

ارسال آثار فراخوان

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 سامان‌بخشی 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 سامان‌بخشی 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 آینده‌ی 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

رشد جوانه ۱۸/۱۹

فصلنامه‌ی سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی
وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



دفتر انتشارات کمک آموزشی

مدیر مسؤول: علیرضا حاجیان‌زاده
سردبیران: جواد محقق / سید امیر رَوَن
مدیر داخلی: محمدحسین معتمد‌راد
ویراستار: بهروز راستانی
طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک‌نژاد
سال انتشار: بهار و تابستان ۱۳۸۶
شمارگان: ۳۰۰۰ نسخه

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی
پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن: ۰۲۱-۸۸۳۰۶۰۷۱ دورنما: ۰۱۴۷۸-۸۸۳
آدرس اینترنتی: www.roshdmag.ir
پست الکترونیکی: samanketab@roshdmag.ir



تصویرگری کتاب‌های آموزشی تعلیم یا تفنّن؟

علاقه‌ی مؤلفان کتب آموزشی به استفاده از تصویر، سابقه‌ای دیرین دارد و پیشینه‌ای شیرین. هرچه امکانات فنی تصویرگری زیادتر شده، استفاده از این شیوه‌ی آموزش هم تنوع بیشتری یافته است. به گونه‌ای که امروز، کمتر کتاب آموزشی هست که تصویر نداشته باشد. از تصاویر خطی و سیاه گرفته تا حجمی و چندرنگ. این تصاویر، در کنار زیباتر کردن متون آموزشی، هزینه‌ی تولید کتاب را هم افزایش می‌دهد و پول بیشتری را از جیب خریدار درمی‌آورد. به همین دلیل، مخاطبان کتاب‌های آموزشی، حق دارند نسبت به شیوه و چگونگی استفاده از آن‌ها، حساسیت نشان بدهند و احیاناً زبان به شکوه و شکایت بگشایند.

در واقع باید دید که تصویری کردن متون آموزشی، ابزار و شیوه‌ای برای تعلیم بهتر است یا تفریح و تفننی برای روح و روان مخاطب و زنگ تفریحی برای حظ بصری او؟ یا خدای ناکرده، رسمی ناپسند که دست در جیب مخاطب دارد و پا به میدان آموزش نمی‌گذارد؟! □ □ □

در چند دهه‌ی پیش، تعداد هنرمندان یا شاغلان امور هنری-به معنای متأخر آن-چنان قلیل بود که گاه، نام کسانی که اندک مایه‌ای از خلاقیت هنری داشتند، در مدرسه و محله و شهر می‌پیچید و دهان به دهان می‌گشت. در سه چار دهه‌ی اخیر اما، با گسترش رسانه‌های مکتوب، تأسیس مراکز متعدد آموزش آزاد هنر، دانشگاه‌ها و دانشکده‌های هنری و... تعداد اهل هنر چنان فزونی گرفته است که امروز، کمتر خانه و خانواده‌ای را می‌توان یافت که یکی از اعضایش، رسمی یا غیررسمی، دستی در یکی از شاخه‌های هنر نداشته باشد.

وجود شاخه‌ها و شعبه‌های گوناگون نقاشی و رسامی و گرافیک، ورشته‌های متفاوت هنرهای تجسمی، و گونه‌های متنوع سیاه قلم، آبرنگ، رنگ‌روغن، ویترا، پاستل، اکولین، گواش، ایربراش، اکرولیک و... اگر به قدر و قوت هنر هم مدد نرسانده باشد، لااقل بازار کاری وسیع و پردرآمد پدید آورده است و فرصت‌های شغلی جدیدی را پیش روی علاقه‌مندان و فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها گذاشته است.

این عرصه اما، از تبعات پیروی از بازار کار و سرمایه‌مصون نمانده و گاه، هنر هم به ابزاری برای فریب مخاطب و تخلیه‌ی مالی او تبدیل شده است. به بیان دیگر، بی‌توجهی به اخلاق حرفه‌ای و نداشتن مناعت طبع هنرمندان، گروهی کاسبکار شبه‌هنرمند را پرورش داده است که تنها هنرشان، بزک کردن چهره‌ی پول‌دوستی، به رنگ و لعاب هنر است. □ □ □

بیشرفت قابل توجه هنر تصویرگری در عرصه‌ی ادبیات کودک و نوجوان در ایران-در مقایسه با بسیاری از کشورهای مشابه- مایه‌ی اعتبار و افتخار مسئولان فرهنگی-هنری و مجموعه‌ی هنرمندان است، اما آیا در عرصه‌ی کتاب‌های آموزشی هم همین طور است؟

به نظر می‌رسد نمود تعامل جدی میان مؤلف و تصویرگر و نیز بی‌حوصلگی هنرمند برای وقت‌گذاری بیشتر، باعث شده است کتاب‌های آموزشی، بهره‌ی کمتری از توان تصویرگری ایران ببرند. البته به بی‌میلی ناشران به سرمایه‌گذاری کافی و نداشتن درک و دریافت صحیح بعضی از آنان از نقش واقعی تصویر در کتاب‌های آموزشی هم در این زمینه بی‌تأثیر نبوده است. کتاب‌های آموزشی، برخلاف کتاب‌های شعر و داستان و ادبیات صرف، جای جولان تخیل بی‌قید و شرط تصویرگر

فهرست

مقالات

- ۴ پرسش و پاسخ با مدیران هنری و تصویرسازان
محمدحسین معتمدراد
- ۱۲ مقدمه ای بر شناخت و ضرورت تبیین یا نغی جایگاه کتاب
آموزشی (۲)/غلامرضا عمرانی
- ۲۲ راهنمای تولید بسته‌ی آموزشی/ حمیدرضا شرف بیانی
- ۳۲ کتاب‌های کمک آموزشی در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی
منصور ملک عباسی
- ۴۰ کم یا زیاد؟/ مارگ شیرر/ دکتر محمدجعفر جوادی
- ۴۴ گسست ارتباط بین دوره‌ی متوسطه و دانشگاه
مایکل کرسنت / دکتر مسعود وفائی عراقی
- ۵۲ ویژگی‌های محتوای مبتنی بر یادگیری فعال/ سید امیر رون
- ۶۰ بازی بدون برنده/ دلیو. جمیز پوفام/ آرزو علمی
- ۶۸ تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی/ فرشاد امیری نژاد
- ۷۶ برخی انتقادات وارد بر کتاب درسی
هاروی دانیلز و استیون زملمن / الهام امیرکیانی
- ۸۰ نظام آموزشی پودمانی (مدولار) / مهندس ابوالقاسم جاریانی

چکیده‌ی پژوهش

- ۹۰ چکیده‌ی یافته‌های پژوهشی/ فاطمه حدادی

نقد و معرفی

- ۹۸ یادداشت رسیده/ سید اسماعیل طاهری
- ۱۰۰ عرصه‌ی دشوار فن و حرفه/ بهروز راستانی

نیست. هم‌چنان که گرافیکست ملزم به رعایت نگاه و نظر و هدف سفارش‌دهنده‌ی اثر خویش است، تصویرگر کتاب آموزشی هم مجاز نیست بدون توجه به اهداف و محتوای آموزش مورد نظر، نقش آفرینی کند. زیرا در آن صورت، نقش تصویر، از وسیله‌ای برای کمک به تفسیر، تعمیق و گسترش متن، به نقشی تفریحی-تفنی تقلیل می‌یابد و تنها به ابزاری برای درآمد بیشتر ناشر تبدیل می‌گردد.

به نظر می‌رسد تصویرگری رئال یا واقع‌گرا، به اهداف آموزش نزدیک‌تر است. نمونه‌های فراوان این نوع تصویرگری در کتاب‌های آموزشی دیگر کشورهای جهان هم شاهدی بر همین مدعا است. شاید شاخه‌ها و موضوعاتی هم باشند که تصویرگری انتزاعی را برتنباند، اما کلیت کار، به‌خصوص در شاخه‌های علوم تجربی، عمدتاً به واقع‌گرایی متمایل است.

طرح این نکته از آن جا مهم جلوه می‌کند که در سال‌های اخیر، به بهانه‌ی تخیل هنری و ایجاد فضای سوررئال و تجربیدی و انتزاعی یا کمیک در تصویرسازی‌ها، با استفاده از بی‌اطلاعی یا سهل‌انگاری بعضی از ناشران، اهداف آموزشی کتاب‌ها تحت الشعاع قرار گرفته و تصویرسازی‌ها به تفهیم بهتر و تعمیق بیشتر متن یاری نمی‌رساند. این مشکل که در تصویرسازی جان‌داران بیشتر است عموماً از ضعف قدرت طراحی مبتنی بر آناتومی انسان و حیوان یا کم‌حوصلگی بعضی از دوستان تصویرگر ناشی می‌شود که با توجه هنری، زشتی و بی‌تناسبی تصویرها را بیشتر می‌کند؛ در حدی که گاه، تمسخر کودکان را نیز به همراه دارد!

درباره‌ی تصویرگری کتاب‌های آموزشی، حرف‌های دیگری هم هست که به فرصتی فراخ‌تر نیازمند است.

● جواد محقق



(پرسش و پاسخ با
مدیران هنری و تصویرسازان)

پرهیز از کلیشه‌ها، بهره‌گیری از فضاها، فرم‌ها و رنگ‌های تازه

محمد حسین معتمدراد

اشاره

هرگز انتظار نداشته باشید که هنرمندان در باب موضوعی واحد، نظریات یکسانی داشته باشند. حتی وقتی پاسخ‌هایشان شبیه است، باز هم، در جزئیات عقیده و نظرشان، تفاوت‌های شگفت‌انگیزی مشاهده می‌کنید؛ شاید به این خاطر که هنرمند به منحصر به فرد بودن فردیت خویش متکی است. قضاوت در باب محبت و سقم چنین استنباطی، از عهده‌ی کسانی بر می‌آید که با هنرمندان حشر و نشری دارند. پاسخ‌هایی که هنرمندان تصویرگر به پرسش‌های ما داده‌اند نیز کم و بیش مؤید همین استنباط است.

این بار، پرسش‌هایمان را با هفت تن از مدیران هنری و تصویرسازان کتاب‌های آموزشی که اغلب آن‌ها بسیار پر سابقه‌اند و از استادان مسلم این شاخه‌ی هنری محسوب می‌شوند، در میان گذاشته‌ایم: غلامعلی مکتبی، صادق مندوقی، سیاوش ذوالفقاریان، کاظم طلایی، مهدی کریمخانی، فریبرز سیامک‌نژاد و علی دانشور.

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶



۱. انگیزه‌ی شما در روی آوردن به کار هنری و یا تصویرگری چه بود؟

مکتبی: چه در حال حاضر و چه در گذشته‌ی خیلی دور، یکی از علاقه‌ی ذاتی و همیشگی من، علاقه به هنر نقاشی بوده است، و دیگر علاقه‌ی من برای رسیدن به اهدافی دور و نزدیک که همواره در جست‌وجو و دریافت آن‌ها بوده‌ام و هم‌چنان مرا به سوی کودکی خودم می‌خوانند.

صندوقی: اول عشق و علاقه و استعداد در نقاشی، و بعد جنبه‌ی اقتصادی که از تصویرگری برای کتاب‌های مختلف ناشی می‌شد.

طلایی: وجود دنیای شاداب و پرنشاط و همراه با صداقت مخاطبان، ادامه‌ی کار معلمی و تأثیرگذاری و ماندگاری اثر، از جمله انگیزه‌های من در روی آوردن به کار هنری و تصویرگری بوده است.

کریمخانی: شاید علت تمایل بنده در زمان تحصیل دو علت بوده است: ۱. در آن زمان رشته‌ی گرافیک تازه و نو بود و فضای جدیدی داشت. ۲. برای بیان بی‌قراری درونم. این دو علت، گرایش بنده در آن زمان بوده است ولی امروز فکر می‌کنم «کلمه» عمیق‌تر از تصویر است.

سیامک نژاد: علاقه به خطاطی و آراستن صفحات، از دوران دبستان مرا به کار هنری و تصویرگری وا داشت.

دانشور: به خاطر این که تحصیلاتم در این رشته بود و پس از وارد شدن به این عرصه و ملاحظه‌ی آثار هنرمندان جوان دیگر که بسیار زیاد و فعال بودند، به گرافیک روی آوردم.

ذوالفقاریان: همواره لذت می‌برم که در دنیای فانتزی کودک و نوجوان، همانند یک کودک فکر کنم و از دریچه‌ی چشمان کودک به دنیای او نگاه کنم. این انگیزه‌ی من برای پرداختن به کار تصویرگری بوده که برای من کاری شیرین و لذت‌بخش است.



مکتبی

۲. ویژگی‌های خاص هنری و تصویرگری آثار خود را تبیین کنید.

مکتبی: ساده بودن، خوش رنگ بودن و شاد بودن از ویژگی‌های هنری و تصویرگری من است. و دیگر، هم سو و همراه بودن احساسات و عواطف من با کودکی کودک و هم‌زبان بودن با اوست. به عبارت ساده‌تر، کودک را در خودم و خودم را در کودک می‌بینم.

صندوقی: معمولاً ویژگی‌های یک اثر هنری، با توجه به سن و شرایط مخاطبین در نظر گرفته می‌شود. طبیعی است که شیوه‌ی طراحی، رنگ‌آمیزی و در مجموع تصویرسازی برای کودکان دبستانی، با انجام همین کار برای دانش‌آموزان راهنمایی و بالاتر، متفاوت است و هر یک ویژگی‌های خاص خود را می‌طلبند. اما تصور می‌کنم در تصاویر اجرا شده توسط حقیق، به گفته‌ی اغلب صاحب‌نظران - نوعی «پرسونالیت» وجود دارد که به خوبی آثار مرا از دیگر تصویرسازان متمایز می‌سازد.

طلایی: سعی می‌کنم ساده و با هویت ایرانی کار کنم.

کریمخانی: تمایل درونی‌ام به فضاها و فرم‌ها و رنگ‌های تازه است. اگر در کار گرافیک از سوی سفارش دهنده آزاد باشم و از سوی خود متمرکز، آثارم تا اندازه‌ای خصوصیت درونی مرا بیان خواهند کرد.

سیامک نژاد: اکثراً در زمینه‌ی صفحه‌آرایی و لی‌اوت کار کرده‌ام.

در کتاب آموزشی دو نیروی موازی وجود دارد: یکی نویسنده و دیگری طراح

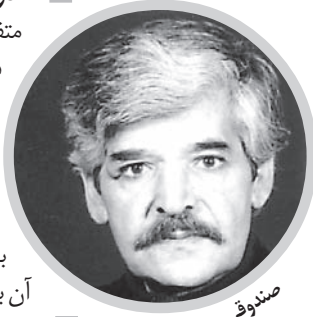
□ **ذوالفقاریان:** با الهام از روح لطیف کودکان، سعی کرده‌ام که در کارم این لطافت حس شود. به خاطر همین، چه در فرم‌های کودکانه و چه در رنگ، همیشه به این مطالب توجه داشته‌ام که مخاطب من کسی است که روح شاد و لطیفی دارد.

۳. وضعیت کنونی کتاب‌های آموزشی را به لحاظ هنری و تصویرگری، چگونه ارزش‌یابی می‌کنید؟

□ **مکتبی:** وقتی کمی به عقب برمی‌گردم، اکثر تصویرهای کتاب‌ها را خوب نمی‌بینم. چنگی به دل نمی‌زنند. بدرنگ‌اند، بی‌حال‌اند. البته شکر خدا، دارند خوب می‌شوند. سبز و آراسته به هنر می‌شوند. □ **صندوقی:** متأسفانه چندی است که تصاویر بعضی از کتاب‌ها - بی‌توجه به شرایط

متفاوت اقلیمی و فرهنگی - به نحوی است که فقط برای عده‌ی معدودی از دانش‌آموزان قابل فهم و درک است. چرا که مدرنیسم کاذب و اسنوبیزم فرهنگی و هنری، آن چنان در تار و پود آثار تصویری جدید تنیده شده است که خطر غلتیدن از دیگر سوی بام را تداعی می‌کند.

□ **طلایی:** بسیار ضعیف و دور از توانایی موجود تصویرگری ایران. ناشران در بعضی از کتاب‌های آموزشی اهمیت زیادی برای تصویر قائل نیستند و به تصویر به عنوان عنصر آموزشی نگاه نمی‌کنند، بلکه به عنوان کار تزئینی با آن برخورد می‌کنند.



صندوقی

□ **کریمخانی:** به جز کتاب‌های چند ناشر که برای نشر خود مدیر هنری دارند، مابقی کتاب‌های آموزشی از گرافیک (قطع، صفحه‌آرایی، آرایش کتاب، رسامی، تصاویر و تصویرسازی‌ها با در نظر گرفتن گروه سنی مخاطب، نوع فونت و فاصله پایه‌ی حروف، و طرح جلد) مناسبی برخوردار نیستند.

در کتاب آموزشی، دو نیروی موازی وجود دارد: یکی نویسنده و دیگری طراح. اگر این دو نیرو در یک امتداد قرار گیرند، به نیروی عظیمی تبدیل می‌شوند که حاصل کارشان چون چراغی درخشان می‌شود. البته نه این که طراح مجری فضای ذهنی و سلیقه‌ی شخصی نویسنده باشد، بلکه هر دو با در نظر گرفتن شخصیت ویژه‌ی خودشان یک موضوع (محتوا) را از دو نگاه و دو تخصص و کارشناسی بیان می‌کنند: نویسنده، محتوا را با ادبیات روز و ویژگی رسم الخط خویش به رشته‌ی تحریر درمی‌آورد، و طراح با تجربه‌ی عظیم تجسمی خود، آن محتوا را به شکل فضای شناخته شده‌ی (خط، سطح، رنگ و...) روز بیان می‌کند؛ هر یک با خصوصیات ویژه‌ی شخصیتی خویش. اسم این تأمل ادب است و احترام به هر دو بخش.

در دهه‌های اخیر، تصویرگری داستانی (Fiction) در ایران به رشد معجزه‌آسایی رسیده که باعث افتخار ایران است. ولی متأسفانه در قسمت تصویرگری غیرداستانی (NonFiction)، به دلیل سختی کار، فنی بودن و حق الزحمه‌ی ناچیز نسبت به کار طاقت فرسای آن، کمتر طراحی به آن تمایل نشان می‌دهد. البته اگر بستر مناسب **تألیف تصویر علمی** ایجاد شود، تصویرگران بیشتری به آن تمایل نشان خواهند داد.

در کشورهای پیشرفته، تصویرگرانی در بخش تصویرگری غیرداستانی وجود دارند که به شکل تخصصی کار می‌کنند. تصویرگرانی هستند که فقط روی آناتومی بدن انسان کار می‌کنند.

تصویرگرانی که فقط روی پرندگان کار می‌کنند. تصویرگر مشهوری هم داریم که فقط روی خزندگان کار می‌کند و خزندگان را حتی بیشتر از یک زیست‌شناس می‌شناسد. و عده‌ای تصویرگر که با میکروسکوپ تمام اجزای بدن موجودات را تصویرسازی می‌کنند.

حال شما بگویید: چند تصویرگر در ایران سراغ دارید که پرندگان ایران را بشناسند و آن‌ها را اتود کرده باشند؟ آیا به نظر شما این یک افتخار ملی نیست که جای آن خالی مانده است؟

سامان بخشی کتاب‌های آموزشی می‌تواند، با مورد توجه قراردادن این موضوع، در احیا و رشد این فضای ملی نقش مهمی ایفا کند.

سیامک نژاد



□ **سیامک نژاد:** یکی از مشکلاتی که همواره وجود دارد، نوع صفحه‌آرایی است. به نظر من، صفحه‌آرایی خوب، می‌تواند مکمل محتوا در کتاب‌ها باشد تا خواننده بتواند، سهل و آسان مطالب را بفهمد. از این نظر، هنوز هم کتب آموزشی دارای اشکال هستند که باید فکری جدی برای رفع آن بشود.

□ **دانشور:** تصویرگری بخشی از کتاب‌های حوزه‌ی آموزش و پرورش از لحاظ تکنیک، قدرت طراحی و ارتباط با مخاطب بسیار ضعیف است. و از یکدستی برخوردار نیست؛ به جز چند کتاب خاص که به تازگی انتشار یافته‌اند.

□ **ذوالفقاریان:** وضعیت خوب نیست. شاید به این دلیل که چارچوب کار تصویرگر، توجه به تنوع مخاطبین مشخص نیست و هر کس سعی دارد، به نوعی برکار او تأثیر بگذارد و کار او را با سلیقه‌ی خودش سازگار کند.

۴. به نظر شما، در تصویرگری کتاب‌های آموزشی چه ویژگی‌هایی باید رعایت شود؟

□ **مکتبی:** ۱. علاوه بر زیبا بودن و جالب بودن تصویر، طراحی و رنگ آمیزی آن متناسب با سن و سال مخاطب کتاب باشد.

۲. اهداف پیش‌بینی شده در متن، در تصویر دیده شود.

۳. تصویر و نوشته، به شکلی زیبا و خوشایند، چنان با هم ترکیب شده باشند که مخاطب را به وجد آورد.

□ **صندوقی:** در درجه‌ی اول، ارتباط فکری و تنگاتنگ تصویرگر و مؤلف کتاب که لازم است علاوه بر دارا بودن تخصص در زمینه‌ی مؤلف‌های خود، از نوعی نگاه سالم و سواد بصری کافی در حیطه‌ی تصویرسازی و گرافیک برخوردار باشند و دیگر انطباق کامل تصویر و متن که این هر دو از تعاملات ارجحی هستند که سبب پدید آمدن یک کتاب خوب می‌شوند. البته در کنار این مهم، صفحه‌آرایی مناسب همراه با صحافی و چاپی مطلوب، مدخلیتی تام و تمام در این فرایند خواهد داشت.

□ **طلایی:** تصویر به فهم بیشتر محتوا کمک کند؛ معیارهای زیباشناسی را رعایت کرده باشد؛ و با گروه سنی مخاطب هم‌سو باشد.

□ **کریمخانی:** مهم‌ترین ویژگی یک کتاب آموزشی، خلاقیت در بخش محتوا و گرافیک است.

در بخش محتوا پرهیز از پرگویی و ادبیات تکراری، و در بخش گرافیک پرهیز از فرم‌ها و رنگ‌های کلیشه‌ای و تکراری به بهانه‌ی آموزشی بودن کتاب.



طلایی



مصدق آن بعضی از کتاب‌های آموزشی است که هنوز در ساختار گرافیک آن، سلیقه‌ی شخصی نویسنده به بهانه‌ی آموزشی بودن، درجا می‌زند. گویا نویسنده صاحب‌خانه‌ای است که طبق سلیقه‌ی خود طرح طراح و رنگ طراح و فرم طراح را می‌پذیرد!

در این جا بحث کارشناسی و علمی است: یکی کارشناس محتواست و دیگری کارشناس گرافیک. پس هر کس باید کار خودش را خوب انجام دهد، نه این که یکی ابزار اجرای سلیقه‌ی دیگری باشد.

□ **دانشور:** ارتباط با مخاطب، ارتباط با موضوع مطرح شده، تکنیک‌های نو و تازه‌ی تصویرگری، تصویرگری با حال و هوای ایرانی، می‌توانند از جمله ویژگی‌های تصویرگری کتاب‌های آموزشی باشد.

□ **ذوالفقاریان:** تصویر باید به مفاهیم کمک کند تا روند آموزشی، ریتم تندتری به خود بگیرد؛ ضمن این که با ایجاد فضاهای زیبا و جذاب، کتاب را در نظر مخاطب خود شیرین و خواندنی جلوه دهد.



۵. نظر شما درباره‌ی طرح سامان بخشی و جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی چیست؟

□ **مکتبی:** از جمله دستاوردهای جشنواره، آشنایی با تصویرگران هنرمند و قابل، و سپس همکاری با آن‌ها و در نتیجه، سامان بخشی کتاب‌های آموزشی است.

□ **صندوقی:** جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی، بی‌گمان یکی از ارکان اصلی برای به وجود آمدن کتاب‌های آموزشی عالی و کم‌نظیر در سطح کشور است و امیدواریم در آینده شاهد کتب آموزشی بهتر با کیفیتی وزین باشیم.

□ **طلایی:** اگر معیارها به درستی تبیین شوند، برای بسیاری از ناشران و مؤلفان که درک درستی از کار ندارند، راهنمای مفیدی خواهند بود. الگوهای ناشران و تصویرگران خوب معرفی و تشویق شوند.

□ **کریمخانی:** جواب را با یک سؤال شروع می‌کنم: چرا کتاب خداوند (قرآن کریم) را با زیباترین خوش‌نویسی و زیباترین تذهیب **کتاب‌آرایی** می‌کنیم؟ و چرا کتاب حق را با زیباترین نغمات و اصوات تلاوت می‌کنیم؟ آیا این کتاب نمی‌تواند الگوی **کتاب‌آرایی** و گرافیک ما باشد؟ یک کتاب آموزشی اول باید دیدنی باشد و بعد خواندنی.

به نظر بنده طرح سامان بخشی و جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی، به غیر از محتوا، بهتر است به زیباشناختی گرافیک و کتاب‌آرایی آن هم بپردازد.

□ **سیامک‌نژاد:** این طرح اگر به درستی به اجرا درآید و اطلاع‌رسانی آن دقیق انجام شود، بسیار مفید خواهد بود.

□ **ذوالفقاریان:** طرح بسیار خوبی است و فکر می‌کنم نتیجه‌ی خوبی هم داشته است. امیدوارم که حمایت‌های بیشتری در جهت به بار نشستن اهداف این طرح صورت بگیرد.

تصویر باید
به مفاهیم
کمک کند تا
روند آموزشی
ریتم تندتری
به خود بگیرد

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶



۶. برای بهبود وضعیت تصویرگری در کتاب‌های آموزشی چه پیشنهاد می‌کنید؟

□ **مکتبی:** هر کار باید به شکل هوشیارانه و کارشناسانه از یک سو، و تأمل و توجه در بهره‌گیری



دائمی از حضور و همکاری هنرمندان، تصویرگران خلاق و مدیران هنری قابل و برجسته از سوی دیگر را، ضامن بهبود وضعیت امور هنری و تصویری کتاب‌های آموزشی می‌دانم.

□ **طلایی:** تشویق و ترغیب، و دادن الگوهای مناسب.

□ **کریمخانی:** اگر این موضوع را هم مثل موضوعات دیگر جهان، علمی

بررسی کنیم، می‌بینیم که یک ناشر موفق، به مدیر هنری (به عنوان کارشناس تخصصی) نیاز دارد. کار مدیر هنری، کارشناسی و ایجاد هماهنگی بین سلیقه‌ی ناشر، مؤلف و طراح است. در جایی که لازم باشد، او سلیقه‌ی نویسنده و طراح را اصلاح می‌کند؛ زیرا به مصالح ناشر و بهبود کیفیت عمومی مجموعه با توجه به هزینه و بُرد آن نیز فکر می‌کند.

مدیر هنری، برحسب محتوا، تکنیک مناسبی به منظور تصویرسازی برای کتاب، و طراح آن را انتخاب می‌کند. او تعاملی حقیقی بین همه‌ی عوامل برقرار می‌کند و این یک روند علمی و کارشناسی متداول در جهان است.

□ **سیامک نژاد:** باید از دوستانی که در این زمینه، تجارب علمی دارند، بیشتر استفاده، و نظرات آن‌ها در بهبود امور به کار گرفته شود.

□ **ذوالفقاریان:** ۱. در کار تصویرگری، حریص‌ها و حدودها مشخص شود.

۲. تصویرگر آگاهی کافی نسبت به محتوای کتاب‌های آموزشی داشته باشد.

۳. تصویرگر در اهداف کتاب‌های آموزشی بتواند مستقل و با اقتدار کامل کار خود را به انجام برساند.

۴. هر تصویرگر، با تخصص خود، به کار تصویرگری بپردازد.



جمع بندی

□ همه‌ی دوستان با عشق و علاقه به هنر نقاشی به این رشته روی آورده‌اند و شاید

اگر چنین دلبستگی عمیقی وجود نداشته باشد، نتوان در تصویرگری برای کودک و نوجوان که عرصه‌ی دشواری است، دوام آورد.

□ تدابیری که این هنرمندان گرامی برای هرچه مؤثرتر و جذاب‌تر شدن آثار خود اندیشیده‌اند، به هیچ وجه خیال‌پردازانه و دور از دست‌رس نیستند و در مجموع، مواردی به این شرح را شامل می‌شوند: درک عواطف و دنیای کودک، کوشش برای رعایت سادگی و شاد بودن، کوشش برای تصویرگری مطابق با سن و شرایط مخاطب، انعکاس لطافت روحی کودک در اثر، گنجاندن هویت ایرانی در اثر، بیان خصوصیات درونی خود، و بهره‌گیری از فضاها و فرم‌ها و رنگ‌های تازه.

□ هیچ‌یک از تصویرگران شرکت‌کننده در این گفت‌وگو، از وضعیت کنونی تصویرگری کتاب‌های آموزشی رضایت ندارند و مشخص نبودن چارچوب کار تصویرگری و اعمال سلیقه‌ی دیگران (نویسنده، ناشر و...) در کارت‌تصویرگر، ناآگاهی ناشران از اهمیت و میزان تأثیر تصویر مناسب، و ناتوانی در برقراری ارتباط با مخاطب را از مهم‌ترین عوامل ضعیف شدن تصویرگری کتاب‌های آموزشی دانسته‌اند.

□ در تصویرگری کتاب‌های آموزشی، ویژگی‌هایی به این شرح باید رعایت شوند:

- زیبا و جالب بودن تصویر و متناسب بودن طراحی و رنگ آمیزی آن با سن و سال مخاطب؛
- قابل مشاهده بودن اهداف پیش بینی شده برای تصویرگری، در تصویر؛
- ترکیب تصویر و نوشته به شکلی زیبا و خوشایند که مخاطب را به وجد آورد و به فهم هرچه بیشتر محتوا کمک کند؛

- ارتباط فکری و تنگاتنگ تصویرگر و مؤلف؛
- صفحه آرایی مناسب همراه با صحافی و چاپ مطلوب؛
- پرهیز از فرم ها و رنگ های کلیشه ای و تکراری؛
- استفاده از تکنیک های نو و تازه ی تصویرگری؛
- بهره گیری از حال و هوای ایرانی در تصویرگری.

□ همه ی تصویرگران نگرش بسیار مثبتی نسبت به طرح سامان بخشی و جشنواره ی کتاب های آموزشی دارند و بر عملکرد آن ها، فایده هایی را به این شرح مترتب می دانند: آشنایی با تصویرگران هنرمند و قابل و جلب همکاری آن ها در سامان بخشی کتاب های آموزشی، مؤثر بودن بر ارتقای کیفیت کتاب های آموزشی، و هدایت ناشرانی که درک درستی از کار ندارند. دو تن از دوستان تصریح کرده اند، اگر طرح به درستی به اجرا درآید، اطلاع رسانی آن دقیق باشد و به پی گیری های مستمر دست بزند، سامان بخشی بسیار مفید خواهد بود.

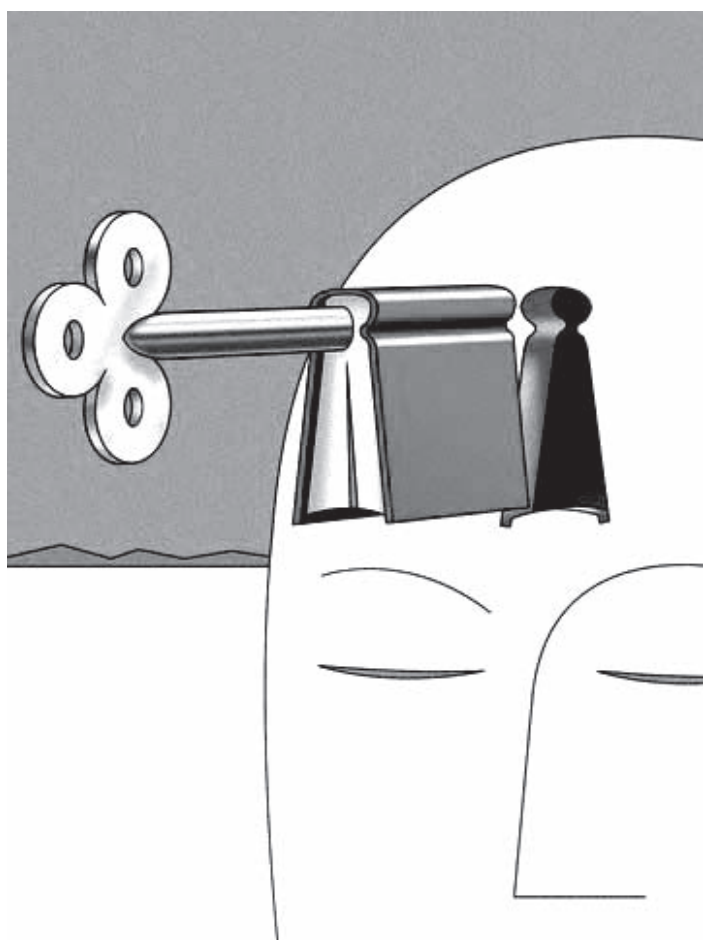
□ و سرانجام برای بهبود وضعیت تصویرگری در کتاب های آموزشی پیش بینی شده است:
- از همکاری هنرمندان و تصویرگران خلاق و متخصص، و مدیران هنری قابل و برجسته، بهره گیری دائمی به عمل آید.

- تصویرگر و مؤلف، علاوه بر دارا بودن تخصص در زمینه ی کار خود، از نگاه سالم و سواد بصری کافی در حیطه ی تصویرسازی و گرافیک برخوردار باشند.
- در تصویرگری، حریم ها و حدود مشخص شوند.
- تصویرگر با تجربه و آگاه، در کار خود مستقل و با اقتدار کامل کار را به انجام رساند.
- هر تصویرگر فقط در یک موضوع تخصصی کار کند.
- تصویرگران تشویق و ترغیب شوند و الگوهای مناسب به آنان معرفی شود.
- از مدیران هنری کمک گرفته شود.
- طرح سامان بخشی و جشنواره ی کتاب های آموزشی، به غیر از محتوا، به زیباشناختی گرافیک و کتاب آرایی آن هم بپردازد.

طرح
سامان بخشی
و جشنواره ی
کتاب های آموزشی
به غیر از محتوا
بهتر است به
زیباشناختی گرافیک
و کتاب آرایی اثر هم
بپردازد

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶



۱۸/۱۹۹۰۱۹۹۱
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۱



مقدمه‌ای بر شناخت و ضرورت تبیین یا نفی جایگاه کتاب آموزشی (۲)

● غلامرضا عمرانی

اشاره

در شماره‌ی پیش گفتیم که: کتاب آموزشی چیست و تعریف آن کدام است. هم‌چنین به این موضوع‌ها پرداختیم: جایگاه و پایگاه کتاب آموزشی، و حوزه‌ی تأثیر آن و ضرورت پرداختن به این مبحث؛ گستره‌ی کتاب آموزشی؛ تأثیر کتاب آموزشی؛ امکانات بالقوه و بالفعل کتاب آموزشی؛ حدود امکانات ناشران کتاب‌های آموزشی؛ ضرورت احساس مسئولیت فرهیختگان نسبت به سرنوشت کتاب‌های آموزشی و امکان انحراف در جریان کتاب آموزشی؛ بدبینی یا خوش‌بینی نسبت به کتاب آموزشی؛ تعارض یا هماهنگی میان آموزش و پرورش و کتاب‌های آموزشی؛ شرایط و نحوه‌ی همکاری مطلوب میان «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی»؛ مؤسسات و ناشران آموزشی؛ و نقش منطقی و موجه سازمان‌های دولتی در این روند. و اینک ادامه‌ی مطلب:

۱۸/۱۹۹۰۹

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۲

پرشس اساسی ما این است که کتاب آموزشی از دانش آموز چه می‌طلبد که کتاب رسمی درسی نمی‌طلبد؛ یا برعکس، کتاب آموزشی به دانش آموز چه می‌دهد که کتاب درسی رسمی از دادن آن ناتوان است؟

اگر همه‌ی فرض‌ها و بایدها و نبایدها را کنار بگذاریم و به دنبال همین یک نکته باشیم - و نمی‌گوییم آن را به کرسی بنشانیم، بلکه سعی کنیم برای آن پاسخ یا پاسخ‌هایی در خور بیابیم - به احتمال قوی، پاسخ بسیاری از چون و چراها را داده‌ایم. بنابراین بد نیست در این بخش از بحث، این موضوع را پی‌گیری کنیم.

در یک کلام - اگر به گزافه‌گویی متهم نشویم - می‌توانیم ادعا کنیم که نظام فعلی کتاب درسی و آموزش رسمی در کشور ما و نیز اکثریت عظیمی از کشورهای جهان، به هیچ وجه با نیازها و بایسته‌های آموزش به نسل فعال امروز منطبق نیست. صحبت از نسلی فعال است که فی‌المثل اگر به درس شیرین ریاضی علاقه ندارد و در برخورد با آن هیچ واکنش مثبتی نشان نمی‌دهد و نزدیک است که درست به همین دلیل و نیز بی‌علاقگی صرف به درس دیگری مثل ادبیات فارسی^۱، از او قطع امید کنیم. وقتی با همین دانش آموز درباره‌ی پاره‌ای مسائل دیگر وارد بحث می‌شویم - البته اگر جرات کنیم - او را در زمینه یا زمینه‌هایی دیگر، دریایی خروشان از اطلاعات تازه و سرشار از طراوت باب روز می‌بینیم.

اگر حوصله‌ی خواندن یک تجربه‌ی شخصی را داشته باشید و به عنوان مشتتی از خروار - که ما هرگز حاضر به اعتراف بدان نیستیم - بدان بنگرید، این خاطره به یادماندن است که چشم نگارنده را در برخورد با یک دانشجوی ترم نخست به جهانی متفاوت باز کرد. ماجرا از این قرار بود که نگارنده ایشان را به دلیل نخواندن و نفهمیدن متنی از کتاب «فارسی عمومی» سرزنش می‌کرد و به خیال خودش، مجموع سرزنش‌های آن روزش داغی بود از نادانی که بر پیشانی همه‌شان می‌کوبید تا بتواند، اختیار کلاس را کاملاً به دست بگیرد. و برای این که برای ادعای خود دلیل محکمی داشته باشد، از ایشان خواست درباره‌ی سبک نویسنده‌ی مورد نظر، زمانه‌ی او، و... آن چه دارد، ارائه بدهد و... اما دانشجو چون کشتی گیر شکست خورده‌ای که خاک از تن و لباس بتکاند، با من و من آغاز کرد درباره‌ی سبک نویسنده، و چون در آن مورد چیز دندان‌گیری در چنته نداشت، سخن را از باب مقایسه به سبک نویسندگی **شکسپیر** و برای ارائه‌ی نمونه، به **چاسر** و **الیوت** کشاند و از آن جا به ادبیات امروز آمریکای لاتین و مقایسه با کلاسیسیم فرانسه و صورت‌گرایان روس و... و نگارنده را در برابر گستره‌ی دانش خود غرق حیرت کرد. و البته این تنها مورد نیست و اگر کمی انصاف بدهیم، به این گونه‌ها در سال‌های پایانی دبیرستان نیز برمی‌خوریم که مثلاً در مقایسه با پیشرفته‌ترین «هکر»‌های اینترنتی، «هکر»‌ترند یا اطلاعات دقیق و روزآمدی از کلیه‌ی سیستم‌های نرم‌افزاری موجود هنوز نیامده به ایران دارند که حیرت‌آور است.

همه‌ی این مثال‌ها را آوردم تا بگوییم که ما نویسندگان کتاب‌های درسی، ما معلمان، ما برنامه‌ریزان، و ما دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، در هر شغل و موقعیتی که باشیم، احاطه‌ی کمی و کیفی بر کل مسائل موجود نداریم و نخواهیم داشت. اما هریک از مخاطبان ما ممکن است در هر یک از این مراحل بسی پیشرفته‌تر از ما باشند و آن گاه که ما بخواهیم برای چنین نسلی برنامه‌ریزی کنیم، کتاب بنویسیم و مطالب همان کتاب‌ها را به خورد آنان بدهیم، احتمالاً

کتاب آموزشی به دانش آموز چه می‌دهد که کتاب درسی رسمی از دادن آن ناتوان است؟

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۳

بسیاری از این کتاب‌ها^۲ - که مربوط به علوم وارداتی و الکترونیکی و رایانه‌ای هستند - پیش یا پس از چاپ از گردونه‌ی روزآمد بودن علم جهان خارج و منسوخ شده‌اند. کتاب‌های آموزشی می‌توانند، این نقص را جبران و این خلأ را پر کنند. یعنی آستین همت بالا بزنند، وارد میدان مسئولیت و ایمان و وظیفه شوند و تحقق این هدف‌ها را در نظر و عمل پی‌گیری کنند. کتاب‌های آموزشی می‌توانند:

- تازه‌ترین تجربه‌های آموزشی - علمی را در اختیار نسل تشنه‌ی دانستن بگذارند.
- به عنوان بازوی توانمند آموزش، بکوشند تا هدف‌های اصولی و بنیادینی را که برای تربیت نسل آینده و تأمین نیازهای آتی آنان پیش‌بینی شده‌اند، به تحقق نزدیک سازند.
- آخرین تحولات علمی و فرهنگی ایران و جهان را مبنای آموزش خود قرار دهند.
- به انتظارات واقعی جامعه‌ی علمی - آموزشی پاسخ دهند، نه نیازهای کاذبی که برخی سودجویان و بی‌خبران، آتش آن را برمی‌افروزند و خود نیز متولی پاسخ‌گویی بدان می‌شوند.
- با تکیه بر آخرین دستاوردهای یاددهی - یادگیری معمول در جهان امروز، از صعوبت و تلخی یادگیری بکاهد و آن را به فرایندی لذت‌بخش تبدیل کنند.^۳
- بکوشند با پیش‌گرفتن شیوه‌های اصولی، فرهنگ پویایی، نوجویی و نوگرایی را در جامعه رواج دهند.
- با تکیه بر آخرین و کارآمدترین فنون علمی جهان، این نسل را پایه‌ی ارزش‌های خودی، در زمینه‌های مدنی و فناوری پیش ببرند.
- با بهره‌گیری از شیوه‌های مؤثر آموزش غیرمستقیم به جای آموزش مستقیم^۴، امکان موفقیت در انتقال مفاهیم را افزایش دهند.
- فرهنگ جامعه و اصالت‌های فرهنگی ارزشی را در این نسل - که با تمام اشتیاق کم‌تر چیزی برای تمسک می‌یابد - نهادینه و تثبیت کنند.
- شکل‌های گوناگون یاددهی - یادگیری را تجربه کنند و از حاصل آن، کام‌جان‌های تشنه‌ی سیراب سازند.
- به یادگیری فعال توجه کنند و بکوشند، یادگیری منفعل کنونی را متحول سازند.
- به مسئله‌ی مهم و زیربنایی خودانگیزگی در فراگیری توجه کنند.
- به جای زبان صرفاً علمی - که در نوع خود خشک و جدی و رسمی است - زبانی میانه، یعنی علمی اخلاقی، علمی تربیتی، علمی سرگرمی را در دستور کار خود قرار دهند.
- با القای اعتماد به نفس واقعی به مخاطب، وی را قادر سازند، ضرورت عملکرد مسئولانه را به عنوان یک امر اساسی بنگرند و تنها به شعار آن اکتفا نکنند.
- با تمهید شیوه‌های نو، بر تحرک فراگیران بیفزایند.
- اهداف دانشی، مهارتی و نگرشی کتاب را فقط به دیده‌ی سلیقه و مصلحت شخصی و حرفه‌ای ننگرند.
- مجموعه‌ی محصولات تولیدی‌شان به گونه‌ای طراحی شود که مانع خلاقیت دانش‌آموز نباشد.
- پرورش حس زیبایی‌شناسی و لذت بردن از آثار ادبی را در صدر اهداف قرار دهند.
- ملاک اصلی آن‌ها، فهم درست و عمیق مباحث و به‌کارگیری آن‌ها در زندگی باشد.
- در تمام موارد از تکیه‌ی صرف بر حافظه پرهیز داشته باشند.

کتاب‌های آموزشی می‌توانند تازه‌ترین تجربه‌های آموزشی - علمی را در اختیار نسل تشنه‌ی دانستن بگذارند

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۴

کتاب‌های آموزشی
می‌توانند
شکل‌های گوناگون
یاددهی - یادگیری را
تجربه کنند

- فرصت‌های تفکر و نتیجه‌گیری را برای دانش‌آموز مهیا کنند.
- به ابتکار و استقلال رأی دانش‌آموز احترام بگذارند و زمینه‌های توسعه‌ی آن را فراهم سازند.
- درک اساسی مفاهیم را، بیش از مهارت پاسخ‌گویی به تست‌های کنکور در نظر داشته باشند.
- برداشت‌های سلیقه‌ای نامتعارف خود را، روح حاکم بر تولیدات خویش نسازند.
- در مخاطبان تشنه، نشاط و علاقه ایجاد کنند تا خودیادگیری و خودرهبری را تجربه کنند؛
- انگیزه‌های راستینی برای تلفیق انگیزه‌ها و هدف‌های خود و جامعه در مخاطبان به وجود آورند.
- درس را به صحنه‌های واقعی جامعه بکشانند و برای تلفیق آن با زندگی - که هدف آموزش و پرورش جز آن نیست - رهنمود ارائه دهند.
- به برنامه‌ی درسی و کتاب درسی اکتفا نکنند و آن را غایت آمال ندانند.
- با اهرم‌ها و امکاناتی که در اختیار دارند و نیک از تأثیر آن‌ها آگاه هستند، بر جذابیت مطالب آموختنی و یادگرفتنی بیفزایند.
- تفاوت‌های فردی را فقط یک شعار بی‌محتوا ندانند، بلکه آن را به تفاوت‌های ناشی از اقلیم، اقتصاد، فرهنگ، خانواده و علاقه‌های گوناگون پیوند دهند.
- فرهنگ کتاب‌محوری را کنار بگذارند و با تکیه بر رسانه‌های دیگر، به تنوع شیوه‌های یادگیری بیندیشند و برای آن میدان نظر و عمل فراهم آورند.
- از لحاظ شکل ظاهری و صورتی به گونه‌ای باشند که مقبول‌تر و موجه‌تر در اختیار مخاطب قرار گیرند.^۵
- پرسش‌محوری را نهادینه سازند و برای نهادینه ساختن آن، ساز و کارهای دیگری را جست‌وجو کنند.
- ... و^۶



اما اکنون نشر آموزشی ما چه می‌کند؟
بهترین پاسخ به این پرسش آن است که موقعیت امروز کتاب‌های آموزشی و فراتر از آن، نشر آموزشی را در رویارویی با «بایدها و نبایدها»یی که در این جا معرفی کردیم، بسنجیم و بهترین داوران در این زمینه دو گروه زیرند:
الف) ناشران آموزشی؛
ب) کارشناسان آموزش و پرورش، شامل سیاست‌گذاران، مؤلفان کتاب‌های درسی و معلمان.

اگر این دو قشر، فارغ از تعصبات شغلی و القای حاکمیت «خودمداری» بر عرصه‌ی فرهنگ، محصولی را - که بدین ترتیب، با

«برنامه‌ریزی» آگاهان برخاسته از همین دو قشر تولید شود - صحنه بگذارند، دغدغه‌های جامعه از این بابت پایان خواهد یافت. دیر یا زود، ناشران آموزشی موفق ما ضرورت تشکیل چنین جمعی از نخبگان را برای تصمیم‌گیری کلان آموزشی و پرهیز از تشتت امروزمین درخواست خواهند یافت و البته هرچه زودتر، بهتر.

در این تقسیم‌بندی، دو قشر بسیار مهم و تأثیرگذار «دانش‌آموز» و «خانواده» را عمداً کنار گذاشتیم؛ زیرا هر دو عمدتاً با این موضوع از دیدگاه احساسی و آنی برخورد می‌کنند. متأسفانه، در اوضاع و احوال کنونی به اعتقاد آنان بهترین کتاب و ماده‌ی آموزشی آن است که فقط راه ورود به دانشگاه را هموار و آسان سازد. جالب است که برگزیده‌ترین تشکیلات نشر آموزشی^۷، متأسفانه به این موضوع دامن می‌زنند و خود را تنها متولی رساندن دانش‌آموز به دانشگاه و تنها به دانشگاه می‌دانند.^۸ حتی اگر یکی از هدف‌هایی را که ما در این مقاله فهرست کرده‌ایم، به عنوان راهنمای خود برگزیده باشند، همان یک هدف را به چشم هدف نمی‌نگرند، بلکه آن را نیز وسیله‌ای برای هدفی که خود تعیین کرده‌اند، یعنی باز کردن درهای دانشگاه به روی مخاطب می‌دانند.

در یک جمع‌بندی تأسّف‌آور، پدر و مادر و اولیا^۹ را در این سوی خط می‌بینیم با آرزوی قبولی فرزندشان در دانشگاه؛ و در سوی دیگر، نشر آموزشی را، یعنی تنها متولی و مدعی وارد ساختن مخاطب به دانشگاه را. و در یک طیف دیگر، دانشگاه را می‌بینیم به عنوان تنها کعبه‌ی آمال و مقاصد، و دانش‌آموز را در این میانه سرگردان و سرگشته میان تعلیمات ۱۲ ساله که اصلاً هدف دیگری را تعقیب می‌کرد، و متولیبانی را که قاعدتاً می‌باید تسهیل‌گر بی‌طرف ورود این خیل خلاق به دانشگاه می‌بودند و اینک، خود یکی از ناشران «مهم» و «تأثیرگذار» آموزشی شده‌اند؛ «مهم» از این بُعد که مخاطبان، آنان را مرجعی تصمیم‌گیرنده می‌شناسند و در نهایت نیز، هم قانون‌گذار می‌دانند و هم قانون‌گزار. در حالی که به نظر می‌رسد، این موضوع از لحاظ قانونی نیز نادرست باشد، چون در صورت روایی آن، هیچ ضرورتی برای تفکیک سه قوه نیز در هیچ مملکتی وجود نداشت.

«تأثیرگذاری» نشر اخیر نیز از آن رو مسجل است که اتخاذ هر سیاستی در طرح سؤال‌های نمونه‌ی آن، ناگهان همه‌ی ناشران آموزشی و نویسندگان کتاب‌های آموزشی را به همان سمت و سو می‌کشاند و متأسفانه، در این آشفته‌بازار، عده‌ای می‌کوشند خود را سابقه‌دارترین بانی آن نوع پرسش معرفی کنند تا مشمول السابقون السابقون گردند و در نتیجه، در زی مقربون قرار گیرند و اگر سازمان موردنظر، روزگاری از آن شیوه برگردد، باز هم عده‌ای بی‌درنگ چنین وامی‌کنند که هم آنان اند کاشفان مضرات نوع مردود سابق و مبشران شیوه‌ی آتی.

با این مقدمات، جای وسیله و هدف عوض می‌شود و این تغییر جا تمامی سرمایه‌گذاری برای نسل آینده را هدر می‌دهد. یعنی برای دانش‌آموز، رسیدن به دانشگاه، به جای ترتیب مطلوب و تأمین مقدمات ورود به جامعه‌ی مطلوب، هدف قرار می‌گیرد، و برای نشر آموزشی، تولید کتاب‌هایی که بتواند این مهم را برآورد. در نتیجه هیچ کس به هدف نمی‌اندیشد و همه وسیله^{۱۰} را مدنظر قرار می‌دهند.

...

اگرچه ما فکر می‌کنیم که هنوز دیر نشده و تا فرصت باقی است، می‌شود کاری کرد، اما عده‌ای چاقوی جراحی در مشت گرفته‌اند و می‌کوشند تا بخشی از حساس‌ترین اعضای کتاب‌های درسی را زیر تیغ ببرند و تمام محتوای آن را به قطعات بسیار کوچک قابل هضم تقسیم کنند و هر

کتاب‌های آموزشی
درس را
به صحنه‌های واقعی
جامعه بکشانند
و برای
تلفیق آن
با زندگی
رهنمود
ارائه دهند

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۶

قطعه‌ی مینیاتوری آن را با ترفندی - که خودشان فکر می‌کنند کارساز است - به خورد حافظه‌ی مخاطب بدهند و این را شیوه‌ای نو در آموزش به شمار آورند؛ متأسفانه اینان بهترین‌های نشر آموزشی اند.^{۱۱}

می‌ماند این پرسش اساسی که آیا اینان تصمیم دارند بر سر ۸۷۱ عنوان کتاب درسی همین بلا را بیاورند؟ اگر چنین باشد، بهتر همان که فاتحه‌ی دانش و مهارت و نگرش، یعنی هر سه رکن اساسی کتاب‌های درسی را بخوانیم.

می‌دانیم، ولی تکرار به منظور تذکر بد نیست و از همین روست که بر این نکته تأکید می‌کنیم که در نظام آموزشی ایران، محورهای اصلی آموزش و پرورش عبارت است از: دانش، مهارت و نگرش، و کتاب‌های درسی ما بر این اساس نوشته شده‌اند در برخورد با این کتاب‌ها، این نکته را باید به دانستی‌های پیشین افزود که مطالب ارائه شده به عنوان متن و حاشیه‌ی کتاب، فقط برای خواندن و به‌خاطر سپردن و نمره گرفتن نیستند، برای آن نیستند که روزی کسی بیاید و خوانندگان این کتاب‌ها را از این منظر بسنجد که چه مقدار از مطالب آن‌ها را به حافظه سپرده‌اند و بعد براساس این حجم، حکم ورود یا عدم ورود به دانشگاه صادر کند، بلکه برای آن است که سرمشق زندگی آینده و حال مخاطب قرار گیرد. از این رو لازم است که مخاطب، متن درس را به چشم واقع‌بینی بنگرد، نه به عنوان پایه‌ای برای تمرین‌ها و تکلیف‌هایی که پس از آن و ضمن آن آمده‌اند.

این را هم می‌دانیم که امروزه در تمام نظام‌های متعهد دنیا، «نگرش» دانش‌آموختگان نسبت به دنیا و هرچه در آن است، مهم‌تر از دو رکن دیگر، یعنی دانش و مهارت، تلقی می‌شود و این واقعیتی است که اگرچه دنیای امروز، اخیراً به آن توجه ویژه پیدا کرده، از قدیم‌ترین ایام تاکنون، رکن اصلی فرهنگ ایرانی را تشکیل می‌داده است و شعرا، نویسندگان و علمای تعلیم و تربیت ما بیش از همه به آن بها داده‌اند. موضوع بسیار ساده است: اگر دانش‌آموخته به جنبه‌ی انسانی و اخلاقی قضایا نپردازد و از آن غافل بماند، دانشی که می‌آموزد، به سادگی در دست او یا به وسیله‌ی او به ابزاری برای تخریب تبدیل می‌شود. این تخریب زمانی ممکن است محیط زیست انسان را هدف قرار دهد و گاهی فضایل انسان را و گاهی هم هستی او را که این هر سه به نابودی وی خواهند انجامید. دانشمندی که سلاح مخرب می‌سازد، سیاست‌مدار جنگ‌افزاری که در هر جای دنیا آتش اختلاف و دشمنی میان انسان‌ها را به بهانه‌ای واهی رنگ، نژاد، ملیت، اقتصاد و... شعله‌ور می‌سازد تا کارخانه‌های اسلحه‌سازی خود را رونق بخشد، آن که مواد مخدر تولید می‌کند و می‌فروشد، و آن که فقط خود را محور هستی می‌داند و دیگران را به هیچ می‌انگارد، همه‌ی اینان، مصداق‌های بارز دانش‌آموختگانی هستند که در نگاهشان برق انسانیت نیست، در عوض دزدان چراغ به دستی هستند که در پرتو دانش خود، خوب می‌دانند که را و چه را چگونه هدف بگیرند و نابود کنند تا خود به کام و نام برسند.

مسئلاً اگر نگاه مسئولان تعلیم و تربیت ما، به ویژه معلمان، فقط به جنبه‌های دانشی و مهارتی معطوف باشد و این مهم را به دست فراموشی بسپارد، حاصل کار ناکامی است. یعنی فارغ‌التحصیلانی که می‌باید دنیا را بهتر از آن چه هست، بسازند، به بیراهه خواهند رفت. وظیفه‌ی ما این است که این چراغ را فرا راه آنان روشن سازیم تا بتوانند، در پرتو آن راه درست را بیابند. حال پرسش اساسی این است که این بخش از آموزش، یعنی نگرش‌ها، چگونه سنجیده شوند. پاسخ این است که اصلاً این بخش با ابزارهای امروزمین سنجش پذیر نیست؛ هم‌چنان که

کتاب‌های آموزشی
به تنوع
شیوه‌های
یادگیری
ببندیشند

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۷

مهارت‌ها
و نگرش‌ها
قابل اندازه‌گیری
نیستند
قابل مشاهده‌اند؛
قابل شنیدنند
کنکور،
با این قضایا
که در کتاب درسی
آمده چگونه
برخورد می‌کند؟

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۸

عاطفه‌ی مادری، میزان تعهد، بوی خوش نسیم نوروزی و... و آواز بلبل.
راستی، گفتیم آواز بلبل، پس اجازه بدهید سخن این شماره را به آواز بلبل ختم کنیم.
شاید شما داستان «کرم اندازه‌گیر» یا چیزهایی شبیه به آن را خوانده باشید. اگر خوانده‌اید،
بد نیست یک بار هم با هم بخوانیم. معروف است که یک روز «سینه سرخ» - که خیلی گرسنه بود -
چشمش به کرم سبز کوچکی به رنگ زمرد افتاد که بر روی شاخه‌ی درختی تاب می‌خورد.
سینه سرخ با یک جست خودش را به کرم رساند و کم مانده بود که کار از کار بگذرد و کرم نوش جان
سینه سرخ شود که طبق معمول، عقل به کمک کرم آمد. کرم - که خود را از دست رفته می‌دید -
فکر کرد بد نیست چیزی بگوید در این دم آخر، شاید هم گرفت. سینه را صاف کرد و گفت: «آی
سینه سرخ عزیز، از خوردن من چیز زیادی عایدت نمی‌شود. اما من خاصیتی دارم که بیش از
خوردنم به تو سود می‌رساند.»

سینه سرخ هم بدش نیامد. فکر کرد، حالا ببینیم عاقبت کار چه می‌شود. این کرم که نمی‌تواند
جایی برود، در چنگ من است. به همین دلیل پشت چشمی نازک کرد و گفت: «مثلاً؟»
کرم - که تا چند ثانیه پیش احساس می‌کرد کلکش کنده است، حالا می‌دید کلکش دارد می‌گیرد
- بلافاصله گفت: «من کرم اندازه‌گیر هستم و می‌توانم هر چیزی را اندازه بگیرم.»
سینه سرخ - که تا آن زمان با چنین پدیده‌ای روبه‌رو نشده بود - گفت: «اندازه‌گیر؟ یعنی چه مثلاً؟
کرم اندازه‌گیری دیگر چه صیغه‌ای است؟ اگر این طور است، زود باش دم مرا اندازه بگیر ببینم.»
کرم گفت: «اتفاقاً در این مورد خیلی مهارت دارم. نگاه کن: یک، دو، سه، چهار، پنج، شش،
هفت، هشت، نه، ده، یازده سانتی متر.»

سینه سرخ - که چیز تازه‌ای شنیده بود - با خوش حالی فریاد زد: «فکرش را بکن، دم من یازده
سانتی متر است؛ یازده سانتی متر.»

آن چنان خوش حال بود که اصلاً گرسنگی یادش رفت و فراموش کرد که چند دقیقه پیش چه
نقشه‌ای برای خوردن کرم کشیده بود. آن قدر از هیجان بالا و پایین رفت و هوار کشید که همه‌ی
پرنندگان دورش حلقه زدند. سینه سرخ هرچه بیشتر می‌گذشت و ازدحام پرنندگان را بیشتر در اطراف
خود می‌دید، بیشتر به هیجان می‌آمد و بلندبلند تکرار می‌کرد: «فکرش را بکنید، یازده سانتی متر.»
هنوز پرنندگان از بهت این موضوع بیرون نیامده بودند که سینه سرخ هوس کرد، دم خودش را
با دم سایر پرنندگان بسنجد. بنابراین به کرم تکلیف کرد که دم آن‌ها را هم اندازه بگیرد. کار به
همین جا ختم نشد. هر کدام از پرنندگان که عددی را می‌شنید، با داد و فریاد و قیل و قال آن را
برای دیگران بازگو می‌کرد. اما اندازه‌گیری دم، به تنهایی کافی نبود. حالا دیگر بعضی از پرنندگان
می‌خواستند، اندازه‌ی گردنشان را بدانند و بعضی‌ها طول بالشان را و... خلاصه کار کرم اندازه‌گیر
حسابی سکه شد.

کرم گردن مرغ آتشی را اندازه گرفت، نوک توکا را اندازه گرفت، پای حواصیل را اندازه گرفت،
دم قرقاول را اندازه گرفت و روزگار به خوبی و خوشی داشت پیش می‌رفت تا این که یک روز صبح،
بلبل خودپسند و مغروری کرم اندازه‌گیر را دید و گفت: «زود باش، آواز مرا هم اندازه بگیر.»
کرم ابتدا دستپاچه شد و بعد از کمی درنگ گفت: «چه جوری؟ من چیزها را اندازه می‌گیرم، نه
صداها را.»

بلبل گفت: «اگر صدای مرا اندازه‌گیری، تو را به جای صبحانه می‌خورم؛ حالا خود دانی.»

کرم اول ناراحت شد، اما فکری کرد و گفت: «بسیار خوب، بخوان تا صدایت را اندازه بگیرم.» بلبل چشم‌هایش را بست و نغمه سر داد. حالا نخوان، کی بخوان. کرم اندازه‌گیر از فرصت استفاده کرد و میان علف‌ها پنهان شد.

بعضی از چیزها، از جمله مهارت‌ها و به‌ویژه نگرش‌ها، همان‌ها هستند که قابل اندازه‌گیری نیستند؛ قابل مشاهده‌اند؛ قابل شنیدنند؛ یدرک و لایوصف‌اند؛ مثل آواز بلبل، مثل بوی گل، مثل رایحه‌ی عشق، مثل قصه‌ی ایمان. کنکور، با این قضایا که در کتاب درسی آمده است، چگونه برخورد می‌کند؟

- چون نمی‌تواند اندازه‌شان بگیرد، نادیده‌شان می‌گیرد.

- نتیجه‌ی این برخورد چه می‌شود؟

- از کتاب‌های آموزشی هم به‌سادگی حذف می‌شود.

- نتیجه‌ی این عمل چیست؟

- دانش‌آموز در طول سه سال تحصیلی آن‌ها را نمی‌خواند و معلم نیز، به‌خواست دانش‌آموز به‌اکراه تن در می‌دهد و آن‌ها را تدریس نمی‌کند؛ درست‌مهم‌ترین و سرنوشت‌سازترین بخش کتاب درسی را؛ لب‌لباب آموزش شهروندی را؛ و... تو خود حدیث مفصل بخوان از این مجمل. با این همه‌ی یادمان باشد که نشر آموزشی در هیئت کلان خود باید به‌سادگی و آرامی و به‌دور از هیاهو و جنجال، راه درست خودش را ادامه دهد و به‌نتیجه هم می‌رسد.

زیرنویس

۱. همه‌ی این درس‌ها را برای مثال عرض می‌کنم. کسی دلگیر نشود.

۲. یعنی از میان ۸۷۱ عنوان کتاب درسی. این رقم، آمار واقعی تولید کتاب توسط دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۵ است.

۳. یکی از دوستان بزرگوارم که سال‌ها به‌عنوان ناشر آموزشی به‌فعالیتی واقعاً متفاوت پرداخته و انصافاً راه‌های تازه‌ای در این مسیر گشوده و در عین حال، امروزه با وقفه‌ای همراه با تفکر ژرف، تأمل ایام گذشته می‌کند، بر پاسی از عمر گذشته تأسف می‌خورد و مقدمه‌ها و مؤخره‌هایی ارزشمند، مناسب حال خود، بر کتاب‌های خود و دیگران می‌نویسد (با اجازه‌ی شیخ اجل)، اخیراً در یکی از این نوشته‌ها، صحبت از راه شاهانه (!) در یادگیری می‌کند و از گفته‌ی... خطاب به... نقل می‌کند که: «در یادگیری هندسه، راه شاهانه وجود ندارد؛ باید آستین‌ها را بالا زد و خواند.» اما نگارنده با ایشان هم عقیده نیست و می‌گوید: «حتی در یادگیری هندسه هم راه شاهانه وجود دارد؛ باید گشت و یافت. و این مهم از عهده‌ی ناشران آموزشی - با امکانات وسیعی که در اختیار دارند - ساخته است؛ هم‌چنان که برخی از آنان و مخصوصاً خود ایشان، در سال‌های اخیر در این راه واقعاً کوشیده‌اند و یقین کرده‌اند که کوشش آنان بالاخره راه به‌جایی خواهد برد. منظورم از این «فرایند لذت‌بخش» دقیقاً همان راه شاهانه است.

۴. روشن است که کتاب درسی، به‌دلیل محدودیت صفحات و محدودیت‌های دیگر، فعلاً ناگزیر از اتخاذ شیوه‌ی مستقیم است، با میزان اثرگذاری ناچیز. اما نشر آموزشی می‌تواند، شیوه‌های ممکن دیگر را برگزیند؛ برای مثال، شیوه‌ی ارائه‌ی داستانی مطلب، یا طنز و سرگرمی و مانند آن که فهم و درک و ماندگاری مطلب را تضمین می‌کند. می‌توان برای درک بهتر مطلب، میان برنامه‌ی درسی و کتاب درسی مقایسه‌ای

در نظام آموزشی محور های اصلی آموزش و پرورش عبارت است از دانش، مهارت و نگرش

برقرار کرد. برنامه‌ی درسی با زبانی خشک و غیرمنعطف توصیه یا امر می‌کند که فلان مطلب یا فلان بخش از مطلب در دستور کار یادگیری دانش آموز گنجانده شود، اما کتاب آموزشی همان مطلب خشک را، مثلاً در ضمن یک داستان یا لطیفه و شعر، یا در قالب یک فعالیت جذاب به مخاطب ارائه می‌دهد. اما هنوز هم جای آن دارد که همین داستان و نکته‌ی نهفته در آن، به هیئت رمان به دانش آموز انتقال یابد. این هنر از دست اندرکاران با ذوق نشر آموزشی ساخته است و جامعه به آن چشم دارد.

۵. می‌دانیم که برای مخاطب - به ویژه هرچه خردتر باشد - کتاب‌هایی با گوشه‌های تند، هم نازیبا هستند، هم آسیب‌پذیر و هم آسیب‌رسان. به همین دلیل از سال ۱۳۷۹، هم زمان با چاپ کتاب‌های «بخوانیم و بنویسیم» دوره‌ی ابتدایی، نگارنده به دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی پیشنهاد چاپ این کتاب‌ها را به صورت قوس دار ارائه کرد، اما به دلیل شمارگان زیاد کتاب‌های ابتدایی، این طرح، با وجود تأیید و تأکید فراوان مسئولان عملی نشد. در حالی که ناشران خصوصی، لابد به دلیل حجم اندک تولیدات خود، کتاب‌هایی با برش‌های صوری بسیار پیچیده و گاهی شگفت‌آور تولید می‌کنند. بد نیست بدانیم که آمار رسمی شمارگان کتاب‌های درسی سال ۱۳۸۵ دفتر چاپ و توزیع کتاب‌های درسی حدود ۱۶۴ میلیون جلد است و عملاً نه امکان اجرای برنامه‌های تفتنی پیش می‌آید و نه فرصت آن.

۶. گمان می‌رود بتوان این سیاهه را تا چند صفحه ادامه داد. اما چون در خانه کس است، همین مقدار بس است.

۷. یعنی آن‌ها که خودشان، خود را «برگزیده‌ترین» می‌دانند؛ و این خود گفتن و خود خندیدن انواع و اقسام بسیار دارد و گاه متضاد. و هر دو هم برای رسیدن به یک هدف؛ چه آن که می‌گوید «ما همین یک هنر داریم»، چه آن که می‌گوید «ما همه‌ی هنرها را در خودمان سراغ داریم».

۸. یک بار دیگر برای بررسی این قضیه با ما همراهی کنید؛ دور باطل یا ماجرای مرغ و تخم مرغ یعنی همین.

۹. منظور ما از اولیا دقیقاً اولیای آموزش و پرورش است؛ از مدیران کوچک تا مدیران بزرگ. آن هم با این منطق که: وقتی همگان، سعادت را در همین مسیر کوبیده می‌دانند، چرا ما از آن عقب بمانیم؟ در نتیجه می‌بینیم که با کمال تأسف، مدارس و آموزشگاه‌های سراسر کشور، ناگهان تبدیل می‌شوند به نمایشگاهی از کتاب‌های «زرد»، «سرخ»، «سفید»، «استاندارد» و «میکروتست»، «کتاب محوری»، «بانک تست قرمز»، «بانک تست... (رنگ‌های دیگر را یکی یکی در جای خالی بگذارید)، و «تست‌های میکروطبقه‌بندی»، و «کتاب‌های آزمون هدف‌دار» و... الی ماشاءالله هر چه نام‌های قشنگ و خوش‌آهنگ و عجیب و غریب دیگر که می‌شناسیم و نمی‌شناسیم. بیچاره اولیای دانش‌آموزان که به توصیه‌ی مستقیم اولیای مدارس باید جور این همه را بکشند و بیچاره‌تر از آن، دانش‌آموزانی که می‌باید این کتاب‌ها را از هضم رابع بگذرانند و بیچاره‌تر از هر دو، معلمانی که چنین کتاب‌هایی، ملاک «سواد!» آنان قرار می‌گیرد و می‌باید اشتباهات فراوان و آشکار این کتاب‌ها را توجیه! کنند تا متهم به «بی‌سوادی» نشوند؛ چرا که به هر حال، چنین کتاب‌هایی جزو منابع چاپی و منابع کنکوری اند و اندک مغایرت با آن، مغایرت با «علم» تلقی می‌شود.

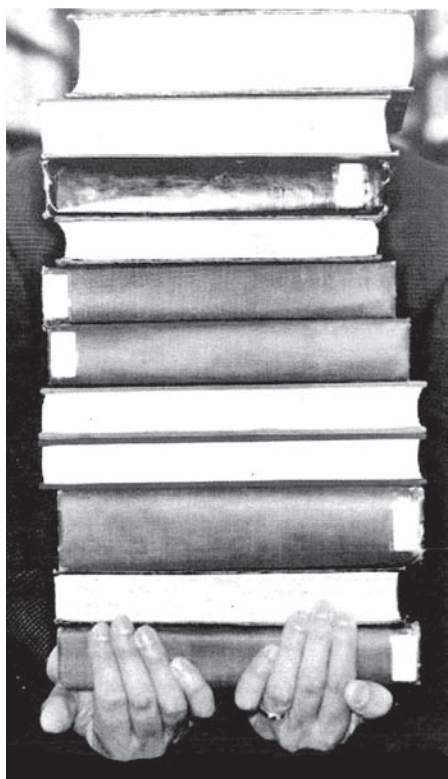
۱۰. گفتیم که حتی دانشگاه هم وسیله‌ای بیش نیست.

۱۱. یعنی بیخشید، آنان که خود ادعای بهترین بودن دارند؛ وگرنه نشر آموزشی در هیئت کلان خودش به سادگی و آرامی و به دور از هیاهو و جنجال، راه درست خودش را ادامه می‌دهد و به نتیجه هم می‌رسد.

۱۸/۱۹۹۰۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۲۱





راهنمای تولید بسته‌ی آموزشی

● حمیدرضا شرف بیانی

اشاره

برگزاری یک کلاس درس یا اجرای یک برنامه‌ی درسی خاص، علاوه بر توانایی‌ها و مهارت‌های معلمان، مستلزم برخورداری از مواد آموزشی، روش‌های یاددهی-یادگیری، تجهیزات دیداری-شنیداری، روش‌ها و ابزارهای ارزشیابی و... مناسب است تا معلمان و دانش‌آموزان، در جریان آموزش آن‌ها را مورد استفاده قرار دهند و به هدف‌های موردنظر برسند. همه‌ی این وسایل در مجموعه‌ای به نام «بسته‌ی آموزشی» سازمان‌دهی می‌شوند. برنامه‌ریزان درسی، در طرح کامل برنامه‌ی درسی خود، علاوه بر بیان اهداف، رویکردها، محتوا و... درباره‌ی راهبردهای یاددهی-یادگیری نیز صحبت می‌کنند که در تهیه‌ی بسته‌ی آموزشی، به کار گرفته می‌شود. بنابراین، اجزای یک بسته‌ی آموزشی به راهبردهای راهنمای برنامه‌ی درسی آن بستگی دارد.

اجزای بسته‌ی آموزشی در هر کشور، بسته به میزان تمرکز و عدم تمرکز نظام آموزش و پرورش آن، متفاوت خواهد بود. در اکثر کشورهای جهان، نظام آموزش و پرورش خود به تهیه‌ی فهرست مطالب درسی می‌پردازد. در این میان، برخی کشورها تهیه‌ی مواد و بسته‌ی

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۲۲

آموزشی را به بخش خصوصی و معلمان وامی‌گذارند و بسیاری نیز، این مسئولیت را خود به‌عهده می‌گیرند.

راهنمای بسته‌ی آموزشی حاضر، با توجه به هر نوع از رویکرد حاکم بر برنامه‌ی درسی متمرکز، نیمه‌متمرکز، غیرمتمرکز، قابلیت انعطاف دارد. بسته‌ی آموزشی ممکن است در سطح وسیع (کشوری) توسط برنامه‌ریزان، یا در سطح محدود (کلاس درس) توسط معلم تهیه شود. با توجه به ویژگی‌ها و معیارهای مطرح شده در این راهنما، و اصول حاکم بر برنامه‌ی درسی مربوط، می‌توان بسته‌ی آموزشی موردنظر را سازمان داد. بدیهی است که نقش دفاتر «تکنولوژی آموزشی» و «انتشار کمک آموزشی»، با توجه به تخصص و وظایف ایشان در این زمینه، به صورت مشارکت، نظارت، یا هدایت و هماهنگی در تولید و سازمان‌دهی اجزای بسته‌ی آموزشی، باید مورد توجه قرار گیرد. ضمناً این راهنما در برگیرنده‌ی همه‌ی اجزای بسته‌ی آموزشی مورد نیاز همه‌ی درس‌ها نیست، بلکه حاوی کلیات جامعی در تهیه‌ی بسته آموزشی است.

□ ضرورت و اهمیت

با پیچیده‌تر شدن فرایند آموزش در عصر حاضر و گسترش وسیع آن به آموزش‌های مدرسه‌ای و برون‌مدرسه‌ای، شیوه‌های آموزش سنتی و کلاسیک (معلم محور و کتاب محور) دیگر نمی‌تواند دانش‌آموزان را در این وادی پر تحرک یاری کنند. بنابراین، اگر خواهان آموزشی پویا، کارآمد و به‌روز هستیم، باید عوامل نوین را در آموزش مورد استفاده قرار دهیم. یکی از عوامل نوین که موجب تحرک، اثربخشی و به‌روز شدن آموزش می‌شود، بسته‌ی آموزشی است.

□ تعریف بسته‌ی آموزشی

بسته‌ی آموزشی مجموعه نرم‌افزارها و سخت‌افزارهایی است که با استفاده از فناوری‌های جدید و قدیم، به شکل‌های ساده و پیچیده، با توجه به اهداف یاددهی - یادگیری برنامه‌ی درسی، سازمان‌دهی می‌شود^۱. از آن‌جا که بسته‌ی آموزشی به عنوان جزئی از برنامه‌ی درسی، تابع رویکرد حاکم بر نظام برنامه‌ی درسی مرتبط است. بنابراین با توجه به نوع رویکرد حاکم بر نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، می‌تواند بصورت تمرکزگرا (وفادارانه) یا غیرمتمرکز (سازگاری آزاد) و یا نیمه‌متمرکز (سازگاری محدود) باشد.

□ ویژگی‌های بسته‌ی آموزشی

متخصصان آموزشی، براساس مطالعات خود و نتایج برخی تحقیقات دیگر در این زمینه، به معرفی ویژگی‌های بسته‌ی آموزشی به این شرح پرداخته‌اند:

۱. سبب علاقه‌ی شاگردان به امر یادگیری و جلب توجه آن‌ها به موضوعات آموزشی می‌شود.
۲. پایه‌های لازم را برای یادگیری تدریجی و تکمیلی فراهم می‌سازد و آن‌ها را دائمی می‌کند.
۳. تجارب واقعی و حقیقی را در اختیار شاگردان قرار می‌دهد و موجب فعالیت بیشتر می‌شود.
۴. اساس قابل لمس را برای تفکر و ساختن مفاهیم به وجود می‌آورد. در نتیجه شاگردان

- کمتربه مفاهیم انتزاعی متوسل شوند.
۵. پیوستگی افکار را در فرایند یادگیری فراهم می کند.
۶. در توسعه و رشد ذهن شاگردان مؤثر است و به گسترش دامنه ی لغات کمک می کند.
۷. فرصت های متنوع یادگیری را برای پاسخ گویی به نیازهای یادگیرندگان در اختیار معلمان قرار می دهد.
۸. امکان تعامل بیشتر را بین دانش آموزان، و بین معلم و دانش آموز فراهم می آورد.
۹. امکان ارزیابی از عملکرد دانش آموزان را در سطوح متفاوت میسر می سازد.
- در چنین شرایطی، نقش معلمان بیشتر هدایت فرایند یادگیری خواهد بود.

□ اجزای بسته ی آموزشی و تعریف آن ها

بسته آموزشی دارای اجزای مختلفی است. هر یک از اجزاء نیز دارای تعریف خاصی هستند که به شرح زیر می باشد، تعاریف مذکور برحسب اهمیت آن ها و نیاز کلاس درس تعیین شده اند.

این تعاریف ممکن است با توجه به یافته های جدید علمی، مورد تجدید نظر قرار گیرند.

۱. **کتاب راهنمای معلم (راهنمای تدریس):** به عنوان یک نرم افزار کمکی، مهم ترین جزء بسته ی آموزشی بحساب می آید که هدف اصلی آن، عرضه ی رهنمودها و دستورالعمل های تفصیلی برای تدریس هر یک از قسمت های برنامه ی درسی است. به علاوه، ممکن است مطالب مربوط به سابقه ی موضوع درسی و مواد آموزشی تکمیلی و نیز پیشنهادهای برای فعالیت های اضافی برای یادگیری را دربرداشته باشد.

۲. **کتاب دانش آموز:** هر کتاب درسی شامل هدف، محتوا، شیوه های یاددهی- یادگیری و شیوه های ارزش یابی خاصی است. در زمان معاصر، کتاب درسی دیگر به عنوان کتابی که شامل مجموعه ی کاملی از یک رشته ی دانش باشد، قلمداد نمی شود، بلکه به عنوان یک عامل از مجموعه عواملی است که در فرایند یادگیری باید مورد استفاده ی دانش آموز قرار گیرد.

۳. **کتاب کار:** شامل کتاب های تمرین و کار و واحدهای کار است که دارای فعالیت های یادگیری هستند که در فرایند یادگیری مورد استفاده قرار می گیرند. کتاب کار ممکن است به صورت کتاب یا مجموعه ای تک برگ یا چند برگ، برای تعمیق و توسعه ی یادگیری تهیه شوند. کتاب کار را می توان با توجه به تفاوت های فردی یادگیرندگان به صورت مجموعه های تکمیلی تنظیم کرد.

۴. **کتاب ارزش یابی:** کتابی است شامل آزمون ها و ابزارهای اندازه گیری تشخیصی، تکوینی و پایانی که هدف آن، تعیین سطح اطلاعات قبلی دانش آموزان برای شروع آموزش و ارزیابی عملکرد آن ها در فرایند یاددهی و یادگیری است. بخش های گوناگون کتاب ارزش یابی عبارت اند از:

- ۴-۱. مجموعه سؤالات استاندارد شده و استاندارد نشده ی معلم ساخته ی ماده ی درسی
- ۴-۲. آزمون های روزانه، هفتگی، دو هفتگی، ماهانه، ترمی و پیشرفت تحصیلی ماده ی درسی
- ۴-۳. راهبردهایی برای گروه بندی و استفاده از ابزارهای گروه بندی
- ۴-۴. راهبردهایی برای کنترل یادگیری و مقایسه های موردی

لازم به ذکر است که مجموعه راهبردهای ارزش‌یابی، گاهی در کتاب راهنمای معلم مربوط آورده می‌شود.

۵. مجموعه راهبردهای یاددهی - یادگیری: «راهبردهای یاددهی - یادگیری» به عنوان یک نرم‌افزار، شامل مجموعه شیوه‌های کلی عرضه‌ی واحدهای متفاوت یک درس در کلاس است. در این مجموعه، باید موقعیت‌های متفاوت کلاس‌های درس در سطح کشور یا منطقه و یا محلی که بسته‌ی آموزشی برای آن محدوده تهیه می‌شود، در نظر گرفته شود و راهبردهای ویژه‌ای برای هر یک از آن‌ها عرضه گردد. بدیهی است، معلم با توجه به نیاز یادگیرنده^۲، نیاز کلاس درس، و شرایط و امکانات محل، شیوه‌ی مناسبی را انتخاب خواهد کرد و حتی ممکن است، با تلفیق راهبردهای یاددهی - یادگیری، شیوه‌ی مطلوب دیگری را برگزیند.

لازم به یادآوری است که مجموعه راهبردهای یاددهی - یادگیری در کتاب راهنمای معلم نیز ارائه می‌شود.

**بسته‌ی آموزشی
مجموعه
نرم‌افزارها و
سخت‌افزارهایی
است که
با توجه به اهداف
یاددهی - یادگیری
برنامه‌ی درسی
سازمان دهی
می‌شود**

۶. وسایل آموزشی مورد استفاده در کلاس درس: وسایلی هستند که توسط معلم در فرایند یاددهی - یادگیری براساس اهداف درس مورد استفاده قرار می‌گیرند. برخی از آن‌ها در بسته‌ی آموزشی قرار می‌گیرند و برخی در اطاقی به نام مرکز یادگیری مدرسه نگهداری می‌شوند و وسایلی مانند رایانه‌ها، سایت‌های اینترنتی نیز در کلاس درس یا در اطاق خاصی در مدرسه قرار می‌گیرند. وسایل آموزشی بر سه نوع اند: نمایشی، مرجع، گروهی.

لازم به ذکر است که در بعضی از طبقه‌بندی‌ها، نمونه‌های مطرح شده در این بند و بندهای ۷، ۸، و ۹، جزو یک مجموعه به شمار می‌آیند. نکته‌ی دیگر این‌که وسایل آموزشی مورد نیاز هر درس، معمولاً در کتاب‌های راهنمای معلم آن نیز معرفی می‌شوند.

۱-۶. وسایل آموزشی نمایشی: این وسایل بسیار متنوع اند: پوسترها، نقشه‌ها، اسلایدها، الگوهای سه بعدی، سکه‌ها، گیاهان و جانوران خشک شده (یا اصلی)، نمونه‌ی مواد شیمیایی، چارت‌ها، طلق‌های شفاف و تصاویر. این وسایل در فرایند آموزش و انجام فعالیت‌های یادگیری و معنی بخشیدن به آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند.

تخته‌های آموزشی، اعم از تخته‌ی سیاه، وایت‌برد، تخته‌ی مغناطیسی، تخته‌ی الکتریکی، تلویزیون، اورهد، ویدئو، DVD، رایانه^۳، فیلم و CD که امروزه بسیار شایع است، دسته‌ی دیگر از وسایل آموزشی نمایشی هستند که در بسته‌ی آموزشی قرار نمی‌گیرند.

۲-۶. وسایل آموزشی مرجع: کتاب‌های مرجع، مدارک و اطلاعات مرجع، لغت‌نامه‌ها، فرهنگ‌نامه‌ها و نقشه‌ها، به عنوان منابع مرجع به حساب می‌آیند. این منابع که برای استفاده‌ی دانش‌آموزان در پژوهش‌ها، بررسی‌ها، فعالیت‌های یادگیری اکتشافی، و تجزیه و تحلیل اطلاعات مورد استفاده قرار می‌گیرند، موجب گسترش سطح اطلاعات و بالارفتن بینش فراشناخت دانش‌آموز می‌شوند. این وسایل نیز در درون بسته‌ی آموزشی قرار نمی‌گیرند.

۳-۶. وسایل آموزشی گروهی: مانند مجموعه وسایل آزمایشگاهی که محور انجام یک آزمایش به شیوه‌ی دانش‌آموز محور هستند و هم‌چنین بازی‌های آموزشی که توسط حداقل ۳ تا ۵ دانش‌آموز در حین تدریس به کار می‌روند. این وسایل جنبه‌ی ابزاری دارند که در بسته‌ی آموزشی ارائه می‌شوند.

۷. لوحه‌ها، نمودارها، تصویرها و نقشه‌ها: این وسایل به عنوان محرک‌های تقویت‌کننده‌ی

یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند و در کتاب‌های درسی و آموزشی، علاوه بر محرک‌های متداول کلاسی، می‌توان از آن‌ها استفاده کرد.

۸. مجموعه‌های نوشتاری - چاپی: به عنوان متون آموزشی و براساس تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرند. امروزه این متون به صورت نرم‌افزارهای رایانه‌ای و انواع قالب‌های صوتی و تصویری، و گرافیکی ارائه می‌شوند. لازم به ذکر است، در برخی طبقه‌بندی‌ها، متونی که به صورت نرم‌افزارهای رایانه‌ای هستند، جزو مجموعه‌های چاپی قرار نمی‌گیرند.

۹. کیت‌های آموزشی یا بسته‌های رسانه‌ای^۴: کیت‌ها به صورت سیستم‌های کوچکی بسته‌بندی شده‌اند. آن‌ها محتوی مجموعه‌ای از مواد آموزشی مرتبط هستند و ممکن است شامل تصاویر متحرک، اسلاید، فیلم استریپ، دیسک، کاست، تصاویر ثابت، نمونه‌ها، مدل و مواد مشابه باشند. اگرچه کیت‌ها، مواد آموزشی آماده‌ای در اختیار معلم قرار می‌دهند، ولی معلم باید مواد مورد نیاز خود را از میان آن‌ها انتخاب کند و حتی اگر لازم باشد، در مواد آموزشی تجدیدنظر کند یا تدبیر دیگری به کار گیرد.

معیارهای انتخاب اجزای بسته‌ی آموزشی

برای انتخاب اجزای بسته‌ی آموزشی چه معیارهایی باید مورد توجه قرار گیرند؟ صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی، چهار معیار برای انتخاب بسته‌ی آموزشی در نظر می‌گیرند که عبارت‌اند از:

الف) هدف‌های عینی:

یکی از ملاک‌های اساسی برای تهیه، تولید و سازمان‌دهی وسایل بسته‌ی آموزشی، تناسب آن با هدف‌های عینی آموزش است.

ب) ویژگی‌های آموزشی:

۱. امکان ارائه و انتقال مطالب و مفاهیم جدید را فراهم آورد.
۲. مرورآموخته‌های گذشته را میسر سازد.
۳. توجه و علاقه‌ی شاگردان را نسبت به موضوع آموزش جلب کند و این جلب توجه تا پایان آموزش ادامه داشته باشد.

۴. موجب بالا رفتن کیفیت یادگیری شود.
 ۵. موجب تشویق شاگردان به پاسخ‌گویی و واکنش شود.
- لازم به ذکر است که امکان دارد، همه‌ی ویژگی‌های فوق را همه‌ی وسایل بسته‌ی آموزشی دارا نباشند.

ج) ویژگی‌های فنی:

۱. توانایی انتقال پیام مورد نظر را داشته باشد.
۲. قابلیت حمل و نقل (قابل جابه‌جایی) داشته باشد.
۳. سهولت کاربرد داشته باشد.
۴. دستکاری و تعمیر آن آسان باشد.
۵. قابلیت رجوع داشته باشد.

هدف اصلی
کتاب راهنمای معلم
عرضه‌ی رهنمودها
و دستورالعمل‌های
تفصیلی برای
تدریس هر یک از
قسمت‌های
برنامه‌ی درسی
است

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۲۶

د) اجراپذیری:

مهم ترین عواملی که در اجراپذیری وسایل بسته‌ی آموزشی نقش دارند، عبارت‌اند از: تعداد فراگیران، وضعیت و اندازه‌ی کلاس، تناسب با زمان تدریس، در دسترس بودن و اقتصادی بودن. با توجه به این معیارها، اجزای هر بسته‌ی آموزشی قابل ارزیابی هستند. و به کمک «جدول ارزیابی اجزای بسته‌ی آموزشی برای کلاس درس» که براساس معیارهای مذکور تنظیم شده است، می‌توان نحوه‌ی انتخاب و سازمان‌دهی اجزای هر بسته‌ی آموزشی را ارزیابی کرد.

جدول ارزیابی اجزای بسته‌ی آموزشی انتخاب شده برای کلاس درس

ملاحظات	میزان معیار			معیارهای ارزیابی اجزای بسته‌ی آموزشی	ردیف
	کم	متوسط	زیاد		
				تناسب با هدف‌ها	۱
				ویژگی‌های آموزشی وسیله - - - - -	۲
				ویژگی‌های فنی وسیله - - - - -	۳
				اجراپذیری وسیله - - - - -	۴

۱۸/۱۹۹۰۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۲۷

طبقه بندی اجزای بسته‌ی آموزشی

بسته‌ی آموزشی از چه اجزایی تشکیل شده است؟ در پاسخ به این سؤال، متخصصانی که در دهه‌های اخیر پیرامون بسته‌ی آموزشی به مطالعه پرداخته‌اند، پاسخ قطعی ارائه ندادند، لیکن اظهار می‌دارند که شمای کلی بسته‌های آموزشی هم‌چون پازلی است که جزء تکمیل‌کننده‌ی آن هنوز معرفی نشده است. به عبارت دیگر از آنجا که علوم با توجه به نتایج تحقیقات جدید و پیوسته در حال تغییرند و دانش بشری به ویژه علوم تربیتی، به‌طور مداوم تکامل تدریجی را طی می‌کند. بنابراین اجزای بسته‌ی آموزشی نیز به تبع آن دچار تغییر و تکمیل است.

برای طبقه‌بندی اجزای بسته‌ی آموزشی، مفاهیمی مورد اشاره قرار می‌گیرند که آشنایی با آن‌ها، به‌قرارگرفتن هر جزء بسته‌ی آموزشی در جایگاه مناسب کمک می‌کند. این مفاهیم به شرح زیرند:

۱. وسایل آموزشی: وسایلی هستند که در آموزش کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ مانند: وسایل نمایشی و وسایل آموزشی مرجع که در صفحات قبل شرح آن‌ها آمده است، و وسایل دیداری و شنیداری (تلویزیون، رایانه، دیسک‌های فشرده، ویدئو، DVD). این مفهوم در برگزیده‌ی همه‌ی اجزای بسته‌ی آموزشی نیست؛ چنان‌که کتاب دانش آموز، کتاب معلم و دیگر مواد چاپی خارج از این مفهوم قرار می‌گیرند.

۲. تجهیزات آموزشی: ابزارها و وسایلی هستند که برای انجام فعالیت کار آموزشی خاصی مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ مانند تجهیزات آزمایشگاهی یا تجهیزات کارگاهی. تجهیزات آموزشی و ابزارهای آموزشی گاهی از نظر معنا مترادف یکدیگر به کار گرفته می‌شوند. این مفهوم در برگزیده‌ی بخشی از اجزای بسته آموزشی است نه همه آن‌ها.

۳. نرم افزار آموزشی: نرم افزار در حقیقت، هر نوع محصول ناشی از تفکر و اندیشه، در قالب طرح‌ها، چارچوب‌ها، راهبردها، روش‌ها، الگوها، وظایف و نظایر آن است. اولین نرم افزار آموزشی توسط معلمان در مدرسه به کار گرفته شد و گسترش عظیم یافت. معلمان برنامه‌هایی را برای استفاده‌ی دانش‌آموزان هدایت می‌کردند و هم‌چنین برای استفاده‌ی دیگر معلمان در دسترس آن‌ها قرار می‌دادند. بسیاری از نرم افزارهایی که در اواخر ۱۹۷۰ و اوایل ۱۹۸۰ منتشر شدند، به دلیل کیفیت پایین، چند صباحی بیشتر دوام نیاوردند. برخی از این نرم افزارها کم ارزش یا بی ارزش بودند و مستند یا با مواد برنامه هماهنگ نبودند. این مفهوم، بخش بزرگی از اجزای بسته‌ی آموزشی را در بر می‌گیرد.

۴. سخت افزار آموزشی: اصطلاحی است کلی برای هر نوع وسیله یا دستگاهی که اطلاعات موجود در مواد آموزشی را به کار می‌گیرد یا ارائه می‌دهد؛ مانند دستگاه‌های سمعی و بصری یا رایانه. این مفهوم مکمل مفهوم نرم افزار آموزشی است این دو مفهوم با هم می‌توانند همه‌ی اجزای بسته‌ی آموزشی را پوشش دهند.

۵. تکنولوژی آموزشی: دیوید انگلر^۵ که تعاریف تکنولوژی آموزشی را مورد مطالعه قرار داده است، اظهار می‌دارد: این اصطلاح به دو صورت متفاوت تعریف شده است. اولین و

کتاب‌های مرجع

مدارک

و اطلاعات مرجع

لغت نامه‌ها

فرهنگ نامه‌ها

و نقشه‌ها

در درون

بسته‌ی آموزشی

قرار نمی‌گیرند

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۲۸

متداول ترین، تعریف آن به مفهوم سخت افزار است؛ یعنی: تلویزیون، فیلم متحرک، نوار و رسانه های ارتباطی. دومین تعریف که تعریف پرمعنایی است به عنوان فرایندی است که ما از طریق آن، نتایج تحقیقات علوم رفتاری را در مورد مسائل آموزشی به مرحله ای اجرا می گذاریم.

۶. منابع آموزشی: این اصطلاح شامل تمام انواع رسانه هایی می شود که معلمان و محصلان از طریق آن ها با هم ارتباط برقرار می کنند و به دو دسته تقسیم می شوند:

الف) منابعی که معلم برای برنامه ریزی فعالیت های تدریس بدان ها نیاز دارد که مشتمل است بر رئوس مطالب، برنامه ای تحصیلی، فهرست موضوعات، جدول مشخصات، هدف های درس ها، برگه ای تجزیه و تحلیل مباحث، طرح درس، طرح پیشرفت تحصیلی محصل، سؤالات آزمون، راهنمای معلم، وسایل کمک آموزشی که معلم از این مواد در حین تدریس و به منظور آمادگی لازم برای هدایت فعالیت های آموزشی، طبق برنامه های معین استفاده می کند.

ب) آن چه را که محصل برای تکمیل آموزش های معلم احتیاج دارد، مشتمل است بر کتاب های درسی، منابع و مآخذ جنبی برای مراجعه، یادداشت های هر کلاس، جزوه های راهنما، برگه های پرسش، برگه های آزمایشگاه، برگه های کار، برگه های عملیات، برگه های اطلاعاتی، کتاب های کار، راهنمای محصل، نقشه ها، نمودارها و برگه ای تکلیف. این منابع را به انواع چاپی، غیرچاپی، تصویری، فیلمی و بسته های چند رسانه ای نیز می توان دسته بندی کرد. این مفهوم دارای شمول زیادی است، ولی صراحت کافی ندارد.

۷. رسانه های آموزشی: به کلیه امکاناتی اطلاق می شود که شرایط یادگیری بهتری را در کلاس به وجود می آورند. در این شرایط شاگردان قادرند، اطلاعات، رفتارها و مهارت های جدیدی را با درک کامل به دست آورند. رسانه های آموزشی عبارت اند از: وسایل (ابزارآلات الکتریکی)، مواد (فیلم، ورقه ای شفاف و...) و موقعیت های آموزش (برای نمایش، برای گردش علمی و...).

رسانه های آموزشی به دو نوع بزرگ تعاملی و غیرتعاملی تقسیم می شوند. موادی از قبیل رسانه های نوشتاری، دیداری ثابت، دیداری متحرک و نمایشی، رسانه های شنیداری از نوع غیرتعاملی یا یکطرفه، و موادی مانند: کاربرد رایانه در آموزش، برنامه های چندرسانه ای رایانه ای، شاهره های اطلاعاتی و محیط های یادگیری تعاملی، از نوع رسانه های تعاملی دوطرفه هستند. مفهوم رسانه دارای شمول و صراحت لازم برای طبقه بندی همه ای اجزای بسته ای آموزشی است.

۸. مواد آموزشی: مواد آموزشی به دو مجموعه اطلاق می شود:

۱. کتب درسی و مواد چاپی، مانند: کتاب معلم، کتاب درسی دانش آموز، کتاب تمرین، راهنمای شاگرد، و اوراق توزیع شده بین شاگردان.

۲. آن چه که بر اثر کار در آن ها تغییر ایجاد می شود.

لوی معتقد است، مواد آموزشی براساس فهرست مطالب درسی تهیه می شوند. **رایکلوث** و همکاران معتقدند، مواد آموزشی عبارت اند از: وقایع، اشیا یا آن چه که بر اثر انجام کار در آن ها تغییر ایجاد می شود؛ مانند مواد دیداری، شامل: نگاره، نمودار، شکل، ورقه های شفاف، و عکس. هم چنین در تعریف دیگری، مواد آموزشی شامل: کتب درسی، مواد آموزشی کارگاهی و

لوحه ها، نمودارها
تصویرها و نقشه ها
به عنوان محرک های
تقویت کننده ای
یادگیری
مورد استفاده
قرار می گیرند

آزمایشگاهی و... دانسته شده‌اند.
به هر حال این مفهوم بخش کوچکی از اجزای یک بسته‌ی آموزشی را در برمی‌گیرد.

نتیجه‌گیری

در میان اصطلاحات مورد استفاده در طبقه‌بندی اجزای بسته‌ی آموزشی، اصطلاح «رسانه» (به معنای واسطه) از صراحت و شمول بیشتری برخوردار است، در حالی که اصطلاح «منبع» به رغم شمول وسیع آن، دارای صراحت کافی نیست؛ مگر آن که به همراه کلماتی مانند: اصلی، فرعی، تکمیلی و... به کار رود. دو اصطلاح فوق برای طبقه‌بندی کل اجزای بسته‌ی آموزشی قابل استفاده هستند. چنان که در راهنمای بسته‌ی آموزشی حاضر، از اصطلاح منبع برای طبقه‌بندی اجزا استفاده شده است.

اصطلاحات دیگر مانند تکنولوژی آموزشی، نرم افزار آموزشی، سخت افزار آموزشی، وسایل آموزشی، تجهیزات آموزشی و مواد آموزشی، به دلیل محدودبودن شمول آن‌ها، در طبقه‌بندی حوزه‌های کوچک‌تر بسته‌ی آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند. این اصطلاحات به دلیل استفاده‌ی مشابه و متفاوت از آن‌ها، حد و مرز کاملاً روشنی را ارائه نمی‌دهند و بنابراین برای حل این مشکل، باید از دقت‌های کارشناسانه کمک گرفت.

زیرنویس

۱. این تعریف در میان تعاریف موجود از جامعیت بیشتری برخوردار است.
۲. توانایی‌ها و علایق و ویژگی‌های هوشی و سبک‌های یادگیری یادگیرنده.
۳. رایانه می‌تواند به عنوان وسیله آموزشی و یا به صورت آموزش دهنده مورد استفاده قرار گیرد.
۴. برداشت‌های موجود در جامعه‌ی ما در مورد بسته‌های آموزشی بیشتر با واژه‌ی کیت مرتبط است تا «Learning Package». در حالی که کیت زیر مجموعه‌ای جزئی از مجموعه‌ی تکامل یافته‌ی بسته‌ی آموزشی است که بیشتر در بخش تجهیزات دیداری - شنیداری و وسایل کمک آموزشی در کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرد.

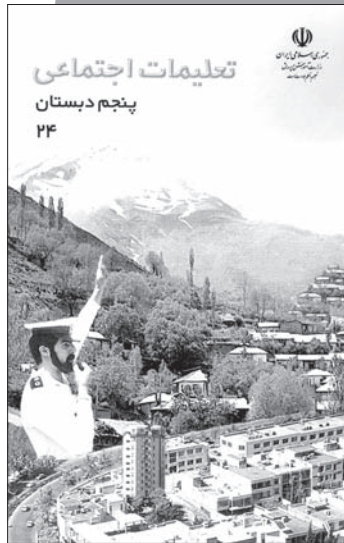
5. David Engler

لوی معتقد است
مواد آموزشی
بر اساس فهرست
مطالب درسی
تهیه می‌شوند



۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۱



● منصور ملک عباسی

کتاب‌های کمک آموزشی در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

اشاره

«مطالعات اجتماعی»، عنوان درسی است در دوره‌ی ابتدایی که قرار است، پس از تألیف و تولید محتوا، در چرخه‌ی آموزشی از پایه‌ی سوم تا پنجم قرار گیرد. این امیدواری هم وجود دارد که در ادامه، در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی نیز این طرح اجرا شود. در حال حاضر، راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی و راهنمایی) تدوین شده است و مراحل اعتباربخشی خود را می‌گذراند.

برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، در واقع می‌تواند جایگزین سه درس تاریخ، مدنی و جغرافیا در کتاب تجمیع شده «تعلیمات اجتماعی» فعلی باشد. در حال حاضر، درس تعلیمات اجتماعی در دوره‌ی ابتدایی بجز سال سوم در سال‌های چهارم و پنجم به صورت تفکیک شده بر اساس فصل‌های مجزا در یک جلد تدریس می‌شود که به هر عنوان درسی نمره‌ی نسبتاً مستقلی در ارزش‌یابی اختصاص پیدا می‌کند. در دوره‌ی راهنمایی، سه کتاب مستقل تاریخ، مدنی و جغرافیا با سه نمره‌ی و در سه ساعت تدریس می‌شوند.

۱۸/۱۹۹۰۹

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۲

رویکرد تلفیقی در برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی

رویکرد تلفیقی، نوعی نگاه در برنامه‌ریزی درسی است که به صورت در هم تنیده، دو یا سه حوزه‌ی درسی را در برمی‌گیرد و با محور قرار دادن یک موضوع (تم^۱)، جنبه‌های متفاوت آن را در حوزه‌های مذکور مورد بررسی قرار می‌دهد. در موضوع‌های انتخاب شده برای درس مطالعات اجتماعی به جنبه‌های تاریخی، اجتماعی و جغرافیایی آن موضوع توجه می‌شود. برای نمونه، در یک واحد درسی در موضوع «خانواده»، این محور از نقطه نظر اجتماعی (شناخت اعضای خانواده، نقش‌ها و مسئولیت آن‌ها) مورد بررسی قرار می‌گیرد و آرام آرام، وضعیت جغرافیایی خانواده مورد توجه قرار می‌گیرد و خانواده را در مکان‌های متفاوت در سطح زمین مورد بررسی قرار می‌دهد. در پایان این واحد درسی نیز تاریخچه‌ی خانه و خانواده در ایران و دیگر مناطق جهان می‌تواند مطرح شود. بنابراین، تحت لوای یک موضوع، جنبه‌های متفاوت تاریخی، اجتماعی و جغرافیایی و مردم‌شناسی آن مورد توجه قرار می‌گردد.

در حال حاضر، برای این درس در سال سوم ابتدایی ۹ موضوع، برای سال چهارم و پنجم هر یک ۱۲ موضوع، و در سال‌های اول تا سوم راهنمایی هر سال ۱۲ (تم) یا موضوع مشخص شده است تا گروه‌های تألیف براساس اهداف و رویکرد مشخص به تولید محتوا بپردازند.

طبیعی است که با تألیف کتاب درسی و کتاب راهنمای معلم مربوط به آن، کار تمام نمی‌شود بلکه باید اهرم‌های حمایتی نیز تولید شوند و به کار بیفتند تا به صورت همه‌جانبه به طرح مدد برسانند.

در راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، تدارک یک بسته آموزشی (پکیج) پیش‌بینی شده است که تولیدکنندگان را به تولید انواع فیلم، سی‌دی، نقشه، کره، نوار ضبط صوت کتاب‌های کمک آموزشی و... دعوت می‌کند. در کنار این مجموعه، تولید کتاب‌های کمک آموزشی هدفمند جایگاه و ارزش خاصی دارد. شایسته است، معلمان با تجربه، مؤلفان کتاب‌های آموزشی و کمک آموزشی و کلیه‌ی کارشناسان علاقه‌مند در این حوزه، با عنایت به موضوع‌های مشخص شده، هم‌زمان با تولید کتاب‌های درسی، به تولید کتاب‌های کمک آموزشی مربوط بپندیشند و اقدام کنند.

اهداف آموزشی مطالعات اجتماعی در دوره‌ی آموزش عمومی

بدیهی است، اهداف آموزشی این درس نمی‌تواند خارج و یا کمتر از اهداف درس‌های مستقل تاریخ، جغرافیا و مدنی فعلی باشد. در مجموعه درس‌های کتاب مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان با خانواده، مدرسه، محله، شهر، کشور خود آشنا می‌شوند و جامعه و روابط اجتماعی را می‌شناسند. هم‌چنین با تاریخ و جغرافیای کشور خود به طور نسبی آشنایی پیدا می‌کنند.

البته در رویکرد تلفیقی از استقلال نسبی هر درس به عنوان یک حوزه‌ی معرفتی کاسته می‌شود، اما در مقابل، یادگیری براساس نوع و شیوه‌ی کارکرد مغز انسان که موضوعات متفاوت را به صورت تلفیقی و همه‌جانبه‌نگر فرا می‌گیرد، اتفاق می‌افتد و دانش‌آموزان در مقابل حوزه‌های متفاوت و متعدد درسی که مَحَل یادگیری می‌تواند باشد، قرار نمی‌گیرند. گفتنی

با تألیف

کتاب درسی

و کتاب راهنمای

معلم مربوط به آن

کار تمام نمی‌شود

بلکه باید

اهرم‌های حمایتی

نیز به کار بیفتند

تا به صورت

همه‌جانبه

به طرح

مدد برسانند

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۳

در راهنمای
برنامه‌ی درسی
مطالعات اجتماعی
تدارک یک
بسته آموزشی (پکیج)
پیش‌بینی شده است
که تولیدکنندگان را
به تولید انواع فیلم
سی‌دی، نقشه، کره
نوار ضبط صوت
و کتاب‌های
کمک آموزشی
و ...
دعوت می‌کند

است، در دوره‌ی متوسطه دانش‌آموزان با ذهن آماده‌تر می‌توانند، به صورت تخصصی حوزه‌ای متفاوت دانش را مستقلاً فرا بگیرند. در رویکرد تلفیقی، دانش‌آموزان مهارت‌ها و نگرش‌های جدیدی را تجربه و کسب می‌کنند که در وضعیت فعلی و به اصطلاح آموزش‌های رسمی امروز، بدان چندان موفق نمی‌شوند.

در نگاه تلفیقی و همه‌جانبه‌نگر، مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله به صورت بهتر و موفق‌تری اتفاق می‌افتد. تفکر نقاد و انعطاف‌پذیری نیز از مهارت‌هایی است که در فضای رویکرد تلفیقی به طور عملی‌تری روی می‌دهد.

به هر حال امید است، با این رویکرد دانش‌آموزان ما با کسب دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای زندگی مسئولانه و شهروندی فعال، آمادگی بیشتری پیدا کنند.

کتاب‌های کمک آموزشی در مطالعات اجتماعی

بدیهی است، این کتاب‌ها حول و حوش موضوعات مشخص شده در کتاب درسی و در سطح دانش‌آموزان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی خواهند بود که می‌تواند در دانش‌افزایش معلمان هم مؤثر باشند. ابتداءً تم‌ها یا موضوعات کتاب درسی مطالعات اجتماعی در دوره‌ی ابتدایی عبارت‌اند:

سوم ابتدایی

۱. من بزرگ‌تر می‌شوم
۲. خانواده (تغییر در خانواده)
۳. خانواده (نیازهای خانواده)
۴. خانواده (همکاری در خانواده)
۵. خانه‌ی ما
۶. مدرسه دوست داشتنی
۷. از خانه تا مدرسه
۸. یک روز تعطیل
۹. ما ایرانی هستیم

چهارم ابتدایی

۱. خانواده (برنامه‌ی زندگی)
۲. همکاری در مدرسه
۳. محله‌ی ما
۴. نقشه‌ی شهر ما
۵. آب و زندگی
۶. داستان کوچ
۷. غذای ما چگونه تأمین می‌شود
۸. راه‌های حمل و نقل
۹. سفری به مشهد

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۴

- ۱۰. بازدید از تخت جمشید
- ۱۱. زندگی در ایران قدیم
- ۱۲. داستان فتح خرمشهر

پنجم ابتدایی

- ۱. بنی آدم اعضای یک پیکرند
- ۲. ارتباطات
- ۳. طلای سیاه
- ۴. از نخ تا لباس
- ۵. پیامبر (ص) و تشکیل حکومت اسلامی
- ۶. اسلام در ایران
- ۷. ما و همسایگان
- ۸. سفری به کربلا
- ۹. گردشگران در اصفهان
- ۱۰. ایستادگی در برابر بیگانگان
- ۱۱. روز انتخابات
- ۱۲. سیاره‌ی ما زمین

در نگاه تلفیقی
و همه جانبه نگر
مهارت تصمیم گیری
و حل مسئله
به صورت بهتر
و موفق تری
اتفاق می افتد

گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، عنوان کتاب‌های آموزشی، داستانی و موضوعی زیر را در راهنمای برنامه درسی مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی ابتدایی متناسب با موضوع‌های اشاره شده در هر پایه، به صورت زیر پیشنهاد کرده است:



سوم ابتدایی

- روابط و مسئولیت‌ها در خانواده
- احترام به سالمندان
- بودجه‌ی خانواده
- روابط و رفتار و پیامبر اکرم در خانواده
- زندگی‌نامه‌ی شخصیت‌ها (امام خمینی)
- ایمنی در راه خانه و مدرسه
- نیروی انتظامی و نهادهای ایمنی
- سوانح، آتش‌نشانی
- مقررات عبور و مرور

چهارم ابتدایی

- انتخابات و همکاری در مدرسه

۱۸/۱۹۹۰
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۵

- مشاغل قدیم و جدید
- محله‌های قدیم - تفکیک و بازیافت زباله
- انتخاب دوست
- ویژگی‌های زندگی در ایران (عشایر، زندگی روستایی، زندگی شهری، کشاورزی، دام‌پروری، صنایع، حمل و نقل در ایران)
- زندگی و شهادت امام رضا، حرم امام رضا مجموعه‌ی فرهنگی امام رضا، آداب زیارت
- رودها، دریاچه‌ها، خلیج فارس و دریای عمان
- حضرت معصومه (ع)
- تخت جمشید
- پوشش گیاهی و جانوری ایران
- نواحی آب و هوایی ایران
- تهیه و تولید نقشه

پنجم ابتدایی

- جشن نیکوکاری
- تعاون در جامعه
- انفاق در اسلام
- کمیته‌ی امام خمینی (امداد)
- زندگی حضرت علی (ع)
- امام حسین، عاشورا
- معرفی کشورهای همسایه‌ی ایران
- وسایل ارتباطی (موبایل، فاکس و ایمیل)
- صنایع دستی اصفهان
- امیرکبیر و شخصیت‌های مهم انقلاب مشروطه
- انتخابات ایران
- منظومه‌ی شمسی، حفاظت از سیاره‌ی زمین
- زندگی در قطب

در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی نیز، بر اساس اهداف و رویکردهای جدید موضوع‌های زیر برای هر پایه عنوان شده‌اند.

اول راهنمایی

۱. نیازهای ما
۲. دوستان ما
۳. اوقات فراغت
۴. بهره‌وری

در درس‌های کتاب مطالعات اجتماعی، دانش‌آموزان با خانواده، مدرسه، محله، شهر و کشور خود آشنا می‌شوند جامعه و روابط اجتماعی را می‌شناسند هم‌چنین با تاریخ و جغرافیای کشور خود به‌طور نسبی آشنا می‌شوند

۱۸/۱۹۹۱۹۷

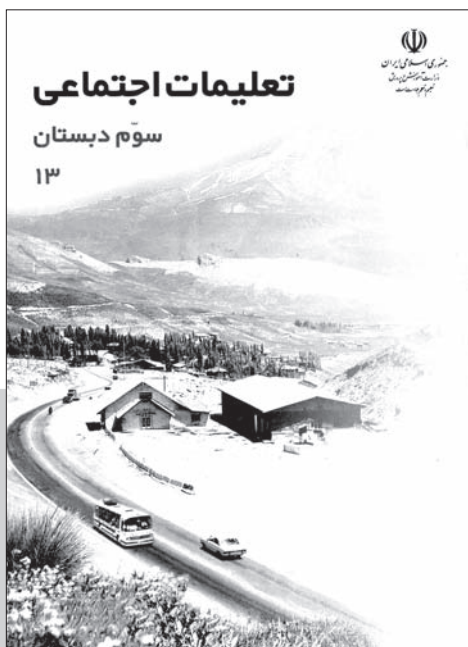
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۶

سرفصل موضوعی
یا عناوین کتاب‌های
کمک آموزشی
داستانی و موضوعی
دوره‌ی راهنمایی
می‌تواند
برای مؤلفان
معلمان نویسنده
و کارشناسان
علاقه‌مند
به تولید
کتاب‌های آموزشی
راه‌گشا باشد

۱۸/۱۹۹۱
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۷



۵. چگونه محیط زندگی خود را بشناسیم؟
۶. حفاظت از نواحی طبیعی ایران
۷. جمعیت و منابع
۸. ایران در خاورمیانه
۹. سرزمین ما (کاوش در گذشته دور)
۱۰. نیاکان کهن ما
۱۱. زندگی در ایران باستان
۱۲. تمدن و فرهنگ در ایران باستان

دوم راهنمایی

۱. نوجوانان و قانون
۲. شغل و آینده (کارآفرینی)
۳. تولید و توزیع - مصرف
۴. تعاون
۵. ایرانگردی
۶. زندگی در شهر یا روستا
۷. محافظت از زیست بوم‌های جهان
۸. ایران آسیا
۹. طلوع اسلام در ایران
۱۰. شکوفایی تمدن اسلامی - ایرانی
۱۱. حمله مغول‌ها و پیروزی فرهنگ بر شمشیر
۱۲. جهان گسترش می‌یابد.

سوم راهنمایی

۱. عصر ارتباطات
۲. فرهنگ و هویت
۳. دفاع از سرزمین
۴. کشور ما چگونه اداره می‌شود؟ (ساختار حکومت در ایران)
۵. ما کجا هستیم؟ (زمین در فضا)
۶. تنوع زندگی در سیاره زمین
۷. جهان نا برابر
۸. مخاطرت طبیعی
۹. ایران یکپارچه می‌شود
۱۰. ایران در عصر استعمار

۱۱. انقلاب مشروطیت

۱۲. انقلاب اسلامی

البته در گزینش عنوان های درسی دوره ی راهنمایی، برنامه های درسی رسمی تاریخ، جغرافیا و مدنی کمی پررنگ تر ظاهر شده اند و هر ۴ واحد درسی در هر پایه ی دوره ی راهنمایی، فضای جغرافیایی، فضای تاریخی و فضای مدنی (اجتماعی) مشخص تر دیده می شود.

براساس تم های ارایه شده در هر پایه سرفصل موضوعی یا عناوین کتاب های کمک آموزشی، داستانی و موضوعی دوره ی راهنمایی به شرح زیر پیشنهاد می شود که می تواند برای مؤلفان، معلمان نویسنده و کارشناسان علاقه مند به تولید کتاب های آموزشی راه گشا باشد:

اول راهنمایی

- اوقات فراغت
- مکان های عمومی
- دوستی و روابط با دوستان
- جمعیت و منابع ایران
- موزه ی ایران باستان (موزه)
- انسان و محیط، زیست بوم ها و حفاظت از آن ها
- خاورمیانه و نفت
- فلسطین
- معرفی کشور عربستان، مراسم حج
- تعاونی، بیمه
- باستان شناسی، معماری و شهرسازی ایران باستان
- تپه ی سیلک، شهر سوخته
- کوروش، داریوش، اسکندر مقدونی

دوم راهنمایی

- رفتارهای پرخطر جوانان؛ خشونت در برخوردهای اجتماعی
- دادگاه ها و دادسراها، نحوه ی رسیدگی به شکایات شهروندان
- بهره وری، کارآفرینی
- معرفی شخصیت های علمی و فرهنگی دوره ی اسلامی
- رصدخانه های ایران
- جاذبه های طبیعی و گردشگری ایران
- زیست بوم های جهان، انقراض گونه ها
- رشد شهرها و کلان شهرها

علاقه مندان

و نویسندگان

می توانند

کتاب های

کمک آموزشی

مورد نیاز را

مبتنی بر

اهداف کتاب درسی

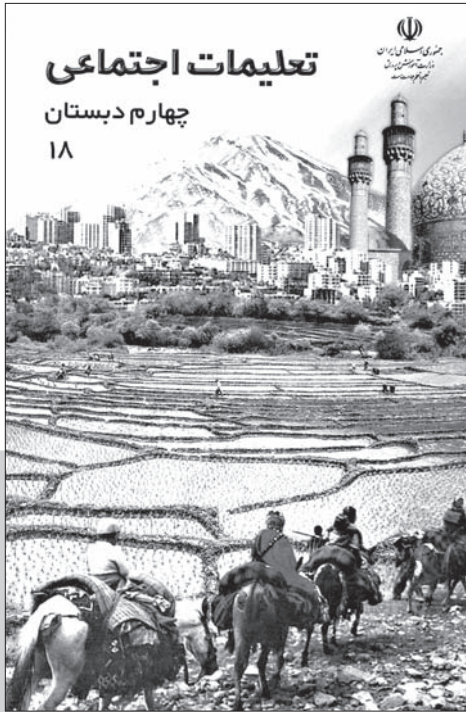
تدوین و

تألیف نمایند

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۸



- معرفی کشورهای آسیا: هند، ژاپن و چین
- پیشرفت های صنعتی
- اسلام و تنوع فرهنگی در آسیا
- زندگی در نواحی استوایی
- فرازهایی از نهج البلاغه برای نوجوانان

سوم راهنمایی

- زندگی و شخصیت حضرت امام، ولایت فقیه (فرازهایی از انقلاب اسلامی ایران)
- معرفی شخصیت های مهم انقلاب مشروطه؛ مدرس، میرزا کوچک خان، سیدجمال الدین اسدآبادی

- انقلاب مشروطه
- دفاع مقدس، هویت ایرانی - اسلامی
- ساختار و تشکیلات قوای نظامی در کشور
- منظومه ی شمسی، حرکات زمین و آثار آن
- قوه ی قضائیه
- اینترنت و تهاجم فرهنگی (ارتباطات)
- مخاطرات طبیعی
- استعمار، جنگ های جهانی اول و دوم
- ایران در عصر پهلوی
- ایران در عهد صفویه، وضع اقتصادی اجتماعی
- ایران در عهد قاجاریه، کاروان سراهای صفویه

علاقه مندان و نویسندگان کتاب های کمک آموزشی می توانند، در دوره ی ابتدایی و نیز در دوره ی راهنمایی، چندین موضوع هم راستا، در باب تاریخ ایران باستان، ایران بعد از اسلام، جغرافیای ایران، و یا موضوعات و مسائل اجتماعی و انقلابی را، تحت عنوان های مشخصی در نظر بگیرند و سری کتاب های کمک آموزشی مورد نیاز را مبتنی بر اهداف کتاب درسی که در موضوع های انتخاب شده برای هر پایه تدوین و تألیف نمایند.

زیرنویس

1. Theme

۲. برای اطلاع بیشتر از منابع تکمیلی، به راهنمای برنامه ی درسی مطالعات اجتماعی تدوین شده در گروه مطالعات اجتماعی «دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی» مراجعه کنید.

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۳۹



اشاره

چندین سال پیش، سردبیر پرفروش‌ترین «برنامه‌ی درسی مهارت‌های مطالعه» برای دانش‌آموزان سال‌های میانی مدرسه بودم. اگرچه درباره‌ی مفید بودن برنامه، نامه‌های متعددی از طرفداران دریافت می‌کردیم، به یاد دارم که نامه‌ی انتقادآمیزی نیز از یک معلم دریافت کردم که با عصبانیت خواسته بود بداند، چرا مجبور شده ایم این همه اطلاعات و فعالیت‌ها را در یک برنامه بگنجانیم. او پرسیده بود که آیا ما نمی‌دانیم که «کم هم زیاد است»!

البته، من شنیده بودم که در طراحی تصویری، اصلی با همین مفهوم وجود دارد. طراحان همواره اظهار نظر کرده‌اند که فضاهای خالی به اندازه‌ی تصاویر و توضیحات اهمیت دارند و حتی - آن‌ها می‌گویند - از تصاویر نیز مهم‌ترند. من، با توجه به این اصل و کاربرد آن در برنامه‌ی درسی، دریافتم که مریبان در تأیید محتوای کمتر و عمق بیشتر، به استدلال و چانه‌زنی می‌پردازند. برای مثال، همان‌طور که جاکوبز خاطر نشان می‌کند، دانش‌آموزان پایه‌ی هشتم ژاپنی به هشت مفهوم ریاضی تسلط پیدا می‌کنند، حال آن‌که دانش‌آموزان آمریکایی، در همین کلاس، به یادگیری ۳۵

۱۸/۱۹۹۱۹۷
بهار و تابستان ۱۳۸۶



مفهوم می‌پردازند که غالباً معنی آن‌ها به طور سطحی یادگرفته می‌شود و تنها می‌توانند حقایق را طوطی‌وار برای امتحان آماده کنند.

اصل «کم هم زیاد است»، بدون تردید قابل قبول است؛ اگرچه در آن زمان، تعجب کردم که چرا این معلم، درس‌هایی را که فکر می‌کند ارزش کمتری دارند، حذف نکرد تا برنامه‌ی درسی موردنظر خود را به وجود آورد. اگرچه، امروزه ممکن است برای تغییر آن برنامه، کوچک‌ترین وقتی نداشته باشد، زیرا آن موضوع - مهارت‌های مطالعه - احتمالاً در فهرست آزمون‌های اجباری ایالت قرار ندارد. ولی، امروزه، چه اصل دیگری در طراحی برنامه‌ی درسی به کار می‌رود؟ و مهم‌تر این‌که چه اصلی باید در تدوین برنامه‌ی درسی به کار رود؟

رشد و گسترش دانش

همه‌روزه، حدود هزار جلد کتاب در سراسر دنیا به چاپ می‌رسد. اطلاعاتی که در ۳۰ سال گذشته تولید شده، بیش از اطلاعاتی است که در طول پنج هزار سال گذشته ایجاد شده است. دست یافتن به حجم عظیمی از اطلاعات از طریق اینترنت، مستلزم مهارت‌های جدیدی است. کسب این مهارت‌ها، غلبه بر ترسی را می‌طلبد که ریچارد ورمن^۲ آن را «اضطراب اطلاعات» نامیده است. او اضطراب اطلاعات را به عنوان شکاف در حال افزایش بین آن‌چه می‌دانیم و آن‌چه فکر می‌کنیم باید بدانیم، تعریف کرده است. اضطراب اطلاعات، «گودال سیاهی است بین داده‌ها و دانش» و وقتی اتفاق می‌افتد که اطلاعات، چیزهای بسیاری را در اختیار ما می‌گذارد، ولی اطلاعاتی را که ما می‌خواهیم یا نیاز داریم، به ما نمی‌دهد [جانگ ویرت و بروس^۳، ۲۰۰۲].

کودکان فقط در مدرسه به یادگیری نمی‌پردازند

برنامه‌ی درسی مدرسه، هیچ‌گاه تنها منبع دانش شاگردان نبوده است. جان دیوئی^۴، سال‌ها پیش اخطار کرد که بزرگ‌ترین اشتباه در آموزش، این پیش‌فرض است که دانش‌آموزان تنها چیزهایی را می‌آموزند که به آن‌ها آموخته شده باشد (۱۹۳۸). در کنفرانس سالانه‌ی «انجمن نظارت و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی»^۴ در سال گذشته، گری مارکس^۵ درباره‌ی روندهای تأثیرگذار بر آموزش به بحث پرداخت؛ از جمله این‌که: ما به تدریج با دانش‌آموزانی روبه‌رو می‌شویم که اطلاعاتشان از معلمانشان بیشتر است. تعداد این دانش‌آموزان مرتب در حال افزایش است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان بسیاری به مدارس ما می‌آیند که تجربه‌ی زیادی درباره‌ی زندگی ندارند، ولی از اطلاعات و دانستنی‌ها سرشارند. معلم به این دانش‌آموزان کمک خواهد کرد، این داده‌ها و اطلاعات خام را به دانش قابل استفاده و سپس به قضاوت صحیح و درست‌اندیشی تبدیل کنند (۲۰۰۳).

معلمان به طور فزاینده چیزهایی را می‌آموزند که آزمون می‌شوند. قبلاً مرسوم بود که تنها دانش‌آموزان به طرح این سؤال می‌پرداختند که آیا این مطلب در آزمون می‌آید یا

جان دیوئی
سال‌ها پیش
اخطار کرد

بزرگ‌ترین اشتباه
در آموزش

این پیش‌فرض است

که دانش‌آموزان

تنها چیزهایی را

می‌آموزند

که به آن‌ها

آموخته شده باشد

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۱

هدف اصلی آموزش
این نیست که
دانش آموزان را
به انجام
تکالیف خود
قادر سازد، بلکه
هدف این است
که به آن‌ها
کمک کند
در زندگی
بیرون از مدرسه
موفق باشند

نه؟ امروزه، معلمان و برنامه‌ریزان برنامه‌ی درسی نیز درباره‌ی مطابقت برنامه‌ی درسی با آزمون‌های مقرر شده، دقت فراوانی به کار می‌برند. از روزهای ابداع یک برنامه‌ی درسی خلاق که فقط به علایق معلم و شاگرد توجه می‌کرد، مدت‌ها گذشته است. این به معنی یک فاجعه نیست، البته به شرط آن که دانش آموزان بیشتری به تبحر واقعی در خواندن، ریاضی و علوم دست پیدا کنند. ولی، احتیاط‌هایی نیز ضروری است:

■ آیا استانداردهای کنونی، بر آماده کردن دانش آموزان برای آینده تأکید دارند یا به دنبال تثبیت نظام و آماده کردن شاگردان برای گذشته هستند؟ آیا می‌توان هر سال، عملکرد بهتر و بهتری در مورد آزمون‌های خطرناک داشت و در آماده کردن این دانش آموزان برای گذشته، هر سال بهتر از سال قبل، عمل کرد؟

■ این نگرانی وجود دارد که بعضی از شاگردان بدون چون و چرا از تحصیل دست بکشند. یک راه افزایش میانگین نمرات آزمون‌ها، خارج کردن دانش آموزانی از مدرسه است که به اندازه‌ی کافی تلاش نمی‌کنند. در این صورت، میانگین نمرات افزایش خواهد یافت - که به آن جبر میانگین گفته می‌شود [مارکس، ۲۰۰۳].

ما باید اولویت‌های خود را به یاد داشته باشیم

نکته‌ی آخر، مهم‌ترین نکته نیز هست. همان‌طور که آیزنر می‌گوید: تا وقتی مدارس از نمرات آزمون‌ها به عنوان نماینده‌ی پیشرفت درسی و کیفیت آموزشی دانش آموزان استفاده می‌کنند، در توجه دوباره بر آن چه واقعاً در آموزش مطرح است، دچار مشکل خواهیم بود. هدف اصلی آموزش این نیست که دانش آموزان را به انجام تکالیف خود قادر سازد، بلکه هدف این است که به آن‌ها کمک کند، در زندگی بیرون از مدرسه موفق باشند.

زیرنویس

1. Marge Scherer
2. Richard S. Wurman
3. Jungwirth & Bruce
4. Association for supervision and curriculum Development
5. Gary Marx

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۲

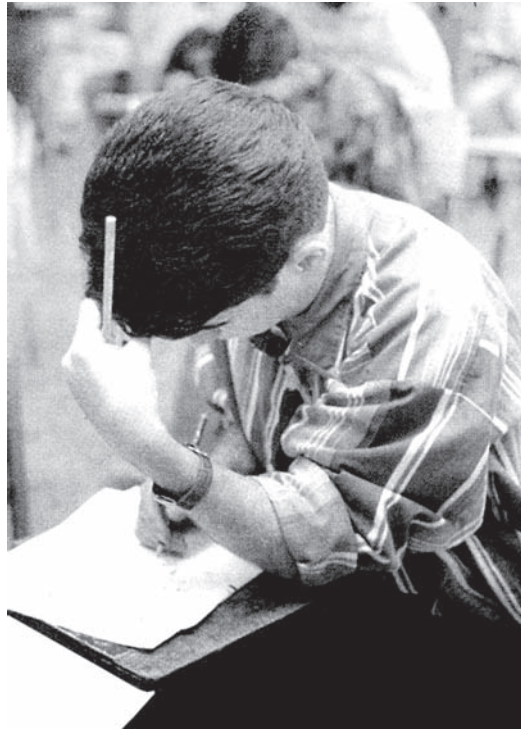
منبع

مجله: Educational Leadership، ترجمه جلد ۶۱، شماره ۴، دسامبر ۲۰۰۳ و ژانویه ۲۰۰۴. ناشر: انجمن نظارت و توسعه برنامه درسی آمریکا (ASCD).



۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۳



● مترجم: دکتر مسعود وفايي عراقی
● نویسنده: مایکل کرسنتا

گسست ارتباط بین دورهی متوسطه و دانشگاه

اشاره

امروزه دانش‌آموزان دبیرستانی بیش از هر زمان دیگری برای ورود به دانشگاه اشتیاق دارند. در خلال چند دهه‌ی اخیر، والدین، مربیان، سیاست‌گذاران و رهبران تجاری این نکته را روشن ساخته‌اند که اگر دانش‌آموزان می‌خواهند موفق شوند، باید به دانشگاه بروند. ۸۸ درصد دانش‌آموزان پس از دورهی راهنمایی انتظار دارند که به نحوی در یکی از رشته‌های آموزش عالی تحصیل کنند و تقریباً ۷۰ درصد دیپلمه‌های دبیرستانی، عملاً به فاصله‌ی دو سال، حداقل به یک دورهی آموزش عالی وارد می‌شوند [اجوگیشن تراست^۱، ۱۹۹۹].

متأسفانه در نظام‌های آموزشی دارای گسست، اشتیاق دانش‌آموزان برای دستیابی به دانشگاه نادیده گرفته می‌شود. ارزش‌یابی‌های دورهی دبیرستانی غالباً بر دانش‌ها و مهارت‌هایی تأکید دارند که با نیازها و خواسته‌های مورد نظر دانشگاه‌ها برای پذیرش و تعیین رشته‌ی دانشجویان متفاوت است. فارغ‌التحصیلان دبیرستانی که بر اساس مجموعه‌ای از استانداردهای آموزش، دورهی دبیرستان را به پایان می‌رسانند، سه ماه بعد متوجه می‌شوند که با مجموعه استانداردهای کاملاً متفاوتی برای ورود به دانشگاه روبه‌رو هستند. به بیان ساده‌تر، دانش‌آموزان اطلاعات لازم را در باره‌ی این‌که چه باید بیاموزند تا در دانشگاه موفق شوند، به موقع دریافت نمی‌کنند.

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶



شروع کار در وضعیت نامطلوب

این علائم متناقض، بر دانش آموزان فقیر و رنگین پوست اثر نامطلوب تری می گذارد. در شرایطی که منافع مادی مترتب بر داشتن درجه‌ی دانشگاهی افزایش یافته است، دانش آموزان فقیر درمقایسه با دانش آموزان متعلق به خانواده‌های ثروتمند، از نظر پذیرفته شدن در دانشگاه و فارغ التحصیل شدن از آن، هم‌چنان از سهم بسیار کم تری برخوردار هستند. دانش آموزان فقیر معمولاً در دانشگاه‌های دارای رتبه‌ی پایین یا دانشگاه‌های آزاد و بدون آزمون و مصاحبه‌ی ورودی ثبت نام می کنند. برای مثال، نزدیک به ۶۶ درصد از دانش آموزان آمریکای لاتین، در مقایسه با کمتر از ۴۵ درصد دانش آموزان سفیدپوست دارای سوابق تحصیلی مشابه، در مؤسساتی به تحصیل می پردازند که ورود همگان به آن‌ها بلامانع است [فری^۳، ۲۰۰۴]. از هر سه دانش آموز دیپلمه‌ی دبیرستان متعلق به چارک بالای سطح درآمد جامعه، دو نفر در مؤسسات آموزش عالی با دوره‌ی آموزشی چهار ساله (کارشناسی) تحصیل می کنند، در حالی که از هر پنج نفر دانش آموزان متعلق به چارک پایین، تنها یک نفر در این مؤسسات پذیرفته می شوند. ۷۴ درصد دانشجویان مشغول در ۱۴۶ مؤسسه‌ی آموزش عالی که به عنوان برترین مؤسسات آموزش عالی کشور آمریکا شهرت دارند، متعلق به چارک بالایی سطح درآمد جامعه هستند و فقط سه درصد آن‌ها متعلق به چارک پایین هستند [Kahlenberg, 2004].

در مورد رنگین پوستان نیز می توان گفت که نه تنها دانش آموزان آمریکایی آفریقایی تبار و آمریکای لاتینی، در مقایسه با سفیدپوستان و غیرآمریکای لاتینی‌ها، به نسبت کمتری به مدارک بعد از دبیرستان دست پیدا می کنند، بلکه دوره‌ی دبیرستان را هم با سطح پایین تری از دانش و مهارت به پایان می رسانند. سیاه پوستان و آمریکای لاتینی‌ها در سطح کشور و در پایه‌ی آخر دبیرستان، از نظر خواندن و ریاضیات، به طور متوسط در سطح دانش آموزان سفیدپوست پایه‌ی هشتم هستند [همان منبع]. در نتیجه، بسیاری از دانش آموزان طبقه‌ی کم درآمد و اقلیت‌های قومی، مجبور به گذراندن کلاس‌های جبرانی در دانشگاه می شوند؛ عاملی که موجب می شود، شانس آن‌ها برای اتمام دوره‌های دو ساله (فوق دیپلم) یا چهار ساله (کارشناسی) دانشگاه یا دریافت گواهی‌نامه حرفه‌ای کم تر شود. برای مثال، بین سال‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۳، فقط ۳۴ درصد دانشجویانی که تنها یک درس جبرانی خواندن را گذرانده بودند، توانستند دوره‌ی دو ساله یا چهار ساله دانشگاه را به پایان برسانند.

در صورتی که ۵۶ درصد دانشجویانی که هیچ درس جبرانی را طی نکرده بودن، فارغ التحصیل شدند [مرکز ملی آمار آموزشی^۴، ۲۰۰۱].

آمارهای مربوط به ریزش دانشجویان در دانشگاه نیز همین قدر تکان دهنده است. حدود نیمی از دانشجویان سال اول کالج‌های محلی ترک تحصیل می کنند. حدود یک چهارم دانشجویان سال اول دوره‌ی کارشناسی از ورود به سال دوم باز می مانند. بیش از ۴۰ درصد دانشجویان دوره‌ی کاردانی و کارشناسی که بیش از ده واحد درسی را گذرانده‌اند، هرگز نمی توانند دوره‌ی کاردانی یا کارشناسی خود را به پایان برسانند. حدود ۷۰ درصد دانشجویان کاردانی امیدوارند که بتوانند به نحوی موفق شوند، یک دوره‌ی کارشناسی را به پایان ببرند، ولی عملاً فقط ۲۳ درصد آن‌ها موفق به دریافت این درجه‌ی دانشگاهی می شوند [آدلمن^۵، ۱۹۹۴].

متأسفانه

در نظام‌های آموزشی

دارای گسست

اشتقاق دانش آموزان

برای دست‌یابی

به دانشگاه

نادیده

گرفته می‌شود

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۵

گسست‌های عمده

«پروژه‌ی بریج دانشگاه استانفورد»^۶ که یک مطالعه‌ی ملی شش ساله بود، سیاست‌های فارغ‌التحصیلی دبیرستانی و سیاست‌های پذیرش دانشگاه‌ها را مورد تجزیه و تحلیل قرارداد تا دریابد، آیا مغایرت‌ها و ناهماهنگی‌هایی بین مهارت‌های مورد تأکید در هر یک از دو نظام آموزشی فوق وجود دارد یا خیر. محققان این پروژه، سیاست‌های ایالتی و مؤسسات آموزشی در شش ایالت کالیفرنیا، جورجیا، ایلینویز، ماریلند، آرگون و تکزاس را مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند [کرتس و ونزیا،^۷ ۲۰۰۴]. آن‌ها اطلاعات لازم درباره‌ی سیاست‌های فارغ‌التحصیلی دوره‌ی دبیرستانی و سیاست‌های پذیرش دانشجوی مؤسسات آموزش عالی را گردآوری کردند. به خصوص، سیاست‌های تعیین‌رشته‌ی تحصیلی، شرایط پذیرش و راهبردهای برقراری ارتباط و دستیابی به دانش‌آموزان را در ۱۸ کالج و دانشگاه برتر و معمولی مورد مطالعه قرار دادند.

چه کسانی برای ورود به دانشگاه‌ها آموزش دیده‌اند؟

داده‌های به دست آمده از پروژه‌ی بریج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دبیرستانی متعلق به رشته‌های دارای برنامه‌ی درسی فشرده، نسبت به هم کلاسان خود در سایر رشته‌ها، آمادگی بیشتری برای پذیرش در دانشگاه پیدا می‌کنند [کرتس و ونزیا، ۲۰۰۴]. تلاش‌های امدادی آموزش بعد از دیپلم توسط دبیرستان و مشاوران کالج‌ها برای ورود به تحصیلات عالی، غالباً در اختیار دانش‌آموزان سطح متوسط و پایین کلاس‌های درس قرار نمی‌گیرد [ونزیا، کرتس و انتونی^۸، ۲۰۰۳]. برای مثال در کالیفرنیا، ۷۰ درصد دانش‌آموزان برگزیده‌ی سال آخر دبیرستان، حداقل از سه درس پیش‌نیاز برای پذیرش در نظام دانشگاه ایالتی کالیفرنیا مطلع بودند، در حالی که کمتر از ۵۰ درصد دانش‌آموزان معمولی، از آن اطلاع داشتند. [کرتس، آنتونیو و بوشل^۹، ۲۰۰۴]. هم‌چنین، منابعی از قبیل مراکز مشاوره و راهنمایی دانشگاهی واقع در دبیرستان‌ها، برنامه‌ی بازدید از دانشگاه‌ها، و بازدید مسئولان پذیرش دانشگاه‌ها از دبیرستان، به طور تبعیض‌آمیز در اختیار دبیرستان‌ها قرار می‌گیرد.

چه کسانی به اطلاعات درست دست‌رسی پیدا می‌کنند؟

کمتر از ۱۲ درصد از دانش‌آموزانی که مورد پیمایش قرار گرفتند، از همه‌ی پیش‌نیازهای درسی دبیرستان‌ها برای ورود به مؤسسات آموزش عالی مورد مطالعه، مطلع بودند [کرتس و ونزیا، ۲۰۰۴]. این تعداد، از یک درصد در ایالت کالیفرنیا تا ۱۱ درصد در ایالت مریلند تغییر می‌کرد. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان در مورد پیش‌نیازهای آموزشی دارای اطلاعاتی هستند. کمی بیش از نیمی از دانش‌آموزان، از سه درس پیش‌نیاز یا بیشتر اطلاع داشتند، اما دانش‌آموزان برگزیده نسبت به دانش‌آموزان ضعیف، از اطلاعات بیشتری برخوردار بودند. اگرچه مردود شدن در آزمون‌های تعیین‌رشته در دانشگاه موجب می‌شود که دانشجویان ورودی به اجبار واحدهای درسی جبرانی بدون امتیازی را در دانشگاه بگذرانند، کمتر از نیمی از دانش‌آموزان مورد مطالعه در سراسر شش ایالت یاد شده، از روش‌های برگزاری آزمون تعیین‌رشته‌ی دانشگاه‌های مورد مطالعه‌ی پروژه اطلاع داشتند. یکی از دانش‌آموزان مدرسه‌ی محلی ایالت آرگون گفت: «من برداشت‌های خودم را داشتم. اگرچه آن‌ها

نه تنها

دانش‌آموزان

آمریکایی

آفریقایی تبار و

آمریکای لاتینی

در مقایسه با

سفیدپوستان و

غیرآمریکایی

لاتینی‌ها

به نسبت کمتری به

مدارک بعد از

دبیرستان

دست پیدا می‌کنند

بلکه دوره‌ی

دبیرستان را هم

با سطح پایین‌تری

از دانش و مهارت

به پایان می‌رسانند

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۶

نیز در مورد آزمون ورودی چیزهایی می گفتند، اما تا وقتی که دوره‌ی دبیرستان را تمام کردم، هیچ کس در این مورد که باید در آزمون تعیین رشته شرکت کنم، چیزی به من نگفت.»

□ چه کسانی به دانش آموزان کمک می کنند تا برای ورود به دانشگاه آمادگی پیدا کنند؟

اگرچه دبیران از دست‌رسی گسترده به مؤسسات آموزش عالی و اطلاعات به روز در مورد پذیرش و تعیین رشته‌های آن‌ها محروم هستند، با این حال، هم در مدارس برتر و هم در مدارس ضعیف‌تر، دبیران نقش مهم‌تری را در کمک به دانش آموزان در آماده شدن آن‌ها برای ورود به دانشگاه، نسب به مشاوران و راهنمایان تعلیماتی، به عهده دارند [کرست و ونزیا، ۲۰۰۴]. از آن‌جا که بیشتر دانش آموزان کم‌بضاعت و فارغ‌التحصیلان جدید دبیرستانی در مؤسسات آموزش عالی نزدیک

خانواده‌ی خود ثبت نام می کنند، شایسته است دبیران از نکات کلیدی پذیرش و تعیین رشته‌ی کالج‌های محلی اطلاع داشته باشند.

□ آیا والدین نقشی در این زمینه دارند؟

والدینی که از محرومیت‌های اقتصادی رنج می‌برند، تجربه و اطلاعات لازم را درباره‌ی آمادگی برای ورود به دانشگاه ندارند. به ترتیب ۴۲، ۴۴ و ۴۷ درصد والدین کم‌بضاعت در ایالات **ایلینویز، مریلند و آرگون** اظهار داشته‌اند که در مورد دانشگاه‌ها اطلاعاتی دریافت کرده‌اند، در حالی که به ترتیب ۷۴، ۷۱ و ۶۶ درصد والدین متعلق به وضعیت اقتصادی بهتر در همان ایالات، این اطلاعات را داشته‌اند [کرست و ونزیا، ۲۰۰۴].

□ نظری به تغییر در روند موجود

این تحقیق به سه زمینه‌ی نویدبخش برای انجام اصلاحات فوری پی برد: اول آن که تمام دانش آموزان، والدین و کارکنان آموزشی باید اطلاعات دقیق و با کیفیتی درباره‌ی واحدهای درسی دبیرستانی دریافت کنند تا آماده‌سازی دانش آموزان برای کسب استانداردهای مورد نظر دانشگاه‌ها میسر باشد، و نیز این که تمام دانش آموزان به این واحدهای درسی دست‌رسی داشته باشند. علاوه

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۷

داده‌های
به دست آمده
از پروژه‌ی
بریج نشان می‌دهد
که دانش آموزان
دبیرستانی
متعلق به
رشته‌های دارای
برنامه‌ی درسی
فشرده
نسبت به
هم کلاسان خود
در سایر رشته‌ها
آمدگی بیشتری
برای پذیرش
در دانشگاه
پیدا می‌کنند

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۸

بر این، مدارس باید به دانش آموزان و والدین آن‌ها تفهیم کنند که فارغ‌التحصیل شدن از دبیرستان با حداقل صلاحیت، به هیچ وجه به معنی آمادگی ورود به دانشگاه محسوب نمی‌شود. دوم آن که توجه و نگاه رسانه‌ها، سیاست‌گذاران و محققان باید به دست‌یابی گسترده به کالج‌ها و دانشگاه‌هایی باشد که در خدمت اکثریت دانشجویان هستند. این مؤسسات آموزش عالی به کمک‌های مالی و راهبری دولت فدرال، دولتی ایالتی و سایر رهبران نیاز دارند. افزایش میزان موفقیت دانشجویان در این مؤسسات، یک سرمایه‌گذاری عمومی پربازده به شمار می‌رود، زیرا در نتیجه‌ی آن، نرخ موفقیت در به پایان بردن تحصیلات دانشگاهی‌ها، برای دانشجویان متعلق به خانواده‌های فقیر و رنگین پوست افزایش می‌دهد.

سوم آن که می‌باید به دانش آموزان تفهیم کرد، ورود به آموزش عالی، مشکل‌ترین بخش کار نیست. برنامه‌های محلی، ایالتی و فدرال می‌باید دامنه‌ی دید را را از دست‌یابی به آموزش عالی فراتر ببرند و به موفقیت در پایان تحصیلات دانشگاهی معطوف کنند. فرصت واقعی در دست‌رسی به تحصیلات عالی این است که فرد پس از ورود به دانشگاه، به احتمال قوی بتواند از آن فارغ‌التحصیل شود. محتوای درس‌های دبیرستانی، ارائه‌ی مشاوره در مورد دانشگاه، کمک و معاضدت برای آمادگی ورود به دانشگاه و سایر برنامه‌ها، می‌باید برای دانش آموزان روشن کنند که چه باید انجام دهند تا در دانشگاه‌های برتر و معمولی موفق شوند.

راهبردهای منطقی

چگونه می‌توانیم به این هدف‌ها دست پیدا کنیم؟ در قدم اول، به هنگام تنظیم و اصلاح استانداردها و سنجش دانش آموزان سال آخر دبیرستان، باید شرکای اصلی و دست‌اندرکاران مؤسسات آموزش عالی نیز حضور داشته باشند. به همین ترتیب، هنگام تنظیم و بازنگری سیاست‌های پذیرش و تعیین رشته‌ی تحصیلی در مؤسسات آموزش عالی، باید دبیران و مشاوران تحصیلی سال آخر دبیرستان‌ها نیز در این کار مشارکت داشته باشند. اصلاح محتوای این دو نظام و به اجرا درآوردن آن‌ها، بدون ارتباط معنی‌دار و سیاست‌گذاری هماهنگ بین این دو سطح از آموزش مشکل خواهد بود.

دبیرستان‌ها و مسئولان منطقه‌ی آموزشی، مؤسسات و نظام‌های آموزش عالی و حکومت فدرال می‌توانند، برای بهبود و روان‌سازی انتقال همه‌ی دانش آموزان از دبیرستان به دانشگاه‌ها، اقدامات زیر را انجام دهند:

■ اطمینان حاصل کنند که کالج‌ها و دانشگاه‌ها، استانداردهای تحصیلی خود را منتشر می‌کنند تا دانش آموزان، والدین، دبیران و مشاوران تحصیلی، اطلاعات دقیقی درباره‌ی آمادگی برای ورود به آن‌ها در اختیار داشته باشند. این اطلاعات باید فراتر از اطلاعات کلی درباره‌ی نحوه‌ی دست‌یابی به دانشگاه برای همه‌ی دانش آموزان باشد. برای مثال، نظام دانشگاه ایالتی کالیفرنیا از یک آزمون موفقیت تحصیلی پایه‌ی یازدهم در سراسر ایالت، به عنوان آزمون تعیین رشته‌ی تحصیلی، استفاده می‌کند. دانش آموزان سال‌های اول دبیرستان که می‌خواهند در سال آخر دبیرستان از مدارس ایالتی استفاده کنند و در آزمون ایالتی پایه‌ی یازدهم نمره‌ی ضعیف گرفته‌اند، توصیه‌های خاصی را برای انتخاب درس‌های سال آخر دبیرستان دریافت می‌کنند.

علاوه بر این اقدامات، سازمان‌های ایالتی باید مطالب و اطلاعات را نه تنها به زبان انگلیسی، بلکه به زبان‌های دیگری هم که در ایالت رواج دارند، منتشر کنند.

ارتباط بین محتوای آزمون‌های پذیرش و تعیین رشته‌ی مؤسسات آموزش عالی و استانداردها و ارزش‌یابی پایانی سال آخر دبیرستانی را، برای ایجاد هماهنگی هر چه بیشتر بین آن‌ها، مورد بررسی و مطالعه قرار دهند. کیفیت بالای استانداردها و ارزش‌یابی از فارغ‌التحصیلان دبیرستانی که با استانداردها و نحوه‌ی ارزش‌یابی مؤسسات آموزش عالی هماهنگ و هم‌جهت شده باشد، موجب دریافت نشانه‌های صحیح و انگیزه‌های قوی در دانش‌آموزان می‌شود.

اجازه دهند که دانش‌آموزان، آزمون پذیرش و تعیین رشته‌ی آموزش عالی را در دوره‌ی دبیرستان بگذرانند تا بتوانند، انتظارات دانشگاه‌ها را درک کنند و از نظر تحصیلی خود را برای ورود به دانشگاه آماده سازند. این آزمون‌ها و ارزش‌یابی‌ها می‌باید جنبه‌ی تشخیصی داشته باشند، به نحوی که دانش‌آموزان، والدین و معلمان به روشنی آگاه شوند که چگونه می‌توان مهارت‌های آمادگی برای ورود به دانشگاه را تقویت کرد.

آخرین سال دبیرستان را به اصلاح و جبران کمبودهای آمادگی برای ورود به دانشگاه اختصاص دهند و واحدهای درسی مناسبی را در سال آخر دبیرستان به واحدهای درس‌های عمومی دانشگاهی مرتبط سازند [کرتس، ۲۰۰۱]. برای مثال، دانش‌آموزان غالباً در سال آخر دبیرستان، واحدهای درسی ریاضیات را انتخاب نمی‌کنند، زیرا خواندن حداقل سه سال ریاضیات برای فارغ‌التحصیلی از دبیرستان و ورود به دانشگاه کفایت می‌کند. در نتیجه، دانش‌آموزان وقتی به دانشگاه وارد می‌شوند، غالباً در آزمون ریاضیات مردود می‌شوند، زیرا از نظر محتوای مورد انتظار، واحدهای کافی را نگذرانده و یا آن‌چه را که آموخته‌اند، فراموش کرده‌اند.

دبیران را در مورد استانداردهای تحصیلی دانشگاه‌ها (از جمله تعیین رشته) و روال تقاضای پذیرش دانش‌آموزان مطلع کنند. این اطلاعات به خصوص باید به اطلاع دبیرانی برسد که با دانش‌آموزان متوسط و ضعیف سر و کار دارند. همین‌طور لازم است، مدارس نیز اطلاعات بیشتری درباره‌ی استانداردهای تعیین رشته‌ی دانشگاه‌ها در اختیار دبیران دبیرستان‌ها قرار دهند، به نحوی که آن‌ها بتوانند، واحدهای درسی خود را با انتظارات آموزش عالی تطبیق دهند.

برنامه‌های حضور هم‌زمان یا دوگانه‌ی موفق بین دبیرستان و دانشگاه را توسعه دهند تا تمام دانش‌آموزان را دربرگیرند، نه این‌که فقط شامل افراد مصمم به تحصیل شوند.

از تمام بخش‌های آموزشی، اطلاعات را جمع‌آوری و ترکیب کنند. ایالات و مناطق باید شماره‌هایی را به دانش‌آموزان اختصاص دهند تا بتوان پس از ترک دبیرستان، پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تعقیب کرد. این اطلاعات باید شامل آزمون‌های تعیین رشته و پیشرفتی باشد که در جهت نیل به دریافت درجه‌ی تحصیلی یا دریافت گواهی‌نامه صورت گرفته‌اند و با نظام پاسخ‌گویی ایالتی تحصیلات عالی نیز مرتبط باشند. مؤسسات آموزش عالی و دبیرستان‌ها، برای یادگیری نحوه‌ی استفاده از این داده‌ها در سیاست‌گذاری‌ها و فعالیت‌های تهیه‌ی برنامه‌ی درسی و تدریس، به کمک و پشتیبانی نیاز دارند. برای مثال، اخیراً در پژوهشی مشخص شد که سطح کتاب «خواندن» در دبیرستان، به مراتب پایین‌تر از سطح کتاب خواندن

به ترتیب

۴۲، ۴۴ و ۴۷ درصد

والدین کم‌بضاعت

در ایالات ایلینویز،

مریلند و آرگون

اظهار داشته‌اند

که در مورد

دانشگاه‌ها اطلاعاتی

دریافت کرده‌اند

در حالی که به ترتیب

۷۴، ۷۱ و ۶۶ درصد

والدین متعلق به

وضعیت اقتصادی

بهتر در

همان ایالات

این اطلاعات را

داشته‌اند

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۴۹

برنامه‌های محلی،
ایالتی و فدرال
می‌باید
دامنه‌ی دید را
از دست‌یابی
به آموزش عالی
فراتر ببرند
و به موفقیت
در پایان تحصیلات
دانشگاهی
معطوف کنند

در دانشگاه است [ویلیامسون^{۱۰}، ۲۰۰۴]. علاوه بر این، محققان «سازمان سنجش و پژوهش‌های آموزشی»، به مغایرت عمده‌ای بین ارزش‌گذاری دبیران دوره‌ی دبیرستان و مدرسان آموزش عالی در نحوه‌ی نگارش شاگردان پی‌بردند. مدرسان آموزش عالی، دستور زبان و کاربرد آن را در درجه‌ی اول اهمیت قرار می‌دهند، در حالی که دبیران دبیرستان‌ها پایین‌ترین رتبه را برای این مهارت قائل می‌شوند [رونی^{۱۱}، ۲۰۰۳].

■ برای فعال کردن بیشتر سیاست‌گذاری در سطح دوره‌ی کارشناسی ایالت، اعتبارات فدرال را افزایش دهند. این کار می‌تواند شامل تخصیص اعتبار برای مباحثات مشترک بین معلمان دوره‌ی دبیرستان و آموزش عالی باشد، و مستلزم بررسی و بهبود فعالیت‌هایی چون جمع‌آوری و استفاده از داده‌ها در همه‌ی بخش‌های نظام مورد مطالعه است. هم‌چنین این اعتبار می‌تواند در جهت فعالیت‌های مشترکی باشد که هدف آن‌ها، قادر ساختن دانش‌آموزان به انتقال موفقیت‌آمیز از یک نظام آموزشی به نظام بالاتر است.

■ سیاست‌های کمک مالی به دانشجویان را به ادامه‌ی تحصیل و نرخ فارغ‌التحصیلی آن‌ها وابسته سازند. در این صورت، هرگاه تعداد بیشتری از دانشجویان یک مؤسسه آموزش عالی موفق به دریافت درجه‌ی دانشگاهی یا گواهی‌نامه‌ی حرفه‌ای شوند، آن مؤسسه از کمک‌های مالی فدرال و ایالتی سهم بیشتری دریافت خواهد کرد.

بدون تردید، اجرای این توصیه‌ها نمی‌تواند به سرعت ده‌ها علت‌آمدگی ضعیف دانش‌آموزان برای ورود به دانشگاه را از میان بردارد. اما این توصیه‌ها، گام‌های مهمی در جهت تهیه و توسعه‌ی یک تجربه‌ی آموزشی عادلانه‌تر برای همه‌ی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند و زمینه‌ی لازم برای آماده کردن کلیه‌ی دانش‌آموزان نیازمند موفقیت در دانشگاه را فراهم می‌کنند.

◀ زیرنویس

1. Michael W. Kirst (استاد مدرسه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه استنفورد)
2. Education Trust
3. Fry
4. National Center for Education Statistics.
5. Adelman
6. Stanford University Bridge Project
7. Kirst & Venezia.
8. Antonio
9. Bueschel
10. Williamson
11. Rooney

◀ منابع

www.Bridge Project.Stanford edu.

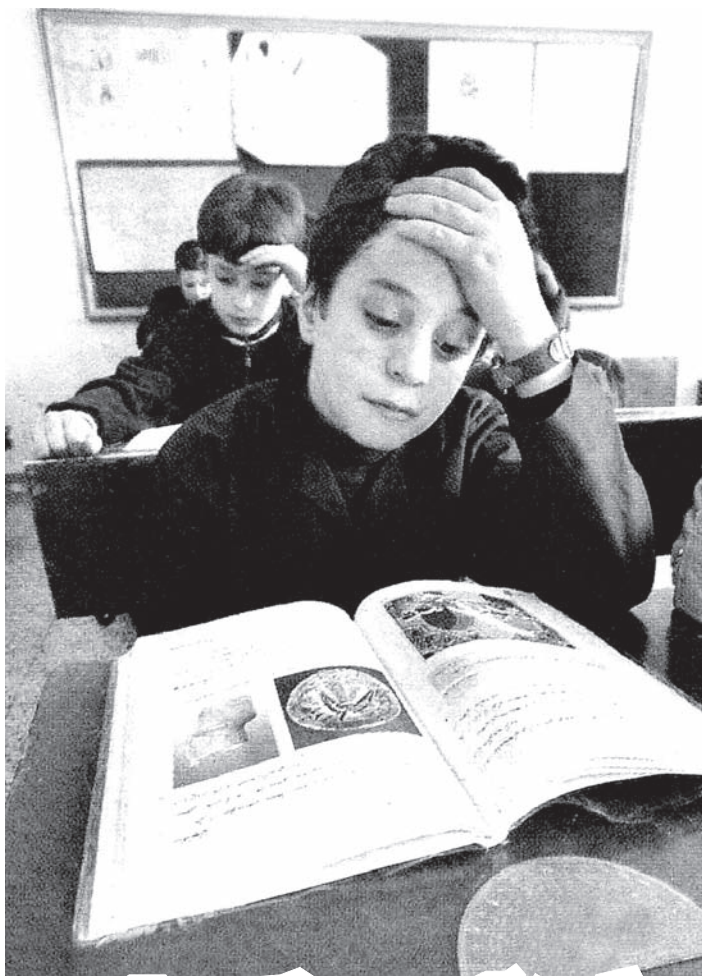
۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶



۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۱





ویژگی‌های محتوای مبتنی بر یادگیری فعال

سید امیر رون

اشاره

در شماره‌ی ۱۳ فصل‌نامه‌ی «رشد جوانه»، شیوه‌های ارائه‌ی محتوای آموزشی و تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال، آن هم از نوع نوشتاری، مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. در این شماره، ضمن بیان ویژگی‌های محتوای مبتنی بر یادگیری فعال و دیدگاه برخی از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، به معیارهای اساسی که در تدوین چنین محتوایی برای کتاب‌های آموزشی و تربیتی، و نیز سنجش و ارزش‌یابی کتاب‌های تولید شده می‌توان به کار برد، ارائه شده است. کاربرد این معیارها، نویسندگان، ناشران و ارزش‌یابان را در تولید و ارزیابی کتاب‌های مناسب و اثربخش در فضای آموزش و پرورش، توانمندتر می‌سازد.

۱۸/۱۹۹۱۹۷

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۲

کارایی آموزش و پرورش و درجه و تنوع تغییرات اساسی در فراگیران، به چگونگی ارائه و سازمان دهی محتوای آموزشی و تربیتی مناسب بستگی دارد. نحوه‌ی تنظیم و ارائه‌ی مطالب باید به گونه‌ای باشد که یادگیری آن‌ها به طرز کاملاً اثربخش انجام گیرد. به این منظور، در برنامه‌ی آموزشی و تربیتی باید وسایل کافی و مورد نیاز پیش‌بینی شوند و در محتوای آموزشی و تربیتی، سؤالاتی مطرح می‌شوند که از طریق آن‌ها، فراگیران با استفاده از تجربیات قبلی خویش، به تجزیه و تحلیل بپردازند، مطالب تازه و کلیدی آموزش را با نوعی پژوهش و اکتشاف به‌دست آورند، با تلاش و جدیت و انگیزه‌ی شخصی، موضوع را واریسی کنند، و بصیرت و بینش لازم را حاصل آورند. در واقع، «یادگیری چگونگی یادگیری» مد نظر است که طی آن فراگیر ابتدا با یک موضوع و یا پیام حاوی حقایق عینی و تعاریف مقدماتی آشنا می‌شود و به تدریج با آموختن چگونگی یادگیری، به محتوای آموزشی و تربیتی پیچیده‌تر و اساسی‌تری می‌پردازد.

محتوا نیز با تکیه بر روش‌های یادگیری فعال، باید فراگیران را به دریافت و کشف اطلاعات تکمیلی هدایت کند، تا آن‌ها ضمن آشنایی با مفاهیم کلیدی آموزش، مفاهیم اصلی محتوا را به یکدیگر ربط دهند. این ارتباط ساختاری بین مفاهیم اصلی و پیام آموزشی، بر هدف‌های آموزشی تکیه دارد. فراگیران، در نتیجه‌ی فهم و درک فعال و پژوهشی رابطه‌ی بین مفاهیم و اصول متون آموزشی، به طرح‌های مفهومی می‌رسند. طرح مفهومی که در نتیجه‌ی یک توالی منطقی ساده به پیچیده (عینی به ذهنی) می‌آید، به عنوان یک ایده‌ی بزرگ یا سامانه‌ای از حقایق، شامل اصول، قواعد و مفاهیم است. بنابراین، وقتی چندین مفهوم اصلی به یکدیگر مرتبط شدند، به یک طرح معنایی سالم و پیرو آن، نگرش و مهارت کاربردی منتج خواهند شد.

اما در مقابل، اگر محتوای آموزشی در بیان واقعیت، نتایج و نظرات نویسنده، به تعاریف محض، و پاسخ‌های مستقیم تکیه کند، محتوایی غیرفعال و غیرعلمی شکل می‌گیرد که باعث القا و توسعه‌ی شبهه‌های سنتی و محدود می‌شود و انگیزه‌ی فراگیران در پژوهش و کشف موضوعات افت می‌کند. «زیرا با به کارگیری مکرر رویکرد سنتی، جریان یاددهی - یادگیری به علت بیگانه بودن کتاب با نیاز فراگیران و شرایط رشد و تربیتی آنان، امری کسالت‌آور و تحمیلی می‌شود و بر رشد انگیزه‌ی فراگیران تأثیر منفی می‌گذارد، بی‌ربطی و بی‌انگیزگی نسبت به جریان آموزشی را منجر می‌گردد» [خوئی‌نژاد، ۱۳۷۴].

محتوای آموزشی منفعل یا غیرعلمی، به دلیل تأکید نهایی بر سطح دانش یا حافظه، به تغییرات اساسی در نگرش و توانش حاصل از تجربیات گذشته‌ی فردی منجر نمی‌شود و لذا در بازسازی اساسی تجربیات فعلی و گذشته‌ی فرد، تأثیر چندانی ندارد. در حالی که تنظیم محتوا به صورت فعال، پژوهشی و اکتشافی، امکان تجزیه (تفکیک مفاهیم) و تحلیل (تبیین رابطه‌ی مفاهیم) را برای فراگیران فراهم می‌سازد. در چنین وضعیتی، نقطه‌ی آغاز یادگیری و تربیت، توانمندی‌های فعلی فراگیران خواهد بود. در نتیجه، فعالیت‌های آموزشی آنان در یک آموزش متصل و پیوسته، نوعی «یادگیری معنی‌دار» را موجب خواهد شد. در این فرایند، افراد به تناسب موقعیتی که در آن درگیر هستند، مطابق با توانمندی‌های خود (تجربیات و معلومات گذشته، و آمادگی شناختی، عاطفی، اجتماعی و بدنی) فرصت کافی برای یادگیری پیدا می‌کنند که در واقع فرصتی است برای اندیشیدن تا به این ترتیب، فرد موضوع مطرح شده را درک کند، جوانب امر و ابعاد مسئله را

محتوا باید
فراگیران را
به دریافت
و کشف
اطلاعات تکمیلی
هدایت کند

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۳

در نظر بگیرد و در مسیر جمع‌آوری اطلاعات و تحصیل آگاهی‌های مورد نیاز، هدایت شود. در این شرایط، انگیزه‌ی تحصیلی شخصی با استعدادها و تفاوت‌های فردی او هماهنگ شود. مهم‌ترین خصوصیت یادگیری فعال عبارت است: «تسهیل در ارتباط فراگیر با محتوای آموزشی و تربیتی، به صورت دوجانبه» [سلیمان‌پور، ۱۳۸۱]. تغییر حاصله در دانش، توانش و نگرش شخص. براساس همین رابطه‌ی دوجانبه با مفاهیم و اطلاعات جانبی یا تکمیلی شکل می‌گیرد که آن را «تجربه» می‌نامند. چنین تغییری از ثبات درونی بیشتری برخوردار است و به شرایط عینی و عملی زندگی فردی نفوذ و توسعه پیدا می‌کند. نگرشی از این دست، از مضامین اصلی محتوای آموزشی مبتنی بر یادگیری فعال، اثربخش و خلاق است. از جمله نتایج به‌کارگیری شیوه‌ی ارائه‌ی محتوای مبتنی بر یادگیری فعال، می‌توان به آثار مطلوب فرهنگی اجتماعی اشاره کرد که به طور مستقیم یا غیرمستقیم حاصل می‌شوند. در ادامه به برخی از این آثار و نتایج می‌پردازیم [مهرمحمدی، ۱۳۷۹]:

۱. سازوکار یادگیری فراگیران، و به عبارت دیگر، راه‌های گوناگون چگونه یادگرفتن، توسعه می‌یابد.
 ۲. روح علمی و خلاقیت در یادگیرندگان ایجاد و تقویت می‌شود و با راهبردهای پژوهش خلاق و جست‌وجو در پی دانش جدید انس پیدا می‌کنند.
 ۳. فراگیران را به کاوشگری، جست‌وجو در پی دانش جدید، تحقیق، و نیز برخوردار از استقلال و خوداتکایی در یادگیری علاقه‌مند می‌سازد.
- از آثار دیگر می‌توان به قابلیت خود راهبری، گزینش اطلاعات درست، یادداری طولانی‌تر، تعهد به اصلاح امور اجتماعی، آشنایی با راهبردهایی برای حل مسائل و معضلات اجتماعی، و برخوردار از توان تجزیه و تحلیل ارزش‌ها اشاره کرد. بنابراین ملاحظه می‌شود که استفاده از روش‌های اشاعه‌ی محتوای مبتنی بر یادگیری فعال، علاوه بر نتایج مثبت آموزشی و تربیتی، به نتایج مثبت فرهنگی، اجتماعی، اخلاقی و حتی سیاسی می‌انجامد.

اگر
محتوای آموزشی
در بیان واقعیت
به تعاریف محض
و پاسخ‌های مستقیم
تکیه کند
محتوایی غیرفعال
و غیرعلمی
شکل می‌گیرد

□ ماهیت محتوای آموزشی و تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال از دیدگاه برخی صاحب‌نظران

محتوای آموزشی و تربیتی حاوی وقایع، عقاید، اصول و مسائل ویژه‌ای است که در یک منبع اطلاعات، یعنی کتاب ملحوظ هستند. به عبارت ساده‌تر، محتوا چیزی است که فراگیران درصدد آموختن و یادگرفتن آن برمی‌آیند تا زمینه‌ی تغییر رفتار در آنان فراهم آید. «سازمان‌دهی تجارب یادگیری»^۱ یا «راهبردهای آموزشی»^۲ به شیوه‌های ارائه‌ی مطالب و موضوعات به فراگیران گفته می‌شود. در ادامه، برای آشنایی با دیدگاه برخی از صاحب‌نظران درباره‌ی ماهیت محتوای آموزشی مبتنی بر یادگیری فعال، به عمده‌ترین و صریح‌ترین نقطه‌نظرات آنان با رعایت اختصار اشاره می‌شود. از جمله اصولی که افلاطون مطرح می‌سازد، این است که محتوا باید از یک سو تفکر منطقی و انتزاعی را پرورش دهد، و از سوی دیگر، از نظر نظام مهارت‌ها و توانایی‌های عملی مطرح شود. وی به ریاضی بیشتر گرایش دارد و یا مشخصه‌ها و ترکیب اصول آن را مدنظر قرار می‌دهد. ارسطو در کتاب هشتم سیاست، در محتوا، تلفیق تربیت فکری و پرورش اخلاقی را مدنظر دارد. به طور کلی، او در برنامه‌ی آموزشی و درسی، به متون ادبی- انسانی بیشتر گرایش دارد. ویوس^۳

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۴

مهم ترین خصوصیت
یادگیری فعال
عبارت است از
تسهیل در
ارتباط فراگیر
با محتوای
آموزشی و تربیتی
به صورت دوجانبه

با نگرش روان شناختی کودک، آموزش را با فعالیت شاگرد و زندگی او مرتبط می سازد و بر مبتنی بودن محتوا بر کاربرد و نیاز زندگی تأکید دارد.

راتکه^۴، از اصلاح گران تعلیم و تربیت آلمان، ضمن بیان قاعده‌ی کلی «همه چیز براساس نظم و روال طبیعی»، معتقد است: آموزش زمانی طبیعی است که براساس تجربه‌ی فرد شکل گیرد. لذا او یادگیری زبان مادری را مبنای آموزش های بعدی قرار می دهد.

کمینوس^۵، در تعلیم و تربیت، نقشی همانند نقش کپرنیک و گالیله در علوم طبیعی دارد. او معتقد است: انسان تصویری خارج از ذات خداوند و مایه‌ی عظمت اوست. او که طراح «دانش فراگیر»^۶ است، عقیده دارد: محتوای آموزشی باید با توجه به واقعیات عینی و محسوس، و تقدم شیء بر کلمات و فعالیت تجربی فراگیران تدوین شود. او جزو اولین کسانی است که محتوای مصور را تهیه و ارائه کردند. ژان ژاک روسو^۷، با افکار متأثر از «طبیعت گرایی» بانگ بازگشت به طبیعت را سر می دهد و هیچ گونه دخالتی را در تربیت مستقیم کودک جایز نمی داند. به بالندگی، خودجوشی و هدفمند بودن درونی انسان ها و فعال بودن آن ها ایمان دارد و انسان شدن را بر هر شغل و حرفه ای مقدم می دارد.

کانت^۸ در امر تربیت کودکان معتقد است که نباید صرفاً برای حال، بلکه باید برای شرایط بهتر و ممکن آینده‌ی نوع انسان، پیش بینی های لازم صورت گیرد. وی در ارائه‌ی محتوا بر کاربرد مهارت های تفکر و چگونه اندیشیدن روی مسائل تأکید دارد.

پستالوزی^۹ معتقد به پرورش قوای درونی و استعدادهای طبیعی انسان به طور هماهنگ است. به هدف «انسان شدن» و آموزش از نقطه نظر انتقادی توجه دارد و تأکید می کند که محتوای برنامه باید منجر به فعالیت و تجربه اندوزی فراگیران بینجامد [نقیب زاده، ۱۳۷۳].

هرپارت^{۱۰} درباره‌ی محتوا، بر «مفهوم علاقه و رغبت» تکیه می کند و این مفهوم در فلسفه و روان شناسی او، از معنای خاص برخوردار است. بیش از هر چیز بر مفهوم عقلانی رغبت تأکید دارد و محتوا را تدارک فرصت هایی برای ایجاد و فعال شدن علاقه می داند. او شرایط محتوای آموزشی را عبارت از محسوس و عینی، دائمی و پیوسته، پیشرو و ارتقادهنده و محتوای مبتنی بر فعالیت و کاربردی می داند [شریعتمداری، ۱۳۷۵].

هرپرت اسپنسر^{۱۱} انگلیسی، توجه زیادی به فعالیت های عمده‌ی زندگی دارد. او معیار با ارزش بودن دانش برای زندگی انسان را مطرح می کند و معتقد است: محتوای آموزشی باید به اصل فعالیت توجه کند، و پنج فعالیت عمده را مطرح می سازد که عبارت اند از: ۱. فعالیت برای حفظ مستقیم خود؛ ۲. فعالیت برای حفظ غیرمستقیم خود؛ ۳. تربیت نسل بعدی؛ ۴. حفظ مناسبات اجتماعی؛ ۵. فعالیت مبتنی بر علاقه در اوقات فراغت.

اساس و زیربنای نگرش های جان دیویی^{۱۲}، اصالت عمل و ابزاری بودن است و به نتایج عملی تکیه می کند. سنت ها و ارزش های ثابت را رد می کند و به دنبال تواناساختن ذهن انسان برای پیشرفت مستمر و عملی در جهان در حال تحول است. او مدرسه را یکتا جریان زندگی می داند و بر یادگیری از طریق تجربه‌ی فعال تأکید دارد.

تایلر^{۱۳}، از بیروان فکری جان دیویی و طرفدار عملی کردن تعلیم و تربیت پیشرو، دارای گرایش رفتارگرایانه است او درباره‌ی چگونگی محتوا، بر توجه به زندگی عملی، تجربه‌ی فعال و نیاز فراگیر، به عنوان یکی از اصول اساسی و زیربنای، تأکید می کند.

ویلیام رومی^{۱۴}، محتوایی را فعال و خلاق می‌داند که دارای ویژگی‌های زیر باشد [شعاری نژاد، ۱۳۷۷]:

۱. دانش‌آموز را راهنمایی و ترغیب می‌کند، روی سؤالاتی فکر کند که پاسخ آن‌ها به‌طور مستقیم در متن یافت نمی‌شود و او باید روی اطلاعات و مفروضات داده شده تأمل و اندیشه کند، به تجزیه و تحلیل آن‌ها بپردازد، تا به درک و فهم کاملی از موضوع و سؤال برسد و به سوی حل مسئله رهنمون شود. بنابراین محتوای فعال، رشددهنده و تقویت‌کننده‌ی نوعی تفکر خلاق و فعال است.

۲. با طرح پرسش‌هایی در متن متناسب با موضوع، نوعی حالت دوم تعادل در فرد ایجاد کند، باعث جلب توجه او شود، و تمرکز شاگرد را بر موضوع آموزشی افزایش دهد.

۳. متناسب با موضوع باشد و در صورت لزوم، از شاگرد بخواهد که آزمایشی را انجام دهد و نتایج حاصله را با همان تفکر کودکانه‌ی خویش تحلیل کند. چنین محتوایی فراخوانی است برای پژوهش، کشف و اندیشیدن.

۴. از فراگیر بخواهد، نتایجی را که خود با چنین رویکردی کسب کرده است، بیان کند. این ویژگی، قوام‌دهنده و تقویت‌کننده‌ی انگیزه‌ی علمی و استقلال فردی است.

۵. شاگرد را به حل مسئله‌ی موجود آموزش تشویق کند تا به تعریف دقیق‌تر و کامل‌تری از موضوع نایل آید و چارچوب موضوع یا مسئله را بی‌گیری کند؛ هرچند به بررسی محیطی نیاز باشد.

۶. توسط آن، فراگیران با دیدگاه‌های متضاد و متناقض برخورد کنند و ترغیب شوند که هرچند می‌توانند، به ارزیابی بپردازند و نهایتاً راه‌حلی ارائه کنند و شرایط به‌دست آمده را با شرایط عینی زندگی اجتماعی مرتبط سازند.

بررسی دیدگاه‌های مورد اشاره نشان می‌دهد که ارتباط تنگاتنگی بین شیوه‌ی ارائه، محتوا، و هدف وجود دارد. به‌ویژه این که محتوای آموزشی تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال، به یادگیری فعال منجر می‌شود و در چنین موقعیتی، فراگیر به فعالیت فکری ترغیب می‌شود. اصولی که در ادامه می‌آیند، گویای همین پیامد معنایی است که با توجه به تفاوت‌های عمده‌ای که بین دیدگاه‌های نویسندگان و ناشران تعلیم و تربیت سنتی و تعلیم و تربیت نوین در تولید کتاب‌های آموزشی و تربیتی مناسب و مرتبط با برنامه‌های درسی وجود دارد، قابل توجه و اجرا هستند.

ارسطو در کتاب
هشتم سیاست
در محتوا
تلفیق تربیت فکری
و پرورش اخلاقی را
مد نظر دارد

توصیه‌هایی برای تدوین محتوای آموزشی و تربیتی مبتنی بر یادگیری فعال

۱. آغاز محتوا، با طرح موقعیتی مبهم و یا شرح کوتاهی از تجربیات قبلی فراگیر، و مسئله و یا طرح سؤال و فرضیه‌ای مربوط به اجتماع و زندگی فراگیر.

۲. ارائه‌ی محتوا برپایه‌ی مفاهیم پیش‌نیاز اصلی و ترغیب فراگیر به فرضیه‌سازی و جمع‌آوری اطلاعات مرتبط با موضوع.

۳. پویانمودن محتوا با برخورداری از فرایند یادگیری اکتشافی، پژوهش، تفکر نقادانه و خلاقیت، به جای تبعیت محض از دستورالعمل‌ها.

۴. برجسته‌نمودن تفاوت‌ها، تضادها و مشابهت‌ها در روند ارائه‌ی مفاهیم آموزشی و تربیتی.

۵. کاربرد مثال‌های موردی، عملیاتی و طبیعی یا عینی مرتبط با زندگی روزمره [سلیمان پور، ۱۳۸۴].

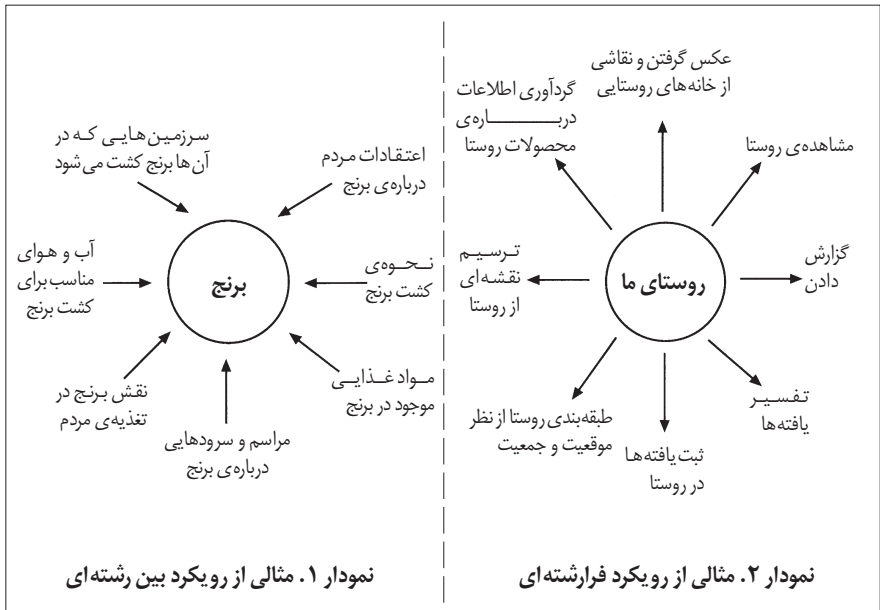
۱۸/۱۹۹۱۹۹
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۶

۶. توجه به اصل درهم تنیدگی و ترکیب حوزه‌های علمی در تدوین محتوا. بدین ترتیب که سازمان‌دهی محتوا پیرامون موضوعات وسیع، مسئله‌های مهم یادگیری، تلفیق حوزه‌های نوین با رشته‌های علمی، (برای مثال آموزش ترافیک با موضوعات مدنی)، تلفیق آموزش مهارت‌های پایه‌ای یادگیری و تفکر خلاق، موضوعات گوناگون آموزشی و تربیتی و یا تلفیق رشته‌های علمی با یکدیگر باشد [معافی و ملکی، ۱۳۷۵]. رویکردهای درهم تنیدگی ممکن است بین رشته‌ای و یا فرارشته‌ای باشند.

در رویکرد بین رشته‌ای، محتوا حول و حوش موضوعات مشترک بین دو یا چند علم، سازمان‌دهی می‌شود. برای مثال، محیط زیست که موضوع مشترک بین علوم تجربی، جغرافیا، زیست‌شناسی و یا شیمی محیطی است، از منظر این علوم مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در رویکرد فرارشته‌ای تلاش می‌شود، از طریق محتوای برگرفته از علوم متفاوت، فرد به هدف‌های فرایند تفکر و یا مهارت‌های پایه‌ای یادگیری و تفکر خلاق دست یابد. برای مثال، «جانور» مفهومی برگرفته از علم زیست‌شناسی است. نویسنده سعی می‌کند، فراگیران ضمن مطالعه‌ی مشخصات یک جانور، به هدف‌هایی نظیر مشاهده، گردآوری اطلاعات، طبقه‌بندی، ثبت و تفسیر یافته‌ها و استنتاج دست یابند. این هدف‌ها، فراتر از مفاهیم رشته‌ای نظیر حقایق، اصول و تعاریف درباره‌ی جانوران است. مثال‌های ارائه شده در نمودارهای ۱ و ۲، به روشن شدن این دو رویکرد کمک می‌کنند. اساس این رویکرد بر این فرض مبتنی است که فراگیران قادر به تفکیک علوم براساس موضوعات گوناگون نیستند و یادگیری آن‌ها، کل‌گرایانه است و جریان آموزش، فراگیر را به مهارت‌های فرایند تفکر از طریق موضوعات علمی آشنا می‌کند.

**محتوای فعال
رشددهنده
و تقویت‌کننده‌ی
نوعی
تفکر خلاق
و فعال است**



**بررسی دیدگاه‌ها
نشان می‌دهد
که ارتباط
تنگاتنگی
بین شیوه‌ی
ارائه محتوا و هدف
وجود دارد**

۷. حتی الامکان، کاهش موضوع‌های انتزاعی، و تنظیم مطالب متناسب با سن دانش‌آموزان.
۸. برهم زدن تقدم و تأخر مطالب در صورت ضرورت و مفیدبودن، و مفیدنبودن به ساختار دانش یا رشته‌ی علمی.
۹. ایرانی و در جهت حفظ هویت ملی و اسلامی بودن عکس‌ها و تصویرها تا حد امکان.
۱۰. تأکید محتوا بر درگیری مستقیم فراگیران در تجارب یادگیری و پرورش معیارها و نگرش‌های مطلوب انسانی.
۱۱. قراردادن پرسش‌ها و تمرین‌ها در جهت ارزش‌یابی قلمروها و سطوح متعدد تفکر انسانی، و ارزیابی ارزش‌ها و مهارت‌های علمی.
۱۲. طراحی فعالیت‌های علمی در جهت رسیدن به مفاهیم جدید، نه در جهت تصدیق گفته‌های قبلی کتاب [یارمحمدیان، ۱۳۷۹].
۱۳. تدوین محتوای کتاب به گونه‌ای که توجه فراگیران را به اهمیت بررسی‌های کمی و کیفی در رابطه با موضوع و لزوم دست‌رسی به دلایل و منابع متعدد جلب کند.
۱۴. توجه به علائق و سطوح متفاوت فراگیران از طریق طرح فعالیت‌های انفرادی، غنی‌سازی آزاد، و تقویت روحیه‌ی همکاری گروهی و یادگیری مشارکتی.

زیرنویس

- | | |
|---|---------------------|
| 1. organization of Learning experiences | 8. Kant |
| 2. Instructional Strategies | 9. Pastalozzi |
| 3. Vives | 10. Herbart |
| 4. Ratke | 11. Herbert Spencer |
| 5. Comenius | 12. john Dewey |
| 6. Pan - Sophia | 13. Tyler |
| 7. Rousseau | 14. Wiliam Romay |

منابع

۱. سیلور، جی گالن و دیگران (۱۳۷۴). برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر. ترجمه‌ی غلامرضا خوئی نژاد. نشر آستان قدس رضوی.
۲. سلیمان پور، جواد (۱۳۸۱). «برنامه‌ریزی درسی در آموزش ضمن خدمت سازمان‌ها». نشر احسن.
۳. مهرمحمدی، محمود (مترجم). میلر، جی، پی (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه‌ریزی درسی. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی. انتشارات سمت.
۴. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۳). نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش. نشر طهوری.
۵. شریعتمداری، علی (۱۳۷۵). جامعه‌ی تعلیم و تربیت. انتشارات امیرکبیر.
۶. شعاری نژاد،؟؟؟ (۱۳۷۷). «فلسفه‌ی آموزش و پرورش». انتشارات امیرکبیر.
۷. سلیمان پور، جواد (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی. انتشارات احسن.
۸. معافی، محمود و ملکی، حسن (۱۳۷۵). «گزارش تحقیق چگونگی تلفیق برنامه‌های تاریخ، جغرافیا، تعلیمات اجتماعی و ارائه‌ی اصول و روش‌های مناسب در این خصوص». پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۹. یار محمدیان، محمدحسین (۱۳۷۹). اصول برنامه‌ریزی درسی. انتشارات یادواره کتاب.



۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۵۹

بازی بدون برنده

● نویسنده: دلبلیو. جیمز پوفام
● مترجم: آرزو علومی

اشاره

تصور کنید که بخش تولیدات جدید یک شرکت سازنده‌ی بازی‌های صفحه‌دار (ماروپله و...)، بازی جدیدی به نام «کوچه‌ی بن‌بست» ساخته است که قواعد آن هرگز اجازه نمی‌دهد، بازیکنی برنده شود. به این ترتیب، هرکس در این بازی جدید شرکت کند، به ناچار بازنده است. با اطمینان می‌توان پیش‌بینی کرد که فروش سالانه‌ی «کوچه‌ی بن‌بست» به پای فروش سالانه‌ی «مار و پله» هم نخواهد رسید.

بازی‌های بدون برنده، به وضوح بی‌ثمرند. با این وصف، در چند دهه‌ی اخیر، بسیاری از مریبان کشور آمریکا با علاقه‌مندی خاصی در این بازی آموزشی شرکت کرده‌اند؛ این بازی به سادگی بدون برنده است! من این بازی را «کاهش شکاف در پیشرفت درسی» نامیده‌ام، اگرچه به دلیل آن که کماکان مشغول این بازی هستیم، می‌توان آن را «کوچه‌ی بن‌بست» نامید. بیش‌تر شرکت‌کنندگان در بازی کاهش شکاف در پیشرفت درسی، نیت خیری دارند، اما درک نمی‌کنند که در وضعیت کنونی، کوچک‌ترین امکان موفقیتی در تلاش‌های آنان برای کاستن این شکاف در پیشرفت درسی وجود ندارد.

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۰

عملکرد دانش آموز در امتحان، با یادگیری او مساوی نیست

هنگامی که مربیان آمریکا از «شکاف در پیشرفت درسی» سخن می گویند، منظور آنان، تمایز و تفاوت در عملکرد میان گروه‌های قومی و نژادی و نیز میان فرزندان خانواده‌های فقیر با فرزندان طبقه‌ی متوسط یا مرفه است. هنگامی که امتحانات سراسری به منظور سنجش پیشرفت درسی، مثلاً در درس‌های هنر، زبان یا حسابان برگزار می‌شود، میانگین نمرات امتحان دانش‌آموزان اسپانیولی و سیاه‌پوست، به ندرت هم سطح دانش‌آموزان سفیدپوست است. به همین ترتیب، هنگامی که فرزندان خانواده‌های متعلق به طبقات اجتماعی-اقتصادی پایین‌تر، در این امتحانات شرکت می‌کنند، غالباً از همتایان خود در خانواده‌های مرفه‌تر، نمرات کم‌تری می‌گیرند. مربیان می‌خواهند این فاصله‌ها را کاهش دهند و یا آن‌ها را کاملاً از بین ببرند. احساس تعهد اکثر مربیان برای کاستن شکاف موجود در نمرات امتحانی گروه‌های متفاوت دانش‌آموزان، بسیار عالی است. پای‌بندی همیشگی این ملت به برابری همه‌ی شهروندان نیز همین را می‌طلبد. اما، درک اغلب مربیان از قواعدی که مبنای این کاهش شکاف هستند، ناکافی است.

بخش عمده‌ی مشکل، ریشه در این واقعیت دارد که اکثر مربیان (و بیشتر مردم عادی)، واژه‌ی «پیشرفت درسی» را به جای «یادگیری» به کار می‌برند. وقتی افراد به پیشرفت درسی در مدرسه می‌اندیشند، معمولاً به مطالبی فکر می‌کنند که دانش‌آموزان در مدرسه یاد می‌گیرند. در حقیقت، لغت‌نامه‌ها نیز «امتحان از پیشرفت درسی» را به صورت «امتحانی برای اندازه‌گیری دانش یا مهارت فرد در آن چه که قابل یادگیری و آموختنی است» وصف می‌کنند. بنابراین، امتحان گرفتن از پیشرفت درسی، سال‌هاست که از نظر عموم، اندازه‌گیری مناسبی است از آن چه کودکان در مدرسه یاد گرفته‌اند. وقتی هم بیشتر افراد به شکاف در پیشرفت درسی فکر می‌کنند، به تفاوت‌های ناشی از آنچه

دانش‌آموزان یاد گرفته‌اند، اشاره دارند. هم‌چنین، وقتی مربیان و عموم مردم، مصمم به تعیین این نکته هستند که آیا گروه‌های گوناگون دانش‌آموزان به‌طور برابر از آموزش برخوردار شده‌اند، غالباً به نمرات امتحانی این دانش‌آموزان در درس‌های متفاوت توجه می‌کنند.

اما این تصور که یادگیری‌های دانش‌آموزان در مدرسه با نمرات آن‌ها در آزمون‌های استاندارد پیشرفت درسی، ضرورتاً یکسان است، صحیح نیست. این تصور نادرست به رویکرد محکوم به شکستی درباره‌ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی می‌انجامد. به تصور من، همه‌ی مربیان مایل اند دانش‌آموزان خانواده‌های دارای وضعیت اقتصادی پایین، همان دانش و مهارت‌های شناختی را کسب کنند که دانش‌آموزان خانواده‌های دارای وضعیت بالاتر اقتصادی-اجتماعی به دست می‌آورند. ما علاقه‌مندیم، هر کودکی این فرصت را داشته باشد که ظرفیت‌های ویژه‌ی خود را شکوفا کند. اما صرف تکیه کردن بر نمرات امتحانی دانش‌آموزان به عنوان شاخص

دست‌یابی به اهداف، موجب می‌شود که راهبردهای ما، علی‌رغم نیت خیر ما، شکست بخورند. تا زمانی که بدون اندیشه این فرض را بپذیریم که کسب نمرات بالا در آزمون‌های استاندارد، با پیشرفت درسی برابر است و نمرات پایین در آزمون‌های مذکور، نشانه‌ی عدم پیشرفت درسی است، حرکت‌های حساب‌شده‌ی ما در کاهش این شکاف، محکوم به شکست است. در واقع، اگر شکافی را که مصمم به کاهش آن هستیم، به جای «شکاف تحصیلی»، به «شکاف موجود بین نمرات امتحانی» نسبت دهیم، افراد از این نکته آگاه خواهند شد که استفاده از نمرات امتحانی به عنوان تنها معیار موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تا چه حد نامناسب است. واقعیت آن است که مریبان از اندازه‌گیری‌های نادرستی برای بیان این که شکاف موردنظر کاهش یافته است یا نه، استفاده می‌کنند.

□ ستایش «از پراکندگی نمرات»!

برای آن که بفهمیم به چه دلیل آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی، ابزارهای اندازه‌گیری مناسبی نیستند، اجازه دهید به چگونگی تدوین اغلب این آزمون‌ها توجه کنیم. آزمون‌های پیشرفت تحصیلی سنتی، «هنجار مدار»^۱ هستند؛ یعنی، به گونه‌ای طراحی شده‌اند که نمرات آن‌ها در قالبی مقایسه‌ای تفسیر می‌شوند. بنابراین، وقتی دانش‌آموزی رتبه‌ی ۸۴ از صد را در درس حسابان، و دانش‌آموزی دیگر، رتبه‌ی ۷۹ را می‌آورد (و این درصدها بر مبنای رتبه‌های شرکت‌کنندگان در آزمون پیشین به دست آمده‌اند و به عنوان گروه هنجار این آزمون به کار می‌روند)، مقایسه‌ی رتبه‌های آن‌ها، تنها یک راه را پیش روی معلمان و والدین می‌گذارد. اما برای مقایسه‌ی جزئیات و تمایزات، آن گونه که در یک اندازه‌گیری هنجار - مدار ضرورت دارد، این آزمون‌ها باید مولد «پراکندگی نمرات» در حد بالایی باشند؛ یعنی، تنوع گسترده‌ای از نمرات را در اختیار داشته باشند و در آن‌ها، تعداد قابل توجهی از نمره‌های عالی، متوسط و پایین وجود داشته باشد.

از آن‌جا که آزمون‌های سنتی موفقیت تحصیلی، نیازمند پراکندگی گسترده‌ای از نمرات هستند، طراحان آزمون‌ها با زحمت بسیار، سؤالاتی را تدوین می‌کنند که موجب گستردگی فراوان نمرات باشد. جای شگفتی است که اکثر آزمون‌های ویژه‌ی ایالتی که در محل طراحی شده‌اند و قرار است سنجش بهتری از اهداف برنامه‌ی درسی آن ایالت داشته باشند نیز، تحت تأثیر این گستردگی نمرات قرار دارند. زیرا بیش تر مؤسسات تهیه‌کننده‌ی آزمون‌ها، معمولاً طراحان آزمون‌های ویژه‌ی ایالتی هستند و عملکرد بسیاری از آزمون‌های مذکور، دقیقاً به همان روشی گسترش پیدا می‌کند که در آزمون‌های هنجار - مدار کشوری مرسوم است.

اولویت‌های معلمان با اولویت‌های طراحان آزمون‌ها متفاوت است. معلمان، نگران مدت زمانی هستند که این آزمون‌های از پیش طراحی شده به خود اختصاص می‌دهند و از زمان تدریس آن‌ها می‌کاهند. اما از نظر طراحان آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، زمان برای سنجش دانش‌آموز بسیار محدود است، زیرا انبوهی از نمرات پراکنده باید ظرف یکی دو ساعت آزمون به دست آیند.

از لحاظ آماری، سؤالات گنجانده شده در آزمون که توسط خیل عظیمی از دانش‌آموزان به

معلمان
نگران مدت زمانی
هستند
که آزمون‌های
از پیش طراحی شده
از زمان
تدریس آن‌ها
می‌کاهند

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۲

شکل درست و یا نادرست پاسخ داده می‌شوند، پراکندگی نمرات را موجب نمی‌شوند. بنابراین، طراحان آزمون جرئت نمی‌کنند، سؤالات «بسیار آسان» و یا «بیش از حد دشوار» را در آزمون‌های خود بگنجانند. اگر تعداد زیادی از دانش‌آموزان به تعداد زیادی از سؤالات پاسخ درست بدهند، پراکندگی نمرات یک آزمون از بین می‌رود. این رویداد از لحاظ علمی، به معنی آن است که در یک آزمون استاندارد پیشرفت تحصیلی، بین ۴۰ تا ۶۰ درصد از شرکت‌کنندگان در آزمون به اکثر سؤالات پاسخ‌های درستی بدهند.

سازندگان آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی، علاقه‌ی چندانی ندارند، سؤالاتی را در آزمون بگنجانند که پاسخ به آن‌ها، نشان‌دهنده‌ی یادگیری کارآمد و موثر باشد. بلکه مایل‌اند، سؤالاتی را در آزمون‌ها بگنجانند که همه‌ی شرکت‌کنندگان از عهده‌ی پاسخ‌گویی به آن‌ها برنیایند؛ حتی اگر تعداد زیاد این نوع سؤالات، آن آزمون را در معرض «بی‌توجهی به یادگیری» قرار دهد؛ یعنی، آن آزمون نتواند تأثیر تدریس و یادگیری کارآمد را نشان دهد.

در این جاست که چیستان مرموز سنجش باز هم پیچیده‌تر می‌شود. برخی از بهترین سؤالات آزمون‌ها که پراکندگی فراوان نمرات را به ارمغان می‌آورند، همان‌هایی هستند که دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالاتر، پاسخ درستی به آن‌ها می‌دهند و دانش‌آموزان دچار وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر، پاسخ نادرست. بنابراین، به این سؤالات در آزمون‌ها، سؤالات اقتصادی - اجتماعی^۲ اطلاق می‌شود. از دیدگاه طراحان آزمون‌ها، شرایط اجتماعی - اقتصادی، متغیری است که به صورت بسیار مناسبی پراکنده است. یعنی نشان می‌دهد، دانش‌آموزان طیف گسترده‌ای از سطوح درآمد گوناگون در خانواده‌ها را دارا هستند و نیز این که دانش‌آموزان طبقات بالا و پایین تفاوت‌های بسیاری را نشان می‌دهند. بنابراین، سؤالات مربوط به طبقات بالا و پایین، تقریباً همیشه به پراکندگی نمراتی منجر می‌شوند که برای تفسیرهای مقایسه‌ای بعدی، حیاتی است.

اجازه بدهید اکنون به مسئله‌ی اصلی که گریبان‌گیر ماست برگردیم؛ یعنی به چگونگی ارتقای «پیشرفت تحصیلی» دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر یا دانش‌آموزان اقلیت. با در نظر گرفتن سابقه‌ی اجتماعی و اقتصادی ایالات متحده، دانش‌آموزان اقلیت، بیش‌تر از سایر دانش‌آموزان (غیراقلیت) در وضعیت پایین‌تر اقتصادی - اجتماعی قرار دارند. این مطلب واضح است. بنابراین، چنان‌چه سؤالات بسیاری در آزمون‌های استاندارد پیشرفت تحصیلی، مستقیماً به وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموز مربوط شوند، نه به آن‌چه دانش‌آموزان در مدرسه یاد گرفته‌اند، آن‌گاه به کارگیری این آزمون‌ها هرگز تفاوت بین نمرات دانش‌آموزان اقلیت با دانش‌آموزان سفیدپوست را کاهش نخواهد داد. ما به آزمون‌هایی متکی هستیم که دارای سؤالاتی مرتبط با شرایط اجتماعی و اقتصادی هستند تا نشان دهند که دانش‌آموزان می‌توانند، بر کاستی‌های آموزشی ناشی از تفاوت وضعیت اقتصادی - اجتماعی فائق آیند. اتکالی از این نوع، واقعاً مسخره است.

تا زمانی که مربیان و مؤسسات آزمون‌سازی، سنجش آن‌چه را که دانش‌آموزان در مدرسه فرا گرفته‌اند، با استفاده از ابزارهایی انجام می‌دهند که به شدت به وضعیت اقتصادی - اجتماعی شاگردان متکی است، اندازه‌گیری ما شامل مواردی است که دانش‌آموزان با خود به مدرسه می‌آورند، نه آن‌چه که در مدرسه می‌آموزند. سنجش وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی،

اجرای آزمون

استاندارد

در پایان

هریک از

سال‌های تحصیلی

احتمالاً نمی‌تواند

به گونه‌ای معنادار

خیل عظیمی

از استانداردهای

محتوا را

اندازه بگیرد

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۳

هرگز به مریبان اجازه نمی دهد که نشان دهند توانسته اند، انواع شکاف های درسی میان دانش آموزان را که همگی خواهان کاهش آن هستیم، کم تر کنند.

سؤالات مربوط به شرایط اجتماعی - اقتصادی کدام اند؟

در این قسمت، سؤالی چند گزینه ای ارائه می شود که به نظر من وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی است و از یک آزمون سنجش پیشرفت درسی در علوم که در سطح کشور و برای اندازه گیری دانش علوم شاگردان کلاس ششم به کار می رود، گرفته شده است:

■ اگر بخواهید بدانید که در سیاره ای دور دست، کوه یا رودخانه وجود دارد، از کدام یک از وسایل زیر استفاده می کنید؟

- الف) دوربین
- ب) میکروسکوپ
- ج) تلسکوپ
- د) دوربین عکاسی

اگر درباره ی این سؤال به دقت بیندیشید، در خواهید یافت که چگونه دانش آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین تر، شانس کم تری برای پاسخ گویی به این سؤال به صورت صحیح دارند. دو خانواده را در نظر بگیرید که هر کدام، یک فرزند کلاس ششمی دارند. خانواده ی الف، شامل سه فرزند و دو والد است. این والدین از درآمد مناسبی برخوردارند و فرزند ارشد خانواده، تلسکوپ گران قیمتی دارد. خانواده ی الف اغلب برنامه های علمی تلویزیون را تماشا می کنند و گاهی نیز به هنگام صرف شام، درباره ی مطالب علمی گپ می زنند. خانواده ی ب از طرف دیگر، شامل سه فرزند و یک والد است. والد این خانواده، مادری است با سطح مهارت پایین که شغلی با حداقل دست مزد را ایجاب می کند. خانواده ی دوم، از تلویزیون کابلی، تلسکوپ و یا حتی گفت وگوهای علمی هنگام صرف شام پیرامون مقالات مجله های خبری و علمی محروم است. با توجه به موارد فوق، امیدوارم مشکلی برای پاسخ به سؤال زیر نداشته باشید:

■ به طور متوسط، احتمال پاسخ صحیح کدام دانش آموز به سؤال مطرح شده درباره ی دیدن سیاره ی دور دست، بیش تر است؟

الف) فرزند کلاس ششمی خانواده ی «الف»

ب) فرزند کلاس ششمی خانواده ی ب

آزمون های استاندارد پیشرفت درسی که هنجار مدارند، در برگزیده ی سؤال های متعددی هم چون سؤال تلسکوپ هستند. اخیراً به بررسی تک تک سؤالاتی پرداختم که به یکی از پایه های تحصیلی تعلق داشت و پیشرفت درسی را با دو آزمون استاندارد اندازه می گرفت. به این نتیجه دست یافتم که در درس های خواندن، زبان، هنر، علوم و مطالعات اجتماعی، بین ۴۰ تا ۸۰ درصد سؤالات وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی هستند. تقریباً می توان گفت که این آزمون ها، چیزی بیش از وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانش آموزان را اندازه گیری نمی کنند. در درس ریاضی، تنها ۱۵ تا ۲۰ درصد از سؤالات، به وضعیت اقتصادی - اجتماعی وابسته بودند،

صرف تکیه کردن
بر نمرات امتحانی
دانش آموزان
به عنوان شاخص
دستیابی به اهداف
موجب می شود
که راهبردهای ما
علی رغم نیت خیر ما
شکست بخورند

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۴

اما همین حد هم غیرقابل قبول است. اگر نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های پیشرفت درسی، به سطوح متفاوت اقتصادی - اجتماعی آن‌ها بستگی داشته باشد، این آزمون‌ها چگونه می‌توانند نشان‌دهنده‌ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی میان دانش‌آموزان، به دلیل تأثیرپذیری آن‌ها از نژاد و وضعیت اجتماعی - اقتصادی آن‌ها باشند؟

بنابراین، آیا وجود سؤالات متعدد وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی در آزمون‌های استاندارد سنجش پیشرفت درسی، نشان‌دهنده‌ی آن نیست که طراحان این سؤالات، مصمم به سرکوب گروه‌های آسیب‌پذیرند؟! قطعاً چنین نیست. طراحان آزمون‌ها، بی‌هیچ سوء نیت، علاقه‌مند به طرح سؤالاتی هستند که به پراکندگی نمرات منجر شوند. از آن‌جا که وضعیت اجتماعی - اقتصادی، متغیری بسیار پراکنده است، بسیاری از سؤالاتی که سابقه‌ی خوبی در ارائه‌ی طیف گسترده‌ای از نمره دارند، از نوع سؤالات وابسته به وضعیت اقتصادی - اجتماعی هستند.

به عنوان مری، نباید مؤسسات طراح آزمون را برای تدوین آزمون‌های به شدت وابسته به شرایط اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان مقصر بدانیم. بلکه باید خود را مقصر بدانیم که آزمون‌های مذکور را برای اندازه‌گیری کارایی در امر تدریس به کار می‌بریم.

□ آزمون‌های استاندارد و مسائل آن‌ها

تا این‌جا، صرفاً به ایرادات مربوط به آزمون‌های استاندارد پیشرفت درسی از نوع هنجار - مدار پرداخته شد. اما درباره‌ی آزمون‌هایی که در ایالت‌های خاصی طراحی می‌شوند تا نمره‌ی هر دانش‌آموز را - به جای مقایسه‌ی وی با دیگران - با توجه به تسلط او بر ملاک‌هایی خاص، بسنجند، چه می‌توان گفت. به این آزمون‌ها، آزمون‌های «ملاک مدار» یا استاندارد گفته می‌شود. تقریباً نیمی از آزمون‌های پیشرفت درسی ایالتی یا استانی که در سراسر ایالات متحده به کار می‌روند، برای اندازه‌گیری تسلط دانش‌آموزان بر اساس اهداف تعیین شده در برنامه‌ی درسی آن استان در نظر گرفته شده‌اند. اهداف تعیین شده در برنامه‌ی درسی، همان «استانداردهای محتوا»، یا «انتظارات آموزشی» هستند.

اگر تاکنون فکر می‌کرده‌اید که آزمون‌های ملاک مدار رهایی بخش هستند، در اشتباه بوده‌اید. آزمون‌های استاندارد پیشرفت درسی، به همان اندازه‌ی آزمون‌های هنجار محور به شرایط اجتماعی و اقتصادی شاگردان وابسته‌اند. بزرگ‌ترین مشکل آزمون‌های استاندارد پیشرفت درسی استان‌ها و ایالات این است که این آزمون‌ها به نیت اندازه‌گیری اهداف متعدد و گوناگونی در برنامه‌ی درسی به کار گرفته می‌شوند. به طور معمول، متخصصان محتوای درسی با نیت خوب خود، اهداف برنامه‌ریزی درسی یک ایالت را معین و در انجام این کار، «فهرست رویاهای» خود را ارائه می‌کنند؛ به جای ارائه‌ی مجموعه‌ای از صلاحیت‌ها و دانش پایه که به گونه‌ای واقع‌گرایانه و در محدوده‌ی زمانی مدارس دولتی، تدریس شدنی و قابل اندازه‌گیری باشند. به تازگی در ایالتی بودم که مسئولان آموزشی آن از معلمان خواسته بودند که اهداف برنامه‌ی درسی را تا شش هزار هدف ارتقا بخشند!

اجرای آزمون استاندارد، در پایان هر یک از سال‌های تحصیلی، احتمالاً نمی‌تواند به گونه‌ای

سازندگان
آزمون‌های استاندارد
پیشرفت تحصیلی
علاقه‌ی چندانی
ندارند

سؤالاتی را
در آزمون بگنجانند
که پاسخ به آن‌ها
نشان‌دهنده‌ی
یادگیری کارآمد
و موثر باشد

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۵

**اندازه گیری ما
شامل مواردی است
که دانش آموزان
با خود
به مدرسه می آورند
نه آن چه
که در مدرسه
می آموزند**

معنادار، خیل عظیمی از استانداردهای محتوا را اندازه بگیرد. بنابراین، آزمون های استاندارد ایالتی، طبیعتاً نمونه هایی از انبوه اهداف مندرج در برنامه ی درسی را اندازه می گیرند. برخی از این اهداف، مطلقاً قابل اندازه گیری نیستند و برخی دیگر، فقط به طور سطحی مورد اندازه گیری قرار می گیرند. معلمان ایالات تنها می توانند حدس بزنند که در آزمون پایان سال، احتمالاً کدام اهداف مورد سنجش قرار می گیرند و در بسیاری از مواقع، حدس معلمان نیز نادرست است.

افزون بر این، به دلیل آن که صلاحیت های متعددی وجود دارند که نیازمند اندازه گیری هستند، در اغلب آزمون ها، سؤالات کافی درباره ی هریک از صلاحیت ها وجود ندارد تا نتیجه ی آزمون ها بتواند، برداشتی دقیق از تسلط دانش آموز روی هریک از هدف های مورد نظر در برنامه ی درسی را به معلمان ارائه کند. اطلاعاتی که معلمان دریافت می کنند، آن قدر کلی است که از نظر تحلیل و پیشبرد آموزش، تقریباً معنی ندارد.

تصور کنید معلمی هستید که سال هاست درباره ی آن چه که قرار است در آزمون های استاندارد ایالت شما مورد سنجش قرار گیرد، حدس غلط زده اید. به عبارت دیگر، سال هاست که تدریس خود را بر اساس اهداف نادرست درسی هدایت کرده اید. افزون بر این، گزارش نمرات به دست آمده از آزمون های استاندارد ایالت نیز کمکی به شما نمی کند تا دریابید، کدام بخش از برنامه های تدریس شما کارآمد و تأثیرگذار است. با این وصف، آیا وسوسه نمی شوید رویکرد تدریس توأم با سنجش را کلاً کنار بگذارید و به بهترین شیوه ی تدریسی که خودتان می دانید، باز گردید؟

در روایی که اخیراً در حال اتفاق افتادن است، بیش تر سنجش های به دست آمده از آزمون های استاندارد در واقع هم سو با تدریس های سر کلاس نیستند و تدریس به شکلی معنی دار بر نمرات آزمون ها تأثیرگذار نیست. بلکه نمرات دانش آموزان در بیش تر آزمون های استاندارد، هم چنان که حدس زده اید، مستقیماً به وضع اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان مرتبط است. چنان چه آزمون های ملاک محور، محتوای برنامه ی درسی را که در کلاس به اندازه ی کافی بر آن تأکید نمی شود، دربرگیرند، آن گاه دانش آموزان باید از دانش و تجربه های آموخته شده ی خارج از کلاس های درس برای تشخیص پاسخ درست کمک بگیرند. یک بار دیگر، نوجوانان خانواده های مرفه تر، صرفاً به دلیل تجارب محیط زندگی خود، عملکرد بهتری از هم تاییان کمتر مرفه خود ارائه خواهند کرد. به جز چند استثنای انگشت شمار، آزمون های استاندارد در زمان ما - حتی آن دسته که به صورت ملاک محور خودی نشان می دهند - در راستای کاهش شکاف در پیشرفت درسی، بهتر از آزمون های استاندارد پیشرفت درسی، عمل نمی کنند.

در نتیجه، هرگاه یک طرف دار شیفته ی کاهش شکاف در پیشرفت درسی، در باب ارزشمندی راهبردی خاص در تدریس، بازار گرمی کند و این کار را بدون وجود یک نظام سنجش مناسب انجام دهد، اشتباه بزرگی را مرتکب شده است. پیش از آن که سخن من سوء تعبیر شود، اجازه دهید بگویم که به بحث های مریبان طراز اولی درباره ی شیوه های تدریس و روش های منطقی و ظاهراً درست آن ها برای کاهش شکاف در پیشرفت درسی میان کودکان مرفه تر و غیرمرفه تر، گوش کرده ام. اما به دلیل وجود وابستگی در آزمون های فعلی به وضعیت اجتماعی - اقتصادی دانش آموزان، این شیوه های تدریس نمی توانند از عمق شکاف میان نمرات دانش آموزان مرفه تر با هم تاییان غیرمرفه تر خود بکاهند. یعنی، متخصصان کاهش شکاف در پیشرفت درسی، بهترین راهبردهای تدریس خود را به میدان نبردی اعزام می کنند که در آن هیچ شانس برای پیروزی نخواهند داشت.

راهبرد دو مرحله‌ای

راهبرد دو مرحله‌ای صریح و ساده می‌تواند، مربیان و دانش‌آموزان را از این وضعیت بی‌دفاع‌رهایی بخشد. در مرحله‌ی نخست، هر فردی که به منظور کاستن از شکاف در پیشرفت درسی تلاش می‌کند، باید از نظام سنجش مطلع باشد و این آگاهی دست کم باید با توجه به خصوصیات آزمون‌های پیشرفت درسی باشد؛ یعنی بدانند که این آزمون‌ها، تفاوت‌های واقعی بین یادگیری‌های دانش‌آموزان ثروتمندتر و فقیرتر را، گاهی آشکار و گاهی پنهان می‌کنند. از لحاظ تاریخی، مربیان بیش از آن چه که باید، به **تکریم متخصصان سنجش پرداخته‌اند**. اغلب مربیان از اندازه‌گیری اطلاع‌چندانی ندارند و به غلط تصور می‌کنند، هرکس بتواند «ضریب همسانی درونی اعتبار» را محاسبه کند، هوش لازم را برای جلوگیری از خطاهای محتمل در اندازه‌گیری دارد. این رفتار مؤدبانه را باید کنار بگذاریم. اصول و مبانی امتحانات در آموزش، به‌خصوص مفاهیم ضروری برای تشخیص یک آزمون مناسب پیشرفت درسی، آن قدرها هم پیچیده و نیاموختنی نیستند.

مرحله‌ی دوم آن است که مربیان به دنبال انتخاب و به‌کارگیری آزمون‌های پاسخ‌گویی باشند که به صورت پشتوانه‌ی تدریس عمل کنند و از همان ابتدای کار، با این هدف طراحی شده‌اند که تأثیرات تدریس را در آزمون‌ها ردیابی کنند؛ البته اگر قرار بر این باشد که شکاف در پیشرفت درسی به **شکلی بارز** کاهش یابد.

در سال ۲۰۰۱، «کمیسون سنجش پشتوانه‌ی تدریس»، سه ویژگی ضروری را برای آزمون پیشرفت درسی، به‌گونه‌ای که پشتوانه‌ی تدریس باشند، به صورت زیر فهرست کرد:

۱. اندازه‌گیری تعداد کمی از اهداف مندرج در برنامه‌ی درسی که اهمیتی خاص دارند، به‌گونه‌ای که تعدد هدف‌های برنامه‌ی درسی، معلمان را گیج و مبهم نکند.

۲. توضیح اهداف مندرج در برنامه‌ی درسی با زبانی «معلم‌فهم» و روان به‌گونه‌ای که معلمان قادر باشند، تدریس خود را مستقیماً بر پایه‌ی مقاصد برنامه‌ی درسی استوار کنند، نه بر سؤالات یک آزمون خاص.

۳. تهیه‌ی گزارشی از نمرات که نشان دهد، آیا هر دانش‌آموز به هدف مندرج در برنامه‌ی درسی تسلط یافته است یا نه. این امر به معلمان کمک می‌کند که تعیین کنند، کدام جنبه از تدریس آن‌ها مؤثر بوده و کدام یک مؤثر نبوده است.

مربانی که مایل‌اند شکاف‌های درسی کاهش یابند، باید در حرکتی ابتکاری و نوین، اقداماتی سریع و تأثیرگذار را، با توجه به نظام سنجش مورد استفاده‌ی خود، شروع کنند و از تلاش‌های خود، ارزیابی به عمل آورند. در غیر این صورت، سرنوشتی جز ادامه‌ی نوعی بازی فردی بی‌ثمر با عنوان «کوچه‌ی بن‌بست» پیش‌رو نخواهند داشت. در این بازی متأسفانه، بازنده‌ترین‌ها، دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین و دانش‌آموزان اقلیت‌ها هستند.

زیرنویس

1. Norm - referenced
2. Socioeconomic Status

معلمان ایالات

تنها می‌توانند

حدس بزنند

که در آزمون پایان سال

احتمالاً کدام اهداف

مورد سنجش

قرار می‌گیرند

و در بسیاری از مواقع

حدس معلمان نیز

نادرست است

۱۸/۱۹۹۱۹۹

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۷



● فرشاد امیری نژاد

تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی

«تحلیل محتوای کتاب‌های علوم تجربی راهنمایی تحصیلی براساس نظریه‌ی برنامه‌ی درسی دیسپلین محور، به منظور ارائه‌ی چارچوب عملی بهینه»، پژوهشی است که توسط **جواد سلیمان پور** در سال ۱۳۸۲ انجام شده است.

این پژوهش به توصیف عینی، نظام‌دار و کمی محتوای آشکار و ضمنی کتاب‌های درسی می‌پردازد و انجام آن حداقل از این نظر ضرورت داشته است که در سال جدید تحصیلی، محتوای درس علوم تجربی دوره‌ی راهنمایی دست‌خوش تغییرات اساسی شده و لازم است این تغییرات مورد ارزیابی قرار گیرند.

در پژوهش حاضر، ایجاد و توسعه‌ی برنامه‌ی درسی دیسپلین محور، براساس مشخصه‌هایی نظیر کاوشگری، اکتشافی بودن، حل مسئله و فرایندمحوری، مورد تأکید قرار گرفته و از روش تحقیق توصیفی از نوع تحلیل محتوا، برای مطالعه‌ی منظم پیام‌ها، ویژگی‌ها، ماهیت و مؤلفه‌های موجود در محتوای درسی استفاده شده است.

جامعه‌ی تحقیق، کتاب‌های درسی علوم تجربی سال اول، دوم و سوم راهنمایی بود که در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به چاپ رسیدند و در مدارس راهنمایی کشور تدریس شدند. نمونه‌ی آماری، همه‌ی محتوای درسی کتب یاد شده را شامل می‌شد، و در نتیجه نمونه با جامعه برابر بود.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۶۸

اطلاعات، توسط پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ای گردآوری شد که براساس استخراج مشخصه‌ها و مؤلفه‌های نظریه‌ی برنامه‌ی درسی دیسیپلین محور تدوین یافته بود. روش آماری تحقیق، روش تحلیل عاملی و مؤلفه‌ای در بررسی متون علوم تجربی بود.

نتیجه‌ی تحقیق حاکی از آن است که محتوای ارائه شده در کتاب علوم تجربی سال اول راهنمایی، همه‌ی مؤلفه‌های مورد بحث در نظریه‌ی برنامه‌ی درسی دیسیپلین محور را به‌طور هماهنگ رعایت نکرده است. اما درس‌های گروه اول و دوم، نسبت به سایر درس‌ها، با هماهنگی تقریبی، به یازده مؤلفه از بین مؤلفه‌های چهارده گانه پرداخته‌اند، حال آن که سایر درس‌ها هم پوشی لازم را ندارند. در محتوای کتاب علوم تجربی سال دوم، همه‌ی درس‌ها به‌طور هماهنگ مؤلفه‌های تحقیق را رعایت نکرده‌اند. درس‌های پانزدهم، سیزدهم، هفتم، هشتم و نهم، نسبت به سایر درس‌ها، از هم پوشی بیشتری در رعایت اکثر مؤلفه‌های تحقیق برخوردارند. در محتوای ارائه شده در کتاب علوم تجربی سال سوم راهنمایی، محتوای درس‌های دوم، هفتم، سیزدهم و چهاردهم، از نظر میزان و چگونگی رعایت مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی، با محتوای سایر درس‌ها هماهنگی ندارد. اما سایر درس‌ها به‌طور تقریبی مؤلفه‌های اساسی دیدگاه دیسیپلینی را که بر روند پژوهشی حل مسئله و فرایند محوری مبتنی هستند، به کار برده‌اند.

پیشنهاد الگوی بهینه برای تدوین محتوای درسی

براساس مطالعه‌ی همه‌جانبه‌ی دیدگاه دیسیپلین محور در پژوهش حاضر، عوامل تعیین کننده‌ی زیر حاصل شده‌اند که راهبردهای اساسی سازمان دهی و تنظیم محتوای درسی هستند و به خاطر ماهیت دیدگاه فوق، در کتاب‌های مرتبط با علوم تجربی آسان تر به اجرا درمی‌آیند. بر این اساس، می‌توان به دو دسته‌ی اصلی خط‌مشی تدوین محتوا اشاره کرد که رعایت آن‌ها از سوی مؤلفین و مشاورین برنامه‌ریزی درسی، به تهیه و تدوین «محتوای درسی فعال» می‌انجامد. مجموعه‌ی آن‌ها را «فرایند پژوهشی» می‌نامند که باعث می‌شود، فراگیران با مبحث درسی درگیر و به تفکر و اندیشیدن روی مفاهیم اساسی درس وادار شوند.

الف) رویکرد مسئله محوری در تدوین محتوای درسی، شامل اعمال مؤلفه‌های زیر:

- آغاز درس با ایجاد موقعیت نامعین مسئله‌ای.
- ارائه‌ی شرحی کوتاه از موقعیت تازه.
- طرح سؤال غیرمعمول مرتبط با موضوع جدید.
- ایجاد زمینه‌ای برای جمع‌آوری اطلاعات یا هدایت فرد به این امر.
- فراهم آوردن شرایطی برای شکل‌گیری فرضیه و آزمون آن.

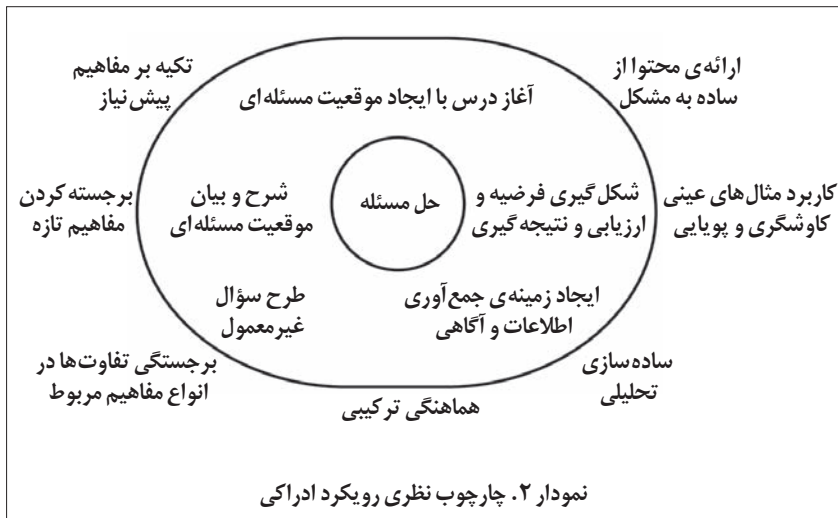


نتیجه‌ی تحقیق
حاکی از آن است
که محتوای
ارائه شده
در کتاب علوم تجربی
سال اول راهنمایی
همه‌ی مؤلفه‌های
مورد بحث
در نظریه‌ی
برنامه‌ی درسی
دیسیپلین محور را
به‌طور هماهنگ
رعایت نکرده است

حل مسئله
به فعالیت‌های ذهنی
از جمله درک روابط
مربوط می‌شود

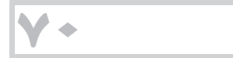
ب) رویکرد ادراکی در تدوین محتوای درسی، شامل اعمال مؤلفه‌های زیر:

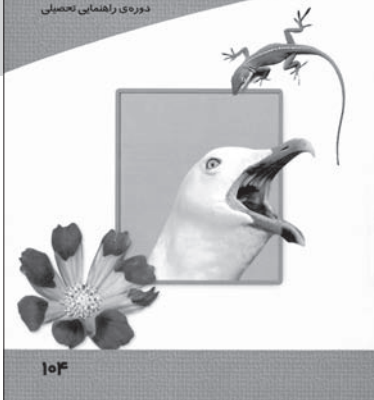
- ارائه‌ی محتوا از ساده به مشکل.
- ارائه‌ی مفاهیم درسی با تکیه بر مفاهیم پیش‌نیاز.
- برجسته کردن مفاهیم تازه.
- برجسته کردن تفاوت‌ها در انواع مفاهیم مربوط.
- رعایت هماهنگی ترکیبی مفاهیم در جهت فهم بهتر آن‌ها.
- تعریف و جایگزینی مناسب اجزا در کل ساختار محتوای درسی (ساده‌سازی تحلیلی).
- فراخوانی برای کاوشگری (پویایی).
- کاربرد مثال‌های موردی و عینی مناسب.



نمودار رویکرد مسئله‌محوری (نمودار ۱)، نشان‌دهنده‌ی چگونگی ارائه و سازمان‌دهی محتوای درسی است که به صورت کلی دو محور اساسی دارد. این فرایند، در تدوین و سازمان‌بخشی محتوای درسی، بر رویکرد حل مسئله مبتنی است. نمودار رویکرد ادراکی (نمودار ۲)، مطابق با دیدگاه حل مسئله، در سازمان‌دهی و تدوین و تنظیم محتوای درسی است. مؤلفه‌هایی که در مرکز دایره قرار دارند، مؤلفه‌های نگرش مسئله‌محوری در تدوین محتوای درسی هستند که شرایط پژوهش و فرایند اکتشاف محوری را موجب می‌شوند. به علاوه، شاگرد را با متن درسی درگیر می‌کنند و شرایط اثربخش شدن آموزش را فراهم می‌آورند.

از طریق این جریان، فراگیرنده در مطالعه و بررسی محتوای درسی، ابتدا با موقعیت مسئله‌ای برخورد می‌کند و از این طریق به واکنش فکری و احساسی نسبت به موضوع درس وادار می‌شود. سپس به جمع‌آوری آگاهی‌ها و اطلاعات لازم از «محیط مسئله‌ای» و دانش مورد نیاز می‌پردازد. مثلاً فکر می‌کند، مشاهده می‌کند، پی‌گیری می‌کند، لمس می‌کند، کتاب را بررسی می‌کند،





کتاب کمک‌درسی را جست‌وجو می‌کند، و از معلم یا دیگران پرسش می‌کند. تا به مرحله‌ی ارائه‌ی پاسخ برسد، یا آمادگی لازم را برای ارائه‌ی مفاهیم جدید و گرفتن نتایج مورد نظر (مطلوب) به دست آورد.

اما آن‌چه به صورت مؤلفه‌های به هم پیوسته در اطراف دایره مشاهده می‌شود، اگر در تدوین و تنظیم محتوای درس، کاملاً رعایت شوند، زمینه‌ی درک و فهم مطالب برای فراگیر به وجود می‌آید. به عبارت دیگر، زمینه‌ی یادگیری بهتر در رویکرد حل مسئله فراهم می‌شود. از طرف دیگر، این مشخصه‌ها در بطن دیدگاه مسئله‌محوری و مکمل آن هستند و جزو شرایط سازمان‌دهی افقی محتوا به شمار می‌روند.

تعریف واژه‌های اساسی

از آن‌جا که بسیاری از واژه‌ها، معانی متفاوتی دارند و ممکن است در بعضی موارد مفهومی را به خواننده عرضه کنند که مورد نظر نیست، در این‌جا به تعریف واژه‌هایی که در تحقیقات برنامه‌ریزی درسی مورد تأکید هستند، می‌پردازیم.

موقعیت مسئله‌ای: موقعیتی است که وضعیت فعلی را دچار اختلاف می‌کند و نوعی حالت عدم تعادل فکری را موجب می‌گردد. این وضعیت، تعریف نشده و نامعین است و سبب می‌شود، فراگیر نسبت به موضوع حساس شود، در فرایند یادگیری و واکنش فعال نشان دهد و زمینه‌ی فهم و درک بهتر او فراهم آید [شریعتمداری، ۱۳۷۴].

مسئله: موقعیتی مبهم و تعریف نشده است که فراگیر برای روشن شدن آن تلاش می‌کند [ACEID, 1990]. حل مسئله به فعالیت‌های ذهنی، از جمله درک روابط مربوط می‌شود. هم‌چنین، به کوشش یادگیرنده برای خلق موقعیت‌های مبهم جدید، «مسئله‌سازی» اطلاق می‌گردد [Bruner, 1960].

فعالیت یادگیرنده: اشاره است به عمل متقابل بین یادگیرنده و شرایط محیطی که فراگیر به آن واکنش نشان می‌دهد [Beauehamp, 1992]. از طرف دیگر، فعالیت یادگیرنده به معنی فعالیت فیزیکی و ذهنی او در زمینه‌ی مطالب درسی است [شریعتمداری، ۱۳۷۵] که از روشن‌سازی مسئله و سپس گردآوری اطلاعات مورد نیاز، پی‌گیری و فرضیه‌سازی که نتیجه‌گیری را که در آن، مشاهده، استدلال، و درک روابط پدیده‌ها وجود دارد، شامل می‌شود. **یادگیری اکتشافی:** در این تحقیق، یادگیری اکتشافی به راهبردی اشاره دارد که در آن، شاگرد باید مسأله‌ی مورد نظر را مشخص سازد، راه‌حل‌های ممکن برای آن را عرضه کند، این راه‌حل‌ها را با توجه به شواهد بیازماید، نتیجه‌گیری‌های مناسبی با توجه به آزمایش خود به دست آورد، و آن‌ها را در باره‌ی داده‌های جدید به کاربرد و تعمیم دهد [فرمهبینی، ۱۳۸۴].

فرضیه‌سازی: اشاره به وضعیتی است که در آن، فراگیر ترغیب یا هدایت می‌شود، با استفاده از مفاهیم یادگرفته شده و اطلاعات قبلی، برآوردی ارائه دهد. هم‌چنین، به معنی ارائه‌ی راه‌حل‌های موقتی برای روشن شدن رابطه‌ی بین پدیده‌های مورد نظر با پاسخ سؤالی است که به وجود آمده و احتمال صحت و سقم آن وجود دارد [سلیمان‌پور، ۱۳۸۰].

تحلیل محتوا
به ارزش‌یابی
و تشریح
عینی و منظم
پیام‌های آموزشی
می‌پردازد

در این پژوهش
مؤلفه‌ها
و مشخصه‌های
اصلی دیدگاه
دیسپیلین محور
مطابق نظریات
جروم برونر
فیلیپ فینکیس
شوآپ و علی
شریعتمداری
درخصوص چگونگی
ارائه و تدوین
محتوای درسی
علوم تجربی
استخراج شده‌اند

محتوا: محتوای درسی شامل دانش (حقایق، تبیین‌ها، اصول و تعاریف)، مهارت‌ها و فرایندها از قبیل: خواندن، نوشتن، حساب، تفکر منطقی، تصمیم‌گیری و ایجاد ارتباط) و ارزش‌ها (از قبیل اعتماد به خوب و بد، صحیح و غلط، و زیبا و زشت) است [ملکی، ۱۳۷۹].

تحلیل محتوا: «به معنای تحلیل علمی پیام‌های ارتباطی است که با وجود جامع بودن از نظر ماهیت، نیازمند تحلیلی دقیق و منظم است و در آن، محتوای مربوطه از طریق به کارگیری عینی و منظم قواعد مقوله‌بندی و جمع‌آوری اطلاعات مورد تحلیل قرار می‌گیرد و این کار به نتایجی رهنمون می‌شود که می‌تواند با هم مقایسه یا به کار گرفته شوند» [سیلور، ۱۳۷۴].

لذا تحلیل محتوا به ارزش‌یابی و تشریح عینی و منظم پیام‌های آموزشی می‌پردازد و دارای چهار خصلت اساسی است: ۱. عینی بودن؛ ۲. منظم بودن؛ ۳. آشکار بودن؛ ۴. کمی بودن.

در این شیوه، از پرسش‌نامه به طور معکوس استفاده می‌شود و برعکس روش‌های دیگر که پرسشگر به طرح سؤالات و گرفتن پاسخ می‌پردازد، در تحلیل محتوا پاسخ‌ها موجود و در دسترس هستند و فقط با پرسش‌نامه بیرون آورده می‌شوند [هوستی، ۱۳۷۳].

محتوای فعال: محتوایی است که دانش‌آموزان را به درگیری با متن، تصاویر و سؤالات کتاب می‌کشاند و آن‌ها را به فعالیت، اکتشاف و تفکر ترغیب می‌کند [Ragan, 1996].

عینی‌ترین مشخصه‌ی آن، ارتباط معنی‌دار مفاهیم هر مجموعه و گنجاندن سؤالات و تصاویر مناسب برای درگیر شدن فکری و حسی فراگیر با محتوا و ایجاد انگیزه در اوست.

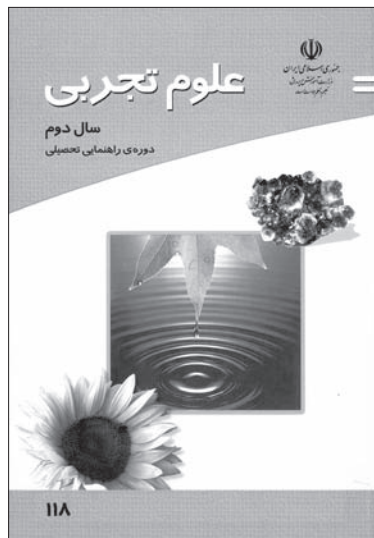
محتوای غیرفعال: به محتوایی اطلاق می‌شود که تأکید آن بیشتر بر حافظه‌پروری است و دانش‌آموزان نقش فعالی در جریان یادگیری از آن محتوا، ایفا نمی‌کنند.

محتوای تحمیلی - تعبدی: منظور محتوایی است که هدف آن صرفاً انتقال مطالب به ذهن دانش‌آموزان است؛ بدون این که از سوی یادگیرنده، هیچ‌گونه بررسی و استدلالی در رابطه با آن صورت گیرد. به عبارت دیگر، منظور محتوایی است که به ذهن یادگیرنده تحمیل و منتقل می‌شود [فتحی، اجارگاه، ۱۳۷۷].

محتوای تحلیلی - علمی: منظور محتوایی است که یادگیرنده با آن کاملاً درگیر می‌شود و از طریق آن، فرایند تجزیه و تحلیل و روش علمی به کار می‌گیرد [پیشین].

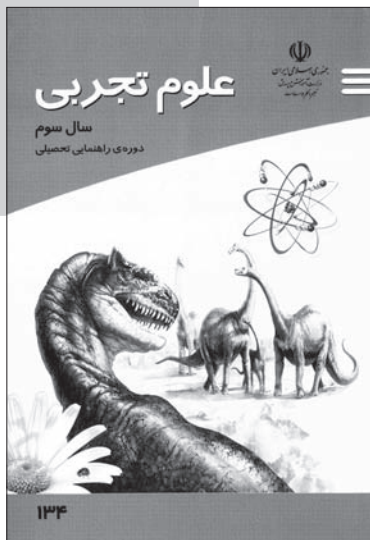
ضریب درگیری: شاخصی است مبین میزان فعالیت دانش‌آموز در فرایند یادگیری از محتوای کتب درسی. این ضریب که از تقسیم مقوله‌های فعال بر مقوله‌های غیرفعال به دست می‌آید، عددی است بین صفر و بی‌نهایت. اما میزان و مقدار مطلوب آن از نظر ویلیام رومی، بین ۰/۴ تا ۱/۵ متغیر است و خارج از آن نامطلوب قلمداد می‌شود.

برنامه‌ی درسی دیسپیلین محور: برنامه‌ی درسی مبتنی بر دانش سازمان‌یافته براساس ساختار علوم (اکتشافی / پژوهشی) را می‌گویند



۱۸/۱۹۹۱۹۹
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۲



[شریعتمداری، ۱۳۸۱]. برنامه‌ریزی درسی دیسیپلین محور عبارت است از نظم دادن به مباحث علمی و درسی بر اساس عناصر اساسی آن علم، در ساختار پژوهشی دانش مربوطه، به همان نحو که دانشمندان به آن‌ها دست یافته‌اند. یعنی در ارائه و سازمان دادن محتوای درسی، از عناصر و ساختار آن رشته‌ی علمی استفاده می‌شود تا برنامه‌ی درسی ماهیت آن رشته را به خود بگیرد. در این پژوهش، مؤلفه‌ها و مشخصه‌های اصلی دیدگاه دیسیپلین محور، مطابق نظریات جروم برونر، فیلیپ فینکیس، شوپ و علی شریعتمداری در خصوص چگونگی ارائه و تدوین محتوای درسی علوم تجربی استخراج شده‌اند.

یکی از صاحب‌نظران، دیدگاه دیسیپلین محور در تدوین برنامه‌ی درسی را، سازمان‌دهی بر اساس رشته‌های علمی از نوع سازمان‌دهی افقی محتوا، و شیوه‌ای معرفی کرده است که در آن، مفاهیم و اصول مطابق آن چه دانشمندان رشته‌های علمی با تخصص‌های گوناگون به دست داده‌اند، تنظیم می‌شود، در این نظریه، کانون اصلی توجه بر محتوای درس علوم تجربی است [ملکی، ۱۳۷۹].

برنامه‌ی درسی: مجموعه‌ای است از فعالیت‌های یاددهی - یادگیری برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیرندگان و ارزش‌یابی از میزان تغییرات، و نیز نقشه‌ای است که با ارائه‌ی محتوا و تجربه‌های یادگیری مناسب به منظور رسیدن به هدف‌های کلی و جزئی برای گروه معینی از فراگیرندگان تهیه می‌شود [لوی، ۱۳۷۱]. برنامه‌ی درسی کلیه‌ی فعالیت‌های یادگیرنده، انواع و سایل آموزشی، پیشنهادهای در مورد راهبردهای یادگیری، شرایط اجرای برنامه و... را شامل می‌شود.

شیوه‌ی ارائه‌ی محتوا: منظور نوع جملات و نمادهایی است که برای بیان مقاصد در محتوای برنامه‌ی درسی به کار گرفته می‌شوند و فعالیت‌های خاصی را از جانب فراگیرنده طلب می‌کنند.

کتاب درسی: کتابی است که موضوع معینی از مطالب را بررسی می‌کند، به‌طور منظم تهیه شده است، برای سطح خاصی از آموزش به کار می‌رود، و مانند یک منبع اصلی درباره‌ی مطالعه‌ی یک موضوع، در رشته‌ی معینی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

یادگیری فعال: یادگیری اثربخشی است که طی آن، فراگیرنده به‌طور فعال در عمل یادگیری درگیر می‌شود و عمل یادگیری در کنترل خود اوست.

تجربه یا فعالیت یادگیری: این اصطلاح، به عمل متقابل میان یادگیرنده و شرایط موجود در محیط که وی می‌تواند نسبت به آن‌ها عکس‌العمل نشان دهد، دلالت دارد.

ساده‌سازی تحلیلی: در برنامه‌ی درسی دیسیپلین محور، ساده‌سازی تحلیلی به این معنی است که اجزای محتوای درس با توجه به چگونگی ارتباط آن‌ها در کل ساختار، ارائه و تنظیم شوند [تقی‌پور ظهیر، ۱۳۷۱].

پویایی: ارائه‌ی محتوای درسی به‌صورتی که مفاهیم و تعمیم‌هایش قابل بررسی باشند و فراگیرنده را به اکتشاف یا کاوش فراخواند [تایلر، ۱۳۷۷]. از مؤلفه‌های اساسی دیدگاه دیسیپلین محور است.

ساده‌سازی

تحلیلی - پویایی

و هماهنگی ترکیبی
از مشخصه‌های مهم

و زیربنایی

در نظریه‌ی برنامه

درسی مبتنی بر

دیسیپلین‌ها هستند

۱۸/۱۹۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

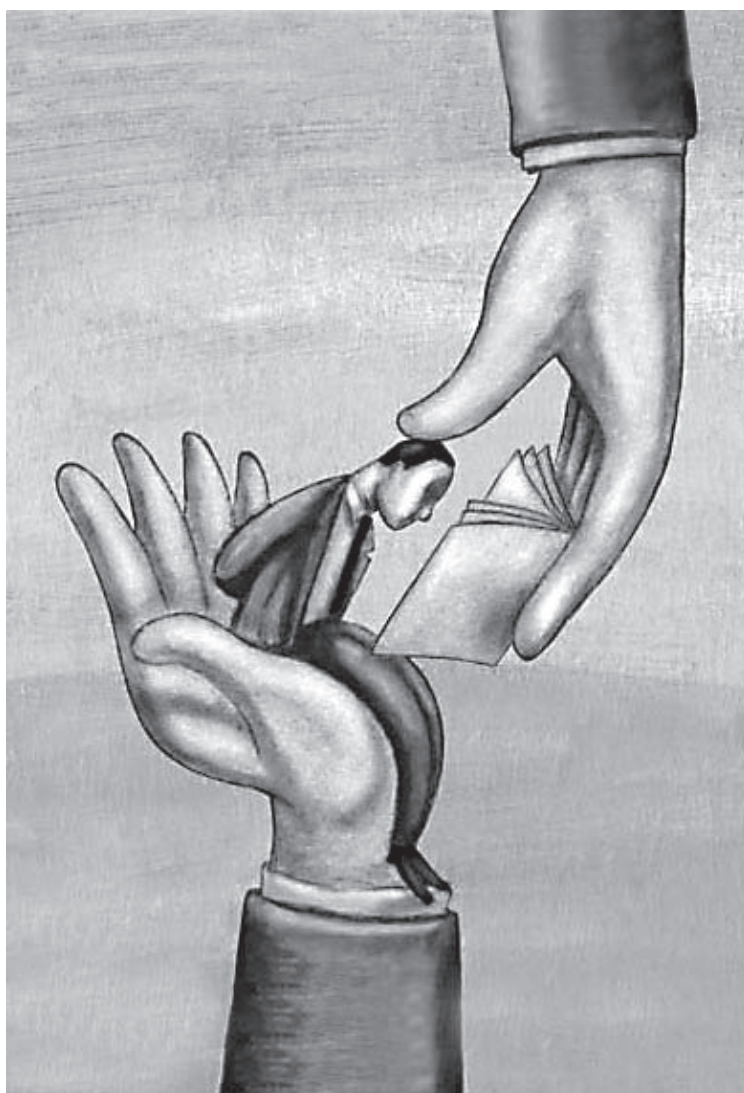
۷۳

همانگی ترکیبی: یعنی در چگونگی تدوین و ارائه‌ی محتوای درسی، ترکیب مفاهیم اساسی، از همانگی مناسب برای ایجاد زمینه‌ی فهم و درک برخوردار باشد. ساده‌سازی تحلیلی، پویایی و همانگی ترکیبی، از مشخصه‌های مهم و زیربنایی در نظریه‌ی برنامه درسی مبتنی بر دیسپلین‌ها هستند [یارمحمدیان، ۱۳۷۷].

پرسش‌نامه‌ی معکوس: پرسش‌نامه‌ی خاص تحلیل محتواست. در این روش، برعکس روش‌های معمول که پرسشگر به طرح سؤال و گرفتن پاسخ می‌پردازد، پاسخ‌ها موجود و در دسترس هستند و فقط به وسیله‌ی سؤال‌های پرسش‌نامه، پاسخ‌ها یا داده‌ها استخراج و بیرون آورده می‌شوند [مفیدی، ۱۳۷۴].

منابع

۱. شریعتمداری، علی. چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی. نشر سمت. ۱۳۷۴.
2. Bruner, Jerome (1960). *The Process of Education*. Cambridge; mass. Harvard University.
3. ACEID (Asian center of educational innovation for development) (1990). *Deueloping new theather competencies in response fomeya-trends in response to mega-trands in Curricuum; ACEED; NewsLetter; Issue 36.*
4. Beauchamp; G.A. (1992). *Curriculum the org. thbird-E; Wilmette; lilliois. thekosg; press.*
۵. شریعتمداری، علی. جامعه‌ی تعلیم و تربیت. نشر امیرکبیر. ۱۳۷۵.
۶. فرمehینی، محسن. برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. انتشارات جهاد دانشگاهی دانشگاه تهران. ۱۳۸۴.
۷. سلیمان پور، جواد. مهارت‌های تدریس و یادگیری. انتشارات احسن. ۱۳۸۰.
۸. ملکی، حسن. مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه. نشر سمت. ۱۳۷۹.
۹. سیلور، جی گامن و دیگران. برنامه‌ریزی درسی برای تدوین و یادگیری بهتر. ترجمه‌ی غلامرضا خوئی‌نژاد. نشر آستان قدس رضوی. ۱۳۷۴.
۱۰. هوستی، آل. آر. تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و علوم انسانی. ترجمه‌ی نادر سالارزاده. نشر علامه طباطبایی. ۱۳۷۳.
11. Ragan, william B (1996). *Modern elementary carriculum*. New york; chicago. Holt; Rine hart and winston.
۱۲. فتحی‌واجارگاه، کوروش. اصول برنامه‌ریزی درسی. نشر ایران زمین. ۱۳۷۷.
۱۳. شریعتمداری، علی. جزوه‌های درسی برنامه‌ریزی درسی در آموزش ابتدایی و متوسطه. دوره‌ی دکترا. ۱۳۸۱.
۱۴. ملکی، حسن. برنامه‌ریزی درسی راهنمای عمل. نشر پیام اندیشه. ۱۳۷۹.
۱۵. لوی، الف. برنامه‌ریزی درسی مدارس. ترجمه‌ی فریده مشایخ. نشر مدرسه. ۱۳۷۱.
۱۶. تقی‌پور ظهیر، علی. مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. نشر آگاه. ۱۳۷۱.
۱۷. تایلر، رالف. اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی. ترجمه‌ی تقی‌پور ظهیر. نشر آگاه. ۱۳۷۷.
۱۸. یارمحمدیان، محمدحسین. اصول برنامه‌ریزی درسی. نشر یادواره کتاب. ۱۳۷۷.
۱۹. مفیدی، فرخنده. معانی و تعاریف مفروضات اساسی برنامه‌ریزی درسی. نشر پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت. ۱۳۷۴.



۱۸/۱۹۹۰۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۵

- نویسنده : هاروی دانیلز
و استیون زملمن^۱
- مترجم : الهام امیرکیانی

برخی انتقادات وارد بر کتاب درسی



اشاره

کتاب‌های درسی ایالات متحده مملو از حقایق، فهرست‌ها، نمودارها، اطلاعات، عکس‌ها، مکان‌ها، تاریخ‌ها، فرمول‌ها، مسائل و پرسش‌های فراوان هستند که با صدها معیار محلی، کشوری یا ملی تنظیم شده‌اند. پس آیا به همین دلیل است که کتاب‌های درسی، از جایگاهی چنین محکم در کلاس‌های درس و حتی در بودجه‌ی مدارس برخوردارند؟ مزایای این اشیای فراگیر و بالقوه مضر چیست؟

۱۸/۱۹۹۰
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۶

اتلاف وقت

ما قصد نداریم از ناشران کتاب‌های درسی که از قبل مورد انتقاد فراوان بوده‌اند، اظهار نارضایتی کنیم، اما اغلب کتاب‌های درسی، غیرقابل خواندن، سطحی، آشفته، مستبدانه و نادرست هستند. بدتر این که هر لحظه که دانش آموز سرش را در یک کتاب درسی هزار صفحه‌ای فرو می‌برد و غرق مطالعه می‌شود، به منزله‌ی از دست دادن زمانی است که می‌توانست به مطالعه‌ی واقعی بپردازد؛ مطالعه‌ای که افراد متفکر و کنجکاو در خارج از مدرسه انجام می‌دهند و می‌تواند عادت یک عمر مطالعه را در آن‌ها به وجود آورد و اشتیاقی واقعی برای یادگیری ریاضیات، علوم، تاریخ، ادبیات یا هنر را موجب شود. خلاصه این که افراد زیرک عموماً کتاب‌های درسی مدارس را نمی‌خوانند و به جای آن به مطالعه‌ی روزنامه، مجله و سایر کتاب‌های غیرداستانی می‌پردازند و باره‌ی آن‌ها با دوستان، همکاران و اعضای خانواده بحث و تبادل نظر می‌کنند. به عقیده‌ی ما، مدارس باید در این زمینه‌ی خاص، از زندگی واقعی تقلید کنند.

رقابت ناشران

در سال‌های اخیر، کوشش‌های فراوانی از سوی ناشران صورت گرفته است تا کتاب‌های درسی به لحاظ بصری جذاب و گیرا باشند، زیرا به خوبی دریافته‌اند که کتاب‌های غیرداستانی نیز دستخوش تحول چشم‌گیری شده‌اند. کافی است نشریات خبری هفتگی را در نظر بگیرید که صفحات یکنواخت و حروف خاکستری خود را با ستون‌ها، نمودارها و مطالب زنده و جالب عوض کرده‌اند. از سوی دیگر، ناشران دریافته‌اند که باید با دنیای بازی‌های ویدیویی و اینترنت که بیشتر وقت دانش‌آموزان را در اختیار دارند، به رقابت بپردازند. چگونه می‌توان از دانش‌آموزان انتظار داشت که بعد از بازی‌های جذاب رایانه‌ای، به مطالعه‌ی کتاب کسل‌کننده‌ی شیمی بپردازند؟

اما این طرح‌های پسامدرن، نتیجه‌ی عکس می‌دهند و به جای جذب دانش‌آموزان به مطالب نوشتاری، به آشفته‌گی‌های بصری تبدیل شده‌اند. **سارا کزُر**، آموزگار زبان انگلیسی دبیرستان در این باره می‌گوید: «ناشران سعی دارند کتاب‌های درسی را جذاب، رنگارنگ و امروزی چاپ کنند و من متوجه هستم که می‌کوشند، با استفاده از تمامی ابزارها و وسایل، دانش‌آموز را به متون درسی جذب کنند. آن‌ها می‌خواهند کتاب‌های درسی مانند بازی‌های رایانه‌ای و ویدیویی،

افراد زیرک
عموماً
کتاب‌های درسی
مدارس را
نمی‌خوانند

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶



تحدودی در اختیار و تحت کنترل دانش آموز باشند. اما نتیجه‌ی کار، تبدیل کتاب‌ها به صفحاتی گیج‌کننده و آشفته است و این برای خوانندگانی که برای مطالعه تقلا می‌کنند، بسیار بد است. دانش‌آموزان به هیچ وجه از این صفحات سر در نمی‌آورند.»

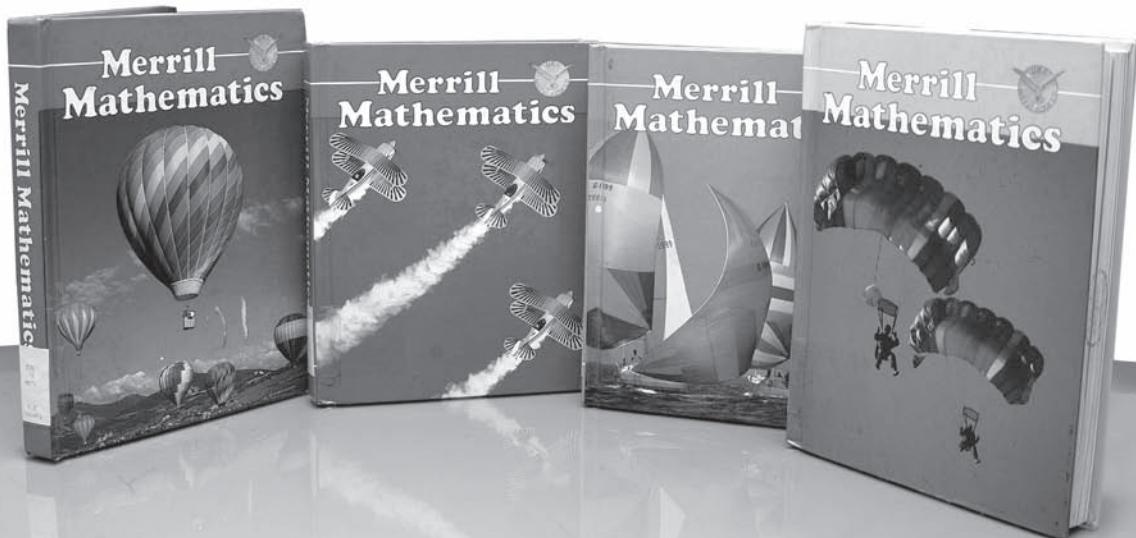
انجمن پیشبرد علوم آمریکا (AAAS) هم با این موضوع موافق است. این انجمن که هم دانشمندان و هم آموزگاران علوم را جزو اعضای خود به شمار می‌آورد، سال‌هاست که به ارزیابی دقیق کتاب‌های ریاضی و علوم می‌پردازد. انجمن مذکور در بررسی‌های اخیر کتب علوم دوره‌ی دبیرستان دریافته است که این کتاب‌های دچار «بینش جنبشی»^۲ هستند. کارشناسان معتقدند که متن کتاب‌ها مملو از حواشی، خلاصه‌ها و سایر عوامل جالب توجهی است که در آن‌ها آمده است: «ذهنتان را به کار اندازید»، «کنکاش کنید»، «پیدا کنید» و «توجه کنید». این عبارات به جای گسترش بهبود محتوا، حواس خواننده را پرت می‌کنند.

سلطه‌ی کتاب‌های خاص

در اغلب مدارس و در بیشتر موضوعات، یک کتاب درسی تجاری، کل برنامه‌ی درسی یک درس را دربرمی‌گیرد. به عنوان مثال، در دبیرستان «بندیکت آرنولد»^۳، کتاب «آمریکاییان» تألیف دنزر^۴ و همکاران می‌تواند برای درس تاریخ آمریکا در نظر گرفته شود، یا در کلاس جبر^۵، هیچ کتابی جز «جبر پیشرفته»^۶ نوشته‌ی سنگ^۶ و همکاران تدریس نمی‌شود. معمولاً در این دروس، کتاب کمک آموزشی دیگری - جز کتاب تمرین (که در عالم کسب و کار، «قابل مصرف» تلقی شده و به خاطر سوددهی‌اش مورد تشویق قرار گرفته است) وجود ندارد. پس به منظور رسمیت بخشیدن به این امتیاز ویژه، «کمیته‌ی آموزگاران»، فهرست موضوعات کتاب درسی را تهیه می‌کند و جلدی برای آن تدارک می‌بیند که با این عنوان مزین شده است: «راهنمای درسی دبیرستان بندیکت آرنولد: تاریخ آمریکا». اخیراً نمایندگان فروش کتاب‌های درسی با توجه به ملاک‌های مورد نظر مدرسه، کار تکثیر کتاب‌ها را برعهده گرفته‌اند و مقایسه‌ی تفاوت بین کتاب اصلی و استانداردهای هر یک از ایالات را که مدرسه باید از آن‌ها تبعیت کند، مشخص کرده‌اند.

در کشوری که از مردم سالاری حمایت می‌کند، تأیید این کتب درسی موجب بروز ناهماهنگی در کار دانش‌آموزان می‌شود. هنگامی که برای تدریس یک درس فقط بر یک منبع تکیه می‌کنیم،

ناشران
دریافته‌اند
که باید با
دنیای بازی‌های
ویدیویی و اینترنت
که بیشتر وقت
دانش‌آموزان را
در اختیار دارند
به رقابت
بپردازند



عملاً به دانش آموزان یاد می‌دهیم که یک دیدگاه و نظر را بپذیرند؛ یعنی در پاسخ‌گویی به سؤالات پیچیده و دارای بار ارزشی نیز فقط به یک صدا توجه کنند. اما افراد هوشمند و آزاده این‌گونه مطالعه نمی‌کنند. آن‌ها به خوبی می‌دانند که بسیاری از پرسش‌های مهم زندگی هنوز بی‌پاسخ مانده‌اند. از این‌رو، خوانندگان عاقل از چندین منبع برای دست‌یابی به یک دیدگاه معقول استفاده می‌کنند، فرضیه‌های متفاوت را مورد بررسی قرار می‌دهند و سپس تصمیم خود را می‌گیرند. در یک نظام مردم‌سالار، قابل قبول نیست که در مدارس به جوانان بیاموزیم که فقط یک دیدگاه کافی یا مجاز است.

اطلاعات نادرست!

ناشران کتاب‌های درسی به سختی می‌کوشند تا محصولاتشان روزآمد و درست باشد. گروهی مصحح با دقت فراوان به تعیین صحت و سقم اطلاعات می‌پردازند و نویسندگان به‌طور مداوم هر چند سال یک‌بار، نسخه‌ها را روزآمد می‌کنند تا اطمینان یابند که کتاب‌های درسی، تمام یافته‌ها، پیشرفت‌ها و نظریه‌های تازه را دربرمی‌گیرند. با این حال، این کار از لحاظ نیروی انسانی، امکان‌پذیر نیست [رالوف^۷، ۲۰۰۱]. **هوبیز^۸**، در کتاب «فیزیک امروز»^۹ (۲۰۰۳)، گزارشی از صحت و دقت کتاب‌های درسی ارائه داد. او و همکارانش، در جریان بررسی ۱۲ کتاب درسی فیزیک به ۵۰۰ صفحه‌ی اشتباه دست یافتند!

در یک اشتباه بزرگ در یکی از کتاب‌ها نوشته شده بود: «سرعت صوت در هوای گرم بیش از هوای سرد است.» و در دوازده صفحه‌ی بعد آمده بود: «اما سرعت صوت در هوای سرد بیشتر است.» برخی اشتباه‌ها، جزئی و برخی بسیار جدی و تعیین‌کننده بودند. با وجود این، به عقیده‌ی هوبیز، این اشتباهات باعث می‌شوند که علوم به نظر دانش‌آموزان گیج‌کننده و مهمل تلقی شوند.

زیرنویس

1. Harvey Daniels & Steven Zemelman
2. Sara Kajder
3. Hyperkinetic
4. Benedict Arnold
5. Danzer
6. Senk
7. Raloff
8. Hubisz
9. Physics today

منبع

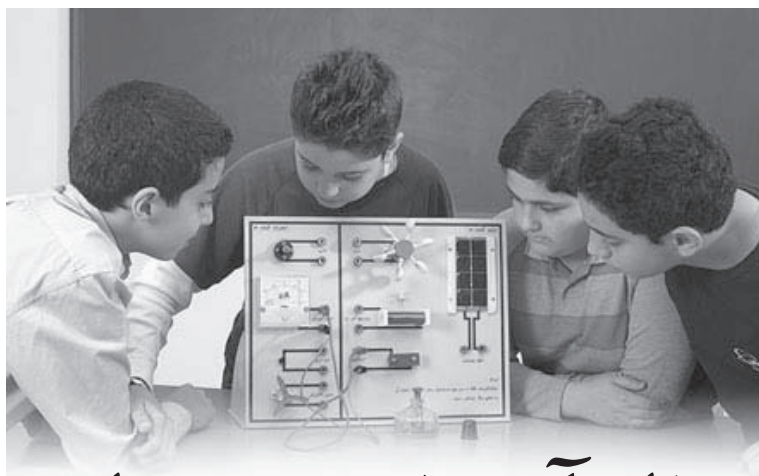
مجله: Educational Leader Ship. ترجمه جلد ۶۱. شماره ۴. دسامبر ۲۰۰۳ و ژانویه ۲۰۰۴. ناشر: انجمن نظارت و توسعه برنامه‌ریزی آمریکا (ASCD).

هنگامی که برای
تدریس یک درس
فقط بر یک منبع
تکیه می‌کنیم
عملاً
به دانش‌آموزان
یاد می‌دهیم که
یک دیدگاه و
نظر را
بپذیرند

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۷۹



نظام آموزشی پودمانی (مدولار)

● مهندس ابوالقاسم جاریانی

اشاره

یکی از سبک‌های جدید آموزشی که تا حد زیادی توانسته است نظر اندیشمندان و طراحان آموزشی را به خود جلب کند، روش آموزشی مدولار^۱، پیمانه‌ای یا پودمانی است. هر چند که این روش آموزشی به طرق متفاوت از مدت‌ها پیش کاربرد داشته است، ولی پیدایش علوم و فنون جدید ضرورت کاربرد این سیستم آموزشی را بیش از پیش نمایان ساخته است.

امروزه در اکثر کشورهای پیشرفته‌ی جهان، اجرای آموزش‌های پودمانی به‌طور گسترده‌ای به‌کار گرفته شده است. استفاده از این روش در اجرای آموزش‌های رسمی در «دوره‌ی متوسطه» می‌تواند در کمترین زمان ممکن و حداقل هزینه، حداکثر تأثیرگذاری و اثربخشی را در اجرای آموزش‌های مهارتی در شاخه‌ی کار دانش در پی داشته باشد.

همانند سایر طرح‌های جدید آموزشی، اجرای آموزش‌های پودمانی در شروع کار نیازمند حمایت همه‌جانبه‌ی مسئولین، دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی است، تا پس از طی مراحل مقدماتی، از قبیل تهیه‌ی بسته‌های آموزشی و نرم‌افزارها و سخت‌افزارهای مورد نیاز، تهیه‌ی بانک‌های اطلاعاتی، تدوین و چاپ منابع آموزشی لازم و... اثربخشی گسترده‌ای در جهت اعتلای آموزش‌های تخصصی و مهارتی در پی داشته باشد.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶



تاریخچه

اندیشه و روش پودمانی، تاریخی دیرینه دارد. گرایش آدمی به انتظام امور و طبقه‌بندی پدیده‌های زندگی به‌منظور شناخت، دریافت و به‌کارگیری نتایج حاصل از تلاش خود در برخورد با آن‌ها، همواره خمیرمایه‌ی این نظام اندیشه بوده است. اما به‌نظر می‌رسد که برخورد آگاهانه با این اندیشه و طرح آن به‌عنوان یک پدیده‌ی مورد بررسی، با گسترش علوم متفاوت و تجهیز آدمی به روش‌های علمی، به‌نوبه‌ی خود آدمی را در سامان بخشیدن و انتظام امور زندگی یاری داد و او را قادر ساخت، با نگرشی سیستمی با خود و جهان پیرامونش برخورد کند. از آغاز سده‌ی بیستم، استفاده و به‌کارگیری این روش در علوم متفاوت جاری شد و اکنون این پدیده در بیشتر جنبه‌های فعالیت‌های بشر شناخته شده و آشناست.

نطفه‌ی بهره‌گیری از سیستم پودمانی در زمینه‌ی فعالیت‌های صنعتی، در شرایط جنگ جهانی دوم بسته شد. صاحبان صنایع و دست‌اندرکاران فعالیت‌های اقتصادی، در پی ضرورت دستیابی سریع و کم‌هزینه به مصنوعات نظامی و سایر تولیدات مورد نیاز، و نیز برای استفاده‌ی سریع و بی‌واسطه از نیروی کار در فعالیت‌های متفاوت، نیازمند روش مناسب و ویژه‌ای بودند که بتواند، هدف‌های یادشده را تأمین کند.

البته از لحاظ نظری نمی‌توان فوریت‌ها و ویژگی‌های شرایط را انگیزه‌ی پیدایش اندیشه و روش پودمانی در فعالیت‌های صنعتی دانست، بلکه چنان پیشامدی موجب تسریع روند دریافت و به‌کارگیری روش پودمانی در این بخش از فعالیت‌ها شده است. با این حال به‌خاطر همان ضرورت‌ها، به‌کارگیری این روش در آغاز دارای اشکال ابتدایی و محدودتری بوده است و چون هدف‌هایی مثل آماده کردن و آموزش نیروی کار (چه آموزش دیده و چه آموزش ندیده) در کوتاه‌ترین زمان و با کمترین هزینه، دنبال می‌شد، شرایط و ویژگی‌های نیروی انسانی و رابطه‌ی آن با فناوری و به‌ویژه وسایل تولید، و نیز روند عام و فراگیر نظام اجتماعی و اقتصادی، درخور توجه نبود. در واقع، غالباً روند طراحی و آموزش این روش به مقتضای نیازهای محدود و گروهی دست‌اندرکاران تعیین می‌شد.

ضرورت عطف توجه به آموزش‌های صنعتی در چارچوب برنامه‌های فراگیر ملی و یا محلی، چنین شیوه‌ای را نمی‌پذیرفت و از این رو با آرا و اندیشه‌های انتقادی مواجه شد. اما گسترش دیدگاه‌های توسعه‌ی صنعتی و پیشنهاد اجرای فرایندهای بهنجار و مقرون به عدالت اجتماعی اقتصادی در مسائل توسعه، در بهبود و تکامل این روش تأثیر عظیمی به‌جای نهاد. بدین ترتیب، تعیین هدف‌ها، بررسی نیازها و ویژگی‌های لازم برای سازگاری با تحولات گوناگون اقتصادی، در تهیه‌ی مدول و طراحی نظام آموزش مدولار، به گونه‌ای که بتواند علاوه بر پاسخ‌گویی به نیازهای درازمدت آموزش صنعتی و اقتصادی، نظامی فراگیر و قابل استفاده در شرایط متفاوت اقتصادی و بومی باشد، مورد توجه قرار گرفت. از سوی دیگر پیش از این، آموزش پودمانی به‌منظور پرورش نیروی کار در شرایط اشتغال و بازار کار مورد توجه بود، در صورتی که اکنون می‌توان از آن برای توسعه‌ی نظام نوین آموزشی در سطح آموزشگاه‌ها و مدارس بهره‌گرفت.

با این حال هنوز آموزش پودمانی در کشورهای گوناگون که در شرایط متفاوتی از نظر امکانات آموزشی و سطح توسعه‌ی اقتصادی و صنعتی قرار دارند، دارای تفاوت‌هایی است و برای آن‌ها الگوی یکسانی پیشنهاد نمی‌شود. اما به‌هر حال روش استاندارد تهیه‌ی پودمان در شرایط متفاوت یکسان است و تنها اندازه و نوع آن‌ها متفاوت خواهد بود.

یکی دیگر از مزایای
برنامه ریزی درسی
پودمانی
تهیه‌ی برنامه‌های
درسی
با چندین مهارت
مجزااست

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۸۱

پودمان و آموزش پودمانی

به طور متعارف، «مدول»^۳ (پودمان) به واحد و یا استاندارد اندازه گیری اطلاق می شود. این واحد به طور مستقل و خودکفا می تواند، وظیفه یا وظایفی را اجرا کند و نیازمند عوامل و یا پیش شرط های بیرونی هم نباشد. به نظر می رسد که اندیشه ی پودمان و روش پودمانی از بخش های دیگر علوم به وام گرفته شده است. این روش که در دهه ی ۱۹۷۰ پای گرفته، عبارت است از بخش کردن ساختار کلی یک برنامه به واحدهای منطقی مستقل و خودکفا. هر واحد به عنوان یک پودمان برنامه سازی، دارای بازده منطقی است، با سایر پودمان ها ارتباطی ارگانیک دارد. این پودمان ها روی هم رفته ساختار کلی برنامه ها را تشکیل می دهند.

بدین ترتیب، یک برنامه ی درسی کامل را می توان متشکل از مجموعه ای از پودمان های مهارت دانست. هدف از برنامه ریزی درسی به صورت پودمانی آن است که یک وظیفه ی پیچیده، به پاره کارهای کوچک تر و ساده تری شکسته شود تا امکان برنامه ریزی درسی فراهم و طراحی و برگزاری آزمون ها آسان تر شود. در این حالت، برنامه ریزی درسی در آموزش های مهارتی، عمیقاً به روابط متقابل پودمان ها وابسته می شود. یکی دیگر از مزایای برنامه ریزی درسی پودمانی تهیه ی برنامه های درسی با چندین مهارت مجزاست که به طور هم زمان و با سرعت منطقی توسط کارشناسان ذی ربط قابل برنامه ریزی است.

برنامه ی پودمانی، با عام ترین تعاریف پیرامون عملکرد برنامه آغاز می شود و گام به گام وارد جزئیات بیشتری می شود. این روش را اصطلاحاً روش «بالا به پایین» می نامند که در واقع، جنبه ای از روش برنامه نویسی «ساخت یافته»^۴ است.

در علوم ساختمانی، پودمانی به نوعی از روش طراحی و ساختن ساختمان ها اطلاق می شود که در آن، اجزای تشکیل دهنده طبق برخی واحدهای پایه ای پذیرفته شده در اندازه ی خاص و یا مدول، طراحی می شوند. در طراحی ساختمان یک خانه براساس اصول پودمانی، تمام ستون ها و موارد ساختمانی و قطعات پیش ساخته، از جمله در، پنجره و غیره، با ضریب های ویژه ای مثلاً ۳۰ سانتی متر ساخته می شوند. این اندازه ها به عنوان واحد «پودمانی» یا «پایه ای» در طراحی ساختمان به کار می رود. اندیشه ی پودمانی در ساختمان، در نتیجه ی کوشش های چندین ساله انستیتوی معماری، انستیتوی استانداردهای ملی و سایر گروه های صنایع ساختمانی شکل گرفت. اندیشه ی به کارگیری روش پودمانی در صنایع ساختمانی نخستین بار در سال ۱۹۳۶ مطرح شد. هم چنین، پودمان در سایر علوم تعاریف ویژه ای دارد. مرز مشترک این تعاریف در آن است که «پودمان واحدی مستقل و مجزاست».

عملکرد این واحد در چارچوب خود کامل، و دارای شخصیت مستقل است و نیازمند عوامل و عناصر بیرون از خود نیست.

نظام آموزش پودمانی متشکل از واحدها و یا ابعاد استاندارد است که قابلیت انعطاف و سازگاری با شرایط را دارد. مفهوم سیستم پودمانی به عنوان مجموعه ای از امکانات و تدارکاتی که در کنار هم و با هم برای اجرای یک وظیفه یا کار معین وجود دارند، تعریف می شود. نظام پودمانی چنان چه برای یک آموزش معین به کار رود، آموزش پودمانی نامیده می شود. به این دلیل به آن نظام گفته می شود که بین عناصر مجموعه ارتباط متقابل وجود دارد. بنابراین صراحت و دقت در

روش استاندارد
تهیه ی پودمان
در شرایط متفاوت
یکسان است
و تنها اندازه
و نوع آن ها
متفاوت
خواهد بود

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۸۲

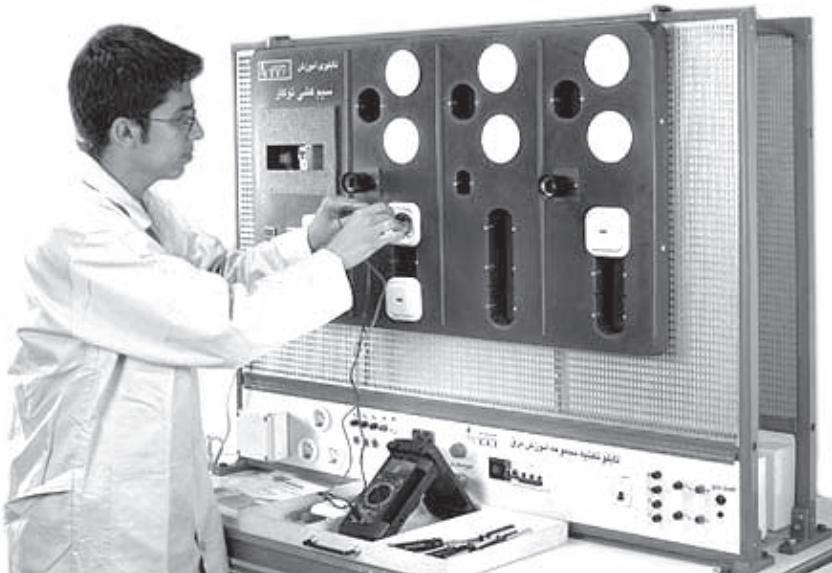
استاندارد و طبقه‌بندی مشاغل در هر کشور، نقش بزرگی در تهیه‌ی پودمان‌های اشتغال و تنظیم پودمان‌های آموزشی متناسب با سطوح اشتغال دارد.

اگرچه ممکن است که به‌خاطر نیازها، امکانات و یا سایر شرایط، پودمان‌ها از نظر اندازه و حجم با هم متفاوت باشند، اما ساختار کلی و روش تهیه‌ی آن‌ها مشابه و یکسان است. در برخی از کشورها که دارای امکانات آموزشی وسیع برای مشاغل صنعتی هستند، تجزیه و تحلیل مشاغل به سطوح ریزتر و ادامه‌ی آن تا رسیدن به واحدهای جدایی‌ناپذیر برای تهیه‌ی پودمان‌های آموزشی، روشی پسندیده است.

پودمان‌های آموزشی در این شرایط عام‌ترند و طیف وسیع‌تری از عناصر را دربردارند که به دلیل نبود همین امکانات و نازل بودن سطوح سواد و آموزش در کشورهای در حال توسعه، غالباً مشاغل تا سطوح ریزتری تجزیه می‌شوند تا از آن‌ها پودمان‌های آموزشی کوچک و قابل اجرا به‌دست آید. در این جا غالباً پودمان‌ها از تجزیه‌ی شغل‌ها تهیه می‌شوند و ترکیب دانش نظری یک مهارت و توانایی اجرایی آن، یک «پودمان مهارتی قابل اشتغال» به‌شمار می‌آید.

این گونه پودمان‌ها شامل «واحدهای آموزشی مستقل و خودکفا» هستند و به‌آسانی می‌توانند با شرایط بومی سازگار شوند. واحدهای آموزشی مستقل در واقع شامل عناصر آموزشی هستند و تنظیم و ترتیب آن‌ها به صورت الگوهای گوناگون-طبق نیاز و تشخیص-زمینه‌ی تأمین نیازهای متفاوت آموزشی را فراهم می‌سازد. هر کس برحسب نیازهای فنی گوناگون در محیط شغلی خود، به ترکیب خاصی از توانمندی‌ها نیاز دارد. برای تأمین این نیازها، او می‌تواند پودمان‌های دل‌خواه را برگزیند و آموزش ببیند. از آن‌جا که آموزشی‌هایی که به یک مهارت مستقل منتهی می‌شوند، مفهوم یک پودمان را دارند، پس هر پودمان آموزشی را می‌توان به عنوان یک جزء مستقل و یا درس مستقل دانست که آموختن محتوای آن، بدون نیاز به هر درس دیگری

**برنامه‌ریزی درسی
در آموزش‌های مهارتی
عمیقاً به روابط
متقابل پودمان‌ها
وابسته می‌شود**



۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۸۳

امکان پذیر است و گذراندن آن، آموزش گیرنده را به یک مهارت مستقل می‌رساند. بدین ترتیب، روش آموزش پودمانی، برای دستیابی به مهارت‌های قابل اشتغال، پودمان‌های مهارتی را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد و براساس عناصر به‌دست آمده، نوع، کیفیت و زمان آموزش‌های لازم را تعیین می‌کند. مدول‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی می‌شوند که هنگام آموزش کارآموزان، به‌رغم تفاوت در ویژگی‌های آنان، از نظر کمی و کیفی، دانش و توانمندی یکسانی را به آن‌ها منتقل سازد. گرایش به تجزیه‌ی پودمان‌ها تا سطح عناصر لاینفک، غالباً بدین منظور صورت می‌گیرد که تمام جزئیات مهارت‌ها معین شوند و برای آموزش آن‌ها، هیچ ناگفته‌ای باقی نماند. در این زمینه، ویژگی‌های آموزش گیرندگان، از قبیل: سطح سواد، تجربه، توانایی‌ها و استعداد‌های فردی، در آموزش یک مدول مهارتی اهمیت چندانی نخواهد داشت، زیرا پودمان‌ها به صورت «خودآموز»، «خودمحتوا» و «خودگام» تهیه می‌شوند.

از آن‌جا که تأمین نیروی انسانی متخصص و ماهر مورد نیاز مشاغل فنی و تخصصی، و نیز «ماهر» و «متخصص» نگه داشتن این نیروها در طول خدمت آن‌ها، به‌خاطر دگرگونی‌های شتابان فناورانه، و در نتیجه دگرگونی ماهیت و ساختار مشاغل و لزوم جابه‌جایی نیروی کار از یک حرفه به حرفه دیگر، اهمیت بسیار دارد، اجرای آموزش‌های پودمانی برای به‌روز نگه داشتن مهارت شاغلین و امکان توسعه‌ی فنی مشاغل در سطح کشور، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به همین خاطر، اکثر کشورهای پیشرفته و در حال توسعه‌ی جهان، الگوی آموزشی پودمانی را در تطبیق نیروی کار با نیازهای فناورانه به کار می‌گیرند.

مزایای آموزش‌های پودمانی

۱. به حداقل رساندن زمان ارائه‌ی آموزش و هزینه‌های آموزشی، به خاطر «خودآموز»، «خودمحتوا» و «خودگام» بودن آموزش‌ها؛
۲. پرهیز از ارائه‌ی آموزش‌های «بیشتر» و یا «کمتر» از نیاز واقعی؛
۳. ایجاد انعطاف و سازگاری در آموزش، در جریان تحولات فزاینده‌ی فناوری؛
۴. دریافت سریع اطلاعات مورد نیاز آموزشی و انطباق آن با تحولات فناوری؛
۵. فراهم کردن امکان ارائه‌ی چند مهارت در یک نظام آموزشی فعال؛
۶. ایجاد ساز و کار دقیق و علمی در برآوردن پیش‌نیازهای آموزشی کارکنان و کارآموزان برای نوآموزی، بازآموزی و یا ارتقای شغلی آنان؛
۷. ارزش‌یابی دقیق توانایی‌های ذهنی و عملی کارآموزان در دوره‌های متفاوت آموزشی و هدایت آنان به مسیرهای مناسب حرفه‌ای و آموزش‌های مرتبط؛
۸. حصول اطمینان از کارایی کارآموزان برای احراز مشاغل خاص و قبول مسئولیت‌ها پس از اتمام دوره‌ی آموزشی؛
۹. ایجاد تسهیلات لازم برای طراحی، اجرا، نظارت و ارزش‌یابی از آزمون‌های حرفه‌ای کارورزان.

تأمین هدف‌های یادشده و انطباق آن‌ها با شرایط بومی، نیازمند اتخاذ ملاک‌هایی خاص است. این ملاک‌ها غالباً حول اندازه‌ی پودمان و چگونگی انتخاب سطح شغلی مورد نظر برای

تجزیه و تحلیل و نوع آموزش هاست.

قابلیت انعطاف و ویژگی پودمان آموزشی به عنوان «یک بسته‌ی خودکفا و مستقل» این امکان را فراهم می‌کند که پودمان‌های متفاوت را در الگوهای گوناگون چید و از آموزش آنان، بازده‌های مناسب و متنوعی را به دست آورد. چیدن پودمان‌ها به صورت هم‌سطح، امکان تحرک افقی در مهارت‌ها را برای آموزش‌گیرنده فراهم می‌کند. چنانچه پودمان‌ها با حفظ ترتیب و تقدم چیده شوند، ترتیب و تقدم آن‌ها در آموزش موجبات تحرک عمودی آموزش‌گیرندگان را در یک حرفه یا شغل فراهم می‌سازد. بنابراین، همان‌طور که یاد شد، پودمان‌ها بر حسب نیاز و تشخیص، برای منظورهای متفاوتی طراحی می‌شوند. چنانچه پس از یادگیری یک پودمان در محتوا و کیفیت آن افزایشی داده شود، گذراندن آن پودمان موجب ارتقای آموزش‌گیرندگان خواهد شد.

چنانچه پودمان‌ها
با حفظ ترتیب و تقدم
چیده شوند
در آموزش
موجبات تحرک
عمودی آموزش
گیرندگان را
در یک حرفه
فراهم می‌سازد

ویژگی‌های آموزش‌های پودمانی

۱. اساساً خودمحتوا و خودآموز و خودگام هستند.
۲. با توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرنده طراحی می‌شوند.
۳. اهداف را به طور واضح و شفاف ارائه می‌دهند.
۴. سازمان‌یافته هستند و توالی و ساختار معلومات با روش‌های علمی سنجیده و طراحی می‌شوند.
۵. استفاده از رسانه‌ها و روش‌های معتبر آموزشی، در اجرای آموزش‌های پودمانی بسیار مورد توجه است.
۶. تهیه‌ی اطلاعات بر اساس پیشرفت‌های فناورانه صورت می‌گیرد.
۷. در پاسخ به سؤالات، اطلاعات مورد نیاز به فراگیرندگان داده می‌شود.
۸. مشارکت فعال یادگیرندگان باعث افزایش یادگیری و مهارت‌های آنان می‌شود.
۹. راهبرد ارزش‌یابی مهارت‌ها مبتنی بر یافته‌های پژوهشی تأیید شده است.

عوامل اساسی در طراحی نظام آموزش پودمانی

به دلیل این که پودمان‌ها اساساً «خودگام» و «خودآموز» و «خودمحتوا» هستند، دستورها و توالی آموزش برای دانش‌آموزان باید بسیار روشن باشد. به علاوه، دو عامل اساسی دیگر در طراحی پودمان‌ها باید به دقت مورد توجه قرار گیرند:

۱. چون هر پودمان با دقت آن چه را که باید آموخته شود بیان می‌کند، پس باید طوری طراحی شود که به اهداف مورد انتظار دست یابد.
۲. از آن‌جا که اطلاعات به نسبت اهمیت به گام‌های کوچک‌تری تقسیم می‌شوند، چنانچه در یک مرحله با قصور مواجه شویم و هم‌چنان کار را ادامه دهیم، اجرای آموزش پودمانی با شکست مواجه خواهد شد.

موضوع اخیر بسیار مهم است. مراحل یادگیری پودمان یک شیوه‌ی یادگیری منطقی را دنبال می‌کند. اگر یک گام حیاتی از زنجیره‌ی منطقی حذف شود، یا چنانچه در پیشرفت کارها از

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۸۵

پایین به بالا دستورات علمی مورد دقت و توجه کافی واقع نشوند، دانش آموز نمی تواند بدون مرور آموخته های قبلی به وسیله ی معلم، به اهداف آموزشی دست یابد. اگر بخواهیم پودمان ها برای دانش آموزان کارایی لازم را داشته باشند، باید قدم به قدم از صحت یا عدم صحت و تحقق و یا عدم تحقق اهداف مورد انتظار آگاهی پیدا کنیم.

جنبه ی دیگر طراحی پودمان ها، ماهیت اهدافی است که باید به آن ها دست پیدا کنیم. در طراحی اهداف رفتاری در مراحل گوناگون آموزش، اهداف رفتاری از سه حیطه ی «شناختی»، «عاطفی» و «روانی حرکتی» (اهداف آموزشی بلوم) تبعیت می کنند.

**اگر بخواهیم
پودمان ها برای
دانش آموزان کارایی
لازم را داشته باشند
باید از تحقق و یا
عدم تحقق اهداف
آگاهی پیدا کنیم**

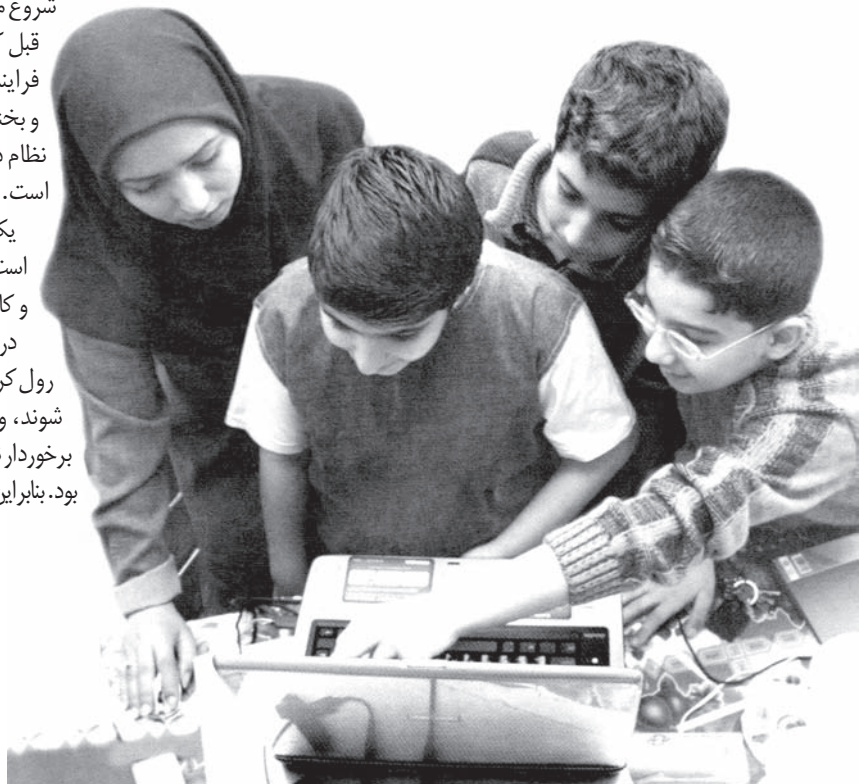
تئوری سیستم ها و اثر آن در طراحی پودمان های آموزشی

مفهوم این که آموزش را می توان یک نظام تلقی کرد، ابتدا از صنعت و رشته های مهندسی گرفته شده است. این امر حقیقتی است که انکارناپذیر که در بعضی از موارد، آموزش را می توان با خط تولید کارخانه مقایسه کرد. در صنعت، مواد خام وارد کارخانه می شوند، از مراحل گوناگون می گذرند و پس از مونتاژ به شکل کالای تجاری در می آیند. برای مثال، تولید بلبرینگ مراحل زیر را دربردارد:

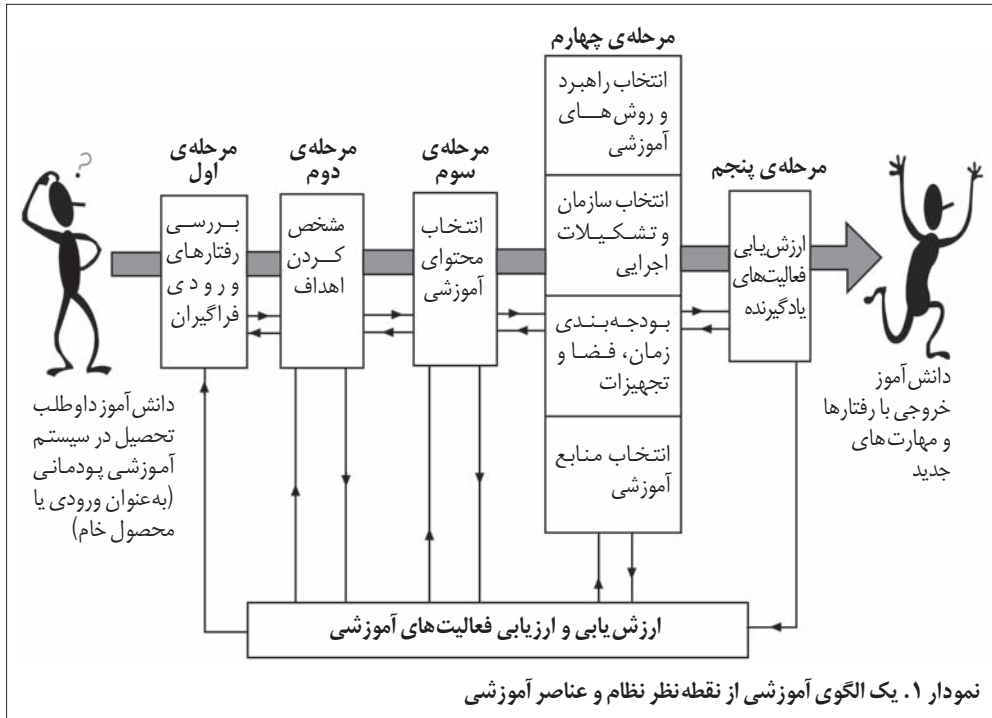
ماده ی خام	مرحله ی اول	مرحله ی دوم	مرحله ی سوم	مرحله ی چهارم	مرحله ی نهایی تولید
فولاد	ذوب	رول کردن	شکل دادن	پولیش	بلبرینگ

در چنین نظامی، تبدیل مواد خام به هدفی که در تولید باید به آن رسید، در فرایند تولید کاملاً مشخص است. هر مرحله به صورت منطقی کار را به مرحله ی بعدی هدایت می کند و قبل از شروع مرحله ی بعدی، باید کار در مرحله ی قبل کامل شود. کیفیت و کمیت کار به فرایند^۵ و کیفیت مواد اولیه بستگی دارد و بخشی از آن نیز به اثربخشی و کارایی نظام در مراحل گوناگون تولید وابسته است.

یکی از ویژگی های خاص این نظام آن است که میزان برون داد^۶ نظام، به اثربخشی و کارایی مراحل میانی آن بستگی دارد. در مثال تولید بلبرینگ، اگر رول کردن و شکل دادن به سرعت انجام شوند، ولی بخش پولیش از کارایی لازم برخوردار نباشد، نتیجه ی کار ثمربخش نخواهد بود. بنابراین وجود ارتباط منطقی بین مراحل ۳ و ۴



ضروری است. برون داد کارخانه به طور کامل به ظرفیت ماشین پولیش بستگی دارد و هر گونه عیبی را در این بخش می تواند به خروجی نظام لطمه بزند. اگرچه انجام چنین مقایسه ای نمی تواند در نظام های آموزشی کاملاً درست باشد، اما در مواردی می توان نظام آموزشی را با نظام تولید محصولات صنعتی مقایسه کرد. نکته ی مهم این است که انسان یادگیرنده (دانش آموز)، از طرفی مانند مواد خام قابل برنامه ریزی دقیق نیست، و از طرف دیگر، مراحل آموزش را به خاطر تفاوت های یادگیری در دانش آموزان نمی توان با دقت مراحل تولید برنامه ریزی کرد.



۱۸/۱۹۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۸۷

زیرنویس

1. Modular
2. Vocational
3. MODULE
4. Structured
5. Process
6. out-put

منابع

۱. جزوه های منتشر شده توسط سازمان گسترش و نوسازی صنایع ایران، ۱۳۶۶.
۲. مطالب منتشر شده در فصل نامه ی آموزش هماهنگ، ۱۳۷۰.
۳. جزوات منتشر شده توسط کالج کلمبو (C.P.S.C).
۴. جزوه های مربوط به دوره ی طراحی و توسعه ی مدول در آموزش های فنی و حرفه ای (با همکاری یونسکو)، زمان اجرا: ۵ تا ۱۶ آذرماه ۱۳۶۹ (گردآورنده استاد صدیقی-ترجمه دکتر عباس صدیقی).

جدول ۱. مراحل طراحی و توسعه‌ی پودمان‌های آموزشی

مرحله‌ی لازم برای طراحی و توسعه‌ی پودمان‌های آموزشی	نظریه‌های ارائه شده
۱. نیازسنجی	زمینه‌های یادگیری یک پودمان باید کاربرد منطقی و قوی داشته باشند. نیازهای آموزشی را می‌توان توسط تجزیه و تحلیل مشاغل و توانایی‌ها مشخص کرد.
۲. تصمیم برای تهیه‌ی چارچوب اصلی آموزش	تصمیم‌های مهم عبارت‌اند از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها و نیز هماهنگی بین درون‌داد- فرایند- برون‌داد با کار و عمل (مهارت) در نظر گرفته شده.
۳. شناسایی و شرح ویژگی‌های یادگیرندگان	لازم است، نیروی بالقوه‌ی دانش‌آموزان به نحو مطلوب بررسی شود و توانایی‌های قبلی آن‌ها مشخص شده باشند تا آن‌ها بتوانند، خود را با فراگیری مهارت‌های جدید منطبق سازند.
۴. تدوین اهداف	هدف‌ها باید به صورت رفتاری نوشته شوند و توانایی‌های قابل سنجش در یادگیرنده مشخص شوند. سطح ویژگی‌های مورد انتظار و توانایی‌ها نیز باید معین و با شاخص هدف‌های رفتاری، اندازه‌گیری شوند.
۵. تدوین معیارها و مقیاس‌ها برای ارزش‌یابی از فرایند یادگیری	هم‌زمان با نوشتن اهداف، روش‌های ارزش‌یابی فراگیری محتوای مربوط آورده می‌شود. باید بین هر هدف و ارزش‌یابی آن ارتباط مستقیم وجود داشته باشد.
۶. تجزیه و تحلیل مهارت‌ها و معلومات	نظریه‌ها، فرضیه‌ها و مهارت‌های مربوط برای دست یافتن به اهداف آموزشی مهارت باید به روش آموزش پودمانی طراحی و تجزیه و تحلیل شوند.
۷. انتخاب محتوا	نه تنها محتوا باید در ارتباط با هدف باشد، بلکه لازم است سلسله مراتب یادگیری نیز در آن لحاظ شود. محتوا باید مناسب و به‌روز باشد و از آموزش موارد غیر ضروری پرهیز کند.
۸. انتخاب فعالیت‌های آموزشی و ترویج رسانه‌ها	روش‌های یاددهی- یادگیری باید در ارتباط با اهداف و محتوا، متناسب با توان یادگیرنده و دارای تنوع کافی باشند. برای مثال، روش‌های انتخابی برای کودکان و بزرگسالان متفاوت خواهد بود. رسانه‌های غیر چاپی باید با وقت کافی انتخاب شوند تا در افزایش معلومات سهمی مؤثر داشته باشند.
۹. تهیه‌ی پودمان نمونه یا پودمان آزمایشی	عناصر یک پودمان، شامل فعالیت‌ها باید به صورت منطقی به دنبال هم قرار گیرند تا حداکثر بهره‌وری را داشته باشند. در این مرحله فقط پیش‌نویس یک پودمان تهیه می‌شود و زمینه‌های لازم اجرایی آن پیش‌بینی می‌شود.

۱۸/۱۹۹۰۹۲

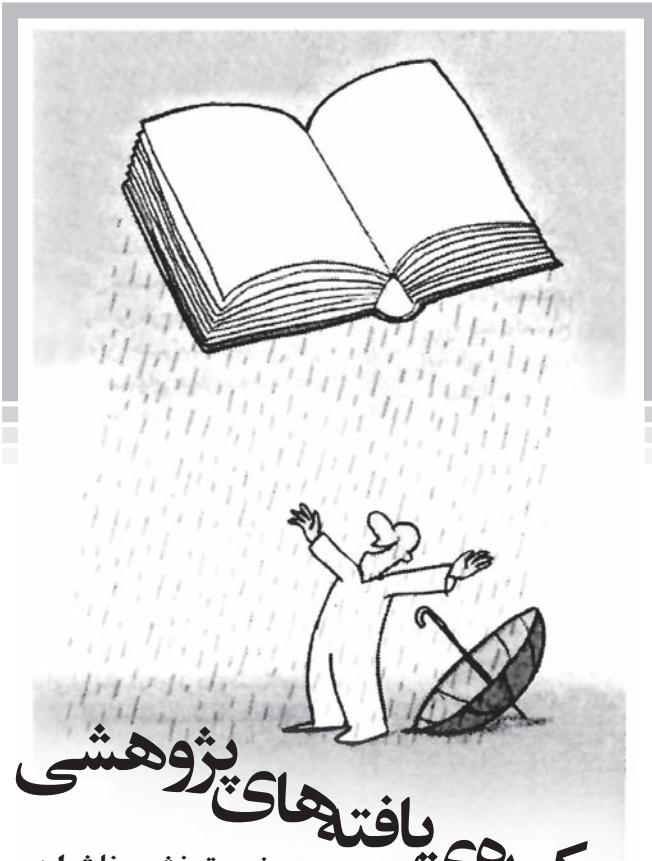
بهار و تابستان ۱۳۸۶



جدول ۱. مراحل طراحی و توسعه ی پودمان های آموزشی (ادامه)

مرحله ی لازم برای طراحی و توسعه ی پودمان های آموزشی	نظریه های ارائه شده
۱۰. اجرای آزمایشی	پودمان تهیه شده باید با یک گروه آزمایشی از دانش آموزان به مرحله ی عمل درآید. در این مرحله می توانیم از اثربخشی پودمان مهارت اطمینان حاصل کنیم و در دوره های بعد آن را به صورت گسترده به اجرا درآوریم.
۱۱. تجزیه و تحلیل اطلاعات	اطلاعات حاصل از اجرای آزمایشی باید طبقه بندی، سازمان دهی، تجزیه و تحلیل شود و مواردی از قبیل تناسب اهداف، اکتساب یادگیرنده، و تداوم یادگیری مورد توجه و دقت قرار گیرند.





چکیده‌ی یافته‌های پژوهشی

«بررسی وضعیت نشر و ناشران»

● فاطمه حدادی

اشاره

«بررسی وضعیت نشر و ناشران کتاب در استان یزد»، پژوهشی است که توسط فاطمه مکی‌زاده طی دهه‌ی ۷۰ با تکیه بر اطلاعات موجود انجام گرفته است. ابزار تحقیق، پرسش‌نامه، مصاحبه و استفاده از منابع آماری، و روش پژوهشی پیمایشی، و جامعه‌ی آماری شامل ۱۹ ناشر و ۱۲۶ کتاب‌فروشی در استان بوده است. از نتایج به دست آمده، به‌طور خلاصه می‌توان به این موارد اشاره کرد: به استثنای دو سال ۱۳۷۱ و ۱۳۷۵، در طول دهه‌ی ۷۰، رشد انتشارات در کل سیر صعودی را طی کرده است، ولی نسبت به کل کشور، در وضعیت مطلوبی قرار ندارد. از نظر موضوعی، بیشترین عناوین در حوزه‌ی ادبیات و کمترین در حوزه‌ی هنر منتشر شده است و بیشتر ناشران از وضعیت و شرایط نشر رضایت داشته‌اند. در پایان پیشنهادهایی برای رفع مشکلات ارائه شده است.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۰

بیان مسئله

انتشار کتاب در هر جامعه از شاخص‌های اصلی رشد فکری و معنوی است. نشر بنا به طبیعتش، فضا ساز و فرهنگ آور است و از مهم‌ترین و نیرومندترین اهرم‌های تحول فکری و فرهنگی است. نشر ایران طی عمر کوتاه خود همواره با مشکلات عدیده‌ای دست به گریبان بوده و یا با فراز و نشیب‌های گوناگون برخاسته از تحولات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و پیشرفت‌های فنی مواجه بوده است [آذرنگ، ۱۳۷۵]. بررسی تاریخی‌ی نشر حاکی از نبود برنامه‌ریزی صحیح و اصولی در نشر است. دلیل این برداشت، نوسان تعداد عناوین طی سال‌های متفاوت، افزایش غیرقابل منتظره‌ی تعداد عناوین در زمانی خاص، و سیر نزولی آن طی چند سال متمادی است. دگرگونی کلی در نشر باید در دو جنبه آغاز شود: پژوهش، و آموزش. پژوهش‌های بنیادی در زمینه‌ی نشر بیانگر تأمل و دقت، و سبب تصمیم‌گیری بر مبنایی قابل اعتماد خواهد شد. تحولات جهانی نشر را می‌توان از راه آموزش به دیگران انتقال داد، اما برای رویارویی با مشکلات خودمان، هیچ راهی جز پژوهش مستقیم نداریم. پژوهش‌های متعدد، وسیله‌ای برای شناخت درست، و پیش‌بینی رفتار و عوامل مؤثر بر نشر هستند. آمارهای کلی گاه واقعیت را پوشیده نگه می‌دارند و نمی‌توانند به ما در شناخت یک روند یا نظام کمک کنند. برای دست‌یابی به دیدگاهی روشن‌تر باید به بررسی دقیق و جزئی‌آمارها پرداخت.

بررسی وضعیت نشر در استان یزد طی دهه‌ی ۷۰ به ما امکان می‌دهد، تصویری نسبتاً جامع و دقیق از وضعیت نشر این استان به دست آوریم و با نظرخواهی از ناشران و کتاب‌فروشان که دو قطب تولید و توزیع کتاب هستند، به برخی مشکلات نشر در این استان پی ببریم.

پیشینه‌ی پژوهش در خارج از ایران

با بررسی مطالعات علمی در زمینه‌ی وضعیت نشر و ناشر در کشورهای گوناگون به این نتیجه دست یافتیم که این‌گونه مطالعات، علاوه بر سابقه‌ی قدیمی، روند جدیدی را نیز دربرمی‌گیرد و هر چند مدت یک بار، وضعیت ناشران و نشر در کشورهای متفاوت بررسی می‌شود. تحقیقی با عنوان بررسی انتشار کتاب در ایرلند، در ۱۹۹۷ انجام شد. این تحقیق به مقایسه وضعیت نشر ایرلند در سال‌های ۱۹۹۴ و ۱۹۹۷ می‌پردازد. در ۱۹۹۷، ۳۹۶ نفر در صنعت نشر فعالیت می‌کردند، در حالی که در ۱۹۹۴، فعالان صنعت نشر ۴۲۴ نفر بودند. عنوان‌های جدید در سال‌های ۱۹۹۷ و ۱۹۹۴ به ترتیب ۸۴۱ و ۷۹۰، و عنوان‌های در دست چاپ، ۷۳۷۵ و ۶۵۴۰ عنوان بوده است. ارزش انواع کتاب‌های به فروش رفته در سال‌های ۱۹۹۷ و ۱۹۹۴ به ترتیب از این قرار بوده است: از کتاب‌های عمومی ۱۳/۸ و ۱۰/۳ میلیون پوند، کتاب‌های آموزشی ابتدایی ۷/۵ و ۷ میلیون پوند؛ کتاب‌های دبیرستانی ۱۸ و ۱۵/۵ میلیون پوند [Iran Look publishing Survey, 1998].

تحقیقی نیز درباره‌ی چهار سازمان اصلی انجمن ملی کتاب پاکستان، بنیاد ملی پاکستان، دفتر یونسکو در پاکستان، انجمن ناشران و فروشندگان کتاب پاکستان انجام شده است که رشد صنعت نشر را در یک کشور در حال توسعه، با در نظر گرفتن این عوامل بررسی می‌کند: نظام‌های آموزشی که بر عادت مطالعه تأثیر دارند؛ مسائل چاپ و توزیع؛ سطح سواد؛ موقعیت‌های

نشر

بنا به طبیعتش

فضا ساز

و فرهنگ آور است

و از مهم‌ترین

و نیرومندترین

اهرم‌های

تحول فکری

و فرهنگی است

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۱

اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی؛ وضعیت کتابخانه‌ها؛ نظام‌های کنترل کتاب‌شناختی؛ تغییرات وضعیت سیاسی؛ حمایت دولت در زمینه‌ی سیاست اطلاع‌رسانی؛ نظارت به حق تألیف؛ شبکه‌ی کتابخانه‌ها؛ انجمن‌های تجارت کتاب؛ و امکانات فنی آموزشی [Rafia, 1989].

تحقیقی در سال ۱۹۹۶ درباره‌ی وضعیت انواع کتاب‌های منتشر شده در هندوستان، از جمله کتاب‌های درسی و کتاب‌های کودکان، و همچنین متغیرهایی که بر تولید و فروش کتاب تأثیر می‌گذارند، انجام شد. این تحقیق امکانات آموزشی و دورنمای نشر کتاب را در هندوستان تشریح می‌کند و در پایان پیشنهادهایی برای حل مشکلات نشر در هندوستان ارائه می‌دهد [Kumar, 1992].

تحقیقی درباره‌ی فرمت‌های انتشار منابع در سال ۱۹۹۸ در کشور فرانسه انجام شد. سؤالاتی که در این تحقیق مطرح شدند از این قرارند: آیا ناشران از وب تجربه‌ی رضایت‌بخشی داشته‌اند؟ محاسن و معایب آن چه بوده است؟ ناشران چه اقداماتی را باید برای موفق شدن انجام دهند؟ این سؤال‌ها برای ۵۰۰ ناشر کتاب، مجله، خبرنامه و ناشران الکترونیکی فرستاده شد و ۳۲ درصد به پرسش‌های مطرح شده جواب دادند. به عبارت دیگر، ۱۶۰ پرسش‌نامه تکمیل شد. ۹۴ درصد از پاسخ‌دهندگان وب سایت داشتند. ۶۵ درصد ناشرانی که فقط با منابع غیرالکترونیکی سروکار داشتند، ۲۵ هزار دلار یا کمتر هزینه‌ی وب سایت داده بودند، درحالی که ۵۵ درصد از ناشرانی که با رسانه‌های الکترونیکی ارتباط داشتند، ۱۰۰ هزار دلار بیشتر، ۲۰ درصد از آن‌ها بیش از ۵۰۰ دلار خرج کرده بودند [most Publishers..., 1999].

بررسی ۳۹ ناشر انگلیسی و ۴۵ ناشر آمریکایی در موضوع دسترسی به اطلاعات، فناوری، مجراهای توزیع و موارد مشابه، موضوع تحقیق دیگری است. ۶۶ درصد از ناشران آمریکایی و ۶۴ درصد از ناشران انگلیسی معتقد بودند که اطلاعات در سازمان وجود دارد، ولی هنگام نیاز در دسترس نیست. ۸۰ درصد از پاسخ‌دهندگان آمریکایی و ۷۲ درصد از پاسخ‌دهندگان انگلیسی، اولویت اول را در اطلاع‌رسانی بهتر دانستند. ناشران هم‌چنین ابراز کردند که امنیت ندارند، چون رقیبانشان اطلاعات بیشتری در اختیار دارند. ۱۵ درصد از ناشران انگلیسی و ۱۸ درصد از ناشران آمریکایی معتقد بودند که کتاب‌های الکترونیکی تأثیر معناداری در بعضی بازارهایشان در ۵ سال آینده خواهند داشت. بقیه ناشران انتظار داشتند که تأثیر کتاب‌های الکترونیکی کم باشد یا تأثیر قابل ملاحظه‌ای نداشته باشد. میان ناشران آمریکایی و انگلیسی در زمینه‌ی اهمیت تولید در مقابل تقاضا، اختلاف سلیقه وجود دارد.

در پایان این تحقیق آمده است: استفاده‌ی صحیح از فراداده‌ها اهمیت دارد. مشتریان پیوسته به جست‌وجوی کتاب می‌پردازند. اگر مصرف‌کننده نتواند آن را نیابد، نمی‌تواند آن را ارزیابی کند و نهایتاً نمی‌تواند بخرد. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود، ناشران مشغول تنظیم استانداردهای فراداده‌های صنعت خود شوند [Survey of publishers ..., 1998].

پیشینه‌ی پژوهش در ایران

در سال ۱۳۵۸، حیاتی، در تحقیقی که هدف آن بررسی کیفیت توزیع انتشارات ناشران در ایران بود، به این نتایج دست یافت: آمارهای موجود درباره‌ی کتاب‌های منتشر شده عموماً ناقص است؛ ناشران و کتاب‌فروشان مهم‌ترین عامل توزیع کتاب هستند؛

دگرگونی کلی
در نشر
باید در دو جنبه
آغاز شود:
پژوهش
و آموزش

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۲

بیشتر ناشران در تهران مستقر هستند؛ و نشر با نبود توزیع صحیح و برنامه‌ریزی دولت روبه‌روست. محقق درباره‌ی مشکلات کتاب‌فروشان به این موارد اشاره دارد: پایین بودن میزان کتاب‌خوانی، سودآور نبودن شغل کتاب‌فروشی، نبود توزیع صحیح، نبود تبلیغ برای کتاب، و بالا بودن قیمت کتاب نسبت به درآمد مردم. [حیاتی، ۱۳۵۸].

مؤمنی مرادی، در سال ۱۳۶۶ به بررسی و مقایسه‌ی انتشار کتاب در ایران در سال‌های ۵۶-۱۳۵۴، ۱۳۶۰ و ۱۳۶۳ می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد که بعد از انقلاب اسلامی، ناشران دولتی فعالیت کمتری نسبت به سابق داشته‌اند. کمبود بودجه‌ی انتشاراتی سازمان‌های دولتی، گرانی و کمبود کاغذ و مواد لازم برای چاپ و صحافی، عدم استفاده از تجربه و تخصص در زمینه‌ی چاپ و نشر و موارد مشابه، در این رکود، تأثیر داشته است.

زند رضوی و اخلاص پور در سال ۱۳۵۷، در یک دوره‌ی پنج ساله، وضعیت نشر کتاب را در استان کرمان بررسی کردند. این تحقیق با عنوان «بررسی وضعیت نشر کتاب در کرمان در سال‌های ۱۳۷۰-۱۳۷۴»، با استفاده از پرسش‌نامه و به روش پیمایشی انجام شد. در پایان آن، تصویری کلی از وضعیت چاپ و نشر در کرمان و فهرستی از مشکلات موجود ارائه شده است.

تحقیق دیگری در سال ۱۳۷۸ با عنوان «وضعیت نشر کتاب خراسان و ترسیم وضعیت مطلوب» توسط حسنی انجام گرفت. نتایج نشان می‌دهد که در سال ۱۳۷۷، حدود ۳/۹ درصد از عناوین کشور در استان خراسان تولید شده‌اند. از نظر میزان رشد، از سال ۷۳ تا ۷۷ در مجموع نشر کتاب سیر نزولی را طی کرده است. هر ساله به تعداد ناشران افزوده شده، اما از فعالیت آن‌ها کاسته شده است؛ گرچه به سوی تخصصی شدن گام برداشته‌اند. بیشتر ناشران و کتاب‌فروشان تا حدودی از کار خود راضی بوده‌اند. کتاب‌های درسی و کمک‌درسی، قرآن، ادعیه و موضوع زبان، بیشترین میزان فروش را به خود اختصاص داده‌اند.

تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش

استان یزد ۲۳ چاپ‌خانه داشته است که ۱/۳ درصد از چاپ‌خانه‌های کل کشور و ۲/۲ درصد از چاپ‌خانه‌های شهرستان‌های غیر از تهران را شامل می‌شده است. تعداد دستگاه‌ها و ظرفیت تولید در تهران بیش از دو برابر دیگر شهرستان‌ها بوده است. استان یزد با ۳۵ دستگاه افست و مسطح، ۰/۷ درصد از دستگاه‌های کل کشور و ۱/۵ درصد از دستگاه‌های استان‌های غیر از تهران را به خود اختصاص داده است. هم‌چنین آمارهای موجود نشان می‌دهند که سرانه‌ی کتاب در کل کشور ۱/۸۴ نسخه برای هر نفر بوده است که در استان یزد براساس کتاب‌های منتشر شده در این استان، ۰/۲۳ نسخه برای هر نفر است (جدول ۱). فراوانی عناوین منتشر شده در یزد در مجموع سیر صعودی داشته است. در سال ۱۳۷۹، ۵۸ عنوان کتاب با شمارگان ۳۲۵۹ در این استان منتشر شده است که در مقایسه با کل کشور سیر نزولی را نشان می‌دهد (جدول ۲). ولی در مقایسه با سال‌های گذشته، نشر در خود استان افزایش داشته است.

اداره‌ی کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان یزد، در سال ۱۳۷۰ دو جواز نشر صادر کرد که این روند در طول دهه‌ی ۷۰ ادامه داشته و هر ساله بر تعداد ناشران افزوده شده است (هر سال به‌طور متوسط دو ناشر). با توجه به یافته‌های تحقیق، ناشران فعال یزد، تقریباً ۲۷ درصد از کل ناشران را

پژوهش‌های متعدد
وسيله‌ای برای
شناخت درست
و پیش‌بینی رفتار
و عوامل
مؤثر بر نشر
هستند

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۳

تشکیل می‌داده‌اند. طی دهه‌ی ۷۰، و عده‌ی معدودی در زمینه‌های تخصصی فعالیت داشته‌اند. به این ترتیب که سه ناشر از میان ناشران، در زمینه‌ی پزشکی، کودکان و علمی بیشتر از دیگران کتاب منتشر کرده‌اند. کل عناوین منتشر شده در استان به طور کلی سیر صعودی داشته و چاپ اول درصد بیشتری را به خود اختصاص داده است. هم‌چنین، میزان تألیف بسیار بیشتر از ترجمه بوده و به طور متوسط، تألیف ۸۵ درصد و ترجمه ۱۵ درصد از انتشارات را به خود اختصاص داده است. بیشترین تعداد عناوین متعلق به سال ۱۳۷۹ و کمترین تعداد مربوط به سال ۱۳۷۱ بوده است.

جمع کتاب‌های منتشر شده در استان یزد طی مدت زمان تحقیق، ۱۸۴ عنوان بوده است. بیشترین عنوان، با متوسط سالانه‌ی شش عنوان، به زمینه‌ی ادبیات و سپس به ترتیب به زمینه‌های علوم عملی، فلسفه و دین، و زبان اختصاص داشته است (جدول ۲).

متوسط شمارگان کتاب‌ها حدود چهار هزار نسخه بوده است. بیشترین شمارگان به کتاب‌های کودکان و نوجوانان، و کمترین شمارگان به فلسفه تعلق داشته است. بیشتر ناشران شغل اداری داشتند و ۱۱ درصد از آن‌ها کتاب‌فروش نیز بودند. به عبارت دیگر، نشر را به عنوان شغل دوم پذیرفته بودند. این امر حاکی از پرداختن غیرحرفه‌ای و تشکیلاتی به امر نشر از سوی ناشران است. از نظر برخورداری از تسهیلات دولتی، ۶۶/۷ درصد از ناشرانی که کتاب منتشر کرده‌اند، به طور متوسط دو بار و هر بار به طور متوسط ۳۵ بند کاغذ دریافت داشته‌اند و ۵۰ درصد به طور متوسط دو بار از وام ویژه‌ی ناشران استفاده کرده‌اند.

مدت زمانی که برای تولید کتاب، بعد از دریافت از نویسنده تا ویراستاری و ورود به بازار، صرف می‌شده، به طور متوسط ۴/۵ ماه بوده است. از این مدت زمان، ۲ ماه صرف دریافت مجوز چاپ، تریخیص و تهیه‌ی کاغذ می‌شده است. این در حالی است که زمان معمول برای فروش کتاب حدود ۳۲ ماه است.

حدود ۵۵/۵۵ درصد ناشران استان یزد، ملاک خود را برای پذیرش یک کتاب، جدید بودن موضوع آن اعلام کردند. نزدیک به ۸۳ درصد از ناشران، بیشترین اولویت را در انتخاب و پذیرش کتاب، برای دریافت اثر و بررسی آن، قائل شدند. پیشنهاد موضوع از سوی نویسنده، با ۱۶ درصد در مرحله‌ی بعد قرار داشت. این امر نشان‌دهنده‌ی عدم خلاقیت ناشران است. ناشران مبتکر و خلاق که با توجه به نیازهای جامعه حرکت می‌کنند، همیشه موضوعاتی را برای تألیف و ترجمه در اختیار دارند و با طرح و برنامه به سراغ نویسنده می‌روند. این کار علاوه بر دلگرمی مؤلف، خلأهای موجود در جامعه را نیز می‌پوشاند.

از نظر رضایتمندی از شغل، بیش از ۳۸ درصد از ناشران تا حدودی راضی بوده‌اند و ۲۷ درصد راضی و به ترتیب ۱۶ و ۱۱ درصد تا حدی ناراضی و کاملاً ناراضی بوده‌اند. بیشتر ناشران اظهار داشتند: با علاقه کار خود را انتخاب کرده‌اند و آن را به هر کاری ترجیح می‌دهند، وگرنه دست به مخاطره در حرفه‌ای کم درآمد و پرمشقت نمی‌زدند. به علاوه، ناراضی‌تانی ناشی از وضعیت حاکم به نشر است و اگر مشکلات حل شود، دیگر گزینه‌ی ناراضی‌تانی هیچ درصدی را نخواهد داشت.

۷۲ درصد از ناشران عضو تعاونی ناشران و ۸۳ درصد عضو اتحادیه بودند. این در حالی است که بیش از ۴۴ درصد از ناشران نقش اتحادیه و تعاونی را در پیشبرد امور نشر ضعیف ارزیابی کرده‌اند. ۵۵ درصد از ناشران دارای سایت نشر و ۳۹ درصد دارای برنامه‌ی ویراستاری بودند.

۶۶ درصد از
ناشران آمریکایی
و ۶۴ درصد از
ناشران انگلیسی
معتقد بودند که
اطلاعات
در سازمان
وجود دارد
ولی هنگام نیاز
در دسترس
نیست

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۴

نتیجه‌ی این نظرخواهی، ما را نسبت به بهبود کیفیت نشر تاحدودی خوش بین می‌کند.

پیشنهادها

- ایجاد بانک اطلاعاتی و نظام اطلاع‌رسانی کارآمد در زمینه‌ی آمار و ارقام نشر، ناشران، چاپ‌خانه‌ها، دستگاه‌های چاپ، مراکز لیتوگرافی و مانند آن که به پیشرفت نشر کمک می‌کند.
- برگزاری دوره‌های آموزشی صنعت و مهندسی چاپ، نشر کتاب، ویراستاری، تولید فنی و هنری، و مدیریت چاپ که باعث تولید با کیفیت بالا و تحول در نشر می‌شود.
- کمک مالی به ناشران و چاپ‌خانه‌ها برای تجهیز به امکانات و دستگاه‌های پیشرفته.
- حذف همه‌ی هزینه‌های مربوط به اداره‌ی مالیات و دارایی از شغل‌های فرهنگی، از قبیل نشر و کتاب‌فروشی.
- حمایت غیرمستقیم دولت از طریق خرید تضمینی و یا پیش خرید انتشارات برای تجهیز کتاب‌خانه‌های عمومی و تخصصی.
- به‌کارگیری شیوه‌های گوناگون برای تشویق مراجعه به کتاب‌خانه ارائه خدمات.
- افزایش نقش حمایتی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و لغو مقررات دست و پاگیر.

آمارهای موجود
نشان می‌دهند
که سرانه‌ی کتاب
در کل کشور
۱/۸۴ نسخه برای
هر نفر بوده است
که در استان یزد
براساس کتاب‌های
منتشر شده
۰/۲۳ نسخه
برای هر نفر است

جدول ۱. مقایسه‌ی سرانه‌ی کتاب کل کشور و استان یزد (۱۳۷۹ تا ۱۳۷۰)

سال	کل کشور			استان یزد		
	جمعیت	شمارگان	سرانه‌ی کتاب	جمعیت	درصد جمعیت	شمارگان
۱۳۷۰	۵۵۳۷۱۶۳۰	۶۲۵۹۰۰	۰/۰۵	۶۹۱۱۱۹	۱/۲۳	۱۲۳۰۰
۱۳۷۱	۵۶۷۰۷۲۸۶	۳۳۳۲۲۶۹	۰/۵۸	۷۱۸۷۶۳	۱/۲۶	۷۰۰۰
۱۳۷۲	۵۷۵۵۶۰۲۱	۵۳۰۹۶۲۶۹	۰/۹۲	۷۳۰۶۹۱	۱/۲۶	۲۶۰۰۰
۱۳۷۳	۵۸۳۸۸۷۱۳	۵۷۹۹۳۱۶	۰/۰۹	۷۳۹۵۸۱	۱/۲۶	۷۰۸۰۰
۱۳۷۴	۵۹۲۶۳۵۲۹	۶۱۱۷۳۸۸۲	۱/۰۳	۷۴۵۲۰۲	۱/۲۵	۲۸۵۰۰
۱۳۷۵	۶۰۰۵۵۴۸۸	۸۰۴۳۲۱۱۸	۱/۳۳	۷۵۰۷۶۹	۱/۲۵	۶۱۰۰۰
۱۳۷۶	۶۰۹۳۶۴۹۷	۸۲۶۳۶۵۱۵	۱/۳۵	۷۶۳۶۴۱	۱/۲۵	۷۸۲۰۰
۱۳۷۷	۶۱۸۳۰۰۳۲	۸۶۲۲۲	۱/۳۹	۷۷۶۷۳۴	۱/۲۵	۹۷۵۰۰
۱۳۷۸	۶۲۷۹۲۵۸۰	۱۰۸۰۴۸۱۸۸	۱/۷۱	۷۸۸۸۸۰	۱/۲۵	۷۳۰۰۰
۱۳۷۹	۶۳۷۴۰۷۰۶	۱۱۷۷۸۴۷۰۹	۱/۸۴	۸۱۷۲۳۶	۱/۲۸	۱۸۹۰۰۰

۱۸/۱۹۹=۱۹۹

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۵

جدول ۲. فراوانی عناوین منتشر شده در استان یزد به تفکیک وضوح (۱۳۷۹ تا ۱۳۷۰)

موضوع	سال	۱۳۷۰	۱۳۷۱	۱۳۷۲	۱۳۷۳	۱۳۷۴	۱۳۷۵	۱۳۷۶	۱۳۷۷	۱۳۷۸	۱۳۷۹	جمع	متوسط
کلیات		-	-	-	-	-	-	-	۱	-	۳	۴	۲
فلسفه و دین		۲	-	۱	۲	-	۱	۵	۳	۴	۴	۲۲	۳
علوم اجتماعی		-	-	-	-	۱	۱	۱	۲	۱	۵	۱۱	۲
زبان		۱	-	-	۴	۱	۱	۵	۱	۱	۵	۱۹	۳
علوم طبیعی و ریاضیات		۲	۱	۱	۱	۳	-	-	-	۲	۲	۱۲	۲
علوم عملی		۳	۳	۱	۸	۱	۶	۴	۴	۲	۸	۴۰	۴
هنر		۱	-	-	۲	-	-	-	-	-	۲	۵	۲
ادبیات		۲	-	۳	۳	۴	۲	۱	۵	۴	۲۵	۴۹	۶
تاریخ و جغرافیا		-	-	۱	۱	-	۳	۱	۱	۲	۳	۱۲	۲
کودک و نوجوان		-	-	-	-	-	۲	۱	۲	۴	۱	۱۰	۲
جمع		۱۱	۴	۷	۲۱	۱۰	۱۶	۱۸	۱۹	۲۰	۵۸	۸۴	-

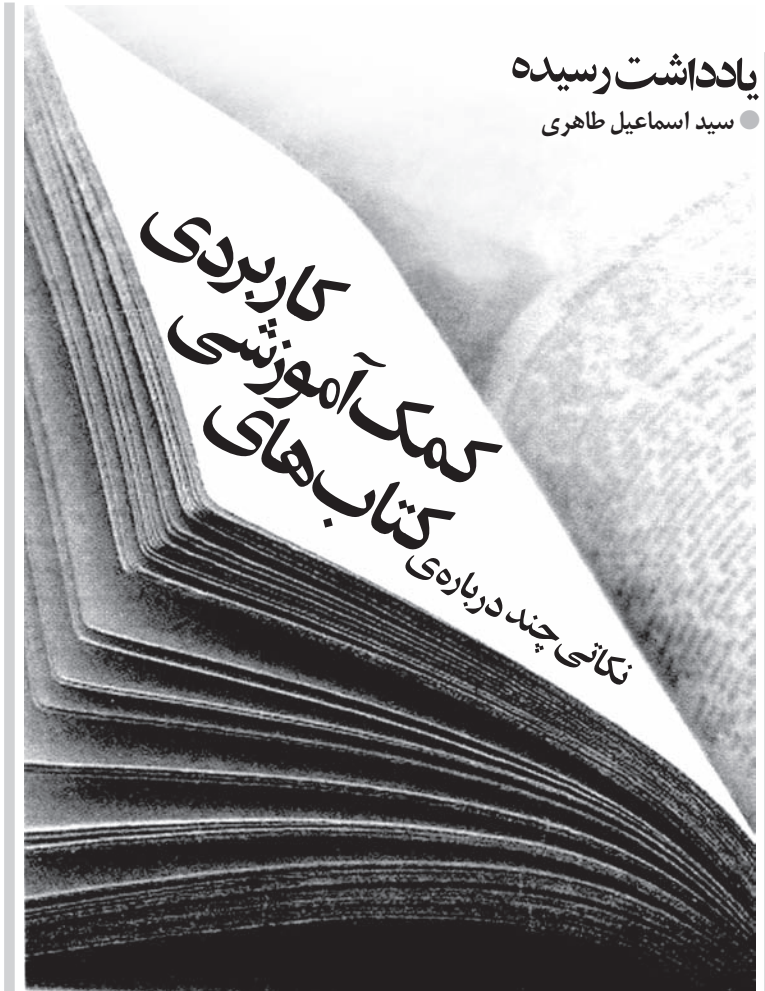
منابع

۱. آذرنگ، عبدالحسین. آشنایی با صنعت چاپ و نشر. سمت. تهران. ۱۳۷۵.
۲. حسنی، محمدرضا. «بررسی وضعیت نشر کتاب در استان خراسان (۱۳۷۷-۱۳۷۳) و ترسیم وضعیت مطلوب». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی. دانشکده‌ی علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۷۸.
۳. حیاتی، ذهیر. «توزیع کتاب در ایران». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی. دانشکده‌ی علوم و تربیت. دانشگاه تهران. ۱۳۵۸.
۴. راهنمای مشاغل صنعت و چاپ. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. تهران. ۱۳۷۴.
۵. زند رضوی، سیامک و اخلاص‌پور، رویا. بررسی وضعیت چاپ و نشر در کرمان ۱۳۷۴-۱۳۷۰. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی کرمان. ۱۳۷۵.
۶. مؤمنی مرادی، فرزانه. «بررسی و مقایسه‌ی انتشار کتاب در ایران، سال‌های ۵۶-۱۳۵۴ و ۶۲-۱۳۶۰». پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد کتاب‌داری و اطلاع‌رسانی. دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه تهران. ۱۳۶۶.
7. Ahmad - sheikh, Rafia. "Book publishing in pakistan." Pakistan - Library Bulletin, Vol. 20, No.1(mar.1989).
8. "Iran Book Publishing survey 1998-concerning Republic pf Ireland only." Irish: The Irish book publishers Association, [sd]. [on-line] Available: Retrieved from the world wide web: <http://www.irelandseys.com/cle/report.htm-22k>.
9. Kumar, N. "Book publishing problems and prospects." Granthana. Vol. 3, No. 7 (Jan. 1992): 7-28.
10. "most publishers say they don't have all the information they need." Book publishing, vol. 24, No. 95, (1999): 55.
11. "Survey of publishers looks at issues and oppurtinities." Information today, vol. 15, No. 6 (Jun. 1998). 55. [on-line]. Available: <http://www.findarticles.com/m3336/N6-v15/issue.jhtml-26k>.



۱۸/۱۹۹۰۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۷



۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۸

سالیان درازی است که دفتر انتشارات کمک آموزشی در تولید کتاب‌های آموزشی، تنها به آموزش دروس تئوری چون: ریاضیات، فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، زبان و ادبیات فارسی، زبان و ادبیات خارجی، زمین‌شناسی، تاریخ، جغرافیا، اقتصاد، اجتماعی، تعلیمات دینی و مانند آن توجه دارد. گرچه این ابتکار ارزنده است، اما علم و دانش در این محدوده‌ی خاص تئوری تعریف نمی‌شود، بلکه وادی‌های دیگری مثل: دانش عملی (کاربردی)، دانش هنری و نمایشی،

مهارت‌های فنی و حرفه‌ای، و به‌طور کلی کار توأم با دانش هم مطرح هستند. برای نمونه، به آموزش‌های رایانه (دانش تئوری + دانش کاربردی)، الکترونیک (تئوری + کاربردی)، مکانیک (دانش تئوری و کاربردی)، حسابداری (دانش + توانایی اجرای عملی) و ساختمان (علم محض + علم کاربردی) می‌توان اشاره کرد.

متأسفانه دفتر انتشارات کمک آموزشی، به آموزش‌های تکسین- نیروی کار ماهر- توانا در اجرای علمی و عملی (یدی) که نیاز اصلی کشورهایی چون کشور ماست، اهمیت چندانی نمی‌دهد، در صورتی که در جامعه‌ی ما، توانایی اجرای عملی حرف اول را می‌زند.

البته در زمینه‌ی این‌گونه آموزش‌ها، دیگر نمی‌توان روال آموزش‌های تئوری را پی گرفت. مثلاً در زمینه‌ی آموزش نقاشی ساختمان، فقط حضور معلم مؤلف کفایت نمی‌کند، بلکه اجرای عملی و نحوه‌ی نقاشی ساختمان، باید توسط استادکار صاحب تجربه‌ی عملی، ثبت و ضبط گردد. و یا آثار آموزش‌های کاربردی خانه‌داری، سرویس و نگهداری اولیه‌ی خودرو، سرویس و نگهداری لوازم معمولی خانگی (چون: اجاق گاز، تلویزیون، رادیو، ماشین لباس شویی، جاروبرقی، اتو، کولر، یخچال، رایانه، مبلمان، چرخ خیاطی و دیگر لوازم خانگی) را می‌توان به‌همراه سی‌دی (که در جوف کتاب تعبیر شده است)، تدارک دید. از این‌ها فراتر، باید به دانش آموز، آموزش داده شود که چگونه می‌توان درآمد داشت و راه و روش درست هزینه کردن چیست. در واقع باید مهارت زندگی کردن را، با توجه به شرایط سنی نوآموزان، دانش‌آموزان، دانشجویان، بزرگ‌سالان علاوه بر نوشته، به‌صورت اجرا هم نمایش داد. باید فنون زیستن در دنیای کنونی را برای فراگیر تبیین کرد و بهینه زیستن را آموزش داد.

فن آموزشی و حرفه‌گرایی، خاص هنرجویان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش نیست (بگذریم از این که در همین چارچوب هم نواقص و ناکارایی زیاد است). اخیراً دفتر آموزش فنی و حرفه‌ای، دست به تألیف کتاب‌های کاربردی در شاخه‌های کار دانش زده‌اند که مشکل این دست از کتاب‌های کاربردی، عدم اشتهار آن‌ها در بازار نیاز است که آن هم برمی‌گردد به نگرش‌های بسته‌ی مدیرانی که کتاب‌های تخصصی فنی و حرفه‌ای را، فقط مختص هنرجویان اشتغال به تحصیل در رشته‌های مورد نظر می‌دانند.

در صورتی که عامه‌ی مردم که سواد خواندن و نوشتن دارند، نیاز مبرمی به این‌گونه کتاب‌های خودآموز دارند. انشالله که دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش، آثار کاربردی را راحت‌تر در دست‌رس علاقه‌مندان و نیازمندان قرار دهد. به علاوه، از همه‌ی نیروهای کارآمد بهره بگیرد. زیرا چه‌بسا علاقه‌مندانی باشند که خود صاحب سبک آموزش عملی مناسبی باشند که موجب اتخاذ سمت و سوی بهینه‌تری در انتقال دانش تجربی شود.

آثار کاربردی برای دانش‌آموزان و جوانان جذابیت بیشتری دارند و موجب خلاقیت فردی آنان می‌شوند. برای انتقال دانش و فناوری هنوز دیر نیست و می‌شود در زمانی محدود، نارسایی‌های گذشته را جبران کرد. نسل کنونی، نسل صوتی و تصویری هستند. حتی آموزش‌های تئوری را هم باید با کمک گرفتن از صوت و تصویر به خواهان آن انتقال داد. دوره‌ی سردرگریان کتاب تئوری شدن دارد به سر می‌رسد. در صورت درک نکردن این موضوع بیش از نیمی از جوانان در نیمه‌راه تحصیل با گرایش‌های متنوع، محیط دبیرستان و دانشگاه را ترک خواهند کرد.

آثار کاربردی برای دانش‌آموزان و جوانان جذابیت بیشتری دارند و موجب خلاقیت فردی آنان می‌شوند

۱۸/۱۹۹۱

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۹۹



معرفی مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی

اشاره

در تدوین «مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی» سعی بر آن بوده است که در همه‌ی نسخه‌ها، از ساختار و الگوی یکنواختی پیروی شود و توفیق نسبی در این امر، از نکات قوت مجموعه محسوب می‌شود. با این حال، ساختار و الگوی حاضر هنوز قطعی نیست و مراحل اعتبار بخشی را می‌گذرانند. در این مرحله حتی می‌توان به الگوهای دیگری نیز اندیشید. از جمله، می‌توان هر راهنما را بر اساس مسیری که به‌طور طبیعی مؤلفان می‌پیمایند تا به عرصه‌ی مطلوب این‌گونه آثار نائل آیند، تدوین کرد. الگوی دیگر می‌تواند این باشد که بدون ارائه‌ی هیچ اطلاع اضافی، تنها نمونه‌های بسیار موفق این‌گونه آثار - چه ایرانی چه غیر ایرانی - را معرفی کنیم. لذا برای رسیدن به قطعیت در این زمینه و به‌منظور رفع ضعف‌ها و کاستی‌های مجموعه‌ی کنونی، در انتظار توصیه‌ها و راهنمایی‌های دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران عرصه‌ی تولید کتاب‌های آموزشی هستیم. در همین راستا، در مقاله‌ی حاضر کوشیده‌ایم، ضمن معرفی مجموعه، ضعف‌ها را نیز نادیده نگیریم.

۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۰

شماره‌های هجدهم تا بیست و سوم «مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی» به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای اختصاص دارند. در میان آن‌ها، «راهنمای حرفه‌وفن دوره‌ی راهنمایی تحصیلی» (ش ۱۸) از این نظر استثنا محسوب می‌شود که درس حرفه‌وفن متعلق به شاخه‌ی آموزش فنی و حرفه‌ای دوره‌ی متوسطه نیست و این درس را همه‌ی دانش‌آموزان می‌گذرانند.

در همه‌ی این راهنماها یک بار دیگر شرح انواع کتاب‌های آموزشی آمده است، حال آن‌که اولین شماره‌ی راهنماهای مورد بحث، به شرح مفصل طبقه‌بندی این کتاب‌ها اختصاص داده شده است تا از همین تکرار جلوگیری شود. گرچه چنین تکراری نوعی ضعف یا ناهماهنگی در تدوین راهنماها به شمار می‌رود، ولی در هر صورت، مخاطبان را از مراجعه به نخستین راهنمای بی‌نیاز می‌سازد.

در راهنمای حرفه‌وفن دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، پس از شرح مختصر انواع کتاب‌های آموزشی، هدف‌های شناختی، مهارتی و نگرشی درس حرفه‌وفن آمده است. جدول موضوعات کتاب‌های درسی حرفه‌وفن برای هر سه پایه‌ی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، ویژگی‌های عمومی کتاب‌های کمک‌درسی آموزش حرفه‌وفن، فهرستی از مفاهیم آموزش حرفه‌وفن، پرسش‌نامه‌های ارزش‌یابی کتاب‌های کمک‌درسی آموزش حرفه‌وفن دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، ویژگی‌های انواع کتاب‌های کمک‌آموزشی، و پنج نمونه مسئله برای تقویت و پرورش تفکر خلاق دانش‌آموزان، سایر مطالب این راهنما را تشکیل می‌دهند. طبق مفاد این راهنما، نویسندگان و مترجمان کتاب‌های کمک‌درسی آموزش حرفه‌وفن، دامنه‌ی وسیعی از مفاهیم مربوط به زمینه‌های برق، چوب و فرآورده‌های چوبی، ساختمان، کشاورزی و باغبانی، محیط زیست، تغذیه و بهداشت، دام پروری، صنایع دستی، دوزندگی، و صنایع تبدیلی را در اختیار دارند که در تألیف یا ترجمه‌ی آثار مورد نظر خود، کافی است ویژگی‌های این کتاب‌ها را رعایت کنند. از میان ویژگی‌های کتاب‌های مذکور، سه ویژگی مهم تر به نظر می‌رسند:

۱. ناظر بر هدف‌های کتاب درسی حرفه‌وفن باشند؛

۲. در چارچوب موضوعات درس حرفه‌وفن قرار داشته باشند؛

۳. به یادگیری و درک مفاهیم درس حرفه‌وفن کمک کنند.

در میان هدف‌های نگرشی کتاب‌های درسی آموزش حرفه‌وفن دوره‌ی راهنمایی تحصیلی نیز، هدف‌های بلندپروازانه اما دست‌یافتنی، نظیر: ایجاد نگرش سیستمی، ایجاد بینش فناورانه، و ایجاد نگرش مثبت نسبت به مشاغل در حوزه‌هایی مانند کشاورزی، صنعت و بهداشت مشاهده می‌شود.

شماره‌های ۱۹ و ۲۰ راهنماهای مورد بحث، به ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای دوره‌ی آموزش متوسطه در «حوزه‌ی نظری» و در «حوزه‌ی عملی و کارگاهی» اختصاص دارند. بیش از نیمی از صفحات این جزوه‌های ۹۰ صفحه‌ای بسیار مشابه، به شرح روند برنامه‌ریزی در شاخه‌ی آموزش فنی و حرفه‌ای، روند تألیف کتاب‌های این شاخه و دسته‌بندی آن‌ها، و نیز تعریف و شرح ویژگی‌های عمومی انواع کتاب‌های کمک‌آموزشی درس‌های نظری (ش ۱۹) و درس‌های عملی و کارگاهی (ش ۲۰) شاخه‌ی

در تدوین
مجموعه راهنماهای
تولید کتاب‌های
آموزشی سعی بر
آن بوده است
که در همه‌ی
نسخه‌ها
از ساختار
و الگوی یکنواختی
پیروی شود

۱۸/۱۹۹۱۹۰

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۱

فنی و حرفه‌ای اختصاص یافته است. در سایر صفحات راهنماها نیز شرح معیارهای امتیازدهی به کتاب‌های کمک آموزشی آمده است.

بی‌شک اطلاع از روند و چگونگی تألیف کتاب‌های درسی، می‌تواند برای ناشران، مؤلفان و مترجمان کتاب‌های کمک آموزشی بسیار مفید باشد و میان تولیدکنندگان کتاب درسی و غیردرسی زمینه‌های مشترک فکری و بیانی فراهم آورد، اما درج این مطالب در راهنماهای مذکور ضرورت ندارد. به عبارت دیگر، ناشران و مؤلفان می‌توانند این اطلاعات را از طریق منابع دیگر «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کار دانش» کسب کنند و در راهنماهای مورد بحث، فقط با چگونگی تولید کتاب‌های آموزشی (نه درسی) آشنا شوند.

از این گذشته، در قسمت معیارهای امتیازدهی به کتاب‌های کمک آموزشی، نمونه‌های مورد تأیید و دارای امتیاز، از روی جلد و مقدمه‌ی کتاب گرفته تا چگونگی نثر و پیش‌آزمون و آزمون نهایی هر فصل، همه از کتاب‌های درسی انتخاب شده‌اند. حال آن‌که چارچوب‌های تدوین کتاب درسی نمی‌تواند عیناً الگوی تدوین کتاب‌های غیردرسی باشد. در واقع، کارکرد کتاب غیردرسی با کارکرد کتاب درسی متفاوت است. اگر کتاب غیردرسی همانند کتاب درسی تألیف شود، ضرورت وجودی خود را از دست می‌دهد. از این رو، در راهنماهای مورد بحث، می‌باید بر وجوه افتراق این دو گونه کتاب تأکید شود.

شباهت بسیار زیاد راهنماهای حوزه‌ی نظری و حوزه‌ی عملی و کارگاهی نیز تجدیدنظر در محتوای آن‌ها را ایجاب می‌کند. از آن‌جا که سخن از دو حوزه‌ی متفاوت در میان است، شرح مطالب باید به گونه‌ای باشد که مخاطبان تفاوت‌های این دو حوزه را به روشنی درک کنند تا خلط مفاهیم پیش نیاید. حداقل، نمونه‌هایی که ارائه می‌شوند، نباید یکسان باشند و مثال‌ها لزوماً باید متفاوت بودن این دو حوزه را نشان دهند.

در راهنمای
حرفه و فن
دوره‌ی راهنمایی
تحصیلی
هدف‌های شناختی
مهارتی و نگرشی
درس آمده است



۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۲

«راهنمای ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی کشاورزی شاخه‌ی فنی و حرفه‌ای» (ش ۲۳)، با شرح هدف‌های کلی کتاب‌های آموزشی فنی و حرفه‌ای و دیدگاه برنامه‌ریزان این شاخه آغاز می‌شود و سپس به شرح هدف‌های شناختی، مهارتی و نگرشی رشته‌های صنایع غذایی، باغبانی، دام‌پروری و ماشین‌های کشاورزی می‌پردازد. در این راهنما، پس از ارائه‌ی پرسش‌نامه‌های ارزش‌یابی کتاب‌های آموزشی حوزه‌ی کشاورزی فنی و حرفه‌ای و در پایان، فهرست مطالب، مقدمه و فصل اول کتاب درسی «کاربرد و سرویس تراکتور» آمده است. به این ترتیب، بیش از نیمی از صفحات این جزوه به مطالبی اختصاص یافته که منبع آن روشن است و مخاطب به راحتی می‌تواند به آن دست یابد. به ویژه آن که مؤلف یا مترجم کتاب آموزشی لزوماً باید کتاب درسی را مطالعه کرده باشد، و بنابراین، ارائه‌ی نمونه‌ای از کتاب درسی به او، هیچ حرف تازه‌ای ندارد.

در شاخه‌ی کاردانش نیز دو راهنما در اختیار مخاطبان قرار دارد: یکی برای همه‌ی رشته‌های کاردانش به جز کشاورزی (ش ۲۱) و دیگری برای رشته‌ی کشاورزی (ش ۲۲). بیست و یکمین شماره‌ی مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی در هشت فصل تدوین یافته است. دو فصل اول آن، روند برنامه‌ریزی در شاخه‌ی کاردانش و روند تألیف کتاب درسی تخصصی را شرح داده‌اند و فصل‌های سوم تا هفتم آن به دسته‌بندی و شرح ویژگی‌های عمومی انواع کتاب‌های کمک‌آموزشی این شاخه پرداخته‌اند. مؤلفان در صفحه‌ی ۴۳ راهنما آورده‌اند: «در این راهنما به ویژگی‌های عمومی کتاب‌های آموزشی در شاخه‌ی کاردانش و فهرست و ارسای‌های مرتبط با آن‌ها می‌پردازیم. در راهنماهای بعدی، ویژگی‌های تخصصی و فهرست و ارسای‌های تخصصی و محتوای کتاب‌های تخصصی در رشته‌ی کاردانش تشریح می‌شوند.» آخرین فصل این راهنما نیز به ملاک‌های ارزش‌یابی اختصاص دارد.

بی‌شک
اطلاع از
روند و چگونگی
تألیف
کتاب‌های درسی
می‌تواند
برای ناشران
مؤلفان و مترجمان
کتاب‌های
کمک‌آموزشی
بسیار مفید باشد
و میان تولیدکنندگان
کتاب درسی
و غیردرسی
زمینه‌های
مشترک فکری
و بیانی فراهم آورد



۱۸/۱۹۹۰
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۳

و سرانجام، بیست و دومین راهنمای تولید کتاب‌های آموزشی به رشته‌ی کشاورزی شاخه‌ی کاردانش اختصاص دارد. در این راهنما، به ترتیب شرح دیدگاه برنامه‌ریزان، ویژگی‌های کتاب‌های آموزشی کاردانش، اصول و مشخصات آموزش پودمانی، معرفی انواع کتاب‌های آموزشی در این رشته، پرسش‌نامه‌های ارزش‌یابی کتاب‌های آموزشی در حوزه‌ی کشاورزی کاردانش، و جدول رشته‌های مهارتی در این حوزه آمده است. در پایان نیز، قسمتی از کتاب درسی «پرورش گیاهان آپارتمانی» برای اطلاع ناشران از نحوه‌ی نگارش، صفحه‌آرایی، آزمون‌ها، فهرست‌نویسی، اهداف کلی و اهداف رفتاری درج شده است.

رشته‌های مهارتی کشاورزی در این شاخه شامل شش گروه صنایع غذایی، امور دامی، زراعت، باغبانی، ماشین‌آلات کشاورزی، و منابع طبیعی و شیلات است که هر یک موضوعات متنوعی را دربرمی‌گیرند. در این راهنما، کتاب‌های کمک‌آموزشی در شاخه‌ی کاردانش، در دو گروه طبقه‌بندی و معرفی شده‌اند: کتاب‌های دانش‌افزایی هنرجویان و هنرآموزان، و کتاب‌های پرورش مهارت‌های فرایندی عملی. اما از میان کتاب‌های کمک‌درسی، تنها به کتاب‌های فعالیت محور اشاره شده است.

در مجموع، تألیف در زمینه‌ی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای، هم به لحاظ تحولات مستمر و زود هنگام فناوری، و هم به دلیل آن که غایت این آموزش‌ها، انتقال مهارت‌های عملی به هنرجویان است، چندان آسان نیست. از این رو، راهنمایی ناشران، مؤلفان و مترجمان در عرصه‌ی آموزش فنی و حرفه‌ای مستلزم دقت نظر و کوشش بیشتری است. متولیان طرح سامان بخشی کتاب‌های آموزشی امیدوارند، در آینده و طی فرایند اعتباربخشی به مجموعه راهنماهای تولید کتاب‌های آموزشی، این مجموعه را هرچه بیشتر غنی سازند.

**راهنمای ویژگی‌های
کتاب‌های آموزشی
کشاورزی
شاخه‌ی
فنی و حرفه‌ای
به شرح هدف‌های
شناختی، مهارتی
و نگرشی
رشته‌های صنایع
غذایی، باغبانی
دام‌پروری
و ماشین‌های
کشاورزی
می‌پردازد**



۱۸/۱۹۹۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۴

۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۵



راهنمای تهیه‌ی 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 به کارگیری بهینه‌ی ظرفیت‌های موجود، کیفیت تولید کتاب‌های آموزشی را ارتقاء بخشند.

راهنمای تهیه‌ی 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 فرمایید.
- 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 سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی» نیست. بنابراین، مسؤلیت 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، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ وزارت آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۸، دفتر انتشارات کمک آموزشی، فصل‌نامه‌ی «رشد جوانه»

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۶



۱۸/۱۹۹۰۱۹۲
بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۷



**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 at 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.

۱۸/۱۹۹۱۹۲

بهار و تابستان ۱۳۸۶

۱۰۸