

فصلنامه‌ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی
وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



دفتر انتشارات کمک آموزشی

فصلنامه‌ی آموزشی تحلیلی پژوهشی «جوانه»، از کلیه‌ی صاحب‌نظران، نویسندگان، مترجمان و پدیدآورندگان کتاب‌های آموزشی و اندیشمندان علاقه‌مند به مباحث تولید کتاب‌های آموزشی دعوت می‌کند، نوشته‌های خود را در زمینه‌های موضوعی زیر، برای دبیرخانه‌ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی ارسال دارند:

۱. مطالعات تطبیقی (تجربیات سایر کشورها در تولید کتاب‌های آموزشی)
۲. کاربرد انواع فناوری اطلاعات و ارتباطات در تولید کتاب‌های آموزشی
۳. تبیین ویژگی‌ها، استانداردها و اصول زیباشناسی کتاب‌های آموزشی

۴. معرفی توصیفی کتاب‌های آموزشی مناسب و برتر
۵. معرفی نشریات، منابع علمی و بانک اطلاعات کتاب‌های آموزشی داخل و خارج از کشور

۶. آسیب‌شناسی تولید کتاب‌های آموزشی مناسب
۷. نیازسنجی آموزشی و مخاطب‌شناسی
۸. ارزیابی یافته‌های علمی و ایده‌های نو و تجربه در زمینه‌ی فرایند تولید کتاب‌های آموزشی مناسب
۹. معرفی طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی و مؤسسه‌های انتشاراتی موفق

۱۰. تبیین روش‌های نوین خودیادگیری و خودارزشیابی
۱۱. مدیریت و مشارکت در تولید کتاب‌های آموزشی
۱۲. تبیین راهبردهای برنامه‌ریزی، تولید و ارزشیابی کتاب‌های آموزشی

۱۳. دورنما و چشم‌اندازهای آینده تولید کتاب‌های آموزشی
۱۴. تبیین اصول، رویکردها، اهداف نوین حاکم بر تولید کتاب‌های آموزشی مناسب

۱۵. مباحث تحلیلی و کاربردی مربوط به کتاب، کتابخانه‌های آموزشگاهی و کتابخوانی دانش‌آموزان

مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان‌زاده
سرمدبیران: جواد محقق / سید امیر رَوَن
مدیر داخلی: محمدحسین معتمدراد
ویراستار: بهروز راستانی
طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک‌نژاد
سال انتشار: بهار و تابستان ۱۳۸۷
شمارگان: ۳۰۰۰ نسخه

نشانی: تهران، پل کریمخان زند، خیابان ایرانشهر شمالی
پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن: ۸۸۳۰۶۰۷۱ دورنما: ۸۸۳۰۱۴۷۸
آدرس اینترنتی: www.roshdmag.ir
پست الکترونیکی: samanketab@roshdmag.ir

موانع کتاب خوانی تلاشی برای چیرگی بر

● سید امیر رون

خداوند متعال را شکر می‌گوییم؛ همو که در تمامی لحظه لحظه‌ی زندگی با بندگانش است؛ او که بی‌استعانت و فضلش حرکتی و تحولی خیراندیشانه ممکن نیست. او که در کلام مکتوبش، تعلیم و تربیت را قدر داشته و از قول پیامبر ختمی مرتبه‌اش محمد مصطفی (ص) یادگیرنده را برده‌ی یاددهنده دانسته؛ و زبان را آفریده است که در عظمت آن همین بس که آفرینش آن را همپای آفرینش آسمان‌ها و زمین دانسته و اختلاف در زبان و رنگ را از نشانه‌های خود (روم/ ۲۲) و قلم را وسیله‌ی تعلیم و به آن قسم خورده (علق/ ۴-۱؛ قلم/ ۱) و هیچ پیامبری را نفرستاده مگر به زبان مردمش (ابراهیم/ ۴) و از آن زمان‌های بد و خلقت که خداوند رحمان و رحیم پیام خود را از طریق پیامبران در حلقه‌ها و عرصه‌های بیشمار یاددهی و یادگیری به پیروان خود انتقال دادند تا زمانه‌ی پیامبر گرامی اسلام (ص) با بحث در مساجد و مدارس و راه‌اندازی دارالعلم‌ها و دارالترجمه‌ها و... استعدادهای هر زمینه‌ای شکوفا شد تا اینکه نظام آموزش و پرورش تجلی یافت.

آموزش و پرورش پیچیده‌ترین، دشوارترین، حساس‌ترین، مؤثرترین و گسترده‌ترین نهاد فرهنگی اجتماعی به‌شمار می‌آید و ثمره‌فرایند آن علاوه بر تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های مؤمن، عالم و عامل به ارزش‌ها و اخلاق اسلامی، تأمین نیازهای نیروی انسانی ماهر و توانا در سطوح مختلف اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی کشور است. وجود بیشتر از ۱۵ میلیون دانش‌آموز و کادر اداری و آموزشی، تدوین بیشتر از ۱۰۰۰ عنوان کتاب درسی با تیراژ ۴۰۰ میلیون در هر سال و مدیریت و پشتیبانی ۱۴۹/۶۰۵ واحد آموزش دوره‌های مختلف تحصیلی در سطح کشور؛ تصمیم‌گیری مدیران رده‌های مختلف این وزارت‌خانه را بسیار حساس، مهم و اثرگذار نموده است. بنابراین تصمیم‌گیری در چنین دستگاه عظیم و حساسی مستلزم بهره‌گیری از یک نظام کارآمد و منسجم ارتباطی، آموزش و تربیتی، اطلاع‌رسانی گزارش‌گیری، نظارت و ارزیابی و به‌ویژه پژوهشی است. براساس جهت‌گیری‌های اساسی در توسعه آموزش و پرورش برای تحقق بخشیدن به اهداف چشم‌انداز بیست‌ساله و برنامه‌ی پنج‌ساله چهارم (۸۸-۸۴)، راهبردهایی به شرح زیر آمده است:

۱. بهبود مدیریت و توسعه‌ی منابع انسانی
 ۲. اتخاذ رویکرد پژوهش‌محوری
 ۳. توسعه علمی آموزش و پرورش و ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزش و پرورش برای تربیت و رشد همه‌جانبه و متعادل دانش‌آموزان
 ۴. استفاده از امکانات و شیوه‌های متنوع و منعطف در ارائه خدمات آموزشی
- با توجه به راهکارهای اشاره شده، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که تربیت دانش‌آموز پژوهنده و متفکر را بدون زیرساخت‌های لازم مانند منابع غنی و اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌ای نمی‌توان تصور

فهرست

مقالات

- ۴ طرح استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی
دبیرخانه سامان بخشی کتاب‌های آموزشی
- ۱۶ سمت و سوی ناشران
شکوه تقدیسیان
- ۲۰ بازخوانی یک پرونده قدیمی -۳
علاء نوری
- ۲۸ تفکر درهم تنیدگی و مهارت‌های یادگیری از طریق برنامه‌ی
درسی و آموزشی
دیوید آکرمن ود.ان. پرکینز/ شورای گزینش و ترجمه‌ی متون دفتر انتشارات
کمک آموزشی
- ۳۸ ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی و آموزشی بین رشته‌ای
هیدی‌هایس جاکوبس/ شورای گزینش و ترجمه‌ی متون دفتر انتشارات کمک آموزشی
- ۶۲ فلسفه برای کودکان و نوجوانان (نکاتی درباره‌ی انتشار
کتاب‌های آموزشی فلسفه)
محمدحسین معتمد راد
- ۸۲ مطالعه‌ی مؤثر
علی بیرانوند
- ۹۰ بحران کاذب در آموزش علوم
ویت‌گیس وداگلاس فاکس/ شورای گزینش و ترجمه‌ی متون دفتر انتشارات کمک آموزشی
-
- نقد و بررسی
- ۹۶ خلاصه‌ی نتایج نظرسنجی درباره‌ی ششمین جشنواره‌ی
کتاب‌های آموزشی رشد
کبری محمودی
-
- چکیده‌ی پژوهش
- ۴۸ بررسی نیازهای دانش‌آموزان دوره‌ی آموزش متوسطه‌ی کشور
به کتاب‌های غیردرسی
فاطمه حدادی
- ۶۸ چگونه برای مطالعه و پژوهش در دانش‌آموزان علاقه و انگیزه
به وجود آوریم؟
روفیا دهقان منشادی

کرد. زیرساختی که تغذیه‌کننده معلم و متعلم است. براساس آماري که معاونت برنامه‌ریزی و توسعه‌ی مدیریت وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۵) منتشر کرده، فقط ۲۸/۶۱ درصد آموزشگاه‌های دولتی در سطح کشور دارای کتابخانه هستند. این محرومیت در بیش از ۶۰ درصد استان‌های کشور (با نرخ کمتر از ۲۵ درصد آموزشگاه دارای کتابخانه) خودنمایی می‌کند و بسیار تکان‌دهنده است. شایان توجه است که این آمار فقط ناظر به فضای کتابخانه است و کیفیت و کمیت منابع و امکانات آن‌ها خود جای تأمل دارد. توسعه‌ی کلان کتاب و کتاب‌خوان نیازمند رشته کارهای پیوسته یا در واقع زنجیره‌ای از چندین حلقه بنیادی است. یک سوی این زنجیر تولید کتاب استاندارد و سوی دیگر آن، بودن انگیزه مناسب برای کتاب‌خوانی است. دسترسی به کتاب استاندارد از حلقه‌های میانی این زنجیر است. شکل پسندیده این زنجیره، ارتقای کمی و کیفی کتاب‌های آموزش متناسب با نیازهای گروه‌های گوناگون سنی دانش‌آموزان و توان خرید یا امانت گرفتن این کتاب‌ها از سوی آنان است. افزون بر این، دانش‌آموزان به شیوه‌های گوناگون به خواندن کتاب مناسب تشویق شوند و در گزینش کتاب برای خواندن از راهنمایی معلمان و کتابداران آموزش دیده برخوردار شوند. در گستره‌ی ملی برای این کار باید راهبردی سنجیده، اصولی، منسجم و سراسری پیش‌بینی نمود. راهبردی که سرتاسر این زنجیره را دربرگیرد و به همه‌ی حلقه‌های آن توجه کند.



طرح استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

دبیرخانه سامان بخشی کتاب‌های آموزشی



مقدمه

مواد آموزشی امروزه یکی از ابزارهای مهم اشاعه‌ی علم و فرهنگ در جامعه هستند. به همین علت باید بکوشیم که تولیدات آموزشی از کیفیت لازم برخوردار شوند تا به طور مکرر مورد استفاده‌ی دانش‌آموزان، معلمان و سایر علاقه‌مندان قرار گیرند.

«سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی»، به عنوان مجری «طرح سامان بخشی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی»، در بیانیه‌ی خط‌مشی کیفیت بخشی به تولیدات آموزشی خود چنین آورده است:

«سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در جهت تحقق اهداف کلان کیفیت بخشی و برای تضمین و ارتقای سطح کیفیت تولیدات آموزشی و کمک آموزشی خود و عرضه‌ی آن‌ها در سطوح ملی و بین‌المللی، متعهد شده است تا بر اساس استاندارد جهانی ISO9001-2000، سیستم مدیریت کیفیت، را با توجه به خط‌مشی‌های زیر برای فرایندهای سازمانی مستقر نماید. این سازمان هم‌چنین متعهد شده است که در جهت استقرار نظام مدیریت کیفیت، زمینه‌های لازم را برای اجرای اثربخش مدیریت فرایند در سطح سازمان فراهم نماید: ■ نهادینه کردن پژوهش در تمامی فعالیت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها به‌ویژه طراحی و تولید

برنامه‌های درسی؛

■ تحول آفرینی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و تولید مواد آموزشی؛

■ به‌کارگیری رویکردهای نوین برای تولید و ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی با تأکید بر

تعمیق تربیت دینی و حفظ هویت ملی؛

■ تغییر رویکرد آموزشی به رویکرد فرهنگی- تربیتی؛

■ مشارکت‌پذیر کردن فرایند برنامه‌ریزی درسی و تولید مواد آموزشی؛

■ تغییر روش سنتی آموزش به یادگیری فعال.

اجرای طرح سامان‌بخشی تولید کتاب‌های آموزشی و نیز استانداردسازی این تولیدات، از جمله اقدامات این سازمان در راستای تولید محصولات کیفی آموزشی و تربیتی در داخل و بیرون سازمان، به‌ویژه هدایت بخش خصوصی و یا ناشران و نویسندگان در این زمینه است. تهیه‌ی این آیین‌نامه و دستورالعمل در راستای رویکرد یاد شده صورت گرفته است.»

۱. مفهوم فلسفه، ضرورت و اهداف استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

۱-۱. مفهوم استاندارد

استاندارد در لغت به معنای ایجاد مقیاسی برای اندازه‌گیری است. بررسی تعاریف مختلفی که از استاندارد شده است، نشان می‌دهد که صاحب‌نظران در تعاریف خود بر موارد زیر تأکید کرده‌اند:

■ مقیاسی برای اندازه‌گیری یک واحد کاری برای انجام خدمات اداری و صنعتی؛

■ ایجاد ملاک، هنجار و یا نرمی به منظور مقایسه و محک زدن چیزی، فعالیت و یا امری؛

■ رعایت یک سلسله از ملاک‌ها در تولید یک شیئی و اطمینان از کافی بودن آن‌ها، تا بتوان وضعیت آن شیء را مطلوب قلمداد کرد؛

■ رسیدن به سطح مطلوب در یک چیز که ملاک‌های قضاوتی آن را معین می‌کند؛

■ تهیه‌ی مدرکی که دربرگیرنده‌ی قواعد یا ویژگی‌های خاص برای استفاده‌ی عمومی و مکرر از یک چیز است؛

■ ایجاد نظامی مبتنی بر علوم و فنون و تجارب بشری؛

■ رعایت قواعد، اصول و ضوابط با هدف بهبود کیفیت و ارتقای بهره‌وری؛

■ پایه‌ای برای مقایسه در قضاوت‌ها، ارزیابی‌ها و یا اندازه‌گیری‌ها؛

■ مفهومی که بیانگر انسجام، انضباط در فعالیت‌های علمی، عملی، فنی، فرهنگی و آموزشی در جامعه است؛

■ استاندارد به معنای درست کار کردن است و نه کار زیاد انجام دادن [بختیاری، ۱۳۸۳: ۱۴۹].

از مجموعه نظرات فوق می‌توان به این نتیجه رسید که: «استاندارد یا استانداردسازی، رعایت مجموعه‌ای از اصول، قواعد، ملاک‌ها و هنجارها در فعالیت‌های علمی، فنی، فرهنگی و آموزشی و تربیتی براساس یک سلسله از تجارب علمی و بشری با هدف بهبود کیفیت فرایندها و

استانداردسازی
رعایت مجموعه‌ای از
اصول، قواعد
ملاک‌ها
در فعالیت‌های
علمی، فنی، فرهنگی
و آموزشی و تربیتی
است

توليدات و نیز ارتقای بهره‌وری است؛ به گونه‌ای که یک فرایند و یا یک وسیله به دفعات مورد استفاده قرار گیرد.»

۱-۲. فلسفه‌ی استانداردهای کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

تولید کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی مفید و مناسب، مستلزم رعایت یک سلسله از شاخص‌ها و معیارهای علمی، فنی، فرهنگی و آموزشی است. تشخیص این که یک کتاب و نشریه تا چه اندازه، ملاک‌ها و معیارهای موردنظر را رعایت کرده، نیازمند شناسایی و قضاوت توسط افراد صاحب‌نظر به کمک مجموعه‌ای از ملاک‌ها و شاخص و نیز مقایسه‌ی این آثار با یکدیگر است. تولید کتاب‌ها و نشریات استاندارد، نه تنها ناشران را به تولید آثار کیفی تر تشویق می‌کند، بلکه مصرف‌کنندگان را هدایت خواهد کرد که چه نوع کتاب‌ها و نشریاتی را و با چه ضوابطی تولید و یا برای معرفی انتخاب کنند.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، به‌عنوان یک سازمان مسئول دولتی که مهم‌ترین نقش و بیشترین سهم را در تولید کتاب‌های آموزشی بر عهده دارد، از سال ۱۳۷۹ و در راستای رسالتی که برای خود قائل بوده است و نیز خط‌مشی‌های این سازمان، امر هدایت، نظارت، ارزیابی و حمایت از تولیدات نویسندگان و ناشران آموزشی را بر عهده گرفت و در این راستا نخستین بار در سال ۱۳۷۸، به تدوین و تصویب آیین‌نامه‌ی سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی اقدام کرد. به دنبال تصویب این آیین‌نامه، سازمان پژوهش اقدامات زیر را با هدف کیفیت‌بخشی به تولیدات آموزشی به انجام رساند:

۱. تدوین برنامه‌های سالانه و پنج‌ساله در راستای طرح سامان‌بخشی و کیفیت‌بخشی کتاب‌های آموزشی؛
۲. تدوین دفترچه‌های راهنمای تألیف کتاب‌های آموزشی؛
۳. تشکیل گروه‌های علمی ارزیابی؛
۴. برگزاری جشنواره‌های گوناگون با هدف انتخاب کتاب‌های مناسب و تقدیر از مؤلفان،



تصویرگران و ناشران نمونه؛

۵. معرفی کتاب‌های مناسب در پایان کتاب‌های درسی و انتشار کتاب‌نامه‌ی رشد. استانداردهای کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی، مرحله‌ی دوم کیفیت‌بخشی به فرایندها و تولیدات کتاب‌ها و نشریات است. هدف اصلی این مرحله ترغیب و تشویق ناشران مؤسسات فرهنگی و مؤلفان به تولید کتاب‌ها و نشریات استاندارد یا مطلوب و راهنمایی معلمان، مربیان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها در جهت استفاده از این تولیدات است.

۱-۳. ضرورت استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

هزاره‌ی سوم با علومی هم‌چون نانو تکنولوژی، بیوتکنولوژی، دنیای مجازی، مخابرات نوری، اقتصاد دانش، جامعه‌ی دانش محور، جامعه‌ی دانایی محور، دارایی دانش و مدیریت دانش، طلوع کرد و با خود انتظارات استاندارد جدیدی را در ابعاد گوناگون به ارمغان آورد. مهم‌ترین فواید استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی را باید موارد زیر دانست:

۱. تدوین استانداردهای پاسخ‌گو با هدف سنجش پاسخ‌گو؛

۲. جهت‌دهی به تولیدکنندگان کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی با هدف ارتقای کیفی این محصولات؛

۳. هدایت مصرف‌کنندگان (معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها) به استفاده از آثار کیفی؛

۴. ایجاد هم‌فکری بین تولیدکنندگان کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی و متخصصان

برنامه‌ریزی درسی و تربیتی؛

۵. کمک به رشد علمی کشور؛

۶. ارائه‌ی راه‌حل برای برطرف کردن مشکلات مرتبط با وضعیت کتاب‌ها و نشریات آموزشی

و تربیتی؛

۷. ایجاد نظم در فعالیت‌های آموزشی و نظارت بهتر بر فرایندهای یاددهی و یادگیری.

۱-۴. اهداف استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

■ هدایت، نظارت و ارزیابی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی در جهت دستیابی به سطح مطلوب (استاندارد) در سطح کشور؛

■ بهبود کیفی کتاب‌ها و نشریات براساس یک سلسله از شاخص‌ها و هنجارهای علمی، فنی، هنری، آموزشی و تربیتی؛

■ معرفی کتاب‌ها و نشریات استاندارد به معلمان، مربیان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها از طریق منابع گوناگون (اطلاع‌رسانی درخصوص کتاب‌های آموزشی، مجلات رشد، نشریات رشد و سایر نشریات از طریق سایت‌های اطلاع‌رسانی سازمان)؛

■ حمایت از مؤلفان، تصویرگران و ناشران کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی؛

■ ایجاد رقابت بین ناشران و مؤلفان در زمینه‌ی تولید کتاب‌ها و نشریات استاندارد؛

■ تشویق ناشران و مؤلفان به تولید کتاب‌ها و نشریات استاندارد؛

■ حمایت از مصرف‌کنندگان کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی؛

جهت‌دهی به منابع انسانی، مالی و فرهنگی

تولید کتاب‌ها

و نشریات استاندارد

مصرف‌کنندگان را

هدایت خواهد کرد

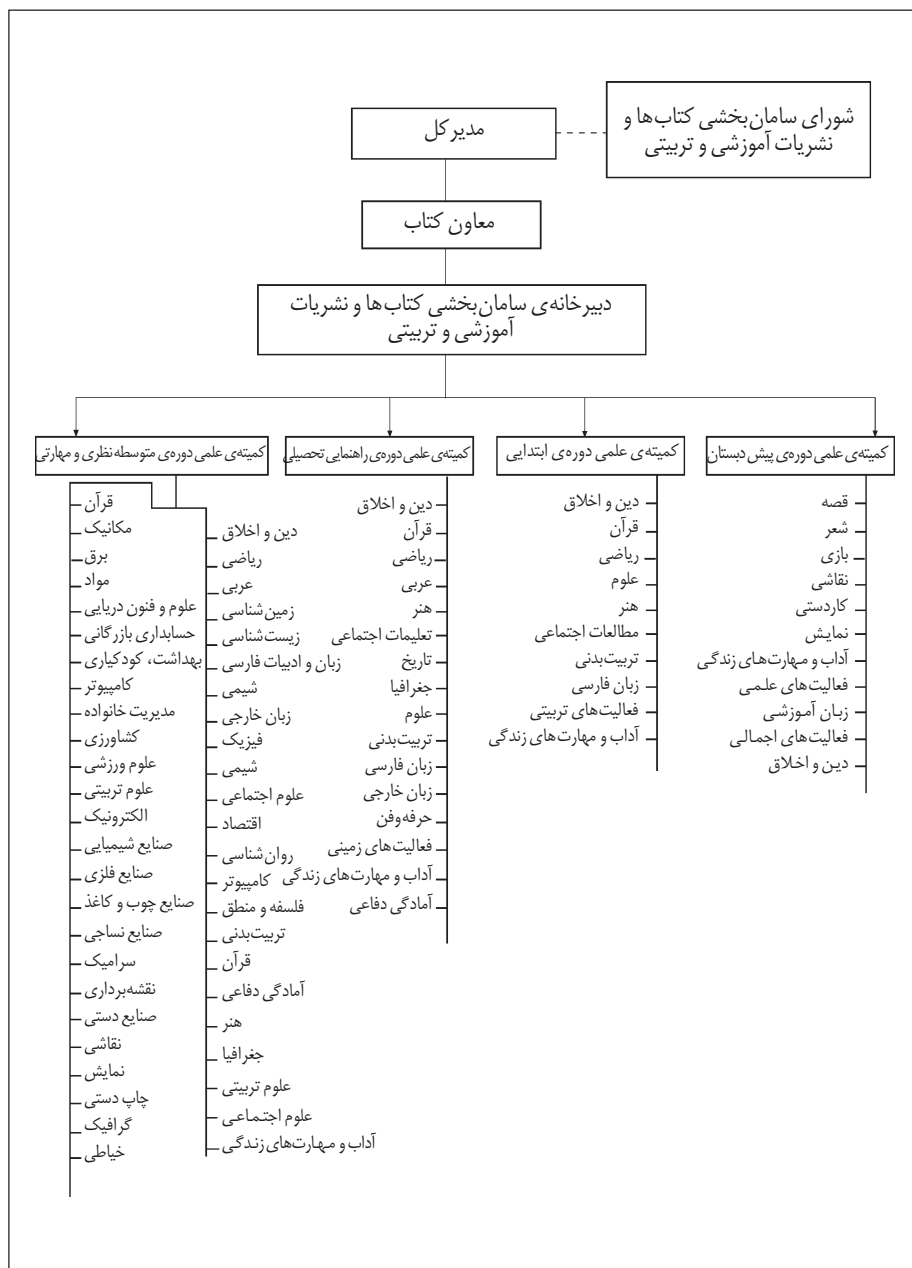
که چه نوع کتاب‌ها

و نشریاتی را

انتخاب کنند



۲. چارت تشکیلاتی، عوامل انسانی و شرح وظایف



۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷



۲-۱-۲. مدیر کل

۲-۱-۱. سیاست گذاری بر اساس اهداف راهبردی شورای سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی
۲-۱-۲. نظارت کلی بر روند اجرای طرح استاندارد سازی کتاب ها و نشریات آموزشی

۲-۲. معاون کتاب

۲-۲-۱. نظارت بر اجرای راهبردهای شورای سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی
۲-۲-۲. برنامه ریزی برای استاندارد سازی کتاب ها و نشریات آموزشی
۲-۲-۳. نظارت بر عملکرد کمیته های ارزیابی کتاب ها و نشریات آموزشی (پیش دبستان، دبستان، راهنمایی و متوسطه)
۲-۲-۴. نظارت بر عملکرد دبیرخانه ی اجرایی طرح سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی
۲-۲-۵. تأیید قراردادها و ارائه ی گزارش های فصل به فصل به مدیر کل و نظارت بر روند اجرای طرح

۲-۳. دبیرخانه ی سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی

۲-۳-۱. هدف: پی گیری مصوبات شورای سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی
۲-۳-۲. شرح وظایف:
- اجرای سیاست های شورای سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی و برنامه ریزی در جهت هدایت و تشویق ناشران و مؤلفان
- تدوین برنامه ی کاری سالانه
- انتخاب و معرفی اعضای کاری کمیته های چهارگانه ی علمی - تخصصی در دوره های پیش دبستانی، ابتدایی، راهنمایی و متوسطه و کمیته های داوری آثار
- ایجاد هماهنگی در فعالیت های کاری کمیته های علمی - تخصصی و کمیته های داوری آثار
- پی گیری و تنظیم آیین نامه های اجرای شورای سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی
- پی گیری و تنظیم آیین نامه های اجرایی گروه های چهارگانه ی علمی - تخصصی و کمیته های داوری آثار
- انتخاب و معرفی همکاران علمی به معاون کتاب
- برنامه ریزی در جهت تولید و تصویب راهنماهای تولید کتاب ها و نشریات آموزشی
- پی گیری تولید راهنماهای تولید کتاب های آموزشی و فصل نامه ی جوانه برای ناشران و پدیدآوردگان کتاب های آموزشی
- ارائه ی گزارش ماهانه به معاون کتاب از روند فعالیت های دبیرخانه اجرایی

استاندارد سازی

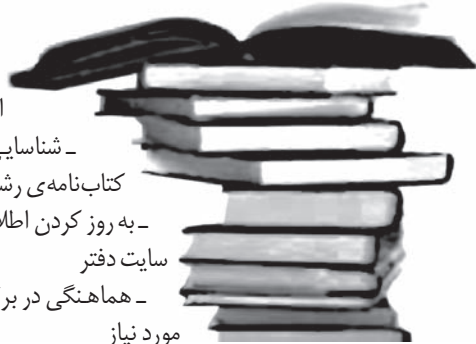
مرحله ی دوم

کیفیت بخشی

به فرایندها و تولیدات

کتاب ها و نشریات

است



- نظارت بر انجام امور بایگانی اسناد، پرداخت ها،

مراسلات، هماهنگی های تلفنی و حضوری و سایر

امور اجرایی

- شناسایی کتاب ها و نشریات آموزشی و معرفی آن ها در

کتاب نامه ی رشد

- به روز کردن اطلاعات کتاب های مناسب آموزشی و تربیتی از طریق

سایت دفتر

- هماهنگی در برگزاری جشنواره های سالانه و تهیه ی گزارش های

مورد نیاز

- مشارکت در مطالعات و پژوهش های مربوط به سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی و

تربیتی

- ایجاد زمینه ی مشارکت اشخاص حقیقی و حقوقی، انجمن ها، سازمان ها و مجامع علمی

در جهت کیفیت بخشی به کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی

- همکاری در برگزاری کارگاه های آموزشی، نمایشگاه ها و جشنواره های آموزشی در راستای

طرح سامان بخشی کتاب ها و نشریات آموزشی

**بررسی عمومی
بر اساس چک لیست با
هدف شناخت کتاب
و نشریه ی مناسب
و کسب حداقل امتیاز
۶۰ درصد صورت
می گیرد**

۲-۴. گروه های علمی چهارگانه (پیش دبستان، دبستان، راهنمایی و متوسطه)

۱-۴-۲. هدف: تولید استاندارد تألیف و ارزیابی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی

بر اساس شاخص های استاندارد

۲-۴-۲. ترکیب اعضا: ترکیب اعضای هر کمیته به شرح آیین نامه های مصوب

سی و نهمین جلسه ی شورای سامان بخشی کتاب های آموزشی مورخ ۸۵/۱۱/۷ خواهد

بود.

۳-۴-۲. شرح وظایف:

- تعیین و تدوین اصول، ویژگی ها، استانداردها و شیوه نامه های تولید کتاب ها و نشریات

آموزشی و تربیتی با توجه به خط مشی ها و سیاست های شورای سامان بخشی کتاب ها و نشریات

آموزشی و تربیتی

- شناسایی کتاب های آموزشی و تربیتی و نشریات مناسب و مرتبط با راهنماهای برنامه ی

درسی و ارزیابی آثار

- جمع آوری، ارزیابی و انتخاب کتاب های آموزشی و تربیتی و نشریات مناسب و تأیید آثار

مکتوب برای معرفی در منابع اطلاع رسانی، از جمله کتاب نامه ی رشد، کتاب های درسی،

راهنمای معلم و سایت سامان بخشی

- معرفی کتاب ها و نشریات مناسب و برتر آموزشی و تربیتی از طریق منابع گوناگون

اطلاع رسانی

- تهیه ی برنامه ی سالانه ی کمیته ی علمی و نظارت بر حسن اجرای آن

- تدوین و ارائه ی شیوه نامه های اجرایی برگزاری جشنواره ها، نمایشگاه ها، همایش ها و

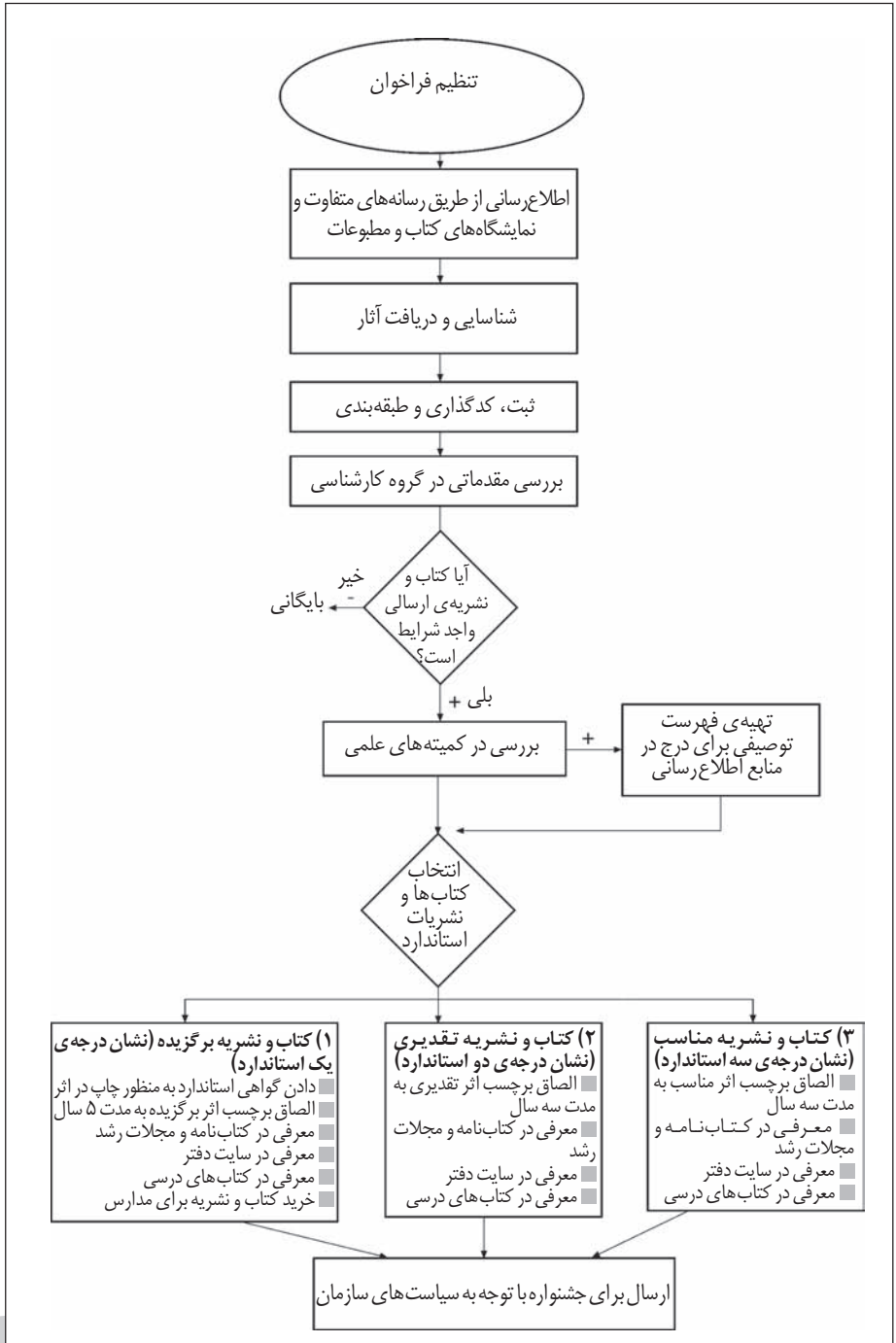
کارگاه های آموزشی و تربیتی

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۰

۳. فرایند شناسایی، دریافت، طبقه‌بندی و استانداردسازی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی



۲۲/۲۳۹۰۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷



نمودار ۲ گردش کار در تعیین و معرفی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی استاندارد

۳-۱. فرایند شناسایی و دریافت کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

در این مرحله، فهرست تمامی آثار ناشران کشور از طریق بانک‌های اطلاعاتی نشریات و کتاب رایانه (کتاب نت)، ماه‌نامه‌ی تخصصی کتاب ماه، کارنامه‌ی سالانه‌ی نشر کل کشور و حضور کارشناسان در مرکز اطلاع‌رسانی و مخزن کتاب‌خانه‌ی کتاب و وزارت ارشاد اسلامی و یا از طریق روزنامه‌ها و فراخوان سالانه در نمایشگاه‌های بین‌المللی کتاب و نشریات (مطبوعات) شناسایی، ابتیاع، درخواست و جمع‌آوری می‌شود و در اختیار واحد دبیرخانه‌ی سامان‌بخشی قرار می‌گیرد.

۳-۲. مرحله‌ی ثبت، کدگذاری و طبقه‌بندی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی

این مرحله در حقیقت نوعی بررسی اولیه‌ی کتاب با هدف تشخیص واجد شرط بودن و یا فاقد شرط بودن کتاب و یا نشریه به لحاظ آموزشی و تربیتی است. پس از دریافت کتاب و یا نشریه و ثبت مشخصات آن در رایانه، به کدگذاری و سپس طبقه‌بندی آن با توجه به ارتباط آن با حوزه‌ی درسی، رعایت چارچوب کلی کتاب‌های آموزشی و ارتباط با دوره‌ی تحصیلی اقدام می‌شود. در صورتی که کتاب واجد شرایط تشخیص داده شود، برای قضاوت در اختیار کمیته‌های کارشناسی، کمیته‌های علمی و یا داوری قرار می‌گیرد.

۳-۳. مرحله‌ی قضاوت کارشناسانه و روش‌ها و الگوهای تعیین کتاب‌ها و نشریات

آموزشی و تربیتی

در این مرحله، کتاب یا نشریه برای ارزش‌یابی نهایی در اختیار کمیته‌های کارشناسی و یا کمیته‌های علمی - تخصصی قرار می‌گیرد. این ارزش‌یابی طی دو مرحله صورت می‌گیرد: مرحله‌ی اول بررسی عمومی و مرحله‌ی دوم بررسی تخصصی. بررسی عمومی بر اساس یک فهرست و ارسی (چک‌لیست) عمومی، با هدف شناخت کتاب و نشریه‌ی مناسب و کسب حداقل امتیاز ۶۰ درصد و بررسی تخصصی با هدف انتخاب کتاب تقدیری و برگزیده با توجه به شاخص‌های تخصصی‌تر صورت می‌گیرد. عاملین این بررسی و یا ارزش‌یابان عبارت‌اند از: معلمان مجرب، کارشناسان برنامه‌ریزی درسی، متخصصان موضوعی، تصویرگران آموزشی، روان‌شناسان و صاحب‌نظرانی که در تألیف کتاب‌های آموزشی و درسی و یا تولید نشریات آموزشی مشارکت داشته‌اند و یا قادر به تشخیص کیفیت یک کتاب آموزشی و ارتباط آن با برنامه‌ی درسی بر اساس شاخص‌های معین هستند.

قضاوت‌های کارشناسانه در مورد کتاب آموزشی و تربیتی بر اساس یک سلسله از شاخص‌ها، از جمله میزان ارتباط با اهداف برنامه‌ی درسی، کیفیت محتوا و نحوه‌ی سازمان‌دهی محتوا، زبان نگارش، روش‌های ارائه‌ی محتوا به شیوه‌ی فعال، شیوه‌های ارزش‌یابی، شاخص‌های تصویرگری، ساختار فیزیکی و صوری در دستاوردهای علمی صورت می‌گیرد. قضاوت در خصوص نشریات عمومی و تخصصی بر اساس شاخص‌های فنی و هنری، رعایت ملاحظات محتوایی و معنایی، رعایت اصول تصویرگری، قالب‌های متفاوت در ارائه‌ی محتوا، ارتباط با مخاطبان وضعیت انتشاراتی و اقتصادی، و برخورداری از ساختار حرفه‌ای صورت می‌گیرد. از آن‌جا که این شاخص‌ها از حیث اهمیت متفاوت هستند، برای هر یک امتیاز خاصی در نظر گرفته

بررسی تخصصی با هدف انتخاب کتاب تقدیری و برگزیده با توجه به شاخص‌های تخصصی‌تر صورت می‌گیرد

شده است. پس از تعیین امتیاز توسط ارزش یابان مختلف، معدل نظرات ارزش یابان مبنای قضاوت در مورد درجه ی کیفیت کتاب و یا نشریه قرار می گیرد. جدول های ۱ و ۲، شاخص های تولید و ارزش یابی کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی و درجه بندی کیفیت آن ها را به شیوه ی رتبه بندی درصدی نشان می دهد.

جدول ۱. شاخص های تولید و ارزش یابی کتاب های آموزشی و تربیتی

ردیف	فهرست شاخص های تولید و ارزش یابی بررسی کتاب های آموزشی و تربیتی	حداکثر امتیاز
۱	تحقق هدف های برنامه ی درسی (ارتباط با اهداف برنامه، توجه به حیطه های اهداف، توجه به منابع اهداف)	۱۰
۲	محتوای کتاب و سازمان دهی آن ارتباط با نیازهای فرد، نیازهای جامعه، اعتبار علمی، به روز بودن محتوا، توجه به شرایط فرهنگی و ارزش های تربیتی، رعایت اصولی سازمان دهی محتوا (از ساده به مشکل، از عینی به ذهنی، نظم منطقی، رشد سنی فراگیر)	۲۵
۳	شیوه ی نگارش (استفاده از زبان متناسب با محتوا، سادگی و قابل فهم بودن، ویرایش مناسب، استفاده از جملات کوتاه)	۱۰
۴	شیوه های فعال در ارائه ی محتوا و توجه به خودیادگیری (برانگیختن انگیزه ی به کارگیری حواس، توجه به فعالیت های ذهنی، درگیر کردن مخاطب)	۱۰
۵	شیوه ها و حیطه های متنوع ارزش یابی (تنوع در شیوه ها، تنوع در سؤالات، خلاقیت در طرح سؤال، توجه به ارزش یابی)	۱۰
۶	کیفیت تصاویر (از حیث تناسب با متن، جذاب بودن و رعایت اصول هنری)	۱۵
۷	ساختار فیزیکی و ظاهری (تناسب طرح روپشت جلد، قطع مناسب، صحافی، نوع کاغذ، کیفیت صفحه آرای، زیباسازی متن، میزان سفیدخوانی، عنوان بندی)	۱۰
۸	دستاوردهای علمی (کاربرد در زندگی، گسترش مرزهای علم)	۱۰
	جمع امتیاز	۱۰۰

رتبه بندی کتاب های آموزشی و تربیتی با توجه به امتیاز کسب شده

برگزیده	تقدیری	مناسب	نامناسب
۱۰۰-۸۱ درصد	۸۰-۷۱ درصد	۷۰-۶۰ درصد	کمتر از ۵۰ درصد

جدول ۲. شاخص های تولید و ارزش یابی نشریات آموزشی و تربیتی

ردیف	فهرست شاخص های تولید و ارزش یابی	حداکثر امتیاز
۱	رعایت ملاحظات فنی و هنری (نام نشریه، نامواره، قطع مناسب، صفحه آرای، معقول بودن شماره ی صفحات، استفاده از تیترا، سو تیترا و میان تیترا)	۲۵
۲	رعایت ملاحظات محتوایی و معنایی ارتباط با اهداف برنامه ی درسی و اهداف آموزش و پرورش، کاربردی بودن محتوا، تنوع مطالب، توجه همه جانبه به مناسبت ها و رخداد های علمی و فرهنگی، توجه ارزش های دینی و تربیتی، توجه به آموزش مهارت های زندگی، تقویت روحیه ی هم بستگی و همدلی، تقویت روحیه ی استقلال طلبی و عزت نفس، توجه به رشد تفکر خلاق و روحیه ی جست و جو، تناسب حجم محتوا، استفاده از زبان مناسب)	۱۵
۳	رعایت اصول تصویرگری (تنوع در تصاویر، ارتباط تصویر با متن، کمک به انتقال مفاهیم، جذابیت و زیبایی، تناسب تصویر با مخاطب و موضوع)	۱۵
۴	توجه به قالب های متفاوت در ارائه ی محتوا (سرمقاله، مقاله، خبر، مصاحبه، گزارش، داستان، نقد و بررسی، سرگرمی های علمی، توجه به تکنیک های ساختاری، معرفی آثار)	۱۵
۵	ارتباط با مخاطب (توجه به نظر سنجی از مخاطب، حضور خواننده و مخاطب در متن، ایجاد سرکلیشه های مناسب، پاسخ به نامه ها، معرفی شخصیت ها، فراهم کردن امکان حضور خواننده در مقام خبرنگار و یا تولید کننده ی محتوا)	۱۵
۶	ملاحظات انتشاراتی و اقتصادی (انتشار منظم، دوره ی انتشار، شمارگان، کیفیت کاغذ و چاپ، قیمت مناسب)	۱۰
۷	برخورداری از ساختار حرفه ای (داشتن ساختار مطبوعاتی، رعایت حقوق نویسندگان، بازنگری مداوم، استفاده از محققان و یا نویسندگان حرفه ای)	۱۵
	جمع	۱۰۰

رتبه بندی نشریات آموزشی و تربیتی با توجه به امتیاز کسب شده

برگزیده	تقدیری	مناسب	نامناسب
۱۰۰-۸۱ درصد	۷۱-۸۰ درصد	۶۰-۷۰ درصد	کمتر از ۵۰ درصد

۳-۴. نحوه ی بیان و نمایش کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی استاندارد

منظور از نحوه ی بیان کتاب ها و نشریات آموزشی و تربیتی استاندارد، روش های تأیید استاندارد بودن کتاب و یا نشریه ی آموزشی است. این روش ها شامل دادن گواهی نامه و الصاق برچسب درجه ی استاندارد به کتاب و نشریات آموزشی و تربیتی است.

تولید کنندگان کتاب ها و نشریات آموزشی در صورتی که اثر آن ها به عنوان برگزیده، تقدیری و مناسب انتخاب شود، می توانند در معرفی آن به خوانندگان به گونه ی زیر عمل کنند:

۳-۴-۱. کتاب و نشریه برگزیده: چاپ گواهی نامه ی استاندارد در کتاب و نشریات آموزشی و تربیتی از سوی دفتر انتشارات کمک آموزشی و الصاق برچسب نشان سه ستاره (یا نشان درجه ی یک استاندارد) روی طرح جلد کتاب و نشریات به مدت ۵ سال.

۳-۴-۲. کتاب و نشریه تقدیری: الصاق برچسب کتاب و نشریه تقدیری (با نشان درجه‌ی دو استاندارد) روی طرح جلد کتاب و نشریه به مدت سه سال از سوی دفتر انتشارات کمک آموزشی.

۳-۴-۳. کتاب و نشریه مناسب: الصاق برچسب کتاب و نشریه مناسب آموزشی و تربیتی (با نشان درجه‌ی سه استاندارد) روی طرح جلد کتاب و نشریه به مدت سه سال از سوی دفتر انتشارات کمک آموزشی.

۳-۵. مقاصد نهایی و چگونگی معرفی کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی استاندارد مقصد استانداردسازی در این طرح، مصرف داخلی خواهد بود. مصرف کنندگان کتاب‌ها و نشریات آموزشی و تربیتی کارشناسان کتاب‌های درسی، معلمان، دانش آموزان، خانواده‌ها، مدیران مدارس و مسئولین تجهیز کتاب‌خانه‌های مدارس خواهند بود.

کتاب‌های انتخاب شده بر حسب اهمیت به روش‌های زیر اطلاع‌رسانی خواهند شد:

۳-۵-۱. کتاب‌ها و نشریات برگزیده: معرفی در کتاب‌های درسی، کتاب‌های راهنمای معلم، رشد جوانه، کتاب‌نامه‌ی رشد (معرفی توصیفی)، روزنامه‌ها، مجلات رشد، نمایشگاه‌های کتاب و مطبوعات، سایت دفتر و نیز شرکت دادن در جشنواره با توجه به سیاست‌های سازمان.

۳-۵-۲. کتاب‌ها و نشریات تقدیری: معرفی در کتاب‌های درسی، کتاب‌نامه رشد توصیفی، مجلات رشد، نمایشگاه‌های کتاب و مطبوعات، سایت دفتر، و نیز شرکت دادن در جشنواره با توجه به سیاست‌های سازمان.

۳-۵-۳. کتاب‌ها و نشریات مناسب: معرفی در کتاب‌نامه و مجلات رشد، سایت دفتر و کتاب‌های درسی.

◀ منابع

۱. مجموعه مقالات اولین همایش علمی استاندارد و استانداردسازی در آموزش و پرورش (۸۳-۱۳۸۲). معاونت برنامه‌ریزی و توسعه مدیریت وزارت آموزش و پرورش. انتشارات مدرسه. تهران.
۲. طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی (۱۳۸۴). دفتر انتشارات کمک آموزشی. تهران.
۳. یگانه، مهرداد (۱۳۷۹). استاندارد و استاندارد کردن. مرز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران. تهران.
۴. ریاحی، بهروز (۱۳۸۳). آموزش استانداردسازی. انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران. تهران.
۵. شیوه‌نامه‌ی اجرایی شناسایی و اکتیو کتاب‌های آموزشی طرح سامان بخشی. دفتر انتشارات کمک آموزشی. تهران. ۱۳۸۳.
۶. آیین‌نامه‌ی سامان بخشی کتاب و نشریات آموزشی و تربیتی مصوب سومین و چهارمین جلسه‌ی شورای سامان بخشی ۲/۲۲ و ۷۸/۳/۲۵. دفتر انتشارات کمک آموزشی. تهران.
۷. کلیات طرح تولید و استانداردسازی کتاب‌های آموزشی. دفتر انتشارات کمک آموزشی. ۱۳۸۵. تهران.
۸. ویژگی‌های کتاب‌ها و مواد آموزشی پیش دبستانی. شماره‌ی ۲۵. دفتر انتشارات کمک آموزشی. ۱۳۸۶. تهران.
۹. مجموع شرح وظایف پست‌های سازمانی دفتر انتشارات کمک آموزشی (۱۳۸۶). تهیه و تنظیم از مدیریت امور کارکنان و پشتیبانی سازمان. تهران.
۱۰. خط‌مشی کیفیت (۸۵/۴/۱۶). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. تهران.
۱۱. نمک‌دوست تهرانی، حسن (۱۳۸۶). استاندارد نشریات آموزشی. دفتر انتشارات کمک آموزشی. تهران.
۱۲. ویژگی‌های نشریات آموزشی و تربیتی دانش آموزان (۱۳۸۵). معاونت برنامه‌ریزی مجلات رشد، دفتر انتشارات کمک آموزشی. تهران.

ارزش یابان عبارت‌اند
از: معلمان مجرب
کارشناسان
برنامه‌ریزی درسی
متخصصان موضوعی
تصویرگران آموزشی
روان‌شناسان
و صاحب‌نظران

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۵



سمت و سوی ناشران

● شکوه تقدیسبان



اشاره

داشتن مؤسسه‌ی نشر و انتشار کتاب، در عین این‌که نوعی کار فرهنگی است، جنبه‌ی تجاری دارد و مانند هر کاری که نیازمند سرمایه‌گذاری است، به سوددهی آن توجه می‌شود و البته انتظار سوددهی، انتظار بجایی است. اما در میان صدها انتشاراتی کوچک و بزرگ، بعضی به جنبه‌ی فرهنگی و تربیتی کار بیشتر توجه دارند. آن‌ها ضابطه‌مند هستند. نام بعضی ناشران کتاب کافی است تا خریداران کتاب را به سوی خود جلب کند. همیشه کیفیت بالای کتاب‌های منتشر شده، پشتوانه‌ی محکمی برای جلب اعتماد مشتری و بازار است. شاید به همین دلیل است که تقریباً اکثر ناشران به فراخوان جشنواره‌های سامان‌دهی کتاب‌های آموزشی رشد پاسخ مثبت داده‌اند و در جلسات نقد و بررسی و تعامل فی‌مابین شرکت می‌کنند. در ادامه به چگونگی سمت و سوی ناشران شرکت‌کننده در جشنواره‌های اخیر و پیام‌ها و دران را در بعضی از حوزه‌های نشر، مرور می‌کنیم.

۲۲/۲۳۹۰۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۶

سال ۱۳۷۹ که اولین فراخوان جشنواره صادر شد، تعداد شرکت کنندگان ۷۲ ناشر بود، اما تعداد ۱۹۰۰ کتاب به دبیرخانه‌ی جشنواره رسید. احتمالاً در آن زمان، سؤال‌های فراوانی درباره‌ی هدف‌های جشنواره، استانداردهای کتاب‌های آموزشی و کمک‌درسی، معیارهای تولید کتاب و موارد مشابهی که بتواند کار ناشران را آسان‌تر کند، در ذهن آنان وجود داشته است. نگارنده در شماره‌های قبل «رشد جوانه»، به چندین مورد از نارسایی‌های کتاب‌های کمک‌آموزشی که به‌طور بی‌شمار به کلاس‌های درس فرستاده می‌شوند، یا می‌شده‌اند، اشاره کرده‌ام؛ مواردی مانند گردآوری سؤال‌های امتحانی مناطق آموزشی و انتشار آن‌ها به صورت کتاب، چاپ کتاب‌های حل المسائل که به‌طور کلی دانش‌آموز را از تفکر و تدبیر دور می‌کنند، و یا طرح سؤال‌های کلیشه‌ای و یکنواخت و تکراری که با زمینه‌سازی خلاقیت و تفکر نقاد جوانان و نوجوانان مغایرت دارد.

در بیانیه‌ی هیئت داوران اولین جشنواره‌ی سال ۱۳۷۹، استانداردهای کتاب‌های آموزشی مشخص شد که به سه مورد از آن‌ها، به‌طور کوتاه اشاره می‌شود:

■ **مطالعات اجتماعی:** تعداد کتاب‌های تألیفی باید بیشتر از کتاب‌های ترجمه‌ای باشد.

■ **تعلیم و تربیت دینی:** تنوع آثار ناچیز است و نوآوری و خلاقیت در آن‌ها دیده نمی‌شود.

■ **علوم تجربی:** کتاب‌ها اصولاً با روح علمی یادگیری فعال مغایرت دارند.

در بیانیه‌ی پایانی اولین جشنواره، در حوزه‌های متفاوت درسی و غیردرسی، کارشناسان، ناشران را نسبت به ارزش‌گذاری کیفی کتاب‌ها آگاهی داده‌اند که ذکر جزئیات آن از ظرفیت این مقاله خارج است.

در چهارمین جشنواره در سال ۱۳۸۳، تعداد ناشران شرکت‌کننده به ۱۸۲ رسید که ۱۳۰۸ کتاب برای دوره‌ی ابتدایی و ۱۰۱۹ کتاب برای دوره‌ی راهنمایی ارسال کرده بودند. در بیانیه‌ی داوران سال ۱۳۸۳ چنین می‌خوانیم: «ضمناً جای خالی کتاب‌هایی که پرورش مهارت‌های فرایندی تفکر منطقی و خلاق و فعالیت‌ها را مورد عنایت قرار دهند، احساس می‌شود که می‌تواند مورد توجه مؤلفان و ناشران محترم قرار گیرد.»

در بند ۱ بیانیه، با عنوان «پیشنهاد برای ارتقای سطح کیفی تألیف‌ها» چنین می‌خوانیم: «جمع‌آوری مقاله‌های گوناگون خود و دیگران حول یک موضوع، کار پسندیده‌ای است که نتیجه‌ی آن می‌تواند تهیه‌ی جُنگی با ارزش باشد. در عین حال، بدیهی است تألیف کتاب نیازمند تمهید سازمانی ویژه و واحد، هدفمند و پویا (فراتر از تهیه‌ی یک جُنگ مناسب) است. از آن مهم‌تر، هر تألیف شایسته، فرصت‌هایی برای تفکر و عمل خواننده، ایجاد انگیزه برای مراجعه به منابع اطلاعاتی و رویارویی با مسائل تازه و افق‌های گوناگون فراهم می‌آورد.»

در بند ۲ همین بیانیه با عنوان «مشابهت در تولید و عدم نوآوری»، نظر هیئت‌داوران چنین آمده است: «شبهت بسیار نزدیک آثار تولیدشده، از نظر نوع ساختار، نحوه‌ی گزینش و سازمان‌دهی محتوا، بهره‌گیری از عناوین و تصاویر یکسان، خصوصاً در طبقه‌ی کتاب‌های کمک‌درسی، یکی از نکات قابل توجه در بررسی‌های داوران بوده است. یکی از دلایل این امر، تمایل پدیدآورندگان به انتخاب عناوینی بوده است که به‌طور مستقیم معرف محتوای کتاب باشد و بی‌واسطه با مخاطب ارتباط برقرار کند. این موضوع سبب شده است، عنوان بعضی کتاب‌ها نسبتاً مشابه یا کاملاً یکسان باشد؛ از جمله عنوان کتاب کار فارسی اول و کتاب‌های

کیفیت بالای
کتاب‌های منتشرشده
پشتوانه‌ی محکمی
برای جلب
اعتماد مشتری
و بازار است

۱۳۸۷/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۷



کار تا پنجم دبستان که یکی از عناوین مشترک در کارنامه‌ی تولید اکثر ناشران آموزشی سه سال گذشته است!»

اما در حوزه‌ی علوم تجربی، بخشی از نظرات هیئت داوران چنین است: «بجاست که برای هدر نرفتن سرمایه‌ها در نشر، ناشران از هدف‌های علوم تجربی، و به‌طور کلی هدف‌های آموزش علوم در دنیا و به تبع آن ایران آگاه باشند.»

در بند ۵ چنین می‌خوانیم: «با توجه به سهم ناچیز تولید (بومی یا تألیف) در برابر موج قوی واردات (ترجمه)، لازم است تولیدکنندگان و ناشران عزیز برای این موضوع مهم اهمیت بسیار قائل شوند.»

در ادامه نیز توصیه‌های گروه داوران آمده است: «به ناشران و نویسندگان ارجمند توصیه می‌شود: نیازهای واقعی زندگی مخاطبان، نه نیازهای امتحانی و... را مرکز فعالیت خود قرار دهند؛ از تکرار بیهیزند و روی آوردن به نورا سرلوحه‌ی برنامه‌های کاری خود قرار دهند. زیرا که نورا حاوتی است دگر... اهداف برنامه‌ی درسی را در نظر داشته باشند، نه محتوای کتاب‌های درسی را.»

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، پیام داوران به ناشران در سه دوره‌ی جشنواره، تقریباً مشابه است. آن‌ها در هر سه جشنواره، بیانیه‌هایی داده‌اند که حاکی از عدم شناخت مؤلفان از هدف‌های کتاب کار یا کمک‌درسی است. آسان گرفتن مقوله‌ی تألیف یا کپی کردن از این طرف و آن طرف و آسان‌پذیری ناشران، به هر فرد و شخصی این امکان را می‌دهد که کتابی تألیف کند. البته انسان‌ها در کار تألیف آزاد و مختارند، اما نهاد آموزش و پرورش به شایستگی‌های مؤلفان خلاق و خوش فکر، نیازمند است و در این بستر، ذهن‌های خلاق فرصت نوآوری دارند. جشنواره‌های سامان‌دهی کتاب‌های رشد، برای اکثر ناشران سودمند و مفید بوده‌اند. در حال حاضر، با توجه به آن‌چه در جریان جشنواره‌ها و بیانیه‌ها و انتخاب‌ها گذشته است، تعداد زیادی از ناشران باید با نقطه‌نظرات آموزش و پرورش آشنا شده باشند، از نویسندگان خود انتظارات بیشتر داشته باشند و به رشد کیفی تولیدات خود اهمیت بیشتری بدهند.

به نظر نگارنده، نارسایی‌هایی که هیئت‌های داوری به آن‌ها اشاره کرده‌اند، فقط متوجه ناشران با چاپ کتاب‌های موازی و مشابه نیست. معلمان و مدیران مدارس نیز متأسفانه اجازه می‌دهند، کتاب‌هایی با تکلیف‌های مکانیکی و کلیشه‌ای، یا به عبارت دیگر «بچه‌بشان»، به کلاس‌های آنان اذن دخول پیدا کند. بسیاری از اولیا، خستگی فرزندانشان را هنگام انجام این تکالیف می‌بینند و معترض هستند. تألیف، چاپ، تولید و توزیع این دسته از کتاب‌ها، حلقه‌های به هم پیوسته‌ای هستند که زنجیروار یکدیگر را هدایت می‌کنند و آن‌چه چندان به حساب نمی‌آید، اتلاف وقت و انرژی دانش‌آموزانی است که به جای گسترش دامنه‌ی تفکر و اندیشه، می‌باید ساعت‌ها قلم بزنند و تکراری‌ها را تکرار کنند.

با نگاه به کتاب‌های کار بعضی کشورها، تفاوت فاحش کتاب‌های کار آن‌ها با کتاب‌های ما کاملاً مشخص می‌شود. بسیاری از کتاب‌های کار ما، همان کتاب‌های درسی هستند که رونویسی شده‌اند و کمی رنگ و رویشان تغییر کرده است. به نظر می‌رسد که این تغییرات نیز چندان مطلوب و مثبت نیستند. زیرا تغییرات انجام شده در کتاب‌های درسی، فراتر از انتظار بوده‌اند و جذابیت لازم را برای جذب مخاطب ندارند.

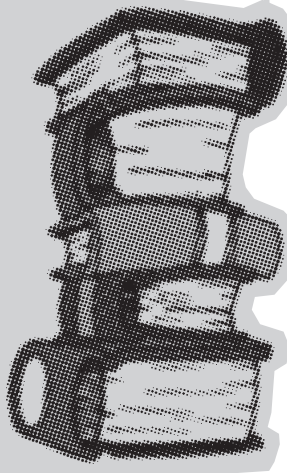
**داوران
در سه دوره‌ی
جشنواره
بیانیه‌هایی داده‌اند
که حاکی از
عدم شناخت بعضی
از مؤلفان
از هدف‌های
کتاب کار
یا کمک‌درسی است**

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۸

نهاد آموزش و پرورش به شایستگی های مؤلفان خلاق و خوش فکر نیازمند است



۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۹

ناشری از یکی از دوستان من خواسته بود، کتابی با مشخصات «ویژه» برای دوره‌ی دبستان تألیف کند و زمان کوتاهی را پیشنهاد کرده بود. دوست من می‌گفت، به او گفتم این کتاب با ویژگی‌هایی که توصیف می‌کنید، غیرممکن است در این مدت کوتاه تهیه شود. بهتر است شما به من وقت بیشتری بدهید، تا ایده‌های تازه‌ای را در کتاب بیاورم که کاملاً ابتکاری و نو باشند. ناشر که فقط می‌خواست کتابی به دستش برسد تا به موقع آن را توزیع کند، مخالفت کرد و تألیف را به فردی سپرد که یک ماهه کتاب را به او تحویل داد. اما دریغ از طرح ویژگی‌هایی که قبلاً ناشر آن‌ها را پیشنهاد کرده بود. این نمونه‌ای کاملاً واقعی از جریان تولید کتاب، توسط بعضی ناشران است.

آن چه ذکر شد، انتظاراتی است که از این رویداد مهم و تاریخی در آموزش و پرورش و دفتر کمک آموزشی می‌رود. به نظر نگارنده، جشنواره‌ها، از باارزش‌ترین مراسمی هستند که می‌توانند، بسیاری از نارسایی‌های برنامه‌ریزی، تدریس، تکلیف، یادگیری و ارزش‌یابی را برطرف کنند؛ البته به این شرط که هماهنگی کلی بین ناشران و مسئولان جشنواره به وجود آید. کتاب‌های کمک آموزشی این امکان را دارند که دانش ساخته شده توسط مدرسه را به محیط زندگی دانش‌آموزان و تجربه‌های شخصی آنان ارتباط دهند. بسیاری از دانش‌آموزان نمی‌فهمند که چه طور محتوایی را که می‌آموزند، با طرح بزرگ‌تری از اشیای محیطشان مطابقت دارد. یکی از دلایل عمده‌ای که باعث می‌شود، دانش‌آموزان آن چه را که خوانده‌اند و می‌خوانند فراموش کنند، آن است که هرگز از معلومات خود در زندگی استفاده نکرده‌اند و برای تجارب آنان محیط مناسبی مهیا نبوده است.

طبق نظریه‌ی **دیوید پرکینز** (۱۹۹۲)، ما دانش‌آموزانی می‌سازیم با «دانش شکستنی» که یا بعد از امتحان آن‌ها دیگر به یاد نمی‌آورند و یا نمی‌دانند چه وقت و چگونه از آن استفاده کنند. ناشران که معمولاً افرادی فرهیخته و اهل علم و ادب هستند، با شناخت رسالت سنگینی که در جهت‌دهی به فرهنگ مردم بر دوش دارند، باید بتوانند امکانات بالقوه‌ی خود را به فعل درآورند. نیروهای علمی زیادی خصوصاً در آموزش و پرورش و مراکز دانشگاهی وجود دارند که می‌توانند در این راستا، تحولات اساسی در کتاب‌های کمک‌درسی و کمک آموزشی به وجود آورند و نیم‌رخ این کتاب‌ها را به حالتی خودفعال تغییر دهند. لازمه‌ی این کار برنامه‌ریزی با توجه به اهداف آموزش و پرورش و داشتن تشکیلاتی فعال و منسجم است.

در این مقاله بیشتر روی سخنم با سرورانی بود که کار پر مسئولیت نشر را به عهده دارند و با مشکلات عدیده‌ی آن دست و پنجه نرم می‌کنند و استوار ایستاده‌اند. اکثر ناشران در جشنواره‌های سامان بخشی شرکت کرده‌اند و حضورشان باعث رونق همایش‌ها و جشنواره‌هاست. این جشنواره‌ها، نمونه‌ای از تلاش مستمر آموزش و پرورش در جهت ارتباط با محیط، سامان‌دهی کتاب‌هایی که به درون مدارس و کلاس‌ها می‌روند و نهایتاً رشد و تعالی و پیشرفت امر یاددهی-یادگیری است. امیدوارم فرصتی باشد تا در ارتباط با انتشار کتاب‌های داستانی و اشعار کودکان و نوجوانان نیز تعاملی داشته باشیم که در آن بخش هم، گفتنی بسیار است.

منابع

۱. ولف، پاتریشیا. مغز و فرایند یادگیری. تألیف انتشارات مدرسه.



بازخوانی یک پرونده‌ی قدیمی

قسمت سوم؛ • بررسی و تدوین: علاء نوری

تناسب و موضوع‌های کتاب‌های کمک‌درسی

اشاره

شمارگان و عناوین کتاب‌های کمک‌آموزشی که به بازار نشر راه می‌یابند، بیانگر نیاز و استقبال مخاطبان از این گروه کتاب‌هاست. از سوی دیگر، بررسی این گروه کتاب‌ها نشان می‌دهد که کمتر با معیارهای مطلوب هماهنگی دارند. پس این پرسش‌ها به ذهن می‌رسند که: دوگانگی مذکور از کجا ریشه می‌گیرد؟ راه‌حل مناسب برای تقویت کتاب‌های مطلوب چیست؟

چگونه می‌توان بازار را به سمت وسوی مطلوب هدایت کرد و یا به بیان دیگر، نیازهای واقعی موجود را در مسیر نیازهای صحیح و قابل قبول سوق داد؟

پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند بررسی دقیق‌تر و بیشتری است. در این مقاله، با مراجعه به نوشته‌های متفاوت در این موضوع و دریافت نظر کارشناسان و برخی مؤلفان کتاب‌های درسی، تلاش شده است تا فرضیه‌هایی برای پاسخ به پرسش‌های این بررسی بیان گردد. برای سهولت می‌توانیم توضیح‌ها و توصیه‌های موجود در پاسخ به پرسش‌های مذکور را در ارتباط با دو دسته از کتاب‌ها مطرح کنیم:

۱. کتاب‌های کمک‌درسی، کنکور و آزمون‌های ورودی؛

۲. کتاب‌های کمک‌درسی فراسوی کنکور.

۱۹۲/۲۳۹/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۲۰

کتاب‌های کمک‌درسی، کنکور و آزمون‌های ورودی

«مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران» (ایسپا)، براساس یک تحقیق میدانی اعلام کرده است که یک سوم داوطلبان کنکور سال ۱۳۸۳، هر کدام به‌طور متوسط ۴۸۰ هزار تومان برای نشستن پای درس استادان فن کنکور پرداخته‌اند. این تعداد از داوطلبان که در حدود ۴۷۴ هزار نفر بوده‌اند، چرخش مالی کلاس‌های کنکور را به ۲۲۷ میلیارد و ۵۲۰ میلیون تومان رسانده‌اند» [۱۳۸۶].

ارقام به‌خوبی حکایت از برزخ و دوزخ و بهشتی می‌کنند که از کنکور و مردودی و قبولی در دانشگاه برای نوجوان این مرزوبوم ساخته شده است. در این آشفته‌بازار، طبیعی است که «سفره‌ی ارتزاقی رندان فرهنگ باز و فرهیخته سوز و حل المسائل فروش را برتر از هر شغل دیگر بنگریم»^۲ [فیاض بخش، ۱۳۸۶].

محمود معافی، از کارشناسان باسابقه‌ی «دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی» اظهار می‌دارد، در همه‌ی کشورهایی که کنکور اهمیت دارد، تولید چنین کتاب‌هایی رواج دارد و مورد توجه است. ایشان به‌عنوان نمونه، کشور هند را مثال می‌زند که در آن‌جا نیز، انبوه کتاب‌های کنکور مدار، کیف نوجوانان کنکوری را سنگین کرده است. وی راه‌حل را «تقویت یادگیری با توجه به هدف‌های واقعی (نیاز بازار)، نه فقط اهداف مطلوب می‌داند.» به بیان دیگر، می‌توان در برنامه‌ی رسمی، دوره‌ی آموزش ویژه‌ای که فراگیران را برای آزمون جامعی چون کنکور آماده می‌سازد، تدارک دید. شاید دوره‌ی پیش‌دانشگاهی یا چنین آرمانی به‌وجود آمده باشد، اما در چرخه‌ی عمل، ماهیت ابتدایی خود را از دست داده است!

«نزدیک به یک دهه از استقرار جدید مدرسه‌ای به‌صورت سه سال دبیرستانی و یک سال پیش‌دانشگاهی می‌گذرد. این نظام، اقتباسی بود از نظام‌های آموزش دبیرستانی در آلمان، اتریش و سوئیس که در آن دیارها، با هدف غربال کردن دانش‌آموزان در آستانه‌ی ورود به دانشگاه و رهنمونی ایشان به بازار کار بوده است و طبیعتاً شرایط اشتغال به موازات این نظام آموزشی فراهم شده است. اکنون سؤال می‌کنم، کدام دانش‌آموز در دهه‌ی اخیر پس از گرفتن دیپلم دبیرستان، با راهنمایی مشاورین آموزشی و با استقبال مراکز کار و اشتغال، از ثبت نام در پیش‌دانشگاهی صرف نظر کرده است؟ اگر قرار بود هم چوب را بخوریم و هم پیاز را، دیگر چه ضرورتی به تفکیک دبیرستان از پیش‌دانشگاهی بود؟ از سوی دیگر، تازمانی که مدارس فنی و حرفه‌ای به لحاظ منزلتی-روانی، محل مراجعه‌ی دانش‌آموزانی است که از مدارس نظری و امانده‌اند، جهت‌گیری اشتغال زودرس و اقبال به سمت بازار کار در اوایل جوانی، هم‌چنان امری نامقبول و نامتعارف خواهد بود؛ دقیقاً همان چیزی که در کشورهای پیشرفته، نه تنها شانس و فرصت، بلکه افتخار و منزلت برای نوجوانان و جوانان محسوب می‌شود.» [پیشین].

وزیر علوم، تحقیقات و فناوری اعلام کرده است: «برنامه‌ریزی وزارت علوم در کنکور ۸۶ به گونه‌ای بود که سه‌چهارم داوطلبان وارد دانشگاه‌های کشور شدند. در سال آینده (کنکور ۸۷)، از هر ۱۰ نفر ۹ نفر پذیرفته خواهند شد و تا پایان دولت نهم، میزان پذیرفته‌شدگان به ۱۰۰ درصد می‌رسد. یعنی تمامی داوطلبان می‌توانند به دانشگاه بروند» [روزنامه‌ی ایران، ۱۳۸۶].

یک اقدام مناسب
می‌تواند حمایت
از کتاب‌هایی باشد
که در بازار موجود
می‌کشند، ملاک‌ها
را رعایت کنند

۱۳۸۷/۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۲۱

حتی با این وعده‌ها نیز ورق در بازار نشر برنگشته است و آمارهای اخیر نیز هم‌چنان از ربودن گوی سبقت شمارگان و عنوان کتاب‌های آموزشی منتشر شده توسط کتاب‌های کنکور حکایت دارند. زیرا با حذف کنکور، رقابت جدید و احتمالاً وحشتناک‌تری بر سر تصاحب صندلی رشته‌ها و دانشگاه‌های پرطمطراق پدید خواهد آمد. «به این ترتیب در حقیقت هیولای کنکور در جلوه‌ی هیولای دیگر به نام رشته‌های مرغوب خودنمایی خواهد کرد و چیزی عوض نخواهد شد. حذف کنکور، جز با تقویت کمی و کیفی مدارس فنی و حرفه‌ای، ایجاد اشتغال مولد و سرمایه‌گذاری‌های زیربنایی و تشویق دانش‌آموزان به رفتن به سمت بازار کار پس از احراز دیپلم دبیرستان، میسر نیست و این هر سه، تنها در سایه‌ی شعار گذرا و روزآمد حذف کنکور محقق نخواهد شد» [قیاض بخش، ۱۳۸۶].

بحث درباره‌ی کتاب‌های کنکوری را با همین مختصر به پایان می‌بریم؛ تو خود حدیث مفصل بخوان از این محمل، در یک جمله به نظر می‌رسد، بازار نشر کتاب‌های کنکوری نشانگان بیماری مهلکی است که نظام آموزشی با آن روبه‌روست و منشأ آن بی‌توجهی به نیازهای واقعی جامعه در تربیت نیروی کار فنی و حرفه‌ای و ایجاد اشتغال مولد و علمی است.

کتاب‌های کمک‌درسی فراسوی کنکور

غول کنکور سایه‌ی شوم خود را بر سال‌های پایین‌تر نیز افکنده است. در سال‌های اخیر به روشنی حس می‌شود که اولیای دانش‌آموزان می‌کوشند، از سال‌های پایین‌تر موقعیتی را فراهم کنند تا فرزندان‌شان را در مسیر موفقیت از دیدگاه رایج که همان قبولی در کنکور است، قرار دهند. لذا شیوع فزاینده‌ی آزمون‌های ورودی، مسابقه‌های کتبی و آزمون‌های ادواری با نام‌های متفاوت را شاهد هستیم. مدرسه‌های دولتی و غیرانتفاعی در طول سال چندین بار آزمون‌های جامع برگزار می‌کنند، کارنامه‌هایی به سبک کنکور ارائه می‌دهند و... گسترش آزمون‌هایی به سبک کنکور در سال‌های پایین‌تر، به دنبال خود کتاب‌هایی را می‌طلبد که فراگیران را آماده‌ی این گونه‌ی آزمون‌ها کنند. بنابراین تعجب ندارد که شاهد افزایش عنوان و شمارگان این کتاب‌ها در بازار نشر هستیم.

خسرو داودی که مسئول بازرگاری کتاب‌های ریاضی دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی» بوده است، نوع ارزش‌یابی حاکم در نظام آموزشی را مهم‌ترین عامل فروش کتاب‌های غیرمناسب می‌داند. «کتاب‌هایی فروش زیاد دارند که به دانش‌آموزان کمک کنند، در این گونه ارزش‌یابی‌هایی، مثلاً در امتحانات نهایی، موفق شوند» [خیری، ۱۳۸۶]. وجود چنین ارزش‌یابی‌هایی خطری بزرگ محسوب می‌شود که سال‌هاست، کارشناسان دلسوز آموزش و پرورش حاکمیت آن را بر نظام آموزش و برنامه‌ی درسی باعث اختلالات فراوان روانی و رفتاری دانسته‌اند. برای مثال، به نوشتاری از **مرتضی خلخالی** در این زمینه اشاره می‌کنیم که در آبان سال ۱۳۷۵ منتشر شده است: «غول نظام امتحان و ارزشیابی‌های سنتی هم‌چنان بر نظام آموزشی سایه افکنده است و با اغلب نوآوری‌های برنامه‌ریزی درسی به مقابله می‌پردازد. تأکید بیش از حد و تقریباً انحصاری بر حجم عظیم دانش محض، دانشی که بنا به ماهیت، یادگیری آن پس از پشت سر گذاشتن جلسه‌ی امتحان غالباً

فراهم کردن پایگاه
اینترنتی
و بایگانی‌های
در دسترس
از رسانه‌های لازم
برای تولید کتاب
می‌تواند یکی دیگر از
راه‌های جلب مشارکت
باشد

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۲۲

فراموش می‌شود و به مرور زمان به سرعت کهنه می‌گردد، به‌طور فزاینده‌ای همه‌ی ابعاد نهادهای آموزشی و ارزش‌یابی و حتی زندگی دانش‌آموزان را تحت الشعاع خود قرار داده و می‌دهد. دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها... با دلهره و اضطراب، وقت و زندگی و داروندار خود را برای شرکت در انواع مسابقه‌های دومانند و کسب هرچه بیشتر دانش نظری لازم برای عبور موفقیت‌آمیز از موانع آزمون‌های گوناگون صرف می‌کنند. چه بسا که این‌گونه اضطراب‌ها و هیجان‌ها در سنین کودکی و نوجوانی، زمینه‌ساز پیدایش اختلالات رفتاری و روانی در بخش قابل توجهی از جوانان در مراحل بعدی می‌شوند»

در گفت‌وگویی غیررسمی، **حسین الوندی**، کارشناس مسئول گروه زیست‌شناسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، علت افزایش عنوان و شمارگان کتاب‌های کمک‌درسی در رشته‌های علوم تجربی را چنین برمی‌شمارد:

■ این رشته‌ها در کنکور بیشتر مورد توجه هستند و انتظار از این رشته‌ها در کنکور بیشتر است.

■ اگر روش آموزش و ارزش‌یابی درست هم باشد، باز هم به دلیل ماهیت علم و پیچیدگی این رشته‌ها به تجزیه و تحلیل بیشتری نیاز است. بنابراین طبیعی است که در پاسخ‌گویی به این نیاز، شاهد کتاب‌های بیشتری در این زمینه باشیم. چگالی موضوع‌ها در رشته‌های علوم تجربی و ریاضی بیشتر است. و معمولاً نیاز بیشتری به تمرین، تبعیت، ترمیم و غنی‌سازی آموخته‌ها در این موضوع‌ها احساس می‌شود.

به نظر می‌رسد که دلایل فوق، فرضیه‌های درستی برای بیان علت افزایش عنوان و شمارگان کتاب‌های درسی رشته‌های علوم تجربی در دوره‌های دانشگاهی هستند؛ به‌ویژه آن‌که بر تنوع رشته‌ها و فراوانی دانشجویان در سال‌های اخیر افزوده شده است و احساس می‌کنیم، تب کنکور از ورود به دانشگاه به ورود به مراحل بالاتر و ادامه‌ی تحصیل و دریافت مدارک بالاتر دانشگاهی رسیده است.

تولید کتاب‌هایی از این دست، ساده و آسان است. معمولاً این کتاب‌ها محتوای تکراری دارند و یک موضوع یا هدف آموزشی را با اسم‌های متفاوت و مدل‌های گوناگون عرضه می‌کنند، اما ماهیت و محتوا یکسان است. از سوی دیگر، تقاضای زیاد برای این کتاب‌ها، با توجه به استقبال فراگیرندگان و خانواده‌های ایشان موجب شده است که ناشران به انتشار این قبیل کتاب‌ها رو آورند.

در حالی که یک کتاب علمی معمولی با شمارگان دو یا سه هزار جلد ممکن است بیش از یک سال در انبار ناشر باقی بماند، می‌توان اطمینان داشت که یک کتاب کمک‌درسی مثل دفتر تمرین و تکلیف یک کالای مصرفی است که در سال تحصیلی به آسانی به مصرف می‌رسد.

در بیستمین «نمایشگاه بین‌المللی کتاب»، نشستی با حضور نوجوانان و دیگر علاقه‌مندان برای بررسی درس علوم تجربی و کتاب‌های مربوط به آن برگزار شد. در این نشست، **مرتضی مجدفر**، سردبیر مجله‌ی رشد ابتدایی خاطرات خود را از کتاب علوم تجربی که می‌خوانده است چنین نقل می‌کند: «کتاب علوم که ما می‌خواندیم، چیزی حدود ۴۴ سال در کشور تدریس شده بود. این کتاب در آخر هر فصل، یک سلسله سؤال داشت. معلم‌ها هم

والاترین حمایت

از کتاب‌های مناسب

کمک آموزشی

نهاده‌ی نه‌کردن

رویکرد جدید

و توجه به روش‌های

یاددهی - یادگیری

است

۱۹۰۳۳۰۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۲۳

خودشان تعدادی سؤال و جواب به دانش‌آموزان می‌دادند که آن‌ها را به‌خاطر بسپارند تا در روز موعودی به‌نام امتحان، روی کاغذ بیاورند و نمره بگیرند. اکنون هفت‌هشت سال است که کتاب‌ها تغییر اساسی داشته‌اند و رویکردی جدید در این کتاب‌ها مشاهده می‌شود.»

محمود امانی، از نویسندگان کتاب‌های علوم تجربی، در توضیح این رویکرد بیان می‌کند: «قبلاً می‌گفتند علوم بخوانید، ولی الان می‌دانیم که علوم را باید بیاموزیم؛ یعنی با کارهای متفاوت که یکی از آن‌ها هم می‌تواند مطالعه باشد، مفاهیم را یاد بگیریم.» وی ویژگی کتاب‌های آموزشی مناسب برای علوم را چنین ذکر می‌کند: «در این کتاب‌ها سعی شده است، طی آموزش‌های گوناگون، دانش‌آموز مفاهیم را به‌گونه‌ای یاد بگیرد که بتواند در جاهای دیگر نیز به کار برد و این فقط وقتی امکان دارد که یک مفهوم را خوب یاد گرفته باشد. بنابراین، کتاب‌ها سرشار از یادگیری فعال هستند؛ یعنی دانش‌آموزان برای درک مفاهیم باید آزمایش کنند، مشاهده و تحقیق داشته باشند، فکر کنند و نهایتاً موضوعات متفاوت را یاد بگیرند.» [خیری، ۱۳۸۶].

با این گفتار می‌خواهم بار دیگر این فرضیه را یادآور شوم که: افزایش عنوان و شمارگان کتاب‌های کمک‌درسی مذکور می‌تواند به این دلایل باشد:

۱. فاصله‌ی معناداری بین برنامه‌ی قصد شده و برنامه‌ی اجرا شده وجود دارد. زیرا هنوز هم بسیاری از معلمان برای کتاب‌های جدید، سؤال و جواب به دانش‌آموزان می‌دهند تا در روز موعود امتحان روی کاغذ بیاورند و نمره بگیرند. بنابراین، بازار کتاب‌های حاوی این سؤال و جواب‌ها، در روزگاری حوصلگی دانش‌آموزان برای نوشتن از یک سو، و تسهیلات نشر از سوی دیگر، داغ داغ است.

۲. تولید کتاب‌های مناسب توصیف شده، صرف وقت و کار جدی توسط مؤلف را می‌طلبد و



به دلیل خصوصیات این نوع کتاب‌ها، مستلزم کار ویژه‌ی نشر نیز هست که در بازار موجود، رغبت چندانی برای آن وجود ندارد.

۳. گاه گفته می‌شود لازم است، مسئولان آموزشی از این کتاب‌ها حمایت کنند. البته این امری لازم و مناسب است، لیک باید توجه داشت که والاترین حمایت از کتاب‌های مناسب کمک آموزشی، نهادینه کردن رویکرد جدید و توجه به روش‌های نوین ارزش‌یابی و تدریس (یاددهی - یادگیری) است. زیرا با نهادینه شدن رویکرد جدید بدیهی است، خیل عظیم فراگیرندگان و اولیای ایشان به کتاب‌هایی که با این رویکرد مطابقت داشته باشند، روی خواهند آورد.

در مجموع، باید از تلاش‌های در خور جشنواره برای نهادینه کردن رویکرد جدید به کتاب‌های آموزشی تقدیر و تشکر کرد. زیرا جشنواره، از زبان شکل‌گیری خود در سال ۱۳۷۹، توانسته است آثار و کتاب‌های مناسب را شناسایی و معرفی کند، با تولید سندهای متفاوت در مسیر استاندارسازی تولید منابع و کتاب‌های آموزشی گام بردارد، و در حد توان نیز از تولیدکنندگان این‌گونه آثار حمایت و قدردانی کند.

آن چه می‌تواند تلاش‌های هفت‌ساله‌ی جشنواره را درخشش بیشتری بخشد، کوشش برای جلب مساعدت و هماهنگی لازم در میان سیاست‌گذاران عرصه‌ی کتاب و جلب مشارکت تولیدکنندگان و توجه به نیازهای مصرف‌کنندگان است. در ادامه، با بیان راهکارهایی برای تحقق موارد ذکر شده، این مقاله را به پایان می‌بریم:

۱. هماهنگی در سیاست‌گذاری برای کتاب‌های آموزشی: علاوه بر نهاد رسمی آموزش و پرورش، ارگان‌های متعددی وجود دارند که به ترویج و اشاعه‌ی کتاب در مدارس می‌پردازند، کتاب‌های برگزیده را انتخاب می‌کنند و به نوعی جشنواره‌های گوناگون کتاب را در مجموعه‌ی فهرست خدمات و وظایف خود رقم می‌زنند. کتاب‌هایی که این ارگان‌های مختلف انتخاب، ترویج و تبلیغ می‌کنند، از ویژگی‌های یکسانی برخوردار نیستند. خوش‌بختانه، دفتر سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی، متولی جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد، بیش از ۲۰ سند در خور توجه را به عنوان «راهنمای تولید کتاب آموزشی» فراهم آورده است که به تبیین ملاک‌های کتاب‌های مناسب در حوزه‌های متفاوت درسی اختصاص دارند. ضروری است این سندها به دیگر ارگان‌ها به خوبی معرفی شوند و به معیار قابل قبولی برای انتخاب کتاب‌های آموزشی تبدیل گردند. در سال‌های اخیر، شهرداری تهران نیز به توزیع کتاب‌های آموزشی دست زده است. هماهنگی مجموعه‌ی این نهادها می‌تواند ملاک‌های کتاب‌های مناسب را تثبیت کند.

جشنواره می‌تواند با ارتقای اعتبار و روایی مجموعه‌ی فعالیت‌های خود، جایگاه خود را به عنوان نهادی مورد قبول همگان تثبیت کند. در این راستا، استفاده از کارشناسان برجسته‌ی هر رشته برای داوری - ارائه‌ی ملاک‌های عینی رعایت شده در کتاب‌های برگزیده - تولید نمونه‌ها و الگوهایی با رعایت ملاک‌ها، فراهم آوردن تسهیلات تولید کتاب‌های مناسب و ... می‌توانند راهکارهایی مناسب باشند.

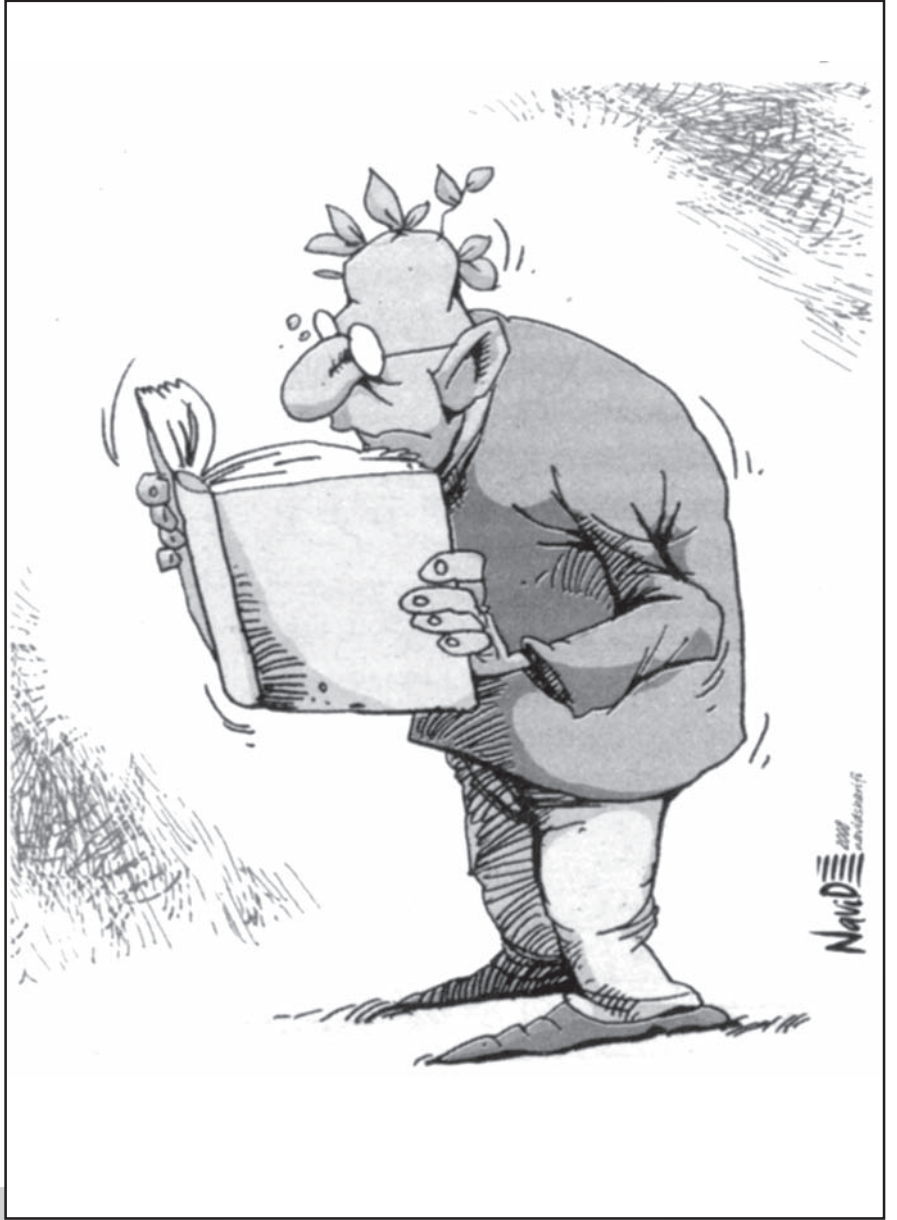
**جشنواره می‌تواند
با ارتقای اعتبار
و فعالیت‌های خود،
جایگاه خود را
به عنوان نهادی
مورد قبول همگان
تثبیت کند**

۲. **جلب مشارکت تولیدکنندگان:** علاوه بر تمهید سازمانی برای تولید کتاب‌های مناسب، حمایت عام از تولیدهای مناسب می‌تواند، جلب مشارکت تولیدکنندگان را موجب شود. بدیهی است که این حمایت به معنای استفاده از رانت‌ها یا امکانات خاص برای دایره‌ی محدود تولیدکنندگان مرتبط نیست. فراهم‌آوری شبکه‌ی توزیع سریع و ارزان کتاب‌های مناسب، معرفی به روز و به‌هنگام کتاب‌ها در مدارس و رسانه‌های عمومی، برگزاری نمایشگاه‌ها و... را می‌توان نمونه‌هایی از راهکارهای جلب مشارکت تولیدکنندگان قلمداد کرد. فراهم کردن پایگاه اینترنتی و بایگانی‌های در دسترس از رسانه‌های لازم برای تولید کتاب، از قبیل عکس، آمار، نمودار و... می‌تواند یکی دیگر از راه‌های جلب مشارکت باشد.

۳. **توجه به نیازهای مصرف‌کنندگان:** در این بُعد، یک اقدام مناسب می‌تواند حمایت از کتاب‌هایی باشد که در بازار موجود می‌کشند، ملاک‌ها را رعایت کنند. یعنی با خواست‌های عاجل مخاطبان هماهنگی دارند و در عین حال، از ملاک‌های کتاب آموزشی خوب هم غافل نبوده‌اند. برای مثال، کتابی که مجموعه‌ای از تست‌های کنکور را طبقه‌بندی و ارائه می‌کند و برای پاسخ‌روشن‌های فعال را برمی‌گزیند، می‌تواند کتاب قابل‌قبولی باشد. اقدام دیگر برای توجه به نیازهای مصرف‌کنندگان، آگاهی دادن به معلمان، والدین فراگیرندگان و خود ایشان در راستای رویکرد جدید است. به این منظور، استفاده از برنامه‌های جذاب تلویزیونی و فرصت‌های دیگر رسانه‌ها (مطبوعات، اینترنت، سی‌دی و...) توصیه می‌شود. این اقدام می‌تواند، نیازهای موجود را به سمت نیازهای مطلوب هدایت کند. معرفی امتیازها و ویژگی‌های کتاب‌های مطلوب و بیان این‌که چگونه این کتاب‌ها فرایند یادگیری را تسهیل می‌کنند، گام مهمی برای جهت‌دهی به نیازهای مصرف‌کنندگان است.

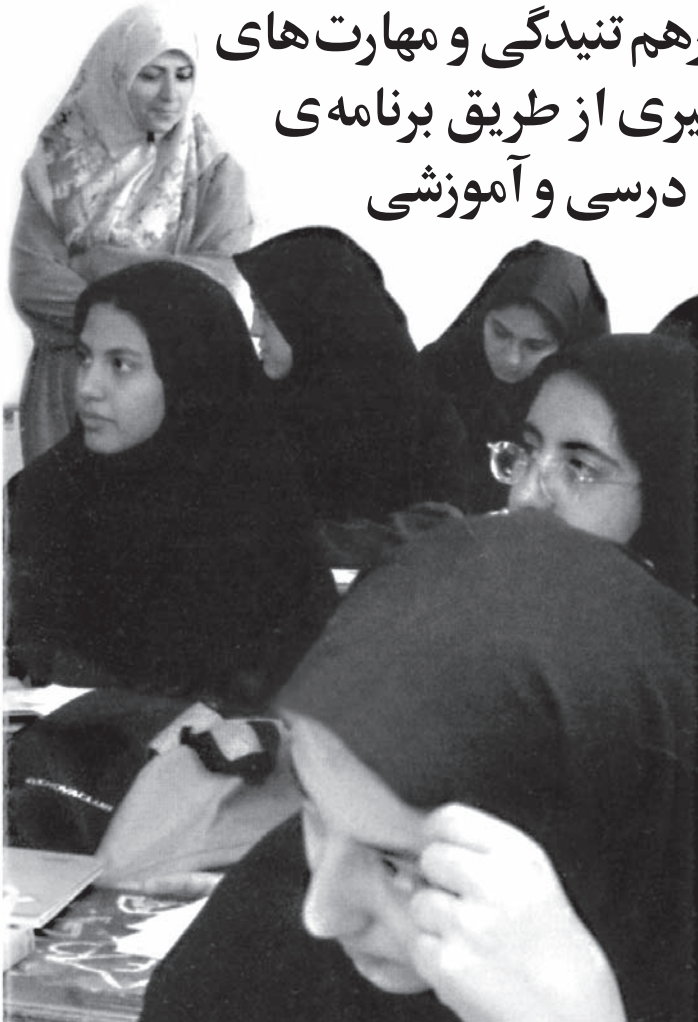
منابع

۱. امین، محسن (۱۳۸۶). «چاه نفت چهارگزینه‌ای». همشهری جوان. شماره‌ی ۱۲۹ / ۲۰ مرداد ۱۳۸۶.
۲. فیاض‌بخش، محمدعلی (۱۳۸۶). «مکتوب هفته - محشر کنکور، برزخ انتظار». روزنامه‌ی اطلاعات. پنج‌شنبه ۱۴ تیر ۱۳۸۶. شماره‌ی ۲۳۹۵۱.
۳. روزنامه‌ی ایران. سال سیزدهم. شماره‌ی ۳۷۵۶. سه‌شنبه ۱۷ مهرماه ۱۳۸۶.
۴. خیری، مهستی (۱۳۸۶). «گزارش دو نشست علمی و آموزشی در سرای اهل قلم». کتاب هفته. شماره‌ی ۸۰. شنبه ۲۲ اردیبهشت ۱۳۸۶.
۵. خلخالی، مرتضی (۱۳۷۵). نقدی بر نظام امتحانی و سنجش یادگیری‌های دانش‌آموزان در ایران. انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. نشریه‌ی شماره‌ی ۳. آبان ۱۳۷۵.





تفکر درهم تنیدگی و مهارت‌های یادگیری از طریق برنامه‌ی درسی و آموزشی



● نویسنده: دیوید آکرمین و د.ان. پرکینز
● ترجمه: شورای گزینش و ترجمه‌ی دفتر انتشارات کمک آموزشی

اشاره

از چشم‌انداز یک برنامه‌ی درسی درهم‌تنیده، معلم می‌کوشد ارتباط محکمی بین رشد مهارت‌ها و تدریس ایجاد کند. به‌ویژه که «مهارت‌ها» حتی برای دانش‌آموزانی که تلاش دارند محتوا را تدوین کنند، مفیدند. اما برای درهم‌تنیده کردن مهارت با محتوا به شیوه‌ای سیستماتیک، موانع زیادی وجود دارد. آنچه که در ادامه می‌خوانید، به‌منظور به‌کارگیری این ایده، آگاهی از دو دیدگاه استاندارد اما متضاد (یعنی دیدگاه مرسوم و راهبرد آینده‌نگر)، و نحوه‌ی ایجاد رابطه بین مهارت‌ها و محتوا مفید است.

۲۲/۲۳۹۰۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۲۸

دیدگاه مرسوم

آن چه که در وهله‌ی اول در دیدگاه مرسوم دیده می‌شود، تفاوت نگرش‌ها در ارتباط با غلبه‌ی مهارت‌ها و محتوا در دوره‌های ابتدایی و متوسطه است.

در دوره‌ی ابتدایی، تدریس مهارت‌ها غلبه دارد؛ یعنی تدریس ۳R (خواندن، نوشتن و حساب کردن). در حالی که حوزه‌های محتوایی چون علوم و مطالعات اجتماعی، به میزان کمتری مورد توجه هستند (ساعات کمتری را به خود اختصاص داده‌اند - مترجم). آموزش مهارت‌ها آن قدر نافذ است که تقریباً همه‌ی تلاش‌های آموزشی غرق در آن می‌شوند. از این رو سمت و سوی متون اساسی خواندنی، درگیر کردن دانش‌آموزان در مهارت‌های خواندن و مهارت ادبی است. مطالعات اجتماعی نیز بر مهارت‌های نقشه‌خوانی تأکید دارند. گرچه دست‌یابی به سطوح بالای تفکر نیز مورد توجه است، اما جانب‌داری از محتوا چندان مورد تأکید نیست. زیرا اعتقاد بر این است که از طریق تمرکز بر «مهارت‌ها»، دانش‌آموزان از حجم انبوهی از محتوای طی سال‌هایی که پیش رو دارند، به تدریج آگاهی پیدا می‌کنند. طرح‌های آموزشی در زمینه‌ی آموزش خواندن و مهارت‌های نوشتن در سراسر برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی، عموماً به صورت تلفیقی هستند.

در دوره‌ی متوسطه، محتوای موضوعات درسی غلبه دارد و تصور غالب آن است که دانش‌آموزان تقریباً مهارت‌های پایه را یاد گرفته‌اند. برای دانش‌آموزانی که مهارت کافی به دست نیاورده‌اند، آموزش جبرانی برگزار می‌شود. در درس زبان انگلیسی، عمدتاً آموزش‌های پیشرفته‌تر در خواندن و نوشتن غلبه دارد. در این درس، دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن متون ادبی، تمرین بیشتری می‌کنند تا از سواد ادبی، برخوردار شوند.

برنامه‌های خواندن و نوشتن در سایر حوزه‌های درسی، غالباً مورد اعتراض قرار می‌گیرند، زیرا اعتقاد بر این است که موجب قربانی شدن محتوای سایر درس‌ها می‌شود. تلفیق طرح‌هایی که دست‌یابی به تفکر در سطوح بالا را توصیه می‌کنند، به‌ویژه در متون درسی که به‌طور طبیعی از پیچیدگی عقلانی برخوردارند، مانند متون علمی دانشگاهی، ممکن است که از ارزش این درس‌ها به لحاظ آموزش و یادگیری بکاهد.

راهبرد آینده‌نگر

در این مفهوم، «برنامه‌ی درسی» در همه‌ی کلاس‌های درس دو سطح را شامل می‌شود: برنامه‌ی درسی و فرایندهای درسی.

برنامه‌ی درسی شامل محتوای معین و مفاهیم خاصی است. آگاهی درباره‌ی جهان، برای همه‌ی دانش‌آموزان امری حیاتی و مهم محسوب می‌شود؛ حتی آن‌هایی که در کلاس‌های ابتدایی تحصیل می‌کنند. پس به هیچ وجه نمی‌توان تحت عنوان مهارت‌های اساسی آن‌ها را کنار گذاشت. برنامه‌ی درسی معمولاً موضوعات و ایده‌های مهمی را مطرح می‌کند و آموزش آن، امکان تحصیل این ایده‌ها را برای کودکانی فراهم سازد که در سنین و مراحل متفاوتی از رشد و درجاتی متفاوت از زمینه‌های گوناگون دانش هستند.

صرف‌نظر از زمانی که محور اصلی آموزش «کشف کردن» است، به ادبیات و نه «خواندن»، به عنوان موضوعی درسی نگاه می‌شود، موضوعات آموزشی درسی گوناگون، با توجه به توانایی

در دوره‌ی ابتدایی
تدریس مهارت‌ها
غلبه دارد
یعنی تدریس
۳R
(خواندن، نوشتن
و حساب کردن)

دانش‌آموزان برای بسط تجربه‌ی آن‌ها، انتخاب می‌شوند. برنامه‌ی درسی دوره‌ی متوسطه بر محور محتوای مرسوم تدوین می‌شود و گاه دو یا چند موضوع درسی با یکدیگر و به روشی که در قسمت قبل بدان اشاره شد، با یکدیگر مرتبط می‌شوند.

فرا برنامه‌ی درسی، شامل مهارت‌های یادگیری و راهبردهایی است که در موارد زیر به دانش‌آموزان کمک می‌کند:

۱. آشنایی با محتوای برنامه‌ی درسی که باید آموخته شود.

۲. رشد ظرفیت برای تفکر و یادگیری مستقل.

فرا برنامه‌ی درسی برای دانش‌آموزان همه‌ی کلاس‌ها و همه‌ی معلمان، صرف‌نظر از حوزه‌ی کاری آن‌ها، لازم است با برنامه‌ی درسی تلفیق می‌شود تا از یک طرف، مهارت‌هایی را که در برنامه‌ی هفتگی انتخاب و آموزش داده می‌شوند، تقویت کند و از سوی دیگر، ارتباطات موضوعات درسی را برای دانش‌آموزان روشن سازد. فرا برنامه‌ی درسی، در تلفیق با موضوعات درسی، شباهت‌ها و تفاوت‌ها را برجسته کند. برای معلمان دوره‌ی متوسطه، فرا برنامه‌ی درسی ابزاری است که توالی مهارت‌های یادگیری با توالی محتوا در هر موضوع درسی را جفت و جور می‌کند.

مهارت‌ها در فرا برنامه‌ی درسی

شاید مهم‌ترین سؤال درباره‌ی فرا برنامه‌ی درسی، سؤال درباره‌ی محتوای آن باشد. فرا برنامه‌ی درسی چه چیزی است که برنامه‌ی درسی از آن غفلت کرده است؟ در این جا لازم است، به سه موضوع مشخص که به طراحی فرا برنامه‌ی درسی کمک می‌کنند، توجه کنیم: «مهارت‌های تفکر و مهارت‌های نمادین»، «مهارت‌های آشنا و خلاق» و «آموزش از طریق تمرین و سازمان دادن».

مهارت‌های تفکر و مهارت‌های نمادین

برای بیشتر مربیان معاصر، در زمینه‌ی رشد دانش‌آموزان، موضوع تفکر به عنوان یک دستور کار مهم مطرح است. مهارت‌های تفکر، قسمت مهمی از فرا برنامه‌ی درسی است و از طریق آن، فرصت‌های زیادی برای تلفیق مهارت‌هایی نظیر تصمیم‌گیری، حل مسئله و تفکر خلاق در تمامی موضوعات درسی فراهم می‌شود. برای مثال، مطالعه‌ی «جشن چای بوستون» موقعیتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که خودشان را در تاریخ نشان دهند: مالیات چای چه میزان بود؟ چه اختیاراتی مستعمره‌نشین‌ها در این خصوص داشتند؟ چه کار باید انجام می‌دادند؟ چه انتخاب‌هایی وجود داشت؟ یافتن پاسخ چنین پرسش‌هایی به معنی کشفیاتی است که به جوانان کمک می‌کند تا بفهمند، تاریخ یک مسئله‌ی جبری نیست، بلکه حاصل انتخاب‌های خود انسان است. و یا در زمینه‌ی محیط زیست، آن‌ها می‌توانند تصمیمات حقوق دانان را درباره‌ی محافظت از محیط زیست ارزیابی کنند. به این ترتیب آن‌ها می‌توانند راهبردهای تصمیم‌گیری و سایر مهارت‌های تفکر را با موضوعات درسی گوناگون تلفیق کنند.

مهارت‌های نمادین، گروه مهم دیگری از مهارت‌ها هستند. برای مثال، فعالیت‌های مربوط به تهیه‌ی طرح‌های مفهومی (چارت‌های مفهوم‌نما) که اساساً طراحی روشی بدیع برای نمایش

از طریق مهارت‌های
تفکر
فرصت‌های زیادی
برای تلفیق مهارت‌هایی
نظیر تصمیم‌گیری
حل مسئله
تفکر خلاق
در تمامی موضوعات
درسی
فراهم می‌شود

طرح‌ها در کمک به فراگیرندگان است، تا ایده‌های خود را درباره‌ی یک موضوع نشان دهند، به مهارت‌های نمادین نیاز دارند. و یا نوشتن متنی کوتاه که حاصل تفکر شما درباره‌ی یک موضوع درسی است، نمونه‌ای از استفاده‌ی مؤثر از مهارت‌های نمادین برای نمایش تفکر و یادگیری مناسب‌تر است. به هر صورت، نظیر مهارت‌های تفکر، مهارت‌های نمادین نیز در برنامه‌های درسی مرسوم، غالباً مورد غفلت قرار می‌گیرند.

لازم نیست گفته شود که تقابلی بین تفکر و مهارت‌های نمادین وجود ندارد. مهارت‌های نمادین نیز مبتنی بر تفکر هستند. ما به کمک مفاهیمی نمادین از اشیا، نظیر کلمات و تصاویر، فکر می‌کنیم؛ گاهی به کمک یک مداد و کاغذ و گاهی نیز با مغز خود. البته بین این دو نوع مهارت تفاوت‌هایی نیز وجود دارد که به نظر می‌رسد توجه به آن‌ها برای مقصد ما، یعنی روشن‌سازی معنای فرابرنامه‌ی درسی، مفید است.

در میان مهارت‌های تفکر و مهارت‌های نمادین، ضرورتاً برخی مهارت‌ها بیشتر شناخته شده‌اند و آموزش داده می‌شوند، در حالی که بقیه در تعلیم و تربیت چندان شناخته نشده‌اند. برای مثال، مهارت‌های نمادینی مانند خواندن و نوشتن به میزان زیادی مورد توجه هستند، اما برعکس طرح‌های مفهوم‌نما یا «تفکر درباره‌ی وقایع روزانه»، حتی اگر با ارزش باشد، جایگاهی در کلاس درس ندارد.

«طبقه‌بندی» و «درک روابط علت و معلولی» دو مهارت فکری شناخته شده در علوم و تاریخ هستند و توجه دادن دانش‌آموزان به علت و معلول یا طبقه‌بندی‌ها، چندان غیرمعمول نیست، اما اغلب فعالیت‌ها با حفظ کردن و جواب دادن، از طریق درگیر کردن دانش‌آموزان در متن درسی سروکار دارد.

برعکس، انواع معینی از تفکر به ندرت در مدارس جایگاهی داشته‌اند. یک مثال بسیار خوب، تفکر سیستمی در خانواده، اقتصاد، محیط زیست، موجودات زنده و مواردی از این قبیل است که پیچیدگی، تعامل سیستم‌ها (اثرات متقابل) و صفات سیستم را نشان می‌دهند. ارزش‌های چنین تفکری در مطالعه‌ی محیط زیست مشخص می‌شود.

تمرین کردن و سازمان دادن

برای یادگیری هر تفکر هدف‌دار یا مهارت نمادین، حداقل دو نوع فعالیت ساختاری مورد توجه است: تمرین کردن و سازمان دادن. دانش‌آموزان به تمرین در استفاده از هر مهارت به شکلی مؤثر، همراه با دیگر فعالیت‌ها، نیاز دارند. بیشتر مهارت‌ها، فرد را به کوشش برای دوباره سازمان دادن مفاهیم دعوت می‌کنند. برای مثال، تصمیم‌گیری از روی اختیار می‌تواند به صورت چشم بسته باشد. آدم‌ها اغلب فقط به حقایق روشن توجه دارند، بدون آن که کوششی برای پاسخ‌گویی بهتر و خلاق از خود نشان دهند. یک برنامه‌ی کاری در تدریس تفکر، مجال دادن به دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری و سازمان‌دهی دوباره‌ی به ایده‌هاست؛ به گونه‌ای که آن‌ها به نظریات خلاق بیشتر توجه کنند.

همین موضوع را می‌توان برای مهارت‌های نمادین مطرح کرد. دانش‌آموزان به تمرین و مطالعه‌ی زیادی برای توسعه‌ی الگوهای بازتابی نیاز دارند که عبارت است از: شناخت زیاد از واژگان، کلمات و عبارات. الگوهای بازتابی، مفاهیم را رمزگذاری می‌کند و ذهن دانش‌آموزان

**تمرین کردن
بیشتر مهارت
نمادین
در آموزش مدرسه‌ای
است
از جمله تجربه‌ی
دانش آموزان
در خواندن، نوشتن
و حساب کردن**

به‌طور خودکار این کار را انجام می‌دهد. ذهن دانش‌آموزان در مواجهه با جنبه‌های فکری سطح بالای متن، به شیوه‌ی آزاد عمل می‌کند. اگرچه در همان زمان، متون خواندنی، دانش‌آموزان را به دوباره سازمان‌دهی و به روش دیگری دعوت می‌کند.

در ضمن، رویکرد دانش‌آموزان، از خواندن کلمه به کلمه‌ی هر تکلیف و کوشش برای به یادسپاری و درک و فهم شروع می‌شود و ادامه می‌یابد. الگوهای دوباره سازمان‌دهی خواندن، شامل نگاه اجمالی و مقدماتی است. تنظیم سؤالات و تا حدی خواندن اجمالی کل متن نیز می‌تواند مؤثر باشد.

تمرین کردن بیشتر مهارت‌های نمادین آشنا، از موضوعات اساسی در آموزش مدرسه‌ای است؛ از جمله تجربه‌ی فراوان دانش‌آموزان در خواندن، نوشتن و حساب کردن. یعنی می‌توان ادعا کرد که «مهارت‌های پایه» به خوبی جای خود را در برنامه پیدا کرده است. اما مهارت تفکر در مقایسه با مهارت‌های نمادین، کمتر مورد توجه قرار دارد. یا مهارت‌های بدیع در مقایسه با مهارت‌های شناخته شده، زودتر به فراموشی سپرده می‌شود؛ برای مثال طراحی «مفهوم‌نما» در مقابل نوشتن انشای رسمی. در مجموع، در بیشتر آموزش‌های کاربردی حتی مهارت‌های نمادین شناخته شده، نظیر خواندن و نوشتن، تمرین را بیشتر برجسته‌تر می‌کنند تا کوشش برای ساختارسازی و یا تجدید دوباره‌ی ساختارها را.

موضع‌گیری طرف‌داران وضع موجود

ما از یک فرابرنامه‌ی درسی غنی می‌توانیم انتظار داشته باشیم که مریبان با شوق و علاقه آن را دنبال کنند. اگر باور ما این باشد که باید هر چیز را از تجربه‌ی بیاموزیم، در این صورت پذیرفتن تغییرات برایمان بسیار سخت خواهد بود. تغییر موفقیت‌آمیز منوط به اطلاع از جریان‌های موافق و یا مخالف نوآوری است. در بین این جریانات، یک صف‌بندی از باورهایی وجود دارد که از شایستگی وضعیت موجود آموزشی، دفاع می‌کنند، حتی اگر به قیمت رکود نظام آموزشی تمام شود. در این جا ما چهار تصور نادرست شناخته شده را که در عمل مانع نوآوری می‌شوند، بررسی می‌کنیم.

تصور نادرست ۱: دانش‌آموزان معمولاً این مهارت‌ها را دارند

گاهی مریبان احساس می‌کنند که نیازی به پرورش مهارت‌های شناخته شده‌ی خاصی، وجود ندارد؛ برای مثال، تصمیم‌گیری یا حل مسئله. این گونه مهارت‌ها بخشی از زندگی هستند و خودبه‌خود حاصل می‌شوند. چرا باید آن‌ها را آموزش داد؟

این طرز تفکر، قابل درک است. ولی با تحقیقاتی که در مورد تجارب واقعی دانش‌آموزان و بزرگ سالان صورت گرفته است، هم خوانی ندارد. فرایندهای فکری معمولی نظیر: تصمیم‌گیری، غالباً خیلی ضعیف اتخاذ می‌شوند. مردم معمولاً تصمیمات را بدون توجه به اندیشه‌های خلاق اتخاذ می‌کنند. هم چنین، بدون توجه به تحلیل ماهیت موضوع، با مسائل درگیر می‌شوند. نکته‌ی مهم دیگری که غالباً وجود دارد، یک «راه حل پنهان» است. اگر دانش‌آموزان معمولاً برای رفع نیازهای خود تصمیم‌گیری می‌کنند و یا مهارت‌های شناخته شده را نشان می‌دهند، نباید تصور کنیم که در این خصوص به کمک نیاز ندارند.

تصور نادرست ۲: موضوعات درسی تقریباً این مهارت‌ها را مطرح کرده‌اند

غالباً می‌شنویم که کار به خصوصی در ارتباط با مهارت‌های تفکر و مهارت‌های نمادین نباید انجام داد. مطمئناً دانش‌آموزان می‌توانند خوب نوشتن را از طریق خواندن سبک‌های نوشتاری بزرگ، در برنامه‌ی درسی یاد بگیرند. آیا کتاب‌های درسی تاریخی نباید در مورد علل حوادث تاریخی بحث کنند و دانش‌آموزان را به کشف این علل تشویق کنند؟ برای آن‌هایی که خوب نمی‌توانند این روابط را بفهمند، شما چه کاری می‌توانید انجام دهید؟

متأسفانه تبیین مسئله به این صورتی که گفته می‌شود، چندان هم روشن نیست. اولاً شواهد فراوانی وجود دارند که نشان می‌دهند، فراگیرندگان به‌طور هم‌زمان نمی‌توانند همه‌ی آن‌چه را که انتظار می‌رود، یاد بگیرند. این موضوع نیز درست نیست که هرگاه در دانش‌آموزان انگیزه‌ی لازم به‌وجود آید، به‌طور خودکار با تمام ظرفیت خود می‌توانند همه چیز را یاد بگیرند. بسیاری از مثال‌های مهارت‌های فکری و مهارت‌های نمادین که دانش‌آموزان در کتاب‌های درسی خود می‌یابند، نمونه‌های ضمنی هستند. تحقیقات نشان می‌دهند که اغلب دانش‌آموزان اهمیت مدل‌ها را درک نمی‌کنند، اما با کمک مستقیم معلم، می‌توانند از عهده‌ی این کار برآیند.

به‌علاوه، محتوایی را که معمولاً فکر می‌کنیم ساده است، بیشتر مهارت‌هایی را که ما می‌خواهیم در دانش‌آموزان پرورش دهیم، دربر نمی‌گیرد. برای مثال، درس تاریخ نوعاً به‌عنوان داستانی که اتفاق افتاده است، آموزش داده می‌شود و نه به‌عنوان زنجیره‌ای

از تصمیم‌های انسانی و یا تبیینی از سیستم‌های تعاملی پیچیده. مادامی که دانش‌آموزان با داستان‌گویی و ساختارهای توصیفی مواجه می‌شوند، از درگیر در بحث‌ها و یا شکل‌های نمایش‌های نمادین، نظیر طرح‌های مفهوم‌نما، محروم خواهند بود.

مادامی که دانش‌آموزان با داستان‌گویی و ساختارهای توصیفی مواجه می‌شوند از درگیر در بحث‌ها و یا شکل‌های نمایش‌های نمادین محروم خواهند بود



تصور نادرست ۳. مهارت‌ها برای آموزش‌های ابتدایی است و محتوا برای آموزش متوسطه

شاید این تصور با توجه به وضع موجود چندان هم بدفهمی نباشد و مطمئناً بازتاب تجربه است. به طور ساده، نوجوانان ظرفیت وسیعی برای یادگیری محتوا دارند، اما جوانان غالباً یک ضعف اساسی را در مهارت‌های سطح بالا از خود نشان می‌دهند. مرز این دو به قدری ظریف است که می‌توان گفت تفاوت بین آن‌ها بسیار ناچیز است.

تصور نادرست ۴: رقابت زمان و محتوا بین برنامه‌ی درسی و فرابرنامه‌ی درسی

معلم از خود می‌پرسد: چگونه می‌توانم فعالیت‌هایی نظیر تصمیم‌گیری و طرح‌های مفهوم‌نما را، با توجه به محدودیت زمان برای تدریس کتاب درسی، ارائه کنم؟ قطعاً او با زمانی مشخص و محتوایی از پیش تعیین شده مواجه است.

انجام این کار عملاً دشوار خواهد بود، حتی اگر معلم واقعاً مایل به انجام آن باشد. او نمی‌تواند آموزش مهارت‌هایی مانند تصمیم‌گیری یا طراحی نقشه‌های مفهومی را خیلی دور از مفاهیم کتاب‌های درسی دنبال کند.

مفاهیم و متون باید از برنامه‌ی درسی گرفته شود. بدون شک این امکان وجود دارد که نوعی عدم تعادل بین مهارت و محتوا به وجود آید. اما جواب اساسی به این نگرانی، طراحی خوب و هماهنگی فرابرنامه‌ی درسی با برنامه‌ی درسی است. تا کنون تلاش‌های زیادی برای غنی‌سازی برنامه‌ی درسی با مهارت‌های تفکر و دیگر عملکردهای فرابرنامه‌ی درسی صورت گرفته‌اند. برخی تحقیقات نشان داده‌اند، مزیت در محتوامحوری است. در برخی دیگر از تحقیقات، تفاوت معنی‌داری با گروه کنترل وجود نداشته است. اما یادگیری کمتر محتوا، در گروه‌های خلاق به ندرت دیده شده است. به عبارت دیگر، فرابرنامه‌ی درسی غالباً به یادگیری محتوا کمک می‌کند و کمتر به آن آسیب می‌رساند.

این که تأکید بر مهارت‌ها موجب توجه کمتری به محتوا می‌شود، دقیقاً یک توهم است. شاید صفحات کمتری مطالعه شود، اما دانش به دست آمده همان دانشی است که مورد نظر بوده است و یا بهتر از آن حاصل می‌شود. البته آن چه که از طریق رویکرد خلاق به دست می‌آید، خیلی بیشتر از آن است که از روش مرسوم به دست می‌آید.

جنب‌داری عملی از درهم‌تنیدگی مهارت - محتوا

در این قسمت ما آن چه را که مهارت‌های «درهم‌تنیدگی» نام دارد، مورد بررسی قرار می‌دهیم. سادگی اندیشه‌ی درهم‌تنیدگی «مهارت - محتوا»، پرسش‌های متعددی را در خصوص این که چگونه برنامه‌ی درسی و آموزش آن را عملاً باید سازمان‌دهی کرد، مطرح می‌کند. لازم است تصمیم گرفته شود، کدام مهارت‌ها باید به چه کسانی (معلمان موضوعات درسی و پایه‌های کلاسی) آموزش داده شود. از همه مهم‌تر، چگونه مهارت‌های تدریس با محتوایی که دانش‌آموزان لازم است یاد بگیرند، باید مرتبط شود. در ادامه برخی از شقوق اصلی این زمینه را به طور مختصر شناسایی و تحلیل می‌کنیم.

فرابرنامه‌ی درسی
غالباً به یادگیری
محتوا
کمک می‌کند و کمتر
به آن آسیب می‌رساند

در کدام موضوعات درسی مهارت‌ها را می‌توان آموزش داد؟

این سؤال غالباً چنین تفسیر می‌شود: آیا مهارت‌ها را می‌توان در دوره‌ی ابتدایی، هم در درس مهارت‌های زبانی (بخش خواندن) و در کلاس زبان انگلیسی، و هم در سایر حوزه‌های درسی آموزش داد؟ از جهاتی، برنامه‌ی خواندن در درس انگلیسی کانون و مرکز اصلی توجه در دانش‌آموزان این مهارت است. اما برای سایر درس‌ها، خواندن جنبه‌ی فرعی دارد. نگرش یکسان به درس‌ها چنین خواهد بود که هر درس مسئولیت آموزش یک مهارت اصل از مهارت‌های تفکر و یادگیری را برعهده گیرد و سایر مهارت‌ها را تقویت کند و یا به کار ببرد. برای مثال، زمانی که معلم زبان انگلیسی مسئولیت اصلی در آموزش خواندن و نوشتن را برعهده دارد، معلم علوم همان درجه‌ی مسئولیت را برای انجام تحقیق تجربی، معلم مطالعات اجتماعی و یا بهداشت برای مهارت‌های تصمیم‌گیری و معلمان ریاضی در برابر رویکرد حل مسئله برعهده می‌گیرند. تفاوت تنها در این خواهد بود که یک درس به یک مهارت می‌پردازد و اطمینان دارد که سایر مهارت‌ها در بقیه‌ی درس‌ها تقویت می‌شوند. می‌توان این رویکرد را «چند وجهی» نامید.

یک شکل دیگر و خیلی ساده این خواهد بود که مواد درسی و مهارت‌هایی را که در طول سال‌ها باید آموزش داده شوند در نظر بگیریم، بدون آن که تعیین کنیم، هر ماده‌ی درسی به آموزش کدام مهارت‌ها باید پردازد و یا کدام مهارت‌ها را تقویت کند.

چگونه می‌توان ارتباط نزدیکی بین مهارت‌های یادگیری و یادگیری محتوا ایجاد کرد؟

مهارت‌ها و محتوا را می‌توان به شکل ظریفی باهم جفت و جور کرد. در این مدل، به دانش‌آموزان مهارت‌های یادگیری محتوا آموزش داده می‌شود. اما طرحی برای ارتباط دادن تدریس مهارت‌ها با فعالیت‌های محتوای خاصی وجود ندارد. برنامه‌ی درسی ممکن است شامل یک توالی آموزشی در طرحی کلی باشد. برای مثال، در زمینه‌هایی که به طور کلی مطالعه مناسب هستند، اما ضرورتاً لازم نیست دانش‌آموزان از این طرح یادگیری محتوای دروس استفاده کنند. محتوای جاری برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی در کشور ما، به طور کلی بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها که به شکل ظریفی با تعداد محدودی از محتوای دروس علوم تجربی و مطالعات اجتماعی جفت و جور شده، متمرکز است.

به منظور این که تدریس مهارت و محتوا به شکل محکمی باهم جفت و جور شوند، لازم است معلمان به پرسش‌های زیر پاسخ دهند:

۱. کدام موضوع یا محتوا را دانش‌آموزان باید یاد بگیرند؟

۲. کدام فعالیت‌ها و تکلیف‌ها را دانش‌آموزان باید انجام دهند؟

۳. دانش‌آموزان به کدام مهارت‌ها برای انجام فعالیت‌ها و تکالیف نیاز دارند؟

در ادامه، باید یک توالی از مهارت‌های آموزشی منتخب، همراه با راهنمایی‌هایی برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری محتوا، به منظور کمک به دانش‌آموزان تدارک دید. جفت و جور کردن مهارت‌ها و محتوا را ممکن است به طور کاملاً ویژه انجام داد. برای مثال، معلم درس «علم زندگی»، برای توضیح سیستم چرخشی می‌تواند از جریان عبور و مرور در یک

انتخاب مهارت‌های اصلی باید از قبل و در طول آموزش صورت گیرد

شبکه از شاهراه‌ها کمک بگیرد تا ایده‌ای کلی در ذهن دانش‌آموزان به وجود آورد. در مطالعات اجتماعی، ما با مشکلات دانش‌آموزان کلاس هفتم که درگیر شبیه‌سازی شرایط قبل از جنگ داخلی آمریکا هستند، آشنا هستیم (قرارداد سیاسی که به دنبال حل مجدد مسئله‌ی تجزیه ایالات بود و در نهایت می‌بینیم که بروز جنگ داخلی را اجتناب‌ناپذیر کرد). جفت‌وجوری مناسبی از توالی آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری، دانش‌آموزان را با ابزارهای مفید در فعالیت شبیه‌سازی (و هم‌چنین برای سایر موضوعات درسی و تصمیم‌گیری در خارج از مدرسه) آشنا می‌کند.

چه موقع می‌توان مهارت‌های مرتبط با محتوا را یاد داد؟

انتخاب مهارت‌های اصلی باید از قبل و در طول آموزش صورت گیرد. تدریس بخشی از یک مهارت را می‌توان در آغاز به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان برای فعالیت‌های یادگیری متوالی محتوا، تدارک دید. برای مثال، برنامه‌ای است که برای دانش‌آموزان کلاس ششم تحت عنوان «موزه‌ی واکس» تدارک دیده شده است، با توسعه‌ی مهارت یادداشت‌برداری و در یک برنامه‌ی کلی آغاز می‌شود. سپس دانش‌آموزان به سوی انجام یک تحقیق کتاب‌خانه‌ای در مورد شخصی مشهور هدایت می‌شوند. سرانجام در مقیاسی وسیع‌تر، دانش‌آموزان با هم کلاسی‌ها و والدینشان از موزه‌ی واکس بازدید می‌کنند و در مورد آن با یکدیگر به گفت‌وگو می‌پردازند.

به علاوه، به منظور کمک به رشد مهارت‌ها، در نیمه یا در طول آموزش محتوا، می‌توان ارزش‌یابی از مهارت‌ها را تدارک دید. ارزش‌یابی باید به دنبال توسعه‌ی هم‌زمان مهارت‌های یادگیری و دانش محتوایی باشد. آموزش مهارت را می‌توان از قبل طراحی کرد و یا فی‌البداهه به عنوان یک نیاز تشخیص داد. حتی در جایی که مهارت‌ها و محتوا به یکدیگر گره نمی‌خورند، معلم ملزم به انتخاب و توسعه‌ی مهارت‌ها و درهم‌تنیده کردن آموزش و تمرین آن‌ها به شکلی متوازن با محتواست؛ به جای آن که برنامه‌ی درسی را به قطعاتی مجزا از یکدیگر تبدیل کند.

چگونه تلفیق مهارت‌ها در برنامه‌ی درسی را باید سازمان‌دهی کرد؟

مهارت‌ها و محتوا را می‌توان هم در یک موضوع درسی و هم در کل برنامه‌ی درسی، درهم‌تنیده کرد. البته تلفیق این دو، به برنامه‌ریزی و هماهنگی نیاز دارد. تشخیص مهارت‌های تفکر و یادگیری برای دو یا چند موضوع درسی از اهمیت زیادی برخوردار است. برای نیل به اثربخشی بیشتر، باید زبان آموزشی یکسانی به کار گرفته شود. به این ترتیب، دانش‌آموزان اصطلاحاتی را می‌شنوند که در درس‌های متفاوت به کار گرفته می‌شوند. برای مثال، معلم ابتدایی و یا تیمی از معلمان مدارس راهنمایی می‌تواند تصمیم بگیرند، مهارت‌های مثل مهارت «مقایسه کردن» را به شکلی مفید و به صورت متوالی در چند موضوع درسی ارائه کنند. هم‌چنین، گروهی از معلمان دبیرستان ممکن است بر مهارت‌هایی مانند درک روابط علت و معلولی و استدلال کردن، توافق کنند.

کار بعدی آن‌ها همکاری در تلفیق این مهارت‌ها با موضوعات درسی است. این شکل از ارائه‌ی محتوا ممکن است بسیار مفید باشد؛ برای مثال مکث در زبان انگلیسی، انقلاب آمریکا در مطالعات اجتماعی، واکنش‌های اکسایش-کاهش در شیمی و یا اثبات‌های استنتاجی بعضاً استعاره‌ای در هندسه.

آشکارترین فایده
در فرابرنامه‌ی درسی
بهبود مهارت‌های
یادگیری
و تفکر در آن‌هاست

چه نتایجی را می توان انتظار داشت؟

با این برداشت از درهم تنیدگی برنامه‌ی درسی و فرابرنامه‌ی درسی که شرح آن رفت، طبیعی است که پرسیده شود، چه فوایدی ممکن است حاصل شود. پاسخ دادن به این پرسش آسان نیست، زیرا راه‌های زیادی برای نیل به چنین برنامه‌هایی وجود دارد. به هر حال می توان فوایدی به این شرح را بر آن مترتب دانست:

آشکارترین فایده‌ی چیرگی دانش آموزان در فرابرنامه‌ی درسی، بهبود مهارت‌های یادگیری و تفکر در آن هاست. معمولاً دانش آموزان مقداری از آن چه را که به آن‌ها آموخته شده‌اند، یاد می‌گیرند. به علاوه در بیشتر موارد، آن چه را که ما به عنوان فرابرنامه‌ی درسی مشخص می‌کنیم، به همه آموزش نمی‌دهند. بدین ترتیب، حداقل بهره‌ی توجه سیستمی یادگیری برخی از مهارت‌های با ارزش و فکری سطح بالاست که احتمالاً مهم‌تر از چیرگی دانش آموزان در محتوای موضوعات درسی است. ما می‌توانیم درک و فهم عمیق‌تر از موضوع درسی و بهبود حل مسئله را، به ویژه در مسائلی که از دانش آموزان می‌خواهند، دانش را در شرایط جدیدی به کار گیرند، انتظار داشته باشیم.

فرا تر از مهارت‌های فکری بالاتر و چیرگی عمیق‌تر در محتوا، ما می‌توانیم پیشرفت‌های دانش آموزان را در توصیف موشکافانه‌تر و وسیع‌تر، انتظار داشته باشیم. دانش آموزان احتمالاً به عنوان فراگیرندگان و متفکرانی مستقل و حرفه‌ای عمل خواهند کرد. آن‌ها هم چنین احتمالاً آمادگی بیشتری در برقراری ارتباط بین مضامینی که در وهله‌ی اول مجزا به نظر می‌رسد، خواهند داشت. برای مثال، تصور کنید دانش آموزان قبلاً سایر موضوعات درسی را از دیدگاه تصمیم‌گیری، طراحی نقشه‌ی مفهوم‌نما و سایر مهارت‌های فکری بالاتر بررسی کرده‌اند. حال تصور کنید که عنوان گزارش روزنامه‌های روز، بمباران تبلیغاتی علیه یک کلینیک سقط جنین است و مردم به اعتراض اعلامیه‌هایی را در این خصوص منتشر کرده‌اند. اگر برنامه‌ی درسی درهم تنیده به این موضوع بپردازد، دانش آموزان چنین کلاسی از نظر مهارتی به خوبی تجهیز و به راستی مایل هستند که این رخداد را در چشم‌انداز وسیع‌تری ببینند.

آن‌ها ممکن است که سؤالاتی از این قبیل را مطرح کنند: شباهت‌ها و تفاوت‌های این اعتراضات با اعلامیه‌های اعتراض مردم در مواردی که قبلاً بررسی کرده‌اند، چیست؟ نتایج این اعلامیه‌های اعتراضی چه می‌تواند باشد؟ نظریات کسانی که چنین اعلامیه‌هایی را صادر می‌کنند، چیست؟ اگر به جای آن‌ها بودند چه می‌کردند؟

پرسش‌هایی از این دست روشن می‌کنند که نمی‌توان یک موضوع درسی یا اجتماعی را به تنهایی در دست‌یابی به مهارت مطلوبی که مورد نظر است، کافی دانست. باید دانش آموزان را با پرسش‌هایی کاوشگرانه مواجه کرد که در آن‌ها، ارتباط‌هایی با اصول و سایر مفاهیم مورد نظر وجود داشته باشد. دانش آموزان به فن و روشی خلاق نیاز دارند که به کمک آن، ارتباطات موسیقیایی اشیا را دریابند.

آشکارترین فایده‌ی
چیرگی دانش آموزان
در فرابرنامه‌ی درسی
بهبود مهارت‌های
یادگیری و تفکر
در آن هاست

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۳۷

منبع ◀

Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation, 1989,
Association for supervision and curriculum Development, (ASCD)



ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌ی درسی و آموزشی بین رشته‌ای

● ترجمه: شورای گزینش و ترجمه‌ی دفتر انتشارات کمک آموزشی
● نوشته: هبیدی هاینس جاکوبس



اشاره

نویسندگان این مقاله، به منظور آن که مفهوم برنامه‌ی درسی در هم‌تنیده را روشن سازند، مجموعه‌ی متنوعی از برنامه‌های درسی در هم‌تنیده را، از آموزش موضوعات درسی به شیوه‌ی موازی و مرتبط گرفته تا آن دسته از برنامه‌های درسی که با تأکید بر مسائل زندگی روزمره، در قالب واحدهای درسی دو هفته‌ای تا درس‌های سالانه تنظیم شده‌اند، مورد بحث قرار می‌دهند. آنان پیشنهادهایی برای انتخاب معیارهای مناسب به منظور در هم‌تنیده کردن برنامه‌های درسی به شیوه‌ای کارآمد و نحوه‌ی اعمال نظریات افراد و گروه‌های مؤثر و ارزش هر یک، مطرح می‌کنند. هم‌چنین، قدم به قدم رویکرد در هم‌تنیده را، از انتخاب یک مینا برای سازمان‌دهی محتوا تا وسعت بخشی به آن و پاسخ‌گویی به سوالات، در قالبی از فعالیت‌ها، و به منظور تهیه‌ی واحدهای درسی در هم‌تنیده، مورد بحث قرار می‌دهند.

در مجموع، این نوشته با اتخاذ رویکرد عمل‌گرایانه، منبعی با ارزشی برای کمک به معلمانی است که در خصوص برنامه‌های درسی در هم‌تنیده دچار اشتباهاتی بوده‌اند. برنامه‌ی درسی در هم‌تنیده، نوعی مشارکت با معنی در کیفی کردن آموزش برای همه‌ی دانش‌آموزان است.

۲۲/۲۳۹۰۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۳۸

نیاز روزافزون به محتوای برنامه‌ی درسی درهم تنیده

مایک، دانش آموز کلاس دوم دبستان، ریاضیات را چنین تعریف می‌کند: «چیزی که شما هر صبح انجام می‌دهید.» این اظهار نظر وی، برداشت درونی از ریاضیات است که به‌عنوان یک تجربه منعکس می‌شود. برای او ریاضیات چیزی است که از ساعت ۹/۴۵ تا ۱۰/۳۰ صبح باید یاد بگیرد و یقیناً هم قبل از زنگ تفریح. ما به ندرت برای دانش آموزان توضیح می‌دهیم که چرا روزهای مدرسه این گونه تقسیم شده‌اند. تعجبی نیست که چرا دانش آموزان به این تقسیمات فرمایشی جلسات درسی، به صورت خواندن، حساب، مطالعات اجتماعی، علوم، هنر، موسیقی و تربیت بدنی می‌نگرند و حوزه‌های درسی را به‌عنوان موضوعات مجزا از هم که کمترین ارتباط را با یکدیگر دارند، تعریف می‌کنند.

با رفتن مایک از دبستان به دبیرستان، شرح و بسط موضوعات درسی با شدت بیشتری انجام می‌شود؛ دقیقاً همانند حوزه‌های آموزشی علمی که اجباراً در قالب جلسات ۵۰ دقیقه‌ای به‌وسیله‌ی متخصصان موضوعی تدریس می‌شود. تعجبی نیست که چرا بیشتر دانش آموزان دوره‌ی متوسطه شکایت دارند که موضوعات درسی با زندگی واقعی، چندان ارتباطی ندارند. در دنیای واقعی، ما در هر روز از صبح، بدان جهت بیدار نمی‌شویم که فرضاً ۵۰ دقیقه از وقت خود را صرف مطالعات اجتماعی کنیم. بزرگ سالان با شروع روز به این نکته توجه دارند که آن‌ها در زندگی واقعی با مسائل و موقعیت‌ها، گردآوری اطلاعات از منابع متفاوت و تولید راه‌حل سروکار دارند. اما تقسیم‌بندی ساعات درسی روزانه‌ی مدرسه، این واقعیت را منعکس نمی‌کند. فیلسوف بریتانیایی، **لیونل الوین** (۱۹۷۷)، نظر عالمانه‌ای در توصیف محدودیت‌های زمان‌بندی غلط جلسات درسی مدرسه دارد: «وقتی در طبیعت قدم می‌زنید، این گونه نیست که در سه ربع ساعت از یک ساعت، تنها با گل‌ها مواجه شوید و بعد از آن با جانوران. طبیعت با همه اجزا و یکپارچگی‌اش در برابر شما پدیدار می‌شود.»

با مروری بر مدل‌ها و رویکردهای متفاوت در طراحی بین‌رشته‌ای در ۱۵ سال گذشته دریافتیم، اگرچه معلمان به‌هنگام طراحی درس‌های بین‌رشته‌ای به نکات مهمی توجه داشته‌اند، اما به هر حال درس‌های آن، به‌طور کلی فاقد پیوستگی پایدار بوده است. دو مسئله‌ی مهم که گریبان‌گیر اغلب این درس‌ها بوده است، عبارت‌اند از:

۱. **مسئله‌ی آمیختگی:** بیشتر واحدهای درسی، به صورت نمونه‌هایی از دانش رشته‌های درسی متفاوت بودند. برای مثال، در واحد درسی مصر باستان، مقدار کمی از تاریخ مصر باستان، کمی ادبیات، مقداری از هنر و موضوعاتی از این قبیل گنجانده شده بود. **هیبرج** (۱۹۸۷) و **بلوم** (۱۹۸۷) بر این رویکرد، به دلیل فقدان عمق، خرده گرفته‌اند.

برخلاف رشته‌های درسی که از وسعت و توالی (که توسط برنامه‌ریزان مورد استفاده قرار می‌گیرد) برخوردارند، در کارهای بین‌رشته‌ای ساختاری جامع در این خصوص وجود ندارد. برنامه‌ریزان درسی خودشان باید محتوایی را که از وسعت و توالی برخوردار است، برای واحد یا موضوع درسی بین‌رشته‌ای، طراحی کنند.

۲. **مسئله‌ی چندوجهی شدن:** به‌طور سنتی، به حوزه‌های رشته‌ای و بین‌رشته‌ای، به صورت یک برنامه‌ی یک‌وجهی یا چندوجهی نگاه شده و خود این امر به افزایش یک سلسله از مناقشات انجامیده است. طراحی برنامه‌ی درسی بین‌رشته‌ای، نه تنها ممکن است که صراحت نداشته

طراحی
برنامه‌ی درسی
بین‌رشته‌ای
سبب نگرانی‌های
معلمان می‌شود

برای انتخاب محتوای درهم تنیده باید از بغرنج کردن کار در برنامه‌ی بین‌رشته‌ای پرهیز کرد

باشد، بلکه سبب نگرانی‌های واقعی معلمان می‌شود. برخی از آنان احساس می‌کنند که قلمرو موضوع درسی آن‌ها بسیار گسترده شده است و نگران افزوده شدن موضوعات جدید، به برنامه‌ی درسی هستند.

به هر حال، داشتن چشم‌انداز در طراحی حوزه‌های درسی، اعم از بین‌رشته‌ای و رشته‌ای، ضروری است. برای پرهیز از گرفتار شدن در چنین مسائلی در طراحی برنامه‌های درسی بین‌رشته‌ای، برنامه‌ریزان باید به دو معیار توجه کنند:

■ مشخصات طرح را دقیقاً در ذهن خود ترسیم کنند: وسعت و توالی برنامه، یک طبقه‌بندی شناختی که دست‌یابی به مهارت‌های تفکر را فراهم کند، شاخص‌های رفتاری از تغییرات نگرشی، و تصویری مطمئن از ارزش‌یابی.

■ هم از شیوه‌ی رشته‌ای و هم از تجربیات بین‌رشته‌ای برای آموزش دانش‌آموزان استفاده کنند.

به طور ساده، در تهیه‌ی فهرستی از یک سلسله ملاحظات برای انتخاب محتوای درهم تنیده، باید از بغرنج کردن کار در برنامه‌ی بین‌رشته‌ای پرهیز کرد. برای اجتناب از این که برنامه به مسئله‌های آمیختگی و چندوجهی شدن دچار گردد، باید ابتدا چند سؤال بنیادی مطرح کرد. محورهای این پرسش‌ها که در ادامه مورد بحث قرار خواهند گرفت، عبارت‌اند از: نیاز به درهم‌تنیدگی و امکان آن، آگاهی از اصطلاحاتی که در این حوزه به کار گرفته می‌شوند، و ارائه‌ی یک سلسله از مفروضات به منظور راهنمایی و عملکرد مؤثر در طراحی برنامه‌ی درهم تنیده.

چرا باید به برنامه‌ی درسی درهم تنیده توجه کنیم؟

هر حوزه از برنامه‌ی درسی استعداد و ظرفیت خاص خود را دارد. برنامه‌ریزان نه تنها باید تصمیم بگیرند که چه یاد داده شود، بلکه باید درباره این که چه می‌توان از برنامه‌ی درسی حذف کرد نیز با هم چانه‌بزنند. در آموزش زبان انگلیسی، نویسندگان تازه، کتاب‌های جدید و تفسیرهای نویی مطرح می‌شوند که هر ساله باید مورد توجه قرار گیرند. در علوم اجتماعی سؤالات مهمی در مورد انتخاب فرهنگ موردنظر مطرح است، به‌خاطر همین امر ما به‌طور واضح نمی‌توانیم هر کشوری از دنیا را مورد مطالعه قرار دهیم.

نکته‌ی بعد وجود دستورالعمل‌های ایالتی در آمریکا است که هر ساله تصویب می‌شوند تا مدارس بر مبنای آن‌ها به مسائل روز بپردازند. برای مثال، بیشتر ایالات کنونی به یک برنامه‌ی درسی که مسئله‌ی ایدز را پوشش دهد، نیاز دارند. برنامه‌های درسی پیشگیری از اعتیاد هر ساله در تعدادی از کتاب‌های درسی ایالات، مطرح می‌شود. برنامه‌ی درسی آموزش جنسیت و زندگی خانوادگی نیز در حال حاضر جزئی از برنامه‌ی درسی آموزش عمومی پاره‌ای از ایالات است. این‌ها موضوعات حساسی هستند، اما به هر حال افزوده شدن آن‌ها، برنامه‌ی جاری مدرسه را تحت فشار قرار می‌دهد.

مدت زمان ساعات درسی روزانه‌ی مدارس در ایالات متحده، اکنون در حدود همان چیزی است که در دهه‌ی ۱۸۹۰ به تصویب رسید. ما در حال حاضر نیاز داریم، درباره‌ی راه‌های انتخاب حوزه‌های مطالعاتی مجدداً بیندیشیم. رشد دانش متوقف نخواهد شد و مدارس به‌خاطر فشاری که ما بر آن‌ها وارد می‌کنیم، اکنون در حال انفجار هستند.

۱۹۹۱/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷



۲. برنامه‌ی زمانی خرد شده

من از معلمان صدها بار شنیده‌ام که شکایت می‌کنند: «جلسات درسی روزانه بسیار خرد شده است.» معلمان ابتدایی می‌گویند: «ما دانش‌آموزان خود را برای زمانی طولانی نمی‌بینیم.» و معلمان مدارس متوسطه می‌افزایند: «ما باید طرح درس خود را متناسب با یک جلسه‌ی ۴۰ دقیقه‌ای تنظیم کنیم، نه مطابق نیازهای دانش‌آموزان.»

از سوی دیگر، مدارس ما باید پاسخ‌گوی درخواست‌های اداره‌ی آموزش و پرورش ایالتی، از طریق تقسیم مدت زمان ساعات درسی، به دلیل مسئولیت‌ها و محاسبات مالی، باشند. بارها در مورد درخواست‌های ایالت در ارتباط با دقایق جلسات درسی هفتگی، صحبت شده است. دانش‌آموزان با تیزی، این خرد شدن جلسات درسی را احساس می‌کنند. یکی از انتظارات مطلوب من ارزش‌یابی وضعیت ساعات یک مدرسه متوسطه، و تعقیب یک دانش‌آموز در طول روز است. شاید برای ما خیلی آسان باشد که فراموش کنیم، چگونه دانش‌آموزان در ۸ جلسه‌ی درسی در هر ۴۰ دقیقه و در طول روز، با عجله از صندلی‌های خود بلند می‌شوند و ۵ دقیقه بعد به صندلی کلاس دیگری هجوم می‌آورند و بعد موضوع دیگر، معلم دیگر و کلاً مواجه شدن با گروه دیگری از دانش‌آموزان.

۳. ارتباط برنامه‌های درسی

اگر کوشیده‌ایم شرایطی فراهم کنیم که دانش‌آموزان مدرسه را رها کنند، یقیناً در این کار موفق بوده‌ایم. آمارهای اخیر نشان می‌دهند که در سطح ملی ۲۵ درصد و در مناطق شهری ۴۰ درصد دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده‌اند. دلواپسی مشترک دانش‌آموزان، بی‌ارتباط بودن درس‌ها با زندگی آن‌هاست که احتمالاً در ترک تحصیل از مدرسه، بی‌تأثیر نیست. برای آن‌ها سخت است که قبول کنند باید ریاضی یاد بگیرند، در حالی که بیشتر این آموزش‌ها بر مبنای کتاب‌های درسی است و کاربردی در زندگی آن‌ها ندارد. دانش‌آموزان هرگز این فرصت را ندارند که یک درس را به شکل عمیق مطالعه کنند.

مسئله‌ی ارتباط برنامه‌های درسی با یکدیگر، در عین حال موضوع عمیق‌تری را مطرح می‌کند. ما در مدرسه تنها ۴۳ دقیقه ریاضیات، ۴۳ دقیقه زبان انگلیسی و ۴۳ دقیقه علوم داریم. در خارج از مدرسه ما با مسائل و نگرانی‌هایی در یک جریان زمانی سروکار داریم که دانش‌های گوناگون مدرسه با آن‌ها سروکار ندارند. مسئله این نیست که مدرسه از سروکار داشتن با رشته‌های درسی مشخص اجتناب ورزد، برعکس لازم است تجربیات یادگیری را در دوره‌های متفاوت زمانی که ارتباط بین رشته‌ها و بسط این روابط را نشان می‌دهد، ایجاد کنند. ضرورت دارد عملاً به دانش‌آموزان نشان دهیم که چگونه حوزه‌های متفاوت درسی، بر زندگی ما تأثیر دارند. به علاوه این خیلی مهم است که دانش‌آموزان توانایی درک چشم‌انداز یک رشته‌ی درسی و ارتباط آن را با موضوعات دیگر، کسب کنند.

در زمینه‌ی بین‌رشته‌ای کردن درس‌ها سؤال این نیست که آیا ما متون کلاسیک را تدریس کنیم یا خیر. (که خود این سؤال به نوبه‌ی خود مهم و ارزشمند است)، بلکه ما باید به نکته‌ی مهم‌تری توجه کنیم: «نوع محتوا چندان مهم نیست، آن چه اهمیت دارد این است که ارتباطات واقعی بین حوزه‌های گوناگون دانش را چگونه ایجاد کنیم.» برای مثال، ما می‌توانیم آثار

بیشتر ایالات کنونی
به یک برنامه‌ی درسی
که مسئله‌ی ایدز را
پوشش دهد
نیاز دارند

**بین‌رشته‌ای شدن
درس‌ها
به دانش‌آموزان
کمک می‌کند
تا از طریق
راهبردهای مطالعاتی
به درک بهتری
از دنیای بزرگ‌تر
هدایت شوند**

شکسپیر را تنها از یک نگاه و آن هم از بعد زمان تاریخی در زمینه‌های متفاوت تدریس کنیم؛ مثلاً هنر، ارزش‌ها، علوم و طرز نگرش، تا تنها به صورت گزینش موضوعات ادبی ساده و یا قطعات برگزیده. دانش‌آموزی که در ادبیات پایه‌ی قوی ندارد، ممکن است که ادبیات ساده‌تری مانند «شاه‌لیبر» را در یک موضوع درسی دیگر مطالعه کند.

به کوشش‌هایی که در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی درهم تنیده صورت می‌گیرد، نباید به‌عنوان تنوعی از علائق نگاه کرد، بلکه باید آن را ابزاری مؤثر در ارائه‌ی برنامه‌ی درسی دانست. این که شما به آثار افلاطون و یا ادبیات فیمنیستی علاقه دارید، به خود شما بستگی دارد. در این جا نکته‌ی پر اهمیت آن است که ایجاد ارتباط و پیوستگی بین برنامه‌های درسی بهتر از آن است که موضوعات درسی به صورت برنامه‌هایی مجزا و بی‌روح در مدرسه ارائه شوند.

توجه کنید به تعریف «تاریخ» که به وسیله‌ی **راویچ و فین** (۱۹۸۵) ارائه شده است. آن‌ها صادقانه از ما می‌خواهند، که علاوه بر درک و فهم تاریخ، به‌طور همزمان با پذیرش یک چشم‌انداز بین‌رشته‌ای، در فراسوی آن مبنای محکمی برای آموزش تاریخ فراهم کنیم! آن‌ها اظهار می‌کنند: «... حفظ کردن داده‌ها، حقایق یا شناخت جنگ‌ها و رهبران سیاسی، جای خود را دارند... که باید درک شوند. [اما] تاریخ شامل ایده‌ها، توسعه‌ی فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، و جنبش‌های اقتصادی است. تاریخ مشتمل است بر تحول و تنوع فرهنگ‌ها و تغییر ارتباطات انسان‌ها، نژادها، مذاهب و باورها.»

این دو نویسنده، در آموزش تاریخ نوعی ساختار کرونولوژیکی مرتبط از موضوعات را توصیه می‌کنند که به‌طور آشکار مسیری خردمندانه است. اما آن چه که اهمیت دارد، تعریف آن‌ها از تاریخ است که شمولیت آن بیشتر از محدودیت آن است. باور من این است که این دیدگاه، تاریخ را با زندگی دانش‌آموزان دبیرستان مرتبط می‌سازد. راویچ به ما هشدار می‌دهد که مراقب عملکردهای غیرعقلانه‌ای که ممکن است ذیل شعار مرتبط‌سازی برنامه‌های درسی صورت می‌گیرد، باشیم. این خانم درست می‌گوید. تعریفی که او همراه با **چستروفین** ارائه کرده‌اند، نمونه‌ای بارز از دیدگاهی پویا درباره‌ی تاریخ است؛ در حقیقت یک موضوع بین‌رشته‌ای.

واکنش جامعه در برابر مجزا شدن درس‌ها

ما در حال حاضر به این آگاهی رسیده‌ایم که نمی‌توانیم افراد را به شیوه‌ی کاملاً تخصصی تربیت کنیم و از آن‌ها انتظار داشته باشیم که در کارهایشان به جوانب متفاوت توجه کنند. تعجبی نیست که بیشتر دانشکده‌های پزشکی ما، اکنون فلسفه‌هایی در طبابت دارند. پزشک نمی‌تواند تنها در فیزیولوژی و زیست‌شناسی اندام‌های بدن، آموزش ببیند. او با موجود زنده‌ی انسانی سروکار دارد. مسائل شخصیتی که پزشکان با آن‌ها مواجه می‌شوند، در درمان بیماران اثر جدی دارد. دانشکده‌های بازرگانی درس‌هایی را در زمینه‌ی اخلاقیات تدارک دیده‌اند. کالج‌های علوم تربیتی درس‌هایی را در زمینه‌ی مدیریت بازرگانی پیش‌بینی کرده‌اند. بقیه هم همین‌طور. اساساً اگرچه ما دنیایی تخصصی شده داریم، اما آونگ امور در حال چرخیدن به سوی نوعی توازن است. از این رو ممکن است، به سوی یک سلسله از حوزه‌های تخصصی دیگر برای ارائه‌ی خدمات بهتر، سوق داده شویم.

گرایش جدید مدارس به سوی بین‌رشته‌ای شدن درس‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا

از طریق راهبردهای مطالعاتی، به درک بهتری از دنیای بزرگ تر هدایت شوند.

تعاریفی که نحوه‌ی عمل را روشن می‌کند

تفسیرهای متفاوتی از اصطلاح‌شناسی برنامه‌ی درسی در رابطه با «درهم‌تبدیلی دانش» به کار گرفته می‌شوند. گاهی از معلمان می‌شنوم که به «واحدهای درسی بین‌رشته‌ای» اشاره می‌کنند، در حالی که منظورشان از واحدهای بین‌رشته‌ای، ۱۸۰ درجه با سایر همکارانش فرق می‌کند. به هر صورت این یک واقعیت است که یک سلسله توافقاتی بنیادی در معانی واژه‌ها وجود دارند. بی‌توجهی به این واقعیت‌ها می‌تواند، تلاش‌هایی را که در طراحی برنامه‌های درسی صورت می‌گیرند، دچار آشفتگی کند. در مورد برخی از اصطلاحات، تعاریف آن‌ها کوشش برای روشن کردن تفاوت‌های جزئی آن‌ها با یکدیگر است. به تعریف‌های زیر توجه کنید:

■ **دیسپلین:** یک مجموعه‌ی خاص از دانش قابل تدریس است با زمینه‌های آموزشی، تربیتی، رویکردها، روش‌ها و گستره‌ی محتوایی خاص خود [پیاژه، ۱۹۷۲].

نقطه‌ی آغاز برای همه‌ی گفت‌وگوها درباره‌ی ماهیت دانشی که در مدارس آموخته می‌شود، می‌تواند از طریق درک و فهم دیسپلین یا رشته‌ی درسی شروع شود. همان‌طور که لاتون (۱۹۷۵) اظهار داشته است، هر دیسپلین سؤالات متفاوت، چارچوب‌های مشخص از منبع و انواعی از بیانی‌ها را مطرح می‌سازد. هر کدام از این‌ها نیز، شیوه و نتایج پایانی واحد و یکپارچه‌ای را ارائه می‌کند که در حقیقت، حوزه‌های یک دیسپلین را تشکیل می‌دهد.

متفکر انگلیسی، **هیرست** (۱۹۶۴) در تحقیق خود نشان داده است که چگونه می‌توان نظام‌های دانش را به صورت بهتری به جوانان ارائه کرد. از نظر او، هر دیسپلین شکلی از دانش است، با ویژگی‌های مشخص و مجزا. در هر شکل، مفاهیم و قضایای واحدی وجود دارند که آزمون‌ها، اعتبار حقایق آن‌ها را نشان می‌دهند.

انگیزه برای تقسیم‌بندی دانش به دیسپلین‌ها، مبتنی بر این عقیده است که دیسپلین یادگیری مؤثر را برمی‌انگیزد. ساختار دیسپلین برای کسب دانش ضرورت دارد، ساختار، بنیانی است که نشان می‌دهد، موضوعات درون یک دیسپلین چگونه با یکدیگر ارتباط دارند [برونر، ۱۹۷۵]. مزیت دیگر دیسپلین این است که اجازه می‌دهد، مدارس به شکل نظام‌مند روی آن‌ها مطالعه و تحقیق کنند و

انگیزه

برای تقسیم‌بندی دانش

به دیسپلین‌ها

مبتنی بر

این عقیده است

که دیسپلین

یادگیری مؤثر

را برمی‌انگیزد



به تدریج بر ارتباط نزدیک مفاهیم و الگوهای استدلال آن‌ها، تسلط یابند [هیرست و پترز، ۱۹۷۴]. تصمیم‌گیری توسط مربیان در مورد تخصصی شدن دانش‌ها، به زمان ارسطو برمی‌گردد. وی اعتقاد داشت، دانش را می‌توان به سه حوزه تقسیم کرد: تدبیر منزل، حکمت نظری و حکمت عملی.

■ **بین‌رشته‌ای:** یک نظریه‌ی دانشی و رویکردی در برنامه‌ی درسی است که آگاهانه روش‌ها و سبک خاصی را در بیش از یک رشته‌ی علمی به کار می‌گیرد تا موضوع، مسئله، مشکل، مفهوم یا تجربه را از جهات متفاوت بررسی کند.

برعکس، یک حوزه از دیسیپلین، به توصیف یک دانش خاص می‌پردازد. بین‌رشته‌ای دانش را توصیف نمی‌کند، بلکه بیشتر بر ارتباطات بین دانش‌ها تأکید دارد. اما **میت** (۱۹۷۸) اشاره می‌کند که بین‌رشته‌ای تأکید بر توصیف و شناسایی ارتباط بین رشته‌هاست. در واقع، رویکردی کل‌نگر است که به صورت یک سنت در تفکر غربی است و ریشه‌ی آن به مثل افلاطونی برمی‌گردد و به دنبال یکپارچگی یا مثال اعلی در همه‌ی چیزهاست. بین‌رشته‌ای می‌خواهد چشم‌اندازی متفاوت را با تمرکز بر موضوعات، مسائل و تجربیات زندگی، ایجاد کند.

زمانی که ما ارتباط بین حوزه‌های دانش را بررسی می‌کنیم، با یک سلسله از تعاریف متفاوت از بین‌رشته‌ای مواجه می‌شویم که حاکی از اختلاف برداشت‌های متفاوت است. به تعاریف زیر توجه کنید:

■ **تقاطع رشته‌ای:** مطالعه‌ی یک دیسیپلین از چشم‌انداز دیسیپلین دیگری؛ برای مثال فیزیک موسیقی و تاریخ ریاضیات [میت، ۱۹۷۸].

■ **چندرشته‌ای:** کنار هم قرار دادن چندین دیسیپلین با هدف مطالعه‌ی یک مسئله، بدون این که کوشش مستقیمی برای درهم‌تنیدگی صورت گیرد [پیاز، ۱۹۷۲؛ میت، ۱۹۷۸].

■ **درهم‌رشته‌ای:** کنار هم قرار دادن رشته‌ها با این فرض که بین آن‌ها کم‌وبیش ارتباط برقرار شود؛ برای مثال ریاضیات و فیزیک، فرانسه و لاتین [پیاز، ۱۹۷۲].

■ **فرارشته‌ای:** فراسوی وسعت رشته‌ها، با یک مسئله شروع می‌شود و دانش با بهره‌گیری از رشته‌های متفاوت تولید می‌شود [میت، ۱۹۷۸].

صرف نظر از تعریف بین‌رشته‌ای، تجربه‌ی من در این حوزه می‌گوید که در استفاده از این رویکردها، باید سنجیده‌تر عمل کنیم. آن‌ها تفاوت مهمی را در راهی که طراحان برنامه‌ی درسی در طراحی یک واحد درسی در پیش می‌گیرند، نشان می‌دهند. اما بهره‌گیری از این رویکردها اگر مشکل نباشد، حداقل مایه‌ی زحمت است. در گفت‌وگویی که من با معلمان و مدیران داشتم متوجه شدم، آن‌ها ملقمه‌ای در ذهن خود دارند؛ مجموعه از اصطلاحات که در قسمت بعد به آن می‌پردازیم. با این حال به نظر می‌رسد که یک مسئله‌ی اساسی وجود دارد: تصمیماتی که در ارتباط با برنامه‌ی درسی گرفته می‌شوند، عموماً با احتیاطی هوشیارانه، به سمت نوعی حوزه‌ی درون‌رشته‌ای گرفته می‌شوند. در غیر این صورت، گرایش به سوی مخلوط کردن برنامه، به فعلیتی درهم و برهم و مغشوش در زمانی که معلمان طراحی برنامه‌ها را آغاز می‌کنند، منجر خواهد شد. در این جا مقصد ما آگاه کردن معلمان از این عملکردهاست.

**بین‌رشته‌ای
می‌خواهد چشم‌اندازی
متفاوت را با تمرکز
بر موضوعات
مسائل و تجربیات
زندگی
ایجاد کند**

جنب‌داری از یک برنامه‌ی درسی بین‌رشته‌ای

باورها و مفروضات در جنب‌داری از کوشش برای طراحی برنامه‌ی درسی بین‌رشته‌ای کدام‌اند؟ فلسفه‌ی برنامه‌ریزان درسی همواره در طرح برنامه دخالت می‌کند. من کار خودمان را با کار آرشیتکتی مقایسه می‌کنم که طراحی یک پروژه را در مکانی برعهده گرفته است. او باید مواد و مصالح و نیروی انسانی را به خدمت بگیرد، اما به ناگهان در اجرای پروژه حوادث غیرقابل پیش‌بینی اتفاق می‌افتند: کمبود مواد و مصالح یا پیدا شدن یک صخره در پی ساختمان. بدین لحاظ، آرشیتکت باید طرح خود را با این وضعیت تطبیق دهد. اما اصولاً آرشیتکت افکار شخصی خود را پیاده می‌کند. برای آگاهی بیشتر باید بگوییم، ما فیلسوف عقاید خودمان هستیم. احتمالاً چیزی که بیشتر در برابر آن مسئولیت داریم، **گزینش طرح‌هایی است که از پیوستگی منطقی و کیفیتی بادوام، به لحاظ تجربه‌ی آموزشی، برخوردار باشند؛ کاری که به تلاش نیاز دارد.** اکنون به نظریات و مفروضاتی که شما می‌توانید به لحاظ فلسفی در کارهای بین‌رشته‌ای به کار گیرید، توجه کنید:

■ دانش‌آموزان، در برنامه‌ی درسی یک سلسله تجربیاتی دارند که هم انعکاسی است از سوگیری رشته‌ای و هم انعکاسی از سوگیری بین‌رشته‌ای. می‌خواهم چیزی فراتر از این‌ها را طرح کنم که برگرفته از علاقه‌ی خاص من است: **دانش‌آموزان نمی‌توانند از مطالعات بین‌رشته‌ای بهره‌مند شوند، مگر این‌که زمینه‌ی محکمی در دیسیپلین‌های متفاوت کسب کنند. کوشش‌های بین‌رشته‌ای می‌توانند، بین‌رشته‌های علمی، پل ایجاد کنند [جاکوب و بورلند، ۱۹۸۶].**

■ برای پرهیز از گرفتار شدن در مسئله‌ی آمیختگی، معلمان باید طراحان برنامه‌ی درسی پویایی باشند و ماهیت و شدت درهم‌تنیدگی، و وسعت و توالی موضوع مورد مطالعه را معین کنند. تصمیمات معلمان بیشتر به شکل مستقیم، دانش‌آموزان را در کارهای روزمره‌ی کلاس درس متأثر می‌کند. معلم باید در طراحی کارهای بین‌رشته‌ای، و سازمان‌دهی و تدوین واحدهای درسی، با توجه به نیاز دانش‌آموزان، از توانمندی کافی برخوردار باشد.

■ تدوین برنامه‌ی درسی یک راه‌حل خلاق در برخورد با یک مسئله است. از این‌رو برنامه‌ی درسی بین‌رشته‌ای زمانی باید به کار گرفته شود که نیاز برای غلبه بر مجزاسازی، ایجاد ارتباط بین رشته‌ها و توسعه‌ی دانش، احساس شود.

■ تدوین برنامه‌ی درسی را نباید یک فعالیت پنهان دانست. درس یا ماده‌ی درسی بین‌رشته‌ای، باید برای همه‌ی دانش‌آموزان مدرسه ارائه شود. تعداد کمی از والدین درباره‌ی برنامه‌ی درسی درهم‌تنیده تجربه دارند. هرگاه به روشنی به آن‌ها اطلاع‌رسانی شود، در مورد برنامه کمتر احساس بدگمانی خواهند کرد.

■ دانش‌آموزان باید مسائل معرفت‌شناختی را مطالعه کنند. بدون توجه به سن دانش‌آموز، لازم است با او پرسش‌هایی از این قبیل را مطرح کنیم: دانش چیست؟ چه چیزی باید بدانیم؟ چگونه می‌توانیم دانش را در مدرسه ارائه کنیم؟ این‌ها را می‌توان در قلب کوشش‌های مدرسه جای داد [جاکوب و بورلند، ۱۹۸۶]. در دوره‌ی پیش‌دبستان، شایسته است کودکان بدانند که چرا در خانه هر چیزی باید نظم داشته باشد، چرا برای انجام کارها «زمان‌های معینی» وجود دارد و چرا باید «ملاقات‌های گروهی» در زمان‌های مشخصی صورت گیرند. مرتبط‌سازی برنامه‌های درسی با موضوعات آموزشی و براساس یک منطق، بدان دلیل انجام می‌شود که

معلم باید
در طراحی
کارهای بین‌رشته‌ای
و سازمان‌دهی
و تدوین
واحدهای درسی
از توانمندی کافی
برخوردار باشد

زندگی مدرسه‌ای، دانش‌آموزان را متأثر سازد.

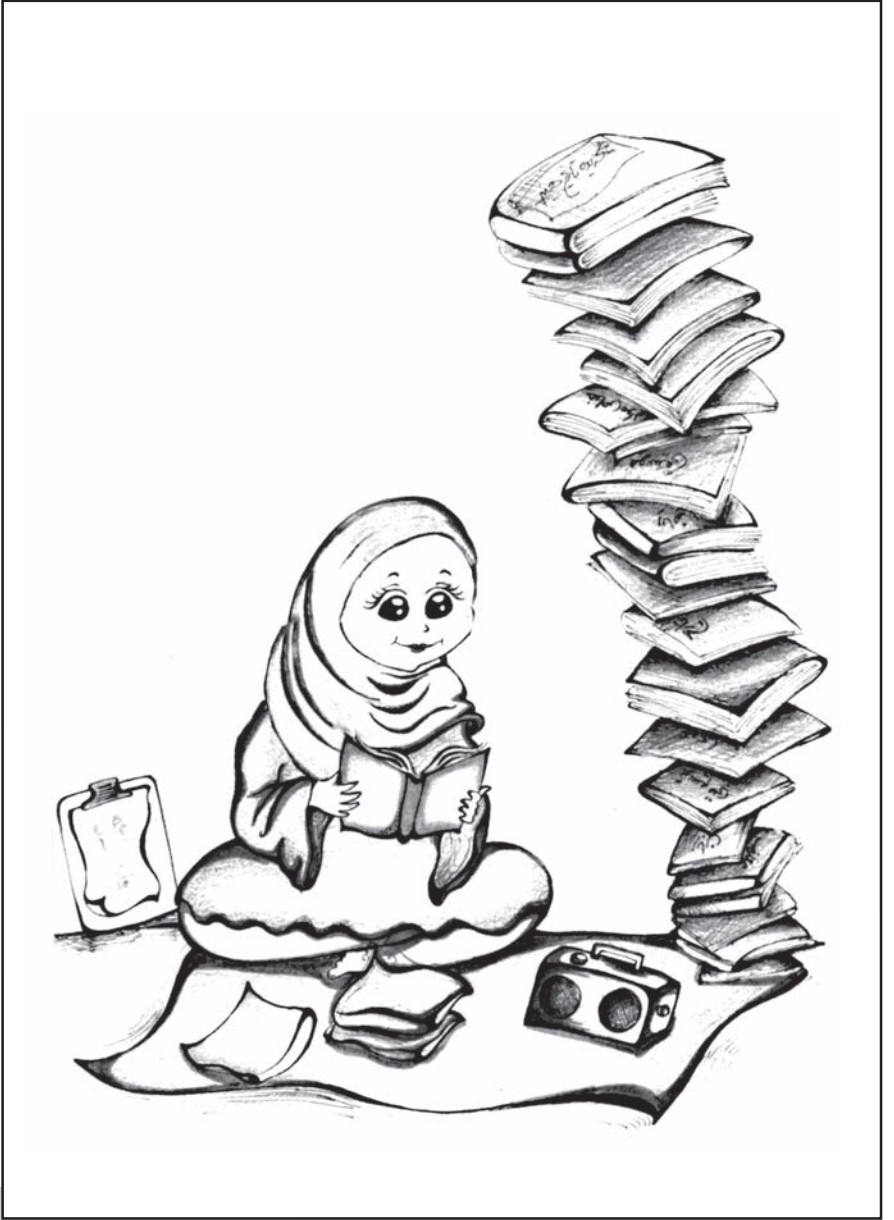
■ تجربیات برنامه‌ی درسی بین رشته‌ای، فرصتی برای ایجاد ارتباط بیشتر بین رشته‌های علمی، جداسازی کمتر دانش‌ها، و انگیزش بیشتر برای توسعه‌ی تجربیات دانش‌آموزان را تدارک می‌بینند؛ البته اگر به شکلی درست و با بهره‌گیری از معیارهای مقبول طراحی شوند. در این صورت، دید سنتی دانش‌آموزان تغییر می‌کند و آن‌ها به شکل فعالانه‌ای در یک سلسله از چشم‌اندازها که می‌توانند در دنیای واقعی به کار گرفته شوند، برانگیخته می‌شوند.

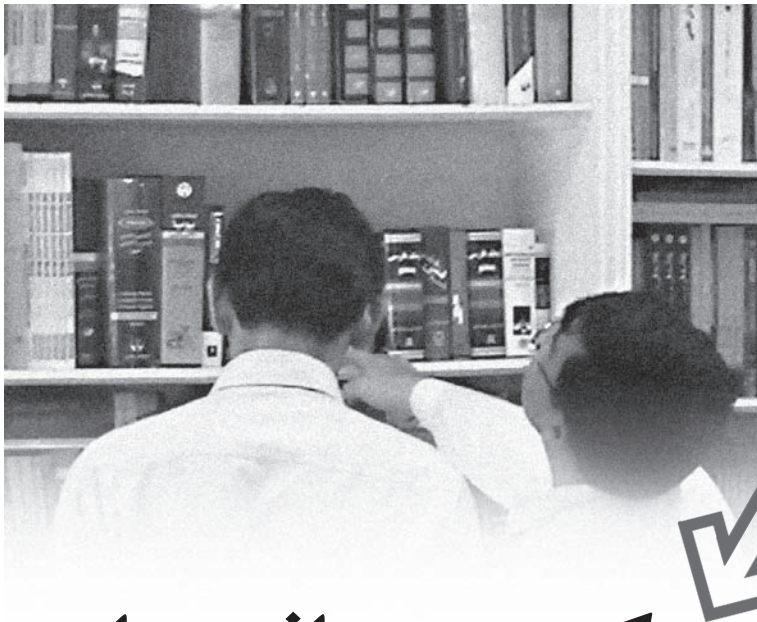
■ دانش‌آموزان می‌توانند - و در زمانی که ممکن است باید - در تهیه‌ی واحدهای درسی بین رشته‌ای درگیر شوند. البته لزومی ندارد که همه‌ی دانش‌آموزان را درگیر کنیم؛ شاید هم مطلوب نباشد. اما می‌توان دانش‌آموزانی را که علاقه و توانایی دارند، در فرایند طراحی درگیر کرد [چاکوبس و بولند، ۱۹۸۶].

با آگاهی و درک نیاز به برنامه‌های درسی درهم تنیده، روشن‌سازی مفهوم اصطلاحاتی که توسط برنامه‌ریزان درسی مورد استفاده قرار می‌گیرند، و تدوین یک سلسله از مفروضات راهنما و محکم و طرح‌های پایدار، امید می‌رود که معلمان به صورت کارورزانی اندیشمند از این تجربیات به‌هنگام طراحی برنامه، استفاده کنند.

◀ منابع

1. Interdisciplinary curriculum: Design and Implementation, 1989, Association for supervision and curriculum Development, (ASCD).
2. Bloom, A. (1987). The Closing of the American Mind. New York: Simon and Schuster.
3. Bruner, J. (1975). Toward a Theory of Instruction. Cambridge: Belknap Press. Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation.
4. Elvin, L. (1977). The Place of Common Sense in Educational Thought. London: Unwin Educational Books.
5. Hirst, P.H., and R. S. Peters. (1074). "The Curriculum". In Conflicting Conceptions of Curriculum, edited by E. Eisner and E. Vallance. Berkeley, Calif.: McCutchen.
6. Hirst, P. H. (1964). Knowledge and Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul.
7. Hirsch, E. D., Jr. (1987). Cultural Literacy. Boston: Houghton-Mifflin.
8. Jacobs, H. H., and J. H. Borland. (Winter 1986). "The Interdisciplinary Concept Model. Design and Implementation". Gifted Child Quarterly.
9. Lawton, D. (1975). Class, Culture, and Curriculum. Boston: Routledge and Kegan Paul.
10. Meeth, L. R. (1978). "Interdisciplinary Studies: Integration of Knowledge and Experience". Change 10:6-9.
11. Piaget, J. (1972). The Epistemology of Interdisciplinary Relationships. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
12. Ravitch, D. (1985). "Why Educators Resist a Basic Required Curriculum?" In The Great School Debate, edited by B. Gross and R. Gross. New York: Simon and Schuster.
13. Ravitch, D., and C. Finn. (1985). "The Humanities: A Truly Challenging Course of Study". In The Great School Debate. edited by B. Gross and R. Gross. New York: Simon and Schuster.





چکیده‌ی یافته‌های یک پژوهش

فاطمه حدادی

«بررسی نیازهای دانش آموزان دوره‌ی آموزش
متوسطه‌ی کشور به کتاب‌های غیر درسی»

اشاره

نیازسنجی آموزشی و شناخت و تحلیل اثربخش نیازهای آموزشی، پیش‌نیاز هر نظام آموزشی موفق است. تعیین نیازهای آموزشی اولین گام برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، و در واقع نخستین عامل ایجاد و تضمین اثربخشی کارکرد و بهسازی آموزشی است که اگر به‌درستی انجام شود، مبنای عینی‌تری برای برنامه‌ریزی به‌عنوان نقشه‌ی اثربخش فراهم خواهد شد. مقدمه‌ی نیازسنجی آموزشی، دستیابی به اطلاعاتی دقیق و واقعی درباره‌ی وظایف اصلی و عملی لازم برای ایفای نقش و کسب مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری است که فرآیند آن باید برای انجام آن آماده شوند.

«بررسی نیازهای دانش آموزان دوره‌ی آموزش متوسطه‌ی کشور به کتاب‌های غیر درسی» عنوان پژوهشی است که دکتر **ابوالقاسم اکبری** با نظارت دکتر **حسن پاشا شریفی** در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ به سفارش «مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی» به انجام رسانده است. روش انجام تحقیق، زمینه‌یابی (پیمایشی) بوده که به روش کمی و در بعضی مراحل به روش کیفی انجام شده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش دانش آموزان و اولیای آنان، معلمان، کتاب‌داران مدارس و صاحب‌نظران سراسر کشور بودند. روش نمونه‌گیری این پژوهش تصادفی خوشه‌ای مبتنی بر انتخاب چندمرحله‌ای بود. بر این اساس، ۶۲۰۸ نفر دانش آموز، ۱۸۴ نفر کتاب‌دار، ۹۲۰ نفر دبیر، ۶۲۲ نفر از اولیای دانش آموزان و ۱۸۰ نفر از کارشناسان مدیران و صاحب‌نظران و ناشران، پرسش‌نامه‌ی پژوهش را تکمیل و مصاحبه کردند و در مصاحبه‌های یافتند. حاصل تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست آمده در دو بخش «یافته‌ها» و «پیشنهادهای پژوهشی» در ادامه آمده است.

۲۲/۲۳۹۰۱۹

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۴۸

یافته‌های پژوهشی

۱. زمینه‌های موضوعی که دانش‌آموزان در طول یک سال تحصیلی مطالعه می‌کنند، عبارت‌اند از: مسائل ازدواج، رمان و داستان عشقی، اطلاعات دینی و مذهبی، اطلاعات علمی، اطلاعات شغلی، داستان پلیسی و ماجراجویی، انواع بازی‌های فکری و سرگرمی، روابط خانوادگی، گذراندن اوقات فراغت، سلامت و بهداشت جسمانی، مسائل هنری، اطلاعات تاریخی، بهداشت روانی، مسائل فناوری، مسائل اجتماعی، اطلاعات فرهنگی، مسائل سیاسی، مسائل بین‌المللی و مسائل اقتصادی.

۲. زمینه‌هایی که دانش‌آموزان به آن‌ها علاقه نشان داده‌اند، به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: طنز و لطیفه، انواع شعر، طالع‌بینی، رایانه و اینترنت، مسائل جنسی، زندگی پیامبران، ورزش و تربیت بدنی، زندگی ائمه‌ی اطهار و معصومین، انواع موسیقی، دوست‌یابی و روش‌های نگاه‌داری دوست، تغذیه، خواص میوه‌ها و سبزیجات، تاریخ ادیان، ترجمه و تفسیرهای قرآنی، بیماری‌های روانی مثل اضطراب و افسردگی، انتخاب رشته‌ی تحصیلی متوسطه و دانشگاه، روش‌های داشتن زندگی شاد و بانشاط، بیماری‌های جسمی، کارکرد اعضا و دستگاه‌های بدن، شگفتی‌ها و عجایب هستی، اعیاد و مراسم مذهبی، آثار و مطالب تاریخی ایران، احکام و رساله‌های عملیه، زندگی انواع جانوران و گیاهان، شرح حال نویسندگان و شعرای ایرانی، شرح حال هنرمندان و نقاشان، اطلاعات عمومی، اخلاق، نیکي و اندیشه‌های خیرخواهانه، خاطرات جنگ ایران و عراق (دفاع مقدس)، شیوه‌های صحیح مطالعه، مهارت‌های زندگی، اصول بهداشت شخصی و خانوادگی، روش‌های خوب زیستن، اطلاعات شغلی و حرفه‌ای، نجوم و ستاره‌شناسی، ترجمه‌ی نهج البلاغه، آداب معاشرت، همکاری در روابط اجتماعی با هم‌سالان، شرح حال مخترعان و مکتشفان جهان، انرژی اتمی، انقلاب، شهدا و جانبازان، رشته‌های هنری، بهداشت محیط زیست، شرح حال شعرا و نویسندگان، گرایش به مددهای رایج کشورهای غربی، انواع فناوری و فناوری جدید، مسائل سیاسی، آثار و مطالب تاریخی جهان، علل انحراف اخلاقی و بزهکاری، قوانین و مقررات اجتماعی، آداب و رسوم و اقوام و ملل ایرانی، مسائل سیاسی ایران، شرح حال بزرگان و سیاست‌مداران نامی جهان، جهانی‌شدن، شرح حال نوابغ ایران و جهان، جشن‌ها و اعیاد ملی، ملیت و فرهنگ ایرانی، شرح حال علما و پیامبران دینی جهان، چگونگی انتقاد سازنده و انتقادپذیری، مسائل زندگی شهری، آداب و رسوم ملیت‌های مختلف، پژوهش‌های علمی و اجتماعی، مفهوم دموکراسی و انواع آن و تبعیض و نابرابری.

کروی (۲۰۰۲)، در پژوهش خود تحت عنوان «برنامه‌ی شتاب‌دهنده‌ی مطالعه‌ی خواننده» به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان بر مبنای علاقه‌ی خود مطالعه نمی‌کنند، بلکه مطالعه‌ی آن‌ها برای کسب جوایز بیرونی است. البته **راس و چلتون (۲۰۰۱)**، در بررسی خود درباره‌ی علل علاقه‌ی خوانندگان مشتاق، پنج مرحله را متذکر شده‌اند که عبارت‌اند از: نوع تجربه‌ای که برای خواندن مورد نظر است، منابع مورد استفاده برای پیدا کردن کتاب‌های جدید، عناصر کتاب، سرنخ‌هایی درباره‌ی خود کتاب و میزان زمان و هزینه‌ی مالی برای دسترسی به کتاب. ۳. زمینه‌هایی که دانش‌آموزان برحسب نیازها و علاقه‌ی خود آن‌ها را اولویت‌بندی کرده‌اند، از این قرارند: انتخاب رشته‌ی تحصیلی، مسائل ازدواج، روابط خانوادگی، طنز و لطیفه، مسائل

کروی

در پژوهش خود

به این نتیجه رسید

که دانش‌آموزان

بر مبنای علاقه‌ی خود

مطالعه نمی‌کنند

بلکه مطالعه‌ی آن‌ها

برای کسب

جوایز بیرونی است

۱۳۸۷/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۴۹

مکی و جانسون
 اظهار داشته‌اند
 نوجوانانی که از روی
 بی میلی مطالعه
 می کنند
 و تجربه ای در انتخاب
 کتاب ندارند
 کتاب های خود را
 با معیارهای
 کوتاه بودن متن
 جلد جذاب
 و... انتخاب می کنند

اخلاقی، تغذیه، اطلاعات علمی، اطلاعات دینی و مذهبی، اطلاعات شغلی و حرفه‌ای، ورزش و تربیت بدنی، مسائل جنسی، بهداشت تن و روان، رمان و داستان تخیلی، انواع موسیقی، معاشرت با گروه هم سالان، عجایب هستی، آداب و رسوم ایرانی، هنر، انواع شعر، اعیاد و مراسم مذهبی، اصول اعتقادی، مسائل اجتماعی، فرهنگ ایرانی، فناوری، کاریکاتور، جهانی شدن، تاریخ ایران، ستاره‌شناسی، زندگی جانوران و گیاهان، تاریخ ادیان، مسائل سیاسی ایران، تحقیق علمی و اجتماعی، تاریخ جهان، مقاله‌های انتقادی در مورد مسائل اجتماعی، جشن‌ها و اعیاد ملی، مسائل سیاسی جهان، آداب ملیت‌ها، دموکراسی و حکومت‌ها.

۴. در طول یک سال تحصیلی، دانش آموزان پایه‌های متفاوت دوره‌ی متوسطه و پیش دانشگاهی، زمینه‌های اطلاعات تاریخی و اطلاعات شغلی را به‌طور یکسان، اما بقیه‌ی زمینه‌ها (۱۷ زمینه) را به‌طور متفاوت مطالعه کرده‌اند.

۵. به نظر دبیران، زمینه‌های مطالعات غیردرسی که دانش آموزان به آن‌ها علاقه نشان داده‌اند، به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: مسائل ازدواج، رمان و داستان عشقی، مسائل فناوری، اطلاعات علمی، انواع بازی‌های فکری و سرگرمی‌ها، گذراندن اوقات فراغت، داستان پلیسی و ماجراجویی، سلامت و بهداشت جسمانی، اطلاعات شغلی، مسائل اجتماعی، اطلاعات دینی و مذهبی، مسائل هنری، روابط خانوادگی، بهداشت روانی، اطلاعات فرهنگی، اطلاعات تاریخی، مسائل اقتصادی، مسائل سیاسی و مسائل بین‌المللی.

اما مکی و جانسون (۱۹۹۶) اظهار داشته‌اند که معلمان به‌اندازه‌ی کافی درباره‌ی کتاب‌های داستانی ویژه‌ی نوجوانان آگاهی ندارند. این دو محقق اظهار داشته‌اند، نوجوانانی که از روی بی میلی مطالعه می کنند و تجربه‌ای در انتخاب کتاب ندارند، کتاب‌های خود را با معیارهای کوتاه‌بودن متن، جلد جذاب، شخصیت‌های داستانی هم‌سن یا بزرگ‌تر از خود که دارای موقعیت مشخصی در عصر حاضر باشند، گفت‌وگو با دوستان، مشاهده‌ی خواندن دیگران، گفت‌وگو با معلمان و کتاب‌داران، پیروی از یک عنوان، بررسی کل کتاب، دریافت کتاب به‌عنوان جایزه، جذاب بودن فهرست کتاب، گذراندن یک واحد درسی، یافتن عنوانی جذاب و خواندن اجباری مطرح کرده‌اند.

ضوابطی نیز برای انتخاب کتاب توسط هیل، وایت و برودی (۲۰۰۱) در کمیته‌های گزینش برنامه‌های اعطای جایزه برای گسترش جو مطالعه مطرح شده‌اند. آن‌ها با احتیاط گفته‌اند، اگرچه معلمان و کتاب‌داران کتاب‌هایی را برای اعطای جوایز کتاب‌خوانی انتخاب می کنند، اما این جوایز براساس ضوابطی اعطا می شوند که امکان دارد همیشه نیازهای مطالعاتی دانش آموزان را برآورده نکنند و یا برای آن‌ها جاذبه نداشته باشند و یا برعکس، برای آن‌ها مشکل آفرین شوند. طبق گزارش میلر (۲۰۰۴)، رمان‌هایی که معلمان برای نوجوانان انتخاب کرده‌اند، برای آن‌ها مشکلاتی مانند سوءاستفاده، خودکشی، مشکلات خانوادگی، غصه، بیماری و مرگ را دربر داشته‌اند.

۶. از نظر کتاب‌داران، زمینه‌های مطالعاتی غیردرسی که دانش آموزان به آن‌ها علاقه نشان داده‌اند، به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: مسائل ازدواج، رمان و داستان عشقی، اطلاعات دینی و مذهبی، اطلاعات شغلی، اطلاعات علمی، روابط خانوادگی، سلامت و بهداشت جسمانی، مسائل فناوری، گذراندن اوقات فراغت، انواع بازی‌های فکری و سرگرمی‌ها، مسائل فرهنگی،

بهداشت روانی، مسائل اجتماعی، داستان پلیسی و ماجراجویی، مسائل هنری، اطلاعات تاریخی، مسائل بین‌المللی، مسائل اقتصادی و مسائل سیاسی.

۷. به نظر اولیای دانش‌آموزان، زمینه‌های مطالعاتی که فرزندانشان به آن‌ها علاقه نشان داده‌اند، به ترتیب از این قرارند: علمی، داستانی، انواع بازی‌ها و سرگرمی‌های فکری، دینی، تاریخی، تخیلی، هنری، بهداشتی، عشقی، پلیسی و جنایی، اجتماعی و اقتصادی.

۸. از دیدگاه متخصصان، زمینه‌های مطالعاتی غیردرسی دانش‌آموزان به این ترتیب هستند: اطلاعات علمی، روابط خانوادگی، اطلاعات شغلی، بهداشت روانی، مسائل فناوری، سلامت و بهداشت جسمانی، مسائل ازدواج، مسائل اجتماعی، اطلاعات فرهنگی، اطلاعات دینی و مذهبی، گذراندن اوقات فراغت، اطلاعات تاریخی، مسائل هنری، انواع بازی‌های فکری و سرگرمی، مسائل سیاسی، رمان و داستان عشقی، مسائل بین‌المللی و داستان پلیسی و ماجراجویی.

۹. زمینه‌های مورد نیاز دانش‌آموزان از دیدگاه خود دانش‌آموزان و نیز دبیران، کتاب‌داران، والدین و متخصصان به ترتیب اولویت عبارت‌اند از: مسائل ازدواج، رمان و داستان عشقی، اطلاعات علمی، اطلاعات دینی و مذهبی، انواع بازی‌های فکری و سرگرمی، داستان پلیسی و ماجراجویی، اطلاعات شغلی، روابط خانوادگی، گذراندن اوقات فراغت، سلامت و بهداشت جسمانی، مسائل هنری، اطلاعات تاریخی، مسائل اجتماعی، مسائل فناوری، بهداشت روانی، اطلاعات فرهنگی، مسائل سیاسی، مسائل اقتصادی و مسائل بین‌المللی.

۱۰. دختران پایه‌های پیش‌دانشگاهی و اول، دوم و سوم، زمینه‌های اطلاعات دینی، مسائل فناوری و اطلاعات تاریخی و شغلی را به‌طور یکسان، اما سایر زمینه‌ها (۱۶ زمینه) را به‌طور متفاوت مطالعه کرده‌اند. در پژوهشی که درباره‌ی ثبات درازمدت تمایل دانش‌آموزان به خواندن انجام گرفت، مشاهده شد که تفاوت‌های ناچیزی از نظر مطالعه در پایه‌های درسی وجود دارد، ولی دختران نسبت به پسران تمایل مثبت قابل ملاحظه‌تری برای مطالعه‌ی متون غیردرسی دارند [جی‌سی و کینزام دبلیو، ۱۹۹۶].

۱۱. پسران پایه‌های پیش‌دانشگاهی و اول، دوم و سوم دبیرستان، زمینه‌ی سلامت و بهداشت جسمانی را به‌طور یکسان، اما سایر زمینه‌ها (۱۸ زمینه) را به‌طور متفاوت مطالعه کرده‌اند. در رابطه با دلایل خواندن و نوشتن پسران، **بلیز و سنفور (۲۰۰۲)** دلایلی مانند علاقه‌ی شخصی، عمل، موفقیت، سرگرمی و هدفمندی را مطرح کرده‌اند.

۱۲. زمینه‌هایی که در طول یک سال تحصیلی توسط دانش‌آموزان مورد نظر این تحقیق مطالعه شده‌اند، به تفکیک پایه‌های تحصیلی عبارت‌اند از:

الف) دوره‌ی پیش‌دانشگاهی: دختران و پسران زمینه‌های سلامت و بهداشت جسمانی، اطلاعات دینی و مذهبی، اطلاعات علمی، مسائل اجتماعی، مسائل فرهنگی، گذراندن اوقات فراغت، داستان پلیسی و ماجراجویی، رمان و داستان عشقی، اطلاعات شغلی و انواع بازی‌های فکری و سرگرمی‌ها را به‌طور یکسان، اما سایر زمینه‌ها را به‌طور متفاوت مطالعه کرده‌اند.

ب) پایه‌ی سوم متوسطه: دختران و پسران، زمینه‌های بهداشت جسمانی، مسائل دینی و مذهبی، اطلاعات فرهنگی، اطلاعات شغلی، مسائل ازدواج را به‌طور یکسان،

با این که پسران
کمتر از دختران
می‌خوانند
اما آن‌ها
مطالب را
عمیق‌تر می‌خوانند

اما سایر زمینه‌ها را به طور متفاوت مورد مطالعه قرار داده‌اند.

ج) پایه‌ی تحصیلی دوم متوسطه: دختران و پسران زمینه‌های بهداشت جسمانی، اطلاعات فرهنگی، گذراندن اوقات فراغت و مسائل ازدواج را به طور یکسان، اما سایر زمینه‌ها را به طور متفاوت مطالعه کرده‌اند.

د) پایه‌ی تحصیلی اول متوسطه: دختران و پسران زمینه‌های سلامت و بهداشت جسمانی، اطلاعات دینی و مذهبی، اطلاعات علمی، مسائل اجتماعی، اطلاعات فرهنگی، داستان پلیسی و ماجراجویی، اطلاعات شغلی، مسائل بین‌المللی، و مسائل ازدواج را به طور یکسان، اما سایر زمینه‌ها را به طور متفاوت مورد مطالعه قرار داده‌اند.

۱۳. زمینه‌های مطالعاتی سلامت و بهداشت جسمانی و اطلاعات فرهنگی را دختران و پسران دوره‌ی متوسطه به طور یکسان، اما سایر زمینه‌ها را دختران و پسران به طور متفاوت مطالعه کرده‌اند.

بعضی از پژوهشگران خارج از کشور نیز در این زمینه مطالبی یافته‌اند که ذکر آن‌ها در این جا سودمند است. به طور کلی دختران بیش از پسران می‌خوانند. هر دو جنس خواندن مجله را دوست دارند، اما دختران بیشتر از پسران مجله می‌خوانند. پسران بیشتر خواننده‌ی کتاب‌های طنز هستند. هر دو جنس مطالب تخیلی را دوست دارند، اما معمولاً دختران از خواندن کتاب‌های تخیلی بیشتر از پسران لذت می‌برند. با این که پسران کمتر از دختران می‌خوانند، اما آن‌ها مطالب را عمیق‌تر می‌خوانند. هر چند موارد استثنای زیادی وجود دارد، ولی پسران مجذوب مطالب علمی، تخیلی و ماجراجویی هستند، در حالی که دختران مطالب رمانتیک و افسانه‌ای را که دارای لطافت طبع باشد، دوست دارند [مری لاین و استایوفر، ۱۹۹۹].

۱۴. در مصاحبه، دانش‌آموزان دلایل عدم مطالعه‌ی خود را به ترتیب اولویت، کمبود وقت، حجم زیاد کتاب‌های درسی و سنگین بودن برنامه‌ی درسی بیان کرده‌اند. این نظر با یکی از یافته‌های پژوهشی هماهنگی دارد که تحت عنوان «بررسی راه‌های برانگیختن دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه به مطالعه‌ی کتب غیردرسی در شهرستان گلپایگان»، در سال ۱۳۷۹ توسط **صبایی** انجام گرفت. طبق این یافته‌ها، حجم زیاد کتاب‌های درسی به میزان خیلی زیادی عامل مؤثر در کاهش انگیزه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه به مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی است. دانش‌آموزان، دلیل بعدی در مورد عدم مطالعه‌ی کتاب غیردرسی را نداشتن انگیزه و اولویت دادن به مسائل کنکور، به‌ویژه در زمینه‌ی رفتن به کلاس کنکور و کسب مهارت برای تست زدن، بیان کرده‌اند. این نظر با یکی از نتایج تحقیق **صبایی** (۱۳۸۱) که در آن اظهار داشته، اصرار بیش از حد والدین به قبولی دانش‌آموزان در کنکور، باعث کاهش انگیزه‌ی دانش‌آموزان برای مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی شده، هماهنگ است.

دلایل بعدی را دانش‌آموزان چنین بیان کرده‌اند: گرانی کتاب‌های چاپ جدید و دشواری دسترسی به این نوع کتاب‌ها در کتاب‌خانه‌های عمومی و مدارس؛ علاقه به بازی‌ها و سرگرمی‌های متنوع اعم از رایانه‌ای و بازی با گروه‌های هم‌سالان؛ کمبود کتاب و کتاب‌خانه و مجهز نبودن کتاب‌خانه‌ها از نظر سالن مطالعه و مانند آن؛ کار کردن در منزل (بیشتر برای دختران) و یا در بیرون از منزل (بیشتر برای پسران) به موازات تحصیل؛ و علاقه به دیدن فیلم اعم از فیلم‌های تلویزیونی، سینمایی یا فیلم‌های روی لوح فشرده‌ی نوری.

مطالعات غیردرسی اطلاعات بیشتری را در مقایسه با مطالعات درسی در اختیار نوجوانان و جوانان قرار می‌دهد

۱۹۹۱/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۵۲

توجه به این نکته ضروری است که تماشای زیاد تلویزیون بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد. در این زمینه **کالداس و وانکسون** (۱۹۹۹) گزارش کرده‌اند، زمانی که صرف تمرکز روی این جعبه‌ی جادویی می‌شود، بر عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه تأثیر منفی دارد. زیرا این زمان را می‌توان به شکل سودمندتری صرف خواندن کرد. اما رازل (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد، رابطه‌ی بین تماشای تلویزیون با پیشرفت علمی به سن دانش‌آموز بستگی دارد. وی ارتباط تماشای تلویزیون با پیشرفت علمی را برای گروه سنی ۱۷-۱۰ بسیار منفی تلقی کرده است. در مقابل، **میلک** (۱۹۹۴) اظهار می‌دارد، پیوند ضعیفی بین تماشای تلویزیون و پیشرفت علمی وجود دارد. یعنی دانش‌آموزانی که از تماشای تلویزیون خودداری می‌کردند، همان دانش‌آموزانی نبودند که به پیشرفت عالی دست یافتند. دانش‌آموزان موفق تاده ساعت در هفته تلویزیون تماشا می‌کردند. میلک در چارچوب «برنامه‌ی مطالعاتی وزارت آموزش و پرورش آمریکا»، بررسی دیگری را مرور کرد که به تأثیر تلویزیون بر پیشرفت شناختی می‌پرداخت. این بررسی هیچ مدرکی دال بر سیر قهقراپی شناختی تحت تأثیر تلویزیون نشان نداد. یعنی دانش‌آموزان می‌توانند از تلویزیون سود ببرند، به شرط آن که زمان تماشا را محدود کنند.

۱۵. در مصاحبه، درصد اندکی از دبیران (چهار درصد) اظهار داشتند که دانش‌آموزان مطالعه‌ی غیردرسی زیادی دارند و ۴۷ درصد دبیران نیز گفتند که دانش‌آموزان مطالعه‌ی غیردرسی کمی دارند.

۱۶. در مصاحبه، دبیران دلایل احتمالی بی‌علاقگی دانش‌آموزان را به مطالعه به این صورت اولویت‌بندی کردند: کمبود فرهنگ مطالعه در جامعه، کمبود وقت به علت داشتن تکالیف درسی روزانه، کمبود انگیزه برای مطالعه، کمبود کتاب با مطالب نو و جدید و دست‌رسی مشکل به آن‌ها، فقدان راهنمایی‌های لازم و نبود خدمات راهنمایی در زمینه‌ی مطالعه و انتخاب کتاب مناسب، برآورده نشدن نیازهای روحی-روانی و اجتماعی دانش‌آموزان به وسیله‌ی مطالعه‌ی غیردرسی، و توجه بیش از حد به مسئله‌ی کنکور.

۱۷. کتاب‌داران در مصاحبه‌ی خود کتاب‌هایی را که بیشتر مورد نیاز دانش‌آموزان هستند، این‌گونه اولویت‌بندی کردند: مسائل ازدواج، رمان و داستان عشقی،

کتاب‌های گروه سنی
کودک و نوجوان
باید
با قیمت ارزان‌تری
ارائه شوند
تا دانش‌آموزان
امکان تهیه‌ی
آن‌ها را
داشته باشند



مسائل دینی، اطلاعات شغلی، اطلاعات علمی، روابط خانوادگی، سلامت و بهداشت جسمانی، مسائل فناوری، گذراندن اوقات فراغت، انواع بازی‌های فکری و سرگرمی‌ها، مسائل فرهنگی، بهداشت روانی، مسائل اجتماعی، داستان پلیسی و ماجراجویی، مسائل هنری، اطلاعات تاریخی، مسائل بین‌المللی، مسائل اقتصادی و مسائل سیاسی.

۱۸. به نظر متخصصان، مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی سطح مهارت‌های اجتماعی و زندگی را در راستای برآوردن مهم‌ترین نیازهای انسان بالا می‌برد:

■ مطالعات غیردرسی اطلاعات بیشتری را در مقایسه با مطالعات درسی در اختیار نوجوانان و جوانان قرار می‌دهد و آن‌ها را با بار عظیم تمدن بشری در خارج از هر برنامه و قیدی آشنا می‌کند. ضمن این که به آن‌ها خطر تعصب و جزم‌اندیشی را می‌شناساند و مهارت‌هایی را در بخش‌های گوناگون اجتماعی، برای ایجاد تعامل و هم‌فکری با هم‌نوعان و دیگر انسان‌های کشورهای گوناگون، آموزش می‌دهد. در مطالعه، نوجوان این نکته را درمی‌یابد که برخوردها در تعاملات روزانه بر اساس حس هم‌جواری، منطق، عدل و روابط انسانی استوار است و هرگونه اختلال و در نظر نداشتن این معیارها، زندگی‌اش را در اجتماع دچار مشکل می‌کند.

■ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی توسط دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه در پیشرفت تحصیلی آن‌ها مؤثر است. پول و اندرزی (۱۹۹۶) نشان دادند، مهارت‌های قوی مطالعه‌زیربنای سایر پیشرفت‌های علمی است.

■ مطالعه‌ی نوجوانان در صورتی افزایش می‌یابد که با شوق و انگیزه توأم باشد. طبقه نظر بلاک (۲۰۰۲)، معدل نمرات و سبک نگارش دانش‌آموزانی که وقت بیشتری را صرف خواندن مطالب تفنی می‌کردند، نسبت به همکلاسی‌هایشان که چنین مطالعاتی را نداشتند، بالاتر بود. ■ ارزش‌ها و ضد ارزش‌های جامعه با مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی درک می‌شوند. در این مورد، محمدی و قایینی (۱۳۸۰) اظهار می‌دارند که کتاب‌های دینی در میان کتاب‌های غیرداستانی دوره‌ی مشروطیت، آثاری برای آموزش دینی کودکان پدید آوردند. آن‌ها می‌نویسند، نویسندگان کتاب‌های تاریخی بر این باور بودند که با نگارش واقعیت‌های تاریخی می‌توان کودکان و نوجوانان را از زندگانی گذشتگان آگاه کرد و این آثار را جای‌گزین شایسته‌ای برای کتاب‌های افسانه‌ای قرار داد. نوجوانان و جوانان امروز هم با شعار عشق بورزیم و جنگ نکنیم، بسیاری از ارزش‌های کهنه و قدیمی اولیای خود را به‌دور انداخته و ارزش‌های جدیدی را جای‌گزین آن‌ها کرده‌اند. پذیرش ارزش‌های جدید به میل اولیا نیست، اما به هر حال باید آن‌ها را با شرح و تعدیل پذیرفت.

■ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی، قدرت‌سازش، تحمل، صبر، استقامت و روبه‌رویی با مشکلات را در نوجوانان افزایش می‌دهد. مشکلات نوجوانان دانش‌آموز در حوزه‌ی گردآوری اطلاعات، ناتوانی تشخیص این مطلب است که آیا همه‌ی اطلاعاتی که از اینترنت کسب می‌کنند یا در کتاب‌خانه می‌یابند، ارزشمند است یا خیر. بین (۱۹۹۹) می‌گوید، حوزه‌ی محتوایی سواد فعالیتی است مستلزم توانایی خواندن و نوشتن شکل‌های چندگانه‌ی قابل چاپ. این شکل‌های چندگانه‌ی قابل چاپ عبارت‌اند از: کتاب درسی، رمان، مجله، مطالب موجود در اینترنت و سایر نظام‌های نشانه‌دار فنی-اجتماعی که اطلاعات، مضامین عاطفی و نظرات منتقدانه را ارائه می‌دهند.

برای دانش‌آموزان
دوره‌ی متوسطه
یکی از شاخص‌های
تهیه‌ی
کتاب‌های غیردرسی
جدید
و به روز بودن
مطالب آن است

**دانش آموزان
نسبت به
کتاب‌هایی که
با نیازهای رشدی
و سنی نوجوانان
هماهنگ باشد
علاقه نشان می‌دهند**

■ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی نوجوانان دانش‌آموز را با چگونگی و شرح حال افراد موفق و فرهیخته آشنا می‌سازد و اطلاعات جدید جهانی را برایشان فراهم می‌آورد. در این زمینه **قزل‌ایاغ** (۱۳۸۴) اظهار می‌دارد، کارشناسانی که در زمینه‌ی ادبیات غیرداستانی کار می‌کنند، کوشیده‌اند برای گیراتر کردن متن‌های اطلاعاتی، از قلب داستان استفاده کنند و در طرح شخصیت با فضای مشخص، متن‌های اطلاعاتی کوتاه و گیرایی منتشر کنند.

■ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی قدرت تفکر و خلاقیت را در نوجوانان افزایش می‌دهد. محتوای متونی که دانش‌آموزان به‌طور آزادانه و به‌دل‌خواه برای مطالعات غیردرسی خود انتخاب می‌کنند، می‌تواند آن‌ها را به مطالعات متنوع تشویق کند تا به شکوفایی و خلاقیت برسند و بر مشکلات بی‌تصمیمی که برایشان بحران زاست، غلبه کنند. این یافته با مرحله‌ی پنجم نظریه‌ی **مزلو** (۱۹۴۳) که اظهار می‌دارد، برآوردن آرزوها، کمال یافتن در معنی وسیع کلمه، خلاق بودن، به‌توانایی‌های خود تحقق بخشیدن به‌عنوان خودشکوفایی است، هماهنگی دارد.

■ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی، توانایی نقد و بررسی را در خوانندگان پرورش می‌دهد. در این زمینه بین (۱۹۹۹) اظهار می‌دارد، حوزه‌ی محتوایی کتاب باید در راستای فعالیت‌های شناختی و اجتماعی گام بردارد تا ضمن توسعه‌ی توانایی خواندن و نوشتن، به‌گسترش مضامین و نظرات منتقدانه هم بپردازد. هم‌چنین **استیونز** (۲۰۰۱) گفته است، مواد محتوایی رسانه‌ها باید از توانش عظیمی برای ترغیب دانش‌آموزان برای نگاه دقیق به‌ماورای متون برخوردار باشد تا آن‌ها بتوانند، مواردی مانند تبلیغات، نمایش‌های تلویزیونی مورد علاقه، رمان‌های ویژه‌ی نوجوانان، موسیقی معاصر و اتاق‌گفت‌و‌گو در اینترنت را بررسی و نقادی کنند.

■ مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی فعالیت‌های گروهی را افزایش می‌دهد. در این زمینه **پاندیان** (۱۹۹۳) پژوهشی را در مالزی انجام داد و نتیجه گرفت، رویکرد خواندن به‌عنوان فعالیت‌ی انفرادی دیگر مفید نیست. او اظهار داشت که خواندن به‌عنوان فعالیت‌ی بین‌فردی، اجتماعی و مرتبط با خانواده می‌تواند به رشد دانش‌آموزان منجر شود.

■ کتاب‌های گروه سنی کودک و نوجوان باید با قیمت ارزان‌تری ارائه شوند تا دانش‌آموزان امکان تهیه‌ی آن‌ها را داشته باشند. این موضوع در افزایش مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی توسط آن‌ها مؤثر است. این یافته با یکی از نتایج تحقیق **زرنگار** (۱۳۸۰) تحت عنوان (بررسی مطالعه‌ی غیردرسی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) که در آن اظهار داشت، ۸۰ درصد دانش‌آموزان مورد مطالعه‌اش خواسته‌اند، کتاب‌های غیردرسی با قیمت مناسب‌تری عرضه شوند، هماهنگی دارد.

■ در انتخاب کتاب برای مطالعه‌ی غیردرسی دانش‌آموزان، شکل ظاهری (رنگ آمیزی، طرح روی جلد، صحافی، نوع کاغذ، تصاویر موجود در آن و...) تأثیر دارد. این یافته با نظر **کیس** (۱۹۹۵) که می‌گوید، کتاب‌فروشان، کتاب‌داران و معلمان اظهار می‌دارند که نوجوانان در انتخاب و مطالعه‌ی کتاب به وضع ظاهری آن اهمیت می‌دهند، هماهنگ است. وی معتقد است، جلد کتاب باید جدید و جذاب باشد تا توجه خواننده را به خود جلب کند. ■ دانش‌آموزان نوجوان، مطالعه‌ی اثر مؤلفان و مترجمان خوش‌فکر



را که دارای قلم روان و ساده هستند، ترجیح می‌دهند. در این زمینه قزل ایاغ (۱۳۸۴) می‌گوید، گروهی عقیده دارند، برای این که خواننده پیام‌ها را دریافت کند، تنها راه حل ساده‌نویسی است. در این حالت، واژگان پایه و دانش پایه‌ی خود خوانندگان عامل تعیین‌کننده است.

■ دانش‌آموزان نوجوان، به مطالعه‌ی کتاب‌هایی که در نشر آن‌ها، جنبه‌ی فرهنگی و تربیتی در مقابل جنبه‌ی اقتصادی ترجیح داده شده است، اهمیت می‌دهند. در این زمینه پژوهشگران دیگر نیز به نتایج کم‌وبیش مشابه رسیده‌اند. چنان که اهمیت دادن به جنبه‌ی فرهنگی در نظر قزل ایاغ (۱۳۸۴) اولویت اول در مطالعه‌ی کودکان و نوجوانان است. زیرا به میراث ادبی کودکان و نوجوانان مربوط است؛ چه ادبیات سنتی شامل میراث ادبی قول و ملی، و چه ادبیات جهانی شامل داستان‌ها و قصه‌های قومی، اسطوره‌ها، حماسه‌ها و قصه‌های پهلوانی، افسانه و ترانه.

■ دانش‌آموزان نوجوان، به مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی که مطالب و مفاهیم آن‌ها به طور خلاصه تدوین شده‌اند، علاقه نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، آثار چاپی باید ضمن دارا بودن کیفیت مطلوب، مفاهیم و اصطلاحات به کار رفته را به طور خلاصه مطرح کنند تا در خوانندگان علاقه‌مندی به وجود آید؛ به خصوص خواندن غیرموظف که داوطلبانه است. رسیدن به جان کلام، ضمن این که برای خوانندگان مطرح است، برای نویسنده یک هنر محسوب می‌شود. در این مسیر لازم است، نویسنده از وجوه مشترک و غیرمشترک، متغیرها، مفاهیم و اصطلاحات ضروری استفاده کند و از ذکر مطالب غیرضروری، تکراری، زاید، غیرشفاف، چندوجهی و... بپرهیزد.

■ برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، یکی از شاخص‌های تهیه‌ی کتاب‌های غیردرسی، جدید و به روز بودن مطالب آن است؛ چنان که متخصصان از زمان مشروطیت به فکر آن بودند که جامعه‌ی سنتی را به سوی نوگرایی سوق دهند. زیرا آن‌ها معتقد بودند، جامعه‌ی نواندیش ایرانی که شیفتگی، حسرت و احساس عقب‌افتادگی دارد، به مطالعه‌ی متون ترجمه‌شده، مقاله و کتاب‌های گوناگون برای نسل نوجوان و جوان نیازمند است تا آن‌ها را با پدیده‌های علمی جهان آشنا سازد و به سمت شاهره تمدن و فرهنگ مترقی سوق دهد. از نمونه نگرش‌های نواندیشان آن دوره، تأکید بر آموزش علمی کودکان و نوجوانان است که مقاله‌ای در این زمینه، در «روزنامه‌ی ادب» سال ۱۳۸۰ شمسی به چاپ رسیده است [محمدی و قایینی، ۱۳۸۰، ج ۳: ۳۵۲].

■ نوجوانان دانش‌آموز کتاب‌هایی را دوست دارند که مطالبشان شفاف و دور از پیچیدگی باشد. آن‌ها این نوع کتاب‌ها را بیش از کتاب‌هایی که مطالبشان پیچیده و چيستانی مطرح شده‌اند، مطالعه می‌کنند. در این زمینه محمدی و قایینی (۱۳۸۰) اظهار می‌دارند، به طور کلی ساده‌نویسی و نگرش‌های متناسب با درک دانش‌آموزان متأثر از تلاش پیشگامان مدارس نو در ایران از یک سو، و ترجمه‌ی داستان‌هایی که در نشریه‌های آن دوران منتشر می‌شد از سوی دیگر، دو عامل عمده‌ی تأثیرگذار در شکل‌گیری نشر و حتی چگونگی داستان‌نویسی نویسندگان کودکان و نوجوانان است.

■ دانش‌آموزان نسبت به کتاب‌هایی که با نیازهای رشدی و سنی نوجوانان هماهنگ باشد، علاقه نشان می‌دهند. این نیازها در گروه سنی نوجوان که دانش‌آموزان در دوره‌ی دبیرستان

**نوجوانان دانش‌آموز
کتاب‌هایی را
دوست دارند
که مطالبشان
شفاف
و دور از پیچیدگی
باشد**

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۵۶

تحصیل می کنند، از اهمیت خاصی برخوردارند. در این زمینه **سواتز و هندریکس (۲۰۰۲)** اظهار می دارند که دانش آموزان دارای نیازهای خاص، همان نوع کتاب هایی را دوست دارند که سایر دانش آموزان به آن ها علاقمند هستند. باید به آن ها اجازه داد تا کتاب های مورد نظرشان را خودشان برای خواندن تفننی انتخاب کنند. این دسته از دانش آموزان «خودانتخابی» را طوری آشکار می سازند که تأثیر مثبتی برای فراگیری آن ها در جهت خواندن و تبدیل شدن به خوانندگان دائمی دارد. بر اساس این مطالعات، عواملی که نوجوانان برای انتخاب کتاب مطرح کرده اند عبارت اند از: موضوع و عنوان کتاب، نویسنده، سبک نویسنده، نوع جلد، تصاویر، شخصیت ها، و پشت جلد. در واقع همین عوامل را دانش آموزان دارای نیازهای خاص نیز مورد استفاده قرار می دهند. این محققان به معلمان توصیه می کنند، درس هایی را در مورد چگونگی انتخاب کتاب برای دانش آموزان ارائه دهند. در این راستا، **احمدی (۱۳۷۵)** اظهار داشته است، نظام آموزشی کشور در گسترش سطح فرهنگ مطالعه ای جامعه مؤثر است. فرهنگ مطالعه باید از کودکی توسط مربیان و خانواده ها در کودک ایجاد شود و همراه با رشد وی، عمل مطالعه نیز استمرار یابد. از این رو لازم است، تغییراتی بنیادی در شیوه های تدریس معلمان، تألیف کتب درسی، نظام ارزش یابی تحصیلی، تشکیل کتابخانه های مجهز، انتشار مجلات و روزنامه های گوناگون، و برنامه ریزی برای شرکت دانش آموزان در مسابقات علمی داخل و خارج از آموزشگاه، به فعالیت های مهم نظام آموزشی تبدیل شود.

■ لازم است که در رو یا پشت جلد کتاب، گروه سنی مخاطب نوجوان همراه با خلاصه ای از فهرست عناوین موضوعی مطالب نوشته شود. این یافته با نظر **راین هارت (۱۹۹۸)** که از قول نوجوانان تحت مطالعه اش گفته است، آن ها به خلاصه ای پشت جلد کتاب توجه دارند و آن را ارزیابی می کنند تا به صحت موضوعی کتاب پی ببرند، هماهنگی دارد. در این زمینه **کلی و جانسون (۱۹۹۶)** اظهار داشته اند، چنان چه شخصیت های داستانی هم سن و یا بزرگ تر از خوانندگان باشند، میل به مطالعه بیشتر می شود. این دو محقق ۱۴ راهبرد را به ترتیب رتبه از بالا به پایین ارائه کرده اند که عبارت است از: پیروی از معلم، گفت و گو با دوستان، پیروی از یک نوع خاص متن، ملاحظه ای جلد کتاب، شروع به خواندن کتاب به شکل یک مجموعه، مشاهده ای خواندن کتاب، پیروی از یک عنوان، گفت و گو با معلمان و کتاب داران، بررسی کل کتاب،

لازم است برنامه ریزان در تهیه ی محتوا طوری برنامه ریزی کنند که دانش آموزان به سمت خواندن و سواد منتقدانه هدایت شوند





دریافت کتاب به عنوان جایزه، استفاده از فهرست کتاب، کار کردن درباره‌ی یک واحد درسی مدرسه از قبیل اسطوره‌شناسی، شعر، داستان‌های اسرارآمیز، یافتن عنوانی جذاب، و خواندن اجباری.

■ در سن نوجوانی دانش‌آموزان علاقه‌مندند، کتاب‌هایی را که برای آن‌ها استقلال فردی، اجتماعی و ملی را مطرح می‌کنند، بخوانند. این موضوع از اهمیت بالایی برخوردار است تا جایی که اعضای «شورای کتاب کودک» معتقدند، می‌توان از راه ادبیات کانال مناسبی را تدارک دید تا نوجوانان به تدریج با واقعیت‌های انکارناپذیر دنیای بزرگ سالان آشنا شوند؛ واقعیتی که به ناگهان در برابر

جوان ظاهر می‌شوند و از او انتظار می‌رود که بدون کوچک‌ترین اشتباهی راه برخورد مناسب با آن‌ها را پیدا کند. بر این اساس، «گروه بررسی ادبیات گذر» فهرستی از شرایط خود را برای آثار ادبی که به نیازهای گروه سنی مقطع پایانی دوره‌ی نوجوانی پاسخ دهد، تهیه کرد. بر اساس این فهرست، شرایط این آثار عبارت‌اند از:

- با نیازهای گروه سنی ۱۸-۱۶ ساله هماهنگ باشد؛
- مخاطب را برای دوران گذر از نوجوانی به جوانی یاری رساند؛
- پنجره‌ای نو به روی مخاطب بگشاید؛
- پاسخ‌گوی کنجکاوهای مخاطب باشد تا بینش او را نسبت به زندگی افزایش دهد؛
- یاریگر مخاطب باشد تا توانایی‌های خود را بشناسد؛
- به مخاطب جسارت روبه‌رو شدن با حقیقت وجودی خود را بدهد؛
- حس زیبایی‌شناسی مخاطب را برانگیزد.

■ در دوره‌ی متوسطه، دانش‌آموزان نسبت به دوره‌های قبلی بیشتر به آینده‌ی زندگی شغلی خود توجه می‌کنند. لذا می‌کوشند، کتاب‌هایی را که در این زمینه مطالبی دارند، بیشتر مطالعه کنند. **آموندسون، بورگن و تنج** (۱۹۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که هرچه جوانان به پایان دوره‌ی متوسطه نزدیک می‌شوند، با چالش‌هایی در زمینه‌های افسردگی و عزت‌نفس و نگرانی‌هایی در مورد نیاز به پول، فقدان حمایت خانوادگی و دیگر مشکلات عمومی گذر روبه‌رو می‌شوند. در این هنگام، آن‌ها نیاز وسیع‌تری به مشاوره‌ی شغلی پیدا می‌کنند؛ مشاوره‌ای که با توجه به نیازهای رشدی جوانان، تأثیر تغییرات اجتماعی اقتصادی و راهبردهای مداخله‌ای برای احراز صلاحیت شخصی و شغلی آن‌ها را در بر داشته باشد.

پیشنهادهای پژوهشی

۱. وزارت آموزش و پرورش، در پخش کتاب‌های غیردرسی مدارس، اولویت‌هایی را که فهرست آن‌ها در این پژوهش ارائه شده است، مدنظر قرار دهند.
۲. لازم است برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان که در تهیه‌ی محتوای مطالعاتی دانش‌آموزان

فعالیت دارند، طوری برنامه‌ریزی کنند که دانش‌آموزان به سمت خواندن و سواد متقصدانه هدایت شوند.

۳. مدارس ترتیبی دهند که اهمیت خواندن برای دانش‌آموزان روشن شود و آن‌ها را از راه‌های گوناگون، مانند سخن‌رانی سر صف، گذاشتن مسابقه‌ی کتاب‌خوانی و... به مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی تشویق کنند.

۴. استخدام کتاب‌دار دوره دیده با تحصیلات عالی به عنوان مسئول کتاب‌خانه‌ی دبیرستان، هنرستان و مرکز پیش‌دانشگاهی، در راستای ارائه‌ی خدمات مطالعاتی مانند راهنمایی در انتخاب کتاب‌های مورد نیاز به دانش‌آموزان، ضروری است.

۵. از صاحب‌نظران برای سخن‌رانی در مورد فواید مطالعه، و ارائه‌ی شیوه‌های مطالعه‌ی نوین دعوت شود تا به دانش‌آموزان راهکارهای عملی ارائه کنند.

۶. تجهیز کتاب‌خانه‌های مدارس به وسایل و فناوری مدرن روز، مانند رایانه، اینترنت و کتاب‌های جدید غیردرسی مجهز شوند.

۷. دبیران در رابطه با درس‌هایی که تدریس می‌کنند، به دانش‌آموزان کارهای عملی واگذار کنند تا آن‌ها به مطالعه تشویق شوند.

۸. برای خرید کتاب‌های غیردرسی، بن کتاب به دانش‌آموزان داده شود و یا کتاب‌های غیردرسی با تخفیف ویژه به دانش‌آموزان ارائه شوند.

۹. مدارس هر ماه یک روز را به کتاب‌خوانی اختصاص دهند و در آن روز، نمایشگاهی برپا کنند و کتاب‌های مورد نیاز در مدرسه را به دانش‌آموزان و خانواده‌ی آن‌ها معرفی کنند.

۱۰. دانش‌آموزان را تشویق کنیم، در کتاب‌خانه‌های مستقر در مدارس، شهرها و استان‌ها عضو شوند.

۱۱. از خرید کتاب‌هایی که دانش‌آموزان کمتر می‌خوانند، خودداری شود و از کتاب‌هایی که درصد بیشتر دانش‌آموزان به آن‌ها ابراز علاقه کرده‌اند (مانند فهرست موجود در این پژوهش)، تعداد بیشتری تهیه شود.

۱۲. بین مدارس ارتباطی برقرار شود که دانش‌آموزان مدارس مجاور بتوانند از کتاب‌های بیشتر و متنوع‌تری استفاده کنند.

۱۳. مدارس طوری برنامه‌ریزی کنند که برای بردن دانش‌آموزان به صورت گروهی برای بازدید از کتاب‌خانه‌های موجود در دانشگاه‌های شهری امکانات لازم فراهم شود.

۱۴. در تهیه‌ی زمینه‌های غیردرسی برای کتاب‌خانه‌ی مدارس و مطالعه‌ی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه، به امکانات محلی، فرهنگی، تولیدی و صنعتی استان، در راستای برآورده کردن نیازهای مطالعاتی دانش‌آموزان توسط وزارت آموزش و پرورش توجه شود.

۱۵. مکان مناسبی از آموزشگاه که به دور از سر و صدا و آلودگی است و نور و امکانات فیزیکی بهتری دارد، برای احداث کتاب‌خانه و سالن مطالعه در نظر گرفته شود.

۱۶. در سالن مطالعه، روزنامه‌های صبح و عصر و مجلات علمی و تربیتی در آرشيو برای مطالعه موجود باشند.

۱۷. فهرستی از کتاب‌های مورد نیاز نوجوانان در زمینه‌های گوناگون تهیه و در تابلوی اعلانات مدرسه نصب شود؛ به‌ویژه در تابلوی اعلانات کتاب‌خانه.

برای ارتقای سطح خواندن ترویج کتاب‌خوانی باید در دستور کار رسانه‌ها قرار گیرد

۱۳۸۷/۲۲/۲۳

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۵۹

۱۸. برنامه‌ریزان و معلمان درس‌هایی در مورد چگونگی انتخاب کتاب به دانش‌آموزان ارائه دهند.

۱۹. در مطالعه‌ی مطالب خواندنی، دو عامل انگیزشی قدرتمند برای خوانندگان تشخیص داده شده است: یکی «خودانتخابی» زمینه‌های مطالعه و دیگری، «دست‌رسی آسان به زمینه‌ی مطالعات غیردرسی» است. مدارس باید در برنامه‌ریزی برای پرورش علاقه‌ی دانش‌آموزان به کتاب‌خوانی این نکته را مدنظر قرار دهند.

۲۰. نتیجه‌ی پژوهش دانشمندان در زمینه‌ی مطالعه نشان داد، باید راه‌هایی یافت که میزان خواندن، نه فقط برای کسب معلومات، بلکه به منظور تفنن و لذت، افزایش یابد. لذا کتاب‌های غیردرسی کتاب‌خانه‌های مدارس باید برای دانش‌آموزان پرجاذبه، لذت‌بخش، شادی‌آفرین و متناسب با نیازهای آن‌ها باشد.

۲۱. عادت به مطالعه باید از کودکی و در محیط خانواده شکل گیرد و به نظر می‌رسد، این کار اولین و مؤثرترین عامل در راه گسترش جو مطالعه بین دانش‌آموزان باشد. لذا مدرسه باید این مهارت را به والدین در جلسات سخن‌رانی انجمن‌های اولیا و مربیان آموزش دهد و خود مدرسه نیز این اصل مهم را در سرلوحه‌ی برنامه خود قرار دهد.

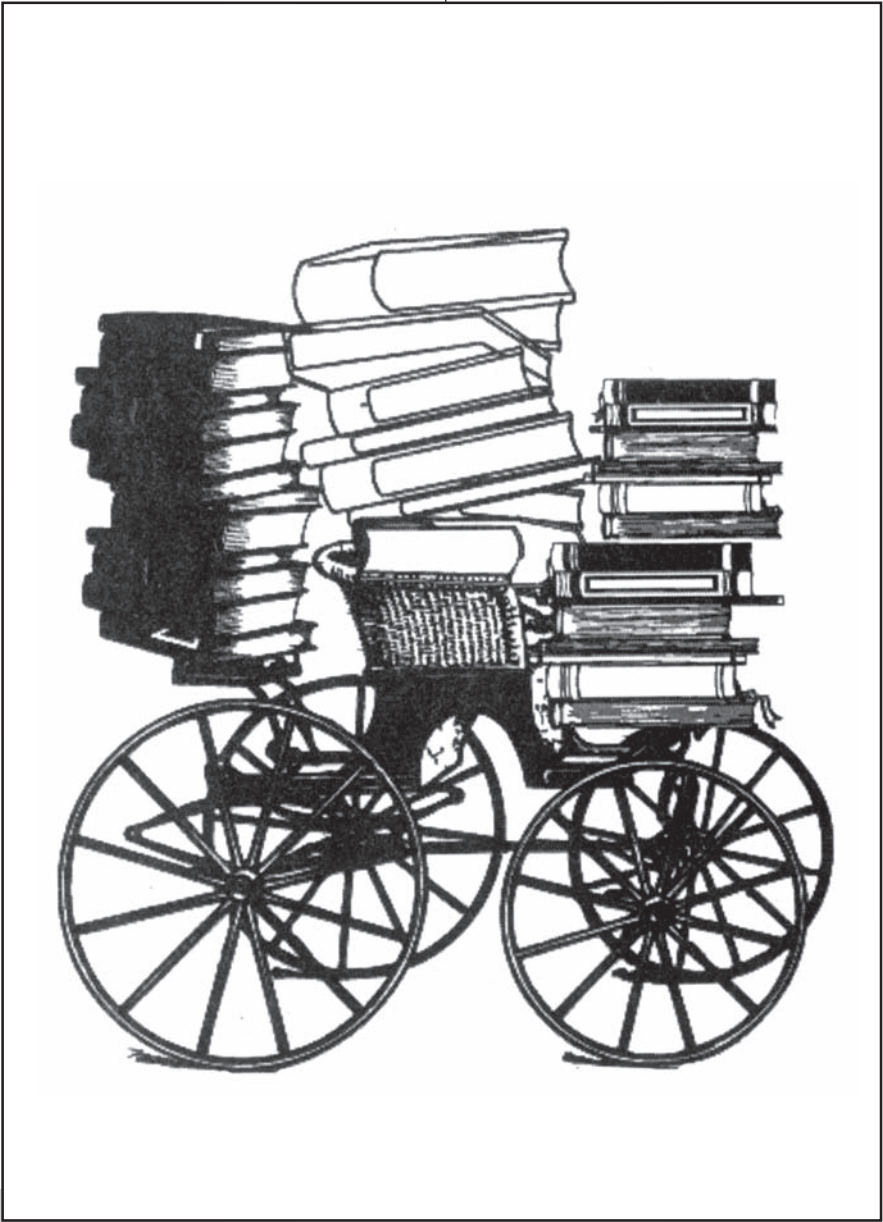
۲۲. تغییرات بنیادی در شیوه‌های تدریس معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی برای شرکت دادن دانش‌آموزان در مسابقات علمی داخل و خارج از آموزشگاه به فعالیت‌های مهم نظام آموزشی تبدیل شود.

۲۳. در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت دبیران و در برنامه‌ی درسی دانشجویان تربیت‌معلم، شیوه‌های نوین مطالعه، شیوه‌های استفاده از کتاب‌خانه‌های دیجیتال از طریق اینترنت و استفاده از مرجع‌هایی که به صورت لوح‌های فشرده درآمده‌اند، آموزش داده شود.

۲۴. در کلاس‌های آموزش خانواده، خانواده‌ها را با نیازهای رشدی نوجوانان و کتاب‌های این زمینه آشنا کنند و اولیا تشویق شوند، این نوع کتاب‌ها را برای فرزندانشان بخرند.

۲۵. برای ارتقای سطح خواندن، ترویج کتاب‌خوانی باید در دستور کار رسانه‌ها قرار گیرد تا مطالعه به عنوان یک ارزش در جامعه نهادینه شود. در این راستا، میزگردها، بحث و گفت‌وگوها، و نقد و بررسی‌ها در مورد کتاب‌های خوب، باید جزئی از برنامه‌های رادیو، تلویزیون و مطبوعات باشد.

عادت به مطالعه باید از کودکی و در محیط خانواده شکل گیرد



۱۹۲۰ ق. ۲۳ / ۲۲
بهار و تابستان ۱۳۸۷

۶۱

فلسفه

برای کودکان و نوجوانان



نکاتی درباره‌ی انتشار کتاب‌های آموزشی فلسفه

● محمدحسین معتمدراد

اشاره

حدود ۴۰ سال است، برنامه‌ای با عنوان «P4C» (فلسفه برای کودکان و نوجوانان) در بعضی از کشورها اجرا می‌شود. این برنامه می‌کوشد، تفکر را اعم از تبیین، قضاوت، داوری و استدلال آوری، از دوران کودکی آموزش دهد. بنیان‌گذاران این برنامه معتقدند، دوران تحصیلات تکمیلی برای یادگیری مباحث آموزش فلسفه دیر است، لذا آموزش آن را در قالب نگارش کتاب‌های آموزشی مناسب و یا اجرای کارگاه‌های آموزشی به سبک پرسش و پاسخ، از دوران دبستان پیشنهاد می‌کنند. این برنامه که در بعضی از کشورها نتایج خوبی داشته، بر این باور پایه‌گذاری شده است که دوران دبیرستان، زمان بهره‌وری اندیشه است. پس برای این دوران، مؤلفین باید کتاب‌هایی را به منظور آموزش تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تفکر مراقبتی و نیز برخی از مفاهیم اساسی علمی، اخلاقی، اجتماعی و دینی به نگارش در آورند. در ادامه، به مباحثی درباره‌ی آموزش فلسفه و طرح تولید کتاب‌های آموزشی آن می‌پردازیم:

۱۹۹۱/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۶۲

اولین رویارویی رسمی

اولین رویارویی رسمی کودکان و نوجوانان با موضوعات فلسفه در دوران تحصیل در مدرسه صورت می‌گیرد. در این دوران فواید فلسفه بهتر آشکار می‌شود.^۱ آن‌چه در کتاب‌های آموزش فلسفه برای سنین آغازین اهمیت دارد، ارائه‌ی فواید فلسفه و تقویت ذهن پرسشگری آنان از طریق آموزش «جریان پرسیدن و پاسخ گرفتن» است. از دوران دبستان، تفکر باید محور تعلیم و تربیت قرار گیرد.

برنامه‌ریزی برای تولید کتاب‌های آموزشی فلسفه، هم باید متناسب با ذهن شاگرد باشد و هم ذهن او را به کندوکاوی وادارد. مثلاً سؤال و مسئله‌ی فلسفی در کتاب‌های آموزشی طوری آورده شود که کودکان ۷ تا ۱۵ ساله توان برخورد با آن و تجزیه و تحلیل آن را داشته باشند. این شیوه اگر صحیح هدایت شود، کودکان و نوجوانان در مقابل بمباران «چراهای» خود ناتوان نخواهند بود و آن‌ها را بی‌پاسخ نخواهند گذاشت؛ چرا که تمام زندگی آنان کندوکاوی است.

طرح سؤال

کودکان فطرتاً دارای ذهن پرسشگری هستند و در شرایط متفاوت، براساس خواسته‌های اساسی روزانه‌ی خود (مسائل اخلاقی، اجتماعی و اعتقادی) سؤالات بی‌شماری را در ذهنشان می‌پروراند. علت و معلول، نظم و انضباط پدیده‌ها، سرشت و ذات خالق، مذهب و آیین‌های مذهبی، روابط انسانی، خیر و شر، عدالت، باورها و... از جمله مفاهیمی هستند که ذهن کودکان و نوجوانان را به خود مشغول می‌کنند و آنان را به کنجکاوی و امی دارند. پرداختن به این موضوعات فلسفی در کتاب‌های آموزشی سبب خواهد شد که دانش آموزان در آینده بهتر و عمیق‌تر به موضوعات درسی بپردازند و در حقیقت بتوانند مفاهیم و مسائل را به سبک اجتهادی بیاموزند و نه تقلیدی. به این ترتیب در آینده نیز افکار و عقاید مختلف را پس از تحلیل و بررسی و استدلال می‌پذیرند یا رد می‌کنند. مؤلفین کتاب‌های آموزشی فلسفه باید بتوانند، در طرح داستان‌ها و قصه‌های مذهبی، علمی و اخلاقی، شیوه‌های پرسش و پاسخ را به کار گیرند و نوعی رابطه‌ی ملموس با مخاطبین خود برقرار کنند؛ روشی که به یاری آن می‌توان، جنبه‌هایی از زندگی مخاطبین را که به طور نظری صرف، قابل آموزش نیستند، آموزش داد.

پرسش و پاسخ‌های پیوسته

در جهان امروز، تغییر و تحولاتی که زاینده‌ی علم و فناوری هستند، نه تنها در ابزار، بلکه در فکرها و ذهن‌ها نیز دگرگونی به وجود آورده‌اند. در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای ناشی از این تحولات، عده‌ای از صاحب‌نظران و تولیدکنندگان کتاب‌های آموزشی تلاش کرده‌اند، راه‌های تازه‌ای را برای رشد و بروز خلاقیت در کودکان ارائه کنند. به این منظور، جریان آموزش و پرورش را از طریق پرسش و پاسخ‌های پیوسته، به خلاقیت و قدرت تفکر و تجزیه و تحلیل مسائل پیوند داده‌اند و بر این اساس و با یک برنامه‌ی درسی منظم، به تولید کتاب‌های آموزش فلسفه دست زده‌اند. این گونه کتاب‌ها، بین فلسفه و تعقل کودکان و

پرداختن به
موضوعات فلسفی در
کتاب‌های آموزشی سبب
خواهد شد
که دانش آموزان
بهتر و عمیق‌تر
به موضوعات درسی
بپردازند

نوجوانان ارتباط برقرار می کنند و با طرح مسائل به شکل «راز»، آنان را به جست و جوی پاسخ های بدیع و نوآورانه برمی انگیزند.

قصه های قرآن

اکثر نوجوانان از واژه های عبادت، مرگ، روح و جسم تخیلاتی در ذهن خود دارند که در حوزه ی فلسفه، با عقل بشری دارای رابطه ی ذاتی هستند. هدف از طرح ارائه برنامه ی فلسفه برای کودکان و نوجوانان نیز همین است که این مفاهیم، به نوعی با عقل آنان مانوس شود. یکی از شیوه های درست فلسفیدن، پرداختن به قصه ها و تمثیل های قرآن کریم است؛ مانند قصه های حضرت آدم^(ع)، حضرت یوسف^(ع)، حضرت موسی^(ع)، حضرت عیسی^(ع) و... واقعیت این است که نقل مطالب به صورت داستان که در قرآن نیز مشاهده می شود، جزو بهترین نوع بیان است. در این شیوه، مخاطب ناچار نیست مبحثی را به حافظه بسپارد و سپس به یاد بیاورد. بلکه می باید موضوع را درک و تجزیه و تحلیل کنند. شیوه ی منطقی و قابل قبول آموزش فلسفه همین است که مخاطب به تجزیه و تحلیل و درک عمیق مطالب برانگیخته شود. داستان حضرت آدم^(ع) در قرآن کریم، می تواند درک صحیحی از واژه های «اراده، انتخاب، بندگی و امیدواری» به نوجوانان بدهد. خداوند حضرت آدم^(ع) را از وسوسه های شیطانی هشدار می دهد و به او متذکر می شود که بر اراده ی خود مسلط باشد. از یک طرف احتیاج و نیاز را در زندگانی او قرار داده و از طرف دیگر، گزینه ی امیدواری را در نهاد او به ودیعه گذاشته است تا برای رفع احتیاجات خود بکوشد. یعنی انسان در محیطی قدم می گذارد که دور راه دارد: ایمان و نجات، کفر و گمراهی.

نمونه ی بارز دیگری که می توان در مباحث کتاب های آموزش فلسفه، مطرح کرد، «اخلاق فاضله» است که ما در قرآن، آن را در داستان حضرت یوسف^(ع) می خوانیم. این داستان برای کسی که بخواهد به اخلاق فاضله آراسته شود، بهترین درس ها را در بردارد؛ از جمله:

ایمان به خدا

حضرت یوسف^(ع) به واسطه ی ایمان به خدا، بر تمام مشکلات فائق آمد. چنان که وقتی در مقابل همسر عزیز قرار گرفت و مشکل خود را بزرگ دید، به خدا پناهنده شد.

عشق به «دین»

در زندان، با تمام افسردگی و گرفتاری از دعوت به دین و ترویج آن کوتاهی نکرد و در مورد تعبیر خواب آن دو جوان زندانی، نخست آیین و روش خود را بیان و آن ها را به ترک شرک دعوت کرد. و سپس خوابشان را تعبیر کرد.

اهمیت دادن به شرف و آبرو

هنگام صدور حکم آزادی خود از زندان، از بیرون آمدن خودداری کرد و گفت، اول باید بی گناهی من ثابت و پاکی من مسلم شود و آن گاه آزاد شوم، تا آبرو و شرف من محفوظ بماند.

مؤلفین
کتاب های آموزشی
فلسفه
در طرح
داستان ها و قصه های
مذهبی
علمی و اخلاقی
شیوه های پرشش و
پاسخ را
به کار گیرند
و نوعی رابطه ی
ملموس
با مخاطبین خود برقرار
کنند

۱۹۰۹/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۶۴

شکبیایی و گذشت

در برابر آزار و اذیت برداران، در برابر بی وجدانی کسانی که او را از چاه درآوردند و فروختند، در مقابل تمایلات نفسانی، و هم‌چنین در زندان، صبر را پیشه کرد، برداران خود را - وقتی که با ذلت و خواری به درگاه او آمدند - عفو نمود.

در داستان حضرت یوسف^(ع)، درک صحیح واژه‌هایی مانند: سختی، بندگی و عبادت، صبر و استقامت، گذشت، ایثار و فداکاری نیازمند تحلیل و تجزیه است که هر کدام می‌تواند منشأ مباحث آموزشی کتاب‌های فلسفه قرار گیرد.

متأسفانه امروزه در بازار نشر کشور ما به ندرت می‌توان کتابی یافت که به تجزیه و تحلیل حافظه و اندیشه محوری کودکان و نوجوانان اهمیت داده باشد. بیشتر تولیدات ما در زمینه‌های اعتقادی و حتی اجتماعی و اخلاقی، مبتنی بر مباحث نظری هستند. در سنین آغازین، پرداختن به مباحث نظری، شیوه‌ی درستی نیست و ضرورت دارد، مؤلفان و صاحب‌نظران در آثار خود، تفکر و استدلال را به جای مباحث نظری، محور یادگیری قرار دهند.

داستان‌های فکری

با طرح داستان‌های فکری برای کودکان و نوجوانان، می‌توان نکاتی را با آنان در میان گذاشت که در نحوه‌ی زندگی حال و آینده‌ی آنان تعیین‌کننده‌اند؛ نکاتی که اگر به نگارش درنیابند و برای آنان موشکافی نشوند، در آینده برای کودک و نوجوان معضل فکری و اجتماعی پدید می‌آورند. به عنوان نمونه، به خلاصه داستان زیر توجه کنید:

اتو خرس کوچکی است. او در جنگلی زندگی می‌کند که رودخانه‌ی بزرگی دارد. **اونه** ماهی کوچکی است که در این رودخانه در کنار ماهی‌های دیگر زندگی می‌کند. او از خشکی هیچ تصویری ندارد. جز این که می‌داند، بعضی وقت‌ها حیوانات خشکی برای آب خوردن و شکار به آن جا می‌آیند. **اتو** نیز شرایط مشابهی دارد. او از دنیای درون آب و حیوانات آن هیچ اطلاعی ندارد.

روزی از روزها. **اتو** هوای شکار ماهی به سرش می‌زند و به کنار رودخانه می‌آید. **اونه** او را می‌بیند و بنا به دلایل خاصی، به جای این که به فکر فرار بیفتد، به ذهنش خطور می‌کند که به او سلام کند و

یکی از
شیوه‌های درست

فلسفیدن

پرداختن به قصه‌ها

و تمثیل‌های قرآن کریم

است



بگوید: «این حیوان بزرگ و زیبا کیست؟ دل‌م می‌خواهد با او حرف بزبم.» او سرش را از رودخانه بیرون می‌آورد و این کار را انجام می‌دهد. **اتو** از رفتار **اونه** به شدت تعجب می‌کند. او نمی‌تواند تصمیم بگیرد که چه باید بکند. **اونه** حرف خود را دوباره تکرار می‌کند و **اتو** با تمام شگفتی‌اش چاره‌ای نمی‌یابد جز این که نامش را بگوید. آهسته می‌گوید: «**اتو**». **اونه** به سؤالات و صحبت ادامه می‌دهد و **اتو** چاره‌ای جز جواب و هم‌صحبتی با او نمی‌بیند و سرانجام هم تصدیق می‌کند که **اونه** بسیار زیباست...

اونه برای فردا قرار دیدار می‌گذارد و **اتو** می‌پذیرد. مدتی نمی‌گذرد که آن‌ها دوستانی صمیمی برای یکدیگر می‌شوند و **اتو** برای سیر شدن از میوه‌ی درختان تغذیه می‌کند. آن دو، کم‌کم با زیبایی‌های دنیای یکدیگر آشنا می‌شوند و تصمیم می‌گیرند که به خانه‌های یکدیگر رفت و آمد کنند. اما این کار به تجربه‌ای تلخ برایشان در خارج از آب تبدیل می‌شود. آن‌ها متوجه می‌شوند، دوستی‌شان محدودیت‌هایی دارد. این مشکل لاینحل است و باید آن را بپذیرند. آن‌ها به قرارهای روزانه‌ی خود ادامه می‌دهند، ولی باز مانع جدیدی به وجود می‌آید. در زمستان، **اتو** باید به خواب زمستانی برود و **اونه** باید به عمق رودخانه برود تا سردش نشود. آن‌ها پس از بحث در این مورد به این نتیجه می‌رسند که حداقل تا زمستان می‌توانند دوست هم باشند و از آن بهره ببرند. آن‌ها این امکان را موهبت بزرگی برای خود می‌دانند.

در این داستان نکات جالبی نهفته است. تسامح و تساهل و نیز محدودیت‌های آن، از نکاتی

هستند که در این داستان با ظرافت خاصی مورد

توجه قرار می‌گیرند. نتایج مثبت شجاعت،

گفت‌وگو، دوستی، درک موقعیت و شرایط

زندگی دیگران، در این داستان به

سادگی مطرح شده است. کودکان با

مطالعه‌ی آن، نحوه‌ی کشف اصول

«استدلال به واسطه‌ی

خودشان» را یاد می‌گیرند و

برای ادعاهای یکدیگر دلیل

می‌طلبند. گفته‌های

یکدیگر را زیر سؤال

می‌برند و از

یکی از
روش‌های
فعال کردن
کودکان
پرسش و پاسخ
جمعی است



اندیشه‌های جدید به عنوان مبنا و مقدمه‌ای برای مدعیاتشان استفاده می‌کنند. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که کتاب‌های آموزشی فلسفه برای کودکان و نوجوانان باید:

۱. از برخورد سطحی و تفننی با مسائل فلسفه بپرهیزد؛ چرا که با سطحی‌نگری، نه تنها مسائل حل نخواهند شد، بلکه به وازدگی ذهن کودکان منجر می‌شوند.
۲. با سؤالات کودکان برخورد منطقی داشته باشد.
۳. ابزار فعالیت ذهنی را برای کودکان فراهم کند تا آنان بتوانند، به مسائل بهتر بیندیشند.
۴. با فهم و میزان معرفت کودکان انطباق داشته باشند؛ زیرا فلسفه، علم رسیدن به معرفت و شناخت پدیده‌هاست.
۵. کودکان را از موضع انفعال خارج کند و به فعالیت وادارند. یکی از روش‌های فعال کردن کودکان «پرسش و پاسخ جمعی» است که از این طریق، تعهد و شجاعت عمل به دست می‌آید.
۶. زمینه‌ی فکری و آمادگی کودکان را با توجه به سن آنان و اوضاع جامعه در نظر داشته باشند.

◀ منابع

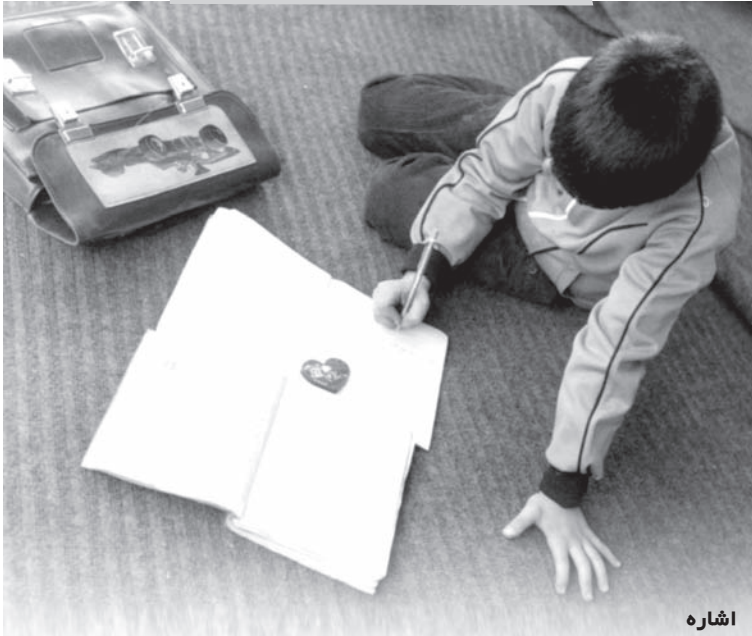
۱. ملکی، حسن. نگاه تحلیلی به مواد درسی از منظر برنامه‌ریزی درسی. خرداد ۱۳۷۹.
 ۲. شیخ رضایی، حسین. نگاهی به نظام آموزش فلسفه در بریتانیا، روزنامه شرق، شماره ۸۰۶. تیر ۱۳۸۵.
 ۳. مردانی، نوکنده، محمدحسین. فلسفه برای جوانان. مؤسسه انتشارات عصر و رسانه. چاپ اول
 ۴. صفی، سیدمحمد. قصه‌های قرآن. چاپ پنجم. بهار ۱۳۷۴. انتشارات اهل بیت.
5. <http://www.mehrnews.com>
6. <http://ip4c.persianblog.com>

◀ زیرنویس

۱. فواید فلسفه عبارت‌اند از: پرورش تعقل و خلاقیت، بالا رفتن درک اخلاقی، افزایش قدرت نقادی و مقابله با مشکلات، ایجاد اعتماد به نفس، ایجاد مسئولیت‌پذیری و انگیزه برای یادگیری، شکوفایی استعداد و بروز پرسش‌ها، عادت به تفکر، علاقه‌مندی به درس و معلم، درک و یادگیری بهتر معلومات، کشف مجهولات و کمبودهای معنوی، استفاده از عقاید دیگران، مقابله با شست‌وشوی مغزی و تبلیغات سوء، ارتقای سطح قضاوت و بالا رفتن سطح توجه کودک به عقاید و آرای افراد در جامعه.

چگونه برای مطالعه و پژوهش در دانش آموزان علاقه و انگیزه به وجود آوریم؟

روفا دهقان منشادی



اشاره

انسان هیچ‌گاه از مطالعه و پژوهش بی‌نیاز نبوده است. در حقیقت او از بدو پیدایش، زندگی خود را با مطالعه، کنکاش و پژوهش متناسب با عصر و روزگار خود آغاز کرده و این روند تا به امروز ادامه داشته است. بدون شک دستاوردهای زندگی امروز، نتیجه‌ی همین مطالعات و پژوهش‌هاست. ویژگی‌های خاص زندگی روزمره، از جمله رشد و تحول سریع و روزافزون علوم و فناوری، رقابت‌های بین‌المللی در تولید دانش و فنون و... ضرورت پرورش دانش‌آموختگانی خلاق، نوآور، مطالعه‌کننده و پژوهشگر را می‌طلبد. دانش‌آموزان برای مواجه شدن با این تحولات شگفت‌انگیز باید به‌طور فزاینده‌ای مهارت‌های مطالعه و پژوهش را فرا گیرند تا بتوانند، در عصری که از آن تحت‌عنوان «عصر اطلاعات و دانایی» یاد می‌شود، هم‌چنان خود را در شریک‌های روزآمد نگه‌دارند.

«چگونگی ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش از طریق برنامه‌ی درسی»، عنوان پژوهشی است که **اکبر رضایی** و **عزت‌اله قدم‌پور**، با نظارت دکتر

حسن پاشا شریفی، در سال ۱۳۸۵ به سفارش «مؤسسه‌ی پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی» به انجام رسانده‌اند. هدف پژوهش، بررسی روش‌های ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش، طراحی الگوی مناسب برنامه‌ی درسی برای آن، و تعیین اثربخشی آن بوده است. به این منظور، ابتدا ادبیات نظری و پژوهشی موجود در این زمینه بررسی شد. سپس عناصر نظریات مطرح شده، در الگویی گنجانده شدند که متکی به این چهار عنصر بود: ویژگی‌های **دانش‌آموزان**، ویژگی‌های **معلمان**، متغیرهای **جو کلاس** و متغیرهای **آموزشی**. در ادامه الگوی مورد نظر در قالب یک طرح آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با نمونه‌ای به حجم ۲۷۵ دانش‌آموز، در ۱۲ کلاس علوم تجربی پایه‌ی سوم راهنمایی به اجرا درآمد.

علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش، با استفاده از پرسش‌نامه‌ای محقق ساخته مورد سنجش قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها نیز از روش آماری تحلیل کوواریانس (ANOVA) استفاده شد. نتایج حاصل نشان داد، به‌کارگیری الگوی طراحی شده در یک بافت پژوهش محور در درس علوم، باعث شد که دانش‌آموزان به کارآمدی مشخص دست یابند. به‌طور کلی به شرحی که در ادامه آمده است، الگوی پیشنهادی در علاقه‌مندی دانش‌آموزان به فعالیت‌های مطالعه و پژوهش - تأثیر مثبتی داشته است.

تعریف متغیرها

نخست هر یک از واژه‌های علاقه، انگیزه، مطالعه و پژوهش به صورت جداگانه تعریف می‌شود و سپس مفهوم «علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش» را شرح می‌دهیم.
علاقه: علاقه هم به عنوان تمایل فردی و هم به عنوان حالت روان‌شناختی در نظر گرفته می‌شود. این حالت از طریق توجه متمرکز، کارکرد شناختی و عاطفی رو به افزایش، و تلاش مستمر مشخص می‌شود [آنیلی^۱ و همکاران، ۲۰۰۲].

پرنزل (۱۹۹۲) علاقه را به عنوان «ترجیحاتی برای اشیا» تعریف می‌کند و آن را شامل هیجانات مثبت نسبت به اشیا، فعالیت‌های غیرابزاری و فعالیت‌های دارای هدف معطوف به خود می‌داند.

انگیزه: اکثر متخصصان، انگیزش را وضعیت یا عامل برانگیزاننده (نیرودهنده)، هدایت‌کننده و نگه‌دارنده‌ی رفتار تعریف کرده‌اند [بال^۲، ۱۳۷۳؛ پتتریچ^۳ و شانک^۴، ۱۹۹۶؛ وولفولک^۵، ۲۰۰۴؛ ایگن^۶ و کاوچک^۷، ۲۰۰۱؛ سیف، ۱۳۷۹].

مطالعه و پژوهش: «مطالعه» در لغت به معنای اطلاع یافتن از چیزی با ادامه‌ی نظر در آن، خواندن کتاب یا نوشته‌ی دیگر و دقت کردن در آن (فرهنگ عمید) و بررسی، پژوهش، تتبع و تحقیق (خداپرستی، ۱۳۷۶) است. «تحقیق»^۸ در لغت به معنای رسیدگی کردن، بازجویی (فرهنگ قریب)، و ارسای واقعیت (فرهنگ نفیسی)، راست و درست کردن، به حقیقت امری رسیدگی کردن و بازجویی کردن (فرهنگ عمید و لغت‌نامه‌ی دهخدا) است. تعاریف گوناگونی برای تحقیق ارائه شده است. **دیویی**^۹ (۱۳۶۹) تحقیق را فرایند جست‌وجوی منظم برای مشخص شدن یک موقعیت نامعین می‌داند. از دیدگاه **کرلینجر**^{۱۰} (۱۳۷۴)، پژوهش علمی «بررسی نظام یافته، کنترل شده، تجربی و انتقادی در مورد پدیده‌های طبیعی

در این پژوهش
چهار رویکرد اساسی
به انگیزش مورد مطالعه
قرار گرفت
رویکرد رفتاری
رویکرد شناختی
رویکرد انسانی
و رویکرد اجتماعی -
فرهنگی

در «رویکرد انسانی»
انگیزش
به عنوان تلاش فرد
برای تحقق بخشیدن
به توان بالقوه‌ی خود
تلقی می‌شود

است که روابط احتمالی بین این پدیده‌ها، به وسیله‌ی نظریه و فرضیه بیان می‌شوند. «بست ۱۱ (۱۳۶۶) نیز، تحقیق یا پژوهش را به تجزیه و تحلیل و ثبت عینی و نظام‌مند کنترل شده که ممکن است به پروراندن قوانین کلی و اصول یا نظریه‌هایی بینجامد و به پیش‌بینی و یا احتمالاً به کنترل نهایی رویدادها منتج شود، تعریف می‌کند.

بر اساس تعاریف مذکور، محققین علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش را این‌گونه تعریف می‌کنند «آمادگی روانی - عاطفی و تمایل دانش‌آموزان برای شرکت فعال در فعالیت‌های علمی، انجام آزمایش، مطالعه‌ی نظام‌مند و تلاش مستمر در این زمینه، اهمیت قائل شدن برای فعالیت‌های علمی - پژوهشی و احساس رضایت از فعالیت‌های علمی کلاسی.»

یافته‌های پژوهشی

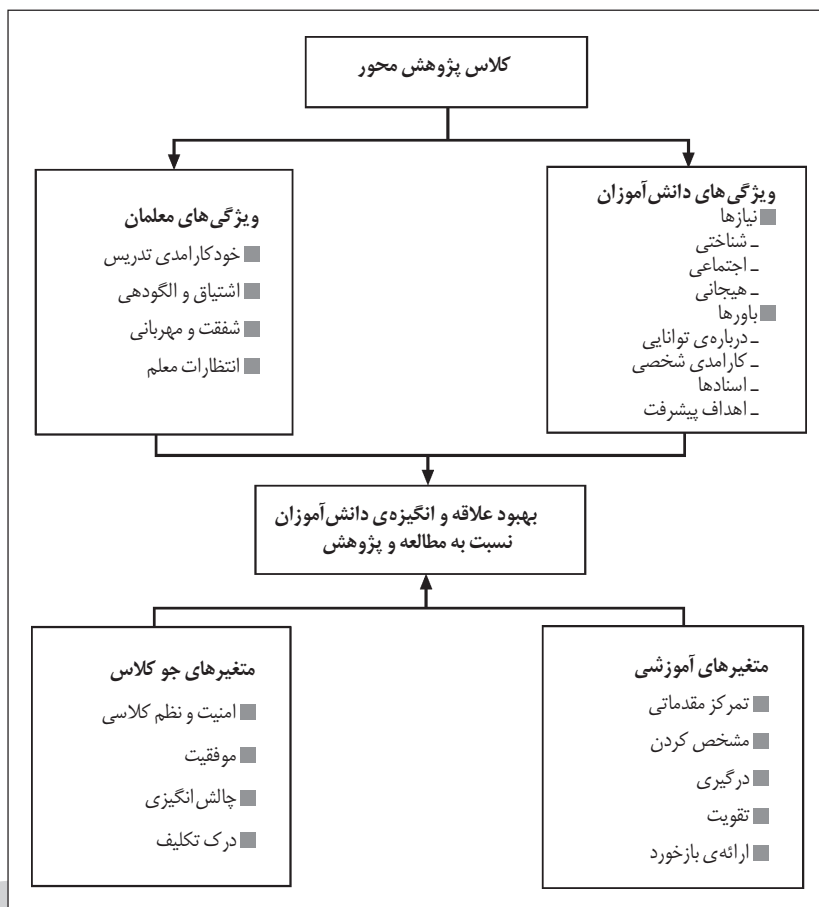
در این پژوهش چهار رویکرد اساسی به انگیزش مورد مطالعه قرار گرفت. رویکرد رفتاری، رویکرد شناختی، رویکرد انسانی و رویکرد اجتماعی - فرهنگی.

در «رویکرد رفتاری»، انگیزش به عنوان تقویت قلمداد می‌شود. روش‌های علاقه‌مند ساختن و برانگیختن دانش‌آموزان طبق این رویکرد عبارت‌اند از: استفاده از مشوق‌ها و تقویت‌کننده‌های متفاوت، اجتناب از تنبیه و تهدید، و به حداقل رساندن نتایج ناخوشایند فعالیت‌ها. در «رویکرد شناختی» به انگیزش، رفتار به وسیله‌ی تفکر تعیین می‌شود. راه‌های علاقه‌مند ساختن و برانگیختن دانش‌آموزان مطابق این رویکرد عبارت‌اند از: تأکید بر انگیزش درونی، آموزش اسنادها و تعیین الگوی اسنادی مناسب، ایجاد انتظارات واقع‌بینانه، ارزش‌گذاری هدف، استفاده از تکالیف چالش برانگیز و ...

در «رویکرد انسانی»، انگیزش به عنوان تلاش فرد برای تحقق بخشیدن به توان بالقوه‌ی خود تلقی می‌شود. برخی از روش‌های ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان مطابق این رویکرد عبارت‌اند از: برطرف کردن نیازهای کمبود و کاستی دانش‌آموزان، و ایجاد علاقه برای پاسخ‌گویی به نیازهای سطح عالی و رشد. در رویکرد «اجتماعی - فرهنگی»، مهم‌ترین روش‌ها برای علاقه‌مند ساختن و برانگیختن دانش‌آموزان، شرکت فعال در اجتماعات یادگیری و حفظ هویت از طریق مشارکت فعال در فعالیت‌های گروهی است.

پس از مطالعه‌ی ادبیات نظری و پژوهشی مربوط به علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان و جمع‌بندی و ترکیب نهایی آن، الگوی مناسب برای علاقه‌مند ساختن و برانگیختن آنان به مطالعه و پژوهش طراحی و تدوین شد که در قالب بحث مربوط به سؤال پژوهشی زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

۱. الگوی مناسب برنامه‌ی درسی ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش در دوره‌ی راهنمایی کدام است؟
الگوی ارائه شده، چارچوبی مفهومی است که می‌تواند معلمان را در فرایند تدریس در یک بافت کلاسی پژوهش محور راهنمایی کند. این الگو به صورت نمودار ارائه شده است.



نمودار. الگوی ایجاد علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش در دانش‌آموزان

این الگو دارای چهار عنصر بنیادی است که هر یک کاربردهایی برای ایجاد انگیزش در دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش دارند. در ادامه هر یک از این ابعاد مورد بحث قرار می‌گیرند.

۱-۱. ویژگی‌های دانش‌آموزان که باعث ایجاد علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش در آن‌ها می‌شود. برخی از این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: نیازهای شناختی (نیاز به فهمیدن، نیاز به پیشرفت، نیاز به استقلال، و نیاز برای حمایت از ارزشمندی شخصی)، نیازهای اجتماعی (نیاز برای وابستگی و نیاز برای تأیید)، نیازهای هیجانی (نیاز برای کاهش اضطراب)، و باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی خود، کارآمدی شخصی، تصویری، اسنادها و اهداف پیشرفت شخصی‌شان.

یکی از مؤلفه‌های اصلی تشکیل‌دهنده‌ی الگوی پیشنهادی، **ویژگی‌های دانش‌آموزان**،



از جمله نیازهای متفاوت آن هاست. نیازها و

رغبت برای ارضای آن‌ها، منبع اولیه‌ی

انگیزش دانش‌آموزان است. برای مثال،

نیازهای شناختی دانش‌آموزان، نیازهایی

هستند که درون آن‌ها وجود دارند و

در آن‌ها برای فعالیت انگیزه‌ی درونی

ایجاد می‌کنند. مطالعه کردن و انجام

پژوهش، مستلزم برنامه‌ریزی،

کنترل و مدیریت شخصی، توجه،

تلاش، علاقه و انگیزش درونی

است. در این میان، دانش‌آموزانی که شخصاً

خود را نیازمند دانستن و فهمیدن می‌بینند و به نوعی علاقه‌مند

به نظم، پیش‌بینی‌پذیری و فهم این که «جهان چگونه کار می‌کند»،

هستند، بیشتر به سمت مطالعه و کاوش سوق پیدا می‌کند و به آزمایش‌ها و

پژوهش‌هایی متوسل می‌شوند تا پاسخ سؤال‌ها و کنجکاوی‌های خود را بیابند.

مطابق نظر پیازه و روان‌شناسان گشتالتی، افراد هر لحظه در معرض متغیرهای جدیدی قرار

می‌گیرند که تعادل شناختی آن‌ها را به هم می‌ریزند و نیاز برای تعادل‌یابی در آن‌ها شکل

می‌گیرد. این حالت تعادل‌یابی دارای خواص انگیزشی زیاد است. بر این اساس، یکی از

مؤلفه‌های ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش در الگوی حاضر،

«نیاز به فهمیدن» در نظر گرفته شده است. در یک بافت پژوهش محور، می‌توان تعادل شناختی

دانش‌آموزان را به واسطه‌ی پرسیدن سؤال‌های چالش‌انگیز و معماگونه، نشان دادن رویدادهای

شگفت‌انگیز، مواجه ساختن آن‌ها با پدیده‌های ناهم‌خوان و... به هم زد تا آن‌ها برای دست‌یابی

به تعادل مجدد، فعالانه به مطالعه، کاوش، پژوهش و آزمایش روی بیابند.

یکی دیگر از نیازهای شناختی مهم که در الگوی پیشنهادی، برای ایجاد علاقه و انگیزه به

مطالعه و پژوهش در نظر گرفته شده، «نیاز به پیشرفت» یا «انگیزه‌ی پیشرفت» است. در

یک بافت پژوهش محور، نوعی علاقه و تمایل برای پیشرفت و مقایسه‌ی دانش‌آموزان با

استانداردهای عالی شکل می‌گیرد که این علاقه باعث می‌شود، دانش‌آموزان نیاز به موفقیت

کلی، برتری و ممتاز شدن در فعالیت‌های تحصیلی را در خود به وجود آورند. دانش‌آموزان دارای

انگیزه‌ی پیشرفت بالا، اهداف خاصی را برای خود تدارک می‌بینند و برای رسیدن به آن اهداف،

برنامه‌ریزی می‌کنند و حداکثر تلاش خود را به عمل می‌آورند. طبیعتاً، راه رسیدن به اهداف

شخصی دانش‌آموزان مطالعه کردن و انجام آزمایش و پژوهش است. در برنامه‌ی درسی طراحی

شده برای دانش‌آموزان، هر چه نیاز به پیشرفت متعادل‌تر و مناسب‌تری منظور شده باشد، آن‌ها

با انگیزه‌ی قوی‌تر و تلاش بیشتری به سمت مطالعه و پژوهش روی می‌آورند تا بتوانند آن نیاز

را برآورده سازند.

«نیاز به استقلال» نیز یکی دیگر از نیازهای شناختی است که در الگوی پیشنهادی برای

ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش در نظر گرفته شده است. دانش‌آموزان دوره‌ی

از نیازهای شناختی

مهم

در الگوی پیشنهادی

برای ایجاد علاقه و

انگیزه

به مطالعه و پژوهش

نیاز به پیشرفت

یا «انگیزه‌ی

پیشرفت» است

۱۹۹۲/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۷۲

باورهای دانش آموزان در باره‌ی خودشان در ایجاد علاقه و انگیزه در آن‌ها نسبت به مطالعه و تحقیق مؤثرند

راهنمایی تحصیلی در سن نوجوانی به سر می‌برند و در این سن، نیاز به استقلال و خودمختاری در آن‌ها بیش از پیش مهم و تعیین کننده است. تنها در سایه‌ی تحقق این نیاز است که آن‌ها احساس کنترل بر محیط پیرامون را تجربه‌ی می‌کنند. این احساس باعث رضایت خاطر آن‌ها می‌شود. دانش آموزان به واسطه‌ی جست‌وجوگری و کاوشگری در محیط، پی‌گیری سؤالات شخصی، آزمایش، مطالعه، تحقیق و سایر فعالیت‌ها در محیط پیرامون خود، مداخلاتی را شکل می‌دهند و در حین انجام دستکاری‌ها، استقلال و کنترل خود را احساس می‌کنند. در نتیجه، در آن‌ها این باور شکل می‌گیرد که تغییرات ایجاد شده در محیط، نتیجه‌ی اقدامات و فعالیت‌های آن‌هاست. در برنامه‌های درسی طراحی شده، اگر نیاز به استقلال دانش آموزان به طرز متعادل و مناسبی در نظر گرفته شود، در آن‌ها انگیزه‌ی مناسبی برای مطالعه و پژوهش به منظور پاسخ‌دهی به این نیاز شکل می‌گیرد. تحقق این نیاز به افزایش ادراک کنترل و ادراک شایستگی دانش آموزان می‌انجامد که این ادراک‌ها خود فعالیت‌های مطالعه و پژوهش، را آسان می‌سازند. «نیاز به حمایت از «ارزشمندی شخصی»، یکی دیگر از نیازهای شناختی دانش آموزان است که می‌تواند علاقه و انگیزه‌ی آن‌ها به مطالعه و پژوهش را بهبود دهد. بدیهی است، دانش آموزان نیازمندند تا خود را شایسته و ارزشمند ببینند و برای حصول این ادراک، حداکثر تلاش خود را به روش‌های متفاوت به کار می‌گیرند. در شرایط آموزشی و کلاسی، هرچه دانش آموزان مطالعه‌ی بیشتری داشته باشند و به انجام پژوهش و تحقیقات فراوان روی بیاورند، باز خورد بهتری از سوی معلم دریافت می‌کنند و ادراک شایستگی و ارزشمندی شخصی آن‌ها در مقایسه با دیگران افزایش می‌یابد. نیاز به حمایت از ارزشمندی شخصی به این خاطر در الگوی پیشنهادی در نظر گرفته شده است که معلمان، این نیاز را در دانش آموزان شناسایی کنند و آن‌ها را از نظر این نیاز در حالت متعادلی قرار دهند. از آن‌جا که دست‌یابی به ارزشمندی شخصی و حفظ آن در مدرسه مستلزم مطالعه‌ی اثربخش و انجام فعالیت‌های متفاوت آموزشی و پژوهشی است، دانش آموزان با توسل بیشتر به این فعالیت‌ها سعی می‌کنند، خود را شایسته‌تر و ارزشمندتر جلوه دهند.

«نیازهای اجتماعی» دانش آموزان نیز از جمله ویژگی‌هایی هستند که در الگوی پیشنهادی برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش مورد توجه قرار گرفته‌اند. اگر برنامه‌های درسی به طریقی تدوین شوند که در آن‌ها دانش آموزان به کلاس‌های درس خود احساس وابستگی و تعلق خاطر داشته باشند و از تأیید و حمایت‌های شخصی معلمان و هم‌کلاسی‌های خود برخوردار باشند، در نتیجه با اشتیاق بیشتری به سمت فعالیت‌های مدرسه‌ای، از جمله مطالعه و پژوهش روی می‌آورند. طبیعتاً راه تحقق نیاز برای وابستگی و تأیید دیگران در مدرسه و کلاس درس، تلاش و درگیر شدن بیشتر دانش آموزان با فعالیت‌های آموزشی، به ویژه مطالعه و پژوهش است. اگر معلمان این احساس و نیاز را در دانش آموزان ایجاد کنند، دانش آموزان با مطالعه‌ی بیشتر و کاوش جدی‌تر سعی می‌کنند، نیاز برای وابستگی و نزدیکی بیشتری به معلم و کلاس درس را در خود شکل دهند که این امر به نوبه‌ی خود بر انگیزاننده‌ی فعالیت‌های تحصیلی آن‌هاست.

علاوه بر نیازهای شناختی و اجتماعی، «نیازهای هیجانی»، به ویژه «نیاز برای کاهش اضطراب» نیز از ویژگی‌هایی هستند که در الگوی حاضر مورد توجه قرار گرفته‌اند. دانش آموزان

در صورتی به مطالعه و پژوهش علاقه مند می شوند که نسبت به آن‌ها برانگیخته شوند، ولی ترس و اضطرابی از بابت روی آوردن به آن‌ها نداشته باشند. البته شایان ذکر است که انجام مطالعه و پژوهش تا حدودی مستلزم اندکی اضطراب است. مقدار کم اضطراب برای تحقق فعالیت‌های مذکور مناسب است، ولی مقدار زیاد آن مانع از انجام مطالعه و پژوهش می شود و تعادل فرد را به هم می ریزد. رعایت این موضوع در برنامه‌ی پیشنهادی و عملیاتی ساختن آن توسط معلمان برای ایجاد علاقه و انگیزه به مطالعه و پژوهش، از اهمیت تعیین کننده‌ای برخوردار است.

علاوه بر نیازهای گوناگونی که تحقق آن‌ها در علاقه مند ساختن دانش آموزان به مطالعه و پژوهش حائز اهمیت است. «**باورهای دانش آموزان درباره‌ی خودشان**» نیز در ایجاد علاقه و انگیزه در آن‌ها نسبت به مطالعه و تحقیق مؤثرند. به همین دلیل، یکی از عناصر عمده‌ی تشکیل دهنده‌ی الگوی حاضر، بررسی این باورهاست. در برنامه‌ی درسی پژوهش محور، باید به دانش آموزان کمک کرد تا باورها و اسنادهای سازنده‌ی درباره‌ی توانایی‌ها و نتایج عمل خود پیدا کنند. در این برنامه، معلمان باید بکوشند تا دانش آموزان درباره‌ی **توانایی خودشان دیدگاهی افزایشی** پیدا کنند، نه دیدگاه جوهری و غیرقابل تغییر. چنین دیدگاهی زمینه ساز مطالعه و پژوهش است. با توجه به این که دانش آموزان ممکن است در کارهای مطالعاتی و تحقیقاتی خود با شکست مواجه شوند، اگر شکست خود را به عدم تلاش نسبت دهند، این شکست برای آن‌ها به معنی پایان کار و ویرانگر نیست. بلکه نشان دهنده‌ی نیاز به تلاش بیشتر است و در موقعیت‌های آتی، برای انجام فعالیت‌های تحصیلی خود تلاش و کوشش بیشتری نشان می دهند.

هم چنین در الگوی پیشنهادی، توجه به «**کارآمدی شخصی**» دانش آموزان و نقش آن در ایجاد علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش مدنظر بوده است. اگر دانش آموزان درباره‌ی انجام مطالعه و پژوهش به این باورها برسند که: «من می توانم مطالعه و پژوهش کنم»، «مطمئن هستم که توانایی انجام مطالعه و پژوهش را دارم»، یا «انتظار دارم که مطالعه و پژوهش انجام دهم»، طبیعتاً برای مطالعه کردن و انجام پژوهش علاقه مندتر و برانگیخته تر ظاهر می شوند. چنین افرادی بیشتر می کوشند و در نتیجه هم موفق تر خواهند بود. در کلاس پژوهش محور، انتظار می رود که معلمان چنین باورهایی را در دانش آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش به وجود آورند تا دانش آموزان با باورهای سازنده و اطمینان بیشتری، به این فعالیت‌ها روی بیاورند.

یکی دیگر از ویژگی‌های شخصی دانش آموزان که می تواند علاقه و انگیزه‌ی آن‌ها به مطالعه و پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد، «**جهت گیری هدفی**» دانش آموزان است که در الگوی پیشنهادی مورد توجه قرار گرفته است. دانش آموزان زمانی اهل مطالعه و پژوهشگر بار می آیند که برنامه‌ی درسی آن‌ها را در جهت داشتن اهداف تبحری سوق دهد. در واقع، دانش آموزان دارای جهت گیری هدفی تبحری، برکسب فهم، یادگیری و مهارت، و نیز تبحر یافتن بر تکلیف، بهبود شایستگی و درگیری در تکلیف، که همگی از ویژگی‌ها و شرایط مطالعه و تحقیق هستند، تمرکز می کنند. در برنامه‌ی درسی پژوهشی محور، با تمرکز بر مؤلفه‌های مذکور و خودداری از ترساندن دانش آموزان از مقایسه‌های اجتماعی و نمرات، علاقه و انگیزه‌ی درونی دانش آموزان

از ویژگی‌های شخصی
دانش آموزان که
می تواند
علاقه و انگیزه‌ی آن‌ها
به مطالعه و پژوهش را
تحت تأثیر قرار دهد
«جهت گیری هدفی»
است

نسبت به مطالعه و پژوهش نمایان می شود.

۲-۱. ویژگی های معلمان که علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش را در دانش آموزان افزایش می دهند. برخی از این ویژگی ها عبارت اند از: خودکارامدی تدریس، اشتیاق و الگودهی فعالیت های مطالعه و پژوهش به دانش آموزان، شفقت و مهربانی با دانش آموزان، و انتظارات مناسب و مثبت از دانش آموزان.

علاوه بر ویژگی های دانش آموزان که علاقه و انگیزه ی آن ها را نسبت به مطالعه و پژوهش تحت تأثیر قرار می دهند، ویژگی ها و خصوصیات شخصی معلمان نیز بر انگیزش دانش آموزان برای تحقیق و مطالعه تأثیر می گذارند. ویژگی های معلم یکی از عناصر اصلی الگوی موردنظر در این پژوهش است. از جمله ویژگی های معلم، «خودکارامدی معلمان» در تدریس و باور آنان درباره ی فرایندهای آموزش، یادگیری، مطالعه و پژوهش است. اگر معلمان بر این باور باشند که می توانند بر دانش آموزان خود تأثیر عمیقی داشته باشند و انگیزش و پیشرفت آن ها را افزایش دهند، در نتیجه دانش آموزان خود را با اطمینان می پذیرند و از ایده ها و اندیشه های آن ها با آغوش باز استقبال می کنند. چنین فضا و بستری زمینه ی لازم برای انجام مطالعه و پژوهش از سوی دانش آموزان را فراهم می سازد. کاوشگری و مطالعه کردن مستلزم آن است که معلمان فضایی آرام و حمایت کننده برای دانش آموزان تدارک ببینند. معلمان دارای کارامدی بالا، در تدریس به جای سرزنش، به دانش آموزان محبت می کنند و فرصت مناسبی برای نشان دادن آزمایش ها و دستاوردهای پژوهشی دانش آموزان در اختیارشان قرار می دهند. به طور کلی، برای اقدامات کاوشگرانه ی آن ها احترام و ارزش قائل هستند. در نتیجه، با فراهم آوردن چنین فضایی، دانش آموزان هر چه بیشتر به نوآوری، خلاقیت، واگرایی، آزمایش کردن و انجام پژوهش روی می آورند.

علاوه بر کارامدی تدریس، در برنامه ی پژوهش محور برای علاقه مند ساختن دانش آموزان به مطالعه و پژوهش، معلمان خود باید «الگو و سرمشق پژوهشی» دانش آموزان باشند. هرچه انگیزه و اشتیاق معلمان به فعالیت های مطالعاتی و تحقیقاتی بیشتر باشد، به همان نسبت دانش آموزان آن ها نیز نسبت به این فعالیت ها علاقه مندتر خواهند شد و برعکس.

علاقه مند ساختن و برانگیختن دانش آموزان به مطالعه و پژوهش در گرو تعاملی است که آن ها با معلمان خود دارند. به عبارت دیگر، انجام مطالعه و پژوهش مستلزم شفقت و مهربانی معلم است. معلمانی که برخوردشان با دانش آموزان محترمانه است، به نظرات دانش آموزان گوش می دهند، در حین اشتباهات دانش آموزان صبور هستند و به نیازهای دانش آموزان توجه دارند، طبعاً راه را برای کنجکاوی دانش آموزان در محیط اطراف هموار می سازند. در برنامه ی درسی پژوهشی محور، معلمان از طریق ارزش قائل شدن برای تک تک دانش آموزان، توجه به تغییرات ظاهری و رفتاری دانش آموزان، برقراری روابط شخصی با آن ها و بالاخره با تدارک محیط یادگیری امن برای آن ها، شرایطی را فراهم می آورند که دانش آموزان بدون ترس و نگرانی سؤال های شخصی خود را دنبال می کنند و با انجام مطالعه و آزمایش، پاسخ بسیاری از مسائل و پرسش های خود را می یابند.

یکی دیگر از ویژگی های معلمان که در علاقه مند ساختن دانش آموزان نسبت به مطالعه و

دانش آموزان در صورتی
برای انجام مطالعه و

پژوهش
از خود علاقه مندی نشان
می دهند

که معلمان در این باره
از آن ها انتظارات مثبت
و قوی داشته باشند

۱۳۹۰/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۷۵

از متغیرهای مربوط به
کلاس درس
که در علاقه‌مندی
دانش‌آموزان
به مطالعه و پژوهش
مؤثر است
«چالش‌انگیزی»
است

پژوهش مؤثر است، «انتظارات معلم» است که در الگوی پیشنهادی نیز مورد توجه قرار گرفته است. دانش‌آموزان در صورتی برای انجام مطالعه و پژوهش از خود علاقه‌مندی نشان می‌دهند که معلمان در این باره از آن‌ها انتظارات مثبت و قوی داشته باشند. در غیر این صورت، اگر فعالیت‌های مطالعاتی و تحقیقاتی دانش‌آموزان نادیده گرفته شود و نحوه‌ی ارتباط و تعامل در این زمینه با آن‌ها سرد باشد، تدریجاً به این باور می‌رسند که «توانایی آن‌ها در انجام مطالعه و پژوهش ضعیف است» و در موقعیت‌های آتی ممکن است به شکل ضعیف‌تری عمل کنند.

۳-۱. متغیرهای جو کلاسی که محیطی برانگیزاننده برای مطالعه و پژوهش ایجاد می‌کنند. برخی از این متغیرها عبارت‌اند از: امنیت و نظم کلاسی، انتظار برای موفقیت در مطالعه و پژوهش، چالش‌انگیزی تکالیف و ارزش قائل شدن برای مطالعه و پژوهش. «متغیرهای جو کلاسی» یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی ایجاد علاقه و انگیزه در دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش هستند که در الگوی مطرح شده در این پژوهش نیز از جایگاه خاصی برخوردارند. به‌طور کلی، دانش‌آموزان زمانی به فعالیت‌های آموزشی، از جمله مطالعه و پژوهش روی می‌آورند که در محیطی برانگیزاننده، منظم و ایمن قرار بگیرند. در کلاس‌هایی که فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی دانش‌آموزان با انتقادات فراوان، داد و فریاد زیاد، طعنه و مسخره، پرخاش و استهزا همراه باشد، دانش‌آموزان در موقعیت‌های آینده به این فعالیت‌ها روی نمی‌آورند. اگر کلاس درهم و برهم و دانش‌آموزان مضطرب و از خودبیگانه باشند، نه تنها به مطالعه و پژوهش برانگیخته نمی‌شوند، بلکه درباره‌ی امنیت شخصی خود در آن کلاس نیز نگرانی خاطر خواهند داشت. به‌طور کلی، در یک برنامه‌ی درسی پژوهش محور برای برانگیختن دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش، معلم باید کلاس درس را به عنوان یک محیط آموزشی دارای نظم و امنیت، سازمان‌دهی و مدیریت کند.

«داشتن انتظار موفقیت» از دانش‌آموزان برای مطالعه کردن و انجام پژوهش نیز در علاقه‌مندی آنان به این فعالیت‌ها مؤثر است. انتظار موفقیت از دانش‌آموز برای انجام مطالعه و پژوهش، کارآمدی شخصی وی را در این زمینه افزایش می‌دهد. مطابق الگوی پیشنهاد شده در این پژوهش، برای برانگیختن دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش، معلمان باید به آن‌ها کمک کنند تا ارزش خاصی برای فعالیت‌های کاوشگری و پژوهشی خود قائل شوند و اطمینان حاصل کنند، چنان‌چه تلاش مناسب و معقولانه‌ای را به کار گیرند، در این فعالیت‌ها موفق می‌شوند.

یکی دیگر از متغیرهای مربوط به کلاس درس که در علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش مؤثر است، «چالش‌انگیزی» است. اگر معلمان خواهان دانش‌آموزانی اهل مطالعه و پژوهشگر هستند، باید تکالیف چالش‌انگیزی در کلاس ارائه دهند. چنین تکالیفی انگیزش درونی دانش‌آموزان را تحریک می‌کند و آن‌ها برای پاسخ‌دهی به این سؤالات، به مطالعه، آزمایش و پژوهش علاقه‌مند می‌شوند.

هم‌چنین، یکی دیگر از متغیرهای جو کلاسی توجیه و استدلالی است که دانش‌آموزان برای ارزش مطالعه و پژوهش قائل هستند. هرچه دانش‌آموزان مطالعه کردن و پژوهش را موجه‌تر و مستدل‌تر ببینند، با احتمال بیشتری به آن علاقه پیدا می‌کنند.

۴-۱. متغیرهای آموزشی که علاقه مندی به فعالیت‌های مربوط به مطالعه و پژوهشی را افزایش می‌دهند. برخی از این متغیرها عبارت‌اند از: تمرکز مقدماتی (جلب توجه دانش‌آموزان)، شخصی کردن (پیوند محتوای درس با زندگی دانش‌آموزان)، درگیری (شرکت فعال و هدفمند در فعالیت‌های مطالعه و پژوهش)، تقویت و ارائه‌ی بازخورد.

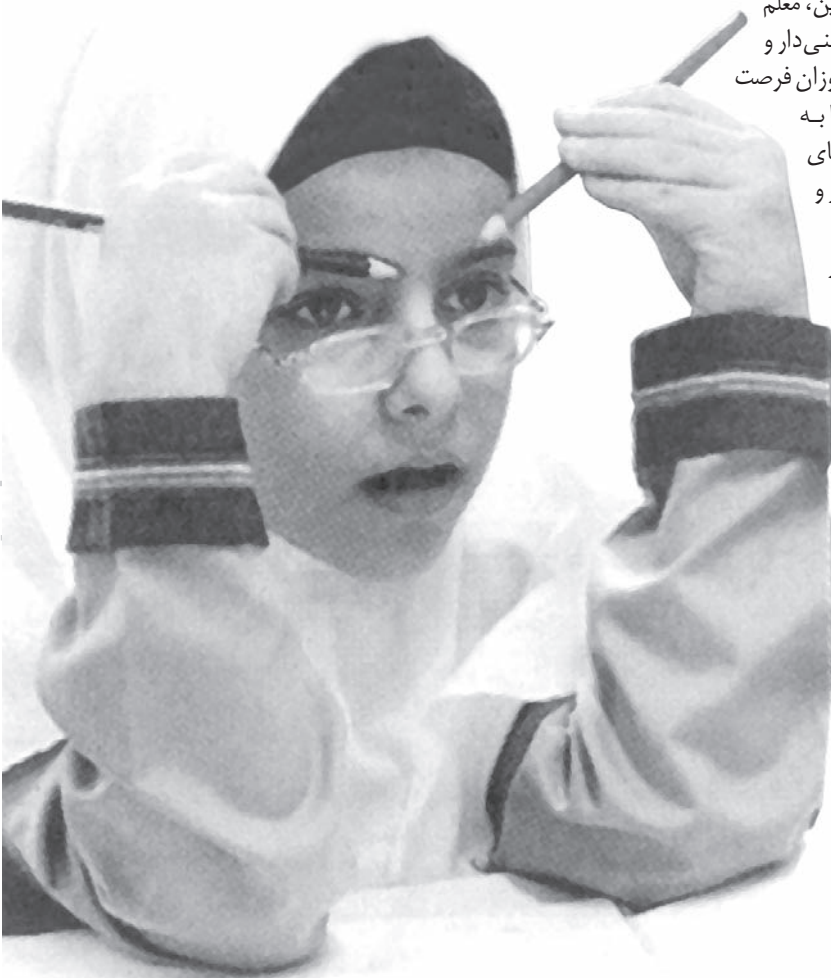
«متغیرهای آموزشی» نیز یکی دیگر از مؤلفه‌های علاقه‌مند ساختن دانش‌آموزان به مطالعه و پژوهش هستند. دانش‌آموزان در صورتی به مطالعه و پژوهش علاقه‌مند می‌شوند که در آغاز درس توجه آن‌ها به موضوع درسی جلب شود و به نوعی اثرات تازگی درس و کنجکاوی، آن‌ها را به هیجان آورد. بر این اساس، در یک برنامه‌ی درسی پژوهش‌محور، معلم با ارائه‌ی مسائل و مطالب تازه، جذاب، تعجب‌برانگیز، پرمعنی، منحصر به فرد، غیر معمول و معماگونه، باعث تحریک حس کنجکاوی دانش‌آموزان می‌شود و آن‌ها را برای پاسخ‌دهی به چنین مسائلی، به مطالعه و کنکاش وامی‌دارد.

علاوه بر اثر تازگی، معلم می‌تواند از طریق برقراری ارتباط بین محتوای درس با دنیای زندگی و واقعی دانش‌آموز، زمینه را برای مطالعه‌ی بیشتر و ی فراهم آورد. اصولاً، هرچه محتوای درس با زندگی و واقعی دانش‌آموزان پیوند و ارتباط نزدیک‌تری داشته باشد، معنی‌دارتر و منطقی‌تر جلوه می‌کند و هر چیزی که از معنی و منطق قوی‌تر تبعیت نماید، کنجکاوی

دانش‌آموز را بیشتر برمی‌انگیزد. بنابراین، معلم باید همه‌ی مطالب یادگیری را معنی‌دار و منطقی جلوه دهد. به علاوه، دانش‌آموزان فرصت یادگیری اکتشافی بدهد تا آن‌ها به واسطه‌ی مطالعات و پژوهش‌های شخصی خود، به کشف معنی امور و پدیده‌ها بپردازند.

ایجاد فرصت‌هایی نظیر سؤالات باز پاسخ، فعالیت‌های علمی، روش‌های آموزش اکتشافی و کار گروهی نیز، از تدابیر دیگری هستند که معلمان به کمک آن‌ها، دانش‌آموزان را به صورت هدفمند و فعال در فعالیت‌های مطالعه و پژوهش مشارکت می‌دهند. در کلاس پژوهش‌محوری که معلم عمدتاً فرصت‌های درگیری دانش‌آموزان با مسائل آموزشی و پژوهشی را فراهم می‌سازد، دانش‌آموزان علاقه و انگیزه‌ی بیشتری به این فعالیت‌ها نشان

«متغیرهای آموزشی»
نیز یکی دیگر از
مؤلفه‌های علاقه‌مند
ساختن
دانش‌آموزان
به مطالعه و پژوهش
هستند



محمودی بردزردی
در بخشی از
یافته‌های خود
گزارش کرده است
که چالش‌زا بودن
محتوا و تصاویر
باعث می‌شود
یادگیرندگان با
تمام توان با
مسائل پیچیده
به طور واقعی
درگیر شوند

می‌دهند.

بالاخره، یکی دیگر از مؤلفه‌های مهم متغیرهای آموزشی مؤثر بر علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان مطابق الگوی پیشنهاد شده، «تقویت فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی» آنان و «ارائه‌ی بازخورد» به آنان است. تقویت چنین رفتارهایی باعث می‌شود، دانش‌آموزان در مطالعات و پژوهش‌های خود، اصلاحات و بهبودی‌هایی را اعمال کنند و در فرصت‌های بعدی، پژوهش‌های کامل‌تری را انجام دهند.

۲. آیا الگوی طراحی شده در افزایش علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش مؤثر است؟

در این پژوهش، الگوی طراحی شده برای افزایش علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش، در قالب یک طرح آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل برای نمونه‌ای به حجم ۲۷۵ دانش‌آموز سال سوم راهنمایی در درس علوم به مورد اجرا گذاشته شد. نتایج حاصل نشان داد، به کارگیری الگوی طراحی شده در موقعیت کلاسی درس علوم و تبدیل این کلاس به یک محیط پژوهش محور، باعث شده تا دانش‌آموزان به کارآمدی شخصی بالاتری در درس علوم دست یابند و ضمن تلاش بیشتر در فعالیت علمی و پژوهشی، اهمیت بیشتری برای درس علوم قائل شوند و رضایت بیشتری نیز از این درس داشته باشند. آموزش مبتنی بر این الگو باعث شده است، دانش‌آموزان آموزش دیده با این الگو، در مقایسه با دانش‌آموزان کلاس‌های معمولی درس علوم، از فعالیت‌های مربوط به آن بیشتر استقبال کنند. به‌طور کلی، علاقه‌مندی این دانش‌آموزان نسبت به درس، معلم و کلاس علوم و حتی مدرسه، در مقایسه با کلاس‌های عادی، افزایش یافت. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های قبلی که غالباً یک یا چند مؤلفه‌ی مربوط به علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های تحصیلی، نظیر مطالعه و پژوهش را بررسی کرده‌اند، هماهنگ است.

سانگ لینگ و یین چانگ (۱۹۹۸) نشان دادند که آموزش کاوشگری باعث می‌شود، دانش‌آموزان نگرش مثبت و معنی‌داری نسبت به درس زمین‌شناسی پیدا کنند.

بیشاپ و بیچک (۱۹۹۸) نیز که مدل شناختی-اجتماعی را برای پیش‌بینی علاقه به پژوهش ۱۸۴ دانشجوی دکترای روان‌شناسی مشاوره به کار برده بودند، با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر نشان دادند که متغیرهای انتظارات بازدهی پژوهشی، باورهای کارآمدی شخصی پژوهشی، علایق پژوهشی، علایق هنری و سن، پیش‌بینی‌های معنی‌دار علاقه به پژوهش هستند.

محمودی بردزردی (۱۳۸۰)، در بخشی از یافته‌های خود گزارش کرده است که چالش‌زا بودن محتوا و تصاویر



باعث می‌شود، یادگیرندگان با تمام توان با مسائل پیچیده به‌طور واقعی درگیر شوند. در نتیجه، انگیزه‌ی دانش‌آموزان در جهت پژوهش و حل مسئله افزایش می‌یابد و کنجکاوی آن‌ها هرچه بیشتر تحریک شود.

مه‌ری نژاد (۱۳۸۴)، اثربخشی سه شیوه‌ی تدریس را در پرورش روحیه‌ی پژوهشگری مورد مطالعه قرار داد. این پژوهش به روش شبه تجربی با سه کلاس پایه‌ی چهارم ابتدایی با ۲۰، ۲۳ و ۲۵ دانش‌آموز در هر یک از سه کلاس انجام شد. تحلیل داده‌ها نشان داد، تدریس به شیوه‌ی حل مسئله فارغ از نوع ارزش‌یابی، در پرورش روحیه‌ی پژوهشگری با اطمینان ۹۹ درصد مؤثرتر از روش تدریس سنتی است. همراهی ارزش‌یابی براساس شاخص‌های پژوهشگرانه در افزایش اثربخشی تدریس به شیوه‌ی حل مسئله، بر روحیه‌ی پژوهشگری دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری نداشته است.

گرچه به‌کارگیری الگوی طراحی شده در موقعیت کلاسی باعث شده است، دانش‌آموزان گروه آزمایش که با این روش آموزش دیده‌اند، در مقایسه با گروه گواه (روش آموزش معمولی) علاقه و انگیزه‌ی بیشتری نسبت به مطالعه و پژوهش پیدا کنند، تحلیل‌های مربوط به متغیر جنسیت در همین ارتباط حاکی از آن است که بین علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر نسبت به مطالعه و پژوهش تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بین دانش‌آموزان گروه آزمایش که براساس الگوی پیشنهاد شده آموزش دیده‌اند، دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر عمدتاً از نظر شاخص‌های علاقه و انگیزه نسبت به مطالعه و پژوهش، در وضعیت بهتری قرار داشته‌اند. به عبارت دیگر، گرچه این برنامه باعث شده است، هم دانش‌آموزان پسر و هم دانش‌آموزان دختر تحت شمول این برنامه، در مقایسه با دانش‌آموزان گروه گواه، علاقه و انگیزه‌ی بیشتری نسبت به مطالعه و پژوهش پیدا کنند، اما اثربخشی برنامه‌ی مذکور برای دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر بوده و علاقه و انگیزه‌ی بیشتری نسبت به مطالعه و پژوهش در آن‌ها ایجاد کرده است.

برای تحقق و اثربخشی برنامه‌ی درسی پژوهش محور، صرفاً فراهم آوردن بستر و محیط پژوهش محور کافی نیست. بلکه همان‌طور که در الگوی پیشنهاد شده مطرح است، تناسب برنامه‌ی درسی مذکور با ویژگی‌های شخصی دانش‌آموزان، به ویژه نیازها و باورهای شخصی آن‌ها، برای اثربخشی برنامه از اهمیت خاصی برخوردار است. از جمله مسائلی که برای تبیین تفاوت علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان دختر در مقایسه با دانش‌آموزان پسر نسبت به مطالعه و پژوهش مورد تأمل است، ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دختر نظیر مسئولیت‌پذیری، رعایت نظم، جدیت در کار، اختصاص زمان بیشتر برای مطالعه و پژوهش، و انگیزه‌ی بیشتری برای ادامه‌ی تحصیل است. بنابراین بیشتر از پسران به فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی نظیر انجام آزمایش، پرسیدن سؤال، مطالعه‌ی کتاب و مقاله، و... در درس علوم روی می‌آورند.

برای تبیین تفاوت مذکور، علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان دختر، عوامل اجتماعی-فرهنگی را نیز می‌توان مورد بررسی و مذاقه قرار داد. بدیهی است که در سال‌های اخیر، اکثر پذیرفته‌شدگان ورودی دانشگاه را دختران تشکیل داده‌اند و پسران بنا به ملاحظات نظیر مسئولیت‌پذیری زندگی، دغدغه‌ی بازار کار، بی‌کاری حتی پس از تعطیلات دانشگاهی، درآمد و... ترجیحاً به سمت بازار کار هدایت می‌شوند و به نوعی زمینه و شرایط

**دانش‌آموزان دختر
در مقایسه با
دانش‌آموزان پسر
عمدتاً از نظر
شاخص‌های
علاقه و انگیزه
نسبت به
مطالعه و پژوهش
در وضعیت بهتری
قرار داشته‌اند**

بهتری برای ادامه‌ی تحصیل دختران و پرداختن به مسائل مرتبط با تحصیل، نظیر مطالعه و تحقیق برای آن‌ها فراهم آمده است. گرچه این موضوع بیشتر در سنین بالاتر و دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی مصداق دارد، ولی به نظر می‌رسد که به نوعی الگوهای جنسیتی دانش‌آموزان پسر در دوره‌های تحصیلی پایین، به ویژه دوره‌ی راهنمایی را نیز می‌تواند تحت تأثیر قرار دهد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. تبدیل الگوی پیشنهادی به برنامه‌ی درسی قابل اجرا، به اقداماتی در راستای برنامه‌ی درسی پژوهش محور نیاز دارد؛ اقداماتی شامل: بازنگری در برنامه‌های درسی جاری، بازنگری و طراحی اهداف آموزشی، تدوین محتوا، تدوین متون درسی، انتخاب رسانه‌های آموزشی، گزینش روش‌های ارزش‌یابی، و تدوین دستورالعمل‌ها و ضوابط اجرایی و پشتیبانی برای اجرای عملیاتی برنامه‌ی موردنظر.

۲. به کارگیری الگوی پیشنهادی مستلزم آن است که معلمان با این برنامه آشنا باشند و عملاً بتوانند آن را پیاده سازند. پیشنهاد می‌شود آموزش‌های ضمن خدمت لازم در این زمینه به معلمان ارائه شود.

۳. تحقق فعالیت‌های مطالعه و پژوهش مستلزم فراهم آوردن بستر و شرایط مناسب است. بنابراین پیشنهاد می‌شود، به این منظور امکانات و تجهیزات لازم، از جمله کتاب‌خانه‌ی مجهز، سالن مطالعه‌ی مناسب، آزمایشگاه مجهز به وسایل آزمایشگاهی، سایت رایانه، اینترنت و... فراهم شود.

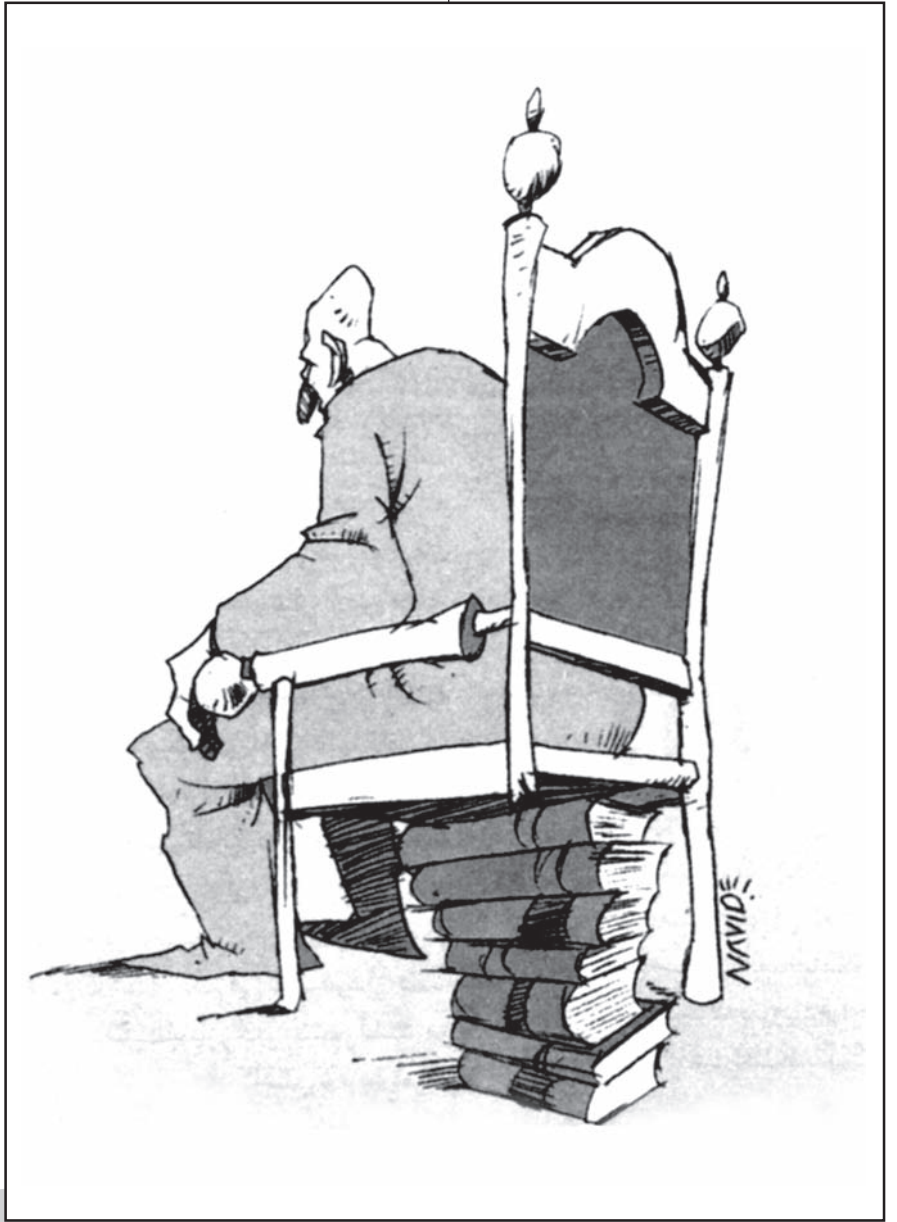
۴. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی موردنظر برای دانش‌آموزان سایر پایه‌ها و دوره‌ها، درس‌های متفاوت، و نمونه‌های گوناگون در سراسر کشور اجرا شود.

۵. علاقه و انگیزه‌ی دانش‌آموزان نسبت به مطالعه و پژوهش تحت تأثیر شرایط فرهنگی - اجتماعی، فضای خانوادگی، هم‌سالان و... است. پژوهش‌های بعدی ضمن توجه به عوامل مربوط به مدرسه، مؤلفه‌های فرهنگی - اجتماعی، خانوادگی و... را نیز در نظر بگیرند.

◀ زیر نویس

1. Aniley
2. Ball
3. Pintrich
4. Schunk
5. Woolfolk
6. Eggen
7. Kauchak
8. Research
9. Dewey
10. Kerlinger
11. Best







مطالعه‌ی مؤثر

● علی بیرانوند

اشاره

تحقیق‌هایی که تاکنون در باره‌ی هدف‌های مطالعه به عمل آمده‌اند نشان می‌دهند، عوامل زیادی وجود دارند که ممکن است مردم را به مطالعه وادارند. بعضی از این عوامل به طور واضح فردی و شخصی هستند و برخی دیگر اجتماعی. عوامل این دو بخش نیز دارای عوامل متعدد و مؤثر بر یکدیگرند. اما عوامل زیادی هم در توسعه یا عقب‌ماندگی مطالعه مؤثرند. بعضی از این عوامل خیلی دقیق و غالباً متأثر از یکدیگرند و لذا همیشه روشن و واضح نیستند. اگرچه ناظران امور، هر یک بر اساس تمایلات و خواسته‌های خود سعی کرده‌اند، عامل مشخصی را تعیین کنند، ولی عامل واحدی به طور واضح وجود ندارد. در این مقاله سعی شده شیوه‌های بهتر و صحیح‌تری برای مطالعه پیش‌بینی شود.

۱۹۷۹/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۸۲

معنای مطالعه

بر اساس معنای لغوی، واژه‌ی مطالعه معنای بسیار عام و گسترده‌ای دارد. زیرا انسان می‌تواند از راه‌های گوناگون درباره‌ی موضوعات متفاوت اطلاعات به‌دست آورد. دایره‌ی معنای لغوی مطالعه آن چنان وسیع است که همه‌ی آگاهی‌های متنوعی را که انسان‌ها از راه‌های گوناگون به‌دست می‌آورند، شامل می‌شود. اما در معنای اصطلاحی متعارف میان دانشوران، واژه‌ی مطالعه از چنین وسعتی برخوردار نیست، بلکه دایره‌ی آن محدودتر است.

برخی دیگر مطالعه را چنین تعریف کرده‌اند: امری است که موجب می‌شود، فکر بدون کمک گرفتن از منبع خارجی و تنها با استفاده از توان خویش و با تمرکز روی نوشته‌ها، تعالی خویش را فراهم آورد و درک خود را از مرحله‌ی پایین‌تر به مرحله‌ی بالا ارتقا بخشد. اما مطالعه در معنای مورد نظر ما عبارت است از فهمیدن و درک مطالب خواندنی بدون کمک دیگران. اگر مطالعه را یادگیری و فهم مطالب بدانیم، لازم است بدانیم که چه عاملی در مطالعه‌ی خوب مؤثر است.

داشتن انگیزه
اولین قدم
در انجام
یک مطالعه‌ی
مؤثر است

چرا مطالعه می‌کنیم؟

در فرهنگ‌های متفاوت در سراسر دنیا انگیزه‌های گوناگونی برای مطالعه دیده می‌شود. اما این سیاهه، پایه و اساس اغلب انگیزه‌های مطالعه است:

- به‌جای آوردن آیین‌های عبادی؛
- انجام وظیفه؛
- گذراندن اوقات فراغت؛
- کسب شناخت بهتر از مسائل جاری؛
- برطرف کردن نیازهای واقعی روزمره؛
- افزایش مهارت‌های حرفه‌ای؛
- پاسخ‌گویی به خواسته‌های اجتماعی و شخصی؛
- پاسخ‌گویی به خواسته‌ها و تقاضاهای لازم برای یک شهروند خوب بودن؛
- اصلاح خود و اضافه کردن به معلومات و پیشرفت در زمینه‌ی فرهنگی؛
- ارضای خواسته‌های فکری خود.

اهداف مطالعه

هدف از مطالعه‌ی کتاب ممکن است کسب اطلاعات و یا فهمیدن مطالب باشد. به‌طور کلی هدف‌های مطالعه عبارت‌اند از:

■ **مطالعه‌ی مطالبی که خواننده قصد ندارد، مفاهیم آن‌ها را بفهمد:** این نوع مطالعه با توجه به ذوق و استعداد خواننده انتخاب شده، و مطالب آن برای خواننده قابل درک و فهم است و موجب افزایش اطلاعات و دانش او می‌شود. مانند خواندن روزنامه که شخص دانش و اطلاعات عمومی خود را با خواندن آن افزایش می‌دهد، اما این اطلاعات در حوزه‌ی تخصصی او کاربرد چندانی ندارد و هدف از مطالعه، تنها داشتن دانش عمومی و گذراست.

■ **مطالعه‌ی مطالبی که خواننده سعی دارد، مفاهیم آن‌ها را بفهمد:** مطالعه‌ی این‌گونه مطالب به‌منظور فهمیدن و افزایش درک خواننده است که این کار خود نوعی یادگیری به‌شمار

می‌رود.

به عبارت دیگر، هر گاه از خواندن مطلبی بتوانیم به یاد آوریم که نویسنده چه گفته است، از او چیزی یاد گرفته‌ایم. این نوع یادگیری کسب اطلاعات است. اما اگر از خواندن مطلبی فهمیدیم که منظور نویسنده از نوشتن آن مطلب چیست و به چه دلیل آن مطلب را نوشته است، این نوع خواندن به منظور فهمیدن آن مطلب است و در واقع هدف ما از مطالعه، همان درک و فهم مطالب نوشته شده است.

انواع مطالعه

در این حوزه می‌توان دو نوع مطالعه را ذکر کرد:

■ **مطالعه‌ی فعال:** به این معنی که خواننده هنگام مطالعه، در مورد موضوع به دانش خود نیز رجوع می‌کند و در مورد آن به تفکر می‌پردازد. در واقع این خواننده است که روند مطالعه را تعیین می‌کند و با توجه به نیاز اطلاعاتی خود، به خواندن مطلب می‌پردازد.

■ **مطالعه‌ی غیر فعال (منفعل):** در این روش نویسنده است که به خواننده خط‌مشی می‌دهد و او را به ادامه‌ی روند مطالعه وا می‌دارد.

عوامل مؤثر در مطالعه

■ **انگیزه:** مهم‌ترین عامل برای انجام هر کاری، داشتن انگیزه‌ی لازم برای انجام آن است. مطالعه بدون داشتن تمایل و انگیزه‌ی لازم، جز نگاه کردن به کلمات و عدم درک مطالب نیست. پس داشتن انگیزه‌ی لازم برای مطالعه‌ی یک منبع اطلاعاتی، اولین قدم در انجام یک مطالعه‌ی مؤثر است.

■ **فضای مناسب:** گام بعدی پس از ایجاد انگیزه‌ی لازم و در دسترس گذاشتن منابع، فراهم آوردن فضای مناسب برای مطالعه است. کتاب‌خانه‌های مدرسه‌ای، با داشتن سالن مطالعه‌ی مناسب، می‌توانند محلی برای جذب دانش‌آموزان علاقه‌مند به مطالعه باشند. در ایجاد محیط مناسب برای مطالعه، پیشنهادات زیر می‌توانند مفید باشند:

- سعی کنید همه‌ی مطالعه‌ی خود را در یک مکان انجام ندهید. تغییر محل گاهی کمک مؤثری برای یادگیری است.

- در اتاقی که استراحت و تفریح می‌کنید، به مطالعه نپردازید؛ زیرا در این اتاق تمرکز حواس سخت است.

- کمبود اکسیژن در اتاق مطالعه، باعث کاهش توان جسمی و فکری می‌شود. در حالی که تمرکز حواس به استفاده از حداکثر توانایی جسمی و ذهنی نیاز دارد.

- سعی کنید، درجه‌ی حرارت اتاق مطالعه ملایم باشد.

- از نور کافی و یکنواخت استفاده کنید و اجازه ندهید، نور مستقیماً بر کتاب بتابد.

- سعی کنید به تنهایی مطالعه کنید. اما اگر هنگام مطالعه احساس تنهایی می‌کنید، حضور فرد دیگری در کنار شما کمک مؤثری است.

■ **زمان مناسب:** به جای انباشته کردن ساعات مطالعه در قسمتی از شبانه‌روز (صبح، عصر یا شب) و یا در روزهای معینی از هفته، آن‌ها را به‌طور متعادل پخش کنید. تجربه نشان داده

است، اگر تمرینات خود را با فاصله انجام دهید، موفق تر خواهید بود. مثلاً سه ساعت مطالعه‌ی منقطع با فاصله‌های زمانی متناسب، خیلی بهتر از سه ساعت مطالعه‌ی مداوم و بدون وقفه است.

زمان مناسب مطالعه به دو صورت تعیین می‌شود:

الف) بهترین اوقات برای مطالعه از لحاظ ساعات اوج توانایی جسمانی و ذهنی
ب) تنظیم برنامه‌ی مطالعه

■ **در دسترس بودن منبع اطلاعاتی:** قدم بعدی در سیر مطالعاتی، در دسترس بودن منابع اطلاعاتی است. در بیشتر موارد، در دسترس بودن منبع مطالعاتی خود می‌تواند در ایجاد انگیزه‌ی مطالعه بسیار مؤثر باشد. وجود یک مجله با تصاویر جذاب در کتاب‌خانه‌ی مدرسه یا قفسه‌های نمایش تازه‌های کتاب‌خانه، برای آگاه کردن دانش‌آموزان از منابع جدید و روزآمد و یا به‌عنوان گامی فراتر از این‌ها، دسترسی به سایت‌های اینترنتی، می‌تواند ضمن ایجاد انگیزه برای مطالعه‌ی بیشتر، اقدامی برای ایجاد رقابت‌های مطالعاتی و روزآمد شدن اطلاعات دانش‌آموزان در مسیر رو به رشد اطلاعات باشد.

مزایای درست مطالعه کردن

۱. زمان مطالعه را کاهش می‌دهد.
 ۲. میزان یادگیری را افزایش می‌دهد.
 ۳. مدت نگه‌داری مطالب در حافظه را طولانی‌تر می‌کند.
 ۴. به خاطر سپاری اطلاعات را آسان‌تر می‌سازد.
- برای داشتن مطالعه‌ای فعال و پویا، نوشتن نکات مهم در حین خواندن ضروری است تا برای مرور مطالب ناچار نشویم دوباره کتاب را بخوانیم و در زمانی کوتاه از روی یادداشت‌های خود مطالب را مرور کنیم.

خط کشیدن
زیر نکات مهم
روش کاملی
برای مطالعه نیست



یادداشت برداری، بخشی مهم و حساس از مطالعه است که باید به آن توجهی خاص داشت؛ چون موفقیت شما را تا حدودی زیاد تضمین خواهد کرد و مدت زمان لازم برای یادگیری را کاهش خواهد داد. خواندن بدون یادداشت برداری، یک علت مهم فراموشی در خواندن محسوب می شود.

روش های مطالعه

شش روش اصلی برای مطالعه عبارت اند از:

۱. **خواندن بدون نوشتن:** روش نادرست مطالعه است. مطالعه فرایندی فعال و پویاست و برای نیل به این هدف، باید از تمام حواس خود برای درک صحیح مطلب استفاده کرد. باید با چشمان خود مطالب را خواند، در صورت نیاز مطالب را بلند بلند ادا کرد و نکات مهم را نوشت تا هم با مطالب مورد مطالعه درگیر شد و حضوری فعال و همه جانبه در یادگیری داشت و هم هنگام نیاز، خصوصاً قبل از امتحان، بتوان از روی نوشته ها مرور کرد و خیلی سریع مطالب مهم را مجدداً به خاطر سپرد.

۲. **خط کشیدن زیر نکات مهم:** این روش شاید نسبت به روش قبلی بهتر است، ولی روش کاملی برای مطالعه نیست. چرا که در این روش بعضی از افراد به جای آن که روی یادگیری و درک مطالب تمرکز و توجه داشته باشند، ذهنشان معطوف به خط کشیدن زیر نکات مهم می شود. پس روش صحیح خط کشیدن زیر نکات مهم این است که ابتدا مطالب را بخواند و مفهوم را کاملاً درک کند و سپس زیر نکات مهم خط بکشد؛ نه آن که در کتاب به دنبال نکات مهم بگردند تا زیر آن ها را خط بکشند.

۳. **حاشیه نویسی:** این روش نسبت به دو روش قبلی بهتر است، ولی باز هم روشی کامل برای درک عمیق مطالب و خواندن کتاب های درسی نیست. البته برای یادگیری مطالبی که از اهمیتی چندان برخوردار نیستند، می توان از آن استفاده کرد.

۴. **خلاصه نویسی:** در این روش شما مطالب را می خوانید و آن چه را که درک کرده اید، به صورت خلاصه در دفتری یادداشت می کنید. این روش برای مطالعه مناسب و از روش های قبلی بهتر است؛ چرا که ابتدا مطالب را درک و سپس آن ها را یادداشت می کنید. اما باز هم بهترین روش برای خواندن نیست.

۵. **کلید برداری:** کلید برداری روشی بسیار مناسب برای خواندن و نوشتن نکات مهم است. در این روش، شما بعد از درک مطالب، نکات مهم را به صورت کلیدی یادداشت می کنید. در واقع، کلمه ای کلیدی کوتاه ترین، راحت ترین، بهترین و پر معنی ترین کلمه ای است که با دیدن آن، مفهوم جمله تداعی و به خاطر آورده می شود.

۶. **خلاصیت و طرح شبکه ای مغز:** این روش بهترین شیوه ی یادگیری، خصوصاً فراگیری مطالب درسی است. در این روش شما مطالب را می خوانید و بعد از درک حقیقی آن ها نکات مهم را به زبان خودتان و به صورت کلیدی یادداشت می کنید. سپس کلمات کلیدی را روی طرح شبکه ای مغز می نویسید (در واقع نوشته های خود را به بهترین شکل ممکن سازمان دهی می کنید و نکات اصلی و فرعی را مشخص می سازید) تا در دفعات بعد به جای دوباره خوانی کتاب، فقط به طرح شبکه ای مراجعه و با دیدن کلمات کلیدی نوشته شده روی طرح شبکه ای مغز، آن ها را

کلید برداری
روش بسیار مناسب
برای خواندن و نوشتن
است

خیلی سریع مرور کنید. این روش در صد موفقیت تحصیلی شما را تا حدود بسیار زیادی افزایش می‌دهد و درس خواندن را بسیار آسان می‌کند و بازده مطالعه را می‌افزاید.

شرایط مطالعه

رعایت شرایط مطالعه، یعنی بهره‌وری هرچه بیشتر مطالعه. در پناه تأمین شرایط مطالعه می‌توان مطالعه‌ای مفیدتر با بازدهی بالاتر داشت. در واقع، این شرایط به شما می‌آموزد که قبل از شروع مطالعه، چه اصولی را به کار گیرید، در حین مطالعه چه مواردی را فراهم سازید، چگونه به اهداف مطالعاتی خود برسید و مطالعه‌ای فعال‌تر داشته باشید. برخی از این شرایط عبارت‌اند از: آغاز درست مطالعه، داشتن برنامه‌ریزی برای مطالعه، حفظ آرامش، حفظ سلامتی و تندرستی، تغذیه‌ی مناسب، دوری از مشروبات الکلی (مصرف مشروبات الکلی موجب ضعف حافظه می‌شود)، ورزش و خواب کافی.

آموزش شیوه‌ی بهره‌گیری از کتاب‌خانه

آموزش شیوه‌ی استفاده از کتاب‌خانه شاید به عنوان یک عامل مؤثر در مطالعه، تا به امروز در مدارس مورد توجه قرار نگرفته است. آن چه با عنوان آموزش شیوه‌ی بهره‌گیری از کتاب‌خانه در سطوح متفاوت آموزشی (دانشگاه‌ها، آموزشگاه‌ها و دانشکده‌های کتاب‌داری) مطرح است، می‌تواند در کتاب‌خانه‌های مدارس نیز با همکاری «کتاب‌دار معلم»‌های این کتاب‌خانه‌ها مورد بررسی قرار گیرد و به مرحله‌ی اجرا گذاشته شود. آموزش‌های لازم برای استفاده از منابع کتاب‌خانه‌ای را می‌توان در قالب برنامه‌هایی مانند استفاده از منابع مرجع، از جمله فرهنگ لغت‌ها و استخراج لغات و اصطلاحات مورد نیاز، و بهره‌گیری از چکیده‌ی مطالب، دایرة‌المعارف‌ها، فرهنگ‌های جغرافیایی و دیگر منابعی ارائه کرد که دانش‌آموزان برای استفاده از آن‌ها دچار مشکل هستند و یا باید با صرف وقت زیادی به هدف خود برسند. در این برنامه‌ها می‌توان موانع اطلاعاتی از قبیل شناختن منبع و ناتوانی در استفاده از منبع را از بین برد و به دانش‌آموز یاد داد که هر منبع اطلاعاتی چه

کاربردی دارد، چگونه می‌شود در مدت زمان کوتاهی، بیشترین بهره‌را از آن برد و چگونه بر ترس از روبه‌رو شدن با منابع (به‌ویژه بین دانش‌آموزان سطوح ابتدایی) غلبه کرد.

مطالعات نشان

می‌دهند،
دانش‌آموزان

رعایت
شرایط مطالعه
یعنی بهره‌وری
هرچه بیشتر
مطالعه



حداکثر زمانی که
افراد می توانند
فکر خود را
روی موضوعی
متمرکز کنند
بیش از
۳۰ دقیقه نیست

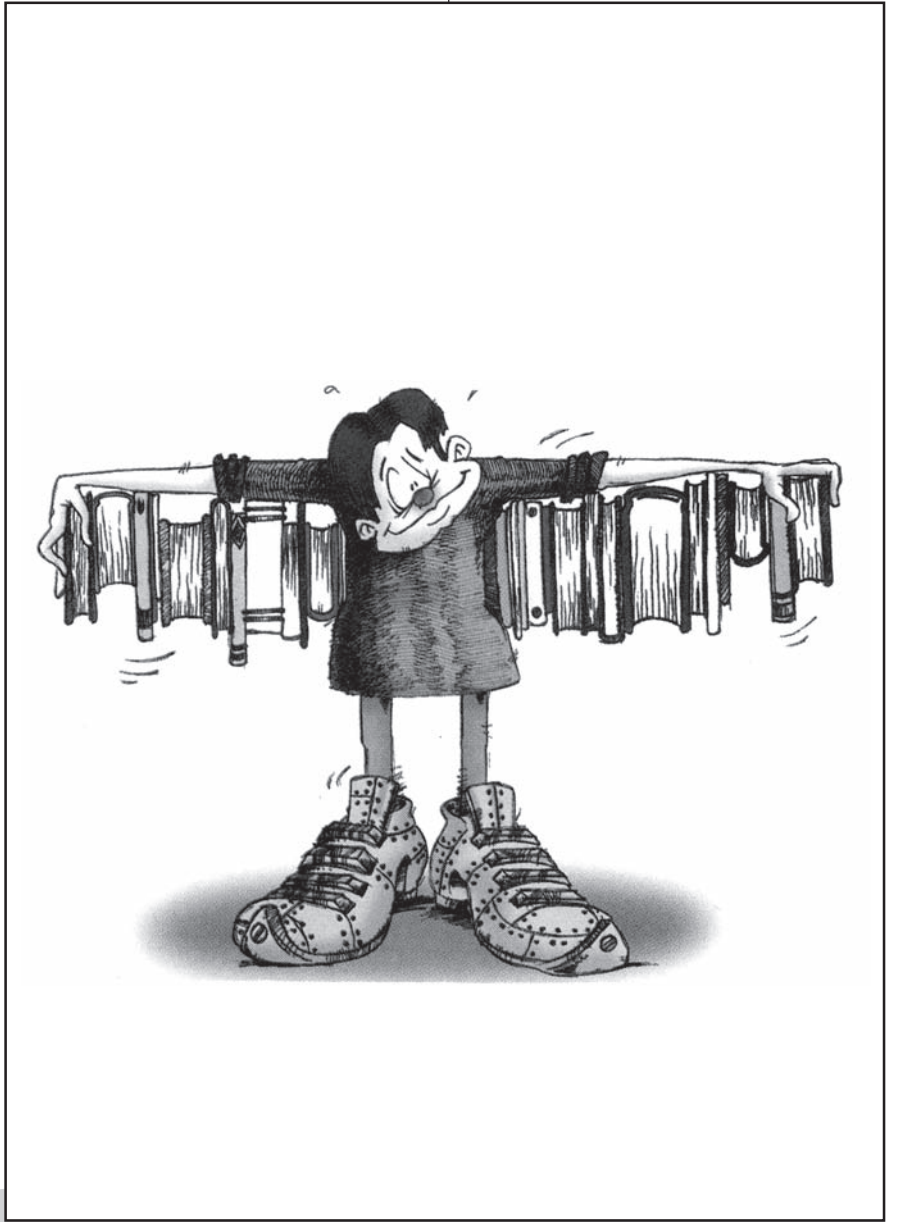
سطوح پایین از ورود به کتابخانه و روبه رویی با منابع کتابخانه ای می ترسند. این دلهره و نگرانی از ناتوانی در بهره گیری از منابع و یا ضعف در بیان نیاز اطلاعاتی، می تواند به نوعی کتابخانه گریزی در دانش آموز تبدیل شود و تأثیرات خود را در دوره های بالاتر تحصیل در استفاده ی دانش آموز از منابع غیردرسی و کتابخانه ای نشان دهد. آنچه آموزش های کتابخانه ای در اختیار دانش آموز قرار می دهند، فراتر از در اختیار گذاری منابع و نشان دادن شیوه ی بهره گیری از منابع است. در این روش دانش آموز می آموزد، مستقل از دیگران به جست و جوی منابع مورد نیازش بپردازد.

توصیه های مهم برای مطالعه ی کارآمد

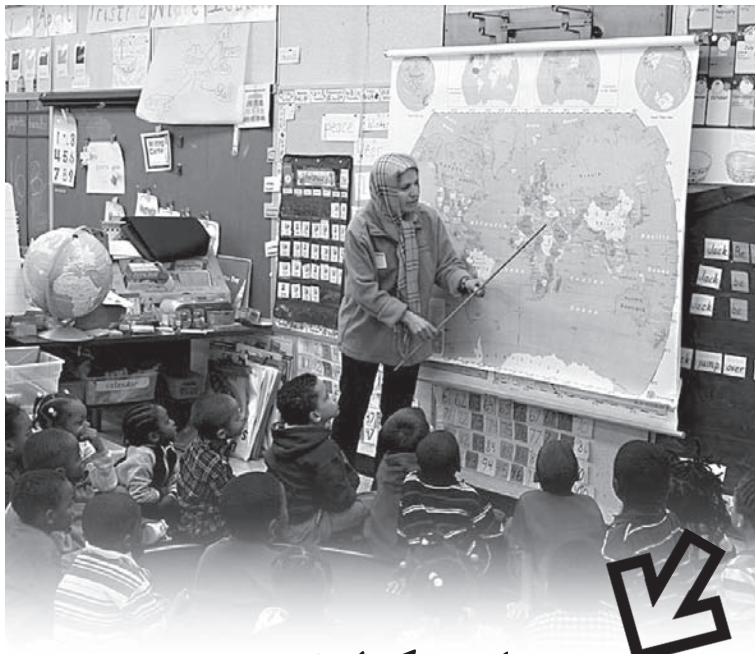
۱. حداکثر زمانی که افراد می توانند فکر خود را روی موضوعی متمرکز کنند، بیش از ۳۰ دقیقه نیست. یعنی باید سعی شود، حدود ۳۰ دقیقه روی یک مطلب تمرکز کرد و یا مطالعه داشت و حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه استراحت کرد. سپس مجدداً با همین روال شروع به مطالعه کرد.
۲. بیش از مطالعه، از صرف غذاهای چرب و سنگین خودداری کنید و چند ساعت پس از صرف غذا مطالعه کنید. چون پس از صرف غذای سنگین، بیشتر جریان خون متوجه دستگاه گوارش می شود تا به هضم و جذب غذا کمک کند و لذا خون رسانی به مغز کاهش می یابد و از قدرت تفکر و تمرکز کاسته می شود. از مصرف الکل و دارو هم خودداری فرمایید. هم چنین، غذاهای آردی مثل نان، و قند ادراک و تمرکز را کم می کنند. نوشابه های گازدار هم همین طور هستند.

منابع

۱. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. پیشرفت خواندن و نوشتن در آغاز سال های نخستین. انتشارات مدرسه. تهران. ۱۳۸۰.
۲. کودک، کتاب، مطالعه. ترجمه ی حسین سیدی. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. تهران. ۱۳۶۲.
۳. شهرآرای، مهرناز. روان شناسی یادگیری کودک و نوجوان. انتشارات رشد. تهران. ۱۳۶۲.
۴. سهرابی (مافی)، معصومه. ۱۷ مقاله درباره ی کودکان. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. تهران. ۱۳۶۶.
۵. لاریک، نانسی. چگونه بچه هایمان را به مطالعه تشویق کنیم. ترجمه ی مهین محتاج. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان. تهران. ۱۳۷۲.
۶. کاربخش راوری، ماشاءاله. چگونه کودکان و نوجوانان را به مطالعه علاقه مند کنیم. انتشارات مدرسه. تهران. ۱۳۷۲.
۷. بیرانوند، علی. «تأثیر آموزش استفاده از کتابخانه بر توانایی بهره گیری از کتابخانه بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز». پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران. اهواز. ۱۳۸۴.



۲۲/۲۳۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۷



بحران کاذب در آموزش علوم

● ویت گییس و داگلاس فاکس

● ترجمه: شورای گزینش و ترجمه ی متون دفتر انتشارات کمک آموزشی

در ماه فوریه ی سال ۲۰۰۰، پس از آن که نتایج سومین تحقیق در نحوه ی آموزش علوم و ریاضیات برای کشورها ارسال شد، در یک گردهمایی در «باشگاه ملی مطبوعات آمریکا»، **بروس آلبرتز** با حالتی عبوس این نکته را به اطلاع عموم رساند که در این ارزش یابی، دانش آموزان دوره ی متوسطه ی آمریکا در ردیف های آخر جا گرفته اند. رییس جمهور **کلینتون** هم قبلاً ابراز داشته بود که در این مورد، جای هیچ بهانه ای نیست و او نمی تواند چنین نتایجی را از وزیر آموزش و پرورش بپذیرد. رییس «انجمن های ملی آموزش و پرورش» نیز اظهار داشت: «مدارس آمریکایی در حالت بحران قرار گرفته اند.»

آلبرتز، رییس «آکادمی علوم آمریکا» هم چنین ادعا کرد که وضع آموزش و پرورش را از هر لحاظ اسف انگیز می بیند. وی ادامه داد: «آمریکا همواره به مراحل بحرانی نزدیک شده است و به وضوح می بینیم که آینده ی ما تهدید می شود. پس چه بهتر که از هم اکنون به این هشدار توجه کنیم.»

این اخبار از طریق وسایل ارتباط جمعی به گوش همه رسید و زنگ های خطر در سراسر آمریکا به صدا درآمدند. مقامات نگران بودند که میاها در آینده، دانشمندان، مهندسان و کارگران ماهر کافی پرورش نیابند و آمریکا نتواند، در زمینه های اقتصادی با کشورهای دیگر به رقابت بپردازد و سطح زندگی پایین بیاید.

۱۹۹۱/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۹۰

اما یکی از محققان در زمینه‌ی آموزش و پرورش، به نام **گرگوری سیزک**^۱ از «دانشگاه تولدو»، در زمینه‌ی وجود بحران ابراز تردید می‌کند. طرف‌داران او نیز کم نیستند. وی، دلایل تردید خود را به این صورت بیان کرده است:

۱. بحران‌های مشابه گذشته (سال ۱۹۵۷، پس از پرتاب سفینه‌ی اسپوتنیک روسی به فضا، و در سال ۱۹۸۳ با انتشار کتاب «آموزش و پرورش در خطر» که در آن به پیشرفت‌های فناوری‌های ژاپن اشاره شده است) سبب شدند که هزینه‌های زیادی در این زمینه صرف کنیم و قوانین متفاوتی به تصویب برسانیم که براساس آن‌ها، ایجاد تحول در زمینه‌ی آموزش و پرورش لازم می‌آمد. با این حال، وضع آموزش مدرسه‌ای تغییر چندانی نکرد. در **کالیفرنیا**، حدود ۳/۷ میلیارد دلار و در کل آمریکا حدود ۱۲/۳ میلیارد دلار صرف کاستن از تعداد شاگردان کلاس‌ها شد، اما بعد از سه سال، تغییری در وضع نمرات دانش‌آموزان حاصل نیامد.

۲. مطالعه‌ی دقیق شواهد آماری نشان نمی‌دهد که سواد علوم و ریاضیات دانش‌آموزانی که از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند، دچار افت ناگهانی شده باشد. حتی می‌توان دریافت که در طول دهه‌ی گذشته، میانگین این نمرات اندکی هم بالاتر رفته است و جوانان امروزی در مقایسه با پدران و اجداد خود، علوم و ریاضیات بیشتری می‌دانند و با وجود کاهش جمعیت جوانان در سن ورود به دانشگاه، بر تعداد داوطلبان تحصیل در دانشگاه به میزان ۲۹ درصد افزوده شده است.

ویلیام اشمیت، محقق‌ی که خود در کارهای مطالعاتی «تیمز» دخالت داشته است، به این نکته اشاره می‌کند که دست‌اندرکاران این مطالعه‌ی بین‌المللی، به طرز اداره‌ی مدرسه‌ها و تأثیر آن بر یادگیری دانش‌آموزان توجهی نداشته‌اند. وی عقیده دارد: «آمریکا هم می‌تواند مانند سوئد، بر طول دوره‌ی تحصیلات اجباری بیفزاید و به دانش‌آموزان کمک هزینه بدهد تا تعداد کمتری از آنان ناچار باشند، در حین تحصیل کار کنند.»

اما مطالعات **تیمز** نشان می‌دهند که وضعیت مدرسه، تأثیر چندانی در میزان موفقیت نداشته است؛ زیرا در کشورهایی که نمرات دانش‌آموزان بهتر بود، تمرین‌های شب کم‌تری به آنان داده می‌شد و تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها هم بیشتر بود. در بعضی نیز، تعداد ساعات تدریس علوم و ریاضیات در مقایسه با آمریکا کم‌تر بود. هم‌چنین، در آن کشورها از پدیده‌های فناوری استفاده‌ی کمتری می‌شد.

البته کتاب‌های درسی هم اهمیت دارند. محققان تیمز در حدود ۸۰۰ نوع کتاب علوم و ریاضیات کشورهای شرکت‌کننده را بررسی و مقایسه کردند. معلوم شد که کتاب‌های آمریکایی، حاوی مطالب و مفاهیم درسی زیادتری هستند، اما ظاهراً دانش‌آموزان آمریکایی، مطلب زیادی را از آن کتاب‌ها دریافت نمی‌کنند. این موضوع در فاصله‌ی سال‌های چهارم تا هشتم تحصیل محسوس‌تر است.

آنجلو کالینز عقیده دارد: «پاسخ دادن به پرسش‌های چند گزینه‌ای - چنان که در آزمون تیمز ارائه شد - لزوماً به معنای برخورداری از سواد علمی بالاتر نیست. به‌ویژه که بیشتر پرسش‌ها بر واقعیت‌ها و فرایندها تکیه داشتند. با چنین پرسش‌هایی نمی‌توان میزان مهارت در حل مسئله و مقدار درک مفاهیم اساسی علم را اندازه گرفت.»

مایرون آتکین، از «دانشگاه استانفورد» نیز با این گفته موافق است و عقیده دارد: «تست‌ها

مطالعات تیمز

نشان می‌دهند

در کشورهایی که

نمرات دانش‌آموزان

بهتر بود

تمرین‌های شب کم‌تری

به آنان داده می‌شد

و تعداد دانش‌آموزان

کلاس‌ها

هم بیشتر بود

۱۳۸۷/۲۳/۲۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۹۱

در جهت اهداف آموزشی طراحی نشده‌اند.»

۳. در نظام‌های آموزشی که هدف آن‌ها بالابردن نمرات دانش‌آموزان است، آن‌چه که باید به آنان آموخته شود، مورد غفلت قرار می‌گیرد. آن‌چه امروزه متخصصان آموزش علوم بر آن تکیه دارند، تربیت شهروندانی در مدرسه است که از لحاظ علمی باسواد باشند، نه آن‌که نخبه‌پروری کنند و در پی آن باشند که تعداد افراد بیشتری را به دانشگاه‌ها روانه سازند. **آنکین** می‌گوید: «آموزش پیش‌دانشگاهی ما به منزله‌ی نوعی فیلتر عمل می‌کند که فقط دانش‌آموزان مستعدتر و علاقه‌مندتر را از خود عبور می‌دهد. اگر دانش‌آموزی در حفظ کردن واژه‌های علمی و فرمول‌ها موفق است، او پیشرفت می‌کند و در آزمون‌های ورودی دانشگاه پذیرفته می‌شود. چنین آموزشی، برای ادامه‌ی تحصیل خوب است و نه برای آماده شدن در زندگی واقعی.»

بحران کاذب در آموزش علوم بر این واقعیت تلخ سرپوش می‌گذارد که به اکثر دانش‌آموزان، علمی کاملاً غیرمرتبط با زندگی آنان آموخته می‌شود. پدیدآورندگان این مشکل هم تا حدودی خود دانشمندان هستند؛ زیرا بیشتر آنان چنین می‌اندیشند که: «نظام آموزشی خوب، یعنی نظامی که امثال خودشان را بپرورد!» (ویلیام مک کوماس، دانشگاه کالیفرنیا جنوبی).
وی چنین ادامه می‌دهد: «بعد از دوره‌ی متوسطه هم فرصت‌های زیادی برای یادگیری دقیق علوم وجود دارد. آن‌چه که در دوره‌ی متوسطه و قبل از آن باید مورد تأکید قرار گیرد، عبارت است از: مهارت در تفکر کردن، و فرق گذاری. بین واقعیت‌ها و تبلیغات، بین احتمال از قطعیت، بین عقاید منطقی از خرافات، بین داده‌ها از ادعاها، بین علم از فولکلور، بین نظریه پردازی از عقاید تعصب آمیز، و بین موقعیت از بحران.»

پنج گام به سوی برخورداری از سواد علمی و ریاضی

گرداندگان مجله‌ی «ساینتیفیک امریکن»، از متخصصان آموزش علوم، راه‌های بهتر یاد دادن علوم و ریاضیات در مدارس را جویا شدند. بعضی از پاسخ‌های آنان چنین بود:

۱. به جای تأکید بر حافظه، اکتشاف و نوآوری را مورد توجه قرار دهید!

آموزش علوم به روش سنتی سه مرحله‌ی مشخص دارد:

۱. معلمان، نوشته‌های کتاب را بازگو می‌کنند و روی واژه‌های جدید و مفاهیم تأکید می‌کنند.
 ۲. مثال‌های نمونه را روی تابلوی کلاس حل می‌کنند و به دانش‌آموزان تمرین می‌دهند.
 ۳. در مورد چگونگی انجام فعالیت‌های آزمایشگاهی به دانش‌آموزان دستورالعمل‌های «قدم‌به‌قدم» می‌دهند و آن‌چه را که باید حاصل آید، مشخص می‌کنند.
- متجاوز از ۳۰ سال آموزش به این روش، کارایی نداشتن آن را نشان داده است. نکته‌ی اصلی این است که وقتی دانش‌آموزان با مسئله‌ی تازه‌ای روبه‌رو می‌شوند، در ذهن آنان نظیر همان ارتباطاتی که در ذهن بزرگسالان وجود دارد، شکل نمی‌گیرد. «چگالی مساوی با جرم تقسیم بر حجم است»، فرمولی است که به دانش‌آموز داده و از او خواسته می‌شود تا آن را به تجربیات دست‌اولی ربط بدهد. اما او واژه‌های «چگالی» و «جرم» را در زندگی روزمره زیاد

مایرون آتکین
عقیده دارد
تست‌ها
در جهت
اهداف آموزشی
طراحی نشده‌اند

نشیده و برایش کلمات آشنایی نیستند. امروزه، دیدگاه بهتری به نام «چرخه‌ی یادگیری» می‌شناسیم که آن هم سه مرحله دارد. اما در این دیدگاه، آزمایش در مرحله‌ی اول قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا آن‌چه را که میل دارند، بیازمایند و کشف کنند. سپس، معلم به آنان کمک می‌کند تا الگوهای را در مورد یافته‌ها جست‌وجو کنند و از آن‌ها فرضیه بسازند؛ یعنی همان کاری که دانشمندان در مورد قوانین حاکم بر پدیده انجام می‌دهند. تنها در این هنگام است که معلم، نام‌ها و تعریف‌هایی برای یافته‌ها پیشنهاد می‌کند. آخرین مرحله‌ی حساس، به کارگیری دانش کسب شده از طریق روش‌های علمی، انجام آزمایش‌های بیشتر، مسائل واقعی، و هم‌چنین مطالعات و ارتباط دادن آموخته‌ها با چیزی است که دانش‌آموزان آن را «زندگی واقعی» می‌شمارند.

مطالعات مکرر نشان داده‌اند که وقتی دانش‌آموزان مطالب را با این روش می‌آموزند، عمق و دوام یادگیری آنان زیادتر است و به علم بیشتر علاقه‌مند می‌شوند. در این صورت، به کارهایی دست می‌زنند که نیازمند استدلال عمیق‌تر و سطح بالاتری است. به علاوه، مسائل واقعی علمی را نیز بهتر حل می‌کنند.

(آرتور وایت، انجمن ملی تحقیقات در آموزش علوم)

۲. به برنامه‌های درسی توجه بیشتری داشته باشید

نتایج حاصل از آزمون‌های تیمز، آن‌چه را که از مدت‌ها قبل می‌دانستیم و از آن شکایت داشتیم، نشان داد. آن‌چه که ما به دانش‌آموزان یاد می‌دهیم، به وسعت یک کیلومتر، اما به عمق یک سانتی‌متر است. به جز چند مورد استثنا، در مدارس آمریکا، در مقایسه با برخی از کشورها، مفاهیم زیادتری به دانش‌آموزان آموخته می‌شود. معلمان هم بیشتر مایل‌اند که اطلاعات معینی را در کلاس‌ها تکرار کنند و کم‌تر به عمق یادگیری می‌اندیشند.

متمرکز شدن بر چند مفهوم کلیدی، می‌تواند سواد علمی را بالاتر ببرد. به این ترتیب، امکان پرداختن به پروژه‌های درازمدت – که کاربرد علوم را در زندگی خارج از مدرسه دربرمی‌گیرد – برای آنان فراهم می‌شود. در یکی از مدارس شهر سانفرانسیسکو، دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی مکلف شدند که انواع جانوران و گیاهان ساکن مناطق مردابی اطراف را شناسایی و گروه‌بندی کنند. دانش‌آموزان باید پرسش‌های خود را از طریق مشورت با مسئولان محلی



آن چه که
ما به دانش آموزان
یاد می دهیم
به وسعت یک کیلومتر
اما به عمق
یک سانتی متر است

بررسی می کردند و برای خود روش تحقیقی ابداع می کردند و به جمع آوری و تحصیل یافته‌ها می پرداختند. در ضمن، آنان باید یافته‌های خود را به شورای شهر گزارش می دادند. در این مطالعات، آنان اطلاعات زیادی درباره‌ی جان داران، روش زندگی آن‌ها و نکاتی دیگر آموختند. عمق آموخته‌ها هم بسیار زیادتر از حدی بود که از طریق کتاب و کلاس درس حاصل می آمد. «انجمن ملی استانداردهای آموزش علوم»، مقدار و نوع نکاتی را که هر دانش آموز می تواند و باید فرا گیرد، مشخص کرده است. این کار بر نتایج تحقیقات در طول سال‌های متمادی و بحث با دانشمندان، معلمان و دیگران مبتنی بوده است. هم‌اکنون این نوع برنامه‌ی درسی در چند مدرسه به اجرا درمی آید و بقیه هم باید به آن بپردازند.

(ویلیام اشمیت، هماهنگ کننده‌ی اجرای سومین مطالعات بین‌المللی ریاضیات و علوم، TIMSS)

۳. دانش آموزان را براساس استعداد، در کلاس‌های متفاوت نگذارید!

در آمریکا بیشتر از کشورهای دیگر، دانش آموزان را در مدارس براساس استعداد یادگیری به سه درجه‌ی **تندآموز، متوسط و کندآموز** تقسیم می کنند. این کار در کلاس‌های ریاضیات و علوم رواج بیشتری دارد. ملاک این درجه بندی، گاهی تست‌های استاندارد شده - اغلب نامناسب - است. در بیشتر مدارس ابتدایی، حداقل در قسمتی از روز، مطالب متفاوتی به دانش آموزان آموزش داده می شود. این وضع در مدارس متوسطه، مشخص تر است.

براساس مطالعاتی که در سال‌های اخیر در همین مورد صورت گرفته است، بنا بر دلایل بسیار روشن و قانع کننده معلوم بود که در کلاس‌های کندآموزها، بر مهارت‌های سطح بالای تفکر و دانش تأکید کمتری می شود؛ حال آن که این مهارت‌ها در زندگی آینده، فرد را به موفقیت می‌رساند. براساس اصول نظری، کلاس‌های کندآموزان به این دانش آموزان کمک‌های مؤثری می کنند. اما مطالعات نشان می دهند که در چنین کلاس‌هایی، هم محدودیت برنامه‌ی درسی بیشتر است، هم معلمان خوب را به این قبیل کلاس‌ها نمی فرستند. نتیجه آن که فاصله‌ی میان دانش آموزان تندآموز و کندآموز، زیاد و زیادتر می شود.

(رابرت هاووز، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه ویسکانزین)

۴. به جای یادگیری طوطی وار، نوع عملکرد را ارزیابی کنید

در اغلب کلاس‌های علوم، بر یادآوری اطلاعات مجرد تأکید می شود و نه بر عمق درک مبانی و روش‌های علم. آزمون‌های متعدد و از جمله **تیمز** هم این واقعیت را نشان داده‌اند. تجربه نشان داده است که اگر تست‌ها بار آموزشی داشته باشند، معلمان به استفاده‌ی بیشتر از آن‌ها روی می آورند. مدارس باید میزان دست‌یابی به هدف‌های آموزشی را مورد ارزیابی قرار دهند. هم‌چنین گزارش‌های عرضه‌ی مطالب و آزمایش‌هایی هم که در جهت تحقق هدف‌ها هستند، باید مورد توجه باشند.

شواهد متعدد حاکی از آن است که آزمون‌ها به یادگیری بهتر علوم کمکی نمی کنند و حتی بعضی از آن‌ها اثر عکس دارند. البته اقسامی از تست‌ها هم وجود دارند که در این زمینه مفیدند.

این قبیل تست ها نه به عنوان امتحان معلومات، بلکه به منظور مشخص کردن نوع عکس العمل دانش آموزان مطرح می شوند و دانش آموز می تواند از طریق آن ها، میزان پیشرفت خود و دیگران را معلوم کند. اگر دانش آموزان به درستی بدانند که مشغول یادگیری چه چیزی هستند و هنوز به چه نکاتی نرسیده اند، آموزش سریع تر و بهتری خواهند دید.

(مایرون آتکین، عضو آکادمی ملی علوم، کمیته آموزش علوم)

شواهد متعدد
حاکمی از آن است
که آزمون ها
به یادگیری بهتر علوم
کمکی نمی کنند
و حتی
بعضی از آن ها
اثر عکس دارند

۵. دیدگاه های قبلی دانش آموزان را درباره ی علوم نادیده نگیرید!

دانش آموزان با ذهن های خالی وارد کلاس های علوم نمی شوند و در زمینه ی چگونه عمل کردن در محیط اطراف، اندیشه های زیادی دارند. مثلاً بسیاری بر این عقیده اند که بعضی از مواد (مانند پشم)، اصولاً گرم و بعضی دیگر (مانند فلزات) به طور طبیعی سردند. این نوع سوء تفاهم ها، در کار یادگیری علوم نیز تاثیر می گذارند. وقتی در یک بررسی از مخاطبان پرسیده شد: «علت تغییر فصل چیست؟» تعداد زیادی از دانشجویان دانشگاه هاروارد گفتند: «در تابستان، زمین به خورشید نزدیک تر است تا در زمستان.»

در کتاب های درسی علوم، اغلب ادعا می شود که برداشت های قبلی دانش آموزان مدنظر قرار می گیرد، اما در واقع، این کار در صورت واقعیت داشتن، سطحی است. امروزه، روش های مؤثری برای برخورد با سوء تعبیرهای دانش آموزان وجود دارد. در قدم اول، از دانش آموزان خواسته می شود که عقاید خود را بیان کنند. در این صورت، معلم می تواند بعضی از آن اندیشه ها را به عنوان نقطه ی شروع آزمایش تلقی کند و دانش آموزان را به این بحث بکشاند که چرا توضیحات پذیرفته شده ی علمی، بهترند.

وقتی به دانش آموزان سال ششم ابتدایی این نوع آموزش داده شد، آنان حتی بعضی از مسائل مفهومی فیزیک را بهتر از دانش آموزان کلاس ۱۱ و ۱۲ - که به طور سنتی آموزش دیده بودند - حل کردند. شواهد متعددی در زمینه ی درست بودن این ادعا وجود دارد. اما لازم است معلم خود درک عمیقی از موضوع داشته باشد تا بتواند در کارش موفق شود. اخیراً یک برنامه ی رایانه ای هم برای کمک به درک مفاهیم فیزیک و پدیده های آن تهیه شده است که کمک زیادی به درک درست تر علم فیزیک می کند. این برنامه همیشه در آدرس زیر در حال اجراست:

<http://Weber.U.Washington.edu/~huntlab/diagnoser/>

(سنترالین، رییس مرکز ملی بهبودبخشی آموزش علوم)

◀ زیر نویس

1. Cizek

◀ منبع

1. W. Wayt Gibbs & Douglas Fox. "The False Crisis in Science Education", Scientific American, Oct. 1999, P. 64-71.

خلاصه‌ی نتایج نظرسنجی

درباره‌ی ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد

آبان ماه ۱۳۸۶ ● کبری محمودی



اشاره

طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی، در صورت اجرای بهینه، بدون تردید یکی از حساس‌ترین، مهم‌ترین و ارزشمندترین طرح‌هایی است که می‌توان به منظور ایجاد شرایط یادگیری مؤثر و پایدار برای دانش‌آموزان به اجرا درآورد. در این راستا، جشنواره‌های کتاب‌های آموزشی رشد به منظور تحقق اهداف طرح سامان‌بخشی، به صورت دوره‌ای برگزار می‌شود تا ضمن حمایت از ناشران، نویسندگان و معلمان فعال در عرصه‌ی انتشار کتاب‌های آموزشی، آن‌ها را هر چه بیشتر به تولید کتاب‌های آموزشی مفید و مناسب براساس برنامه‌های درسی تشویق و ترغیب کند.

از آن‌جا که آگاهی از نظرات و آرای صاحب‌نظران و فعالان این عرصه، کمک‌شایان توجهی به یافتن کاستی‌ها از یک‌سو، و برداشتن گام‌های ضروری و مناسب برای ارتقای کمی و کیفی تولید کتاب‌های آموزشی از سوی دیگر می‌کند، مسئولان طرح سامان‌بخشی بر آن شدند تا با اجرای طرح نظرسنجی از شرکت‌کنندگان در ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد، ضمن ترسیم تصویر نسبتاً شفاف و دقیق از وضعیت موجود، اقدامات آتی را با دقت و اعمال ملاحظات لازم صورت دهند.

ششمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد در سال ۱۳۸۶، در دو بخش اصلی برگزار شد: ۱. میزگرد تخصصی؛ ۲. مراسم اختتامیه. به همین دلیل، نظرسنجی از افراد شرکت‌کننده در جشنواره نیز به تفکیک این دو بخش کلی انجام گرفت و برای هر گروه (شرکت‌کنندگان در میزگرد و شرکت‌کنندگان در مراسم اختتامیه) پرسش‌نامه‌ای جداگانه، طراحی و توسط آنان پاسخ داده شد. در این‌جا، خلاصه‌ی یافته‌های به‌دست آمده از این دو بخش ارائه می‌شود:

۱۹۲/۲۳۹

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۹۶

بررسی سابقه‌ی
فعالیت شرکت کنندگان
در میزگرد
در زمینه‌ی نشر یا تدوین
کتاب‌های آموزشی
نشان می‌دهد
این افراد به طور متوسط
بیش از ۱۱ سال
در این زمینه
فعالیت داشته‌اند

الف) خلاصه‌ی یافته‌های نظرسنجی از شرکت کنندگان در میزگرد تخصصی

در مجموع ۲۰ کارشناس در میزگرد تخصصی «نقد و بررسی مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی دوره‌های ابتدایی و راهنمایی» شرکت کردند. متغیرها و شاخص‌های اصلی مورد بررسی در این نظرسنجی عبارت بودند از:

- خصوصیات پاسخ‌گویان
- موضوعات و محتوای میزگرد
- عملکرد گردانندگان میزگرد
- برنامه‌ریزی اجرایی میزگرد
- ضرورت و فایده‌ی برگزاری میزگرد
- پیشنهادات شرکت کنندگان به منظور بهبود برنامه‌های آینده

■ خصوصیات پاسخ‌گویان

در این بخش، خصوصیات پاسخ‌گویان شامل جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه و نوع فعالیت به شرح زیر بررسی شد:

- از مجموع ۲۰ شرکت‌کننده در میزگرد، ۱۶ نفر مرد و یک نفر زن بودند. سه نفر هم جنسیت خود را مشخص نکردند. این آمار حاکی از حداقل مشارکت زنان در جلسات میزگرد تخصصی مجلات رشد است و نمایانگر وضعیت مطلوبی نیست.
- جوان‌ترین شرکت‌کننده در میزگرد ۳۵ ساله و مسن‌ترین آنان ۵۷ ساله و میانگین سن شرکت‌کنندگان در میزگرد ۴۳ سال بود.
- از بین ۲۰ نفر شرکت‌کننده در میزگرد، ۷ نفر مدرک کارشناسی، ۶ نفر مدرک کارشناسی ارشد، ۳ نفر مدرک دکترا و ۱ نفر مدرک فوق‌دیپلم داشتند. ۳ نفر نیز مدرک تحصیلی خود را مشخص نکرده بودند.
- بررسی سابقه‌ی فعالیت شرکت‌کنندگان در میزگرد در زمینه‌ی نشر یا تدوین کتاب‌های آموزشی نشان می‌دهد، این افراد به‌طور متوسط بیش از ۱۱ سال در این زمینه فعالیت داشته‌اند.
- بر مبنای نتیجه‌ی به‌دست آمده، تألیف کتاب‌های آموزشی با ۲۲ درصد از کل موارد (نزدیک به ۶۵ درصد از شرکت‌کنندگان به آن اشاره کردند)، مهم‌ترین زمینه‌ی فعالیت آنان است و نشر کتاب‌های آموزشی با ۲۰ درصد از کل موارد (۵۹ درصد از شرکت‌کنندگان به آن اشاره کردند) در رده‌ی دوم قرار گرفته است. سایر زمینه‌های فعالیت شرکت‌کنندگان عبارت بودند از: ترجمه، عضویت در هیئت‌دآوری، تدریس، ...

■ ارزیابی پاسخ‌گویان از موضوعات و محتوای میزگرد

- ۵۵ درصد از شرکت‌کنندگان، آشنایی خود را با موضوع میزگرد، در حد زیاد و خیلی زیاد، ۳۰ درصد در حد متوسط و ۵ درصد نیز در حد کم دانسته‌اند. میانگین این آشنایی بر مبنای شاخص صفر تا صد، ۷۰/۸ است که آشنایی مطلوبی را نشان می‌دهد.
- در ارتباط با اهمیت و اولویت موضوع این میزگرد در مقایسه با دیگر موضوعات و

۴۰ درصد از
کارشناسان
رضایت خود را از
محتوا
در حد زیاد و خیلی زیاد
و ۱۰ درصد
کم و خیلی کم
اعلام کرده‌اند

مشکلات مطرح در عرصه‌ی تدوین و انتشار کتاب‌های آموزشی، ۶۵ درصد شرکت‌کنندگان این اهمیت را در حد زیاد و خیلی زیاد، ۲۵ درصد در حد متوسط و ۵ درصد نیز کمتر از سایر موضوعات دانسته‌اند. بر مبنای شاخص صفر تا صد، میانگین حدود ۷۰ اهمیت بالای موضوع میزگرد را نشان می‌دهد.

□ شاخص‌های ارزیابی از محتوا و میانگین نمره‌ی ارزیابی پاسخ‌گویان از آن‌ها عبارت‌اند از: تعداد محورها (۵۰)، عناوین محورها (۶۹)، معرفی صحیح کمبودها و مشکلات (۵۵/۳)، ارائه‌ی راه‌حل‌های مناسب (۵۵)، ارائه‌ی تصویر روشن از موضوعات (۵۳) و ارزیابی از تناسب ارتباط و هماهنگی بین محورها (۵۲). میانگین کلی ارزیابی کیفی از موضوعات در مقیاس صفر تا صد، در حد ۵۳ است که ارزیابی متوسطی را نشان می‌دهد.

□ ۴۰ درصد از کارشناسان شرکت‌کننده، رضایت خود را از محتوا در حد زیاد و خیلی زیاد، و ۱۰ درصد کم و خیلی کم اعلام کرده‌اند. در همین حال، ۵۰ درصد نیز رضایت متوسطی از محتوای میزگرد ابراز کرده‌اند.

■ ارزیابی پاسخ‌گویان از عملکرد گردانندگان میزگرد

□ شاخص‌های ارزیابی در این زمینه عبارت بودند از: تعداد کارشناسان اصلی میزگرد و دانش و تجربه‌ی آنان، تناسب تخصص مدعوین با موضوع، توانایی مجری در اداره کردن میزگرد و دانش و آگاهی او از موضوع، متناسب بودن تعداد مستعین و شرکت‌کنندگان در میزگرد و ترکیب و تنوع افراد شرکت‌کننده در میزگرد. مثبت‌ترین ارزیابی، از دانش و تخصص و نیز توانایی مجری صورت گرفت که به ترتیب دارای میانگین ۷۵ و ۷۲/۴ در مقیاس صفر تا ۱۰۰ بودند.

■ ارزیابی پاسخ‌گویان از برنامه‌ریزی اجرایی میزگرد

□ عناصر برنامه‌ریزی اجرایی عبارت بودند از: پذیرایی، نحوه‌ی برخورد مسئولان، امکانات سمعی و بصری، مکان و زمان برگزاری، و برگزاری میزگرد در روزهای کاری. بیشترین میزان رضایت در این زمینه مربوط به پذیرایی بود. تمامی شرکت‌کنندگان در میزگرد، آن را در حد خوب و خیلی خوب ارزیابی کردند و میانگین نمره‌ی آن بر مبنای صفر تا ۱۰۰، بیش از ۸۵ شده است. کمترین نمره با میانگین ۶۸/۱ نیز متعلق به ارزیابی از برگزاری میزگرد در روزهای کاری است که ۲ نفر از کارشناسان، زمان آن را خیلی نامناسب دانستند.

■ ارزیابی پاسخ‌گویان از ضرورت و فایده‌ی برگزاری میزگرد

□ شرکت‌کنندگان ارزیابی بالایی از ضرورت برگزاری میزگرد داشتند. ۸۵ درصد از آنان، این ضرورت را در حد زیاد و خیلی زیاد دانستند و هیچ‌یک از آنان مخالف ضرورت این برگزاری نبودند.

□ در ارزیابی میزان تأثیرگذاری میزگرد در ارتقای کمی و کیفی کتاب‌های آموزشی، ۷۰ درصد پاسخ‌گویان این تأثیر را در حد زیاد و خیلی زیاد و ۱۵ درصد نیز تأثیر آن را متوسط دانستند. این در حالی است که هیچ ارزیابی منفی وجود نداشت.

■ پیشنهادات شرکت کنندگان برای بهبود برنامه های آینده

مهم ترین پیشنهاد مطرح شده توسط شرکت کنندگان برای بهبود برنامه های آتی، فراهم ساختن امکان تداوم مباحث مطرح شده در میزگرد، با برگزاری جلسات دیگر و بسنده نکردن به یک برنامه و نشست محدود سالانه است. برقراری نظم و هماهنگی بیشتر در برگزاری جلسات، ایجاد تنوع بیشتر در انتخاب مدعوین و موضوعات، و ایجاد حساسیت در جامعه نسبت به کتاب های آموزشی، از دیگر پیشنهادات مطرح شده هستند.

ب) خلاصه ی یافته های نظر سنجی از شرکت کنندگان در مراسم اختتامیه

در مجموع، ۷۶ نفر از شرکت کنندگان در مراسم اختتامیه، در نظر سنجی درباره ی جشنواره شرکت کردند. متغیرها و شاخص های اصلی نظر سنجی از این افراد عبارت بودند از:

■ خصوصیات پاسخ گویان

■ منابع کسب اطلاع از جشنواره

■ مشارکت در جشنواره

■ برنامه های اختتامیه

■ آثار برگزیده

■ دآوری مراسم اختتامیه

■ برنامه ریزی اجرایی

■ ثمربخشی جشنواره

■ خصوصیات پاسخ گویان

□ ۶۳/۲ درصد از شرکت کنندگان مرد و ۳۶/۸ درصد از ایشان زن بودند.

□ ۳۶/۸ درصد از شرکت کنندگان در گروه سنی ۴۶ سال به بالا و یا بزرگسال، ۳۵/۱

درصد در گروه سنی ۳۶ تا ۴۵ سال و یا میانسال، و ۲۱/۳ درصد نیز در گروه سنی ۲۰ تا ۳۵ سال و یا جوان قرار داشتند. میانگین کلی سن شرکت کنندگان ۴۰ سال بود.

□ ۳۹/۵ درصد مدرک کارشناسی، ۲۲/۴ درصد مدرک کارشناسی ارشد،

۱۱/۸ درصد مدرک دکترا، ۷/۹ درصد مدرک دیپلم و ۱/۳ درصد مدرک زیردیپلم داشتند. ۱/۱

۱۷ درصد نیز مدرک تحصیلی خود را مشخص نکردند.

□ هر یک از پاسخ گویان در یک یا چند زمینه ی مرتبط با کتاب ها و مطالب آموزشی فعالیت

داشتند. در این میان، زمینه ی تألیف و گردآوری ۲۱/۱ درصد از موارد را شامل می شود ۴۷/۵

درصد از پاسخ گویان در این زمینه فعالیت دارند.

□ از لحاظ زمینه ی تخصصی فعالیت پاسخ گویان در چارچوب گروه های آموزشی، بیشترین

درصد مربوط به گروه زبان و ادبیات فارسی با ۲۵ درصد است. زبان خارجی با ۲۰/۸ درصد و

گروه آموزشی ریاضی با ۱۸/۱ درصد در رده های بعدی قرار دارند. سایر زمینه های تخصصی

فعالیت عبارت بودند از: تعلیم و تربیت دینی، زبان عربی، جغرافیا و تاریخ.

□ سابقه ی فعالیت پاسخ گویان بین ۱ تا ۳۰ سال و میانگین فعالیت آن ها در زمینه های

مرتبط آموزشی، نزدیک به ۱۴ سال است.

مهم ترین پیشنهاد

مطرح شده

توسط شرکت کنندگان

برای بهبود

برنامه های آتی

بسند نکردن

به یک برنامه

و نشست محدود سالانه

است

۱۳۸۷/۲۲/۲۳

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۹۹

□ محل فعالیت پاسخ‌گویان در اکثر موارد تهران و شهرستان‌های اطراف آن است (۶۱/۸ درصد). تنها ۶/۶ درصد محل فعالیت خود را سایر استان‌ها اعلام کردند.

■ اطلاع‌رسانی جشنواره

□ کسب اطلاع از طریق دعوت‌نامه و تماس مستقیم، اصلی‌ترین و مهم‌ترین منبع کسب اطلاع از برگزاری جشنواره بوده است (۶۲/۹ درصد) و ۸۱/۲ درصد از پاسخ‌گویان، از این طریق از برگزاری جشنواره مطلع شده‌اند. اطلاع از طریق دوستان و آشنایان با ۱۴/۶ درصد از موارد، پاسخ ۱۸/۸ درصد از پاسخ‌گویان بوده است و در رده‌ی دوم اهمیت قرار دارد.

□ اولویت اول در منابع اطلاع‌رسانی مؤثر، «دعوت‌نامه و تماس مستقیم» عنوان شده است که ۶۷/۱ درصد از موارد را شامل می‌شود. اطلاع‌رسانی از طریق رادیو و تلویزیون با ۴۱/۱ درصد از موارد، در اولویت دوم قرار دارد و نمایانگر اهمیت این دو رسانه در اطلاع‌رسانی وسیع به مخاطبان است. سایر منابع اطلاع‌رسانی عبارت بودند از: مطبوعات، فراخوان جشنواره، تبلیغات محیطی، پوستر جشنواره، و همکاران و دوستان.

□ ارزیابی کلی از اطلاع‌رسانی جشنواره، در قالب طیفی از خیلی ضعیف تا خیلی خوب انجام گرفت. ۴۰/۸ درصد اطلاع‌رسانی را خوب و ۵/۳ درصد نیز آن را خیلی خوب دانستند. هم‌چنین، ۱۴/۵ درصد آن را ضعیف و ۱/۳ درصد آن را خیلی ضعیف اعلام کردند. در همین حال، ۳/۳۰ درصد نیز ارزیابی متوسطی از اطلاع‌رسانی جشنواره داشتند.

■ مشارکت در جشنواره

□ از شرکت‌کنندگان در جشنواره‌ی ششم پرسیده شد: «به غیر از شرکت در این جشنواره، آیا

اولویت اول
در منابع
اطلاع‌رسانی مؤثر
«دعوت‌نامه و
تماس مستقیم»
عنوان شده است
که ۶۷/۱ درصد
از موارد را
شامل می‌شود



۷/۷۳ درصد
از ارائه‌کنندگان اثر
راه یافتن اثرشان
به مرحله‌ی
نهایی جشنواره را
تأیید کردند

در دیگر جشنواره‌های رشد شرکت داشته‌اید؟» پاسخ‌ها نشان دادند، جشنواره‌ی چهارم از بیشترین مشارکت پاسخ‌گویان برخوردار بوده است. از این نظر، جشنواره‌ی پنجم در رتبه‌ی دوم و جشنواره‌ی سوم در رتبه‌ی سوم قرار گرفت.

□ ۷/۴۴ درصد از افراد، همراه با ارائه‌ی اثر، در جشنواره شرکت کردند و ۷/۴۴ درصد نیز اثری در جشنواره ارائه نکردند.

□ ۷/۷۳ درصد از ارائه‌کنندگان اثر، راه یافتن اثرشان به مرحله‌ی نهایی جشنواره را تأیید کردند، در حالی که ۱/۲۱ درصد اظهار داشتند، اثرشان به مرحله‌ی نهایی راه نیافت.

□ ۲/۳۸ درصد از افراد، احتمال شرکت مجدد در جشنواره‌های بعدی را بدون پاسخ گذاشتند و ۷/۴۴ درصد آن را در حد زیاد و خیلی زیاد داشتند. ۲/۱۳ درصد نیز احتمال شرکت خود را در حد کم و خیلی کم اعلام کردند.

□ ۷/۴۴ درصد، احتمال ارسال اثر به جشنواره‌ی آینده را در حد زیاد و خیلی زیاد و ۲/۱۳ درصد نیز این احتمال را در حد متوسط دانستند. تنها ۶/۲ درصد این احتمال را کم دانسته‌اند.

■ کیفیت برنامه‌های اختتامیه

□ ارزیابی از کیفیت برنامه‌ها در همه‌ی بخش‌ها، اعم از نمایش فیلم معرفی طرح و جشنواره، سخنرانی‌ها (دبیر جشنواره، آقای پرویز، آقای اشعری و مهندس نوید) و نیز معرفی مؤلفان برگزیده، ناشران برگزیده، تقدیرشدگان، میزان جایزه‌های اهدایی به برگزیدگان، بسته‌ی اهدایی، سایت معرفی کتاب‌ها و نحوه‌ی اجرای مجری، بسیار مثبت بوده است و از این نظر تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین بخش‌ها دیده نمی‌شود. مثبت‌ترین ارزیابی از سایت معرفی کتاب‌های جشنواره به عمل آمد که هیچ نظر منفی درباره‌ی آن ابراز نشد و میانگین ارزیابی بر



مبنای شاخص صفر تا صد، ۷۹ بود. پایین ترین ارزیابی نیز با میانگین ۶۵/۶ به میزان جایزه‌ی هدایی به برگزیدگان بود. سه برنامه‌ی نمایش فیلم، سایت معرفی کتاب‌ها و نحوه‌ی اجرای مجری، بهترین برنامه‌های اختتامیه از نظر شرکت کنندگان بودند.

□ از مجموع شرکت کنندگان، ۵۱/۳ درصد، از جشنواره راضی بودند و ۱۴/۵ درصد نیز ارزیابی متوسطی از جشنواره داشتند. تنها یک نفر (۱/۳ درصد) ابراز نارضایتی کرد.

■ ارزیابی پاسخ گویان از آثار برگزیده

□ ۵/۳ درصد شرکت کنندگان آثار برگزیده را کاملاً لایق برگزیده شدن دانستند و ۱۹/۷ درصد نیز این صلاحیت را در حد زیاد ارزیابی کردند. ۲۵ درصد ارزیابی متوسط داشتند ۷/۹ درصد نیز میزان این شایستگی را در حد کم اعلام کردند.

□ در مقایسه‌ی آثار برگزیده‌ی این جشنواره با سایر جشنواره‌ها، ۲۱ درصد این آثار را مناسب تر از برگزیدگان سایر جشنواره‌ها دانستند و ۲/۶ درصد آن را نامناسب تر تشخیص دادند. ۱۳/۲ درصد نیز فرقی بین آثار برگزیده با برگزیدگان سایر جشنواره‌ها قائل نشدند.

■ ارزیابی پاسخ گویان از داوری مراسم اختتامیه

□ ۴۳/۴ درصد از شرکت کنندگان درباره‌ی تناسب ملاک‌های داوری اظهارنظری نکردند و ۳۸/۹ درصد این ملاک‌ها را مناسب ارزیابی کردند. ۳/۹ درصد نیز ملاک‌ها را نامناسب دانستند و ۲۳/۷ درصد نیز ارزیابی متوسطی از آن‌ها داشتند.

□ ۳۴/۸ درصد شرکت کنندگان، تناسب ترکیب هیئت داوران را مناسب ارزیابی کرده‌اند و بیش از ۴۲ درصد به این سؤال پاسخ ندادند. هم چنین، ۱۵/۸ درصد ارزیابی متوسطی از ترکیب هیئت داوران داشتند و ۶/۶ درصد نیز این ترکیب را نامناسب دانستند.

■ ارزیابی پاسخ گویان از برنامه‌ریزی اجرایی مراسم اختتامیه

□ در ارزیابی برنامه‌ریزی اجرایی، مثبت‌ترین ارزیابی در ارتباط با نحوه‌ی عملکرد مسئولان جشنواره بود که همه‌ی افراد درباره‌ی آن نظر مثبت دادند و میانگین ارزیابی بر مبنای صفر تا صد ۸۸ تعیین شد که بسیار مثبت است. ضعیف‌ترین ارزیابی نیز در ارتباط با برگزاری جشنواره در روزهای کاری صورت گرفت که ۱۹/۶ درصد آن را منفی ارزیابی کردند و میانگین ارزیابی آن بر مبنای صفر تا صد ۵۹/۲ درصد بود. سایر موارد برنامه‌ریزی اجرایی عبارت بودند از: زمان بندی دو روزه، فصل برگزاری جشنواره، برگزاری جشنواره در روزهای کاری، اطلاع‌رسانی به شرکت کنندگان، مکان برگزاری، امکانات سمعی و بصری، امکانات رفاهی، ترکیب مدعوین و برخورد مسئولان اجرایی.

■ ارزیابی پاسخ گویان از اثربخشی جشنواره

□ در ارزیابی اثربخشی جشنواره، مثبت‌ترین ارزیابی در ارتباط با قدردانی از پدیدآورندگان برتر صورت گرفت و میانگین ارزیابی پاسخ گویان بر مبنای صفر تا صد ۷۱ بود. سایر زمینه‌های ارزیابی شامل این موارد می‌شد: تعیین اهداف و معیارها در زمینه‌ی تولید کتاب آموزشی، ارتقای کیفی کتاب‌های آموزشی، و هماهنگ کردن فعالیت‌های پراکنده‌ی تدوین و نشر.

راهنمای تهیه آثار

نشریه‌ی آموزشی، تحلیلی و پژوهشی «**رشد جوانه**» با هدف اطلاع‌رسانی، اشاعه‌ی یافته‌های علمی و ایده‌های نو و تبادل نظر و تجربه بین صاحب‌نظران در زمینه‌ی مباحث مربوط به فرایند تولید کتاب‌های آموزشی مناسب منتشر می‌شود تا از این طریق، پدیدآورندگان در راستای تحقق هدف‌های آموزش و پرورش، به صورت مستمر و پویا بر غنای دانش تجربه‌ی حرفه‌ای خود بیفزایند و با به‌کارگیری بهینه‌ی ظرفیت‌های موجود، کیفیت تولید کتاب‌های آموزشی را ارتقاء بخشند.

راهنمای تهیه آثار

از استادان، صاحب‌نظران و اندیشمندان محترم عرصه‌ی کتاب‌های آموزشی که به منظور همراهی با این فصل‌نامه، نوشته‌های خود را برای انتشار در «**رشد جوانه**» ارسال می‌دارند، تقاضا می‌شود، در حد امکان نکات زیر را رعایت فرمایند:

- حجم مطالب از ۸ صفحه‌ی تایپ شده و ۱۳ صفحه‌ی دست‌نوشته تجاوز نکند.
- نوشته حاوی مقدمه‌ای کوتاه، سابقه‌ی موضوع، نتیجه و جمع‌بندی موضوع باشد.
- نسخه‌ی اصلی نوشته ارسال شود.
- نوشته‌ی ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی همراه آن ارسال شود. چنانچه نوشته را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید.
- نوشته در مجله یا نشریه‌ی دیگری به چاپ نرسیده باشد.
- محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها، در متن مشخص شود.
- «**رشد جوانه**» در رد، قبول، ویرایش و تلخیص آثار رسیده آزاد است و از بازگرداندن آن‌ها نیز معذور است.
- آرای مندرج در «**رشد جوانه**» ضرورتاً مبین رأی و نظر «**دبیرخانه‌ی سامان بخشی کتاب‌های آموزشی**» نیست. بنابراین، مسؤولیت پاسخگویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.
- اطلاعات منابع مورد استفاده برای تدوین اثر، به ترتیب زیر تنظیم شود:
نام نویسنده، نام اثر، نام مترجم، (اگر ترجمه باشد). نام مجله یا نشریه، شماره‌ی مجله، سال نشر، شماره‌ی صفحه.
- نوشته را به ضمیمه‌ی نام و نام خانوادگی نگارنده یا مترجم، درجه‌ی علمی یا سمت، نشانی محل کار یا سکونت و شماره‌ی تلفن، به نشانی زیر ارسال فرمایید:

تهران، پل کریمخان زند، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ وزارت آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی، فصل‌نامه‌ی «**رشد جوانه**»



Bureau of Educational Aids Publishing, the Organization of Research and Educational Planning

(Ministry of Education)

“**Javaneh**” is an educational, analytical and research magazine which is published quarterly. It aims is giving information, disseminating research findings and interchanging ideas between scholars and publishers regarding supplementary textbooks and educational aids development process.

Considering objectives of the ministry of education, publishers try to improve their knowledge and job's experience continually. Through this magazine, they also try to promote by using their existing potentials.

۲۲/۲۳۹۰۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۷

۱۰۴