



روزنامه
روشن
رشد

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

معلم

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره ۴۱ / فروردین ۱۴۰۲ / شماره پستی در پی ۳۵۳ / صفحه ۴۸

ISSN: 1606-9129 www.roshdmag.ir



بهار در بهار



۱۲ فروردین
روز جمهوری اسلامی ایران

دینش
اللهم صل على محمد و آل محمد و عجل فرجه

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

رشد معلم

www.roshdmag.ir

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانشجویان معلمان
و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره ۴۱ / شماره پی‌درپی ۳۵۳ / فروردین ۱۴۰۲

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

مدیر مسئول: محمد صالح مذنبی
سر دبیر: دکتر عظیم محبی
شورای برنامه‌ریزی:
دکتر محمد نیرو
دکتر حامد عباسی
حجت الاسلام سجاد کرمی
دکتر لیلا میرزانی
روح‌الله رضاعلی
مدیر داخلی: الهام فراستی
ویراستار: کبری محمودی
مدیر هنری: کوروش پارسا نژاد
طراح گرافیک: سید حامد الحسینی
دبیر عکس: اعظم لاریجانی

نشانی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲
نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۲۰
وبگاه: www.roshdmag.ir
رایانامه: Email: moallem@roshdmag.ir
نشانی امور مشتریان:
تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
امور مشتریان:
۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
چاپ و توزیع: شرکت افست

- مدرسه؛ کانون تحول ۲ دکتر عظیم محبی
- پای قصه‌های خداوند ۳ حبیب یوسف‌زاده
- یادگیری تعاملی ۶ دکتر محمد نیرو
- گلابول‌های سفید ۹ حسین معین
- هوش فضایی ۱۰ محمد تابش
- تأملی بر آشکارسازی نتایج یادگیری ۱۴ دکتر محمد حسینی
- یادگیری گروهی معلمان ۱۵ الهام سادات سیادت، فرزوان ممیز، آفرین ملاجعفر، نرگس ونکی
- آموزش ترکیبی ۱۸ دکتر حامد عباسی، حمیده عباسی
- بهبود حال ۲۱ دکتر مرتضی فاضل
- بهار در بهار ۲۴ دکتر لیلا میرزانی
- با ماه نشینی، ماه شوی! ۲۶ دکتر لیلا سلیقه‌دار
- محبوب دیر آشنا ۳۰ مهدی فرج‌اللهی
- دوست بزرگ بچه‌ها ۳۱ آیدا پارس پور
- کتاب‌خوانی از راه دور ۳۲ دکتر اکرم عینی
- نمایش فیلم با ایده‌پردازی ۳۴ وحید گلستان
- آسم‌زدایی ۳۶ دکتر اعظم گودرزی
- معلم ماندگار ۳۸ حسین نامی ساعی
- درس «ف» درس زندگی ۴۰ مرضیه معین
- بوم بارزش ۴۲ روح‌الله رضاعلی
- من کیستم؟ ۴۵ دکتر سارا ابراهیمی
- معرفی کتاب ۴۸



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.

مدرسه؛ کانون تحول

دکتر عظیم محبی

- رشد یکپارچه هویت دانش آموزان (رویکرد یکپارچه‌نگری)؛
- رشد همه‌جانبه دانش آموزان (رویکرد همه‌جانبه‌نگری)؛
- شکوفایی استعدادها و فطری (رویکرد فطرت‌گرای توحیدی)؛
- زمینه‌سازی برای درک و اصلاح موقعیت (رویکرد موقعیت‌محور)؛
- زمینه‌سازی برای نقش‌آفرینی دانش آموزان در فرایند تعلیم و تربیت (رویکرد عاملیت‌متربی)؛
- تعامل دانش‌آموزان با معلمان و مربیان (رویکرد تعاملی)؛
- خودآرزیابی، خودمدیریتی، خوداصلاحی (رویکرد خودآنگیزی و خویش‌تن‌بانی)؛
- انسجام و هماهنگی فعالیت‌های درسی، فرهنگی و مشاوره‌ای در مدرسه (مدرسه تربیت‌محور)؛
- توجه به شناخت و هدایت استعدادها در کنار آموزش مهارت‌های پایه (هویت‌یابی)؛

فرایند اجرای سند تحول چگونه باید باشد؟

۱. تدوین راهنمای تربیت در مدرسه (مبانی، اهداف، رویکردها و ...)
۲. تدوین راهنمای برنامه‌های درسی بر اساس ماهیت و اهداف دوره‌های تحصیلی، رویکردها و چرخش‌های تحولی و تولید بسته‌های تربیت و یادگیری با رویکرد مسئله‌محور و تلفیقی؛
۳. کاهش تمرکز در اجرای برنامه درسی در قالب واگذاری تا ۲۰ درصد تولید برنامه‌های درسی به استان، منطقه و مدرسه‌ها (در ادامه اجرای برنامه ویژه مدرسه یعنی بوم)؛
۴. بازطراحی شاخه و رشته‌های تحصیلی به‌منظور اصلاح فرایند نظام استعدادیابی و هدایت تحصیلی؛
۵. سنجش میزان و کیفیت تحقق اهداف دوره‌های تحصیلی در پایان هر یک از دوره‌های تحصیلی؛
۶. بازطراحی نظام آموزش، نظارت و ارزیابی معلمان؛
۷. تدوین آیین‌نامه‌های روشن به‌منظور مشارکت نهادهای محلی در حل مسائل مالی مدرسه‌های دولتی و به‌کارگیری روش‌های منطقی در ارتقای مسائل رفاهی فرهنگیان؛
۸. ایجاد هماهنگی و هم‌سویی آموزش دانش‌جو معلمان در دانشگاه فرهنگیان و ... با نظام برنامه درسی که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی طراحی و تدوین می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

۱. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. ۱۳۹۰.
۲. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. ۱۳۹۰.

ک پس از تأیید سند فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید.^۱ در طول سال‌های گذشته تلاش‌های زیادی به‌منظور اجرای سند تحول انجام شده‌اند. بر اساس راهکارهای سند تحول، چندین برنامه در هر یک از زیرنظام‌ها تدوین شده است. کتاب‌های درسی بر اساس ساختار جدید آموزش (۳-۳-۶) اصلاح شده است، اما واقعیت آن است که هنوز سند تحول در حد مطلوب اجرایی نشده است. لذا یکی از چالش‌های فعلی، چگونگی اجرای کامل این سند است. در پاسخ به این سؤال کلیدی می‌توان اذعان داشت که تحول آموزش و پرورش باید از مدرسه آغاز شود.

چرا؟

چون مأموریت آموزش و پرورش تربیت همه‌جانبه دانش‌آموزان است و مدرسه کانون تربیت دانش‌آموزان است، لذا اجرای سند تحول را باید از مدرسه آغاز کرد. مدرسه (صالح) به‌عنوان کانون عمل و جلوه عینی نظام تربیت رسمی و عمومی، فضایی منعطف، پویا، بالنده و هدفمند است که می‌تواند زمینه کسب شایستگی‌های لازم را در متریبان، برای درک و اصلاح مداوم موقعیت بر اساس نظام اسلامی، فراهم کند.^۲ این مأموریت با نقش‌آفرینی معلمان، مربیان و مدیران مدرسه در ارتباط تنگاتنگ با خانواده‌ها و نهادهای محلی حاصل می‌شود. این مأموریت یعنی تربیت باید از چند رویکرد تبعیت کند:



پای قصه‌های خداوند

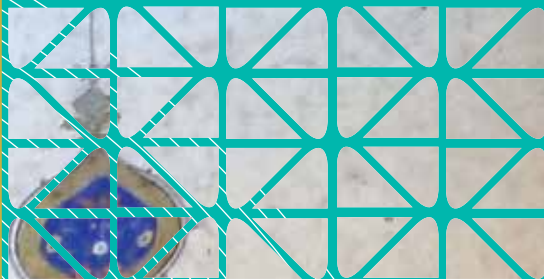
در قرآن کریم نزدیک به ۲۶۰ قصه، به معنای قرآنی کلمه، وجود دارد که به تفصیل یا ایجاز، وقایعی تاریخی را شرح داده‌اند تا حقایقی ضروری را برای انبای بشر در تمامی دوره‌ها بیان کنند. کثرت قصه‌های قرآنی و اختصاص سوره‌ای از قرآن به نام «قصص»، نشان‌دهنده اهمیت قصه در انتقال این حقایق است. همچنین، یکی از ویژگی‌های مهم بیان قرآنی، روشنی مضمون‌ها و سادگی بیان است؛ به طوری که عالی‌ترین مفاهیم را با زبانی شیوا و به دور از پیچیدگی‌های کلامی به بشر عرضه و در جاهای گوناگون بر این ویژگی مهم تأکید می‌کند که آیات زیر از آن جمله‌اند:

وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَكِّرٍ: ما قرآن را برای پندآموزی آسان ساخته‌ایم، اما آیا پندآموزنده‌ای هست (قمر: ۱۷).
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا: سپاس و ستایش از آن خداوندی است که این کتاب را بر بنده خویش نازل کرده و هیچ کژی در آن ننهاده است (کهف: ۱).

بی‌شک این روشنی و دوربودن از اعوجاج و پیچیدگی‌های کلامی به سهم چشمگیر قصه و مثل در این معجزه جاوید برمی‌گردد. به طوری که هر کسی با هر درجه از رشد و کمال می‌تواند خوشه‌ای از این مزرع نورانی برچیند و فروغی بر زندگی خویش بتاباند. حوزه تأثیر این قصه‌ها و

تأملی در ابعاد تربیتی
قصه‌های قرآن کریم

حبیب یوسف‌زاده



قصه‌های قرآنی پیام‌محورند؛ یعنی در آن‌ها اصالت با پیام است. از این رو پیام‌قصه‌ها لزوماً در انتهای آن‌ها نیست و در بسیاری موارد ماجرای را در اوج فرو می‌گذارند تا پیامی مهم را به مخاطبان برسانند

چندان بر امورشان آگاهی یافته‌ام که گویی با نخستین آن‌ها تا پسینشان زیسته‌ام.»

به بیان دیگر، قرآن و قصه‌ها و سرگذشت‌های مورد اشاره آن مانند رودی پیوسته جاری است که فرزندان بشر تا ابد می‌توانند روح خود را در آن شست‌وشو دهند. اگر چه در قرآن کریم معانی بلند «نازل» شده‌اند و فتیله پیچیدگی کلام در آن تا حد ممکن پایین کشیده شده است تا مناسب فهم بشر شود، اما این اشارات رفیع برای ارائه به کودکان و نوجوانان باز هم باید ساده‌تر شوند. اینجاست که بار سنگین امانت به دوش متولیان امر خطیر تربیت کودکان و نوجوانان می‌افتد؛ کاری سهل و ممتنع. امری که در نگاه اول ساده به نظر می‌آید، اما همین که قدم در راه می‌نهی، پیچیدگی‌های آن آشکار می‌شود. چراکه آموزه‌های ذوب‌شده قرآنی همچون سلسله‌جالی هستند که به محض صعود انسان به یک قله، چشم‌اندازی از قله‌ای رفیع‌تر در منظر او رخ می‌نماید و این ارتفاع پلکانی معانی تا قاف ملکوت امتداد می‌یابد. بی‌گمان بهترین شیوه بازآفرینی قصه‌ها و مثل‌های قرآنی بهره‌گیری از شیوه‌های خود قرآن در داستان‌پردازی است. یعنی برای بازگویی هنرمندانه قصه‌های قرآنی، غیر از توجه به ظاهر ماجراها و سرگذشت‌های قرآنی، باید در شیوه روایت آن‌ها نیز دقت زیادی کنیم. به‌طور مثال، پاره‌ای از ملاحظات آن که باید در نظر گرفته شوند، عبارت‌اند از:

– در گزارش‌ها و قصه‌های قرآنی همه بخش‌ها به‌طور خطی و موبه‌مو روایت نشده‌اند، بلکه قسمت‌های مهم یا آنچه به اصطلاح «ارزش‌خبری» داشته، آمده‌اند. این روش قرآن در رعایت ایجاز می‌تواند الگوی مناسبی برای نویسندگان و اقتباس‌کنندگان از آیات قرآن باشد. مرحوم علامه طباطبائی – صاحب‌المیزان – در این باره که چرا قرآن جزئیات داستان‌ها را نقل نمی‌کند، می‌فرماید: «قرآن کریم کتاب دعوت و هدایت است و در این رسالت و هدفی که دارد، یک قدم راه را به طرف چیزهای دیگر از قبیل تاریخ یا رشته‌های دیگر کج نمی‌نماید. زیرا هدف قرآن تعلیم تاریخ و مسلکش رمان‌نویسی نیست.»

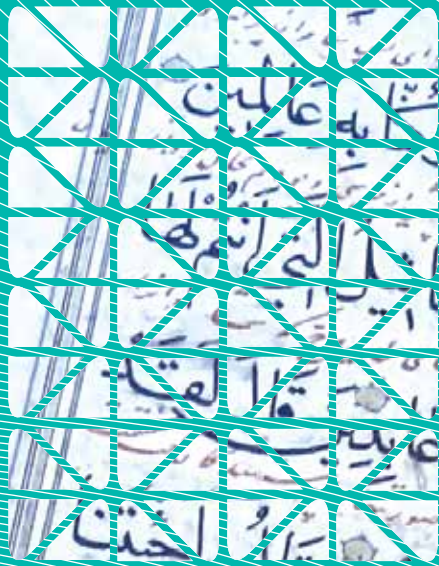
– قصه‌های قرآنی پیام‌محورند؛ یعنی در آن‌ها اصالت با پیام است. از این رو پیام‌قصه‌ها لزوماً در انتهای آن‌ها نیست و در بسیاری موارد ماجرای را در اوج فرو می‌گذارند تا پیامی مهم را به مخاطبان برسانند. به‌عنوان نمونه، در سوره کهف، بعد از شرح مفصلی که در مورد اصحاب کهف می‌آید و بعد از اینکه نحوه بیداری آنان و آشکار شدن جایگاهشان بیان می‌شود، یک‌دفعه در آیه‌های ۲۳ و ۲۴ خطاب به پیامبر اکرم (ص) می‌آید: «و هرگز درباره هیچ کاری، مگو که من فردا آن را انجام خواهم داد. مگر آنکه خدا بخواهد...» یعنی هرگز انتظار نداشته باشید که حوادث روزگار طبق انتظارات شما رقم بخورد. چه بسا اراده الهی طور دیگری اقتضا کند. مثل جوانان این قصه که از دست ستمگران زمانه خود به غار گریخته بودند، اما سبب و نه سال بعد در عصری بیدار شدند که دیگر اثری از آن ستمگران نبود!

سرگذشت‌نامه‌ها چنان قوی بوده و هست که مانند یک میدان مغناطیسی عظیم، براده‌های ذوق و ادب نیاکان ما را نیز با آسمان و ملکوت هم‌راستا کرده است. تا جایی که اغلب آثار بزرگان ادب فارسی را می‌توان در یک نگاه کلی ترجمان قرآن به حساب آورد. برای مثال، **عبدالرحمان جامی** در وصف **مولوی** و کتاب مثنوی او می‌گوید:

من چه گویم وصف آن عالی‌جناب
نیست پیغمبر ولی دارد کتاب
مثنوی معنوی مولوی
هست قرآن در زبان پهلوی

جالب است که تأثیر مثنوی از کلام وحی، از دایره مضمون‌ها و اقتباس معانی فراتر رفته و در ساختار و نحوه تدوین و روایت نیز تا حدی به آن شبیه شده است. در واقع، رمز ماندگاری آثار بسیاری از مفاخر ادب و عرفان ایران‌زمین از **سعدی** و **حافظ** و **عطار** گرفته تا **نظامی** و **صائب** و **بیدل**، این است که مانند اطفال شیرخوار از ام‌الکتاب تغذیه کرده و رشد یافته‌اند و اغلب آن‌ها به این پایان‌نامه الهی ارجاع داده‌اند.

مهم‌ترین دلیل ذکر احوال پیشینیان در قالب قصه و مثل، همان‌طور که گفته شد، عبرت‌آموزی و اجتناب از دوباره اختراع کردن چرخ است. مولا علی، علیه‌السلام، در اهمیت این معنی خطاب به حضرت امام حسن، علیه‌السلام، می‌فرماید: «فرزندم، اگر چه روزگار به درازی عمر پیشینیانم بر من نگذشته است، اما چندان در کار ایشان نگرسته‌ام و در اخبارشان اندیشیده‌ام و در آثارشان سیر کرده‌ام که همچون یکی از آنان شده‌ام؛ بلکه



- قصه‌ها و مثل‌های قرآن از نظر بهره‌گیری از عناصر داستانی و سبک روایت نیز در خور تأمل‌اند. گاهی در ابتدای یک قصه چکیده و فشرده‌ای از کل آن، بدون مقدمه، می‌آید و به این ترتیب اشتیاق و حس کنجکاوی و جست‌وجوگری مخاطب برانگیخته می‌شود. سپس شرح جزئیات ادامه می‌یابد. چنانکه در سوره قصص قصه حضرت موسی، علیه‌السلام، و فرعون در آغاز با جملاتی کوتاه و موجز به عملکرد ظالمانه فرعون می‌پردازد و به گردن کشی او در زمین و کشتن فرزندان پسر قوم بنی‌اسرائیل و باقی‌گذارن دختران آن‌ها اشاره می‌کند و بعد شرح حوادث را پی می‌گیرد.

همچنین، تأمل در نحوه استفاده از عناصری همچون توصیف، شخصیت‌پردازی، کشش و جاذبه، تعلیق و غافلگیری در ساختار قصه‌های قرآن می‌تواند پیام‌های روشنی برای اهل قلم و معلمان و مربیان داشته باشد. برای مثال، در قصه حضرت ابراهیم، علیه‌السلام، در سوره انبیا می‌بینیم که آن حضرت پس از شکستن بت‌ها تبر را به گردن بت بزرگ می‌اندازد و به بت‌پرستان می‌گوید حقیقت را از او بپرسید! بازخواست‌کنندگان سرافکنده اعتراف می‌کنند که این‌ها قادر به حرف‌زدن نیستند. در اینجا این توقع در خواننده به وجود می‌آید که بت‌پرستان به عجز بت‌ها واقف شده‌اند و ابراهیم را مجازات نخواهند کرد. اما ناگهان شرایط غیرمنتظره‌ای به‌وجود می‌آورند و مجازاتی برایش تعیین می‌کنند که آدم را غافلگیر می‌کند. ابراهیم را در میان شعله‌های آتش می‌اندازند و خواننده کار را تمام‌شده می‌داند، اما ناگهان ندای «یا نازکونی بردا و سلاماً علی ابراهیم» و سرد شدن آتش، حیثیت دانش و کلیشه‌های ذهنی بشر را به بازی می‌گیرد.

- نکته دیگر که نباید از آن غافل شد، نحوه بیان قرآن در صحنه‌هایی است که نشانه‌هایی از خشونت یا توصیف امیال جنسی و دلدادگی دارند. برای مثال، در توصیف افکندن حضرت یوسف، علیه‌السلام، در چاه توسط برادرانش، بر خلاف انتظار، خبری از اغراق و به اصطلاح «پیاز داغ» داستان‌پردازانه برای تحت تأثیر قراردادن عواطف و ایجاد رقت در مخاطب دیده نمی‌شود. بلکه تصویری آرام، متین و بدون کشش عصبی و بدون تغییر لحظه به لحظه حالات دو طرف ارائه می‌شود. در این تصویر که تکان‌دهنده‌ترین حالات و صحنه‌ها را روایت می‌کند، برادرانی قوی و خشن که حسادت، عواطف انسانی‌شان را کور کرده و به گرگ درنده تبدیل‌شان ساخته است، در فضایی مخوف، بر سر چاهی عمیق، پیراهن برادر کوچک خود را درمی‌آورند تا پیراهنش را به خون حیوانی آغشته کنند و به‌عنوان مدرکی دروغین برای پدر ببرند. یوسف در وحشت و شگفتی التماس می‌کند، دامن برادران را می‌چسبد، ضجه می‌زند، برادران را یکایک صدا می‌زند و ... اما **قرآن با متانت سعی می‌کند در حین روایت به اشاعه شر و باطل نپردازد.**

نمونه‌های دیگر چنین ملاحظاتی را می‌توان در داستان حضرت یوسف (ع) و زلیخا مشاهده کرد یا در صحنه دیدار و آشنایی

دختران حضرت شعیب (ع) با حضرت موسی (ع). خلاصه اینکه، روایان و شارحان معانی بلند قرآن برای کودکان، باید قبل از هر چیز با نگاهی هر چه دقیق‌تر به تک‌تک قصص قرآن و تفکر در ابعاد گوناگون آن‌ها، تصویرهایی به دور از کژ و اعوجاج برای مخاطبان خود فراهم کنند؛ تصویرهایی که بتوانند به جان کودکانمان عمق و معنا ببخشند و اشتیاق آن‌ها را برای انس با قرآن برانگیزند.

نکته قابل توجه ما معلمان و مربیان این است که از خود بپرسیم، چرا ذات اقدس حق تعالی حدود سه‌چهارم از اشارات نورانی خود را در قالب قصه و تمثیل بیان فرموده است. پاسخ این است: قصه و داستان نزدیک‌ترین رسانه به تارهای فطرت آدمی است و می‌تواند به‌عنوان حامل منحصر به فرد معرفت و آگاهی در کلاس‌های درس ما ایفای نقش کند. حتی مباحث و مفاهیمی را که به‌ظاهر در قالب داستان نمی‌گنجند، با کمی ذوق و خلاقیت می‌توان در قالب قصه‌هایی جذاب ارائه کرد تا اثرگذاری آن‌ها در ذهن و ضمیر دانش‌آموزان صدچندان شود.

رشد معلم از ایده‌ها و طرح‌درس‌هایی که در آن‌ها از قصه‌پردازی و تمثیل بهره گرفته شده است، استقبال می‌کند و آمادگی دارد تجربه‌های ارزشمند شما را در این زمینه منتشر کند تا زمینه‌ای باشد برای ترویج تدریس داستان‌پردازانه در میان همکاران محترم.

یادگیری تعاملی

دکتر محمد نیرو

معلم ریاضی و عضو هیئت علمی
دانشگاه آزاد اسلامی
واحد علوم و تحقیقات

این یادداشت حاصل پژوهش و تجربه زیسته نگارنده در کاربرت یادگیری تعاملی است. پیامد حاصل از این فرایند، یادگیری آسان، عمیق، پایدار و لذت‌بخش دانش‌آموزان، همراه با تغییرات مثبت نگرشی و رشد اجتماعی ایشان بوده است. اگرچه در منابع، بارها نتایج ارزنده مشارکت فراگیرندگان در فرایند یاددهی یادگیری گزارش و توصیه شده است، لیکن اجرای آن در عمل واجد نکات ظریفی است. به عبارت دیگر، این امر همچون برخی واژه‌ها از جمله آموزش ضمن خدمت، که تداعی‌کننده آثاری دوسویه براساس شرایط اجرای آن است، مستلزم توجه به موارد قابل توجهی است که هدف اصلی نوشته حاضر است. از آن رو که نگارنده معلم است و این یادداشت بر اساس مطالعات و تجربه‌های وی در کلاس‌های درس تنظیم شده است، امید می‌رود با زبانی مشترک و دلالت‌های کاربردی، به انگیزه‌بخشی، باورپذیری و تحول کلاس‌های درس معلمان گرامی کمک کند. گفتنی است، محتوای این یادداشت بیشتر در نشست دهم چهارسوق به شکل سخنرانی ارائه شده و با استفاده از رمزبینه زیر قابل مشاهده است.



مسئله چیست؟

ما معلمان به کلاس درس می‌رویم و با هدف یادگیری دانش‌آموزان تدریس می‌کنیم. من هم بیش از سه دهه است که به‌عنوان معلم ریاضی در دوره‌های متوسطه اول و دوم، با همین هدف تدریس می‌کنم. در این میان، سال‌ها با دو مسئله مهم، یکی در ارتباط با درس ریاضی و دیگری در رابطه با رفتارهای اجتماعی فراگیرندگان، مواجه بوده‌ام.

مسئله اول ناظر به دانش‌آموزانی است که در کلاس درس به‌خوبی یاد نمی‌گرفتند. آن‌ها بار این ناکامی را به منزل می‌بردند و احتمالاً به خود وعده می‌دادند که کتاب یا جزوه را مطالعه می‌کنند تا شاید جبران این کاستی صورت بگیرد. البته بیم عوارضی چون ازدست‌دادن انگیزه و خودباوری، همچنین ناتوانی یا درماندگی آموخته‌شده^۱ آن‌ها می‌رفت.

از سوی دیگر، مهارت‌های اجتماعی ناکافی دانش‌آموزان و نبود تعاملات شایسته بر پایه ارتباطی کلامی و مناسب و گفت‌وگویی مستدل و منطقی، مسئله دوم را رقم می‌زد. اهمیت این موضوع کمتر از یادگیری دانش‌آموزان نبود، چراکه آن‌ها در حال و آینده، بیش از ریاضیات، به توانایی برقراری چنین ارتباطی نیازمندند.

از این رو، دغدغه اصلی من، یافتن راهی برای حل این دو مسئله بود. در مسئله نخست، به دنبال پاسخ این سؤال بودم که دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند، تا اینکه با یکی از نظریه‌های یادگیری به نام نظریه اجتماعی فرهنگی^۲ آشنا شدم. این نظریه نظرم را جلب کرد و نیاز و مسئله‌هایم را یک‌جا حل کرد! در این

نظریه که ویگوتسکی^۳ ارائه کرده است، یادگیری اساساً در گرو تعامل است و رشد شناختی و کنش‌های افراد در تعاملات اجتماعی آن‌ها تحول پیدا می‌کند. بدین ترتیب امید داشتیم با محوریت تعامل در جریان آموزش، هم یادگیری همه‌گیر صورت بگیرد و هم مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان بهبود یابد.

بر این اساس، برای کلاس درس روشی تنظیم کردم و نام آن را «یادگیری تعاملی» گذاشتم. البته ظهور آن غالباً (نه همواره) در قالب کارهای گروهی و یادگیری مشارکتی^۴ بود که نامی آشنا و منتسب به **جانسون**^۵ است. لیکن به دلیل برخی تمایزات مستخرج از مبانی نظریه اجتماعی فرهنگی، نام دیگری را برگزیدم. در پی استفاده از این روش، پیامدهای شگرفی را مشاهده کردم. به‌عنوان نمونه، دانش‌آموزان ناهم‌سطح کلاس در درس ریاضی و در آزمون‌های پرون‌مدرسه‌ای با جامعه آماری بزرگی شامل صدها مدرسه، تقریباً در رتبه اول یا برتر قرار گرفتند. نکته جالب این بود که حتی دانش‌آموزانم در رشته تجربی که درس اصلی آن‌ها ریاضی نبود، بالاترین تراز کسب‌شده‌شان در درس ریاضی بود. عمق و ماندگاری یادگیری‌های آن‌ها در پایان سال نیز پدیدار بود. جدا از نتایج دانشی، پیامدهای قابل توجه نگرشی هم مشاهده شدند. از جمله، برخی از دانش‌آموزان در نظرسنجی و اظهارات مکتوب و بی‌نام پایان سال، بیان می‌داشتند ما اولین بار کلاسی را تجربه کردیم که مطلب را داخل کلاس یاد گرفتیم و وقتی به خانه می‌رفتیم با مشکل مواجه نمی‌شدیم. یکی دیگر می‌گفت، من از ریاضی خوشم نمی‌آمد و فکر می‌کردم برای یادگیری ریاضی به دنیا نیامده‌ام، ولی الان به ریاضی علاقه‌مند شده‌ام و به‌خوبی یاد می‌گیرم. بعضی از آن‌ها به‌واسطه احساس ناتوانی یا انزجار نسبت به درس ریاضی، قصد تغییر رشته داشتند، ولی در پایان سال اعلام کردند، نظر ما تغییر کرد و می‌خواهیم رشته ریاضی را ادامه دهیم. در این کلاس، آن‌ها استرس و ترس را تجربه نکردند. همچنین مهارت‌های کلامی و اجتماعی‌شان تقویت شد.

اما از این جریان‌ها که برای اکثر معلمان آشنا هستند و از این پیامدها مهم‌تر، «فرایند» این جریان آموزشی است؛ چراکه به‌طور معمول در کتاب‌ها و دیگر منابع به اصول و نکات کلی اشاره می‌شود، اما از آن جزئیاتی که معلم در کف کلاس و در شرایط فرهنگی و بومی با آن مواجه است، کمتر حرفی به میان آمده است. در این یادداشت قصد دارم به برخی از تجربه‌های زیسته اشاره کنم که معمولاً در منابع کمتر مطرح می‌شوند و البته در نظر گرفتن آن‌ها می‌تواند نتایج ویژه‌مزبور را ایجاد کند.

فرایند و ملاحظات

با در نظر گرفتن کلیدواژه تعامل در نظریه اجتماعی فرهنگی و به‌کارگیری آن در طراحی آموزشی، دو وجه تعامل را در نظر گرفتیم:

۱. تعامل معلم با دانش‌آموزان و به تعبیری تعامل ناهم‌تراز؛
 ۲. تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر در قالب کار گروهی.
- براساس تجربه زیسته‌ام در کلاس درس، برای هر یک از این نوع تعاملات نکات ظریفی وجود دارند که در ادامه و به تفکیک به آن‌ها می‌پردازم.





تدریس انتقالی داشته باشد، چراکه در این میان ممکن است مورد پرسش‌های پیش‌بینی‌نشده واقع شود که در صورت ناآگاهی مکرر نسبت به آن‌ها، مشروعیت خود را از دست خواهد داد.

● معلم باید از آمادگی روحی، سعه صدر و شکیبایی ویژه‌ای برخوردار باشد؛ به ویژه که بخواهد در شرایط غیرسکوت، صبورانه پاسخ سؤالات دانش‌آموزان را با پرسش‌های هدایتگر، به‌منظور دستیابی بی‌واسطه ایشان، بدهد.

● لازم است معلم بستر ارتباطی ایمن و اثربخش را برای بچه‌ها مهیا کند تا دانش‌آموزان بدون هراس از دادن پاسخ اشتباه، بتوانند اظهار نظر کنند. از سوی دیگر، معلم باید احاطه و سیطره‌ای فرهمند داشته باشد تا کلاس به حاشیه نرود و جریان کار از دست خارج نشود.

من از ارائه‌ای در نشست‌های تدریس با عنوان «معلمان به بازخورد نیاز دارند»، الهام گرفتم و در این میان آفت‌هایی را نیز مشاهده کردم. در ارائه مزبور، آقای بیل گیتس توصیه کرده بود، معلمان در انتهای کلاس دوربینی بگذارند و تدریس خود را بازبینی کنند. از این رو، بارها از کلاس خود فیلم‌برداری کردم و در بازبینی آن‌ها نکات جالبی به‌دست آوردم که هیچ وقت به آن‌ها توجه نداشتیم.

مثلاً به دلیل راست‌دستی و لزوم نوشتن چندباره روی تخته کلاس، هنگامی که روبه‌روی دانش‌آموزان قرار می‌گرفتم، ناخواسته به نیمی از کلاس توجهم بیش از نیم دیگر بود. از این رو، برخی از دست‌های بلندشده دانش‌آموزان برای پاسخ به سؤالات مطرح شده، مورد توجهم قرار نمی‌گرفت و به عبارت دیگر در ایجاد فرصت و توجه به ایشان مساوات رخ نمی‌داد!

از سوی دیگر، متوجه شدم برخی از دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند در گفت‌وگو مشارکت نکنند و معمولاً خاموش هستند. از این روست که در برخی از مدرسه‌های استرالیا، دست‌بلند کردن دانش‌آموزان را در پاسخ به سؤال معلم منع کرده‌اند. افراد به تصادف انتخاب می‌شوند تا فرصت پاسخ‌دهی برای همه یکسان باشد. افزون بر این، معلم صرفاً در گفت‌وگو با دانش‌آموزان داوطلب که معمولاً افراد توانمندترند، دچار اشتباه‌های تعمیم‌یافته کل کلاس نمی‌شود. بنابراین، با توجه به آفت‌های ذکرشده در تعامل ناهم‌تراز و همچنین به‌خاطر محدودیت زمان که امکان یا سهم مشارکت همه دانش‌آموزان کاسته می‌شود، ترجیح می‌دادم زمان اختصاص‌یافته برای تعامل هم‌تراز یا کار گروهی دانش‌آموزان را بیشتر کنم. در این صورت نیز توجه به نکاتی ضروری هستند که در یادداشت بعدی به آن‌ها خواهیم پرداخت.

پی‌نوشت‌ها

1. Learned helplessness
2. Sociocultural theory
3. Lev Vygotsky (1896–1934)
4. Cooperative learning
5. RT Johnson & DW Johnson
6. Constructivism
7. TED

نکات مربوط به تعامل ناهم‌تراز

تعامل من با دانش‌آموزان که در قالب پرسش و پاسخ و گفت‌وگو شکل می‌گرفت، فرصت‌هایی را ایجاد می‌کرد. همین که معلم از تک‌گویی خارج می‌شد و گفت‌وگو شکل می‌گرفت، یکنواختی، ملالت و خستگی دانش‌آموزان کمتر می‌شد. همچنین، هنگامی که دانش‌آموزان مورد پرسش قرار می‌گرفتند، به تفکر واداشته می‌شدند و ذهنشان به کار گرفته می‌شد؛ به‌ویژه که سؤالاتی با پاسخ‌های واگرا و از جنس چرایی و چگونگی، به جای پرسش‌های کوتاه‌پاسخ و از جنس چیستی مطرح می‌کردم. در این میان، نداشتن مهارت کلامی کسانی که نمی‌توانستند احساس و اندیشه را به‌راحتی در قالب کلام منتقل کنند، آشکار می‌شد.

در اینجا دریافتم، باید ملاحظات در نظر گرفته شوند. نخست اینکه این نوع تعامل به‌طور معمول در آغاز درس جدید مناسب‌تر است. نکته جالب توجه این بود که ترجیح اکثر دانش‌آموزان متوسطه دوم، تدریس معلم‌محور و تمرین گروه‌مدار بود. به عبارت دیگر، رویکرد ساخت‌وسازگرایی^۱ و روش‌های اکتشافی مورد اقبال ایشان نبود، چراکه احساس می‌کردند تثبیت و تسلط مفاهیم یادگیری را در قالب حل مسائل متعدد و متنوع خواهند یافت. شاید این شرایط در سایه محدودکننده آزمون سراسری ریشه دارد که انتظار داشتند از طریق معلم زودتر به این مفاهیم دسترسی پیدا کنند تا فرصت بیشتری برای حل مسئله بماند. البته ما در این تدریس آغازین نیز سعی می‌کردیم باز هم از گفت‌وگو و پرسش و پاسخ استفاده کنیم.

به‌منظور ایجاد فرصت تعامل بین دانش‌آموزان، لازم است از پرداختن به جزئیات و تمامی نکات با مباران اطلاعات پرهیز کنیم. از این رو، محتوا را در حد کتاب آموزش می‌دادم و فرصتی فراهم می‌کردم که در حل مسائل یا رفع اشکال تکالیف، خودشان در تعامل با یکدیگر به بقیه نکته‌ها دسترسی پیدا کنند. با این وصف، متوجه شدم در تعامل ناهم‌تراز، توجه به برخی نکات برای معلم لازم است:

● معلم باید در این شرایط تسلط محتوایی مضاعفی نسبت به

گلابول‌های

سفید

حسین معین
دبیر هنرستان
شهرستان نجف آباد

سبحان که قدبلند و رشید بود، جلوی میز آمد و با صدای کلفتش که به نظر می‌رسید کمی از لحاظ بلوغ از هم‌سن‌وسالانش جلوتر باشد، گفت: «آقا روزتان مبارک!»

تشکر کردم. لباس سیاهش توجهم را جلب کرد: «سبحان چرا مشکی پوشیده‌ای؟»
حس کردم سبحان از حالت طبیعی خارج شد. حس کردم باید عزیزی از دست داده باشد. گفت: «آقا! مادر بزرگم فوت کرده است.» خواستم تسلیت بگویم که شلیک خنده بچه‌ها کلاس را منفجر کرد. دیگر نمی‌شد کلاس را مهیار کرد. مات و مبهوت مانده بودم. مگر مردن مادر بزرگ سبحان خنده داشت؟ متحیر مانده بودم! خب در هر حال در کلاسی که ۳۰ پسر ۱۷ ساله با صدای بلند بخندند، دیگر صدای من به جایی نمی‌رسید که بخواهم تسلیت بگویم. نگاهم دوباره به سبحان افتاد که سرخ شده بود. گفتم: «حالا مردن مادر بزرگ سبحان این قدر خنده دارد؟ یا موضوع خنده‌دار دیگری هست؟»

نوید گفت: «آقا، ما قبل از اینکه بیایم مدرسه، یک سر رفتیم قبرستان! همین بغل مدرسه! خواستیم برای مادر بزرگ سبحان فاتحه بفرستیم! خب!»
هنوز دوزاری‌ام نیفتاده بود. نوید نگاهی به من کرد و گفت: «آقا فهمیدنش آن قدرها هم سخت نیست...»

نگاهی به گل‌ها کردم. دستشان درد نکند. حالا فهمیده بودم. گل‌ها از روی قبر مادر بزرگ سبحان برای من هدیه آورده شده بودند! راستش خودم هم خنده‌ام گرفته بود.

هر چند روز بعد بچه‌ها برایم یک دسته گل آوردند، ولی هنوز منظره آن گلابول‌های سفید روی میز یکی از بازمه‌ترین روزهای معلم را در ذهنم تداعی می‌کند.

اصلاً من معلم‌زاده بودم. معلمی توی خونم بود. نمی‌گویم بهترین معلم بودم، اما در هنرستان خودمان، من یکی از محبوب‌ترین معلمان بودم. رمز موفقیتیم نمی‌دانم چه بود. بچه‌ها سر کلاس اذیت نمی‌کردند. غیبت بچه‌ها کم بود و نمراتشان هم به نسبت بعضی کلاس‌ها بهتر بود.

خب برویم سر اصل مطلب. هیچ معلمی نمی‌تواند انکار کند که ۱۲ اردیبهشت برایش حال و هوای خاصی دارد. بوی اردیبهشت و معمولاً هوای آن فصل خوب است. حیاط مدرسه ما هم بزرگ و پر از درخت‌های کاج بود. به تجربه می‌دانستم، هدیه فردی دریافت نمی‌کنم. خواهرم آموزگار ابتدایی بود و باید شب پز هدیه‌های روز معلمش را تحمل می‌کردم. پارسال بچه‌های پایه سوم یک کیک کوچک گرفته بودند.

وارد کلاس دوم شدم. بچه‌ها مرتب سر جایشان نشسته بودند. کمی تعجب کردم. اینکه این‌ها این قدر ساکت بنشینند، کمی مشکوک است. منتظر کیک بودم که به صورتم بمالد یا تخم مرغی که روی سرم بترکد یا بادکنک یا برف شادی، ولی هیچ کدام از این اتفاق‌ها نیفتاد و من روی صندلی نشستم.

راستش منتظر بودم صندلی‌ام بشکند یا هر اتفاق دیگری. ولی هیچ کدام از این اتفاق‌ها هم نیفتاد. فقط عرفان گفت: «آقا! روز معلم مبارک!» و یک شاخه گل به من داد. متعجب شدم. این همه نظم و ادب از بچه‌های هنرستان، آن هم بدون آقابالاسر، کمی بعید بود! نفر دوم پیش آمد و گفت: «آقا شما همیشه به ما احترام می‌گذارید. روزتان مبارک.» و یک شاخه گل دیگر به من داد.

تا نفر دهم، هر کدام یک جمله به من گفتند و یک شاخه گل روی میز گذاشتند و رفتند. یک دسته گل در حال شکل گرفتن بود؛ بیشتر گل‌ها سفید بودند و من خیلی هیجان‌زده شده بودم.

شادی و نشاط

هوش فضایی^۳

هوش فضایی بصری توانایی درک درست دنیای بصری یا درک و شناخت درست جهان به صورت فضایی و دیداری و همچنین توانایی ایجاد تغییر در این ادراک است. ظرفیتی است که انسان بتواند ویژگی‌های بصری جهان پیرامون مانند شکل، رنگ، بافت، جهت، ابعاد و فاصله‌ها را به خوبی درک کند و رابطه بین آن‌ها را بشناسد. همچنین بتواند با دخل و تصرف در آن‌ها به شکل درست، به مانند یک معمار، مجسمه‌ساز یا نقاش، مرتبه متفاوتی از فضا و مکان را بازنمایی کند.

این بار هم به مانند شماره‌های پیشین، به یکی از مهم‌ترین منابع در مبانی نظری این موضوع مراجعه می‌کنیم. کتاب هوش‌های چندگانه در کلاس درس، نوشته توماس آرمسترانگ^۴ به جنبه‌های گوناگون این هوش پرداخته است که برخی از آن‌ها

هوش	مؤلفه اصلی	افراد برجسته	روش پرورش
فضایی بصری	توانایی درک درست جهان به شکل بصری و ایجاد تغییر در برداشتهای ابتدایی	نقاش، معمار، طراح، دریاانورد و...	کارهای هنری، طرح‌های معماری، دریانوردی (بیابان گردی)

جدول ۱: برخی ویژگی‌های هوش فضایی بصری از نظر توماس آرمسترانگ

معیارهایی در هوش فضایی بصری

همه انسان‌ها از این هوش به مانند هوش‌های دیگر برخوردارند. اما کسانی که بهره بیشتری از آن می‌برند، در تشخیص ویژگی‌های بصری محیطی، توانایی بالاتری از دیگران دارند. اگر دانش‌آموز شما آگاهی خوبی نسبت به ابعاد، رنگ‌ها، جزئیات محیطی و روابط بین آن‌ها دارد و همچنین قدرت تجسم بالایی دارد و می‌تواند به شکل هنرمندانه‌ای در ویژگی‌های بصری

هوش فضایی

شادی بخش محیط یادگیری

محمد تابش

طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدارس

یادآوری: نظریه هوش‌های چندگانه مبتنی بر نظریه هوش‌های چندگانه هوارد ارل گاردنر^۵، انسان در چارچوب انواع هوش‌ها، از جمله زبانی یا کلامی، منطقی ریاضی، موسیقایی، هوش بدن حرکتی، هوش بصری فضایی، میان فردی، درون فردی، طبیعت‌گرایانه و... از ظرفیت‌های متنوعی برخوردار است. به اعتقاد او، اساس نظریه هوش‌های چندگانه (MI)، محترم شمردن تفاوت‌های افراد، تنوع فراوان روش‌های یادگیری، شیوه‌های ارزیابی این روش‌ها و اثرات به جامانده از این تفاوت‌هاست. همچنین، یادگیری با بهره‌گیری از این ظرفیت‌ها از پایداری و عمق بیشتری برخوردار خواهد بود.



شکل تصویری راهنمایی می‌کند تا نوشتاری. ارائه محتواها هم در این مدرسه بیشتر در چارچوب نمودارها، تصویرها و جدول‌ها صورت می‌پذیرد. در نقطه مقابل، مدرسه بدون این ویژگی‌ها، برای بهره‌مندان از این هوش مطلوبیت چندانی ندارد و زمینه توسعه آن را هم نمی‌تواند فراهم کند. اما در اینجا با گذشتن از این نگاه کلی و سریع به برخی ایده‌ها در طراحی محیط مدرسه که هم‌راستا با توجه به هوش فضایی بصری است پرداخته می‌شود.

رنگ‌ها و نشانه‌ها

اگر تشخیص درست رنگ از جمله موضوعات وابسته به هوش فضایی فرض شود، فراهم آوردن نشانه‌های رنگی در محیط مدرسه می‌تواند هم‌راستا با این گرایش باشد. انتخاب رنگ به‌عنوان نشانه، موضوع تازه‌ای نیست. همان‌طور که رنگ‌ها در تابلوها و علائم راهنمایی و رانندگی، یا رنگ لباس‌ها و خطوط راهنما در بیمارستان تعریف مشخصی دارند، در مدرسه هم می‌تواند این تعریف در اجزا و عناصر موجود شکل بگیرد. نشانه‌های رنگی در مدرسه کارکردهای گوناگونی دارند. از تعریف یک رنگ برای هر کلاس یا هر دوره تحصیلی تا رنگ‌های قفسه‌ها و محفظه‌های وسایل با دسته‌بندی تعریف شده در آن‌ها، نمونه‌هایی از توجه به چنین رویکردی هستند. به‌طور کلی، استفاده از رنگ به‌عنوان نشانه یا تعریف اجزای یک دسته‌بندی به جای استفاده مستقیم از کلمات و نوشتار، علاوه بر زیبایی و همچنین توسعه خوانایی در محیط و عناصر آن، به درگیر کردن هوش فضایی بصری در افراد آن محیط منجر می‌شود.



رنگ‌بندی قفسه‌ها و محفظه‌ها در راستای توجه به هوش فضایی

سطح‌ها و حجم‌های رنگی

وجود حجم‌ها و سطح‌ها در رنگ‌های گوناگون هم مانند نشانه‌ها و علامت‌های رنگی، در راستای توجه به هوش فضایی بصری، در محیط مدرسه معنا پیدا می‌کند. این حجم‌های رنگی، از میلمان در محیط تا عناصر ساختمانی آن مانند کف و دیوارها را شامل می‌شود. پاف‌های رنگی یا دیوارهای رنگ‌آمیزی شده با رویکرد اصولی و هدفمند می‌توانند فرصت‌هایی برای توجه به این نوع از هوش باشند.^۵

محیط خود اثرگذار باشد، بیش از دیگران از این هوش برخوردار است. این دانش‌آموزان به فعالیت‌های هنری مانند نقاشی و طراحی علاقه‌مندند. در تشخیص مسیرها در فعالیت‌هایی همچون کوهنوردی یا بیابان‌گردی توانایی بیشتری از خود نشان می‌دهند و به‌طور کلی جهت جغرافیایی را بهتر درک می‌کنند. از دریافت داده‌ها به‌صورت نقش‌ها و نگاره‌ها استقبال می‌کنند و در مجموع یادگیری تصویری را بیشتر می‌پسندند. در واقع، تبدیل محتواها به داده‌ها (اینفوگراف)، یا جدول و نمودار، برای آن‌ها اولویت دارد و در یادگیری آن‌ها شریک است.

هندس‌ه جذاب‌ترین بخش در ریاضیات برای آن‌هاست. چینش جورچین (پازل)‌های تصویری، ترسیم خطوط و شکل‌ها، خواندن کتاب‌های مصور، سفر و طی مسیر به کمک نقشه، ساخت نمونک (ماکت) و ارائه‌های تصویری محتواهای درسی در کلاس، از دیگر گرایش‌های این دانش‌آموزان هستند. وقتی کاغذ و قلم در اختیارشان باشد، علاقه زیادی به ترسیم خطوط و خلق نقاشی‌های سریع و خوش‌نقش از خود نشان می‌دهند. حتی ممکن است، نبود کاغذ به خلق این خطوط روی جلد کتاب یا حتی سطح میز مقابل آن‌ها منجر شود! وقتی برای شما شکل یا تصویری را در کلاس درس توصیف می‌کنند، آن شکل و تصویر با وضوح بالایی از طرف آن‌ها گزارش می‌شود. حتی در خیال‌پردازی و همچنین تبیین و ارائه خیالات خود موفق‌تر عمل می‌کنند.

هوش	فکر می‌کنند به:	علاقه دارند:	نیاز دارند:
فضایی - بصری	نقش‌ها و تصویرها	طراحی، نقاشی، تجسم و خط‌خطی کردن یا ترسیم خطوط	آثار هنری، هم‌چنین‌ها، فیلم، بازی‌های تخیلی، کتاب‌های مصور، موزه‌های علمی، معماهای تجسمی

جدول ۲: برخی ویژگی‌های دانش‌آموزان و فراگیرندگان توانمند در هوش فضایی بصری

محیط کالبدی مدرسه و هوش فضایی بصری

اما محیط مدرسه و معماری فضاها آن چگونه می‌تواند زمینه مطلوبی در جهت توجه به این نوع از هوش باشد؟ از مطالبی که در مقدمات و مبانی نظری موضوع، در منابع دستگیرمان می‌شود، این موضوع قوی‌ترین ارتباط را با طراحی محیط و عناصر آن دارد. بنابراین، محیط مدرسه هم می‌تواند فرصت‌های زیادی برای توجه به این موضوع داشته باشد.

آنچه در ابتدا به ذهن می‌رسد

پیوند هوش فضایی با خلق فضاهای مدرسه نباید چندان مشکل باشد. با یک نگاه سریع به آنچه همان ابتدا به ذهن می‌رسد، می‌توان فهرستی از فعالیت‌ها، ایده‌ها و طرح‌ها را در نظر گرفت. وقتی محیط مدرسه به شکل درستی واجد سطوح و حجم‌های رنگی با بافت‌های متنوع باشد، گرایش به هوش فضایی در آن تقویت شده است. تابلوهای راهنما در مدرسه‌ای که در آن به هوش فضایی بصری توجه شده است، بیشتر به

دیوارها و نمایش تخیلات

همان گونه که اشاره شد، وقتی کاغذ و قلم در اختیار برخورداران هوش فضایی بصری باشد، گرایش زیادی به ترسیم خطوط و کشیدن نقاشی‌های سریع از خود نشان می‌دهند. شاید مناسب باشد که دیوار یا دیوارهایی در مدرسه برای پاسخ به این گرایش پیش‌بینی شوند. دیوارنگاری با شرایط خاص خودش که در شماره‌های پیشین در ارتباط با هوش کلامی و دیوارنویسی به آن شرایط اشاره شد، اینجا هم می‌تواند به‌عنوان یک ایده، ظرفیتی در توجه به این نوع از هوش در طراحی محیط مدرسه فراهم آورد.



دیوارنگاری و هوش فضایی بصری

فرصتهایی برای تغییر

مؤلفه اصلی هوش فضایی، توانایی درک درست جهان به شکل بصری و ایجاد تغییر در برداشت‌های ابتدایی است. توجه به این مؤلفه نیز در راستای طراحی محیط مدرسه می‌تواند الهام‌بخش باشد. نشست این معنا بر کرسی محیط مدرسه و طراحی آن، از دو سو قابل دستیابی است. از یک سو فراهم آوردن امکان تغییرات در عناصر انعطاف‌پذیر محیطی، همچون مبلمان و چیدمان محیط توسط دانش‌آموزان، و از سوی دیگر مشارکت دادن دانش‌آموزان در زیباسازی محیط مدرسه، مانند رنگ‌آمیزی یا تزئینات دیگر محیطی، می‌تواند سرنخ‌هایی برای ایده‌پردازی در این زمینه باشند.



فرصت تغییر در مدرسه با تغییر و زیباسازی آن توسط خود دانش‌آموزان

وجود جورچین (لگو)ها در مقیاس معماری نیز می‌تواند فرصت‌های دیگری برای ایجاد تغییر در محیط به شکلی زیبا



سطح‌ها و حجم‌های رنگی در محیط برای توجه به هوش فضایی بصری

حجم‌های هندسی

قرار دادن حجم‌های هندسی در محیط مدرسه و مبلمان آن و تأکید بر آن‌ها می‌تواند ایده دیگری در توجه به هوش فضایی بصری در طراحی محیط مدرسه باشد. حجم‌های هندسی در سه دسته کلی از نظر مقیاس تعریف می‌شوند. در مقیاس معماری، حجم‌های ساختمانی اعم از حجم کلی ساختمان این قبیل هستند. همچنین، حجم‌های ناشی از اجزای ساختمان مدرسه که گاهی اوقات نوع رنگ‌آمیزی سطح‌های مجاور در دیوارهای داخلی می‌تواند آن‌ها را نمایش دهد، حجم‌هایی در مقیاس معماری هستند.

دسته بعدی، حجم‌هایی در مقیاس مبلمان مدرسه است. مبلمان ساده با رنگ‌های گوناگون، معمولاً حجم‌های به‌نسبت خالص هندسی هستند که تشخیص ویژگی‌های این حجم‌ها و در پی آن امکان تغییر، جابه‌جایی و چینش مجدد آن‌ها دقیقاً همان ویژگی‌هایی است که با هوش فضایی بصری مرتبط است. دسته سوم، حجم‌هایی در مقیاس ابزار و وسایل یادگیری، مانند اسباب‌بازی‌های آموزشی هستند که معمولاً از رنگ‌های شاد و متنوعی هم ساخته شده‌اند. ممکن است در ارتباط این دسته با معماری و طراحی محیط تردیدهایی ایجاد شوند، اما هیچ شکلی نیست که این نوع وسایل، در جهت توجه به هوش فضایی بصری و البته هوش حرکتی جسمانی، به شکل توأم نقش ایفا می‌کنند.



مبلمان با حجم‌های هندسی ساده در محیط



توجه به هنر، زمینه‌ساز توسعه هوش فضایی بصری در مدرسه

ورود به جزئیات و لایه‌های بعدی این موضوع نیازمند مجال بسیار گسترده‌تری است که در این مقاله کوتاه نمی‌گنجد و البته «آزمون سراسری (کنکور) محوری» در نظام آموزشی ما که متأسفانه گستره آن به برخی از دبستان‌ها هم سایه انداخته است، دیگر مجال برای «هنر محوری» باقی نگذاشته است. از این رو، بحث در این رابطه نیازمند بررسی گسترده و چندبعدی آن است. شکی نیست که اگر هنر بتواند محوریت بیشتری پیدا کند، حتی مدرسه‌هایی با رشته‌های تحصیلی که ظاهراً با هنر ارتباطی ندارند، به موزه‌هایی نزدیک می‌شوند که محل عرضه و ارائه هنرمندانه آثار یا دست‌سازهای پژوهشی و علمی آن دانش‌آموزان شده‌اند. ضمن اینکه مدرسه موفق باید بتواند کمک کند هر یک از دانش‌آموزانش به یکی از هنرهای شناخته‌شده گرایش پیدا کند و در آن فعالیت کند. محیط مدرسه زمانی ارزشمند و کارآمد است که هر یک از دانش‌آموزان آن، علاوه بر درس رسمی، با موضوعات تربیتی و همچنین مهارت‌های زندگی آشنا شوند و در عین حال به یک رشته ورزشی و مهارت هنری نیز تسلط نسبی پیدا کنند.

سخن آخر

توجه به هوش فضایی بصری در مدرسه اهمیت دارد، چراکه روح حاکم بر این هوش که شناخت جهان به شکل بصری و توان ایجاد تغییر در آن است، در مسیر تربیت مهارت‌های انسان، بسیار کلیدی و ضروری است. اگر گرایش به این هوش و توسعه آن در دانش‌آموزان یک مدرسه اهمیت داشته باشد، ظرفیت معماری و طراحی محیط هم به‌عنوان یکی از عوامل توجه به این هوش، اهمیت پیدا می‌کند. وجود چنین بستر و ظرفیتی در محیط مدرسه شرایط تربیت دانش‌آموزانی توانمندتر در زمینه این هوش را فراهم می‌آورد.

پی‌نوشت‌ها

1. Multiple Intelligences
2. Howard Earl Gardner
3. Spatial intelligence
4. Thomas Armstrong

۵. برای مطالعه بیشتر در مورد رنگ‌آمیزی در مدرسه و طراحی محیط آن، به مقالات مرتبط با این موضوع در مجله رشد مدیریت مدرسه سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شماره‌های چهار (دی‌ماه ۱۴۰۰) تا هشت (اردیبهشت ۱۴۰۱) مراجعه فرمایید.



و هنرمندانه فراهم کند. این ایده هم از آن ایده‌هایی است که چند هوش را هم‌زمان به خدمت می‌گیرد. هوش ریاضی، هوش حرکتی و هوش فضایی می‌توانند در این ایده با هم مورد توجه واقع شده باشند.



چورچین‌ها یا پازل‌های در مقیاس معماری و توجه به هوش فضایی بصری

داده‌نما (اینفوگراف)

تابلوهای مدرسه در فضاهای گوناگون آن، فرصت‌هایی هستند که می‌توان به کمک آن‌ها داده‌هایی ارزشمند را در اختیار دانش‌آموزان قرار داد. در عین حال، حالت و شکل این تابلوها و نحوه درج داده‌ها در آن‌ها از نظر بصری، در زیبایی محیط تأثیر بسیار زیادی دارد. وقتی هوش فضایی مورد توجه بیشتری قرار گیرد، این تابلوها به جای درج نوشته‌های طولانی و خسته‌کننده، به محل درج و ارائه محتوا به کمک داده‌نما تبدیل می‌شوند. این نوع ارائه می‌تواند به زیباتر شدن شمایل کلی این تابلوها هم تبدیل شود؛ البته دانه‌هایی که به شکلی هنرمندانه ارائه شوند.

هنر محوری؛ از مدرسه تا موزه

محوریت‌دادن به فعالیت‌های هنری در مدرسه از دیگر مواردی است که مصداق توجه‌کردن به هوش فضایی در مدرسه است. در ابتدا تأکید شد که کارهای هنری، به پرورش هوش فضایی بصری منجر می‌شوند. سهم معماری و طراحی محیط در این زمینه تا حدود زیادی روشن است. توجه به ایجاد کارگاه یا کارگاه‌های هنری با گرایش‌های گوناگون آن به شکل مناسب و مجهز به‌عنوان زمینه‌های این موضوع از یک‌سو، و فراهم آوردن بسترهای محیطی برای ارائه و نمایش این کارهای هنری در طراحی محیط از سوی دیگر، این سهم و نقش بسیار روشن در این رابطه را تعریف می‌کند.

تأملی بر آشکار سازی نتایج یادگیری

بخش اول
این مقاله را اینجا ببینید



دکتر محمد حسنی
عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

در بخش اول این مقاله درباره چالش مهم درگیر سازی دانش آموزان در یادگیری به عنوان یکی از کارکردهای ارزشیابی در دوران پسا کرونا بحث شد. در این بخش به چالش دوم پرداخته می شود.

اهداف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، چالش‌ها و مسائل

ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در الگوها و رویکردهای متعددی در سال‌های اخیر نمود و بروز داشته است. امروز ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اساساً یک ابزار یادگیرنده و نیز بخشی ترکیبی و تنیده با جریان یاددهی یادگیری تلقی می‌شود. به طور کلی، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی سه هدف و کارکرد مهم دارد که عبارت‌اند از:

- بهبود فرایند یادگیری؛
 - کسب اطمینان از تحقق نتایج یادگیری؛
 - ایجاد توانایی خودراهبری^۱ و هم‌راهبری^۲ در دانش آموزان.
- این سه هدف نیز در هر شرایط بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در محیط‌های یادگیری در هر شکلی و الگویی (حضور، مجازی و ترکیبی) حاکم است. اما تحقق این اهداف به سادگی ممکن نیست. برای دنبال کردن هر یک از این اهداف ارزشیابی در فضای تدریس ترکیبی، مشکلات و موانعی وجود دارند. با شناخت این موارد، بهتر می‌توانیم راه‌هایی را برای فائق آمدن بر آن‌ها پیدا کنیم. در بخش قبل هدف اول مورد بحث قرار گرفت. در این بخش هدف دوم بررسی می‌شود.

دومین هدف ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اطمینان از تحقق اهداف یادگیری است. معلم با اشرافی که بر فرایند یادگیری پیدا می‌کند و درک و فهمی که از چگونگی نتایج یادگیری دانش آموزان

در موقعیت آموزشی و کلاس دارد، نتایج یادگیری را رصد می‌کند و بر اساس شواهدی که در این باره به دست می‌آورد، قادر خواهد شد درباره عملکرد کلی و جزئی هر دانش آموز نیز قضاوت و داوری کند و حتی برای ارتقای پایه او نیز تصمیم بگیرد. به سخن دیگر، همه‌اهتمام معلم در بحث ارزشیابی پیشرفت تحصیلی تنها بهبود فرایند یادگیری نیست، بلکه تحقق نتایج مورد انتظار یادگیری هم برای معلم ارزشمند و مهم است. در واقع، توجه به جریان کوشش‌های یادگیرندگان و تقویت و اصلاح آن به منظور تحقق بهتر آن انتظارات و اهداف یادگیری صورت می‌گیرد.

اما در فضای تدریس برخط یا ترکیبی، به دلیل کاهش نظارت و تعامل رودررو و تنگناهای روشی برای به دست آوردن شواهد واقعی از کیفیت تحقق اهداف یادگیری، پدیده **نمایش یادگیری** رخ می‌دهد. مراد از نمایش یادگیری، در اختیار گرفتن شواهدی نامعتبر و غیر واقعی از فرایند و پیامد یادگیری است. اعتماد و اتکا بر این شواهد و قضاوت درباره عملکرد دانش آموزان بر اساس آن‌ها، به بروز **ارزشیابی‌های پوچ** منجر می‌شود که برای ذینفعان ثمری ندارند. این پدیده نشان از ضعف کارکردی جدی هر نظام آموزشی خواهد داشت. به سخن دیگر، آگاهی از نتایج یادگیری دانش آموزان در فرایند یادگیری و همچنین در پایان آن، مستلزم آشکار سازی نتایج یادگیری است و این نیازمند شواهدی برای آگاهی از کیفیت تحقق انتظارات و اهداف یادگیری و مآلاً ابزارهاست. بر این اساس، معلم در راستای تحقق هدف دوم ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، با

چالش مهم **آشکارسازی** از نتایج یادگیری روبه‌روست. از این‌رو، این چالش به‌صورت این دغدغه ذهنی برای معلم بروز می‌کند که چگونه در موقعیت‌های یادگیری می‌تواند نتایج یادگیری را به نحو واقعی آشکار کند و مانع بروز پدیده نمایش یادگیری شود؟

راهکارهای مواجهه با چالش آشکارسازی از یادگیری

معلمانی که توانایی پداگوژیکشان رشد کافی یافته است، می‌دانند که برای تصمیم‌گیری‌های پایانی برای ارتقای پایه، می‌توانند از همین شواهدی که در فرایند یادگیری به دست می‌آورند و روند تحقق انتظارات یادگیری را نشان می‌دهند، بهترین استفاده را کنند. از آنجا که این شواهد در موقعیت‌های تدریس حضوری به دست آمده‌اند و به دلیل حضور و تعامل رودرروی معلم و دانش‌آموزان، واقعی و معتبر هستند، چالشی برای معلم ایجاد نمی‌شود. اما در موقعیت‌های برخط و مجازی، به‌دست‌آوردن شواهد واقعی اهمیت خاصی دارد. حال باید دید چگونه می‌توان چنین منظوری را محقق و شواهد معتبر و مناسبی را فراهم کرد و آن‌ها را برای هر دو منظور ارزشیابی (تصمیم‌های فرایندی و پایانی) به کار برد.

متنوع کردن شواهد (رفع انحصار از شواهد متکی بر شواهد ناشی از آزمون‌های پایانی)

• ترکیب شواهد پایانی و تکوینی

از چنین ترکیبی برای ارزشیابی کیفیت تحقق اهداف یادگیری یا پیامدهای آن استفاده می‌شود. شواهد پایانی از اجرای آزمون‌های پایانی مانند امتحانات کتبی، گزارش پروژه‌ها و آزمون‌های عملکردی پایانی به دست می‌آیند. شواهد معتبر و واقعی از نتایج یادگیری را باید از تکوین یادگیری به دست آورد. فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان مانند فعالیت‌های سنجشی، هم **آشکارساز** چگونگی تحقق نتایج یادگیری هستند و هم **عامل و باعث** شکل‌گیری انتظارات و نتایج یادگیری؛ یعنی نقش دوگانه‌ای دارند. به سخن دیگر، پیامدهای یادگیری را می‌توان در جریان یادگیری نیز رصد و مطالعه کرد. مثلاً معلم با بررسی نوشته‌های دانش‌آموزان در چند جلسه از کلاس درس، متوجه می‌شود که توانایی نوشتن آن‌ها در حال توسعه است. او در این بررسی متوجه برخی مشکلات می‌شود. در واقع، این شواهد پیامدی هستند که از تحقق پیش‌روند اهداف یادگیری (پیامدهای مورد انتظار) یا موانع پیش‌رو نشان دارند. گاهی شواهد تکوینی از شکل‌گیری توانایی مورد انتظار، مانند درست‌نویسی، معلم را از شواهد تراکمی پایانی بی‌نیاز می‌کند.

این شواهد معتبرترند، زیرا به‌صورت طبیعی و در جریان تدریس برخط هم‌زمان دریافت شده‌اند و قابلیت اعتماد بیشتری دارند. برای معلم، اگر امکان وجود داشته باشد که حجم این شواهد را بیشتر کند، سودمندتر خواهد بود. مثلاً اجرای آزمونک‌ها و تکالیف یادگیری، به نحو زنده و هم‌زمان، از سویی نظارت معلم را و از سوی دیگر امکان درگیرسازی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. در این شیوه،

معلم می‌تواند تعداد محدودی از دانش‌آموزان را به‌صورت برخط فعال نگه دارد و انجام تکالیف آن‌ها و پاسخ‌گویی به آزمونک‌ها را مشاهده کند (واتساپ چنین امکانی را فراهم ساخته است). اما باید توجه داشت، این شواهد باید در ترکیب با هم تصویری از عملکرد کلی دانش‌آموز ارائه دهند. شایان یادآوری است، این صورت از این راهکار در دوره متوسطه اول به شکل کمی و از طریق تجمیع نمرات مستمر و نمرات پایانی صورت می‌گیرد که با آنچه مقصود این نوشتار است، تفاوت کیفی زیادی دارد.

• ترکیب شواهد فرایندی و پیامدی

منظور از این ترکیب، توجه هم‌زمان به کیفیت تحقق انتظارات و اهداف یادگیری و نیز توجه به کیفیت فعالیت‌ها و مشارکت‌های دانش‌آموزان در فرایند یادگیری است. این نیز از راهکارهای مفید و ثمربخش ارتقای کیفیت شواهد است. معلم می‌تواند برای ترکیب مناسب و عادلانه شواهد تکوینی و پیامدی از فهرست واری استفاده کنند و مؤلفه‌های شواهد فرایندی ناظر به کیفیت تلاش و کوشش و مشارکت دانش‌آموزان در انجام فعالیت‌های یادگیری را صورت‌بندی و مشاهدات خود را در آن ثبت کنند. اما مؤلفه‌های پیامدهای یادگیری ناظر است بر ابعاد توانایی‌هایی که بناست در جریان یادگیری کسب شوند؛ مانند توانایی نوشتن و توانایی محاسبه‌کردن.

• ترکیب شواهد حضوری و غیرحضوری

در شرایط فعلی به نظر می‌رسد استفاده از آزمون‌های الکترونیکی برخط که برخی نرم‌افزارها مانند فرم‌نگار گوگل، آزمون‌ساز و مانند این‌ها انجام می‌دهند، به دلیل احراز اصالت پاسخ‌ها و تردید در ارتباط پاسخ با توانایی‌های آزمون‌دهنده، قابلیت اعتماد چندانی ندارند؛ یعنی **آشکارسازی** واقعی نیستند. مگر اینکه شرایط خاصی برای آن‌ها فراهم شود. شواهد حاصل از این آزمون‌ها باید با شواهد دیگر محک بخورند، و گرنه به‌تنهایی قابلیت اعتماد اندکی دارند. با وجود این، روش آزمون گرفتن می‌تواند در درگیر کردن دانش‌آموزان با یادگیری نقشی داشته باشد؛ به‌ویژه آنکه در فرایند یادگیری مورد استفاده قرار گیرد و پاسخ‌ها بازخوردهای هم‌زمان داده شوند.

اما مشکل جدی در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در فضای مجازی در تکالیف و آزمونک‌های برخطی است که به‌طور ناهم‌زمان ارائه و دریافت می‌شوند. به این صورت که دانش‌آموزان در فرصت‌هایی ناهم‌زمان در خانه آن‌ها را انجام می‌دهند و به‌صورت مجازی در اختیار معلم قرار می‌دهند. بسیاری از معلمان به‌درستی نسبت واقعی بودن پاسخ‌های داده‌شده به این آزمون‌ها و فعالیت‌ها تردید دارند، زیرا ممکن است صرفاً نمایشی از یادگیری صورت گرفته باشند تا گزارشی از یادگیری واقعی. در اینجا، معلم می‌تواند برای جلوگیری از بروز این پدیده **نمایش یادگیری**، راهکارهایی را به کار ببرد. از جمله راهکارهای مناسب برای این است که به‌جای تصویر تولیدات یادگیری و آثار حاصل از انجام فعالیت‌ها و اجرای آزمون‌ها، صوت و فیلم آن‌ها دریافت شود. با این روش، روایت واقعی‌تری از فعالیت یادگیری و سنجشی و آثار آن‌ها به دست

- ✓ استخراج نقشه مفهومی یک بحث یا بخشی از کتاب درسی؛
- ✓ ارزشیابی یک متن؛
- ✓ دفاع از یک متن یا نظر؛
- ✓ تحلیل یک نظر؛
- ✓ طرح یک پرسش درباره موضوع یا بحث

آزمون‌های عملکردی

تغییر شکل اجرای آزمون‌ها در شکل‌های:

- آزمون‌های شفاهی برخط هم‌زمان؛
- آزمون‌های کتاب‌باز؛
- آزمون‌های گروهی؛
- آزمون در خانه.

به‌کارگیری پوشه کار (فیزیکی و الکترونیکی) برای سامان‌دهی شواهد

موضوع مهم دیگری که در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در کلاس‌های برخط و حتی ترکیبی (برخط و غیربرخط) وجود دارد، سامان‌دهی شواهد یادگیری دانش‌آموزان است. از آنجا که تنوع شواهد نتیجه طبیعی کاربرد این راهبرد پداگوژیک است، لازم است برای سامان‌دهی و قابلیت بهره‌گیری از این شواهد در تصمیم‌گیری‌های آموزشی فکری کرد. عموماً در کلاس‌های برخط، آثار و شواهد فیزیکی بر یادگیری دانش‌آموزان و تحقق انتظارات آموزشی دلالت ندارند، زیرا شامل تصویرها، پرونده‌های صوتی، ویدئویی یا متن‌های الکترونیکی هستند. در ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در شرایط معمول، شواهد فیزیکی عموماً در پوشه کار و شواهد مشاهده‌ای در دفتر معلم یا دفتر ثبت سامان‌دهی می‌شوند، اما در شرایط تدریس برخط یا ترکیبی، بخشی از شواهد الکترونیکی به‌دست آمده از تلاش و فعالیت‌ها و یادگیری‌های دانش‌آموزان قاعدتاً در پوشه کار الکترونیکی سامان‌دهی خواهند شد. گاهی کلاس‌های برخط در پیام‌رسان‌ها تشکیل می‌شوند که در آن‌ها پیام‌های ناظر به جریان یاددهی یادگیری (صدا، تصویر، عکس و متن) بین معلم و دانش‌آموزان مبادله می‌شوند. روشن است، شواهدی که دانش‌آموزان به این صورت و به‌صورت خصوصی می‌فرستند، خود در حکم یک پوشه هستند. آن‌ها در پیام‌رسان‌ها ثبت و ضبط خواهند شد و در هنگام نیاز می‌توان به آن‌ها دسترسی داشت. بهتر است ساختار پوشه کار (الکترونیکی و غیرالکترونیکی) موضوع محور باشد و شواهد یادگیری آن ترتیب زمانی داشته باشد تا روند رشد یادگیری را به تصویر بکشد.

پی‌نوشت‌ها

1. self-regulation
2. co-regulation

معلم خواهد رسید.

روش دیگر برای افزایش اعتبار شواهد یادگیری دانش‌آموزان، مقایسه شواهد الکترونیکی و غیرالکترونیکی است. از این رو معلم می‌تواند شواهد الکترونیکی یادگیری دانش‌آموزان را با شواهد غیرالکترونیکی که در جلسات حضوری به دست می‌آید، مقایسه کند و این خود روشی برای تعیین اعتبار و اصالت شواهد الکترونیکی به‌منظور آشکارسازی و میزان درگیری دانش‌آموزان با فعالیت‌های یادگیری خواهد بود. لذا برای بالابردن اعتبار شواهد بهتر است شواهد حاصل از فضای مجازی را با شواهد حاصل از موقعیت‌های واقعی یادگیری ترکیب و تلفیق کرد.

ترکیب شواهد کتبی و کیفی

شواهد حاصل از رصد یادگیری دانش‌آموزان در آموزش ترکیبی می‌تواند در دو شکل شواهد کمی مانند نمرات و رتبه‌ها و شواهد کیفی مانند گزارش‌ها، نظرات فایل‌های صوتی و پاسخ‌های توضیحی و بلند به پرسش‌ها و تکالیف باشد.

تغییر ماهیت پرسش‌های آزمونک‌ها و آزمون‌های پایانی

با توجه به اینکه راهبرد پداگوژیک برای درگیرسازی، تلفیق و درهم‌تنیدگی کوشش‌های سنجشی معلم با جریان یاددهی یادگیری است و بر اساس این راهبرد عمل سنجش و عمل یاددهی دو روی یک سکه خواهند شد، کیفیت فعالیت‌های سنجشی هم تغییر خواهد کرد. تکالیف سنجشی و تکالیف یادگیری تمایزی جدی و اساسی با همدیگر نخواهند داشت. در این راستا، تغییر نوع پرسش آزمونک‌ها و تکالیف یادگیری نیز بسیار تأثیرگذار است. در کلاس‌های برخط مناسب‌تر آن است که معلم پرسش‌های آزمون‌های برخط را به‌گونه‌ای طراحی کند که دانش‌آموزان بیشتر درگیر شوند. همچنین، به خلق پاسخ تحریک شوند. پرسش‌هایی که ذهن دانش‌آموز را به چالش می‌کشند و به تولید پاسخ وامی‌دارند. لذا پرسش‌های کوتاه‌پاسخ یا چندگزینه‌ای برای این منظور مناسب نیستند. پرسش‌های این نوع آزمون‌ها برای تقویت سطح درگیری دانش‌آموزان بسیار مناسب هستند:

پرسش‌های بازپایان مانند:

- ✓ تکمیل یک داستان، طرح و نقشه؛
- ✓ خلق یک ایده؛
- ✓ ارائه یک راه‌حل برای یک مشکل یا مسئله عملی واقعی در محیط اجتماعی.

پرسش‌های بازپاسخ مانند:

- ✓ خلاصه کردن درس یا بحث؛

یادگیری گروهی

معلمان

الهام‌سادات سیادتی
فروزان ممیز
آفرین ملاجعفر
نرگس ونکی



درس‌پژوهی یکی از راهبردهای یادگیری گروهی معلمان در غنی‌سازی فرایند تدریس و تربیت دانش‌آموزان است. بر اساس این اصل کلی، معلمان دبستان نورالهدی تزکیه، پس از آشنایی با فرایند درس‌پژوهی با راهنمایی جناب آقای دکتر محمد نیرو، تجربه خود را در این خصوص تدوین کرده‌اند. با هم این تجربه را می‌خوانیم.

بیان مسئله

دانش‌آموزان پایه اول معمولاً در تشخیص و بیان کلمات هم‌پایان دچار مشکل می‌شوند و به تمرین و تکرار نیاز دارند.

فرایند کار

ابتدا فلش کارت‌هایی را با تصویرهایی که دوبه‌دو در واج پایانی مشترک باشند، در اختیار هر گروه دوفره‌ه کلاس قرار دادیم. از آن‌ها خواستیم کلمات را بخوانند و وجه تشابه آن‌ها را پیدا کنند. این مرحله به خوبی انجام شد. در گام بعدی، دو اسلاید که اولی شامل پنج تصویر با صدای پایانی «ر» و دومی پنج شکل با صدای پایانی «س» بود نمایش داده شد. هر اسلاید را یک دانش‌آموز که نقش معلم را ایفا می‌کرد، تصویرخوانی کرد. دو دانش‌آموز منتخب درباره تعداد بخش‌ها و صداهای اول و آخر تصویرهای هر اسلاید از دوستانشان سؤال کردند. در مرحله بعد، کاربرگی که از قبل با هدف سنجش صدای پایانی طراحی شده بود و شامل صداهای آخر «س»، «ب» و «ر» بود، میان دانش‌آموزان توزیع شد. این کاربرگ دو قسمت داشت. تصویرهای کلمات برای بریدن و جدول طبقه‌بندی برای چسباندن شکل‌ها. سه تصویر نامرتبط هم بین تصویرها قرار گرفته بودند. دانش‌آموزان در هر گروه تصویرها را بریدند و بر اساس صداهای آخر جانمایی کردند.

مطابق دستورالعمل درس‌پژوهی، هم‌زمان چهار نفر از همکاران نیز مشغول مشاهده کلاس بودند و نکات مهم را یادداشت می‌کردند.

تجزیه و تحلیل و تفسیر مشاهده‌ها در

پایه اول

پس از مشاهده رفتار دانش‌آموزان در کلاس و نیز تبادل نظر معلمان پایه اول (مشاهده‌گران)، این نتایج حاصل شدند:

- باید در انتخاب تصویرها بیشتر دقت می‌کردیم. مثلاً تصویر کتاب ممکن است با دفتر اشتباه گرفته شود. (با توجه به اینکه در گروه‌بندی هم هم‌پایان «ر» داشتیم و هم هم‌پایان «ب»).
- شاید بهتر بود کلمات غیرمرتبط را از بین تصویرها حذف یا دانش‌آموزان را از وجود کلمات غیرمرتبط آگاه می‌کردیم.
- استفاده از دانش‌آموزان به‌عنوان معلم، برای بچه‌ها تجربه مفید و خوشایندی بود.
- واکنش دانش‌آموزان به حضور همکاران مشاهده‌گر که بدون اطلاع قبلی هم صورت گرفت، بسیار طبیعی و عادی بود.
- با توجه به اجرای این طرح در ابتدای آبان ماه، این کار اولین تجربه فعالیت گروهی دانش‌آموزان پایه اول بود. در نتیجه بچه‌ها در مهارت‌های بین‌فردی تجربه زیادی نداشتند.
- پس از تحلیل مشاهده‌ها، برای اجرای کار در کلاس بعدی، تغییراتی در طرح اولیه ایجاد شد. بخش‌های توزیع کارت و نمایش اسلاید به‌طور کلی حذف شدند. در پایه دوم کار را با فعالیت گروهی آغاز کردیم. در ابتدا دانش‌آموزان کار گروهی و قواعد آن را توضیح دادند. کاربرگ‌های موردنظر بین گروه‌ها توزیع شدند، با این تفاوت که کلمات غیرمرتبط از تصویرها حذف شده بودند. سپس سؤالاتی در مورد صدای ابتدا و انتهای تصویرها از دانش‌آموزان پرسیده شد تا تشخیص دادند که هدف کاربرگ پیدا کردن هم‌پایان‌هاست. در پایان کار، بیشتر بچه‌ها توانستند کلمات را به‌درستی جانمایی کنند. یکی از نکات قابل تأمل در تجربه دوم، نبودن کلمات اضافه و غیرمرتبط بود که به تسهیل و تسریع کار منجر شد.



کاربرگ کار گروهی شماره ۲



کاربرگ کار گروهی شماره ۱

آموزش ترکیبی

دکتر حامد عباسی

مدرس کاربرد فناوری در آموزش و تولید محتوای

الکترونیکی

حمیده عباسی

دبیر و کارشناس ارشد فیزیک



و تحولات شگرفی کرده است و خواهد کرد. برای پرداختن به طراحی آموزشی در یادگیری تلفیقی، ضروری است بعد از شرح مختصر طراحی آموزشی، یادگیری الکترونیکی را تعریف کنیم. یادگیری الکترونیکی را می‌توان رویکردی مبتکرانه برای ارائه محیط یادگیری با طراحی مناسب، تعاملی و متمرکز بر فراگیرنده، در هر زمان و هر مکان، در نظر گرفت. به طوری که این امکان را با استفاده از منابع و ویژگی‌های فناوری‌های دیجیتال و نیز سایر شکل‌های ابزارهای یادگیری که برای محیط یادگیری باز و توزیع شده مناسب هستند، فراهم می‌کند (خان، ۱۳۹۰). خان برای یادگیری الکترونیکی، چارچوبی هشت عنصری مشخص می‌کند: «مسائل مدیریتی، مسائل آموزشگاهی، مسائل فناوری، مسائل روش‌های آموزشی، مسائل طراحی رابط کاربری، مسائل ارزیابی، مسائل پشتیبانی و مسائل اخلاقی.»

یادگیری ترکیبی

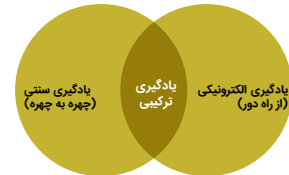
واژه یادگیری ترکیبی، توصیفی از ترکیب الگوی یادگیری الکترونیکی و آموزش به شیوه سنتی است که در آن از فعالیت‌ها و منابع الکترونیکی در کنار آموزش چهره به چهره استفاده می‌شود. یادگیری ترکیبی فقط آمیختن یادگیری الکترونیکی و سنتی نیست، بلکه شکل‌های متنوع یادگیری (سنتی و مجازی)، نظریه‌های یادگیری (رفتارگرایی، شناخت‌گرایی، سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی) و رسانه‌های آموزشی (پرونده الکترونیکی، وبگاه، کتاب، ویدئو و نظایر آن) با هم ادغام می‌شوند. متداول‌ترین شکل‌ها و موقعیت‌های ترکیبی، یادگیری ترکیبی رسانه‌های ارائه، یادگیری ترکیبی

برای اجرای آموزش و یادگیری مؤثر و جلوگیری از اتلاف منابع انسانی و غیرانسانی در نظام آموزشی، به طرح آموزشی منسجم نیاز است. از آنجا که یادگیری ترکیبی از بهترین انواع یادگیری در جهان امروز است، به روند طراحی آموزشی آن در ساده‌ترین شکل اشاره خواهیم کرد. نخست اصطلاحات را تعریف می‌کنیم و سپس در این شماره و شماره بعد فرایند کار را شرح می‌دهیم.

طراحی آموزشی

طراحی در لغت به معنی ترسیم، ساختن و آماده‌سازی نقشه است. از نظر علمی، طراحی عبارت است از تهیه نقشه‌ای عملی برای دستیابی به آنچه از قبل به‌عنوان هدف تعیین شده است. بر این اساس، طراحی آموزشی را می‌توان تهیه نقشه‌های مشخص در مورد چگونگی دستیابی به اهداف آموزشی تعریف کرد. یا در تعریف دیگر، هرگاه برای دستیابی به یک سلسله از دانش‌ها، مهارت‌ها و گرایش‌ها به‌عنوان اهداف آموزشی، قبل از تحقق آموزش مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی پیش‌بینی و تنظیم شوند، در واقع عمل طراحی آموزشی صورت گرفته است (فردانش، ۱۳۹۲). در حالت کلی، طراحی آموزشی با رویکردهای نظام‌مند (رفتارگرایی و شناخت‌گرایی)، سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی صورت می‌گیرد. با پیشرفت فناوری، طراحی آموزشی نیز متأثر شدند و روندهای آتی دچار دگرگونی خواهند شد. برای نمونه، تعامل با علوم شناختی، کاربرد هوش مصنوعی در آموزش، فناوری‌های واقعیت مجازی، واقعیت افزوده، هولوپورت و متاورس، طراحی آموزشی، به‌ویژه با رویکردهای سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی را، دچار تغییرات

روش‌های آموزشی و یادگیری ترکیبی، آموزش حضوری (چهره به چهره) و یادگیری الکترونیکی (برخط) هستند. واضح است که جایگاه سوم با تعریف یادگیری ترکیبی که در ادبیات کنونی یافت می‌شود، به بهترین وجه مطابقت دارد. در رویکرد ترکیبی، طراح آموزشی خود را به یک نظریه خاص محدود و محصور نمی‌کند و می‌کوشد از تمام ظرفیت‌های نظریه‌های متنوع یادگیری بهره‌گیرد تا برنامه و طرح خود را در قالب مدل مشخصی ارائه کند. شکل ۱ به صورت نمادین یادگیری ترکیبی را نشان می‌دهد.



شکل ۱. یادگیری ترکیبی

برای طراحی آموزشی نخست رویکرد طراحی آموزشی مشخص می‌شود. سپس سطح طراحی آموزشی که خرد (یک جلسه یا یک فصل)، کلان (یک کتاب، دوره یا واحد درسی) یا هر دو تعیین می‌شود. الگوی موردنظر با توجه به رویکرد و سطح مطرح می‌شود. در ادامه، بر اساس الگو، عناصر طراحی آموزشی مشخص و

تشریح می‌شوند. با بررسی الگوهای متعدد، دهها عنصر شناسایی شده‌اند. اما با توجه به شکل عمومی طراحی آموزشی برای معلمان، در اینجا درباره حداقل عناصر اصلی و کلیدی طراحی آموزشی برای یادگیری ترکیبی بحث می‌شود. این پنج عنصر اساسی عبارت‌اند از: هدف، محتوا، روش، رسانه و ارزشیابی.

هدف: هدف قلب طراحی آموزشی است. هدف‌نویسی به مهارت خاصی نیاز دارد. اهداف از نظر ماهیت شامل اهداف غایی (البته تعیین آن در اختیار معلم نیست)، اهداف کلی، اهداف مرحله‌ای و اهداف عینی هستند که مورد اخیر بر حسب نیاز شامل ارائه اهداف آموزشی رفتاری (در رویکرد رفتارگرایی)، بازده‌های یادگیری (در رویکرد شناخت‌گرایی) و اهداف یادگیری (در رویکرد سازنده‌گرایی) است. تدوین هدف در شکل‌های مختلف آموزش (سنتی، الکترونیکی و ترکیبی) ماهیتی ثابت دارد. شکل ۲ سطوح اهداف متعدد را به صورت معادل‌سازی شده نشان می‌دهد.

۱۳۹۵). پس از مشخص شدن اهداف آموزشی، محتوا باید به نحوی تدوین و سازمان‌دهی شود که تمام اهداف را به‌طور کامل پوشش دهد. از دیدگاه‌های گوناگون، محتوا شکل‌های متعددی دارد که در اینجا فقط یک تقسیم‌بندی از آن ارائه می‌شود. کلارک و مایر (۱۳۹۳) پنج نوع محتوا را برای یادگیری الکترونیکی مطرح می‌کنند: - واقعیت (داده‌ها یا نمونه‌های واقعی و منحصر به فرد مانند یکای کمیت‌های فیزیکی اصلی مثل متر)؛ - مفهوم (مقوله‌ای که ویژگی‌های چندگانه‌ای را شامل می‌شود، مثل مفهوم کار و چگالی)؛

- فرایند (جریانی از حوادث و فعالیت‌ها مثل فرایند هضم غذا)؛ - روند (تکالیفی که با عمل‌های گام‌به‌گام انجام می‌شوند، مثل اندازه‌گیری ضریب انبساط طولی)؛

- اصول راهبردی (تکلیفی که با راهکارهای اتخاذشده انجام می‌گیرد، مثل بررسی اصل پاسکال یا اصل ارشمیدس).

در بسیاری از طرح‌های آموزشی محتوا به صورت متن ارائه می‌شود. در یادگیری ترکیبی محتوای چاپی باید به محتوای الکترونیکی تبدیل شود. محتوای الکترونیکی با ترکیب چندین رسانه متعدد توسعه یافته است. اجزایی مثل متن، صوت، تصویر، فیلم و پویانمایی که برای حصول اطمینان از درک بهتر علم و دانش یا مهارت به مخاطبان ارائه می‌شوند (آموتا^۲، ۲۰۱۶). تولید محتوای الکترونیکی فرایندی است که محتوا

یعنی همان مواد درسی در قالب دیجیتال به صورت متنی، گرافیکی، صوتی، ویدئویی، پویانمایی، شبیه‌سازی و غیره ساخته شده و می‌تواند به صورت برخط ارائه شود (لی و هملو سیلور^۳، ۲۰۰۹). در حالت ترکیبی ممکن است محتوا به صورت تصویرهای سه‌بعدی، تصویرهای دوبعدی، تصویرهای سه‌بعدی همراه صدا، تصویرهای سه‌بعدی همراه متن، تصویرهای دوبعدی همراه صدا، تصویرهای دوبعدی همراه متن، فقط به صورت صوتی، به صورت فیلم، تصویرهای متحرک، تصویرهای متحرک همراه صدا یا تصویرهای متحرک همراه متن ارائه شود.

راهبرد و روش: در طراحی آموزشی، راهبرد به فعالیت‌هایی ذهنی و اجرایی گفته می‌شود که ما را به اهداف می‌رسانند و روش هم فعالیت‌های عملی و اجرایی برای رسیدن به اهداف هستند. همان‌طور که گفته شد، حالت ترکیبی ارائه ممکن است به صورت شکل ۳ اتفاق بیفتد.

دامنه های بلوم	سطح بلوم	بازده های یادگیری گاتیه	سطوح عملکردی مریل	برنامه درسی ملی ایران	رویکرد سازنده گرایی
دانش درک و فهم	دانش درک و فهم	اطلاعات کلامی	یاد آوری	علم	هدف کلی یادگیری بر اساس شناخت حاصل از مساله و موضوع بوسیله معلم یا باقی‌مانده تعیین می‌شود و اهداف تربیت شده تعیین از قبل مشخصی وجود ندارد
شناختی	کاربرد تجزیه تحلیل ارزشیابی	مهارت های ذهنی	کاربرد	دانشی	
	ترکیب	کشف و ابداع		تعقل	
		راهبردهای شناختی			
عاطفی		نگرش ها		ایمان اخلاق	
روانی حرکتی		مهارت های حرکتی		مهارتی	

شکل ۲. مقایسه سطوح اهداف



شکل ۳. ترکیب راهبردها و فن‌های آموزشی

در جدول ۱ راهبردهای آموزشی متداول برای یادگیری ترکیبی شرح داده شده‌اند (سیل، لمان، بلومشاین و پودولسکی^۴، ۲۰۱۷):

رسانه: رسانه آموزشی به هر چیزی اطلاق می‌شود که اطلاعات را بین منبع و گیرنده انتقال می‌دهد. هدف اصلی در رسانه‌های آموزشی، تسهیل ارتباط و یادگیری است. در جدول ۲، رسانه‌ها و نمونه‌هایی از قالب‌های رسانه‌ای و مواد آموزشی نشان داده شده‌اند (اسمالدینو، لائر و میمس^۵، ۲۰۱۹:۶).

در جدول ۳، بر اساس راهبرد و روش اتخاذشده، از رسانه آموزشی مناسب استفاده می‌شود (سیل و همکاران، ۲۰۱۷). ادامه مباحث طراحی آموزشی با رویکرد تلفیقی را در شماره بعد پی می‌گیریم.

پی‌نوشت‌ها

1. Blended learning
2. Amutha
3. Liu & Hmelo-Silver
4. Seel, Lehmann, Blumschein & Podolskiy
5. Smaldino, Lowther & Mims
6. Media Formats
7. Story maker software
8. WebCast

راهربرد	شرح
روایت / شرح (سخنرانی)	امکان انتقال یادگیری را از طریق بیان و توضیح صرف دانش فراهم می‌کند. وقتی تعامل در دسترس باشد، امکان تقویت رفتار، پرسش‌های خودبه‌خود، گفت‌وگو و تعامل اجتماعی با بازخورد فوری را فراهم می‌کند.
نمایش	انتقال مهارت از طریق به تصویر کشیدن وظایف رویه‌ای، رویدادها، فرایندها و غیره.
شبیه‌سازی	رویدادی واقعی را تکرار یا تقلید و امکان مشاهده مداوم را فراهم می‌کند. شبیه‌سازی یک مدل واقعی از یک موقعیت یا محیط واقعی ایجاد می‌کند.
ایفای نقش	شامل بازسازی یک موقعیت مربوط به یک مشکل دنیای واقعی است که در آن شرکت‌کنندگان نقش‌های متعددی را ایفا می‌کنند. درک موقعیت و نگرش افراد دیگر و همچنین رویه‌های مورد استفاده برای تشخیص و حل مشکلات را ارتقا می‌دهد. یادگیرندگان ممکن است نقش یک شخصیت خاص، سازمان، شغل حرفه‌ای و غیره را بر عهده بگیرند.
بحث هدایت‌شده	از طریق تبادل خودبه‌خود و جریان آزاد اطلاعات، از محیط یادگیری هم‌زمان و مناظره‌ای پشتیبانی می‌کند. یادگیری فعال و مشارکتی را تشویق می‌کند که از انتقال دانش از طریق گفت‌وگو پشتیبانی می‌کند. دانش‌آموزان ممکن است درباره مطالب به‌صورت عمیق‌تر بحث کنند، بینش‌ها و تجربه‌های خود را به اشتراک بگذارند و به سوالات پاسخ دهند.
تصویرسازی	تصویرسازی تجسم ذهنی اشیاء، رویدادها و آرایه‌هاست. این کار امکان می‌دهد یادگیرنده از طریق تصویرهای بصری درونی شده‌ای که به اطلاعات مربوط می‌شوند، یاد بگیرد. تصویرسازی به ایجاد یا بازسازی یک تجربه در ذهن یادگیرنده کمک می‌کند.
مدل‌سازی	نسخه‌ای ساده‌شده از یک شیء یا مفهوم که ویژگی‌های برجسته آن را در بر می‌گیرد.
مطالعه موردی	یک راهبرد حل مسئله شبیه شبیه‌سازی است که با ارائه یک موقعیت واقع‌بینانه کار می‌کند و به فراگیرندگان نیاز دارد که پاسخ دهند و راه‌حل‌های ممکن را کشف کنند.
طوفان فکری	طوفان فکری روشی معتبر و مؤثر برای حل مسئله است که در آن انتقاد به تأخیر می‌افتد و از راه‌های تخیلی برای درک موقعیت استقبال می‌شود. طوفان فکری می‌تواند با افراد یا در یک محیط گروهی رخ دهد و شامل تولید تعداد زیادی ایده به‌منظور یافتن روشی مؤثر برای حل مشکل باشد.
مثال	مفاهیم انتزاعی را با مثال‌های خاطره‌انگیز و واقعی به تصویر می‌کشد.
مشق و تمرین	تکرار یک کار یا رفتار تا رسیدن به نتیجه مطلوب یادگیری. امکان انتقال دانش از حافظه کاری به حافظه بلندمدت را فراهم می‌کند.

رسانه	قالب‌های رسانه ^۶	مواد آموزشی
متن	کتاب چاپ‌شده، نرم‌افزار رایانه‌ای، کتاب الکترونیکی، صفحات وب	یک کتاب درسی، نرم‌افزار ساخت استوری ^۷
صدا	لوح فشرده، ارائه زنده، پادکست	آدرس واحد روی وب‌کست ^۸
تصویر	ترسیم روی بردهای تعاملی، عکس در روزنامه	رسم نت موسیقی، عکس ساختمان محلی
ویدئو	دی‌وی‌دی، فیلم مستند، ویدئوپخش جریانی	ویدئوی سفر بزرگ غرب
دست‌سازها و سه‌بعدی‌های دیجیتال	اشیای واقعی و مجازی	کاشی‌های جبر (برای مدل‌سازی اعداد صحیح و متغیرها به‌منظور کمک به یادگیری جبر مانند جمع و تفریق استفاده می‌شود)
افراد یا اشخاص	معلمان، استادان، کارشناسان موضوعات مهم	مثل افسر فرمانده ناسا

جدول ۲. نمونه‌هایی از قالب‌های رسانه‌ای و مواد آموزشی

جدول ۱. راهبردهای آموزشی متداول یادگیری ترکیبی و شرح آن‌ها

فراهمای صوتی	گرافیک صوتی / تخته الکترونیکی	وبینار (وب‌کنفرانس)	دورسخنی (ویدئو کنفرانس)	تلویزیون آموزشی / آموزش الکترونیکی ماهواره‌ای
سخنرانی بحث هدایت‌شده بحث گروهی بارش فکری	سخنرانی بحث هدایت‌شده بارش فکری تصویرسازی	سخنرانی بحث هدایت‌شده بارش فکری تصویرسازی مطالعه موردی شبیه‌سازی	سخنرانی بحث هدایت‌شده بحث گروهی بارش فکری تصویرسازی نمایش مطالعه موردی شبیه‌سازی/ایفای نقش	سخنرانی بحث هدایت‌شده بارش فکری تصویرسازی نمایش مطالعه موردی شبیه‌سازی

جدول ۳. استفاده از رسانه آموزشی متناسب با راهبرد



بهبود حال

دکتر مرتضی فاضل

دکترای مشاوره، مشاور و مدرس
استعداد و خلاقیت

اشاره

در مقاله قبل تحریف شناختی را توضیح دادیم و هشت مورد از تحریفات شناختی هفده‌گانهٔ بک در کلاس درس را بررسی کردیم. برای هر تحریف شناختی راهکار و فن درمانی اختصاصی هم ارائه کردیم. در این مقاله هشت مورد دیگر را دنبال خواهیم کرد:



۱. نادیده گرفتن جنبه‌های مثبت^۱

افرادی که دچار نادیده گرفتن جنبه‌های مثبت هستند، به جنبه‌های مثبت زندگی توجه زیاد و باارزشی ندارند. آنان کارهای مثبت خود یا دیگران را ناچیز و پیش و پا افتاده می‌انگارند. اتفاق‌های خوب را نادیده می‌گیرند و با بی‌ارزش شمردن تجربه‌های مثبت، بر مهم نبودن آن‌ها اصرار دارند. بی‌توجهی به موضوع مثبت شادی، زندگی را از فرد می‌گیرد و او را به احساس ناشایسته بودن سوق می‌دهد.

راهکار

مچ‌گیری مثبت از خود و دیگران: هنگامی که گرفتار چنین تحریف شناختی‌ای هستید، بارها از مچ‌گیری منفی استفاده می‌کنید. در مچ‌گیری منفی، فقط بر نقاط منفی تمرکز می‌کنید و سر بزنگاه که خود یا دیگران در معرض ارتکاب اشتباه قرار می‌گیرید، شروع به سرزنش کردن می‌کنید. اما در مچ‌گیری مثبت، برعکس، فقط مترصد انجام کارهای مثبت خود و دیگران هستید و هنگامی که این اتفاق افتاد، شروع به تحسین خود یا دیگران می‌کنید. به مدت یک هفته به صورت مستمر فقط مچ‌گیری مثبت کنید.

۲. باید آوردن^۲

زمانی که تحریف باید رخ می‌دهد، فرد به جای اینکه حوادث را بر اساس آنچه هست ارزیابی کند، بیشتر آن‌ها را بر پایه چیزی که باید باشد یا دوست دارد این‌گونه باشد، تفسیر می‌کند. باید‌ها همان استانداردهای کمال‌گرایانه از نوع افراطی و فشارهای غیرمنطقی هستند که افراد به خود یا دیگران می‌گویند. باید‌ها باعث بروز اضطراب و نگرانی در فرد می‌شوند و اگر برآورده نشوند، فرد دچار سرخوردگی، شکست و ناامیدی می‌شود. معلمان در مدرسه و کلاس درس باید‌های زیادی را برای خود، دانش‌آموزان و والدین بیان می‌کنند. این باید‌ها معمولاً به دانش‌آموزان و والدین انتقال داده می‌شوند و روحیه کمال‌گرایی افراطی در آنان تقویت می‌شود. البته باید‌ها گاهی می‌توانند موجب تحرک و انگیزه‌بخشی افراد شوند، اما آسیب آن‌ها بسیار بیشتر است. ممکن است چنین باید‌هایی به بهانه افزایش انگیزه و رقابت توسط نظام آموزشی نیز بر معلم و دانش‌آموزان تحمیل شوند.

راهکار

استفاده از «بہتر است» یا «شایسته‌تر» است، به جای باید: برای مدتی هرگاه از کلمه باید (چه برای دیگران و چه برای خود) در گفت‌وگوهایتان استفاده کردید، بلافاصله جمله خود را تغییر دهید و دومرتبه پشت سر هم از کلمه بهتر است یا شایسته است استفاده کنید.

۳. پشیمانی همیشگی^۳

زمانی که فرد به‌طور مداوم از رخداد‌های گذشته پشیمان است، احتمالاً دچار تحریف پشیمانی همیشگی شده است. در این حالت، به جای اینکه اکنون به کاری که از دستش برمی‌آید

فکر کند، بیشتر به این موضوع می‌پردازد که کاش در گذشته عملکرد بهتری از خود نشان داده بود. ای کاش را از این افراد زیاد می‌شنویم. در فضای مدرسه و کلاس درس تأسف‌های زیادی از قبیل تأسف برای انتخاب شغل، تأسف برای سرزنش دیگران، تنبیه بدنی و تحقیر، کم‌کاری و بی‌توجهی به کرات مشاهده می‌شوند.

راهکار

ای کاش‌هایی برای آینده: وقتی شما از ای کاش‌ها بیش از حد استفاده می‌کنید، شایسته است برای خودتان ای کاش‌هایی برای سال بعد، پنج سال بعد، دوره بازنستگی و ای کاش‌هایی برای آینده بنویسید. وقتی روی ای کاش‌های آینده تمرکز کردید، به خودتان بگویید برای آنکه در آینده این ای کاش‌ها را نگویم، امروز چه کاری می‌توانم انجام دهم.

۴. دچار شدن به چه می‌شود اگر^۴

«چه می‌شود اگر» از تحریفات شناختی افراد گرفتار نشخوار ذهنی و اضطراب است. در این حالت، فرد مجموعه‌ای از پرسش‌ها را برای خود مطرح می‌کند که معمولاً به صورت «چه می‌شود اگر اتفاق خاصی بیفتد» هستند و تلاش می‌کند به این پرسش‌ها پاسخ دهد؛ اما از پاسخ‌هایش قانع و راضی نمی‌شود. در کلاس درس معلم ممکن است این چه می‌شود اگر‌ها را در مورد عملکرد خودش در تدریس، در مورد میزان یادگیری دانش‌آموزان یا بازخورد والدین مطرح و ذهن معلم را به شدت درگیر و مضطرب کند.

راهکار

غرقه‌سازی: وقتی ذهن شما چه می‌شود اگر‌های زیادی را مطرح می‌کند، لازم است به شکل افراطی‌تری خودتان چه می‌شود اگر‌های زیادتری را به صورت سلسله‌وار مطرح کنید که البته گاهی جنبه طنز و افراط آن نمایان می‌شود. مثلاً چه می‌شود اگر به دانش‌آموزانم به‌خوبی درس ندهم؟ چه می‌شود اگر والدینشان بفهمند؟ چه می‌شود اگر همسرم بفهمد دانش‌آموزانم یاد نمی‌گیرند؟ چه می‌شود اگر خانواده پدری‌ام بفهمند من خوب درس نمی‌دهم؟ چه می‌شود اگر همسایه‌هایمان بفهمند من خوب درس نمی‌دهم؟ چه می‌شود اگر مردمان سرزمین‌های دیگر بفهمند من خوب درس نمی‌دهم؟ غرقه‌سازی موجب آگاهی شما از این رفتار افراطی می‌شود.

۵. مقایسه‌های ناعادلانه^۵

در مقایسه‌های ناعادلانه، فرد رخدادها را بر اساس معیارهای ناعادلانه تفسیر می‌کند یا خودش را با کسانی که نسبت به وی موقعیت و جایگاه بهتری دارند مقایسه می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که نسبت به آن‌ها فرد حقیر و بی‌ارزشی است. معلمان در کلاس درس خودشان را با همکارانشان یا حتی دانش‌آموزانشان را با دانش‌آموزان کلاس‌های دیگر مقایسه می‌کنند.

راهکار

دیدگاه بهترین دوست: در این شیوه، در مورد خود، همان گونه که در مورد بهترین دوست خود رفتار می کنید یا نظر می دهید، رفتار کنید. مثلاً اگر بهترین دوستان بگویند که دیگران بیشتر از من توانمندی دارند و خودش را با دیگران مقایسه کند، فوراً به او پاسخ دهید که چنین نیست و برای او برخلاف نظرش استدلال کنید. حال چگونه شما برای خود به اندازه بهترین دوستان ارزش قائل نمی شوید! بهتر است به خود همانند بهترین دوستان نگاه کنید.

۶. استدلال هیجانی

در استدلال هیجانی فرد برای تفسیر واقعیت از احساساتش استفاده می کند. در واقع، استدلال های عاطفی راهی برای قضاوت خود یا شرایط بر اساس احساسات هستند. استدلال عاطفی باعث می شود فرد به این نتیجه برسد که فردی بی ارزش است. این نوع تحریف می تواند به بروز افسردگی و اضطراب بینجامد.

راهکار

بیان احساسات: تمرین کنید وقتی با دیگران یا خودتان گفتگو می کنید، احساسات در لحظه خود را بیان کنید. مثلاً به خود بگویید در حال حاضر و در این لحظه احساس خوبی ندارم و سپس آن را با احساسات خود در زمان های دیگر مقایسه کنید. **استفاده از فن بله ... اما ...:** در این فن، ابتدا به خود بگویید بله چنین احساس بدی را دارم، اما این فقط یک هیجان یا احساس است و دلیل و شاهی بر هیچ مدعایی نیست.

۷. قضاوت گرایی

کسانی که درگیر قضاوت گرایی هستند، به جای اینکه خودشان، دیگران و رویدادها را بپذیرند و درک کنند، این موارد را در قالب ارزیابی سیاه و سفید (خوب، بد، باارزش، بی ارزش) می نگرند. آن ها همیشه خودشان یا دیگران را بر پایه یک مجموعه معیارهای دلخواه ارزیابی می کنند و متوجه می شوند که خودشان یا دیگران پایین تر از حدی هستند که باید باشند. در کلاس های درس دوقطبی نگرایی هایی ممکن است در نظر معلمان ایجاد شود. **دوقطبی نگرایی معلم نسبت به دانش آموزان:** دانش آموزان درس خوان و درس نخوان، دانش آموزان ضعیف و قوی دانش آموزان بی سواد و باسواد؛

دوقطبی نگرایی نسبت به خویشین: معلم توانمند، در برابر ضعیف، معلم فعال در برابر منفعل معلم مسلط به کلاس در برابر غیرمسلط؛

دوقطبی نگرایی و نگرش نسبت به درس ها: درس های به دردتخور در برابر درس های مفید، درس های مهم در برابر درس های غیرمهم؛

دوقطبی نگرایی و نگرش نسبت به والدین: والدین پیگیر در برابر والدین بی تفاوت، والدین باکلاس در برابر بی کلاس، والدین مسئول در برابر غیرمسئول.

راهکار

نمره دهی به قضاوت ها: برای آنکه از قالب ارزیابی سفید و سیاه خارج شوید، می توانید ویژگی های افراد را نمره گذاری کنید. مثلاً به جای واژه بی مسئولیت، مسئولیت را از یک تا صد یا از یک تا بیست نمره گذاری کنید. سپس بررسی کنید آیا در طول زمان در نمره وی تغییری اتفاق افتاده است؟

۸. نادیده انگاری شواهد متناقض

در نادیده انگاری شواهد متناقض افراد باوری دارند و شواهد یا استدلال های ناهمخوان با تفکر خود را رد می کنند تا فکرشان همیشه تأیید شود. چنین معلمانی گویا نمی خواهند بعضی واقعیت های زندگی کودکان، کار با آن ها و تفاوت فردی شان را باور کنند. مثلاً نمی خواهند باور کنند کودکان بیش فعال یا ناتوان یادگیری، خود مقصر چنین مشکلاتی نیستند.

راهکار

تحلیل سود و زیان: وقتی شواهد متناقض با تفکر خود را نادیده می گیرید، می توانید از فن تحلیل سود و زیان استفاده کنید. به خودتان بگویید، مسلماً ذهنتان از این رفتار سود و استفاده می برد. شما بهتر است سود و زیان چنین تفکری را یادداشت و به ویژه سود و زیان پنهان را نیز بررسی کنید. برخی مواقع در تحلیل سود و زیان متوجه می شوید ضرر و آسیب رفتاری بیش از سود آن است. لذا با چنین تحلیلی سعی می کنید کمتر چنین رفتاری را ادامه دهید و برخی مواقع در تحلیل سود و زیان از سود و ضرر پنهان و پشت پرده تفکر خود آگاه می شوید. در اینجا با پیگیری ریشه های پنهان چنین تفکری، رفتار شما از حالت ناآگاهانه و غیرقابل مهار، به رفتاری آگاهانه و مهار شده تبدیل و از شدت آن کاسته می شود.

پی نوشت ها

1. Discounting The Positives
2. Should
3. Regret Orientation
4. What if
5. Unfair Comparisons
6. Emotional Reasoning
7. Judgment Focus
8. Ignoring Counter Evidences

منابع

۱. برنز، دیوید (۱۳۸۳). شناخت درمانی (از حال بد به حال خوب). ترجمه مهدی قرچه داغی. نشر آسیم. تهران.
۲. لی، هی، رابرت (۱۳۸۲). تکنیک های شناخت درمانی (راهنمای کاربردی برای متخصصان بالینی). ترجمه حسن حمیدپور و زهرا اندوز. ارجمند. تهران.

۱ فروردین: آغاز نوروز

۱۲ فروردین: وفات حضرت خدیجه (س)، روز جمهوری اسلامی

ایران

۱۳ فروردین: روز طبیعت

۱۷ فروردین: ولادت امام حسن مجتبی (ع)

۲۳ فروردین: شهادت امام علی (ع)

۲۹ فروردین: روز ارتش جمهوری اسلامی و نیروی زمینی

باز هوای سحرآمیز آرزوست / خلوت و مژگان ترم آرزوست
شکوۀ غربت نبرم این زمان / دست تو و روی توام آرزوست

خودسازی

با خود می‌اندیشیدم، آیا زیباتر از این تداخل دل‌نشین وجود دارد؟ بهار زیبای طبیعت و بهار جان‌بخش قرآن. ماه مبارک رمضان فرصتی مناسب برای خودسازی، تزکیه نفس و هم‌نشینی با کلام وحی است. بنابراین، بر فضاسازی مناسب و اجرای برنامه‌های مرتبط با ماه مهمانی خداوند در مدرسه‌ها تأکید می‌شود، چراکه رابطه مری با مربی بر پایه رابطه‌ای باطنی و معنوی است. معلم با روح و جان دانش‌آموز ارتباط برقرار می‌کند. به همین جهت به‌عنوان الگویی محبوب پذیرفته می‌شود و با نفوذترین و محبوب‌ترین فردی که می‌تواند او را یاری کند، معلم است. به همین جهت دانش‌آموزان معلم خود را به‌عنوان الگو و اسوه می‌پذیرند. در این ماه مبارک، با تأسی از قرآن کریم، آموزه‌های اخلاقی و دینی رنگ و بوی دیگری به خود می‌گیرند. اهداف اخلاقی اهدافی عام هستند که باید بر تمام آموزش‌ها حاکم باشند. اخلاق مانند سایر رشته‌ها تنها یک برنامه درسی نیست که دانش‌آموزان مطالعه و مطالب را حفظ کنند و نمره‌ای بگیرند و سپس به فراموشی سپارند؛ بدون آنکه در زندگی از آن بهره‌ای ببرند و نتیجه‌ای بگیرند. تربیت اخلاقی یاری افراد است برای کسب بینش و معرفت، تا درست را از نادرست بشناسند.

نقش معلم به‌عنوان افرادی که در بالاترین سطح از تعامل میان فردی با دانش‌آموزان قرار دارند و الگویی قابل مشاهده و در دسترس برای سازندگان اجتماع تلقی می‌شوند، قابل بررسی و تأمل است. اما آغاز تربیت از خود مری است. دانش‌آموز از طریق مشاهده و تقلید، به درون معلم می‌رود و گفتار و رفتارش را الگو قرار می‌دهد. بنابراین، معلم برای موفقیت در تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان باید تربیت را از خود شروع کند. ابتدا خودش نسبت به دین اسلام شناخت کافی و علاقه پیدا کند، سپس ایمان و روحیه تسلیم را در خود قوی و اعتقادهایش را کامل کند. مسلم است، هرگاه شناخت با علاقه همراه شود، انگیزه برای دفع ردایل و به‌دست آوردن فضایل اخلاقی قوی‌تر خواهد بود.

معلم با توجه به نفوذ معنوی‌اش، قلب، اندیشه و رفتار دانش‌آموز را تسخیر می‌کند. تمام رفتار معلم از کوچک‌ترین حرکات و اشارات او، تا نحوه گفتار و عملش، همه توسط دانش‌آموزان تقلید می‌شود. دانش‌آموز معلم را الگو و سرمشق اخلاق و رفتار خویش قرار می‌دهد، زیرا او را سرآمد افراد و والاترین شخصیت‌ها می‌داند. پس سعی

بهار در بهار

دکتر لیلا میرزائی
دانش‌آموخته فلسفه
تعلیم و تربیت

می‌کند کمالات و شخصیت او را در خویش تجلی دهد و همان راه را برود که او رفته است. او آنچه را معلمش خوب بداند ارج می‌نهد، و آنچه را او بی‌ارزش شمارد، زشت می‌انگارد. او معلم را محور تمام ارزش‌های انسانی و اجتماعی می‌داند. بنابراین، حتی ضدا ارزش‌های وجود معلم را ارزش می‌پندارد. در این مواقع ممکن است دانش‌آموز دچار تعارض و تردید شود، زیرا بین آنچه قبلاً از والدین آموخته و آنچه اکنون می‌بیند، اختلاف است.

با توجه به آنچه گفته شد، وظیفه معلم به امر تدریس و آموزش محدود نمی‌شود و رسالتش پایان نمی‌یابد. بلکه معلم مسئول روح و روان و عقل و فکر شاگردانش است. او شخصیت و رفتار دانش‌آموزان را شکل می‌دهد و تثبیت می‌کند. بنابراین، قبل از هر چیز شخصیت و رفتار خود معلم باید ساخته شده باشد. نقاط ضعف و قوت شخصیت معلم تنها به خود او مربوط نیست، بلکه تمام این قوت و ضعف‌ها در آینه پاک روح دانش‌آموزان منعکس می‌شود. پس اگر معلم صداقت گذشت، بزرگواری، انسان‌دوستی و غیره داشته باشد، این صفات را منتقل می‌کند. اگر خود دچار خصوصیات ناپسند اخلاقی باشد، هر چه هم در باب فضایل سخن بگوید، نقاط ضعفش اثر منفی خود را می‌گذارند و مانع پذیرش کلامش می‌شوند. پس معلم باید عالم عامل باشد.

نقش معلم در شناسایی معارف دین

معلم به‌خاطر اینکه مستعدترین افراد را به لحاظ ذهنی و پاک‌ترین

و چه ماهی بهتر از ماه مبارک رمضان برای ایفای بهتر و مطلوب‌تر نقش الگویی مربیان! چراکه در این ماه عزیز جان‌ها آماده‌تر و فضای حاکم در مدرسه‌ها و خانواده فضایی معنوی‌تر است.

پیشنهادهایی برای روزهای ماه مبارک رمضان

- اجرای برنامه‌های انس با قرآن، صبحگاه قرآنی، جزءخوانی قرآن و طرح ختم روزانه قرآن در منزل با مشارکت دانش‌آموزان و اولیای محترم و قرائت روزانه سوره‌های کوچک قرآن، به‌ویژه سوره قدر توسط دانش‌آموزان دبستانی؛

- آموزش عملی نماز در کلاس درس و صدور کارنامه نماز؛
- تعیین جایگاهی زیبا و محترمانه در کلاس‌های درس برای قرآن و آموزش آداب برداشتن و گذاردن قرآن در محل موردنظر؛
- برگزاری مراسم جشن تکلیف دانش‌آموزان مکلف ابتدایی، هم‌زمان با میلاد حضرت امام حسن علیه‌السلام، تجلیل از روزهاولی‌ها در مدرسه‌های ابتدایی و برگزاری مراسم شب‌زنده‌داری شب‌های قدر؛

- فضاسازی محیطی، ذکر روزانه احکام، بیان نکات کلیدی هر جزء از قرآن و توصیه‌های بهداشتی؛

- برنامه‌ریزی برای حضور مشاور مذهبی در مدرسه؛
- برگزاری ضیافت افطار با مشارکت مالی والدین و خیران؛
- برگزاری کلاس‌های آموزش احکام روزه؛
- ختم قرآن کریم؛

- عطف‌افشانی مزار شهدا و آغاز ماه مبارک رمضان در کنار گلزار شهدا و استعانت از ارواح طیبه شهدا برای توفیق در خودسازی و تهذیب نفس؛

- فضاسازی محیطی در مراکز امور جوانان؛ به مناسبت‌های قرار گرفته در ماه رمضان؛

- توزیع بسته‌های غذایی در بین محرومان؛
- اجرای طرح اردوهای جهادی (کاروان نیکوکاری)؛
- مشارکت با سازمان داوطلبان در اجرای طرح‌های رحمت؛
- مشارکت با کمیته‌های امداد و بهزیستی در جمع‌آوری فطریه؛
- برپایی نمایشگاه‌های علوم قرآنی (کتاب، نرم‌افزار و هنری)؛
- بازدید از خانه سالمندان و معلولان و برگزاری ضیافت افطار در این مراکز؛

- شرکت گسترده در راهپیمایی روز جهانی قدس؛
- تولید محصولات فرهنگی از قبیل دفترک (بروشور)، کتاب و اعلامیه (تراکت) با موضوعات مرتبط با ماه رمضان از قبیل احکام روزه؛

- شرکت گسترده در آیین باشکوه نماز جمعه و برپایی ایستگاه‌های فرهنگی و امدادی در ورودی نماز جمعه (توزیع محصولات فرهنگی، ستجش فشارخون نمازگزاران به‌صورت صلواتی و ...)

- برگزاری مسابقات کتاب‌خوانی با موضوعات مرتبط با ماه رمضان؛
- برگزاری کلاس‌ها و مسابقات حفظ قرآن کریم؛

- دیدار با ائمه جمعه، علما، مشاهیر و فرزندان؛
- برگزاری کلاس‌های امداد و کمک‌های اولیه در مسجدها؛

- دعوت از کارشناسان مذهبی و تشکیل رده‌های مشاوره مسائل دینی و اعتقادی.

آن‌ها را به لحاظ قلبی و روحی و عاطفی (یعنی کودکان دوره‌های ابتدایی، نوجوانان و جوانان دوره‌های متوسطه) در اختیار دارد، و همچنین به دلیل اینکه بیشترین وقت بچه‌ها را در اختیار دارد و مهم‌تر از همه عهده‌دار آموزش و تعلیم آنان است، می‌تواند نقش بسیار ممتازی در تربیت دینی آن‌ها ایفا کند. او می‌تواند از فرصت‌های متعددی که در حین درس‌دادن برایش فراهم می‌شوند، استفاده کند و عقاید اسلامی را تبیین و باورهای نادرست و خرافاتی را که در اذهان بچه‌ها از طریق خانواده، یا محیط بیرون نقش بسته‌اند، از اعتقادات اسلامی جدا کند.

نقش معلم در ایمان‌آفرینی

بعد از اینکه معلم موفق شد به دانش‌آموزان شناخت درستی نسبت به معارف دینی بدهد، نوبت تبدیل این شناخت‌های ذهنی به باورهای قلبی فرا می‌رسد. در این مرحله معلم باید با شناسایی دقیق موانع ایمان از یک طرف و درک روحیه دانش‌آموزان از سوی دیگر، تدبیرهایی را برای از میان برداشتن آن موانع بیندیشد و زیرکانه و ماهرانه آن‌ها را اجرایی کند. این قسمت از کار بسیار مشکل است و معلم می‌تواند از روش پیامبران و امامان برای موفقیت نسبی در این وظیفه سنگین و خطیر، و از دستاوردهای روان‌شناسان برای درک بهتر روحیات دانش‌آموزان کمک بگیرند. به‌طور مشخص، این اقدامات می‌توانند برای ایمان‌آفرینی بسیار مؤثر باشند:

- تقویت روحیه حق‌گرایی (بیدار کردن فطرت الهی)؛

- تقویت قدرت تفکر و تشخیص حق از باطل؛



معلمی از جمله حرفه‌هایی است که به‌صورت کامل با ارتباط اجتماعی سروکار دارد. در عین حال، منش معلمی با سرعت و قدرت بیشتری بر رفتار اطرافیان اثر می‌گذارد و به‌واسطه همین نقش الگویی است که معلم می‌تواند موجب ارتقا یا تضعیف حال دیگران در ارتباط شود. برخی ملاحظات اساسی و مهم در رفتار می‌توانند به ایجاد جوی مثبت و سازنده در محیط بینجامند. در نوشته پیش رو به برخی از این خرده‌رفتارها اشاره شده است.

شما چگونه فردی هستید؟!

- در جایی که لازم است، به‌راحتی از دیگران عذرخواهی می‌کنم.
- قبل از هر اقدامی به پیامدهای برداشتم از هر اتفاق توجه می‌کنم.
- به دنبال نکات مثبت هستم و نکات قابل تأیید را در ارتباطم جست‌وجو می‌کنم.
- قدرشناسی و سپاسگزاری را در رفتارم دنبال می‌کنم.

با ماه نشینی ماه شوی!

منش معلمی و خرده‌رفتارهای تحکیم
ارتباط اجتماعی

دکتر لیلا سلیقه‌دار
معلم و جویبشگر تعلیم و تربیت

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

جبران خطا!

پذیرفتن این باور که امکان ارتکاب خطا برای هر انسانی، اعم از معلم، نیز وجود دارد، به این معنا نیست که نسبت به رخداد هر خطایی بی‌تفاوت باشیم. این نگرش زمینه‌ای را فراهم می‌کند که معلم نیز اشتباهات خود را بپذیرد و برای رفع و جبران آن تلاش کند. ساده‌ترین شکل برای جبران خطا، عذرخواهی است؛ هرچند برخی خطاها با عذرخواهی جبران نمی‌شوند؛ مانند زمانی که معلم در آموزش دچار خطا می‌شود و با توجه به آن لازم است یادگرفته‌های نادرست دانش‌آموزان رفع شوند و آموخته‌های جدید از طریق مؤثر و کارآمد به آن‌ها ارائه شود.

در دیگر زمینه‌های رفتاری، پیش‌قدم‌شدن برای عذرخواهی، نشانه و رفتار مناسبی است که به تقویت ارتباط کمک می‌کند و در عین حال جو مثبت روانی را در جمع افزایش می‌دهد. با این همه، زیاده‌روی کردن در این رفتار نیز پیامدهای ناخوشی دارد. استفاده از کلمات و عبارتی مانند «ببخشید»، «عذر می‌خواهم» و مواردی از این دست، در هر شرایطی، به‌منزله بی‌ارزش کردن آن در زمانی است که دقیقاً نیاز به کاربرد این عبارات وجود دارد. شناسایی موقعیت، تحلیل سریع شرایط، شناسایی خطای پیش‌آمده، تعیین سهم خود در این خطا و نیز پذیرفتن و عذرخواستن، از جمله مهارت‌های مؤثر و مرتبط با ایجاد جو مثبت روانی در هر ارتباط است.

تجربه کلاسی

دانش‌آموزی داشتم که به‌طور مداوم و بنا بر عادت، برای شروع صحبت، برای پرسش یا آمدن به جلوی کلاس و دیگر موقعیت‌های مشابه، از کلمه ببخشید استفاده می‌کرد. تکرار این رفتار باعث شده بود دیگر دانش‌آموزان نامش را ببخشید صدا می‌کردند و او را دست می‌انداختند. در یکی از اتفاقات، میان دو گروه از دانش‌آموزان اختلافی شکل گرفت و سوءبرداشت‌ها موجب شد قضاوت‌های

نادرستی نسبت به هم داشته باشند. جلسه‌ای ترتیب دادم تا آن‌ها بتوانند در محیطی آرام و با مدیریت هیجان درباره این اختلاف صحبت کنند. در همان دقیقه‌های اولیه، اشتباهات هر دو طرف روشن شد. طبیعی بود که حس کردند باید از هم عذرخواهی کنند. من که مدت‌ها منتظر بودم تا به دانش‌آموز نشان دهم چرا باید تلاش کند تا از «ببخشید» در زمان مناسب استفاده کند، از او خواستم به‌عنوان نماینده یکی از گروه‌ها، این بخش از گفت‌وگو را بر عهده بگیرد. وقتی شروع به حرف‌زدن کرد، گفت: «ببخشید» و کمی مکث کرد و ادامه داد: «این بار نه برای هیچی، برای اینکه باید بگویم ببخشید.» بچه‌ها خندیدند. در عین حال کاملاً احساس کردم او متوجه شده است این کلمه را برای هر موقعیتی حرام نکند.

خشم چشم و گوش ندارد!

هر معلمی ممکن است در موقعیتی دچار خشم شود. این غیرعادی نیست که اتفاق یا رفتاری او را به خشم آورد. اما منش معلمی حکم می‌کند او بتواند در کمترین زمان و با بیشترین سرعت هیجان خود را مدیریت کند تا به رفتار مخرب تبدیل نشود. برای مدیریت مناسب‌تر در رفتار توصیه می‌شود برخی رفتارهای ممنوعه به‌عنوان خطاهای ارزشی در نظر گرفته شوند تا معلم بتواند با تکیه بر آن چارچوب‌ها که از قبل برای خودش در نظر گرفته است، از وقوع رفتار غیرسازنده پیشگیری کند. برای مثال، فریادزدن با نشانه تهدید و ارباب، دشنام‌دادن، طعنه و سرزنش که موجب تحقیر است، لجبازی و مقابله‌به‌مثل از جمله خطاهای رفتاری هستند که وقوع آن‌ها مجاز نیست. این فن اثر شگرفی بر مدیریت خشم دارد. هنگامی که معلم در موقعیت خشم تلاش می‌کند از رفتارهای ممنوعه دوری کند، برای مثال فریاد نزند، به‌نوعی برای مدیریت هیجان خود یک ابزار کمکی طراحی کرده است.

علاوه بر کارهای ممنوع، شناسایی و بهره‌مندی از رفتارهای کمکی مثبت بر مدیریت هیجان تأثیر دارند. برای مثال، هنگامی که معلم تصمیم می‌گیرد در هنگام خشم، با بیان جمله‌ای کوتاه، از مخاطب بخواهد برای گفت‌وگو در زمان دیگری منتظر بماند، این کار به آرام‌سازی شرایط و نیز ایجاد فرصتی برای مدیریت خشم کمک می‌کند.

پیش از اقدام می‌پرسم!

از جمله شرایط سخت در تصمیم‌گیری‌های رفتاری، زمانی است که دچار هیجان هستیم و به‌ویژه در خشم به سر می‌بریم. برای بالابردن قدرت مدیریت هیجان و تصمیم‌گیری‌های درست، لازم است از فن سه پرسش اساسی استفاده کنیم. این فن قدرت تأمل را تقویت می‌کند و در عین حال راهنمای مناسبی در انتخاب‌گری معلم است.

به این منظور لازم است در موقعیت‌های خاص تلاش کنید قبل از هر اقدامی سه سؤال از خودتان بپرسید:

**برداشت من از این اتفاق چیست؟
آیا این برداشت من به پیامدی مثبت منتهی می‌شود؟
اگر این طور نیست، چه برداشتی مفیدتر است؟**

مطابق با این فن، قبل از اقدام لازم است دربارهٔ اتفاقی که رخ داده است تأمل و برداشت خودتان را بررسی کنید. برای روشن شدن موضوع، به این مثال توجه کنید:

همکار شما مدتی است به گرمی با شما روبه‌رو نمی‌شود و مانند گذشته به گپ‌وگفت با شما نمی‌نشیند. برداشت شما از این رخداد چیست؟

ممکن است تصور کنید برای او اتفاقی پیش آمده که موجب شده است در خودش فرو برود. در نقطهٔ مقابل ممکن است تصور کنید او قصد دشمنی یا دور کردن شما را دارد.

حالا وارد مرحلهٔ دوم شوید. کدام برداشت ممکن است به پیامد مفیدی منجر شود؟ در برداشت اول، احتمال دارد شما رفتار او را درک کنید و تصمیم بگیرید با حس مثبت به رفتار همدلانهٔ خود ادامه دهید. این یک برداشت مفید و پیامد مؤثر است. در برداشت دوم، این احتمال وجود دارد که با دشمن‌انگاری او، تلاشی برای شناسایی یا رفع حالت ایجادشده نداشته باشید یا با او مقابله‌به‌مثل کنید. در چنین شرایطی، پیامد مؤثر و مفید نیست. بنابراین، با این نگاه که هر برداشتی به رفتاری مفید یا غیرمفید منجر می‌شود، در مرحلهٔ سوم و پس از شناسایی و تأمل دربارهٔ برداشت خود، سعی کنید برداشتی مفید را در رخداد موردنظر پیدا کنید. این به معنای خودفریبی یا ساده‌انگاری نیست، بلکه با وجود دریافت واقعیت، تلاش می‌کنید با برداشت مفید، رفتار مؤثرتری از خود نشان دهید.

تأیید‌گرا و مثبت‌جو هستم

از جمله عواملی که به ایجاد حال خوب در ارتباط اجتماعی منجر می‌شود، مثبت نگه‌داشتن نگاه در جست‌وجوی اطلاعات از مخاطب است. این به معنای دوری جستن از نگاه نقادانه نیست، اما در خرده‌رفتارهای مربوط به ارتباط معمول در زندگی، افرادی که وجوه مثبت را بیش از نکات منفی رصد و دنبال می‌کنند، در ایجاد ارتباط مؤثر نیز تواناتر و موفق‌ترند. وجوه مثبت ممکن است در ظاهر افراد، نوع پوشش، سلام و احوال‌پرسی‌ها، عادت‌های مطلوب

**تصمیم‌گیری‌های همراه با
تأمل، به‌ویژه در موقعیت‌های
چالش‌زا، نتیجهٔ بهتری دارد**

تجربهٔ مدرسه‌ای

اولین باری که کتاب‌های مربوط به فرهنگ تفاهم را مطالعه کردم و با شیوه‌های ایجاد تفاهم بیشتر در مدرسه آشنا شدم (فرهنگ تفاهم در مدرسه، نوشتهٔ توماس گوردون)، متوجه شدم من سهم و اجازه‌ای برای عصبانی شدن از دست دانش‌آموزانم ندارم. می‌توانم دغدغه داشته باشم، می‌توانم بیشتر تلاش کنم و می‌توانم زمینه را برای رفع اشتباه‌های آن‌ها فراهم کنم، اما اصولاً عصبانی شدن من در مسیر تربیت آن‌ها جایی ندارد. وقتی هم کتاب مراقبت را خواندم (دربارهٔ مراقبت، از میلتون میراف) دریافتم، این قاعده دربارهٔ همهٔ افرادی که در اطراف من هستند و حتی دربارهٔ خودم صدق می‌کند، در مراقبت آگاهانه است که ما بر اساس بردباری، صداقت، امید و اعتماد تلاش می‌کنیم با خود و دیگران تجربهٔ ارتباط مراقبتی داشته باشیم و به این جهت حتی هدف ایجاد تغییرات بزرگ نمی‌تواند توجیه خوبی برای رفتارهای مبتنی بر خشم باشد. نتیجهٔ این مطالعات را در دو جا به همکارانم تقدیم کردم: روی تابلوی دفتر مدرسه، جایی که در معرض توجه سایر معلمان نیز هست و دیگری در رفتار و کردارم، که دومی بیشتر اثربخشی داشته و دارد.

روزانه و مواردی از این دست به سادگی قابل مشاهده باشند. آغاز گفت‌وگو با این نکات، به عنوان موارد تأییدی که به زبان می‌آیند و نیز یادآوری‌های مثبت‌گرا، در اغلب مواقع روحیه‌بخش و مؤثر است.

تجربه کلاسی و مدرسه‌ای

در یکی از برنامه‌های بسیار سازنده در کلاس درس، دانش‌آموزان را با «چله‌گرفتن» آشنا کردم و در آن از همه آن‌ها دعوت کردم برای مدت چهل روز به یک ویژگی خاص رفتاری توجه کنند و به آن پایبند باشند. این کار موجب می‌شد آن‌ها بتوانند به ویژگی موردنظر خود بگیرند و در عین حالی که درباره آن گفت‌وگو و مطالعه روی می‌داد، انس و الفت نیز شکل بگیرد. به این فکر افتادم که این ایده را با مدرسه و همکارانم نیز در میان بگذارم. با هماهنگی مدیر مدرسه، در یک شورا از همکاران دعوت کردم یک برنامه چلگی را با هم تجربه کنیم. به پیشنهاد همکاران در بارش فکری اولیه، موضوع «مثبت‌گویی و تأییدگرایی در گفت‌وگو میان همکاران» تصویب شد. به مدت چهل روز، همکاران تلاش می‌کردند به موارد مثبتی درباره یکدیگر اشاره کنند. اتفاقات بسیار خوبی در طول اجرای این برنامه داشتیم. در برخی موارد، به واسطه تقویت رابطه که در اثر مثبت‌گویی‌ها رخ داده بود، نقادی‌های مؤثر و خوبی هم‌شکل می‌گرفتند و زبان همدلی افزایش پیدا کرد. جالب‌تر اینکه برخی همکاران از همین فن برای مواجهه با دانش‌آموزان نیز استفاده کردند و همه شاهد بودیم که در ادامه این ارتباط، رشته تربیت با سهولت و قدرت بیشتری ایجاد می‌شد.

به خاطر سپاسگزاری، آرامش دارم

از جمله مهم‌ترین منش‌های معلمی، آرامش است. آرامش و احساس معلمی که با خود در صلح است، می‌تواند از یک منش ویژه‌ی درونی نشئت بگیرد که از آن به معجزه سپاسگزاری یاد می‌شود. معلمان قدرشناس و سپاسگزار می‌توانند دانش‌آموزانی را پرورش دهند که قابلیت دیدن داشته‌های خود را دارند، از آن‌ها به درستی استفاده می‌کنند و به این واسطه، سپاسگزاری قابل هستند. در آیین سپاسگزاری، توجه فرد به آن چیزی است که در اختیار دارد. او از تلاش برای تسخیر و به‌دست‌آوردن‌های ضروری دوری نمی‌کند، اما با تکیه بر داشته‌ها و بهره‌مندی درست از آن‌ها، قدرت و انرژی لازم را برای ادامه مسیر و مواجهه درست با موانع در اختیار می‌گیرد. از جمله وجوه درست، قریحه سپاسگزاری را می‌توان در باز خورد کامل و سازنده جست. در این دسته از بازخوردها، معلم ابتدا بر نکات درست و قابلیت‌های موجود تأکید و اشاره می‌کند و سپس به نکات لازم به تغییر و شیوه‌های تغییر آن‌ها می‌پردازد. این ایده واکنش‌سازنده و مفیدی به کل جریان و اتفاقات زندگی و حرفه است. مطابق با آموزه‌های مرتبط با سپاسگزاری، شکر نعمت موجب افزایش نعمت‌هاست و معلمی که سقف انتظارات کلاسی خود را با توجه به ظرفیت‌ها و داشته‌های دانش‌آموزان بالا می‌برد و با بیان و اشاره به توانایی‌ها، تلاش می‌کند راه‌های غلبه بر ضعف‌ها را برای مخاطبان روشن کند، به مراتب بیشتر می‌تواند شاهد رشد یادگیرندگان باشد. این موضوع درباره ارتباط با والدین دانش‌آموزان،

دیدن نکات مثبت، تأیید دادن در این باره و تأکید بر آن، بخش‌هایی از روحیه سپاسگزاری و قدرشناسی هستند

همکاران و دیگر معلمان در فضای مدرسه نیز صادق است. در این مفهوم از شکرگزاری، تکیه بر داشته‌های ارزشمند طرف مقابل، اعم از دانایی و توانایی، ارتباط را بهبود می‌بخشد و رشد می‌دهد.

تجربه مدرسه‌ای

مدتی بود که سختی کار و تعدد دانش‌آموزان در هر کلاس موجب شده بود برخی از معلمان احساس خستگی زیادی داشته باشند و به دلیل این خستگی، نمی‌توانستند در تعامل با یکدیگر به درستی رفتار کنند. در شورای مدرسه تصمیم گرفته شد برای مدتی، جمع معلمان در یکی از ساعات‌های تفریح مهمان یکی از کلاس‌ها شود. برنامه این بود که در فرصت ساعت تفریح، هر معلم درباره معلم میزبان صحبت و ویژگی‌های ارزشمند و مثبت او را یادآوری کند. این برنامه به‌ظاهر ساده، به‌شدت در ایجاد و تحکیم ارتباط میان همکاران نقش داشت. یادآوری داشته‌های رفتاری معلمان، حس خوبی از سپاسگزاری برای بودنشان را در وجود معلمان دیگر ایجاد می‌کرد و در عین حال برای معلم میزبان نیز تقویت‌کننده وجوه مثبت و تلاش بیشتر برای نگهداشت و گسترش آن بود.

این مجموعه با نام «خروس بی‌محل» با مقدمه سید محمدعلی جمال‌زاده منتشر شد. از ایشان کتاب‌های «سه منظومه، شب‌چراغ، منظومه عشق و عفت، منظومه طوفان و منظومه حسین کرد شبستری» نیز منتشر شده‌اند.

شاعری همراه و مردمی

جلی پیش از انقلاب اسلامی بارها در دوره‌های حساس سیاسی کشور با آثار و اشعار استوارش زبان گویای مردم بوده است. ایشان با استفاده از صنایع لفظی و معنوی و زبان ساده و صمیمی، از ظرفیت‌های طنز برای بیان انتقاد به‌خوبی استفاده کرده است.

یادنامه و آثار مرتبط

«محبوب دیرآشنا» عنوان کتابی است که سید عمادالدین قرشی درباره ابوتراب جلی نوشته است. قرشی در این کتاب آثار و زندگی استاد ابوتراب جلی را معرفی و بررسی کرده و در پایان نمونه‌های خواندنی و خوبی را از آثار استاد آورده است.

«طرز طنز» عنوان کتابی پژوهشی است که صابر قدیمی در آن بدیع را در شعر طنز معاصر بررسی کرده است؛ به‌خصوص در آثار ابوتراب جلی و ابوالفضل زروی نصرآباد.

درگذشت

استاد ابوتراب جلی بی‌شک یکی از طنزنویسان تأثیرگذار ایران است. از ایشان در طنز منظوم و در نثر طنز آثار ارجمندی به یادگار مانده است. استاد در ۱۴ خرداد سال ۱۳۷۷ در تهران درگذشت و در بهشت‌زهره در جوار ابوالقاسم حالت آرامید. روحش شاد و یادش گرامی باد.

نمونه اثر

کاه و کاهدان

گر بر سرت کلاه نبود آسمان که بود
گر بر تن تو گوشت نبود، استخوان که بود
ساقی اگر به دست تو رطل گران نداد
بر دوش ناتوان تو بار گران که بود
غمناک از چه روی نشستی کنار جوی
نانی اگر نداشتی آب روان که بود
رنگ تو زرد شد اگر از حسرت پلو
در خاطر تو یاد پلو زعفران که بود
پای برهنه تو اگر سوخت بر زمین
از آفتاب بر سر تو سایبان که بود
در هر نفس وظیفه تو شکر نعمت است
گر نان نبود بهر تو سودای نان که بود
محروم مانده‌ای ز چه از علم و معرفت
در خانه‌ات کتاب امیراسلان که بود
سهمی اگر نداشتی از سیب اصفهان
در سفره تو شلغم گلپایگان که بود
در خوردن گرسنگی افراط کرده‌ای
کاه از خودت نبود پسر کاهدان که بود



محبوب دیرآشنا

مهدی فرج‌اللهی

شروع شاعری از دبستان

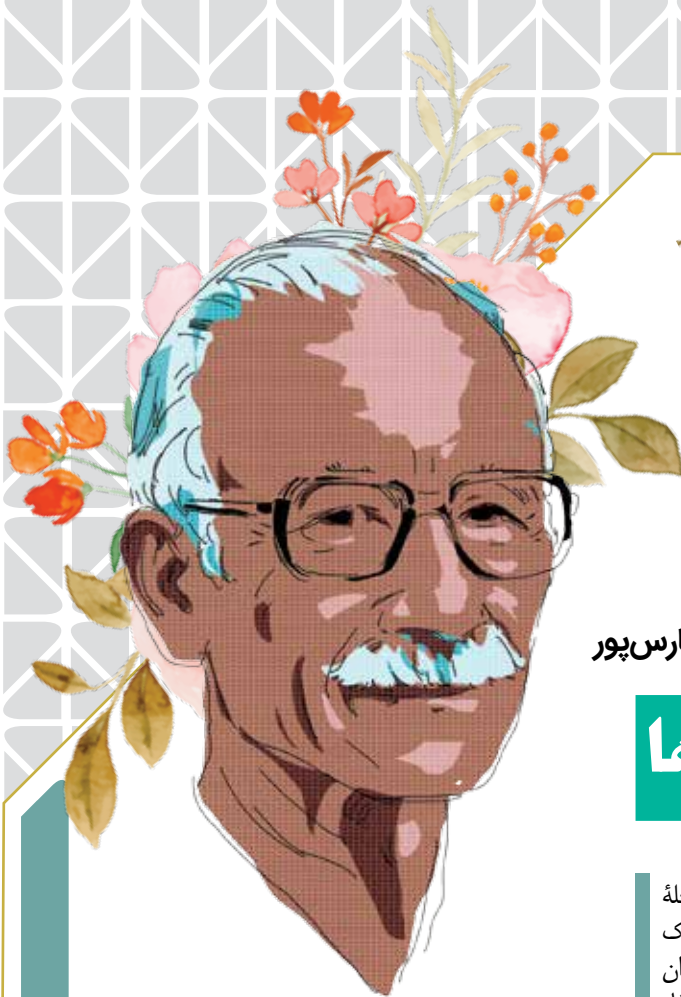
ابوتراب جلی در سال ۱۲۸۷ و به قول خودش ۱۲۹۸ در ذوق به دنیا آمد. اولین شعرش را در نه سالگی سرود. جلی دوران ابتدایی را در مدرسه‌های اهواز و ذوقول تحصیل کرد. پس از آن برای تحصیلات حوزوی به کربلا رفت.

فعالیت مطبوعاتی

ابوتراب جلی فعالیت مطبوعاتی را با روزنامه «عراق» در اراک آغاز کرد. در سال ۱۳۱۹ با قصیده «راه‌آهن» به شهرت رسید. سال ۱۳۳۰ به دلیل مقالات و اشعار تند در آن روزنامه تحت تعقیب قرار گرفت و مدتی زندانی شد. ایشان با روزنامه‌ها و مجلات متعددی از جمله «توفیق»، «بامداد»، «نهییب آزادی»، «چلنگر»، «شب‌چراغ»، «رنگین کمان»، «خورجین» و «گل‌آقا» همکاری داشت. در این دوران از اسامی مستعار زیادی استفاده کرد؛ نام‌هایی چون «خفی»، «فالنی»، «مزاحم»، «فیلسوف»، «خوشه‌چین»، «بازیگوش» و «میرزا کائنات».

فرزندان طبع

حاصل مجموعه مقالات جلی در روزنامه‌ها در قالب کتابی با نام «دوالیا» منتشر شد. با استقبال خوب خوانندگان جلد دوم



آیدا پارس‌پور

دوست بزرگ بچه‌ها

عباس یمینی شریف در اول خرداد ۱۳۹۸ در محله پامنار تهران متولد شد. او از نخستین شاعران و نویسندگان کودک ایران است. کودکی خود را در روستای دربند سپری کرد. از دوران کودکی شعر می‌سرود، اما سرودن برای کودکان را هنگامی آغاز کرد که در دانش‌سرای مقدماتی آموزگاری، با ادبیات کودکان دیگر کشورها آشنا شد. او بیش از سی کتاب برای کودکان دارد که از آن میان شعرهای «با الفبا، باغ دوستی، پلنگ یکه‌تاز و کتاب توکا» را می‌توان نام برد. برخی از این آثار از کانون‌های ادبی و فرهنگی ایرانی و بین‌المللی جوایزی دریافت کرده‌اند. او از بیان‌گذاران شورای کتاب کودک و انجمن پژوهش‌های آموزشی پویاست و سردبیری و مدیریت شماری از مجله‌های کودکان را نیز بر عهده داشته است.

در سال ۱۳۲۴ شعرهای او به تدریج وارد کتاب‌های درسی شدند. شعرهای او در نشریات کودکان منتشر می‌شدند. یمینی شریف مدتی مدیریت مجله‌های «دانش آموز» و «کیهان بچه‌ها» را نیز به عهده داشت. او باور داشت که باید شیوه آموزش خواندن و نوشتن در ایران دگرگون شود.

یمینی شریف در سال ۱۳۳۲ برای گذراندن دوره کارشناسی آموزش و ادبیات کودکان به آمریکا سفر کرد. تجربه‌های تلخش از دوران مکتب و آشنایی با دیدگاه‌های نو در آموزش و پرورش کودکان، او را بر آن داشت تا پس از بازگشت به ایران، در سال ۱۳۳۶ با همراهی همسرش توران مقومی، دبستان «روش نو» را باز کند. دبستان روش نو پس از مدتی از کودکان دبستان تا دبیرستان گسترش یافت و تا ۱۳۵۸ به کار خود ادامه داد.

در روز بیست و هشتم آذرماه ۱۳۶۸، عباس یمینی شریف، شاعر و نویسنده کودکان ایران، دیده از جهان فرو بست. او از نادر پیشگامان ادبیات تاریخ معاصر کودکان بود که عاشقانه به غنای این تاریخ می‌افزود.

ماندگارترین شعر عباس یمینی شریف

من یار مهربانم دانا و خوش‌زبانم
گویم سخن فراوان با آنکه بی‌زبانم
پندت دهم فراوان من یار پند دانم
من دوستی هنرمند با سود و بی‌زبانم
از من مباش غافل من یار مهربانم

نمونه شعر

بین زمین و آسمان مثل پر کبوتران
برف میاد ریز و درشت دانه به دانه مشت‌مشت
باد به هر طرف وزد پنبه‌زنی به پا شود
به پشت‌بام و بر زمین بر سر و روی آن و این
از آسمان برف می‌بارد دنیا به زیر چلواره
برف نشسته بر چنار بسته به شاخه‌ها نوار
کاج تنش سفید شد ز برف ناپدید شد
سرو کشیده تا کمر تور عروس روی سر
یک‌شبه کوه پیر شد سرش به رنگ شیر شد
بین بین که دیدنی است روی هوا پنبه‌زنی است

کتابخوانی از راه دور

دکتر اکرم عینی

دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی

کتابخانه ملی کودکان و نوجوانان، هم‌اکنون هفت بخش دارد:



[/https://icnl.nlai.ir](https://icnl.nlai.ir)

کتابخوانی: در این بخش می‌توان کتاب‌ها را در دسته‌بندی‌های گوناگون، یا با کمک جست‌وجوی پیشرفته، فهرست کتاب‌ها و راهنمای استفاده از کتابخوانی، مطالعه کرد.

کتابخانه شخصی: تمام کودکان و نوجوانان می‌توانند با ایجاد حساب کاربری، از کتاب‌های موردعلاقه خود در این وبگاه یک «کتابخانه شخصی» درست کنند، نظراتشان را درباره کتاب‌هایی که مطالعه می‌کنند با دیگران به اشتراک بگذارند و هم‌خوان کنند.

کتاب‌های برگزیده: شامل یادداشت‌ها، دستخط و امضای نویسندگان کتاب‌های کتابخانه.

بچه‌خوانی‌ها: این بخش تلاش می‌کند مخاطبان را با دو پدیده آشنا کند: «کتاب‌های قدیمی کودکان»، «مجله‌ها و خواندنی‌های دیگری» که برای کودکان منتشر می‌شده‌اند.

ایران‌شناسی: این بخش خود از چند زیربخش تشکیل شده است: اقوام ایرانی، فرهنگ و تمدن و دین، ادیان، تاریخ ایران، جغرافیای ایران، اطلس ایران و استان‌های ایران.

کتابخانه کودکان و نوجوانان با هدف ایجاد کتابخانه‌ای استاندارد و نمونه برای ارائه خدمات به گروه سنی ۷ تا ۱۴ سال ایجاد شده است. این کتابخانه برخط و به سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران وابسته است و در تاریخ ۱۲ اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۸۹، به‌صورت مجازی راه‌اندازی شد. این کتابخانه به رایگان در دسترس تمام کودکان و نوجوانان فارسی‌زبان جهان قرار دارد. کودکان و نوجوانان می‌توانند در این کتابخانه برای خود «کتابخانه شخصی» و «کارت عضویت» درست کنند. خانواده‌ها نیز می‌توانند کتاب‌ها و قصه‌های قدیمی ایرانی را در این وبگاه مطالعه کنند.

کتابخانه ملی ایران از مهم‌ترین مراکز نگهداری کتاب‌ها و اسناد فرهنگی به زبان فارسی است و به دلیل اهمیت زیاد کتاب‌ها و اسناد این مرکز، تنها افرادی با شرایط خاص امکان استفاده از منابع آن را دارند. همچنین، بر اساس قانون واسپاری (طبق مصوبه واسپاری شورای عالی انقلاب فرهنگی، کلیه ناشران موظف‌اند حداقل دو نسخه از هر کتاب را به‌صورت رایگان در اختیار کتابخانه ملی ایران قرار دهند. لازم به ذکر است، اجرای قانون واسپاری طبق مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی بر عهده وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی است، ولی طبق توافقات انجام‌گرفته بین سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران و آن وزارتخانه، بر عهده کتابخانه ملی نهاده شده است) تعداد زیادی از کتاب‌های کودک و نوجوان در «مرکز اسناد و کتابخانه ملی ایران» بایگانی شده بودند.

با تلاش‌های آقای مصطفی رحماندوست (نویسنده و شاعر کودکان و نوجوانان) و رئیس وقت مرکز اسناد و کتابخانه ملی، کتاب‌های کودک و نوجوان این مرکز در بخشی از این کتابخانه ثبت و نگهداری شده‌اند تا نویسندگان و پژوهشگران حوزه کودک و نوجوان بتوانند از این منابع استفاده کنند. از آنجا که مخاطب اصلی این کتاب‌ها کودکان و نوجوانان هستند و به دلیل شرایط خاص «کتابخانه ملی»، کودکان امکان حضور در محیط کتابخانه را ندارند، تصمیم گرفته شد کتاب‌های این کتابخانه در وبگاه «کتابخانه ملی کودکان و نوجوانان» قرار گیرند تا هدف بردن «کتابخانه» به «خانه‌های بچه‌ها» محقق شود.



● ۵۷ کتاب گویا (شنیداری و صوتی) برای استفاده کودکان و نوجوانان استثنایی.

خدمات



- فراهم‌آوری کتاب‌ها و منابع غیر کتابی منتشر شده در داخل و خارج از کشور برای کودک و نوجوان و نیز پژوهشگران این حوزه؛
- ارائه خدمات به کودکان و نوجوانان ۷ تا ۱۴ سال؛
- ارائه خدمات به پژوهشگران کودک و نوجوان؛
- ارائه خدمات جانبی چون قصه و شعرخوانی، و نمایش فیلم؛
- بازدید از کتابخانه کودک و نوجوان.

- با عضویت در کتابخانه ملی کودکان و نوجوانان ایران می‌توانید:
- متن کامل کتاب‌های قدیمی کودکان و نوجوانان را بخوانید و در کتابخانه خودتان بگذارید.
- بعضی از مجله‌های قدیمی کودکان و نوجوانان ایران را ورق بزنید؛
- کتاب‌های تازه‌ای را که نویسندگانشان به شما هدیه کرده‌اند، بخوانید؛
- عکس، امضا، دست‌خط و شرح حال نویسندگان و شاعران خودتان را ببینید؛
- برای خودتان یک کتابخانه شخصی درست کنید. به دوستانتان کتاب هدیه کنید و با آن‌ها درباره کتاب‌ها حرف بزنید.
- آلبوم عکس درست کنید و به دوستانتان نشان بدهید؛
- آثارتان را برای مجله کتابخانه بفرستید تا دیگران هم نوشته‌های شما را بخوانند؛
- بعضی از قصه‌ها را بشنوید.

منبع

وبگاه کتابخانه ملی کودکان و نوجوانان ایران.

● **گالری:** در این بخش، عکس‌های نویسندگان کتاب‌های کتابخانه، مراسم و مناسبت‌های برگزار شده در کتابخانه و عکس‌های ارسالی اعضای وبگاه در دسترس قرار دارند.

● **اخبار کتاب:** این بخش شامل چند زیربخش است: اخبار، تازه‌های وبگاه، «کتابخانه» در رسانه‌ها، از سایر رسانه‌ها و بایگانی اخبار.

در این وبگاه امکان کتاب‌خوانی در موضوعات متعدد وجود دارد. کتاب‌ها به صورت کامل پویش (اسکن) شده‌اند، متن آن‌ها روی وبگاه قرار گرفته و امکان کتاب‌خوانی مهیاست. در صورت عضو شدن در وبگاه می‌توان کتابخانه شخصی ایجاد کرد و کتاب‌های مورد علاقه خود را به صورت مجازی کنار هم قرار داد. در وبگاه کتابخانه ملی کودکان و نوجوانان، علاوه بر کتاب، مجلات، کتاب صوتی و پادکست‌های مخصوص کودکان و نوجوانان هم قابل استفاده‌اند. ضمن اینکه اخبار حوزه کودک را هم می‌توان در این وبگاه مشاهده کرد.

بنای کتابخانه در ضلع شرقی کتابخانه ملی در دو طبقه واقع شده است:

در طبقه اول منابع کودکان قرار دارند که شامل این بخش‌ها هستند:

- منابع مرجع؛
- کتاب‌ها؛
- نشریات خاص کودکان؛
- کتاب‌های ویژه کودک و نوجوان نابینا؛
- کتاب‌های زبان‌های دیگر که در ایران منتشر شده‌اند؛
- دیداری و شنیداری (لوح‌های فشرده (سی‌دی‌ها)، کاست‌ها و...؛
- نقاشی (شامل ابزارها و وسایل نقاشی کودکان)؛
- نمایش تازه‌های کتابخانه؛
- قصه‌خوانی و داستان‌گویی.

- در طبقه دوم منابع پژوهشگران کودک و نوجوان قرار دارند.
- **کتاب:** بیش از ۲۵۰ هزار نسخه کتاب تمام‌متن به زبان‌های فارسی، لاتین و بریل (خاص کودکان و نوجوانان نابینا)؛
- **نشریه:** عنوان نشریه خاص کودک و نوجوان؛
- **منابع غیر کتابی:** لوح فشرده (سی‌دی)، کاست، لوح آموزشی و جورچین آموزشی؛

نمایش فیلم با ایده‌پردازی

وحید گلستان

نسبت به موضوع ایده‌پردازی کرد و سپس یادگیرندگان را با فیلم و جهان تازه آن مواجه کرد. شیوه‌های ایده‌پردازی بسیار متنوع هستند و هر کدام کارکرد خود را دارند. در ادامه یک شیوه بسیار ساده پیشنهاد می‌شود:

عنوان فیلم: آینده زمین - آینده بدون پلاستیک

مدت زمان فیلم: ۱۰ دقیقه و ۲۵ ثانیه

زمان پیشنهادی اجرای فعالیت: دو جلسه ۷۰ دقیقه‌ای

مخاطب: دانش‌آموزان متوسطه اول و متوسطه دوم

فرایند اجرا

● قبل از نمایش (جلسه اول)

یک روز قبل از نمایش فیلم از دانش‌آموزان بخواهید در منزل کیسه و ظرف‌های پلاستیکی مصرف‌شده طول روز را جمع کنند و جلسه بعد با خود به کلاس بیاورند و آن را در گوشه‌ای از کلاس روی هم قرار دهند.

● قبل از نمایش (جلسه دوم)

اکنون از دانش‌آموزان می‌خواهیم یک‌به‌یک یا در گروه‌های دو تا سه نفره، به هفت پرسش پاسخ دهند. این پرسش‌ها آن‌ها را در فرایند ایده‌پردازی قرار می‌دهند.

ایده‌پردازی به شیوه ساختن گرابی

این هفت سؤال پی‌درپی خود فرایند ایده‌پردازی را شکل می‌دهند، بدون آنکه شما دانش و آموزشی پیشینی به دانش‌آموزان بدهید. در این شیوه، آن‌ها خودبه‌خود در فرایند خلق و ایده‌پردازی قرار می‌گیرند. حتی دانش‌آموزی را که تجربه و آموزش فیلم‌نامه یا داستان هم ندیده باشد، به فعالیت چالش‌برانگیز و گام‌به‌گام دعوت می‌کند. ابتدا یک واژه یا موضوع به چند موضوع ریزتر که دانش‌آموز احتمالاً کمی بیشتر دوست دارد و به علاقه‌ها و ذهنیتش نزدیک‌تر است، مبدل می‌شود و قدری جزئی‌نگرتر و نزدیک‌تر می‌شود. طی سؤالات بعد، با راهنمایی‌هایی که در متن سؤال هم آمده‌اند، به شیوه‌های متفاوت و حتی با بیان مجازی و استعاری، طرحی تهیه می‌شود که می‌تواند تجربه ویژه‌ای برای دانش‌آموز قلمداد شود و نیز برای معلم

اشاره

از آنجا که اکثر فیلم‌های در اختیار معلمان، با وجود داشتن پیام‌ها و مفاهیم ارزشمند، طراحی آموزشی قبل از تولید فیلم را ندارند، باید فرایندی ایجاد کنیم که پس از گام اول، یعنی انتخاب فیلم برای فرایند یادگیری است، در گام دوم به طراحی کاربردی آموزشی متناسب با کلاس و دانش‌آموزان خودمان بپردازیم تا فیلم به رسانه‌ای اثربخش در کلاس ما مبدل شود.

در فرایند یادگیری همیشه بر تعاملی بودن تأکید می‌شود. لذا در نمایش فیلم آموزشی هم در پی طراحی فعالیت‌هایی هستیم که به تعامل با موضوع فیلم، تعامل با سایر عناصر محتوای فیلم و تعامل یادگیرندگان با هم منجر شوند. ایده‌پردازی حول موضوع فیلم می‌تواند بسیار اثربخش باشد. در این شیوه، اگر فیلم آموزشی موجود موضوع خود را به‌گونه‌ای بیان کند که تحبیر فلسفی و مجهول‌آفرینی کند، می‌توان فیلم را نمایش داد و فرایند ایده‌پردازی را در مسیر کشف و حل مسئله اجرا کرد. اگر فیلم محتوای ارزشمند و تفصیلی نسبت به موضوع دارد، می‌توان ابتدا



توان خلاقه و ذهنی دانش آموز را بر اساس این پاسخها و بعد هم ترکیب (که در آخر رخ می دهد) بسنجد.

حفظ و کشف تفاوت های فردی دانش آموزان در مواجهه با فیلم آموزشی در روش ایده پردازی

۱. می خواهیم فیلمی کوتاه با موضوع «زباله» بسازیم. پنج کلیدواژه، یا حیطه مهم از دید شما، یا اخباری که در این مورد شنیده اید، علوم و مباحثی که با این موضوع نزدیک هستند و از دید شما می توانند برای یک فیلم جذاب باشند و حتی شوخی بامزه ای در این خصوص را در فهرست زیر بنویس (تعداد پیشنهادهای شما محدود نیست).

۲. حالا فهرست زیرموضوعاتی را که نوشتی، دوباره مطالعه کن و فقط یک موضوع را برای ساخت فیلم کوتاه به ما پیشنهاد کن.

راهنمایی

شیوه پیشنهادی اول: جذاب ترین و بدیع ترین زیرموضوع را که کمتر درباره اش فیلم ساخته اند یا برای مخاطبان مهم تر است، انتخاب کن.

شیوه پیشنهادی دوم: اگر نتیجه راضی ات نمی کند، دو زیرموضوع از فهرست خودت را با هم ترکیب کن. حتی اگر در ظاهر خیلی به هم ربط نداشته باشند.

شیوه پیشنهادی سوم: به جای بخشی از زیرموضوعی که در فهرست داری، یک موضوع دیگر را خارج از موضوعات مرتبط با محیط زیست جایگزین کن. اگر نتیجه نداد، جایگزینی زمان یا جایگزینی مکان یا زمان و مکان واقعی موضوعات را هم بررسی کن.

۳. درباره این موضوع انتخابی چند نکته می توانی بنویسی؟ (اگر نکاتی باشد که کمتر کسی شنیده و دیده باشد، حتما مشتاق تریم برای خواندنش).

۴. اکنون می خواهیم یک نفر یا چند نفر را که مسئله یا حتی سرنوشتشان به این موضوع مرتبط است، پیدا کنی. این فرد یا افراد چه کسانی هستند؟

۵. شخصیت پیشنهادی ات می تواند هر ویژگی را که شما فکر می کنید داشته باشد، البته دوست دارم یک یا چند ویژگی منحصر به فرد به او بدهی که در نهایت با موضوع انتخابی ات هم نسبتی ویژه داشته باشد.

۶. بیا بیشتر درباره «مشکلی» که برای شخصیت پیش آمده فکر کن. مشکل یا مسئله ای جدی که هم به موضوع انتخابی ات ربط دارد و هم مخصوصا برای شخصیتی که معرفی کردی اهمیت فراوان دارد، چه می تواند باشد؟

۷. حالا با جمع بندی همین اطلاعاتی که در بالا نوشتی، به نظر

می توانی یک خط داستان یک تا سه سطر برای من متصور شوی.

نمایش فیلم

سپس فیلم «آینده بدون پلاستیک» نمایش داده شود. از دانش آموزان بخواهید:

(الف)

● درباره محتوای فیلم گفت و گو کنند.

● به آن ها بگویند برخی قرن حاضر را قرن پلاستیک نامیده اند! نظر آن ها درباره این جمله چیست؟

● به پلاستیک های گوشه کلاس اشاره کنید و بپرسید این پلاستیک ها به ما چه می گویند؟ آیا ضرب المثل «مشت نمونه خروار است» در این باره صدق می کند؟

● بین فعالیت جمع آوری پلاستیک و این فیلم چه ارتباطی وجود دارد؟

● وقتی در یک هفته در یک کلاس این مقدار پلاستیک جمع می شود، در طول روزها، هفته ها، ماه ها و سال ها در دنیا چه اتفاقی می افتد؟

● از دانش آموزان بخواهید به صورت گروهی راه های کاهش مصرف پلاستیک و ظروف یک بار مصرف در خانه و مدرسه را شناسایی کنند و با کلاس در میان بگذارند.

(ب) اکنون دانش آموزان می توانند بین ایده های ارائه شده خودشان با فیلم تطبیق یا ترکیب ایجاد کنند. آن را بنویسند یا گفت و گو کنند.

فعالیت تکمیلی

در صورت امکان، دانش آموزان از پلاستیک ها و ظرف های یک بار مصرف رها شده در محیط زندگی عکس یا فیلم واقعی بگیرند یا از رسانه ها چنین عکس ها و فیلم هایی را پیدا کنند و برای نمایش در جلسه بعد به کلاس بیاورند.

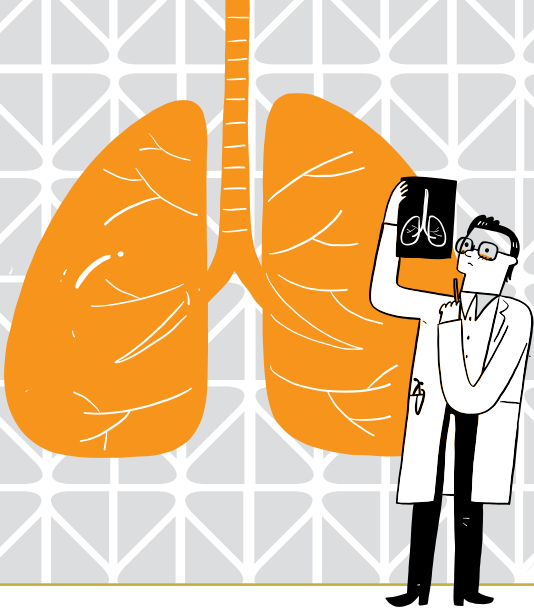
توصیه ۱: برگزاری اردوهای تفریحی آموزشی در طبیعت و پاک سازی محیط زیست از پلاستیک فعالیتی ارزشمند در این باره است، اما دانش آموزان باید به این نگرش برسند که این اقدام فقط یک مسکن است و درمان نیست. درمان اصلی کاهش مصرف پلاستیک است.

توصیه ۲: در تمامی گفت و گوهای کلاسی در ابتدا میز و نیمکت ها به شکل یو پیده شوند تا دانش آموزان بتوانند هنگام گفت و گو همدیگر را ببینند. قبل از نمایش فیلم برای معرفی مشاغل فراموش شده تصویرهای مناسب را جست و جو و در کلاس ارائه کنند.

آسم زدایی

دکتر اعظم گودرزی

دکترای تخصصی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت



- استفاده از عضلات فرعی تنفس به صورت داخل کشیده؛
- شدن پوست قفسه سینه و عضلات بین دنده‌ای؛
- ناتوانی در بیان حتی یک جمله؛
- افت سطح هوشیاری.

علل بروز آسم

علت دقیق و اصلی آسم هنوز نامشخص است، ولی آنچه تاکنون روشن شده نشان می‌دهد، اگر افراد خانواده سابقه انواع بیماری‌های حساسیت‌زا (آلرژیک) یعنی «اگزما، حساسیت بینی، حساسیت غذایی و آسم» را داشته باشند، احتمال بروز آسم در سایر افراد آن خانواده بیشتر می‌شود. همچنین، تماس با عواملی چون دود سیگار، عوامل عفونی ویروسی و بعضی مواد حساسیت‌زا ممکن است بر احتمال ابتلا به آسم بیفزاید. برخی افراد به دلیل تماس‌های شغلی ممکن است دچار آسم شوند (نظیر کار در نانوائی، چوب‌بری و رنگ‌سازی). همچنین، ممکن است بیماری آسم در افراد بدون سابقه آلرژی نیز رخ دهد.

از بین عوامل محیطی که سبب بروز یا بدتر شدن آسم می‌شوند، موارد شایع عبارت‌اند از:

- مواد حساسیت‌زا
- عوامل حساسیت‌زای حیوانات (پر، مو یا پوست)؛
- گرده‌ها و قارچ‌ها؛
- هیبه (مایت) موجود در گرد و خاک خانه؛
- سوسک؛
- مواد محرک؛
- دود سیگار و سایر مواد دخانی (قلیان و پپ)؛
- آلودگی هوا؛
- تغییرات آب و هوایی، به خصوص هوای سرد و خشک؛
- بوهای تند (نظیر بوی عطر و اودکلن)؛
- تغییرات هیجانی شدید (گریه کردن، خندیدن شدید و فشار روانی)؛
- عفونت‌های ویروسی (سرماخوردگی، آنفلوانزا و ...)
- ورزش و فعالیت بدنی؛
- عوامل دیگر:
- داروها مانند اسپرین و برخی مسکن‌ها
- مواد افزودنی در غذاها و حساسیت‌های غذایی، به ویژه در کودکان؛
- چاقی.

بیماری آسم یک بیماری التهابی مزمن و غیرواگیر ریه است. مزمن به این معنا که بیماری همیشه وجود دارد؛ حتی زمانی که بیمار احساس ناخوشی ندارد. در این بیماری، به دنبال واکنش راه‌های هوایی به عوامل محرک و حساسیت‌زا (آلرژیک) اتفاقاتی در راه‌های هوایی رخ می‌دهند:

- پوشش داخلی راه‌های هوایی متورم و ملتهب می‌شود.
- ترشحات راه‌های هوایی (موکوس) زیاد می‌شود.
- عضلات اطراف راه‌های هوایی منقبض می‌شود.

مجموع این اتفاقات موجب انسداد راه‌های هوایی می‌شود و در نتیجه هوای کمتری از آن‌ها عبور می‌کند. با سخت‌تر شدن تنفس، علائم آسم به صورت سرفه، خس خس سینه و تنگی نفس بروز می‌کنند.

علائم شایع

سرفه

سرفه بیماران آسمی غالباً در شب و اوایل صبح بدتر و مانع خواب راحت می‌شود. ممکن است تک‌تک یا حمله‌ای باشد، ولی اکثراً به مدت طولانی ادامه می‌یابد. اگر سرفه‌های فردی بیش از چهار هفته طول بکشد، او باید از نظر آسم بررسی شود.

خس خس

نوعی صدای زیر است که هنگام تنفس و اغلب در بازدم شنیده می‌شود. باید توجه داشت، خس خس سینه با خر خر که نوعی صدای بیم است و غالباً در هنگام دم شنیده می‌شود، متفاوت است.

تنگی نفس

در تنفس طبیعی، عمل دم و بازدم به راحتی و بدون احساس فشار یا کمبود هوا صورت می‌گیرد. اگر بیمار دچار اختلال در تنفس به صورت تنگی نفس باشد، باید به عنوان یکی از علائم مشکوک به آسم بررسی شود.

البته همه بیماران آسمی علائم فوق را به طور کامل ندارند. شدت و میزان علائم نیز در حالت‌های مختلف بیماری و در حمله آسم متفاوت است.

علائم حمله آسم شدید

علائم حمله آسم شدید را باید به سرعت شناسایی کرد. این علائم عبارت‌اند از:

- تنگی نفس شدید، تنفس سریع، عرق سرد؛
- خس خس پیش‌رونده؛

درمان دارویی

آسم یک بیماری مزمن است و تاکنون راه‌حلی برای ریشه‌کن کردن آن پیدا نشده است، ولی این بیماری را می‌توان به شکلی درمان و مهار کرد که از بروز علائم و حملات آن پیشگیری شود. در صورت مهار بیماری آسم می‌توان از زندگی مطلوبی برخوردار بود.

داروهای تسکین‌دهنده (سریع‌الاث‌ر)

این داروها با شل کردن عضلات راه‌های هوایی، به‌گشادشدن راه‌های هوایی و در نتیجه کاهش یا رفع علائم آسم کمک می‌کنند. زمان شروع اثر این داروها چند دقیقه است. بنابراین، داروهای تسکین‌فوری نامیده می‌شوند و هنگام بروز اولین علائم تشدید بیماری باید به کار روند.

داروهای مهارکننده یا نگاه‌دارنده

خاصیت مشترک این دسته دارویی، اثرات ضدالتهابی آن‌هاست. از این راه علائم آسم را کاهش می‌دهند. این دسته دارویی به‌طور طولانی‌مدت به کار می‌روند و استفاده از آن‌ها باید روزانه و منظم باشد.

نکاتی برای پیشگیری از حملات آسم

مهم‌ترین عوامل خطر بیماری آسم عبارت‌اند از: هیپره‌موجود در گرد و خاک خانه، عوامل حساسیت‌زای حیوانات مانند پر، پشم و موی حیوانات خانگی، دود سیگار و سایر دخانیات، دود و بخار شیمیایی موجود در محیط کار، آلودگی هوا، بوهای تند نظیر بوی عطر و افشانه (اسپری) و شوینده‌ها، گرده‌های گیاهان و قارچ‌ها. از مهم‌ترین اصول اولیه‌ی مهار آسم، انجام اقدامات پیشگیرانه است، بنابراین، لازم است افراد عوامل خطر ایجادکننده بیماری آسم را که موجب بروز یا تشدید علائم بیماری می‌شوند و نیز راه‌های پیشگیری و مهار این عوامل را بشناسند:

- بالش‌ها و تشک‌ها در پوشش‌هایی غیرقابل نفوذ (مثلاً پلاستیکی) پیچیده شوند؛
- ملحفه‌ها هفته‌ای یک‌بار در آب داغ (۶۰ درجه سانتی‌گراد) شسته و در آفتاب خشک شوند.
- در صورت امکان از قالی به‌عنوان کف‌پوش استفاده نشود.
- وسایل فراوان (اسباب‌بازی، کتاب و مبلمان) در داخل اتاق کودک نگهداری نشود.
- سطح رطوبت خانه کاهش یابد.
- بهتر است اتاق خواب رو به آفتاب و دارای نور کافی باشد.
- هنگام نظافت منزل بهتر است فرد مبتلا به آسم در منزل نباشد.
- حدود ۴۰۰۰ ماده سمی در دود سیگار شناخته‌شده است.

بیماران باید از مصرف دخانیات یا قرارگرفتن در معرض دود سیگار سایر افراد خودداری کنند. همچنین، دود سیگار و سایر دخانیات (قلیان و پپ) از مهم‌ترین عوامل افزایش آسم، به‌خصوص در کودکان، هستند. اجازه سیگار کشیدن در خانه یا فضاهای بسته به هیچ‌کس داده نشود.

● به هنگام آلودگی هوا از منزل خارج نشوند و برای جلوگیری از آلودگی هوای داخل منزل، از سوخت‌های زیستی (بیولوژیک) مثل چوب، فضولات و زباله اجتناب شود.

● باید از نگهداری حیوانات خانگی در محیط داخل منزل خودداری شود و به‌هیچ‌وجه اجازه ورود حیوانات دست‌آموز به رختخواب داده نشود. حیوانات دست‌آموز از خانه خارج شوند (گربه و سگ). از به‌کاربردن بالش یا تشک حاوی پر، پشم و کرک اجتناب شود. سوسک از عوامل حساسیت‌زاست. با روش‌های مناسب در دفع این حیوان تلاش شود.

● تغذیه انحصاری با شیر مادر، به‌خصوص در شش ماه اول زندگی، خطر بروز حساسیت و آسم را کاهش می‌دهد. لذا برای پیشگیری از آسم بهتر است از شیر خشک استفاده نشود.

● در مورد علائم هشداردهنده بروز حملات آسم و نحوه برخورد و اقدامات اولیه، در صورت بروز حملات، به بیمار و اطرافیان وی آموزش داده شود.

● بعضی از بیماران مبتلا به آسم به بوهای تند مثل بوی رنگ و اسپری مو، عطر و ادوکلن، سفیدکننده‌ها و جوهر نمک واکنش نشان می‌دهند و باید از این عوامل محرک اجتناب کنند.

● گرده‌های گیاهی موجود در فضا غالباً سبب آسم و آلرژی‌های فصلی می‌شوند. درختانی مثل نارون، کاج، سپیدار، علوفه‌های هرز در فصل‌های سال مشکل‌ساز هستند. در فصل‌های گرده‌افشانی، با بستن در و پنجره‌ها می‌توان از نفوذ گرده‌ها به اتاق جلوگیری کرد.

● رطوبت و گرما سبب رشد قارچ‌ها و کپک‌ها می‌شوند. کپک‌ها و قارچ‌ها از عوامل حساسیت‌زا در فضاهای بسته به شمار می‌روند. لذا باید از منابع تکثیر قارچ مثل جاهای مرطوب اجتناب کرد و محل‌های مرطوب (حمام و زیر زمین) مکرراً تمیز شوند.

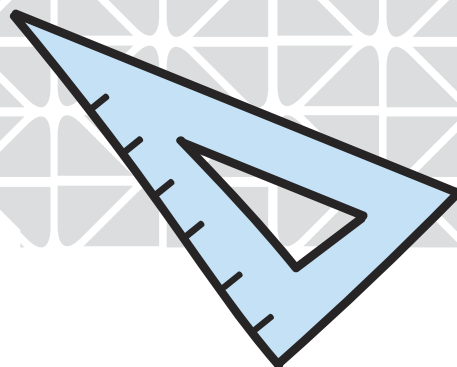
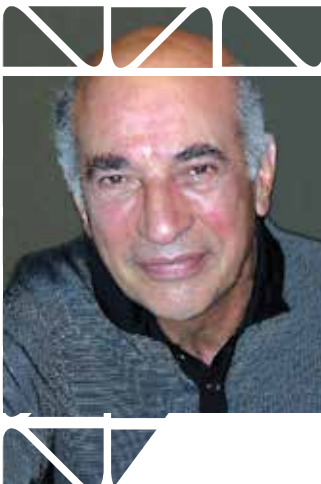
آسم و ورزش

بیمار دچار آسم قادر به انجام همه ورزش‌هاست. وقتی بیماری آسم مدیریت شود، نه تنها نباید بیمار را از انجام ورزش منع کرد، بلکه باید به ورزش نیز تشویق کرد.

ورزش‌هایی چون شنا، پیاده‌روی و دوچرخه‌سواری ارجم هستند. باید توجه داشت، فعالیت بدنی و ورزش در بعضی افراد می‌تواند باعث شروع حمله آسم شود. این بیماران به‌خصوص در هوای سرد و خشک باید قبل از شروع ورزش چند دقیقه بدن خود را با نرمش گرم کنند و در صورتی که هنگام ورزش دچار علائم می‌شوند، باید نیم ساعت قبل از ورزش با تجویز پزشک دارو مصرف کنند.

منابع

۱. جان آیزر. راهنمای پزشکی خانواده (آسم). ترجمه فرهاد همت‌خواه. عصر کتاب. ۱۳۸۰.
۲. محمد قراگوزلو، مسعود موحدی، افشین پارسی‌کیا. آسم: پیشگیری، تشخیص و درمان: ویژه پزشکان عمومی. وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی. اداره کل پیشگیری و مبارزه با بیماری‌ها. صدا. ۱۳۷۹.
۳. آسم و نفس‌تنگی؛ پیش‌گیری و درمان. حسین نوروزی، کتاب درمانی. ۱۳۹۴.
۴. جان آیزر. مدیریت و درمان بیماری آسم. ترجمه محبوبه مرشدیان. میان‌رشته‌ای. ۱۳۹۴.



معلم ماندگار

دکتر مهدی بهزاد

تنظیم‌کننده: حسین نامی ساعی

اشاره

دکتر مهدی بهزاد ریاضی‌دان مشهور ایرانی است. او در دانشگاه‌های شهید بهشتی، میثیگان، صنعتی شریف، و ایالتی میثیگان و ام‌آی‌تی تدریس کرده‌است. از مؤسسان انجمن ریاضی ایران و اولین دبیر کل فرهنگستان علوم ایران است. اکنون عضو پیوسته فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران است. اولین استاد تمام دانشگاه صنعتی شریف است. دکتر بهزاد از چهره‌های ماندگار کشور و همچنین برگزیده جایزه علامه طباطبایی بنیاد ملی نخبگان در سال ۱۳۹۰ است.

تولد و تحصیلات ابتدایی

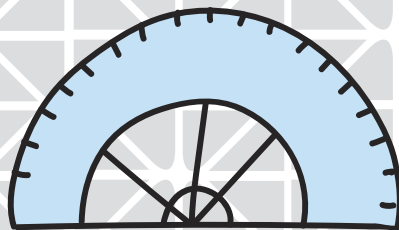
مهدی بهزاد، دوم اردیبهشت سال ۱۳۱۵ در یزد به دنیا آمد. در پنج‌سالگی برای فراگیری قرآن به مکتب‌خانه سپرده شد. برای خانواده‌اش پذیرفتنی نبود که بدون تمام کردن آموزش قرآن به مدرسه برود. یک سال شروع دوره دبستان را به تأخیر انداخت تا اینکه قبل از مدرسه، قرآن را تا آخر آن، یعنی پایان جزء ۳۰، بیاموزد. در آن سال‌ها معمول بود بچه‌ها پس از دبستان و گرفتن مدرک کلاس ششم، به دنبال شغل پدر می‌رفتند. مهدی هم دوره‌های خیاطی و مسگری را در تابستان‌های گرم یزد گذراند. بعضی تابستان‌ها هم همراه پدرش به دادگستری می‌رفت. چون دستگاه فتو کپی وجود نداشت، احکام قضایی را برای مردم رونوشت می‌کرد و به ازای هر کدام پنج ریال مزد می‌گرفت.

دیپلم ریاضی را در سال ۱۳۳۵ در زادگاه خود گرفت. همان سال با قبولی در رشته «الکترومکانیک» به دانشگاه تهران راه یافت. پس از گذشت چند ماه احساس کرد به کارهای فنی و رشته‌های

مهندسی علاقه‌ای ندارد. بنابراین، یکی از بزرگ‌ترین تصمیم‌های زندگی‌اش را گرفت؛ از ادامه تحصیل در این رشته انصراف داد و سال بعد با شرکت در آزمون دانشسرای عالی (دانشگاه خوارزمی فعلی) تهران، به‌عنوان دانشجوی رشته ریاضی وارد این دانشگاه شد. در آنجا ماهانه ۱۵۰ تومان حقوق می‌گرفت. مهدی در مدرسه و دانشگاه همیشه شاگرد اول بود و در برخی موارد فاصله معدلش با نفر بعدی بیش از سه نمره می‌شد. سال ۱۳۳۹ با کسب رتبه اول مدرک کارشناسی گرفت و با کمک هزینه تحصیلی راهی آمریکا شد.

تحصیلات عالی استاد

تحصیلاتش در دانشگاه ایالتی میثیگان از مهر ۱۳۴۰ شروع شد. از همان ابتدا به بازگشت به کشور فکر می‌کرد. مدرک کارشناسی ارشد ریاضی در زمینه گراف را در سال ۱۳۴۲ و دکترای خود را در سال ۱۳۴۴ دریافت کرد. درست در روز بعد از دفاع دکترای پذیرش



گراف»، عرضه داشت. دکتر بهزاد یک بار در «دانشگاه کمبریج» انگلستان سخنرانی داشت. وقتی **اردوش**، ریاضی‌دان بزرگ معاصر، «انگاره بهزاد» را شنید، با صدایی بلند از آخر سالن فریاد زد: «این حدسی است که در این قرن تأیید نخواهد شد.» با وجود تلاش برترین ریاضی‌دانان جهان در طول ۵۵ سال گذشته و چاپ و نشر صدها مقاله، این حدس همچنان بی‌پاسخ مانده است.

افسانه پادشاه و ریاضی‌دان

تألیف نمایش‌نامه‌ای به نام «افسانه پادشاه و ریاضی‌دان» که نشان «کمسیون ملی یونسکو» را بر خود دارد، یکی دیگر از کارهای خلاقانه دکتر بهزاد است. در این اثر سعی شده است با آوردن مفاهیم ریاضی و معماهای فراوان، ذهن خواننده یا بیننده به چالش کشیده شود. یکی از معماهای این نمایش‌نامه، «معمای سه گاف» است. این کتاب به چند زبان خارجی از جمله انگلیسی، ایتالیایی و آلمانی ترجمه شده است.

افتخارات استاد

خدمات و افتخارات دکتر بهزاد پرشمارند؛ از جمله عضویت در هیئت مؤسس «فرهنگستان علوم ایران»، عضویت در هیئت مؤسسان «انجمن ریاضی ایران»، عضویت در گروه مؤلفان کتاب درسی ریاضیات گسسته دوره پیش‌دانشگاهی در دهه ۱۳۷۰، پایه‌گذاری مجله «نشر ریاضی»، مشارکت در انتشار «واژه‌نامه ریاضی» توسط انجمن ریاضی ایران، عضویت در هیئت تحریریه مجله «گراف تئوری» چاپ آمریکا، برگزیدگی در انجمن ریاضی ایران در سال‌های متفاوت، استادی نمونه «دانشگاه شهید بهشتی»، عضویت افتخاری «انستیتو ترکیبات و کاربردها»، عضویت در هیئت مؤسس «انجمن ترویج علم ایران»، عضویت در هیئت مؤسس «بنیاد پیشبرد علم و فناوری در ایران»، برنده شدن جایزه کتاب سال جمهوری اسلامی ایران، و چاپ حدود چهل مقاله تخصصی در مجله‌های معتبر ریاضی.

دکتر بهزاد به قدری در نوشتن مقاله فعال است که یکی از دانشجویان کارشناسی ارشد او در دانشگاه شیراز به شکل طنز شعر زیر را برایش سروده است: شنیدم که بهزاد خوش سرنوشت به تعداد موهایش پی‌پر (مقاله) نوشت.

منبع

کتاب بهزاد، نوشته محسن شاهرزایی. نشر دیبایه. تهران. ۱۴۰۰.

مربوط به درخواست استخدامی که قبلاً برای دانشگاهی فرستاده بود، به دستش رسید. همکاری گری به او گفت: «تو امروز دکتر شدی و فردا استادا!». پس از یک سال تدریس و تحقیق در آن دانشگاه، در سال ۱۳۴۵ به ایران بازگشت و به دانشگاه شیراز رفت. او نخستین بار در ایران مبحث نظریه گراف را به دانشجویان دوره کارشناسی ارشد ریاضی معرفی کرد. استاد اظهار خرسندی می‌کند از اینکه در حال حاضر این مبحث بخشی از برنامه درسی دانش‌آموزان سال آخر متوسطه است.

معلم دقیق و پرحوصله

مهدی بهزاد معلمی به تمام معناس؛ پرحوصله و دقیق، بسیار با انگیزه و آماده و مشتاق برای جواب‌دادن به تمام سؤال‌های ریز و درشت. البته ایشان معلمی را افتخار زندگی خود می‌دانند، چرا که معتقد است معلم خواهان رشد و شکوفایی همه انسان‌هاست. در واقع ایشان یکی از پیشگامان نظریه گراف و از نظریه‌پردازان جهانی این شاخه از ریاضی است. این دانشمند تأثیرگذار بر جریان علمی کشور، مردی منضبط، جدی و در عین حال صمیمی و دوست‌داشتنی است. ایشان تنها ایرانی مقیم کشور با «عدد اردوش ۱» به مناسبت داشتن مقاله مشترک با **پال اردوش**، ریاضی‌دان شهیر مجارستانی، است.

چهره ماندگار

دکتر بهزاد برگزیده سومین دوره «چهره‌های ماندگار» کشور است. در مراسم اعطای جایزه گفت: «لوح تقدیر این مراسم را با افتخار می‌پذیرم، اما جایزه آن را با هدف پیشبرد علم ریاضی به انجمن ریاضی ایران هدیه می‌دهم.» جایزه آن مراسم یک دستگاه خودروی «سمند» بود. پول فروش این خودرو به حساب «جایزه بهزاد» واریز شد که سال‌ها قبل در انجمن ریاضی ایران تعریف شده بود. ایشان همچنین ۱۰۰ میلیون تومان «جایزه علامه طباطبایی» بنیاد ملی نخبگان در سال ۱۳۹۰ را برای بچه‌های روستاهای محروم و شهرهای دورافتاده هزینه کرد.

حدس بهزاد

در شاخه‌های متفاوت ریاضی، گاهی ریاضی‌دانان بزرگ حدسی را مطرح می‌کنند و ریاضی‌دانان دیگر را به چالش دعوت می‌کنند که آن حدس را تأیید یا رد کنند. بیش از نیم‌قرن پیش، دکتر بهزاد حدس خود را در علم گراف، موسوم به «انگاره عدد رنگی کلی

درس «ف» درس زندگی

مرضیه معین

معاون آموزشی دبستان پسرانه سما، نجف‌آباد

گاهی هم که حتی خود معلم غایب بود. هرچند داستان‌های زیادی در همین پیگیری غیبت‌ها وجود دارند، اما منظور من داستان آن روز سرد آلوده زمستانی و فرید، پسر باهوش و لاغراندام پایه اول بود.

همان‌طور که پشت میزمن نشسته بودم و داشتم با خودم کلنجار می‌رفتم به بچه‌های غایب زنگ بزمن یا نزنم یا چطور این کار را به همکار دیگری موکول کنم، خانم ش آموزگار پایه اول، وارد دفتر شد و با احترام گفت: «ببخشید! امکان دارد به فرید زنگ بزنید. امروز می‌خواهم حرف ف را درس بدهم. حروف اسمش امروز کامل می‌شود و می‌خواهیم بر سر او تاج اسم بگذاریم.»

عاشق پایه اول بودم و سال‌ها در این پایه کار کرده بودم. خوب می‌دانستم چقدر ضروری است فرید به کلاس بیاید. تلفن را برداشتم و شماره پدر فرید را گرفتم.

بعد از چند بوق ممتد، خواستم گوشی را قطع کنم که صدای خواب‌آلودی گفت: «بفرمایید!»

خب مشخص شد فرید خواب مانده است. گفتم: «سلام! چرا امروز فرید به مدرسه نیامده است؟»

بابای فرید بی‌تفاوت گفت: «فرید پیش مادرش است. قرار بود دیروز او را به خانه بیاورد، ولی نیاورد. من هم زنگ نزدم. اگر به او زنگ زدید، بگویید بچه را بیاورد.»

و اصلاً معطل نماند که من حرفی بزمن و گوشی را قطع کرد. فرید فرزند طلاق بود. پدر و مادرش با هم کنار نیامده بودند و هنوز هم بعد از طلاق به لجبازی‌هایشان علیه هم ادامه می‌دادند. راستش حوصله مادر فرید را هم نداشتیم. ولی باز هم به خاطر درس «ف» تلفن را برداشتم. شماره مادر فرید را گرفتم. می‌دانستم کارمند

آن روز هم مثل روزهای قبل، هوا سرد و آلوده بود. بعد از تحویل گرفتن دانش‌آموزان از سرویس‌هایشان، بدون برگزار کردن مراسم صبحگاه، بچه‌ها را روانه کلاس کرده بودم. همکارم آقای چ که معاون کارکشته و کار بلد مدرسه بود، به علت کسالت به مدرسه نیامده بود و من مانده بودم و یک مدرسه بزرگ و مسئولیت‌های دو نفر در آن روز. اصلاً عادت نداشتیم ابراز ضعف یا ناتوانی کنم. «معاونت» جایگاهی (پستی) بود که در مجموعه مدرسه‌هایی که در آن‌ها کار می‌کردم، با زحمت به دست می‌آمد و من بعد از ۱۰ سال زحمت و کار مداوم به این جایگاه رسیده بودم. در ذهنم نوعی رخوت و نبود تمایل به انجام یک مجموعه کار تکراری هرروزه حس می‌کردم و آن روز بیشتر از هر روز، چراکه آقای چ با صبوری تمام آن کارهای تکراری را انجام می‌داد.

اما آن روز، به هر حال کارهای تکراری باید انجام می‌گرفت. پشت میزمن نشستم و کارهایم را مرور کردم. تنظیم دوباره زنگ ناظم، سرکشی به پایه‌های سوم، برنامه‌ریزی جلسه آموزش خانواده، تکمیل خودارزیابی تدبیر، کنترل در زنگ‌های استراحت و پیگیری غیبت‌ها؛ کاری که از آن متنفر بودم. واقعاً سردر نمی‌آوردم چرا من باید پیگیر غیبت دانش‌آموزان می‌شدم. تماس‌های تلفنی تکراری و گفت‌ووشنودهایی با این مضمون:

چرا رضا نیامده است؟ رضا امروز مریض است. متشکرم. هر موقع مریض است، حتماً به مدرسه اطلاع بدهید.

یا: سلام، چرا اشکان نیامده است؟ ببخشید ما تا دیروقت بیرون بودیم. اشکان خواب مانده است. متشکرم. هر موقع اشکان غیبت می‌کند، حتماً به مدرسه اطلاع بدهید.

یا بوق‌های ممتد بی‌پاسخ در پی خواب‌بودن والدین.

تازه این یک روی ماجرا بود. معلم‌ها هم یادشان می‌رفت اسامی غایب‌ها را اعلام کنند. بعد ما هر روز باید دم کلاسشان می‌رفتم و می‌گفتم: «خانم اکبری! لطفاً اسامی غایب‌ها را اعلام کنید.»

بعد با این جواب‌ها روبه‌رو می‌شدیم: «ای‌وای خانم! چشم الان!» یا این: «ببخشید، گفتم کمی صبر کنیم تا اگر بچه‌ها دیر آمدند، اسم آن‌ها را به‌عنوان غایب رد نکرده باشیم!»

درمانگاه است و احتمالاً الان سرش حسابی شلوغ است. بعد از چند بوق، گوشی را برداشت. به آرامی گفتم: «سلام خانم! چرا فرید نیامده است؟ امروز معلمش می‌خواهد درس ف را آموزش بدهد.»

مادرش با تندخویی مهارشده‌ای گفت: «سلام خانم! شما نمی‌دانید که فرید تحت حضانت پدرش است و نباید به من زنگ بزنید؟ فرید پیش پدرش است. از پدرش هم بیشتر از این کوتاهی‌ها انتظاری ندارم. حتماً خواب مانده و فراموش کرده است بچه را به مدرسه بفرستد. لطفاً به او زنگ بزنید. دیگر در محل کار من به من زنگ نزنید!»

خدا را شکر که گوشی را قطع نکرد و توانستم مجالی برای صحبت پیدا کنم: «خانم‌جان! همین‌الان با پدرش صحبت کردم. او می‌گفت بچه پیش شماست و شما در موعد مقرر او را به پدرش تحویل نداده‌اید.»

مادر برآشفته و گفت: «چقدر دروغ می‌گوید این مرد! همه‌جا می‌خواهد من را خراب کند. به او زنگ بزنید و بگویید بچه را به مدرسه بیاورد. من دیروز غروب بچه را به او تحویل دادم.»

راستش کمی آشوب شدم. زن گوشی را قطع کرد. نمی‌دانستم دوباره به پدر فرید زنگ بزنم یا نزنم؟ هرچند از این تماس‌های تکراری هر روزه متنفر بودم، اما انگار چیزی به من می‌گفت امروز نباید بی‌خیال این دانش‌آموز بشوم. دوباره شماره پدر فرید را گرفتم. با عصبانیت جواب من را داد: «خانم! اگر زورتان به مادر فرید نمی‌رسد، به من زنگ نزنید. اصلاً من می‌خواهم بچه‌ام بی‌سواد بماند!»

نمی‌توانستم دل‌شوره‌ام را پنهان کنم. گفتم: «کمی صبر کنید. مادر فرید می‌گوید دیشب بچه را به شما داده است و شما انکار می‌کنید. من نمی‌دانم، ولی ای کاش خودتان پیگیر بچه می‌شدید

که کجاست.»

پدر فرید گفت: «اگر به‌جای اینکه در مسائل خانوادگی مردم دخالت کنید، کمی به فکر درس بچه‌ها باشید، الان مملکت پر از مهندس و دکتر باسواد بود.»

گوشی را قطع کردم، ولی نمی‌توانستم دلم را آرام کنم. یک پیامک برای مادر فرید دادم: «سلام! معاون مدرسه فرید هستم. لطفاً اگر از فرید خبری پیدا کردید، به من هم خبر بدهید. پدرش انکار می‌کند که شما بچه را به او داده‌اید و فرید پیش شما هم نیست.»

و پیام را فرستادم. به محض اینکه اعلان تحویل پیام روی گوشی من آمد، مادر فرید زنگ زد: «خانم! من دیشب فرید را دم خانه پدرش پیاده کردم. در را باز کردم و او داخل خانه شد. به پدرش زنگ زدم، اما گوشی مرا جواب نداد. بعد هم آمدم. چطور می‌گویید پدرش از او بی‌خبر است؟»

گفتم: «خودتان پی‌گیر می‌شوید یا من؟»
مادر سکوتی کرد. گفتم: «خودم زنگ می‌زنم. اگر جواب نداد، شما پی‌گیر شوید.»

برای پدر فرید پیام دادم: «سلام! معاون مدرسه فرید هستم. لطفاً اگر از فرید خبری پیدا کردید، به من هم خبر بدهید. ظاهراً مادرش دیشب او را دم خانه پیاده کرده و شما می‌گویید فرید پیشتان نیست. اگر هر دو واقعیت را می‌گویید، قضیه کمی نگران‌کننده است.»

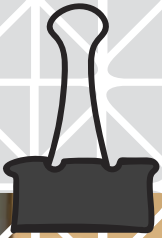
برای اینکه مطمئن شوم پدر فرید پیام را خوانده است، به او زنگ زدم، ولی قبل از برداشتن گوشی، تلفن را قطع کردم. دل توی دلم نبود. آشوب بودم، ولی رفتار تند والدین فرید مانع از آن می‌شد که به آن‌ها زنگ بزنم. نزدیک زنگ تفریح بود که مادر فرید پیام داد: «خانم! فرید پیدا شد.»

آرام شدم، ولی نمی‌دانستم پشت پرده چه ماجرابی بوده است! زنگ تفریح که تمام شد، منتظر بودم آخرین دانش‌آموز از سرویس بهداشتی به کلاس برود. وقتی به دفتر رفتم، دیدم گوشی‌ام چهار بار زنگ خورده است. پدر فرید بود. به او زنگ زدم. گفتم: «خانم من از شما هم معذرت می‌خواهم و هم تشکر می‌کنم. دیروز مادر فرید او را به خانه می‌برد و بدون هماهنگی با من او را داخل منزل می‌فرستد و می‌رود. یک‌بار به من زنگ زده، ولی من تلفنش را جواب ندادم. از بس هر روز زنگ می‌زند و اعصابم را خرد می‌کند! فکر کردم فرید را نمی‌آورد، برای همین در شرکت ماندم! فرید تمام دیشب در خانه سرد تنها مانده است. فکر نمی‌کنم بتواند امروز به مدرسه بیاید. حالش خوب نیست و دچار شوک عصبی شده است. اگر ممکن است مرا ببخشید. خدا می‌داند اگر پی‌گیری شما نبود، چند روز دیگر بچه‌ام در خانه تنها می‌ماند.»

پدر فرید هنوز داشت حرف می‌زد. گوشی را قطع نکردم، اما صدایش را نمی‌شنیدم. از پنجره کلاس پایه اول صدای دانش‌آموزان می‌آمد که در حال تکرار کردن متن درس «ف» بودند؛ برف می‌بارد... آسمان آفتابی نیست ...

حال معاونتم خوب است، اما حال دلم خوب نیست! نگاهی به ساعت کردم. هنوز می‌توانستم به بقیه غایب‌ها زنگ بزنم. گوشی را برداشتم: «الو! سلام. از مدرسه رضا زنگ می‌زنم. چرا رضا امروز به مدرسه نیامده است...»





بوم بازارزش

روح‌الله رضاعلی

فکر برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور در کشور ما در پاسخ به نیازهای متفاوت و فراوان مدرسه‌ها و دانش‌آموزان در جاهای مختلف مطرح شده است. در واقع مدیر مدرسه این موضوع را تأیید می‌کند که برنامه‌های درسی متمرکز، بنا به ضرورت توجه به نیازهای مشترک و عام همهٔ مدرسه‌ها و دانش‌آموزان، مجال چندانی برای پرداختن به اقتضائات محلی و بومی ندارند. برنامه‌های درسی متمرکز و مشترک، به‌ناچار باید به تشابه و نیازهای آن تأکید کنند و بر آن اساس طراحی و تصویب می‌شوند. اما با وجود فرق‌های موجود میان مدرسه‌ها و نیازهای متفاوت محلی و بافتی چه باید کرد؟ و چگونه باید آن‌ها را در فرایندهای یادگیری دانش‌آموزان لحاظ کرد؟
نظام برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور نظامی است که در آن مدرسه دربارهٔ اینکه برنامهٔ درسی چه باشد، چگونه اجرا شود و چگونه

خانم زرندی، مدیر مدرسه، در جلسهٔ شورای دبیران گفت: «از همهٔ شما همکاران محترم که در طرح بوم مشارکت کردید، صمیمانه تشکر می‌کنم. با توجه به این تجربهٔ خوب و ارزشمند که مورد استقبال بچه‌ها هم قرار گرفت، ان‌شاءالله امسال هم بتوانیم با ارزیابی برنامه‌های درسی که خودمان طراحی و اجرا کردیم، برنامه‌های متنوع‌تر و جذاب‌تری را برای مدرسه پیش‌بینی کنیم.»

برنامه‌های درسی مدرسه‌ها در مراکز برنامه‌ریزی درسی مرکزی و توسط گروه‌هایی از متخصصان و به‌صورت بسیار تخصصی تدوین و برای اجرا به مدرسه‌ها ابلاغ می‌شدند. این برنامه‌های درسی هدفی از قبل تعیین شده برای سطح کلان اجتماعی داشتند و برای اجرای طولانی‌مدت طراحی شده‌اند (سابار، ۱۹۹۴). **گودلد و کلاین** (۱۹۷۰) اعتقاد دارند، این قبیل برنامه‌های درسی، با وجود کیفیت تخصصی بالای خود، در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و بهبود آموزش‌های مدرسه‌ای موفقیت چندانی نشان ندادند و تأثیر آن‌ها بر کلاس درس مشهود نبود (پیری و همکاران، ۱۳۹۰).

به هر حال، تمرکزگرایی و تمرکززدایی انعکاس نیازهای اجتماعی و فردی و اراده حکومت‌ها در تأمین این نیازهاست و دستاوردهای تمرکززدایی به بافت اجتماعی، روحیه، سنت‌ها و اعتقادات اجتماعی و مفروضه‌های بنیادین و پشتوانه‌های نظری این اقدامات بستگی دارد. اما پدیده‌ای که امروزه در اغلب کشورهای توسعه‌یافته و کمتر توسعه‌یافته بر آن تأکید می‌کردند، پرهیز از تأکید مطلق بر یکی از دو رویکرد متمرکز یا غیرمتمرکز و تلاش برای جست‌وجوی رویکردی متناسب با آرمان‌های ملی سطح رشد و توسعه‌یافتگی جامعه، و این نوعی توصیه به تعادل است.

این موضوع در جلسه ۹۶۲ مورخ ۱۳۹۴/۱۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش با تصویب جدول جدید درس‌های دوره دوم به وجود آمد؛ درسی تحت عنوان برنامه ویژه مدرسه (بوم) که در مصوبه فوق، در توضیح مربوط به این عنوان درسی نوشته شده است: زمینه‌سازی برای اجرای بند ۵-۵ سند تحول بنیادین و بند ۲-۱۳ برنامه درسی ملی مشتمل بر عناوینی مانند پژوهش و ارائه خلاقانه یادگیری پروژه‌محور و آموزش مهارت تأمین معاش حلال که سالانه ۵۰ تا ۱۰۰ ساعت است. این عنوان در سطح مدرسه‌های ابتدایی و متوسطه و برای همه شاخه‌ها و رشته‌های تحصیلی تمامی دانش‌آموزان و در تمامی پایه‌های این دوره در نظر گرفته شده است (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷).

اجرای این برنامه و تحقق آن در سطح مدرسه به‌صورت متمرکز، در سال ۱۳۹۷ در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی شروع به کار شد و با تشکیل شورای راهبردی در سازمان و عضویت سایر بخش‌های مرتبط با وزارت آموزش و پرورش، تا سال ۱۴۰۰ ادامه داشت. اما سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در سال تحصیلی جدید، موضوع را به معاونت‌های آموزشی سپرد. جا دارد با گذشت چهار سال موضوع موردبازنگری قرار گیرد تا در صورت نیاز به اصلاح آن اقدام شود.

برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور قابل دیکته کردن و تحمیل کردن نیست و نباید آن را یک قانون تازه برای به‌کارگیری در مدرسه‌ها، بدان علت که دولت مرکزی دستورش را داده یا اندیشمندان و اهل علم مجذوب پایه‌های نظری آن شده‌اند، تلقی شود، بلکه این سطح از تمرکززدایی در طراحی و تدوین برنامه درسی فرایندی پیچیده و تخصصی است که علاوه بر آماده‌سازی اعضای گروه برنامه‌ریزی درسی، مدرسه نیز باید آمادگی اجرای آن را داشته باشد. آمادگی مدرسه برای پذیرش برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور باید هم در فلسفه تربیتی مدرسه و هم در ساختار سازمانی آن و هم در منابع و امکانات آن نمود پیدا کند و ساختار مشارکت بر مدرسه حاکم شود؛ به گونه‌ای که در فرهنگ مدرسه جاری گردد. مدرسه با



ارزشیابی شود، تصمیم می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). معلمان در کل فرایند طراحی و تدوین برنامه درسی و تصمیم‌گیری درباره چگونگی تدریس مشارکت دارند و مشارکت‌کنندگان اصلی فرایند برنامه‌ریزی درسی قلمداد می‌شوند. حتی در آن دسته از نظام‌های پیشرفته‌تر آموزش و برنامه‌های درسی که در سطح ملی از درجه تمرکز به‌نسبت بالایی در تدوین برنامه درسی برخوردارند، مانند ژاپن، فرانسه و آلمان، برنامه‌ریزی درسی مدرسه‌محور به‌عنوان یک نظام مکمل برای برنامه درسی ملی در نظر گرفته می‌شود.

تمرکززدایی در برنامه‌های درسی در طول دهه‌های ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ در استرالیا، کانادا، نیوزلند، اسپانیا، سوئد، بریتانیا و آمریکا وجود داشته است. ظاهراً دلیل اصلی آن، شکست برنامه‌های درسی متمرکز بوده است. به سخن دیگر، تا قبل از دهه ۱۹۷۰



۳. تغییر در نظام آموزش ضمن خدمت معلمان، به دلیل حمایت از برنامه درسی مدرسه محور.

ارزیابان بوم باید به لحاظ کیفیت، نحوه کاربرد و اثربخشی ارزشیابی کنند. مطالعاتی که نیازهای آموزشی را تعیین می کنند، باید قبل از تعیین شاخص های برنامه های درسی منطقه ای، به مسائلی چون بررسی ویژگی ها، کیفیت مطالب برنامه درسی، نیازهای منطقه ای، اطلاعات پیش نیاز و زمینه های مورد علاقه افراد مورد نظر توجه کنند. داوران و ارزیابان بوم باید به محصولات درسی درونی نیز توجه داشته باشند. این محصولات در طول برنامه معمول درسی تهیه و تدوین می شوند؛ مانند واکنش معلم و شاگرد، مواد آموزشی، تکالیف امتحانات و آزمون ها. علاوه بر این ها، حجم زیادی از اطلاعات غیرواکنشی نیز برای کار ارزشیابی و داوری مورد نیاز است.

ارزشیابی در سطح مدرسه با مسائلی چون همگانی کردن بوم، فراهم کردن موقعیت برای مشارکت افراد علاقه مند (مانند والدین و اعضای جامعه) در تصمیمات مربوط به برنامه درسی و نیز تقویت و تغییر مطالب برنامه درسی مربوط است.

در پایان باید نتیجه گیری کرد، ارزشیابی از بوم به مدیریت سیاست گذاری متمرکز و مدیریت عملیاتی و اجرای ارزشیابی در سطح استان و مناطق آموزشی نیاز دارد. باید به مسائلی چون واکنش مدرسه ها در برابر فعالیت های مربوط به بوم، پشتکار و جدیت آنان در تهیه مطالب برای منابع درسی، و عوامل مؤثر بر برنامه ریزی درس محور در بهبود وضعیت آموزشی نیز پرداخته شود.

پی نوشت

۱. برای عملیاتی شدن مفاد مصوبه شماره ۹۲۶ مورخ ۱۳۹۴/۱۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش، شیوه نامه ای با عنوان برنامه ویژه مدرسه تدوین و با امضای وزیر وقت به مدارس ارسال کرد. (۱۳۶۴۷۰-۱۳۹۷/۶/۲۷) بر اساس این دستورالعمل در یک بازه سه ساله مدارس ابتدایی و متوسطه از پایه چهارم تا پایه نهم مفاد این شیوه نامه را به طور کامل عملیاتی کنند. برای این منظور ستاد آموزش و پرورش تلاش کرده است از طریق تأمین حدود ۱۰۰ مدرس و برگزاری جلسات متعدد مفاد این شیوه نامه را تبیین کند. ولی بررسی ها و شواهد مبین آن است که به علت کافی نبودن آموزش ها، عدم اختیارات قانونی لازم به مدیران مدارس و ... این برنامه در حد مطلوب اجرا نشده است. لذا نظر به اهمیت این برنامه از یک سو و عدم اجرای باکیفیت آن، این موضوع به عنوان یکی از برنامه های تحولی سال ۱۳۹۹ تلقی شده است تا با خرد جمعی و مشارکت همه بخش های ستادی، ضمن رفع موانع، زمینه اجرای باکیفیت آن بهتر فراهم آید.

منابع

۱. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه درسی: نظرگاه، رویکردها و چشم اندازها. به نشر (آستان قدس رضوی). مشهد.
۲. پیری، موسی و همکاران (۱۳۹۰). برنامه ریزی درسی مدرسه محور راهبردی برای تمرکززدایی از نظام برنامه ریزی درسی. مجله علمی پژوهشی «پژوهش های برنامه درسی». انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره اول. شماره اول. تهران.
۳. سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۷). راهنمای عمل برنامه ویژه مدرسه (بوم). شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران. تهران.
4. Sabar, N. (1994). Curriculum development at school level. In Torsten Husen and Neville Postlethwaite (ed). The International Encyclopedia of Education. Second ed., V. 9 pergamon Press Inc. Oxford.
5. Lindvall, C.M; Cox, R. 1970. The IPI evaluation program. Chicago: Rand McNally

نظام افقی و نه نظامی عمودی و از بالا به پایین عمل کند و توزیع عادلانه زمان، مکان، کار، منابع مالی، دسترسی آسان به متخصصان و نظام ارزشیابی و بازخوردی درونی در مدرسه ها ایجاد شده باشد.

ارزشیابی برنامه ریزی درسی مدرسه محور یا همان ارزشیابی برنامه درسی، در مفهوم کلی تفاوتی با یکدیگر ندارند. بنابراین، کلیه الگوها، مدل ها، طرح ها و مطالب آموزشی و دیدگاه های موجود در تاریخچه ارزشیابی برنامه درسی به برنامه ریزی درسی مدرسه محور نیز مربوط می شوند. اما در برنامه ریزی درسی مدرسه یا همان بوم، مسائلی چون بعد زمانی دوره های کارآموزی و منابع مورد استفاده تغییر می کنند.

تهیه برنامه درسی کاری زمان بر و وقت گیر است و گروه های برنامه ریزی در مرکز، برای تهیه مطلب یک درس خاص ممکن است سال ها وقت بگذارند، در حالی که برنامه ریزی درسی مدرسه محور توسط تعداد محدودی از معلمان و در کنار تدریس انجام می شود و گاه به ندرت تا یک سال طول می کشد و غالباً مطالبی برای استفاده در همان سال تهیه می شوند.

بوم به دلیل نوع ساختاری که دارد، جمع آوری داده ها را آسان تر می کند و کمتر با مشکل محدودیت زمان مواجه می شود. داده ها خود حاصل کار روزانه تدریس در مدرسه هستند؛ درست مانند یادداستی که از یک همایش برداشت می کنیم. **لیندول و کاکس** (۱۹۷۰) از آن ها به عنوان «آزمون های درسی درونه ای» یاد می کنند که شامل مواردی چون تکالیف کلاسی، تکالیف روزانه، تمرین های درسی و نیز امتحاناتی می شود که در برنامه کاری مدرسه شاگردان گرفته شده اند و معلم آن ها را تصحیح و نمره گذاری می کند.

ارزشیابی مستمر و مکرر برنامه درسی از آن نظر اهمیت دارد که قضاوت درباره اجرای برنامه در هنگام شروع و اطمینان از ادامه آن، به نتیجه ارزشیابی بستگی دارد. لذا نتیجه هر بار ارزشیابی تنها در این زمان خاص اعتبار می یابد. در بوم کیفیت ارزشیابی را می توان با شاخصه هایی چون برنامه ریزی، فاصله بین برنامه ریز و شخص یا اشخاص استفاده کننده و نیز استفاده واحد یا مکرر از آن برنامه تعیین کرد.

- در فعالیت برنامه ریزی، برنامه درسی مدرسه محور شامل فعالیت های انتخاب مواد آموزشی تغییر و تکمیل برنامه های موجود، برای جهت رفع نیازهای منطقه یا تدوین بخش های جدید برنامه است.

- در فاصله بین برنامه ریزی و استفاده کننده، این امکان وجود دارد که خود برنامه ریز استفاده کننده نیز باشد. اما در اغلب موارد استفاده کنندگان در مراحل تهیه و برنامه ریزی مشارکت ندارند.

استفاده واحد یا مکرر از برنامه ممکن است، تنها تعداد محدودی از برنامه ها، که معمولاً برنامه های مرکز را شامل نمی شوند، تنها برای یک موقعیت واحد در نظر گرفته می شوند. به عنوان مثال، می توان بخشی از برنامه را به اتفاقات جاری همچون نوآوری های موجود در فناوری، وقایع مهم فرهنگی، تغییرات زیربنایی در اقتصاد یا حوادث و بلاهای طبیعی اختصاص داد.

به طور کلی، در ارزشیابی از بوم باید به سه ویژگی توجه شود:

۱. تهیه مطالب توسط گروه های درسی در مدرسه و منطقه؛
۲. جهت دادن فعالیت های مدرسه به سمت مدرسه محور؛





تربیت

من کیستم؟

هویت‌یابی در نسل جدید

سارا ابراهیمی

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی



فناوری در عصر دیجیتال به اندازه‌ای در زندگی افراد نفوذ کرده است که نه تنها ویژگی‌های جامعه را تعیین می‌کند، بلکه از چند جنبه خود به جامعه‌ای با ویژگی‌هایی خاص تبدیل می‌شود. پیشرفت‌های فناوری شکل‌های متفاوتی از تعاملات اجتماعی مجازی را ممکن می‌کند که به نوبه خود بر ویژگی‌های شخصیتی و به‌طور کلی رشد افراد تأثیر می‌گذارند.

بر اساس نظریه رشد روانی اجتماعی **اریکسون (۱۹۵۰)**، هویت را می‌توان شناخت تأثیر تغییرات اجتماعی و فرهنگی بر خود، که با تأثیر نوآوری‌های اخیر فناوری در هم‌تنیده است، تعریف کرد. به‌طور کلی، هویت دربرگیرنده پاسخ ضمنی و صریح این سؤال است که من کیستم.

هویت از چهار بُعد شخصی، ارتباطی، اجتماعی و مادی تشکیل شده است. هویت شخصی، مجموعه‌ای به‌نسبت پایدار

از ویژگی‌هایی است که افراد به خود نسبت می‌دهند. به عبارت دیگر، برداشت فرد از خویشتن است. هویت ارتباطی بر نقش‌هایی مبتنی است که خود را از طریق تعاملات گوناگون و بازخوردهای اجتماعی تعریف می‌کند. خودپنداره افراد در چارچوب هویت اجتماعی تا حدود زیادی با عضویت فرد در گروه‌های متفاوت اجتماعی مانند قومیت، ملیت، مذهب، جنسیت و خانواده تعیین می‌شود و افراد برای حفظ این خودپنداره از هنجارها و انتظارات گروهی پیروی می‌کنند. هویت مادی بیانگر توسعه مادی خود و این موضوع است که افراد تا چه اندازه به مصنوعات مادی خاص مانند لباس‌ها، اتومبیل‌ها و حتی مکان‌ها، به‌عنوان عناصر طبیعی مرتبط با هویتشان، می‌نگرند.

محیط‌های مجازی به واقعیت‌های فیزیکی و اقتضانات وجودی محدود نیستند، بلکه امکانات کاملاً جدیدی را برای بازتعریف هویت و بازآفرینی خود ارائه می‌کنند تا فرد هویت مجازی خاص خود را مطابق با آن بسازد. بر این اساس، سؤال من کیستم؛ برای کاربران دنیای مجازی به دو بخش تقسیم می‌شود: یکی خطاب به خود واقعی و دیگری خطاب به خود مجازی. این دو خود جنبه‌های متفاوتی از شخصیت فرد را دربرمی‌گیرند.

نسل جدید، به‌ویژه نسل «Z» (متولدین ۲۰۱۰-۱۹۹۵ میلادی و ۱۳۷۴ تا ۱۳۸۹ شمسی)^۱ به‌عنوان دیجیتالی‌های مادرزاد در فضایی متولد شده‌اند که از ابتدا به اینترنت دسترسی داشته‌اند و از این رو سبک زندگی‌شان را مبتنی بر استفاده از اینترنت تعریف کرده‌اند، به‌گونه‌ای که گاه روابطشان با دنیای دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی مجازی بیش از روابط اجتماعی واقعی است. افراد این نسل به دلیل دسترسی مداوم و سریع به

حجم زیادی از اطلاعات، دانش گسترده‌ای درباره همه‌چیز دارند. اما به دلیل وقت‌گذرانی بسیار در فضای مجازی و غوطه‌وری در آن، ممکن است سطوح پایین مهارت‌های اجتماعی و مشکلات روانی متعددی از جمله اضطراب، افسردگی و تنهایی را تجربه کنند.

تفاوت عمده هویت‌یابی افراد نسل زد با نسل‌های پیشین، در هویت اجتماعی است. افراد این نسل نمی‌توانند بر هویت اجتماعی خود و نحوه ادراک دیگران از خود چندان تسلطی داشته باشند. آن‌ها یک هویت اجتماعی فیزیکی دارند و یک هویت اجتماعی مجازی که این دو ممکن است گاه هیچ تناسبی با هم نداشته باشند. نوجوانان این نسل می‌توانند هویت خود را بارها در فضای مجازی بازآفرینی کنند و حتی در آن واحد چند هویت برای خود بسازند. از این رو، به آن‌ها جست‌وجوگران هویت نیز گفته می‌شود. مثلاً ممکن است در مواجهه با ارزش‌ها و الگوهای فرهنگی غیربومی و مقایسه وضعیت کشورشان با کشورهای دیگر، هویت فرهنگی و ملی خود را بازتعریف کنند.

اغلب نوجوانان این نسل تمایل دارند هویت اجتماعی واقعی خود را به هویت مجازی کسب‌شده‌شان نزدیک و شبیه سازند. بنابراین، به‌روزرسانی پیوسته هویت در دنیای مجازی، به دنیای واقعی نیز تسری می‌یابد. این تغییرات در هویت می‌تواند از یک‌سو امکان اکتشاف بیشتری از شخصیت فراهم کند و سبب شود فرد با آگاهی بیشتری در جهت بهترشدن در واقعیت تلاش کند یا از سوی دیگر خطراتی را به دلیل شکل‌گیری هویت بر اساس تعامل با انواع افراد و شخصیت‌ها، دربر داشته باشد.

همه‌جانبه‌نگری نسل جدید سبب می‌شود دوستان برخط و دوستان دنیای فیزیکی تفاوت‌چندانی برایشان نداشته باشند. حتی گاه برای جوامع برخط ارزش بیشتری قائل می‌شوند، زیرا در آن افراد گوناگون می‌توانند با هم در ارتباط باشند و با انگیزه‌ها و منافع مختلف پیش بروند. بنابراین، ارتباطات نوجوان با افراد دیگر، دوستان و گروه‌های دوستی در شبکه‌های اجتماعی، در فرایند شکل‌گیری و تغییرات هویتش نقش دارد. اینکه دنبال‌کنندگان نوجوان چه بخش از دیدگاه‌ها یا سبک زندگی وی را تشویق و تأیید کنند، می‌تواند راه وی را به آن سمت جهت دهد.

نسل زد بر سر هویت اجتماعی و نمایش خودهای عجیب با هم رقابت دارند و برای این کار ممکن است آگاهانه در شبکه‌های اجتماعی هویت‌های جعلی بسازند، تصویب‌های خود را تغییر دهند و چیز دیگری را به اشتراک بگذارند و خودهای مختلف و شیوه‌های متعدد ابراز آن را به‌صورت برخط و نابرخط امتحان کنند. مشکل اصلی هم این کثرت هویت در آن‌هاست. به عبارت دیگر، یکی از تناقضات عصر اینترنت، نداشتن هویت و خود واحد است. اگرچه استفاده از اینترنت به فرد امکان می‌دهد فرصت‌های فراوانی برای بازآفرینی خود داشته باشد، اما داشتن هویت واحد در دنیای واقعی را دشوار می‌کند.

مورد دیگر در هویت‌یابی این نسل، افشای داده‌های شخصی در اینترنت با دوستان واقعی و مجازی و حتی کسانی است که هرگز آن‌ها را ندیده است. بر اساس مدل تصمیم‌گیری برای افشا، افراد ممکن است برای تأیید اجتماعی، صمیمیت با دیگران، خوشحالی

اغلب نوجوانان این نسل تمایل دارند هویت اجتماعی واقعی خود را به هویت مجازی کسب‌شده‌شان نزدیک و شبیه سازند. بنابراین، به‌روزرسانی پیوسته هویت در دنیای مجازی، به دنیای واقعی نیز تسری می‌یابد



خود و رفع ناراحتی یا حتی صرفه‌جویی در هزینه و وقت، دست به افشای خود بزنند. این کار، به‌ویژه به افراد کمک می‌کند با عضویت در گروه‌ها و در تعامل با افراد دیگر، هویت اجتماعی خود را پیدا کنند؛ که می‌تواند مثبت یا ویرانگر باشد. گروه‌ها قادرند نیروی نوجوان را پیرامون اهداف و فعالیت‌های مشترک خود سامان‌دهی کنند و این امر به‌نوبه خود بر هویت اجتماعی واقعی آن‌ها اثرگذار است. هرچه محیط‌های تعاملات افراد در اینترنت بیشتر شود، ممکن است ابعاد هویتی آن‌ها متعددتر و پیچیده‌تر شود.

یکی از راه‌های انتشار داده‌های شخصی، نیم‌رخ (پروفایل) است؛ عکس و متنی که نوجوانان برای به‌اشتراک‌گذاری انتخاب می‌کنند، تا حدود زیادی هویت اصلی و خواسته‌های آن‌ها را به نمایش می‌گذارد و به پیدا کردن افراد شبیه به آن‌ها کمک می‌کند. همچنین، ممکن است افراد برای سوءاستفاده از دیگران، درباره خود اطلاعات غلط انتشار دهند. دنیای مجازی به‌عنوان زندگی دوم نسل جدید، ابزارهایی را فراهم می‌کند که کاربران بتوانند چهره (آواتار)هایی را که دوست دارند، یا دیگران به اشتراک بگذارند. این آواتارها ممکن است شبیه آن‌ها باشند یا برعکس، کاملاً با جنس، نژاد و رنگ آن‌ها متضاد باشند.

بازی‌های برخط هم در شکل‌گیری هویت نوجوانان نقش مهمی دارند. مثلاً بازی‌ای که در آن فردی در تلاش برای نجات افراد و مبارزه با آدم‌های بد است، شخصیت آن‌ها را به سمت کمک به افراد ناتوان سوق می‌دهد. افراد این نسل با انجام بازی‌های برخط، با همسالان خود در نقاط دنیا، ارتباطات عمیق بین فرهنگی برقرار می‌کنند.

نام‌ن بودن هویت‌های دیجیتال از دیگر ویژگی‌های این پدیده است. اینکه فرد می‌تواند پیوسته هویت خود را با کوچ از گروهی به گروهی دیگر تغییر دهد، یا در آن واحد چند هویت داشته باشد، نوعی نامنی و بی‌ثباتی محسوب می‌شود. اینکه فرد قادر نیست تعیین کند چه کسانی از رخ‌نما (پروفایل) و هویت او دیدن می‌کنند نیز می‌تواند برای وی نامنی روانی به همراه داشته باشد.

بر این اساس، اگرچه در عصر دیجیتال نوجوانان می‌توانند به‌آسانی برای خود هویتی اجتماعی بسازند، اما توانایی مهار ادراک دیگران از هویت خود را ندارند. همچنین، اگرچه می‌توانند چندین هویت مجازی برای خود داشته باشند، اما شاید نتوانند حتی یک هویت واقعی برای خود بیابند. هویت‌هایی که به‌صورت مجازی خلق می‌کنند، ممکن است با سلیقه مخاطب متناسب باشد نه واقعیت وجودی خودشان. مثلاً خود را فردی سخت‌کوش یا همسر و مادری مهربان نشان دهند، در حالی که نمی‌دانند هویت واقعی‌شان چیست. گاهی هم آن‌ها در دنیای مجازی هویت‌هایی را با کسانی تجربه می‌کنند یا نقش‌ها و روابطی را می‌آزمایند که در زندگی واقعی هرگز جرئت انجام آن‌ها را ندارند.

باید در نظر داشت، بافتی که نسل جدید در آن زیست می‌کند، با نسل قبل تفاوت‌هایی اساسی دارد. یعنی بافت نسل جدید زمینه‌های متمایزی دارد که امکان ساخت هویت‌های گوناگون و بازآفرینی پیوسته آن را فراهم می‌کنند و بر هویت در دنیای واقعی اثر می‌گذارند. لذا ضروری است نیازها و شیوه‌های بیان خود در این نسل را، که معطوف بر فضای مجازی و منطبق با

باید در نظر داشت، بافتی
که نسل جدید در آن
زیست می‌کند، با نسل قبل
تفاوت‌هایی اساسی دارد. یعنی
بافت نسل جدید زمینه‌های
تمایزی دارد که امکان
ساخت هویت‌های گوناگون و
بازآفرینی پیوسته آن را فراهم
می‌کنند و بر هویت در دنیای
واقعی اثر می‌گذارند



فناوری‌های روز دنیاست، به‌خوبی شناخت و به‌موقع و متناسب با الگوی پیشرفت جامعه به آن‌ها پاسخ داد. برای تربیت نسل جوان و کمک به آن‌ها در کسب هویت سالم و جلب مشارکتشان در مسیر اهداف و فعالیت‌های سازنده جامعه، لازم است ضمن آگاهی‌بخشی برای بالابردن سطح سواد رسانه‌ای، فضای مجازی را هم‌سو با ارزش‌های جامعه به‌درستی مدیریت کرد و به سمت تولید محتوای سالم و البته متناسب با ذائقه نسل جوان گام برداشت تا زمینه مناسبی برای رشد هویت واقعی آن‌ها فراهم شود.

پی‌نوشت

۱. باید توجه داشت، بازه زمانی نسل Z در کشورهای گوناگون بر اساس زمان دسترسی عموم به اینترنت تعیین می‌شود.

منابع

۱. نوری، زهره. (۱۴۰۱). نگاهی بر ابعاد روان‌شناختی و سبک زندگی نسل Z. بوی کاغذ. تهران.
2. Francis, T., & Hoefel, F. (2020). Gen Z and the Latin American consumer today. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/consumer-packaged-goods/our-insights/gen-z-and-the-latin-american-consumer-today>.
3. Nagy, P., & Koles, B. (2014). The digital transformation of human identity: Towards a conceptual model of virtual identity in virtual worlds. *Journal of Research into New Media Technologies*, 20(3) 276–292. doi: 10.1177/1354856514531532.

پژوهش روایی : اصول و مراحل



نویسنده: دکتر محمد عطاران
نوبت چاپ: اول، ۱۳۹۵
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

ما معلمان باید بتوانیم بهتر بنویسیم و آسان‌تر، بهتر و راحت‌تر فرصت‌های نوشتن برای خودمان ایجاد کنیم. گذشتگان ما گفته‌اند، ما با فکر کردن از حیوانات متمایز می‌شویم. ولی تا این تفکر صورت عینی به خود نگیرد و نگاشته نشود، نشان نمی‌دهد که ما اهل فکر کردن و اندیشه‌ورزی هستیم یا نیستیم.

در واقع نوشتن به تجربه‌های پراکنده ما نظم می‌بخشد و امکان خلق کردن برای ما ایجاد می‌کند؛ به خصوص اگر از سنخ تجربه‌های زیسته باشد. نوشتن مهارتی عملی و اکتسابی است. آن‌ها که تاکنون نوشتن را آغاز نکرده‌اند، فکر می‌کنند خیلی رنج دارد و کاری سخت و پیچیده است. در گذشته، هر کس بلد بود انشا بنویسد، آدم خیلی شاخصی در خانواده محسوب می‌شد و همیشه محل رجوع دیگران برای انشانویسی بود. تجربه نویسنده نشان می‌دهد، اغلب دانشجویان و حتی استادان، در کار نوشتن سخت دچار مشکل‌اند. چون نمی‌توانند درباره‌ی مطلبی بنویسند، حرف‌های کلی بی‌ربط با موضوع را می‌نگارند که همه جا به کار گرفته می‌شوند و هیچ ربطی به مسئله ندارند.

نوشتن مهارتی عملی است. آغاز آن سخت است، به خصوص اگر بخوایم ساده بنویسیم؛ به گونه‌ای که مخاطب ما بفهمد. برای اینکه نوشتن برای ما آسان شود، بهتر است تصور کنیم با کسی حرف می‌زنیم و خطاب به او بنویسیم. ابزارهای دیجیتال مانند وبلاگ‌ها، به خصوص در تمرین نوشتن، ابزار کارآمدی هستند. بهترین موضوع برای آغاز نوشتن، نگارش تجربه‌های زیسته است. تجربه‌های روزمره، تجربه‌های معمول، دیدار یک دوست، مسافرت به شهری، رفتن به بازدید علمی با دانش‌آموزان، شرکت در مراسم ازدواج یکی از دوستان، یا هزاران تجربه که هر یک از ما داریم. در آغاز تمرین نوشتن، بهتر آن است که از ایده‌ها شروع نکنیم، بلکه واقعیت‌ها و پدیده‌هایی را که می‌بینیم وصف کنیم؛ مثلاً نوشتن گزارش آنچه از صبح تا بعدازظهر بر ما گذشته است.

کتاب «پژوهش روایی: اصول و مراحل» در شش فصل نکاتی را تبیین کرده است. مطالعه آن را به معلمان محترم پیشنهاد می‌کنیم:

فصل اول: معنا و مفهوم روایت

فصل دوم: پژوهش روایی

فصل سوم: فرایند پژوهش روایی

فصل چهارم: تحلیل داده‌های روایی و ارزشیابی آن

فصل پنجم: پژوهش روایی و بالندگی حرفه‌ای معلمان

فصل ششم: نمونه پژوهش روایی



عکاس: اعظم لاریجانی

کلاس دلخواه

اعظم لاریجانی

با دانش‌آموزان خواهد داشت؛ رابطه‌ای که در آن اعتماد به وجود می‌آید، زیرا آن‌ها می‌بینند که نظرات و علاقه‌هایشان مورد توجه است. از آن گذشته، هر معلمی به دنبال راهی است که توجه جدی و متمرکز دانش‌آموزان را به موضوعی جلب کند و چه راهی مؤثرتر از آنکه فرصت‌هایی فراهم شوند تا در زمینه‌هایی که به آن‌ها علاقه‌مندند، به جست‌وجو و کشف بپردازند و در این میانه بیاموزند. آن‌ها همیشه مشتاق حضور در چنین کلاس سرگرم‌کننده و لذت‌بخشی خواهند ماند.

ایجاد جذابیت در آموزش از راه‌های متفاوتی ممکن است. یکی از این راه‌ها بر پایه شناخت و درک علاقه‌مندی‌های هر دانش‌آموز است. یکی تماشای فیلم را می‌پسندد و آن دیگری با کتاب دوستی دارد. حتی یکی ترجیح می‌دهد با بازی رایانه‌ای وقت بگذراند. معلمی که با آگاهی از تمایلات دانش‌آموزان، روش‌های آموزشی متنوعی را برمی‌گزیند، فرصت‌های یادگیری باکیفیتی را در اختیار آنان قرار می‌دهد. بر این اساس، او علاوه بر آموزش، رابطه صمیمانه‌ای

آینده هدر

ما در برابر نسل‌های آینده مسئول هستیم

پرهیز از شست‌وشوی هفتگی پارکینگ،
حیاط و استفاده از آب به جای جارو



استفاده هوشمندانه از آب هنگام
حمام کردن، مسواک زدن و شست‌وشو



اطمینان از بسته بودن شیرها و
اتصالات هنگام خروج از منزل



کنترل دوره‌ای شیرها،
سیفون و تاسیسات داخلی



تهران، بلوار کشاورز، خیابان حجاب،
شرکت آب و فاضلاب استان تهران
صندوق پستی: ۱۵۹۵-۱۴۱۵۵
www.tpww.ir

شما چطور مراقب آب هستید؟
نظرات و ایده‌های خودتان را برای ما به
یکی از آدرس‌های روبرو ارسال و جایزه
دریافت کنید



شرکت آب و فاضلاب استان تهران