



روشنی

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

معلم

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره ۴۱ / مه ۱۴۰۴ / شماره پستی درپس ۳۴۷ / ۴۸ صفحه

ISSN: 1606-9129 www.roshdmag.ir



از کجا آمده‌ام

آمدنم بهر چه بود؟



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
مقر نشریات و فناوری آموزشی



عکس باشد

فراخوان دوازدهمین جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشتگی

موضوعات جشنواره در گروه‌های سنی:

الف) هنرمندان بزرگسال:

۱. مدرسه، خانه دوم

محورها:

الف) موقعیت‌های متنوع تربیتی (مناسبت‌ها، مراسم، اردوها و جشن‌ها)؛
ب) اتفاقات و رخداد‌های جالب مدرسه

۲. نهاد خانواده

محورها:

الف) مدرسه و خانواده؛ ب) مسجد و خانواده؛ ج) مدرسه، مسجد و خانواده

۳. کتاب درسی

محورها:

بازآفرینی تصویری: الف) قصه‌ها، شعرها و...؛ ب) فعالیت‌های علمی؛
ج) سرزمین پرگهر ایران (سناهای تاریخی، مناسبت‌های ملی و دینی،
محیط زیست، حیات وحش، طبیعت، آیین‌های قومی و منطقه‌ای و...).
نکته: رویکرد جشنواره، استفاده مناسب از آثار برگزیده در تکمیل
بسته‌های تربیت و یادگیری وزارت آموزش و پرورش است.

۴. بخش جنبی

۱. شمار سال (تولید: دانش‌بنیان و اشتغال‌آفرین)

۲. مهدویت

ب) هنرمندان دانش‌آموز:

۱. آزاد

۲. کتاب‌های درسی، تمام موضوعات و رخدادها در همه گونه (ژانرهای

عکاسی و تصویرسازی که مستقیم یا غیرمستقیم با کتاب‌های درسی ارتباط
داشته باشند)

نشانی دبیرخانه جشنواره

تهران، خیابان انقلاب، خیابان بهار، خیابان سمnan، پلاک ۸
برای کسب اطلاعات بیشتر به وبگاه جشنواره به نشانی
www.roshdmag.ir مراجعه کنید یا با شماره
۰۶۸۵۸۰۷۷۶ تماس بگیرید.



با پوشش هزینه مطالب اطلاعات
مربوط به مقررات را دریافت کنید.



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی از عکاسان و
تصویرگران سراسر کشور برای شرکت در دوازدهمین جشنواره
ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد دعوت به عمل می‌آورد.
این جشنواره از تصویرگران و عکاسان محترم دعوت می‌کند
با نگاه خلاقانه خود، بر اساس موضوعات جشنواره، لحظاتی
به‌یادماندنی و تأمل برانگیز را به تصویر بکشند و با هنر خویش
در چهره‌ای نو به روی مخاطبان بکشایند. نگرش اندیشمندانه و آثار
هنرمندانه شما غنابخش جشنواره خواهد بود.

محورهای برشمرده این دوره از جشنواره، بر فضاسازی
مدرسه‌های امروزی، روش‌های نوین آموزشی و نیازهای
تصویری مجلات رشد، کتاب‌های درسی و عموم منابع آموزشی
و تربیتی تمرکز ویژه دارند. عکاسان و تصویرگران می‌توانند در
دو گروه سنی در این جشنواره شرکت کنند:

۱. هنرمندان بزرگسال: الف) عکاسان و تصویرگران حرفه‌ای؛ ب) معلمان و مربیان.
۲. هنرمندان دانش‌آموز: دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۸ ساله.

تبصره: معلمان و مربیانی که در سمت‌های اداری آموزش و
پرورش هستند، مشمول گروه ۱ (ب) می‌شوند.

رشد معلم

www.roshdmag.ir

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانشجو معلمان

و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

دوره ۴۱ / شماره پیاپی ۲۴۷ / مهر ۱۴۰۱

خاتواده مجلات رشد همه تلاش خود را کرده است تا این مجلات در دسترس عموم جامعه تربیتی کشور باشد و همه مخاطبان در مبین عزیز اسلامی‌مان امکان تهیه آن را داشته باشند.

قیمت: ۷۵۰۰ ریال

مدیرمسئول: محمد صالح مذنبی
سر دبیر: دکتر عظیم محبی
شورای برنامه‌ریزی:
روح‌الله رضاعلی
اکبر شیرزادی
اشرف فاطمی
حجت الاسلام سجاد کرمی
سید محمد طباطبایی
لیلا میرزائی
مدیر داخلی: الهام فراستی
ویراستار: کبری محمودی
مدیر هنری: کوروش پارسائزاد
طراح گرافیک: سید حامد الحسینی
دبیر عکس: اعظم لاریجانی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲
نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۲۰

roshdmag

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: Email: moalem@roshdmag.ir

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
امور مشترکین:
۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پیام‌نگار: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳

چاپ و توزیع: شرکت افست

- ۲ تحول اندیشمندانه □ دکتر عظیم محبی
- ۳ تربیت در عصر فضای مجازی □ دکتر علی لطیفی
- ۴ رویکرد تربیتی مسئله‌محور □ الهام فراستی
- ۷ سبک زندگی سالم □ دکتر اعظم گودرزی
- ۱۰ مرا به نام کوچک صد بزن □ مهدی فرج‌اللهی
- ۱۲ مسئله‌شناسی □ علی نوفرستی
- ۱۴ مبانی هویت □ حجت الاسلام سجاد کرمی
- ۱۶ فضای مناسب یادگیری □ محمد تابش
- ۲۰ فیلم آموزشی بسازیم □ وحید گلستان
- ۲۲ معلم استعدادیاب □ دکتر مرتضی فاضل
- ۲۴ قهر معلمی □ دکتر لیلا سلیقه‌دار
- ۲۶ رازی چلچراغ خاطره‌ها □ هوشنگ غلامی
- ۲۸ ماه مهر □ لیلا میرزائی
- ۳۰ آموزش فناوریانه □ حامد عباسی، حمیده عباسی
- دانش‌آموز پرسشگر □ دکتر حسن نادعلی‌پور، زهرا اسدی اقبایی
- ۳۳ ماندگاری با تجربه‌نگاری □ دکتر محمد نیرو
- ۳۴ سنجش برای یادگیری □ احمد شریفان
- ۳۶ معلمان مشارکت جو □ روح‌الله رضاعلی
- ۳۸ سواد امروزی □ طلیعه سیدعلی
- ۴۱ کتاب چیست؟ □ اکرم عینی
- ۴۴ هنر گوش دادن □ محمدرضا حشمتی
- ۴۸ معرفی کتاب □



برای اشتراک مجلات رشد
پویش کنید

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن‌ها باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● حجم مطالب ارسالی حداکثر ۱۰۰۰ کلمه باشد. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● شماره تماس و نشانی الکترونیکی نویسنده حتماً نوشته شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.

ندیشمندان

عظیم محبی

- چگونه ساحت‌های تعلیم و تربیت را به‌صورت متوازن در دانش‌آموزان تقویت کنیم؟ معلمان چگونه می‌توانند با طراحی و هدایت تدریس مسئله‌محور و تلفیقی در این مسیر نقش‌آفرین باشند؟

- تربیت و یادگیری شایسته‌محور سنجش چگونه باید باشد؟ آیا سنجش و ارزشیابی باید به‌صورت درهم‌تنیده با آموزش و در خدمت یادگیری باشند؟

- چگونه در دورهٔ پساکرونا از فناوری آموزشی در فرایند تدریس بهره‌بگیریم؟

- چگونه با شناخت بهتر استعدادها در هدایت تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان مؤثر باشیم؟

- چگونه مهارت‌های روان‌شناسی خود را بالا ببریم تا بتوانیم در برقراری ارتباط مؤثر و روش‌های تربیتی موفق‌تر عمل کنیم؟

- با توجه به عصر رقمی (دیجیتال)، چگونه می‌توانیم فرهنگ مطالعه و کتابخوانی را مدیریت کنیم؟

- چگونه می‌توانیم سلامت و بهداشت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان را در سطح کلاس و مدرسه در تلفیق با فرایند تدریس بهبود بخشیم؟

- چگونه می‌توانیم با استفاده از ظرفیت‌های شورای معلمان و گروه‌های آموزشی مدرسه‌محور به توسعهٔ حرفه‌ای معلمان کمک کنیم؟

- چگونه می‌توانیم با استفاده از ظرفیت جشنواره‌ها و مسابقات فرهنگی، علمی و عملی دانش‌آموزان روحیهٔ پرسشگری را تقویت کنیم؟

- چگونه از ظرفیت برنامهٔ ویژهٔ مدرسه (بوم) به‌منظور آموزش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای، کارآفرینی و مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان بهره‌بگیریم؟

- با شادابی کلاس و مدرسه چگونه می‌توانیم به رشد متعادل هیجان‌ها و عواطف دانش‌آموزان کمک کنیم؟

- محورهای ذکرشده مسئله‌ها و موضوعات کلیدی محتوای مجلهٔ رشد معلم در سال ۱۴۰۱ خواهند بود. امیدواریم با تلاش معلمان، کارشناسان و استادان بتوانیم زمینهٔ گفتمان علمی را فراهم آوریم.

ک نوسازی نیازمند اندیشه‌ورزی است. بدون اندیشه، تفکر و خردورزی نوسازی حاصل نخواهد شد. اما سؤال کلیدی آن است که مبنای این اندیشه‌ورزی کدام است؟

مبنای اندیشه‌ورزی در نوسازی برنامه‌های درسی و مجلات رشد، از جمله مجلهٔ رشد معلم، عبارت است از:

- بیابانهٔ مقام معظم رهبری در زمینهٔ هویت‌بخشی، مهارت‌آموزی و تولید دانش‌بنیان؛

- بیانات گام دوم انقلاب اسلامی؛

- مبانی نظری سند تحول؛

- سند برنامهٔ درسی ملی؛

- راهنمای حوزه‌های تربیت و یادگیری؛

- نیازهای آموزشی معلمان و دانش‌آموزان؛

- تحولات فناوری.

برای برنامه‌ریزی مجلات رشد بر اساس این مبانی، با حضور مدیرکل دفتر انتشارات و فناوری آموزشی، جناب آقای محمد صالح مذنبی، جلسات متعددی تشکیل شد و چند رویکرد به‌عنوان راهنمای کلان مجلات رشد مورد توافق قرار گرفت:

- مسئله‌محوری؛

- تربیت رسانه‌ای؛

- سبک زندگی اسلامی ایرانی؛

- هویت‌بخشی با تأکید بر هویت جنسیتی؛

- ساحت‌های تعلیم و تربیت؛

- شایستگی‌های پایه؛

- اهداف دوره‌های تحصیلی.

پس از برگزاری جلسات متعدد شورای کارشناسی مجلات با شورای مجله و نظر مخاطبان، برنامهٔ سالانهٔ مجلهٔ رشد معلم بر اساس رویکردهای گفته‌شده تدوین شدند.

لازم به ذکر است، نوسازی نیازمند اندیشه‌ورزی و اندیشه‌ورزی نیازمند برنامه‌ریزی است. بر اساس این منطق، در تدوین محتوای مجلهٔ رشد معلم در سال ۱۴۰۱، چند محور در اولویت قرار گرفته‌اند تا بتوانیم با کمک استادان و معلمان باتجربه، از طریق مقاله، گفت‌وگو، و تجربه‌نگاری، در توسعهٔ شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار باشیم. این محورها در قالب سؤالات زیر به‌منظور ژرف‌اندیشی و مذاقهٔ بیشتر تنظیم شده‌اند.

- چگونه به دانش‌آموزان کمک کنیم به‌درستی مسئله‌یابی و مسئله‌شناسی کنند و از طریق پژوهش و دیگر روش‌های خلاق، راه‌حل‌های مناسب بیابند و آن‌ها را در عرصه‌های زندگی فردی، اجتماعی و ورزشی خود به‌کارگیرند.

- چگونه زمینهٔ هویت اسلامی، ملی، خانوادگی و جنسیتی را در عصر رقمی (دیجیتال) در دانش‌آموزان تقویت کنیم؟

- چگونه سبک زندگی اسلامی ایرانی را در زمینه‌هایی چون کسب‌وکار، رشد جمعیت، محیط زیست، مصرف و فضای مجازی فرهنگ‌سازی کنیم؟

تربیت

در عصر فضای مجازی



عکاس: غلامرضا پهرامی

حجت‌الاسلام والمسلمین دکتر علی لطیفی

معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

همایش ملی «آموزش مجازی؛ ظرفیت‌ها، بایسته‌ها و شیوه‌های تربیتی» به همت انجمن دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و با همکاری معاونت فرهنگی اجتماعی و معاونت پژوهشی و فناوری دانشگاه فرهنگیان برگزار شد. جناب آقای دکتر علی لطیفی، رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در این همایش بحثی را با عنوان «گذار از آموزش مجازی به آموزش در عصر فضای مجازی؛ تأملات و بایسته‌ها» ارائه کرد که خلاصه‌ای از آن را با هم بی‌می‌گیریم.

مسئله چیست؟

تجربه‌های افراد در فضای مجازی متفاوت از فضای فیزیکی است. این تجربه‌ها به‌مرور زمان لایه‌های هویتی متفاوتی را در اشخاص پدید می‌آورند که فهم، تدبیر و برنامه‌ریزی تربیتی برای آن‌ها بسیار مهم و پیچیده خواهد بود و باید به آن‌ها توجه شود. اگر نسبت به این تغییرات و تحولات هویتی، خلقی و عادت‌های که در استفاده از این فضا در انسان رخ خواهد داد، حساس نباشیم و درباره آن‌ها تأمل و تدبیر نکنیم، چه‌بسا نتوانیم وظیفه تربیتی خود را به‌درستی انجام دهیم.

تحلیل

در فضای مجازی، به واسطه راه‌یافتن ابزارهای جدید به زندگی، خلیقات، عادت‌ها و لایه‌هایی از هویت در حال تغییرند. وظیفه مربی و معلم تمام‌عیار توجه کردن به این موضوع است. با ورود به فضای مجازی، در سبک اندیشیدن و رفتار انسان‌ها تغییراتی رخ می‌دهد. تمام معلمان، مربیان و برنامه‌ریزان در عرصه تعلیم و تربیت باید به این مسئله حساس باشند که این تغییرها چه هستند و چه پیامدهایی را به دنبال خواهند داشت.

حضور گسترده فضای مجازی و سکوها (پلتفرم‌های) متنوع در زندگی انسان‌ها، گونه‌های متفاوتی از فکر کردن را برای ما رقم می‌زند و ما را با اقتصاد، سیاست، آموزش و تربیت سکویی (پلتفرمی) مواجه می‌کند.

در بستر اینترنت اشیا و هوش مصنوعی، ابعاد و امکان‌های پیچیده‌تری برای جهت‌دهی فکری و رفتاری انسان‌ها فراهم شده است و حتی آموزش و تربیت می‌تواند بر مبنای ابزارهای هوشمند طراحی شود. اما پرسش اینجاست که حرکت کردن به سمت چنین

تربیت‌هایی، تا کجا و چگونه می‌تواند ما را به تربیت اصیل و واقعی نزدیک یا از آن دور کند؟

حجت‌الاسلام لطیفی با اشاره به برخی ویژگی‌های ساختاری فضای مجازی همانند ابرمتنی بودن محتوا، قابلیت تولید و اشتراک‌گذاری محتوا توسط همگان، فرازمان و فرامکان بودن، دسترس‌پذیری همگانی و حداکثری، و گمنامی کاربر در فضای مجازی، دو چالش تربیتی برآمده از این ویژگی‌ها را تشریح کرد. لطیفی ویژگی «ابرمتن بودن» (هایپر تکست) محتوا در فضای مجازی را موضوع مطالعه قلمروهایی همانند مطالعات رسانه و عصب‌شناسی عنوان کرد و افزود: «در فضای ابرمتن، کاربر به‌طور دائم در حال پرسش از یک محتوا به محتوایی دیگر است. این نوع رفتار بر عادت‌های ذهنی، نوع و سبک تفکر انسان تأثیر گذار است، به این معنا که سبک تفکر خطی کمرنگ می‌شود و به پرش‌های ذهنی عادت می‌کند. به همین خاطر، شیوه مطالعه کسانی که کاربران فضای مجازی هستند، به هم می‌خورد. آن‌ها فرصت و حوصله خواندن متن‌های طولانی را ندارند و قدرت تمرکزشان نیز کمتر شده است.»

وی «چالش هویت» را دومین چالش تربیتی برآمده از ویژگی‌هایی همانند قابلیت تولید و به اشتراک‌گذاری محتوا، فرازمان و فرامکان بودن فضای مجازی و گمنامی کاربر در آن دانست و اظهار کرد: «استفاده ابزاری از فضای مجازی برای تقویت آموزش خوب است و باید از این بستر نهایت استفاده را کرد، اما باید نسبت به تغییر در تعهدات، خلیقات و عادت‌های افراد جامعه، در اثر انس با این فضا، نیز حساس بود و برای آن برنامه‌ریزی تربیتی داشت.»

رویکرد تربیتی

مسئله محور



عکاس: غلامرضا بهرامی



برای آشنایی بیشتر با
رویکرد تربیتی مسئله محور
تصویر را پویش کنید

الهام فراستی

رویکرد مسئله محور در فرایند یاددهی یادگیری بسیار مهم است، اما این رویکرد با نگاه ارزش مدار کمتر تبیین شده است و آنچه از آن در فرایند یاددهی یادگیری مطرح می شود، بر اساس دیدگاه جان دیویی است. اما نظر به رویکرد اصلی مبانی نظری سند تحول، یعنی موقعیت محوری، اساس و منطق مسئله محوری با نظریه جان دیویی تفاوت هایی اساسی دارد. بر اساس اهمیت این موضوع، با آقای محمد آذین، متخصص حوزه تعلیم و تربیت اسلامی، گفت و گویی انجام شده است که با هم پی می گیریم.

نظام فعلی تعلیم و تربیت با چه چالش‌هایی روبه‌روست؟

با توجه به بزرگی جامعه آموزش و پرورش (دانش‌آموزان و معلمان) اگر بخواهیم خروجی‌های این جامعه را بررسی کنیم، می‌بینیم ما در سنجش‌های (آزمون‌های پایه دوازدهم) وضعیت مطلوبی در آموزش نداریم. میانگین درس‌های اصلی هر سه رشته ما در امتحان نهایی در سطح کشور زیر ۱۲ است. در آزمون‌های تیمز و پرلز هم رتبه خوبی نداریم. دانش‌آموزان در حوزه‌های تربیتی در برنامه درسی رسمی و قصدشده مهارت اجتماعی کسب نمی‌کنند. حس امید نسبت به آینده در دانش‌آموزان پررنگ نیست. بچه‌ها با ارزش‌های اصیل فرهنگی خود خو نمی‌گیرند.

بنابراین، به نظر می‌رسد خروجی ما، چه در حوزه آموزش و چه در حوزه تربیت، قابل قبول نیست. از منظرهای گوناگون می‌توان به این موضوع پرداخت. من از این منظر به آن می‌پردازم که فرض کنیم ما نظام ارزشی مطلوبی داریم که آن را حیات طیبه یا ارزش‌های ایرانی اسلامی می‌نامیم. یک نظام آموزشی هم داریم. این دو کاملاً بر هم منطبق نیستند. عنصر سومی هم داریم که زیست واقعی بچه‌هاست؛ یعنی شرایط و اقتضات واقعی دانش‌آموزان. ما باید تلاش کنیم این سه عنصر را به هم نزدیک‌تر و یکپارچه‌تر کنیم. الگو و راهکاری که در اینجا پیشنهاد می‌کنیم، رویکرد تربیتی مسئله‌محور است.

رویکرد تربیتی مسئله‌محور را تبیین فرمایید.

ما در دوران تحصیل چیزهایی را یاد گرفته‌ایم و به یاد داریم که در زندگی واقعی مسئله‌ای را از ما حل کرده و کاربرد داشته‌اند. استفاده کاربردی از دانش (حل مسئله) یعنی اینکه دانش بتواند مسئله‌ای را از زندگی ما حل کند. در آن صورت دانش تثبیت می‌شود و من با آن ارتباط وجودی برقرار می‌کنم. اگر ما دانشی را کسب کنیم که در جایی با زندگی واقعی ما پیوند بخورد، به آن دانش مفید یا نافع می‌گوییم. پس در حالت کلی توصیه می‌کنیم یادگیری دانش‌آموزان به سمتی برود که آن‌ها نسبت دانش را با زندگی واقعی خود درک کنند. برای این کار ابتدا باید مسئله را تعریف کنیم. اولین چیزی که در تعریف مسئله به ذهنمان می‌رسد، این است که مسئله همان پرسشی است که یک پاسخ بیشتر ندارد. اما مسئله یک عبارت سؤالی نیست. مسئله یک موقعیت است؛ موقعیت یعنی فضایی که در آن بین من (به‌عنوان انسانی مشخص) و پدیده‌هایی که در آن فضا هستند، نسبتی به وجود می‌آید (ارتباط پدیده‌ها با هم). بنابراین، مسئله به شدت به فرد (به صاحب مسئله) وابسته است. من ادراک می‌کنم که در این فضا پدیده‌هایی هستند و ارتباط آن‌ها با هم (وضعیت موجود) با وضعیت مطلوبشان فاصله دارد. پس یک مسئله برای من ایجاد شده که ممکن است فرد دیگری در آن موقعیت آن مسئله را نداشته باشد یا مسئله دیگری داشته باشد. بنابراین، مسئله به فرد وابسته می‌شود (وابسته به فرد یا گروه). این نکته را هم بگویم که در مسئله‌محوری نمی‌خواهیم به سمت فردگرایی برویم.

یکی از تفاوت‌های الگوی تربیتی مسئله‌محور با الگوهای پروژه‌محور یا آنچه جان دیویی مطرح کرده است، این است که

آن الگوها بیشتر بیرونی‌اند. یعنی درباره پدیده‌های بیرونی صحبت می‌کنند. برای مثال، دانش‌آموزی که به مسابقات روبوکاپ آزاد ایران - این می‌رود و روبات فوتبالیست می‌سازد، لزوماً خودش در موقعیت مسئله‌خیز قرار نداشته است. ما برایش مشوق گذاشتیم که کمک کند و این مسئله حل شود. این دانش‌آموز با دانش‌آموزی که در شهرش زلزله آمده و تلاش می‌کند روباتی بسازد که انسان‌های زنده را شناسایی کند، خیلی فرق دارد.

در لایه‌های عمیق‌تر مسئله‌محوری می‌گوییم، مسئله از یک درد شروع می‌شود. فرد درد بسیار عمیقی را ادراک می‌کند و این درد برای فرد مسئولیت ایجاد می‌کند. اینجاست که تازه وجود انسانی شکوفا می‌شود. انسان خودش با مسئله ارتباط وجودی برقرار می‌کند و خود را جزئی از راه‌حل می‌داند.

چگونه می‌توان زمینه اجرایی مسئله‌محوری را در طراحی برنامه درسی و کار معلم فراهم کرد؟

اولین گام تغییر نگرش معلم است. معلم تا زمانی که خودش پژوهشگر نباشد، نمی‌تواند پژوهشگر تربیت کند. تا زمانی که معلم خودیادگیرنده نباشد، نمی‌توان انتظار داشت دانش‌آموز خودیادگیرنده شود. ما محتوا را به‌روز کردیم، اما در دانشگاه فرهنگیان و در دوره ضمن خدمت، آن محتوای به‌روزشده را به شیوه سنتی آموزش می‌دهیم. بنابراین، مهم‌ترین گام این است که نگرش معلم نسبت به رشد و یادگیری تغییر کند. اگر من به‌عنوان معلم در کلاس درس با مسئله‌ای مواجه شوم که تا قبل از آن کسی به من یاد نداده بود چطور با آن برخورد کنم و درد را احساس کردم و دنبال راه‌حل گشتم و زیر بار مسئولیت رفتم، در این حالت معلم مسئله‌محور هستم.

بیا بیا در لایه برنامه درسی صحبت کنیم و اهداف برنامه درسی را مدنظر قرار دهیم. مثلاً طبق کتاب درسی می‌خواهیم شیب‌خط را به دانش‌آموزان آموزش دهیم. اگر بخواهیم آن را به روش مسئله‌محور آموزش دهیم، می‌توانیم موقعیتی را برای بچه‌ها ترسیم کنیم که مثلاً در کاشان حاکمی می‌خواست باغی بسازد. شرایط جغرافیایی آنجا هم طوری بوده که کوهی داشته که از آن آب می‌آمده است. حاکم از قیاس‌الدین جمشیدکاشانی خواسته است بگوید باغ را در کجا بسازند و قیاس‌الدین کاشانی فکر می‌کند چطور آب را به باغ بیاورد، طوری که ارتفاع آب فواره‌ها یکسان باشد؟

بچه‌ها شروع به ارائه راه‌حل می‌کنند. آن‌ها در موقعیتی واقعی قرار می‌گیرند و مفهوم شیب را درک می‌کنند و در نهایت با مدل ریاضی شیب‌خط آشنا می‌شوند. شما این روش تدریس را مقایسه کنید با اینکه معلم از همان ابتدا با نوشتن معادله خط و فرمول به بچه‌ها آموزش بدهد. در واقع، در طراحی برنامه درسی، هدف همان آموزش است، اما روش را بازطراحی می‌کنیم و تلاش می‌کنیم بچه‌ها در موقعیت واقعی قرار بگیرند و مفهوم را عمیق‌تر و کاربردی‌تر درک کنند.

در مورد سنجش دانش‌آموزان، هم می‌توانیم سنجش را به‌صورت ساده انجام دهیم و هم می‌توانیم آن را عمیق‌تر اعمال کنیم. برای مثال، در درس علوم می‌توانیم از دانش‌آموز بپرسیم برای رشد



واقعی‌شان در رشته تحصیلی‌شان جایی ندارد. دومین مورد این است که در مدرسه چالش ما این است که درس‌ها جدا از هم هستند. در دوره ابتدایی تلفیق راحت‌تر است، چون یک آموزگار همه درس‌ها را تدریس می‌کند. اما در دبیرستان این‌طور نیست. چون معلم هر درس با دیگری فرق دارد. از طرف دیگر، بچه‌ها در مراحل گوناگون رشد برخوردارهای متفاوتی با مسئله دارند. با توجه به این دو مورد، برای پاسخ به این سؤال که در رویکرد مسئله‌محور معلم باید تلفیقی کار کند یا تفکیکی، ما چهار سطح از برنامه درسی مسئله‌محور ارائه می‌دهیم که از اول ابتدایی تا آخر متوسطه دوم قابل اجرا هستند:

سطح اول: خود معلم مسئله را طرح و حل می‌کند.

سطح دوم: معلم مسئله را طرح می‌کند، اما راه‌حل را بر عهده خود بچه‌ها می‌گذارد. مثلاً در کلاس اول جوجه را به کلاس می‌آورد و خود بچه‌ها درگیر مسئله می‌شوند.

سطح سوم: معلم موقعیت را تعریف می‌کند، اما می‌گذارد بچه‌ها خودشان مسئله و راه‌حل را پیدا و حل کنند. البته این سطح از پایه چهارم دبستان به بالا اجرا می‌شود.

سطح چهارم: معلم فقط زمینه ایجاد می‌کند که بچه‌ها در هر موقعیتی احساس درد کردند، مسئله را پیدا و حل کنند. این سطح از پایه نهم به بالا قابل اجراست.

همه این سطح‌ها، به‌ویژه سطح‌های بالاتر، هم می‌توانند به‌صورت تفکیکی ارائه شوند و هم به‌صورت تلفیقی. چون دبیران دوره‌های متوسطه اول و متوسطه دوم دبیر درسی تخصصی هستند، می‌گویند ما چگونه تلفیقی کار کنیم؟ توصیه ما این است که هر چه می‌توانیم به سمت تلفیق برویم و در درس‌های تخصصی هم تلفیق بین موضوعات همان درس را داشته باشیم. یادگیری در رویکرد مسئله‌محور معنادار است، اما در رویکردهای سنتی یادگیری معنا ندارد و دانش آموز اصلاً با مسئله ارتباط وجودی برقرار نمی‌کند. لذا ما تلفیقی و تفکیکی را می‌توانیم به‌صورت موازی کار کنیم و هر دو می‌توانند مسئله‌محور باشند.

گیاه به چه چیزهایی نیاز داریم و هم می‌توانیم از آن‌ها بخواهیم بذر کاهو بکارند و در نهایت برای اردوی مدرسه سالاد درست کنند. گروهی که بتواند این کار را انجام دهد، اهداف درس علوم را که مدنظر معلم بوده، یاد گرفته است. این ارزیابی بیشتر از اینکه خروجی محور باشد، فرایندمحور است. ممکن است کاهوی برخی گروه‌ها سبز نشود، اما این بدان معنا نیست که آن‌ها تلاش نکرده‌اند. بنابراین، این رویکرد بیشتر از اینکه خروجی محور باشد، فرایندمحور است.

اگر قرار باشد این رویکرد در برنامه درسی ما پیاده شود، این اتفاق چگونه باید بیفتد؟

اگر بخواهیم این رویکرد را با همین کتاب‌های درسی فعلی پیش ببریم، می‌گوییم معلم‌ها در تابستان سه تا فعالیت طراحی کنند و یکی از آن‌ها را در سال تحصیلی جدید اجرا کنند و بازخوردش را از بچه‌ها و خانواده‌ها بگیرند. اگر بازخورد خوبی گرفتند، این فعالیت‌ها را بیشتر کنند. وقتی معلمان در این فعالیت‌ها متبحر شوند، اتفاق جالب این است که آموزش زمان کمتری از آن‌ها می‌گیرد. ظرفیت‌های تلفیق به کمک‌شان می‌آید و با انجام یک فعالیت، پنج هدف از سه درس دیگر هم پوشش داده می‌شود. اگر بخواهیم کتاب‌های درسی را هم تغییر دهیم، هدف‌های کتاب درسی مشخص است، اما باید یک مجموعه فعالیت‌های نمونه به معلمان داده شود. در واقع باید معلمان را در روش توانمند کنیم. معلم باید خودش در مسئله قرار گیرد، به نتیجه برسد و در نهایت آن را در جامعه معلمان به اشتراک بگذارد.

آیا رویکرد مسئله‌محور می‌تواند با رویکرد تلفیقی به‌صورت یکپارچه دنبال کرد یا به‌صورت تفکیکی باید آن را دنبال کرد؟

مسئله‌های واقعی معمولاً فرارشته‌ای هستند. بنابراین، نظام آموزشی ما نمی‌تواند افرادی تربیت کند که بتوانند در جامعه مسئله حل کنند. مسئله واقعی در رشته جا نمی‌شود. حتی کسانی که کار مرتبط با رشته تحصیلی خود پیدا می‌کنند، باز هم مسئله‌های

سبک زندگی سالم

شش مهارت برای پیشگیری از اختلالات تغذیه‌ای



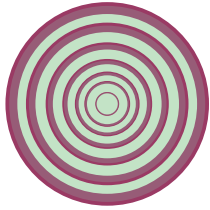
دکتر اعظم گودرزی

دکترای تخصصی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت

چاق و دارای اضافه‌وزن از تعداد افراد با وزن طبیعی بالاتر رفته و بیشتر مردم با این بیماری دست و پنجه نرم می‌کنند. البته علت نیز واضح است و در دو عامل خلاصه می‌شود: مصرف بیش از نیاز مواد غذایی؛ کاهش روزافزون فعالیت بدنی. اما آنچه بیماری چاقی را مضاعف کرده و از افزایش بیش از پیش شیوع آن در آینده نشان دارد، ابتلای روزافزون کودکان به این بیماری است. امروزه متأسفانه شاهدیم تعداد کودکان چاق در بیشتر کشورهای دنیا و از جمله در کشور ما به‌مراتب بیشتر از سال‌های قبل شده و طبیعی است این کودکان با مخاطرات بیشتری در رابطه با سلامت خود در دوران کودکی و نیز در بزرگسالی روبه‌رو خواهند بود. پس ما به‌عنوان متولیان آموزش کودکان و نوجوانان وظیفه داریم به آن‌ها بیاموزیم: تغذیه بخشی از سلامت است که توجه و تمرکزش معطوف است به: گزینش غذاهای حاوی مواد مغذی

سبک زندگی و مؤلفه‌های گوناگون آن بر سلامت و میزان ابتلا به بیماری تأثیرات اثبات‌شده‌ای دارند. از جمله این مؤلفه‌ها دریافت‌های غذایی و الگوی تغذیه افراد است که در صورت انطباق با توصیه‌های تغذیه‌ای و رهنمودهای غذایی می‌تواند تا حد زیادی از ابتلا به بیماری‌های غیرواگیر جلوگیری کند. ۸۰ درصد بیماری‌های قلبی - عروقی، ۹۰ درصد دیابت نوع دو و ۳۰ تا ۴۰ درصد سرطان‌ها از طریق اصلاح سبک زندگی و رعایت تغذیه سالم قابل پیشگیری است. تغذیه سالم تغذیه‌ای است که کافی، متنوع و متعادل باشد. مواد غذایی آن از مواد اولیه سالم تهیه شوند و عاری از مواد زیان‌بخش و مضر باشند.

یکی از بیماری‌هایی که در دنیای امروز با سرعت بسیاری رو به فزونی گذارده و طیف وسیعی از جامعه را گرفتار کرده است، چاقی و افزایش وزن است. در بیشتر کشورهای دنیا تعداد افراد



و سالم؛ مطالعه برچسب‌های غذایی؛ مصرف غذا بر اساس میزان توصیه‌شده در هرم غذایی؛ برنامه‌ریزی برای تغذیه سالم به منظور کاهش خطر ابتلا به بیماری‌ها؛ حفظ و ارتقای عادات‌های غذایی سالم؛ رعایت راهنماهای غذایی در خانه و رستوران؛ خودمراقبتی در برابر بیماری‌های ناشی از مصرف مواد غذایی ناسالم و نامناسب؛ حفظ وزن ایده‌آل و شرایط بدنی مطلوب؛ کسب مهارت‌های لازم برای پیشگیری از اختلالات تغذیه‌ای.
بر این اساس:

● من غذاهایی را انتخاب خواهم کرد که حاوی مواد مغذی باشند

غذا از مواد غذایی تشکیل یافته است. منظور از مواد غذایی موادی است که ضمن شرکت در فعل و انفعالات بدن، به رشد و ترمیم سلول‌ها کمک می‌کنند و انرژی لازم را برای فعالیت‌های روزانه فراهم می‌آورند. شش گروه عمده مواد غذایی عبارت‌اند از: پروتئین‌ها، کربوهیدرات‌ها، چربی‌ها، ویتامین‌ها، مواد معدنی و آب. هیچ غذایی تمام مواد مغذی مورد نیاز برای حفظ سلامت بدن را در بر ندارد. میزان انرژی حاصل از هر غذا با واحدی به نام کالری اندازه‌گیری می‌شود. کالری واحد اندازه‌گیری انرژی است؛ همان انرژی که با مصرف مواد غذایی در بدن ایجاد می‌شود. کالری در واقع محصول سوختن پروتئین‌ها، کربوهیدرات‌ها و چربی‌ها در بدن ماست. مواد مغذی مهمی که انرژی یا کالری ایجاد می‌کنند، تحت عنوان درشت‌مغذی‌ها شناخته می‌شوند. وجود ویتامین‌ها، مواد معدنی و آب برای عملکرد بدن ضروری است. بیشتر افراد برای حفظ سلامت خود باید مصرف کربوهیدرات‌های پیچیده شامل غلات، سیب، کنگر فرنگی، مارچوبه، موز، حبوبات، کلم بروکلی، نان و برنج قهوه‌ای، گندم سیاه و نان گندم سیاه، کلم، هویج، گل کلم، ذرت، نخود، کرفس، زردآلوی خشک، میوه‌ها، آجیل، و بلغور جوی دوسر را افزایش دهند و از مصرف پروتئین، کربوهیدرات‌های ساده مانند نوشابه، شیرینی، غلات صبحانه، افسرده (کنسرت‌ه) آب‌میوه و کوکی‌های بسته‌بندی و چربی بکاهند. ریشه بیشتر بیماری‌های تغذیه‌ای از دیاد کالری مصرفی متعاقب افراط در مصرف چربی‌هاست. ضمن اینکه مصرف یا جذب ناکافی ویتامین‌ها، مواد معدنی و آب نیز بر وضعیت سلامت بدن تأثیر منفی می‌گذارد.

● من برچسب مواد غذایی را مطالعه و بررسی خواهم کرد

برچسب مواد غذایی به افراد کمک می‌کند هنگام خرید مواد غذایی انتخاب‌های سالمی داشته باشند. در برچسب همه مواد غذایی اطلاعات سودمندی درباره محتویات و میزان کالری هر خوراکی ذکر شده است. برچسب مواد غذایی باید حاوی اطلاعات زیر باشد:

- نام محصول غذایی؛
- حجم یا وزن دقیق محصول غذایی؛
- نام و نشانی کارخانه‌های تولیدکننده، توزیع‌کننده و بسته‌بندی محصول غذایی؛
- مواد مغذی موجود در محصول غذایی؛
- میزان هر یک از مواد مغذی موجود در محصول غذایی؛

● من از رژیم پیروی می‌کنم که احتمال ابتلا به بیماری‌ها را کاهش دهد

رژیم غذایی بر وضعیت سلامت افراد (چه در حال، چه در آینده) تأثیر می‌گذارد. رشد و تکامل مطلوب مستلزم پیروی از برنامه غذایی سالم است. برنامه غذایی سالم می‌تواند انرژی لازم برای فعالیت‌های روزانه را فراهم کند. کودکان و نوجوانانی که چنین برنامه‌ای دارند، کمتر در معرض ابتلا به بیماری‌ها قرار می‌گیرند. برنامه غذایی سالم می‌تواند احتمال ابتلا به سرطان، بیماری‌های قلبی عروقی، دیابت، فشار خون و پوکی استخوان را کاهش دهد.

● من خودم را به تغذیه سالم عادت خواهم داد

برای کسب، حفظ و ارتقای عادات‌های مرتبط با تغذیه سالم باید به مواد غذایی مصرفی‌مان شناخت پیدا کنیم، باید در وعده‌های صبحانه، نهار و شام برنامه غذایی منظمی داشته باشیم. باید بفهمیم دلیل غذا خوردنمان گرسنگی است یا چیزهای دیگر. باید بدانیم غذایی که می‌خوریم به نفع سلامتمان است یا به ضرر آن. به عنوان مثال، فردی را تصور کنید که بعد از صرف وعده شام، در حالی که با دوستانش مشغول گپ و گفت است، به طور تفریحی، با دوستان خودش چند تکه پیتزا می‌خورد، صرفاً به این دلیل که در کنار آن‌ها نشسته و می‌خواهد همراهشان باشد. طبیعی است

که دچار ضعف سیستم ایمنی هستند، دیده می‌شوند.

من وزن و شرایط بدنی‌ام را در وضعیت مطلوبی حفظ خواهم کرد

وزن مناسب آن است که به فرد کمک کند سلامت خود را حفظ کند. متخصصان تغذیه می‌توانند به شما کمک کنند وزن مطلوب خود را تشخیص بدهید و برای دستیابی به آن برنامه‌ریزی کنید. عواملی که در تعیین وزن مطلوب نقش دارند، عبارت‌اند از: سن، قد، جنس، جثه، میزان سوخت‌وساز پایه بدن، حجم عضله و میزان فعالیت بدنی. متخصص تغذیه معمولاً از هر فردی سن، قد و وزن را می‌پرسد و سپس عوامل دیگر را ارزیابی می‌کند تا بتواند وزن مطلوب فرد را به او پیشنهاد دهد. منظور از شرایط بدنی نیز برآیند وزن و ساختار استخوان بندی فرد است که در اصطلاح عامیانه از آن با عنوان «جثه» یاد می‌شود. جثه هر فرد ممکن است کوچک، متوسط یا بزرگ باشد. فردی که اندازه دور مچ او زیر ۱۲/۲۵ سانتی‌متر باشد، کوچک‌جثه تلقی می‌شود. فردی که اندازه دور مچ او بین ۱۲/۲۵ و ۱۵/۷ سانتی‌متر باشد، متوسط‌جثه است و فردی که دور مچ او بیشتر از ۱۵/۷ سانتی‌متر باشد، بزرگ‌جثه است. منظور از سوخت‌وساز پایه بدن، میزان کالری‌هایی است که بدن در شرایط استراحت می‌سوزاند. از آنجا که غده تیروئید در تنظیم سوخت‌وساز بدن نقش مهمی دارد، تشخیص کارکرد درست تیروئید در این زمینه بسیار حائز اهمیت است. برای تشخیص چگونگی کارکرد غده تیروئید و تعیین سطح سوخت‌وساز (متابولیسم) بدن آزمایش‌های ساده‌ای وجود دارند. البته این پزشک است که تشخیص می‌دهد انجام چنین آزمایش‌هایی ضرورت دارد یا نه. به‌طور طبیعی افزایش سطح فعالیت‌های بدنی به افزایش میزان سوخت‌وساز پایه منجر می‌شود.

نتیجه‌گیری

در دنیای کنونی، سلامت و سبک زندگی افراد به‌صورتی تنگاتنگ به یکدیگر وابسته‌اند. تغییر در شیوه زندگی، به‌ویژه بهبود عادت غذایی، به معلمان توصیه می‌شود. افزایش آگاهی معلمان و انتقال اطلاعات آن‌ها به دانش‌آموزان از برنامه‌های مداخله‌ای سلامت عمومی برای کاهش اضافه‌وزن و چاقی در کودکان و نوجوانان محسوب می‌شوند.

منابع

۱. عبداللهی، مرتضی؛ کلانتری، ناصر؛ عبداللهی، زهرا؛ گودرزی، اعظم؛ اسماعیلی، مینا؛ هوشیار راد، آناهیتا. جنبه‌های نظری و اجرایی مطالعه ملی کوهورت معلمان ایران: گزارش روش‌شناسی Iranian Journal of Nutrition Sciences & Food Technology. 2021 Jan 10; 15(4):122-30.
۲. دژآگاه، فرحناز؛ نیک‌پی، هزاروند. پوران، علیزاده، مدینه. تغذیه سالم در میان‌سالان. فصلنامه بهروز. ۱۸ Mar ۲۰۱۸ (۹۶):۲۹-۴۱.
3. Hemati M., et al. "MEASURING NUTRITIONAL LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN YASUJ: A CROSS-SECTIONAL STUDY." ARMAGHAN DANESH 23.1 (126) #00809 (2018).



این دلیل نمی‌تواند از منظر سلامت منطقی و قابل قبول به‌حساب آید. غذا خوردن راهی برای غلبه بر احساس طردشدگی، افسردگی، بی‌حوصلگی، اضطراب و تنهایی نیست. چنین رویکردهایی به غذا خوردن، می‌تواند به بروز اختلالات تغذیه‌ای منجر شود.

من از خودم در مقابل بیماری‌های ناشی از مواد غذایی نامناسب مراقبت خواهم کرد

منظور از بیماری‌های ناشی از غذا بیماری‌هایی هستند که به‌دنبال خوردن یا آشامیدن مواد غذایی آلوده به عوامل بیماری‌زا (پاتوژن‌ها) به وجود می‌آیند. عوامل بیماری‌زا انواع متنوعی دارند؛ از جمله باکتری‌ها، ویروس‌ها و انگل‌ها. عوامل بیماری‌زا می‌توانند سبب آلودگی مواد غذایی و آشامیدنی شوند. علاوه بر این، مواد شیمیایی سمی و داروهای سمی نیز جزو علل بیماری‌های ناشی از غذا به‌حساب می‌آیند. در نتیجه، فهرست متنوعی از بیماری‌های ناشی از غذا وجود دارند. تاکنون بیش از ۲۵۰ نوع از این بیماری‌ها مشخص، تعریف و طبقه‌بندی شده‌اند. عمده‌ترین مواد غذایی که منجر به بروز بیماری‌ها می‌شوند، عبارت‌اند از: مرغ، سبزی‌های برگ‌دار، میوه و آجیل. البته بیشتر بیماری‌های ناشی از آلودگی غذایی خفیف‌اند و تنها یک یا دو روز به شکل علامت‌دار باقی می‌مانند، اما برخی موارد نیز جدی‌ترند و مدت بیشتری طول می‌کشند. این موارد به‌طور عمده در کودکان، سالمندان و بیمارانی



«مرا به نام کوچکم»

«صدا بزن»

یادی از عمران صلاحی

مهدی فرج‌اللهی

ابوقراضه، مداد، زرشک و زنبور» از جمله اسامی مستعار صلاحی در توفیق بودند. «آدینه، سخن، کارنامه و گل آقا» از دیگر نشریاتی هستند که عمران صلاحی با آن‌ها همکاری کرده است. از او کتاب‌های متعددی در حوزه شعر، داستان، طنز و پژوهش، به فارسی و ترکی، منتشر شده است.

تشویق و حمایت او از جوان‌ترها باعث شد بسیاری از طنزپردازان روزگار ما خود را به‌نوعی مدیون او بدانند و برایش لبخند خیرات کنند. عمران صلاحی در ۱۱ مهر ۱۳۸۵ چشم از جهان فرو بست. روحش شاد و یادش گرامی باد.

حکایت تلفن

دیشب شخص ناشناسی تلفن زد و گفت: «منزل فلانی؟»

گفتم: «خودم هستم، بفرمایید.»

گفت: «من شماره تلفن شما را به‌سختی پیدا کردم. اول تلفن زدم به آقای باباچاهی. از ایشان تلفن آقای لنگرودی را گرفتم. بعد تلفن زدم به آقای لنگرودی و از ایشان تلفن جناب‌عالی را خواستم. ایشان هم شماره تلفن شما را به من دادند. به آن شماره زنگ زدم، گفتند فلانی دوسه سال است از اینجا رفته است. پرسیدم شماره جدید آقای فلانی را دارید؟ گفتند نه، نداریم. شما می‌توانید از مرکز ۱۱۸ سؤال کنید. تلفن زدم به ۱۱۸ و شماره تلفن شما را از آنجا گرفتم.»

گفتم: «متأسفم که این همه توی زحمت افتاده‌اید. واقعا شرمنده‌ام! حالا امرتان را بفرمایید.»

گفت: «می‌خواستم از شما تلفن آقای احمدرضا احمدی را بگیرم.»

(از کتاب «تفریحات سالم»)

نام کوچک

درخت را به نام برگ

بهار را به نام گل

ستاره را به نام نور

کوه را به نام سنگ

دل شکفته مرا به نام عشق

عشق را به نام درد

مرا به نام کوچکم صدا بزن

(از کتاب «مرا به نام کوچکم صدا

بزن»)

زیباتر

حالم چقدر خوب است

دنیا را دنیاتر می‌بینم

زیبا را زیباتر می‌بینم

گل‌ها را گل‌هاتر می‌بینم!

(از کتاب «آن سوی نقطه چین‌ها»)

فروش

صُب زود

وقتی که باد

تو کوچه صداس میداد

می‌رم و فوری درو وا می‌کنم

داد می‌زنم:

آی نسیم سحری!

یه دل پاره دارم

چن می‌خری؟

(از کتاب «ایستگاه بین راه»)



پلی به

سوی

خدا

جوی مولیان: «هزارهٔ دوم آهوی کوهی». بعضی از آثار نظری و انتقادی دکتر شفیعی کدکنی نیز عبارت‌اند از: «صور خیال در شعر فارسی»، «موسیقی شعر»، «ادوار شعر فارسی»، «شعر معاصر عرب»، «زبان شعر در نثر صوفیه»، «با چراغ و آینه»، «حزین لاهیجی، زندگی و زیباترین غزل‌های او»، «شاعر آینه‌ها، بررسی سبک هندی و شعر بیدل دهلوی»، «تصحیح غزلیات شمس تبریزی»، «مرموزات اسدی در مرموزات داودی نجم‌الدین رازی»، «ترجمهٔ تصوف اسلامی و رابطهٔ انسان و خدا از نیکلسون»، «تصحیح تاریخ نیشابور»، «آن سوی حرف و صوت، گزیدهٔ اسرار التوحید»، «رستاخیز کلمات»، تصحیح آثار عطار نیشابوری (مختارنامه، مصیبت‌نامه، منطق الطیر، اسرارنامه، دیوان عطار و تذکرهٔ الاولیا).

نمونه‌هایی از شعرهای محمدرضا شفیعی کدکنی را با هم می‌خوانیم:

در خداحافظی‌اش رفتن ایمانم بود

شعلهٔ صاعقه در روح پشیمانم بود

غم به شکلی به من آویخت که نشناختمش

گرچه از عهد عزل خود ز ندیمانم بود

همه دیدند در آن لحظهٔ بدرد و درود

حالت شام غریبان بیتیمانم بود

شد از آن زلزله، ویرانی روحم آغاز

گیرم اعصاب خود از آهن و سیمانم بود

رفت و با رفتن او هجرت جان شد آغاز

دل مهاجر شد اگر تن ز مقیمانم بود

می‌شناسمت

چشم‌های تو

میزبان آفتاب صبح سبز باغ‌هاست

می‌شناسمت

واژه‌های تو

کلید قفل‌های ماست

می‌شناسمت

آفریدگار و یار روشنی

دست‌های تو

پلی به رؤیت خداست

محمدرضا شفیعی کدکنی، متخلص به «م. سرشک»، ادیب، نویسنده، پژوهشگر، استاد دانشگاه و شاعر معاصر است. وی در ۱۹ مهر ۱۳۱۸ در کدکن (از روستاهای قدیمی بین نیشابور و تربت‌حیدریه) به دنیا آمد. خانوادهٔ او اهل علم بودند. از افراد مهم این خانواده به **میرزا محمد شفیعی کدکنی**، معروف به میرزای عالمیان، وزیر شاه‌عباس اول صفوی، می‌توان اشاره کرد.

او هرگز به مدرسه نرفت و از کودکی نزد پدرش میرزا محمد که روحانی بود و نیز نزد محمدتقی ادیب نیشابوری، زبان و ادبیات عرب را فراگرفت. در هفت‌سالگی «الفیه ابن مالک» را به‌طور کامل حفظ بود. تحصیلات حوزوی داشت. حدود بیست سال از عمر خود را در حوزهٔ علمیهٔ مشهد گذراند و تا سطح اجتهاد پیش رفت.

محمدرضا شفیعی کدکنی به پیشنهاد علی‌اکبر فیاض در دانشگاه فردوسی مشهد نام‌نویسی کرد و در آزمون سراسری آن سال نفر اول شد و به دانشکدهٔ ادبیات رفت. مدرک کارشناسی خود را در رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی از دانشگاه فردوسی، و مدرک دکترا را نیز در همین رشته از دانشگاه تهران گرفت.

کدکنی از سال ۱۳۴۸ تاکنون استاد دانشگاه تهران است و چندین سفر مطالعاتی به دانشگاه‌های معتبر جهان همچون **هاروارد**، **پرینستون** و **آکسفورد** داشته است. در مهر ۱۳۹۸ در هفتمین دورهٔ جشنوارهٔ بین‌المللی هنر برای صلح، به سبب سال‌ها تلاش برای اعتلای فرهنگ و ادب پارسی، نشان عالی هنر برای صلح به وی داده شد.

شفیعی کدکنی از جوانی سرودن شعر به سبک کلاسیک را آغاز کرد و پس از چندی به سبک نو روی آورد. او را می‌توان در زمرهٔ شاعران اجتماعی دانست که به آیین و فرهنگ ایران و به‌خصوص خراسان دلبستگی و گرایش فراوان دارد.

آثار شفیعی کدکنی را می‌توان به سه گروه انتقادی، نظری و مجموعه‌اشعار تقسیم کرد. آثار انتقادی و نظری این نویسنده شامل تصحیح آثار کلاسیک فارسی و نگارش مقالاتی در حوزهٔ نظریهٔ ادبی می‌شوند. در میان آثار نظری شفیعی کدکنی، کتاب «موسیقی شعر» جایگاهی ویژه دارد و در میان مجموعه‌اشعارش «در کوچه‌باغ‌های نیشابور» آوازهٔ بیشتری یافته است.

برخی از مجموعه‌اشعار دکتر شفیعی کدکنی عبارت‌اند از: «مزمه‌ها»، «شب‌خوانی»، «از زبان برگ»، «در کوچه باغ‌های نیشابور»، «از بودن و سرودن»، «مثل درخت در شب باران»، «بوی

مسئله‌محوری

شدنی با سبکی

معمولاً برای معلم دغدغه‌مند از همان جلسه اول شروع می‌شود؛ مسائل و مشکلاتی که به تعداد دانش‌آموزان کلاس تنوع دارند و به تعداد روزهای سال تعدد؛ مشکلاتی که گاه آن قدر حاد شده‌اند که در فرایند تدریس هم اختلال ایجاد می‌کنند و مهم اینجاست که قرار است چگونه با آن‌ها روبه‌رو شویم.

وقتی در کلاس با مسئله‌ای روبه‌رو می‌شویم، می‌توانیم تقصیر را گردن ناهمی و بی‌تجربگی دانش‌آموز ببندیم، یا نسبت به ضعف کتاب‌های درسی موضع بگیریم، یا انگشت اتهام را به سمت نبود امکانات در مدرسه و مدیریت غلط آن بگیریم. مسئولان هم از گزینه‌های همیشه روی میز هستند که می‌توانیم تمام مسائل ریز و درشت را به آن‌ها نسبت دهیم. به‌رحال وضعیت اقتصادی و سیاسی در شئون زندگی همه شهروندان این جامعه، از کوچک تا بزرگ، تأثیر می‌گذارد!

اما نکته اینجاست که با تقصیر را گردن این یا آن انداختن، یا به قول معروف صورت مسئله را پاک کردن، مسئله حل نخواهد شد! مسئله‌ای که اول از همه دامن من و شمای معلم را در کلاس می‌گیرد و برای خودمان چالش ایجاد می‌کند. پس باید طرحی دیگر در اندازیم.

علی نوفرستی

معلم و فعال در عرصه تعلیم و تربیت

● برای عبور از مسئله، اول باید موضوع را شفاف و اثر کلیشه‌های

ذهنی عبور کرد!

وقتی مسئله‌ای به وجود می‌آید، اولین ویژگی‌اش مبهم‌بودنش است. این ابهام باعث می‌شود معلم با توجه به مشغولیت‌هایی که دارد، به سرعت به سمت جواب‌هایی کلیشه‌ای برود که در همان لحظه اول به ذهنش خطور می‌کنند، و از آنجا که معمولاً این پاسخ‌ها راهگشا نیستند، بعد از چند بار تلاش خسته می‌شود و همان حرف‌های تکراری را خواهد زد و تقصیر را به گردن دیگران می‌اندازد. در کشور انگلستان درباره‌ی گرایش دختران دانش‌آموز به رمان‌های عاشقانه و نحوه‌ی برخورد معلمانشان با آن‌ها تحقیقی صورت گرفته است که توجه به آن خالی از لطف نیست. معلم‌ها مسیر تقبیح رفتار دانش‌آموزان دختر را در پیش گرفتند و به راه‌های گوناگون (نصیحت، کارهای تبلیغی و فرهنگی، دوستی و همراهی) در زشت جلوه‌دادن این رفتار کوشیدند. اما نتیجه در نهایت مطلوب نبود. یعنی نه تنها از گرایش دختران کاسته نشد، که افزایش هم یافت. با بررسی مشکل، معلوم شد گرایش به این رمان‌ها به این دلیل بوده که دانش‌آموزان تصور می‌کردند رمان، برعکس مدرسه، که آن‌ها را بچه فرض کرده است، آن‌ها را افرادی به بلوغ فکری رسیده فرض کرده است. به بیان ساده، دانش‌آموزان دوست داشتند بزرگ فرض شوند و کمتر برایشان تصمیم گرفته شود.

اگر دانش‌آموزی در کلاس انگیزه کافی ندارد، اگر با وجود تذکرات شما، هنوز هستند دانش‌آموزانی که شلوغ هستند و فضای کلاس را به هم می‌ریزند، اگر توجه و تمرکز تعدادی از دانش‌آموزان کم است و ده‌ها مسئله ریز و درشت دیگر، قبل از دانش‌آموزان باید به خودمان توجه کنیم.

● باید رویکرد و نگرشمان را عوض کنیم!

رویکرد ما به مسائل انواع متعددی دارد. برخی «ساختارمحور» هستند؛ یعنی ناظر به ساختار و وظایف تعیین شده عمل می‌کنند. برخی «تهدیدمحور» هستند؛ یعنی محیط و دانش‌آموز را تهدید فرض می‌کنند و برای رفع این تهدیدها می‌کوشند. برخی «آرمان‌محور» هستند؛ یعنی آمال و آرزوهایی را در ذهن پرورش می‌دهند و همه چیز را برای رسیدن به آن تعریف می‌کنند. برخی هم «ابزارمحور» را برمی‌گزینند و فعالیت‌هایشان را مبتنی بر ابزارهای در اختیار مشخص و تعیین می‌کنند. البته رویکردهای متعدد دیگری نیز وجود دارند که مجال پرداختن به آن‌ها نیست. اما در کنار این رویکردها، آنچه به نظر می‌رسد می‌تواند در تدریس بیشترین کمک باشد، رویکرد «مسئله‌محور» است. مسئله‌محوری یعنی توجه به وضع موجود، تعیین وضع مطلوب و تمرکز بر خلأ و فاصله میان وضعیت موجود و مطلوب، به جای تمرکز بر خود وضعیت موجود یا وضعیت مطلوب.

در رویکرد مسئله‌محور باید وضعیت موجود، یعنی شرایط و امکانات مدرسه، وضعیت دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان، شرایط همکاران و البته وضعیت شخصی خودمان را درک و اهداف

سالانه‌مان را مبتنی بر آن مشخص کنیم.

حالا وقت آن است که ببینیم برای رسیدن به اهداف باید به چه مسائلی بپردازیم تا برای آن‌ها پاسخی پیدا کنیم.

● اگر نویسم منحرف خواهیم شد!

ما معلم‌ها معمولاً ذهن منسجمی داریم و از همان ابتدای سال با برآورد ذهنی، اهدافی برای خودمان ترسیم می‌کنیم که ناظر به واقعیت و وضع موجود است. اما این‌ها برای معلم مسئله‌مند کافی نیستند. کسانی که رویکردشان مسئله‌محوری است، هر چه را در ذهنشان است روی کاغذ می‌آورند. معلم در طول سال با اتفاقات غیرقابل پیش‌بینی زیادی مواجه می‌شود که کم‌کم اهداف ابتدای سال را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد. اگر همیشه اهداف و وضعیت ابتدای سال را مقابل چشمانمان نگذاریم، رفته‌رفته اهداف اصلی خود را فراموش می‌کنیم و اهداف دیگری چون تلاش برای رضایت مدیر و خانواده، سرعقل آوردن دانش‌آموزان شلوغ و جبران عقب‌ماندگی درس‌ها، جای اهداف ابتدای سال را پر خواهند کرد.

این انحراف از اهداف اصلی گاهی از فشارهای نامتعارف محیطی (اداره، مدرسه و خانواده) ناشی می‌شود و گاهی هم به دلیل سردرگمی و ابهام خودمان در تشخیص و تبیین صحیح اهداف است. پس بهتر است به جای اعتماد بی‌مورد به ذهن و حافظه خودمان، دست به قلم ببریم و تمام موارد را به‌طور دقیق یادداشت کنیم، چراکه «کم‌رنگ‌ترین جوهرها از قوی‌ترین حافظه‌ها ماندگار ترند.» پیامبرمان نیز فرموده‌اند: «قَدْ بَدَأَ الْعِلْمَ بِالْكِتَابَةِ». (تحف العقول، ج ۱: ۳۶)

● خودمشاهده‌گر و شجاع باشیم!

همان‌طور که گفته شد، ما به دنبال حل مسائل و رسیدن به اهداف هستیم. پس باید در انتهای هر برنامه بررسی کنیم آیا توانسته‌ایم به هدف مدنظرمان برسیم؟

افراد مسئله‌محور یا نامسئله‌محورها تفاوتی اساسی دارند. ما مسئله‌محورها شجاعت این را داریم که ابتدا هدفمان را از هر کاری شفاف کنیم تا بعد از آن بتوانیم به درستی متوجه شویم مسیرمان درست است یا نه. اما غیرمسئله‌محورها به دلایل متعدد که یکی از آن‌ها ترس مواجهه با واقعیت است، بدون تعیین شفاف اهداف، ابتدا کارشان را انجام می‌دهند و بعد، با توجه به شرایط، برای کارشان هدف‌هایی می‌تراشند تا همیشه خود را موفق جلوه دهند. افراد مسئله‌محور حل مسئله برایشان مهم است. به همین دلیل جسارت و شجاعت دارند که اگر به هدفی نرسیدند، با بازخوانی دلایل آن، در صورت نیاز روششان را عوض کنند.

در آخر، شیرینی و لذتی که در حل مسئله وجود دارد، در هیچ اتفاق دیگری قابل یافتن نیست!

ترس و تنبلی را کنار بگذاریم و امسال را مسئله‌محور شروع کنیم.

پی‌نوشت

۱. دیوید باکینگهام (۱۳۸۹). آموزش رسانه‌ای: یادگیری، سواد رسانه‌ای و فرهنگ معاصر، ترجمه حسین سرافراز، انتشارات دانشگاه امام صادق علیه السلام.

مبانی هویت

حجت الاسلام سجاد کرمی

پژوهشگر و فعال در عرصه تعلیم و تربیت

در بستر جهان متلاطم کنونی شکل گرفته است، بلکه عمری دیرپا به درازای حیات بشر دارد و آتیۀ آن نیز تا سرمنزله بشر خواهد پایید.

مفهوم شناسی

کلمۀ «هویت»^۱ در لغت به معنای شخصیت، ذات و حقیقت شی است (معین، ۱۳۷۹). در اصطلاح، به هر آنچه فرد را از افرادی متمایز و به افرادی دیگر ملحق می کند، اطلاق می شود. بر این اساس، هویت از یک سو وجه ممیزۀ فرد نسبت به سایرین است و از سوی می تواند وجوه اشتراک او با دیگران را مشخص کند و موجب شناسایی فرد از دیگری و دیگران شود. هویت، نگرش ها، ویژگی ها و روحیاتی است (نجفی، ۱۳۹۲: ۲۶) که ابعاد گوناگون دارد و عوامل متعددی از جمله جنسیت، جغرافیا، تاریخ، ملیت، دین، فرهنگ، آداب و رسوم، و محیط پیرامون در شکل گیری آن نقش دارند. فرد با تکیه بر هویت خود است که می تواند بگوید چه کسی هست و چه کسی نیست و با سایر افراد و گروه ها و تفکرات چه نسبتی دارد؟ در بدو تولد، این وجوه تمایز در بین انسان ها بسیار کم رنگ است و به تمایزات زیستی، جغرافیایی و خانوادگی محدود می شود. با گذشت سال ها، در جریان تأثیرپذیری انسان از محیط اطراف، هویت او نیز ابعاد گوناگون، گستردگی و عمق بیشتری می یابد. هویت جنسیتی، هویت قومی و خانوادگی، آداب و رسوم، هویت تاریخی، هویت ملی و هویت دینی ابعاد گوناگون هویت هستند.

ضرورت و اهمیت

حال پرسش اساسی آن است که مقولۀ هویت چه اهمیتی دارد و چرا باید بدان پرداخت؟ در میان دل مشغولی ها و ساحت های گوناگون زندگی بشر، اساساً موضوع هویت کجا قرار می گیرد و اگر از قلم بیفتد، به قول معروف به کجای انسان برمی خورد؟ آیا بحث از هویت راه، آن هم در فضای تعلیم و تربیت، می توان بحثی ضروری و راهبردی دانست؟ و آیا سخن گفتن از این موضوع برای معلمان دغدغه مند و پرتلاش عرصۀ تعلیم و تربیت راهگشا و پرتوافکن مسیر دشوار آینده خواهد بود یا خیر؟

باید به این نکته توجه کرد که انسان موجودی اجتماعی، متمدن و متکامل است. در

ز کجا آمده ام، آمدنم بهر چه بود؟
به کجا می روم آخر نمایی وطنم
انسان همواره در برابر پرسش هایی قرار دارد که گاهی به سادگی از کنار آن ها عبور می کند و گاهی به غایت ذهن او را به چالش می کشند. این پرسش ها گاهی بدون آنکه پرسشگری در میان باشد، بر اساس تبادر ذهنی فرد، او را به ساعت ها تأمل فرامی خوانند و گاهی در برابر پرسشگران بیرونی، محمل بحث و تبادل نظر می شوند. هر چه باشد، پاسخ به این سؤالات است که هم نمایانگر تمایز یک فرد یا گروه با سایرین است و هم بیانگر وجوه اشتراک فرد یا گروه با دیگران.

اساسی ترین پرسش هایی که همواره فراروی بشر بوده اند و او گریزی از پاسخ به آن ها ندارد، پرسش از «کیستی» و «چیستی» اوست. اینکه به کجا و چه چیزی تعلق دارد؟ اینکه چگونه و بر چه شالوده ای فکر، زیست و حرکت می کند؟ و اینکه چه دورنمایی برای حرکت خود متصور است؟

این پرسش ها و شاید پرسش های دیگر، مؤلفه های اساسی شکل دهنده هویت یک فرد یا گروه یا یک ملت هستند. پیشینه چنین پرسش هایی و پاسخ به آن ها، نه سخنی امروزی است و نه

عکاس: محمدرضا بهرام



اجتماعی بودن، به عنوان یک ضرورت فطری برای انسان، اقتضا می کند که کشتی وجود او به ساحلی از تمایزات و اشتراکات با سایرین پهلو بزند. اگر این تمایزات و اشتراکات مشخص نباشند و به فرد هویتی مشخص ندهند، او مانند غباری در هوا سردرگم است و تحت تأثیر هر تکانه‌ای به تکان و تلاطم می افتد. این هویت است که احساس «خودبودن» به انسان می دهد و عامل تنظیم ارتباطات انسان با «خود»، «خدا»، «جامعه» و «طبیعت» است. اگر هویت نباشد، فرد در نقش آفرینی اجتماعی خود دچار کژکار کردی و گوشه گیری می شود. به جای تحرک، در مرداب رکود گرفتار می آید و نمی تواند تصویر روشنی برای حرکت خود در آینده داشته باشد. در این باب، روایتی از امام رضا (علیه السلام) نیز پیرامون اهمیت و ضرورت هویت شایان توجه است: «پنج ویژگی اگر در کسی نباشد، به او امیدی از دنیا و آخرت نیست: ریشه‌ای محکم در وجود خود نشانسد که بدان اعتماد کند، کرمی در سرشت خود نبیند، استحکامی در خوی خویش، نجابتی در ذات خود و ترسی از پروردگار [نداشته باشد]» (خرّانی، ۱۳۹۱: ۷۸۲).

ابعاد هویت

هویت هر انسانی را ابعاد متعددی شکل می دهند. در واقع، هویت فرد برابندی از ابعاد گوناگون هویت است. هویت جنسیتی، هویت قومی، هویت ملی، هویت دینی و هویت تاریخی اضلاع و ابعاد هویت هستند که هر فرد باید نسبت خود با این اضلاع و ابعاد را مشخص کند. برای مثال، احاد جامعه باید در بعد دینی واجد بینش، گرایش، مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارها باشند و براساس آن ارزش‌ها و هنجارها عمل کنند. سبک زندگی و فضای زیست آن‌ها متناسب با این هویت و متأثر از آن شکل گرفته باشد و هر آینه، کنشی که از خود بروز می دهند، معرف هویتشان باشد. این موضوع آنجا جذاب‌تر و خطیرتر می شود که فرد باید بین هویت‌های دینی، ملی، جنسیتی و ... خود هماهنگی برقرار کند و برای هم‌راستاکردن آن‌ها با هم بکوشد. این موضوع مهم، ضرورت وجود نهادهای هویت‌بخش را در جامعه ایجاد می کند که در جای خود بدان خواهیم پرداخت.

عناصر هویت‌بخش

با روشن شدن اهمیت هویت، باید پرسید چه عناصری می توانند در فرد و جامعه هویت ایجاد کنند؟ به تعبیر دیگر، هویت دینی، ملی و ... با تکیه بر چه عناصری در فرد شکل می گیرند و تقویت می شوند؟

۱. تاریخ افتخارآمیز

تاریخ هر ملتی هم معرف هویت تاریخی آن ملت است و هم جزو عناصری است که به یک ملت هویت می بخشد. این عنصر در شکل‌گیری هویت ملی و دینی جامعه نقشی اساسی دارد. در این میان، نقاط عطف تاریخی می توانند نقش پررنگ‌تری در ساخت هویت و پرداخت آن داشته باشند. پیروزی‌ها و عوامل آن‌ها، شکست‌ها و عوامل آن‌ها و افتخارات تاریخی، ابعاد این موضوع هستند.

۲. قهرمان‌ها

کسی هرگز نمی تواند منکر نقش بی‌بدیل اسطوره‌ها و قهرمانان در شکل‌دهی به هویت جامعه شود. از این روست که در جوامع گوناگون و به‌خصوص جوامع غربی، برای بازآفرینی یا خلق اسطوره‌ها در عرصه هنری تلاش زیادی می شود و سینمای غرب آکنده از قهرمانان و شبه‌قهرمانان است. قهرمانان به هر ملتی هویت، اعتمادبه‌نفس و انگیزه پیشرفت می دهند.

۳. مظاهر تمدنی

مظاهر تمدنی از جمله معماری و سخت‌افزارهای تمدنی، هم معرف هویت جامعه هستند و هم بخشی از هویت را شکل می دهند. قرارگرفتن در قالب تمدن، به‌مثابه قرارگرفتن در یک کارخانه انسان‌سازی است که در روزمره زندگی، شاکله شخصیتی و هویتی افراد و جوامع را شکل می دهند.

۴. آیین‌ها و مناسک

آیین‌ها و مناسک ملی و دینی و نحوه پرداختن به آن‌ها و بزرگداشتشان، بخشی از ظرفیت عظیم هر جامعه برای پرورش افراد و ایجاد جریان‌های اجتماعی هویت‌ساز است. مثال بارز این مدعا، آیین‌هایی مثل عزاداری محرم، آیین نوروز و یلداست که به جامعه شاکله و هویت می دهند و ابعاد گوناگونی از شخصیت اجتماعی افراد را مهندسی می کنند.

۵. ارزش‌های مسلط بر جامعه

اینکه یک فرد چگونه بیندیشد و چگونه زندگی کند، تا حد زیادی متأثر از ارزش‌های مسلط بر جامعه‌ای است که در آن زندگی می کند. روح جمعی یا تکروی، روحیه جهادی یا تبلی و سستی، نوع دوستی یا بی‌مبالاتی نسبت به جامعه و ... همه ارزش‌هایی هستند که وجود یا نبود آن‌ها در جامعه به شکل‌گیری هویت‌های متفاوت و متضاد منجر می شود.

علاوه بر این موارد، مصادق‌های فراوان دیگری از جمله شغل و تحصیلات نیز می توانند به‌عنوان عناصر هویت‌بخش مطرح شوند که برای رعایت اختصار، از ذکر و تفصیل آن‌ها خودداری می کنیم.

در شماره‌های آینده درباره نقش مدرسه و معلم در هویت‌بخشی به دانش‌آموزان بیشتر سخن خواهیم گفت.

پی‌نوشت

1. Identity

منابع

۱. معین، محمد (۱۳۷۹). فرهنگ فارسی. ج ۴. مدخل «ه». امیرکبیر. تهران.
۲. نجفی، موسی (۱۳۹۲). هویت‌شناسی. آرما. تهران.
۳. خرّانی، ابومحمد الحسن (۱۳۹۱). تحف العقول. ترجمه حمیده مروتی. انتشارات طلّیعه سبز. قم.

فضای

مناسب

یادگیری

محمد تابش

طراح و پژوهشگر معماری مدرسه

■ اساس هوش‌های چندگانه مبتنی بر چیست؟ چرا باید در طراحی محیط‌های یادگیری به آن‌ها توجه کرد؟ چگونه می‌توان با توجه به این موضوع، کیفیت محیط‌های یادگیری را ارتقا بخشید؟
نظریه هوش‌های چندگانه
نظریه هوش‌های چندگانه هوارد ایل گاردنر^۱ در اواخر قرن گذشته و ابتدای قرن حاضر توجه کارشناسان علوم روان‌شناختی و تربیتی را به خود جلب کرد. گاردنر این نظریه را در سال ۱۹۹۶ میلادی مطرح کرد. به اعتقاد او، یادگیری با بهره‌گیری از انواع هوش‌ها از ماندگاری و عمق بیشتری برخوردار خواهد بود. او هوش‌های انسان را به این صورت دسته‌بندی کرده است: «هوش کلامی، هوش منطقی-ریاضی، هوش موسیقایی، هوش بدنی-حرکتی، هوش بصری-فضایی، هوش طبیعت‌گرایانه، هوش میان‌فردی، هوش درونی.» در آینده با تفصیل بیشتری به برخی از آن‌ها خواهیم پرداخت.

اساس نظریه هوش‌های چندگانه چیست؟

اما اساس هوش‌های چندگانه بر چه معنا و مفهومی استوار است و در بررسی این نظریه، بیش از هر چیز، به چه موضوعی باید پرداخت؟

از خود گاردنر پرسیم

اگر این سؤال را از خود گاردنر پرسید، پاسخی صریح و روشن به شما می‌دهد. کتاب «هوش‌های چندگانه در کلاس درس» نوشته توماس آرمسترانگ^۲ است. او از نخستین افرادی بود که پیرو نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر مطالبی را به رشته تحریر درآورد. گاردنر در پیشگفتاری که برای کتاب آرمسترانگ نوشته است، می‌گوید: «به اعتقاد من، اساس نظریه «MI» (هوش‌های چندگانه) محترم‌شمردن تفاوت‌های افراد، تنوع فراوان روش‌های یادگیری، شیوه‌های ارزیابی این روش‌ها و اثرات به‌جا مانده از این تفاوت‌هاست» (Armstrong, 2009).

تقابل هوش‌های چندگانه با مفهوم ضریب هوشی

نظریه گاردنر مفهوم ضریب هوشی را به چالش می‌کشد. اول اینکه چندین هوش در کار هستند نه فقط یک هوش و انسان موجودی چندبعدی است. دوم اینکه هوش از طریق فعالیت‌ها،

محصولات و عقاید ما نشان داده می‌شود، نه از طریق نمره و آزمون. نمره و آزمون نمی‌توانند همه توانایی‌های ما را به نمایش درآورند. سومین چالش آن است که چگونگی بیان هوش بر اساس معیارهای فرهنگی تعریف می‌شود. گاردنر در تعریف خود ادعا می‌کند، هوش نشانگر توانایی بالقوه‌ای است که ممکن است مورد قبول واقع بشود یا نشود. این هم به معیارهای فرهنگی هر جامعه بستگی دارد (آقازاده و سنه، ۱۳۹۳). چه بسا هر علم، مهارت یا هنر در بسترهای فرهنگی متفاوت به شکل‌های متفاوتی ارزش‌گذاری شود، تا آنجا که ممکن است یک هنر در یک فرهنگ ارزش باشد و در فرهنگ دیگری ضدارزش.

طرح موضوع «گوناگونی استعدادها» تازگی ندارد و در معارف دینی و الهی ما نیز بارها و به شکل‌های گوناگون به آن اشاره شده است. رسول خدا (صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم) می‌فرماید: «الإنسان معادنٌ كَمَعَادِنِ الذَّهَبِ وَ الفِضَّةِ»: مردم معادن هستند؛ مانند معادن طلا و نقره^۳. چندان دور از مراد این روایت نیست که بگوییم، انسان‌ها در خود معدن‌هایی دارند که انواع توانمندی‌ها و استعدادها در آن‌ها نهفته‌اند و همان‌گونه که معادن گوناگون نیازمند شناسایی و استخراج هستند، استعدادهای گوناگون انسان‌ها هم به کشف و پرورش دادن و به بروز و ظهور رسیدن نیاز دارند.

اینجا باید تأکید شود، پذیرش یا رد نظریه MI موضوع هیچ یک از بخش‌های این مقاله و مقاله‌های شماره‌های بعد نیست و طرح این نظریه صرفاً ایجاد درگاهی است که از طریق آن، بر اساس تفاوت‌های فردی و با الهام گرفتن از این نظریه، به زوایایی دیگر از طراحی محیط‌های یادگیری بپردازیم.

چرا باید در طراحی مدرسه‌ها به MI توجه کرد؟

اکنون که با اساس این نظریه آشنا شدیم، لازم است بدانیم میان نظریه هوش‌های چندگانه یا MI با طراحی محیط‌های یادگیری چه ارتباطی وجود دارد و چرا باید در طراحی محیط‌های یادگیری و مدرسه به آن توجه کرد؟

فضاهای یادگیری متناسب با تفاوت‌های فردی

یکی از ویژگی‌های مدرسه‌های متناسب با نیازها و شرایط نوین، توجه به تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های درونی و بیرونی دانش‌آموزان است. اگر این نظریه را به‌طور کاربردی در مدرسه مورد توجه قرار دهیم، این فرصت را به دانش‌آموزان داده‌ایم که با موضوعاتی درگیر شوند که در حالت عادی شاید به دشواری به‌سوی آن‌ها بروند یا نتوانند دلبستگی‌های خود را به آن موضوعات نشان



| فضاها | هوش کلامی | هوش منطقی ریاضی | هوش موسیقایی | هوش بدنی جنبشی | هوش فضایی | هوش طبیعت‌گرا | هوش درون فردی | هوش برون فردی | هوش وجودی |
|---|-----------|-----------------|--------------|----------------|-----------|---------------|---------------|---------------|-----------|
| کلاس‌های سنتی | * | * | | | | | * | | * |
| کارگاه‌های (آتلیه‌های) یادگیری | * | * | * | | * | * | * | | * |
| گروه‌های مشاوره‌ای | * | * | * | * | * | * | * | * | ** |
| فضاهای دنج | * | * | | | | | * | | |
| فضاهای دوستانه تدریس | * | * | | | | | | | * |
| فضاهای پاتوقی | * | * | | | | | * | | * |
| فضاهای اجرا | | | * | * | * | * | * | | * |
| تالار | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| قهوه‌سرا (کافی‌شاپ) | * | * | * | | | | * | * | * |
| استودیوهای پروژه‌ای | * | * | | | * | * | * | | |
| کتابخانه | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| ایوانک (بالکن) و فضاهای نیمه‌باز آموزشی | * | * | * | * | * | * | * | | |
| گل‌خانه | * | * | * | * | * | * | * | | |
| مراکز یادگیری از راه دور | * | * | | * | * | | * | | |
| هنرهای گرافیکی - آزمایشگاه‌ها | * | * | * | * | * | | * | | * |
| مراکز آمادگی جسمانی | | | * | * | * | | * | * | |
| زمین بازی | | | * | * | * | * | * | * | * |
| محل‌های اجرای نمایش | | | * | * | * | * | * | | |
| میدان‌های اصلی (از جمله حیاط‌ها) | * | * | * | * | * | * | * | * | * |

جدول رابطه هوش‌های چندگانه با فضاهای مدرسه (مؤسسه بین‌المللی FNI) - این مؤسسه، یک نهاد بین‌المللی است که در راستای توسعه طراحی معماری، ساخت و یا بازسازی مدارس و محیط‌های یادگیری و همچنین مبلمان و امکانات چنین محیط‌هایی، متناسب با رویکردهای نوین، راهبری و فعالیت می‌کند.

آی «فضاهای کالبدی اختصاصی مدرسه‌ها را براساس هوش‌های چندگانه گاردنر در چارچوب عملکردی مطابق جدول رابطه هوش‌های چندگانه و فضاهای مدرسه تبیین کرده است (همان، ص ۱۳۹۱). هرچند در شماره‌های بعد داده‌های این جدول را بررسی و تحلیل بیشتری خواهیم کرد، اما پذیرفتن اینکه در حیاط یک مدرسه می‌توان زمینه فعالیت همه این هوش‌ها را ایجاد کرد، جالب توجه است. برداشتی که در نگاه نخست از اطلاعات این

دهند. این درگیر شدن به آن‌ها کمک می‌کند توانایی‌هایشان کشف شود و از این طریق به عرصه تازه‌ای از هوشمندی خودآگاه برسند و آن را بارور کنند. از سوی دیگر، این نظریه به دانش‌آموزان کمک می‌کند حوزه‌ای از هوش آن‌ها را که در آن ضعیف هستند، تقویت کنند. این مهم با توجه به تجربه‌هایشان در حوزه‌های قوی‌تر هوشی آن‌ها صورت می‌گیرد (ایروانی، ۱۳۹۱). پژوهش‌های مؤسسه بین‌المللی «فیلدینگ نایر» یا «اف ان

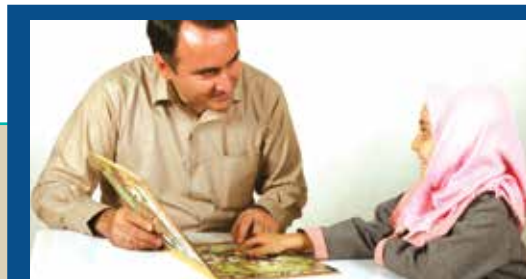
جدول می‌توان داشت، مقایسه ظرفیت کلاس‌های سنتی با سایر فضاهاست که غالب این فضاها در بیشتر مواقع از دایره توجه طراحان و بهره‌برداران مدرسه‌ها خارج است.

اگر در زمان طراحی فضاهای مدرسه، هر فضا را «قرارگاهی رفتاری» در زمینه یادگیری، با توجه به جنبه‌های متفاوت در هوش‌های چندگانه بدانیم، طرحی خلق می‌شود که با طرح‌های بدون این رویکرد متفاوت است. در نظر راجر بارکر^۷، بنیان‌گذار روان‌شناسی بوم‌شناختی، بین ابعاد فیزیکی معماری و رفتاری «قرارگاه‌های فیزیکی رفتاری» رابطه خاصی وجود دارد که او آن را با مفهوم هم‌ساخت بیان می‌کند (Young, 1990). بر این اساس، محیط کالبدی شکل‌دهنده رفتار انسان است. به عبارت دیگر، قرارگاه رفتاری انسان است و رفتار انسان در هم‌ساختی با محیط شکل می‌گیرد (شاهچراغی و بندرآباد، ۱۳۹۴). بنابراین، فضاهای گوناگون مدرسه می‌توانند قرارگاه‌هایی رفتاری باشند که در به فعلیت رساندن هوش‌های چندگانه در افراد، نقش ظرف، تسهیلگر، زمینه یا بستر را ایفا کنند.

اگر حیاط یک مدرسه با این نگاه طراحی شود، موقعیت‌هایی در آن ایجاد می‌شوند که بستر مناسبی برای یادگیری می‌شوند و حیاط مدرسه به قرارگاه رفتاری مناسبی برای یادگیری مبدل می‌شود.

با توجه به نظریه MI چگونه می‌توان کیفیت محیط‌های یادگیری را ارتقا بخشید؟

مدرسه «نیوسیتی»^۸ در سنت لویی^۹ واقع در ایالت میسوری^{۱۰} در آمریکا، نمونه مهمی از مدرسه‌های خوش‌نام در این باره است. این مدرسه در سال ۱۹۶۹ میلادی تأسیس شده است. اما از سال ۱۹۸۸ برای تغییر و تبدیل به مدرسه‌ای با توجه به نظریه هوش‌های چندگانه دستخوش تغییرات گسترده‌ای شد. در سال ۲۰۰۵ میلادی، هوارد گاردنر، واضع این نظریه، برای افتتاح اولین کتابخانه مبتنی بر هوش‌های چندگانه در جهان، در این مدرسه حضور یافت؛ مدرسه‌ای که سرمایه‌گذاری بر نقاط قوت منحصر به فرد هر کودک را از طریق برنامه‌ای مبتنی بر هوش‌های چندگانه در دستور کار خود قرار داده است. این حرکت در دانش‌آموزان آگاهی مطلوبی در مورد ارزش‌ها و توانایی‌های متنوع خود و دیگران ایجاد کرده است که نتیجه آن لذت‌بردن از رفتن به مدرسه و لذت‌بردن از فرایند یادگیری شده است. به عبارت دیگر، یادگیری بانشاط می‌تواند محصول این رویکرد باشد. در این مدرسه، فضاهای یادگیری را که با این رویکرد بهره‌بردار می‌شوند، «موزه زندگی»^{۱۱} می‌نامند. استفاده مدرسه نیوسیتی از نظریه هوش‌های چندگانه اجازه می‌دهد کودکان در بسیاری از شرایط زندگی، با توسعه دانش و مهارت و براساس استفاده از شناخت و بهره‌گیری از نقاط قوت و استعدادها یادگیری‌شان، رشد و ترقی کنند. این رویکرد، مدرسه نیوسیتی را به محیطی زیبا و دل‌انگیز و مکانی پر از انرژی، یادگیری و کاوش تبدیل کرده است (www.newcityschool.org, 2015).



معلمی‌کردن در محیط پشتیبان انواع هوش‌ها و استعدادها

ارتقای کیفیت محیط‌های یادگیری به برنامه‌های معلم و محتوای آموزشی ارتباط تنگاتنگی دارد؛ البته معلمی که تفاوت‌های افراد، تنوع فراوان روش‌های یادگیری و شیوه‌های ارزیابی این روش‌ها را محترم می‌شمارد و به آن‌ها آگاهی دارد. اما همین معلم در محیطی که امکانات و شرایط فضاها نتوانند از طرح درس او پشتیبانی کنند یا ظرفیت انواع فضاهای گوناگون مدرسه را در این راستا نشناسد، نمی‌تواند در اجرای برنامه‌های خود به فرجام مطلوبی دست یابد. چه بسا در چنین شرایطی بسیاری از توانمندی‌ها و استعدادها به فعلیت نخواهند رسید.

این شماره به‌عنوان مقدمه‌ای نظری برای ورود به ساحت کاربردی و عملی موضوع هوش‌های چندگانه در طراحی محیط‌های یادگیری نگاشته شده است. در شماره‌های بعد تلاش می‌شود ضمن معرفی بیشتر هوش‌های چندگانه، چگونگی توجه عملی به آن‌ها در طراحی یا بازطراحی فضاهای مدرسه بیشتر بررسی شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Multiple Intelligences
2. Howard Earl Gardner
3. Thomas Armstrong

۴. اصول کافی، جلد ۸، صفحه ۱۷۷

5. FNI: Fielding Nair International
6. Behavior setting
7. Roger Barker
8. New City
9. St. Louis
10. Missouri
11. Living Museum

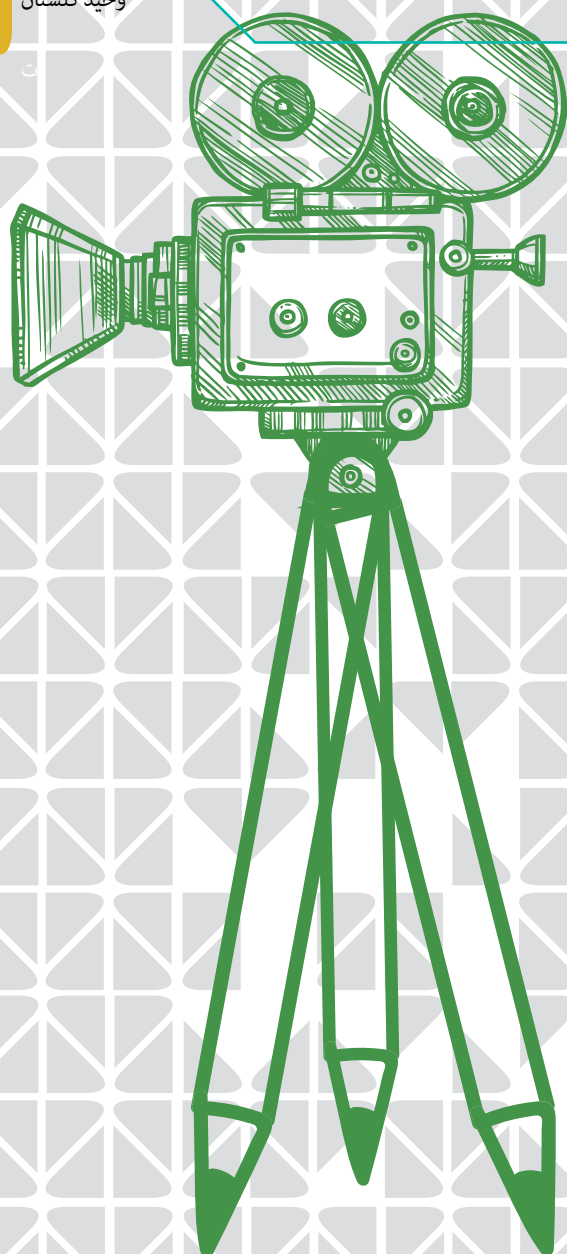
منابع

۱. شیخ کلینی (بی‌تا). الکافی. جلد هشتم. انتشارات دارالحدیث. قم.
۲. آقازاده، محرم و سنه، افسانه (۱۳۹۳). کاربرد هوش‌های چندگانه در کلاس درس. انتشارات مرآت. تهران.
۳. شاهچراغی، آزاده و بندرآباد، علیرضا (۱۳۹۴). محاط در محیط. انتشارات سازمان جهاد دانشگاهی تهران. تهران.
۴. نایپر، پراکاش و فایلدین، راندال و لاکنی، جفری. ترجمه ثمانه ایروانی (۱۳۹۱). زبان طراحی مدرسه (الگوهای طراحی برای مدارس قرن بیست و یکم). انتشارات راهدان. تهران.
5. Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom. USA: Alexandria, Virginia.
6. Young, J. (1990). Justice and the Politics of Difference. Princeton University Press.
7. Web site: www.newcityschool.org, 2015.

فیلم آموزشی

بسازیم

وحید گلستان



فیلم آموزشی، به لحاظ برخورداری از برجستگی‌های زبان هنری، جذابیت ذاتی، تأثیر عمیق عاطفی و هم‌زمان، ارتقای روحیه کنجکاوی و پرسشگری، اشتیاق به درک خویش و جهان پیرامون به‌وسیله رسانه و نیز با تأثیرگذاری شگرف بر شکل‌دهی به ارزش‌ها و باورهای عمیق عمل‌ساز نسبت به اهداف هویت‌ساز برنامه درسی ملی، در موقعیتی اثربخش قرار دارد. اما از آنجا که اکثر فیلم‌های در اختیار معلمان، با وجود داشتن پیام‌ها و مفاهیم ارزشمند، قبل از تولید، طراحی آموزشی ندارند، لذا باید فرایندی را ایجاد کنیم که پس از گام اول که انتخاب فیلم برای فرایند یادگیری است، در گام دوم، به طراحی کاربردی آموزشی متناسب با کلاس و دانش‌آموزان خودمان بپردازیم تا فیلم در کل نظام‌دار کلاس ما به رسانه‌ای اثربخش تبدیل شود. لذا در این شماره و شماره‌های پیش رو، علاوه بر روش‌های آماده‌سازی و طراحی فیلم برای کلاس، نمونه‌هایی نیز معرفی خواهند شد.

فراهم کردن فرصت‌های یادگیری مستلزم طراحی فعالیت‌های اصیل و مبتنی بر بافت فرهنگی اجتماعی و تجربه‌های دست اول یادگیرندگان است. این فعالیت‌ها بر پرسش‌های بازی‌گون متکی هستند که ظرفیت شکل‌گیری گفت‌وگویی معنادار میان معلم و یادگیرنده و یادگیرندگان با یکدیگر را فراهم می‌کنند.

به‌طور کلی، موضوعات فیلم‌ها، کتاب‌های داستان، رخدادها و وقایع پیرامونی دست‌مایه‌های مناسبی هستند برای ایجاد حیرت فلسفی یا ایجاد انگیزه شروع بحث در حلقه‌های کندوکاو و اجتماعات پژوهشی یا فرایندهای کاوشگری. برخی از این مواد و رسانه‌ها از قابلیت بسیاری برای پرورش تفکر برخوردارند. از سوی دیگر، وقتی به ویژگی‌های کودکان و نوجوانان امروزی توجه می‌کنیم، می‌بینیم از رسانه‌های چاپی فاصله گرفته و به رسانه‌های تصویری مانند فیلم، تصویر و بازی‌های رایانه‌ای روی آورده‌اند. طبیعی است نظام آموزشی نیز نمی‌تواند نسبت به این تغییر بی‌تفاوت باشد. انتخاب رسانه‌ها و مواد آموزشی مناسب معیارهایی دارد. در ادامه به برخی ویژگی‌های فیلم آموزشی مناسب اشاره می‌شود:

۱. جریان فیلم باید انگیزه و حیرت ایجاد کند و تفکر و تخیل دانش‌آموز را تحریک کند.
۲. زمان فیلم تا حد امکان کوتاه باشد، چراکه بیشترین زمان کلاس باید به تحلیل محتوای فیلم اختصاص یابد.
۳. محتوای فیلم بهتر است حداقل دو موقعیت داشته باشد که امکان مقایسه شباهت‌ها، تفاوت‌ها و تشخیص رابطه‌های دو موقعیت را به دانش‌آموزان بدهد.
۴. برخی موضوعات در محتوا قابلیت طبقه‌بندی داشته باشند؛ یعنی بتوان موقعیت‌ها، شخصیت‌ها و وقایع را بر اساس دلایلی طبقه‌بندی کرد. اگر محتوای فیلم امکان طبقه‌بندی‌های متفاوت را ارائه دهد، مناسب‌تر است.
۵. محتوای فیلم مخاطب را به انطباق الگوهای اطلاعات اخذشده از یک موقعیت به موقعیت‌های دیگر، که همان نوع اطلاعات در آن به کار گرفته می‌شوند، قادر سازد.
۶. محتوای فیلم موقعیت‌هایی را در خود داشته باشد که امکان قضاوت ارزشی را برای دانش‌آموزان فراهم کند.
۷. فیلم دارای مفاهیم و موضوعاتی باشد که آن را از دیگر فیلم‌ها متمایز کند.
۸. فیلم موضوعات یا حوادث متمرکز داشته باشد که برای دانش‌آموزان جذاب و بحث‌انگیز باشد.
۹. داستان فیلم حاوی موقعیت‌هایی باشد که دیدگاه‌ها و مسائل فلسفی به‌طور غیرمستقیم در آن‌ها مطرح شوند و ضمن جذابیت بتوانند سؤالات فکری ایجاد کنند.
۱۰. ساختار عقلی و ذهنی فیلم به‌گونه‌ای باشد که بیننده در حین تفکر و تعقل درباره عناصر موجود در فیلم (شخصیت‌ها، وقایع و روندها)، لزوماً به عقاید و زیربنای فلسفی دست‌یابد.
۱۱. محتوا و پیام فیلم قابلیت ارتباط با تجربه‌های زندگی روزمره کودکان را داشته باشد. یعنی در خلال داستان آن رمز و رازهایی شکل بگیرند.
۱۲. جریان فیلم به انتقال تجربه‌ها، ایجاد سؤال و ایده‌هایی در

ذهن مخاطب کمک کند.

این بحث را در شماره‌های بعد دنبال کنید. اکنون به یک نمونه فیلم مناسب برای کلاس درس توجه کنید:

عنوان فیلم: ادامه دارد

مدت زمان فیلم: ۱ دقیقه و ۵۳ ثانیه

گروه مخاطب: دانش‌آموزان پایه‌های اول و دوم ابتدایی

زمان پیشنهادی اجرای فعالیت درباره این فیلم: ۳۰ تا ۵۰ دقیقه

مواد و وسایل لازم: روزنامه باطله

زمان اجرای فعالیت آموزشی: پس از نمایش فیلم

پس از نمایش فیلم «ادامه دارد» سؤالات زیر را از آن‌ها بپرسید:

■ از این فیلم چه دریافتی داشتید؟

■ نوجوانان شرکت‌کننده در فیلم به لحاظ رفتاری چه شباهت‌ها

و تفاوت‌هایی با هم داشتند؟

زمان محدودی را به گفت‌وگو درباره این سؤالات اختصاص دهید. روی ویژگی تلاش و داشتن هدف (که از مفاهیم اصلی این فیلم است) تمرکز کنید. به دانش‌آموزان بگویید آن‌ها نیز باید به اهداف آینده خود فکر کنند. حتی درباره‌شان در کلاس گفت‌وگو کنید.

از آن‌ها بخواهید یکی از اهداف بلندمدت خود را روی یک ورقه روزنامه باطله بنویسند. روزنامه را مچاله کنند و به شکل توپ در آورند. در کلاس و با استفاده از دو نمیکت، جایی را به‌عنوان دروازه گل کوچک تعیین کنید. با نظر دانش‌آموزان، دروازه‌بان ماهر و توانمندی هم انتخاب کنید. او را در دروازه قرار دهید و از دانش‌آموزان بخواهید به نوبت با دست توپ خود را به سمت دروازه پرتاب کنند. دروازه‌بان باید مانع گل شدن توپ‌ها بشود. قطعاً برخی توپ‌ها گل خواهند شد و برخی خیر. سپس از دانش‌آموزان بخواهید در جای خود قرار گیرند. دروازه‌بان را در نقش مانع برای رسیدن به اهداف معرفی کنید. از آن‌ها بخواهید درباره اینکه بر سر دستیابی آن‌ها به هدفشان چه موانعی ممکن است وجود داشته باشند گفت‌وگو کنند. اگر دلشان خواست هدف خود را هم بگویند، موانعی مانند کم‌کاری، ضعف اراده، دوستان ناباب، اتلاف وقت، آرزوهای والدین، سختی کتاب‌ها و آزمون‌ها از مواردی هستند که معمولاً مطرح می‌شوند.

در این مرحله، از دانش‌آموزان بخواهید راه‌های غلبه بر موانع را نیز پیشنهاد کنند و هر کس برای خودش مشخص کند راه‌های او برای غلبه بر موانع شخصی‌اش چیست؟

بر اساس اعلام تعداد موانع موجود در راه موفقیت، تعداد دروازه‌بان‌ها را بیشتر کنید و پس از هر پرتاب، با گل کردن یا دریافت یک پیشنهاد برای حل مانع، یکی از دروازه‌بان‌ها را کم کنید. بازی را به همین ترتیب ادامه دهید.

توصیه ۱: ممکن است دانش‌آموزان اهداف سطحی یا اهداف نامتناسب با استعداد و توانایی‌های خود را انتخاب کرده باشند. در این صورت، در مورد خود اهداف نیز گفت‌وگو شود.

توصیه ۲: مرحله نوشتن هدف روی روزنامه و پرتاب آن در دروازه را قبل از نمایش فیلم هم می‌توان انجام داد. یعنی فیلم را تماشا کنید، درباره ضرورت داشتن هدف، تلاش و پشتکار گفت‌وگو کنید و موانع رسیدن به اهداف را بگویید.

معلم

استعدادیاب

مرتضی فاضل

دکترای مشاوره و مدرس استعداد و خلاقیت

آموزشی، منابعی شنیداری و دیداری را تهیه می‌کند و در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا در منزل و خارج از فضای آموزش از آن استفاده کنند. در کلاس درس، بر اساس آن منابع، تکالیف یادگیری را مطرح می‌کند و دانش‌آموزان برای عمق بخشیدن به یادگیری خود، تمرین‌هایی انجام می‌دهند (Wolff & Chan, 2016). در این شیوه از یادگیری می‌توان در کلاس زمان بیشتری را به مهارت‌های تفکر اختصاص داد. فراگیرندگان هم در یادگیری و ایجاد دانش فعال‌تر هستند و هم‌زمان دانش خود را آزمایش و ارزیابی می‌کنند (Thomas, Philpot, 2012).

بازی و بازی‌های آموزشی

بازی هرگونه فعالیت جسمی یا ذهنی هدف‌داری است که به‌صورت گروهی یا فردی انجام می‌شود و کسب لذت و ارضای نیازهای کودک را در پی دارد. بازی پاسخی است برای رشد و تکامل استعدادها، قابلیت‌ها، توانایی‌ها و نیازهای ابتدایی و مقدماتی کودک. بازی ابزار تفکر کودک، وسیله‌ای برای سازندگی و آموزش، منشأ تکامل رشد جسمی و ذهنی و وسیله ارضای حس کنجکاوی اوست. در سال‌های اخیر، بازی‌های آموزشی متنوعی برای پرورش استعداد و یادگیری دانش‌آموزان در کلاس‌های درس طراحی شده‌اند. همچنین، شرکت‌های گوناگون اسباب‌بازی‌های آموزشی متنوعی طراحی و به بازار وارد کرده‌اند. معلمان عزیز، به‌ویژه در شرایط کنونی، می‌توانند از طریق بازی‌های آموزشی یا برنامه‌های بازی‌ساز بسیاری از مفاهیم آموزشی را به‌شکل عمیق، لذت‌بخش و غیرمستقیم در ذهن کودکان تثبیت و تفهیم کنند و استعدادهای خاص آنان را شناسایی کنند و پرورش دهند.

انجام تکالیف

یکی از عرصه‌های شناسایی و پرورش استعداد در کلاس درس انجام تکالیف است. بدیهی است، هر اندازه تکالیف جنبه‌های خلاقانه، چالشی، مبتنی بر تفاوت‌های فردی، پژوهش‌محور، متنوع و متکثر داشته باشند، در شناسایی و پرورش استعدادهای گوناگون دانش‌آموزان مؤثرترند. شایسته است معلمان عزیز، با توجه به سطح توانمندی، علاقه و استعداد دانش‌آموزان، تکالیف متنوع و گوناگونی برای آنان در نظر بگیرند و از تکالیف نوشتاری به‌شدت بپرهیزند.

ضرورت شناسایی و کشف استعدادهای در اسناد بالادستی نظیر «سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران، ۱۴۰۴»، «نقشه جامع علمی کشور»، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» و «سند راهبردی کشور در امور نخبگان» مورد توجه قرار گرفته است (آیتی و همکاران، ۱۳۹۱). استعداد از نظرگاه‌های متعدد تعریف شده است. پورافکاری استعداد را شامل میزان بالای توانایی برای مهارتی خاص در افراد تعریف می‌کند (پورافکاری، ۱۳۸۲). همچنان که سابوتنیک، زیویسکی کوبیلیوس و وارل (۲۰۱۱) سرآمدی و برتر بودن استعداد را قابلیت شخصی برای موفقیتی خاص یا برجستگی در یک زمینه تعریف کرده‌اند. همتی علمدارلو و همکاران (۱۳۹۴) استعداد را به‌عنوان قدرت یادگیری در هر حوزه‌ای، توانایی در انجام تکلیفی ویژه، ظرفیت حل مسئله، یادگیری ذهنی و بهره‌گیری از یادگیری، سازش‌یافتگی و یافتن راه‌حل در شرایط جدید تعریف می‌کنند.

شیوه‌های شناسایی و پرورش استعداد

در کلاس درس

استعداد دانش‌آموزان را در کلاس درس می‌توان به شیوه‌های گوناگون شناسایی کرد و پرورش داد و آن را در بستر مناسبی هدایت کرد. در اینجا برخی از شیوه‌های کاربردی که می‌توان برای چنین رسالت مقدسی به کار گرفت، توجه و بررسی شده‌اند:

روش‌های نوین و خلاقانه تدریس

شناسایی و کشف استعدادهای دانش‌آموزان به تجربه‌های زیسته معلمان در فرایند یاددهی-یادگیری وابسته است. به‌عبارت دیگر، معلمان در حین تدریس و فعالیت‌های یادگیری، از علاقه‌ها و عملکرد دانش‌آموزان آگاهی عمیقی پیدا می‌کنند و با استفاده از شیوه‌های متنوع تدریس و آموزش، استعداد و توانمندی آنان را پرورش می‌دهند. برای نمونه، یکی از شیوه‌های یادگیری و تدریس که در شرایط اخیر مورد توجه قرار گرفته و در پرورش استعداد دانش‌آموزان نقش بسزایی داشته است، روش تدریس معکوس است. در کلاس معکوس، معلم از قبل و بر اساس محتوای



رعایت سطح‌بندی در سؤالات، انگیزه همه دانش‌آموزان را حفظ می‌کند و استعدادها و ویژه آنان را رشد و پرورش می‌دهد. البته چنین سطح‌بندی‌ای می‌تواند در سایر درس‌ها و استعدادها دانش‌آموزان نظیر ریاضی و علوم نیز رعایت شود.

جشنواره و مسابقات علمی

هرساله در مدرسه‌ها جشنواره‌ها و مسابقات علمی، فرهنگی هنری و ورزشی برگزار می‌شوند. آنچه لازم است در این برنامه‌ها مورد توجه قرار گیرد، فرایند و روند این فعالیت‌هاست تا توجه به نتایج آن‌ها. لازم است نظام آموزشی از همان دوره‌های ابتدایی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در چنین برنامه‌هایی را شناسایی کند و برنامه‌هایی حمایتی و پشتیبانی نظیر فراهم آوردن استاد و پشتیبان، معرفی به مراکز پژوهش‌سراها، کانون‌های فرهنگی و هنری یا تشکیل کانون‌های استعداد و مهارت برای آنان در نظر گیرد. حتی می‌توان از توانمندی دانش‌آموزان بااستعداد و توانمند برای دانش‌آموزان علاقه‌مند و مبتدی به‌عنوان پشتیبان استفاده کرد و برای دانش‌آموزانی که رتبه‌های برتر مناطق را دارند، در درس‌های مرتبط بااستعداد، نمرات و امتیازات ویژه در نظر گرفت و تدریجی اندیشید تا اطلسی از استعداد و توانمندی‌های دانش‌آموزان در مناطق فراهم شود.

گروه‌های دانش‌آموزی

گروه‌های علمی، آموزشی، فرهنگی و اجتماعی نیز بسترهای خوبی برای شناسایی و پرورش استعدادها هستند. در مدرسه‌ها گروه‌هایی نظیر هلال احمر، شورای دانش‌آموزی، پیش‌تازان و فرزندان، گروه‌های فرهنگی و گروه‌های علمی فعالیت دارند. چنین گروه‌هایی، علاوه بر آنکه اجتماعی شدن، مشارکت و آداب و اصول شهروندی را تسهیل می‌کنند، می‌توانند هر کدام استعدادها و توانمندی‌های دانش‌آموزان شناسایی کنند و پرورش دهند. شایسته است مربیان، معلمان و مسئولان مدرسه‌ها با راه‌اندازی و تشکیل گروه‌های متنوع و متکثر بستری فراهم آورند تا اکثریت سلیقه‌های دانش‌آموزی جذب و پرورش یابند.

منابع

۱. آیتی، محسن؛ عابدی، احمد؛ کاظمی حقیقی، ناصرالدین؛ منانی، رومینا؛ لطیفی، علی؛ راستگو مقدم، میترا و اسدی یونسسی، محمدرضا (۱۳۹۱). مجموعه متون آموزشی طرح شهاب. انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
۲. پورافکاری، نصرت‌الله (۱۳۸۲). فرهنگ جامع روان‌شناسی، روان‌پزشکی. انتشارات زرقلم. تهران.
۳. همتی علمدارلو، قربان؛ حسین خازنده، عباس؛ طاهر، محبوبه و ارجمندی، محمدصادق (۱۳۹۴). مقایسه تصورات یادگیری و عادات‌های مطالعه. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی، دوره ۵، شماره ۱۸.
4. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). *Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science*. Psychological Science in the Public Interest, 12, 3-54.
5. Thomas J. S., Philpot T. A. (2012) *An inverted teaching model for a mechanics of materials course*. In Proceedings of the ASEE Annual Conference & Exposition.
6. Wolff, L. C., & Chan, J. (2016). *Flipped Classrooms for Legal Education*. Springer8.

فعالیت‌های آموزشی

فعالیت‌های آموزشی خارج از مدرسه اعم از انجام آزمایش، گردآوری اطلاعات، تحقیقات میدانی یا کتابخانه‌ای، طراحی یا ساخت دست‌ساخته‌های گوناگون که در راستای آموزش‌های مدرسه است، همگی بستر بسیار مهمی برای شناسایی و پرورش استعداد هستند و شایسته است معلمان و دبیران به چنین فعالیت‌هایی توجه ویژه داشته باشند. این فعالیت‌ها نه تنها به یادگیری دانش‌آموزان عمق و وسعت می‌بخشند، بلکه دانش‌آموزان را از قالب نظریه‌پردازی‌های خشک و غیر کاربردی دور می‌کنند، به آموخته‌های آن‌ها معنای جدید می‌بخشد، استعدادها را شکوفا و مسیر زندگی تحصیلی شغلی‌شان را معین می‌کنند.

ارزشیابی و سنجش

ارزشیابی و سنجش، به‌ویژه ارزشیابی‌های آغازین یا تکوینی، یکی دیگر از عرصه‌های شناسایی و پرورش استعدادها دانش‌آموزان است، زیرا آموخته‌های ابتدایی و اولیه دانش‌آموزان و نیز توانایی، مهارت و علاقه‌های دانش‌آموزان را قبل از آموزش کلاسی می‌سنجد. ارزشیابی مستمر و تدریجی نیز شیوه خوبی برای تقویت و پرورش استعدادها و گوناگون دانش‌آموزان است. برای پرورش استعدادها دانش‌آموزان شایسته است معلمان عزیز به اصل تفاوت‌های فردی توجه کنند و برای آزمون‌های مستمر از آزمون‌های واحد استفاده نکنند. برای مثال، در درس زبان انگلیسی یا زبان عربی که پرورش‌دهنده بخشی از استعداد کلامی است، ممکن است دانش‌آموزان تجربه‌ها و استعدادها گوناگون داشته باشند. لذا معلمان عزیز می‌توانند سه سطح برای ارزشیابی مستمر طراحی کنند: سطح اول برای دانش‌آموزانی که سابقه شرکت در کلاس‌های خارج از مدرسه را دارند و حتی آزمون‌های مدرسه‌ای برای آنان ابتدایی است. سطح دوم و گروه متوسط کسانی هستند که در مدرسه آموزش‌هایی دریافت کرده‌اند و می‌توانند سؤالات را به خوبی پاسخ دهند. سطح ضعیف برای دانش‌آموزانی است که از سال‌های قبل مشکلاتی در آموزش‌های مدرسه داشته‌اند.

قهر معلمی

منش معلمی و ارتباط میان فردی

دکتر لیلا سلیقه‌دار
معلم و جویشگر تعلیم و تربیت

شما چگونه فردی هستید؟!

روی سؤالات زیر تأمل کنید و با توجه به شرایط خود پاسخ دهید:

- در ماه‌های اخیر با کسی قهر کرده‌اید؟
- در کل تا چه اندازه اهل قهر کردن هستید؟
- دوستی جدیدی را آغاز کرده‌اید؟
- معمولاً شما برای دوستی تازه قدم اول را برمی‌دارید؟
- در دوستی‌های جدید تا چه اندازه صمیمی می‌شوید؟
- تاریخ تولد یا رخدادهای مهم زندگی دوستان یا اطرافیان را می‌دانید و نسبت به آن‌ها واکنش نشان می‌دهید؟

پاسخ به این سؤالات تا حد زیادی نشان می‌دهد وضعیت شما در مهارت ارتباطی مرتبط با دیگران چگونه است. به نظر شما ویژگی‌های فردی معلم تا چه اندازه می‌تواند بر حرفه او تأثیر بگذارد؟

در ادامه، با بررسی یکی از ویژگی‌های یادشده، ارتباط آن را از نگاه منش معلمی بررسی می‌کنیم:

منش معلمی

معلمی از جمله حرفه‌هایی است که در عین پیچیدگی زیاد، بسیار ساده و روشن است، زیرا از مهم‌ترین ویژگی‌ها و خصوصیات معلمی، ارتباط است. یعنی اگر راه‌های ارتباط میان فردی و البته بخشی هم درون فردی را بدانی، احتمال اینکه معلمی موفق، تأثیرگذار و راهبر باشی، بسیار زیاد است.

در جایی دیگر به موضوع ارتباط درون فردی در معلمی خواهیم پرداخت، اما این نوشته با زبانی ساده و در عین حال از دریچه‌ای تازه به ارتباط میان فردی می‌پردازد.

قهر و آشتی، نشانه‌ای ناخوب در ارتباط میان فردی

برای کسانی که اهل قهر و آشتی‌های دائمی هستند، معمولاً اتفاقاتی پیش می‌آیند که به اصطلاح به آن‌ها برمی‌خورد و زود دلگیر و ناراحت می‌شوند. این افراد راه حل را در قهر کردن می‌بینند و به نوعی پاک کردن صورت مسئله را بر حل آن ارجح می‌دانند. به همین دلیل، در هر زمانی یا در قهر با دیگری هستند یا برای قطع رابطه با دیگران آمادگی کامل دارند!

هرچند ممکن است در برخی مواقع جدایی و قطع ارتباط مناسب باشد و توصیه شود، اما این اقدام بسیار نادر و در موقعیت‌های خاصی است و در غیر از آن نشانه کمبود و ضعف مهارتی در مدیریت رابطه قلمداد می‌شود.

حالا تصور کنید معلمی به دلایلی گوناگون با دانش آموز یا دانش آموزان کلاسش قهر کند. ممکن است دلیل این کار درس نخواندن بچه‌ها، بی‌توجهی به انتظارات مربوط به آن‌ها، انجام ندادن تکلیف یا سر و صدا در کلاس و دیگر موارد مشابه آن باشد. به نظر شما این کار معلم تا چه اندازه تأثیر مثبت در پی

دارد؟ آیا به صورت کلی قهر کردن معلم یک رفتار و اقدام تربیتی است یا دقیقاً ضد تربیت محسوب می‌شود؟

دانش آموزان در کلاسی که معلم عادت به قهر کردن دارد، معمولاً شرایط و موقعیت‌های زیر را تجربه می‌کنند:

- برخی دانش آموزان احساس عذاب وجدان پیدا می‌کنند؛ حس خوب نبودن. به همین دلیل از شادابی آن‌ها کاسته می‌شود و به طور مداوم از اینکه می‌باید معلم از آن‌ها دلخور شود نگران خواهند شد. طبیعی است، این اتفاق باعث کاهش اعتماد به نفس می‌شود و خودارزشمندی و حس کفایت را در آن‌ها خدشه‌دار می‌کند.
- اغلب نوجوانان در رابطه با معلمی که عادت به قهر کردن‌های مداوم دارد، از اعتمادشان کاسته می‌شود. توانایی این قبیل معلمان در نظر دانش آموزان غیر قابل اتکاست و به مرور و کم‌کم او را نادیده می‌گیرند و نسبت به فعالیت قهرآمیز او واکنش سازنده نشان نمی‌دهند.

ارتباط میان چنین معلمی با دانش آموزان بسیار دور از منطقی و عاطفه سالم است. هر چند این قبیل رفتارها برای دانش آموزانی که زمینه و تجربه‌ای در این باره دارند و آسیب‌دیده هستند، قابل قبول است، اما برای اکثریت معنایی نادرست با هویت و ماهیت معلمی دارد و تمام قواعد معلم و شاگردی را به هم می‌ریزد.



ارتباط بین فردی

فرآیندی است که به وسیله آن اطلاعات و احساسات خود را از طریق پیام‌های کلامی و غیر کلامی با دیگران در میان می‌گذاریم. این توانایی می‌تواند رابطه سالم و سازنده با دیگران را تقویت کند.

تجربه معلمی

پرسیدم، متوجه شدم معلم عزیز با دانش‌آموزان قرار گذاشته است تنها با دانش‌آموزانی که از نظر درسی قوی هستند، در ساعت تفریح مرادوه داشته باشد. به ظاهر اقدامی تشویقی می‌نمود، اما در واقع نوعی تنبیه برای اکثریت بچه‌ها و رفتاری قهرآلود بود. این کار حس ناکامی را در تعداد زیادی از دانش‌آموزان سبب شده بود. معلم با کسی قهر نبود، اما در عین حال، نشان دادن توجه خاص به عده‌ای دیگر، نوعی احساس بی‌مهری و بی‌توجهی را در بقیه ایجاد کرده بود و نتیجه آن قطع امید از این کلاس و معلم بود. وقتی با خودشان طرح موضوع کردم، بهانه آوردند که جای دیگری این کار جواب داده و بهتر است به این رفتار ادامه دهند (که البته ممانعت به عمل آمد). بعدها که بیشتر با هم دوست شدیم، اقرار کرد در مدرسه دیگر، به خاطر رفتارهای قهرآمیز زیادش مورد انتقاد مدرسه و فشار دانش‌آموزان و والدین قرار گرفته بوده و دلیل انتقالش به مدرسه همین بوده است.

همکاری داشتیم که تدریس فیزیک را عهده‌دار بود. معمولاً به دلیل سخت و پیچیده بودن درس، دانش‌آموزان چندانی از این کلاس استقبال نمی‌کردند، ولی سالی که این همکار به جمع ما اضافه شد، اوضاع بدتر هم شد. تقریباً بالای نود درصد بچه‌ها شاکی بودند و افت زیادی هم در این درس داشتیم. این در حالی بود که معلم جدید بیشتر ساعت تفریح در حیاط مدرسه و در کنار دانش‌آموزان بود و چنین رفتاری تحسین مدیر و دیگر همکاران را به همراه داشت.

به‌عنوان مشاور مدرسه تصمیم گرفتم شرایط کلاس را بررسی کنم تا راهی برای رفع این مسئله پیدا کنیم. در میان اکثریت شاکی، اقلیتی هم بودند که با فعالیت‌های کلاس همراهی می‌کردند و حال یادگیری‌شان خیلی بد نبود. با چند نفری از این گروه صحبت کردم و احساس و برداشتشان را از کلاس فیزیک

قهر معلمی در تربیت دانش‌آموز

مهارت‌ورزی دانش‌آموزان در ایجاد ارتباط میان فردی و توجه معلم بر این امر ضرورتی انکارناپذیر است. با این نگاه، نوع رابطه معلم با دانش‌آموزان نه تنها در ارتباط بین آن‌ها اثرگذار است، بلکه می‌تواند مهارت ارتباطی فراگیرندگان را نیز تقویت یا تضعیف کند. بدین سبب است که نمی‌توانیم رفتارهای مرتبط با ارتباط را در خصوص معلمان در موارد شخصی آن‌ها دسته‌بندی کنیم. این بهانه که «من این طوری هستم»، «دست خودم نیست» یا «نمی‌توانم خودم را تغییر دهم»، به هیچ عنوان در منش معلمی قابل قبول و مورد تأیید نیست. تمام آن بخش از رفتار معلم که در مدرسه و در رابطه با دانش‌آموزان قابل دریافت است، در طبقه رفتارهای تربیتی قرار دارند. به همین علت ضروری است معلم آن را یکی از شایستگی‌های حرفه‌ای خود بدانند و در تقویت آن بکوشند.

می‌دانیم از طریق ارتباط است که می‌توانیم نظر، عقاید، خواسته‌ها، نیازها و هیجان‌های خود را ابراز و نیازهای دیگران را درک کنیم و به هنگام نیاز بتوانیم از دیگران درخواست کمک و راهنمایی کنیم. همچنین، توانایی روابط بین فردی کمک می‌کند با دیگران همکاری بهتری داشته باشیم، به آن‌ها اعتماد کنیم، مرزهای روابط را تشخیص دهیم، دوستی‌های مطلوب را آغاز و حفظ کنیم و در شروع و خاتمه ارتباطات به‌طور مؤثرتری رفتار کنیم.

زمینه تمرین و کسب تجربه این مهارت برای دانش‌آموزان در طول تحصیل و در مدرسه مهیا می‌شود و به همین دلیل علاوه بر اهمیت رابطه متقابل معلم و دانش‌آموزان،

از سوابق اجرایی و تجربی کار حرفه‌ای خود برای ما بگویید.

پس از گذراندن دو سال تحصیلی ۳۷-۳۸ و ۳۸-۳۹ در دانش‌سرای شهرستان بروجرد استان لرستان که جزو سوابق خدمت کار حرفه‌ای من به حساب می‌آید، یک سال به صورت آزمایشی به کار تدریس و آموزگاری دوره ابتدایی شهرستان دورود مشغول شدم. پس از گذراندن موفق دوره آموزشی، با حکم رسمی به کار ادامه دادم و تا سال ۱۳۴۷ در دوره‌های ابتدایی و متوسطه مشغول تدریس بودم. سال ۱۳۴۷ به تهران منتقل شدم و هم‌زمان با تدریس در دوره ابتدایی، در دانشگاه تهران در دوره کارشناسی رشته علوم اجتماعی مشغول تحصیل شدم. از سال ۱۳۵۱ با مدرک کارشناسی در دوره‌های راهنمایی و متوسطه تهران به تدریس پرداختم و پس از پیروزی انقلاب و در سال ۱۳۶۰ و در پی ۲۳ سال کار معلمی و تدریس، به ریاست منطقه ۱۷ تهران منصوب شدم و کار اجرایی‌ام آغاز شد. در سال ۱۳۶۶، پس از تفکیک اداره کل استان تهران به دو اداره کل شهر تهران و شهرستان‌های استان تهران، ابلاغ مدیرکلی شهرستان‌های استان تهران برایم صادر شد. گفتنی است، آن موقع شهرهای قم و قزوین جزو شهرستان‌های استان تهران بودند.

به علت مخالفت شهر تهران با این جدایی، از هرگونه پشتیبانی و حمایت اعم از تأمین نیروی انسانی، و امکانات اداری و سازمانی، محروم شدیم. کار خود را در اداره کل جدید با چند دستگاه بارگنج (کانتینر) و ساختمان نیمه‌کاره‌ای از منطقه ۱۶ و همکاری و همراهی تعدادی نیروی مخلص منطقه ۱۷ آغاز کردم. تقریباً بنیان‌گذار اداره کل شهرستان‌های استان تهران در جنب پایانه مسافربری جنوب تهران شدم تا دسترسی همکاران شهرستانی به اداره آسان باشد. از آن پس، همکاران اداره کل شهر تهران، به شوخی و کنایه، مرا مدیرکل دهاتی‌ها صدا می‌زدند. با وجود تمامی مشکلات، به تحصیل در رشته مدیریت آموزشی در دوره کارشناسی ارشد ادامه دادم و در سال ۱۳۷۱ فوق لیسانس گرفتم.

به نظر شما مهم‌ترین چالش‌های امروز در حوزه معلمی کدام‌ها هستند؟

مهم‌ترین چالش انتخاب معلم است. در زمان ما ورود به شغل معلمی همانند امروز تا این حد باز نبود. گزینش همه‌جانبه‌ای صورت می‌گرفت. تناسب اندام، نداشتن نقص عضو، قدرت بینایی، قوه شنوایی و تکلم خوب، سرعت درک مفاهیم و بسیاری از توانایی‌های دیگر افراد نیز به سنجش در می‌آمدند. علاوه بر این، پذیرفته‌شدگان، طی دو سال تحصیل، از جمیع جهات مراقبت می‌شدند تا در صورت وجود هرگونه ضعف اصلاح نشدنی، از اشتغال آنان به معلمی



راوی چلچراغ

خاطره‌ها

گفت‌وگو با محمدتقی توکلی

کوله‌باری از تجربه و خدمت فرهنگی و علمی دارد. در سال ۱۳۴۰ تدریس خود را به عنوان آموزگار مدرسه‌های ابتدایی در شهرستان دورود استان لرستان آغاز کرد و در نهایت پس از حدود ۲۷ سال خدمت که از معلمی پایه اول ابتدایی تا مشاور وزیر را شامل می‌شد، در آستانه آغاز سال ۷۷ بازنشسته شد.

وی پس از بازنشستگی هم به تناوب به همکاری و فعالیت علمی، فرهنگی و آموزشی در نهادها و سازمان‌های گوناگون ادامه داده است. با هم پای صحبت‌های این معلم و مدیر پیشکسوت و مخلص می‌نشینیم.

جولوگیری شود. کسانی هم که از این مراحل می‌گذشتند، علاوه بر گذراندن دوره کارورزی در طول دو سال تحصیلی، به تدریس یک ساله آزمایشی موظف می‌شدند و در صورت توفیق، حکم قطعی آنان به سمت معلمی رسمی صادر می‌شد.

شما برای رفع چالش‌های مطرح در حوزه معلمی چه پیشنهادهایی دارید؟

پیشنهاد من برای رفع این چالش عبارت است از اینکه همه دست‌اندرکاران امور سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی این نابسامانی‌ها را درک کنند و برای بهبود آن در عمل دست به کار شوند.

از دیدگاه شما چگونه می‌توان به آموزش و پرورش، خلاق، پویا، منقطع و توسعه یافته دست یافت؟

در راستای پاسخ به این پرسش، من معتقدم، ارتقای کتاب‌های درسی، همگام با نیاز روز از نظر فرهنگی و علمی، و کارورزی و انعطاف‌پذیری سالانه آن‌ها متناسب با نیازهای جدید، یک ضرورت است. همچنین، باید مسائل زائد کتاب‌ها را که فایده‌ای جز افزایش محفوظات غیرضروری ندارند، حذف کرد. برپایی دوره‌های آموزشی برای تدریس کتاب‌ها و تشخیص استعدادها و دانش‌آموزان و تلاش برای هدایت تحصیلی و رشد آن‌ها را که در نهایت به کاردانی دانش‌آموز و توان اشتغال وی پس از فارغ التحصیلی منجر می‌شود، باید اقدامی جدی تلقی کرد. همچنین معتقدم، رهنمودها و اشارات مقام معظم رهبری در جلسات، به ویژه در دیدار با فرهنگیان، می‌تواند اساس برنامه‌ریزی‌ها قرار گیرد.

چندی پیش کتابی با عنوان «چلچراغ خاطره‌ها» تألیف کرده و به چاپ رسانده‌اید. یکی دو خاطره نریا از آن مجموعه را برای خوانندگان ما تعریف کنید.

سال تحصیلی ۴۱-۴۰ کلاس چهارم دبستان را در استان لرستان تدریس می‌کردم. مدرسه زمین فوتبال خاکی ولی مناسبی داشت و بیشتر ساعت ورزش دانش‌آموزان به بازی فوتبال درون زمین می‌گذشت. این بازی در میان دانش‌آموزان مدرسه رونق یافته بود، به گونه‌ای که هر یک از دانش‌آموزان پایه‌های سوم، چهارم و پنجم برای خود تیمی تشکیل داده بودند و گاهی یک دوره مسابقه بین خود و دانش‌آموزان مدرسه‌های هم‌جوار برگزار می‌کردند.

در جمع ۱۱ نفری تیم فوتبال کلاس ما دانش‌آموز ریزنقش و تیزپایی بود که در دوی سرعت بین هم‌سالان و بعضی از دانش‌آموزان بزرگ‌تر از خود رقیبی نداشت. فوتبال هم خوب بازی می‌کرد. در خط حمله تیم غالباً پاس‌های دریافتی را با گریزیابی به گل تبدیل می‌کرد. او از روستایی نزدیک به این مدرسه می‌آمد و غالباً در منزل بستگانش در شهر می‌ماند. از نظر مالی وضع مطلوبی نداشت و همواره با لباس کهنه و گیوه‌های پاره به کلاس قدم می‌گذاشت؛ ولی از عزت نفس عجیبی برخوردار بود. به علتی

(که از نظر من فقر مالی و نداشتن کفش مناسب، ولی به ادعای خودش عادت دیرینه از دوران کودکی و برای بهتر بازی کردن)، همیشه با پای برهنه فوتبال بازی می‌کرد. پنجه‌های پاهایش، به سبب ضربه‌ها و زخم‌های پی‌درپی پینه بسته و مقاومتی خاص پیدا کرده بودند. شوت‌های سنگینی را با پای چپ روانه دروازه می‌کرد. دانش‌آموزان هنگام بازی او را به اسم «پاپتی» صدا می‌زدند. هر وقت توپ به او می‌رسید، یک‌صدا فریاد می‌زدند: «پاپتی گل می‌زنه»، «پاپتی گل می‌زنه».

من و اعضای تیم و همه دانش‌آموزان او را دوست داشتیم و برایش احترامی ویژه قائل بودیم. چون علاوه بر بازی مطلوب، درس و اخلاقش هم بسیار خوب بود. مدت‌ها از خود می‌پرسیدم آیا پابرنه بازی کردن او از سر عادت است یا به علت بی‌کفشی؟ راه چاره را در آن دیدم که به سبب بازی خوب و به‌عنوان جایزه، برایش کفش کتانی بخرم. البته بیم آن داشتم که تصور کند به او ترحم کرده‌ام! شاید راه چاره منحصر به این بود که به انگیزه تشویق تیم، برای هر ۱۱ دانش‌آموز کفش بخرم، اما توان مالی‌ام این امکان را نمی‌داد. در آن زمان تازه چندماه بود که حقوقم از ماهی ۲۸۶۴ ریال به ۴۸۶۴ ریال افزایش یافته بود. سرانجام همان راه نخست را برگزیدم و یک جفت کفش کتانی برایش خریدم. در پایان یکی از بازی‌های موفق او، که چهار گل از پنج گل را او به تیم پایه پنجم زده بود، به رسم جایزه کفش را به وی دادم. با خوش‌حالی کفش‌ها را گرفت و با قیافه‌ای بسیار معصوم تشکر کرد. هنوز آن صحنه را که بسیار زیبا بود، از یاد نبرده‌ام.

فردای آن روز با کفش‌های تازه به مدرسه آمد. همه به او تبریک می‌گفتند، اما هفته بعد هنگام برگزاری یک مسابقه، دوباره با پای برهنه وارد زمین شد. قبل از شروع بازی، او را صدا کردم و پرسیدم، چرا کفش‌هایت را نبوشیده‌ای؟ با عجله گفت: «آقا، پاپتی راحت‌ترم»، باردیگر دچار دلهره شدم و با خود گفتم، نکند قصد دارد به من بفهماند به سبب بی‌کفشی نبوده که پای برهنه بازی می‌کرده و اگر من چنین تصویری داشته‌ام، تصور بی‌جایی بوده است! در همین فکر بودم که یکی از دوستانش خبر داد برای جولوگیری از خراب‌شدن کفش‌هایش، آن‌ها را به پا نکرده است، و گرنه، روز گذشته، در منزل خود با کفش یکی دو شوت زده و گفته است با کفش بهتر شوت می‌زند و پایش راحت‌تر است. اینجا بود که تصمیم گرفتم به هر تربیتی برای همه اعضای تیم کفش بخرم تا از این رهگذر یک جفت کفش دیگر هم به پاپتی برسد. در بسیاری از هزینه‌هایم صرفه‌جویی و کفش را تهیه کردم. در یک بازی نهایی که بین تیم ما و تیم پایه پنجم برگزار می‌شد و تیم ما سه بر یک پیروز شد، آن‌ها را به بچه‌ها هدیه کردم. از آن روز به بعد، او دیگر با کفش بازی می‌کرد. در بازی بعدی، وقتی شنیدم بچه‌ها از کنار زمین فریاد می‌زنند «پاپتایی گل بزن»، «پاپتایی گل بزن»، از اینکه لقب پاپتی به پاپتایی تبدیل شده بود، اشک شوقی در چشمانم حلقه زد و خدای بزرگ را شکرگزار شدم.

ماه

مهر

لیلا میرزائی

رضای خدا بالاترین رضایت‌ها برای وجود مبارکش بود. مهرمان مبارک باد؛ چه، آغاز شمیم امامت امام دوازدهم (عج) ماست.

به مهر سلام می‌کنیم که آسمانش آبی‌تر است و زینده به ولادت با سعادت امام صادق (ع).

آغاز مدرسه نیز با طلوع مهر است. حسن مطلع فصل تعلیم و تربیت رسمی میهنمان را بر بزم عاشقان نبوت و ولایت بنا می‌کنیم و دل خود، کودکان و نوجوانانمان را به عطر خوش محمدی و عشق ناب امامانمان منزه می‌کنیم.

با خود عهد می‌بندیم:

- بیاموزیم و بیاموزانیم از حضرت محمد (ص) مهربانی، نجابت و صلح و دوستی را. به متریان یادآور شویم که جنگ هرگز محور ما نبوده و نیست، مگر برای دفاع از حق، آن‌سان که پیامبر اکرم (ص) عمل می‌کرد.

- ساحت اخلاقی، عبادی و اعتقادی را چتری برای تمام ساحت‌های تعلیم و تربیت می‌دانیم؛ آن‌گونه که محمد امین (ص) بود.

مهر را پاس می‌داریم برای ولادت کامل‌ترین انسان‌ها، حضرت ختمی مرتبت، محمد مصطفی (ص)؛ او که گل‌واژه‌های دانش و خرد با نام او معنا یافتند و جهان از آیینۀ وجودش روشن شد. به یادآوردن میلاد مبارکش شوق و امید حرکت به سوی رستگاری است و حکایت او حکایت مکرر عشق و حیات و مهربانی است. رحلتش نیز باز روشنایی بخش است که در غدیر، با برترین وصیت دین، کمال یافت.

به مهر می‌بالیم؛ چون تمام هستی به حسن مجتبی (ع) و حسن عسکری (ع) می‌بالد.

مهر را ارج می‌نهیم به دلیل گرامیداشت شهادت امام نازنینی که

۳ مهر

* رحلت حضرت رسول اکرم صلی الله علیه و آله (۱۱ هـ ق)
* شهادت حضرت امام حسن مجتبی علیه السلام (۵۰ هـ ق)
۲۸ صفر

۵ مهر

* شکست حصر آبادان در عملیات ثامن الائمه (ع)
(۱۳۶۰ هـ ش)

* شهادت حضرت امام رضا علیه السلام (۲۰۳ هـ ق)
(۳۰ صفر)

* روز جهانی جهانگردی

۶ مهر

* هجرت پیامبر اکرم (ص) از مکه به مدینه (۱ ربیع الاول)

۷ مهر

* روز آتش نشانی و ایمنی

۸ مهر

* روز بزرگداشت مولوی
* روز جهانی ناشنویان

۹ مهر

* روز هم‌بستگی با کودکان و نوجوانان فلسطینی - روز جهانی سالمندان

۱۳ مهر

* روز نیروی انتظامی - شهادت حضرت امام حسن عسکری (ع)
(۲۶۰ هـ ق) و آغاز ولایت حضرت ولی عصر (عج) (۸ ربیع الاول)

۱۶ مهر

* روز جهانی کودک

۱۷ مهر

* میلاد رسول اکرم (ص) به روایت اهل سنت (۱۲ ربیع الاول)
* روز جهانی پست

۲۰ مهر

روز بزرگداشت حافظ - روز ملی کاهش اثرات بلایای طبیعی

۲۲ مهر

* میلاد حضرت رسول اکرم صلی الله علیه و آله (۵۳ سال قبل از هجرت) هفته وحدت - میلاد حضرت امام جعفر صادق علیه السلام، مؤسس مذهب جعفری - ۱۷ ربیع الاول

۲۳ مهر

* روز جهانی نابینایان (عصای سفید)

۲۶ مهر

* روز تربیت بدنی و ورزش

- اصل و اساس آموزش را بر مبنای محبت قرار دهیم. محبت بنیاد و اساس روش و سنت پیامبر (ص) بود. پیامبر اکرم (ص) پس از فتح مکه عفو عمومی اعلام کرد و سرسخت‌ترین دشمنان خود را بخشید.

- آموزش‌های گروهی مهارت‌های کنترل خشم بر اساس آموزه‌های اسلامی و الگوگیری از ائمه اطهار (ع) را یکی از مهم‌ترین آموزش‌ها در مدرسه‌ها قرار دهیم و در مناسبت‌های دینی فقط به ذکر تاریخ تولد و وفات نپردازیم که این بزرگان همیشه بر اخلاق و رفتار مبتنی بر مهربانی و ممانعت سفارش می‌کردند. در تعلیم و تربیت اسلامی، راهبردهای دینی و آموزه‌هایی از زندگانی بزرگان دین و معرفت می‌تواند روشی برای پاسخ آرامش‌بخش به سؤالات فرزندانمان باشد. افزایش سلامت معنوی با بهبود شاخص‌های سلامت روانی ارتباط معناداری دارد. رفتارهای دینی با خودکنترلی زیادی در افراد همراه است و توانایی نظم‌بخشی و خودکنترلی را تقویت می‌کند.

- بی‌کینه باشیم و متریبانی بی‌کینه پرورش دهیم. پیامبر اکرم (ص) فقط برای خدا کار می‌کرد و هرگز از کسی کینه به دل نمی‌گرفت. حتی آنگاه که خسرو پرویز در قبال نامه دعوت حضرت رسول اکرم (ص) بر خورد خوبی نکرد. پیامبر (ص) از کنار مسئله گذشت و به دنبال انتقام نبود. قول و فعل حضرت محمد (ص) را الگویی همیشگی برای خود و دانش‌آموزانمان بدانیم. - با تاسی از رسول خدا (ص) که بسیار اهل مشورت بود و در امور، عقل جمعی را می‌پذیرفت، شوراهای مدرسه را گران‌مایه بدانیم و از این ظرفیت ارزشمند در مسیر طلایی تعلیم و تربیت بهره ببریم. - پیوندمان را با مسجد محل هر روز مستحکم‌تر کنیم. در زمان حضرت رسول (ص) مسجد مرکزیت اسلام بود.

- صفا، جوانمردی، مودت، آزادگی، وفای به عهد، احترام به دیگران، تقدم دیگران بر خود، گذشت و عفو را که نمونه‌هایی از ویژگی‌هایی اخلاقی بودند که نبی مکرم اسلام (ص) آرزوی تحقق آن‌ها را در جامعه داشت، در زندگی پیشه کنیم. پیامبر اکرم (ص) فرمودند: «الدین الاخلاق».

آموزش فناورانه



حامد عباسی

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی
دانشگاه علامه طباطبائی،
مدرس کاربرد فناوری در آموزش
و تولید محتوای الکترونیکی

حمیده عباسی

دبیر و کارشناس ارشد فیزیک

زمانی که از انواعی از روش‌های آموزشی استفاده می‌شود، یادگیرنده بهتر می‌آموزد. هر یادگیرنده‌ای به روشی متفاوت بهترین یادگیری را خواهد داشت. در هنگام تدریس، فناوری‌های متعدد به‌عنوان رسانه‌ها یا تجهیزات آموزشی بهره‌برداری می‌شوند تا تجربه‌های یادگیری متنوع‌تری را در اختیار یادگیرندگان قرار دهند. اما طراحی آموزش مبتنی بر فناوری، مستلزم طراحی محیط یادگیری یا همان کلاس درس مبتنی بر فناوری است، چرا که بدون زیرساخت‌ها، اجرای آموزش مبتنی بر فناوری ممکن نیست. توسعه سریع فناوری‌ها، فرایند تدریس یادگیری را به‌شدت متحول کرده و مراکز آموزشی را بر آن داشته است تا نسبت به تجهیز و استفاده بهینه از امکانات اقدام کنند. محتوا و رسانه‌های گوناگون از قبیل متن، تصویر، صدا، پویانمایی، فیلم و شبیه‌سازی‌ها توسط ابزارهای متعدد با رویکردهای تعاملی و اجتماعی برای ایجاد محیط یادگیری مفید و لذت‌بخش ارائه می‌شوند.

هدف اصلی این مقاله آشنا کردن همکاران با تجهیزات آموزشی در کلاس‌های درس و آگاهی مسئولان آموزشگاه از وضع موجود، فاصله آن‌ها با وضع مطلوب و در نهایت بهبود فرایند تدریس و افزایش پایداری در یادگیری است. در ادامه، به صورت کلی تجهیزات مورد نیاز کلاس درس را معرفی می‌کنیم.

رایانه قلم نوری (رایانک قلمی)، رایانک قلم دار یا رایانه کیفی لمسی قلم دار: بسته به شرایط آموزشگاه، یکی از این موارد بهتر است در کلاس موجود باشد. در ساده ترین حالت، یک دستگاه قلم نوری معمولی یا هر وسیله لمسی که معلم بتواند با قلم روی آن بنویسد، برای کلاس درس نیاز است. در بسیاری موارد، به ویژه در درس های علوم پایه و فنی، که معلمان مدام در حال نوشتن هستند و باید سرپا بایستند، مشکلاتی مثل دیسک کمر و آرتروز دیده می شوند. اگر ابزارهای گفته شده وجود داشته و به تصویرافکن متصل باشند، معلم گاهی می نشیند و مطلب را روی آن ها می نویسد. این شرایط ضمن ایجاد تنوع در آموزش، از لحاظ ارگونومی هم مناسب خواهد بود (شکل ۲).



شکل ۲

تخته هوشمند: امروزه گسترش استفاده از آموزش های الکترونیکی، یکی از راه های برون رفت از آموزش سنتی به سمت آموزش مدرن است و همین عامل هر روز بر نیاز گسترده مراکز آموزشی به استفاده از رسانه آموزشی می افزاید (علی آبادی و عباسی، ۱۳۹۹). تخته های هوشمند از مهم ترین رسانه های آموزشی الکترونیکی هستند که مدتی است جایگزین تخته شده اند و بدون وجود آن ها در کلاس آموزشی، اطلاق کلاس هوشمند یا محیط الکترونیک به آن، کاری غیرعلمی و غیراستاندارد خواهد بود. تخته ها نیز همچون سایر موارد باید استانداردها و شاخصه های آموزشی داشته باشند. برای اطلاع از این استاندارد، شاخص ها و ویژگی های فنی سخت افزاری و نرم افزاری، به مقاله عباسی و عباسی (۱۳۹۸) مراجعه کنید.

صدابری (میکروفن) بی سیم: در صورتی که معلم قصد داشته باشد دانش آموزان محتوای ارائه شده در کلاس را به صورت الکترونیک ضبط کنند، به یک دستگاه صدابری بی سیم نیاز خواهد بود تا معلم بتواند ضمن تحرک و تعامل، به تدریس بپردازد.

دوربین: در شرایط ایده آل، بهتر است به منظور ضبط یا نمایش فعالیت های گروهی، مثل حل تمرین، اجرای آزمایش و دست سازه ها، یک دستگاه دوربین در کلاس وجود داشته باشد. این دوربین باید به تصویرافکن متصل باشد و در شرایط بهتر بتواند در سقف روی ریل یا کابل هایی حرکت کند تا معلم با «دورفرمان» (کنترل) آن را برای نمایش فعالیت های گروه به کلاس، در بالای

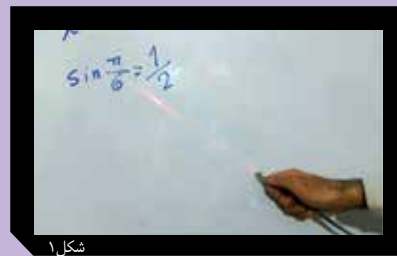
تصویرافکن (پروژکتور): اولین و مقدماتی ترین سخت افزار مورد نیاز کلاس های درس تصویرافکن است. هر چند کلاس هایی که به یک دستگاه تصویرافکن مجهزند، به اشتباه و از نگاه آماری هوشمند شمرده می شوند، اما کلاس هوشمند ملزومات خاص خود را دارد که در مقالات بعدی مطرح خواهند شد. نوع تصویرافکن، نحوه نصب آن، تنظیمات و روش نگهداری آن، از جمله نکات تأثیرگذار در آموزش و ارگونومی هستند. همچنین توصیه می شود، برای استفاده بهینه، تصویرافکن ثابت و نصب شود، زیرا سیار بودن آن به شدت از طول عمر دستگاه خواهد کاست.

رایانه: براساس شرایط هر آموزشگاه، بهتر است رایانه کیفی در اولویت اصلی قرار گیرد و در صورت وجود به تعداد کافی، بر حسب پایه و رشته تقسیم بندی و نرم افزارهای مورد نیاز هر پایه یا رشته روی آن نصب شود.

بلندگو (اسپیکر): وجود یک دستگاه بلندگو در کلاس ها برای استفاده از رسانه های صوتی ضروری است. ثابت یا سیار بودن بلندگو به شرایط کلاس بستگی دارد.

پرده نمایش: اندازه پرده مناسب کلاس حداقل ۱۸۰×۱۸۰ است. در بهترین حالت، پرده باید در کنار تخته سفید قرار گیرد. ترجیح دارد پرده به سمت در و تخته به سمت پنجره باشد. قرار گرفتن پرده روی تخته نادرست است، زیرا در صورت ارائه و استفاده هم زمان از رایانه و تخته (که در آموزش اجتناب ناپذیر است)، کار معلم بسیار سخت خواهد بود. بنابراین، در جایی که فضای کلاس این اجازه را می دهد، پرده و تخته در کنار هم نصب شوند. استفاده از پرده های سیار چندان مناسب نیست و استفاده از تخته به عنوان پرده، به دلیل انعکاس نور و ایجاد چشم درد و سرگیجه، به لحاظ ارگونومی صحیح نیست. از بین انواع پرده ها، پرده سقفی دستی یا برقی معمولی برای کلاس درس مناسب است.

خودکار آنتن دار لیزری: در هر کلاس یا برای هر معلم یک خودکار آنتن دار لیزری لازم است. زمانی که معلم به جمله ها یا شکل های روی تخته اشاره می کند، با استفاده از این خودکار که هم آنتن و هم لیزر دارد، اشاره راحت تر می شود و معلم مانع دیده شدن تخته نخواهد شد. همچنین، لیزر این امکان را می دهد که معلم در هر نقطه از کلاس به موارد مورد نظر اشاره کند (شکل ۱).



شکل ۱

می‌توان صفحه‌کلید را به آن‌ها سپرد. یا اینکه معلم می‌تواند در هر نقطه از کلاس مستقر شود و با رایانه کار کند. در مجموع، این وسیله تسهیلگر تعامل و افزایش تعاملات در کلاس درس خواهد بود (شکل ۴).



نمایشگر لمسی: جدیدترین تخته‌های هوشمند، به رایانه و تصویرافکن نیاز ندارند. این نوع نمایشگرها نسبت به تجهیزات مشابه کارایی و ایمنی ارگونومیک بالایی دارند، اما هزینه زیاد تهیه آن‌ها، برای گسترش در کلاس‌های درس محدودیت ایجاد کرده است.

اینترنت: لزوم دسترسی سریع و آسان معلم به اطلاعات مورد نیاز، بهره‌مندی از برنامه‌های آموزشی و اداری مبتنی بر وب و همچنین اشتراک‌گذاری اطلاعات، دسترسی معلمان در کلاس درس به اینترنت را ضروری ساخته است. همچنین، بر اساس نظریه ارتباط‌گرایی که به‌عنوان نظریه عصر رقمی توصیف شده، دانش و مهارت از طریق ارتباط متقابل بین معلم و دانش‌آموز (به‌ویژه آن‌ها که امکان حضور در کلاس را ندارند)، مبادله و امکان تشکیل شبکه‌های اجتماعی در کلاس فراهم می‌شود (Hanif & Imran, 2022).

سایر تجهیزات: وجود تجهیزاتی مثل پویشگر (اسکنر)، چاپگر، دوربین رقمی و حافظه‌های جانبی در تسهیل فرایند تدریس و یادگیری مؤثر خواهد بود.

لازم به ذکر است، معرفی ابزارها به معنای گرایش به سخت‌افزار نیست، زیرا آموزش مبتنی بر فناوری، بدون فناوری میسر نخواهد بود. از آنجا که مباحث مطرح‌شده حاصل سال‌ها تجربه و مطالعه در حوزه کاربرد فناوری است، امیدواریم مورد استفاده معلمان گرامی قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها

1. Smart board
2. Pc remote control
3. Wireless mini keyboard
4. Hanif & Imran

منابع

۱. عباسی، حامد و عباسی، حمیده (۱۳۹۵). «استانداردها و معیارهای تهیه و تولید بردهای هوشمند (smart board) برای محیط‌های یادگیری الکترونیکی». فصلنامه پویا در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، (۱).
۲. علی‌آبادی، خدیجه و عباسی، حامد (۱۳۹۹). «مقایسه تأثیر محتوای الکترونیکی با الگوی چند رسانه‌ای نو - نئو و الگوی چند رسانه‌ای محقق ساخته بر یادگیری دانشجو معلمان در آموزش برد هوشمند». فصلنامه علمی پژوهشی فناوری آموزش، دانشگاه شهید رجایی، (۱)۱۵.
3. Hanif, A., & Imran, M. (2022). When technology-based learning is the only option: evaluating perceived usefulness of social media. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 23(2), 107-119. <https://doi.org/10.17718/tojde.1002868>



سر گروه قرار دهد.

دورفرمان (کنترل) رایانه: یکی از بزرگ‌ترین مشکلات کلاس‌های الکترونیک یا هوشمند، کم‌تحرکی معلم و کنترل نداشتن او بر کلاس، به علت قرارگرفتن پشت رایانه برای کار مداوم با آن است. این موضوع ممکن است به فرایند آموزش و یادگیری، چه از بابت رهبری آموزشی و چه از بابت تنوع کلاسی، آسیب برساند. یکی از تجهیزات الکترونیکی که این مشکل را به‌راحتی حل می‌کند و از ضروری‌ترین ابزارهای مورد نیاز در هوشمندسازی به‌شمار می‌رود، دورفرمان رایانه است. این ابزار با یواس‌بی (USB) از طریق مادون قرمز یا بلوتوث، با هر رایانه‌ای ارتباط برقرار می‌کند و نیاز به نصب نرم‌افزار ندارد. بعد از اتصال، با فشاردادن کلید روی دورفرمان، ارتباط برقرار می‌شود. دستگاه عملکردی همانند موشواره بی‌سیم دارد و صفحه‌ای لمسی همچون صفحه لمسی رایانه کیفیت دارد که کار با آن را بسیار راحت می‌کند. در مدل‌های مرغوب، حدود ۳۰ متر برد دارد. خوش‌دست‌بودن، لمسی‌بودن، امکان کار با دکمه‌ها، کوچک‌بودن، پوشش آنتن‌دهی بالا، حساسیت بسیار بالا، نداشتن کوچک‌ترین تأخیر در عملکرد، داشتن اشاره‌گر (پوینتر) لیزری برای نشان‌دادن پرده و مصرف کم باتری، این وسیله را برای کلاس درس بی‌نظیر کرده است (شکل ۳). ابزارهای مشابه آن مانند صفحه‌کلید کوچک بی‌سیم، دورفرمان تصویرافکن‌ها، دورفرمان هوشمند گوشی و غیره به هیچ وجه برای معلم کارایی این وسیله را ندارند.



صفحه‌کلید بی‌سیم کوچک: این دستگاه عملکردی مشابه دورفرمان دارد، به اضافه اینکه صفحه‌کلید هم دارد. استفاده از آن به جای دورفرمان، تجربه خوشایندی برای نویسندگان در پی نداشت. از جمله کار صفحه‌های آن می‌توان به این اشاره کرده که وقتی فرد یا گروهی از دانش‌آموزان فعالیت را انجام می‌دهند و لازم است سایر یادگیرندگان شاهد آن‌ها باشند،

دانش آموز

پرسشگر

دکتر حسن نادعلی پور

دکترای علوم تربیتی

زهرا اسدی آقباغی

دبیر آموزش و پرورش ناحیه یک شهرکرد

فعالیت دیگری را که در جست و جو و گفت و گو با همکاران و دانش آموزان به آن پی بردم، این بود که دانش آموزان من اطلاعات کمی نسبت به مسائل و موضوعات مطرح شده در کلاس درس دارند. همین باعث می شود واژگان پایه و اطلاعات کمی برای جست و جوی مطالب خود برای ارائه در قالب سؤال و در کلاس درس داشته باشند.

برای حل این مشکل تلاش کردم در ساعت های خاصی و با هماهنگی دبیر ادبیات فارسی، دانش آموزان من داستان ها، اطلاعات، اخبار راجع به مسائل و ایده های کلیدی و مرتبط با موضوعات درسی را از قبل جمع آوری و بررسی کنند. اگر چه ممکن بود در ابتدا دانش آموزان سؤالات غیر مرتبطی مطرح کنند، ولی هدف من از این کار واژه پردازی، داشتن دانش زمینه ای برای جرئت پیدا کردن و داشتن مهارت برای صحبت کردن در کلاس درس از طریق پرسشگری بود. این هدف با تمرین و تکرار در کلاس درس گسترش پیدا می کرد.

فعالیت سوم و پایه ای من از بین بردن ترس از پرسیدن سؤالات غیر مرتبط و اشتباه در کلاس درس بود. در این زمینه چند تغییر کوچک در رویه کلاس داری خویش ایجاد کردم و با همه دانش آموزان قرار گذاشتم هیچ کس به مطرح شدن پرسشی نادرست یا دارای اشکال از طرف دوستش خرده نگیرد.

من به عنوان معلم، در شروع فرایند تشویق دانش آموزان به پرسشگری، همه پرسش های آنان را، چه مرتبط و چه غیر مرتبط، علمی یا غیر علمی، در مرتبه اول تحسین می کردم. همچنین، فرد پرسش کننده را تشویق می کردم (البته در ادامه و به صورت غیر مستقیم تلاش کردم در طول سال اشتباهات دانش آموزان را به وسیله خودشان یا هم کلاسی هایشان اصلاح کنم).

فعالیت دیگر من در این زمینه، آگاه کردن دانش آموزان از این موضوع بود که وقتی من سؤالی از آن ها می پرسم، هدفم لزوماً گیرانداختن آن ها نیست، بلکه هدفم این است که بدانم آن ها تا اینجای درس به چه میزان آموخته اند تا در ادامه از یادگیری آن ها پشتیبانی کنم. این موضوع را همیشه در کلاس هایم گوشزد می کردم تا دانش آموزان نیز بیاموزند سؤالات خود را برای معلم و یادگیری بیشتر در کلاس درس مطرح کنند.

به آن ها یادآوری می کردم، هدف من لزوماً دریافت پاسخ درست از طرف شما نیست، بلکه ما حتی می توانیم از پاسخ های اشتباه خود یاد بگیریم.

همیشه فکر می کردم چگونه می توانم قدرت پرسشگری دانش آموزانم را در کلاس افزایش دهم. بعضی مواقع سکوت بچه ها و نگاه های بهت آور آن ها در جریان کلاس مرا نگران می کرد. هر گاه از آن ها می پرسیدم کسی سؤالی ندارد، همه می گفتند خیر. ولی من می دانستم آن ها سؤال دارند، و این برایم عجیب بود که چرا سؤالات خود را در کلاس مطرح نمی کنند! تصمیم گرفتم در این زمینه اطلاعاتی را از همکارانم، منابع مختلف و مقالات جمع آوری نمایم تا بدانم که ایراد در کجاست؟ موضوع را در جلسات شورای معلمان مطرح کردم. هر کدام از همکاران پیشنهادهایی در این زمینه ارائه کردند.

کار دیگرم این بود که موضوع را با خود دانش آموزان نیز در میان گذاشتم؛ البته در فضایی دوستانه و خارج از برنامه درسی. نظرات دانش آموزان برایم بسیار ارزشمند بود.

دانش آموزی گفت: «ما نمی دانیم چگونه سؤالات خود را مطرح کنیم و به دلیل ترس از اینکه سؤالاتمان اشتباه باشند، آن ها را مطرح نمی کنیم.»

دانش آموز دیگری با شوق و ذوق فراوان گفت: «اگر من بدانم چگونه باید سؤالات خود را در کلاس مطرح کنم، بدون هیچ گونه ترسی آن ها را در کلاس مطرح می کنم.»

نفر سوم با اظهار نظر خود مرا به شگفتی وا داشت: «خانم، من نمی دانم چه چیزی پرسم؟»

دیگری گفت: «من سؤال دارم، ولی نمی دانم چگونه پرسم.» این نظرات و مطالعه منابع مرا مصمم کردند برای توسعه پرسشگری خود و دانش آموزانم در کلاس های درس اقداماتی انجام دهم. در مدت کوتاهی نکات جمع آوری شده را در کلاس درس خود اجرا کردم. اثرات آموزشی و تربیتی مثبتی در کلاس من شروع به خودنمایی کردند.

از جمله کارهای اولیه ام این بود که در ابتدا به خودم عادت دادم پرسشگری را در کلاس هایم به عنوان ارزش قلمداد کنم. مثلاً به دانش آموزانم گفتم، هر موقع که پرسشی دارند، دستشان را بالا ننگه دارند، نه در هنگام پاسخ دادن. اتفاقاً به آن ها گفتم هر موقع من سؤالی داشتم، دستشان پایین باشد. وقتی دانش آموزان فقط برای پرسیدن دستشان را بالا می گرفتند، بلافاصله در هر زمان و مکانی از تدریس بودم، به آن ها اجازه می دادم پرسش خود را مطرح کنند. من حتی به کسانی که سؤالات مرتبط با موضوع مطرح می کردند، بازخوردهای مثبت می دادم.

ماندگاری با

تجربه‌نگاری

دکتر محمد نیرو

معلم ریاضی و عضو هیئت علمی

دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات



غالباً به ورطه فراموشی سپرده می‌شوند و قابل دسترسی و استفاده نیستند. در حالی که می‌توان با بهره‌جویی از تجربه‌نگاری، ضمن بی‌نیازی از بازانجام ناکامی‌ها، بر قلمرو روش‌ها و الگوهای مؤثر در جریان آموزش افزود و با کمترین هزینه و آزمون و خطا مسیر رسالت و اثربخشی خود و یادگیری لذت‌بخش فراگیرندگان را هموارتر کرد.

تجربه‌نگاری، به‌ویژه اگر در قالب خاطرات صورت پذیرد، شیرینی و باور دیگری را بارور می‌کند. نمونه این کار را می‌توان در کتاب آقامعلم^۴ نوشته فرانک مک‌گورت مشاهده کرد. او که یک معلم معمولی و ناآشنای ایرلندی‌تبار بود، پس از ثبت تجربه‌های معلمی خویش، نه تنها پر فروش‌ترین کتاب وقت ایالات متحده را رقم زد و خود را نام‌آشنا و شهره ساخت، بلکه در مدیریت دانش^۵ نقشی ایفا کرد. نگارنده، این کتاب را پیش‌تر در شماره هشتم رشد معلم سال ۱۳۹۱ معرفی کرد. رمزینه آن در مقابل آمده است.

از آن پس من نیز تجربه‌های معلمی خود را در وب‌نوشت «یادداشت‌های آقامعلم» درج کردم. این تجربه چهارده پیامد ضمنی به دنبال داشت: شناخت برنامه درسی پنهان کلاس؛ بهبود مستمر و خودارزیابی، تولید دانش کاربردی و بومی؛ گفتمان هم‌رسانی تجربه‌ها؛ گسترش فضای ارتباطی معلم؛ دریافت بازخورد اثربخش؛

پویایی نوآورانه معلم؛ رصد بیرونی جریان کلاس؛ الگوگیری معلمان تازه‌کار؛ مهارت‌افزایی نگرستن و نگاشتن؛ پیوند هم‌افزای تعلیم و تألیف؛ افزایش انگیزه آموزشی؛ رفع خشکی و تلخی کلاس و بالاخره شناخت و هم‌سویی بیشتر دانش‌آموزان و معلم. شرح این

آغاز دهه هفتاد، وقتی برای نخستین بار به‌عنوان معلم سر کلاس درس حاضر شدم، یکی از دبیران مورد علاقه و اثرگذار دوران تحصیلم که انگیزه معلمی را در من شعله‌ور کرده بود گفت: «نیرو! معلمی نود درصد تجربه است و ده درصد سواد». به هر روی، دانش و تجربه مکمل یکدیگرند. مثل این دو، مثل دو پا برای حرکت آدمی است. به یکی تکیه می‌کنیم و دیگری را پیش می‌بریم و در گام بعدی، با اتکا به دیگری، پای عقب‌مانده را به جلو سوق می‌دهیم. به تجربه تکیه و دانش (نظریه) را ایجاد می‌کنیم و به دانش تکیه و تجربه را تفسیر می‌کنیم.

در این میان، معلمی خاستگاه تجربه‌های سرشار و گوناگونی است که هر کدام می‌تواند واجد آثار پیش‌برنده یا بازدارنده درخور توجهی باشد؛ تجربه‌هایی که لزوماً نه مسبوق به سابقه معلم هستند و نه مندرج در کتاب، ولی می‌توانند رافع نیاز معلمان تازه‌کار و عامل بهره‌وری بیشتر معلمان کهنه‌کار باشند. به‌ویژه که معلم هر سال با دانش‌آموزان، کلاس‌ها و موضوعاتی کاملاً متفاوت مواجه است. معلم در این شرایط برای اداره کلاس و تحقق اهداف آموزشی خویش نمی‌تواند تنها به دانش صریح^۱ مندرج در کتاب‌ها اکتفا کند، چراکه آن را پاسخگوی موقعیت‌های ناخواسته و بی‌شمار پیش رویش نمی‌یابد، بلکه به گستره‌ای از دانش نیازمند است که آن را به‌طور ضمنی^۲ دریافته است؛ دانشی که در پی تجربه‌های شخصی پدیدار شده و به آسانی تن به نمایش و بیان صریح نمی‌دهد. از این رو، شاهدیم که علاوه بر برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار، برنامه درسی پنهان^۳ یا همان تجربه‌های قصدنشده در دایره امور کلاس قرار می‌گیرند.

این تجربه‌های گران‌سنگ که به بهای عمر گرانبار معلم و دانش‌آموزان پدید می‌آیند، در سینه و خاطر ایشان هستند که



برای معرفی کتاب آقامعلم
تصویر را بوبش کنید



که هم امکان ذخیره صدا و تصویر دارند و هم می‌توانند صدای فرد را به نوشته تبدیل کنند، انجام این امر را آسان و سریع می‌کند. با یادسپاری رخدادهای هر کلاس یا درج کلیدواژه‌های مرتبط، می‌توانید در شبکه‌های اجتماعی یا وب‌نوشت یا دیگر سایت‌های میزبان، تجربه‌های کلاس خود را روایت کنید و به اشتراک بگذارید. ضمن آنکه می‌توانید با بازخوردهای مخاطبان، اعم از دانش‌آموزان یا خوانندگان، بر غنای آن بیفزایید و به مرور از توصیف به تفسیر و تحلیل و حتی پژوهش‌های کیفی^۷ سوق پیدا کنید.

کلام آخر

تجربه‌نگاری موجب نشر و نقد تجربه‌ها می‌شود و به‌ویژه اگر با شایستگی و خیرخواهی همراه باشد، ماندگاری تجربه و تجربه‌گر و بهره‌های سرشاری برای رشد حرفه‌ای او و بهبود نظام آموزشی کشور به دنبال خواهد داشت. طبیعی است، انجام هر کار جدیدی دشوار می‌نماید و دلایل گوناگونی برای پرهیز از آن تداعی و بیان می‌شوند. لیکن شروع و انجام مستمر این کار شور و انگیزه‌های درونی و بیرونی در فرد ایجاد می‌کند و می‌تواند نقطه عطفی در مسیر معلمی او شود. به هر روی، کم‌رنگ‌ترین جوهرها از قوی‌ترین حافظه‌ها ماندگارترند.

پی‌نوشت‌ها

1. Explicit Knowledge
2. Tacit Knowledge
3. Hidden Curriculum
4. Teacher man
5. Knowledge management
6. <https://www.aparat.com/v/XMIjkk>
7. Quality research

تجربه‌ها در «یادداشت بنویس، آقاعلم!» در شماره ۸ سال ۱۳۹۵ رشد مدرسه فردا به رمزینۀ مقابل آمده است.

از آن پس تاکنون نیز بهره‌های ناخواسته و ارزنده‌ای، افزون بر موارد مزبور، کسب کرده‌ام. نخستین بهره آن ایجاد ارتباط گسترده‌تر با معلمان و مدیران مناطق گوناگون کشور بود که عرصه امکان بیشتری را برای انتقال تجربه‌ها در نشست‌هایی به شکل سخنرانی و کارگاه فراهم کرد. این موضوع جدا از افزایش فرصت‌های کاری و درآمدی، احساس مفیدبودن و عزت‌نفس ویژه‌ای به دنبال داشت. اغلب محتوای این نشست‌ها بر تجربه‌های زیسته مستند و نگاشته مبتنی بود و پس از تحلیل کیفی و آرایش آن‌ها، دلالت‌هایی کاربردی ایجاد می‌کرد که بر



برای مشاهده تجربه‌ها تصویر را پویش کنید

ارزش آن‌ها می‌افزود. بازخوردهای رضایتمندانه نسبت به تغییرات برخاسته از این ارائه‌ها، به حس خوب و شناخت مضاعف گوینده و تقاضای فزاینده منجر می‌شد که بهره‌های گسترده‌تر، از جمله یادداشت‌های متعدد در نشریات را به ارمغان داشت. گفتنی است، بخش عمده داده‌های کیفی رساله دکترای نگارنده نیز از همین تجربه‌نگاری‌ها برخاسته است. شرح این مطلب در سخنرانی تقریباً

کوتاه نگارنده در یکی از همایش‌های ارائه تجربه معلمان بیان شد. دیدن فیلم آن با استفاده از رمزینۀ مقابل در تبیین و انگیزه‌بخشی این موضوع مؤثر است.

امروزه تجربه‌نگاری و همچنین مستندسازی، جدا از ضرورت آن، به‌سهولت قابل انجام است. وجود گوشی‌های هوشمند



برای مشاهده فیلم همایش تصویر را پویش کنید



سنجش برای

یادگیری

احمد شریفان

دانشجوی دکتری

سنجش و اندازه‌گیری

مقدمه

ابتدا باید بگویم که محور اصلی وارد شدن به این بحث، رویکرد ما به عنصر سنجش در برنامه‌هاست. به این معنا که تقابل رویکردها درباره ماهیت یادگیری، به ارائه بینش‌های جدیدی درباره ماهیت یادگیری منجر شده و در ادامه آن نقش سنتی سنجش را در ایجاد انگیزش یادگیری دانش‌آموزان نیز به چالش کشیده است. از این رو، تقسیم‌بندی انواع سنجش در رویکردهای قبلی (مانند ورودی، تشخیصی، تکوینی، مرحله‌ای، پایانی، تراکمی و نهایی) جای خود را به تقسیم‌بندی جدیدی داده است که سنجش یادگیری را در سه مفهوم به کار می‌گیرد: سنجش یادگیری (سنجش آموخته‌های یادگیرنده پس از اتمام تدریس یک موضوع)؛ سنجش برای یادگیری (تمرکز در جمع‌آوری داده‌ها برای سنجیدن یادگیری برای اطلاع از تعاملات بعدی معلم با یادگیرندگان. در این راستا افزون بر تکوین، به تشخیص نیز توجه می‌شود تا مشخص شود یادگیرندگان در حال حاضر در آن حوزه مطالعه در کجا قرار دارند)؛ سنجش به‌عنوان یادگیری (متمرکز بر آگاهی خود یادگیرندگان از دانش و درک خود).

حال اگر بر این باور باشیم که مدرسه‌های امروز جامعه فردا هستند، می‌توان گفت در چنین شرایطی انتظار از یادگیرندگان وسیع‌تر و عمیق‌تر شده و ناگزیر نقش‌های معلمان و یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار داده است؛ به طوری که هر دو از آن تأثیر پذیرفته و بر آن تأثیر گذاشته‌اند. این نوع رویکرد به سنجش، تقویت و تحکیم یادگیری، افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی را در پی دارد و می‌توان از آن برای آگاهی از دانش، مهارت‌ها، باورهای

کسب شده یادگیرندگان درباره یک تکلیف و نیز نقطه آغاز آموزش بعدی بهره گرفت. این رویکرد بر تغییر ادراک یادگیرندگان به‌عنوان پیامد آموزشی نظارت می‌کند و یادگیری را بهبود می‌بخشد. از سوی دیگر، هنگامی که یادگیری هدف باشد، معلم و یادگیرندگان با هم همکاری و از سنجش مستمر و مداوم و بازخورد مناسب استفاده می‌کنند و یادگیری رو به جلو و پیشرفت است. در واقع می‌توان گفت، تمامی عناصر انسانی درگیر در سنجش به یکدیگر بازخورد ارائه می‌کنند. همچنین، هنگامی که سنجش کلاسی متنوع باشد، معلم اطلاعات بیشتر و همراه با جزئیات بیشتری از فرایند یاددهی یادگیری یادگیرنده (باورها، برداشته‌ها، بدفهمی‌ها، تفسیرهای نادرست، آموخته‌های ناتمام، و ارتباط دانش قبلی با جدید) دریافت می‌کند. افزون بر این، یادگیرندگان درباره یادگیری خودشان می‌اندیشند و تجربه‌های یادگیری‌شان را بازبینی می‌کنند. از این رو، اصل ماجرا در رویکردی نهفته است که به آن باور داریم و بر پایه آن برنامه‌ها را طراحی، تدوین و اجرا می‌کنیم.

تعریف

سنجش برای یادگیری فرایند جست‌وجو و تفسیر شواهد برای استفاده یادگیرندگان و معلمان است تا آنان بتوانند تشخیص بدهند یادگیرنده در کجای پیوستار یادگیری قرار دارد، به کجا می‌خواهد برود و چگونه می‌تواند به یادگیری‌اش ادامه بدهد.

اصل‌های سنجش برای یادگیری و توصیف آن‌ها

اصل ۱. سنجش برای یادگیری باید بخشی اثربخش از طراحی آموزشی به‌شمار آید.

معلمان در طراحی آموزشی خودشان باید فرصت‌هایی را برای یادگیرنده و خودشان، به‌منظور دستیابی و استفاده از اطلاعاتی درباره پیشرفت نسبت به هدف‌های یادگیری، فراهم کنند. افزون بر این، این نوع سنجش در برابر ایده‌ها و مهارت‌های پایه انعطاف‌پذیری دارد. معلمان، ضمن طراحی آموزشی، باید از این نکته آگاه باشند که: یادگیرندگان چگونه هدف‌های آموزشی و ملاک‌های سنجش فعالیت‌هایشان را درک کرده‌اند؟ معلمان چگونه درباره فعالیت‌های یادگیرندگان به آن‌ها بازخورد بدهند؟ چگونه یادگیرندگان را مورد سنجش قرار بدهند و چگونه برای پیشرفت‌های بعدی‌شان برنامه‌ریزی کنند.

اصل ۲. سنجش برای یادگیری باید بر نحوه یادگیری یادگیرندگان متمرکز شود.

در برنامه‌ریزی برای یادگیری، معلم و یادگیرندگان باید با هم مشارکت داشته باشند. افزون بر این، بعد از جمع‌آوری شواهد یادگیری، باید یادگیرندگان را در تفسیر آن شواهد شرکت داد تا آنان متوجه شوند چه چیز را یاد گرفته‌اند.

اصل ۳. سنجش برای یادگیری باید مرکز فعالیت‌های کلاس درس تلقی شود.

خیلی از آنچه معلمان و یادگیرندگان در کلاس درس انجام

می‌دهند، می‌تواند به‌عنوان سنجش توصیف شود. به این معنا که تکالیف و پرسش‌های کلاسی به یادگیرندگان کمک می‌کند دانش و مهارت‌های خود را تشخیص دهند و یادگیری خود را بهبود بخشند. آنچه یادگیرندگان در کلاس درس می‌گویند و انجام می‌دهند، به‌منظور بهبود یادگیری و عمق‌بخشیدن به آن مشاهده، تفسیر و قضاوت می‌شود. فرایند این نوع سنجش، بخشی اساسی از فعالیت‌های روزانه کلاس درس به‌شمار می‌آید و معلمان و یادگیرندگان را در ارائه بازخورد و تصمیم‌گیری مشارکت می‌دهد.

اصل ۴. سنجش برای یادگیری باید کلید رشد حرفه‌ای معلمان به‌شمار آید.

معلمان به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای برای طراحی سنجش، مشاهده یادگیری، تحلیل و تفسیر شواهد یادگیری، ارائه بازخورد به یادگیرندگان و حمایت از خودسنجشی یادگیرندگان نیاز دارند. معلمان باید با توسعه رشد حرفه‌ای خود این‌گونه مهارت‌ها را گسترش دهند.

اصل ۵. سنجش برای یادگیری باید حساسیت‌برانگیز و دارای ساخت باشد؛ زیرا هر نوع سنجشی انگیزه‌برانگیز است.

معلمان باید از تأثیر بازخوردها، نمره‌ها و رتبه‌هایی که به یادگیرندگان می‌دهند، آگاه باشند. زیرا این نوع بازخوردها بر میزان اعتمادبه‌نفس و علاقه‌مندی یادگیرندگان به یادگیری تأثیر دارند. از این رو، بازخوردهایی که روی تکلیف انجام‌گرفته توسط یادگیرنده متمرکز می‌شوند، نسبت به بازخوردهایی که بر خود یادگیرنده متمرکز دارند، بیشتر می‌توانند یادگیرنده را به یادگیری علاقه‌مند کنند.

اصل ۶. سنجش باید روی اهمیت آن در ایجاد انگیزه در یادگیرنده متمرکز باشد.

سنجشی که یادگیری یادگیرنده را تشویق کند، نسبت به سنجشی که یادگیرندگان را با هم مقایسه کند، تأثیر انگیزشی بیشتری بر پیشرفت یادگیرنده دارد. از این رو، سنجش برای یادگیری بر خودتنظیمی یادگیری یادگیرنده می‌افزاید.

اصل ۷. سنجش برای یادگیری باید درک یادگیرنده از هدف‌ها و ملاک‌های ارزشیابی از فعالیت‌هایش را بهبود بخشد.

به‌منظور اثربخشی یادگیری، یادگیرندگان به درک آنچه برای آن تلاش می‌کنند و نیز به آگاهی از هدف یادگیری نیاز دارند. از این رو، شرکت‌دادن آنان در فعالیت‌های مربوط به طراحی سنجش می‌تواند آنان را از هدف‌ها و ملاک‌های سنجش آگاه کند. به این منظور باید درباره هدف‌ها و ملاک‌های سنجش با یادگیرندگان بحث و گفت‌وگو کرد. می‌توان نمونه‌ای از تکالیف مطلوب همراه با ملاک‌های ارزشیابی مربوط به آن را در اختیار یادگیرندگان قرار داد و آنان را در فرایند خودسنجشی و دیگر سنجی همراه کرد.

اصل ۸. در سنجش برای یادگیری، یادگیرندگان

باید از این آگاه شوند که چگونه می‌توانند به خودشان کمک کنند.

یادگیرندگان برای طراحی مراحل یادگیری بعدی‌شان به اطلاعات و رهنمودهایی نیاز دارند. معلمان باید قوت‌ها و ضعف‌های یادگیری یادگیرندگان را مشخص کنند و به آنان نشان بدهند که چگونه می‌توانند یادگیری خود را بهبود بخشند. همچنین، فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم کنند تا آنان بتوانند فعالیت‌هایشان را کامل‌تر ارائه دهند.

اصل ۹. سنجش برای یادگیری بر توانایی یادگیرندگان برای خودسنجشی می‌افزاید.

یادگیرندگان به‌طور مستقل این توانایی را دارند که دانش و مهارت‌های جدیدی را یاد بگیرند. توانایی درگیر شدن در فرایند خود تأملی‌شان را افزایش دهند و مراحل یادگیری بعدی خود را تعیین کنند. از این رو، معلمان باید زمینه و فرصت‌های لازم را برای افزایش مهارت‌های خودسنجشی یادگیرندگان فراهم کنند.

اصل ۱۰. سنجش برای یادگیری باید پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را در تمامی ابعاد آموزشی نشان دهد.

سنجش برای یادگیری باید فرصت‌های یادگیری یادگیرندگان را در تمامی ابعاد آموزشی (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی) فراهم کند.

به‌طور خلاصه، سنجش برای یادگیری

- بخشی از طراحی آموزشی است.
- روی این تمرکز دارد که یادگیرندگان چگونه یاد می‌گیرند.
- محور فعالیت‌های کلاس درس به‌شمار می‌رود.
- کلید کسب مهارت حرفه‌ای محسوب می‌شود.
- حساس است و ساخت دارد.
- انگیزه ایجاد می‌کند.
- توان ادراک هدف‌ها و ملاک‌ها را افزایش می‌دهد.
- به یادگیرندگان کمک می‌کند از اینکه چگونه می‌توانند به خودشان کمک کنند، آگاه شوند.
- توانایی یادگیرندگان را برای خودسنجشی افزایش می‌دهد.
- پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان را در تمامی ابعاد آموزشی نشان می‌دهد.

منابع

۱. شریفان، احمد (۱۳۹۱). سنجش پیشرفت تحصیلی: فلسفه، اصول و انواع سنجش پیشرفت تحصیلی. وانیلا. تهران.
۲. ایرل، لورنا و کاتز، استیون (۱۳۸۸). بازاندیشی در سنجش کلاسی: ترجمه محمد عسگری؛ غلامرضا یادگارزاده؛ کورش پرنده؛ نخبگان. تهران (سال انتشار اثر به‌زبان اصلی، ۲۰۰۶).
3. Brodfoot, Patricia (2002). Assessment for learning: 10 principles. Retrieved From http://www.assessment_reform_group.org/CIE3.pdf

معلمان مشارکت



جو



روح الله رضاعلی

«با استعانت از درگاه حق و با هدف بررسی و حل مشکلات مربوط به دانش آموزان و مدرسه و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در مدرسه، طبق تأکید مدیریت مدرسه مبنی بر تلاش برای ارتقای کیفی جلسات شورای دبیران و تغییر رویکرد این جلسات، از بیان صرفاً نظری و مقالات آماده به رویکرد کارگاهی و بر اساس تجربه‌های زیسته دبیران، و شناسایی مشکلات موجود و ارائه راه‌حل در شورای دبیران، این شورا بر آن شد با کمک مدیریت مدرسه، معاونان و مشاور و همین‌طور بررسی وضعیت درسی و انضباطی برخی از دانش‌آموزان شاخص در مدرسه، دو دانش‌آموز را هدف این جلسه قرار دهد. تحقیقات لازم درخصوص وضعیت آن‌ها از نظر خانوادگی، تحصیلی و انضباطی صورت گرفت. جمع‌آوری اطلاعات از طریق گفت‌وگو با همکاران و اولیای دانش‌آموزان انجام شد. سپس بر اساس اطلاعات حاصل شده، برگه‌هایی اطلاعاتی در مورد هر دانش‌آموز و خلاصه‌ای از شرایط هر یک از آن‌ها، به‌صورت جداگانه، برای ارائه به همکاران در جلسه آماده شد.»

در این برگه‌ها نام دانش‌آموزان به‌صورت رمزنگاری با حروف اعلام می‌شود تا معلمان بدون پیش‌داوری و خطای هاله‌ای، راهکارهای آموزشی و تربیتی هدایت او و حمایت از او را بیان کنند. با مطالعه گزارش شورای معلمان این مدرسه متوجه می‌شویم، شورا محلی برای بالابردن مهارت و کارایی آن‌ها در اثربخشی آموزش است؛ موقعیتی که مدیر مدرسه برای بهبود جو سازمانی و افزایش روحیه کارکنان و ایجاد همدلی و فهم مشترک بین آن‌ها فراهم می‌کند؛ محلی برای بازگویی، تجزیه و تحلیل و بررسی هدف‌های تعلیم و تربیت در کل و اهداف مدرسه در جزء. امکانی سودمند برای هدایت و راهنمایی همکاران جوان و آماده‌سازی معلمان جدید. محلی برای تصحیح روش‌ها، امکانی برای ارزیابی افراد از خود و دیگران. محلی برای بررسی مسائل آموزشی، درسی، رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان. ایجاد احساس شخصیت

مدرسه صرفاً مجموعه‌ای از دانش‌آموز و معلم و کارکنان اجرایی نیست، بلکه دنیایی منحصر به فرد است که در هر موقعیت مکانی و زمانی متفاوت است. توانایی و ویژگی‌های علمی - آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان و نیز وظایف و مسئولیت‌پذیری معلمان و کیفیت رهبری و مدیریت مدرسه ستون‌های نامرئی مدرسه هستند. بنابراین، نقش و عمل هر یک از افراد این مجموعه بر دیگر افراد و حتی کل جامعه اثرگذار است. شوراهای معلمان به‌طور کلی محل بررسی نظرات، طرح‌ها و عقاید نیروهای آموزشی و پرورشی در مدرسه هستند. این شوراهای می‌توانند به‌خوبی حس مسئولیت‌پذیری، مشارکت‌جویی و تعلق فرد به گروه را تقویت کنند. شورای معلمان مدرسه نمادی از رهبری، حسن تدبیر، آزاداندیشی، سعه صدر و احترام به کرامت انسانی است که مدیر مدرسه ابراز می‌کند و اداره‌های آموزش و پرورش می‌توانند در تقویت آن نقش مؤثر داشته باشند. یکی از مهم‌ترین رویدادها و فرصت‌های آموزشی و مدیریتی در مدرسه «شورای معلمان» است که طبق ماده ۸ آیین‌نامه اجرایی مدارس، با شرکت همه معلمان، مربیان و مشاوران مدرسه، برای کیفیت‌بخشی به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدرسه و همچنین تسهیل فرایند یاددهی‌یادگیری و تربیت‌پذیری دانش‌آموزان تشکیل می‌شود.

با بررسی مواد ۱۷ و ۱۸ آیین‌نامه اجرایی مدارس متوجه می‌شویم چه فرصت‌هایی برای تسهیل آموزش و مدیریت وجود دارند؛ شورایی که در آن می‌توان با موشکافی خیلی از مسائل و چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس و مدرسه، پاسخ‌های دقیق‌تری برای آن پیدا کرد. در این شماره می‌خواهیم با روش «بررسی موردی» به شیوه «روایتگری»، نگاه جدیدی به این ظرفیت و امکان آموزشی آن بیندازیم.

خانم نسرين مسیبي، دبیر زبان و نماینده معلمان مدرسه، مسئولیت هماهنگی و برنامه‌ریزی و برگزاری جلسات شورای معلمان را به عهده دارد. بخشی از گزارش صورت‌جلسه تهیه‌شده توسط ایشان را می‌خوانیم:

و مسئولیت در معلمان.

در ادامه گزارش می‌خوانیم: «... پس از پایان وقت کارگاهی، هر همکاری نماینده گروه خود را برای ارائه تصمیم معرفی و هر گروه تصمیم نهایی خود را بیان کرد. این تصمیم‌ها بحث و بررسی می‌شوند و در نهایت اقدام مورد نظر با حضور مشاوره و مدیر مدرسه شناسایی و برای انجام آن برنامه‌ریزی صورت می‌گیرد.»

از خانم مسیبی پرسیدیم، چه مشکلاتی در مسیر شما وجود داشت و چه اقداماتی انجام دادید تا شورای معلمان در مدرسه شما اثربخش باشد؟

«علل رکود جلسات شورای معلمان را می‌توان در این موارد فهرست کرد:

۱. باور نداشتن برخی از مدیران به تأثیر شورا؛
۲. برنامه‌ریزی و کم‌محتوایی جلسات (نداشتن دستور جلسه و آماده‌نبودن معلمان و مدیر)؛
۳. اداره ناصحیح و غیرمؤثر جلسات؛
۴. رعایت نکردن نظم و انضباط؛
۵. مناسب نبودن زمان و مکان برگزاری جلسه؛
۶. ارائه نکردن گزارش اقدامات انجام شده و نتایج به دست آمده در جلسات شورا؛
۷. بی‌توجهی به توانایی معلمان و متکلم‌الوحده بودن مدیر؛
۸. نبود وسایل پذیرایی و جاذبه‌های لازم برای تشکیل و ادامه جلسات.

می‌توان اضافه کرد:

۱. باور نداشتن بعضی از معلمان به تأثیر حضور آنان در جلسات
۲. نبود انگیزه و رغبت کافی در معلمان برای شرکت در جلسات
۳. مشغله معلمان به دلایل گوناگون اقتصادی
۴. نبود نظارت لازم اداره‌ها در خصوص تشکیل و کیفیت جلسات
۵. نتیجه محسوس نگرفتن از تصمیمات جلسات در روند آموزش و پرورش آموزشگاه
۶. تمایل نداشتن به کار گروهی و گرایش به فردگرایی در مدرسه در مدرسه ما مدیر نقش بسیار تأثیر گذاری داشت. در ابتدا همکاران با بی‌رغبتی و انگیزه در جلسات حاضر می‌شدند، اما وقتی مدیر مدرسه بر استمرار و به‌ویژه حضور استادان دانشگاهی و کارشناسان خبره منطقه در جلسات شورا تأکید می‌کرد و برای زمان و مکان جلسه هم با دقت پیگیری می‌شد، معلمان کم‌کم در همان جلسات دوم و سوم شورا مشارکت فعال و مؤثری نشان دادند.»

بله. وضعیت موجود غالب شورای معلمان فعال نبودن آن‌ها و مشارکت پایین اعضا و بی‌انگیزگی و علاقه‌مند نبودن به جلسات شورا از جمله مشکلاتی هستند که مدرسه‌ها با آن روبه‌رو هستند. آقای دکتر میرکمالی در کتاب «روابط انسانی در آموزشگاه» رعایت نکات زیر در بهره‌گیری درست از جلسات و شوراهای آموزشی را اثر چشمگیری در فرایند تشکیل جلسات می‌داند:

* اگر مطمئن هستید برای بحث و اداره جلسه به اندازه کافی موضوع و مطلب دارید، جلسه را تشکیل دهید.

* بدانید که آمادگی‌های قبل از تشکیل جلسه کمتر از خود جلسه نیست.

* در نظر گرفتن ویژگی‌ها و آمادگی‌های شرکت‌کنندگان شرط لازم تشکیل جلسه است.

* برای اظهار نظر همه شرکت‌کنندگان فرصت مساوی در نظر بگیرید.

* همدلی و همکاری شرکت‌کنندگان از شرایط اثربخش جلسات است.

* سعی کنید بی‌طرف باشید. از قدرت خود برای تحت‌الشعاع قراردادن جلسه و اظهار نظرها استفاده نکنید.

* به شرکت‌کنندگان طوری آزادی بدهید که بتوانند آزادانه و به‌طور شفاف نظرات خود را بیان کنند.

* در صورت جلسه یا گزارش تنظیمی همه موارد تصمیم گرفته شده را بگنجانید.

* از روش‌های برانگیزنده در اداره جلسه استفاده کنید.

* در صورت امکان و بر حسب اقتضای جلسه، به بعضی از افراد مسئولیت‌هایی برای بررسی موضوع و ارائه گزارش محول کنید.

* در بحث‌ها، ارائه اطلاعات و نتیجه‌گیری از روش حل مسئله استفاده کنید.

* تا می‌توانید از سند، مدرک، فیلم و نظایر آن‌ها استفاده کنید.

* بدانید که پی‌گیری اجرای تصمیمات، بخش جدایی‌ناپذیر اداره جلسات است (میرکمالی، ۱۳۹۸).

از خانم مسیبی خواستیم در یکی از جلسات شورای معلمان مدرسه شرکت کنیم و برای فعال شدن و اثربخشی شورا نظرات همکاران را بشنویم. پس از هماهنگی‌های لازم و برگزاری جلسه، فهرستی از این اقدامات به دست آمد:

- از طریق آموزش، دانش و آگاهی معلمان را نسبت به اهمیت، نقش شورا، وظایف و اختیارات آن ارتقا دهیم.

- تشکیل شورا با برنامه و اطلاع و دعوت قبلی باشد و ساعت



شروع و خاتمه آن با استفاده از نظرات معلمان تنظیم و اعلام شود.

- موضوعات مورد بحث در جلسات به طور دقیق مشخص شوند تا شرکت کنندگان بتوانند اطلاعاتی در زمینه بحث مورد نظر جمع آوری کنند.

- مکان شورا و مواردی از جمله گنجایش کافی مکان، نور مناسب، دمای کافی، تعداد صندلی‌ها، دسترسی به وسایل صوتی و دوربین از سروصدا به طور دقیق بررسی شوند.

- چند دقیقه اول جلسه شورا را به شنیدن نقطه نظرات کلی همکاران اختصاص دهیم.

- مدیر یا نماینده معلمان در جلسات شورا متکلم و حده نباشند. - تنظیم برنامه‌های شورا به نحوی باشد که بر علاقه معلمان به فعالیت‌های حرفه‌ای بیفزاید و باعث ایجاد انگیزه شود.

- دبیری برای نوشتن گزارش هر جلسه و رابط میان مدیر و معلمان، به منظور طرح نظرات معلمان و مشخص کردن موضوع نشست بعدی مشخص شود.

- یکی از جلسات شورا به آگاهی معلمان از شیوه‌نامه‌ها، قوانین، شرح وظایف، امتحانات، نظام نمره‌دادن، الگوهای تدریس، روش‌های نوین ارزشیابی و نحوه فعال کردن دانش‌آموزان در فرایند آموزش اختصاص یابد. این فعالیت می‌تواند در شهریورماه انجام شود.

- دانش‌آموزان مشکل‌دار توسط معلمان یا مشاور یا معاونان مدرسه شناسایی شوند و برای ارائه راه‌حل‌های مناسب و مطلوب به منظور حل مشکلات این‌گونه دانش‌آموزان تبادل نظر شود.

- تصمیمات جلسات شورا پیگیری شوند.

- معلمان شورا را به صورت نوبتی مدیریت و اداره کنند. - در خصوص تقویت روابط مربیان، معلمان و اولیای دانش‌آموزان بحث و تبادل نظر شود.

- جلساتی منظم و مستمر با بیان اهداف آموزش، انتظارات مدرسه از کارکنان، ملاک‌های دقیق ارزشیابی از عملکرد و راه‌های بازخورد آن به وضوح و به طور روشن تشکیل شوند.

- تعدادی از جلسات شورای معلمان به صورت کارگاه آموزشی برگزار شوند؛ به نحوی که استاد از خارج مدرسه و دستیار از خود معلمان باشد.

- می‌توان شورا را در قالب بازدید از مراکز علمی (در خارج از مدرسه) و بحث و نقد مشاهدات تشکیل داد.

- می‌توان به منظور آگاهی از مشکلات معلمان (در صورت قابل طرح بودن) و بحث و تبادل نظر در مورد حل مشکلات، موضوع را در دستور کار قرار داد.

- مدیر در جلسات شورای مدرسه به معلمان فرصت اظهار نظر بدهد و برخی از موضوعات جلسه را به شورای معلمان ارجاع دهد.

- مدیر مدرسه در شنیدن نظر مخالف یا متفاوت معلمان سعی صدر داشته باشد تا همکاران برای بیان عقاید خود امنیت خاطر داشته باشند.

- جلسات به منظور رسیدن به هدفی معین، نه انجام وظیفه،

ظاهر سازی و رفع تکلیف برگزار شوند.

- تدریس معلمان در شورا می‌تواند به صورت نوبتی، به منظور مجهز شدن معلمان به الگوهای برتر تدریس، انجام شود؛ به ویژه اگر در مدرسه گروه‌های درس پژوهی شکل گرفته باشند.

- نمایش فیلم‌های تربیتی و آموزشی در شورا و بحث و تبادل نظر درباره آن‌ها می‌تواند بسیار هیجان‌انگیز باشد؛ به خصوص فیلم‌های جشنواره‌های بین‌المللی فیلم رشد که به راحتی در دسترس همه معلمان قرار دارند.

- می‌توان از مسئولان و کارشناسان اداره برای شرکت در جلسات شورا، به منظور آشنایی نزدیک با مسائل، مشکلات و نقطه نظرات معلمان، دعوت کرد.

- جلسات شورا طولانی و همکاران را خسته کند.

- از استادان مجرب و متخصص در خصوص آموزش مسائلی نظیر نحوه تهیه طرح درس، نحوه تدریس، نحوه به کارگیری فناوری و ... دعوت به عمل آید.

- مدیر مدرسه در جلسات شورا به هیچ وجه معلمان را تحقیر یا سرزنش نکند.

- می‌توان ارائه مقالات علمی توسط معلمان یا آشنا کردن همکاران با سایر مؤسسات علمی و آموزشی را نیز در جلسات برنامه‌ریزی کرد.

- از صاحب‌نظران مسائل تربیتی و مسئولان شهر برای پربار کردن جلسات شورا دعوت شود.

- بر وقت‌شناسی شرکت کنندگان و آشنایی‌شان با موضوع بحث و ارائه تجربه‌های خود و احترام به نظرات و عقاید دیگران تأکید شود.

- می‌توان برخی از مشکلات شغلی معلمان، از جمله روش‌های نوین تدریس، روش‌های آزمون‌سازی، طراحی و تولید وسایل کمک‌آموزشی و نحوه استفاده از آن‌ها را در جلسات شورا مطرح و درباره آن‌ها بحث و بررسی کرد.

- تنظیم محتوای شورا به گونه‌ای باشد که علاوه بر افزایش اطلاعات علمی و حرفه‌ای، به خلاقیت و ابتکار معلمان امکان بروز دهد و به حل مشکلات آنان کمک کند.

- در جلسات شوراهای پایه‌ای، از اولیای متخصص دانش‌آموزان برای رفع مشکلات آموزشی و پرورشی دعوت شود.

- اداره‌کننده جلسه وقت‌شناس، خوش‌برخورد، مسلط به مسائل مورد بحث و بی‌طرف باشد. در ضمن، توانایی اداره جلسه را داشته باشد.

- مطالب مورد بحث در هر جلسه شورا به صورت مکتوب به مدیر مدرسه ارائه شود. ایشان نیز برای رفع مشکلات و اجرای تصمیم‌ها بکوشد.

منبع

میرکمالی، سیدمحمد (۱۳۹۸). روابط انسانی در آموزشگاه. یسپرون. تهران.

سواد امروزی

طلیعه سیدعلی

کارشناس ارشد

علوم ارتباطات اجتماعی

از هزاره‌های پیش از میلاد که پیام‌ها در قالب دیوارنگارها جان می‌گرفتند تا سال‌های پایانی ربع اول قرن ۲۱ که در هر دقیقه صدها میلیون پیام در قالب نوشته، عکس، فیلم و صوت درباره مسائل روزمره، قدیمی، دست‌اول و مهم مربوط به رویدادهای خرد و کلان علمی، آموزشی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و غیره بین مخاطبان شبکه‌ای در اینترنت مبادله می‌شوند و البته آینده‌ای قریب که ساکنان متاورس سوپه‌ای غریب از کارکرد رسانه را همراه با فرایند نوین معنایابی^۱ و چالش مضاعف معناسازی^۲ تجربه می‌کنند، این‌ای بشر پیشرفتی شتابنده و تحولاتی گسترده را در حوزه محتوای رسانه‌ها، صنایع رسانه‌ای و تأثیرات رسانه‌ای شاهد بوده‌اند.

در گذر زمان، پیچیده‌شدن روابط انسانی و پیشرفت فناوری میزان احاطه علمی و عملی فرد نسبت به رسانه و محتوای آن را به مسئله‌ای بسیار مهم‌تر از همیشه تبدیل کرده است. پیش‌ترها فقط رسانه‌های جمعی طلایه‌دار انتشار اطلاعات و اخبار و هادی افکار





آن را انتخاب و از آن پیروی می‌کنند، آنان‌اند که خداوند هدایتشان کرده و آنان‌اند همان خردمندان.

شهید **مطهری** با استناد به این آیه می‌گوید، یکی از بارزترین صفات عقلانیت همین تمییز و جداکردن است؛ جداکردن سخن راست از دروغ، سخن ضعیف از قوی، سخن منطقی از غیرمنطقی و خلاصه غربال کردن^۵. مطهری در ادامه با اشاره به حدیثی نبوی^۶، انسان‌هایی را که همچون ابزار ضبط صدا، هر آنچه را می‌شنوند، بدون آنکه تشخیص دهند درست است یا نادرست، در جایی دیگر به‌طور تام و تمام نقل می‌کنند، نکوهش و تصریح می‌کند، از بسیاری شنیده‌ها تنها اندکی قابل‌باور و هم‌رسانی هستند.^۷

با تنزل عقلانیت و اندیشه که نبود درستی سنجی مضمون و منبع را در حوزه رسانه و محتوای رسانه‌ای در پی دارد، فرد به سبب در غلطیدن در ورطه جهالت، از درک حقایق پیرامونی محروم می‌ماند و موجبات ناکامی خود و ناکارآمدی نظام اجتماعی را فراهم می‌آورد؛ چنانکه در دوران همه‌گیری ویروس منحوس کرونا به کرات شاهد رشحاتی از آن بودیم. به یاد داریم که در دوران همه‌گیری بیماری کرونا، درحالی‌که دانشمندان و دولت‌مردان به دنبال درک بحرانی بودند که جهان را در آشوب و دلهره فرو برده بود، فضای مجازی مملو از اطلاعات نادرست و اخبار جعلی شد و چه بسیار افرادی که به‌واسطه نبود اندیشه‌ورزی و باور تام و تمام آنچه در برخی رسانه‌های سنتی و اجتماعی منتشر شد، جان شیرین خود را از کف دادند. از درمان به مدد نوشیدن وایتکس گرفته تا مصون بودن کودکان در برابر کرونا، از نقش فناوری نسل پنجم در ایجاد کرونا و کاشت ریزتراشه گرفته تا دستکاری دی‌ان‌ای و ...

واقع امر این است که با تمام این احوال، زندگی بدون رسانه ممکن نیست؛ چراکه این ابزار ارتباطی، چون نسل‌های جدید وب، اینترنت همه‌چیز، اینترنت اشیا، واقعیت‌های مجازی، افزوده و ترکیبی، تغییراتی بنیادین در ماهیت ارتباط و سبک زندگی ایجاد کرده و حتی به جزئی از آن تبدیل شده‌اند. در دوران هیمنه و سیطره رسانه، آنچه می‌تواند موجبات غلبه عقلانیت بر چهل و در نهایت تغییرات مثبت در زندگی فردی و اجتماعی شود، بهره‌مندی از سوادهای نوین در چارچوب علم نافع است که آن هم متأثر از این تحولات، ماهیتی فراتر از خواندن و نوشتن یافته است.

زندگی در عصر حاضر به انواع و اقسام سوادها نیازمند است. یکی از سوادهایی که روزانه و با توجه به مواجهه دائمی با

عمومی محسوب می‌شدند، ولی پس از انقلاب رقمی (دیجیتال) و فراگیر شدن اینترنت، رسانه و شیوه تولید و هم‌رسانی محتوا متحول شد. مخاطبان شبکه‌ای از طریق رسانه‌های اجتماعی توانستند در هر لحظه از ۲۴ ساعت و طی هفت شبانه‌روز هفته، اطلاعات و اخبار را به اطلاع آن دیگری در هر نقطه از جهان برسانند و هر لحظه نیز در جریان آخرین اطلاعات و اخبار قرار گیرند؛ اتفاقی که در چارچوب کارکرد رسانه‌های سنتی متصور و میسر نبود. اگر نیاکانمان با تکه‌های روزنامه که به دور کالایی پیچیده شده بود مواجه می‌شدند، حتی اگر هفته‌ها از تاریخ چاپ آن گذشته بود، ولع آن را می‌خواندند. لیک نسل حاضر، لحظاتی پس از اتصال به اینترنت، در رسانه‌های اجتماعی به دنبال آخرین اطلاعات و اخبار، ساعت‌ها پرسه می‌زنند.

طبق گزارشی که در سال ۲۰۱۷ به نام «خبرها و کودکان و نوجوانان آمریکا» منتشر شد، نیمی از کودکان و نوجوانان ۱۰ تا ۱۸ سال آمریکایی اخبار را در رسانه‌های برخط دنبال و از آن دریافت کرده‌اند.^۳ ثمرات آخرین تحقیقات در سال ۲۰۲۲ هم بر بهره‌مندی نوجوانان از شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، به‌ویژه تیک‌تاک، برای کسب محتوای خبری حکایت می‌کند.^۴ این‌ها در حالی است که شواهد و قرائن نشان می‌دهند، نسل حاضر متناسب و همگون با این رشد فناورانه توسعه‌نیافته است و به همین دلیل توانمندی لازم و کافی را برای ایجاد تغییرات مثبت در زندگی، به‌واسطه این امکان فناورانه، کسب نکرده‌اند. لذا موضوع پیش روی ما این است که چگونه مخاطب شبکه‌ای به مصرف‌کننده‌ای منتقد بدل شود تا از این راه سعادت‌مندتر از گذشته به حیات دنیوی خود به‌منظور نیل به حیات طیبه ادامه دهد.

امروزه کاربران با داشتن یک تلفن همراه هوشمند و دسترسی به اینترنت، هم مصرف‌کننده و هم تولیدکننده محتوا محسوب می‌شوند. این مهم، ضمن تولید مازاد، انباشت و سرریز اطلاعات و اخبار، به تنزل عقلانیت در مخاطب شبکه‌ای منجر شده است. این در حالی است که در دین مبین اسلام بر موضوع عقلانیت و اندیشه بسیار تأکید شده است؛ چنانکه خداوند تبارک و تعالی در آیات شریفه ۱۷ و ۱۸ از سوره مبارک زمر می‌فرماید: «... فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَ أُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ» ... پس بشارت بده بندگان مرا، آنان که به سخنان گوش فرا می‌دهند (در سخنان دقت می‌کنند) و بهترین

رسانه‌ها به آن نیازمندیم، سواد رسانه‌ای^۸ است. از سواد رسانه‌ای تعریف‌های متفاوتی ارائه شده‌اند. برای مثال مرکز سواد رسانه‌ای^۹ آن را چارچوبی برای دسترسی، تحلیل، ارزشیابی و راه‌اندازی رسانه، گسترش تفکر انتقادی و مهارت‌های تولید می‌داند که برای زندگی در فرهنگ رسانه‌ای قرن ۲۱ مورد نیاز است. مرکز مذکور با عنوان «نگاهی تازه به سواد در قرن ۲۱»، سواد رسانه‌ای را رقابت در توانایی برقراری ارتباط در همه انواع رسانه‌های چاپی و الکترونیک همانند دسترسی، درک، تحلیل و ارزیابی تصویرها، واژه‌ها و آوایی پرنفوذ می‌داند که فرهنگ همیشگی رسانه‌های جمعی را می‌سازند. همچنین، آن را امکانی می‌داند که از راه فرایندی چهار مرحله‌ای شامل پرسشگری، ارزیابی، واکنش و رفتار، به جوانان کمک می‌کند به توانمند شدن در مجموعه‌ای از مهارت‌های شناخت دست‌یابند که شامل توانایی در دسترسی، تحلیل، ارزشیابی و ساختن رسانه است.^{۱۰}



برای آشنایی بیشتر با سواد رسانه‌ای تصویر را پوشش کنید

اگر می‌خواهید در قبال رسانه و هنگام مواجهه با محتوای آن با سواد محسوب شوید، همواره باید در پی پاسخ به پنج پرسش کلیدی سواد رسانه‌ای باشیم:

* چه کسی این پیام‌ها را تولید کرده است؟ (مؤلف یا ساختار)

* از چه روش‌هایی برای جلب توجه مخاطب در این پیام استفاده شده است؟ (شکل یا قالب)

* چطور افراد گوناگون این پیام را متفاوت از یکدیگر درک می‌کنند؟ (مخاطب)

* چه سبک‌ها، ارزش‌ها و نظراتی از این پیام حذف یا به آن اضافه شده‌اند؟ (پیام یا محتوا)

* چرا این پیام فرستاده شده است؟ (هدف)^{۱۱}

برای پاسخ به این پنج سؤال کلیدی ضروری است با پنج مفهوم اساسی سواد رسانه‌ای آشنا شویم:

* تمام پیام‌های رسانه‌ای ساخته می‌شوند.

* پیام‌های رسانه‌ای با استفاده از شیوه‌های خلاقانه خاص رسانه ساخته می‌شوند.

* افراد متفاوت، یک پیام واحد رسانه‌ای را متفاوت از یکدیگر تجربه می‌کنند.

* رسانه ارزش‌ها و نظراتی در خود دارد.

* اغلب پیام‌های رسانه‌ای برای کسب قدرت و ثروت ساخته می‌شوند.

هدف سواد رسانه‌ای دادن قدرت کنترل محتوای رسانه به مخاطب شبکه‌ای است. با استفاده از شیوه‌های خلاقانه افراد به‌خودی‌خود بر تغییر روش رسانه‌ها در ساخت و نحوه هم‌رسانی پیام تأثیر زیادی ندارند و نمی‌توانند بر آنچه به عموم عرضه می‌شود، کنترل زیادی داشته باشند، اما می‌توانند اعمال کنترل بر برنامه‌ریزی ذهن خود را بیاموزند. لذا سواد رسانه‌ای به مخاطبان شبکه‌ای نشان می‌دهد چگونه کنترل را از رسانه‌ها به خود معطوف کنند. این همان عقلانیت و تفکری است که استاد مطهری از آن یاد می‌کند: دانش و مهارت جدا کردن اطلاعات و اخبار راست و واقعی از اطلاعات

نادرست و اخبار جعلی، تشخیص سخن ضعیف از قوی، سخن منطقی از غیرمنطقی و خلاصه‌گرایی در بیان محتوا.

سواد رسانه‌ای به قشری خاص اختصاص ندارد و نیاز به آن فارغ از سن، تمام اقشار جامعه را در برمی‌گیرد. ارتقای آگاهی نسبت به نظام (رژیم) مصرف محتواهای رسانه‌ای، تعیین میزان و نحوه دریافت آگاهانه محتوا از منابع رسانه‌ای گوناگون، آموزش مهارت‌های مطالعه یا تماشای انتقادی، تجزیه و تحلیل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی رسانه‌ها که در نگاه اول قابل مشاهده نیست، از جنبه‌های سواد رسانه‌ای محسوب می‌شوند. افراد صاحب این سواد از نظر ادراکی قادرند ساده‌ترین تا پیچیده‌ترین محتواهای رسانه‌ای را تجزیه و تحلیل و جنبه‌های مثبت و منفی آن‌ها را احساس کنند و سبک‌های هنری تولید محتوا را بشناسند. همه این‌ها نشان می‌دهند سواد رسانه‌ای مفهومی چندبعدی دارد.

در پایان شاید بتوان جان کلام سواد رسانه‌ای را در شش اصل به شرح زیر خلاصه کرد:

- مسئولیت اصلی بالابردن سواد رسانه‌ای در قالب یک مسئولیت فردی بر عهده خود افراد است.

- مخاطبان شبکه‌ای باید نسبت به تأثیرات گوناگون رسانه‌ها حساس باشند، چراکه بسیاری از این تأثیرات مثبت هستند. لذا سواد رسانه‌ای به معنی رسانه‌هراسی، رسانه‌گریزی و رسانه‌ستیزی نیست.

- مخاطبان شبکه‌ای باید مفسر پیام شوند.

- افراد باید معنا را هم‌رسانی کنند تا با یکدیگر ارتباط برقرار کنند.

- دانش قدرت است. لذا مخاطبان شبکه‌ای باید بدانند چه اطلاعاتی بیشترین کمک را به آن‌ها می‌کند و چگونه باید از آن اطلاعات بهره‌مند شوند.

- سواد رسانه‌ای امکانی برای توانمند شدن افراد است. اگر افراد نتوانند وظیفه معناسازی را کنترل کنند، رسانه‌ها در قالب «بنگاه‌های بانگ و رنگ» عهده‌دار این امر می‌شوند.

پی‌نوشت‌ها

۱. امری به نسبت خودکار است که بر بازشناسی نشانه و جور کردن تعریفی که برای آن نشانه در حافظه نشسته استوار است.

۲. بر پایه معنایی انجام‌شده به مهارت‌های بسیار بیشتر و یک مرکز تصمیم‌گیری آگاه فردی نیاز دارد تا این مهارت‌ها را هدایت کند فلذا کاربردی‌تر است.

3. Common Sense Media. (2017). News and America's Kids: How Young People Perceive and Are Impacted by the News.

4. <https://media.shafaqna.com/news/538420>

۵. مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در اسلام، صص ۳۰ تا ۳۱

۶. کفی بِالْمَرْءِ جَهْلًا أَنْ يُحَدِّثَ بِكَلِّ مَا سَمِعَ

۷. مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در اسلام، صص ۳۱ و ۳۳

8. Media Literacy

9. Center for Media Literacy

10. www.medialit.org

11. www.medialit.org/sites/default/files/14B_CCKQPoster+5essays.pdf

کتاب چیست؟

اکرم عینی

دکترای علوم اطلاعات و دانش‌شناسی



اشاره

همه ما در برهه‌ای از زندگی خود به نوعی با کتاب در ارتباطیم. در کودکی با داستان، در مدرسه با کتاب‌های درسی که تا پایان دوره تحصیلی همراه ما هستند و همچنین کتاب‌هایی که برای کسب اطلاعات و دانش‌افزایی یا سرگرمی می‌خوانیم. در اولین نوشته از سلسله مباحث «فرهنگ کتاب‌خوانی در مدرسه» کتاب را به‌عنوان اولین رسانه مکتوب معرفی می‌کنیم.

تعلیم‌وتربیت فرایند یاددهی‌یادگیری و دانستن است و به کتاب‌های درسی محدود نیست. این فرایند کل‌نگر در طول زندگی ما ادامه دارد. اصطلاح رسانه و مدیا^۱ به معنی حامل، به روش‌های انتقال پیام به عموم مخاطبان و به یک روش ارتباط عمومی اشاره دارد. در فرهنگ‌های لغت، رسانه به معنای ابزار انجام کار، وسیله رساندن و منبعی تعریف شده است که برای ذخیره اطلاعات به کار می‌رود. رسانه‌ها در تقویت جامعه نقش برجسته‌ای دارند و وظیفه آن‌ها اطلاع‌رسانی، آموزش و سرگرمی است. نقش رسانه‌ها در نظام تعلیم‌وتربیت مشهود است. آزمایشگاه‌ها، رایانه‌ها، تلویزیون‌ها و کتابخانه‌ها امروزه به بخشی از برنامه درسی در اکثر مدرسه‌ها تبدیل شده‌اند. رسانه‌ها به شکل‌های متفاوت وجود دارند و هر شکل آن به روشی که دانش‌آموزان اطلاعات را یاد می‌گیرند و تفسیر می‌کنند، تأثیر می‌گذارد. کارکرد رسانه‌ها فراهم کردن اطلاعات، کسب سریع دانش، انتشار و اشاعه اطلاعات، مشارکت در فرایند یاددهی‌یادگیری و عامل آموزش غیررسمی^۲ است (پربیتی، ۲۰۱۴). **رائه پیترسون**^۳ در مقاله خود کتاب را به‌عنوان یک رسانه و مدیا معرفی می‌کند و معتقد است کتاب از مهم‌ترین رسانه‌ها و منبعی برای یاددهی‌یادگیری به شمار می‌آید.

کتاب قدمتی پنج‌هزارساله دارد. فرایند نشر کتاب تابع قواعد است و مطالب منتشرشده در کتاب‌ها قابل اطمینان و موثق هستند. هر کشوری، با توجه به قوانین داخلی خود برای چاپ و نشر کتاب محدودیت‌هایی دارد که با در نظر گرفتن مجوزهایی برای کتاب‌ها، این مورد نیز رعایت می‌شود تا کتابی برخلاف قوانین و ضوابط به چاپ نرسد. نظارت بر طبع و نشر کتاب و اجرای صحیح اصل ۲۴ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به عهده وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و منوط به دریافت مجوز از آن است. طبق مصوبه «اهداف، سیاست‌ها و ضوابط نشر کتاب» مصوب جلسه ۶۶۰ مورخ

۸۹/۱/۲۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، معاونت امور فرهنگی، دفتر توسعه کتاب و کتاب‌خوانی مسئول ارائه مجوز با هدف اعتلای فرهنگ، ارتقای سطح دانش و تعمیق مبانی و ارزش‌های انقلاب با تأمین آزادی نشر کتاب، حفظ حرمت و حریت قلم، حراست از جایگاه والای علم و اندیشه و تضمین آزادی تفکر در جامعه اسلامی است و بر نشر کتاب، اعم از چاپی و الکترونیکی، مطابق ضوابط قانونی، تأکید می‌کند (وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی،^۴ ۱۳۸۹).

تعریف کتاب

کتاب از نظر دکتر **هوشنگ ابرامی** عبارت است از: یک رسانه گروهی که در آن مطالبی ضبط شده باشد، قابل انتقال باشد و بازبایی مطالب آن از نظر زمان و مکان محدود نباشد. در دایره‌المعارف «بریتانیکا»، کتاب به **تعریف سازمان یونسکو**^۵ یک اثر چاپی صحافی شده با موضوع ادبی یا علمی است که به‌جز جلد باید حداقل ۴۹ صفحه داشته باشد (بلینگتون،^۶ ۲۰۲۰).

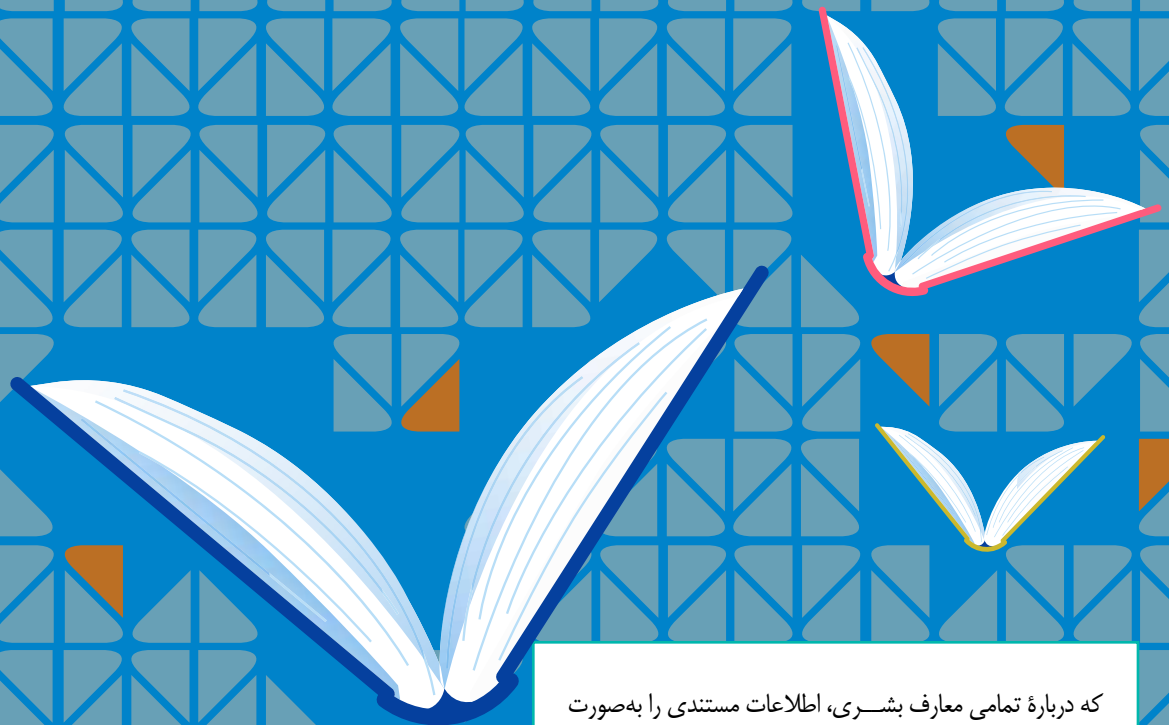
تقسیم‌بندی کتاب‌ها

کتاب از لحاظ کاربرد به دست‌نوشته (نسخه‌های خطی)، درسنامه (کتاب درسی)، کتاب مرجع و کتاب غیرمرجع طبقه‌بندی می‌شود.

کتاب مرجع

مرجع در لغت به معنی جای بازگشت و آنچه به آن رجوع کنند تعریف شده است. در **فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان**، **کتاب مرجع** کتابی است که برای دسترسی به اطلاعات خاصی به بخش معینی از آن رجوع می‌شود. کتاب‌هایی هستند که به قصد خوانده‌شدن از اول تا آخر نوشته نشده‌اند، بلکه در صورت لزوم و برای پاسخ‌یابی، بخشی از آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. این کتاب‌ها منابعی هستند که برای اطلاعات معین و محدودی تهیه و تنظیم شده‌اند، بر حقایق تکیه دارند و حاصل تلاش و کوشش جمعی است. به روش‌های موضوعی، الفبایی یا تاریخی تنظیم می‌شوند و فهرست موضوعی و فهرست منابع دارند.

انواع کتاب‌های مرجع شامل واژه‌نامه‌ها: منابعی که واژه‌های معادل یا ذکر معنی یا کاربرد یا بررسی ریشه کلمات یا هویت دستوری آن‌ها را بیان می‌کنند. **دانشنامه‌ها و دایره‌المعارف‌ها:** منابعی که درباره موضوع‌های گوناگون (عمومی) یا موضوعی خاص (اختصاصی) مقاله دارند. دایره‌المعارف‌ها کتاب‌هایی هستند



شکل و قالب کتابها

با توجه به قالب، انواع کتابها عبارت‌اند از: کاغذی (چاپی)، الکترونیک، تعاملی و صوتی.

کتابهای مصور (کتاب کودک)

کمیک یا مصور به کتابهایی گفته می‌شود که در آنها عکس و متن در کنار هم داستان را پیش می‌برند؛ مثل کتابهای مصور تن‌تن.

قطع کتاب

تعیین قطع به معنی اندازه کتاب است و با توجه به اندازه سطح چاپ، طول سطر، قطع کاغذ و برش‌های آن انتخاب می‌شود. اندازه یا قطع کتاب همان اندازه درازا و پهنای کتاب است. کتاب در اندازه‌های گوناگون وجود دارد. قطع‌های رحلی، وزیری و جیبی از معروف‌ترین قطعه‌های کتاب هستند. رایج‌ترین قطع وزیری است و در ابعاد ۲۰×۱۳ تا ۲۶×۲۰ سانتی‌متر متغیر است. معمولاً در چاپ کتاب‌های هنری و نفیس از قطع رحلی و برای کتاب‌های کودکان از قطع خستی استفاده می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Media
2. non-formal agency
3. Preeti
4. Rune Pettersson
5. <https://ketab.farhang.gov.ir/fa/principles/principles89>
6. UNESCO
7. James H. Billington

که درباره تمامی معارف بشری، اطلاعات مستندی را به صورت مقاله ارائه می‌دهند و دانشنامه‌ها کتاب‌هایی هستند که اطلاعات را در بخش خاصی از دانش بشری دربردارند؛ **فرهنگ‌های شرح حال و سرگذشت‌نامه‌ها**: اطلاعاتی درباره زندگی و شرح حال افراد ارائه می‌کنند که ممکن است ملی، جهانی، محلی و نیز اختصاصی و عمومی باشند؛ **منابع جغرافیایی**: منابعی درباره اسامی جغرافیایی (گیتاشناسی‌ها، اطلس‌ها، نقشه‌ها یا منابع مکمل) مانند راهنماهای مسافرتی (راهنمای ایرانگردی و جهانگردی، راهنمای خراسان)؛ **سالنامه‌ها**: خلاصه‌ای از داده‌ها و آمارهای گوناگون بر اساس کشور یا مورد خاص مانند سالنامه آماری کشور؛ **کتاب‌شناسی‌ها**: سیاهه منظم و مرتب کتاب‌ها، یا کتابی درباره کتاب‌هاست؛ **دستورنامه‌ها**: راهنمایی عملی است برای انجام یک عمل مشخص و معین (راهنمای تعمیر اتومبیل، یخچال و ...).

کتاب‌های غیرمرجع

به دو دسته داستانی و غیر داستانی تقسیم می‌شوند: **کتاب‌های داستانی**: قصه‌های ذهنی و حاصل قدرت تخیل و خلاقیت نویسنده هستند که بسیاری از اتفاق‌های آن‌ها در زندگی واقعی شکل نگرفته‌اند. مطالعه ادبیات داستانی (رمان و داستان کوتاه) فایده‌های بسیاری دارد؛ از تقویت تخیل و وسعت‌دادن به دایره لغات مثل رمان، مجموعه اشعار و خاطرات، با توجه به نوع ادبیات، غنایی، حماسی و دراماتیک. برخی از نویسندگان این داستان‌ها را به کارآگاهی، جنایی، پلیسی و معمایی، تاریخی و معاصر، فلسفی، ترسناک، فانتزی و علمی تخیلی طبقه‌بندی کرده‌اند.

کتاب‌های غیرداستانی

کتاب‌های غیر داستانی بر مبنای حقیقت و اطلاعات قابل دسترس نوشته شده‌اند و شامل **کتاب‌های علمی**، مثل فیزیک کوآتوم و اختر فیزیک، کتاب‌هایی در مورد دانش‌های سیاسی، اجتماعی، تاریخی، کتاب‌های دینی، زبان‌شناسی و **کتاب‌های انگیزشی و موفقیت** هستند.

برای آشنایی بیشتر با مهارت گوش‌دادن رمزینه را پویش کنید



اشاره

در جایگاه معلم، مشاور و مسئولی دلسوز در محیط مدرسه، همواره در تماس و ارتباط مستقیم با دانش‌آموزان هستیم؛ دانش‌آموزانی که امسال با وجود تفاوت‌های مشهود در سابقه خانوادگی و فرهنگی، در یک جریان مشترک‌اند؛ تجربه دوباره حضور در مدرسه، پس از دو سال آموزش غیرحضور؛ تجربه‌ای که با تمام هیجان برای بعضی از دانش‌آموزان غرق تنش، نگرانی، سردرگمی و حتی در برخی موارد خشم و ناراحتی بوده است. ارتباط مناسب ما با این گروه در کاهش تنش و رفع بحران‌های پیش روی ایشان نقشی مؤثر دارد. نخستین گام برای برقراری این ارتباط مؤثر، کسب مهارت «گوش‌دادن فعال» است. این مهارت کلیدی کسب موفقیت در ارتباطات اجتماعی، در برخورد با دانش‌آموز نیز از مهم‌ترین نکات است. گوش‌فرا دادن به دانش‌آموز بیانگر احترام متقابلی است که برای او قائل هستیم. به او نشان می‌دهیم که برای نگرانی‌هایش زمان می‌گذاریم و حمایتش می‌کنیم. از همه مهم‌تر، با آرامش و توجه‌مان می‌توانیم از تنش اولیه او بکاهیم و یاری‌اش کنیم تا با آرامش به حل بحران پیش رو بپردازد. به نوعی می‌توان گفت این مهارت در راستای هدف مقدس تربیتی‌مان به ما کمک شایانی خواهد کرد.

گوش‌دادن و شنیدن دو فعل متفاوت هستند. گوش‌دادن ورای مهارت، یک نگرش است که در آن افراد، صرف‌نظر از قضاوت عقاید و افکارشان، محترم شمرده می‌شوند؛ حتی اگر این افکار مطابق نظرات شخصی ما نباشد. بذل توجه و تمرکز کافی به سخنان گوینده نیازمند تمرین، صرف زمان و آموختن است. توجه به گوینده شامل دریافت همه پیام‌های کلامی و غیرکلامی، و نیز تشویق وی به ادامه صحبت از طریق رفتار و کلام دلگرم‌کننده است.

هنر

گوش‌دادن

محمد رضا حشمتی

معلم منطقه ۱ آموزش و پرورش شهر تهران

کسب مهارت گوش دادن فعال

حالا وقت گوش دادن است. قضاوت کردن را به بعد موکول کنیم. گاه دانش آموز تنها به دنبال یک گوش شنواست. گاه رفتار و فکرش، متأثر از ناراحتی‌ها، چندان منطقی به نظر نمی‌رسد. پس بهتر است در اولین گام تنها شنونده خوبی باشیم و با تمام وجود به گوینده احترام بگذاریم و به دنبال قضاوتش نباشیم.

نشان دهیم دوستدار شنیدن حرف‌های گوینده‌ایم. دانش آموزان به حضور و توجه ما نیاز دارند. چنانچه دریابند مشتاق شنیدن حرف‌هایشان هستیم، دلگرم خواهند شد.

حضور داشته باشیم. به این معنا که نگذاریم موانع ذهنی و رفتاری‌های روزمره در فرایند گوش دادن فعال مداخله کنند. با تمام وجود گوش دهیم. تنها گوش خود را درگیر نکنیم. تماس چشمی، حالت صورت و تمامی رفتارهای غیر کلامی ما برای شنونده حامل پیام هستند.

عوامل مزاحم را به حداقل برسانیم. زنگ تلفن، صدای در، حضور سایر افراد در اتاق و مسائلی از این دست، در روند صحبت مزاحمت ایجاد می‌کنند. بهتر است پیش از شروع جلسه با دانش آموز، این عوامل را حذف کنیم یا به حداقل برسانیم. برای مثال، در زمان مشخصی که به صحبت با دانش آموز اختصاص داده‌ایم، مانع از پذیرفتن سایرین در دفتر شویم.

نشانه‌های غیر کلامی گوش دادن عبارت‌اند از: احترام متقابل، لبخند، تماس چشمی مناسب، حالت و انعکاس‌هایی که در صورت رخ می‌دهند. ابراز احترام متقابل اولین و تأثیرگذارترین برخورد در ایجاد اعتماد در گوینده است. مصداق‌های احترام بسیار به فرهنگ وابسته‌اند. برای مثال، در فرهنگ غنی ایرانی، افراد در مقابل یکدیگر می‌ایستند، با خوش‌رویی به استقبال هم می‌روند و در کلام از واژه‌های مقبول جامعه استفاده می‌کنند. لبخند ملایم و متناسب با حال و هوای خلقی گوینده، که همراه با تکان دادن سر همراه باشد، به گوینده نشان خواهد داد از گوش دادن و زمان گذاشتن برای وی خوش‌حالی. تماس چشمی کافی به دانش آموز، به‌ویژه دانش آموز خجالتی، جرئت سخن گفتن می‌دهد و در آن‌ها حس صمیمیت ایجاد می‌کند. تغییر حالت‌های صورت، متناسب با سخنان و خلقیات گوینده، به وی نشان خواهد داد حرف‌هایش را می‌شنویم و با او احساس هم‌دردی داریم.

شنونده فعال سعی می‌کند پیام‌ها را به خاطر بسپارد، در طول جریان صحبت سؤال کند و در صورت لزوم به پیام‌های قبلی گوینده بازگردد. بهتر است با جملات متعدد سعی کنیم پیام‌های گوینده را شفاف کنیم و در پایان خلاصه‌ای از صحبت‌ها ارائه دهیم. این اقدامات کلامی نشان می‌دهند که شنونده جریان کلام را به دقت و با تمرکز بالا پیگیری کرده است. به گوینده هم کمک می‌کند از منظری بالاتر و دسته‌بندی شده به موضوع بنگرد.

موانع گوش دادن فعال چیست؟

۱. درگیر شدن با بیش از یک کار

زمانی که تصمیم داریم هم‌زمان به حرف‌های دانش آموز گوش دهیم و به کارهای دیگر هم برسیم، قادر نیستیم با دقت و تمرکز کافی پیام‌های گوینده را دریابیم. در جایگاه معلم، تردیدی نیست که مشغله‌های سنگین کاری تمام زمان ما را به خود اختصاص داده است. با این همه، شنیدن حرف‌های دانش آموزان نیز مستلزم صرف زمان کافی است. لذا لازم است در برنامه شلوغ کاری، زمانی ویژه، کافی و مشخص برای صحبت با دانش آموزان اختصاص دهیم.

۲. باور اینکه از قبل می‌دانم چه می‌خواهی بگویی

گاهی ما تصور می‌کنیم منظور گوینده را از حضورش در دفترمان می‌دانیم. برای مثال، تصور می‌کنیم دانش آموزی که نمره پایینی گرفته است، صرفاً برای چانه زدن درباره نمره در دفتر ما حاضر شده است. این پیش‌داوری‌ها سبب می‌شوند تا ما با انگیزه و حوصله کمتری به حرف‌های وی گوش دهیم، به‌طور مرتب کلامش را قطع کنیم و نظرات و استنتاجات شخصی‌مان را مطرح

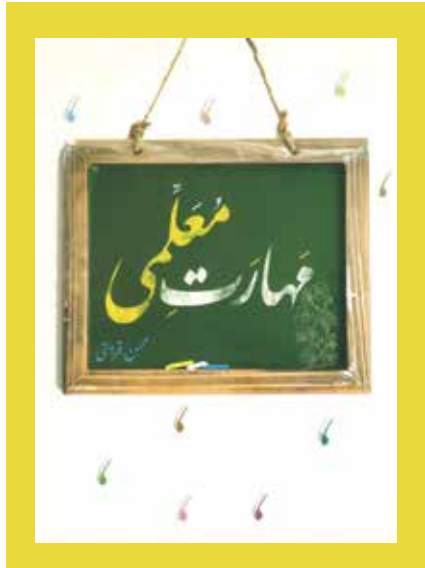
کنیم، یا اینکه به جای دریافت کامل پیام گوینده، ناخودآگاه به دنبال جملاتی بگردیم که منتظر شنیدنشان هستیم تا فرضیه‌مان را اثبات کنیم. نتیجه این خواهد بود که گوینده ناشنیده و درک نشده رها می‌شود.

۳. قضاوت

تجربه‌های قبلی و عقاید شخصی ما نسبت به افراد بر رفتارمان تأثیر می‌گذارد و می‌تواند سبب قضاوت ما نسبت به ایشان شود. قضاوت در بسیاری مواقع ناخودآگاه روی می‌دهد، اما این ما هستیم که باید خودآگاهانه و ارادی پیش‌داوری‌ها و قضاوت‌هایمان را برای گوش دادن فعال رها کنیم.

۴. درگیری با عواطف و اشتغالات ذهنی شخصی

بیشتر مواقع ذهن ما سرشار از مشکلات و مسائل حل نشده شخصی است. چنانچه نتوانیم آگاهانه خود را به تمرکز بر صحبت‌های گوینده ملزم کنیم، این افکار تمرکز ما را منحرف خواهند کرد. از طرف دیگر، عواطف ما می‌توانند سبب قضاوت و برخورد نامناسب با گوینده شوند. لذا بهتر است آگاهانه این عواطف شخصی را آگاهانه مدیریت کنیم.



مهارت معلمی

نویسنده: محسن قرائتی

نوبت چاپ: چهارم، ۱۳۹۷

ناشر: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن

مهارت معلمی

تربیت کار خداست

در قرآن کریم، بعد از نام مبارک «الله»، بیشترین نامی که برای خدا به کار رفته، «رب» است. ناگفته پیداست که «ربوبیت» زمانی کامل است که بر اساس علم، حکمت، مصلحت و رحمت باشد، که خداوند همه را دارد.

معلم، تنها علم خود را منتقل نمی‌کند، بلکه می‌تواند همه کمالات را با رفتار و گفتار و اخلاق خود به دیگران منتقل کند. آن زمان که شاگرد به یأس گرایش پیدا می‌کند، روح امید را در او بدمد و آن هنگام که شاگرد به غرور گرایش پیدا می‌کند، او را هشدار دهد.

همان گونه که خداوند متعال در مسیر تربیت مردم، با منطق و برهان، احساس و عاطفه، مثال و تشبیه، تاریخ و داستان، بیان الگوهای مثبت و منفی، هنر و اخلاق و نیز وعده و تهدید، مردم را تربیت می‌کند، معلم و استاد نیز باید از همه این ابزارها بهره‌مند باشند. هر چند بهره آن‌ها از این ابزار بیشتر باشد، توفیقات آن‌ها نیز بیشتر خواهد شد.

اتصال معلم و استاد و مربی به خداوند متعال، در انجام مسئولیت آن‌ها، که همانا ارشاد و هدایت مردم است، نقش مهمی دارد. لذا از عالم دینی به عالم ربانی تعبیر می‌شود؛ یعنی عالمی که سر و کارش با پروردگار است، در راه خدا و با اسلوب و اخلاص خداپسندانه تعلیم می‌دهد، از خداوند متعال صفت ربوبیت را

می‌گیرد و به دیگران منتقل می‌کند. امام سجاد (علیه‌السلام) در دعای «مکارم الاخلاق» از خداوند می‌خواهد: «الهی انطقنی بالهدی و الهمنی التقوی: خدایا زبانم را به هدایت باز کن و تقوا را به من الهام کن.» انسانی که به این مقام برسد، خدایی می‌شود و همین که خدایی شد، می‌تواند همه امکانات و ابزارها را در مسیر رضای خدا به کار گیرد و انسان‌های خدایی تربیت کند.

نکات گفته‌شده یکی از ارزش‌های کاری معلم است که استاد حجت‌الاسلام و المسلمین جناب آقای محسن قرائتی در کتاب خود با عنوان «مهارت معلمی» نوشته‌اند. ایشان این کتاب را در هشت فصل تدوین کرده‌اند که مطالعه آن را به معلمان، مربیان و مدیران مدرسه توصیه می‌کنیم.

فصل اول: ارزش و امتیاز کار معلمی؛

فصل دوم: صفات معلم؛

فصل سوم: وظایف معلم؛

فصل چهارم: پرهیزها (نبایدهای معلمی)؛

فصل پنجم: مهارت‌ها و شیوه‌ها؛

فصل ششم: محتوا؛

فصل هفتم: مخاطب؛

فصل هشتم: سایر نکات.



اعلام برندگان

پنجمین جشنواره

خاطره های معلمی

هیئت داوران جشنواره خاطره های معلمی در سال تحصیلی
۱۴۰۰-۱۴۰۱، ضمن تشکر از تمامی شرکت کنندگان در این
فراخوان، اسامی برندگان این دوره را به شرح زیر اعلام کرد:

نفرات اول:

عادل ضربی / کهگیلویه و بویر احمد / لنده
سهیلا نعیمی / تهران / تهران
زینب عموزاده / سمنان / سمنان
نسرین رازقی / خراسان شمالی / شیروان
محبوبه امینی بازیانی / کرمانشاه / کرمانشاه

نفرات دوم:

مریم ملک / سمنان / سمنان
عباس ترشیزی / سمنان / شاهرود
سیده سهیلا طاهری / ایلام / دره شهر
پری سیما حسین زاده / مازندران / رویان
لیلا فطانت وش / آذربایجان غربی / ارومیه

نفرات سوم:

حسین معین / اصفهان / نجف آباد
مرضیه معین / اصفهان / نجف آباد
مائده خیری ملکشاه / مازندران / بابل
مرضیه برزگری بنادکوی / یزد / تفت
مریم احمدپور / گیلان / بندرانزلی



قهرمانان معلمان

در هفته معلم، از سوی فعالان عرصه تعلیم و تربیت زمینه‌ای در فضای مجازی فراهم شد تا دانش‌آموزان از معلمان خود قدردانی کنند. از میان سیصد و نود هزار اسامی معلمانی که دانش‌آموزان ارسال کرده‌اند، پوستر «معلم، قهرمان قهرمانان» طراحی شده است.