



۳

رشد

معلم

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای معلمان، دانشجو معلمان و
کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره ۴۲ | شماره پیاپی ۳۵۷ |
آذرماه ۱۴۰۲ | ۴۸ صفحه

ISSN: 1606-9129

www.roshdmag.ir



دانش آموز
پژوهنده،

معلم
پژوهنده،

مدرسه
پژوهنده



شهادت بانوی دو عالم،
حضرت فاطمه الزهرا (س)،
بر عموم مسلمانان تسلیت باد.

مجله رشد

www.roshdmag.ir

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش | دوره ۴۲
شماره پیاپی ۳۵۷ | آذرماه ۱۴۰۲ | قیمت ۱۱۰۰۰۰ ریال



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

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲
نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
پایک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۲۰
وبگاه: www.roshdmag.ir
رایانامه: moallem@roshdmag.ir
نشانی امور مشترکین:
تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
امور مشترکین:
۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
پيام‌نگار: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳
چاپ و توزیع: شرکت افست



آدرس کانال مجله رشد
معلم در پیام رسان‌ها:
@roshhd_moallem

- پژوهش، روح تعلیم و تربیت / دکتر عظیم محبی * ۲**
صفر تا صد روایت پژوهی / ترجمه دکتر مرتضی مجدفر، فاطمه قائمی * ۴
معلم، استاد روایت / دکتر علی بهادری * ۸
تجربه نگاری تأملی، رویکردی نو در پژوهش / دکتر محمد نیرو * ۱۱
پژوهش سرا، پیشران خلاقیت و ابتکار / دکتر سهیلا فراهانی * ۱۲
روایتی از پژوهش در مدرسه‌ها / مونس یازکی * ۱۴
استعداد، ذاتی یا اکتسابی؟ / فاطمه حسینی فرد * ۱۶
پژوهش، عیار مدرسه / دکتر لیلا میرزائی * ۱۸
کتابخانه دوست داشتنی / منصوره دهقان‌یان * ۲۰
معلم باید شاکرد بماند / الهام فراستی * ۲۲
جادوی زبان عزت بخش / دکتر محمد نیرو * ۲۴
مهارت، کیمیای زندگی / ام‌لیلا صمدی * ۲۷
هوش، عقل، خرد / محسن کیلاشکی * ۳۰
فصل طلایی / دکتر سارا ابراهیمی * ۳۲
از جهان کوچک تا انسان بزرگ / دکتر محمدرضا سنگری * ۳۴
هوش مصنوعی در مدرسه‌های فردا / دکتر حامد عباسی، حمیده عباسی * ۳۶
طرح بوم با طعم بازی‌های بومی / سیده سهیلا طاهری * ۳۸
تهدیدهای زیستی / دکتر اعظم گودرزی * ۴۰
کلاس شاد / دکتر محسن وحدانی * ۴۲
یادگیری کاوشگرانه / عبدالرضا شیرکوند * ۴۴
منشور هدف‌گذاری / دکتر مرتضی فاضل * ۴۶
خلاقیت / * ۴۸



قابل توجه نویسندگان و مترجمان

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



برای اشتراک مجلات رشد
پوش کنید

پژوهش یک مقوله چندوجهی است و می‌تواند همه ابعاد و ارکان مدرسه را تحت الشعاع قرار دهد.

✱ دانش‌آموز پژوهنده

دانش‌آموزان ذاتاً پژوهشگرند. آنان به‌طور فطری کنجکاو، پرسشگر و جست‌وجوگر هستند. تفکر خلاق و نقاد دارند و بر اساس این ظرفیت، بهترین روش یادگیری آنان، پژوهش محوری خواهد بود. اگر دانش‌آموزان بر اساس فرایند پژوهش مطالب را یاد بگیرند، به خلاقیت و نوآوری می‌رسند. برعکس، اگر صرفاً مطالب درسی را حفظ کنند، زمینه خلاقیت و نوآوری‌شان فراهم نمی‌شود.

در عین حال، پژوهش یکی از بهترین روش‌ها برای حل مسئله است. دانش‌آموزان به‌طور دائم با مسائل گوناگون روبه‌رو هستند و باید بهترین تصمیم را بگیرند. آن‌ها از تجربه و مشورت کمک می‌گیرند، اماروش علمی (پژوهش محور) در حل مسائل بسیار مهم است. دانش‌آموزان بافهم مسئله، تبیین آن‌ها، جمع‌آوری اطلاعات و ارائه راه‌حل و ارزیابی آن‌ها تلاش می‌کنند برای مسئله راه‌حل‌های مناسب ارائه دهند.

✱ معلم پژوهنده

با توجه به ظرفیت فطری دانش‌آموزان برای پژوهش، بهترین روش تدریس و سنجش هم پژوهش محور خواهد بود. معلمان به جای ارائه مستقیم مطالب، باید با خلق فرصت‌های چالش برانگیز، تفکر دانش‌آموزان را فعال کنند تا آن‌ها با طرح سؤال و طی کردن فرایند پژوهش مفاهیم را کشف کنند. در این رویکرد، معلم زمینه‌ساز، هدایت‌کننده، نظارت‌کننده و بازخورددهنده خواهد بود. برای تحقق رویکرد آموزش پژوهش محور، برنامه‌های درسی و کل فعالیت‌های مدرسه باید بار و یکر پژوهش محور بازطراحی شوند.

اشاره

همه دانش‌آموزان حق دارند درس بخوانند و از علم بهره بگیرند تا کشور خود را بسازند، اما این حق از دانش‌آموزان فلسطین سلب شده است. دانش‌آموزان مظلوم فلسطین به جای حضور در مدرسه آماج وحشیانه‌ترین بمباران با انواع سلاح‌ها از سوی صهیونیست‌ها شده‌اند. دانش‌آموزان و مردم فلسطین و غزه با مقاومت خود، انسانیت و آزادگی را به کل جهان درس می‌دهند و با مقاومت خود مدعیان حقوق بشر را بیش از پیش رسوا می‌کنند و با خون خود درخت اسلام و حقانیت را آبیاری می‌کنند. این درس در تاریخ ثبت خواهد شد. ما معلمان و دانش‌آموزان به این شجاعت می‌بالیم و از آن‌ها یاد می‌گیریم که مقاومت تنها راهبرد مقابله با ظلم و مدعیان حقوق بشر است.

دکتر عظیم محبی
دکترای علوم تربیتی

پژوهش:

روح

تعظیم

و تربیت

معلمان علاوه بر تدریس با رویکرد پژوهشی، باید تلاش کنند با بهره‌گیری از روش‌های پژوهش کیفی (اقدام پژوهی، درس پژوهی و روایت پژوهی) ضمن شناخت و حل مسائل دانش‌آموزان، ایده‌های نوین آموزشی را در کلاس و مدرسه به صورت آزمایشی به کار بگیرند و با تکرار آن‌ها در عمل به تولید علم (علم عمل) دست بزنند.

این رویکرد از طریق درس پژوهی (یادگیری تیمی معلمان) حاصل می‌شود و بهترین روش غنی‌سازی روش‌های تدریس و رشد شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان تلقی می‌شود.

معلمان در کار حرفه‌ای خود، به طور مستمر از نتایج پژوهش‌ها و دستاوردهای علمی بهره می‌گیرند و با انجام پژوهش در حین عمل، به ارتقای خود و دانش‌آموزان همت می‌گذارند. در عین حال، با طرح پرسش‌های اساسی همواره در خصوص کیفیت تعلیم و تربیت جستارورزی می‌کنند؛ از جمله:

- ویژگی‌ها، نگرش و نیازهای دانش‌آموزان در عصر دیجیتال کدام‌اند؟ و در نظام برنامه‌درسی و تربیتی چه اصلاحاتی باید صورت گیرد؟
- فرایندهای یادگیری مؤثر کدام‌اند؟ بر اساس این فرایندها، رویکردهای آموزش و سنجش کدام‌اند؟
- استعدادیابی و هدایت تحصیلی در فرایند تدریس چگونه باید مدیریت شود؟

- تکوین و تعالی هویت یکپارچه در ساحت‌های تعلیم و تربیت در فرایند تدریس چگونه مدیریت شود؟
- فرهنگ کار، کارآفرینی، حفظ محیط‌زیست و مصرف بهینه در فرایند تدریس چگونه تقویت شود؟
...

یافته‌های پژوهشی برای برخی از این پرسش‌ها جواب‌های روشنی ارائه کرده‌اند که باید از آن‌ها بهره گرفت. یافتن پاسخ‌های کامل تر، راهی جز پژوهش ندارد. بر اساس یافته‌های پژوهشی:

- فرایندهای اصلی یادگیری شامل تفکر، هیجان و تعامل اجتماعی هستند. رویکرد اساسی آموزش و سنجش، موقعیت‌محور (مسئله‌محور) و تلفیقی است (مبانی نظری سند تحول، ص ۲۷۵).

- رویکرد اساسی در روش‌های انگیزشی، انگیزش درونی و خوب‌بستن‌بانی است (مبانی نظری سند تحول، ص ۴۰۱)

* بازاندیشی در مفهوم و فرایند پژوهش‌های کیفی

تعریف

- فرصتی برای یادگیری تیمی معلمان با تأکید بر:
- بازبینی پیش فرض‌ها / الگوهای ذهنی
- بازاندیشی در نگرش‌ها
- بازآفرینی و تولید ایده‌های جدید (خلاقیت و...) و
- اجرای ایده‌های نوآورانه و...

هدف

- خودآموزی، خودنوسازی و خوداندیشی.
- بهسازی مستمر رویکردهای آموزشی.
- حل مسائل کلاسی و مدرسه‌ای.

رویکرد

- تولید علم در عمل

چرخه درس پژوهی

- تبیین مسئله، طراحی، اجرا، بازاندیشی، یادگیری

چرخه اقدام پژوهی

- توصیف وضعیت موجود / جمع‌آوری اطلاعات، تحلیل، انتخاب راه‌حل و اجرای آن، ارزیابی، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری و پیشنهاد

روایت پژوهی

- تعریف روایت: بازنمایی رخدادها از تجربه‌های معلمی (تجربه بر بستر روایت).

- تعریف روایت تأملی: روایت توأم با تحلیل (عمل، تأمل بر عمل).

- مراحل روایت پژوهی: کدگذاری داده‌ها در روایت‌ها، تحلیل کدها و تبدیل آن‌ها به مقوله‌های اصلی، بحث و نتیجه‌گیری. با توجه به نکات گفته شده و اهمیت مقوله پژوهش در مدرسه، می‌توانید مطالب پرورنده هفته پژوهش را از صفحه ۴ تا ۱۵ مطالعه کنید. *

منابع

۱. مبانی نظری سند تحول (۱۳۹۰). انتشارات شورای عالی آموزش و پرورش.
۲. تلخایی، محمود (۱۳۹۸). مبانی تربیت شناختی. سمت، تهران.



صفت‌ها

صدا

نوشته گی، میلز و ایرژین
ترجمه دکتر مرتضی مجدفر، فاطمه قائمی

روایت پژوهی

چرا روایت پژوهی روز به روز محبوبیت می‌یابد و گسترده‌تر می‌شود؟

۳

- / چون روز به روز بر اهمیت تفکرات معلمان، بازتاب رفتارهای معلمان، پژوهش‌های انفرادی و حسی معلمان در کلاس‌های درس (پژوهش‌های عملکردی) و مطالعه انفرادی آنان تأکید بیشتری می‌شود.
- / چون روز به روز بر دانش معلم، پیشرفت حرفه‌ای و افزایش مهارت تصمیم‌گیری او تأکید می‌شود.
- / چون روز به روز بر اهمیت صاحب‌اختیار بودن معلمان و دست‌اندرکاران اصلی تعلیم و تربیت در روند پژوهش‌های آموزشی تأکید می‌شود و پژوهشی که صدای معلم و فعالان اصلی تعلیم و تربیت در آن شنیده نشود، کم‌ارزش تلقی می‌شود.

فرایند روایت پژوهی و گام‌های آن - ۱

۴

- روایت پژوهی هشت گام دارد:
۱. شناسایی موردی که هدف مطالعه است و مطالعه و شناسایی پدیده‌ها و عواملی که قرار است کشف شوند.
 ۲. انتخاب شخص یا اشخاصی که قرار است در این پژوهش از آن‌ها یاد بگیریم (جالب است که پژوهشگر، طرف مقابل خود در روایت پژوهی را به‌عنوان فردی که قرار است یاد بگیرد می‌پذیرد).
 ۳. مطرح کردن پرسش‌های ابتدایی روایت پژوهی.
 ۴. تشریح نقش پژوهشگر یا پژوهشگران، شامل سه زیرمرحله:
 - ورود به میدان عملی پژوهش؛
 - تشریح وظایف متقابل پژوهشگر و یاددهنده؛
 - تعیین محدوده‌ها و نکات اخلاقی مشخصی که در پژوهش باید رعایت شوند.

آنچه خواهید خواند:

- / تعریف‌ها، معنی‌ها و هدف‌های روایت پژوهی
- / فرایند روایت پژوهی
- / انواع روایت پژوهی
- / مشخصات کلیدی طرح‌های پژوهشی مبتنی بر روایت پژوهی
- / فن‌های جمع‌آوری اطلاعات در روایت پژوهی

تعریف و هدف

۲

- روایت پژوهی
- / تعریف: تشریح زندگی افراد، جمع‌آوری داستان‌هایی از تجربه افراد و توضیح درباره چستی و چرایی آن تجربه‌ها (در اینجا منظور از افراد، معلمان، مدیران مدرسه و تمامی کسانی هستند که در گستره آموزش فعالیت می‌کنند).
 - / هدف: تلاشی برای افزایش درک و فهم درباره موضوع اصلی مدنظر آموزش و یادگیری با جست‌وجو و کنکاش در گفتار صاحبان تجربه و تکرار داستان‌ها و ماجراهای انفرادی است که در روایت پژوهی شرکت دارند.

۵

فرایند روایت پژوهی و گام‌های آن-۲

ادامه گام‌ها

۱. تشریح روش‌های جمع‌آوری اطلاعات با توجه ویژه به گفت‌وگوی فعال با موردی که زندگی شخصی یا کاری او در حال پژوهش است.
۲. ابداع و تشریح تدریجی تدبیرهای پژوهشگر برای تجزیه و تحلیل و تفسیر اطلاعات.
۳. همکاری با شرکت‌کنندگان در پژوهش برای پدید آوردن روایت و معتبر ساختن صحت روایات با گفت‌وگوهای دیگر و جمع‌آوری اطلاعات از دیگر منابع اطلاعاتی در دسترس.
۴. تکمیل نگارش روایت (با توجه به اینکه از همان گام نخست، نوشتن آغاز می‌شود) و کدگذاری و مشخص کردن نکات مهم روایت.

۶

نکات مهم و مورد توجه در فرایند روایت پژوهی

- اگر مورد گفت‌وگو روایان بیش از یک نفرند، همه گام‌های ذکر شده باید برای دیگر موارد هم رعایت شوند.
- ایجاد یک روند مشترک، مشخص و دارای تأثیر متقابل، به وسیله روابطی که بر پایه اعتماد و مراقبت میان پژوهشگر و شرکت‌کننده شکل می‌گیرند؛ زیرا در روایت پژوهی، اعتماد حرف اول را می‌زند.
- نیت پژوهشگر باید قدرت و اختیار دادن به شرکت‌کننده برای بیان روایت و داستان خود باشد و از محدود کردن او بر اساس پیش فرض‌های خود که در پژوهش‌های دیگر مرسوم است، خودداری کند.
- شرکت‌کننده باید احساس کند در این گفت‌وگوی پژوهشی، جایگاه اول از آن اوست.
- پژوهشگر باید گوش‌کننده‌ای حرفه‌ای باشد و فعالانه به داستان و روایت شرکت‌کننده گوش فرادهد؛ قبل از اینکه نظر خود را بگوید.

۸

انواع روایت پژوهی-۲

- پژوهش‌های مبتنی بر روایت بر اساس پنج مشخصه طبقه‌بندی می‌شوند:
- چه کسی خالق و آفریننده روایت است: پژوهشگر، روایتگر یا هر دو؟
- حوزه روایت یک زندگی کامل است یا بخشی از آن؟ برای مثال، گزارش روایت پژوهی معلم از یک سال تدریس خود است یا گزارش چند سال وی؟
- چه کسی روایت را تدارک دیده است: معلمان، دانش‌آموزان، والدین، کارکنان مدیریتی یا دیگران؟
- آیا مطالعه از چارچوب نظری یا مفهومی خاصی متأثر است؟ برای مثال، معلم راوی، روش تدریسی را که روایت می‌کند، بر مبنای ساختن گرایشی تدریس کرده است یا نظریه رفتارگرایی؟
- آیا تمام عناصر موجود در پژوهش، بر یک روایت مبتنی هستند و از نظم و ترتیب مشخصی پیروی می‌کنند یا چند روایت تودرتو و لایه‌دارند که از هر بخش آن، عنصر منفرد و جداگانه‌ای سر بر می‌آورد؟

۹

مؤلفه‌های اصلی روایت پژوهی-۱

- روایت پژوهی شش مشخصه اصلی دارد:
- روی تجربه‌های افراد تمرکز دارد.
- در نقل روایت‌ها، توالی زمانی تجربه‌ها را از نظر دور نمی‌دارد.
- در شکل‌دهی ساختار روایت‌ها، روی گفت‌وگوی فعال به عنوان یک روش اصلی تأکید دارد.
- برای شکل‌دهی صحیح روایت‌ها، به طور مکرر از فن بازگردانی و تکرار داستان‌ها سود می‌برد.
- در جست‌وجوی آن است که بین روایت نقل‌قول‌شده و مکان وقوع روایت، ناهمگونی خاصی مشاهده نشود (برای مثال، راوی در بیان روش‌های تدریس خود در دو دوره قبل در روستایی دورافتاده، از روشی سخن بگوید که تنها چندسالی است ابداع شده است).
- در تلاش است روایت حاصله بازتابی واقعی باشد از آنچه روایت شده است. به عبارت دیگر، متن روایت باید جوشیده و خروشیده از تعامل و گفت‌وگوی مشترک پژوهشگر و شرکت‌کننده باشد.

۷

انواع روایت پژوهی-۱

سرگذشت خود (زندگی‌نامه خودنوشت)	زندگی‌نامه	نوشتن شرح زندگی
تاریخ‌ها و اطلاعات شخصی	روایت‌های فردی	گفت‌وگوهای روایتی
اسناد شخصی	اسناد زندگی	داستان‌ها و شرح وقایع زندگی
تاریخ قوم‌نگارانه	زندگی‌نامه قوم‌نگاشته	زندگی‌نامه قوم‌نگاشتی خودفرد
روان‌شناسی قوم‌نگارانه	قوم‌شناسی متمرکز بر فرد	حافظه جمعی



۱۰

مؤلفه‌های اصلی روایت پژوهی-۲

منابع داده‌ها در روایت پژوهی
 / مرور خاطرات شرکت‌کنندگان از تجربه‌ها و رویدادهایی که پشت سر گذاشته‌اند.
 / مطالب انتشار یافته یا تدوین شده و انتشار نیافته، جزوه‌ها، دست‌سازها و دیگر آثار شرکت‌کنندگان.
 نکته: تعامل پژوهشگر برای شناسایی منابع مشابه در همکاری مشترک با شرکت‌کنندگان، از طریق تقلیل سطح خود به جایگاه راوی، از ضروریات روایت پژوهی است. به عبارت دیگر، نیاز به روابطی بر پایه اعتماد، مراقبت، احترام، برابری و تسهیلگری در جمع‌آوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها میان پژوهشگر و مشارکت‌کننده در روایت پژوهی لازم است. برای مثال، کاربرگی تک‌صفحه‌ای که مشارکت‌کننده سال‌ها پیش برای کاربرد در کلاس درس خود طراحی کرده و از دید او خیلی ارزشمند است، باید از دید پژوهشگر هم مهم تلقی شود.

۱۲

فن‌های روایت پژوهی-۲

/ دو چشم‌انداز اصلی در جمع‌آوری اطلاعات: تجزیه و تحلیل روایی / تجزیه و تحلیل، تفسیر یا تأویل روایت‌ها.
 / باید در نظر داشت فقط متن روایت‌ها هستند که در تجزیه و تحلیل و تأویل اطلاعات مدنظر قرار می‌گیرند.

تجزیه و تحلیل روایی

/ بر اساس داده‌هایی که پژوهشگر از گفت‌وگوها، مشاهده‌ها و کنارهم گذاشتن سایر اطلاعات در قالب یک داستان یا روایت گرد هم آورده است.
 / روایت یا داستان به مثابه محصول نهایی کار، ملاک هرگونه تجزیه و تحلیل روایی است.

تفسیر یا تأویل روایت‌ها

/ روندی که به موجب آن پژوهشگر روایت‌ها را به مثابه اطلاعات جمع‌آوری شده مدنظر دارد و خود آن‌ها را بر اساس موضوعاتی که روایت را پیش برده، تقسیم‌بندی و بر همین مبنا نیز تأویل می‌کند. چون این فن به کاهش نقش راوی منجر می‌شود، چندان پایایی ندارد.

۱۳

فن‌های روایت پژوهی-۳

فن بازگردانی و اصلاح تکاملی داستان‌ها روندی است که پژوهشگر، مشارکت‌کننده را به بازگویی مکرر داستان از زاویه‌های گوناگون ترغیب می‌کند تا از آن میان بتواند عناصر کلیدی روایت مانند زمان، مکان، موضوع یا موضوعات اصلی و فرعی را بازنمایی کند و بر اساس همین موارد، روایت را با رعایت توالی زمانی تکامل ببخشد و بازنویسی کند.

مراحل

/ پژوهشگر گفت‌وگو را به گونه‌ای هدایت می‌کند که بتواند اطلاعات را به درستی شناسایی کند.
 / پژوهشگر با رعایت اخلاق حرفه‌ای پژوهشگری، از مشارکت‌کننده درخواست می‌کند به بازگویی حتی چندباره داستان از زاویه‌های گوناگون بپردازد تا بتواند اطلاعات را بر اساس عناصر کلیدی موجود در روایت بازنویسی کند.
 / پژوهشگر داستان را بر اساس ترتیب تاریخی رویدادها سازمان‌دهی می‌کند.
 / پژوهشگر با ارائه‌متنی نهایی که خود تهیه کرده است، از مشارکت‌کننده درخواست می‌کند در اصلاح و نگارش روایت نهایی همکاری کند.
 رعایت این مراحل متن نهایی را به تجربه‌های زیسته افراد شبیه تر می‌کند.

۱۱

فن‌های روایت پژوهی-۱

در روایت پژوهی اطلاعات تجربی اساس کار هستند. علاوه بر این، کیفیت و تنوع اطلاعات روایی جمع‌آوری شده، قدرت تفسیر داده‌ها و اعتبار مطالعه را بالا می‌برد. باید در نظر داشت، منابع اطلاعاتی متعدد تنها از طریق رفت و برگشت گفت‌وگوها، خلق گفتمان مشترک و نوشتار مکتوب پالایش می‌شوند.
 شش فن جمع‌آوری اطلاعات عبارت‌اند از:
 / بازگردانی و اصلاح تکاملی داستان‌ها
 / تاریخ شفاهی
 / خاطرات
 / قصه‌گویی
 / نامه‌نگاری یا تحلیل نامه‌ها
 / نوشتن زندگی‌نامه خود و دیگران.

۱۶

۴- فن‌های روایت پژوهی-۴

نامه‌نگاری یا تحلیل نامه‌ها

علاوه بر تحلیل نامه‌ها که روشی دارای قدمت در روایت پژوهی است (استخراج و ویژگی‌ها و کدهای زندگی فرد یا افراد مورد مطالعه از روی تحلیل نامه‌هایی که وی به دیگران نوشته است)، با توجه به فناوری‌های نوین اطلاعاتی، نامه‌نگاری، حتی به شیوه‌ی مرسوم امروزی اش: گپ اینترنتی (چت)، از فن‌های روایت پژوهی است که با درگیر شدن پژوهشگر و مشارکت‌کننده در نامه‌نگاری دو طرفه به شیوه‌ی نامه‌نگاری سنتی یا با استفاده از رایانه و گپ (چت) صورت می‌گیرد.

در این روش، با توجه به تعامل گسترده پژوهشگر و مشارکت‌کننده، برداشت و تعبیر به حداقل میزان خود می‌رسد و هر دو فرصت‌های فراوانی در اختیار خواهند داشت تا روی اصلاح و تکمیل موضوع و پیشبرد کلی پژوهش نقش داشته باشند.



۱۴

۴- فن‌های روایت پژوهی-۴

تاریخ شفاهی

روش‌ی است برای جمع‌آوری اطلاعات شرکت‌کنندگان با درخواست از آن‌ها برای به اشتراک گذاری تجربه‌هایشان. این روش از دیگر فن‌های روایت پژوهی کاربرد وسیع‌تر و قدمت بیشتری دارد.

برای استفاده بهینه از این روش، سه زیرفن پیشنهاد می‌شود:

- برای انجام گفت‌وگوها، خود پژوهشگر پیش‌نویس پرسش‌های گفت‌وگور تهیه کند (گفت‌وگوی سازمان‌یافته و دارای توالی زمانی) یا فهرستی از پرسش‌ها را مدنظر داشته باشد و بر حسب اقتضا و چگونگی پیشرفت گفت‌وگو، آن‌ها را طرح کند (گفت‌وگوی سازمان‌نیافته و بدون توالی زمانی).
- پژوهشگر برنامه‌ها، تاریخچه‌ها و سرفصل‌های کلی کار مشارکت‌کننده را در نظر داشته باشد و بر مبنای همان‌ها گفت‌وگو را پیش ببرد.
- از مشارکت‌کننده درخواست شود خودش یک جدول زمانی تهیه و آن را به بخش‌های وقایع قابل توجه در زندگی خود تقسیم کند. این روش، به ویژه هنگامی که مشارکت‌کنندگان افراد مسنی باشند، با مشکلاتی در جمع‌آوری اطلاعات روبه‌رو می‌شود.

۱۷

۷- فن‌های روایت پژوهی-۷

نوشتن زندگی‌نامه خود و دیگران

پژوهشگر از مشارکت‌کننده درخواست می‌کند خود به نوشتن زندگی‌نامه خود و دیگر افرادی که با او تجربه‌های مشترکی دارند، مشغول شود. این روش، به‌رغم اینکه با احساس و تفکر مشارکت‌کننده و نیز ذکر جزئیات وقایع و تجربه‌ها پیوند می‌خورد، غالباً به دلیل کم‌بودن افراد در نوشتن، با کاستی‌هایی روبه‌روست. لذا ممکن است به‌عنوان یک فن جنبی مورد استفاده قرار گیرد. برای رفع این کاستی، برای مثال می‌توان از معلمی که قرار است تجربه‌های وی روایت پژوهی شود در خواست کرد طرح درس‌ها، نقشه‌های مفهومی تدریس خود، یادداشت‌های شخصی، نمونه کار برگ‌ها و سؤالات امتحانی، جزوه‌ها و یادداشت‌های آموزش ضمن خدمت، فیلم‌های گرفته شده از تدریس‌های خود و مواردی از این دست را به‌عنوان ضمیمه در کنار زندگی‌نامه خود نوشت که غالباً کم‌حجم خواهد بود، ارائه دهد.

۱۵

۵- فن‌های روایت پژوهی-۵

خاطرات

عکس‌ها، فیلم‌ها، مقالات چاپ‌شده شخصی، دست‌نوشته‌ها، کارهای هنری و مواردی از این دست می‌توانند برای استخراج جزئیات زندگی مشارکت‌کننده مورد استفاده قرار گیرند. از این رو، این فن یک روش اصلی نیست و همواره در کنار دیگر روش‌ها به کار برده می‌شود.

قصه‌گویی

قصه‌گویی و رهاسازی مشارکت‌کننده برای بیان قصه‌های زندگی خود (و البته نه داستان‌پردازی) می‌تواند بخش اصلی فرایند جمع‌آوری اطلاعات در هر پژوهش روایی باشد. در دسترس بودن تعداد زیادی داستان می‌تواند پژوهشگر را با فرصت‌های زیادی برای درک تجربه مشارکت‌کننده روبه‌رو کند.

۱۸

از الف‌گفتیم و اینک ی: نگارش روایت‌نهایی

نگارش روایت مرحله پایانی هر پژوهشی است که اساس آن بر روایت مبتنی است. در این گام، پژوهشگر به‌مثابه فردی که نسخه‌نهایی پژوهش خود را می‌نویسد، اطلاعات گردآوری، طبقه‌بندی، کدگذاری و تحلیل شده را در قالب روایتی کتبی ارائه می‌دهد که البته می‌تواند ضمیمه‌هایی نیز به‌صورت فیلم، عکس، پرده‌نگار (پاورپوینت)، جدول و سایر اسناد به‌همراه داشته باشد. همکاری بین پژوهشگر و شرکت‌کننده، در نگارش روایت‌نهایی حیاتی است. *

منبع

این نوشته از روی منبع زیر و با افزودن برخی نکات و مثال‌ها به فارسی ترجمه شده است:

Educational Research, Chapter 16: Narrative Research. By: Gay, Mills, and Airasian. 2016.

معلم،

استاد روایت

دکتر علی بهادری
مدرس دانشگاه فرهنگیان



**تردیدی نیست
که انسان برای
ارائه خود و آنچه
بر سر او آمده و
پیامدهایش،
نیازمند «روایت»
است و از این رو
روایت وقصه
جایگاه ویژه و
پیشینه‌درازی در
ساخت ذهنی بشر
دارد**

روایت پژوهی یکی از رویکردهای مهم پژوهش کیفی است که در حوزه‌های علوم انسانی، علوم اجتماعی و به ویژه علوم تربیتی زمینه‌ها و ضرورت‌های فعالیت و کنشگری پژوهش مدارانه مناسبی دارد. این رویه پژوهشی در اندیشه عمل‌گرایانی چون دیویی، آیزنر، شواب، شونف، کانلی و کلاندینین ریشه دارد. از نظر دیویی، یادگیری از طریق تجربه اتفاق می‌افتد. دانش ریشه در تجربه دارد و مستلزم بازنمایی است و روایت‌ها یا داستان‌های معلمان از مناسب‌ترین نمونه‌های بازنمایی تجربه هستند. روایت‌ها، تجربه‌های ما را در تعلیم و تربیت شکل می‌دهند و به دانش عملی معلم توجه دارند. این دانش در روایت‌های معلمان ریشه دارد و از طریق تجربه و تعاملات حرفه‌ای کسب می‌شود.

عوامل عمده‌اثر بخش در روایتگری معلمان را می‌توان با تمرکز و توسل به مقولاتی چون «تغییر در هویت حرفه‌ای معلمان» یا «توسعه دانش، نگرش و مهارت معلمان» دنبال کرد. مادامی که معلمان در سطح‌ها و دوره‌های تحصیلی در جایگاه یک مدرس متحدالشکل و متحدالعمل سنتی صرف عمل کنند و تفسیری در رویه جاری مرسوم آن‌ها از حیث اهتمام به گونه‌های متفاوت شیوه‌های پژوهشی مرتبط ایجاد نشود، در این حوزه، از باب تمایل به بیان تجربه‌های آن‌ها و رشد روایتگری در آموزش و پرورش اتفاقی روی نخواهد داد. برای تغییر در هویت حرفه‌ای معلمان باید نقش آن‌ها را در سطح «خالق و سازنده دانش» یا در نقش «طراح و سازنده برنامه درسی» یا «معلم محقق» بازتعریف و بازتولید کرد و در قالب آن هویت حرفه‌ای آن‌ها را ارتقا بخشید و با تغییر در انتظارات از عملکرد آن‌ها، امکان روایت پژوهی شدن معلمان را از حیث هویتی فراهم کرد. کمترین پیامد این مطالبه، دور شدن معلمان از فضای انفعال و بی‌تفاوتی است که در ساحت خلاف نقش‌های یادشده مورد انتظار، در معلمان مدرسه‌های کشور به وفور قابل مشاهده است. علاوه بر این، در راستای توسعه دانش، نگرش و مهارت معلمان، معلم می‌تواند با ترغیب خودتأملی و کمک به یادگیری حرفه‌ای خود، شناسایی و رصد تجربه‌های دیگر معلمان، توسعه مهارت آموزشی کافی در انجام تحقیق، حل مسائل تدریس، کسب دانش معلمی، و یادگیری حرفه‌ای از طریق برقراری ارتباط بین نظر و عمل، امکان توسعه دانش، نگرش و مهارت معلمی خود را رشد دهد. با اثرپذیری معلم از این عوامل و حاصل شدن نتایج مورد انتظار، روایتگری معلمان به طور حتم در سیری روبه رشد، نتایج رضایت‌بخشی را بروز خواهد داد. کانلی و کلاندینین در کتاب معروف خود با عنوان «پژوهش روایی» پرسش مهمی را با مضمون «چرا روایت؟» مطرح می‌کنند و در پاسخ به آن می‌نویسند: «زیرا تجربه». وجود انبوه تجربه‌های بکر و سازنده در ذهن و زبان معلمان و ضرورت انتقال و تعمیم آن‌ها به

سایر معلمان هم می‌تواند محرک یا عامل دیگری در روی آوری معلمان به روایتگری باشد. هر معلم قطعاً یک «روایتگر بالفعل» و «روایت پژوه بالقوه» است. معلمان در سراسر جهان، بی آنکه حتی خود بدانند، همه روزه به شکل‌های مستقیم و غیر مستقیم روایتگر روایت‌های بسیاری هستند که منتقل کننده بخشی از رخدادهای زندگی فردی و جمعی آدم‌های متفاوت است. در واقع، بخش زیادی از مواد درسی در دوره‌های تحصیلی در همه نظام‌های آموزشی دنیا و از جمله در نظام آموزشی ایران، به گونه‌ای تعبیه شده است که معلم برای تدریس آن ناگزیر است از الگوی روایتگری استفاده کند و دانش آموزان هم از قبل این رویه، به صورت عیان و نهان، بخشی از یادگیری خود را به مدد آن میسر و یا ماندگار می‌کنند.

اگرچه مقولاتی چون روایتگری و روایت پژوهی، هر دو ذیل عنوان جامع‌تر پژوهش روایی قابل ترغیب و تجمیع هستند، اما اگر روایتگری را نوع غیر حرفه‌ای آن، و از نوع راوی عام و خام در نظر گرفته و از آن صرف راوی بودن یا قابلیت روایتگری را لحاظ کنیم، از روایتگری تاروایت پژوهی فاصله‌ای معنا دار وجود دارد و این فاصله و شکاف، به شکل اصولی، تنها با مهارت آموزشی و افزایش آگاهی و اطلاع فرد مشتاق به این پارادایم قابل رفع شدن است. روایت پژوهی بودن یک تخصص است و متخصص شدن در آن مستلزم مهارت آموزشی و طی مراحلی است که در نهایت به حرفه‌ای شدن فرد منتج خواهد شد.

لذا در تبیین پاسخ به این پرسش که آیا معلم روایتگر است، باید گفت: تمام معلمان در نوع عام و خام روایتگر بودن، به حتم و بدون تردید روایتگر هستند. چه، روایتگری کنشی اختصاصاً انسانی است و انسان وزیست انسانی به واسطه زمانند بودن، زبانمند بودن، برخوردار از حافظه و نیز توانایی در معنایابی، موجودی روایی و روایت مدار است. تردیدی نیست که انسان برای ارائه خود و آنچه بر سر او آمده و پیامدهایش، نیازمند «روایت» است و از این رو روایت و قصه جایگاه ویژه و پیشینه‌درازی در ساخت ذهنی بشر دارد. عموم انسان‌ها و از جمله معلم‌ها وقتی می‌خواهند فهم خود را از پدیده یا موضوعی بیان کنند، به ناچار از روایت استفاده می‌کنند. آن‌ها از طریق روایت به ذهن خود سامان می‌دهند و از قبل آن امکان اندیشیدن را برای خود تسهیل و تجربه‌های خود را معنا دار می‌کنند. از آن پس تجربه‌ها قابلیت انتقال و تعمیم پیدا می‌کنند. اما چنانچه روایتگری از نوع حرفه‌ای بودن آن مدنظر باشد، در آن صورت روایتگری هم همچون روایت پژوهی نیازمند مهارت آموزشی و کسب فن و تخصص لازم و مرتبط است.

روایت، از دیرباز در همه فرهنگ‌ها به عنوان ابزار سرگرمی، تحصیل، حفظ فرهنگ و عامل القای ارزش‌های اخلاقی مورد استفاده قرار گرفته است. روایت‌ها نوعی حس اجتماعی ایجاد می‌کنند. جان کرسول می‌نویسد: پژوهشگران با انجام مطالعات روایی، ارتباط نزدیکی با شرکت کنندگان در پژوهش ایجاد می‌کنند. علاوه بر این، برای کسانی که در یک مطالعه شرکت می‌کنند، به اشتراک گذاشتن داستان تجربه‌هایشان خیلی مهم است، زیرا به آن‌ها این احساس را می‌دهد که داستان زندگی و تجربه‌هایشان آن قدر اهمیت داشته که یک پژوهشگر علاقه‌مند به شنیدن آن‌هاست. علاوه بر این، هنگامی که یک داستان خیلی خوب نقل شود، پژوهشگر یا خواننده می‌تواند احساس خوبی با داستان و گوینده (راوی) برقرار کند و حتی ممکن است احساس کند داستان روایت شده داستان خودش است.





روایت‌ها می‌توانند به مثابه زبانی جهانی سخن بگویند. داستان‌ها می‌توانند از مرزهای بین‌نسلی و فرهنگی عبور کنند. آن‌ها می‌توانند یک نقطه مشترک از ورود به درون یک تجربه را پیشنهاد دهند. گفتن روایت بخشی طبیعی از زندگی است و همه اشخاص روایت‌هایی در مورد زندگی‌شان دارند که می‌توانند برای دیگران نقل کنند. با توجه به اینکه انسان‌ها ماهیتاً زندگی داستان‌گونه‌ای دارند و می‌توانند داستان زندگی‌شان را برای ما روایت کنند، ما نیز به عنوان محققان روایی می‌توانیم این داستان را بشنویم، درک و تحلیل کنیم و روایت تجربه‌های آدم‌ها را بنویسیم. مردم زندگی روزمره خود را از طریق داستان‌هایی که از زندگی خود نقل می‌کنند شکل می‌دهند و درون داستان خود، گذشته خود را نیز تفسیر می‌کنند.

برای معلمان و دانشجو معلمان، کارورزی یکی از بسترهای مفید در اهتمام به روایت‌گویی است. درس کارورزی درس تمرین مهارت‌های عملی و اجرایی معلمی و پل ارتباط دانش نظری و تجربه‌های عملی است و به کفایت از این ظرفیت لازم برخوردار است تا در صورت تحقق اهداف، شخصیت حرفه‌ای معلمان را شکل دهد. مهم‌ترین عنصر کنشی کارورزان «تأمل» است و چهار فعل تجربه کردن، مشاهده کردن، تفکر و انجام دادن را در دانشجویان فعلیت می‌بخشد. هر کارورز با مشاهده تأملی رویدادها و رفتارهای کلاس و مدرسه‌ای معلمان، به مسئله‌یابی و فرضیه‌آزمایی اقدام می‌کند و ضمن بیان مسئله، رویدادها را توصیف می‌کند، سپس با طرح پرسش‌های خود، در قالب فرضیه به آن‌ها پاسخ‌های احتمالی می‌دهد. اساساً مبنای نظری کارورزی، یادگیری تجربی و مشاهده‌ای است که بر دیدگاه آموزش و پرورش تجربی استوار است و مشاهده، توصیف و روایتگری، از عناصر اصلی آن هستند که به مشاهده‌گر کمک می‌کنند از مشاهده تأملی به نگارش تأملی برسند.

روایت‌نویسی و روایت‌پژوهی در کارورزی مرحله‌ای است که در حین مشاهده و به خصوص بعد از آن اتفاق می‌افتد. مشاهده‌گر به شیوه نقل یا نمایش و توصیف و تشریح، رخدادها، رفتارها و روابط ماجراهایی را مشاهده می‌کند که در کلاس درس اتفاق می‌افتند. تجربه‌هایش را می‌نویسد، زیرا لازم است تجربه‌های خام خود را در جایی حفظ کند تا بتواند دوباره به آن‌ها رجوع و از آن‌ها استفاده کند. اما از باب کثرت عددی کارورزان و گزارش‌ها، کارورزی و نبود برنامه یا هدف مشخص در سامان دادن یا کاربرد کردن یا حتی آسیب‌شناسی و ارزیابی محتوای گزارش‌ها روایی کارورزان، مجموعه مساعی دانشجو معلمان و همه آنچه تحت عنوان تجربه از ابعاد گوناگون زیست شغلی و تجربه‌های معلمان مدرسه‌ای در این روند انتقال پیدا می‌کند، در نهایت در حد ذخیره‌ای از انبوه گزارش‌ها نزد استادان، و دریافت و برداشتی حداقلی در شخص کارورز محدود می‌ماند و همه انتظارات و امکان‌هایی که از این راه‌قابلیت بهره‌گیری‌های شایسته‌تری دارند، که از قبل ماحصل روایت‌پژوهی‌ها می‌توانند فراهم شوند، ابروی اثر می‌مانند.

روایت‌های معلمان و دانشجو معلمان باید وسیله‌ای برای درک دانش ضمنی آن‌ها باشد. هنگامی که معلمان و

دانشجو معلمان تجربه‌های حرفه‌ای خود را در قالب روایت برای دیگران بیان می‌کنند، در عمل دانش ضمنی خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارند. آن‌ها باید از طریق مشاهده موقعیت آموزشی تربیتی کلاس درس، گوش دادن به معلمان مجرب و آزمودن توانایی خود در تدریس و حل مسائل کلاس درس، و ثبت همه مشاهدات، گفت‌وگوها و رویدادها در قالب روایت، تجربه‌های دیگران و خود را ثبت کنند.

کانلی و کلان‌دینین معتقدند، دلیل اصلی استفاده از پژوهش روایی در تعلیم و تربیت ناشی از آن است که ما به عنوان انسان موجودات حکایت‌سرایبی هستیم و این حکایت‌ها بیش از نمرات و فرمول‌های ریاضی و علوم و محتوای دیگر درس‌ها، جنبه‌های نامشخص تجربه‌های ما را به عنوان معلم و پیچیدگی‌های فهم ما را از ماهیت تدریس پوشش می‌دهند. معلمان با استفاده از داستان، در عمل ایده‌های خود را در باره نظریه، عمل و برنامه‌درسی ابراز می‌کنند. وقتی معلمان فعالیت‌های خود را بازگو می‌کنند، مطالبی را که در یادگیری برای آن‌ها مهم است و به آن‌ها توجه ویژه دارند، در روایت خود می‌گنجانند. لذا روایت‌ها نباید صرفاً یک مجموعه متن‌های داستان‌گونه باشند که صرفاً برای مطالعه و خواندن نوشته شده‌اند، بلکه باید

وسایله‌ای برای تأمل در دانش شخصی عملی معلمان باشند تا تأمل در آن به شناخت منجر شود. این رویه به پژوهشگر کمک می‌کند عناصر غیر قابل سنجش دانش و ابعدی از پدیده‌ها را که نمی‌توان به صورت کمی در آورد، مانند تجربه‌ها، بشناسد و به عنوان یک شناخت به دیگران انتقال دهد. منظور از تجربه‌ها، آن بخش از تجربه‌ها هستند که در صورت ناشناخته ماندن یا منتقل نشدن، مسلماً بدون استفاده از بین می‌روند. برای مثال، برخی معلمان تجربه‌های حرفه‌ای کم‌نظیر و ارزشمندی دارند که احتمال می‌رود به جز شاگردانشان، هیچ‌کس اطلاع و آگاهی درستی از آن‌ها پیدا نکند. پژوهش روایی می‌تواند این تجربه‌ها را بشناسد و به عنوان دانشی ارزشمند به دیگران منتقل کند. در نهایت روش روایی منعکس‌کننده این واقعیت است که دانش می‌تواند در دل یک داستان پنهان شده باشد و می‌توان آن را شناسایی، ذخیره و اصلاح کرد. این روش تأکیدی است هم روی آنچه اتفاق افتاده است و هم روی معنایی که فرد از آنچه اتفاق افتاده است، به دست می‌آورد. با این روش به آسانی می‌توان فهمید که معلمان تجربه‌های خود را چگونه معنا می‌کنند. تجربه‌های زندگی پیچیده و متناقض هستند و روایت برای بیان این پیچیدگی‌ها و تناقضات بسیار مناسب است. ❁

معلمان با استفاده از داستان، در عمل ایده‌های خود را درباره نظریه، عمل و برنامه‌درسی ابراز می‌کنند

رویکردی نو در پژوهش در پیروان و تأملی، تجربه‌نگاری

در تجربه‌نگاری تأملی، شخص به صورت عمیق‌تر و با تمرکز بر تأمل، تجربه‌های خود را بررسی و تحلیل می‌کند و از آن‌ها برای بهبود شایستگی‌های معلمی استفاده می‌کند.

* کارکردهای تجربه‌نگاری تأملی

تجربه‌نگاری تأملی از جنبه‌های گوناگونی به معلمان و مدیران کمک می‌کند؛ از جمله:

۱. بهبود توانایی تفکر کارآمد: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیرانی که غالباً درگیر چالش‌های متعدد هستند کمک می‌کند با بررسی و تحلیل تجربه‌های گذشته، توانایی‌های حل مسئله و تفکر استدلالی را بهبود بخشند.

۲. تقویت خلاقیت و ابتکار: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با به کارگیری تجربه‌های گذشته و بهبود آن‌ها، خلاقیت و ابتکار خود را تقویت کنند.

۳. بهبود روابط با دانش‌آموزان و همکاران: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با تمرکز بر تجربه‌های گذشته و بررسی عملکرد خود در روابط با دانش‌آموزان و همکاران، ارتباطات خود را بهبود بخشند.

۴. بهبود مهارت‌های تدریس و مدیریت: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با مرور تجربه‌های گذشته و بررسی عملکرد خود در تدریس و مدیریت، مهارت‌های خود را بهبود بخشند.

۵. تقویت بازخورد و ارزیابی: تجربه‌نگاری تأملی به معلمان و مدیران کمک می‌کند با تمرکز بر تجربه‌های گذشته و بررسی بازخوردهای دریافتی، بازخورد و ارزیابی خود را تقویت کنند.

* ملاحظات

تجربه‌نگاری تأملی

برای شروع تجربه‌نگاری تأملی نیاز است نخست تجربه‌های

خود را جمع کنید. این تجربه‌ها می‌توانند شامل رویدادها، پروژه‌ها، کلاس‌های درسی، ملاقات با دانش‌آموزان و ارتباط با والدین باشند.

در تجربه‌نگاری تأملی، از تفکر انتقادی استفاده کنید. سعی کنید تجربه خود را به صورت منصفانه و بدون تعصب تحلیل کنید. بهتر است در این مورد به سؤالاتی مثل «چرا؟»، «چه کار می‌توانستم بهتر انجام دهم؟» و «چه کار می‌توانم در آینده انجام دهم؟» پاسخ دهید. همچنین، لازم است تجربه خود را به طور عمیق تحلیل کنید و به پیامدهای این تجربه برای خودتان توجه کنید.

* ابزارهای تجربه‌نگاری

تجربه‌نگاری می‌تواند صوتی، تصویری، نوشتاری یا ترکیبی باشد. هر یک از این روش‌ها مزایا و معایب خود را دارد.

• تجربه‌نگاری صوتی در برگیرنده صداهای ضبط‌شده معلمان و مدیران در بیان تجربه‌های خود است. این شیوه به معلمان و مدیران اجازه می‌دهد به راحتی و در هر زمان و مکانی صحبت‌های خود را ضبط کنند. همچنین، می‌تواند فرصتی باشد برای بهبود مهارت‌های صحبت کردن و عملکرد بالینی فردی. در این حال، اگر به برخی دلایل فنی یا تجهیزات نامناسب، کیفیت صدای ضبط‌شده کم باشد، این ضعف ممکن است به تجربه‌نگاری ناموفقی تبدیل شود.

• در تجربه‌نگاری تصویری، معلمان و مدیران با استفاده از وسایل تصویری، مثل دوربین و گوشی تلفن همراه، تجربه‌های خود را ضبط می‌کنند. تجربه‌نگاری تصویری به معلمان و مدیران امکان می‌دهد فرایند خودآموزی و ارزیابی عملکرد خود را با دقت بیشتری مشاهده کنند. همچنین، می‌تواند ابزاری برای افزایش اعتمادبه‌نفس در برابر دیگران باشد. البته ممکن است فرایند ضبط و مشاهده تجربه‌نگاری تصویری بسیار زمان‌بر و دشوار باشد و تجهیزات خاصی بطلبد.

• تجربه‌نگاری نوشتاری، به دلیل سادگی و آسانی استفاده، یکی از روش‌های پرکاربرد تجربه‌نگاری است. این روش به معلمان و مدیران اجازه می‌دهد با کلمات خود، به راحتی و در هر زمانی، تجربه‌های خود را به صورت متنی ثبت کنند. با این حال، از عیب‌های تجربه‌نگاری نوشتاری، پایین بودن احساس حضور و واقعیت از دست رفته است.

• تجربه‌نگاری ترکیبی، به عنوان یک روش تجربه‌نگاری کامل، از مزایای تمام روش‌های تجربه‌نگاری قبلی برخوردار است و به افراد امکان می‌دهد با توجه به شرایط و نیازهایشان، روش مناسبی را انتخاب کنند. با این حال باید توجه داشت، انتخاب روش مناسب برای تجربه‌نگاری، به سبک و نیاز هر فرد بستگی دارد. *

دکتر محمد نیرو
استادیار گروه مدرسه و
نوآوری‌های تربیتی

تنظیم کننده: دکتر سهیلا فراهانی
مسئول پژوهش سراهای شهر تهران



پژوهش سرا، پیشبران خلافت و ابتکار

تحقیق داشته باشد، می توان گفت در مسیر تولید محصول و پروژه یا مقاله قدم برداشته است. ما پژوهش سرای قطب کشوری زیست فناوری هستیم که از ستاد علمی معاونت ریاست جمهوری جذب و حمایت علمی و مالی خوبی داشته ایم و کارهای خوبی به منظور تجهیز پژوهش سراها انجام داده ایم.

خانم ناهید چگینی، مدیر پژوهش سرای رشد (منطقه ۱۸) قطب ادبیات و علوم انسانی:

ایجاد روحیه پژوهشگری در دانش آموزان، با برگزاری دوره های آموزشی و پژوهشی، از مهم ترین مأموریت های پژوهش سراها تلقی می شود. برای مثال، در پژوهش سرای رشد، با برگزاری کلاس های پژوهش، اصول استناددهی، اخلاق در پژوهش، و نحوه جست و جوی منابع آموزش داده می شوند.

جذب دانش آموزان مستعد (ادبی و علمی و...) یکی دیگر از مأموریت های پژوهش سراها تلقی می شود. در پژوهش سرای رشد منطقه ۱۸ دانش آموزانی داریم که در دوره های داستان نویسی شرکت کرده اند. بین آن ها یک نویسنده و یک دانش آموز منتقد ادبی داریم. یک دانش آموز داستان نویس هم داریم که کتاب هایش چاپ شده اند. از این سه دانش آموز به عنوان مدرس هم استفاده می کنیم.

پژوهش سراها از مراکز اصلی توسعه پژوهش، خلاقیت و نوآوری در حوزه دانش آموزی محسوب می شوند. بر اساس این رسالت مهم، سردبیر مجله با همکاری سرکار خانم دکتر سهیلا فراهانی، با تعدادی از مدیران پژوهش سراهای شهر تهران گفت و گویی انجام داده است که با هم پی می گیریم.

* مأموریت اصلی پژوهش سراها چیست؟

خانم مینا انصاری، مدیر پژوهش سرای قطب کشوری زیست فناوری:

با هدف برقراری عدالت آموزشی و در راستای اهداف سند برنامه درسی ملی، پژوهش سراها به عنوان محیط های متنوع یادگیری احداث شدند تا همه مناطق خوب و کم برخوردار و محروم و غیر برخوردار از امکانات آموزشی و فعالیت های برنامه ریزی شده آن ها بهره مند شوند.

زمینه سازی و ورود دانش آموزان به نمایشگاه ها و مجامع و فعالیت های خاص علمی در پژوهش سراها اتفاق می افتد. این خلأ در فرایند کار کتاب های درسی احساس می شد، اما پژوهش سراها با فعالیت هایشان تا حدودی این خلأ را پوشش می دهند.

هدف دیگر، هدفمند کردن فعالیت های علمی پژوهشی دانش آموزان است. اگر هر دانش آموز حتی یک برگه مقاله یا



خانم الهام کرجانی، مدیر پژوهش سرای جابرین حیان منطقه ۲

یکی از رسالت‌های پژوهش سراها، آموزش مهارت‌آموزی در عمل است. دانش‌آموز وقتی عملی آموزش ببیند، یادگیری او تثبیت می‌شود و موضوع هیچ‌وقت از ذهنش خارج نمی‌شود.

ما در پژوهش سرای خودمان طرح کنج را اجرا کردیم که کانون نخبگان جابرین حیان بود. به این صورت که بانکی اطلاعاتی از دانش‌آموزان دارای رتبه‌های کشوری و بین‌المللی جمع آوردیم و از همه تقدیر کردیم. یک کتاب با واقعیت مجازی برایشان آماده کردیم که این دانش‌آموزان با حمایت منطقه ۲ و شهر تهران در نهایت در کشور شناسایی شوند. این دانش‌آموزان را که صاحب ایده بودند، به مؤسسات دانش‌بنیان معرفی کردیم. در حال حاضر از آن‌ها به‌عنوان مدرس استفاده می‌کنیم.

طرح دومی که اجرا کردیم، تلفیق طرح بوم با زنگ پژوهش، در مدرسه‌های هیئت‌امانی ابتدایی بود. با آن مدرسه‌ها و معاون ابتدایی منطقه جلسه‌ای برگزار کردیم که در ساعت‌های تقلیل همکاران، به جای تدریس معاون، همکاران پژوهش سرا وارد مدرسه بشوند و در این ساعت‌ها دوره‌های کدنویسی، رباتیک و... را برگزار کنند.

خانم فاطمه غلامی، مدیر پژوهش سرای جوانه منطقه ۱۹

فعالیت‌های پژوهش سرای جوانه عبارت‌اند از: مهم‌ترین دستاورد، تلفیق دانش نظری با عملی است که دانش‌آموز را به مرحله‌کاربرد برساند و دانش نظری داخل کتاب را ملموس و عملی یاد بگیرد و لذت یادگیری داشته باشد؛ با برگزاری دوره‌های پرورش گل‌نرگس، پرورش کرم ابریشم و...

تعامل با مدرسه و استفاده از ساعت خالی که مدرس از پژوهش سرای برای برگزاری دوره‌های گوناگون به مدرسه فرستاده می‌شد.

برگزاری مسابقات چالش زیست‌محیطی و ایده‌های فناورانه در سطح شهر تهران. دانش‌آموزان چالش‌های آب‌وهوا را فرستاده بودند و همین‌که دانش‌آموز جرئت صحبت کردن روی سن را پیدا می‌کرد، خانواده‌ها خیلی خوشحال و راضی بودند.

آقای محمد زارعی، مدیر پژوهش سرای اندیشه پویا، منطقه ۱۱، قطب کدنویسی و رباتیک

در سامان‌دهی نیروی انسانی، اولویت را به تأمین نیروی متخصص برای پژوهش سرای دانش‌آموزی قرار دهند. فردی متخصص با مدرک دکترا در یک مدرسه دانش‌آموزان آن مدرسه را پوشش می‌دهد، ولی قرارگیری این فرد در پژوهش سرا می‌تواند تمام دانش‌آموزان منطقه را پوشش دهد.

چالش دیگر پژوهش سراها کمبود تجهیزات آموزشی و علمی است که انرژی مدیر پژوهش سرار را به جای برنامه‌ریزی در جهت برنامه‌های علمی پژوهشی، صرف تأمین اعتبار و تجهیز پژوهش سرا می‌کند. این موضوع مهم است که در هفته‌یک‌یادوخیبر از پژوهش سرای دانش‌آموزی در اخبار منطقه و استان قرار بگیرند که ترویج و شناسایی این مکان به دانش‌آموزان صورت گیرد.

دیگر چالش‌های موجود

مهم‌ترین چالش پژوهش سراها تأمین نیروی انسانی است. در ساعت‌های بعدازظهر و تابستان‌ها که اوج فعالیت پژوهش سراهاست، ما معلم و کارشناس نداریم. نگاه مسئولان به پژوهش سراها خیلی مهم است و لزوم بازنگری اساسنامه و شیوه‌نامه احساس می‌شود. حالا که آموزش و پرورش با شرایط موجود کمبود فضا و نیروی انسانی، پژوهش سراها را ایجاد کرده است تا دانش‌آموزان خدمات آموزشی و علمی بیشتری دریافت کنند، قوانین باید بازنگری شوند تا فضاهای ایجاد شده تقویت شوند.

نبود اعتبار تخصیصی برای پژوهش سراها و پراکندگی فعالیت‌ها و مسابقات پژوهش سراها از دیگر چالش‌های پژوهش سرا هستند که آن‌ها را از هدف‌ها و مأموریت‌های اصلی خود دور می‌کنند.



آقای یوسف شفیعی، مدیر دوره‌متوسطه‌اول، می‌گوید: «نظام تعلیم و تربیت نقشی اساسی در آموزش و تربیت انسان‌ها دارد و برنامه‌درسی

مهم‌ترین ابزار تحقق این رسالت است. ضرورت و اهمیت برنامه‌درسی به قدری است که کارشناسان حوزه‌تعلیم و تربیت از آن به «قلب آموزش» تعبیر کرده‌اند، که یکی از اهداف مهم برنامه‌درسی تربیت دانش‌آموزان پرسشگر، خلاق و دارای توانایی حل مسئله است. اما نظام آموزشی ما هنوز از رویکرد آموزش محور استفاده می‌کند. تمامی اطلاعات موردنیاز دانش‌آموزان از طریق کتاب‌های درسی بر پایه‌حافظه به آنان انتقال می‌یابد. در این روش، دانش‌آموزان تنها مجری تکالیف هستند و در ساخت مفاهیم و ساختار دانش خود نقش فعال ندارند. اما در رویکرد پژوهش محور، دانش‌آموزان با درک عمیق از موضوع، با کشف و حل مسئله، فرصت کافی برای یادگیری دارند.

در سال‌های اخیر، با استقرار نظام جدید آموزشی در مدرسه، برنامه‌درسی جدیدی با نگاهی پژوهش محور در مدرسه‌ها شکل گرفت، که موفقیت‌های بسیار ناچیزی در این زمینه داریم.»



آقای جواد داروغه، مدرس و مدیر دوره‌ابتدایی، می‌گوید: «وقتی برنامه‌ها طراحی می‌شوند، نقش معلمان در محتوا و برنامه‌ها کم‌رنگ

است. معلمان از شایستگی‌های خود فاصله گرفته‌اند. محتوا هر چقدر هم مفید باشد، در فضای خشک و بی‌روح نظام آموزشی و حاشیه‌های فراوان آن، به مقصد نهایی که بهبود رفتار و عملکرد دانش‌آموز است، نخواهد رسید.»

مدرسه‌ها در پژوهش آزاد و ابتدایی

دانشمندان بر این باورند که پیشرفت در هر زمینه‌ای به پژوهش و برنامه‌ریزی دقیق نیاز دارد. پژوهش محور کردن آموزش و پرورش، نخستین پیش شرط موفقیت علمی در عرصه‌های جهانی و بین‌المللی محسوب می‌شود. این وظیفه در آموزش و پرورش بر عهده‌دو گروه اصلی است: نخست معلمان و سپس دانش‌آموزان. معلمان مدرسه ضمن انجام کارهای آموزشی، باید به صورت مستقیم نقش هدایتگر و مربیگری دانش‌آموزان را بر عهده داشته باشند و به نوعی وظیفه‌تربیت پژوهشگران آینده‌کشور را نیز انجام دهند.

در میزگردی که با حضور سه تن از مدیران باتجربه‌مدرسه‌های ابتدایی و متوسطه‌اول با موضوع «پژوهش در مدارس» تشکیل شد، مأموریت‌های مهم آموزش و پرورش را برای زمینه‌سازی کسب شایستگی پژوهش در دانش‌آموزان بررسی کردیم.

مونس پارکی
مدیر مدرسه

پژوهش





خانم زهره بوربور، مدیر دوره ابتدایی، می‌گوید: «از نظر اکثریت صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت و اسناد بالادستی نظام آموزشی، بر تقویت مهارت‌های پژوهشی در تمامی دوره‌ها تأکید شده است، اما با توجه به کلی بودن این اسناد، هرگز به چگونگی تقویت آن‌ها اشاره نشده است. و این کل‌نگری در واقع زمینه‌دافعه‌گرایش به پژوهش را سبب شده است. تازمانی که معیار و هدف تحصیلات در نظام تعلیم و تربیت، محوریت حافظه و عبور از سد کنکور باشد و تدریس هم کلاسی و کتاب‌محور باشد، مفاهیم ارزشمندی مانند آموزش پژوهش‌محور، مطالعه و تحقیق برای جامعه‌ی معلمان، و به تبع آن برای دانش‌آموز، در اولویت نخواهد بود!»

برای تربیت نسلی فکور و پژوهشگر به معلمان فکور و پژوهنده (روش تدریس پژوهش‌محور و توانایی در انجام اقدام پژوهی، روایت پژوهی و درس پژوهی) نیز نیازمندیم. حال سؤال دوم مطرح می‌شود و آن اینکه عملکرد معلمان تا چه میزان با رویکرد معلمان پژوهنده و فکور که در اسناد تحولی به آن اشاره شده است، هم‌خوانی دارد؟

خانم بوربور: «عملکرد کنونی معلمان انطباق مطلوبی با مسائل پژوهشی ندارد. زیرا تمام مطالبه‌ساختار فعلی نظام آموزشی کشور از مدیران و معلمان، خلاصه می‌شود در ارزیابی با محوریت حافظه و ارزشیابی با معیار نمره.

و اوج این فاجعه می‌شود؛ رخداد تلخ و ناعادلانه‌ای به نام آزمون سراسری! از معدود معلمان پژوهنده که بگذریم، خرده‌پژوهش‌هایی که جسته و گریخته صورت می‌گیرند، نه بر اساس شوق، که بر مصالح شغل هستند. یعنی نه به «توقع اعتلای علمی»، که به «تمنای ارتقای شغلی» صورت می‌گیرند، که بی‌گمان ارزش ذاتی ندارند.»

آقای داروغه: «اگر در یک مدرسه نیمی از کارکنان تفاوت میان درس پژوهی، روایت پژوهی و اقدام پژوهی را بدانند، مدیر آن مدرسه شایسته تقدیر است. این اصطلاحات کلماتی آشنا برای کسب‌رتبه در مسابقات و جشنواره‌ها هستند. برای آموزش معلمان و تغییر نگرش و ایجاد مهارت‌های پژوهشی در کلاس و مدرسه اقدامات حداقلی صورت گرفته است.»

آقای شفیع: «بله. معلمان برای توسعه حرفه‌ای خود ناگزیرند با ابعاد و مؤلفه‌های پژوهش‌آشنایی داشته باشند. متأسفانه بررسی‌ها نشان می‌دهند، معلمان برای اجرای تدریس پژوهش‌محور به خوبی آماده نیستند و با چالش‌های فراوانی در این مسیر مواجه هستند!»

فعالیت‌های واحد تحقیقات استان‌ها و گروه‌های آموزشی در توسعه رویکرد پژوهش‌محوری را چگونه ارزیابی می‌کنید و در صورتی که کارنامه‌کنونی این واحدها و گروه‌های آموزشی استانی را قابل قبول نمی‌دانید، برای اعتلای آن‌ها چه پیشنهادها یا کارگشایی دارید؟

آقای شفیع: «زمانی می‌توان ادعا کرد معلمان پژوهنده هستند که بتوانند در کلاس درس خود مهارت‌های علمی

رابطه مهارت‌های عملی تبدیل کنند و از راه اقدام پژوهی و استفاده از یافته‌های خود و دیگران، مسائل کلاس درس خویش را حل کنند. این امر هنگامی تحقق خواهد یافت که زمینه‌های اصلی فعالیت معلمان از طریق طراحی برنامه‌های مناسب فراهم شود و این برنامه‌ها به‌طور مستمر ارزشیابی شوند تا با استفاده از نتایج ارزشیابی، تغییرات لازم در برنامه انجام شود.»

آقای داروغه: «با توجه به شرایط جدید ساختاری، گروه‌های آموزشی موتور محرک سیستم آموزشی هستند و باید در انتخاب مجریان آن‌ها دقت لازم صورت گیرد. در گروه‌های آموزشی معلمان می‌توانند با توجه به اهلیتی که در مناطق آموزشی دارند، برنامه‌معلم پژوهنده را به مسیر اصلی خود هدایت کنند.»

خانم بوربور: «شیوه‌نامه‌ی گروه‌های آموزشی تقریباً دست‌نخورده مانده است، در حالی که این گروه می‌تواند زمینه مناسب تبادل تجربه‌های مؤثر و فعال معلمان، و همفکری و همکاری با کارشناسان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش فراهم کنند. بانگاهی گذر بر تجربه‌های به‌دست‌آمده و نیز جستار در کارنمای گروه‌های آموزشی می‌توان نتیجه گرفت، این تشکل گروهی و آموزشی، آن‌گونه که باید، نه باعث «رشد حرفه‌ای» ذی‌نفعان خود یعنی «معلمان» شده و نه «کیفیت آموزشی» را ارتقا داده است.» ❁



استعداد،

ذاتی اکتسابی؟

بررسی
آرای متناقض نمای سعدی
در زمینه تعلیم و تربیت

فاطمه حسینی فرد

دانشجوی دکترای ادبیات فارسی و معلم

کسانی که با سعدی انس دارند و شعرها و آثار او را به طور کامل خوانده‌اند، شاید متوجه نوعی تناقض در برخی از شعرهای سعدی در موضوع تعلیم و تربیت شده باشند. در این یادداشت می‌خواهیم با بررسی و تحلیل نظرات سعدی در زمینه تعلیم و تربیت، از خلال شعرهای او این موضوع را در بابیم که آیا واقعاً تناقضی در آرای سعدی هست یا خیر؟ تناقضی که در نگاه اول ذهن برخی مخاطبان سعدی را درگیر خود می‌کند، یکی این است که سعدی در مواردی تعلیم و تربیت را مهم‌ترین عامل رشد و ترقی آدمی می‌داند و در مقابل موارد بسیاری می‌توان یافت که در آن‌ها اصل را بر ذات نیکو و سرشت و نژاد قرار داده است و می‌گوید، اگر ذاتی قابل نباشد، تعلیم و تعلم بر آن هیچ اثری نخواهد داشت.

مثلاً جایی می‌گوید: «سگ اصحاب کهف روزی چند پی نیکان گرفت و مردم شد» و در مقابل می‌گوید: «عاقبت گرگ زاده گرگ شود، گرچه با آدمی بزرگ شود.» در این یادداشت کوتاه شعرهایی را که سعدی در این دو راستا سروده است در کنار یکدیگر قرار می‌دهیم تا ببینیم آیا واقعاً در این میان تناقضی دیده می‌شود یا خیر؟ سعدی در شعرهاش گاهی گفته است بیهوده در تربیت و تعلیم و تعلم ناکسان مکوش، چرا که هیچ بهره‌ای از این تعلیم و تعلم حاصل نخواهد شد و تغییری نخواهند کرد. در اغلب این افراد، تربیت ناپذیری امری ذاتی و نژادی تلقی شده است. ابتدا نمونه‌هایی از این دسته از شعرها را با یکدیگر بررسی می‌کنیم:

تربیت ناهل را چون گردکان بر گنبد است

پرتو معنی نگیرد هر که بنیادش بد است.

جای دیگر در گلستان می‌گوید:

آهنی را که موربانه خورد نتوان برد از او به

صیقل زنگ

با سیه دل چه سود گفتن و عظم نرود میخ

آهنین در سنگ.



وقتی افتاد فتنه‌ای در شام هر کس از گوشه‌ای فرارفتند
روستازادگان دانشمند به وزیری پادشاه رفتند
پسران وزیر ناقص عقل به گدایی به روستا رفتند
حال نوبت این است که ببینیم، آیا در دو موضع به ظاهر
متضاد بالا تناقضی دیده می‌شود یا خیر؟ در واقع نباید
این دو نگاه را با یکدیگر متناقض دانست. در واقع، سعدی
نه موفقیت را به طور کامل در گرو توانایی ذاتی و استعداد
دانسته است و نه به طور کل وابسته به تعلیم و تربیت و
پرورش، بلکه تنها راه رسیدن به رشد را تعلیم و تربیت
می‌داند؛ اما شرط تربیت‌پذیری و آموختن را داشتن قابلیت
ذاتی و استعداد می‌داند. یعنی استعداد شرط لازم است،
اما کافی نیست و نیازمند شرط دیگری است که همان
تعلیم و تربیت باشد. او در گلستان می‌گوید: «استعداد
بی تربیت دریغ است و تربیت نامستعد ضایع»؛ یعنی
استعداد و تربیت را دو بال می‌داند که هر دو برای رشد و
ترقی لازم‌اند. از دید او، وقتی تربیت می‌تواند تأثیرگذار
باشد که قابلیت ذاتی در شخصی باشد:

چون بود اصل گوهری قابل
تربیت را در او اثر باشد
هیچ صیقل نکو نداند کرد
آهنی را که بدگهر باشد
سگ به دریای هفتگانه بشوی
که چو تر شد پلید تر باشد
خر عیسی گرش به مکه برند
چون بیاید هنوز خر باشد

از دید سعدی، تعلیم و تربیت کاملاً یکسان در دو نفر
متفاوت می‌تواند نتیجه‌ای متفاوت داشته باشد:
دو کس بر حدیثی گمارند، گوش از این تا بدان، زاهر من
تا سر و ش
یکی پند گیرد دگر ناپسند
نپردازد از حرف‌گیری به پند
فرومانده در کنج تاریخ جای
چه در یابد از جام گیتی نمای
در گلستان همین موضوع را این گونه بیان کرده است:
گرچه سیم و زرز سنگ آید، همی در همه سنگی نباشد
زرو سیم

بر همه عالم همی تا بد سهیل
جایی انبان می‌کند جایی ادیم

بنابراین، نمی‌توانیم بگوییم تناقضی در نظر سعدی
دیده می‌شود، بلکه سعدی هر دو عامل استعداد و
تعلیم و تربیت را لازم‌شده و کمال‌آدمی می‌داند.
اگر بخواهیم از دیدگاه امروزی به نظر سعدی
ببیندیشیم، می‌باید اهمیت کشف استعدادها
را در تعیین رشته و مسیر آموزشی هر شخص
به رسمیت بشناسیم و از اهمیت این موضوع
در انتخاب مسیر آموزشی و رشته تحصیلی
هر دانش‌آموز چشم‌پوشیم. *

سعدی در بوستان جایی به این پرداخته است که ذات بد به زور تعلیم و تربیت بهبود نخواهد یافت:
همه فیلسوفان یونان و روم ندانند کرد انگبین از زقوم
ز وحشی نباید که مردم شود به سعی اندر او تربیت گم شود
توان پاک کردن ز زنگ آینه ولیکن نشاید ز سنگ آینه
به کوشش نروید گل از شاخ بید نه زنگی به گرما به گردد سپید
چو رد می‌نگردد خدنگ قضا سپر نیست مر بنده را جز رضا
از دید سعدی، وجود فرد بد ذات مانند شوره‌زاری است که هیچ‌گاه از آن لاله نخواهد راست.
به همان منوال، ذات بد مانند آهن نامرغوبی است که از آن نمی‌توان شمشیر خوب ساخت:
شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی؟ ناکس به تربیت نشود ای حکیم، کس
باران که در لطافت طبعش خلاف نیست در باغ لاله روید و در شوره‌زار خس
در شعر زیر هم همین تشبیه را تکرار کرده است:

زمین شوره سنبل بر نیارد در او تخم و عمل ضایع مگردان
نکویی با بدان کردن چنان است که بد کردن به جای نیک مردان

در مقابل این دسته شعرها، سعدی شعرهای دیگری هم دارد که در آن‌ها
از اهمیت تعلیم و تربیت و آموزش و کسب فنون و مهارت‌ها سخن گفته
و بهره‌گیری و تأثیر‌پذیری از محیط و هم‌نشین را مطرح کرده است. در
این ابیات، گاه به این موضوع پرداخته است که نسب و نژاد به هیچ‌وجه
به اندازه اکتساباتی که از محیط به دست می‌آیند مهم نیست. برای مثال، در
حکایتی می‌آورد: «اعرابی ای را دیدم که پسر را همی گفت یا بنی انک مسئول
یوم القیامة ماذا اکتسبت ولا یقال به من انتسبت. یعنی تو را خواهند پرسید
که عملت چیست، نکویند پدرت کیست.

جامه کعبه را که می‌بوسند او نه از گرم پیله نامی شد
با عزیزی نشست روزی چند لاجرم همچون او گرمی شد»

در این حکایت که در باب هفتم گلستان با عنوان «در تأثیر تربیت» آمده
است، آنچه آدمی به دست می‌آورد، مهم‌تر از نسب و نژاد او قلمداد شده
است. به علاوه، در این قطعه می‌گوید، اعتبار جامه‌ابریشمین کعبه به علت
نسبش که به گرم ابریشم می‌رسد نیست، بلکه به خاطر هم‌نشینی با کعبه
و مجاورت کعبه این جایگاه را به دست آورده و عزیز شده است. در واقع،
بر خلاف شعرهایی که در آن‌ها به ذات و نژاد و استعداد اهمیت داده است،
اینجا به این موضوع اشاره می‌کند که مهم محیط و اکتسابات و پرورش و
تربیت توست و نه نسبت و نژادت. او می‌گوید، حتی اگر فرشته هم باشی،
اگر بادبو بنشین، از او خیانت و ناپاکی خواهی آموخت:

گر نشیند فرشته‌ای بادبو وحشت آموزد و خیانت و ريو
از بدان نیکویی نیاموزی نکند گرگ پوستین دوزی

همین دیدگاه است که در این ابیات معروف نیز جلوه‌گر شده است:
پس نوح با بدان بنشست خاندان نبوتش گم شد

سگ اصحاب کهف روزی چند پی نیکان گرفت و مردم شد

یادر حکایتی که «حکیمی پسران را پند همی داد که جانان پدر هنر آموزد...»
شعری آورده است که در آن نیز همین نگاه جلوه‌گر شده است که فرقی ندارد
که روستازاده باشی یا پسر وزیر، مهم این است که دانش اندوخته باشی:

پژوهش، عیار مدرسه

دکتر لیلا میرزائی
دانش‌آموخته فلسفه تعلیم و تربیت

❁ دانایی، پویایی، کارآمدی و اثربخشی با پژوهش

پژوهشگری حرفه و گرایش، پیرایش و پالایش نیست که به حدی محدود و به تعریفی موصوف شود، بلکه جوششی از چشمه فیاض توانمندی و بعد خلیفه‌اللهی آدمی زادگان است. ملتی که پژوهش را قدر می‌داند، پژوهشگر را بر صدر می‌نشاند و جامعه‌ای که فکر و فرهنگ را پاس می‌دارد، فرهیختگان را سپاس می‌گذارد. پژوهش و تحقیق می‌تواند توان علمی، عملی و حل مسئله را در جامعه افزایش دهد.

ما مریبان در ارزش‌یابی سالانه‌مان لازم است از خود پرسیم: سالانه چند متربی پژوهشگر در مدرسه تربیت کرده‌ایم؟ و ما مدیران از خود سؤال کنیم: «سالانه چند درصد از اعتبارات و درآمدهای مدرسه را به تربیت پژوهشگر اختصاص داده‌ایم؟»

به بهانه‌ی روز پژوهش، در راستای ساحت‌های تعلیم و تربیت، در زمینه‌ی پرورش قوه تفکر و ایجاد و تقویت روحیه پژوهشگری در دانش‌آموزان پیشنهادهایی ارائه می‌دهیم:

از همان ابتدای سال، از اهمیت پژوهش و قدر پژوهشگر در کلاس درس سخن بگوییم.

بخشی از تابلوی اعلانات کلاس درس و مدرسه را به معرفی پژوهشگران زن و مرد موفق در جامعه‌های ملی و جهانی اختصاص دهیم.

در مراسم صبحگاه از دانش‌آموزان پژوهشگر و نیز مریبان پژوهشگر مدرسه خود یاد و تجلیل کنیم.

تحقیقات دانش‌آموزی را از حالت نمایشی صرف خارج و از نتایج آن‌ها در کلاس و مدرسه بهره‌بریم.

از ابتدای سال تحصیلی مسائل و موضوعات قابل پژوهش در مدرسه را در شورای معلمان، شورای مدرسه و شورای دانش‌آموزی طرح و تصویب کنیم.

در راستای تربیت تمام‌ساحتی، برای دانش‌آموزان کارنامه پژوهشی صادر کنیم.

برای مریبان و متربیان و والدین پژوهشگر خود در مدرسه، حرمت و کرامت ویژه‌ی قابل باشیم.

به جای عادت دادن بچه‌ها به پاسخ دادن به سؤالات، آموزش پرسشگری را در کلاس‌های درسمان تقویت کنیم.

۵ آذر

روز بسیج مستضعفان

۷ آذر

روز نیروی دریایی

۹ آذر

بزرگداشت شیخ مفید

۱۰ آذر

شهادت سید حسن مدرس و روز مجلس و روز جهانی مبارزه با ایدز

۱۱ آذر

سال روز شهادت میرزا کوچک خان جنگلی

۱۲ آذر

روز قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و روز جهانی معلولان

۱۳ آذر

روز بیمه

۱۵ آذر

روز حسابدار

۱۶ آذر

روز دانشجو و روز جهانی هواپیمایی

۱۹ آذر

تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی به فرمان حضرت امام خمینی (ره)

۲۰ آذر

شهادت آیت‌الله دستغیب

۲۵ آذر

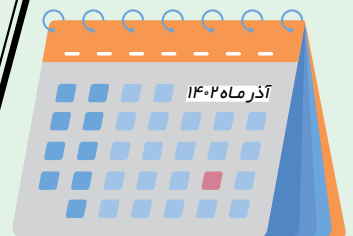
روز پژوهش

۲۶ آذر

شهادت حضرت فاطمه (س)

۳۰ آذر

شب یلدا





* شهادت دخت گرامی نبی اکرم (ص) تسلیت!


فاطمه فاطمه است.

ارزش مریم به عیسی است که او را زاده و پرورده است؛ ارزش آسیه (زن فرعون) به موسی است که او را پرورده و یاری کرده است؛ ارزش خدیجه به محمد است که او را یاری کرده و به فاطمه که او را زاده و پرورده است.

و ارزش فاطمه؟ چه بگویم؟ به خدیجه؟ به محمد؟ به علی؟ به حسین؟ به زینب؟ به خودش؟ فاطمه (س)، پس از شهادتش، زندگی دیگری را در تاریخ آغاز کرد. در چهره همه ستمدیدگان، که بعدها در تاریخ اسلام بسیار شدند، هاله ای از فاطمه پیدا بود. غضب شدگان، پایمال شدگان و همه قربانیان زور و فریب، نام فاطمه را شعاع خویش داشتند. یاد فاطمه در توالی قرن ها پرورش می یافت و در زیر تازیانه های بی رحم و خونین خلافت های جور و حکومت های بیداد و غضب رشد می کرد و همه دل های معروح را لبریز می ساخت.

این است که همه جا، در تاریخ ملت های مسلمان و توده های محروم در امت اسلامی، فاطمه منبع الهام آزادی و حق خواهی و عدالت طلبی و مبارزه باستم و قساوت و تبعیض بوده است. از شخصیت فاطمه سخن گفتن بسیار دشوار است. فاطمه یک زن بود؛ آن چنان که اسلام می خواهد که زن باشد. خود پیامبر «تصویر سیمای» او را رسم کرده بود و او را در کوره های سختی و فقر و مبارزه و آموزش های عمیق و شگفت انسانی خویش پرورده و ناب ساخته بود. وی در همه ابعاد گوناگون «زن بودن» نمونه شده بود. مظهر یک «دختر» در برابر پدرش. مظهر یک «همسر» در برابر شویش. مظهر یک «مادر» در برابر فرزندان. مظهر یک «زن مبارز و مسئول» در برابر زمانش و سرنوشت جامعه اش. وی خود یک «امام» است. یعنی یک نمونه مثالی، یک سنخ (تیپ) مطلوب برای یک «آسوه». یک «شاهد» برای هر زنی که می خواهد «شدن خویش» را خود انتخاب کند.

خواستیم بگویم فاطمه دختر خدیجه بزرگ است، دیدم که فاطمه نیست. خواستم بگویم فاطمه دختر محمد (ص) است، دیدم که فاطمه نیست. خواستم بگویم فاطمه همسر علی (ع) است، دیدم که فاطمه نیست. خواستم بگویم فاطمه مادر حسین (ع) است، دیدم که فاطمه نیست. خواستم بگویم فاطمه مادر زینب (س) است، باز دیدم که فاطمه نیست. نه، این ها همه هست و این همه فاطمه نیست. فاطمه فاطمه است (شریعی، ۱۳۵۰).

پروردگارا! ما و متربیانمان را در مسیر فاطمه (س) و اهل بیتش محکم و استوار قرار بده. 

منابع

۱. حوری زاده، بهمن (۱۳۹۳). مؤثرترین گام های ایجاد یک ذهن پژوهشگر و خلاق. ناشر مؤلف. تهران.
۲. شریعی، علی (۱۴۰۱). فاطمه فاطمه است. نشر الکترونیک کتابخانه دیجیتال پرشین پی دی اف.

! پروژه های عملی طراحی و اجرا کنیم. مثلاً از دانش آموزان بخواهیم در پارک یا طبیعت یا در محیطی مناسب، پلی روی جوی آب درست کنند که اگر با توپ به آن بزنیم، خراب نشود. در ادامه، ضمن نام گذاری پل، احساس خود را از این کار بیان کنند. از پلی که ساخته اند از زاویه های متفاوت عکس بگیرند و در نهایت از مراحل ساخت آن گزارشی مکتوب تهیه کنند و در حضور معلم، دانش آموزان و والدین ارائه دهند (حوری زاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۳).

! به جای طرح سؤالاتی که یک راه حل دارند، از تکلیف ها و فعالیت هایی برای رشد سیالی و روانی ذهن که دویا چند روش یا راه حل دارند، استفاده کنیم (همان، ص ۴۶).

! فرایندهای گوناگونی مثل ملاقات با سخنرانان، سفرهای کاوشگرانه در طبیعت و زندگی اجتماعی و مراکز مورد علاقه، مشاهده تصویر و مواد بصری و شنیدن، می تواند محیط رشد را غنی تر کند (همان، ص ۴۷).

! در فرایند یاددهی یادگیری تمام حواس دانش آموزان را تقویت کنیم و به کار گیریم.

! در ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اخلاق در پژوهشگری و رسم امانت داری و صداقت را بیاموزیم و بیاموزانیم.

! شما در مدرسه چه می کنید؟



کتابخانه

دوست داشتنی

منصوره دهقانیان
نفر اول ششمین جشنواره
خاطره‌های معلمی

روزهای شهر یور به سرعت برق و باد می‌گذشتند. ما در کنار ساخت و تأسیس کتابخانه، آماده‌سازی مدرسه برای مهر ماه را هم در پیش داشتیم. در روزهای گرم اما دل‌چسب شهر یور، گذر زمان را حس نمی‌کردیم. گاهی ساعت‌ها مشغول تزئین و چیدمان کتاب‌ها در کتابخانه و ایده‌پردازی بودیم، طوری که فراموشمان می‌شد ساعت کاری مدتی است به پایان رسیده است.

آماده‌سازی کتابخانه تقریباً به پایان رسیده بود. همه چیز مرتب بود، اما یک مشکل وجود داشت؛ کمبود کتاب. کتاب‌هایی که از گوشه و کنار مدرسه به کتابخانه منتقل کردیم، حدود ۴۰۰ جلد بودند. بیشتر قفسه‌ها خالی مانده بودند. این مشکل را با خانواده‌ام در میان گذاشتم. پدرم فرهنگی بازنشسته است. گفت: «دخترم غصه نخور! هر تعداد کتاب را که فکر می‌کنی مناسب کتابخانه مدرسه است، از کتابخانه شخصی من بردار. این‌ها هدیه من به کتابخانه مدرسه‌ات.»

عجب فکر خوبی! تعدادی کتاب روان‌شناسی و مذهبی را برای تشکیل قفسه کتاب‌های بزرگ‌سال و تعدادی کتاب کودک و نوجوان را که از دوران بچگی خودمان بود برداشتم، عکس گرفتم و متنی بدین صورت نوشتم: «هم‌اکنون نیازمندی‌های سبزی‌تان هستیم. کتابخانه تازه تأسیس ما منظر کتاب‌های اهدایی شماست.» متن را در فضای مجازی قرار دادم. اکثر دوستان و آشنایان برایم کتاب فرستادند. به چند انتشاراتی نامه نوشتم. سر صف مدرسه از دانش‌آموزان خواستم با اهدای کتاب به ما کمک کنند. این در حالی بود که تعداد کتاب‌های کتابخانه روز به روز بیشتر می‌شد.

کتاب‌های اهدایی بچه‌ها را در صف صبحگاه معرفی و دانش‌آموزان اهداکننده را تشویق می‌کردیم. در میان چهره‌های خندان و ذوق‌زده بچه‌ها، نگاهم

تابتوانم تصمیم‌هایم را عملی کنم و در راه فرهنگ‌سازی و افزایش مطالعه بچه‌ها، گامی هر چند کوچک ولی مؤثر بردارم. صبح شد و وقت رفتن به مدرسه. جرقه‌ای به ذهنم زده بود. برق خوش حالی در چهره و چشمانم نمایان شد؛ بله، یک فکر عجیب و جالب!

کتابخانه‌ای در باگرداپله

پیش‌تر برایتان گفتم که نمازخانه در طبقه دوم قرار داشت. مسئولان قبلی مدرسه، راه‌پله، پاگرد و کلاس مجاور نمازخانه را مفروش کرده بودند. در آغاز کار، با کمک بابای مدرسه، تمامی فرش‌های راه‌پله، راهرو، پاگرد و کلاس مجاور نمازخانه را جمع کردیم. حالا دیگر تنها نمازخانه بود که فرش داشت. فضایی در حدود ۱۰ متر را در نظر گرفتم که رو به روی در اصلی نمازخانه قرار داشت و از سه طرف محدود می‌شد به در پشت‌بام، زده‌های بالایی راه‌پله و دیوار کلاس و خرت و پرت‌های فضای مورد نظر را به انبار بردیم. با یک جوشکار منصف صحبت کردیم. قرار شد از بین میزهای شکسته و قوطی‌های موجود در انبار، یک پایه آهنی بسازد تا بتوانیم کمد‌ها را بر آن سوار کنیم. پس از پایان جوشکاری، کمد‌های چوبی را از انبار بیرون آوردیم و روغن زدیم. با توجه به بلند بودن کمد‌ها، آن‌ها را به پایه‌ها پیچ کردیم. به این ترتیب، علاوه بر استفاده از فضای بی‌استفاده به‌عنوان کتابخانه، قسمت خطر آفرین راه‌پله هم با کمد پوشش داده می‌شد.

پنج، شش کمد کوچک فلزی را هم رنگ کمد‌های چوبی در آوردیم و به‌عنوان جداکننده به پایه‌ها پیچ کردیم. حالا یک فضای ۸۰ سانتی‌متری را به‌عنوان ورودی کتابخانه داشتیم.

صبح روز ۲۰ شهریور ماه با شور و شوقی عجیب راهی مدرسه شدم، اما این بار ابلاغ مدیریت مدرسه‌ای را همراه داشتم که یادگار خاطرات کودکی بود؛ خاطراتی بس شیرین و شورانگیز. دهمین سال کاری من مصادف بود با مدیریت مدرسه «هاشمیان» که خود روزی دانش‌آموز آنجا بودم.

وارد حیاط مدرسه شدم. خالی بود، اما صدای بچه‌ها در گوشم می‌پیچید. چرخ‌های در مدرسه و سالن زدم. اولین سوالی که از مدیر قبلی پرسیدم این بود: «ببخشید، کتابخانه کجاست؟»

ایشان گفت: «با توجه به اینکه مدرسه دونوبت است و اتاق خالی نداریم، کتابخانه مستقل هم نداریم.» تنها تعدادی کتاب در قفسه‌ای و در گوشه‌ای از سالن به چشم می‌خورد. یاد آن روزهایی افتادم که خودم دانش‌آموز این مدرسه بودم. آن موقع که هنوز کلاس ششم نبودم تراکم جمعیت کمتر بود، مدرسه کتابخانه داشت؛ با کمد، میز و صندلی‌های چوبی و یک عالمه کتاب. بخشی از وجود ما بچه‌ها در آنجا بود. مدرسه ما از دونوبت تشکیل شده بود؛ نوبت ابتدایی و متوسطه اول دخترانه.

نمازخانه در طبقه دوم بود و تنها یک کلاس در مجاورت آن قرار داشت. حتی نمازخانه هم به خاطر ایجاد کلاس، جداسازی شده بود. ابتدا با مدیریت نوبت دیگر صحبت کردم تا ایشان را قانع کنم فضایی را برای کتابخانه به ما اختصاص بدهد، اما با توجه به لازمه وجود کارگاه و آزمایشگاه برای متوسطه اول، این کار عملی نبود.

دوباره به در و دیوارها نگاهی انداختم؛ به کلاس‌ها و به جاهای خالی. با گوشه همراه فیلم و عکس گرفتم و به خانه آمدم. البته قلبم را در مدرسه جا گذاشتم. شب دوباره عکس‌ها را نگاه کردم. در ذهنم مدرسه را تصور کردم. چشمانم را بستم و از خدای متعال یاری خواستم



و من پس از سلام و احوال‌پرسی و خوشامدگویی، به آنان گفتم، بررسی می‌کنم و فردا یک جلد کتاب مناسب به رقیه می‌دهم تا برایتان بیاورد. فردای آن روز کتاب «روش تربیت کودک» از استاد صفایی را برایشان فرستادم. روزهای بعد استقبال خانواده‌ها از کتابخانه بیشتر شد. بیشترین درخواست کتاب را خانواده‌های پایه چهارم داشتند.

* بیست و یکم خرداد

در دفتر مدرسه سرگرم انجام کاری بودم که والدین رقیه وارد شدند. پس از سلام و احوال‌پرسی، پدر رقیه گفت: «بعد از گرفتن دیپلم، هیچ کتابی نخونده بودم، اما به لطف کتابخانه شما و اثر تبلیغی این بچه (رقیه)، هفت هشت جلد کتاب خوندم. خواستم ازتون خواهش کنم بچه‌ها تو تابستون هم از کتابخانه مدرسه استفاده کنن.»

من بعد از شنیدن این جملات، مراحل ساخت و تأسیس و جمع‌آوری کتابخانه را مانند یک فیلم در ذهن مرور کردم. آن روزها همیشه در ذهن من، همکاران و دانش‌آموزانم باقی خواهند ماند. *

جایزه مسابقه هم کتاب خریدیم. قرار شد از هر پایه یک نفر برنده باشد و برنده کلاس چهارم هم کسی نبود جز رقیه. انصافاً هم کتاب دست‌سازش بسیار عالی بود. موقع اعلام اسامی برندگان، اشک شوق رقیه را دیدم. او پس از دریافت کتاب، آن را به کتابخانه اهدا کرد. احساس رضایت و غرور در چهره‌اش نمایان بود. بالاخره روز موعود فرارسید و کتابخانه با حضور مسئولان افتتاح شد. به یاری خداوند متعال همه چیز خیلی خوب پیش رفت.

ما توانسته بودیم از فضایی بی‌استفاده و حتی شاید خطرناک، کتابخانه‌ای مستقل به وسعت ده متر ایجاد کنیم که حالا شش هزار و پانصد جلد کتاب داشت. عصر روز افتتاحیه و پس از تعطیل شدن مدرسه و رفتن بچه‌ها، متوجه حضور زن و مردی آن طرف پیاده‌رو شدم. به طرفم آمدند. مرد سلام کرد و گفت: «خانم مدیر، ما پدر و مادر رقیه هستیم! خواستیم از شما تشکر کنیم. خدا خیرتون بده دل این بچه‌ها رو شاد کردین. حالا دیگه دل خوشی و تفریح این بچه‌ها به کتابخانه مدرسه است. راستش رقیه این قدر از این کتابخانه حرف زده که نگو و نپرس... در ضمن، می‌گه برای پدر مادرها هم کتاب دارین. از بس اصرار کرده که شما هم بیاین، دلمون نیومده نهش بگیریم، گفتیم بیاییم به کتاب بگیریم، دلشو نشکنیم.»

متوجه دانش‌آموزی شدم که هر روز کنار کتابخانه می‌ایستاد. گویی برای بازشدن آن لحظه شماری می‌کرد. رقیه جان به کتاب علاقه مندی؟ بعضی شب‌ها خواب اینجار می‌بینم! روزهای بعد بیشتر متوجه حضورش شدم. هنگام معرفی و تشویق کتاب‌های اهدایی هم نگاهی توأم با حسرت و شوق به بچه‌ها داشت. بنا داشتیم کتابخانه را در روز ۲۴ آبان به‌طور رسمی افتتاح کنیم.

کم‌کم جعبه‌های بزرگ کتاب از چند انتشارات هم رسیدند، من جعبه‌های مقوایی را بیرون از مدرسه و کنار در می‌گذاشتم. یک روز عصر که به‌صورت اتفاقی از اطراف مدرسه عبور می‌کردم، دیدم مردی دارد جعبه‌ها را جمع می‌کند. کنار او دختری ایستاده و با دقت به متن و خط جعبه‌ها نگاه می‌کرد؛ او همان دانش‌آموز با ذوقمان بود؛ رقیه جودکی، کلاس چهارم شمع‌دانی. فردای آن روز یک‌بار دیگر پرورنده رقیه را بررسی کردم. متوجه شدم خانواده‌اش مشکلات مالی زیادی دارند. ای‌وای بر من! حدس زدم او دوست دارد به مدرسه کتاب اهدا کند، اما توان مالی ندارد.

به مناسبت هفته کتاب که ده روز دیگر شروع می‌شد، مسابقه کتاب‌های دست‌ساز را ترتیب دادیم و به‌عنوان

معلمان باید شاگ بجایند

* چه شد که معلمی را انتخاب کردید؟

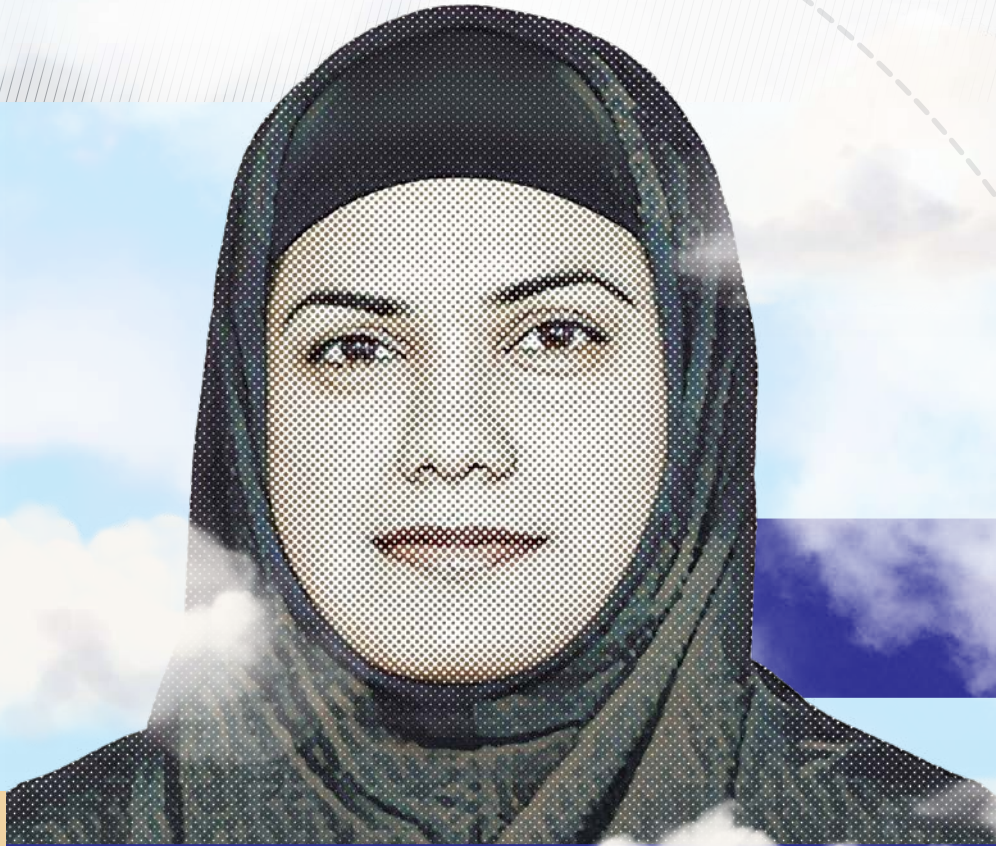
بیش از من پدر مرحومم تمایل شدید داشت بنده معلم شوم. تلاشم برای تحصیل در رشته مترجمی بود، ولی با آمدن کارنامه سبز و قبولی ام در دبیری، پدر مرحومم خیلی خوش حال شد و خودش کارهای انتقال و تغییر رشته ام را انجام داد. در واقع من در برابر امری انجام شده قرار گرفتم. پدرم گفت اگر این تنها خواسته من در زندگی از تو باشد که رشته دبیری را انتخاب کنی، چه می کنی؟ انتخاب سختی بود و در نهایت پذیرفتم. دست تقدیر مرا به این سمت برد که خادم دانش آموزان عزیز و همکارانم باشم.

* کار جهادی خود را توضیح دهید؟

کار جهادی گروه های استان به دو سال قبل از کرونا برمی گردد. استان سیستان و بلوچستان از لحاظ پهناوری برابر ۱۱ استان کشور است. فاصله بین شهرها چندین ساعت و گاهی تا ۱۳ یا ۱۴ ساعت است. برای مدیریت آموزشی، این پراکندگی و پهناوری به پنج قطب تقسیم شد. به دلیل شرایط اقتصادی امکان برگزاری کلاس های حضوری برای همکاران شهرستان های استان نبود. پس ما به سمت قطب هارفتیم و دوره هایی تخصصی را که در دبی زیر نظر استادانی از دانشگاه خارجی گذرانده بودیم، برای همکارانمان پیاده کردیم. این آموزش ها در چهار مهارت «شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن»^۱ به صورت عملی در قطب ها به لطف خداوند اجرا شد. با شروع ویروس منحوس کرونا قطع شدن نظام تدریس حضوری، باید زیرساخت های مناسبی برای تدریس های غیر حضوری فراهم می کردیم. وقتی از تدریس غیر حضوری صحبت می شود، منظور داشتن تلفن همراه است که برای بیشتر دانش آموزان استان سخت و گاهی محال بود و به دلیل نداشتن و فراهم نبودن شرایط در خیلی از مناطق کشور، عده ای از شاگردان به ترک تحصیل مجبور شدند.

دوران کرونا برای همه معلمان سخت و در عین حال تجربه ای جدید بود. در آن دوران، معلمان زیادی با فداکاری های بسیار توانستند به دانش آموزان محروم که توانایی شرکت در کلاس های مجازی را نداشتند کمک کنند تا از تحصیل جانمانند. حالاهم که کرونا تمام شده است، باز هم معلمان فداکاری را می بینیم که برای تثبیت و تعمیق یادگیری به سراغ دانش آموزان مناطق محروم رفته اند تا سطح آموزش دانش آموزانی را که در دوران کرونا دچار افت تحصیلی شده بودند، به صورت حضوری بالا ببرند.

یلدا هومن در سال ۱۳۵۷ در زاهدان، مرکز استان پهناور سیستان و بلوچستان، به دنیا آمد. در رشته آموزش زبان انگلیسی درس خوانده و دکتر دارد. اکنون وارد بیست و ششمین سال خدمت در آموزش و پرورش شده است. در پایه های یازدهم و دوازدهم تدریس کرده است. شش سال است سرگروه زبان استان است و به لطف خداوند هر شش سال امتیاز ۱۰۰ و از دبیرخانه زبان کشوری رتبه عالی گرفته است. ۱۲ سال هم می شود که مدرس دانشگاه فرهنگیان است. گفت و گوی این شماره از مجله رشد معلم با این معلم فداکار را بخوانید.



رد

خاطره از دوران معلمی

همه روزهای معلمی خاطره‌اند. اینکه خیلی از شاگردانم همکاران عزیزم شدند یا در جایگاه‌ها و سمت‌های دیگری هستند، برایم ارزشمند است. اینکه با یک پیام تبریک ساده در روز تولد یا روز معلم یا مناسبتی خاص به یادم هستند، برایم بسیار ارزشمند است. وقتی شاگردت یا دانشجویت با احترام و لبخند به سمت می‌آید، حال دلت خوب می‌شود و خداوند را شکر می‌کنی که در ذهنش ردپای آزاردهنده‌ای برایش نداشته‌ی. همه این‌ها به نظرم خاطراتی خوب و ماندگارند. رفاقت در حین حفظ حریم بسیار ارزشمند است.

نهایی در پی داشت. دست آخر در ۲۴ اسفندماه سال گذشته به بزمان سفر کردیم و برگزاری چند جلسه‌نهایی در درس‌های متعدد محقق شد. تاروز امتحان نهایی ارتباط ما با شاگردان در پیام‌رسان‌های ایتا و سروش برقرار بود.

* با مخاطبان مجله رشد معلم چه صحبتی دارید؟

هر عزیزی که وارد مسیر معلمی می‌شود بداند، باید عاشقی بی‌توقع باشد. اینکه خداوند ما را قابل دانسته تا مسیر زندگی یک شاگرد را تغییر دهیم، توفیق بزرگی است. بودن با شاگردانی که از شدت فقر، بی‌سرپرستی یا بدسرپرستی به مسیر بد کشیده می‌شوند و به خاطر تو دوستی با تو در زندگی شان قدمی مثبت برمی‌دارند، بسیار ارزشمند است. این‌ها طعم‌ها و لذت‌هایی هستند که با هیچ چیز برابری نمی‌کنند.

معلم همیشه باید شاگرد بماند و به دنبال یادگرفتن باشد. در این صورت آن اتفاق قشنگ یادگیری ماندگار رقم می‌خورد. *

در این شرایط، گروه استان در تولید محتوای آموزشی و پخش آن در شبکه استانی پیش قدم شد. این کار کمک بسیار بزرگی برای دانش‌آموزان عزیز بود، چون مینابر این بود که حداقل شبکه‌های تلویزیونی در دوردست‌ترین مناطق استان امکان پخش تدریس‌ها را دارند. از همکاران عزیز برای تدریس تلویزیونی دعوت شد. علاوه بر فیلم تدریس‌ها، گام بعد تهیه درس‌نامه‌ها و ارسال آن‌ها به کل مناطق استان بود. مطالب در وبگاه زبان استان و گروه شاد هم قرار داده می‌شد. استقبال همکاران بی‌نظیر بود. سال دوم کرونا با مسابقات تولید محتوای دبیران و دانش‌آموزان در یادگیری و یاددهی عجین شد. در برنامه‌ها به دانش‌آموزان دوازدهم و امتحان نهایی آنان توجه ویژه‌ای می‌شد. در نیم‌سال دوم کرونایی به قطب‌ها رفتیم و کلاس و دوره‌های به‌روز آموزشی را به لطف خداوند برگزار کردیم. سال تحصیلی جاری برای دانش‌آموزان پنج مدرسه حاشیه‌ای، در مجموع ۲۵ جلسه آمادگی امتحان نهایی برگزار شد. برگزاری شبه‌نهایی‌های متعدد در مناطق و نواحی، آمادگی بیشتر دانش‌آموزان را برای امتحانات

1. Listening, Speaking, Reading, Writing

ارتقای شایستگی‌های معلمی

جامعه یادگیرنده

دکتر محمد نیرو
استادیار گروه مدرسه و نوآوری‌های تربیتی

مقدمه

ارتباط و آموزش مؤثر نیازمند همکاری است و بهترین راه برای جلب همکاری دانش‌آموزان این است که آن‌ها را به تصمیم‌گیری تشویق کنید. وقتی دانش‌آموزان به تصمیم‌گیری دعوت می‌شوند، احساس می‌کنند دیدگاه‌ها و نظرهايشان اهمیت دارد و در فرایند یادگیری مشارکت دارند. این باعث می‌شود احترام آن‌ها به خودشان و به معلمشان افزایش یابد. همچنین، مشارکت برای آن‌ها فرصت فراهم می‌کند که مسئولیت خود را در یادگیری به عهده بگیرند. این شرایط هم انگیزه، همکاری و تعهد به یادگیری ایجاد می‌کند و از خودسری کاسته می‌شود. این یادداشت با الهام از کتاب «روابط معلم و دانش‌آموز»، نوشته‌هایم گینتات تدوین شده و تقدیم معلمان ارجمند می‌شود.

* احترام به خودمختاری کودکان: نقطه آغاز همکاری مثبت

کودکان، همچون بزرگسالان، دوست ندارند کسی به آن‌ها دستور دهد، چیزی را به آن‌ها دیکته کند یا آن‌ها را زیر فشار قرار دهد. بهتر است معلمان در رفتار با شاگردان، احترام به خودمختاری ایشان را نشان دهند و از جمله‌های امری اجتناب کنند. توصیه می‌شود، معلمان به جای دستور دادن، به شکل توصیفی و تشریحی بیان کنند که چه باید انجام شود. به این نمونه‌ها توجه کنید:

معلم الف: «این صدا آزاردهنده است.»

معلم ب: «بس کن این صدا را!»

معلم الف: «تمرین‌های حساب در صفحه شصت قرار دارد.»

معلم ب: «کتاب‌های حسابتان را بیرون بیاورید و صفحه شصت را باز کنید.»

معلم الف: «کتاب روی زمین افتاده (و جمله بعدی)، اگر لازم بود: جای این

کتاب روی میز است.»

معلم ب: «کتابت را بردار.»

معلم الف: در باز است (و جمله بعدی اگر لازم بود: باید بسته شود.)

معلم ب: «در را ببند!»

معلم ب به دانش‌آموزان می‌گوید چه کار کنند، اما معلم الف از دستور دادن اجتناب می‌ورزد. معلم الف فقط موقعیت را تشریح می‌کند. اینکه چه کاری باید انجام شود، از گفته معلم آشکار می‌شود و آنچه باید انجام شود نتیجه‌گیری خود دانش‌آموز است، نه دستور معلم.

بعضی از معلم‌ها به واسطه بخش‌بخش کردن تقاضاهایشان و افزودن بر تعداد آن‌ها، مقاومت و بدرفتاری ایجاد می‌کنند. در اینجا، مثالی از عملکرد یک معلم ارائه می‌شود:

۱. خیلی خب، از همه شما می‌خواهم دفترهای املا را ببندید.

۲. مدادهای قرمزتان را کنار بگذارید.

۳. خب، بس است. دفترهای املایتان را ببندید.

۴. دفترهای املا را بگذارید داخل میز تحریرتان.

۵. دم‌دستان نباشد!

۶. کتاب‌های ریاضی را باز کنید و بگذارید مقابلتان روی میز.

۷. حالا خوب شد. فقط کتاب‌های ریاضی‌تان روی

میز باشد.

۸. خوب است که صاف بنشینید. آدم‌های تنبل به درد

کارمان نمی‌خورند، مگر نه؟

۹. حالا بهتر شد. خب مدادهای سیاه‌تان را در

بیاورید.

۱۰. صفحه‌شان زده کتاب را باز کنید.

این ده دستور، ضروری و مفید نبودند و سبب پدید آمدن انزجار و کند شدن جریان یادگیری می‌شوند. یک اعلام مختصر، «حالا وقت ریاضیات است؛ تمرین‌های صفحه‌شان زده»، خودمختاری بیشتری به دانش‌آموزان می‌داد و حس همکاری قوی‌تری ایجاد می‌کرد. وقتی از دانش‌آموز خواسته می‌شود کاری را انجام دهد، اگر پیام آمرانه و انتقادی نباشد، نتیجه، همکاری خواهد بود؛ در غیر این صورت ممکن است مقاومت پدید آید.

* خلق خیالی و کارگروهی: رویکردی جذاب برای دادن

اعتماد به نفس به دانش‌آموزان

به دانش‌آموزان بگویید آنچه را در واقعیت نمی‌توانید به آن‌ها آموزش دهید، در خیال خودشان بسازند. برای مثال، خانم معلم پایه چهارم، داستانی با عنوان «پنج برادر دینی» برای بچه‌ها خواند. هر دانش‌آموز باید تصویر آنچه را از این پنج برادر شنیده بود رسم می‌کرد و سپس به صورت مسابقه می‌دوید و نقاشی را بالای سر خود نگه می‌داشت. به این ترتیب، هر کس بلندتر از دیگری داد می‌زد تا شاید در رقابت با دیگران پیروز شود و توجه خانم معلم را به خود جلب کند.

اولین برخورد ناگهانی خانم معلم این بود که با فریاد بگوید: «اگر از جایتان بلند شوید، وای به حالتان! کسی هم مرصدا نکند!» و حرف‌های دیگری از این قبیل. اما خانم معلم این بار از این حرف‌ها نزد. در عوض به آن‌ها گفت: «دلم می‌خواست همه نقاشی‌هایتان را با هم ببینم. شاید شما بتوانید به همدیگر کمک کنید. هر کس با بغل دستی خودش تبادل نظر کند، من هم سر می‌زنم و نظرم را می‌گویم.»

بچه‌ها آرام شدند. تنها صدایی که به گوش می‌رسید، زم‌زم‌ها و پیچ‌پیچ‌های هیجان‌زده‌شان بود. کارگروهی موفق‌تری از آب درآمد.

خانم معلم بارفتار مهربان و ملایم خود، میان دانش‌آموزان حس همکاری پدید آورد. او از امر و نهی خودداری کرد و دستور نداد. چیزی را که نمی‌توانست به طور عملی به آن‌ها بدهد، با شیوه‌ای نمادین داد و از این طریق باعث شد کار گروهی به وجود آید و دانش‌آموزان بتوانند اعتماد به نفس پیدا کنند.

در پایان این بخش، مشاهده فیلم کوتاهی از نویسنده در ارتباط با این مطالب را توصیه می‌کنم.



* راهکارهای جذاب برای ایجاد ارتباط مؤثر در ادبیات کلامی معلم

ادبیات کلامی معلم در ارتباط معلم و دانش‌آموز مؤثر است. برای ایجاد تأثیر مناسب به این ملاحظات توجه کنید.

۱. پیشینه دانش‌آموز را در نظر بگیرید: وقتی با دانش‌آموز روبرو به‌رو هستید، برای رسیدن به هدف خود، بهتر است پیشینه دانش‌آموز و خانواده‌اش را در نظر بگیرید و در این باره از وسوسه‌کاوش بپرهیزید. به جای آن، روی نیازهای دانش‌آموز متمرکز شوید. در تربیت، هیچ جایی برای جمله‌های متداول و بی‌شماری که در آن‌ها





بیماری تشخیص داده می‌شود و آینده آن هم پیش بینی می‌شود، وجود ندارد:

- تو خیلی بی مسئولیتی. غیر قابل اعتمادی. آدم بشو نیستی.
- عاقبتان گدایی است. زندان است. اداره آگاهی است.
- تو ننگ مدرسه‌ای. ننگ خانواده‌ای. ننگ کشوری.

۲. اصل «برجسب زدن ممنوع» را رعایت کنید. اگر معلم این اصل را به خوبی درک کند و به کار ببندد، می‌تواند حتی در لحظات پر درگیری که دانش آموزان با مشکلات مواجه می‌شوند، مفیدتر باشند. برای مثال، وقتی امیر، دانش آموز ده‌ساله، از بی دقتی روی تخته سیار کلاس افتاد و آن را انداخت، وحشت زده شد. آقا معلم در چنین موقعیت‌هایی معمولاً به او می‌گفت: «تو چته پسر؟ خیلی دست و پا چلفتی هستی. چرا این قدر بی دقتی؟ حالا چرا مثل آدم منگ ایستادی؟ منتظر چی هستی؟...» اما این بار به جای برجسب زدن و تذکر دادن، در باره موقعیت پیش آمده صحبت کرد و پاسخی متفاوت از همیشه خلق کرد. او گفت: «این تخته‌های سیار هم عجب دردسری دارند. بهشان که دست می‌زنی، می‌افتند.»

امیر از این پاسخ غیر منتظره معلم تعجب کرد. معلم تخته را از زمین بلند کرد، مازیک را برداشت و آنجا را که به هم ریخته بود، جمع کرد. چشمان امیر گواهی می‌داد که چقدر از باری معلمش سپاسگزار است.

۳. با دانش آموزان همچون مهمان خود صحبت کنید. معلم فهمیده، با دانش آموزانش همان‌طور صحبت می‌کند که در خانه با مهمانانش. اگر مهمانش، خانم احمدی، موقع رفتن چترش را جا بگذارد، خانم معلم به دنبالش نمی‌دود و داد نمی‌زند که: «آدم گیج‌اهر بار که به خانه من می‌آیی، چیزی یادت می‌رود. هر دفعه باید چیزی را جا بگذاری! حتماً اگر آن سرت به تنت بند نبود، آن را هم فراموش می‌کردی. دلم می‌خواهد زنده باشم و روزی را ببینم که مسئولیت حفظ وسایلت را فراموش نمی‌کنی. من که برده سرکار نیستم تا دنبال راه بیفتم و وسایلت را جمع کنم!»، بلکه احتمالاً می‌گفت: «خانم احمدی، چترتان لطفاً.»

با این حال، همان معلم، معمولاً احساس می‌کند ناچار است وقتی دانش آموز کتاب، غذا و عینکش را فراموش می‌کند، از او انتقاد کند.

۴. عاقبت دانش آموز را پیش بینی نکنید. اگر به کودک گفته شود عاقبتش چه خواهد، شاید این مقصد به سر نوشت او تبدیل شود و این اثرات منفی روی او خواهد داشت. یادتان باشد، ما نمی‌توانیم آینده را پیش بینی کنیم. بنابراین، نباید کودکان را به این گونه فکر کردن تشویق کنیم که آینده‌ای قطعی وجود دارد.

دانش آموزی که می‌خواست باستان شناس شود، این راز را به معلم خود گفت. معلم بالحنی که آشکارا تحقیرآمیز بود، گفت: «تو باستان شناس بشوی؟ تو چپ و راست را از هم تشخیص نمی‌دهی، آن وقت می‌خواهی بروی در دشت و بیابان، کوزه‌های شکسته عهد باستان را پیدا کنی؟»

۵. مراقب برخی سؤال‌ها و پیام‌ها باشید. برخی سؤال‌ها و پیام‌ها ممکن است باعث شوند کودکان تصور کنند نادان یا مقصر هستند، یا احساس خشم و کینه در دلشان پدید آید. سؤال معلم از نظر دانش آموز چیزی موهوم و بی معنی نیست، بلکه می‌تواند عواقبی ملموس در زندگی دانش آموز داشته باشد. سؤالات خصوصاً آمیز بر دانش آموز فشار می‌آورند و او تصور می‌کند در شکنجه‌گاہی قرار گرفته است تا استنطاقش کنند. در ادامه، چند مورد از «چرا» های مخرب را که یک معلم پایه پنجم در طول جلسه تدریس پرسیده است، آورده‌ام:

- چرا هیچ وقت عوض نمی‌شوی؟
- چرا این قدر خود خواهی؟
- چرا مجبوری با هر کسی که از راه می‌رسد گلاویز بشوی؟
- چرا نمی‌توانی مثل بقیه بچه‌ها باشی؟
- چرا باید وسط حرف همه بدوی؟
- چرا نمی‌توانی یک بار هم که شده است دهننت را ببندی؟
- چرا این قدر کندی؟
- چرا همیشه هولی؟
- چرا باید این جور موذی باشی؟
- چرا این قدر درهم و برهمی؟
- چرا این قدر فضولی؟
- چرا هر چه به تو می‌گویم فراموش می‌شود؟
- چرا این قدر احمقی؟

روزگاری، «چرا» واژه‌ای برای سؤال کردن بود. حالا دیگر مدت‌هاست این مفهوم رنگ باخته است. «چرا» را به عنوان عامل انتقاد و سرزنش، بد به کار برده و خراب کرده‌اند. از نظر کودکان، «چرا» یعنی تأیید نکردن، ناامیدی و ناخشنودی. این واژه باعث می‌شود سرزنش‌های قبلی دوباره در خاطر کودک زنده شوند. در چنین شرایطی، معلم بهتر است با آگاهی از اثرات مضر این پیام‌ها، آن‌ها را از گفتار خود حذف کند.

دانش آموزی گفت: «اجازه آقا، من برای امتحان آماده نیستم.» معلم وسوسه شد پرسد چرا، اما خودداری کرد. او می‌دانست این نوع سؤال صرفاً باعث خواهد شد

دانش آموز بهانه بیاورد و درست و نادرست را با هم اشتباه کند و حقایق را ناقص تحویل دهد و حتی دروغ بگوید تا از خودش دفاع کند. آقا معلم پرسید: «مشکلی داریم، راه حل چیست؟ می‌خواهی چه کار کنی؟» این پاسخ هیجانی ایجاد نمی‌کند، اما تأثیری ماندگار دارد. حس احترام بر می‌انگیزد و خود مختاری دانش آموز را محترم می‌شمارد و مسئولیت زندگی دانش آموز را به عهده خود او می‌گذارد.

۶. به عزت نفس دانش آموز احترام بگذارید. در ارتباط بین معلم و دانش آموز جایی برای اظهار نظر مخرب نیست. معلم حرفه‌ای از اظهار نظر‌هایی که ممکن است عزت نفس دانش آموزان را بریان کند، اجتناب می‌کند. معلمی که خلقتش خوش نیست و بد زبان است، مسئولیت سنگینی بر عهده دارد. دانش آموزی به معلمش گفت: «دیشب سردرد داشتم و نتوانستم برای امتحان آماده شوم. می‌بخشید، می‌توانم فردا امتحان بدهم؟»

آقا معلم: «اشکال ندارد جانم. فقط روی ورقه امتحان بنویس «مشکل روانی» و یک صفر گنده هم بگذار پای ورقه ات.»

وظیفه معلم این است که در مان کند، نه اینکه آسیب بزند. به عبارت دیگر، به جای تأکید بر مشکلات، باید به دنبال راه حل‌هایی برای حل آن‌ها باشیم. در این مسیر، برقراری ارتباط صمیمی و دوستانه با دانش آموزان به عنوان بهترین راهکار مطرح می‌شود.

در پایان دعوت می‌کنم خلاصه مطالب گفته شده در بخش دوم را با استفاده از رمزینته مقابل مشاهده کنید.



منبع

هایم جی گینات (۱۳۹۵). روابط معلم و دانش آموز، ترجمه سیاوش سرتیپی، علم، تهران.

مهارت،

گفت‌وگو بالیلی دستوری،
مدیر دبستان پسرانه زرین تاج ناصری

کیمیای زندگی

گفت‌وگو کننده: ام‌لیلا صمدی

اشاره

باخبر شدیم، دبستان پسرانه زرین تاج ناصری در منطقه یک آموزش و پرورش شهر تهران، برنامه‌های تأثیرگذاری را در راستای مهارت‌آموزی دانش‌آموزان اجرا کرده است. از این رو، بالیلی دستوری، مدیر این دبستان، گفت‌وگو کردیم تا از تجربه‌های ارزشمند این مدرسه بشنویم. دستوری که دوره‌لیسانس رادر رشته‌دبیری ادبیات فارسی و دوره‌فوق‌لیسانس رادر رشته آموزش زبان فارسی گذرانده است، از سال ۱۴۰۰ مدیر این دبستان است. این دبستان ۱۳ کلاس تقریباً ۴۵۰ دانش‌آموز دارد که شامل پیش دبستان تا پایه ششم ابتدایی است. آنچه در ادامه می‌خوانید، خلاصه‌ای از گفت‌وگوی ما با مدیر دبستان زرین تاج ناصری درباره آموزش مهارت‌های زندگی به پسران این مدرسه است:

چه نیازی حس کردید که در مدرسه‌تان به آموزش‌های مهارت‌های زندگی پرداختید؟

همیشه می‌شنیدم بزرگ‌ترها وقتی می‌بینند بچه‌ها کمترین وظایفشان را هم نمی‌توانند انجام دهند، می‌گویند «پس در مدرسه به شما چی یاد می‌دهند؟» وقتی در مدرسه خم می‌شدم بند کفش بچه‌ها را می‌بستم، یادگرفته‌شان باز بود و لباسشان را مرتب می‌کردم، لازم دانستم آن‌ها این مهارت‌ها را یاد بگیرند. وقتی بچه‌ها بعد از کرونا و آموزش‌های مجازی در مدرسه حضور پیدا کردند، بین بچه‌ها با هم و همین‌طور بین معلم و کارکنان مدرسه با دانش‌آموزان، تنش‌هایی روی می‌داد. بچه‌ها با قوانین مدرسه آشنا نبودند. نمی‌توانستند خشمشان را کنترل کنند. بلد نبودند چطور خواسته خود را بیان کنند. نمی‌توانستند خوب به صحبت‌های ما گوش دهند. این موضوع ما را بر آن داشت که تنش بین بچه‌ها و تنش بین معلم و دانش‌آموز را کم کنیم تا با آرامش بیشتری پیش بروند. مهارت‌آموزی را با تمرکز بر کنترل خشم دانش‌آموز و تقویت ارتباط مؤثر و محبت‌آمیز بین هم‌سالان و همچنین بین معلم و دانش‌آموز پیش بردیم.

درباره فرایند کارتان در برنامه مهارت‌آموزی بفرمایید.

از خدمتگزار مدرسه تا معاونان، معلمان، دانش‌آموزان و اولیا، همه در مهارت‌آموزی نقش بسزایی داشتند. ما ابتداءً در جلسه شورای معلمان طرح مسئله کردیم که چگونه می‌توانیم مهارت‌آموزی را در مدرسه اجرایی کنیم. قبل از آن معاونان مدرسه فهرستی از مهارت‌های مورد نیاز دانش‌آموزان ابتدایی را آماده کرده بودند که در اختیار معلمان قرار گرفت. معلمان بعضی از این مهارت‌ها را مناسب سن دانش‌آموزانشان ندانستند. از این



رو، جدول‌هایی طراحی و به معلمان داده شدند تا با توجه به سن، علاقه و نیازهای دانش‌آموزانشان، مهارت‌هایی را از دل مهارت‌های اصلی انتخاب کنند. اسم طرح را «پوش هر هفته یک مهارت» گذاشتیم، اما لزوماً این‌طور نبود که برای آموزش همه مهارت‌ها به یک هفته اکتفا کنیم. ممکن بود معلم با توجه به برنامه کلاس خود، در صورت لزوم به بعضی مهارت‌ها وقت بیشتری اختصاص دهد. همچنین با معاونان برنامه‌ریزی کردیم در ساعت مشترک بچه‌ها در زنگ تفریح و ساعت صبحگاه مهارت‌هایی را آموزش دهیم.

■ برای آموزش مهارت‌ها به دانش‌آموزان خود از چه روش‌هایی استفاده می‌کنید؟

برای مثال، برای تقویت مهارت گوش دادن، معاون پرورشی سر صف برای بچه‌ها قصه می‌خواند. بعد از آن بچه‌ها باید بازخورد بدهند. از بچه‌های دوره اول می‌خواستیم قصه را به صورت شفاهی تعریف کنند یا نقاشی قصه را بکشند. از بچه‌های دوره دوم می‌خواستیم خلاصه نویسی قصه را انجام دهند. در روزهای اول، برای بچه‌ها ساخت بود که خوب گوش بدهند و قصه را به خاطر بسپارند، اما وقتی از تشویق، کارت امتیاز و جایزه استفاده کردیم، آن‌ها کم‌کم تلاش کردند در گوش دادن تمرکز و دقت بیشتری داشته باشند تا بتوانند به ما بازخورد دهند و امتیاز کسب کنند. این کار، علاوه بر تقویت مهارت گوش دادن، اعتماد به نفس بچه‌هایی را که قصه تعریف می‌کردند هم بالا می‌برد. به دانش‌آموزانی که خلاصه قصه را می‌نوشتند، بابت زبانی‌یسی امتیاز می‌دادیم تا علاوه بر تقویت مهارت نوشتن، در زبانی‌یسی نیز تقویت شوند. ارائه تکالیف مهارت محور هم از برنامه‌های مادر راستای مهارت‌آموزی بود که اولیا از آن استقبال کردند.

از آنجاکه کار با سفال می‌تواند در مدیریت و مهارت خشم در بچه‌ها بسیار مؤثر باشد، در مدرسه یک اتاق را به شکل کارگاه سفال تجهیز کردیم. سپس بچه‌هایی را که مشکل ساز بودند و یا پر خاشگیری سایر بچه‌ها را اذیت می‌کردند، گروه‌بندی کردیم تا با همراهی معاون، حداقل دو سه جلسه در هفته زنگ‌های تفریح خود را در کارگاه سفال بگذرانند. کارگاه را زبیا طراحی کردیم تا بچه‌ها از حضور در آن لذت ببرند. وقتی بچه‌ها با دستشان چیزی را می‌ساختند، اعتماد به نفسشان بالا می‌رفت، با دیگران بهتر ارتباط برقرار می‌کردند و آرامش خاطر در آن‌ها به وجود می‌آمد. کار با سفال و گل بازی حال بچه‌ها را خوب می‌کرد و در کنترل خشم مؤثر بود. به این ترتیب برنامه‌های صبحگاه و ساعت تفریح بچه‌ها هدفمند شدند.

همچنین از استادان و مشاوران سرای محله و همین‌طور اولیای توانمندی که در حوزه روان‌شناسی تخصص داشتند، برای برگزاری کارگاه و کلاس‌هایی آموزشی با موضوعاتی چون مهارت کنترل خشم و مهارت نه گفتن استفاده کردیم. دوره آموزشی ارتباط بدون خشونت را برای معلمان و سایر همکاران مدرسه نیز برگزار کردیم. اردوها، بازی‌ها و مسابقه‌های مهارت محور داشتیم که واقعاً بچه‌ها را خوش حال می‌کرد. در اردوی پدر و پتری که در مدرسه برگزار کردیم، هر گروه از بچه‌ها با پدرا نشان بازی‌های تمرکزی و تعادلی اجرا کردند و روز خوشی را کنار پدرا نشان سپری کردند. این جریان برای پدران هم بسیار خوشایند بود.

در مدرسه بازارچه خیریه برگزار کردیم و در آن بچه‌ها حاصل مهارت پخت و پز خود را به این بازارچه آوردند و درگیر کسب و کار، خرید و فروش و دادن یا گرفتن تخفیف شدند. همین‌طور خواستیم بچه‌ها از مراحل انجام پخت و پز در منزل فیلم بگیرند تا اطمینان حاصل کنیم این مهارت را تمرین کرده‌اند.

با مشارکت نهادهایی برون‌سازمانی چون آتش‌نشانی و اداره گاز، کارگاه اطفای حریق و رزمایش زلزله برگزار کردیم تا بچه‌ها مهارت‌هایی را که کمک می‌کنند خود و خانواده‌شان در امنیت بیشتر باشند، بیاموزند. برای ایجاد انگیزه در بچه‌ها، برایشان جایزه‌هایی را انتخاب می‌کنیم که مهارت را تقویت کنند و دقت و تمرکز آن‌ها را بالا ببرند. بی‌هدف به آن‌ها جایزه نمی‌دهیم. قبل از اینکه به بچه جایزه بدهیم، چند نمونه از آن را در زنگ تفریح برای بازی در اختیارشان قرار می‌دهیم تا انگیزه پیدا کنند که به آن برسند.

■ اثربخشی آموزش‌هایتان را در رشد شخصیت چندساحتی دانش‌آموزان چگونه ارزیابی می‌کنید؟

تربیت دانش‌آموزان در مدرسه‌ها تمام‌ساحتی است. وقتی در مدرسه مهارت خواندن قرآن را به بچه‌ها آموزش می‌دهیم و مسابقه قرآنی برگزار می‌کنیم، یعنی حتماً به رشد شخصیت بچه‌ها در ساحت اعتقادی و عبادی پرداخته‌ایم. وقتی بچه‌ها در مورد آنچه به محیط زیست آسیب می‌زند تحقیق می‌کنند، نهال می‌کارند و حیوانی را از مرگ نجات می‌دهند، یعنی در ساحت زیستی و بدنی رشد کرده‌اند. سایر برنامه‌هایی را که در مورد آن‌ها صحبت کردیم نیز در راستای رشد شخصیت چندساحتی دانش‌آموزانمان طراحی کرده‌ایم.



برای ایجاد انگیزه در بچه‌ها، برایشان جایزه‌هایی را انتخاب می‌کنیم که مهارت را تقویت کند و دقت و تمرکز آن‌ها را بالا ببرند. بی‌هدف به آن‌ها جایزه نمی‌دهیم



کار با سفال و گل بازی حال بچه‌ها را خوب می‌کرد و در کنترل خشم مؤثر بود

■ هنگام آموزش مهارت‌ها به دانش‌آموزان با چه چالش‌هایی روبه‌رو بوده‌اید و برای مواجهه با آن‌ها چه راهکارهایی را به کار گرفته‌اید؟

مادر ابتدا نگران بودیم با باز خورد منفی معلمان یا اولیا مواجه شویم. خوش بختانه با آموزش‌هایی که برای معلمان و اولیا گذاشتیم، توانستیم همکاری آن‌ها را داشته باشیم. اگر از سمت خانواده‌ها حمایت نمی‌شدیم، نمی‌توانستیم کارمان را به نحو احسن انجام دهیم. در جلسات آموزش خانواده با محوریت مهارت‌آموزی، خانواده‌ها را توجیه کردیم که کنار اهمیت درس ریاضی و فارسی، اینکه دانش‌آموز به شهر و ندی تبدیل شود که به قوانین احترام بگذارد، به بزرگ‌ترها احترام بگذارد و مهارت پخت و پز و تمیز کردن اتاقش را بلد باشد هم مهم است. معلمان نیز برای اینکه هم مهارت را آموزش دهند و هم از تدریسشان جانمانند، تدریس درس‌ها را با مهارت‌ها تلفیق کردند.


چالش دیگر جمعیت زیاد بچه‌ها بود. ما دلمان می‌خواهد خیلی کارها را درجه یک انجام دهیم، اما در مدرسه‌های دولتی، به خاطر جمعیت زیاد بچه‌ها در کلاس‌های درس و حیاط مدرسه، با چالش مواجهیم. با تقسیم کار بین کارکنان اجرایی و برنامه‌ریزی و دسته‌بندی بچه‌ها، سعی کردیم با این چالش مواجه شویم.

اگر می‌خواستیم برای کلاس‌های آموزشی مان به مشاور یا استاد هزینه پرداخت کنیم، با چالش زیادی مواجه بودیم. اما با ارتباطی که با سرای محله برقرار کردیم و بابت اینکه من در جلسات آن‌ها شرکت می‌کردم، به رایگان به ما استادی دادند که خوش بختانه بسیار توانمند بود. تهیه جایزه‌های هدفمند برای ایجاد انگیزه در بچه‌ها نیز هزینه بر بود. با توجه به اینکه مدرسه ما تازه تأسیس است و به تجهیزات نیاز دارد، تهیه جایزه ما را به دردسر می‌انداخت. خوش بختانه با فروشنده فقهی مواجه شدیم که با ما کنار آمد و توانستیم هزینه جایزه‌ها را در چند مرحله پرداخت کنیم.

■ موفقیت برنامه‌هایتان در حوزه مهارت‌آموزی را چگونه می‌سنجید؟ از دانش‌آموزان و اولیا چه بازخوردی دریافت کردید؟

شاهد بودیم که حال بچه‌ها خوب شد. بچه‌ها نسبت به ابتدای سال هدفمندتر شدند. حال همکارانمان هم بهتر شد. اولیا به ما باز خورد می‌دادند که امسال پسرم به حضور در مدرسه علاقه مند شده است. اگر تعطیلی پیش می‌آمد، بچه‌ها ناراحت بودند. نمایشگاهی که از کار بچه‌ها گذاشتیم، گواه موفقیت برنامه‌هایمان بود. دانش‌آموزی داشتیم که با اختلال «در خودماندگی» (اوتیسم) وارد مدرسه شد و با بچه‌ها ارتباط برقرار نمی‌کرد. اما بعد از مدتی تا اندازه‌ای مهارت ارتباط با هم سن و سال‌هایش را کسب کرد. مهم‌تر اینکه بچه‌های کلاس متوجه تفاوت دوستشان با خودشان شدند و به این تفاوت احترام گذاشتند. نه تنها دوستشان را مسخره نمی‌کردند، بلکه مراقبش بودند. بچه‌ها یاد گرفتند به تفاوت‌ها احترام بگذارند.

■ در آخر بفرمایید به معلمان که به آموزش مهارت‌ها علاقه‌مند هستند چه توصیه‌ای دارید؟

برای اینکه بچه‌ها به شهر و ندانی مطلوب تبدیل شوند و زندگی سالم‌تری داشته باشند، در کنار ارتقای علمی دانش‌آموزان، آن‌ها را به مهارت‌های زندگی مجهز کنیم. این کار حال بچه‌ها را خوب می‌کند. ناامیدی و نبود انگیزه اتفاق‌های بدی را برای بچه‌های ما رقم می‌زند. ما معلمان بیشتر از همه چیز باید به بچه‌ها درس امید بدهیم. دعا می‌کنم همکارانم همیشه خنده‌شان از ته دل و گریه‌شان از سر شوق باشد. 



ناامیدی و نبود انگیزه اتفاق‌های بدی را برای بچه‌های ما رقم می‌زند. ما معلمان بیشتر از همه چیز باید به بچه‌ها درس امید بدهیم



هوش، عفت

محسن کیاشکی
دانشجوی دکتری مطالعات برنامه‌درسی

محور تربیتی	دوره تحصیلی	هدف در ساحت تربیت اقتصادی حرفه‌ای
هوش	اول ابتدایی	با کسب مهارت‌های ساده کارآفرینی، قدرت تخیل و خلاقیت خود را برای تولید یک محصول یا خدمت به کار گیرد.
هوش		با درک مفاهیم پایه اقتصاد (فایده، هزینه و مصرف)، روش‌های مصرف بهینه رادر زندگی شخصی و خانوادگی به کار گیرد.
هوش و عقل	دوم ابتدایی	با شناسایی مفاهیم عمومی اقتصاد (تولید، توزیع و مصرف) و درک نقش مسئولیت‌پذیری و انضباط مالی در فعالیت‌های اقتصادی، روش‌هایی را برای حل مسائل ساده اقتصادی شناسایی کند و به کار گیرد.
هوش و عقل		با کسب مهارت‌های اصلی کارآفرینی، قدرت تخیل و خلاقیت خود را برای تولید یک محصول یا خدمت اجرا و نتایج آن را تحلیل کند.
هوش و عقل		با درک مفاهیم اخلاق اقتصادی (کار و تلاش، رعایت حق الناس، نیکوکاری، امانت‌داری، و پرهیز از اسراف و تبذیر) رفتار خود را در زندگی شخصی و ارتباط با دیگران بر مبنای آن سازمان دهد و عمل کند.
عقل و خرد	اول متوسطه	با شناسایی مفاهیم اصلی اقتصاد خانواده و درک شیوه‌های مالی شخصی (پس انداز و مدیریت خطرپذیری)، مصداق‌های آن را در زندگی به کار بگیرد و در بهبود اقتصاد خانواده فعالانه مشارکت کند.
عقل و خرد		با شناخت مفاهیم کلیدی رفتار اقتصادی سازنده (شکر، قناعت، تعاون، منافع جمعی، رعایت حلال و حرام و حمایت از تولید ملی)، تأثیر آن‌ها را در امور فردی، خانوادگی و اجتماعی تحلیل کند و روش‌هایی را برای بهسازی رفتارهای اقتصادی پیشنهاد دهد.
عقل و خرد		با شناخت مفاهیم کلیدی رفتار اقتصادی سازنده (شکر، قناعت، تعاون، منافع جمعی، رعایت حلال و حرام و حمایت از تولید ملی)، تأثیر آن‌ها را در امور فردی، خانوادگی و اجتماعی تحلیل کند و روش‌هایی را برای بهسازی رفتارهای اقتصادی پیشنهاد دهد.
خرد	دوم متوسطه	با درک ابعاد و روند شکل‌گیری مسائل و تحولات اقتصادی در فضای واقعی و مجازی، الگوی رفتار اقتصادی خود، خانواده و جامعه را بررسی کند و روش‌هایی برای تدبیر معاش حلال به کار گیرد.
خرد		با شناسایی تحولات عرصه اشتغال و سرمایه‌گذاری، صلاحیت‌های حرفه‌ای خود را ارزیابی و برای کسب و کار و نقش آفرینی اقتصادی در آینده برنامه‌ریزی کند.
خرد		با شناخت عمومی از بخش‌ها و سیاست‌های کلان اقتصادی و درک رفتارهای مثبت و منفی بازیگران اقتصادی در سطح ملی و فراملی، تأثیر آن‌ها را بر مسائل اقتصادی جامعه تحلیل کند.

تعلیم و تربیت بر مبنای فلسفی خود استوار است و فلسفه جز کلمه چیزی برای بیان مفاهیم خود در دست ندارد. هرگونه آسان‌گیری، بی‌دقتی و بی‌اعتنایی به تفاوت‌ها و تمایزهای مفهومی کلمات، به آشفتگی و پربیشانی در فهم اندیشه‌ها و اقدامات می‌انجامد. یک دسته از کلماتی که به نظر می‌رسد برداشت‌ها و تلقی‌های متفاوتی از آن‌ها وجود دارد، هوش، عقل و خرد هستند. در این نگارش، به تمایز این سه و دلالت‌های آن‌ها در تربیت اقتصادی خواهیم پرداخت.

هوش قابلیت حل مسائل، یادگیری، استنباط، تحلیل و خلاقیت است. هوش معمولاً با آزمون‌های استاندارد سنجیده می‌شود و نشان‌دهنده عملکرد شناختی فرد است. هوش ممکن است به عوامل ژن‌شناسی، زیستی، محیطی و تربیتی بستگی داشته باشد.

عقل^۱ قوه ادراکی است که با آن می‌توان به‌طور خودآگاهانه معنی را درک کرد، منطق را به کار برد، واقعیت‌ها را سازمان‌دهی یا صحت آن‌ها را بررسی کرد و نهادهای اجتماعی را بر اساس اطلاعات موجود یا اطلاعات جدید، باورها و شیوه‌ها، یا تغییر داد یا توجیه کرد. عقل نیروی تشخیص خوب و بد و کنترل‌کننده امیال فرد است. خرد^۲ داشتن دانش، شعور، فهم، تجربه و بصیرت، اکتسابی و نیز فهم ذاتی به همراه قابلیت کار بست آن‌هاست. در موارد دیگری، علاوه بر «خرد»، در فارسی معادل‌های دیگری برای این کلمه اختیار شده‌اند، مانند: «فرزانگی»، «دانایی»، «حکمت» و «خردمندی» (حنایی کاشانی، ۱۳۸۹). در بسیاری از دین‌ها و فرهنگ‌ها بر اهمیت خرد تکیه شده و خرد از فضایل به‌شمار رفته است.

به بیان ساده‌تر، در یک نگاه کل به جزء، خرد به چرایی حل مسائل می‌پردازد، عقل چیستی مسائل را مطرح می‌کند و هوش چگونگی حل مسائل را نشان می‌دهد. عده‌ای نیز خرد را فرمانده عقل و عقل را راهبر هوش دانسته و این گونه به تمایز این سه پرداخته‌اند. حال به اهداف مندرج در ساحت تربیت اقتصادی حرفه‌ای، به تفکیک دوره‌های تحصیلی، می‌پردازیم:

بانگاهی اجمالی به اهداف ساحت

فلسفه اقتصاد



عکاس: اعظم لاریجانی

پی‌نوشت‌ها

1. Intelligence
2. Reason
3. Wisdom

منابع

۱. حنایی کاشانی، محمد سعید (۱۳۸۹). تمایز عقل و خرد. در چنین گفت زرتشت نیچه. پژوهشنامه علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی، بهار و تابستان ۱۳۸۹، شماره ۶۲.
۲. دوفصلنامه فلسفی شناخت. پژوهشنامه علوم انسانی، شماره ۶۲/۱.

شرایط در نگاهی کل‌نگر و طرح پرسش‌های اقدامات، به ارائه راه‌حل پردازد. از این رو، تمرکز تربیت اقتصادی آرام آرام به سمت تربیت خرد اقتصادی میل پیدا می‌کند و ترکیبی از تربیت عقل و خرد اقتصادی را می‌توان در اهداف مشاهده کرد.

به نظر می‌رسد، دوره دوم متوسطه به عنوان عالی‌ترین سطح آموزش عمومی، بر خود مفروض دانسته است دانش‌آموزان را به بالاترین سطح تربیت اقتصادی رهنمون سازد. از این رو، در اهداف قصدشده این دوره که در مبانی نظری سند تحول بنیادین آمده‌اند، تلاش شده است دانش‌آموز با کسب توان پیش‌بینی، آینده‌نگری و آینده‌پژوهی، نقادی و تقویت خودآگاهی، به تدوین الگویی برای رفتارهای اقتصادی خود و نقش‌آفرینی در سطح ملی و فراملی پردازد و خرد اقتصادی او با سوق یافتن به سمت نقد و تفکر انتقادی تقویت شود.

خوشبختانه به نظر می‌رسد مبانی فلسفی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بادرک درستی از تمایز هوش، عقل و خرد اقتصادی سلسله‌مراتب اهداف تربیت اقتصادی مدون شده‌اند. البته تدوین مبانی نظری یکی از گام‌های تدوین برنامه درسی در سطح قصدشده‌گی است و موفق بودن هر برنامه‌درسی در گرو اجرای موفق آن در سطح قصد و اجراست. *

اقتصادی حرفه‌ای به تفکیک دوره‌های تحصیلی می‌توان دریافت:

در دوره اول ابتدایی، تربیت اقتصادی بر محوریت تربیت هوش اقتصادی قرار داشته است، چرا که مطابق تعریف هوش و معرفی هوش اقتصادی، اهدافی را که بر یادگیری و به‌کارگیری فن یا مجموعه‌ای از فنون و استفاده فناورانه از آن‌ها در حوزه‌های اقتصادی و حرفه‌ای ناظرند، می‌توان بر محوریت تربیت هوش اقتصادی دانست.

در دوره دوم ابتدایی، مطابق انتظار و منطق تربیتی، اهداف تربیتی اعتلا یافته و به سمت تقویت و تربیت عقل اقتصادی، که گاهی از آن به عقل معاش نیز یاد می‌شود، سوق یافته است. در این اهداف با عبارت‌هایی نظیر شناسایی و به‌کارگیری، کسب مهارت و تحلیل، درک مفهوم و سامان‌دهی، تلاش بر این بوده است که سطح تربیت اقتصادی از تربیت صرفاً هوش اقتصادی اعتلا یابد و به سمت تربیت هوش و عقل اقتصادی سوق داده شود. در دوره اول متوسطه، با تحلیل جنس اهداف این گونه متبادر می‌شود که در برنامه قصدشده این دوره تلاش بر این بوده است که دانش‌آموز با آسیب‌شناسی و نقد

فصل طلایی

اهمیت دوره نوجوانی در رشد سجایای اخلاقی

دکتر سارا ابراهیمی

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

از ابتدای نوجوانی (حدود ۱۱ تا ۱۳ سالگی)، نوجوانان ممکن است برای برآوردن نیازهای خود یا جلب رضایت دیگران، کار درستی انجام دهند. توانایی جدید تفکر انتزاعی نوجوانان را قادر می‌کند تشخیص دهند قوانین را افراد دیگر وضع و ایجاد کرده‌اند. از این رو می‌توانند قوانین و معیارهای مطلق والدین، مدرسه یا هر فرد یا نهادی را که قبلاً به راحتی پذیرفته بودند، زیر سؤال ببرند؛ به ویژه اگر در یازده تا شانزده سالگی نیز در زندگی روزمره قوانین را برای سازگاری با منافع اعضای گروه خود تغییر می‌دهند. بر این اساس، رشد شناختی در فرایند رشد اخلاقی تأثیرگذار است. در این دوره، همسالان و دوستان در زندگی و رشد اخلاقی نوجوانان جایگاه مهم‌تری به دست می‌آورند و نوجوانان پیوسته به دنبال حمایت از گروه خود در تصمیم‌گیری‌ها و شیوه‌های بررسی موقعیت‌ها هستند. در این دوره نوجوان ممکن است کاری را انجام دهد که آن را درست می‌داند؛ کاری که به دیگران یا اعضای گروه کمک کند؛ حتی اگر برای انجام آن قانون خارجی را زیر پا بگذارد. همچنین، نوجوانان در این دوره سعی دارند رفتار خود را با ویژگی‌های شخصی خوب تطبیق دهند.

در میانه نوجوانی (حدود ۱۴ تا ۱۸ سالگی)، قوانین اخلاقی در نوجوانان رشد می‌کنند. دیگر نیاز به جلب رضایت دیگران، دلیل قابل قبولی برای انجام کار درست نیست. نوجوانان برای درک اینکه عوامل زیادی در تصمیم‌گیری اخلاقی نقش دارند، آمادگی بیشتری دارند. رفتار نوجوان در اوایل نوجوانی ممکن است با برخی از استدلال‌های اخلاقی اوسازگار نباشد. این رفتار به معنی آن نیست که نوجوان قصد فریب یا ریاکاری دارد، بلکه به این دلیل است

در طی دوره نوجوانی، همان‌طور که نوجوانان به لحاظ جسمی، شناختی، اجتماعی و هیجانی رشد می‌کنند، به لحاظ درک اخلاقی نیز رشد می‌کنند و رفتارهایشان با ارزش‌ها و باورهایشان همسو تر می‌شود. رشد اخلاقی در سال‌های نوجوانی فرایندی است که افراد در طی آن یاد می‌گیرند در باره درستی و نادرستی تصمیم بگیرند. این فرایند بیانگر تکامل تدریجی مجموعه‌ای از اصول راهنماست و با توانایی به کارگیری این اصول در زندگی روزمره نشان داده می‌شود، زیرا نوجوانان باید بتوانند استدلال‌های اخلاقی را در رفتارهایشان به کارگیرند. از آنجا که نظام ارزشی و کدهای رفتاری فرد که بر استدلال و رفتار اخلاقی حاکم هستند، تا حد زیادی در نوجوانی شکل می‌گیرند، دوره نوجوانی از نظر رشد اخلاقی مهم و حساس است. بر این اساس، نوشتار حاضر در صدد است رشد اخلاقی دوره نوجوانی و نقش معلمان را به عنوان یکی از عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر آن، به منظور درک بهتر ویژگی‌ها و رشد اخلاقی نوجوانان و چگونگی نقش آفرینی در این فرایند بررسی کند.



که او واقعاً هنوز بین استدلال و رفتار اخلاقی ارتباط برقرار نکرده است. به همین خاطر ممکن است واقعاً معتقد باشد فعالیتی مضر است، اما با وجود این آن را امتحان کند. معمولاً در این دوره با افزایش رشد تفکر انتزاعی و منطقی و ابعاد اجتماعی و هیجانی شخصیت، رفتارها با ارزش‌ها و باورها و استدلال‌های نوجوان همسوتر می‌شوند. نوجوانان در این دوره، ورای نیازهای خود، بر اساس آنچه برای اکثر مردم بهتر است، به استدلال اخلاقی دست می‌زنند. تغییرات اساسی در مهارت‌های شناختی و اجتماعی و واکنش‌های هیجانی اواخر دوران کودکی و اوایل نوجوانی به رشد تمایلات نوع دوستانه و همدردی و درک دیدگاه‌های دیگران منجر می‌شود. آن‌ها قوانین را می‌پذیرند و از آن تبعیت می‌کنند، نه تنها به دلیل اینکه هنجارهایی اجتماعی هستند، بلکه به این دلیل که آن‌ها اصول اخلاقی را از دریچه ارزش‌های خود ارزیابی می‌کنند. مثلاً اگر چه ۱۸ ساله مایل است در منطقه مسکونی خود با سرعت بالا رانندگی کند، اما احتمالاً از قانون تبعیت می‌کند، زیرا می‌داند بچه‌های خردسالی هستند که ممکن است در مقابل ماشین قرار گیرند. رانندگی با سرعت کمتر به این معنی است که او فرصت بیشتری برای جلوگیری از آسیب رساندن به دیگران دارد. در این دوره ممکن است برخی قوانین اجتماعی مورد تأییدشان نباشد و آن‌ها ناچارانه بپندارند یا اخلاقی‌ترین روش عمل ندانند، اما آن‌ها رعایت کنند، زیرا می‌توانند اهمیت آن را درک کنند.

زمانی که والدین به گونه‌ای رفتار می‌کنند که از نظر اخلاقی مورد تأیید نیست، مانند سرعت غیر مجاز یا دروغ گویی، حتی اگر در ظاهر دلیل چنین رفتاری درست به نظر برسد، آن‌ها برای انجام رفتار اخلاقی با والدینشان گفت‌وگو می‌کنند. اکثر نوجوانان در تلاش هستند مسیر اخلاقی خود را بیابند، که لزوماً با مسیر والدین یکی نیست. به این دلایل، نوجوانان در این دوره به اخلاقی‌ترین الگوهایی که می‌توانند با آن‌ها مواجه شوند، نیاز دارند تا درک کنند داشتن دیدگاه مخالف با دیدگاه والدین، لزوماً به خودی خود کاری اخلاقی نیست، چرا که ممکن است اعمال والدین اخلاقی باشد. از این رو، دسترسی به الگوهای نقش مثبت و بیرونی ضروری است.

افراد در اواخر نوجوانی (حدود ۱۸ تا ۲۱ سالگی)، باورهای اخلاقی خود را در مورد جهان شکل می‌دهند و به مفاهیم انتزاعی سطح بالا، مانند احترام، برابری و عدالت، صلح و وطن پرستی فکر می‌کنند. از آنجا که نوجوان در این دوره شروع به ایجاد هویت، نظام باورها و جایگاه خود در جهان کرده است، کمتر سرکشی می‌کند. برخی از نوجوانانی که به بالاترین سطح رشد اخلاقی

رسیده‌اند، ممکن است نسبت به قوانین اخلاقی خود احساس رضایت و اشتیاق داشته باشند و از این رو تصمیم بگیرند در فعالیت‌هایی شرکت کنند که اعتقادات و باورهای اخلاقی آن‌ها را نشان می‌دهد. در این دوره، تغییر در استدلال اخلاقی در مورد معضلات اخلاقی زندگی به نسبت تدریجی است. استدلال‌های کلیشه‌ای یا ارجاع به رفتارهای مورد انتظار یا هنجار (مانند کمک کردن خوب است) کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند و اصول اخلاقی بیشتر درونی‌سازی می‌شوند.

تأخیر در استدلال و رفتار اخلاقی به طور عمده به تداوم اخلاق ناپخته در جوانی و بزرگسالی منجر می‌شود که با پیامدهایی چون رفتارهای ضد اجتماعی، خود میان‌بینی و تحریف‌های شناختی خودخواهانه همراه است. برخی از نوجوانان در زندگی تجربه‌هایی دارند که ممکن است در رشد اخلاقی آن‌ها اختلال ایجاد کند. تجربه‌های روانی مانند آزار جسمی یا هیجانی، مرگ یکی از اعضای خانواده یا دوست نزدیک، مشاهده خشونت و غیره می‌توانند باعث شوند نوجوانان دنیا را نااعادالانه بپندارند. یادگیری اجتماعی نیز می‌تواند در رشد اخلاقی مداخله کند. چنانچه نوجوان مشاهده کند بزرگسالان تصمیم‌هایی غیر اخلاقی می‌گیرند که حقوق و بهزیستی دیگران را زیر پا می‌گذارد، ممکن است باورها و ارزش‌هایی را در خود رد کنند که با منافع سایر افراد جامعه مغایرت دارند. این نوجوانان با نداشتن قطب‌نمای اخلاقی، احتمالاً به ظرفیت و توانمندی کامل خود دست نیابند و ایجاد روابط معنادار و مفید با دیگران برایشان مشکل باشد!

از جمله عوامل اجتماعی تأثیرگذار بر رشد اخلاقی نوجوانان در کنار والدین، اعضای خانواده، همسالان و رسانه‌ها، معلمان هستند. برخی از اقداماتی که معلمان می‌توانند در کمک به رشد اخلاقی نوجوانان انجام دهند، عبارت‌اند از: با اصول ارزش‌ها و نگرش‌هایی که در زندگی به آن‌ها پایبند هستند و با گفت‌وگوها و طراحی و اجرای فعالیت‌های آموزشی که در آن‌ها دانش‌آموزان انتظار می‌رود اصول اخلاقی خود را درک و درونی‌سازی کنند، الگویی رفتاری را برای نوجوانان به نمایش بگذارند؛ دانش‌آموزان را به شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه و داوطلبانه که بر رشد ابعاد اخلاقی شخصیت تمرکز دارد، سوق دهند؛

مثال‌های مثبتی از زندگی واقعی ارائه کنند و با تأکید بر جنبه‌های اخلاقی موقعیت‌ها و بیان اهمیت رفتار اخلاقی، به دانش‌آموزان یاد دهند در موقعیت‌های مختلف چگونه رفتار کنند. رفتارهای اخلاقی مثبتی

بر وفای به وعده‌های داده شده داشته باشند (گفتار و عملشان مغایرت نداشته باشد)؛ در هنگام ارزیابی عینی، با مدارا و احترام برخورد کنند و پذیرایی آن‌ها باشند (دانش‌آموزان را خوب یا بد نپندارند) تا آن‌ها در اجرای اصول و قوانین سازگار باشند. ویژگی‌های مثبتی چون نوع دوستی، همکاری، همدلی، شفقت، احترام به عقاید و توجه و مراقبت از دیگران را برانگیزانند. چالش پیش روی معلمان در این زمینه این است که آیا اجازه دهند رشد اخلاقی به صورت ضمنی و در طی فرصت‌هایی که ایجاد می‌کنند اتفاق بیفتد، یا رویکردی عامدانه، شفاف و مشورتی در پیش بگیرند که به طور جدی ابعاد اخلاقی تدریس و مدرسه را در نظر می‌گیرد. دورا هر دو پیش روی معلمان وجود دارد: ۱. راهبرد حداقلی، که معلمان را ملزم می‌کند برنامه درسی تربیت اخلاقی پنهان را به صراحت اجرا کنند و دانش‌آموزان را تشویق کنند پیامدهای صفت‌های اخلاقی را مشاهده کنند؛ ۲. راهبرد حداکثری، که مستلزم آن است که معلمان مجموعه‌ای از مهارت‌ها را برای تربیت شخصیت اخلاقی به عنوان هدف درسی صریح بیاموزند.

از این رو با توجه به نقش مهم معلمان در رشد اخلاقی، ضروری است در تربیت معلمان به جنبه‌های اخلاقی شخصیت معلم بر اساس ارزش‌های انسانی و کسب شایستگی‌هایی غیر از موفقیت در انتقال دانش توجه ویژه شود.

با توجه به اینکه تأثیر عوامل اجتماعی بر رشد اخلاق نوجوانان در هم تنیده است، ضروری است مدرسه در کنار خانواده و جامعه، به عنوان ذی نفعان هوشیار و آگاه، با هم در جهت هدفی مشترک، یعنی کمک به شکل‌دهی شخصیتی خوب، هماهنگ و ارزشمند، که قادر به انجام فعل درست است، گام بردارند. در این راستا، آگاهی از ویژگی‌های فردی و نیازهای خاص دوره نوجوانی و ارتباط صحیح با نوجوان، ایجاد فرصت‌های رشد فردی و ارائه الگوها و نمادهای اخلاقی می‌تواند در فرایند رشد اخلاق در این دوره به طور مثبت اثر بخش باشد. ❁

منابع

1. Fosarelli, P. D. (2009). ASAP: Ages, Stages, and Phases: from Infancy to Adolescence: Integrating Physical, Social, Moral, Emotional, Intellectual, and Spiritual Development. Liguori.
2. Gibbs, J. C. (2019). Stages of adolescent moral development. The encyclopedia of child and adolescent development, 1-7.
3. Mugabo, D. (2020). The role of teachers in moral character development for students. International Journal of Social Science and Humanities Research, 8(1), 378-384.
4. Popovska, G., & Popovski, F. (2021). The teachers' role in developing student's moral and ethical values. Pedagogy (0861-3982), 93(1), 100-113.
5. Santi, P. D. E. A. (2020). Moral development and moral values in adolescence. The American Psychologist, 3(2) 28-36.



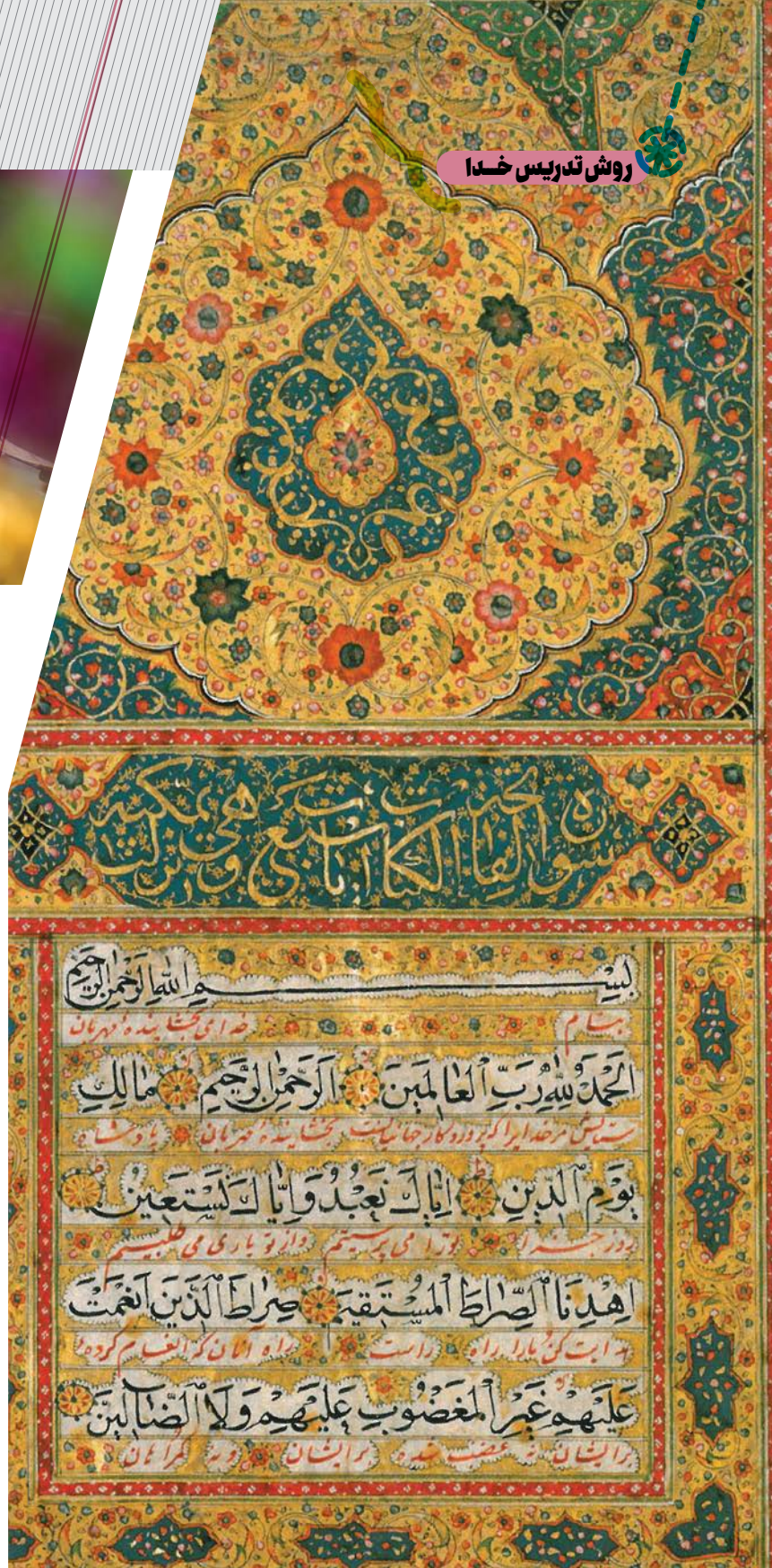
دکتر محمد رضا سنگری
دانش آموخته زبان و ادبیات فارسی

اشاره

قرآن تنها دانش نیست، روش نیز هست. هندسه ویژه سوره‌ها، چینش و سامان ویژه و منحصر به فرد آیه‌ها و سوره‌ها، بهره‌گیری از روش‌های متنوع و متکثر برای القای بهتر و ژرف‌تر مفاهیم در گستره قرآن، الگو و چراغ راه «روش» برای تدریس بهتر، جذاب‌تر و شیرین‌تر می‌تواند باشد. بر اساس این منطق کلی، برخی از روش‌های قرآن در مجله رشد معلم تبیین خواهند شد. در این شماره با روش تدریس بر اساس فهم سوره حمد آشنا می‌شویم.

روش تدریس بر اساس فهم سوره حمد

قرآن با سوره حمد آغاز می‌شود؛ سوره‌ای کوتاه با هفت آیه که آن را خلاصه و فشرده قرآن دانسته‌اند. سوره حمد فاتحه کتاب است و خواننده، قرآن را با آن آغاز می‌کند. آن را کلید قرآن، ام کتاب یعنی اصل قرآن و «مشمول بر همه اقسام سه گانه قرآن، یعنی صفات جمال و جلال (از الله تا مالک یوم الدین و ایاک نعبد و ایاک نستعین)، اوامر و نواهی (که در ایاک نعبد نهفته است) و وعده و وعید (که از «صراط الذین» شروع می‌شود)» دانسته‌اند (حسینی دشتی، ۱۳۹۶: ۲).



از جهان کوچک

نخستین درس - حمد - که در پیشانی کتاب قرآن قرار گرفته است، چندین ویژگی دارد. برخی از این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. چکیده، خلاصه و فشرده تمام قرآن است و خواننده با درنگ و تأمل و تدبیر در آن گویی «تمام قرآن» را دریافت کرده است. پیام روشی این سوره آغازین آن است که خلاصه و عصاره درس باید در آغاز بحث تنظیم شود و مخاطب بداند که اصل موضوع و فشرده مطلب چیست و قرار است چه محورها و موضوعاتی در «بسط یافتگی» بعدی مطرح شوند. وقتی همه چیز در آغاز کوتاه و رسا و فشرده در اختیار قرار گیرد و خطوط کلی بحث روشن باشد، مخاطب اصول و اساس و مبانی را در اختیار دارد و نقشه کلی موضوع را دریافت می‌کند. بهره‌گیری از این روش که امروزه به طور عمده در تنظیم مقالات علمی دیده می‌شود و عنوان «چکیده» یافته است، سبب می‌شود خواننده مقاله در آغاز در یاد در متن مقاله با چه مسائلی مواجه خواهد شد. معلم موفق روشمند کسی است که خطوط کلی و طرح اساسی درس خود را پیش‌تر سامان بخشد و سپس به گسترش و بسط محورهای مطرح بپردازد. گاه معلم، به سبب روشن نکردن چارچوبه اصلی بحث، مخاطب را در سردرگمی، ابهام و گنگی و گیجی غرق می‌کند که ممکن است به خستگی ذهن، پریشانی، نبود تمرکز و گاه درک و دریافت‌های نادرست منجر شود.

۲. سوره حمد را سبع المثانی می‌گویند که به چند سبب است: نخست آنکه هفت آیه دارد و دو بار در هر نماز خوانده می‌شود. در سوره حجر آیه ۷۸ آمده است: «ولقد آتيناك سبعاً من الثانی والقرآن العظیم». در شأن نزول این آیه آمده است: هفت قافله برای یهود بنی قریظه و بنی نضیر، با بار پارچه، عطر و جواهر وارد مدینه شد. مسلمانان گفتند، اگر این اموال برای ما بود، قوی و توانگر می‌شدیم و در راه خدا انفاق می‌کردیم. پس از آن آیه ۸۷ سوره حجر نازل شد و پیامبر فرمود: «هفت آیه به شما دادم که از این هفت قافله بهتر است» (نیشابوری، ۱۳۸۳: ۱۴۷).

هفت آیه سوره حمد جایگاه «گنجینه» دارند؛ گنجینه‌ای که همه چیز در آن می‌توان یافت و ذهن و ضمیر را با آن به بی‌نیازی رساند. وجه دیگر سبع المثانی بودن سوره حمد را آن دانسته‌اند که «دو بار هم در مکه و هم در مدینه نازل شده است» (رازی، ۱۳۷۶، ج ۳: ۲۴۹). با این اعتبار، مخاطب‌های متنوع و متکثر می‌توانند از آن بهره‌مند شوند؛ پیام روشی این ویژگی آن است که در طلیعه کلام و تدریس باید سخن برای همگان قابل فهم و درک و دریافت باشد و هم مکی کم‌دان و هم مدنی نکته‌دان بتوانند از آن بهره‌مند شوند.

نکته سوم واژه‌های محوری هفت‌گانه تکراری در متن سوره است: الرحمن، الرحیم، ایاک، صراط، علیهم، الله. این تکرار خود گویای این نکته روشی است که «تکرار» لازمه تثبیت مفاهیم و روشن کردن مفاهیم کلیدی متن است.

نکته چهارم آن است که ابوالفتح در تفسیر خود می‌گوید: «برای این سبع المثانی خوانده شد که یک نیمه ثنات و یک نیمه دعا و یک نیمه حق ربوبیت است و یک نیمه حق عبودیت» (پیشین). به تعبیر دیگر، تمامیت و دربرگیری ندگی «همه» ابعاد و زوایا در این سوره کوتاه نمود و ظهور دارد.

حقیقت آن است که تنها کسی می‌تواند فشرده و عصاره موضوعی را پیش از ورود به آن موضوع، دقیق و عمیق و رسایان کند که سلطه و چیرگی به تمام زوایا و خبایای متن داشته باشد و هیچ جزئی از موضوع از نظر و نگاه او دور نماند. «طرح بزرگ» متن در «طرح کوچک» و فشرده‌سازی متن، جز سلطه علمی، نیازمند «هنرمندی و ظریف کاری» نیز هست. چه بسا کسانی از اختصار سازی و فشرده سازی ناتوان باشند و برای این کار به تمرین و ممارست نیاز داشته باشند. ساختن جهانی کوچک از یک جهان بزرگ، خود مستلزم داشتن «طرحی دیگر» است. صدرا المتألّهین همین «تصویر» را از سوره حمد ترسیم می‌کند و می‌گوید: «نسبت سوره فاتحه به قرآن همانند نسبت انسان (جهان کوچک) به جهان (انسان بزرگ) است و هیچ یک از شور قرآنی در جامعیت همانند و همتای این سوره نیست. کسی که نتواند از سوره مبارکه فاتحه بخش عمده‌ای از اسرار علوم الهی و معلم ربانی (مبدأشناسی، معادشناسی، علم النفس و...) را استنباط کند، عالم ربانی نیست و به تفسیر این سوره، آن گونه که باید، راه نیافته است» (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ج ۱: ۲۶۱-۲۶۰).

هفت آیه سوره حمد جایگاه «گنجینه» دارند؛ گنجینه‌ای که همه چیز در آن می‌توان یافت و ذهن و ضمیر را با آن به بی‌نیازی رساند

منابع

۱. سید مصطفی حسینی دشتی (۱۳۹۶). تفسیر انوار. اعتماد. قم.
۲. اسباب النزول، واحد نیشابوری (۱۳۸۳). ترجمه علیرضا ذکاوتی قراگزلو. نشر نی. تهران.
۳. ابوالفتح رازی (۱۳۷۶). روض الجنان و روح الحنان فی تفسیر القرآن. بنیاد پژوهش‌های اسلامی. بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی. ج ۳.
۴. عبدالله جوادی آملی (۱۳۸۶). تسنیم. مرکز نشر اسراء. قم.

انسان بزرگ

هوش مصنوعی در مدرسه‌های فردا (قسمت دوم)



پیشگام
قسمت اول مقاله را اینجا



دکتر حامد عباسی
مدرس کاربرد فناوری در آموزش و تولید
محتوای الکترونیکی

حمیده عباسی
دبیر و کارشناس ارشد فیزیک

الکترونیکی استفاده کرد. امروزه ابزارهای لازم برای تولید محتوای الکترونیکی شامل دو بخش هستند: بخش اول ابزارهای ساخت عناصر محتوای متنی، صدا، تصویر، فیلم، پویانمایی و شبیه‌سازی‌ها، و بخش دوم ابزارهای تألیف یا ترکیب‌بندی عناصر چندرسانه‌ای. هوش مصنوعی قادر است این محتوا را برای کلاس درس تولید کند. هر چند امروزه پیشرفت فناوری نمی‌تواند صددرصد خواسته‌های ما را در این زمینه برآورده کند، اما در آینده این خواسته به خوبی تحقق خواهد یافت. در ادامه، نمونه‌هایی از تولید محتوای الکترونیکی با هوش مصنوعی را معرفی می‌کنیم:

برای تولید متن خواسته‌شده، تبدیل صدا به متن یا متن تصویری به متن قابل ویرایش، می‌توان از فناوری‌های متعدد استفاده کرد. جهت تولید متن خواسته‌شده می‌توان از چت جی‌بی‌تی^۱ خواست متن موردنظر را تولید کند. برای تبدیل صدا به متن ابزارها و نرم‌افزارهای متعددی وجود دارند که در دسترس‌ترین آن‌ها امکانات گوگل است. «گوگل داکز»^۲ امکان تولید متن از طریق تبدیل صدا به متن را با دقت بالایی فراهم کرده است. متن شکل ۱ نمونه‌ای از تبدیل صوت به متن است.



شکل ۱

برای تبدیل متنی که به صورت تصویر است، نرم‌افزارهای متعددی این کار را انجام می‌دهند که امکانات گوگل، شاید به دلیل راحت‌تر بودن، یکی از آن‌ها باشد. در شکل ۲ نمونه‌ای از تبدیل و ترجمه متن انگلیسی توسط موتور جست‌وجوی گوگل در گوگل لنتز^۳ گوشی را مشاهده می‌کنید. پس از تبدیل، می‌توان متن را در برنامه‌های موردنظر خود رونویسی کرد.

در قسمت اول هوش مصنوعی را از ابعاد متفاوت شرح دادیم. همچنین اشاره کردیم، اگر فرایند آموزش و یادگیری را دارای ابعاد یا مراحل و گام‌هایی در نظر بگیریم که در کلاس درس صورت می‌گیرند، هوش مصنوعی می‌تواند در هر بخش تأثیر خاص خود را داشته باشد. طرح درس اولین گامی بود که در شماره قبلی تشریح شد. در ادامه برخی از فرایندهای آموزشی را که در آن‌ها هوش مصنوعی می‌تواند کاربرد داشته باشد، شرح می‌دهیم:

ب) تولید محتوای الکترونیکی: هوش مصنوعی اکنون در طیف گسترده‌ای از فناوری‌های روز، مانند دوربین‌های تلن همراه، به شکل دستیار صوتی برنامه‌های رسانه‌های اجتماعی و موتورهای جست‌وجو استفاده می‌شود. همچنین، در بسیاری از برنامه‌هایی که برای فعالیت‌های یادگیری کار برد دارند، تعبیه شده است. همچنین، بسیاری از دانش‌آموزان در تکالیف روزانه خود از سامانه‌های طبقه‌بندی تصویر، مترجم زبان و زیرنویس خودکار تبدیل گفتار به متن استفاده می‌کنند. به جای سامانه‌های جداگانه مبتنی بر هوش مصنوعی در آموزش و پرورش، هوش مصنوعی اکنون به فناوری‌ای تبدیل شده که بوم‌سازگان (اکوسیستم) آموزشی جدیدی را به وجود آورده است. بانگهای به تحولات سریع فناوریانه، جامعه معلمان در آینده شاهد انتقال از کتاب‌های درسی چاپی به متن‌های صوتی و دیجیتال چند رسانه‌ای خواهند بود.

با قابلیت‌هایی که هوش مصنوعی دارد، می‌توان از آن برای تولید محتوای

در تولید محتوای الکترونیکی، آنچه هوش مصنوعی بدان پرداخته و انجامش می‌دهد، مباحث فنی است و جای اصول و استانداردهای تولید محتوا خالی یا حداقل کم‌رنگ است

تمام استانداردها و اصول تولید محتوا توسط هوش مصنوعی برآورده خواهند شد.

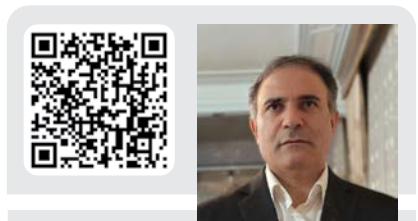
پ (سنجش و ارزشیابی: هوش مصنوعی قادر است ارزیابی از روند آموزش و یادگیری را به طور مستمر انجام دهد و باز خورد لازم را ارائه کند. برای نمونه، یکی از کاربردهای هوش مصنوعی در آینده، تصحیح برگه‌های امتحانی خواهد بود. به طوری که با پوش برگه، نمره امتحانی به صورت هوشمند تعیین خواهد شد. سامانه، حتی با روش پرسش و پاسخ صوتی، پاسخ‌های صحیح دانش آموز را تشخیص، ارزیابی و نمره‌گذاری دقیق خواهد کرد. همچنین، با پوش بدن دانش آموز، در حالتی که حرکت‌های ورزشی را انجام می‌دهد، تشخیص خواهد داد که حرکت هادست و اصولی انجام می‌شوند یا خیر؟ برای نمونه، در حالت ساده‌تر، از طریق گوگل لنز، با پوش برگه‌های دانش آموز و بررسی آن در برنامه «ورد»، می‌توان تعداد کلمات نادرست را تشخیص داد. البته با پیشرفت هوش مصنوعی، نمره‌گذاری و شکل صحیح کلمات نادرست نیز مشخص می‌شود. همان‌طور که در شکل ۶ نمونه‌آن را مشاهده می‌کنید، کلمه‌های «بعزی، حفت و می‌گزارند» درست نبوده‌اند، اما چون ریشه کلمه‌گزارند (به‌جا آوردن) در فارسی وجود دارد، از نظر مفهومی نتوانسته‌اند آن را اشتباه تشخیص دهد، ولی دو کلمه دیگر خط قرمز کشیده‌اند.

شکل ۶

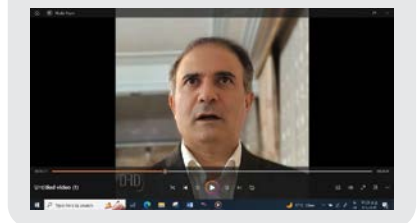


در شماره بعد ابعاد دیگری از کاربرد هوش مصنوعی در آموزش را مطرح خواهیم کرد.

تصویرها و چهره‌های کارتونی برای بیان متن به صورت فیلم استفاده کرد. برای نمونه، با ثبت نام در وبگاه <https://studio.d-id.com> می‌توانید ویدئوی خود را تولید کنید. در شکل ۴، نویسنده بخشی از متن همین مقاله و فقط تصویر خود را در وبگاه ثبت کرد و فیلم مربوط به آن به صورت زیر تولید شد. برای مشاهده فیلم رمزینفر را با گوشی پوش (اسکن) کنید.



ابزارهای لازم برای تولید محتوای الکترونیکی امروزه شامل دو بخش است. بخش اول ابزارهای ساخت عناصر محتوا یعنی متن، صدا، تصویر، فیلم، پویانمایی و شبیه‌سازی‌ها و بخش دوم ابزارهای تألیف یا ترکیب‌بندی عناصر چند رسانه‌ای می‌باشد. هوش مصنوعی قادر است این محتوا را برای کلاس درس تولید نماید. هرچند امروزه پیشرفت فناوری نمی‌تواند صد درصد خواسته‌های ما را در این زمینه فراهم کند، اما این خواسته به خوبی در آینده تحقق خواهد یافت.



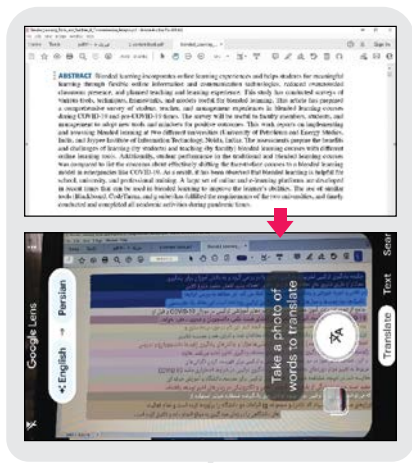
برای تولید پویانمایی، و بگه‌های متعددی از هوش مصنوعی بهره می‌برند که یکی از آن‌ها وبگاه <https://sketch.metademolab.com/canvas> است. در این وبگاه، با بارگذاری نقاشی یا تصویر موردنظر می‌توان آن را به یک تصویر متحرک تبدیل کرد. در شکل ۵، تصویر سمت چپ با برنامه نقاشی در کامپیوتر طراحی شد. پس از بارگذاری و تعیین طرح پویانمایی، تصویر ثابت به صورت تصویر متحرک به نمایش در می‌آید. این تصویرها ذخیره نیز می‌شوند.



در تولید محتوای الکترونیکی، آنچه هوش مصنوعی بدان پرداخته و انجامش می‌دهد، مباحث فنی است و جای اصول و استانداردهای تولید محتوا خالی یا حداقل کم‌رنگ است. اما با رشد چشمگیر این فناوری می‌توان با اطمینان گفت، در آینده انتظارات معلمان در باره رعایت

پی‌نوشت‌ها

1. ChatGPT
2. googledocs
3. Google Lens



شکل ۲

همان‌طور که اشاره شد، تولید محتوای متنی به کمک هوش مصنوعی امروزه امکان‌پذیر است و با پیشرفت این فناوری حتی به ویرایش نیز نیاز نخواهد بود.

در محتوای آموزشی، بخشی از محتوا به صورت تصویر ارائه می‌شود. امروزه امکان تولید تصویرهای موردنیاز و درخواستی کاربر نیز فراهم شده است. پیشرفت‌های اخیر در فن هوش مصنوعی مولد، مدل‌های تولیدی متن به تصویر را برای ایجاد محتوای بصری و آثار هنری بر اساس اعلان‌های متنی به صورت تصویری امکان‌پذیر کرده است؛ و بگه‌هایی مثل

- replicate.com/pixray/text2image
- deepai.org/machine-learning-model/text2img
- www.veed.io/tools/ai-image-generator

و این امکان را فراهم آورده‌اند که تولیدکننده، شرح تصویری را که می‌خواهد در وبگاه بنویسد و پس از تولید آن ربا بگیرد. برای مثال، در اینجا از هوش مصنوعی خواستیم یک تصویر را با این عنوان که «نور خورشید باعث رشد گیاهان در کویر می‌شود»، برای ما تولید کند. در سه وبگاه معرفی شده، تصویرهای شکل ۳ برای این موضوع تولید شدند.



شکل ۳

همچنین، برای تبدیل متن به صدا نرم‌افزارهای متعددی وجود دارند. به صورت برخط وبگاه <https://voicemaker.in> با قابلیت پشتیبانی از زبان فارسی قادر است متن نوشته‌شده را به فایل صوتی تبدیل کند. تولیدکننده می‌تواند متن را به فایل صوتی تبدیل و در بخش موردنیاز از آن استفاده کند.

برای تبدیل متن به فیلم، هوش مصنوعی قابلیت دارد که متن ورودی را به صورت فیلم شخصی سازی شده، با چهره واقعی شما تولید کند. همچنین، می‌توان از

سیده سهیلا طاهری
آموزگار پایه ششم، استان ایلام،
شهرستان دره شهر

طرح بوم با طعم

بازی های بومی

* اهداف تجربه

تبادل و انتقال تجربه های معلمان با یکدیگر، آشنایی دانش آموزان با بازی های بومی محلی منطقه و استان خود، تقویت قوای جسمانی، ایجاد روحیه شادی و نشاط آفرینی بین دانش آموزان، تلفیق مهارت های اجتماعی با بازی های بومی محلی، تلفیق طرح بوم با درس های پایه ششم (مطالعات اجتماعی، تفکر و پژوهش، هنر و فارسی)، مصاحبه با اولیاد در مورد بازی های قدیمی و بومی.

* اهداف برنامه ویژه مدرسه چیست؟

پاسخ دهی به نیازهای منطقه ای و محلی؛
ارتقای مدرسه به عنوان جایی برای توسعه محل و محیط زندگی؛
ایجاد محیطی برای ارتقای سطح علمی در قالب شیوه های متنوع، شاد و خلاقانه.
موضوعات قابل انتخاب باید تحت یکی از ساحت های شش گانه تعلیم و تربیت باشند:

* بوم چیست؟

بوم یا برنامه ویژه مدرسه به این معناست که مدیریت، شورا و معلمان مدرسه اجازه دارند بخشی از زمان تعیین شده برای آموزش رسمی مدرسه را با توجه به صلاح دید خود، به آموزشی جدا از آموزش رسمی اختصاص دهند.
این برنامه به آن ها اجازه می دهد موضوع انتخاب کنند، محتوا ارائه دهند، مواد آموزشی تولید کنند، معلم انتخاب کنند، ارزشیابی کنند و کارنامه صادر کنند. به طور کلی، آن ها اجازه دادند در کنار آموزش رسمی مدرسه، برنامه آموزشی ویژه ای برای مدرسه خود طراحی کنند و آن را به دست اجرا بسپارند.





* عنوان تجربه:

طرح بوم تلفیقی در مدرسه

شرح تجربه: در دوره ابتدایی طرح‌های متنوع و خلاقانه‌ای اجرا می‌شوند که با توجه به سن کودکان دبستانی، می‌توانند با محیط زندگی دانش آموز تلفیق شوند تا کودکان با اجرای آن‌ها بخشی از مهارت‌های زندگی را بیاموزند. نمونه‌ای از این طرح‌ها عبارت‌اند از: جابربن حیان، کرامت، خوانا و بوم.

طرح بوم که چندسالی است در مدرسه‌های ابتدایی اجرا می‌شود، با شرایط زیست بوم دانش آموز ارتباط مستقیم دارد. تعدد مناطق محیط‌های زندگی متفاوتی را هم ایجاد کرده‌اند. بدیهی است این مدرسه‌ها شرایط متفاوتی هم داشته باشند. طرح بوم یا برنامه ویژه مدرسه، به منظور تکمیل محتوای آموزش رسمی، با توجه به شرایط زیست محیطی به وجود آمده است. برای اجرای برنامه طرح بوم در مدرسه می‌توانیم موضوع طرح را با یکی از ساحت‌های شش گانه تعلیم و تربیت مرتبط و تلفیق کنیم. اجرای طرح بوم در مدرسه مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی را تقویت و سبک زندگی دانش آموزان را تغییر می‌دهد.

تجربه اجرا شده در مدرسه طرح بوم تلفیقی نام دارد. به این صورت اجرا شد که موضوعات طرح بوم را با درس‌های کتاب‌های درسی تلفیق کردیم. با این روش، هم دانش آموزان درس را یاد می‌گیرند و هم برنامه طرح بوم را اجرا می‌کنیم. مثلاً تلفیق طرح بوم با کتاب مطالعات ششم به راحتی قابل اجرا بود. یکی از درس‌ها مطالعات پایه ششم (برنامه ریزی برای اوقات فراغت) نام دارد که قسمتی از درس به نام بازی‌های قدیمی است که دانش آموزان با انواع بازی‌های قدیمی و مزایای آن‌ها

آشنا می‌شوند. یک فعالیت هم از آن‌ها خواسته شده است که نام چند بازی محلی را از بزرگ‌ترها پرس و جو کنند و چگونگی انجام دادن آن را در کلاس تعریف کنند و نمایش دهند. یک عامل دیگر که باعث انجام این طرح شد این بود که به واسطه فناوری، بازی‌های قدیمی در محله و مدرسه فراموش شده‌اند.

بنابراین، تصمیم گرفتیم این درس را با طرح بوم تلفیق کنیم. طرح را برای دانش آموزان توضیح دادیم و به این صورت اجرا شد که جلسه قبل از آن‌ها خواسته شد هر کدام در مورد یک بازی بومی محلی تحقیق کنند و از بزرگ‌ترها درباره آن پرس‌سند و بنویسند (ارتباط با درس تفکر و پژوهش). در جلسه بعد، با توافق نظر، علاقه دانش آموزان و با توجه به زمان، توانستیم چند بازی بومی محلی را در حیاط مدرسه اجرا کنیم. بازی‌هایی مثل: هفت سنگ، قاچان بازی، لی لی بازی، دوز بازی، نون بیار کباب ببر و قایم باشک. در بعضی از بازی‌ها مثل قاچان، لی لی به صورت دونفره و بعضی دیگر مثل هفت سنگ به صورت گروهی و با افراد بیشتری انجام گرفت. بچه‌ها در هر بازی که دوست داشتند شرکت می‌کردند. در بازی هفت سنگ بچه‌ها از هفت تاسنگ و یک توپ برای ریختن سنگ‌ها به زمین استفاده می‌کردند. هر گروهی که زودتر سنگ‌ها را روی هم می‌چید، برنده بود. در بازی قاچان، بچه‌ها از سه سنگ تقریباً گرد استفاده می‌کردند. ابزار کمی در قاچان استفاده از دست بود.

با این روش تلفیقی، دانش آموزان توانستند با انواع بازی‌های بومی محلی و روش اجرای آن‌ها آشنا شوند،

چراکه بیشتر بچه‌های امروزی با این بازی‌ها آشنا نیستند. بازی‌ها با گذشت زمان بین بیشتر مردم کمرنگ شده و بازی‌های رایانه‌ای بین بچه‌ها رواج بیشتری پیدا کرده‌اند. این موضوع با ساحت اجتماعی زیستی طرح بوم مرتبط است. اجرای این طرح اهداف مثبتی را به دنبال داشت؛ از جمله: تبادل و انتقال تجربیات معلمان به یکدیگر، آشنایی دانش آموزان با بازی‌های بومی محلی منطقه و استان خود، تقویت قوای جسمانی، ایجاد روحیه شاد و نشاط آفرین بین دانش آموزان، تلفیق مهارت‌های اجتماعی با بازی‌های بومی محلی، تلفیق طرح بوم با درس‌های پایه ششم (مطالعات اجتماعی، تفکر و پژوهش، هنر و فارسی)، و مصاحبه با اولیا در مورد بازی‌های قدیمی و بومی.

نتیجه: دانش آموزان بسیار سرحال و شاداب شدند و از بازی کردن لذت بردند. چون درس با بازی تلفیق شده بود، خسته کننده نبود و آن‌ها به راحتی به فعالیت‌های درس پاسخ دادند. همچنین، با بازی‌های منطقه خود آشنا شدند. موضوع با ساحت‌های شش گانه تعلیم و تربیت مرتبط بود. *



آشنایی با بازی‌های قدیمی محلی

منبع

1. <https://rayad.org>

دکتر اعظم گودرزی
دکترای تخصصی آموزش
بهداشت و ارتقای سلامت



* تهدیدهای زیستی

تحولات نوین در حوزه علوم و فناوری‌ها و همچنین تحولات دنیای امروز توجه کشورها را به حوزه جنگ نوین و به خصوص توسعه عوامل جدید و روش‌های نوین تهاجم علیه اهداف زیربنایی کشورهای هدف، به منظور آسیب‌رسانی، سبب شده است. در دهه‌های اخیر، موضوع تهدیدهای زیستی به‌طور جدی در راهبردهای مقابله‌ای وارد شده است. عوامل زیستی ویژگی‌ها و مزایایی دارند که به شدت مورد توجه برخی کشورها قرار گرفته‌اند؛ از جمله:

- بسیار دشوار می‌توان به وجود و نوع تهدید پی برد، زیرا برای بررسی تهدیدهای زیستی، باید پاسخ سؤالات کلیدی (چه عاملی، به چه روشی، توسط چه کسانی، در چه زمانی و در چه مکانی استفاده خواهد شد) را شناسایی کرد و حدس زد. پاسخ هر کدام از این سؤالات بسیار دشوار و پیر از ابهام است، زیرا مشخص نیست دشمن از چه عاملی استفاده خواهد کرد؛ عوامل کلاسیک یا نوین، دستکاری شده یا پاسخ سایر سؤالات هم همین ابهام‌ها را دارد.

تهدیدهای زیستی

زیستی

و اهمیت تجهیز معلمان در مقابل آن‌ها

- تفکیک عمدی یا طبیعی بودن شیوع یک عامل زیستی بسیار دشوار است؛ مگر در موارد استثنایی که عامل به هیچ وجه بومی آن کشور نباشد. به همین دلیل نیز دشمنان در طراحی حمله‌های زیستی برای پرهیز از امکان اثبات ادعای به‌کارگیری سلاح کشتار جمعی به نحوی برنامه‌ریزی خواهند کرد که ضمن آسیب‌رسانی مؤثر، از مظان اتهام‌بری بمانند. در اکثر حمله‌های زیستی که در جهان اتفاق افتاده است، کشور موردتهاجم به اثبات ادعای خود علیه دشمن قادر نبوده است.

کاربرد این روش بسیار پنهانی و با پوشش صورت می‌گیرد و شناسایی آن با هیچ ابزار شناساگری، در مرحله‌تهاجم، امکان‌پذیر نیست یا بسیار دشوار است. آسیب‌تهدیدهای زیستی تأخیری است و زمانی از تهاجم یا توسعه آسیب مطلع می‌شویم که عامل زیستی توسعه یافته و به منطقه گسترده‌ای از هدف آسیب‌رسانده است.

با توجه به اینکه عامل زنده است، در صورتی که واپایش (کنترل) مناسب صورت نگیرد، عامل زیستی به منطقه دیگر شیوع می‌یابد و آسیب گسترده‌تر خواهد شد. این مزایا سبب شده‌اند دشمنان برای اهداف خود از عوامل زیستی مناسب هدف استفاده کنند. شیوع انواع بیماری‌های مشکوک و متنوع انسانی در کشورهای آسیایی در سال‌های گذشته، شیوع انواع بیماری‌های دام و طیور و گسترش آفات نباتی به مزرعه‌ها و کشاورزی را می‌توان به دید تردید به دشمنان نسبت داد. در خلال دو دهه گذشته و مشخص شدن قدرت آسیب‌رسانی و ایجاد ناامنی تهدیدهای زیستی، روند توجه به این عوامل افزایش یافته و ظاهراً تعداد کشورهای درگیر نیز بیشتر شده است.

بر اساس تعریف‌ها، حمله یا جنگ زیستی در تعریف عبارت است از: استفاده یا پخش گسترده عوامل زیستی با ابزارها و تسلیحات ویژه، به منظور آسیب‌رساندن به منابع انسانی و منابع غذایی اقتصادی دامی و کشاورزی هر کشور.

و تعریف بوم وحشت‌افکنی (بیوتروریسم) نوعی از به‌کارگیری عوامل با منشأ زیستی برای آسیب‌رساندن به فرد و جامعه در حد محدود و با ابزارهای گوناگون برای ایجاد ترس و وحشت بیماری و مرگ است.

نتیجه استفاده از سلاح زیستی، ایجاد نوعی همه‌گیری از یک یا چند بیماری است. عوامل بوم وحشت‌افکنی یا عوامل زیستی به‌طور عمده به‌طور گسترده موجودند و فناوری مربوطه به‌طور قانونی برای مقاصد دارویی و کشاورزی در اختیار کارخانه‌های تولید مواد دارویی و سموم کشاورزی قرار دارد. در واقع هرکدام از ریزاندامگان

(میکروارگانیزم‌های) بیماری‌زا یا زهرا به (توکسین)‌های زیستی می‌توانند به‌عنوان سلاح بوم وحشت‌افکنی به کار بروند.

به‌طور کلی، آب، غذا، حشره یا هر عامل دیگر می‌تواند برای انتقال، توزیع و انتشار عوامل بوم وحشت‌افکنی به‌کار گرفته شود. با این حال، انتشار از طریق هوا و به شکل «هواویز» (آئروسول) بیشترین ظرفیت ایجاد تلفات را خواهد داشت. هرچه زمان می‌گذرد، بر دامنه تهدید استفاده خصمانه از عوامل زیستی یا محصولات آن‌ها، چه به شکل جنگ زیستی و چه به شکل بوم وحشت‌افکنی، افزوده می‌شود. این شکل از تهدیدها ویژگی‌های خاصی دارند که آن‌ها را نسبت به سایر تهدیدها پراهمیت‌تر می‌کند.

حمله‌های وحشت‌افکنانه (تروریستی) که از طریق استفاده از هواویز عوامل عفونی‌کننده یا از طریق آلوده کردن و خراب‌کاری منابع غذایی و آشامیدنی و داروها شکل می‌گیرند، به‌طور طبیعی با حواس انسانی قابل تشخیص نیستند، چرا که در اکثر موارد خاموش و بی‌سروصدا و بدون بو و مزه و قابل دیدن نیستند. وحشتی که پخش و انتشار یک بیماری عفونی در جامعه ایجاد می‌کند، به مراتب بیشتر از انفجار ناشی از جنگ‌افزارهای دیگر است.

❁ راه‌های بروز حوادث زیستی

۱. همه‌گیری با منشأ طبیعی

اکثر همه‌گیری‌ها بدین طریق رخ می‌دهند؛ مانند انتقال عوامل بیماری‌زا از طریق حشرات، حیوانات و تغییرات عوامل جوی.

۲. همه‌گیری غیرطبیعی

این نوع همه‌گیری‌ها به دلیل دخالت انسان و مسائل بهداشتی ایجاد می‌شود، ولیکن عمدی در کار نیست؛ مانند آلوده شدن آب به فاضلاب‌های انسانی یا رعایت نکردن اصول بهداشتی که سبب بروز بیماری‌های عفونی می‌شود.

۳. همه‌گیری مشکوک

این نوع همه‌گیری‌ها منشأ نامشخص دارند و شک برانگیزند. نه دلایل همه‌گیرشناسی قاطعی بر طبیعی بودن آن‌ها وجود دارد و نه استنادی بر به‌کارگیری عمدی آن‌ها. بنابراین، در دسته همه‌گیری‌های مشکوک قرار می‌گیرند.

۴. حوادث زیستی عمدی

این نوع حوادث، همه‌گیری‌ها یا محرک‌ها به‌طور عمدی و با قصد آسیب‌رساندن به اهداف انسانی، دامی و گیاهی صورت می‌گیرند و به‌طور کلی شامل دونوع حمله‌های زیستی و بوم وحشت‌افکنی می‌باشند.

در پایان جمع‌بندی کلی ما را بر این رهنمون می‌دارد که: اولاً هرگز خود را مصون از حمله‌های زیستی فرض نکنیم.

دوم اینکه حمله‌های زیستی را بشناسیم و به‌خوبی و دقیق تجزیه و تحلیل کنیم.

سوم اینکه بعد از تجزیه و تحلیل برنامه‌ریزی صحیح انجام دهیم.

چهارم اینکه مسئولیت اعضای مدیریت بحران مدرسه را در شرایط حمله‌های زیستی بشناسیم.

پنجم اینکه کنترل اوضاع را به دست بگیریم و تحت هر شرایطی بر خود مسلط باشیم.

و در نهایت همواره آمادگی بحران را داشته باشیم. فراموش نکنیم، بحران‌ها شبیه هم نیستند، ولی نکات مشابه هم دارند که می‌توان از آن‌ها نتیجه‌گیری مثبت کرد.

در نهایت سعی کنیم همواره در رده‌برندگان باشیم.

پس در این راه بر آگاهی‌های خود بیفزاییم.

در صورت علاقه‌مندی، می‌توانید در شماره بعدی رشد معلم ادامه‌محذ مذکور را با عنوان «همه‌گیری و تشخیص تهدیدهای زیستی» دنبال کنید. ❁

منابع

۱. توکلی، حمیدرضا و همکاران. آب، غذا و بیوتروریسم. طب نظامی. سال هفتم. شماره ۱۳۸۴.
۲. توکلی، حمیدرضا. عوامل بیماری‌زای قابل انتقال از طریق آب و مواد غذایی در جنگ نوین. همایش کشوری بهداشت و ایمنی مواد غذایی یزد. ۱۳۸۳.
۳. حاتمی، حسین و همکاران. روش‌های نوین تشخیص سریع عوامل زیستی، اپیدمیولوژی بالینی و کنترل بیماری‌های مرتبط با بیوتروریسم. انتشارات وزارت بهداشت. ۱۳۸۰.

4. Giroux J. A history of biological disasters of animal origin, 37. Ackerman GA in North America. Rev Sci Tech. 2006; 25(1).

کلاس شاد

و عناصر آن

دکتر محسن وحدانی
عضو هیئت علمی دانشگاه اصفهان



۱. بهره‌گیری از رویکرد تلفیقی با محوریت بازی و حرکت: برنامه‌درسی تلفیقی می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر منجر شود. بهره‌گیری از برنامه‌های آموزشی با تلفیق فعالیت‌های ورزشی و بازی‌های گروهی می‌تواند نقش مؤثری در یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. مک کلاترتی و همکاران (۲۰۱۲) در بررسی‌های خود، به رویکرد تلفیقی در بازی‌های آموزشی اشاره کرده‌اند و بیان می‌دارند که با قرار دادن یادگیرندگان در موقعیت بازی، می‌توان یادگیری و ایجاد فهم را تسهیل کرد. وی اذعان می‌دارد، بازی‌های آموزشی، در صورتی که به‌درستی طراحی و اجرا شوند، برای یادگیرنده تعامل بیشتر و فرصت‌های یادگیری فردی را فراهم می‌کنند و بسیاری از مهارت‌های موردنیاز قرن ۲۱ را به‌فرد می‌آموزند (McClarty et al., 2012). بسیاری از هدف‌های تربیتی در ورزش‌ها و بازی‌ها نهفته‌اند. از طریق بازی و ورزش می‌توان به‌صورت مستقیم و غیر مستقیم به هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت همچون رشد ابعاد جسمانی، عقلانی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی دست یافت (Yaghoti et al., 2014). برای دریافت نمونه‌بازی‌های تلفیقی می‌توانید رزیننه صفحه بعد را پویش کنید.

۲. ایجاد محیط‌های شاد: محیط و فضای مدرسه در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد. یادگیری در فضای باز در مناطق طبیعی می‌تواند برای کودکان جذاب باشد و آن‌ها را قادر سازد فراتر از مرزهای کلاس درس خود بیاموزند و این ظرفیت را دارد که به‌طور مستقیم و غیر مستقیم عملکرد آموزشی مدرسه‌های ابتدایی را تقویت کند (Goodall, 2016). مدرسه‌هایی که حیاط خود را به‌صورت حیاط‌هایی سبز با ویژگی‌هایی طبیعی مانند چمن، تپه، درخت، گل، بوته، شن و آب

محیط تربیتی بر رشد مهارت‌ها، عادت‌ها و رفتارهای انسان تأثیر می‌گذارد. با توجه به رویکرد بوم‌شناختی به رشد انسانی، رشد کودک به‌صورت سلسله‌مراتبی در مجموعه‌ای از سامانه‌های محیطی سازمان‌یافته رخ می‌دهد که با ویژگی‌ها، اجزا و قوانین خاص مشخص می‌شوند و با روابط متقابل و پویا و تعاملات مرتبط هستند (Pirchio et al., 2020). لذا بهره‌گیری از محیطی جذاب و شاداب می‌تواند در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشد.

متخصصان علوم شناختی و روان‌شناسی معتقدند، محیط‌های شاد (فضا و مکان شاد)، توجه متریبان را بیشتر جلب می‌کنند، احساس لذت را در آن‌ها بیشتر و کیفیت یادگیری را بسیار بیشتر خواهند کرد. مدرسه‌شاد دانش‌آموزانی شاد تربیت می‌کند و دانش‌آموزان شاد از سلامت جسمانی و روانی بالاتری برخوردار خواهند بود. این مقوله عامل پیشگیری از بسیاری از آسیب‌های اجتماعی خواهد بود. پژوهشگران از شادی به‌عنوان ابزاری برای تسهیل آموزش مؤثر یاد می‌کنند (Fox Eades et al., 2013).

جامعه‌علمی زنده و پویا جامعه‌ای است که عناصر شادی‌آفرین در آن فراوان باشند و در برنامه‌ریزی آموزشی نظام‌های گوناگون آن، راهکارهایی برای شادابی و نشاط دانش‌آموزان طراحی و تنظیم شوند. به نظر می‌رسد در گذشته وظیفه آموزش و پرورش تولید عده‌ای فارغ‌التحصیل است که تنها بتوانند امرار معاش کنند، اما چنین می‌نماید که در قرن جدید، برنامه‌ریزی‌های آموزشی نظام‌های آموزش و پرورش این مرحله را پشت سر گذاشته‌اند و سرلوحه تعلیم و تربیت در یک جمله خلاصه شده است: «شوق زندگی کردن را به دانش‌آموزان بیاموزیم»، لذا معلمان باید توان خوشایند کردن، سالم تر کردن و بارورتر کردن محیط‌های آموزشی را کسب کنند. «پس باید بکوشیم عشق، جرئت، ایمان، امید و اعتماد، اعتدال در کارها و نشاط و پویایی در کار و رفتار را در خویشتن، همکاران، خانواده‌ها و کودکان و نوجوانان گسترش دهیم و با هم شادی و سلامت را به ارمان آوریم و برای سعادت بشر تلاش کنیم (Seligman, 2006).

در اسناد تحولی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌درسی ملی نیز بر فراهم‌سازی محیط‌های پویا، شاداب و متنوع تأکید شده است. برای مثال، در هدف عملیاتی ۶ مندرج در سند تحول، بر «تبوع بخشی به محیط‌های یادگیری در فرایند تعلیم و تربیت رسمی عمومی» تأکید شده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۲). برای ایجاد تحرک و نشاط در کلاس‌های درس، می‌توان پیشنهاد‌های متنوعی ارائه کرد که در اینجا به برخی از مهم‌ترین آن‌ها می‌پردازیم:



طراحی می‌کنند، فرصت‌هایی برای تحقق فعالیت‌های یادگیری ایجاد می‌کنند (Van Dijk-Wesselius et al., 2018).

یافته‌های پژوهشی تأیید می‌کنند، فضاهای باز حیاط مدرسه اشتیاق را در دانش‌آموزان می‌افزایند و نشاط و انگیزه برای یادگیری را در آنان توسعه می‌دهند (Waite et al., 2016). بدین منظور، باید محیط کلاس و مدرسه را جذاب کنیم. فضای پاک، تمیز و منظم که با تنوعی از رنگ‌ها بر در و دیوار شکل گرفته است، می‌تواند در دانش‌آموزان نشاط و شادابی ایجاد کند.

در چیدمان کلاس و رنگ‌های آن می‌توان از برخی توصیه‌های روان‌شناسان پیروی کرد. کلاس‌ها باید مطبوع باشند و تهویه مطبوع در آن‌ها در دسترس باشد. باید به فعالیت‌هایی مانند شعر، سرود، مسابقه و جشنواره که به زدودن فرسودگی روانی را از دانش‌آموزان می‌زدایند بهاداده شود. چنین فعالیت‌هایی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که کلاس و مدرسه را دوست داشته باشند. لذا توصیه شده است، معلمان برخی از جلسات را متناسب با موضوع تدریس در فضاهای باز و همراه با بازی و حرکت انجام دهند.

۳. بهره‌گیری از ابزار و مواد آموزشی متنوع: یکی دیگر از راهکارهای تنوع‌بخشی و ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان، بهره‌گیری از وسایل و تجهیزات متنوع آموزشی است. استفاده از برخی وسایل و تجهیزات آموزشی می‌تواند شرایطی نزدیک به زندگی واقعی را فراهم کند. در نتیجه مفاهیم و مهارت‌ها به آسانی به محیط زندگی قابل انتقال خواهند بود. حال اگر این تجهیزات با بازی و حرکت همراه باشند، علاوه بر جلب توجه، بالذت توأم می‌شوند و کیفیت یادگیری را در دانش‌آموزان ارتقا می‌دهند. با استفاده از انواع توپ‌های آموزشی، حلقه، طناب، نشانگرهای جهت‌یابی و... می‌توان بازی‌ها و تمرین‌های متنوعی طراحی کرد.

۴. طراحی آموزشی با نشاط: محور اصلی فعالیت‌ها و اقدامات معلم در کلاس درس، طراحی آموزشی مناسب و سازنده است. در نگارش طرح درس، ضمن توجه به هدف‌های واحد یادگیری، امکانات و تجهیزات و تعداد دانش‌آموزان، باید فعالیت‌هایی را برنامهریزی کرد که با تحرک، نشاط و شادابی همراه باشند. پیش‌بینی انجام چند حرکت کششی، طراحی تکلیف‌هایی که حرکت و جابه‌جایی دانش‌آموزان را می‌طلبند، طراحی انواع بازی‌های حرکتی و برنامهریزی برای انجام کارهای گروهی از جمله اقداماتی هستند که هم تحرک و هم شادابی را برای فراگیرندگان به ارمغان می‌آورند. ❁

منابع

1. Fox Eades, J. M., Proctor, C., & Ashley, M. (2013). Happiness in the classroom.
2. Goodall, J. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of pedagogies and learning*, 11(2), 118-131.
3. McClarty, K. L., Orr, A., Frey, P. M., Dolan, R. P., Vassileva, V., & McVay, A. (2012). A literature review of gaming in education. *Gaming in education*, 1-35.
4. Pirchio, S., Fraijo Sing, B. S., & Passiatore, Y. (2020). Editorial: Where to Raise Happy and Skilled Children: How Environment Shapes Human Development and Education [Editorial]. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.594924>
5. Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
6. Van Dijk-Wesselius, J., Maas, J., Hovinga, D., Van Vugt, M., & Van den Berg, A. (2018). The impact of greening schoolyards on the appreciation, and physical, cognitive and social-emotional well-being of schoolchildren: A prospective intervention study. *Landscape and urban planning*, 180, 15-26.
7. Waite, S., B Iling, M., & Bentsen, P. (2016). Comparing apples and pears?: a conceptual framework for understanding forms of outdoor learning through comparison of English Forest Schools and Danish udeskole. *Environmental education research*, 22(6), 868-892.
8. Yaghoti, H., Javadipour, M., & Khosravi, A. A. (2014). Integrated approach in primary school physical education curriculum: a possible explanation of the expert's view [Research]. *Theory & Practice in Curriculum*, 1(2), 149-164. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-1921-fa.html>



کارگاه یادگیری

عبدالرضا شیرکوند

دبیر علوم تجربی، شهرستان قرچک

۴. دانش آموزان در مورد یادگیری و فرایند یادگیری خود فکر می کنند.
فعالیت های پازیل معمولاً سه مرحله را در چرخه یادگیری دنبال می کنند:
۱. اکتشاف^۱: مجموعه ای از سؤالات طراحی شده، دانش آموزان را به سمتی هدایت می کند که این اطلاعات را درک و هرگونه الگوی مرتبط با آن را شناسایی کنند.
۲. ابداع مفهوم (معرفی عبارت): سؤالات، دانش آموزان را به سمت استفاده از داده ها و ایجاد مفهوم هدایت می کنند.
در این مرحله می توان عبارت جدیدی برای توضیح مفهوم ارائه کرد. عبارت جدید هنگامی ارائه می شود که دانش آموزان ساختار ذهنی خود را در ارتباط با آن عبارت ایجاد کرده باشند.
۳. کاربرد^۲: دانش آموزان باید مفاهیم یاد گرفته شده را در موقعیت جدید به کار ببندند. این امر مستلزم توانایی استدلال استقرایی است.

❁ مثالی از یک فعالیت پازیل

هدف کلی آموزش: آموزش مفهوم کاتیون و اتم

این هدف آموزشی در قالب سه مرحله آموزش داده می شود و هر مرحله مشاهده و نتیجه گیری مجزای خود را دارد تا در نهایت با جمع بندی به هدف کلی برسیم.
لوازم مورد نیاز: بشر، مس سولفات (کات کبود)، میخ آهنی، قاشقی (اسپاتول)، همزن شیشه ای، آب.
ابتدا هر گروه دانش آموزی با وسایلی که در اختیار دارند این آزمایش را انجام می دهند:

شرح آزمایش

۱. به یک بشر محتوی ۱۰۰ سی سی آب، یک قاشق مس سولفات (کات کبود) اضافه می کنیم و محلول را با همزن شیشه ای هم می زنیم تا یکنواخت شود.
۲. یک میخ آهنی را داخل بشر قرار می دهیم و بعد از مدتی اتفاقات داخل آن را مشاهده می کنیم:
مشاهده: رنگ محلول از آبی به سبز تغییر می یابد و روی میخ رسوب قرمز رنگی تشکیل می شود.
در این قسمت، هر گروه دانش آموزی دریافت خود از مشاهدات را بیان می کند.
مشاهده گروه ۱: رنگ محلول ابتدا آبی شد و با گذشت زمان به رنگ سبز تبدیل شد.
مشاهده گروه ۲: بعد از مدتی رسوب قرمز رنگی روی میخ آهنی داخل محلول تشکیل شد.
گروه هادر گزارش نهایی به معلم می گویند: با گذشت زمان، رنگ محلول سبز و روی میخ آهنی رسوب تشکیل شد.
در مرحله اکتشاف، معلم با طرح سؤالات هدایت شده، فراگیرندگان را به تفکر و جست و جوی الگویی برای یافتن ارتباط بین تغییر رنگ محلول، تشکیل رسوب و مفهوم کاتیون، اتم و واکنش پذیری ترغیب می کند؛ سؤالاتی مانند:
۱. تحلیل شما از این مشاهده دقیق و درست چیست؟
۲. به نظر شما چه تغییراتی در محلول باعث تغییر رنگ آن و تشکیل رسوب روی میخ شده است؟
۳. به نظر شما بین تغییر رنگ، تشکیل رسوب و مفهوم کاتیون، اتم و واکنش پذیری ارتباط وجود دارد؟

یادگیری هدایت شده کاوشگرانه فرایند محور^۱ یا پازیل، نمونه ای از شیوه های تحقیق محور به منظور آموزش درس علوم تجربی است که به درک دانش آموزان از مفاهیم کمک می کند و باعث می شود آن ها از حس مالکیت در فرایند تدریس بهره مند شوند و بینشان نسبت به طبیعت کاوشگری علمی توسعه یابد. بنابراین، هدف پازیل، نه تنها بهبود درک مطلب از طریق ساخت مفاهیم توسط دانش آموزان، بلکه افزایش توانایی های مهم یادگیری مانند تفکر نقادانه، حل مسئله و سنجش است.

هر کلاس پازیل این ویژگی های عمومی را دارد:

۱. دانش آموزان معمولاً در گروه های کوچک (معمولاً سه یا چهار نفره) کار می کنند و نقش هایی را به عهده می گیرند.
۲. معلم به جای سخنرانی، تسهیل کننده است.
۳. دانش آموزان فعالیت هایی انجام می دهند که با دقت و معمولاً بر اساس دیدگاه چرخه یادگیری طراحی^۲ شده اند.



مشاهدات خود نتیجه گرفتید، به بحث نقل و انتقال الکترون ربط دهید؟

فراگیرندگان با تفکر و تجزیه و تحلیل ذهنی دانش قبلی و اطلاعات جدید در می‌یابند که یون مس مانند هر فلزی کاتیون است و با گرفتن الکترون، بار مثبت آن کاهش و بعد از تبدیل شدن به اتم خنثا از محلول خارج می‌شود و روی میخ آهنی رسوب می‌کند. در مقابل، میخ آهنی که اتم‌های خنثا دارد، با از دست دادن الکترون به یون مثبت (کاتیون) تبدیل و وارد محلول می‌شود. در پایان، دانش‌آموزان نتیجه‌نهایی زیر را به معلم اعلام می‌کنند: در این فرایند، غلظت یون‌های آبی رنگ مس در محلول کاهش و در مقابل اتم‌های آهن در میله الکترون از دست داده و اکسایش پیدا کرده‌اند.

معلم: بسیار درست. حالا جمله‌مرا کامل کنید: پس بین کاتیون و اتم در این فرایند... انجام شده است.

دانش‌آموزان: تبادل الکترون

معلم: با توجه به مجموع مطالب، فرایندهای انجام شده را به صورت نمادی در واکنش بنویسید.

اتم مس «---- الکترون + یون مس
الکترون + یون آهن «----- اتم آهن»

در مرحله رسیدن به ابداع مفهوم، دانش‌آموزان با بحث و تبادل نظر در می‌یابند که محلول کات کبود آبی رنگ است و تغییر رنگ آن به دلیل واکنش پذیری بیشتر آهن و ورود یون آهن به داخل محلول و خروج یون مس از محلول است که به علت گرفتن و از دست دادن الکترون رخ می‌دهد.

در این بخش، معلم با تشکر از دانش‌آموزان و بیان اینکه روند خوبی را طی کرده و به نتیجه مطلوبی رسیده‌اند، اطلاعاتی ارائه می‌کند و با تدریس مفهوم درس از فراگیرندگان می‌خواهد روی مفهوم تدریس شده تأمل و نتیجه را به کلاس ارائه کنند.

مفهوم تدریس شده این است که در بعضی واکنش‌های شیمیایی که در محلول‌های آبی انجام می‌شود، نقل و انتقال الکترون صورت می‌گیرد و بعضی از واکنش‌دهنده‌ها الکترون از دست می‌دهند و برخی الکترون می‌گیرند.

معلم با این آموزش موضوع جدیدی را در ذهن دانش‌آموزان طرح می‌کند و این سؤال هدف‌دار را از آن‌ها می‌پرسد:

به نظر تان می‌توان فرایندی را که از

پی‌نوشت‌ها

1. Process-Oriented Guided Inquiry Learning=POGIL
2. Learning Cycle Approach
3. Exploration.
4. Application.

منبع

۱. صباغان، مریم و گودرزی، محمد (۱۳۹۱). شیمی در استانداردهای ملی آموزش علوم: مدل‌هایی برای یادگیری معنی‌دار. استیسی لوری برتز. تهران. دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

مشاور

بررسی روش‌ها و راهبردها

هدف‌گذاری



دکتر مرتضی فاضل

دکترای مشاوره و مدرس استعداد و خلاقیت

واقع‌گرایی^۵: اهداف واقع‌گرایانه یعنی اهدافی که در فرد توانایی رسیدن به آن وجود دارد و او بازه زمانی مناسبی برای رسیدن به آن‌ها در نظر دارد. اهداف باید با توجه به شرایط و واقع‌بینانه باشند. در نظر گرفتن یک هدف خوب به تنهایی کافی نیست. وقتی فرد برنامه و زمان کافی و حتی شرایط رسیدن به آن را ندارد، لازم است شرایط خود را بررسی و بر اساس آن هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی کند.

مشاهده‌پذیری^۶: هدف در صورتی قابل دستیابی است که با شاخص‌های متعددی قابل تحلیل و اندازه‌گیری باشد. البته این اندازه‌گیری تنها به خود هدف مربوط نیست، بلکه قابلیت اندازه‌گیری میزان پیشرفت و نزدیک شدن به هدف را شامل می‌شود.

❁ روش هفتم: لاک^۷

ادوین لاک^۸ و همکارش گری لاتام^۹ با رایج کردن مفهوم مدرن هدف‌سازی راهبردی شناخته می‌شوند. آن‌ها با تحقیقاتی ۲۵ ساله، این تصور باستانی را تأیید کردند که افراد زمانی که اهدافی را تعیین می‌کنند، موفق‌ترند. آن‌ها همچنین روش‌های هدف‌سازی را که مؤثرترین هستند، شناسایی کردند. اصول هدف‌گذاری موفق از دیدگاه لاک شامل این موارد زیر هستند:

وضوح^{۱۰}: اندازه‌گیری هدف واضح آسان‌تر است و زمانی که فرد به آن برسد، پایش قابل درک می‌شود و باعث می‌شود کل فرایند الهام‌بخش‌تر شود.

چالش^{۱۱}: نظریه تعیین هدف نشان می‌دهد، افراد زمانی که اهداف چالش‌برانگیز تعیین می‌کنند، موفق‌ترند. هر ابتکاری مستلزم تلاش و انضباط است. وقتی افراد هدف را خیلی پایین می‌گذارند، کمتر احساس می‌کنند که بازدهی ارزش آن تلاش را دارد و این انگیزه را ضعیف می‌کند. در مقابل، تعیین هدف چالش‌برانگیز، تلاش را با پاداش متعادل می‌کند و انگیزه ایجاد می‌کند.

تعهد^{۱۲}: این اصل، به ویژه در محیط‌هایی سازمانی که اهداف مورد نظر را یک گروه محقق می‌کند، اعمال می‌شود. تعهد شخصی برای موفقیت بسیار مهم است. مدیران باید آماده‌سازی مناسبی را ارائه دهند و افراد، قبل از اینکه کار توسط گروه پذیرفته شود، احساس مالکیت و تعهد پیدا کنند. اعضای تیمی که احساس تعهد درونی نمی‌کنند، ممکن است حتی با وجود انگیزه‌های بیرونی یا تهدیدها، با دقت لازم کار نکنند.

اشاره

هدف‌گذاری، مشخص کردن و تعریف اهداف واضح و روشن، و سپس تلاش مداوم برای رسیدن به آن‌هاست. این اهداف مشخص باید مواردی باشند که فرد می‌خواهد در آینده معینی به آن‌ها دست یابد. در هدف‌گذاری روش‌های متعددی وجود دارند. در شماره قبل با پنج روش آشنا شدید و در این شماره با شش روش دیگر آشنا می‌شوید.

❁ روش هشتم: اسپيروا

یکی دیگر از روش‌های هدف‌گذاری، مدل اسپيروا است. این مدل را جونز ایجاد و در سال ۱۹۷۲ معرفی کرده است. این مدل کمتر شناخته شده برای اهداف گروهی مفید است. البته با کمی تغییر می‌توانیم از آن برای اهداف شخصی نیز استفاده کنیم. این مدل شامل این موارد است:

اختصاصی^۱: اهداف اختصاصی در واقع نتایج مشخص و قابل اندازه‌گیری حاصل عملکرد افراد است. چنین اهدافی در هر سازمان نشان می‌دهند که چقدر از چه چیزی و تا چه زمانی باید به دست آید.

عملکرد^۲: ارزیابی مداوم عملکرد افراد به آن‌ها انگیزه و هیجان می‌دهد و کمک می‌کند سریع‌تر به هدفشان برسند. هدف قابل اندازه‌گیری همیشه باید فرد را با انگیزه، متمرکز و در مسیر درست نگه دارد. لذا افراد باید همواره عملکرد خود را زیر نظر داشته باشند و بررسی کنند.

مشارکت^۳: بسیاری از دانشمندان علم مدیریت معتقدند، مشارکت در سازمان‌ها باعث سهیم کردن کارکنان در قدرت و اختیار می‌شود. به این معنی که کارکنان سازمان، با احساس مسئولیت خود در هنگام مواجه شدن با تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، سعی می‌کنند با تمام قوا راهکارهای مناسب را بر پایه دانش و تجربه ارائه دهند و بهترین عملکرد را داشته باشند. مشارکت فرصت پیشرفت تمامی کارکنان، حتی لایه‌های پایین، را فراهم می‌کند و این باعث شنیده شدن صدای دیگران می‌شود؛ کسانی که در کار تجربه و دانش کافی دارند، اما صدایشان هیچ‌گاه شنیده نمی‌شود.

قسمت دوم



قسمت اول مقاله را اینجا ببینید.

* روش دهم: چهار اصل اجرایی (4DX) *

روش چهار اصل اجرایی بر تعیین و دستیابی به اهداف کارآمد از طریق یک سلسله اصول تمرکز دارد. اصول این روش شامل این موارد هستند:

اصل ۱: تمرکز بر چیزهای بسیار مهم: در طول روز ممکن است برخی کارهای روزانه، فوری و غیره تمرکز افراد را کاهش دهند. بنابراین، افراد باید یاد بگیرند فقط روی چیزهای مهم تمرکز کنند.

اصل ۲: اصل اهرم: اقدام روی اقدامات پیشرو: ۸۰ درصد از نتایج افراد از ۲۰ درصد از فعالیت‌های آن‌ها حاصل می‌شود. لذا لازم است افراد فعالیت‌هایی را که بالاترین اهرم را دارند بشناسند و بر اساس آن‌ها عمل کنند.

اصل ۳: اصل مشارکت: داشتن یک تابلوی امتیازی قانع‌کننده. تابلوی امتیازی تیم باید برای آن‌ها ساده و قانع‌کننده باشد. لازم است هر یک از اعضای تیم به موضوع ببینند کجا هستند و برای رسیدن به اهداف خود چه چیزی نیاز دارند. اگر اعضای تیم به جدول امتیازات نگاه کنند و نتوانند در یک ثانیه تشخیص دهند که برنده یا بازنده هستند یا نه، احتمالاً در شرف شکست هستند. این تابلوی امتیاز باید برای همه قابل مشاهده باشد و به‌طور مرتب به‌روز شود تا تیم کاملاً درگیر و با انگیزه باشد.

بی‌نوشتها

اصل ۴: اصل مسئولیت‌پذیری: ایجاد یک ردیف پاسخ‌گویی. هر تیم در فرایندی هفتگی و ساده شرکت می‌کند که موفقیت‌ها را برجسته می‌کند، شکست‌ها را تجزیه و تحلیل می‌کند. در صورت لزوم هم دوره را اصلاح و نظام مدیریت عملکرد نهایی را ایجاد می‌کند.

* روش یازدهم: هدف‌گذاری مبتنی بر ارزش‌ها *

ارزش یعنی هر چیزی که برای فرد بسیار مهم است. ارزش‌ها مسیر کلی زندگی فرد را مشخص می‌کنند؛ اینکه فرد در چه زمینه‌ای گام برمی‌دارد و چه چیزی را می‌خواهد دنبال کند. هر انسانی در زندگی و کار خود راهی را برمی‌گزیند و در آن مسیر پیش می‌رود. افراد غالباً انتخاب‌ها، تصمیم‌ها و اقدام خود را در حوزه‌های گوناگون زندگی‌شان بر اساس ارزش‌هایشان تعیین می‌کنند. در این مدل، ارزش‌ها همچون قطب‌نمایی هستند که جهت و مسیر زندگی فرد را نشان می‌دهند و به او کمک می‌کنند اهداف‌شان را بر اساس ارزش‌هایشان انتخاب کنند. در واقع، ارزش‌ها جهت و مسیر را نشان می‌دهند و اهداف نقاطی را نشان می‌دهند که افراد در طول مسیر زندگی‌شان تمایل دارند به آن‌ها دست یابند. *

باز خورد^{۱۳}: باز خورد یا پرسیدن سؤال امکان شفاف‌سازی و تصحیح دوره را فراهم می‌کند. این امر به‌ویژه در صورتی مهم است که اصل اول به‌وضوح تعریف شده باشد. هر هدفی ممکن است خیلی سخت یا خیلی آسان باشد. اگر همه چیز به خوبی پیش رود، تنها باز خورد مورد نیاز ممکن است اندازه‌گیری پیشرفت و تأیید این باشد که هدف در حال انجام و طیفه است. پیچیدگی کار^{۱۴}: این اصل مشاهده می‌کند که برخی از اهداف برای دستیابی به پیچیدگی بیشتری نیاز دارند. سطح مناسبی از پیچیدگی و تنوع، در کنار امکان پذیر بودن، می‌تواند به بالاترین سطوح انگیزش منجر شود. البته اهداف نباید بیش از حد سخت و گیج‌کننده باشند. افرادی که در نقش‌های پیچیده و سخت کار می‌کنند، غالباً بدون در نظر گرفتن پیچیدگی کار، فشار بیش از حد سختی را به خود وارد و تحمل می‌کنند. نظریه‌ی لاک نشان می‌دهد، افراد زمانی کمترین تأثیر را در دستیابی به هدف خود دارند که در انجام کار پیچیده مورد نیاز بی‌تجربه باشند و احساس کنند تحت فشارند تا به سرعت و به خوبی عمل کنند.

* روش هشتم: اهداف بزرگ و جسورانه *

مخفف این اصطلاح (BHAG) را اولین بار در سال ۱۹۹۴ جیم کالینز و جری پوراس در کتابشان با عنوان «ساخت تا آخر: عادت‌های موفق شرکت‌های رؤیایی» ابداع کردند. این دیدگاه با اهداف بزرگ، هراسناک و جسورانه افراد را تشویق می‌کند رؤیاهای بزرگ داشته باشند و اهداف بلندمدتی را تعیین کنند که ممکن است در ابتدا دست‌نیافتنی به نظر برسند. این مدل برای الهام بخشیدن به نوآوری و انگیزه عالی است. نمونه قابل توجه استفاده از آن عبارت است از: فرود ناسا بر ماه. افراد هنگامی به غیر ممکن‌ها دست می‌یابند که در وهله اول رسیدن به آن را باور داشته باشند. چیزهایی مانند اولین فرود روی ماه و اختراع اینترنت اهدافی بودند که در زمان‌های قبل از خود غیر ممکن به نظر می‌رسیدند. بیان اهداف بلندمدت و تقریباً غیر ممکن سخت است و به اشتراک گذاشتن آن‌ها می‌تواند ترسناک باشد؛ مانند خطوط پایانی که هنگام شروع مسابقه بسیار دور به نظر می‌رسند و تحقق آن‌ها ممکن است ۱۰ تا ۲۵ سال طول بکشد.

* روش نهم: اهداف معکوس *

هدف‌گذاری معکوس یا طراحی معکوس غالباً در آموزش و پرورش به کار می‌رود. این شیوه با هدف نهایی آغاز می‌شود و سپس فرد از آنجا به عقب برمی‌گردد تا برنامه خود را توسعه دهد. با شروع از پایان و نگاه کردن به گذشته، فرد می‌تواند از نظر ذهنی خود را برای موفقیت آماده کند. در این روش، پس از هدف پایانی، هدف‌های باقی مانده تا پایان کار، به ترتیب به همراه نقاط عطف خاصی که فرد باید به آن برسد، ترسیم می‌شوند تا به جایگاه کنونی برسد و او در ادامه مشخص می‌کند برای رسیدن به هدف و نقاط عطف چه فعالیت‌ها و کارهایی را باید انجام دهد.

1. SPIRO
2. Specificity
3. Performance
4. Involvement
5. Realism
6. Observability
7. Locke
8. Edwin Locke
9. Gary Latham
10. clarity
11. challenge
12. commitment
13. feedback
14. task complexity
15. Big Hairy Audacious Goals
16. Backward Goals
17. 4 Disciplines of Execution
18. Values-Based Goals

خلاقیت



نویسنده: پروفسور جیمز کافمن و پروفسور رابرت استرنبرگ
مترجمان: دکتر ابوالفضل بختیاری، دکتر سعیده سلمانی زارچی و دکتر مرضیه سلمانی زارچی
نوبت چاپ: اول، ۱۴۰۱
ناشر: تیک

در پیشگفتار کتاب می‌خوانیم: خلاقیت (آفرینندگی) توان ساختن یا خلق پدیده‌ای نو، راهی ابتکاری، راهکاری جدید برای حل یک مسئله، یک روش، یا خلق یک اثر هنری است. خلاقیت امری چندساحتی و چندوجهی است. به دیگر سخن، خلاقیت، توانایی تولید ایده، راه حل جدید و مناسب برای حل مسائل (مشکلات) است. خلاقیت از جمله توانمندی‌های انسان است که از ترکیب تفکر، تخیل، ذهن پرداز و ذهن انگیزی ایجاد می‌شود. توسعه و رشد کشورها حاصل خلاقیت‌های خاص بشر در حوزه‌های متنوع بشری از اختراعات صنعتی و ابداعات هنری گرفته تا تغییر و تحول در جریان و نوع اندیشه است. خلاقیت در جوهره انسان وجود دارد و یک ویژگی فطری اندیشه است که خداوند به انسان عطا کرده است. انسان به سبب دارا بودن قدرت خلاقیت، از سایر موجودات جهان هستی متمایز و متفاوت است. در واقع خلاقیت از پیچیده‌ترین ویژگی‌های تفکر بشر است. اگرچه در تشریح (آناتومی) مغز انسان اندام یا عنصری فیزیکی که به تولید خلاقیت مربوط باشد، یافت نشده است و همین هم درک چگونگی رخداد خلاقیت را سخت کرده است، اما فهم نسبی خلاقیت تا حدی میسر است.

امروزه در سراسر جهان، آموزش خلاقیت و آفرینندگی بخش مهم برنامه‌های آموزشی و درسی است. برخی پژوهشگران یکی از اهداف آموزش و پرورش را پرورش خلاقیت و تعالی قوه تخیل و مهارت آفرینندگی انسان می‌دانند. همچنین، مدرسه‌ها باید فراگیرندگان را به انجام دادن کارهای نو و تربیت فراگیرندگانی خلاق و نوآفرین ترغیب و تشویق کنند؛ اگرچه پرورش خلاقیت فراگیرندگان ضرورتی فراموش شده است.

این کتاب در ۱۴ فصل نوشته شده است:

- فصل ۱: خلاقیت در گذر تاریخ؛
- فصل ۲: کلیاتی درباره نظریه‌های خلاقیت؛
- فصل ۳: خلاقیت در جامعه؛
- فصل ۴: ارزیابی خلاقیت؛
- فصل ۵: رویکرد مبتنی بر تکوین خلاقیت در گستره حیات؛
- فصل ۶: علم اعصاب خلاقیت؛
- فصل ۷: خلاقیت و شناخت، تفکر و آگرا و هوش؛
- فصل ۸: چشم‌اندازهای فرهنگی خلاقیت؛
- فصل ۹: شخصیت، هیجانات و خلاقیت؛
- فصل ۱۰: انگیزش و خلاقیت؛
- فصل ۱۱: خلاقیت و سلامت روان؛
- فصل ۱۲: خلاقیت در مدارس؛
- فصل ۱۳: افزایش خلاقیت در محیط‌های سازمانی؛
- فصل ۱۴: ارتقای خلاقیت. *

قلمرو تربیت زیستی

و بدانی

(مبانی نظری سند تحول، ص ۳۰۵)

سلامت
فردی و اجتماعی

بهداشت
زیست محیطی

آگاهی از الگوهای
صحیح تولید و مصرف



۷ آذر

روز سپیدپوشان
نیروی دریایی ارتش گرامی باد.



عکس: خبرگزاری ایرنا



بیانات مقام معظم رهبری
در حین کارگزاران و
خام آدماهای ناوگروه ۸۶



نیروی دریایی