

فصل دوم

حیطه‌های اصلی در آموزش مطالعات اجتماعی

مقدمه

همان‌طور که در فصل اول توضیح دادیم، هدف اصلی مطالعات اجتماعی، تربیت شهروند مطلوب است و بر همین مبنا افزایش سواد اجتماعی، گسترش ارزش‌ها و تقویت رفتارها و مهارت‌های مطلوب، به منابع متعددی در زمینه‌ی محتوا نیازمند است. برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی هم‌چون سایر دروس سه حیطه یا قلمرو اساسی «دانش و شناخت»، «مهارت» و «ارزش‌ها و نگرش‌ها» را در برمی‌گیرد. در این فصل، هر یک از این حیطه‌های سه گانه و قلمرو و ویژگی‌های خاص آن‌ها در چارچوب برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی تشریح می‌شود:

۱- حیطه‌ی دانش و شناخت

محتوای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برگرفته از موضوعات مختلف علوم اجتماعی و انسانی است؛ لذا در حیطه‌ی دانش و شناخت با رشته‌های مختلفی سرو کار دارد.

۱-۱- تلفیق موضوعات و مفاهیم

اگر چه درس مطالعات اجتماعی بر اصول و مبانی علمی رشته‌های مختلف متکی است اما می‌توان از طریق این درس، بستری برای تلفیق دانش‌ها، تجارب، موضوعات و مفاهیم مرتبط با اهداف اصلی برنامه، یعنی آموزش شهروندی و تربیت اجتماعی، فراهم آورد.

«تلفیق به ترکیب کردن یا مرتبط ساختن امور، به‌طور مفهومی و سازمانی اطلاق می‌شود. هدف این است که از طریق تلفیق تجارب یادگیری دانش‌آموزان و محتوایی که توسط معلمان ارائه می‌شود، دانش‌آموزان ارتباطات بین مجموعه‌های به‌ظاهر مجزای دانش را درک کرده و از پیچیدگی ذاتی دنیایی که در آن زندگی می‌کنند، بهتر آگاه شوند و قدردانی کنند»^۱.

«برنامه‌ی درسی تلفیقی آموزشی است که سازمان‌بندی آن با استفاده از خطوط موضوعی متنوع و متفاوت صورت می‌گیرد و از طریق تلفیق موضوع‌های درسی گوناگون روی زمینه‌های وسیع‌تر مطالعه سرمایه‌گذاری می‌کند»^۲. این تعریف، یاددهی و یادگیری را به صورت یک کل می‌بیند که

۱- نپ و دیگران (۱۹۹۶)؛ به نقل از مهر محمدی، آشنایی با اصول و مبانی نظری رویکرد تلفیقی، کارگاه برنامه‌ریزی درسی

با رویکرد تلفیقی اردوگاه شهید باهنر، مرداد ماه ۱۳۸۲.

۲- شومیکر (۱۹۸۹)؛ به نقل از منبع پیشین.

منعکس کننده دنیای واقعی معلم و شاگرد است.

«تلفیق به معنای در هم آمیختن حوزه‌های محتوایی یا موضوعات درسی است که در نظام‌های آموزشی سنتی، به‌طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه‌ی درسی مدارس گنجانده شده‌اند»^۱. تلفیق برنامه‌ی درسی، ارتباط دادن و در هم آمیختن محتوا و فرایندهای برنامه‌ی درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری دانش‌آموزان است.

با آن که «تلفیق» انواع گوناگون دارد اما در همه‌ی انواع تلفیق، یک مرکز یا کانون سازمان‌دهنده وجود دارد. «این کانون می‌تواند یک مضمون یا تم، یک مسئله، یک رویداد جاری، مفاهیم و اندیشه‌های بزرگ یا حتی موضوعاتی از داخل خود دیسپلین‌ها یا رشته‌های مجزا باشد»^۲. به عقیده‌ی بی‌ین، منابع متعددی مراکز سازماندهی برنامه‌ی درسی را مشخص می‌کنند که ویژگی‌ها و معیارهای خاصی را به همراه دارند. یکی از منابع مراکز سازماندهی، موضوعاتی است که قبلاً درون مواد درسی مجزا وجود داشته است؛ برای مثال، زندگی مستعمراتی، حمل و نقل، افسانه و اساطیر، مسائل یا مشکلات اجتماعی^۳.

موضوعات پرجاذبه مانند دایناسورها، ماشین زمان، افسانه‌های تاریخی، اعماق اقیانوس‌ها، موجوداتی از سیارات دیگر و آدم‌های فضایی – که بیش‌تر در مدارس ابتدایی محبوبیت دارند – می‌توانند به عنوان کانون سازماندهی محتوا انتخاب شوند.

انتخاب یک مضمون (تم) تلفیقی خوب، بیش‌تر یک هنر است تا علم^۴؛ از این‌رو، برنامه‌ریزان درسی یا معلمان تولیدکننده و طراح واحد یادگیری تلفیقی باید به معنای واقعی هنرمند باشند. برنامه‌ی درسی مبتنی بر مضمون یک برنامه‌ی درسی تلفیقی است که از مواد درسی و دیسپلین‌ها (رشته‌های دانش) مختلف، به منظور بررسی جوانب مختلف مضمون موردنظر بهره می‌جوید.

۱-۲ انواع تلفیق

برنامه‌ریزان درسی درباره‌ی تلفیق و انواع آن، مدل‌ها و طبقه‌بندی‌های مختلفی را ذکر کرده‌اند که در این بخش به چند نمونه بسنده می‌کنیم:

«جی کوپز (۱۹۸۹) از صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، به ویژه در مباحث مربوط به تلفیق برنامه‌ی درسی است. وی شش نوع سازماندهی برنامه‌ی درسی معرفی کرده است:

۱- مهر محمدی (۱۳۷۹)، منبع پیشین، ص ۱۹.
 ۲- یاکوبز (۱۹۸۹)، منبع پیشین، ص ۷۹.
 ۳- منبع پیشین، ص ۸۰.
 ۴- پرکینز (۱۹۸۹)، منبع پیشین، ص ۸۱.

۱- دیسیپلین محور یا رشته محور؛ همان سازماندهی سنتی است و طی آن، موضوعات به صورت مجزا از یکدیگر و در زمان‌های مستقل ارائه می‌شوند.

۲- رشته‌های موازی؛ در آن، معلمان در تدریس محتوای مرتبط، هماهنگی لازم را با سایر معلمان دروس دیگر به عمل می‌آورند.

۳- رشته‌های مکمل؛ در آن، حوزه‌های محتوایی نزدیکی به هم در قالب یک واحد درسی مستقل طراحی و عرضه می‌شوند. جی کوپز این رویکرد را «چند رشته‌ای» نامیده است.

۴- میان رشته‌ای؛ در آن برای ایجاد وحدت میان تمام یا بخش قابل توجهی از موادّ درسی برنامه‌های درسی مدارس به عمل می‌آید. این امر با استفاده از مضمون‌ها یا موضوعاتی که قابلیت ایجاد چنین پیوندی داشته باشند، انجام می‌شود.

۵- الگوی روز تلفیق شده؛ در طراحی برنامه‌ی هفتگی کلاس، یک روز از هفته تعیین نشده بلکه بر مبنای پرسش‌ها و علایق دانش‌آموزان، فعالیت‌های یادگیری طراحی می‌شود؛

۶- برنامه‌ی کامل؛ معرف حالت افراطی تلفیق است و هدف آن، تلفیق و ایجاد تناظر تمام و کمال میان زندگی دانش‌آموزان در خارج و داخل مدرسه است و براساس تجارب، پیشینه، علایق و پرسش‌های دانش‌آموزان شکل می‌گیرد.

جی کوپز اشکال شش‌گانه را روی پیوستاری نمایش می‌دهد و معتقد است نظام‌های آموزشی و مدارس می‌توانند به تناسب از اشکال مختلف بهره‌برجویند.

صاحب‌نظر دیگری به نام کیس (۱۹۹۲)، انواع تلفیق در برنامه‌های درسی را در چهار مورد دسته‌بندی می‌کند :

۱- تلفیق محتوای مربوط به موضوعات درسی با استفاده از یک مضمون

۲- تلفیق مهارت‌ها و فرایندها

۳- تلفیق مدرسه و فرد یعنی تلفیق زندگی خارج از مدرسه (زندگی واقعی) و دنیای درون

مدرسه

۴- تلفیق کل‌گرا یعنی پیوند میان تمام اجزا و مؤلفه‌هایی که دانش‌آموز در نظام آموزشی کسب می‌کند. مجموعه تجارب وی باید هم‌خوان و مکمل هم باشند.

نیپ و همکاران (۱۹۹۵) با انتقاد از این که در دسته‌بندی کیس، به ندرت مدارس دولتی می‌توانند زمینه‌ی تلفیق همه‌جانبه را فراهم کنند به سه نوع تلفیق برنامه‌های درسی اشاره کرده‌اند :

۱- برنامه‌ی درسی میان رشته‌ای؛ در آن از یک ماده‌ی درسی برای کمک به فهم بهتر ماده‌ی

درسی دیگر استفاده و از شدت مرزبندی میان موضوعات درسی مختلف کاسته می‌شود.

۲- تلفیق حول محور مهارت‌ها؛ در آن‌ها یک مهارت مثلاً نوشتن، تفکر انتقادی و مانند آن،

عامل وحدت بخشی حوزه‌های مختلف محتوایی می‌شود.

۳- تلفیق میان تجارب، حیات درونی یا عواطف دانش‌آموزان با برنامه‌ی درسی مدرسه؛ در آن،

دانش‌آموزان مجازند از دریچه‌ی علایق و نیازهای خود به برنامه‌ی درسی بنگرند و به گونه‌ای کاملاً شخصی به آن شکل دهند.^۱

«از مطالعه‌ی تعاریف، ویژگی‌ها و مزایایی که برای تلفیق بر شمرده شده، چنین برمی‌آید که اصولاً

رویکرد تلفیق بر ارتباط میان موضوعات و اطلاعات و دانش تأکید دارد که این امر خود موجبات

افزایش توانایی‌های یادگیرنده را برای یادگیری عمیق و مداوم فراهم می‌آورد.»^۲

«به نظر می‌رسد رویکرد تلفیقی از جهت امکاناتی که برای مطالعه‌ی هماهنگ جنبه‌های گوناگون

واقعیت‌های زندگی فراهم می‌آورد، مناسب‌ترین رویکرد در میان انواع برنامه‌های درسی برای تربیت

معطوف به تبیین موقعیت است.»^۳

«به‌طور خلاصه، نقایص برنامه‌های درسی رایج که برنامه‌های موضوع محور یا رشته‌ای است،

از منظر کسانی که برای تلفیق برنامه‌های درسی استدلال می‌کنند، عبارت است از :

۱- ثبات ظرفیت زمانی آموزش همراه با رشد فزاینده‌ی دانش و محتوای آموزشی هر رشته

۲- نبود ارتباط محتوای آموزشی با مؤلفه‌های زندگی خارج از مدرسه و در نتیجه، افزایش

میزان افت تحصیلی

۳- تأثیر ناپذیری تجربیات فراگیر متن زندگی از تقسیمات حوزه‌های دانش و بخش‌بندی‌های

زمانی مدرسه

۴- عوض شدن جای وسیله و هدف؛ به‌طوری که در سایه‌ی برنامه‌های درسی رشته‌ای، رشته‌ها

به عنوان وسیله مطرح اما به هدف تبدیل شده است.

۵- شکست مدارس در ارضای کنج‌کاوی طبیعی شاگردان و پاسخ‌گویی به نیازهای طبیعی

آن‌ها برای معنادارتر کردن جهان و جایگاه انسان در آن، از دیگر مشکلات برنامه‌ی درسی رشته‌ای

است.»^۴

۱- منبع پیشین، ص ۸۲ .

۲- رئیس دانا، فرخ‌لقا؛ برنامه‌ی آموزشی تلفیقی چیست؟ مجله‌ی رشد تکنولوژی آموزشی، دفتر انتشارات کمک آموزشی، ۱۳۸۰.

۳- علم‌الهدی، جمیله؛ مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۸۴، ص ۲۹۰.

۴- همان، ص ۲۹۱.

«علاوه بر نقد برنامه‌های درسی رشته‌ای، پیش‌بینی فواید احتمالی برای برنامه‌های تلفیقی نیز موجب گسترش توجه به این نوع برنامه‌ها شده است که برای مثال می‌توان به چند جنبه‌ی آن اشاره کرد :

۱- تحقق شرایط یادگیری مؤثر در پرتو برنامه‌ی درسی تلفیقی ممکن می‌شود. شرایط یادگیری مؤثر شامل موارد زیر است :

اول : یادگیری درباره‌ی مسائل کاملاً مرتبط با یادگیرنده باشد؛

دوم : به جنبه‌های اساسی و حیاتی جهان مربوط باشد؛

سوم : پویایی و خلاقیت یادگیرنده را افزایش دهد.

۲- برنامه‌های درسی تلفیقی به خصوص برنامه‌های مسئله محور، مهارت‌های فکری برتر را پرورشی می‌دهند؛

۳- پژوهش‌های عصب‌شناختی نشان می‌دهد که مغز انسان با کشف نقشه‌ها، رابطه‌ها و اتصالات متقابل عناصر و مؤلفه‌های یادگیری معناها و مفاهیم را بهتر درک می‌کند و اصولاً کارکرد مغز با برنامه‌ی درسی تلفیقی تناسب بیش‌تری دارد؛

۴- برنامه‌ی درسی تلفیقی، حذف مطالب تکراری و غیرضروری را امکان‌پذیر می‌کند؛

۵- برنامه‌ی درسی تلفیقی می‌تواند با ایجاد پیوندها و قرار دادن اطلاعات در شبکه‌ای از روابط، عمل فهمیدن اعم از استنباط، تعمیم، به‌کارگیری، شبیه‌سازی و ... را ممکن سازد؛ در حالی که تربیت گسیخته، چون فقط به انباشت اطلاعات می‌انجامد، عمل فهمیدن را تسهیل نمی‌کند؛

۶- برنامه‌ی درسی تلفیقی انعطاف‌شناختی و مهارت‌های وحدت بخشی را ترغیب می‌کند و در نتیجه، تصویری کلی از مسائل علمی و انعطاف‌روشن‌شناختی به یادگیرنده می‌بخشد»^۱.

باید توجه کرد که بنا به نظر برخی صاحب‌نظران، برنامه‌ی درسی تلفیقی چیزی در برابر برنامه‌ی درسی رشته‌ای به صورت یک سند جدید، معین و تمام شده نیست. فرایندی است که یک سر آن در قالب‌ها و رویکردهای فلسفی و سر دیگرش در تصمیم‌گیری‌های تربیتی و عملیات آموزشی است. به‌علاوه، الگوی منحصر به فرد برای تلفیق تدریس وجود ندارد و لذا در تلفیق برنامه‌ی درسی نمی‌توان به‌طور ثابت و معین از یک روش تلفیقی خاص حمایت کرد بلکه براساس این که نظام تربیتی روش‌های گوناگون تلفیق رشته‌های علمی را به منزله‌ی پیوستاری از کم‌ترین تلفیق تا بیش‌ترین اتحاد بنگرند، می‌تواند برحسب عوامل گوناگون به استفاده‌ی مقتضی از هر یک از این روش‌ها بپردازد که پیش‌تر درباره‌ی برخی روش‌های تلفیق و انواع آن توضیح داده شد.

۱- منبع پیشین، ص ۲۹۳.

۳-۱- تلفیق حوزه‌های موضوعی در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی ایران

در راهنمای برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی در کشور ما برای دوره‌ی آموزش عمومی، رویکرد تلفیقی به عنوان رویکردی که جهت‌گیری فرهنگی – تربیتی این درس را تحقق می‌بخشد و بستر مناسبی برای پرورش مهارت‌ها و درونی‌سازی ارزش‌ها فراهم می‌آورد، پذیرفته شده است.^۱ بدین منظور، موضوعات و مفاهیم تاریخی، جغرافیایی، اقتصادی و اجتماعی در قالب تماتیک یا مضمونی با یکدیگر تلفیق می‌شوند.

یکی از روش‌هایی که در زمینه‌ی بهره‌گیری از رشته‌های مختلف علمی در تلفیق، در برخی از کشورها به کار گرفته شده است، انتخاب «راهبردها یا حوزه‌های موضوعی»^۲ و تلفیق آن‌ها با یکدیگر است. منظور از «حوزه‌های موضوعی» اندیشه‌های اساسی و محوری در هر رشته‌ی علمی است که موضوعات مختلف حول و حوش آن اندیشه، ساماندهی می‌شود؛ برای مثال، حوزه‌ی موضوعی «مکان و فضا» یک حوزه‌ی اساسی در رشته جغرافیا است. حوزه‌های موضوعی بالاترین توان را برای تعمیم و بیش‌ترین زمینه را برای تشریح پدیده‌ها و موضوعات فراهم می‌آورند و زمینه‌ی مناسبی برای در هم تنیدگی موضوعات به دلیل وسعت اندیشه فراهم می‌کنند. انتخاب حوزه‌های موضوعی در برنامه‌های تلفیقی هر کشور متناسب با مقاصد و محتوای برنامه، متفاوت است.

در راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی کشور ما نیز پنج حوزه‌ی موضوعی انتخاب شده است. لذا یاددهی – یادگیری حول پنج حوزه‌ی موضوعی و از طریق دو فرایند، پرورش مهارت‌های کاوشگری و درونی‌سازی ارزش‌ها، محقق می‌شود.

۱- برای مطالعه‌ی بیش‌تر درباره‌ی تبیین انتخاب این رویکرد در برنامه‌ی درسی جدید، به راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

(۱۳۸۶) رجوع شود : [Http://Social studies dept.talif.sch.ir](http://Social studies dept.talif.sch.ir)

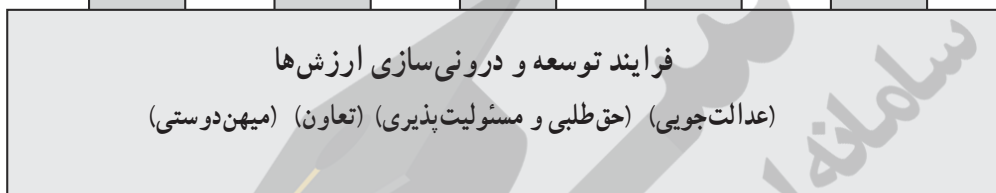
۲- Strands.



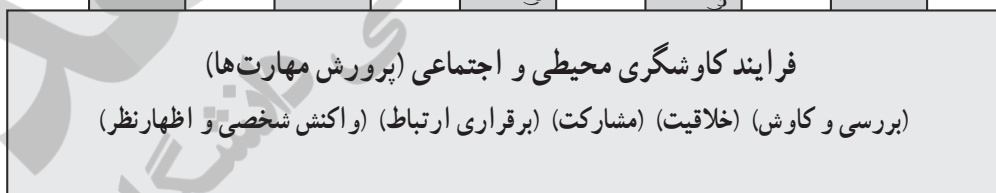
شکل ۲- حیطه‌های سه‌گانه در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

مأخذ: راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزشی عمومی. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های

ارزش‌ها و نگرش‌ها

دانش و شناخت
(حوزه‌های موضوعی)

مهارت‌ها



شکل ۳- عناصر و مفاهیم اصلی برنامه‌ی مطالعات اجتماعی در سه حیطه‌ی دانش، مهارت و نگرش

مأخذ: منبع پیشین (شکل ۲)

همان‌طور که در شکل‌های ۲ و ۳ می‌بینید، این پنج حوزه عبارت‌اند:

۱- زمان، تداوم و تغییر (جغرافیا)

۲- مکان و فضا (تاریخ)

۳- فرهنگ و هویت (جامعه‌شناسی، تاریخ، مردم‌شناسی و دین و اخلاق)

۴- نظام اجتماعی (علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق، علوم سیاسی و دین و اخلاق)

۵- منابع و فعالیت‌های اقتصادی (اقتصاد، جغرافیا، مطالعات زیست محیطی و دین و اخلاق)

هر یک از حوزه‌های موضوعی انتخاب شده عمدتاً مفاهیم و موضوعات یک یا چند رشته‌ی علمی و فراتر از آن را پوشش می‌دهد. برای هر یک از این حوزه‌ها نیز سه مفهوم کلیدی و پایه که محتوای علمی برنامه حول آن‌ها مطرح و بر آن‌ها مبتنی است، انتخاب شده است.

۱- زمان، تداوم و تغییر: این راهبرد، بیش‌تر از حوزه‌ی تاریخ بهره می‌گیرد و بر استفاده

از شواهد و مدارک برای فهم تغییرات و تداوم پدیده‌ها در روند زمان تأکید دارد.

به موازات سیر زمان، بخشی از حال به گذشته و بخشی از آینده به حال می‌پیوندد. همپای حرکت خط طولانی و ممتد زمان، تحولات و رویدادهای فراوانی در صحنه‌ی گیتی رخ داده می‌شود. اگر چه در این حرکت آن‌چه پیش از همه خودنمایی می‌کند، تغییرات است اما در ورای این تغییر، واقعیتی به نام «تداوم» نهفته است؛ به عبارت دیگر، به رغم تغییر هر آن‌چه در محیط طبیعی و محیط پیرامون جامعه وجود دارد و هم‌چنین تغییر شرایط و ملزومات زندگی اجتماعی انسان، چیزهایی هم می‌ماند و تداوم می‌یابد که با شناختن و حفظ چیزهای ارزشمند انسان‌های پیشین می‌توان به تبیین هویت دیروز، امروز و فردای انسان پرداخت؛ چرا که بسیاری از دستاوردهای تمدن و فرهنگ فعلی بشر، میراث تلاش و تجربه‌ی نسل‌های پیشین است.

دانش‌آموزان از طریق این راهبرد، با مفهوم تغییرات و تداوم‌ها در محیط‌ها و مکان‌ها، منابع و فعالیت‌های اقتصادی، فرهنگ‌ها و نظام‌های اجتماعی آشنا می‌شوند.

هم‌چنین بهره بردن از گذشته و عبرت گرفتن از آن با فهم چرایی و چگونگی تحولات زندگی اجتماعی در هر دوره و ترسیم دورنمای زندگی آینده، تلاش برای کشف واقعیت‌ها، پی بردن به ضعف‌ها و کاستی‌ها یا پیشرفت در هر دوره، از عناصر عمده‌ی این حوزه است.

علاقه‌مندی به شناخت دستاوردها و جلوه‌های تمدن ایرانی - اسلامی و حفظ میراث فرهنگی کشور و آشنایی با زندگی و خدمات شخصیت‌ها و مفاخر گذشته‌ی ایران از طریق حوزه‌ی «زمان، تداوم و تغییر» دنبال می‌شود.

۲- مکان و فضا: این حوزه، بیش‌تر از علوم جغرافیایی بهره می‌برد و بر درک تعامل متقابل انسان و محیط، فرایندهای طبیعی در محیط‌های زیستی، الگوهای پراکندگی فضایی پدیده‌ها و اهمیت مکان‌ها و فضاها تأکید دارد.

«مکان» بستر و جایگاه وقوع پدیده‌ها و فرایندهاست و از نظر موقعیت (نسبی و مطلق) و ابعاد گوناگون و ویژگی‌های مختلف بررسی می‌شود. به مجموعه‌های هماهنگ و مرتبط در قالب مکان «سیستم‌های فضایی» گفته می‌شود. هر محیط جغرافیایی خاص، یک سیستم فضایی را به نمایش می‌گذارد. شناخت ویژگی‌های محل زندگی، درک و مقایسه تفاوت‌ها و تشابهات مکان‌ها، تنوع محیطی، نحوه تعامل انسان و محیط در روند زمان، مسائل و مشکلات توسعه‌ی نواحی و کشورها (ملل محروم و کشورهای توسعه یافته) قابلیت‌ها و امکانات محیطی و جغرافیایی کشور و بالاخره حفاظت از محیط و مکان از اهم مباحث این راهبرد است.

۳- فرهنگ و هویت: این حوزه، بیش‌تر مباحث خود را از مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی و تاریخ اخذ می‌کند. «فرهنگ» مفهومی عام است که برای توصیف جنبه‌های نهادی و آموخته در جوامع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ به تعبیر دیگر، فرهنگ، شیوه‌ی عمومی زندگی گروه یا گروه‌هایی از مردم است که عناصری از قبیل عادات، باورها، سنت‌ها، ارزش‌ها و نقاط مشترک آن‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهد و وحدت اجتماعی ویژه‌ای به وجود می‌آورد.

منظور از «جامعه»، گروه‌ها و نظام‌های اجتماعی است که در سرزمین مشخصی به عنوان کشور زندگی می‌کنند، فرهنگ مشترک دارند، تابع اقتدار سیاسی واحدی‌اند و از استقلال نسبی برخوردارند. «میراث فرهنگی» عبارت است از هر آنچه هر نسل به ارث می‌گذارد و به نسل بعد انتقال می‌دهد. فنون و دانستنی‌ها، ساخت‌ها، نهادها و برخی از ارزش‌ها و واقعیاتی‌اند که بر ورای نسل‌ها دوام می‌یابند.

میراث فرهنگی از طریق انتقال ارادی آداب و سنن به نسل‌های بعد می‌رسد یا در فرهنگ زمان حال تجلی می‌یابد.

«هویت» عبارت است از احساس و آگاهی و شناخت از خود که در جریان تعامل با دیگران و با محیط حاصل می‌شود.

«تعلق» عبارت است از احساس مثبتی که فرد نسبت به هویت یا همان ویژگی‌هایی که خود را به آن تعریف می‌کند، دارد.

شناخت ویژگی‌های فرهنگی، تعمیق آشنایی با میراث فرهنگی و جلوه‌های تمدن و فرهنگ

اسلامی- ایرانی، شناسایی مفاخر علمی، فرهنگی، هنری و مذهبی و آثار آن‌ها، شناخت علل و عوامل تحولات فرهنگی و نظام‌های اجتماعی در دوره‌های مختلف زمانی، ارج‌گذاری به دستاوردها و پیشرفت‌های فرهنگی، و توانایی نقد فرهنگ‌ها از اهمّ مباحث مطرح در این زمینه است.

۴- نظام اجتماعی: این حوزه، بیش‌تر مباحث خود را از علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق و علوم سیاسی می‌گیرد. نظام مجموعه‌ای از اجزای تشکیل‌دهنده‌ی هر پدیده است که به یکدیگر پیوسته بوده و یک واحد را تشکیل می‌دهند؛ به‌طوری که تغییر هر یک از عناصر بر اجزای دیگر اثر می‌گذارد. «نظام اجتماعی» مجموعه‌ای متشکل از کنش‌ها و واکنش‌های تعدادی از افراد است که روابط آن‌ها با یکدیگر به‌طور متقابل به سوی کانونی مشترک (هدف مشترک) یا کانون‌هایی به هم پیوسته جهت می‌یابد؛ به عبارت دیگر، «نظام اجتماعی» به مجموعه‌ای از «نقش‌های» اجتماعی متقابل به هم پیوسته که در جهت هدفی مشخص به هم پیوند یافته و به صورت یک واحد یکپارچه درآمده‌اند، گفته می‌شود.

شناخت حقوق و مسئولیت‌های شهروندی به عنوان نقش‌های اعضای یک جامعه و نیز مؤسسات و نهادهای اجتماعی در راستای تعامل صحیح و همیاری و تعاون اجتماعی، هم‌چنین نهادهای سیاسی به منظور مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها و اداره‌ی امور جامعه و توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی، از محورهای مهم در آموزش این حوزه است.

۵- منابع و فعالیت‌های اقتصادی: این حوزه، بیش‌تر مباحث خود را از اقتصاد، مطالعات زیست‌محیطی و جغرافیا می‌گیرد. انسان امروز برای تأمین نیازهای خود و ادامه‌ی زندگی به کالاها و خدمات گوناگونی نیاز دارد. این کالاها و خدمات با استفاده از منابع و امکانات موجود در محیط فراهم می‌شود. استفاده از منابع در جهت رفع نیازهای بشری به فرایندهای اقتصادی تولید، توزیع و مصرف منجر می‌شود. هم‌چنین منابع در دسترس انسان محدودند و به علاوه، اهمیت هر یک از آن‌ها برحسب شرایط فرهنگی و فناوریانه‌ای (تکنولوژیکی) در طی زمان تغییر می‌کند. با توجه به افزایش جمعیت جهان، بشر امروز با «بحران منابع» روبه‌روست.

هم‌چنین با پیشرفت جوامع بشری و تبدیل بهره‌برداری و سازماندهی فعالیت‌های اقتصادی از اقتصاد ساده‌ی بدون پول دوران‌های اولیه به اقتصاد پیچیده‌ی کنونی، تغییرات عمقی در نیازها، مشاغل‌ها و نقش‌ها پدید آمده است. لذا برخورد عقلایی و مبتنی بر تفکر و خلاقیت با انواع منابع (اعم از سرمایه، نیروی انسانی و منابع طبیعی) که منجر به استفاده‌ی بهینه از منابع می‌شود، اهمیت بسیاری دارد. از عمده‌ترین مباحث در آموزش این حوزه، آشنایی با نحوه‌ی کسب اطلاعات اقتصادی،

فرایندهای مربوط به تولید، توزیع و مصرف، کار و کارآفرینی، مشاغل، سیستم‌های مبادله، استفاده‌ی بهینه از منابع، بهره‌وری سبز^۱، مدیریت اقتصادی در زندگی فردی و خانوادگی و آشنایی با برخی نهادها، مؤسسات و ابزارهای اقتصادی است.

تلفیق حوزه‌های موضوعی در قالب مضامین (تم‌ها): مضمونی نظیر «کوچ‌نشینی» را در نظر بگیرید. کوچ‌نشینی با آداب و رسوم و شیوه‌ای خاص از زندگی سروکار دارد که نمایانگر یک نوع فرهنگ متمایز از شهرنشینی و روستانشینی است. لذا مطالعه‌ی این فرهنگ با مباحث فرهنگ‌شناسی و جامعه‌شناسی پیوند می‌خورد.

به علاوه، وقتی از الگوهای پراکندگی عشایر در سطح یک ناحیه یا کشور یا تعامل آن‌ها با محیط طبیعی یعنی فشلاق و ییلاق و حرکت از سرزمین‌های بلند به پست و بالعکس، با تغییر فصول و برای استفاده از مرتع بحث می‌کنیم، در این جا وارد حوزه‌ی جغرافیا می‌شویم.

هم‌چنین، کوچ‌نشینی نوعی فعالیت اقتصادی متکی بر دامداری و تولید موادّ دامی است و از سوی دیگر، با نحوه‌ی خاصی از بهره‌برداری از منابع سر و کار دارد که با حوزه‌های دانشی «جغرافیا»، «اقتصاد» و «مطالعات زیست‌محیطی» مربوط می‌شود. چنان‌چه تحول زندگی کوچ‌نشینی را در طی زمان بررسی کنیم یا مثلاً از تغییر ساختار و هرم قدرت سیاسی اجتماعی که در رأس آن در گذشته، خان قرار داشته و امروز جایگاه خود را از دست داده، صحبت کنیم یا درباره‌ی یکجانشین شدن و اسکان تدریجی کوچ‌نشینان توضیح دهیم، در این جا وارد حوزه‌ی زمان، تداوم و تغییر و نیز این زندگی کوچ‌نشینی و روند آن در زمان شده‌ایم.

در این جا تم یا مضمون دیگری چون «سفر به کربلا» را مثال می‌زنیم. این مضمون یا تم، قابلیت آن را دارد که از طریق آن به معرفی کشور همسایه یعنی عراق و ویژگی‌های جغرافیایی و طبیعی آن شامل ناهمواری‌ها، جلگه‌ی دجله و فرات (بین‌النهرین)، آب و هوا و ویژگی‌های انسانی آن شامل جمعیت، زبان، دین و فعالیت‌های اقتصادی آن بپردازیم.

هم‌چنین از طریق این مضمون می‌توان علاوه بر معرفی شهرهای زیارتگاهی عراق، بخشی از تاریخ اسلام – یعنی دوره‌ی حکومت ظالمانه‌ی امویان و قیام امام حسین (ع) – را به دانش‌آموزان آموخت. آشنایی با فلسفه و علت قیام امام حسین (ع)، آداب زیارت اماکن مقدسه و حرم اهل بیت از یک سو و هم‌چنین آشنایی با وضعیت کنونی جامعه‌ی عراق از نظر سیاسی یا اجتماعی و اقتصادی از

۱- بهره‌وری سبز (Green Pfoductivity) یعنی استفاده‌ی معقول و بهینه از منابع و امکانات و با حداکثر بازدهی، به‌طوری که

کم‌ترین خسارات و لطمه به محیط‌زیست وارد شود.

طریق بهره‌گیری از حوزه‌های نظام اجتماعی و منابع و فعالیت‌های اقتصادی دنبال می‌شود. مثال دیگر، مضمون «خانه‌ی ما» است. از طریق این مضمون می‌توانیم اهمیت و ارزش خانه را به عنوان مکانی برای زندگی خانوادگی و پاسخ‌گویی به بسیاری از نیازهای انسان آموزش دهیم. هم‌چنین، تقسیم خانه به فضاهای مختلف (نقشه‌ی خانه) و متفاوت بودن اشکال و کارکرد خانه‌ها در نواحی مختلف آب و هوایی از دیگر مباحثی است که می‌توان حول این موضوع آموزش داد. مراقبت و ایمنی خانه، سازمان‌ها و مؤسسات اجتماعی مربوط به مسائل ایمنی و هم‌چنین تغییر شکل و کارکرد خانه‌ها در روند زمان (خانه‌های سنتی و خانه‌های جدید) بخش دیگری از آموزش‌ها حول این موضوع است. لذا همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این مضمون از حوزه‌های مختلف موضوعی چون فضا و مکان، نظام اجتماعی، زمان، تداوم و تغییر و فرهنگ و هویت بهره‌گیری می‌کنیم.

شایان ذکر است که با توجه به رویکرد تلفیقی و بین‌رشته‌ای بودن برنامه، هر یک از مفاهیم کلیدی انتخاب شده نقش و قابلیت خود را فقط در محدوده‌ی یک حوزه‌ی موضوعی ایفا نمی‌کند و با حوزه‌های دیگر ارتباط و پیوند می‌یابد؛ (به شکل ۳ رجوع شود) برای مثال در مباحث مربوط به مکان و فضا (جغرافیا) وقتی از تحولات فرسایشی در یک ناحیه صحبت می‌کنیم، به مدارک و شواهدی در زمینه‌ی فرسایش نیاز داریم یا در این جا نیز علت و معلول‌هایی را بررسی می‌کنیم که این مفاهیم کلیدی متعلق به حوزه‌ی (زمان، تداوم و تغییر) هستند یا مثلاً، وقتی تنوع فرهنگ‌ها و شیوه‌های زندگی را در یک ناحیه یا کشور مورد بحث قرار می‌دهیم، با مفهوم کلیدی حوزه‌ی دیگر (مکان و فضا)، یعنی پراکندگی یا توزیع فضایی فرهنگ‌ها یا مفهوم کلیدی «رابطه‌ی انسان و محیط» که منجر به آن شیوه‌ی زندگی شده است، سر و کار داریم؛ لذا مفاهیم کلیدی هر یک از حوزه‌های موضوعی، قابلیت در هم تنیدگی و کاربرد در حوزه‌های دیگر را پیدا می‌کنند.

۲- حیطه‌ی مهارت‌ها

۲-۱- فرایند کاوشگری محیطی و اجتماعی و پرورش مهارت‌ها

با آموزش مطالعات اجتماعی در چارچوب «کاوشگری»^۱ در موضوعات محیطی و اجتماعی، مهارت‌ها را می‌توان به پنج بخش تقسیم کرد و پرورش داد.

الف) بررسی و کاوش^۲: در این حوزه، مهارت‌های فرایند کاوشگری شامل طرح سؤالات روشن و واضح درباره‌ی موضوعات و مسائل محیطی و اجتماعی، بررسی مدارک و شواهد (خواندن نمودار، عکس، نقشه، متون، اسناد و ...)، شناسایی موضوع، شناسایی منابع اطلاعات، جمع‌آوری و ثبت اطلاعات از منابع اولیه و ثانویه، آماده کردن اطلاعات مرتبط، بررسی و تفسیر شواهد و مدارک، تجزیه و تحلیل شواهد و مدارک از طریق انتخاب، مقایسه و طبقه‌بندی اطلاعات، نتیجه‌گیری و جمع‌بندی، پرورش می‌یابند.

مثال: از بزرگ‌ترها درباره‌ی خانه‌های قدیمی پرس‌وجو کنند، شماره تلفن‌های ضروری ایمنی را بیابند و بنویسند، مدارک و شواهد مربوط به تغییرات یک پدیده (مثلاً عکس‌ها) را بررسی کنند، روزهای خاصی را در تقویم بیابند، وضعیت هوا را در یک دوره‌ی زمانی اندازه‌گیری و ثبت کنند، با یکی از مسئولان مؤسسات و نهادهای تولیدی یا خدماتی مصاحبه کنند. به یک فرهنگ‌نامه یا دایرةالمعارف مراجعه و اطلاعاتی فراهم کنند.

ب) مشارکت^۳: در این فرایند، دانش‌آموزان از طریق همراهی و کار گروهی، موفق به انجام فعالیت‌های یادگیری می‌شوند و انواع راهبردهای کار گروهی را به کار می‌برند. مهارت‌های مشارکت و تصمیم‌گیری جمعی در حل مسئله‌ی خانه، مدرسه و اجتماعات محلی، صبوری و بردباری، احساس تعلق به گروه، هدایت و مدیریت خود و دیگران در کار گروهی و با هم دیگر شکل بخشیدن به دیدگاه‌ها و نظرها تقویت می‌شود.

مثال: از طریق نمایش گروهی یا بازی، مقررات عبور و مرور یا ایمنی یا رفتارهای مطلوب پس از وقوع یک زلزله را نمایش دهند، نمایشگاهی درباره‌ی یک موضوع برپا کنند، به‌طور گروهی روزنامه‌ی دیواری تهیه کنند، درباره‌ی یک موضوع یا یک مسئله در مدرسه مثلاً انتخاب نماینده‌ی کلاس یا وضع مقررات، گفت و گو و تصمیم‌گیری کنند یا دستورالعملی بنویسند.

پ - برقراری ارتباط^۴: برقراری ارتباط عبارت است از مهارت انتقال و بیان ایده‌ها و

۱- Inquiry process.

۲- Investigating.

۳- Participating.

۴- Communicating.

اطلاعات به شکل‌های مختلف گفتاری، شنیداری و ... با توجه به آنچه گفتیم، مهارت برقراری ارتباط در دو زمینه برقراری ارتباط با دیگران و برقراری ارتباط با انواع منابع اطلاعاتی معنا می‌یابد.

در این حوزه خواندن، گوش کردن، نگاه کردن و بیان کردن مؤثر و بحث و مذاکره و مکالمه، بیان نظرهای مخالف در قلمرو و برقراری ارتباط با دیگران قرار می‌گیرد.

برقراری ارتباط بین عناصر یک رویداد، فهم و شرح روابط علت و معلولی، برقراری ارتباط میان گذشته، حال و آینده، فهم توالی موضوعات، و نمایش داده‌ها (ترسیم نمودار، نقشه و جدول) در قلمرو برقراری ارتباط با پدیده‌ها و منابع اطلاعاتی پرورش می‌یابد.

مثال: تصاویر خانه‌ها یا پوشش‌های گیاهی مختلف را به مکان‌های مناسب آن‌ها مربوط کنند، خودشان را با توجه به ویژگی‌هایشان در حضور جمع معرفی کنند، اجزا و عناصر یک پدیده - مثلاً تشکیل جلگه یا چرخه‌ی آب - را روی یک مدل بیان کنند، فرایند تولید، توزیع و مصرف یک کالا را شماره‌گذاری کنند یا به نحو مناسب نمایش دهند. برای دریافت خدمتی، به یکی از مؤسسات اجتماعی (مثلاً آتش‌نشانی، فرهنگ‌سرا، کتاب‌خانه و ...) تلفن بزنند یا مراجعه کرده، خواسته‌ی خود را به طریق مطلوب بیان کنند.

ت) خلاقیت^۱: در این حوزه، مهارت‌های کاربرد دانش و اطلاعات و مهارت‌ها در الگوها و موقعیت‌های جدید، توسعه و بسط آموخته، پاسخ‌گویی به مسائل و موقعیت‌های غیرمنتظره، طراحی و تولید محصولات یا راهبردهای جدید، ابداع روش‌های جدید، پیشنهاد دادن، تجسم و پیش‌بینی کردن تقویت می‌شود.

مثال: یک پوستر یا پیام تبلیغاتی برای یک موضوع اجتماعی یا محیطی مثلاً تعاون یا مصرف بی‌رویه‌ی آب یا صلح و ... تهیه کنند. خانه یا مدرسه‌ی ایده‌آل خود را تجسم کرده، درباره‌ی آن متنی بنویسند یا نقاشی کنند. آینده‌ای از تغییرات یک پدیده - مثلاً ارتباطات - را مجسم کنند یا حدس بزنند. پیشنهاداتی درباره‌ی حل یک موضوع محیطی یا اجتماعی ارائه کنند.

ث) واکنش شخصی و اظهارنظر^۲: در این قلمرو، دانش‌آموزان از خود اراده‌ای برای بازشناسی و بررسی موضوعات بر مبنای استنباط خویش نشان می‌دهند. مهارت‌های نگرستن، بازشناسی، و نقد و بررسی موضوع بر مبنای تلقی خویش، نگرستن به موضوع با استنباط‌ها و باورهای خود فرد و از منظرهای متفاوت، ترجیح دادن، بیان احساس خویش به روش‌های گوناگون، آینده‌نگری و پیش‌بینی آینده‌ی ترجیحی و احتمالی، در این حوزه قرار می‌گیرند.

۱- Creating.

۲- Reflecting.

مثال : در مورد یک موضوع محیطی یا اجتماعی مثلاً اسراف، آلوده کردن محیط زیست، کودکان گرسنه یا آواره در کشورهای جنگ زده و رویدادهای تاریخی چون استعمار و دخالت بیگانگان در کشور اظهار نظر کرده یا احساس و نگرش خود را بیان کنند.

۲-۲- رابطه‌ی کاوشگری و پرورش مهارت‌ها

منطق اصلی توجه به فرایند کاوشگری در برنامه‌های درسی این است که امروزه با توجه به حجم عظیم و انبوه تولید اطلاعات و دانش در جهان، آموختن همه‌ی موضوعات به دانش‌آموزان ممکن و میسر نیست و مدارس بیش‌ترین وظیفه را در آموزش نحوه‌ی یادگیری به عهده دارند.

به‌طور کلی فرایند هر پژوهش یا کاوشگری شامل سه مرحله‌ی اصلی است که عبارت است از :

- ۱- شناسایی موضوع و طرح سؤالات اساسی و گردآوری داده‌ها، ۲- پردازش و تجزیه و تحلیل داده‌ها و ۳- جمع‌بندی و ارائه‌ی پیشنهادات، که انجام هر یک از مراحل فوق، گروهی از مهارت‌ها را طلب می‌کند.

در طبقه‌بندی مهارت‌ها به پنج حوزه‌ی پیش گفته شده، حوزه‌ی بررسی و کاوش، مرحله‌ی اول پژوهشگری را پوشش می‌دهد مشارکت صرف‌نظر از آن، یک ارزش کلیدی بوده که توجه به آن ضروری است، در فرایند پژوهشگری نقش به‌سزایی دارد و امروزه اغلب پژوهش‌ها به صورت تیمی و گروهی انجام می‌شود. لذا برای دانش‌آموزان ضروری است که از ابتدا کار کردن در گروه و با گروه را یاد بگیرند. حوزه‌ی برقراری ارتباط، با مرحله‌ی دوم تحقیق یعنی پردازش، و تجزیه و تحلیل داده‌ها سرو کار دارد. در این مرحله، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه با انواع منابع اطلاعاتی ارتباط برقرار کنند و به کشف انواع روابط میان عناصر و پدیده‌ها و تجزیه و تحلیل مسائل نایل شوند. وجود حوزه‌ی خلاقیت از آن جهت ضروری است که معمولاً در هر پژوهش مؤثر و راه‌گشایی، بر مبنای خلاقیت (یا الهامات و استنباطات) پژوهشگر، نوآوری‌هایی در روش‌ها یا نگرش‌ها یا کاربرد ترکیب جدیدی از داده‌ها در موقعیت‌های تازه و نظایر آن، به وقوع پیوسته است. در واقع، از طریق خلاقیت در پژوهش است که دانش بسط می‌یابد. راه‌های نوین گشوده شده، حلقه‌های جدیدتری بر حلقه‌های قدیمی افزوده می‌شود و بالاخره، حوزه‌ی واکنش شخصی و اظهار نظر، با مرحله‌ی سوم پژوهش در ارتباط است. در این مرحله، محقق به قضاوت و ارزیابی می‌نشیند و جمع‌بندی و اظهار نظر می‌کند. لذا پرورش مهارت اظهار نظر کردن درباره‌ی موضوعات، از منظر نگرش و استنباط فرد از موضوع، در دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از مراحل کاوشگری ضرورت می‌یابد.

بدیهی است که نمی‌توان از دانش‌آموزان به ویژه در دوره‌ی آموزش ابتدایی و سال‌های آغازین دوره‌ی راهنمایی انتظار داشت که پژوهش‌ها را تمام و کمال با همه‌ی مراحل آن، از شناسایی موضوع و طرح سؤال و فرضیه‌سازی گرفته تا جمع‌بندی نهایی، انجام دهند؛ نخست، برای انجام این فرایند باید مهارت‌های لازم در هر مرحله را به دست بیاورند. با تقسیم‌بندی مهارت‌های کاوشگری به پنج حوزه، تلاش می‌شود تا در هر پایه، مهارت‌ها در هر پنج حوزه تقویت شود و در هر یک از حوزه‌ها، فرد به تدریج به سطوح بالاتری از آن مهارت‌ها دست یابد.

برای مثال، در حوزه‌ی بررسی و کاوش، محدوده‌ی مهارت‌های گردآوری اطلاعات در سال‌های اول عمده‌تأ معطوف به پرس‌وجو از بزرگ‌ترهاست که بعدها به منابع اطلاعاتی نظیر دایرةالمعارف یا پایگاه‌های اینترنتی بسط می‌یابد یا مثلاً ابتدا فهم نمودارهای ستونی ساده آموزش داده می‌شود و به تدریج به خواندن و مقایسه و ترسیم و تفسیر نمودارها می‌انجامد. در حوزه‌ی واکنش شخصی و اظهارنظر ابتدا دانش‌آموزان درباره‌ی موضوعات ملموس محیط زندگی پیرامون (خانواده، مدرسه و محله) به خلاقیت و ابداع و ارائه‌ی پیشنهاد و اظهارنظر و بیان احساس خود می‌پردازند تا سرانجام بتوانند در مراحل بالاتر درباره‌ی مسائل ملی و جهانی اظهارنظر کنند.

در زمینه‌ی رویکرد کاوشگری به چند نکته باید توجه کرد:

— استفاده از فنون (تکنیک‌ها) و روش‌های مختلف کاوشگری، رویکرد یادگیرنده — محور را تحقق می‌بخشد. در این رویکرد، دانش‌آموزان محور اصلی‌اند و معلم نقش تسهیل‌گر را بر عهده دارد. البته اگرچه نقش حمایتی معلم در دوره‌ی ابتدایی پررنگ‌تر از دوره‌های دیگر است اما این نقش نباید به انتقال یک‌سویه‌ی اطلاعات و عدم فرصت دادن به دانش‌آموز برای فکر کردن، تحقیق کردن، مراجعه به منابع و درگیر شدن با موقعیت‌های مختلف منجر شود.

— کاوشگری‌ها و تحقیقات الزاماً از یک مدل تبعیت نمی‌کند و طیف وسیعی از انواع مدل‌های کاوشگری برای مقاصد مختلف وجود دارد.

— یاددهی — یادگیری در چارچوب فرایند کاوشگری به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با موضوعات درگیر شده نسبت به مسائل محیط پیرامون زندگی بیش‌تر عمیق شوند که این، در نهایت به فهم و درک عمیق‌تر رویدادها و موضوعات و پایداری یادگیری می‌انجامد.

— در دوره‌ی آموزش عمومی و به ویژه دوره‌ی ابتدایی، انجام تحقیقات به‌طور تمام و کمال و اصولاً تحقیق کردن به خودی خود، هدف نیست بلکه هدف، پرورش مهارت‌های کاوشگری در پنج حوزه‌ی گفته شده، است. لذا معلم باید به روش‌های گوناگون، مهارت‌های کاوشگری اعم از بررسی،

خلاقیت، مشارکت و ... را تقویت کند.

متأسفانه در سال‌های اخیر، این پدیده که معلمان، دانش‌آموزان را به انجام تحقیق پیرامون موضوعات مختلف وا می‌دارند، در مدارس کشور ما متداول شده است. این نوع تحقیق‌ها اغلب بدون راهنمایی کافی، بدون در اختیار گذاشتن منابع، و خارج از توان دانش‌آموزان، سفارش داده می‌شود و نتیجه‌ی آن هم فقط تلاش والدین یا فامیل و بستگان دانش‌آموز است که به صورت رونویسی کردن از یک یا دو کتاب و مجلد کردن آن‌ها و تحویل به معلم، جلوه‌گر می‌شود. باید توجه کرد که این پدیده‌ی رایج با رویکرد کاوشگری به‌ویژه مهارت‌های کاوشگری که در این بخش گفتیم، هیچ‌گونه سنخیت و تناسبی ندارد.

۳-۲- مطالعات اجتماعی و تقویت مهارت‌های مشترک با سایر دروس

از طریق برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌توان به پرورش و تقویت مهارت‌هایی که اولویت مشترک سایر حوزه‌های یادگیری محسوب می‌شوند نیز توجه کرد. این مهارت‌ها عبارت‌اند از:

الف) مهارت‌های سواد خواندن^۱: آموزش مطالعات اجتماعی، تقویت مهارت‌های مربوط به خواندن و نوشتن و صحبت کردن را نیز از طریق طراحی فعالیت‌های مناسب دنبال می‌کند. در این آموزش می‌توان دانش‌آموزان را ترغیب کرد که جنبه‌های مختلف یک متن را تشخیص دهند، مقصود یا مقاصد مؤلف یا نویسنده را دریابند و دستورالعمل‌های پنهان در یک متن را بازشناسی کنند.

«سواد خواندن» عبارت است از توانایی درک و استفاده از فرم‌های نوشتاری زبان که توسط جامعه مورد استفاده قرار می‌گیرد. سواد خواندن فقط روحانی منابع مکتوب نیست بلکه فرایندی آمیخته از دانش‌ها، نگرش‌ها و توانمندی‌های ذهنی است. این رسالت در چهار فرایند تبلور می‌یابد:

۱- تمرکز و بازیابی اطلاعات صریح

۲- دریافت استنباط‌های صحیح (عبور از معنای سطحی و ظاهری)

۳- تلفیق و تفسیر اطلاعات و اندیشه

۴- بررسی و ارزیابی ویژگی‌های متن^۲.

در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌توان فعالیت‌ها را به گونه‌ای طراحی کرد که موجبات پرورش مهارت‌های زبانی و سواد خواندن و نوشتن شامل توسعه‌ی دایره‌ی لغات، یادداشت‌برداری،

^۱ - Literacy Skills.

^۲ - توسعه‌ی سواد خواندن، رسالت کتاب‌های آموزشی، علاء نوری، فصل‌نامه‌ی رشد جوانه‌ها، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۳.

نوشتن‌بند (پاراگراف)‌های توضیحی خلاصه‌نویسی، داستان‌نویسی، گزارش‌نویسی، نوشتن متن سخن‌رانی، شعر، گفت و گو و نمایش‌نامه‌نویسی فراهم بیاید؛ به‌طوری که دانش‌آموزان بتوانند این مهارت‌ها را در موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره و اجتماعی به کار بندند.

ب) **مهارت‌های حسابی و عددی**^۱: با آموزش مطالعات اجتماعی می‌توان پرورش مهارت‌های حسابی و عددی یعنی توانایی شمارش، اندازه‌گیری، استخراج و محاسبه‌ی داده‌ها، خواندن و ترسیم نمودارها و نظایر آن را مدّ نظر قرار داد. دانش‌آموزان هنگام انجام برخی فعالیت‌های این درس، در طیّ فرایند کاوشگری و تحقیق، با به‌کارگیری مهارت‌های حسابی و عددی، خواهند توانست مسائل و موضوعات محیطی، اجتماعی و تاریخی را به‌طور کَمّی و دقیق‌تر تجزیه و تحلیل کنند.

پ) **مهارت‌های زندگی**^۲: اصطلاح مهارت‌های زندگی، برای تشریح آمیزه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها به کار می‌رود. مهارت‌های زندگی موجب می‌شوند که انسان در زندگی امروز عملکرد مؤثر و کارآیی داشته باشد.

این مهارت‌ها را می‌توان در سه حوزه مهارت‌های توسعه‌ی فردی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های شهروندی طبقه‌بندی کرد.

— مهارت‌های توسعه‌ی فردی با رشد و پیشرفت فرد، خود راهبری، بهداشت روانی و مدیریت خودش را دارد؛

— مهارت‌های اجتماعی ناظر به زندگی و ارتباط با دیگران است؛

— مهارت‌های شهروندی ارتباط و مشارکت صحیح و مؤثر در انواع اجتماعات محلی، ملی و جهانی و نحوه‌ی تعامل مناسب و مقتضی با انواع مؤسسات و سازمان‌هایی است که امروزه هر شهروند در زندگی روزمره‌ی خود ناگزیر به ارتباط با آن‌هاست.

اگرچه پرورش مهارت‌های زندگی از طریق کلّ برنامه‌ی تعلیم و تربیت و همه‌ی دروس دنبال می‌شود اما آموزش مطالعات اجتماعی پیوند نزدیکی با مهارت‌های زندگی دارد و تلاش می‌کند تا حدّ مطلوبی، این مهارت‌ها را در چارچوب و بستر معین این درس پرورش دهد.

ت) **مهارت‌های مربوط به IT و ICT**: با آموزش مطالعات اجتماعی در چارچوب رویکرد کاوشگری، می‌توان مهارت‌های مربوط به IT را از طریق به‌کارگیری نرم‌افزارهای رایانه‌ای، استخراج و جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات از سایت‌های اینترنتی، جست و جوی کلید واژه‌های مناسب و نظایر آن پرورش داد.

۱- Numeracy skills.

۲- Life Skills.

۳- حیطه‌ی ارزش‌ها و نگرش‌ها

۳-۱- معنا و مفهوم ارزش

ریشه‌ی کلمه‌ی ارزش در زبان فارسی، از مصدر ارزیدن گرفته شده است. در «لغت‌نامه‌ی دهخدا» و «فرهنگ فارسی» معین، معانی مختلفی چون عمل ارزیدن، قیمت، بها، ارز، قدر، برازندگی، شایستگی، زیندگی، قابلیت، استحقاق، اعتبار یک سند یا متاع، پولی که در سند نوشته شده و ... برای این کلمه ذکر شده است.

کلمه‌ی ارزش در زبان لاتین از واژه‌ی Value مأخوذ از لفظ لاتین Valere است که به معنای برخورداری از شور و شوق، قدرت انجام کار معین به منظور برآورده ساختن شرایط تحقق امری مهم، است. این تعریف به علایق، مسرت‌ها، اولویت‌ها، وظایف، تعهدات اخلاقی، امیال، اهداف، نیازها، نیروی دافعه و جاذبه و بسیاری از انواع دیگر گرایشات انتخاباتی که ملاک عمل و رفتار انسان واقع می‌شوند، اشاره دارد.

ارزش دارای معانی اصطلاحی بسیار گسترده است؛ لذا ارائه‌ی یک تعریف جامع و مانع برای آن کار مشکلی است. در این جا به چند تعریف اشاره می‌کنیم:

– تعریف توصیفی ارزش عبارت است از «هر آن‌چه مفید، خواستنی یا تحسین کردنی است و برای شخص یا گروه ارزش دارد»^۱؛

– «ارزش یک نوع درجه‌بندی، طبقه‌بندی و امتیازبندی پدیده‌هاست از خوب تا بد یا از مثبت تا منفی؛ مثلاً ما می‌گوییم فلان ماشین، فلان خانه، فلان گردن‌بند طلا، فلان همسر، خوب است یا بد. فلان انسان، خوش‌اخلاق است؛ فلان امر بسیار خوب است یا فلان غذا بسیار بی‌مزه است. وقتی صحبت از ارزش اجتماعی می‌کنیم، بیش‌تر منظورمان آن است که یک پدیده در جامعه امتیاز مثبت به‌دست آورده و مردم برای آن پدیده، ارزش مثبت قائل‌اند»^۲.

– هر امر یا ارزش دارای سه بعد مختلف است:

● بُعد احساسی (مطلوبیت)

● بُعد شناختی (درک)

۱- نیک گهر، عبدالحسین؛ مبانی جامعه‌شناسی، نشر توتیا، ۱۳۸۷، ص ۲۸۰.

۲- رفیع‌پور، فرامرز؛ آنا‌تومی جامعه، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۸، ص ۲۶۹.

● بُعد تصمیم‌گیری و اجرای خواسته (انتخاب)^۱.

در تعریف کلوکهون^۲، عنصر اصلی تعریف ارزش، مطلوبیت است. معمولاً در زمینه‌ی امور و پدیده‌هایی که از نظر انسان‌ها با ارزش تلقی می‌شوند، انسان باید یک شناخت ولو اجمالی نسبت به آن‌ها داشته باشد و در مرحله‌ی بعد، آن را مفید و مایه‌ی تحسین و احترام قرار دهد؛ یعنی، بُعد احساسی و در مرحله‌ی بعدی، آن را از طریق تصمیم‌گیری نسبت به پدیده‌های دیگر رجحان دهد. هر چیزی که به اعتبار اقتصادی، روانی، اجتماعی، اخلاقی یا زیبایی خود، شایسته و مورد توجه قرار گیرد، ارزش است.^۳

۲-۳- نظام ارزش‌ها^۴

مراد از نظام ارزش‌ها، مجموعه ارزش‌های مرتبط به هم‌اند که رفتار و کارهای فرد را نظم می‌بخشند. هر ارزشی در این نظام، نمایانگر عنصری از عناصر آن است و این عناصر در تأثیر متقابل بر هم به سر می‌برند تا به کارکرد شخصی در فرد بینجامند. ارزش‌ها و نگرش‌هایی که ما با آن زندگی می‌کنیم، روی تمام فعالیت‌ها و روابطمان با دیگران و هم‌چنین دیدگاه ما نسبت به چگونگی دست‌یابی به آینده تأثیر می‌گذارد. وقتی تعداد زیادی از ارزش‌ها در یک شبکه‌ی روابط تعاملی و مرتبط با هم قرار می‌گیرند، در واقع یک نوع ارتباط، پیوستگی و تقدم و تأخر را نشان می‌دهند، در آن صورت، صحبت از نظام ارزشی می‌شود.

اهمیت ارزش در آن نهفته است که پایه‌ی ارزیابی ما را از پدیده‌های اطرافمان، خودمان، نزدیکان، دیگر انسان‌ها و جامعه تشکیل می‌دهند و در واقع، رفتار ما را نسبت به آن‌ها تنظیم می‌کنند. از این جاست که واژه‌ی جهت‌گیری ارزشی^۵ نیز مورد استفاده قرار می‌گیرد.^۶

ارزش‌ها، عموماً اصول یا معیارهایی کلی و پایدار (نسبتاً دائمی) در مورد افکار، اعمال و پدیده‌هایند. در حالی که نگرش‌ها^۷ عبارت‌اند از تمایل یا احساس افراد در مورد یک موقعیت، عمل، اندیشه یا پدیده.

۱- کلوکهون (۱۹۶۷)؛ به نقل از منبع پیشین.

۲- Kluchhone.

۳- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر؛ فرهنگ علوم رفتاری، انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۵.

۴- System of Values.

۵- Value – orientation

۶- منبع پیشین.

۷- Attitucks.

نگرش‌ها یا تمایلات عمق ارزش‌ها را ندارند و احتمال تغییر آن‌ها در اثر تجربه بیش‌تر است. قبل از پرداختن به موضوع آموزش ارزش‌ها، در زمینه‌ی «نظام ارزش‌ها» باید نکات زیر را مدنظر قرار داد:

- رشد ارزش‌ها از کودکی تا پایان عمر صورت می‌گیرد و منحصر به یک دوره‌ی سنی خاص نیست. با رشد فرد، معیارهایی که بر آن ارزش‌ها حاکم‌اند، وضوح و کارایی بیش‌تری می‌یابند و در زمینه‌ی امر مطلوب و رجحان‌یافته با کسب تجربه، تغییراتی به وقوع می‌پیوندند.
- برای فراگیر شدن ارزش، سطوح مختلفی وجود دارد که شامل پذیرش آغازین، رجحان بخشیدن، آگاهی و پای‌بندی به آن است.
- با رشد فرد، تعداد ارزش‌هایی که در نظام ارزشی وی پدید می‌آید، فزونی می‌گیرد و نوعی نظم‌دهی یا توزیع ارزش‌ها برحسب اهمیت رخ می‌دهد.
- نظام ارزش‌های یک فرد در طی مراحل رشد وی از عینی بودن به ذهنی بودن و از سادگی به ترکیب و از خصوصی بودن به عمومی بودن و از ابزاری بودن به غایی بودن تکامل می‌یابد.
- رشد نظام ارزشی هر فرد، در بستر تأثیرات متقابل فرد با چارچوب فرهنگی که در آن زندگی می‌کند و محدودیت‌ها و امکانات خاص محیط زندگی و رشد او، صورت می‌گیرد.

۳-۳- پیدایش و منشأ ارزش‌ها

- ارزش‌ها می‌توانند منشأ گوناگونی داشته باشند. برخی دانشمندان بر آن تکیه دارند که ارزش‌های انسان‌ها از نیازهای آن‌ها سرچشمه می‌گیرد؛ یعنی، انسان به پدیده‌هایی امتیاز مثبت می‌دهد که در بیش‌ترین حد، نیازهای وی را برآورده سازد.
- در این زمینه برخی صاحب‌نظران بر نیازهای بیولوژیکی تأکید دارند (مثلاً، انسان وقتی گرسنه است غذا برایش با ارزش شده و وقتی میل جنسی دارد، همسر برای او با ارزش می‌شود) و می‌گویند مهم‌ترین ارزش‌های یک فرهنگ اگر با نیازهای بیولوژیک انسان در تضاد باشد، ارزش خود را از دست می‌دهد.

به نظر شریف^۱، نقش نیازهای بیولوژیکی بر روی پیدایش ارزش‌ها در سنین کودکی بیش‌تر است تا در سنین بالاتر. اما ماسلو^۲ با طبقه‌بندی کردن نیازها بر مبنای نیازهای ابتدایی (جسمی) و نیازهای پیشرفته (نیاز به احترام و شکوفایی) این نظریه را تکمیل کرد.

۱- Sherif.

۲- Maslow.

بدین ترتیب، مهم‌ترین منشأ ارزش‌ها، حتی برای انسان‌های مسن، اصولاً نیازهایند و هر آن چیزی که انسان به آن نیاز داشته باشد، برای او با ارزش می‌شود و این فقط شامل نیازهای جسمی نمی‌شود بلکه نیاز به احترام و نیاز به روابط اجتماعی و دیگر نیازها را نیز دربرمی‌گیرد؛ مثلاً، اگر یک پدیده یا وسیله برای یک فرد موجب کسب احترام شده، آن پدیده با ارزش می‌شود.

● یک منشأ دیگر و مهم ارزش‌ها، هنجارهایند. نفوذ هنجارها بر روی ارزش‌ها می‌تواند آن قدر قوی باشد که حتی تأثیر نیازهای جسمی را بر روی ارزش‌ها خنثی کند.

هنجارها در کلیه‌ی شئون زندگی وجود دارند؛ به عبارت دیگر، کلیه‌ی قواعد و ضوابط رفتاری ما مثل طرز سلام کردن، تعارف کردن، طرز غذا خوردن، لباس پوشیدن، طرز آرایش، برخورد با مهمان، شرکت در مراسم مختلف، برخورد با همکاران، ازدواج کردن، وضو گرفتن و ... همه هنجارند. انسان‌ها از صبح که از خواب برمی‌خیزند تا صبح بعد، تقریباً هر کاری را که انجام می‌دهند براساس یک نوع هنجار خاص است.

به‌طور خلاصه، هر قسمت از رفتارهای انسانی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به دیگر انسان‌ها مربوط می‌شود، مبتنی بر «هنجار» است. از این توضیحات مشخص می‌شود که هنجار در واقع یک نوع قاعده، یک نوع شیوه‌ی رفتار اجتماعی (در فعالیت‌های مشترک و کنش‌های متقابل) و هم‌چنین زندگی فردی است.

یک کارکرد مهم «نرم» یا «هنجار»، تنظیم روابط اجتماعی و ایجاد نظم اجتماعی است. اگر انسان‌ها در روابط و رفتارها، دستورالعمل‌ها یا نرم‌ها را رعایت نکنند، نظم اجتماعی به هم می‌خورد؛ برای مثال، اگر انسان‌ها خارج از صف اتوبوس بخواهند سوار شوند، مورد اعتراض قرار می‌گیرند یا اگر در مسجد فردی پشت به قبله بایستد یا هنگام ازدواج برخی از نرم‌ها را رعایت نکند، مجازات یا محرومیت برای وی به‌وجود می‌آید. لذا هنجار یا «نرم» چند مشخصه دارد:

– به صورت یک قاعده یا دستورالعمل مشترک است؛

– اکثریت یا گروهی، از آن پیروی می‌کنند؛

– عدم رعایت آن موجب مجازات می‌شود.

از آن‌جا که اگر انسان‌ها از هنجارها پیروی نکنند، با توجه به «فشار هنجاری» مجازات می‌شوند (مثلاً با پوزخند یا متلک یا طرد شدن از گروه و ...) و این مجازات نیز نیاز به احترام و عزت نفس انسان را خدشه‌دار می‌کند و در نتیجه، انسان مایل است از آن پرهیز کند؛ لذا پیروی از هنجار برای وی یک ارزش مثبت تلقی می‌شود.

از این جاست که هر آن چه هنجار شده یا تصور رود که به زودی هنجار می شود، انسان را به پذیرش و پیروی وامی دارد و برای او پیروی از هنجار یا خود آن هنجار، «با ارزش» می شود. اگر امروز فلان نوع ماشین، فلان لباس، فلان نوع کیف یا آرایش، معمول و مد (هنجار) شد، افراد می کوشند از آن پیروی کنند تا احترام خود را حفظ کنند و به عبارت دیگر، آن پدیده یا رفتار به هنجار بدل می شود.

● یکی دیگر از منشأ ارزش ها، کمیابی است؛ برای نمونه می توان به رنگ کردن مو، عوض کردن رنگ چشم با لنز رنگین، عمل جراحی زیبایی، جمع کردن وسایل و اشیای نادر در منزل و استفاده از طلا اشاره کرد که به دنبال کمبود یک موضوع یا شیء استفاده از آن به یک ارزش تبدیل می شود.

● عادت نیز چشمه ی دیگر ارزش است؛ برای مثال، در جامعه ای که غذا خوردن با قاشق و چنگال عادت محسوب می شود، ممکن است غذا خوردن با دست بار ارزش منفی داشته باشد و بالعکس و حتی در این زمینه، کلماتی در جهت نفی این رفتار به کار برده شود.^۱

همان طور که گفتیم، برخی هنجارهای اجتماعی به ارزش های اجتماعی بدل می شوند و بین این دو، رابطه وجود دارد.

معمولاً در جوامعی که انسان ها تحت فشار هنجاری پرورش یافته و به تقلید کورکورانه عادت کرده اند، خود را زود می بازند و از هنجارها به طور کورکورانه پیروی می کنند.

یکی از وظایف برنامه های درسی، به ویژه برنامه ی درسی مطالعات اجتماعی «نقد هنجارها» است تا از این طریق، دانش آموزان یاد بگیرند چگونه هنجارها را - با استفاده از ملاک ها و معیارهای صحیح - نقد و بررسی کرده و در مورد آن ها قضاوت کنند. لذا در فضای بحث و اظهار نظر و متقاعد شدن و متقاعد کردن، افراد برای نقد و بررسی نظام ارزشی خود و تجدیدنظر یا پیریزی آن، بر شالوده های صحیح - نه تقلید کورکورانه - تربیت می شوند.

۴-۳ عوامل مؤثر در شکل گیری نظام ارزشی

الف) تعالیم دینی: تعالیم دینی در مورد منشأ، سرنوشت و تعالی وجود انسان ها بحث می کند. یکی از مهم ترین اهداف همه ی پیامبران الهی و ائمه ی معصومین و اولیای دین، تثبیت و ترویج ارزش های الهی در جوامع بوده است.

انسان موجودی دو بعدی است: جسمانی و روحانی؛ جسم او با زمین و خاک ارتباط دارد و روح او آسمانی و خدایی است. چون در خلقت انسان «روح خدایی» به کار رفته است، پس انسان

۱- رفیع پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، فصل های ۶ و ۷، ۱۳۷۸ (برای مطالعه ی بیش تر به منبع مذکور رجوع شود).

موجودی واجب التکریم بوده و حتی خدا نیز به اکرام انسان پرداخته است؛ از این رو، هر انسانی موظف است مایه‌های «کرامت» خویش را پاس بدارد تا بتواند هم مورد تکریم خدا و بندگان خدا باقی بماند و هم خود را به سرمنزل مقصود خلقت یعنی «خلیفه الهی» برساند.^۱

کودکان به طور فطری نسبت به تعالیم دینی واکنش نشان می‌دهند و در ابتدا آموزه‌های دینی را از طریق حواس و از طریق قرار گرفتن در موقعیت‌های جمعی، با صداقت و پاکی و دور از هر گونه ریاکاری، می‌آموزند. آن‌ها به آن چه آموخته می‌شود، اعتماد می‌کنند. با رسیدن و نزدیک شدن به دوره‌ی بلوغ، به تدریج علاقه‌ی آن‌ها به موضوعات اخلاقی و اجتماعی بیش تر می‌شود. تعالیم دینی در شکل دادن به نظام ارزشی آن‌ها نقش مهمی دارد.

● «کرامت و ارزش‌های والای انسانی به دلیل فطری بودن در همه‌ی ادیان و مذاهب و حتی در کشورهای اسلامی که با تفکر سکولار اداره می‌شوند، دارای اهمیت به‌سزایی است ولی نظام جمهوری اسلامی که به حاکمیت الهی بر ارکان نظام اقرار، اصرار و افتخار دارد، تکریم انسان را مبنای اعتقادی و زیربنای تعلیم و تربیت قلمداد کرده است.^۲»

اگر در جامعه و محیط‌های آموزشی با افراد از کودکی با شیوه‌ی آزادمنشانه توأم با احترام و کرامت نفس رفتار شود، افراد، مثبت و کریم پرورش می‌یابند.

صرف نظر از کیفیت و نحوه‌ی انتقال ارزش‌های مبتنی بر تعالیم دینی، سایر عوامل چون خانواده، مدرسه، آموزش‌های رسمی و غیررسمی، جامعه‌ی محلی، فرهنگ و رسانه‌ها در انتقال ارزش‌ها و ایجاد نظام ارزشی انسان‌ها، نقش عمده‌ای ایفا می‌کنند. لذا باید توجه کرد که برنامه‌های آموزش دینی در مدارس نیز یکی از راه‌های انتقال ارزش‌هاست و در این انتقال، برنامه‌های درسی مختلف و به علاوه عوامل زیادی نقش دارند.

ب) خانواده: خانواده و به‌ویژه والدین طبیعی‌ترین، قوی‌ترین و پایدارترین منبع انتقال‌دهنده‌ی ارزش‌های اخلاقی و دینی‌اند. در این اجتماع کوچک، نخستین آموزش ارزش‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی و فردی انجام می‌گیرد. الگوسازی نقش‌ها، توسط والدین، در رشد ارزش‌ها در کودکان تأثیر چشمگیری دارد. موفقیت در درونی‌سازی ارزش‌های دینی و اخلاقی به حساسیت الگوهای انتخابی والدین و هم‌چنین اعمال و رفتار والدین و سایر اعضای خانواده بستگی دارد.

۱- نگاهی گذرا بر رویکرد فرهنگی - تربیتی در طرح «کرامت»، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، سمینار هم‌اندیشی اردوگاه

شهید باهنر، ۱۳۸۵.

۲- منبع پیشین، ص ۳.

پ) **مدرسه:** مدرسه اولین محیط اجتماعی است که دانش‌آموزان فرصت پیدا می‌کنند تا ارزش‌های فردی خود را در عمل به کار گیرند و آن‌ها را بارز نمایند. مدرسه در شکل‌گیری ارزش‌های دانش‌آموزان نقش مهمی دارد و از طریق ارائه‌ی فرصت‌های تعاملی با معلم و سایر دانش‌آموزان، این ارزش‌ها را آموزش می‌دهد.

بدین ترتیب، با تأثیر مهم نظام تعلیم و تربیت هر کشور بر روی مدارس و تغییر رفتار و باورهای دانش‌آموزان، بر عهده‌ی این نظام است که به تغییر و اصلاح رفتار نسل‌ها بپردازد و ساختار ارزشی متناسب را پایه‌ریزی کند.

در شرایط ایده‌آل و مطلوب، آموزش‌های مدارس باید با آموزش‌های خانواده رابطه‌ی متقابل و سازنده‌ای برقرار کرده و این آموزش‌ها یکدیگر را تقویت و تکمیل کنند.

شیان ذکر است که تناقض در ارزش‌ها در خانه و مدرسه آثار منفی و مخربی بر شکل‌گیری نظام ارزشی دانش‌آموزان و هم‌چنین روح و شخصیت آن‌ها به بار می‌آورد.

استفاده از روش‌های خلاق تدریس – به‌ویژه در درس‌های مرتبط با ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی نظیر مطالعات اجتماعی – و هم‌چنین الگوسازی توسط معلمان از ابعاد مهم تأثیر مدارس بر پایه‌ریزی درک و فهم ارزش‌ها در کودکان است.

ت) **گروه هم‌سالان:** گروه هم‌سالان در آموزش ارزش‌های جمعی در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی نقش مؤثری دارند. هم‌سان‌سازی از ویژگی‌های این سنین است. انتخاب دوست، منعکس‌کننده‌ی ارزش‌های فردی به‌ویژه در دوره‌ی نوجوانی است.

گاهی ممکن است نقش گروه‌های هم‌سال در آموزش ارزش‌ها بیش از معلمان و والدین باشد. از سوی دیگر، گروه‌های هم‌سال در «فشارهای هنجاری» که پیش‌تر درباره‌ی آن صحبت شد، نقش عمده‌ای دارند؛ بدین ترتیب که این گروه‌ها ممکن است از نظر روحی و روانی چنان فشاری بر هم‌کلاسی‌ها و سایر دانش‌آموزان وارد کنند که حتی کودکانی که از اعتماد به نفس بالا و ارزش‌های اخلاقی دینی برخوردارند نتوانند در برابر آن‌ها مقاومت کنند و تسلیم پذیرفتن ارزش‌ها و هنجارهای هم‌سالان شوند. لذا توجه و مراقبت کامل مربیان و به‌وجود آوردن فضای طرح مسائل و مشکلات به‌صورت فردی و گروهی در جهت کاهش و کنترل این فشارها در فضای مدرسه ضروری است. در این زمینه، برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند بنا به موضوعات مرتبط با دروس مختلف، فضایی برای نقد و بررسی فشارهای هنجاری گروه هم‌سالان به‌وجود بیاورد و به درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و دینی به جای هنجار محوری کمک کند.

ث) رسانه‌ها: تابلوهای اعلانات در کوچه‌ها و خیابان‌ها، پیام‌های بازرگانی، رادیو و تلویزیون، تبلیغات مجله‌ها و روزنامه‌ها با استفاده از فنون (تکنیک‌ها)ی خاص خود، در برانگیختن تمایلات و احساسات افراد و هم‌چنین سلیقه‌ها، مدها و هنجارهای خاص نقش مهمی دارند. این رسانه‌ها قادرند بدون ایجاد کوچک‌ترین فرصت برای تفکر و تعقل، ارزش‌هایی را به مخاطبان خود انتقال دهند و نگرش‌ها و باورهای موردنظر خود را ایجاد کنند. کودکانی که بیش‌تر در معرض تأثیر رسانه‌ها قرار دارند، بیش‌ترین آموزه‌های خوب یا بد را از آن‌ها دریافت می‌کنند.

با توجه به این واقعیت که کودکان امروزی به‌طور فزاینده‌ای در معرض فناوری‌های رایانه‌ای و بازی‌های ویدئویی و چند رسانه‌ای‌ها قرار دارند، نقش برنامه‌های تعلیم و تربیت و مربیان و معلمان در این زمینه آشکار می‌شود^۱.

برنامه‌های درسی و معلمان بایستی با شناسایی تأثیر رسانه‌ها بر روی رشد اخلاقی و ارزش‌های گوناگون در کودکان، از یک‌سوی، زمینه‌ی استفاده‌ی بهینه و حداکثر از رسانه‌ها را در جهت آموزش ارزش‌های اخلاقی، میراث فرهنگی و آداب اجتماعی مطلوب به عمل آورند و از سوی دیگر، با متعادل ساختن ساعات استفاده‌ی کودکان از چند رسانه‌ای‌ها، توانایی تفکر و نقد و بررسی آن‌چه را کودکان می‌بینند و می‌شنوند در آن‌ها پدید آورند تا از آثار سوء و مخرب انتقال ارزش‌های منفی و نامطلوب جلوگیری کنند.

ج) فرهنگ: فرهنگ مفهوم عامی است که بر شیوه‌ی عمومی زندگی گروه یا گروه‌هایی از مردم شامل عناصری چون عادات، باورها، سنت‌ها، ارزش‌ها، هنجارها و ... دلالت دارد. این عناصر مردم را به یکدیگر پیوند می‌دهند و وحدت و ویژه‌ای پدید می‌آورند.

زبان، مذهب، آداب و رسوم، و ارزش‌ها به عنوان یک عنصر اصلی و قوی، هنجارها، علوم و فنون، هنرها و حتی فناوری (تکنولوژی) و اقتصاد یک جامعه همه به عنوان عناصر فرهنگ مطرح می‌شوند. لذا می‌توان ادعا کرد که به‌رغم پیچیدگی اصطلاح فرهنگ، همه‌ی صاحب‌نظران به برداشتی کم و بیش مشابه از فرهنگ دست یافتند و آن، این که فرهنگ کلیه‌ی اشکال زندگی یک قوم و همه‌ی

۱- پژوهش‌ها نشان می‌دهند که از طریق «آموزش تفکر نقادانه» می‌توان اثر تبلیغات تجاری را کاهش داد؛ برای مثال، پژوهشگران در دانشگاه UCLA برنامه‌های درسی ویژه‌ای را برای کلاس‌های دوم و چهارم تدوین کردند که به کودکان کمک می‌کرد تا اهداف و ماهیت آگهی‌های تجاری را درک کنند. این آموزش‌ها توانسته بود نقش آگهی‌ها را در ایجاد اشتیاق و نیاز، به دانش‌آموزان بفهماند. دانش‌آموزان ترغیب می‌شوند که درباره‌ی آگهی‌های تجاری فکر کنند، پرسش‌هایی را مطرح سازند و بالاخره آن‌ها را نقد کنند. یک هفته بعد، دانش‌آموزان هر دو پایه درک جدیدی از آگهی‌های تجاری کسب کرده بودند و اظهار داشتند که کالاهایی که تبلیغ می‌شوند برایشان قابل اعتماد و جالب نیست.

بخش‌های زندگی را که توسط انسان‌ها به وجود آمده است، دربر می‌گیرد.

● «مارتین به عنوان یک جامعه‌شناس فرهنگی، فرهنگ را شامل تمامی محتواهای فکری و ارزشی که زندگی انسانی را از زندگی حیوانی متمایز و برجسته می‌سازد، می‌داند...»^۱.

«میراث فرهنگی» عبارت است از هر آن چه هر نسل به ارث می‌گذارد و به نسل بعد انتقال می‌دهد. فنون و دانستنی‌ها، ساخت‌ها، نهادها و برخی از ارزش‌ها واقعیاتی‌اند که بر ورای نسل‌ها تداوم می‌یابند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود فرهنگ عامل مؤثر در ساخت نظام ارزشی انسان‌هاست و تفاوت‌ها و اختلافات فرهنگی ملل و اقوام موجب تفاوت در نظام ارزش‌های آن‌ها می‌شود؛ به‌طوری که برخی ارزش‌ها در جوامع مختلف حتی متضادند.

البته از روی ریشه‌های فرهنگی نمی‌توان درباره‌ی صحت و نادرستی ارزش‌ها قضاوت کرد و بررسی‌های علمی نیز قادر نخواهد بود که صحت و سقم ارزش‌ها را آشکار سازد؛ زیرا علم فقط می‌تواند طرحی از واقعیت موجود در طبیعت یا جامعه را ارائه دهد و هرگز قادر نیست معیاری برای ارزش‌یابی اصول رفتاری و ملاکی برای تعیین خیر و شر به‌دست دهد.

لذا آن‌چه در این جا مطرح می‌شود، استفاده از معیارها و ملاک‌هایی برای برتری دادن یک نظام ارزشی بر نظام ارزشی دیگر است. به اعتقاد ما مسلمانان، معیارها و ملاک‌های مطلوب و صحیح برای سنجش ارزش‌ها، معیارهای الهی دین مبین اسلام و نظام ارزشی مبتنی بر وحی و سیره‌ی نبوی است. این ملاک‌ها، صحیح‌ترین معیارها برای گزینش ارزش‌ها و ارزیابی و قضاوت درباره‌ی آن‌هاست.

۵-۳- آموزش ارزش‌ها در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

به‌طور کلی، همه‌ی برنامه‌های درسی، گزینشی از فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی جامعه را با خود دارند و به عنوان کانون درک و فهم عمل می‌کنند. در برخی برنامه‌های درسی نظیر مطالعات اجتماعی به دلیل ماهیت آن، آموزش ارزش‌ها، اخلاق و میراث فرهنگی، جایگاه ویژه‌ای می‌یابند. درواقع، غیرممکن است که بتوان از طریق این برنامه‌ی درسی به موضوعات مختلف محیطی و اجتماعی (جغرافیایی، تاریخی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ...) پرداخت و توجهی به «ارزش‌ها» نداشت. برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی کشور ما، آموزش چهار گروه عمده از ارزش‌ها را با توجه به ماهیت موضوع درسی مدنظر قرار داده است:

۱- رفیع‌پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، ۱۳۷۸، ص ۲۹۷.

*** عدالت جویی :** داشتن تمایل به برقراری عدالت اجتماعی و اقتصادی و ظلم‌ستیزی در

سطوح مختلف (محلی، ملی، جهانی)؛

*** حق طلبی و مسئولیت‌پذیری :** شناختن حقوق و تکالیف فردی، اجتماعی و شهروندی

و بر این مبنا، تمایل به احقاق حق در سطوح مختلف و احساس مسئولیت و تعهد در امور مختلف و سطوح گوناگون (زندگی خانوادگی، مدرسه، محله، کشور و جهان)؛

*** تعاون :** داشتن تمایل مثبت و علاقه به همکاری و مشارکت و همیاری در سطوح مختلف

برای پیشبرد و بهبود امور توأم با احسان و رأفت و مهرورزی نسبت به هم‌نوعان و روحیه‌ی علاقه‌مندی و قدردانی از اعضای خانواده، اولیای مدرسه و خدمتگزاران جامعه؛

*** میهن‌دوستی :** یعنی، علاقه‌مندی به کشور ایران و پیشرفت و آبادانی آن، احساس تعلق و

افتخار نسبت به فرهنگ و هویت اسلامی - ایرانی و تمایل به حفظ میراث و دستاوردهای فرهنگی، انقلاب و جمهوری اسلامی.

درباره‌ی ارزش‌های فوق نکات زیر را باید مورد توجه قرار داد :

- هر گروه از ارزش‌های مذکور، تعداد بسیار زیادی خرده ارزش را در خود جای می‌دهند؛

برای مثال، حق طلبی و مسئولیت‌پذیری، ارزش‌هایی چون پای‌بندی به قانون، رعایت حقوق دیگران، مسئول بودن، دفاع از مظلوم، شهادت به حق، آزادگی، فداکاری، امر به معروف و نهی از منکر، استقامت و ... را در خود دارد؛

- اصولاً آموزش بسیاری از مفاهیم شناختی و مهارت‌ها در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی،

خود، عین آموزش ارزش‌هاست و به توسعه‌ی ارزش‌ها می‌انجامد؛ برای مثال، مفاهیم و مهارت‌های مربوط به موضوعاتی چون بهره‌وری، همکاری در خانواده، دفاع مقدس، تعاون، دوستی، هویت، محیط‌زیست و ... پیوند تنگاتنگی با مقوله‌ی «ارزش‌ها» دارند؛

- ارزش‌های مذکور در عالم واقع مرزهای معین قابل تفکیک ندارند و با توجه به مقاصد

مختلف نظری و علمی طبقه‌بندی می‌شوند. همان‌طور که گفتیم، ارزش‌ها در یک شبکه‌ی تعاملی با یکدیگر پیوند می‌خورند که از آن به نظام ارزشی یاد می‌شود؛

- همان‌طور که از شکل (۱) برمی‌آید، توسعه ارزش‌ها از طریق تلفیق آن در آموزش کلیه‌ی

راهبردهای موضوعی و فعالیت‌های مهارتی، قابلیت تحقق دارد؛ به عبارت دیگر، فرایند یادگیری در هر یک از موضوعات و فعالیت‌ها علاوه بر کسب مهارت و درک مفاهیم باید امکان فراگیری ارزش‌ها را نیز فراهم کند؛

در این جا ذکر یک نکته مهم و ضروری است و آن، این است که برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی فقط به انتقال و بسط ارزش‌ها بسنده نمی‌کند بلکه از طریق این برنامه و طراحی فعالیت‌های مناسب یاددهی - یادگیری، بایستی زمینه‌های نقد و بررسی ارزش‌های رایج و حاکم را از منظر جهان‌بینی اسلامی و به کارگیری ملاک‌ها و معیارهای دین اسلام، فراهم آورد.

توجه به این امر در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، هم از سوی برنامه‌ریزان و تولیدکنندگان مواد آموزشی و هم از سوی معلمان، موجب می‌شود که نوعی «پالایش فرهنگی و ارزشی» در جامعه از طریق این برنامه شکل بگیرد.

برای مثال، هم‌اکنون بسیاری از مصادیق فرهنگ مصرف‌گرایی (مثلاً برگزاری جشن تولدهای باشکوه و مجلل، تفاخر به سوار شدن در اتومبیل‌های لوکس، داشتن لوازم التحریر گران‌قیمت و متنوع و نظایر آن) و اخلاق و آداب مربوط به آن‌ها، به ارزش‌هایی در جامعه تبدیل شده که فشار روانی خود را بر کودکان و نوجوانان نیز تحمیل می‌کند. برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی این قابلیت را دارد که از طریق آموزش ارزش‌ها و فعالیت‌های مبتکرانه که توسط مؤلف یا معلم طراحی می‌شود، زمینه‌ی نقد این موضوعات را در کلاس‌های درس از منظر دین اسلام فراهم بیاورد و کودکان و نوجوانان را به تفکر درباره‌ی ارزش‌های رایج وادارد؛ بدین ترتیب، اخلاق محوری (اخلاق اسلامی) و پای‌بندی به ارزش‌های واقعی اسلامی جایگزین هنجار محوری و تقلید کورکورانه از ارزش‌های نامطلوب حاکم بر فرهنگ جامعه می‌شود.

۳-۶- درونی کردن ارزش‌ها^۱

«روان‌شناسان اجتماعی پاسخ افراد به نفوذ اجتماعی را به سه دسته‌ی مختلف تقسیم می‌کنند که عبارت‌اند از: متابعت، همانندسازی و درونی کردن.

الف) متابعت: این واژه، رفتار فردی را توصیف می‌کند که به منظور کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه برانگیخته شده باشد. در این روش، قدرت، جزء مهم است؛ یعنی، قدرت کسی که می‌تواند متابعت را پاداش دهد و سربیزی را تنبیه کند؛ مثلاً والدین، معلمان، کارفرمایان یا مسئولان و برای مثال، به کسی بگوییم که پلیس بخشی از جاده را زیر نظر دارد و آن فرد برای ترس از جرمه شدن، از قوانین متابعت کند.

ب) همانندسازی: به فرایندی گفته می‌شود که فرد طی آن، ویژگی‌های فرد دیگری را از جمله

۱- اقتباسی از پژوهش «درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان»، عین‌الله خادمی، ۱۳۷۸، صص ۵۰-۸۴.

نگرش‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری را برای خود سرمشق قرار دهد. برخی روان‌شناسان معتقدند این تقلید فرایندی ناهشیار نیست و نوعی یادگیری است. به هر حال در همانندسازی، عنصر مهم، جاذبه و کشش است و فرد علاقه‌مند است مانند فردی که از او پیروی می‌کند، پندیشد و عمل کند و همان احساسات الگوی خود را نسبت به آن‌چه او به آن علاقه یا نفرت دارد، داشته باشد و ارزش‌ها و نگرش‌های خود را برای همانند شدن با ارزش‌ها و نگرش‌های شخص یا گروه دیگر هماهنگ سازد. در این زمینه‌ها نکات زیر قابل توجه است:

– متابعت و همانندسازی می‌تواند طی فرایندی به درونی کردن ارزش‌ها بینجامد؛ به عبارت دیگر، طی این فرایند به تدریج ثبات رفتار منجر به کشف ارزش‌ها توسط فرد و پای‌بندی وی به آن‌ها حتی پس از حذف عامل جبری یا الگو شود. اگرچه مقصد و مطلوب غایی و اصلی در زمینه‌ی آموزش ارزش‌ها، درونی کردن آن‌هاست؛

– روش الگوسازی (اسوه‌سازی) همان روشی است که در روان‌شناسی اجتماعی از آن به «همانندسازی» یاد می‌شود. روش اسوه‌سازی یکی از روش‌های تربیت اسلامی است.

«در این روش، مربی می‌کوشد نمونه رفتار و کردار مطلوب را عملاً در معرض دید متری قرار دهد و بدین‌گونه، موقعیت اجتماعی او را دگرگون کند تا او به پیروی بپردازد و حالت نیکویی، مطابق با آن عمل نمونه در خویش پدید آورد.»^۱

در این رابطه، اهمیت نقش الگویی معلم در انتقال و القای ارزش‌ها معین می‌شود. اگرچه الگو در همه‌ی سنین در انتقال ارزش‌ها نقش بسیار مهمی دارد اما تحقیقات نشان می‌دهد که اغلب کودکان و نوجوانان دوست دارند که به شکل الگوهای خود عمل کنند و به ویژه، مانند معلم خود باشند.

در متون مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی، بر نقش الگویی معلم و آثار سوء دوگانگی رفتار و گفتار وی و مفاسد مربوط به آن‌ها تأکید شده و در این زمینه، روایات و احادیث گوناگونی از ائمه‌ی معصومین (ع) و سیره‌ی نبوی وجود دارد. معلم چون در کلاس و برای دانش‌آموزان خود نقش امامت دارد، براساس فرمایش حضرت علی (ع) یکی از وظایف عمده‌ی او این است که قبل از آن که به تعلیم دیگران بپردازد و قبل از آن که با زبانش ادب کند، با سیره‌ی عملی‌اش آن‌ها را تأدیب کند.

امام صادق (ع) در این باره می‌فرماید: «کونوا دعاء الناس باعمالکم و لاتکونوا دعاء بالسنتکم». بدین ترتیب، روش الگوسازی و هم‌چنین استفاده از سایر روش‌های تربیتی اسلامی چون تبشیر، انذار، بصیرت‌بخشی، تشویق، محبت، تکریم، عفو و ... توسط معلم در امر درونی‌سازی ارزش‌ها نقش مهمی

۱- باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ۱۳۷۰، صص ۱۰۶-۱۰۷.

ایفا می‌کند.

پ) درونی کردن : مقصود از درونی کردن این است که امری، جزئی از وجدان شخص شود؛ به گونه‌ای که نقص آن ارزش نزد شخص طبیعی، احساس خطا و شرم برانگیزد و شخص تعهد وجدانی کند که آن را محترم بشمارد. بدین جهت، درونی کردن یک ارزش یا اعتقاد عمیق‌ترین و پایدارترین پاسخ به نفوذ اجتماعی است. در درونی کردن، جزء مهم، قابلیت قبول است.

۷-۳- شیوه‌ها و راهکارهای آموزش ارزش‌ها

در زمینه‌ی آموزش ارزش‌ها دو عامل نقش مهمی دارند :

۱- نوع روش‌های آموزش معلم و فرایند یاددهی - یادگیری

۲- درک و مهارت معلم در زمینه‌ی فرایند توسعه‌ی ارزش‌ها.

در مورد دو عامل فوق، لازم است به نکات زیر توجه شود :

- در فرایند آموزش، معلم باید آگاهی دانش‌آموز را به عنوان شخص تصمیم‌گیرنده، درباره‌ی ارزش‌ها و انتخاب و باور آن‌ها، بالا ببرد. این کار می‌تواند با دعوت دانش‌آموز به نگرش به درون خود، صورت گیرد. وقتی معلم نظام‌های خانواده، مدرسه، جامعه، و امثال آن را، که بالقوه بر سیستم و توسعه‌ی ارزش‌های دانش‌آموزان تأثیرگذار است، به خوبی بشناسد، می‌تواند آگاهی دانش‌آموز را نیز نسبت به سیستم‌های مختلفی که او و زندگی‌اش را احاطه کرده‌اند، بالا ببرد و وی را به بررسی آن‌ها وادارد. این فرایند باید جهت‌گیری‌ای مبتنی بر بالا بردن توانایی دانش‌آموز برای انسجام و هماهنگی در درون خود، داشته باشد و موجب شود هر آن‌چه او در سطح شناختی برای آن ارزش قائل است، به سطح رفتاری و عاطفی وی نفوذ کند. گسترش خودآگاهی و خودشناسی منجر به خود جهت‌دهی و در نهایت، مسئولیت‌پذیری می‌شود؛

- فرایند ارزش‌گذاری مستلزم یادگیری تجربی است و معلم باید فضا و فرصت‌هایی به وجود آورد که دانش‌آموز در این فضا آزادانه به مکاشفه، تجربه و ابراز نظر بپردازد. این نوع یادگیری صرفاً حاصل تجربه‌ی معلم نیست بلکه به تجربه‌های دانش‌آموز نیز مربوط می‌شود. معلم می‌تواند هر جا که صلاح بداند از منابع جامعه برای تقویت بیش‌تر فرایند یادگیری استفاده کند؛

- وقتی معلم درک صحیح و مهارت لازم را در زمینه‌ی توسعه‌ی ارزش‌ها داشته باشد، در هر فعالیت یادگیری علاوه بر درک مفاهیم و کسب مهارت‌ها، امکان فراگیری ارزش‌های مربوط را نیز فراهم می‌کند؛ برای مثال، معلم وقتی دانش‌آموزان را در زمینه‌ی درک رویدادهای تاریخی یا مهارت

مشاهده‌ی دقیق، و واریسی مدارک و شواهد تاریخی آموزش می‌دهد، باید درک ارزش‌های مربوط به میراث فرهنگی و تاریخی یا نگرش نسبت به رویدادها را نیز به همان میزان مدنظر قرار دهد.

موفقیت گنجاندن آموزش ارزش‌ها در فعالیت‌های یاددهی – یادگیری به خلاقیت معلمان و به مهارت‌های ادراکی آن‌ها بستگی دارد.

جامعیت رویکرد تدریس ارزش‌ها الزاماً بر مبنای نظریه‌ی «تلاقی آموزش» استوار است. این نظریه، تعامل و همگرایی عناصر شناختی و عاطفی را در یادگیری فردی و گروهی مدنظر قرار می‌دهد؛ زیرا تلفیق این دو جنبه مبنای محکمی برای تجلی رفتاری دانش‌آموزان فراهم می‌کند. معلم با استفاده از تجربه‌های گذشته‌ی فراگیرندگان و با تدارک تجربه‌های جدید برای آن‌ها، امکان بسط و آموزش ارزش‌ها را فراهم می‌کند. لذا در این رویکرد، هر دانش‌آموز و گروه دانش‌آموزان برخوردار از تجربه‌های بالقوه تلقی می‌شوند.

در زمینه‌ی فرایند آموزش ارزش‌ها به روش تجربی، چهار مرحله‌ی اصلی وجود دارد^۱:

(الف) مرحله‌ی فردی یا گروهی درون‌نگر: در اولین مرحله با استفاده از داستان‌های مبتنی بر شخصیت‌های اخلاقی یا سرودهای سرشار از مفاهیم ارزشی، خیال‌پردازی، استفاده از تصاویر، فیلم یا طراحی فعالیت‌های گروهی یا استفاده از دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی و طرح‌های ابتکاری، دانش‌آموزان به درون‌نگری و شناسایی تجربه‌های خود و تلفیق آن با تجربه‌های تدارک دیده شده، تشویق می‌شوند و به بررسی آن‌ها می‌پردازند.

در فعالیت‌های گروهی و اجتماعی، افراد به تبادل افکار و احساسات خود با یکدیگر تشویق می‌شوند. البته خود فعالیت‌های گروهی صفاتی چون سعه‌ی صدر، احترام متقابل، صمیمیت، حل مسالمت‌آمیز تضادها و امثال آن را توسعه می‌دهد و این‌ها بیش از ارزش‌های خاص و اهداف نگرشی درس، موردنظرند.

(ب) مرحله‌ی پردازش یا تحلیل ارزش‌ها: در این مرحله، معلم به عنوان تسهیل‌کننده به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تجربه‌های برخاسته از درون‌گرایی، احساسات و نگرش‌های خود را ضمن تعامل با دیگران و با پرسش و پاسخ‌های مبتکرانه بین معلم و دانش‌آموزان مورد نقد و بررسی و پالایش قرار دهند.

(پ) مرحله‌ی هدایت ارزش‌ها: در این مرحله، معلم با تدارک فعالیت‌هایی مثل توصیه به بازگویی تجربه‌های موفق، خلاصه و جمع‌بندی کردن و سایر راهکارهای القای ارزش‌ها، دانش‌آموزان

۱- کارگاه آموزش ارزش‌ها، با همکاری اساتید دانشگاه فیلیپین، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، ۱۳۸۴.

را به سمت ارزش‌های موردنظر هدایت می‌کنند.

ت) مرحله‌ی کاربرد عملی: در این مرحله، از فراگیرندگان انتظار می‌رود که آموخته‌های خود را با شرایط و تجربه‌های زندگی واقعی تلفیق کنند. از آن‌جا که معلم شاهد رفتار دانش‌آموزان در خارج از کلاس و مدرسه نیست، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که در مورد ارزش‌هایی که در کلاس درس می‌آموزند، خود را متعهد بدانند. با این حال، معلم می‌تواند از طریق اتخاذ راهکارهای عملی، تکالیف، تحقیقات و تدارک فعالیت‌های مبتکرانه‌ی خارج از منزل، به فراگیرندگان فرصت دهد تا ارزش‌های خود را در زندگی واقعی به مرحله‌ی عمل درآورند.

— در آموزش ارزش‌ها، همانند آموزش مفاهیم و مهارت‌ها، فرایند یادگیری باید متضمن محورهای مناسب باشد. این محورها عبارت‌اند از: ایجاد فضای مناسب فیزیکی و عاطفی چون آرایش و چیدمان صندلی به صورت دایره‌ای، احترام متقابل دانش‌آموز و معلم، اعتماد متقابل، احساس امنیت و آزادی بیان و عقیده، همکاری، درگیر کردن دانش‌آموزان، هم‌در برنامه‌ریزی برای فعالیت‌ها و هم‌اجرای طرح‌ها، و بالاخره ارزش‌یابی از آموخته‌های خود را از طریق خودارزیابی و ارزیابی توسط هم‌کلاسی‌ها.

«در یک طبقه‌بندی از شیوه‌های آموزشی و تربیتی مربوط به ارزش‌ها شامل روش‌های سازماندهی محتوا، یاددهی—یادگیری و ارزش‌یابی، این شیوه‌ها به سه نوع مستقیم، نیمه مستقیم و غیرمستقیم تقسیم‌بندی شده است»^۱:

۱— شیوه‌های مستقیم: در این شیوه محتوای درسی یا تدریس معلم به‌طور مستقیم، صریح و آشکار ناظر بر توضیح و تبیین جنبه‌های متفاوتی از یک ارزش موردنظر است؛

۲— شیوه‌های نیمه مستقیم: در این شیوه، ارزش‌های موردنظر به صورتی عرضه می‌شوند که صراحت کم‌تری داشته باشند و در ضمن کار و فعالیت دیگری قرار گرفته باشند. یکی از گونه‌های مهم این شیوه، روش بحث و گفت‌وگوست؛ ممکن است در قالب گفت‌وگوی میان شاگردان یا معلم و شاگرد مسئله‌ای ارزشی و اخلاقی در خلال بحث مطرح شود و معلم ضمن احترام به آن‌ها، به هدایت اظهارات دانش‌آموزان بپردازد و از روش بحث و جدل برای تربیت اخلاقی استفاده کند؛

۳— شیوه‌های غیرمستقیم: در این روش، ارزش موردنظر به صورت غیرمستقیم مطرح می‌شود که از میان روش‌های مربوط می‌توان به الگوپردازی عملی اشاره کرد. در این روش، نمایش

۱— باقری، خسرو و زهره خسروی؛ راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی، فصل‌نامه‌ی مطالعات

برنامه‌ی درسی، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۷.

ارزشی در قالب رفتار عملی معلم یا ارائه‌ی الگوهای عملی در قالب شخصیت‌های تاریخی و داستانی و نظایر آن مدنظر قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان با ملاحظه‌ی الگوها به آموختن ارزش‌های معینی خواهند پرداخت.

یکی از نکاتی که در زمینه‌ی آموزش ارزش‌ها باید به آن توجه کرد، ایجاد شناخت و معرفت در فرد در مورد ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی است. «تبیین ارزش‌ها» یک روش صریح و مستقیم بوده که کار اصلی معلم است و بیش‌فرض این روش، آن است که افراد تصور روشنی از رفتارهای اخلاقی و مزایا و معیارهای آن‌ها ندارند یا مرزهای مخدوشی را که بین فضیلت‌ها و رذیلت‌ها وجود دارد، تشخیص نمی‌دهند و هرگاه فرد برداشت مناسبی از رفتار اخلاقی داشت، یکی از زمینه‌های درونی شدن ارزش‌ها فراهم شده است.

تبیین مرز میان ارزش‌هایی چون ریاکاری و ابراز خود، ترس و تواضع، گستاخی و شجاعت، هوس‌بازی و عشق‌ورزی، استقلال و خودسری، الگوگیری و تقلید مثال‌هایی در این مورد است. توجه به تبیین مرز میان این بین ارزش‌ها مشخص می‌سازد که نقش مربی در جریان تربیت اخلاقی و درونی کردن ارزش‌ها، نقش اساسی و روش مستقیم نیز روش مؤثر است.

البته معلم به عنوان الگو و سمبل ارزش‌ها، زمانی می‌تواند ارزش‌های موردنظر را به دانش‌آموزان القا کند و آن‌ها را ژرفا ببخشد که خود به آن‌ها معتقد بوده و آن‌ها را باور داشته باشد و از تجربه و توانمندی بالقوه برای تحقق ارزش‌ها برخوردار باشد.

دانستنی‌های خود را بیازمایید

- ۱- هدف از «تلفیق» چیست؟
- ۲- نقطه‌ی مشترک انواع تلفیق چیست؟ توضیح دهید.
- ۳- انواع تلفیق از نظر جی کوبز را توضیح دهید.
- ۴- طرفداران رویکرد تلفیقی در برنامه‌های درسی، چه مزایایی برای تلفیق قائل‌اند؟
- ۵- پنج حوزه یا راهبرد موضوعی انتخاب شده در راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی ایران را نام ببرید و بگویید در قالب هر یک، چه موضوعات و مفاهیم عمده‌ای آموزش داده می‌شود؟
- ۶- در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، در چارچوب فرایند کاوشگری، مهارت‌ها در چه حوزه‌هایی پرورش می‌یابند؟ توضیح دهید و مثال بزنید.
- ۷- منظور از «ارزش» و «نظام ارزشی» چیست؟
- ۸- «هنجار» را تعریف کنید و ویژگی‌های آن را بگویید.
- ۹- چه عواملی در تکوین نظام ارزشی دانش‌آموزان نقش دارند؟
- ۱۰- «درونی کردن ارزش‌ها» یعنی چه؟

فعالیت‌ها

- ۱- چند موضوع مورد نیاز یا مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان در حوزه‌ی مطالعات اجتماعی انتخاب کنید. سپس بگویید در طراحی واحد یادگیری برای هر مضمون، از تلفیق کدام حوزه‌ها می‌توان استفاده کرد؟
- ۲- یک مضمون یا تم برای درس مطالعات اجتماعی طراحی کنید که در آن، همه‌ی ابعاد مهارت‌های کاوشگری (بررسی، خلاقیت، برقراری ارتباط، مشارکت، واکنش شخصی و اظهار نظر) تقویت شوند. برای تقویت هر یک از ابعاد، فعالیت‌های متناسب با آن مضمون را طراحی و بیان کنید.
- ۳- چند نمونه فعالیت یادگیری برای درس مطالعات اجتماعی طراحی کنید که از خلال انجام آن‌ها، مهارت‌های خواندن و مهارت‌های عددی و حسابی تقویت شود. (این

نمونه‌ها باید غیر از نمونه‌هایی باشد که در کتاب درسی درج شده است).

۴- به‌طور گروهی، یک یا دو نمونه ارزش در نظر بگیرید (مثال: کمک به هم‌کلاسی‌های ناتوان، امانتداری، حفظ پاکیزگی محیط خانه و مدرسه، حفظ میراث فرهنگی، ایران دوستی، قدرشناسی از مربیان، بردباری، سادگی در ظاهر، رعایت حقوق دیگران، احترام به سالمندان، استفاده‌ی صحیح از اموال عمومی و ...).

سپس برای آموزش آن ارزش در قالب فرایند چهار مرحله‌ای آموزش ارزش‌ها به روش تجربی، که در این فصل خواندید، فعالیت‌های یادگیری مناسب طراحی کنید. طرح‌های خود را در کلاس بیان و با هم‌کلاسی‌هایتان مبادله کنید.

۵- یک هنجار اجتماعی را که از منظر دین اسلامی مقبول نیست ولی در محیط زندگی کودکان و نوجوانان وجود دارد، شناسایی کنید و بگویید برای نقد و بررسی آن هنجار در کلاس و هدایت دانش‌آموزان به ارزش‌های اسلامی جایگزین، چه فعالیت‌هایی تدارک می‌بینید. بهتر است فعالیت‌ها شامل این موارد باشد:

- توضیح و تفهیم موضوع

- فهم علل این که هنجار موردنظر، از دیدگاه اسلام مقبول نیست و نقد آن هنجار

در کلاس

- چگونگی درونی‌سازی ارزش جایگزین.

معرفی منابع برای مطالعه‌ی بیش‌تر فصل دوم

- باقری، خسرو؛ نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو و زهره خسروی؛ راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌ی درسی، فصل نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، نشریه‌ی علمی – پژوهشی انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران، شماره‌ی ۸، ۱۳۸۷.
- خادمی، عین‌الله؛ درونی کردن ارزش‌های اسلامی در دانش‌آموزان، اداره‌ی کل آموزش و پرورش استان قم، ۱۳۷۸.
- رفیع‌پور، فرامرز؛ آناتومی جامعه، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی کاربردی، فصل ۶ و ۷ (هنجارهای اجتماعی، ارزش‌های اجتماعی)، شرکت سهامی انتشار، ۱۳۷۸.
- سیدی، سید حسین؛ بررسی روان‌شناختی تحول ارزش‌ها، انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۸.
- علم‌الهدی، جمیله؛ مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی «براساس فلسفه‌ی صدر»، فصل چهارم، مبانی فلسفی تلفیق برنامه‌ی درسی، صص ۲۹۰ – ۳۹۰، انتشارات دانشگاه امام صادق (ع)، ۱۳۸۴.
- کدیور، پروین؛ روان‌شناسی اخلاق، انتشارات آگه، ۱۳۸۰.