

# معلم

رشد

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی  
برای معلمان، دانشجو معلمان و  
کارشناسان وزارت آموزش و پرورش  
دوره ۴۲ | شماره پیاپی ۳۶ |  
فروردین ماه ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه

ISSN: 1606-9129  
www.roshdmag.ir



ایفای

نقش الگویی

معلم

زمینه‌ساز

تغییر

و  
تحول



۲۱ رمضان

شهادت حضرت علی (ع)  
بر عموم شیعیان جهان  
تسلیت باد.

# مجله رشد

www.roshdmag.ir

ماهانامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،  
دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره ۴۲  
شماره پی‌درپی ۳۶۱ | فروردین ماه ۱۴۰۳

خانواده مجلات رشد همه تلاش خود را کرده است تا این مجلات  
در دسترس عموم جامعه آموزشی و تربیتی کشور قرار گیرد و همه  
مخاطبان در میهن عزیز اسلامی مان امکان تهیه آن را داشته باشند.  
قیمت: ۱۱۰۰۰۰ ریال

مدیر مسئول: محمد صالح مذنبی  
سرمدیر: دکتر عظیم محبی  
شورای برنامه‌ریزی:  
دکتر محمد نیرو  
دکتر حامد عباسی  
دکتر لیلا میرزائی  
حجت الاسلام سجاد کریمی  
مونس یازگی  
مدیر داخلی: الهام فراستی  
ویراستار: کبری محمودی  
مدیر هنری: کوروش پارسائزاد  
طراح گرافیک: مجتبی زند  
دبیر عکس: اعظم لاریجانی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهرشمالی، پلاک ۲۷۰  
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶  
تلفن: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲  
نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸  
پایمک: ۰۳۰۰۰۸۹۹۵۲۰  
وبگاه: www.roshdmag.ir  
رایانامه: roshdmag@moallem.ir  
نشانی امور مشترکین:  
تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱  
امور مشترکین:  
۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸  
پایم‌نگار: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳  
چاپ و توزیع: شرکت افست



نشانی کانال مجله رشد  
معلم در اینستاگرام:  
@roshid\_moallem



وبگاه نظر سنجی  
مجلات رشد

- ویژگی‌های معلمی با تأکید بر ایفای نقش الگویی / دکتر عظیم محبی \* ۲**  
**دعا و عاملیت انسان / زهراسادات تیری پور \* ۴**  
**فیافتگاه وصل / دکتر لیلا میرزائی \* ۶**  
**تکلیف والدین / دکتر محمد نیرو \* ۸**  
**یک تمثیل تربیتی / عبدالرضا شیرکوند \* ۱۰**  
**اخلاق فنی معلمان / دکتر حامد عباسی، حمیده عباسی \* ۱۳**  
**مقنونا داشتیم، تشویق بفرمایید! / محی‌الدین سادات اعلایی \* ۱۵**  
**از پیشه و مورچه‌تسا معانی بلند / دکتر محمد رضا سنگری \* ۱۶**  
**نسبت علم و فناوری با قصه‌های خوب / دکتر زهرا ابوالحسنی \* ۱۸**  
**مدارک پرحاشیه / دکتر محمد حسین حسینی \* ۲۰**  
**رتبه‌بندی و پله‌های کوتاه و بلند آن / فهیمه نورعلی \* ۲۲**  
**مسیررتبه‌بندی و پیچ‌های آن / مریم برادران حقیر \* ۲۴**  
**مهمان ناخوانده / مریم احمدپور \* ۲۷**  
**شورای معلمان، اتاق فکر مدرسه / روح‌اله رضاعلی \* ۲۸**  
**خوش بینی تحصیلی / دکتر مرتضی فاضل \* ۳۰**  
**روایت پژوهی به مثابه تجربه زیسته زندگی / دکتر محمد فقیری \* ۳۲**  
**بهاریه‌های مولانا / فاطمه حسینی فرد \* ۳۴**  
**آموزش حل مسئله / سمیه کریمی \* ۳۶**  
**آموزش هنر با چاشنی فناوری / آزاده فرزادپور، حامد شاکریان \* ۳۸**  
**جشنواره تدریس / ابراهیم آرزو \* ۴۲**  
**مثال معلم / محسن کیلاشکی \* ۴۵**  
**نقشه کنج نانو / زهرا نیازی، سهیلا فراهانی \* ۴۶**  
**به دانش‌آموزان یاد دهید پرسش‌های خود را مطرح کنند / جواد هداوند \* ۴۸**

برونده  
رنگ‌بندی  
معلمان

## 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. ذکر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. محل فرادادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. شماره تماس و نشانی الکترونیکی نویسنده حتماً نوشته شود. مجله در رد، قبول، و ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. آرای مندرج در مقاله حاضر و در تأمین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.



برای اشتراک مجلات رشد  
پوش کنید



معلمان و مربیان در ادامه نقش تربیتی انبیا و اولیای الهی، اسوه‌هایی امین، راهنمایانی بصیر و عالمانی توانا تلقی می‌شوند که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزشی، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب متریبان را برای به چالش کشیدن موقعیت‌های کنونی، جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی برای درک شایستگی‌ها و دستیابی به مراتبی از حیات طیبه، بر عهده دارند.

(مبانی نظری سند تحول، ص ۳۸۵).

بر اساس این مأموریت خطیر، معلمان، علاوه بر نقش الگویی، راهنما و هدایتگر هستند. راهنمایی نوعی جریان پیوسته و متوالی تربیت است که از پیش‌دستانی آغاز می‌شود و در دوره‌های بعدی تربیت، با هدف تسهیل فرایند دستیابی متریبان به مرتبه‌ای از حیات طیبه، ادامه می‌یابد.

در راهنمایی و مشاوره، ضمن توجه به هویت مشترک، باید هویت ویژه متریبان (علاقه‌ها، استعداد و نیازهای فردی و اجتماعی) در سه زمینه تحصیلی، تربیتی و شغلی، مورد توجه قرار بگیرند.

در نگرش اسلامی، هدایت دارای دو وجه ارائه طریق (راهنمایی، مقصد حرکت و نشان دادن طریق رسیدن به مقصد) و رساندن به مطلوب (کمک به حرکت آگاهانه و اختیاری) در راه رسیدن به مقصد است (همان، ص ۳۸۵ و ۱۳۸).

به عبارت دیگر، معلمان و مربیان با شناخت بسط ظرفیت‌های وجودی دانش‌آموزان و خلق فرصت‌های تربیتی و آموزشی، زمینه درک و انگیزه اصلاح مداوم موقعیت آنان را فراهم می‌سازند (برنامه درسی ملی، ص ۱۲). در نگاه سنتی، کتاب‌های درسی فرصت‌های آموزشی و تربیتی تمام و کمالی تلقی می‌شوند، اما در نگاه نوین، علاوه بر کتاب‌های درسی، انواع محیط‌های متنوع یادگیری درون و برون مدرسه‌ای و فناوری‌های نوین آموزشی از فرصت‌های بسیار مهم تلقی می‌شوند؛ محیط‌هایی از جمله:

- / فیلم و نرم‌افزارهای آموزشی؛
- / مجلات رشد؛
- / بازی‌های رایانه‌ای؛
- / آزمایشگاه و کارگاه؛
- / مسجد، کانون فرهنگی و پژوهش‌سرا؛
- / اردوهای تفریحی و علمی؛
- / مسابقه‌ها و جشنواره‌های علمی، عملی هنری و...؛
- / نمایشگاه، بازارچه‌های تولیدات دانش‌آموزی و...؛



# ویژگی‌های

دکتر عظیم محبی  
دکترای علوم تربیتی

علاوه بر فرصت‌های آموزشی و تربیتی، تدریس بر اساس رویکردهای فطرت‌گرایی، موقعیت‌محوری و تلفیقی، از ویژگی‌های مهم معلمی محسوب می‌شود. در نتیجه، روند کسب شایستگی‌های فردی و جمعی دانش‌آموزان این ویژگی‌ها را دارد:

- / موقعیت‌محور و در تعامل با عناصر موقعیت؛
- / جامع و ترکیبی (یکپارچه‌نگر، درهم‌تنیده، تلفیقی)؛
- / متری محور (نقش فعال دانش‌آموز در فرایند تدریس)؛
- / مداوم (نگاه فرایندی و مستمر)؛
- / آگاهانه و ارادی (متناسب با سطح رشد و آمادگی دانش‌آموزان) (مبانی نظری سند تحول، ص ۱۳۸).

در عین حال یکی از وظایف مهم معلمان سنجش کیفیت یادگیری است. سنجش برای یادگیری، سنجش به‌عنوان تجربه یادگیری و سنجش از یادگیری سه رویکرد درهم‌تنیده در زمینه سنجش هستند که معلمان آن‌ها را مدیریت می‌کنند و با ارائه بازخورد به موقع و متناسب با تفاوت‌های فردی، زمینه‌تکوین و تعالی هویت دانش‌آموزان را فراهم می‌آورند.

بر اساس آنچه گفته شد، ویژگی‌های معلمی را می‌توان به این صورت فهرست کرد:

- / ایفای نقش الگویی؛
- / برقراری ارتباط انسانی و اخلاقی؛
- / راهنمایی و هدایت‌گری؛
- / متنوع‌سازی فرصت‌های آموزشی و تربیتی؛
- / بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی؛
- / به‌کارگیری روش‌های تدریس مسئله‌محور، تلفیقی و تعاملی؛
- / به‌کارگیری روش‌های سنجش با رویکرد خودارزیابی و سنجش عملکرد.

برخی از ویژگی‌های گفته‌شده، شایستگی‌های عمومی و برخی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تلقی می‌شوند. وزارت آموزش و پرورش ضمن آموزش و توانمندسازی مستمر رشد این شایستگی، باید زمینه ارزیابی و رتبه‌بندی معلمان را بر اساس آن‌ها فراهم آورد. در این فرایند سه سؤال کلیدی مطرح است:

۱. آیا خرده‌شایستگی‌های این ویژگی‌ها در آیین‌نامه رتبه‌بندی معلمان به‌درستی تدوین شده‌اند؟
  ۲. آیا فرایند اجرایی ارزیابی و رتبه‌بندی معلمان به شکل مناسبی طراحی و اجرا شده است؟
  ۳. معلمان و مربیان تا چه میزان از شاخص‌ها و فرایندهای اجرایی رتبه‌بندی رضایت دارند؟
- برای تأمل و اندیشه‌ورزی در خصوص این سؤال‌ها، مطالب پرونده رتبه‌بندی معلمان در صفحه‌های ۲۵ تا ۲۸ مجله را مطالعه فرمایید.

## منابع

۱. مبانی نظری سند تحول (۱۳۹۰). انتشارات شورای عالی آموزش و پرورش.
۲. برنامه درسی ملی (۱۳۹۱). انتشارات شورای عالی آموزش و پرورش.



دعا

و

عاملیت

انسان

## اشاره

دعا یک مفهوم دینی است. فهم اولیه از دعا، طلب و درخواست از خداست. در این نگاه، خدا عامل و فاعل است. به گونه‌ای که انسان درخواست می‌کند و خدا آن درخواست را انجام می‌دهد. عاملیت انسان به معنای این است که خود انسان عمل می‌کند. عاملیت انسان سه عنصر مهم دارد: انتخاب‌گری در عمل؛ مسئولیت نسبت به عمل؛ شکل‌دهی به هویت.

با توجه به این تعریف‌ها، بین عاملیت انسان و دعا نوعی تعارض و تناقض وجود دارد. به منظور تبیین ارتباط بین دعا و عاملیت انسان، مفهوم دعا باید واکاوی شود. بر اساس این مفهوم، در یک نشست علمی آقای دکتر خسرو باقری این موضوع را تبیین کرده‌اند که خلاصه صحبت‌های ایشان را با هم‌پی می‌گیریم.

تنظیم‌کننده: زهراسادات تیری پور



## \* ساختار دعا

۱. دعا نوعی رابطه «من-تو» بین انسان و خداست که مستقیم (رودررو)، صمیمی، تنگاتنگ، چشم در چشم و درهم تنیده است. صمیمیت و یژه‌ای هم به دنبال دارد. ۲. در دعا انسان مجری است. دعای یعنی خواستن، و در دعا کردن، انسان است که خواسته‌ای دارد، سخن می‌گوید و نیازش را بیان می‌کند. وقتی انسان در دعا کردن مجری است، نیازها و مشکلات خود را به زبان می‌آورد. این فعالیت دو کارکرد دارد: نوعی تخلیه روانی برای فرد دارد؛ تلقین کلامی که از لحاظ روان‌شناختی فرد را تقویت می‌کند. ۳. دعا حمایت و پشتیبانی دارد. به این معنا که مادر دعا پشتیبانی می‌خواهیم. به تعبیر دیگر، می‌خواهیم به منبعی بزرگ و عظیم وصل شویم. هدف از این حمایت خواستن و پشتیبانی گرفتن، انجام کارهایی است که باید انجام شوند. نیاز ما بهانه‌ای برای ارتباط با خدا نیست، مقصود اصلی در دعا، ارتباط انسان با خداست و نیاز انسان بهانه است. به همین علت هم به خواسته‌ها و نیازها زود پاسخ داده نمی‌شود. قرار است این ارتباط بین انسان و خداوند شکل بگیرد، نه اینکه صرفاً خدا نقش مشکل‌گشایی داشته باشد. پس اگر از لحاظ ساختاری به دعا نگاه شود، مشخص می‌شود ارتباط بین دعا و عاملیت انسان نوعی ارتباط دقیقاً هماهنگ و مکمل است و این دو هیچ‌گونه منافاتی با هم ندارند.

## \* محتوای دعا

انسان چه درخواستی باید داشته باشد؟ چون نوع درخواست مهم است، خیلی از درخواست‌ها دعا محسوب نمی‌شوند.

ابتدا ابعاد عمل مشخص می‌شود. عمل سه بُعد درونی و یک بُعد بیرونی دارد. ابعاد درونی عمل، به آنچه درون و ما قبل از ظهور عمل اتفاق می‌افتد، اشاره دارد:

۱. بُعد شناختی که بر تصور، ایده و ذهنیت فرد نسبت به عملی که می‌خواهد انجام دهد ناظر است؛
۲. بُعد میل، کشش و انگیزش؛
۳. بُعد ارادی و تصمیم؛

اگر این سه بُعد بود، عمل آشکار می‌شود. بُعد چهارم نیز بُعد بیرونی است.

هر دعای معتبری را می‌توان در این قالب چهارگانه بررسی کرد. یعنی بعضی دعاها به جنبه شناختی اشاره دارند و نوعی فکر و تفکر مناسب به انسان می‌دهند. بعضی دعاها گرایش‌های آدمی را مورد توجه قرار می‌دهند که امیال و گرایش‌ها چگونه باید باشند. برخی از دعاها اراده و بعضی شکل عمل را مشخص می‌کنند. اگر دعاها با این عینک مطالعه شوند،

رابطه تنگاتنگی بین دعا و عاملیت انسان برقرار است.

نمونه‌هایی از دعاهای معتبر با در نظر گرفتن ابعاد چهارگانه:

**اَسْتَقِلَّالْخَيْرَ وَإِنْ كَثُرَ مِنْ قَوْلِي وَفِعْلِي، وَ اَسْتِكْتَارَ الشَّرَّ وَ إِنْ قَلَّ مِنْ قَوْلِي وَ فِعْلِي (صحیفه سجاده: ۲۰، بند ۴).**

در اینجا امام سجاده (ع) از خدا می‌خواهند کارهای خیرشان را کاهش دهد؛ کاهش دادن به معنای ناپدید شدن و کوچک شمردن. این عبارت ناظر به بعد شناختی است. زیرا انسان سوگیری شناختی دارد که باعث می‌شود نسبت به اعمال خودش واقع بین نباشد. به همین خاطر، امام از خدا می‌خواهد کارها و سخنان خوب را کم ببیند، کوچک‌شان کند و کارها و سخنان بدش را بزرگ‌تر از آنچه هست، ببیند. این بزرگ‌نمایی و کوچک‌نمایی برای این است که انسان به واقع‌نمایی برسد. و از خدا طلب می‌کند به او کمک کند این تعادل شناختی برقرار شود. **اللَّهُمَّ اَعُوذُ بِاللَّهِ بِكَ مِنْ نَفْسٍ لَا تَقْنَعُ وَ مِنْ بَطْنٍ لَا يَشْبَعُ (ابوحزیمه ثمالی).**

این دعا نوعی پناه جویی است. به خدا پناه می‌برد از نفسی که قانع نمی‌شود و شکمی که سیر نمی‌شود. شکم در اینجا مظهر نیازهای غریزی و پست انسانی است، که وقتی از حد ارضا می‌گذرند، انسان را گرفتار می‌کنند. یکی از فرق‌های انسان و حیوان در اینجا مشخص می‌شود که حیوان وقتی سیر می‌شود، کنار می‌کشد و ادامه نمی‌دهد، ولی انسان بعد از سیری هم ادامه می‌دهد. این رفتار از نوعی آز روانی ناشی می‌شود. مضمون این دعا به تنظیم گرایش‌ها و انگیزش‌های انسان و مراقبت از لغزشگاه شدن امیال اشاره دارد.

**وَ اَجْعَلْ لِي بِدْ اَعْلَى مَنْ ظَلَمْتَنِي، وَ لِسَانًا عَلِيَّ مَنْ حَاصَمْتَنِي (صحیفه سجاده: ۲۰، بند ۴).**

این دعا ناظر به بُعد ارادی است. از خدا درخواست می‌کند به او قدرت و دستی بدهد که بتواند آن را در مقابل کسی که به او ظلم می‌کند، به کار بگیرد. اینجا نوعی حمایت گرفتن مطرح است، ولی بیان نمی‌شود که خدا یا تو ظالم را از بین ببر. «لساناً علی من حاصمتنی»: و از خدا زبانی گویا می‌خواهد تا بتواند در مقابل کسی که دشمنی می‌کند، از حق خود دفاع کند. این دعاکننده آدمی صاحب عزم و اراده است؛ نه اینکه دعا مخدر باشد که بگوید خدایا تو انجام بده، بلکه می‌گوید من باید انجام بدهم، ولی در مسیر این عمل به پشتیبانی نیاز دارم تا قدرت مقابله با دشمنی و ظلم را داشته باشم و از حق خودم دفاع کنم. در اینجا بحث تلقین هم که پیش‌تر مطرح شد، اتفاق می‌افتد. بیان همین سخنان باعث قوت قلب و شکل گرفتن عزم در وجود انسان می‌شود. تا اینجا مضمون‌های دعاها هر سه بُعد شناختی، گرایشی و ارادی را شامل می‌شدند. مضمون‌های دعاها در این

زمینه‌ها حرکت می‌کنند و انسانی که این دعاها را می‌خواند، در حال تقویت این ابعاد درونی خویش است تا بتواند وارد عرصه عمل شود.

انسان عامل باید در جهت ساختن هویت مطلوب برای خودش عمل کند. اگر انسان هویتی سالم می‌خواهد، باید اعمالش را به درستی انتخاب کند.

**اَلْسُنِي زَيْنَةُ الْمُتَّقِينَ، فِي بَسْطِ الْعُدْلِ، وَ كَظْمِ الْغِيْظِ، وَ اِطْفَاءِ النَّارِ، وَ صَمِّ اَهْلِ الْفِرْقَةِ (صحیفه سجاده: ۲۰، بند ۴).**

امام از خدا می‌خواهند که به او کمک کند بتواند عدالت را گسترش دهد. یعنی هر جا ظلمی را دید، سعی کند با این ظلم درگیر شود و عدالت را جایگزین آن کند. این دعا دقیقاً بر مبنای عاملیت انسان است، زیرا دقیق مشخص می‌کند چه عملی را باید انجام دهد. و «کظم غیظ» کند و خشم خود را فرو بخورد؛ چون خشم آسیب‌زا و تخریب‌کننده است. در واقع، این تخریب و آسیب مورد توجه خود فرد عامل است. خشم اجازه نمی‌دهد فرد خوب کار کند. «اطفاء النار»، یعنی آتش‌ها را خاموش کنم. در اینجا منظور آتش ظاهری نیست، بلکه منظور آتش‌ها و اختلافاتی هستند که در روابط انسانی و اجتماعی برافروخته می‌شوند. «ادم اهل الفرقه» از کسانی که در اتحاد و انسجام‌های اجتماعی تفرقه ایجاد می‌کنند، فاصله بگیرم. اینجا یک کنش اجتماعی مدنظر است.

## \* جمع‌بندی

دعا از لحاظ ساختاری رابطه‌ای کوتاه مدت، صمیمی و حمایتی است و به لحاظ محتوایی به ابعاد چهارگانه شناختی، گرایشی، ارادی و عمل ناظر است. کارکرد اصلی دعا برای این است که انسان ابتدا عامل و در مرحله بعد عامل تر شود تا بتواند هویت خودش را از طریق این عاملیت بهتر شکل دهد. دعا کارکرد خودتنظیمی دارد و باعث می‌شود انسان متعادل و متوازن شود. بنابراین، نیازهای انسان بهانه‌ای است برای ارتباط او با خدای خویش. در این مسیر، نیازها، مشکلات و سختی‌ها بهانه‌هایی هستند تا این ارتباط شکل بگیرد. انسان در اثر این ارتباطی که با این منشأ و منبع عظیم دارد، نیروی درونی خود را تقویت می‌کند تا بتواند عامل باشد.

## منابع

۱. صحیفه سجاده (۱۳۸۸). ترجمه مرحوم الهی قمشه‌ای. انتشار مهر.
۲. مفاتیح الجنان (۱۳۷۹). شیخ عباس قمی. مؤسسه انتشارات سوره.

# ضیافتگاه

## وصال

دکتر لیلا میرزائی  
دانش‌آموخته فلسفه تعلیم و تربیت



### \* روز جهانی قدس

امام خمینی (ره) در مردادماه سال ۱۳۶۰، هم‌زمان با آخرین جمعه ماه مبارک رمضان، به مناسبت روز جهانی قدس پیامی خطاب به مسلمانان و مستضعفان ایران و جهان صادر کردند. محتوای پیام ایشان در رابطه با بیدارباش به مسلمین جهان برای قیام علیه استکبار و صهیونیسم بود. امام خمینی در این پیام فرمودند: «در شب قدر مسلمانان با شب زنده‌داری و مناجات خود از قید بندگی غیر خدای تعالی که شیاطین جن و انس اند، رها می‌شوند و به عبودیت خداوند درمی‌آیند. و در روز قدس، که آخرین روزهای شهرالله اعظم است، سزاوار است که مسلمانان جهان از قید اسارت و پرده‌گی شیاطین بزرگ و ابرقدرت‌ها رها شده و به قدرت لایزال الله بیوندند و دست جنایتکاران تاریخ را از کشورهای مستضعفان قطع ورشته طمع آنان را بگسلند.»  
(<http://www.imam-khomeini.ir/fa>)

### \* عید سعید فطر، ضیافتگاه وصال.

#### آغازی بربیک‌پایان

عید رمضان آمد و ماه رمضان رفت  
صد شکر که این آمد و صد حیف که آن رفت  
پایان هر عبادتی عیدی است که براننده آن عبادت است و رمضان در ایستگاه فطر به بار می‌نشیند و بال می‌گشاید. رمضان فصل وصال است و فطر ضیافتگاه وصال. اگر پایان نماز سلام است و پایان حج قربان و پایان هفته جمعه، پایان رمضان عید فطر است؛ عیدی که در آن گوهر آبدیده انسان را سرشته می‌دارند و در خاک او بذر توحید می‌کارند. فطر شادمانه‌ترین عید

#### ۱ فروردین

آغاز عید نوروز، وفات حضرت خدیجه کبری (س)

#### ۲ فروردین

هجوم مأموران ستم‌شاهی به مدرسه فیضیه قم و آغاز عملیات فتح‌المبین

#### ۳ فروردین

روز جهانی آب

#### ۴ فروردین

روز جهانی هواشناسی

#### ۶ فروردین

ولادت حضرت امام حسن مجتبی (ع) و روز اکرام و تکریم خیرین

#### ۷ فروردین

روز هنرهای نمایشی

#### ۸ فروردین

معراج رسول اکرم (ص)

#### ۹ فروردین

اولین شب قدر

#### ۱۰ فروردین

ضربت خوردن حضرت علی (ع) و روز نهج البلاغه

#### ۱۱ فروردین

دومین شب قدر و روز فتح مکه

#### ۱۲ فروردین

شهادت حضرت امیرالمؤمنین علی (ع) - روز جمهوری اسلامی ایران

#### ۱۳ فروردین

سومین شب قدر و روز طبیعت

#### ۱۴ فروردین

روز جهانی کتاب کودک

#### ۱۵ فروردین

روز ذخایر ژنتیکی و زیستی

#### ۱۷ فروردین

روز جهانی قدس

#### ۱۸ فروردین

روز سلامتی

#### ۲۰ فروردین

روز ملی فناوری هسته‌ای و روز هنر انقلاب اسلامی، هم‌زمان با شهادت سید مرتضی آوینی

#### ۲۱ فروردین

عید سعید فطر، شهادت امیر سپهبد صیاد شیرازی، سالروز تأسیس بنیاد مسکن انقلاب اسلامی

#### ۲۲ فروردین

عید سعید فطر

#### ۲۹ فروردین

روز ارتش جمهوری اسلامی و نیروی زمینی

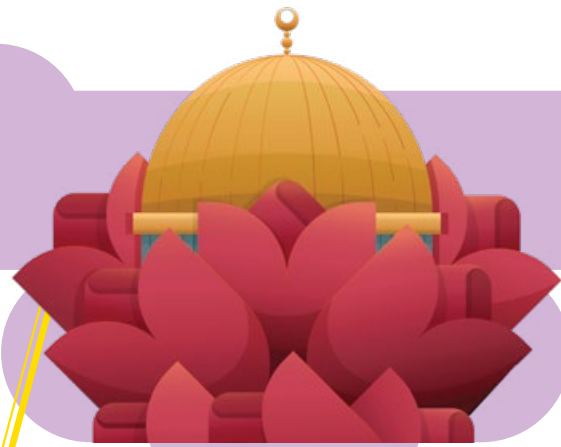


## مراقبت پس از ماه رمضان

بعضی از مردمان با پایان یافتن ماه مبارک رمضان، همه توفیقاتی را که در پرتو روزه، شب قدر، شب زنده داری ها، سحرها و مناجات این ماه حاصل کرده اند، از دست می دهند و بار دیگر در گرداب روزمرگی های زندگی غرق می شوند. غافل از آنکه اگر چه ماه رمضان و شب قدر طی شد، اما خدای رمضان غروب ندارد و شیفتگان درگاهش باید لحظه به لحظه استعداد فیض گیری از وسعت بی کران رحمتش را وسعت بخشند و فرصت های وصال را غنیمت شمرند.

## فروردین در مدرسه ها در تراز سند تحول چه خواهد گذشت:

- / در روز جهانی قدس با حضور پر شور حماسه ای دیگر خواهیم آفرید.
- / شب های قدر در مسجد محله با متریانمان شب زنده داری با معبود الهی را تمرین خواهیم کرد.
- / عید فطر را به عنوان یکی از بزرگ ترین اعیاد مسلمانان جشن خواهیم گرفت. جشنی که نمود جشن بندگی ماست؛ جشنی با محوریت مشارکت متریان.
- / کارگروه عبادی، اعتقادی و اخلاقی و سیاسی - اجتماعی والدین را برای برگزاری روز جهانی قدس و نیز عید سعید فطر فعال تر خواهیم کرد.
- / به یاد تمام کودکان و زنان و برادران شهید فلسطینی، پرچم فلسطین را به اهتزاز در خواهیم آورد.
- / پیوند بین مسجد و مدرسه را محکم تر می کنیم. برای نماز عید فطر در مسجد محله با دانش آموزان و والدینشان قرار ملاقات خواهیم گذارد تا جشن اطاعت و بازگشت به فطرت را در خانه خدا کنار هم نماز عید بخوانیم و زکات فطره بپردازیم.
- / با کمک دانش آموزان در مدرسه نمایشگاه کتاب برپا خواهیم کرد.
- / دانش آموزان کتابخوان مدرسه را معرفی خواهیم کرد.
- / متریان را به نوشتن داستان ترغیب و با کمک اولیای ناشر مجموعه ای از داستان های متریان را چاپ خواهیم کرد.
- / دعای قنوت نماز عید فطر را به تعداد متریان مدرسه چاپ می کنیم و در اختیارشان خواهیم گذاشت.
- / زکات فطره اولیای مدرسه و محله را به دست نیازمندان خواهیم رساند.
- / برای والدین، اهمیت کتاب و کتابخوانی برای فرزندان را بار دیگر تبیین خواهیم کرد.



## رستاخیز پرهیزکاران

حضرت علی علیه السلام در یکی از اعیاد فطر، این روز را به روز قیامت تشبیه کرده اند. در آن خطبه می فرمایند: «ای مردم، این روز شمار روزی است که نیکوکاران در آن پاداش می گیرند و زیانکاران و تبهکاران در آن ناامید می گردند و این شباهتی به روز قیامت دارد. پس با خروج از منازل و رهسپاری به سوی جایگاه نماز عید، خرو جتان از قبر و رفتنن راه به سوی پروردگار به یاد آورید و با ایستادن در جایگاه نماز، ایستادن در برابر پروردگارتان را یاد کنید و با بازگشت به سوی منازل خود، بازگشتن به سوی منازلتان در بهشت برین را متذکر شوید. ای بندگان خدا، کمترین چیزی که به زنان و مردان روزه دار داده می شود، این است که فرشته ای در آخرین روز ماه رمضان به آنان ندا می دهد و می گوید: هان! بشارتتان باد ای بندگان خدا که گناهان گذشته تان آمرزیده شد. پس به فکر آینده خویش باشید که چگونه بقیه ایام را بگذرانید.» (تنبیه الخواطر و نزهة النواظر، جلد ۲: ۱۵۷)

اسلام است. رجب و شعبان، شصت روز استقبال اند برای رمضان و فطر به تنهایی از عهده بدرقه آن ماه خوب خدا بر می آید. عید فطر روزی از بی شماری ایام نیست تا در تعیین یک نام معنا شود، این روز پایان یک ماه و آغاز یک راه است؛ پایان ماه اشکها و لبخندها، رحمتها و انتظارها، عفوها و استغفارها. پایان هنگامه های قشنگ افطار، سحرهای زیبا، لحظه های مناجات با خدا، و آغاز راهی برای بازگشت، فصلی برای شکفتن و ترنمی برای بازیافتن خودگمشده انسان. عید فطر عید زیبایی های معنوی، عید بشارت های الهی و روز خوب مهربانی های خداست.

## \* آثار و برکات یک ماه بندگی و اطاعت الهی

### جهاد اکبر

عید فطر را می توان به معنای بازگشت انسان به فطرت الهی خویش دانست. این تکامل در پرتو جهاد بانفس اماره و در سایه تهذیب و تزکیه و بهره وری از فرصت های ناب به دست می آید. در فرهنگ شکوهمند اسلام، از این خودسازی مقدس به «جهاد اکبر» تعبیر شده و رمضان ماه جهاد اکبر و عید فطر جشن پیروی در این مبارزه است.

## تکلیف

نکته‌هایی در باب  
اخلاق و انضباط  
دانش‌آموزاندکتر محمد نیرو  
دکترای برنامه‌ریزی درسی

## والدین

\* روش‌های نوین ارتقای  
انضباط و اخلاق در کلاس

برقراری انضباط در کلاس یکی از مهارت‌ها و دغدغه‌های معلمان است که در یادداشت قبلی به آن پرداختیم. در عین حال، معلمان به‌عنوان الگوی رفتاری دانش‌آموزان، در تربیت و پرورش اخلاقی آنان نقش مهمی دارند. رفتار و گفتار معلمان می‌تواند بر شکل‌گیری ارزش‌ها و باورهای دانش‌آموزان تأثیر عمیقی داشته باشد. از این رو، توجه شما به این جمله‌ها جلب می‌کنم: مفاهیم اخلاقی را می‌توان در موقعیت‌های واقعی زندگی، از اشخاص مورد احترام یاد گرفت. انسان فضیلت را در جریان رشد

کسب می‌کند. تهمت زدن و پرخاشگری معیارهای اخلاقی دانش‌آموزان را بهبود نمی‌بخشد. تنبیه دسته‌جمعی، انضباط شخصی را تقویت نمی‌کند. مصلحت نیست حس کنجکاوی دانش‌آموز را خنثا کنیم. شور و اشتیاق لازمه یادگیری است. اگر معلم بداند کدام روش‌ها را می‌توان برای پیشگیری و حل بحران‌های گروهی کلاس به کار برد و اگر فن‌هایی برای اجرای این روش‌ها داشته باشد، می‌تواند از بسیاری امور غیرمنتظره جلوگیری کند.

نویسنده، شرح این جمله‌ها را همراه با بیان حکایت‌های جالب از برخی کلاس‌ها، در قالب فیلمی که مزینه آن در مقابل آمده است، به عهده خواننده واگذار می‌کند و در ادامه به موضوع مهم تکلیف دانش‌آموز می‌پردازد.



بازدید کنید  
فیلم تکلیف دانش‌آموزی‌ها را



## \* پشت پرده تکلیف

بیشتر وقت معلم‌ها صرف این می‌شود که تکلیف بدهند و تکلیف‌ها را نگاه کنند. بسیاری از کمدی‌ها و سوگ‌نامه (تراژدی)‌های کلاس در همین تکلیف ریشه دارند. دانش‌آموز یاد می‌گیرد درباره تکلیف خانه‌اش دروغ سر هم کند، از روی دست دوستانش رونویسی کند، دفتر تکلیفش را «گم کند» یا آن را در خانه «جا بگذارد».

در یکی از مدرسه‌ها، برای حل مشکلات مربوط به تکلیف روند مؤثری ایجاد شد: دانش‌آموزی که در انجام یا آوردن تکلیف خانه‌اش کوتاهی می‌کند، باید به‌طور رسمی یادداشتی بنویسد و در آن قید کند چه کاری انجام نشده است و چه وقت انجام خواهد شد و به چه وجه، پرسیده نمی‌شود «چرا». این‌گونه فرض می‌شود که دانش‌آموز دلایل خودش را داشته است. او را در منگنه قرار نمی‌دهند تا بهانه‌های قابل قبول و دروغ‌های عقل‌پذیر اختراع کند. نامه او را ضمیمه پرونده‌اش می‌کنند و وقتی تکلیف انجام شد، نامه را به دانش‌آموز پس می‌دهند. بنابراین، هر دانش‌آموز مسئول پرونده خویش است. مدرک تلاش یا کم‌کاری، دستخط خود اوست. به دانش‌آموز انگیزش و فرصت داده می‌شود پیشینه‌اش را بهبود بخشد.

## \* راهنمای والدین: با تکلیف

### دانش‌آموزان چگونه هم‌راه شویم؟

والدین غالباً نمی‌دانند در مورد تکلیف دانش‌آموز چه کمکی می‌توانند به او بکنند. آنان وقتی یادداشت نامطلوبی از معلم به دستشان می‌رسد، عصبانی می‌شوند، داد می‌کشند، غر می‌زنند و گاه تنبیه می‌کنند. والدین برای آنکه بتوانند در انجام دادن تکلیف دانش‌آموز به او کمک کنند، لازم است راهنمایی شوند.

اگر والدین دانسته و آگاهانه جزئیات هر روزه تکلیف دانش‌آموز را نادیده بگیرند، راحتی و آسایش بیشتری در زندگی‌شان خواهد بود. زیر نظر گرفتن تکلیف توسط والدین و دخالت در خودمختاری دانش‌آموز، ممکن است نتایج نامطلوب درسی را نهاد استقلال کند. برای مثال، دانش‌آموزی گفت: «پدر و مادر من می‌توانند از من پول توجیبی و تلویزیون را بگیرند، اما نمره‌های بدم را که نمی‌توانند از من بگیرند.» کودک برای آنکه رشد کند و بالغ شود، لازم است استقلال و فردیت خود را حس کند.

علی، دانش‌آموز هشت‌ساله، انجام دادن تکلیف خانه‌اش را طبق معمول به تأخیر می‌انداخت. جنگ وجدل و اوقات تلخی کار هر روز آن خانواده شده بود. «علی مشق‌هایت را نوشتی؟ آخر چرا همیشه مجبوری انجام دادن تکلیف را بگذاری برای بعد و هی لفتش بدهی؟ مگر می‌خواهی نمره بد بگیری؟ خیلی تبلی، کارت فقط شده اینکه بنشین پای تلویزیون و فیلم تماشا کنی.»

یک روز مادرش بر خورود دیگری با او کرد. عوض آنکه تهدید کند، به او حق انتخاب داد. به پسرش گفت: «پسرم! می‌توانی تکلیف را بلافاصله پس از رسیدن به خانه یا پس از شام، قبل از تماشای تلویزیون، انجام بدهی. خودت تصمیم بگیر.» علی انتخابش این شد که تکلیفش را پس از شام انجام دهد.

در مواجهه با نقص تکلیف، بار آوردن از تنبیه بی‌ثمر به ارتباط مؤثر، می‌توان مشکل را حل کرد.

فاطمه، دانش‌آموز نه‌ساله، تکلیف مدرسه‌اش را روی کاغذهای جداشده از دفتر نوشت و طبق معمول آن‌ها را گم کرد. چند ساعتی را برای پیدا کردن کاغذهای «گمشده» خود صرف کرد. مادرش در حالی که عصبانی بود، جار و جنجالی به راه انداخت و رجز خوانی کرد، تهدید و تنبیه کرد، تاخت و تاز کرد و بد و بیراه گفت. اما فاطمه عمل خرابکارانه‌اش را ادامه داد. مادر فاطمه تصمیم گرفت نحوه برخوردش را تغییر دهد. وقتی هر دو بیش از هر زمان دیگر خلقشان خوش بود، سر صحبت را با فاطمه باز کرد: مادر: «فاطمه، این طور که می‌بینم، تو هنوز از دفتر تمرین استفاده نمی‌کنی. دلم می‌خواهد این کار را بکنی. من دلم می‌خواهد تو وقت بیشتری برای بازی داشته باشی و عوض بازی، هی نیروی دنبال ورق‌پاره‌هایت بگردد.»

فاطمه: «قول می‌دهم از همین فردا شروع کنم و تمرین‌هایم را توی دفتر بنویسم.»

مادر: «همین کفایت می‌کند.»

فاطمه: «منظورتان چیست؟»

مادر: «وقتی می‌گویی از دفتر استفاده خواهی کرد، می‌دانم این کار را انجام خواهی داد، چون تو کسی نیستی که زیر قولت بزنی.»

فاطمه چند کلمه‌ای از توی دفتر چه‌اش نوشت و گفت: «اینجا نوشتم که یادم نرود.»

معلم نباید محرک آن باشد که والدین در ایفای نقشی که در انجام دادن تکلیف دانش‌آموز دارند افراط و رزند. تکلیف ممکن است سلاح دانش‌آموز بشود برای تنبیه والدین، سوء استفاده از آنان و دل‌پای ساختنشان. اگر والدین به جزئیات پیش پا افتاده تکلیف فرزندشان توجه

کمتری نشان بدهند، و در عوض آشکارا به او بفهمانند که «تکلیف مسئولیت شخصی توست و کار کردن هم مسئولیت ما»، در این صورت خیلی از ناراحتی‌ها پیش نخواهند آمد. دانش‌آموز از انجام دادن تکلیفش تجربه کسب می‌کند تا کارهایش را خودش انجام دهد و ارزش اصلی تکلیف در همین امر نهفته است. پدر یا مادری که مرتب گوشزد می‌کند، غر می‌زند و پافشاری می‌کند، مهر بطلان بر مزیت اصلی تکلیف دانش‌آموز می‌زند. بسیاری از والدین نگران‌اند و می‌خواهند در انجام دادن تکلیف به فرزندانشان کمک کنند. در این کمک، خطری هست. ممکن است دانش‌آموز چنین برداشت کند: «به تنهایی هیچ کاری از دستم بر نمی‌آید.» بهترین کمک والدین، کمک غیر مستقیم است: میز تحریر مناسب، روشنایی مطلوب، تهیه کتاب مرجع، این طرف و آن طرف نفرستادن دانش‌آموز و در نتیجه قطع نکردن جریان کار او، صحبت نکردن با او موقع کار، و انتقاد نکردن از او هنگام کار. اظهار نظرهای انتقادی مزاحم فعالیت ذهنی دانش‌آموز می‌شود. کمک والدین به دانش‌آموز باید با رعایت اعتدال، اما توأم با همدردی، باشد. والدین باید بیشتر گوش بدهند تا آنکه سخنرانی کنند. دانش‌آموزان وقتی مدادی را می‌جویند، سرشان را می‌خاراندند، یا صندلی‌شان را تکان می‌دهند، بهتر کار می‌کنند. در آن موقع، بهترین کار این است که درباره آداب رفتار و مراقبت از لوازم خانه نظریه پردازی نکنیم.

## \* سخن‌پایانی

ما معلمان نه تنها مسئول تدریس درس‌ها هستیم، بلکه به عنوان راهنمایان اخلاقی وارد عرصه‌ای فراتر از کتاب درسی نیز می‌شویم. با توجه به اینکه تربیت اخلاقی یکی از اهداف اصلی ماست، لازم است توانایی‌های مدیریتی، انعطاف‌پذیری و الهام‌بخشی خود را هر چه بیشتر در راستای این هدف تقویت کنیم. از سوی دیگر، ایجاد فضایی که تکلیف به عنوان فرصت آزادی و رشد شخصی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود، اهمیت ویژه‌ای دارد. نکته‌ای که غالباً از آن غفلت می‌شود، نقش بزرگی است که در توجیه والدین درباره مسئولیت‌های تکلیف دانش‌آموزان داریم. بسیاری از والدین، آگاهی لازم را برای نظارت و همراهی مناسب در تکلیف فرزندانشان خود ندارند. ما می‌توانیم در ارتقای این آگاهی نقش فعال و مؤثری داشته باشیم. می‌توانیم با برگزاری جلسه‌های آموزشی یا راهنمایی‌های کوتاه، والدین را برای تسهیل در فرایند تکلیف فرزندانشان یاری کنیم. با این اقدامات، می‌توانیم جامعه آموزشی فعال و هماهنگی ایجاد و توانمندی‌های والدین را برای همراهی مؤثر در مسیر تحصیلی فرزندانشان تقویت کنیم. \*



### ❁ مقدمه

هنر معلمی به دلیل دارا بودن نگاهی ساختی، رشدی، هدایتی و تربیتی، کاری بزرگ است و می‌تواند بین اعتقادات و ارزش‌های دینی فراگیرندگان و فرایند یاددهی یادگیری در کلاس درس، رابطه‌ای قوی و معنی‌دار ایجاد کند. مهم‌ترین مفهوم‌سند تحول بنیادین حیات طیبه است که تحقق آن باعث دستیابی به غایت زندگی، یعنی قرب‌الی‌الله خواهد شد (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). بنابراین، محیط یادگیری کلاس درس بهترین مکان برای ایجاد ارتباط منطقی و قابل‌درک بین مفاهیم دینی، مباحث درسی و زندگی روزمره دانش‌آموزان است. آنچه باعث احساس نیاز به اجرای این تجربه آموزشی تربیتی شد، مشاهده تمایل دانش‌آموزان برای رسیدن به هدف از مسیرهای انحرافی، شامل تلاش برای استفاده از تقلب در ارزشیابی‌های شفاهی و کتبی کلاسی، دروغ‌گویی هنگام بیان دلایل نداشتن تأخیر و ورود بعد از معلم به کلاس، غیبت‌های کلاسی، کسب اجازه برای خروج از کلاس، انجام فعالیت‌های درسی و کسب نمره‌های پایین، و فانکردن به عهد و تعهد جبران ضعف‌های علمی و انضباطی بود.

### ❁ شیوه‌اجرا

به حیاط مدرسه رفته‌م تا مفهوم مسافت و جابه‌جایی را به شکل عملی بررسی کنیم. از آن‌ها پرسیدم، در زندگی کوتاه‌ترین راه رسیدن به هدف، مستقیم است یا غیر مستقیم؟ یکی از دانش‌آموزان کلاس که به شیطنت معروف بود، گفت: معلوم است آقا. راه غیر مستقیم، متین و سهیل با افشانه (اسپری) دو نقطه دایره‌ای شکل را با فاصله چند متر، به عنوان نقطه‌های شروع و پایان، روی زمین حیاط مدرسه مشخص کردند و فاصله آن‌ها را اندازه گرفتند که چهار متر بود. به بچه‌ها گفتیم، این فاصله مستقیم را در علوم تجربی جابه‌جایی می‌گویند. در ادامه، طول خط شکسته و غیر مستقیم بین این دو نقطه را که مسافت پیموده شده نام دارد، اندازه گرفتیم که هفت متر بود. سپس هم‌زمان، امیر محمد از مسیر مستقیم و کسری از مسیر غیر مستقیم، از نقطه شروع به

عبدالرضا شیرکوند  
دبیرستان شیخ فضل‌الله کریم  
شهرستان قرچک



سمت نقطه پایان حرکت کردند. سهیل و متین طول هر دو مسیر را اندازه گرفتند که مسیر مستقیم چهار و مسیر غیر مستقیم نه متر بود.

از بچه‌ها پرسیدم، با توجه به مطالب درس، کدام یک از این خط‌ها را می‌توانیم مسافت پیموده‌شده و کدام خط را جابه‌جایی بنامیم؟ همگی گفتند: مسیر مستقیم جابه‌جایی و مسیر غیر مستقیم هم مسافت بود.

از اینجا بود که وارد بحث تربیتی شدم و گفتم، فرض کنید نقطه شروع شما ایند که می‌خواهید به هدفی به نام نقطه پایان در زندگی برسید. از کدام مسیر استفاده می‌کنید؟ همگی با هم پاسخ دادند: مسیر مستقیم. پرسیدم چرا؟ گفتند: چون طول آن چهار متر و کوتاه‌تر است و زودتر به هدف می‌رسیم. ناگهان پارسا پرسید: «آقا در سوره حمد از کدام می‌خواهیم ما را به صراط مستقیم هدایت کند. آیا بین این مسیر مستقیم و راه مستقیمی که ما از خداوند طلب می‌کنیم، رابطه‌ای وجود دارد؟» من با خوش حالی پاسخ دادم بله و ادامه دادم که علم فیزیک ثابت کرده کوتاه‌ترین فاصله بین مبدأ و مقصد همواره یک خط مستقیم است. بنابراین، باید در زندگی تلاش کنیم در مسیر راستی، عدالت، درستی، صداقت و مستقیم حرکت کنیم.

در بهمن ماه ۱۴۰۱ بچه‌ها یک نمونه ساده‌اسطرلاب ساخته بودند. همگی در حیاط مدرسه زاویه ارتفاع چند جسم را به وسیله آن به دست آوردیم. بعد از مشاهده و تعیین زاویه ارتفاع خورشید، به بچه‌ها گفتم: در این فعالیت بیشتر زاویه‌های ارتفاعی که به دست آوردید، تند بودند یا باز یا راست؟ پاسخ دادند: تند. سپس گفتم: موافق هستی برویم سراغ زاویه راست؟ گفتند: بله. ساعت ۱۲/۳۰ دقیقه بود که از عرشیا و محمد خواستم ذره‌بین را مقابل نور خورشید بگیرند و کانون آن را روی بادکنک تشکیل بدهند. سهیل هم با گچ، جای پای ایستادن محمد و عرشیا را روی زمین رسم کرد. بچه‌ها دیدند بادکنک بعد از حدود دو ثانیه ترکید.

به کلاس رفتیم و ساعت ۱۵ به حیاط برگشتیم. محمد و عرشیا در جای پای خود در ساعت ۱۲/۳۰ قرار گرفتند. این بار کانون ذره‌بین را روی بادکنک تشکیل دادند. بچه‌ها دیدند، هر قدر منتظر ماندیم، بادکنک ترکید. از بچه‌ها پرسیدم چرا بادکنک نمی‌ترکد؟ برآیند نظرات این بود که در ساعت ۱۳ شدت نور کمتر و در ساعت ۱۵ شدت نور بیشتر است. در اصلاح صحبت بچه‌ها گفتم، در ساعت ۱۳ نور خورشید به‌طور مستقیم به زمین می‌تابد، ولی در ساعت ۱۵ زاویه تابش خورشید به زمین تغییر می‌کند و تند می‌شود. بنابراین، میزان تابش امواج نورانی خورشید کمتر می‌شود. ادامه دادم، خداوند در آیه ۳۵ سوره نور می‌فرماید: «اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ»، بدین معنی که خداوند نور آسمان‌ها و زمین است. بلافاصله پرسیدم، برای اینکه نورهای رحمت الهی بیشتر بر ما بتابد، باید با خداوند چه زاویه‌ای داشته باشیم؟ بچه‌ها پاسخ دادند زاویه راست. سپس پرسیدم، منظور از زاویه راست چیست؟ گفتند یعنی باید با خدا زاویه ۹۰ درجه بسازند.

اکنون زمان بیان مطلب نهایی بود. گفتم، وقتی در زندگی با خدا زاویه عمود بسازیم، همیشه خداوند را بالای سر خود و ناظر بر اعمال، گفتار و کردارمان می‌بینیم و حتی در خلوت هم گناه نمی‌کنیم و به همان نسبت از رحمت لایتنهای بهره‌مند می‌شویم. شما دیدید، اگر با خدا زاویه تند بسازیم، از رحمت الهی دور می‌شویم و وقتی خداوند را بالای سر خود ناظر نبینیم، ممکن است در مسیر نادرست خطا قرار بگیریم.

باز هم گفتم، یادتان هست در درس جابه‌جایی و مسافت پیموده‌شده یاد گرفتیم راه مستقیم کوتاه‌ترین راه برای رسیدن به هدف است؟ گفتند بله. ادامه دادم، امروز هم آموختیم که اگر می‌خواهیم نور رحمت الهی بیشتر به ما بتابد، باید با خداوند زاویه راست داشته باشیم.

## \* نتایج

وقتی درس به پایان رسید و بچه‌ها مشغول رویت پر توهای مایل نور خورشید بودند، از آن‌ها جدا شدم و به سمت دفتر دبیران حرکت کردم که یاشار صدایم کرد و برگشتیم. گفت: آقا، درس امروز شما مثل همیشه عالی و تلنگری بر وجدان خفته ما بود. من تا آخر عمر آن را فراموش نمی‌کنم. قول می‌دهم تلاش کنم همیشه مسیر مستقیم را برای رسیدن به هدف انتخاب کنم. یاشار رفت و من خرسند از اینکه توانسته بودم با انجام این کار در دل‌ها و ذهن بچه‌ها رسوخ کنم، دریاقتم، هر چه رنگ الهی به خود بگیرد، ماندگار خواهد شد.

بعد از آن، بچه‌ها تلاش می‌کردند از مسیرهای قبلی برای نیل به اهداف خود استفاده نکنند. گرایش به تقلب در سنجش‌های کلاسی به شدت کاهش یافت و اگر در انجام تکالیف درسی و کلاسی کوتاهی صورت می‌گرفت، دلیل واقعی آن را عنوان می‌کردند.

## \* پیشنهادها

۱. بسیاری از مباحث کتاب‌های درسی قابلیت اتصال به ارزش‌های دینی و اخلاقی را دارند. از این فرصت می‌توان برای عمق بخشی به مفاهیم درسی و تقویت اعتقاد دینی دانش‌آموزان استفاده کرد.
۲. معلمان می‌توانند به جای نصیحت، در فرآیندی عینی و عملی برای شکل‌گیری ارزش‌های دینی گام بردارند.
۳. دانش‌آموزان را محور اجرای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی قرار بدهیم تا فرهنگ حاکم بر زندگی آن‌ها تغییر کند.
۴. حمایت و پشتیبانی صف و ستاد به منظور اجرای این قبیل ایده‌ها در دستور کار برنامه‌ریزان نظام تعلیم و تربیت قرار بگیرد.
۵. اطلاع‌رسانی و همراهی مخاطبان با طرح، ضریب تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان را دوچندان خواهد کرد.
۶. تجربه حاضر در دوره‌های گوناگون تحصیلی اجرا و نتایج آن به اشتراک گذاشته شود.
۷. دوره‌های آموزشی کیفی آشنایی با ساحت‌های شش‌گانه و سند تحول بنیادین برای دبیران برگزار شوند.

## \* نوآوری

نوآوری تجربه حاضر این است که تلاش شده است با ایجاد ارتباط عرضی منطقی و قابل درک بین مباحث درسی کتاب علوم تجربی و موقعیت‌های واقعی زندگی روزمره، مبتنی بر ارزش‌های دینی، در راستای عمل به محتوای سند تحول بنیادین و تحقق شایستگی در دانش‌آموزان قدم برداشته شود و پایه‌های دینی و اعتقادی آنان تقویت شود. این اقدام از توجه به ساحت‌های شش‌گانه تربیتی و فراهم کردن زمینه‌های شکوفایی حیات طیبه در سایه حاکمیت دین خدا حاصل می‌شود.



# اخلاق فنی معلمان

## قسمت اول

دکتر حامد عباسی  
مدرس کاربرد فناوری در آموزش

حمیده عباسی  
دبیر و کارشناس ارشد فیزیک



یکی از چالش‌ها و نگرانی‌ها در رابطه با کاربرد فناوری‌ها در آموزش، مسائل اخلاقی است که باید راهکارهای مناسب برون‌رفت از آن‌ها تدوین و ارائه شوند. نگرانی‌ها شامل سوگیری‌های الگوریتمی، حفظ حریم خصوصی داده‌ها، نظارت، مالکیت اطلاعات، استقلال و نواستعماری دیجیتال<sup>۱</sup> (سلطه از طریق فناوری‌های دیجیتال) است. اعتماد به دقت و صحت اطلاعات تولیدشده و ارائه‌شده، حفظ حریم خصوصی کاربران و محرمانگی در تبادل اطلاعات آموزشی و یادگیری فردی، تدوین چارچوب‌های اخلاقی، و قوانین و مقررات مرتبط با فناوری، از جمله مسائلی هستند که باید به آن‌ها پرداخته و نگرانی‌های ناشی از این حوزه برطرف شود (عباسی و عباسی، ۱۴۰۲). در غیر این صورت، افشای اطلاعات خصوصی، مخاطرات اخلاقی، تهدیدهای سلامت جسمی و روانی، مشکلات فرهنگی و حتی

اقتصادی از جمله مسائلی هستند که گریبانگیر فعالان این عرصه خواهند شد (Wang & Shin, 2022). بر همین اساس، با توجه به مسائل مطرح شده، بهتر است به تعریف و ترویج «فرااخلاق» (اندیشه در فلسفه مسائل اخلاقی) برای تکامل امیدوارکننده فناوری های متعدد، به منظور استفاده بهینه از آن‌ها در آموزش و یادگیری، پرداخته شود (عباسی و همکاران، ۱۴۰۲). در همین راستا باید به توسعه دهندگان، تولیدکنندگان، پدیدآورندگان، مدیران و حتی کاربران حوزه فناوری چند نکته را یادآور شد و آن اینکه:

فناوری باید به اصول اخلاقی احترام بگذارد؛  
فناوری اجازه ندارد با انسان‌ها به عنوان وسیله رفتار کند؛

فناوری باید به حریم خصوصی همه انسان‌ها احترام بگذارد؛

در حالی که فناوری پیشرفت چشمگیری داشته است، نگرش اخلاقی مادر برخورد با آن پیشرفت نکرده است؛  
بستن دروازه فناوری برای حفاظت اخلاقی به هیچ وجه یک گزینه نیست؛

جهت‌گیری اخلاقی در مسائل اخلاقی مربوط به فناوری می‌تواند ریشه در سنت‌ها، فرهنگ‌ها، مذهب‌ها، جهان‌بینی‌ها و فلسفه‌ها داشته باشد. لذا انتظار می‌رود در این زمینه رفتار منطقی داشت؛

انسان‌ها از فناوری‌ها استفاده می‌کنند و فناوری‌ها از انسان‌ها. این تعامل دوسویه باید برای هر دو طرف توسعه‌دهنده و تعالی بخش باشد؛

توسعه فناوری ادامه خواهد یافت و وجود انسان با آن تغییر خواهد کرد؛

اخلاق باید بر شناسایی فناوری‌هایی تمرکز کند که در چیه‌هایی را به روی فرصت‌های اخلاقی باز می‌کنند. بنابراین، بسته به کیفیت اخلاقی، تعامل بین انسان‌ها و فناوری‌ها باید مجاز باشد؛

اخلاق باید از این پارادایم بنیادین شروع شود که «فناوری‌هایی مثل هوش مصنوعی دشمنان تکاملی انسان خردمند نیستند، بلکه ابزارهایی هستند که باید به‌عنوان همکاری با فرد در نظر گرفته شوند» (Stuckelberger & Duggal, 2023).

همچنین، در ارزش‌های فرهنگی باید به تفاوت‌ها احترام قائل شد و از «امپریالیسم فرهنگی» اجتناب کرد، چراکه در برخی موارد سلطه جویان و سودجویان مقاصد و اهداف فرهنگی خود را از طریق فناوری دنبال می‌کنند. به همین دلیل، معلمان امروزه بیش از هر زمان دیگری به آشنایی با خطرات اخلاقی مرتبط با فناوری‌های جدید نیاز دارند تا بتوانند هنگام استقرار فناوری‌ها در کلاس‌های درس خود تصمیم‌های آگاهانه اتخاذ

کنند؛ به‌ویژه زمانی که دانش‌آموزان به استفاده از فناوری مجبورند. همچنین، معلمان، ضمن آگاه‌بودن، نسبت به آگاه‌سازی دانش‌آموزان از رویه‌های اخلاقی برخی شرکت‌ها، سوگیری‌های احتمالی توسعه‌دهندگان نرم‌افزار آموزشی یا مسائل پشت پرده برخی از برنامه‌های آموزشی و حتی تأثیرات زیست‌محیطی استفاده گسترده از فناوری اقدام کنند.

ادغام فناوری‌های دیجیتال در کلاس درس یکی از مهم‌ترین و گسترده‌ترین تغییرات در تاریخ مدرسه‌های نوین است. با این حال، با وجود گذشت چند دهه، در مورد طیف گسترده‌ای از مسائل اخلاقی مربوط به ادغام فناوری در مدرسه، مانند عدالت فناوری و عدالت اجتماعی، نگرانی وجود دارد. همچنین، در مورد رعایت حریم خصوصی دانش‌آموزان، خط‌مشی‌های امنیت داده‌ها، قانون حق نشر<sup>۳</sup>، اهمیت و شیوه حفظ روابط بین معلم و دانش‌آموز در فضای مجازی، میزان و نحوه دسترسی به فناوری، راهنمایی‌های فنی عملی بسیار کمی به معلمان ارائه شده‌اند.

اخلاق در فناوری از دیدگاه‌های متعدد بررسی شده است. در دوره‌های گوناگون، بر اساس نگرش‌های اجتماعی، ارزش‌های حاکم بر جامعه، سیاست‌های اتخاذ شده توسط حکومت‌ها و تأثیرات متعدد فناوری، نظریه‌های متعدد اخلاقی بروز و ظهور یافته‌اند. برای نمونه، یک دیدگاه در عصر فناوری اطلاعات برای اخلاق پنج بُعد در نظر گرفته است: حقوق و تعهدات اطلاعاتی، حقوق و تعهدات مالکیت، پاسخ‌گویی و کنترل کیفیت نظام و کیفیت زندگی (نوبری، ۱۳۹۳). اما در این مقاله، چارچوب اخلاق فنی معلمان در فناوری آموزشی، با عنوان دیدگاه‌های اخلاق فنی، با نگاهی بدیع و متفاوت، از سه منظر تشریح می‌شود.

چارچوب اخلاق فنی معلمان در فناوری آموزشی شامل سه دیدگاه ابزاری، اجتماعی و وجودی است. دیدگاه ابزاری برای معلمان بیشتر آشناست و بر سیاست‌ها و قوانین حاکم بر استفاده معلمان و دانش‌آموزان از فناوری تمرکز دارد. دیدگاه اجتماعی و مادی به تعصبات درونی فناوری و نحوه تشریح رفتار به روش‌های تجویز شده یا محدود شده توجه می‌کند. دیدگاه وجودی در نظر می‌گیرد چگونه درهم تنیدگی دانش‌آموزان و معلمان با فناوری، تجربه آن‌ها از جهان و روش‌های دانستن، انجام دادن، بودن و شدن را تغییر می‌دهد (Adams & Groten, 2023). در مجموع، این سه رویکرد یک دیدگاه نظری قوی از پیامدهای اخلاقی استفاده از فناوری در کلاس درس به معلمان ارائه می‌دهند.

### \* اخلاق فنی ابزاری<sup>۴</sup>

اخلاق فنی ابزاری در برگیرنده این نکته است که چگونه انسان‌ها از فناوری‌ها (اشیای فیزیکی، برنامه‌های دیجیتال و غیره) برای سودرساندن یا آسیب‌رساندن به یکدیگر و جهان استفاده می‌کنند؟ این اخلاق جایگاه انتخاب و عمل و مسئولیت را در ذهن آگاه، خودمختار یا آزاد انسان قرار می‌دهد. در این دیدگاه، فناوری «فقط ابزاری» است که انسان‌های به لحاظ اخلاقی مسئولیت‌پذیر، برای رسیدن به اهداف خود، از آن استفاده می‌کنند. اخلاق فنی ابزاری در درجه اول به حصول اطمینان از اینکه انسان‌ها از فناوری‌ها به روش‌های خوب یا حداقل به روش‌هایی استفاده می‌کنند که آسیب به دیگران را محدود می‌کند، توجه دارد و حقوق و مسئولیت‌های بشر را به‌طور برجسته در نظر می‌گیرد.

از نظر این دیدگاه اخلاقی، برای متخصصان آموزش، آگاهی و احترام به قوانین، خط‌مشی‌ها و مقررات قابل اجرا که استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات را تنظیم می‌کند، بسیار مهم است. برای مثال، در کانادا،



**اخلاق فنی ابزاری در درجه اول به حصول اطمینان از اینکه انسان‌ها از فناوری‌ها به روش‌های خوب یا حداقل به روش‌هایی استفاده می‌کنند که آسیب به دیگران را محدود می‌کند، توجه دارد و حقوق و مسئولیت‌های بشر را به‌طور برجسته در نظر می‌گیرد**





گاهی شب‌ها با چرخ‌آوای (آزیر) خطر، وحشت‌زده از خواب بر می‌خاستیم. فریاد هولناک «خاموش کنید، خاموش کنید، چراغ‌ها را خاموش کنید» اضطراب ما را در چند ثانیه می‌کرد. به محض شنیدن این فریاد، دوره‌ذکرها و توسل‌ها شروع می‌شد. بایک رادیو ضبط کوچک و چراغ‌قوه، بچه‌های خردسال را زیر پتو می‌بردیم و اتاقکی روشن بنامی نمودم تا با سرگرم‌کردنش، ترس و اضطرابشان کاهش یابد. با نشست موشک و تکان شدید در ورودی آپارتمان، ارتباط‌های تلفنی آغاز می‌شدند: «کجا افتاد؟! تلفاتی هم داشت؟! خونه شما که آسیب ندید؟! همگی سالمید؟!» صبح روز بعد وارد مدرسه شدم.

– سلام بچه‌ها. بفرمایید. چه خبر از دیشب؟ هر یک از دانش‌آموزان به نکته‌ای اشاره می‌کرد. بعد از بیان اضطراب‌ها و برقراری آرامش، تکالیف را بررسی کردم.

– خوب، تکلیف‌ها روی میز.

از بچه‌ها خواسته بودم روی کاغذ رسم سفید براق، با استفاده از مرکب سیاه، یک نیم‌ساز رسم کنند. غیر از تعداد انگشت‌شماری از دانش‌آموزان، بیشتر آنان روی مقواهای معمولی یا جعبه شیرینی رسم کرده بودند! در حالی که تکلیف مقبول، تکلیفی بود که همه دانش‌آموزان باید طبق دستور من انجام می‌دادند، نکته قابل توجه این بود که در حرکت خزنده مرکب، اکثر نیم‌سازها در محاق کامل فرورفته بودند! تنها سه چهار نفر، آن هم با تهرانی نوری، در تهیه کاغذ و ویژه رسم موفق شده بودند! میثم که در نظم و انضباط و انجام تکلیف در رده‌های بالا قرار داشت، روی پاکت کاغذی قهوه‌ای رنگ می‌چاله‌ای که آن

یعنی کاربر خود را به انجام چه کاری دعوت، تشویق یا مجاز می‌کند؟ برعکس، چه چیز فناوری فرد را از انجام آن باز می‌دارد یا دلسرد می‌کند؟ چه عناصر و محتوایی در این فناوری تعبیه یا درج شده‌اند؟ قدرت چه کسانی و از چه راهی در هنگام استفاده از این فناوری افزایش می‌یابد؟ قدرت چه کسانی و از چه راهی در هنگام استفاده از این فناوری کاهش می‌یابد؟

در حالی که اخلاق فنی ابزاری ممکن است به طور صریح‌تر در مسئولیت‌های قانونی معلم خود را نشان دهد، اخلاق فنی اجتماعی ظریف‌تر از استقرار فناوری در کلاس درس خود را نشان می‌دهد. با توجه به سوگیری‌های خاص هر فناوری و متن‌های قوی آن، معلم ممکن است با استفاده از محتوایی که از ارزش‌های آموزشی و فلسفه تدریس و یادگیری پشتیبانی می‌کنند، فناوری را به طور انتخابی به کار گیرد، یا حتی از استفاده از نوعی فناوری در کلاس درس خود امتناع کند؛ هر چند این فناوری پذیرفته شده باشد و به طور معمول در مدرسه‌ها مورد استفاده قرار گیرد. معلم ممکن است یک فناوری را تطبیق دهد، کارکردهای خاصی را در آن استفاده کند، آن را اصلاح کند یا با آگاهی، اثرات منفی آن را با فعالیت‌ها و بحث‌های جایگزین کاهش دهد. در شماره بعد با طرح اخلاق فنی وجودی، بحث در این زمینه را پایان خواهیم داد.

### پی‌نوشت‌ها

1. Digital neocolonialism
2. Meta-ethics
3. Copyright
4. Instrumental technoethics
5. Canada's Personal Information Protection and Documents Act (PIPEDA)
6. Children's Online Privacy Protection Act (COPPA)
7. General Data Protection Regulation (GDPR)
8. Sociometrical technoethics

### منابع

1. عباسی، حامد، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی احمدآبادی، محمدرضا. (۱۴۰۲). بررسی کاربرد فناوری نوین متاورس در آموزش و یادگیری: یک مرور نظام‌مند. فناوری آموزش، ۱۸(۲)، ۱-۲۰. doi: 10.22061/10.22061/98118.2904.tej.10.22061
2. عباسی، حامد؛ عباسی، محمدامین. (۱۴۰۲). طراحی و تولید محتوای الکترونیکی (با هوش مصنوعی و نرم‌افزار). دیباگران تهران.
3. نویری، ساینبا؛ توکلی، آرزو و آریانا، نویری. (۱۳۹۳). اخلاق فناوری اطلاعات. تهران: انتشارات فذک ایستاتیس.
4. Adams, C., & Groten, S. (2023). A TechnoEthical Framework for Teachers. Learning, Media and Technology, 1-18, DOI: 10.1080/17439884.2023.2280058
5. Wang, G., Shin, C. (2022). Influencing Factors of Usage Intention of Metaverse Education Application Platform: Empirical Evidence Based on PPM and TAM Models. Sustainability, 14(24): 17037. https://doi.org/10.3390/su142417037
6. Stuckelberger, C., & Duggal, P. (Eds.) (2023). Data Ethics: Building Trust 'how digital technologies can serve humanity'. Geneva: Globethics

داده‌های کودکان توسط قانون حفاظت از اطلاعات شخصی و اسناد کانادا<sup>۱</sup> (PIPEDA)، در ایالات متحده، توسط قانون حفاظت از حریم خصوصی برخط کودکان<sup>۲</sup> (COPPA) و در اتحادیه اروپا، توسط مقررات عمومی حفاظت از داده‌ها<sup>۳</sup> (GDPR) محافظت می‌شود. به همین دلیل، مدرسه‌ها ممکن است استفاده از فناوری توسط معلم و دانش‌آموزان از طریق سیاست‌های قابل قبول محدودتر کنند و بر آن نظارت داشته باشند. اخلاق فنی ابزاری بیان می‌دارد، هنگام استفاده از هر فناوری جدید، باید به این سؤال‌ها پاسخ داد: در تنظیم استفاده از هر فناوری خاص، برای به حداکثر رساندن مزیت‌های مثبت و به حداقل رساندن تأثیرات منفی آن، چه خط‌مشی‌ها و قوانینی وجود دارند؟ در صورت استفاده نامناسب از این فناوری، کدام مورد از حقوق بشری ممکن است نقض شود؟ اگر معلم یا دانش‌آموز از این فناوری به روش‌های نامناسب استفاده کند، کدام قانون ممکن است نقض شود؟ علاوه بر این، آیا معلمان و مسئولان مدرسه قبل از استفاده از هر فناوری خاص، به دنبال رضایت والدین و دانش‌آموزان هستند؟ معلمان و مدیران می‌توانند پس از دادن پاسخ منطقی به این سؤال‌ها و حصول اطمینان از مفید بودن فناوری، در چارچوب اخلاق فنی ابزاری عمل کنند.

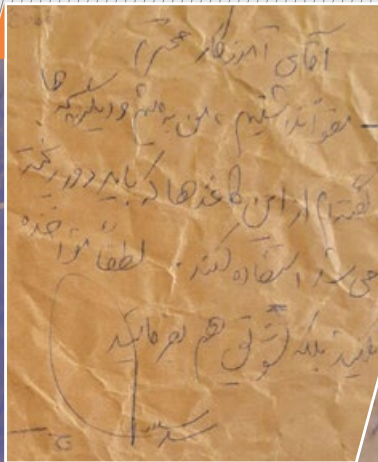
### \* اخلاق فنی اجتماعی<sup>۴</sup>

از دیدگاه اخلاق فنی اجتماعی، صحبت درباره روابط «انسان-فناوری» به جای استفاده «انسان از فناوری» و در مورد هم‌سویی ارزش «انسان-فناوری» به جای «بی طرفی فناوری» است. از دیدگاه مادی اجتماعی، فناوری یک کنشگر سیاسی و اجتماعی است که روابطی قدرتمند و شبکه‌ای را با دیگر بازیگران انسانی و غیرانسانی ایجاد می‌کند. همچنین، در این دیدگاه، «ساخته‌شده اجتماعی» به این معناست که انسان‌ها فناوری‌هایی را برای مقاصد انسانی در چارچوب اعمال اجتماعی مشترک، طراحی می‌کنند و می‌سازند. گفتن اینکه یک فناوری یک بازیگر «سیاسی» است، به این معنی است که یک بازیگر قدرتمند است؛ درست مثل ما انسان‌ها که می‌توانند نقش آفرینی کنند. در اینجا عاملیت تنها به انسان نسبت داده نمی‌شود، بلکه بین کاربر انسانی و فناوری توزیع می‌شود. در نتیجه، هنگامی که از فناوری استفاده می‌کنیم، به طور هم‌زمان به ترکیبی از انسان-فناوری تبدیل می‌شویم.

اخلاق فنی اجتماعی بیان می‌دارد، هنگام استفاده از هر فناوری جدید، باید به این سؤال‌ها پاسخ داد: رمزنگاری‌ها یا سوگیری‌های داخلی این فناوری چیست؟ این فناوری چه چیزی را فراهم می‌کند،

# مقوا نداشت





وقت‌ها اجناس کشیدنی را درون آن وزن می‌کردند، نیمساز کامل عیاری رسم کرده بود و سعی داشت کاغذ را با دست صاف کند تا نیمسازش زیباتر جلوه کند!

بچه‌ها منتظر عکس‌العمل من بودند. با توجه به حسن سابقه میثم، مردد مانده بودم که به او امتیاز کامل بدهم یا نه! که ناگهان امضای پدرش، با عبارتی تشبیه‌آمیز، مرا میخ‌کوب کرد: (این خاطره از معلم فرزندم مقام معظم رهبری می‌باشد)

### آقای آموزگار محترم!

مقوانداشتیم. من به میثم و دیگر بچه‌ها گفته‌ام، از این کاغذها که باید دور ریخته می‌شود، استفاده نکنند. لطفاً مواخذه نکنید.

بلکه تشویق هم بفرمایید!

سید علی حسینی خامنه‌ای

این تذکره درس بزرگی بود برای معلم نوپایی چون من، که تصورم از کلاس درس «تصوری مرتعی» بود و این فاجعه‌آمیزترین تصور معلم از کلاس درس است که فراگیرندگان را «با یک دید بنگرد»، «با یک چوب براند»، «با یک روش آموزش دهد»، «با یک روش تشویق و تنبیه کند»، «با یک فوت و فن تربیت کند» و «به همه یکسان تکلیف دهد»! در حالی که تصور معلم از کلاس درس باید «انسانی» باشد تا بتواند هر فراگیرنده را در جایگاه انسانی خود ببیند!

«تصور انسانی» بدین معنا که معلم قبل از اولین حضور در کلاس و آغاز تدریس باید از ویژگی‌های خاص یک‌یک شاگردانی که به‌عنوان امانت الهی به او سپرده شده‌اند، شناخت کاملی داشته باشد.

در پایان نوشته، آگاهی از برخی از ویژگی‌های مربوط به دانش‌آموزان را که به شناخت بیشتر وضعیت کلاس کمک می‌کند، لازم می‌دانم:

- / اعضای خانواده دانش‌آموز؛
- / تحصیلات والدین دانش‌آموز؛
- / شغل والدین دانش‌آموز؛
- / کیفیت تعاملات والدین دانش‌آموز؛
- / حوادثی که قبل و بعد از ازدواج بر والدین و کودک وارد شده‌اند؛
- / محله سکونت والدین دانش‌آموز؛
- / وضعیت سرپرستی فرزندان محروم از والدین؛
- / وضعیت اجتماعی، اقتصادی، اعتقادی و سیاسی دانش‌آموز؛
- / سلامت جسمی، روحی و روانی دانش‌آموز؛
- / میزان آموخته‌های سال قبل دانش‌آموز؛
- / منزل مسکونی دانش‌آموز: (خانه، آپارتمان و مساحت هر یک).

محمی الدین سادات اعلائی  
برگزیده ششمین جشنواره  
خاطره‌های معلمی

تصویر بزرگ: محمدهادی دانش

# ایم، تشویق بفرمایید!





# از چشمه تدریس معماری باطن و چراغ راه

## اشاره

قرآن تنها دانش نیست، روش نیز هست. هندسه ویژه سوره‌ها، چینش و سامان ویژه و منحصر به فرد آیات و سوره‌ها، بهره‌گیری از روش‌های متنوع و متکثر برای القای بهتر و ژرف‌تر مفاهیم در گستره قرآن، می‌تواند الگو و چراغ راه «روش» تدریس بهتر، جذاب‌تر و شیرین‌تر باشد. بر اساس این منطق کلی، برخی از دستاوردهای قرآن تبیین خواهند شد. در این شماره روش مثل آوری بررسی و تحلیل شده است.

دکتر محمدرضا سنگری  
دانش‌آموخته زبان و ادبیات فارسی

## \* روش مثل آوری

مثل آوری روشی مناسب برای تفهیم مسائل دشوار و دیر یاب و به گونه ای تبدیل معقول به محسوس یا نزول مفهوم و تقرب آن به ذهن برای درک سهل تر و راحت تر است. واژه «مثل» در هشتاد و یک آیه از قرآن مجید آمده است. کاربرد این واژه در قرآن با فعل ضرب همراه است؛ همان گونه که در فارسی نیز معمولاً مثل و مثال با فعل زدن و گاه آوردن همراه می شوند.

مثل و مثل شباهت و همانندی را در همه زبان ها القا می کنند. بنا بر نظر آرتور جفری، این کلمه از زبان سریانی به زبان عربی راه یافته است (جفری، ۱۳۹۵). کلمه مثل در قرآن به پنج معنی آمده است:

۱. حکایت های تمثیلی (پرابل)؛ واضرب لهم مثلاً رجلین ... (۳۲/۱۸).
۲. به معنی داستان های گذشته و تاریخ ایام ماضیه، به اعتبار آنکه محل تأمل و عبرت اند. مثال: ولما یاتکم مثل الذین خلوا من قبلکم (۲۱۴/۲).
۳. به معنی شبیه. مثال: و اذا بشر احدھم بما ضرب للرحمن مثلاً (۱۷/۴۳).
۴. به معنی صفت. مانند: للذین لایؤمنون بالآخره مثل السوء (۶۰/۱۶).
۵. به معنی نمونه کامل. مثل: ان هُوَ اِلَّا عَبْدٌ اَنْعَمْنَا عَلَیْهِ وَ جَعَلْنَاهُ مَثَلًا (۵۹/۴۳).

**بلاشر**، پژوهشگر فرانسوی، در کتاب ترجمه قرآن خود امثال قرآن را به چهار دسته تقسیم می کند. هر چند تقسیم بندی وی دقیق نیست، اما بر وجه رمزی بودن و تعلیمی بودن امثال ها تکیه ویژه دارد (بلاشر، ۱۳۵۹). در تمثیل های قرآنی از همه عناصرها برای القای مفهوم استفاده می شود. از آن جمله است: پشه (بقره، آیه ۲۴)؛ زمین (اعراف، آیه ۵۸)؛ سنگ (بقره، آیه ۷۴)؛ درخت (ابراهیم، آیات ۱۵ و ۱۶ و ۲۴)؛ اصحاب قریه (یوحنا و موبلس از حواریون حضرت مسیح، یس آیات ۱۳ تا ۱۸)؛ سراب و تاریکی (نور، آیات ۳۹-۴۰)؛ ساکنان خانه های بیدادگران (ابراهیم، آیات ۴۵-۴۶)؛ آب و کف روی آب (رعد، آیات ۱۳ تا ۱۷)؛ بینا و شنوا، نابینا و ناشنوا (هود، آیه ۲۴).

بهره گیری از مثل، به ویژه مثل های داستانی و دارای ساختارهای روایی، چندین ره آورد خواهد داشت:

۱. فضای بحث را تغییر خواهد داد و در نتیجه از یکنواختی و خستگی آوری جلوگیری خواهد کرد.
۲. مفاهیم دشوار و دیر یاب را آسان و دست یافتنی خواهد کرد.

۳. به سبب شکل روایی، مخاطب را همراه خواهد کرد. چون مخاطب کنجکاو می شود که «بعد چه شد». همین برای «حضور» مخاطب در بحث مؤثر است.

۴. نوعی فاصله میان درس و بحث و موضوع و ادامه بحث خواهد شد. تنفسگاه بحث، تغییر آهنگ بحث و نوعی تنوع در فضای بحث خواهد بود.

اینکه قرآن چه هنگام از مثل بهره می گیرد و روش طرح مثل در قرآن چگونه است، خود مستلزم بحث تفصیلی دیگری است که در این مجمل نمی گنجد.

وقتی قرآن از دم دست ترین پدیده ها مانند پشه، آب، درخت، سنگ، زمین، باران، گیاهان، سنگ و مورچه و الاغ بهره می گیرد، در برگیرنده این پیام روشی است که در تدریس می توان از نزدیک ترین و دم دست ترین امکان بهره گرفت. معلم موفق و خلاق کسی است که از همان امکانات و پدیده ها و ظرفیت های محیطی بهره بگیرد و درس را جذاب، حسی و قابل دریافت کند.

گاه رخداد های آنی و پیش بینی نشدنی، مثالی مناسب برای پیشبرد درس و درون مایه و میحت محوری کلاس می توانند باشند. در سیره پیامبر، ائمه و بزرگان دین می توان نمونه های فراوانی یافت که از رویداد (و گاه ویداد غیر منتظره) و از عناصر موجود در محیط برای القای مفاهیم بهره برده اند.

مثل های قرآنی از منظر تشبیه و تصویر می توانند الگویی مناسب برای مثل آوری در تدریس و ساده و آسان سازی مفاهیم دشوار باشد.

بسیار ظرافت های روشی در قرآن می توان یافت که امید است این مقال، انگیزشی برای پژوهشگران به منظور استخراج، استنباط و تبیین و تحلیل «ظرایف روشی قرآن» باشد. ❁

## مثل های قرآنی از منظر تشبیه و تصویر می توانند الگویی مناسب برای مثل آوری در تدریس و ساده و آسان سازی مفاهیم دشوار باشد

## واژه «مثل» در هشتاد و یک آیه از قرآن مجید آمده است. کاربرد این واژه در قرآن با فعل ضرب همراه است؛ همان گونه که در فارسی نیز معمولاً مثل و مثال با فعل زدن و گاه آوردن همراه می شوند

### منابع

۱. آرتور جفری (۱۳۹۵). واژه های دخیل در قرآن. ترجمه فریدون بدره ای. نشر توس. تهران.
۲. رژی بلاشر (۱۳۵۹). در آستانه قرآن. ترجمه محمود رامیار. تهران.



در شماره قبل، با دیدگاه‌های تربیتی آقای نجات‌بخش، یکی از مدیران عرصه علم و فناوری آشنا شدیم. در این شماره دیدگاه‌های ایشان را در زمینه مفهوم توسعه و پیشرفت پی می‌گیریم.

### چالش مفاهیم توسعه و پیشرفت

چالش مفهوم توسعه و پیشرفت هم همین جاست؛ یعنی در پیشرفت ما باید حضور کمی و کیفی را توأمان ببینیم. صرفاً تغییر نام هم چیزی را عوض نمی‌کند (یعنی به جای توسعه بگوییم پیشرفت). باید رویکرد ما هم نسبت به مسئله، متناسب با مفهوم آن تغییر کند. مثلاً در مجموعه بهیاری صنعت، ساخت شتاب‌دهنده پزشکی که یکی از پیشرفته‌ترین تجهیزات پزشکی دنیاست، دستاورد و اعتبار بزرگی است. خیلی از دلسوزان می‌گویند، همین یک محصول را توسعه بدهید و بازارهای فروش آن را در منطقه به دست بگیرید. خوب با این رویکرد، تراز مالی شرکت و ارزآوری آن هم بالا می‌رود و طبق معیارهای توسعه، خیلی ارزشمند است. ولی بهیار سعی کرده است خط‌شکنی کند؛ وارد ساخت دستگاه «ایکس‌ری» بارگنجی (کانتینری) شده یا وارد مطالعات و ساخت هواپیما شده است؛ در حالی که از لحاظ تجاری خلاف رسم روزگار است. اما این نوع پیشرفت، مسئله مواجهه ما با جهان را وسعت می‌دهد و باعث می‌شود بتوانیم هویت پیدا کنیم.

اصلاً آن نقطه ابتدایی که امام در آن نقطه شروع می‌کند به صحبت کردن با مردم هم در این چالش هویتی است. آنجایی که امام فریاد «اسلام از دست رفت» را می‌زند، سر مسئله وابستگی است. یعنی امام می‌گوید این‌ها دیگر نمی‌گذارند ما خودمان باشیم! اصلاً اگر فرض کنید آمریکایی‌ها می‌خواستند و می‌توانستند این کشور را توسعه بدهند و اصلاً هدفشان هم تهاجم فرهنگی نبود، باز هم آن آلودگی‌های فرهنگی و مثلاً فحش‌ادر ایران ظاهر می‌شد؛ چون آن انسان ایرانی که بدون هویت و بدون معنا شده بود، مقاومتی در برابر آن نداشت و به دنبال هدفی فراتر از زندگی سطح پایین نمی‌گشت. ما الان تنها وقتی به علم و فناوری فکر می‌کنیم که با سدا تحریم‌ها روبه‌رو می‌شویم و می‌گوییم، چون به ما نمی‌دهند، مجبوریم خودمان بسازیم. اما مسئله اصلی این است که باید این شوق نسبت به تحقیق و علم و گشودن عرصه‌های جدید برایمان وجود داشته باشد و هویت خودمان را در این مسیر پیدا کنیم. خیلی از سازمان‌های تحقیقاتی ایرانی که با هدف رفع نیاز کشور و شکست تحریم



مطلب قبل را اینجا بخوانید.

تنظیم‌کننده: دکتر زهرا ابوالحسنی  
عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات  
فناوری

# نسبت

# علم و فناوری با قصه

و نشریه و سرود، تاشیوه‌های آموزشی و روش‌های ارزشیابی مدرسه‌ای، جای خالی‌شان را پر کنیم.

### \* روایتگری انسان‌مدارانه از پیشرفت

معمولاً آن شور دانستن را با معرفی کاربردهای علم سعی می‌کنند در کودک ایجاد کنند. اما اتفاقاً این همان جایی است که خیلی زود خاموش می‌شود! این هم یکی از مقتضیات زندگی پر شر و شوری است که کودک و نوجوان امروز، در اطرافش، رسانه و فضای مجازی، دارد می‌بیند. بنابراین، اگر نتوانیم چیزی را در وجود کودک تکان بدهیم یا حس واقعی و عمیقی را در وجودش شکل بدهیم، تا کام خواهیم ماند. باید بتوانیم کودک را در فضای «حضور علمی» قرار بدهیم تا همیشه پرسشگرانه و کاشفانه پیش برود. مثلاً ما روایت‌مان از نیوتن این است که سیب افتاد و او کشف کرد! مثل حل کردن چیستان است. هیچ وقت نمی‌آییم این اضطرار و چالش ذهنی دائمی نیوتن را نشان بدهیم که موجب شده است او به همه هستی پرسشگرانه نگاه کند! وقتی این چالش‌ها را معرفی نمی‌کنیم، دانش آموز هم خودش را مهبلی چالش علمی نمی‌کند و درک درستی از مسیر کشف علمی نخواهد داشت. در صورت چنین تربیت علمی‌ای، کودک و نوجوان غیر از آن دستاوردهای مادی، متوجه می‌شود و می‌بیند که در دنبال کردن علم، چالش و ماجراجویی واقعی دارد و طی آن یک اتفاق درونی هم برای او می‌افتد و او را رشد می‌دهد. در واقع، از مسیر این شوقی که در وجود او بیدار می‌شود و تلاشی که می‌کند، جهش فهم هم برای او رخ می‌دهد. در واقع، روایت ما از علم باید انسان‌محور باشد نه دستاوردمحور. تنها در این صورت است که می‌توانیم اثر ماندگاری بر دانش آموزمان داشته باشیم. باید نشان دهیم خود انسان دانشمند و مسیر کشف علمی او، جدا از دستاورد هایش، موضوعیت دارد. این‌ها همه به نگاه‌راوی، که در مدرسه همان معلم است، بر می‌گردند. اوست که در مرحله اول باید فهم و نگاهش به تربیت علمی را تغییر دهد. لازم است که علم را جزئی از پیشرفت جمعی و هویت بخشی به کودک ببینی، نه صرف اطلاعات یا مهارت‌های علمی روز دنیا.

برای موفقیت در ارائه چنین تربیتی، لازم است قصه و روایت درست داشته باشیم. صرف اینکه بگوییم علم و پیشرفت فایده دارد و مثلاً چنین مراحل و باید‌هایی برای رسیدن به آن هست، اثری ندارد و حرکت‌آفرین نیست. در فضای شلوغ و جذاب کنونی نسل جدید، نمی‌توان صرفاً با نتیجه‌گیری پندآموز داستانی و بازگویی انگیزه‌ها، این مسائل را با بچه‌ها و حتی بزرگ‌ترها در میان گذاشت. در نوشتن این قصه‌ها و رسیدن به روایت‌ها، به نظر ما باید به خود همین پیشرفت جست‌وجوگرانه نگاه کنیم و سعی کنیم در داستان آدم‌های گوناگون، مؤلفه‌های آن را جست‌وجو کنیم. اما اگر دستوری‌اش (فرموله‌اش) کردیم یا خواستیم آن را با چند پند و انگیزه شماره‌گذاری شده، خلاصه کنیم، نمی‌توانیم روی مخاطبانمان تأثیر داشته باشیم. برای روایت‌گویی مؤثر، نگاه‌راوی (اینجا همان معلم) خیلی مهم است. باید بتواند ظاهر فنی ماجرا را کنار بزند و از احساس نیاز دانشمند یا فناوری و مسیر کشفی که او طی کرده است، سخن بگوید و اجازه بدهد که شنونده (دانش آموز) بتواند خودش را در آن قصه و روایت پیدا کند. تنها چنین روایت‌هایی هستند که می‌توانند منشأ عزم و همتی بشوند و افراد را به نسبت عمیق و متفکرانه‌ای نسبت به علم و پیشرفت برسانند و دانش آموز را در صحنه پیشرفت کشورش حاضر کنند.

شکل گرفتند، بعدها به واردکننده تبدیل شدند، چون دیدند آن هدف کوچک را به شکل راحت‌تری می‌توانند برآورده کنند. مثلاً سر قضیه موشکی، سردار حاجی زاده گفتند ما می‌توانستیم از کشورهای بلوک شرقی که درگیر جنگ سرد بودند، این‌ها را تأمین کنیم و بعد مثلاً رویش بنویسیم یا الله، اما رهبری مخالف بودند و می‌گفتند باید خودتان بسازید. نتیجه‌اش هم این می‌شود که آن حس خودکفایی و قدرت معنوی و «ما می‌توانیم» در وجود این سازندگان و متخصصان کار شکل گرفت و نوع مواجهه‌شان با نیازهای بعدی کشور هم تغییر کرد.

حالا شاید گام اول این شکل‌دهی هویت علمی این باشد که ذائقه کودک را به مسائل علمی آشنا کنیم. مثلاً او را با آزمایش‌های علمی و مسائل مرتبطی که در زندگی روزمره و اطرافش وجود دارند آشنا کنیم، و قصه پیشرفت‌های بومی و زندگی دانشمندان و محققان ایرانی را برایش تعریف کنیم، اما رویکرد و هدف‌گذاری مان باید فراتر از این‌ها باشد. چون گاهی همین نوع نگاه متفاوت و حتی شیوه تفکر هم خودش تقلیل داده می‌شود به یک مهارت؛ بدون اینکه جهت و هویت خاصی داشته باشد. مثلاً همین مجموعه بهیار صنعت، بخشی دانش‌آموزی هم دارد. بچه‌ها می‌توانند وارد شوند و کارآموزی داشته باشند. همه مر بیان و والدین نگاهشان این است که اینجا آمده است کار عملی و مهارت یاد بگیرد و پرسش‌شان هم از کودک این است. ولی ما به آن‌ها می‌گوییم می‌خواهیم حس توانستن و شور ساختن را در کودک ایجاد کنیم تا وقتی به خانه برگشت، بتواند محکم روی زمین راه برود و چشم‌هایش برق بزنند. می‌خواهیم گر مایی را در وجود او شکل بدهیم تا بتواند راهش را برای آینده همین مملکت پیدا کند. این همان کاری است که باید سعی کنیم از روش‌های گوناگون در تولیدات فرهنگی مثل فیلم



**باید نشان دهیم خود انسان دانشمند و مسیر کشف علمی او، جدا از دستاورد هایش، موضوعیت دارد. این‌ها همه به نگاه‌راوی، که در مدرسه همان معلم است، بر می‌گردند**



# خوب

# له‌های





**در رتبه‌بندی  
معلمان،  
شایستگی‌های  
عمومی، تخصصی  
و حرفه‌ای و  
تجربه در نظر  
گرفته شده‌اند  
که ملاک و معیار  
مناسبی برای  
توانمندسازی  
و نگهداشت  
نیروی انسانی  
آموزش و پرورش  
کشور به حساب  
می‌آید**

و تربیتی و کیفیت عملکرد معلمان؛ تقویت انگیزه و رضایتمندی شغلی و ارتقای تعهد؛ تقویت هویت حرفه‌ای معلمان بر اساس نقشه جامع علمی کشور و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. اهدافی که تک‌تک آن‌ها در هر نظام آموزشی مدنظر است و برای تحقق آن‌ها سیاست‌ها، طرح‌ها و برنامه‌های متعددی تنظیم می‌شوند و به اجراء در می‌آیند.

در رتبه‌بندی معلمان، شایستگی‌های عمومی، تخصصی و حرفه‌ای و تجربه در نظر گرفته شده‌اند که ملاک و معیار مناسبی برای توانمندسازی و نگهداشت نیروی انسانی آموزش و پرورش کشور به حساب می‌آید.

رتبه‌های در نظر گرفته شده برای معلمان در قانون رتبه‌بندی عبارت‌اند از: آموزشیار معلم، مربی معلم، استادیار معلم، دانشیار معلم و استاد معلم؛ رتبه‌هایی که مشخص نیست به چه دلیل به رتبه‌های استادان دانشگاه‌ها مستند و مشتبّه شده‌اند؛ به ویژه با مصداق نداشتن آموزشیار و غیر معمول بودن جذب مربی در سال‌های اخیر در دانشگاه‌ها، شأن وجودی این دورتبه معلوم نیست.

کیفیت آموزش و پرورش یکی از موضوعات اساسی و دغدغه‌های اصلی هر کشوری به حساب می‌آید. این موضوع معلول عوامل متعددی است که یکی از مهم‌ترین آن‌ها معلم است. معلمان نه تنها عامل اصلی کیفیت در نظام‌های آموزشی، بلکه از عوامل اصلی رشد و پیشرفت کشورها به حساب می‌آیند. چون هیچ کشوری نمی‌تواند فراتر از معلمان خود پیشرفت کند. با چنین استدلالی، تمامی کشورهای پیشرفته از طرح‌ها و برنامه‌های متعدد استفاده می‌کنند تا بهترین و توانمندترین افراد جذب شغل معلمی شوند و در طول خدمت خود همیشه با انگیزه، دارای دانش و مهارت‌های به‌روز، فعال و کارآمد باقی بمانند.

در کشورمان نیز این موضوع از محورهای اساسی برنامه‌های مسئولان آموزش و پرورش محسوب می‌شود و طرح‌هایی در این زمینه ارائه شده و می‌شوند. یکی از این طرح‌ها، رتبه‌بندی معلمان است که از اوایل دهه ۱۳۹۰ مطرح شد و پس از حدود یک دهه، قانون آن در اسفند ۱۴۰۰ تصویب و در سال ۱۴۰۱ اجرائی شد.

بررسی رتبه‌بندی معلمان نشان می‌دهد، این طرح اهداف ارزشمندی دارد: افزایش کیفی فرایند تعلیم و تربیت؛ اعتلای کرامت و منزلت اجتماعی معلمان؛ استقرار نظام پرداخت‌ها بر اساس تخصص و شایستگی‌ها و عملکرد رقابتی معلمان؛ مهندسی نیروی انسانی؛ توسعه مستمر و نظام‌مند شایستگی‌های عمومی، تخصصی، حرفه‌ای

# پرسش‌ها و مدارک

دکتر محمد حسین حسینی  
دکترای برنامه‌ریزی درسی

**در بارگذاری مدارک و مستندات، معلمان بسیاری که خودشان را وقف آموزش و یادگیری دانش‌آموزان کرده و کمتر به فعالیت‌های حاشیه‌ای پرداخته بودند، به دلیل نداشتن مدارک و مستندات مرتبط، مشمول رتبه‌های پایین‌تر شدند**

اما اجرای این طرح، که جنبه دوم آن است، به رخدادهایی متفاوت منجر شد. وقتی رتبه‌بندی انجام و رتبه‌های معلمان اعلام شد، امیدواری‌ها به ناامیدی تبدیل شدند. زیرا در بارگذاری مدارک و مستندات، معلمان بسیاری که خودشان را وقف آموزش و یادگیری دانش‌آموزان کرده و کمتر به فعالیت‌های حاشیه‌ای پرداخته بودند، به دلیل نداشتن مدارک و مستندات مرتبط، مشمول رتبه‌های پایین‌تر شدند. ارزیابی معلمان به ارزیابانی سپرده شد که بر شایستگی‌های معلمان اشراف و از آن‌ها آگاهی کامل نداشتند و نتوانستند رتبه‌های واقعی معلمان را تعیین کنند. هیئت‌های ممیزه نیز با نتیجه ارزیابی ارزیابان حرفه‌ای را تأیید کردند یا رتبه‌های معلمان را کم کردند و آن را به یک حد از قبل تعیین شده کاهش دادند.

این دوگانگی برنامه‌ریزی و عمل باعث شد اکثر معلمان از رتبه‌بندی انجام شده ناراضی و نسبت به رتبه‌های خود معترض باشند. نتیجه غم‌بارتر اما، زیر سؤال رفتن اهداف در نظر گرفته شده برای این موضوع است. بر اساس شواهد، بیشتر معلمان عقیده دارند این اهداف محقق نشده است.

برای عملیاتی شدن قانون رتبه‌بندی معلمان نیز هیئت‌های ممیزه مرکزی، استانی، شهرستانی، منطقه‌ای و ناحیه‌ای، و ارزیابان حرفه‌ای در نظر گرفته شدند و آیین‌نامه و شیوه‌نامه اجرایی، با هدف اجرای هماهنگ قانون، تنظیم و به مراجع مربوط ابلاغ شد. در نهایت، قانون رتبه‌بندی معلمان با اطلاع‌رسانی‌هایی به مشمولان این قانون، بارگذاری مدارک و مستندات توسط آن‌ها در سامانه مربوطه، ارزیابی اولیه مدارک و مستندات توسط مدیر مدرسه یا واحد آموزشی و پرورشی، ارزیابی مدارک و مستندات توسط ارزیابان حرفه‌ای و تعیین و تأیید رتبه توسط هیئت‌های ممیزه عملیاتی شد. تأمل در طرح رتبه‌بندی معلمان از دو جنبه مهم اما متفاوت حکایت دارد: جنبه اول، طرح یا برنامه این موضوع است که در تدوین و اجرای آن، مراحل، مستندات و اقدامات لازم مدنظر قرار گرفت و امیدواری قابل توجه در معلمان پدید آورد. تصویب این طرح در مجلس شورای اسلامی و جنبه قانونی یافتن آن، تدوین آیین‌نامه و شیوه‌نامه اجرایی این موضوع، راه‌اندازی سامانه الکترونیکی و تمامی اقدامات، این باور و برداشت را القا کرد که در نظام آموزشی کشور اتفاقی مهم در حال رخ دادن است.



# رتبه‌بندی

و



رتبه‌بندی معلمان به‌طور عمومی تخصص و سابقه کار آن‌ها را بررسی می‌کند. در بسیاری از کشورها، یک نظام رتبه‌بندی وجود دارد که بر اساس ارزیابی عملکرد، تحصیلات، سابقه کار و سایر عوامل مشخص می‌شود. هر کشور ممکن است نظام رتبه‌بندی مخصوص خود را داشته باشد.

در نظام آموزشی ما رتبه‌بندی معلمان بر اساس چندین عامل انجام می‌شود، از جمله:

۱. **تحصیلات:** سطح تحصیلات معلمان به‌عنوان یک عامل مهم در رتبه‌بندی آن‌ها در نظر گرفته می‌شود.

معلمان با مدرک تحصیلی بالاتر معمولاً در رتبه‌بندی امتیاز بیشتری کسب می‌کنند.  
۲. **سابقه کار:** معلمان با سابقه کار بیشتر در این زمینه امتیاز بیشتری کسب می‌کنند.  
۳. **ارزیابی عملکرد:** ارزیابی را معمولاً مدیران و سایر اعضای هیئت‌های آموزشی انجام می‌دهند.

۴. **شرکت در دوره‌های آموزشی:** شرکت در دوره‌های آموزشی و به‌روزرسانی معلمان نیز می‌تواند تأثیرگذار و در رتبه‌بندی آن‌ها مؤثر باشد. این عامل‌ها ممکن است بسته به سیاست‌ها و قوانین جاری، در هر زمان و هر شرایطی متغیر باشند.



# پله‌های کوتاه و بلند آن

فهیمة نورعلینی  
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

## \* مزیت‌های رتبه‌بندی

رتبه‌بندی معلمان می‌تواند به چندین شکل به نظام آموزشی کمک کند:

۱. ارتقای کیفیت آموزش: با رتبه‌بندی معلمان، معلمان با کیفیت‌تر و دارای سابقه کار بیشتر می‌توانند به سمت‌های مدیریتی و آموزشی بالاتری ارتقا پیدا کنند. این امر می‌تواند بهبود کیفیت آموزش را در نظام آموزشی به همراه داشته باشد.

۲. ایجاد رقابت: رتبه‌بندی معلمان می‌تواند رقابت بین معلمان را افزایش دهد. این رقابت می‌تواند کیفیت آموزش را بهبود و یادگیری دانش‌آموزان را سرعت بخشد. ۳. تشویق به بهبود عملکرد: رتبه‌بندی معلمان می‌تواند معلمان را تشویق کند عملکرد خود را در زمینه‌های گوناگون، از جمله تحصیلات و سابقه کار، حرفه‌ای‌تر انجام دهند.

۴. شفاف‌سازی فرایند: رتبه‌بندی معلمان می‌تواند فرایند ارزیابی و انتخاب معلمان را شفاف‌تر کند و به دانش‌آموزان و والدین اطمینان بدهد معلمان با کیفیت و مناسب در نظام آموزشی فعال هستند.

## \* عیب‌ها و نقص‌ها

اجرای رتبه‌بندی معلمان همچنین می‌تواند با برخی عیب‌ها و نقص‌ها مواجه شود:

۱. نبود تضمین در سطح عدالت: یکی از نقص‌های احتمالی رتبه‌بندی معلمان، ناتوانی در تضمین سطح عدالت است. این نقص ممکن است به دلیل ارزیابی ناعادلانه، تعصبات شخصی یا نبود شفافیت در فرایند رتبه‌بندی باشد.

۲. تمرکز بر عوامل محدود: رتبه‌بندی معلمان معمولاً بر اساس عوامل محدودی مانند تحصیلات و سابقه کار صورت می‌گیرد. این ممکن است باعث نادیده گرفتن سایر

عوامل مهم مانند استعداد تدریس، روش‌های آموزشی نوآورانه و ارتباطات مؤثر با دانش‌آموزان شوند.

۳. فشار روانی: رتبه‌بندی معلمان ممکن است باعث افزایش فشار روانی برای معلمان شود. این فشار ممکن است به رقابت ناسالم، اضطراب و حتی افت روحی و عملکرد معلمان منجر شود.

۴. نقص در اندازه‌گیری: فرایند اندازه‌گیری و ارزیابی عملکرد معلمان در رتبه‌بندی ممکن است با نقص‌هایی همراه باشد. این نقص شامل استفاده از روش‌های ارزیابی غیر منصفانه، نبود دقت در سنجش کارکردهای معلمان، مشکلات عدیده‌ی سامانه و نادیده گرفتن شرایط واقعی کلاس درس و دانش‌آموزان است.

به‌طور کلی، رتبه‌بندی معلمان باید به دقت و با توجه به عوامل گوناگون صورت گیرد تا مزیت‌های آن بر نقاط ضعف و نقص‌های آن غلبه کند.

برای اجرای درست رتبه‌بندی معلمان می‌توان به این موارد توجه کرد:

۱. شفافیت و عدالت: فرایند رتبه‌بندی باید شفاف و عادلانه باشد. معیارها و ملاک‌های استفاده‌شده در ارزیابی معلمان باید به‌طور صحیح تعریف شوند و به همه معلمان اطلاع داده شوند.

۲. ملاک‌های چندگانه: برای اجرای درست رتبه‌بندی، باید از ملاک‌های چندگانه استفاده شود. به‌علاوه از جنبه‌هایی مانند تحصیلات، سابقه کار، ارزیابی عملکرد و توانایی تدریس استفاده شود تا تصویر کاملی از عملکرد معلمان به دست آید.

۳. آموزش و پشتیبانی: معلمان باید از فرایند رتبه‌بندی و ملاک‌های استفاده‌شده در آن آگاهی داشته باشند. آموزش و پشتیبانی مناسب در این زمینه برای معلمان الزامی است تا بتوانند بهتر درک کنند و در فرایند رتبه‌بندی بهره‌وری بالاتری داشته باشند.

۴. توجه به جوانان و نوآوری: در رتبه‌بندی باید به جوانان و معلمان نوآور توجه کافی شود. این افراد ممکن است با وجود تحصیلات کمتر یا سابقه کار کمتر، ایده‌ها و روش‌های جدید و خلاقانه را به نظام آموزشی بیاورند.

۵. اعتبارسنجی و بازبینی: فرایند رتبه‌بندی باید به‌صورت دوره‌ای اعتبارسنجی و بازبینی شود. این کار ممکن است با تشکیل کارگروه‌ها یا هیئت‌های مستقل صورت گیرد تا عدالت و صحت فرایند را تضمین کند.

۶. تشویق به بهبود: فرایند رتبه‌بندی باید مشوق معلمان به بهبود عملکرد خود باشد. این موضوع شامل فراگیر کردن دوره‌های آموزشی، ارائه بازخورد سازنده و ایجاد فرصت‌های رشد حرفه‌ای است.

با اجرای صحیح این راهکارها، فرایند رتبه‌بندی معلمان می‌تواند عادلانه‌تر، شفاف‌تر و بهبودیافته‌تر صورت گیرد.

یکی از نقص‌های احتمالی رتبه‌بندی معلمان، ناتوانی در تضمین سطح عدالت است. این نقص ممکن است به دلیل ارزیابی ناعادلانه، تعصبات شخصی یا نبود شفافیت در فرایند رتبه‌بندی باشد



# مسیر

# رتبه‌بندی و

# پیچ‌های آن

مریم برادران حقیر  
استادیار و عضو هیئت علمی  
دانشگاه امام صادق (ع)

## طرح مسئله

اواخر آذرماه ۱۴۰۱ خبرگزاری ایرنا از قول وزیر آموزش و پرورش نوشت: «همهٔ مدرسه‌ها تا پایان برنامهٔ هفتم توسعه در جریان سند تحول بنیادین قرار می‌گیرند و ارزشیابی مدرسه‌ای در قالب رتبه‌بندی انجام می‌شود». به دنبال این خبر و نقل قول خط‌مشی‌گذاران در مرکز تحول دولت، موضوع «رتبه‌بندی مدارس بر اساس الگوی مدرسهٔ صالح» در دستور کار قرار گرفت. چنین تصمیمی به مطالعه و امکان‌سنجی نیاز دارد و اجرای آن به جز برنامه‌ریزی معقول، نیازمند فهم شرایط و انتخاب شیوهٔ مناسب است؛ به خصوص که مدت زیادی از اجرای رتبه‌بندی معلمان نمی‌گذرد و صدای نارضایتی از نحوهٔ اجرا از سوی معلمان و سایر فعالان حوزهٔ آموزش و پرورش و محققان و تحلیلگران خط‌مشی بر خاسته است. مضاف بر اینکه فعالان حوزهٔ خط‌مشی‌گذاری و اجرای آن، خود بر خط‌های مسیر واقف‌اند و اکنون نگران تکرار آن در رتبه‌بندی مدرسه هستند.

در این مرحله سؤال اساسی این است: آیا مدرسه‌های ایران اکنون برای تحقق تحول نیازمند رتبه‌بندی هستند؟ اساساً در نظام متمرکز بخشنامه‌ای، رتبه‌بندی چه معنایی دارد؟ شاید باید یک قدم عقب‌تر رفت و از ارزشیابی پرسید و به پرسش‌های اساسی در این حوزه علمی پاسخ داد: چرا ارزشیابی می‌کنیم؟ چه چیزی را ارزشیابی می‌کنیم؟ چگونه این کار را انجام دهیم؟ می‌خواهیم چه بهره‌ای از نتایج ارزشیابی ببریم؟ قطعاً همهٔ این سؤالات متناسب با فضایی که در آن قرار داریم، نیازمند پاسخ هستند.

در این راستا گزارشی تنظیم شد که هدف آن ارزشیابی خط‌مشی نهاده شده و توصیه برای اجرای بهینهٔ آن در پنج سال آینده، تا انتهای برنامهٔ هفتم توسعه است. در مسیر تدوین گزارش، ضمن مطالعه پژوهش‌های انجام گرفته حول مدرسهٔ صالح، نشست‌های هم‌اندیشی با صاحب‌نظران و فعالان حوزهٔ آموزش و پرورش و مدرسه‌داران برگزار شدند و بر اساس نتایج هم‌اندیشی و دانش موجود ارزشیابی و رتبه‌بندی، توصیه‌های سیاستی تنظیم و ارائه شدند. در نهایت، گزارشی به مرکز تحول دولت، شورای عالی آموزش و پرورش و خانهٔ اندیشه‌ورزان تقدیم شد که خلاصه‌ای از آن در ادامه می‌آید.

## تحلیل نقادانهٔ مسئله

الف) از زمان تصویب و ابلاغ سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)، ارجاع مدام سیاست‌های نظام آموزشی (مانند رتبه‌بندی معلمان و رتبه‌بندی مدارس و...) به سند تحول بنیادین در دوره‌های گوناگون مدنظر قرار گرفته و در دولت سیزدهم این توجه افزایش یافته است. این نشانهٔ خوبی است که اسناد بالادستی از حاشیه وارد متن شوند. اما نگاه نقادانه و متناسب با واقعیت و شناخت وضع موجود برای پیاده‌سازی راهبردها نیز اصلی انکارناپذیر است که اگر مغفول بماند، به ناکارآمدی تصمیم منجر می‌شود و اگر مدنظر باشد، ارزشیابی و اصلاح سند و ارتقای کارآمدی آن را در پی خواهد داشت.

ب) سند تحول بنیادین با همهٔ نقاط قوتی که دارد (مفهوم‌سازی و توجه به ایجاد سندی فراوزارتی در آموزش و پرورش) بدون اشکال نیست. به جز اینکه اولین تلاش در تدوین سند بالادستی نظام تعلیم و تربیت رسمی است، از همان ابتدا در مسیر تصویب و ابلاغ دچار تحولاتی شد که مورد انتقاد فعالان حوزهٔ تعلیم و تربیت، محققان و تدوینگران نیز قرار گرفت. به اذعان ذی‌نفعان نام‌برده، این سند برای اجرایی شدن تحول، بخش ستاد را بیشتر مدنظر قرار داده است تا صرف یا نهاد مدرسه. به همین دلیل، در سال گذشته، به همت شورای عالی انقلاب فرهنگی، گروهی به نام «گروه ترمیم سند» شکل گرفت که بخش الحاقی مدرسه را برای سند تدوین کردند. بنابراین، تأمل تا تصویب این بخش و الحاق آن به سند تحول ضرورتی در مسیر رتبه‌بندی مدرسه

مسیر رتبه‌بندی

محسوب می‌شود. در این بخش الحاقی، تحول فرایندی چندمرحله‌ای است که از هویت‌بخشی به مدرسه آغاز می‌شود و شکل‌گیری بوم سازگان (اکوسیستم) آن و در نهایت ورود به ارزشیابی را مدنظر قرار داده است. در این باره در این سند مکمل نیز همچنان رتبه‌بندی محل ورود ندارد.

ج) در سند تحول بنیادین، در راهبرد ۱۹ به رتبه‌بندی مدارس اشاره شده است. در آنجا چهار راهکار ارائه شده‌اند که بر زمینه‌سازی و مرحله‌بندی کردن این اقدام دلالت دارند. اینکه سازوکاری مناسب و ساختاری متناسب برای ارزشیابی عملکرد طراحی شود، به گونه‌ای که بتواند زمینه‌ای برای استانداردهای ملی فراهم و یادگیری باکیفیت را در تمام دوره‌ها تضمین کند. مرحله‌ای آغازین است تا در ضمن بتواند برای «شفاف‌سازی عملکرد و ارتقای کیفیت و تقویت انگیزه‌های رقابت منطقی و علمی» بین مدرسه‌ها و سپس «رقابت‌پذیری جهانی» مهیا شود. توجه کنیم، این آرزوها در حالی بیان می‌شوند که نتایج آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز نشان می‌دهند یادگیری دانش‌آموزان ما شرایط خوبی ندارد و بررسی‌های میدانی

از کاستی‌های فراوان در امکانات اولیه مدرسه‌ها خبر می‌دهند. البته منظور از بیان شواهد برای فهم وضع موجود و شکاف زیاد حاضر، توقف در موضوع ارزشیابی و رسیدن به رتبه‌بندی را جایز نمی‌داند، اما وجاهت منطقی تصمیم و اقدام، توجه به فرایندی دیدن و تأمل بر آن را گوشزد می‌کند.

د) به‌طور طبیعی رتبه‌بندی دلایلی دارد و با رقابت‌پذیری و پاسخ‌گویی مرتبط است. با توجه به تجربه ناموفق رتبه‌بندی مدرسه‌های غیردولتی (به اذعان اغلب مشارکت‌کنندگان در هم‌اندیشی‌ها و شواهد موجود) و تقلیل کارایی آن در حد شهریه، ضرورت دارد این تجربه و تجربه‌های مشابه مانند طرح تعالی و تدبیر، به‌درستی واکاوی و ارزیابی شوند. همچنین لازم است، به‌سؤالات اساسی درباره ارزشیابی پاسخ داده شود. برای پاسخ به این‌سؤالات، توافق متخصصان، فعالان حوزه آموزش و پرورش، و سایر ذی‌نفعان نظام آموزشی برای فهم دقیق مسئله و سیاست‌گذاری صحیح ضرورت دارد.

ه) از آنجا که رتبه‌بندی غالباً در نظام‌های آموزشی مدرسه‌محور و رقابتی که به‌حق انتخاب والدین اعتبار می‌دهد، معنا دارد، سؤال اصلی این است که رتبه‌بندی در مدرسه‌های دولتی ایران که گرفتار ساختار متمرکز بخشنامه‌ای هستند و مدیران مدرسه جز مجری اوامر وزارتخانه، فرصت و توانی برای برنامه‌ریزی و اندیشیدن و اقدام مستقل (حتی در حد انتخاب معلم) ندارند و والدین فقط حق انتخاب مدرسه در محدوده محل سکونت خود را دارند، چه معنایی دارد؟ فارغ از اینکه نتایج ارزیابی وضعیت موجود نشان می‌دهد، بسیاری از مدرسه‌های دولتی امکانات اولیه را نیز ندارند. آیا در چنین شرایطی، رتبه‌بندی به حرکت به سوی استانداردهای ملی کمکی می‌کند؟ یا نیازمند فهم شرایط، برنامه‌ریزی پلکانی و بهبود شرایط اولیه هستیم؟

## \* نتیجه‌گیری و ارائه

### پیشنهاد‌های سیاستی

با فرض اینکه سیاست نهاده شده لازم‌الاجراست، از آنجا که اجرایی شدن این تصمیم به‌بازۀ زمانی برنامه هفتم توسعه (۱۴۰۲-۰۶) محدود است، توصیه می‌شود ضمن استفاده بهینه از فرصت موجود، رتبه‌بندی مدرسه‌ها طی برنامه‌ای فرایندی و با تأمل اقدام شود. در این فرایند توصیه‌هایی ارائه می‌شوند:



پرده را کنار کشیدم و پنجره کلاس را باز کردم. به خنکای پاییز که وارد کلاس می شد، خوشامد گفتم و نگاهی به تقویم روی میز انداختم. درست یک ماه از اولین روزی که به عنوان معلم وارد مدرسه شده بودم، می گذشت. ارزیابی کوچکی از میزان تأثیرگذاری ام بین بچه ها در ذهنم ترتیب دادم. اشتیاق دانش آموزانم برای حضور در کلاس نشان می داد از عهده طرح ها و برنامه هایی که چیده بودم به خوبی برآمده ام. در همان حال که به خودم باز خورد می دادم، بطری آب را از روی میزم برداشتم و آبی به سر و صورت گیاه پوتوس باشیدم.

«خانم! شاید خوابه. الان می ترسه طفلک!» صدای شکیبیا بود در دفاع از برگ های پوتوس که شاید ترسیده باشد. یادم افتاد دیر روز در زنگ اجتماعی خواسته بودم از ترس هایشان بگویند. یکی از ترس های او تقریباً همین شکلی بود. لبخندی روانه اش کردم و گفتم: «از کجا معلوم! شاید پوتوس هم مثل شما تصمیم گرفته است با ترس هایش روبه رو شود!»

محدثه که منتظر تمام شدن حرفم بود، گفت: «خانم، من دیر روز هر چقدر تلاش کردم نتوانستم با ترسم روبه رو شوم. به دل ترس هارفتن واقعاً کار سختی است!»

انگار بقیه بچه ها هم منتظر شهامت محدثه بودند تا به تلاش بی ثمر برای روبه رو شدن با ترسشان اعتراف کنند؛ تکلیف یا چالشی که هنوز شش روز دیگر برای انجام آن فرصت داشتند.

با حالتی که انگار تا به حال مزه سختی مواجهه با ترس را نچشیده باشم، گفتم: «به این سختی ها هم که می گویند نیست...» و با گفتن جمله «به تلاششان ادامه دهید»، نقطه ای پایان حرف هایم گذاشتم و درس را شروع کردم. مشغول تدریس ریاضی بودم که صدای جیغ یکی از بچه ها، در حالی که به سقف اشاره می کرد، کلاس را به هم ریخت. سوسک بالدار قهوه ای رنگی مهمان ناخوانده کلاس ما شده و یک بغل ترس برای ما هدیه آورده بود.

در حالی که سعی می کردم بخش ترسیده وجودم را از نگاه بچه ها مخفی نگه دارم، مدام می گفتم: «بچه ها ترسید! این طفلک که کاری به کار ما ندارد. آن بالا نشست است و تکان هم نمی خورد.» درست همان لحظه که احساس کردم آرامش را به کلاس برگردانده ام، مهمان دوست نداشتنی ما لجبازی اش گل کرد و تصمیم گرفت دور سقف پیاده روی کند. ترس از اینکه تصمیم بگیرد بال هایش را هم

به واسطه توانمندسازی عاملان، آن ها را برای ورود داوطلبانه و به مرور اقدام قانونی در چرخه ارزشیابی آماده کند.

توجه به مستندسازی و تدوین شواهد معتبر برای ارزشیابی و ارتقای کیفیت نیز نیازمند فرهنگ سازی است که با مشاهده اثرات مثبت ارزشیابی درونی به مرور فراهم خواهد شد.

اتخاذ رویکرد مشارکتی در انتخاب و اجرای روش ارزشیابی، نه تنها توانمندسازی نظام آموزشی را در پی خواهد داشت، بلکه ضمن افزایش احتمال اعتبار داده های آموزشی، همیاری در انجام این برنامه را افزایش می دهد.

د) سطح بندی قبل از ورود به رتبه بندی

با توجه به گونه های متنوع مدرسه در ایران و اثر جغرافیا و شرایط محیطی در شرایط مدرسه و اثر آن در نابرابری آموزشی، ارزشیابی مبتنی بر عدالت آموزشی که بتواند کیفیت را تضمین کند، نیازمند سطح بندی است. بنابراین لازم است، نهاد متولی (شورای عالی آموزش و پرورش) ابتدا عملکرد واقعی این مدرسه ها را ارزشیابی کند تا تصویری دقیق از انواع مدرسه داشته باشد و دسته بندی مناسبی از آن ها ارائه کند. سپس وارد تصمیم گیری درباره ارزشیابی و فرایند آن شود.

#### پی نوشت

۱. گزارشی سیاستی رتبه بندی مدارس؛ چیستی و چگونگی در خرداد ۱۴۰۲ توسط هسته تداوم (توسعه دانش، آموزش و مسئله شناسی) با حمایت خانه اندیشه ورزان تدوین شد و در اختیار تصمیم گیرندگان قرار گرفت. این متن خلاصه ای از گزارشی است که متن کامل آن در این نشانی قابل مشاهده است: <https://b2n.ir/y06896>

الف) فهم وضعیت موجود با انجام تحقیق های اساسی برای حرکت مناسب و استفاده از نتایج پژوهش های انجام شده در مسیر فهم وضعیت موجود، مدرسه و متغیرهای تعریف کننده آن در واقعیت بازتعریف می شوند و بر اساس نیازی واقعی به سراغ «رتبه بندی مدرسه» خواهیم رفت.

ب) توجه به ترتیب های نهادی و ساختاری شامل ساز و کارها، روش ها، آیین نامه ها و قانون ها، به عنوان پیش نیازهای ارزشیابی و تضمین کیفیت انتخاب نهاد تصمیم گیرنده مشروع برای صدور مجوز تأسیس نهاد آموزشی.

انتخاب نهاد ارزیاب و ارزیابان دارای شایستگی و خبرگی. بهتر است این نهاد از سازمان اجراکننده (وزارت آموزش و پرورش) خارج باشد تا ضمن حفظ رویکرد حرفه ای در ارزشیابی، به دلیل حذف یا کاهش تعارض منافع، نتایج آن مشروعیت و مقبولیت داشته باشند. همچنین، ارزیابان باید بر نهاد مدرسه تسلط کافی داشته باشند تا بتوانند در فرایند ارزیابی مؤثر واقع شوند. توجه به نتایج گروه «ترمیم سند تحول» که جایگاه مدرسه را در مسیر تحول در سند ترسیم کرده اند. در اصل، گام نخست و حیاتی، ضمن بازتعریف مدرسه، ایجاد حکمرانی مدرسه است تا هویت مدرسه شکل بگیرد و آماده ورود به هرگونه اقدام ارزیابانه شود.

مهیا کردن بایسته های ارزشیابی. ارزشیابی از هر نوع ممکن نیست، مگر با داشتن نشانگرها و استانداردهای اولیه مناسب. در تدوین نشانگرها و استانداردها لازم است ضمن فهم وضع موجود و ترسیم وضع مطلوب به واسطه گفتمان سازی، به تجربه های جهانی (به منظور رسیدن به الگوی مطلوب جهانی) و تحقیق های انجام شده (برای دوری از آرزوهای صرف) بانگاه نقادانه و کارشناسانه توجه شود.

اهتمام بر شکل گیری بانک های اطلاعاتی مناسب، فراهم کردن اسناد و شواهد برای ارزشیابی منصفانه.

ج) ایجاد فرهنگ کیفیت و ارزشیابی، به عنوان پیش نیازهای ارزشیابی و تضمین کیفیت / اینکه ارزشیابی بازرسی و مچ گیری نیست و قرار است ضمن ارتقای کیفیت یا پاسخ گویی، منفعتی چندسویه داشته باشد، نیازمند صرف زمان، آموزش، گفتمان سازی، ایجاد باور و سپس اقدام است. به همین دلیل، ارزشیابی درونی یا خودارزیابی گام اولیه مناسبی است که می تواند علاوه بر ارتقای سطح کیفی مدرسه ها



تصویرگر: نرگس زمانی

ترس هایم بودم که خانم اسدی در نقش یک ناچی، با جاروی دسته‌بلندی به استقبال مهمان کلاسمان آمد. خیال همه ما را راحت و حیوان را ناراحت کرد.

در کلاس را بستم و به سمت پنجره رفتم. نگاهم را از بچه‌ها دزدیدم و به گیاه پوتوس چشم دوختم. خبری از قطره‌های آب روی صورتش نبود. دلم می‌خواست می‌توانستم همه آنچه را در این فاصله پیش آمده بود با یک پاک‌کن از فضای کلاس پاک کنم. انگار ترس در نقش یک سوسک بال‌دار خودش را به کلاس رسانده بود که به من بگوید: اتفاقاً رو به‌رو شدن با ترس به همان سختی که بچه‌ها می‌گویند است. که یادم بی‌آورد، جاده آموزش یک طرفه نیست. اگر چالشی برای دانش‌آموزانم می‌گذارم، خودم در صفت اول مواجهه با آن باشم! رو به بچه‌ها کردم و گفتم: «تکلیف دیروز یادتان هست؟ از همین امروز با هم شروع می‌کنیم.»

به رخمان بکشد و روی یکی از ما فرود بیاید، کافی بود تا تلفن همراهم را بردارم و از خدمت‌مندی مدرسه بخوهم با جاروی دسته‌بلندی به داد کلاس ما برسد. محدثه که با نگاه تیزبینش رنگ ترس را روی صورتم دیده بود، رو به من کرد و گفت: «خانم شما هم ترسیدید؟ اذیروز خودتان گفتید بعضی چیزها خطری برای ما ندارند و نباید از آن‌ها بترسیم...» دانش‌آموزم با بی‌رحمی آینه‌ای مقابلم گرفت و بخشی از وجودم را به من نشان داد که از آن خوشم نمی‌آمد. نمی‌دانستم چه جوابی باید به او بدهم. احساس دانش‌آموزی را داشتم که متن کتاب را مو به مو خوانده است، ولی سوالات امتحانی خارج از کتاب آمده‌اند. من، هم از سوسک می‌ترسیدم و هم از خیلی چیزهای دیگر که دیروز در ستون ترس‌های نابه‌جان‌نوشته بودم. مشغول مرور

دانشگاه

دانشگاه

مریم احمدپور

برگزیده ششمین جشنواره  
خاطره‌های معلمی





برای بازدید کلاس یکی از دانشجو معلمان (کارورزی ۳) به روستایی از توابع شهرستان‌های استان تهران رفتیم. دانشجوی ماکه سرشار از انگیزه و شوق برای یادگیری و کسب مهارت‌های بیشتر معلمی بود، سوالات متعددی می پرسید: «بچه‌ها خیلی شیطون هستند. دائم از جای خودشان بلند می شوند. استاد چه کار کنیم؟ وقتی تدریس می کنم، احساس می کنم بچه‌ها چیزی یاد نگرفته اند! این موضوع باعث می شود بیشتر تکرار کنم. به نظر شما درست است؟ بچه‌ها در کسرها مشکل دارند. نمی دانم در تدریس چه کار کنم؟ طبق روش تدریسی که در دانشگاه یاد گرفتم انجام دادم، اما بیشتر بچه‌ها در حل تمرین‌ها دچار مشکل می شوند و...»

قبل از ورود به کلاس ایشان، مدیر مدرسه عنوان کرده بود: «در این مدرسه دو نفر از معلمان دانشجو هستند، یک نفر جدیدالورود (از طریق ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان)، یک نفر بازنشسته و بقیه معلمان از همکاران با سابقه هستند که اما غالباً زنگ‌های تفریح در کلاس‌های خود می مانند. در اولین جلسه شورای معلمان نیز کسی در مورد مسائل آموزشی یا تربیتی دانش آموزان سؤالی، اظهار نظری، تحلیلی یا تجربه‌ای را بیان نکرد.» تصمیم گرفتیم با توجه به صحبت‌های مدیر و همچنین سؤالات و چالش‌های معلم جوان در کلاس درس، در دومین جلسه شورای معلمان آن مدرسه شرکت کنیم و در مورد هم‌فکری و همکاری برای حل مشکلات یادگیری دانش آموزان بحث کنیم تا به نتیجه مطلوب برسیم. از مدیر مدرسه خواستیم دستور جلسه را با هم‌فکری و نظر معلمان تعیین و زمان مناسبی هم برای آن پیش بینی کند. مشارکت که می توان از آن به عنوان دخالت در فرایند تصمیم‌گیری‌ها، تصمیم‌سازی‌ها و فراگرد اندیشه و عمل یاد کرد، افزایش بهره‌وری در کار، یگانگی در میان افراد، کاهش سرخوردگی‌ها و مقاومت‌ها، افزایش اعتماد افراد به یکدیگر، شکوفایی خلاقیت‌ها و سرانجام توسعه همه‌جانبه رادربیی دارد. مشارکت یعنی مجموعه اقداماتی که میزان نفوذ و مسئولیت کارکنان (معلمان، دانش آموزان و اولیا) را در فرایند تصمیم‌گیری، از طریق تفویض اختیار در سطح‌های متفاوت افزایش دهد و نوعی حس مالکیت و تعلق را در افرادی که به‌شکلی با سازمان مربوط هستند، به وجود آورد (تورانی، ۱۳۸۷).

از جمله فرایندهای مشارکت که تحقق عینی آن در امر مدرسه می تواند صورت گیرد، شورای معلمان است. با عنایت به ماده ۸ آیین‌نامه اجرایی مدارس، شورای معلمان سومین رکن اساسی در مدرسه است. شورایی که به منظور ارتقای کیفیت و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی تربیتی مدرسه و تسهیل فرایند یاددهی یادگیری و تربیت‌پذیری دانش آموزان و ایجاد زمینه هم‌افزایی و مشارکت معلمان در امور مدرسه و باشکرت همه معلمان، مربیان و مشاوران تشکیل می شود (ماده ۱۷ آیین‌نامه اجرایی مدارس). مدیر مدرسه می تواند در صورت لزوم از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، و کارشناسان و مسئولان آموزش و پرورش برای شرکت در جلسات دعوت به عمل آورد. در آیین‌نامه اجرایی مدرسه، مدیر مدرسه می تواند دوره‌هایی آموزشی برای معلمان برگزار کند که این دوره‌ها اتفاقاً مستند برنامه ویژه مدرسه (بوم) هستند و اولین وظیفه مدیر مدرسه در آیین‌نامه، اجرایی کردن

# مشارکت

بوم است. این شورایی می تواند ارتقا پیدا کند و تقویت شود. شورای معلمان یکی از ارکان پنج‌گانه مدرسه است. در این دوره‌ها، معلمان می توانند به منظور انجام بهتر وظایف خود، گروه‌های درسی و آموزشی (حضور یا مجازی) تشکیل دهند.

اما وظایف و اختیارات این شورا چیست؟ در آیین‌نامه اجرایی به ۲۳ مورد اشاره شده است که برخی از آن‌ها بیان می شوند:

- ✓ فراهم کردن زمینه تربیت‌پذیری، تسهیل فرایند یاددهی یادگیری و هدایت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان برای تحقق متوازن ساحت‌های تربیتی؛
- ✓ کمک به ایجاد محیطی شاداب و پویا با متعادل کردن فعالیت‌های آموزشی تربیتی و تنوع‌بخشی به محیط‌ها و موقعیت‌های جدید یادگیری؛

روح‌الرضا علی  
دکترای مطالعات برنامه‌درسی -  
مدرس دانشگاه فرهنگیان

مشارکت و همکاری در تعیین عنوان‌های دوره‌های آموزشی، برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های دانش‌افزایی معلمان؛ فراهم کردن زمینه همکاری معلمان علاقه‌مند برای آموزش اولیا و خانواده‌های بی‌سواد و کم‌سواد در تحقق اهداف سوادآموزی.

در دومین جلسه شورای معلمان که با همت مدیر مدرسه در اواخر آبان‌ماه برگزار شد، در ابتدا مقدمه فوق‌را مطرح کردیم و برای اینکه به صورت عملیاتی هم تجربه‌ای داشته باشیم، از معلم‌دانشجو خواستیم یکی از مشکلات آموزشی خود را بیان کند. با طرح موضوع، هر یک از همکاران شروع کردند به ارائه تجربه‌ها و روش‌های خود. مدیر مدرسه که بسیار خرسند شده بود، قول داد زمینه مساعدت تحقق پیشنهادها را فراهم کند.

توجه شورای معلمان باید به مسائلی معطوف شود که معلمان آن‌ها را مهم تشخیص می‌دهند. تا زمانی که تنها مدیر دستور کار شورا را تعیین می‌کند، موضوعاتی که در شورا مطرح می‌شوند، ممکن است از دیدگاه مدیر مهم باشند، ولی معلمان آن‌ها را مهم تلقی نکنند. در چنین شورایی، فقط مدیر متکلم و حده است و مسائل را به صورت دستورات و خواسته‌های رسمی به اطلاع معلمان می‌رساند. بنابراین، اگر قرار است شورای معلمان وسیله‌ای حیاتی و پراهمیت باشد، معلمان باید در انتخاب دستور کار آن سهم اساسی داشته باشند. شورا باید کارش را با موضوعات ساده، دست‌یافتنی و کوچک شروع کند. پس از آنکه انسجام درونی خویش را به دست آورد و به تفاهم رسید، آن‌گاه صورت مسئله بزرگ‌تری را در دستور کار خود قرار می‌دهد و آن مسئله بزرگ را نیز به چند مسئله کوچک تبدیل می‌کند؛ یعنی قدم‌های کوچک و آهسته، اما پیوسته (میرکمالی، ۱۳۷۹).

برای افزایش انگیزه معلمان برای شرکت در جلسات شورای معلمان و اثربخشی بهتر جلسات، پیشنهادهایی به مدیر مدرسه دادیم: شورای معلمان ماهی یک‌بار در برنامه هفتگی گنجانده شود. بدین ترتیب که با تنظیم برنامه و تغییراتی در ساعت مدرسه و کلاس‌ها (تقسیم ساعت‌های درسی آن روز)، زمانی به شورای معلمان اختصاص داده شود.

می‌توان ساعت‌هایی را که معلمان در جلسات خارج از وقت رسمی و موظف خود در جلسات شورای معلمان شرکت می‌کنند، به عنوان اضافه‌کار محسوب کرد تا معلمان با انگیزه بیشتری در جلسات شرکت کنند.

در هفته گرامیداشت مقام معلم، از معلمان و مدیران مشارکت‌جو و فعال در جلسات شورای معلمان تقدیر و تشکر شود.

#### منابع

۱. توراتی، حیدر (۱۳۸۷). درآمدی بر مدیریت فرایند مدار در مدرسه. تزکیه. تهران.
۲. میرکمالی، سید محمد (۱۳۷۹). روابط انسانی در آموزشگاه. نشر یسپرون. تهران.
۳. شورای عالی آموزش و پرورش. آیین‌نامه اجرایی مدارس. شهریور ۱۴۰۰.



# دین‌داری

کمک به افزایش نقش تربیتی و مشاوره‌ای معلمان و مربیان مدرسه؛ بررسی و تبادل نظر در مورد مسائل آموزشی، پژوهشی، تربیتی، روش‌ها و الگوهای تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، میزان تکالیف درسی، استفاده از وسایل آموزشی، کمک آموزشی و کارگاهی؛

بررسی علل افت تحصیلی دانش‌آموزان و برنامه‌ریزی برای کاهش آن (ارائه خدمات فوق‌برنامه، آموزش هم‌سالان، گروه‌های همیار معلم و...)

بررسی، تبادل نظر و ارائه راهکارهای مؤثر و علمی تشویق، تنبیه و ترغیب دانش‌آموزان برای انجام مطالعات درسی و غیردرسی؛

شناسایی، تربیت، هدایت و توانمندسازی دانش‌آموزان مستعد، با توجه به توانمندی و استعداد‌های متنوع آنان؛





# خوش بینی

## تحمّل

تحصیل، مطالعه و کسب رتبه های تحصیلی یکی از دغدغه های اصلی دانش آموزان و معلمان است. هر دانش آموز و معلمی در هنگام مطالعه یا آموزش، حس خاصی را درباره تحصیل تجربه می کند. معمولاً دانش آموزانی که نسبت به یادگیری و آموزش خوش بینی کافی ندارند، مراحل تحصیلی موفق را تجربه نمی کنند. همچنین، معلمان که خوش بینی تحصیلی مناسبی را تجربه نمی کنند، امید، انگیزه و نشاط مناسب را در تدریس ندارند. خوش بینی تحصیلی حوزه جدیدی است که در طی زمان، بر پایه روان شناسی انسان مدار و روان شناسی مثبت، با بهره گیری از مفهوم خودکار آمدی بندورا<sup>۱</sup> و همچنین مفهوم خوش بینی سلینگمن<sup>۲</sup> شکل گرفته است. خوش بینی تحصیلی به معنی یک فکر و رویکرد مثبت درباره مطالعه و تحصیل است. اگر فردی با بدبینی به مطالعه، تحصیل یا آموزش اقدام کند، قطعاً نتیجه بسیار خوبی نخواهد گرفت. البته خوش بینی تحصیلی با خوش خیالی متفاوت است. خوش خیالی تحصیلی نه تنها فرد را به موفقیت نمی رساند، بلکه موجب سرخوردگی و شکست نیز می شود. مثلاً دانش آموزی بدون تمرین کافی در درس ریاضی و صرفاً با خوش بینی و خوش خیالی، نمی تواند موفقیتی داشته باشد. سیلیگمن، پدر روان شناسی مثبت گرا، معتقد است خوش بینی تحصیلی در موفقیت و یادگیری دانش آموزان نقش مهمی ایفا می کند. افراد خوش بین در تحصیل، از رسیدن به هدف اطمینان دارند و آشفتگی و اضطراب کمتری را در طول دوران تحصیل تجربه می کنند. این در حالی است که افراد بدبین، در رسیدن به اهداف تردید دارند. همچنین، در انجام تکلیف درسی، بیش از افراد خوش بین اضطراب و آشفتگی را تجربه می کنند. سازه خوش بینی تحصیلی ابتدا با خوش بینی تحصیلی معلم آغاز شد. خوش بینی تحصیلی معلمان، به یک باور مثبت در معلمان اشاره دارد، مبنی بر اینکه آن ها قادرند با تأکید بر تدریس، اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان، ایمان به ظرفیت خود در غلبه بر مشکلات و شکست ها، و تلاش و پشتکار، دانش آموزان را به پیشرفت تحصیلی برسانند. این خوش بینی ویژگی هایی را در بردارد، مانند کارآمدی جمعی<sup>۳</sup>، اعتماد معلم به دانش آموزان و والدین<sup>۴</sup> و تأکید تحصیلی<sup>۵</sup>.

مؤلفه خودکار آمدی به ارزیابی معلم از توانایی اش برای رسیدن به نتایج دلخواه در مورد مشارکت کلاسی و کیفیت یادگیری دانش آموزان، حتی دانش آموزان بی انگیزه، اشاره دارد. همچنین، اعتماد معلمان به دانش آموزان و والدین آن ها، به احساس پنداشت معلمان از قابل اعتماد و راست گوی بودن یادگیرندگان

والدین آن ها مربوط می شود. در نهایت، تأکید تحصیلی به اعتقاد معلم در رابطه با پیشرفت های تحصیلی یادگیرندگان و جدیت آن ها در یادگیری و انجام تکالیف درسی است. این سه مؤلفه با همدیگر هم بسته اند و در تعامل هستند و این تعامل محیطی برای یادگیری سازنده ایجاد می کند. پس از ارائه سازه خوش بینی تحصیلی معلم، پژوهش های متعددی در این باره انجام شدند و سازه جدیدی با عنوان خوش بینی تحصیلی دانش آموزان شکل گرفت. خوش بینی تحصیلی دانش آموزان باور مثبتی در دانش آموزان است که بر اساس این باور آن ها قادرند با تأکید بر یادگیری خود، اعتماد به معلمان و احساس هویت نسبت به مدرسه، زمینه پیشرفت تحصیلی خود را فراهم کنند.



# پیلی

دکتر مرتضی فاضل  
دکترای مشاوره

این مفهوم از سه مؤلفه تشکیل شده است: ۱. احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه؛ ۲. تأکید تحصیلی دانش آموزان؛ ۳. اعتماد دانش آموزان به معلمان. احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه اولین مؤلفه خوش بینی تحصیلی با رفتارهایی همچون احساس وابستگی، دل بستگی، درگیری، تعهد، الفت و محبت آن‌ها نسبت به مدرسه توصیف می‌شود و به این موضوع اشاره دارد که دانش آموزان نسبت به بافت مدرسه، از نظر اینکه نقش مهمی در زندگی آن‌ها بازی می‌کند، احساس تعلق می‌کنند و برای مدرسه و اهداف مرتبط با آن ارزش قائل هستند. در تأکید تحصیلی، توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است. تأکید اصلی شامل سیاست‌ها، اقدامات و هنجارهایی است که دانش آموزان را به سوی پیشرفت هدایت می‌کند. و بر این اصل استوار است که دانش آموزان در محیط‌هایی که فعالیت‌های جالب توجه و چالش برانگیز ارائه می‌شوند، با احتمال بیشتری به موفقیت می‌رسند. به عبارت دیگر، در تأکید تحصیلی، توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است. مدرسه‌ای با تأکید تحصیلی قوی از نظر تحصیلی، به محیطی متمایل است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا وجود دارند، پیشرفت مورد قدردانی و تشویق قرار می‌گیرد، معلمان به توانایی‌های دانش آموزان اعتماد و اطمینان دارند و به هنجارهای تحصیلی مدرسه احترام گذاشته می‌شود. به طور مسلم، تأکید تحصیلی انتظارات زیادی ایجاد و استانداردهای بالایی برای موفقیت تحصیلی تعیین می‌کند. اعتماد دانش آموزان به معلمان شامل چنین مواردی می‌شود: دانش آموزان اعتقاد دارند معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند و به راحتی می‌توان روی کمک آن‌ها حساب کرد، برای گفت‌وگو به آسانی در دسترس هستند، به صحبت‌های آن‌ها گوش می‌دهند، آن‌ها را به خوبی درک می‌کنند، صداقت قابل پیش بینی دارند و در نحوه آموزش خود خوب عمل می‌کنند.

## \* راهکارهایی برای بهبود و تقویت خوش بینی تحصیلی در معلمان و دانش آموزان

۱. از تجربه‌های همکاران در شیوه‌ها و فن‌های تدریس ابتکاری و خلاق استفاده کنید و شیوه‌ها و فن‌های ابتکاری جدید خود را با همکاران در میان بگذارید؛  
۲. در مسابقات و جشنواره‌های تدریس برتر شرکت کنید. نمونه‌های تدریس برتر خود و دیگران را مشاهده کنید و در معرض نقد و داوری قرار دهید؛

۳. از همان ابتدای سال تحصیلی گروه‌هایی برای والدین تشکیل و امکان آموزش‌های حضوری و غیر حضوری را برای آن‌ها فراهم کنید؛  
۴. نظرها و پیشنهادهای والدین در مورد کار آموزش و تدریس را جو یا بشوید؛  
۴. دانش آموزان دارای مشکلات تحصیلی را شناسایی کنید و برنامه ویژه‌ای برای آموزش و یادگیری آنان قرار دهید؛  
۵. دانش آموزان دارای مشکلات خاص، نظیر دانش آموزان دارای اختلال رفتاری، اختلال یادگیری، بیش فعال... را بدون برجسب‌زدن، برای بهبود وضعیت، به مدیر و مشاور مدرسه ارجاع دهید تا برای کمک‌های تخصصی یا درمان به مراکز مشاوره‌ای ارجاع شوند؛  
۶. برای آموزش، توسعه، رشد و خودشناسی و خودسازی خویشتن فرصت‌هایی اختصاص دهید؛  
۷. نسبت به خویشتن مهربانی کنید و با شفقت نسبت به خویشتن، اشکال‌ها، نقاط ضعف، ناملایمات و رنج‌های وجودی‌تان را به راحتی بپذیرید؛  
۸. نسبت به دانش آموزان کلاس، به ویژه دانش آموزان دارای مشکلات خاص، مهربانی کنید و با شفقت نسبت به آن‌ها، اشکال‌ها، نقاط ضعف، ناملایمات‌ها و رنج‌های وجودی آن‌ها را درک و به آن‌ها کمک کنید خودشان را همان گونه که هستند بپذیرند؛  
۹. با دانش آموزان ارتباط عاطفی برقرار کنید و روی نقاط مثبت آن‌ها تأکید کنید؛  
۱۰. آموزش و تدریس خود را با فعالیت‌های چالش برانگیز و مهیج همراه کنید؛  
۱۱. از فعالیت‌های پژوهشی، فعالیت‌های خارج از کلاس، مطالعات موردی، انجام آزمایش و آموخته‌های خارج از مدرسه دانش آموزان در جهت یادگیری و آموزش دانش آموزان استفاده کنید؛  
۱۲. برای فعالیت‌های آموزشی نظیر تدریس، ارزشیابی، تکلیف و... ساختارهای مشخص، مدون و پیش بینی شده‌ای ایجاد کنید و آن‌ها را به اطلاع دانش آموزان و والدینشان برسانید؛  
۱۳. به تفاوت‌های فردی دانش آموزان احترام بگذارید و انتظار نداشته باشید همه دانش آموزان بتوانند به اهداف درسی دست یابند.\*

### پی‌نوشت‌ها

1. optimism school
2. Bandura
3. Seligman
4. Collective Efficacy
5. Faculty Trust in Parents and Students
6. Academic Emphasis



روایت، ترجمه‌واژه‌نویسی است و تبار آن در لاتین به نزارا<sup>۱</sup> و در یونانی به گناروس<sup>۲</sup> می‌رسد. گناروس به معنی دانش و شناخت است که خود ریشه در واژه‌هند و اروپایی گنار<sup>۳</sup> دارد و گنوس<sup>۴</sup> یونانی، صورت اشتقاقی دیگر آن است. به این اعتبار، روایت به معنی یافتن دانش است. از این رو، روایت وسیله انتقال دانش و معرفت است که مصداق یکی از تعریف‌های آن است (احمدی، ۱۳۸۰: ۱۷۶). در فرهنگ فارسی نیز روایت به معنی حدیث، خبر و نقل است و در اصطلاح ادبی متنی است که داستانی را بیان می‌کند (انوشه، ۱۳۷۶: ۶۹۵).

روایت، در اصطلاح، تجربه زیسته‌ما از زندگی است و ممکن است از یک صحنه یا رخداد (پیزود) ساده تا کل زندگی را شامل شود. هر کس از زندگی روایتی دارد و با مجموعه‌ای از روایت‌ها زندگی می‌کند. جهان ذهنی آدم‌ها پُر از روایت است. روایت‌ها بخشی از فضای ارتباط و گفت‌وگو را پر می‌کنند. رویدادها و ماجراها نیز بخشی از این روایت‌ها هستند. روایت می‌تواند ساختاری ساده و رویدادی داشته باشد یا داستانی که از حالتی پایدار به ناپایدار تبدیل و سپس پایدار می‌شود. به طور کلی، روایت، شرحی از خاطره‌ها و ماجراهای ما به زبانی هنری است؛ از یک دست‌نویس ساده آغاز می‌شود و ممکن است زمانی طرح و پیرنگ بگیرد و به یک اثر والای هنری مثل تبدیل شود.

روایت پژوهی<sup>۱</sup> یکی از روش‌های تحلیل کیفی<sup>۲</sup> است که ریشه در گرایش‌های علوم انسانی و جامعه‌شناسی دارد و ممکن است در تحلیل متن، داستان و گزارش به کار رود. هدف این رویکرد، تحلیل داستان، روایت، نامه، خاطره و کشف «تجربه فقط شخصی افراد»<sup>۳</sup> است. برای مثال، در بررسی زندگی نامه‌ای<sup>۴</sup>، پژوهشگر به تحلیل تجربه‌های زندگی شخصی خود یا فرد دیگری می‌پردازد و تاریخ زندگی خود یا او را به تصویر می‌کشد (Creswell, 2013: 53-57). بنابراین، گرچه آشخور روایت پژوهی، روایت‌شناسی است، اما از نظر هدف و روش با آن تفاوت دارد.

روایت‌شناسی<sup>۱</sup> علم به نسبت جوانی است که بیشتر از چند دهه از عمر آن نمی‌گذرد. این اصطلاح را نخستین بار تزوتان تودورف، زبان‌شناس و روایت‌شناسی فرانسوی، در سال ۱۹۶۹ در کتاب «بُوطیقا»<sup>۲</sup> خود به کار برد. در واقع می‌توان وی را مبدع این اصطلاح دانست (سید حسینی، ۱۳۸۴: ۱۱۵۹). به نظر تودورف، هدف از روایت‌شناسی مطالعه قصه است، ولی منظور وی از این اصطلاح، تنها بررسی ادبیات داستانی نیست، بلکه معنی وسیع این اصطلاح مدنظر است و تمامی شکل‌های روایت از قبیل اسطوره، فیلم و ادبیات نمایشی را در بر می‌گیرد (اخوت، ۱۳۷۱: ۷).


روایت‌شناسی به روایت به عنوان پدیده می‌نگرد؛ روشی برای سبک‌شناسی روایت است، عناصر و ساختار گونه‌های آن را تحلیل می‌کند، دستور زبان روایت را روشن می‌سازد و رویکردی تحلیلی و زیباشناختی به روایت دارد. روایت پژوهی به «تجربه‌های فقط شخصی»<sup>۳</sup> می‌پردازد، به دنبال تجربه‌های مغفول است، بیانگر ذهنیت‌های متفاوت است، به روایت به مثابه روش می‌نگرد، رویکردی پژوهشی دارد و روشی برای نظریه پردازی است. مواد روایت پژوهی نیز با روایت‌نویسی به دست می‌آید. از این روش، معلم برای مشاهده‌نگاری، تجربه‌نگاری و تدوین پوشه‌کار استفاده می‌کند و یافته‌های خود را به اشتراک می‌گذارد (فقیری، ۱۳۹۸: ۱۵۷).

روایت دو گونه دارد: ساده و داستانی. مهم‌ترین وجه تمایز این دو گونه آن است که روایت داستانی پیرنگ داستانی دارد، بر هرم فریتاگ<sup>۱</sup> استوار است و می‌توان آن را نوعی نگارش خلاق انگاشت. اما روایت ساده شامل چند رخداد ساده است که سبب ندارند. پیرنگ داستانی یا هرم یا کوه داستان حداقل سه رویداد دارد؛ مانند: «احمد به مدرسه رفت، دست احمد شکست، دستش را گچ گرفتند». از این سه رویداد، اولی و سومی پایدار، آرام و متعادل هستند، ولی دومی ناپایدار و نامتعادل بوده و جایی است که مشکل در آنجا اتفاق افتاده است. دور ویداد اول و سوم در پای کوه اتفاق می‌افتند و رویداد سوم در قله آن: از پای کوه تا قله ممکن است حوادث دیگری اتفاق بیفتند، اما اوج مشکل در قله است.

پیرنگ (پلات)، شبکه‌ای عقلانی، استدلالی و علی معلولی است که داستان را هدایت می‌کند و با ایده اولیه داستان که امری حسی و درونی است و به طور ناگهانی یا تدریجی در ذهن ایجاد می‌شود، فرق دارد. پیرنگ بر نظم، هدف و هماهنگی میان اجزای داستان متکی است (بی‌نیاز، ۱۹: ۱۳۹۴). پیرنگ عناصری مانند گره افکنی، کشمکش، بحران، تعلیق، اوج و گره‌گشایی

دارد که داستان را از حالت پایدار به ناپایدار و سپس پایدار می‌رسانند. این عناصر بیشتر در روایت‌های داستانی به چشم می‌خورند و خواننده یا مخاطب را به کنجکاو می‌وامی دارند تا داستان را دنبال کند. روایت‌های غیر داستانی نیز ممکن است درجه‌هایی از عناصر پیرنگ را در خود داشته باشند.

روایت قدمتی همپای تمدن بشر دارد و با تاریخ انسان تنیده شده است. روایت در سراسر زندگی وی ریشه دوانیده و با زندگی او عجین شده است. به عبارت دیگر، روایت درست مانند زندگی است و با تمام شئون زندگی انسان در ارتباط است. هیچ ملت یا جامعه‌ای وجود ندارد که روایت نداشته باشد. به عبارتی، روایت یکی از جهانی‌های بشری است. آسایرگر بر این باور است که ما از نخستین روزهای حیاتمان تا واپسین دم زندگی در معرض روایت قرار داریم؛ از شعرها و ترانه‌های کودکان تا آگهی‌های ترحیم؛ واقعیتی که نشانگر عمق ارتباط و حضور روایت در زندگی ماست (آسایرگر، ۱۳۸۰: ۱۶-۱۵).

دامنه روایت بسیار گسترده است؛ از کوتاه‌ترین نقل یک حادثه یا تیتراهای کوتاه خبری تا بلندترین آثار تاریخی، زندگی‌نامه، خاطرات، سفرنامه، رمان، منظومه، غزل، حماسه، داستان کوتاه و سایر شکل‌های داستانی، سینما، تبلیغات و حتی داستان‌های روزمره را در بر می‌گیرد. از نظر بارت نیز روایت در هر زمان و مکان به صورت‌های نامحدودی در قالب اسطوره، افسانه، داستان، قصه، رمان، حماسه، سوگ‌نامه (تراژدی)، نمایشی (درام)، کمدی، نقاشی، سینما، اقلام خبری، مکالمات و موارد مشابه اتفاق می‌افتد. 

#### پی‌نوشت‌ها

1. narration
2. narrara
3. gnarus
4. gna
5. gnos
6. Narrative research
7. Qualitative research
8. Single personal experiences of persons
9. Biographical study
10. Narratology
11. Freytag's pyramid

#### منابع

۱. آسایرگر، آرتور (۱۹۳۳). روایت در فرهنگ عامیانه، رسانه و زندگی روزمره. ترجمه محمد رضا لیراوی (۱۳۸۰). کانون اندیشه اداره کل پژوهش‌های سینما، تهران.
  ۲. اخوت، احمد (۱۳۷۱). دستور زبان داستان. انتشارات فردا. اصفهان.
  ۳. انوشه، حسن (۱۳۷۶). دانشنامه ادب فارسی، جلد دوم. سازمان چاپ و انتشارات. تهران.
4. Crosswell, John W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches, SAGE Publication.

# روایت‌های پیرنگی چرخه‌های پیرنگی زندگی

دکتر محمد فقیری  
دکترای زبان‌شناسی



از دیرباز در ادبیات و فرهنگ هر ملتی طبیعت و مظاهر آن نظیر دگرگونی‌های فصلی و گیاهان و حیوانات موضوع شعر بوده است. شعر فارسی نیز از این دایره بیرون نبوده است و شاعران تاریخ شعر فارسی، از هر طیف و سبک و با هر نظر، گاهی طبیعت و دگرگونی‌های آن را موضوع شعر خود قرار داده‌اند. در این میان، فصل بهار و جنبش هر ساله طبیعت و رشد و نمو دوباره گیاهان نسبت به دیگر فصل‌ها اهمیت بیشتری داشته است.

مسلم است اهمیت این اتفاق برای انسان گذشته به مراتب بیشتر از انسان امروزی بوده است. به این دلیل که زندگی انسان گذشته و نوع زیست و خوراک و پوشاک او، بیش از انسان امروزی به تغییرات سالانه فصل‌ها وابسته بوده است. برای مثال، انسان گذشته برای تحمل سرمای زمستان با سختی‌های به مراتب بیشتری دست و پنجه نرم می‌کرده یا تهیه خوراک برای او کار به مراتب دشوارتری بوده است. از این رو، با آغاز بهار و شروع فرایند گرم شدن هوا و رشد گیاهان و پیدایش مقدمات رویش گل‌ها و میوه‌ها، اتفاقی به مراتب تعیین‌کننده‌تر در زندگی او رخ می‌داده است. همچنین، غذا و علوفه مورد نیاز حیوانات اهلی نیز فراهم می‌شده است.

از این رو، هیچ عجب نیست که انسان گذشته از آمدن بهار بیش از دیگر فصل‌ها شاد شود.

همین موضوع در شعر فارسی نیز نمود دارد. کافی است سری به دیوان‌های شعر فارسی بزنیم و ببینیم چه میزان شعر در وصف بهار و در توصیف زیبایی‌های بهار سروده شده است و چقدر نمونه‌های بهاریه‌سرایی در شعر فارسی پر تعداد است. هر چند که بهار همیشه تعدادی ویژگی یکسان و ثابت داشته است، اما در ذهن هر یک از شاعران فارسی‌زبان به نحوی دیگر بروز پیدا کرده است. از فرخی و منوچهری و دیگر شاعران سبک خراسانی گرفته تا شاعران معاصر ما، هر یک از عینک خود به بهار و زیبایی‌های آن نگریسته‌اند و هر یک به رنگی دیگر این رستاخیز بزرگ طبیعت را به تصویر کشیده‌اند. مواجعه با هر یک از این بهاریه‌ها لطفی دیگر دارد و جذاییتی متفاوت ایجاد می‌کند.

در این یادداشت می‌خواهیم به بهاریه‌های مولانا پردازیم؛ شاعری که از هر چیزی پلی

می‌سازد به سوی اندیشه‌ها و معارف آسمانی خویش. این شاعر نوشدن طبیعت و رویش مجدد گیاهان و گل‌ها را تمثیلی برای زنده شدن دوباره آدمی پس از مرگ و رستاخیز الهی و قیامت موعود می‌داند. از دید مولانا، بهار نشانه‌ای است برای زندگی پس از مرگ. او این مضمون را به شکل‌های متفاوت در شعر خود به تصویر کشیده است. در جایی چنین بیان می‌کند: کدام دانه فرو رفت در زمین که نرست چرا به دانه انسانت این گمان باشد؟

یعنی همان طور که بذری در خاک فرو می‌رود و پس از مدتی از دل خاک به شکل گیاهی سر بر می‌آورد، آدمی نیز پس از مرگ زندگی جدیدی را تجربه خواهد کرد و مانند دانه‌ای است که از دل خاک خواهد رست و زنده خواهد شد. این یکی از بهاریه‌های مولانا است که شور و نشاط عرفانی مولانا در آن مشهود است و در عین حال استفاده تمثیلی

# بهاریه‌های مولانا

فاطمه حسینی فرد  
دانشجوی دکترای ادبیات فارسی و معلم





در ادامه باز مسئله زندگی دوباره را مطرح می‌کند:  
همان سلطان همان سلطان که خاکی را نبات آرد  
بیخشد جان بیخشد جان نگاران نباتی را  
مولانا درختان را به مانند نیایش کنندگان و نمازگزاران  
و دعاکنندگان می‌بیند که دعا کرده اند خدا به آن‌ها  
جانی دوباره ببخشد و بهار نیز در این نگاه نوعی اجابت  
همان دعاست:

درختان بین درختان بین همه صائمه همه قائم  
قبول آمد قبول آمد مناجات صلاتی را  
او در ادامه آدمی را به این فرا می‌خواند:  
بشارت ده بشارت ده به محبوسان جسمانی  
که حشر آمد که حشر آمد شهیدان رفتی را  
از دید مولانا، تن خاکی و جهان تن نمادهایی منفی از  
زمستان و زاغ هستند که بهار ابدی پس از سپری شدن  
دوران آن‌ها جلوه‌گر خواهد شد:

تن تیره همچو زاغی و جهان تن زمستان  
که بهرغم این دو ناخوش ابداً بهار بادا  
به همین دلیل است که شادی مولانا از دیدن بهار و  
همچنین معشوق همچون بهارش، به بادآوری لذت  
رهایی از قید و بند تن خاکی و عالم جسمانی مرتبط  
می‌شود و این گونه این آرزوی شیرین را بیان می‌کند:

آمد بهار جان‌ها ای شاخ‌تر به رقص آ  
چون یوسف اندر آمد، مصر و شکر به رقص آ  
کی باشد آن زمانی؟ گوید مرا «فلانی!»  
کای بی‌خبر! فنا شو! ای باخبر! به رقص آ  
طاووس ما در آید وان رنگ‌ها بر آید  
با مرغ جان سرباید: بی‌بال و پر به رقص آ  
یا جای دیگر می‌گوید:  
ای برگ فرصت یافتی تا شاخ را بشکافتی  
چون رستی از زندان بگو تا ما در این  
حبس آن کنیم

مهم‌ترین ویژگی بهار به‌های مولانا  
که آن را از دیگر بهار به‌های فارسی  
متمایز می‌کند، توجه مولانا به هر  
دو وجه عینی و انتزاعی بهار است.  
یعنی به همان میزان که در توصیفات  
جزئی و نکات ریز و عینی طبیعت غرق  
می‌شود، به وجه تمثیلی و تفسیر عرفانی  
از بهار نیز توجه دارد و همین موجب شده  
است بیت‌هایی با تشبیه‌ها و تصویرهای  
بی‌نظیر و زیبا چون این بیت‌ها خلق کند:  
رعد همی زند دهل زنده شد دست جزو و کل  
در دل شاخ و مغز گل بوی بهار می‌کشد  
آنک ضمیر دانه را علت میوه می‌کند  
راز دل درخت را بر سر دار می‌کشد  
لطف بهار بشکند رنج خمار باغ را

گر چه جفای دی کنون سوی خمار می‌کشد  
با مطلع یکی از غزل‌های بهاری مولانا  
این یادداشت را به پایان می‌بریم که گفت:  
امروز روز شادی و امسال سال گل  
نیکوست حال ما که نکو باد حال گل ❀

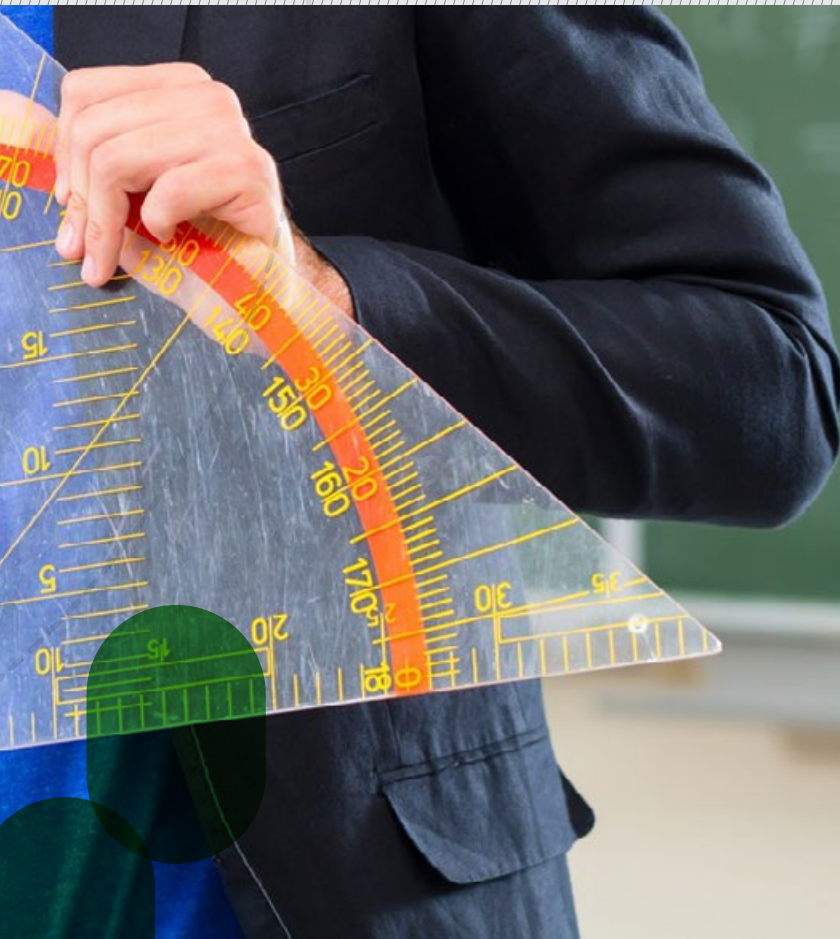
از عناصر بهاری برای مفاهیم عرفانی نیز در آن دیده  
می‌شود. با این حال، مولانا در شعر خود از توجه به  
جزئیات طبیعت بهاری و اشاره عینی به اجزای آن سر  
باز نرده است و از وجه محسوس و تصویرهای عینی  
چشم‌نپوشیده است. مولانا در اغلب بهاریه‌ها از بهار  
به‌عنوان نوعی حشر و رستاخیز و قیامت یاد کرده است:  
برای مثال می‌گوید:

دی شد و بهمن گذشت فصل بهاران رسید  
جلوه گلشن به باغ همچو نگاران رسید  
زحمت سرما و دود رفت به کور و کبود  
شاخ گل سرخ را وقت نثاران رسید  
تا آنجا که می‌گوید:

هر چه بمرندند پار حشر شدند از بهار  
آمد میر شکار صید شکاران رسید  
یعنی رویش مجدد گیاهان و گل‌ها را نمودی از حشر  
و رستاخیز آن‌ها می‌داند و به آن زنده شدن پس از مرگ  
می‌گوید. در جای دیگر می‌گوید:  
بهار آمد بهار آمد رهید بین اسیران را  
به بستان آبه بستان آبین خلق نجاتی را







### \* بیان مسئله

هینو (۲۰۰۷) عقیده دارد، بسیاری از معلمان هنوز هم با روش سخنرانی، که در آن به طور مستقیم تمامی جزئیات روش های حل را توضیح و نشان می دهند، تدریس می کنند. در این روش، هیچ فضایی وجود ندارد که در آن، دانش آموزان به مسائل فکر و درباره آن ها بحث کنند. دلیل آن ممکن است این باشد که استفاده از حل مسئله زمان آماده سازی بیشتری نیاز دارد، یا برخی از معلمان به سادگی ارزشی رادر استفاده از این روش نمی بینند! حتی زمانی که کسی حل مسئله را اعمال می کند، تضمین نمی کند درس نتیجه قابل توجهی برای دانش آموزان فراهم کند، زیرا مدیریت درس ها با حل مسئله به مهارت معلمان نیاز دارد (Hino, 2007).

بال و همکاران (۲۰۰۸) عنوان کردند، توانایی عمومی ریاضی به طور کامل برای دانش و مهارت های مورد نیاز برای تدریس ریاضیات مؤثر به حساب نمی آیند. معلمان به یک نوع خاصی از دانش نیاز دارند که در سایر محیط های حرفه ای نیاز نیست. برای مثال، نیازهای مفهومی تدریس ریاضیات، از فهم ریاضی مورد نیاز ریاضی دانان متفاوت است (Ball, Thames & Phelps, 2008).

برای آموزش مؤثر حل مسئله، یک ضرورت رسیدگی به این سؤال است که به طور خاص معلمان برای تدریس حل مسئله به دانشن چه چیزهایی نیاز دارند؟ متالیدو (۲۰۰۹) می گوید، امروزه به حل مسئله به مثابه رفتار هدفمند نگریده می شود که به یک نمود ذهنی مناسب از مسئله نیاز دارد و متعاقب آن لازم است روش ها و راهبردهایی به کار گرفته شوند تا مسئله حل کن را از حالت اولیه به وضعیت مطلوب و هدفمند برسانند (Metallidou, 2009).

به منظور آشنایی با راهبردها و روش های آموزشی مناسب حل مسئله، معلمان باید آموزش ببینند. آموزش مؤثر می تواند برتری عملکردی سازمانی رادر پی داشته باشد و از طرف دیگر زمینه ساز رشد کارمندان شود (Ivancevich, 2001).

### \* تحلیل برنامه آموزشی حل مسئله

با وجود طرح موضوع حل مسئله از سوی پولیا، در سال ۱۹۴۵، شورای ملی معلمان ریاضی در بیانیه ای برای عمل (۱۹۸۰) توصیه کرد، حل مسئله باید نقطه تمرکز اصلی آموزش ریاضی باشد. از این منظر، حل کردن مسئله هافقط یک هدف یادگیری نیست، بلکه ابزار و روش اصلی و فراگیر انجام دادن ریاضیات است. دانش آموزان باید فرصت های فراوان و متواتری برای صورت بندی، درگیر شدن و حل کردن مسائل پیچیده ای که نیازمند و مستلزم تلاش و کوشش هستند، داشته باشند و پس از آن ترغیب و تهییج شوند روی تفکرشان بازتاب و عکس العمل داشته باشند (National Council of Teachers of Mathematics, 2000).

معلمان در انتخاب و طراحی مسائل ریاضی به مهارت نیاز دارند تا از مهارت حل مسئله دانش آموزان، که نیازمند درک درست ماهیت مسائل است، پشتیبانی کنند.

با الهام گرفتن از مراحل حل مسئله پولیا در این پژوهش، حل مسئله در قالب پنج مرحله، طبق جدول ۱، به معلمان آموزش داده می شود تا مهارت های انتخاب، طرح و حل مسئله در معلمان ایجاد و تقویت شوند.

# راه حل مسئله

سمیه کریمی  
دبیر ریاضی شهرستان رباط کریم،  
مدرس دانشگاه فرهنگیان

در جلسات آموزشی، با هدف ایجاد مهارت و افزایش توانمندی معلمان در آموزش حل مسئله، لازم است به این موارد پرداخته شود:

معلمان با طرح مسائل کاربردی و معمارد موقعیت های حل مسئله و طرح مسائل جدید قرار گیرند و عملکرد آن ها بررسی شود.

با معلمان در خصوص چگونگی انجام و اجرای مراحل حل و طرح مسئله گفت و گو شود.

معلمان تشویق شوند حل مسئله را با توجه به پنج مرحله، کاربردی کنند.

## جدول ۱. مرحله ها و زیرمرحله های آموزش حل مسئله به دبیران ریاضی

زیرمرحله	مرحله آموزش حل مسئله
هم خوانی مسئله با موضوع درسی؛ تعیین پیش نیازها برای توانایی پاسخ گویی به مسئله؛ توجه به کاربردی بودن مسئله.	۱. انتخاب مسئله
خواندن مسئله و بازگویی مجدد آن با کلمات خود. تفسیر؛ تجسم یا شبیه سازی وضعیت؛ یافتن فرضیات؛ تشخیص مجهول و تعیین نمادها؛ رسم شکل یا نمودار برای سازمان دهی اطلاعات؛ صورت بندی مجدد مسئله در صورت نیاز.	۲. شناخت مسئله
یافتن عناصر مهم مسئله و تمرکز بر چگونگی دستیابی به آن ها؛ ساده کردن مسئله (انتخاب اعداد کوچک تر؛ تغییر مفروضات و در نظر گرفتن موارد خاص)؛ شناسایی الگوی آگاهانه؛ تجزیه مسئله و یافتن مسئله مشابه و تلاش برای استفاده از راه حل مشابه؛ تعیین رویکردی خاص و سعی بر بیان مجدد وضعیت یا هدف فعلی.	۳. طرح مسئله متناسب
ثبت مراحل راه حل و توضیح. تعیین ابزار (روش ها و فن) مورد نیاز برای راه حل؛ بررسی گام به گام کار؛ ارزیابی طرحی که به راه حل موفق ختم نمی شود، و یافتن طرح مناسب تر.	۴. بررسی راهبردهای حل مسئله
ارزیابی و نقد نتیجه و بررسی قابل فهم بودن آن؛ بررسی راه حل ها و معتبر بودن نتیجه گیری؛ نوشتن راه حلی به صورت مختصر و روشن؛ یافتن تعمیم ها و الحاق ها.	۵. بررسی اعتبار مسئله

### منابع

- Hino, K. (2007). Toward the problem-centred classroom: trends in mathematical problem solving in Japan. ZDM-Mathematics Education, 39, 503-514
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? Journal of Teacher Education, 59(5), 389-408.
- Metallidou, P. (2009). Pre-service and in-service Teacher's Metacognitive Knowledge about Problem Solving Strategies. Teaching and Teacher Education, 25, 76-82
- Ivancevich, J. M. (2001). Human Resources Management, companies, Inc. 2001
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author



ازاده فرزادپور

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، معلم شهرستان بجنورد

حامد شاکریان

کارشناس ارشد تاریخ، معلم شهرستان بجنورد

# آموزش هنر با چاشنی فناوری

## بیان مسئله

فناوری‌های نوین در دهه‌های اخیر در حوزه آموزش نقش بسیار مهمی داشته‌اند. این فناوری‌ها، ابزارها و دستگاه‌هایی هستند که توانایی تسهیل و ارتقای فرایند آموزش را دارند. در هنر نیز، به‌عنوان زمینه‌ای مهم در آموزش، به استفاده از فناوری‌های نوین توجه ویژه‌ای شده است. شاید دلیل باشد که ظرفیت‌های هنر برای مسئولان و معلمان به‌خوبی شناخته شده نیستند. به نظر می‌رسد، در کشور ما چنین وضعیتی حکم فرما باشد. در چنین شرایطی، ورود فناوری اطلاعات و ارتباطات برای آموزش هنر می‌تواند مشکلات را دوچندان کند. زیرا آموزش هنر با شیوه فعلی در مدرسه‌های کشور به‌طور صحیح جانیافته است (عظیمی و حاجی حسین نژاد، ۱۳۸۵). اهمیت و جایگاه فناوری در حوزه هنر حتی موجب شده است

در بخش در مانگری هم به آن توجه شود. مقبولیت بالای به کارگیری فناوری اطلاعات در جوامع، برای در مانگران فرصتی محسوب می شود تا هنر را در بستر فناوری اطلاعات به اشتراک عموم بگذارند. در طراحی برنامه های هنر در مانی مبتنی بر فناوری اطلاعات، باید به فرایند اجرا، زمان اجرا و نوع مداخلات هنری و فناوری بر اساس شرایط حاکم توجه کرد (مسرت و همکاران، ۱۳۹۹: ۷۳-۶۶).

تحقیقات نشان داده است، استفاده از نرم افزارهای آموزشی در ارتقای مهارت های اساسی هنر شامل مهارت های حسی، گفتاری، حرکتی، قابلیت های تفکر و مهارت های اجتماعی کودکان پایه پنجم به طور قابل ملاحظه ای مؤثر بوده است (دانیلزاده، ضامنی، حسینی روکش، ۱۳۹۱: ۴۳-۲۷).

والدین نیز از کارکرد هنر مطلع هستند و از این ظرفیت به وفور استفاده کرده اند. آن ها هم می دانند که انجام کارهای هنری مانند نقاشی، برای تمام اعضا سرگرم کننده است؛ زیرا همه را سرگرم و شاد نگه می دارد. اما باید بگوییم که نقاشی برای کودکان می تواند بسیار فراتر از فعلیتی سرگرم کننده باشد.

البته نباید توانایی ذهنی کودکان را نیز فراموش کرد. اگر کودک با اهمیت و هدف نقاشی آشنا شود، بر تفکر زیبایی شناختی او، به ویژه در دوره ابتدایی، اثرگذار خواهد بود. این توانایی هایی ذهنی کودکان نیازمند سازمان دهی و راهنمایی است که معلم یا اولیا باید با اهداف تربیتی آن را در انجام فعالیت هنری و پیشرفت کودک در این مسیر همیاری کنند (سردار و همکاران، ۱۴۰۰). در این بین استفاده از فناوری می تواند به پیشرفت آموزش هنر و راهکارهای مناسب در این زمینه کمک شایانی کند. از این رو در این مقاله نقش و کاربرد فناوری های نوین را در آموزش هنر بررسی می کنیم.

### \* تحلیل هنر

فناوری های نوین در آموزش هنر به صورت گسترده ای نقش دارند. در زیر به برخی از نقش ها و کاربردهای این فناوری ها در آموزش هنر اشاره می کنیم:

**دسترسی به منابع و منابع آموزشی:** با استفاده از اینترنت و رایانه، کودکان و استادان هنر می توانند به منابع آموزشی و مطالب مربوط به هنر دسترسی داشته باشند. این منابع شامل آموزش های برخط، ویدئوهای آموزشی، نرم افزارهای طراحی و شبیه سازهای هنری است.

**تجربه واقعیت مجازی:** فناوری واقعیت مجازی می تواند به کودکان هنر کمک کند تا محیط های واقعیت مجازی، به عنوان مثال موزه ها و

گالری ها، قرار بگیرند و اثرهای هنری را در حالت های متفاوت مشاهده کنند. این تجربه واقعیت مجازی می تواند در فهم بهتر اصول هنری و طراحی به کار گرفته شود.

**واقعیت افزوده:** فناوری واقعیت افزوده به کودکان اجازه می دهد با استفاده از دستگاه های همراه خود، اثرهای هنری را در محیط واقعی مشاهده کنند و با آن ها در تعامل باشند. این تجربه بر تخیل و خلاقیت کودکان می افزاید.

**همکاری و اشتراک گذاری:** فناوری های نوین امکانات همکاری و اشتراک گذاری را بین کودکان و استادان هنر فراهم می کنند. این امکانات، بسترهای برخط تعامل و تبادل نظر، پروژه های گروهی و همکاری در طراحی و اجرا را شامل می شوند.

**خلق آثار هنری دیجیتال:** با استفاده از نرم افزارها و ابزارهای هنری دیجیتال هنرندان می توانند آثار هنری خلاق و منحصر به فرد خود را بسازند. این فناوری ها امکاناتی نظیر طراحی گرافیکی، ترسیم دیجیتال، تجسم سه بعدی و پردازش (رندرینگ) را فراهم می کنند.

**ظرفیت تحلیل هنر کودکان:** می تواند با استفاده از فناوری های نوین و ابزارهای دیجیتال صورت بگیرد. در اینجا به برخی از روش ها و فناوری هایی که در تحلیل هنر کودکان مورد استفاده قرار می گیرند، اشاره می کنیم:

۱. ضبط ویدئو: با استفاده از دوربین های دیجیتال یا تلفن های همراه، عملکرد هنری کودکان در زمان اجرا را ضبط کنید. این ویدئوها می توانند به تحلیل مهارت های هنری، اجرا، فنون و نمایش های هنری کودکان کمک کنند.

۲. ثبت صوت: با ضبط صدا در حین اجراهای هنری، می توانید ارزیابی کنید کودکان برای اجرا و انتقال احساسات چگونه از صدای خود استفاده می کنند.

۳. ثبت تصویر: علاوه بر ضبط ویدئو، عکس برداری از آثار هنری کودکان و نمایش تصویر در طی فرایند خلق آن ها می تواند امکاناتی را برای تحلیل جزئیات، استفاده از رنگ ها، نمادها و ترکیب های ظاهری فراهم کند.

۴. استفاده از نرم افزارهای طراحی: با استفاده از نرم افزارهای طراحی مانند ادوب فتوشاپ یا ایلوستریتور می توانید آثار هنری کودکان را تحلیل کنید و عواملی مانند رنگ، ترکیب، کمیت و کیفیت جزئیات را بررسی کنید.

۵. ایجاد نقاشی های دیجیتال: با استفاده از رایانه های رسم دیجیتال می توانید حرکت دست کودکان را در هنگام ایجاد نقاشی هاردیابی و عواملی مانند توانایی هماهنگی چشم و دست، نسبت های تصویر و طرح ها را ارزیابی کنید.

۶. پویش (اسکن) و پردازش تصویر: با استفاده از پویشگر (اسکنر) و نرم افزارهای پردازش تصویر می توانید آثار کودکان را به طور دیجیتال ثبت کنید و بهبود بخشید. همچنین، با استفاده از تحلیل تصویر می توانید عناصر آثار هنری مانند نمایش رنگ، خط، توانایی استفاده از فضا و نظم را بررسی کنید.

۷. استفاده از واقعیت مجازی و واقعیت افزوده: با استفاده از این دو فناوری می توانید کودکان را در محیط های مجازی و اجزای سه بعدی آثار هنری خلق و تحلیل کنید که آیا آن ها می توانند به درستی نمایش دهند و با آن ها تعامل کنند.



**تحقیقات نشان داده است، استفاده از نرم افزارهای آموزشی در ارتقای مهارت های اساسی هنر شامل مهارت های حسی، گفتاری، حرکتی، قابلیت های تفکر و مهارت های اجتماعی کودکان پایه پنجم به طور قابل ملاحظه ای مؤثر بوده است**





## \* کاربرد هوش مصنوعی چت جی پی تی ۱ در آموزش هنر

از چت جی پی تی به عنوان یکی از انواع هوش مصنوعی پرکاربرد خواسته شد درباره راهکارها و گزینه‌های مناسب آموزش هنر اطلاعاتی ارائه کند. سؤال ماو پاسخ‌های هوش مصنوعی چنین بود:

سؤال: برای آموزش هنر به کودکان هشت ساله چه موضوع و مکانی بهتر است؟

پاسخ: برای کودکان هشت ساله، موضوعات نقاشی باید جذاب و متناسب با سطح توانایی و تمرکز آنها باشد.

در ادامه، چند موضوع پرطرفدار برای آموزش نقاشی به کودکان هشت ساله را معرفی می‌کنم:

۱. حیوانات: کودکان همواره به حیوانات علاقه زیادی دارند. آموزش نقاشی حیوانات می‌تواند از طریق رسم حیوانات مورد علاقه، بر مهارت‌های رنگ آمیزی و رسم شکل‌های ابتدایی بیفزاید.

۲. منظره‌های طبیعی: آموزش نقاشی منظره‌های طبیعی، از جمله بوستان‌ها، جنگل‌ها و دریاچه‌ها، کودکان را به جهان طبیعی نزدیک‌تر و خلاقیت و تخیل آنها را تحریک می‌کند.

۳. شخصیت‌های پویانمایی: نقاشی شخصیت‌های محبوب پویانمایی مانند دوری‌های مینیون‌ها، موانا یا شخصیت‌های دیگر، برای کودکان هشت ساله جذاب است. این آموزش می‌تواند علاوه بر تقویت هنرهای تجسمی، تخیل و خلاقیت کودکان را نیز تقویت کند.

۴. گل‌ها و گیاهان: کودکان غالباً به گل‌ها و گیاهان علاقه دارند. آموزش نقاشی گل‌ها و گیاهان می‌تواند به مهارت‌های رنگ آمیزی، رسم خط و شکل‌های ساده را در کودکان وسعت بخشد.

درباره ابزارهایی که برای آموزش نقاشی به کودکان هشت ساله می‌توان استفاده کرد، می‌توان به این موارد اشاره کرد:

۱. مداد‌های رنگی و خودکارهای طرح‌دار: این ابزارها برای کودکان راحت هستند و قابلیت مدیریت آنها را روی کاغذ را بهبود می‌بخشند.

۲. آبرنگ: این ابزارها برای آموزش رنگ آمیزی و ترکیب رنگ‌ها مناسب هستند. کودکان می‌توانند رنگ را به کاغذ بکشند.

۳. قلم‌مو: قلم‌موها برای رسم خط‌های نازک و جزئیات کوچک کاربرد دارند و برای توسعه مهارت‌های دقت و دست‌کاری کارآمدند.

در نهایت، برای آموزش نقاشی به کودکان هشت ساله، مکان مناسب باید فضایی باشد که امکان انجام فعالیت‌های هنری را فراهم کند. می‌توان یک اتاق با میز و صندلی مناسب برای نشستن کودکان، وضعیت نور مناسب و فضایی برای

۸. ارزیابی هنری تعاملی: از طریق استفاده از برنامه‌های رایانه‌ای و نرم افزارهای تعاملی می‌توانید به طور فعال کودکان را در فرایند آموزش هنری و ساخت آثار هنری مشارکت دهید و عملکرد و واکنش‌های آنها را تحلیل کنید.

۹. استفاده از شبکه‌های اجتماعی و برنامه‌های برخط: با استفاده از برنامه‌های برخط و شبکه‌های اجتماعی می‌توانید آثار هنری کودکان را به اشتراک بگذارید و بازخوردها و نظرات دیگران را درباره عناصر گوناگون آثار به دست آورید.

۱۰. انجام بررسی و پرسش‌نامه: از طریق طراحی و اجرای بررسی‌ها و پرسش‌نامه‌ها می‌توانید عواملی مانند نظرها و تجربه‌های کودکان در مورد هنر و عوامل گوناگون آن را تحلیل کنید.

با استفاده از این فناوری‌ها، تحلیل هنر کودکان به صورت دقیق‌تر، شفاف‌تر و شامل‌تر امکان پذیر می‌شود و این به توسعه و بهبود فرایند آموزش هنر در مدرسه و مؤسسه آموزشی کمک می‌کند.

استفاده از هنر باعث فعالیت و خلاقیت زیاد کودکان می‌شود و استفاده از فناوری می‌تواند تنوع زیادی به این حوزه ببخشد. نتایج تحقیقی در دانشگاه بریستول نشان می‌دهد، ۵۵ درصد کودکانی که از رایانه‌های خانگی برخوردارند، به طور منظم از رایانه برای نقاشی کردن یادست‌کاری عکس‌ها، و ۴۵ درصد به طور منظم از رایانه برای ساخت و طراحی اشیاء استفاده می‌کنند (فیسر، ۲۰۰۱؛ به نقل از دانیلزاده و همکاران، ۱۳۹۳).

فناوری در ابتدا حداقل عامل انگیزه بخش کودکان است. اما در جاهایی که فناوری غیر قابل اعتماد است یا فعالیت‌ها خسته کننده و پیش پا افتاده اند، کودکان به سرعت دلزد می‌شوند. یکی از راه‌های حفظ انگیزه کودکان، ارزش دادن به تجربه‌های آنان و استفاده از آن است. به هر حال، در به کارگیری فناوری‌های نوین برای آموزش مهارت‌های هنر نمی‌توان از نقش مهم منابع انسانی به سادگی گذشت.

البته باید توجه داشت، نقش منابع انسانی در این میان تنها تسهیل‌رشد و توسعه مهارت‌ها در هنر نیست، بلکه فراهم آوردن زمینه و شرایطی است که به دانش آموزان یاری برسانیم معانی و دانش خود را از اطلاعات بصیری در اختیار بسازند. به عبارت دیگر، معلمان و والدین به طور مشترک مسئول هستند به نسل آینده بیاموزند چگونه از فناوری اطلاعات و ارتباطات به صورت هدفمند در یادگیری‌شان استفاده کنند (دریاکولو و همکاران، ۲۰۱۰؛ به نقل از دانیلزاده و همکاران، ۱۳۹۳).

## \* نتیجه

استفاده از فناوری‌های نوین در آموزش هنر در ارتقای تجربه آموزشی کودکان، نقش مهمی دارد. این فناوری‌ها به کودکان کمک می‌کنند اصول و فنون هنری را بهتر و عمیق‌تر فهم کنند و در عین حال خلاقیت و تخیل خود را به کار بگیرند. همچنین، با زشدن به دنیای جهانی و امکان همکاری و اشتراک‌گذاری با هم‌تایان هنری، آموزش هنر را به سطح جدیدی از تعامل و تجربه می‌برد. با توجه به ظرفیت بالای فناوری‌های نوین، توسعه و استفاده بهینه از این فناوری‌ها در حوزه آموزش هنر ضروری به نظر می‌رسد.

با پیشرفت فناوری‌ها به زودی شاهد حضور و نقش‌آفرینی‌های بیشتر فناوری در عرصه هنر نیز خواهیم بود. ضرورت آن شناسایی ظرفیت‌ها و چالش‌های مهم این حوزه است. \*

نگهداری و نمایش آثار هنری آن‌ها فراهم کرد. از هوش مصنوعی می‌توان اطلاعات مفیدی را در حوزه آموزش هنر کسب کرد، اما نباید فراموش کرد که هوش مصنوعی ممکن است در کنار ظرفیت‌های مفیدی که دارد، چالش‌هایی را نیز برای این حوزه نیز ایجاد کند؛ از جمله کاهش خلاقیت هنری افراد، در صورتی که تمام مراجعه برای کسب اطلاعات هنری به فناوری‌های نوین مرتبط شود و کسب اطلاعات از منابع اصلی، که همانا هنرمندان هستند، به فراموشی سپرده شود.

**معلمان و والدین  
به‌طور مشترک  
مسئول هستند  
به نسل آینده  
پیام‌رسانند چگونه  
از فناوری اطلاعات  
و ارتباطات  
به‌صورت  
هدفمند در  
یادگیری‌شان  
استفاده کنند**

۴. سید امین عظیمی و غلامرضا حاجی حسین نژاد (۱۳۸۵). آموزش هنر در دوره ابتدایی از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات. ششمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی، نوآوری در برنامه درسی دوره ابتدایی.

۵. حمیده سرادار، فریبا خوشبخت، محبوبه البرزی،

محمدحسن کریمی، فریبا غروی (۱۴۰۰). تأثیر آموزش هنر به روش فلسفه برای کودکان بر تفکر زیبایی‌شناختی و نمره نقاشی دانش‌آموزان ابتدایی. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۱(۲) ۱۶-۱.

6. <https://kidzy.land/blog/what-are-the-benefits-of-painting-for-children/>

## منابع

۱. الهام مسرت، سمیه داودی، زینب محمدزاده و رضا کریمی نژاد (۱۳۹۹). مروری بر چالش‌ها و فرصت‌های به‌کارگیری هنر در عرصه آموزش و درمان مبتنی بر فناوری اطلاعات سلامت. اطلاع‌رسانی پزشکی نوین، ۶(۱):

۲. حسین دانیزاده، فرشیده ضامنی، سیدعلی حسینی روکش (۱۳۹۱). تأثیر کاربرد نرم‌افزارهای آموزشی در ارتقای یادگیری مهارت‌های اساسی درس هنر. فصل‌نامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۳(۱):

۳. مهین برخوردار، حسنعلی بختیار نصرآبادی، محمدحسین حیدری و محمدرضا نیستانی (۱۳۹۳). واکاوی نقش آموزش هنر در تحقق اهداف برنامه درسی صلح‌محور. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۴(۲) ۹۳-۱۰۷

## پی‌نوشت

1. ChatGPT



مراکز استان داوری و نمونه‌های انتخابی به وزارتخانه فرستاده می‌شوند. سپس با داوری مجدد، برترین‌ها انتخاب می‌شوند. در مرحله دوم همه گروه‌های برگزیده به استان قزوین فراخوانده می‌شوند تا از کار خود دفاع کنند. حسن کار در متوسطه اول آن است که به اهدای جوایز اکتفا نمی‌شود و برای برگزیدگان کشوری کارگاه‌های دانش‌افزایی و مهارت‌آموزی برگزار می‌شوند. در اینجا پیشنهاد می‌شود با صد همکاران وزارت متبوع و پیگیری اداره‌های تکنولوژی استان‌ها، تعدادی از این افراد آموزش دیده بتوانند به‌عنوان مدرس فعالیت کنند تا به افزایش ضریب نفوذ جشنواره‌های تدریس بین دبیران و به‌روزشدن فعالیت‌های علمی همکاران کمک کنند.

از گذشته‌های دور هر ساله شاهد خدای موسوم به جشنواره الگوهای برتر تدریس، روش‌های تدریس و... بین دبیران متوسطه اول و متوسطه دوم و هنرجویان هنرستان‌های کشور هستیم. از نگاه ستاد، این موضوع از جمله اقدامات محوری محسوب می‌شود که به‌عنوان نمادی در پیشانی اقدام‌دترهای متوسطه اول و دوم و کاردانش و فنی و حرفه‌ای، به‌نوعی گویای برنامه‌ریزی، مدیریت اجرا، نوع و سطح تلقی از آموزش‌بار و یک‌کرد یاددهی یادگیری دترها نیز محسوب می‌شود.

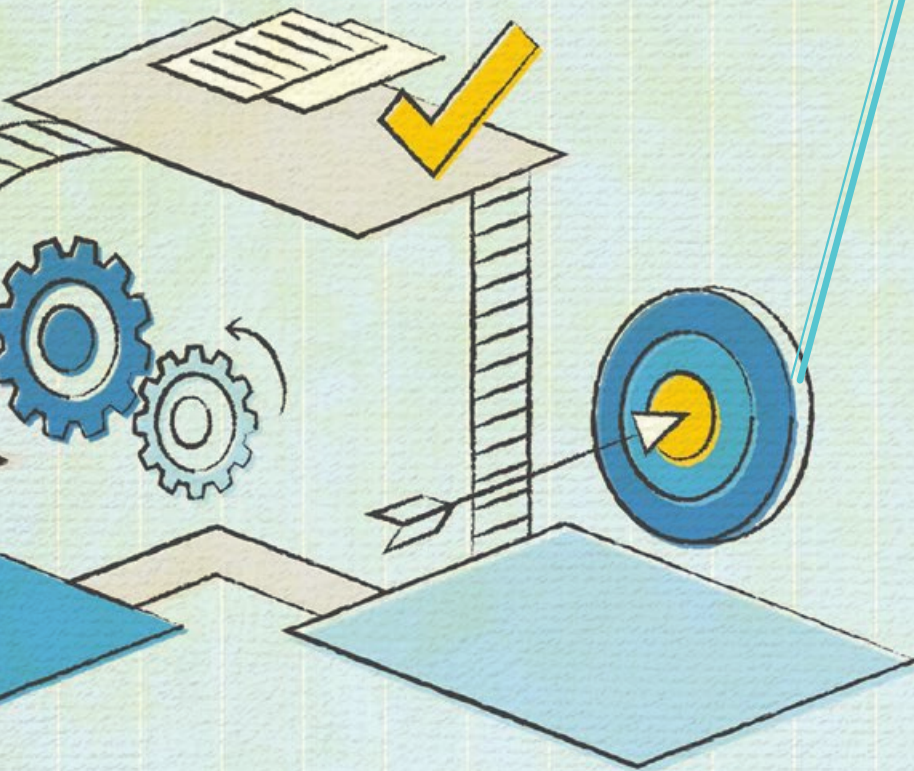
امسال اجرای این برنامه به‌صورت متمرکز با حضور همه دترهای وزارتی در استان و شهر قزوین برگزار شد و نگارنده فرصت یافتیم به‌عنوان ناظر بی‌طرف شاهد این رویداد علمی باشیم. بنابراین، برای به‌دست آوردن مواد اولیه این نوشتار، با تعدادی از دبیران شرکت‌کننده و داوران و سایر دست‌اندرکاران مصاحبه کردم که حاصل آن تقدیم می‌شود.

در متوسطه اول این رویداد با نام جشنواره نوآوری‌های آموزش و یادگیری در چهار محور برگزار شد:

- / طراحی و ساخت دست‌سازه‌های بدیع و خلاق آموزشی و کاربرد آن در فرایند تدریس؛
  - / طراحی و تولید برنامه‌های کاربردی (اپلیکیشن) و کاربرد آن‌ها در فرایند تدریس؛
  - / طراحی و اجرای فعالیت‌های آزمایشگاهی و کارگاهی نوین خلاقانه در فرایند تدریس؛
  - / اجرای تدریس مبتنی بر استیم (مزرعه) کارآفرینی با اولویت گروه‌های مدرسه‌ای دبیران.
- این محورها به‌منظور دستیابی به چند هدف اجرا شده‌اند:

- / تقویت پویای مدرسه‌ای و افزایش نقش مدیریت مدرسه در اجرای جشنواره؛
- / تقویت فعالیت‌های علمی مهارتی در دبیران، به‌صورت خلاقانه و کاوشگرانه؛
- / ارتقای دانش، نگرش و مهارت آموزش تلفیقی بین معلمان و دانش‌آموزان؛
- / شناسایی و تحریک استعدادها و مهارت‌های طراحی، مهندسی و فناوری؛
- / تقویت هم‌افزایی و مشارکت حرفه‌ای تدریس در مدرسه‌ها در قالب گروه‌های مدرسه‌ای دبیران؛
- / تغییر رویکرد حافظه‌محوری مهارت، دست‌ورزی و پروژه.

در متوسطه اول فرایند این‌گونه است که ابتدا گروه‌های شرکت‌کننده در ناحیه‌ها و منطقه‌ها فیلم را اجرا می‌کنند. پس از داوری، فیلم گروه‌های برگزیده به استان ارسال می‌شود. فیلم‌های منتخب در



# جشنواره

# تدریس

ابراهیم آرزو  
کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی



موضوع دیگر در متوسطه اول، قالب تیمی رقابت‌هاست که اگر به شکل گیری کارهای تیمی بین دانش‌آموزان منتهی شود، عالی خواهد بود.

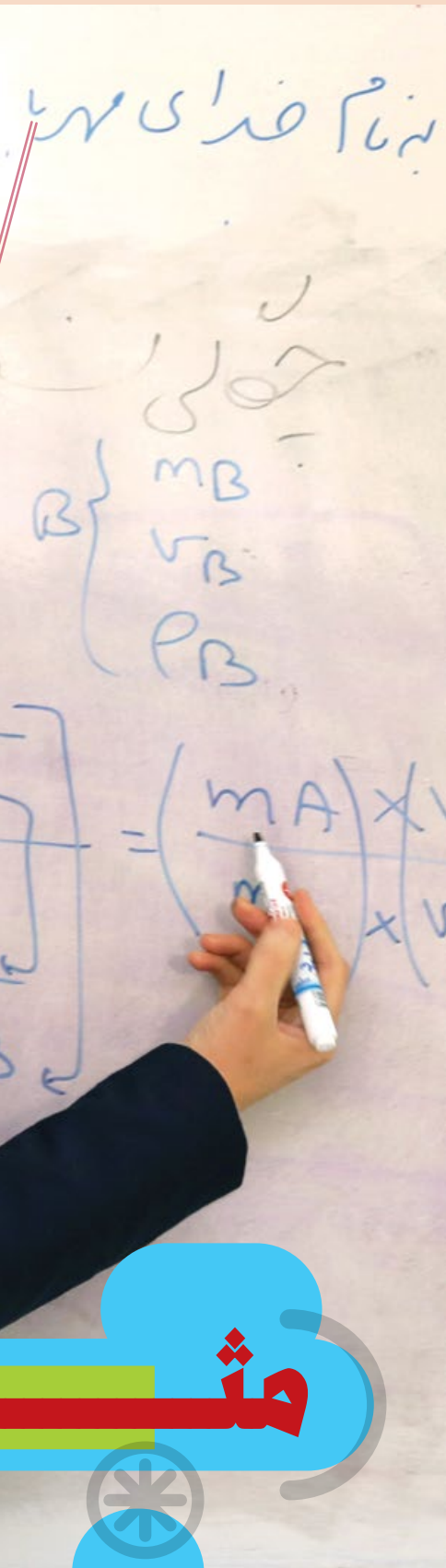
در سال‌های نه‌چندان دور، هرگاه خیر از جشنواره‌های تدریس به میان می‌آمد، شور و شوقی بین دبیران برانگیخته می‌شد و تعداد زیادی از دبیران درگیر فرایند کار می‌شدند. اما امروزه دیگر ذوقی برانگیخته نمی‌شود و با وجود بازتاب و انعکاس در رسانه‌های محلی (سیما)، مدرسه‌ها و دبیران در بی‌خبری محض از جشنواره‌های تدریس به سر می‌برند، تا جایی که در بسیاری مواقع کارها با تماس‌ها و اصرار سرگروه‌های درسی، از طریق دوستی و رفاقت، به منظور خالی نبودن گزارش‌های ارسالی به بالادست، انجام می‌پذیرند. از همین رهگذر ملاحظه می‌شود، حداقل در متوسطه اول بسیاری از افراد متشکل از گروه‌ها، هر ساله به‌طور ثابت در محورهای گوناگون شرکت می‌کنند و این موضوع نیاز به تحقیق دارد.

بنابراین انتظار می‌رود، جشنواره‌های تدریس در همه دوره‌ها به‌عنوان فتح قله فرایند فرض نشود، بلکه از این مسیر بستر و راهی ساخته شود تا کیفیت یاددهی و یادگیری در کلاس درس بهبود یابد و همچنین سالیانه تعداد بیشتری از افراد آموزش ببینند و به‌روزرسانی شوند. با این توضیح، جشنواره‌های تدریس، دیگر نه محل رقابتی برای شناسایی دبیران برگزیده، که آن نیز محل نقد است، بلکه محفلی برای شناسایی و آموزش مدرسان خوب و تربیت آن‌ها به‌منظور بهره‌گیری از تجربه‌های آنان برای مدرسی بود که سالانه از طرف اداره‌های تکنولوژی برگزار می‌شوند.



## نکته‌ها و پیشنهادها





## مثال

۴. در کل جشنواره، اعم از متوسطه اول یا دوم یا کار دانش و فنی و حرفه‌ای، موضوع داوری از نگاه شرکت‌کنندگان چندان مطلوب نمی‌نمود. پیشنهاد می‌شود از دبیرانی استفاده شود که حداقل خود درس‌های مورد نظر را تدریس می‌کنند، سرآمد دبیران رشته مورد نظر هستند و قبل از برگزاری جشنواره‌ها در تابستان برگزار شوند.
۵. اگر جشنواره‌ها در تابستان برگزار شوند، به طور حتم از چند جهت مطلوب‌تر است. نخست دغدغه دوری چندروزه دبیران از کلاس‌های درس و انتقاد مدیران مدرسه از خالی بودن کلاس‌ها از معلم برطرف می‌شود. دوم، شرکت‌کنندگان بار روانی کمتری روی خود احساس می‌کنند.
۶. از نگاه دبیران علوم تجربی، برای پرسش‌ها حدی وجود ندارد، چون این درس متشکل از فیزیک، زیست‌شناسی و شیمی است. دایره پرسش‌ها چنان تخصصی تعیین می‌شود که از علوم متوسطه اول بسیار فراتر می‌رود و به دبیران تخصصی فیزیک و شیمی نیاز می‌شود.
- به طور کلی، برای آنکه از این رهگذر نتیجه مطلوب‌تری نصیب آموزش کشور شود، خوب است برنامه‌ریزان جشنواره‌های تدریس از طریق اجرای برنامه‌های پژوهش محور، مواردی را واکاوی کنند، از قبیل:
  ۱. ضریب نفوذ جشنواره‌های تدریس بین همکاران رصد و پایش شده است؟
  ۲. تأثیر این جشنواره بر کیفیت یاددهی یادگیری در کلاس درس چه بوده است؟
  ۳. آیا هدف جشنواره، تدریس برای تدریس است یا بستری برای شناسایی استعدادها برتر؟
  ۴. جشنواره تدریس نقطه پایان است، یا آغاز راه تربیت دبیران و مدرسان استانی روزآمد؟
  ۵. برنامه وزارت متبوع برای حمایت و پشتیبانی از سرآمدان تدریس چیست؟
  ۶. آیا فضای جشنواره تدریس تداعی‌کننده کلاس درس واقعی است؟
  ۷. آیا تاکنون ستاد تحقیقی پروژه محور انجام داده است که نشان دهد برگزاری این جشنواره‌ها چند درصد از اهداف متصور دست‌اندرکاران را برآورده است؟
  ۸. آیا برگزاری آزمون طرح درس و سند درسی ملی به کیفیت جشنواره‌الگوهای تدریس برتر کمک می‌کند؟ آیا این موضوع نمی‌تواند به صورتی دیگر رصد شود؟

- در دوره متوسطه دوم شاهد برگزاری جشنواره‌الگوهای برتر تدریس در سه درس فیزیک، آمادگی دفاعی و درس تفکر و سواد رسانه بوده‌ایم. روال کار در متوسطه دوم این گونه است که ابتدا در ناحیه‌ها و منطقه‌ها، دبیران در کنار تدریس در آزمون طرح درس نویسی و سند درسی ملی نیز شرکت می‌کنند. آثار برگزیده به استان ارسال و داوری می‌شوند و سپس اسامی منتخبان به وزارت فرستاده می‌شوند. در نهایت این جشنواره بین افراد برگزیده استانی برگزار می‌شود. در دوران اوج و شکوه نیز جشنواره‌های تدریس در مرحله‌های اول و دوم به صورت حضوری و با حضور داوران زنده برگزار می‌شدند که دو نتیجه خوب داشت: نخست تدریس در حضور دبیران مربوطه انجام می‌پذیرفت که خود کارگاه آموزشی خوبی برای آن‌ها محسوب می‌شد و موجبات ترغیب و تشویق افراد برای حضور در سال‌های آینده را فراهم می‌کرد. دوم مبحث تربیت داورانی بود که در استان‌ها مرسوم می‌کردند. از این نظر، این داوران پشتوانه خوبی برای اجرای مرحله کشوری بودند. برای بهبود روند اجرا و اثربخشی بیشتر از ره‌آورد اجرای این پروژه، با توجه به مصاحبه‌های متعدد با شرکت‌کنندگان، پیشنهاد می‌شود:
۱. استان برگزارکننده مرحله کشوری می‌تواند با ارسال بخشنامه و اندیشیدن تمهیدی مانند دوره ضمن خدمت یا کارگاه دانش‌افزایی، دبیران مربوطه را به محل برگزاری جشنواره دعوت کند تا مصداق جمله معروف مستمع صاحب سخن را بر سر ذوق آورد، شرایط ترغیب و تشویق روحی و روانی دبیر تدریس‌کننده را فراهم آورد. همچنین، از آزاددهندگی تماشای صدها صندلی قرمز خالی از جمعیت برای مدرس جلوگیری شود که خود مبحثی طولانی در روان‌شناسی دارد. همچنین، تماشای تدریس ده‌ها دبیر با روش‌ها و راه‌های گوناگون، می‌توانست و می‌تواند کارگاه آموزشی خوبی برای دبیران استان میزبان باشد.
  ۲. چنانچه در متوسطه دوم دایره درس‌های مورد رقابت کمتر شود، به بهبود کار کمک خواهد شد. به طور مثال، وجود ۱۲ درس در کتاب فیزیک می‌تواند طلبد دبیر آمادگی لازم تدریس همه این درس‌ها را داشته باشد؛ اعم از طرح درس به خصوص و تولید و ساخت وسایل کمک آموزشی هر ۱۲ درس.
  ۳. استفاده مکرر از دانش‌آموزان محدود در کلاس‌های درس بازدهی لازم را ندارد؛ به خصوص برخی همکاران اعلام می‌کردند برقراری ارتباط لازم با دانش‌آموزی که چند بار یک تدریس را گوش داده، چندان مقدر نیست و بسیار به کندی صورت می‌گیرد. پیشنهاد می‌شود برای هر همکار از یک گروه دانش‌آموزی استفاده شود.



ان فوعم

در باب یاددهندگی و یادگیرندگی سخن‌های بسیاری گفته شده و اندیشه‌ورزان و صاحب‌قلمان از جهت‌های گوناگون به روشنگری درباره این دو پرداخته‌اند. در نگارشی که سطرهای آن را می‌پیمایید، با بهره‌گیری از اسلوب مقایسه‌ماتریسی، یکی از شاخص‌های طی کمال در معلمی و آموزشگری معرفی می‌شود.

اصل و اساس این مقایسه‌ماتریسی، اشاره به سلسله‌مراتب مهارت<sup>۱</sup>، توانایی<sup>۲</sup>، قابلیت<sup>۳</sup> و شایستگی<sup>۴</sup> و برشمردن مصداق‌های آن‌ها در مورد یادگیرنده و یاددهنده است. از این رو، در مقام مقایسه برای یادگیرنده می‌توان «مهارتی به نام تفکر» را برشمرد که به «توانایی پرسشگری» منجر می‌شود. این توانایی خود از بایستگی‌های «قابلیت جست‌وجوگری» است که از ملزومات «شایستگی یادگیری مادام‌العمر»<sup>۵</sup> به‌شمار می‌رود. در سوی دیگر مقایسه برای یاددهنده می‌توان «مهارت بیان/ارائه»<sup>۶</sup> را ضروری برشمرد. این مهارت در «توانایی تمثیل» به‌خوبی بروز می‌یابد. چنانکه استفاده از تمثیل و ارائه مثال از بایستگی‌های «قابلیت تدریس» است و این قابلیت از ملزومات نیل به «شایستگی معلمی» است. در این مجال، ضمن بازتأییدی بر تفاوت میان تدریس و معلمی، تدریس را قابلیت و معلمی را شایستگی معرفی می‌کنیم. به بیان دیگر، اگرچه تدریس اصلی‌ترین قابلیت معلم قلمداد می‌شود، اما این قابلیت همه ابعاد شایستگی معلمی را پوشش نمی‌دهد.

«همیشه یادگیرنده بودن» برای یادگیرنده کمال تلقی می‌شود. بنابراین، نشانه‌ای از کمال یادگیرنده را می‌توان در پرسشگری عالمانه یافت. به تعبیر دیگر می‌توان ماهیت، هنگام و نحوه طرح پرسش یادگیرندگان را معیار بررسی کیفیت یادگیرندگی دانست و در اصطلاح کمال را در سؤال دید. به این تعبیر، یکی از شاخص‌های نیل به کمال در هر شایستگی، در کسب توانایی منتج به آن شایستگی نهفته است. بنابراین، حال که می‌توان یکی از شاخص‌های نیل به کمال شایستگی یادگیری مادام‌العمر را در توانایی پرسشگری دید، می‌توان کمال شایستگی معلمی را در توانایی تمثیل دانست.

معلم	متعلم	
بیان و ارائه	تفکر	مهارت
تمثیل	پرسشگری	توانایی
تدریس	جست‌وجوگری	قابلیت
معلمی	یادگیری مادام‌العمر	شایستگی

در تکمیل این ادعا، می‌توان گفت که معلم برای طی مراتب کمال معلمی هم باید در تدریس مثال‌های مناسبی بزند و هم خود مثال خوبی از آنچه می‌گوید باشد؛ و تا مادامی که این زنجیره ابتر بماند، نمی‌توان معلم را بر قله کمال معلمی تصور نمود. در تعمیم این گزاره می‌توان اذعان داشت تا مادامی که یک نظام آموزشی خود مثال روشنی از مفاهیمی که عرضه می‌دارد نباشد، نمی‌توان نظام آموزشی را کمال یافته دانست. اما غرض از گشایش این نگاه مقایسه‌ای، در موضوع تربیت اقتصادی حرفه‌ای بیان این گزاره است که: چنان که در تربیت اقتصادی، معلم و معلمانی که همگی به نوعی به تربیت در ساحت اقتصادی و حرفه‌ای مشغول‌اند، خود باید مثالی مناسب از تربیت یافتگان و رسیدن به مراتبی از حیات طیبه در ابعاد اقتصادی و حرفه‌ای باشند و در مرتبتی بالاتر، نظام تعلیم و تربیت نیز باید بتواند برای مخاطبان به روشنی نقش اثرگذار خود را در گستره اقتصادی و حرفه‌ای معرفی نماید. \*

**پی‌نوشت‌ها**

1. Skill
2. Ability
3. Capability
4. Competency
5. Presentation

محسن کیالاشکی  
دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی

سال

معلم



❁ اقدام انجام‌شده در پژوهش‌سراها

پژوهش‌سرای دانش‌آموزی، به‌عنوان مرکز پیش‌تاز در عرصه آموزش نانو، فضایی پویا و الهام‌بخش در ارتقای دانش و توانمندی‌های دانش‌آموزان محسوب می‌شود. این مرکز با برگزاری دوره‌های تخصصی و آموزش روش‌های نوآورانه به معلمان و دانش‌آموزان، امکان یادگیری اصول و کاربردهای علم نانو را فراهم و با برگزاری جلسه‌های ترویجی، درس‌گروهی‌ها و کارگاه‌ها، فهم عمیق‌رادر حوزه نانو پژوهش ترویج می‌کند. با وجود تأکید اسناد بالادستی کشور از جمله سند چشم‌انداز و نقشه جامع علمی و فناوری در باره توجه نهادها و متولیان آموزشی کشور به فناوری نانو، ورود این علم به کتاب‌های درسی قابل توجه نیست. در عین حال، حضور علم نانو در آموزش‌ها و برنامه‌های غیر رسمی چشمگیرتر و موفق‌تر بوده و در حال حاضر پژوهش‌سراهای دانش‌آموزی در سطح کشور مشغول ارائه آموزش‌های نظری و عملی در حوزه فناوری نانو به‌منظور جبران این خلأ و ترویج هر چه بیشتر علم و به‌ثمر نشانیدن آن هستند.

زهرا نیازی  
دکترای مدیریت تکنولوژی

سهیلا فراهانی  
دکترای آگرو تکنولوژی

# نقشه

# گنج نانو

نانو به مفهوم مطالعه ساختارها و مواد در مقیاس بسیار ریز و نمایش خواص منحصر به فرد آن‌ها در این مقیاس برمی‌گردد. در این میان، فناوری نانو عبارت است از طراحی، تولید و کاربرد ساختارها، تجهیزات یا سامانه‌ها در مقیاس نانو، که یک حوزه علمی نو ظهور و به‌سرعت در حال توسعه و مرتبط با علوم شیمی، مواد، فیزیک و داروسازی است. و به‌کارگیری آن با بروز خواص متفاوتی از مواد مانند نوری، مغناطیسی، الکتریکی، فضایی و شیمیایی، به تعریف کاربردهای جدید و مفید منجر خواهد شد. نانو فناوری از کلیدهای ورود به علوم نوین در عصر جدید است. فناوری نانو موج چهارم انقلاب صنعتی است که به تمامی گرایش‌های علمی راه یافته است، تا جایی که در یک دهه آینده، برتری فرایندها به این تحول وابسته خواهد بود (سیدی مطلق و دیگران، ۱۳۹۲).

با توجه به بین‌رشته‌ای بودن این علم، ضرورت آموزش نانو به دانش‌آموزان در مدرسه و مراکز مرتبط، اجتناب‌ناپذیر است. بهترین راهبرد آموزشی در حوزه انتقال مفاهیم این فناوری به دانش‌آموزان، مفهوم‌سازی و عینی‌سازی است. آموزش و پرورش به‌عنوان نهاد اصلی آماده‌سازی نسل جدید برای ورود به عرصه‌های نوین علوم و فناوری، باید در آموزش این حوزه علمی نقش مهمی ایفا کند. به یقین ورود این علم به مدرسه نیازمند تعریف الگوهای آموزشی جدید و یادگیری بر مبنای آموزش و پژوهش توانمند در آزمایشگاه نانو است که می‌تواند با درگیر کردن دانش‌آموزان مفیدتر واقع شود، چراکه باعث می‌شود دانش‌آموزان در دریافت مطالب درسی عمیق و انگیزه‌ای بالاتر پیدا کنند.



تاکنون کشورهای متعددی از جمله آمریکا، دانمارک، تایوان، کره جنوبی، سنگاپور و غیره در زمینه آموزش مفاهیم و کاربردهای نانوفناوری تحقیقات گسترده‌ای را منتشر کرده و همچنین در دوره‌های آموزشی کوتاه و بلندمدت در دوره متوسطه، بازده آن را مورد مطالعه قرار داده‌اند. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهد، دانش آموزان با توجه شیوه انتقال اطلاعات و روش تدریس، از مفاهیم اصلی این علم درک قابل قبولی داشته‌اند (Antti, 2010).

پژوهش سرای دانش آموزی ابن سینا به عنوان قطب استانی و کشوری نانو با افتخار پنجشنبه‌های نانویی را به عنوان یکی از برنامه‌های برجسته خود اعلام می‌کند. این دوره نقطه تلاقی علم، هنر و اشتیاق جوانان به دانش است و از طریق همکاری فعال با استاد نانو در معاونت علمی ریاست جمهوری، به دنبال تقویت همبستگی علمی و ایجاد ارتباطات سودمند با سایر پژوهشگران و مراکز دانش آموزی است. قطب کشوری نانو با برگزاری دوره‌های آموزشی، جشنواره‌ها و رویدادهای مهیج علمی و وبینارهای کشوری و بین‌المللی، میزبان علاقه‌مندان به دنیای جذاب نانو است.

### \* پیشنهادهای کاربردی برای معلمان

پژوهش سرای دانش آموزی، به عنوان مرکز نوآوری و آموزش، با برگزاری مسابقه‌ها و جشنواره‌های مهیج، به ترغیب دانش آموزان و علاقه‌مندان به حوزه‌های گوناگون علمی اقدام می‌کند. یکی از راهکارها، دادن فرصت به دانش آموزان برای تعریف ایده‌ها و پروژه‌های گوناگون و خلاقیت‌پروری است.

هر ساله مسابقات علمی متعددی با اهداف آموزشی، فرهنگی و رقابتی برگزار می‌شوند تا دانش آموزان با مسائل نوین، به ویژه در حوزه علم نانو، آشنا شوند و توانمندی‌های خود را در این زمینه تقویت کنند. در میان روش‌های مورد بررسی، مشاهده تصاویرهای ریزبینانه (میکروسکوپی) الکترونی از مؤثرترین راهکارهای انتقال درست مفاهیم به دانش آموزان و درک بهتر ساختار شیمیایی و خواص ترکیب‌ها در مقیاس نانو هستند (Jeremy, 2009).

دانش آموزان پس از دریافت مفاهیم اصلی و معرفی کاربردهای نانو مواد، با حضور به همراه فرد متخصص و دبیر توانمند در آزمایشگاه‌های نانو و دسترسی به مواد و ابزارهای لازم، می‌توانند با شیوه‌های جداسازی (سنتز) نانو مواد و کاربردهای آن‌ها در صنعت و بخش‌های مرتبط آشنا شوند. چالش اصلی در این بخش، تجهیز نبودن مدارس به مواد و دستگاه‌های لازم، یا دسترسی نداشتن به آزمایشگاه‌های مجهز به ابزار نانوفناوری، حجم بالای مطالب کتاب‌های درسی، و نبود دبیر توانمند و آشنا به این حوزه در مدرسه است. این چالش‌ها سبب می‌شوند نقش پژوهش‌سراهای دانش آموزی و نوع فعالیت آن‌ها در زمینه ترویج این علم بسیار پررنگ‌تر از قبل باشد.

تدریس این علم در سطح‌های موفق‌تر و عالی‌تر نیازمند آزمایشگاه‌ها و تجهیزاتی است که این مفهوم انتزاعی را برای فراگیرنده به صورت ملموس در بیاورند. این امکان در

پژوهش‌سراهای دانش آموزی، پارک‌های علم و فناوری یا دانشگاه‌هایی که در این حوزه فعال‌اند، قابل استفاده و بهره‌برداری است. پژوهش‌سراهای دانش آموزی با برگزاری دوره‌های تخصصی و تمرکز بر اصول و کاربردهای علم نانو، با افزودن بر توانمندی دبیران علاقه‌مند به حوزه نانو، در ترویج این علم بسیار مؤثر واقع می‌شوند، چراکه آشنایی معلمان با حوزه نانو از اهمیت بالایی برخوردار است و نتایجی دارد، از جمله:

#### ارتباط معلمان با دنیای فناوری: آشنایی با

نانو، معلمان را به دنیای فناوری پیشرو و پیشرفته وارد می‌کند. این امر معلمان را به ارائه درس‌ها و مطالب متناسب با نیازهای دانش آموزان در دنیای فعلی قادر می‌سازد.

توسعه مهارت تدریس نوآورانه: آشنایی با علم نانو، معلمان را به توسعه مهارت تدریس نوآورانه و استفاده از روش‌های جدید در ارائه مفاهیم علمی سوق می‌دهد.

تربیت دانش آموزانی با مهارت: آموزش در حوزه نانو، دانش آموزان را به مهارت‌های ضروری ورود به بازار کارهای مرتبط با فناوری نانو مجهز می‌سازد.

ترویج علم نانو در مدرسه: معلمان با داشتن اطلاعات به‌روز و دقیق در حوزه نانو می‌توانند علم نانو را به عنوان مفهومی جذاب معرفی کنند و بر علاقه‌مندی دانش آموزان به یادگیری علم بیفزایند.

تشویق دانش آموزان به تحصیلات علوم پایه: معلمان را به تشویق دانش آموزان به ادامه تحصیل در رشته‌های مرتبط با علوم پایه، به ویژه نانوفناوری، قادر می‌سازد.

همچنین، پژوهش‌سرا با ترکیب برنامه‌های آموزشی متنوع و فعالیت‌های جذاب، به دانش آموزان و معلمان امکان می‌دهد در زمینه نانو مشارکت فعال داشته باشند و از فرصت‌های ویژه ایجاد شده در این حوزه بهره‌مند شوند.

#### منابع

1. Antti, L. (2010), An analysis of the educational significance of nanoscience and nanotechnology in scientific and technological literacy, *Science Education International*, 21, 160-175.
2. Jeremy, V. E. (2009). Nanotechnology education: Contemporary content and approaches, *Journal of technology studies*, 35, 3-8.
3. سیدی مطلق، شیما؛ شاهوند، مهوش، علانی، علی (۱۳۹۲). «فناوری نانو در صنعت ساختمان و تأثیر آن در معماری». اولین همایش ملی نانوفناوری مزایا و کاربردها، دانشکده فنی شهید مفتاح، همدان.
4. قربانی، فاطمه و اصلانی راجعونی، محمد و غلامرضایی، علی اکبر و شهسواری، ایرج و محمدحسینی، نورمحمد (۱۴۰۱). «آموزش نانو فناوری در مدارس»، چهارمین همایش ملی آموزش شیمی، تبریز.



# به دانش آموزان یاد دهید پرسش‌های خود را مطرح کنند



جواد هداوند

نویسنده: ژاکی اگر والش  
مترجم: زهرا اسدی آقبلاغی  
نوبت چاپ: اول، ۱۴۰۱  
انتشارات: آوای نور

عنوان‌های فصل‌های هفت‌گانه این کتاب عبارت‌اند از:  
/ پرسشگری دانش‌آموزی: متحول کردن یادگیری برای همه؛  
/ معلمان عامل و فعال؛  
/ خودپرسشگری: نظارت بر یادگیری و معناسازی؛  
/ پرسش‌های علمی: شفاف‌سازی و عمق‌بخشی به شناخت و درک؛  
/ پرسش‌های کاوشی: بیان شگفتی‌ها و کنجکاوی‌ها؛  
/ پرسش‌های گفت‌وگویی: شفاف‌سازی و عمق‌بخشی به درک و فهم؛  
/ هدف متصور در ذهن: مدیریت ارتقا یافته در درون و بیرون از کلاس درس.

این کتاب با عنوان اصلی «Empowering Students as Questioners» در سال ۲۰۲۱ منتشر شد و در سال ۱۴۰۰ انتشارات «آوای نور» چاپ نخست آن را با ترجمه زهرا اسدی آقبلاغی راهی بازار نشر کشور کرد. مطالعه این کتاب می‌تواند در توسعه دانش و شایستگی‌های معلمان مؤثر باشد. \*

این کتاب که هفتمین عنوان از مجموعه کتاب‌های توسعه سوادسنجش معلمان است، مهارت‌ها، راهبردها و ساختارهای واقعی تقویت پرسشگری در همه فراگیرندگان را بررسی و تحلیل می‌کند. نویسنده مبتنی بر مطالعات نشان می‌دهد، دانش‌آموزان در کلاس درس کمتر از پنج درصد سؤالات خود را می‌پرسند. او ایجاد محیط‌هایی را برای توانمندسازی دانش‌آموزان در پرسشگری پیشنهاد می‌دهد و بر یادگیری دانش‌آموز محور و توسعه راهبردهای پرسشگری دانش‌آموز تأکید می‌کند.

# قلمرو تربیت زیباشناختی

## وهنری

(مبانی نظری سند تحول، ص ۳۰۷)

۱  
فراهم‌سازی زمینه‌های  
مناسب پرورش  
عواطف و احساسات

۲  
فراهم‌سازی زمینه‌های  
مناسب پرورش تخیل و  
خلاقیت

۳  
فراهم آوردن زمینه‌های  
مناسب پرورش ذوق  
زیباشناختی و هنری





قضیه فلسطین کلید رمزآلود گشوده شدن درهای فرج  
به روی امت اسلامی است.

(بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۸۵/۱/۲۵)

روز محرابین

