

● دوره‌ی چهاردهم ● فروردین ۱۳۸۸

● شماره‌ی بی در بی ۷۳ ● بها: ۲۵۰۰ ریال

● www.roshdmag.ir

ISSN ۱۶۰۶-۹۲۲۶



روشن‌فکران

آموزش، تحلیل، اطلاع‌رسانی

برای دبیران، دانشجویان و کارشناسان آموزش و پرورش

- نمره‌ای برای تکالیف خانه
- مقاله‌ی اثربخش
- انگیزه برای یادگیری
- معلم اندیشه‌سوز



سالروز «آری» گفتن به جمهوری اسلامی گل محمدی مبارک باد





آسیا

آمریکای شمالی

قطب جنوب

نقشه‌ی اقیانوس‌های جهان

یادداشت سردبیر
ساختن دانش صریح / ۲

کوجه‌های آگاهی
پژوهش، پژوهشگر، ذهن و هزار مسئله / مرتضی گوهری پور / ۳
نمره‌ای برای تکالیف خانه / علاء نوری / ۶
یادداشت‌برداری / احمد شریفان / ۹

از هم یاد بگیریم
تو هم می‌توانی بیافی / مهین موحدی نجف‌آبادی / ۱۲

فرصت دانایی
آموزش و حقیقت‌طلبی / محمدحسن مکارم / ۱۴

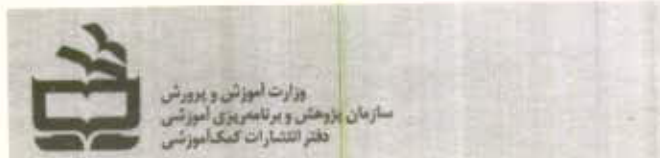
گفت‌وگو
ما قادر نیستیم همه چیز را بیاموزانیم / انیس خوش‌لپه‌جه / ۱۶

کوجه‌های بلوغ
رقابت، مانع همکاری است / ابراهیم اصلانی / ۱۸

پرونده
انگیزه برای یادگیری / روزبه حلت‌آبادی فراهانی / ۲۰
یافته‌های پژوهشی درباره‌ی انگیزش دانش‌آموزان / منصوره فروزان / ۲۲
وسایل کمک‌آموزشی و انگیزه‌ی مطالعه / محمدعلی کاکایی / ۲۴
راهبردهایی برای افزایش انگیزه‌ی یادگیری / مریم هوشمند کوهسرخ / ۲۶

گوناگون
روزشمار / معصومه فرهمند مقدم / ۳۰
آشنایی با جغرافیای فرهنگی اردبیل / جواد باباخانی / ۳۲
کانون دانش / سیدعباس حسینی ول‌اغوزی / ۳۵

با خاطر دوست
معلم اندیشه‌ورز / مریم اقباری / ۳۶
پیشنهادهایی برای املا / فاطمه محمدرضایی / ۳۹
تصحیح اوراق امتحان ریاضی و اختلاف نظرها / محمدابراهیم امینی / ۴۰
ایجاد سوق و علاقه در درس انشا / مریم زارعی ایرده سفلی / ۴۳
چیچست / نسرين بیرونی / ۴۴
مطالعه‌ی اثربخش / مریم خاکسار / ۴۵
راه‌های ایجاد انگیزه در تدریس ادبیات فارسی / حجت‌کجانی حصاری / ۴۶
نامه‌های رسیده / ۴۸



ساختن دانش صریح

در شماره‌ی قبل در مورد دانش فردی و تجربه‌های شخصی با به اصطلاح رایج، فوت و فن و رموز حرفه‌ای کار صحبت شد. این دانش تلویحی نیاز دارد برای قابل ارائه و درک شدن، به دانش صریح و به زبانی رسمی تبدیل شود. برای ساختن دانش صریح و تولید علم تازه می‌توان ۴ الگو را پیشنهاد کرد:

۱. از دانش ضمنی به صمی: گاهی اوقات یک فرد می‌تواند دانش ضمنی خود یا همان فوت و فن و رموز کار را به یک فرد دیگر منتقل کند. با توجه به مثال مطرح شده در شماره‌ی قبلی خانم ناناکا در هتل بین‌المللی شهر ازاکا فوت و فن نانوائی را از یک نانوائی حرفه‌ای که نان او در تمام شهر به بهترین نان مشهور بود یاد گرفته، او توانست نا مشاهده، نقد و تمرین، فوت و فن این کار را یاد بگیرد؛ اما هنوز این بصیرت و بینش فردی به دانش صریح تبدیل نشده است.

۲. از دانش صریح به صریح: یک فرد می‌تواند بخش‌های مختلف دانش‌های گوناگون را با هم ترکیب کند تا یک دانش نو بسازد. برای مثال یک حسام‌رس شرکت، اطلاعات و داده‌های گوناگونی را از بخش‌های گوناگون جمع می‌کند و در گزارش نهایی خود، آن‌ها را ترکیب می‌کند و یک دانش تازه به وجود می‌آورد. وقتی دانش صریح با تجربه‌های شخصی و ضمنی در تعامل باشند اتفاق عظمی می‌افتد. در مثال تولید ماسین نانوائی خانم ناناکا پس از گرفتن دانش ضمنی آن را با دانش‌های صریح مکانیک و برنامه‌نویسی کامپیوتر ترکیب کرد تا نتیجه‌ی موفقیت‌آمیزی به دست آورد.

۳. از ضمنی به صریح: وقتی خانم ناناکا قادر شد آنچه را از تجربه‌های شخصی و فوت و فن کار نانوائی یاد گرفته بود به زبان رسمی و دانش صریح تبدیل کند و بک نوآوری کند و طراحی ماسین را به گونه‌ای تصحیح کند که با قبل از آن و فقط با داشتن دانش‌های رسمی و صریح قادر به کشف و انجام آن بودند.

۴. از صریح به صمی: دانش‌های تازه و نو بین همه تقسیم می‌شوند و سایر افراد از نتایج به دست آمده استفاده و حرفه و فوت و فن خود را تصحیح می‌کنند یا ارتقا می‌دهند. برای مثال پس از مشخص شدن نحوه‌ی تولید خمیر، سایر نانواها و تولیدکنندگان دستگاه خمیرگیری می‌توانند از این عمل و دانش بهره بگیرند و خمیرهایی با کیفیت بهتر تولید کنند و به فوت و فن و رموز جدید دست یابند.

این چرخه‌ی تولید دانش هر روز و هر لحظه در حال چرخش است و علم جدید و تازه ساخته می‌شود. در حرفه‌ی معلمی نیز همین اتفاق می‌افتد. مجموعه‌ی تجربه‌های معلمان و رموز کار، از بین معلمان جمع‌آوری می‌شود و به دانش جدید و به زبان رسمی تبدیل می‌شود. سپس همین دانش جدید به معلمان آموزش داده می‌شود تا توانایی حرفه‌ای خود را ارتقا دهند. اولین قدم در این چرخه‌ی تولید علم جمع‌آوری تجربه‌های شخصی و فردی است. یکی از راههای جمع‌آوری این تجربه‌ها نوشتن است. در همین قسمت مجله بارها از شما معلمان محترم خواسته شده است تا تجربه‌های خود را بنویسید و به مجله ارائه کنید. پس دست به کار شوید و دانش ضمنی و فوت و فن و رموز کار خود را بنویسید و با دیگران در میان بگذارید. این کار در نهایت به تولید علمی منجر می‌شود که همه از آن بهره‌مند خواهند شد.

پژوهش، پژوهشگر، ذهن و هزار مسئله

دیدگاه مسئله‌ای در فعالیت‌های پژوهشی (۳)

مرتضی گوهری پور

اشاره

در پایان مقاله‌ی شماره‌ی قبل یک مسئله‌ی اساسی در دانش، تعلیم و تربیت را صورت‌بندی و برای تحقیق دربارهِ آن سه سؤال مطرح کردیم.

این سؤال‌ها عبارت بودند از:

۱. آیا در دانش تعلیم و تربیت و دانش‌هایی که بر آن مبتنی است، معنای یکسانی از تربیت وجود دارد؟
 ۲. آیا معنای موجود از تربیت، بر پیش‌فرض‌هایی مبتنی است؟ به عبارت دیگر آیا تعاریف تربیت، بر گزاره‌هایی مبتنی است که جایگزین کردن آن‌ها با گزاره‌های دیگر موجب تغییر در تعریف یا معنای تربیت می‌شود؟
 ۳. آیا معنای مختلف تربیت تأثیری بر فعالیت‌های تربیتی و نتایج آن دارد؟
- به طور معمول، در برابر هر سؤال، یک پاسخ یا فرضیه وجود دارد. فرض کنیم فرضیه‌های تحقیق نمونه‌ای ما از قرار زیر است:

۱. در دانش تعلیم و تربیت و دانش‌هایی که تعلیم و تربیت بر آن‌ها مبتنی است، معنای مختلفی از تربیت وجود دارد.
۲. تفاوت در تعاریف و معنای تربیت بر اساس دیدگاه‌های حاکم بر ذهن اندیشمندان و عالمان دانش تعلیم و تربیت است. به عبارت دیگر هر تعریف یا معنایی که از تربیت بیان می‌شود بر اساس دیدگاهی نسبت به انسان و جهان شکل می‌گیرد که پیش‌فرض‌های حاکم بر معنای تربیت محسوب می‌شوند.
۳. هر تلقی و معنایی از تربیت، فعالیت‌های خاصی را سامان می‌دهد که نتایج و عواقب خود را در پی دارد.

سؤال‌ها و فرضیه‌های بیان شده که بر مسئله‌ی اساسی تحقیق مبتنی هستند، از مهم‌ترین بخش‌های تحقیق محسوب می‌شوند و معمولاً محققان کم‌تر به آن توجه دارند. سلتیز در این زمینه می‌نویسد:

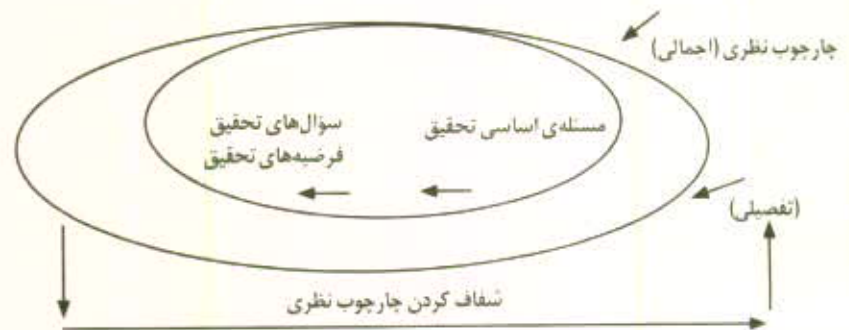
«انتخاب موضوع تحقیق بلافاصله محقق را در وضعی قرار نمی‌دهد که بتواند بررسی اطلاعات اولیه را شروع کند یا آن‌که روش جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها را تعیین کند. قبل از شروع این اقدامات محقق باید مسئله‌ی خاصی را که در نظر دارد به شکل علمی بررسی و تدوین کند. مناسفانه به کرات اتفاق افتاده که محققان سعی کرده‌اند بلافاصله پس از انتخاب موضوع تحقیق به جمع‌آوری اطلاعات و مشاهدات بپردازند. بهترین نتیجه‌ی این کار آن خواهد بود که پس از جمع‌آوری اطلاعات، به تدوین موضوع تحقیق دست بزنند و بدترین نتیجه‌ی آن، این که تحقیق وی ابداً یک تحقیق علمی نخواهد بود»^۱

اما این، تنها خطای یک محقق نیست.

چارچوب نظری

در یک فعالیت پژوهشی غیر از خطایی که اشاره شد، خطاهای دیگری نیز وجود دارد که بسیاری از محققان کم‌تر بر آن وقوف دارند. یکی از آن‌ها، جدی نگرفتن مبانی نظری حاکم بر تحقیق است. در شکل زیر رابطه‌ی گام‌های مختلف یک تحقیق نشان داده شده است:

مشاهده می‌کنیم که همه‌ی فعالیت‌های مختلف تحقیق در چارچوب نظری حاکم بر تحقیق انجام می‌شود. بیان



چارچوب نظری
تحقیق، مهم‌ترین بخش
تحقیق است. اگر
یک تحقیق اشکالات
اساسی داشته باشد،
این حتماً به چارچوب
نظری آن برمی‌گردد

مسئله و سؤال‌ها و فرضیه‌های تحقیق در واقع براساس پیش‌فرض‌هایی انجام می‌شود که چارچوب نظری حاکم بر ذهن محقق است و به نحو **اجمالی** در ذهن او وجود دارد. به بیان دیگر یک محقق یا یک دانشمند هرگز نمی‌تواند در حکم یک **ناظر بی‌طرف** باشد، یعنی هیچ پیش‌فرضی در ذهن او وجود نداشته باشد. امروزه این جمله که «مشاهده نظریه‌یاز است» حرفی پذیرفته شده است و هیچ دانشمند و محقق بدون یک سری پیش‌فرض‌ها به امور پیرامون خود توجه نمی‌کند به عبارت دیگر جهش‌پیشی و استواری فرد بر توجه او به پیرامونس و مسئله‌هایی که به ذهن او حلقور می‌کند، تأثیر مستقیم دارد. داستان نظری در این باره وجود دارد که پس از حالی از فایده‌ست:

— می‌گویند گروهی از صاحب‌نظران کشورهای مختلف برای بررسی موضوع فیل به هلندستان دعوت شدند آن‌ها پس از چند روز مطالعه‌ی فیل از نزدیک، به کشورهای خود مراجعه کردند و هر یک گزارشی به مقامات مربوطه یا مقاله‌ای برای مجلات علمی نوشتند. محقق با صاحب‌نظر ژاپنی مقاله‌ای با عنوان «فیل و الکترونیک» نگاشت. محقق آمریکایی گزارش خود را با عنوان «فیل و جنگ ستارگان» تهیه کرد. صاحب‌نظر انگلیسی عنوان گزارش خود را «فیل و سلطه» قرار داد. می‌گویند صاحب‌نظران ایرانی هم مقاله‌ای تیار و معین در باب «وجه تسمیه‌ی فیل» تهیه کردند...

مرسوم است که محقق پس از بیان مسئله، سؤال‌ها و فرضیه‌های تحقیق، به **تفصیل**، مبانی نظری پژوهش یا چارچوب نظری حاکم بر تحقیق را بیان کند. البته نظر نویسنده این است که جایگاه طرح مبانی نظری یا چارچوب نظری، همان ابتدای تحقیق است تا بتوان مبنای آن‌چه را محقق ادعا می‌کند و مسئله‌ای را که مطرح می‌کند، بفهمیم. به این دلیل که چارچوب نظری یا مبانی نظری حاکم بر تحقیق، هدایتگر همه‌ی مراحل اساسی یک فعالیت پژوهشی است. چارچوب نظری از صورت‌بندی مسئله و فرضیه‌های تحقیق تا روش تحقیق و تحلیل نتایج به دست آمده را مانند یک کمربند حفاظتی حمایت می‌کند و اساسی‌ترین دیدگاه‌های موجود در یک دانش خاص و فراتر از آن دانش، تا پایه‌ای‌ترین مسائل فلسفی و معرفت‌شناسانه را شامل می‌شود. حتی می‌توان از یک محقق سؤال کرد که عیناً معاداری مدعیات مختلف وی در تحقیقی که انجام داده است، چیست؟ این سؤال، بسیار مبانی و فراتر از یک حوزه‌ی معرفتی خاص است؛ اما یک محقق باید برای این سؤال‌ها پاسخ مناسب داشته باشد و بتواند یا تنها بر مبانی نظری، معاداری مدعیات تحقیق خود را براساس آن پاسخ، توضیح دهد. لذا می‌توان ادعا کرد که

چارچوب نظری تحقیق، مهم‌ترین بخش تحقیق است. اگر یک تحقیق اشکالات اساسی داشته باشد، این حتماً به چارچوب نظری آن برمی‌گردد.

انگیزه برای مشخص شدن رابطه‌ی مبانی نظری حاکم بر تحقیق به مسئله‌ی اساسی، سؤال‌ها، فرضیه‌ها و روش تحقیق، احتمالاً مبانی نظری حاکم بر صورت‌بندی مسئله‌ی تحقیق نمونه‌ای این مقاله را توضیح می‌دهیم.

۱. اولین مبانی نظری حاکم بر صورت‌بندی مسئله‌ی تحقیق نمونه‌ی این مقاله — که پیش از دیدیم مسئله‌ی اساسی آن این است که معنای تربیت چیست؟ — این است که در یک تحقیق باید همه‌ی مسائل جزئی، به یک مسئله‌ی اساسی تبدیل شوند تا آن را حل کنند. شواهد زیادی برای این مدعا وجود دارد که تخصصات اثرگذار، هم در حوزه‌ی علوم طبیعی و هم در حوزه‌ی علوم اجتماعی و انسانی به مسائل اساسی پرداخته‌اند. اگر به قدر کافی درباره‌ی مکاتب مختلف، که در هر یک از دانش‌های بشری به وجود آمده است، تأمل کنیم به روشی درمی‌یابیم که پایه‌گذاران این مکاتب به مسئله‌های اساسی نظر داشته‌اند مثلاً مکاتب علم‌پنداری، فلسفه، زبان‌شناسی، معناتشناسی، معرفت‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و... هر یک در اثر پرداختن به مسائل اساسی شکل گرفته‌اند. ما اکنون جای طرح این سؤال است که: «آیا این نظر نویسنده به معنی آن است که هر فردی نمی‌تواند محقق شود و افرادی که صاحب دیدگاه‌های اساسی هستند یا می‌توانند مسئله‌های اساسی را صورت‌بندی کرده، برای حل آن‌ها پژوهش کنند باید با عنوان محقق شناخته شوند؟» فیل از این که نظر نویسنده‌ی این ستور را دیدیم بد نیست جمله‌ای را از برخی صاحب‌نظران درباره‌ی این موضوع بیان کنیم، سنلنز و همکارانش در کتاب «روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی» می‌نویسند:

توانایی و استعداد تشخیص مسئله‌ی خاص که حل آن به حل مسائل و مشکلات دیگر کمک می‌کند، استعدادی نیست که عده‌ی زیادی از آن برخوردار باشند. چنین استعدادی نشان نوع علمی است و می‌توان آن را جناسیب در مقابل مسائل دانست. افراد کم استعدادتر بی‌آن که تشنگی و تردید، آزارشان دهد از چنین مسائلی می‌گذرند و هرگز به آن‌ها توجه نمی‌کنند.

نویسنده نیز معتقد است که این توانایی در هر فردی وجود ندارد اما این مطلب امری نومیست یا به اصطلاح فلسفی شکیکی است. منظور نویسنده از مسائل اساسی، مسئله‌هایی نیست که ضرورتاً منجر به ابداع نظریات جدید در کل آن دانش یا به زبان **توماس کوهن** موجب انقلاب علمی شود بلکه مسائلی هست که بسیاری از مسئله‌های جزئی را می‌توان

به آن‌ها تأویل^۲ کرد. به عبارت دیگر، این مسائل اساسی، خود را در قالب مسئله‌های جزئی‌تری نمایان می‌کنند که محقق یا دانشمند باید با تحلیل و تأمل دقیق در آن‌ها - که هر یک جنبه‌ای از یک مسئله‌ی اساسی را به ما نشان می‌دهد - به آن مسئله‌ی اساسی دست پیدا کند، که البته هر فردی توانایی این کار را ندارد.

۲. یکی دیگر از مبانی نظری حاکم بر صورت‌بندی این مسئله از ابهامی برخاسته است که دانش دیگری متکفل رفع آن به طور کلی و بر مبنای دست‌آوردهای آن، دانش‌های دیگر نیز باید این ابهام را رفع کنند. این ابهام در واژه‌ی «معنا» بهفته است. معمولاً در بسیاری از آثار، حتی صاحب‌نظران طراز اول نیز به این نکته‌ی ظریف و در عین حال بسیار مهم کم‌تر توجه می‌کنند. در دانش معناشناسی اولین مسئله با خود واژه‌ی «معنا» شروع می‌شود. سؤالی وجود دارد مبنی بر این که وقتی فردی اظهار می‌کند که «معنای الف، ب است» منظور او چیست؟ شاید این سؤال در وهله‌ی اول نامعقول جلوه کند در حالی که دانش معناشناسی سال‌هاست با این مسئله سروکار دارد. وقتی فردی می‌گوید از نظر من «تربیت، یعنی فلان و بهمان» منظور او از به کار بردن «یعنی...» چیست؟ اگر می‌خواهد تعریفی از تربیت ارائه دهد، آن گاه همین سؤال به «تعریف» برمی‌گردد. زیرا ما انواع مختلفی از تعاریف را داریم. آیا آن فرد می‌خواهد یک تعریف نظری ارائه دهد یا یک تعریف عملیاتی؟ از همین روست که مسئله‌ی این تحقیق نمونه‌ای، این است که «معنای تربیت چیست؟» زیرا ابتدا باید تا حد امکان ابهام معنای تربیت را در ذهن افراد از بین برد. وقتی تلفی روشنی از «تربیت» در ذهن وجود نداشته باشد، وقتی از تربیت سخن می‌گوییم معلوم نیست درباره‌ی چه چیزی سخن می‌گوییم.

البته می‌توان این ابهام را از طریق تحقیقات انجام شده، بیان کرد که یا به صراحت، ابهام معنای تربیت را بررسی کرده‌اند یا تحلیل محتوای آن‌ها چنین نتیجه‌ای را به دست می‌دهد؛ اما تحلیل و دلیل ابهام در معنای تربیت، ما را از رجوع به «معنای یا کاربردهای مختلف معنا» بی‌نیاز نمی‌کند.

۳. یکی دیگر از مبانی نظری حاکم بر صورت‌بندی مسئله‌ی این تحقیق - که اجمالاً وجود دارد و از صورت مسئله نمی‌توان بدان پی برد و به همین دلیل محقق باید به تفصیل، مبانی نظری تحقیق را بیان کند - ابهام در این جمله است: «من می‌دانم» که تربیت عبارت است از فلان و بهمان» به بیان دیگر ابهام در واژه‌ی «شناخت» است. وقتی فردی می‌گوید «من فلان امر را می‌دانم» منظور او چیست؟ یعنی بدان اعتقاد دارد؛ یعنی آن را شهود کرده است؛ یعنی آن را در

جایی خوانده است؛ یعنی آن را در عمل به کار بسته و نتیجه گرفته است؟ یعنی آن امری را که او می‌داند عین واقعیت است و او دلایلی برای آن ارائه می‌کند؟ مشاهده می‌کنیم که درباره‌ی واژه‌ی «می‌دانم» ابهام داریم و این واژه همواره به این معنا به کار نمی‌رود. در یک فعالیت تحقیقی، محقق یا دانسته‌های خود را بیان می‌کند یا دانسته‌های دیگران را. در هر صورت باید مشخص شود که وقتی ادعای دانستن چیزی را می‌کند یا از دانسته‌های دیگران خبر می‌دهد، این «دانستن» را به چه معنایی به کار می‌برد.

۴. پیش‌تر بیان کردیم که نمی‌توان دانشمند یا محقق را فرض کرد که مانند یک ناظر بی‌طرف است. یک فرد در هر جایگاهی که باشد یک سلسله افکار، عقاید و به‌طور کلی جهان‌بینی خاصی دارد که در نتیجه‌ی عوامل مختلف در او به وجود آمده‌اند. اندیشمندان حتی در حوزه‌ی نظری نیز متقاعد نشده‌اند که می‌توان پیش‌فرض‌های ذهنی خود را به کلی کنار نهاد. لذا سؤال دوم و فرضیه‌ی دوم این تحقیق، بر مبنای این سخن صورت‌بندی شده است که هرگونه مشاهده و توجه به امور «نظریه بار» است.

۵. از دیگر مبانی نظری حاکم بر این تحقیق نمونه‌ای، که سؤال و فرضیه‌ی سوم براساس آن صورت‌بندی شده این است که فعالیت‌ها و اعمال انسان‌ها به طور کلی تابع نظرها و بینش‌های آنان است. پیش‌تر به این مطلب اشاره کردیم که ممکن است برای یک فرد خیلی آشکار نباشد و نداند که دارای چه بینشی است؛ یعنی این که در اعماق ذهن او چه پیش‌فرض‌هایی وجود دارد که او براساس آن‌ها عمل می‌کند. لذا به دلیل این که بسیاری از دانسته‌های افراد نمی‌تواند بینش و نگرش آن‌ها را تغییر دهد با آن که مطالب زیادی برخلاف بینش‌ها و نگرش‌های خود می‌دانند - و معمولاً در بیان دیدگاه‌های خود دانسته‌های خود را بیان می‌کنند و نه بینش‌ها و نگرش‌های اعماق ذهن خود را - برخلاف دانسته‌های خود عمل می‌کنند. هر بینش و نگرشی عمل متناسب با خود را به همراه دارد. لذا هر اقدامی یا فعالیت تربیتی براساس دیدگاهی خاص انجام می‌شود و نتایج خود را به بار می‌آورد.

مبانی نظری دیگری را می‌توان برای این تحقیق نمونه‌ای در نظر گرفت که قطعاً محقق باید آن‌ها را به تفصیل بیان کند و از بیان مسئله و سؤال‌ها و فرضیه‌های تحقیق نمی‌توان به سادگی به آن‌ها دست یافت.

با این توضیحات مشاهده می‌کنیم که مبانی نظری یک تحقیق و پیش‌فرض‌های حاکم بر ذهن یک پژوهشگر چه قدر در پژوهش او تأثیرگذارند، حتی اگر خودش نسبت به این امر آگاه نباشد یا بدان اهمیت ندهد.

زیرنویس

۱. برای ریزش از هر سوء برداشتی نویسنده با آگاهی کامل به جای کلمه‌ی مبهم «علم» کلمه‌ی دانش را که ابهام کمتری دارد به کار برده است. جان سرل فیلسوف عالی قدر زبان و ذهن، جمله‌ی نثری در این زمینه دارد که بیان آن خالی از لطف نیست: از میان سه واژه‌ای که عنوان این کتاب را فراهم آورده‌اند یعنی ذهن، مغز و علم، تنها واژه‌ی دوم به خوبی تعریف شده است. وضعیت واژه‌ی «علم» به مراتب بدتر است. من اگر می‌توانستم بدون این واژه کار کنم خوش‌حال می‌شدم. «علم» به یک واژه‌ی احترام‌آمیزی تبدیل شده است و هر نوع زشتی که کاملاً بی‌ربط است به فیزیک و شیمی است مشتاق است تا نام خود را «علم» بنامد (جان سرل: ذهن، مغز و علم: ۱۶)

۲. برای این که خوانندگان محترم دچار سردرگمی نشوند توضیح این مطلب لازم است که در سازماندهی محتوای این مقاله برای بیان مقصود خود، همه‌ی مراحل مختلف تحقیق را در قالب یک مثال، بیان کرده‌ایم. لذا وقتی کلمه‌ی تحقیق را برای اشاره به یک مصداق خاص به کار می‌بریم، منظور همین تحقیق نمونه‌ای است - که مسئله‌ی آن این است که «معنای تربیت چیست؟» - و نمی‌خواهیم فرضیه‌های این تحقیق نمونه‌ای را اثبات یا رد کنیم. هر چند به عمد در تحقیق نمونه‌ای، مسئله‌ی را بیان کرده‌ایم که بسیار اساسی و تأمل برانگیز است.

۳. سلتیز و همکاران، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی: ۱۳۳۲، ص ۴۸.

۴. مهدی طالب، چگونگی انجام مطالعات اجتماعی: ۱۳۶۹، ص ۳۴.

۵. رابطه‌ی مبانی نظری و روش تحقیق در مقاله‌ی رشد راهشایی شماره‌ی ۸ ارائه می‌شود.

۶. سلتیز و همکاران، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی: ج ۱، ص ۴۸.

۷. نویسنده به‌طور عمد واژه‌ی تحویل را به کار نبرده است. معمولاً از تحویل، فروگشتن استنباط می‌شود که مورد نظر نویسنده نیست. از سوی دیگر معنای دقیق و قرآنی تأویل، «برگرداندن به اصل» و اول یک امر» است که طبقاً با نگرش منظور نویسنده این سطور است.

۸. آگن و ریچاردز کتابی خوانش‌داری درباره‌ی «معنای معنا» که در این کتاب حدود پانزده معنا را برای لفظ معنا فهرست کرده‌اند.

سلام!

مهم نیست چه درسی را تدریس می‌کنید؛ ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، علوم تجربی، ریاضیات، علوم اجتماعی یا هر درس دیگر. بدون شک دانش و اطلاعات کافی در ارتباط با موضوع تدریس خود دارید؛ اما تلقی شما از «تکلیف شب» یا بهتر بگوییم «تکلیف خانه» چیست؟ فراگیرندگان در درس شما چه مقدار تکلیف دارند؟ با دادن تکالیف چه هدفی را دنبال می‌کنید؟ تکمیل فرایند تدریس، جبران کمبود زمان آموزشی، گرفتن بازخورد از میزان یادگیری فراگیرندگان، تثبیت آموخته‌ها و یا ...!

نمره‌ای برای تکالیف خانه

● آغاز

به نظر می‌رسد تکالیف خانه به بخش جدایی‌ناپذیر نظام آموزشی موجود کشور ما بدل شده است. محدودیت‌های فضا و زمان آموزشی و تعداد زیاد فراگیرندگان در کلاس درس باعث شده تا گروهی از معلمان تکالیف خانه را راهی برای جبران کمبودهای آموزشی تصور کنند.

گاهی نیز نمره‌های امتحانات باعث می‌شود حجم تکالیف کم یا زیاد شود. به بیان دیگر، معلمان با توجه به نمره‌های آزمون‌ها، کلیه فعالیت‌های آموزشی از جمله تکلیف را در جهت آن قرار می‌دهند.

در این صورت امکان دارد به دلیل کسب نمره‌های بالا، معلمان نیز از محول کردن تکالیف عمیق و خلاق خودداری کنند؛ در نتیجه دانش‌آموزان به سطحی خواندن در محدودگی مطالب مورد انتظار تشویق شوند. نتیجه‌ی این نوع محول کردن تکلیف، فراگیرندگانی هستند که کم‌تر داوطلب انجام تکالیفی می‌شوند که فعالیت ذهنی بیش‌تری را می‌طلبند. علاوه بر این، از آن‌جا که فعالیت‌های آنان یا ارائه‌ی نمره باید می‌شود؛ عادت می‌کنند صرفاً برای کسب نمره با دانش به انجام تکالیف و فعالیت‌های آموزشی بپردازند.

درباره‌ی صورت تکلیف شب نظرات موافق و مخالف

زیادی وجود دارد. پژوهش‌های زیادی نیز در این مورد انجام شده است. «فرااین پس از جمع‌بندی یافته‌های ۲۴ پژوهش طی سال‌های ۱۹۲۹-۱۹۷۹، نتیجه می‌گیرد که این پژوهش‌ها تأثیر تکلیف شب بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید یا تکذیب نمی‌کند. نور (۱۹۸۱) پس از بررسی ۵۰ مقاله بین سال‌های ۱۹۰۰-۱۹۷۹ اظهار می‌دارد ارتباط بین انجام تکلیف شب و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان حل نشده باقی مانده است.»

از سوی دیگر گروهی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که توان یادگیری دانش‌آموزان وقتی زیادتر خواهد شد که در خانه، تکالیفی را انجام دهند.

این موضوع حاصل تحلیل بیش از ۱۲ مورد بررسی با یک تکالیف خانه است که در فاصله سال‌های ۱۹۸۴ تا ۱۹۹۷ انجام شده است. تحلیل این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که انجام تکالیف خانه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. این تأثیر هنگامی سه‌برابر می‌شود که معلمان برای نمره دادن به تکالیف، اصلاح اشتباهات و اظهار نظر در مورد نحوه‌ی بهبود کار و بحث در مورد مسائل و راه‌حل‌ها با یکدیگر دانش‌آموزان یا کل کلاس درس وقت کافی بگذارند.»

به نظر می‌رسد «اهداف تکلیف شب را می‌توان در هفتاد و پنج مقوله طبقه‌بندی کرد؛ این مقوله‌ها عبارت‌اند از:

معلمان با توجه به
نمره‌های آزمون‌ها،
کلیدی فعالیت‌های
آموزشی از جمله
تکلیف را در جهت
آن قرار می‌دهند

کلاس من» که در پایان این مقاله ارائه شده است، توجه کنید در این فهرست، ده عبارت را ملاحظه می‌کنید. به هر عبارت براساس مقدار توجه و رعایت این ویژگی نمره بدهید. برای هر عبارت دو امتیاز در نظر بگیرید. در صورتی که در تدریس شما، شواهد روشنی برای رعایت این ویژگی وجود ندارد؛ برای خودتان صفر امتیاز در نظر بگیرید و تداوم توجه خودتان را به هر عبارت با دو امتیاز مشخص کنید. مجموع امتیازهایی را که کسب کرده‌اید، حساب کنید. بین صفر تا بیست نوسان خواهد داشت.

● چند توضیح کوتاه

عبارت‌های یک تا هشت برگرفته از چهار طبقه یا چهار نوع تکلیف خانه است که کارشناسان و پژوهشگران (از جمله دوویل و باربر^۱ ۱۹۹۰) آن را ارائه کرده‌اند.

عبارت ۱ و ۲ تکالیف تمرینی را توضیح می‌دهند. این نوع تکالیف برای تثبیت یادگیری و کارهای تمرینی انفرادی به کار گرفته می‌شوند که از قدیمی‌ترین و با سابقه‌ترین نوع تکالیف محسوب می‌شوند. این نوع تکالیف در صورتی که تکراری شوند یا تنها بر رونویسی و حفظ کردن تأکید داشته باشند، مناسب به شمار نمی‌آیند.

عبارت ۳ و ۴ تکالیف آماده‌سازی را توضیح می‌دهند. این نوع تکالیف در آماده‌سازی فراگیرندگان برای درس‌های روز بعد کاربرد دارند. همچنین، این نوع تکالیف فراگیرندگان را در زمینه‌ی موضوع تدریس جلسه‌ی آتی آماده می‌سازد؛ کنجکاوی ایشان را در این ارتباط برمی‌انگیزند؛ و زمینه‌ی بحث و مشارکت آنان را در کلاس درس ایجاد می‌کند.

الف) افزایش تسلط، سرعت و مهارت دانش‌آموزان و تثبیت و حفظ یادگیری آنان؛

ب) شرکت فعال در فرآیند یاددهی - یادگیری؛

ج) رشد شخصیت؛

د) بهبود روابط متقابل دانش‌آموزان با والدینش؛

ه) بهبود اجرای مقررات و خط‌مشی‌ها؛

و) آگاهی والدین و بهبود روابط عمومی؛

ز) آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از انتظارات آموزشی معلم از دانش‌آموز.

در هر صورت، اهمیت تکلیف شب و تلقی آن به منزله‌ی یک فعالیت مثبت آموزشی، از خلال نظر دانش‌آموزان و اولیا و معلمان به خوبی هوشیاری و تعداد کثیر افرادی که از وضعیت تکلیف شب ناراضی هستند؛ بر اصل و موجودیت آن ایراد نمی‌گیرند بلکه شکایت از حجم زیاد، عدم تنوع و یک‌توانختی ملال‌آور، نحوه‌ی برخورد با آن و تکالیف تکراری (از نوع مشق و رونویسی)، حفظ کردنی، حل کردنی و پاسخ به تمرین‌های کتاب است که از طرف معلمان گوناگون بدون توجه به تفاوت‌های فردی و گروهی برای دانش‌آموزان پایه‌های گوناگون تعیین می‌شود.^۲

بنابراین می‌توان موارد زیر را به همکاران عزیز توصیه کرد:

۱. تکالیف خانه باید با بهبود بیشترت فراگیرندگان ارتباط اساسی داشته باشند.

۲. برای تکالیف خانه، برنامه‌ریزی دقیق داشته باشید؛ در مورد آن‌ها با فراگیرندگان بحث کنید؛ و اگر ضرورت بحث ایجاد کرد نوع تکالیف را تغییر دهید.

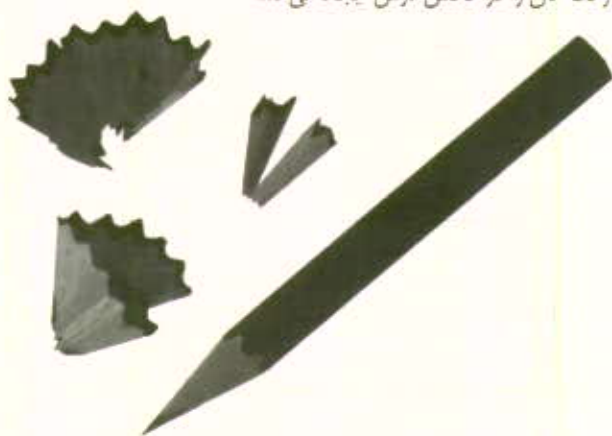
۳. از تکالیف تکراری عادی اجتناب کنید. تکالیف باید فراگیرندگان را به اندیشه، خلاقیت و حل مسئله سوق دهد و حجم و کیفیت آن متناسب با وضعیت آنان تعیین شود.

۴. ضرورت دارد فراگیرندگان نسبت به تکالیف محوله شده به آنان، بازخورد مناسب دریافت کنند و انجام درست تکالیف در نمره‌ی آن‌ها دخالت داده شود.

۵. پدران و مادران نیز به اندازه‌ی معلم و فراگیرندگان در تکالیف خانه نقش دارند؛ پس ضرورت دارد که از انتظارات و رویه‌های شما نیز مطلع باشند.

● روش کار

در ابتدا، به «فهرست ارزش‌یابی از تکالیف تعیین شده در



منابع

۱. ادواتی، جمال. بررسی وضعیت تکلیف شب در آموزش دوره ابتدایی شهر تهران از نظر دانش‌آموزان، اولیا و معلمان. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره ۱۳، شماره ۲، بهار ۱۳۷۸، ص ۳۵-۴۰.
۲. والنگرگ، هریته. جن - جنگ، آموزش، رویه‌های مؤثر آموزش، ۱۹۹۰. همکاران: علی بن‌علی و ... آموزش و پرورش، تهران، ۱۳۷۹.
۳. دفتر آموزش، همان‌جا. بررسی تکلیف شب در فرایند یاددهی - یادگیری چاپ اول، تهران، ص ۱۳۶.
۴. محمد اسمعیل، الیزا. گزارش نتایج ملی درون دادها و برون‌دادهای آموزش علوم در لیمز ۲۰۰۳، مرکز ملی مطالعات بین‌المللی لیمز و پرلز، بروکسکامپلکس، آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۲.

عبارت ۵ و ۶ تکلیف بسطی و امتدادی را توضیح می‌دهند این نوع تکلیف، فراگیرندگان را به سوی کارها و فعالیت‌های مربوط به درس در بیرون از کلاس درس سوق می‌دهد و موجب یادگیری آینده‌ها و مهارت‌ها در موقعیت‌های جدید می‌شود.

عبارت ۷ و ۸ تکلیف خلاقیت برانگیز را توضیح می‌دهند این تکلیف فرصت‌هایی را برای ترکیب آموخته‌ها و کاربرد آن‌ها در راه‌های جدید و متفاوت ایجاد می‌کند. تکلیف خلاقیتی می‌تواند به صورت کسب، شناسایی یا به صورت انجام کار معینی اتفاق افتد.

● نحوه استفاده از تکلیف شب

همان‌طور که پیش از این ذکر شد افزایش زمین صرف شده برای انجام تکلیف به معنای افزایش پیشرفت تحصیلی

فراگیرندگان نیست، آنچه مهم است، کیفیت تکلیف و نحوه استفاده از آن‌هاست. «سناری از گمندی‌ها و برابری‌های کلاس درس ریشه در همین تکلیف دارند. برخورد نادرست در این رابطه موجب می‌شود که فرگیرنده یاد بگیرد، دربارهی تکلیف خانه‌اش دروغ سرهم کند. از روی تکلیف دوستان کپی کند. در راه مدرسه تکلیفش را گم کند یا آن‌ها را در خانه جا بگذارد.» هر وقت نشانه‌هایی از این دست در کلاس خود مشاهده کردید، ابتدا دربارهی هدف‌های تکلیفی که بیان می‌کنید شک کنید، برآساس گزارش‌ها در سال ۲۰۰۳ با توجه به بررسی نام‌های که معلمان پر کرده‌اند، فقط ۳۵ درصد معلمان علوم ایران نسبت به تصحیح تکلیف و بازخورد به دانش‌آموزان اقدام می‌کنند. در حالی که این مقدار در متوسط بین‌المللی ۶۲ درصد است و در کشور ریشه‌ی اول لیمز (اسکاتلند) به ۷۵ درصد می‌رسد.

فهرست ارزش‌یابی از تکلیف تعیین شده در کلاس من

| ردیف | ویژگی تکلیف تعیین شده برای فراگیرندگان | امتیاز ۰ تا ۲ |
|------|--|---------------|
| ۱ | به رفع نقاط ضعف یا تقویت آموخته‌ها کمک می‌کند. | |
| ۲ | درک بیشتر مطالب درسی و کاربرد و ارتباط آسان‌تر آن‌ها را با پیش‌دانسته‌ها ممکن می‌سازد. | |
| ۳ | به یادگیری مستقل و خودراهبری در یادگیری کمک می‌کند. | |
| ۴ | کنجکاوی را برمی‌انگیزد و زمینه‌ای را برای مشارکت در درس جدید ایجاد می‌کند. | |
| ۵ | به افزایش اطلاعات و تسلط بر موضوع درس منجر می‌شود. | |
| ۶ | مهارت‌های یادگیری (مشاهده، اندازه‌گیری، الگویابی و...) مربوط به درس را پرورش می‌دهد. | |
| ۷ | زمینه‌ای را برای تخیل، ابداع و نوآوری فراهم می‌کند. | |
| ۸ | امکان ترکیب آموخته‌ها و تولید تازه را فراهم می‌آورد. | |
| ۹ | تنوع دارد و با توجه به تفاوت‌های فردی فراگیرندگان تعیین می‌شود. | |
| ۱۰ | به دقت صحیح می‌شود و نسبت به آن بازخورد مناسب داده می‌شود. | |

نویسنده: بورلی آن جاین

ترجمه: احمد شریفان



چگونه مقاله‌ی علمی پژوهشی تهیه کنیم؟ - ۷

یادداشت‌برداری

کلیدواژه‌ها: روش‌های یادداشت‌برداری، نحوه‌ی استفاده از فیش، یادداشت‌برداری مؤثر، سازمان‌دهی یادداشت‌ها.

اشاره

مقاله‌ی علمی پژوهشی، اطلاعات نوشتاری موضوعی را که درباره‌ی آن پژوهش کرده‌ایم، ارائه می‌کند. طی ۶ شماره به تعریف، پیدا کردن موضوع، انتخاب موضوع مناسب، محدود کردن موضوع، جست‌وجو کردن منابع و شناسایی منابع مورد بحث قرار گرفته است. در این شماره نیز نحوه‌ی یادداشت‌برداری از منابع مرتبط با موضوع اشاره می‌شود. حالا وقت آن رسیده است تا به منابع مورد نظرتان مراجعه کنید و از اطلاعات مفید آن‌ها یادداشت بردارید. بنابراین، ضرورت دارد که به این منظور، برنامه‌ریزی کنید. گام اول این است که موقعیت منابع و محل مطالعه‌ی آن‌ها را مشخص کنید. به این معنا که قصد دارید منبع یا منابع موردنظرتان را امانت گرفته، در منزل یا سالن کتابخانه مطالعه کنید. به هر حال برای مطالعه‌ی منابع، ضروری است که کارت منبع و پرسش‌های پژوهشی‌تان را به همراه داشته باشید. در ضمن، سایر وسایل مورد نیازتان نیز به نحوه‌ی یادداشت‌برداری شما از منابع بستگی دارد.

روش‌های یادداشت‌برداری

خطر: تکرار نکنید! کتاب را بخوانید و از اطلاعات موردنظرتان یادداشت بردارید. از مطالعه‌ی کتاب، به‌طور مفید یادداشت‌برداری کنید؛ زیرا، اگر این عمل را به درستی انجام ندهید، نمی‌توانید برای تهیه‌ی مقاله‌ی علمی پژوهشی‌تان از آن‌ها استفاده کنید. بنابراین، از مطالبی که می‌خوانید به گونه‌ای یادداشت بردارید که برای مراجعه‌های بعدی‌تان مفید باشد. بعضی از دانش‌آموزان تمایل دارند که یادداشت‌هایشان را بپزند و روی کاغذ دیگری بچسبانند و برخی دیگر، یادداشت‌هایشان را طبقه‌بندی می‌کنند؛ سپس طبق نقشه‌ای

استفاده‌ی مؤثر از منابع

بیش‌تر مقاله‌ها و بعضی از کتاب‌های موردنظرتان را می‌توانید در محل کتابخانه (سالن مطالعه) بخوانید. ضرورتی ندارد که تمام محتوای کتاب یا منبع موردنظرتان را بخوانید بلکه کافی است که با مراجعه به فهرست محتوا و تگاهی اجمالی به محتوای کتاب، مطلب مربوط به موضوع پژوهشی‌تان را پیدا کنید و سپس به مطالعه‌ی آن بپردازید. در انجام این کار آزاد هستید؛ به‌طوری که می‌توانید در صورت مرتبط نبودن محتوای کتاب مورد نظر با پرسش‌های پژوهشی‌تان، آن را نخوانید و در وقت خود صرفه‌جویی کنید.

برای مطالعهی منابع، ضروری است که کارت منبع و پرسش‌های پژوهشی‌تان را به همراه داشته باشید

که تهیه کرده‌اند. اطلاعات جمع‌آوری شده را سازماندهی می‌کنند. دانش‌آموزانی که قادر به یادداشت‌برداری از مطالب خونیه شده نیستند، ابتدا از آن‌ها کپی می‌گیرند و بر روی تنظیم اطلاعات از آن‌ها استفاده می‌کنند. برای خنثی‌سازی مشکلات مربوط به یادداشت‌برداری، بهتر است از نوشتن مطمئن که سال‌هاست توسط دانش‌آموزان به‌کار گرفته می‌شود یعنی ثبت اطلاعات بر روی برگه‌های فیش‌برداری، استفاده کنیم.

نحوه‌ی استفاده از برگه‌ی فیش‌برداری

برای ثبت اطلاعات مورد نیازتان از برگه‌هایی به ابعاد ۱۵×۲۰ سانت استفاده کنید. اولین چیزی که در این زمینه باید به یاد داشته باشید، این است که بر روی هر برگه فقط مطلب خاصی را بنویسید! حتی اگر آن مطلب، چند لغت باشد. برای نوشتن مطلبی جدید درباره‌ی موضوع (به‌عنوان مثال، یک لغت) از برگه‌ی دیگری استفاده کنید. علاوه بر این، در صورت گسترده بودن مطلب مورد نظرتان، می‌توانید از رو

و پشت برگه استفاده کنید و از نوشتن باقی‌مانده‌ی آن بر روی برگه‌های دیگر، خودداری کنید. حال اگر برای نوشتن مطالب به چند برگه نیاز دارید، دلیل آن احتمالاً این است که مطلب مورد نظر از چند موضوع تشکیل شده است. بنابراین، ضرورت دارد که مطالب مربوط به هر موضوع را بر روی برگه‌ای جداگانه ثبت کنید.

بعد از این که مطالب مورد نظرتان را بر روی برگه نوشتید، شماره‌ی منبع (کتاب) مورد مطالعه را در بالا و گوشه‌ی سمت چپ برگه یادداشت کنید. علاوه بر این، در زیر شماره‌ی منبع، شماره‌ی صفحه یا صفحه‌های مورد استفاده از کتاب را بنویسید. همچنین موضوع فیش را در بالا و گوشه‌ی سمت راست برگه یادداشت کنید. موضوع فیش را به گونه‌ای انتخاب کنید که نشان‌دهنده‌ی محتوای اصلی آن باشد. وقتی که یادداشت‌برداری از یک منبع تمام شد، بر روی کارت مربوط به آن منبع، علامت بزنید تا مشخص شود که آن منبع را مطالعه و اطلاعات مورد نیازتان را استخراج و ثبت کرده‌اید.



یادداشت‌برداری الکترونیکی

روش دیگر ثبت مطالب خوانده شده، یادداشت‌برداری الکترونیکی است. برای استفاده از این روش، باید به رایانه‌ای که در خانه دارید، متکی باشید.

اگر برای ثبت اطلاعاتی که درباره‌ی موضوع پژوهشی‌تان جمع‌آوری کرده‌اید، یادداشت‌برداری الکترونیکی را انتخاب کرده‌اند، باید حفاظتی برای مجموعه فیش‌های تهیه شده در نظر بگیرید. از سوی دیگر، هر یک از فیش‌ها را مطابق با نحوه‌ی استفاده از برگه‌ی یادداشت‌برداری، تکمیل و چهره‌ی برای آن‌ها تهیه کنید. به علاوه، از این که هر مطلب را به‌طور جداگانه بر روی یک اسلاید بنویسید مطمئن شوید تا هنگام مرور آن‌ها دچار سردرگمی نشوید. در ضمن، استفاده از فناوری‌های بوبن برای نظم و تهیه‌ی یادداشت‌های مربوط به موضوع پژوهشی‌تان نشان‌دهنده‌ی این نیست که یادداشت‌برداری شما قوی و کامل بر است. در نتیجه، انتخاب نحوه‌ی یادداشت‌برداری به امکانات و توانایی‌های شما بستگی دارد.

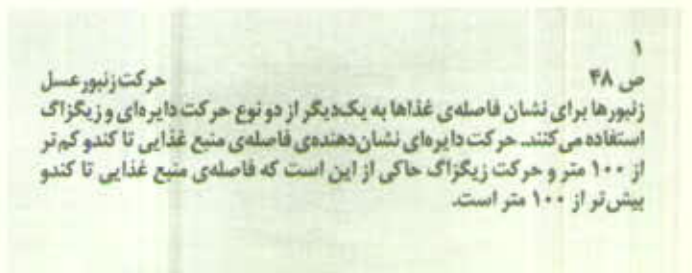
یادداشت‌برداری مؤثر

هرچند آگاهی از بهترین روش برای یادداشت‌برداری اهمیت دارد، اما مهم‌تر از آن، دانستن نحوه‌ی نوشتن روی برگه‌های یادداشت‌برداری (الکترونیکی یا غیرالکترونیکی) است. در واقع تهیه‌ی یادداشت‌های مناسب، نتوانه‌ی قوی برای تهیه و تنظیم مقاله‌ی علمی پژوهشی‌تان است.

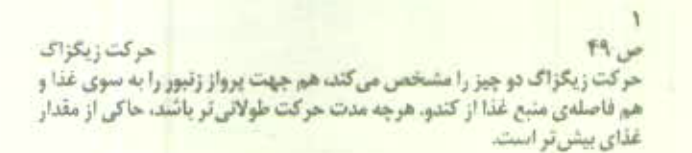
نمونه‌هایی از برگه‌ی فیش‌برداری

در زیر به دو نمونه برگه‌ی فیش‌برداری را که محتوای آن از یک منبع یادداشت شده است، می‌بینید.

نمونه ۱: تصور کنید خواندن اولین منبع «زنبور عسل و زندگی شگفت‌انگیز آن» نوشته‌ی حمیدرضا روفی را شروع کرده‌اید. همان‌طور که کتاب را به‌طور اجمالی نگاه می‌کنید به صفحه‌ی ۴۸ رسیده‌اید و به نظرتان می‌رسد که این مطلب «زنبورها برای نشان دادن فاصله‌ی غذاها به یکدیگر از حرکت استفاده می‌کنند. حرکت دایره‌وار زمانی انجام می‌گیرد که منبع غذایی در فاصله‌ی کم‌تر از ۱۰۰ متری کندو قرار داشته باشد» و حرکت زیگزاگ زمانی انجام می‌گیرد که منبع غذایی در فاصله‌ی بیش از ۱۰۰ متر از حرکت زنبور عسل کندو قرار دارد»



در ادامه‌ی مطالعه‌ی کتاب، به صفحه‌ی ۴۹ آن می‌رسد و می‌خوانید که «بنابراین حرکت زیگزاگ دو چیز را مشخص می‌کند، هم جهت پرواز زنبور را به سوی غذا و هم فاصله‌ی منبع غذا از کندو. هرچه مدت حرکت طولانی‌تر باشد، نشان‌دهنده‌ی مقدار غذای بیش‌تر است.» این مطلب نیز به نظرتان مفید و مهم می‌رسد. بنابراین، ضرورت دارد برگه‌ی جداگانه‌ای را بردارید و این مطالب را یادداشت کنید.



نه خیلی زیاد و نه خیلی کم

هنگامی که مشغول خواندن یک منبع هستید؛ امکان دارد با اطلاعات جالبی مواجه شوید که تا کس از آن‌ها آگاه نبوده‌اید. این حالت است و می‌توانید مطالب زیادی را یاد بگیرید؛ اما باید به یاد داشته باشید که آن مطالب هنگامی مفید هستند که به موضوع پژوهشی‌تان مرتبط باشد. به منظور اطمینان از مرتبط بودن اطلاعات به دست آمده با موضوع پژوهش؛ از خودتان بپرسید که آیا این اطلاعات می‌تواند به یکی از پرسش‌های پژوهش (چه، کجا، کی، چرا، چه کسی و چگونه) پاسخ دهند. مفصل و بسیار خلاصه نوشتن اطلاعات در برگه‌های یادداشت (فیش)، به هنگام تنظیم مقاله‌ی پژوهشی‌تان ایجاد مشکل خواهد کرد. فقط اطلاعاتی را در برگه‌ی یادداشت بنویسید که برای تهیه‌ی مقاله‌ی علمی پژوهشی‌تان از آن‌ها استفاده خواهید کرد.

برداشته، به نام خودش ثبت کند این عمل، نوعی دزدی محسوب می‌شود و برای آن مقررات قانونی نیز در نظر گرفته شده است. امروزه این مشکل وجود دارد که بعضی دانش‌آموزان برای تهیه‌ی مقاله‌ی علمی پژوهشی، به سرقت ادبی متوسل می‌شوند. بدون این‌که معنای آن را بدانند این مشکل به هنگام یادداشت‌برداری از منابع رخ می‌دهد. می‌توانید به هنگام مطالعه، مطالب تخصصی را از منبع مورد مطالعه، یادداشت کنید و آن‌ها را در داخل گیومه (به‌عنوان نقل مستقیم) قرار دهید. اگر در تهیه‌ی مقاله‌ی علمی پژوهشی از نقل قول‌های مستقیم زیاد استفاده شود، از کیفیت مقاله کاسته می‌شود. بنابراین، بهتر است که مطالب را به‌طور غیرمستقیم در مقاله‌تان ارائه دهید؛ یعنی مطالب را خلاصه و به زبان خودتان بنویسید.

سازمان‌دهی یادداشت‌ها

بعد از این‌که مطالب مورد نظرتان را از منابع مورد مطالعه استخراج کردید؛ ضرورت دارد که آن‌ها را سازماندهی کنید به این منظور از رهنمودهای زیر استفاده کنید. ابتدا فیش‌های تهیه شده را به گونه‌ای مرتب کنید که بتوانید با یک نگاه همه‌ی آن‌ها را ببینید. به این منظور، فیش‌ها را روی زمین در کنار هم قرار دهید، سپس فیش‌ها را براساس عنوان، مرتب کنید برای مرتب کردن فیش‌ها به روش زیر عمل کنید:

- بر پایه‌ی زمان وقوع رخدادها؛ این نوع تنظیم فیش‌ها برای موضوع‌های جغرافیایی یا طراحی مکان‌ها (مانند باغ) مناسب است.
- بر پایه‌ی مراحل شکل‌گیری یک رویداد یا عمل؛ این نوع تنظیم فیش‌ها برای موضوع‌های مربوط به تشریح فرایندهای علمی یا رویدادهای تاریخی مناسب است.
- بر پایه‌ی حل مسئله؛ این نوع تنظیم فیش‌ها برای توضیح مراحل حل مسئله مناسب است.
- بر پایه‌ی شباهت و تفاوت‌ها؛ این نوع تنظیم فیش‌ها برای توضیح دربار‌های تفاوت‌ها یا شباهت‌های بین پدیده‌ها، مردم، رویدادها، ایده‌ها و... مناسب است.
- بر پایه‌ی توضیح دربار‌های ایده‌ها؛ این نوع تنظیم فیش‌ها برای برشمردن اهمیت ایده‌ها و دلایل آن‌ها مناسب است.

بعد از این‌که دربار‌های نحوه‌ی تنظیم فیش‌ها تصمیم گرفتید؛ آن‌ها را بر همان پایه مرتب کنید. در این زمینه، آن‌قدر فیش‌ها را جایجا کنید تا به شکل دلخواهتان برای تنظیم مقاله‌ی علمی پژوهشی، دست یابید

بنویسیم یا ننویسیم؟

اگر هنگام مطالعه‌ی یک منبع، به مطلبی برخورد کنید که قبلاً آن را در منبع دیگری پیدا کرده‌اید، چه‌کار باید کرد؟ آیا آن مطلب را باید دوباره یادداشت کنیم؟ در شرایطی که اطلاعات مشابهی را روی برگه‌های یادداشت‌برداری ثبت کرده‌اید، نباید مطالعه‌ی منابع را به پایان برسانید. هرچند که می‌دانیم وجود توافق بر روی یک ویژگی مفید است. بنابراین، جمع‌آوری تعداد کمی از مطالب مشابه از چند نویسنده برای تهیه‌ی مقاله‌ی علمی پژوهشی‌تان سودمند واقع می‌شود. برای مثال در نظر بگیرید در یک منبع خوانده‌اید رقص دایره‌ای زنبورعسل نشان‌دهنده‌ی این است که محل غذا تا کنتو فاصله‌ای در حدود ۵۰ تا ۸۰ متر دارد. اما رقص زیگزاگ نشان‌دهنده‌ی این است که محل غذا تا کنتو بیش از ۵۰ متر فاصله دارد. اما همین رفتار، در منبع دیگری صرفاً به ترتیب به معنای فاصله‌ی ۱۰۰ متری غذا تا کنتو و فاصله‌ی بیش از ۱۰۰ متری منبع غذا تا کنتو است. حال چگونه می‌توانید درباره‌ی معنای این رفتار زنبورعسل تصمیم بگیرید؟ بنابراین، ضرورت دارد که هر دو مطلب را به‌طور جداگانه یادداشت کنید. در مقاله‌ی علمی پژوهشی‌تان، می‌توانید به این نکته اشاره کنید که درباره‌ی «رقص دایره‌ای و زیگزاگی» زنبورعسل، توافق وجود ندارد و می‌توانید بر یکی از نظرها تأکید کنید. به شرطی که بتوانید دلایل بیش‌تری در این زمینه ارائه دهید.

تعبیر کنید، ولی کپی‌برداری نکنید

ایا تا کون واژه‌ی سرقت ادبی را شنیده‌اید؟ این واژه به این معناست: فردی نوشته‌ای را که به خودش تعلق ندارد

منبع

Chin, Beverly Ann. How to Write a Great Research Paper. USA, New Jersey: John Wiley & Sons.



موسسه تخصصی زبان

زندگی راه بی‌بازگشتی است. راهبان خسته در امتداد پهنای دشت بی‌کران آن خسته و درمانده به ابدیت می‌رسند چه طوفان‌های سهمگینی که تازمانه‌ی بی‌داده سربوشت‌ها می‌نوازد و چه راهرنانی که گردنه‌ها را برای راهبان رهسپار، ناامن می‌سازند. حال که رفتن را گریزی و ماندن را محالی نیست باید چاره‌ای اندیشد که از تازمانه‌ی طوفان درمان بود من و شما بی‌با کاروان راهبان در تکاپوی رفتن و رسیدنیم و همانند آنان از بیم خطر می‌هراسیم و با نشویش و تگرانی

زیرا کاربرد آن در زندگی روزمره بسیار لازم است. در مسیر پریچ و خم زندگی فراز و نشیبها بسیار است و انسان با وجود علم و دانایی خود همچنان خام و بی‌تجربه، اگر در این مسیر، تجارب و آموخته‌های پیشکسوتان و بزرگ‌ترها را سرعشق خویش فراموش ندهد، چه سنا به بیراهه نیفتد و بتواند راه از بیراهه بشناسد بدون شک برای همه‌ی ما در زندگی اتفاق افتاده که با استفاده از تجربه و دانش بزرگ‌ترها و فکر و اندیشه‌ی خود توانسته‌ایم مسئله‌ای را حل کنیم و بر مشکلی فائق آییم.

استفاده کند. که آزموده را آموزش خطاست و اما به استفاده از تجربه‌های دیگران در کتب آسمانی، در سخنان پیامبر(ص) و امامان معصوم (ع) ما و هم چنین در گفتار بزرگان ادب کشورمان سفارش بسیاری شده است؛ چرا که آدمی عمری کوتاه دارد و باید از تجربه‌های پیشینیان استفاده کند. در طول سال‌های تدریس با واقعه‌ای جدید روبه‌رو شدم و آن حضور دانش‌آموزی بسیار کم بینا در کلاس بود.

مهین موحدی نجف‌آبادی

تو هم می‌توانی بیبافی

ره می‌سازیم. پس باید آندیشه کرد و تجارب راه‌گشای پیشانان و خلدوران را ره‌نوشه‌ی خویش ساخت. همه می‌دانیم که دو واژه‌ی علم و تجربه لازم‌ی یک زندگی خوبه عقید و سعادت‌مندانه است و این دو لازم و ملزوم یکدیگرند چه بسا علوم‌ی که بدون تجربه خارج از دسرس‌اند و به نتیجه نمی‌رسند تجربه تیر فقط در کنار علم و دانش معنا و مفهوم می‌یابد و اگر بدون دانش و شناخت به دست آمده باشد هرگز نمی‌تواند راه‌گشای زندگی باشد. تجربه واژه‌ای ارزشمند و مفید است

تجربه در تعبیه معمای آزمایش کردن و ارجون آمده است. در مورد تجربه دو بحث پیش می‌آید:

۱. کسب تجربه؛
۲. استفاده از تجربه‌ی دیگران.

انسان برای کسب تجربه، با تحقیق و ابعاش با تجربه‌های دیگران استفاده می‌کند حتی در بسیاری از موارد شکست می‌خورد و بالاخره تیر راه رسیدن به آن بهای زیادی می‌پردازد که مهم‌ترین آن زمان است. پس قابل برگشت نیست. پس باید پیش از تجربه‌های دیگران

کار کردن با این دانش آموز آن هم در درس حرفه‌ی برابیم بسیار دشوار بود. درسی که کارهای علمی بسیاری دارد و قسمت عمدتای آن نمره‌ی آن به مجموعه فعالیت‌های عملی دانش‌آموز وابسته است. اوایل سال فعالیت‌ها را انجام نمی‌داد. همیشه اظهار ناامیدی می‌کرد و اعتماد به نفس خود را به کلی از دست داده بود. وقتی می‌گفتم: فلان فعالیت را انجام بده، مرتب جواب می‌داد: من توانایی‌اش را ندارم و نمی‌توانم این کارهای سخت را انجام بدهم. مرتب به بهانه‌های واهی از

کلاس بیرون می‌رفت و در گوشه‌ای می‌نشست. می‌دیدم که گریه می‌کند. او برای درس ریاضی دبیر مخصوص نابینایان، برای تروس نظری نوار صوتی (شنیداری) داشت. و یک مربی خصوصی هم هفته‌ای یک یا دو روز به مدرسه می‌آمد. بارها این دانش‌آموز در گوشه‌ی کارگاه خود را مشغول کتاب یا دفتر می‌کرد. همین‌طور که بچه‌ها کار می‌کردند و شور و اشتیاق زیادی به کار روی چوب و دیگر کارها نشان می‌دادند، او منتظر حرفی از جانب من یا یکی از دانش‌آموزان بود که چرا

با آن دست و پنجه نرم می‌کنم. اصلاً مشکل یک سال و دو سال هم نیست. شما نمی‌توانید مرا درک کنید، چون هیچ وقت احساس مرا ندارید. همه بی‌نا هستید و سلامت جسمی دارید پس به هیچ وجه نمی‌توانید خودتان را جای من بگذارید و بفهمید یک انسان مثل من نمی‌تواند به آسانی شما این فعالیت‌ها را انجام بدهد. سپس به گریه افتاد.

وقتی حرف‌های او را شنیدم، کمی تأمل کردم و سعی کردم به او بفهمانم که حتی انسانی با شرایط او

پافشاری می‌کردم. وقتی متوجه شد که من نیز بدون این که ببینم کار می‌کنم، مرا هم مثل خودش می‌دید، و با روحیه تلاش می‌کرد تا مثل من بافتنی بیافد. جلسه‌های بعد که به کلاس می‌آمد، امیدوار بودم کار را یاد گرفته باشد همان‌طور که فکر می‌کردم موفق به انجام آن می‌شود. کم‌کم روحیه‌ی از دست رفته‌اش را بازیافت. وقتی کارش را تحویل داد به او گفتم: حالا چه می‌گویی آیا یک انسان که کمبود جسمی دارد نمی‌تواند با تلاش، این کمبود را جبران کند؟ هیچ چیز نگفت.

زمان قابل برگشت نیست، پس انسان باید بیش‌تر از تجربه‌های دیگران استفاده کند

کار نمی‌کنی؟ سعی کن، باعث می‌شد اشکش سرازیر شود و اظهار ناهمیدی کند. پس از مدتی فکر کردم: باید راهی برای او پیدا کنم. نمی‌توانستم وضعیت را به این شکل تحمل کنم یا نمره‌ی فعالیت‌های نکرده را به او بدهم. یکی از روزها که فعالیت بافتنی انجام می‌دادیم و بچه‌ها در کارگاه کارهای عملی می‌کردند، او خیلی ناراحت، کنار کارگاه بنیسته بود. به او گفتم: چرا ناراحتی، مشکلی پیش آمده؟ جواب داد: این مشکل الان من نیست مشکلی است که از آغاز سال تحصیلی

هم می‌تواند بافتنی بیافد یا هر کار دیگری انجام دهد. آن‌گاه خودم را جای او گذاشتم. از او خواستم که با پارچه‌ای چشمان مرا ببندد و گفتم از این به بعد من می‌خواهم وقتی آموزش می‌دهم نابینا باشم و از حالا شرایط تو را دارم. بافتن را با توضیح شروع کردم. ابتدا کمی ضعف نشان می‌داد؛ چون او قبلاً بینا بود و در اثر عواملی بیابنی خود را از دست داده بود، حالت فسرده‌گی خاصی داشت، اما استعداد خارق‌العاده‌ای در وجودش بود. تا یکی، دو جلسه همکاری نمی‌کرد، ولی من

فقط خندید و شاخه‌ی گلی به من هدیه کرد. خیلی خوش حال شدم که توانستم او را امیدوار سازم و استعدادهایش را به او یادآور شوم. پس از گذشت چند ماه از سال توانست فعالیت‌های دیگر در حد توانایی خود انجام دهد. او کار با چوب را هم مانند کار بافتنی خیلی خوبی ارائه داد. در ادامه برای ترغیب و تشویق او یکی از کتاب‌های مخصوص نابینایان را، که مربوط به فعالیت‌های فنی بود، به او هدیه کردم و با امید پیروزی او در زندگی سال تحصیلی را به پایان رساندم.

زیرنویس

• دبیر حرفه‌وفن شهرستان جلفا

اشاره

سلسله مقالات «حق دارم؟» از بایندها و جنبه‌های ایجابی مسائل تربیتی متریبان، که بر عهده‌ی معلمان و مربیان است، سخن می‌گوید از این‌رو در این مقاله به «آموزش و حقیقت‌طلبی» پرداخته شده است.

به آنچه با واقعیت هستی تطبیق می‌کند، حق گویند. سه خداوند نیز «حق» گویند؛ چون وجود و واقعیت دارد و بزرگ‌ترین حقیقت غیرقابل تردید است. نقطه‌ی مقابل حق، باطل است؛ یعنی آنچه خود را در بیاس حق می‌پوشاند و جلوه‌گری می‌کند؛ اما وجود حقیقی و هماهنگ با جهان هستی ندارد.

حقیقت‌طلبی از منظر دین

پذیرش حق و پرهیز از باطل عصاره‌ی تمامی آموزه‌های دین الهی است. حق گستره‌ی بسیار وسیعی دارد که یک مؤمن باید به آن باور پیدا کند و به دفاع از حق و طرفداران آن همت گمارد. کسانی که از این سیر منحرف شوند، در اصطلاح قرآن «جحود» محسوب می‌شوند که در این صورت امید به بازگشتشان نیست؛ مثلاً، در سوره‌ی نمل آیات ۱۲-۱۴ می‌فرماید: وقتی موسی بالغ بر ۹ معجزه‌ی روشن خود را به بنی‌اسرائیل ارائه کرد، آنان انکار کردند و جحود ورزیدند، با آن که در نفس خود به «حقانیت» موضوع یقین داشتند!!

مؤمن نه فقط انکار حق، که «کتمان» حق هم نمی‌کند.

آموزش و حقیقت‌طلبی

حق دارم

مخفی کردن حق، مفاسد زیادی در پی دارد: باطل در پوشش حق جلوه‌گری می‌کند و هیچ مانعی را جلوی خود نمی‌بیند؛ حق و حقیقت به تدریج رنگ می‌بازند؛ حقوق پامال؛ مظلوم اسیر و ظالم آزادانه می‌گردد؛ فطرت سلیم و حق‌طلب انسانی به خاموشی می‌گراید و در پایان، جامعه‌ی انسانی به چراگاه حیوانات تنزل می‌یابد.

از این‌رو در سوره‌ی بقره، آیه‌ی ۱۵۹ کتمان‌کنندگان حق را شدیداً مورد لعنت قرار داده، خطای سنگین آنان را مبرک‌نار قلمداد می‌کند و می‌فرماید: «اولئک یلعنهم الله و یلعنهم الالاعون.»

قرآن کریم مصادیق حق را به وضوح برشمرده است. از جمله: خدا، وعده‌ی خدا، دین خدا، رسولان، قصص رسولان، معجزات رسولان، کتب آسمانی، روز واپسین، خلقت جهان، سنجش اعمال و... در ضمن، با ارائه‌ی تشبیهات متعدد، حق و باطل را به زبان ساده تبیین کرده، آثار مترتب بر هر کدام را در خلال تمثیل‌های زیبا و بدیعی آورده است. در این‌جا به دو نمونه اشاره می‌شود:

۱. آیه‌ی هفدهم سوره‌ی زعد: در این آیه‌ی شریفه، باطل به کف روی آب رودخانه و نیز به کف روی فلزات ذوب شده تشبیه شده که هر دو زایل شدنی و بی‌خاصیت‌اند. باطل، همان‌گونه که در این دو مثال هم پیداست، عارض بر حق است و روی حق سوار می‌شود و قائم به خود نیست. از سوی دیگر، حق به آب و فلزی تشبیه شده که زیر آن کف‌ها

حقیقت‌طلبی، همانند زیبایی‌طلبی و فضیلت‌طلبی هم‌راد با ادعی است و در سرشت همه‌ی آدمیان وجود دارد. به همین دلیل، گرایش‌های ذاتی فوق، به ترتیب، منشأ ظهور و بروز سه پدیده‌ی بزرگ در تاریخ بشر شده است که عبارت‌اند از: علم، هنر و اخلاق. با این وصف، نونهالان ما به طور ذاتی با این سه مقوله، آشنا هستند و پرورش آنان بر این مبانی کار چندان مشکلی نیست؛ چرا که آن‌ها بالقوه در وجودشان هست و باید از قوه به فعلیت درآیند. ادیان الهی هم به این هدف ارائه شده‌اند.

سود حقیقت‌طلبی

بشر همواره از تشمت و اختلاف رنج می‌برده است و همه‌ی جنگ‌های تاریخ مولود دو دستگی‌ها و چند دستگی‌ها و در یک کلمه، تفرقه‌گرایی‌ها بوده است. مصلحان بزرگ هم آرزوی داشتند اقوام و ملل گوناگون را به وحدت و همدلی بکشانند، گرچه کم‌تر موفقیت‌آمیز بوده است.

بزرگ‌ترین سود و بهره‌ی حقیقت‌طلبی آن است که رفع نزاع می‌کند و همه‌ی انسان‌ها را بر محور خود جمع می‌کند. حق؛ یعنی آنچه منطبق با واقع است و شواهد و دلایل، ثابت‌کننده‌ی این انطباق به خوبی می‌تواند رافع اختلافات و تفرقه‌ها باشد. از آن‌جا که حقیقت‌طلبی پاسخ به ندای فطری ماست، روان ما را نیز آرامش می‌دهد. بنابراین، ترویج حق‌گرایی هم نسخه‌ی شفابخش آلام برونی و اجتماعی بشر است و هم رهایی‌بخش او از مشکلات درونی و روانی.

قرار دارد و بر صلابت و سنگین و استوار است. برای درک بیش تر، راست را با دروغ مقایسه می کنیم که اولی حق است و با دوام؛ اما دومی باطل است و افشا شدنی و بی دوام. دروغ خود را به لباس راست درمی آورد و به زبان گویندهی آن جاری می شود. شنونده نیز به تصور آن که راست است، باور می کند تا بعد که به ماهیت فاسد آن پی می برد.

۲. ایه بیست و چهارم سورهی ابراهیم (ع): در این جا، عقاید حقه به مثابهی درخت سرسبزی دانسته شده که ریشهی ثابت و مستحکم آن در زمین است و شاخه های پرثمرش به طرف آسمان قد کشیده، میوه های تازه و قابل تناول، آورده است. از سوی دیگر، عقاید باطل به درخت ناپاکی تشبیه شده که ریشهی سطحی و ضعیف دارد، لذا

تربیت روحیهی حقیقت طلبی

با عنایت به فواید رشد حقیقت طلبی برای رفع اختلافات در جامعه و وجود زمینهی طبیعی و فطری آن در بچه ها، ضرورت دارد در دورهی راهنمایی تحصیلی به این مهم بپردازیم تا شخصیت نونهالان ما بر پایهی اصول انسانی و اسلامی شکل گیرد. به نظر می رسد موارد ذیل می تواند راهکاری برای تربیت روحیهی حقیقت گرایی و افول مظاهر باطل گرایی در میان نوجوان ما شود:

الف) چون حقیقت همواره قابل اثبات است، بچه ها را برهان گرا و دلیل گرا بار آوریم. آنان را در کلاس عادت دهیم از ما معلمان مطلبی غیرمستدل نپذیرند و خود کلام بی دلیل

حقیقت طلبی، همانند

زیبایی طلبی و

فضیلت طلبی همزاد با

آدمی است و در سرشت

همه ی آدمیان وجود

دارد

محمد حسن مکارم

از جا کنده شده، با پادها و طوفان ها، هر روز به گوشه های پرتاب می شود.

در نهج البلاغه ی شریف، فلسفه ی قبول حکومت توسط امیرالمؤمنین (ع)، احقاق حق و ابطال باطل اعلام شده است. امام علی (ع) کفش وصله دار خویش را به ابن عباس نشان می دهد. او قیمت کفش را «صفر» اظهار می کند. آن گاه امام (ع) می فرماید: به خدا سوگند! این کفش در نزد من محبوب تر از حکم فرمایی بر شماست، مگر آن که بتوانم - با قبول حکومت - حقی را برپا دارم، یا باطلی را براندازم (والله لاهی احب الی من امرتکم الا ان اقیم حقا و ادفع باطلا - خطبه ی ۳۳)

در خطبه ی ۱۴۱ نهج البلاغه می خوانیم: آنه لیس بین الحق و الباطل الا اربع اصابع، بین حق و باطل چهار انگشت بیش تر فاصله نیست. کنایه از این که چه بسا آنچه با گوش می شنویم غلط و غیرمنطقی با واقع است؛ اما آنچه با چشم - در همان موضوع - می بینیم، حق است. وجود کسانی مثل علی (ع) لازم است که این مرز باریک بین حق و باطل را، به علم الهی خود، تشخیص دهند و شیعیان را رهنمون شوند.

ناگفته نماند که ظاهر شدن باطل در آفرینش، باعث شناخته شدن حق است. اگر ابوسفیان و اعمال او نبود، محمد(ص) و سیره ی او شناخته نمی شد، همین طور اگر معاویه نبود، علی (ع) درک نمی شد.

نگویند بدین طریق علم و دین خالی از خرافه می شود؛ (ب) از نقل قول های مهم و کارسرد عباراتی؛ مثل: می گویند ، شایع است ، معروف است ، شنیده ام ، قدیمی ها می گفتند به شدت احتراز کنیم و بچه ها را نیز برحذر بداریم.

ج) تصور مادیت محض جهان، تصویری باطل است؛ حقیقت این است که جهان غیرمادی؛ یعنی جهان غیب نیز وجود دارد، وجود و گستره ی آن به مراتب قوی تر و وسیع تر از جهان مادیات و محسوسات است. جمله ی «هر چه دیده نمی شود، وجود ندارد»، خرافه و باطلی بیش نیست. ما باید با یادآوری موجودات ریز و میکروسکوپی که شناخت آن ها از طریق شناخت آثارشان میسر است زمینه ای را فراهم کنیم، تا ذهن دانش آموزان برای ورود به جهان فرامادی که در رأس آن وجود خدا و وجود قیامت است، آماده شود و در حصار تنگ ماده محبوس نشود. آموزش ریاضی، منطق و فلسفه به این مهم مدد می رساند.

د) اگر به حسرت باطل خود پی بردیم، جلسه ی بعد در کلاس اقرار کنیم و حقیقت را بیش تر از ابروی خود دوست بداریم.

ه) عوامل عدول و خروج از حقیقت طلبی عبارتند از: غرایز حیوانی و شهوات القایی. ما باید دانش آموزان را به مضرات افراط در غرایز آگاه کنیم و شهوات ذهنی آنان را عالمانه و قاطعانه پاسخ دهیم.



ما قادر نیستیم همه چیز را بیاموزانیم

گفت و گو: انیس خوش لهجه

رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، تصمیم دارد در هر شماره با یکی از مسئولان و دست‌اندرکاران تألیف کتاب‌های درسی گفت‌وگو کند تا معلمان در جریان برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی قرار گیرند. در این شماره با خانم دکتر ناهید فلاحیان، کارشناس مسئول گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی به گفت‌وگو نشستیم.

سال‌های اخیر، حرکت به سوی کاهش تعداد عناوین درسی در ارائه کتب دروس مرتبط در قالب یک «جوردهی یادگیری» است. برای دانش‌آموزی که از توره‌ی ابتدایی به راهنمایی تحصیلی گام می‌نهد، موجه سلی با این حجم از عناوین درسی، آثار سو، و پیام‌های اجتماعی به همراه دارد. لذا نخست، ضرورت داشت طبق جدول درسی مصوب که گفته شد، دروس تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی در یک قالب به دانش‌آموزان ارائه شود. به ویژه آن که معلم این دروس نیز در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی یک نفر است. علاوه بر مشکلات اجرایی، کهنه شدن محتوا و رویکردهای آموزشی این دروس، عدم توجه به حیطه‌ی مهارت‌ها، تمرکز بر ارائه و انتقال اطلاعات فراوان بدون بسترسازی برای تعمیق نگارش‌ها و پرورش خلاصت و نقد، متادله و عدم توجه به جهت‌گیری اصلی؛ یعنی تربیت شهروندی و اجتماعی و بالاخره از همه مهم‌تر عدم استحکام و هم‌جوئی قالب‌ها، ساختارها و فعالیت‌های یادگیری این دروس در حالی که با مخاطب و معلم واحد سروکار دارد، از مهم‌ترین ضرورت‌های تجدیدنظر در محتوا و نحوه‌ی آموزش این دروس است.

● شما از ضرورت‌های تغییر گفتید. به طور کلی برنامه‌ی جدید چه امتیازاتی نسبت به وضع موجود دارد؟ اگر ممکن است عمده‌ترین ویژگی‌ها را بگویید.

● اولاً برنامه‌ی درسی جدید مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی آموزش عمومی نوشته شده است؛ یعنی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی. لذا به مشکل کسب‌ی که هم اکنون بین این دو توره وجود دارد توجه شده است. این مهم‌ترین اعتبار برنامه‌ی جدید است. دیگر آن که در برنامه‌ی جدید این دروس هم جهت و هم راستا شده‌اند و استحکام و وحدت میان آن‌ها با توجه به رویکردهای برنامه به وجود آمده است. رویکرد فرهنگی-تربیتی و هم چنین توجه به فرآیند کاوشگری بویژه

● شنیده‌ایم که قرار است در سه درس تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی تغییراتی رخ دهد. اگر این گونه است تغییرات به چه شکل و به چه دلیل صورت می‌پذیرد؟

● به طور کلی دلایل این تغییر، هم مسائل اجرایی آموزش است و هم دلایل محتوایی و مربوط به برنامه‌ریزی درسی. سال‌هاست که معلمان علوم اجتماعی در این دوره از حجم زیاد این سه درس و عدم تناسب محتوای در نظر گرفته شده با ساعات آموزشی یک ساعت برای هر درس در هفته شکایت دارند و شکایت‌های خود را نیز به صورت گوناگون و در مجامع مختلف و از جمله شورای عالی آموزش و پرورش ایراد کرده‌اند. در اینجا بد نیست مقایسه‌ای بین دو درس علوم تجربی و علوم اجتماعی داشته باشیم.

اگرچه در جدول برنامه‌ی درسی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش برای هر دو درس یک عنوان؛ یعنی «علوم تجربی» و «علوم اجتماعی» ذکر شده است، اما همواره علوم تجربی در این دوره دارای یک عنوان کتاب درسی و یک نمره در کارنامه‌ی درسی بوده است و گذرشته‌های مرتبط را پوشش می‌داده است. از نظر زمانی نیز ۴ ساعت در هفته به آموزش آن اختصاص داده شده است. در حالی که علوم اجتماعی با سه عنوان کتاب و سه نمره‌ی جداگانه در کارنامه‌ی درسی و اختصاص ۳ ساعت در هفته و با حجم زیادی از دروس، واحدهای یادگیری مفاهیم و صفحات (تذکره به دو برابر علوم تجربی)، مشکلات زیادی را برای معلم و دانش‌آموز پدید آورده است.

یکی از سیاست‌های سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و جهت‌گیری‌های دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در

می شود که هر سه درس به سمت خطه ی ارزش ها و نگرش ها و پرورش مهارت ها متمایل شوند و ساختار واحدهای یادگیری و فعالیت ها در بستر یکسان طراحی شود. رویکرد سازمان دهی محتوا به دلیل تلفیقی بودن موجب می شود که این دروس یک دیگر را تقویت کنند و محتوای آن در موارد لزوم یک دیگر را ببوشانند. به علاوه این دروس در قالب یک کتاب درسی ارائه می شود که به مشکلات اجرایی آموزش نیز پاسخ می دهد.

● پس این یک برنامه ی تلفیقی است. اگر ممکن است درباره ی میزان و چگونگی تلفیق این دروس توضیح دهید. به علاوه آیا ارائه ی سه درس تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی در یک کتاب، موجب کاهش حجم و تضعیف این دروس یا به عکس افزایش حجم مطالب نمی شود؟

● در مورد بحث تلفیق و انواع تلفیق دیدگاه ها و تعاریف گوناگونی وجود دارد که از حوصله ی بحث ما خارج است؛ اما به طور کلی تلفیق به معنای درهم آمیختن حوزه های محتوایی یا موضوعات درسی است که در نظام های آموزشی سنتی به طور جداگانه و مجزا از یک دیگر در برنامه ی درسی مدارس گنجانده شده اند و هدف انسجام بختین به تجربیات یادگیری دانش آموزان است. این تعریف را آقای دکتر مهرمحمدی نقل کرده اند. اصولاً در هر تلفیق یک مرکز سازمان دهنده وجود دارد که این مرکز می تواند یک تم یا مضمون، موضوع، رویدادهای جاری یا حتی موضوعاتی باشد که قبلاً درون مواد درسی مجزا وجود داشته است. در برنامه ی درسی جدید این رویکرد از طریق طراحی تم ها و سازمان دهی محتوا محقق می شود. انتخاب مضمون یا تم تلفیقی خوب بیش تر یک هنر است تا یک علم. در دوره ی راهنمایی تحصیلی سعی شده است که تم ها بیش تر بر مبنای موضوعات اصلی همین دروس مجزا طراحی شود.

از مصوبات یک کارگاه آموزشی درباره ی تدوین راهنمای برنامه که در سال ۱۳۸۳ برگزار کردیم، این بود که در دوره ی ابتدایی مباحث این دروس به صورت تلفیقی ارائه شود، اما در دوره ی راهنمایی تحصیلی از میزان تلفیق کاسته شود و وضوح رشته های علمی بیش تر باشد.

از طرف دیگر، ببینید ما بنا نداریم که همه ی موضوعات مربوط به فلنمروی این دروس را در دوره ی راهنمایی تحصیلی به دانش آموزان بیاموزیم و اصولاً چنین چیزی غیرممکن است. ما در عصر انفجار اطلاعات و دانش زندگی می کنیم و ساعت های محدود و نیز ظرف معینی برای آموزش داریم. وقتی می گوئیم رویکرد کاوشگری؛ یعنی امروزه ما قادر نیستیم همه چیز را بیاموزیم بلکه باید دانش آموزان را به مهارت های کاوشگری مجهز کنیم تا خود یاد بگیرند چگونه بیاموزند؛ لذا در برنامه و کتاب درسی جدید ما به برخی فرازها و موضوعات مهم تاریخی، جغرافیایی یا

اجتماعی بسنده می کنیم. این نه تنها باعث تضعیف دروس نمی شود بلکه موجب می شود از سطح کم کنیم و به عمق بیافزاییم.

به همین دلیل ما فکر می کنیم این نوع یادگیری عمیق و مبتنی بر کاوشگری، در مقایسه با حافظه محوری در تاریخ، جغرافیا و مدنی، می تواند اثر مثبت تری بر موضوع تعمیق «هویت» داشته باشد.

● برنامه ی جدید هم اکنون در چه مرحله ای است؟

● این برنامه در دو مرحله اعتباربخشی شده، پس از دریافت نظریات و دیدگاه های صاحب نظران، اصلاحاتی روی آن انجام گرفته است و در حال حاضر در مرحله ی تولید مواد آموزشی به ویژه کتاب درسی و کتاب راهنمای معلم هستیم که ان شاء الله برای سال اول راهنمایی تحصیلی تولید می شود.

● آیا نظریات معلمان را هم گرفته اید؟ نتایج حاصل

از نشست سرگروه های کشور چه بوده است؟

● در جریان اعتباربخشی، یک گروه مهم که روی برنامه نظر می دهند، معلمان هستند. مجری طرح اعتباربخشی راهنمای برنامه را به همراه پرسش نامه ها به همه ی استان ها ارسال کرد و سرگروه های استان ها نیز با نشتی که با تعدادی از معلمان استان داشتند نظریات را جمع آوری کردند و در گردهمایی اسفندماه ۸۶ در اختیار ما گذاشتند. در مورد نتایج حاصل از این گردهمایی باید بگویم که تقریباً همه ی شرکت کنندگان از یکپارچه شدن این دروس و ارائه ی آن ها در قالب یک عنوان کتاب استقبال کردند.

● معلمان این دروس چه طور می توانند از کم و کیف

برنامه ی جدید مطلع شوند؟

● گروه مطالعات اجتماعی از همه ی معلمان تاریخ، جغرافیا و علوم اجتماعی دوره ی راهنمایی تحصیلی درخواست می کند به نشانی سایت ما <http://socialstudies-dept/talif.ir> مراجعه کنند و سرفصل ها، محتوا و حتی ریز برنامه را به دقت مطالعه کنند و یا ما به شکل تلفنی یا مکاتبه ای در تماس باشند و نظریات خود را بگویند.

● موفقیت این برنامه جدید را چگونه ارزیابی

می کنید؟

● به نظر من، با توجه به اصلاحاتی که روی برنامه انجام شده، نقشه ی نسبتاً خوبی طراحی شده است، اما برای آن که ساختمان خوبی بنا شود، باید تمام آنچه در برنامه پیش بینی شده اتفاق بیفتد. ما با مسائلی چون کمبود مؤلفان حرفه ای و مبتکر و خلاق که هم بر موضوع و هم بر آموزش تسلط داشته باشند روبه رو هستیم. آموزش معلمان، توجیه مدیران و مسئولان، همکاری دفاتر گوناگون و تولید و توزیع سرفصل همه ی اجزای بسته ی آموزشی از دغدغه های ماست. در هر حال کار زیادی در پیش داریم که امید است با عنایت و لطف خداوند و همکاری معلمان و حمایت مسئولان محترم بتوانیم به موفقیت دست یابیم.

رقابت، مانع

هم می‌گویند معلم‌ها نوسب دارند همه برابر باشند اگر مدرسه جای رقابت برای بالاترین نمره باشد، خالب نیست.

بصورت خلاصه، می‌توان گفت بیش تر تعارض‌هایی که در سال‌های پیش از مدرسه پیدا می‌شوند و در سال‌های بعد ادامه پیدا می‌کنند ممکن است به رشد واکتس‌ها یا پاسخ‌های رقابت‌آزیز مربوط باشد (شعاری بزاز، ۱۳۸۵).

رقابت در برابر همکاری قرار دارد

در مدارس مدرن و پیش‌مدرن، به روابط انسانی توجه ویژه‌ای می‌شود و ویژگی عمده‌ی روابط انسانی در این مدارس، توجه به دیگری برای کمک به شناخت و ساخت خود است (هنجیان، ۱۳۸۲). امروزه در مدارس، همکاری و مشارکت هم هدف هم ایزاری مورد تأکید است و به جای رقابت و مقایسه نوسب می‌شود یکی از اشکال‌های اساسی رقابت که متخصصان و پژوهشگران زیادی به آن توجه کرده‌اند این است که رقابت و محیط‌های رقابت‌آزیز مانع از همکاری می‌شود.

شعب‌آبادی (۱۳۷۳) در مقایسه‌ی گروه همکاری کننده با گروه رقابت کننده، تفاوت‌هایی را مشخص کرده است. از جمله آن‌که:

- در گروه رقابت کننده رفتار هدف‌جویانه و در جهت تأمین هدف‌های فردی است. اعضا به وضوح و آشکارا

هم کلاسی‌هایش شود در مقابل، سایر شاگردانی که تلاش کرده‌اند، با شاگرد اول شدن تنها یک فرد احساس شکست و محرومیت می‌کنند (۱۳۷۶).

حمارلو در جایی دیگر نیز تأکید می‌کند که «بچه‌ها باید با انگیزه‌های درونی به دنبال یادگیری و مطالعه باشند من از کسانی هستم که با جایزه مخالفم و معتقدم وقتی دانش‌آموزان دنبال پاسخ‌هایی و پژوهشگری باشند انگیزه‌های درونی آنان بیش تر تقویت خواهد شد» (۱۳۸۶).

کریخی (۱۳۸۵) نیز اعتقاد دارد که اغلب تشویق‌هایی که دانش‌آموزان در قالب کارت‌های آفرین و جایزه‌ی مادی و فیزیکی از مدرسه دریافت می‌کنند به شکل بسیار وحشتناکی سبب اضمحلال انگیزه‌های خودجوش و نابودی مکانیزم‌های درونی آن‌ها می‌شود.

از نگاه دانش‌آموزان نیز، رقابت همیشه امری مثبت تلقی نمی‌شود. برای نمونه، در کتاب مدارس فردا (وایت، ترجمه‌ی نیر، ۱۳۸۴) از زبان دانش‌آموزی دبیرستانی نقل شده است: در کلاس هشتم و نهم بعضی از معلمان من نام بهترین دانش‌آموزان را روی تخته‌ی کلاس نوشتند. فکر می‌کنم کار خوبی نبود، چون این کار آنان را تشنه قهرمانان ساخت این امر، به دانش‌آموزانی که چندان زرنگ نیستند و می‌بینند که نامشان روی تخته‌ی کلاس نوسب، کمک نمی‌کند دانش‌آموز دیگری

رقابت و ارزش‌های شخصی

برخلاف تصور معمول، که رقابت ایزاری برای پیشرفت و رشد است، در واقع رقابت مانع رشد ارزش‌های شخصی است. اگر رقابت موجب شناسایی و تقویت یک جنبه از ارزش‌های شخصی فرد شود، به‌طور حتم، منجر به غفلت از سایر جنبه‌های مثبت خودش خواهد شد. از طرف دیگر، اگر رقابت به نفع افرادی معنود منجر شود برای دیگران نتیجه‌ای جز شکست ندارد.

سیف (۱۳۸۶) در بحث فنون ایجاد انگیزش در یادگیرندگان، توصیه می‌کند که از ایجاد رقابت و هم‌چشمی در میان دانش‌آموزان جلوگیری کنید معلم باید از ایجاد رقابت بین دانش‌آموزان، که به کسب موفقیت در معنودی از آن‌ها و شکست اکثریتشان می‌انجامد، جلوگیری کند. حمارلو رقابت و استفاده از انگیزه‌های بیرونی برای تشویق را «بیماری جایزه و شاگرد لولی» می‌نامد در اصل، هدف از تشویق، برانگیختن دانش‌آموز به تلاش بیش تر و حرکت سریع تر است، ولی با جایگزینی عوامل بیرونی؛ مانند رقابت و جایزه، دانش‌آموز احساس خودخواهی و خودبستگی می‌کند و به تدریج شخصیت کادبی به دست می‌آورد و خود را بهترین و عالی‌ترین تصور می‌کند. از پیشرفت دانش‌آموزان دیگر رنج می‌برد می‌ترسد. مقامش از دست برود و ممکن است به کارهایی دست بزند تا مانع پیشرفت

همکاری است

ابراهیم اصلانی

مسائل را مطرح نمی‌کنند. رفتار غیرقابل پیش‌بینی است. ترس و وحشت و بلوف در گروه به وفور وجود دارد و احساس خشم و خصومت نسبت به دیگر اعضا وجود دارد.

در گروه همکاری‌کننده، رفتار هدف‌جویانه و در جهت تأمین هدف‌های کلی تمام اعضای گروه است. اعضا به وضوح و آشکارا مسائل را مطرح می‌کنند. رفتار قابل پیش‌بینی است. ترس و وحشت در گروه وجود ندارد و احساس مثبت نسبت به دیگر اعضا وجود دارد.

اتکینسون و همکاران (ترجمه‌ی برهانی و همکاران، ۱۳۶۸) در بحث درباره‌ی تعامل اجتماعی و شرایط کاهش پیش‌داوری‌ها، شروط کوشش‌های تعاونی را بیان می‌کنند و توضیح می‌دهند که یکی از کارآمدترین عوامل در کاهش پیش‌داوری‌ها، وجود موقعیتی است که در آن دو فرد با دو گروه مجبورند به خاطر دست‌یابی به یک هدف مطلوب و مشترک با یکدیگر همکاری کنند. این نکته در پژوهشی میدانی که در یک اردوی تانستانی پسران یازده ساله صورت گرفت نشان داد که افراد در دو گروه، برای دست‌یابی به پاداش، تقسیم شدند و در موقعیت رقابت به بدرفتاری با یکدیگر پرداختند. برقراری روابط دوستانه تنها زمانی امکان‌پذیر شد که هر دو گروه، هدف‌هایی تنظیم شده را مهم می‌دانستند و دست‌یابی به آن‌ها مستلزم

همکاری متقابل بود

گیج و برلانیر (ترجمه‌ی خوی‌نژاد و همکاران، ۱۳۷۴) علاوه بر آن که توصیه می‌کنند، جذابیت نظام‌های انگیزشی رقابت‌آمیز را به حداقل برسانید، به این باورند که اگر از دانش‌آموزان بخواهیم به‌جای رقابت باهم همکاری کنند، از تعصب و خصومت میان آن‌ها کاسته‌ایم. گیج و برلانیر هم‌چنین پژوهش‌هایی را نقل می‌کنند که بر نابرابری‌های اجتماعی و بررسی وضعیت فرهنگی گروه‌های اقلیت متمرکز است. در چنین شرایطی، وضعیت کودکان در کلاس‌های مبتنی بر رقابت یا همکاری بررسی شد و این نتیجه به‌دست آمده که یک محیط رقابت‌آمیز نتایج تربیتی را به ضرر گروه اقلیت و دانش‌آموزان طبقات کم‌درآمد سوق می‌دهد.

در یافته‌های دیگری که از مجموعه پژوهش‌ها، نتیجه گرفته شده است به‌طور سنتی کلاس‌های رقابت‌آمیز - به‌ویژه وقتی کلاس از نظر فرهنگی متنوع است - موجب «پایگاه برابر» نمی‌شوند و در واقع مفهوم «پایگاه برابر» را از بین می‌برند. برخلاف ساختار رقابت‌آمیز، کلاس تعاونی مبتنی بر کار کردن، دانش‌آموزان باهم در رسیدن به هدف‌های گروهی وابسته به هم‌اند. این ساختار به‌ویژه در جمع کردن

دانش‌آموزانی که زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی گوناگون دارند در یک کلاس، مفید است. پژوهش‌ها و نظریه‌ها حاکی از آن است که کلاس‌های تعاونی اثر مثبتی در جذب دانش‌آموزان اقلیت به کلاس دارد (کریمی، ۱۳۷۳).

نه تنها در شرایط مدرسه‌ای، در محیط خانواده هم همکاری، کارکردی مؤثرتر از رقابت دارد. والدینی که فرزندان خود را وادار به رقابت می‌کنند و آن‌ها را با فشار به پیش می‌رانند باعث نفی انگیزه‌های درونی و اخلاق در عزت نفس آنان می‌شوند؛ اما والدینی که در برانگیختگی فرزندان درباره‌ی هدف‌ها و رویاهایش سهیم هستند و آنان را برای همکاری با دیگران و اعضای خانواده ترغیب می‌کنند عملکرد مناسب‌تری در تربیت وی دارند و به نتایج بهتری هم می‌رسند.

برای نمونه، پژوهش‌هایی در مورد رشد اخلاقی نوجوانان، نشان داده است که در خانواده‌هایی که جو کنایه‌آمیز، خصومت، تهدید و تشویق رقابتی وجود دارد، تنش و تعارض گسترش می‌یابد و از مشارکت و رشد جلوگیری می‌کند. اگر بخواهیم نوجوانان توانایی استدلال خود را رشد دهند توجه به مشارکت، حمایت و مباحث روشن‌کننده در خانواده، اساسی هستند (شهرآزایی، ۱۳۸۴).

منابع

۱. آنتیجان، محمدرضا. آموزش و پرورش در شرایط پُست‌مدرن. تهران: طهوری، ۱۳۸۲.
۲. اتکینسون، ریتا ل. و همکاران. زمینه‌ی روان‌شناسی ۲. ترجمه‌ی محمدمتقی برهانی و همکاران. تهران: رشد، ۱۳۶۸.
۳. خمارلو (میرهادی)، توران. جست‌وجو در راه‌ها و روش‌های تربیت. تهران: آگاه، ۱۳۷۴.
۴. خمارلو (میرهادی)، توران. من مخالف جایزه هستم (گفت‌وگو). ۱۳۸۶. سما، ۱۵۹، ص ۸ تا ۸ (ماهنامه‌ی سازمان سما).
۵. سیف، علی‌اکبر. روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نوران، ۱۳۸۶.
۶. شعاری‌نژاد علی‌اکبر. روان‌شناسی رشد. تهران: اطلاعات، ۱۳۸۵.
۷. شعبان‌آبادی، عبدالله. پویایی گروه و مشاوره‌ی گروهی. تهران: رشد، ۱۳۷۳.
۸. شهرآزایی، مهرداد. روان‌شناسی رشد نوجوان. تهران: علم، ۱۳۸۲.
۹. کریمی، عبدالعظیم. تربیت طربناک. تهران: منادی تربیت، ۱۳۸۴.
۱۰. کریمی، یوسف. روان‌شناسی اجتماعی آموزش و پرورش. تهران: ویرایش، ۱۳۷۳.
۱۱. گیج، نیت. لبرلانیر، دیوید سی. روان‌شناسی تربیتی. ترجمه‌ی غلامرضا خوی‌نژاد و همکاران. مشهد: باز و حکیم فردوسی، ۱۳۷۴.
۱۲. وایت، راجر کرامی. مدارس فردا؛ معیارها و دیدگاه‌ها، ترجمه‌ی حسین سیر. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۸۲.

انگیزه برای یادگیری

نویسنده: مونیگ بوکرتز

ترجمه و تلخیص: روزبه حلت‌آبادی فراهانی

ترس از موفق نشدن در انجام تکالیف درسی، به اجتناب دانش‌آموزان از درس خواندن و انجام تکالیف محوله منجر نمی‌شود. بلکه باورهای که دانش‌آموز درباره‌ی انجام تکالیف یک درس دارد سبب اجتناب و غیرفعال شدن دانش‌آموز از مطالعه‌ی یا انجام تکالیف آن درس می‌شود. بنابراین، آگاهی از باورهای انگیزشی دانش‌آموز می‌تواند در درک این که چرا دانش‌آموز در بعضی از زمینه‌های یادگیری زمینه‌ی شکست دارد، به ما کمک کند. زیرا، هر یک از دانش‌آموزان برای موفقیت یا شکست‌هایشان در درس‌های گوناگون دلایل متفاوتی دارند و این دلایل با باورهای شخصی‌شان در مورد توانایی‌هایشان در آن درس، هم‌خوانی دارد. برای نمونه، در برخی از دانش‌آموزان عدم توانایی، عدم تلاش، بدشانسی، ناکارآمدی روش انجام تکالیف، سخت بودن تکلیف و افکار و احساسات منفی را می‌توان نام برد.

به محض آن‌که باورهای انگیزشی منفی، بخشی از نظریه‌ی دانش‌آموزان در مورد خودشان شود، به‌طور مداوم فعال شده در آنان ایجاد شک و اضطراب می‌کند و همین عامل مانع یادگیری‌شان می‌شود. در واقع، باورهای انگیزشی منفی از فرایند یادگیری جلوگیری می‌کنند. زیرا، توجه دانش‌آموز را از فعالیت یادگیری منحرف و به‌جای آن ذهنش را به سوی کم‌توان بودنش در انجام تکلیف معطوف می‌کند. بنابراین، ما معلمان می‌توانیم شرایطی برای دانش‌آموزان فراهم کنیم تا بتوانند ارتباط بین عمل و نتیجه‌ی آن را تشخیص دهند. به این ترتیب به آنان کمک کردیم تا در انجام تکالیف و مطالعه‌ی دروس موفق شوند. در ضمن باید دلایل موفقیت دانش‌آموزان را به آنان گفت تا بتوانند درک درستی از علل موفقیتشان در آن درس داشته باشند.

● **باورهای انگیزشی مثبت، تسهیل‌کننده‌ی یادگیری دانش‌آموزان بیشتر به انجام فعالیت‌هایی علاقه دارند که در توانشان باشد یا برای آن ارزش بیشتری قائل باشند؛ زیرا، دانش‌آموزانی که به فعالیت یادگیری اهمیت می‌دهند،**

● اشاره

در چهل سال اخیر، پژوهشگران انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموزان را مطالعه کرده‌اند که نتیجه‌ی آن آگاهی درباره‌ی موارد زیر است:

- چه عامل یا عواملی دانش‌آموزان را به سوی یادگیری سوق می‌دهد؟

- دانش‌آموزان چه چیزهایی را برای یادگیری انتخاب می‌کنند؟

- چگونه انگیزش دانش‌آموز، تحت تأثیر فعالیت‌های آموزشی معلم و رفتار همسالگ‌هایش قرار می‌گیرد؟

- چگونه انگیزش یادگیری شکل می‌گیرد؟

- چگونه محیط آموزش (مانند کلاس درس، مدرسه و...) بر انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارد؟

در این مقاله سعی شده به یافته‌هایی اشاره شود که مبتنی بر پژوهشی است و قابلیت کاربرد در مدارس و کلاس‌های درس را دارند.

● باورهای انگیزشی، زمینه‌ی مطلوب برای یادگیری

باورهای انگیزشی به معنای عقاید، قضاوت‌ها و نگرش‌هایی است که دانش‌آموزان نسبت به موضوع‌های درسی، کارایی یادگیری، روش‌های تدریس معلم، خودکارایی، و... دارند. تحقیقات نشان داده است که باورهای انگیزشی از تجربه‌های یادگیری مستقیم دانش‌آموزان ناشی می‌شود. بنابراین، معلمان باید از باورهای انگیزشی که دانش‌آموزانشان در ذهن دارند، به خوبی آگاهی داشته باشند و بدانند که آنان با چه باورهای انگیزشی به کلاس درس وارد می‌شوند. در واقع، آگاهی از باورهای انگیزشی دانش‌آموزان این امکان را برای معلمان فراهم می‌کند تا فرصت‌های یادگیری را به گونه‌ای تدارک ببینند که به ایجاد باورهای انگیزشی مثبت در دانش‌آموزان منجر شود.

● باورهای انگیزشی منفی، بازدارنده‌ی یادگیری

پرونده‌ی این شماره از مجله به ارائه‌ی مطالبی درباره‌ی انگیزه‌ی یادگیری و راهبردهایی برای افزایش آن در دانش‌آموزان اختصاص دارد. به این منظور از مطالبی که مخاطبان مجله در این زمینه ارسال کرده‌اند، بعد از اصلاحات علمی و فنی استفاده شده است.

پرونده

کمتر به تشویق و پاداش متکی هستند و همین عامل باعث پرورش باورهای انگیزشی مثبت در آنان می‌شود. بنابراین، در کلاس درس باید تلاش کنیم تا آن دسته از تکالیف و فعالیت‌های درسی را برای دانش‌آموزان تبارک ببینیم که اهمیت آن در زندگی روزمره برایشان مشخص باشد. به همین منظور، باید از علایق دانش‌آموزان آگاه شویم تا بتوانیم محتوای درس خود را براساس آن‌ها ارائه کنیم. علاوه بر این، از دانش‌آموزانی که خودبه‌خود انگیزه‌ی یادگیری دارند، بخواهید برای دیگران شرح دهند که چرا انجام تکالیف یا فعالیت‌های موردنظرشان، اهمیت دارند. همچنین، به دانش‌آموزان اجازه دهید فعالیت یادگیری را با توجه به نیازهای روان‌شناختی خود تعیین کنند و انجام دهند.

● عقاید دانش‌آموزان، جهت‌دهنده‌ی یادگیری

جهت‌گیری، به سوی هدف، روشی است که دانش‌آموزان خود را با امور یادگیری در یک درس خاص تطبیق می‌دهند که نشانه‌ی بارزی از علاقه‌مندی و عملکرد آنان در آن درس است. دانش‌آموزان که به قصد تبحر یافتن در یک مهارت جدید، درس می‌آموزند در مقایسه با آن گروه از دانش‌آموزانی که درس را به قصد خودنمایی یاد می‌گیرند از راهکارهای یادگیری مؤثرتری استفاده می‌کنند. در واقع، دانش‌آموزان گروه دوم با این هدف که از شکست اجتناب کنند و به موفقیت دست یابند، به یادگیری اقدام می‌کنند.

با توجه به مطلب فوق، ما معلمان می‌توانیم به‌منظور افزایش مهارت دانش‌آموزان در امر یادگیری، برای آنان توضیح دهیم که فقط پاسخ درست آنان مورد نظرمان نیست بلکه میزان تلاشی که آنان برای کشف راه‌های حل مسئله به کار می‌برند مهم است. لذا، برای اثبات این امر، ضرورت دارد که آنچه را به آنان توصیه می‌کنیم، عمل کنیم. به کلامی دیگر، نشان دادن واکنش مثبت به فرایندی که آنان برای حل مسئله طی می‌کنند؛ دانش‌آموزان را به تبادل اطلاعات در مورد راهکارهایی که ارائه می‌کنند تشویق می‌کند. همین امر به آنان فرصت می‌دهد تا از اشتباهاتشان درس بگیرند و تجربه کسب کنند.

● تأثیر باورهای دانش‌آموزان بر یادگیری‌شان

میزان تلاش دانش‌آموزان در یک موضوع درسی، به خودباوری آنان در مورد توانایی‌ها و باورهای انگیزشی‌شان بستگی دارد. با توجه به این یافته‌ی پژوهشی، چنان‌چه

معلمان دانش‌آموزان را به تلاش تشویق کنند و برای تلاش آنان ارزش قائل شوند، آنان خود را مسئول یادگیری خودشان تلقی می‌کنند. به مجرد این‌که دانش‌آموزان عادت کنند تا به تلاش‌های یادگیری‌شان توجه کنند، می‌توانند به نحو بهتری به کنترل و تنظیم یادگیری‌شان مجهز شوند.

● تأثیر تعیین هدف بر یادگیری دانش‌آموزان

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند هدف‌های یادگیری که دانش‌آموزان و معلمان با همکاری و هم‌فکری یکدیگر در مورد انجام آن‌ها به توافق رسیده‌اند، امکان بیش‌تری برای تحقق یافتن دارند. در واقع، این توافق حاکی از تمایل دو طرف (یعنی معلم و دانش‌آموزان) برای تعیین هدف یادگیری، نشان‌دهنده‌ی راهکار انگیزشی مطلوبی برای یادگیری است.

از آن‌جا که هدف اصلی معلم در کلاس درس، اجرا و آموزش برنامه‌ی درسی است؛ بنابراین ضرورت دارد دانش‌آموزان را در این راستا با خود همسو کند. به همین دلیل، به مشورت گذاشتن هدف‌های یادگیری در یک موضوع درسی می‌تواند در افزایش انگیزش یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد.

● نتیجه

اغلب آموزشگران می‌گویند که تدریس بد انگیزه‌ی دانش‌آموز را برای یادگیری از بین می‌برد و بر عکس؛ تدریس خوب، انگیزه‌ی آنان را افزایش می‌دهد. بنابراین، اگر می‌خواهید دانش‌آموزانتان را تشویق کنید تا معلم خودشان باشند و مهارت‌های یادگیری مستقلی را در خود بی‌پروراند؛ باید عواملی را که در انگیزش یادگیری آنان مؤثرند، بشناسید. این آگاهی، به شما کمک می‌کند تا محیط آموزشی‌ای را در کلاس ایجاد کنید که متناسب با نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزانتان باشد. علاوه بر این، توجه به حرف‌های دانش‌آموزان و مشاهده‌ی رفتارهای آنان در کلاس درس، به شما کمک می‌کند تا بدانید چه چیزهایی از نظر آنان جالب، جدید، خسته‌کننده، تهدیدکننده، مفید، ... هستند. بعد از شناخت موارد مذکور، می‌توانید عوامل تهدیدکننده را از برنامه‌ی درسی‌تان در کلاس درس حذف کنید تا انگیزه‌ی دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیت‌های آموزشی و یادگیری بیش‌تر شود.

پرونده

منبع

Boekaerts, monic. (2002).
Motivation to Learn. unesco.
<http://www.ibe.unesco.org>

یافته‌های پژوهشی درباره‌ی

انگیزش دانش‌آموزان

نوشته: کوری پروستر

جنیفر فاکر

ترجمه: منصوره فروزان

اگر بخواهیم انگیزش دانش‌آموزان را معنا کنیم، می‌توان گفت که این مفهوم در حالت کلی به تمایل، نیاز، علاقه و آرام فرد در مشارکت و موفقیت در فرآیند یادگیری اطلاق می‌شود (بوسا و دیگران، ۱۹۹۷). اسکینر و بلمانت (۱۹۹۱) معتقدند این تعریف را می‌توان به این صورت نیز تعمیم داد: دانش‌آموزانی که به استعجال در امور مدرسه جلب می‌شوند فعالیت‌هایی را برمی‌گزینند که در مورد قابلیت‌ها بی‌شان است. هنگامی که سانس انجام کاری را می‌یابند آن را آغاز می‌کنند و در فعالیت‌های یادگیری تلاش و توجه زیادی از خود بروز می‌دهند و به‌طور عمده در ضمن فعالیت‌های جاری، احساسات مثبتی مانند شور و شوق، خوش‌بینی، کنجکاوی و علاقه از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان بی‌انگیزه، منفعل هستند، با شوق تلاش نمی‌کنند و در مقابل مشکلات، به راحتی دلسرد می‌شوند.

راهکارهایی برای افزایش انگیزش

تحقیقات فراوان نشان داده است که فعالیت‌های مدرسه می‌توانند و باید در تغییر سطح انگیزش دانش‌آموزان مؤثر باشند (لامسدن، ۱۹۹۴). اسکینر و بلمانت (۱۹۹۱) هشدار دادند که این فعالیت‌ها همیشه در جهت افزایش انگیزش نیست. پیشنهادات ذیل برای معلمانی که در پی افزایش انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموزانند، مفید است:

۱. از پاداش‌های بیرونی به میزان کم استفاده کنید. اگر قرار است از این‌گونه پاداش‌ها استفاده کنید، بدانید بیش‌ترین اثربخشی آن‌ها زمانی است که ارتباط نزدیکی با فعالیت انجام شده داشته باشند.

هم‌چنین جایز باید فقط زمانی داده شوند که واقعاً افراد سزاوار آن هستند؛ یعنی دادن جایزه برای موفقیت‌های ناچیز مبین این پیام است که تلاش‌های ناچیز نیز قابل قبول هستند. در این‌صورت جایزه بی‌معنا می‌شود. (بروکس* و دیگران، ۱۹۹۸)

۲. مطمئن شوید که انتظاراتی که شما از عملکردها و رفتارهای کلاسی برای دانش‌آموزان واضح و روشن است و هیچ‌گونه تضاد و ناسازگاری در بین آن‌ها وجود ندارد (اسکینر و بلمانت، ۱۹۹۱). دانش‌آموزان را با معیارهای خویش در انجام تکالیف فردی آشنا کنید. به این منظور مثال‌هایی از تکالیف عالی، متوسط و ضعیف ارائه کنید و فرصت گفت‌وگو درباره‌ی چگونگی ارزش‌یابی هر بخش از تکالیف را فراهم کنید (استرانگ* و دیگران، ۱۹۹۵).

۳. کاری کنید تا دانش‌آموزان احساس پذیرش

و حمایت کنند (لامسدن، ۱۹۹۴). برای آشنایی با دانش‌آموزان وقت بگذارید، به صورت انفرادی با آن‌ها گفت‌وگو کنید و خرسندی خویش را از این تعاملات نشان دهید (اسکینر و بلمانت، ۱۹۹۱).

۴. سؤال‌های دانش‌آموزان را با آغوش باز بپذیرا باشید و از تشویق‌های کلامی برای انجام بهتر کارها استفاده کنید (دو، ۱۹۹۷).

۵. بکوشید تا با دانش‌آموزان ارتباط خوبی برقرار کنید. به‌خصوص افرادی که در معرض خطر بی‌انگیزگی قرار دارند یا تعامل مثبت با سایر بزرگسالان ندارند. این کار از عوامل حیاتی ایجاد تعهد در دانش‌آموزان است که احساس ارتباط با مدرسه را تقویت می‌کند (مک کامبز و پاپ، ۱۹۹۴).

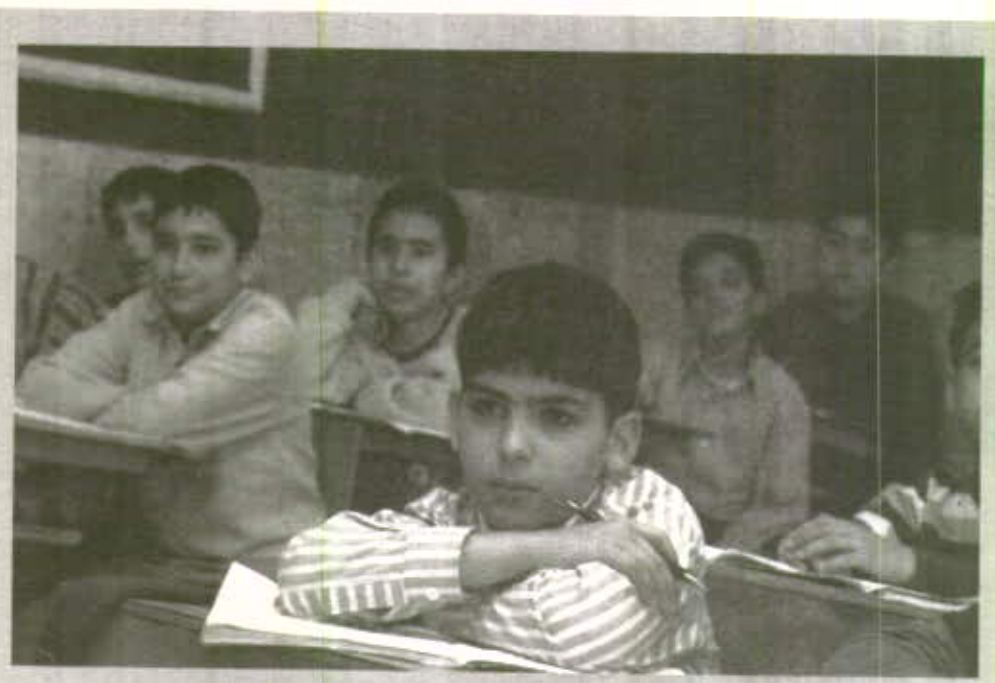
۶. فعالیت‌های بزرگ را به چندین بخش کوچک‌تر تقسیم کنید (لامسدن، ۱۹۹۴). تا دانش‌آموزان گنج نشوند و در پروژه‌های طولانی مدت، انگیزه‌ی خود را از دست ندهند.

۷. یادگیری مهارت‌ها را ترویج کنید (آندرمین و میجلی، ۱۹۹۸). وقتی دانش‌آموزی تکلیفش را در حد معیارهای قابل انتظار انجام نمی‌دهد، به او فرصت یا فرصت‌های دوباره‌ای بدهید تا با راهنمایی‌های شما به نتیجه‌ی قابل قبول دست یابد (دو، ۱۹۹۷، ص ۱۷).

۸. به محض تمام پروژه‌ها، هر چه سریع‌تر کارهای دانش‌آموزان را ارزیابی کنید و بازخوردهایی روشن و سازنده به آن‌ها بدهید (استرانگ و دیگران، ۱۹۹۵).

۹. تکالیف را براساس مقایسه با کار سایر

پژونده



- زیر نویس
1. Borna
 2. Skinner & Belmont
 3. Lumsden
 4. Brooks
 5. Strong
 6. Dev
 7. Mc Combs & Pope
 8. Anderman & Midgley
 9. Silver
 10. Robinson
 11. Bonus
 12. Riordan

منبع
این مقاله با عنوان
Increasing Student
Engagement and Motivation:
From Time-on-Task to
Homework
از وب سایت [www.nwrel.org](http://www.nwrel.org/index.php)
index.php انتخاب شده است

انگیزه‌ی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهند (دو، ۱۹۹۷).
دانش‌آموزان باید احساس کنند که موفق شده‌اند.

۱۳ کنجکاوی دانش‌آموزان را درباره‌ی مواد یادگیری تحریک کنید. استرانگ، سیلور^۱ و رابینسون^۲ (۱۹۹۵) استفاده از روش‌های معماگونه را پیشنهاد می‌کنند. به این ترتیب که دانش‌آموزان را با اطلاعات پراکنده و متناقض درباره‌ی موضوع مواجه کنید و از ایشان بخواهید تا با بررسی شواهد موجود، فرضیات خویش را بیازمایند. در این نوع فعالیت‌ها، دانش‌آموزان فرصت پژوهش و کشف برای خویش را پیدا می‌کنند.

۱۴ پروژه‌هایی طراحی کنید که به دانش‌آموزان امکان دهد دانسته‌های جدید خود را برای دیگران مطرح کنند. استرانگ، سیلور و رابینسون (۱۹۹۵) مشاهده کردند هنگامی که تکالیف دانش‌آموزان را فقط معلم می‌خواند، ارتباطی یک‌سویه و غیرمتقابل برقرار می‌شود؛ زیرا معلم از همه‌ی اطلاعات ارائه شده آگاهی دارد و به دریافت آن‌ها از طرف دانش‌آموز نیازی ندارد. در حالی که در پروژه‌های مشارکتی که دانش‌آموز را دانش‌آموز به دست آورده، نیاز گروه را برای تکمیل کل پروژه برطرف می‌کند و به این ترتیب روابط متقابلی ایجاد می‌شود.

۱۵ به جز فعالیت‌های آموزشی، عوامل دیگری نیز؛ مانند وضعیت محیط کلاس و آرایش صندلی‌ها نیز در میزان علاقه‌ی دانش‌آموزان بر تداوم فعالیت‌های کلاسی مؤثر است. بونوس^۳ و ریسوردان^۴ (۱۹۹۸) به معلمان پیشنهاد می‌کنند که با توجه به اهداف هر فعالیت، نحوه‌ی چیدمان صندلی‌ها را تنظیم کنند.

دانش‌آموزان ارزیابی نکنید. مبنای ارزیابی شما خود تکلیف باشد (اندرمن و میچلی، ۱۹۹۸، دو، ۱۹۹۷، لامسن، ۱۹۹۴).
۱۰ سعی کنید مطالب مطرح شده با زندگی دانش‌آموزان مرتبط باشند و در موقعیت‌های روزمره کاربرد داشته باشند (لامسن، ۱۹۹۴، اسکینر و بلمانت، ۱۹۹۱). لازم است فعالیت‌های کلاسی در بیرون از محیط مدرسه برای دانش‌آموزان معنادار باشند هرچه افکار بتوانند فعالیت‌های جدید را بر مبنای دانسته‌های پیشین خود قرار دهند و بین مواد یادگیری و زندگی روزمره ارتباط برقرار کنند، بیش‌تر درگیر این فعالیت‌ها خواهند شد. هم‌چنین ایشان باید احساس کنند که مطالب درسی، مهم هستند و ارزش تلاش کردن را دارند (انجمن مطالعات سیاست‌گذاری، ۱۹۹۵).

۱۱ اجازه دهید دانش‌آموزان تا اندازه‌ای بر یادگیری خویش کنترل داشته باشند (بروکس و دیگران، ۱۹۹۸).
این کار را می‌توان به روش‌های گوناگون انجام داد؛ مانند اجازه‌ی انتخاب یکی از چند تکلیف، آزادی بیش‌تر در انجام پروژه‌های گروهی، اجازه‌ی بررسی و ارزیابی پیشرفت تحصیلی به خود دانش‌آموزان و حتی اجازه‌ی انتخاب کار فردی یا دو نفری. البته این سخن به این معنا نیست که معلم کنترل کلاس را از دست بدهد.

۱۲ تکالیفی را برگزینید که برای همه‌ی دانش‌آموزان (به‌خصوص دانش‌آموزان ضعیف‌تر) چالش برانگیز و در عین حال دست‌یافتنی باشد. تکالیفی که دشوار به نظر می‌رسند همانند تکالیف تکراری و بسیار ساده و تکالیف برنامه‌ی تقویتی که فقط به تمرینات تکراری می‌پردازند.

وسایل کمک آموزشی

آموخته‌های فراگیرندگان و پایدار کردن فرایند یادگیری مؤثر باشد و پایه‌های علمی و آموزشی را در نظام تعلیم و تربیت استوارتر و مستحکم‌تر کند. هم‌چنین بهره‌گیری از فناوری آموزشی موجب رشد و شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌های دانش‌آموزان شده، زمینه را برای حل بسیاری از مشکلات و تنگناهای نظام آموزشی در فرایند یادگیری و آموزش مطالب فراهم می‌کند. یافته‌های تجربی در حوزه‌ی روان‌شناسی حکایت از آن دارد که حدود ۷۵ درصد یادگیری انسان از طریق کاربرد حس بینایی، ۱۳ درصد از طریق حس شنوایی، ۶ درصد از طریق حس لامسه، ۳ درصد از طریق حس بویایی و ۳ درصد از طریق حس چشایی صورت می‌گیرد که این امر ضرورت فراهم ساختن بستری مناسب برای کاربرد اصولی رسانه‌های کمک‌آموزشی را برای یادگیری از طریق حس بینایی هموارتر می‌سازد. این بدان معناست که آموزش و پرورش باید بیش از پیش نسبت به فراهم ساختن محیط و موقعیت‌های مستعد یادگیری بصری اقدام کند و به عصر حاکمیت یادگیری از طریق شنوایی یا آموزش زبانی از محیط‌های آموزشی پایان داده شود. استفاده از فیلم‌های آموزشی باعث ایجاد تنوع در آموزش و این خود از سویی سبب ایجاد انگیزه در فراگیرندگان می‌شود و از سویی دیگر با توجه به تفاوت‌های فردی میان آنان، امکان یادگیری مؤثر را برای عده‌ی بیش‌تری از دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. استفاده از فیلم‌های آموزشی باعث ایجاد پیوند بین آموزش از یک‌سو و حقایق و واقعیات از سوی دیگر شده است که این امر خود در معنادار شدن یادگیری و بالطبع ثبات و استحکام آموخته‌ها تأثیر به‌سزایی دارد. هم‌چنین برانگیختن حس کنجکاوی و تفکر خلاق در

از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه در یک کشور، کیفیت و کمیت برون‌داد نظام آموزشی است که آن هم به چگونگی نظام انتقال برنامه‌ریزی شده آموزشی به فراگیرندگان و نیز بهبود فرایند یاددهی - یادگیری بستگی دارد. در نظام آموزشی دنیای امروز، این امر را فناوری آموزشی، به مثابه‌ی پیشرفته‌ترین نظام انتقال دانسته‌ها به یادگیرندگان، برعهده دارد. استفاده‌ی بهینه از فناوری آموزشی در فرایند تدریس به سبب فعال کردن حواس فراگیرندگان، امر آموزش را واقعی‌تر کرده، ضمن غنی کردن کیفیت تدریس و یادگیری، کارایی تعلیم و تربیت را ارتقا می‌بخشد. امروزه بهره‌گیری معلمان از وسایل کمک‌آموزشی در فرایند تدریس، موجب افزایش کارایی آن‌ها در تدریس می‌شود و یادگیری مطالب را برای دانش‌آموزان عینی‌تر، جذاب‌تر و عمیق‌تر می‌کند و در افزایش یادگیری و پایدار ساختن آموخته‌های آنان تأثیر اساسی دارد.

وسایل کمک‌آموزشی، اعم از ساده و پیچیده، ابزاری است که برای تسهیل امر تدریس و یادگیری در نظام‌های آموزشی به‌کار می‌رود. این وسایل از این حیث حائز اهمیت‌اند که نظریه و عمل را با هم ترکیب می‌کنند و باعث ماندگاری یادگیری و تنوع‌بخشی در کلاس درس می‌شوند.

با توجه به پیشرفت‌های علمی و فناورانه در عصر حاضر، وسایل کمک‌آموزشی توانسته‌اند نقش خود را در جایگاه یک رابط به خوبی ایفا کنند. بدیهی است اگر معلمان مهارت‌های لازم را برای کاربرد این وسایل داشته باشند، میزان اثربخشی آن‌ها نیز بیش‌تر خواهد شد.

کاربرد صحیح و اصولی وسایل کمک‌آموزشی، علاوه بر ارتقای کیفیت آموزشی، می‌تواند در تعمیق

و انگیزه‌ی مطالعه

محمد علی کاکایی*

۵. توانایی اندیشیدن و استدلال را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد.
 ۶. یادگیری را سریع‌تر، آسان‌تر و بادوام‌تر می‌سازد.
 ۷. آموزش را از حالت ذهنی خارج کرده، یادگیری را برای دانش‌آموزان ملموس و عینی می‌کند.
 ۸. موجب تنوع آموزش می‌شود.
 ۹. فرایند آموزش را از حالت تک رسانه‌ای خارج می‌کند.
 ۱۰. دستیابی به نتایج سریع از آموزش را عملی می‌سازد.
 ۱۱. بازدهی آموزش را از نظر کمی و کیفی برای دانش‌آموزان و معلمان افزایش می‌دهد.
 ۱۲. انگیزه‌های یادگیری و آموزش را در فراگیرندگان تقویت می‌کند.
 ۱۳. موجب می‌شود تا دانش‌آموزان بهتر به استعدادها و توانایی‌های فردی خود پی ببرند.
 ۱۴. اثر خستگی جسمی و ذهنی را در هنگام یادگیری کاهش می‌دهد.
 ۱۵. معلم را از حالت انتقال دهنده‌ی صرف اطلاعات به فراگیرندگان خارج می‌کند.
 ۱۶. معلم را عاملی اثرگذار در حین تدریس و تسهیل‌کننده‌ی جریان یادگیری معرفی می‌کند.
 ۱۷. زمینه‌ی رشد و شکوفایی تفکر و خلاقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد.
 ۱۸. یادگیری مؤثر و مفید را برای عده‌ی بیش‌تری از دانش‌آموزان ممکن می‌سازد.
 ۱۹. موجب برانگیختن حس کنجکاوی و تفکر خلاق فراگیرندگان می‌شود.
- دانش‌آموزان که از عوامل کلیدی در فرایند یادگیری معنادار به حساب می‌آیند نیز می‌توانند از طریق به‌کارگیری فیلم‌های آموزشی تقویت شود.
- به عبارتی، استفاده‌ی مطلوب از وسایل کمک آموزشی، علاوه بر ثبات و استحکام آموخته‌ها در فراگیرندگان، حیظه‌ی فعالیت معلم را در کلاس وسعت می‌بخشد و معلم را از حالت انتقال دهنده‌ی صرف اطلاعات و دانش، خارج و او را به عاملی مهم و تأثیرگذار، در فرایند آموزش و یادگیری، تبدیل می‌کند. در بین عوامل مؤثر بر یادگیری، وسایل کمک‌آموزشی از این حیث که تئوری و عمل را توأم و هماهنگ می‌سازد جایگاه ویژه‌ای دارد. استفاده از وسایل کمک‌آموزشی در جریان تدریس باعث می‌شود مطالب مطرح شده در ساخت شناختی دانش‌آموزان جا بگیرد و دانش‌آموز به یادگیری معنادار ناآل شود؛ اما امروزه متأسفانه استفاده‌ی منظم و اصولی از این وسایل، تحت هر عنوان در مدرسه و نظام آموزشی به بوته‌ی فراموشی سپرده شده است و اغلب عدم استفاده از وسایل کمک‌آموزشی را از طریق کمبود وقت و نبود وسایل لازم توجیه می‌کنند.
- به طور کلی، کاربرد فناوری آموزشی در فرایند تدریس معلمان، نتایج و آثار زیر را به دنبال دارد:
۱. موجب تسهیل در فرایند یاددهی - یادگیری و افزایش آموخته‌های فراگیرندگان می‌شود.
 ۲. افزایش اعتماد به نفس معلمان و دانش‌آموزان را به دنبال دارد.
 ۳. یادگیری برای دانش‌آموزان لذت‌بخش و جذاب‌تر می‌شود.
 ۴. ثبات و استحکام آموخته‌ها و معنادار شدن یادگیری فراگیرندگان را فراهم می‌سازد.

زیرنویس
* دبیر شهرستان تکاب.

راهبردهایی برای افزایش انگیزه‌ی یادگیری

نوشته: شانگ وانگ

سان جی یون هان

ترجمه: مریم هوشمند گوهسرخ

کلاس درس) معرفی می‌کردند. هدف از این گزارش خبری، کمک به دانش‌آموزان بود تا از این طریق بتوانند اطلاعات کلی درباره‌ی سیمای کشور مورد نظرشان به دست آورند.

خانم بتی در مرحله‌ی اصلی این تکلیف، برای انتخاب اعضای گروه، تعیین محدوده‌ی زمانی پروژه، طرح احتمالی از مقدار کار و تعیین وظایف اعضای گروه به دانش‌آموزان فرصت کافی داد.

او به دانش‌آموزان گفت: برای به دست آوردن نتیجه، مسئولیتی را برعهده بگیرند و خود آن‌ها را راهنمایی و یاری خواهد کرد تا کارها تسهیل شود. علاوه بر این زمانی را نیز برای بازدید از برنامه‌های گروه‌ها و حل مشکلاتشان اختصاص داد. خانم بتی بعضی کلیپ‌های خبری تلویزیون را برای دانش‌آموزان فراهم و آنان را برای نوشتن یک گزارش خبری خوب راهنمایی کرد. هم‌چنین قبل از شروع کار درباره‌ی پروژه با آنان بحث و تبادل نظر کرد. او برای تعیین اهدافشان سؤال‌هایی را از دانش‌آموزان به این شرح پرسید:

- انتظار دارید پس از انجام این تکلیف چه چیزهایی یاد بگیرید؟

- چرا این فعالیت را برای معرفی کشور مورد نظرشان انتخاب کردید؟

ایمز^۱ (۱۹۹۲)، لیبر^۲ و هدل^۳ (۱۹۸۹) عقیده دارند که فوننی برای افزایش انگیزش دانش‌آموزان در کلاس درس وجود دارد. ترنر^۴ و پاریس^۵ (۱۹۹۵) الگویی را در زمینه‌ی انگیزش ارائه کرده‌اند که شش راهبرد دارد: انتخاب، چالش، نظارت، همکاری، معناسازی و نتیجه‌ی تلاش.

گرچه این الگو در طراحی تدریس به کار می‌بریم؛ مهم است به خاطر داشته باشیم این راهبردها از انعطاف‌پذیری زیادی برخوردارند و می‌توان آن‌ها را با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ کرد.

به کار بردن این راهبردها در محیط آموزشی؛ مانند کلاس درس مفید است. در کلاس درس جغرافی، خانم بتی پروژه‌ی گروهی را در زمینه‌ی درس جغرافی برای دانش‌آموزان تعیین کرد. هدف این پروژه، یادگیری موقعیت جغرافیایی و بعضی اطلاعات کلیدی درباره‌ی کشورهای آسیای شرقی بود. وی پس از این که کار گروهی را برای دانش‌آموزان توصیف کرد؛ آن‌ها را در پنج گروه، هر یک شامل سه دانش‌آموز، گروه‌بندی کرد. وظیفه‌ی هر گروه این بود که یک ملت آسیایی را انتخاب کنند و خبری ۵ دقیقه‌ای درباره‌ی آن بنویسند و منتشر کنند. در این گروه‌ها، دانش‌آموزان همانند خبرنگار، کشور مورد نظرشان را به مخاطبان (دانش‌آموزان

پرونده

پرونده

اگر دانش‌آموزان
در فرایند نظارت
کلاس درس سهیم
باشند؛ یادگیرندگان
مسئولیت‌پذیرتر،
مستقل و خودتنظیم
خواهند بود



تکلیف، انگیزش ذاتی دانش‌آموزان را زیادتیر می‌کند. اسکافل^۴ (۱۹۹۱) هویت، دو مؤلفه‌ی علاقه (مرتبط با احساس و مرتبط با ارزش) را تعیین می‌کند. مؤلفه‌ی احساسی نوعی از احساس است که به موضوع وابسته است. مؤلفه‌ی ارزشی به اهمیت موضوع از نظر شخص، مرتبط است. علاوه بر این، مؤلفه‌ی ارزشی با معناسازی، که در این مقاله مورد بحث قرار می‌گیرد، تعیین می‌شود. مؤلفه‌ی احساسی، درجه‌ای از لذت است که شخص از موضوع یا عنوان دارد. اگر به دانش‌آموزان اجازه‌ی انتخاب یک تکلیف داده شود، از انجام آن لذت می‌برند و انگیزه‌شان برای یادگیری افزایش می‌یابد. زمانی که به آنان حق انتخاب داده می‌شود، انتخاب تکلیفی که به علاقه‌ی شخصی‌شان نزدیک‌تر است، انگیزه‌ی آنان، میزان انجام تکلیف انتخابی‌شان را افزایش می‌دهد.

خانم بتی اجازه داد تا دانش‌آموزان، کشوری را برای پروژه‌ی گروهی انتخاب کنند و فعالیتشان را روی آن متمرکز کنند. او با دادن حق انتخاب به آنان امیدوار بود که مسئولیتی را برای انجام کار برعهده می‌گیرند که با علایقشان مطابقت دارد.

به طور مثال گروه «الف»، معرفی کشور ژاپن را انتخاب کرد. زیرا اعضای گروه، تماشای کارتون‌های ژاپنی را دوست داشتند. گروه «ب» کشور تایوان را

چه مهارت‌هایی را برای انجام این پروژه نیاز دارید؟

به محض این که خانم بتی اهداف و توقعات دانش‌آموزانش را از پروژه فهمید و از پیشرفت آنان متناسب با برنامه‌ی اصلی‌شان مطمئن شد؛ کارهای آنان را به صورت هفتگی بررسی و بازبینی کرد. دانش‌آموزان در ملاقات‌های هفتگی، میزان پیشرفت کارشان را گزارش می‌کردند و او علاوه بر ارائه‌ی بازخوردهای مورد نیازشان، به آنان کمک می‌کرد تا روش‌های به کارگیری مهارت‌ها و استعدادهایشان را در پروژه پیدا کنند.

در پایان از آنان خواست تا نظرشان را درباره‌ی پروژه بنویسند و روی پروژه طوری متمرکز شوند تا نتیجه‌ای را که انتظار دارند حاصل شود.

همچنین برای آگاهی از آنچه دانش‌آموزان از پروژه یاد گرفته‌اند، گزارش خبری و نوشته‌های آنان را جمع‌آوری کرد تا در سوابق آموزشی و یادگیری آنان درج کند. شش راهبردی که به‌طور استنادانه در انجام تکالیف از آن‌ها استفاده شده به این شرح است:

انتخاب^۵

مالن^۶ و لیبر عقیده دارند که آزادی در انتخاب

**اگر دانش‌آموزان
ارزش دانش را درک
کنند، انگیزه‌ی آنان
نسبت به یادگیری
افزایش می‌یابد**

پرونده

برگزید زیرا، اخیراً اعضای گروه قلمی را که در کشور تایوان ساخته شده بود، دیده بودند. از این رو درباره‌ی پشت‌صحنه‌ی آن فیلم کنجکاو بودند.

مؤلفه‌های مرتبط با احساس و ارزش دانش‌آموزان عواملی هستند که انگیزه‌ی یادگیری آنان را زیادتیر می‌کند.

چالش

انجام و اداره‌ی تکالیفی بیش از سطح مهارت دانش‌آموزان، رویکرد خوبی برای درگیر کردن یادگیرندگان با موضوع است. در مبحث انگیزش، نظریه‌ی «فلو» مطرح شده است. به این صورت که اگر تکالیف چالش برانگیز، با مهارت دانش‌آموزان سازگار باشد، شرایط فلو در یادگیری ایجاد می‌شود. کار مشکل، نگرانی و اضطراب را افزایش می‌دهد؛ در حالی که وظایف ساده، موجب بی‌حوصلگی و خستگی دانش‌آموزان می‌شود. هر دو موقعیت، انگیزه‌ی آنان را نسبت به یادگیری کاهش می‌دهند. به منظور اطمینان حاصل کردن از این که هدف‌های یادگیری در حین چالش از بین نمی‌روند (حرکت به سمت هدف وجود دارد)؛ معلمان به طور دایم باید فرصت‌هایی را برای دریافت بازخورد به دانش‌آموزان در نظر بگیرند. علاوه بر این، کمک به دانش‌آموزان برای جست‌وجوی اطلاعات بیش‌تر به منظور پیشرفت و اصلاح وظایفشان؛ نقش اصلی و مکملی در فرایند یادگیری دارد.

در کلاس درس جغرافیا، دانش‌آموزان خبرهایی را برای تهیه‌ی گزارش در مورد کشور انتخابی‌شان تهیه و تنظیم می‌کردند. وقتی خانم بتی اولین پیش‌نویس گروه «الف» را درباره‌ی کشور ژاپن دید؛ بر این عقیده بود که در گزارش آنان، بیش‌تر اطلاعات به منابع طبیعی و کم‌تر آن به جاذبه‌های مسافرتی آن کشور مربوط می‌شود. وی بر این عقیده بود که گروه باید به مخاطبان تلویزیون و مجله توجه کرده؛ و فرض کند که اگر خودشان مخاطب بودند، توقع داشتند که چه اطلاعاتی را از کلیپ خبری به دست آورند؟

بعد از این بازخورد، پیش‌نویس دوم کمی بهبود یافته بود. اما او هنوز بر این عقیده بود که اطلاعات بیش‌تر در مورد منابع طبیعی، تعیین‌کننده‌ی یک گزارش متعادل است.

نظارت

اگر دانش‌آموزان در فرایند نظارت کلاس درس سهیم باشند؛ یادگیرندگانی مسئولیت‌پذیرتر، مستقل و خودتنظیم خواهند بود.

سهیم کردن دانش‌آموزان در کنترل کلاس درس، به معنای درگیر کردن آنان در فرایند تصمیم‌گیری، سازماندهی محتوای درس و انتخاب اعضای گروه است. اگرچه امکان دارد که زیادبودن انتخاب‌ها به افزایش اضطراب منجر شود. بنابراین، زمانی که معلم و دانش‌آموزان در نظارت کلاسی با هم سهیم هستند، یاری کردن دانش‌آموزان در زمان‌های مناسب ضروری است.

در کلاس درس جغرافی، اعضای گروه «پ» برای تعیین وظایف هر دانش‌آموز، با یکدیگر مشکل داشتند و به این منظور از خانم بتی کمک خواستند. او وظایف سردبیر، ویرایشگر اطلاعات (ویراستار) و خبرنگار را برای دانش‌آموزان توضیح داد تا آنان بتوانند با کمک اطلاعاتی که او ارائه کرده است، نقش مناسبی را انتخاب کنند. خانم بتی محدودیتی در مورد محتوا (کار) قائل نشد و اجازه داد تا دانش‌آموزان معرفی کشورهایشان را از دیدگاه خودشان انتخاب کنند.

همکاری

ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸) این نظریه را ارائه کرد که ارتباط و همکاری در کار گروهی، میزان تفکر و یادگیری هر یک از اعضای گروه را افزایش می‌دهد. دانش‌آموزان می‌توانند از طریق روابط متقابل اجتماعی در راهبردها و رویکردهای یادگیری با یکدیگر سهیم شوند. به نظر می‌رسد زمانی که دانش‌آموزان برای رسیدن به یک هدف دلخواه به هم وابسته‌اند (یک هدف مشترک دارند) یا زمانی که پاداش‌هایی برای اجرای گروهی وجود دارد، می‌دانند چگونه به طور مؤثر با یکدیگر کار کنند و همکاری بهترین کار است.

خانم بتی در اولین مرحله، کار گروهی را تعیین کرد؛ زیرا، تجربه‌ی قبلی او نشان داده بود که دانش‌آموزان زمانی که برای انجام تکلیف با یکدیگر همکاری می‌کنند، تعهد و اصرار بیش‌تری (برای انجام تکلیف) دارند. معلمان باید از عملکرد و نقش هر دانش‌آموز در فعالیت‌های گروه آگاه باشند.

پژونده

نمایش کارشان را تهیه می‌کنند، انگیزه‌ی آنان افزایش می‌یابد.

راه‌های متعددی برای نمایش دادن کار دانش‌آموزان وجود دارد؛ مانند نصب کردن پوسترها بر روی دیوار، ارائه‌ی کارشان در یک نمایشگاه علمی، انتشار کارشان در وب سایت‌ها و تهیه‌ی لینک‌هایی (پیوندهایی) برای دانش‌آموزان دیگر.

تنها یک راه‌حل صحیح برای تکمیل یک پروژه وجود ندارد؛ از این‌رو دانش‌آموزان می‌توانند خلاقیت‌هایشان را در تکمیل مقالات و توانایی ارائه‌ی کارشان را با دیگر گروه‌ها مقایسه کنند. این راهکار در دانش‌آموزان احساس مثبتی درباره‌ی تلاش، مالکیت، پیشرفت و مسئولیت ایجاد می‌کند.

به منظور انجام این راهبرد، خانم بتی نورینی را از رسانه‌های گروهی امانت گرفت و نحوه‌ی فیلم‌برداری را به دانش‌آموزان یاد داد. سپس از هر گروه خواست که فیلمی از خبر تلویزیونی خود تهیه کنند و پس از پایان فیلم‌برداری، کلیپ‌های خبزی را در کلاس درس نمایش داد؛ به طوری که هر فرد می‌توانست عملکرد و نتایج خود را با گروه‌های دیگر مقایسه کند. او از این توارها به هر دانش‌آموز یک کپی برای یادگار داد.

نتیجه‌گیری

زمانی که از راهبردهای شش‌گانه‌ی انگیزش، در تکالیف بازپاسخ استفاده شود به طور درونی انگیزه‌ی دانش‌آموزان را زیاده‌تر می‌کند؛ زیرا، تنها یک پاسخ صحیح در تکالیف بازپاسخ وجود ندارد و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که خودشان راه انجام تکلیف را انتخاب و به آن عمل کنند. در محتوای تکالیف بازپاسخ، معلمان باید دانش‌آموزان را برای انتخاب مناسب‌ترین راه، در نظر گرفتن اهداف کوتاه مدت و بلندمدت، برنامه‌ریزی، ارزیابی پروژه‌ها، کار گروهی، معناسازی شخصی و نحوه‌ی ارائه‌ی پروژه‌های نهایی راهنمایی کنند.

وقتی که از این شش راهبرد با هم در طراحی تدریس استفاده شود؛ آگاهی از پیشرفت هر گروه و فراهم کردن بازخورد براساس پیشرفت هر گروه اهمیت دارد. وقتی دانش‌آموزان مشغول تکالیف بازپاسخ هستند انگیزه‌ی آنان افزایش می‌یابد و یادگیری‌شان مفیدتر و کارآمدتر خواهد شد.

بعضی از دانش‌آموزان غیرفعال ممکن است ساکت و خاموش باشند. در حالی که بیش‌تر دانش‌آموزان فعال، تصمیم‌گیری را هدایت کرده، نقش هدایتگر را بازی می‌کنند.

در فرایند یادگیری گروهی (مشارکتی) دانش‌آموزان اغلب الهام‌بخش یک دیگرند. برای مثال در گروه «الف»، «مری» به اعضای گروه یادآوری کرد آن‌ها می‌توانند از طریق اینترنت به برخی اطلاعات مفید (به روز) دست یابند. «جان» مهارت‌های نوشتاری روان و خوبی داشت و از نقش ویراستاری لذت می‌برد. هم‌چنین «جون» نیز مهارت‌های نوشتاری بسیار خوبی داشت؛ اما او پس از گفت‌وگو با «جان» تصمیم گرفت خبرنگار باشد. بعد از این که آنان نقش‌های گوناگون را برگزیدند؛ همه بر انجام وظایفشان تأکید و پافشاری می‌کردند و با توجه به نظریات هم گروه‌هایشان عملکرد خود را بهبود می‌دادند.

معناسازی^{۱۰}

مؤلفه‌های ارزشی با معناسازی مرتبط است. اگر دانش‌آموزان ارزش دانش را درک کنند، انگیزه‌ی آنان نسبت به یادگیری افزایش می‌یابد. قرار دادن یک هدف با معنا برای دانش‌آموزان، عاملی برای ایجاد و تقویت انگیزه‌ی یادگیری است. باید برای معناسازی و ایجاد کردن دلیل عقلانی برای فعالیت‌های یادگیری به دانش‌آموزان فرصتی داده شود.

در کلاس درس جغرافی، گروه «ب»، ۵ دقیقه صرف معرفی منابع طبیعی کشورشان کرد و ۵ دقیقه‌ی دیگر را برای معرفی بقیه‌ی اطلاعات باقی گذاشت. خانم بتی عقیده داشت که آنان باید زمان معرفی منابع طبیعی را کاهش دهند، اگرچه به این موضوع علاقه‌مند باشند. او به دانش‌آموزان برای درک اهمیت گزارش متعادل کمک کرد. خانم بتی می‌دانست اگر به دانش‌آموزان گروه «ب» در مورد کشف ارزش و اهمیت انجام تکلیف کمک نکند آنان در فایده‌ی (منفعت) آن شک خواهند کرد، در نتیجه، انگیزه‌ی آنان کاهش می‌یابد.

نتیجه^{۱۱}

مردم از این که دیگران از کار و یادگیری‌شان قدردانی کنند، لذت می‌برند. وقتی دانش‌آموزان وسایل

زیرنویس
* دبیر شهرستان کاشمر

1. Ames
2. Lipper
3. Hodell
4. Turner
5. Paris
6. choice
7. Malone
8. Schiefele
9. challenge
10. Flow
11. control
12. collaboration
13. Vygotsky
14. constructing meaning
15. consequences

منبع

Wang, S. & Han, S. (2001). Six c's of motivation. In M. Orey (Ed). Emerging perspectives on learning, teaching, and technology. Available Website: <http://www.coe.uga.edu/epltt/6csmotivation.htm>

فروردین ۱۳۸۸

نام نخستین ماه سال و فصل بهار و روز نوزدهم هر ماه در گاه‌شماری اعتدالی خورشیدی است. در اوستا و پارسی باستان فرورتینام (Farvartinam)، در پهلوی فرورتین (Farvartin) و در فارسی فروردین گفته شده که به معنای فرودهای پاکان و فرورهای پارسایان است.

در این ماه آفتاب در برج حمل قرار می‌گیرد. از این رو فروردین را در بروج دوازده‌گانه برابر با حمل یا قوج دانسته‌اند.

از ماه فروردین نزد اقوام ایرانی با نام‌های محلی گوناگونی یاد شده است. کردها آن را «جرنا» و برخی «خاکه لیسه» می‌گویند و در گیلان «سیاما» و «اول ماه» در مازندران «فروردین»، «سیا» و در قومس (نواحی شرقی و مرکزی ایران) «سی‌یا» نام برده شده است.

رنگ قرصز، فلز آهن، سنگ مرجان و سیاره‌ی مریخ را به این ماه منسوب می‌دانند.

اشاره

وقایع و حوادث مهم به شکل‌های مختلف در رسانه‌های گوناگون مطرح می‌شوند. در صفحه‌ی روز شمار سعی می‌کنیم به اتفاقاتی اشاره کنیم که تاکنون کم‌تر مطرح شده‌اند و هم‌چنین تا حدی کاربرد آموزشی دارند. معلمان محترم می‌توانند به مناسبت‌های مختلف آن‌ها را در کلاس درس خود به کار ببرند.

۱ فروردین ۱۳۱۱ خورشیدی،

تبدیل واحد پول از «قران» به «ریال» و انتشار نخستین سری اسکناس از سوی بانک ملی

واحد پول ایران «ریال» و معادل ۰/۰۱۱۷۳ گرم طلای خالص است که در حال حاضر به صورت سکه‌هایی از الیاز نیکل ضرب می‌شود.

ریال جانشین مستقیم «قران» شد که از سال ۱۲۰۵ تا ۱۳۱۱ ه.ش سکه‌ی نقره رایج بود. وزن قران ۵ گرم یا اندکی کم‌تر از وزن یک شلینگ ۵/۵ گرم و عیار آن ۹۰ تا ۹۵ درصد بود. تا سال ۱۲۷۸ که ضرابخانه‌ی جدید و منحصری در تهران تأسیس شد، در شهرهای مهم حکام یا افرادی که حق امتیاز ضرب سکه را از حکومت مرکزی داشتند، این کار را انجام می‌دادند. چون «قران» از نقره ساخته می‌شد، ارزش آن تابع نوسانات بود در نتیجه ارزش «قران» به «لیره» انگلیسی که ابتدا ۲۳/۱ قران بود به ۶۲/۱ قران سقوط کرد. پس از زمان اندکی در پایان جنگ بین‌المللی اول در اواخر سال ۱۳۱۰ مجدد به ۱۲/۰۱ «لیره» افزایش یافت.

تنزل پول رایج به سبب اختلال تجارت خارجی عامل اختلال تقاضای «قران» در بازارهای همسایه و خارج شدن سکه‌های «قران» در سال‌هایی شد که کشور با کمبود موازنه‌ی پرداخت مواجه بود. هم‌چنین سنت احتکار «قران» و استفاده از نقره در صنایع دستی موجب کمبود «قران» شد. فرسودن شدن کارخانه‌های ضرب سکه و خریداری ماشین‌های جدید از کشور روسیه به تبدیل «قران» به «ریال» انجامید.

در ابتدای سلطنت غیرقانونی پهلوی که قرار شد واحد پول ایران یک‌دست شود سکه‌های ریال به جای ۱۱۷۵ دینار به مبلغ ۱۰۰۰ دینار (مطابق قران) کاهش داده شد و واحد پول شد «ریال»، همین ریال (یا به لفظ مردم «قران») است که امروز هم واحد پول رسمی ایران به‌شمار می‌رود.

در همان دوران پهلوی بعد از تورم‌های گوناگون اقتصادی و رواج پول کاغذی، اسکناس‌های پنج ریالی و ده ریالی (یک تومانی) چاپ شد که هنوز هم برای کلکسیون‌های گوناگون در دست مردم هست.

روز شمار

۱۲ فروردین ۱۳۵۸،
روز جمهوری اسلامی ایران

۲۰ فروردین ۱۳۸۵،
روز ملی فناوری هسته‌ای

پس از فروپاشی نظام فاسد شاهنشاهی و استقرار دولت موقت، قدم بعدی همه پرسی جمهوری اسلامی بود. این رجوع به آرای ملت که یکی از مأموریت‌های اصلی دولت موقت بود، برای شکل‌دهی اصول اساسی و مشروعیت بخشیدن به نظام جدید از یک‌سو و پیش‌گیری از شبهات بدخواهان از سوی دیگر، ضرورت داشت.

همان‌گونه که امام خمینی (ره) در پاریس و در پاسخ به سؤال یکی از خبرنگاران درباره‌ی نوع حکومت دلخواه ایشان وعده داده بود: سرانجام جمهوری اسلامی ایران، با تأیید اکثریت ۹۸/۲ درصدی ملت بنیان نهاده شد.

در این مرحله، حتی برخی از اعضای دولت موقت نیز سخن از یک نظام دموکراتیک منهای اسلام بر زبان می‌راندند.

اما امام عزیز، قاطعانه با جمله‌ی معروف خود: جمهوری اسلامی نه یک کلمه کم و نه یک کلمه زیاد به عهد و پیمان خود با هزاران شهیدی که دعوت او را در اعتلای کلمه‌ی حق، لیبیک گفته بودند وفا نمود و امت اسلامی را به حکومتی رهنمون کرد که اسلام و مردم، دو رکن اساسی آن بود.

امروزه، بشر با شکافتن هسته‌ی اتم‌ها انرژی فراوان آن را در اختیار گرفته است. یکی از سنگین‌ترین عناصر طبیعت اورانیوم است که امروزه نقش عمده‌ای را برای تأمین انرژی ایفا می‌کند البته اورانیوم با عدد اتمی متفاوتی در طبیعت یافت می‌شود که به دلایل فنی، اورانیوم با عدد اتمی ۲۳۵، بیش‌ترین استفاده را در غنی‌سازی و تولید انرژی دارد. انرژی اتمی اگرچه با بمباران اتمی هیروشیما و ناگازاکی توسط آمریکا به جهانیان معرفی شد، اما هرگز در این مرحله‌ی ابتدایی و انحرافی متوقف نماند.

هم اکنون انرژی هسته‌ای کاربردهای متعددی در کشاورزی، صنعت، پزشکی و مهم‌تر از همه تولید الکتریسته دارد. بعدها، آن دسته از کشورهای جهان که از نیروهای مخوف هسته‌ای بیم داشتند و نیز دارندگان این انرژی که عمدتاً از قدرت‌های استکباری بودند، برای انحصاری کردن بهره‌مندی از این انرژی، آژانس بین‌المللی هسته‌ای را بنیان گذاردند.

در پی تلاش شکوهمند دانشمندان ایرانی و دستیابی آن‌ها به فرایند تولید سوخت هسته‌ای، مقرر شد برای اعتمادسازی و جلب نظر مساعد سایر کشورها، غنی‌سازی به طور موقت معوق بماند. اما این امر بهانه‌ای بیش نبود و با آن که صلح‌آمیز بودن فعالیت‌های هسته‌ای ایران برای همه آشکار شده بود، هر روز حربه‌های تازه‌ای را برای متوقف ساختن این تلاش‌ها به کار می‌بردند. از این‌رو، اراده‌ی ملت ایران یک بار دیگر به سختی محک خورد و اکنون، از معدود کشورهای جهان است که چرخه‌ی غنی‌سازی اورانیوم را داراست.

ایران در سال ۱۹۵۸ میلادی به عضویت آژانس انرژی هسته‌ای و چهار سال بعد به عضویت پیمان N.P.T درآمد. از آن‌جا که ملت تعهد براساس مفاد این پیمان ۲۵ سال بود. در سال ۱۳۷۴ بار دیگر ایران ادامه‌ی عضویت در این سازمان را پذیرفت. تشکیلات اداری و کاری آژانس انرژی هسته‌ای شامل سه قسمت به شرح زیر است:

مجمع عمومی که تمام اعضای آن یک یا چند بار در سال تشکیل جلسه می‌دهند.

شورای حکام که ۲۵ عضو دارد (۱۳ کشور با عضویت دائمی و ثابت و ۱۲ کشور دیگر به صورت دوره‌ای از میان کشورها انتخاب می‌شوند).

دبیرخانه، که مسئولیت اجرای برنامه‌ها و مصوبات نهادهای تصمیم‌ساز آژانس را به عهده دارد.

منابع

۱. رضاخانی، خداداد - **تاریخچه‌ی پول** در ایران، روزنامه‌ی سرمایه، بهمن ۱۳۸۴.
۲. **ایران شهر**، جلد دوم، نشر به‌ی شماره‌ی ۲۲ کمیسیون ملی یونسکو ایران، تهران: چاپخانه‌ی دانشگاه تهران، ۱۳۳۲.
۳. **انقلاب نور**، تهران: سازمان چاپ و انتشار فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۴۳.
۴. دفتر عقیدتی و سیاسی فرماندهی کل قوا، **روزها و رویدادها**، تهران: نشر رامین، ۱۳۶۲.
۵. دانش‌زاده اهری، **دربوش انرژی هسته‌ای**، تهران: مؤلفه، ۱۳۸۵.
۶. پورشمس، رضا، **آشنایی با علوم هسته‌ای**، معاونت آموزش منطقه‌ی مقاومت یزد، یزد: نیکو روش، ۱۳۸۴.



مهمی را به این مجموعه افزوده‌اند. اهمیت تاریخی این مجموعه، در ارتباطی که با خاندان صفویه دارد جلوه‌گر می‌شود. اسلاف شاهان صفوی از جمله شاه اسماعیل اول را نیز این مجموعه‌ی تاریخی به خاک سپرده‌اند. بناهای معنی به بقعه‌ی شیخ صفی عبارت‌اند از:

در ورودی و حیاط بزرگ حیاط، کوچک یا دالان، رو باز سخن، بقعه‌ی مسجد حسام، حیاط مقابر، شهیدگاه و جنمخانه.

بخش‌های اصلی بقعه عبارت‌اند از: رواق یا قنبرجان، مقبره‌ی شیخ صفی، مقبره‌ی شاه اسماعیل، حرم‌خانه، حسی‌خانه.

برای گشای مقبره‌ی شیخ صفی برج استوانه‌ای شکل است که بر فراز آن گنبدی ساخته‌اند. سطح داخلی آن

اشاره

یکی از مهم‌ترین عواملی که باعث بسط و دگرگونی بناها می‌شود، ساخت ریشه‌های فرهنگی و گذشته‌ی تاریخی آنان است که پیش‌ساز ملل سابقه‌دارند و تسلط‌های بعدی با نگرش آن در جهت بسط و تعالی گام برمی‌دارند. پس وظیفه‌ی ماست که شور و اشتیاق فراگیرندگی را در ساخت تاریخ و فرهنگ و مدنیت و برپای کشورمان تقویت کنیم و به‌عین سبب آن‌ها در بافتن هویت صیل برتری و اسلامی جهت دهیم.

بقعه‌ی شیخ صفی‌الدین اردبیلی و موزه‌ی چینی‌خانه

بقعه‌ی شیخ صفی شامل تعدادی از بناهای دوره‌های گوناگون است. شاه بهمنشاه و شاه عباس صفوی بناهای



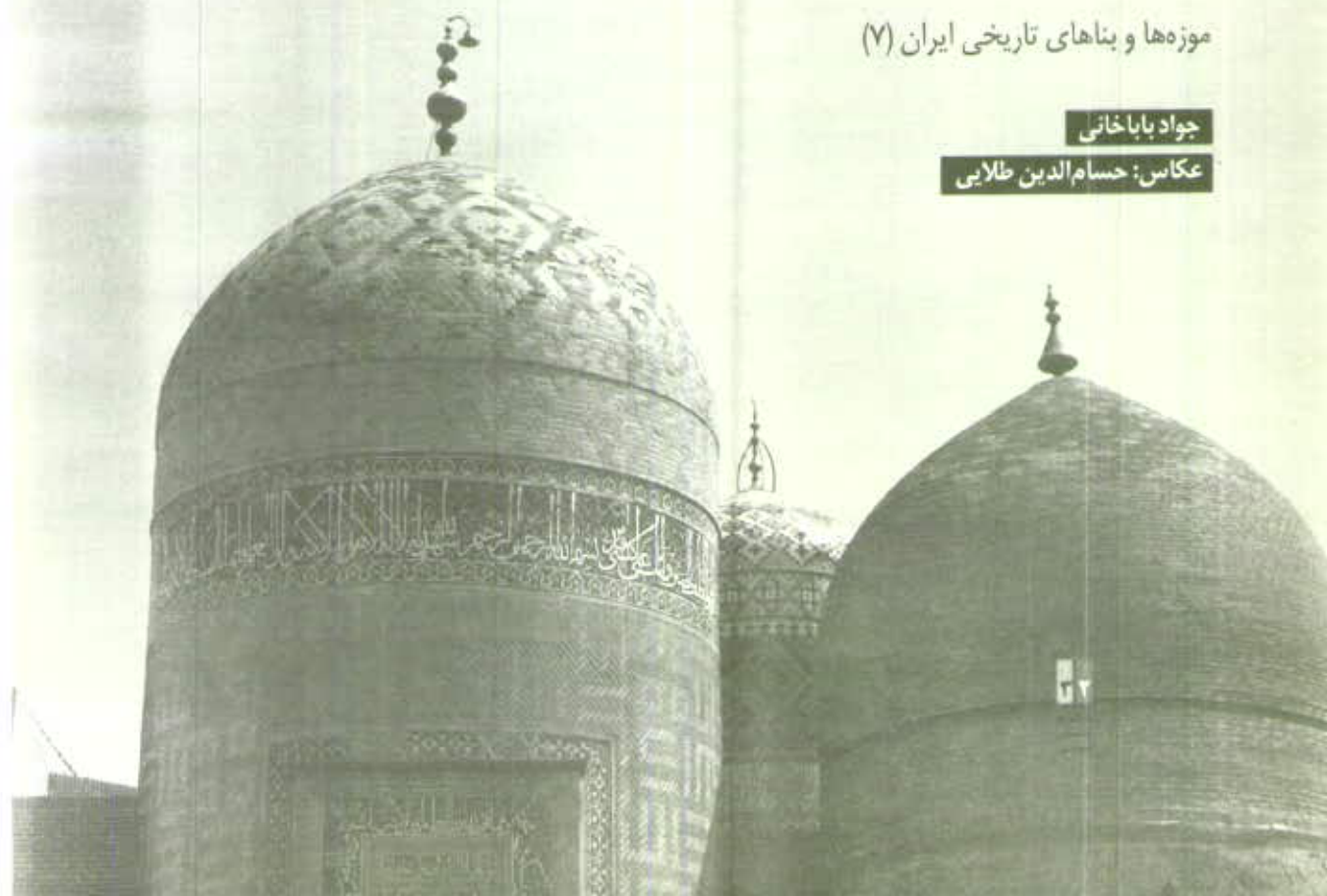
بقعه‌ی شیخ صفی

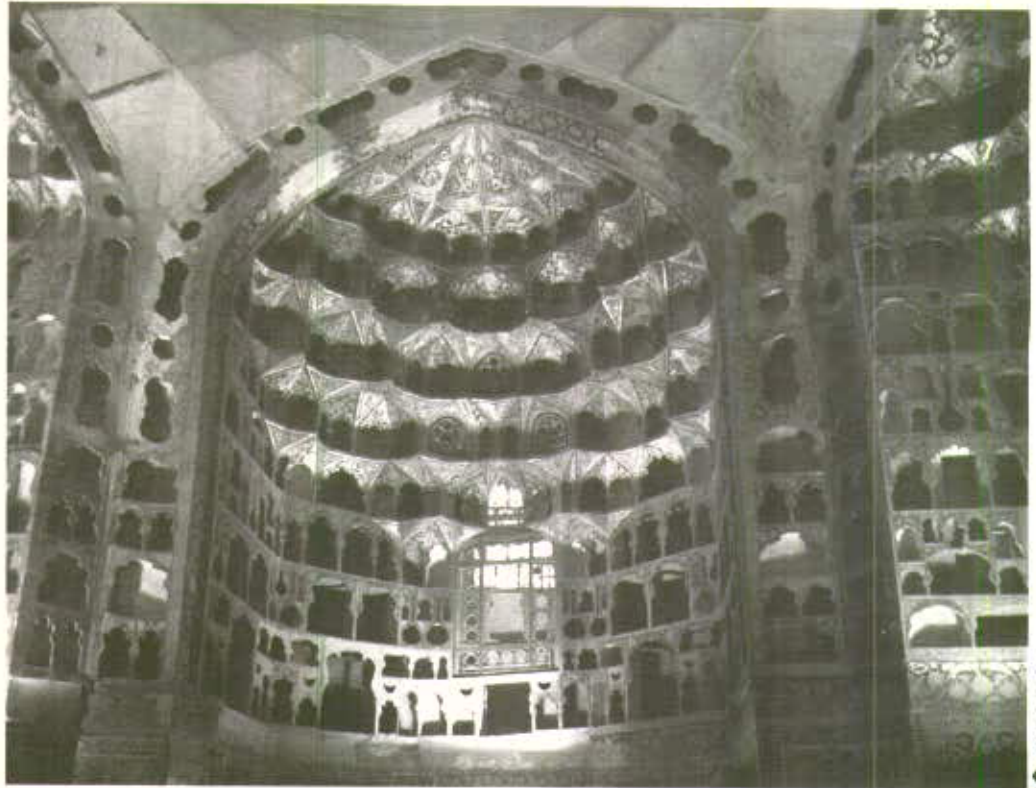
آشنایی با جغرافیای فرهنگی اردبیل

موزه‌ها و بناهای تاریخی ایران (۷)

جواد باباخانی

عکاس: حسام‌الدین طلایی





نوروزی چشمه حله

پل ابراهیم آباد، پل قره‌سو، پل الماس، پل سرخ و پل شهر جای اشاره کرد

حمام پیر زرگر اردبیل

این حمام در ورودی و راهرویی ساده دارد. رخت‌کن آن با سکوهایی قدیمی، شاه‌نشین‌ها، کف سنگ‌فرش و حوضی سنگی هشت ضلعی با چهار بازوی سنگی که با یک پله‌ی کوچک به سکوی رخت‌کن منتهی می‌شود، شکل قدیمی خود را حفظ کرده است.

سنگ نبشته‌ی شاپور ساسانی

در حدود ۱۰۰ متری شرق میدان اصلی مشکین شهر، دره‌ای وجود دارد که به خاطر انبوه درختان کهن به باغ نوروز معروف است. در کمربند ارتفاع غربی دره باغ نوروز سنگی بسیار بزرگ وجود دارد که بر سینه‌ی آن خطوط پهلوی ساسانی کنده شده است. این کتیبه به زمان سلطنت شاپور دوم ساسانی مربوط می‌شود و از سه بخش

پل خدا آفرین

روی رودخانه‌ی ارس دو پل تاریخی به فاصله‌ی ۱۰۰ متر از یکدیگر بنا شده‌اند که به نام خدا آفرین مشهورند. اولی منسوب به سده‌ی ششم هجری (دوره‌ی سلجوقیان) است. طول آن ۱۶۰ متر است (۱۲۰ متر آن متعلق به ایران و ۴۰ متر آن متعلق به جمهوری آذربایجان است) و ۱۵ طاق جناقی و هلالی با ابعاد نابرابر و غیرمشابه دارد. دلیل نابرابری طاق‌ها، استقرار پایه‌ی طاق‌ها بر صخره‌های طبیعی رودخانه ارس است. مصالح ساختمانی این پل سنگ‌های قلوه و لاشه در پایه‌ها، آجر در ساختمان طاق‌ها هم‌چنین آهک و گچ ملات آن است.

پل خدا آفرین در حدود ۱۲۰ متر طول و ۱۰ طاق دارد. این پل منسوب به دوره‌ی صفوی است و مصالح ساختمانی آن سنگ تراشیده با ملات گچ و آهک است. از دیگر پل‌های تاریخی می‌توان به پل کلخوران، پل سیدآباد، پل یعقوبیه،

با آیات فراوان، نقاشی روی پوشش چرمی و مقرنس‌کاری سقف، تزئین یافته است. سطح خارجی برج با تزئینات گوناگون پوشیده شده است. درون برج یک صندوق منبت‌کاری گران‌بها وجود دارد که تصویری زیبا از عاج دارد.

در قسمت شرقی مقبره‌ی شاه اسماعیل، حرم‌خانه قرار دارد و بین حرم‌خانه و قندیل‌خانه اتاقی دیگر موسوم به راهرو یا کفش‌کن، تعدادی مقبره را در خود جای داده است. در قسمت شرقی قندیل‌خانه، اتاق هشت گوش گنبداری به نام چینی‌خانه به تکه‌داری ظروف چینی نفیس، که شاهان صفوی به مقبره و بقعه‌ی جدشان اهدا می‌کردند، اختصاص یافته است. هم‌چنین چینی‌های دوره‌ی صفویه، قرآن‌های خطی، فرامین و احکام شاهان، سکه و لباس در این مجموعه به نمایش گذاشته شده است.



شکل شده است: سطر اول تا سطر سوم، به تاریخ می‌پردازد. این گنبد به تاریخ ماه هفتم سال بیست و هفت سلطنت شاپور دوم ساسانی؛ یعنی ۲۶۷ سال قبل از هجرت است.

از سطر سوم تا نهم گنبد، از شخصی به نام «پارسه هرزاد» یاد شده است که نسی سال برای ساختن قلعه کار کرد. ششادین شخص مسول قلعه بود. اسم قلعه در این سنگ نوشته شده ولی خوانا نیست.

از سطر نهم تا بیست و یکم، اندرزی از پارسه هرزاد آمده که در این شهر پارس و بزرگان خواسته شده است. هر قلعه مورد سندنشان قرار گرفت به آن قبرین بگویند. در غیر این صورت قلعه‌های بهتری سازند. در بندهای سنگ پشته‌هایی مربوط به ساسانیان کنده شده است. بزرگی این سنگ در حدود ۱۱۱۰×۲۳۰ متر است. این اثر با شماره‌ای ۶۱۹ به ثبت تاریخی رسیده است.

مسجد جامع اردبیل «جمعه مسجد»

این مسجد باقی مانده‌ی تک بنای بزرگ از دوره‌ی سلجوقیان است که در محله‌ی پیر شمس‌الدین میان گورستانی قرار دارد و از سه قسمت تشکیل شده است: اولین قسمت بنا، پایه‌ی مناره‌ای است که در قاصله‌ی اندکی از مسجد به چشم می‌خورد. این مناره شیوه‌ی سلجوقی دارد و از دو قسمت پایه‌ی

هفت ضلعی و بنده‌ی استوانه‌ای به قطر پنج متر تشکیل شده است. در بنده‌ی مناره، دو سنگ نوشته باقی مانده است که عبارت است از فرمان وزیر حسن ای فوئولو و کسهای که تاریخ ۸۷۸ ه. ق. را دارد. دومین قسمت احیاً با مسجد تبریز است. به بعد ۹۸۰، ۱۲۵۰ متر که روی ۹ سون چوبی قرار دارد و ستون‌ها هم در پایه‌های سنگی حرم منظم استوار شده‌اند. در ورودی چوبی نکه گوب شده میخ‌های آهنی برجسته دارد و بالای یک لنگه‌ی آن نوشته‌ای کنده‌کاری شده است.

دومین قسمت بنا، مسجد قدیم است که سالی مرگبار چهار طاق و گنبد است. تعداد آن‌ها چوبی است و به مقدار خیلی کم در تزیینات آن کاشی به کار رفته است. بنای مسجد جامع اردبیل با شماره‌ی ۲۴۸ به ثبت تاریخی رسیده است.

مقبره‌ی شیخ حیدر

این مقبره به ارتفاع تقریبی ۱۸ متر در مشکین شهر واقع شده است. خارج بنا استوانه‌ای است، ولی داخل آن، دوازده ضلعی منظم دارد. سرداب آن زیر برج قرار داد و دارای یک در ورودی در شمال برج است. سال بنای این مقبره را الواجر سده‌ی نهم هجری می‌پندارند.

در ورودی و سه بجرده‌ی آن یا مقبرس کاری گچی و کاشی تزیین شده است و قاب محرابی شکل در همه جای یاد دیده می‌شود.

مقبره‌ی شاه اسماعیل صفوی

مقبره‌ی شاه اسماعیل اول صفوی، سالی کوچک و مربع شکل، گنبد ریویزش آجری است. سقف آن گنبد با نقاشی‌های ملالایی برپا شده است. یک صندوق خانم‌کاری مربع نفس بر روی طرف قرار دارد که از شاهکارهای هنری سار از سهند دوران صفوی است. کف و ازاره‌ی مقبره‌ی شاه اسماعیل با کاشی گنبد و بالای آن با کاشی آبی زرکار پوشانده شده است. بالای آن‌ها یک ردیف جاشیمه‌ی اسلیمی ماری و گل‌های ظریف شاه عباسی کار شده. بالای آن، کسهای سرداب با خط ثلث ریا در من مشکین، گچ‌بری شده است. بالای آن نوردیف، جاشیمه‌ای دیگر با اسلیمی خطوط قلبی و نورنی نقاشی شده است و بالای آن از این حاشیه نیز فیله‌گوش‌ها و اویزهای سقف آغار می‌شود که به گونه‌های بسیار زیبا در متن مشکین نقاشی و طلاکاری شده است.

روی مقبره‌ی شاه اسماعیل، گنبدی ساخته شده که کاشی‌های سفید، آبی و فیروزه‌ای در من اسلیمی و آجری با خط ثلث نام‌نمهی اظهار تزیین شده است. بالای این گنبد پنج شمشیر نصب شده که نماینده‌ی اسنجه‌ی خانواده‌هایی است که به شاه اسماعیل در رسیدن به سلطنت کمک کرده بودند.

منبع

۱. زنده‌دل، حسن و حسن، مجموعه‌ی راهنمای جامع ایرانگردی (۲) استان اردبیل. — ایرانگردان، چاپ اول ۱۳۷۷.
۲. فردی، اسرار، بقعه‌ی شیخ صفی‌الدین اردبیلی (اسرای من ایران)، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، وزارت معکلم‌پوشش، ۱۳۸۲.
۳. میردانش، محمد مهدی اسلیمی با بناهای تاریخی، چاپ، چشم پندار انتشارات مقبره، ۱۳۸۶.



کانون دانش

سید عباس حسینی ول اغوزی *

همان طور که می‌دانیم، در کتاب علوم تجربی پایه‌ی سوم دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، درسی به نام «قرقره‌ها» داریم. بنابراین، با مراجعه به نشانی زیر، به سایتی دسترسی می‌یابید که در آن می‌توانید مطالبی را درباره‌ی مفاهیم قرقره، قرقره‌ی ثابت، قرقره‌ی متحرک، دستگاه قرقره‌ی مرکب، و قرقره‌های ارشمیدس همراه با تصاویر متحرک مطالعه کنید.

کانون دانش (از فیزیک بیشتر بدانیم)

پیدا نمودن: حسینی به ارشد دانش فیزیک و مطالب تعلیمات پایه همراه با تصاویر متحرک و حل مسائل فیزیک

دسته بندی: علوم تجربی، فیزیک، مکانیک، حرکت، انرژی، کار و توان، ماشین‌های ساده، قرقره، قرقره ثابت، قرقره متحرک، قرقره مرکب، قرقره‌های ارشمیدس

موضوع: قرقره

قرقره‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: قرقره ثابت و قرقره متحرک.

قرقره ثابت: در این نوع قرقره، محور قرقره ثابت است و جسمی که می‌خواهیم بلند کنیم را به یک نخ وصل می‌کنیم. این نخ از روی قرقره می‌گذرد و یک سر آن به یک نقطه ثابت وصل می‌شود و سر دیگر آن را می‌کشیم. در این حالت، نیروی وارد شده دو برابر نیروی خروجی است.

قرقره متحرک: در این نوع قرقره، هم محور قرقره و هم جسمی که می‌خواهیم بلند کنیم متحرک است. این نخ از روی قرقره می‌گذرد و یک سر آن به یک نقطه ثابت وصل می‌شود و سر دیگر آن را می‌کشیم. در این حالت، نیروی وارد شده برابر نیروی خروجی است.

قرقره مرکب: این نوع قرقره ترکیبی از قرقره ثابت و متحرک است. در این حالت، نیروی وارد شده برابر نیروی خروجی است.

قرقره‌های ارشمیدس: این نوع قرقره‌ها برای بلند کردن اجسام سنگین در کشتی‌ها استفاده می‌شوند. این قرقره‌ها دارای چندین قرقره هستند که به هم وصل شده‌اند. در این حالت، نیروی وارد شده برابر نیروی خروجی است.

سنگه قرقره مرکب

قرقره ثابت: $A = F$

قرقره متحرک: $A = D$

قرقره مرکب: $A = F$

قرقره مرکب: $A = D$

زیرنویس

* دبیر علوم تجربی ناحیه‌ی ۲، ساری.

اشاره

همان‌طور که از سال گذشته وعده کرده بودیم، علاقه مندیم که در بخش‌های مختلف مجله از نوشته‌های ارسالی شما معلمان و همکاران محترم استفاده کنیم. از این‌رو، در شماره‌های اخیر حجم این مطالب افزایش یافته و علاوه بر قسمت پرونده، بخش با خاطر دوست نیز به نوشته‌ها و مقالات دریافتی اختصاص یافته است. باز هم در انتظار نامه‌ها و مطالب شما هستیم. دانش و توانایی‌ها را به سه‌روس می‌توان گسب کرد: نخست از طریق بازتاب‌ها و تصاویر که بهترین و اصل‌ترین راه ممکن است، دوم از راه تقلید که ساده‌ترین روش است و سوم به کمک تجربه که نتایج این روش است (کفیسوس - فیلسوف چینی، ۴۷۹-۵۵۱ م). لغت اندیشه‌ورزی - اشاراتی

ضمنی به تعایش آنگوار، ریاضت و تفکر، تفکر عمیق و تصورات آمیخته به تفکر را به‌وجود می‌آورد (محمد، ۲۰۰۶). تدریس اندیشه‌ورزی، حرکتی است در عرصه که در آن، معلمان فعالیت‌های آموزشی خود را تجربه و تحلیل می‌کنند تا به معانی و چگونگی اهداف آموزشی‌شان پی ببرند. قطعاً این مسئله به همین سادگی نمی‌تواند شامل فکر کردن شود. برای مثال «این فکر نمی‌کنم که آن فعالیت، خوب‌ترین بود؛ شاید دفعی دیگر، آن را در گروه‌ها امتحان کنم». این نوع تدریس، مستلزم رویکردی منظم است که در آن معلمان، اطلاعاتی در مورد نحوه‌ی تدریسشان جمع‌آوری می‌کنند، نگرش‌ها و تعهدات و نیز فعالیت‌های آموزشی خود را امتحان می‌کنند و از اطلاعاتی که پایه‌ی اطلاعات و بازخوردهای انتقادی در مورد آموزش،

معلم اندیشه‌ورز

نویسنده: محمد احمدوند

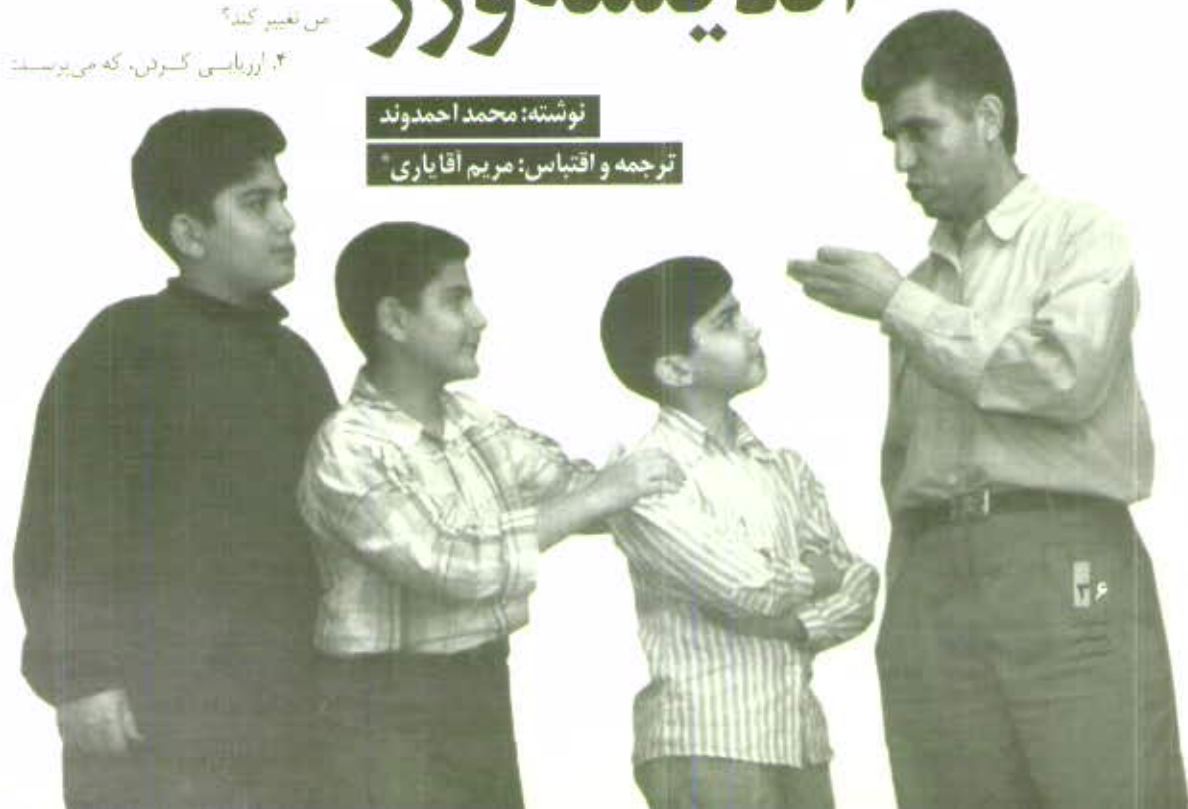
ترجمه و اقتباس: مریم اقباری*

تغذیه آمده است. استفاده می‌کنند. این رویکرد، فرایند خودنگری و خودتوسعه می‌باشد. ما فراهم آوردن اطلاعات می‌تواند فعالیت‌ها و -ورهای خاصی خود را متحصن و کشف کند. این امر می‌تواند ما را هدایت کند تا در تدریسمان تغییراتی به‌وجود بیاوریم. این، ۶-۴، راجرز و لاک هرب، ۱۹۹۴، پیستگون، ۱۹۹۴.

تاریخچه‌ی تفکر اندیشه‌ورزی

اندیشه‌ورزی، شکل خاصی از تفکر است که ریشه در شک دارد و در یک موفقیت تجربه شده‌ی عقیده احساس می‌شود و ما را به سوی پژوهش‌های هدفمند و حل مسئله، پیش می‌برد. بارلت (۱۹۹۰) مناسی را برای اندیشه‌ورزی، پیشنهاد کرده است؛ این مدل، شامل پنج عامل در چرخه‌ی تفکر اندیشه‌ورزانه است که به این شرح هستند:

۱. تدریس کردن، که با ناکند بر نگرش انفرادی، این سؤال را مطرح می‌کند که در جایگاه معلم چه کاری انجام می‌دهم؟
۲. اطلاع‌رسانی، که با تمرکز بر مفهوم تدریس می‌پردازد. بر چه چیزی نظارت کرده‌ام؟
۳. مباحثه کردن، که می‌پردازد به چگونگی می‌توانم در این راه باشم؟ با نظر من تغییر کند؟
۴. ارزیابی کردن، که می‌پردازد



چهل‌طور ممکن است تدریس متفاوتی داشته باشیم؟

۵. عمل کردن، که می‌رسد: اکنون باید چه چیز را و چگونه تدریس کنیم؟ اسپارکس، لانگر، و کلتون (۱۹۹۱)، سه عامل مهم عنصر شناختی، عنصر انتقادی و معلم داستان‌سرا را برای تفکر اندیشه‌ورزانه، مطرح کرده‌اند. عنصر شناختی به ما می‌گوید که معلمان، چگونه اطلاعات را سازماندهی می‌کنند و تصمیم می‌گیرند.

عامل انتقادی بر تجربیات، اهداف، ارزش‌ها و آموزه‌های اجتماعی تأکید و تفکر را دنبال می‌کند.

هدف اصلی اندیشه‌ورزی، بالا بردن آگاهی در بین دانش‌آموختگان است تا نگرش‌ها و باورها را درگیر کند و درصد بالایی از فعالیت‌های حرفه‌ای و نیز توسعه را از طریق چرخه‌ی ممتد خودنگری و خودارزیابی بوجود آورد (فلورز، ۲۰۰۶: ریچاردز و لاک هارت، ۱۹۹۴). برخی از صاحب‌نظران، میان «اندیشه‌ورزی در عمل» و «اندیشه‌ورزی بر عمل»، تفاوت قائل می‌شوند؛ که اولی در طول تدریس و با هدف یافتن راه‌هایی برای حل مسائل غیرمنتظره است و دومی بعد از تدریس و با هدف تصمیم‌گیری برای این‌که آیا فعالیت‌های کلاسی مفید بوده است یا در

این زمینه ایجاد تغییراتی لازم و ضروری است (ریکت، ۲۰۰۶: نیس، ۲۰۰۶). گیمز (۱۹۹۹) مورد دیگری را به آن‌ها اضافه می‌کند، «اندیشه‌ورزی قبل از تدریس» که به آماده‌سازی‌های ضروری یک معلم، قبل از آغاز تدریس مربوط است. بنابراین، معلم باید اندیشه‌ورزی را که بخش مهمی است، در تمام چرخه‌ی تدریس خود دخیل کند.

تفاوت یک معلم اندیشه‌ورز و سنتی
یک معلم اندیشه‌ورز، یک‌سری فعالیت‌ها و نیز رویکردهای جنسی را در تدریس دنبال می‌کند که او را از یک معلم سنتی متفاوت می‌سازد. تعدادی از این تفاوت‌ها به شرح زیر است:

معلم اندیشه‌ورز کسی است که یک برنامه‌ی آموزشی مؤثر را تنها با سازگار کردن مهارت‌ها و روش‌های تدریس خود با موقعیت‌های خاص مدرسه، هدف درس و توانایی‌های دانش‌آموزان، علاقه‌مندی‌هایشان و نیز نیازهای آن‌ها طراحی و اجرا می‌کند. معلم سنتی کسی است که از یک رویکرد و برنامه‌ریزی و محتوای از پیش تعیین شده در تمام موقعیت تدریس خود استفاده می‌کند؛ بی‌آن‌که ویژگی‌های کلاس یا مدرسه را در نظر بگیرد. معلم اندیشه‌ورز مبنای پیشرفت را بر عواملی؛ مانند سرعت رشد و توسعه دانش‌آموزان، مهارت‌های جسمی لازم و علاقه‌مندی آنان می‌گذارد. در حالی که معلم تغییرناپذیر و سنتی مبنای پیشرفت خود را بر عواملی؛ مانند بخش‌های شش هفته‌ای یا مطالبی که در یک ترم آموزشی پونش داده می‌شود، می‌گذارد. معلم اندیشه‌ورز، درس‌ها و فعالیت‌ها را به شکل انباز و لوازم سهل‌الوصول تغییر می‌دهد؛ اما معلم سنتی، تنها فعالیت‌ها و درس‌هایی را تدریس می‌کند که با ابزارهای در دسترس، قابل اجرا باشد. معلم اندیشه‌ورز، تلاش می‌کند تا مشکلات و مسائل مدیریتی را بفهمد، دلایل را جستجو کند و سپس

فرایند تدریس خود را طبق آن به اجرا درآورد؛ در حالی که معلم سنتی فرض می‌کند که بچه‌ها سو رفتار دارند؛ لذا به یک سری معیارهای کیفی متوسل می‌شود تا رفتار کلاسی دانش‌آموزان را تغییر دهد. معلم اندیشه‌ورز به‌طور منظم، دانش‌آموز را ارزیابی می‌کند و در تدریس خود به دنبال انتقادهای اساسی و سازنده می‌گردد و آن را از دانش‌آموزان و همکارانش می‌طلبد؛ اما معلم سنتی به شکل انفرادی ارزش‌یابی می‌کند و اغلب مبنای ارزیابی خود را بر این می‌گذارد که آیا دانش‌آموزان درس را دوست دارند؟ چه مدت علاقمند می‌مانند و چهقدر رفتارهایشان خوب است؟

چگونه می‌توانیم معلمی اندیشه‌ورز شویم؟ گام نخست

برای جست‌وجو و کشف فعالیت‌های کلاسی یک نفر، تنها یک راه وجود ندارد؛ اما این مسئله مهم است که کار با جمع‌آوری اطلاعات در مورد مسائل اتفاق افتاده در کلاس آغاز شود. برای فراهم کردن اطلاعات کلاسی، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

الف) تهیه‌ی یادداشت روزانه از تدریس

این امر، به معنای ثبت روزانه از تجربیات حرفه‌ای (با تأکید بر اتفاقات کلاسی) شماسست. این مسئله به شفاف شدن تفکراتان کمک خواهد کرد. شما نه تنها باید رویدادهایی را که در طول درس رخ می‌دهد، ثبت کنید؛ بلکه باید تفکر و احساسات خود و نیز عکس‌العمل و پاسخ‌های دانش‌آموزان را در نظر بیاورید.

ب) ضبط یک کلاس

شما می‌توانید درس را به شکل صوتی یا تصویری ضبط کنید و اطمینان حاصل کنید که دانش‌آموزان از هدف



1. Confucius
2. Mohamed
3. Tice
4. Richards
5. Lockhart
6. Pennington
7. Bartlett
8. Spinks
9. Langer
10. Colton
11. Horez
12. Pickett
13. Gimenez

Ahmad and mohammad
**How to Become a
 Reflective Teacher** Foreign
 Language Teaching Journal
 NO 83, Summer, Vol: 21,
 2007

این کار آگاهی دارند البته تعداد زیادی از دانش آموزان تمایل دارند که ناخواسته ارزیابی شوند و کلاس درس آموزی پیدا می شود که طایف باشند در کلاسی شرکت کنند که موقعی های آن در حال ضبط است ضبط رویه کلاس به صدا کمک می کند که به تمام جعفر در کلاس صحبت می کنید؟ جعفر وقت به دانش آموزان اختصاص می دهد تا صحبت کنند؟ آیا به تمام دانش آموزان توجه یکسان دارید؟ در کلاس درس چگونه حرکت می کنید؟ بن صدا و توضیحات و گفته های شما چگونه است؟ و این که در کجای کلاس درس می ایستد؟ و غیره.

ب) گرفتن بازخورد از دانش آموزان

می توانست این کار را با صحبت کردن در کلاس بصورت گروهی یا انفرادی انجام دهد شما می توانید از دانش آموزان بخواهید در مورد نحوه تدریس شما نظر بدهند، می توانید از آن ها بخواهید پرسش هایی را بر کنند البته ممکن است این پرسش نامه به طور کلی به فعالیتهای آموزشی شما مربوط باشد یا ممکن است به مسئله خاصی از تدریس شما ربط داشته باشد دانش آموزان می توانند در مورد فعالیت های جدیدی که توسعه دارند در کلاس درس انجام شود، پیشنهاد های بسیار خوبی ارائه کنند هم چنین آن ها بخواهند که بعضی بخش از کار کلاسی، یادداشتی از بازگیری های روزانه ای خود تهیه کنند.

ت) دعوت کردن از یک همکار برای مشاهده تدریس

معنای بازدید از نظر ما یک امتحان هدفی از تدریس واقع است که از طریق فرایندی منظم و با قاعده حاصل شود و شامل جمع وری اطلاعات و تحلیل آن است. بازبدهای رسمی مافوق می تواند موجب دستیابی ما شود به این برای دریافت بازخورد تدریس خود استفاده از

همکار بهتر است می توانید از همکاران بخواهید که بر قسمت مهمی از تدریس شما تمرکز شود و از گفته های شما بازبدهای دریافتی کنید سپس بلافاصله بعد از درس در مورد نقاط تدریس شما بازبدهای بخواهید و گفتگو کنید.

گام دوم

الف) فکر کردن

بر اساس طریق می توانید موارد موجود در تدریس و جایی که قبلاً از آن ناگهان بودند توجه کنید مانند ما دریافت تعدادی از بازخوردهای دانش آموزان متعجب نبودند چه بسا ایده هایی برای تغییرات داشته باشند در این مورد بنده شد و به اولاد برر بحریه و تحلیل گفت.

برای این درس چه هدف هایی داشتید؟ چگونه وقت دارید به این هدف ها دست یابید؟

ب) صحبت کردن

ممکن است قادر باشید تنها با صحبت کردن با همکار، نوشتن یا استاد در مورد چیزی که کشف کرده اید، درباره ای چگونه نظر ها و تفاوت بین آن ها فکر کنید برای انجام این کار، می تواند فهرستی از چند جمله در ارتباط با عقایدتان درباره ای تدریس، تهیه و از آن استفاده کنید.

ب) خواندن

اگر فکر می کنید به یافته های پیش تری در این زمینه احتیاج دارید می توانید کتاب ها و مقالات آموزشی را مطالعه کنید حتی می تواند به تسکین استرس وارد شوند تا نظریات مفیدی در مورد تدریس بیاموزد تا مقالات دانشگاهی پیش تری را مطالعه کند.

ت) پرسیدن

برای سازه ها و جمله های سوالی طرح کنید تا نظر سایر همکاران را جوی شوید.

ث) امتحان کردن

دفعه ای بعد که به کلاس می روید ایده ها و فعالیت های جدیدی را امتحان کنید دوباره واقع کلاس را بررسی کنید و در صورت بدیع آن فکر کنید در مورد نکیدی که این استوری یک فرایند نامعادی بجز برای است.

نتیجه گیری

تندیس تدریس، راه رفتن عملی را بوجود می آورد که سطح تدریس حرفه ای معلمان می شود این مسئله با جستجو در راه به تدریس و به هم گسترش نظریات علمی در مورد تدریس شوق می کند (قبوری، ۲۰۰۶: ۳) چنین استوری معلمان را قادر می کند به تدریس ها و دلالتی برینامی فعالیت ها باشند، نگه می دارند و آن ها را بخوبی می شناسند که عوامل خاصی مانند عقاید و نگرش، تعهد و الزام در مورد یادگیری، نیازهای دانش آموزان و ارتباط معلمان با جامعه بزرگتر را امتحان کنید دانش که موجب برتری برای تدریس در دستوری به وجود دارد (مثلاً، کمبود وقت، برین از دست دادن کامپیوتر، هراس از اسباب بین معلمان تدریس و...) اما این روش، واقعاً چنین مفیدی است که معلمان را آماده می سازد تا تدریس های دانش آموزان و تر کنند عین را به شکل یک باره تر رفع کرده و بر آورده (سارو، ۲۰۰۶) ممکن است معلم تصمیم بگیرد برای نتیجه گیری، کارهایی را به روش های گوناگون انجام دهد به این نسخه برسد کاری که انجام می دهد بهترین راه ممکن است، این امر تمام آن چیزی است که به آن تدریس حرفه ای می گویند.



پیشنهادهایی برای املا

فاطمه محمد رضایی*

و اعضای گروه بعدی باید سریع واژه را تشخیص دهند. هر واژه یک نمره دارد؛ با نظارت دبیر و سرگروهها آموزش با لذت و هیجان بسیار همراه می‌شود.

معلم دانش‌آموزان را به گروه‌های ۵ تا ۶ نفره تقسیم می‌کند و در هر گروه، هر خط املا را یکی از اعضای گروه می‌نویسد و در انتها، نمره‌ی گروهی می‌دهد.

دانش‌آموزان در خانه برای اولیای خود یا هر فرد با سواد دیگر املا می‌گویند و آن املا را تصحیح کنند تا تمرین بیش‌تری داشته باشند این روش را می‌توانند برای هم‌کلاسی‌های خود نیز انجام دهند.

معلم لغات مشکل درس را روی کارت‌هایی که از قبل تهیه کرده می‌نویسد و آن‌ها را بر روی تخته نصب می‌کند و زمان کوتاهی وقت می‌دهد تا دانش‌آموزان کلمات را با دقت نگاه کنند؛ سپس کارت‌ها را برمی‌دارد و بچه‌ها هر چند کلمه را، که در ذهنشان باقی مانده است می‌نویسند و در ادامه معلم به صحت و دقت دانش‌آموزان و تعداد لغاتی که نوشته‌اند نمره می‌دهد.

می‌توان املائی را به صورت کپی، بدون نقطه یا بدون تشدید یا به صورت لغات ناقص به دانش‌آموزان داد تا آن‌ها در جای مناسب نقطه یا تشدید بگذارند یا کلمه‌ی ناقص را کامل کنند.

لازم به ذکر است که این روش‌ها پیشنهادی هستند و نباید هیچ روشی بیش از حد به صورت تکراری در کلاس استفاده شود، چون ارزش آموزشی خود را از دست می‌دهد.

درس املا یکی از درس‌های پایه است و توجه به این مهم یکی از ضروریات نظام آموزشی ماست؛ از طرفی روش‌های متداول املا نمی‌تواند راه‌گشای مشکلات آموزشی در این درس باشد. لذا در این نوشتار سعی شده چند روش متنوع و جالب برای املا و تصحیح آن ارائه شود تا در افزایش توانمندی دانش‌آموزان مؤثر واقع شود.

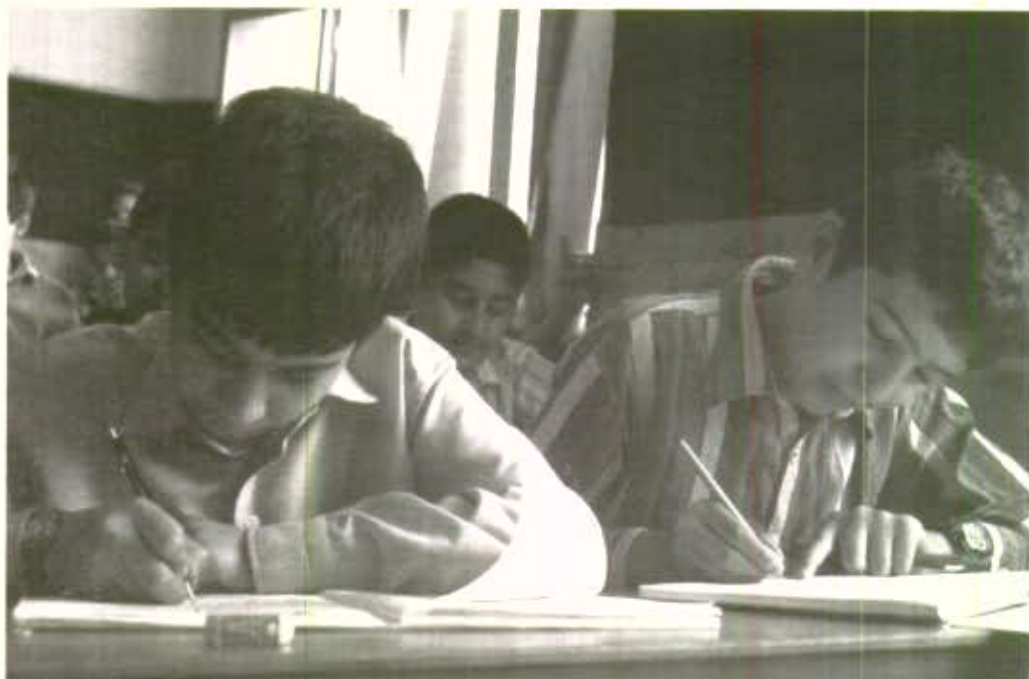
بچه‌ها را گروه‌بندی می‌کنیم و سپس هر گروه یک متن املا را می‌نویسد و برای گروه دیگر می‌خواند تا آن گروه بنویسد که به آن املائی گروه به گروه می‌گویند.

صدای خود را ضبط کند و از نوار کاست املا بنویسند. هر گروه یک متن املا را به کمک تمام اعضای گروه خود می‌نویسد و معلم، املائی همه‌ی گروه‌ها را جمع‌آوری می‌کند و می‌خواند؛ سپس با بهترین متن، یک املا به کل کلاس می‌گوید یا از هر گروه یک پاراگراف انتخاب می‌کند و املائی تلفیقی به کل کلاس می‌گوید.

معلم متن املا را بر روی چندین کارت می‌نویسد و این کارت‌ها را بین گروه‌ها تقسیم می‌کند تا همه‌ی اعضای گروه، کارت‌ها را ببینند؛ سپس کارت‌ها را جمع‌آوری می‌کند و املا می‌گوید.

دانش‌آموزان به صورت گروهی کلماتی را پیدا کنند و برای آن‌ها هم معنی و جمله بنویسند.

هر گروه از دانش‌آموزان ۲۰ واژه‌ی مشکل را بنویسند؛ سپس هر گروه (به نوبت) این‌ها را مقابل کلمات تکه می‌دارند



زیرنویس
دبیر شهرستان نافت

۱۲
شهرستان نافت
۱۳۹۴

تصحیح اوراق امتحان ریاضی و اختلاف نظرها

محمد ابراهیم امینی

خود جلب می‌کرد، اختلاف نظر دبیران ریاضی در تصحیح اوراق امتحانی بود. با برگزاری ارزش‌یابی پایانی درس ریاضی به‌طور هماهنگ در هر سه پایه در سطح استان، تصمیم گرفتیم تا این بار علاوه بر بررسی اوراق، نظر دبیران گوناگون را در خصوص تصحیح اوراق جویا بشوم و دلیل هر یک از دبیران تصحیح‌کننده را برای همراهی که به هر سؤال داده‌اند، بررسی اولین نتیجه‌ای که از این پرسش‌وجوها گرفته‌ام، این بود که اختلاف نظر دبیران اغلب در نمره دادن به سؤالاتی است که دانش‌آموزان پاسخ آن‌ها را به‌کاملاً درست و نه کاملاً غلط نوشته‌اند. نکته‌ی حالت این که پاسخ‌نامه‌ی آرسالی از سازمان نیز به‌تتها نتوانسته بود این اختلاف‌نظرها را کاهش دهد.

در طول هر سال تحصیلی هر معنمی چندین بار دانش‌آموزان خود را ارزش‌یابی می‌کنند که احتمالاً بیش‌تر آن‌ها را به‌صورت کتبی برگزار می‌کنند اما نکته‌ای که در این میان قابل توجه است اختلاف نظر معلمان در تصحیح اوراق امتحانی است. این اختلاف نظر در درس ریاضی بیش از سایر دروس به چشم می‌خورد.

چند سالی است که سرگروه آموزشی درس ریاضی منطقه هم یک سال نیز سرگروه ریاضی استان بودم. در تمامی این سال‌ها پس از برگزاری ارزش‌یابی پایانی خرداد، مسئولیت بازبینی ۵ تا ۱۰ درصد اوراق امتحانی ریاضی منطقه به من محول شد. یکی از مسائلی که در این بررسی‌ها بیش از هر چیز دیگری نظر مرا به

نقطه‌ی آغاز تدریس هر درسی، تعیین کردن اهداف آموزشی است. برای این که بدانیم آیا دانش‌آموزان مابسه اهداف مورد نظر رسیده‌اند یا خیر؟ از ارزش‌یابی استفاده می‌کنیم. ارزش‌یابی فقط جمع‌آوری اطلاعات راجع به میزان یادگیری و توانایی یک دانش‌آموز در به‌کارگیری آموخته‌هایست بلکه، تجزیه و تحلیل این اطلاعات و تصمیم‌گیری براساس نتایج نیز، جزئی جدایی‌ناپذیر از ارزش‌یابی هستند. بنابراین قضاوت و داوری معلم هرچه دقیق‌تر باشد، تصمیم‌گیری او در خصوص ایجاد تغییرات آموزشی، تصمیم مناسب‌تر و کارآمدتری خواهد بود.

بلکه با درج جمله‌ی معروف «این پاسخ‌نامه برای هماهنگی بیش‌تر در تصحیح، تنظیم شده است. نظریات شما محترم است» در پایان برگه، دست دبیران را برای اعمال نظر شخصی باز گذاشته بود.

در این راستا، نمونه سؤال‌های ارزش‌یابی پایانی درس ریاضی پایه‌ی دوم راهنمایی تحصیلی که خرداد ماه سال ۱۳۸۷ در سطح استان قزوین به‌طور هماهنگ برگزار شده است، ارائه می‌شود. برای هر سؤال پاسخی در نظر گرفته شده است که نه کاملاً صحیح و نه کاملاً غلط است. تمامی این پاسخ‌ها براساس پاسخ‌های دانش‌آموزان مدارس منطقه نوشته شده‌اند. به هر پاسخ دو بار نمره داده شده است: (نمره‌ی A و نمره‌ی B)

نمره‌ی A، نمره‌ی معلمی است که برای کوچک‌ترین عمل درست دانش‌آموز نمره‌ای در نظر گرفته و با دست باز برگه را تصحیح کرده است. نمره‌ی B، نمره‌ی معلمی است که کوچک‌ترین اشتباه را لحاظ کرده، به خاطر آن نمره‌ای از دانش‌آموز کم و برگه را سخت‌گیرانه تصحیح کرده است.

برای هر یک از این نمره‌ها،

دلایلی ذکر شده است که هر کدام به توبه‌ی خود منطقی است. این دلایل براساس نظریات دبیران مختلف نوشته شده‌اند. شما نیز بیش از نگاه کردن به این نمره‌ها، یک‌بار برگه را تصحیح کنید و برای نمره‌ای که به هر سؤال می‌دهید، دلایل خود را یادداشت کنید سپس ادامه‌ی مطلب را مطالعه کنید.

حال قضاوت با شماست! کدام نمره را می‌پسندید؟ این دانش‌آموز را تشویق می‌کنید یا تنبیه؟ راستی اگر این اتفاق در چند درس دیگر برای این دانش‌آموز تکرار شود، او قبول می‌شود یا مردود؟

التمه‌بخشی از اختلاف‌نظرها، به نوع سؤال‌ها و بارمبندی نادرست مربوط است. با تغییر تعدادی از سؤال‌های این برگه و بارمبندی مناسب‌تر، بخشی از اختلاف‌نظرها رفع خواهند شد. اما چیزی که بیش از هر مورد دیگر می‌تواند راه‌گشا باشد، تعیین هدف طراح سؤال، از ارزش‌یابی است. به‌طور حتم، این اهداف باید منطبق بر اهداف آموزشی باشند. هر دبیری باید با اهداف آموزشی درسی که تدریس می‌کند، آشنا باشد. یادآوری این اهداف در هنگام ارزش‌یابی پایانی، به

از میان رفتن اختلاف نظرها در تصحیح اوراق امتحانی کمک زیادی خواهد کرد. طراحان سؤال یا سرگروه‌های آموزشی، می‌توانند در هنگام برگزاری ارزش‌یابی‌های هماهنگ منطقه‌ای، استانی، یا کشوری، اهداف مورد نظر هر یک از سؤالات امتحانی را مشخص و به همراه پاسخ‌نامه به مدارس ارسال کنند یا با برگزاری کارگاه‌های آموزشی ویژه در رابطه با طراحی سؤال، ارزش‌یابی و تصحیح اوراق امتحانی در رفع این مشکل گام بزرگی بردارند. برگزاری دوره‌های ضمن خدمت نیز یکی دیگر از مواردی است که می‌تواند راه‌گشا باشد.

فراموش نکنیم با حذف کنکور و تأثیر مستقیم نمرات ارزش‌یابی پایانی، این اختلاف‌نظرها در دوره‌ی متوسطه، ممکن است دانش‌آموز لایقی را از رفتن به دانشگاه باز دارد یا فرد دیگری را به ناحق به مدارج بالاتر رهنمون شود.

به امید روزی که کم‌تر شاهد چنین اختلافاتی باشیم.

زیرنویس

♦ دبیر ریاضی منطقه‌ی اوج، استان

قزوین

نام خانوادگی: _____
 نام و نام خانوادگی: _____
 تاریخ تولد: _____
 آزمون ریاضی دبیرستان

تاریخ امتحان: ۱۳۸۷، ۳، ۷
 شروع ساعت: ۱۰:۳۰ صبح
 وقت: ۹۰ دقیقه
 تعداد سوال: ۱۹ سوال در چهار صفحه

صفحه: ۱) درس ریاضی و رسم (خرداد ۱۳۸۷) نام:

۱. درستی یا نادرستی عبارتهای زیر را مشخص کنید.
 الف) دو خط موازی با یک خط، خود باهم موازی است.
 ب) مجموعه‌ی تهی زیر مجموعه‌ی هر مجموعه‌ی است.
 ج) در لوری قطرها باهم متوازی است.
 صحیح غلط
 ۰۰۷۵

۲. جملات زیر را با کلمات مناسب کامل کنید.
 الف) مربع محور تقارن دارد.
 ب) حاصل ضرب هر عدد در معکوس خودش برابر است.
 ۰۰۵

۳. پاسخ صحیح را با علامت (X) مشخص کنید.
 ۲/۱) مجموع زاویه‌های داخلی هر پنج ضلعی چند درجه است؟
 الف) ۲۶۰۰ X ب) ۵۴۰۰ X ج) ۹۰۰۰ X
 ۳/۲) در مبنای دو از چه رقمهایی استفاده می‌شود؟
 الف) ۱، ۲ و ۳ X ب) ۱، ۲ و ۱۰ X ج) ۱، ۲ و ۱۰ X
 ۰۰۵

۴. اگر داشته باشیم {۲ و ۱ و ۰ و ۱-} = A
 الف) زیر مجموعه‌ای از A بسویید که عضوهای آن زوج باشد.
 ب) در داخل علامت + و - را قرار دهند.
 B = {۰ و ۱-} A + x A
 ۰

| تعداد سوال | نمرات | دلایل مغفله‌ها |
|------------|------------------|--|
| ۱ | A=۱/۷۵ B=۰/۷۵ | در همه موارد باید علامت صحیح را در نظر بگیریم و پاسخ صحیح را در نظر بگیریم. |
| ۲ | A=۰/۱۵ B=۰/۳۵ | مگر در صورت داشتن اطلاعاتی در مورد طول اضلاع مثلث و همچنین در مورد زاویه‌های آن. |
| ۳ | A=۰/۱۵ B=۰/۰ | در مورد مجموعه‌ها و در مورد موازی بودن خطوط و در مورد تقارن. |
| ۴ | A=۰/۷۵ B=۰/۰ | در مورد مجموعه‌ها و در مورد موازی بودن خطوط و در مورد تقارن. |



ایجاد شوق و علاقه در درس انشا

مریم زارعی ابرده سفلی*

اکثر اوقات کلاس درس انشا و نگارش برای دانش‌آموزان کلاسی خسته‌کننده، تکراری و غیرقابل تحمل است؛ در حالی که این درس و این ساعت باید ذهن را روشن، اندیشه را رها و روح و قلب را آرام سازد. دانش‌آموزان از عقایدشان بگویند؛ از نوشتن لذت ببرند؛ فکر کنند و تخیلشان را قوی سازند. کلاس درس انشا باید تمرین خوبی برای خوب نوشتن، خوب اندیشیدن و خوب سخن گفتن باشد؛ نه کلاس درسی که فقط سؤال گنج‌کننده: «ایا می‌توانم بنویسم» را در ذهن دانش‌آموز بیوراند و غصه‌ی این که (این بار انشایم را چه کسی بنویسد؟!)) او را از نوشتن بیزار سازد یا موضوعات نازیبا، غیرادبی و تکراری شوق نوشتن را از او بگیرد؛ به همین منظور، مدت‌هاست که در کلاس‌های

انشا چند راهکار و تمرین را به‌طور مداوم اجرا کرده‌ام و نتایج مثبت و خوبی به‌دست آورده‌ام، این راهکارها به این شرح است:

■ بهتر است جلسات کلاس درس انشا در کتاب‌خانه‌ی مدرسه برگزار شود. زیرا دین یا تورق کتاب، هر چند به مدتی کوتاه باشد حس کنجکاوی، علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان را به مطالعه و کتاب برمی‌انگیزد.

■ بعد از تدریس هر درس نگارش در کلاس (مثال: خاطره‌نویسی، گزارش‌نویسی و...) از دانش‌آموزان می‌خواهم انشای خود را در کلاس با فکر و قدرت تخیل خودشان بنویسند. نوشتن انشا در کلاس درس اعتماد به نفس، قدرت تفکر و خلاقیت و استقلال را در دانش‌آموز تقویت می‌کند و او ناچار است که خودش به این تکلیف عمل کند.

■ در هر جلسه، از یک گروه یا فرد می‌خواهم یک کتاب ادبی را به کلاس بیاورد و به‌منظور آشنایی بیش‌تر با این نوع کتاب برای مطالعه، از دانش‌آموزان می‌خواهم که در دفتر انشا، صفحه‌ای را به معرفی کتاب اختصاص دهند.

■ برای تکلیف شب، یک شعر یا متن ادبی کوتاه و مناسب را یادداشت کنند و در کلاس ارائه دهند.

■ برای رفع ضعف بزرگ بیانی اکثر دانش‌آموزان، زمان کوتاهی برای تمرین «خوب سخن گفتن» در کلاس در نظر می‌گیرم. به این نحو که از دانش‌آموز می‌خواهم در یک دقیقه یا بیش‌تر درباره‌ی موضوعی صحبت کند.

■ می‌توان در پایان هر نوبت تحصیلی، مجله‌ای ادبی منتشر کرد. به شرطی که مطالب آن را همه‌ی دانش‌آموزان بنویسند و در کلاس‌های انشا مطرح شود. این مجله می‌تواند در سطح یک کلاس یا مدرسه باشد.

■ نوشتن داستان از یک ضرب‌المثل و اجرای نمایشی آن در کلاس برای تقویت خلاقیت و تخیل دانش‌آموزان مفید است.

■ جمع‌آوری ضرب‌المثل‌ها و جملات کوتاه ادبی در خصوص یک موضوع به افزایش علاقه، ذوق و درک ادبی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

■ ارائه‌ی موضوع‌های پیشنهادی از سوی دانش‌آموزان در کلاس انشا (کلاس آزاد انشا) و جمع‌آوری آن‌ها که منبعی خوب برای موضوع انشا هستند، ذوق نوشتن را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند.

■ برای نوشتن انشاهای همیشه از دانش‌آموزان می‌خواهم تا حد امکان از آرایه‌های ادبی (هر چند ناقص و نازیبا) استفاده کنند.

زیرنویس

• دبیر ادبیات فارسی مشهد

چیچست

نسرین پیرولی*

واژه‌ی ارمنی، اور (شهر) و مناه (ما)، آب درمیخته شده است؛ مانند نام بیت المقدس: اورشلیم؛ یعنی شهر سلیم (سلام). نام ایرانی این آب در اوستا چیچست خوانده شده؛ یعنی درخشان، ناگزیر این آب با نمک فراوانی که در آن امیخته است و با درخشندگی دلگشایی که با تابش خورشید دارد چسب چوایده شده است. در اوستایی که امروزه در دست داریم چندین بار به این نام برمی‌خوریم.

چیچست دریاچه‌ای است برعایه از نمک و شورده و گوگرد و زرنیخ و آن چنان سنگین است که شناوری در آن فرو نرود و هیچ گونه جانوری در آن نتواند زیست جز یک گونه کرم کوچک. این دریاچه ۱۲۹۴ متر بلندتر از سطح اقیانوس است و خود شهر ارمیه ۱۳۳۹ متر بلندی دارد. چیچست که بزرگ‌ترین دریاچه‌ی داخلی ایران است، از شمال به جنوب ۱۴۰ کیلومتر درازا و از مشرق به مغرب ۵۵ کیلومتر پهنا دارد و سطح آن ۵۷۷۵ کیلومتر مربع است. رودهای بسیار از هر سوی بدان ریزد، چون اجی‌جای (تبخ‌رود)، صوفی‌جای، مُردی‌جای، جفتو و قادر و جز این‌ها. از نه دریاچه نیز چشمه‌های جوشنده به آب آن می‌افزاید. ناصر خسرو در سال ۴۲۸ هجری این دریاچه را دیده و آن را دریای لوط خوانده است، گویا در کهن‌ترین نوشته‌ای که این دریاچه لوط باز خوانده شده سفرنامه‌ی ناصر خسرو باشد.

بزرگ‌ترین دریاچه‌ی ایران در آذربایجان است، آن را چیچست، گودان، دریاچه‌ی ارمیه، دریاچه‌ی ارمیه، دریاچه‌ی شاهی، دریاچه‌ی تالا و شوردریا هم خوانده‌اند. در عصر سلطنت پهلوی، رضائیه نیز نامیده شده است. نام این دریاچه در نسخه‌های شاهنامه به جای چیچست به غلط خنچست نوشته شده است؛ با داشتن دریاچه‌ی رنگارنگ چون دریای سفید، دریای سیاه، دریای سرخ، دریای زرد و دریای سبز، این دریا هم به رنگ گیوه خوانده شده است. باید این واژه از پارسی باستان کیوت kapauta باشد این نام به این دریاچه بسیار برآورده است چه با آن همه نمکی که در بر دارد، گیوه می‌ماید. بسیاری از نام‌های این دریاچه که برنمبردیم کهنسال است، در نوشته‌های پیشینیان نیز به این نام و به نام‌های گوناگون دیگر برمی‌خوریم. در حدودالعالم که به سال ۳۷۲ نوشته شده، چنین آمده: «اندر میان این دریا دهی است کیودان گویند و این دریا را بدان ده باز خوانند و از گرد او آبادانست و اندر او هیچ جانور نیست از شوری آبش، مگر کرم.»

این دریاچه را گاهی به نام یکی از جزیره‌های بزرگ کوهستانی آن که «شاهی» نام دارد، دریاچه‌ی شاهی خوانند. حمدالله مستوفی آن را شوردریا هم نامیده است. دیرگاهی است که این دریاچه را به نام شهری که در دو فرسنگی آن است، ارمیه خوانده‌اند چنان‌که پیداست این نام از دو



زیرنویس

* دبیر علوم اجتماعی جامعه‌ی دو آراک

منبع

پورداد ارمیه، بیستا (بخش از کتاب وستا، تهران: انتشارات ساطع، چاپ اول، ۱۳۸۰).

مطالعه‌ی اثر بخش

میرم جاکسار

۱. قبل از چگونه خواندن، باید چرا خواندن را بلدانید. (هدف خود را کاملاً مشخص کنید)
۲. برنامه‌ای منظم برای مطالعه داشته باشید. ساعات مطالعه را مشخص کنید. برای هر درس برنامه‌ی زمانی مشخصی در نظر بگیرید و طبق آن پیش بروید.
۳. حتی اگر زمانی کم به امتحان باقی مانده است، اضطراب و دلهره به خود راه ندهید. با خونسردی، اما با هوشیاری کامل مطالعه کنید.
۴. مطالب را حفظ نکنید، زیرا به زودی فراموش می‌شوند. سعی کنید مفهوم آن‌ها را بفهمید. زمانی مطالب را حفظ نکنید، زیرا به خوبی جا می‌گیرند که کاملاً درک شوند.
۵. اطلاعات در حافظه‌ی بلندمدت به خوبی جا می‌گیرند که کاملاً درک شوند.
۶. یادداشت‌برداری باعث تمرکز حواس و همچنین درک بهتر مطالب می‌شود.
۷. قبل از خواندن هر فصل یا هر بخش دقیقاً مشخص کنید که می‌خواهید چه مدت و چند صفحه بخوانید.
۸. توجه داشته باشید که هر کس همراهی بهتر می‌گیرد با هوش تو نیست بلکه از وقت و نیروی خود به خوبی استفاده می‌کند و شیوه‌ی صحیح مطالعه را می‌داند.
۹. اساس خواندن فعال، سؤال‌گذاری است. خواننده‌ی فعال در حین خواندن، دائماً سؤال طرح می‌کند.
۱۰. در طول سال تحصیلی درس بخوانید. قبل از شروع کلاس، مطالعه‌ی اولیه انجام دهید و بعد از پایان کلاس، آنچه را معلم تدریس کرده است، مجدداً مرور کنید.
۱۱. سعی کنید بین نکات کلیدی، ارتباط برقرار کنید. مطالب مرتبط با هم بهتر در حافظه جای می‌گیرند.
۱۲. درس خواندن مؤثر، خط کشیدن زیر خطوط کتاب نیست. مطالعه‌ی فعال، خواندن، نوشتن، تکرار و مرور است.
۱۳. نیم ساعت مطالعه را همراه ۵ دقیقه استراحت همیشه به خاطر داشته باشید.
۱۴. سعی کنید یک نفره مطالب را بیاموزید. ولی در هنگام یادآوری تو نفره شوید (از هم سؤال کنید).
۱۵. یک دلیل مهم فراموشی حفظ کردن آموخته‌ها به صورت خطی و پشت سرهم است.
۱۶. بهترین زمان یادداشت‌برداری بلافاصله بعد از فهمیدن نکته‌ای از متن است.
۱۷. با دید مثبت به هر درس نگاه کنید تا خواندن و یادگیری آن لذت بخش شود.
۱۸. تنفس عمیق را هرگز فراموش نکنید، چرا که به افزایش کارایی حافظه کمک می‌کند.

زیرنویس

• دبیر شهرستان کاشمر.

منابع

۱. حق دوست، مغزی، روش تدریس و هنر معلمی.
۲. علی پور، بهتان - تمیسا، غری، متون برتر مطالعه.
۳. توکلی، علیرضا، چگونه درس بخوانیم تا فراموش نکنیم، تهران، باران، ۱۳۶۶.

راه‌های ایجاد انگیزه در تدریس

ادبیات فارسی

حجت کجانی حصاری*

یکی از بزرگ‌ترین مشکلات در فرایند یاددهی و یادگیری، فقدان انگیزه در دانش‌آموزان و عدم توانایی در ایجاد انگیزه از سوی معلمان است. در این مقاله برای ایجاد انگیزه در آموزش درس ادبیات فارسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی راه‌کارهایی ارائه شده که چگونگی آن به این شرح است:

۱. تنوع در تدریس

از آن‌جا که درس فارسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی سرنساز از شعر، داستان، مقاله، حکایت، تاریخ ادبیات و نظایر آن است، می‌تواند بهترین شرایط را برای شاد بودن کلاس درس و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان فراهم کند. به این منظور، می‌توان از سرودخوانی برای روحوانی شعرها، سمپل‌های افراد به‌حیث گروه‌صنای، استفاده از آهنگ‌های گوناگون برای روحوانی درس‌های مربوطه به ایران‌شناسی (مثلاً آهنگ‌های گروهی برای درس «بهاران آیدر» و آهنگ‌های اصغری برای درس «ای به هنر سرزمینی چشم جهان»)، مسابقه‌ی درست‌خوانی ابیات شعرها، گفتن قافیه‌ها و بدقیق‌ها و دیگر امور استفاده کرد.

اگرچه بک‌واحسی کلاس باعث ایجاد ملل و تریبی می‌شود که دانش‌آموزان وظایف خود را سر وقت و بی‌کم و کاستی انجام دهند، اما پس از گذشت چند جلسه، احساس خستگی و کسالت بر کلاس حاکم می‌شود و این امر باعث از حار و برابری دانش‌آموزان خواهد شد. به‌طوری که دیگر انگیزه‌ای برای حضور در کلاس درس نخواهند داشت. برای رفع این اشکال و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌توان با ایجاد تغییر و تنوع در سبدهای برگزاری کلاس‌ها، تدریس، ارزش‌یابی و تشویق علاقه‌ی آنان را برانگیخت. برای نمونه معلم می‌تواند با واگذاری تدریس یک درس به یک گروه دانش‌آموزی و ایجاد مذاکره، میزگرد، قصاوت و طرح سؤالات جدید برای یادگیری ایجاد انگیزه کند.

۴. انرژی مثبت یا دادن روحیه

این کار در تشویق‌های ملادی، نمره‌ای و معنوی قرار می‌گیرد. تشویق‌های معنوی شامل تحسین‌ها و تعریف و تمجیدهای گوناگون از دانش‌آموزان می‌شود و می‌تواند به این صورت انجام گیرد: نام‌گذاری دانش‌آموزان به نام شاعران بزرگ ایرانی و خارجی، هدیه دادن یک بیت شعر قابل یک کار ارزشمند مانند تحقیق، تدریس یا یک نمره‌ی عالی، گفتن جملاتی، مانند: تاکنون هیچ نویسنده‌ی بزرگی چنین حلقه‌ای نوشته است تا اگر من محله یا روزنامه‌ی داشته، حتماً اشای شعرا را در آن چاپ می‌کرده، فرستادن بعضی از نوشته‌های دانش‌آموزان به مجلات و ...

۲. ایجاد چالش در دانش‌آموزان

روان‌شناسان معتقدند بزرگ‌ترین کوشش ذهن مخاطبان به روش صحیح که منجر به حدس زدن‌های گوناگون آنان شود، در بهبود روند یادگیری مؤثر است. دبیران می‌توانند با طرح سؤالات ذهنی شبیه به معما، دانش‌آموزان را با چالش مواجه کنند.

۳. شاداب کردن فضای روانی کلاس درس

شادی و نشاط یکی از بزرگ‌ترین عوامل جذب دانش‌آموزان به کلاس درس است و ضمن ارتقای سطح یادگیری باعث ماندگاری شدن خاطرات این کلاس‌ها خواهد شد و می‌تواند روحیه‌ی دانش‌آموزان را برای حضور در جلسه‌های بعدی بالا ببرد.

۵. روش تمثیلی

استفاده از این روش به ذهنی بویا و مطالعه‌ی مستقیم حکایات و داستان‌ها و افسانه‌ها نیاز دارد تا معلم بتواند به



دفتر انتشارات کمک آموزشی

آشنایی با مجله های رشد

مجله های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می شوند:

مجلات دانش آموزی (به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال)

تحصیلی منتشر می شوند)

- رشد کودک (برای دانش آموزان آمادگی و پایه ی اول دوره ی ابتدایی)
- رشد نوآموز (برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره ی ابتدایی)
- رشد دانش آموز (برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره ی ابتدایی)
- رشد نوجوان (برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان (برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)

مجلات عمومی (به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال)

تحصیلی منتشر می شوند)

- رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، رشد تکنولوژی آموزشی، رشد مدرسه فردا، رشد مدیریت مدرسه رشد معلم

مجلات تخصصی (به صورت فصلنامه و ۴ شماره در سال منتشر می شوند)

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی راهنمایی تحصیلی)، رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره ی متوسطه)، رشد آموزش قرآن، رشد آموزش معارف اسلامی، رشد آموزش زبان و ادب فارسی، رشد آموزش هنر، رشد مشاور مدرسه، رشد آموزش تربیت بدنی، رشد آموزش علوم اجتماعی، رشد آموزش تاریخ، رشد آموزش جغرافیا، رشد آموزش زبان، رشد آموزش ریاضی، رشد آموزش فیزیک، رشد آموزش شیمی، رشد آموزش زیست شناسی، رشد آموزش زمین شناسی، رشد آموزش فنی و حرفه ای

مجلات رشد عمومی و تخصصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کادر اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت معلم و رشته های دبیری دانشگاه ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می شوند.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی - ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش - پلاک ۲۶۸ - دفتر انتشارات کمک آموزشی
• تلفن و نمابر ۸۸۸۳۹۱۸۶

هر مطلبی که می رسد، آن را با داستان یا حکایتی قابل فهم و درک کند و ضمن آن علاقه ی دانش آموزان را به درس و شنیدن صحبت های معلم دو چندان کند. همچنین معلم می تواند بعضی از حرکات یا سخنان دانش آموزانش را به بعضی از حکایات ربط دهد که این کار موجب عمیق تر شدن رابطه ی دوستی بین دانش آموز و معلم می شود.

۶. تکنولوژی آموزشی

استفاده از سی دی ها و نرم افزارهای آموزشی، فیلم های مرتبط، نوارهای کاست، ساختن اسلاید و... می تواند انگیزه های برای حضور فعال در کلاس درس باشد. همچنین نوشتن املا از روی متن ضبط شده یا از روی برنامه های صدا و سیما، آوردن عکس ها و تصاویر امضای شاعران و نویسندگان گوناگون در کلاس و... نیز مؤثر است.

۷. ارزش یابی ها و تمرینات جدید

معمولا دانش آموزان در طول سال تحصیلی فقط با دو نوع ارزش یابی آشنا می شوند و درمی یابند که در ارزش یابی مستمر یا ضمن تدریس، تنها یک نوع سؤال مطرح می شود و در ارزش یابی های پایانی هم یک نوع دیگر. به همین دلیل مطالعه ی آن ها از کل کتاب فارسی که متنوع ترین مطالب و اطلاعات را در برگرفته است به چند سؤال و تمرین منحصر می شود. معلم می تواند با طراحی جدول های کلمات متقاطع برای درس فارسی و دستور و به صورت امتحان یا کتاب باز، برگزاری پرسش های شفاهی به صورت مسابقه بین دو گروه یا جایگزینی مترادف ها، آزمون چهار گزینه ای در درس املا، تصحیح متن غلط های املائی به صورت کتاب باز، تمرین بیشترین هم خانواده نویسی و دیگر تمرین ها و آزمون ها به دانش آموزان در یادگیری بهتر کمک شایانی کند.

...

اگرچه با ارائه ی راهکارهای فوق برای تعبیر در تدریس، تشویق و ارزش یابی درس فارسی دوره ی راهنمایی تحصیلی، کار تدریس تا حدودی برای معلم سخت تر می شود؛ اما او را به هدف اصلی خود؛ یعنی آموزش صحیح این درس و بهبود فرایند یاددهی و یادگیری می رساند و ضمن فعال کردن دانش آموزان، شادی و طراوت و آمادگی ذهنی آنان را نیز در پی خواهد داشت.

زیرنویس

• سرگروه سازمان آموزش و پرورش شهرستان های استان تهران



برگ اشتراک مجله های رشد

شرایط:

۱. واریز مبلغ ۳۰/۰۰۰ ریال به ازای هر عنوان مجله درخواستی. به صورت طی الحساب به حساب شماره‌ی ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت شعبه سه راه آزمایش (سرجه حصار) کد ۳۹۵ در وجه برگ اشتراک.
۲. ارسال اصل رسید بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک.

• نام مجله:

• نام و نام خانوادگی:

• تاریخ تولد:

• میزان تحصیلات:

• تلفن:

• نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: کد پستی:

• مبلغ واریز شده:

• شماره و تاریخ رسید بانکی:

• آیا مایل به دریافت مجله درخواستی به صورت پست پیشتاز

هستید؟ بله خیر

امضا:

نشانی: تهران - صندوق پستی

۱۶۵۹۵/۱۱۱

www.roshdmag.ir

نشانی اینترنتی:

Email: info@roshdmag.ir

پست الکترونیک:

۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۵۱۱۰

☎ امور مشترکین:

۸۸۲۰۱۴۸۲ - ۸۸۸۲۹۲۳۲

☎ پیام گیر مجلات رشد:

یادآوری:

• هزینه برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی، بر عهده مشترک است.

• منبای شروع اشتراک مجله از زمان وصول برگ اشتراک می‌باشد.

• برای هر عنوان مجله برگ اشتراک جداگانه تکمیل و ارسال کنید (تصویر برگ اشتراک نیز مورد قبول است).

نامه‌های رسیده

نامه‌های شما دوستان به دفتر مجله رسیده، برای بررسی به کارشناسان تحویل شده است تا در صورت تأیید در نوبت چاپ قرار گیرد.

■ آقای سید عباس فاطمی دهج، دبیر ناحیه‌ی یک شهرری

■ خانم صدیقه اخباری، دبیر ناحیه‌ی یک زنجان

■ خانم خدیجه حداد عراقی، دبیر شهرستان قائم شهر

■ آقای ابوالفضل سیفی، دبیر ناحیه‌ی پنج مشهد

■ خانم خدیجه اخوندزاده، دبیر شهرستان شیستر

■ خانم سیده معصومه مرجانی، دبیر شهرستان خلخال

■ خانم سیده سودابه مرجانی، دبیر شهرستان چهاردانگه‌ی تهران

■ آقای محمدرضا داودی، دبیر شهرستان رامهرمز

■ آقای حسین رجیبی، اداره‌ی آموزش و پرورش منطقه‌ی میامی

■ خانم زینب رضانی، دبیر شهرستان لاهیجان

■ خانم اعظم شمس هفشجانی، دبیر شهرستان شهرکرد

■ خانم سهیلا راستین، دبیر شهرستان قائم‌شهر

■ خانم فاطمه فرخی

■ خانم زهرا امیرخانی



میل درخت بخشنده بانی و مهربان

