

# پرسش‌های فرادانشی در جغرافیا

موضوعه سعیدی، کارشناس ارشد جغرافیا  
دبیر منطقه ۱۵ شهر تهران

چکیده

ابزارهاست. در ادامه به طور مختصر، اهداف رفتاری را در حیطه‌ی شناختی و سطوح آن بیان می‌داریم و سپس در یک تقسیم‌بندی کلی که دارای قابلیت شناخت، یادگیری و طراحی آسان‌تر باشد، به صورت پرسش‌های دانشی و فرادانشی معرفی می‌کنیم و نمونه‌هایی از پرسش‌های فراوانی را بر مبنای کتاب جغرافیای عمومی سال دوم دبیرستان ارائه می‌دهیم.

در این نوشتار، با بیان سطوح یادگیری در حوزه یا حیطه‌ی شناخت و توضیح آن، کوشیده‌ایم، چگونگی طراحی پرسش‌هایی را در سطح فراتر از دانش، بر مبنای طبقه‌بندی بلوم شرح دهیم و برای شفاف شدن مطلب و درک بیشتر آن، به طور نمونه پرسش‌هایی از کتاب جغرافیای پایه‌ی دوم دبیرستان ارائه کرده‌ایم. امید است برای دبیران محترم جغرافیا، به ویژه آن‌ها که تازه به این حوزه پرداخته‌اند، مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: درک و فهم، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب، ارزشیابی، قضاوت

مقدمه

بعد از هر فرایند یاددهی، برای اطمینان از تحقق یادگیری، به سنجش و ارزش‌یابی دانش آموزان می‌پردازیم. عموماً سهل‌ترین کار، پرسش از آن‌هاست. حال چگونه پرسشیم که بدانیم یادگیری در چه سطحی تحقق یافته است؟ وقتی پرسش‌هایی ما یا همان اهداف رفتاری که برای درس تعیین کرده‌ایم، پاسخی دارد که در کتاب درسی مطرح شده یا بهر پاسخ آن را ضمن کدریمن بیان کرده است و دانش‌آموز عیناً همان پاسخ را ارائه می‌دهد، یادگیری در اولین سطح آن، یعنی دانش اتفاق افتاده است. با توجه به این که اهداف رفتاری در حیطه‌ی شناختی سطوح گوناگون دارد، برای سنجش و ارزش‌یابی تحقق آن نیز ابزارهای متفاوتی موجود است، که پرسش‌های امتحانات کتبی هم یکی از این

## هدف‌های رفتاری و طبقه‌بندی آن‌ها

«هدف‌های رفتاری بنیادینی هستند که یادگیری‌های گوناگون دانش‌آموزان را بر حسب تغییرات حاصل در رفتار یا عملکرد آنان نشان می‌دهند. این هدف‌ها از آن رو رفتاری نامیده می‌شوند که فعل‌های جملات تشکیل دهنده‌ی آن‌ها، بر حسب اعمال و رفتار یادگیرندگان بیان می‌شوند. اگر در نوشتن اهداف، از افعال مبهم مانند: فهمیدن، دانستن، درک کردن و آشناس شدن که برای افراد گوناگون معانی متفاوتی دارند، استفاده شده، می‌توان گفت، این اهداف غیر رفتاری هستند. اهداف رفتاری قابل مشاهده و اندازه‌گیری هستند؛ مثل نام بردن، مقایسه کردن، نشان دادن و... (آموسوی، ۱۳۸۳: ۲۴). «معلمین به کمک هدف‌های رفتاری، منظور و مقصود خود را از آموزش موضوع‌های درسی به طور دقیق مشخص می‌کنند» (سلیف، ۱۳۷۶: ۱۲۲). برای سهولت استفاده از هدف‌های رفتاری می‌توانیم آن‌ها را طبقه‌بندی کنیم. بنحاین بلوم در طبقه‌بندی

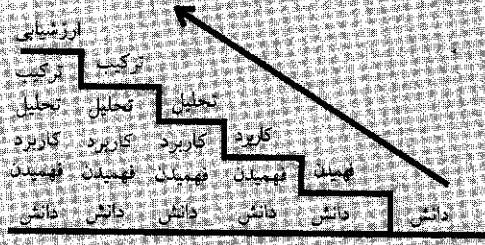
معروف خود، این هدف‌ها را به سه حوزه تقسیم کرده است: شناختی، عاطفی، و روانی-حرکتی (موسوی، ۱۳۸۳: ۲۷).

طبقه‌بندی هدف‌ها از سه حیطه، به دلیل تأکید بر جنبه‌های خاص هدف‌های متفاوت است و نه متداول کردن آن‌ها به صورت طبقات مطلقاً مجزا و نامربوط به هم. زیرا در فعالیت‌های آموزشی به هیچ وجه نمی‌توان مرز مشخصی بین سه حیطه‌ی یادگور تعیین کرد. این حیطه‌ها مانند یک شبکه‌ی یکپارچه، پیوسته و درهم‌تنیده هستند، ولی بعضی از رفتارها بیشتر جنبه‌ی شناختی دارند تا حرکتی، برخی دیگر جنبه‌ی هیجانی (عاطفی) بیشتری دارند و گروهی دیگر که با مهارت‌های عملی باورتی مشخص می‌شوند، در قلمرو روانی-حرکتی قرار می‌گیرند (شعبانی، ۱۳۸۱: ۱۴۴). رسیدن به تعداد زیادی از هدف‌ها از راه وصول به هدف‌های دیگر امکان‌پذیر است. مثلاً معلمی سعی می‌کند که در دانش‌آموزان علاقه ایجاد کند (هدف عاطفی) تا آنان موضوعات درسی را یاد بگیرند (هدف شناختی)، و با معلم با در اختیار گذاشتن معلومات و اطلاعات خاص (هدف شناختی)، گرایش دانش‌آموزان را تغییر می‌دهد (هدف عاطفی) (همان، ص ۱۴۵).

بنابراین، اهداف مربوط به دانستن، ادراک، تشخیص، تفکر، تصور، فضولیت و استدلالات در حوزه‌ی شناخت قرار می‌گیرند، در حالی که اهداف آموزشی معطوف به احساس، هیجان، نگرش‌ها و باورها، جزو مقوله‌ی عاطفی هستند. آن دسته از اهدافی که سبب مهارت‌های حرکتی هستند، مانند نوشتن، خیاطی کردن، و نواختن موسیقی، در حوزه‌ی روانی-حرکتی قرار می‌گیرند (همان، ص ۶۳).

به بیانی دیگر، هدف‌های حوزه‌ی شناختی به جریان‌هایی که با فعالیت‌های ذهنی و فکری انسان سروکار دارند، مربوط می‌شوند (موسوی، ۱۳۸۳: ۲۷). در این حیطه، یادگیری در ذهن دانش‌آموز از ساده‌ترین توانایی ذهنی تا پیچیده‌ترین مهارت عقلی را شامل می‌شود (شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۶). هدف‌های حوزه‌ی شناختی بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است، تأکید می‌کنند؛ مثلاً در حل یک مسئله‌ی فکری، فرد باید نخست مسئله اصلی را تشخیص دهد، سپس مطلب داده شده را مرتب کند و آن‌ها را به نظریه‌ها، روش‌ها و الگوهایی که یاد گرفته است، ربط دهد. یعنی دانش‌آموز باید «بداند و بفهمد» سروکار دارد. در این حوزه، هدف‌ها از ساده‌ترین سطح شناخت تا پیچیده‌ترین و از امور ذاتی محسوس به امور معنوی و غیر محسوس تنظیم شده‌اند (شعبانی، ۱۳۸۱: ۱۳۶). مهم‌ترین وسیله‌ی سنجش هدف‌های حوزه‌ی شناختی، آزمون‌های توانایی‌های شناختی هستند که معمولاً به صورت کتبی تهیه و اجرا می‌شوند (موسوی، ۱۳۸۳: ۲۷). هدف‌های حیطه‌ی شناختی بر اساس طبقه‌بندی بلوم در شش سطح قرار می‌گیرند که عبارت‌اند از: دانش، درک و فهم، کاربرد، تجربه

و تحلیل، ترکیب، و ارزش‌یابی (همان، ص ۶۲ تا ۶۸). این شش طبقه به طور سلسله‌مراتب از عینی و ساده به انتزاعی و پیچیده مرتب شده‌اند (سیف، ۱۳۷۶: ۱۲۲) که نمودار آن به شکل زیر است:



(موسوی، ۱۳۸۳: ۲۸).

چنان که ملاحظه می‌شود، این طبقه‌بندی از ساده‌ترین سطح شناخت (یادآوری) شروع می‌شود و به پیچیده‌ترین شکل آن (ارزش‌یابی و قضاوت) پایان می‌یابد. ترتیب هدف‌ها به گونه‌ای است که هدف‌های هر طبقه شامل بخشی از رفتارهای پایین‌تر و مبتنی بر آن رفتارها هستند و برای رسیدن به هر سطحی از رشد فکری، ضروری است که مراحل پیشین طی شده باشند (شعبانی، ۱۳۸۱: ۱۲۶).

### سطح دانش

دانش، تکرار پاسخ‌هایی است که قبلاً در موقعیت یادگیری تکرار و آموخته شده‌اند. این پله شامل یادآوری امور است (سیف، ۱۳۷۶: ۱۲۵). هیچ نوع فعالیت فکری پیچیده‌ای در آن وجود ندارد. بنابراین، هر نوع مطلب درسی یا سؤال‌هایی که پاسخ آن‌ها یک بار در کلامی یا خارج از کلاس ارائه شده باشند، در این طبقه قرار داده (موسوی، ۱۳۸۳: ۲۸). دانش، بازشناسی و یادآوری آموخته‌ها، مانند مفاهیم، اصطلاحات، قواعد و اصول، از مطالب جزئی تا کلی را شامل می‌شود. در این سطح، کسب دانش و گسترش اطلاعات و آگاهی، یکی از متداول‌ترین و مهم‌ترین هدف‌های آموزشی به شمار می‌رود (شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۶). به بیانی دیگر، به توانایی یادگیری اندیشه‌ها و حقایق علمی، و باور یافتن و تشخیص مجدد آن‌ها، دانش گفته می‌شود. در این سطح، سرتیغ‌ها، علائم و کلیدها به طور مؤثر می‌توانند در بازشناسی دانش ما مؤثر باشند. یادگیری در این سطح صرفاً جنبه‌ی حفظی دارد. از دانش‌آموز خواسته می‌شود، اطلاعات و معلومات کسب شده را با ماخذ و منبع محسوس به یاد بیاورد.

شناخت در این مرحله شامل دانش اصطلاحات، دانش طبقه‌بندی‌ها، دانش اصول و قوانین، دانش نظریه‌ها و ساخت‌ها، دانش روش‌ها و ملاک‌ها، و... است. این سطح از یادگیری، به علت این که بسیار به حافظه متکی است و گاهی دانش‌آموزان را وادار می‌کند که مطالب جزئی و اطلاعات بی‌ربطی را به ذهن بسپارند، و هم چنین، به خاطر زیاده‌روی معلمان در استفاده از آن و فراموشی سریع این

مفاهیم، مورد انتقاد قرار گرفته است. اما به خاطر سپردن مفاهیم و اصول را نمی توان به طور کلی بی اهمیت شمرد، زیرا به خاطر سپردن و بازگویی دانش برای تمام سطوح بالاتر یادگیری، پایه ای لازم محسوب می شود. مثلاً اگر دانش آموز اصول و قوانین علمی را به خاطر نداشته باشد، قادر به حل تمرین، تجزیه و تحلیل و اثبات قضایای علمی نخواهد بود [شعبانی، ۱۳۸۴: ۶۹].

### سطح فهمیدن

فهمیدن، توانایی درک منظور یا مقصود یک مطلب را گویند. بنابراین، فهمیدن به پاسخ هایی بیشتر از آنچه قبلاً تمرین و آموخته شده اند، نیاز دارد. پاسخ های اضافی شامل این موارد می شوند:

۱. ترجمه کردن یا برگردان؛
۲. تفسیر کردن؛
۳. خلاصه کردن؛
۴. مقایسه کردن [سیف، ۱۳۷۶: ۱۲۵]. منظور از ترجمه صرفاً برگردان از فارسی به زبان دیگر یا برعکس نیست، بلکه هر وقت دانش آموز بتواند مطلب علمی را به زبان خود بازگو کند و یا برای آن ها مثال ها و نمونه هایی غیر از آن چه در کتاب ارائه شده است بیان کند، این عمل را ترجمه گویند. منظور از تفسیر، بسط دادن و ارائه توضیحات بیشتر، پیرامون مطلب مورد نظر است. در مقایسه کردن نیز دانش آموز شباهت ها و تفاوت ها را بیان می کند. تمام موارد فوق در صورتی در سطح فهمیدن قرار دارند که عیناً در کتاب درسی ارائه نشده باشند [موسوی، ۱۳۸۴: ۲۸ و ۲۹].

هم چنین می توان گفت که فهمیدن عبارت است از درک و دریافت معنا و مفهوم ظاهری و پنهان در یک مطلب و نیز بیان آن با عبارات و جملاتی که خود دانش آموز می سازد [شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۷]. بعضی نیز این سطح از یادگیری را، توانایی بی بردن به مفهوم یک مطلب و تبیین آن با جملاتی می دانند که شخص خودش می سازد، بی آن که میان آن مطلب یا مطالب دیگر چندان ارتباطی برقرار کند. این سطح به اجزای فرعی دیگری تقسیم می شود که عبارت اند از:

- الف) ترجمه (برگردان): مهارت برگرداندن یا تغییر دادن مطلب از شکلی به شکل دیگر، بدون این که معنی و محتوای آن دگرگون شود، ترجمه نامیده می شود، غالباً توانایی فرد برای ترجمه، به داشتن دانش پیش نیاز یا مناسب وابسته است.

ب) تفسیر: مهارت تفسیر شامل تفکر درباره ی اهمیت نسبی اندیشه هایی است که فهمیدن آن ها ممکن است مستلزم نظام بخشی (تنظیم) مجدد اندیشه ها به صورت ترکیبی تازه، در ذهن فرد باشند. در واقع، تفسیر تنها ترجمه ی کلمات و عبارات نیست، بلکه درک تمایز گوناگون به کار برده شده در انتقال مفاهیم و نوعی بازآرایی مفاهیم در ذهن است. تفسیر شامل شایستگی در تشخیص نکات اساسی، و جدا کردن آن از قسمت های کم اهمیت تر است.

ج) برون یابی: این مهارت عبارت است از تعمیم دادن یا به کارگیری اطلاعات در طول زمان، به منظور پیش بینی نتایج خاص.

برون یابی صحیح، مستلزم آن است که دانش آموز بتواند، مطالب را هم ترجمه و هم تفسیر کند و نیز، روان ها و روندها را فراتر از داده ها و یافته ها گسترش دهد و در نتیجه، پیامدها، نتایج و آثار آن ها را که یا شرایط توصیف شده در مطالب اصلی هماهنگ هستند، تعیین کند [شعبانی، ۱۳۸۴: ۶۵ و ۶۶].

### سطح کاربرد

به کار بستن آموخته های پیشین در موقعیت های نوین و حل مسائل جدید و یا استفاده از مطالب و مفاهیم نظری در موارد و موقعیت های عملی زندگی، در سطح کاربرد قرار دارد [شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۷]. «کار بستن»، توانایی استفاده از امور انتزاعی، قواعد و قوانین، اصول، اندیشه ها و روش ها در موقعیت های عینی و علمی را گویند [سیف، ۱۳۷۶: ۱۲۵]. فهمیدن حاکی از آن است که یادگیرنده می تواند، مطلب انتزاعی را وقتی مورد استفاده ی آن مشخص شده باشد، به کار برد. اما کار بستن به این مطلب اشاره می کند که یادگیرنده، مطلب انتزاعی را در شرایطی که به او یک موقعیت مناسب ارائه می شود که هیچ گونه راه حلی برای آن مشخص نشده است، به طرز صحیح به کار خواهد بست. به عبارت دیگر، این مرحله همان موقعیت حل مسئله است [موسوی، ۱۳۸۳: ۲۸].

به بیان دیگر، هدف در سطح کاربرد عبارت است از توانایی استفاده از مفاهیم انتزاعی، اصول علمی، قوانین، اندیشه ها، فرضیه ها، قضایا و روش ها در موقعیت مناسب و جدید، بدون این که هیچ گونه راه حلی ارائه شود. کاربرد فراتر از فهمیدن است. در این سطح، وقتی به دانش آموز مسئله ی تازه ای داده می شود، او از مفاهیم انتزاعی مناسب بهره می گیرد در مسئله را حل می کند بدون این که لازم باشد به او گفته شود، از کدام مطالب انتزاعی یا اصول و قوانین استفاده کند [شعبانی، ۱۳۸۴: ۶۶].

### سطح تجزیه و تحلیل

تحلیل، توانایی شکستن یک مطلب یا یک موضوع به اجزای عناصر تشکیل دهنده ی آن است [سیف، ۱۳۷۶: ۱۲۵]. تجزیه و تحلیل به معنای تقسیم مطالب کلی به اجزای تشکیل دهنده ی آن ها، تعیین اجزا و کشف و بیان روابط بین قسمت های متفاوت یک مطلب، و نحوه ی سازمان بندی آن ها، و شناخت اصول حاکم بر ساخت آن مطلب است [شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۸]. تحلیل بر شکستن مطلب به اجزای تشکیل دهنده ی آن و یافتن روابط بین اجزا و نحوه ی سازمان یافتن آن ها تأکید می کند [موسوی، ۱۳۸۳: ۲۹]. مهارت هایی که به تجزیه و تحلیل مربوط می شوند، در سطحی نسبتاً بالاتر از مهارت های مربوط به فهمیدن و کاربرد قرار دارند. در فهمیدن، تأکید بر درک معنی، و هدف، مفهوم است و در کاربرد، تأکید بر به یاد آوردن تعمیم ها و اصول مناسب، و ربط دادن آن ها با مفاهیم



جدید، به نظریاتی خلاق و بدیع دست یابد. در ترکیب، عموماً از فراگیران انتظار می رود که در محدوده تعیین شده، به وسیله مسائل یا موارد یا در چارچوب نظری و روشی خاص، از خود خلافت نشان دهند [شعبانی، ۱۳۸۴: ۶۷ و ۶۸].

### ارزش یابی

ارزش یابی، توانایی قضاوت یا داوری کمی و کیفی درباره ی امور یا توجه به ملاک های معین است [سبف، ۱۳۷۶: ۱۲۶]. در ارزش یابی، داوری ها ممکن است جنبه ی کمی یا کیفی داشته باشند. ملاک ها نیز ممکن است به وسیله ی دانش آموز تعیین گردند یا در اختیار او گذاشته شوند [موسوی، ۱۳۸۳: ۳۰]. ارزش یابی پیچیده ترین سطح توانایی عقلی است. کسانی که به این مرحله از مهارت عقلی می رسند، توانایی مربوط به تمامی سطوح پیشین را در حیطه ی شناختی کسب کرده اند. در این سطح، دانش آموز می تواند به طور آگاهانه درباره ی ارزش کارها، اندیشه ها، راه حل ها و روش ها، داوری کند [شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۹].

به بیانی دیگر، به توانایی قضاوت کمی و کیفی درباره ی پدیده های علمی بر اساس معیار متقاعد کننده، ارزش یابی گفته می شود. در این سطح، فرد دارای تفکر انتقادی خواهد شد، و ناچار به اخذ تصمیم است. او در فرایند قضاوت باید به معیارهای معتبر و مشخصی به عنوان اساس کار توجه داشته باشد. ارزش یابی نه تنها معرف فرایند بیانی رفتارهای شناختی است، بلکه نقش پل ارتباطی بین رفتارهای شناختی و رفتارهای عاطفی را نیز ایفا می کند. اگرچه ارزش یابی آخرین مرحله ی حوزه ی شناختی محسوب می شود، الزاماً آخرین مرحله ی تفکر یا شناخت نیست. امکان دارد فرایند ارزش یابی در بعضی موارد پیش درامدی بر کسب دانش تازه، کوشش های جدید مرتبط با فهمیدن یا کاربرد، و یا تحلیل و ترکیب مفاهیم جدید در سطحی غنی تر باشد [شعبانی، ۱۳۸۴: ۶۸-۶۹]. رسیدن به ارزش یابی و قضاوت مستلزم آن است که فرد به سطوح آگاهی، فهمیدن، به کار بستن، تجزیه و تحلیل و ترکیب مفاهیم رسیده باشد [همان، ص ۶۴].

در اغلب مدارس، معمولی ترین و شاید عمومی ترین هدف آموزشی کسب دانش و یادآوری است و بر همین اساس، غالباً ارزش یابی موفقیت های تحصیلی نیز بر اساس بازگفتن یک سلسله محفوظات صورت می گیرد. اما از آن جا که بین دانستن، توانستن و انجام دادن فاصله وجود دارد، تأکید بر محفوظات نمی تواند همین یک روند سالم آموزشی باشد [همان، ص ۷۰]. اگر معلم از سطوح متفاوت هدف ها در حوزه ی شناخت آگاه باشند، به دانش آموزان فرصت خواهند داد که تمام توانایی های حیطه ی شناختی را در خود پرورش دهند. طبقه بندی اهداف به معلمان کمک می کند که فعالیت را از سطوح پایین شروع کنند و کم کم به سطوح بالاتر گام بردارند و

مسائل جدید است. در حالی که در تحلیل، بر شکستن مطلب به اجزای تشکیل دهنده ی آن و یافتن روابط بین اجزا و نحوه ی سازمان یافتن آن ها تأکید می شود. به عبارت دیگر، یادگیری در سطح تجزیه و تحلیل، متضمن داشتن توانایی تجزیه کردن یک موضوع به اجزای تشکیل دهنده ی آن و مشخص کردن ارتباط اجزا با یکدیگر و نیز درک نحوه ی سازمان یافتن عناصر یک کل و دریافت مبتنا و فرضی است که در آن به کار رفته است. بنابراین، یادگیری در این سطح مستلزم گذشتن از مراحل دانش، فهمیدن و کاربرد است.

تجزیه و تحلیل را به عنوان یک هدف آموزشی می توان به سه سطح جزئی تر تقسیم کرد. در سطح اول، از فراگیر انتظار می رود که موضوع را به اجزای تشکیل دهنده ی آن تجزیه کند تا بتواند، عناصر مورد تحلیل را شناسایی یا دسته بندی کند. در سطح دوم، روابط میان عناصر را مشخص می کند تا پیوندها و کش های متقابل آن ها تعیین شود. سطح سوم، شامل شناخت اصول سازمانی، یعنی آرایش و ساخت موضوع است که آن را به صورت یک کل یکپارچه به هم پیوند می دهد [شعبانی، ۱۳۸۴: ۹۷].

### ترکیب

ترکیب، توانایی گسار هم گذاشتن عناصر و اجزا برای ایجاد یک الگو یا ساختار نو است. ترکیب، نامی است که بلوم و همکاران او برای آفرینندگی یا خلافت به کار برده اند [سبف، ۱۳۷۶: ۱۲۶]. در ترکیب، دانش آموز باید عناصر را از منابع متفاوت بیرون بکشد و آن ها را به صورت یک ساختار یا الگوی بی سابقه، کنار هم قرار دهد. کوشش های دانش آموز باید به ایجاد نوعی محصول بینجامد [موسوی، ۱۳۸۳: ۲۹-۴۰]. ترکیب به معنای ابداع و ساختن طرحی نوین با استفاده از دانشته های پیشین و خلق یک اثر علمی، ادبی، فنی یا هنری است. ترکیب، یعنی توانایی پیوند دادن اجزا به منظور تهیه ی یک صورت یا هیئت کلی. ترکیب مستلزم توانایی دانش آموز در موآوری، ابتکار و خلافت است. وقتی دانش آموزی به این سطح از توانایی می رسد، می تواند عناصر و اجزای اولیه را از منابع گوناگون گرد آورد و به هم پیوند دهد. این ساخت دارای کیفیتی است که در هیچ یک از اجزای تشکیل دهنده ی آن به تنهایی مشاهده نمی شود [شایان و...، ۱۳۷۷: ۱۱۸].

در ترکیب، یادگیرنده می تواند عواملی را که در مرحله ی تجزیه و تحلیل از همدیگر تفکیک کرده بود، به طریق نو برای اخذ معنی جدید و نو ظهور، با یکدیگر ترکیب کند. به عبارت دیگر، ترکیب مستلزم در هم آمیختن دوباره ی قسمت های از تجارب گذشته با مطلب جدید، و باز سازی آن به صورت یک کل تازه و نسبتاً انجام یافته است. در این مرحله، پیوستگی عوامل به گونه ای بدیع و جدید، بروز معنی تازه و ایجاد ساختاری را که قبلاً وجود نداشته است، ميسر می سازد و فراگیر می تواند، از جریان ترکیب امور و عوامل به شیوه ی

اهداف سطوح بالاتر را در فعالیت های آموزشی خود بگنجانند. استخراج اهداف رفتاری به شیوه ای بلوم برای دروس متفاوت، مشکلاتی را به شرح زیر برای دیران به همراه دارد:

۱. محدود بودن افعال رفتاری و تکراری شدن افعالی مثل: نام ببرد، شرح دهد، بنویسد، توضیح دهد، مثال بزند و تعریف کند باعث بکساختن اهداف و ایجاد حسنگی می شود.
۲. به دلیل نزدیکی بیش از حد طبقات حیطه ی شناختی به استثنای بله ی دانش، مجزا کردن طبقات حیطه ی شناختی از یکدیگر (به جز دانش) کار بسیار تخصصی و دشواری است و به ندرت معلمان در مورد آن به اتفاق نظر می رسند. یعنی وقتی یک هدف رفتاری را برای دروس معینی در اختیار دیران همان دروس قرار می دهیم، به ندرت بین آن ها از نظر طبقه یا سطحی که برای هدف مورد نظر تعیین می کنند، اتفاق نظر وجود دارد.

۳. از آن جا که هدف های رفتاری به طور عمده در طبقه ی دانش قرار می گیرند، لزوماً اکثر سؤال هائی در این حیطه طراحی نخواهند شد.
۴. نحوه ی نگارش اهداف نیز امکان طراحی پرسش هایی را که به فعالیت های فکری پیچیده تری نیاز دارند، محدود می سازند. برای مثال، وقتی هدف رفتاری این گونه است که: دانش آموز بتواند مفهوم... را تعریف کند، به طور قطع، سؤال نیز همان رفتار تعریف کردن را از دانش آموز می خواهد (موسوی، ۱۳۸۳: ۳۶ و ۳۷).

با توجه به موارد مذکور و مشکلات استخراج اهداف رفتاری بلوم، به ویژه عدم تفاهم میان معلمان و یا کارشناسان هنگام تعیین سطوح اهداف رفتاری، یکی از راه حل های پیشنهاد شده، تقسیم طبقات حیطه ی شناختی به دو طبقه ی «دانش» و «فراتر از دانش» است. به این مفهوم که هر هدف رفتاری که فقط جنبه ی یادآوری دارد، در سطح دانش، و اهداف رفتاری دیگر شامل سطوح فهمیدن، تارزش یابی، طبق نمودار زیر، همگی در طبقه ی فراتر از دانش قرار



فراتر از دانش می گیرند (همان، ص ۳۷).

یعنی به جای طبقه بندی شش پله ای بلوم، از طبقه بندی پیشنهادی دو پله ای موسوی استفاده کنیم. در این صورت، پرسش های معلم یا در سطح دانش طراحی می شوند یا در سطح فراتر از دانش (فهمیدن، کاربرد، تجزیه، ترکیب و ارزش یابی) که انجام آن برای معلمین بسیار آسان تر است و نیز می توانند، مطمئن باشند که فقط در حیطه ی دانش به طرح سؤال پرداخته، بلکه به همه ی سطوح این حیطه توجه کرده اند. در ادامه، نمونه هایی از پرسش های فرادانشی بر ستای کتاب

- جغرافیای عمومی پایه ی دوم ارائه می شوند.
۱. اگر بخواهید از مدرسه ی خود نقشه تهیه کنید، کدام یک از مقیاس های  $(\frac{1}{1000000}, \frac{1}{100000}, \frac{1}{10000})$  مناسب تر است؟ دلیل انتخاب خود را توضیح دهید.
  ۲. اگر قرار باشد در شهرک شماره یک کتابخانه ی عمومی احداث شود، به منظور انتخاب مکان مناسب برای کتاب خانه، جغرافی دان می باید به چه سؤال هایی پاسخ دهد؟ حداقل ۶ سؤال طراحی کنید.
  ۳. دو نقشه با مقیاس های  $\frac{1}{1000000}$  و  $\frac{1}{100000}$  داریم. در کدام یک دریاچه ی ارومیه با وضوح بیشتری نمایش داده می شود؟ دلیل آن چیست؟
  ۴. وقتی از یک ناحیه نقشه ای با مقیاس  $\frac{1}{1000000}$  ترسیم می کنند، آیا رودی که ۱۰ متر پهنا دارد، در نقشه قابل نمایش است؟ چرا؟
  ۵. به کمک یک مثال (غیر از مثال های کتاب)، بنویسید چگونه انسان موجب برهم زدن تعادل محیط شده است؟ (در صورتی که از مثال های کتاب استفاده کنید، نمره تعلق نمی گیرد).
  ۶. با توجه به تغییر و تنوع وسایل ارتباطی، پیامدهای مثبت و منفی استفاده از وسایل ارتباطی را در حفظ نظم و تعادل محیط و یا برهم خوردن نظم و تعادل محیط بنویسید.
  ۷. البرز شمالی و جنوبی را مقایسه کنید و دلیل بناورید که در کدام سو شرایط زندگی مشکل تر است.
  ۸. جغرافیای تفاوت معنی سالانه و روزانه در شهر یزد و آستارا ایگلسان چیست؟
  ۹. اگر به شما یک چراغ قوه بدهند، چگونه از آن برای توضیح علت تنوع آب و هوا در ایران استفاده می کنید؟
  ۱۰. جلگه و دشت را مقایسه کنید.
  ۱۱. زاگرس شمال غرب و زاگرس جنوب شرقی را مقایسه کنید و با ذکر دلیل بنویسید، کدام ناحیه را برای زندگی مناسب تر می دانید؟
  ۱۲. جدولی رسم کنید که دارای ۲ ردیف و ۹ ستون باشد و در آن زاگرس شمال غرب و زاگرس جنوب شرقی را مقایسه کنید.
  ۱۳. شکل خانه های روستایی و مصالح ساختمانی آن ها را در استان های مازندران و کرمان با هم مقایسه کنید.
  ۱۴. جدولی رسم کنید که دارای سه ردیف و شش ستون باشد و آن را با مقایسه ی روستاهای متمرکز و پراکنده تکمیل کنید.
  ۱۵. اگر روزی به پارک محله ی سگونت خود رفتید و مشاهده کردید که لوله ی آب دچار ترکیدگی و نشت آب شده است، چه می کنید؟ اقدامات خود را به ترتیب بنویسید.
  ۱۶. مکان های متفاوت هائس از گنمت و گوی یک صادر و فرزند را در مکان های متفاوت بنویسید؛ به طوری که در آن، به پنج نکته در مورد

**درست مصرف کردن آب، اشاره شود.**

۱۷. روی یک نمودار دایره‌ای، در چند شهرهای واقع در مناطق  
کوه پایه ای ایران را نشان دهید. (شهرهای مناطق کوه پایه ای ۳۱۰ شهر

وکل شهرهای ایران ۵۰ شهر برآورد می‌شوند. توجه داشته باشید،

۱۸. با توجه به بریده‌ی روزنامه‌ی روبه‌رو، به پرسش‌های چه

چیز، چرا، چگونه، چه کسانی، چه زمانی و کجا

پاسخ دهید.

۱۹. در یک روز بدون آب، خانواده‌ی شما چه

مشکلاتی پیدا می‌کنند؟ یا توجه به مشکلاتی که

پیش‌بینی می‌کنید، چه راه‌حل‌هایی ارائه می‌دهید؟

۲۰. کدام یک از موارد زیر سبب بهره‌برداری

درست از آب، و کدام، عامل استفاده‌ی نادرست از

آب در بخش کشاورزی است؟ چرا؟

الف) وجود علف‌های هرز

ب) آبیاری قطره‌ای

ج) نهرهای سنتی آب‌رسانی

۲۱. کویرزایی و بیابان‌زایی با هم چه تفاوتی

دارند؟

۲۲. با رسم نمودار ستونی، درصد وسعت

اراضی گوناگون را در ایران نمایش دهید (مواقع

۵۵٪، اراضی کویری و بیابانی ۲۶٪، جنگل ۷٪

و اراضی کشاورزی و مناطق مسکونی ۱۱٪)

۲۳. زیست‌بوم‌های ایران را مقایسه کنید.

۲۴. کدام یک از این نمودارها وارونگی دما را

نشان می‌دهد؟ چرا؟

**چشم انداز**

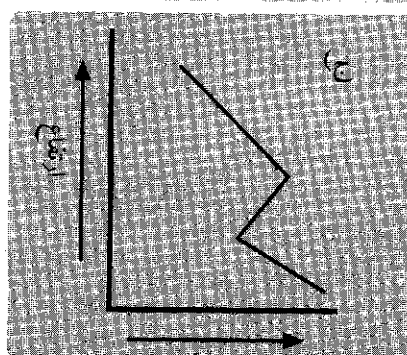
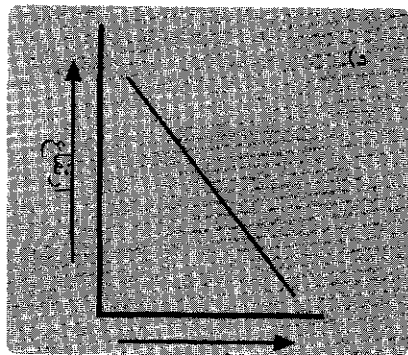
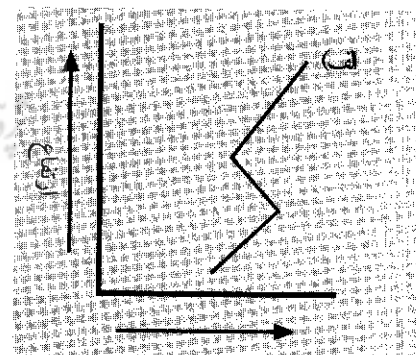
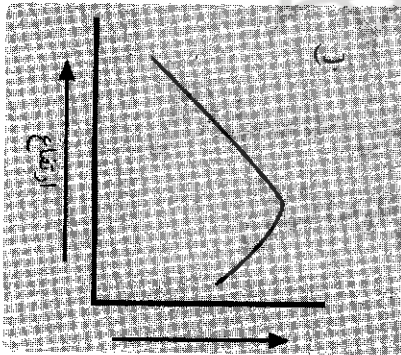
جم جم ۱۴/۱۲/۱۰

سال ۲۰۱۶ میلادی، در شرایطی از سوی مجمع عمومی سازمان ملل به عنوان سال جهانی بیابان و بیابان‌زایی خوانده شده است. بیابان‌زایی سومین چالش مهم جامعه‌ی جهانی است. هم‌اکنون بیابان‌زایی یک‌ششم جمعیت جهان، سه چهارم اراضی خشک، نگر سوم خشکی‌های جهان و بیش از ۱۱۰ کشور جهان را در معرض تهدید جدی قرار داده است. واقعیت این است که بیابان‌زایی در ایستادگی و گسترده‌ای است که تمامی مظاهر زندگی را به علم و پیشی، تهدید می‌کند. این پدیده، مثلاً نزدیک به ۵۰ میلیارد دلار به محصولات کشاورزی جهان خسارت وارد می‌کند و ده‌ها هزار کیلومتر مربع از اراضی حاصل‌خیز دنیا را غیر قابل استفاده می‌کند.

پدیده‌ی بیابان‌زایی هر چند محسوس و رویت‌شدنی نیست، اما به لحاظ این که محصولات زراعت و کشت‌های بیخبری است، می‌توان آن را کنترل و به یک فرصت تبدیل کرد.

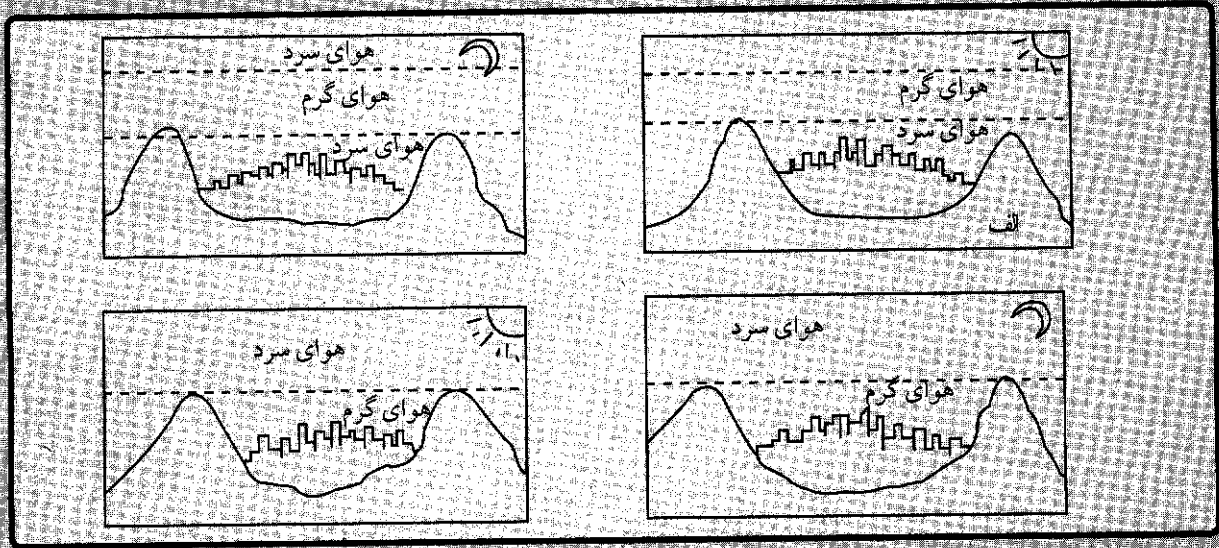
خوشبختانه کشورهای در حال توسعه، با نگاه‌های اراضی‌آب‌رسانی بیابان‌زایی که به فقر بیشتر مردم منجر شده است، سیاست‌های جدیدی اتخاذ کرده‌اند.

رقیبا همکاری بین دولت‌ها و مشارکت شهر و روستا می‌تواند به حل‌وفصل گرفتن گسترش دامنه‌ی پدیده‌ی بیابان‌زایی منجر شود و از آن‌جا که هنوز بیخبری از مظاهر ریا، بی‌بند و در عین حال نرسیده از هیچ‌کس نیست.



۲۵. کدام یک از تصاویر زیر وارونگی دما را نشان می دهد و کدام یک نشان نمی دهد؟ دلیل بیاورید.

(الف) به چه علت این دشت مناسی برای کشاورزی است؟  
(ب) به چه علت این دشت مناسی برای سکونت یا زندگی



۲۶. چرا خلیج فارس در مقایسه با خلیج بنگال یا خلیج گینه، نسبت به لرزه‌گی آسیب پذیرتر است؟

۲۷. فرض کنید یک افغان هستید. علل و اثرات مهاجرت را در کشور خود (افغانستان) و کشور مهاجرپذیر (ایران) بنویسید.

۲۷. اگر در منطقه‌ی سکونت شما خشک سالی به وقوع پیوندد، برای مشکل کم آبی چه راه حل‌هایی پیشنهاد می کنید؟

۲۸. به نظر شما، کدام یک از عوامل مؤثر در رشد جمعیت (سطح سواد، اشتغال زنان، و سیاست‌های دولت) اثر بیشتری در کاهش یا افزایش جمعیت ایران در چند سال آینده خواهد داشت؟ چرا

۲۸. در یک زلزله با انرژی زیاد، نقش پیش لرزه‌ها و پس لرزه‌ها را در زندگی انسان مقایسه کنید.

۲۹. فکر می کنید بهره‌برداری از بزرگراه تهران - شمال که اکنون در دست احداث است، چه نتایجی دارد؟ آن را از جنبه‌های متفاوت برای کشور نقد و بررسی کنید.

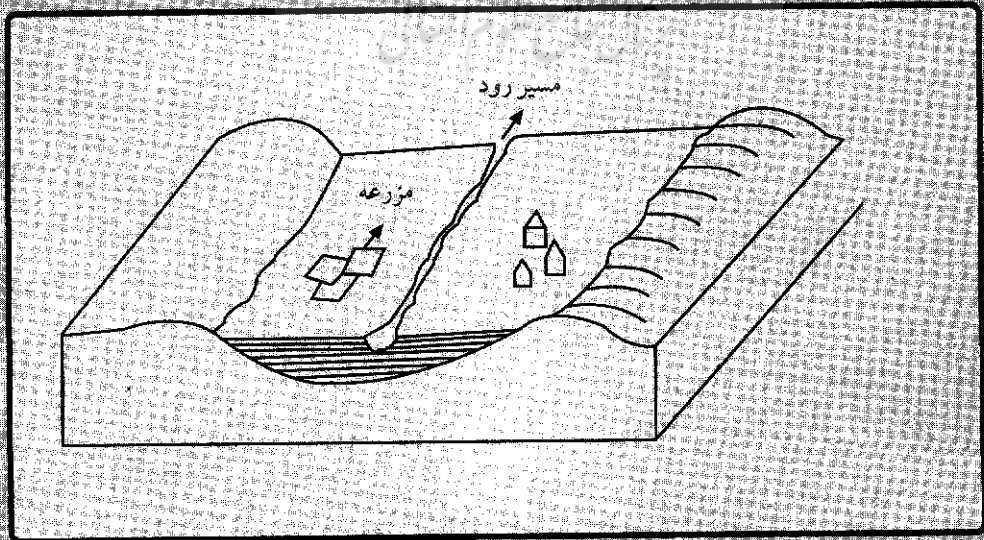
۲۹. چرا میزان آلودگی هوای ناشی از وسایل نقلیه‌ی موتوری در شهرهای تهران، شهرکرد و بندر انزلی یکسان نیست؟ در کدام شهر این میزان بیشتر است؟ کدام عامل جغرافیایی مؤثر است؟ توضیح دهید.

۳۰. منابع تجدید شفتی و منابع تجدید نشفتی را مقایسه کنید.

۳۰. حادثه‌ی طبیعی و خطر طبیعی را مقایسه کنید.

۳۱. به شکل مقابل توجه کنید.

۳۱. به شکل مقابل توجه کنید.



| منابع       | یک نمونه | دفعات مصرف | ؟ | ؟ | ؟ |
|-------------|----------|------------|---|---|---|
| تجدید نشدنی |          |            |   |   |   |
| تجدید نشدنی |          |            |   |   |   |

۱. آیا می‌توانید ستون‌های دیگر جدول را تکمیل کنید؟ به این ستون‌ها چه نامی می‌دهید؟
۳۶. نظر خود را در ارتباط با آلودگی هوا و افزایش ساعات طرح ترافیک و تغییر ساعت آغاز به کار ادارات بنویسید.
۳۷. منطقه‌ای به مساحت ۱۵۰۰ کیلومتر، دارای ۱۳۵۰۰ نفر جمعیت است. تراکم جمعیت این منطقه چند نفر در کیلومتر مربع است؟
۳۸. سوال شمالی و جنوبی ایران را به لحاظ جاذبه‌های گردشگری و جذب گردشگر مقایسه کنید.
- تهران، ۱۳۷۶
۱. شایان، سیاوش؛ جویته، مهدی؛ و ملک‌حیاسی، منصور. راهکارهای آموزش جغرافیا. نشر شهرا. تهران، ۱۳۷۷.
  ۲. شعبانی، حسین. مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). انتشارات سمت. تهران، ۱۳۸۱.
  ۳. شعبانی، حسین. مهارت‌های آموزشی. روش‌ها و فنون تدریس. انتشارات سمت. تهران، ۱۳۸۴.
  ۴. موسوی، فرشته. چهار گام اساسی در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی. انتشارات عالی. تهران، ۱۳۸۳.

