

جهت خرید فایل word به سایت www.kandooon.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

سازمان آموزش و پرورش شهرستانهای استان تهران

کمیته پژوهش ناحیه ۱ اسلامشهر

بررسی میزان ارتباط سوالات آزمون پایانی درس جغرافیا
پایه اول و دوم راهنمایی با اهداف و محتوی کتاب سال
تحصیلی ۸۲-۸۳ ناحیه یک اسلامشهر

استاد ناظر:

...

پژوهشگر:

...

...

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

پژوهش حاضر حاصل زحمات شبانه روزی جناب آقای رجبی است

که انشاء اله با بهره گیری از نتایج آن در سطح منطقه مذکور روند بهبود

کیفیت ارزشیابی را شاهد باشیم.

...

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

بدینوسیله از رهنمودهای سازنده استاد محترم جناب آقای
سیدمحمد صالحی که در انجام این پژوهش مرا یاری نمودند کمال
تشکر و سپاسگزاری را دارم.

فهرست مطالب

عنوان

صفحه

فصل اول (مقدمه پژوهش)

.....مقدمه

.....بیان مسئله

.....اهمیت و ضرورت پژوهش

.....سوابق پژوهش

.....اهداف پژوهش

.....سوالهای پژوهش

فصل دوم (بررسی پیشینه پژوهش)

.....تعریف آزمون

.....مفهوم امتحان

.....انواع امتحان از نظر هدف

.....طبقه بندی آزمونهای پیشرفت تحصیلی

.....سوالات استثنایی و اصول نوشتن آنها

.....نکات ضروری جهت تهیه و نوشتن سوالات عینی

.....مقایسه سوالهای عینی و استثنایی و مزایا و محدودیتهای هر کدام

..... مراحل انجام امتحان

..... تعریف هدفهای آموزشی

..... - منابع هدفهای آموزشی

..... - طبقه بندی هدفهای آموزشی

..... تهیه پیش نویس طرح امتحان

..... تاریخچه هدفها در آموزش و پرورش رسمی ایران

..... تحلیل و تعریف جغرافیا

..... بررسی چگونگی تکوین دانش جغرافیا در ایران

..... کلیاتی در آموزش جغرافیا

..... روشها و فنون آموزش جغرافیا

فصل سوم (روش پژوهش)

..... جامعه آماری

..... ابزار پژوهش

..... روش گردآوری دادهها

..... فصل چهارم (نتایج پژوهش)

..... فصل پنجم (بحث و تفسیر)

..... نتیجه گیری

..... محدودیتهای پژوهش

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoo.cn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

پیشنهادهای پژوهشی.....

منابع پژوهش.....

www.kandoo.cn.com
www.kandoo.cn.com
www.kandoo.cn.com

فصل اول (مقدمه پژوهش)

مقدمه

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoo.cn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

بیان مسئله

اهمیت و ضرورت پژوهش

سوابق پژوهش

اهداف پژوهش

سوالات پژوهش

www.kandoo.cn.com
www.kandoo.cn.com
www.kandoo.cn.com

مقدمه پژوهش:

امروزه بر اثر پیشرفت سریع علوم و تکنولوژی، مفهوم آموزش و پرورش به کلی دگرگون شده و علمای علوم تربیتی معتقدند که آموزش و پرورش مشتمل بر سه مرحله اساسی، شامل الف) تهیه و تدوین هدفها، ب) آموزش، ج) اندازه گیری و ارزشیابی است (سیف نراقی و نادری، ۱۳۷۴).

ارزشیابی بخش جدائی ناپذیر فرآیند آموزش بشمار می رود و نقش آن نظارت بر تغییرات رفتاری دانش آموزان بطور اخص و نظارت بر کارآیی سایر عناصر آموزش و پرورش بطور اعم است (شریفی و کیامنش، ۱۳۶۶).

بنا به گفته سیف (۱۳۷۵)، ضرورت استفاده از آزمونهای پیشرفت دقیق، روا و به دور از ابهام به صورت فزاینده ای احساس می گردد تا بتواند در ارزشیابی دقیق و هدایت یادگیری دانش آموزان مورد استفاده مسئولین آموزش قرار گیرد.

به هر حال، اگر هدف در هر نوع آموزشی موثرتر نمودن آن و آسانتر کردن امر فراگیری برای فراگیران است، مربیان موظفند برنامه آموزش خود را برحسب تواناییها و نیازهای فراگیران تنظیم و تدوین نمایند و از طریق اندازه گیری و ارزشیابی های گوناگون و مکرر، پیشرفت و مسیر آن را مشخص سازند (سیف نراقی، نادری، ۱۳۷۰).

بنابراین پژوهش حاضر بنا دارد با بررسی میزان ارتباط سوالات پایانی، با اهداف و محتوی کتب درس ضمن کمک به شناخت وضعیت موجود ارزشیابی و اندازه گیری پیشرفت تحصیلی گامی در جهت اصلاح روشهای ارزشیابی بردارد.

بیان مسئله:

کشورهای پیشرفته همزمان با دگرگونی برنامه ها، مواد آموزشی و روشهای تدریس، بدنبال تغییر بنیادی نظام امتحانی و سنجش و هماهنگ کردن آن با اهداف آموزشی هستند و بخش بزرگی از وقت و کوشش نظام آموزشی، جهت تدارک ابزار و شیوه‌های ارزشیابی معتبر، متناسب با نظریه های تعلیم و تربیت صرف گردیده است (خلخالی، ۱۳۷۵).

مطالعات متعدد نشان می دهد که بیشتر سوالهای معلم ساخته تنها اختصاص به یادآوری اطلاعات بسیار جزئی و خاص دارد، بنابراین سوالاتی که معلمان بکار می‌برند با هدفهای اصلی تدریس، آنان هماهنگ نیست (هومن، ۱۳۷۱).

از طرفی باید در نظر داشت که ارزشیابی آموزشی در کشور ما، فعالیتی است، نسبتاً ناشناخته که به تازگی وارد نظام آموزشی گردیده است، به همین دلیل بسیاری از افراد آن را با ارزشیابی معلم، مدیر، دانش آموز یا اندازه گیری و سنجش اشتباه می کنند. در حالی که هدف ارزشیابی آموزشی نه معلم، نه مدیر، نه شاگرد است بلکه هدف اصلی آن تعیین اثرات برنامه آموزش و دگرگونیهایی که بر اثر آموزش در شاگردان بوجود آمده است (هومن، ۱۳۷۵).

با توجه به مواردی که اشاره شد و اهمیتی که آزمونها در فرآیند آموزش دارند این پژوهش برآن است تا با بررسی میزان ارتباط سوالات آزمون پایینی با اهداف و محتوی کتب درسی، وضعیت آزمونهای معلم ساخته را بطور علمی و روشن توصیف نماید.

اهمیت و ضرورت پژوهش:

آزمونها ابزار کار معلم به منظور ارزشیابی از میزان تحقق هدفهای تدریس به شمار می روند نتایج آنها مستقیماً در رابطه با هدفهای قبل و ملاکی برای پیش بینی حدود موفقیت احتمالی آینده دانش آموزان و راهنمایی تحصیلی و شغلی آنان بکار می رود (شریفی، کیامنش، ۱۳۶۶).

آزمونهای پیشرفت تحصیلی می توانند توجه دانش آموز را به هدفهای آموزشی جلب کنند یا از آنها دور نمایند. دانش آموز را تشویق کنند که توجه خود را تنها به قسمتهای محدودی از محتوی درس یا همه قسمتهای آن معطوف کنند. این آزمونها می توانند برای یادگیری سطحی یا فهم و درک (عمیق) اهمیت قائل شوند و به منظور اتخاذ تصمیم های آموزش، اطلاعات قابل اعتماد یا مغرضانه و تحریف شده فراهم نمایند (گرون نوند، ترجمه خسرو مهندسی، ۱۳۶۱).

معلم در جریان آموزش، فراوان مشاهده می کند که برخی از شاگردان در موارد بخصوصی پیشرفت رضایت بخش ندارند. در این گونه موارد نیز یک (تست تشخیصی) می تواند معلم را در راه رسیدن به مقصود یاری دهد که به وسیله آن بتواند به نقاط ضعف شاگرد پی ببرد اشکال اساسی کار را درک و در رفع آن بکوشد. سرانجام یک معلم خوب مایل است بداند ضمن یک دوره تدریس، تا چه حد در نیل به هدفهای آموزشی خویش موفقیت حاصل کرده است، آزمونی که با دقت تهیه شده و همه

هدفهای آموزش را ببوشاند، می تواند اطلاعات وسیع و سودمندی در اختیار معلم قرار دهد (هومن، ۱۳۷۱).

سوابق پژوهش:

قدمت ارزشیابی آموزشی به آن زمان بر می گردد که برای اولین بار فردی به آموزش دیگری پرداخت ولی اندازه گیری به شیوه رایج کنونی از قریب یکصد سال پیش ضبط شده است ارزشیابی در ابتدا به صورت شفاهی بوده و تا اواسط قرن گذشته تنها روش اندازه گیری بوده است (سیف نراقی، نادری، ۱۳۷۴).

در اوایل قرن نوزدهم آزمونهای نوشتن ارائه گردید که معلم را قادر می ساخت آموخته های فراگیر را دقیقتر و عینی تر اندازه گیری کند (همان منبع).

بیشتر تاریخچه ها دلالت بر این دارد که ارزشیابی به عنوان اندازه گیری و یا یک الگوی علمی بررسی، از اوایل قرن بیستم متداول بوده است (هومن، ۱۳۷۵، ص ۲).

مطالعات متعدد نشان داده است که بیشتر سوالهای آزمونهای معلم ساخته تنها اختصاص به اطلاعات بسیار جزئی و خاص دارد در حالی که قسمت اعظم هدفهایی که به وسیله همان معلمان تنظیم شده مهارتهای اساسی را در برداشته است بنابراین سوالاتی که معلمان بکار می برند با هدفهای اصلی تدریس آنان هماهنگ نیست (هومن، ۱۳۷۱).

سوالات پژوهش:

با توجه به موضوع پژوهش، تلاش بر این است که در این پژوهش به سوالات زیر پاسخ داده شود.

- ۱- آیا سوالات آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی دارای روائی محتوایی است؟
- ۲- آیا سوالات آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی دارای روائی محتوایی است؟
- ۳- سوالات آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی تا چه حد براساس هدفهای تربیتی در حیطه شناختی از نظر بلوم تنظیم گردیده است؟
- ۴- سوالات آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی تا چه حد براساس هدفهای تربیتی در حیطه شناختی از نظر بلوم تنظیم گردیده است؟
- ۵- آیا سوالات آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی از نظر سطح دشواری با سطح دشواری بهینه تفاوت دارد؟
- ۶- آیا سوالات آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی از نظر سطح دشواری با سطح دشواری بهینه تفاوت دارد؟
- ۷- آیا سوالات آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی از نظر ضریب تشخیص (تمیز) با ضریب تمیز بهینه تفاوت دارد؟
- ۸- آیا سوالات آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی از نظر ضریب تشخیص (تمیز) با ضریب تمیز بهینه تفاوت دارد؟

تعریف اصطلاحات:

آزمون پایانی: امتحان پایانی در آخر هر ثلث یا نیمسال و یا در پایان هر یک از مقاطع تحصیلی انجام می گیرد و هدف عمده آن به دست آوردن ملاکی برای تعیین ارتقاء دانش آموزان است (شریفی، ۱۳۷۷).

روائی محتوایی: اگر سوالات یک آزمون به قدر کافی حیطه سوالات ممکن را ارائه دهد آزمون دارای روائی محتوایی کافی خواهد بود (خوی نژاد، ۱۳۷۵).

آزمون: به آن نوع وسیله اندازه گیری گفته می شود که از تعدادی سؤال تشکیل می یابد و غالباً به صورت کتبی در اختیار آزمون شونده گذاشته می شود (سیف، ۱۳۷۴).

اهداف آموزشی: آنچه که انتظار می رود فراگیران در پایان دوره آموزشی فرا گیرند.

جغرافیا:

پراکندگی و افتراق پدیده های فضائی-مکانی سطح زمین را در ارتباط با ساخت های اجتماعی، اقتصادی و سپس به آینده نگری و تصمیم گیری در مورد این پدیده ها می پردازد (شکوهی، ۱۳۷۱، ص ۵). در این پژوهش منظور کتاب جغرافیا تدوین شده جهت آموزش در پایه اول و دوم راهنمایی است.

فصل دوم (بررسی پیشینه پژوهش)

- تعریف آزمون
- مفهوم امتحان
- انواع امتحان از نظر هدف
- طبقه بندی آزمونهای پیشرفت تحصیلی
- سوالات انشائی و اصول نوشتن آنها
- نکات ضروری جهت تهیه و نوشتن سوالات عینی
- مقایسه سوالهای عینی و انشائی و مزایا و محدودیتهای هر کدام
- مراحل انجام امتحان
- الف) تعریف هدفهای آموزشی
 - منابع هدفهای آموزشی
 - طبقه بندی هدفهای آموزشی
- ب) تهیه پیش نویس طرح امتحان
- تاریخچه هدفها در آموزش و پرورش رسمی ایران
- تحلیل و تعریف جغرافیا
- بررسی چگونگی تکوین دانش جغرافیا در ایران
- کلیاتی در آموزش جغرافیا
- روشها و فنون آموزش جغرافیا

تعریف آزمون:

آزمون وسیله ای عینی، استاندارد شده که برای اندازه گیری نمونه ای از رفتار یا خصایص آدمی به کار می رود (شریفی، ۱۳۷۴، ص ۲۸).

در این تعریف مراد از عینی آن است که روش اجرا، نمره دادن و تعبیر و تفسیر نتایج آزمون براساس قواعدی معین و مشخص صورت گیرد و قضاوت و نظر شخصی در آنها بی تأثیر است، برای هر آزمون دستورالعمل خاصی در مورد نحوه اجرا، طول مدت آزمایش، دستورالعمل های شفاهی و نحوه ارائه مثالها و روش تفسیر نمره ها تهیه می شود (شریفی، ۱۳۷۴، ص ۲۸).

مفهوم امتحان:

واژه امتحان به گونه های مختلفی تعریف شده است برای مثال اف.امو.لرد^۱ (۱۹۵۵) می گوید: امتحان در عبارت است از تعدادی سوال^۲ که به صورت گزینش تصادفی^۳ از جامعه ای از سوالها تهیه می شود. اما در این کتاب مراد از امتحان عبارت است از یک وسیله یا روشی که در آن آزمودنیها، با تعدادی سوالهای همخوان و هماهنگ با یکدیگر مواجه می گردند، یا به انجام فعالیت های علمی وادار می شوند که در نتیجه این شرایط، و در خاتمه موقعیت، می توان از تواناییهای افراد شرکت کننده در امتحان مقایسه ای کمی بدست آورد (نادری، سیف نراقی، ۱۳۷۱، ص ۲۹).

^۱. F.M.Lord

^۲. Question

^۳. Random Selection

(شریفی، ۱۳۷۴) در تعریف امتحان می گوید: امتحان به مفهوم علمی نوعی ارزشیابی است که براساس اصول معینی انجام می گیرد و تعیین میزان تغییرات حاصل در جنبه های خاصی از رفتار شاگرد در فواصل زمانی معین و در جهت نیل به هدفهای آموزشی و پرورشی.

انواع امتحان و از نظر هدف:

برحسب این که امتحان برای چه هدفی انجام می شود، می توان آن را به چهار نوع به شرح زیر تقسیم کرد.

۱- امتحان ورودی: این امتحان پیش از شروع تدریس و به منظور آگاهی از سطح

آمادگی و یادگیری های قبلی دانش آموز انجام می گیرد. زیرا شرط یادگیری در هر مرحله، یادگیری قبلی دانش آموزان در زمینه های مربوط به آن مرحله است.

۲- امتحان مرحله ای: این امتحان به طور مستمر و همگام با تدریس و در پایان هر

بخش از مطالب تدریس شده انجام می گیرد. هدف از امتحان، بخش آموخته های دانش آموزان، بررسی نارسائیهها و کمک به پیشرفت یادگیری گام به گام آنان است.

۳- امتحان پایانی: امتحان پایانی در آخر هر ثلث یا نیمسال تحصیلی و یا در پایان

هر یک از مقاطع تحصیلی انجام می گیرد و هدف عمده آن بدست آوردن ملاکی برای تعیین ارتقاء دانش آموزان است.

۴- امتحان تحقیقی: امتحان تحقیقی معمولاً برای ارزیابی ثمربخش تدریس،
سنجش سطح کارآیی معلم، بررسی انطباق برنامه و مواد آموزشی و استعدادهای
شاگردان و مانند اینها مورد استفاده قرار می گیرد (همان منبع، ص ۶۶).

طبقه بندی آزمونهای پیشرفت تحصیلی:

آزمونهای کتبی و پیشرفت تحصیلی را ما برای سهولت و بررسی، نخست می توان
به دو دسته تقسیم کرد و بعد هر دسته را به انواع مختلف طبقه بندی نمود. دسته اول
آزمونهایی که در آنها سوالات آزمون در اختیار آزمون شونده گذاشته می شود و او باید
پاسخ سوالات را آماده کند و در برگه آزمون بنویسد آزمونهای دسته دوم آزمونهایی
هستند که آزمون شونده برای جواب دادن به سوالات آنها نیازی به تهیه پاسخ و نوشتن
آن در برگه آزمون ندارد بلکه پاسخ سؤال به همراه آن، به وسیله سازنده آزمون تهیه و
در اختیار آزمون شونده گذاشته می شود و آزمون شونده باید در مورد پاسخهای داده
شده تصمیماتی اتخاذ کند.

تفاوت دیگر بین این دو دسته آزمون این است که آزمونهای نوع اول توانایی
یادآوری^۱ آزمون شونده را می سنجد، اما آزمونهای نوع دوم توانایی بازشناسی^۲ او را
اندازه می گیرد.

^۱. Recall

^۲. Recognition

آزمونهای نوع اول را می توان به دو گروه تقسیم کرد یکی آزمونهایی که پاسخ سوالات آنها بسیار کوتاه است و به چند کلمه (حداکثر یک جمله) یا یک عدد، یا یک علامت خلاصه می شود و آزمون کوتاه پاسخ نام دارد^۱ و دیگری آزمونهایی که پاسخ سوالات آنها از یک پاراگراف تا یک انشا یا مقاله کامل را شامل می شود آزمونهای تشریحی یا انشایی^۲ معروف هستند آزمونهایی که هم سؤال و هم پاسخ سؤال را در اختیار آزمون شونده می گذارند و آزمون شونده، در پاسخ دادن به آنها نیازی ندارد که چیزی در برگه آزمون بنویسد، آزمونهای عینی^۳ نام گرفته اند در این آزمونها، آزمون شونده درست یا غلط بودن پاسخهای داده شده را تعیین می کند که به آن آزمون صحیح- غلط^۴ گویند یا از میان چندین پاسخ، پاسخ درست را بر می گزیند که به آن آزمون چند گزینه ای^۵ می گویند یا تعدادی پاسخ را با تعدادی سؤال جور می کند که به آن سؤال جورکردنی^۶ گویند (سیف، ۱۳۶۴، ص ۶۵).

سوالات انشائی و اصول نوشتن آنها:

در سوالات انشائی برخلاف بسیاری از انواع پرسشهای عینی امتحان شونده به جای بازشناسی پاسخهای درست از میان پاسخهای احتمالی، باید اطلاعات را به یاد آورد،

1. Short-Answer

2. Essay

3. Objective

4. True-False

5. Multiple-Choice

6. Matching

آنها را منظم کند، سازمان بخشد و بیان کند دانش آموزان در پاسخ دادن به سوالات انشائی تا حد زیادی آزادی عمل دارند سوالهای انشائی را می توان برای اندازه گیری برآینده های پیچیده تر یادگیری مانند ترکیب یا آفرینندگی - ارزشیابی، تنظیم فکر، سازمان دادن، تلفیق کردن و بسط دادن مطالب به کار برد.

سوالات انشائی را معمولاً به دو صورت می توان تهیه کرد نوع اول سوالات کنترل شده است که در آنها آزادی عمل آزمایش شونده در نحوه سازمان دادن به مطالب و ارائه موضوع تا حدی محدود است آزمایش شونده باید پاسخ سؤال را بر مبنای الگوی تعیین شده از سوی نویسنده سؤال تهیه کند بدین معنا که پاسخ خود را به موارد و مطالب مشخص و معین محدود سازد و در نحوه تنظیم و ارائه پاسخ از الگوی تعیین شده ای پیروی کند. یکی از محاسن عمده سوالات انشائی کنترل شده، مشخص بودن تکلیف دانش آموز در تهیه پاسخ، سهولت تصحیح و نمره گذاری و بالا بودن دقت و اعتبار ارزشیابی آن است.

نوع دوم سوالات انشائی، سوالات گسترده پاسخ است که به آن سوالات باز پاسخ نیز گویند در سوالات گسترده پاسخ آزمایش شونده به پیروی از الگوی مشخص موظف نیست و در نحوه تنظیم و ارائه پاسخ، آزادی کامل دارد. البته در این گونه سوالات نیز طول پاسخ و زمان لازم برای تهیه آن از طرف نویسنده سؤال محدود می شود. پرسشهای انشائی باز پاسخ برای اندازه گیری مهارتهای عالی ذهن مانند آفرینندگی، و ارزشیابی موثرتر از پرسشهای انشائی کنترل شده است.

ارزش و ثمربخش سوالات انشائی نیز مانند انواع پرسشهای عینی بسته به آن است که تا چه اندازه برآیندهای مهم یادگیری را با توجه به هدفهای تدریس و محتوای مواد آموزشی مورد ارزیابی قرار می دهد برای آنکه سوالات انشائی از کیفیت مطلوب برخوردار بوده و به عنوان وسیله سودبخش برای اندازه گیری برآیندهای مهم یادگیری به کار آیند باید اصول زیر را رعایت نمود.

قواعد تهیه سوالات انشائی:

۱- سؤال را طوری تهیه کنید که به طور مستقیم به هدف مورد اندازه گیری مربوط شود. در این نوع سوالها، مانند هر نوع سؤال دیگر، تعریف دقیق هدف آموزشی مورد سنجش بسیار ضرورت دارد. بنابراین، اولین کاری که باید انجام دهید این است که هدفهای آموزشی مورد نظر خود را به دقت تعریف و مشخص کنید.

۲- سؤال را طوری بنویسید که موضوع مهمی را شامل بشود، از گنجاندن مطالب بی اهمیت در سوالات خود اجتناب کنید. برای این منظور از خود بپرسید که دانستن یا ندانستن جواب سؤال از سوی آزمون شونده در شایستگی او در زمینه مطلب مورد ارزشیابی اهمیتی دارد یا نه. اگر پاسخ این پرسش مثبت بود به نوشتن سؤال اقدام کنید.

۳- استفاده از سوالات انشائی را به هدفهایی محدود کنید که با سایر انواع آزمونها به خوبی قابل سنجش نیستند. از سوالات انشائی (به ویژه سوالات گسترده پاسخ) تنها برای اندازه گیری تواناییهای پیچیده ذهنی، مانند کار بستن، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی

استفاده کنید. این سوالات را هرگز برای سنجش معلومات به کار نبرید. برای اندازه گیری هدفهای پایین طبقه بندی هدفهای آموزشی به ویژه طبقه دانش، آزمونهاى عینی یا دست کم آزمونهاى کوتاه پاسخ مناسب تر هستند.

سوالات انشایی محدود پاسخ را می توان برای سنجش هدفهای دقیق تر آموزشی به کار برد، و این نوع سوالات را بهتر می توان به هدفهای مشخص آموزشی ربط داد، اما سوالات گسترده پاسخ برای سنجش هدفهای کلی تر و پیچیده تر مفید هستند.

۴- صورت سوالهای انشایی را خیلی واضح و مشخص بنویسید از ابهام در بیان سوالات و نیز کلی گویی و نامشخص نوشتن مطالب بپرهیزید.

د- در تهیه سوالات انشایی، از کاربرد کلمات «چه کسی»، «چه وقت»، «کجا»، و جز اینها خودداری کنید. این کلمات تنها معلومات را می سنجند. به جای این کلمات، بهتر است از کلمات «چرا»، «چگونه»، «شرح دهید»، «مقایسه کنید»، و از این قبیل استفاده کنید. کلمات اخیر بیشتر قدرت استدلال و درک یادگیرنده را می سنجند.

۶- در سوالاتی که برای سنجش توانایی ارزشیابی آزمون شونده تهیه می شوند از موقعیتهای بدیع و تازه استفاده کنید. از آنجا که هدف سوالات انشایی گسترده پاسخ اندازه گیری توانایی پاسخ دهنده در کاربرد مواد آموخته شده و سازمان دادن مطالب است، باید سؤال طوری طرح شود که آزمون شونده در موقعیتی تازه قرار بگیرد تا بتواند کاربرد آموخته های خود را در موقعیت جدید و همچنین سازمان دادن اطلاعات

خود را نشان دهد. سعی نکنید سؤال را طوری بنویسید که آزمون شونده بتواند مطالب حفظ کرده کتاب درسی یا سخنرانیهای معلم را در جواب آن بنویسد.

۷- سوالات مربوط به مطالب و عقاید بحث انگیز باید از آزمون شونده بخواهد تا شواهد لازم برای مستند کردن عقیده انتخابی را بیان کند، نه این که از او خواسته شود تا صرفاً عقاید شخصی خود را شرح دهد. این گونه سوالات باید به طور صریح روشن کند که پاسخ دهنده هر موضع فکری را که انتخاب می کند آن را با توجه به دلایل و شواهد علمی و منطقی پشت بندی کند و به صرف این که او نظر خاصی را می پسندد نباید جوابش مورد پذیرش قرار گیرد.

۸- به پاسخ دهندگان حق انتخاب چند سؤال را از میان تعدادی سؤال ندهید. بهتر است از همه پاسخ دهندگان بخواهید تا تمامی سوالات را پاسخ دهند. این وضع به شما اجازه خواهد داد تا با کاربرد ملاکی یکنواخت به تصحیح اوراق پردازید. و پاسخها را بهتر با یکدیگر مقایسه کنید. تنها در مواردی که هدف سوالات اندازه گیری میزان یادگیری نیست، بلکه منظور آزمون کننده صرفاً اندازه گیری مهارت پاسخ دهندگان در نوشتن و پروراندن مطالب است، دادن حق انتخاب تعدادی سؤال از میان سوالات ممکن است مفید باشد. از آنجا که یکی از معایب عمده سوالات انشایی، عدم نمونه گیری درست آنها از آموخته های دانش آزموان و دانشجویان است، و از آنجا که در موقع دادن حق انتخاب به پاسخ دهندگان آنها سوالاتی را جواب می دهند که

آمادگی بیشتری برای آنها دارند، دادن حق انتخاب به پاسخ دهندگان، مشکل نمونه گیری را شدیدتر می کند و نتایج آزمون را بیشتر مخدوش می سازد.

۹- زمان کافی به پاسخ دهندگان بدهید و برای هر سؤال وقت جداگانه ای پیشنهاد کنید. برای این منظور وقتی را که در نظر می گیرید باید هم شامل دادن جواب باشد و هم فرصتی را برای فکر کردن در نظر بگیرد. از آنجا که دادن وقت کافی ممکن است به کاستن از تعداد سواها بینجامد، بهتر است برای اندازه گیری فعالیت های پیچیده پیشرفت تحصیلی در هر دفعه امتحان تعداد سوالات کمتری به کار برید، و مشکل نمونه گیری را با انجام آزمونهای متعدد و مکرر برطرف کنید.

۱۰- با نوشتن سوالاتی که به جواب کوتاه نیاز دارند، تعداد سوالات را افزایش دهید. این کار به سازنده آزمون کمک می کند تا بر یکی از معایب آزمونهای انشایی که محدود بودن نمونه گیری از هدفهای آموزشی است غلبه کند. زیرا هرچه تعداد سوالات آزمون بیشتر باشد، آزمون نمونه بهتری از هدفهای آموزشی می سنجد (سیف، ۱۳۷۱، ص ۶۸).

نکات ضروری جهت تهیه و نوشتن سوالات عینی:

برای تهیه و نوشتن هر یک از انواع سوالات عینی لازم است نکاتی را مراعات کرد. رعایت این نکات سبب می گردد که سوالات به لحاظ رسانندگی مفاهیم مورد نظر، نحوه نگارش و به طور کلی شکل ظاهری مناسب تر باشد. بنابراین، ذیلاً برحسب انواع سوالات، برخی از این نکات آورده می شود.

الف- سوالات چند گزینه ای

۱- هر سؤال بایستی در برگیرنده یکی از هدفهای مهم تدریس باشد. به عبارت دیگر، هر سؤال لازم است به گونه ای نوشته شود که شایستگی فراگیر را در جهت نیل به هدفهای تدریس، مورد اندازه گیری قرار دهد.

۲- از نظر نوشتاری باید سؤال کاملاً روشن و دور از ابهام باشد. به عبارت دیگر، در نوشتن سؤال از بکار بردن کلمات و عبارات دشوار و به ویژه چند معنی پرهیز شود. زیرا، وجود کلمات یا عباراتی از این دست، سبب می گردد فراگیر نتواند پاسخ را که احتمالاً آموخته است، پیدا کند.

۳- در نوشتن سؤال از بکار بردن نشانه های هدایت کننده مانند «هرگز»، «همیشه»، «فقط» و ... که تلویحاً پاسخ صحیح یا غلط را مشخص می سازد، خودداری شود.

۴- متن سؤال علاوه بر سلیس بودن لازم است بدور از مطالب اضافه و غیر ضرور باشد.

۵- از نوشتن و طرح سوالات گمراه کننده و گول زننده اجتناب شود. این دست از سوالات را معمولاً فراگیران ضعیف بهتر از فراگیران قوی پاسخ می دهند.

۶- هر سؤال نباید شامل بیش از یک موضوع یا یک مطلب باشد. زیرا، سوالی که حامل بیش از یک مطلب است، مشخص نمی کند، فراگیری که پاسخ درست آن را نمی داند، آیا ه دو مطلب یا یکی از آنها یا کدامیک را نمی دانسته است؟

۷- هر سؤال را لازم است از سوالات دیگر مستقل و مجزا طرح نمود.

به سخن دیگر، شرط پاسخ دادن به هیچ سوالی نباید یافتن پاسخ سؤال یا سوالات قبلی باشد.

۸- پاسخ هیچیک از سوالات نباید صریحاً یا تلویحاً از متن یا پاسخ سوالات دیگر استنباط و استنتاج شود.

۹- از به کار بردن افعال و کلمات منفی در متن سوالات پرهیز شود.

زیرا، اولاً، انسانهای عادی و طبیعی مثبت بین و مثبت خوان هستند و چه بسا که فعل یا کلمه منفی را مثبت ادراک کنند. ثانیاً ادراک سوالات منفی به ویژه منفی مضاعف بسیار مشکل و دشوار است. ثالثاً، سوالات منفی معمولاً مطالب و مفاهیم را که فراگیر نمی داند اندازه گیری می کند، در حالی که هدف معلمان از اجرای امتحان، بیشتر اندازه گیری آموخته های فراگیر است.

به هر حال، اگر در برخی موارد، معلم مایل باشد مفاهیم نادرستی را که در ذهن فراگیر ایجاد شده است، شناسایی و اندازه گیری کند یا بکار بردن افعال و کلمات منفی در متن سؤال ضروری باشد، لازم است فعل یا کلمه منفی را با رنگ دیگری نوشت و یا زیر آن خط کشیده شود تا توجه فراگیر به آن جلب گردد.

۱۰- سعی شود سوالات، عین متن کتاب نوشته نشود. به ویژه سوالاتی که برای اندازه گیری توانمندیهای ذهنی چون درک روابط، به کار بستن، تجزیه و تحلیل و... تهیه می شود، لازم است به صورت بدیع نوشته شود تا آموزش یادگیری طوطی وار، عادت نشود.

۱۱- از طرح سوالاتی که در مورد پاسخ آنها بین متخصصان اتفاق نظر وجود ندارد،

بدون ذکر منبع خودداری شود.

۱۲- از ایجاد شباهت ظاهری بین متن اصلی سؤال و گزینه پیشنهادی صحیح پرهیز

شود. زیرا، فراگیر بی اطلاع احتمالاً از همین طریق پاسخ صحیح را پیدا می کند.

مثال:

مالیات بر درآمد از چه منبعی اخذ می گردد؟

ب. واردات کشور

الف. درآمد مردم

د. صادرات کشور

ج. عوارض املاک

۱۳- همانگونه که ملاحظه می شود، در مثال یاد شده، متن سؤال و گزینه پیشنهادی

«الف» که پاسخ درست نیز است، شباهت ظاهری وجود دارد.

۱۴- گزینه پیشنهادی درست و یکی از گزینه های انحرافی نباید با یکدیگر متضاد

باشد. زیرا فراگیر بی اطلاع احتمالاً انتخاب خود را محدود به این دو گزینه خواهد

ساخت.

مثال:

معنای واژه «اندوه» عبارت است از:

ب. شادی

الف. غم

د. ترس

ج. امیدواری

همانگونه که ملاحظه می شود، در مثال یاد شده گزینه درست «الف» متضاد گزینه انحرافی «ب» است. اگر طراح سؤال در مواردی ناگزیر از آن است که گزینه صحیح را با یکی از گزینه های انحرافی متضاد بنویسد، لازم است گزینه های انحرافی دیگر نیز به صورت متضاد نوشته شود.

۱۵- سعی شود که طول جمله گزینه های پیشنهادی صحیح از گزینه های انحرافی کوتاهتر یا بلندتر نباشد. زیرا، ممکن است فراگیر از طریق همین نشانه، گزینه صحیح را حدس بزند.

۱۶- هر یک از گزینه های انحرافی بایستی به لحاظ منطق و عقل دارای معنی و مفهومی درست باشد. به عبارت دیگر، هر یک از گزینه های انحرافی لازم است به گونه ای نوشته شود که توجه فراگیر بی اطلاع را به عنوان گزینه صحیح به خود جلب کند.

۱۷- گزینه های پیشنهادی به گونه ای نوشته شود که هر یک از آنها از نظر دستور زبان، متن سؤال را کامل کند. رعایت این موضوع به ویژه در مورد سوالاتی که متن آنها به صورت جملات ناتمام نوشته می شود، حائز اهمیت است.

۱۸- سعی شود قسمت اعظم اطلاعات، در متن اصلی سؤال قرار گیرد تا گزینه های پیشنهادی خلاصه و کوتاه باشد. رعایت این مساله سبب صرفه جویی در وقت فراگیر در خواندن سوالات است.

۱۹- از بکار بردن عباراتی چون «همه اینها» یا «هیچیک از اینها» به عنوان گزینه پیشنهادی پرهیز شود. زیرا، اولاً این عبارات از نظر دستوری، متن سؤال را کامل نمی‌کند، ثانیاً، اگر عبارت «همه اینها» به عنوان گزینه صحیح به کار می‌رود، لازم است تمام گزینه های انحرافی آن سؤال صحیح باشد که در این صورت فراگیری که تنها دو تا از گزینه های انحرافی را می‌داند بدون آگاهی از گزینه انحرافی سوم پاسخ صحیح سؤال را در می‌یابد. ثالثاً، با توجه به این نکته که هر سؤال فقط باید یک پاسخ درست داشته باشد، انتخاب عبارت «همه اینها» به عنوان گزینه صحیح، کار مناسبی نیست.

به لحاظ توضیحات فوق الذکر، عبارت «هیچیک از اینها» نیز نمی‌تواند گزینه مناسبی باشد. به هر حال، در صورتی که در مواردی ویژه طراح سوالات ناگزیر از بکار بردن این نوع گزینه ها باشد، لازم است بهمان تعداد که آنها را به عنوان گزینه درست به کار می‌برد به عنوان گزینه نادرست نیز منظور دارد.

۲۰- هیچیک از گزینه های انحرافی یک سؤال نباید از نظر معنی و مفهوم با گزینه انحرافی دیگر آن سؤال یکسان باشد. زیرا، در این حالت، مثلاً یک سؤال به ظاهر چهار گزینه ای در واقع سه گزینه ای است.

ب- سوالات صحیح- غلط

در نوشتن و تهیه سوالات صحیح- غلط کافی است نکات شماره یک تا دوازده آمده در بخش نکات مربوط به چگونگی فراهم سازی سوالات چند گزینه ای را مراعات کرد.

ج- سوالات کامل کردنی

بسیاری از نکاتی که در مورد چگونگی نوشتن سوالات چند گزینه ای بحث شد، در نوشتن سوالات کامل کردنی نیز کاربرد دارد. مضاف بر آنها، رعایت نکات زیر ضروری است.

۱. کلمه یا عبارتی که حذف می گردد، لازم است از مفاهیم مهم و با ارزش جمله یا عبارت باشد.

۲. در هر سؤال کامل کردنی بیش از یک جای خالی گنجانیده نشود. زیرا، وجود چند جای خالی در یک سوال، آن را مبهم و مشکل می سازد.

۳. جای خالی نبایستی در ابتدای جمله باشد، بلکه لازم است در اواسط یا اواخر جمله منظور گردد. زیرا، نیک می دانیم که مطالب و مفاهیم با ارزش و مهم معمولاً در ابتدای جمله نمی آید.

۴. محل خالی در هر سؤال لازم است با یک کلمه یا عبارت معین و مشخص، کامل شود. به سخن دیگر، پاسخها نباید متعدد و یا دارای درجات مختلفی از صحت باشد. برای مثال، جمله زیر را می توان با عباراتی مانند «مشروطه خواه»، «از سلسله

قاجار»، «مظفرالدین شاه» یا «ایرانی» کامل کردن که هر یک از این پاسخها دارای درجاتی از درستی است:

«پادشاهی که در عصر او مشروطیت ایران اعلام شد... بود». این سؤال را می توان به طریق زیر اصلاح نمود:

«نام پادشاهی که در عصر او مشروطیت ایران اعلام شد... بود». ملاحظه می گردد که این جمله اخیر تنها با عبارت «مظفرالدین شاه» تکمیل می گردد.

۵. اگر در سؤال کامل کردنی کلمه حذف شده، عدد می باشد، لازم است واحد اندازه گیری آن ذکر شود.

د- سوالات جور کردنی

در نوشتن و تهیه سوالات جور کردنی علاوه بر رعایت برخی از نکات آمده در مبحث چگونگی فراهم سازی سوالات چند گزینه ای، لازمست موارد زیر را نیز مراعات کرد.

۱. تعداد پاسخها بیش از تعداد سوالات باشد. زیرا در غیر این صورت، فراگیر با دانستن پاسخ مثلاً ۴ سؤال از ۵ سؤال، پاسخ سؤال پنجم را خود بخود خواهد یافت.

۲. سوالات و پاسخها لازمست مختصر نوشته شود. زیرا، اگر چنین نکته ای مراعات نشود، با توجه به زمان زیادی که برای پاسخ دادن سوالات صرف می گردد می توان

ادعان داشت که این نوع سوالات عملاً از یکی از اهداف امتحانات عینی که همان کوتاهی زمان امتحان می باشد، دور شده است.

۳. سوالات بایستی با یکدیگر متجانس باشد. زیرا، در غیر این حالت، فراگیر با توجه به عدم تجانس سوالات و مقایسه آنها با یکدیگر پاسخ سوالات را به راحتی پیدا می کند (نادری، سیف نراقی، ۱۳۷۱، ص ۷۶).

مقایسه سوالهای عینی و انشایی و مزایا و محدودیتهای هر کدام

هیچ یک از انواع سوالات به تنهایی بی عیب و نقص نبوده و هر یک دارای مزایا و محدودیتهایی است. سوالهای عینی از این نظر که به سبب تعدد پرسشها امکان نمونه گیری گسترده ای از برآیندهای یادگیری دانش آموزان را فراهم می کند، و نیز به دلیل آنکه نمره گذاری و ارزشیابی نتایج آنها کمتر تحت تأثیر نظر و قضاوت شخصی تصحیح کننده قرار می گیرد، نسبت به سوالهای انشایی برتری دارند. اما به طوری که قبلاً نیز گفته شد سوالات عینی برای اندازه گیری برخی از برآیندهای پیچیده تر یادگیری مانند توانایی تلفیق مطالب، سازمان دادن، تنظیم و بیان افکار، ابتکار و خلاقیت، قدرت نویسندگی و مانند آنها مناسب نیستند. برای اندازه گیری توانایی های یاد شده، پرسشهای انشایی به مراتب موثرتر از پرسشهای عینی است.

از طرف دیگر، سوالات انشایی با تمام مزایایی که در اندازه گیری مهارتهای عقلی دارند معایبی نیز بر آنها مترتب است. از جمله اینکه ارزشیابی پاسخهای سوالات انشایی تا حد زیادی تحت تأثیر توانایی آزمایش شونده در بیان و پروراندن مطالب قرار می گیرد. دانش آموزانی که در نوشته های خود از بیانی فصیح استفاده می کنند، نکات دستوری و نقطه گذاری را رعایت می کنند و مطالب را با خط زیباتری می نویسند،

در شرایط مساوی از نظر سطح یادگیری، بیش از کسانی که نکات فوق را رعایت نمی‌کنند نمره می‌گیرند. به علاوه نمره گذاری و ارزشیابی سوالات انشایی تا حد زیادی تحت تأثیر نظر شخصی و قضاوت ذهنی تصحیح کننده قرار می‌گیرد، به طوری که به ورقه امتحانی واحد، توسط معلمان مختلف و یا توسط یک معلم در زمانهای مختلف ممکن است نمره های متفاوتی داده شود.

یکی دیگر از محدودیتهای مهم سوالات انشایی عدم امکان نمونه گیری گسترده از برآیندهای یادگیری دانش آموزان است. تعداد پرسشهای امتحانات انشایی در مقایسه با تعداد پرسشهای آزمونهای عینی به مراتب کمتر است. بنابراین با تعداد معدودی از سوالات نمی‌توان نمونه معرفی از برآیندهای یادگیری دانش آموزان را مورد سنجش قرار داد. دانش آموزی ممکن است تمامی مطالب یک درس را به جز چند بخش آن به خوبی فراگرفته باشد. حال اگر یک یا دو سؤال از سه سؤال امتحان به بخشهایی از درس مربوط باشد که دانش آموز مورد بحث آنها را یاد نگرفته است، در این صورت نتیجه ارزشیابی ورقه امتحانی این دانش آموز نمی‌تواند معرف آموخته های واقعی او باشد. البته عکس این مسئله نیز در بسیاری از موارد صادق است.

از طرف دیگر چون امتحانات انشایی موجب می‌شود که دانش آموزان عادات صحیح مطالعه و یادگیری عمیق تر را در خود پرورش دهند، و توانایی درک و برقراری رابطه بین آموخته ها را به دست آورند، بنابراین نسبت به امتحانات عینی برتری دارند.

**جهت خرید فایل word به سایت www.kandoo.cn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید**

با توجه به آنچه که گذشت معلم باید برحسب هدفهای ارزشیابی و نوع برآیندهای یادگیری مورد نظراز همه انواع سوالات امتحانی به گونه موثری استفاده کند و امتحانات خود را به یک نوع سؤال محدود و منحصر نسازد.

برای توجه بیشتر دانشجویان به ویژگیهای پرسشهای عینی و انشایی، آنها را در جدول (۱) از دیدگاههای مختلف با یکدیگر مقایسه می کنیم (شریفی، ۱۳۷۴، ص ۱۱۱ و ۱۱۰).

جدول ۱: مقایسه سوالات عینی و انشایی

ردیف	سوالات عینی	سوالات انشایی
۱	برای اندازه گیری همه برآیندهای یادگیری در طبقه بندی هدفهای تربیتی به غیر از ترکیب و ارزشیابی مناسب است.	برای اندازه گیری ترکیب و ارزشیابی وسیله منحصر به فرد است. برای اندازه گیری سایر زمینه های هدفهای تربیتی به غیر از دانش مناسب است.
۲	پاسخها کاملاً کنترل شده است. دانش آموز پاسخ درست هر سؤال را فقط با علامت گذاری مشخص می کند.	دانش آموز باید پاسخ سؤال را شخصاً تهیه کند و در تهیه آن تا حد زیادی آزادی عمل دارد.
۳	نمونه گسترده ای از برآیندهای یادگیری را ارزیابی می کند.	نمونه ناقص و محدودی از برآیندهای یادگیری را ارزیابی می کند.
۴	عواملی مانند تسلط بر بیان مطلب، توانایی نویسندگی و زیبانویسی در ارزشیابی آن بی اثر است.	عواملی مانند تسلط بر بیان مطلب، قدرت نویسندگی و زیبانویسی در ارزشیابی آن موثر است.
۵	عامل حدس و گمان در یافتن پاسخ درست سوالات موثر است.	عامل حدس و گمان در یافتن پاسخ درست سوالات بی اثر است.
۶	نمره گذاری و ارزشیابی پاسخها عینی است.	نمره گذاری و ارزشیابی پاسخها جنبه ذهنی دارد.
۷	نمرات امتحانی از ثبات و دقت بیشتری برخوردار است.	نمرات امتحانی از ثبات و دقت کمتری برخوردار است.
۸	تهیه و تنظیم سوالات و آماده کردن آزمون وقت گیر و دشوار است.	تهیه و آماده ساختن سوالات با صرف وقت کمتری امکان پذیر است.
۹	تصحیح و نمره گذاری امتحان به سرعت و سهولت انجام می گیرد.	تصحیح و نمره گذاری امتحان مستلزم صرف وقت زیاد است.
۱۰	عادات صحیح مطالعه را در زمینه یادآوری، تجزیه و تحلیل و تعبیر و تفسیر تقویت می کند.	عادات صحیح مطالعه را در همه زمینه به ویژه در زمینه ترکیب و ارزشیابی تقویت می کند.

مراحل انجام امتحان

الف) تعریف هدفهای آموزشی

اولین و مهمترین گام در تهیه طرح امتحان تعریف هدفهای آموزشی است. هدف آموزشی توصیفی است از رفتار فرد (یادگیرنده یا امتحان شونده) در رابطه با کاری که می تواند با اطلاعات موجود در مطلب درسی (محتوا) انجام دهد (هومن، ۱۳۷۱، ص ۴۲).

معلم، پیش از آغاز تدریس، هدفهای درس را با توجه به محتوای آن به صورت هدفهای رفتاری تعریف و تنظیم می کند و با دانش آموزان کلاس در میان می گذارد. او هنگام طرحریزی امتحان و پیش از نوشتن پرسشهای امتحانی، بار دیگر این هدفها را به صورت رفتارهای قابل مشاهده و قابل اندازه گیری تعریف می کند و به تهیه و تنظیم فهرست کاملی از آنها می پردازد. هر یک از این هدفها به صورت رفتار دانش آموز و شایستگی او برای انجام اموری در رابطه با محتوای درس به صورت دقیق و روشن و به دور از هرگونه ابهام تعریف می شود (شریفی، ۱۳۷۴، ص ۶۹).

منابع هدفهای آموزشی

صاحبنظران و متخصصان آموزش و پرورش برای هدفهای آموزشی سه منبع عمده را می پذیرند: (۱) نیازهای یادگیرنده، (۲) نیازهای جامعه، (۳) ساختار دانش و مطالبی که باید فرا گرفته شود.

۱- نیازهای یادگیرنده

در یک جامعه نوین، بین نیازهای ناشی از زندگی اجتماعی و نیازهای فردی یادگیرنده ارتباط نزدیک وجود دارد. سازگاری با الگوهای در حال تغییر اشتغال یا قوانین بهداشت عمومی، در برگیرنده نیازهای فرد و جامعه است. بسیاری از الگوهای رفتاری، مانند مشارکت در فعالیتهای اجتماعی و روابط با همگنان، و یا رشد ویژگیهای اخلاقی مانند ثبات، گذشت و فداکاری، اشتیاق برای شرکت در فعالیتهای فرهنگی، همه از مسائلی است که با نیازهای یادگیرنده در ارتباط است و می تواند منابع مهمی برای تدوین هدفهای آموزشی باشد.

بررسی دقیق ماهیت یادگیرندگان می تواند طبقه ای از نیازهای آنان را که برنامه آموزشی باید برآورده کند مشخص سازد. هدف کلی مطالعه کنندگان زمینه های مختلف رشد و پرورش آدمی از لحاظ تشخیص نیازهای فرد، توصیف وضعیت موجود یک گروه از یادگیرندگان با توجه به یک ویژگی یا مجموعه ای از ویژگیها و مقایسه آن با وضعیتی است که بر پایه بهترین دانش و نظریه موجود، مطلوب معرفی می شود. هرگونه تفاوت بین این دو وضعیت بیانگر نیاز این گروه از یادگیرندگان خواهد بود.

تلاشهایی که در این راستا صورت گرفته به ایجاد روشها و ابزار گوناگونی برای سنجش نیازها انجامیده است. مثلاً حوزه های ممکن برای تشخیص نیازهای دانش آموزان مقطع راهنمایی می تواند: (۱) تندرستی، (۲) روابط اجتماعی مستقیم مانند زندگی

در میان خانواده و یا دوستان و آشنایان، (۳) روابط اجتماعی شهری، مانند زندگی در شهر، مدرسه و گروهها، (۴) جنبه های مصرفی زندگی، (۵) زندگی حرفه ای یا شغلی و (۶) تفریح و استفاده از اوقات فراغت را در برگیرد. اینها نمونه هایی از حوزه های گسترده ای است که بر پایه آنها می توان نیازها را تعیین و از این طریق مبنائی برای تدوین هدفهای آموزشی بدست آورد (هومن، ۱۳۷۵، ص ۵۱).

۲- نیازهای جامعه

به گفته تایلر (۱۹۵۰، ص ۱۱) «... پس از انقلاب علمی، با افزایش شگفت انگیز دانش که در هر نسل شتاب بیشتری به خود می گیرد، معلوم شد که مدارس نمی توانند، همه آنچه را متخصصان پذیرفته اند در برنامه خود بگنجانند، و روز به روز این مساله بیشتر مطرح می شود که کدام یک از بخشهای دانش، مهارتها و توانائیها در دوران معاصر اهمیت بیشتری دارد». در این امر تردید نیست که یک نهاد آموزشی نمی تواند همه موضوعات را آموزش دهد؛ و ناگزیر باید از میان هدفهای متعدد، تعدادی را که مناسبتر است و اهمیت بیشتری دارد برگزیند. یکی از پایه های گزینش هدفها، نیازهای جامعه کنونی است، و مطالعه وضع موجود جامعه می تواند در تعیین دامنه هدفهای آموزشی مناسب موثر باشد. در اینجا مقصود از نیاز نوعی شایستگی است که فرد باید در مقام یکی از شهروندان جامعه برای داشتن کارکردی موثر، سازنده و رضایتبخش دارا باشد. توجه زیاد به نیازهای ناپایدار جامعه ممکن است به تدوین

برنامه هائی بینجامد که شایستگی ها، تبحرها و قابلیت‌های کهنه و منسوخ شده را به افراد جامعه بیاموزد. بنابراین مشخص کردن نیازهای اجتماعی باید مبتنی بر تحلیل دقیق انواع شایستگی هائی باشد که لزوم آن احتمالاً در آینده نزدیک و برای مدتی نسبتاً طولانی مورد تقاضاست؛ مانند توانائی گردآوری و تحلیل اطلاعات درباره گزینش هوشمندانه به عنوان مصرف کننده، توانائی در سازگاری با دیگران در موقعیتهای کاری و شغلی. البته نیازهای جامعه محدود به نیازها و شرایط شغلی و حرفه ای نمی شود، و می تواند دامنه وسیعی از مهارتها، و توانائیهای لازم برای عمل موثر و کارآمد در جامعه معاصر را نیز در برگیرد.

۳- مواد آموزشی

بی تردید کتابهای درسی و مواد آموزشی، خواه ناخواه، همواره اثر قاطعی بر آموزش و پرورش داشته و دارد. ساختار موجود دانش بشر در چارچوب هر ماده درسی نکته‌ای است که در تعیین هدفهای درسی باید بدان توجه شود. یافته‌های جدید مباحث مختلف علوم، ساختها و مفاهیم، پیوسته رو به افزایش است. این یافته‌ها باید مشخص و در فرآیند برنامه ریزی درسی جدید مورد توجه قرار گیرد. اگر یک برنامه آموزشی برحسب مواد درسی سازمان یافته و مطالب مربوط به هر ماده درسی تهیه شده باشد، ابتدا لازم است هدفهای عمده آموزشی مشخص شود. این هدفها مشخص کننده محدوده وسیع رفتارهای گروهی است که باید در قالب هدفهای اختصاصی

برنامه های درسی تعریف شود تا بتواند به صورت رهنمودی برای تهیه مطالب و وسایل آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

کمال مطلوب آن است که همه مواد درسی برحسب تغییرهایی که ایجاد آنها در دانش آموز، مورد نظر برنامه است مرتب شود. بدون تعیین صریح مجموعه هدفهای مورد نظر و مشخص کردن آنها، برنامه درسی چیزی جز تعبیرها و هنرنمایی سازنده آن نخواهد بود. هر برنامه درسی و هر مجموعه از مواد آموزشی باید منعکس کننده بینشها، مهارتهای خاص و ویژگیهای طراح آن باشد.

اما این برنامه ها باید چنان طرح شده باشد که نوع خاصی از آموزش را به گروه معینی از شاگردان تعلیم بدهد. تعیین صریح محتوا و هدفها به نوبه خود روشن می سازد که برنامه متضمن چه چیزهایی هست و به تحقق چه چیزهایی توجه دارد. البته ساختار و روشهای پژوهش، اصول و اطلاعات هر رشته، تا حدودی از عوامل تعیین کننده مطالبی است که در یک موضوع درسی باید آموخته شود، اما برای تعیین جنبه هایی از موضوع که باید در برنامه آموزشی گنجانده شود لازم است با متخصصان آن موضوع نیز مشورت کافی به عمل آید. زیرا نظر مربیان درباره آموزش یک موضوع درسی به گروهی از شاگردان، مشابه نظر متخصصان آن موضوع نیست و بواقع ممکن است بین این دو نظر تفاوت بسیار وجود داشته باشد.

یک مربی قبل از هر چیز به تشخیص و سازمان دادن جنبه هایی از یک موضوع درسی که به تشخیص او برای یادگیرندگان یک گروه سنی با سطح توانایی معین و

مجموعه ای مشخص از نیازها و رغبتها مناسب باشد، علاقه مند است. اما متخصصان بیشتر به نفس تخصص می اندیشند و به تربیت متخصص در آن زمینه علاقه بیشتری دارند.

مسئولان تهیه برنامه های آموزشی باید حتماً نظر کارشناسی متخصصان را بخردانه در برنامه ریزی آموزشی خود بکار بندند. بی توجهی تدوین کنندگان برنامه نسبت به این مساله، موجب تدوین برنامه هائی خواهد شد که هم از ارضاء نیازهای یادگیرندگان و هم از برآوردن نیازهای جامعه بزرگتر عاجز خواهد بود. هدفها باید آن چنان انتخاب شود که به احتمال قوی حداکثر انعطاف پذیری را به فرد بدهد تا او بتواند انواع گوناگون تصمیمهای مهم را در زندگی خودش اتخاذ نماید. اگر آموزش و پرورش را واقعاً پیشرفت و تکامل بدانیم، هدفها باید چنان برگزیده شود که دامنه پیشرفتها و تکاملهای ممکن را تا آخرین درجه وسعت بخشد. به گفته ولف (۱۹۹۰) نقش تصمیم گیری برنامه ریزان را نه می توان به یک گروه واحد محول کرد و نه گروهی واحد می تواند این نقش را غصب کند، خواه متخصصان موضوعات درسی باشند، خواه کارشناسان یا متخصصان رشد، و یا هر گروه دیگر. طراحان برنامه های آموزشی همواره باید سلطه خود را بر فعالیتهای خویش حفظ کند (همان منبع).

طبقه بندی هدفهای آموزشی

برای هدفهای آموزشی به وسیله پژوهشگران یا سازمانهای پژوهشی مختلف، طبقه بندیهای گوناگونی ارائه شده که بیشتر آنها از کارهای تحلیلی و مهم. بی-اس-بلوم^۱ (۱۹۵۶) استاد دانشگاه شیکاگو اقتباس گردیده است. هدفهای تربیتی براساس این طبقه بندی به سه حیطه شناختی^۲، انفعالی^۳ و روانی- حرکتی^۴ تقسیم می شود.

حیطه شناختی به گونه کلی دانش، تواناییها و مهارتهای عقلانی را شامل می شود. حیطه انفعالی به رغبت، انگیزش و طرز فکر ارتباط دارد. حیطه روانی- حرکتی با مهارتهائی سر و کار دارد که جنبه روانی و بدنی هر دو را در بر می گیرد. چون اکثر هدفهای تربیتی در دوره های دبیرستان و رده های بالاتر در قلمرو حیطه شناختی است و به گونه کلی هدفهای مربوط به این حیطه بیشتر مورد اندازه گیری قرار می گیرد، لذا طبقه بندی مشهور بلوم و همکاران او به نام طبقه بندی هدفهای تربیتی^۵ در حیطه شناختی را که در زمینه تست های تربیتی دارای شش قلمرو عمده زیر است، به اختصار شرح می دهیم.

۱- دانش

۲- فراگیری

^۱. B.S.Bloom

^۲. Cognitive Domain

^۳. Affective

^۴. Psychomotor

^۵. Taxonomy of Educational Objectives

۳- کار بستن

۴- تجزیه و تحلیل

۵- ترکیب

۶- ارزشیابی

این شش طبقه ظاهراً همه انواع توانائیهائی را که به طور معمول به عنوان ابزار با ارزش در تعلیم و تربیت بشمار می آید در بر می گیرد. اما وظیفه هر معلم یا مدیر آموزش موسسه فرهنگی ایجاب می کند طبقه هائی از هدفهای آموزشی را که متناسب با آموزندگان بخصوصی باشد مورد استفاده قرار داده تفسیر یا جایگزین نماید (هومن، ۱۳۷۱، ص ۴۸).

۱- دانش

هدفهایی که در این طبقه قرار می گیرد عبارتست از گسترش یا بررسی توانایی یادآوری و دوباره سازی اندیشه ها، مطالب و پدیده هایی که فراگیر با آنها مواجه شده است. این مواد یادآوری شده ممکن است مشتمل بر اطلاعات بسیار جزئی چون نامها، سنوات و واژه ها تا ایده ها و عقاید بسیار پیچیده نظیر راه حلهای مسایل و اصول اساسی و بنیادی موضوعی ویژه باشد. ممکن است این دست از اطلاعات، الزاماً از طرف فراگیر درک نشده باشد، یا او کاربرد آنها را نداند، اما فراگیر نیاز دارد برای فراگیری و درک یا کاربرد مفاهیم و اصول اساسی و به طور کلی رسیدن به مراحل عالیتري از یادگیری ابتدا با این دست از اطلاعات آشنایی کامل پیدا کند. معلم بایستی

آگاه باشد که هرگز ندانسته و به خاطر آسان بودن تدریس و اندازه گیری و ارزشیابی این گونه اطلاعات تمام کوشش خود را بر آموزش و تدریس محض این دست از اطلاعات متمرکز نسازد. در فهرست طبقه بندی تربیتی و آموزشی، «دانش» را به طبقات جزئی تر تقسیم نموده اند که ذیلاً توضیح آنها آورده شده است.

الف- دانش امور جزئی یا ویژه^۱: این طبقه خود بر دو قسم است.

(الف-۱) دانش اصطلاحات. این طبقه مشتمل است بر دانشی از انواع نشانه هایی که در ارتباطات کلامی و غیر کلامی ما به کار می رود. شاید بتوان گفت که اینها اساسی ترین جزء دانش در هر رشته خاص است. زیرا، در هر رشته ای تعداد زیادی رموز یا نشانه های کلامی و غیر کلامی وجود دارد، که هر یک از آنها منظور و هدف خاصی را بیان می دارد. در واقع اینها مجموعاً زبان اساسی آن رشته را تشکیل می دهد.

نمونه هایی از هدفهای تربیتی و آموزشی از دانش اصطلاحات عبارت است از:

«دانش و آگاهی بر اصطلاحات ویژه تحقیق در علوم تربیتی.»

«فهمیدن اصطلاحات و واژه ها در روان شناسی هوش.»

(الف-۲) دانش حقایق جزئی یا ویژه^۲، این دست از دانش، شامل دانش و آگاهی

دقیقی از تاریخ وقایع مهم، حوادث، نام اشخاص و اماکن و غیره است.

¹. Knowledge of Specific

². Knowledge of Specific Facts

نمونه هایی از آن به شکل هدفهای تربیتی و آموزشی را می توان به شرح زیر

خلاصه نمود:

«یادآوری حقایق یا وقایع مهم درباره قومی خاص».

«کسب حداقل دانش و حقایق درباره موجوداتی که در آزمایشگاه مورد مطالعه قرار می گیرند.»

«کسب اطلاعات درباره منابع مهم طبیعی ایران.»

«آشنایی با نامها، مکانها و وقایع و اخبار مهم ایران.»

ب- دانش راهها و وسایل کاربرد جزئیات^۱: این طبقه مشتمل بر پنج قسم است.

(ب-۱) دانش مواد قراردادی^۲. این دانش مرکب از رسمها و شیوه هایی است که اهل فن، آنها را به خاطر مناسب بودن با منظورهایشان در رشته خود به کار می برند، مانند علائم قراردادی در تنظیم کتابهای لغت، شیوه های نگارش رساله های تحقیقی، آداب اجتماعی، مقررات رانندگی و غیره. نمونه هایی از این دانش را با هدف آموزشی می توان چنین خلاصه نمود:

«آشنایی با الگوها و مواد قراردادی مربوط به نوشتن رساله تحقیقی.»

«کسب دانش قوانین نشانه ها در نوشتن.»

^۱. Knowledge of Ways and Means of Dealing With Specifics

^۲. Knowledge of Conventions

(ب-۲) دانش روندها و ترادفها^۱. این طبقه از دانش شامل روندهایی است که ارتباطات متقابل تعدادی از وقایع ویژه و جزئی را که از طریق زمان از یکدیگر جدا شده است، نشان می دهد. گاهی اوقات این دانش مشتمل بر روالهایی است که علاوه بر مناسبات زمانی، روابط علت و معلولی یک سلسله از وقایع ویژه را نیز مشخص می نماید. نمونه هایی از هدفهای تربیتی و آموزشی از دانش روندها و ترادفها عبارتست از:

«کسب دانش درباره روندهای اساسی تکامل برنامه های خدمات اجتماعی در ایران.»

«کسب دانش درباره روندهای تکاملی دستگاههای دولتی در پنجاه سال اخیر در ایران.»

(ب-۳) دانش طبقه ها و دسته بندیها^۲. معمولاً، هنگامی که موضوع یا مساله ای خاص به حد کافی توسعه و گسترش پیدا می کند، افرادی که با آن سر و کار دارند، در آن موضوع یا مساله رده ها و طبقه هایی به وجود می آورند که از آنها برای تقسیم بندی و تنظیم پدیده های مربوط به آن موضوع بهره می گیرند. نمونه ای از این دانش با هدف آموزشی عبارتست از:

«شناسایی مباحثی که هر دسته از آن مسایل و مواد گوناگونی را در بر دارد.»

¹. Knowledge of Trends and Sequences

². Knowledge of Classifications and Categories

(ب-۴) دانش معیارها^۱. این طبقه شامل دانش و آگاهی از معیارهایی است که حقایق، اصول و عقاید از طریق آنها مورد داوری یا سنجش قرار می گیرد.

در واقع در این طبقه از دانش، موضوع تنظیم و تدوین منطقی و معقول امور به میان می آید، که اهل فن آن را در حل مسائل و مشکلات رشته خود سودمند می دانند.

نمونه هائی از این دانش را با هدف آموزشی می توان چنین خلاصه نمود:

«آشنایی با معیارهای ارزشیابی فعالیت‌های تحقیقی در علوم انسانی».

«آشنایی با دانش آن دست از معیارهایی که با استفاده از آنها می توان درباره ارزش

غذایی مواد خوراکی داوری و قضاوت نمود.»

(ب-۵) دانش روش شناسی^۲. این طبقه مرکب از دانش و آگاهی، درباره روشها و شیوه های تحقیقی است که برای پژوهش در هر رشته به کار می رود، یا برای تحقیق مسائل و پدیده های ویژه ای مورد استفاده قرار می گیرد. البته، باید به خاطر داشت که در این مرحله از یادگیری، هدف تاکید بیشتر بر فراگیری دانش و آگاهی از روشها است و نه بر توانایی به کار بردن آنها.

نمونه هایی به صورت هدفهای تربیتی و آموزشی در این زمینه عبارت است از:

«دانش روشهای تحقیق که در مسائل مورد مطالعه در علوم تربیتی به کار می رود.»

¹. Knowledge of Criteria

². Knowledge of Methodology

«آشنایی با شیوه هایی که علما و دانشمندان برای یافتن راه حل مشکلات جهانی به

کار می برند.»

ج. دانش کلیات و مجردات^۱: این طبقه از دانش مشتمل است بر اندیشه‌ها، طرحها

و انگاره‌های مهم در هر رشته که از آنها برای متشکل ساختن پدیده ها و اندیشه ها

استفاده می کنند، مانند ساختها، نظریه ها و قوانین کلی و جامعی که در هر موضوع یا

رشته ای فراوان وجود دارد. این طبقه از دانش بر دو قسم می باشد.

(ج-۱) دانش اصول و قوانین کلی^۲. این قسم از دانش آن دست از مجرداتی است

که برای توصیف و پیش بینی یا تعیین مناسب ترین اقدامی که باید برای تحقق یافتن

هدفی صورت گیرد، ارزش بسیار دارد. نمونه هایی از هدفهای تربیتی و آموزشی این

دانش عبارت است از:

«یادآوری قوانین کلی و مهم درباره فرهنگهای لغات.»

«دانش و آگاهی از فرضها و اصول منطقی و اساسی در رشته ای خاص.»

«دانش و آگاهی از اصول مهم یادگیری.»

(ج-۲) دانش نظریه و ساختها^۳. این قسم از دانش انتزاعی ترین نوع بیان کلامی

است. و آنرا می توان برای نشان دادن مناسبات و ارتباطات تعداد زیادی از قضایا و

مسائل جزئی به کار برد. در مقایسه با دانش اصول و قوانین کلی که برای توصیف

¹. Knowledge of Universals and Abstractions

². Knowledge of Principles and Generalizations

³. Knowledge of Theories and Structures

اقدام یا پدیده ای مشخص و بدون ارتباط با اقدام یا پدیده ویژه دیگری به کار می‌رود، این دانش برای توصیف پی‌گیری از اصول و قوانین کلی که در تشکیل هر نظریه یا ساخت موثر است و با یکدیگر پیوستگی دارد، به کار می‌رود. نمونه‌هایی از این دانش به شکل هدفهای تربیتی عبارت است از:

«شناسایی اصول و نظریه‌ها در علم روان‌شناسی.»

«یادآوری نظریه‌های عمده درباره یادگیری.»

«دانش مبانی فلسفی و اجتماعی.»

۲- فراگیری یا درک

احتمالاً تمام مربیان بر این عقیده‌اند که آگاهی و دانش صرف فراگیران از محتوای درس کافی نیست، و فراگیری و درک آنان از مطلب و موضوع مورد تدریس دارای اهمیت بسزایی است، البته در اینجا اصطلاح فراگیری یا فهمیدن به معنی محدودتری از معنی معمولی آن در نظر است، و مراد از فراگیری، فهم کامل یا درک جامع پیامها نیست، بلکه فراگیری و فهمیدن در این قسمت شامل آن دست از هدفها، رفتارها یا پاسخهایی است که مستلزم فهم معنی ظاهری یا تحت‌اللفظی پیامها یا منظوره‌های مستتر در هر نوع گفت و شنود است. بلوم و یارانش آنرا به سه نوع تقسیم کرده‌اند:

الف. ترجمه^۱: منظور از ترجمه آنست که فراگیر بتواند گفتار یا مطلبی را به زبان

دیگر، یا با اصطلاحات و واژه های دیگر و یا به شکل دیگری بیان کند. نمونه هایی از

آن به شکل هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت است از:

«توانایی ترجمه گفتار یا مطلبی طولانی به عبارتی کوتاهتر و احتمالاً انتزاعی تر.»

«توانایی ترجمه مطلبی انتزاعی به زبان ساده تر، مانند ترجمه و برگردان برخی

اصول کلی از طریق مثال و نمونه.»

«توانایی ترجمه مفاهیم نظری کلامی به شکلهای بصری یا فضائی.»

«توانایی خواندن نقشه های معماری و مهندسی.»

«توانایی فهمیدن معنی واژه ها و اصطلاحات ویژه در اشعار.»

«توانایی ترجمه نظم و نثر از زبانی به زبان دیگر.»

ب. تفسیر^۲: تفسیر شامل اندیشیدن درباره اهمیت نسبی اندیشه ها، همبستگی ها و

ارتباطات آنها با آن دست از قوانین کلی است که در گفتار یا مطلب اصلی تلویحاً یا

تصریحاً آمده است. اساسی ترین اصل در تفسیر آن است که وقتی مطلب یا گفتاری به

فرد ارائه می شود، او بتواند اندیشه های مهم آن گفتار یا مطلب را تشخیص دهد و

درک کند.

¹. Translation

². Interpretation

علاوه بر این، لازم است همبستگی ها و ارتباطات متقابل میان این اندیشه ها را شناسایی نماید و در تمام موارد سعی کند از مداخله کردن اندیشه ها و تفسیرهای شخصی خود در تفسیر گفتار یا مطلب مورد مطالعه بپرهیزد.^۱ نمونه هایی از تفسیر در قالب هدفهای تربیتی عبارت است از:

«توانایی درک و تفسیر انواع مطالب مختلف خواندنی با دقت و صراحت.»

«توانایی تفسیر انواع گوناگون اطلاعات اجتماعی.»

«توانایی ایجاد تغییرات لازم در اطلاعات هنگام تفسیر آنها.»

ج. استخراج^۲ یا استنباط اطلاعات ناشناخته از اطلاعات شناخته شده: استخراج

صحیح، مستلزم آن است که فراگیر علاوه بر توانایی ترجمه قادر به تفسیر مطلب یا گفتار ارائه شده باشد و بتواند روندها یا گرایشها را تا حدی فراتر از اطلاعات و واقعیات آمده در مطلب یا گفتار مورد نظر، تعمیم دهد و پیش آمدها، وقایع فرعی و نتایجی را کشف نماید که با ویژگیهای مطلب یا گفتار خوانده یا شنیده شده هماهنگی و ارتباط داشته باشد.

نمونه هایی از این نوع فراگیری و درک به شکل هدفهای تربیتی عبارت است از:

«توانایی نتیجه گیری بالبداهه از مطالب گفتنی یا نوشتنی.»

². Extrapolation

«مهارت و توانایی در تدارک مجهولات درجاتی که اطلاعات عرضه شده دارای

فواصل خالی یا قسمت هایی گم شده است.»

«توانایی پیش بینی نتایج اعمالی که در هر گفتاری عنوان شده است.»

۳- کار بستن

یکی از گلایه های مکرر عامه مردم در هر جامعه ای از چگونگی عملکرد آموزش و پرورش در تمام سطوح یعنی از کودکان تا دانشگاه آن است که می گویند: «بندرت فراگیران در مورد کاربرد آنچه را که آموخته اند تبصر و مهارت دارند.»

بنابراین، هر معلم وظیفه دارد، توجهی وافی به پرورش توانایی فراگیران در زمینه کاربرد اصول، قوانین و روشهایی که در هر رشته حائز اهمیت است، مبذول دارد. به خاطر داشته باشید که در طبقه بندی هدفهای تربیتی در حیطه شناختی، اساس طبقه بندی بر پایه سلسله مراتب تنظیم شده است، بدین معنی که کسب مهارت در هر طبقه از آن مستلزم برخورداری از مهارتها و توانائیهایی است که در طبقات ابتدایی تر آمده است. بنابراین کار بستن هر مطلب و هرچیز مستلزم فراگیری و درک روشها، نظریه ها و اصولی است که در موقعیتی ویژه به کار می رود.

نمونه هایی از هدفهای تربیتی طبقه کار بستن عبارتست از:

«توانایی کار بستن قوانین کلی و نتایج استنباط شده از علوم اجتماعی در مسائل عملی زندگی اجتماعی.»

«استفاده از روشهای تجربی و علمی در کشف حقایق و دانش نو.»

«به کار بستن اصول روانشناسی در تشخیص ویژگیهای هر موقعیت جدید.»

«توانایی به کار بستن قوانین فیزیک در موقعیتهای عملی.»

۴- تحلیل

در بحث از فراگیری یا درک، تاکید و توجه، بیشتر بر دریافت و درک مطلب یا گفتار خواننده یا شنیده شده است، و نیز در بکار بستن، تکیه و تمرکز بر یادآوری قوانین کلی و اصول متناسب و قابل انطباق آنها با مطالب عنوان شده یا موقعیتی جدید می باشد. اما در تحلیل مطالب و مواد یا مباحث و پدیده ها هدف، خرد کردن و تجزیه نمودن آنها به اجزای تشکیل دهنده و همچنین کشف روابط و همبستگیهای میان این اجزا از طریق بررسی چگونگی ترکیب و شکل آنهاست.

ممکن است، گروهی از تحلیل، صرفاً برای کشف و بررسی چگونگی سازمان و ترکیب هر پدیده یا مبحثی استفاده کنند و آن را در نقش خود غایتی مطلوب بدانند. اما باید به خاطر داشت که از نقطه نظر آموزش و پرورش تحلیل بایستی مقدمه ای جهت ارزشیابی از موضوع یا پدیده ای ویژه باشد و فراگیر را در یادگیری مطلب کمک نماید و راه گشای او برای رسیدن به مراحل عالیتری از فراگیری و یادگیری باشد. بلوم و همکارانش تحلیل را به قسمتهای جزئی تری به شرح زیر تقسیم کرده اند.

الف- تحلیل عناصر^۱: به طور کلی می توان گفت که هر مطلب یا مبحث از تعدادی اجزا یا عناصر تشکیل شده است. برخی از این عناصر عیناً در خود مطلب یا

¹. Analysis of Elements

مبحث وجود دارد و به سادگی می توان آنها را شناخت و دسته بندی نمود. اما در تمام موارد این چنین نیست و ممکن است عناصر و اجزا فراوانی وجود داشته باشد که آشکارا در مطلب یا مبحث گنجانده نشده است. بدین معنی که فراگیر به آسانی نمی تواند آنها را کشف نماید، لذا او در فراگیری یا ارزشیابی کامل آن مطلب یا مبحث دچار اشکال است. بنابراین در این چنین موارد، فراگیر برای درک، استنباط و شناخت این عناصر ناچار به تحلیل عبارات مندرج در مطلب یا مبحث مورد نظر است. نمونه های تربیتی و آموزشی آن عبارتست از:

«توانایی شناسایی فرضهای ناگفته در بحث یا مطلب.»

«مهارت در تشخیص حقایق از فرضها.»

«توانایی تشخیص نتیجه از خود مطلب.»

ب- تحلیل روابط^۱: پس از شناسایی عناصر مختلف در هر مطلب یا موضوع، فراگیر موظف به تعیین و کشف روابط مهم میان قسمتهای متفاوت آن مطلب یا موضوع نیز است. برای مثال در یک تحقیق، تحلیل فراگیر مستلزم تعیین و کشف ارتباط میان فرضها و شواهد^۲، میان نتایج و فرضها، میان نتایج و شواهد و همچنین میان انواع متفاوت شواهد است.

نمونه هایی از تحلیل روابط به شکل هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت است از:

¹. Analysis of Relationships

«توانایی در درک و فهم همبستگیها و روابط میان اندیشه هایی که در مطلب یا موضوعی آمده است.»

«مهارت در تحلیل عبارات یا بیانات هر استدلال، و تشخیص عبارات مربوط از نامربوط.»

«مهارت در شناسایی سفسطه های منطقی در هر استدلال.»

«توانایی شناخت روابط علی و جزئیات مهم و غیرمهم در هر مطلب تاریخی.»

ج- تحلیل اصول سازمانی^۱: احتمالاً تجزیه و تحلیل ساخت و ترکیب هر مطلب از

نظرسازمان، ترتیب و ترکیب کاربرد واژه‌ها و شیوه بیان یا نگارش، دشوارتر و پیچیده‌تر

از تحلیل های نوع (الف) و (ب) است. زیرا به ندرت نویسنده یا آفریننده مطلبی به

این گونه نکات در نوشته یا بیانیه خود اشاره می کند و چه بسا گاهی اوقات خودش

نیز از آنها بی خبر است. بنابراین ممکن است فراگیر با مطالعه یا شنیدن مطلبی، مقصود

و شیوه کلی آن را در زمینه های فوق تشخیص دهد بدون این که مطلب را کاملاً

فهمیده باشد یا بتواند آن را ارزشیابی نماید. باید گفت که تحلیل این گونه کیفیات

ساختی و ترکیبی مطلب یا موضوعی ویژه نه تنها فراگیر را در ارزشیابی آن مطلب یا

موضع خاص کمک می کند بلکه او را در فهم و درک بهتر آن نیز یاری می نماید.

نمونه هایی از تحلیل اصول سازمانی در قالب هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت است

از:

¹. Analysis of Organizational Principales

«توانایی شناخت ساخت و ترکیب آثار ادبی یا هنری به عنوان وسیله ای جهت فهم

معانی آنها.»

«مهارت در استنباط و تشخیص مقصود و منظور نویسنده، صفات و اندیشه های

وی که در اثرش منعکس شده است.»

«توانایی تشخیص و شناسایی شیوه هایی که در مطالب تبلیغاتی یا ترغیبی چون

آگهی های تجارتي و غیره به کار برده می شود.»

«توانایی شناخت نظر خاص یا تعصب نویسنده در هر مطلب.»

۵- ترکیب

ترکیب عبارت است از توانایی به هم پیوستن عناصر و اجزا متفاوت به یکدیگر

جهت تشکیل یک کل. به عبارت دیگر، در اینجا ترکیب را می توان توانایی آفرینندگی

و تولید دانست. به لحاظ محصول یا نتیجه حاصل از ترکیب، انواع مختلفی از آن قابل

تشخیص است. در این کتاب سه نوع نسبتاً متمایز آن ارائه می گردد.

الف- ایجاد ارتباط بی همتا: در این دست از ترکیب، فراگیر یا ایجاد کننده ارتباط

در پی آن است که اندیشه ها، احساسات و تجارب خود را در شرایطی کاملاً بی همتا

و با در نظر گرفتن عواملی چون نوع و ماهیت تأثیری که باید در افراد ایجاد شود،

چگونگی ویژگیهای افرادی که این تأثیر در آنان ایجاد می گردد و بالاخره نوع وسیله ای

که از طریق آن، این اندیشه ها، احساسات یا تجارب ویژه به دیگران می رسد، ارائه

دهد. نمونه هایی از این دست از ترکیب به شکل هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت
است از:

«توانایی خلاقیت در نوشتن داستان، مقاله، یا شعر برای انتقال اطلاعات به دیگران.»

«مهارت در بیان تجارب شخصی به شیوه ای زیبا و دل نشین.»

«مهارت در ایراد سخنان بدیع و بالبداهه.»

ب- ابداع یا تولید یک طرح یا نقشه^۱: هدف از ترکیب در اینجا، انشاء و ابداع

طرح یا نقشه برای انجام عملی خاص است. برای مثال، می توان طرح پیشنهادی

تحقیق را نام برد که در واقع نقشه جامعی برای بررسی یک موضوع خاص می باشد.

این طرح، ترکیبی است از تعدادی اجزا لازم که برای انجام یک تحقیق علمی ضروری

است. نمونه هایی از آن در قالب هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت است از:

«توانایی تهیه طرح تدریس یک مطلب ویژه.»

«توانایی تهیه نقشه یک ساختمان از روی یک سلسله مشخصات عددی.»

ج- استنتاج یک سلسله روابط مجرد: در این دست از ترکیب، فراگیر فرضها و

روابطی را از طریق یک سلسله فرضها و عوامل اساسی، یا رمزهایی که نماینده این

فرضها و عوامل است، استنتاج می نماید، و از این فرضها و روابط استنتاج شده، جهت

طبقه بندی اطلاعات یا توضیح پدیده ای ویژه بهره می گیرد. نمونه هایی از این نوع

ترکیب در قالب هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت است از:

¹. Production of a Plan

«توانایی تنظیم فرضیهایی مناسب براساس تحلیل عوامل موجود در موقعیتی ویژه.»

«توانایی تنظیم یک نظریه یادگیری که در کلاس درس قابل اجرا باشد.»

«توانایی کشف روابط ریاضی و تعمیم آنها.»

۶- ارزشیابی

در طبقه بندی هدفهای تربیتی، ارزشیابی عبارت است از قضاوت مبتنی بر هدف و منظوری خاص درباره ارزشها، عقاید، کارها، راه حلها، روشها، مواد و غیره.

این دست از ارزشیابی مستلزم کاربرد معیارهایی به عنوان پایه هایی برای ارزیابی این که تا چه حد این خصوصیات مورد ارزشیابی در موقعیتی ویژه صحیح، موثر، اقتصادی و با صرفه یا قابل قبول و خشنود کننده می باشد، است.

البته باید گفت که این قضاوتها، گاهی اوقات دارای جنبه کیفی و زمانی دارای جنبه کمی است. ضمناً، ممکن است فراگیر خودش معیارهای مورد استفاده را انتخاب نماید یا در مواردی معلم آنها را به او ارائه دهد.

ارزشیابی پیچیده ترین مرحله در طبقه بندی هدفهای تربیتی است. بنابراین فراگیر برای انجام ارزشیابی دقیق و صحیح از موضوع یا موقعیتی ویژه علاوه بر فراگیری و آگاهی کامل از سایر طبقات هدفهای تربیتی، درباره موضوع یا موقعیت مورد نظر لازم است، معیارهای ارزشی گوناگونی را بشناسد و از آنها آگاهی کامل داشته باشد. لذا، علت قرار گرفتن آن در آخرین طبقه از هدفهای تربیتی همان نیاز فراگیر به آگاهی او از سایر طبقات است و گرنه الزاماً ارزشیابی آخرین مرحله از تفکر و مشکل گشایی

نیست و چه بسا که در بسیاری از موارد ارزشیابی پیش درآمدی برای کسب دانش نو و منشائی برای تلاش در فراگیری یا کار بستن یا تحلیل و ترکیبی نو از موقعیتی خاص باشد. در جدول طبقه بندی هدفهای تربیتی و آموزشی دو نوع ارزشیابی شناسایی شده است که ذیلاً توضیح آنها آورده می شود.

الف - قضاوت براساس شواهد درونی^۱: این قسم از ارزشیابی مشتمل است بر ارزیابی و بررسی از صحت روابط و ارتباطات (چه کلامی و چه غیر کلامی) از نظر شواهد و ویژگیهایی چون دقت منطقی، هماهنگی و پایداری و سایر معیارهای درونی. نمونه های تربیتی و آموزشی این نوع ارزشیابی عبارت است از:

«توانایی قضاوت به موجب موازین درونی^۲ درباره ارزشیابی احتمال دقت در نقل حقایق، تهیه مدارک، دلایل و غیره.»

«توانایی کاربرد معیارهای معین ارزشی مبتنی بر موازین درونی درباره داوری راجع به هر عمل یا اثر.»

ب - قضاوت برحسب معیارهای خارجی^۳: این دست از ارزشیابی عبارت است از ارزشیابی مواد و موضوعات از طریق ارجاع به معیارهای انتخاب شده و معین خارجی که در برخی موارد فراگیر آنها را از حافظه خود به یاد می آورد. این معیارها ممکن است خاتمه و پایان یک عمل باشد، بدین معنی که وقتی عملی پایان یافت می توان

¹. Judgments in Terms of Internal Evidence

². Internal Standards

³. Judgments in Terms of External Criteria

درباره کم و کیف آن قضاوت کرد، یا ممکن است فنون و قواعد یا موازینی باشد که اثر یا عملی ویژه را با آنها مورد ارزیابی قرار می دهند. برای مثال، ممکن است اثر یا عمل مورد نظر را با آثار دیگری که در آن رشته و زمینه باشد مقایسه و ارزشیابی کنند. بنابراین در این نوع ارزشیابی نیاز به رده بندی پدیده ها و اثرات به منظور یافتن معیارهائی مناسب برای داوری و قضاوت است. لذا یک اثر تاریخی را بایستی با معیارهائی ارزشیابی نمود که با آثار تاریخی در ارتباط است و نه با معیارهائی که برای مثال با افسانه های علمی پیوستگی دارد. نمونه هایی از این نوع ارزشیابی در قالب هدفهای تربیتی و آموزشی عبارت است از:

«توانایی در شناخت و ارزشیابی و مقایسه ارزشهای هر یک از چند رشته اقداماتی که ممکن است برای یک منظور واحد انجام شود.»

«توانایی شناسایی و ارزشیابی قضاوتها و ارزشهایی که در برگزیدن یک سلسله اعمال از میان چند سلسله اعمال به کار برده می شود.»

(نادری، سیف نراقی، ۱۳۷۴، ص ۴۹، ۶۴)

ب- تهیه پیش نویس طرح امتحان

پیش نویس طرح امتحان براساس هدفهای عملی تدریس و محتوای درس و مطالبی که باید در امتحان پوشانده شود تنظیم می گردد. محتوا از این لحاظ مهم است که به وسیله آن می توان به هدفهای تدریس دست یافت و در واقع شامل همه مطالبی است که معلم قصد دارد از آن امتحان بعمل آورد. معلم می تواند با استفاده از فصول عمده

کتاب، قسمتهای مناسب متن درس یا راهنمای برنامه تحصیلی، طرح محتوا و مطالبی را که باید در امتحان خود بگنجانند تهیه و تنظیم کند.

تهیه یک جدول دو بعدی که یک بعد آن هدفها و بعد دیگرش محتوای امتحان باشد، نشان می دهد که کدام هدف با کدام قسمت از محتوا ارتباط دارد و بنابراین زیربنای کاملی برای توسعه و پرورش تست فراهم می سازد. در طرح کلی سنجش یک واحد درسی، بویژه در مورد تست های عینی که طرح ریزی دقیق آن بیش از موارد دیگر اهمیت دارد، معلم باید بتواند طرح تست خود را بر مبنای پوشش تمامی هدفهای تدریس تنظیم کند و ستونی از پیش نویس امتحان را به مطالبی اختصاص دهد که نمایشگر روش یا روشهای عملی در ارزشیابی معلومات یا پیشرفت دانش آموز در جهت نیل به هر هدف باشد. اما به هر حال در تهیه پیش نویس مزبور باید تنها هدفهایی گنجانیده شود که خواه به طور کلی یا به طور جزئی اندازه گیری آنها به وسیله تست های نوشتنی امکان پذیر باشد. (هومن، ۱۳۷۱، ص ۵۳)

معمولاً معلمان سوالات امتحان را اندکی قبل از شروع آن طرح می کنند. این نوع سوالات امتحانی اغلب نه هدف مشخصی دارد و نه احتمالاً با محتوا و مواد درسی هماهنگ است، حتی در پاره ای از موارد دارای اشکالات نوشتاری و املایی نیز می باشد. امتحان چون تیغ دو لبه ای است که مشخص می کند معلم و فراگیر تا چه اندازه به هدفهای تدریس رسیده اند. بنابراین، در تهیه سوالات امتحان اولین و مهمترین اقدام، تعریف و تعیین هدفهای تدریس است.

لذا، فراهم سازی فهرست کاملی از هدفهای تدریس که به صورت رفتار فراگیر و یا شایستگی او در انجام امری که براساس تدریس و آموزش مواد آموخته شده بیان گردد، احتمالاً تضمینی برای آموزش خوب و موثر است. بنابراین، معلم قبل از شروع به تدریس و آموزش هر مطلب بایستی هدفهای درسی یا به زبانی دیگر توقعات خود از فراگیر را به صورت رفتار و یا شایستگی انجام امری از طرف او به وضوح و با دقت تعریف و تعیین کند. باید به خاطر داشت که معلم موظف است به گونه ای ممکن، این هدفها را به فراگیران تفهیم کند. معلمان بایستی از بیان هدفها به صورت کلی و مبهم اجتناب ورزند و در حد امکان هدفها را به صورت اعمال و رفتارهای قابل مشاهده و اندازه گیری بیان کنند. (نادری، سیف نراقی، ص ۶۷)

تاریخچه هدفها در آموزش و پرورش رسمی ایران:

تاسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ هجری شمسی گام مهمی در توسعه آموزش و پرورش رسمی ایران بشمار می آید. اما نظام آموزش و پرورش رسمی ایران نشان می دهد که تا سال ۱۳۲۲ هجری شمسی توجه چندانی به تدوین هدف و خط مشی تربیتی در برنامه های درسی نشده است.

از سالهای ۱۳۳۲ تا ۱۳۳۵ هجری شمسی که برنامه های درسی مدارس ابتدایی و توسعه امور تجدید نظر قرار گرفت هدفهای کلی آموزش و پرورش در قالب عباراتی کلی بیان گردید. اما هنوز رده بندی هدفها و ارائه مولفه های هر هدف در ارتباط با برنامه های درسی مطرح نبوده در سال ۱۳۴۳ نظام آموزش و پرورش مورد تجدید نظر

قرار گرفت از این تاریخ به بعد به طور مشخص به تدوین هدفها جهت دوره های ابتدایی و متوسطه اقدام شد، اما باز این هدفها به صورت مجموعه ای از عبارات کلی مطرح شد (میر لوحی، ۱۳۶۹، ص ۵۱).

در تیر ماه ۱۳۴۶ برنامه تفصیلی دوره سه ساله راهنمایی تحصیلی بوسیله یک کمیسیون در اداره کل مطالعات و برنامه های وزارت آب تهیه و تدوین گردید که در این برنامه برای اولین بار هدفهای کلی آموزش جغرافیا مطرح شد که این هدفها عبارتند از:

۱- آشنایی کامل به محیط مسکونی و بسط آن تا حدود مملکت و جهان.

۲- درک موقعیت جهانی کشور از نظر سیاسی و اقتصادی.

۳- درک اهمیت و نقش سازمانهای بین المللی در بهبود روابط کشورهای جهان.

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی ایران بعضی از مسئولان که با مشکلات آموزشی و پرورش آشنایی داشته در زمینه تدوین هدفهای تعلیم و تربیت دست به اقداماتی زدند که می توان به اعلام آزمان و هدفهای اساسی تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۲ (مصوبه سیصد و بیست و پنجمین جلسه) اشاره کرد. (میرلوحی، ۱۳۶۹، ص ۵۲)

در سال ۱۳۶۷ نیز شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش مجموعه ای از هدفها را برای مقاطع مختلف آموزش و پرورش در نظر گرفت.

در سال ۱۳۷۰ فهرستی از هدفهای کلی همراه با هدفهای رفتاری و آزمونهای نمونه کتابهای جغرافیای دوره راهنمایی تهیه و تدوین شد، گرچه در این مجموعه هدفهای کلی فصول مختلف کتابهای جغرافی مشخص شده، اما تنها نمونه ای از هدفهای رفتاری این کتابها در قالب سطوح مختلف حیطة شناختی طبقه بندی گردید.^۱

در بهمن ماه ۱۳۷۱ اهداف کلی آموزش جغرافی در سه پایه تحصیلی دوره راهنمایی بوسیله گروه تحقیق ارزشیابی و هماهنگی دوره راهنمایی و با همکاری گروههای درسی در دفتر برنامه ریزی و تالیف کتب درسی تهیه و تدوین گردید.

تحلیل و تعریف جغرافیا:

وقتی که قرن نوزدهم آغاز شد. عصر علمی جغرافیا نیز شروع گردید. در این قرن دانش بشری آن چنان که پیش می راند کمتر محققى قادر بود این دانش ها را دنبال کند. زیست شناسی، فیزیک، روان شناسی، فلسفه و جغرافیا به جایگاه رفیع علمی دست یافتند و هر یک در زمینه خود، طرحی نو در انداختند از این رو در سال ۱۸۸۳ اولین تعریف علمی جغرافیا، از طرف فردیناند فن رایشهوفن به این شرح ارائه شد.

جغرافیا: از سطح زمین و راز پدیده هایی که با آن رابطه علی دارد بحث می کند.

از زمان تا کنون پیشرفت دانش، اختراعات، اکتشافات، توسعه اقتصادی، ظهور ایدئولوژیها، تسلط استعمار نو، پیشرفت تکنولوژی، عصر انباشت انعطافپذیر سرمایه، تقسیم کار جهانی، وابستگی کشورهای توسعه نیافته سرمایه داری جهانی و بالاخره

ظهور قدرتهای جدید جهانی، شکسته شدن مرزهای جغرافیایی و تغییر اصول و تعاریف آن را سبب گردیده است زیرا در عدم جغرافیا انسان با همه شرایط و موارد فوق در برابر محیط طبیعی و محیط انسان ساخت قرار می گیرد و اگر جغرافیا تعاریف و اصول خود را با این تغییرات جهانی و ناحیه ای منطبق نسازد به صورت یک عدم خنثی و حتی مردد در می آید.

در این راستا از زمان فرد دیناندن رایشهوفن با در نظر گرفتن شرایط زمانی، از طرف جغرافیدانان جهان ۳۴ تعریف از علم جغرافیا مطرح و در طول دهه ها مورد بحث و تحلیل قرار گرفته است.

در اینجا به چند تعریف دیگر از واژه جغرافیا اشاره می کنیم.

جغرافیا: کوشش در راه شناخت و نشان دادن واقعیت های خاص زندگی در یک محیط معینی می باشد. (سعیدی، ۱۳۶۶، ص ۲۷)

جغرافیا: مطالعه روابط بین جوامع متشکل انسانی و محیط زندگی آنهاست. (شکوهی، ۱۳۶۴، ص ۳۲)

تعریف جدیدی از جغرافیا:

پراکندگی و افتراق پدیده های فضایی-مکانی سطح زمین را در ارتباط با ساخت های اجتماعی اقتصادی و سپس به آینده نگری و تصمیم گیری در مورد این پدیده ها می پردازد. (شکوهی، ۱۳۷۱، ص ۵)

کلمه جغرافیا با آثار بطلمیوس بعد از عمر ترجمه وارد زبان عربی شد و نخستین بار

به عنوان صوره الارض ترجمه گردید. (صافی، ۱۳۶۷، ص ۴)

جغرافیا و مطالعات اجتماعی:

در طی قرن نوزدهم جغرافیا به عنوان یک درس مجزا تدریس می شد و عمدتاً به مطالعه محیط طبیعی و مکان یا بی تاکید می گردید. مساحت و شکل کشورهای اصلی، محل شهرهای عمده، رودخانه ها کوهها و اسامی تولیدات هر یک از کشورهای مورد مطالعه، به بچه ها آموزش داده شد. در دهه ۱۹۲۰ روش سازماندهی بین رشته ای در آموزش مطالعات اجتماعی پذیرفته شد بنابه این روش مفاهیم اساسی هر یک از رشته های علوم اجتماعی در یک ماده درسی به صورت تلفیقی برنامه ریزی شد.

برنامه درسی جغرافیا:

آموزش جغرافیا به طور سنتی به مطالب کلیشه ای و قالبی درباره جغرافیا تاکید می کرده است. همان طور که اشاره شد حفظ کردن و نام بردن ویژگیهای متعدد محیط طبیعی، محل رودخانه ها، نام بردن کوهها، مکانها و محصولات، خلیج ها و غیره محورهای اصلی آموزش جغرافیا را تشکیل می داد.

آموزش جغرافیا به صورت جدید بر این تاکید می نماید که شناخت مکانها مهم است. اما فرد باید بتواند چنین اطلاعاتی را به یک زمینه فرهنگی و محیطی وسیع مربوط سازد. جغرافیا علمی است که به مطالعه و توصیف کره زمین می پردازد. به طور سنتی جغرافیای طبیعی به مطالعه پدیده هایی مانند آب، معادن، آب و هوا، اراضی،

زندگی، زندگی گیاهی اشکال مختلف زمین و غیره تاکید می کند. بدون شک، علاقه زیاد مردم به جهانی که در آن زندگی می کنند و تمایل به کشف آنچه فراتر از محیط های بلافصل آنهاست، به پیدایش عدم جغرافیا کمک کرده است. این مشاهدات به طور منظم ضبط و ثبت شدند و به تدریج پیوند یافتند و عدم جغرافی را به وجود آوردند. همان طور که در برنامه درسی نتایج هم مشاهده می شود در آموزش علوم اجتماعی دوره ابتدایی به «روش» تاکید می گردد. ایجاد امکان برای دانش آموزان جهت یادگیری روشهای تحقیق در علوم اجتماعی یک ایده جدید و مطلوب آموزش مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. البته هدف این نیست که دانش آموزان دانشمند علوم اجتماعی تربیت شوند بلکه باید بتوانند در برخورد با مسائل جغرافیایی و تاریخی فکر کنند.

در مطالعه پدیده های جغرافیایی مراحل زیر انجام می گیرد:

- تعیین هدف مطالعه
 - تعیین ابعاد منطقه ای که براساس هدفهای تعیین شده باید تحلیل گردد
 - جمع آوری اطلاعات
 - ثبت اطلاعات
 - ربط دادن اطلاعات در زمینه جغرافیایی از طریق کارگیری تکنیک های تحلیلی
- «گاسپیل» مراحل زیر را برای روش تحقیق جغرافیا بر می شمارد:
- ۱- مشاهده و یا جستجوی اطلاعات.

۲- ثبت آنچه که به دست می آید.

۳- استدلالی کردن نتایج مشاهدات و استنتاج.

جغرافیدان نیز مانند تاریخ دان اطلاعات را از منابع مختلف گردآوری می کند ولی تاریخدان ایده ها را در ارتباط با زمان بررسی می کند جغرافیدان در ارتباط با فضا، جغرافیدان یک منطقه با تاکید ویژه را برای مطالعه بر می گزیند ولی اطلاعات مربوط به آن را از منابع مختلف گردآوری می کند. بیشتر اطلاعات او از مشاهدات دست اول، گزارشات توصیفی درباره مکانها جداول آماری نمودارها، نقشه ها و تصاویر به دست می آیند. نقشه ها برای جغرافیدان ابزار مهمی محسوب می شود و او باید در استفاده از نقشه و دیگر مهارت‌های جغرافیایی یک کارشناس ماهر باشند.

بررسی چگونگی تکوین دانش جغرافیا در ایران:

تحقیق و آموزش جغرافیا در کشور ایران از سابقه طولانی برخوردار می باشد و در این رابطه می توان از جغرافیدانان مشهور مانند «خوارزمی»، «ابوریحان بیرونی»، «استخری» و «مقدسی» نام برد. اما آموزش رسمی آن عملاً از زمان تاسیس دارالفنون شروع شده است. علاوه بر دارالفنون در زمان صدرات میرزا حسین خان سپهسالار نیز مدرسه ای برای تدریس تاریخ، جغرافیا، زبانهای خارجی تاسیس شده بود که چندان دوامی نیافت.

در دانشسرای عالی و دانشسرای مقدماتی نیز که توسط نصیرالدوله تاسیس شده بودند نیز آموزش جغرافیا رواج داشت، بخصوص در دارلمعلمین عالی تاریخ و جغرافی در

سطح دانشگاهی تدریس می گردید. تعلیم جغرافیا در سطح دانشگاه در ایران برای اولین بار در دانشگاه تهران شروع شده سپس بتدریج به سایر دانشگاهها و مدارس عالی کشور کشیده شد.

نخستین کتاب درسی که در زمینه جغرافیا از زبان فرانسه به نهادی ترجمه گشت و در دارالفنون تدریس گشت «جغرافیای فلسن» نام داشت و همچون دفتری مشتمل بر نام کوهها، دریاها، رودخانه ها بود. ولی بعدها کتابهای دیگری توسط شاگردان سابق دارالفنون مانند مرحوم میرزا عبدالرزاق خان بغایری و دیگران نوشته شد.

کتابهای تازه چون چندان متناسب با کار تدریس در مدارس ابتدایی نبودند، از این درس مانند درس تاریخ بدون اسلوب و روش منظمی تدریس می شد که غالباً بریده و ناقص می ماند و فاقد ارتباط بود. این جزوه ها که مانند غنیمت از دست معلم به دست شاگرد می افتاد با جزیی تفاوت به نام جزوه تازه املاء می شد. در نتیجه درس جغرافیا به صورتی در آمده بود که می توان آنرا شعبه ای از درس املائی هر کلاس محسوب داشت و امتحان آن نیز حفظی و طوطی وار بود، با گسترش صنعت چاپ در شهرهای مختلف بتدریج امکان دسترسی به کتاب فراهم گشت. (محیط طباطبائی،

(۱۳۷۸)

پس از انقلاب مشروطیت و افتتاح مدارس جرید مانند رشدییه، علمیه و فرد تدریس جغرافیا در این مدارس ملی جزء موارد اساسی برنامه قرار گرفت. نخستین کوشش به

منظور نوشتن کتاب نزدیک به فهم کودکان توسط «میرزا موسی خان» صورت گرفت
که در کتاب بنام «وصف الارض» تالیف نمود.

آموزش جغرافیا تا سال ۱۲۹۸ شمسی فاقد برنامه مشخصی بود و اهداف آموزش
این درس روشن نبود. نخستین بار در زمان وزارت «نصیرالدوله» اولین دستور تعلیمات
شش ساله ابتدایی تدوین گشت. (معافی، ۱۳۶۷، ص ۳۶ و ۳۷)

کلیاتی در آموزش جغرافیا:

انسان به عنوان موجودی اجتماعی برای درک بهتر محیط پیرامون خود و پدیده های
موجود در آن به طور مداوم دست به جستجو زده است، که حاصل این جستجو را به
طور کلی دانش بشری می نامند. البته دانش بشری مفهومی بسیار کلی است که خود
شامل شاخه های گوناگون علمی و فکری می شود و هر یک از این شاخه های علمی
به یکی از زمینه های مربوط به انسان، اجتماع انسانی و محیط پیرامونی و یا پدیده های
مربوط به آن ارتباط پیدا می کند. در میان شاخه های متعدد دانش بشری، شاید جغرافیا
بهترین دانش باشد که یک سلسله اطلاعات اساسی و ارزشمند درباره سرزمین
مسکونی، اوضاع اجتماعی، کشور، اوضاع طبیعی، سیاسی و اقتصادی کشورهای
مختلف جهان فراهم آورده و در اختیار دانش آموزان قرار می دهد.

جغرافیا واژه ای معرب است که از دو کلمه یونانی «گئو»^۱ به معنای زمین و
«گرافوس»^۱ به معنای شناسایی و ترسیم تشکیل شده است. (سعیدی، ۱۳۶۹، ص ۷۰)

موضوع دانش جغرافیا را شامل دو جزء می داند که یکی محیط طبیعی و دیگری محیط فرهنگی است از برخوردهای نیروهای موثر و رابطه متقابل این دو فضای خاص به وجود می آید که معرف یک عینیت جغرافیایی واقعیت مکانی است. در رابطه با چگونگی شکل گیری اولیه دانش جغرافیا می توان گفت که، این از زمانی مشکل گرفت که انسان از حدود دو هزار سال پیش از میلاد چین و سپس در هند و ایران کوشید تا به گردآوری اطلاعاتی درباره مرزها، مکانها، سرزمین ها، سعدخانه ها و مانند آن بپردازد. البته اطلاعات موجود از این دوره زمانی هنوز به درستی تدوین نشده است. به همین علت، آغاز تاریخ دانش جغرافیا را معمولاً به حدود ۵۰۰ سال پیش از میلاد و سرزمین یونان باستان نسبت می دهند.

طی این دوره، دو شیوه کلی در برخورد با اطلاعات و کار جغرافیایی مطرح بود. عده ای از جغرافی دانان آن زمان با تاکید بر «علوم طبیعی» زمان و دانش «ریاضی» بیشتر به بررسی ویژگیهای طبیعی زمین و سرزمین های گوناگون می پرداختند. در مقابل، عده ای دیگر ضمن توجه به این نوع زمینه ها، خصوصیات زندگی و فعالیت های گروه های انسانی ساکن در نواحی و سرزمین ها را نیز مورد توجه قرار می دادند.

(سعیدی، ۱۳۷۵، ص ۲۸-۲۷)

آموزش درس جغرافیا در مدارس از جهات متعددی دارای اهمیت می باشد از جمله:

۱) تقویت مشاهده، درس جغرافیا ایجاد عادت مشاهده دقیق محیط جغرافیایی در دانش آموزان می گردد. این مشاهده هم می تواند شامل چشم اندازه های انسانی و هم چشم اندازه های طبیعی باشد. در چشم انداز طبیعی، پدیده های طبیعی برجستگی و غلبه دارند مانند چشم اندازه های جنگلی، کوهستانی و بیابانی و نوع انسانی آن گویای فرهنگ و روابط خاص گروه های معین انسانی است.

مشاهده در جغرافیا باید به گونه ای منظم و نظامدار انجام شود. دانش آموزان نسبت به تمامی پدیده های اطراف خود آگاهی یابند که این امر زمینه را برای تفکر و رشد ذهنی آنان فراهم می آورد.

۲) آموزش درس جغرافیا می تواند سبب رشد قدرت قضاوت و تجزیه و تحلیل در شاگردان گردد و آنها را قادر به تجزیه و تحلیل و کشور روابط و پدیده های گوناگون گرداند.

۳) آموزش جغرافیا سبب می شود تا دانش آموزان ارتباط و همبستگی افراد انسان با یکدیگر را درک نمایند و در جهت تقویت آن کوشش نمایند.

۴) مطالعه کتب جغرافیایی می تواند نشانگر سهمی باشد که هر یک از ملل در ایجاد میراث فرهنگی مشترک جهانی داشته اند و این خود شوق جوانان برای فعالیت و تلاش بیشتر در عرضه های گوناگون زندگی می گردد.

روشها و فنون آموزش جغرافیا:

روشهای تدریس جغرافیا را به دو گروه کلی تقسیم می نمایند که عبارتند از مشاهده مستقیم و مشاهده غیر مستقیم:

(۱) مشاهده مستقیم: به آن دسته از فنونی گفته می شود که به مشاهده مستقیم دانش آموزان از پدیده یا پدیده های جغرافیایی مربوط می شود و دانش آموزان به صورت محسوس و واقعی آن را نزدیک می بینند مانند اینکه معلم بچه ها را به دیدار یک منطقه کوهستانی ببرد و بعد از آنها بخواهد هرچه را دیده اند بر روی کاغذ بیاورند.

(۲) مشاهده غیرمستقیم: روشی است که در آن نقش دانش آموزان به جای مشاهده مستقیم پدیده ها در طبیعت (یادگیری از منابع دست اول) از منابع ثانوی مثل فیلم، عکس، اسلاید، نقشه، گره جغرافیایی و غیره برای شناخت پدیده های جغرافیایی استفاده می کنند. (واحد تربیت معلم دفتر تالیف کتب درسی، ۱۳۷۵، ص ۳۰)

با وجود آنکه ایده آل آن است که در آموزش جغرافیا از مشاهده مستقیم استفاده شود و دانش آموزان با مشاهده مثالهای عینی و واقعی آموزش ببینند اما این کار در عمل همیشه ممکن نیست لذا به ناچار می باید از منابع دست دوم مانند کتاب درسی، نقشه، گره جغرافیایی، فیلم و... استفاده نموده با وجود این آموزش جغرافیا در ابتدا (نخستین سالهای آموزش) بهتر است به صورت مشاهده مستقیم باشد. در این زمینه «پرویز» معتقد است که مراحل رشد شناختی عبارتند از:

(۱) مرحله به عمل در آوردن (فعال سازی) مجسم

(۲) مرحله تصویری (نیمه مجسم)

(۳) مرحله نمادین (سمبولیک ذهنی)

بر این اساس آموزش جغرافیا در دوره دبستان بهتر است بیشتر حالت عملی داشته باشد و دانش آموزان از طریق درگیریهای عملی با موضوع آن را فرا بگیرند (مرحله به عمل در آوردن).

در دومین مرحله یعنی مرحله تصویری می توان از کتاب های درسی در آموزش جغرافیا استفاده نمود به شرط آنکه کتابها از اشکال و تصاویر متنوع و مناسبی برخوردار باشند.

مرحله نمادین یا سمبولیک برای دانش آموزان آخر دبیرستان کاربرد دارد، برای استفاده از این روش دانش آموزان باید به رشد ذهنی مطلوبی رسیده باشند و توانایی تجسم مطالب را داشته باشند. و در این مرحله کار آموزش از مفاهیم ساده آغاز و به مفاهیم دشوارتر می رسد.

از جمله مهمترین منابعی که در آموزش جغرافیا به کار برده می شود نقشه های جغرافیایی است. از گذشته های دور نام جغرافیا همواره تداعی شده تصویر نقشه در ذهن افراد بوده است و حتی امروزه نیز بسیاری از مردم دانش جغرافیا را محصور در درون اطلس ها و نقشه ها می دانند به موازات پیشرفت عدم در ابعاد گوناگون ابزار دست جغرافی دانان نیز دستخوش تحولات شگرفی شده است و امروزه تهیه نقشه های جغرافیایی با دقت بیشتری انجام می شود.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoo.cn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

فصل سوم (روش پژوهش)

جامعه آماری

ابزار پژوهش

روش گردآوری داده‌ها

جامعه آماری و گروه نمونه

جامعه آماری مورد مطالعه این پژوهش را مجموعه سوالات طرح شده در آزمون پایانی درس جغرافیا سال اول و دوم راهنمایی در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ ناحیه یک اسلامشهر بود نمونه مورد نظر به صورت تصادفی از بین سوالات ارسالی به واحد گروههای آموزشی منطقه انتخاب گردید یک مدرسه راهنمایی دخترانه و یک مدرسه راهنمایی پسرانه بصورت تصادفی انتخاب شدند سپس در پایه اول و دوم راهنمایی کلیه اوراق امتحانی مدارس نمونه جمع آوری گردید.

ابزار پژوهش

در این پژوهش، ابزار مورد نظر جهت گردآوری، اطلاعات، جدول دو بعدی است که توسط پژوهشگر تهیه شده است و هدف از آن سنجش میزان ارتباط سوالات نمونه با اهداف و محتوی کتاب درسی جغرافیا بوده است.

روش گردآوری دادهها

در این پژوهش پس از مشخص نمودن گروه نمونه و جمع آوری اوراق امتحانی، ابتدا اوراق براساس نمره های دانش آموزان از پائین با بالا طبقه بندی شده سپس ۲۷٪ اوراق نمرات بالا و ۲۷٪ اوراق نمرات پائین، مربوط به هر یک از نمونه سوالات انتخاب شده و سپس با استفاده از جدول دو بعد و محاسبه ضریب دشواری و قدرت تمیز سوالات مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandooen.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

فصل چهارم (نتایج پژوهش)

www.kandooen.com
www.kandooen.com
www.kandooen.com

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

پس از مشخص شدن گروه نمونه متشکل از ۸۴ نمونه سئوال جغرافی پایه اول و دوم مدارس دخترانه و پسرانه ناحیه ۱ اسلامشهر، اوراق براساس نمره های دانش آموزان از پایین به بالا طبقه بندی شدند. پس ۲۷ درصد اوراق نمرات بالا و ۲۷ درصد اوراق پایین مربوط به هر یک از نمونه سئوال ها انتخاب شده و در قالب پاسخگویی به پرسش های پژوهشی مورد تحلیل کمی و کیفی قرار گرفتند که نتایج زیر حاصل گردید:

سئوال اول: آیا سوالات آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی دارای روایی محتوایی است؟

جهت پاسخگویی به سئوال اول پژوهش از جدول دو بعدی که یک بعد آن هدفها و بعد دیگرش محتوی امتحان تشکیل می دهد، استفاده گردید. طرح کلی این واحد درسی در جدول شماره منعکس شده است.

بررسی هر یک از سوالها بر پایه جدول دو بعدی فوق نشان می دهد که درصد از سئوال ها پوشش خوبی برای محتوی و هدفها فراهم نکرده است. همچنین نتایج مشخص ساخت که از درصد از هدف و محتوی درس هیچ سوالی طرح نشده است.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandooen.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

www.kandooen.com

www.kandooen.com

www.kandooen.com

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

سؤال دوم: آیا سؤال های آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی دارای روایی محتوایی

است؟

به منظور پاسخگویی به سؤال فوق نیز از جدول دو بعدی درس جغرافی پایه دوم

راهنمایی که در جدول زیر منعکس شده است، استفاده گردید.

نتایج حاصل از تطبیق سؤالا با جدول فوق نشان داد که درصد از سؤالهای طرح

شده منعکس کننده هدفهای آموزش و محتوی برنامه درسی این ماده درسی نمی باشد.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandooen.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

www.kandooen.com

www.kandooen.com

www.kandooen.com

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

سؤال سوم: سؤال های آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی تا چه حد براساس

هدف های تربیتی در حیطه شناختی از نظر بلوم تنظیم گردیده است؟

پاسخگویی به سؤال سوم پژوهش با استفاده از انطباق هر یک از سؤال آزمون ها

با نمونه هدف های شناختی در هر یک از سطوح ۶ گانه، انجام پذیرفت که نتایج زیر

حاصل گردید.

جدول شماره : ارزیابی سؤالهای آزمون جغرافی پایه اول راهنمایی براساس سطوح شناختی

بلوم

سطوح شناختی	درصد سؤالها
دانش	٪۷۳
درک و فهم	٪۲۱
کاربرد	-
تجزیه و تحلیل	٪۶
ترکیب	-
ارزشیابی	-

چنانکه جدول بالا نشان می دهد، بیشتر سؤال های طرح شده (یعنی ٪۷۳) براساس نمونه هدفهای سطح دانش است. تنها ٪۶ از سؤالها در برگیرنده نمونه هدفهای سطح تجزیه و تحلیل حوزه شناختی است. همچنین یافته های جدول بالا حاکی از آنست که از نمونه هدفهای سطوح کاربرد، ترکیب و ارزشیابی، هیچ سؤالی طرح نشده است.

سؤال چهارم: سؤالهای آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی تا چه حد براساس

هدفهای تربیتی در حیطه شناختی بلوم تنظیم گردیده است؟

جهت پیدا کردن پاسخ به سؤال فوق، از انطباق هر یک از سؤال آزمونها با نمونه هدفهای سطوح شناختی استفاده گردید که خلاصه نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول شماره : ارزیابی سوالهای آزمون جغرافی پایه دوم راهنمایی براساس سطوح شناختی

بوم

سطوح شناختی	درصد سوالها
دانش	٪۷۷
درک و فهم	٪۱۲
کاربرد	٪۸
تجزیه و تحلیل	٪۳
ترکیب	-
ارزشیابی	-

یافته های جدول بالا بیانگر آنست که اکثر سئوال های طرح شده درس جغرافی پایه دوم راهنمایی نمونه هدف های شناختی در سطح دانش را در بر می گیرد و این در حالی است که تنها ٪۳ از سوالات در سطح تجزیه و تحلیل و ٪۸ نیز در سطح کاربرد می باشند.

سئوال پنجم: آیا سئوال آزمونهای جغرافی پایه اول راهنمایی از نظر سطح دشواری

با سطح دشواری بهینه تفاوت دارد؟

سئوال پنجم پژوهش با استفاده از فرمول محاسبه درجه دشواری سئوال های باز

پاسخ سبیرز با مشخصات زیر پاسخ داده شد:

$$\text{سطح دشواری} = \frac{\sum H + \sum L - (2\text{Scor}_{\min})}{2N(\text{Scor}_{\max} - \text{Scor}_{\min})}$$

که در آن:

$$\sum H = \text{مجموع نمرات افراد گروه بالا (۲۰ درصد)}$$

$$\sum L = \text{مجموع نمرات افراد گروه پایین (۲۵ درصد)}$$

$$N = \text{تعداد افراد ۲۵ درصد گروه مورد نظر}$$

$$\text{Scor}_{\max} = \text{بالاترین نمره ممکن در سؤال}$$

$$\text{Scor}_{\min} = \text{پایین ترین نمره ممکن در سؤال}$$

همچنین پس از مشخص شدن میزان سطح دشواری هر سؤال جهت تعیین تفاوت

سطح دشواری بدست آمده با سطح دشواری بهینه از فرمول زیر استفاده گردید.

$$Z = \frac{P_1 - P_0}{\sqrt{\frac{P_0(1 - P_0)}{N}}}$$

که در آن:

P_1 : سطح دشواری بدست آمده

P_0 : سطح دشواری بهینه

N : تعداد گروه نمونه

بر پایه دو فرمول بالا سطح دشواری سوالها محاسبه گردید که خلاصه نتایج آن در

جدول زیر منعکس شده است.

جدول شماره : چنانچه نتایج سطح دشواری سوالهای جغرافی پایه اول راهنمایی براساس

فرمول سبیز

درصد سوالها	نوع سؤال از نظر درجه دشواری
٪۸	سؤال مشکل
٪۵۴	سؤال آسان
٪۳۸	سؤال مناسب

چنانکه یافته های جدول بالا نشان می دهد تنها ٪۳۸ از سؤالها از نظر سطح دشواری سؤال هایی بودند که با سطح دشواری بهینه تفاوت معناداری نداشتند. در حالیکه ٪۵۴ سوالها آسان و ٪۸ آنها سوالهای مشکلی به حساب می آمدند.

سؤال ششم: آیا سؤال آزمونهای جغرافی پایه دوم راهنمایی از نظر سطح دشواری با سطح دشواری بهینه تفاوت دارد؟

پاسخگویی به سؤال فوق نیز توسط فرمول تعیین سطح دشواری سبیز انجام گرفت که نتایج زیر حاصل شد.

جدول شماره : چنانچه نتایج سطح دشواری سوالهای جغرافی پایه دوم راهنمایی براساس

فرمول سبیز

درصد سوالها	نوع سؤال از نظر درجه دشواری
٪۴	سؤال مشکل
٪۷۸	سؤال آسان
٪۱۸	سؤال مناسب

بر پایه یافته های جدول بالا مشخص می گردد که بیشتر سئوال های پایه دوم راهنمایی (یعنی ۷۸٪ از نظر سطح دشواری سئوال آسانی بوده و ۴٪ از سئوالها نیز مشکل می باشد. تنها ۱۸ درصد از سئوالهایی بودند که سطح دشواری آنها به سطح دشواری بهینه نزدیک است.

سئوال هفتم: آیا سئوالات جغرافی پایه اول راهنمایی از نظر ضریب تمیز (تشخیص) ضریب تمیز بهینه تفاوت دارد؟
جهت پیدا کردن پاسخ به سئوال بالا از فرمول زیر استفاده شد:

$$\text{ضریب تشخیص} = \frac{\sum H - \sum L}{N(\text{Scor}_{\max} - \text{Scor}_{\min})}$$

بر پایه فرمول فوق، کلیه سئوالها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج زیر حاصل گردید.

جدول شماره : خلاصه محاسبات مربوط به ضریب تشخیص سئوالات جغرافی پایه اول

راهنمایی

درصد سئوالها	سطح ضریب تشخیص
۳٪	منفی
-	صفر
۳۲٪	۰ تا ۰/۴
۴۵٪	۰/۴۱-۰/۶۰
۱۶٪	۰/۶۱-۰/۸۰
۴٪	۰/۸-۱

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoo.cn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

چنانکه نتایج جدول بالا نشان می دهد ۳٪ از سوالات دارای مزیت تشخیص منفی هستند. ضریب تشخیص ۴۵٪ از سوالها نیز بین ۰/۶۰-۰/۴۱ قرار دارد. و این در حالی است که تنها ۴٪ از سوالها دارای ضریب تشخیص ۱-۰/۸ هستند.

سؤال هشتم: آیا سؤال های جغرافی پایه دوم راهنمایی از نظر ضریب تمیز (تشخیص) با ضریب تمیز بهینه تفاوت دارد؟

سؤال بالا نیز با استفاده از فرمول مطرح شده در سؤال هفتم پاسخ داده شد که خلاصه نتایج آن در جدول زیر منعکس شده است.

جدول شماره : خلاصه محاسبات مربوط به ضریب تشخیص سوالات جغرافی پایه دوم

راهنمایی

درصد سوالها	سطح ضریب تشخیص
۳٪	منفی
۱٪	صفر
۴۱٪	۰ تا ۰/۴
۳۸٪	۰/۴۱-۰/۶۰
۱۴٪	۰/۶۱-۰/۸۰
۳٪	۰/۸-۱

براساس یافته های جدول بالا مشخص می گردد که ضریب تشخیص بیشتر سوالها بین ۰-۴ می باشد (۰/۴۱). تنها ۱٪ از سوالها دارای ضریب تشخیص صفر هستند.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoo.cn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

فصل پنجم (بحث و تفسیر)

نتیجه گیری

محدودیت‌های پژوهش

پیشنهاد‌های پژوهش

منابع پژوهش

نتیجه گیری:

تهیه و اجرای آزمون های پیشرفت تحصیلی با نام های مختلف: امتحانات آمادگی، امتحانات ثلث، امتحانات نهایی و همچنین امتحانات میان ترم و پایان ترم، از سالهای نخست آموزشی رسمی گرفته تا پایان تحصیلات دانشگاهی از فعالیت های مهم آموزشی و پرورش به حساب می آید. این فعالیت بخش جدایی ناپذیر از برنامه درسی است. همچنان که اثر بخش کار معلمان را با توجه به میزان تسلط آنان به روشهای آموزشی مورد قضاوت قرار می دهند، شیوه ارزشیابی آنان هستند که میزان موفقیت دانش آموزان را در رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده را نشان می کند. در حقیقت معلم با بهره گیری از نتایج حساس از ارزشیابی بازده و یادگیری دانش آموزان می تواند مراحل پیشین طرح آموزشی خود را بررسی کند، اشکالات کا را تشخیص دهد و در رفع آن بکوشد. بنابراین تهیه انواع مختلف این آزمونها یکی از مهم ترین و در عین حال دشوار ترین کارهایی است که معلمان بر عهده دارند. اما با این وجود تعداد بسیار کمی از معلمان هستند که با اصول بنیادی تهیه آزمون های معلم ساخته پیشرفت تحصیلی آشنایی دارند. پس لزوم آشنا ساختن هر یک از آنان با این روشها، بررسی کمی و کیفی سالهای امکانی است. بر این اساس در این پژوهش سوالات جغرافی پایه اول و دوم راهنمایی ناحیه ۱ اسلامشهر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که نتایج زیری حاصل شد.

نتایج حاصل از روائی محتوایی سوالها نشان داد که ۳۲٪ از سوالهای پایه اول و ۴۱۵ از سوالهای پایه دوم راهنمایی، پوشش خوبی برای محتوی و هدفها فراهم کرده و ۲۱٪ از سوالها در برگیرنده هیچیک از هدف و محتوای درس جغرافی پایه اول نبوده است. و این در حالی است که (هومن، ۱۳۷۴) در این رابطه معتقد است: در طرح کلی سنجش یک واحد درسی، معلم باید بتواند سوالهای خود را بر مبنای پوشش تمامی هدفهای تدریس تنظیم کند و ستونی از پیش نویس امتحان خود را به مطالبی اختصاص دهد که نمایشگر روش یا روشهای عملی در ارزشیابی معلومات یا پیشرفت دانش آموز در جهت نیل به هر هدف باشد.

سیف (۱۳۷۶)، نیز پس از بحث در این باره می نویسد: اگر چه یک آزمون خوب پیشرفت تحصیلی آزمونی است که به بهترین شکل منعکس کننده تمامی هدف های آموزشی و همه محتوی برنامه درسی باشد. اما اگر درس یا موضوع مفصل باشد، تهیه چنین آزمونی غیر علمی است. بنابراین، به جای گنجاندن تمامی محتوا و هدفها در آزمون، تهیه کننده آزمون به انتخاب تعدادی سوال نمونه که معرف هدفها و محتوای درس باشند، اقدام می کند. در صورتی که چنین آزمونی یک آزمون خوب یا به اصطلاح یک آزمون دارای روایی خواهد بود که سوالها آن حاوی نمونه درستی از هدفها و محتوای درس باشند.

نتایج دیگر پژوهشی حاکی از آن بود که بیشتر سوالها طرح شده در هر پایه تحصیلی در برگیرنده هدفهای سطح دانش است. به طوری که در هیچ یک از سوالهای

مورد بررسی سوالی که در برگیرنده هدفهای مربوط به سطح شناختی ترکیب و ارزشیابی باشد، مشاهده نشده در این خصوص گفتنی است اگر چه هدف های مطرح شده در ماده درسی جغرافی در برگیرنده دانش مربوط به یادآوری امور است اما اولاً وظیفه هر معلم ایجاب می کند که طرح سوال طبقه های از هدف های آموزشی را که متناسب با آموزندگان بخصوصی باشد، مورد استفاده قرار دهد؛ به عبارت دیگر چون فراگیران در دوره تحصیلی راهنمایی در سطح فراگیری انتزاعی هستند. بنابراین بهتر است در طرح سوالها علاوه بر استفاده از هدفهای عینی از هدفهای انتزاعی و پیچیده که به آن مستلزم سطح بالایی از توانایی فکر باشد نیز بهره گرفت. دوماً با توجه به اینکه سوالهای طرح شده از نوع سوالهای انشائی بودند بنابراین طبق نظریه صاحب نظران بهتر است. از این نوع سوال برای اندازه گیری بر آینده پیچیده تر یادگیری مانند ترکیب یا آفرینندگی، ارزشیابی، سازمان دادن، تنظیم تفکر و... استفاده کرده چرا که جهت سنجش مهارت های مربوط به یاد آوری دانش و اطلاعات می توان از سوالهای چند گزینه ای استفاده کرد که با طرح سوالهای زیاد. سطح وسیع تری از هدف و محتوی را در بر می گیرد. نتیجه دیگر پژوهش بیانگر آن بود که از نظر سطح دشواری ۳۸٪ از سوالهای پایه اول راهنمایی و ۱۸٪ از سوالهای پایه دوم راهنمایی سوالهای مناسبی هستند. و این در حالی است که به ترتیب ۵۴٪ و ۷۱٪ از سوالهای پایه اول و دوم راهنمای سوالهای آسانی بودند. اما به نظر می رسد درصد سوالهای مشکل و مناسب در پایه اول راهنمایی قابل قبول تراز درصد سوالهای مشکل و مناسب پایه دوم

راهنمایی باشد. چرا که در پایه دوم راهنمایی تنها ۱۸٪ سوالها از نظر سطح ضریب دشواری به سطح دشواری بهینه نزدیک هستند. البته قضاوت در مورد سطح ضریب دشواری سوالها به نوع سوالهای آزمون مربوط می شود.

سیف (۱۳۷۶) در این خصوص معتقد است، به طور کلی ضرایب دشواری بین ۳٪ تا ۷٪ حداکثر اطلاع را درباره تفاوت بین آزمونی ها به دست می دهد. با این حال، در شرایط ویژه، ضریب دشواری فرق می کند. مثلاً آزمونی که به صورت آزمون ورودی کارشناسی ارشد یا دکتری برای انتخاب بهترین داوطلبان به کار می رود و حدوداً ۱۰٪ بالای داوطلبان را بر می گزیند باید شامل سوالهای بسیار دشوار باشد. در مقابل، آزمونی که برای انتخاب کودکان برای یک دوره آموزشی ترمیمی یا اصلاحی به کار می رود باید شامل سوالهای بسیار آسانی باشد.

حتی در آزمون های دشوار نیز آزمون ساز ممکن است ترجیح دهد که در آغاز آزمون چند سؤال آسان برای تشویق آزمون شوندگان قرار دهد.

و بالاخره نتایج مربوط به ضریب تمیز سوالها نشان داد که ۳٪ سوالهای هر دو پایه دارای ضریب تشخیص منفی و ۱٪ سوالهای پایه دوم راهنمایی جاداری ضریب تشخیص صفر هستند، ضریب تمیز صفر حاکی از این است که آن سوال به هیچ وجه تنواسته بین گروه قوی و ضعیف تمایز قائل شود. همچنین ضریب تشخیص منفی بدین معنی است که در آن سوال گروه قوی بدتر از گروه ضعیف عمل کرده است. بنابراین این سوالها دارای معایب اساسی هستند که یا باید به کلی کنار گذاشته شود یا

در آنها تجدید نظر اساسی صورت پذیرد. البته ذکر این نکته ضروری است که اگر با بررسی سوال‌ها مشخص شد که چنین سوالاتی دارای اشکال فنی نباشد، دلیل چنین ضربی می‌تواند این باشد که افراد گروه بالا یا آن سوال را به طور کامل یاد نگرفته‌اند یا آنرا به غلط آموخته‌اند. بنابراین، تمامی ضرایب تمیز سوالهای آزمون باید مثبت باشند. و هر اندازه ضریب تمیز بزرگتر باشد، قوه تمیز آن سوال بیشتر است. این مطالعه در محاسبات مربوط ضریب تمیز سوالها نشان داد که تنها ۴ درصد از سوالهای پایه اول راهنمایی و ۳ درصد از سوالهای پایه دوم راهنمایی دارای ضریب تمیز ۱-۸٪ بودند. همچنین نتایج نشان داد که ۴۵ و ۳۸ درصد از سوالهای پایه اول و دوم راهنمایی دارای ضریب مشخص متوسط (۶٪-۴۱٪) می‌باشند.

محدودیت های پژوهش:

- ۱- اولین محدودیت پژوهش پایین بودن حجم نمونه بود. بدون تردید این امر تعمیم نتایج به جامعه مورد بررسی را با مشکل روبرو می‌سازد.
- ۲- نتایج به تفکیک مدارس دخترانه و پسرانه صورت نگرفته است.
- ۳- تنها بعضی از مشخصات روان‌سنجی سوالهای آزمون مورد بررسی قرار گرفت.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

پیشنهادها:

- ۱- پیشنهاد می گردد پژوهش مشابه ای در مناطق دیگر بر روی دروس دیگر با حجم نمونه بیشتری انجام گیرد.
- ۲- توصیه می گردد نتایج چنین پژوهش هایی علاوه بر پایه تحصیلی به تفکیک مدارس دخترانه و پسرانه صورت گیرد.
- ۳- نتایج پژوهش نشان داد که بسیاری از سوالهای مطرح شده طبق اصول و فن تهیه سوال نیست بنابراین توصیه می گردد، آموزش های ضمن خدمت در خصوص فنون تهیه سوال برای دبیران، دایر گردد.
- ۴- سرگروه های آموزشی درس جغرافیا در هر نقطه ۱ کدام به تهیه جدول دو بعدی مربوط به امتحان نموده و آن را در اختیار معلم مدارس قرار دهند.
- ۵- در هر سال تحصیلی نمونه سولات ارسالی به اداره مورد بررسی قرار گرفته و دبیرانی که سولات بهتری را نوشته اند مورد تقدیر قرار گیرند.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandooch.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

منابع و مآخذ:

خلخالی، مرتضی، بررسی مسائل آموزش علوم تجربی دوره راهنمایی، پایان نامه
کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران ۱۳۵۵.

سعیدی، عباس: نگاهی به کتاب جغرافی ایران، مجله رشد آموزش جغرافیا، شماره ۹،
بهار ۱۳۶۶.

سعیدی، عباس: ملاحظاتی در قضیه ماهیت و قلمرو دانش جغرافیا « جمله رشد
آموزش جغرافیا، شماره ۲۲، ۱۳۶۹.

سیف، علی اکبر: روان شناسی پرورشی، تهران، انتشارات آگاه ۱۳۶۸.

سیف، علی اکبر: اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تهران، انتشارات آگاه
۱۳۶۴.

سیف نرافق: مریم، نادری، عزت اله، سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان
شناسی، تهران، انتشارات معین ۱۳۷۵.

سیف نراقی: مریم؛ نادری، عزت الهپروژه های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در
علوم انسانی، تهران، انتشارات بدر، ۱۳۷۲.

شریفی حسن پادشا، سنجش و اندازه گیری در آموزش و پرورش و روان شناسی
تهران ۱۳۵۳.

شریفی، حسن پاشا، شیوه های ارزشیابی از آموخته های دانش آموزان، وزارت
آموزش و پرورش ۱۳۷۰.

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۰۵۱۱ تماس حاصل نمایید

شریفی، حسن پاشا، اصول روان سنجی و روان آزمایی، تهران، انتشارات رشد

۱۳۷۴.

شکوهی، حسین: فلسفه جغرافیا تهران انتشارات، گیتا شناسی، چاپ سوم ۱۳۶۴.

طباطبائی، محمد: درس جغرافیا، ماهنامه آموزش و پرورش شماره ۳ ۱۳۱۸.

یک منش، علیرضا: شیوه ارزشیابی تایلر و نقش آن در آموزش در مجله پژوهشهای

تربیتی، شماره ۱ بهار ۱۳۷۰.

میر لوحی، حسین: در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوی، فصل نامه تعلیم

و تربیت شماره ۲ ۱۳۷۱.

هومن حیدر علی: زمینه ارزشیابی برنامه های آموزشی تهران نشر پارسا ۱۳۷۵.

هومن، حیدر علی: اندازه گیریهای روانی و تربیتی و فن تهیه قسمت تهران نشر

پارسا ۱۳۵۴.

(شکوهی، ۱۳۷۰)

(صافی، ۱۳۶۷)

سعیدی ۱۳۶۶

جهت خرید فایل word به سایت www.kandoocn.com مراجعه کنید
یا با شماره های ۰۹۳۶۶۰۲۷۴۱۷ و ۰۹۳۶۶۴۰۶۸۵۷ و ۰۶۶۴۱۲۶۰-۵۱۱ تماس حاصل نمایید

Filename: Document1
Directory:
Template: C:\Documents and Settings\hadi tahaghoghi\Application
Data\Microsoft\Templates\Normal.dotm
Title:))
Subject:
Author: H.H
Keywords:
Comments:
Creation Date: 3/22/2012 12:27:00 PM
Change Number: 1
Last Saved On:
Last Saved By: hadi tahaghoghi
Total Editing Time: 0 Minutes
Last Printed On: 3/22/2012 12:27:00 PM
As of Last Complete Printing
Number of Pages: 96
Number of Words: 12,727 (approx.)
Number of Characters: 72,544 (approx.)