



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی



مدیرمسئول: محمد ناصری

سردبیر: عادل یغما

شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی: فرخ‌لقا رئیس‌دانا
(و مشاور سردبیر)، علیرضا مقدم، محمود تلخابی،
احمد شریفان، غلامرضا یادگارزاده

مدیر داخلی: زهرا آرامون

ویراستار: کبری محمودی

طراح گرافیک: شاهرخ خره‌غانی

تصویرگر: میثم موسوی

نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، شماره ۲۶۶

نشانی پستی مجله: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

وبلاگ: roshdmag.ir/weblog/technology

پیام‌نگار: technology@roshdmag.ir

تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۴۲۸)

۸۴۹۰۹۸ و ۸۸۳۰۹۲۶۱-۴

دورنگار: ۸۸۳۰۱۴۷۸

تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۹۲۳۲ و ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیرمسئول: ۱۰۲

کد دفتر مجله: ۱۱۰

کد امور مشترکین: ۱۱۴

امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۵۱۱۰

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۴۰۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

در خور توجه نویسندگان و مترجمان گرامی

- مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با موضوع تکنولوژی آموزشی مرتبط و در جای دیگر چاپ نشده باشند.
- منابع مورد استفاده در تألیف را بنویسید.
- مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و چنان‌چه مقاله‌ها را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید کنید. در هر حال، متن اصلی نیز باید با متن ترجمه شده ارائه شود.
- مقاله‌ها یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شوند.
- نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌ها و اصطلاحات علمی و فنی دقت شود.
- محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن، با علامتی در حاشیه مقاله مشخص شود.
- مجله در رد، قبول، ویرایش، تلخیص و اصلاح مقاله‌های رسیده مختار است و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با پدیدآورنده است.

ماه‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



رشد تکنولوژی آموزشی

دوره بیست‌ونهم

شماره پی‌درپی: ۲۳۴

آبان ۱۳۹۲

برای آموزگاران، دبیران، دانشجویان تربیت‌معلم،
مدیران مدارس و کارشناسان تکنولوژی آموزشی

یادداشت سردبیر

معیارهای ارزشیابی و انتخاب مقاله - درباره چه بنویسیم و چگونه بنویسیم ۲ / دکتر عادل یغما

مبانی آموزش، حرفه معلمی

نقش استدلال در آموزش ۴ / دکتر محمود تلخابی

نقدی بر یادگیری مشارکتی ۲۷ / الهام سلیمی

میزگرد آموزشی، ابزار رشد حرفه‌ای معلمان ۳۲ / دکتر نیره شاه‌محمدی - افشین چمن‌آرا

ضرورت آموزش مهارت‌های زندگی ۴۰ / زینب کامرانی

فناوری آموزشی، اطلاعات و ارتباطات

فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت ۸ / فرهاد کریمی - افشین ادیب‌منش

ضرورت گذار از تکنولوژی آموزشی به تکنولوژی یادگیری ۲۸ / دکتر محمدرضا افضل‌نیا

استفاده از پاورپوینت در آموزش ۳۵ / عطیه تقوی‌راد

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

مرور کلاین بر الگوها ۱۴ / میمنت عابدینی - سیروس منصوری - نکته‌ها ۱۷ / دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا

بهره‌گیری از پژوهش‌های تعلیم و تربیت تطبیقی ۳۸ / علی پورعلیرضا توتکله

پژوهش و ارزشیابی

سنجش رشد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ۲۰ / احمد شریفان - نکته‌ها ۲۱ / احمد شریفان

نوآوری‌های آموزشی

معرفی کتاب: نوآوری آموزشی در مدارس ایران و جهان ۷ / زهرا آرامون

همگام با تغییر: تکنولوژی آموزشی در مدارس ۱۲ / دکتر لیلا سلیقه‌دار

پاسخ تصویر و تفسیر ۴۸ / سمیه علیخانی

مدیریت یادگیری و کلاس درس آموزشی

رویکرد همیشه تنبیه ممنوع ۱۸ / مینا زارع‌دار

نوآوری در پرورش استدلال و تفکر کودکان ۲۴ / کتایون رجبی - سیده مقدسی

گام‌های امیدبخش

روحش شاد و یادش گرامی ۲۲ / اسفندیار معتمدی

تبدیل انرژی نورانی به مکانیکی ۳۱ / فاطمه شهزادی

چرا کتابخانه کلاسی درست کردیم؟ ۴۴ / دکتر منیژه مشیری تفرشی

ظروف مرتبطه ۴۷ / فاطمه محبوبیان

چاشنی - سرگرمی آموزشی

باور ۱۹ / مهناز کهنمویی

معیارهای ارزشیابی و انتخاب مقاله در باره چه بنویسیم و چگونه بنویسیم

خوانندگان و معلمان ارجمند سلام. در شماره قبل (مهرماه ۱۳۹۲) به این پرسش شما که درباره چه موضوعاتی برای این مجله مقاله بنویسید، پاسخ دادیم و یادآوری کردیم که موضوعها و عنوانهای مقاله‌های شما باید با عنوان سرفصلها و اهداف مجله همخوانی داشته باشند. در این شماره ویژگیها و نکاتی را یادآوری می‌کنیم که کارشناسان مجله به‌عنوان معیار و ملاک ارزشیابی و انتخاب مقاله‌های شما به آن‌ها استناد می‌کنند. آگاهی از این ویژگیها و رعایت آن‌ها در نوشتن، نه تنها در انتخاب و درج مقاله‌هایتان در این مجله مؤثر است، بلکه برای نوشتن هر نوع مقاله مطلوب، لازم و ضروری می‌نماید. از آنجا که این ویژگیها در ساختار کلی مقاله‌های خوب مستترند و به راحتی در دسترس نیستند، آن‌ها را طبقه‌بندی کرده‌ایم تا به راحتی و با اطمینان بیشتری از آن‌ها استفاده کنید.

به‌طور کلی نگارش مقاله‌های مطلوب سه ویژگی دارد:

۱. ویژگی‌های محتوایی و نگارشی:

- شناخت مخاطبان و نیازهای آن‌ها
- ارائه مطالب جدید و به‌روز
- توجه به اهمیت علمی و آموزشی موضوع مورد بحث
- رعایت صراحت و شیوایی در نگارش
- کاربردی بودن اطلاعات

۲. ویژگی‌های ساختاری

- بیان واضح و گویای عنوان مقاله در کوتاه‌ترین جمله.
- نوشتن «اشاره» هم برای مقاله‌های تألیفی و هم برای مقاله‌های ترجمه‌ای: در نوشتن اشاره به این نکته توجه کنید که مخاطبان شما معلمان کشورند و شما می‌خواهید هدف و انگیزه خودتان را از نوشتن یا ترجمه مقاله بیان کنید. بنابراین، باید توضیح دهید که مقاله درباره چیست؟ اهمیت، ضرورت و فایده آن برای معلمان کدام است و آگاهی از این موضوع به تدریس معلم و یادگیری دانش‌آموزان چه کمکی می‌کند. نوشتن اشاره، بعد از عنوان مقاله، بسیار مهم و سودمند است، زیرا به کمک اشاره شما خواننده را وامی‌دارد که خوب فکر کند، خوب بشنود و خوب احساس کند. اشاره خوب خواننده را به وجد می‌آورد. به‌خاطر داشته باشیم که اشاره درباره خود موضوع مورد بحث است نه محتوای بحث؛ اشاره چکیده مقاله نیست، توضیحی است درباره انگیزه شما از نوشتن مقاله و متقاعد کردن معلمان به اهمیت، ضرورت و سودمندی آن در زندگی یا کار معلم. از ویژگی‌های اشاره خوب، کوتاهی حجم متن و بیان مقصود در قالب جملات دلنشینِ روایی یا توصیفی است.

- **کلیدواژه‌ها، مفاهیم و اصطلاحات:** پس از پرداختن به توضیح و دلیل نوشتن یا ترجمه مقاله، بهتر است مفاهیم، اصطلاحات و کلمات جدید که دانستن معنا و مفهوم آن‌ها برای درک مقاله شما ضروری‌اند نوشته شوند تا خواننده خیلی سریع از محتوای بحث آگاه شود و در صورت نیاز بتواند به منابع دیگری مراجعه کند.
- **میان تیرها:** میان تیرها در واقع سیر توالی بحث شما در ارائه محتوای مقاله است. به وسیله میان تیر، موضوع یا بحثی طولانی را به بخش‌هایی تقسیم می‌کنید. از این طریق هم خواننده را در راستای انسجام و ارتباط منطقی مطالب قرار می‌دهید و هم به او فرصت تفکر و تنفس می‌دهید. در عین حال، خودتان هم آگاهانه در مسیر مطلوبی فرایند کارتان را کنترل می‌کنید.
- **فرازنگاری:** در نوشتن یا ترجمه مقاله مطلوبتان، معمولاً به جملاتی بر می‌خورید که لب مطلب، اصل موضوع یا پیام آموزشی را به خوبی بیان می‌کنند؛ در واقع، جمله‌ای که برای شما ارزش خاصی دارد و چه بسا خلاصه یک اصل یا پاراگرافی باشد که در درک مطلب و بیان مقصود بسیار اثربخش است. این‌گونه جملات معمولاً به کلیدواژه‌ها، اصطلاحات و مفاهیم تازه هم مربوط می‌شوند. بهتر است در مقاله‌تان زیر آن‌ها را خط بکشید یا برخی از آن‌ها را در حاشیه هر صفحه مقاله مجدداً بنویسید.
- **نتیجه‌گیری:** آخرین قسمت از ویژگی‌های محتوایی و نگارشی مقاله، نتیجه‌گیری است. فایده نوشتن متن «نتیجه‌گیری» کمتر از خود مقاله نیست. زیرا نوشتن خلاصه مقاله به زبان ساده و قابل فهم، درک موضوع و رفع ابهام را آسان می‌سازد و اعتماد به نفس خواننده را می‌افزاید. نتیجه‌گیری مطلوب خدمت صادقانه‌ای است که نویسنده برای نشر دانش انجام می‌دهد. در نوشتن مقاله‌های علمی - آموزشی، نتیجه‌گیری اهمیت خاصی دارد و باید نسبت به انجام آن وفادار بود. برخی در آخر مقاله‌شان چکیده‌نویسی نیز می‌کنند که بر حسن مقاله می‌افزاید. در مقاله‌های علمی - پژوهشی، چکیده در آغاز مقاله می‌آید.

۳. ویژگی‌های فنی و قراردادی

- نوشتن پی‌نوشت و منابع مورد استفاده؛
- کدگذاری روی کلمات و اصطلاحات جدید؛
- نوشتن نقل قول‌ها در داخل گیومه؛
- استفاده از تصاویر، جدول‌ها، نمودارها و ضرب‌المثل‌ها؛
- رعایت علائم و نکات دستوری؛
- رعایت کوتاهی و رسایی جملات؛
- رعایت اصول گزارش‌نویسی در مقاله‌های تحقیقی (به شماره مهرماه سال جاری، سرفصل پژوهش و ارزشیابی مراجعه کنید)؛
- نوشتن نام و نام‌خانوادگی، شغل یا مدرک تحصیلی در بالا و سمت چپ صفحه اول مقاله و نوشتن نشانی، شماره تلفن و... در پایین صفحه آخر مقاله.

در پایان، به خاطر اینکه قدم به دنیای نوشتن گذاشته‌اید به شما تبریک می‌گویم و توفیق بیشتر شما را در نشر علم و ادب و خدمات فرهنگی و تربیتی، از خدای متعال خواستارم.

نقش استدلال در آموزش

مبانی
آموزش،
حرفه
معلمی

محمود تلخایی
دکترای روان‌شناسی شناختی

اشاره

در رویکرد شناختی به تعلیم و تربیت، یادگیری به تغییری اطلاق می‌شود که در ساحت تفکر و شناخت روی می‌دهد. در این دیدگاه، بدون فرایندهای تفکر، یادگیری اثربخش حاصل نمی‌شود. بدین جهت، پیشگامان تحولات و اصلاحات تربیتی همواره کوشیده‌اند سیاست‌هایی برای ورود تفکر به کلاس درس تدوین کنند تا کنش‌های کلاس درس ماهیت تفکری، منطقی و عقلانی پیدا کند. اگرچه در این تلفیق فرایندهای فکری گسترده‌ای نقش دارند، اما مقاله حاضر صرفاً به تبیین نقش و ماهیت استدلال در کلاس درس می‌پردازد. بخش نخست مقاله به بیان مفهوم استدلال و نقش آن در شناخت اختصاص دارد. در بخش دوم، تأثیر کنش‌های منطقی معلم برای ورود استدلال به کلاس درس بررسی می‌شود و در بخش سوم، درباره شیوه گنجاندن فرایندهای فکری (استدلالی) در فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان بحث می‌شود؛ اینکه دانش‌آموزان در بازنمایی یادگیری خود از استدلال چگونه بهره می‌برند و چگونه می‌توان ساختارهای تفکر استدلالی را در کلاس درس نهادینه کرد.

می‌یابد که از آن مقدمات استنتاج می‌شود. دانش ما بر تجربه‌های ما از جهان مبتنی است، ولی ما از طریق استدلال آن را بسط می‌دهیم و از آن دفاع می‌کنیم. آنچه استدلال به ما می‌آموزد این است که امکان عقلانیت و خردپذیری وجود دارد، زیرا صحت و اعتبار منطقی امور قابل بررسی است و برخی استدلال‌ها از بقیه بهترند.

دانشی که اکنون در اختیار ماست - چه به شیوه تجربی به دست آمده باشد و چه به شیوه عقلانی و استدلالی - به تعلیم و تربیت غنا بخشیده است، زیرا تربیت بدون دانشوری امری ناممکن است و معلمان و مربیان همواره با اتکا به دانش، دست به اقدامات تربیتی می‌زنند. از این رو، در چارچوب نظریه دانش (معرفت‌شناسی)، فلاسفه و دانشمندان کوشیده‌اند به طبقه‌بندی انواع دانش بپردازند. به‌طور معمول، در ادبیات علوم شناختی از دو نوع دانش سخن به میان آمده است. دانش چپستی^۱ که به دانسته‌های ما درباره چیزها اشاره دارد (برای مثال، ما می‌دانیم که پایتخت کشور ترکیه آنکاراست) و دانش چگونگی^۲ که بر آگاهی ما نسبت به چگونگی انجام امور ناظر است (برای مثال، ما می‌دانیم که

الزاماً از مقدمات حاصل می‌شود و برخلاف استدلال استقرایی از کل به جزء رسیدن است.

استدلال و شناخت

به بیان لیپمن (۲۰۰۳) دانش در تجربه ریشه دارد. اما یکی دیگر از راه‌هایی که از آن طریق بشر بدون منبع تجربه‌های بعدی، به بسط دانش پرداخته، استدلال است. از طریق استدلال می‌توانیم بر اساس آنچه می‌دانیم نکات جدیدی درباره موضوعات کشف کنیم. استدلالی که به درستی صورت‌بندی شده باشد با مقدمات صحیح آغاز می‌شود و به نتایج صحیحی دست

سرآغاز

استدلال در لغت به معنای احتجاج کردن و دلیل آوردن است. ساتراک (۲۰۰۸) استدلال را اندیشیدن به‌طور منطقی تعریف می‌کند و منطق را ابزار قدرتمندی برای بیان انواع پیچیده‌ای از دانش می‌داند. به باور تاگارد (۲۰۰۵) نیز بسیاری از استنتاج‌ها را می‌توان با قیاس منطقی و به کمک قاعده‌های استنتاج درک کرد. در واقع، استدلال به معنای استفاده از قیاس و استقرا برای رسیدن به نتیجه است. استدلال استقرایی عبارت است از دلیل آوردن و رفتن از جزء به کل. اما در قیاس، نتیجه

کلید واژه‌ها:

شناخت،
تفکر،
استدلال،
یادگیری،
کلاس درس



چگونه از طریق اینترنت نامه‌های خود را پست کنیم). با این حال، اگرچه دانشمندان علوم شناختی دو نوع دانش را از همدیگر متمایز ساخته‌اند، اما از منظر تعلیم و تربیت، ضمن حفظ این دو نوع دانش می‌توان از طریق ترکیب آن دو، دانش نوع سوم را خلق کرد. دانش نوع سوم سطح پیشرفته‌ای از دانش رویه‌ای خواهد بود که در آن دانش قبلی «رویه‌ای شده»^۳ و با مهارت‌ها یکی می‌شود؛ دانشی که برایتر (۲۰۰۲) آن را «دانش چرایی»^۴ می‌نامد (برای مثال، ما می‌دانیم که چرا باید در حفظ محیط زیست کوشا باشیم).

به نظر می‌رسد شیوه‌ها و رویه‌های تفکر تحت‌تأثیر ماهیت دانش جاری در فرایند تربیت هستند. برای مثال، هرگاه دانش از نوع چستی در فرایند تربیت جاری شود، در آن صورت کارکردهایی مانند پردازش اطلاعات یا بازنمایی درگیر می‌شوند، اما زمانی که دانش از نوع چرایی در فرایند تربیت جاری شود، تحقق شناخت، مستلزم کارکرد استدلالی ذهن و مغز خواهد بود. در این حالت، کارکرد شناخت به اقامه دلیل و ارائه شواهد و دلایل برای توجیه یک امر یا گزاره یا اظهارنظر له یا علیه یک دیدگاه معطوف است و عقلانی و منطقی بودن امور را روشن خواهد ساخت.

■ استدلال و کنش‌های معلم

به‌طور کلی، تدریس از سه کنش اصلی تشکیل می‌شود: کنش‌های منطقی، کنش‌های روان‌شناختی و کنش‌های اخلاقی (فردانش، ۱۳۸۵). بدین ترتیب،

از طریق استدلال
می‌توانیم بر
اساس آنچه
می‌دانیم نکات
جدیدی درباره
موضوعات کشف
کنیم

لحاظ منطقی و عقلانی قابل دفاع هستند؟ به عبارت دیگر، آیا رفتارهای معلمان مستدل و مبتنی بر شواهد و حقایق‌اند؟ منظور از مستدل بودن تصمیمات معلم این است که آیا می‌توان آن‌ها را منطقی و عقلانی تلقی کرد؟ برای نمونه، تصمیمات ناظر به نوع و حجم تکالیف، تناسب و هماهنگی میان کیفیت رفتار و تنبیه یا پاداش ... و

برای مثال، دانش‌آموزی می‌گفت وقتی معلم از آن‌ها خواست کتاب علوم را رونویسی کنند، این پرسش را در ذهن وی ایجاد کرد که چرا باید مطالب

تدریس خوب زمانی تحقق می‌یابد که هر یک از این کنش‌ها به حد استاندارد بسندگی خود برسد یا از آن فراتر رود. منظور از کنش‌های منطقی، فعالیت‌هایی مانند تعریف کردن، نمایش دادن، توضیح دادن و تفسیر کردن است. کنش‌های روان‌شناختی، فعالیت‌هایی مانند انگیزه دادن، ترغیب کردن، جایزه دادن، تنبیه کردن، برنامه‌ریزی و ارزشیابی کردن هستند و بالاخره کنش‌های اخلاقی مشتمل بر صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام و انصاف هستند. اما پرسش اساسی این است که آیا کنش‌های ما معلمان به

نکته حائز اهمیت دیگر در وارد ساختن مهارت‌های تفکر به طور کلی و مهارت استدلال به طور خاص، ایجاد چارچوب‌های زبانی برای توسعه تفکر است

کتاب علوم را رونویسی کنند؟ اما آیا وقتی معلم با چنین پرسشی مواجه شود، به غیرمنطقی بودن راهبرد خود پی خواهد برد؟ در هر حال، چنانچه تفکر استدلالی درست کار نکند معلم ممکن است بگوید که این صرفاً یک تمرین برای خوش‌نویسی است!

بدین ترتیب، زمینه توسعه تفکر استدلالی در کلاس درس را کنش‌های معلمان فراهم می‌کند و تا زمانی که این کنش‌ها به لحاظ عقلانی توجیه‌پذیر نباشند، هر نوع کوشش برای ورود تفکر استدلالی به کلاس درس با مانع مواجه خواهد شد. در واقع، ما از طریق پرورش و تقویت تفکر منطقی خودمان خواهیم توانست فرصت‌هایی برای پرورش مهارت استدلال در دانش‌آموزان ایجاد کنیم.

استدلال و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان

در این بخش به پیوند میان فعالیت‌های یادگیری و مهارت استدلال در کلاس درس خواهیم پرداخت. در اینجا پرسش اساسی آن است که چگونه می‌توان فرصت‌هایی خلق کرد که در آن دانش‌آموزان در بازنمایی‌ها و توضیح افکار خود از مهارت استدلال بهره ببرند؟ در واقع، در پیوند میان فعالیت‌های یادگیری

و مهارت استدلال، می‌توان از دانش‌آموزان خواست: برای عقاید و اعمالشان شواهد و دلایلی ارائه کنند، با دقت در یک متن به پیام تلویحی آن پی ببرند (استنباط)، از طریق فراهم کردن مقدمات، دست به استنتاج بزنند (استدلال قیاسی)، افکار خود را توضیح دهند و بر مبنای دلایل و شواهد به قضاوت و تصمیم‌گیری آگاهانه بپردازند.

فرصت پرورش این نوع سازوکارهای تفکری را می‌توان در برنامه‌های درسی ایجاد کرد. برای مثال، می‌توان فرصت‌هایی را برای حل مسائل گوناگون، ارائه نتایج به شکل سازمان‌یافته، تبیین و توجیه روش‌های استدلال، توسعه تفکر منطقی و استدلال، بررسی پاسخ‌ها و تبیین روش‌های استدلال، به‌کارگیری ارتباط مفاهیم درسی و تبیین مهارت‌ها، به‌کارگیری استدلال برای مشخصه‌های هر پدیده، فهم یک گزاره عمومی و بررسی ارتباط آن با سایر موارد، انتخاب و به‌کارگیری شیوه مناسب برای محاسبه و توضیح روش‌ها و استدلال‌ها، توضیح شیوه‌های به کار گرفته شده و ارائه دلیل برای استفاده از داده‌ها هنگام حل مسئله به وجود آورد.

نکته حائز اهمیت دیگر در وارد ساختن مهارت‌های تفکر به‌طورکلی و مهارت استدلال به‌طور خاص، ایجاد چارچوب‌های زبانی

برای توسعه تفکر است. برای مثال، معلم می‌تواند دانش‌آموزان را هدایت کند تا در پاسخ‌های خود به پرسش‌های کلاسی، از کلمه «زیرا» استفاده کنند. سپس مراقب باشند که جنبه‌های احساسی را به‌عنوان دلیل اعمال یا اعتقادات خود بیان نکنند.

نقطه اوج مهارت استدلال، تصمیم‌گیری عقلانی - تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و دلایل - است. برای ایجاد فرصت یادگیری و تمرین این مهارت، معلمان می‌توانند دانش‌آموزان را در فرایند تصمیم‌گیری‌های کلاسی مشارکت دهند و از آن‌ها بخواهند دلایل تصمیماتشان را توضیح دهند و بگویند که برای رسیدن به این تصمیم چه شواهدی را مورد توجه قرار داده‌اند. معلمان به بچه‌ها کمک خواهند کرد تا بتوانند تصمیمات خود را بر ملاحظات دقیق مجموعه‌ای از شواهد جمع‌آوری شده مبتنی سازند. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که قرار نیست درباره موضوعات به داوری ارزشی بپردازند، بلکه از آن‌ها انتظار می‌رود قبل از تصمیم‌گیری به ملاحظات دقیق پیامدهای شواهد توجه کنند. همچنین، می‌توان دانش‌آموزان را ترغیب کرد تا از طریق گفت‌وگو به تصمیمات جمعی دست یابند و به نتایج عقل جمعی اعتماد کنند.

پی‌نوشت

1. Know that
2. Know how
3. proceduralize
4. Know why

1. تاگارد، پاول. (۱۳۹۱). ذهن: درامدی بر علوم شناختی. ترجمه رامین گلشایی. انتشارات سمت. تهران.
2. جفریز، مایک و هانکوک، ترور (۱۳۸۹). راهنمای مهارت‌های تفکر. ترجمه محمود تلخایی و یلدا دلگشایی. انتشارات جهاد دانشگاهی. تهران.
3. ساتراک، جان (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر. مؤسسه خدمات فرهنگی رسا. تهران.
4. کار، دیوید و همکاران (۱۳۸۵). روش‌های تدریس پیشرفته. ترجمه هاشم فردانش. نشر کویر. تهران.
5. Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
6. Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge: Cambridge University Press.

معرفی کتاب

نوآوری آموزشی در مدارس ایران و جهان

مؤلفان: حیدر تورانی، امیر آقایی

چاپ: اول - ۱۳۹۱

ناشر: انتشارات مدرسه

تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹

نوآوری های
آموزشی

زهرا آرامون

و اجرای نوآوری در آموزش عمومی ایران تألیف شده است.

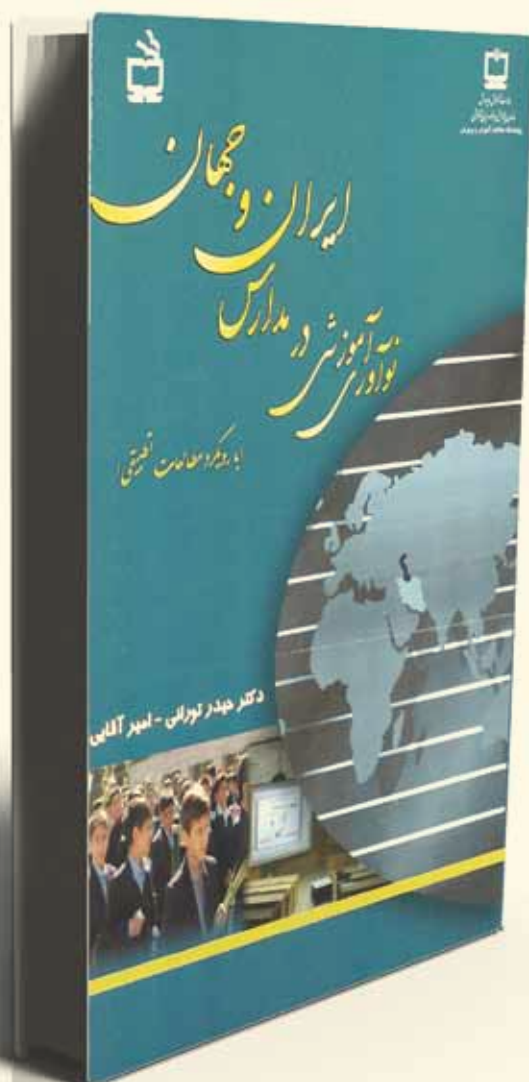
هرچند نظام آموزشی کشورمان با مقوله نوآوری بیگانه نیست، ولی باید بیشتر با آن مانوس شود. انسان‌ها در بسیاری از زمینه‌ها دانش لازم را دارند، اما چون به درستی با موضوعات ارتباط برقرار نمی‌کنند، به موفقیتی چشمگیر و لذت‌بخش دست نمی‌یابند.

برای انس گرفتن با نوآوری و برقراری ارتباط با فرایند آن نیز باید مفاهیم آن را به درستی بشناسیم و پذیرا باشیم. «نوآوری مهمانی است که نگاه به روی باز صاحب‌خانه دارد، نه به در باز خانه. نوآوری در اندیشه بارور می‌نشیند نه اندیشه شناور. لازمه نوآوری، نوگرایی است؛ یعنی پرداختن به مقوله‌ها و مفاهیم جدید و به کار بستن آنچه در عمل مفید واقع می‌شود».

در این کتاب، فرایند تولید، پذیرش و اجرای نوآوری‌های آموزشی در پنج کشور مالزی، هند، سنگاپور، استرالیا و آمریکا، با دقت تمام بررسی می‌شود و پس از آن، با در نظر گرفتن شرایط بومی آموزش و پرورش ایران، الگویی پیشنهادی معرفی می‌شود که محور و اساس آن مدرسه است و قابلیت اجرایی آن به روش علمی اعتبارسنجی شده است.

کتاب حاضر در شش فصل تنظیم شده است: نوآوری و مبانی نظری آن؛ اخلاقیات و نوآوری؛ نوآوری در سازمان‌های آموزشی؛ سیمای نوآوری در مدارس کشورهای آمریکا، استرالیا، هند، سنگاپور و مالزی؛ سیمای نوآوری آموزشی در مدارس ایران؛ روش‌های تولید، پذیرش و اجرای نوآوری و ارائه الگو.

کتاب «نوآوری آموزشی در مدارس ایران و جهان» با هدف بررسی تجربه‌های جهانی در زمینه نوآوری‌های آموزشی از منظر شیوه‌های تولید، پذیرش



فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت

بررسی فرصت‌ها و تهدیدها

چکیده

فناوری‌های نوین اگرچه با حضور گسترده خود تأثیرات فراوانی بر تعلیم و تربیت دارند اما با آثار سوء خود نیز تعلیم و تربیت را در معرض تهدیدهای گوناگونی نیز قرار داده‌اند. مقاله حاضر با هدف بررسی، تحلیل و نقد فرصت‌ها و تهدیدهای حضور فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت، روش توصیفی-تحلیلی، آثار مطلوب و نامطلوب فناوری‌ها را در تعلیم و تربیت بررسی کرده و دیدگاه‌های موجود در این زمینه را با استفاده از شیوه‌های ناظر بر تجزیه و تحلیل پژوهش‌های کیفی و استدلال نگارندگان به نقد کشیده است.

فناوری‌های نوین که مهم‌ترین شاخصه آن‌ها در هم شکستن مرزهای زمان و مکان است، در تعلیم و تربیت ابعادی فراگیر و جهان‌شمول دارند که با در نظر گرفتن تفاوت‌ها و نیازهای فردی، محیطی، منعطف، جذاب و البته مشارکتی را برای یادگیرندگان ایجاد و یادگیری‌های مسئله‌محور را ساده‌تر می‌سازند و خلأ نبود مواد کمک‌آموزشی را پر می‌کنند. از طرف دیگر، این فناوری‌ها مشکلاتی را به خصوص در حوزه فرهنگ و مسائل ارزشی ایجاد کرده‌اند. از این رو لازم است در تدوین سیاست‌ها و به‌کارگیری فناوری‌ها در فرایند آموزش به این مسائل توجه اساسی شود. در پایان، با توجه به نتایج حاصل از این بررسی و در چارچوب سند تحول بنیادین، رویکردی تلفیقی پیشنهاد و به شرح آن پرداخته شده است.

کلید واژه‌ها:

فناوری‌های
نوین،
تعلیم و تربیت،
فرصت‌ها،
تهدیدها

■ سرآغاز

برای تغییر و تحول معیارها و روش‌های سنتی آموزش و پرورش باید به فناوری اطلاعات و فناوری آموزشی روی آوریم و در مدرسه وسایل و امکانات آموزشی از جمله رایانه، اینترنت، اورهد و پروژکتور را فراهم کنیم تا بتوانیم به پیشرفت علمی امید داشته باشیم. در فناوری اطلاعات، بیشتر با نظریه و عمل

طراحی، توسعه و بهره‌گیری، مدیریت و ارزیابی فرایندها و منابع یادگیری سروکار داریم (نجفی، ۱۳۸۵) که از آن می‌توان با عنوان «به‌کارگیری خلاقانه علم برای اهداف آموزشی» یاد کرد. همین کاربرد خلاقانه زمینه گرایش و علاقه فردی دانش‌آموزان را به یادگیری و موضوعات علمی فراهم می‌کند. از سوی دیگر، رشد علمی و پیشرفت تحصیلی را در پی

دارد. در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، رشد و گسترش این پدیده بر جنبه‌های گوناگون زندگی بشری اعم از اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی تأثیر گذاشته و به ظهور مفاهیم و اصطلاحاتی از قبیل جامعه اطلاعاتی، عصر اطلاعات و اقتصاد دانش‌مدار انجامیده است. بر همین اساس، آیتی و همکاران (۱۳۸۶) معتقدند، آمادگی نظام آموزش و پرورش برای همراهی با دیگر نهادهای اجتماعی در عصر فضا، برای پرورش انسانی که در این عصر ایفای نقش می‌کند، ضروری است. همچنین، باید پذیرفت که فناوری اطلاعات و ارتباطات موجب دگرگونی‌هایی در آموزش و پرورش شده و فرایند سنتی یاددهی-یادگیری را به چالش کشیده است (قورچیان، ۱۳۸۳). به طوری که می‌توان ادعان کرد با حضور فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت، فعل و انفعالاتی که شکوفایی مطلوب استعداد دانش‌آموزان را هدف قرار داده، دچار تحول اساسی شده است. از سوی دیگر، باید پذیرفت که نظام‌های آموزشی به‌طور همه‌جانبه تحت تأثیر فناوری‌های نوین قرار دارند (عطاران، ۱۳۸۳)؛ به‌گونه‌ای که نمی‌توان حضور گسترده آن‌ها

در فناوری اطلاعات، بیشتر با نظریه و عمل طراحی، توسعه و بهره‌گیری، مدیریت و ارزیابی فرایندها و منابع یادگیری سروکار داریم که از آن می‌توان با عنوان «به‌کارگیری خلاقانه علم برای اهداف آموزشی» یاد کرد

نظام آموزش و پرورش تبدیل شود، به‌گونه‌ای که در نظام آموزش و پرورش ایران به موازات خواندن، نوشتن و حساب کردن، درک فناوری اطلاعات و ارتباطات و تسلط بر مهارت‌ها و مفاهیم پایه فناوری اطلاعات، به‌عنوان بخشی از هسته مرکزی وزارت آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفته است (محمودی، ۱۳۸۶). همچنین، معلمان در بسیاری از نقاط دنیا می‌توانند فراگیرندگان خود را به تشریح مساعی در موضوعات علمی وادارند. فناوری اطلاعات به‌دلیل قدرت تحول‌پذیری و توانایی برقراری ارتباط پویا با فراگیرندگان در انتقال دانش نقش مهمی دارد. فناوری اطلاعات و ارتباطات نه‌تنها

رایانه، فکس، میکروالکترونیک‌ها، ارتباط از راه دور و نیز فناوری‌های قدیمی‌تر نظیر نظام‌های بایگانی اسناد، ماشین‌های محاسباتی مکانیکی، چاپ و حکاکی را در برمی‌گیرد. بی‌تردید فناوری آموزشی این قابلیت و توانایی را دارد که فرایند یادگیری را تسریع و تسهیل کند و به آموخته‌ها عمق و معنای بیشتری ببخشد. فناوری آموزشی از روش‌ها، فنون، ابزار و امکاناتی برخوردار است که با به‌کارگیری و اعمال درست، به‌جا و به‌موقع آن‌ها می‌توان سطح یادگیری را به‌گونه‌ای شگفت‌انگیز به حداکثر ممکن و مطلوب رساند.

فناوری اطلاعات در زمان کوتاهی توانسته است به یکی از اجزای تشکیل‌دهنده

را در تعلیم و تربیت نادیده گرفت. فناوری‌های نوین، ظرفیت‌ها و امکان‌های منعطفی در عرصه‌های گوناگون زندگی بشری از جمله تعلیم و تربیت دارند، به‌گونه‌ای که می‌توان آن‌ها را نماد یک تمدن جدید یا حداقل نماد ظهور یک موج تمدنی جدید دانست. بالأخره توسعه فناوری‌های نوین در سال‌های اخیر، زمینه‌ای فراهم کرده است تا افراد از هر جا و در هر زمانی بتوانند ارتباط پویا و گسترده‌ای با یکدیگر داشته باشند.

■ کاربردهای مثبت و مطلوب فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت

اصطلاح فناوری اطلاعات و ارتباطات، فناوری‌های نوین مانند



**فناوری آموزشی
از روش‌ها، فنون،
ابزار و امکاناتی
پر خوردار است
که با به کارگیری
و اعمال درست،
په‌جا و به‌موقع
آن‌ها می‌توان
سطح یادگیری
را به گونه‌ای
شگفت‌انگیز به
حداکثر ممکن
مطلوب رساند**

شیوه‌های ذخیره دانش و روش‌های یادگیری را ارتقا می‌بخشد، بلکه کاتالیزوری برای مقابله با موانع ساختار انعطاف‌پذیر سازمانی است (Safari, 2008). حضور فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت قابلیت‌های زیادی دارد که به‌منظور درک بهتر، باید ویژگی‌ها و مفاهیم زیربنایی آن را بهتر شناخت. آنچه در ادامه بیان می‌شود، بررسی دیدگاه‌های مطرح شده در خصوص فرصت‌های فراهم آمده برای تعلیم و تربیت با حضور فناوری است.

یکی از ویژگی‌های آموزش مبتنی بر فناوری، انعطاف‌پذیری است. کولیس و موتن (۲۰۰۲) معتقدند، حضور فناوری این امکان را به مدرسه‌ها می‌دهد که به نظریات یادگیرنده احترام گذاشته شود و تصمیمات کلیدی فرایند یاددهی-یادگیری با نظر معلم و فراگیرنده گرفته شود. این امکان و فرصت با استفاده مناسب از فناوری و طراحی نرم‌افزارهای مناسب آموزشی قابل تحقق است. بیشتر صاحب‌نظران آموزشی به ارزش کنش متقابل در یادگیری تأکید کرده‌اند و معتقدند که

ارتباط مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، زمینه تعامل بین معلم و دانش‌آموز را در زمان واقعی فراهم می‌سازد. شیوه‌های ارتباطی مبتنی بر فناوری، به‌خصوص ارتباط ناهم‌زمان، تعامل شناختی یا اجتماعی را بین یاددهنده و یادگیرنده، یادگیری خود راهبر، و فردی و مستقل تشویق و دانش شرکت‌کنندگان را توسعه می‌دهد. هیلیز (۲۰۰۴) اعتقاد دارد، آموزش مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، یادگیرندگان را به‌عنوان افرادی فعال در یادگیری درگیر می‌کند و به آنان اجازه می‌دهد عقاید خود را با پاسخ دادن به یکدیگر به اشتراک بگذارند. در نتیجه، یادگیرندگان با عقاید و دیدگاه‌های گوناگون آشنا می‌شوند و از یکدیگر می‌آموزند. به این ترتیب، یادگیری مشارکتی و فعال می‌شود. از سوی دیگر، یادگیری فعال در محیطی رخ می‌دهد که دانش‌آموز مفاهیم را با موقعیت‌ها و تجربیات واقعی ارتباط دهد. با استفاده از قابلیت‌های فناوری، می‌توان محیط واقعی را شبیه‌سازی کرد و از این امکان به خوبی بهره برد. یادگیری مبتنی بر

فناوری اطلاعات و ارتباطات، به‌دلیل ارتباط با سایر هم‌گروه‌ها، در دانش‌آموز انگیزه و رضایت ایجاد می‌کند.

■ تهدیدهای حضور فناوری‌های نوین در تعلیم و تربیت

فناوری‌های نوین به موازات اثرات مثبت و مطلوبی که بر نظام تعلیم و تربیت داشته‌اند، تهدیدهایی را نیز متوجه تعلیم و تربیت می‌سازند که لازم است شناسایی و بررسی شوند. مشکلات و چالش‌هایی که فناوری در تعلیم و تربیت داشته، از دوران مدرنیته قابل بررسی است. مدرنیسم در کنار آثار و نتایج مثبتی که بر جای گذاشت، مشکلات و معضلات تأسّف‌باری نیز بر پیکره اجتماع و تعلیم و تربیت وارد کرد. در کنار این مشکلات، دسترسی نداشتن به آرمان‌های مدرنیسم، زمینه را بیش از پیش برای منتقدان فراهم آورد تا دوران مدرنیته را در معرض نقادی دقیق خود قرار دهند و آثار سوء فناوری بر تعلیم و تربیت را نمایان کنند. از منظر مدرنیسم، فناوری همچنان که طبیعی است، به‌لحاظ ارزشی خنثا تلقی می‌شود و رشد و تحول آن تابع امور فرهنگی، اجتماعی و ارزشی نیست (باقری، ۱۳۸۶). تابع ارزش‌ها نبودن، یکی از تهدیدهای جدی پیش روی نظام‌های تعلیم و تربیت است، چرا که در این صورت معیار سنجش فناوری وجود ندارد، مفید بودن آن نسبی خواهد بود و تابع منافع شخصی می‌شود. وجود فناوری از منظر مدرنیسم پیامدهایی دارد چون: اختلافات طبقاتی، از بین رفتن ارزش‌های انسانی، کشتار





که فناوری برای یادگیری بهتر و مناسب‌تر فراهم آورده است، ضرورتی انکارناپذیر است. با وجود این باید توجه داشت که حضور فناوری در تعلیم و تربیت، به‌طور هم‌زمان، فرصت‌ها و تهدیدهایی را همراه دارد و باید ضمن استفاده مطلوب از فرصت‌ها، تهدیدها را نیز با نگاه انتقادی نگریست و راه غلبه بر آن‌ها را یافت تا شاهد آثار نامطلوب حضور فناوری در تعلیم و تربیت نباشیم.

برای جوامع پیشرفته به‌وجود آمد به این دلیل بود که نوع نگرش و استفاده از فناوری تابع امور شخصی و منفعت‌طلبی بوده است، چنان‌که نتایج تحقیقات گوناگون صحت این امر را تأیید می‌کنند. فناوری‌های نوین به دلیل ارتباط ناهم‌زمان و درهم شکستن مرزهای مکانی، اصالت فرهنگ‌ها را در معرض تغییر و تحول و دگرگونی قرار داده‌اند و بعضاً پدیده‌ی تهاجم فرهنگی نیز از این دیدگاه قابل تبیین و بررسی است. در تعلیم و تربیت فناوریانه باید به همه‌ی گروه‌های انسانی توجه شود و فرهنگ مسلط و غالب که تعیین‌کننده باشد وجود نداشته باشد. با توجه به این تحقیق می‌توان اذعان کرد که حرکت و توسعه‌ی فناوری در چارچوب اسناد ارزشی (مانند سند تحول بنیادین و سند برنامه‌ی درسی ملی) موجود در تعلیم و تربیت و توجه به انواع فرهنگ‌ها با هر سلیقه و مذهب و دیدگاه، می‌تواند نوع حرکت را در مسیر صحیحی قرار دهد. همچنین، استفاده از تمامی ظرفیت‌هایی

اقلیت‌ها، سلطه‌جویی حکومت‌های مستبد و بروز جنگ‌های جهانی اول و دوم (نجاریان و همکاران، ۱۳۸۲).

یکی دیگر از تهدیدهای فناوری در تعلیم و تربیت، چیرگی فرهنگ مسلط و غالب است. در نقد این دیدگاه باید اذعان کرد که شکل مطلوب دموکراسی و مردم‌سالاری در این دوران تحقق نیافته، چرا که در آن به همه‌ی فرهنگ‌ها توجه نشده است. در آن دیدگاه، ظرفیت سایر فرهنگ‌ها و گروه‌های اجتماع نادیده گرفته می‌شود و دموکراسی الکترونیکی بحثی مغفول است. تابع ساختار شدن تعلیم و تربیت به فناوری، از دیگر چالش‌های پیش روست. با ساختارزدایی از تعلیم و تربیت باید فناوری تابع تعلیم و تربیت شود. همچنین، باید با دید انتقادی به فناوری نگاه کرد تا بهره‌مندی از آن در تعلیم و تربیت خردمندانه باشد.

نتیجه‌گیری

فناوری با وجود فراهم ساختن فرصت‌هایی برای تعلیم و تربیت، تهدیدهایی را نیز متوجه آن می‌سازد که بیشتر به مسائل فرهنگی و ارزشی مربوط است. مسائل فرهنگی و ارزشی که در حوزه آموزش و به‌کارگیری فناوری در تعلیم و تربیت مطرح است، نوع نگاه و نگرش به فناوری را تعیین می‌کنند و در واقع تصمیم‌گیری و تعیین خط‌مشی و سیاست‌گذاری بر مبنای این نوع نگرش صورت می‌گیرد. چنان‌که تشریح شد، فناوری باید تابع امور ارزشی باشد و در استفاده از آن باید از مجرای ارزش‌ها عبور کرد. مشکلاتی که در خلال جنگ‌های جهانی اول و دوم

منابع

۱. آیتی، محسن؛ عطاران، محمد؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). الگوی تدوین برنامه‌ی درسی مبتنی بر فاوا در تربیت معلم. فصل‌نامه‌ی مطالعات برنامه‌ی درسی، سال اول، شماره ۵.
۲. باقری، خسرو (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. جلد دوم. انتشارات مدرسه. تهران.
۳. نجاریان، پروانه؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۸۲). مضامین پست‌مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن. مجله‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. شماره‌های ۱ و ۲.
۴. قورچیان، نادرعلی (۱۳۸۳). فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش. انتشارات فراشناختی اندیشه. تهران.
۵. عطاران، محمد (۱۳۸۳). تحلیل رویکردهای نقادانه بر توسعه‌ی فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش. همایش برنامه‌ی درسی در عصر اطلاعات و ارتباطات. انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران.
۶. محمودی، مهدی (۱۳۸۶). تاثیر فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ی درسی. همایش فناوری آموزشی. دانشگاه شهید چمران اهواز.
۷. نجفی، مینا (۱۳۸۵). تأثیر کاربرد کامپیوتر بر یادگیری دانش‌آموزان مقاطع متوسطه شهر تالش. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد علوم تربیتی. دانشگاه پیام‌نور.
8. Safavi AA. Developing countries and e-learning program development. J Global Inf Technol Manag. 2008;(11)3:47.
9. Collis B, Jef M. Flexible learning in a digital world. OpenLearn. 2002;17(3):217-30.
10. Hiltz R. Collaborative learning in a virtual classroom: Highlights of findings. The ACM Digital Library; 1988 [cited 2004, 18 Feb]. Available from:

همگام با تغییر

تکنولوژی آموزشی در مدارس

نوآوری های
آموزشی

لیلا سلیمه دار
دکترای برنامه ریزی آموزشی

۲

اشاره

در بازدید از مجتمع آموزشی سوده واقع در منطقه دو آموزش و پرورش شهر تهران و گفت و گو با مدیران دوره های آموزشی آن، با تجربه هایی آشنا شدیم که می تواند زمینه ساز ایجاد و پذیرش تغییر در محیط های آموزشی باشند. در این شماره ادامه این گفت و گو را می خوانید:

دیگری است که می تواند حساسیت دانش آموزان را به محیط اطراف خود برانگیزد. در این برنامه از دانش آموزان می خواهیم درون بطری های آب مصرفی خود گیاهانی را پرورش دهند و در کلاس قرار دهند. در این برنامه، دانش آموزان علاوه بر یادگیری پرورش گیاهان و زیباسازی محیط به صورت طبیعی، نسبت به زباله هایی همچون بطری های آب و نوشابه حساس می شوند و در حراست از محیط زیست مشارکت می کنند.

همچنین، برای ایجاد حس مسئولیت پذیری دانش آموزان نسبت به حفظ نظافت آنچه در اختیارشان قرار دارد، طرح تمرین انضباط اجرا می شود. یکی از موارد این طرح به نگهداری میز و صندلی ها مربوط می شود. برای این کار لازم است هر دانش آموز در ابتدای سال میز خود را با روکشی از کاغذ بپوشاند و تا پایان

رشته های ورزشی را انتخاب کنند و در طول دوران تحصیل به طور رسمی آن را دنبال کنند. این موضوع از یک طرف به علت ایجاد فرصت انتخاب توسط دانش آموز و از طرف دیگر به دلیل توجه به پرورش جسم دانش آموز اهمیت دارد و خوب است به صورت جدی تر در دستور کار تمام مدارس قرار گیرد.»

سکینه شیرلقب، مدیر مدرسه راهنمایی این مجتمع نیز که ۲۷ سال سابقه آموزش در مدارس را در کارنامه سوابق خود دارد، بر کل گرایی در آموزش و پرورش، با معرفی دو برنامه دیگر در مدرسه راهنمایی سوده تأکید می کند و توضیح می دهد: «توجه به حفظ محیط زیست از جمله موارد

زینب اشرفی، مدیر دبستان سوده که کارشناس ارشد الهیات و معارف است می گوید: «نکته مهم در تحول آموزش و پرورش این است که باید در آن همه جوانب وجودی دانش آموز مورد نظر باشد. این بدان معناست که نه تنها آموزش و موضوعات علمی بلکه اخلاقیات و تربیت و نیز تربیت فیزیکی باید در نظر باشند. بر این اساس، توجه به جنبه های جسمی دانش آموز هم باید در دستور کار مدرسه ها قرار بگیرد. به این منظور، دبستان سوده در کنار سایر دوره های تحصیلی آن توانسته است این امکان را به وجود آورد تا همه دانش آموزان بنا بر علاقه و استعداد خود یکی از





سال به نظافت آن توجه داشته باشد. آن‌ها در برابر این کار امتیاز دریافت می‌کنند و بر اثر عادت و تکرار، به رعایت انضباط پای‌بند می‌شوند.»

«با توجه به این باور که امروزه به‌کارگیری فناوری‌های نوین آموزشی لازمه تغییر است، در دبستان سوده کوشیده‌ایم نه به شکل نمایشی بلکه به‌صورت عملی و عینی کلاس‌های درس را به امکانات نوین آموزشی و فرایند یاددهی را به معلمانی آگاه و مسلط به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر ICT مجهز کنیم. البته در این راه مانند بسیاری از مدرسه‌ها با معلمانی هم‌روبه‌رو بودیم که گاه حتی یک بار هم موس رایانه را در دست نگرفته بودند و انجام کار برایشان سخت بود؛ اما با سخت‌کوشی و تلاش بیشتر بالاخره این انتظار محقق شد.»

خانم ایچی، مدیر دوره متوسطه این مجتمع، ۴۲ سال سابقه اشتغال در آموزش و پرورش دارد. ممکن است هر فردی با نگاه به این سابقه نتیجه بگیرد که در ذهن ایشان باید با روش‌های نوین آموزشی فاصله زیادی داشته باشد. اما برخلاف آن، وی هوشمندسازی جریان آموزش و امر یاددهی یادگیری را دیگر مؤلفه مهم برای ایجاد تغییر و تحول در آموزش و پرورش می‌داند. او برای تشریح نظر خود می‌افزاید: «اهداف نوین آموزشی می‌تواند در قالب هوشمندسازی مدارس محقق شود. اما در این راه تنها تجهیز کلاس‌ها کافی نیست، بلکه باید روحیه پژوهش‌محوری در دانش‌آموزان و معلمان تقویت شود و باور اثربخشی این شیوه در افراد شکل بگیرد تا نتایج سودمندی را شاهد باشیم. در این‌باره یکی از کارهای دبیرستان سوده استفاده فعالانه و مستمر دانش‌آموزان از آزمایشگاه‌های مجازی است. در این شیوه دانش‌آموزان می‌توانند از طریق دنیای مجازی و مبتنی بر فناوری نوین آموزشی آزمایش‌هایی را که امکان انجام آن‌ها کمتر است انجام دهند و تجربه‌های ناب‌ی به‌دست آورند.»

این توضیحات یادآور تجربه دیگری است که خانم شیرلقب آن‌را این‌گونه توضیح می‌دهد: «شاید بسیاری از ما این تجربه را در مدارس مختلف شاهد بوده‌ایم که یک روز، طبق برنامه از قبل تعیین شده، اداره مدرسه به دانش‌آموزان سپرده می‌شود. مدرسه راهنمایی سوده چنین برنامه‌ای را با کمی تغییر و اصلاح تجربه کرده است. در این برنامه با هدف تقویت خودباوری دانش‌آموزان، در همان ابتدای سال، دانش‌آموزان را با عنوان‌های مسئولیت‌های مدرسه آشنا می‌کنیم. آن‌ها مدتی زمان دارند تا با چگونگی کار هر سمت آشنا شوند. اما برای انتخاب هر نقش لازم است تبلیغات انجام شود و مسئولان با رأی سایر دانش‌آموزان انتخاب شوند. بعد از آن زمان کارورزی و آمادگی بیشتر است تا هر دانش‌آموز مسئولیت محوله را، از مدیریت تا

نظافت، به‌درستی انجام دهد. بدیهی است در آن روز تمام امور و حتی نظارت را دانش‌آموزان انجام می‌دهند. این موضوع علاوه بر تحقق اهداف مورد نظر، موجب می‌شود ایده‌ها و دیدگاه‌های تازه‌تری در دانش‌آموزان ایجاد شود.»

از جمع گرم و صمیمی مدرسه سوده در حالی جدا می‌شویم که همچنان ابتکارات و طرح‌های فراوانی انتظار بحث و گفت‌وگو را می‌کشند. برای آن‌ها و تمامی معلمانی که همگامی با تحول در آموزش و پرورش را در صدر کار خود قرار داده‌اند آرزوی توفیق و سعادت داریم و در انتظار دریافت ابتکارات شما در مسیر تحول هستیم.

یادگیری نباید به فعالیت‌های محیط مجازی محدود باشد؛ آنچه را که دانش‌آموزان در محیط مجازی یاد می‌گیرند باید در محیط واقعی و طبیعی تمرین کنند تا بتوانند در زندگی از آموخته‌های خود بهره‌مند شوند



طراحی برنامه درسی مرور کلاین بر الگوها

برنامه آموزشی و
ریزی

میمنت عابدینی پلترک
دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی
دانشگاه اصفهان
سیروس منصور
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

اشاره

ام اف کلاین الگوهای را که در برنامه درسی تا به حال شکل گرفته‌اند و به طراحی ساختار برنامه درسی پرداخته‌اند، مرور کرده است. او براساس این مرور معتقد شده است که سازمان یا ساختار برنامه درسی به موجب دو گونه تصمیم‌گیری در دو سطح متفاوت به هنگام تکوین برنامه شکل می‌گیرد: ۱. «سطح فراگیر یا عام» که بر تصمیم‌گیری در خصوص مبانی ارزشی ناظر است و ۲. سطح خاص یا جزئی که بر تصمیم‌گیری‌های فنی در خصوص برنامه‌ریزی و چگونگی اعمال عناصر برنامه ناظر است (کلاین، ۱۹۸۵).

در واقع به‌نظر کلاین در بعد یا سطح فراگیر طراحی برنامه درسی، برنامه‌ریز منابع اطلاعاتی را با توجه به دیدگاه ارزشی یا فلسفی نظام موردنظر انتخاب می‌کند. کلاین سه منبع اطلاعاتی را ذکر کرده است که در اغلب منابع تخصصی به چشم می‌خورند و عبارت‌اند از: دانش آموز، جامعه و دانش مدون. او در بخش دیگر یا سطح فنی‌تر، این موضوع را پیگیری می‌کند که بعضی عناصر فنی‌تر و تخصصی‌تر هستند و از دیدگاه برنامه‌ریز درسی از منابع اطلاعاتی قبلاً بیان شده، یعنی دانش آموز، جامعه و دانش مدون نشئت می‌گیرند. این عناصر فنی به‌طور کلی عبارت‌اند از: هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان، روش‌های ارزشیابی، منابع و ابزار یادگیری، زمان، فضا یا محیط، گروه‌بندی دانش‌آموزان و راهبردهای تدریس.

کلاین معتقد است که هر طرح برنامه درسی، چه به‌صورت آشکار و چه به‌صورت غیر آشکار، با توجه به الگوی ذهنی خود برنامه‌ریز برای هر یک از این عناصر و بایسته‌های موردنظر نظام آموزشی شکل می‌یابد. در این مقاله، چگونگی پدید آمدن یک برنامه درسی با پیروی از هریک از الگوهای سه‌گانه یاد شده: موضوع‌های درسی مدون، دانش آموز و جامعه مورد بحث قرار می‌گیرد.

کلید واژه‌ها:

طراحی
برنامه درسی،
الگوی مبتنی
پر دانش مدون،
الگوی مبتنی پر
دانش آموز، الگوی
مبتنی پر جامعه

نمایانگر میراث فرهنگی و دانشی آدمیان محسوب می‌شوند. این طور تصور می‌شود که مطالعه و فراگیری موضوع‌ها در قالب مجموعه‌های مدون علم اقدامی اساسی برای ادامه پیشرفت تمدن‌هاست. فراگیری این مجموعه‌های مدون از دانش بشری یکی از شاخص‌های فرد تحصیل‌کرده نیز به‌شمار می‌رود. نویسنده مقاله معتقد است که طی چندین دهه، به‌خصوص دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی، این الگو در برنامه‌ریزی درسی آمریکا حکمفرما بوده است. در واقع هدف از این نوع طراحی آن است که ساختار رشته‌های تخصصی به دانش آموز القا شود و امید است که دانش آموز در آینده ریاضی‌دان، فیزیک‌دان، شیمی‌دان و غیره بشود.

بنابراین استفاده از موضوع‌های درسی به‌عنوان منبع اطلاعاتی ایجاب می‌کند که محتوای برنامه درسی بر سازمان‌دهی منطقی تأکید داشته باشد. خود این الگو به چهار گونه تقسیم می‌شود: موضوع‌های درسی مجزا، چندموضوعی، بین موضوعی و در نهایت موضوع‌های عام. در موضوع‌های درسی مجزا، با هر یک از موضوع‌های درسی به‌عنوان

نویسنده موضوع‌های درسی مدون معمول‌ترین و رایج‌ترین منبع اطلاعاتی برای تصمیم‌گیری‌های مربوط به طرح برنامه درسی هستند. این موضوع‌ها از آن نظر مبنای کار برنامه‌ریزی درسی قرار می‌گیرند که منعکس‌کننده عقل جمعی بشر و

الگوی اول

الگوی مبتنی بر دانش مدون

اولین الگوی مورد بررسی نویسنده «الگوی مبتنی بر موضوع‌های درسی مدون به‌عنوان منبع اطلاعاتی» است. به‌نظر

یک حوزه مستقل در برنامه درسی برخوردار می‌شود و برای مرتبط کردن این موضوع‌ها هیچ کوششی به عمل نمی‌آید. دومین نوع، «چند موضوعی» یا «موضوع‌های مرتبط» است و زمانی شکل می‌گیرد که چند موضوع درسی با یکدیگر هماهنگ و آن‌گاه مطالعه می‌شوند. لیکن موضوع‌های درسی همچنان به صورت مستقل از یکدیگر آموزش داده می‌شوند. انتظار می‌رود در این‌گونه برنامه درسی، دانش‌آموز خود را با وحدت و یکپارچگی بیشتری در معلومات مواجه ببیند.

سومین گونه «طرح بین موضوعی» است. در این نوع برنامه یک موضوع انتخاب و در رشته یا درس‌های متفاوت به عنوان بخشی از برنامه درسی ارائه می‌شود. چهارمین گونه عبارت است از «موضوع‌های عام یا گسترده». در این‌گونه از طرح برنامه درسی، تفکیک و مرزبندی بین موضوع‌های درسی به روشنی و وضوح گونه‌های پیشین به چشم نمی‌خورد. شاید این طرح، بهترین طرح باشد، زیرا دانش‌آموز همه موضوع‌ها را در ارتباط با یکدیگر می‌بیند. در چنین الگویی (الگوی مبتنی بر دانش مدون) از نظر توجه به عنصرهای نه‌گانه، هدف‌ها از پیش وجود دارد. همچنین، محتوا قبل از تدریس توسط برنامه‌ریز آماده و ارزشیابی نیز به منظور تعیین میزان دستیابی دانش‌آموز به هدف‌های رفتاری و یا فراگیری محتوای برنامه پیش‌بینی و طراحی می‌شود. معمولاً هم تأکید ارزیابی بر اندازه‌گیری‌های کمی است. منبع و ابزار یادگیری معمولاً و به‌طور رایج کتاب و



یا جزوه است که در غایت سازمان‌دهی تهیه می‌شود. فعالیت‌های دانش‌آموزان عموماً در ارتباط

با برنامه درسی و شامل خواندن، نوشتن و گوش دادن هستند. راهبرد تدریس به‌طور معمول سخن‌رانی است و روش‌هایی را پی می‌گیرد که با هدف ارائه محتوای سازمان‌یافته به دانش‌آموزان اجرا می‌شوند. معمولاً گروه‌بندی دانش‌آموزان متشکل از تمامی دانش‌آموزان است. برخی مواقع آموزش انفرادی به صورت «آموزش برنامه‌ریزی شده» نیز در این الگو وجود دارد. فضا و مکان در این الگو به کلاس درس و مدرسه محصور است.

کلا این نقاط ضعف و مزیت‌های این الگو را نیز بیان کرده است. برای نمونه، در بخش مزیت‌های الگو، به سازمان‌یافتگی منطقی محتوا و شناخته شدن آن به عنوان نوع سنتی الگوی برنامه‌ریزی، و همچنین به اهمیت این طرح برای آموزش

میراث فرهنگی اشاره می‌کند؛ ضمن اینکه الگوی مذکور در مدارس نیز به آسانی اجرا می‌شود و به همین دلیل، تربیت معلم مبتنی بر این الگو آسان‌تر شکل می‌گیرد. برخی از نقاط ضعف این الگو نیز عبارت‌اند از: توجه به معلومات به صورت قالب‌بندی و تکه‌تکه؛ نداشتن ارتباط با دنیای واقعی دانش‌آموز؛ بی‌توجهی به توانمندی، علاقه، نیاز و تجربه دانش‌آموز؛ عدم شکل‌گیری صحیح برای آموزش به شیوه طبیعت‌گرایانه برای دانش‌آموز و به عبارت دیگر، برخورد انفعالی و سطحی با یادگیری؛ ممکن نبودن اجرای طرحی برای همیشه، زیرا به دلیل انباشته شدن دانش بشری پیوسته مجبوریم موضوع‌های جدیدی به برنامه درسی اضافه کنیم.

استفاده از موضوع‌های درسی به عنوان منبع اطلاعاتی ایجاب می‌کند که محتوای برنامه درسی بر سازمان‌دهی منطقی تأکید داشته باشد



بسیار انعطاف‌پذیر است و گروه‌ها نیز بر اساس نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان شکل می‌گیرند. - زمان، انعطاف‌پذیر است و از پیش تعیین نشده است.

- فضای آموزشی به کلاس درس محدود نیست و هر جایی می‌تواند فضای آموزشی باشد.

مزیت‌های این الگو چنین برشمرده شده است: یادگیری معنادار به دلیل توجه به علاقه‌ها و نیازهای دانش‌آموز؛ انگیزه‌های درونی دانش‌آموز؛ پرتحرکی دانش‌آموزان و فعالیت آن‌ها؛ توجه به پرورش استعدادها و علاقه‌های دانش‌آموز؛ توجه به مهارت‌های فرایندی.

در مقابل، به عیب‌های الگو نیز چنین اشاره شده است: نارسایی الگو در آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی؛ دسترسی نداشتن دانش‌آموزان به هدف‌های مشترک؛ کافی نبودن نظام یافتگی فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموز؛ هزینه بر بودن تهیه مواد و وسایل آموزش؛ مهارت نداشتن معلمان به دلیل شکل نگرفتن این ویژگی‌ها در مراکز تربیت معلم.

الگوی سوم

الگوی مبتنی بر جامعه

طراحی برنامه درسی «الگوی مبتنی بر جامعه به‌عنوان منبع اطلاعاتی» الگوی سوم طراحی برنامه درسی است. در واقع جامعه سومین منبع و مرجعی است که امکان دارد به‌عنوان مبنای غالب یا انحصاری در ارتباط با تصمیم‌های برنامه‌ای از آن استفاده شود. استفاده از این منبع اطلاعاتی به برنامه‌ای منجر خواهد شد که ارزش آن به‌عنوان شیوه‌ای برای فهم و اصلاح جامعه مدنظر است. این الگو از نظر

کمک می‌کند. موضوع‌های درسی در این الگوی برنامه درسی به‌ابزاری بدل می‌شوند که دانش‌آموزان بتوانند علاقه‌هایشان را از طریق آن‌ها پیگیری کنند. در چنین برنامه‌ای، هرگاه قرار است محتوایی ارائه شود، با دانش‌آموز مشورت می‌شود. در این الگو، رویکردهای فعال تدریس از جمله رویکرد حل مسئله و مسائل مبتنی بر تجربه، مورد تأکید است. کلاسیک به برخی مصداق‌های عملی از جمله مدارس تجربی اشاره می‌کند که از این رویکرد استفاده کرده‌اند؛ مثل مدارس آزاد، مدارس جایگزین^۲ و مدارس سامرهیل^۳. عنصرهای نه‌گانه فنی در این الگو چنین است:

- هدف از پیش تعیین شده وجود ندارد و هدف در فرایند برنامه درسی پدید می‌آید. این هدف‌ها ممکن است بر اثر مشارکت فعال معلم و دانش‌آموز در جریان یادگیری مشخص شوند.

- محتوای برنامه درسی بر پایه علاقه‌های دانش‌آموزان و با دخالت مؤثر ایشان انتخاب می‌شود.

- منابع و ابزار یادگیری هر چیزی می‌تواند باشد و تنها به کتاب محدود نمی‌شود.

- فعالیت‌های دانش‌آموزان توسط خودشان و بر اساس علاقه‌ها و نیازشان انتخاب می‌شود.

- معلم شریک و تسهیل‌کننده یادگیری دانش‌آموزان است.

- ارزشیابی به‌عنوان تلاش مشترک معلم و دانش‌آموز مطرح است. «خود ارزشیابی» و ارزشیابی از فرایند یاددهی - یادگیری اهمیت دارد و فقط به‌صورت کمی و نهایی نیست.

- گروه‌بندی دانش‌آموزان نیز

کلاسیک در انتها اشاره می‌کند ما باید به مسائلی که گریبانگیر دانش‌آموزان هستند، ولی در محدوده دانش‌مدون نیستند، از جمله مواد مخدر، ایدز و محیط‌زیست نیز توجه کنیم.

الگوی دوم

الگوی مبتنی بر دانش‌آموز

«الگوی مبتنی بر دانش‌آموز به‌عنوان منبع اطلاعاتی» دومین الگوی موردنظر کلاسیک است. در این الگو توجه به دانش‌آموز اصل است، بدین معنی که علاقه‌ها، تجربه‌ها و نیازهای دانش‌آموز؛ به‌عنوان منشأ تصمیم‌گیری در خصوص عوامل برنامه درسی انتخاب می‌شوند. بنابراین هنگام برنامه‌ریزی، دانش‌آموزان مورد مشاهده، مشاوره و نظرخواهی قرار می‌گیرند تا نیازها و علاقه‌هایشان شناخته شوند. این اطلاعات برای انتخاب و تنظیم هدف‌های یادگیری، محتوای برنامه، منابع و ابزار و فعالیت‌ها به‌برنامه‌ریز

هدف، تقریباً بین دو الگوی قبلی است؛ یعنی در آن هدف‌ها نه کاملاً تصریح شده هستند و نه چنین است که هیچ هدف از پیش تعیین شده‌ای وجود نداشته باشد. محتوا از زندگی جامعه یا جوامع بشری برگرفته می‌شود. منبع‌ها و ابزار آموزش در حد اعلائی تنوع مورد توجه هستند و منبع‌های موجود و کتاب‌های اصیل بر کتاب‌های معمولی ارجحیت دارند. ارزشیابی به سمت مشارکت معلم و دانش‌آموز گرایش دارد. فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان نیز بر اساس برنامه‌ریزی مشترک بین معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرند.

راهبرد آموزشی بیشتر به آن سو گرایش دارد که معلم تسهیل‌گر باشد و در واقع جنبهٔ حاکمانه و مقتدارانه نداشته باشد. فضای آموزشی وسیع است و می‌تواند از سطح مدرسه تا کل جامعه گسترده باشد. زمان به عنوان یکی از امکانات عمومی مطرح است که دانش‌آموزان بنا به اقتضای مسئله مورد مطالعه از آن استفاده می‌کنند. گروه‌بندی دانش‌آموزان نیز بر اساس نیازها و علاقه‌های مشترک

شکل می‌گیرد. کلاین مزیت‌های این الگو را یکپارچگی و کاربردی بودن محتوای برنامهٔ درسی، تأکید بر حل مسأله، ارتباط برنامه با مسائل مربوط به دانش‌آموز، انگیزهٔ قابل توجه دانش‌آموز برای یادگیری و کمک به اصلاح وضع جامعه برمی‌شمرد. از عیب‌های این الگو نیز به نداشتن وسعت و نظام منطقی محتوای درس و به‌همان نسبت برخورد سطحی دانش‌آموز با آن، منقطع و منقطع-بودن واحدهای درسی، نگرانی نسبت به القای فکر در مورد پذیرش نظام حاکم بر جامعه، تغذیهٔ ناکافی دانش‌آموزان از حیث میراث فرهنگی و بالاخره، تبعیت نکردن از سنت رایج برنامه‌ریزی درسی اشاره شده است.

کلاین پس از این بررسی تطبیقی توصیه می‌کند که برنامه‌ریز قبل از طراحی برنامهٔ درسی باید به یک سلسله سؤالات جواب دهد. به‌طور قطع این پاسخگویی باید به‌صورت آگاهانه باشد؛ سؤالاتی مثل: «هدف‌ها و نتیجه‌های برنامه کدام‌اند؟» زیرا این هدف‌ها و نتیجه‌ها باید به منزله

سرچشمهٔ کلیهٔ تصمیم‌گیری‌های مربوط به الگوی برنامهٔ درسی تلقی شوند. برای مثال، تصمیم‌هایی که در خصوص هدف‌های برنامه و شیوه‌های ارزشیابی گرفته می‌شود، باید با تصمیم‌هایی که در خصوص مواد، منبع‌ها و فعالیت‌های آموزشی گرفته می‌شوند، هماهنگ باشند. چنانچه این هم‌خوانی و یکنواختی در طرح برنامه به چشم نخورد، طرح خلأهایی خواهد داشت که به کاهش تأثیر برنامه بر فراگیرندگان منجر می‌شود.

همچنین، الگوها باید نیازهای متغیر زمان را مدنظر قرار دهند. برنامه‌های درسی در هر مؤسسه آموزشی نباید فقط از یک نوع الگوی طراحی برنامهٔ درسی استفاده کنند، بلکه به فراخور شرایط و زمان در هر موقعیت باید انواع طرح‌ها را به‌صورت مشترک به‌کارگیرند. هر یک از این طرح‌ها نقطهٔ ضعف و نقطهٔ قوت خاص خود را دارد. بنابراین، محدود کردن همهٔ برنامه‌های درسی مدرسه به یک الگوی خاص، محدودیتی غیرضروری به‌نظر می‌آید.

تصمیم‌گیری متفکرانه و آگاهانه در خصوص چگونگی استفاده از انواع الگوهای برنامه‌ریزی درسی به منظور دستیابی به هدف‌های متنوع تعلیم و تربیت یکی از چالش‌های بزرگ مؤسسات آموزشی است

پی‌نوشت

1. open- schools
2. alternative schools
3. Sumerhill schools

منابع

1. مهرمحمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۹). برنامهٔ درسی؛ نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها (ویراست دوم). به نشر. تهران.
2. فتحي و اجارگاه، كورش (۱۳۸۶). برنامهٔ درسی به سوی هویت‌های جدید. آبیژ. تهران.
3. Klein, M. (1991). Approaches to Curriculum Theory and Practices, In: Klein, M. Ed. The Politics of Curriculum Decision Making, New York: state university of New York press, Albeny.

آیا می‌دانید فرایند برنامهٔ درسی چند گام دارد؟

گام ۱: تعیین ویژگی‌های زمینه‌ای، تسهیلات و شرایط موقعیتی منطقه‌ای که برنامه باید در آنجا به‌اجرا درآید؛

گام ۲: تعیین ویژگی‌های دانش‌آموزانی که باید تحت آموزش قرار گیرند؛

گام ۳: تعیین آنچه باید یاد گرفته شود؛

گام ۴: تعیین شیوه‌ها و راهبردهای یاددهی - یادگیری؛

گام ۵: تعیین انتظارات یا مقاصد نتیجه‌ای یاددهی؛

گام ۶: تعیین شیوه‌های سنجش آموخته‌ها.

دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا



رویکرد همیشه تنبیه ممنوع

اشاره

من هنرآموز هنرستان کاردانش و فنی‌و حرفه‌ای هستم. مقاله «رویکرد همیشه تنبیه ممنوع» نتیجه تجربه‌ام در کلاس درس است و در آن از هیچ مقاله و کتابی نسخه‌برداری نکرده‌ام. لذا مطمئن هستم مطالعه این تجربه آگاهی خوبی برای سایر هنرآموزان، دبیران و معلمان به همراه خواهد داشت. این تجربه عملی در کلاس درس، به معلمان پیشنهاد می‌کند که به جنبه‌های مثبت دانش‌آموزان بها دهند.

کلید واژه‌ها:

تجربه،
تنبیه،
قوانین کلاس،
انضباط،
اداره کلاس،
زمان صحبت

تقویت رفتار مثبت دانش‌آموز مشکل‌ساز

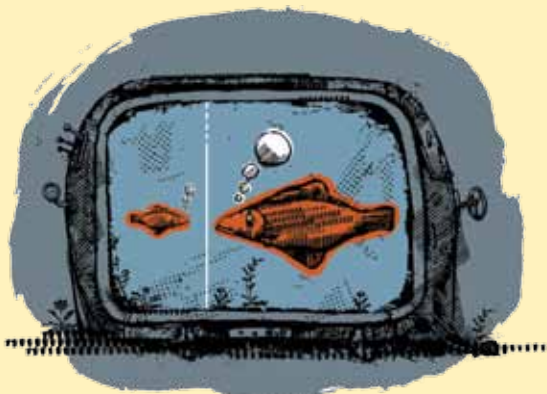
در یکی از سال‌های تدریسم تجربه‌ای ماندگار به دست آوردم. در آن سال با دانش‌آموزان سال سوم متوسطه کلاس داشتم. دانش‌آموزی داشتم که دائماً با خود و دیگران درگیر بود و هر روز در کلاس درس مشکل درست می‌کرد. روزی من و بقیه دانش‌آموزان را به شدت عصبانی کرد. دیگر تحمل نکردم. سرش فریادی کشیدم و با او دعوا کردم. سکوتی در فضای کلاس حاکم شد. پس از گذشت چند لحظه تدریس را ادامه دادم. وقتی نگاهم به همان دانش‌آموز افتاد، با وجود آنکه هنوز یک دقیقه از تدریس نگذشته بود، او کتابش را باز کرده بود و به درس کاملاً توجه می‌کرد. اصلاً انتظار چنین رفتاری را نداشتم. با توجه به شناختی که از او داشتم، فکر می‌کردم اصلاً به درس توجه نکند و تازه رویش را هم از من برگرداند.

با دیدن این صحنه بسیار خوش حال شدم. گویی آن روز یک ویژگی مثبت را هم که شده، در او دیدم. تصمیم گرفتم که جلسه بعد حتماً از این رفتارش تعریف کنم و همین کار را هم کردم. به او گفتم: «فکر نمی‌کردم پس از آن جریان به درس گوش دهی. آن روز با یکی از ویژگی‌های خوب تو آشنا شدم. تو که این قدر خوش‌قلبی و اهل کینه‌توزی نیستی، سعی کن این قدر زود عصبانی و با دیگران درگیر نشوی».

خنده‌ای دل‌نشین و رضایت‌آمیز بر لبانش نشست؛ خنده‌ای که هنوز فراموش نکرده‌ام! من این بار، برخلاف همیشه، به جای یک ویژگی منفی، یکی از خصوصیات مثبت او را بیان کردم و رضایت از این برخورد را در چشمانش دیدم.



باور



روزی دانشمندی آزمایش جالبی انجام داد. او یک آکواریوم ساخت و با قرار دادن دیواری شیشه‌ای در وسط آکواریوم، آن را دو بخش تقسیم کرد. در یک بخش، ماهی بزرگی قرار داد و در بخش دیگر، ماهی کوچکی که غذای مورد علاقه ماهی بزرگ‌تر بود.

ماهی کوچک تنها غذای ماهی بزرگ بود و دانشمند به او غذای دیگری نمی‌داد.

او برای شکار ماهی کوچک، بارها و بارها به سویش حمله برد، ولی هر بار با دیوار شیشه‌ای برخورد می‌کرد.

پس از مدتی، ماهی بزرگ از حمله و یورش به ماهی کوچک دست برداشت. او باور کرده بود که رفتن به آن سوی آکواریوم و شکار ماهی کوچک امری محال و غیرممکن است!

پس از آن، دانشمند شیشه وسط آکواریوم را برداشت و راه ماهی بزرگ را باز گذاشت. ولی دیگر هیچ‌گاه ماهی بزرگ به ماهی کوچک حمله نکرد و به آن سوی آکواریوم نرفت.

اگر چه دیوار شیشه‌ای دیگر وجود نداشت، اما ماهی بزرگ در ذهنش دیواری ساخته بود که از دیوار واقعی سخت‌تر و بلندتر می‌نمود. آن دیوار، دیوار بلند باور او بود؛ باوری از ناتوانی خویش!

خود دانش آموزان فهرست خواسته‌ها را تهیه و تنظیم کنیم. در این صورت، الزامی بودن تعهدات جنبه ارزشی و اخلاقی پیدا می‌کند نه دستوری و اجباری.

● تجربه دوم

ما معلمان به‌خوبی می‌دانیم که دانش آموزان در دوره راهنمایی تحصیلی و متوسطه بسیار علاقه دارند وقایع روزمره را برای دوستان و همکلاسی‌هایشان تعریف کنند. به‌نظر من بهتر است به جای دادن وقت استراحت به آن‌ها، در پایان درس، وقت حرف‌زدن با دوستانشان را به آن‌ها بدهیم. در واقع، عنوان زمان استراحت را با عنوان زمان عوض کنیم. به این صورت، دانش آموزان احساس می‌کنند که معلم با آن‌ها همدل است و نیازهایشان را به‌خوبی می‌شناسد.

● تجربه سوم

محروم کردن موقتی دانش آموزان از حضور در کلاس زمانی با موفقیت روبه‌رو می‌شود که محیط کلاس درس و فعالیت‌هایی که در آن انجام می‌شود کاملاً مفید باشد، به‌طوری که دانش آموز بخواهد در آن شرایط بماند و درس بخواند. گاهی مسائلی در کلاس رخ می‌دهد که آرامش و شرایط آموزش و یاددهی را به هم می‌زند. در چنین مواقعی، برای کنترل کلاس و برقراری آرامش مجدد، لازم است برای مدت کوتاهی فرد خاطی را از حضور در کلاس محروم کنیم! براساس سال‌ها تجربه مطمئن هستیم که حتی بی‌انضباط‌ترین و ضعیف‌ترین دانش آموزان هم به محروم شدن موقتی از کلاس راضی نیستند. البته این نکته را فراموش نکنیم که هدف از محروم ساختن دانش آموز از کلاس، تنها یادآوری رفتار بد و برقراری آرامش در کلاس است.

از آن روز به بعد، دانش آموزم از نظر اخلاقی بسیار تغییر کرد. اغراق است اگر بگویم دیگر مشکلی در کلاس ایجاد نکرد، ولی هر بار که می‌خواست شیطنت کند، با اشاره‌ای به صحبت‌های آن روز، آرام می‌گرفت.

این تجربه به من نشان داد که در دانش آموزان مشکل‌ساز هم می‌توان ویژگی‌های مثبتی را یافت. نباید همیشه خصلت‌های منفی آن‌ها را همانند پتکی بر سرشان کوبید. گاهی رویکرد همیشه تنبیه، برای این نوع دانش آموزان، نه تنها مشکلی را حل نخواهد کرد، بلکه بیشتر اوقات مسئله‌ساز هم خواهد شد.

به‌طور کلی بهتر است به جنبه‌های مثبت دانش آموز بها دهیم. به جای اینکه به او بگوییم چه نباید بکند، تأکیدمان بر این باشد که چه باید بکند. ما معلمان باید الگوی شایسته‌ای برای دانش آموزانمان باشیم. وقتی دانش آموزی ادب را در کلاس رعایت نمی‌کند، باید با او مؤدبانه حرف بزنیم تا رفتار مؤدبانه را از ما یاد بگیرد. تجربه به من نشان داده است که نه تنها باید با دانش آموز مشکل‌ساز رفتار ویژه‌ای داشته باشیم، بلکه از دانش آموز خوبمان نیز نباید غافل شویم و خوب است به او نشان دهیم چه اندازه بر ایمان قابل اعتماد و ارزشمند است. به این صورت می‌توانیم رفتار خوب و پسندیده را در کلاس درس رواج دهیم.

● تجربه اول

در این سال‌ها، تجربه به من نشان داده که بهتر است در اولین جلسه آشنایی با دانش آموزان، آن‌ها را از خواسته‌هایمان باخبر کنیم. به این صورت، قادر به حفظ نظم و انضباط در کلاسمان خواهیم بود. لازم است این خواسته‌ها را به ترتیب روی برگه‌ای بنویسیم و روی تخته کلاس نصب کنیم. بهتر است با مشورت و توافق

سنجش رشد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

اشاره

در این مقاله، یکی از انواع سنجش‌های رشدنگر، با عنوان «سنجش رشد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» مورد بحث قرار گرفته است. در واقع، از این نوع سنجش عمدتاً برای قضاوت درباره اثربخشی و کارآمدی معلم و مدرسه استفاده می‌شود و می‌توان برپایه آن عملکرد حرفه‌ای معلمان و مدرسه‌ها را با یکدیگر مقایسه و درباره آن قضاوت کرد.

کلید واژه‌ها:

سنجش
اثربخشی،
ارزشیابی
معلم،
ارزشیابی
مدارس،
سنجش کارایی
معلم و مدرسه

اندازه‌گیری کارآمدی مدارس و معلمان، تنها به سطح پیشرفت فعلی دانش‌آموزان توجه نمی‌کند، بلکه الگویی است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را برپایه نمره‌های کسب شده از آزمون‌ها، از یک سال به سال دیگر، مورد توجه قرار می‌دهد. به این منظور، سنجش ارزش افزوده و قضاوت درباره آن به ما اجازه می‌دهد تا از روش‌های آماری مناسب استفاده کنیم. لذا نتیجه نهایی سنجش ارزش افزوده، برآوردی از کیفیت فعالیت مدارس و معلمان در اختیارمان قرار می‌دهد (بالو، ساندرز، و رایت، ۲۰۰۴). این برآورد توضیح می‌دهد که هر معلمی (یا مدرسه‌ای) برای پیشرفت دانش‌آموزانش چگونه عمل کرده است و چگونه می‌تواند عملکرد خودش را با سایر معلمان (مدرسه‌ها) مقایسه کند. به همین دلیل، الگوی سنجش ارزش افزوده در نزد متخصصان آموزشی، پژوهشگران و... ارزش بسیاری کسب کرده است.

یافته‌های مبتنی بر پژوهش

بر پایه یافته‌های پژوهشی، الگوی سنجش ارزش افزوده نقش مهمی را در آموزش و پرورش به عهده گرفته است؛ به طوری که متخصصان آموزشی در این زمینه به انجام روش‌های آماری پیچیده مانند تحلیل کواریانس^۵ (دارلینگتون، ۱۹۹۷؛ مک کافری،^۶ کوک وود،^۷ کورترز،^۸ لوییس،^۹ و همیلتون،^{۱۱} ۲۰۰۴)، استفاده از نمره‌های آزمون و تبدیل آن به نمره‌های تراز شده^{۱۲} (بالو و همکاران، ۲۰۰۴؛ دوران^{۱۳} و کوهن،^{۱۴} ۲۰۰۵؛ اسمیت،^{۱۵} هانگ^{۱۶} و مک‌نایت^{۱۷}، ۲۰۰۵)، و

کارآمدی و اثربخشی مدرسه‌ها (یا معلمان) با یکدیگر باشد. زیرا شرایط کاری آنان از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر یا از کلاس درسی به کلاس درس دیگر فرق می‌کند. لذا ما برای ارزشیابی اثربخشی و کارآمدی مدرسه‌ها و معلمان به روش‌های جدید و معتبری نیاز داریم.

هدف از سنجش ارزش افزوده^۱ (رشد پیشرفت تحصیلی)

سنجش ارزش افزوده (فرایندی آماری برای نگاه کردن به اطلاعات حاصل از نمره‌های آزمون استاندارد) فنی است که پژوهشگران برای نشان دادن کارآمدی و اثربخشی مدارس و معلمان از آن استفاده می‌کنند. این روش برخلاف روش‌های مرسوم

در سال‌های اخیر، استفاده از اطلاعات سنجش‌های به عمل آمده از دانش‌آموزان، در تدوین سیاست‌ها و فعالیت‌های آموزشی نقش کلیدی دارد. امروزه برای ارزشیابی مدرسه‌ها، به اطلاعات حاصل از سنجش‌های استاندارد نیاز داریم. طرفداران این رویکرد معتقدند که سنجش‌ها می‌توانند اطلاعات معتبری را برای قضاوت درباره اثربخشی مدرسه و فعالیت‌های آموزشی معلمان فراهم کنند. با وجود این، متخصصان آموزشی خاطر نشان می‌کنند که هریک از دانش‌آموزان با پیشینه تحصیلی متفاوتی وارد مدرسه (یا کلاس درس) می‌شوند. بنابراین، نمره‌های حاصل از سنجشی که فقط یک بار به عمل آمده است، نمی‌تواند ملاک مناسبی برای مقایسه

نشان دادن کارآمدی و اثربخشی معلمان (مدرسه‌ها) علاقه‌مند شده‌اند.

ما برای سنجش و قضاوت درباره ارزش افزوده، به اندازه‌گیری تغییرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به ارتباط افقی و عمودی درس‌ها نیاز داریم. زیرا نمی‌توانیم تنها به نمره دانش‌آموزان در یک درس خاص در همان سال اکتفا کنیم، بلکه باید از نمره آنان در همان درس در سال تحصیلی قبل، با توجه به سطح درس (مثلاً درس ریاضی پایه دوم دوره آموزش ابتدایی، سخت‌تر از درس ریاضی پایه اول است) آگاه باشیم. با این حال، می‌توانیم رشد و پیشرفت دانش‌آموزان را در طول زمان (ترم، سال و پایه تحصیلی) بررسی کنیم.



پرسش مهم درباره سنجش ارزش افزوده

دهد؟» در پاسخ به این پرسش می‌توان گفت، استفاده از روش‌های آماری پیشرفته و کنترل عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی، وضعیت محیط یادگیری و...) امکان مقایسه‌ای معنی‌دار را در اختیارمان می‌گذارد.

پرسش مهمی که درباره سنجش ارزش افزوده مطرح می‌شود این است که «آیا واقعاً اندازه تغییر به‌دست آمده از مقایسه نمره‌ها می‌تواند اثربخشی و کارایی فعالیت‌های معلم (مدرسه) را نشان

هفت نکته مهم درباره ارائه بازخورد به دانش‌آموزان

- بازخورد به معنای قضاوت درباره فعالیت‌های دانش‌آموزان نیست، بلکه ارائه اطلاعاتی است که درباره کارهایی که دانش‌آموز انجام داده است به او می‌دهیم تا بداند چگونه عمل کند تا به هدف‌های آموزشی دست یابد.
- دانش‌آموزان می‌دانند که کلاس درس مکانی برای یادگیری است. بنابراین، آن‌ها درباره هدایت یادگیری‌هایشان به بازخورد نیاز دارند.
- اثربخشی بازخوردی که دانش‌آموزان به معلم می‌دهند، می‌تواند از بازخوردی که معلم به آنان می‌دهد، قوی‌تر باشد.
- مادامی که به‌عنوان بازخورد نمره یا رتبه به دانش‌آموزان می‌دهیم، آن‌ها پس از آن برای دریافت نمره یا رتبه می‌کوشند.
- ارائه بازخورد به دانش‌آموزان در ضمن فرایند یاددهی - یادگیری مؤثرتر از ارائه آن در پایان درس است.
- بسیاری از بازخوردهایی که دانش‌آموزان درباره کارهای کلاسی‌شان دریافت می‌کنند از هم‌کلاسی‌هاست. بنابراین، باید دانش‌آموزان را در ارائه بازخورد مشارکت دهیم.
- لازم است دانش‌آموزان با هدف‌های یادگیری، به‌ویژه هدف‌های خاص یادگیری، آشنا شوند. بنابراین، بازخورد باید به آن‌ها بگوید چه کاری را باید انجام دهند.

احمد شریفان

پی‌نوشت

1. Value- Added Assessment

۱. آنچه از معنای این اصطلاح در متن مقاله استنباط می‌شود، به مفهوم سنجش رشد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد. در واقع، این نوع سنجش بر رشد تحصیلی دانش‌آموزان مبتنی است.

2. Ballou

3. Sanders

4. Wright

5. Covariance

تحلیل کواریانس به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه بین گروه‌ها و همبستگی بین میانگین‌ها به‌کار برده می‌شود. در واقع، این روش به پژوهشگر اجازه می‌دهد چند گروه را براساس متغیری که با متغیرهای دیگر همبسته و اطلاعات مربوط به آن‌ها نیز موجود است، مقایسه کند.

6. Darlington

7. Mccaffrey

8. Lockwood

9. Kortez

10. Louis

11. Hamilton

۱۲. با استفاده از نمره‌های تراز شده می‌توان هر نمره‌ای در یک توزیع را از روی فاصله آن از میانگین (برحسب واحدهای انحراف معیار) بیان کرد.

13. Doran

14. Cohen

15. Schmidt

16. Houang

17. Mckinght

منبع

Doran, Harold C and Fleischman, Steve. (2005). Research Matters/Challenges of value-added Assessment. Educational Leadership magazine. vol 63, No 3, pp 85-87.



اسفندیار معتمدی

روحش شاد و یادش گرامی

و ساختن وسایل آزمایشگاهی کرد تا دانش‌آموزان را از راه عمل به مباحث نظری علاقه‌مند کند.

آقای حسین دانشفر، کارشناس بازنشسته دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی که در همدان از شاگردان استاد سلطان‌بیگی بود، می‌گفت: «استاد سلطان‌بیگی بسیار جدی بود. خنده و شوخی در کارش نبود. وقتی به کلاس پا می‌گذاشت، سکوت برقرار می‌شد و همه آماده شنیدن و نوشتن یا عمل کردن می‌شدند. او مفاهیم اصلی درس را مشخص می‌کرد و شرح می‌داد. می‌خواست دانش‌آموزان مطالب را از راه تمرین و عمل یاد بگیرند و به جهان علم راه یابند. سلطان‌بیگی از دیرباز بود که دانش‌آموزان فراموشش نمی‌کنند.

عشق و علاقه‌ای که استاد نسبت به تکمیل تحصیلات داشت، سبب شد از همدان به تهران بیاید و دوره فوق‌لیسانس فیزیک را در تهران بگذرانند.

محمد مهدی سلطان‌بیگی در سال ۱۳۵۸ همکاری خود را با سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در زمینه طراحی و ساخت وسایل آزمایشگاهی و کمک آموزشی آغاز کرد و با تأسیس مجلات رشد تکنولوژی آموزشی، رشد معلم و رشد فیزیک به همکاری با آنها پرداخت. او بیش از ۲۰۰ وسیله آموزشی برای درس‌های فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی طراحی کرده و ساخته شرح آن‌ها را در مجله تکنولوژی آموزشی، با عنوان «گام‌های امیدبخش»، به چاپ رسیده است.

سردبیر مجله رشد تکنولوژی آموزشی

استاد محمد مهدی سلطان‌بیگی معلم، مؤلف، مترجم و طراح وسایل آزمایشگاهی بود. در همدان چشم به دنیا گشود. بعد از تحصیلات دوره ابتدایی و دوره اول متوسطه به دانش‌سرای مقدماتی رفت تا خود را برای آموزگاری آماده کند. دوره دانش‌سرای مقدماتی دو سال بود؛ سال دهم و سال یازدهم تحصیل. فارغ‌التحصیلان دانش‌سرای مقدماتی برای آنکه دیپلم کامل متوسطه داشته باشند، باید یک سال به‌طور آزاد (متفرقه) درس می‌خواندند و دیپلم می‌گرفتند تا بتوانند در دانشگاه ادامه تحصیل دهند. شادروان سلطان‌بیگی ضمن تدریس دیپلم متوسطه را گرفت و پس از پنج سال آموزگاری، در امتحانات دانش‌سرای عالی تهران شرکت کرد و موفق شد تحصیلات دوره کارشناسی فیزیک را در تهران بگذراند. استادانش در دوره عالی شادروان دکتر محمود حسابی، دکتر کمال‌الدین جناب، دکتر اصغر خمسوی و دکتر امانت‌الله روشن بودند. در دانش‌سرای عالی علاوه بر درس‌های فیزیک (الکتریسته، اپتیک، مکانیک، فیزیک، ترمودینامیک و فیزیک جدید) درس‌های روان‌شناسی، فلسفه آموزش و پرورش و روش تدریس هم تدریس می‌شد. دوره تحصیل سه سال بود و فارغ‌التحصیلان مهارت‌های معلمی را کاملاً می‌آموختند و عشق به علم و آموزش را از استادان خود کسب می‌کردند.

او متوجه بود که فیزیک علمی تجربی است و علوم تجربی باید همراه با کار و آزمایش آموخته شوند. از این رو دست‌های خود را به کار انداخت و شروع به طراحی



استاد
محمد مهدی
سلطان بیگی
معلم، مؤلف،
مترجم و
طراح وسایل
آزمایشگاهی بود

می‌گوید: «همه مقالات سلطان بیگی علمی- کاربردی بودند و خواننده بسیار داشتند. ایشان از زمان تأسیس مجله تاکنون (۱۳۹۲-۱۳۶۴) در مجله مقاله داشته است. حتی برای سال تحصیلی ۹۳-۹۲ هم از استاد چند مقاله داریم. مقاله‌های استاد سلطان بیگی فقط نوشته نبودند، بلکه هر کدام شرح و سایلی بود که خود ایشان آن‌ها را برای اثبات هر اصل علمی ساخته و آزمایش کرده بود.»

مرحوم سلطان بیگی در یکی از مصاحبه‌های خود گفته است: «از همان ابتدای تحصیل در دوره ابتدایی و متوسطه می‌دانستم که کشور ما باید در پیشرفت علم و صنعت و فناوری سهم باشد و قدم‌های مؤثر بردارد. من هم علاقه‌مند بودم در پیشرفت و توسعه کشورم سهمی داشته باشم. نیازی نیست یادآوری کنیم که قدرت غرب یا به قول علامه اقبال لاهوری افرنگ که همان فرنگ یا فرنگستان باشد؛ در علم و صنعت آن است؛ چنان‌که در شعری می‌فرماید:

قدرت افرنگ در علم و صنعت است

از همین روغن چراغش روشن است

متفکران و اندیشمندان ما هم همیشه به توسعه صنعت و فناوری توجه کرده‌اند. به هر حال، در دانشگاه به تحصیل فیزیک همت گماشتم، چون می‌دانستم فیزیک پایه و اساس صنایع حال و آینده است و همیشه به جنبه‌های کاربردی این عمل توجه داشته‌ام. در دوره‌ای که در دبیرستان تدریس می‌کردم، دانش‌آموزان را به کار در آزمایشگاه و ساختن وسایل ساده علمی و امی داشتم و پس از انتقال به دانشگاه، مستقیماً به کار علمی و تدریس آزمایشگاهی پرداختم. اکثر وسایلی را که مورد نیاز بود خودمان با کمک همکاران تهیه می‌کردیم.»

اتحادیه انجمن‌های علمی آموزشی معلمان فیزیک ایران که نهادی است مردمی، غیرانتفاعی و غیرسیاسی و معلمان علاقه‌مند به پیشرفت علم فیزیک آن را تشکیل داده‌اند و همواره برای تقویت منزلت و جایگاه معلمی کوشیده است، در دوازدهمین همایش فیزیک

(شهریور ۱۳۹۰- دانشگاه امیرکبیر) دبیران و استادان مؤثر در فیزیک را تشویق و ترغیب کرد. در این همایش از هفت دبیر و استاد تقدیر شد که بعد از استاد اصغر نوروزیان، نفر دوم استاد محمد مهدی سلطان بیگی بود. نویسنده این مقاله که در پی آماده‌سازی مراسم بزرگداشت دبیران پیشکسوت و مؤثر، به منزل استاد سلطان بیگی رفت و با ایشان مصاحبه‌ای انجام داد. آنچه از این دیدار و مصاحبه نتیجه شد، آن بود که ساده‌زیستی، پرهیزکاری، دینداری و علم دوستی، استاد را در جایگاه خدمتگزارترین و محترم‌ترین معلمان ایران زمین قرار داده است. این احساس، در روز شنبه ۲۶ مرداد ماه ۹۲ که پیکر بی‌جان استاد از منزل و از مسجد بر دوش صدها معلم تشییع می‌شد، بارها در ذهنم مرور شد. یاد این معلم راستین و خدمتگزار را گرامی می‌داریم و از خداوند متعال برای او علو منزلت و برای بازماندگان

نوآوری در پرورش استدلال و تفکر کودکان

زندگی اش ساخته ایم و او را در حل معضلاتش موفق کرده ایم؛ حتی اگر تا به حال با آن‌ها روبه‌رو نشده باشد.

در یادداشت‌هایی که می‌خواهم با شما در میان بگذارم به مفاهیمی خواهم پرداخت که از فکر کردن گام به گام خودم شکل گرفته است. من وقتی به اکتشاف خودم پرداختم، درست مثل الان شما، اطلاع زیادی از این شیوه نداشتیم. اما به قول شاعر،

«خود راه بگوید که چون باید رفت» آرام آرام راه ارائه محتوا را با توجه به مشکلات دیگران پیدا کردم. هدف از بازآوری این خاطرات به ذهن، تنها ارائه خاطره‌ای نیست که بتواند فعالیت آموزشی را در اختیار همکاران قرار دهد یا در مسیر کشف راه‌های جدید مددکار کسانی باشد که به دنبال یادگیری هستند، بلکه رویکرد کلی استفاده از این نمونه‌هاست که می‌تواند برای هرکسی که در فرایند یادگیری سهم است-یاددهنده یا یادگیرنده- به پرورش استعداد و تفکر منجر شود.

اینکه ما بتوانیم از ابزارهای در دسترس بهترین منفعت را حاصل کنیم، اینکه بتوانیم برای حل مشکل خود و دیگران جست‌وجوگری را پیشه سازیم و همواره در هر موقعیت و شأن و منزلتی که قرار داریم دست از یادگیری و پویایی برنداریم، فقط استفاده‌کننده اطلاعات چند صد بار مصرف دیگران نباشیم، خودمان اطلاعاتی را تولید کنیم که بتواند هرچند کوچک و نمونه‌وار راهگشای تمام یادگیرندگان باشد، یعنی گام درستی برداشته‌ایم. با این هدف بر آن شدیم تا تجربیات خود را فقط به عنوان نمونه‌های کوچک اما کاربردی و البته راهگشا در اختیار دوستان قرار دهیم و در این باره که چگونه به این مدل‌های یاددهی رسیدیم، کمی گفت‌وگو کنیم. در این جا به نمونه‌ای از این شیوه یاددهی مشارکتی اشاره می‌کنیم:

■ پرورش مفهوم تقارن از طریق پرورش استدلال

معلم ریاضی بودم و همیشه دنبال راه‌حل‌های جدید می‌گشتم. با خودم فکر می‌کردم با چه ابزار و از چه شیوه‌ای می‌توانم بهتر یک مفهوم را جا انداخت. قبل از چالش با دانش‌آموزان نخست با خودم به

به هر موضوع که سر زدیم، درون هر قضیه پر پیچ‌وخم که سرک کشیدیم، به دنبال هر مسئله که رفتیم، فرقی نمی‌کرد مشکل باشد یا آسان، به کودکان مربوط باشد یا بزرگسالان، به اکنون ربط داشته باشد یا واقعیتی از دیروز باشد، وقتی برای یافتن جواب جست‌وجو می‌کردیم، آنچه بیش از پیش ما را با خود درگیر می‌کرد مسئله فکر کردن بود. این شد که خواستیم این بار از تفکر به عنوان دغدغه اصلی یاد کنیم و بیشتر به آن بپردازیم.

باورمان این است که اگر به چگونگی و شیوه‌های فکر کردن بپردازیم می‌توانیم راهکارهای لازم برای داشتن ذهنی اندیشمند را به دست آوریم. به یقین، اگر بدانیم ذهن ما چگونه کار می‌کند، راحت‌تر می‌توانیم به شیوه‌های پرورش تفکر دست یابیم.

به همین خاطر با دقت بیشتری به فرایند فکر کردن و اتفاقاتی که در جریان فکر کردن می‌افتند، توجه کردیم؛ فوننی که ذهن به‌طور ناخودآگاه برای انجام فعالیت‌های خود از آن‌ها استفاده می‌کند؛ فوننی چون مشاهده کردن، مقایسه کردن، تشبیه کردن، تخمین زدن، کم کردن، زیاد کردن، ترکیب کردن، تجزیه کردن و طبقه‌بندی کردن. آنچه ما را واداشت به سراغ این تکنیک‌ها برویم، صرفاً خود تکنیک نیست، بلکه نقش تمرین هدفمند این تکنیک‌هاست که می‌تواند به پرورش استعداد و تفکر بینجامد. مثلاً اگر بگوییم برای مقایسه کردن، وجه تشابه و افتراق را باید کشف کرد و عملاً با تمرین‌هایی می‌توان راه پیدا کردن این وجوه را نشان داد، یعنی توانسته‌ایم ذهن دانش‌آموز را مدام و در هر موقعیتی غیر از فضای کلاس نیز متوجه این وجوه سازیم. به عبارت دیگر، کلاس درس را به زندگی او کشانده‌ایم. عادت به فکر کردن را برایش عادی کرده‌ایم، فکر کردن را جزئی از

به همین ترتیب، در دفعات بعدی از آن‌ها خواستم شکل‌های دیگری را بیابند که می‌توان با استفاده از تای کاغذ رسم کرد. بعضی‌ها آدم را مثال می‌زدند و بعضی دیگر مثال‌های نقض می‌آوردند که آدم را نمی‌شود دقیقاً نصف کرد. شاید فردی یک طرف صورتش خالی داشته باشد و شاید دستش شکسته باشد! به شایدهای بچه‌ها احترام می‌گذاشتم و اجازه می‌دادم مثال‌های خودشان را بیابند. برای من این مهم بود که به مفهوم تقارن نزدیک شوند.

لا به لای بحث‌هایی که در دفعات متعدد طی بازی با «خط تا» و نقاشی شکل می‌گرفت، به عبارت «نصف شدن» بسیار برمی‌خوردم. چون «خط تا» شکل را به دو نیمه مساوی تقسیم می‌کرد، این اشتباه پیش می‌آمد که هر خطی شکل را نصف کند، خط تقارن است. برای اینکه این اشتباه، از همان اول از ذهن بچه‌ها بیرون بیاید، یک مسابقه گذاشتم و گفتم: «بچه‌ها! چه کسی می‌تواند یک خانه بکشد که دو طرفش درست مثل هم باشد؟ می‌توانید از وسط دفترهایتان هم استفاده کنید». ناخودآگاه عده‌ای خانه‌هایی کشیدند که از یک طرف دودکش داشت و از طرف دیگر نه. بعد با هم قرار گذاشتیم امتحان کنیم ببینیم درست کشیده‌اند یا نه. روش امتحان کردن هم همان مدل کپی کردن با مداد از پشت کاغذ بود. بچه‌ها خودشان به اشتباهشان پی بردند. و به این عبارت رسیدند که هر چه این طرف «خط تا» هست باید آن طرف هم باشد.

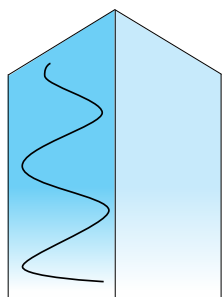
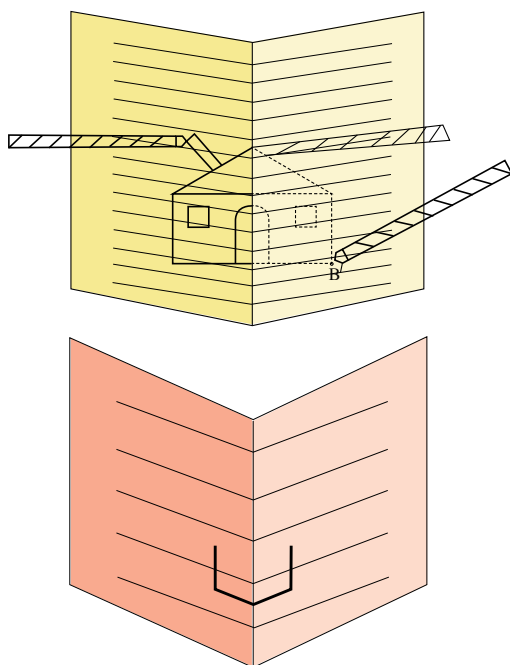


چالش

می‌پرداختم. زوایای مفهومی را که قرار بود مطرح کنم، اول از همه در ذهن خودم پردازش می‌کردم. برداشت‌های احتمالی غلط از آن را در ذهنم تصور می‌کردم و حدس می‌زدم کجای این مفهوم ممکن است دانش‌آموز را به شبهه و اشتباه بیندازد. اگر بگویم که خودم هم می‌شدم عین همان بچه‌ها که در آن کلاس‌اند و از ماجرا هیچ چیزی نمی‌دانند، شاید بی‌راه نگفته باشم.

برای آنکه مفهوم تقارن را به بچه‌ها یاد بدهم، به یک جلسه اکتفا نکردم و فرصت‌های فکر کردن را برای بچه‌ها فراهم کردم تا تقارن را درک کنند؛ البته بدون اینکه بدانند کلمه‌ای به نام تقارن وجود دارد. در جلسه اول از بچه‌ها خواستم شکل‌هایی را مثال بزنند که نصفشان شبیه نیمه دیگر است: کوزه و لیوان اولین کلماتی بودند که به ذهنشان رسیدند.

گفتم: «یک بازی یادتان می‌دهم. یک کاغذ بردارید و مثل من تا کنید! حالا از خطی که تا کردید، یک نیمه کوزه‌ای را بکشید! حالا دوباره کاغذ را تا کنید و با مداد، از پشت کاغذ، نصفه‌ای را که کشیده‌اید پررنگ کنید! تای کاغذ را باز کنید و اثر مدادی را که روی طرف دیگر کاغذ افتاده است پررنگ کنید! حالا بگویید کوزه کامل است یا نه؟!»



■ نمونه دوم

حدس می‌زدند و گاهی غلط. مهم این بود که خودشان را تصحیح می‌کردند و «روند کمتر اشتباه کردن» را پیش گرفته بودند.

این تعریف را که وقتی شکلی را تا کنیم «باید روی خودش بیفتد» به جای «شکل نصف می‌شود» از حرف خود بچه‌ها استخراج کردم. به نظر حرف‌هایی که خود بچه‌ها به آن‌ها می‌رسند، برایشان ماندگارتر از شیوه‌ای است که بخواهند در آن مفاهیم را حفظ کنند.

فایده این آزمون و خطاها در فعالیت‌های مبحث تقارن، آماده‌شدن آن‌ها برای مفاهیم دیگری چون تقسیم، دوران و جابه‌جایی بود.

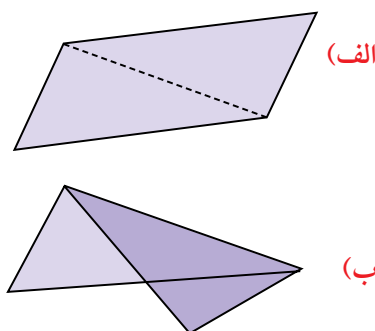
اگر معلمی با دقت به مفاهیم و مثال‌هایی که می‌چیند فکر کند شاید فقط چند جلسه سخت را تجربه کند، بقیه جلسات کلاس را بچه‌ها اداره می‌کنند و معلم فقط نقش هدایت‌گر و گاه آموزش‌دهنده را خواهد داشت. افزایش مشارکت بچه‌ها در کلاس، هر چند ممکن است گاهی به شلوغی و از بین رفتن نظم کلاس بینجامد، اما به راحتی می‌توان این میزان شلوغی را با تدابیری به حداقل رساند؛ مثلاً برای حافظان نظم کلاس جایزه گذاشت. یا از ابزارهای تنبیهی به معنای حذف جایزه استفاده کرد. بنابراین، این انتظار معلم‌ها که دانش‌آموزان کلاس‌هایشان ساکت باشد، انتظاری نابجاست و مانند آن است که دانش‌آموزان، این امواج سرشار از انرژی و حرف را به مجلس اموات دعوت کنیم.

کلاس مال دانش‌آموز است و او باید فرصت «نوخلقی» و «بازچینش حاصل از استنتاج افکار» خود را داشته‌باشد. اگر دانش‌آموز آگاهانه از شیوه‌های تفکر استفاده کند، در واقع، از این به بعد راهکارهای خودآگاهی بیشتری را در مسیر فکر کردن در اختیار خواهد داشت و از این رهگذر، شیوه‌های جدیدی را نیز برای استدلال کردن کشف خواهد کرد. بعضی از دانش‌آموزان با سر و صدای بیشتری از فرصت تخلیه مفاهیمی که یادگرفته‌اند یا از قبل می‌دانند، استفاده می‌کنند و برخی آرام‌تر. نمی‌توان از همه به یک نسبت انتظار داشت.

بی‌شک در مسیر پیدا کردن راه‌حل، نباید دانش‌آموزان را تنها گذاشت، هدایت‌کردن و همه را رصد کردن به معلم امکان می‌دهد تا بفهمد مسیر رشد و شکوفایی هر کدام از دانش‌آموزانش با چه مدل از یاددهی باز خواهد شد. برای همین است که گفتیم: «خود راه بگوید که چون باید رفت».

یک نمونه نقض دیگر که برای نصف شدن مطرح کردم، متوازی‌الاضلاع بود. از قطر آن را نصف کردم. به بچه‌ها گفتم: «عین متوازی‌الاضلاع مرا بکشید و حالا آن را امتحان کنید» - طبق روشی که یاد گرفته و خودشان کشف کرده بودند، از نظر آن‌ها هر خط تقارن، شکل را نصف هم می‌کرد. پس به نظر آن‌ها (و البته به اشتباه) هر خطی که شکلی را نصف می‌کرد، باید خط تقارن هم می‌بود.

بنابراین رفتند سراغ قطر متوازی‌الاضلاع و آن را «خط تا» قرار دادند و بلافاصله دست به اعتراض بلند کردند که: «خانم اجازه، اینکه نمی‌شود!» تازه آن‌جا بود که برایشان گفتم «خطی که شکل شما را نصف می‌کند با خطی که منظور ماست و اسمش خط تقارن است فرق دارد.»



گفتم: «بروید و فکر کنید که چرا؟! و شکل‌های دیگری پیدا کنید که خط نصف‌کننده آن‌ها، خط تقارنشان نباشد!»

دفعه بعد وقتی کاملاً ذهنشان درگیر یافتن شکل‌های متقارن و نامتقارن شده بود، روی تخته شکل‌های سخت‌تر کشیدم و خواستم خط تقارنشان را پیدا کنند، یا برعکس، نیمه یک شکل را می‌کشیدم و از آن‌ها می‌خواستم حدس بزنند اگر نیمه دیگر آن از روی خط تقارن کامل شود چه شکلی ایجاد می‌شود.

باز در مراحل پیشرفته‌تر از آن‌ها خواستم خط تقارن شکل‌های هندسی را پیدا کنند. مثلاً در مورد مربع گفتم خط تقارن می‌تواند آن را نصف کند اما شما خطی دیگر پیدا کنید که آن را نصف کند و خط تقارن نباشد.

در مرحله‌های بعد از آن‌ها خواستم یک شکل را با فاصله مثلاً یک سانت از خط تای کاغذ بکشند و سپس حدس بزنند متقارن آن شکل کجا خواهد افتاد و بعد آن را با روش کپی امتحان کنند. گاهی درست

نقدی بر یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی روش قرار دادن دانش‌آموزان در گروه‌های متفاوت است تا در کنار یکدیگر تکالیفشان را انجام دهند. اگر نظر ده معلم را در مورد یادگیری مشارکتی جویا شوید با دیدگاه‌های متفاوتی در این زمینه روبه‌رو خواهید شد و پاسخ‌های متعددی دریافت خواهید کرد. برخی از معلمان به این روش اعتماد زیادی دارند، در حالی که تعداد دیگری به‌ندرت و هر از گاهی این روش را به‌کار می‌برند. واقعیت این است که معلم برای ایجاد یادگیری مشارکتی کارآمد و مؤثر، باید زمان زیادی را به این کار اختصاص دهد. اینکه دانش‌آموزان را در چند گروه قرار دهیم و از آن‌ها بخواهیم تکالیفشان را با هم انجام دهند، کار ساده‌ای است، اما این یادگیری مشارکتی واقعی نیست. بلکه لازم است به دانش‌آموزان نقش‌هایی برای اجرا در گروه داده شود. اطلاعات ارائه شده باید جالب و چالش‌برانگیز باشند.

کاربرد بیش از حد یادگیری مشارکتی خستگی و بروز مسائلی میان دانش‌آموزان را در پی دارد. اکثر ما تجربه حضور در گروهی را داشته‌ایم که یک یا تعداد بیشتری از اعضای آن از هرگونه مسئولیتی شانه خالی می‌کردند. متأسفانه در یادگیری مشارکتی، بسیاری از معلمان در تمایز قائل شدن میان دانش‌آموزان گروه با مشکل مواجه می‌شوند. آن‌ها بدون در نظر گرفتن اینکه آیا تنها یک دانش‌آموز تمام کارها را انجام داده است یا همه دانش‌آموزان در کار مشارکت داشته‌اند، به همه اعضای گروه نمره یکسان می‌دهند. از طرف دیگر، تلاش معلمان برای تمایز قائل شدن میان دانش‌آموزان می‌تواند بروز احساسات ناخوشایند و مشکلات بیشتر را در پی داشته باشد.

در دنیای تجارت، تبدیل شدن به گروهی با کارایی بالا، از مهارت‌های لازمه پیشرفت است. شرکت‌ها به دنبال افرادی هستند که بتوانند در محیط جمعی، به‌صورت مؤثر کار کنند. فعالیت‌های یادگیری مشارکتی کارآمد در کلاس درس می‌تواند مهم‌ترین مؤلفه کار گروهی را به دانش‌آموزان بیاموزد.

نکات و فنون

بسیار خوب، شما چگونه از یادگیری مشارکتی، به‌طور مؤثر، بهره می‌گیرید؟ همان‌گونه که قبلاً گفته شد، باید در گروه به هر یک از دانش‌آموزان نقشی داده شود. هر نقش باید بخشی از کل کار را ارائه کند. این تقسیم کار به هر دانش‌آموز کمک می‌کند بدانند چه کاری باید انجام دهد و به معلم نیز کمک می‌کند که در انتهای درس نمرات منصفانه‌تری به اعضای گروه بدهد.

معلم باید شرایط را طوری فراهم کند که دانش‌آموزان بتوانند نسبت به تلاش‌های هر یک از اعضای گروه ابراز احساسات کنند. مثلاً می‌توان با توزیع برگه‌هایی در میان دانش‌آموزان، از آن‌ها خواست به میزان مشارکت خود و سایر اعضای گروه، به‌صورت کاملاً محرمانه، نمره دهند. اگر تعداد زیادی از اعضای گروه مشارکت نکردن دانش‌آموزی را تأیید کردند، این ادعا در کنار مشاهدات خود معلم، در دادن نمره به وی کمک می‌کند.

فعال نگه‌داشتن گروه‌ها نیز مهم است. درس مربوط به یادگیری مشارکتی را باید به بخش‌هایی تقسیم کرد و دانش‌آموزان را از زمان شروع بخش بعدی درس مطلع کرد. در ضمن، معلم باید با قدم زدن در کلاس، فعالیت همه گروه‌ها را زیر نظر داشته باشد.



نوشته
ملیسا کلی
ترجمه
الهام سلیمی



منبع
<http://www.netplaces.com/new-teacher/a-variety-of-teaching-methods/cooperative-learning.htm>

ضرورت گذار از تکنولوژی آموزشی به تکنولوژی یادگیری

اشاره

در شماره قبل به اختصار توضیح دادیم که به دلیل تغییرات سریع دانش در عصر حاضر، آموختن در سال‌های نخستین زندگی و مصرف چنین آموخته‌هایی در طول عمر فرد میسر نیست؛ زیرا کمیت و کیفیت دانش با سرعتی بیشتر از عمر ما کهنه و فرسوده می‌شود و ما هر آن به دانش جدید و متناسب با شرایط روز نیاز داریم. اینک به دنباله مطلب توجه کنید که نیاز به چنین تغییری را از ابعاد دیگر مورد بحث قرار داده است.

کلید واژه‌ها:

یادگیری
خودگسترش،
یادگیری
خودگردان^۲

حدود و ثغور آموختنی‌های فرد براساس نیازهای کاری‌اش مشخص می‌شود. همچنین، در یادگیری‌های خودگردان و دائمی، حتماً نیاز نیست که شخص در زمانی خاص به مکانی معین (مثل مدرسه یا دانشگاه) برود و موضوعی را یاد بگیرد. در حالی که در محیط مدرسه، یا محیط آموزشی که در آن درسی ارائه می‌شود، معلم تنها یاددهنده اصلی است. در این شرایط، هر چه را که او می‌خواهد یاد می‌دهد، نه آنچه را که یادگیرنده در پی آن است (Mahoney, 2001).

در هر صورت می‌توان گفت که در «فرایند آموزش» یک موضوع نیز، نوعی یادگیری صورت می‌گیرد. در حالی که در «فرایند یادگیری» خودگردان، در شرایط همراه بودن با اطلاعات و یادگیری برای رفع

به‌جای استفاده از تکنولوژی آموزشی، به سمت بهره‌گیری از تکنولوژی یادگیری پیش برویم. برای روشن شدن بیشتر مطلب، بهتر است نخست به تمایزات اصلی و شاخص میان «یادگیری» از طریق «آموزش» دیدن و «یادگیری» از نوع «خودجوش» و «خودگردان» بپردازیم.

یکی از تمایزات اصلی در نوع یادگیری‌ها این است که در یادگیری از نوع آموزش دیدن، هرگونه فراگیری تنها در شرایط رسمی و با امکاناتی خاص فراهم می‌شود، اما در یادگیری‌های خودگردان، فرد می‌تواند از منابع دلخواه و مختلف در زمان‌ها و مکان‌های متفاوت یاد بگیرد. در یادگیری خودگردان،

سوالی که در اینجا پیش می‌آید این است: ضرورت اینکه جامعه باید از تکنولوژی آموزشی به سوی تکنولوژی یادگیری پیش برود، چیست؟ پاسخ این سؤال برمی‌گردد به همان دیدگاه‌های اریک فروم در مورد مفهوم آموزش و مفهوم یادگیری. از دیدگاه وی، آموزش هر موضوعی، در نهایت، محصولی را برای داشتن اطلاع به دست می‌دهد. اما یادگیری‌های ضروری، و مبتنی بر نیازهای کاری و زندگی روزمره، حاصل همراه بودن با دانش است. با توجه به همین مفاهیم آموزشی و یادگیری، ضرورت پیش آمده در قرن حاضر ایجاب می‌کند که برای شتاب دادن به سرعت یادگیری‌های مفید، مؤثر و درخور،

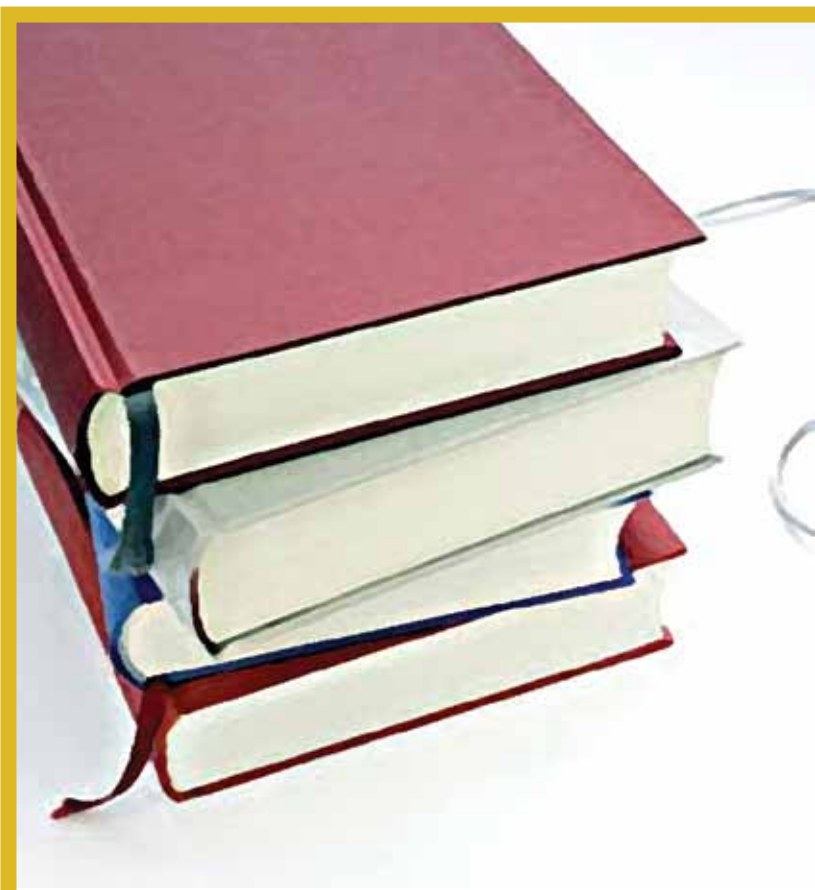
در فرایند یادگیری خودگردان، در شرایط همراه بودن با اطلاعات و یادگیری برای رفع نیازها و مشکلات فردی، یادگیری موضوعات در کنترل و اختیار یادگیرنده است و به تناسب سرعت و توان یادگیری او صورت می‌گیرد

بالا ببرند. چنین نوعی از یادگیری در حین کار و معیشت بیشتر مطرح می‌شود. ولی در نظام آموزشی، کار و مشغله معمولاً بعد از یک دوره آموزشی پیش می‌آید و در این شرایط کاری، ممکن است اصول و مبانی آموخته شده به‌طور کلی یا جزئی با نیازهای عملی در کار بی‌ربط باشند یا نسبت به نیازهای جاری کهنه جلوه کنند.

در وضعیت کاربری اطلاعات آموخته شده، شرایط طوری پیش می‌رود که اطلاعات فراگرفته شده دیگر قابل استفاده نیستند. در حالی که در یادگیری‌های تدریجی و مادام‌العمر، یادگیری باید در خلال انجام کارهای عملی صورت پذیرد.

بنابراین، یادگیری هر موضوعی با توجه به نیازهای پیش آمده فردی و موضعی صورت می‌گیرد. نتیجه یادگیری‌ها در این صورت، در عمل به کار و شرایط و نیازهای پیش آمده برای اطلاعات لازم بر می‌گردد. در گرفتن همین موضع برای اولویت‌های یادگیری است که معنی آموخته‌های هر کس با دیگری متفاوت است و انتخاب‌های بیشتری را سر راه قرار می‌دهد؛ انتخاب‌هایی که ضمن تدریجی کردن یادگیری‌های لحظه‌ای، بیشتر و بهتر به نیازهای زندگی مربوط می‌شوند و محصولی پرنرنگ‌تر ارائه می‌دهند و زندگی را در رابطه با آموخته‌های فرد معنادار می‌سازند.

در هر نظام آموزشی، فرد باید مطالب از قبل تعیین شده‌ای را بیاموزد. در حالی که حاصل یادگیری خودگردان و پویا، از زندگی روزمره ریشه می‌گیرد و برای بهبود آن پیش می‌رود. در هر نظام آموزشی، برای آموختن مطالب، از منابع محدودی



در دنیای امروزی که کشورها به سوی خصوصی‌سازی پیش می‌روند و نفوذ دولت در شرکت‌ها رفته‌رفته کم می‌شود، فراگیری توسط افراد و راهبرد آن توسط شرکت‌ها و خود کارکنان، با توجه به نیازهایشان، مشخص می‌شود. در حالی که در یادگیری‌های ناشی از آموزش، موضوعات و میزان یادگیری با توجه به اقتضای نظام آموزشی خاص، تعیین می‌شود.

از همه مهم‌تر، آنچه در نظام‌های آموزشی کنونی به فراگیری در می‌آید، ممکن است مورد نیاز جامعه یا مربوط به شرایط روز نباشد. دنیای پر رقابت امروزی، با توجه به رشد سریع علم، نیازمند شرایطی است که افراد به‌طور دائمی دانش تخصصی و موردی‌شان را

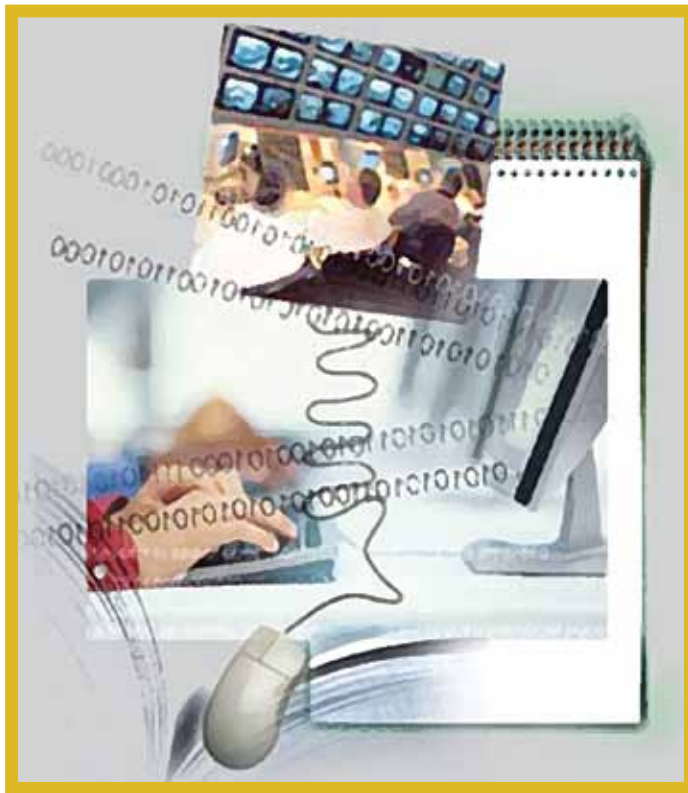
نیازها و مشکلات فردی، یادگیری موضوعات در کنترل و اختیار یادگیرنده است و به تناسب سرعت و توان یادگیری او صورت می‌گیرد. با توجه به نیازهای ضروری و متنوع امروزی، لازم است که شخص بتواند متناسب با نیازهایش، آنچه را می‌خواهد یاد بگیرد و در زندگی خود از آن بهره‌برد و محصول یادگیری خود را برای معیشت خویش به کار بندد.

این در حالی است که در یادگیری‌های حاصل از آموزش، زمان و سرعت تدریس را معلم و نظام آموزشی، با انتقال دادن دانش به فراگیرنده، بر اساس طرح درس و محتوایی از قبل برنامه‌ریزی شده تعیین می‌کنند. در یادگیری‌های غیررسمی و آزاد چنین روندی میسر نیست. از لحاظ کاربری،

دانش، می‌توان میل به یادگیری را به نوعی در فرد درونی ساخت که خود بر اساس نیاز و علاقه خویش مشتاقانه برای پاسخگویی به شرایط و مشکلات جامعه خود بکوشد (Fromm, 1978).

طبیعتاً این نوع یادگیری از اختیار فردی دیگر خارج می‌شود. هرکس می‌کوشد با به‌کارگیری خلاقیت‌های فردی، خود را با شرایط پویای دنیای فعلی تطبیق دهد و نیازمندی‌های کاری خود را در عمل مرتفع سازد. البته در این حالت، وجود نظام‌های مناسب برای دستیابی به این مهم نیز، امری اساسی به‌شمار می‌رود. نظام‌های دیوان‌سالارانه که برای پاسخگویی به نیازهای فعلی انعطاف لازم را ندارند، نمی‌توانند خود را با شرایط جدید محیط‌های یادگیری به روز تطبیق دهند.

تنها زمانی می‌توان به توسعه و پیشرفت پویا و پیوسته دست‌یافت که به‌جای نظام‌های آموزشی نظام‌های یادگیری را در سازمان‌های کاری - تخصصی، به‌طور دائمی و در شرایط موجود، در محیط‌های فراهم آمده به‌منظور یادگیری کاربران و مراجعان نیازمند به اطلاعات در خور، مستقر ساخت. در چنین محیط‌هایی خواهد بود که یادگیری خودگسترانه به کمک تکنولوژی یادگیری، و نه از نوع تکنولوژی آموزشی، به هویت‌دهی افراد در کاربردهای عملی و روزمره زندگی و کار، معنایی تازه خواهد بخشید.



«منبع محور» و دائمی، فرد می‌تواند از هر منبعی که در خور نیازهای اوست، استفاده کند. در این نوع یادگیری‌ها، نیازی به واسطه نیست. در حالی‌که در یادگیری حاصل از فرایند آموزش، برای آموزش هر موضوع حتماً به‌وجود معلم نیاز است؛ معلمی که به عنوان یک واسطه یادگیری، تنها می‌تواند اطلاعات محدود، از پیش تعیین شده و معینی را به فراگیرندگان خود انتقال دهد. این در شرایطی است که حتی صرفاً با تکیه بر یک تعداد مفاهیم معین، نمی‌توان با نیازهای در حال تغییر دنیای حاضر مواجه شد. بر اساس دیدگاه همراه بودن با

استفاده می‌شود و وسعت یادگیری نیز به همان منابع محدود است. اگر هم محدودیت آن را در مقایسه با کاربرد آن در نظر بگیریم، مسلماً در کاربرد آموخته‌ها محدودیت به‌وجود می‌آید. امروزه افراد به‌خاطر داشتن مشغله‌های زیاد و کمبود وقت نمی‌توانند به جاهایی خاص از جمله مدرسه و دانشگاه، برای رفع نیازهای یادگیری خود رجوع کنند و موضوع مورد نیاز خود را یاد بگیرند (اسکات، ۱۳۸۳).

از آن گذشته، مطالب ارائه شده در نظام‌های آموزشی مدرسه و دانشگاه از قبل تعیین شده و مشخص‌اند. در حالی‌که در یادگیری

یادگیری خودگسترانه به کمک تکنولوژی یادگیری، و نه از نوع تکنولوژی آموزشی، به هویت‌دهی افراد در کاربردهای عملی و روزمره زندگی و کار، معنایی تازه خواهد بخشید

پی‌نوشت

1. Self Development
2. Self Regulation

۱. اسکات، آ. (۱۳۸۳). مراکز یادگیری: راهنمای گام به گام برنامه‌ریزی، مدیریت و ارزشیابی یک مرکز مواد و منابع سازمانی. ترجمه محمد رضا افضل‌نیا. انتشارات تزکیه. تهران.

2. Fromm, E. (1978). To have and to be. London: Abacus.

3. Mahoney, J. (2001). What is informal education? in L.D. Richardson & M. Wolfe. (eds). Principles and Practice of Informal education, pp. 4-16 London & N.Y : Routledge.

تبدیل انرژی نورانی به مکانیکی

مخاطبان: دانش‌آموزان دوره متوسطه و مراکز تربیت معلم
موضوع: فیزیک
هدف: نشان دادن تبدیل انرژی‌ها به یکدیگر (مانند انرژی نورانی به مکانیکی)، و شناسایی اصل بقای انرژی



وسایل مورد نیاز

۱. یک عدد پایه چوبی یا پایه سنگی دایره‌ای شکل؛
۲. یک عدد پره دوچرخه؛
۳. یک عدد لوله آزمایش؛
۴. یک عدد درپوش لاستیکی هم‌قطر با دهانه لوله آزمایش؛
۵. یک قطعه نوار حلیبی؛
۶. یک صفحه مدرج؛
۷. یک عدد چراغ قوه پر نور.

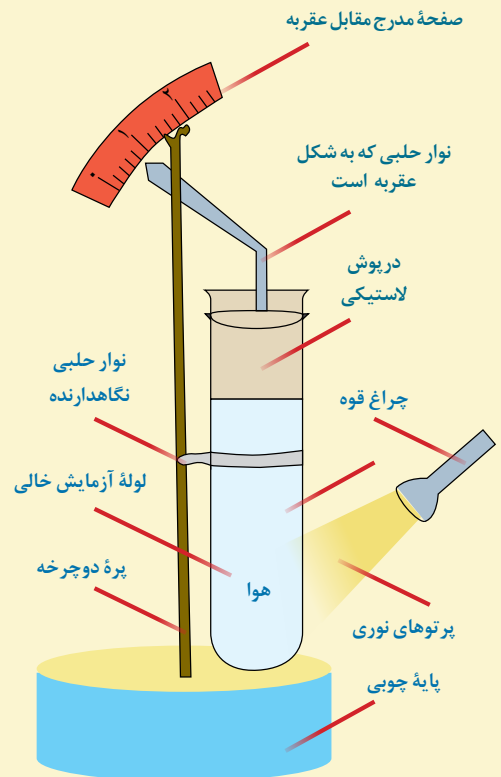
روش ساخت

۱. ابتدا پره دوچرخه را در پایه چوبی فرو می‌بریم و محکم می‌کنیم.
۲. با یک قطعه نوار حلیبی لوله آزمایش را به پره دوچرخه متصل می‌سازیم.
۳. درپوش لاستیکی را کمی چرب می‌کنیم و در دهانه لوله آزمایش قرار می‌دهیم.
۴. روی درپوش لاستیکی لوله آزمایش از قبل با نوار حلیبی شاخصی مانند عقربه را جاسازی می‌کنیم.
۵. روی پره دوچرخه صفحه مدرج را مطابق شکل درست می‌کنیم و در مقابل عقربه قرار می‌دهیم.

روش استفاده

اگر چراغ قوه روشن را مقابل قسمت پایین لوله آزمایش که از هوا پر است قرار دهیم، بعد از چند دقیقه هوای گرم و منبسط شده داخل آن، به پیستون و عقربه متصل به آن، فشار وارد می‌کند. در نتیجه، پیستون بالا می‌رود. میزان بالا رفتن آن را صفحه مدرج مشخص خواهد کرد. با این آزمایش، تبدیل انرژی نورانی به انرژی گرمایی و سپس به انرژی مکانیکی را مشاهده می‌کنیم. این آزمایش تأییدی است بر قانون بقای انرژی.

تذکر
اگر بدنه لوله آزمایش
دوده‌اندود باشد، آزمایش
سریع‌تر جواب می‌دهد.
(چرا؟)



میزگرد آموزشی ابزار

مبانی
آموزش،
حرفه
معلمی

تألف و ترجمه
دکتر نییره شاه‌محمدی
افشین چمن‌آرا

اشاره

مدارس محیط‌هایی اجتماعی و قراردادی هستند که عناصر تشکیل‌دهنده آن دانش‌آموزان، معلمان و شرایط یادگیری هستند. چنین محیطی، لازم است به‌طور مداوم بازسازی و در فرایندی مداوم، منظم و خودپایدار به‌سازی شود. این مهم نه با دستور یا پیشنهاد، کنترل منابع یا نظارت و ارزشیابی نیروی انسانی، بلکه با «ترویج یادگیری» به‌معنی گسترش مهارت‌های بازبینی عملکردها و واکاوی پیش‌فرض‌های ذهنی معلمان و مشارکت آن‌ها در تبیین آرمان، کسب آگاهی و توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای خود ممکن است. لیب‌من، لازمه پرورش حرفه‌ای مؤثر معلمان را مشارکت آن‌ها در پژوهش‌های حین عمل، بازخورد و بازاندیشی‌های برگرفته از تجربه‌های همکاران در گفت‌وگوی چند جانبه و حرفه‌ای می‌داند. به‌زعم او، معلمان در این فرایند قادرند درباره تجربه‌های آموزشی فردی و گروهی یکدیگر عمیق‌تر تفکر کنند و آموختن برای بهتر زیستن (با تأکید بر زندگی حرفه‌ای معلمان و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان) را از طریق تعامل با یکدیگر ترویج کنند. در این راستا، یکی از روش‌های متداول، اجرای میزگردهای آموزشی معلمان است.

میزگرد آموزشی چیست؟

میزگرد آموزشی یکی از با ارزش‌ترین روش‌هایی است که در مدرسه، سطح منطقه، استان یا کشور، برای افزایش مهارت‌های آموزشی معلمان و توسعه فرهنگ همکاری بین آنان به‌کار می‌رود. در این روش، مدیران و معلمان منطقه به‌صورت شبکه‌ای با یکدیگر کار و

کلید واژه‌ها:

ترویج
یادگیری،
بازخورد،
بازاندیشی،
عملکرد

معلم و دانش‌آموزانش را به نقد و بررسی می‌گذارند. تماشای وقایع کلاس درس از نزدیک، به همراه کارگروهی منظم، به رشد و ارتقای آموزش و یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند.

مزایا

معلمان غالباً سؤال می‌کنند آیا برگزاری این میزگردها به افزایش میزان یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند؟ آیا نمرات امتحانی آن‌ها را بالا می‌برد؟ و به‌طور خلاصه مزایای آن چیست؟

در پاسخ می‌توان به نکات زیر اشاره کرد:

- میزگردهای آموزشی به معلمان، مدیران و بازرسان کمک می‌کند به روش منظم و هدفمندی به کلاس درس بنگرند.
- هدف این روش ارائه بازخورد به معلم نیست، بلکه هدف اولیه آن مشاهده معلمان و مقایسه تجربیات آموزشی آن‌ها با معلمانی است که آن‌ها را مشاهده کرده‌اند.
- در میزگردهای آموزشی صحبت از معلم خوب یا ضعیف نیست، بلکه کانون توجه فرایندی است که در کلاس رخ می‌دهد و باعث می‌شود دانش‌آموزان بیشتر درگیر یادگیری شوند.
- از آنجا که معلمان کمتر فرصت دارند به مشاهده بپردازند و در زمینه آموزش کلاسی و یادگیری بازخورد دهند، این فرایند زمانی

مشورت می‌کنند. فرض اساسی این روش آن است که معلمان، مدیران، راهنمایان تعلیماتی، بازرسان آموزشی و سایر بازدیدکنندگان، مفهوم آموزش با کیفیت بالا را از طریق مشاهده معلمان و دانش‌آموزان در فرایند آموزش و بحث و گفت‌وگوی معنی‌دار، پس از مشاهده و تجزیه و تحلیل اطلاعات، درک کنند و درباره بهبود عملکرد آموزش نکاتی بیاموزند. به‌عبارت دیگر، میزگرد آموزشی، فرایندی کاملاً طراحی شده است که در آن به‌جای صحبت درباره خوب یا بد یا ضعیف بودن معلمان، زمان قابل توجهی صرف مشاهده دانش‌آموزان می‌شود و بر این موضوع تمرکز می‌کند که «در کلاس درس چه جریانی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان در فعالیتی چالش‌انگیز درگیر شوند؟ تفاوت این فرایند با زمانی که یادگیری در کلاس اتفاق نیفتاده است چیست؟»

فرایند میزگرد آموزشی مثالی از تجربه عملی خاص است. نکته کلیدی در این روش آن است که هر دانش‌آموز به کسب تجربه و بهبود عملکرد آموزشی خود می‌پردازد. همچنین، سایر اعضای میزگرد بیشتر وقت خود را در کلاس‌های درس می‌گذرانند و به آموزش‌هایی که معلم انجام می‌دهد به دقت نگاه می‌کنند و عملکرد هر

رشد حرفه‌ای معلمان

برای تحلیل کار و درک چرایی فرایندها به معلمان می‌دهد. همچنین، به مدیران بصیرتی می‌دهد در مورد آنچه که برای حمایت از آموزش و یادگیری با کیفیت نیاز است.

- میزگرد آموزشی مفهومی از یک تجربه حرفه‌ای را به ارمغان می‌آورد.
- در این روش، معلمان از قضاوت‌های کلی و مبهم می‌پرهیزند و با زبان دقیق مسائل را مطرح می‌کنند.
- در این شیوه، هنگام بررسی نقادانه کلاس و شیوه تدریس معلم، او را سرزنش نمی‌کنند، بلکه همواره برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان پیشنهادهایی ارائه می‌دهند.
- فایده اصلی این روش، مشورت و گفت‌وگوی پایانی معلمان

مشاهده‌گر و نیز خوداندیشی‌های بعدی آن‌هاست.

- این روش فرصتی ایجاد می‌کند تا کارکنان آموزشی مدرسه خردمندانه بیندیشند که چگونه از آموزش و پرورش با کیفیت حمایت و خردمندانه عمل کنند.
- میزگرد آموزشی انرژی مثبتی در میان اعضای محیط آموزشی به وجود می‌آورد. مادامی‌که معلمان برای مشاهده و تبادل نظر با همکارانشان فرصت داشته باشند و ارزیابی در مورد روش تدریس آن‌ها در کار نباشد، هر یک از آنان می‌توانند به انگیزه پیشرفت بالاتری دست یابند و احساس موفقیت کنند.

■ **کارکردهای میزگرد آموزشی**
میزگرد آموزشی می‌تواند به‌عنوان فرایندی سازمانی، فرایندی از یادگیری در فرایند فرهنگ‌سازی شناخته شود.

۱. میزگرد آموزشی به‌عنوان فرایندی سازمانی

مدیران مدرسه‌ها به‌ندرت تعریف مشترک و روشنی از آنچه که واقعاً آموزش با کیفیت بالا محسوب می‌شود، دارند. لذا میزگرد آموزشی به آن‌ها کمک می‌کند به زبان و درک مشترکی در این زمینه برسند. معلمان هم همواره

در میزگردهای آموزشی صحبت از معلم خوب یا ضعیف نیست، بلکه کانون توجه فرایندی است که در کلاس رخ می‌دهد و باعث می‌شود دانش‌آموزان بیشتر درگیر یادگیری شوند





می‌کوشند تا حریم خصوصی کلاس درس خود را حفظ کنند و با شک و تردید در کلاس‌هایشان را به روی افراد بیرونی باز می‌کنند؛ اما اگر بدانند نتایج حاصل از مشاهده کلاس‌هایشان و مشاوره‌های ارائه شده، برای کار کلاس و دانش‌آموزانشان مفید است، مقاومتشان می‌شکند.

**یادگیری میزگرد
آموزشی با زبان
(بحث و گفت‌وگو)
درگیر و بر نتایج
رفتاری متمرکز
می‌شود**

که از ابتدا باید معین شود هدف از این کار مشاهده و ارزیابی معلمان نیست.

مشاهده یک کلاس و روش تدریس معلم آن، معمولاً به‌طور داوطلبانه یا به‌صورت درخواستی انجام می‌شود. در شرایط ایده‌آل، معلمان مشاهده‌گر از بین معلمان سرآمد یک مدرسه یا منطقه یا استان انتخاب می‌شوند و افراد کارآموده‌ای هستند که توانایی آن‌ها در ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کلاسشان به اثبات رسیده است. به این نکته باید اشاره شود که هر معلمی ممکن است کلاس خود را به‌عنوان مکان اجرای میزگرد پیشنهاد کند. حال با توجه به آنچه ذکر شد، مراحل اجرای میزگرد چیست؟

*

در شماره آینده به توضیح این مراحل می‌پردازیم.

میزگرد آموزشی با زبان (بحث و گفت‌وگو) درگیر و بر نتایج رفتاری متمرکز می‌شود.^۴

■ چگونه میزگرد برگزار کنیم؟
میزگرد آموزشی می‌تواند با گروه‌های متفاوتی برگزار شود. برخی از گروه‌ها تنها با حضور سرپرستان شکل می‌گیرند، برخی از مدیران یک منطقه که از مدارس یکدیگر بازدید می‌کنند تشکیل می‌شود و ترکیب دیگر آن متشکل از مدیران و معلمان است که از مدارس دیگر بازدید می‌کنند.

هر معلم حداقل یک بار در طول سال تحصیلی در میزگرد آموزشی شرکت می‌کند. لازم است معلم راهنما (فردی که همکارانش به‌عنوان یک حرفه‌ای به او احترام می‌گذارند) میزگرد را اداره کند. مدیران هم می‌توانند میزگرد را هدایت کنند، اما نکته مهم آن است

۲. میزگرد به عنوان فرایند یادگیری
اکثر معلمان برای بهبود آموزش‌های مدرسه‌ای تنها از دانش و مهارت محدود خود استفاده می‌کنند. میزگرد آموزشی به آن‌ها کمک می‌کند تا دانش و مهارت خود را به‌روزرسانی کنند و در کلاس درس به‌کار گیرند. به‌معنای دیگر، با این روش خلأهای آموزشی شناسایی و راه‌هایی برای بهبودی آن‌ها ارائه می‌شود.

۳. میزگرد آموزشی به عنوان فرایند فرهنگ‌سازی
از آنجا که زبان به شکل‌گیری فرهنگ مشترک کمک می‌کند، لذا میزگرد آموزشی در شکل‌گیری یک زبان مشترک در زمینه تجربه مورد مشاهده، به شرکت‌کنندگان کمک می‌کند. به‌عبارت دیگر،

منبع.....

۱. سرکار آرانی، محمدرضا (۱۳۸۹). فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکرد تربیتی. انتشارات مدرسه. تهران.
2. Mike Grote, (2007) "A Brief Over View of Instructional Rounds", MikeGrote@me.com
3. United for Success Academy(2009) "Teachers Observing Teachers Instructional Rounds", Edutopia, Canada
4. Teitel, Lee (2009) "Improving Teaching and Learning Through Instructional Rounds", Harvard University Press, Article 157



استفاده از پاورپوینت در آموزش

**پاورپوینت فقط
جای مطالب مهم
است نه کل مقاله
یا کل درس. خیلی
از ارائه دهندگان
به این نکته
توجه نمی کنند
و کل مطالب
را در صفحات
پاورپوینت جا
می دهند**

بسیار رنگی سردرگم و کلافه می شوند.

● نکته دوم

به محتوای مطلب توجه کنید. بسته به اینکه محتوای سخنرانی یا ارائه شما علمی، فنی، هنری، مدیریتی و... باشد، ساختار پاورپوینت تغییر می کند. در سخنرانی های علمی و فنی مخاطبان ترجیح می دهند زودتر به اصل موضوع پرداخته شود. آنان طرفدار حاشیه پردازی نیستند. پس پاورپوینت شما باید شامل نکات مهم ارائه باشد.

● نکته سوم

به شدت از افکت های انیمیشن پرهیزید. البته این موضوع باز هم به مخاطب برمی گردد. اگر مخاطب کودک باشد، از صفحات و نوشتاری چرخشی لذت می برد، ولی اگر این اتفاق در ارائه های علمی و فنی بیفتد، نشان دهنده غیر حرفه ای بودن شماست. شاید در اولین برخورد با پاورپوینت از انیمیشن های آن لذت ببرند، ولی استفاده زیاد آن ها باعث سردرگمی مخاطب می شود. بهتر است تنها تیتراژ یا مطالب مهم با افکت خاصی نشان داده شود.

● نکته چهارم

توجه کنید پاورپوینت فقط جای مطالب مهم است نه کل مقاله یا کل درس. خیلی از ارائه دهندگان به این نکته توجه نمی کنند و کل مطالب را در صفحات پاورپوینت جا می دهند. این کار فلسفه استفاده از پاورپوینت را از بین می برد. شما از پاورپوینت استفاده می کنید تا مطالب مهم را در ذهن مخاطب حک کنید، نه اینکه او را مجبور کنید زمان ارائه را صرف خواندن صفحات پاورپوینت کند. همچنین، با این کار مخاطب جذب خواندن صفحات پاورپوینت می شود و دیگر به سخنرانی شما گوش نمی کند.

■ چطور یک پاورپوینت خوب بسازیم؟

یکی از بهترین ابزارهای سمعی و بصری ارائه و سخنرانی پاورپوینت است. امروزه اکثر سخنرانان در همایش ها برای انتقال هرچه بهتر مطالب خود از پاورپوینت استفاده می کنند. حتی استادان دانشگاه و معلمان مدارس برای آموزش از این نرم افزار استفاده می کنند تا مخاطب محتوا را به بهترین شکل درک کند.

آیا ساختن چند صفحه متحرک را می توانیم پاورپوینت بنامیم؟ آیا هر ساختاری برای پاورپوینت مناسب است؟ آیا بسته به انواع مخاطبان باید صفحات متفاوتی بسازیم؟ اصلاً چطور می شود پاورپوینتی تأثیرگذار ساخت؟ ساختن پاورپوینت خوب یک هنر است. هرچه در ساختن صفحات پاورپوینت دقت به خرج دهید و آن ها را مناسب شرایط بسازید، سخنرانی شما تأثیر بیشتری روی مخاطب می گذارد. در این مقاله به چند نکته مهم در ساختن پاورپوینت اشاره خواهیم کرد.

● نکته اول

مخاطب را بشناسید. ببینید برای چه گروهی می خواهید سخنرانی کنید. همان طور که متن سخنرانی و محتوا متناسب با مخاطب تنظیم می شود، ساختار پاورپوینت نیز باید متناسب با مخاطب طراحی شود. برای مثال، وقتی برای گروهی متخصص سخنرانی می کنید، ساختار پاورپوینت رسمی تر است و در آن بیشتر از نمودار و جدول استفاده می شود. در این حالت، اسلایدها از ساختار ساده و تکرنگ بهره می برند. ولی اگر برای آموزش کودکان می خواهید از پاورپوینت استفاده کنید، باید بیشتر از شکل استفاده کنید و رنگ های بیشتری به صفحات بدهید. کودکان بیشتر جذب رنگ می شوند و این فاکتور در تأثیرگذاری مطالب مهم است و برعکس، بزرگسالان در هنگام مواجهه با صفحات

سؤال باید به گونه‌ای باشد که مخاطب لزوم سخنرانی یا مقاله شما را بفهمد. با این کار مخاطبان را بیشتر به سمت خود جذب می‌کنید، چون آن‌ها می‌دانند برای چه باید این سخنرانی را گوش بدهند.

برای مثال، اگر معلمی می‌خواهد از پاورپوینت برای آموزش مبحث «مغناطیس» استفاده کند، بهتر است در اولین اسلایدها به کاربرد «مغناطیس» در زندگی و نقش مهم آن در فناوری‌های نوین اشاره کند تا دانش‌آموزان بدانند برای چه این مبحث را می‌خوانند.



ترفندهای کاربردی در مایکروسافت پاورپوینت

مطمئناً شما نرم‌افزار مایکروسافت پاورپوینت را می‌شناسید. به وسیله پاورپوینت می‌توانید اسلایدهایی از ناگفتنی‌های خود فراهم آورید، آن‌ها را تزئین کنید و در نهایت روی صفحه نمایش یا به کمک یک ویدیو پروژکتور روی پرده به نمایش در آورید. محیط این نرم‌افزار برعکس محیط ورد، جای گرافه‌گویی نیست، بلکه شما در آن رؤس مطالب را می‌گویید و شکل‌ها و نمودارهای خود را نمایش می‌دهید و در نهایت آنچه را در ذهنتان می‌گذرد و در قالب بیان نمی‌کنید، به تصویر می‌کشید. اسلایدهای حاصل، در اصل پوستری از سخنان شما هستند. نکات کلیدی خاصی در پاورپوینت نهفته است که با دانستن آن‌ها می‌توانید به این بوم متحرک، طراوت بیشتری ببخشید. در این ترفند قصد داریم این نکات اساسی و کلیدی را معرفی کنیم.

● نکته پنجم

در هنگام ساختن پاورپوینت به زمان ارائه دقت کنید. وقتی تنها ۱۵ دقیقه برای ارائه به شما زمان می‌دهند ساختن ۳۰ اسلاید پاورپوینت درست نیست. وقتتان را تنظیم کنید تا اسلایدهای بهتری تهیه کنید. اسلایدهای بیشتر لزوماً به معنای تأثیرگذاری بیشتر نیستند.

● نکته ششم

سعی کنید از نمودار، شکل، تصویر، گراف و... بیشتر استفاده کنید. برای مثال، اگر در مورد صرفه‌جویی در مصرف سوخت سخنرانی می‌کنید، سعی کنید مثالی بزنید و عدد صرفه‌جویی را برای مخاطب قابل لمس کنید و آن مثال را در اسلاید خود جای دهید.

● نکته هفتم

بهتر است اولین اسلاید بعد از «عنوان»، اسلایدی باشد که با آن سؤالی در ذهن مخاطب نقش ببندد. این

اسلایدها، در اصل پوستری از سخنان شما هستند. نکات کلیدی خاصی در پاورپوینت نهفته است که با دانستن آن‌ها می‌توانید به این بوم متحرک، طراوت بیشتری ببخشید

چیدمان داخلی هر اسلاید

سعی کنید اکثر تغییر و تحولات موردنظر خود را از طریق روش‌های کلی و استاندارد که پاورپوینت ارائه می‌کند انجام دهید. هر چیز در پاورپوینت در قالب مخصوص خود جای می‌گیرد و همین‌طور نمی‌توان در یک اسلاید شروع به تایپ کرد. باید یک جعبه متنی داشته باشیم و در آن، متن یا تیتراژ موردنظر خود را بنویسیم. برای ارائه و نمایش مجموعه اسلایدهای تان کلید F5 را بفشارید و برای رفتن از یک اسلاید به اسلاید بعدی کافی است یک بار ماوس را کلیک کنید یا دکمه فلش سمت راست یا بالا را بفشارید. F5 نمایش را از اولین اسلاید شروع می‌کند.

ساختن اسلاید و پنهان کردن آن

گزینه Duplicate slide در منوی Insert از اسلاید جاری یک کپی درست می‌کند. ترفند کلیک راست روی آیکن اسلاید برای حذف یا پنهان کردن اسلایدها نیز بسیار کارآمد است؛ امتحانش کنید. Hidden یا پنهان کردن یک اسلاید برای اسلایدهای توضیحی که به کمک Hyperlink به سراغشان می‌رویم ولی نمی‌خواهیم در روال عادی نمایش دیده شوند و فقط در صورتی که رویشان کلیک کنیم نشان داده شوند نیز کلی به کار می‌آید.

اسلایدهای افقی یا عمودی

می‌توانید بگویید اسلایدها Portrait و Landscape باشند. برای این کار سراغ Page Setup از منوی File بروید. نمی‌توان در آن واحد در یک نمایش هم اسلاید عمودی داشت و هم اسلاید افقی. برای چنین هدفی باید دو نمایش جداگانه بسازید و در اولی یک لینک به دومی ایجاد کنید. نمایش اول دارای تنظیم صفحات افقی و نمایش دوم دارای تنظیم صفحات عمودی است. در خاتمه نمایش دوم، دوباره آن را به نمایش اول لینک می‌کنید.

در حین اجرای یک پرزنتیشن، برای متوقف ساختن یا ادامه دادن نمایش در پرزنتیشن کلید S یا علامت + را بفشارید. برای خاتمه نمایش اسلایدها کلید Esc یا کلید Ctrl+Break را بفشارید.

برای رفتن به یک اسلاید با شماره خاص، شماره اسلاید را وارد کنید و Enter را بفشارید. برای رفتن به اسلاید مخفی بعدی از کلید H استفاده کنید.

برای رفتن به اولین اسلاید کلیدهای ترکیبی 1+Enter را بفشارید یا آنکه هر دو دکمه ماوس را هم‌زمان دو ثانیه نگهدارید.



توقف نمایش اسلایدها

برای آنکه در حین نمایش متوقف شوید و یک صفحه با زمینه مشکی رنگ نشان داده شود، کلید B را بفشارید. برای نمایش یک صفحه با زمینه سفید کلید W را بفشارید.

استفاده از اشاره گر ماوس به عنوان پوینتر

برای نمایش یا مخفی کردن اشاره گر ماوس و همین‌طور نوار ابزار Slideshow در حین نمایش، A یا علامت مساوی را بفشارید. (بعضی وقت‌ها علامت سفید اشاره گر ماوس روی زمینه نمایش ما خیلی توی چشم می‌آید). برای تبدیل اشاره گر ماوس به نقطه‌ای رنگی مثل یک پوینتر از کلیدهای ترکیبی Ctrl+P کمک بگیرید.

برای مخفی کردن سریع نوار ابزار Slideshow کلیدهای Ctrl+H و برای خاموش کردن آن ظرف ۱۵ ثانیه Ctrl+U را بفشارید. برای نمایش دوباره اشاره گر ماوس کلیدهای Ctrl+A در خدمت شما هستند.

برای اجرای انیمیشن بعدی یا رفتن به اسلاید بعدی از کلید N استفاده کنید. برای انیمیشن قبلی هم کلید P را بفشارید.

ساختن اسلاید خلاصه مطالب

اگر به‌طور خلاصه، در یک اسلاید بگویید که در اسلایدهای بعدی چه خواهید گفت، اسلاید خلاصه مطالب بسیار کارآمد خواهد بود. برای این کار به نمایش Slide Sorter از منوی View بروید و در آنجا با پایین نگه داشتن کلید Shift اسلایدهای موردنظر برای خلاصه‌سازی را انتخاب کنید. سپس از نوار ابزار Slide Sorter گزینه Summary Slide را انتخاب کنید. این اسلاید خلاصه به‌صورت پیش‌فرض به‌عنوان دومین اسلاید نمایش قرار می‌گیرد و حاوی تیتراژ اسلایدهای منتخب خواهد بود. خلاصه مطالب به‌طور پیش‌فرض دارای رئوس مطالب تیتراژهای اسلایدهای موجود است.

اگر معلمی

می‌خواهد از

پاورپوینت برای

آموزش مبحث

«مغناطیس»

استفاده کند،

بهتر است در

اولین اسلایدها

به کاربرد

«مغناطیس»

در زندگی و

نقش مهم آن در

فناوری‌های نوین

اشاره کند

بهره‌گیری از پژوهش‌های تعلیم و تربیت تطبیقی

برنامه آموزشی و
ریزی

علی پورعلیرضا توتکله
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

اشاره

اصطلاح آموزش و پرورش تطبیقی که برای نخستین بار مارک آنتوان ژولین^۱ آن را مطرح کرد، به بحث درباره ابعاد و عوامل تشکیل دهنده نظام‌های آموزشی و مقایسه آن‌ها از دیدگاه‌های اصول و فلسفه تربیتی، هدف عمده تربیتی نظام‌ها، سازمان‌ها و مقاطع آموزشی، کم و کیف مواد آموزشی و میزان کارایی برنامه‌ها می‌پردازد و از این طریق زمینه را برای شناخت مسائل تربیتی کشورهای جهان و مقایسه آن‌ها با یکدیگر فراهم می‌سازد. از آنجا که هر نظام تربیتی تابع عوامل متعددی مانند اوضاع سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، عقاید و فرهنگ، مذهب، ملیت و زبان هر کشور و جامعه آن است، لذا باید دستگاه و ساختار تعلیم و تربیت هر جامعه، با توجه به امکانات، نیازها، و تحت تأثیر نهادهای حکومتی، مذهب، خانواده و سایر عوامل مؤثر در آن، بررسی و مطالعه شود. آموزش و پرورش تطبیقی، فقط مقایسه آمارهای دانش‌آموزان مدارس، تعداد کلاس‌ها، دوره‌های تحصیلی، چگونگی مواد درسی، کتاب‌ها، میزان افت تحصیلی یا قبولی نیست، بلکه شرایط، فرصت‌ها، محدودیت‌ها و اشکال متنوع برنامه‌های درسی و آموزشی، کیفیت آموزش، اهداف و میزان دستیابی به آن و سایر مسائل اصلی نظام تعلیم و تربیت را نیز شامل می‌شود. نکته قابل تأکید این است که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و تربیتی نظام تعلیم و تربیت جامعه ما نیز بهتر است شباهت‌ها و اشتراک مسائل مطرح شده در نظام‌های تربیتی جهان معلوم و مشخص و مورد توجه قرار گیرد. در این صورت، به راحتی می‌توان برای جلوگیری از هدر رفتن نیرو، بودجه، وقت و غیره، مسائل مشترک را ارزیابی، استفاده و بهره‌برداری کرد. این مقاله در باب ضرورت‌های بهره‌گیری از آموزش و پرورش تطبیقی بحث می‌کند.

کلید واژه‌ها:

آموزش و پرورش
تطبیقی
برنامه‌ریزی
آموزشی و
تربیتی

مطلوب از راهنمایی‌ها و اظهارنظرهای

سایر معلمان استفاده شود. هر اندازه شناخت مربیان و معلمان درباره مسائل تربیتی و مشکلات مربوط به آن و ارائه راه‌حل‌های مناسب در محیط‌های مشابه زیادتر باشد، بازده تربیتی و آموزشی آن‌ها بیشتر و بهتر، و احاطه و تسلط آن‌ها بر امور و وظایف محوله افزون‌تر خواهد شد. بر این اساس، هر چه علم و اطلاعات شغلی معلمان افزایش یابد، زمینه بالا رفتن مهارت و بازدهی آن‌ها بیشتر فراهم خواهد شد.

مطالعات تطبیقی در باب تعلیم و تربیت موجب شناسایی بهتر دیدگاه‌ها، فلسفه‌ها و اهداف تربیتی می‌شود و این بررسی‌ها برای هر معلم و مربی متخصص لازم است، زیرا او باید آگاه باشد که چه نوع فعالیتی را به‌خاطر

به هدر رفتن وقت و امکانات در کشور ما جلوگیری کند. علاوه بر این، می‌توان از تجربه‌های مفید و روش‌های صحیح آن‌ها، در تهیه و طراحی برنامه‌های آموزشی، درسی و تربیتی، متناسب با اوضاع و احوال فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی جامعه خود بهره برد.

عوامل زیادی در کار برنامه‌ریزی‌های تعلیم و تربیت دخالت دارند که معلم و مربی از عنصرهای فعال و تعیین‌کننده آن به‌شمار می‌روند. این تصور که تعلیم و تربیت تطبیقی در برنامه‌های تربیت معلم ضرورت چندانی ندارد، کاملاً اشتباه و غیرمنطقی است، زیرا بنا به تأیید بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، برای طراحی و تدوین اهداف و برنامه‌های تربیتی و آموزشی، لازم است به شکلی

لزوم بهره‌گیری از پژوهش‌های تطبیقی در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

یکی از مهم‌ترین دلایل ضرورت به‌کارگیری تعلیم و تربیت تطبیقی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی کشورمان، بررسی و مطالعه مسائل و مشکلات آموزشی و تربیتی سایر ملل جهان و استفاده از تجربه‌های انجام شده است، زیرا این کار موجب می‌شود که از علل برنامه‌ریزی‌های خاص، آموزش فنون متفاوت، مواد و برنامه‌ها، اهداف و میزان دستیابی به آن، شکست‌ها، راه‌حل‌ها و تجربه‌های دیگر جوامع، اطلاعات زیادی به‌دست آید که می‌تواند از تکرار اشتباهات، ضایعات و

هشیاری

در زمینه مطالعات تطبیقی نظام‌های آموزشی جهان، خطری عمده و اساسی نیز وجود دارد که همان اقتباس کورکورانه یا به عبارت دیگر، کپی کردن از دیگران است. در بررسی‌ها و مطالعات تعلیم و تربیت تطبیقی، باید به عوامل مؤثر در برنامه‌ریزی‌ها، شرایط و مقتضیات تربیتی در هر جامعه توجه خاصی نشان داد. برای مثال می‌توان گفت که دستگاه‌های تربیتی فرانسه مولود تکامل تدریجی نوعی تربیت در تاریخ آن کشور است و لذا کشورهای دیگر نباید عیناً آن را تقلید و کپی کنند. یا نهادهای تربیتی کشور انگلستان، نتیجه اصلاحات اجتماعی و تغییرات ناگهانی همان جامعه است و مسائل و مشکلات خاص مربوط به خود را دارد و نمی‌تواند تماماً نسخه و سرمشق جامعه دیگر قرار گیرد. امروزه، در نتیجه انقلابات عظیم در علوم، فناوری، سیاست و اقتصاد از یک سو، و تنوع و توسعه مشاغل، ازدیاد جمعیت آموزشی و بالا رفتن تقاضای آموزش و پرورش نیروی انسانی لازم برای جوامع از سوی دیگر، باعث پیدایش مشکلات بزرگی در تعلیم و تربیت در سطح جهانی شده است. با توجه به این مشکلات، لازم است مسئولان و مجریان آموزش و پرورش در کشور ما با محاسبات و بررسی‌های دقیق و حساب شده به مسائل آموزشی و تربیتی جوامع توجه کنند که کدام کشورها از چه تجربیاتی در مقابله با مسائل و مشکلات تربیتی خود برخوردار بوده‌اند و کدام جنبه از برنامه‌هایشان با اوضاع آموزشی و تربیتی جامعه ما منطبق و الگوگیری از آن‌ها مناسب است و در صورت لزوم از چه برنامه‌هایی و با چه خصوصیات و شیوه‌هایی می‌توان برای رفع مشکلات مشابه جامعه ما، با توجه به شرایط و امکانات محیطی، استفاده کرد.

**در زمینه
مطالعات تطبیقی
نظام‌های آموزشی
جهان، خطری
عمده و اساسی
نیز وجود دارد که
همان اقتباس
کورکورانه یا به
عبارت دیگر،
کپی کردن از
دیگران است**

پی نوشت.....

1. Mark, Antwan
Julian

منبع.....

- کوی، لوتان (۱۳۷۵). آموزش و پرورش تطبیقی. ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی سمت. تهران.
- رجبی، عزت‌الله. آموزش و پرورش تطبیقی (۱۳۶۸). جزوه درسی. انتشارات دانشگاه آزاد واحد رشت.



کدام هدف دنبال می‌کند. این امر در ایجاد انگیزه‌های شغلی او بسیار مؤثر خواهد بود. اصولاً کسی که در رشته تعلیم و تربیت، دوره‌های تخصصی را می‌گذرانند، باید از آگاهی‌های لازم در مورد رشته‌های تحصیلی، درس مربوطه، امکانات لازم، پذیرش و تربیت شاگردان و غیره برخوردار باشد و در صورت لزوم بداند که این برنامه‌ها در کدام یک از کشورهای جهان و بنا به چه دلایلی دایر و به کدام نتایج عملی منتهی شده‌اند. نوآوری‌های تربیتی، کاربرد روش‌های تازه، میزان کامیابی‌ها و ناکامی‌های برنامه‌ها در تجربه‌های ملل جهان، مضمون‌های گسترده‌ای هستند که در همه برنامه‌های تربیتی و آموزشی عصر حاضر، تأثیر زیادی گذاشته‌اند.

ضرورت آموزش مهارت‌های زندگی

مبانی
آموزش،
حرفه
معلمی

زینب کامرانی
کارشناس ارشد مشاوره

برقراری ارتباط اثربخش

اشاره

انسان اصالتاً موجودی اجتماعی است و نخستین بستر فعلیت یافتن این ویژگی کانون خانواده است. خانواده به‌عنوان اولین کانونی که فرد در آن قرار می‌گیرد، اهمیت شایان توجهی دارد. بنا به تعریف سازمان جهانی بهداشت (WHO)، بهداشت روانی فقط به معنای نبود بیماری روانی نیست، بلکه بیشتر با نوعی سلامت ذهنی ارتباط دارد. افرادی از نظر روانی سالم هستند که احساس کنند به خوبی با زندگی، مسائل و تغییرات آن کنار می‌آیند و می‌توانند زندگی خود را تحت کنترل داشته باشند، مسئولیت‌پذیر باشند، از توانایی‌های ذهنی خود به خوبی استفاده کنند، با دیگران ارتباط خوب و مناسبی برقرار کنند و به فعالیت‌های سازنده بپردازند. یکی از برنامه‌های پیشگیرانه در راستای ارتقای بهداشت روانی، برنامه آموزش مهارت‌های زندگی است. فرض زیربنایی برای طراحی این برنامه، پژوهش‌های انجام شده در مورد آسیب‌های روانی و اجتماعی است. پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که آسیب‌های اجتماعی با مهارت‌های ارتباطی رابطه دارند. هدف اصلی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی این است که فرصت‌هایی را فراهم آورد تا افراد مهارت‌هایی را بیاموزند و بتوانند در رابطه با سایر انسان‌ها و کل اجتماع، به‌طور مؤثر، شایسته و مطمئن عمل کنند. این مقاله نقش مهارت‌های زندگی را با تأکید بر مهارت ارتباط مؤثر بررسی می‌کند.

کلید واژه‌ها:

مهارت‌های
زندگی،
ارتباط مؤثر،
آموزش

داشته باشند، برنامه مهارت‌های زندگی است. به‌طور کلی، مهارت‌های زندگی عبارت‌اند از مجموعه‌ای از توانایی‌ها که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌آورند. این توانایی‌ها فرد را قادر می‌سازند که مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه‌زدن به خود و دیگران، با خواسته‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه، به‌ویژه در روابط بین‌فردی، به شکل مؤثرتری روبه‌رو شود. مهارت‌های زندگی متنوع و متفاوت هستند و به چند روش طبقه‌بندی می‌شوند. رویکرد این مهارت‌ها زمینه‌سازی برای کنار آمدن با فشارهای زندگی و کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی است که همواره بخشی از واقعیت زندگی انسان‌اند و در دوره‌های گوناگون تجلی یافته‌اند.

لطمه بزینم، با خواسته‌ها و انتظارات و مسائل و مشکلات روزانه، به‌ویژه در رابطه خود با دیگران، به شکل مؤثرتری روبه‌رو شویم. انسان‌ها برای مقابله سازگاران با موقعیت‌های تنش‌زا و کشمکش‌های زندگی، به آموختن برخی مهارت‌ها نیاز دارند. متخصصان علوم تربیتی معتقدند یکی از مؤثرترین برنامه‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا زندگی بهتر و سالم‌تری

مهارت‌های زندگی روش‌ها و مهارت‌های اصلی و ضروری برای زندگی سالم و سازنده است. به عبارت دیگر، مجموعه‌ای توانایی که سبب سازگاری ما با محیط و شکل‌گیری رفتارهای مثبت و مفید می‌شوند. این توانایی‌ها ما را قادر می‌سازند که نقش مناسب خود را در جامعه به‌خوبی ایفا کنیم و بدون آنکه به خود یا دیگران

■ **تأثیر مثبت مهارت‌های زندگی**
مهارت‌های زندگی شخص را قادر می‌سازند تا دانش، نگرش و ارزش‌های وجودی خود را به توانایی‌های واقعی و عینی تبدیل کند و بتواند از این توانایی‌ها برای استفاده صحیح‌تر از نیروهای خود بهره‌گیرد و زندگی مثبت و شادابی را برای خود

فراهم سازد. شخصی که در مراد و ارتباط با دیگران از مهارت‌های زندگی کمک می‌گیرد، پیامدهای مثبت زیادی را در زندگی تجربه می‌کند. بعضی از آن‌ها عبارت‌اند از:

۱. قدرت تحمل نظرات مختلف و احساس امنیت در برابر گفتار دیگران.
۲. انجام به موقع کار با توجه به شرایط زمان و مکان.
۳. برنامه ریزی و کوشش در امور مفید و دوری از هر کار بی‌فایده.
۴. رازداری و کنترل گفتار.
۵. تقویت خودپنداره و اتکا به نفس.
۶. استفاده از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های خدادادی.

■ آموزش مهارت‌های زندگی

آموزش مهارت‌های زندگی باید بر چهار محور استوار باشد:

الف) یادگیری و کسب دانش و اطلاعات ضروری زندگی. افراد باید آموزش و یادگیری را پدیده‌ای مستمر بدانند تا بتوانند خود را برای آموختن راهکارهای مناسب سازگاری با ناملایمات زندگی مهیا کنند.

ب) یادگیری برای به کار بستن اطلاعات و مهارت‌های زندگی. باید با استفاده از روش‌های مؤثر، انگیزه لازم برای به‌کاربردن اطلاعات آموخته شده در زندگی را در افراد به‌وجود آورد.

ج) یادگیری مهارت‌های با هم زندگی کردن و در کنار هم زندگی کردن. تا بتوانند در زمینه مواجهه با مشکلات و اختلافات بین‌فردی توانایی‌ها و مهارت‌های لازم را کسب کنند.

د) آموزش شیوه‌ها و مهارت‌های بهتر و سالم‌تر زندگی کردن به زوجین. تا آن‌ها بتوانند با استفاده از روش‌های مؤثر، کیفیت زندگی خود را ارتقا دهند و مهارت‌های لازم برای داشتن

زندگی بهتر را به دست آورند.

■ انواع مهارت‌های زندگی

مهارت‌های زندگی فراوان‌اند و معرفی همه آن‌ها کار ساده‌ای نیست. به همین دلیل، مراجع معتبر علمی برخی را بیشتر مورد توجه قرار داده‌اند و برگسترش آن‌ها تأکید دارند، از جمله:

خودشناسی، همدلی، حل مسئله، تصمیم‌گیری، برقراری رابطه مؤثر با دیگران، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، کنترل استرس، مدیریت هیجان‌ها، ارتباط درون‌فردی.

هر چند نمی‌توان رابطه تنگاتنگ تمام مهارت‌های زندگی با هم را نادیده گرفت، ولی در این مقاله بیشتر به نقش برقراری رابطه مؤثر با دیگران پرداخته شده است.

■ برقراری رابطه مؤثر با دیگران

یکی از ویژگی‌های انسان سالم و موفق، مهارت و توانایی برقراری ارتباط مؤثر و سازنده با دیگران است. شکست در برقراری ارتباط یکی از رایج‌ترین مشکلاتی است که همسران ناراضی ابراز می‌کنند. در این نوشتار ما به هفت گام اساسی برای یادگیری این مهارت اشاره می‌کنیم.

● گام اول

گوش دادن: در حالی که به نظر می‌رسد گوش دادن به دیگران بسیار ساده است، اما اگر شنونده نتواند فن گوش دادن را به درستی به کار بندد، ارتباط دچار مشکل می‌شود. گوش دادن فقط شنیدن کلامی که طرف مقابل به زبان می‌آورد نیست، بلکه شامل برخی موارد به این شرح است: اینکه گوینده کیست؟ دیدگاه او نسبت به مسئله مطرح شده چیست؟ چه مسائلی او را نگران می‌کند،

احساساتش چگونه است و چه انتظاری از ما دارد؟

علاوه بر این‌ها، شنونده موفق به‌خوبی می‌تواند بین ارتباط کلامی و غیرکلامی هماهنگی برقرار کند. قادر است به کلیه حرکات و حالات بدنی گوینده توجه کند و خود نیز به هنگام گوش دادن، برای تأیید و اعلام درک طرف مقابل، حرکات و حالات بدنی مناسب نشان دهد. او هیچ‌گاه با خمیازه کشیدن یا با نگاه کردن سریع به اطراف، نگاه خود را از گوینده نمی‌گیرد و برعکس، دائماً درصدد است با تماس چشمی مناسب این حس را به گوینده منتقل کند که به حرف‌های او علاقه دارد.

به‌خاطر داشته باشید، تا زمانی که شما به جای تمرکز و دقت در سخنان دیگران، به افکار درونی خود گوش می‌دهید، قادر نخواهید بود شنونده خوبی باشید.

● گام دوم

صریح و صادق بودن: صراحت و صداقت فرایندی است که در ارتباطات انسانی به شکل نامحسوس اما بسیار مؤثر نقش بازی می‌کند. تأکید می‌شود این فرایند قابل دیدن یا شنیدن نیست، بلکه دو طرف درگیر در ارتباط، آن را حس می‌کنند.

اگر ارتباطی صراحت و صداقت نداشته باشد، بدون شک، یا قطع خواهد شد یا به شکل مخدوش، مبهم و ناسالم ادامه می‌یابد. اگر نتوانیم یا نخواهیم منظور خود را با صراحت بیان کنیم، طرف مقابل به اشتباه می‌افتد و به حدس و گمان متوسل و از واقعیت دور می‌شود.

به‌خاطر داشته باشیم، ابهام و عدم صداقت در ارتباطات انسانی، سرمنشأ بسیاری از مسائل و مشکلات در ارتباطات فردی است.

آسیب‌های اجتماعی با مهارت‌های ارتباطی رابطه دارند. هدف اصلی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی این است که فرصت‌هایی را فراهم آورد تا افراد مهارت‌هایی را بیاموزند و بتوانند در رابطه با سایر انسان‌ها و کل اجتماع، به‌طور مؤثر، شایسته و معلم‌ن عمل کنند

افراد باید آموزش و یادگیری را

پدیده‌ای مستمر بدانند تا

بتوانند خود را برای آموختن

راهکارهای

مناسب سازگاری

با نامالایمات

زندگی مهیا کنند

● گام سوم

همدلی و همدردی: غالباً ما زمانی که با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنیم، همواره افکار، آرزوها، تمایلات، نگرانی‌ها و ترس‌هایمان را آشکار می‌کنیم. بدین جهت نیاز داریم که دیگران اولاً درک درستی از ما داشته باشند و ثانیاً در زمینه نگرانی‌ها، ترس‌ها و مشکلاتمان با ما همدلی و همدردی کنند. همدردی تلاشی است برای درک و فهم دنیای ذهنی طرف مقابل. برای همدلی باید بتوانیم خود را جای دیگران بگذاریم و از دریچه چشم آن‌ها نگاه و احساس کنیم. در همدلی می‌توانید سخن طرف مقابل را تکرار کنید تا بدانند که شما منظور او را دریافته‌اید. مثلاً وقتی دوستان به شما می‌گویند هم‌اتاقی‌ام اعصاب من را خرد کرده است و به هیچ‌وجه نمی‌توانم او را تحمل کنم، رفتار همدلانه این است که به او بگویید: (مثل اینکه از دست او خیلی عصبانی هستی، این‌طور نیست؟) به خاطر داشته باشید که در برخورد همدلانه مجبور نیستید در جهت موافقت با طرف مقابل خود حرف بزنید. به جای آن با تکرار صحبت او احساساتش را تصدیق کنید. لازم نیست در مقابل حرف‌های طرف مقابل قضاوت و نتیجه‌گیری کنید. میان همدلی و همدردی تفاوت وجود دارد. در همدردی شنونده می‌کوشد با احساسات و عواطف گوینده همنوایی داشته باشد. بدین معنی که خوش‌حال شدن به خوش‌حالی او و متأسف شدن به ناراحتی او منجر می‌شود، ولی همان‌طور که اشاره شد، در همدلی، شما الزاماً درصدد تأیید و موافقت با طرف مقابل خود نیستید. همدلی و همدردی هر دو در

تداوم ارتباط نقش بازی می‌کنند؛ با این تفاوت که در همدلی نقش منطقی قوی‌تر از احساس است و شنونده با همدلی به خوبی به حرف‌های گوینده گوش می‌دهد تا بتواند برای حل مسئله به او کمک کند، ولی در همدردی صرفاً با تخلیه هیجانات و عواطف منفی به او کمک می‌کند.

● گام چهارم

حفظ آرامش و احترام به طرف مقابل: ما غالباً در ارتباطات خود با دیگران درصدد ارزیابی آن‌ها برمی‌آیم و گاه فکر می‌کنیم یا باید نظرات و احساسات آن‌ها را رد یا به نوعی (مستقیم و غیرمستقیم) نظرات و احساسات خودمان را به آن‌ها تحمیل کنیم. ارتباطاتی که بر پایه این روش شکل می‌گیرند، غالباً تداوم نمی‌یابند و هر دو طرف درگیر در ارتباط را دچار مشکل می‌سازند. همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، ما با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنیم تا از طریق آن به حل مسائل و مشکلات، رفع تضادها و تعارضات، رد و بدل کردن اطلاعات، درک بهتر خود و رفع نیازهای اجتماعی دست یابیم. در روابطی که ارزیابی دیگران عنصر

اصلی آن است، نه تنها اهداف مذکور تحقق نمی‌یابد، بلکه آرامش لازم در ارتباطات انسانی نیز از بین می‌رود. باید به خاطر داشته باشیم، همه ما می‌خواهیم دیگران با نظرات ما موافقت کنند یا حداقل به افکار و احساسات ما احترام بگذارند و آن‌ها را تأیید کنند، زیرا عقاید و نظرات ما برای خودمان کاملاً اهمیت دارند. اگر در ارتباط با دیگران این تصور پیش آید که به نظرات آن‌ها احترام نمی‌گذاریم، ارتباط روند مناسب و هدفمند خود را طی نمی‌کند.

● گام پنجم

مخالفت کردن به شیوه مناسب: اگر بتوانیم بپذیریم که دیگران مانند



ما نیستند، آن وقت می‌توانیم به شیوه مناسب با نظرات و عقاید آن‌ها که به نظر ما صحیح نیستند، مخالفت کنیم. به عبارت دیگر، بدون بحث و جدل مخرب که غالباً با بلند کردن صدا، داد و فریاد، خشم و غضب همراه است، می‌توانیم به نتیجه مناسب دست یابیم. یکی از مناسب‌ترین شیوه‌ها برای مخالفت کردن با نظرات و عقاید دیگران روش خلع سلاح است. در این روش، فرد در سخنان طرف مقابل واقعیتی را پیدا می‌کند (حتی اگر با مجموعه سخنان او موافق نباشد) و سپس در مقام موافقت و تأیید آن، حرف می‌زند. این روش، بر طرف مقابل تأثیر آرام‌بخش عجیبی می‌گذارد. ولی جدل، بی‌فایده و همیشه بی‌سرانجام است. با این شیوه در واقع شما پیروز از بحث خارج می‌شوید و طرف مقابل نیز احساس پیروزی می‌کند و با آمادگی بیشتری به حرف‌های شما گوش می‌دهد. برای مثال، هم‌کلاسی شما می‌گوید:

اصلاً حرف‌های تو را قبول ندارم! پاسخ شما باید این باشد که: بله حق با توست. ما همیشه نباید درست و به صورت صددرصد حرف‌های دیگران را بپذیریم.

باید به‌خاطر داشت، لحن پاسخ شما نیز مهم است. اگر پاسخ تحقیرآمیز باشد این روش اثر مطلوب را نخواهد داشت.

● گام ششم

خودشناسی و افزایش آگاهی: شناسایی دنیای ذهنی دیگران، همدلی و همدردی کردن با آن‌ها یا به نتیجه رسیدن بحث‌های ما با دیگران، به خودشناسی و تلاش برای افزایش اطلاعات و آگاهی‌های خود به‌منظور شناسایی دیگران و محیط زندگی نیاز دارد.

آگاهی از نقاط قوت و ضعف، ترس‌ها، امیال، آرزوها و نیازهای خود و پذیرش صادقانه آن‌ها، کمک می‌کند ویژگی‌ها و خصوصیات دیگران را واقع‌بینانه‌تر ببینیم و آن‌ها را بپذیریم. در خودشناسی، پاسخ‌دادن به سؤالاتی نظیر پرسش‌های زیر کمک‌کننده است:

دوست دارم دوستان و افرادی که با آن‌ها ارتباط نزدیک دارم چه ویژگی‌هایی داشته باشند؟ آیا می‌توانم رابطه‌ای صمیمانه و بدون قید و شرط را با دیگران برقرار کنم؟ از درگیر شدن در رابطه دوستانه چقدر لذت می‌برم؟ میزان تعهد من در ارتباطات اجتماعی چقدر است؟ در مواقع ضروری چقدر می‌توانم به دوستانم کمک کنم؟ آیا در دوستی و ارتباط با دیگران پیش‌قدم می‌شوم؟ زمانی که مسئله یا مشکلی در ارتباط با دیگران پیدا می‌کنم چگونه عمل می‌کنم؟ آیا انتظارات من از دیگران واقع‌بینانه

است؟ باید به‌خاطر داشت، خودشناسی و افزایش آگاهی مستلزم صرف وقت، صبوری و تلاش برای تغییر ویژگی‌های منفی خود است. علاوه بر این عوامل، کمک گرفتن از افراد متخصص نظیر روان‌شناسان و مشاوران نیز ضروری است.

● گام هفتم

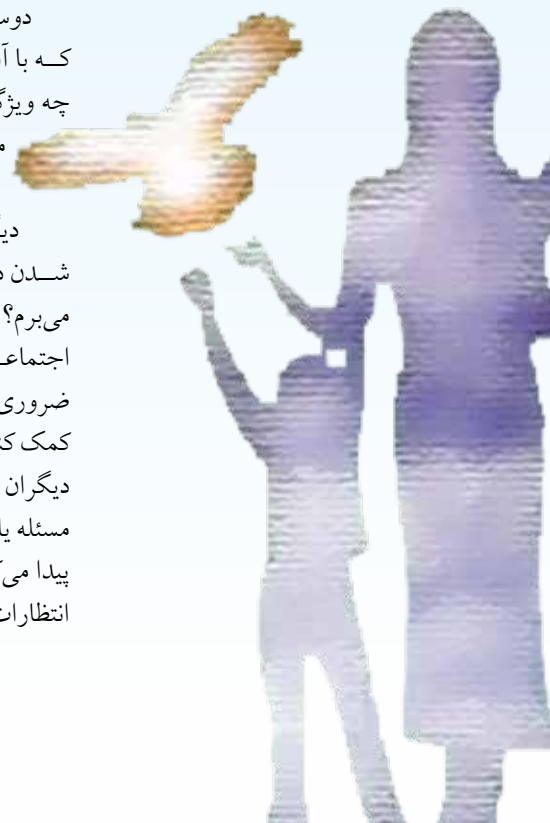
شناسایی افکار تحریف‌شده: اکثر ما در ارتباط با دیگران در چارچوب افکار خود و احساسات از پیش تعیین شده و کلیشه‌ای مان رفتار می‌کنیم. در بسیاری از این افکار، تصویر صحیحی از واقعیت‌ها موجود نیست. بدین معنی که ما در فرایند پردازش اطلاعات نسبت به دیگران، دستخوش خطای شناختی می‌شویم. برای روشن‌تر شدن مطلب مثالی می‌آوریم: آیا تاکنون برای شما پیش آمده است که سایه یک شیء مثل یک تکه چوب باریک و بلند یا ریسمانی را روی دیوار به شکل مار ببینید؟ مطمئناً همه ما در طول زندگی بارها تجربیاتی از این دست داشته‌ایم. به این قبیل تجربیات در علم روان‌شناسی احساس و ادراک، «خطای حسی» گفته می‌شود. نظام شناختی ما نیز بعضاً دچار خطا و تحریف می‌شود. این خطاها را روان‌شناسان شناختی «تحریف شناختی یا خطای شناختی» می‌نامند. تحریف‌های شناختی مثل آینه یا دوربین، اشکال را به همان‌گونه که هستند بازنمایی نمی‌کنند، بلکه شکل‌های عجیب و غریب و نادرستی را نشان می‌دهند.

تحریف‌های شناختی در ارتباطات انسانی مشکلات فراوانی ایجاد می‌کنند، لذا باید آن‌ها را شناخت و برای تصحیح آن‌ها گام برداشت.

یکی از ویژگی‌های انسان سالم و موفق، مهارت و توانایی برقراری ارتباط مؤثر و سازنده با دیگران است

منابع.....

۱. خسرو، امیرحسینی. **مهارت‌های اساسی زندگی سالم**. نشر عارف کامل. تهران، چاپ چهارم، ۱۳۸۷.
۲. زهره، استوار. **هفت گام اساسی در برقراری ارتباط مؤثر**. انتشارات معاونت دانشجویی و فرهنگی مرکز مشاوره دانشجویی - وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۳. فضایل، شاهماری. **مهارت‌های زندگی**. تحکیم خانواده. shahmari.blogsky.com
۴. اعظم، مرادنژاد. **داشتن هدف به زندگی معنا می‌دهد**. روزنامه کیهان. شماره ۱۸۷۳۶. به تاریخ ۸۵/۱۱/۲۳. صفحه ۷.



چرا کتابخانه کلاسی درست کردیم؟

صبح منتشر می‌شوند و بیشتر مردم از هر قشری، چه زن و چه مرد، عادت دارند قبل از کار روزانه، از جریان امور مطلع شوند. وی سپس به اختصار ولی به زبان آمار و ارقام، درباره اهداف افراد جامعه‌اش از خواندن مطبوعات توضیحاتی داد که برایم جالب بود و به این ترتیب مرا با جایگاه خواندن و مطالعه نزد آنان آشنا کرد.

این تجربه‌ها در ذهن من بایگانی شده بود تا آنکه در اوایل دهه شصت، برای تدریس زبان انگلیسی، در مدرسه‌ای در یکی از مناطق تهران مشغول به کار شدم. بچه‌های دبیرستانی از طبقات گوناگون، از ثروتمند تا فقیر بودند. برای اکثر بچه‌ها کتاب درسی سنگین و کسل‌کننده بود. فقط کسانی از عهده یادگیری مطلوب برمی‌آمدند که خارج از مدرسه به کلاس‌های زبان می‌رفتند. اگر فقط خود را به تدریس کتاب درسی محدود می‌کردم، دیری نمی‌پایید که عده‌ای به تدریس انگیزه‌شان را از دست می‌دادند، اعتماد به نفسشان از بین می‌رفت و شکست در یک ماده درسی بر درس‌های دیگرشان نیز اثر می‌گذاشت.

دو هفته به این طریق گذشت و من به دنبال یافتن راهکاری بودم تا بتوانم به آن وسیله انگیزه آن‌ها را تقویت و درس را برایشان لذت‌بخش‌تر کنم. سرانجام به این نتیجه رسیدم که هر چه زودتر به‌طور عملی دست به کار شوم و کتاب را با مطالب دیگری تکمیل، ترمیم و ساده کنم. با خود فکر کردم چند دقیقه‌ای برای آن‌ها درباره فایده‌های مطالعه کتاب‌های غیردرسی حرف بزنم و تأثیر این کار را برایشان شرح دهم. ولی آیا این روش و گفتن حرف‌های ایده‌آل می‌توانست آن‌ها را به خواندن مطالب جانبی، برای تقویت درسشان، تشویق و ترغیب کنم؟ آیا تا به حال افراد دیگری برای آن‌ها در این باره صحبت نکرده و به آن‌ها پند و اندرز نداده بودند؟ آیا آن‌ها از دوران ابتدایی تاکنون انشاهایی با موضوع «دوست من کتاب»، «کتاب بهترین دوست» و امثال آن نوشته بودند؟ آیا در دبستان از آن‌ها خواسته نشده بود که

وقتی هنوز خیلی با سن مدرسه رفتن فاصله داشتم، همراه با چند تا از بچه‌های فامیل، بعضی از بعدازظهرهای هفته را پای داستان‌گویی‌های پدرم می‌نشستم و سراپا گوش و مجذوب آن‌ها می‌شدیم. این داستان‌های متنوع از قصص قرآن کریم، زندگی و سیرت اخلاقی امامان و انبیا، شاهنامه فردوسی، گلستان سعدی، مثنوی معنوی و امثال آن بودند که پدر به زبان ساده و بچگانه آن‌ها را برایمان نقل می‌کرد. یک روز یکی از بچه‌ها که بزرگ‌تر از همه بود از پدرم پرسید: شما این همه داستان‌های قشنگ را از کجا یاد گرفته‌اید؟ پدرم رو به ردیف انبوه کتاب‌هایی که در تاقچه اتاق چیده شده بود کرد و گفت: «این‌ها را در این کتاب‌ها نوشته‌اند».

آن وقت من با شگفتی به کتاب‌ها نظری انداختم و مسحور آن‌ها شدم که به ردیف در تاقچه‌ها چیده شده بودند؛ در حالی که قبلاً نمی‌دانستم چیستند و به چه کار می‌آیند. با خودم گفتم، پس این قصه‌های قشنگ از توی این‌ها بیرون می‌آیند! علاوه بر داستان‌های جذاب پدر، در سال‌های نخستین دبستانم، برادرم که آن موقع دانشجو بود، کتاب‌هایی از نویسندگان و شاعران ایرانی و خارجی می‌آورد و بعد از شام، با خواندن چند صفحه‌ای از آن‌ها، افراد خانواده را سرگرم و غرق لذت می‌کرد.

سال‌ها بعد روزی معلم زبان انگلیسی ما به من گفت: «تو می‌توانی علاوه بر کتاب‌های درسی، مطالعه اضافه هم داشته باشی. سپس کتابی ساده را که از خانه‌اش آورده بود به من قرض داد. من تا پایان آن ترم چهار کتاب داستان خواندم. احساس می‌کردم مطالعه این متون ساده نه تنها به‌طور اعجاب‌آوری به پیشرفتم کمک می‌کنند، بلکه سرگرم‌کننده و لذت‌بخش نیز هستند».

وقتی برای تحصیلات عالی به خارج از کشور رفتم، در هفته اول، مشاهده افرادی که در مترو سرشان توی روزنامه بود برایم سؤال‌برانگیز بود. این موضوع را با یکی از استادانم در میان گذاشتم. او به من پاسخ داد که اینجا روزنامه‌های مهم،

برادرم
کتاب‌هایی از
نویسندگان و
شاعران ایرانی و
خارجی می‌آورد و
با خواندن چند
صفحه‌ای از آن‌ها،
افراد خانواده را
سرگرم و غرق
لذت می‌کرد



را قطع کردم و پرسیدم آیا دوست دارید بقیه ماجرا را بدانید؟ دو سه نفر دست بلند کردند. گفتم می‌توانم کتاب را به یکی از شماها قرض بدهم و دیگران آن را به نوبت از هم بگیرند. از آن پس هر بار کتاب ساده‌ جذابی را با خود به مدرسه می‌بردم و به آن رویه ادامه می‌دادم. سعی می‌کردم کتاب‌هایی را انتخاب کنم که از نظر واژگان و دست‌ورزیان با سطح معلومات بچه‌ها همخوانی داشته باشد. به مرور زمان تعداد داوطلبان قرض گرفتن کتاب‌هایی که من آن‌ها را به عمد در کلاس نیمه‌تمام می‌گذاشتم زیاد شد. بعد از آوردن کتاب پنجم یا ششم، از کلاس پرسیدم چه کسی دوست دارد به جای من مسئول قرض دادن کتاب‌ها شود؟ تعداد کمی داوطلب شدند. با آن‌ها جلسه‌ای در ساعت تفریح گذاشتم و از آن‌ها خواستم اگر فکر یا پیشنهادی در این مورد دارند بگویند. در آن جلسه آن‌ها تصمیم گرفتند کتاب‌های موجود را در مقابل وجهی قرض دهند تا بتوانند درآمد حاصل از این راه را صرف خرید کتاب‌های بیشتر کنند. قرار شد برای قرض دادن هر شب کتاب مبلغی در نظر بگیرند. بنابراین، هر که زودتر کتاب را پس می‌داد، مبلغ کمتری می‌پرداخت. در عین حال، این رویه به‌طور غیرمستقیم در بالا بردن سرعت خواندن و تمرکز آن‌ها مؤثر بود. نگرانی من از این بود که بعضی از دانش‌آموزان پرداخت وجه برایشان با توجه به وضع مالی خانواده امکان‌پذیر نباشد و این امر باعث شود که آن‌ها از خواندن کتاب‌ها محروم شوند و این عادلانه نبود. این موضوع را با گروه مطرح کردم. سرانجام پس از بحث‌های زیاد مبلغی را تصویب کردند که اگر به فرض کتابی پانزده روز پیش یک نفر می‌ماند، مبلغی را که باید می‌پرداخت از بهای یک آدامس ایرانی هم کمتر می‌شد.

افراد گروه از بین خودشان چهار نفر را به عنوان مسئولان اصلی قرض دادن کتاب‌ها انتخاب کردند. هر شب یکی از افراد این گروه چهار نفری، به نوبت کتاب‌های اضافه را به‌خانه می‌برد. مدتی گذشت و گروه کتاب

شعر معروف «کتاب» را که چنین شروع می‌شود: «من بار مهربانم» و ادامه می‌یابد که «از من مباش غافل... من یار پند دانم» از بر کنند؟ مطمئناً این‌ها را تجربه کرده بودند ولی آیا این تجربیات ثمر داشته‌اند؟

باید راهکاری عملی پیدا می‌کردم. براساس تجربیات خودم سؤالی برایم پیش آمد. آیا می‌توانم به یکباره کتاب انگلیسی ساده‌ای بیاورم و بگویم آن را در کنار کتابشان بخوانند؟ آیا این عمل با استقبال مواجه می‌شود یا اکثر آن‌ها از این کار می‌ترسند و کوشش بی‌ثمر می‌ماند؟ بالاخره تصمیم گرفتم با یک کتاب ساده فارسی شروع کنم. کتابخانه مدرسه سروسامانی نداشت. همه کتاب‌ها را در یک قفسه دیواری بزرگ انبار کرده بودند. در ضمن، اطمینان نداشتم بین کتاب‌های روی هم‌ریخته آن قفسه بتوانم کتابی در راستای هدفم بیابم. سرانجام یک روز کتاب بسیار کم‌ورقی را که موضوع آن تقویت اراده و رشد اعتماد به نفس بود از کتابخانه‌ام انتخاب کردم و به مدرسه بردم. چند دقیقه‌ای وقت کلاس را پس‌انداز کردم و در پایان ساعت به بچه‌ها گفتم می‌خواهم برایتان مطلبی بخوانم. سپس سؤالی را روی تخته کلاس نوشتم و گفتم به بهترین جواب امتیاز می‌دهم. خواندن را شروع کردم. همه سراپا گوش شدند.

آن روز توجه و تمرکز بچه‌های کلاس مرا دلگرم و به ادامه این روش تشویق کرد. بعد از دو سه جلسه که با آن کتاب‌های کوچک فارسی ادامه دادم، کم‌کم کتاب‌های کم‌حجم از مجموعه «داستان‌های ساده‌شده انگلیسی»^۱ را جانشین آن‌ها کردم. اولین داستان را سعی کردم هیجان‌انگیز انتخاب کنم تا بچه‌ها به دنبال آن کشیده شوند. شروع به خواندن کردم. موضوع درباره جواهر گران‌بهای بود که در یک خانواده اشرافی دزدیده شده بود. در طول داستان دو سه لغت جدید هم بود که با زبان بدن^۲ یا فنون دیگر، برایشان توضیح دادم. از قبل می‌دانستم که پنج دقیقه وقت پایان کلاس برای اتمام داستان کافی نیست، بنابراین به نقطه حساس که رسیدم آن

**در کلاس
کتابخانه کوچکی
درست شد که
حاصل تفکر و
هم‌اندیشی و
تلاش جمعی
همهٔ بچه‌ها بود.
به راستی، هر
کس به نوعی
و در حد خود در
شکل گرفتن این
کتابخانه سهیم
بود**



هرکس بستهٔ خود را به قید قرعه بگیرد و هر کار که مایل بود با آن انجام دهد. عدهٔ زیادی بستهٔ خود را به کتابخانهٔ مدرسه که به طور نسبی سامان گرفته بود، دادند و عدهٔ کمی هم گفتند سهم خود را به خانه می‌برند تا خواهر و برادر کوچک‌ترشان و سایر بچه‌های فامیل هم بتوانند آن‌ها را بخوانند.

آن سال تمام و شد چندی سالی از این ماجرا گذشت. روزی در فروشگاه سرگرم خرید بودم. خانمی از سمت مقابلم در حال خرید می‌آمد. در یک لحظه نگاهش با نگاهم تلاقی کرد. ناگهان چرخ دستی‌اش را رها کرد و با شادی زایدالوصفی به سویم آمد. محکم در آغوشم کشید. من که غافلگیر شده بودم، تردید نداشتم این خانم مرا با کسی اشتباه گرفته باشد. نگاهش را به چشمانم دوخت و تبسم‌کنان گفت حق دارید مرا نشناسید. سپس ضمن معرفی خود گفت چند سال پیش شاگرد شما بودم؛ به آن نشانی که آن سال کلاس ما با راهنمایی شما کتابخانهٔ کلاسی درست کرد. او با این جمله مرا به آن روزها، آن مدرسه و خاطرات آن سال بود. برایم شرح داد که آن‌ها چگونه، نه تنها زبان انگلیسی، بلکه در بسیاری زمینه‌های دیگر نیز از آن کلاس چیز یاد گرفتند و چگونه آن آموخته‌ها نگرش آن‌ها را نسبت به آینده و هدفشان متحول کرده است.

تقریباً از بیشتر بچه‌های کلاس خبر داشت. او تجربیات آن دوران را برای اکثر بچه‌ها تعیین‌کننده و سرنوشت‌ساز می‌دانست. بدون رودربایستی گفت که خانواده‌اش فقیر بودند و فکر ادامهٔ تحصیل برایش منتفی بود، ولی آنچه در آن سال بر او گذشت، سبب شد که امید برای تحصیلات عالی در او جرقه بزند؛ به طوری که توانسته بود با همت و تلاش تحصیلاتش را تا پایان دورهٔ دکترای ادامه دهد. مثل اینکه شادی این دیدار زمان و مکان را از یادش برده بود؛ گویی فراموش کرده بود برای خرید آمده است. از من شماره تلفن خواست و قول گرفت در دوره‌ای که با بچه‌ها دارد، به جمع آن‌ها بیوندم. با تشکر از اینکه دعوتش را پذیرفتم، با اظهار لطف مجدد، مرا محکم در آغوش گرفت و خداحافظی کرد. و من مبهوت از این دیدار، هیجان‌زده و غرق در خاطرات آن سال، میخکوب بر جا ماندم. آیا همهٔ این‌ها معجزهٔ کتاب نبود؟

اعلام کرد که مبلغ خوبی پول جمع شده است. با این پول کتاب‌های جدید خریدیم.

چند وقتی به این ترتیب گذشت. تعداد کتاب‌ها آن قدر زیاد شده بود که هر روز به خانه بردنشان برای بچه‌ها مشکل شده بود. تصمیم گرفتند هر روز کتاب‌های قرض نرفته را به سرایدار مدرسه تحویل دهند و صبح روز بعد از او تحویل بگیرند. دیری نگذشت که یکی از بچه‌ها گفت پدرم نجار است و می‌تواند یک قفسهٔ چوبی برای کلاسما بسازد. بچه‌ها خوش حال شدند. به زودی یک قفسهٔ چوبی بدون رنگ و شیشه در مدرسه داشتیم. از پول کتاب‌ها برای آن شیشه انداختیم و از مدیر اجازه گرفتیم که قفسه را به دیوار کلاس نصب کنیم.

حالا کلاس کتابخانهٔ کوچکی داشت که حاصل تفکر و هم‌اندیشی و تلاش جمعی همهٔ بچه‌ها بود. به راستی، هر کس به نوعی و در حد خود در شکل گرفتن این کتابخانه سهیم بود.

یک روز یکی دو تا از بچه‌ها گفتند خانواده‌هایشان کتاب‌هایی دارند که مایل‌اند برای استفادهٔ بچه‌ها به مدرسه بدهند. از این حرف استقبال کردم. به بچه‌ها گفتم هر کس می‌خواهد کتابش را بیاورد تا من آن را بررسی کنم. چنانچه قابل استفاده بود با ذکر نام دانش‌آموز، آن را در کتابخانهٔ کلاس می‌گذاریم. از این طریق سه فرهنگ لغت و بیش از چهار کتاب دستور زبان نیز به مجموعهٔ کتاب‌هایمان افزوده شد. به چهار نفر اصلی گروه، روش درست کردن کارت کتاب و جای کارت داخل کتاب را یاد دادم. از این طریق، این سه چهار نفر با القاب کتاب‌داری آشنا شدند. به زودی فهرست بالا بلند کتاب‌های کتابخانه به یک سیستم اصولی کتاب‌داری تبدیل شد. برای تعطیلات عید کار و بار کتاب‌دارها و قرض گرفتن کتاب‌های کتابخانه خیلی پررونق‌تر شد. تا قبل از امتحانات پایان سال هیجان کتاب‌خوانی باز بیشتر اوج گرفت.

موقع امتحانات و خداحافظی بچه‌ها با سال تحصیلی فرا رسید. در جلسهٔ آخر، برای کتاب‌ها از بچه‌ها نظرسنجی شد. بر طبق نظرسنجی، کتاب‌ها به تعداد بچه‌های کلاس در بسته‌های جداگانه قرار گرفت. نحوهٔ کار چنین بود که قیمت هر بسته کم و بیش با دیگر بسته‌ها تفاوت زیاد نداشته باشد. قرار بود

پی‌نوشت

1. English books, simplified series
2. body language

وسایل و مواد لازم

چند عدد سرنگ در قطرهای متفاوت، یک ظرف مناسب و ترجیحاً شفاف برای پایه مثل قوطی خالی واکس یا کرم؛ اگر ظرف پلاستیکی باشد بهتر سوراخ می‌شود.

روش ساخت

در ظرف پایه را می‌بندیم و منافذ بین در و ظرف را با چسب آکواریوم کاملاً مسدود می‌کنیم. سپس در قسمت بالای آن، به تعداد سرنگ‌ها، سوراخ‌هایی ایجاد می‌کنیم و هر سرنگ را به طور عمودی درون یکی از سوراخ‌ها فرو می‌بریم، به طوری که همه سرنگ‌ها در یک سطح قرار بگیرند. منافذ اطراف سرنگ‌ها را نیز با چسب مسدود می‌کنیم.



ظروف مرتبطه

مخاطبان: دانش‌آموزان دوره متوسطه و

مراکز تربیت معلم

موضوع: فیزیک فشار مایعات



روش استفاده

از دهانه یکی از سرنگ‌ها آن قدر آب یا محلول رنگی در پایه می‌ریزیم که ظرف زیرین کاملاً پر شود. با افزودن آب بیشتر، ارتفاع آب در همه سرنگ‌ها به یک اندازه بالا می‌آید.

یکسان بودن ارتفاع آب در سرنگ‌ها نشان می‌دهد که فشار مایع در همه آن‌ها مساوی است. به این ترتیب در می‌یابیم که مقدار فشار آب در هر ظرف، فقط به ارتفاع آب بستگی دارد و حجم آب ظروف و سطح قاعده آن‌ها تأثیری در فشار آب ندارد.

حماسهٔ سیاسی و حماسهٔ اقتصادی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوهٔ اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۱۹۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبهٔ سوره آزماپین کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از نوروش زیر مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مهلت رشد: www.roshdag.ir و تکمیل برگهٔ اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش و واریزی.

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهٔ اشتراک با پست سفارشی (کمی فیش را نزد خود نگه دارید).

نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

نشانی استان:

شمارهٔ فیش:

پلاک:

در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضا:

.....

۱۶۸۵۵/۱۱۱

نشانی: تهران، صندوق پستی اورمستر کین:

www.roshdag.ir

وبگاه مجلات رشد:

۰۲۱-۷۷۷۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

اشتراک مجله:

هزینهٔ اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۳۰۰۰۰ ریال

هزینهٔ اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال

بخش
امید
گام‌های

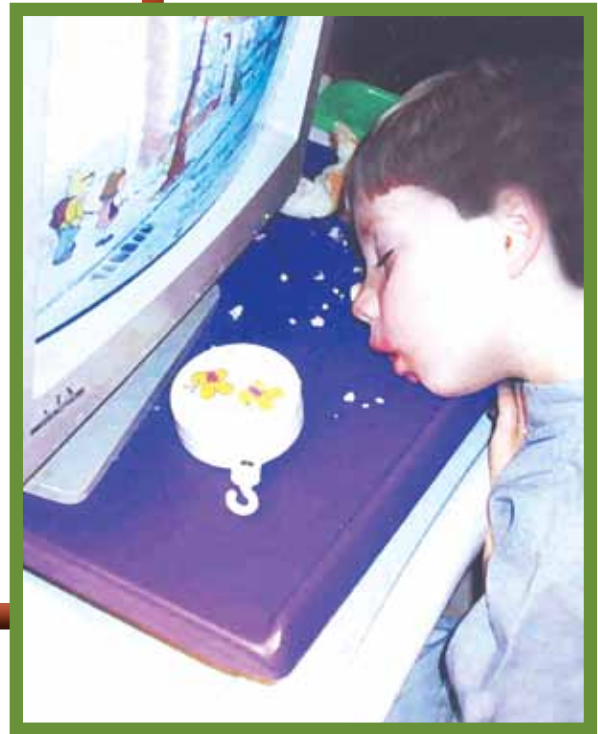
فاطمه محبوبیان
دبیر مرکز آموزشی فرزنانگان
شهرستان کاشمر

پاسخ تصویر و تفسیر

آبان ماه
۱۳۹۱
دوره ۲۸

نمی‌دانم او به چه فوایب عمیقی فرو رفته است؟ نمی‌دانم
امروزش را چگونه گذرانده است؟
آیا در خانه کسی منتظرش بوده است؟ آیا آغوش گرمی به
روی او باز شده است؟ آیا سفره‌ای رنگین و غذایی گرم و لیوان
آبی سرد انتظارش را کشیده است؟

مطمئناً این‌گونه نبوده است، چرا که او
فسته از یک روز تلاش، یکه و تنها، در حالی
که ساندویچی و شاید فقط تکه نانی را گاز زده
است، به رسانه روی آورده. او به تنها پناه و
سرگرمی‌اش روی آورده است و حالا تنها و
فسته از یک روز فعالیت، به فوایب عمیقی
فرو رفته. به نظرت در فوایب چه می‌بیند؟
آغوش گرم مادری مهربان و پدري
دلسوز، تنهایی هر روز یا فوایب رسانه‌های
کوناگون...؟ شاید هم نگاه مثبت‌آمیز و
نگران معلمش را یا افع او...



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به
وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهانه و هفت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند)

رشد کودک

(برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان

(برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

رشد دانش‌آموز

(برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم، ششم دوره آموزش ابتدایی)

رشد نوجوان

(برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

رشد جوان

(برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماه نام و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش متوسطه • رشد تکنولوژی آموزشی

رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهارشماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود):

- رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
- رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
- رشد آموزش گران • رشد آموزش مهارت اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- رشد آموزش هنر • رشد آموزش مشاوره مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی
- رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا
- رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی
- رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش
- رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران
و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان، مراکز تربیت معلم و رشته‌های
دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شود.

◆ نشانی: تهران، خیابان ایران‌شهر شمالی، ساختمان شماره ۴
آموزش و پرورش، پلاک ۴۶۶، دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

◆ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۰۲۱