

بخش اول

روش‌ها و فنون تدریس

اهمیت درک مفهوم تدریس

شیوه تدریس معلمان و مربیان بیشتر به درک مفهوم تدریس مربوط می‌شود، زیرا بسیاری از اعمال و رفتار آنها در کلاس‌های درس به وسیله ماهیت درک آنها از تدریس، سازمان می‌یابد. درک صحیح از مفهوم تدریس، سبب می‌شود تا آنها فعالیت‌هایی را که در کلاس انجام دهند که جزو تدریس به شمار می‌آید. بدین ترتیب ارزش تدریس این معلمان افزایش می‌یابد.

تعریف تدریس

از تدریس، تعریف‌های متعددی ارائه شده است؛ به طور کلی می‌توان گفت که، تدریس همانا انتقال دانش، ایجاد آگاهی بیشتر، درس دادن، و شکل‌دهی معرفت و دانش می‌باشد با اندکی تامل می‌توان دریافت که چنین تعریفی با مفهوم لغوی تدریس هماهنگی دارد. اگر چه تدریس و یادگیری، دو مقوله مجزا از یکدیگرند، اما باید گفت که تدریس با یادگیری همراه است یا باید باشد. بدین ترتیب معادله تدریس و یادگیری به شرح زیر خواهد بود:

نتیجه

یادگیری \longleftarrow تدریس

جان دیویی (۱۹۹۳) این تدریس را با پدیده خرید و فروش در امر تجارت مقایسه کرده است. معادله تدریس و یادگیری با خرید و فروش کالا شباهت کامل دارد. بنابراین در امر تدریس، دادوستد وجود دارد. تدریس حالت فروشندگی دارد و یادگیری همان کالایی است که خریدار (فراگیر و حتی خود معلم) آن را می‌ستاند. تدریس و یادگیری با یکدیگر ارتباط یک سویه دارند؛

بدین معنی که به دنباله تدریس ممکن است یادگیری به وجود بیاید ولی عکس آن صادق نیست و یادگیری، تدریس ایجاد نمی‌کند. با قبول ارتباط تدریس با یادگیری دو نوع تعریف از تدریس در بررسی نوشته‌ها مشاهده می‌شود:

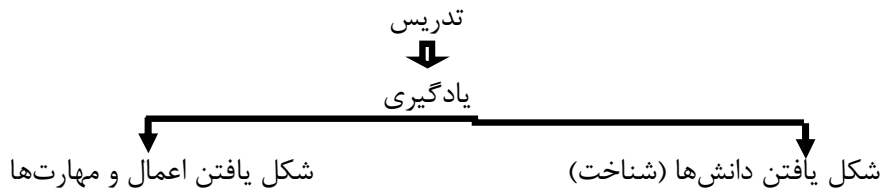
- ۱- تدریس فرایندی از اعمال است که در تهییج یادگیری صورت می‌پذیرد (اسمیت، ۱۹۶۰).
- ۲- تدریس هنگامی صورت می‌گیرد که معلمان توسط حُسن انجام فعالیت‌های آموزشی خود موفق شود تا فراگیران، در کل یا در قسمتی از موضوع مورد نظر به یادگیری قادر شوند (آیزنر، ۱۹۶۴).

در تعریف اسمیت هدف و قصد برای یادگیری منظور شده است (هدف‌گرا). ولی در تعریف آیزنر، موفقیت در یادگیری مورد توجه می‌باشد (نتیجه‌گرا). هر دو دارای نکات مشترکی می‌باشند. اما تعریف نخست به دلایلی بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ زیرا مفهوم دوم در اولی از بین نمی‌رود. از آنجا که تدریس یک فعالیت عملی است مشاهده اعمال و رفتار به وجود آمده در کلاس‌های درس، شاید بتواند در درک مفهوم تدریس موثر واقع شود. **توماس گرین (۱۹۷۱)** در کتاب خود فعالیت‌های مشاهده شده را به سه دسته یعنی **اعمال منطقی، اعمال راهبردی، اعمال ارادی** تقسیم می‌کند که به توضیح آنها می‌پردازیم:

اعمال منطقی نظیر توضیح دادن، صحبت نمودن، تعریف کردن جزو آن نوع فعالیت‌هایی می‌باشند که مستقل از نتیجه خود قابل ارزیابی هستند. این اعمال به عنصر تفکر یا استدلال در هدایت تدریس ارتباط دارند. یعنی ممکن است معلمی موضوعی را توضیح دهد ولی احتمالاً فراگیران از او چیزی یاد نگیرند. بدین ترتیب بر مبنای منطقی در کم و کیف چنین اعمالی بدون توجه به نتیجه آن داوری کرد. **اعمال راهبردی** فعالیت‌هایی هستند که ارزیابی آنها با نتایج به دست آمده امکان‌پذیر می‌گردد. فعالیت‌های نظیر ایجاد انگیزه، تشویق، ترغیب و ارزیابی فراگیران نمونه‌های از این اعمال می‌باشند. در اینجا عواملی چون طرح‌ریزی معلم یا روش تدریس او، چگونگی سازمان دادن مواد آموزشی و یا چگونگی جلب توجه فراگیران و بالاخره روش کلاس‌داری بیشتر مطرح می‌شوند. فعالیت‌های مربوط به این دسته از تدریس بر عوامل روانی نظیر رشد و مراحل یادگیری استوار است. در حالی که اعمال منطقی بر چگونگی ارتباط بین عقاید و استدلال و نحوه حمایت از توضیحات و گفته‌ها تاکید می‌شود.

اعمال اداری به تشریفات اداری و یا حقوقی ارتباط دارد که معلم آنها را انجام می‌دهد. نمونه‌های از این فعالیت‌ها را می‌توان شرکت در کنفرانس، مشورت با والدین، گزارش نمرات و حتی انجام حضور غیاب توسط معلم را نام برد. بدین ترتیب این گونه فعالیت‌های معلم الزاماً به طور مستقیم به فرایند تدریس ارتباط ندارد. بدون این اعمال باز جریان تدریس امکان‌پذیر می‌شود. با توجه به سه مورد یاد شده به خوبی می‌توان دریافت که اعمال منطقی و اعمال راهبردی، شرایط

اصلی تدریس را تشکیل می‌دهند. در تدریس‌های کوتاه مدت، بیشتر بر اعمال منطقی تاکید می‌شود. در تدریس درازمدت، نظیر یک نیم سال از سال تحصیلی استفاده از فعالیت‌های راهبردی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. از آنجا که اعمال منطقی با موضوع درس و روش‌های دانستن آن سرو کار دارند، از اینرو تاکیدکنندگان بر این اعمال در واقع فقط سواد و آگاهی معلم از موضوع مورد تدریس را مورد توجه قرار می‌دهند. در حالی که فعالیت‌های راهبردی اغلب به ماهیت فراگیران، چگونگی درک، انگیزه، آمادگی، و مسایلی از این قبیل ارتباط پیدا می‌کنند. به همین دلیل کسانی که به این بخش از تدریس اهمیت می‌دهند، تنها به آمادگی معلم از رشته مورد تدریس تاکید نمی‌کنند، بلکه به چگونگی یادگرفتن و بالا بردن میزان یادگیری و مسایل انسانی هم توجه می‌کنند. متأسفانه در اکثر کلاس‌های درس تنها به اعمال منطقی توجه می‌شود. بنابراین روش ماشینی و شاید حالت آمرانه‌ای بیشتر رواج دارد. با گسترش پژوهش‌ها و تحقیقات انجام یافته در تدریس، امروزه به این نتیجه رسیده‌اند که در تدریس باید از هر دو عمل به نحوی استفاده کرد. اما بیشتر گرایش به سمت اعمال راهبردی است و بر آن تاکید می‌شود. اگر از تدریس یادگیری به وجود آید در این صورت بر اثر تدریس، دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها می‌توانند در انسان شکل بگیرند. چنین جریانی را می‌توان اینچنین نشان داد:



ارتباط تدریس و یادگیری در تغییر رفتار

باید توجه داشت که شکل‌گیری دانش و شناخت توسط آموزش و القاء و شکل یافتن مهارت‌ها و اعمال و رفتارهای انسان عمدتاً به وسیله تربیت و شرطی سازی امکان‌پذیر است که به توضیح آنها می‌پردازیم:

آموزش: اگر در امر یادگیری، هدف اصلی شکل دادن دانش باشد، در این صورت تدریس به سمت آموزش گرایش پیدا خواهد کرد. آموزش به آن نوع تعامل فکری و هوشی اطلاق می‌شود که با استدلال، شواهد و نتیجه‌گیری همراه باشد. بنابراین دانش و مفاهیم شکل یافته از این الگوی تدریس عمقی است و درک روابط بین پدیده‌ها و ارتباط آنها با دانش‌های پیشین در شکل سازمان یافته مطرح می‌گردد.

القاء: اگر شکل یافتن مفاهیم در جریان آموزش همراه با استدلال نباشد و حتی با استدلال یک طرفه و بدون شواهد و دلایل ناکافی همراه باشد، در این حالت روش القایی جایگزین آموزش

می‌شود. در الگوی القایی، قبول کورکورانه نظریات و دانش بشری مطرح است و یادگیرنده حالت غیرفعال و دریافت‌کننده و یا ضبط‌کننده دارد.

تربیت: این نوع از الگوی تدریس با پرورش و اعمال آگاهانه توأم با تفکر و تعقل سروکار دارد. در این مدل، شکل یافتن اعمال و رفتار معقول مهارت‌ها با جریان فکری و عقل سلیم درگیر و در واقع به عمل تبدیل می‌شود. در تربیت شکل‌گیری اعمال سنجیده مطرح است، اعمالی که توجیه فلسفی و عقیدتی دارد و شناخت انسان در هدایت آنها نقش مهمی را ایفا می‌کند.

شرطی‌سازی: برخی از اعمال و رفتار افراد ناشی از افکار و عقاید مورد قبول نیستند و از کنترل کمتری برخوردار می‌باشند. در چنین وضعیتی، فرد همانند مومی در اختیار محیط قرار می‌گیرد. با اندک تغییر در عوامل محیطی، رفتار فرد به سرعت تغییر می‌یابد و به موجودی مکانیکی تبدیل می‌شود. بنابراین اراده دیگران و شرایط محیطی است که به اعمال او جهت می‌دهند. در چنین حالتی است که با الگوی شرطی‌سازی در امر تدریس مواجه می‌شویم.

اگر هدف بارآوردن فراگیری باشد که آنها تمام مطالب ارائه شده را بدون روابط و استدلال قبول می‌کنند و رفتار آنها درست تابع شرایط محیطی باشد و خود در آن نقشی نداشته باشند، در این صورت با الگوهای شرطی‌سازی و تدریس القایی هماهنگی خواهد داشت. اما اگر هدف بارآوردن فراگیری باشد که آنها در پدیده‌ها، عقاید، اصول و مفاهیم به خوبی استدلال کنند، روابط آنها را بفهمند و رفتاری آگاهانه و معقولانه داشته باشند و بتوانند علم خود را به عمل تبدیل کنند، در این حال با الگوهای آموزش و پرورش از تدریس سروکار داریم. اگرچه در امر تدریس می‌توان از تمام الگوهای مطرح شده به نحوی استفاده کرد اما منطق حکم می‌کند که تمرکز آن در الگوهای آموزش و پرورش باشد. بنابراین در یک نظام آموزشی مطلوب، تدریسی مورد نظر خواهد بود که بر آموزش و پرورش تاکید داشته باشد. هدف از تدریس، رشد تفکر منطقی در فراگیران است. در راستای طولی تفکر منطقی است که اهداف دیگری در تعلیم و تربیت نظیر رشد قوه قضاوت صحیح، رشد تفکر مستقل و تفکر انتقادی مطرح می‌شوند. این اهداف هنگامی نتیجه خواهد داد که جریان تدریس به سوی آموزش و پرورش سوق داده شود.

بعضی تدریس را بیان صریح معلم درباره آن‌چه باید یاد گرفته شود می‌دانند و گروهی تدریس را هم‌ورزی متقابل می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد. عده زیادی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت، فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند، تدریس نامیده‌اند. از بررسی مجموعه تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است اما نه هر نوع فعالیتی، بلکه فعالیتی که آگاهانه و براساس هدف خاصی انجام گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود.

در هر صورت، اگر یادگیری را تغییر در رفتار ارگانیسم بر اثر تجربه بدانیم، بدون شک، فعالیتی که موقعیت را برای تغییر فراهم کند یا ایجاد موقعیتی که تجربه را آسان نماید و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه، عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های است که به صورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد؛ یعنی ویژگی‌ها و رفتار معلم در فعالیت‌ها و اعمال شاگردان تأثیر می‌گذارد و بالعکس، از ویژگی‌ها و رفتارهای آنان متأثر می‌شود. این تأثیر ممکن است به صورت مستقل یا غیرمستقل به وقوع بپیوندد؛ به عبارت دیگر، تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد.

این تعریف دو ویژگی خاص برای تدریس مشخص می‌کند:

۱- وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و شاگرد

۲- هدفدار بودن فعالیت‌های معلم

تدریس مفاهیم مختلفی را دربرمی‌گیرد، مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتاری و به طور کلی انواع تغییراتی که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم. تغییر در زمینه‌های بالا نه تنها از نظر مشخصات متفاوت است، بلکه فرآیندهای یادگیری متناسب با آن‌ها نیز با هم متفاوتند.

نکته مهم در فرآیند تدریس این است که معلم مشخص کند چه باید یاد گرفته شود تا براساس آن محتوای آموزش و فعالیت‌های متناسب با درک و فهم شاگردان فراهم گردد. در واقع توجه به سه نکته در جریان تدریس لازم و ضروری است.

۱- تدریس باید هدف داشته باشد.

۲- روش تدریس باید متناسب با هدف مقصود باشد، یعنی بیان‌کننده‌ی آن چیزی باشد که قرار است یاد گرفته شود.

۳- مفاهیم به طریقی ارائه شود یا شرایط تغییر به طریقی فراهم گردد که مطابق فهم و توانایی شاگردان باشد.

مفهوم تدریس به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق بیفتد اطلاق می‌شود. تدریس بخشی از آموزش است و همچون آموزش یک سلسله فعالیت‌های منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده را در بر می‌گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. آموزش معنایی عام‌تر از تدریس دارد، به عبارت دیگر می‌توان گفت هر تدریسی آموزش است ولی هر آموزشی ممکن است تدریس نباشد.

مفهوم حرفه‌آموزی معنایی بسیار محدودتر نسبت به پرورش، آموزش و تدریس است هدف آن آموزش فنون و مهارت‌های مورد نیاز به کارآموزان برای انجام شغل یا حرفه‌ای معین است.

حرفه‌آموزی بخش کوچکی از پرورش، آموزش و حتی تدریس است. در واقع، یک فرآیند یاددهی - یادگیری کوتاه‌مدت است که هدفش صرفاً آماده کردن افراد برای حرفه‌ای معین که با حضور یا بدون حضور معلم صورت می‌گیرد.

مفهوم تفکر، تعریف و تحلیل آن

اگر هدف اصلی تدریس، رشد دادن تفکر و تفکر منطقی در فراگیران باشد، بررسی اجمالی مفهوم و مراحل تفکر ضروری خواهد بود. واژه تفکر به فرایندی اطلاق می‌شود که به طور غیرمستقیم از اعمال یا نتایج به دست آمده از عملکرد فرد استنباط می‌گردد. علی‌رغم وجود تفاوت چشم‌گیر در تعاریف مربوط به تفکر و حتی نبود تعریف مشخص، می‌توان تفکر را ترکیبی از مهارت و دانش، مهارت و نگرش دانست. همانطور که رایت (۱۹۹۶) می‌گوید دانش و آگاهی بیشتر در یک موضوع، سبب می‌شود که انسان با کارایی بیشتر در آن به تفکر بپردازد.

فرایند تفکر بیشتر از حالت اکتسابی برخوردار است. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ممکن است بسیاری از افراد باهوش متفکرانی کارآمد نباشند. ارتباط بین تفکر و هوش را می‌توان به اتومبیل و راننده آن تشبیه کرد.

اصولاً تفکر زمانی حاصل می‌شود که امری به یاد فرد آمده باشد یا خیالی که از پیش معلوم نبوده در ذهن او خطور کند و یا این‌که فرد با مسئله و مشکل جدیدی مواجه شود و درصدد حل آن برآید. به عبارت دیگر، افراد نمی‌اندیشند مگر این‌که مسئله یا شکل خاصی مطرح شود و آنان را به تفکر برانگیزاند. تفکر همیشه به یک شکل انجام نمی‌گیرد و ممکن است به صورت تداعی آزاد، خیالبافی، تفکر علمی یا تفکر خلاق به وقوع بپیوندد.

انواع تفکر

۱- **تداعی آزاد:** تداعی آزاد تفکری است که از هرگونه قید خارجی آزاد است و هیچ‌گونه کنترلی از طرف فرد بر آن اعمال نمی‌شود و تقریباً تحت تأثیر حالات درونی فرد است. در این نوع تفکر، معانی و مفاهیم به صور مختلفی در ذهن با هم ترکیب می‌شوند و فرد از کنترل آن‌ها ناتوان است.

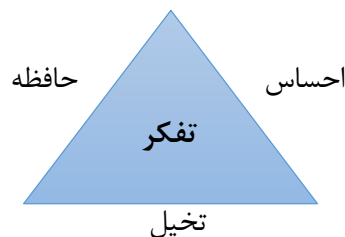
۲- **خیالبافی:** خیالبافی تفکری است که با عالم خارج ارتباطی ندارد اما موضوع معینی دارد. پژوهشگران، خیالبافی را یک عادت بد یا نشانه‌ی یک اختلال هیجانی بد به حساب نمی‌آورند، بلکه معتقدند که خیالبافی یک حالت عادی هشیاری است که از ویژگی‌های بارز آن تغییر در توجه است.

۳- **تفکر عملی:** این نوع تفکر، تفکری است که در مسائل ساده روزانه به وقوع می‌پیوندد؛ مانند تفکر درباره این که چگونه فعالیت یک روز خود را تنظیم کنیم یا عمل خاصی را به طور عادی انجام دهیم.

۴- **تفکر خلاق:** تفکر خلاق به آن نوع فعالیت فکری گفته می‌شود که به حل مشکلات و مسائل سخت و حل نشده می‌پردازد یا برای مسائل حل نشده گذشته راه حل‌های جدید کشف می‌کند. این نوع تفکر معمولاً به ابداع و اختراع منجر می‌شود. آن چه باید در فرآیند تعلیم و تربیت بیش‌تر مورد توجه قرار گیرد، تفکر نوع چهارم است. با چنین تعبیری می‌توان گفت که: تفکر عبارت است از فعالیت‌های جهت‌دار ذهن برای حل مسئله؛ یا به عبارت دیگر، اندیشیدن و تفکر به آن نوع فعالیت یا رفتار ذهنی گفته می‌شود که به حل مسئله‌ای متوجه باشد.

جنبه‌های مختلف تفکر منطقی

در بررسی و مطالعه ساخت تفکر و فعالیت‌های ذهن، گوردون هولفیش و فیلیپ ژ اسمیت در کتاب تفکر منطقی به تحلیل سه جنبه می‌پردازند. این سه جنبه عبارت‌اند از: احساس، حافظه و تخیل. براساس تحلیل آنان می‌توان تفکر را به شکل مثلثی که اضلاع آن در تعاملند تصور کرد. احساس، حافظه و تخیل سه ضلع این مثلث هستند.



اگر تفکر صحیح، یادآوری و جمع معلومات و مفاهیم گذشته باشد، تحت تأثیر عمل حافظه قرار دارد. اگر فرد تفکرکننده ضمن یادآوری معلومات و مفاهیم گذشته، در عالم رؤیا و خیال نیز سیر کند، فکر در میان حافظه و تخیل در حرکت خواهد بود باید توجه داشت که هیچ یک از این سه جنبه به تنهایی نشان‌دهنده مفهوم تفکر نیست اما وقتی در جریان اندیشیدن یکی از جنبه‌های تفکر حاصل می‌شود، می‌توان گفت حضور سایر جنبه‌های تفکر اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. درباره ماهیت تفکر، عقاید و نظریه‌های مختلفی ابراز شده است. بعضی معتقدند که معرفت هیچ‌گاه به‌طور مستقیم حاصل نمی‌شود، بنابراین، همیشه معرفت با واسطه تجربیات قبلی حاصل می‌شود، نه بدون واسطه.

[سوال‌های طبقه‌بندی شده فصل اول]

- ۱- بیش تر مطالعات در زمینه‌ی نظریه‌های تدریس متعلق به کدام یک از امکانات زیر است؟
 (۱) تحلیلی (۲) تجویزی (۳) توصیفی (۴) معیاری
- ۲- غفلت از کدام ویژگی حرفه‌ای معلم موجب تکرار مکررات در کلاس خواهد بود؟
 (۱) تسلط به موضوع درسی (۲) شناخت تفاوت‌های فردی
 (۳) علاقه‌مند بودن به شاگردان (۴) مطالعه مداوم و کسب آگاهی بیش‌تر
- ۳- تحقیق و تدریس استقرایی، در کدام یک از روش‌های آموزشی کارآیی دارد؟
 (۱) درس‌نگر (۲) رفاقت‌طلب (۳) شاگردنگر (۴) اقتدارطلب
- ۴- عامل اساسی تعیین‌کننده‌ی میزان موفقیت روش تدریس کدام است؟
 (۱) تلاش معلم در هنگام تدریس (۲) کیفیت یادگیری شاگردان
 (۳) معلومات تخصصی معلمان (۴) همکاری صمیمانه والدین با مدرسه
- ۵- کدام مفهوم را می‌توان جزء مهم‌ترین کارکرد تدریس نامید؟
 (۱) تحریک و ایجاد انگیزه (۲) تعیین منابع آموزشی
 (۳) انتقال مفاهیم علمی (۴) ایجاد نظم در کلاس
- ۶- اگر معلمی شاگرد را هسته‌ی مرکزی فعالیت خود قرار دهد از مواد درسی چه استفاده‌ای می‌کند؟
 (۱) مواد درسی را برای پرورش شاگرد به کار می‌برد.
 (۲) مواد درسی را به صورت تمام و کمال به شاگردان منتقل می‌کند.
 (۳) با استفاده از روان‌شناسی مواد درسی را به شاگردان منتقل می‌کند.
 (۴) به مواد درسی بیش از عواطف و احساسات شاگردان توجه دارد.
- ۷- از منظر کدام یک از مکاتب تربیتی، معلم یکی از عوامل ارزشمند مسلط بر محیط و ایجادکننده‌ی شرایط مطلوب یادگیری است؟
 (۱) رفتارگرایان (۲) نومفهوم‌گرایان
 (۳) تجربه‌گرایان مفهومی (۴) سنت‌گرایان عمل‌گرا
- ۸- کدام مکتب تدریس بر اصلاح نظام آموزشی تأکید می‌کند؟
 (۱) نومفهوم‌گرایان (۲) پیشروگرایان
 (۳) انسان‌گرایان (۴) تجربه‌گرایان مفهومی

- ۹- در بیست سال اخیر، در زمینه‌ی تدریس نظریه‌های متعددی ارایه شده است که از میان آن‌ها نظریه‌ای که برای کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی کاربرد دارد نظریه‌ی است.
(۱) گانیدوریک (۲) کیس (۳) تینسون (۴) لاندا
- ۱۰- تحقیقات در زمینه‌ی تدریس مربوط به امور تجربی- تحلیلی از نوع مطالعات هستند.
(۱) تجویزی (۲) معیاری (۳) توصیفی (۴) کاربردی
- ۱۱- هدف نهایی تدریس یا حالت مطلوب، به‌وسیله‌ی مجموعه‌ای از که مسلتزم پایداری از آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرآیندهای شناختی معین است، تعیین می‌شود.
(۱) ملاک‌ها (۲) تحلیل‌ها (۳) هدف‌ها (۴) تکالیف
- ۱۲- نظریه‌ی تدریس بیان‌کننده، پیش‌بینی‌کننده و موقعیتی است که در آن موقعیت رفتار معلم موجب
(۱) تغییر رفتار شاگرد می‌گردد. (۲) توصیف شرایط یادگیری است.
(۳) حصول یادگیری فراگیر است. (۴) بیان روابط بین متغیرها است.
- ۱۳- در تدریس، معلم با متغیرهای متفاوت زیادی سر و کار دارد و سعی می‌کند با دستکاری متغیرها وضعیتی را به‌وجود آورد که
(۱) کاستی کتاب‌های درسی جبران شود. (۲) در تغییر و تحول شاگرد تأثیر گذارد.
(۳) یادگیری حاصل شود. (۴) شرایط مطلوب فراهم گردد.
- ۱۴- مطالعات تجربی- تحلیلی در روان‌شناسی تربیتی از نوع مطالعات و تحقیقات هستند.
(۱) معیاری (۲) تجویزی (۳) تحلیلی (۴) توصیفی
- ۱۵- در یک آموزش محتوای درس در حقیقت تفاوت حاصل از هدف‌های نهایی و حالت موجود است که همان است.
(۱) تحلیل ذهنی (۲) مفاهیم تدریس
(۳) فرآیندهای شناختی (۴) نظریه‌های پرسشی
- ۱۶- کدام‌یک از موارد زیر، جزء کارکردهای راهبردی یک معلم نیست؟
(۱) تشویق (۲) صحبت کردن
(۳) ایجاد انگیزه (۴) ارزشیابی فراگیران

- ۱۷- مدرسان با تجربه به منظور بهبود فرایند تدریس، همه موارد ذیل را به معلمان و مدرسان تازه کار و جدیدالاستخدام توصیه می نمایند به جز:
- (۱) سعی نکنید تمام مطالب را در زمان محدود پوشش داده و ارائه نمائید.
 - (۲) نکات کلیدی و عمده را به صورت پیچیده مطرح نمائید تا فراگیران را به چالش بکشد.
 - (۳) بازخورد، عکس العمل و واکنش فراگیران را بررسی کنید.
 - (۴) ببینید آیا خودتان می توانید مطالب را بفهمید.

پاسخ سوال‌های طبقه‌بندی شده فصل اول

- ۱- گزینه‌ی (۲). بیش‌تر مطالعات در زمینه‌ی نظریه‌های تدریس متعلق به تحقیقات تجویزی است که دانش کاربردی، تکنولوژی آموزشی و دانش طراحی از این نوع است.
- ۲- گزینه‌ی (۴). غفلت از مطالعه مداوم در کسب آگاهی بیش‌تر، موجب تکرار مکررات در کلاس خواهد بود.
- ۳- گزینه‌ی (۳). تحقیق و تدریس استقرایی، در روش آموزشی شاگردنگر کارآیی بیش‌تری دارد.
- ۴- گزینه‌ی (۲). از جمله عوامل اساسی تعیین‌کننده میزان موفقیت روش تدریس، کیفیت یادگیری شاگردان است.
- ۵- گزینه‌ی (۱). تحریک و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان از مهم‌ترین کارکردهای تدریس معلم است.
- ۶- گزینه‌ی (۱). معلمان شاگردنگر به شاگردان بیش‌تر از محتوای درسی توجه دارند و از محتوای درسی برای پرورش شاگردان استفاده می‌کنند و شاگرد مرکز و هسته‌ی فعالیت معلم قرار می‌گیرد.
- ۷- گزینه‌ی (۳). نگاه تجربه‌گرایان مفهومی به برنامه‌ی درسی و معلم نگاهی ارزشمند است، زیرا به معلم به‌عنوان یک عامل مسلط بر محیط و ایجادکننده موقعیت یادگیری نگاه می‌کنند.
- ۸- گزینه‌ی (۱). نومفهوم‌گرایان معتقدند که باید چهارچوب‌های جدید را جایگزین چهارچوب‌های ناموفق گذشته کرد. آن‌ها تلاش می‌کنند مفهوم جدیدی از تدریس و یادگیری آموزشی را ارائه دهند.
- ۹- گزینه‌ی (۲). نظریه‌ی کیس برای تدریس کودکان پیش‌دبستانی و کودکان دبستانی کاربرد دارد، نظریه‌ی تنیسون درباره مفهوم تدریس است. نظریه‌ی لاندن درباره‌ی چگونگی تدریس است و نظریه‌ی اسکاندرا درباره‌ی ساختن تدریس است.

- ۱۰- گزینه‌ی (۳). تحقیقات مربوط به امور تجربی- تحلیلی از نوع مطالعات توصیفی هستند مانند روان‌شناسی تربیتی. مطالعاتی که هدفش استقرار و تحقق هدف نهایی و معیارهایی اخلاقی است تحقیقات معیاری نام دارد مانند فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. تحقیقاتی که بین مطالعات معیاری و توصیفی به‌منظور حل مسایل مهم و علمی ارتباط برقرار کند تحقیقات تجویزی نام دارد و مانند دانش کاربرد و طراحی.
- ۱۱- گزینه‌ی (۴). هدف نهایی تدریس به‌وسیله‌ی مجموعه‌ای از تکالیف که مستلزم پایداری از آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرآیندهای شناختی معین است تعیین می‌شود.
- ۱۲- گزینه‌ی (۱). نظریه‌ی تدریس باید بیان‌کننده، پیش‌بینی‌کننده و کنترل‌کننده چگونگی و توصیف شرایطی است که در آن معلم موجب تغییر رفتار شاگرد می‌شود. نظریه‌های تدریس بر خلاف نظریه‌های یادگیری که توصیفی‌اند، جنبه‌ی تجویزی دارند.
- ۱۳- گزینه‌ی (۴). عمل تدریس یک سلسله فعالیت‌های منظم، مرتب و هدفدار از پیش طراحی شده است که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است.
- ۱۴- گزینه‌ی (۴). مطالعات علمی به سه دسته تقسیم می‌شوند: ۱- توصیفی ۲- تجویزی ۳- معیاری تحقیقات مربوط به امور تجربی- تحلیلی از نوع مطالعات توصیفی هستند. این‌گونه تحقیقات نه تنها به توصیف و تشریح یک بخش از واقعیات می‌پردازند، بلکه به توضیح و تبیین آن نیز اشاره و توجه دارند، مانند روان‌شناسی تربیتی.
- ۱۵- گزینه‌ی (۲). محتوای درس مفاهیمی است که تدریس می‌شود در واقع محتوای درس بر اساس تفاوت حاصل از هدف‌های نهایی تدریس و حالت موجود (موقعیت اولیه) شاگرد تعیین می‌شود. محتوای درس اساساً به شاگرد وابسته است.
- ۱۶- گزینه‌ی (۲). از جمله کارکردهای راهبردی که معلم می‌تواند در کلاس درس به کار ببرد می‌توان به ایجاد انگیزه از طریق تشویق کردن دانش‌آموزان، ایجاد علاقه به درس در آنان و تعامل با دانش‌آموزان ارزشیابی دانش‌آموزان و بازخورد دادن به آنها اشاره کرد.
- ۱۷- گزینه‌ی (۲). مدرسان با تجربه به منظور بهبود فرایند تدریس موارد زیر را به معلمان توصیه می‌کنند: الف) سعی نکنید تمام مطالب را در زمان محدود پوشش داده و ارائه‌نمائید. ب) بازخورد، عکس‌العمل و واکنش فراگیران را بررسی کنید. ج) بازخورد، عکس‌العمل و واکنش فراگیران را بررسی کنید. نکات کلیدی و عمده را به صورت واضح و آشکار مطرح کنند تا شاگردان به راحتی بتوانند آن را درک کنند.

بخش دوم

روانشناسی تربیتی

فصل اول

درآمدی بر روانشناسی تربیتی (Educational Psychology)

در ارائه یک تعریف ساده از روانشناسی پرورشی یا روانشناسی تربیتی می‌توان گفت که روانشناسی تربیتی یکی از شاخه‌های روانشناسی است که به مطالعه ویژگی‌های یادگیرنده، شرایط یادگیری و روشهای آموزش می‌پردازد (اسلاوین، ۲۰۰۶). مطالعه علم روانشناسی پرورشی به معلمان فعلی و آتی کمک می‌کند تا ویژگی‌های دانش‌آموزان و دانشجویان خود را بشناسند، ماهیت یادگیری و چگونگی شکل‌گیری آن را درک نمایند، روشها و فنون مؤثر آموزش و کلاس‌داری را فرا گیرند و راههای کمک به رشد و یادگیری شاگردان خود را بیابند.

رشته روانشناسی پرورشی، در بدو تأسیس تقریباً همه موضوعهای روانشناسی را در بر می‌گرفت اما با گسترش رشته‌های مختلف روانشناسی و تخصصی شدن و استقلال یافتن آنها، دامنه موضوعهای روانشناسی پرورشی نیز محدود شد و عمدتاً به مطالعه ویژگی‌های یادگیرندگان، یادگیری و آموزش پرداخت. در این باره که روانشناسی پرورشی یک شاخه مستقل علمی است با روشها قوانین و نظریه‌های خاص خودش یاینکه صرفاً اصول روانشناسی را در موقعیتهای آموزشگاه و کلاس درس به کار می‌بندد سه نظر متفاوت مطرح شده است:

❖ **نظر اول** این است که روانشناسی پرورشی عمدتاً به کاربرد دانش کسب شده، از روانشناسی در فعالیتهای کلاسی گفته می‌شود، پیروان این نظریه معمولاً از نامگذاری کتابهای درسی خود با عنوان روانشناسی پرورشی پرهیز می‌کنند و به جای آن، عناوینی چون کاربرد روانشناسی در آموزش یا روانشناسی برای آموزش و ... بکار می‌برند.

❖ **نظر دوم** این است که روانشناسی پرورشی به استفاده از روشهای روانشناسی برای مطالعه فعالیتهای و موقعیتهای کلاس درس و محیط آموزشگاه می‌پردازد.

❖ **نظر سوم** این است که روانشناسی پرورشی یک نظام مستقل است با نظریه‌ها، روشهای پژوهش، مسائل و فنون مخصوص به خودش که این نظر امروزه بیشترین طرفدار را دارد. طرفداران این نظر برای روانشناسی پرورشی دو هدف و وظیفه اصلی قائلند:

۱- درک و فهم فرایندهای یادگیری و آموزش

۲- تهیه و گسترش راههای بهبود بخشیدن به این فرایندها

بلکین و گری (۱۹۷۷) سه عامل اساسی یادگیرنده، معلم و فرایندی که بین این دو واقع می‌شود را موضوعهای اصلی روانشناسی پرورشی می‌دانند. همچنین سیفرت (۱۹۹۱)، مطالعه چگونگی ایجاد یادگیری و اینکه به چه نحوی آموزش می‌تواند به‌ایجاد یادگیری کمک نماید تعریف کرده است. وولفلک (۲۰۰۲)، روانشناسی پرورشی را یک نظام وابسته به فرایندهای آموزش و یادگیری می‌داند که هم روشها و نظریه‌های روانشناسی را به کار می‌بندد و هم دارای روشها و نظریه‌های خودش است.

روانشناسی تربیتی به معنای امروزی آن با کوشش ادوارد ثرنادیک (۱۸۷۴-۱۴۹۴) از شاگردان ویلیام جیمز (۱۸۴۲-۱۹۱۰) در دانشگاه‌هاروارد و استاد دانشکده تربیت معلم در دانشگاه کلمبیا آغاز شد. ثرنادیک به یادگیری علاقه مند بود و مطالعات خود را با آزمایش حیوانات آغاز کرد ولی توجه عمده او به چگونگی یادگیری انسانها معطوف شد و در اوایل قرن بیستم تحقیقات زیادی در مورد انتقال یادگیری در انسان با همکاری وودورث انجام داد. از سوی دیگر مطالعات روانشناسی کودک مخصوصاً تلاشهای استنلی هال در تأسیس مرکز مطالعات کودکان و نوجوانان در دانشگاه کلارک توجه تعلیم و تربیت را به روانشناسی علمی معطوف کرد.

آزمونهای مختلف هوشی، پیشرفت تحصیلی، علائق، شخصیت نیز در پیشبرد روانشناسی تأثیر عمده‌ای داشته و انگیزه و زمینه قابل توجهی برای تحقیقات تربیتی فراهم کرده است. آراء دیویی، توجه به روش علمی و مسائل یادگیری را رونق بخشید و با تأکید بر فعال بودن انسان در جریان یادگیری، زمینه‌های پذیرش روانشناسی گشتالت را که در آلمان شکل گرفته بود فراهم کرد. آراء پیازنه به روانشناسان تربیتی در برداشت صحیح از تواناییهای ذهنی دانش‌آموزان کمک کرد و بر شناخت همه جانبه آنها، تهیه مواد، برنامه‌ها و روشهای مناسب در آموزش تأثیر شگرفی گذاشت.

تعریف یادگیری (Learning)

مفهوم یادگیری را می‌توان به صورتهای مختلف تعریف کرد: کسب دانش و اطلاعات، عاداتهای مختلف، مهارتهای متنوع، و راههای گوناگون حل کردن مسائل و ... معروفترین تعریف یادگیری به قرار زیر است: یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالتهای موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی، یا مصرف داروها پدید می‌آید نسبت داد. (کمبل-۱۹۶۱، لگان-۱۹۷۰، آندرسون-۱۹۹۵، ص ۴). بر اساس تعریف فوق، یادگیری به تغییر می‌انجامد؛ یعنی بعد از کسب تجربه یادگیری موجود زنده، از جمله انسان، از حالت قبیل از کسب تجربه به یک حالت تازه تغییر می‌یابد. این یادگیری چه پیچیده باشد و چه ساده در هر حال، یادگیرنده پس از کسب مهارت یا اطلاع تازه در نحوه برخوردش با رویدادها، در مقایسه با زمان پیش از یادگیری تغییر می‌کند. به عبارت دیگر ما پیوسته بر اثر تجارب یادگیری در حال تغییریم و آنچه بیش از هر عامل دیگری سبب دگرگونی افراد در طول زندگی می‌شود تجارب یادگیری هستند. ولی باید توجه داشته باشید گر چه هر نوع یادگیری به تغییر می‌انجامد، اما هر نوع تغییری یادگیری به حساب نمی‌آید. بعنوان مثال فرض کنید شخصی بر اثر تصادف اتومبیل یا سانحه ناگوار دیگری پایش صدمه ببیند و از آن پس

هنگام راه رفتن بلند، این یک نمونه واقعی از تغییر ایجاد شده در شخص است، اما مطمئناً نمی‌توانیم آن را یادگیری بنامیم.

به نظر تراورس یادگیری زمانی رخ می‌دهد که در نتیجه شرایط محیطی، تغییرات نسبتاً پایداری در پاسخ به وجود می‌آید. بسیاری تغییرات که ناشی از عوامل انگیزشی، هیجانی، خستگی، انطباق حسی و مانند اینها هستند و به سرعت از بین می‌روند در شمار یادگیری‌های ما قرار ندارند، تراورس، تغییرات ناشی از خستگی یا تغییرات زودگذر رفتاری را از یادگیری جدا می‌کند. همچنین پدیده‌هایی مانند خوگیری و حساسیت را جزء پدیده‌های مرزی طبقه‌بندی می‌کند که به آسانی از یادگیری قابل تمییز نیست و تصمیم‌گیری در مورد اینکه آیا آنها را در مقوله یادگیری طبقه‌بندی کنیم یا نه، بسیار دشوار است. برای مثال شخصی که ساعت‌های اول صبح با سرعت و دقت به کاری می‌پردازد پس از مدت زمانی به سبب خستگی، هم از سرعت و هم از دقت او کاسته می‌شود، یعنی به گونه‌ای تغییر می‌یابد. اما این تغییر موقتی و گذرا است زیرا پس از اندکی استراحت بر طرف می‌شود، پس این تغییر یادگیری به حساب نمی‌آید. به عنوان مثالی از تغییر موقتی ناشی از انطباق حسی، وقتی که شما از یک محیط پر نور وارد یک اتاق کم نور می‌شوید، بر اثر باز شدن مردمک چشم و سایر تغییراتی که در شبکیه چشمستان اتفاق می‌افتد، دیدتان نسبت به اشیاء اتاق تیره می‌شود، اما از آنجا که این یک تغییر فیزیولوژیکی است و بلافاصله پس از خارج شدن شما از محیط کم نور به حالت قبل باز می‌گردد در شمار تغییراتی که بر آنها نام یادگیری می‌نهند قرار نمی‌گیرند. پس ما تغییری را یادگیری می‌نامیم که نسبتاً پایدار باشد.

از طرفی دیگر ما یادگیری را ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در توان رفتاری می‌دانیم. توان رفتاری حاکی از آن است که یادگیری در یادگیرنده نوعی توانایی ایجاد می‌کند. یعنی تغییر حاصل از یادگیری به تغییر در تواناییهای یادگیرنده می‌انجامد نه صرفاً به تغییر در رفتار ظاهری او. ما با ملاحظه تغییرات حاصل در اعمال و رفتار آشکار فرد به تغییرات ایجاد شده در توانایی او پی می‌بریم. یعنی یادگیرنده از راه یادگیری، توانایی انجام اعمال مختلف را کسب می‌کند و بعضی اوقات این توانایی برای مدتها در او به طور نهانی باقی می‌ماند و تظاهر آثار آن به صورت تغییر رفتار، تا مدتی به تأخیر می‌افتد. پس با توجه به توضیحات قبلی بین یادگیری و رفتار تمایز وجود دارد. چنان که گفته شد، یادگیری نوعی توانایی است که در فرد ایجاد می‌شود و تنها از طریق مراجعه به رفتار آشکار فردی می‌توان از آن اطلاع حاصل کرد. از سوی دیگر، رفتار به اعمال و حرکات مختلف درونی و بیرونی فرد گفته می‌شود.

روانشناسان رفتارها را به دو دسته رفتارهای آشکار و نهان تقسیم می‌کنند. رفتار آشکار به اعمالی که مستقیماً قابل مشاهده‌اند گفته می‌شود، مانند صحبت کردن، نوشتن، راه رفتن و ... رفتار نهان به اعمال درونی فرد که به طور مستقیم قابل مشاهده نیستند گفته می‌شود، مانند تفکر، تخیل و ... ما از طریق رفتار آشکار به رفتار نهان پی می‌بریم. گیج وبرلانیر (۱۹۸۴) معتقدند «همه روانشناسان نیاز دارند که رفتارهای آشکار فرد را مورد مشاهده قرار دهند تا تعیین کنند آیا تغییراتی که یادگیری نام دارد در فرد اتفاق افتاده است یا نه». بنابراین ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد به رفتار قابل مشاهده یا به اصطلاح دقیق‌تر به عملکرد او مراجعه می‌کنیم. عملکرد نیز مانند رفتار آشکار به جنبه‌های قابل مشاهده یادگیری

اشاره می‌کند، اما تفاوت رفتار با عملکرد در آن است که رفتار به هر گونه عمل شخص گفته می‌شود، در حالی که عملکرد به نتیجه عمل فرد اشاره می‌کند که در ارزشیابی از میزان یادگیری او مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نظر گانیه (۱۹۸۵) عملکردها رفتارهایی هستند که بر حسب تأثیراتشان دسته‌بندی و نامگذاری می‌شوند. عملکرد همان محصول یادگیری است. بنابراین ما با مشاهده تغییرات حاصل در عملکرد شخص استنباط می‌کنیم که در او یادگیری اتفاق افتاده است. به قول هیلگارد و باور، تفاوت بین یادگیری و عملکرد تفاوت بین «دانش چگونه انجام دادن کاری و انجام دادن آن کار است». عملکرد فرد از عوامل مختلفی چون انگیزش و هیجان، شرایط محیطی، خستگی و بیماری تأثیر می‌پذیرد. پس با عنایت به این عوامل، عملکرد فرد ممکن است همیشه شاخص نسبتاً درستی از یادگیری او نباشد. همچنین ما تغییر را یادگیری می‌دانیم که بر اثر تجربه باشد چون علاوه بر یادگیری عوامل دیگری همچون عوامل انگیزشی، انطباق حسی، خستگی و مصرف داروها و غیره نیز منجر به تغییر رفتار می‌شوند که حاصل تجربه یادگیری نیستند و لذا یادگیری به حساب نمی‌آیند. از جمله می‌توان به رشد کردن، بالغ شدن و پیر شدن به عنوان عواملی که منجر به تغییر می‌شوند اما تغییرات حاصل از این عوامل یادگیری به حساب نمی‌آیند چون از تجربه ناشی نمی‌شوند اشاره کرد.

منظور از تجربه در تعریف یادگیری تأثیر متقابل بین محرکها (بیرونی و درونی) و یادگیرنده است. بنابراین خواندن یک کتاب، گوش دادن به یک سخنرانی، زمین خوردن کودک و فکر کردن درباره یک مطلب تجربه به حساب می‌آیند که ممکن است به یادگیری منجر شوند.

از آنجا که برخورد یادگیرنده با هر گونه تجربه ممکن است به یادگیری بینجامد، لازم نیست که یادگیری همیشه جنبه عمدی داشته باشد. در واقع بسیاری از یادگیریهایی که ما به طور اتفاقی صورت می‌پذیرند. آنچه که دانش‌آموزان و دانشجویان در ضمن آموزش رسمی معلمان درباره موضوعهای مختلف درسی می‌آموزند یادگیری عمدی است، اما در همین دانش‌آموزان و دانشجویان در ضمن حضور در مدرسه و در اثر ارتباط با معلمان و دوستان، بسیاری یادگیری‌های غیر عمدی نیز اتفاق می‌افتند که از قبل طرح‌ریزی نشده و قابل پیش بینی نیستند.

بین یادگیری و تفکر نیز تفاوت وجود دارد، تفکر هم محصول یادگیری است و هم جزء تجاربی که به حساب می‌آید که به یادگیری می‌انجامند.

یادگیری و رشد

رشد، یعنی عامل تغییر دهنده رفتار، بزرگترین رقیب یادگیری است. به مدد رشد و یادگیری است که تغییرات مداومی در انسان به وجود می‌آید. اگر مجموعه رفتارهایی با توالی معقول و بدون مداخله تمرین به وجود آید، می‌گوییم این رفتار با رشد کسب شده است نه با یادگیری. معمولاً یادگیری بر کسب دانش تأکید دارد. عواملی که بر رشد و نمو اثر می‌گذارند بیشتر به وسیله ژن‌ها تعیین می‌شوند، در حالی که عواملی که بر یادگیری اثر می‌گذارند، به وسیله وقایعی که در زندگی فرد رخ می‌دهد تعیین می‌شوند.

اصول اساسی یادگیری در مکاتب روانشناسی

یادگیری یکی از اساسی‌ترین فرایندهای روان شناختی است. از این رو بررسی آن مورد توجه مکاتب روانشناسی بوده است. در این میان، رفتارگرایی بر تغییرات قابل مشاهده در رفتار تأکید دارد. در مقابل آن نظریه‌های شناختی بر تفکر یادگیرنده توجه دارند و فرایندهای درونی مانند حافظه، استدلال و راهبردهایی را بررسی می‌کنند که یادگیرندگان از آنها برای کسب و جذب در یادگیری استفاده می‌کنند. بعضی از روانشناسان انسان‌گرا بر فردیت و اختصاصی بودن تجربه‌های انسان تکیه دارند تا بر کشف قوانین عام برای تعیین رفتار. این روانشناسان به جنبه‌های عاطفی بیش از پردازش اطلاعات علاقه‌مندند. دیدگاه رفتاری در نظریه اسکینر که از نظریه‌های پاولف و ثرندایک تأثیر پذیرفته، به صراحت تشریح شده است. اسکینر تغییراتی را در نظریه محرک و پاسخ پیشنهاد کرده است که یادگیری برنامه‌ای، بارزترین تبلور اندیشه او در حیطه عمل است. بسیاری از روانشناسان با بعضی یا با همه ابعاد نظریه‌های اسکینر موافق نیستند و اصول ناشی از کوشش روانشناسان آلمانی معتقد به گشتالت را پذیرفته‌اند. روانشناسان گشتالت به جای آنکه یادگیری را نتیجه شرطی شدن، یعنی تداعی محرک و پاسخ بدانند، آن را تنظیم مجدد مفاهیم و تجربه‌هایی می‌دانند که به بینش منجر می‌شود. به این ترتیب معلمان باید بر مهارت‌های تفکر، مطالعه و یادگیری مجهز باشند؛ چون وظیفه آنها آموزش روش یادگیری به دانش‌آموزان است، نه آموزش موضوعات درسی. ریشه این طرز تفکر به فلسفه جان دیویی بر می‌گردد. به عقیده دیویی، تعلیم و تربیت واقعی از انتقال صرف معلومات فراتر می‌رود و پرورش تمایلات طبیعی کودک، بویژه تمایل به کشف کردن تشویق می‌کند. وی همچنین تأکید می‌کند که تجربیات مدرسه باید به کودکان کمک کند تا به جای کسب اطلاعات، پژوهش مؤثر در امور را یاد بگیرند (شریعتمداری، ۱۳۴۲).

تعریف آموزش (Instruction)

از آموزش تعاریف زیادی به عمل آمده است همچون:

- ❖ به فعالیتهای حرفه‌ای معلم آموزش گفته می‌شود.
 - ❖ آموزش، فراهم آوردن فرصتهایی برای اینکه دانش‌آموزان یاد بگیرند.
 - ❖ فعالیتهایی را که معلم به قصد آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان به تنهایی یا به کمک مواد آموزشی انجام می‌دهد، آموزش می‌نامند.
 - ❖ آموزش به فعالیتهایی گفته می‌شود که معمولاً به یادگیری منجر می‌گردد.
 - ❖ آموزش به فعالیتهایی گفته می‌شود که با هدف آسان ساختن یادگیری از سوی آموزگار یا معلم طرح‌ریزی می‌شود و بین آموزگار و یک یا چند یادگیرنده به صورت کنش متقابل جریان می‌یابد.
 - ❖ آموزش به عنوان خلق محیطهای یادگیری که در آن فعالیتهای مورد نیاز یادگیرندگان برای ساختن دانش و کسب توانایی تفکر به حداکثر می‌رسد. (سیدل و شاولون، ۲۰۰۷).
- چنانچه از تعاریف بالا بر می‌آید یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده انجام می‌گیرد و خود او در شکل‌گیری آن دخالت مستقیم دارد و نقش معلم صرفاً فراهم آوردن شرایط و امکاناتی است که

یادگیری را آسان می‌سازد. بنا به گفته استرانگ (۲۰۰۶)، بهترین ملاک اثربخشی معلمی هدایت یادگیری دانش‌آموزان است. همچنین باید مدنظر داشته باشیم که یادگیری یک فرایند درونی یادگیرنده است و آموزش نسبت به یادگیری جنبه بیرونی دارد. آموزش و یادگیری ضمن ارتباط بسیار نزدیک با یکدیگر، دو فرایند مستقلند. آموزش می‌تواند به یادگیری منجر شود، ولی ضرورتاً یادگیری نتیجه آموزش نیست، بنابراین می‌توان گفت آموزش مجموعه فعالیت‌هایی است که در پی تسهیل یادگیری است ولی ممکن است به یادگیری منجر نشود. اگر بخواهیم از آموزش تعریف جامع‌تری بدست آوریم که علاوه بر آموزش رو در روی کلاسی انواع دیگر آموزش همچون، آموزش به وسیله رادیو، تلویزیون کتاب و غیره را نیز شامل شود باید آموزش را هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است تعریف کنیم.

آموزش و تدریس

بین آموزش و تدریس بر خلاف دیدگاه اغلب افراد که این دو واژه را مترادف می‌دانند، اختلاف وجود دارد. آموزش علاوه بر فعالیت‌های کلاسی معلم که در حضور شاگردان انجام می‌شود، فعالیت‌های پیش از رفتن به کلاس یعنی طراحی آموزش و فعالیت‌های مربوط به طراحی و اجرای ارزشیابی را نیز شامل می‌شود. در مقابل، تدریس یا درس دادن (teaching)، عمدتاً به فعالیت‌های کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان و غالباً به صورت کلامی انجام می‌گیرد گفته می‌شود. دمبو (۱۹۹۴) تدریس را به عنوان مجموعه‌ای عملی که به قصد کمک به ایجاد یادگیری از سوی معلم انجام می‌شود تعریف کرده است یا اُدائل ریو و اسمیت (۲۰۰۷)، تدریس را کوشش‌های بین فردی برای کمک به یادگیرندگان در کسب دانش، فراگیری مهارت‌ها و درک توانمندی‌های خود تعریف کرده‌اند. پس می‌توان گفت که تدریس بخشی از آموزش است، اما تمامی آن نیست همچنین تدریس وابسته به معلم است، اما آموزش می‌تواند بدون معلم صورت پذیرد. بنابراین اصطلاح جامع آموزش بر دامنه وسیعی از فعالیت‌هایی که معلم به کار می‌گیرد تا دانش‌آموزان را وادار به یادگیری کند تأکید می‌ورزد.

به رغم تنوع و گستردگی روش‌های آموزشی، بسیاری از روانشناسان، مربیان و مؤلفان تلاش کرده‌اند تا برای تسهیل کاربرد مؤثر روش‌های تدریس، روش‌های آموزشی را طبقه‌بندی کنند و بصیرت لازم را نسبت به تضادها و تشابهات موجود میان روش‌های مختلف تدریس در موضوعات مختلف برای انتخاب درست مربیان فراهم آورند، از جمله تلاش‌های مؤثر در این زمینه طبقه‌بندی چهارگانه پیاژه در روش‌های تدریس است. این روشها بدین قرارند:

طبقه‌بندی پیاژه از روش‌های تدریس: ۱- روش‌های تقریری ۲- روش‌های شهودی ۳- روش‌های فعال ۴- روش‌های برنامه‌ای

به نظر پیاژه، اعمال روش‌های سنتی تقریری، هنگامی که معلم از آمادگی نسبتاً عمیقی برخوردار نیست آسانتر است؛ در حالی که هر چه ضرورت روش‌های فعال بیشتر احساس شود، آماده سازی علمی و فنی هیأت آموزشی نیز بیشتر ضرورت می‌یابد. (منصور و دادستان، ۱۳۶۹)

روشهای شهودی که براساس نظریه روانشناسان گشتالت بوجود آمده بیان کننده اصولی است که که این روانشناسان در سازماندهی ذهنی به آن پایبندند. روشهای برنامه‌ای، حاصل کار روانشناسان رفتارگرا، بخصوص بی.اف. اسکینر در تحقیقاتی است که در زمینه شرطی شدن عامل انجام داده است.

تعریف پرورش (Education)

پرورش به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی یا بطور کلی هدایت رشد همه جانبه شخصیت پرورش یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای آنان است.

کارآموزی (Training)

کارآموزی یعنی گسترش نگرش، دانش، مهارت، و الگوهای رفتاری مورد نیاز یک فرد برای انجام عملکرد مناسب در یک تکلیف یا شغل معین.

تفاوت بین مفهوم پرورش و کارآموزی

- ۱- فعالیتهای پرورشی بسیار وسیع‌اند و تمام جنبه‌های زندگی را در برمی‌گیرند، ولی کارآموزی به حوزه‌های محدود فعالیت اختصاص دارد.
 - ۲- هدفهای پرورش بسیار کلی و جامع‌اند، ولی هدفهای کارآموزی محدود و مشخص‌اند.
 - ۳- دوره‌های پرورشی عموماً طولانی و مستمرند (مانند دوره دبستان، دانشگاه و...) ولی دوره‌های کارآموزی معمولاً کوتاه و مقطعی‌اند. (مانند دوره تربیت معلم، دوره تربیت ماشین نویسی و...).
 - ۴- پرورش غالباً توسط نهادهای رسمی و دولتی مانند مدارس و دانشگاهها انجام می‌پذیرد ولی دوره‌های کارآموزی را عموماً مؤسسات صنعتی و خدماتی و گاهی دولتی برای تأمین نیروهای متخصص مورد نیاز خود برگزار می‌کنند.
 - ۵- در نظامهای پرورشی، پرورش یابندگان آزادند تا با بهره‌گیری از امکانات گوناگون نهادهای پرورشی مانند معلمان، دروس مختلف آزمایشگاهها و... با توجه به علاقه‌ها و استعدادهای متنوع خود، مسیرهای دلخواه خود را برگزینند ولی در دوره‌های کارآموزی همه کارآموزان موظف‌اند که به رغم علاقه‌ها و استعدادهای مختلف خود به سوی هدفهای واحدی که در برنامه دوره کارآموزی در نظر گرفته شده پیش بروند. زیرا هدف هر دوره کارآموزی ایجاد مهارتها، دانشها و نگرشهای مورد نیاز فرد برای عملکرد مقتضی در یک شغل یا حرفه معین است.
- پس می‌توان نتیجه گرفت که بطور کلی نظامهای پرورشی عموماً تأمین‌کننده نیازهای پرورش یابندگان هستند، در حالی که دوره‌های کارآموزی معمولاً نیازهای سازمانهای اداره کننده این دوره‌ها را برآورده می‌سازند.

روشهای پژوهشی در روانشناسی پرورشی

روانشناسی پرورشی مانند سایر علوم، دارای روشهای پژوهشی متنوعی است که می‌توان آنها را در چهار دسته مورد بررسی قرار داد که عبارتند از:



پژوهش توصیفی

در این نوع پژوهش، موقعیتهای آموزشی به صورتی که به طور طبیعی رخ می‌دهند توصیف می‌شوند. با انجام این گونه پژوهش، می‌توانیم ویژگیهای دانش‌آموزان، دانشجویان معلمان و آموزشگاهها را مورد مطالعه قرار دهیم و دربارهٔ اینک امور چه وضعی دارند و شرایط فعلی آنها چگونه است به نتایجی دست یابیم. نتایج پژوهش توصیفی معمولاً به صورت غیر کمی گزارش می‌شوند؛ از این رو، به آنها روشهای پژوهشی کیفی نیز می‌گویند. مهمترین روشهای پژوهش توصیفی یا کیفی عبارتند از: مورد پژوهشی، بررسی میدانی، قوم نگاری، زمینہ یابی (مصاحبه و پرسشنامه) که در زیر هر کدام را توضیح می‌دهیم:

مورد پژوهی یا مطالعه موردی

در این روش یک شخص یا یک موقعیت عمیقاً مورد بررسی قرار می‌گیرد. مطالعات موردی غالباً زمانی به کار می‌روند که شرایط ویژه زندگی یک فرد را، به دلایل اخلاقی، نمی‌توان تکرار کرد. به عنوان نمونه، پژوهشگر می‌تواند چگونگی طراحی درس یک معلم یا فعالیتهای یادگیری یک دانش‌آموز را مورد پژوهی کند.

بررسی میدانی یا پژوهش در میدان

نوعی از پژوهش است که در موقعیتهای طبیعی مثلاً در شرایط واقعی کلاس درس، صورت می‌پذیرد و به طور عمده در این روش از فنون مشاهده طبیعی استفاده می‌شود. در استفاده از مشاهده طبیعی، پژوهشگر در بعضی مواقع آنقدر به آزمودنیهای مورد مطالعه خود نزدیک می‌شود که گاهی به صورت یکی از مشارکت کنندگان در می‌آید. بعنوان مثال، پژوهشگر به عنوان عضوی از کلاس درس یا آموزشگاه به فعالیت می‌پردازد تا از دیدگاه معلم و شاگردان درک بهتری از امور کسب کند.

قوم‌نگاری

روشی است در مردم‌شناسی که به منظور بررسی عمیق ویژگیهای یک گروه از مردم مانند یک فرهنگ، یک جامعه، یا یک قبیله بکار می‌رود. هدف قوم‌نگاری این است که اطلاعات جامعی دربارهٔ مسأله یا موضوع مورد مطالعه جمع‌آوری شود، به این منظور که توصیف کامل و درک عمیقی از آن فراهم آید. بعنوان مثال کارهای مردم‌شناس مشهور مارگارت مید. در روش قوم‌نگاری از فنون مختلف پژوهش از جمله مشاهده طبیعی و مصاحبه استفاده می‌شود. ویژگی پژوهش قوم‌نگاری این است که غالباً آنها پروژه‌های دراز مدتی هستند.

زمینه‌یابی

این روش به طور عمده برای سنجش عقاید یا نگرشهای مردم دربارهٔ موضوعهای مختلف یا جمع‌آوری اطلاعات دربارهٔ ویژگیهای پدیده‌ها به کار می‌رود و در آن معمولاً از پرسشنامه و مصاحبه استفاده می‌شود. بر خلاف سایر روشهای پژوهش توصیفی نتایج این گونه پژوهش می‌تواند به صورت کمی گزارش شود و تعداد و درصد مردمی که دارای یک ویژگی خاص یا عقیده بخصوصی هستند تعیین گردد. بعنوان مثال در پژوهشی که از روش مصاحبه برای پرسیدن نظر معلمان در بارهٔ اینکه چرا شغل معلمی را برگزیده‌اند استفاده شده است.

پژوهش همبستگی

در این نوع پژوهش رابطه میان دو یا چند متغیر یارویداد یا ویژگی تعیین می‌شود. با استفاده از روش همبستگی هم می‌توان رابطه زمانی میان متغیرها و هم رابطه پیش‌بینی میان آنها را تعیین کرد. رابطه بین متغیرها با ضریب عددی بنام ضریب همبستگی نشان داده می‌شود که با حرف r مشخص می‌شود و که هم میزان و هم جهت رابطه را تعیین می‌کند. این ضریب می‌تواند بین $+1$ و -1 باشد.

ویژگیهای ضریب همبستگی (r)

۱- ضریب همبستگی $+1$ نشان دهنده رابطه کامل مثبت یا مستقیم بین دو متغیر است. بر اساس ضریب همبستگی $+1$ می‌توان یک متغیر را بطور کامل از روی متغیر دیگر پیش‌بینی کرد یعنی با افزایش یک متغیر، متغیر دیگر نیز افزایش یا با کاهش یک متغیر، متغیر دیگر نیز کاهش می‌یابد.

- ۲- ضریب همبستگی ۱- نشان‌دهندهٔ رابطه کامل منفی یا معکوس بین دو متغیر است. مثل ضریب همبستگی بین سالهایی که از عمر کتاب می‌گذرد و قیمت آن.
- ۳- ضریب همبستگی صفر بیانگر نبود رابطه است.
- ۴- ضریب‌های همبستگی را نمی‌توان به صورت درصد تعبیر کرد، اما مجذور ضریب همبستگی نشان‌دهنده درصد وجه مشترک بین دو متغیر مورد نظر است. مثلاً اگر بین دو آزمون مختلف هوش ضریب همبستگی $0.60 +$ موجود باشد، می‌توان گفت $36 = (0.60)^2$ درصد ویژگی‌هایی که این دو آزمون اندازه می‌گیرند مشترک است.
- ۵- با استفاده از ضریب همبستگی می‌توانیم رابطه زمانی بین متغیرها را بیابیم و به پیش‌بینی پردازیم اما نمی‌توانیم به رابطه علت و معلولی دست پیدا کنیم.
- ۶- در پژوهش‌های همبستگی محققان از اصطلاحاتی همچون متغیر مستقل، که علت فرض می‌شود و متغیر وابسته که معلول فرض می‌شود استفاده نمی‌کنند چون در این نوع پژوهش‌ها ما نمی‌توانیم به رابطه علت و معلولی دست پیدا کنیم و به جای آن **متغیر پیش بین** و **متغیر ملاک** را استفاده می‌کنند.
- متغیر پیش بین:** متغیری است که از روی آن متغیر ملاک را پیش‌بینی می‌کنند.
- متغیر ملاک:** متغیری است که مورد پیش‌بینی واقع می‌شود.
- مثلاً از روی نمره‌های هوش دانش‌آموزان (متغیر پیش بین) می‌توان نمره‌های پیشرفت تحصیلی آنان (متغیر ملاک) را پیش‌بینی کرد.

پژوهش آزمایشی

در این پژوهش علاوه بر توصیف و پیش‌بینی ما به **رابطه علت و معلولی** بین امور نیز پی می‌بریم. دقیق‌ترین و معتبرترین نوع پژوهش در آموزش و یادگیری، آزمایش است. پژوهش آزمایشی به دو صورت گروهی و انفرادی انجام می‌گیرد.

پژوهش آزمایشی گروهی

در آزمایش گروهی تمام شرایط پژوهش زیر نظارت و کنترل دقیق آزمایشگر قرار می‌گیرد تا امکان تعیین تأثیر ایجاد تغییرات یا دخل و تصرف در یک متغیر (متغیر مستقل) بر متغیر دیگر (متغیر وابسته) فراهم‌آید. برای این منظور دو گروه آزمودنی که به صورت تصادفی از میان گروه وسیع‌تری از افراد انتخاب شده‌اند بصورت تصادفی داخل گروه‌های آزمایشی و گواه (کنترل) قرار می‌گیرند. منظور از انتخاب تصادفی این است که هر فرد آزمودنی با احتمال مساوی بتواند در گروه آزمایشی یا گروه گواه قرار گیرد تا دو گروه قابل مقایسه شوند. بعنوان مثال، تأثیر آموزش راهبردها یا روش‌های یادگیری (متغیر مستقل) بر سرعت خواندن، درک مطلب و یاد داری (متغیرهای وابسته).

پژوهش آزمایشی تک گروهی

در شرایطی اجرا می‌شود که مشکل آموزشی یک مشکل منحصر به فرد است و پیدا کردن تعداد زیادی افراد مشابه برای تصمیم آنها به گروههای آزمایشی و گواه امکان پذیر نیست، در این آزمایشات آزمایش غالباً با یک فرد به اجرا درمی‌آید و خود فرد هم نقش آزمودنی آزمایشی و هم آزمودنی گواه را ایفا می‌کند. یعنی تغییرات حاصل در متغیر وابسته در نتیجه ایجاد تغییر در متغیر مستقل در رابطه با فرد آزمودنی ارزیابی می‌شود نه در رابطه با فرد دیگر. در این آزمایشها تعیین شاخصهای آماری و آزمون فرضیه برخلاف پژوهش گروهی الزامی نیست. در زیر یکی از معروفترین طرحهای آزمایشی تک آزمودنی، یعنی طرح بازگشتی که به طرح ABAB معروف است توضیح می‌دهیم:

طرح بازگشتی (ABAB)

این طرح چهار مرحله دارد که عبارتند از:

- مرحله اول (A اول):** شامل یک دوره مشاهده خط پایه است که در آن متغیر وابسته بدون دخالت متغیر مستقل در شرایط طبیعی برای مدتی معین مورد مشاهده قرار می‌گیرد.
- مرحله دوم (B اول):** مرحله آزمایشی که در آن متغیر مستقل به کار گرفته می‌شود و تأثیر آن بر متغیر وابسته مشاهده و تعیین می‌شود.
- مرحله سوم (A دوم):** متغیر مستقل کنار گذاشته می‌شود یعنی وضعیت به شرایط خط پایه بازگشت داده می‌شود.
- مرحله چهارم (B دوم):** مجدداً متغیر مستقل بکار گرفته می‌شود.

یک نمونه پژوهش تک آزمودنی طرح بازگشتی

در یک پژوهش که تأثیر روش خاموشی (متغیر مستقل) بر کاهش رفتار نامطلوب یک کودک ۴ ساله (متغیر وابسته) بررسی شد. طرح بازگشتی برای این پژوهش بکار گرفته شد. در مرحله اول آزمایش که مرحله خط پایه نام دارد (A اول)، برای ۱۰ جلسه متغیر وابسته یعنی گریه کردن مشاهده و اندازه‌گیری شد که تعداد گریه کردنهای کودک بین ۵ تا ۱۰ مورد در هر جلسه بود. در ۱۰ جلسه دوم آزمایش (B اول) متغیر مستقل یعنی خاموش کردن رفتار گریه کردن کودک از طریق بی توجهی معلم به آن و تقویت رفتارهای خلاف گریه کردن اعمال شد. که در این مرحله گریه کردنها به سرعت کاهش یافت. در مرحله سوم آزمایش (A دوم)، مجدداً رفتار گریه کردن کودک با تقویت دنبال شد که بعد از ۴ روز، گریه کردنهای کودک به اندازه مرحله اول (خط پایه) بازگشت کرد. در مرحله چهارم (B دوم) مجدداً روش خاموشی به اجرا درآمد و ادامه یافت تا اینکه دوباره گریه کردنهای کودک به حد صفر کاهش یافت، که این یافته نشان می‌دهد که توقف تقویت (روش خاموشی) تنها عاملی بوده است که در مرحله آزمایش اول (B اول) موجب کاهش رفتار نامطلوب گریه کردن کودک بوده است.

اقدام پژوهی یا پژوهشگر عمل نگر

پژوهشی که بوسیله معلم انجام می‌گیرد، اقدام پژوهی (پژوهش عمل نگر) نامیده می‌شود. اقدام پژوهی به عنوان پژوهشی که برای پاسخ دادن به سوالهایی یا حل مساله‌هایی درباره آموزش و یادگیری انجام

می‌شود، تعریف شده است. به طور عمده، اقدام پژوهی بر مشکلات و تصمیمات خاص یک معلم یا گروهی از معلمان متمرکز است. عمده ترین هدف استفاده از پژوهش عمل نگر در آموزش و پرورش، بهبود فعالیتهای آموزش و یادگیری در کلاس درس است.

هدفهای پژوهش عمل نگر

۱- رفع مشکلاتی که در موقعیتهای خاص تشخیص داده شده‌اند یا بهبود بخشیدن به آنها. ۲- آموزش ضمن خدمت و مجهز ساختن معلمان به مهارتها و روشهای جدید، افزون بر نیروی تحلیل گرایانه و افزایش خود آگاهی آنان. ۳- افزودن رویکردهای اضافی یا تازه آموزش و یادگیری به نظام جاری که به طور معمول دافع نوگرایی و تغییر است. ۴- بهبود ارتباط بین معلم عمل گرا و پژوهشگر دانشگاهی و رفع نواقص پژوهش سنتی در دادن دستورالعمل صریح به معلمان. ۵- فراهم آوردن یک روش حل مسئله در کلاس درس که از روش غیر عینی و مشخص کنونی برتر باشد.

افراد زیر می‌توانند به پژوهش عمل نگر بپردازند:

۱- معلمی که به تنهایی به کار تدریس مشغول است و احساس می‌کند که آموزش او نیاز به تغییر و بهبود دارد که در این حالت او هم معلم است هم محقق. ۲- گروهی از معلمان در یک مدرسه بطور مشارکتی و با همدیگر، که ممکن است یک پژوهشگر بیرونی آنها را یاری دهد یا خود به فعالیت پژوهشی بپردازند. ۳- یک یا چند معلم با یک یا چند پژوهشگر.

گی و آیراسیان (۲۰۰۰) برای انجام پژوهش عمل نگر یا اقدام پژوهی چهار مرحله پیشنهاد داده‌اند:

۱- تشخیص مساله ۲- جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز ۳- تصمیم‌گیری ۴- اقدام یا عمل

مقایسه پژوهش کمی با پژوهش کیفی

روشهای کیفی

روشهای کمی

نتایج پژوهشهای کیفی جنبه توصیفی دارد و از مشاهده مفصل تشکیل می‌شود و به توصیف آنچه که در یک موقعیت معین و در یک لحظه معین اتفاق می‌افتد می‌انجامد. تأکید بر معنی از راه توصیف کلامی است نه از راه اعداد و ارقام.	نتایج پژوهشهای کمی با اعداد و ارقام برای پیش‌بینی و نشان دادن روابط علت و معلولی.
اطلاعات کیفی از راه استفاده از منابع داده‌ها مانند مشاهده، مصاحبه، زمینه یابی، مطالعه موردی و اسناد و دست ساخته‌ها، جمع‌آوری می‌شوند.	اطلاعات کمی از طریق منابع داده‌ها مانند آزمون، شمارش، اندازه‌گیری و کاربرد ابزارها به دست می‌آیند.
پژوهش کیفی بر ادراک، فهمیدن از طریق ابزارهای کلامی و استدلال قیاسی وابسته است.	پژوهش کمی بر اعداد، اندازه‌گیری و استدلال استقرایی مبتنی است.
به فلسفه پس اثبات گرایی وابسته‌اند.	به فلسفه اثبات گرایی وابسته‌اند.

فلسفه اثبات‌گرایی و پس‌اثبات‌گرایی

پژوهش‌های کمی و کیفی از لحاظ رویکردهای فلسفی پشتوانه آنها با هم تفاوت دارند، روش‌های کمی پژوهش به فلسفه اثبات‌گرایی وابسته‌اند و روش‌های کیفی از فلسفه پس‌اثبات‌گرایی سرچشمه می‌گیرند. پژوهش وابسته به فلسفه اثبات‌گرایی معتقدند که دانش مستقل از دانشمند است، وظیفه دانشمند آن است که این دانش مستقل از خود را کشف نماید. آنها معتقدند که محیط‌های طبیعی و اجتماعی مستقل از پژوهشگر وجود دارند و او وظیفه دارد که این جهان مستقل از خود را بدون سوگیری و تعصب مشاهده و مطالعه کند. بیشتر پژوهش‌هایی که در آموزش و پرورش بر فلسفه اثبات‌گرایی استوارند واقعیت اجتماعی را نسبتاً ثابت می‌پندارند. ولی پیروان پژوهش وابسته به رویکرد پس‌اثبات‌گرایی (سازندگی یا سازنده‌گرایی) به واقعیت مستقل از فرد باور ندارند و معتقدند که واقعیت اجتماعی بوسیله افرادی که در آن مشارکت دارند ساخته می‌شود. آنها همچنین واقعیت را پدیده‌ای نسبی تصور می‌کنند و لذا بر این باورند که برداشت و معنی هر کس از جهان هستی، به ویژه محیط اجتماعی ممکن است با برداشت دیگران متفاوت باشد. بنابراین پژوهشگران وابسته به رویکرد سازندگی معتقدند که پژوهش علمی باید واقعیت‌های چندگانه ساخته شده به وسیله افراد مختلف را در نظر بگیرد. آنها به مطالعه کل‌نگرانه و توصیفی پدیده‌ها اعتقاد دارند.

تا اواخر دهه ۱۹۶۰ میلادی پژوهش‌های دقیق کمی در زمینه‌های آموزش و پرورش و روانشناسی پرورشی تسلط داشت اما با مطرح شدن فلسفه پس‌اثبات‌گرایی و پیدایش رویکردهای جدید روانشناسی بویژه رویکرد سازنده‌گرایی، در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ پژوهشگران به مطالعات کیفی توصیفی روی آوردند. این گونه مطالعات عموماً به صورت مطالعات موردی انجام می‌گیرند و چندان اهمیتی به عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یا نتایج فعالیت‌های آموزشی معلمان نشان نمی‌دهند. ولی پس از بررسی مطالعات کیفی و تعیین اثربخشی آنها در افزایش سطح فعالیت‌های آموزشی معلمان و یادگیری دانش‌آموزان صاحب نظران به این نتیجه رسیده‌اند روانشناسی پرورشی هم به پژوهش کمی نیاز دارد و هم پژوهش کیفی و در حال حاضر پژوهشگران علوم تربیتی به پژوهش‌های دقیق کمی روی آورده‌اند و مطالعات موردی جای خود را به تحقیقات دقیق تجربی مبتنی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داده است.

مراحل انجام پژوهش

۱- طرح سوال یا مساله ۲- طرح فرضیه ۳- جمع‌آوری داده‌ها (روش پژوهشی) ۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها ۵- وضع قانون ۶- نظریه

در پژوهش‌های روانشناسی پرورشی، معمولاً یک سوال یا یک مسئله آغازگر پژوهش است، به عنوان نمونه، آیا پاداش دادن یا تقویت کردن پاسخ‌های درست دانش‌آموزان به سوال‌های معلم تأثیری بر یادگیری آنان دارد؟ بعد از عنوان مسئله یا سوال، پژوهشگر بر اساس دانش و نظریه‌های موجود در رشته خود و با توجه به پژوهش‌های مشابه قبلی، به طرح فرضیه اقدام می‌کند. فرضیه یک حدس علمی است که درست یا غلط بودن آن پس از انجام پژوهش و جمع‌آوری اطلاعات و یا داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها معلوم می‌شود.

بعنوان مثال: تقویت کردن پاسخهای درست دانش‌آموزان به سوالهای معلم منجر به یادگیری بیشتر دانش‌آموزان می‌شود.

پس از بیان فرضیه، مرحله بعدی پژوهش جمع‌آوری داده‌ها است که روش پژوهش نام دارد. روش پژوهش، نقشه و نحوه جمع‌آوری اطلاعات یا داده‌های لازم برای آزمودن فرضیه را نشان می‌دهد. پس از جمع‌آوری داده‌های پژوهش و تجزیه و تحلیل آنها، اگر نتایج حاصل درستی فرضیه را تأیید کردند و این فرضیه در پژوهشهای مشابه دیگر نیز مورد تأیید قرار گرفت، آنگاه فرضیه به قانون علمی در می‌آید.

اصل، قانون و نظریه علمی

کاپلان معتقد است حاصل هر پژوهشی که با موفقیت انجام می‌گیرد یا نتیجه‌ای جزئی است یا نتیجه‌ای کلی. اگر نتیجه جزئی باشد، می‌گویند یک **واقعیت** به اثبات رسیده و اگر نتیجه کلی باشد یک **قانون** به دست می‌آید.

قانون علمی: بیان یک رابطه تأیید شده بین دو یا چند متغیر یا رویداد.

اصل: به بیانی که به رابطه بین دو یا چند متغیر اشاره می‌کند، اما از لحاظ علمی هنوز به اثبات نرسیده است.

پس اصل، رابطه بین عوامل را تبیین می‌کند و قانون به رابطه‌ای گفته می‌شود که به طور کامل آزمون شده و معلوم گشته است که در موقعیتهای گوناگون قابل کار بست است.

قابل ذکر است زمانی که در یک زمینه علمی تعداد قوانین افزایش یابد، لازم است آنها را به گونه‌ای مرتبط دسته‌بندی کرد و از ترکیب آنها قوانین کلی تری بنام نظریه پدید آورد. بدون نظریه علم چیزی جز تعدادی قانون و اطلاعات پراکنده نیست. کرلینجر معتقد است هدف اساسی علم نظریه است.

نظریه: مجموعه‌ای از اصول و قوانین به هم مرتبط است که جنبه‌های وسیع یادگیری، رفتار، یا هر زمینه دیگر را تبیین می‌کند. نظریه واقعیتها و اصول را در هم می‌تند و تصویر کاملی را در اختیار ما می‌گذارد. (اسلاوین، ۲۰۰۶)

باید مدنظر داشته باشیم که هیچ نظریه علمی، به طور مطلق، درست یا غلط نیست بلکه **ملاکهای ارزشیابی نظریه علمی، قدرت درک و تبیین، پیش‌بینی و کنترل آنها است.**

سؤال‌های طبقه‌بندی شده فصل اول

- ۱- دامنه تغییرات ضریب همبستگی از تا است.
 (۱) صفر تا -۱ (۲) صفر تا +۱ (۳) صفر تا ۰/۱ ± (۴) -۱ تا +۱
- ۲- در مبحث کشف روابط بین متغیرها، پیش بینی مربوط است به
 (۱) روابط تابعی (۲) روابط زمانی (۳) روابط علی (۴) روابط منطقی
- ۳- روش آزمایشی یعنی مطالعه رفتار افراد
 (۱) از طریق مشاهده (۲) در موقعیتهای گوناگون
 (۳) در موقعیت کنترل شده (۴) در فرایند تعلیم و تربیت
- ۴- روانشناسی تربیتی عبارت است از
 (۱) بررسی اصول تربیت (۲) علم تربیت کودکان
 (۳) علم یادگیری و آموزش (۴) مطالعه کاربردی آموزش
- ۵- کدام تعریف برای یادگیری درست ترین تعریف است؟
 (۱) کسب اطلاعات و بینش‌های تازه در یادگیرنده بر اثر تجربه
 (۲) ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده بر اثر تمرین و تکرار
 (۳) ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار یادگیرنده بر اثر تجربه و تقویت
 (۴) ایجاد تغییرات کما بیش دائمی در رفتار یادگیرنده بر اثر تجربه
- ۶- کدام عبارت درباره تفاوت یادگیری، رفتار و عملکرد صحیح است؟
 (۱) هیچ تفاوت معنی‌داری بین عملکرد، یادگیری و رفتار وجود ندارد.
 (۲) یادگیری و عملکرد و اصطلاح مختلف برای یک مفهوم واحد هستند.
 (۳) یادگیری و رفتار معادل هستند، اما عملکرد با آنها تفاوت دارد
 (۴) یادگیری نوعی توانایی است، اما عملکرد تظاهرات آشکار یادگیری است.
- ۷- تغییری را محصول یادگیری می‌خوانند که چگونه باشد؟
 (۱) ناشی از تجربه و نسبتاً ثابت (۲) دارای پایه ارثی
 (۳) مبتنی بر غریزه (۴) ناشی از بلوغ
- ۸- بنا به اعتقاد گیج و برلایندر، برای اطلاع از میزان یادگیری دانش‌آموزان باید به کدام عامل مراجعه کرد؟
 (۱) عملکرد (۲) رفتار (۳) توان بالقوه (۴) یادگیری نهان

- ۹- مطالعه کدام یک از مباحث زیر در قلمرو روانشناسی تربیتی قرار می‌گیرد؟
 (۱) یادگیری و روشهای آموزش (۲) تحول شناختی کودکان و نوجوانان
 (۳) بررسی شخصیت از کودکی تا پیری (۴) بهداشت روانی دانش‌آموزان
- ۱۰- رابطه بین آموزش و پرورش کدام است؟
 (۱) آموزش وسیله‌ای برای پرورش است
 (۲) پرورش وسیله‌ای برای آموزش است
 (۳) آموزش از پرورش جامع‌تر و گسترده‌تر است
 (۴) پرورش کوتاه مدت‌تر از آموزش است
- ۱۱- کدام بیان درباره علم روانشناسی تربیتی این روزها طرفداران بیشتری در میان صاحب نظران دارد؟
 (۱) روانشناسی تربیتی یک شاخه مستقل علمی است با روشهای مخصوص به خودش.
 (۲) روان شناسی تربیتی به کاربرد یافته‌های روانشناسی در مسائل تعلیم و تربیت گفته می‌شود.
 (۳) روان شناسی تربیتی یافته‌های آزمایشگاههای روان شناسی را در کلاس درس به آزمایش می‌گذارد.
 (۴) روان شناسی تربیتی به مجموعه‌ای از اصول و روشهای مورد قبول صاحب نظران تعلیم و تربیت گفته می‌شود.
- ۱۲- کدام روش پژوهش کیفی محسوب نمی‌شود؟
 (۱) آزمایشگری (۲) مورد پژوهی (۳) بررسی میدانی (۴) قوم نگاری
- ۱۳- کدام روش تحقیق، جزء روشهای کیفی در روانشناسی تربیتی محسوب نمی‌شود؟
 (۱) روش همبستگی (۲) روش مطالعه موردی
 (۳) روش قوم نگاری (۴) روش بالینی
- ۱۴- تحقیق مبتنی بر بررسی عقاید و نگرش‌ها را در کدام گروه از روشهای زیر طبقه‌بندی می‌کنند؟
 (۱) زمینه‌یابی (۲) قوم نگاری (۳) مورد پژوهی (۴) بررسی میدانی
- ۱۵- ضریب همبستگی برابر با $0/70$ -
 (۱) بیانگر رابطه علت و معلولی بین دو متغیر است.
 (۲) نشان دهنده درصد وجه مشترک بین دو متغیر است.
 (۳) نشان می‌دهد که افزایش متغیر اول با کاهش متغیر دوم همراه است.
 (۴) بیانگر این است که افزایش متغیر اول با افزایش متغیر دوم همراه است.
- ۱۶- در روش آزمایشی، محقق در جستجوی تعیین اثر می‌باشد؟

- (۱) متغییر وابسته بر متغیر مستقل
(۲) متغییر مستقل بر متغیر وابسته
(۳) متغیر مستقل بر رفتار گروه گواه
(۴) متغیر وابسته بر رفتار گروه آزمایش

۱۷- دیویی و طرفداران مکتب کارکردگرایی در پی آن بودند که؟

- (۱) با استفاده از روشهای آزمایش و خطا دانش‌آموزان را برای حل مسئله تقویت کنند.
(۲) دانش‌آموزان را با مسائل مواجه سازند تا با استفاده از شهود و بصیرت طبیعی مسائل را حل کنند.
(۳) ففونی که در روانشناسی تربیتی تهیه کنند که در حل مسائل زندگی واقعی کاربرد داشته باشد.
(۴) اطلاعات لازم را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند تا با پردازش آنها به حل مسئله توفیق یابند.

۱۸- روانشناسی تربیتی به معنی امروزی آن با کوشش کدام یک از افراد زیر آغاز شد؟

- (۱) ویلیام جیمز (۲) وودورث (۳) ادوارد ثرنایک (۴) استنلی هال

۱۹- کدام یک از گزینه‌های زیر نادرست است؟

- (۱) گر چه هر نوع یادگیری به تغییر می‌انجامد، اما هر نوع تغییری یادگیری به حساب نمی‌آید.
(۲) توان رفتاری یعنی اینکه تغییر حاصل از یادگیری به تغییر در تواناییهای یادگیرنده می‌انجامد، نه صرفاً به تغییر در رفتار ظاهری او.
(۳) ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد هم به رفتار آشکار و هم به رفتار نهان او مراجعه می‌کنیم.
(۴) تفکر هم محصول یادگیری است و هم جزء تجاربی به حساب می‌آید که به یادگیری می‌انجامد.

۲۰- این جمله که تعلیم و تربیت واقعی از انتقال صرف معلومات فراتر می‌رود و پرورش تمایلات طبیعی کودک بویژه تمایل به کشف کردن را تشویق می‌کند معرف دیدگاه کدام نظریه پرداز است؟

- (۱) اسکینر (۲) پیازه (۳) پاولف (۴) دیویی

۲۱- کدام یک از تعاریف زیر مربوط به آموزش نمی‌باشد؟

- (۱) آموزش، فراهم آوردن فرصتهایی است برای اینکه دانش‌آموزان یاد بگیرند.
(۲) آموزش به عنوان خلق محیطهای یادگیری که در آن فعالیتهای مورد نیاز یادگیرندگان برای ساختن دانش و کسب توانایی تفکر به حداکثر می‌رسد.
(۳) آموزش هر گونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح‌ریزی شده‌ای که هدف آن آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان است.
(۴) آموزش به فعالیتهای کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان و غالباً به صورت کلامی صورت می‌گیرد گفته می‌شود.

- ۲۲- کدام یک از گزینه‌های زیر تفاوت بین مفهوم پرورش و کارآموزی را نشان می‌دهد؟
- ۱) فعالیتهای پرورشی محدودند ولی فعالیتهای پرورشی بسیار وسیع‌اند.
 - ۲) هدفهای پرورشی محدود و مشخص‌اند ولی هدفهای کارورزی کلی و جامع‌اند.
 - ۳) نظامهای پرورشی عموماً تأمین‌کننده نیازهای پرورش یابندگان هستند ولی دوره‌های کارآموزی نیازهای سازمانهای اداره‌کننده این دوره‌ها را بر آورده می‌سازند.
 - ۴) پرورش غالباً توسط مؤسسات صنعتی و خدماتی و گاهی دولتی صورت می‌گیرد ولی دوره‌های کارآموزی عموماً توسط نهادهای رسمی و دولتی انجام می‌پذیرد.
- ۲۳- روش همبستگی جزء کدام یک از روشهای پژوهشی است؟
- ۱) پژوهش کمی
 - ۲) پژوهش آزمایشی
 - ۳) پژوهش کاربردی
 - ۴) پژوهش کیفی
- ۲۴- در کدام یک از پژوهش‌های زیر تمام شرایط پژوهش زیر نظارت و کنترل دقیق آزمایشگر قرار می‌گیرد تا امکان تعیین تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته فراهم‌آید؟
- ۱) پژوهش همبستگی
 - ۲) پژوهش آزمایشی
 - ۳) پژوهش توصیفی
 - ۴) پژوهش کیفی
- ۲۵- مراحل انجام پژوهش عبارتند از:
- ۱) طرح سوال، فرضیه، قانون، جمع آوری داده، نظریه، اصل.
 - ۲) طرح فرضیه، سوال، تجزیه و تحلیل داده‌ها، نظریه، قانون.
 - ۳) طرح مسئله، فرضیه، اصل، قانون، نظریه، تجزیه و تحلیل داده‌ها.
 - ۴) طرح سوال، فرضیه، جمع آوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها، قانون، نظریه.
- ۲۶- در کدام مرحله طرح بازگشتی (ABAB) متغیر مستقل مجدداً بکار گرفته می‌شود؟
- ۱) مرحله A اول
 - ۲) مرحله A دوم
 - ۳) مرحله B اول
 - ۴) مرحله B دوم

پاسخنامه سؤال‌های فصل اول

- (۱) گزینه (۴) صحیح است
دامنه تغییرات ضریب همبستگی از -۱ تا +۱ می‌باشد. ضریب همبستگی ۱- نشان‌دهنده رابطه کامل منفی یا معکوس بین دو متغیر است و ضریب همبستگی +۱ نشان‌دهنده رابطه کامل مثبت و مستقیم بین دو متغیر است.
- (۲) گزینه (۲) صحیح است.
با استفاده از ضریب همبستگی می‌توانیم رابطه زمانی بین متغیرها را بیابیم و به پیش‌بینی بپردازیم.
- (۳) گزینه (۳) صحیح است.
در پژوهش آزمایشی تمام شرایط پژوهش زیر نظارت و کنترل دقیق آزمایشگر قرار می‌گیرد.
- (۴) گزینه (۳) صحیح است.
روانشناسی پرورشی یا تربیتی عمدتاً به مطالعه ویژگی‌های یادگیرندگان، یادگیری و آموزش می‌پردازد.
- (۵) گزینه (۴) صحیح است.
یادگیری به فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است گفته می‌شود و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، ... پدید می‌آید نسبت داد.
- (۶) گزینه (۴) صحیح است.
تغییر حاصل از یادگیری به تغییر در توانایی‌های یادگیرنده می‌انجامد و نوعی توانایی در یادگیرنده ایجاد می‌کند، رفتار به هر گونه عمل شخص گفته می‌شود ولی عملکرد به رفتار قابل مشاهده یا نتیجه عمل فرد اشاره دارد.
- (۷) گزینه (۱) صحیح است.
- (۸) گزینه (۱) صحیح است.
گیج و برلایندر معتقدند همه روانشناسان نیاز دارند که رفتارهای آشکار فرد را مورد مشاهده قرار دهند یعنی ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد به رفتار قابل مشاهده یا به اصطلاح دقیق‌تر به عملکرد او مراجعه می‌کنیم.
- (۹) گزینه (۱) صحیح است.
- (۱۰) گزینه (۱) صحیح است.
آموزش فعالیتی است که در خدمت پرورش و کارآموزی قرار دارد. آموزش ابزار پرورش و کارآموزی است.
- (۱۱) گزینه (۱) صحیح است.
- (۱۲) گزینه (۱) صحیح است.
پژوهش‌های کیفی عبارتند از مورد پژوهی، بررسی میدانی، قوم‌نگاری، زمینه‌یابی.

- (۱۳) گزینه (۱) صحیح است.
- (۱۴) گزینه (۱) صحیح است.
- (۱۵) گزینه (۳) صحیح است.
- ضریب همبستگی منفی نشان‌دهنده رابطه معکوس بین دو متغیر است یعنی با افزایش یکی دیگری کاهش می‌یابد یا برعکس.
- (۱۶) گزینه (۲) صحیح است.
- (۱۷) گزینه (۳) صحیح است.
- (۱۸) گزینه (۳) صحیح است.
- (۱۹) گزینه (۳) صحیح است.
- ما برای کسب اطلاع از میزان یادگیری فرد به رفتار آشکار فرد یعنی عملکرد او مراجعه می‌کنیم.
- (۲۰) گزینه (۴) صحیح است.
- به عقیده جان دیویی، تعلیم و تربیت واقعی از انتقال صرف معلومات فراتر می‌رود. او همچنین تأکید می‌کند که تجربیات مدرسه باید به کودکان کمک کند تا به جای کسب اطلاعات پژوهش مؤثر در امور را یاد بگیرند.
- (۲۱) گزینه (۴) صحیح است.
- به فعالیتهای کلاسی معلم که در حضور دانش‌آموزان و دانشجویان و غالباً به صورت کلامی صورت می‌گیرد تدریس گفته می‌شود.
- (۲۲) گزینه (۳) صحیح است.
- (۲۳) گزینه (۱) صحیح است.
- روش آزمایشی و روش همبستگی جزء روشهای کمی پژوهش هستند.
- (۲۴) گزینه (۲) صحیح است.
- (۲۵) گزینه (۴) صحیح است.
- (۲۶) گزینه (۴) صحیح است.

بخش سوم

سنجش و اندازه‌گیری

پیشرفت تحصیلی

فصل ۱

اندازه‌گیری و ارزشیابی در آموزش و پرورش

نقش اصلی معلم در فرآیند آموزش و پرورش فراهم ساختن شرایط و امکانات مناسب آموزشی و پرورشی و هدایت یادگیری دانش‌آموزان به منظور کمک به رشد و تکامل همه جانبه آنان است. معلم به همین منظور باید هر یک از دانش‌آموزان را بخوبی بشناسد.

شناخت دانش‌آموزان عبارت از کسب آگاهی‌های لازم در مورد جنبه‌های مختلف رفتار و ویژگی‌های آنان است. یعنی معلم باید از ویژگی‌های جسمانی، روانی، اجتماعی و عاطفی و همچنین علائق و توانائی‌ها و نارسائی‌های هر یک از دانش‌آموزان و رابطه این ویژگی‌ها با هم و تأثیر آنها در رفتار به خوبی آگاه باشد. شناخت دانش‌آموزان مستلزم جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات لازم در مورد آنان براساس اصول و روش‌های علمی است. به دست آوردن اطلاعات لازم در مورد هر فرد را بر مبنای روش‌های علمی «اندازه‌گیری»^۱ می‌نامند.^۲

اطلاعات حاصل از اندازه‌گیری ممکن است به صورت کمی (عددی) و یا به صورت توصیف (کیفی) باشد. که در صورت کمی می‌توان گفت «اندازه‌گیری عبارت است از اختصاص دادن اعداد به مقادیر مختلفی از صفات برحسب قواعد معین که صحت آنها را می‌توان از راه آزمایش بررسی کرد.^۳ و یا می‌توان گفت اندازه‌گیری یعنی فرآیند منظم برای کمی کردن یک متغیر پیوسته (روان‌سنجی، گنجی و ثابت) در این معنا اصطلاحاً روان‌سنجی^۴ نامیده می‌شود. اما باید دانست که همه ویژگی‌های آدمی را نمی‌توان به صورت کمیت‌های عددی بیان کرد،

1- Measurement

۲- نقل از کتاب اصول روان‌سنجی تألیف دکتر حسن پاشاشریفی

۳- نقل از کتاب مبانی آزمون‌های روانی، تألیف مگنوسون، ترجمه محمدتقی براهنی

4- Psychometric

چنان که تعریف بسیاری از صفات اخلاقی و معنوی به صورت کمی به آسانی میسر نیست، در چنین حالتی ویژگی مورد مطالعه باید به صورت رفتار قابل مشاهده توصیف شود مثلاً:

- وقت‌شناس و دقیق است.
- مقررات و قوانین رانندگی را رعایت می‌کند.
- از انجام کارهای عام‌المنفعه لذت می‌برد.
- اصول رفتار اجتماعی را رعایت می‌کند.

ارزشیابی چیست^۱؟

ارزشیابی عبارت است از «مقایسه اطلاعات حاصل از اندازه‌گیری با یک معیار معین و داوری در مورد آن» به عنوان مثال اگر نمره پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزی را با میانگین نمره همکلاسانش مقایسه کنیم و نتیجه بگیریم که از نظر پیشرفت درسی از حد متوسط کلاس بالاتر است، عمل ارزشیابی انجام داده‌ایم. بنابراین می‌توان گفت که ارزشیابی عبارت است از آزمودن یک پدیده و قضاوت درباره ارزش، کیفیت، اهمیت، میزان یا درجه آن پدیده با توجه به ملاک‌های معین به منظور اقدام و تصمیم‌گیری. (اصول روان‌سنجی، شریفی)

با توجه به مطالب مذکور می‌توان به این نتیجه رسید که:

- ۱- اندازه‌گیری مقدمه و پیش‌نیاز ارزشیابی است.
 - ۲- ارزشیابی مستلزم یک عمل مقایسه و تقابل است.
 - ۳- ارزشیابی نیازمند یک ملاک یا معیار بیرونی و یا درونی است.
 - ۴- ارزشیابی مستلزم قضاوت علمی و داوری آگاهانه است.
- باید بدانیم که شرط مفید بودن اطلاعات حاصل از اندازه‌گیری برای ارزشیابی و شناخت دانش‌آموزان آن است که:

الف) اطلاعات با هدف ارزشیابی و شناخت کاملاً مربوط باشد. به عنوان مثال در انتخاب مناسب‌ترین افراد در مسابقات علمی، اطلاعاتی نظیر دانش و معلومات و توانایی علمی آنان به مراتب مفیدتر از اطلاعات مربوط به آمادگی‌های جسمانی و مهارت‌های بدنی آنان خواهد بود.

ب) اطلاعات به دست آمده تا حد امکان دقیق بوده و عاری از خطاهای اندازه‌گیری باشد.

مراحل اندازه‌گیری

- ۱- **تعریف صفت یا خصوصیت مورد اندازه‌گیری:** در نخستین گام در اندازه‌گیری باید بدانیم چه چیزی را می‌سنجیم. متغیرها و خصوصیات مورد اندازه‌گیری را می‌توان به دو صورت تعریف کرد:

الف) تعریف مولفه‌ای^۱ (مفهومی) که متغیر با استفاده از مفاهیم دیگر تعریف می‌شود. مثلاً «هوش عبارتست از توانایی حل مسأله» و یا «اضطراب عبارت است از ترس ذهنیت یافته» در تعریف مفهومی مشخص نشده است که از شخص چه نوع رفتار قابل مشاهده سر بزند که نشانگر توانایی مورد نظر باشد و نیز چگونگی اندازه‌گیری مشخص نشده است. این نوع تعریف پایه نظری اندازه‌گیری متغیرها به شمار می‌رود.

ب) تعریف عملیاتی^۲: در این معنا هر متغیر با عملیاتی که برای اندازه‌گیری و یا دستکاری آن لازم است یعنی به صورت رفتارهای قابل مشاهده و سنجش تعریف می‌شود. به نظر «کرلینجر» تعریف عملیاتی بر دو نوع است:

- سنجشی^۳: در این نوع تعریف، شیوه اندازه‌گیری متغیر معلوم می‌شود. مثلاً «جرم عبارت از اقدام به عملی است که قانون آن را منع کرده است» و یا «خلاقیات عبارت است از رتبه درصدی فرد در یک آزمون میزان شده خلاقیات»

- آزمایشی^۴: در این نوع تعریف، شیوه دستکاری و اعمال آن متغیر توسط پژوهشگر تعریف می‌شود. مثلاً «تقویت را می‌توان به صورت عملیاتی به تقویت کردن (پاداش دادن، ستایش کردن) و تقویت نکردن (پاداش ندادن، سرزنش کردن) به صورت رفتارهای مشخص شده تعریف کرد.

۲- تهیه ابزار یا وسیله اندازه‌گیری: برای اندازه‌گیری متغیرهایی که در علوم رفتاری مطرح می‌شوند وسیله باید طوری ساخته شود که بروز رفتارهای مورد اندازه‌گیری را به صورتی که تعریف شده‌اند موجب شود. مثلاً برای اندازه‌گیری توانایی محاسبه مساحت شکل‌های هندسی وسیله اندازه‌گیری آزمونی خواهد بود که هر یک از سوال‌های آن توانایی فرد را در یکی از زمینه‌های مساحت شکل‌های هندسی نشان دهد.

۳- تهیه مقیاس کمی: شرط اصلی در تهیه مقیاس کمی عبارت از برابری ارزش تمام واحدهای مقیاس با یکدیگر است. مقیاس‌های اندازه‌گیری برای توصیف متغیرها شامل موارد ذیل‌اند:

۱-۳- مقیاس اسمی (طبقه‌ای): در این مقیاس اشیاء را برحسب صفات مشترکشان به گروه‌های مختلف طبقه‌بندی کرده و برای هر طبقه نام و یا نشانه‌ای را قائل می‌شویم. در مقیاس طبقه‌ای می‌توان به هر یک از طبقات یک عدد (کُد) را نسبت داد. مثلاً در بررسی تعداد تصادفات یک جاده در ۴ فصل سال می‌توان فصل بهار را عدد (۱)، تابستان را عدد (۲)، پاییز و زمستان را نیز به ترتیب عدد (۳) و (۴) مشخص کرد. باید بدانیم که اعداد اسمی فاقد هرگونه ارزش عددی بوده و تابع قواعد ریاضی نیستند.

1- Constitutive

2- operational

3- Measured

4- Experimental

۲-۳- مقیاس ترتیبی: در این مقیاس بین اعداد یک رابطه منظم وجود دارد. مثلاً در درجه‌بندی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس، رتبه‌های ۱، ۲، ۳ و ... به ترتیب قوی‌ترین و ضعیف‌ترین آنها را نمایش می‌دهند. در این رتبه‌بندی نمی‌توان گفت که نفر اول چقدر از نفر دوم قوی‌تر است و نفر دوم از نفر سوم چقدر فاصله دارد. باید دانست که در این مقیاس صفر واقعی، یعنی نقطه فقدان ویژگی مورد اندازه‌گیری وجود ندارد در مثال رتبه‌بندی دانش‌آموزان برحسب پیشرفت تحصیلی، دشوار است که تصور کنیم اصلاً پیشرفتی وجود ندارد.

۳-۳- مقیاس فاصله‌ای: در این مقیاس اعداد وسعت تفاوت میان صفات افراد یا اشیاء مورد مطالعه را نشان می‌دهند. مقیاس فاصله‌ای علاوه بر اینکه همانند مقیاس رتبه‌ای دارای نظم و ترتیب منطقی است، میزان تقریبی تفاوت میان مقادیر مختلف صفت مورد اندازه‌گیری را نیز نشان می‌دهد. علاوه بر این در آن یک نقطه صفر وجود دارد که نشانه فقدان کامل یک ویژگی نیست، مثلاً صفر دماسنج به معنی عدم حرارت نیست زیرا درجه حرارت از این نقطه هم ممکن است پائین‌تر برود. بنابراین صفر در این مقیاس مطلق نبوده و به صورت قراردادی تعیین می‌شود. نمره‌های امتحانی و هوشبهر دانشجویان دارای مقیاس فاصله‌ای است. زیرا اولاً فواصل نمره‌ها با یکدیگر برابرند. یعنی می‌توان آنها را با هم مقایسه و تفاوت‌هایشان را مشخص کرد، ثانیاً نمره صفر به معنی عدم محض نیست و لذا عملیات ضرب و تقسیم را نمی‌توان در مورد آن به کار برد. اما جمع و تفریق امکان‌پذیر است. بنابراین در این مقیاس می‌توان از میانگین، انحراف معیار و ضریب همبستگی (تقریباً کلیه روش‌های آماری) استفاده کرد. بیشتر اعدادی که در علوم رفتاری به کار می‌روند از این نوعند.

۴-۳- مقیاس نسبی: این مقیاس دارای کلیه خصوصیات مقیاس فاصله‌ای است و علاوه بر آن دارای صفر مطلق نیز هست. بنابراین عملیات تجربی مورد لزوم برای داشتن چنین مقیاسی نه تنها شامل عملیات تعیین برابر، نابرابری، رتبه و فواصل با واحدهای مساوی است بلکه مستلزم برابر بودن نسبت‌ها نیز هست (عملیات ضرب، تقسیم و ...) اکثر اطلاعاتی که در نتیجه اندازه‌گیری با ابزارهای فیزیکی بدست می‌آید (از قبیل طول، سطح، حجم، وزن، زمان و ...) از این نوعند همه اعمال ریاضی را در این مقیاس می‌توان استفاده کرد.

باید بدانیم که نمره‌هایی که در آزمون‌های روانی به کار می‌روند از نوع مقیاس نسبی نیستند زیرا فاقد صفر مطلق‌اند. مثلاً نمره صفر در امتحان ریاضی به این معنی نیست که دانش‌آموز اصلاً ریاضی نمی‌داند. نمره بعضی از آزمون‌های روانی (از قبیل آزمون‌های شخصیت و رغبت) به عنوان مقیاس اسمی به کار می‌روند و نمره بعضی از آنها به صورت رتبه درصدی محاسبه می‌شود. نمره خام و نمره‌های تراز شده بیشتر آزمون‌های استاندارد شده نیز از نوع مقیاس فاصله‌ای هستند (شریفی، اصول روان‌سنجی، ۱۳۷۲)

فلسفه ارزشیابی^۱

آموزش و پرورش فرایندی است که برای تغییر و تعدیل رفتار دانش‌آموز براساس هدف‌های معین طرح‌ریزی شده است. یکی از عناصر تفکیک‌ناپذیر نظام و فرآیند آموزش و پرورش، ارزشیابی است که براساس آن اطلاعات لازم در مورد یادگیری یا آموخته‌های دانش‌آموز جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌شود تا بتوان در مورد میزان تحقق هدف‌های موردنظر داوری و قضاوت نمود.

ارزشیابی در آموزش و پرورش بر دو دیدگاه فلسفی استوار است:

۱- **فلسفه روان‌سنجی:** طرفداران این نظریه معتقدند که هرگاه چیزی یا صفتی وجود داشته باشد، دارای اندازه معینی است که می‌توان برای آن کمیتی قائل شد و هرآنچه دارای کمیت باشد قابل اندازه‌گیری است. براین اساس وجود صفاتی مانند هوش، استعداد، معلومات و مهارت در یک کار را نمی‌توان در اشخاص منکر شد و چون سطح این خصائص در اشخاص مختلف متفاوت است، بنابراین می‌توان بر ای آنها کمیت قائل شد و آنها را اندازه‌گیری کرد. طرفداران نظریه روان‌سنجی به استفاده از آزمون‌های مختلف که نتایج آنها به صورت کمی بیان می‌شود اعتقاد دارند شاید مهمترین حسن روان‌سنجی آن است که بر روشی سازمان یافته و مشخص استوار است و اظهارنظر و قضاوتی که براین اساس انجام می‌گیرد قاطعانه‌تر است. باید بدانیم که با توجه به پیچیدگی انسان هرگز نمی‌توان درباره‌اش قاطعانه حکم کرد. بنابراین استفاده از روش چندی (کمی) در ارزشیابی همه رفتارها و خصوصیات انسان نمی‌تواند به کار رود.

۲- **فلسفه طرح و هیات کلی:** طرفداران این دیدگاه در پی آنند که تصویری جامع و توصیف‌کننده از خصائص فرد بدست آورند. آنان با استفاده از تمامی روش‌ها و امکاناتی که در مورد ویژگی‌های فرد، اطلاعات مهمی در اختیار پژوهشگر می‌گذارد و در نهایت تصویری کلی و جامع از وی فراهم می‌کند به توصیف و ارزشیابی می‌پردازند. در این روش چونی و چرائی ویژگی‌های آدمی بیش از چندی آن مورد توجه است.

در روش مبتنی بر نظریه طرح و هیات کلی به کلیت و وحدت فرد توجه می‌شود و بیشتر از روش‌هایی مانند مشاهده رفتار، داده‌های توصیفی و گزارش‌های شخصی استفاده به عمل می‌آید ولی این روش در حد روان‌سنجی، سازمان یافته و مشخص نبوده و قاطعیت ندارد.

با توجه به محاسن و محدودیت‌های مربوط به روش‌های مبتنی بر این دو نظریه، معلم و یا پژوهشگر باید سعی کند که ارزشیابی خود را به ترکیبی از این دو نظریه استوار سازد تا به گونه‌ای معتبرتر و دقیق‌تر بتواند در مورد آموخته‌ها و یا خصوصیات فرد قضاوت کند.

۱- نقل از کتاب شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش‌آموزان، تألیف دکتر حسن پاشا شریفی.

دسته‌بندی ارزشیابی‌های آموزشی

صاحب‌نظران ارزشیابی آموزشی در دیدگاه‌هایشان نسبت به اینکه ارزشیابی چیست و چگونه باید آن را انجام داد اختلاف‌نظر دارند. این اختلاف‌نظرها منجر به رویکرد ارزشیابی آموزشی مختلفی شده است. این صاحب‌نظران ارزشیابی تمامی رویکردهای ارزشیابی آموزشی را در شش دسته به شرح زیر تقسیم کرده‌اند.

- ۱- رویکرد مبتنی بر هدف: در رویکرد مبتنی بر هدف، هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق مورد تأکید قرار می‌گیرند و ارزشیابی آموزشی به دنبال این است که تعیین کند این هدف‌ها به چه میزانی تحقق یافته‌اند.
 - ۲- رویکرد مبتنی بر مدیریت: هدف تشخیص و تحقق بخشیدن به نیازهای اطلاعاتی مدیران تصمیم‌گیرنده است.
 - ۳- رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده: برکسب اطلاعات مربوط به نتایج کلی آموزشی تأکید دارد که توسط مصرف‌کنندگان آموزشی از میان برنامه‌های درسی مختلف انتخاب و مورد استفاده قرار می‌گیرد.
 - ۴- رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان: در این رویکرد تأکید اصلی بر کاربرد مستقیم نظر متخصصان در قضاوت درباره کیفیت فعالیت‌های آموزش و پرورش است.
 - ۵- رویکرد مبتنی بر اختلاف نظر متخصصان: در این رویکرد اختلاف‌نظرهای ارزشیابان مختلف (موافق و مخالف) مورد تأکید است.
 - ۶- رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان: در این رویکرد بررسی طبیعت‌گرایانه و کوشش مشارکت‌کنندگان در تعیین ارزش‌ها، ملاک‌ها، نیازها و داده‌های ارزشیابی مورد تأکید است.
- این شش رویکرد ورتن و سندرز بر تقسیم‌بندی دوگانه هاوس از ارزشیابی آموزشی استوار است. هاوس انواع ارزشیابی‌های آموزشی را به دو دسته تقسیم کرد. عین‌گرا در مقابل ذهن‌گرا یا فایده‌گرا در مقابل کثرت‌گرا- شهودگرا. در حقیقت این نوع تقسیم‌بندی پیوستاری می‌سازد که در یک کرانه آن عین‌گرا یا فایده‌گرا و در کرانه دیگر آن ذهن‌گرا یا شهودگرا - کثرت‌گرا قرار می‌گیرد. رویکرد مبتنی بر هدف و رویکرد مبتنی بر مدیریت با کرانه عین‌گرایی یا فایده‌گرایی منطبق هستند و رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان بر کرانه ذهن‌گرایی یا شهودگرایی - کثرت‌گرایی انطباق دارد و بقیه طبقات در حد فاصل این دو طبقه واقع هستند. در ارزشیابی فایده‌گرا، بیشترین خوبی آن است که به بیشترین افراد فایده برساند. فایده‌گرایی به این فکرند که شادمانی را در جامعه باید به حداکثر رساند. بنابراین در ارزش‌یابی‌های وابسته به رویکرد فایده‌گرایی

یا عینیت‌گرایی، متخصص ارزشیابی، با استفاده از میانگین نمرات آزمون یا شاخص‌های دیگر «خوبی» بر دستاوردهای کلی گروه تأکید می‌ورزند تا حداکثر خوبی را برای حداکثر افراد تعیین نمایند. در مقابل عینیت‌گرایی یا فایده‌گرایی، شهودگرایی یا کثرت‌گرایی قرار دارد. رویکرد شهودگرایی - کثرت‌گرایی به این فکرند که ارزش به تأثیر برنامه بر فرد فرد افراد وابسته است نه بر اکثریت آنان. در این رویکرد، احساس‌ها و دریافتهای فردی ملاک خوبی و درستی به حساب می‌آیند. به همین سبب از لحاظ فلسفی به این رویکرد شهودگرایی - کثرت‌گرایی، نام ذهن‌گرایی داده‌اند. بنابراین در رویکرد ذهن‌گرایی (کثرت‌گرایی) تأکید بر توزیع دستاوردها در میان همه افراد و خرده‌گروه‌ها مانند گروه‌های قومی است. و در رویکرد ذهن‌گرایی (شهودگرایی) متعادل ساختن و وزن دادن به ارزشیابی‌ها و ملاکهای گوناگون در این رویکرد عمدتاً جنبه شهودی دارد.

دسته‌بندی ارزشیابی‌های آموزشی در قالب الگوهای مختلف: حال که با رویکرد مختلف ارزشیابی آموزشی آشنا شدیم می‌خواهیم مدل‌ها یا الگوهای ارزشیابی را مورد بحث قرار دهیم. **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر هدف:** در رویکرد ارزشیابی مبتنی بر هدف، ابتدا اهداف و مقاصد یک فعالیت آموزشی تعیین می‌شود و بعد از آن در ارزشیابی کوشش به عمل می‌آید تا نشان دهد که آن اهداف و مقاصد چه اندازه تحقق یافته‌اند. در آموزش و پرورش فعالیت ارزشیابی می‌تواند از یک روز آموزشی کلاسی تا تمامی نظام آموزشی را شامل شود. نتایج بدست آمده از ارزشیابی مبتنی بر هدف را می‌توان برای اصلاح و تجدید نظر هدف‌های فعالیت آموزشی، خود فعالیت آموزشی، روش‌ها و تدابیر به کار رفته برای تحقق اهداف به کار برد.

الگوی ارزشیابی تایلر: اولین الگوی ارزشیابی آموزشی الگوی ارزشیابی تایلر است. مفهوم ارزشیابی آموزشی تایلر این است که تعیین کند هدف‌های آموزشی برنامه درسی تا چه میزانی تحقق یافته‌اند. تایلر در الگوی ارزشیابی مراحل زیر را پیشنهاد داده است. ۱- تعیین هدف‌های کلی (غایت‌ها) و هدف‌های دقیق ۲- طبقه‌بندی هدف‌ها ۳- بیان هدف‌ها به صورت رفتاری ۴- یافتن موقعیتهایی که در آنها بتوان دستیابی به هدف‌ها را نشان داد ۵- تولید یا تهیه روش‌ها و فنون اندازه‌گیری ۶- گردآوری داده‌های مربوط به عملکرد یادگیرندگان ۷- مقایسه داده‌های مربوط به عملکرد یا هدف‌های رفتاری. الگوی ارزشیابی تایلر، از لحاظ منطقی درست، از نظر علمی قابل پذیرش و توسط متخصصان ارزشیابی به آسانی قابل استفاده است. و حوزه برنامه درسی را شدیداً تحت تاثیر قرار داده است.

رویکردهای دیگر ارزشیابی مبتنی بر هدف عبارتند از: پارادیم ارزشیابی متفلسل و مایکل، رویکرد ارزشیابی هاموند و الگوی ارزشیابی اختلاف پرووس. تبا یکی از همکاران نزدیک به تایلر، برای برنامه‌ریزی درسی یک الگوی مبتنی بر هدف شامل مراحل زیر را پیشنهاد کرده است:

۱- تعیین نیازها ۲- بیان هدفها ۳- انتخاب محتوا ۴- سازمان دادن به محتوا ۵- انتخاب تجارب یادگیری ۶- سازمان دادن به تجارب یادگیری ۷- تعیین «چه چیزی» و «چگونگی» ارزشیابی.

الگوی ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت: دسته‌ای از الگوهای ارزشیابی که از رویکرد مبتنی بر مدیریت برخاسته‌اند به قصد کمک به مدیران و تصمیم‌گیرندگان به وجود آمده‌اند. پدیدآورندگان این الگوها بر یک رویکرد سیستمی (نظام‌دار) تأکید دارند که در آن، در مورد درون‌داده‌ها، فرایندها و برون‌داده‌ها تصمیم‌گیری می‌شود، مخاطبین این الگوها تصمیم‌گیرندگان آموزش و پرورش هستند و جهت فعالیت ارزشیابی را خواسته‌های تصمیم‌گیرندگان، نیازهای اطلاعاتی، و ملاک‌های اثربخشی تعیین می‌کند.

الگوی ارزشیابی سیپ و الگوی ارزشیابی یوسی‌ال‌ای، جزو الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت هستند. الگوی ارزشیابی سیپ توسط دانیل ال. استافل‌بیم و همکاران او پدید آمد. عنوان سیپ (*CIPP*) از حروف اول کلمات بافت یا موقعیت (*Context*)، درون داد (- *Input*)، فرایند (*Process*)، و فرآورده (*Product*) به دست آمده است، زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چارچوبی است که مدیران و تصمیم‌گیرندگان را در چهار نوع تصمیم‌گیری زیر کمک می‌کند:

۱) **ارزشیابی از موقعیت یا بافت:** از نظر استافل‌بیم و همکارانش، این مهمترین نوع ارزشیابی است. هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدفهای آموزشی است. این مرحله از ارزشیابی همچنین شامل کوشش‌هایی تحلیل‌گرایانه برای تعیین عناصر مربوط در محیط آموزشی و نیز کوشش در جهت شناسایی مشکلات، نیازها، و فرصت‌های موجود در این بافت یا موقعیت آموزشی است. به طور خلاصه، این مرحله از ارزشیابی به تصمیم‌گیری در زمینه طراحی کمک می‌کند. روش‌های ارزشیابی از بافت عمدتاً توصیفی و مقایسه‌ای هستند.

۲) **ارزشیابی از درون‌داد:** در این مرحله از ارزشیابی اطلاعات مورد نیاز درباره چگونگی استفاده از منابع به منظور دستیابی به هدفهای برنامه جمع‌آوری می‌شوند. در ضمن ارزشیابی از درون‌داد، ماهیت توانایی‌های نظام آموزشی و استراتژیهای بالقوه برای رسیدن به هدفهایی که در نتیجه ارزشیابی از بافت مشخص گردیدند تعیین می‌شود. همچنین در این مرحله از ارزشیابی به تصمیم‌گیرندگان کمک می‌شود تا روش‌هایی را انتخاب و طراحی کنند که برای دستیابی به هدفهای ضروری تشخیص داده شده‌اند.

۳) **ارزشیابی از فرایند:** در این ارزشیابی کوشش می‌شود تا پاسخ پرسش‌هایی نظیر اینها تعیین گردند: آیا برنامه به خوبی در حال پیاده شدن است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار

دارند؟ چه تغییراتی ضروری هستند؟ پاسخ به این پرسش‌ها به کنترل و هدایت شیوه‌های اجرایی کمک می‌کند.

۴) ارزشیابی از فراورده: در این مرحله مشخص می‌شود که نتایج بدست آمده چه هستند. بعد نتایج حاصل با هدف‌های برنامه مقایسه می‌گردند و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می‌شوند. پس از بررسی کامل نتایج اطلاعات لازم در اختیار تصمیم‌گیرندگان گذاشته می‌شود تا در صورت لزوم درباره ادامه برنامه، متوقف ساختن آن، یا تجدیدنظر در آن اتخاذ تصمیم کنند.

الگوی ارزشیابی یو سی ال ای. در این الگو، ارزشیابی عبارت است از فرایند تعیین انواع تصمیماتی که باید اتخاذ شود و نیز انتخاب، گردآوری و تحلیل اطلاعات مورد نیاز برای اخذ این تصمیمات؛ و گزارش کردن این اطلاعات به تصمیم‌گیرندگان.

الگوی ارزشیابی یو سی ال ای از پنج نوع ارزشیابی زیر تشکیل شده است:

۱) **سنجش نظام:** در این مرحله از ارزشیابی اطلاعات لازم را درباره حالت یا وضعیت نظام آموزشی گردآوری می‌کند. بسیار شبیه مرحله ارزشیابی بافت در الگوی سیپ است.

۲) **طراحی برنامه:** در این مرحله از ارزشیابی برنامه‌های ویژه‌ای انتخاب می‌شود که برای نیازهای آموزشی مفید هستند.

۳) **اجرای برنامه:** در این مرحله از ارزشیابی، اطلاعات ضروری درباره اینکه برنامه انتخابی به گونه‌ای که در نظر بوده و به گروهی که می‌بایست داده شود معرفی گردیده است یا نه جمع‌آوری می‌گردد.

۴) **بهبودی برنامه:** در این مرحله از ارزشیابی، جمع‌آوری اطلاعات است درباره چگونگی کارکرد برنامه، چگونگی تحقق هدف‌های واسطه‌ای و بازده‌های پیش‌بینی‌نشده‌ای ظاهر شده‌اند یا نه. این مرحله شبیه به ارزشیابی فرایندی الگوی سیپ است.

۵) **تصدیق برنامه:** در این مرحله اطلاعات مورد نیاز برای قضاوت درباره ارزش برنامه و امکان استفاده از آن در موقعیت‌های دیگر فراهم می‌آیند.

رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده: این رویکرد عمدتاً برای کمک به مصرف‌کنندگان در انتخاب بهترین محصولات موجود در بازار فراهم آمده‌اند. در این رویکرد ارزشیابی برابر است با تعیین میزان مطلوب بودن یک فراورده آموزشی.

الگوهای مهم رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده عبارتند از: الگوی ارزشیابی اسکرین و الگوی ارزشیابی هدف‌آزاد که هر دو توسط اسکرین پیشنهاد شده است.

الگوی ارزشیابی اسکریون: اسکریون معروف‌ترین شخصیتی است که در زمینه ارزشیابی آموزشی به قصد کمک به مصرف‌کنندگان کار کرده است. از اندیشه‌های مهم وی ایجاد تمایز بین ارزشیابی تکوینی و تراکمی است. ارزشیابی تکوینی در حین اجرای برنامه و زمانی که هنوز امکان اصلاح مشکلات و رفع نواقص موجود است به کار می‌رود، یعنی زمانی که برنامه در حال شکل‌گیری یا تکوین است؛ اما ارزشیابی تراکمی در پایان کار و صرفاً برای روشن شدن اینکه تا چه اندازه به اهداف مورد نظر رسیدیم انجام می‌شود. الگوی اسکریون که برخاسته از رویکرد مبتنی بر مصرف‌کننده است عمدتاً یک ارزشیابی تراکمی است.

ملاک‌های اسکریون برای ارزشیابی فراورده‌ها عبارتند از: ۱- شواهد حاکی از محقق شدن اهداف مهم آموزشی ۲- شواهد حاکی از تحقق یافتن اهداف مهم غیرآموزشی (اهداف اجتماعی) ۳- نتایج حاصل از پی‌گیری ۴- آثار جانبی پیش‌بینی نشده، مثل تأثیر بر معلم، همکاران معلم، سایر دانش‌آموزان، مدیران، والدین، مدرسه و غیره ۵- دامنه استفاده (یعنی برای چه کسانی مفید است) ۷- ملاحظات اخلاقی (استفاده نابجا از تنبیه یا محتوای بحث‌انگیز) ۶- هزینه‌ها

الگوی ارزشیابی هدف آزاد: یکی از پیشنهاد‌های اسکریون، الگوی ارزشیابی هدف‌آزاد در مقابل ارزشیابی مبتنی بر هدف است. در ارزشیابی مبتنی بر هدف، متخصص ارزشیابی هم مترصد کیفیت هدف‌های برنامه آموزشی و هم علاقه‌مند به این‌است که بدان تا چه میزانی آن هدف‌ها تحقق یافته‌اند. در الگوی ارزشیابی هدف‌آزاد پیشنهادی اسکریون، علاوه بر اینها، بر بازده‌های پیش‌بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود. اسکریون معتقد است که نقش عمده ارزشیابی هدف آزاد کاستن از سوگیری و افزایش عینیت است. با این حال، اسکریون ارزشیابی هدف‌آزاد را به عنوان جانشین برای ارزشیابی مبتنی بر هدف پیشنهاد نداده است، بلکه آن را مکمل ارزشیابی مبتنی بر هدف می‌داند.

الگوی ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر متخصصان: در این رویکرد، اثربخشی مؤسسات، برنامه‌ها، فراورده‌ها، و فعالیتهای آموزشی توسط متخصصان و صاحبان فن صورت می‌پذیرد. ورتن و سندرز الگوهای ارزشیابی برخاسته از نظر متخصصان را در چهار طبقه دسته‌بندی کرده‌اند: ۱- نظام‌های بررسی تخصصی رسمی (۲) نظام‌های بررسی تخصصی غیررسمی (۳) بررسی توسط جلسات میزگرد ویژه (۴) بررسی توسط افراد خبره. موقعیت‌هایی که در آنها ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان به کار می‌رود شامل امتحانات شفاهی دوره دکتری، ب بررسی پرونده‌های استخدامی و انجام مصاحبه‌های استخدامی، بررسی پرونده علمی استادان دانشگاه برای صدور احکام قطعی استخدامی و ارتقاء، بررسی مقالات رسیده برای چاپ در مجله‌های علمی توسط هیأت دبیران مجله. **الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر اختلاف نظرهای متخصصان:** در این الگو فرض بر این است که تمام متخصصان ارزشیابی خواسته یا ناخواسته نظر‌ها و تعصبات خود را در جریان

ارزشیابی دخالت می‌دهند، لذا برای اینکه نتایج درست‌تری از ارزشیابی به دست بیاوریم باید از نظرهای موافق و مخالف چند تن از متخصصان و صاحب‌نظران استفاده کنیم. این رویکرد امیدوار است با دخالت دادن نظرهای مثبت و منفی در ارزشیابی سوگیریها را متعادل سازد و از این طریق عدالت را برقرار نماید.

الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کنندگان: این رویکرد بر تجارب دست اول در موقعیت‌ها و فعالیت‌های تربیتی و آموزشی تأکید دارد. این رویکرد، روش‌های پژوهش و بررسی مبتنی بر مشاهدات طبیعی را به روش‌های دقیق و کنترل‌شده آزمایشی ترجیح می‌دهند و از این رو به رویکرد آنها نام طبیعت‌گرایانه داده شده است. همچنین به جهت آنکه بر دخالت کسانی که در موضوع مورد ارزشیابی شرکت دارند نیز تأکید می‌ورزند نام رویکرد مبتنی بر مشارکت‌کنندگان داده‌اند. یکی از معروف‌ترین الگوهای ارزشیابی مبتنی بر این رویکرد، رویکرد رابرت ای. استیک به نام الگوی سیمایی است. در این الگوی ارزشیابی بر دو عامل اساسی ارزشیابی یعنی توصیف، و داوری تأکید می‌شود و اینها دو سیما یا دو روی ارزشیابی به حساب می‌آیند، و بدین لحاظ به الگوی ارزشیابی استیک نام سیمایی داده‌اند این دو عمل توصیف و داوری در سه مرحله از یک برنامه آموزشی، یعنی پیش‌آیندها، مبادله‌ها، و بازده‌ها یا پی‌آیندها انجام می‌گیرد. علاوه بر الگوی ارزشیابی استیک، چند الگوی معروف دیگر وابسته به رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت‌کننده وجود دارند که عبارتند از ارزشیابی روشنگر، ارزشیابی دموکراتیک، ارزشیابی پاسخگو، و ارزشیابی طبیعت‌گرایانه.

دسته‌بندی ارزشیابی‌های آموزشی با توجه به موضوع ارزشیابی

با توجه به تعریف ارزشیابی، آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند یا نه؟ بنابراین یکی از راه‌های تقسیم‌بندی انواع ارزشیابی‌ها با توجه به هدف یا موضوع ارزشیابی است و از این لحاظ ارزشیابی‌های مختلف آموزشی را می‌توان در گروه‌های مختلف زیر قرار داد.

۱- **ارزشیابی از دانشجویان و دانش‌آموزان:** عمدتاً ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یا ارزشیابی از میزان یادگیری است. استفاده از نتایج آن نه تنها برای قضاوت درباره عملکرد یادگیرندگان، بلکه برای داوری درباره اثربخشی کیفیت آموزش، روش‌ها و مواد آموزشی نیز مفید هستند. عمده‌ترین ملاک قضاوت در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده است. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تعیین می‌کند که دانشجویان تا چه میزانی به هدف‌های آموزشی از پیش تعیین شده رسیده‌اند.

۲- **ارزشیابی از برنامه‌های درسی و مواد آموزشی:** ارزشیابی آموزشی گاهی به منظور تعیین اثربخشی برنامه درسی یا مواد آموزشی انجام می‌شود و شامل ارزشیابی از عواملی چون

روش‌های آموزشی، کتاب‌های درسی، مواد دیداری - شنیداری و تدارکات فیزیکی و سازمانی است. در ارزشیابی از برنامه درسی نیز عمده‌ترین ملاک پیشرفت تحصیلی میزان یادگیری دانشجویان است. ملاک دیگر ارزشیابی برنامه درسی هزینه آنهاست.

۳- ارزشیابی از پروژه‌ها و برنامه‌های آموزشی: منظور از پروژه‌ها و برنامه‌های آموزشی ویژه کوشش‌هایی هستند موقعیتی که به عنوان بخشی از برنامه‌های معمول آموزشگاه‌ها به حساب نمی‌آیند. آنها نوعی ماهیت نوآورانه دارند و طول مدت حضورشان به موفقیتشان وابسته است. مفاهیم پروژه، برنامه، و برنامه درسی از هم متمایزند. پین آنها را به این گونه از هم تمیز داده است. پروژه یک کوشش مجزا و یکباره که با استفاده از یک نوآوری می‌کوشد تا تغییری ایجاد کند. این نوآوری به صورت: الف) آموزش مهارت‌های آزمایشگاهی ب) بهبود نگرش دانش آموزان روستا نسبت به یادگیری مربوط باشد. تفاوت پروژه و برنامه: الف) برنامه از پروژه گسترده‌تر و پیچیده‌تر است. ب) پروژه ممکن است نوآوری جهت رفع مشکلات ابتدایی، اما برنامه رویکرد چندوجهی برای مشکلات کلی آموزش و پرورش است ج) برنامه یک مسئله را پاسخ می‌دهد ولی پروژه به یک منظور خاص مربوط است. برنامه درسی از پروژه و برنامه جامع‌تر است. پین برنامه درسی را به عنوان مجموعه‌ای از برنامه‌ها تعریف کرده است و مواردی چون مطالعات اجتماعی، خواندن علوم و ریاضیات را به عنوان برنامه درسی ذکر کرده که برنامه درسی دارای دامنه و توالی است.

۴- ارزشیابی از آموزشگاه: منظور از ارزشیابی آموزشگاه این است که تعیین شود هدف‌های پیش‌بینی‌شده برای آموزشگاه به چه میزانی تحقق یافته‌اند و نقاط قوت و ضعف کدام‌اند. ارزشیابی از آموزشگاه دربرگیرنده ارزشیابی از کل برنامه آموزشگاه و مستلزم گردآوری اطلاعات لازم درباره همه جنبه‌های آموزشگاه است. یکی از جنبه‌های مهم ارزشیابی از آموزشگاه برنامه آزمون آموزشگاه است. هر چه این برنامه جامع‌تر و کامل‌تر باشد اطلاعات بدست آمده نیز به همان نسبت قابل اعتمادتر و باارزش‌تر خواهند بود.

۵- ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه: مقصود از ارزشیابی از کارکنان آموزشگاه، ارزشیابی از همه کسانی است که بطور مستقیم یا غیرمستقیم مسئول بازدهی آموزش مؤسسه هستند. شاید پیچیده‌ترین نوع ارزشیابی همین ارزشیابی باشد. علت پیچیدگی این روش ارزشیابی کم‌اعتباری و بی‌دقتی وسایل و روش‌های اندازه‌گیری و سنجش مورد استفاده در این نوع ارزشیابی است.

خودآزمائی (۱)

- ۱- چه رابطه‌ای بین اندازه‌گیری و ارزشیابی وجود دارد با ذکر یک مثال توضیح دهید.
- ۲- پژوهشگری می‌خواهد میزان احساس مسوولیت کارکنان یک موسسه را بسنجد، او برای این منظور چه اقداماتی را باید انجام دهد؟
- ۳- معلم در ارزشیابی میزان پیشرفت درسی شاگردان خود ممکن است مرتکب خطای اندازه‌گیری شود، این خطا به چه صورت‌هایی در تصمیمات و اقدامات معلم در ارتباط با فعالیتهای آموزشی احتمالاً قابل مشاهده است؟
- ۴- ارزشیابی نیازمند یک ملاک است، معلم برای ارزشیابی نمره امتحانی دانش‌آموزان از چه ملاک‌هایی می‌تواند استفاده کند.
- ۵- تفاوت ملاک‌های تجربی و قراردادی چیست؟ با ذکر یک مثال توضیح دهید.
- ۶- پژوهشگری میزان محبوبیت گروهی هر آزمودنی را به صورت درصد افرادی که در گروه سنجی به او اظهار تمایل و علاقه کرده‌اند تعریف نموده است. او در تعریف متغیر «محبوبیت گروهی» از چه نوع تعریفی استفاده کرده است؟ چرا؟
- ۷- معلمی نمره امتحانی درس آمار دو دانش‌آموز را در یک آزمون مشترک ۲۰ و ۱۰ محاسبه و نتیجه‌گیری کرده است که معلومات اولی در زمینه آمار دو برابر دومی است، آیا این نتیجه‌گیری درست است؟ چرا؟
- ۸- نوع مقیاس اندازه‌گیری را در هر یک از موارد زیر مشخص کنید:
 - طبقه‌بندی دانشجویان برحسب تأهل
 - تعیین تاریخ تولد افراد
 - محاسبه نمره امتحانی هر دانش‌آموز
 - اندازه‌گیری قد کودکان ۶ ساله
 - تعیین موقعیت و جایگاه هر دانشجو در بین همکلاسان
 - تعیین هوشبهر هر کودک
 - بررسی نظرات دانشجویان نسبت به تدریس استاد در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (خیلی خوب، خوب،، خیلی ضعیف)
- ۹- به نظر شما کدام یک از این دو نوع ارزشیابی دقیق‌تر و علمی‌تر است؟ چرا؟
 - الف) مقایسه نمره دانش‌آموز با میانگین کلاس
 - ب) مقایسه نمره دانش‌آموزان با ملاک قبولی نمره ۱۰

- ۱۰- نتایج حاصل از اجرای آزمون‌های مربوط به علوم رفتاری غالباً از کدام نوع مقیاس اندازه‌گیری برخوردارند؟
- ۱۱- اکثر اطلاعاتی که در نتیجه‌گیری با ابزارهای فیزیکی به دست می‌آیند از نوع مقیاس به حساب می‌آیند.
- ۱۲- ارزشیابی چه ارتباطی با سایر عناصر نظام آموزش و پرورش دارد؟
- ۱۳- دو مورد از تفاوت‌های فلسفه ارزشیابی در دیدگاه روان‌سنجی و دیدگاه طرح و هیأت کلی را بیان کنید.
- ۱۴- طرفداران نظریه روان‌سنجی استفاده از چه روش و ابزاری را برای ارزشیابی خصوصیات و متغیرهای مورد نظر توصیه می‌کنند؟ طرفداران نظریه طرح کلی در این مورد چه نظری دارند؟
- ۱۵- به طور کلی استفاده از روش‌های مربوط به کدام یک از دو دیدگاه (روان‌سنجی و هیأت کلی) را برای ارزشیابی توصیه می‌کنید؟ چرا؟
- ۱۶- گزاره «ناکامی عبارت است از جلوگیری در دستیابی فرد به هدف مورد نظرش» چه نوع تعریفی در مورد متغیر ناکامی به حساب می‌آید؟

پاسخ خودآزمایی (۱)

- ۱- اندازه‌گیری مقدمه ارزشیابی است. به بیان دیگر ارزشیابی مستلزم عمل اندازه‌گیری است. به عنوان مثال برای ارزشیابی میزان پیشرفت تحصیلی یک دانش‌آموز نخست باید پیشرفت تحصیلی او را اندازه گرفت و سپس نتیجه اندازه‌گیری را از طریق مقایسه با یک معیار ارزشیابی نمود.
- ۲- برای ارزشیابی از میزان احساس مسئولیت کارکنان یک مؤسسه پژوهشگر باید با توجه به مراحل اندازه‌گیری و ارزشیابی اقدامات زیر را انجام دهد
- الف) تعریف متغیر «احساس مسئولیت» به صورت رفتار قابل مشاهده و سنجش (تعریف عملیاتی)
- ب) تهیه و یا پیش‌بینی یک ابزار و وسیله‌ای برای اندازه‌گیری احساس مسئولیت. این ابزار ممکن است به صورت یک پرسشنامه، مقیاس درجه‌بندی و یا یک آزمون باشد.
- ج) تهیه مقیاس کمی برای ابزار: یعنی ابزار طوری درجه‌بندی (بارم‌بندی) شود که بتواند متغیر احساس مسئولیت را برای هر فرد به صورت کمی در یکی از مقیاس‌های اندازه‌گیری (اسمی، ترتیبی، فاصله‌ای و یا نسبی) مشخص کند.
- د) پیش‌بینی یک معیار: نتیجه اندازه‌گیری باید با یک معیار (تجربی و یا قراردادی) مقایسه شود این معیار ممکن است براساس شواهد تجربی به دست آمده باشد (مثلاً میانگین میزان احساس مسئولیت مربوط به گروه نرم) و یا به صورت قراردادی و ذهنی تعیین شده باشد (مثلاً تعیین حد نصاب قابل قبول)

- ه) مقایسه و داوری: در آخرین مرحله نتیجه مقایسه توسط پژوهشگر مورد قضاوت و داوری قرار می‌گیرد.
- ۳- خطای اندازه‌گیری توسط معلم ممکن است به صورت مختلف در مراحل دوره آموزش انجام گیرد که عبارتند از:
- خطای اندازه‌گیری مربوط به تهیه و تدوین هدف‌های تدریس (هدف‌های کلی، جزئی و رفتاری)
 - خطای اندازه‌گیری مربوط به استفاده از برنامه‌های آموزشی نارسا، و کم ارزش
 - خطای اندازه‌گیری مربوط به استفاده از شیوه‌های نامناسب و سنتی تدریس
 - خطای اندازه‌گیری مربوط به استفاده از مواد و وسایل آموزشی و تجهیزات ناکافی
 - خطای اندازه‌گیری مربوط به نظام ارزشیابی (تهیه سوالات امتحانی نامناسب، اجرای نامطلوب امتحان، تصحیح و نمره‌گذاری اوراق امتحانی به صورت غیرعلمی و سوگیری و تعصب در داوری و قضاوت روی عملکرد دانش‌آموزان)
- ۴- معلم در ارزشیابی از میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند ملاک ارزشیابی را به صورت‌های ذیل در نظر بگیرد:
- معلم پس از اندازه‌گیری میزان پیشرفت، نمره خام دانش‌آموز را با یک ملاک قراردادی (مثلاً نمره قبولی ۱۰) مقایسه می‌کند.
 - معلم نمره خام دانش‌آموز را با نمره سایر دانش‌آموزان همان کلاس (مثلاً میانگین نمره دانش‌آموزان) مقایسه می‌کند.
 - معلم نمره خام دانش‌آموز را با نمره‌های قبلی وی در همان درس مورد مقایسه قرار می‌دهد. یعنی ملاک مقایسه را خود دانش‌آموز در نظر می‌گیرد.
- ۵- پاسخ این پرسش قبلاً توضیح داده شده است.
- ۶- پژوهشگر برای متغیر محبوبیت گروهی از تعریف عملیاتی سنجشی استفاده کرده است. زیرا محبوبیت گروهی یک متغیر خصیصه‌ای (ویژگی) است که در تعریف، نحوه اندازه‌گیری آن بیان شده است.
- ۷- خیر نتیجه‌گیری درست نیست زیرا نمره‌های درسی دارای مقیاس اندازه‌گیری فاصله‌ای هستند و بنابراین صفر مطلق ندارند و عملیات ضرب و تقسیم در مورد آنها انجام‌پذیر نیست.
- ۸- مقیاس اندازه‌گیری ۷ مورد بیان شده به ترتیب عبارتند از:
- اسمی (طبقه‌ای) - فاصله‌ای - فاصله‌ای - نسبی - ترتیبی - فاصله‌ای - طبقه‌ای مرتب شده
- ۹- مورد «الف» دقیق‌تر است زیرا دارای ملاک و معیار تجربی است ولی مورد «ب» دارای ملاک قراردادی است.

- ۱۰- مقیاس‌های فاصله‌ای و ترتیبی
- ۱۱- مقیاس نسبی
- ۱۲- ارزشیابی نقش ناظر را بر سایر عناصر نظام آموزش و پرورش (هدف، برنامه، روش، وسایل و امکانات و تجهیزات آموزشی) دارد.
- ۱۳- دیدگاه روان‌سنجی مبتنی بر چندی (کمی) است ولی دیدگاه طرح کلی مبتنی بر چونی (کیفی) است. روان‌سنجی بر روشی سازمان یافته و تفکیک و تجزیه پذیر استوار است ولی طرح کلی به کلیت و وحدت فرد توجه می‌کند و قاطع و سازمان یافته نیست.
- ۱۴- طرفداران نظریه روان‌سنجی به استفاده از آزمون‌های مختلف که نتایج آنها به صورت کمی است توجه دارند ولی طرفداران نظریه طرح کلی بیشتر از روش‌هایی مانند مشاهده رفتار، داده‌های توصیفی و گزارش‌های شخصی استفاده می‌کنند.
- ۱۵- با توجه به مزایا و محدودیت‌های دو روش (روان‌سنجی و طرح کلی) معلم باید سعی کند ارزشیابی خود را به ترکیبی از دو روش استوار سازد.
- ۱۶- تعریف از نوع عملیاتی آزمایشی است.

[سؤال‌های چهارگزینه‌ای فصل اول]

- ۱- مقیاس اندازه‌گیری مورد استفاده در آزمون‌های چند گزینه‌ای از کدام نوع است؟
 (۱) اسمی (۲) ترتیبی (۳) فاصله‌ای (۴) نسبی
- ۲- کدام یک از انواع ارزشیابی تقریباً در حاشیه قرار دارد و مکمل عمل آموزشی نیست؟
 (۱) تشخیصی (۲) تکوینی (۳) مستمر (۴) مجموعی (پایانی)
- ۳- کدام یک از داده‌های زیر دارای مقیاس فاصله‌ای است؟
 (۱) درجه حرارت (۲) رنگ چشم
 (۳) اندازه قد (۴) میزان موافقت با گویه‌های یک نگرش سنج
- ۴- جمع‌آوری اطلاعات به منظور قضاوت در مورد پدیده‌ها و تصمیم‌گیری نامیده می‌شود.
 (۱) سنجش (۲) ارزیابی (۳) اندازه‌گیری (۴) ارزشیابی
- ۵- تفاوت بین ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی اساساً در چیست؟
 (۱) ارزشیابی تکوینی در طول سال و ارزشیابی پایانی در آخر سال انجام می‌شود.
 (۲) ارزشیابی تکوینی به تدریج ولی ارزشیابی پایانی یکباره انجام می‌شود.
 (۳) ارزشیابی تکوینی برای پاسخگوئی و ارزشیابی پایانی برای ارائه بازخورد انجام می‌شود.
 (۴) ارزشیابی تکوینی برای ارائه بازخورد و ارزشیابی پایانی برای دادن گواهی انجام می‌شود.
- ۶- در کدام فعالیت تعیین کیفیت از ویژگی‌های عمده محسوب می‌شود؟
 (۱) ارزشیابی (۲) روان‌سنجی (۳) ارزیابی (۴) اندازه‌گیری
- ۷- مهم‌ترین هدف ارزشیابی تکوینی کدام است؟
 (۱) ارائه بازخورد به معلم و دانش‌آموزان (۲) دادن گواهی قبولی یا مردودی
 (۳) انتخاب روش تدریس مناسب (۴) تعیین میزان آموخته‌های قبلی دانش‌آموزان
- ۸- شماره کارت ملی ایرانیان در کدام مقیاس اندازه‌گیری بیان می‌شود؟
 (۱) اسمی (۲) ترتیبی (۳) فاصله‌ای (۴) نسبی
- ۹- کدام تعریف بیانگر فرایند «سنجش» است؟
 (۱) اختصاص کمیت به خصیصه‌ها یا صفات مختلف
 (۲) تفسیر، ارزشگذاری و داوری در مورد عملکرد اختصاصی فرد

- ۳) تحلیل چند جانبه عملکرد اختصاصی فرد با استفاده از فنون مختلف
 ۴) اجرای آزمون پیشرفت تحصیلی به منظور تخمین عملکرد شغلی
- ۱۰- مهمترین تفاوت اندازه‌گیری در علوم پایه و علوم انسانی به متفاوت بودن ماهیت ارتباط پیدا می‌کند.
- ۱) آزمودنی‌ها
 ۲) موضوع اندازه‌گیری
 ۳) کاربردها
 ۴) روش‌های اندازه‌گیری
- ۱۱- استفاده از تکنیک‌های مشاهده‌ایی برای بهبود کدام ویژگی سنجش مبتنی بر مشاهدات مورد استفاده قرار می‌گیرد؟
- ۱) دقت
 ۲) مربوط بودن
 ۳) کیفیت
 ۴) حساسیت
- ۱۲- مهمترین مرحله تهیه آزمون‌های روانشناختی کدام است؟
- ۱) نوشتن سوالات
 ۲) تعیین روائی و اعتبار
 ۳) تعریف صفت مورد اندازه‌گیری
 ۴) تهیه نرم و ملاک قضاوت
- ۱۳- در کدام یک از مقیاس‌ها مبدأ اندازه‌گیری اعتباری است؟
- ۱) نسبی
 ۲) ترتیبی
 ۳) اسمی
 ۴) فاصله‌ای
- ۱۴- ارزشیابی تکوینی برای چه هدفی انجام می‌گیرد؟
- ۱) به دست آوردن نتیجه عمل آموزشی
 ۲) میزان دستیابی به هدف
 ۳) اصلاح جریان آموزش
 ۴) شناخت فرایند آموزش
- ۱۵- آزمونی که فقط یک ویژگی را اندازه‌گیری می‌کند و نمرات حاصل از اجرای آن، هم نرمال است دارای کدام مقیاس اندازه‌گیری است؟
- ۱) فاصله‌ای
 ۲) اسمی
 ۳) نسبی
 ۴) ترتیبی

پاسخنامه سؤال‌های چهارگزینه‌ای فصل اول

- ۱- گزینه (۳). در نمره‌های حاصل از آزمون‌های چند گزینه‌ای صفر قراردادی وجود دارد.
- ۲- گزینه (۱). ارزشیابی تشخیصی به صورت مکمل عمل آموزشی مورد توجه معلمان قرار نمی‌گیرد و امری حاشیه‌ای به شمار می‌رود.
- ۳- گزینه (۱). درجه حرارت دارای مقیاس فاصله‌ای است و صفر آن قراردادی است.
- ۴- گزینه (۴).
- ۵- گزینه (۴).
- ۶- گزینه (۱). در ارزشیابی داده‌های حاصل از اندازه‌گیری با یک معیار مقایسه شده و مورد داوری قرار می‌گیرد بنابراین از ویژگی کیفیت برخوردار است.
- ۷- گزینه (۱).
- ۸- گزینه (۱). در شماره کارت ملی عدد به عنوان نشانه به کار رفته است.
- ۹- گزینه (۳).
- ۱۰- گزینه (۱).
- ۱۱- گزینه (۳). از بین ویژگی‌های سنجش، کیفیت آن از طریق مشاهدات بررسی می‌شود.
- ۱۲- گزینه (۳).
- ۱۳- گزینه (۴). مقیاس فاصله‌ای دارای صفر قراردادی است.
- ۱۴- گزینه (۳). یکی از اهداف ارزشیابی تکوینی اصلاح جریان آموزش است.
- ۱۵- گزینه (۱).

بخش چهارم

رشد و یادگیری

تعریف رشد

رشد عبارتست از همه تغییرات و تحولاتی که از زمان تشکیل سلول تخم تا هنگام مرگ در انسان روی می‌دهد. رشد حرکتی مستمر، دائمی و پیوسته بوده، گاهی آهسته و زمانی همراه با جوش و خروش است. هدف روان‌شناسی رشد توصیف، توضیح و پیش‌بینی رفتار است.

مفهوم پختگی^۱

وصول به مرحله معینی از مهارت یا استعداد مستلزم تغییراتی در دستگاه‌های عصبی و عضلانی بدن است. از این رو پختگی به تغییرات خاصی اطلاق می‌شود که عامل اساسی آن گذشت زمان همراه با تکامل و نظام‌یافتگی سیستم‌های عصبی است. پختگی به تجربه کودک از محیطش بستگی چندانی ندارد.

ویژگی‌ها و اصول رشد

۱- رشد الگوهای معین و قابل پیش‌بینی دارد. مانند الگوهای سری - پایی، مرکزی - پیرامونی، عام به خاص.

منظور از الگوهای فوق به ترتیب این است که ابتدا قسمت سر و سپس تنه و پاها رشد می‌کنند. همچنین ابتدا اعضاء داخلی و سپس اعضاء پیرامونی رشد می‌کنند. از سوی دیگر کودک ابتدا در

1- maturation

واکنش به محرک‌ها با تمام بدن خود واکنش نشان می‌دهد (الگوی عام)، اما به تدریج در اثر رسش و یادگیری اعضای بدن خود را به صورت تخصصی مورد استفاده قرار می‌دهد. (الگوی خاص).

۲- رشد جریانی مداوم است.

۳- تفاوت‌های فردی در رشد تقریباً ثابت است.

۴- رشد دارای ابعاد جسمانی و روانی و نسبت‌های مختلف است.

ویژگی‌های مرحله (ملاک‌های مرحله)

۱- هر مرحله ناشی از مراحل قبل و مقدمه‌ای برای مراحل بعد می‌باشد.

۲- هر مرحله همیشه در طول تحول محل و موقع ثابتی دارد.

۳- هر مرحله دارای ویژگی‌های خاص می‌باشد.

۴- هر مرحله واجد صفت توحیدی و یکپارچگی می‌باشد.

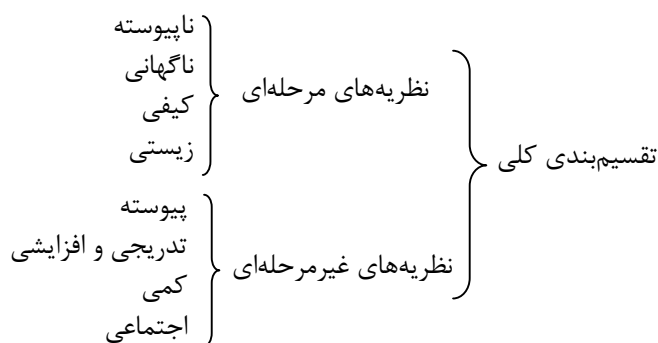
۵- هر مرحله شامل شکل‌گیری ساخت‌های مجموعه‌ای جدید می‌باشد.

۶- هر فردی تمام مراحل رشد را طی می‌کند.

۷- مراحل رشد جهان شمول می‌باشد.

۸- هر مرحله دارای تراز تهیه و تراز اتمام است.

نظریه‌های رشد



نظریه‌های مرحله‌ای گروهی از دیدگاه‌های رشد هستند که معتقدند رشد و تحول به صورت مرحله‌ای رخ می‌دهد و دارای ویژگی‌های رشد ناپیوسته، ناگهانی، کیفی و زیستی است. منظور از ناپیوسته بودن رشد این است که تغییرات به صورت جهشی (ناگهانی) و از لحاظ کیفی الگوهای جدیدی در رفتار ایجاد می‌شود. مثلاً کودکان معمولاً از شش ماه دؤم زندگی کم‌کم سینه‌خیز می‌روند. ابتداء با شکم و سپس به کمک دست‌ها و زانوها تا سرانجام چهار دست و پا می‌روند و به تدریج تعادل بیشتری پیدا می‌کنند این تغییرات پیوسته است، در حالی که ایستادن و راه رفتن

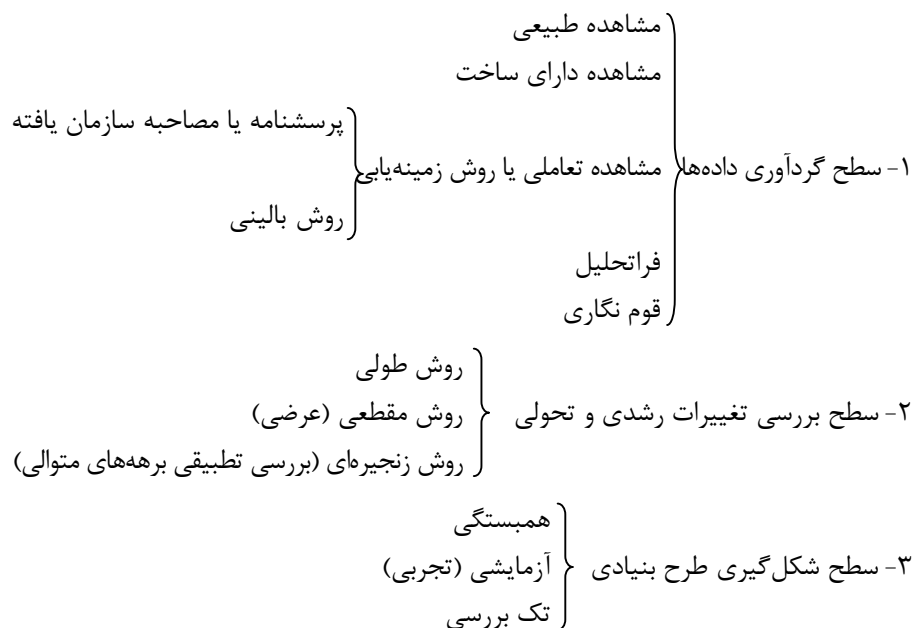
مستلزم حرکات کاملاً متفاوتی است، بنابراین تغییر از سینه‌خیز رفتن به راه رفتن یکی از مهارت‌های فرعی مربوط به سینه‌خیز رفتن نیست، اینجا، تغییر نمایانگر تغییر در الگوی رفتاری است که از لحاظ کیفی متفاوت است، این تغییر ناپیوسته، ناگهانی و کیفی است. در واقع تغییرات ناپیوسته همان مراحل رشد است. البته آنها تغییرات درون مرحله‌ای را به عنوان تغییرات تدریجی که در فواصل تغییرات ناپیوسته و ناگهانی صورت می‌گیرد را نیز قبول دارند. به عنوان مثالی دیگر در رشد ناپیوسته، کودکان بین ۱۵ تا ۲۰ ماهگی وقتی قواعد والدین را رعایت نمی‌کنند دچار اضطراب می‌شوند به اعتقاد روان‌شناسانی که رشد را ناپیوسته می‌دانند این رفتار نشانه تغییری کیفی در توانایی کودکان برای درک و تفکر درباره چیزهایی است که والدین منع کرده‌اند. عبور از مرحله‌ای به مرحله‌ای دیگر ناگهانی است. آنها معتقدند که تغییرات کیفی مهمتر و تعیین‌کننده‌تر از تغییرات کمی هستند. به عبارتی گذر از یک مرحله به مرحله‌ی دیگر ناشی از تغییرات کیفی در ساخت است، علت اصلی تفاوت مراحل رشد با یکدیگر تفاوت کیفی مراحل با هم است، یعنی تفاوت از نظر نوع است نه از نظر مقدار. همچنین نظریه‌های مرحله‌ای معتقدند که رشد داخلی و عوامل زیستی تعیین‌کننده‌تر از عوامل اجتماعی هستند. نظریه‌هایی مانند فروید و پیروان وی (آنافروید - اریکسون - اشپیتز - کلاین - ماهر - هارتمن...) پیاژه، کلبرگ، برونر، گزل و والن از جمله نظریه‌های مرحله‌ای محسوب می‌شوند. البته اریکسون و برونر در این گروه استثنائاً نقش عوامل اجتماعی را از عوامل زیستی تعیین‌کننده‌تر می‌دانند.

نظریه‌های غیرمرحله‌ای معتقدند که رشد به صورت غیرمرحله‌ای است که به صورت پیوسته، تدریجی و افزایشی رخ می‌دهد. همچنین به اعتقاد این گروه تغییرات کمی که در اثر انباشت ویژگی‌ها بر روی یکدیگر صورت می‌گیرد از تغییرات کیفی تعیین‌کننده‌تر هستند. از سوی دیگر عوامل اجتماعی نیز از عوامل زیستی تعیین‌کننده‌تر می‌باشند. نظریه‌هایی از قبیل پردازش اطلاعات، رفتارگرایی (یادگیری)، شناختی - اجتماعی (بندورا)، ویگوتسکی، برنر، لئون تی‌یف از جمله نظریه‌های غیرمرحله‌ای هستند.

لازم به یادآوری است که گروهی از نظریه‌ها، فرایند رشد را هم مرحله‌ای و هم غیرمرحله‌ای می‌دانند. نظریه‌هایی از قبیل کردارشناسی و دیدگاه عمر از جمله نظریه‌های این گروه هستند.

روش‌های پژوهش در روان‌شناسی رشد

روش‌های پژوهش در رشد و تحول را به سه سطح زیر می‌توان تقسیم کرد:



سطح گردآوری داده‌ها

مشاهده طبیعی^۱ فنی است که در آن محقق به مشاهده مستقیم رفتار می‌پردازد. امتیاز اصلی این روش مشاهده آزمودنی در شرایط طبیعی و زندگی روزمره است. از امتیازهای دیگر روش مشاهده طبیعی این است که مستقل از توانایی یا اراده شخص مورد مشاهده است. بهتر از روش زمینه‌یابی موجب درک رویدادها می‌شود اما در عین حال یک فن محدود محسوب می‌شود. مشاهده طبیعی یعنی به رویدادها اجازه حرف زدن دادن. برای بررسی فرضیه‌ها نیز مناسب نیست زیرا هیچ کنترلی بر رفتار افراد مورد مشاهده وجود ندارد. بنابراین نظریه‌های مبتنی بر روش مشاهده طبیعی خیلی نگرشی هستند. حضور مشاهده‌گر نیز می‌تواند در رفتار طبیعی مشاهده شونده تغییر ایجاد نماید (اثر هاوتورن^۲). یک نقطه ضعف مهم مشاهده طبیعی این است که همه آزمودنی‌ها از فرصت برابر برای نشان دادن یک رفتار خاصی برخوردار نیستند. در روش مشاهده دارای ساخت^۳ همه چیز و همه شرایط توسط آزماینده کنترل می‌شود و فرد در شرایط مصنوعی و

1- naturalistic observation

2- Hawthorne effect

3- structured observation

آزمایشگاهی مورد مشاهده قرار می‌گیرد. در این روش همه آزمودنی‌ها دارای فرصت برابر هستند. تصنعی بودن از معایب اساسی این روش است اما امتیاز اصلی آن «کنترل» متغیرها است. در روش مشاهده تعاملی^۱ (زمینه‌یابی)^۲ هم می‌توان از پرسشنامه و هم از روش بالینی که در حد فاصل مشاهده ساده و مصاحبه از پیش تعیین شده می‌باشد استفاده کرد. به عبارتی بررسی آزمودنی درگیر با یک فعالیت از دو زاویه مشاهده واکنش‌ها و مصاحبه درباره‌ی برداشت‌های وی از آنچه به عمل آورده می‌باشد. بنابراین دامنه سوال‌ها باز است یعنی سؤال بعدی برحسب پاسخ قبلی آزمودنی شکل می‌گیرد. به بیان دیگر آزمودنی تحت مشاهده مضاف^۳ قرار می‌گیرد. به این معنا که هم واکنش‌های وی نسبت به وسایل آزمایش زیر نظر قرار دارد و هم آزمودنی ضمن پرسشگری تحت مشاهده است و آزماینده مرتباً خود را با وضع آزمودنی سازش می‌دهد. مصاحبه بالینی یک روش انعطاف‌پذیر، توصیفی و کیفی است. آزمودنی افکار و اعمالی مانند زندگی روزمره را به کار می‌گیرد و در مدت زمان کوتاهی می‌توان اطلاعات زیادی بدست آورد.

روش قوم‌نگاری^۴ از علم انسان‌شناسی اقتباس شده است که در آن محقق با آشنا شدن با شیوه زندگی افراد از نوع فرهنگ آنها آگاهی پیدا می‌کند. این روش نیز عمدتاً توصیفی و کیفی است. در این روش پژوهشگر با برقراری ارتباط نزدیک با گروه اجتماعی می‌تواند از عقاید و رفتارهای اعضای آن آگاه شود.

در روش فراتحلیل^۵ آزماینده پژوهش جدیدی انجام نمی‌دهد، بلکه به بررسی چندین تحقیق در یک مورد خاص و مقایسه نتایج آنها می‌پردازد و در نهایت نتیجه‌گیری می‌کند. به عبارتی فراتحلیل، تحلیل آماری مجموعه‌ای از نتایج پژوهش‌های قبلی است.

سطح بررسی تغییرات رشدی و تحولی

در روش طولی^۶ عده‌ی معینی از آزمودنی‌ها به صورت مکرر در یک دوره یا طی چندین سال مورد آزمایش قرار می‌گیرند. فواصل زمانی ممکن است نسبتاً کوتاه (از چند ماه تا چند سال) یا بسیار بلند باشند (ده سال یا حتی تمام عمر آزمودنی‌ها). برخی منابع حداقل مدت زمان برای تحقیق طولی را ده سال ذکر کرده‌اند. در این تحقیق پی‌گیری اثر مورد نظر است و آزمودنی‌ها با خودشان مقایسه می‌شوند. دانشمندی که به مطالعه تحول یک پدیده در طول زمان علاقه دارند از این روش استفاده می‌کنند. روش طولی دو امتیاز عمده دارد؛ یکی تعیین الگوهای مشترک و

1- interactive

2- survey

3- double observation

4- ethnography

5- metaanalysis

6- longitudinal

تفاوت‌های فردی در رشد زیرا افراد در طول زمان ردیابی می‌شوند به عبارتی از ویژگی‌های اصلی این روش بدست آوردن اندازه‌های متوالی از آزمودنی‌های خاص است و دیگر اینکه روابط بین رویدادهای قبلی و بعدی مورد بررسی قرار می‌گیرد. (مثلاً آیا گروهی که در کودکی یک رفتار خاص را انجام می‌دهند در بزرگسالی نیز همان رفتار را انجام خواهند داد). پژوهشگر می‌تواند ثبات و یا تغییر شخصیت را مورد بررسی قرار دهد. از معیاب این روش اینکه با خارج شدن آزمودنی‌ها از پژوهش ممکن است تمرین، اثر همدوره و تغییرات مرتبط با سن تحریف شود. مطالعه دانش‌آموزان سرآمد توسط ترمن از مشهورترین پژوهش‌های طولی است.

در روش مقطعی یا عرضی^۱ آزمودنی‌های سنین مختلف در یک نقطه زمانی معین مورد بررسی قرار می‌گیرند. ویژگی اصلی روش مقطعی مقایسه همزمان گروه‌های مختلف سنی است. مثلاً رشد زبان را در ۱۰۰ کودک که به گروه‌های سنی مختلف (۱۰ ماهه، ۱۳ ماهه، ۲۴ ماهه...) تقسیم می‌شوند مورد بررسی قرار می‌دهند. از طرح طولی کارآمدتر است. ضعف اصلی این روش تردید در قابل مقایسه بودن گروه‌ها است. زیرا هرگز نمی‌توان با اطمینان پی برد که تفاوت‌هایی که به سن نسبت داده می‌شود ناشی از عوامل دیگر نباشد. مثلاً وقتی می‌خواهیم این فرضیه را بررسی کنیم، هوش به همراه سن کاهش می‌یابد. باید افراد متعلق به گروه‌های مختلف را با یکدیگر مقایسه کنیم. نقطه ضعف این روش این است که امکان بررسی گرایش‌های رشد فرد را فراهم نمی‌آورد و ممکن است تفاوت‌های سنی به خاطر اثر همدوره تحریف شوند یعنی شواهد مربوط به رشد را در سطح فردی در اختیار نمی‌گذارد. ضمناً در این طرح مقایسه لحظه‌ها صورت می‌گیرد.

در روش زنجیره‌ای^۲ که حاصل ترکیب روش‌های طولی و مقطعی است گروه‌های سنین مختلف در یک دوره زمانی نسبتاً کوتاه مورد بررسی قرار می‌گیرند. به عبارتی در تحقیق زنجیره‌ای چند تحقیق مقطعی یا طولی مشابه را در زمان‌های مختلف اجرا می‌کنند. روش زنجیره‌ای دارای دو امتیاز است یکی اینکه با مقایسه کردن آزمودنی‌های هم سنی که در سال‌های متفاوتی به دنیا آمده‌اند می‌توانیم اثر همدوره^۳ را اندازه‌گیری کنیم. مثلاً می‌توان سه نمونه طولی را در سن ۲۰، ۳۰ و ۴۰ سالگی مقایسه کنیم، چنان که آنها تفاوتی نداشته باشند می‌توانیم تأثیر همدوره را منتفی بدانیم. دومین امتیاز روش زنجیره‌ای این است که می‌توانیم مقایسه‌های طولی و مقطعی انجام دهیم و اگر نتایج در هر دو مشابه باشند در این صورت می‌توانیم در مورد یافته‌های خود کاملاً مطمئن باشیم. مثلاً برای اینکه بررسی کنیم که آیا رشد شخصیت بزرگسالی آن طور که اریکسون می‌گوید پیش می‌رود سه همدوره ۲۰، ۳۰ و ۴۰ ساله در فواصل مثلاً هر ده سال یکبار

1- cross-sectional

2- sequential method

3- Cohort effect

بررسی می‌شوند تحقیقات انجام شده در این زمینه کسب هویت و صمیمیت در این دوره یعنی بین ۲۰ تا ۳۰ سالگی را مورد تأیید قرار داده است. واژه تطبیقی در ابتداء نشان دهنده بررسی‌های بین فرهنگی است.

به خاطر داشته باشیم که روش‌های سطوح گردآوری داده‌ها و بررسی تغییرات رشد از روش‌های توصیفی هستند. در روش توصیفی اندازه متوسط (میانگین) یک خصوصیت محاسبه می‌شود.

سطح شکل‌گیری طرح بنیادی

در روش همبستگی^۱ رابطه میان دو یا چند متغیر تعیین می‌شود. با استفاده از این روش هم می‌توان رابطه زمانی میان متغیرها و هم رابطه پیش‌بینی میان آنها را تعیین کرد. در این روش رابطه بین متغیرها با ضریب همبستگی^۲ (r) نشان داده می‌شود. رابطه بدست آمده رابطه علت و معلولی نیست. به همین دلیل محققان در گزارش نتایج پژوهش به جای متغیر مستقل و متغیر وابسته از متغیر پیش‌بین^۳ و متغیر ملاک^۴ استفاده می‌کنند. متغیر پیش‌بین متغیری است که از روی آن متغیر ملاک مورد پیش‌بینی قرار می‌گیرد و متغیر ملاک متغیری است که براساس آن مورد پیش‌بینی قرار می‌گیرد. مقدار ضریب همبستگی بین $(+1)$ و (-1) می‌باشد. ضریب همبستگی کامل یعنی (± 1) که در آن ضریب نماینده رابطه کامل مثبت یا منفی است. فقط در شرایط ضریب همبستگی کامل می‌توان یک متغیر را از روی متغیر دیگر به طور قطعی به درستی پیش‌بینی کرد. ضریب همبستگی صفر بیانگر نبود رابطه است. در این شرایط هیچ‌گونه پیش‌بینی صحیحی نمی‌توان انجام داد. ضمناً ضریب همبستگی‌هایی که با اعداد بین $+1$ و -1 نشان داده می‌شود (به جز عدد صفر) نماینده رابطه غیرکامل هستند. هر چقدر از سمت صفر به طرف عدد (± 1) حرکت کنیم میزان رابطه افزایش و احتمال خطا در پیش‌بینی کاهش می‌یابد و هر چقدر از سمت (± 1) به طرف صفر حرکت کنیم میزان رابطه کاهش و احتمال خطا در پیش‌بینی افزایش می‌یابد. ضریب همبستگی را نمی‌توان به صورت درصد تعبیر کرد اما مجذور همبستگی نشان دهنده درصد وجه مشترک بین دو متغیر مورد نظر است. مثلاً اگر بین دو آزمون مختلف هوش ضریب همبستگی $0.80/0$ باشد، می‌توان گفت ۶۴ درصد ویژگی‌هایی که این دو آزمون اندازه می‌گیرند مشترک است. مثلاً بررسی اختلال رفتاری کودکان با کم توجهی مادران از روش‌های همبستگی است زیرا کوششی برای دستکاری متغیر «همکاری مادر و فرزند» نمی‌شود.

1- correlational

2- correlational coefficient

3- predictive variable

4- criterion variable

روش آزمایشی یا تجربی^۱ مستلزم دستکاری^۲ آگاهانه و هدفمند در یک متغیر برای مشاهده‌ی متغیر دیگر است. مهمترین ویژگی این روش «کنترل» است که از طریق «تصادفی» حاصل می‌شود. در این روش دو گروه آزمایشی و کنترل و حداقل یک متغیر مستقل^۳ و یک متغیر وابسته^۴ وجود دارد. گروه آزمایش گروهی است که متغیر مستقل را دریافت می‌کند و گروه کنترل گروهی است که متغیر مستقل را دریافت نمی‌کند. این دو گروه تا جایی که امکان دارد باید مشابه یکدیگر باشند، به جز یک تفاوت عمدی که آن هم دریافت و عدم دریافت متغیر مستقل است. متغیر مستقل، تغییری است که مورد دستکاری قرار می‌گیرد و تغییری که در نتیجه‌ی دستکاری متغیر مستقل، تغییرات آن اندازه‌گیری می‌شود و متغیر وابسته است. در پژوهش آزمایشی علاوه بر توصیف و پیش‌بینی، به رابطه علت و معلولی بین امور نیز پی می‌بریم.

در روش تک بررسی یا مطالعه موردی^۵ یک شخص یا یک موقعیت عمیقاً مورد بررسی قرار می‌گیرد. سانتراک معتقد است مطالعات موردی غالباً زمانی به کار می‌روند که شرایط ویژه زندگی یک فرد را به دلایل عملی یا اخلاقی نمی‌توان تکرار کرد. مطالعه موردی نیز یک مطالعه توصیفی محسوب می‌شود. چنان که وضعیت یک کودک را در طول زمان و یا در مقاطع زمانی مشخصی به طور عمیق و همه جانبه مطالعه کرد. مانند مطالعات پیازه و همچنین مطالعات فروید. مطالعه موردی انعطاف‌پذیرترین شیوه تحقیقی است زیرا می‌توان آن را در هر موردی به کار گرفت. هدف این است که تا حد امکان تصویر کاملی از عملکرد روان‌شناختی فرد و تجربیاتی که به آن منجر شده‌اند به دست آید. این روش زمینه‌ای برای استفاده از سایر روش‌های مطالعه فراهم می‌سازد. به عبارتی می‌توان آن را با استفاده از روش‌های دیگر تکمیل کرد. این روش به ویژه زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که استفاده از سایر روش‌ها امکان‌پذیر نباشد. مثلاً وقتی به نمونه‌هایی از کودکان برمی‌خوریم که در شرایط بسیار استثنایی رشد کرده‌اند (نوابغ)، این روش بهترین نتیجه را به بار می‌آورد، زیرا در شرایط عادی هرگز امکان نداشت که چنین مواردی را با روش تجربی پژوهش کرد (به دلیل محدود بودن موردهای استثنایی از روش همبستگی نمی‌توان استفاده کرد) مهمترین روش مطالعه موردی، مطالعه موردی بالینی است. می‌توان در مطالعات موردی از روش آزمایشگاهی نیز استفاده کرد و تأثیر نظارت شده متغیرهای محیطی را در رفتار یک فرد معین مشاهده کرد. در این روش جنبه‌هایی از رفتار فرد در مدت زمان معینی اندازه‌گیری می‌شود (مقدار پایه) سپس تغییرات معینی در متغیرهای محیطی داده می‌شود و تأثیرات آن مورد مطالعه قرار

1- experimental

2- manipulation

3- independent variable

4- dependent variable

5- case study

می‌گیرد. اصولاً روش بالینی بر محور تک بررسی‌های نظام‌دار و جامع قرار دارد. بررسی بالینی سازش یافته شکل مطالعه رفتار عینی انسان است که با روش‌های مبتنی بر روان‌سنجی رابطه نزدیکی دارد. از نگاه دیگر طیف روش‌های تجربی دارای دو سطح «ایجاد» یا آزمایشگاهی و سطح «توسلی» یا متوسل شدن به شرایط موجود است. روش‌های بالینی نیز عینیت خود را با رعایت راهبردهای روش‌های تجربی به دست می‌آورند. به عبارتی روش‌های تجربی و بالینی گروهی از روش‌های متعامل و مکمل یکدیگر هستند.

تاریخچه روان‌شناسی رشد

هدف روان‌شناسی رشد توصیف، توضیح و پیش‌بینی رفتار است. مثلاً توصیف رفتار کودکان در سنین مختلف برای کسب آرامش و یا توضیح این که چرا کودکان چنین تمایل نیرومندی دارند و سرانجام پیش‌بینی پیامدهای چنین رفتارهایی در طول زندگی.

در قرون وسطی (قرن ششم تا پانزدهم) به کودکی به عنوان مرحله‌ای جداگانه در روند زندگی اهمیت کمی می‌دادند و پس از نوباوگی کودکان را مینیاتور بزرگسالان می‌دانستند، یعنی افرادی که همه ویژگی‌های بزرگسالان را دارند اما در اندازه‌های کوچکتر. این دیدگاه به نظریه فرم‌یافتگی پیشین (پیش‌ساختگی)^۱ معروف است. تاریخچه تحقیق علمی و تجربی درباره کودک در قرن هفدهم با یوهان آموس کمونیوس آغاز شده است و بر اهمیت علایق و استعدادها، استفاده از تصاویر و وسایل کمک آموزشی تأکید داشت.

داروین

وی پیشگام مطالعه علمی کودک است، زیرا نظریه او یعنی نظریه انتخاب طبیعی^۲ و بقای شایسته‌ترین (تنازع بقا) و تأکید وی بر ارزش سازگاری و ویژگی‌های جسمانی و روان‌شناختی و رفتاری منجر به نظریه‌های مهم رشد گردید. در زمینه تکامل انواع، به نظر داروین پیوستگی انواع هم‌داری جنبه‌ی بدنی و هم جنبه‌ی روان‌شناختی می‌باشد. روان‌شناسی تطبیقی (مقایسه حیوان و انسان) با داروین آغاز شد، وی معتقد بود که دوران کودکی شبیه به تکرار مراحل تکامل بشری است (پدیده‌ی باز زیستی). همواره به خاطر داشته باشیم که داروین و پیروان وی سه مسأله اصلی را مطرح کرده‌اند:

۱- تغییرات زیستی

۲- تکامل

۳- انطباق و سازگاری

1- preformationism

2- Natural selection

نکات کلیدی

- ۱- در سال‌های نخست کودکی بین تخیل و واقعیت رابطه نزدیکی وجود ندارد.
- ۲- گذشت زمان عامل اساسی پختگی یارزش است.
- ۳- پختگی به رشد اعضای بدن و کسب توانایی‌های عملکرد مطلوب آنها بستگی دارد.
- ۴- پختگی یعنی تحقق الگوهای رفتاری که ژنتیک تعیین کرده است.
- ۵- پختگی به تجربه‌ها نیازی ندارد اما یادگیری به رشد جسمی، پختگی و تجربه وابسته است.
- ۶- الگوی عام به خاص رشد شامل استفاده تدریجی و تخصصی از اعضاء بدن است.
- ۷- تفاوت‌های فردی در رشد تقریباً ثابت است.
- ۸- منظور از رشد ناپیوسته تغییرات جهشی (ناگهانی) و کیفی الگوهای رفتار است.
- ۹- علت اصلی تفاوت مراحل با یکدیگر تفاوت کیفی در ساخت است.
- ۱۰- اریکسون و برونر از جمله نظریه‌های مرحله‌ای هستند که عوامل اجتماعی و فرهنگی را تعیین کننده‌تر از عوامل زیستی می‌دانند.
- ۱۱- روش مشاهده طبیعی مستقل از توانایی یا اراده آزمودنی است.
- ۱۲- مشاهده طبیعی یعنی به رویدادها اجازه حرف زدن دادن.
- ۱۳- اثر هاوتورن یعنی تغییر رفتار طبیعی آزمودنی که در روش مشاهده طبیعی مشاهده می‌شود.
- ۱۴- امتیاز اصلی روش مشاهده دارای ساخت «کنترل» است.
- ۱۵- در روش مشاهده تعاملی (زمینه‌یابی) هم از پرسشنامه و هم از مصاحبه بالینی استفاده می‌شود.
- ۱۶- مشاهده مضاعف از ویژگی‌های روش مشاهده تعاملی است.
- ۱۷- در روش فراتحلیل، آزماینده پژوهش جدیدی انجام نمی‌دهد.
- ۱۸- در روش طولی عده‌ی معینی به صورت مکرر بررسی می‌شوند.
- ۱۹- در روش طولی هدف پی‌گیری اثر است.
- ۲۰- در روش مقطعی آزمودنی‌های سنین مختلف (ویژگی اصلی) در یک نقطه زمانی معین بررسی می‌شوند (مقایسه لحظه‌ها).
- ۲۱- نقطه ضعف اصلی روش مقطعی در قابل مقایسه بودن گروه‌ها است.
- ۲۲- روش زنجیره‌ای ترکیب روش‌های طولی و مقطعی است.
- ۲۳- در روش همبستگی رابطه (زمانی - پیش‌بینی) بدست می‌آید اما رابطه علت و معلولی نیست.
- ۲۴- متغیر پیش‌بین و متغیر ملاک از اصطلاحات روش همبستگی است.
- ۲۵- تنها در شرایط ضریب همبستگی کامل (± 1) می‌توان یک متغیر را از روی متغیر دیگر با احتمال نزدیک به صددرصد درست پیش‌بینی کرد.

- ۲۶- مهمترین ویژگی روش آزمایشی (تجربی) کنترل است که به صورت تصادفی حاصل می‌شود.
- ۲۷- در روش آزمایشی به رابطه علت و معلولی می‌توان پی برد.
- ۲۸- از روش تک بررسی زمانی استفاده می‌شود که شرایط ویژه زندگی یک فرد را نمی‌توان تکرار کرد.
- ۲۹- مطالعه موردی یا تک بررسی انعطاف‌پذیرترین روش تحقیق است.
- ۳۰- مهمترین روش مطالعه موردی، روش بالینی است.
- ۳۱- سازش یافته‌ترین شکل مطالعه رفتار عینی انسان روش بالینی است.
- ۳۲- هدف روان‌شناسی رشد توصیف، توضیح و پیش‌بینی رفتار است.
- ۳۳- تحقیق علمی و تجربی درباره کودک در قرن هفدهم و توسط آموس کمینیوس آغاز شده است.
- ۳۴- داروین از پیشگامان مطالعه علمی کودک است و روان‌شناسی تطبیقی نیز با وی آغاز شده است.
- ۳۵- براساس مفهوم پدیده باز زیستی، داروین معتقد است دوران کودکی شبیه به تکرار مراحل تکامل بشری است.
- ۳۶- سه اصل مهم داروین شامل تغییرات زیستی- در طول تکامل با هدف انطباق و سازگاری است.
- ۳۷- داروین غرایز اجتماعی را نیز جهت بقای گروه مطرح کرده است.
- ۳۸- به عقیده داروین در مورد انسان ظرفیت‌های رفتار اجتماعی و منطق همراه با ویژگی‌های جسمانی متحمل انتخاب طبیعی قرار گرفته است.
- ۳۹- داروین نخستین کردارشناس محسوب می‌شود.
- ۴۰- جان لاک پدر محیط‌گرایی است.
- ۴۱- جان لاک پذیرفت که افراد مزاج‌ها و سرشت‌های خاص دارند اما در عین حال معتقد بود محیط ذهن را شکل می‌دهد.
- ۴۲- به عقیده جان لاک دوره شیرخوارگی بدلیل حداکثر انعطاف‌پذیری ذهن در یادگیری دارای اهمیت است.
- ۴۳- به عقیده جان لاک محیط ابتدا از طریق تداعی‌ها ذهن را شکل می‌دهد.
- ۴۴- به عقیده جان لاک ما از طریق تکرار (قانون فراوانی در یادگیری) و تقلید (یادگیری مشاهده‌ای و الگوبرداری) و پاداش و تنبیه یاد می‌گیریم.
- ۴۵- جان لاک هدف اصلی آموزش را خودانضباطی می‌داند.
- ۴۶- جان لاک معتقد بود که کودکان قواعد انتزاعی را نمی‌فهمند و باید از نمونه و الگو در تربیت آنها استفاده کرد.
- ۴۷- جان لاک رشد را پیوسته می‌داند و کودکان را موجودی منفعل می‌داند.
- ۴۸- ژان ژاک روسو پدرسنت رشدگرایی است.
- ۴۹- روسو معتقد بود کودکان حالات و روش‌های خاص خود را دارند.

- ۵۰- اصطلاح وحشی‌های بزرگوار روسو بیان می‌کند که کودکان ذاتاً از احساس تشخیص درست و نادرست برخوردارند.
- ۵۱- فلسفه روسو فلسفه کودک محوری بود.
- ۵۲- روسو معتقد بود در مرحله شیرخوارگی، دنیا از طریق درک مستقیم توسط حواس شیرخوار درک می‌شود.
- ۵۳- به عقیده روسو کودکان فعال و کنجکاو هستند.
- ۵۴- به عقیده روسو کودکان خودشان قواعد دستوری را به کار گرفته و خود را اصلاح می‌کنند.
- ۵۵- روسو کودکان ۲ تا ۱۲ ساله را دارای منطق شهودی می‌دانست.
- ۵۶- روسو بین ۱۲ تا ۱۵ سالگی را زمان پرورش کارکردهای شناختی از طریق کارهای عینی می‌دانست.
- ۵۷- روسو معتقد بود در سه مرحله شیرخوارگی (نوباوگی)، کودکی و اواخر کودکی، کودکان به طور طبیعی در مرحله پیش اجتماعی قرار دارند.
- ۵۸- روسو دوره نوجوانی را دوره اجتماعی شدن انسان می‌دانست.
- ۵۹- روسو معتقد بود چهار مرحله رشد انسان را می‌توان به صورت تکرار تکامل عمومی نوع انسان دانست (شبیه داروین).
- ۶۰- به عقیده روسو کودکان ظرفیت آموختن توسط خود را دارند و راهنمایی بزرگسالان ضروری نیست.
- ۶۱- به عقیده روسو هدایت کودک او را ترسو، مضطرب و وابسته می‌سازد. باید کودک علم را کشف کند.
- ۶۲- روسو معتقد به پرورش جسم و حواس کودک بود (روشی صرفاً منفی) یعنی تا جایی که ممکن باشد ذهن کودک را دستکاری نمی‌کرد.
- ۶۳- روسو معتقد به پختگی و بلوغ زیستی بود، رشد را مرحله‌ای و ناپیوسته می‌دانست.
- ۶۴- پستالوزی بر تناسب آموزش با کودک تأکید داشته و شرایط یادگیری را بسیار مهم می‌دانست. همچنین کمبود محبت والدین را مانع رشد عادی می‌دانست.
- ۶۵- هال بنیان‌گذار جنبش مطالعه کودک بود و رشد را فرایندی ژنتیکی می‌دانست.
- ۶۶- هال و گزل رویکرد هنجاری در مطالعه کودک را ارائه دادند.
- ۶۷- هال برای اولین بار از پرسش و مصاحبه استفاده کرد.
- ۶۸- هال پدر روان‌شناسی نوجوانی است.
- ۶۹- مفهوم طوفان و فشار و تولد دوباره از اصطلاحات هال برای دوره نوجوانی است.
- ۷۰- جان دیوئی تحت تأثیر روسو معتقد به کنجکاوی ذاتی انسان بود.
- ۷۱- مکتب شیکاگو و نظام‌کشی شهرت‌های دیدگاه جان دیوئی است.
- ۷۲- جان دیوئی بر آموزش از طریق عمل بسیار تأکید داشت.
- ۷۳- رشد ناشی از تعامل بین وراثت و محیط است.
- ۷۴- نظریه خلق و خو که توسط باس و پلامین ارائه شده، جدیدترین بحث وراثت و محیط است.

- ۷۵- سطح فعالیت نشان دهنده‌ی نسبت دوره‌های فعال و به دوره‌های غیرفعال است.
- ۷۶- گستره توجه و استقامت نشان دهنده میزان توجه و پایداری کودک در یک فعالیت خاص است.
- ۷۷- بارت و جنیفر درسه بعد سطح فعالیت - گستره توجه و استقامت و نظم با الگوی نه بعدی توماس و چس مطابقت دارند.
- ۷۸- پژوهشگران با توجه به ابعاد خلق و خو کودکان را در سه طبقه‌ی آسان، دشوار و کم تحرک تقسیم‌بندی کرده‌اند.
- ۷۹- خلق و خو یک خصیصه فردی سازمان‌مند جسمانی است که شیوه اندیشه، احساس و عمل فرد را برای همیشه تحت تأثیر قرار می‌دهد.
- ۸۰- عنصر اصلی در خلق و خو تفاوت‌های فردی اولیه در کیفیت رفتارهای هیجانی است که بر مبنای فرایندهای زیستی است.
- ۸۱- در پژوهش‌های باس و پلامین از درجه‌بندی والدین در چهار زمینه سطح فعالیت، هیجان‌پذیری، مردم‌آمیزی و تکانشگری استفاده شده است.
- ۸۲- در پژوهش‌ها کاگان علت کمرو بودن برخی کودکان حساسیت بادامه و فعال تر بودن نیمکره راست تشخیص داده شده است.
- ۸۳- خلق و خو به شکل ذاتی انعطاف‌پذیر نیز است.
- ۸۴- اولین شرط رشد سالم از دیدگاه خلق و خو، انطباق روش‌های فرزندپروری با خلق و خوی کودک است.
- ۸۵- نظریه خلق و خو از جمله پژوهش‌های ژنتیک رفتاری محسوب می‌شود.
- ۸۶- در نظریه خلق و خو از روش‌های تولید مثل انتخابی، مطالعه دو قلوها، مطالعه فرزندخواندگی و مطالعه خانوادگی استفاده شده است.
- ۸۷- توارث‌پذیری شامل مقدار تفاوت‌های فردی در صفات پیچیده‌ای مانند هوش و شخصیت است که ناشی از عوامل ژنتیکی هستند، در یک جمعیت خاص و در یک زمان خاص.
- ۸۸- تطابق یعنی درصد مواردی که دو قلوها یک صفت را نشان می‌دهند.
- ۸۹- دامنه واکنش یعنی پاسخ منحصر به فرد هر فرد که ناشی از ژنتیک است.
- ۹۰- سوق دهنده‌گی یعنی گرایش وراثت به محدود کردن رشد چندین ویژگی به یک یا چند پیامد رفتاری.
- ۹۱- همبستگی انفعالی بیشتر در سنین پایین حاکم است.
- ۹۲- همبستگی فراخوانشی یعنی کودکان تحت تأثیر وراثتشان پاسخ‌هایی را در دیگران فرامی‌خوانند.
- ۹۳- همبستگی فعال یعنی انتخاب نوع محیط براساس گرایش‌های ژنتیک.

[سؤال‌های طبقه‌بندی شده فصل اول]

- ۱- طرفداران مدارس گشوده در آموزش و پرورش کودکان باورهای ژان ژاک روسو را با اندیشه‌های در هم آمیخته‌اند.
- الف) جان دیویی (ب) جروم برونر (ج) توماس هابز (د) جان لاک
- ۲- چه کسی نوجوانی را وارد روان‌شناسی کرد؟
- الف) گزل (ب) پیازه (ج) هال (د) روسو
- ۳- پدر روان‌شناسی بلوغ چه کسی بود؟
- الف) ارسطو (ب) افلاطون (ج) دبس (د) هال
- ۴- کدام یک از اندیشمندان زیر معتقد بود که انسان ذاتاً سالم و خوب به دنیا می‌آید؟
- الف) فروید (ب) روسو (ج) پیازه (د) اریکسون
- ۵- وقتی کودکان سنین مختلف را در یک زمان معین مورد مطالعه قرار می‌دهیم، از کدام روش تحقیق بهره می‌گیریم؟
- الف) عرضی (مقطعی) (ب) موردی (ج) طولی (د) مشاهده طبیعی
- ۶- روان‌شناسی می‌خواهد تأثیر بی‌خوابی بر پاسخگویی دانش‌آموزان به سؤالات امتحانی را اندازه بگیرد. در این مثال فرضی، متغیر مستقل کدام است؟
- الف) پاسخگویی به سؤالات (ب) دانش‌آموزان (ج) نتیجه امتحان (د) بی‌خوابی
- ۷- برای مطالعه تحول (ثبات و تغییر) ویژگی‌هایی مانند نوع دوستی و ارتباط آن با سایر متغیرها استفاده از کدام روش مناسب‌تر است؟
- الف) عرضی (مقطعی) (ب) طولی (ج) آزمایشی (د) همبستگی
- ۸- روش آموزش کودک از طریق عمل و تجربه را چه کسی مطرح کرد؟
- الف) هال (ب) دیوئی (ج) اسکینر (د) اریکسون
- ۹- تا چه قرنی تعریفی بهتر از تعریف ارسطو برای نوجوانی نبود؟
- الف) ۲۰ (ب) ۱۹ (ج) ۱۸ (د) ۱۷

- ۱۰- تفاوت رشد جسمی با پختگی این است که رشد، یعنی بزرگ شدن و پختگی یعنی
 الف) حالات بهنجار رفتار (ب) کسب توانایی‌های تازه
 ج) دگرگونی‌های تدریجی در جسم (د) توانایی راه رفتن و سخن گفتن
- ۱۱- یکی از امتیازهای روش مطالعه عرضی است.
 الف) صرفه‌جویی در زمان (ب) متعادل بودن نمونه‌ها
 ج) مطالعه رشد در طول زمان (د) ارزیابی تداوم رفتارها
- ۱۲- هدف (روان‌شناسی رشد) عبارت است از :
 الف) توصیف، تشریح، پیش‌بینی و تغییر رفتارها
 ب) بررسی چگونگی انعقاد نطفه و تبدیل آن به فرد کامل
 ج) مطالعه علمی رفتار و فرآیندهای ذهنی انسان
 د) مطالعه چگونگی تغییر اشخاص و ثبات برخی ویژگی‌های آنها
- ۱۳- وقتی مجموعه‌ای از پژوهش‌هایی را که بیشتر انتشار یافته‌اند مورد پردازش قرار می‌دهیم از چه روشی استفاده کرده‌ایم؟
 الف) روش تعاملی (ب) روش فراتحلیلی
 ج) روش مشاهده طبیعی (د) روش مشاهده ساخت دار
- ۱۴- در کدام یک از روش‌های تحقیق می‌توان به رابطه علی بین متغیرها دست یافت؟
 الف) آزمایشی (ب) مشاهده (ج) مصاحبه (د) بالینی
- ۱۵- کدام یک از فرآیندهای زیر شامل تغییرهای کم و بیش پیش‌بینی‌پذیر در رفتار همراه با افزایش سن می‌باشد؟
 الف) پیری (ب) رشد
 ج) طبیعت در مقابل پرورش (د) دوره بحرانی
- ۱۶- رشد جسمانی سیستماتیک سیستم عصبی و دیگر ساختارهای جسمی چه خوانده می‌شوند؟
 الف) ریش (ب) تجربه اولیه
 ج) دوره بحرانی (د) طبیعت در برابر پرورش
- ۱۷- اگر با پردازش یا تحلیل نتایج تحقیقات دیگران به یافته‌هایی دست یابیم از چه روشی استفاده کرده‌ایم؟
 الف) فراتحلیلی (ب) تحلیل محتوا (ج) تحلیل روانی (د) مشاهده طبیعی

- ۱۸- طبق نظر آرنولد باس و رابرت پلامین (*Buss and Plumin*) به استثنای سایر موارد زیر مبنای موروثی دارند.
- (الف) مردم‌آمیزی
(ب) تکانشگری
(ج) سبک شناختی
(د) سطح فعالیت
- ۱۹- نظریه مرحله‌ای فرایند مرگ توسط چه کسی مطرح شد؟
- (الف) هازن و شیور
(ب) کوبلر راس
(ج) پارکس
(د) پارکس و واکس
- ۲۰- اگر نظریه‌ای مبتنی بر «رسش» یعنی برنامه‌ی سنّی مشخص استوار باشد آن را نظریه‌ی می‌نامیم.
- (الف) پردازش اطلاعات
(ب) تکاملی
(ج) محیط‌گرا
(د) مرحله‌ای
- ۲۱- کدامیک از مفاهیم زیر از مؤلفه‌های مهم نظریه ماریا مونتسوری است؟
- (الف) خودگردانی شناختی
(ب) دوره حساس
(ج) طوفان و فشار
(د) وقفه هویتی
- ۲۲- کدام یک از مفاهیم رشدی برگرفته از اندیشه‌های ژان ژاک روسو بوده است؟
- (الف) نقش‌پذیری
(ب) سرمشق‌گیری
(ج) رسش‌زیستی
(د) دلبستگی
- ۲۳- کدام عبارت در مورد نظریه‌های «مرحله‌ای» در رشد صادق است؟
- (الف) الگوی رشد به فرهنگ وابسته است
(ب) برنامه زیستی رسش قابل پیش‌بینی است
(ج) الگوی رشد وابسته به محیط است
(د) برنامه زیستی رسش به هدف رشد وابسته است
- ۲۴- براساس تاریخچه روان‌شناسی رشد، پیشکسوتان ابتدای قرن بیستم چه کسانی بودند؟
- (الف) پیاژه، گزل، والن
(ب) فروید، استانلی هال، بینه
(ج) پیاژه، ویگوتسکی، اریکسون
(د) فروید، بینه، گزل
- ۲۵- کدام نظریه‌پرداز، فلسفه کودک‌مداری را در رشد کودکان پایه‌گذاری کرد؟
- (الف) استانلی هال (ب) جان لاک (ج) پیاژه (د) ژان ژاک روسو

- ۲۶- کدام عبارت مربوط به کودک مدرسه‌ی مونته‌سوری است؟
 الف) معلم به من یاد داد که بخوانم.
 ب) ما برای رفتن به توالت، اجازه می‌گیریم.
 ج) معلم به من اعتراض می‌کند و من دچار دردسر می‌شوم.
 د) ما می‌توانیم در هر زمینه‌ای که دلمان بخواهد، کار کنیم.
- ۲۷- کدام نظریه پرداز، فلسفه کودک مداری را پایه‌گذاری کرد و معتقد بود که بزرگسالان در همه مراحل رشد باید پذیرای نیازهای کودک باشند؟
 الف) آرنولد گزل
 ب) جان لاک
 ج) ژان ژاک روسو
 د) مایامونته سوری
- ۲۸- بر اساس کدام ویژگی رشد، کودکان کوتاه قد در سنین بعدی نیز کوتاه قد خواهند ماند؟
 الف) ثبات تفاوت‌های فردی
 ب) الگوی معین رشد
 ج) جریان مداوم رشد
 د) عام به خاص بودن رشد
- ۲۹- روان‌شناسی که تأثیر رفتار پرخاشگرانه را در کودکان از طریق نمایش فیلم‌های پرخاشگرانه برای گروه آزمایش و عدم نمایش این فیلم‌ها را برای گروه گواه می‌سنجد، از چه نوع مشاهده‌ای استفاده می‌نماید؟
 الف) مشاهده طبیعی
 ب) مشاهده ساخت‌داری
 ج) مشاهده تعاملی
 د) مشاهده محض
- ۳۰- برای جلوگیری از سوگیری‌های بین فرهنگی روان‌شناسان از چه روشی سود می‌برند؟
 الف) طولی
 ب) عرضی
 ج) تطبیقی
 د) مقطعی
- ۳۱- روان‌شناسی برای بررسی تأثیرپذیری کودکان از رسانه‌ها، دو گروه کودکان ۳ تا ۵ ساله و ۵ تا ۷ ساله را در یک دوره دو ساله مورد بررسی قرار داده است. وی از چه روشی سود برده است؟
 الف) طولی
 ب) عرضی
 ج) مقطعی
 د) تطبیقی برهه‌های متوالی
- ۳۲- با استفاده از این روش پژوهشی، تفاوت رفتارهای سنین مختلف را سریع‌تر می‌توان مشخص کرد؟
 الف) طولی
 ب) مقطعی
 ج) تطبیقی
 د) تطبیقی برهه‌های متوالی

- ۳۳- اولین روان‌شناسی که با استفاده از پرسشنامه به جمع‌آوری اطلاعات درباره کودکان و نوجوانان پرداخت؟
 (الف) زیگموند فروید
 (ب) ژان پیاژه
 (ج) استانلی هال
 (د) اریک اریکسون
- ۳۴- چه کسی دوره نوجوانی را تولد دوباره نامیده است؟
 (الف) زیگموند فروید
 (ب) استانلی هال
 (ج) اریک اریکسون
 (د) آنا فروید
- ۳۵- کدامیک از نظریه‌های ذیل، کودکان را مینیاتور بزرگسال می‌داند؟
 (الف) نظریه روانی - جنسی
 (ب) نظریه روانی - اجتماعی
 (ج) نظریه فرم‌یافتگی پیشین
 (د) نظریه تطبیقی داروین
- ۳۶- کدامیک از دانشمندان ذیل به پدر محیط‌گرایی شهرت دارد؟
 (الف) ژان ژاک روسو
 (ب) جان لاک
 (ج) استانلی هال
 (د) داروین
- ۳۷- این دانشمند را پیشگام مطالعه علمی کودک می‌دانند؟
 (الف) ژان ژاک روسو
 (ب) جان دیوئی
 (ج) استانلی هال
 (د) داروین
- ۳۸- کدامیک از مفاهیم ذیل بیان می‌کند که دوران کودکی شبیه به تکرار مراحل تکامل انسان است؟
 (الف) تطبیق
 (ب) پدیده باززیستی
 (ج) تولد دوباره
 (د) نظام کنشی
- ۳۹- کدامیک از روان‌شناسان ذیل رویکرد هنجاری مطالعه کودک را ارائه داده است؟
 (الف) استانلی هال
 (ب) زیگموند فروید
 (ج) آنا فروید
 (د) اریک اریکسون
- ۴۰- این روان‌شناس دوره نوجوانی را دوره طوفان و فشار می‌داند؟
 (الف) اتکینسون
 (ب) کلبگ
 (ج) استانلی هال
 (د) پیاژه
- ۴۱- جان دیوئی تحت تأثیر کدامیک از دانشمندان ذیل قرار داشته است؟
 (الف) لاک
 (ب) روسو
 (ج) هال
 (د) فروید

- ۴۲- کدام یک از دانشمندان ذیل به پدر سنت رشدگرایی شهرت دارد؟
 الف) داروین ب) لاک ج) روسو د) هال
- ۴۳- بنیان‌گذار نظام کنشی (مکتب شیکاگو) کدام یک از دانشمندان ذیل است؟
 الف) هال ب) لاک ج) دیوئی د) داروین
- ۴۴- به عقیده ژان ژاک روسو، رشد فرآیندی ، و است.
 الف) پیوسته، تدریجی و افزایشی ب) پیوسته، ناگهانی و افزایشی
 ج) ناپیوسته، ناگهانی و مرحله‌ای د) ناپیوسته، ناگهانی و غیر مرحله‌ای
- ۴۵- به عقیده جان لاک، رشد فرآیندی ، و است.
 الف) پیوسته، تدریجی و افزایشی ب) پیوسته، ناگهانی و افزایشی
 ج) پیوسته، مرحله‌ای و تدریجی د) ناپیوسته، مرحله‌ای و ناگهانی
- ۴۶- این دانشمند کودکان را موجوداتی ذاتاً کنجکاو می‌داند؟
 الف) دیوئی ب) لاک ج) هال د) فروید
- ۴۷- روش آموزش کودک از طریق عمل و تجربه را چه کسی مطرح کرد؟
 الف) هال ب) دیوئی ج) اسکینر د) اریکسون

پاسخ سؤال‌های طبقه‌بندی شده فصل اول

- ۱- گزینه (الف). با توجه به اینکه روسو کودک را ذاتاً خوب می‌دانست، دیوئی نیز که متأثر از وی بود، کودک را ذاتاً کنجکاو می‌دانست. طرفداران مدارس گشوده با ترکیب این دو عقیده، مدرسی را بنیان نهادند که مبنای آموزش و پرورش در آنها آزادی دانش‌آموزان بر اساس فطرت پاک آنها بود.
- ۲- گزینه (ج). استانلی هال با استفاده از پرسشنامه درباره نوجوانی به پژوهش پرداخت و با انتشار کتابی نوجوانی را وارد روان‌شناسی کرد و به همین دلیل به پدر روان‌شناسی بلوغ شهرت دارد.
- ۳- گزینه (د). (مراجعه به پاسخ سؤال شماره ۲)
- ۴- گزینه (ب). ژان ژاک روسو سنت رشدی را در روان‌شناسی آغاز کرده و افرادی مانند مونتسوری - گزل و پیازه از پیروان وی هستند. روسو یک طبیعت‌گراست و معتقد است که هر شخص حالات و روش‌های خاص خود را دارد. هر کسی مطابق با طرح طبیعت رشد می‌کند و بر حسب اقتضاء شخصی، ظرفیت‌ها و کیفیت‌های متفاوتی را در مراحل متفاوت گسترش می‌دهد. بنابراین، به نظر روسو باید به طبیعت فرصت داد که رشد کودک را رهبری نماید. وی عقیده‌ای به قدرت‌های محیط برای شکل دادن به یک فرد سالم نداشته تمام انحرافات رشدی را ناشی از دخالت محیط می‌داند.
- ۵- گزینه (الف). روش مقطعی (عرضی) زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که به منظور دستیابی به تفاوت‌ها در جریان تحول کودکان سنین مختلف در یک نقطه زمان معین آزمایش انجام شود. با این روش، تفاوت رفتارهای سنین مختلف را سریع‌تر می‌توان مشخص کرد. این روی‌آورد نسبت به روی‌آورد طولی بیشتر مقرون به صرفه است.
- ۶- گزینه (د). متغیر مستقل، متغیری است که توسط پژوهشگر دستکاری می‌شود تا تأثیر آن بر متغیر وابسته را مشخص نماید (مشاهده و اندازه‌گیری نماید).
- ۷- گزینه (ب). در پژوهش‌های طولی، عده معینی از آزمودنی‌ها به صورت مکرر در یک دوره یا طی چندین سال مورد آزمایش قرار می‌گیرند.
- ۸- گزینه (ب). در قرن نوزدهم استانلی هال نوجوانی را تولد دوباره و دوره طوفان و فشار نامید.
- ۹- گزینه (الف). مطالعه علمی نوجوانی در سال ۱۹۰۴ با انتشار دو جلد کتاب تحت عنوان «نوجوانی» به وسیله استانلی هال آغاز شد.

- ۱۰- گزینه (ج). پختگی به تغییرات خاصی در دستگاه‌های عصبی و عضلانی بدن اطلاق می‌شود که عامل اساسی آن، گذشت زمان همراه با تکامل و نظام‌یافتگی سیستم‌های عصبی است و به تجربه کودک از محیط چندان بستگی ندارد.
- ۱۱- گزینه (الف). در روش مطالعه عرضی، گروه‌هایی از افراد که از نظر سن فرق دارند، در مقطع زمانی یکسان بررسی می‌شوند. چون آزمودنی‌ها فقط یک بار ارزیابی می‌شوند، پژوهش از مشکلاتی چون خارج شدن آزمودنی‌ها یا آثار تمرین مبرا می‌باشد.
- ۱۲- گزینه (الف). منظور از توصیف رفتار، مشخص کردن رفتارهای مختلف کودکان برای ارضاء نیازهای مختلف است. توضیح رفتار نیز به انجام رفتار می‌پردازد و پیش‌بینی نیز شامل مشخص نمودن نتایج رفتارها در طول زندگی می‌باشد.
- ۱۳- گزینه (ب). به تحلیل آماری مجموعه‌ای از نتایج پژوهش‌های قبلی روش فرا تحلیل گفته می‌شود.
- ۱۴- گزینه (الف). در روش آزمایشی (تجربی) که مهمترین ویژگی آن کنترل می‌باشد. به دلیل اینکه کلیه عوامل و متغیرها تحت کنترل قرار می‌گیرند هر نتیجه‌ای بدست آید، می‌توان آن را ناشی از روابط علی بین متغیرهای مورد پژوهش دانست.
- ۱۵- گزینه (ب). رشد عبارت از همه تغییرات و تحولاتی است که از زمان تشکیل سلول تخم تا هنگام مرگ در انسان روی می‌دهد و دارای لگوهای قابل پیش بینی است.
- ۱۶- گزینه (الف). رسش یا پختگی به تغییرات خاصی اطلاق می‌شود که عامل اساسی آن گذشت زمان همراه با تکامل و نظام یافتگی سیستم‌های عصبی است. رسش به تجربه کودک از محیطش بستگی چندان ندارد. به عبارت دیگر رسش به روند رشدی اشاره دارد که به صورت ژنتیکی تعیین می‌شود و به طور طبیعی آشکار می‌گردد.
- ۱۷- گزینه (الف). فراتحلیل شامل تحلیل آماری مجموعه‌ای از نتایج پژوهش‌های گذشته در یک زمینه خاص می‌باشد.
- ۱۸- گزینه (ج). بر اساس پژوهش‌های باس و پلامین سه ویژگی مردم‌آمیزی یعنی دارا بودن رفتارهایی که راحت با مردم ارتباط برقرار می‌کنند و رفتار تکانشگری یعنی رفتارهای ناگهانی و همچنین سطح فعالیت دارای مبنای زیستی می‌باشند. چیزی که امروزه آنرا مزاج یا خلق و خو می‌نامند اما سبک شناختی کاملاً یادگیری می‌باشد.
- ۱۹- گزینه (ب). کوبلرراس در مواجهه با مرگ پنج واکنش یا راهبرد را در مقابل مرگ بیان کرده است: ۱- انکار ۲- خشم ۳- التماس ۴- افسردگی ۵- پذیرش.
- ۲۰- گزینه (د). اصطلاح رسش یا پختگی (*maturation*) را ژان ژاک روسو مطرح کرد و منظور روند رشدی است که به صورت ژنتیکی تعیین شده است که به طور طبیعی آشکار می‌گردد و به تجربه کودک چندان بستگی ندارد.

- ۲۱- گزینه (ب). ماریا مونته سوری از پیروان ژان ژاک روسو می‌باشد. با توجه به این که روسو بنیان‌گذار سنت رشدگرایی است، مونته سوری نیز مانند وی قایل به مرحله و رسش بود. بنابراین بیان می‌کرد که در طی مراحل رشد برخی ویژگی‌های خاص تحت تأثیر رسش در مراحل خاص آشکار می‌شوند که این مراحل می‌تواند از حساسیت ویژه‌ای برخوردار باشد، لذا وی از دوره حساس رشد برای بیان مقصود خود استفاده کرد.
- ۲۲- گزینه (ج). ژان ژاک روسو به پدر سنت رشدگرایی شهرت دارد. روسو کودکان را وحشی‌های بزرگوار می‌دانست که ذاتاً از احساس درست و غلط برخوردار و برای رشد منظم و سالم برنامه‌های فطری دارند. وی مفهوم رسش (*maturation*) را که به روند رشدی اشاره دارد که به صورت ژنتیکی تعیین می‌شود. و به طور طبیعی آشکار می‌گردد را ارائه داده است
- ۲۳- گزینه (ب). با توجه به ویژگی‌های مرحله مثلاً هر مرحله ناشی از مراحل قبل و مقدمه‌ای برای مراحل بعد می‌باشد و یا این که هر مرحله همیشه در حلول تحول محل و موقع ثابتی دارد. تمام نظریه‌های مرحله‌ای معتقدند که مراحل رشد از قبل توسط عوامل ژنتیک برنامه‌ریزی شده است، بنابراین رشد زیستی قابل پیش‌بینی است.
- ۲۴- گزینه (د). بیشترین مطالعات و تحقیقات تجربی و علمی درباره رشد جسمانی و روانی کودک در قرن بیستم انجام گرفته است. آلفرد بینه اولین آزمون هوشی کودکان را ابداع کرد، فروید نظریه‌ی خود را درباره‌ی تأثیر عمیق تجربه‌های دوره کودکی بر شخصیت دوره بزرگسالی مطرح ساخت و گزل مطالعات بسیار دقیق و سازمان یافته‌ای در حدود ده سال انجام داد.
- ۲۵- گزینه (د). ژان ژاک روسو که به پدر سنت رشدگرایی شهرت دارد، معتقد بود که برای رشد، برنامه‌های فطری و ذاتی از قبل تعیین شده است. در آموزش فلسفه او فلسفه‌ای کودک‌مدار بود که براساس آن بزرگسالان باید در هر یک از چهار مرحله رشد: نوباوگی، کودکی، اواخر کودکی و نوجوانی براساس نیازهای کودکان عمل نمایند.
- ۲۶- گزینه (د). مونته‌سوری که تحت تأثیر روسو قرار گرفته بود معتقد بود نقش آموزش و معلم فراهم آوردن محیط مناسب آموزشی است و تأکید داشت که باید توجه نماییم که کودکان خود چه چیزی را انتخاب می‌کنند یعنی تأکید او بر انتخاب آزاد کودکان بود. بنابراین معلم نیز یک مشاهده‌گر کنش‌پذیر و منفعل است.
- ۲۷- گزینه (ج). ژان ژاک روسو پدر سنت رشدگرایی است که فلسفه او فلسفه‌ی کودک‌مداری بود. وی به عنوان بنیان‌گذار این نوع روش تربیتی شهرت دارد و معتقد است که روند رشد به صورت ژنتیکی تعیین شده و به طور طبیعی نیز آشکار می‌گردد. بنابراین بزرگسالان باید همواره نیازهای کودکان را در نظر بگیرند.

- ۲۸- گزینه (الف). از آنجا که تفاوت‌های فردی افراد در طول رشد تقریباً ثابت می‌باشد. از طرفی اندازه‌گیری‌های قد و وزن پسران و دخترانی که بر حسب قد و وزنشان دسته‌بندی شده بودند، مشخص کرده‌اند که اختلافی که موقع تولد بین آنها بوده است تقریباً در دوران کودکی باقی مانده است. همچنین نمودار سن عقلانی کودکان که دارای هوش متوسط و کودن نشان داده است که اختلاف عقلانی آنان نیز مانند اختلاف جسمانی آنها باقی می‌ماند.
- ۲۹- گزینه (ب). در مشاهده ساختاری، به بررسی رفتار در موقعیت‌هایی که توسط آزمایشگر سازماندهی شده‌اند و معمولاً شکل بررسی آزمایشگاهی به خود می‌گیرند، می‌پردازند.
- ۳۰- گزینه (ج). به منظور غنی‌تر کردن نتایج پژوهشی و تعمیم هر چه بیشتر قانونمندی‌های روان‌شناختی، همچنین در گستره بررسی‌های تحولی سوگیری‌های بین فرهنگی نیز به صورت فزاینده پژوهندگان را در راستای سازماندهی بررسی‌های تطبیقی قرار می‌دهد. بدین ترتیب امکان مقایسه کودکان بافت‌های فرهنگی مختلف را فراهم می‌آورند.
- ۳۱- گزینه (د). در روش تطبیقی برهه‌های متوالی، گروه‌های کودکان سنین مختلف را در یک دوره زمانی نسبتاً کوتاه مورد بررسی قرار می‌دهند.
- ۳۲- گزینه (ب). (مراجعه به پاسخ شماره ۶)
- ۳۳- گزینه (ج). مطالعه علمی کودکی و نوجوانی در سال ۱۹۰۴ با انتشار دو جلد کتاب تحت عنوان «نوجوانی» توسط استانی هال آغاز شد. وی اولین روان‌شناسی بود که با استفاده از پرسشنامه اطلاعات مفصلی را درباره کودکان و نوجوانان گردآوری کرد.
- ۳۴- گزینه (ب). برجسته‌ترین مفهوم نظریه هال درباره نوجوانی «طوفان و فشار» است. به اعتقاد او افراد در دوره نوجوانی دستخوش دگرگونی‌های چشمگیری می‌شوند که غالباً نوسان‌های پر شور عاطفی به دنبال دارد و به همین دلیل استانی هال دوران نوجوانی را تولد دوباره نامیده است. اصولاً وی اعتقاد داشت که در نوجوانی، تکامل یافته‌ترین خصوصیات انسانی و اولین ویژگی‌های تمدن انسانی ظاهر می‌شود.
- ۳۵- گزینه (ج). در قرون وسطی بین کودکان و بزرگسالان تفاوتی قائل نبودند و معتقد بودند که کودکان تمام ویژگی‌های بزرگسالان را با اندازه‌ای کوچکتر دارا هستند.
- ۳۶- گزینه (ب). جان لاک ذهن کودکان را مانند لوح سفیدی می‌دانست که بعداً توسط محیط شکل می‌گیرد.
- ۳۷- گزینه (د). تأکید داروین بر انتخاب طبیعی، بقای شایسته‌ترین و ویژگی‌های جسمانی و رفتاری که موجب سازگاری می‌گردد و همچنین مطالعه مقایسه‌ای انسان و حیوان.

- ۳۸- گزینه (ب). داروین معتقد بود که دوران کودکی شبیه به تکرار مراحل تکامل بشری است.
- ۳۹- گزینه (الف). با توجه به اینکه استانلی هال تحت تأثیر دیدگاه تکاملی داروین قرار گرفته بود و رشد را به صورت فرآیندی می‌دانست که به صورت ژنتیکی از قبل برنامه‌ریزی شده است، برای اولین بار از روش هنجاری جهت مطالعه کودکان استفاده نمود.
- ۴۰- گزینه (ج). به اعتقاد استانلی هال، در دوره نوجوانی افراد دارای دگرگونی‌هایی هستند که سازگاری با این تغییرات موجب احساس فشار در آنها می‌گردد.
- ۴۱- گزینه (ب).
- ۴۲- گزینه (ج). روسو معتقد به ویژگی‌های ذاتی و فطری و برنامه‌ریزی از قبل تعیین شده بود، لذا چهار مرحله برای رشد قایل است. این چهار مرحله شامل: نوباوگی، کودکی، اواخر کودکی و نوجوانی است.
- ۴۳- گزینه (ج). دیویی که بر برنامه‌ریزی فطری کودکان اعتقاد داشت، در نظام کنشی خود بر هماهنگی بین عناصر واکنشی تأکید داشت.
- ۴۴- گزینه (ج). با توجه به اینکه روسو کودک‌مدار و معتقد به برنامه‌های فطری از قبل تعیین شده بود، به طوری که آشکار شدن این ویژگی‌های فطری طی مراحل انجام می‌گیرد، بنابراین به اعتقاد وی، رشد علاوه بر مرحله‌ای بودن، ناپیوسته و ناگهانی است. (باید به خاطر داشته باشیم که کلیه رویکردهای مرحله‌ای رشد را ناپیوسته و ناگهانی می‌دانند).
- ۴۵- گزینه (الف). با توجه به اینکه لاک در مقایسه وراثت و محیط، نقش تعیین‌کننده را به محیط می‌دهد، بنابراین لاک و طرفداران این روش (رفتارگراها) رشد را پیوسته (غیر مرحله‌ای)، افزایشی و تدریجی می‌دانند.
- ۴۶- گزینه (الف). به اعتقاد جان دیویی کودکان در بنیاد و از لحاظ طبیعی موجوداتی کنجکاو هستند.
- ۴۷- گزینه (ب). دیویی بینان‌گذار نظام کنشی در زمینه آموزش محسوب می‌شود.

بخش چهارم

اسناد و قوانین بالادستی

آموزش و پرورش

سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش

حضرت آیت الله خامنه‌ای رهبر معظم انقلاب اسلامی در اجرای بند یک اصل ۱۱۰ قانون اساسی سیاست‌های کلی «ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور» را که پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام تعیین شده است، ابلاغ کردند. متن سیاست‌های کلی «ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور» که به رؤسای قوای سه‌گانه و رئیس مجمع تشخیص مصلحت نظام ابلاغ شده، به شرح زیر است:

سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور

- ۱- تحول در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جهت رسیدن به حیات طیبه (زندگی فردی و اجتماعی مطلوب اسلامی) و رشد و شکوفایی استعدادی فطری و ارتقاء کیفی در حوزه‌های بینش، دانش، مهارت، تربیت و سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان با تأکید بر ریشه‌کن کردن بی‌سوادی و تربیت انسان‌های مؤمن، پرهیزکار، متخلق به اخلاق اسلامی، بلندهمت، امیدوار، خیرخواه، بانشاط، حقیقت‌جو، آزادمنش، مسئولیت‌پذیر، قانون‌گرا، عدالت‌خواه، خردورز، خلاق، وطن‌دوست، ظلم‌ستیز، جمع‌گرا، خودباور و ایثارگر.
- ۲- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش به مثابه مهمترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی و عهده‌دار اجرای سیاست‌های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهدکودک و پیش‌دبستانی تا دانشگاه) به عنوان امر حاکمیتی با توسعه همکاری دستگاه‌ها.
- ۳- بهسازی و اعلای منابع آموزش و پرورش به عنوان محور تحول در نظام تعلیم و تربیت کشور و بهبود مدیریت منابع انسانی با تأکید بر:
 - ۱-۳- ارتقاء کیفیت نظام تربیت معلم و افزایش مستمر شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای و تربیتی فرهنگیان و روزآمد ساختن برنامه‌های درسی مراکز و دانشگاه‌های تربیت معلم و شیوه‌های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان با انگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش.
 - ۲-۳- بازنگری در شیوه‌های جذب، تربیت، نگهداشت و بکارگیری بهینه نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش و بسترسازی برای جذب معلمان کارآمد و دارای شایستگی‌های لازم آموزشی، تربیتی و اخلاقی بعد از گذراندن دوره مهارتی.
 - ۳-۳- اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدامات فرهنگی و تبلیغی و خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان.

- ۳-۴- توسعه مهارت حرفه‌ای و توانمندی‌های علمی و تربیتی معلمان با ارتقاء کیفی آموزش‌های ضمن خدمت و برنامه‌ریزی برای روزآمد کردن اطلاعات تخصصی و تحصیلات تکمیلی معلمان متناسب با نیاز آموزش و پرورش.
- ۳-۵- استقرار نظام ارزیابی و سنجش صلاحیت‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای معلمان مبتنی بر شاخص‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و تربیتی برای ارتقاء.
- ۳-۶- توسعه مشارکت معلمان در فرآیند بهسازی برنامه‌های آموزشی، پژوهشی، تربیتی و فرهنگی.
- ۳-۷- استقرار نظام پرداخت‌ها براساس تخصص، شایستگی‌ها و عملکرد رقابتی مبتنی بر نظام رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان.
- ۴- ایجاد تحول در نظام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی با توجه به:
- ۴-۱- روزآمد ساختن محتوای تعلیم و تربیتی و تدوین برنامه درس ملی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی و متناسب با نیازهای کشور و انطباق محتوای با پیشرفت‌های علمی و فناوری و اهتمام به تقویت فرهنگ و هویت اسلامی - ایرانی.
- ۴-۲- توسعه فرهنگ تفکر، تحقیق، خلاقیت و نوآوری و بهره‌گیری از روش‌های یادگیری از روش‌های یاددهی و یادگیری متنوع و مطلوب و ایجاد تفکر منطقی و منسجم برای تحلیل و بررسی موضوعی.
- ۴-۳- تبیین اندیشه دینی - سیاسی امام خمینی(ره)، مبانی جمهوری اسلامی و ولایت فقیه و اصول ثابت قانون اساسی در مقاطع مختلف تحصیلی.
- ۴-۴- توسعه فرهنگ و معارف اسلامی و یادگیری قرآن (روخوانی، روان‌خوانی و مفاهیم) و تقویت انس دانش‌آموزان با قرآن و سیره پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) و اهل بیت (علیهم‌السلام) و گسترش فرهنگ اقامه نماز.
- ۴-۵- تحول بنیادین شیوه‌های ارزشیابی دانش‌آموزان برای شناسایی نقاط قوت و ضعف و پرورش استعدادها و خلاقیت دانش‌آموزان.
- ۴-۶- رعایت رویکرد فرهنگی و تربیتی در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی.
- ۴-۷- تقویت آداب و مهارت‌های زندگی و توانایی حل مسائل و عمل به آموخته‌ها برای بهبود زندگی فردی و اجتماعی دانش‌آموزان.
- ۴-۸- تقویت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای.
- ۵- اهتمام به تربیت و پرورش مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بویژه در:
- ۵-۱- ارتقاء معرفت و بصیرت دینی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان و دانش‌آموزان و تلاش برای ارتقاء معنوی خانواده‌ها.

- ۵-۲- ارتقاء سلامت جسمی و روحی معلمان و دانش‌آموزان و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی.
- ۵-۳- ارتقاء تربیت عقلانی و رشد بینش دینی، سیاسی و اجتماعی دانش‌آموزان و اهتمام به جامعه‌پذیری برای تحکیم وحدت و همبستگی ملی، وطن‌دوستی و مقابله هوشمندانه با تهاجم فرهنگی و پاسداشت استقلال، آزادی، مردم‌سالاری دینی و منافع ملی.
- ۵-۴- رشد و شکوفایی ذوق و استعدادها، فرهنگی و هنری و تقویت روحیه نشاط و شادابی در دانش‌آموزان.
- ۵-۵- توسعه تربیت بدنی و ورزش در مدارس.
- ۵-۶- تربیت و تأمین نیروی انسانی توانمند و واجد شرایط برای تحقق اهداف و برنامه‌های تربیتی و پرورشی.
- ۶- تحول در ساختار مالی، اداری و نظام مدیریت با تأکید بر:
- ۶-۱- باز مهندسی ساختار اداری در کلیه سطوح با رویکرد چابک‌سازی، پویاسازی همراه با ظرفیت‌سازی. فرهنگ‌سازی و بسترسازی برای تقویت مشارکت‌های مردمی و غیردولتی، منطبق بر قانون اساسی و سیاست‌های کلی نظام اداری و آموزش و پرورش بویژه ایجاد زمینه مشارکت معلمان، خانواده‌ها، حوزه‌های علمیه، دانشگاه‌ها، مراکز علمی و پژوهشی و سایر نهادهای عمومی و دستگاه‌های اجرایی در فرآیند تعلیم و تربیت.
- ۶-۲- رعایت اولویت در بودجه مورد نیاز آموزش و پرورش در لوایح بودجه سنواتی به منظور تحقق اهداف و مأموریت‌های مندرج در سیاست‌های کلی.
- ۶-۳- بهبود مدیریت منابع و مصارف با هدف ارتقاء کیفیت و بهره‌وری نظام آموزش و پرورش.
- ۷- بهینه‌سازی فضا، زیرساخت‌های کالبدی و تجهیزات مدارس در مسیر تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت اسلامی با تأکید بر:
- ۷-۱- ضابطه‌مندسازی، بهسازی، زیباسازی، مقاوم‌سازی و مصون‌سازی مدارس با رعایت اصول معماری اسلامی ایرانی، مکان‌یابی و توزیع فضا به تناسب نیازها، طراحی و ساخت مجتمع‌های آموزشی و تربیتی و توسعه مشارکت مردم و نهادهای مدیریت شهری در احداث و نگهداری مدارس.
- ۷-۲- احداث واحدهای آموزشی و پرورشی جدید متناسب با افزایش جمعیت و الزام سازندگان شهرک‌ها به احداث واحدهای مورد نیاز آموزش و پرورش.
- ۷-۳- ارائه الگو و ضابطه لازم‌الرعایا از طرف وزارت آموزش و پرورش برای ساخت مدارس.
- ۷-۴- تجهیز مدارس به فناوری اطلاعاتی و ارتباطی و فراهم آوردن زمینه استفاده بهینه از آموزش‌های مرتبط با فناوری‌های نو در مدارس.

- ۸- ارتقاء نقش و اختیارات مدرسه در تحقق اهداف و مأموریت‌های مندرج در بند یک سیاست‌های کلی و تقویت مناسبات صحیح و سازنده آموزش و پرورش با خانواده‌ها، رسانه‌ها و جامعه.
- ۹- تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق.
- ۱۰- تأمین ثبات مدیریت در آموزش و پرورش با رویکرد ارزشی و انقلابی و دور نگه داشتن محیط آموزش و پرورش از دسته‌بندی‌های سیاسی.
- ۱۱- هماهنگی و انسجام بین اهداف، سیاست‌ها، برنامه‌ها و محتوای تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش، آموزش عالی و سایر دستگاه‌های مرتبط.
- ۱۲- ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش از نظر شاخص‌های کمی و کیفی در سطح منطقه و جهان به منظور تحقق اهداف سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران.
- ۱۳- استقرار نظام جامع رصد، نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت در نظام آموزش و پرورش.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی

وزارت آموزش و پرورش

شورای عالی آموزش و پرورش

با تأیید سند فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، مصوبه «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» که در جلسات ۶۸۱، ۶۸۲، ۶۸۳، ۶۸۴، ۶۸۵، ۶۸۶، ۶۸۷، ۶۸۸، ۶۹۰، ۶۹۱، ۶۸۲، ۶۹۴، ۶۹۵، ۶۹۶ و ۶۹۷ تاریخ ۸۹/۱۱/۱۲، ۸۹/۱۱/۲۶، ۸۹/۱۲/۳، ۸۹/۱۲/۱۰، ۸۹/۱۲/۱۷، ۸۹/۱۲/۲۳، ۹۰/۱/۲۳، ۹۰/۲/۶، ۹۰/۲/۲۰، ۹۰/۳/۳۱، ۹۰/۴/۱۴، ۹۰/۴/۲۱، ۹۰/۵/۴، ۹۰/۶/۱۵، ۹۰/۶/۲۲ و ۹۰/۷/۵ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب نهائی رسیده است؛ به شرح ذیل برای اجراء ابلاغ می‌شود:

مقدمه

تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی مستلزم تلاش همه جانبه در تمام ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی عرصه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است. تحقق آرمان‌های متعالی انقلاب اسلامی ایران مانند احیای تمدن عظیم اسلامی، حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان در گرو تربیت انسان‌های عالم، متقی و آزاده و اخلاقی است. تعلیم و تربیتی که تحقق‌بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد در پرتو چنین سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه چنین حکومتی ظرفیت و استعدادهای بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید.

تحقق این هدف نیازمند ترسیم نقشه راهی است که در آن نحوه طی مسیر، منابع و امکانات لازم، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به صورت شفاف و دقیق مشخص شده باشد. در تهیه سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش کوشش شده است تا با الهام‌گیری از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین آن‌ها و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود.

تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش مبتنی بر آرمان‌های بلند نظام اسلامی باید معطوف به چشم‌اندازی باشد که در افق روشن ۱۴۰۴، ترسیم‌گر ایرانی توسعه یافته با جایگاه اول اقتصادی،

علمی و فناوری در سطح منطقه با هویتی اسلامی انقلابی، الهام‌بخش جهان اسلام همراه با تعاملی سازنده و مؤثر در عرصه روابط بین‌المللی است.

اگرچه در سه دهه گذشته تلاش‌های وافر و قابل تقدیری از طرف مسئولان و دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت برای بهبود و اصلاح نظام آموزشی کشور به عمل آمد که خوشبختانه نتایج مثبت و مفیدی نیز بر جای گذاشته است؛ لیکن هنوز آموزش و پرورش با چالش‌های جدی روبرو است و برون‌داد آن در طراز جمهوری اسلامی ایران و پاسخگوی تحولات محیطی و نیازهای جامعه نمی‌باشد. از این رو تأکیدات حکیمانه رهبر فرزانه انقلاب اسلامی مبتنی بر ضرورت تحول بنیادی در آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی - ایرانی و تدوین الگوی اسلامی - ایرانی برای تحول و پرهیز از الگوهای وارداتی، کهنه و تقلیدی محض، چراغ راه برون‌رفت از چالش‌های نظام آموزشی کشور است. خوشبختانه با درک ضرورت و اهمیت این امر و در پاسخ به ندای هوشمندانه رهبری معظم انقلاب اسلامی (مدظله‌العالی)، طرح تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در افق چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران پس از تدوین و تصویب در شورای عالی آموزش و پرورش در دستور کار شورای عالی انقلاب فرهنگی قرار گرفت و سرانجام پس از شکل‌گیری حلقه‌های کارشناسی - پژوهشی با مشارکت صاحب‌نظران حوزوی و دانشگاهی و مدیران و کارشناسان مجرب آموزش و پرورش و سایر دستگاه‌های ذیربط، ضمن پایبندی به دیدگاه‌های حضرت امام خمینی(ره) و نظرات مقام معظم رهبری درباره تحول بنیادین نظام آموزشی و همسو با اسناد فرادستی، از جمله سند چشم‌انداز بیست ساله کشور، سند مذکور تدوین و به تصویب این شورا رسید.

دکتر محمدرضا مخبر دزفولی

دبیر شورای عالی انقلاب فرهنگی

دکتر حمیدرضا حاجی بابایی

وزیر آموزش و پرورش

فصل اول:

کلیات

در این سند، اصطلاحات به کار رفته به شرح ذیل تعریف می‌شوند:

• نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی

نهادی است اجتماعی و فرهنگی و سازمان یافته که به عنوان مهم‌ترین عامل انتقال، بسط و اعتلای فرهنگ در جامعه اسلامی ایران، مسئولیت آماده‌سازی دانش‌آموزان جهت تحقق مرتبه‌ای از حیات طیبه در همه ابعاد را برعهده دارد که تحصیل آن مرتبه برای عموم افراد جامعه لازم یا شایسته باشد. دستیابی به این مرتبه از آمادگی برای تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان (با تأکید بر وجوه مشترک انسانی، اسلامی و ایرانی) ضمن ملاحظه ویژگی‌های فردی و غیرمشترک و نیز در راستای شکل‌گیری و اعتلای مداوم جامعه صالح اسلامی مستلزم آن است که تربیت یافتگان این نظام شایستگی‌های لازم برای درک و اصلاح مداوم موقعیت خود و دیگران را براساس نظام معیار اسلامی کسب نمایند.

• تعلیم و تربیت

فرایندی تعالی جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه صالح اسلامی فراهم می‌آورد.

• ساحت‌های تعلیم و تربیت

ساحت‌های مندرج در فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران (تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت زیناشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی و فناورانه) می‌باشد.

• نظام معیار اسلامی

مبانی و ارزش‌های مبتنی بر دین اسلام ناب محمدی یا سازگار با آن، مشتمل بر سلسله مراتبی از ارزش‌هاست که ناظر به همه ابعاد زندگی انسان است، زیرا دین اسلام به همه عرصه‌های امور اجتماعی و فردی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی زندگی بشر پرداخته است (نفی سکولاریسم) هرچند نسبت به پاره‌ای از این عرصه‌ها، به عرصه‌ی کلیات اکتفا و نسبت به بخشی دیگر، جزئیات را نیز ذکر کرده است.

• شایستگی‌های پایه

مجموعه‌ای ترکیبی از صفات و توانمندی‌های فردی و جمعی ناظر به همه جنبه‌های هویت (عقلانی، عاطفی، ارادی و عملی) و نیز تمام مؤلفه‌های جامعه براساس نظام معیار اسلامی است، که متریبان برای دستیابی به مراتب حیات طیبه جهت درک موقعیت خود و دیگران و عمل فردی و جمعی برای بهبود مستمر آن، باید این گونه صفات و توانمندی‌ها را «کسب» کنند.

• هویت

برآیند مجموعه‌ای از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها، اعمال و صفات آدمی است. از اینرو، نه تنها امری ثابت و از پیش تعیین شده نست، بلکه حاصل تلاش و توفیق شخص و تا حدودی متأثر از شرایط اجتماعی است. انسان، موجودی است که می‌تواند با تکیه بر فطرت و استعدادی طبیعی خود و با استفاده از نیروی عقل و اختیار و اراده خویش، به معرفت دست یابد. معرفت ایجاد شده می‌تواند زمینه میل و گرایش را در او فراهم سازد. بینش و گرایش درونی، زمینه باور (ایمان) و تکوین اراده (تصمیم معطوف به عمل) را در وی فراهم می‌آورد با عمل و تکرار آن، به تدریج هویتش شکل می‌گیرد. همین امور نیز، در هر گونه تحول هویت، پس از تکوین اولیه آن نقش آفرین است.

• معلم و مربی

«معلم» و «مربی» (مترادف هم به کار رفته است) و به فردی اطلاق می‌شود که رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی برعهده دارد.

• جامعه اسلامی

اجتماعی است که بر روی نمودن به خدا در حالت تسلیم و رضا استوار می‌شود نه بر روابط نژادی، خویشاوندی یا قبیله‌ای و یا روابط انتفاعی و ستم‌گرانه یا روابط قراردادی - که رویکرد استخدامی داشته و متکی بر منفعت‌های یک طرف یا دو طرف قرارداد می‌باشند. در جامعه اسلامی که مظهر تحقق بعد اجتماعی حیات طیبه به شمار می‌آید، پیوندها خشونت‌آمیز (ناشی از ترس و تهدید و ارباب) یا انتفاعی (ناشی از سودگرایی و استثمار یا استخدام دیگران) نیست بلکه ارتباط میان اعضای جامعه به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، معرفت، محبت و اطاعت از خدا (پیروی آگاهانه و اختیاری از نظام معیار دینی) معطوف است. در چنین جامعه‌ای روابط ضالمانه و تعصبات نژادپرستانه طرد می‌شود و بر توحید به عنوان اساس تکوین و گسترش روابط اجتماعی تأکید می‌گردد.

• سنین لازم‌التعلیم

سن تعلیم و تربیت رسمی ۵ سالگی است اما سن افراد لازم‌التعلیم (لازم‌التربیه) طبق قانون مشخص می‌شود.

• حیات طیبه

وضع مطلوب زندگی بشر در همه ابعاد و مراتب، براساس نظام معیار اسلامی (مبانی و ارزش‌های مقبول دین الهی) است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی یعنی قرب الی الله خواهد شد. این گونه زندگانی مستلزم ارتباط آگاهانه و اختیاری با حقیقت هستی و تشدید رابطه‌ی با او در همه شئون فردی و اجتماعی زندگی است که باید براساس انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه‌ی نظام معیار مناسب با دین اسلام باشد. بنابراین، یکی از مشخصات اصلی حیات طیبه، تکیه بر ارزش‌های غایی زندگی - قربین الی الله - و نظام معیار متناسب با آن یعنی مبانی و ارزش‌های مقبول دین اسلام است. زیرا با توجه به لزوم پذیرش ربوبیت خداوند متعال، به عنوان یگانه رب حقیقی جهان و انسان، این نظام معیار، جهت‌اساسی نحوه تحقق حیات طیبه را در همه مراتب و ابعاد زندگی با این نظام (تقوا)، وجه تمایز اساسی حیات طیبه از زندگی غیردینی (= سکولار) رایج محسوب می‌شود که نقطه اوج و حقیقت آن در جامعه جهانی مهدوی محقق می‌گردد.

• چشم‌انداز

معرف وضع مطلوب دست‌یافتنی است که با الهام از وضعیت آرمانی انعکاس یافته در رهنامه تعلیم و تربیت رسمی عمومی و تحت تأثیر چالش‌ها ترسیم شده است. استنادات این چشم‌انداز مؤید فریندی است که به این تصویر از وضع مطلوب دست‌یافتنی معنا می‌بخشد. بنابر نظام نامه تدوین سند جامع تحول و نوسازی نظام آموزشی (مصوب جلسه ۶۴ مورخ ۸۹/۴/۱ شورای تخصصی تحول و نوسازی نظام آموزشی کشور) چشم‌انداز این گونه تعریف می‌شود:

چشم‌انداز نظام آموزشی اعلامیه جهت‌گیری نظام آموزشی و بیانگر هویت و آرمان آن است که تصویری از مقاصد آینده نظام آموزشی کشور در افق ۱۴۰۴ را ترسیم می‌کند. این چشم‌انداز براساس اسناد بالادستی: قانون اساسی، سیاست‌های کلی نظام، سند چشم‌انداز بیست‌ساله و فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، در افق ۱۴۰۴ ترسیم می‌شود.

• نظام دوری

نظام دوری عبارت است از همراهی معلم با دانش‌آموزان در چند پایه تحصیلی

فصل دوم: بیانیه ارزش‌ها

گزاره‌های ارزشی مندرج در بیانیه ارزش‌ها، باید‌ها و نبایدهایی اساسی است که لازم است تمام اجزا و مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی هماهنگ با آن‌ها بوده و همه‌ی سیاست‌گذاران و کارگزاران نظام ملتزم و پای‌بند به آن‌ها باشند. این ارزش‌ها براساس آموزه‌های قرآن کریم و سنت پیامبر اکرم (ص) و حضرات اهل بیت (علیهم‌السلام)، قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، رهنمودهای رهبر کبیر انقلاب اسلامی حضرت امام خمینی (زه) و مقام معظم رهبری و سند چشم‌انداز بیست ساله و نقشه جامع علمی کشور و سیاست‌های کلی تحول نظام آموزشی تهیه و تدوین شده است و با مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شامل فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تعلیم و تربیت رسمی عمومی و رهنامه نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی در جمهوری اسلامی ایران) سازگار و مستند به مضامین مندرج در آن‌ها می‌باشد.

گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی عبارتند از:

- ۱- آموزه‌های قرآن کریم، نقش معنوی، اسوه‌ای، هدایتی و تربیتی پیامبر اکرم (ص) و حضرت فاطمه زهرا (سلام الله علیها) و ائمه معصومین (علیهم‌السلام) به ویژه امام زمان (عج) و ولایت مداری در تمام ساحت‌ها برای تحقق جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی).
- تبصره: اقلیت‌های مذهبی مصرح در قانون اساسی براساس قوانین موضوعه اقدام خواهند کرد.
- ۲- آموزه‌های بنیادین مهدویت و انتظار که رمز هویت اسلام ناب و عامل حیات و بقای آن در عصر غیبت است. به عنوان مهمترین رسالت منتظران در عصر غیبت می‌باشد.
- ۳- میراث نظری و عملی حضرت امام خمینی (ره)، تعمیق علاقه و پیوند با انقلاب اسلامی، قانون اساسی و ولایت فقیه.
- ۴- فرایند تعلیم و تربیت در تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت شامل تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، تعلیم و تربیت اجتماعی و سیاسی، تعلیم و تربیت زیستی و بدنی، تعلیم و تربیت زیباشناختی و هنری، تعلیم و تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تعلیم و تربیت علمی و فناوریانه منطبق بر نظام معیار اسلامی مبانی و ارزش‌های برگرفته از قرآن کریم، سنت حضرات معصومین (علیهم‌السلام) و عقل که تعلیم و تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی در آن محوریت دارد.
- ۵- زمینه‌سازی کسب شایستگی‌های پایه - با تأکید بر خصوصیات مشترک اسلامی - ایرانی و انقلابی، در راستای تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی.
- ۶- هویت شناخت‌مدار و واقع‌نمایی و معنای گسترده، جامع و منسجم معرفت (وحیانی، عقلانی، نقلی و تجربی).

- ۷- نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت کننده و اسوهای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی.
- ۸- بصیرت و تعالی در زمینه‌های گوناگون عبادی - اخلاقی، اعتقادی، سیاسی اجتماعی فرهنگی.
- ۹- کرامت ذاتی و اکتسابی انسان و کسب فضایل اخلاقی از جمله: ایمان، تقوا، تولی و تبری، عمل صالح، خودباوری، روحیه مجاهدت، ظلم‌ستیزی، علم، حکمت، عفت، شجاعت، عدالت، صداقت، ایثار و فداکاری.
- ۱۰- سلامت جسمانی، نشاط و تقویت اراده.
- ۱۱- تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق محور، عدالت گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان.
- ۱۲- منزلت علم نافع، هدایت‌گر و توانمندساز و مقام و جایگاه عالم و معلم
- ۱۳- پرورش، ارتقاء و تعمیق انواع و مراتب عقلانیت در همه ساحت‌های تعلیم و تربیت
- ۱۴- ارتقای جایگاه و نقش تربیتی خانواده و مشارکت اثربخش آن با نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی
- ۱۵- نقش تربیتی اماکن مذهبی، نهادهای مردمی، اجتماعی و رسانه‌ها
- ۱۶- عدالت تربیتی در ابعاد کمی، همگانی و الزامی و عدالت کیفی با رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی
- ۱۷- جایگاه و نقش تعلیم و تربیتی نهاد رسانه و فناوری‌های ارتباطی و بهره‌گیری هوشمندانه از آن و مواجهه فعال و آگاهانه جهت پیشگیری و کنترل آثار و پیامدهای نامطلوب آن
- ۱۸- توجه توأمان به منافع و مصالح فردی و اجتماعی در چارچوب منافع و مصالح ملی
- ۱۹- صیانت از وحدت ملی و انسجام اجتماعی با محوریت هویت مشترک اسلامی - ایرانی
- ۲۰- وطن دوستی و افتخار به ارزش‌های اصیل و ماندگار اسلامی - ایرانی و اهتمام به برپایی جامعه مهدوی
- ۲۱- تقویت گرایش به زبان و ادبیات فارسی به عنوان زبان مشترک
- ۲۲- استمرار فرهنگ اسلامی - ایرانی از طریق ارزیابی آگاهانه آن و تعامل نقادانه با سایر فرهنگ‌ها براساس نظام معیار اسلامی
- ۲۳- مسئولیت‌پذیری همه جانبه، مشارکت اجتماعی و داشتن روحیه جمعی و مهارت مورد نیاز جامعه
- ۲۴- روحیه کارآفرینی، کسب شایستگی‌های عام حرفه‌ای و مهارتی و هنری زمینه‌ساز کار موآند
- ۲۵- ارج نهادن به دستاوردهای علمی و تجربه‌های بشری در چارچوب نظام معیار اسلامی و بسترسازی برای دستیابی به مرجعیت علمی جهان