



بشریت با عطش تمام منتظر امام زمان عجل الله تعالی فرجه الشریف
است و می خواهد مهدی موعود بیاید و چشم انتظار آن حضرت است، برای
این است که او بیاید تا دنیا را از عدل و داد پر کند. این است آن پیامی که
انقلاب اسلامی برای دنیا دارد و خودش هم متعهد و متکفل آن است.

(سخنان مقام معظم رهبری در دیدار با کارگزاران، ۱۷/۱۰/۷۱)

دینش **رشد**
اللهم صل على محمد و آل محمد و عجل فرجهم

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



خانواده مجلات رشد همه تلاش خود را کرده است تا این مجلات در دسترس عموم جامعه تربیتی کشور قرار گیرد و همه مخاطبان در مبین عزیز اسلامی مان امکان تهیه آن را داشته باشند.
قیمت: ۷۵۰۰ ریال

رشد معلم ۶

www.roshdmag.ir

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانشجومعلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره ۴۱ / شماره پی‌درپی ۱۳۵۲ / اسفند ۱۴۰۱

مدیر مسئول: محمد صالح مذنبی
سردبیر: دکتر عظیم محبی
شورای برنامه‌ریزی:
دکتر محمد نیرو
حجت‌الاسلام سجاد کرمی
دکتر لیلا میرزائی
روح‌الله رضاعلی
مدیر داخلی: الهام فراستی
ویراستار: کبری محمودی
مدیر هنری: کوروش پارسنازاد
طراح گرافیک: سیدحامد 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

وبگاه: www.roshdmag.ir
رایانامه: Email: moallem@roshdmag.ir

نشانی امور مشتریان:

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
امور مشتریان:
۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
پیام‌نگار: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲
چاپ و توزیع: شرکت افست

- ۲ واکاوی تدریس مؤثر □ دکتر عظیم محبی
- ۴ با من صحبت کن، نه درباره من! □ دکتر لیلا سلیقه‌دار
- ۸ ارزشیابی در تدریس آمیخته □ دکتر محمد حسنی
- ۱۱ سواد رسانه‌ای دیجیتال چیست؟ □ سید غلامرضا فلسفی
- ۱۲ چالش‌های تربیت نسل جدید □ سارا ابراهیمی
- ۱۴ فناوری و الگوی تدریس هفت ای □ دکتر حامد عباسی، حمیده عباسی
- ۱۷ اخلاق درس‌پژوهی □ محمدرضا حشمتی
- ۱۸ ولایت و تربیت □ دکتر لیلا میرزائی
- ۲۰ همیشه شاد □ شیدا سادات صالحی‌نژاد، دکتر محمد نیرو
- ۲۲ چقدر به سلامت خود اهمیت می‌دهیم؟ □ دکتر اعظم گودرزی
- ۲۴ حسین منزوی □ آیدا پارس پور
- ۲۵ کوتاه‌نویسی با لبخند □ مهدی فرج‌اللهی
- ۲۶ شایان دانشمند می‌شود! □ پری‌سیما حسین‌زاده
- ۲۸ تقویت هوش حرکتی‌جسمانی در مدرسه □ محمد تابش
- ۳۲ یادگیری تلفیقی به زبان فیلم □ وحید گلستان
- ۳۴ روایت‌نگاری تأملی □ نفیسه ونکی
- ۳۶ تحریفات شناختی معلمان در کلاس درس □ دکتر مرتضی فاضل
- ۴۰ اینجا جایی است که بدان تعلق داریم □ ترجمه مسعود کبیری
- ۴۲ بهشت گمشده من □ الهام فراستی
- ۴۴ بیست ثانیه در این عالم نبودیم! □ لیلا فطانت وش
- ۴۶ همه چیز را همگان دانند! □ منیره زمانی
- ۴۸ معرفی کتاب □



برای اشتراک مجلات رشد
رمزبند را 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. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن 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.

واکاوی تدریس مؤثر

دکتر عظیم محبی

انسان با خدا به منزله مبدأ هستی و علت وجودی است. در عین حال، با عناصر هستی در ارتباط است. لذا هستی او در این ارتباط شکل می‌گیرد.

مجموعه روابطی که هر انسان با عناصر دیگر هستی برقرار می‌کند، موقعیت نام دارد (صادق‌زاده و حسنی، ۱۳۹۶). بنابراین، موقعیت همان رابطه و نسبتی است که هر انسان با عناصر موجود در دامنه هستی خود برقرار می‌کند. دامنه هستی هر انسان شامل مؤلفه‌هایی به این شرح است:

- انسان دیگر (فرهنگ، هنر، تاریخ، جوامع)؛
- طبیعت (جمادات، نباتات و حیوانات)؛
- خود (به‌عنوان موجودی که با وجود اشتراکات فطری و طبیعی با دیگران، ویژگی‌های منحصر به فرد و علاقه‌ها و تمایلات و توانایی دارد)؛
- خداوند که در فراموقعیت انسان‌ها قرار دارد و علت همه هستی است.

از آنجا که دانش آموز موجودی قادر و قابل کسب شناخت، معرفت و عمل است، چگونگی و کیفیت موقعیت انسان به چگونگی درک و عمل آگاهانه و اختیاری او وابسته است. در این فرایند، هویت وی که در واقع همان هستی ناتمام اوست، در این جریان، یعنی درک و تحول مداوم موقعیت خود و دیگران شکل می‌گیرد و تعالی پیدا می‌کند. لذا تکوین و تعالی هویت دانش آموز پیش از هر عامل، از تکاپو و سعی و تلاش اختیاری و آگاهانه او در زنجیره موقعیت‌های زندگی‌اش برآمده است.

اما لازمه اینکه هویت در مسیر توسعه و تعالی قرار گیرد این است که هر انسان ضمن تکیه بر داشته‌های فطری که هستی اولیه هویت است، مجموعه‌ای از شایستگی‌های خود را در پرتو شرایط مساعد، با کمک عقل و عواطف انسانی، کسب کند و به تعالی برسد.

متربی محور است

کسب شایستگی‌ها باید به‌عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریسته شود که در آن متربی عاملیت دارد و مربی راهنماست. در این فرایند،

اصطلاح تدریس برای معلمان و کارشناسان آشناست. اما از تدریس مؤثر فهم مشترکی وجود ندارد. برداشت سنتی از تدریس همان انتقال مطالب درسی است. معلمان برای انتقال مفاهیم درسی از روش‌های تدریس سخنرانی، و پرسش و پاسخ بهره می‌گیرند. در حالت بهتر، برای تدریس خود پرده‌نگار (پاورپوینت) تهیه می‌کنند و از فناوری‌های آموزشی برای انتقال مفاهیم بهره می‌گیرند. اما این رویکرد با تدریس مؤثر فاصله دارد. چرا؟

چون تدریس مؤثر یعنی زمینه‌سازی و ایجاد فرصت مناسب برای کسب شایستگی‌ها توسط دانش‌آموزان. بر اساس این تعریف، کار معلمان در درجه اول انتقال مفاهیم کتاب درسی نیست، بلکه باید فرصت‌های مناسب را پیش‌بینی کنند تا دانش‌آموزان با تفکر، تعامل و دست‌ورزی به فهم برسند. به عبارت دیگر، کسب شایستگی‌ها (ترکیب مجموعه‌ای از صفات، توانایی و مهارت‌ها) به عمل آگاهانه و اختیاری متربیان در فرایند تدریس ناظر است. کلمه عمل بیانگر آن است که دانش‌آموزان در این فرایند نقش عاملیت دارند. یعنی با عمل خود (تفکر، فعالیت و تجربه) به کشف یا خلق مفهوم دست پیدا می‌کنند. به عبارت دیگر، دانش آموز برای درک مناسب موقعیت خود و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن باید شایستگی‌های فردی و جمعی لازم (نظیر تعقل، معرفت، ایمان، تقوا، انگیزه، توانایی و مهارت) را کسب کند (مبانی نظری سند تحول، ص ۱۲۶).

تدریس مؤثر به منظور کسب شایستگی

موقعیت محور است

انسان موجودی است که کیفیت وجودش به نحوه ارتباط آگاهانه و ارادی او با خود و سایر موجودات هستی بستگی دارد. رابطه اصلی



پرسشگری دانش‌آموز (انرژی متراکم بشری) نقش کلیدی دارد (همان، ص ۳۸).

فرایندمحور است

فرایند به عمل اجتماعی مستمر، تدریجی، هدفمند، یکپارچه، پویا و انعطاف‌پذیر ناظر است که باید متناسب با مراحل تحول وجودی افراد طراحی شود.

تعاملی است

فرایند تدریس (و تربیت) را باید تعاملی (کنش و واکنشی دوسویه) بین دانش‌آموز و معلم به شمار آورد. تعامل در یک معنی سطحی برقراری ارتباط و ردوبدل اطلاعات است، اما در معنای عمیق یعنی: گفت‌وگو، مباحثه، همیاری، همدلی، خرد جمعی، تصمیم‌گیری جمعی، تشریک‌مساعی و عمل مشترک (مجبی، ۱۳۹۸). در مبانی نظری سند تحول، به تعامل به‌عنوان کلمه اصلی در تعریف تربیت عنایت شده است: «تربیت فرایند تعاملی تکوین و تعالی پیوسته هویت دانش‌آموزان» (ص ۱۳۹).

آگاهانه و ارادی است

کسب شایستگی نیازمند آگاهی و اندیشه‌ورزی است. در عین حال، اراده فرد در این یادگیری عامل کلیدی است. دانش‌آموزان بر اساس اراده و اختیار خود تصمیم می‌گیرند. لذا باید هدف‌هایی فراهم شوند تا اراده دانش‌آموز در خدمت یادگیری و پژوهش قرار گیرد. اراده با عقلانیت و آگاهی در ارتباط است.

بر هدایت مبتنی است

هدایت دو وجه ارائه طریق (راهنمایی مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به مقصد) و رساندن به مطلوب (کمک برای حرکت آگاهانه و اختیاری در راه رسیدن به مقصد) است (همان، ص ۱۳۸).

به عنصر آزادی و اختیار توجه دارد

عامل نهایی در روند تربیت دانش‌آموزان، اراده، آزادی و اختیار

جمع‌بندی و تحلیل

با توجه به نکات گفته شده، این سؤال اساسی مطرح است که فرایند یاددهی یادگیری تا چه میزان با این رویکرد هماهنگ است؟ یکی از چالش‌های اصلی در این زمینه، نبود آموزش مناسب برای معلمان، مربیان و مدیران مدرسه است. بازطراحی نظام آموزش معلمان بر رویکرد فوق می‌تواند در این زمینه راهگشا باشد.

چالش بعدی تناسب ناکافی برنامه‌های درسی با ماهیت و اهداف دوره‌های تحصیلی می‌باشد که با بازطراحی مجدد برنامه‌های درسی این چالش حل خواهد شد (لطیفی، ۱۴۰۱).

چالش بعدی برخی ناهماهنگی بین رویکردهای حاکم بر برنامه‌های درسی تولیدشده دانشگاه فرهنگیان با سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است. تا زمانی که بین رویکرد حاکم بر برنامه‌های درسی و نحوه آموزش دانشجومعلمان ارتباط و هماهنگی کامل برقرار نشود، موفق نخواهیم بود.

منابع

۱. مبانی نظری سند تحول (۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش.
۲. صادق زاده قمصری، علیرضا؛ حسینی، محمد (۱۳۹۶). تبیینی از فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران. انتشارات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران.
۳. مجبی، عظیم (۱۳۹۸). ویژگی‌های تدریس و سنجش. انتشارات مدرسه.
۴. لطیفی، علی (۱۴۰۱). ارائه گزارش در کمیسیون برنامه‌ریزی شورای عالی آموزش و پرورش.

مهارت‌های روان‌شناسی معلمی

با من صحبت کن نه درباره من!

منش معلمی و گفت‌وگوی حرفه‌ای

دکتر لیلا سلیقه‌دار

معلم و جویشرک‌تعلیم و تربیت



یکی از رفتارهای مرتبط با حرفه‌مندی معلمان، گفت‌وگوست. معلم همانند دیگر کارکنان در هر سازمانی با همکاران، مدیر و دیگر مخاطبان ارتباط دارد. در عین حال، ارتباط کلامی از جمله ضرورت‌ها در برگزاری هم‌اندیشی‌هایی مانند درس‌پژوهی، درس‌کاوی و رفع مسائل آموزشی با مشارکت معلمان است. با این همه، محدودیت‌ها و چارچوب‌های خاصی برای داشتن گفت‌وگوی حرفه‌ای مورد نیازند. در هر زمینه از ارتباط که شامل ارتباط با همکاران، کارکنان مدرسه، دانش‌آموزان و والدین آن‌هاست، نقش معلمی اقتضا می‌کند گفت‌وگو ویژگی‌های خاصی داشته باشد. بخشی از این ویژگی‌ها در این نوشته آمده‌اند.

شما چگونه فردی هستید؟!

با همکارانم درباره دانش آموزان و اتفاقات کلاسی صحبت می‌کنم. در ساعت تفریح غالباً درباره وضعیت اقتصادی و سیاسی جامعه با همکاران بحث می‌کنم. در مدرسه درباره موضوعات و اتفاقات زندگی شخصی با همکارانم صحبت می‌کنم. در جلسات گفت‌وگوی تخصصی با همکاران، مانند درس کاوی، شرکت می‌کنم.

پاسخ شما به هر یک از سؤالات یادشده، نماینده بخشی از واکنش‌ها و رفتارهای شما در ارتباط با همکاران است. این گزاره‌ها در نوشتار حاضر بیشتر بررسی می‌شوند. در هر زمینه، ابتدا پاسخ و رفتار خود را مورد نظر قرار دهید و سپس با نگاه نقادانه مطالب را مطالعه کنید.

صمیمیت کاری!

تعیین فاصله و رعایت تعادل در ارتباط با دیگران همیشه کار سختی بوده است و همه موفق به رعایت آن نمی‌شوند. اینکه بتوانید با همکاران صمیمی باشید اما در عین حال، موضوعات کاری و همکاری را از دوستی و صمیمیت جدا کنید، بسیار اهمیت دارد. ممکن است برخی ملاحظات برای حفظ دوستی منجر شود که از نقش معلمی و همکاری فاصله گرفته شود. برای مثال، هنگامی که همکار شما وظیفه دارد اموری را بر عهده بگیرد و به انجام برساند اما به دلیل اینکه به لحاظ دوستی با شما یا دیگری دچار مشکل شده است، از وظایف خود سرباز می‌زند، این نشان می‌دهد که نه تنها موضوع دوستی و صمیمیت به صورت نادرستی با کار درگیر شده است، بلکه سوءاستفاده و خسارت حرفه‌ای را نیز فراهم آورده است و چنین چیزی از قاعده شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان هم خارج است.

تجربه کلاسی

تازه به جمع همکاران این مدرسه اضافه شده بودم. دلیل این جابه‌جایی، تغییر محل سکونت بود و از این بابت خوش حال نبودم، زیرا در مدرسه قبلی سال‌ها خدمت کرده بودم و همکاران با هم مانند اعضای خانواده ارتباط داشتند. شرایط خوب مدرسه قبل باعث شده بود به لیخند و نوع استقبال همکاران جدید حساسیت بیشتری نشان دهم. همکار هم‌پایه من از جمله معلمان تازه‌وارد به مدرسه بود و به نظرم آمد که این موجب خوش‌شانسی من است که هر دو تجربه یکسان و مشابهی داریم. از همان ابتدا ارتباط خوبی بین ما شکل گرفت و احساس دوستی زیادی با او داشتیم. با تکیه بر همین دوستی، بسیاری از امور مشترک را که او از من درخواست می‌کرد،

خودم انجام می‌دادم. یکی از دفعات که قرار شد نمونه سؤالات ماهانه را به مدرسه ارائه بدهیم، همکار هم‌پایه من بخشی از کار را به عهده گرفت و من هم پذیرفتم که به صورت جداگانه هر کدام روی بخشی از کتاب کار کنیم و در نهایت سؤالات را به یکدیگر تحویل بدهیم. تقریباً کار من تمام شده بود که همکارم گفت چون تولد فرزندش نزدیک است، نتوانسته است بخش مربوط به خودش را تمام کند. من هم پذیرفتم که در زمان اندک باقی‌مانده این کار را انجام دهم. بعد از تمام‌شدن طراحی، سؤالات را که در زمان کم و پا عجله تنظیم کرده بودم، در اختیار او گذاشتم و طبق روالی که قبلاً تجربه کرده بودم، از او خواستم موارد را بررسی کند و اگر اشتباهی رخ داده است، یا به من اطلاع دهد یا خودش آن را برطرف کند. بعد از یک روز، با یادآوری من، اعلام کرد مشکلی نیست و نمونه سؤالات را برای آماده‌سازی تکثیر به مدرسه ارائه دادیم. نمونه‌ها تکثیر شدند و به دست دانش‌آموزان رسیدند تا در پایان هفته در خانه به صورت غیرحضوری به آن‌ها پاسخ دهند و هفته بعد جواب‌ها را همراه خود بیاورند.

هفته بعد سیلی از پیام‌ها از والدین و برخی دانش‌آموزان به مدرسه رسید، مبنی بر اینکه برخی سؤالات اشتباهاتی داشته‌اند. اتفاق بسیار نادری در سال‌های کاری من بود و موجب آندوه زیادی شده بود. اما غم‌انگیزتر این بود که وقتی در دفتر مدیر مدرسه دور هم جمع شده بودیم، همکارم اعلام کرد اصلاً در جریان این سؤالات نبوده و چون خودش آن‌ها را طراحی نکرده است، حرفی هم برای گفتن ندارد! یک دوستی ناکام و یک تجربه سنگین برای من ایجاد شد. حس کردم چقدر داشتن رابطه کاری باید مهم‌تر و مؤثرتر از رابطه دوستی می‌بود.

بحث غیر حرفه‌ای!

زمانی که در مدرسه حضور دارید محدود است. از سوی دیگر، برخی زمینه‌های مشترک میان معلمان موجب می‌شود گفت‌وگو و ارتباطات مرتبط با مسائل حرفه‌ای شکل گیرند. به همین دلیل لازم و ضروری است از فرصت‌های پیش‌آمده برای گفت‌وگو‌هایی که صرفاً به نتیجه‌ای برای حل مسائل آموزشی و پرورشی منجر می‌شوند استفاده کنید. گفت‌وگو‌های غیر حرفه‌ای معمولاً در زمان محدود فراغت در مدرسه قابل حل نیستند و در نهایت به انتقال صرف اطلاعات بدون تفسیر و بررسی عمیق می‌انجامند. در عین حال، ممکن است برخی گفت‌وگو‌ها به ایجاد هیجاناتی بینجامند که در نهایت معلم را با دنیایی از احساس و افکاری به دور از موضوع تعلیم و تربیت، و دانش‌آموزان و فرایند یاددهی‌یادگیری به کلاس درس بفرستند. بنابراین، در زمان حضور در مدرسه، به‌ویژه در ساعات تفریح که ذهن معلم نیازمند تازه‌شدن و کسب آمادگی برای ورود به کلاس دیگر است، رفتار حرفه‌ای این است که بحث‌های غیر مرتبط با فضای آموزش صورت نگیرند.



جداسازی زندگی شخصی از زندگی حرفه‌ای می‌تواند به تأثیرگذاری بیشتر نقش معلم در مخاطبان کمک کند

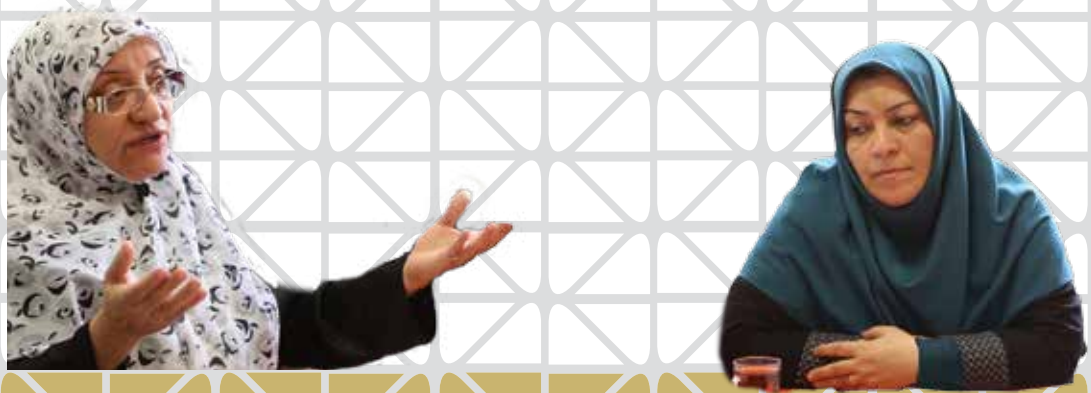
درد دل یا بیراهه

یکی از زمینه‌های گفت‌وگویی میان همکاران در مدرسه، طرح مشکلات و مسائل پیرامونی است. تا زمانی که قالب این گفت‌وگو در نظام‌های حل مسئله مانند درس کاوی و درس پژوهی یا اقدام‌پژوهی و موارد دیگری از این دست صورت نگیرد، این قبیل گفت‌وگوها به نتیجه مناسبی نمی‌رسد و گاهی ممکن است در حد درد دل و اشتراک موضوع با دیگری باقی بماند. در دیدگاه ارتباطات اجتماعی، درد دل کردن به‌نوعی انتشار درد است و کمکی به ایجاد حال خوب در گوینده نمی‌کند. در عین حال، ایجاد یا افزایش حال بد در شنونده را هم به همراه دارد. این در حالی است که اگر مسائل به‌عنوان موضوعی برای حل شدن و در قالب گفت‌وگویی حرفه‌ای طرح شوند، در این صورت می‌توانند اثربخش باشند.

تجربه مدرسه‌ای

ده سال پیش با مدرسه‌ای به‌عنوان معلم همکاری می‌کردم که مدیریت عجیبی داشت. تیم مدیریت مدرسه کارشکنی‌های زیادی داشتند و گاهی برای امور ساده‌ای مثل گزارش غیبت و

تأخیر دانش‌آموزان مجبور می‌شدیم ساعت‌ها معطل شویم یا در انتظار بمانیم. در آن مدرسه اشفته، همکاری داشتم که به‌طور مداوم از وضعیت شکایت می‌کرد و البته شکایت‌های او کاملاً درست اما بی‌فایده بود. هر روز شاهد رنج او بودم که مثلاً آزمون کلاسی‌اش به خاطر بی‌نظمی عوامل اداری مدرسه به تأخیر افتاده یا برنامه‌اش تغییر یافته، چون مدرسه هماهنگی درستی در این باره نداشته است. من خیلی تلاش می‌کردم اگر می‌توانم برای او کاری انجام دهم. آن سال من از آن مدرسه رفتم و اتفاقاً مدیر هم تغییر پیدا کرد. امسال به‌طور اتفاقی با همان همکار در یک مدرسه مشترک هستیم. من چند سالی است در این مدرسه فعالیت می‌کنم و آن را یکی از منظم‌ترین، متعهدترین و با برنامه‌ترین مدرسه‌هایی می‌دانم که تاکنون تجربه کرده‌ام. همکار جدیدمان از همان ابتدای ورود لب به شکایت باز کرد. هر روز موضوع تازه‌ای دارد که اعتراض و گلایه کند. اوایل سال مانند گذشته تلاش می‌کردم با توضیح دادن شرایط، ذهن او را آگاه کنم. تصور می‌کردم چون نمی‌داند این‌گونه شکایت می‌کند. کم‌کم متوجه شدم او برای موضوعاتی که نسبت به آن‌ها گلایه دارد، هیچ تلاشی نمی‌کند



مهم‌ترین نکته در گفت‌وگوهای حرفه‌ای، تمرکز بر مسئله و جست‌وجوی شیوه‌های حل آن است

شخصی محفوظ بمانند و وارد زندگی حرفه‌ای معلم نشوند. درست همانند زمانی که معلم در کلاسی تدریس می‌کند که فرزندش در همان کلاس دانش آموز است. او ناگزیر است و توصیه می‌شود برای فرزندش در کلاس، همانند دیگر دانش آموزان، تنها معلم باشد و نقش والدگری را به بیرون از مدرسه منتقل کند.

تجربه مدرسه‌ای

همکاری دارم که بسیار محبوب است. کارش را بلد است و به همین دلیل در میان همکاران و نیز دانش آموزان جایگاه ویژه‌ای دارد. برخی مواقع مورد پرسش‌ها و درخواست‌هایی قرار می‌گیرد که مخاطبان تمایل دارند درباره او بیشتر بدانند. او که در صفحات اجتماعی چهره سرشناسی است، پاسخ جالبی دارد و می‌گوید، اگر نام مرا جست‌وجو کنید، بسیاری از آنچه را دوست دارید بدانید دریافت می‌کنید، اما این دلیل نمی‌شود من آن‌ها را با شما در میان بگذارم یا بخواهید درباره خانواده و موضوعات شخصی با شما صحبت کنم. برای شما این حد از اطلاعات که تاکنون گفتم کافی است؛ اینکه معلم شما هستیم. این پافشاری بر رعایت حرفه‌مندی قابل تحسین است.

و در عین حال بخش بیشتری از صحبت‌هایش ناروا و نادرست هستند. در نهایت به این نتیجه رسیدم که او به این کار عادت دارد و اصلاً برایش مهم نیست تا چه اندازه سخنش به حق است، یا اهمیتی ندارد مسئله حل شود، زیرا کوچک‌ترین حرکتی برای رفع موضوع نمی‌کند.

محدوده زندگی شخصی و زندگی حرفه‌ای

معلم هم زندگی شخصی خودش را دارد؛ با تمام فراز و فرودهایی که هر کسی ممکن است در زندگی داشته باشد. او خانواده دارد و ممکن است در خانواده اختلاف‌نظرهایی هم پیش بیاید؛ مسائل و بالا و پایین‌های اقتصادی، بیماری خود یا اعضای خانواده، جابه‌جایی منزل و بسیاری موارد دیگر که چندان دور از ذهن و عجیب نیستند. با این همه، معلم مجاز نیست اتفاقات و رخدادهای شخصی و خانوادگی خود را با دانش آموزان در میان بگذارد یا اطلاعات شخصی سایرین را به دیگر همکاران منتقل کند. ممکن است دانش آموزان یا برخی همکاران به آشنایی بیشتری علاقه‌مند باشند، یا به دلیل نسبت فامیلی یا همسایگی در بیرون از مدرسه مراددهایی باشند. اما در مدرسه شایسته است محدوده‌های زندگی

ارزشیابی در تدریس آمیخته

دکتر محمد حسنی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

مقدمه

یکی از آثار ارزشمند همه‌گیری کرونا در جوامع بشری، صرف‌نظر از آثار ناگوار آن، بازنگری در رویه‌های معمول زندگی در ابعاد گوناگون آن است. در زمینه تربیت مدرسه‌ای و به‌ویژه پداگوژی (دانش و مهارت یاددهی) نیز به سبب ارجمندی و شأن حیاتی‌اش در جوامع، چنین بازنگری‌ای ضرورتی انکارناشدنی یافته است. تجربه دوران کرونا ظرفیت‌های بی‌بدیل آموزش‌های برخط و مجازی را آشکار کرد. از این‌رو، با وجود اینکه بعد از فروکش کردن دوران همه‌گیری کرونا و به‌اصطلاح دوران پساکرونا، مدرسه‌ها به شکل حضوری بازگشایی شدند، عموم متخصصان به این باور رسیده‌اند که مدرسه نمی‌تواند از ظرفیت‌های ارزشمند فضای مجازی چشم‌پوشد. در سال‌های اخیر، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در الگوها و رویکردهای متعددی نمود و بروز داشته است. امروزه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در اساس یک ابزار پداگوژیک تلقی می‌شود و بخشی آمیخته و تنیده با جریان یاددهی یادگیری تلقی می‌شود.

عکاس: اعظم لاریجانی

با این تصور و تلقی، به‌طور کلی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سه هدف و کارکرد مهم دارد که عبارت‌اند از:

- بهبود فرایند یادگیری؛
- ایجاد اطمینان از تحقق نتایج یادگیری؛
- ایجاد توانایی خودراهبری^۱ و همراهبری^۲ در دانش‌آموزان.

این سه هدف نیز در هر شرایط بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در محیط‌های یادگیری، در هر شکل و الگویی، (حضور، مجازی و آمیخته) حاکم است، اما تحقق این اهداف به‌سادگی ممکن نیست. برای دنبال کردن هر یک از این اهداف ارزشیابی در فضای تدریس آمیخته، مشکلات و موانعی وجود دارند که با شناخت آن‌ها بهتر می‌توانیم راه‌های فائق‌آمدن بر آن‌ها را پیدا کنیم.

در خصوص اولین هدف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، یعنی بهبود فرایند یادگیری، باید گفت، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با سازوکارهایی خاص، از طریق توسعه بازخوردها در فرایند یاددهی یادگیری، آن را بهبود می‌بخشد و تقویت می‌کند. مراد از فرایند یاددهی یادگیری، مجموعه‌ای از تلاش‌ها و کوشش‌ها و اقدامات پیش‌بینی‌شده و نشده است که معلم و دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف آموزشی درسی انجام می‌دهند. معلم با رصد چگونگی اهتمام یادگیرندگان و تصمیم‌ها و اقدامات خود و به کمک آن‌ها در فرایند و مداخله مؤثر و تبادل اشارات هدایت‌کننده و بهبودبخش (بازخوردهای متفاوت)، به اثربخشی و کارآمدی فرایند یادگیری کمک می‌کند. با این کار چتری حمایتی بر سر جریان یاددهی یادگیری می‌کشد تا در سایه آن، موقعیت آموزشی غنی‌تر و ثمربخش‌تر شود. این تفسیر از کارکرد و هدف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی این نکته را به ذهن متبادر می‌کند که این نوع کارکرد و هدف ارزشیابی را به‌مثابه ابزاری پداگوژیک جلوه‌گر می‌کند که زیاد هم بیراه نیست.

تجربه‌ها نشان داده‌اند، در راستای این تحقق این هدف و کارکرد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در فضای مجازی تدریس، به دلیل نبود



نظارت و تعامل رودررو و حتی در فضای واقعی یادگیری، امکان تحقق مناسب و اثربخش فرایندهای یاددهی یادگیری با موانعی جدی روبه‌روست و مشکل پیدا می‌کند. **بی تفاوتی و رخوت** در دانش‌آموزان نسبت به یادگیری افزایش می‌یابد. همچنین، به دلیل وجود فاصله مکانی در کلاس‌های مجازی، احساس پیوند با اجتماع یادگیری و برانگیزانندگی متقابل در کلاس به خوبی رخ نمی‌دهد. از این رو احتمال فعالیت‌های یادگیری موردنظر، حتی در حد دیدن و شنیدن تدریس معلم، به شدت کاهش می‌یابد. این مشکلات به شکل‌گیری پدیده **یادگیری سطحی** منجر می‌شود؛ پدیده‌ای که در آن حضور شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان در موقعیت یادگیری ضعیف و کم‌رنگ می‌شود.

بنابراین تحلیل و در جهت تحقق بهینه فرایندهای یاددهی یادگیری، **درگیر کردن** دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری مرتبط با مباحث درسی به چالشی نفس‌گیر تبدیل می‌شود. معلمان به خوبی می‌دانند، این **درگیرسازی** بسیار حساس و نقش‌آفرین است. هر چه دانش‌آموزان بهتر و عمیق‌تر درگیر فعالیت‌های یادگیری شوند و به خوبی این فعالیت‌ها را انجام دهند، یادگیری اثربخشی محقق می‌شود و طبیعی است اهداف یادگیری امکان تحقق بیشتری پیدا می‌کنند. از این رو، در هر شرایط و وضعیت یاددهی یادگیری (حضور، مجازی و ترکیبی)، درگیرسازی چالش مهمی است که معلم را به مبارزه دعوت می‌کند. برای معلم هوشمند این پرسش پیش می‌آید که **چگونه می‌توان دانش‌آموزان را به طور عمیق درگیر فعالیت‌های موردنظر خود کرد؟ یعنی چگونه و با چه سازوکارهایی می‌توان در دانش‌آموزان دغدغه ذهنی، علاقه، توجه و عمل به فعالیت‌های یادگیری را شکل داد.**

راهکارهای مواجهه با چالش درگیرسازی در یادگیری

مسلم است، معلم برای تصمیم‌گیری‌های فرایندی (برای درگیرسازی به‌منظور بهبود یادگیری) و تصمیم‌گیری‌های پایانی و فرایندی برای ارتقای پایه و مداخلات (اطمینان از تحقق اهداف یادگیری) نیازمند شواهد معتبری است که آن‌ها را در طول جریان یادگیری به دست می‌آورد؛ شواهد لازم برای بهبود یادگیری که هم‌زمان و در جریان یادگیری به دست می‌آید و هم‌زمان به تصمیم‌های مداخله‌ای فرایندی و تبادل بازخورد منجر می‌شود و انتظار می‌رود که روند درگیرسازی دانش‌آموزان در یادگیری بهبود یابد. معلم باید زمینه‌ای فراهم کند تا دانش‌آموزان به فعالیت وادار شوند و شواهد مناسبی را از ناحیه فعالیت‌های یادگیری به دست آورند. فعالیت‌های یادگیری در هر موقعیت یادگیری (مجازی، واقعی و ترکیبی) پایه و اساس محسوب می‌شوند. معلم از این طریق مقاصد آموزشی و تربیتی خود را دنبال می‌کند. معلم باید زمینه‌ای فراهم کند تا دانش‌آموزان به فعالیت وادار و در آن درگیر شوند؛ یعنی دغدغه ذهنی برای انجام فعالیت‌هایی پیدا کنند که معلم برای آن‌ها پیش‌بینی کرده است. این شرایط مستلزم حضور شناختی کافی و وافی آن‌ها در موقعیت یادگیری است. برای توسعه

حضور شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان در موقعیت یادگیری چند راهکار پیشنهاد می‌شود:

بهبود مدیریت کلاس درس

به چند طریق می‌توان مدیریت کلاس درس را بهبود بخشید، از جمله:

● به کارگیری اهرم نظارتی و هدایتی والدین با توجه و آماده‌سازی والدین به‌عنوان ذی‌نفعان و یاران معلم (توسعه سواد تربیتی والدین).

در این موقعیت‌های تدریس برخط ناهم‌زمان، راهکار دیگری که باید به‌صورت جدی به آن اندیشید و از آن بهره برد، فعال کردن اهرم نظارتی و هدایتی معلم در خانه است. این اهرم‌های نظارتی و هدایتی، والدین و دیگر اعضای خانواده هستند. والدین (به‌ویژه در دوره ابتدایی) بازوی اجرایی نقشه جریان یاددهی یادگیری تلقی می‌شوند. والدین و سایر اعضای خانواده بیش از هر کسی نسبت به یادگیری فرزندانشان احساس مسئولیت می‌کنند. همچنین، آن‌ها می‌توانند سطح درگیرسازی دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش دهند و اعتبار شواهد یادگیری را بهبود بخشند. روشن است که برای فعال کردن این اهرم نظارتی هدایتی در خانه، معلم باید دانش و آگاهی لازم از نقشه یاددهی یادگیری را در اختیار والدین قرار دهد. این کار باعث می‌شود سطح اعتبار شواهدی که از آن سو برای معلم فرستاده می‌شود، بالاتر رود، زیرا منبع نظارتی و هدایت معلم به درون خانه منتقل شده است. بدون چنین زمینه‌سازی‌ای، ممکن است اعتماد به این اهرم نظارتی هدایتی خانگی، نتیجه وارونه‌ای را نصیب معلم کند. از جمله روش‌های مناسب برای تحقق چنین راهکاری، روش به‌کارگیری سنجش والدین است. این روش به‌ویژه برای دانش‌آموزان پایه‌های پایین بسیار اثربخش خواهد بود. در این روش، والدین فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان را ارزیابی می‌کنند و به آن‌ها بازخوردهای سازنده و پیشبرنده می‌دهند. منطق این‌گونه سنجش، دادن یاری و کمک به دانش‌آموزان برای رفع مشکلات و موانع یادگیری است و نتیجه آن:

- افزایش تعامل در فضای برخط به‌صورت هم‌زمان؛
- برقراری روابط گرم، محترمانه و صمیمی بین دانش‌آموزان و والدین؛
- به کارگیری سازوکارهای یادگیری مشارکتی.

تعاملی کردن تدریس با توجه به امکانات کلاس‌های برخط

راه‌های تعاملی کردن تدریس با توجه به امکانات برخط عبارت‌اند از:

● توسعه بازخوردها (میزان و نوع) بازخورد یکی از مؤلفه‌های مهم ارزشیابی است که در آن نقش جدی و حیاتی دارد؛ به‌ویژه برای درگیرسازی و اصلاح جریان یادگیری، بازخوردهای فرایندی نقش بی‌بدیل دارند. تا جایی که برخی ارزشیابی مؤثر را معادل ایجاد جریان بازخورد مؤثر در فرایند یاددهی یادگیری می‌دانند. در تدریس برخط هم بازخورد جایگاهی ارزشمند دارد. مشکل مهم در زمینه بازخورد این است که چون در

دیگر فعالیت‌های عملی در راستای افزایش درگیری دانش‌آموزان

- طرح آزمایش برای بررسی یک فرضیه؛
- انجام یک کار و تجربه عملی و ارائه گزارش مانند ساختن یک وسیله؛
- تولید طرح آموزشی برای یک بحث و ارائه آن به هم‌سالان؛
- جمع‌آوری اطلاعات درباره یک موضوع یا یک مسئله، همراه با طبقه‌بندی و تحلیل آن؛
- مصاحبه با افراد مطلع درباره یک موضوع یا رویداد اجتماعی یا تاریخی؛
- تفسیر و تحلیل رویدادها و اخبار روز؛
- جست‌وجوی اینترنتی درباره یک موضوع و مرتب‌کردن اطلاعات گردآوری شده؛
- طرح مسئله برای یک موضوع آموزشی.

معلم در تدوین بسته فعالیت می‌تواند دانش‌آموزان را به‌منظور به‌کارگیری برنامه‌ها و نرم‌افزارهایی که به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم نقش آموزشی دارند، تشویق کند. نکته مهم درباره فعالیت‌های یادگیری و تأثیر آن در درگیرسازی این است که این فعالیت‌ها باید جذاب باشند. چالشی‌بودن فعالیت‌های یادگیری از جمله عوامل جذب و درگیر کردن دانش‌آموزان است. فعالیت‌های یادگیری باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که چالش ذهنی ایجاد کنند؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان را با مسئله واقعی و موجود در محیط زندگی درگیر کنند و به سبب ملموس بودن برای آنان جذابیت بیشتری دارند. البته کیفیت چالشی‌بودن یک فعالیت با سطح رشد مخاطبان آن نیز ارتباط دارد. این چند روش برای طراحی فعالیت‌های جذاب مفید خواهند بود:

- توجه و تأکید بر طراحی فعالیت‌های مسئله‌محور؛
- توجه و تأکید بر طراحی فعالیت‌های مرتبط با زندگی روزانه؛
- توجه و تأکید بر طرح مثال یا مسئله‌های مرتبط با موضوع درس توسط دانش‌آموزان.

در موقعیت‌های برخی این فعالیت‌ها نوعاً در منزل و با فاصله از معلم انجام می‌گیرند. بخشی از این فعالیت‌ها هم در موقعیت‌های تدریس برخی هم‌زمان انجام می‌شوند؛ مانند همان پرسش و پاسخ‌هایی که در محیط‌های پیام‌رسان در زمان حضور و هم‌زمان مبادله می‌شوند یا تکالیف یادگیری و آزمون‌هایی که معلم در موقعیت‌های تدریس هم‌زمان ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان هم‌زمان انجام می‌دهند و می‌فرستند و معلم بلافاصله به آن‌ها بازخورد می‌دهد.

پی‌نوشت‌ها

1. self-regulation
2. co regulation
3. Engagement

۴. از خود پرسیدن یا خودآزمایی را می‌توان نوعی خودسنجی تلقی کرد. از هم‌کلاسی پرسیدن هم نوعی هم‌سال سنجی تلقی می‌شود.

موقعیت‌های یاددهی یادگیری برخط عموماً بین معلم و دانش‌آموزان و بین دانش‌آموزان فاصله مکانی (و حتی گاه زمانی) وجود دارد، بازخوردها و تعامل‌های رودرروی زنده با محدودیت‌هایی روبه‌رو هستند. بنابراین، باید تلاش کرد تا حد امکان جریان بازخوردها بین طرفین فعال شود. بازخورد اگر به‌درستی و مناسب در کلاس برخط مبادله شود، بر میزان درگیری دانش‌آموزان با درس و موضوعات درسی خواهد افزود.

بازخوردها از منظر به‌کارگیری نوع ابزار ارتباطی به دو گونه نوشتاری و کلامی تقسیم می‌شوند. بنا بر دلایل روان‌شناختی، بازخوردهای کلامی، به‌ویژه رودررو، تأثیرگذاری بیشتری دارند. به همین دلیل، در کلاس‌های برخط نیز بازخوردهای کلامی یا صوتی (هم‌زمان یا زنده و غیرهم‌زمان و غیرزنده)، به‌ویژه برای دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر ابتدایی، جذاب‌تر، تأثیرگذارتر و برای معلم آسان‌تر خواهند بود؛

- توسعه پرسش و پاسخ‌های فرایندی؛
- احضار تصادفی دانش‌آموزان و درخواست اظهارنظر درباره مباحث، به‌ویژه در فضای برخط؛
- دادن تکلیف جمع‌بندی درس بلافاصله بعد از پایان آن و ارائه به معلم، چه به‌صورت فیزیکی در فضای حضوری و چه به‌صورت الکترونیکی در فضای مجازی.

فعالیت‌محور کردن تدریس از طریق طراحی بسته فعالیت برای هر درس و ارائه آن به دانش‌آموزان

بسته فعالیت مجموعه‌ای از فعالیت‌های هماهنگ و مرتبط است، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان از طریق آن‌ها با محتوا و مضمون درس درگیر شوند و از طریق انجام این مجموعه فعالیت‌ها به اهداف درس برسند. این کار در واقع آغاز یادگیری است. بسته فعالیت چیز پیچیده‌ای نیست. به‌سادگی می‌تواند شامل چند فعالیت یادگیری باشد؛ مثلاً:

- رونویسی، خط‌کشیدن زیر نکات و مطالب مهم درس، گوش‌دادن به یک فایل صوتی یا دیدن یک فیلم کوتاه؛
- یادداشت‌برداری و خلاصه‌نویسی آنچه از خواندن، شنیدن و دیدن فایل‌های متنی، صوتی و تصویری برداشت کرده‌اند، حاشیه‌نویسی، تهیه نقشه مفهومی از محتوای درس یا مطالبی که در فایل‌های متنی و تصویری و صوتی دریافت کرده‌اند، بیان یادگرفته‌ها در جمع یا به‌اشتراک گذاشتن آن‌ها در گروه‌های مجازی؛
- مثال‌زدن‌ها، طرح مسائل جدید، حل مسائل جدید، دسته‌بندی و طبقه‌بندی یادگرفته‌ها، رسم نمودارها، جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها، دسته‌بندی و طبقه‌بندی آن‌ها؛
- نوشتن داستان، تهیه نقشه، نگارش گزارش، تولید محتوای مناسب برای تدریس درس؛
- از خود و هم‌کلاسی‌ها پرسیدن^۴ و بررسی مشکلات فهم خود و تصمیم‌گیری برای ادامه فعالیت یادگیری؛
- گفت‌وگو با رعایت اصول آن، هم‌فکری در گروه.

چگونه به رسانه‌های دیجیتال دسترسی یابیم و از آن‌ها بهره‌مند شویم؛ مضاف بر اینکه چگونه با حداکثر توانمان آن‌ها را درک کنیم و به‌کار بندیم. ارکان سواد رسانه‌ای دیجیتال به این شرح هستند:

- دسترسی^۲ به معنای دستیابی به دستگاه‌ها برای استفاده و مصرف رسانه‌ای و همچنین یافتن محتوا با تمسک به ابزارهایی چون موتورهای جست‌وجو، پایگاه‌های داده، ویکی‌ها و خدمات پخش و به اشتراک‌گذاری فیلم در اینترنت است.

- بهره‌مندی^۵ به معنای داشتن مهارت فنی موردنیاز برای استفاده از ابزارهای دیجیتال و رسانه‌ای مانند دوربین‌ها، رایانه‌ها، تلفن‌های همراه، نرم‌افزارها و سکوها برای برخط است.

- درک^۶ به معنای اندیشه‌نقدانه درباره‌ی چرایی و چگونگی ساخت رسانه، بررسی تأثیر رسانه بر فرد و جامعه و همچنین استفاده‌ی هوشمندانه از ابزار رسانه‌ای و دیجیتال است.

- به‌کارگیری^۷ به معنای استفاده‌ی مؤثر و مسئولانه از رسانه‌ها برای مشارکت در جوامع برخط و نابرخط در مقام مخاطبان شبکه‌ای متعهد و مسئولیت‌پذیر است.

بی‌نوشت‌ها

1. Digital Media Literacy
2. Digital Literacy
3. Media Literacy
4. Access
5. Use
6. Understand
7. Engage

سواد رسانه‌ای دیجیتال چیست؟

سید غلامرضا فلسفی

کارشناس سواد رسانه‌ای و خبری

ما در اقیانوسی پرتلاطم از رسانه‌ها غوطه‌وریم؛ از تلویزیونی که تماشا می‌کنیم و تبلیغاتی که می‌بینیم گرفته تا وبگاه‌های رسانه‌ی اجتماعی که دنبال می‌کنیم و اخباری که می‌خوانیم. دنیای دیجیتال ما به‌طور مداوم در حال تغییر نقشه‌ی بازی، یادگیری و تعاملمان با یکدیگر است و نقطه‌ای که باید سواد رسانه‌ای دیجیتال^۱ در قامت یک منجی به خدمت گرفته شود، همین جاست.

سواد رسانه‌ای دیجیتال به‌طور دقیق همان چیزی است که در عنوانش هویداست: تلفیق لایه‌های سواد دیجیتال^۲ با سواد رسانه‌ای^۳. به‌عبارت‌دیگر، سواد نوین مرکب از ویژگی‌های چندوجهی سواد رسانه‌ای و قابلیت‌های فناورانه‌ی سواد دیجیتال. مخاطبان شبکه‌ای برای داشتن سواد رسانه‌ای دیجیتال باید در مصرف انتقادی و تولید خلاقانه‌ی محتوای چندرسانه‌ای با استفاده از فناوری‌های دیجیتال توانمند شوند.

همه‌ی ما برای بقا و موفقیت در عصر دیجیتال نیازمندیم که بدانیم



چالش‌های تربیت نسل جدید

دکتر سارا ابراهیمی

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

نسل آلفا (نسل صفحه نمایش یا بومیان دیجیتال) که والدینشان به نسل Y مربوط هستند، در فاصله سال‌های (۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵) متولد شده‌اند. سال تولد این نسل (۲۰۱۰) مصادف با زمانی است که «پلیکیشن» (برنامه کاربردی) کلمه سال بود و «آی‌پد» و «اینستاگرام» به‌عنوان محبوب‌ترین ویژند و برنامه‌های رسانه‌های اجتماعی فعالیت می‌کردند. جهان این نسل از سرگرمی، بازی و ارتباط مجازی با هم‌سالان گرفته تا آموزش (به‌ویژه در پی همه‌گیری کرونا)، بر فناوری‌های پیشرفته و سریع جهانی مبتنی است. نسل آلفا نگران حریم خصوصی و قوانین نیست، خود را به مرزها و چارچوب‌ها محدود نمی‌بیند و در زمان حال زندگی می‌کند. این نسل کارآفرین، هوشمند، با سطوح پایین ارتباطات انسانی و احساس تنهایی بیشتر، علاقه‌مند به یادگیری فردی و تنوع طلب است. قادر است به‌طور هم‌زمان چندین شغل را عهده‌دار شود و در طول عمر خود به‌طور مداوم یاد بگیرد؛ البته شرایط زندگی این نسل می‌طلبد که پیوسته مهارت‌های حرفه‌ای خود را بازآموزی و به‌روز کند.

نسل Z که نسل قبل از آلفاست، اکثراً دانش‌آموز یا دانشجو هستند. این نسل هم به‌شدت از فناوری و ارتباطات گسترده مجازی متأثر است و به‌آسانی به اینترنت و ابزارهایی مانند تلفن‌های هوشمند، رایانک (تبلت) و رایانه دسترسی دارد. حضور گسترده این نسل در شبکه‌های اجتماعی بسیار مشهود است. از جمله شباهت‌های نسل آلفا و Z این واقعیت است که بستری رسانه‌های اجتماعی بر سبک زندگی و یادگیری آن‌ها تأثیرات بیشتری بر جای می‌گذارند. آسیب‌های بسیاری، از تأثیرات روان‌شناختی و کاراندام‌شناختی (فیزيولوژیکی) مانند تغییر در اعصاب‌پذیری مغز یا پیوندهای عصبی، اختلالات شناختی، خواب، بهزیستی اجتماعی و هیجانی (نا توانی مهار خشم، احساس تنهایی، وابستگی هیجانی، مشکل در جامعه‌پذیری) و چاقی گرفته تا تهدیدات رایانه‌ای (سایبری)، اعتبار و اختلال بازی اینترنتی، فهرستی از آسیب‌های روبه‌فزونی زندگی نسل جدید هستند. به نظر می‌رسد، نسل جدید بیش از آسیب‌های

قرن بیست و یکم، به‌عنوان عصر دانش مبتنی بر فناوری اینترنت و ارتباطات، واقعیتی بی‌سابقه را به جهان نشان داد که در گذشته رؤیایی دست‌نیافتنی بود. پیشرفت‌های سریع فناوری و استفاده از دستگاه‌های ICT (تلفن‌های هوشمند، رایانه کیفیت (لب‌تاب)، ساعت‌های هوشمند و پلی‌استیشن‌ها)، رسیدن از جامعه کشاورزی به اقتصاد خدمات‌محور، دنیای بدون مرز، خانواده‌های دوشغله، مشاغل پست‌میزی و فعالیت بیش از اندازه در رسانه‌های اجتماعی، از جمله ویژگی‌های جهان پیشرفته کنونی هستند. بشر با این دستگاه‌ها و ماشین‌های پیوسته در تغییر و با تکامل از نسلی به نسل دیگر غافل گیر می‌شود.

اگرچه نسل به‌عنوان مفهوم جامعه‌شناختی و فرهنگی تأثیرگذار بر تمام شئون زندگی، مفهومی بسیار مهم و اساسی است، اما لااقل در دهه گذشته کمتر به آن توجه جدی شده است. بر این اساس و با توجه به تفاوت رفتار و شیوه تفکر هر نسل با نسل‌های قبل، ضروری است با ویژگی‌های نسل‌های جدید آشنا شد. نسل به‌عنوان دگرگشت (متابولیسم) جمعیتی و تغییر اجتماعی فعالی توصیف می‌شود که دربرگیرنده الگویی تکرارشونده و پیوسته از آمدن و رفتن در رویدادهای تاریخی و اجتماعی معین است.

فیزیکی، از تعاملات اجتماعی می‌ترسد و این می‌تواند به افزایش افسردگی، اضطراب و شکنندگی هیجانی آن‌ها منجر شود. بنابراین، ایمنی روانی برای این نسل بسیار اساسی است.

عوامل شخصی سهم عمده‌ای در رشد دارند، اما نظام‌های اجتماعی مانند نهاد خانواده، مؤسسات آموزشی، رسانه‌ها، جامعه و نهادهای دولتی نیز در این باره نقش مهمی بر عهده دارند. عوامل محیطی از نهاد خانواده آغاز می‌شوند که اولین نهاد تأثیرگذار از نظر رشد و جامعه‌پذیری کودک است. اکثر اعضای نسل آلفا فرزندان هزاره‌ها هستند که خود فرزندان نسل انفجار جمعیت به شمار می‌روند. والدین نسل هزاره به هویت فردی خود دست یافته‌اند، عقاید خود را با آزادی بیشتری بیان می‌کنند و انتظارات فرهنگی خود را به چالش می‌کشند. هزاره‌ها در مقایسه با نسل‌های پیشین، رویکرد مشارکت‌کننده‌تری برای فرزندپروری در پیش گرفته‌اند. همچنین، تمایل دارند پول و زمان بیشتری را برای فرزندان خود خرج کنند. بنابراین، اعضای نسل آلفا، والدین و خانواده خود را به لحاظ مالی و هیجانی، حامی و پشتیبان می‌بینند. تغییراتی که در ساختار خانواده (خانواده‌های کوچک و هسته‌ای)، سبک‌های فرزندپروری (بالگردی هلیکوپتری) و ماهیت شغل (خانواده‌های دوشغله و دورکاری) به وجود آمده است، پیامدهای بسیاری را بر والدین تحمیل می‌کند. لذا ضروری است والدین:

- نحوه عملکرد و مواجهه خود با نسل جدید را تغییر دهند و به سبک فرزندپروری ظریف‌تری روی آورند؛ تفاوت‌ها را بپذیرند، در عین نزدیکی و ارتباط مثبت با فرزندان، اعتمادبهنفشان را تقویت کنند، تعامل با رسانه‌های دیجیتال را درک کنند و به کودکان و نوجوانان اجازه دهند زمانی را با فناوری‌های نوین ارتباطی بگذرانند، اما مطمئن شوند اولویت همچنان بر روابط حضوری است.
- مهارت‌های لازم برای زندگی بزرگسالی را به فرزندان آموزش دهند و به آنان بیاموزند تبلیغاتی که برای رسانه‌های جدید می‌شود، بیش از همه به نفع عرضه‌کنندگان این رسانه‌هاست و لزوماً به نفع خریدار نیست.
- در مورد میزان و نحوه استفاده خود از فناوری در مقابل فرزندان تأمل کنند.

- به آموزش کودکان بدون گوشی‌های هوشمند از طریق تمرین‌های آنالوگ مانند یادگیری از کتاب، آموزش نحوه تأیید کیفیت اطلاعات موجود و شناسایی منابع معتبر روی آورند.
- محدودیت‌های ثابتی را برای زمان و مکان استفاده از انواع رسانه ایجاد کنند و مطمئن شوند که رسانه‌ها جایگزین خواب کافی، فعالیت بدنی و سایر رفتارهای ضروری برای سلامت نمی‌شوند.
- در راستای آموزش اخلاق و عادت‌هایی که مکمل آموزش دیجیتال هستند، تلاش کنند و هدایت با رفتارهای خود را فراموش نکنند.

مؤسسات آموزشی اعم از مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها نیز از نهادهای اجتماعی مهم هستند که در آموزش و جامعه‌پذیری کودکان و جوانان به خانواده‌ها کمک می‌کنند. لذا ضروری است مؤسسات آموزشی به تقویت مهارت‌های زندگی و هیجانی یادگیرندگان نسل جدید بپردازند.

در قرن بیست و یکم، نهادهای رسانه‌ای در تحکیم خانواده نقش مهمی ایفا می‌کنند، فرزندان با فناوری اطلاعات رشد کرده‌اند. یکی از مزیت‌های فناوری این است که نسل جدید اخبار را به سرعت دریافت و به‌طور مؤثر با افرادی از سراسر جهان ارتباط برقرار می‌کند. اما همین استفاده گسترده از فناوری می‌تواند به کاهش روابط فردی و سایر پیامدهای منفی منجر شود. نسل جدید با رسانه‌های دیجیتال خو گرفته‌اند و با اینترنت پیوند هیجانی عمیق دارند. بنابراین، تولید، حمایت و ترویج رسانه‌های سازنده و متناسب با الگوی پیشرفت جامعه برای خانواده‌ها و جوانان حیاتی است.

نهادهای دولتی نیز در بافتی وسیع‌تر بر رشد تأثیر می‌گذارند که در آن نسل جدید هیچ نقش فعالی ندارد. از این رو، اهمیت سرمایه‌گذاری در تقویت خانواده‌ها توسط سیاست‌گذاران به‌خوبی روشن می‌شود. توانمندسازی در حوزه‌های روابط اجتماعی، مثبت‌اندیشی و مهارت‌های تفکر انتقادی از عوامل مهم در تقویت خانواده‌های نسل جدید هستند که امید، شایستگی‌ها و پیوندهای خانوادگی را رشد می‌دهند و تقویت می‌کنند. علاوه بر این، درک جامعه‌پذیری نسل جدید و خانواده‌های آن‌ها مهم است، زیرا آن‌ها نمادی از آینده هستند و چشم‌اندازی از دهه آینده و پس از آن ارائه می‌کنند. برای نیل به این هدف، ضروری است نقاط قوت خانواده توسط فرد، خانواده و جامعه شناسایی و درک شود.

برای اشتغال نسل جدید، با توجه به علاقه‌مندی آن‌ها به تحلیل داده‌های بزرگ، رباتیک، بازاریابی رسانه‌های اجتماعی و تولید برنامه و نظر به پیشرفت‌های سریع فناوری، ضروری است نهادهای تصمیم‌ساز، اهمیت آموزش این مهارت‌ها را برای مشاغل که اکنون یا در آینده‌ای نزدیک وجود ندارند اما دانش‌آموزان امروز و آینده‌اشباع خواهند کرد، درک و برای آن برنامه‌ریزی کنند.

اگر جامعه به خروجی‌های انسانی خود اهمیت می‌دهد، باید شرایطی را که نسل بعدی بتواند در آن شکوفا شود، با دقت آماده کند. در این راستا، یکی از اقدامات، حرکت همگام با سرعت تغییرات اجتماعی است. درک تغییرات لازم برای موفقیت نسل جدید در آینده کافی نیست، بلکه باید به‌سرعت و آشکارا بر اساس این تغییرات و متناسب با الگوی پیشرفت جامعه بسترسازی و حرکت کرد.

منابع

1. AAP. (2016). American Academy of Pediatrics Announces New Recommendations for Children's Media Use. <https://www.aap.org/en-us/about-the-aap/aap-press-room/Pages/American-Academy-of-Pediatrics-Announces-New-Recommendations-for-Childrens-Media-Use.aspx>
2. Kumar Jha, A. (2020). Understanding Generation Alpha. <https://www.researchgate.net/publication/342347030>
3. McCrindle, M., & Fell, A. (2020). Understanding Generation Alpha. McCrindle. Retrieved October 7, 2021, from <https://generationalalpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf>.
4. Pattrawiwat, K., & Tuntivivat, S. (2021). Family Strengths in Generation Alpha in the Thai Context. *The Journal of Behavioral Science*, 16(3), 16–26. Retrieved from <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/251636>
5. Ziatdinov, R., & Cilliers, E. J. (2021). Generation Alpha: Understanding the Next Cohort of University Students. *European Journal of Contemporary Education*, 10(3), 783–789.

فناوری آموزشی

فناوری و الگوی تدریس هفت ای

دکتر حامد عباسی
دانش‌آموخته تکنولوژی آموزشی
حمیده عباسی
دبیر و کارشناس ارشد فیزیک

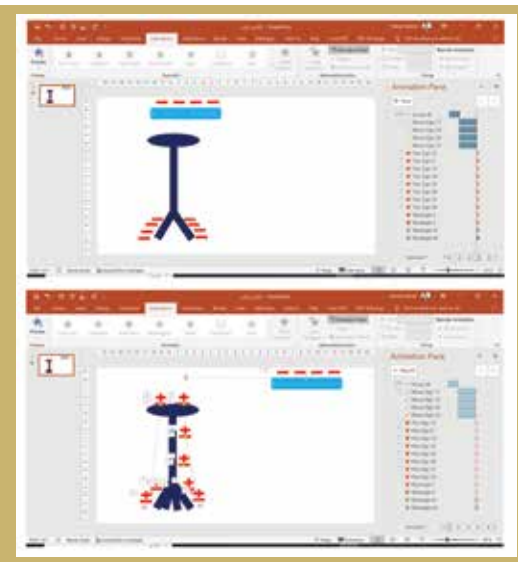
در مطالب شماره‌های ۱ تا ۵ به فناوری‌های مورد نیاز در کلاس‌های آموزشی، طراحی محیط‌های یادگیری با تأکید بر فناوری، و فناوری‌های نوین دیجیتال که می‌توانند در کلاس تحول‌آفرین باشند، اشاره شد. در این مقاله به صورت کاربردی محتوایی را در نظر می‌گیریم و با استفاده از الگوی سازنده‌گرایی «هفت ای» به کمک فناوری آن را تشریح می‌کنیم.

در رویکرد سازنده‌گرایی، فناوری باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از یادگیری در نظر گرفته شود، نه به‌عنوان یک ابزار آموزشی که جدا از یادگیری است. هر نوع فناوری باید قبل از یکپارچه‌شدن با آموزش و کاربرد آن در یادگیری، قابلیت‌هایش ارزیابی شوند و در صورت تأیید در فرایند آموزش به کار گرفته شود (Lee, Hanham, Leppink, 2019). رایانه‌ها ابزاری مؤثر برای اجرای راهبردهای سازنده‌گرایی ارائه می‌دهند که انجام آن با سایر رسانه‌ها دشوار است و این بدان معنی نیست که سایر رسانه‌ها نمی‌توانند به‌طور مؤثر در آموزش سازنده‌گرایی به کار گرفته شوند (Driscoll, 2014). از الگوهای سازنده‌گرایی می‌توان به الگوی تحقیق در عمل، آموزش واقع‌گرا، استاد-شاگردی شناختی، یادگیری تولیدی، محیط‌های یادگیری عمدی با حمایت رایانه، یادگیری اکتشافی، طراحی ساختن تفسیر، ابزارهای ذهنی، یادگیری مبتنی بر مسئله، الگوی روش پروژه‌های (فردانش، ۱۳۹۲) و الگوی هفت‌مرحله‌ای اشاره کرد. در بسیاری از محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، بر یادگیری اصیل، درک عمیق از محتوا، یادگیری مشارکتی، ارائه بازخورد و جذب یادگیرندگان تأکید شده است. یادگیری اصیل عبارت است از یادگیری در سطوح بالا با استفاده از ابزارها و روش‌های مشابهی است که متخصصان در دنیای واقعی استفاده می‌کنند. این نوع یادگیری بنیادی برای فلسفه آموزشی سازنده‌گرایی است و نشان داده شده است که بهترین روش برای آموزش محتوا و مهارت‌های علوم، فناوری، مهندسی و ریاضیات است (Slough, Aoki, Hoge & Spears, 2004). تأکید بر یادگیری موقعیتی، اصیل، مشارکتی، محیط یادگیری غنی و تعاملی مبتنی بر فناوری‌های چندرسانه‌ای در مبانی نظری رویکرد سازنده‌گرایی وجود دارد (تقی‌پور، دهگان‌زاده و نوروزی، ۱۳۹۶). در رویکرد سازنده‌گرایی یادگیرندگان باید بتوانند با استفاده از فناوری دانش محتوایی خود را بسازند و هر چقدر تبحر یا دانش فناورانه





۳. کاوش: مرحله کاوش چرخه یادگیری برای دانش آموزان فرصتی فراهم می کند تا مشاهده کنند، داده ها را ثبت کنند، متغیرها را جدا کنند، آزمایش ها را طراحی و برنامه ریزی کنند، نمودار ایجاد کنند، نتایج را تفسیر کنند، فرضیه ها را توسعه دهند و یافته های خود را سازمان دهی کنند یا ایده های جدید بسازند. معلم در این مرحله سؤال ها را تنظیم می کند، بازخورد می دهد و درک دانش آموزان از مفاهیم (کج فهمی ها) را ارزیابی می کند. در این مرحله، دانش آموزان را راهنمایی کنید میله ها را با پارچه و پلاستیک باردار کنند، به کلاهک برق نما نزدیک کنند و مشاهده های خود را در پرده نگار به صورت پویانمایی رسم کنند. حتماً از آن ها بخواهید بارهای الکتریکی را رسم و مسیر حرکت را برایشان مشخص کنند. برای این کار اجازه دهید خود گروه ها تک تک میله ها را با تک تک تکه های پارچه ای و پلاستیکی باردار کنند و هر کدام را به کلاهک نزدیک کنند و رفتار ورقه های انتهای برق نما را در چهار اسلاید جداگانه، همراه با پویانمایی بار الکتریکی در حال حرکت، نشان دهند. برداشت های ذهنی و نگاه ریزبین (میکروسکوپی) دانش آموزان نسبت به حرکت بار الکتریکی مثبت یا منفی در پویانمایی ها خود را نشان خواهد داد. انطباق دید بزرگ مقیاس با ترسیم کوچک مقیاس دانش آموزان بر اساس دانش پیشین، تعارضاتی را سبب خواهد شد که تفسیر آن ها و دریافت تشابهاتشان با قوانین علمی، به ساخت دانش جدید خواهد رسید.



یادگیرندگان در به کارگیری فناوری بالاتر باشد، تسریع، تثبیت و تعمیق یادگیری بیشتر خواهد شد. در ادامه، ضمن بیان مراحل الگوی ۷ ای، یک سناریوی آموزشی تشخیص اثر بارهای الکتریکی بر همدیگر به وسیله برق نما (الکتروسکوپ) را در نظر می گیریم و فرایند کشف دانش در این زمینه توسط یادگیرندگان را تشریح می کنیم. هدف از این سناریوی آموزشی هفت مرحله ای این است که دانش آموزان ضمن آشنایی فیزیکی با روند حرکت الکترون ها و تأثیر آن ها بر همدیگر به صورت بزرگ مقیاس (ماکروسکوپی) به وسیله برق نما، با روند جابه جایی بار الکتریکی به صورت ریزمقیاس (میکروسکوپی) هم آشنا شوند. دانش آموزان باید تمام مراحل را با راهنمایی معلم انجام دهند و خودشان دانش را با استفاده از فناوری بسازند. در این روش تلفیقی آموزشی از طریق آزمایشگاه و فناوری، کاستی های همدیگر را جبران می کنند و مکمل هم خواهند بود. بر همین اساس بهتر است محیط آموزشی در یک پایگاه رایانه ای که هر گروه یک رایانه و برق نما در اختیار دارد، در نظر گرفته شود.

۱. برانگیختن (استنباط): مرحله برانگیختن بر وادار کردن یادگیرندگان به بازیابی تجربه های موجود مرتبط با دانش جدید تمرکز دارد. با پرسیدن سؤال هایی از دانش آموزان در مورد بار الکتریکی، نشان دادن تصویرها یا نمایش تکه های کاغذی که به خودکار چسبیده اند یا بادکنک هایی که به موهای دانش آموز چسبیده اند، حس کنجکاوی آن ها را برانگیزد تا هم ارزیابی دانش پیشین صورت گیرد و هم دانسته های قبلی یادآوری شوند. چون فناوری مورد استفاده، به دلیل عمومیت داشتن، برنامه پاورپوینت است، معلم می تواند چند سؤال از این برنامه هم مطرح کند.

۲. درگیر کردن: این مرحله شامل جلب توجه دانش آموزان، وادار کردن آن ها به تفکر در مورد موضوع، طرح مسئله در ذهن دانش آموزان، تحریک تفکر و دسترسی به دانش قبلی، ایجاد اشتیاق، هیجان زده کردن، ایجاد علاقه و آماده کردن برای موضوع است. با توجه به اینکه دانش آموزان دانش جدیدشان را مبتنی بر دانش قبلی می سازند، معلمان باید از دانش قبلی دانش آموزان آگاهی داشته باشند. انجام ندادن این کار ممکن است به ایجاد مفاهیمی در ذهن دانش آموزان منجر شود که بسیار متفاوت از آن است که معلم در نظر گرفته بود. برای درگیر شدن دانش آموزان و ایجاد مسئله در ذهن آن ها اجازه دهید چند دقیقه با میله های پلاستیکی و شیشه ای، تکه های پارچه پشمی، کیسه فریزر و برق نما بازی کنند و مشاهده های خود را با پرده نگار (پاورپوینت) به صورت پویانمایی ترسیم کنند. در این مرحله هدف آن است که دانش آموزان به روش های گوناگون درگیر فرایند یادگیری شوند. عملکرد و درک فهم درست از موضوع، چالشی است که ایجاد می شود و در مراحل بعد صحت و سقم آن مشخص خواهد شد. حتی پویانمایی های ایجاد شده فقط جنبه درگیر کردن با مسئله را دارند. در این مرحله بهتر است هیچ راهنمایی و نظارت بر عملکردی صورت نگیرد (البته در زمانی که تجهیزات یا موقعیت خطرناک باشند، این روش توصیه نمی شود). بهتر است با فراهم کردن وسایل مورد نیاز، ساخت برق نما را هم به خود دانش آموزان واگذارید. در تصویر نمونه ای از برق نمای دست ساز و آماده را مشاهده می کنید.

۴. توضیح: این مرحله توجه دانش‌آموزان را به جنبه خاصی از تجربه، درگیری و اکتشاف‌هایشان معطوف می‌کند و فرصت به نمایش گذاشتن درک مفهومی، مهارت‌های فرایندی و رفتارهایشان را فراهم می‌کند. معلم در این مرحله نیز فرصت ارائه مستقیم مفاهیم، فرایندها یا مهارت‌ها را دارد. توضیح معلم که جزئی تعیین‌کننده محسوب می‌شود، می‌تواند دانش‌آموزان را برای درک عمیق‌تر مطلب راهنمایی کند. در این مرحله از گروه‌ها بخواهید شرح مختصری از آزمایش‌های فیزیکی ارائه دهند و پرده‌نگار ساخته‌شده را به نمایش بگذارند. راهنمایی معلم در این مرحله به ساخت صحیح پویانمایی حرکت الکترون‌ها کمک می‌کند و دانش‌آموزان را به این سمت سوق می‌دهد که خودشان سه نکته علمی را کشف کنند: بار الکتریکی منفی حرکت می‌کند، بارهای هم‌نام همدیگر را دفع و ناهم‌نام همدیگر را جذب می‌کنند.

دانش‌آموزان باید بتوانند در دو بخش زمانی که میله شیشه‌ای با بار مثبت و میله پلاستیکی با بار منفی به کلاهک خنثا در برق‌نما نزدیک می‌شوند، رفتار و حرکت بارها را با پویانمایی نشان دهند. معلم صحت و سقم عملکرد دانش‌آموز در آزمایش و ساخت پویانمایی در این مرحله را بررسی می‌کند و راهنمایی لازم را ارائه خواهد داد.

۵. شرح و بسط‌دادن: این مرحله فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا دانش خود را در حوزه‌های جدید بسط یا گسترش دهند. آن‌ها از طریق تجربه‌های جدید به درک عمیق‌تر و گسترده‌تر، اطلاعات بیشتر و مهارت‌های مناسب‌تر دست می‌یابند. دانش‌آموزان درک خود از مفهوم را با انجام فعالیت‌های اضافی کاربردی می‌کنند. در این مرحله، توضیحات تکمیلی معلم، نقص‌ها و کج‌فهمی‌های آموزشی را برطرف می‌کند. منابع موردنیاز برای بسط یادگیری معرفی می‌شوند و انتظار می‌رود دانش‌آموزان مفاهیم یادگرفته‌شده را بسط و گسترش دهند. برای نمونه، در اینجا دانش‌آموزان می‌توانند عملکرد موتورهای الکتریکی، مدارهای الکتریکی، جریان برق، باردار شدن ابرها، و چسبیدن اجسامی مثل لباس به بدن، روزنامه به دیوار و مو به شانه را مطرح کنند. البته باید فرصت اظهار نظر به گروه‌ها داده شود و معلم چنین مواردی را به‌طور مستقیم طرح نکند.

۶. انتقال (تعمیم‌دادن): هدف از این مرحله انتقال یادگیری دانش‌آموزان به محیط‌های واقعی زندگی است. معلمان باید اطمینان حاصل کنند که دانش در زمینه جدیدی به کار می‌رود و به توضیح ساده محدود نمی‌شود. یعنی توقع کاربردهای کلی‌تر و عملی‌تر دانش و مهارت‌های آموخته‌شده را در خارج از مدرسه و فراتر از دوره مدرسه عملیاتی کنند. انتقال یادگیری همان کاربرد آموخته‌ها در محیط واقعی است. نخست از دانش‌آموزان بخواهید با پارچه خشک نمایشگرهای رایانه را خشک کنند و بعد از مدتی مشاهده‌های خود را در یک بخش جداگانه بنویسند. سپس پارچه را نمناک کنند و بعد از مدتی نتایج مشاهده را مقایسه کنند و گزارش دهند. از همه گروه‌ها بخواهید جدولی طراحی کنند و مواردی از کاربرد قوانین آموخته را فهرست کنند. در پایان جلسه، بعد از ارزشیابی گروه‌ها، بخش (اسلاید)ها را در برنامه کاربردی شاد به

اشتراک بگذارید. رنگ‌افشانی، کارکرد دستگاه تکثیر (کپی)، تفکیک زباله‌ها و موارد مشابه ممکن است در فهرست دانش‌آموزان دیده شوند. چنین مواردی بهتر است برای جلسه بعدی که در زندگی شخصی دانش‌آموز وجود داشته است، گزارش شود.

۷. ارزشیابی: این مرحله از چرخه یادگیری شامل راهبردهایی است که به تداوم ارزشیابی تکوینی و پایانی از یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند. این مرحله فرصتی ایجاد می‌کند تا دانش‌آموزان ادراک‌ها و مهارت‌های خود را بسنجند و معلمان نیز میزان پیشرفت دانش‌آموزان را در تحقق اهداف آموزشی ارزشیابی کنند. ارزشیابی می‌تواند شامل سؤال‌هایی در مورد آزمایش، تفسیر نتایج یا طراحی آزمایش باشد. در این مرحله، ارزشیابی به‌صورت تکوینی یا پایانی در قالب کلاسی، گروهی و انفرادی صورت می‌گیرد. در یک حالت بهتر است پویانمایی‌های هر گروه را گروه‌های دیگر ارزشیابی کنند یا افراد کلاس، فهرست کاربرد مفاهیم آموخته‌شده را ارزشیابی کنند. همچنین، یافته‌های علمی، دانش و مهارت ساخته‌شده در گروه‌ها، به‌صورت کلاسی ارزشیابی شوند و معلم، در صورت وجود مشکل و ابهام، آن‌ها را ترمیم آموزشی کند.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ناممکن‌های دنیای واقعی توسط فناوری و ناممکن‌های فناوری توسط دنیای واقعی ممکن می‌شوند و آموزشی جامع و کامل، با مکمل هم شدن فناوری و محیط واقعی به وقوع می‌پیوندد و این موجب می‌شود مفاهیم بزرگ‌مقیاس (ماکروسکوپی) از نظر ریزمقیاسی (میکروسکوپی) هم تشریح و تبیین شوند. اگر این فرایند به‌درستی اجرا شود، یادگیری ماندگاری را به ارمغان خواهد آورد. هرچند این‌گونه روش‌ها نیازمند فرصت کافی است، اما انتظار این نیست که تمام جلسات آموزشی بدین شکل مدیریت شوند، بلکه معلم می‌تواند در حد توان، امکانات و فرصت در اختیار، این‌گونه الگوها را در طراحی آموزشی خود بگنجاند.

پی‌نوشت

1. Elicit, Engage, Explore, Explain, Elaborate, Extend & Evaluate (7E)

منابع

۱. تقی‌پور، کیومرث؛ دهگان‌زاده، حسین؛ نوروزی، داریوش (۱۳۹۶). «تحلیل و تبیین جایگاه مدل طراحی آموزش واقع‌گرا در میان رویکردهای عمده به طراحی آموزشی و چگونگی کاربرد آن در عمل». فصلنامه فناوری آموزش و یادگیری. دانشگاه علامه طباطبائی. ۳ (۱۰).
۲. علی‌آبادی، خدیجه؛ عباسی، حامد (۱۳۹۹). «مقایسه تأثیر محتوای الکترونیکی با الگوی چندرسانه‌ای نئو-نئو و الگوی چندرسانه‌ای محقق ساخته بر یادگیری دانشجومعلم در آموزش برد هوشمند». فصلنامه علمی پژوهشی فناوری آموزش. دانشگاه شهید رجایی. ۱۱۵ (۱).
۳. فردانش، هاشم (۱۳۹۲). طراحی آموزشی (مبانی، رویکردها و کاربردها). سمت. تهران.
4. Driscoll, M.P. (2014). Psychology of learning for instruction. England: Pearson. printed in the United States of America. www.pearsoned.co.uk
5. Lee, C. B., Hanham, J., Leppink, J. (2019). Instructional Design Principles for High-Stakes Problem-Solving Environments. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2808-4>
6. Slough, S., Aoki, J., Hoge, B., & Spears, L. (2004). Development of an e-learning framework for web-based project-based learning in science. World Conference on E-Learning in Corp, Govt, Health & Higher Ed, 1(1), 957-962. <https://www.learnlib.org/p/10990/>

اخلاق درس‌پژوهی

محمد رضا حشمتی

درخواست می‌کند با هماهنگی اداره آموزش و پرورش از تدریس خود فیلم بگیرد و برای ایشان بفرستد. ایشان به سختی دوربین فیلم‌برداری تهیه می‌کند و از تدریس خود در کلاس درس فیلم می‌گیرد. پس از دیدن فیلم تدریس خود، به این نتیجه می‌رسد که در روش تدریسش تجدیدنظر کند. پس از آن یادگیری درس فیزیک دانش‌آموزان بهتر می‌شود. این یعنی توجه معلم به رشد دانش‌آموزان خود که کاری است کاملاً اخلاقی.

پیام دیگر درس‌پژوهی این است که ما معلمان نباید تنها به گروهی از دانش‌آموزان (مثلاً فعال) توجه کنیم، بلکه باید توجه ما به تک‌تک دانش‌آموزان باشد و با آنان ارتباط مؤثر داشته باشیم. به تعبیر دکتر یوشیکیا شیباتا، استاد دانشگاه ناگویای ژاپن، درس‌پژوهی یک کار اخلاقی است. و زیرساخت درس‌پژوهی اخلاق است. اخلاق در اینجا یعنی معلم متعهد می‌شود به تک‌تک دانش‌آموزان رسیدگی کند. در این راه، همکاران درس‌پژوهی تلاش می‌کنند طرح یادگیری را به شکلی تدوین کنند که با انواع فعالیت‌ها، اکثر دانش‌آموزان از کلاس بهره‌ای لازم را ببرند. همچنین، همکاران درس‌پژوهی، در زمان مشاهده کلاس درس وظیفه دارند موارد اخلاقی عمل نکردن معلم را برای او نمایان کنند. منظور از اخلاقی عمل نکردن این است که آیا معلم به تمام دانش‌آموزان توجه لازم را داشت؟ پاسخ سؤالات همه را داد؟ در زمان فعالیت گروهی به همه گروه‌ها توجه داشت؟ طرح یادگیری او متناسب دانش‌آموزان بود؟ برای بهتر فهمیده شدن مطالب درسی، فعالیت‌های متعدد و متنوع اجرا کرد؟ بازخورد ارائه شده به دانش‌آموزان به موقع و صحیح بود؟ و ...

آیا این کار دعوت به خیر و امر به معروف نیست؟ امر به معروف و تذکر به خیر خواهانه توسط همکار معلم، که مراقب باشیم حق دانش‌آموزان را، که رشد است، رعایت کنیم! و اینجاست که جمله گوتک در کتاب «مکاتب فلسفی» می‌رسیم: «آموزش امری نظری، عملی و اخلاقی است.» بر این باورم که معلمان عزیز می‌توانند از طریق درس‌پژوهی بیش از پیش در رشد اخلاقی یکدیگر مؤثر باشند.

نظام آموزش و پرورش ما از دو رویکرد رنجور است:

۱. تقلیل‌گرایی: به این معنا که ارزش و کارکرد برنامه یا اقدامی را به مرحله‌ای پایین‌تر از آنچه باید باشد کاهش می‌دهیم و بر این اساس کارکرد و اثربخشی برنامه و فعالیت را کمتر می‌کنیم.

۲. فراموشی هدف اصلی: گاهی هدف اصلی را فراموش می‌کنیم. بیش از آنکه درگیر مبنا و مفهوم باشیم، آن را عجلانه به فن تبدیل می‌کنیم و بدون اجرای نمونه‌ای، آن را اجرای سراسری می‌کنیم. بر اساس این فراموشی و شتاب‌زدگی، از هدف غافل می‌شویم. نمونه چنین ادعایی، «درس‌پژوهی» است.

چرا درس‌پژوهی کنیم؟

هدف اصلی درس‌پژوهی چیست؟

- تولید محتوای اشتراکی توسط معلمان؟
- پژوهش در کلاس درس؟
- رشد حرفه‌ای معلمان؟
- نوشتن طرح یادگیری مشارکتی؟
- ارائه درس با حضور همکاران مشاهده‌گر و ارائه بازخورد همکاران پس از اجرا و ...

به نظر می‌رسد هدف اصلی درس‌پژوهی «رشد دانش‌آموزان» است و موارد مطرح شده، هم‌آمد یا پیامدهای درس‌پژوهی هستند که یک شبکه متعامل محسوب می‌شوند. درس‌پژوهی مسیری است که معلم طی می‌کند تا بتواند حق رشد واقعی دانش‌آموزان را ادا کند. بر این اساس، هرچقدر مهارت معلم ارتقا پیدا کند، به همان اندازه دانش‌آموز هم می‌تواند مهارت پیدا کند.

در اینجا بیان خاطرهای از جناب آقای دکتر هادی ظریف، رئیس اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی استان خراسان رضوی، خالی از لطف نیست. ایشان در زمانی که در یکی از شهرهای استان سیستان و بلوچستان معلم فیزیک بود، پس از آزمون اول متوجه می‌شود که دانش‌آموزان مطالب درسی را یاد نگرفته‌اند. پس از مراجعه به استاد خود در مشهد و بیان مشکل، استاد از ایشان

ولایت و تربیت

لیلا میرزائی

دانش‌آموخته فلسفه تعلیم و تربیت

- ۵ اسفند ولادت حضرت امام حسین (ع) و روز پاسدار
- ۶ اسفند ولادت حضرت ابوالفضل (ع) و روز جانباز
- ۷ اسفند ولادت حضرت امام زین‌العابدین (ع) و روز صحیفه سجادیه
- ۸ اسفند روز امور تربیتی و تربیت اسلامی
- ۱۳ اسفند ولادت حضرت علی‌اکبر (ع) و روز جوان
- ۱۴ اسفند روز نیکوکاری
- ۱۵ اسفند روز درختکاری
- ۱۷ اسفند ولادت حضرت قائم (عج)
- ۲۰ اسفند روز راهیان نور
- ۲۲ اسفند روز بزرگداشت شهدا
- ۲۹ اسفند روز ملی شدن صنعت نفت

مریبان گرامی، روز امور تربیتی و تربیت اسلامی مبارک

هشتم اسفند ۱۳۵۹ روز امور تربیتی و تربیت اسلامی نام‌گذاری شده است. تربیت اسلامی یعنی زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی هویت دانش‌آموزان جهت کسب مراتبی از حیات طیبه (مبانی نظری، ص ۱۲۹).

در این فرایند نقش الگویی معلمان و مدیران بسیار مهم است. به عبارت دیگر می‌توان مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیا و اولیای الهی، اسوه‌ای امین، راهنمایی بصیر و عالمی توانا دانست که وظیفه هدایت، روشنگری، آموزش و ... را بر عهده دارد (همان، ص ۳۸۷).

بر اساس این پیش‌فرض کلی و ارتباط این روز با ولادت امامان معصوم (ع)، به‌ویژه نور پرفروغ امام زمان، حضرت قائم (عج)، فرایند تربیت با رویکرد اسلامی تبیین می‌شود.

شناخت‌متربی

یکی از شرط‌های موفقیت در تربیت، شناخت‌متربی است. متصدیان تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان، اعم از والدین و مربیان،

به هر میزان که با نیازها، سلیقه‌ها، استعدادها، رغبت‌ها و آرزوهای متریبان خود بیشتر آشنا باشند، روش تربیتی مناسب‌تر و مؤثرتری اتخاذ خواهند کرد. بنابراین پدر، مادر و مربیانی که به تربیت فرزندان علاقه دارند و به‌نوعی خود را مسئول می‌دانند، پیش از آنکه به تربیت اقدام کنند، بهتر است بکوشند روحیات فرزندان را بشناسند و سپس متناسب با روحیات آن‌ها، تربیت موردنظر را با صبر و حوصله به مرحله اجرا درآورند.

اهمیت تعقل و تفکر در تربیت

بر اساس آیات قرآن مجید، بهترین وسیله تکامل انسان تفکر و تعقل است. در آیه ۱۵۱ سوره بقره آمده است: «در میان شما فرستاده‌ای از خودتان روانه کردیم، [که] آیات ما را بر شما می‌خواند و شما را پاک می‌گرداند و به شما کتاب و حکمت می‌آموزد و آنچه را نمی‌دانستید، به شما تعلیم می‌دهد.»

ایمان و اخلاق

تربیت، سوق دادن آدمی به سوی ارزش‌های والای انسانی است؛ آن‌چنان که ارزش‌ها را بپذیرد، دوست بدارد و به کار بندد. پس باید چشم کودکان و نوجوانان را بر قدرت بیکران خداوند و اسرار آفرینش گشود و آنان را به‌گونه‌ای تربیت کرد که خدا را همواره مراقب و ناظر اعمال خود بدانند و خود را به خداوند نزدیک ببینند.

خودشناسی و خداشناسی

به‌طور کلی، تربیت تمام ابعاد شخصیت را شامل می‌شود که به رشد اجتماعی، عاطفی، ذهنی و اخلاقی کمک می‌کند. تربیت دینی جنبه خاصی از تربیت است که فرد را به وظایف دینی و آداب شرعی آشنا می‌کند و او را به خودشناسی و خداشناسی می‌رساند. چنین تربیتی، مبادی اعتقادی انسان را مستحکم کرده، فطرت الهی و انسانی او را بارور می‌کند.

رشد اجتماعی

یکی از ابعاد وجودی انسان، اجتماعی بودن اوست که شایسته است در تربیت مورد توجه قرار گیرد. کودکان، همانند نهرهای باریک، همیشه نمی‌توانند مستقل و جدا باقی بمانند و به‌ناچار روزی به دریای اجتماع وارد می‌شوند، چراکه استعدادها و توانایی‌های آنان در عرصه حیات اجتماعی شکوفا می‌شود. از این‌رو، تربیت اجتماعی فرزندان در خانواده (و مدرسه)، آنان را برای حضوری موفق در جامعه آماده می‌کند.

ارتباط صحیح

از نیازهای اساسی والدین و مربیان در تربیت و پرورش اخلاقی کودکان و نوجوانان، برقراری ارتباط سالم با آن‌هاست. ارتباط صحیح بین پدر و مادر و روابط سالم آنان با کودکان، مهم‌ترین زمینه رشد و پرورش اخلاقی نونهالان را فراهم می‌آورد.

مسئولیت‌پذیری

ایجاد حس مسئولیت در کودکان، یکی از اهداف عمده تعلیم و تربیت است. این امر زمانی تحقق خواهد یافت که والدین یا مربیان برای کودک برنامه صحیح و مثبت داشته باشند. ایجاد حس مسئولیت، آن‌ها را قادر می‌سازد از خویش مراقبت کنند و در آینده، به‌عنوان فردی مسئول، وظایف خویش را بر عهده گیرند. همچنین، باید کودکان را یاری کرد تا برای رفع موانع در زندگی، به دنبال راه‌حل‌های گوناگون بروند (سلیمانی کیاسری، ۱۳۸۱).

و اینک به بهانه ۸ اسفند، روز امور تربیتی و تربیت اسلامی در مدرسه:

- زیر چتر ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، از مربیان پرورشی و نیز مربیان تأثیرگذارتر بر اخلاق و معنویت‌افزایی متریبان تقدیری شایسته خواهیم کرد.
- بر سر مزار شهیدان رجایی و باهنر و شهدایی از امور تربیتی حضور می‌یابیم و ضمن صحنه‌گذاران بر ارزش شهید و شهادت، تجدید میثاقی دوباره خواهیم داشت.
- زیر چتر ساحت تربیت سیاسی اجتماعی دانش‌آموزان، امور تربیتی را به‌عنوان جلودار گفت‌وگو و جهاد تبیین در مسیر گام دوم انقلاب اسلامی به چهار گروه مخاطبانمان: دانش‌آموزان، همکاران، والدین و جامعه، معرفی خواهیم کرد.
- با نظر به ساحت تربیت زیستی و بدنی، در فضایی توأم با شادی و نشاط، از تشکل‌های دانش‌آموزی تقدیری شایسته خواهیم کرد.
- با نگاه به ساحت تربیت زیبایی‌شناختی و هنر، ادبیات متعالی انقلاب و ایران اسلامی را به دانش‌آموزان معرفی و مسابقاتی چون نگارش زیباترین متن در خصوص امور تربیتی را در مدرسه برگزار و کتاب‌هایی را در این ارتباط معرفی خواهیم کرد.
- و باز با نگاه به تربیت سیاسی اجتماعی و تربیت عبادی، اخلاقی و اعتقادی، ضمن تلاش روزانه برای انس متریبان با قرآن کریم، با دانش‌آموزانمان در نماز جمعه شرکت خواهیم کرد.
- بر نقش مشاوران مدرسه در تربیت معنوی و تقویت هوش معنوی دانش‌آموزان صحنه خواهیم گذاشت.

منابع

1. <https://www.mehrnews.com/news/4864364>
۲. عیسی سلیمانی کیاسری (۱۳۸۱). «امور تربیتی و تربیت اسلامی». پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه. مجله گلبرگ. شماره ۳۸.
۳. مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). انتشارات شورای عالی آموزش و پرورش.

همیشه شاد

شیدا سادات صالحی نژاد
دکتر محمد نیرو

چنین رویدادهایی باشد.

- شاد می‌تواند بستر مناسبی برای ارائه خدمات با کیفیت به دانش‌آموزان بازمانده از تحصیل، و برگزاری کلاس‌های جبرانی و فوق برنامه باشد.
- این سامانه می‌تواند بستری برای ارائه خدمات آموزشی و تربیتی به کودکان اتباع خارجی و ایرانیان خارج از کشور باشد.
- با در نظر گرفتن احتمال وقوع تعطیلی خارج از برنامه برای مدرسه‌ها، به خصوص در نیمه دوم سال، به دلیل آلودگی هوا یا بارش برف، این سامانه می‌تواند برای حفظ پیوستگی آموزش به کار رود و کلاس‌ها به صورت مجازی در سامانه برگزار شوند.
- یکی از مواردی که جای خالی آن همواره در نظام آموزشی ما مشهود بوده است، آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان است. این مهارت‌ها شامل مهارت‌های فردی (از قبیل مهارت حل مسئله، مهارت «نه» گفتن، خلاقیت و تخیل، تفکر انتقادی، مدیریت زمان و مثبت‌اندیشی) و مهارت‌های اجتماعی (مانند ارتباط مؤثر، کار گروهی، به اشتراک‌گذاری و شنونده خوب بودن) هستند. پرداختن به این مهارت‌ها معمولاً به دلیل کمبود وقت کارکنان آموزشی و به دلیل جذاب نبودن مواد آموزشی، با استقبال دانش‌آموزان مواجه نمی‌شود. سامانه شاد این ظرفیت را دارد که با ارائه منابع آموزشی متنوع از قبیل تکه‌فیلم (کلیپ) و بازی‌های جذاب، این خلأ آموزشی را پر کند.

چگونه می‌توان از امکانات شاد استفاده بهتری به عمل آورد؟

از آغاز راه‌اندازی سامانه شاد تاکنون، نظرات و پیشنهادهای متعددی برای استفاده بهینه معلمان و همکاران دلسوز نظام آموزشی کشور از این سامانه ارائه شده‌اند:

اواخر زمستان ۹۸ همه با شنیدن این خبر که ویروس کرونا به کشور ما هم رسیده است، غافلگیر شدیم. در روزهای اول نمی‌دانستیم چه اتفاقی خواهد افتاد و این شرایط تا به کی قرار است ادامه داشته باشد. در بخش آموزش، دانشگاه‌ها و مدرسه‌ها حتی برای مقطعی مجبور به تعطیلی شدند. با تعطیلی مدرسه‌ها، سازمان آموزش و پرورش سامانه‌ای را به منظور آموزش مجازی راه‌اندازی کرد تا از این طریق دانش‌آموزان بتوانند همانند حضور در کلاس‌های مدرسه، از طریق اینترنت از خدمات آموزشی بهره‌مند شوند. این سامانه با نام اختصاری شاد (شبکه آموزشی دانش آموز) بخش مهمی از زیست‌بوم آموزش و پرورش در دوران کرونا بود و مدرسه‌ها از آن به عنوان ابزاری اختصاصی، امن و رایگان برای دریافت خدمات آموزشی، پرورشی و تربیتی استفاده می‌کردند. تا پیش از این، نظام آموزشی کشور تجربه آموزش مجازی در این سطح گسترده را نداشت و برای همین پیاده‌سازی این سامانه، چه برای نظام آموزشی و چه برای خانواده‌ها و دانش‌آموزان، با چالش‌هایی همراه بود. با وجود فراز و نشیب‌های این مسیر طی شده، تجربه بیش از دو ساله به کارگیری این سامانه، درس آموخته‌های ارزشمندی داشته است.

با توجه به تنوع و کیفیت خدمات آموزشی ارائه شده در سامانه شاد، به نظر می‌رسد در دوران پس از کرونا نیز می‌توان از خدمات این سامانه بهره‌برداری حداکثری کرد. برای مثال:

- تا پیش از این، برگزاری جلسات و مراسم (مانند جلسات اولیا و مربیان، جلسات معلمان و مدیران، مسابقات، نظرسنجی‌ها و امتحانات دانش‌آموزی) به روش سنتی، مستلزم صرف زمان و هزینه زیادی بود. با توجه به اینکه در بستر شاد امکان برگزاری مواردی از این قبیل به صورت جلسات تعاملی صوتی و تصویری وجود دارد، این سامانه می‌تواند جایگزینی مناسب و بهینه برای



تعامل معلمان با یکدیگر و آموزش آن‌ها

- توانمندسازی و آموزش مدیران و معلمان؛
- تشکیل گروه یا کانال برای معرفی و به اشتراک گذاری کتاب و دیگر منابع کمک آموزشی در زمینه‌های تدریس؛
- تشکیل گروه یا کانال برای بیان مشکلات موجود در کلاس و مدرسه و هم‌فکری با همکاران مجرب که احتمالاً آن مشکل را داشته و موفق به حل آن شده‌اند.

ارتباط و تعامل مدرسه با خانواده‌ها

- ایجاد صندوق انتقادات و پیشنهادات در شاد؛
- ارتباط با اولیا با هدف گزارش دادن وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش آموزان؛
- ایجاد صفحه اطلاع‌رسانی عمومی برای مدرسه‌ها با هدف اطلاع‌رسانی و تبلیغ.

کلام آخر

موضوع آموزش مجازی که پیش از همه‌گیری کرونا در سطح بین‌المللی به آرامی در حال گسترش بود، با همه‌گیری کرونا به بخش جدایی‌ناپذیر آموزش در اغلب کشورها تبدیل شده است. تجربه استفاده از سامانه شاد، به‌عنوان اولین تجربه پیاده‌سازی آموزش مجازی به شکل گسترده در سطح کشور، اگرچه با فراز و نشیب‌هایی همراه بود، درس‌آموخته‌های ارزشمندی برای ما داشت؛ درس‌آموخته‌هایی که باید برای ادامه این مسیر راهنمای ما باشند.

انجام تکالیف و برگزاری آزمون

- ارائه تمرین و تکالیف تکمیلی برای درس‌های دشوارتر که با مسئله همیشه کمی‌بود وقت مواجه هستند؛
- برگزاری آزمون‌های کوتاه و نظرسنجی؛
- ارائه دست‌سازها و تکه‌فیلم‌های ساخت دانش‌آموزان و امکان توضیح آن‌ها توسط خود دانش‌آموزان؛
- انجام تکالیف گروهی، به‌اشتراک‌گذاری فایل‌ها و دادن دسترسی به دانش‌آموزان برای تکمیل و ویرایش گروهی یک فایل.

تدریس و فعالیت‌های کلاسی

- پیاده‌سازی فن‌های تدریس معکوس و ارسال جزوه یا فیلم آموزشی قبل از شروع کلاس؛
- ارسال منابع کمک‌آموزشی پس از هر جلسه کلاس با هدف افزایش کیفیت آموزش دانش‌آموزان؛ معمولاً در کلاس‌های حضوری، با توجه به کمی‌بود وقت، فرصت استفاده از این‌گونه منابع کمک‌آموزشی وجود ندارد؛
- بارگذاری جزوه توسط معلم پس از هر جلسه تدریس برای استفاده مجدد دانش‌آموزان؛
- برگزاری کلاس‌های فوق‌العاده درسی؛
- دادن دسترسی به صدآبر (میکروفون) به دانش‌آموزان در برنامه‌های زنده شاد، تا هر زمان معلم سؤالی مطرح کرد، به‌سرعت به آن پاسخ داده شود؛
- تعامل تصویری بین دانش‌آموزان و معلمان.

چقدر به سلامت خود اهمیت می‌دهیم؟

کلیه کلسترول بد و کلسترول خوب

چربی در خون در قالب بسته‌هایی به نام لیپوپروتئین جابه‌جا می‌شود. بیشتر چربی خون را کلسترول بد (ال‌دی‌ال^۱) تشکیل می‌دهد. ال‌دی‌ال را از آنجا بد می‌نامند که مقدار زیاد این ماده در خون به رسوب چربی در رگ‌های خونی و مسدود شدن آن‌ها می‌انجامد. نوع دیگر کلسترول اچ‌دی‌ال^۲ است که به کلسترول خوب خون معروف است. چراکه از رسوب چربی در رگ‌های خونی پیشگیری می‌کند. کلسترول خوب اثر محافظتی بر قلب دارد. هرچه میزان کلسترول خوب افزایش یابد، بیشتر از رسوب چربی‌ها در رگ‌ها جلوگیری می‌کند. ترک مصرف دخانیات میزان کلسترول خوب را افزایش می‌دهد. انجام فعالیت بدنی و ورزش منظم در افزایش کلسترول خوب نقش بسزایی دارد.

کلیه تأثیر چربی بالای خون بر قلب

بدن نیازمند میزان متعادلی از چربی برای انجام فعالیت‌های خود است و از طریق خون، تمامی چربی مورد نیاز خود را تأمین می‌کند. با گذر زمان، مقدار اضافی چربی و کلسترول که در خون در حال گردش هستند، بر دیواره رگ‌ها ته‌نشین می‌شوند. با ته‌نشین شدن این مواد، دیواره‌هایی فیبری از جنس چربی درون رگ‌ها ایجاد و باعث تنگ‌شدن و حتی مسدود شدن رگ‌های خونی می‌شوند. در نتیجه خون کمتری به قلب می‌رسد. همچنین، خون مسئولیت حمل اکسیژن به دستگاه‌های بدن از جمله قلب را بر عهده دارد. در صورت انتقال نیافتن اکسیژن کافی به ماهیچه قلب، در ناحیه سینه احساس درد بروز می‌کند و اگر میزان جریان خون به قلب از مقدار مشخصی کمتر شود، نتیجه آن وقوع سکته قلبی خواهد بود.

اعظم گودرزی

دکترای تخصصی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت

کلیه چربی بالای خون یکی

دیگر از عوامل خطرزا در ابتلا به سکته‌های قلبی و عروقی است. هرچه میزان چربی خون بالاتر باشد، امکان ابتلا به بیماری‌های قلبی یا وقوع سکته قلبی افزایش می‌یابد.

کنترل میزان کلسترول خون

کلسترول بالای خون به خودی خود علامتی ندارد. حتی اگر میزان این ماده در خون بسیار بالا باشد، فرد متوجه آن نخواهد شد. برای همین باید به صورت منظم میزان کلسترول خون را سنجش کرد. هر قدر میزان کلسترول بد خون بیشتر باشد، احتمال ابتلا به بیماری قلبی یا حتی وقوع سکته قلبی به شدت افزایش می‌یابد. کلسترول خوب دقیقاً برعکس کلسترول بد عمل می‌کند. پس هر چه میزان آن در خون کمتر باشد، احتمال ابتلا به سکته قلبی افزایش می‌یابد. محدوده ال‌دی‌ال (کلسترول بد) بر اساس وجود عوامل خطر سکته قلبی، همچون سابقه خانوادگی سکته‌های قلبی عروقی زودرس، فشارخون بالا، سن بالای ۴۵ سال در مردان و بیش از ۵۵ سال در زنان، استعمال دخانیات و میزان پایین اچ‌دی‌ال (کلسترول خوب) یعنی کمتر از ۴۰ میلی‌گرم در دسی‌لیتر تعیین می‌شود و بر اساس تعداد عوامل خطر موجود بین ۱۰۰ تا ۱۶۰ میلی‌گرم در دسی‌لیتر است. مقدار ایده‌آل آن در بیماران دیابتی و مبتلایان به بیماری‌های قلبی عروقی زیر ۱۰۰ است. محدوده طبیعی اچ‌دی‌ال مقدار ۵۰ به بالا و مقدار ایده‌آل آن ۶۰ به بالاست.

چربی گیاهی (تری‌گلیسرید)

چربی گیاهی یکی از انواع چربی‌هاست که در غذا و خون یافت می‌شود. این ماده در کبد ساخته می‌شود. زمانی که بدن بیش از میزان مورد نیاز کالری دریافت کند، کبد چربی گیاهی بیشتری تولید می‌کند. برای کاهش چربی گیاهی خون باید وزن را کنترل کرد و تحرک را افزایش داد. حد مطلوب این چربی در خون در حدود زیر ۱۵۰ میلی‌گرم در دسی‌لیتر است.

عوامل خطر زای ابتلا به سکته‌های قلبی که میزان کلسترول بد خون را می‌افزایند:

۱. کشیدن سیگار؛
۲. فشارخون بالا (۱۴۰/۹۰ میلی‌متر جیوه و بیشتر)؛
۳. پایین بودن میزان کلسترول خوب خون (کمتر از ۴۰ میلی‌گرم در دسی‌لیتر)؛
۴. سابقه فامیلی در ابتلای زودرس به سکته‌های قلبی (وجود پدر یا برادری که در سن کمتر از ۵۵ سالگی یا خواهر و مادری که در سن کمتر از ۶۵ سالگی دچار سکته قلبی شده باشند)؛
۵. سن (زنان ۵۵ سال و مردان ۴۵ سال).

نقش تغذیه در کنترل چربی خون

با رعایت برنامه غذایی مناسب، می‌توان کلسترول بد خون را کاهش داد. چربی‌های اشباع یا ترانس (مانند روغن جامد) کلسترول خون را افزایش می‌دهند. این روغن‌ها در اکثر رستوران‌ها و غذاهای فوری به کار می‌روند. این چربی‌ها همچنین در محصولات لبنی، گوشت قرمز، چپیس و کیک نیز وجود دارند.

چربی‌های غیراشباع در روغن‌های نباتی مایع و نیز روغن ماهی و روغن زیتون یافت می‌شوند. اگر این روغن‌ها به میزان متوسط استفاده شوند و جایگزین چربی‌های اشباع و ترانس در رژیم غذایی شوند، کلسترول خون کاسته می‌شود. مصرف ماهی در حفظ و بهبود سلامت قلب و عروق نقش مهمی دارد. البته فقط ماهی‌هایی

که کباب می‌شوند یا با بخار پخته می‌شوند می‌توانند موجب این نقش شوند، در حالی که ماهی سرخ‌شده در روغن و در حرارت بالا از این نظر بی‌خاصیت خواهد بود.

مواد غذایی غنی از فیبر مانند سبزی‌ها، میوه‌ها و حبوبات می‌توانند به کاهش سطح کلسترول بد خون کمک کنند.

روغن زیتون، مغزها و دانه‌ها حاوی نوعی از اسیدهای چرب هستند که اگر به میزان متعادل استفاده شوند، به کاهش سطح کلسترول بد خون کمک می‌کنند. میوه‌ها و سبزی‌ها حاوی ویتامین‌های آنتی‌اکسیدان، مواد معدنی و مواد مغذی مفیدی هستند که سبب متوقف کردن آسیب‌رسیدن به دیواره رگ‌ها و در نتیجه کاهش خطر ابتلا به سکته‌های قلبی و عروقی می‌شوند. مصرف پروتئین سویا از کلسترول بد خون می‌کاهد و بر کلسترول خوب خون می‌افزاید. نان‌های سبوس‌دار مثل نان سنگک و نان جوی سبوس‌دار که حاوی ویتامین‌های گروه B هستند، به کاهش چربی خون کمک می‌کنند. بهترین روغن برای افراد مبتلا به بیماری‌های قلبی و عروقی، روغن مایع کانولا برای پخت غذا و روغن زیتون برای سالاد است که البته از این روغن‌ها نیز باید به میزان متعادل استفاده شود.

راهکارهای کاهش چربی و کلسترول بد خون

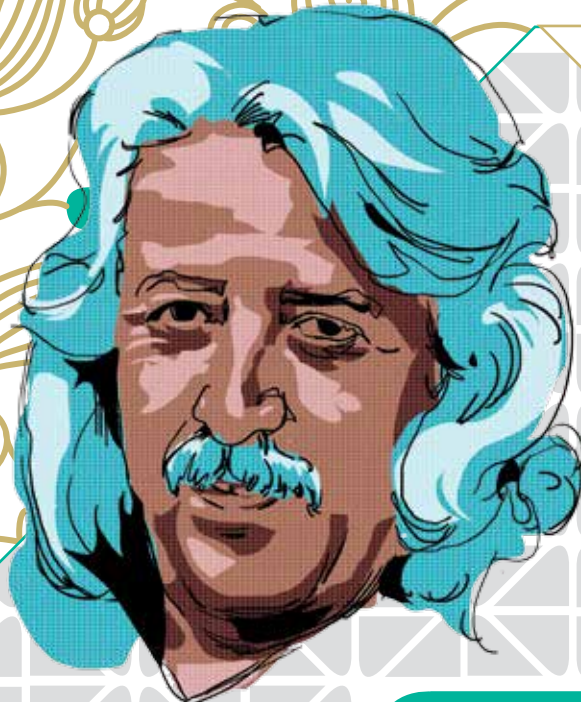
۱. مصرف روغن‌های جامد را محدود و از لبنیات کم‌چرب استفاده کنید. همچنین خوردن سوسیس و کالباس، شیرینی‌های پرخامه، انواع سس، آبگوشت پرچرب، روغن‌های جامد، کره حیوانی و مارگارین و غذاهای سرخ‌کرده را در برنامه غذایی خود محدود کنید.
۲. خوردن ماهی، به دلیل داشتن چربی مفید امگا ۳، به صورت دو بار در هفته توصیه می‌شود، ولی میگو به دلیل داشتن مقداری کلسترول، به صورت مداوم توصیه نمی‌شود.
۳. مصرف تخم‌مرغ کامل به ۲ عدد در هفته محدود شود.
۴. انواع مربا، کره، خامه و سرشیر را کمتر بخورید.
۵. آجیل در حد متعادل مصرف شود، چنانچه آجیل بیش از حد متعادل مصرف شود، چربی خون را افزایش می‌دهد.
۶. مصرف مواد غذایی حیوانی را که کلسترول بالا دارند، مانند مغز گوسفند، جگر مرغ و گوسفند، محدود کنید.

پی‌نوشت‌ها

1. LDL
2. HDL

منابع

1. Barnes CN, Wallace CW, Jacobowitz BS, Fordahl SC. Reduced phasic dopamine release and slowed dopamine uptake occur in the nucleus accumbens after a diet high in saturated but not unsaturated fat. *Nutritional Neuroscience*. 2022 Jan 2;25(1):33-45.
2. Jamshed H, Steger FL, Bryan DR, Richman JS, Warriner AH, Hanick CJ, Martin CK, Salvy SJ, Peterson CM. Effectiveness of early time-restricted eating for weight loss, fat loss, and cardiometabolic health in adults with obesity: a randomized clinical trial. *JAMA Internal Medicine*. 2022 Sep 1;182(9):953-62.
3. Yao Y, Cai X, Fei W, Ye Y, Zhao M, Zheng C. The role of short-chain fatty acids in immunity, inflammation and metabolism. *Critical reviews in food science and nutrition*. 2022 Jan 2;62(1):1-2.



حسین منزوی

آیدا پارس‌پور

از کهربا و کافور؛ با عشق تاب می‌آورم (شامل اشعار سپید و آزاد)؛ به همین سادگی (مجموعه شعرهای سپید)؛ این کاغذین جامه (مجموعه برگزیده اشعار کلاسیک)؛ از خاموشی‌ها و فراموشی‌ها؛ حنجره زخمی تغزل؛ حیدربابا (ترجمه نیمایی از منظومه «حیدر بابایه سلام»، سروده شهریار).

غزلی از حسین منزوی

خیال خام پلنگ من به‌سوی ماه جهیدن بود
و ماه را ز بلندایش به روی خاک کشیدن بود
پلنگ من، دل مغرورم، پرید و پنجه به خالی زد
که عشق، ماه بلند من، ورای دست رسیدن بود
گل شکفته! خداحافظ اگر چه لحظه دیدارت
شروع وسوسه‌ای در من به نام دیدن و چیدن بود
من و تو آن دو خطیم آری موازبان به ناچاری
که هر دو باورمان ز آغاز به یکدگر نرسیدن بود
اگر چه هیچ گل مرده دوباره زنده نشد، اما
بهار در گل شیبوری مدام گرم دمیدن بود
شراب خواستم و عمرم شرنگ ریخت به کام من
فریبکار دغل‌پیشه بهانه‌اش نشنیدن بود
چه سرنوشت غم‌انگیزی که کرم کوچک ابریشم
تمام عمر قفس می‌بافت، ولی به فکر پریدن بود

حسین منزوی در سال ۱۳۲۵ در زنجان در خانواده‌ای فرهنگی به دنیا آمد. از سنین جوانی سرودن شعر را آغاز کرد و در سال ۱۳۴۶ به‌عنوان شاعر مطرح شد و غزل‌های او مورد توجه غزل‌سرایان قرار گرفت.

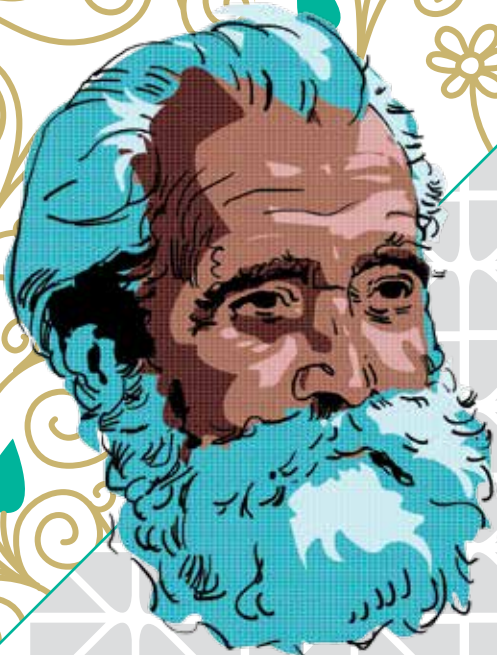
منزوی در سال ۱۳۴۶ وارد دانشکده ادبیات دانشگاه تهران شد، اما این رشته را رها کرد و به جامعه‌شناسی روی آورد؛ البته این رشته را نیز ناتمام رها کرد.

در سال ۱۳۵۰ مجموعه شعر «حنجره زخمی تغزل» را منتشر کرد. این کتاب در بخش شعر جهان «جایزه فروغ فرخزاد» را که در آن دوران جزو معتبرترین جوایز ادبی ایران بود، کسب کرد. پس از انتشار این کتاب در صداوسیما مشغول به کار شد و در این دوران برنامه «یک شعر یک شاعر» را تهیه و کارگردانی کرد.

وی مدتی مسئول صفحه شعر مجله ادبی «رودکی» بود و در سال نخست انتشار مجله سروش نیز با این مجله همکاری داشت. در سال‌های پایانی عمر به زادگاه خود بازگشت و تا زمان مرگ در این شهر باقی ماند. حسین منزوی در سال ۱۳۸۳ پس از مدت‌ها رنج بیماری قلبی، در بیمارستان شهید رجایی تهران درگذشت.

برخی آثار حسین منزوی

با عشق در حوالی فاجعه؛ این ترک پارسی گوی (بررسی شعر شهریار)؛ از شوکران و شکر؛ با سیاوش از آتش؛ از ترمه و تغزل؛



کوتاه‌نویسی با لبخند

مهدی فرج‌اللهی

تولد و تحصیلات

پرویز شاپور پنجم اسفندماه سال ۱۳۰۲ در قم، به قول خودش، و در تهران، به قول شناسنامه‌اش، از در ورودی زندگی وارد شد. تحصیل را از مدرسه دقتی آغاز کرد و رشته اقتصاد را با مدرک کارشناسی به پایان رساند.

شروع فعالیت

شاپور در سال ۱۳۳۳ در حالی که خودنویسش را از خورشید پر کرده بود، فعالیت مطبوعاتی‌اش را با نشریات اهواز آغاز کرد. سال ۱۳۳۴ پس از بازگشتش به تهران، با نشریات سپید و سیاه، و توفیق همکاری کرد. آثارش با نام‌های مستعار «کامیار» - پسرش - و «مهدخت» - خواهرش - در صفحات «دارالمجانین»، «سبديات» و «برخورد عقاید و آرا» چاپ می‌شد.

عمران صلاحی و شاپور به مجله خوشه در خیابان صفی‌علیشاه می‌رفتند و آثار مشترکشان را به شاملو که سردبیر نشریه بود، تحویل می‌دادند. صلاحی کاریکاتور می‌کشید. شاپور موضوع (سوژه)ها را می‌داد. یک صفحه ثابت داشتند. فکر از شاپور و ذکر از صلاحی. طرح از شاپور و شرح از صلاحی. تقریر شاپور و تحریر صلاحی.

کاریکلماتور

خردادماه سال ۱۳۴۶ شاپور نوشته‌های کوتاه‌اش را به مجله خوشه داد. شماره بعد که چاپ شد، اسم کاریکلماتور را روی آن گذاشته بودند. شاملو گفته بود: «یه چیزی خودمون سر هم کردیم، جا افتاده دیگه.» یک لغت من‌درآوردی که از ترکیب کاریکاتور و کلمات به دست آمده است. ناصر فیض جایی نوشته بود که کاریکلماتور یعنی کاری بکنیم که کلمه‌ها به تور بیفتند.

عمران صلاحی او را شاعری طنزاندیش و طنزپرداز شاعر می‌دانست. شاپور به نوشتاری روی آورد که دکتر سیروس شمیسا از آن به‌عنوان یک نوع جدید ادبی یاد می‌کند.

کاریکلماتورهای شاپور را می‌توان در چند گروه تقسیم کرد: از جمله شعر، لطیفه و حکمت‌های کوتاه. بیشتر آثار شاپور را می‌توان در انواع شوخ‌طبعی و عاشقانه طبقه‌بندی کرد. علاقه‌اش به طبیعت و

طبیعت‌گرایی از دیگر ویژگی‌های نوشته‌های اوست.

از شاپور هشت عنوان کتاب به یادگار مانده‌اند که در حال حاضر در یک جلد و با عنوان «قلبم را با قلبت میزان می‌کنم» در دسترس علاقه‌مندان است.

طراحی و پویانمایی (کارتون)

شاپور علاوه بر طنزنویسی، طرح‌های کارتونی هم می‌کشید؛ طرح‌هایی خطی و ساده با سنجاق قفلی، موش، گربه و ... سال ۱۳۵۲ در گالری زروان و سال ۱۳۵۶ در نگارخانه تخت جمشید و نمایشگاه استاد اولم ترکیه شاهد نمایش آثارش بودند. طرح‌های او در نشریات «گرافیس سالانه و دیزاین جورنال» نیز چاپ شده‌اند.

درگذشت

شاپور از سال ۱۳۷۰ تا پایان عمر با نشریه گل‌آقا همکاری کرد. نویسندگان زیادی در پیروی از او به کوتاه‌نویسی روی آوردند و آثار متعددی از آن‌ها در این زمینه منتشر شده‌اند.

پرویز شاپور در پانزدهم مرداد سال ۱۳۷۸ قلبش برای شنیدن رازی که مرگ با دلش در میان نهاد سکوت کرد و پیکرش را به گورستان هدیه داد. روحش شاد و یادش گرامی باد.

نمونه آثار

- وقتی عکس گل محمدی در آب افتاد، ماهی‌ها صلوات فرستادند.
- قلبم پرجمعیت‌ترین شهر دنیاست.
- غرور سیل اجازه نمی‌دهد از زیر پل بگذرد.
- آدم ولخرج قرض پس‌انداز می‌کند.
- سایه درخت چون ریشه در خاک ندارد نمی‌تواند سرپا بایستد.
- برای بادکنک میسر نیست «یک سوزن به خودش بزند یک جوالدوز به دیگری».
- خشم راهی را پیش پای آدم می‌گذارد که چشم از دیدن آن عاجز است.
- گلی که بر قلعه کوه می‌روید، حکایت از کوه‌نوردی بهار می‌کند.
- به نگاهم خوش آمدی.



پری سیمای حسینزاده
آموزگار پایه پنجم، مازندران

شایان دانشمند می‌شود!

«چیه؟»

ذوق کردم. از او پرسیدم، چه کارهایی با چوب انجام می‌دهی؟ ابزارهای نجاری را داری؟ از بچه‌ها هم خواستم به شایان توجه کنند.

شایان توضیح داد که وسایل چوبی متعددی مثل تفنگ درست کرده و ابزارهای مخصوص این کار را دارد. به او پیشنهاد دادم فیلمی برای معرفی ابزارهای نجاری به بچه‌ها تهیه کند و برای من بفرستد تا به همه نشان بدهم. با توجه به اینکه از بی‌علاقگی و نبود اعتمادبه‌نفس در شایان اطلاع داشتیم، موقع خداحافظی نیز یادآوری کردم که منتظر فیلمش هستیم.

شایان فیلم را با بی‌حوصلگی گرفت. ابزارها را معرفی کرد و برای من فرستاد. حالا فرصت خوبی بود که توانمندی شایان را در کلاس به خودش نشان دهم. فیلم را در گروه کلاسی شاد فرستادم و از همه خواستم آن را نگاه کنند تا با ابزارهای نجاری آشنا شوند.

در کلاس دوباره به شایان یادآوری کردم چقدر خوب همه ابزارها را می‌شناسد و از آن‌ها استفاده می‌کند. شایان بعد از چند روز فرفره‌ای از در بطری‌های نوشابه ساخت و برای من آورد. طبق معمول، من از دیدن فرفره و خلاقیت او ذوق کردم و خوش حالی خودم را به شایان نشان دادم. شایان فرفره را به من هدیه داد. گفت

«آبان ماه بود که این اتفاق افتاد. به دلیل نیمه‌حضور بودن مدرسه‌ها در پی کرونا، ارتباط با بچه‌ها محدود بود. بعضی روزها از بچه‌ها می‌خواستم خاطره تعریف کنند. متوجه شدم معلمی در سبیل اول دانش‌آموزان را مورد خطاب قرار داده بود. دانش‌آموزان اکثراً خاطراتی داشتند و تأثیر پذیرفته بودند. برخی خود را مستحق آن می‌دانستند!

شایان پایه پنجمی هم مانند سایرین، برچسب خنگ‌بودن از همان پایه اول به پیشانی‌اش خورده بود و همچنان آن را باور داشت. البته که عملکرد شایان در درس ریاضی نسبت به سایر درس‌ها پایین تر بود، ولی او توانایی یادگیری و استنباط خوبی از ریاضی داشت. گاهی بهتر از سایرین متوجه مباحث می‌شد؛ با این حال خودش را باور نداشت و بر خنگ‌بودنش تأکید می‌کرد.

جمع‌آوری اطلاعات از دانش‌آموزان و کشف مشکل، با شروع اجرای طرح بوم به اتمام رسید. از طرح بوم استفاده کردم و از بچه‌ها خواستم کارهایی را که می‌توانند انجام دهند توضیح دهند.

در نهایت، توانمندی خود را به سایر دانش‌آموزان آموزش دهنده. شایان که به شرکت در فعالیت‌ها تمایلی نداشت، توجه چندانی به کلاس نشان نمی‌داد. دانش‌آموزان کلاس گفتند شایان توانایی کار با چوب و نجاری را دارد. نقطه قوت پیدا شد. به سرعت پرسیدم شایان درست می‌گویند؟ و شایان با بی‌میلی جواب داد: «بله! مگه

به راحتی می تواند باز هم از این فرآیندها درست کند. در نهایت از سخاوت او تشکر کردم.

در درس ریاضی، شایان را تحت فشار قرار نمی دادم، اما وقتی سؤالاتی در کلاس طرح می کردم که شایان زودتر حل می کرد، او را به جلو می بردم تا آن ها را پای تخته حل کند. در درس های دیگر مثل فارسی هم او را پای تخته می آوردم.

البته دیگر دانش آموزان نیز در این کار سهیم بودند، اما توجه داشتم که شایان نیز حتما در چنین فعالیتهایی شرکت داشته باشد. شایان نیز خوش حال بود از کاری که انجام می داد. اما به هیچ عنوان در همان زمان چیزی از احساسش بروز نمی داد. هر چند در جلسات بعد می خواست باز هم فعالیت قبلی را انجام دهد یا مواردی شبیه به آن را که حاکی از خوب بودن فعالیت برای او بود و مرا به ادامه فعالیت امیدوار می کرد.

شایان در خلال کلاس گاهی به خنگ بودن خودش اشاره می کرد؛ البته می گفت همه درس ها را به خوبی یاد می گیرم، اما در ریاضی مشکل دارم. هر چند مقاومتش در مقابل ریاضی کمتر از گذشته شده بود.

تغییر رفتار شایان محسوس شد. زمانی که شیطنتهای خاص خودش را داشت و دانش آموزان دیگر از او شکایت می کردند، با صحبت با او در زنگ های تفریح، به سرعت تغییر رفتار می داد و متناسب با صحبت من رفتار می کرد. البته من هم در کلاس و در حضور همه بچه ها اعتماد خود را به خاطر این تغییر رفتارش نشان می دادم.

در یکی از روزهای فروردین، شایان درباره ساختن «کاتر» صحبت کرد که کاغذ را می برید. آن را به من نشان داد و توضیح داد چطور کاغذ را می برد! خلاقیت او ستودنی بود. از تیغه تراش و دو چوب بستنی، یک کاتر برای بریدن کاغذ برای خودش درست کرده بود. با دیدن این خلاقیت، به یاد داستانی از زندگی اینشتین افتادم.

از فرصت استفاده کردم و داستانی از زندگی اینشتین و حمایت های مادرش برای بچه ها تعریف کردم. بچه ها از شنیدن اینکه کودکی که از مدرسه اخراج شد، با تلاش مجدد به دانشمندی برجسته تبدیل شد، خیلی ذوق کردند. یکی از دانش آموزان باهوش کلاس به سرعت نتیجه گیری کرد و بلند گفت پس شایان دانشمند می شود!

من از این نتیجه گیری شگفت زده شدم! از فرصت استفاده کردم و گفتم بله، شاید دانشمند، شاید هم مخترع شود. کاتر را نشان دادم و اشاره کردم که این خلاقیت ممکن است به اختراعات بعدی برسد. شایان نیز تکرار کرد من مخترع می شوم.

بعد از کلاس به شایان پیشنهاد دادم دوباره از مراحل ساخت کاتر، برای طرح جابر، فیلم بگیرد و برای من بفرستد. شایان این بار اما به سادگی و با اشتیاق قبول کرد. با دیدن علاقه او، توضیح دادم چطور فیلم برداری کند که بهتر باشد و گوشزد کردم این فیلم را برای اداره نوشهر ارسال می کنم و همه با او و اختراعات آشنا

می شوند.

با گذشت زمان، شایان یک جعبه برای نمایش خانگی درست کرد که با قراردادن گوشی تلفن همراه در آن، تصویرهایی روی دیوار نمایش داده می شدند. این آزمایش را در کلاس انجام دادیم، اما موفقیت آمیز نبود. شایان به خوبی توضیح داد که باید دوباره روی آن فکر کنیم! باز خورد خیلی خوبی بود که ناامید نشد و دوباره روی چیزی که درست کرده بود فکر می کرد. این فکر کردن سرآغازی برای تغییرات بیشتر است.

یکی از روزهای اردیبهشت ماه، راهبر آموزشی و تربیتی اداره آموزش و پرورش به کلاس آمد. زنگ ریاضی بود و مشغول حل تمرین های ریاضی بودیم. راهبر محترم در انتهای کلاس نشست و به تماشای حل بچه ها مشغول شد. یکی از اتفاقات جالب و تأثیرگذاری که در این زنگ اتفاق افتاد، داوطلب شدن شایان برای حل تمرین ریاضی بود.

شایان که در زمان حل ریاضی به شدت پرخاشگر می شد و نمی توانست تمرینی را روی تخته حل کند، آن روز جلوی یک غریبه داوطلب حل ریاضی شد. با شک و تردید به او اجازه دادم. جلوی تخته با توضیح شروع کرد به حل مسئله. چقدر هم خوب مفهوم را آموخته بود. راهبر محترم سؤالاتی خارج از تمرین کتاب نیز از او پرسید و او به خوبی توضیح داد.

حتی پاسخ سؤالی مفهومی را که مرتبط با راحتی حمل و نقل جعبه ها بود که به صورت افقی راحت تر است یا به صورت عمودی نیز شایان به خوبی توضیح داد. این نشان از درک او از مفهوم فشار در دوره های بالاتر بود! شایان به خوبی از پس این بخش از ریاضی برآمد و من تحت تأثیر قرار گرفتم. راهبر محترم به شایان و دانش آموز دیگری که تمرین را حل کرده بودند، یک کتاب هدیه داد و از آن ها خواست کتاب را بخوانند و خلاصه اش را برای بقیه تعریف کنند.

راهبر در جریان قضیه شایان و امتناع او از حل ریاضی نبود، اما با هدیه ای که به او داد، تشویقش کرد. با وجود اینکه شایان در فعالیتهای کتابخوانی کلاس فعالیت زیادی نداشت، اما کتابی را که هدیه گرفته بود به طور کامل مطالعه کرد.

شایان کلاس در طول این سال تحصیلی تغییرات چشمگیری را در اصلاح باور نسبت به خودش تجربه کرد. پرورش اعتماد به نفس در کودکان یعنی ایجاد نگرش مثبت به شکست ها و ناکامی هایی که در زندگی پیش می آیند (کریمی، ۱۳۸۵: ۶۸).

دانش آموزان به امید و حمایت نیاز دارند تا التیامی بر زخم های پیشین خود بیابند و راه خود را پیدا کنند. امیدوارم شایان ها نیز توانمندی های خود را باور کنند و قدمی برای انتشار امید و سعادت برای این سرزمین بردارند.

منبع

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۵). کودک و مدرسه. تهران: نشر عابد.

یادآوری: نظریه هوش‌های چندگانه^۱

مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه هوارد ازل گاردنر^۲، انسان در چارچوب انواع هوش‌ها، از جمله: زبانی یا کلامی، منطقی ریاضی، موسیقایی، بدنی حرکتی، بصری فضایی، میان فردی، درون فردی و طبیعت‌گرایانه از ظرفیت‌های متنوعی برخوردار است. به اعتقاد او، اساس نظریه هوش‌های چندگانه (MI)، محترم‌شمردن تفاوت‌های افراد، تنوع فراوان روش‌های یادگیری، شیوه‌های ارزیابی این روش‌ها و اثرات به‌جامانده از این تفاوت‌هاست. همچنین، یادگیری با بهره‌گیری از این ظرفیت‌ها پایداری و عمق بیشتری خواهد داشت.

هوش حرکتی جسمانی^۳

هوش حرکتی جسمانی همان مهارت و توانایی استفاده از اعضای بدن به‌منظور بیان دیدگاه‌ها و افکار و همچنین بروز احساسات است

که مهارت‌هایی جسمانی همچون قدرت بدنی، چابکی و سرعت عمل فیزیکی، تعادل و هماهنگی اعضا، توانایی بالا در قوه لامسه و همچنین انعطاف بدنی مناسب را شامل می‌شود. با چنین تعریفی، کارکرد این نوع هوش به فعالیت‌های ورزشی محدود نیست و هر نوع کار فیزیکی، صنعتی یا هنری را که به قدرت، چالاکی، انعطاف و سایر مهارت‌ها و قوای وابسته به هوش حرکتی و جسمانی نیازمند است، در برمی‌گیرد. هر هنرپیشه نمایش ایماپی (پانتومیم)، مسگر یا مثبت‌کار، مجسمه‌ساز یا تعمیرکار اتومبیل و حتی جراح زبردست، در کنار ورزشکاران رشته‌های متعدد، به برخورداری از این نوع هوش نیاز دارد.

این بار هم خوب است برای بررسی مبانی نظری موضوع به یکی از مهم‌ترین منابع سری بزنیم. کتاب هوش‌های چندگانه در کلاس درس، نوشته **توماس آرمسترانگ**^۴ به جنبه‌های گوناگون این هوش پرداخته است. برخی از آن‌ها در جدول ۱ قابل مشاهده‌اند.

معیارهایی در هوش حرکتی جسمانی

در شماره‌های پیشین اشاره شد، دانش‌آموزان مدرسه شما از همه هوش‌ها برخوردارند، اما برخی از آن‌ها در بعضی از این هوش‌ها نسبت به دیگران توانایی بیشتری از خود نشان می‌دهند. اگر می‌بینید یک دانش‌آموز به فعالیت‌های فیزیکی و ورزشی علاقه‌مند است و

تقویت هوش حرکتی جسمانی در مدرسه

محمد تابش

کارشناس ارشد مهندسی معماری



به شکل منظم به یک رشته ورزشی می‌پردازد، یا به پدید آوردن دست‌سازه‌ها علاقه نشان می‌دهد و در کارهایی مثل نجاری یا خیاطی و مانند آن‌ها فعالیت مستمر و موفق دارد، او گرایش و توانمندی بیشتری به هوش حرکتی جسمانی دارد.

آرمسترانگ نشانه‌هایی را برای تشخیص افراد توانمند در این هوش مطرح کرده است که البته به نظر می‌رسد مجموعه این نشانه‌ها نیازمند بررسی هستند و نمی‌توان به یکی دو نشانه اکتفا و درباره هوش یک فرد قضاوت کرد. او می‌گوید، این افراد نمی‌توانند مدتی بدون حرکت یک جا بنشینند یا اینکه بهترین ایده‌ها زمانی به ذهنشان می‌رسد که مشغول فعالیت‌های بدنی، مانند دویدن و پیاده‌روی در بیرون از منزل هستند. آن‌ها غالباً دوست دارند اوقات فراغت خود را خارج از منزل سپری کنند. وقتی صحبت می‌کنند، دست‌هایشان را به حرکت درمی‌آورند. برای تشخیص دقیق اشیا و قضاوت در مورد آن‌ها، قوه لامسه را بیشتر ترجیح می‌دهند. کارهای مهیجی را که جنبه حرکتی دارد دوست دارند. بیشتر از خواندن یا دیدن در فیلم، ترجیح می‌دهند خودشان به شکل عملی تجربه کنند (جدول ۲).

محیط کالبدی مدرسه و هوش حرکتی جسمانی

اما محیط مدرسه و معماری آن چگونه می‌تواند برای توجه به این نوع از هوش بستر مناسبی ایجاد کند؟ توجه به چه رویکردهایی زمینه رشد و توسعه هوش جسمانی حرکتی را فراهم می‌کند؟ چه ایده‌هایی در معماری مدرسه و طراحی محیط کالبدی آن وجود دارند که نیازهای دانش‌آموزان واجد چنین هوشی را به خوبی تأمین می‌کنند؟ در ادامه تلاش می‌شود برای رسیدن به پاسخ این سؤالات و مانند آن‌ها، مبتنی بر مبانی نظری اشاره‌شده، در ترکیب با تجربه‌ها و ایده‌های معمارانه، سازگار با طراحی محیط‌های یادگیری نوین، مطالبی ارائه شود.

ورزش و تحرک در متن مدرسه

پایه و به عبارتی مهم‌ترین زیرساخت لازم برای توسعه هوش حرکتی جسمانی، توانایی بدنی مطلوب است که به کمک سبک زندگی سالم، مبتنی بر تحرک و ورزش مستمر و حتی منظم در متن زندگی به دست می‌آید. توجه درست به این مهم در مدرسه، تنها در زنگ‌های ورزش که هفته‌ای یک یا دو بار رخ می‌دهد خلاصه نمی‌شود. می‌توان گفت، مدرسه‌هایی که نه فقط زنگ ورزش آن‌ها، بلکه متن فضاها و فعالیت‌های آن‌ها موقعیت‌هایی مناسب برای

تحرک، جست‌وجوی و نشاط جسمی و روحی هستند، می‌توانند الگوهای مناسبی برای این منظور باشند.

در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ در شماره‌های سوم و چهارم مجله رشد معلم به تفصیل به این موضوع پرداخته شده است. ایده‌هایی که ورزش و تحرک را از انحصار در زنگ‌های ورزش بیرون می‌کشند و متن مدرسه را سرشار از حرکت و پویایی می‌کنند که در این دو شماره بررسی شده‌اند. خوانندگان محترم را از طریق رمزینده‌های زیر به مطالعه به ترتیب هر دو شماره دعوت می‌کنیم.



معماری مدرسه، رشد معلم، آذرماه ۹۵



معماری مدرسه، رشد معلم، دی‌ماه ۹۵

«حرکت و جنب‌وجوش، حتی در زمان یادگیری»، «ورزش کردن، حتی در حد خرید از بوفه مدرسه»، «موانع بی‌خطر و دعوت‌کننده»، «صخره‌نوردی و رفتن به طبقات بالاتر» و همچنین «حیات پویا، حیات مشوق تحرک»، عنوان‌های برخی از مطالبی هستند که در این دو مقاله بیان شده‌اند.



پیشنهاد مطالعه مقالات آذر و دی‌ماه سال ۱۳۹۵ مجله رشد معلم، با رویکرد کشاندن تحرک به متن مدرسه

هوش	مؤلفه اصلی	افراد برجسته	روش پرورش
حرکتی جسمانی	توانایی کنترل حرکات بدن و جابه‌جایی ماهرانه اشیا	ورزشکار و مجسمه‌ساز	فعالیت در حرکات ورزشی، صنایع‌دستی، کارهای نمایشی و مجسمه‌سازی

جدول ۱. برخی ویژگی‌های هوش حرکتی جسمانی از نظر توماس آرمسترانگ

هوش	یاد می‌گیرند	علاقه دارند	نیاز دارند
حرکتی جسمانی	از طریق حواس پنج‌گانه	دویدن، پریدن، ساختن، لمس کردن و بیان با ایما و اشاره	نمایش، حرکت، اشیا برای ساختن، ورزش، بازی فیزیکی، تجربیات لامسه‌ای و آموزش‌های عملی

جدول ۲. برخی ویژگی‌های دانش‌آموزان و فراگیرندگان توانمند در هوش حرکتی جسمانی

توجه به حواس پنجگانه در معماری مدرسه

اگر محیط مدرسه به شکلی طراحی شود که همه حواس را درگیر کند، به این معنا که بتواند در افراد بهره‌بردار از آن، علاوه بر احساس زیبایی بصری به کمک حس بینایی، احساس خوشایندی در سایر حواس را هم فراهم کند، می‌تواند علاوه بر ایجاد دل‌بستگی و تعلق به محیط، در توجه زمینه‌ای به هوش حرکتی جسمانی نیز مؤثر باشد. زیرا همان‌گونه که پیش از این اشاره شد، یادگیری مبتنی بر این نوع هوش، به حواس چندگانه وابستگی جدی دارد. در واقع، طراحی چندحسی محیط مدرسه می‌تواند به کمک انتقال دانش توسط تجربه‌های حسی از ساختمان مدرسه، در بهبود یادگیری، به‌خصوص برای دانش‌آموزانی که بهره بیشتری از هوش حرکتی جسمانی می‌برند، مؤثر واقع شود. وجود محرک‌های حسی گوناگون در طراحی محیط کالبدی مدرسه، سطح برانگیختگی افراد را بالا می‌برد و عمق و گستره یادگیری را افزایش می‌دهد. هر محیط کالبدی آموزنده است، اگر به‌مثابه یک باغ حسی طراحی شود که قدرت درگیر کردن بسیاری از حواس را به شکل متمرکز دارد. بنابراین، برای یادگیری از محیط کالبدی، ویژگی‌های زیبایی‌شناختی در حوزه بصری به‌تنهایی اهمیت ندارند و در برخی موارد حواس دیگری مانند لامسه، بویایی و چشایی اهمیت بیشتری پیدا می‌کنند. حتی افراد توانمند در هوش حرکتی جسمانی به شناخت به کمک حس لامسه تمایل بیشتری دارند. هر چند حس لامسه در همه افراد یکی از حواسی است که بارها وقتی چشم انسان در تشخیص درست و نادرست مردم یا حتی ناتوان می‌شود، به کمک او می‌آید تا با لمس شیء موردنظر، به شناخت دقیق‌تری برسد. فضاهای مدرسه، به‌خصوص فضاهای باز آن، می‌توانند به‌عنوان یک باغ حسی، محیط کالبدی مناسبی برای یادگیری باشند. معماری چندحسی به خاطر قدرت بیشتر در درگیر کردن حواس، می‌تواند در تبدیل محیط فیزیکی مدرسه به‌عنوان یک ابزار یادگیری جذاب و کارآمد نقش مهمی داشته باشد. این طراحی چندحسی می‌تواند به کمک انتقال مفاهیم توسط تجربه‌های حسی از ساختمان مدرسه، در بهبود یادگیری، به‌خصوص یادگیری مبتنی بر هوش حرکتی جسمانی، مؤثر واقع شود.



دیوارهایی از مدرسه با موکت‌های رنگی پوشیده شده‌اند. با این کار، علاوه بر اینکه دیوار از نظر بصری و همچنین جذب سروصدا بهتر می‌شود، لمس آن با دست هم جذابیت دارد.

کارگاه‌ها و دست‌سازها

کارگاه در هر مدرسه کانون توجه به هوش حرکتی جسمانی است؛ مشروط بر آنکه موقعیت، امکانات، برنامه‌ریزی و توجه مناسبی به آن صورت پذیرد. توجه به کارگاه در یک مدرسه الزاماً با داشتن کارگاه بزرگ و مجهز مترادف نیست. برخی از مدرسه‌ها کارگاه‌های بزرگی دارند که به‌اصطلاح در بیشتر ساعات خاک می‌خورند. این در حالی است که مدرسه‌هایی هستند که تشنه چند مترمربع فضای کارگاهی مناسب هستند. در مدرسه آموزشی کنکورمحور کارگاه معمولاً نقش جذب دانش‌آموز را در بدو ثبت‌نام بازی می‌کند و دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود رنگ آن را هم نمی‌بینند. توجه به کارگاه به معنای توجه به آموزش عملی است. توجه به کارگاه به معنای به‌رسمیت شناختن ساحت‌هایی در دنیای یادگیری است که در آن‌ها دانش‌آموزان دور هم جمع می‌شوند، با هم کار می‌کنند، از هم می‌آموزند و دست‌سازهایی را خلق می‌کنند که محصول توجه به هوش حرکتی جسمانی است که به هر حال هر یک از دانش‌آموزان به‌اندازه‌ای از آن برخوردارند.

مدرسه بسیار بزرگ و مجهز می‌تواند انواع کارگاه‌ها را داشته باشد؛ کارگاه هنر و ساخت، کارگاه برق و مکانیک، کارگاه چوب، کارگاه آشپزی، کارگاه خیاطی، کارگاه سازه‌های فولادی و انواع دیگر. اما نگاه واقع‌بینانه آن است که حتی اگر در مدرسه فضای مناسبی برای کارگاه وجود داشته باشد، می‌توان با تجهیز کارآمد و همچنین بهره‌برداری زمان‌بندی‌شده، همه این کارگاه‌ها را در آن جای داد و به همه ابعاد کارگاهی توجه کرد. مدرسه‌های زیادی هم وجود دارند که فضای اختصاصی مناسبی برای کارگاه ندارند. در چنین وضعیتی، یک میز ساده کارگاهی با یک گیره و چند ابزار کاربردی در گوشه‌ای از یک سالن چندمنظوره، می‌تواند حداقلی از توجه به کار و آموزش عملی، و زمینه تولید دست‌سازها در دانش‌آموزان را، با توجه به این نوع از هوش، فراهم کند. باز هم باید گفت، مهم‌تر از هر چیز، بهادادن و سامان‌دهی درست فعالیت‌های عملی در یک مدرسه است و فضا و محیط کارگاهی بدون این بهادادن بی‌ارزش است.



وجود کارگاهی مجهز در مدرسه اهمیت زیادی دارد، مشروط بر اینکه فعال و کارآمد باشد

ظرف‌های کالبدی برای بیان نمایشی احساسات

هوش حرکتی جسمانی با بیان احساسات به کمک اعضای بدن رابطه تنگاتنگی دارد. بزرگ‌ترین جلوه آن را می‌توان در اجرای نمایش، به‌خصوص نمایش بدون کلام، دید. فضاهای گوناگون



می‌شود، همه به توجه بیشتر از جنس زمان و مکان نیاز دارند. یعنی خوب است در مدرسه برای آن‌ها زمانی صرف شود و فضاهایی به آن‌ها اختصاص پیدا کند. وقتی دو یا چند نفر مشغول بازی ساده‌ای همچون گل‌یاپوچ هستند، بین ذهن و حرکات دستشان به همان اندازه به هماهنگی بسیار بالا نیاز دارند که نسبت کار هنرمند و ماهر نیاز دارد. پس ارزش توجه به این بازی‌ها، اگر بیش از فوتبال و والیبال نباشد، کمتر از آن‌ها هم نیست. محیط مدرسه نیازمند فضاهایی است که بتواند مشوق انجام این بازی‌ها باشد. حتی خوب است به کمک تزئینات و تبلیغات محیطی به آن‌ها رسمیت بیشتری داده شود یا به صورت لیگ برگزار شوند. یا مناسب است کنج‌هایی در مدرسه به عنوان «کنج بازی» شکل بگیرند و در آن‌ها به انواع بازی‌های فکری حرکتی این چنینی پرداخته شود. اهمیت این مطلب، در توجه به موضوع هوش حرکتی جسمانی در محیط مدرسه محدود نیست و می‌توان سلسله‌مقالاتی به آن اختصاص داد و به ابعاد آن پرداخت.



بعضی بازی‌ها به همان اندازه به هماهنگی بسیار بالا بین ذهن و حرکات دست نیاز دارند که یک کار هنری دست‌ساز نیاز دارد.

سخن آخر

توجه به هر یک از هوش‌های چندگانه در محیط مدرسه و طراحی و چینش فضاهای گوناگون اهمیت بسیار دارد. وقتی به‌عنوان پژوهشگر روی هر یک از این هوش‌ها فعالیت می‌کنید، با خود می‌گویید این نوع از هوش از همه هوش‌ها در زمینه یادگیری و طراحی محیط‌های وابسته به آن مهم‌تر است. اما هر چه جلوتر می‌روید، می‌بینید این برداشت را در همه هوش‌ها، هر کدام به شکل و صورتی متفاوت، پیدا می‌کنید و همه هوش‌ها از اهمیت بسیاری برخوردارند. اما با این همه شاید بتوان گفت، هوش حرکتی جسمانی نسبت به سایر هوش‌ها از تنوع بسیار بالایی برخوردار است. این تنوع پر دامنه، از جهات گوناگون تناسب میان ابعاد گسترده و پر دامنه روحی و جسمی انسان متأثر است. از این رو، توجه به آن در مدرسه، با طراحی محیط‌های تسهیلگر و حامی آن، ضرورت ویژه‌ای پیدا می‌کند.

در شماره‌های بعد به انواع دیگری از هوش‌های چندگانه و توجه به آن‌ها در سامان‌دهی محیط‌های یادگیری پرداخته می‌شود.

بی‌نوشت‌ها

1. Multiple Intelligences
2. Howard Earl Gardner

مدرسه می‌تواند ظرف مناسبی برای این موضوع باشند. آخرین و شاید ضعیف‌ترین فضا برای این منظور، صحنه نمایش یک سالن نمایش (آمی تئاتر) در یک مدرسه بزرگ و مجهز است. اینجا هم نگاه و زاویه آن را باید تغییر داد. گوشه و کنار مدرسه باید بستر مناسبی برای این موضوع باشد. کلاس و معلم هر درس هم می‌تواند در آفرینش زمینه مطلوب سهم داشته باشد. معلم، به خصوص معلمان درس‌هایی مانند ادبیات، هنر، مطالعات اجتماعی، تاریخ و حتی علوم تجربی، می‌توانند چالش‌هایی برای دانش‌آموزان خود تعریف کنند که طی آن‌ها لازم باشد دانش‌آموزان با ایما و اشاره و نمایش بدون کلام، موضوع یا موضوعاتی را به دیگران منتقل کنند. این رویدادها در ظرف فضاهای گوناگون مدرسه مانند کلاس‌های درس شکل می‌گیرند. چه بهتر که چینه کلاس به صورتی باشد که دانش‌آموز مشغول اجرای نمایش در میانه جمع قرار گیرد تا این نوع از فضای اجرا او را به توجه کامل به همه جهت‌های پیرامونش وادار کند. این شرایط ارزش کار او را بیشتر می‌کند و در نهایت، اجرا جذاب‌تر از آب درمی‌آید. بازی نمایش ایما (پانتومیم) هم فرصتی است که اجرای آن به‌نوعی در راستای توجه به هوش حرکتی جسمانی است. به‌طور کلی، بازی‌های زیادی در این راستا جای می‌گیرند.



اجرای نمایش بدون کلام در کلاس درس، فرصتی برای توجه بیشتر به هوش حرکتی جسمانی

فضاهایی برای بازی‌های فکری حرکتی

در این دوره از زمان که بیشتر دانش‌آموزان در محیط‌های آپارتمانی زندگی می‌کنند و از سوی دیگر دنیای بازی‌های رایانه‌ای به شکل گسترده و متنوعی توسعه یافته است، توجه به تحرک و جنب‌وجوش در بازی‌ها اهمیت بسیار زیادی پیدا کرده است. حتی به نظر می‌رسد دست‌اندرکاران برخی از مدرسه‌ها هم تعریف خود را از بازی در مدرسه به انجام بازی‌های ورزشی شناخته‌شده، مانند فوتبال، والیبال و بسکتبال محدود کرده‌اند. در حالی که هم در فرهنگ و گذشته ما و هم در مدرسه‌هایی که به رویکردهای نوین توجه ویژه دارند، انواع بازی‌هایی وجود دارند که علاوه بر توان بدنی، نیازمند برقراری ارتباط بین ذهن و جسم هستند و در نتیجه آن، در حین بازی افراد، نمایش مناسبی از هماهنگی‌های فکری حرکتی شکل می‌گیرد.

از بازی‌هایی مثل هفت‌سنگ، زو و گرگم‌به‌هوا، که تحرک و چالاکی جسمانی بالا در آن‌ها نقش مهمی دارند، تا بازی‌هایی مثل جمجمک‌برگ‌خزون، نون‌بیار کباب‌ببر و گل‌یاپوچ که تحرک در افراد، به کار دقیق با دست و هماهنگی بالای ذهن و دست محدود

یادگیری تلفیقی به زبان فیلم

وحید گلستان

اشاره

اگر فیلمی ارزشمند در اختیارتان باشد و بخواهید آن را با رویکرد تلفیقی در طراحی آموزشی‌تان بگنجانید، چه می‌کنید؟ با توجه به اینکه اکثر فیلم‌های در اختیار معلمان، با وجود داشتن پیام‌ها و مفاهیم ارزشمند، طراحی آموزشی قبل از تولید فیلم را ندارند، باید فرایندی را ایجاد کنیم که پس از گام اول، یعنی انتخاب فیلم برای فرایند یادگیری، در گام دوم، طراحی کاربردی آموزشی متناسب با کلاس و دانش‌آموزان خودمان انجام دهیم تا فیلم به رسانه‌ای اثربخش در کل نظام‌دار کلاس ما مبدل شود. در شماره ۵ مقدمه‌ای بر پاسخ به سؤال چگونگی ورود فیلم به آموزش، با رویکردی تلفیقی، پرداختیم. اکنون می‌خواهیم شش الگو در این خصوص در اختیارتان قرار دهیم.

را جبران کنند. فیلم‌هایی که برای این الگو انتخاب می‌شوند باید بیشتر طراحی آموزشی منسجم یا متناسب با کلاس داشته باشند تا بتوانند بخش قابل توجهی از کاستی آموزش حضوری را برای یادگیرنده جبران کنند.

۲. چرخشی^۲

در این مدل که بیشتر در مدرسه‌های ابتدایی مورد استقبال قرار می‌گیرد، دانش‌آموز در توقفگاه‌های یادگیری حضوری یا برخط حضور می‌یابد. او در برنامه‌ای از پیش تعیین‌شده و مشخص، در چرخه‌ای از آموزش‌های حضوری یا کاملاً مستقل و برخط حضور پیدا می‌کند. مثلاً دانش‌آموز می‌تواند در قالب یک برنامه مشخص در کلاس سنتی درس ریاضی حضور پیدا کند یا با استفاده از ویدئوی انتخاب‌شده توسط معلم، موضوع درسی موردنظر را مطالعه کند.

۳. فلکس^۳

این شیوه بیشتر بر ارائه آموزش به صورت مجازی و برخط تکیه دارد و معلم در این شیوه در نقش تسهیلگر و هدایت‌کننده فرایند خود یادگیری فراگیرندگان عمل می‌کند. در این شیوه از آموزش که بیشتر برای دوره متوسطه توصیه می‌شود، فراگیرندگان از طریق آموزش برخط فیلم آموزشی را دریافت می‌کنند. اما دبیر با تجربه و توانمند همواره در محل حضور دارد و آماده ارائه کمک و مشاوره برحسب نیاز دانش‌آموزان است. این شیوه از آموزش تلفیقی بیشتر در مدرسه‌هایی کاربرد دارد که بخش عمده‌ای از فراگیرندگان جزو طبقه در معرض خطر هستند که امکان حضور متعارف و همیشگی در کلاس درس را ندارند.

طراحی آموزشی فیلم برای یادگیری تلفیقی

یک ضلع مهم در طراحی آموزش تلفیقی منبع است. اگر فیلم آموزشی با این رویکرد تلفیق تولید شده باشد، پس خود شیوه کاربرد و بهره‌برداری از الگوی متناسب را دارد. اما اگر فیلم طراحی آموزشی تلفیقی نداشته باشد، باید یکی از الگوهای موجود برای ورود آن به فرایند یادگیری را به مدد بگیریم. فیلم آموزشی به صورت برخط و برون خط از رسانه‌های پر کاربرد در الگوی تلفیقی، هم به نیت غنی‌سازی فرایند یادگیری و هم دستیابی به سایر اهداف همیشه مدنظر است.

شش نمونه کاربرد فیلم در آموزش تلفیقی

۱. آموزش تلفیقی با محوریت آموزش چهره‌به‌چهره^۱

این شیوه از آموزش تلفیقی بیشترین شباهت را به آموزش‌های سنتی مدرسه‌ای دارد. طی آن تنها برخی از دانش‌آموزان (مثلاً دانش‌آموزانی که سطح تحصیلی آن‌ها بالاتر یا پایین‌تر از سطح مرسوم کلاس است، یا مشکل فردی مانند غیبت طولانی مدت از کلاس درس داشته‌اند) یا طی بعضی رخدادها (مانند تعطیلات ناخواسته مدرسه) از آموزش تلفیقی استفاده می‌کنند و بیشتر فرایند کلاس به صورت آموزش چهره‌به‌چهره مرسوم ارائه می‌شود. در واقع، در این روش تنها برخی دانش‌آموزان برحسب نیاز و موقعیت ویژه خود به فیلم آموزشی مراجعه می‌کنند تا سرعت آموزش خود را با کلاس منطبق یا عقب‌ماندگی‌های تحصیلی‌شان



می فرستد. اما هر بار خیال بافی پسرک باعث خراب کاری می شود، تا روزی که مادر متوجه توانمندی متفاوت فرزندش می شود.

فیلم نقال کوچک را اینجا ببینید



شرح اجرا برای دانش آموزان دوره اول ابتدایی

پس از نمایش فیلم، این سؤالات را مطرح کنید تا دانش آموزان درباره آن‌ها گفت‌وگو کنند.

چرا مردم جلوی خانه کوچولوی خیال باف جمع شده بودند؟
چرا هر جایی که مادر فرزندش را سرکار می برد، او را بیرون می کردند؟

آیا معنای نقال و نقالی را می دانید؟ کوچولوی خیال باف چگونه نقال و قصه گو شد؟

چرا اسم این فیلم را «نقال کوچک» گذاشته اند؟

داستانی را که نقال کوچک تعریف کرد بنویسید و برای آن یک نقاشی بکشید. آنچه را از فیلم یاد گرفتید، زیر نقاشی بنویسید.

شرح اجرا برای دانش آموزان دوره دوم ابتدایی

روی یک برگه به این سؤالات درباره خودتان پاسخ دهید:

شما چه استعدادها و توانمندی هایی دارید؟

شما به چه شغلی علاقه مندید؟ آیا به اندازه کافی راجع به آن شغل فکر کرده اید و درباره فایده ها و مشکلات آن اطلاعات دارید؟
به نظرتان توانایی و تلاش شما برای رسیدن به آن شغل کافی است؟

برای رسیدن به هدفتان چه کار باید بکنید؟

فعالیت انتخابی برای دوره های اول و دوم ابتدایی

یک کتاب داستان بخوانید و هفته آینده آن را برای هم کلاسی های خود تعریف کنید.

درباره نقالی در گذشته و حال اطلاعات جمع آوری کنید و به کلاس گزارش دهید.

پی نوشت ها

1. Face-to-Face Driver Model
2. The Rotation Model
3. Flex Model
4. Online Lab Model
5. Self-Blend Model

۴. آزمایشگاه های برخط^۴ یا برون خط

در این شیوه از آموزش ترکیبی، تمامی محتوای آموزشی از طریق نمایش فیلم، اما در مکانی ثابت و مشخص (محیط مدرسه یا آموزشگاه) به دانش آموزان ارائه می شود و دانش آموزان غالباً در کلاس های سنتی چهره به چهره هم شرکت می کنند. در این روش، بسته به نوع فیلم و طراحی ما دانش آموزان می توانند در گروه های مجزا فیلم را ببینند و باز خورد دهند یا همه کلاس با هم در نمایش فیلم شرکت کنند.

۵. خودتلفیقی^۵

در این روش که به طور عمده مناسب دوره متوسطه است، دانش آموزان در کلاس های درس سنتی شرکت می کنند، اما به انتخاب و اختیار خود می توانند برخی درس ها یا آموزش ها را که به صورت برخط ارائه می شوند، آموزش ببینند. در این شیوه انگیزه دانش آموز مهم ترین عامل موفقیت است و به طور عمده برای دانش آموزانی کاربرد دارد که قصد دارند خود را برای آزمونی مهم (مانند آزمون ورودی دانشگاه ها) یا مواردی از این دست آماده کنند.

۶. برخط محور

در این شیوه از آموزش که در انتهای طیف آموزش های ترکیبی قرار می گیرد، دانش آموزان در محیطی خارج از فضای مدرسه و در قالب مجازی فیلم آموزشی را می بینند، اما کلاس های حضوری رفع اشکال یا فعالیت های حضوری به صورت اختیاری در اختیار آن هاست. این نمونه بیشترین سطح انعطاف پذیری و استقلال را در اختیار یادگیرنده قرار می دهد.

در ادامه، یک نمونه طراحی آموزشی برای یک فیلم پویانمایی خواهیم داشت. این فیلم شاخص های ارزشمندی برای ورود به کلاس دارد، اما طراحی آموزشی ندارد. لذا در اینجا ما برای فیلم یک طراحی آموزشی انضمامی انجام داده ایم.

عنوان فیلم: نقال کوچک

کارگردان: مهدی کیانی انبوهی

فن: پویانمایی

مدت زمان فیلم: ۹ دقیقه و ۴۴ ثانیه

گروه مخاطب: دانش آموزان دوره های اول و دوم ابتدایی

زمان پیشنهادی اجرای فعالیت یادگیری: ۴۵ تا ۷۰ دقیقه

فرایند اجرای فعالیت آموزشی: برای این فیلم در کلاس حضوری، فعالیت پس از نمایش توصیه می شود. اگر قرار است برای آموزش تلفیقی طراحی آموزشی صورت پذیرد، می توان از شیوه های مدل آزمایشگاه های برخط یا برون خط و مدل برخط محور استفاده کرد.

خلاصه داستان: مادری که از دست خیال بافی های فرزندش به تنگ آمده است، او را برای شاگردی نزد نانوا و بعد آهنگر و آشپز

تعریف روایت

مجموعه‌ای است از تجربه‌ها و داستان‌هایی که خود فرد یا شخصی دیگر به‌صورت شفاهی یا مکتوب نقل می‌کند. روایت از نظر لغوی یعنی حکایت و بازگفت. راوی هم به گوینده و داستان‌سرا گویند.

تعریف تأمل

- نگاه نزدیک و انتقادی به اتفاقات و بازنگری تجربه است.
- فرایندی است که طی آن فرد با افزایش درک و فهم خود از پیچیدگی‌های عملش، موجب پیشرفت و توسعه خود می‌شود.
- ابزاری است برای تبدیل تجربه‌های مبهم و پراکنده به تجربه‌های روشن و منسجم.

«و به‌طور قطع تأمل عامل رشد و بالندگی معلم است.»

تعریف روایت‌نگاری تأملی

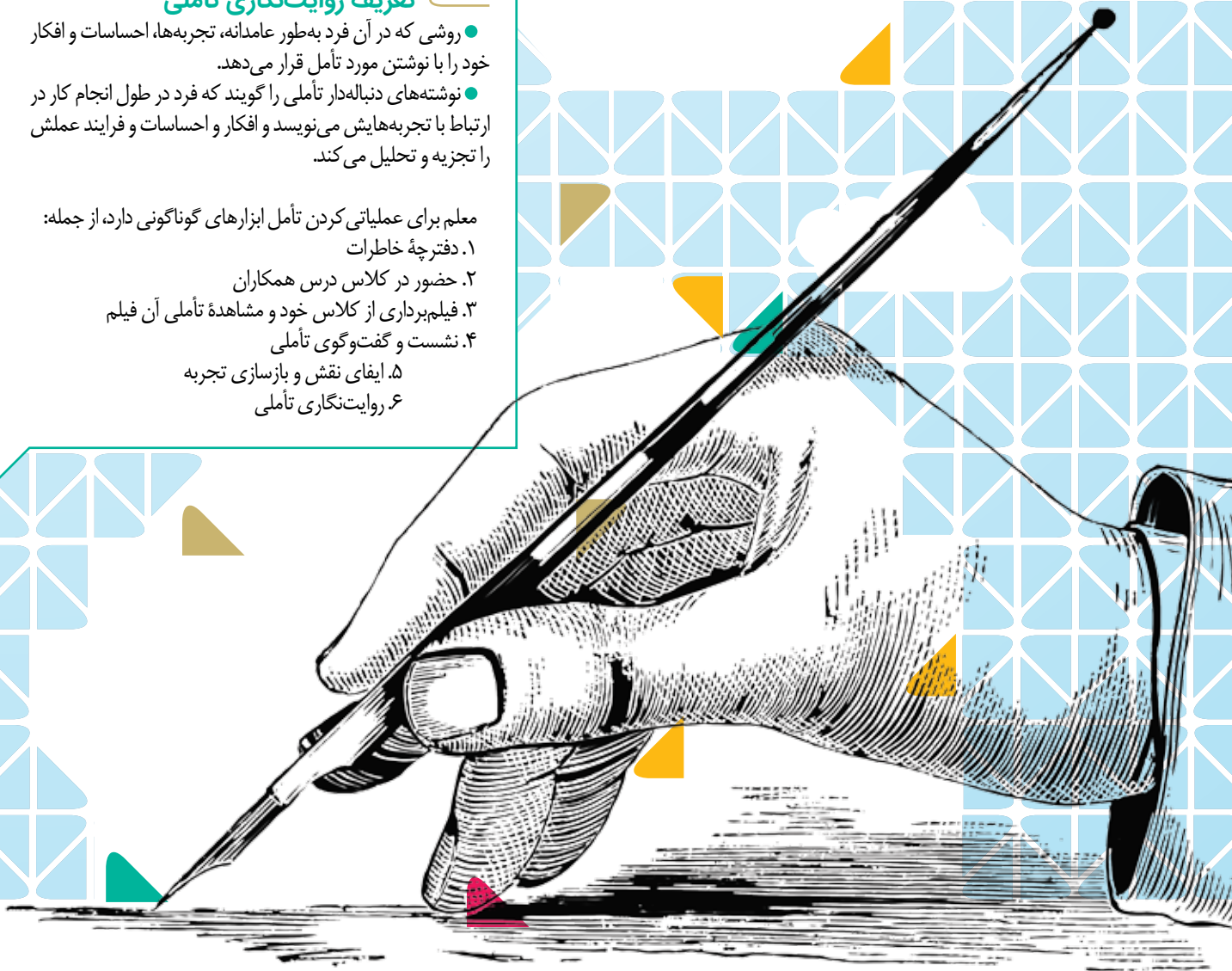
- روشی که در آن فرد به‌طور عامدانه، تجربه‌ها، احساسات و افکار خود را با نوشتن مورد تأمل قرار می‌دهد.
- نوشته‌های دنباله‌دار تأملی را گویند که فرد در طول انجام کار در ارتباط با تجربه‌هایش می‌نویسد و افکار و احساسات و فرایند عملش را تجزیه و تحلیل می‌کند.

معلم برای عملیاتی کردن تأمل ابزارهای گوناگونی دارد، از جمله:

۱. دفترچه خاطرات
۲. حضور در کلاس درس همکاران
۳. فیلم‌برداری از کلاس خود و مشاهده تأملی آن فیلم
۴. نشست و گفت‌وگوی تأملی
۵. ایفای نقش و بازسازی تجربه
۶. روایت‌نگاری تأملی

روایت‌نگاری تأملی

نفیسه ونکی



در روایت‌نگاری تأملی افراد به عمد و به‌طور آگاهانه تجربه‌ها، افکار و احساسات خود را با نوشتن مورد تأمل قرار می‌دهند.

چگونگی روایت‌نگاری تأملی

الف) ساختارمند
ب) بدون ساختار

الف) ساختارمند

به‌طور کلی سبک ساختارمند توصیه می‌شود، ولی در این سبک نیز نظرات متفاوتی وجود دارند.

۱. برای نوشتن روایت تأملی ساختارمند پاسخ به سه سؤال مطرح می‌شود:

- چه کار کردم؟
- چرا این کار را کردم؟
- چگونه می‌توانستم این کار را بهتر انجام بدهم؟

۲. مدل بعدی دو گام دارد:

- گام ۱. نوشتن تجربه‌ها همراه با احساسات، کامیابی‌ها و ناکامی‌ها، به‌صورت کاملاً غیررسمی و بلافاصله بعد از تجربه.
- گام ۲. بازخوانی نوشته ابتدایی و نوشتن «نوشته تکمیلی»، شامل تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری.

ب) بدون ساختار

کنشگر می‌تواند هر آنچه را در مورد تجربه‌اش برایش مهم است، در روایت خود بنویسد و افکار و احساسات و تجربه‌های خود را با نگارشی غیررسمی بیان کند. برای مثال، در برنامه کارورزی دانشجویان دانشگاه سیدنی برگاهای تعبیه شده است شامل دو سؤال که بعد از هر تجربه کلاسی باید پرسود.

۱. تدریس و کارها چگونه پیش رفت و اقدامات من در یادگیری بچه‌ها چه تأثیری داشت؟
۲. اگر درس را دوباره تدریس کنم، کجای آن را تغییر می‌دهم و این تغییرات در یادگیری دانش‌آموزان چه تأثیری خواهند داشت.

فهرستی از بایدها و نبایدها در روایت‌نگاری تأملی

بایدها: روایت‌نگاری تأملی عبارت است از:

۱. گزیده‌ای از یک تا سه رویداد خاص.
۲. شرح ذهنی، درونی و شخصی.
۳. جست‌وجوی الگوها.
۴. پرسیدن چرایی‌ها.
۵. ارتباط بین عمل و نظر (اندیشیدن در مورد نظریه‌ها و نحوه اعمال آن‌ها در عمل).

نبایدها: روایت‌نگاری تأملی چنین نیست:

۱. فهرستی از فعالیت‌های روزانه.
۲. گزارشی عینی.
۳. کلیاتی از اتفاقات و حوادث روز.
۴. پرسیدن چه؟ چه وقت؟ چگونه؟
۵. منفصل از درس‌های دیگر.

تأثیرات و سودمندی‌های روایت‌نگاری تأملی

۱. فرصت توسعه دانش حرفه‌ای شخصی: روایت‌نگاری تأملی ابزاری است مفید برای واکاوی تجربه خود. نقاط قوت و ضعف کار را نشان می‌دهد و اگر این کار دنباله‌دار باشد، باعث می‌شود در روایت‌های بعدی باز ضعف خود را رصد کند.

۲. تأملات ناخودآگاه حین عمل، در رسیدن به خودآگاهی در هنگام روایت‌نگاری: روایت‌نگاری فرصتی است که افراد را نسبت به کنش‌های عملی خود هوشیار می‌کند و به کشف دانش عملی شخص می‌انجامد.

۳. ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه حل: احاطه و تسلط فرد را بر عملش بیشتر می‌کند و این اشراف بر عمل، به فرایند حل مسئله کمک می‌کند. چرا؟ زیرا نوشتن باعث می‌شود فرد از عمل خود فاصله بگیرد و به آن آگاهی بیشتری پیدا کند.

۴. فرصت ارتباط نظریه و عمل:

الف) تجزیه و تحلیل اتفاق‌ها سبب می‌شود فرد به مراجع علمی مراجعه کند و به نظریه‌های مختلف توجه بیشتری داشته باشد.
ب) در نگارش‌های تأملی اتفاقات را با نظریه‌ها و مطالب علمی مقایسه و تحلیل می‌کنیم.

۵. زمینه‌ساز تعامل حرفه‌ای با دیگران:

۶. خودآگاهی از فرایند و کمک به رشد عامدانه: یکی از تجربه‌کنندگان روایت‌نگاری تأملی می‌گوید: هر پار با خواندن روایت‌هایم متوجه می‌شوم پخته‌تر شده‌ام و این واقعا حس خوبی است.

۷. کسب توانمندی در زمینه نوشتن.

چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌نگاری تأملی

۱. موانع عملی (زمان نبودن):
۲. موانع احساسی (سخت‌بودن رویارویی با تجربه‌های توأم با شکست).

منابع

۱. مهرمحمدی، محمود؛ ملکی، صفری (۱۳۹۶). روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای. فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی. سال پنجم، شماره ۱۰.
۲. ملکی، صفری (۱۳۹۵). روایت‌نگاری تأملی. مجله رشد مدرسه‌فردا. دوره سیزدهم.

تحریفات شناختی معلمان در کلاس درس

دکتر مرتضی فاضل
دکترای مشاوره، مشاور و
مدرس استعداد و خلاقیت

خطای شناختی یا تحریف شناختی به خطاهای ساختاریافته و خودکار فکر می‌گویند که نگرش و باور فرد را تحریف می‌کنند و روی ادراک، شناخت، استدلال و تصمیم‌گیری اثر منفی می‌گذارند. این خطاها هنگامی رخ می‌دهند که ما در حال پردازش و تفسیر اطلاعات هستیم. تحریف شناختی نه تنها باعث سوگیری در مسائل ذهنی می‌شود، بلکه به ناکارآمدی رفتار ما نیز می‌انجامد. معلمان به دلیل کار سخت معلمی و ارتباط با کودکان ممکن است گرفتار تحریفات شناختی شوند. لذا در این مقاله هشت مورد از تحریفات شناختی هفده‌گانه آرون بک، روان‌پزشک آمریکایی، در کلاس درس مورد توجه قرار گرفته‌اند. برای هر تحریف شناختی راهکار و فن درمانی اختصاصی نیز ارائه شده است. در مقاله بعدی نه تحریف باقی‌مانده را دنبال خواهیم کرد.



۱. ذهن خوانی

در این حالت، فرد بدون داشتن شواهد مناسب و کافی می‌داند دیگران به چه چیزهایی فکر می‌کنند. بنابراین، به نتیجه‌گیری سریع می‌پردازد. او بر این باور است که افکار دیگران را به خوبی تشخیص می‌دهد و می‌داند دربارهٔ او چطور فکر می‌کنند. معلمانی که چنین تفکر غیرمنطقی‌ای دارند، افکار همکاران، دانش‌آموزان و والدین را بدبینانه تصور می‌کنند.

نمونه‌ای از تفکرات غیرمنطقی: والدین از همان ابتدای سال در مورد من فکرهای بدی داشتند؛ وقتی تکلیف زیاد می‌دهم، دانش‌آموزان فکر می‌کنند...؛ الان همکارانم در حال فکر کردن در این باره هستند که...

راهکار

تشکیل دادگاه ذهنی: وقتی به این نتیجه می‌رسید که به‌طور مداوم ذهن خوانی می‌کنید، لازم است در ذهنتان برای خودتان دادگاهی تشکیل دهید و از خودتان بخواهید شواهد مناسب و درستی برای افکار خویش مطرح کنید و در صورتی که چنین شواهدی ندارید، حرف خودتان را پس بگیرید.

نظرخواهی از دیگران: هر وقت ذهن خوانی کردید، نظر دیگران را در این باره جویا شوید که آیا فکر و تصور شما درست است یا خیر؟ پس از اینکه چند بار این تمرین را انجام دادید و متوجه شدید فکر و نظر شما مورد تأیید دیگران قرار نمی‌گیرد، ذهن خوانی شما کاهش می‌یابد.

۲. پیش‌گویی

در این حالت افراد پیش‌بینی می‌کنند که حوادث آینده بد از آب درخواهند آمد، یا خطرات بسیاری تهدیدشان می‌کنند. به بیان دیگر، آن‌ها دربارهٔ آیندهٔ خود پیش‌بینی‌های منفی دارند و مجموعهٔ رویدادهای زندگی‌شان را به گونه‌ای توصیف می‌کنند که نشان دهند پیشگویی آن‌ها درست خواهد بود. مثلاً برخی از معلمان، به‌ویژه معلمان غیررسمی آموزش و پرورش، نگران از دست دادن شغلشان یا نگران اعتراض و مخالفت همکاران، والدین و دانش‌آموزان (به دلیل حسادت، افت تحصیلی و انجام تکلیف) و کنترل نشدن کلاس هستند. برای چنین معلمانی پیش‌گویی‌های منفی آزارنده تمامی ندارند.

راهکار

محاسبهٔ تحقق درصد احتمال‌های متوالی: وقتی شما به پیش‌بینی‌های منفی روی می‌آورید، تنها از یک پیش‌بینی منفی

استفاده نمی‌کنید، بلکه غالباً از سلسله‌پیش‌بینی‌های متوالی استفاده می‌کنید. مثلاً ممکن است یک پیش‌بینی آبرویم می‌رود شامل این چهار پیش‌بینی متوالی باشد: ۱. من نمی‌توانم خوب تدریس کنم؛ ۲. دانش‌آموزان نمرهٔ خوبی نمی‌آورند؛ ۳. والدین آگاه می‌شوند؛ ۴. والدین اعتراض می‌کنند و آبرویم می‌رود.

در صورتی که وقوع هر کدام از احتمالات چهارگانه را با بالاترین حد ممکن، یعنی به ترتیب ۹۰ درصد تا ۶۰ درصد تخمین بزنید، نتیجهٔ محاسبه به شکل زیر ۲۴ درصد خواهد بود. یعنی اگر هر احتمال درصد وقوع بالایی داشته باشد، باز مجموع احتمالات، یعنی اتفاق افتادن همهٔ احتمالات مذکور، درصد پایینی خواهد داشت. تدریس نکردن خوب ضرب در کسب نمرهٔ پایین ضرب در آگاهی والدین ضرب در اعتراض والدین

۹۰ درصد * ۸۰ درصد * ۷۰ درصد * ۶۰ درصد = ۲۴ درصد

۳. فاجعه‌سازی

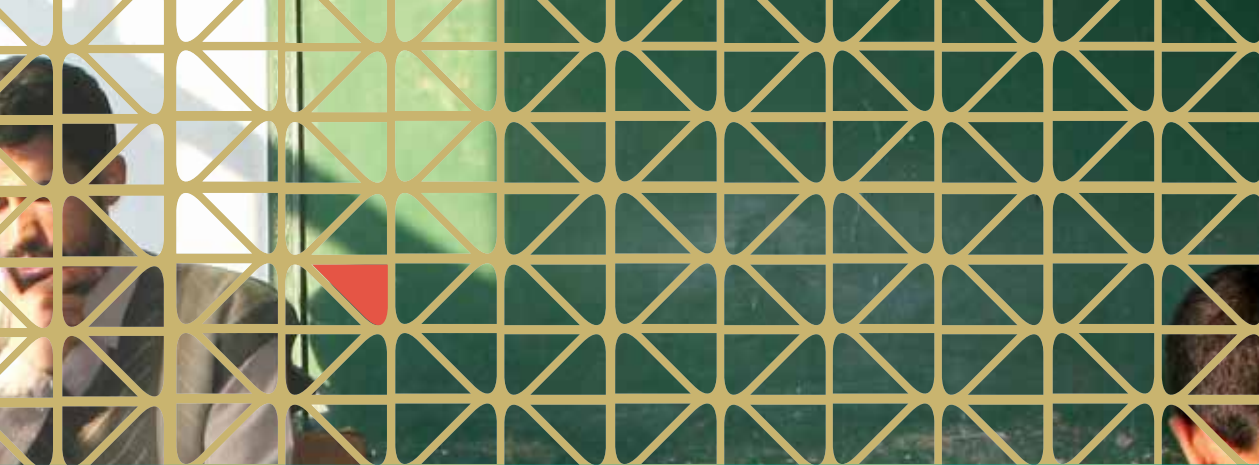
در فاجعه‌سازی، فرد هر رویدادی را به‌شدت افتضاح، ناخوشایند و غیرقابل تحمل توصیف می‌کند. نگاه چنین افرادی به اتفاقات گذشته یا آینده به‌شدت منفی و بد است. معلمان دارای چنین تفکری، هر اتفاق ساده‌ بد را خطرناک و وحشتناک توصیف می‌کنند. مثلاً افت تحصیلی چند دانش‌آموز یا نارضایتی معمولی همکاران، والدین و دانش‌آموزان را فاجعه‌ای مهارناشدنی (غیرقابل کنترل)، مصیبت‌بار و خطرناک تصور می‌کنند و فکر می‌کنند آبرو و اعتبارشان از دست خواهد رفت.

راهکار

نظرسنجی از چند نفر از دوستان: یکی از ملاک‌هایی که برای فاجعه در نظر می‌گیریم، شدت آسیب و زیان یک پدیده و توافق و نظر جمعی بر این شدت آسیب است. برخی مواقع شما پدیده‌ای را فاجعه و آسیب می‌دانید، ولی از نظرگاه دیگران این پدیده اتفاقی بد ولی طبیعی است. لذا بهتر است هنگامی که در ذهنتان فاجعه‌ای وحشتناک را تصویرسازی می‌کنید، از نظر دوستان و آشنایان بهره ببرید.

۴. برچسب‌زدن

در این حالت، افراد به خود یا دیگران صفات کلی و منفی نسبت می‌دهند. این تحریف شناختی مشابه تفکر همه یا هیچ است، اما تفاوت این دو آن است که شدت برچسب‌زدن از تفکر همه یا هیچ بیشتر است. در کلاس درس متأسفانه معلمان برچسب‌های



این مورد تنبلی کرده‌ای. یا به خودتان بگویید، رفتار تو در این مورد به‌خصوص زشت بود، یا تو تنبلی کرده‌ای. این نوع گفت‌وگو لزوماً به معنای نسبت‌دادن این صفت به کل شخصیت نیست.

۵. سرزنشگری

سرزنشگری حالتی است که در آن فرد دیگران را باعث مشکلات و احساسات منفی خود می‌داند و از سوی دیگر مسئولیت تغییر رفتار خود را نیز فراموش می‌کند. برخی از معلمان در کلاس درس مقصر اصلی احساسات منفی و مشکلات خود را دیگران و گاهی شرایط محیطی عنوان می‌کنند. مثلاً محیط مدرسه را عذاب‌آور می‌دانند، یا شرایط کاری را دلیل رفتار نامناسب خود می‌دانند. بهانه‌کردن عواملی مثل حجم زیاد کتاب‌های درسی، محتوای ضعیف یا نامناسب آن‌ها، شرایط اقتصادی و اجتماعی محیط کار، رفتار نامناسب دانش‌آموزان، همکاران و والدین به‌عنوان دلیل و علت اصلی احساسات و رفتارهای نامناسب، عاملی است که ذهن معلم را تا حدودی تسکین می‌دهد، اما او را از علت‌های واقعی مشکلات دور می‌کند و موجب اجتناب او از مسئولیت‌پذیری می‌شود. چنین افرادی مشکلات شغلی را گاهی با خود به منزل می‌آورند و زندگی شخصی و خانوادگی‌شان به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌گیرد. البته همه عوامل مذکور در احساسات و رفتار فرد تأثیرگذارند، اما مسئول اصلی مشکلات و احساسات منفی در فرد نیستند و فقط خود انسان مسئول اصلی احساسات و مشکلات خود است.

راهکار

مهربانی با خود: هنگامی که شما به خودسرزنشگری روی می‌آورید، احتمالاً احساس ارزشمندی ندارید و با خود مهربان نیستید. بهتر است در اینجا به وجود خویشتن همانند کودکی مظلوم و بی‌پناه احترام بگذارید. هر زمان که قصد سرزنش خودتان را داشتید، بر خویشتن نهیب بزنید که نیازی به سرزنش کردن نیست و به وجود خویش فرصت جبران بدهید.

تعویض سرزنش با جریمه: سرزنش کردن معمولاً وقتی اتفاق می‌افتد که شما احساس کنید خطایی اتفاق داده است. در چنین شرایطی می‌توانید به‌جای سرزنش خود، خودتان را جریمه کنید. این جریمه می‌تواند رفتاری باشد که در حالت عادی برایتان خوشایند نیست. مثلاً کنار گذاشتن گوشی تلفن همراه برای چندروز یا تماشانکردن تلویزیون برای یکی دو روز.

زیادی به دانش‌آموزان می‌زنند. معلمان برچسب‌های آزارنده مانند تنبل، کم‌هوش، بی‌ادب، کم‌توجه و بی‌انضباط را به‌وفور به کار می‌گیرند؛ در صورتی که چنین مفاهیمی کلی‌گویی هستند. مثلاً ممکن است کودکی در برخی مواقع در زمینه‌هایی رفتار تنبلی یا رفتار بی‌انضباطی در کلاس انجام داده باشد، ولی نمی‌توان کل شخصیت یا وجود او را با چنین تعبیری سرزنش کرد. وقتی برچسب تنبل، بی‌ادب یا بی‌انضباط به دانش‌آموز نسبت داده می‌شود، در ذهن کودک القا می‌شود که او چنین شخصیتی دارد و چگونه معلم انتظار دارد که دانش‌آموز خودش نباشد. برخی از معلمان در مورد دانش‌آموزانی که دچار مشکلات توجه یا مشکلات یادگیری شده‌اند، به‌کرات برچسب بیش‌فعال یا دچار اختلال یادگیری را به کار می‌برند و به این ترتیب زندگی آینده چنین دانش‌آموزانی را در معرض آسیب قرار می‌دهند. حتی برچسب‌های مثبتی نظیر باهوش، توانمند و بااستعداد هم گاهی می‌توانند برای دانش‌آموزان مشکلاتی ایجاد کنند. مثلاً غالب مادران در معرفی فرزندشان آنان را بسیار باهوش معرفی کنند. چنین برچسبی سطح انتظارات خود فرد، والدین و معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد و چنین دانش‌آموزانی انتظار دارند که چون باهوش هستند، سریع‌تر یاد بگیرند و تلاش کمتری انجام دهند. معلم و والدین نیز انتظار عملکرد ویژه و متفاوت از آنان دارند. چنین انتظاراتی فشار روانی بیشتری بر دانش‌آموز وارد می‌آورد و دانش‌آموز علاوه بر تجربه اضطراب و فشار روانی، در صورتی که نتواند انتظارات را برآورده کند، برچسب‌های منفی نظیر کم‌کاری یا کم‌هوشی را به خود نسبت می‌دهد یا از دیگران دریافت می‌کند. درحالی که هیچ آزمونی از فرد صورت نگرفته است. البته معلم ممکن است برچسب‌های منفی را برای خود، همکاران و والدین نیز به کار ببندد؛ برچسب‌هایی نظیر معلم خوب یا معلم بد، سخت‌گیر، توانمند، ناتوان و برای والدین هم برچسب‌هایی مثل والدین پی‌گیر، با توجه، کنترل‌گر و حمایت‌کننده.

راهکار

برچسب زدن به رفتار به‌جای شخصیت: یکی از روش‌های خوب برای مقابله با برچسب‌زدن، تغییر موضع برچسب به رفتار است. وقتی به رفتار خود یا دیگران برچسب می‌زنید، یعنی به بخشی از وجود تغییرپذیر خود یا دیگران برچسب زده‌اید و این باور را در ذهن خود یا دیگران ایجاد کرده‌اید که هویت و شخصیت انسان‌ها با مشکل یکی نیست. لذا جداکردن رفتار از شخصیت را در گفتار تان تمرین کنید. مثلاً به دانش‌آموز، به‌جای آنکه بگویید تو بی‌ادبی یا تو تنبلی، بگویید تو حرف بی‌ادبانه‌ای زده‌ای یا تو در

۶. تعمیم افراطی

تعمیم افراطی یعنی استنباط الگوهای کلی منفی از یک رویداد که برای فرد پدید آمده است. این حالت زمانی رخ می‌دهد که فرد بعد از یک اتفاق ناگوار، قانون یا قاعده‌ای کلی را وضع می‌کند. در این حالت معمولاً واژه‌های مطلق‌انگارانه‌ای مانند همیشه، همه‌جا، صد در صد، به‌هیچ‌وجه، مطمئناً، هیچ‌کس، اصلاً، هرگز و هیچ‌وقت را بیش از حد استفاده می‌کند و بر این باور است که همیشه الگویی ثابت در اتفاقات زندگی‌اش دیده می‌شود. به تعبیر دیگر، در چنین موقعیتی، فرد حقایق زندگی را پررنگ‌تر از مقدار واقعی آن می‌بیند. معلمانی که چنین تفکر غیرمنطقی‌ای دارند، هر حادثه منفی و از جمله ناکامی شغلی را شکستی تمام‌عیار و تمام‌نشدنی تلقی می‌کنند. آنان گاهی از تعمیم افراطی برای خود، همکاران، دانش‌آموزان، والدین یا شرایط محیط کار و شغل در مدرسه استفاده می‌کنند. برای مثال، تحریف شناختی تعمیم افراطی برای دانش‌آموزان: تو همیشه بی‌انضباطی؛ هیچ‌وقت ندیدم سروصدا نکنی؛ هیچ‌وقت ندیدم تکالیف را انجام بدهی؛ من هرگز از دست شما راضی نیستم.

راهکار

تغییر کلمات مطلق‌گونه: از آنجا که کلمات مطلق‌گونه همانند همیشه، همه‌جا، اصلاً و هرگز موجب نگرش تعمیم افراطی می‌شود، شما بهتر است در گفت‌وگو با خود و دیگران برای مدتی با تمرکز روی چنین کلماتی، آن‌ها را با کلمات غیرمطلق‌ی همانند احتمالاً، شاید، غالباً و معمول تعویض کنید.

۷. پلایه (فیلتر) منفی

در پلایه منفی افراد فقط به جنبه‌های منفی توجه می‌کنند و با جنبه‌های مثبت کاری ندارند. این حالت برعکس تعمیم افراطی است، اما نتیجه منفی حاصل هردو تفکر یکی است. زمانی که فرد پلایه ذهنی منفی دارد، فقط روی همان رویداد تمرکز می‌کند و از چیزهای دیگر چشم می‌پوشد. این نوع تحریف شناختی خطر بروز اضطراب، افسردگی، اعتیاد، کاهش اعتمادبه‌نفس و مشکلات در روابط میان‌فردی را افزایش می‌دهد. برخی از معلمان در کلاس درس صرفاً به مشکلات، آسیب‌ها و نقاط ضعف خود و دیگران توجه می‌کنند و نگرش و تفکر آنان فقط سیاهی‌ها و زشتی‌ها را می‌بیند.

راهکار

دفترچه موفقیت‌ها: گاهی برای خارج شدن از پلایه ذهنی بهتر است موفقیت‌های ریز و درشت خود را یادداشت کنید. در این تمرین، یادآوری موفقیت‌ها، یعنی هر تلاشی که شما انجام داده‌اید، حتی اگر نتیجه کاملی به دست نیاورده باشید، می‌تواند نگرش بدبینانه شما را تا حدودی بهبود ببخشد.

شکرگزاری از نعمت‌ها و خوشبختی‌ها: با شکرگزاری از نعمت‌ها و خوشبختی‌ها و سپاس‌گزاری از خالق آن‌ها می‌توانید بار دیگر آن‌ها را یادآوری و مرور کنید و پلایه ذهنی منفی را از خود دور کنید. **کمک به افراد ضعیف، بیمار و دارای مشکل:** گاهی برای خارج شدن از پلایه ذهنی منفی بهتر است به افراد ضعیف و ناتوان یا دارای مشکلات توجه و کمک کنید. وقتی به شکل تجربی و عملی این کار را انجام دهید، قدر داشته‌ها و توانمندی‌های خود را بهتر می‌دانید.

۸. شخصی‌سازی

در تحریف شخصی‌سازی، برعکس سرزنشگری، فرد فقط خودش را به‌صورت غیرمنصفانه مقصر بروز رخدادها می‌داند و سهم دیگران را در بروز مسائل نادیده می‌گیرد. اما در واقع عوامل گوناگونی در بروز مشکل نقش داشته و حتی برخی از این موارد از کنترل فرد خارج بوده‌اند. شخصی‌سازی همیشه با نوعی احساس بی‌کفایتی کاذب همراه است. برای نمونه: درباره اینکه دانش‌آموزانم دچار افت تحصیلی شده‌اند، من مقصر هستم. اگر هر دانش‌آموزی در کلاس کم‌کاری کند، معلم مسئول اصلی این کار است.

راهکار

توجه به راه‌حل به‌جای مقصریابی: وقتی در موضوعی به‌شدت احساس گناه می‌کنید، به‌جای احساس گناه و مقصدانستن خود، به دنبال یافتن راه‌حل باشید. در هنگام بروز مشکلات، با خودتان بگویید، مقصریابی هیچ کمکی به حل مشکلات نمی‌کند. بنابراین راه‌حل‌ها را جست‌وجو کنید.

استفاده از نمودار دایره‌ای علت‌ها: در همه مشکلات پیش رو به دنبال علت‌های گوناگون باشید. علت‌های گوناگون مؤثر در مشکل، شامل علت‌های زمینه‌ساز، علت‌های بروزدهنده مشکل و علت‌های دوام‌دهنده مشکل را می‌توانید در نمودار دایره‌ای ترسیم و سهم هر کدام را مشخص کنید تا از شخصی‌سازی مشکلات اجتناب کرده باشید.



اینجا جایی است که بدان تعلق داریم

فایده‌ها و بهبود حس تعلق به مدرسه

ترجمه مسعود کبیری

چه تعداد از دانش‌آموزان در مدرسه احساس راحتی می‌کنند؟

احساس تعلق به مدرسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند از تجربه‌های یادگیری خود لذت ببرند، نگرش‌های مثبت به یادگیری را توسعه دهند و به همتایانی که روحیه مثبت‌مشابهی دارند، ملحق شوند (Ibrahim & El Zaatari, 2020).
۵۸ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم شرکت‌کننده در مطالعه تیمز و ۵۵ درصد از دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی احساس تعلق بالایی به مدرسه دارند.
روابط حمایتی مثبت همتایان در فعالیت‌ها و پروژه‌های گروهی دانش‌آموزان در ایجاد احساس تعلق به مدرسه به آن‌ها کمک می‌کند.

تعلق به مدرسه به میزانی بستگی دارد که افراد به‌طور شخصی از طرف دیگر افراد محیط اجتماعی مدرسه مورد پذیرش، احترام و حمایت قرار گیرند. احساس تعلق به مدرسه در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان نقش مهمی دارند و به بسیاری از فایده‌های تحصیلی، روان‌شناسی و سلامت فیزیکی آن‌ها مرتبط هستند. احساس تعلق به مدرسه می‌تواند درگیری و انگیزش تحصیلی را ارتقا دهد و از اثرات اضطراب اجتماعی و افسردگی بکاهد. در اینجا داده‌های مربوط به تعلق به مدرسه راه، بر اساس نتایج مطالعه تیمز ۲۰۱۹، برجسته می‌کنیم و پیشنهادهایی برای بهبود احساس تعلق به مدرسه معلمان و دانش‌آموزان ارائه خواهیم کرد.

احساس تعلق به مدرسه و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز

اگر دانش‌آموزان احساس کنند به مدرسه تعلق دارند، پیشرفت تحصیلی آن‌ها بهتر خواهد شد. وقتی کلاس درس، به‌جای رقابت، روی یادگیری تأکید کند، دانش‌آموزان عملکرد بهتری خواهند داشت و احساس تعلق بالاتری را تجربه خواهند کرد.
در همه کشورهای، بین دانش‌آموزان پایه چهارم با احساس بالای تعلق به مدرسه و دانش‌آموزان با احساس پایین تعلق به مدرسه، ۲۴ نمره تفاوت وجود دارد.
بهبود یادگیری بیش از رقابت در کلاس درس احساس تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان تسهیل می‌کند.

مدرسه محل تعلق برای همگان

معلمان و دانش‌آموزان از فایده‌های بودن در مدرسه‌ای که همه افراد بدان احساس تعلق دارند، آگاه هستند. هنگامی که معلمان احساس مورد احترام قرار گرفتن را پیدا و تصور کردند به بخش ارزشمندی از جامعه مدرسه تبدیل شده‌اند، به شغل خود علاقه‌مندتر می‌شوند و همراه با دانش‌آموزان نسبت به «بخشی از مدرسه خودبودن» احساس غرور پیدا می‌کنند (Riley, Allen & Coates, 2020).

۹۳ درصد از دانش‌آموزان در همه کشورهای، معلمانی دارند که به نسبت به کار خود شور و اشتیاق دارند.

۹۸ درصد از دانش‌آموزان ایرانی معلمانی دارند که به نسبت به کار خود شور و اشتیاق دارند.

۹۳ درصد از آن‌ها (هم در کل کشورها و هم در ایران) از کار خود احساس غرور می‌کنند (اغلب یا تقریباً همیشه).

معلمان می‌توانند با کار روی دانش‌آموزان برای ایجاد و تقویت احترام متقابل و تعیین معیارهایی برای رفتارهای مناسب خودشان و دانش‌آموزانشان، به گسترش احساس مشترک تعلق به مدرسه کمک کنند (McHugh, Horner, Colditz & Wallace, 2013).

درگیر کردن معلمان و جامعه

استقبال از ورود خانواده‌ها و جامعه برای ورود به مدرسه، عنصر کلیدی ایجاد احساس مالکیت و تعلق است. افزایش درگیری والدین در مدرسه ممکن است سطح بالاتری از تعلق به مدرسه را، به‌خصوص میان دانش‌آموزان و خانواده‌های محروم، به‌وجود آورد

(Hill, Castellino, Lansford, Nowlin, Dodge, Bates & Pettit, 2004).

۴۳ درصد از دانش‌آموزان همه کشورهای معلمانی دارند که درگیری والدین در فعالیت‌های مدرسه خود را زیاد یا خیلی زیاد ارزیابی کردند.

۳۴ درصد از دانش‌آموزان ایرانی معلمانی دارند که درگیری والدین در فعالیت‌های مدرسه خود را زیاد یا خیلی زیاد ارزیابی کردند.

معلمان می‌توانند از طریق نشان دادن علاقه به زندگی و برنامه‌های آینده دانش‌آموزان، با آن‌ها و خانواده‌هایشان روابط مثبتی ایجاد کنند

(Ibrahim & El Zaatari, 2020).

مطالعه تیمز سنجشی بین‌المللی از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در دو درس ریاضی و علوم در پایه‌های چهارم و هشتم است که داده‌های آن هر چهار سال از تقریباً ۵۰ کشور جهان گردآوری می‌شوند. به علاوه آزمون‌های ریاضی و علوم، دانش‌آموزان پرسش‌نامه‌ای را کامل می‌کنند که به سؤالاتی در مورد تجربه‌های مدرسه پاسخ می‌دهند. والدین، معلمان و مدیران آن‌ها نیز پرسش‌نامه‌هایی را کامل می‌کنند که داده‌هایی را برای یادگیری دانش‌آموز فراهم می‌کنند. مطالعه تیمز که انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA) آن را هماهنگ می‌کند، روندهای پیشرفت تحصیلی را از سال ۱۹۹۵ اندازه می‌گیرد.

منبع: برگرفته از وبگاه IEA به نشانی:

<https://www.iea.nl/publications/iea-teacher-snippets>

بهشت گمشده من

گفت‌وگو با علی‌اکبر تاجیک، برگزیده
نفر اول تولید بازی آموزشی در
دهمین جشنواره تولید محتوای
الکترونیکی رشد
الهام فراستی

علی‌اکبر تاجیک متولد ۱۳۶۱ از استان گلستان، شهرستان گرگان، روستای سُرخ‌نکلاته است. لیسانس آموزش و پرورش ابتدایی دارد. در گذشته آموزگار سوم ابتدایی و چندپایه در پایه‌های پنجم و ششم بوده است. به مدت یک سال مسئول دفتر مدیر آموزش و پرورش شهرستان گرگان و چهار سال هم در سمت کارشناس تکنولوژی و گروه‌های آموزشی ابتدایی شهرستان گرگان خدمت کرده است. در اداره آموزش و پرورش هم بوده است، اما می‌گوید: «برای من بهشت گمشدهام مدرسه روستایی بود، که آن را پیدا کردم. چون بچه‌های روستا از نظر امکانات آموزشی، رسیدگی والدین و شرایط اقتصادی کمتر برخوردارند. در چنین شرایطی، بهتر دیدم در محیط روستا به خدمت ادامه دهم. از طرف دیگر، فضای آرام و دوستانه و طبیعت بکر روستا هر انسان خوش ذوقی را به سمت خود می‌کشاند.»





تغییر کرد، کوشیدیم جذابیت آثارم از نظر گرافیک و کیفیت آموزشی بهتر شود. من در سطح شهر گرگان دوره‌های آموزش نرم‌افزارهای ساخت بازی و آموزش تعاملی را داشتم. ولی با شروع کرونا و طبق دستورالعمل‌های حراست، مجاز به ادامه کارگاه‌ها به صورت حضوری نبودم و متأسفانه کارگاه‌ها تعطیل شدند.

یکی از بازی‌هایتان را معرفی کنید.

یکی از درس‌های پایه اول ابتدایی تشخیص صدای «ا» از «و» است. برای این درس یک بازی با عنوان «پویان» طراحی کردم. در این بازی که مجموعه سه بازی در یک اثر است، شخصیت اصلی بازی به نام پویان در یکی از بازی‌ها سوار بر اسکیت از موانع رد می‌شود. یعنی اسباب‌بازی‌هایی را که با حروف غلط نوشته شده‌اند، به‌عنوان مانع باید رد کند. در یک بازی، سوار بر ماشین مدرسه، دوستانش را که صدای یک کلمه هستند، سوار می‌کند. در آخرین مرحله بازی، سوار بر خودروی پلیس، خودروهایی را که حروف دارای صدای ا را دزدیده‌اند، دستگیر می‌کند. این اثر رتبه نخست جشنواره را کسب کرد.

برای آموزش در دوران پسا کرونا چه پیشنهادی دارید؟

آموزش باید از صرف مجازی خارج شود. به نظر من، از آموزش مجازی تنها به‌عنوان مکمل تدریس و یادگیری باید استفاده شود؛ مثل مکمل‌های غذایی که برای رشد خوب و ضروری هستند، ولی هیچ‌گاه جای وعده اصلی غذا را نمی‌گیرند.

با مخاطبان مجله رشد معلم چه صحبتی دارید؟

ما همان دانش‌آموزان دیروز هستیم که شاید اکثراً با ترس و اضطراب به مدرسه می‌آمدیم و نگاهمان به معلم نگاه دوستانه نبود. من تمام سعیم این بوده که نگاه بچه‌ها را به کلاس و معلم تغییر دهم و کاری کنم آن‌ها با اشتیاق به مدرسه بیایند. استفاده از بازی آموزشی خیلی به من کمک کرد تا بتوانم دانش‌آموزانم را با علاقه بیشتر به کلاس و مدرسه سوق دهم؛ طوری که مثلاً در زنگ ریاضی بچه‌ها می‌گویند: «آخ جون، این زنگ بازی ریاضی داریم.»

در تدریس از چه روش‌هایی استفاده می‌کنید؟

روش من در تدریس معمولاً دانش‌آموزی و کار گروهی است. سعی دارم دانش‌آموزان با کمک هم بحث تدریس را پیش ببرند. به‌علاوه، چون در روستا امکانات و ابزار مانند شهر آماده و مصنوعی نیست، غالباً از طبیعت و آنچه در آن است استفاده می‌کنیم. در ابتدای خدمت، یک شعار را سرلوحه کارم قرار دادم و آن اینکه به دانش‌آموزان لذت زندگی ببخشم تا لذت زندگی شامل من هم بشود.

چگونه با جشنواره تولید محتوای الکترونیکی رشد آشنا شدید؟

به پیشنهاد یکی از همکاران، در دو دوره گذشته با جشنواره تولید محتوای الکترونیکی رشد و نرم‌افزار استوری لاین آشنا شدم. ایشان مسیر خود را در جشنواره رفت و من هم یادگیری نرم‌افزار را شروع کردم؛ به شکل خودآموز. در مدت یک ماهی که به جشنواره باقی مانده بود، اولین ایده‌های را که به ذهنم رسید، پیاده کردم. در نهمین دوره جشنواره تولید محتوای الکترونیکی رشد، بازی آموزشی تولید کردم و رتبه سوم مشترک را کسب کردم. سال گذشته هم به فضل الهی رتبه اول را به دست آوردم.

در تولید بازی آموزشی الکترونیکی چه مواردی را لحاظ کردید؟

اول توجه به خلاقیت. دوم چالش‌هایی که دانش‌آموزان درگیر آن هستند. سوم کیفیت تصویری و صوتی. چهارم بدیع بودن کار. پنجم جذابیت موضوع. ششم ارتباط با زندگی روزمره دانش‌آموزان. هفتم تعاملی بودن بازی.

شما در زمان کرونا این بازی‌ها را تولید کردید یا قبل از کرونا هم از آموزش مجازی استفاده می‌کردید؟

بله. قبل از کرونا هم از آموزش‌های مجازی استفاده می‌کردم. تولید هم داشتم. در واقع، کرونا باعث شد دید والدین، دانش‌آموزان و آموزگاران نسبت به دنیای مجازی و نرم‌افزار و تولید محتوای الکترونیک بازتر شود و توجه بیشتری به آن اعمال کنند. در واقع ایام کرونا سبب شد اهمیت استفاده از رایانه و تلفن همراه پررنگ‌تر شود. تولیدات بنده صرفاً در ایام کرونا نبود، ولی چون نگاه مردم

بیست ثانیه در این عالم نبودیم

لیلا فطانت وش
آموزگاری از ارومیه



بعد از گذشتن از میانه روستا به مسیر پر از درختی می‌رسیدم که با عبور از آن، آرامش و انرژی در وجودم طنین‌انداز می‌شد. دوازدهمین سال خدمت و چهارمین سال تجربه تدریس در پایه اول بود. پیش رویم مدرسه روستایی یک طبقه‌ای با حیاط خاکی و شش کلاسه قرار داشت با بچه‌هایی که اکثراً از شهرستان‌های دیگر در این روستا سکنا گزیده بودند. حدود یک ماه از سال تحصیلی می‌گذشت و من کم‌کم متوجه توانایی‌ها و مسائل و مشکلاتی می‌شدم که برخی از دانش‌آموزان با آن‌ها مواجه بودند. طبق برگه سنجش دانش‌آموزان، سه دانش‌آموز دیرآموز در کلاس داشتیم که دو نفر از آن‌ها از بابت نیازهای آموزشی، پررنگ‌تر، اما بسیار شیرین‌تر از بقیه بودند.

پوریا، یکی از دانش‌آموزان دیرآموز، پسری ریز و لاغراندام با چشمانی درشت، درست شبیه چشمان پروانه، انگشتانی ظریف، صدای نازک و زیر و قیافه‌ای بسیار معصوم و زیبا بود که از همان ابتدا به من فهماند سازوکار آموزش به او با دیگر بچه‌ها متفاوت خواهد بود. به دلیل سه‌زبانه بودن محیط آموزشی و کم‌بودن دایره لغت

دانش آموزانم، آن سال از استعداد خدادادی ام، یعنی هنر نقاشی، بسیار بهره می‌بردم. چون اکثر دانش‌آموزان برای ساده‌ترین واژه‌ها که در نظر خودم ملموس بودند، هیچ تصویر ذهنی نداشتند، تا جایی که مجبور شدم ۲۵۰ کارت تصویری مربوط به ترکیب نشانه‌ها را طراحی و در کلاس استفاده کنم. با وجود تلاش‌هایم، پوریا در پاسخ‌گویی به سؤالات اصلاً شرکت نمی‌کرد. زنگ‌های تفریح بیرون نمی‌رفت. وقتی از او سؤال می‌پرسیدم، فقط نگاهم می‌کرد. وقتی هم بیشتر تشویقش می‌کردم تا حرفی بزند، فقط لبخند می‌زد. از آن لبخندهای معنادار که به من صبوری را القا می‌کرد و می‌فهمیدم که نباید در یادگیری او شتاب کنم. وقتی به زیرنویس کتاب نگارش رسیدیم، بیشتر متوجه مشکل ادراکی پوریا شدم. او همانند دانش‌آموزان دیگر قادر نبود از الگوهای نوشتاری سرمشق بگیرد؛ حتی یک خط صاف، یک خط تیره.

من چندین بار دست او را همراه مداد می‌گرفتم و زیرنویس‌های نگاره‌ها را برایش می‌نوشتیم، اما وقتی مداد فقط در دست پوریا بود، کوچک‌ترین عکس‌العملی برای نوشتن نشان نمی‌داد. از روش‌های متعدد برای شکستن این قفل نوشتاری استفاده می‌کردم؛ خمیربازی، نوشتن داخل ماسه و نمک، کشیدن انگشت روی نوشته و مازیک روی کاشی. از انواع بازی‌ها و نمایش‌ها و قصه‌ها برای ایجاد انگیزه استفاده می‌کردم، اما هیچ کدام تأثیری بر یادگیری او نداشتند. وقتی زیاد اصرار به نوشتن می‌کردم یا آموزش‌های طولانی می‌شدند، پوریا کل وسایل خود را جمع می‌کرد و کوله‌پشتی‌اش را بر دوش می‌انداخت و آماده رفتن می‌شد. با این حرکت می‌فهمیدم که او را خسته کرده‌ام و دیگر هیچ تمایلی به آموختن ندارد. اما در نهایت هر دو با لبخند کوتاه می‌آمدیم.

به غرورم برمی‌خوردم که نمی‌توانم در دانش‌آموزی فعالیت نوشتن را بیدار کنم. پس به کتاب‌فروشی‌های شهر مراجعه کردم و دو جلد کتاب در مورد اختلال یادگیری دانش‌آموزان و اختلال نوشتن تهیه کردم. لابه‌لای مطالعه‌ام پی بردم که با این بچه‌ها نمی‌توان شنیداری یا دیداری یا لمسی کار کرد، بلکه باید از روش چندحسی، آن‌هم توأم با هم، استفاده کرد. با ترفندی هم آشنا شدم که امتحان نکرده بودم «نوشتن روی سمباده».

شبیه نور آمیدی که یافته باشم، لحظه‌شماری کردم تا فردا برسد و من این روش جدید را نیز امتحان کنم. سر راهم به مغازه ابزارفروشی مراجعه کردم و یک ورق سمباده گرفتم. خوش‌حال‌تر از آن، برای خرید گچ نوشتاری به دو کتاب‌فروشی سر زدم، ولی هیچ کدام گچ نداشتند. به‌ناچار به خاطر اینکه به‌موقع در مدرسه حاضر باشم، راهی شدم.

ساعت سوم، زنگ نگارش بود. اما هنوز امکانات آموزشی‌ام ناقص بود، چون در مدرسه هم گچ نوشتاری پیدا نکردم. نمی‌خواستم حتی یک‌لحظه فرصت را به تأخیر بیندازم. هر طور شده بود باید راهی می‌جستم. چشمم چرخاندم و متوجه شدم پشت در کلاس، جناب بنا، قطعه‌ای گچ اضافی ساختمانی را در چارچوب در رها کرده است. خوش‌حال شدم. بلافاصله یکی از دانش‌آموزان را به حیاط مدرسه فرستادم تا برایم سنگ بیاورد. با سنگ به گچ بیرون زده در کوبیدم و گچ کنده‌شده را از زمین برداشتم.

اکنون همه‌چیز مهیا بود. بعد از آموزش به سایر دانش‌آموزان و بررسی کار آن‌ها که مشغول درستی‌نویسی بودند، با امید و توکل به

خدا، پوریا را پیش خودم فراخواندم. ابتدا با گچ روی سمباده یک خط زمینه کشیدم. در ادامه چند خط از بالا به پایین تا روی خط زمینه کشیدم. هم‌زمان برای پوریا آهنگین می‌خواندم: «از بالا... به پایین... تا رو خط زمینه». بعد انگشت پوریا را گرفتم و روی خط‌ها کشیدم. هم‌زمان دوباره شعر را زمزمه کردم. سپس سراغ کتابش رفتم و یک‌بار هم بامداد برایش نوشتم. از او خواستم خط اول زیرنویس کتابش را برایش کامل کند.

پوریای چشم پروانه‌ای کتابش را برداشت و در نیمکت خود جا گرفت. در همین حین بچه‌های دیگر دور میز را گرفتند تا تکلیف خود را برای تأیید نشان دهند. چند دقیقه‌ای گذشت که دیدم لابه‌لای بچه‌ها پوریا هم ایستاده. بدون هیچ کلامی، کتابش را به من نشان داد. دیدم خط اول را پر کرده از خطوط «ااااا». با صدای بلند گفتم: «پوریا نوشتی؟!» پوریا با سر تأیید کرد و من با شادی شعف‌ناپذیری فریاد زدم: «آفرین... هزار آفرین!». بچه‌های کلاس هم‌زمان با تشویق من برای پوریا کف زدند. پوریا نشست و من از میان بچه‌هایی که دورم حلقه‌زده بودند، به او چشم دوختم. کم‌کم اشک در چشمانم حلقه زد. پوریا نیز نگاهش به من بود؛ با یک لبخند زیبا که هرگز آن را فراموش نمی‌کنم؛ لبخندی حاکی از امید، رضایت و توانستن. به گمانم من و پوریا ۲۰ ثانیه در این عالم نبودیم و چهره موفقیت‌آمیز همدیگر را تماشا می‌کردیم.

بالاخره قفل ذهن پوریا شکسته شد. از آن روز به بعد، وقتی می‌خواستم نشانه‌ای را به او بیاموزم، از این فن استفاده می‌کردم. یک روز که مشغول آموزش با سمباده بودم، هر دو متوجه شدیم انگشت پوریا در اثر تماس با سمباده ساییده شده است. او درد را در نوک انگشتش احساس کرد و دستش را پس کشید. اما اتفاق جالبی افتاد. او از یادگیری شرطی شده با سمباده دست کشید و بدون سمباده، همانند سایر دانش‌آموزان، شروع به نوشتن نشانه‌ها کرد. هم من و هم کل هم‌کلاسی‌های پوریا، همیشه کوچک‌ترین پیشرفت او را تشویق می‌کردیم.

خلاصه قصه به جایی رسید که پوریا در خواندن هم تواناتر شد، اما چنان صدای ظریفی داشت که وقتی پای تخته شروع به خواندن کتاب فارسی می‌کرد، کل بچه‌ها نفس‌هایشان را در سینه حبس می‌کردند تا بتوانند صدای پوریا را بشنوند و همه دست‌ها را آماده می‌کردند تا به محض تمام‌شدن خواندن پوریا، برایش کف بزنند و یک‌صدا تکرار کنند: «پوریا... پوریا... پوریا...»

داستان پوریا پایان یافت، اما داستان دیگر دانش‌آموز دیرآموزم، شهروز، نه به‌شدت پوریا، بلکه در خواندن و درک جمله، ادامه داشت و من می‌دانستم اگر این دانش‌آموزان را به دست معلم دیگری بسپارم، هر آنچه رشته بودم پنبه خواهد شد. بنابراین، تصمیم گرفتم با هماهنگی اداره، معلم پایه دوم کلاس خودم باشم. وقتی پایه دوم پایان یافت و من مطمئن شدم دیگر هیچ‌یک از دانش‌آموزانم در خواندن و نوشتن در پایه‌های بالا با مشکلی مواجه نخواهند شد، برای انجام رسالت معلمی‌ام در جایی دیگر، آن مدرسه را ترک گفتم. اکنون ۱۸ سال از خدمتم در آموزش و پرورش می‌گذرد و من تمامی پایه‌های دوره ابتدایی را تجربه کرده‌ام. دریافته‌ام، هیچ مکتبی جز ایمان، علم، آگاهی، صبوری، امید و تلاش به بهروزی در کلاس موفقیت‌آمیز نخواهد بود.



امروزه تکاپوی جهانی برای تحول نظام‌های آموزشی بر معلمان و مدیران متمرکز است. ارتقا و بهبود منابع انسانی به‌عنوان دغدغه سازمان‌ها برای دستیابی به موفقیت، اثربخشی و کارایی بیشتر، به شیوه‌های گوناگونی تحقق می‌یابد؛ طیفی که آموزش‌های رسمی از پیش تعریف‌شده در بیرون از محیط‌های کاری تا یادگیری‌های غیررسمی و ضمنی در درون زندگی سازمانی را شامل می‌شود. امروزه آموزش‌های خارج از محیط کار که به‌صورت دوره‌های ضمن خدمت با محتوای آموزشی از پیش طراحی شده ارائه می‌شوند، اثربخشی کمتری نشان داده‌اند. در عوض، ارزش یادگیری‌های ضمنی و غیررسمی در سازمان‌ها بیش از پیش آشکار شده است، چراکه این یادگیری‌ها کاربردی، عمیق، مرتبط با نیازهای واقعی و در پیوند کامل با ویژگی‌های سازمان هستند. درس پژوهی نیز یکی از این شیوه‌های توسعه حرفه‌ای است که در محیط کاری معلمان و بر پایه نیازهای واقعی مدرسه‌ها اجرا می‌شود. درس پژوهی شیوه‌ای در ارتقای حرفه‌ای معلمان است که با زندگی حرفه‌ای معلمان در آمیخته و با تجربه‌های روزانه آن‌ها در تدریس و یادگیری گره می‌خورد. از آنجا که تعلیم و تربیت و کنش‌های آموزشی در کلاس درس ریشه در بنیان‌های فرهنگی دارد و اساساً خود موضوعی فرهنگی است، بهبود و ارتقای کیفی آن مبتنی بر اصلاح کنش‌های فرهنگی مستتر در زندگی روزانه مدرسه‌هاست. از این رو، یادگیری در حین عمل و در لابه‌لای کنش و واکنش‌های حرفه‌ای در مدرسه، نقش اثربخش‌تری خواهد داشت. از این لحاظ درس پژوهی شیوه کارآمدی است که با تمرکز بر فرهنگ آموزش در کلاس درس می‌تواند به رشد حرفه‌ای جمعی معلمان، بهبود آموزش و در نتیجه ارتقای یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. درس پژوهی به‌عنوان پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس، رویکردی مبتنی بر همکاری نسبت به یادگیری حرفه‌ای معلمان است که با فعالیت حرفه‌ای روزانه معلمان در مدرسه پیوند نزدیک دارد و می‌تواند در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری نقش مؤثری داشته باشد.

درس پژوهی از یک چالش یا سؤال مشترک در جمع همکاران آغاز می‌شود، سپس با هم‌اندیشی، هم‌افزایی، برنامه‌ریزی و طراحی مشترک برای رفع چالش پیش می‌رود. آنگاه در کنشی جمعی، طراحی به عمل بدل و با موشکافی و اکاوی می‌شود. سپس گفت‌وگو، تأمل و بازنگری در عمل، چرخه‌ای از بهبود را در روند آموزش و یادگیری شکل می‌دهد.

بستری که درس پژوهی در آن رخ می‌دهد، همکاری و اعتماد است و خود رونق‌بخش فرهنگ همکاری است. در بحث همکاری، دو نوع جهان‌بینی غالب وجود دارد. در یک‌سو، نوعی رویکرد کمبودباوری است که بر اساس آن، برنده‌شدن یک‌طرف باعث بازنده‌شدن شخص دیگر است. دیدگاه دیگر رویکرد فراوانی‌محور است؛ رویکردی که بر اساس آن فضای کافی برای رشد همه وجود دارد. رویکرد اول موجب ایجاد فضای رقابتی و جو مسابقه می‌شود، درحالی‌که رویکرد دوم در مدرسه‌ها موجب کم‌شدن رقابت و افزایش



همه چیز را همگان دانند!

منیره زمانی

کارشناس مسئول آموزش دوره دوم ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش استان البرز



همکاری و رضایتمندی، نشاط و شادی می‌شود. چراکه معلمان از مقایسه‌شدن با سایر همکاران خود مضطرب نمی‌شوند و در عمل به همکاری با یکدیگر سوق داده می‌شوند (واکر، ترجمه بختیاری، رحیمی و رضوی خوسفی، ۱۳۹۹).

درس‌پژوهی در راستای رویکرد فراوانی محور با ایجاد بستری برای تعاون و همکاری در مدرسه، می‌تواند به توسعه سرمایه‌های اجتماعی، افزایش اعتماد و رونق یادگیری‌های فردی و اجتماعی منجر شود. چراکه این روش با احترام به تجربه‌ها و برداشت‌های حرفه‌ای تک‌تک معلمان، برای حل مسائل آموزشی مدرسه از خرد جمعی بهره می‌برد و این سرمایه اجتماعی را برای بهبود کیفیت یادگیری و فرایندهای آموزشی به کار می‌گیرد. این رویکرد، نگرش «من» را به «ما» و «افراد» را به «جامعه» بدل می‌کند. تقویت پایه‌های اجتماعی در مدرسه در چرخه‌های مستمر، سرمایه‌های اجتماعی را بازتقویت می‌کند و رشد می‌دهد و بهره‌مندی از عواید آن را چندچندان می‌کند.

در درس‌پژوهی با تمرکز بر چالش‌ها، مسائل و دغدغه‌های حرفه‌ای مشترک، همکاری، گفت‌وگوهای تأملی و بازنگری در عمل، موقعیتی فراهم می‌شود که فرایندهای کلاسی واکاوی می‌شوند و به‌طور مستمر بهبود و پالایش یابد. عطف توجه و تأمل در فرایند گفت‌وگوهای حرفه‌ای بر دیدگاه‌ها و عملکردهای گوناگون و تطبیق و قیاس آشکار یا پنهانی مکرر با دیدگاه و عمل شخصی در بستری از اعتماد و تعاون، می‌تواند بازنگری و بازاندیشی در تفکر و عمل را در پی داشته باشد و روزه‌های آگاهی را در اندیشه‌های فردی باز کند. این فرایند، زاینده منشی می‌شود که در آن معلمان بیشتر نسبت به تجربه‌های یکدیگر با فروتنی مواجه می‌شوند و درباره راه‌های نرفته در آموزش حرفه‌ای خود با پذیرش بیشتری روبه‌رو می‌شوند. در این رهگذر است که ضمن آنکه معلمان با تمرکز بر یادگیری دانش آموزان، درباره موضوعات درسی و چگونگی تدریس آن، از یکدیگر می‌آموزند، به سمت فرانگری سوق می‌یابند؛ کیفیتی که از خودمحوری فاصله می‌گیرد و به سمت اعتباربخشی به گوناگونی‌ها می‌گراید.

از این لحاظ درس‌پژوهی می‌تواند یک تلاش فرهنگی باشد که در لایه‌های عمیق زندگی سازمانی و فرهنگ آموزشی نفوذ کند و به اصلاح تدریجی باورها، اندیشه و عمل تربیتی در نظام آموزشی بینجامد. چراکه گامی برای اصلاح فرهنگ آموزش است که می‌تواند به معلمان کمک کند دریچه نگاه خود را در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان گسترش دهند و با دیدی بازتر، نگاهی منتقدانه‌تر، پذیرشی عام‌تر و درکی عمیق‌تر به فرایندهای آموزشی نظر کنند و شکاف‌های آموزشی خود را درک نمایند. این جریان می‌تواند به ریشه‌اندیشه‌های تربیتی معلمان نفوذ کند، بنیادهای فکری و اجتماعی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد و به اصلاح و گشایش در آموزش منجر شود.

با وجود این نباید از نظر دور نگه داشت که اجرای برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان در بافتی از فرهنگ اجتماعی و آموزشی رخ می‌دهد که مملو از راهبردهای اجرایی مختلف و برآیند نیروهای گوناگون فکری و اجتماعی عاملان آن و سیر تاریخی نهاد اداری و آموزشی است. لذا بررسی فرایندی که بر هر برنامه‌ای در اثر هم‌زیستی با بستر

فرهنگی می‌گذرد و مسیری که به تطبیق یا تغییر شکل آن منجر می‌شود و نیز آثار و نتایج منبعث از آن، خود جای تعمق و تأمل دارد. اینکه در یک فرهنگ تا چه میزانی آزاداندیشی، و بیان دیدگاه‌ها، نظرات و انتقادات موردپذیرش و تحمل باشد و افراد تا چه حد آموخته باشند در موقعیت‌های گوناگون به دور از برداشت‌های نادرست، مواجهه‌های تند یا تکدر خاطر، به ابراز افکار، احساسات و اندیشه‌های خود بپردازند و در جوی از اعتماد با یکدیگر همکاری داشته باشند، از پیش‌بایسته‌هایی است که در تحقق اجتماعات یادگیری حرفه‌ای معلمان ضروری است. هرچند که این اجتماعات خود در یک چرخه پرتکرار می‌توانند این مهارت‌ها را تقویت و بازتولید کنند، اما در صورتی که آمادگی‌ها و مهارت‌های اجتماعی و مدیریتی لازم وجود نداشته باشد، موفقیت برنامه تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

در فرایندهای اداری و اجرایی درس‌پژوهی در مدرسه نیز جنبه‌هایی قابل توجه، تحلیل و بررسی وجود دارند. مشخص کردن چارچوب‌های اجرایی دقیق از طریق بخش‌نامه‌های بالادستی، تدوین نمون‌برگ‌های گوناگون برای مستندسازی فرایند اجرا، جشنواره‌ای کردن طرح و ایجاد رقابت و انتخاب برگزیدگان در سطوح منطقه‌ای، استانی و وزارتی، از جمله مواردی هستند که مورد انتقاد و مقاومت قرار گرفته‌اند. این جنبه‌ها هرچند برای جلب توجه عوامل آموزشی و معرفی درس‌پژوهی، ایجاد انگیزه‌های بیرونی در برخی از معلمان و مجریان، و بسیج نیروهای اجرایی اداره‌ها برای پاسخ‌گویی به مطالبات وزارتی در اجرای بهینه طرح نقش مؤثری داشته‌اند، اما از طرف دیگر با ارزش‌های کلیدی و هدف‌های بنیادین درس‌پژوهی مغایرت دارند.

«جوشش درونی معلمان و عوامل آموزشی مدرسه برای رفع چالش‌های واقعی مدرسه‌ها» در مقابل «پاسخ‌گویی به دستورالعمل‌های بیرونی»، «فضای اعتماد و همکاری» در مقابل «ایجاد رقابت، مقایسه و مسابقه» و «کاربست نتایج و یافته‌های تحقیق و تأمل جمعی همکاران در سطح مدرسه» در مقابل «مستندسازی و گزارش به بالادست»، جنبه‌هایی هستند که به نظر می‌رسد در عطف توجه و تأکید، بازنگری و کارشناسی نیازمندند. از همین رو، در سال‌های گذشته، با اعطای آزادی عمل نسبی در اجرا، حذف چارچوب‌های پیچیده و نمون‌برگ‌های داوری دقیق، حذف رقابت در سطوح منطقه‌ای، استانی و کشوری و اجرای طرح صرفاً در سطح مدرسه، کوشش شده است از فشارهای بیرونی برای اجرای طرح کاسته و علاقه‌مندی و کنش درونی معلمان در این باره تقویت شود.

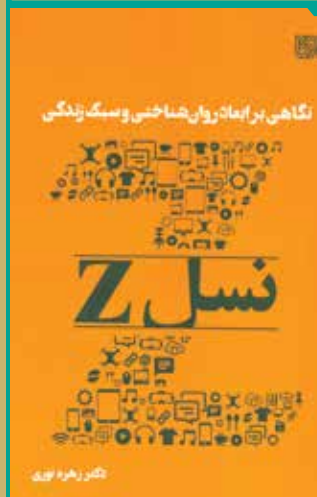
با وجود این به نظر می‌رسد این اقدامات ممکن است به کمتر شدن تأکید و توجه به درس‌پژوهی و کاهش میزان اجرای آن در مدرسه منجر شده باشند. از همین رو، برقراری توازن در راهبردهای اجرایی و اداری، متناسب با ظرفیت علمی و عملی مدرسه‌ها، مرز حساسی است که برای بهره‌مندی مدرسه از نتایج ارزنده درس‌پژوهی ضروری به نظر می‌رسد.

منبع

تیموتی دی واکر (۱۳۹۹). فرهنگ آموزشی فنلاند. ترجمه ابوالفضل بختیاری، حسن رحیمی و سیدحسین رضوی خوسفی. انتشارات تیک.



نگاهی بر ابعاد روان‌شناختی و سبک زندگی نسل Z



نویسنده: زهرا نوری

نوبت چاپ: اول، ۱۴۰۱

ناشر: بوی کاغذ، تهران

«نسل Z» یا «زومرها» که با نام‌های «نسل اینترنت»، «نسل دیجیتال» و «دیجیتال‌زادگان» نیز شناخته می‌شوند، شامل افرادی هستند که حدوداً از اواسط دهه نود میلادی تا سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۳ به دنیا آمده‌اند. در ایران به متولدان دهه هشتاد به بعد می‌توان عنوان «دیجیتال‌زاده»، «نسل دیجیتال» و «نسل Z» را اطلاق کرد. آن‌ها از نسل والدین خود که معمولاً از «نسل Y» هستند، کاملاً متمایزند. افراد این نسل از روزی که به دنیا آمده‌اند دنیای دیجیتال را تجربه کرده‌اند و زندگی بدون اینترنت برای آن‌ها گنگ و مبهم و حتی غیرقابل تصور است. «نسل Z» به‌طور گسترده‌ای در اطراف خود با فناوری‌های پیشرفته‌ای مانند شبکه جهانی اینترنت، شبکه‌های اجتماعی، پیام‌رسان‌های فوری، خدمات پیام کوتاه، پخش‌کننده‌های ام‌پی‌تری رایانه‌ها، تبلت و گوشی‌های هوشمند مواجه بوده‌اند، از این رو به شهروندان دیجیتال یا دیجیتال‌زادگان معروف هستند.

والدین این افراد غالباً از «نسل Y» می‌آیند. در ایران به‌طور تقریبی متولدان بین سال‌های ۱۳۵۵ تا ۱۳۷۰ را «نسل Y» می‌نامند. لازم به ذکر است، نسل بعد از «نسل Y» که در ایران متولدان دهه هفتاد

را شامل می‌شود، به «نسل هزاره» معروف هستند که برخی از آنان تشکیل خانواده داده‌اند. فرزندان دهه هفتادی‌ها را که اکنون بسیار خردسال هستند، نسل آلفا نام‌گذاری کرده‌اند.

نسل Y به اصطلاح مهاجران دنیای دیجیتال هستند، چراکه در کودکی و نوجوانی آن‌ها دنیای دیجیتال وجود نداشت و هنگامی که دوران نوجوانی و جوانی را سپری می‌کردند، فناوری دیجیتال پدیدار شد و برخی از آن‌ها (و نه همه آن‌ها) این پدیده نوظهور را پذیرفته و از دنیای واقعی به دنیای مجازی مهاجرت کردند و برخی نیز با آن کنار نیامده و جز در حد رفع نیازهای روزمره خود، نتوانستند با این دنیای چندبُعدی و درهم‌پیچیده مجازی ارتباط برقرار کنند. همچنین، افراد «نسل Y» اولین نسلی هستند که به والدین خود آموزش می‌دهند. برای مثال، چگونگی استفاده از تلفن همراه یا رایانه یا حتی استفاده‌ای مختصر از دی‌وی‌دی پلیر را به والدین خود آموزش می‌دهند. «نسل Y» والدین «نسل Z» هستند و با اینکه به‌طور معمول این نسل، خود دنیای دیجیتال را کامل و روزبه‌روز آن را گسترده‌تر می‌کنند و در اختیار «نسل Z» قرار می‌دهند، با این حال، به لحاظ اخلاقی تربیتی و حتی باورهای اعتقادی، تفاوت و اختلافات عمیقی با فرزندان خود دارند.

مهم‌ترین علت این اختلافات عمیق، ظهور و وجود اینترنت است. به راستی، اینترنت بزرگ‌ترین برهم‌زننده روند تمدن در تاریخ است. اینترنت موجب ظهور نسلی شده است که ارتباطات و اطلاعات مونس دائمی آن‌هاست. آن‌ها بدون زحمت می‌توانند هر چه می‌خواهند یاد بگیرند. به سادگی شغل مورد نظر خود را راه‌اندازی کنند. پیشرفت شغلی داشته باشند. یک شغل جانبی اینترنت داشته باشند. تصمیمات بزرگ بگیرند. برای خرید کردن به سادگی قیمت‌ها را مقایسه کنند و به همان راحتی خرید کنند. آن‌ها نسلی هستند که می‌توانند صدای خود را به گوش دنیا برسانند. شبکه‌های اجتماعی جهان شمول بسازند و خیلی کارهای دیگر انجام دهند.

این کتاب در چهار بخش نوشته شده است که مطالعه آن را به معلمان، مربیان و مدیران مدرسه توصیه می‌کنیم.

بخش اول: نسل Z

بخش دوم: اینترنت و نسل Z

بخش سوم: بهداشت روانی و سلامت جسمانی نسل Z

بخش چهارم: چگونه والدین می‌توانند استفاده نسل Z از فضای مجازی را مدیریت (کنترل) کنند؟

پی‌نوشت‌ها

1. Millennial generation
2. Alpha generation



ضرورت صبر

اعظم لاریجانی

یا بی صبر و فرار. آن‌ها در مواجهه با کسی که در ریاضیات خوب نیست، یا از یادگیری فراری است، شکیبایی پیشه می‌کنند و با آزمون راهکارهای گوناگون، به دانش‌آموز نشان می‌دهند غیرممکن وجود ندارد.

در کلاس‌های پر تعداد با دانش‌آموزانی متفاوت و از خانواده‌ها و قومیت‌های متنوع، صبوری و بردباری را ضروری می‌بینند تا علاوه بر اینکه یادگیری به بهترین شکل ممکن اتفاق بیفتد، بتوانند برای یکایک دانش‌آموزان معلمی اسوه باشند. چنین است که آن‌ها بر همه ابعاد زندگی شاگردانشان تأثیر می‌گذارند و الگویی می‌شوند که در تمام طول زندگی دانش‌آموز هرگز کهنه نمی‌شود.

بسیاری از ما معلمی را به یاد می‌آوریم که الهام‌بخشان بوده است. سر بزنگاه‌های موفقیت، در جمع‌های دوستانه یا هر جا که حکایتی گفته می‌شود، ما نیز با بیان خاطره‌ای یا تمجیدی از او یاد می‌کنیم. معلم مؤثر می‌تواند در زندگی دانش‌آموز بدرخشد و برای او چشم‌انداز متفاوتی ایجاد کند؛ چشم‌اندازی که او را ترغیب می‌کند از محدودیت‌هایش عبور کند و به سمت آینده‌ای موفقیت‌آمیز گام بردارد.

چنین معلمانی هر کدام روش منحصر به فرد خود را دارند، اما در یک ویژگی مشترک‌اند و آن صبوری است. آن‌ها صبورند و برایشان فرقی نمی‌کند دانش‌آموز پرخاشگر باشد یا مؤدب، باهوش باشد یا بی‌استعداد، خشمگین باشد یا غمگین. آرام باشد

۱۸ - ۲۱^{°C} دمای مطلوب زندگی

گاز را درست مصرف کنیم

مصرف درست گاز، تداوم چرخه صنعت



درست_ مصرف_ کنیم