



ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی

Criteria and Indicators for Assessing Authentic Task in Elementary School: a Qualitative Study

تاریخ دریافت مقاله: ۲۶/۱۴۰۱/۰۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۵/۱۴۰۱/۰۹

M. Norouzi

K. Salehi (Ph.D)

M. Dehghani (Ph.D)

Abstract: The optimal use of authentic task is the intelligent strategy for reforming educational systems to understand the real world needs of the in order to nurture and develop the competencies of students as productive, responsible, self-regulating, creative, resilient, and confident citizens. The present study was conducted to identify criteria and indicators of authentic task in primary schools. For this purpose, a descriptive phenomenological method was used. The data were collected through in-depth semi-structured interview with 14 informants who were selected by purposive sampling and was analyzed using the Colaizzi's method. The deep analysis of data revealed 43 indicators and 11 criteria including: "clarity of learning objectives", "relationships with daily lives and the ability to solve problems", "clarity of assessment criteria", "feedback", "cognition and metacognition", "giving students the right to choose" and "critical thinking". Since the type of homework and its properties affect the performance of students, if the authentic criteria and indicators are used in the development of task, this transformative opportunity can be applied to empower students and develop their competencies to play the roles of effective citizens.

Keyword: authentic task, criteria and indicators, primary school, empower students, educating citizens

مریم نوروزی دابنی^۱کیوان صالحی^۲مرضیه دهقانی^۳

چکیده: استفاده بهینه از تکالیف اصیل، راهبردی هوشمندانه در تحول بخشی به نظام‌های آموزشی برای درک الزامات و نیازمندی‌های دنیای واقعی و شکل دهی، پرورش و توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان به‌منابه شهروندان مؤلد، مسئول، خودنظم‌ده، خلاق، کارآمد و با اعتماد به‌نفس است. مقاله حاضر با هدف شناسایی ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف درسی اصیل در دوره ابتدایی انجام‌گردید. از روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از مصاحبه نیمه-ساختاریافته با ۱۴ مطلع که به روش ملاکی انتخاب شده بودند، گردآوری و به‌روش کلاززی تحلیل گردید. تحلیل داده‌ها، به شناسایی ۴۳ نشانگر و ۱۱ ملاک شامل «شفافیت اهداف یادگیری»، «محوریت تفاوت‌های فردی»، «چالش‌برانگیزی»، «متنوع‌سازی تکالیف»، «تکالیف چندمهارتی»، «ارتباط با زندگی روزمره و توانایی حل مسئله»، «شفافیت ملاک‌های ارزیابی»، «بازخوردمحوری»، «شناخت و فراشناخت»، «دادن حق انتخاب به دانش‌آموز» و «تفکر نقادانه: پرورش قوه نقد و نقادی» منجر گردید. از آنجا که کیفیت تکلیف در عملکرد دانش‌آموزان نقش دارد، در صورت استفاده از ملاک‌ها و نشانگرهای اصیل در تدوین تکالیف درسی، می‌توان از این فرصت تحول‌آفرین برای توانمندسازی دانش‌آموزان و پرورش شایستگی‌های ایشان برای ایفای مؤثر نقش‌های شهروندی بهره‌برد.

کلیدواژه‌ها: تکالیف اصیل، ملاک‌ها و نشانگرها؛ دوره ابتدایی، توانمندسازی دانش‌آموزان، پرورش شهروندان آینده.

۱. فارغ التحصیل کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

maryam.norouzi@ut.ac.ir

۲. استادیار دانشگاه تهران. عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

keyvansalehi@ut.ac.ir

۳. استادیار دانشگاه تهران. عضو هیئت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

dehghani_m33@ut.ac.ir

عوامل متنوع و متعددی بر کیفیت یادگیری و عملکرد موفق فراگیران تأثیرگذار است (پازین، مت و محمود، ۲۰۲۲؛ کارن‌چیانچری، ۲۰۲۰). تأمل بر نتایج برآمده از نظریه میانی غفوری و صالحی (۱۴۰۲) نشان می‌دهد که علاقه‌مندی دانش‌آموزان به یادگیری، مهمترین عامل موفقیت و توسعه تحصیلی است که ارتقای آن از قدیم‌الایام، از دغدغه‌های اصلی متخصصان تربیتی بوده‌است. تکالیف درسی از قوی‌ترین ابزارها و ظرفیت‌های در اختیار معلمان برای شکل‌دهی و پرورش شایستگی‌های دانش‌آموزان است (باقریان‌فر و همکاران، ۱۳۹۵). تعیین و ارتقای کیفیت تکالیف درسی، از مهم‌ترین مباحث مطرح در مدارس دنیا است (نونیز و همکاران، ۲۰۱۵). تکالیف به عنوان یکی از بخش‌های کتاب‌های درسی و الزامات یادگیری، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیری خود را توسعه دهند (روزالو و همکاران، ۲۰۱۹)، فرآیند یادگیری را غنی می‌کند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا فعالانه‌تر در کلاس شرکت کرده و ایده‌ها و نظرات خود را بیان کنند (اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱) از نظر آموزشی کلیه فعالیت‌هایی که معلمان در جهت تکمیل یا کاربردی کردن آموزش کلاسی یک دانش‌آموز مقرر می‌کنند، عنوان تکلیف را به خود می‌گیرند؛ و هدف آن دستیابی دانش‌آموزان به مهارت‌های کلاسی، نوشتاری، حسی- حرکتی و فکری است. تکالیف می‌تواند یک راهبرد مؤثر و آموزشی باشد، اما ارزش آن در این است که دانش‌آموزان چگونه انجام می‌دهند و چه چیزی از آن آموخته‌اند؛ تکالیف پیامدهای مهمی برای مربیان، دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها دارد و زمینه‌ساز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (مورونی و همکاران، ۲۰۱۵).

از میان انواع متغیرهای مرتبط با عملکرد دانش‌آموزان در دوره ابتدایی، تکلیف یکی از چالش‌برانگیزترین موضوعات است. در سال‌های اخیر به دنبال اجرایی شدن اصلاحات در نظام سنجش‌آموخته‌ها موسوم به ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی، که هنوز ماهیت آن برای اغلب معلمان و مسئولان به‌خوبی شناخته نشده، تبعات و آسیب‌ها، چالش‌ها و مسائل عدیده‌ایی شکل

1. Pazin., Maat & Mahmud
2. Karnchanachari
3. Nunez Et Al
4. Rosarlo Et Al.
5. Ozenoglu & Baltaci
6. Moroni Et Al

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...
گرفته‌است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). پرواضح است که این تغییر، زمینه‌ساز شکل‌گیری و تشدید مسائل و چالش‌هایی در حوزه تکلیف، کیفیت ارائه و ارزیابی آن شده‌است. این چالش‌های متنوع و متعدد در سطوحی نظیر خانواده‌ها و دانش‌آموزان (رحیمی، ۱۳۹۸) و معلمان (روزالو و همکاران، ۲۰۱۹) شکل گرفته و تشدید شده‌است؛ به طوری که گاهی اوقات والدین از کمیت تکالیف محوله به فرزندانشان گلایه دارند؛ برخی از کیفیت خیلی‌آسان یا خیلی‌سخت آن و برخی دیگر از مقدار زمانی که برای کمک به فرزندانشان صرف می‌کنند شکایت دارند (نونیزا و همکاران، ۲۰۱۵). تعیین تکالیف روزانه به دلیل حجم‌کاری سنگین روزانه، از دغدغه‌ها و دل‌مشغولی‌های غالب معلمان مدارس ابتدایی است؛ با وجود دفاع و اذعان معلمان از اهمیت تکمیل تکالیف، لیکن به دلیل وجود مشکلاتی نظیر تعداد زیاد دانش‌آموز در هر کلاس، تعداد کلاس‌های زیاد برای تدریس، زمینه‌ساز، مشکلاتی برای جاری‌سازی روال تدریس آنها ایجاد شده‌است (روزالو و همکاران، ۲۰۱۹) به گونه‌ای که ارائه تکالیف به فراگیران، با مشکلات زیادی روبه‌رو شده‌است؛ بدون تردید تکالیف کم‌کیفیت، نمی‌توانند نقش مؤثر و سازنده‌ای ایفا کنند. اغلب اوقات معلمان در مورد تکلیف، دانش‌آموزان را خسته می‌کنند؛ رونویسی چندباره تکراری از روی درس را به دانش‌آموزان ارائه نموده و از آن به‌عنوان ابزاری برای تنبیه استفاده می‌کنند (رحیمی، ۱۳۹۸) این‌گونه تکالیف بی‌هدف، واقعیتی دردناک از وضعیت تکلیف در مدارس امروز ماست که هیچ‌گونه تأثیری بر میزان تثبیت یادگیری دانش‌آموزان ندارند (شریفیان، ۱۳۹۱). تکالیفی که بدون توجه به دانش‌آموزان تهیه می‌شود، دانش‌آموزان را بی‌میل و بی‌توجه می‌کند (شتتورک، ۲۰۱۳، نقل از اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱).

پرواضح است که کیفیت تکالیف درسی، تفاوت زیادی در چگونگی انجام آن برجای می‌گذارد. تکالیف اصیل یکی از بهترین نمونه‌های تکالیف با کیفیت است. تکالیف اصیل^۱ به وظایف و فعالیت‌های عملکردی اشاره دارد که برای شبیه‌سازی یا تکرار چالش‌های مهم دنیای واقعی طراحی شده، فراگیران را برای استفاده از دانش خود در زمینه‌های دنیای واقعی با اهداف واقعی، مخاطبان و موقعیت‌های واقعی آماده می‌کند (کارنچای^۲، ۲۰۲۰). هدف هر تکالیف اصیل، توسعه دانش و مهارت حل مسئله است؛ به گونه‌ای که بتوان آن را به زمینه‌های دنیای واقعی منتقل

کرد. به همین دلیل این نوع تکالیف دانش آموز را در عمل با مسائل و فعالیت های گوناگونی درگیر می کند که در بافت زندگی واقعی و بیرون از مدرسه رخ می دهند. در این نوع تکالیف، فرد باید از آنچه در کلاس درس آموخته است، برای حل چالش مدنظر بهره بگیرد (یونگ^۱، ۲۰۱۸). تکالیف اصیل نوعی ارزشیابی است که به متخصصان آموزشی کمک می کند دانش و مهارت یادگیرندگان را از طریق شکل های معتبر، گوناگون، به روز و شخصی تر در زمینه دنیای واقعی بسنجند و در صورت نیاز آموزش خود را مطابق با بازخورد کسب شده، اصلاح و بهبود بخشند همچنین با نشان دادن ارتباط فعالیت های برنامه درسی با مسایل های دنیای واقعی، فرصت خوبی برای خودارزیابی فردی و گروهی دانش آموزان فراهم می کند (دیجماس و بلیندیآ، ۲۰۱۸)، تا با تحلیل و تمرکز بر آموخته های خود به نقاط قوت و ضعف خویش آگاهی یافته، عملکرد خود را بهبود بخشند (اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱). تکالیف درسی اصیل، دانش آموز محور، تعاملی، جذاب و چالش برانگیز هستند (بلت و گونر^۳، ۲۰۱۸) یک تکالیف اصیل تکلیفی است که هدفمند و جذاب باشد (رستگاران، ۲۰۱۶) و براساس علاقه مندی دانش آموزان، آنها را به برقراری ارتباط با افراد دیگر تحریک می کند تا با موضوع تکالیف درگیر شوند (اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱). این تکالیف امکان فکر کردن، فراشناخت و خودارزیابی را برای یادگیرنده فراهم می آورد (اسفورد هرینگتون و براون، ۲۰۱۴) تکالیف اصیل به دانش آموزان اجازه می دهد تا انتخاب کنند، قضاوت کنند و پاسخ های متنوع و بدیع ایجاد نمایند (کلترپ و همکاران، ۲۰۲۱)؛ آفاجانی (۱۳۸۹) به برخی از مباحث و نکات بیان شده در انجام بهینه تکالیف که می تواند راهنمای ما در این پژوهش باشد، اشاره می کند. انتظارات خود را در ابتدای سال تحصیلی بازگو کنید. قبل از طرح اولین تکالیف درسی برای دانش آموزان خود، به طور اجمالی اصول و چگونگی ارائه و انجام تکالیف درسی را بیان کنید. تکالیف هدف دار تمرکز یافته و واضح بر یادگیری دانش آموزان مؤثر است. تکالیف کوتاه و هدفمند به طور مثبت با تلاش دانش آموزان برای انجام تکالیف، احساسات مثبت و پیشرفت تحصیلی مرتبط است (اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱). تکالیف را طوری طرح کنید که تلفیقی باشند و بتوانند به دانش آموز کمک کنند تا از مکان ها، منابع و موضوعات گوناگون آگاهی یابند و امکان تلفیق اطلاعات همه

-
1. Yong
 2. Djamas & Pilendia
 3. Belet & Güner

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ... آنها را به صورت توامان دارا باشند و دانش‌آموزان را به فکر کردن وادارند. تلفیق ممکن است ایجاد اتصال و ارتباط یا ادغام دو حوزه یادگیری (ماده درسی) تا چندین حوزه یادگیری را شامل شود (یاقوتی و همکاران، ۱۳۹۲). صالحی (۱۳۹۳) در معرفی تکالیف درسی اصیل به شش ویژگی شامل «تکلیف درسی مبتنی بر عملکرد»، «تکلیف درسی مبتنی بر پژوهش»، «تکلیف درسی مبتنی بر سطوح بالای شناختی، عاطفی و مهارتی»، «تکالیف درسی دارای پیامدها و تفاسیر چندگانه»، «جذابیت موضوعات و تکالیف اختصاص‌یافته» و «اصالت‌دهی به راه‌ها و پاسخ‌های چندگانه و چندرشته‌ای در انجام تکالیف» اشاره می‌کند.

استفاده از تکالیف اصیل، بدلیل نتایج و دستاوردهای شگرفی که به همراه داشته، مورد تأکید بسیاری از پژوهشگران و متولیان تربیتی قرار گرفته است. غفوری و صالحی (۱۴۰۲)، در نظریه میانی خویش برای تبیین عوامل زمینه‌ای **علاقه‌افزایی دانش‌آموزان**، بر استفاده از تکالیف اصیل تأکید می‌نمایند و براین باورند که استفاده از تکالیف اصیل، زمینه لازم برای ایجاد شوق و پویایی و در یک کلام علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به فرایند یادگیری و فعالیت‌های آن را فراهم می‌آورد. در واقع استفاده از این تکالیف، کاربرد و ظرفیت چندگانه را به همراه دارد به گونه‌ای که توامان نشان می‌دهد که یادگیرندگان چه می‌دانند و چگونه می‌توانند آن‌ها را در عمل به اجرا درآورند (رستگاران^۱، ۲۰۱۶؛ انگیزه (کلترپ و همکاران^۲، ۲۰۲۱) و تلاش‌گری برای انجام تکالیف (گرینوالد و هولدن^۳، ۲۰۱۹؛ روزاریو و همکاران، ۲۰۱۸؛ فرناندز و همکاران^۴، ۲۰۱۷؛ جویس، گوتیمر و ایاکوننزلو^۵، ۲۰۱۷ و کوه و لوک^۶، ۲۰۰۹) را ارتقا داده، روحیه‌شان برای شرکت فعالانه‌تر و بیان ایده‌ها و نظرات‌شان در کلاس درس (اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱) را افزایش می‌دهد و با غنی‌سازی فرایند یاددهی یادگیری (اوزون و بالتاچی، ۲۰۲۱)، بستر لازم برای بهبود مهارت‌های حل مسئله (رونن^۷، ۲۰۱۷)، پاسخ‌ها و عملکرد دانش‌آموزان (اسفورد هرینگتون و براون^۸، ۲۰۱۴؛

-
1. Rastegaran
 2. Colthorpe Et Al
 3. Greenwald & Holdener
 4. Fernandez, Et Al.
 5. Joyce, Gitomer & Iaconangelo
 6. Koh, K., & Luke
 7. Ronen
 8. Ashford-Rowe, Herrington & Brown, C

الازری و الرشدی^۱، (۲۰۱۴) را فراهم می‌آورد. مطالعه سخنور، صالحی و سخنور^۲، (۲۰۲۱)، نشان داد که استفاده از تکالیف اصیل می‌تواند مشارکت و رضایت‌مندی دانش‌آموزان در فرایند تحصیل را افزایش داده، و مهارت‌های اشتغال‌پذیری ایشان را ارتقا بخشد^۳. یونگ (۲۰۱۸) تأکید می‌نماید که از این نوع تکالیف، چه در حین آموزش (ارزشیابی تکوینی) و چه در انتهای آموزش (ارزشیابی پایانی) می‌توان استفاده کرد.

چارچوب و اجزا تکالیف اصیل، همچون تکالیف و سنجش‌های سنتی ساختاریافته و غیرمنعطف نیست، بلکه اغلب منعطف است. این امر به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا زوایا و ابعاد استعدادها و نقاط قوت خود را که از طریق روش‌های سنتی قابل مشاهده نیستند، به نمایش بگذارند (صالحی، ۱۳۹۳)؛ برخلاف تکالیف سنتی که فقط به پاسخ‌های صحیح نیاز دارند، تکالیف اصیل به محصول و یا عملکرد یا کیفیت و دلیل نیاز دارند. باید ارزیابی کرد که آیا دانش‌آموز می‌تواند پاسخ‌ها را توضیح دهد، عمل کند، خود را تطبیق دهد یا برای پاسخ‌هایش دلیل بیاورد؟ نه اینکه تنها درست بودن پاسخ‌ها را با استفاده از حقایق سنجد؛ تکالیف سنتی فاقد زمینه‌های واقعی هستند و محدودیت فعالیت‌های موجود در دنیای واقعی ندارند. درحالی که تکالیف اصیل، نیاز به استفاده از دانش در دنیای واقعی دارند (بابایی، ۱۴۰۰). در یک تقسیم‌بندی، صالحی (۱۳۹۳) به وجود سه نوع تکلیف اصیل شامل (۱) سوال‌های تولید-پاسخ (شامل سوال‌های تشریحی، کوتاه‌پاسخ، یادداشت‌های روزانه، نقشه مفهومی، تکمیل یک گام آزمایش علوم، نمایش حرکات ورزشی، ساخت یک نت موسیقی و نظایر)، (۲) فرآورده‌ها (شامل داستان‌نویسی، شعرسرایی، نگارش گزارش پژوهشی، پوشه‌کار، گزارش‌های آزمایشگاه، روزنامه دیواری و پوستر) و (۳) رفتار یا عملکرد (نظیر انجام پژوهش، ارائه شفاهی، مشارکت در رقابت‌های ورزشی، بحث کردن) اشاره کرده‌است.

طرح تکالیف درسی اصیل می‌تواند دانش‌آموز را به رها کردن و کنار گذاشتن روش‌های معمولی فکر کردن وادارد. در چنین تکالیفی دانش‌آموز به شکل جالبی می‌تواند توانایی ارتباط دادن دو طرز فکر، دو پدیده و دو مورد را که به طور عادی هیچ ربطی به یک‌دیگر ندارند، به دست

-
1. Al Azri & Al-Rashdi
 2. Sokhanvar, Salehi & Sokhanvar
 3. Enhancing Students' Employability Skills

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

آورد. این تکالیف منجر به فعالیت اندیشه، مفهوم‌پردازی و خلاقیت ذهنی دانش‌آموز می‌شود و می‌توانند معلمان، دانش‌آموزان و پدران و مادران را در یک کلاس همگانی برای بهبود بخشیدن به یادگیری دانش‌آموزان در کنار هم آورد (پورمدنی، ۱۳۹۰). این تکالیف به بهبود عادت‌های خوب مانند روش درست مطالعه، مدیریت زمان، کسب عادات درس خواندن و نگرش مثبت به درس دقت دانش‌آموزان کمک می‌کند (کوستا، کارتسو، لاکادا، لاپس، گومز، ۲۰۱۶؛ استراندربرگ، ۲۰۱۳) تکالیف می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیری خود را توسعه دهند (روزالو و همکاران، ۲۰۱۹). تکالیف اصیل فرصت‌هایی برای یادگیرندگان فراهم می‌کنند تا خلاقیت خود را توسعه دهند و دانش و مهارت خود را برای حل وظایف پیچیده ادغام کنند. علاوه بر این، از طریق این تکالیف می‌توان مهارت‌های تحلیلی، بیان شفاهی، مهارت‌های نوشتاری، کار تیمی و مشارکت با هم‌سالان، سواد مالی و سواد اطلاعاتی و رسانه‌ای را سنجید (یونگ، ۲۰۱۸) به طور قطع نقش تکالیف درسی اصیل در تربیت مناسب این دانش‌آموزان به عنوان شهروندانی مسئولیت‌پذیر و فهیم غیر قابل انکار است. با تخصیص تکالیف مناسب می‌توان انتظار جامعه از مدارس که تربیت شهروندانی آگاه، سالم، متعادل و آماده برای زندگی مشارکت‌آمیز و مسئولانه است که به توانایی حل مسئله تمایل داشته باشند برآورده ساخت (ابراهیم‌نژاد و بازرگان، ۱۳۹۴).

در طراحی تکالیف تنوع را در نظر بگیرید. تنوع موجب جذب بیشتر یادگیرنده به یادگیری و تعمیق آن، می‌شود (سلیقه‌دار، ۱۳۹۴). تکالیف را می‌توان به گونه‌ای متنوع و خلاق طرح کرد که یادگیری فراگیران را با لذت توأم نماید (شریفیان، ۱۳۹۱) تکالیف را با مهارت، علائق و نیازهای دانش‌آموزان تطبیق دهید. تکالیف متناسب با سطح، علائق و نیازهای دانش‌آموزان که با خوشحالی توسط آنها انجام می‌شود به پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کند. یلماز (۲۰۱۳) تأکید می‌کند، تکالیف را با مدرسه و منابع ارتباطی مرتبط سازید. بسیاری از تکالیف درسی خلاق و قابل تحسین براساس منابع در دسترس و موجود در مدرسه طراحی شده‌اند و به یادگیری شخصی دانش‌آموزان کمک کند. عادات خوب مطالعه را تدریس و دانش‌آموزان را به کسب و توسعه این عادت‌ها ترغیب کنید، موجب می‌شود به نگرش دانش‌آموزان به مدرسه بهبود می‌بخشد و آنها می‌آموزند که

1. Costa, Cardoso, Lacerda, Lopes., & Gomes

2. Strandberg

یادگیری نه فقط در مدرسه بلکه در هر جایی می‌تواند اتفاق بیفتد (وارتون، ۲۰۰۱؛ نقل از شیرینیگی و وکیلی، ۱۳۹۲).

صالحی (۱۳۹۳)، در سطح کلان و در فرایند تدوین تکالیف اصیل برای درس علوم پایه چهارم دبستان، به معرفی و پیشنهاد هشت گام شامل ۱. مطالعه و جهت‌گیری مبتنی بر اسناد بالادستی نظام آموزشی، ۲. تعیین یا تصمیم‌گیری در مورد معیارهای^۱ (استانداردهای) عملکرد دانش‌آموزان، ۳. گزینش معیار(های) منتخب، تصریح جنبه‌های موجود در آن(ها) و تصمیم‌گیری در خصوص روش‌های عملیاتی‌سازی آن(ها)، ۴. تصمیم‌گیری درباره نوع و شیوه مورد استفاده در تکالیف اصیل، ۵. شناسایی ملاک‌های منتخب ارزشیابی عملکرد، ۶. شناسایی و تدوین توصیف‌گرهای مرتبط با سطوح عملکرد، ۷. تدوین نسخه اول راهنمای توصیف و ارزشیابی (روبریک) و اجرای مقدماتی و تعدیل و نهایی‌سازی آن برای جامعه هدف؛ ۸. تدوین بازخوردهای اصلاحی به منظور بازنگری، بازتولید محتوا، رویه‌های اجرایی و تعدیل را پرداخته و تصریح می‌نماید در سطح خُرد و نیاز معلمان، ضرورتی برای استفاده از هر هشت گام نیست، بلکه می‌توان مبتنی بر چارچوب ارائه شده در برنامه درسی ملی و به ویژه اهداف تصریح شده در کُتب درسی و شایستگی‌هایی کلیدی در هر پایه، از سه گام آغازین، عبور کرده و ضمن هدف‌گیری شایستگی(های) مورد نظر، مبتنی بر چارچوب تدوین‌شده، در سطح عملیاتی به تدوین تکالیف اصیل پرداخت؛ ضمن اینکه گام هشتم، نیز در سطح خُرد (استفاده معلمان) کاربرد مستقیمی ندارد. بنابراین معلمان بر پایه چهار گام شامل گام چهارم، پنجم، ششم و هفتم، می‌توانند به تدوین و ساخت تکالیف اصیل، بپردازند. به گونه‌ای که در تعیین معیارهای عملکرد که سنگ‌محک برای تشخیص این است که دانش‌آموزان باید چه چیزهایی را بدانند و قادر به انجام آن‌ها باشند، لازم است فهرستی از دانش، مهارت و نگرش مرتبط با موضوع مورد نظر را مشخص کنند؛ در گام بعد و به منظور انتخاب نوع و رویه اجرای تکالیف اصیل، لازم است تصمیم‌گیرندگان چگونه می‌خواهند فرصتی را فراهم نمایند تا دانش‌آموزان با استفاده از فعالیت یا سناریویی در دنیای واقعی، دانش خود را در مورد موضوع به تصویر بکشند؛ در این بخش استفاده از تکالیف معنی‌دار که در دانش‌آموزان این حس را تقویت کرده که می‌توانند با آن فعالیت ارتباط برقرار کنند و در زندگی خود آن را به کار بندند، از ضرورت دوچندان

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

برخوردار است؛ در ادامه لازم است معلمان ملاک‌های زیربنایی را تعیین کنند تا از طریق آن امکان درک و تشخیص سطح و کیفیت عملکرد دانش‌آموزان را فراهم نمایند؛ به عبارت دیگر برای اینکه مشخص شود تا چه میزان فراگیران به‌خوبی در انجام تکالیف، توانا شده‌اند، لازم است معلمان ویژگی‌های اساسی در تشخیص عملکرد - که به آنها ملاک^۱ گفته می‌شود را شناسایی کرده و وزن هر یک را با توجه به اهمیتی که در تحقق هدف مورد نظر دارند، تعیین کنند. در ادامه، شناسایی توصیف‌گرها^۲ که نشان‌دهنده ارزش‌ها یا سطوح عملکرد^۳ در هر یک از ملاک‌ها هستند را مشخص می‌سازند. در ادامه لازم است به طراحی راهنمای توصیف و ارزشیابی تکالیف که از آن با عنوان روبریک یاد می‌شود، پردازند. روبریک ابزار و راهی است که از طریق آن ارزیابی می‌شود یادگیرندگان در حال حاضر در چه سطحی عمل می‌کنند. برای هر ملاک، چند سطح از عملکرد را که دانش‌آموزان می‌توانند انجام دهند مشخص می‌گردد. لازم به ذکر است که برای تعیین سطوح عملکرد، پیشنهاد می‌شود اولاً سطوح زوج باشد تا احتمال درگیر شدن در خطای گرایش به مرکز کاسته شود؛ ثانیاً تدوین و نگارش توصیف‌گرها که به توصیف سطوح عملکرد می‌پردازد به گونه‌ای باشد که مخاطب ابزار به خوبی آن را درک نموده و بتواند عملکرد خود یا دیگری را در آن سطوح تشخیص داده و ارزیابی کند.

ینبویل و ترافازن^۴ (۲۰۲۲) در پژوهش خود بر تأثیر تکالیف بر یادگیری دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند و تکالیف را جز جدانشدنی در آموزش برخی دروس می‌دانند. ویژگی‌های هم راستا بودن اهداف تکالیف درسی با اهداف دوره آموزشی، مشخص بودن ملاک‌ها ارزیابی، استفاده از تکالیف در زندگی و توجه به ارزیابی تکوینی برای طراحی تکالیف بیان کرده‌اند. گرینوالد و هولدن (۲۰۱۹، الف) در پژوهش خود ویژگی‌های توسعه مهارت‌های حل مسئله، درک عمیق و تفکر نقادانه را جز ملاک‌های طراحی تکالیف عنوان کرده‌اند و گرینوالد و هولدن (۲۰۱۹، ب) در مقاله‌ای دیگر به این نکته پرداخته‌اند که چه ویژگی‌هایی یک تکالیف را در مباحث ریاضی به یک تکالیف اثرگذار تبدیل می‌کند، و نتایج نشان داد تنوع تکالیف، عدم استفاده از تکالیف به عنوان تنبیه، بازخورد دادن به تکالیف وجود راهنمایی و پشتیبانی برای انجام تکالیف بر اجرای تکالیف و

-
1. Criteria
 2. Descriptor
 3. Performance Levels
 4. Minbiole & Traphagen

اثرگذاری آن مؤثر است. بلت و گونر (۲۰۱۸) به تعیین تأثیر تکالیف اصیل بر درک مطلب، مهارت‌های نوشتاری و انگیزه نوشتن در دوره زبان ترکی پرداختند. یافته‌های مطالعه نشان داد که استفاده از تکالیف اصیل در زبان ترکی درک خواندن، مهارت‌های نوشتاری و انگیزه نوشتاری دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی را بهبود می‌بخشد علاوه بر این، مشخص شد که دانش‌آموزانی که در مطالعه شرکت کردند، دیدگاه‌های مثبتی در مورد دوره زبان ترکی آموزش داده شده با استفاده از تکالیف اصیل داشتند همچنین دانش‌آموزان تکالیف اصیل را مشابه آنچه روزانه خود با آن مواجه می‌شوند هست. جویس، گوتمیر و ایاکونزلو^۱ (۲۰۱۷) به بررسی کیفیت تمرین‌های داده شده به دانش‌آموزان به عنوان بخش مهمی از کیفیت آموزش و عملکرد معلم با استفاده از طراحی روبریک پرداخته‌اند. ویژگی تکالیف ریاضی ابعاد: ارتباطات^۲، درک مفهومی^۳ و ارتباط با دنیای واقعی^۴؛ و ویژگی‌های تکالیف هنرهای زبان ابعاد: ارتباطات، ساخت دانش^۵ و ارتباط با دنیای واقعی گزارش کرده‌اند. کوه و لوک (۲۰۰۹) به بررسی ارتباط بین کیفیت تکالیف داده‌شده و کیفیت انجام آن‌ها توسط دانش‌آموزان از طریق ارزیابی تکالیف با روبریک پرداخته‌است. برای ارزیابی کیفیت تمرین‌ها و کار دانش‌آموزان از دو روبریک متفاوت استفاده شده است. روبریک اول که برای ارزیابی کیفیت تکالیف استفاده شده‌است دارای ابعاد: ارتباط با زندگی واقعی، دانش نقادی، به کارگیری دانش، دانش عمیق، کنترل دانش‌آموز، تکلیف حمایت‌کننده، ملاک‌های عملکرد صحیح و نوشتار قوی، روبریک دوم دارای ابعاد: ارتباط با زندگی واقعی، دانش نقادی، بکارگیری دانش، دانش عمیق، و نوشتار قوی است. نتایج حاصل از این ارزیابی‌ها نشان‌دهنده تأثیر مستقیم کیفیت تکالیف در دروس مختلف بر کیفیت انجام آن‌ها توسط دانش‌آموزان دارد.

تأملی بر تجارب و نظرات معلمان و دیگر کُشگران آموزشی در از تکالیف در نظام آموزشی کشورمان و پژوهش‌های انجام شده در شرایط موجود، نتایج متفاوت و متنوعی را آشکار می‌سازد. به گونه‌ای که برطبق یافته‌های مطالعه نراقی‌زاده، صمدی و موسوی (۱۳۹۵) اکثریت معلمان معتقد بودند که تکلیف شب، تأثیرات مثبتی بر ابعاد شناختی، مهارتی و عاطفی عملکرد تحصیلی

-
1. Joyce, Gitomer & Iaconangelo
 2. Communication
 3. Conceptual Understanding
 4. Real-World Connections
 5. Construction Of Knowledge

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

دانش‌آموزان ابتدایی دارد؛ رحیمی (۱۳۹۸) نیز اذعان می‌دارد که تکلیف به عنوان فعالیتی هدفمند و منسجم، در صورت توجه به مهارت‌های زبان‌آموزی، استفاده از راهبردهای مناسب تکلیف‌دهی، توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و عدم تمرکز معلمان به تخصیص تکالیف تکراری و رونویسی‌های بی‌فایده، می‌تواند نه تنها فرایند یادگیری را بهبود بخشد، تأثیر زیادی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. محبی امین و جبله (۱۳۹۹) نیز اذعان می‌دارند که در صورت رعایت الزاماتی، مشق شب جهت‌دار و تکالیف مهارت محور می‌تواند زمینه‌ساز بروز قابلیت‌های فردی در دانش‌آموزان شده، به آثار مثبتی برای یادگیری کمک نماید. نتیجه مطالعه طاهری و بختیاری (۱۳۹۹) هم نشان داد که بین تکالیف مهارت‌محور و چالشی و کیفیت زندگی رابطه وجود دارد. به رغم این یافته‌ها و مزیت‌های مطرح شده، برخی مطالعات نیز استفاده از تکالیف شب را توأم با مشکلات و چالش‌هایی دانسته‌اند. به طور مثال، بهرامی، صادقی، زهدی و ازوجی (۱۳۹۸)، مهمترین چالش‌های پیش‌روی تخصیص تکالیف، را در دو حوزه تمرکزگرایی معلم و کلاس درس، و ناآگاهی اولیا و حجم و محتوای کتاب درسی معرفی می‌کند. همچنین خجسته و عباسی (۱۳۹۴) نیز پیامدهای مثبت و منفی را برای استفاده از تکالیف برشمردند؛ در بخش اثرات مثبت تکلیف، به غنی‌سازی برنامه درسی، تنظیم بهتر وقت، تقویت حافظه کوتاه‌مدت، تقویت حواس‌های مختلف، استقلال بیشتر در حل مسئله، عادت به مطالعه، شکل‌گیری مفاهیم، درک بیش‌تری از مطالب درسی اشاره کرده‌اند و در جهت عکس و به عنوان پیامدهای منفی، به مواردی نظیر از دست دادن علاقه به درس، خستگی از نوشتن، نگرانی از تنبیه و سرزنش در حضور جمع به دلیل انجام ندادن تکالیف، از دست دادن اوقات فراغت، واگذار کردن تکالیف به سایر افراد، افزایش فاصله بین دانش‌آموزان ضعیف و دانش‌آموزان ممتاز و فشار اولیا برای انجام تکالیف اشاره داشته‌اند. به طور کلی می‌توان استفاده از تکالیف به ویژه تکالیف اصیل را به مثابه راهبردی مؤثر دانست که توأمان پیامدهای مثبت و منفی را به همراه دارد؛ به گونه‌ای که چیستی و کیفیت تکلیف، چگونگی اجرا و بازخوردهای و بازخوردگیری مبتنی بر آن، نقش تعیین‌کنندگی را ایفا می‌کند این امر نقش راهبردی معلمان در استفاده از راهبردهای متناسب و در نظر گرفتن راه-حل‌های متناسب را دوچندان می‌نماید.

اکثر مطالعات انجام‌شده با موضوع تکلیف درسی، به ضرورت وجود تکالیف و اهمیت تکالیف درسی اصیل در یادگیری پرداخته‌اند، اما در این مطالعه این سوال پیش می‌آید که تکالیف درسی

اصیل چه تکالیفی هستند؟ برای طراحی تکالیف درسی اصیل و با کیفیت چه ملاک‌ها باید مورد توجه قرار داد؟ به عبارتی تعداد بسیار کمی به شناخت ویژگی‌های یک تکالیف درسی اصیل پرداخته‌اند، تحقیقات در زمینه تکالیف درسی بیشتر با محوریت نگرش، اهمیت و ضرورت طراحی تکالیف و تأثیرات تکالیف اصیل بر یادگیری انجام گرفته‌است شواهد و مستندات پژوهشی نشان می‌دهد، تکالیف موجود در نظام آموزشی فعلی، از اصالت کافی برای پرورش شهروندانی مسئول و پاسخ‌گو برخوردار نیست و شایستگی‌های اساسی مورد نیاز برای زندگی پویا و مولد را در تدوین تکالیف، هدف‌گیری نکرده‌است و بیش‌ترین سعی آموزش ارائه دانش سطحی و جزئی و تبدیل دانش‌آموز به ضبط صوت برای حفظ طوطی‌وار مطالبی که صد البته درزندگی و تعامل‌های اجتماعی چندان کمکی نمی‌کند، است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ لذا هدف در پژوهش حاضر شناسایی ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب برای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی است.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی کیفی و روش پدیدارشناسی به دنبال استفاده از تجارب زیسته مطلعان کلیدی به منظور شناسایی ملاک‌ها و نشانگرهای تکالیف اصیل در دوره ابتدایی انجام گردید. از آنجایی که در این تحقیق دیدگاه متخصصان حوزه علوم تربیتی و آموزگاران دوره ابتدایی در زمینه ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب برای تکالیف درسی اصیل مورد واکاوی قرار گرفت و به دنبال کشف، توصیف، تبیین داده‌ها بدون اعمال استنباط‌های شخصی خود و صرفاً معناکاوای در روایت‌های شرکت‌کنندگان بودیم، لذا این مطالعه با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد و برای تحلیل داده‌ها از راهبرد هفت مرحله‌ای گلابری استفاده شد.

در این پژوهش نحوه انتخاب شرکت‌کنندگان به شیوه هدفمند از نوع ملاکی بود. ملاک‌های انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس: الف) رشته تحصیلی مرتبط با موضوع پژوهش: افرادی که دارای رشته‌های تحصیلی علوم تربیتی، علوم اجتماعی و برنامه‌ریزی آموزش تعیین گردید. ب) برخورداری از سابقه پژوهشی و تألیف در حوزه تکالیف درسی؛ ج) پست سازمانی: مدیران، معلمان دوره ابتدایی و استادان دانشگاه؛ که حداقل یک ملاک را شرکت‌کنندگان دارا باشند. حجم نمونه به سطح اشباع داده‌ها در سوال‌های تحقیق بستگی دارد. انتخاب شرکت‌کنندگان به شیوه هدفمند و از نوع ملاکی انجام شد؛ در فرایند انجام مصاحبه‌ها و با رسیدن به سطح اشباع در

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

چهاردهمین مصاحبه، فرایند گردآوری داده‌ها خاتمه یافت. شرکت‌کنندگان شامل خبرگان علوم تربیتی، گروه تألیف کتاب‌های درسی و معلمان آموزش ابتدایی هستند. از مصاحبه نیمه ساختار یافته برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. برای بررسی روایی پرسش‌های مصاحبه، ضمن عمل به اصول پیشنهادی بنی‌اسدی و صالحی (۱۳۹۸) در ساخت و رواسازی پروتکل مصاحبه، از نظرات چند نفر از استادان گروه علوم تربیتی استفاده شد. میانگین طول مدت مصاحبه‌های انجام شده ۴۰ دقیقه بود. با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان در مصاحبه از دستگاه ضبط صوت استفاده شد و در مواردی که مشارکت‌کننده تمایلی به استفاده از ضبط صوت نداشت مصاحبه‌ها در حین مصاحبه توسط نویسنده اول یادداشت شد. در پایان هر مصاحبه، نویسنده اول با جمع‌بندی نظرات شرکت‌کنندگان نظرشان را جویا شد تا اگر نکته یا ابهامی هست برطرف شود. فایل هر مصاحبه همان روز توسط پژوهشگر پیاده شد اشباع داده‌ها در یازدهمین مصاحبه حاصل شد به منظور اعتباریابی به یافته‌ها مجدداً سه مصاحبه انجام شد. در مجموع با ۶ متخصص علوم تربیتی و ۸ آموزگار مصاحبه شد. به منظور گزارش شیوه اجرای پژوهش از **راهبرد صدای فعال**^۱ و در نتیجه استفاده از ضمائر اول شخص استفاده گردید. در جدول شماره ۱، ویژگی شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: ویژگی شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	پست سازمانی	تحصیلات	رشته تحصیلی	جنسیت	کد
۱	شاغل در وزارت آموزش و پرورش	دکتری	مدیریت آموزشی	مرد	P01
۲	شاغل در وزارت آموزش و پرورش	دکتری	مدیریت آموزشی	زن	P02
۳	دانشیار	دکتری	سنجش آموزش	مرد	P03
۴	استادیار	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	زن	P04
۵	شاغل در دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتب درسی	دکتری	جامعه‌شناسی	زن	P05
۶	شاغل در دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتب درسی	کارشناسی ارشد	جامعه‌شناسی	زن	P06
۷	آموزگار	کارشناسی ارشد	آموزش ابتدایی	زن	P07
۸	آموزگار	فوق دیپلم	آموزش ابتدایی	زن	P08
۹	آموزگار	کارشناسی	فیزیک	زن	P09
۱۰	آموزگار	کارشناسی	شیمی	زن	P010
۱۱	آموزگار	کارشناسی	آموزش ابتدایی	زن	P011
۱۲	آموزگار	کارشناسی	مدیریت آموزشی	زن	P012
۱۳	آموزگار	کارشناسی	آموزش ابتدایی	زن	P013
۱۴	آموزگار	کارشناسی	آموزش ریاضی	زن	P014

تحلیل اولیه داده‌ها با استفاده از راهبرد گلایزی، انجام گردید. بدین‌منظور نویسنده اول، در گام اول، متن مصاحبه‌ها را بعد از چندین مرتبه گوش‌کردن پیاده‌سازی کرد. در گام دوم، بعد مطالعه دقیق متن مصاحبه‌ها، عبارات و اظهارات مهم را مشخص نموده و معنای هر عبارت به صورت کد یادداشت گردید. در ادامه کدهای حاصل از تحلیل اولیه به صورت جداگانه یادداشت شد و کدهایی که به لحاظ مفهومی به هم مشابه بودند، به صورت طبقه‌ای تنظیم گردید و در ادامه برای هر طبقه نامی در نظر گرفته شد، سپس با ادغام طبقات مختلف بر اساس مفاهیم مشترک، دسته‌های کلی‌تری ایجاد شده و در نهایت نتایج در قالب توصیف کاملی از پدیده مورد مطالعه سازماندهی گردید؛ سپس با عرضه ملاک‌ها و نشانگرهای بدست‌آمده، به متخصصین و بخشی از شرکت‌کنندگان، تعدیل لازم انجام شد، همواره تلاش بر این بود تا یافته‌ها انعکاس شفاف‌تری از ادراک شرکت‌کنندگان باشد.

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

با توجه به مسئله دقت در مطالعات کیفی پژوهشگران متعددی درصدد برآمدند تا مفهوم دقت علمی را در حیطه‌های مختلف پژوهش کیفی بازسازی کنند. هدف از دقت علمی در مطالعه کیفی این است که بدرستی بیانگر تجربیات واقعی شرکت‌کنندگان باشد اخیراً ملاک‌های جدیدی برای قضاوت در مورد دقت علمی تحقیقات کیفی ارائه شده است اما هیچکدام به گستردگی استفاده از ملاک‌های گوبا و لینکون^۱ نیست (طباطبایی، حسنی، مرتضوی و طباطبایی‌چهر، ۱۳۹۲). بدین‌منظور با الهام از مطالعه صالحی و همکاران (۱۳۹۴)، از سه ملاک اعتبارپذیری^۲، انتقال‌پذیری^۳، اطمینان‌پذیری^۴ استفاده شد که در ادامه ضمن تعریف ویژگی هر ملاک، اقدام انجام شده تشریح گردید.

اعتبارپذیری، شامل فعالیت‌هایی است که احتمال بدست آوردن یافته‌های معتبر را افزایش می‌دهد. روش‌های مورد استفاده برای تأمین آن شامل درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم، بازبینی توسط همکار و بازبینی توسط شرکت‌کنندگان بود. درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم، یکی از بهترین راه‌های ایجاد دقت، درگیری طولانی مدت با موضوع است. در این پژوهش نیز نویسنده اول به مدت ۱۱ ماه با موضوع پژوهش و افراد شرکت‌کننده در پژوهش درگیر بوده است، همچنین به منظور بهره‌گیری از ظرفیت بازبینی توسط همکار، از نظرات و تجربیات استادان راهنما و مشاور استفاده گردید. برای بهبود دقت علمی و صحت اعتبار ثبت شده محقق در مصاحبه پژوهشی و تحقق بازبینی توسط شرکت‌کنندگان، به عنوان یک فرایند کنترل کیفیت، بعد از اتمام مصاحبه، پژوهشگر با جمع‌بندی نظرات شرکت‌کنندگان نظرشان را جویا شد که فرصتی ایجاد می‌شود تا اگر شرکت‌کنندگان نقدی به اظهارات خود دارند بیان کنند. قابلیت‌انتقال، از نظر مفهوم شبیه تعمیم‌پذیری (روایی بیرونی) در مطالعات کمی است و به احتمال اینکه داده‌های مطالعه در وضعیت مشابه برای دیگران معنایی مشابه ایجاد کند اشاره دارد استفاده از رویه چند سویه‌سازی باعث عمق بخشیدن به درک پژوهشگر می‌شود. به منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها از راهبرد چند سویه‌سازی داده‌ها (استفاده توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه) چندسویه‌سازی محیطی (با انجام مصاحبه در مکان و زمان‌های مختلف شامل محل کار و منزل)

1. Guba & Lincoln

2. Credibility

3. Transferability

4. Dependability

استفاده گردید تا بر میزان باورپذیری تفسیرهای به عمل آمده افزوده شود. به منظور تحقق اطمینان‌پذیری، تلاش کردیم تا در گزارش‌های انجام شده ضمن وفاداری به روند تحلیل مبتنی بر روش گُلایزی، از نقل قول که عین گفتار شرکت‌کنندگان بود، استفاده کنیم.

یافته‌ها

در این پژوهش ۴۳ نشانگر شناسایی شده و در قالب ۱۱ ملاک شامل: ۱- شفافیت اهداف یادگیری ۲- محوریت‌بخشی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ۳- چالش‌برانگیزی، ۴- تنوع تکالیف (تکالیف متنوع)، ۵- تکالیف تلفیقی و چندمهارتی، ۶- ارتباط با زندگی روزمره و توانایی حل مسئله، ۷- شفافیت ملاک‌های ارزیابی، ۸- بازخوردمحوری، ۹- توجه به شناخت و فراشناخت، ۱۰- دادن حق انتخاب به دانش‌آموز (نوع انجام تکلیف خودش انتخاب کند) و ۱۱- پرورش تفکر نقادانه دسته‌بندی گردید، که در ادامه، با استفاده از روایت‌های شرکت‌کنندگان تبیین شده‌است. در جدول ۲، ۱۱ ملاک‌ها و نشانگرهای شناسایی شده گزارش شده‌است.

۱- **شفافیت اهداف یادگیری:** در مصاحبه‌ها نیز بیشتر شرکت‌کنندگان به مشخص بودن اهداف یادگیری و آموزشی اشاره کرده‌اند. برای این ملاک، ۵ نشانگر شناسایی شد. نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده‌است:

"ببینید اول اینکه تکلیف برای چه منظوری تدوین می‌شود، برای عمق بخشیدن به یادگیری، برای تثبیت یادگیری، یا مثل بسیاری از تکالیف قدیمی به دنبال سرکار گذاشتن دانش‌آموزان هست، مثل رونویسی‌ها، تکرار کردن‌ها، از روی غلط‌ها ده بار نوشتن و از این مدل چیزها، که این‌ها هیچکدام هدفی پشتش نیست."

"سوالات چهار حیطه (شناختی، نگرشی، حرکتی و مهارتی) در بر بگیرد متناسب با اهداف آموزشی بلوم باشد. متأسفانه اکثر سوالات شناختی و تستی هستند، و بعد نگرشی و مهارتی تقویت نکردند در واقع معلمان به دنبال راحتی خودشان هستند."

"ما ابتدا باید بدانیم تکلیفی که داده می‌شود برای چیست؟ برای بسط دادن است، برای حوزه یادگیری است، برای به ذهن سپاری، بعضی تکالیف مانند یادگیری جدول ضرب در سوم ابتدایی احتیاج به تمرین و تکرار دارد تا به ذهن سپرده شود و ابتدا ببینیم هدف چیه بعد می‌توان در مورد تثبیت و این‌ها صحبت کرد."

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

۲ - **محوریت بخشی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان:** برای این ملاک، ۴ نشانگر شناسایی شد. نمونه‌ای از تجربیات مشارکت‌کنندگان آورده شده است:

"یک ویژگی دیگری از تکلیف این است که اگر من بتوانم دانش‌آموز را بشناسم و برحسب علاقه‌مندیش تکلیف دهم. من اگر می‌بینم یک دانش‌آموزی واقعاً نوشتاری ضعیفه، باید تکلیفی بهش بدم که بخش نوشتارش کم باشه اگر در نقطه مقابل دانش‌آموزی دارم که بیش فعاله یه مدل تکلیف بدیم که هم فعالیتش پوشش دهد هم تکلیف را؛ یعنی اینکه یک ویژگی تکلیف درسی توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان است. من فکر نکنم که توی کلاس درس بتوانم برای همه دانش‌آموزان یک مدل تکلیف درسی بدم."

"چون کودکان باهم متفاوت‌اند و ویژگی‌های فردی هر یک و استعداد و علاقه‌ای که به یک درس یا هنر خاص دارند گوناگون است، دادن تکلیف بسیار مشکل است و باید ویژگی‌های فردی را در نظر گرفت."

۳- **چالش برانگیز بودن:** تکالیف اصیل باید برانگیزاننده دانش‌آموزان باشد و دانش‌آموز را به فعالیت، تلاشگری و تکاپو ترغیب کند، و از این طریق زمینه رشد و پیشرفت دانش‌آموز را فراهم نماید. برای این ملاک، ۳ نشانگر شناسایی شد نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"فردی توانایی در حد متوسط دارد اگر تکلیف پایین‌تر از سطح توانایش باشد بی‌فایده و لذت نمی‌برد چون چالش برانگیز نیست حالا اگر تکلیف خیلی بالاتر از سطح توانایی دانش‌آموز بدم، سنگ بزرگی است و نمی‌تواند انجام بدهد شکست می‌خورد، ناامید می‌شود، اعتماد به نفسش را از دست می‌دهد؛ اگر تکلیف تا حدی بالاتر از سطح فرد باشد و فرد توانایی داشته باشه به اون سطح برسه، یعنی در منطقه تقریبی رشد تکلیف بدیم در واقع تکلیف چالشی که کمی از سطح توانایی فرد بالاتر است یعنی فرد اگر کمی دست و پا بزند تلاش کند یه کمی به قول معروف پیگیر باشه می‌تواند با موفقیت انجام دهد این باعث پیشرفت و رشد فرد می‌شود، این سیر ادامه پیدا می‌کند."

"برای شروع کار با سه یا چهار نوع شروع کنید. تکالیف دانش‌آموزان برجسته کلاس به این دانش‌آموزان نباید تکلیف سرکاری بدید مثلاً رونویس کن یا کلمات مهم دربار چون حالش بهم می‌خوره بخواهد این‌ها انجام بده و احساس بی‌زاری بهش دست می‌ده؛ به دانش‌آموز ضعیف که نباید تکلیف در سطح بالا بدیم چون نمی‌تونه حل کنه و احساس ناکامی بهش دست می‌ده باید تکلیفش رو مرحله‌ای کنیم تا بتونه به سطح کلاس برسه"

۴- **تنوع تکالیف (متنوع‌سازی تکالیف):** تنوع در ارائه تکالیف فرصت‌هایی پدید می‌آورد که در آن همه‌ی شاگردان از تکالیف احساس رضایت دارند. برای این ملاک، ۳ نشانگر شناسایی شد نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"بنبید یکی از ویژگی‌های تکالیف این است که در طول زمان به تکرار نیفتد، مثلاً وقتی من همش یک تکلیف به شکل می‌دهم رونویسی کنید، پنج تا سوال در بیارید و نقاشی بکشید، اگر من پیام هرچند وقت یکبار نوع تکالیف را عوض کنم، مدلش را تغییر بدم، مثلاً یکی از تکالیف بعضی از مدارس به عنوان پیک آدینه می‌دهند در هفته به مدل تکلیف می‌دهد، آخر هفته به برگ چایی می‌دهد که دانش‌آموز آخر هفته دیگر ننویسد و فقط پاسخ دهد این به ویژگی تکلیف است، یعنی تنوع دوره‌ای در تکالیف."

۵- **تکالیف چندمهارتی:** تکالیف را طوری طرح کنید که چندمهارتی باشند و دانش‌آموزان را به فکر کردن وادارند. برای این ملاک، ۳ نشانگر شناسایی شد در مصاحبه‌ها نیز شرکت‌کنندگان به این موضوع اشاره کرده‌اند. نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"عملاً تکالیف ما بتواند چند مهارتی بودن را در فرد تقویت کند بتواند پیوند آن تکالیف در موضوعات مختلف ایجاد کند در واقع فرد بتواند به نوعی، چند مهارتی و چند بعدی بشود و فقط در یک نگاه، یک بعد و یک بخشی نباشد. کلیشه‌ای نباشد بتواند ارتباط‌های ممکن را در حوزه‌های موضوعی متنوع داشته باشد مثلاً در روش تحقیق تکلیفی می‌دهم که فرد در بحث اخلاقی رابطه عملکرد و دین را نمیدانسته الان متوجه شده است."

"تکلیف طراحی کنه که فرایند یادگیری فعال بشه وقتی بتونیم یک مفهوم به چند صورت شفاهی، فیزیکی دیداری کتبی ارائه بدیم یادگیری راحت‌تر میشه مثلاً مهارت استفاده از دماسنج

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

توی درس علوم آموزش داده و مهارت نمودار کشیدن توی درس ریاضی، توی تکلیف میتونه از دانش‌آموز بخواد که دمای هوا در طول هفته اندازه بگیرد و نمودار بکشد و این تکالیف مهارتی مسئولیت‌پذیری به دانش‌آموزان یاد می‌دهد."

۶- ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموزان توانایی حل مسئله: برای این ملاک، ۴ نشانگر

شناسایی شد نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"نکته دیگر به ویژه در تمرینات ریاضی توجه به زندگی روزمره بچه‌ها باشد، که بچه شبیه در زندگی روزمره ببیند، شاید برای یه بچه دبستانی خرید پرتقال جاذبه‌ای نداشته باشد بیام پرتقال تبدیل کنیم به خوراکی‌های مورد علاقه دانش‌آموز، در واقع مثال‌هایی از خریدهای واقعی که بچه‌ها انجام می‌دهند، به نوعی تلفیق تکلیف با زندگی روزمره دانش‌آموز، در زمینه مطالعات اجتماعی به واسطه این‌که تمام مفاهیمی که در این کتاب مطرح می‌شود توی زندگی روزمره بچه‌ها هست اگر ما بتوانیم دانش‌آموز درگیر کنیم که البته باید از والدین نیز کمک بخواهیم به نوعی آنها را توجیه کنیم بسیار مهم است مثلاً با خانواده به مسافرت رفتیم به دخترم گفته بودم کتاب مطالعات اجتماعی چهارم ابتدایی که مربوط به استان‌هاست با خودش بیاورد ما قرار بود از تهران حرکت کنیم بریم اصفهان و بعدش بریم شهرکرد زمانی که ما از تهران رد شدیم من بهش گفتم وارد استان قم شدیم اصلاً واسش درکش آسان نبود بهش گفتم در کتاب نقشه استان‌ها بیار و روی نقشه بگو الان کجا هستیم بعد با تعجب نگاه می‌کرد و متعجب بود در واقع سعی کنیم مطالب را ملوس و عینی کنیم"

۷- شفافیت ملاک‌های ارزیابی: برای این ملاک، ۳ نشانگر شناسایی شد نمونه‌ای از تجربیات

شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"معلم هر تمرینی که می‌نویسد قبل ارزشیابی‌اش مشخص کند که این تکلیف قرار است کدام بخش را بسنجد، چه چیزی را بسنجد، در موقع طراحی تکلیف این نکته مورد توجه معلم باشد. برای یادگیری فلان مفهوم به دانش‌آموزان فلان تکلیف می‌دهم و نتیجه‌اش این خواهد شد یا انتظار می‌رود ۱۵ درصد بچه‌ها در روز تدریس این مطلب را بدانند، در واقع روش ارزشیابی هر تکلیف خود معلم همان کلاس باید طراحی کند."

" قضاوت از قبل تعیین شده یا کلیشه‌ای نداشته باشید مثلاً اینکه معلم برای خودش حتماً یک راهنمای ارزیابی داشته باشد یا مشخص شود اجزای تکلیفی که می‌خواید ارزیابی کنید هر کدام چقدر ارزش داشته باشند، یا اینکه وقتی می‌خواهید ارزیابی کنید اسم فرد را ننویسید خود کار را ارزیابی کنید، مثلاً اگر ۵ تا تکلیف به همه دانش‌آموزان دادید برای ارزیابی هر کدام از تکالیف، مرحله اول تمامی تکالیف شماره ۱ همه دانش‌آموزان را بررسی کنید، بعد تکلیف ۲ و...."

۸- **بازخورد محوری:** اکثر دانش‌آموزان کنجکاوند تا از کم و کیف تسلط خود بر دانش یا مهارت-ها و نگرش‌های مورد نظر برنامه‌درسی به‌طور کارآمد آگاه شوند؛ از این رو در پی دریافت بازخورد از کسانی‌اند که پیشنهادهای مناسبی درباره آنچه انجام داده‌اند ارائه دهند. برای این ملاک، ۳ نشانگر شناسایی شد در ادامه نمونه‌ای از تجربه شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"من تکالیف بچه‌ها را جمع می‌کنم زمانی که به بچه‌ها یک تکلیف می‌دهم در کلاس انجام دهند خودم تکالیف نگاه می‌کنم من نمره نمی‌دهم اما برای هر جمله نمره‌ای در ذهنم وجود دارد، اگر در تمرین‌ها به غلط چندبار به چشمم بخورد تلاش می‌کنم مبحث را دوباره آموزش بدهم. وقتی چیزی برای دانش‌آموزی نمی‌نویسم باعث میشه فکر کنه که چرا برای من چیزی ننوشته یا از خودم سوال می‌پرسه این نوعی هدایت غیر مستقیم است."

۹- **توجه به شناخت و تقویت فراشناخت** برای این ملاک، ۶ نشانگر شناسایی شد نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"تکلیف باعث تقویت قدرت فراشناخت دانش‌آموزان شده است؟ بچه‌ها احساس نیاز به ماهی-گیری داشته باشند نه ماهی دادن به دست بچه‌ها؛ یعنی تو هر روز به من تکلیف بدی و من انجام بدم این نه، تکلیف کاری انجام دهد که خود فرد براساس توانایی‌ها و ضعف‌های که احساس می‌کند برای خودش تکلیف بدهد و کار کند؟ در فرد ایده و نگرشی و بینشی ایجاد کنیم که فرد خودش بتواند برود مسائل و مشکلات محیطی خودش را ببیند بتواند آن‌ها را تحلیل کند اولویت‌بندی کند، یکی از مواردی که دغدغه خودش هست در موردش پژوهش کند، مثلاً نوروزی شما که در خوابگاه هستی بین دغدغه دوستات و نسل جوان چیست؟ هر کدام به نظر خود جالب و مورد علاقه‌ات است را بررسی کن، و بعدش در نهایت نتیجه کارت در کلاس ارائه بده و

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

سوالات هم‌کلاسیاتو پاسخگو باش. هم خود فرد لذت می‌برد و هم نتایج دارد. در واقع ماهی‌گیری یاد بچه‌ها دادن."

"هدف تکلیف باید یاددادن یادگیری باشد با توجه به پیشرفت تکنولوژی تغییرات سریع دانش-آموز باید خودش بدنبال یادگیری مباحث باشد. مسیر بهش یاد بدیم و بخواهیم خودش به بدنبال یادگیری جدید باشد. احساس نیاز کند."

۱۰- اعطای حق انتخاب به دانش‌آموز از بین چند تکلیف درسی: این ویژگی به فراهم کردن طیف گسترده از راه‌های انجام تکالیف درسی و دادن حق انتخاب به دانش‌آموز اشاره دارد. برای این ملاک، ۲ نشانگر شناسایی شد نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"از بچه‌ها می‌خواهم پاسخ تکلیف را که برای انجام دادن مشخص کرده‌ام، با بهره‌گیری از قالب‌های مطبوعاتی بنویسند مثلاً گفت و گو کنند، میزگرد بگذارند، گزارش دهند، تهیه خبر، مطالب طنز، ارائه داستان؛ بچه‌ها طیف وسیعی از شیوه‌های انجام تکلیف را پیش روی خود دارند می‌توانند براساس مهارت‌ها و علاقه یکی را انتخاب کنند."

"مثلاً معلم در مبحث تاریخ برای بیان جنگ، از دانش‌آموزان بخواهد که وانمود کنند خبرنگار جنگ هستند و از میدان‌های نبرد گزارش تهیه کنند و در پشت یک جعبه کارتونی ایفای نقش کنند حتی با افسران و مردم عادی نیز مصاحبه کنند. یا مباحث تاریخ دانش‌آموزان یا در نقش گوینده رادیو هستند و اتفاقات را بازگو می‌کنند یا عنوان خطیبی که برای مردم شهر سخن‌رانی کنند در واقع راه‌های مختلفی دانش‌آموز می‌تونه یکی انتخاب کنه و تکلیف انجام بده."

۱۱- نقادانه بودن (پرورش قوه نقد و نقادی): این ملاک، براساس ۷ نشانگر شناسایی شده، تشکیل گردید. نمونه‌ای از تجربیات شرکت‌کنندگان آورده شده است:

"تکالیف بتواند قوه تفکر انتقادی دانش‌آموز را پرورش دهد، در واقع پرورش تفکر انتقادی باید هم در تدریس لحاظ شود هم در تکلیف و سوال پرسیدن، معلم از دانش‌آموز چرایی و چگونگی را بپرسد."

" تکالیف بچه‌ها را به سمتی ببرد که خوب گوش کردن، توجه به محیط اطراف در واقع خوب دیدن را یاد بگیرن. در هر مساله‌ای وقتی با آن مواجه می‌شه بتونه از جنبه‌های مختلف اون رو نگاه کنه تحلیل کنه اولویت بندی کنه و نقد کنه. فرد بتونه در مورد اون چیزی که در اطرافش می‌گذره قضاوت درستی داشته باشه."

"تکالیف باعث شود دانش‌آموز در پی علت و معلول باشد ذهن دانش‌آموز را باز کند تبیین کنید یعنی فهم خودت را بیان کنی، در واقع روش پژوهش علمی رو یاد بگیره"

جدول شماره ۲، ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش اصالت در تکالیف درسی

ملاک‌ها	نشانگرها
شفافیت اهداف	مشخص بودن انتظارات معلم، واضح بودن، کلی نبودن، چپستی انجام تکلیف؛ در برگرفتن
یادگیری	حیطه نگرشی، مهارتی، حرکتی و شناختی
تفاوت‌های فردی	ارائه‌نکردن تکالیف یکسان به همه؛ در نظر گرفتن ویژگی‌های عاطفی و جنسیتی منحصر بفرد؛ تفاوت در هوش و سرعت یادگیری؛ متناسب‌سازی با استعداد و توانایی متفاوت یادگیرندگان
چالش برانگیزی	تهییج روحیه تلاشگری؛ اندکی بالاتر بودن از سطح فعلی دانش‌آموز؛ توجه به سطح بالقوه رشد فردی
تنوع تکالیف	پرهیز از تکرارهای کسالت‌زا؛ تغییر نوع تکلیف در هر هفته؛ لذت‌بخش بودن تمرینات جدید برای دانش‌آموز
تکالیف چند مهارتی	عدم پرورش افراد کلیشه‌ای و تک بعدی، پیوند دروس مختلف؛ پرورش افراد چند مهارتی
ارتباط با زندگی روزمره	شناخت محیط اطراف؛ بهبود عملکرد در دنیا واقعی؛ آماده کردن برای زندگی واقعی، حل مشکلات زندگی
شفافیت ملاک ارزیابی	ایجاد راهنمای ارزیابی؛ مشخص کردن نمره هر بخش؛ بیان مبنای قضاوت کیفی یا کمی
بازخورد	تصحیح تکالیف؛ نوشتن جمله‌ای انگیزشی برای هر تکلیف؛ بیان نواقص و نکات مثبت و منفی
توجه به شناخت و فراشناخت	ترغیب به تفکر؛ تحلیل‌گری؛ بیان فهم خود؛ زمینه‌ساز در تعمیق و تحکیم یادگیری؛ تقویت خودتنظیمی(ماهی‌گیری یادادن)؛ زمینه‌سازی برای آگاه شدن فرد از نیازها و نقاط قابل‌بهبودش
اعطای حق انتخاب	فراهم کردن طیف گسترده از راه‌های انجام تکلیف؛ فراهم‌سازی حق انتخاب دانش‌آموز
نقدانده بودن	تقویت استدلال‌ورزی؛ استنباط کردن؛ بیان چرایی انجام کارها؛ تبیین چگونگی بروز مسایل؛ (پرورش قوه نقد و نقادی) توانمندسازی در تصمیم‌گیری صحیح؛ تقویت قوه قضاوت منطقی؛ ارتقای انصاف در قضاوت

بحث و نتیجه‌گیری

تکالیف اصیل، ارزشی و رای محیط آموزشی و آموزشگاهی دارند و می‌توانند زمینه‌ساز شکل‌دهی، پرورش و توسعه شایستگی‌های شهروندان مسئول، ارزش‌آفرین و مولد برای ایفای نقش‌های خود در محیط‌های پیرامونی، موقعیت‌های متنوع و پیچیده و انجام وظایف مورد نظر باشند (صالحی، ۱۳۹۳). هدف پژوهش شناسایی ملاک‌ها و نشانگرهای مناسب برای سنجش کیفیت تکالیف اصیل است. واکاوی عمیق ادراک و تجارب زیسته معلم‌ها دوره ابتدایی و متخصصان آموزش به شناسایی ۱۱ ملاک شامل: ۱- شفافیت اهداف یادگیری ۲- محوریت‌بخشی به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ۳- چالش‌برانگیزی، ۴-تنوع تکالیف (تکالیف متنوع)، ۵- تکالیف تلفیقی و چندمهارتی، ۶- ارتباط با زندگی روزمره و توانایی حل مسئله، ۷- شفافیت ملاک‌های ارزیابی، ۸- بازخوردمحوری، ۹- توجه به شناخت و فراشناخت، ۱۰- اعطای حق انتخاب به دانش‌آموز (نوع انجام تکلیف را خودش انتخاب کند) و ۱۱- پرورش قوه نقد و نقادی یادگیرنده؛ منتج گردید.

با تحلیل پیشینه و مصاحبه‌ها، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های تکلیف با کیفیت، دادن توانایی به فرد برای حل مسایل و مشکلات در زندگی واقعی و در دوران بزرگسالی و ارتباط با دنیای واقعی است، بحث در رابطه با آن می‌تواند زوایا و چگونگی به تحقق پیوستن این امر را روشن نماید. همسو با یافته‌های مطالعه حاضر، مینوبیل و ترافازن (۲۰۲۲)؛ جویس، گوتمر و ایاکوننزلو (۲۰۱۷)؛ گرینوالد و هولدن (۲۰۱۹)؛ کوه و لوک (۲۰۰۹)؛ شیربیگی و وکیلی (۱۳۹۲) و آقاجانی (۱۳۸۹) نیز در مطالعه خود به ارتباط با مسایل واقعی و حل مسائل را جزو ویژگی‌های تکلیف بیان نموده‌اند. تأکید بر حل مسئله به خصوص استفاده از مسائل دنیای واقعی به عنوان یک فرصت ایجاد انگیزه و جذابیت برای دانش‌آموزان وجود دارد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۹). دانش‌آموزان در تمام دوره‌های تحصیلی نیاز دارند توانایی‌های تفکر و مهارت‌های حل مسئله خود را پرورش دهند در واقع باید توانایی کاربرد اثربخش دانش خود در موقعیت‌های گوناگون داخل و خارج از کلاس درس و مدرسه را داشته باشند وقتی دانش‌آموزان ارتباط میان مواردی را که مطالعه می‌کنند با اموری که در زندگی خود می‌بینند کشف کنند برای درک و یادسپاری کوشش بسیاری خواهند داشت. دانش‌آموزان پیوسته این سؤال را می‌پرسند که چرا باید موضوعی را بیاموزند و آموختن آن چه نتیجه‌ای خواهد داشت؟ با برقراری ارتباط بین فعالیت‌های یادگیری و بستر زندگی واقعی به این سوال آن‌ها پاسخ داده می‌شود و دانش‌آموز دانش یا مهارت جدید را برای حل مسئله یا تکمیل

کاری که ارتباط نزدیک با زندگی‌اش دارد فرا می‌گیرد. زمانی که فردی نامه‌ها، مقالات خبری، یادداشت‌های سازمانی یا فنی گزارش‌ها را بنویسند. هنگامی که فرد به یک زبان خارجی صحبت می‌کند؛ زمانی که خانه را طراحی می‌کند، مذاکره می‌کند و یا یک بودجه را طراحی می‌کند، زمانی که یک نقاشی یا یک قطعه موسیقی ایجاد می‌کند، این نمونه‌ایی از کارهایی است که فرد باید در بزرگسالی در دنیای خارج از مدرسه انجام دهد. در واقع با تکلیفی که شبیه مسائل واقعی زندگی است می‌توان خیلی از مسائل که در زندگی واقعی در حوزه‌های مختلف رخ می‌دهد، از ساختار نامناسب و مبهم به ساختار روشن و قابل تعریف تبدیل شوند و بتوان مسائل را حل کرد. بسیاری از دانش‌آموزان در رویایی با مسائل زندگی فاقد مهارت‌ها و توانایی‌های لازم هستند و آموزش‌های سنتی و مرسوم در قالب یادگیری‌های درون مدرسه نتوانسته‌اند آنها در حل مسائل زندگی یاری کنند (گلیک، ۲۰۱۷، نقل از ادیب منش و صدر، ۱۴۰۰). معمولاً در مدارس، دروس مختلف در قالب آموزش مواد آموزشی و روش‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که قادر به ارتقا مهارت‌های فکری دانش‌آموزان نیستند و بیش‌تر جنبه حفظ کردن مطالب درسی را دارند، متأسفانه چنین شیوه‌ای باعث می‌شود دانش‌آموزان به سطح عمیق تفکر مفهومی نرسند یا قادر به انتقال و کاربرد دانش و مهارت‌ها به به شرایط خارج از مدرسه نشوند. این در حالی است که انتظار جامعه از مدرسه، تربیت شهروندانی آگاه، سالم و مسؤله‌اند است که توانایی حل مسایل زندگی و انجام وظایف شغلی را داشته باشند (ابراهیم‌نژاد و بازرگان، ۱۳۹۴).

یکی از ویژگی‌ها از نظر شرکت‌کنندگان مشخص بودن اهداف یادگیری و آموزشی است. تکالیف با هدف مشخص باعث پیشرفت تحصیلی و افزایش تلاش دانش‌آموزان برای انجام تکلیف می‌شود (اوزنگلو و بالتاسی، ۲۰۲۱ و رحیمی، ۱۳۹۸)، تکالیف هدفمند استقلال و خوداتکایی و مسؤلیت‌پذیری را به دانش‌آموزان می‌آموزد (آقاجانی، ۱۳۸۹). در واقع تعیین اهداف آموزشی به معلم کمک می‌کند که دقیقاً تعیین کند از ارائه درس چه هدفی را دنبال می‌کند و دانش‌آموزان پس از اتمام آن درس چه توانایی‌هایی باید به دست آورده باشند. تعیین اهداف به ارزشیابی آن درس نیز کمک می‌کند. به تجربه شرکت‌کنندگان باید در تکلیف دقیقاً مشخص باشد تکلیف چه می‌خواهد، جواب تکلیف چگونه باشد (مثلاً در چند سطر، کشیدن نقاشی) تا چه زمانی فرصت دارد تکلیف را انجام دهد و چه نکاتی را در انجام تکلیف باید رعایت کند. تکلیف دارای چارچوب منطقی است و دارای دستورالعمل‌هایی است که به راحتی قابل درک است. زمانی که تکالیف

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

تمرکز یافته باشند، فهم و انجام آن‌ها برای دانش‌آموزان راحت‌تر است. بهتر است در تکالیف از عبارات و کلمات واضح و روشن استفاده شود و از کلی‌گویی و ابهام در بیان پرهیز شود، کلمات و عبارات روشن منظور سوال را بهتر نشان می‌دهند کلمات و عبارات «تعریف کنید»، «حل کنید»، «خلاصه کنید» و «طبقه بندی کنید» از کلمات «بحث کنید» و «بررسی کنید» روشن‌تر هستند اگر لازم بود که از بحث یا بررسی کنید استفاده شود باید به طور دقیق بنویسید چه نکاتی باید مورد بحث و بررسی قرار گیرند. همچنین در کاربرد کلمات «توضیح دهید» و «مقایسه کنید» بهتر است منظور خود را به صراحت بیان نمایید در غیر این صورت ممکن است آزمون شوندگان برداشت‌های متفاوتی از این کلمات داشته باشند و به گونه‌های مختلف به سوال پاسخ دهند (سیف، ۱۳۹۱). یکی از فراگیرترین روش‌ها برای تعیین اهداف درس، منطبق کردن بر اساس طبقه بندی شناختی بلوم است. در مصاحبه‌ها نیز بیشتر شرکت‌کنندگان به مشخص بودن اهداف یادگیری و آموزشی و استفاده از طبقه‌بندی بلوم در طراحی تکالیف درسی اشاره کرده‌اند. با نتایج تحقیقات (مینوبیل و ترافازن، ۲۰۲۲؛ رستگاران، ۲۰۱۶ و کوه ولوک، ۲۰۰۹) همخوانی دارد.

یکی دیگر از ویژگی‌های تکالیف اصیل، شیوه‌های بازخوردگیری و بازخورددهی است. شیوه‌های دریافت و ارائه بازخورد تکالیف یک ابزار و فرصت آموزشی مهم برای معلمان و فراگیران در فرآیند تدریس است به‌عنوان مثال، می‌توان به مواردی نظیر کمک به شناسایی مشکلات، اشتباهات یا تصورات نادرست دانش‌آموزان در انجام تکالیف؛ نزدیک شدن به محتوای یادگیری برای انطباق با کمبود دانش قبلی، و طراحی مجدد تکالیف برای مطابقت با دانش‌آموزان اشاره کرد (بنگ، ۲۰۱۲) وقتی پیش زمینه‌های لازم برای انجام تکالیف را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهیم و نیز وقتی می‌کوشیم برای کارهایی که انجام می‌دهند بازخوردهای ساخت-وسازگرایانه‌ی مفیدی مهیا کنیم، محتمل است که آنها تمایل بسیار زیادی به انجام تکالیف و پیشرفت در یادگیری داشته باشند. بازخورد ساخت و سازگرا، به پس‌خوراندهای مفیدی اطلاق می‌شود که بدون ایرادگیری مستقیم از کار دانش‌آموزان، مسیر انجام تکالیفی را به طور غیرمستقیم به آنها نشان دهیم و شرایطی فراهم کنیم تا آنها خودشان مسیر خود را بیابند. این نوعی مهیا کردن شناخت برای شناخت است. دانش‌آموزان احتیاج دارند که بدانند در کدام قسمت بهتر هستند و چرا و نیز در کدام بخش به تمرین بیشتری نیاز دارند همچنین وقتی به دانش‌آموزان اطلاعاتی درباره نحوه اصلاح پاسخ‌های آن‌ها داده می‌شود، این آگاهی به آن‌ها کمک می‌کند سبک یادگیری

خود را تغییر دهند و بر فرایند یادگیری خود نظارت بیشتری داشته باشند. چنین بازخوردی به شکل گیری باور به خودکارآمدی در آن‌ها منجر می‌شود (آرانی، واصفیان، حسنی و قناتاش، ۱۴۰۰)، نتیجه‌های به دست آمده با نتایج گرینوالد و هولدن (۲۰۱۹) همسو است.

در نظر گرفتن حق انتخاب برای دانش‌آموزان از جمله ویژگی‌های تکلیف درسی نوین است که این یافته با نتیجه مطالعه کوه لوک (۲۰۰۹) همسو است. با فراهم آوردن گستره‌ای از راه‌های انجام تکلیف که دانش‌آموزان خودشان می‌توانند تصمیم بگیرند چه بنویسند، چگونه بنویسند (کشیدن نقاشی، ارائه گزارش، خلاصه‌نویسی، داستان‌نویسی) از یک سو باعث می‌شود دانش‌آموز از انجام تکلیف لذت ببرد، از سوی دیگر می‌تواند دست به انتخاب بزند و با توجه به مهارت و علاقه خود یک راه را برای انجام تکلیف انتخاب کند بنابراین توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری دانش‌آموز بالا می‌رود دانش‌آموز با داشتن حق انتخاب به گونه‌ای عمل می‌کند که بیشتر با توانایی‌ها و علاقه‌مندی‌هایش تناسب داشته و از این طریق راه یادگیری خود را بشناسد (سلیقه‌دار، ۱۳۹۰). عزیزاده و صالحی (۱۳۹۶) در مطالعه خود گزارش کردند که دانش‌آموزان مکلف بودند در تعطیلات نوروز تمام مطالبی که در مورد پدیده‌ها فیزیکی تا آن موقع خوانده‌اند وارد دفتری کنند، اما شیوه ارابه آنها با استفاده از راهبردهایی نظیر دیدن فیلم و کشیدن نقاشی متفاوت و انتخابی بود. نتایج نشان داد این شکل ارائه تکالیف، می‌تواند به گونه‌ای کارآمد در یادگیری عمیق و ماندگار اثرگذار باشد.

یکی از مهم‌ترین مسائل مورد توجه متخصصان حوزه تعلیم و تربیت توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش است. تک تک دانش‌آموزان به لحاظ هوش و استعداد تحصیلی نسبت به هم تفاوت‌هایی دارند، در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و برخورد مناسب با ویژگی‌های خاص آنان از وظایف مهم معلمان است (سیف، ۱۳۹۸). درجه شخصی‌سازی به عنوان یکی از ویژگی‌های تکالیف اصیل است تکالیف متناسب با سطح، علایق و نیازهای دانش‌آموزان که با خوشحالی توسط آنها انجام می‌شود به پیشرفت دانش‌آموزان کمک می‌کند (کوپر، ۱۹۸۹، ۲۰۰۱ و آقاجانی، ۱۳۸۹؛ سلیقه‌دار، ۱۳۹۴، و رحیمی، ۱۳۹۸). به تجربه شرکت‌کنندگان، تکالیف اصیل باید برانگیزاننده دانش‌آموزان باشد و آنان را به فعالیت و تکاپو وادار کند. در واقع تکالیف چالش برانگیز باشد و باعث رشد و پیشرفت‌شان شود. معلم باید در آموزش موضوع‌های مختلف به دانش‌آموزان پیشاپیش رشد ذهنی آنان حرکت کند، یعنی همواره یادگیرندگان را با مسائلی روبه رو

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ... سازند که قدری فراتر از سطح توانایی‌های فعلی آنان باشد و برایشان به صورت چالش برانگیز جلوه کند. این در واقع همان منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی را بیان می‌کند. این ویژگی در تحقیقات طاهر و بختیاری (۱۳۹۹)؛ روزاریو و همکاران (۲۰۱۸) و بلت و گونر (۲۰۱۸) مورد تأکید قرار گرفته است.

تنوع در ارائه تکالیف احساس رضایت همه دانش‌آموزان از تکالیف مورد علاقه را افزایش می‌دهد. با تنوع بخشیدن به تکالیف می‌توان زمینه تثبیت، آماده‌سازی، تداوم و خلق مفاهیم و مهارت‌ها را در فرایند تعلیم و تربیت فراهم کرد (سلیقه‌دار، ۱۳۹۴). هم‌چنین تکالیف باید به دانش‌آموزان کمک کنند تا از مکان‌ها، منابع و موضوعات گوناگون آگاهی یابند و امکان تلفیق اطلاعات همه‌ی آن‌ها را به صورت توأمان دارا باشند. این ویژگی با نتایج تحقیقات گرینوالد و هولدن (۲۰۱۹) و آقاجانی (۱۳۸۹) همخوان است. امروزه با توجه به اینکه مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش پرهیز از حافظه‌محوری صرف و توجه به ابعاد یادگیری، افزایش نشاط و شوق یادگیری، یادگیری مادام‌العمر و توسعه یادگیری به فعالیت‌های خارج از کلاس است ارائه تکالیف مهارت محور مورد تأکید قرار می‌گیرد (بهرامی، صادقی، زهدی و ازوجی، ۱۳۹۸). بنابراین تکالیف را طوری طرح کنید که چندمهارتی باشند و دانش‌آموزان را به فکر کردن وادارند (علیزاده و همکاران، ۱۴۰۰). این تکالیف می‌توانند فرصت کسب قابلیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند که در شرایط کنترل شده کلاس کمتر امکان رسیدن به آنها موجود است هم‌چنین به دانش‌آموز کمک کنند تا از مکان‌ها منابع و موضوعات گوناگون آگاهی یابند. این تکالیف اکثراً می‌توانند دانش‌آموز را به رها کردن و کنار گذاشتن روش‌های معمولی فکر کردن وادارند (آقاجانی، ۱۳۸۹). این ویژگی با نتایج طاهر و بختیاری (۱۳۹۹) و محبی امین و جبله (۱۳۹۹) همسو است. یکی از مراحل ارزیابی، تعیین ملاک‌های ارزیابی است. به تجربه شرکت‌کنندگان، زمانی که معلم بداند دقیقاً براساس چه ملاک و معیاری تکالیف دانش‌آموزان را بررسی می‌کند هم کار ارزیابی سریع‌تر انجام می‌شود و هم دانش‌آموزان با دانستن ملاک و معیارها کار خودشان را بهبود می‌دهند و هم می‌توانند کار خودشان را خود ارزیابی کنند یا کار هم‌کلاسی‌های خود را نیز بررسی کنند. با مطالعات (مینویل و ترافازن، ۲۰۲۲؛ کوه و لوک، ۲۰۰۹) همخوان است.

بعد فرایند شناختی در برگیرنده یادآوردن، فهمیدن، به‌کار بستن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن، و آفریدن است. به طور ساده سیف در کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین فراشناخت را به شناخت

شناخت یا دانستن درباره دانستن تعریف می‌کند به طور دقیق‌تر عبارت است از دانش فرد درباره چگونگی یادگیری خودش (اسلاوین، ۲۰۰۶؛ نقل از سیف، ۱۳۹۸). مهم‌ترین امتیاز فراشناخت این است که یادگیرنده را قادر می‌سازد تا لحظه به لحظه از یادگیری خود و چگونگی پیشرفت کارش آگاه باشد و هم نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص دهد؛ این یافته با جوینس، گوئمر و ایاکوننژلو (۲۰۱۷)؛ هرینگتون و براون (۲۰۱۴) و کوه و لوک (۲۰۰۹) همسو است. یکی از راه‌ها برای گسترش شناخت و فراشناخت استفاده از تکالیف خلاقیتی است. در تکالیف خلاقیتی دانش-آموز می‌بایست با تلفیق و درهم ریختن اطلاعات و آموخته‌های گوناگون خود به شکل تازه‌ای از موضوع دست پیدا کنند در این حالت دانش‌آموزان مهارت‌های تعریف مسئله، فرضیه‌پردازی و آزمون فرضیه را تمرین می‌کنند. این درحالی است که حس اعتماد به نفس آنان تقویت می‌شود و می‌توانند به این باور برسند که همواره در برخورد با هر مسئله‌ای ممکن است راه‌های دیگر نیز وجود داشته باشد (سلیقه‌دار، ۱۳۹۰). تفکر نقادانه، تفکر اندیشمندانه است که فرد با درک و فهم و تفسیر مسایل تشخیص و تحلیل سؤال‌ها و کاربرد منطق می‌تواند به نتیجه‌گیری معقول و داوری درباره اعتبار منابع به قضاوت و تصمیم‌گیری بپردازد. می‌تواند قضاوت خودساخته و هدفمندی داشته باشند که منجر به تفسیر تحلیل ارزیابی و استنباط شود علاوه بر این توضیحی که مبتنی بر دلیل مدرک و توضیح مفهومی منظم و قانون‌مند است (گنجی، یعقوبی و لطفعلی، ۱۳۹۱). این نوع تفکر یک روش قدرتمند برای یادگیری است که باعث افزایش علاقه دانش‌آموزان می‌گردد و معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را به چالش بکشند و تفکر نقادانه را در آنان تقویت کنند و به جای انتقال دانش، قضاوت تفسیر و ارزیابی را بر عهده دانش‌آموز بگذارند (بلاغت و همکاران، ۱۳۹۶). متأسفانه دانش‌آموزان در بیشتر مدارس مجبورند عمدتاً فعالیت‌هایی را تمرین کنند که بر بازخوانی حقایق ثابت‌شده تأکید دارد و تصویری از جهان به دست می‌دهند که قابل بحث و نقد و اظهار نظر و ارزشیابی نیست. ماهیت رویکردهای سنتی معمولاً در حالت ضد ماهیت کاوشگری و حل مسئله قرار دارند. این یافته با نتایج گرینوالد و هولدن (۲۰۱۹، الف) و کوه و لوک (۲۰۰۹) همخوان است.

براساس مبانی نظری، شواهد میدانی و سوابق پژوهشی، سهم بسزای تکالیف درسی اصیل در تربیت مناسب دانش‌آموزان به عنوان شهروندانی شایسته، مسئولیت‌پذیر، خودنظم‌ده مؤلد و فهیم غیرقابل انکار است اشرفیان و صالحی (۱۴۰۰). نویسندگان بر این باورند که تکالیف اصیل،

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

گونه‌ای پیشرفته از راهبردها و فرصت‌های ارزش‌آفرین یادگیری است که ضمن ایجاد موقعیت‌های بدیع، ناب، چالش‌برانگیز، متنوع و اصیل متناسب با واقعیت‌ها و فرایندهای میدانی و پیرامونی فرد و جامعه، زمینه‌ای را برای شکل‌گیری شکل‌دهی، توسعه و نهادینه‌سازی شایستگی‌های دانش‌آموزان به عنوان شهروندان بالقوه را فراهم‌نموده و ایشان را برای انجام فراگشتی، خلاقانه، مؤلد و توأم با رعایت ارزش‌های حرفه‌ای و اخلاقی مسئولیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها در کلیه فعالیت‌های مرتبط با زندگی روزمره توانمند می‌سازد. همچنین نویسندگان بر این مهم، اذعان دارند که تکالیف اگر هدفمند، نوآورانه و در یک کلام اصیل طراحی شده و به دانش‌آموزان عرضه شود، می‌تواند در پرورش خودنظم‌دهی و خودتنظیمی دانش‌آموزان مؤثر باشد. به طور مثال، برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های تقویت شایستگی‌های پژوهندگی که امروز در دنیا در حوزه کودکی و دانش‌آموزی از آن به عنوان پرورش کودکان پژوهنده^۱ یاد می‌شود، می‌تواند به بالندگی، تعالی‌بخشی، ارزش‌آفرینی و توسعه‌گر شدن تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های امروز و آینده دانش‌آموزان و در نتیجه تولید و توسعه رفاه متوازن، ارزش‌آفرین، درون‌زا و دانش‌بنیان بینجامد. صباغی و صالحی در دو مطالعه نظام‌مند خود به تبیین ضرورت‌ها، دستاوردها و معرفی عوامل تسهیل‌گر و بازدارنده در پرورش کودکان پژوهنده پرداختند که می‌توان براساس یافته‌های این مطالعه و بهبود و تسهیل شرایط و برطرف‌سازی موانع و استفاده از راهبردهای معرفی شده، زمینه عینیت‌بخشی به استفاده از یکی از کلیدی‌ترین راهبردهای تکالیف اصیل را فراهم ساخت؛ پرواضح است که تکالیف پژوهشی زمینه را برای تفکر و اندیشیدن دانش‌آموزان در مورد خود و پیدا کردن راه‌هایی برای بهتر شدن در تعاملات اجتماعی و مسئولیت‌پذیری فراهم می‌کنند به عبارت دیگر، نویسندگان بر این مهم تأکید می‌نمایند که ارائه تکالیف پژوهش‌محور اصیل، زمینه‌ای را فراهم می‌نماید تا دانش‌آموزان بر توانایی‌های شناختی و فراشناختی خود مسلط شوند و اعتماد به نفس آنها افزایش یابد و فرآیند و برآیند تمامی این فعالیت‌ها به و موفقیت تحصیلی و توسعه شایستگی‌های اصیل آنها می‌انجامد. به بیانی دیگر، تکالیف اصیل به تکلیفی گفته می‌شود که ارزشی ورای محیط آموزش و آموزشگاهی داشته و زمینه‌ساز شناسایی و پرورش استعدادها و توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان به عنوان شهروندان

می‌گردد و ضمن پویا ساختن فضای یاددهی و یادگیری و برداشتن دیوارها یا مرزهای فضای آموزشی فضای بیرونی (واقعی) کمک می‌کند و می‌توان از طریق آن زمینه‌ای برای پویایی و نشاط در فضای آموزشی و در نتیجه پرورش شهروندان مولد مسئول اثر گذار فراهم نمود (صالحی، ۱۳۹۳). طرح تکالیف درسی اصیل، رنگ کهنه تکالیف تکراری و غیرجذاب را از ذهن دانش‌آموزان می‌زداید و می‌توان از این فرصت تأثیرگذار آموزشی بهترین استفاده را برد. محتمل است استفاده معلمان، مربیان، والدین و برنامه‌ریزان از نتایج این مطالعه بتواند ضمن غنی‌سازی فرایند یاددهی - یادگیری به هرچه مفیدتر کردن تکالیف درسی کمک نموده در بازانديشي برای ایجاد شرایط مناسب و استفاده از ظرفیت شگرف تکالیف اصیل برای پرورش بهینه نسل آینده خود اثرگذار شود. برای ارتقا کیفیت تکالیف درسی پیشنهادهایی ارائه می‌شود که در زیر به اختصار، فهرست شده است:

- با توجه به اینکه نظام آموزشی ما متمرکز و مبتنی بر کتاب است، سازمان تألیف کتب درسی، و طراحان کتاب درسی، ملاک‌های تکالیف با کیفیت و اصیل را مدنظر قرار دهند و متناسب با بافتار هر مدرسه و پایه، شیوه‌های استفاده و تحقق هر ملاک را به صورت عملیاتی در متون و دستورلعمل‌های آموزشی معلمان و به ویژه کاربرگ‌های ارزشیابی ایشان بگنجانند.
- با توجه به اهمیت کیفیت تکالیف درسی ضرورت دارد با استفاده از نظر متخصصان و کارگروه‌های تخصصی متناسب با هر درس، به طراحی و توسعه تکالیف اصیل پرداخته شود، این تکالیف به عنوان الگو در اختیار معلمان قرار گیرد.
- برگزاری کارگاه‌های طراحی و ساخت تکالیف درسی با کیفیت، می‌تواند راه‌کاری برای تنوع بخشی و بهره بردن از این فرصت آموزشی و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان باشد.
- معلمان در زمینه طراحی تکالیف برای دانش‌آموزان، ملاک‌های یک تکالیف اصیل را مدنظر قرار دهند همچنین می‌توانند در هر سال، تکالیف متفاوتی برای دانش‌آموزان طراحی کرده‌اند در یک دفترچه جمع‌آوری کنند و یک مجموعه وسیع از تکالیف متنوع داشته باشند و با تعامل و ارتباط با سایر همکاران از تجارب آنها در زمینه تکالیف متنوع و با کیفیت اطلاع یابند.
- سالانه به صورت ملی، مسابقات و جشنواره‌هایی بین و برای معلمان، دانش‌آموزان و والدین برای معرفی انواع تکالیف اصیل در نظام آموزشی برگزار شود. برگزاری این جشنواره‌ها علاوه بر پویایی و توسعه شایستگی مجریان، به استفاده صحیح از توانمندی یاران آموزشی و تمامی

- ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...
- دینفعان و بهبود و واقعی سازی فضای آموزش و پرورش و به ویژه فعالیت‌های یاددهی یادگیری کمک می‌نماید.
- تقویت مهارت‌های پژوهندگی دانش‌آموزان به عنوان پایه‌ای‌ترین بنیاد در توسعه شایستگی‌های دانش‌آموزان و انجام تکالیف اصیل، در دستور کار وزارت‌خانه آموزش و پرورش و کارگروه‌های تحول نظام آموزشی قرارگیرد. براین اساس استفاده از نظریه بومی صباغی و همکاران (۱۴۰۲) برای پرورش کودکان پژوهنده و توسعه آن در نظام آموزشی به تناسب پایه‌ها و دوره‌ها پیشنهاد می‌گردد.
 - طراحی و توسعه شیوه‌ها، رویه‌های طراحی، تدوین و ارزیابی تکالیف اصیل مبتنی بر هوش مصنوعی در نظام آموزشی اجرایی شده و در عمل زمینه لازم برای استفاده از هوش مصنوعی و این قابلیت فراهم گردد.
 - استفاده از راهبرد ترسیم نقشه ذهنی^۱ و نقشه مفهومی^۲، از جمله مناسب‌ترین، پرکاربردترین و اثرگذارترین تکالیف اصیل است که پیشنهاد می‌شود شیوه تنظیم آن با استفاده از نرم‌افزار ایکس‌مایند^۳ و چگونگی ارزشیابی آن به معلمان آموزش داده‌شود و از دانش‌آموزان خواسته‌شود برای فصول کتاب، درس‌ها، مقاله‌های مورد مطالعه و سایر محتواهایی که در کلاس ارائه می‌شود نقشه مفهومی و نقشه ذهنی ترسیم شده و بخشی از نمره و ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان براساس آن ارزش‌گذاری شود. برپایه اسناد پژوهشی و به ویژه تجربه چندین ساله نویسنده دوم مقاله در استفاده از این راهبرد در کلاس درس، شکل‌گیری، تحکیم و تعمیق یادگیری و ایجاد احساس شایستگی و توانمندی در یادگیرندگان از مهمترین دستاوردها بوده است.
 - حرکت در راستای ایجاد دستورالعمل استفاده از آموزش تلفیقی که زمینه‌ساز بهره‌گیری بهینه و توانمند از آموزش‌های حضوری و الکترونیکی و مجازی را فراهم می‌آورد، می‌تواند یکی از راهبردها در استفاده از تکالیف اصیل باشد. به گونه‌ای که معلمان و دانش‌آموزان موظف باشند در فضای طراحی شده برای آموزش‌های غیرحضوری، نتیجه تکالیف اصیل خود را بارگذاری

- کرده و از این طریق ضمن ایجاد کلان داده در طراحی و توسعه این فعالیت‌ها، امکان استفاده و حداکثری از ظرفیت‌های همه معلمان، تحقق به اصل مشارکت‌همگانی، ارزشیابی تکالیف مبتنی بر هوش مصنوعی و ارائه بازخوردهای شخصی‌سازی شده را فراهم می‌نماید.
- استفاده از تکالیف اصیل برای پرورش قابلیت‌ها و شایستگی‌های یک شهروند توانا، مسئول و پاسخگو، از ضروری‌ترین اقداماتی است که پیشنهاد می‌شود برای همه دوره‌های تحصیلی دانشگاهی و به‌ویژه پیش دانشگاهی در نظر گرفته شده و در کتب درسی ثبت گردد. پرورش دانش‌آموزانی که در انجام وظایف شهروندی با کاستی‌های جدی همراه هستند، نشانگر ضرورت استفاده وسیع و دقیق از ظرفیت تکالیف اصیل و ارزیابی تکالیف مبتنی بر نشانگرهای شناسایی شده است.
- بعد از ارائه آموزش‌های لازم و جاری شدن استفاده از تکالیف اصیل در نظام آموزشی، پیشنهاد می‌شود یکی از نشانگرهای و رویه‌ها در سنجش عملکرد شرکت‌کنندگان در جشنواره‌ها و المپیادهای دانش‌آموزی و دانشجویی، ایجاد دستورالعمل برای طراحی، تنظیم و ارائه تکالیف اصیل در نظام آموزشی باشد؛ این امر به توسعه دانش مرتبط با سنجش آموزش، تولید فرآورده‌های خلاقانه و استفاده ارزش‌آفرین از این جشنواره‌ها و المپیادها می‌انجامد.

منابع

- ادیب‌منش، مرزبان؛ و صدر، آمنه (۱۴۰۰). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان ابتدایی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶۲ (۱۶)، ۲۵۶-۲۲۳.
- انتهائی آرانی، علی؛ واصفیان، فرزانه؛ حسینی، محمد و قلتاش، عباس (۱۴۰۰). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی درباره مولفه‌های بازخورد در ارزشیابی توصیفی (کیفی). *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۸ (۲)، ۹۳-۷۸.
- بابایی، مریم (۱۴۰۰). تکالیف اصیل راهی برای به چالش کشیدن آموخته‌های مجازی. *ماهنامه رشد فناوری آموزشی*، ۳۷ (۲)، ۱۳-۱۵.
- بازرگان، زهرا؛ ابراهیم نژاد، ساناز (۱۳۹۴). آموزش کیفی - تجربه‌های یونسکو، تهران: انتشارات سخن.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای کندوکاو در مسایل نظام آموزش و پرورش و حل آن. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۷ (۳)، ۱۰۱-۱۱۹.

بازرگان، عباس (۱۳۹۴). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.

باقریان فر، مصطفی؛ جعفری، مهدی؛ ساعدموچشی، لطف الله؛ مرتضوی‌زاده، سید حشمت‌الله و بهادران، حمید (۱۳۹۵). نظارت والدین بر تکالیف درسی و اثربخشی آن بر پیشرفت تحصیلی درس املاء و ریاضی. *فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۲ (۲)، ۱۲۱-۱۱۲.

بروکهارت، سوزان (۱۳۹۳). *ارزشیابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر*. (ترجمه طاهره رستگار). تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.

بلاغت، سیدرضا؛ حیدرزادگان، علیرضا و اسلامی مهدی آبادی، حدیثه (۱۳۹۶). تأثیر رویکرد درس پژوهی معلم بر تفکر نقادانه دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۴۴ (۱۱)، ۲۶-۱.

بنی اسدی، علی؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۸). مقدمه‌ای بر اصول و فرایند ساخت و رواسازی پروتکل مصاحبه، *نامه آموزش عالی*، ۱۲(46)، ۱۷۷-۲۰۳.

بهرامی دونچالی، فضا؛ صادقی سرخنی، زهرا؛ زهدی چرمخوران، احیا و ازوجی سهیلا (۱۳۹۸). تبیین چالش‌های پیش روی ارائه تکالیف مهارت محور، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پرورش محمودآباد.

پائولو، نانسی (۱۳۸۹). نوآوری در یادگیری با تکالیف خلاق راهنمای برای آموزگاران، پدران و مادران (ترجمه زری آقاجانی). تهران: امرو.

پورمدنی، راضیه (۱۳۹۰). تحلیل محتوای تکالیف پایه چهارم ابتدایی و بررسی تناسب آن با عناصر تفکر واگرا. پایان‌نامه ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه الزهرا.

خجسته، فاطمه و عباسی، غفت (۱۳۹۴). بررسی پیامدهای مثبت و منفی تکالیف شب در برنامه‌های درسی مدارس ابتدایی دخترانه شهرستان آباد. کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ایران، شیراز.

رحیمی، زهرا (۱۳۹۸). مقایسه شیوه تکلیف دهی معلمان با الگوی آموزش برنامه درسی فارسی پایه اول دبستان در شهر کرج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

رضایی، مریم؛ امام جمعه، سید محمدرضا؛ احمدی، غلامعلی؛ عصاره، علیرضا و نیکنام، زهرا (۱۳۹۹). طراحی الگوی مفهومی برنامه درسی تلفیقی استم (علوم، فناوری، مهندسی، ریاضی) در دوره ابتدایی کشور ایران. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵۹ (۱۵)، ۹۲-۶۳.

سلیقه دار، لیلا (۱۳۹۳، اسفند). تکلیف خودت را سوا کن. *رشد معلم*، ۳۳ (۶)، ۲۰-۲۳.



فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۹، سال هجدهم، تابستان ۱۴۰۲

سلیقه‌دار، لیلا (۱۳۹۰). تکالیف پژوهشی بدون خانواده. رشد معلم، ۱۵ (۳)، ۶-۱۰.

سلیقه‌دار، لیلا (۱۳۹۴). تکالیف مکمل‌های یادگیری. رشد معلم، ۳۳ (۸)، ۹-۱۱.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، تهران: انتشارات دوران.

سیف، علی اکبر (۱۳۹۸). *روانشناسی پرورشی نوین روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، تهران: انتشارات دوران.

شریفیان، فریدون (۱۳۹۱). *نوع‌شناسی نظریه‌های برنامه درسی*. اصفهان: نشر آموخته.

شیربیگی، ناصر؛ وکیلی، ناهید (۱۳۹۲). بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکالیف درسی و ارتباط آن با

راهبردهای مدیریت تکلیف. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵ (۲)، ۸۷-۱۱۲.

صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ و شکوهی یکتا، محسن (۱۳۹۴). بازنمایی ادراکات و

تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس

ابتدایی. *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵ (۹)، ۵۹ - ۹۹.

صباغی فاطمه، صالحی کیوان، مقدم‌زاده، علی (۱۴۰۱). ضرورت‌ها و پیامدهای پرورش روحیه پژوهندگی

در کودکان: یک مرور نظام مند. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*. ۱۹ (۴)، ۸۱-۱۰۰

صباغی فاطمه؛ و صالحی کیوان. (۱۴۰۰). شناسایی عوامل تسهیل‌گر و بازدارنده پرورش روحیه پژوهندگی

در کودکان. *تفکر و کودک*، ۱۲ (۱)، ۱۲۵-۱۵۸. doi: 10.30465/fabak.2021.6285

طاهری، زهرا؛ بختیاری رئانی، اعظم (۱۳۹۹). بررسی رابط بین تکالیف مهارت محور و چالشی و کیفیت

زندگی در مدرسه از دیدگاه معلمان (مطالعه موردی: درس ریاضی)، سومین همایش بین‌المللی

روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی ایران، همدان.

طباطبایی، امیر؛ حسنی، پرخیده؛ مرتضوی، حامد؛ طباطبایی چهر، محبوبه (۱۳۹۲). راهبردهایی برای ارتقاء

دقت علمی در تحقیقات کیفی. *مجله علوم پزشکی خراسان علوم پزشکی*، ۶۶۳-۶۷۰.

علیزاده، لیلا؛ رنجدوست، شهرام و قهرمانی، جعفر (۱۴۰۰). طراحی الگوی برنامه درسی تلفیقی در جهت

شاداب‌سازی مدارس ابتدایی. *فصلنامه مطالعات مدیریت و رهبری در سازمان‌های آموزشی*، ۳ (۱)،

۳۶-۵۷

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...
غفوری، آرزو؛ و صالحی، کیوان. (۱۴۰۲). تحلیل ابعاد علاقه‌افزایی به درس کار و فناوری از منظر
دانش‌آموزان و دبیران: مطالعه‌ای به روش نظریه برخاسته از داده‌ها. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۹ (۲)،

doi:10.22051/JONTOE.2021.33776.3186 ،۴۰-۱

گنجی، کامران؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ لطفعلی، رضا (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهات‌های پرسشگری به معلمان
بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان متوسطه. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۲۷ (۹)، ۲-۲۵.

محبی‌امین، امین و جبله، رضا (۱۳۹۹). روایت معلمان دوره ابتدایی درباره طرح حذف مشق شب و
جایگزینی تکالیف مهارت‌محور: پژوهشی با رویکرد کیفی. *رویکردهای نوین آموزشی دانشگاه علوم*

تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، ۱۵ (۲)، ۸۲-۹۶.

نراقی‌زاده، افسانه؛ صمدی، پروین؛ و رضوی موسوی، سیده زهرا (۱۳۹۵). بررسی نقش تکالیف شب در
عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۲ (۲)، ۶۳-۹۳.

یاقوتی، حمیده؛ جوادی پور، محمد و خسروی، علی اکبر (۱۳۹۲). رویکردی تلفیقی در برنامه درسی تربیت
بدنی دوره ابتدایی: تبیین امکان از دیدگاه متخصصان. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱

(۲)، ۱۶۴-۱۴۹.

Al Azri, R. H., & Al-Rashdi, M. H. (2014). The effect of using authentic materials in teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3 (10), 249-254.

Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the Critical Elements That Determine Authentic Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (2), 205-222.

Baniasadi, A., & Salehi, K. (2019). Introduction on the Principles and Process of Construction and Validation of the Interview Protocol. *Higher Education Letter*, 12(46), 177-203.

Belet B., S. D., & Güner, M. (2018). The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 351-368.

Colthorpe, K., Gray, H., Ainscough, L., & Ernst, H. (2021). Drivers for authenticity: Student approaches and responses to an authentic assessment task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(7), 995-1007.

- Costa, M., Cardoso, A., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 139-148
- Djamas, F., & Pilendia, D. (2018). Implementation Authentic Task to Enhance Problem Solving and Self-Management for Physics College Students. *IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering* University of South Florida
- Fernandez, R., Alvarez, M., Suarez, J., & Muniz, J. (2017). Students' achievement and homework assignment strategies. *Front Psychol.* 8 (286). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00286. PMID: 28326046; PMCID: PMC5339273.
- Greenwald, S., & Holdener, J. (2019a). The creation and Implementation of Effective Homework Assignments (Part1) : Creation. *PRIMUS*, 29 (1), 1-8.
- Greenwald, S., & Holdener, J. (2019b). The creation and Implementation of Effective Homework Assignments (Part2) . *PRIMUS*, 29 (2), 103 -110
- Herrington, J., Reeves, T.C., Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. In: Spector, J., Merrill, M., Elen, J., Bishop, M. (eds) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32
- Joyce, J., Gitomer, D. H., & Iaconangelo, C. J. (2017). Classroom assignments as measures of teaching quality. *Learning and Instruction*. 54, 48-61. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.08.001
- Karanchanachari, S. (2020). Promoting Communicative Self- efficacy and a Positive Attitude towards English Language Learning through a Collaborative Authentic Task. *Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13 (1), 210-224.
- Koh, K., & Luke, A. (2009). Authentic and conventional assessment in Singapore schools: an empirical study of teacher assignments and student work. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16 (3), 291-318.
- Minbiole, J., & Traphagen, S. (2022). Getting More out of Less: Designing Short Homework Assignments That Focus on Application & Analysis. *The American Biology Teacher*, 84 (2), 103-105.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement : The example of parental help with homework. *Educational Research*, 108 (5), 417-431.

ملاک‌ها و نشانگرهای سنجش تکالیف اصیل در دوره ابتدایی: مطالعه‌ای کیفی ...

- Nunez, J., Suarez, N., Rosario, P., Vallejo, G., Cerazo, R., & Valle, A. (2015). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *Educational Research*, 108 (3), 204- 216.
- Ozenoglu, Y. E., & Baltaci, S. (2021). The effect of authentic task-oriented applications on problem-solving skills in robotic programming teaching. *University of South Florida M3 Center Publishing*, 3 (2021), 13.
- Qzenc, M. (2020). What do the primary school teachers think about homework? A phenomenological study. *International Online Journal of Education Teaching*. 8 (1), 381- 400.
- Pazin, A. H., Maat, S. M., and Mahmud, M. S. (2022). Factor influencing teachers' creative teaching: a systematic review. *Cypriot J. Educ. Sci.* 15, 1–17. doi: 10.18844/cjes.v17i1.6696
- Rastegaran, S. (2016). The Effect of Using Authentic Task on Teaching Adjectives. *Advances in Language and Literary Studies*, 7 (2), 18- 24.
- Ronen, I. (2017). BAuthentic Tasks and BExtreme Tasks: Potential Approaches to Overcoming Incorrect Responses in Conservation Tasks. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16 (2), 1-18.
- Rosarlo, P., Cunha, J., Nunes, A., Morelra, T., & Nunez, J. (2019). Homework should be ... but we donot live in an ideal world: mathematics teachers' perspectives on quality homework and on homework assigned in elementary and middle schools. *Frontiers in Psychology* , 10 (224).
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokoohi-Yekta, M. (2015). Representing the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of the Possible Damages for Implementing the Descriptive Evaluation Scheme in Primary Schools. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(9), 59-99.
- Sabbaghi, F., & Salehi, K. (2021). Identifying facilitators and inhibitors of developing research spirit in children. *Thinking and Children*, 12(1), 125-158. doi: 10.30465/fabak.2021.6285
- Sabbaghi, F., Salehi, K., Moghaddamzadeh, A. (2023). The Requirements and Consequences of Fostering Research Spirit in Children: A Systematic Review. *QJFR*; 19 (4),81-100
- Ghafoori, A., & Salehi, K. (2023). Dimensional analysis of increasing students' interest in work and technology courses from the perspective of students and teachers: A study of the grounded theory and Schatzman dimensional analysis. *The Journal of New Thoughts on Education*, -. doi: 10.22051/jontoe.2021.33776.3186

- Sabbaghi F, Salehi, K., & Moghaddamzadeh, A. (2023). Presenting A theory of Fostering Children as Researchers. *The Journal of New Thoughts on Education*, (), -. doi: 10.22051/JONTOE.2022.40334.3586
- Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101030.
- Strandberg, M. (2013). Homework - Is There a Connection with Classroom Assessment? A Review from Swede *Educational Research*, 55 (4), 325-346.
- Yong, T.H . (2018). *Designing Quality Authentic Assessments*, Routledge.