

معلم ^{رشد} ۳

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



ISSN: 1606-9129
www.roshdmag.ir

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانش‌جو معلمان، استادان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

دوره ۴۰ | آذر ۱۴۰۰ | شماره پیاپی ۳۴۱ | ۴۸ صفحه | ۵۳۰۰۰ ریال



درون را بنگریم




هفته پژوهش مبارك

پژوهش و خلاقیت کلید تحول در آموزش و پرورش است

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان، دانش‌جو معلمان،
استادان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره ۴۰ / شماره پیاپی در پی ۳۴۱ / آذر ۱۴۰۰

مدیرمسئول: محمدابراهیم محمدی
سردبیر: دکتر عظیم محبی
شورای برنامه‌ریزی:
احمد اسمعیلی
اکبر شیرزادی
اشرف فاطمی
خلیل جوادیار
مهری علوی‌نیا
مدیر داخلی: الهام فراستی
ویراستار: کبری محمودی
مدیر هنری: کوروش پارسا نژاد
طراح گرافیک: سیدحامد الحسینی
دبیر عکس: اعظم لاریجانی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهرشمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲
نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۲۰
roshdmag: 

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

نشانی امور مشترکین:
تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
امور مشترکین:

۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

پیام‌نگار: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳

چاپ و توزیع: شرکت افست

عکس جلد: سیدعلی حسینی‌فر استان
خراسان رضوی، یازدهمین جشنواره عکس
رشد

- ۲ درون را بنگریم  دکتر عظیم محبی
- ۴ عقب نمایم  دکتر مسعود کبیری
- ۷ آذر در یک نگاه  زهرا نظام‌الدینی
- ۸ مدل‌سازی در تدریس  ترجمه: دکتر اکرم عینی، پروین عینی
- ۱۱ باور شما کدام است؟  دکتر ایرج خوش‌خلق
- ۱۴ شوق پژوهشگری  اعظم لاریجانی
- ۱۶ بر هم زدن تعادل، کار اصلی معلم  دکتر عبدالعظیم کریمی
- ۱۸ رستم‌ها و سهراب‌ها  سپه‌زهی زریاب
- ۲۲ یک گام به جلو  قاسم حیدری سراحی
- ۲۴ ایثار را دوباره تعریف کنیم  شهلا فهیمی
- ۲۶ فرصت با هم یادگیری  ترجمه: صدیقه حسینی‌خواه، فاطمه حسینی‌خواه
- ۲۸ بوم در ایستگاه حرفه‌ای  دکتر عظیم محبی
- ۳۰ مهارت‌های غیرکلامی  دکتر محمد نیرو
- ۳۲ تضمین کیفیت  احترام سبحانی
- ۳۴ خودکار آمدی  ائلدار محمدزاده صدیق
- ۳۷ به‌سوی کارآفرینی  محسن قنبری شهواری
- ۳۸ کاربرد واقعیت افزوده در آموزش  حامد عباسی
- ۴۱ همه همیشه می‌توانند یاد بگیرند  زهره فتحی، محدثه کشاورز اصلاتی
- ۴۴ پرسشگری، اولین گام پژوهش  روح‌الله رضاعلی
- ۴۶ یک بوم شیرین!  الهام توکلی، سبا شیرمحمدی
- ۴۸ معرفی کتاب 



برای اشتراک مجلات رشد
تصویر را اسکن کنید

درون را بنگریم

دکتر عظیم محبی

عمل خود را بسازد، باید انگیزه عمل داشته باشد. - نباید از عنصر تحمیل بهره گرفت. یعنی نباید تحمیلی باشد.

در مبانی نظری سند تحول ظرفیت‌های متعددی از انسان بیان شده‌اند که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

فطرت الهی توحیدی

فطرت یکی از ظرفیت‌های اساسی در یادگیری و تربیت تلقی می‌شود. فطرت الهی در وجود آدمی هست. فطرت در جنبه معرفتی آن، معرفت حضوری انسان به خداست و در بعد گرایش، میل به پرستش، حقیقت‌جویی، فضیلت‌خواهی و زیبایی‌دوستی از اهم گرایش‌های فطری انسان هستند. در سند برنامه درسی ملی فطرت الهی به‌عنوان رویکرد و جهت‌گیری برنامه‌های درسی و تربیتی (تدریس و ...) مورد توجه قرار گرفته است (ص ۱۱).

بر اساس این رویکرد، شکوفایی استعداد‌های فطری از طریق درک و اصلاح موقعیت صورت می‌گیرد. همچنین، در الگوهای هدف‌گذاری، عناصر تعقل، ایمان، علم، اخلاق و عمل، عرصه موقعیت خود و خلقت عناصر همان جلوه‌های فطرت هستند و عرصه یا موقعیت همان جلوه‌های هستی. لذا تربیت یعنی زمینه‌سازی برای پیوند درون و بیرون تا دانش‌آموزان از طریق این ابعاد فطری و با زمینه‌سازی و هدایت معلمان و مربیان، زمینه درک درست از خود، طبیعت، اجتماع و فراموقعیت (خدا) را حاصل کنند. ظرفیت فطرت الهی توحیدی در فرایند تربیت از اهمیت خاصی برخوردار است، به‌گونه‌ای که ملکی (۱۳۹۹) فطرت‌گرایی توحیدی را به‌عنوان یک نظریه در برنامه‌های درسی تبیین کرده است.

تعقل

عقل‌ورزی وجه تمایز نفس انسانی از نفس نباتی است. نفس

معلمی که رویکرد آموزش و تربیت خود را انتقالی (یا تجویزی، تحمیلی و تلقینی) قرار می‌دهد و با سنجش‌های کمی و پایانی (نتیجه‌محور) تلاش می‌کند زمینه یادگیری را فراهم کند، در عمل از ظرفیت و توانایی‌های دانش‌آموزان آگاهی کافی ندارد. نوع نگاه وی به انسان این است که او برای یادگیری و تربیت توانایی ندارد. اراده و انگیزه درونی ندارد و صرفاً با شنیدن، تکرار و پاسخ‌دادن باید او را تربیت کرد. برعکس، معلمی که رویکرد آموزش و تربیت خود را تعاملی و اکتشافی قرار می‌دهد و با سنجش فرایندی تلاش می‌کند زمینه یادگیری و تربیت را فراهم آورد، در عمل تلقی دیگری به ماهیت یادگیرنده دارد. وی برای یادگیری، ظرفیت، اراده و انگیزه دارد. لذا تلاش می‌کند با خلق فرصت‌های متنوع، زمینه شکوفایی استعداد‌های فطری دانش‌آموزان را فراهم کند تا آن‌ها هویت خود را بسازند. **خسرو باقری** (۱۳۹۷) استدلال می‌کند، انسان باید ماهیت خود را بسازد. البته در وجود آدمی داربست‌هایی وجود دارد که او روی آن‌ها حرکت می‌کند. تکه‌های این داربست، عقل، آزادی و فطرت هستند. اما این‌ها تعیین‌کننده نیستند، بلکه انسان با عملش هویت خود را می‌سازد.

رابطه مربی و متربی در این فرایند تعاملی است. به این ترتیب، معجزه تعلیم و تربیت باید این باشد که محیط‌های تعاملی مناسبی ایجاد کند، نه اینکه عمل کسی را شکل دهد. انسان در محیط تعاملی مناسب می‌تواند عمل مناسب را بروز دهد و هویت مناسب خود را بسازد.

در این فرایند:

- باید از منطوق به‌جای تلقین افکار بهره گرفت. یعنی رابطه تعلیم و تربیتی در ابعاد شناختی نباید تلقینی باشد، بلکه باید تبیینی و با روشنگری و بحث همراه باشد.
- باید از شوق و انگیزش بهره گرفت. آدمی که می‌خواهد با



انسانی، علاوه بر انجام اعمال و وظایف طبیعی مربوط به نباتی و نفس حیوانی (در حوزه تدبیر بدن) امتیاز ویژه‌ای چون عقل دارد. عقل قابلیت در انسان است که به وسیله آن می‌تواند واقعیت‌ها را بشناسند (مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰: ۶۳).

■ اراده و اختیار

خداوند انسان را موجودی آزاد، دارای قدرت انتخاب و اعمال اراده در حیطه اعمال اختیاری آفریده است. در فرایند یادگیری و تربیت این ظرفیت بسیار مهم و نقش آفرین است. لذا باید زمینه یادگیری و تربیت به گونه‌ای فراهم شود که دانش‌آموزان اراده خود را در جهت تربیت‌شدن مدیریت کنند.

■ استعداد و عواطف

استعدادهای طبیعی در همه ابعاد و همواره قابلیت فعالیت یافتن دارند. همچنین، عواطف و تمایلات بالفعل آدمی در تحقق اعمال اختیاری عاملی بس مهم به شمار می‌آیند.

■ اجتماعی‌بودن

انسان به دلیل نیاز به کمال جویی و به لحاظ ساختار شخصیت، موجودی اجتماعی است و هویت او تا حد قابل توجهی در عرصه زندگی اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شود.

■ نتیجه‌گیری

انسان (دانش‌آموز) با داشتن فطرت الهی و برخوردار از استعدادهای طبیعی و عواطف و تمایلات متنوع، ضمن تأثیرپذیری از عوامل وراثتی و محیطی، بر اساس بهره‌مندی از توانایی عقل خویش و در اثر مواجهه اختیاری برای تغییر موقعیت خود و دیگران، به تدریج واقعیتی شخصی و سیال می‌یابد که از آن به عنوان هویت (و شاکله در قرآن) یاد می‌شود. به عبارت دیگر، هویت متمایز هر انسان در نهایت محصول اکتساب برخی صفات و توانمندی‌ها و مهارت‌ها توسط خود اوست.

بر اساس تبیین ظرفیت‌های اساسی یادگیرنده، یک سؤال کلیدی مطرح می‌شود: «فرایند یادگیری و تربیت (آموزش، تدریس و ارزشیابی) باید چگونه باشد».

منابع

۱. باقری، ۱۳۹۷، مجله رشد معلم، شماره ۶.
۲. ملکی، ۱۳۹۹، نظریه فطرت‌گرایی توحیدی در برنامه‌های درسی، انتشارات مدرسه.
۳. مبانی نظری سند تحول، ۱۳۹۰، شورای عالی آموزش و پرورش.
۴. سند برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱، شورای عالی آموزش و پرورش.



برای مطالعه اصل مقاله
تصویر را اسکن کنید

عقب نمایم

معلمان ایران براساس یافته‌های تیمز چگونه تدریس می‌کنند؟

دکتر مسعود کبیری

عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

اشاره

مطالعه بین‌المللی روندهای آموزش ریاضیات و علوم (تیمز)^۱ یکی از مهم‌ترین و وسیع‌ترین مطالعات تطبیقی در قلمرو ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که زیر نظر انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (IEA)^۲ اجرا می‌شود. یافته‌ها و اطلاعات به‌دست آمده از این مطالعه، منبع مهم و تعیین‌کننده‌ای برای کشف و شناسایی نقاط ضعف و قوت نظام‌های آموزشی کشورها در مقایسه ملی و بین‌المللی، همچنین ارائه راهکارهای علمی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری به شمار می‌رود. از سال ۱۹۹۵ تاکنون، هر چهار سال یک‌بار مطالعه تیمز در دو پایه چهارم و هشتم در سال‌های ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳، ۲۰۰۷، ۲۰۱۱، ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹ اجرا شده است. جمهوری اسلامی ایران نیز از سال ۱۳۷۰ برابر با ۱۹۹۱ میلادی به‌طور رسمی همکاری خود را با این انجمن آغاز کرده و تاکنون در هر هفت دوره مطالعه تیمز شرکت داشته است. شرکت در ادوار مطالعه تیمز امکان بررسی روند ۲۴ ساله آموزش ریاضی و علوم را میسر کرده است. در مطالعه سال ۲۰۱۹، شمار ۵۸ کشور و ۶ ایالت در پایه چهارم، و ۳۹ کشور و ۷ ایالت در پایه هشتم شرکت کردند. در کشورهای شرکت‌کننده در مطالعه تیمز، دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و هشتم سنجش شدند.

مطالعه تیمز از دو بخش «اجرای آزمون و پرسش‌نامه‌های پیشینه‌ای» تشکیل می‌شود. در بخش آزمون، سؤالات اندازه‌گیری‌کننده دانش و مهارت ریاضی و علوم به دانش‌آموزان ارائه شدند و در بخش پرسش‌نامه‌های پیشینه‌ای، پرسش‌نامه‌های حاوی سؤالاتی درباره پیشینه دانش‌آموزان و بافتی که آموزش در آن شکل می‌گیرد، به افراد متعددی ارائه شدند. تعداد سؤالات آزمون‌های ریاضی در پایه چهارم ۱۷۵ و در پایه هشتم ۲۱۲ بود.



نتایج تیمز در ریاضی

ایران، بر اساس رتبه‌بندی میزان عملکرد، در بخش کشورهای پایین‌تر از نقطهٔ وسطِ مقیاس قرار دارد که میانگین پیشرفت تحصیلی ریاضی پایهٔ چهارم آن ۴۴۳ است. بر اساس محاسبات معناداری مرتبط با خطای استاندارد، عملکرد دانش‌آموزان پایهٔ چهارم ایران تفاوت معناداری با عملکرد بوسنی و هرزگوین، قطر و شیلی ندارد و از عملکرد هفت کشور دیگر بهتر است. همچنین، در مقایسه با ایالت‌های شرکت‌کننده نیز، عملکرد دانش‌آموزان ایرانی از پنج ایالت پایین‌تر است، ولی با عملکرد امارت‌نشین ابوظبی (امارات متحدهٔ عربی) متفاوت نیست.

میانگین عملکرد دانش‌آموزان پایهٔ هشتم ایران در ریاضی برابر با ۴۴۶ است که معادل با عملکرد دانش‌آموزان قطر و شیلی برآورد می‌شود. میانگین عملکرد در ایران معادل با نمرهٔ درصدی پنجم در سنگاپور است. از کشورهای منطقه، عملکرد دانش‌آموزان ترکیه، قزاقستان، بحرین، امارات متحدهٔ عربی و گرجستان بهتر از ایران است و از این منظر ایران در مرتبهٔ ششم در بین کشورهای مشارکت‌کنندهٔ منطقه قرار دارد. در مقایسهٔ عملکرد بین دو پایهٔ چهارم و هشتم، عملکرد هم‌اندازه‌ای در دانش‌آموزان ایرانی دیده شده است.

یکی از کارکردهای اصلی مطالعهٔ تیمز، بررسی روند عملکرد کشورها از زمان مشارکت در مطالعه است. به لطف مشارکت کامل جمهوری اسلامی ایران در همهٔ دوره‌های مطالعهٔ تیمز، برای قضاوت در مورد روند تغییرات عملکرد اطلاعات مناسبی وجود دارد. نمایهٔ ۱ در مورد روند تغییرات عملکرد آموزش ریاضی در پایه‌های چهارم و هشتم اطلاعاتی ارائه می‌کند.

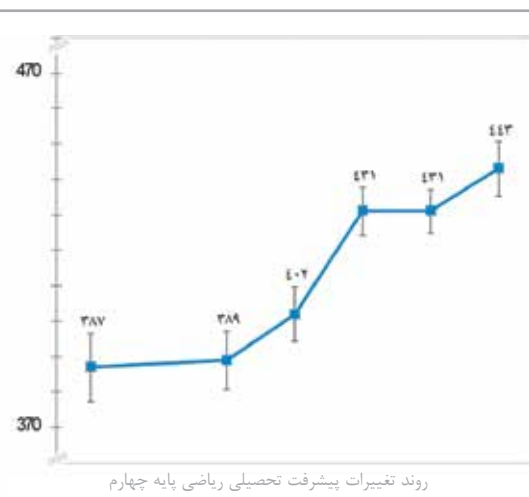
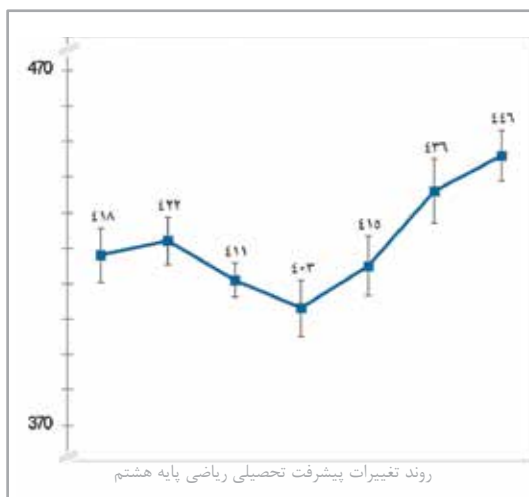
نمایهٔ ۱ نشان می‌دهد، روندی رو به رشد و تدریجی در عملکرد یادگیری ریاضی در پایهٔ چهارم وجود دارد. با این حال، در دو فاصلهٔ سال‌های بین ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۳ و همچنین ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۵، تغییراتی در عملکرد دیده نمی‌شود. در آخرین دورهٔ مطالعه،

عملکرد دانش‌آموزان رشد ۱۲ نمره‌ای داشته و این عملکرد بالاترین عملکرد ریاضی دانش‌آموزان پایهٔ چهارم از ابتدای مطالعهٔ تیمز تاکنون بوده است. روند تغییرات عملکرد مربوط به پایهٔ هشتم نیز نشان می‌دهد، برخلاف روند تغییرات در پایهٔ چهارم، همیشه روند رو به رشد وجود نداشته است، بلکه پس از یک کاهش عملکرد بین سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۷، تغییرات رو به بهبود در عملکرد دانش‌آموزان از سال ۲۰۰۷ وجود دارد. علاوه بر این، در آخرین دورهٔ مطالعات (سال ۲۰۱۹)، نسبت به دورهٔ قبل، بهبود ۱۰ نمره‌ای مشاهده می‌شود که البته این میزان تغییرات از لحاظ آماری معنادار تلقی نمی‌شود. همچنین، توجه باید کرد که افزایش عملکرد سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۱۹ نسبت به افزایش عملکرد از سال‌های ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۵ شیب زیادی ندارد.

بررسی مقایسه‌ای روش تدریس معلمان در آموزش ریاضی

برای اینکه فرایند یاددهی-یادگیری واقعی اتفاق بیفتد، فعالیت‌های درون کلاس درس اهمیت بسیار زیادی دارند. ویژگی‌های مناسب معلمان و شرایط قابل قبول کلاس باید به اقدامات و فعالیت‌های مناسب معلمان منجر شوند. به عبارت دیگر، تا زمانی که آماده‌سازی معلمان و شرایط محیط کلاس درس به اقدامات و فعالیت‌های مناسب معلمان منجر نشود، اهمیت چندان‌ی ندارد. از این رو، اقدامات و فعالیت‌های معلمان به‌منزلهٔ پیامد شرایط و امکانات مناسب است تا در نهایت به یادگیری بهتر دانش‌آموزان بینجامد. در این بخش، فعالیت معلم در آموزش ریاضی بررسی می‌شود.

برای بررسی شیوهٔ تدریس معلمان در درس ریاضی، از آنان دربارهٔ شیوهٔ کار خود در پرسش‌نامه‌های معلمان سؤالاتی پرسیده شد و پاسخ‌های معلمان ایرانی با دیگر هم‌تایان آنان در کشورهای شرکت‌کننده در مطالعهٔ تیمز مقایسه شد. این مقایسه می‌تواند



نمایهٔ ۱. روند تغییرات پیشرفت تحصیلی ریاضی دو پایهٔ چهارم و هشتم



کارکردن در گروه‌های با توان متفاوت یا یکسان در ایران نیز، پس از انتظارات مربوط به گوش دادن، بیش از سایر فعالیت‌ها مورد توجه بود. پس از این دو، حفظ کردن قواعد،

روش‌ها و مفاهیم پایه و کارکردن روی مسئله‌ها با هم در کل کلاس و با راهنمایی مستقیم معلم، قرار داشتند. میزان درخواست این دو فعالیت کمی بالاتر از متوسط کشورهای شرکت کننده بود. در انتها، فعالیت‌های تمرین رویه‌های ریاضی به‌تنهایی و استفاده از آنچه یاد گرفته‌شده به‌تنهایی، در وضعیت جدید مسئله‌ای نسبت به سایر معلمان بسیار کمتر به کار گرفته می‌شد؛ به‌نحوی که با وجود اعلام معلمان ۶۲ درصد از دانش‌آموزان برای توجه به تمرین رویه‌های ریاضی به‌تنهایی، این مقدار کمترین میزان اعلامی در بین ۳۹ کشور شرکت کننده در پایه هشتم مطالعه تیمز بود. به نظر می‌رسد، تأکید بر تنهایی در این دو گویه و اجرای فعالیت مستقلانه آن باعث تفاوت جدی میزان گزارش این فعالیت شده است. مشابه چنین یافته‌ای در پایه چهارم دیده شد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت، معلمان ریاضی پایه هشتم در مقایسه با معلمان سایر کشورهای شرکت کننده در مطالعه، فعالیت‌های مبتنی بر گوش دادن دانش‌آموز را بسیار زیاد از آنان انتظار دارند، و پس از آن کار در گروه‌ها را انتظار دارند. آنان بر فعالیت‌هایی که بر کار مستقل دانش‌آموز مبتنی باشد، تأکید بسیار کمتری دارند.

نتیجه‌گیری

مقایسه پاسخ‌های معلمان ایران با معلمان سایر کشورهای شرکت کننده در مطالعه تیمز نتایجی را مشخص کرد که در هر دو پایه چهارم و هشتم صادق بودند. بر اساس این نتایج، معلمان ایرانی (صرف‌نظر از پایه و دوره تحصیلی و بر مبنای هنجارهای به‌دست آمده از کشورهای دیگر شرکت کننده در مطالعه)، فعالیت‌هایی را که مستلزم گوش دادن دانش‌آموزان می‌شود، بیشتر از معلمان کشورهای دیگر از دانش‌آموزان انتظار دارند. این انتظارات شامل مواردی چون گوش دادن به توضیحات معلم در مورد محتوای جدید ریاضی و گوش دادن به توضیحات معلم در مورد چگونگی حل مسائل بود. در مقابل، فعالیت‌هایی که در آن اجرای مستقلانه تمرین یا یادگیری توسط دانش‌آموزان مورد توجه است، در مقایسه با معلمان سایر کشورها با شدت بسیار کمتری توسط معلمان ایران مورد توجه است. نمونه چنین فعالیت‌هایی، «تمرین رویه‌های ریاضی به‌تنهایی» و «استفاده از آنچه یاد گرفته‌شده به‌تنهایی و در وضعیت جدید مسئله‌ای» است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت، در مقایسه با سایر کشورها، فعالیت‌های مورد انتظار معلمان از دانش‌آموزان بیشتر به انتظارات تدریس سنتی نزدیک است.

پی‌نوشت‌ها

1. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)
2. International Association for Evaluation of Educational Achievement (IEA)

صرف‌نظر از چگونگی پاسخ معلمان ایرانی، اطلاعات جالبی درباره مقایسه با هنجارهای بین‌المللی استفاده از این فعالیت‌ها را در کلاس عرضه کند.

در پاسخ‌های معلمان مشخص شد، معلمان پایه چهارم از کارکردن در گروه‌های با توان متفاوت، در مقایسه با سایر کشورها، بیشتر استفاده کرده‌اند؛ به نحوی که با وجود اینکه از نظر درصد کمتر از سایر موارد گزارش شده (معلمان ۸۴ درصد از دانش‌آموزان) است، ولی در مقایسه با نتایج مربوط به معلمان سایر کشورها، معلمان ایران هفتمین کشوری هستند که به این گروه‌بندی توجه کرده‌اند.

پس از این فعالیت، سه فعالیت گوش دادن به توضیحات معلم در مورد محتوای جدید ریاضی، گوش دادن به توضیحات معلم در مورد چگونگی حل مسائل و کارکردن در گروه‌های با توان یکسان، رایج‌ترین فعالیت‌های معلمان پایه چهارم در تدریس ریاضی در مقایسه با سایر کشورها هستند. علاوه بر این فعالیت‌ها، کارکردن کل کلاس روی مسئله‌ها و با راهنمایی مستقیم معلم، و حفظ کردن قواعد، روش‌ها و مفاهیم پایه را می‌توان فعالیت‌هایی در نظر گرفت که نزد معلمان از اقبال متوسطی برخوردارند؛ به‌طوری که پاسخ کمی بالاتر از متوسط معلمان کشورهای شرکت کننده در مطالعه تیمز است. در نهایت، پاسخ معلمان ایران نشان می‌دهد، «فعالیت‌های تمرین روی رویه‌های ریاضی به‌تنهایی» و «استفاده از آنچه یاد گرفته‌اند، به‌تنهایی، در وضعیت‌های جدید مسئله‌ای» با آنکه از لحاظ درصد پایین نیست (به ترتیب معادل ۶۴ و ۷۷ درصد از دانش‌آموزان)، در مقایسه با پاسخ معلمان سایر کشورها بسیار کم ارزیابی می‌شود؛ به‌طوری که «تمرین روی رویه‌های ریاضی به‌تنهایی» در ۵۴ کشور از دانش‌آموزان بیش از دانش‌آموزان ایرانی اجرا می‌شود و تنها معلمان چهار کشور استفاده کمتری از آن را در کلاس گزارش داده بودند. آنچه در این دو گزاره مشترک است، اجرای فعالیت‌ها به‌تنهایی توسط دانش‌آموزان است. به نظر می‌رسد، معلمان ایرانی در مقایسه با هم‌تایان دیگر خود در سایر کشورها، به این وجه از تدریس ریاضی کمتر توجه داشته‌اند و به اجرای مستقل فعالیت‌ها توسط دانش‌آموزان کمتر بها می‌دهند.

شرایطی که در پایه چهارم دیده شد، تقریباً در انتظار از دانش‌آموزان در کلاس ریاضی پایه هشتم هم وجود داشت. معلمان پایه هشتم دو فعالیت گوش دادن به توضیحات معلم در مورد محتوای جدید ریاضی و گوش دادن به توضیحات معلم در مورد چگونگی حل مسائل را بیش از هم‌تایان خود در میان کشورهای شرکت کننده در پایه هشتم مطالعه تیمز گزارش دادند؛ به‌طوری که میزان گزارش شده معلمان ایران برای گوش دادن به توضیحات معلم در مورد محتوای جدید ریاضی تنها از سه کشور کمتر بود. مقدار گزارش شده در مورد

در یک نگاه آذر

۵ آذر: روز بسیج مستضعفان
۱۰ آذر: روز مجلس
۱۲ آذر: روز جهانی معلولان
۱۶ آذر: روز دانشجو
۱۹ آذر: ولادت حضرت زینب(س) و روز پرستار (۵ جمادی الاول)
۲۵ آذر: روز پژوهش
۳۰ آذر: شب یلدا

زهرا نظام‌الدینی

اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی، چشم‌انداز تعلیم و تربیت تا سال ۱۴۰۴ تبیین شده است. در قسمتی از این مکتوب، به توسعه ظرفیت پژوهشی و نوآوری، نظریه‌پردازی و مستندسازی تجربه‌های تربیتی‌بومی اشاره و راهکارهایی در این باره ارائه می‌شوند. «استفاده بهینه از ظرفیت‌های موجود، تأمین پژوهشگر موردنیاز نظام، تدوین نظام جامع حمایت از پژوهشگران، حمایت‌های مادی و معنوی از طرح‌های موفق، نوآوری‌های تربیتی‌بومی، مستندسازی، انتشار یافته‌های پژوهشی در داخل و خارج از کشور، ایجاد بانک اطلاعاتی فعال و کارآمد، و حمایت مادی و معنوی از کرسی‌های نظریه‌پردازی» از جمله راهکارهایی هستند که برای تحول مسیر پژوهش در آموزش و پرورش عنوان شده‌اند. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فصل ششم، راهبردهای کلان).

۱۹ آذر امسال، مطابق با پنجم جمادی الاول، سال روز تولد بانویی است که جهان او را به‌عنوان «عالمه غیر معلمه» می‌شناسد.

حضرت زینب(س)، دختر حضرت علی(ع)، مظهر صبر و استقامت، پرچمدار عدالت و حقانیت و پیامبر عاشورا است؛ بزرگ‌بانویی که از هر حیث می‌تواند الگوی یک انسان قرار گیرد، چه آن زمان که کودکی خردسال بود و در نقش پرستار مادر ایفای نقش می‌کرد، چه در زمان حکومت پدر که در اجتماع حضور می‌یافت و برای زنان کوفه کلاس‌های درس قرآن برگزار می‌کرد، یا زمانی که در کربلا حضور پیرنگ خویش را به جهان عرضه کرد، و چه آن هنگام که رسالت عاشورا را بر دوش می‌کشید و در مجلس یزید محکم و قاطع خطبه می‌خواند. در همه این زمان‌ها زینب یک زن نقش‌آفرین است که می‌تواند برای بشریت اسوه باشد.

سال‌هاست تولد حضرت زینب(س) را بهانه‌ای قرار داده‌ایم تا بدین‌وسیله از مقام پرستارانی که خالصانه جانشان را در طبق اخلاص گذارده‌اند تا از جان دیگران محافظت کنند، قدردانی کنیم. کرونا و وضعیت پیش‌آمده در کل جهان باعث شد جهادگران عرصه سلامت بیش‌ازپیش در این وادی خطر کنند و دنیایی را مدیون تلاش خویش سازند.

از این رو، بر خود واجب می‌دانیم به پاس تمام ایثار و از خودگذشتگی‌شان، تمام‌قد بایستیم و محبتشان را ارج نهیم. و چه زیباست این قول از پیامبر (ص) را به آن‌ها هدیه دهیم: «هرکس یک شبانه‌روز از بیماری پرستاری کند، خداوند او را با ابراهیم خلیل هم‌نشین خواهد کرد و او در روز قیامت، همانند برق درخشان و خیره‌کننده، از صراط عبور می‌کند» (ثواب‌الاعمال / ۲۸۹).

دست خدا با دستان پرمهرتان همراه باد!

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، بیست‌وپنجم آذرماه در تقویم جمهوری اسلامی به‌عنوان «روز پژوهش» نام‌گذاری شد. به‌دلیل اهمیت فوق‌العاده این موضوع و نقش مهمی که پژوهش و فناوری در پیشرفت کشور ایفا می‌کند، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، در سال ۱۳۷۹، هفته آخر آذر را هفته پژوهش نامید تا با این بهانه بدین مهم بیشتر پرداخته شود و پژوهش جایگاه واقعی خویش را در محافل علمی پیدا کند.

نقش بی‌بدیل پژوهش در توسعه جامعه انکارناپذیر است، به‌گونه‌ای که پیشرفت هر کشور به حرکت‌های علمی بسیار قوی و محکمی منوط است که همچون موتور محرک مرکزی مراکز علمی را به تکاپو وا دارد و حیات آینده جامعه را تضمین کند.

پژوهش به‌معنی گام‌برداشتن در مسیر تقلید علمی و یافتن راه‌های جدید است؛ راه‌هایی که نشاط و پویایی را به کشور تزریق می‌کنند

کم‌رنگ‌شدن مقوله پژوهش در محافل علمی و آموزشی کشور نتیجه‌ای جز سکون و قطع ارتباط با دنیای مدرن را در پی نخواهد داشت. به‌طور قطع، ذهن موشکاف و جست‌وجوگر پژوهشگران در هر عرصه‌ای و طرح سؤال در موضوعات متعدد، راهکارهای جدیدی برای حل بسیاری از مشکلات جامعه ایجاد خواهد کرد. در این میان آموزش و پرورش نیز به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای علمی کشور، از این مقوله مستثنا نیست.

آموزش و پرورش پویا نهادی است که در آن معلم دانش‌آموزانی را می‌پروراند که پژوهیدن را می‌آموزند و شوق تحقیق، حل مسئله و رفع نیاز در وجودشان جوانه می‌زند و سرانجام در مسیر جامعه به بار می‌نشیند.

دغدغه چنین معلمی در نگاه نخست این است که چگونه ذهنی جست‌وجوگر تربیت کند تا نسبت به آنچه در اطرافش رخ می‌دهد حساس و در پی یافتن پاسخ‌ها و راه‌حل‌های جدید باشد. وی در این مسیر، علاوه بر طرح مسئله و پرورش روحیه پرسشگری، روش‌های پژوهش و منابع موردنیاز را نیز به دانش‌آموز می‌آموزد و بر این باور است که راه پژوهش از مدرسه می‌گذرد. بنابراین، نادیده‌گرفتن این برهه زمانی مهم (دوران مدرسه) می‌تواند ضررهای جبران‌ناپذیری بر جامعه وارد کند، زیرا به نقل از دکتر سرکارآرانی، پژوهشگر برجسته در حوزه آموزش و پرورش، توسعه کشور از «کف کلاس» آغاز می‌شود و بهترین سرمایه‌گذاری تربیت نسلی است که آینده جامعه در دستان اوست (در تمنای یادگیری، ۱۳۹۵).

در سال‌های اخیر، صاحب‌نظران، با مشارکت متخصصان تعلیم و تربیت، برای آموزش و پرورش نقشه راهی با عنوان «سند تحول بنیادین» ترسیم کرده‌اند.

در این سند، با مشخص کردن مسیر، منابع و امکانات و با توجه به

مدل سازی در تدریس



برای مطالعه مقاله به زبان لاتین تصویر را اسکن کنید

نوشته باراک روزنشتاین^۱
ترجمه دکتر اکرم عینی و پروین عینی



۳. سؤال پرسیدن

سؤالها به دانش آموزان کمک می‌کنند تا اطلاعات جدید را تمرین کرده و مواد درسی جدید را به یادگیری قبلی ربط دهند.

یافته‌های پژوهش

دانش آموزان نیاز دارند مواد درسی جدید را تمرین کنند. سؤالات معلم و بحث دانش آموزان برای ارائه این تمرین ضروری است. در این پژوهش‌ها، موفق‌ترین معلمان بیش از نیمی از زمان کلاس را برای سخنرانی در کلاس، نمایش روی تخته‌سیاه و سؤال کردن صرف کردند.

اشاره

در شماره قبل دو اصل از اصول ده گانه تدریس تبیین شد. در این شماره دو اصل دیگر توضیح داده می‌شود. اصول مورد نظر از کتابچه‌ای آموزشی برگرفته شده‌اند که آکادمی بین‌المللی آموزش و پرورش^۲ آن‌ها را تدوین کرده است.

سؤال پرسیدن به معلم اجازه می‌دهد تعیین کند چگونه مواد درسی خوب یاد گرفته شده‌اند و آیا نیاز به تدریس بیشتر وجود دارد یا خیر. مؤثرترین معلمان نیز از دانش آموز می‌خواهند فرایندی را که به کار برده‌اند تا به سؤال پاسخ دهند و نحوه و چگونگی پیدا کردن پاسخ را توضیح دهند. معلمان کمتر موفق سؤالات کمتری می‌پرسند و تقریباً به هیچ فرایندی توجه نمی‌کنند.

در کلاس درس

گود و گراوس^۳ (۱۹۷۹) یک مطالعه آزمایشی انجام دادند که در آن معلمان با بسامد و تکرار بالای سؤال‌ها، مواد درسی جدید را به صورت سخنرانی تدریس می‌کردند. به معلمان آموزش داده شد در طول تمرین‌های هدایت‌شده، تعداد سؤال‌ها و فرایند سؤال پرسیدن را افزایش دهند. معلمان در گروه تجربی، آن‌طور که از آن‌ها خواسته شده بود، تعداد سؤال‌های واقعی و فرایند سؤال پرسیدن را افزایش دادند و دانش‌آموزانشان نیز در پس‌آزمون ریاضیات، نسبت به دانش‌آموزان معلمان گروه کنترل، نمرات بالاتری کسب کردند.

این معلمان ایده‌آل برای درگیر کردن همه دانش‌آموزان در پاسخ‌دادن به سؤالات روشی را پیدا کرده‌اند. برای مثال:

۱. پاسخ را به کنار دستی‌ات بگو.
۲. ایده اصلی را در یک یا دو جمله خلاصه کن. خلاصه را در یک قطعه کاغذ بنویس و با بغل دستی‌ات به بحث بگذار یا رویه‌ها را با کنار دستی خودت تکرار کن.
۳. پاسخ را روی یک کارت بنویس که بعداً بتوانی آن را بالا نگه داری.

۴. اگر جواب سؤال را می‌دانی، دست خود را بالا ببر (این روش اجازه می‌دهد معلم کل کلاس را کنترل کند).

۵. اگر با پاسخی که دیگران داده‌اند موافقی، دست خود را بالا ببر. هدف همه این فرایندها (کارت‌ها، بالابردن دست، نوشتن پاسخ‌ها) تدارک مشارکت فعال دانش‌آموز است. همچنین، معلم فرصت می‌یابد ببیند پاسخ چند نفر از دانش‌آموزان صحیح بوده است. بعد معلم به هنگام ضرورت می‌تواند بعضی از مواد درسی را دوباره آموزش دهد. یک روش جایگزین برای دانش‌آموزان این بود که پاسخ‌های خود را بنویسند. سپس برگه‌های خود را با یکدیگر مبادله کنند.

معلمان دیگر، هنگام تدریس واژگان جدید یا فهرست اقلام آموزشی، برای ارائه تمرین کافی، از پاسخ‌های دسته‌جمعی استفاده کردند. با این کار به نظر می‌رسد تمرین شبیه یک بازی است. با این حال، برای مؤثر بودن، ضروری است همه دانش‌آموزان با یک علامت با هم شروع به پاسخ‌دادن کنند. وقتی دانش‌آموزان با هم شروع به پاسخ‌دادن نکنند، فقط دانش‌آموزانی که سرعت دارند می‌توانند پاسخ دهند.

معلمان مؤثرتر، علاوه بر سؤال پرسیدن، با ارائه توضیحات و مثال‌های بیشتر و نظارت بر دانش‌آموزان به هنگام تمرین مواد درسی جدید، امکان تکرار و تمرین دانش‌آموزان را آسان می‌کنند.

نمونه‌هایی از سؤال‌های ریشه‌ای:

چگونه _____ و _____ شبیه هم هستند؟
ایده اصلی _____ چیست؟
نقاط قوت و ضعف _____ چیست؟
به چه طریقی _____ به _____ مربوط است؟
مقایسه کنید _____ و _____ با توجه به _____
فکر می‌کنید علت _____ چیست؟
چگونه _____ با آنچه قبلاً یاد گرفته‌اید ربط دارد؟
کدام یک بهترین _____ است و چرا؟
راه‌حل‌های ممکن برای مسئله _____ چیست؟
آیا شما موافق یا مخالف با این عبارت هستید: _____؟
شما هنوز در مورد _____ چیزی نمی‌دانید؟

مدل‌ها و مثال‌های تجربه‌شده را برای دانش‌آموزان ارائه کنید، زیرا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند یاد بگیرند مسائل را سریع‌تر حل کنند.

۴. ارائه مدل

مدل‌ها و مثال‌های تجربه‌شده را برای دانش‌آموزان ارائه کنید زیرا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یاد بگیرند مسائل را سریع‌تر حل کنند

یافته‌های پژوهش

دانش‌آموزان به حمایت شناختی^۵ نیاز دارند تا به آنان کمک کند حل مسئله را یاد بگیرند. همان‌طور که معلم نشان می‌دهد چگونه یک مسئله را مدل‌سازی^۶ و فکر کردن با صدای بلند، حل می‌کند، نمونه‌هایی از حمایت شناختی هستند. مثال‌های حل مسئله یکی دیگر از شکل‌های مدل‌سازی است که محققان استرالیایی تدوین کرده‌اند. مثال‌های حل مسئله به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد روی مراحل خاصی تمرکز کنند که بتوان مسئله را حل کرد. بنابراین، بار شناختی^۷ بر حافظه کاری آن‌ها کاهش می‌یابد. مدل‌سازی و مثال‌های حل موفق مسئله برای کمک به دانش‌آموزان استفاده می‌شوند تا یاد بگیرند مسائل ریاضیات، علوم، نگارش و خواندن درک مطلب را حل کنند.



در کلاس درس

«مثال‌های حل مسئله» یکی دیگر از مدل‌های مدل‌سازی است که برای کمک به دانش‌آموزان استفاده می‌شود تا چگونگی حل مسئله در ریاضیات و علوم را یاد بگیرند. یک مثال حل مسئله، نمایش گام‌به‌گام چگونگی انجام یک کار یا چگونگی حل مسئله است. ارائه و نمایش مثال‌های حل مسئله با مدل‌سازی معلم و توضیح مراحل و گام‌های آن آغاز می‌شود که می‌توان برای حل یک مسئله خاص از آن استفاده کرد. همچنین، معلم اصل اساسی این مراحل را شناسایی می‌کند و توضیح می‌دهد.

عموماً به دانش‌آموزان، به‌عنوان تمرین مستقل، مجموعه‌ای از مسائل داده می‌شود تا در کلاس و روی نیمکت خود آن را حل کنند (همان که گاهی اوقات تمرین نیمکت^۱ نامیده می‌شود). ولی در پژوهشی که در استرالیا انجام شد، ترکیبی از مسائل عادی و مثال‌های حل مسئله به دانش‌آموزان داده شد. مثال‌های حل مسئله، مسائلی بودند که همهٔ مراحل آن‌ها برای دانش‌آموزان کامل شدند. بنابراین، در طول تمرین مستقل، دانش‌آموزان ابتدا مثال‌های حل مسئله را مطالعه و سپس مسائل عادی را تمرین کردند. بعد دوباره مثال‌های حل مسئله را مطالعه و مسئله‌ای دیگر را تمرین کردند. با این روش دانش‌آموزان توانستند از مثال‌های حل مسئله‌ای که به آن‌ها نشان می‌داد چگونه بر بخش‌های ضروری مسئله تمرکز کنند، استفاده کردند.

البته همهٔ دانش‌آموزان مثال‌های حل مسئله را مطالعه نکردند. برای رفع این مشکل، محققان استرالیایی مسائلی را ارائه کردند که بخشی از آن‌ها حل شده بود. در آنجا فقط بخشی از مسئله حل شده بود و دانش‌آموزان باید مراحل جا مانده را کامل می‌کردند. در اینجا از دانش‌آموزان خواسته شد به مثال‌های حل مسئله بیشتر توجه کنند.

پی‌نوشت‌ها

1. Barak Rosenshine
2. International Academy of Education
3. Good and Grouws
4. King
5. cognitive support
6. Modelling
7. cognitive load
8. seatwork

بسیاری از مهارت‌هایی که در کلاس‌های درس آموخته می‌شوند، می‌توانند به‌عنوان دستورهای فوری بیان شوند که فرد را به فعالیت و می‌دارند. مدل‌سازی معلم استفاده از دستور فوری است و می‌تواند دانش‌آموزان را به فعالیت ترغیب کند و سپس دانش‌آموزان را به گونه‌ای که استقلال خود را تقویت کنند، هدایت کند. برای مثال، وقتی معلم خواندن درک مطلب را تدریس می‌کند، با یک فرمان فوری آن‌ها را به فعالیت ترغیب می‌کند و برای دانش‌آموزان سؤالی تدارک می‌بیند که دانش‌آموزان می‌توانند از آن استفاده کنند تا از خودشان سؤال‌هایی را دربارهٔ یک عبارت کوتاه بپرسند. اولین گام برای دادن فرمان فوری برای ترغیب دانش‌آموزان این است که آنان بتوانند از فرمان فوری استفاده کنند تا یک سؤال را آغاز کنند. به دانش‌آموزان واژه‌هایی مانند «چه کسی؟»، «کجا؟»، «چرا؟» و «چگونه؟» داده می‌شود تا برای شروع یک سؤال به آن‌ها کمک شود. سپس همهٔ افراد یک عبارت را می‌خوانند و معلم مدل‌سازی می‌کند که چگونه از این لغات برای سؤال پرسیدن استفاده کند و برای دانش‌آموزان مثال‌های زیادی ارائه شود. سپس معلم در طول تمرین‌های هدایت شده، به دانش‌آموزان کمک می‌کند سؤال پرسیدن را تمرین کنند.

به این ترتیب به آن‌ها کمک می‌کند فرمانی فوری را انتخاب کنند و سؤالاتی را که با آن فرمان فوری شروع می‌شوند، تدوین کنند. دانش‌آموزان این گام را چندین بار همراه با حمایت معلم تمرین می‌کنند. بعد دانش‌آموزان عبارت جدید را می‌خوانند و سؤال پرسیدن را به تنهایی یا با پشتیبانی معلم (در صورت نیاز) تمرین می‌کنند. در پایان یک عبارت کوتاه که سؤال دارد به دانش‌آموزان داده می‌شود و معلم نظر خود را دربارهٔ کیفیت سؤالات دانش‌آموزان اعلام می‌کند.

این رویه‌های مشابه-فراهم کردن فرمان فوری برای ترغیب دانش‌آموزان، مدل‌سازی، تمرین‌های هدایت‌شده و نظارت بر تمرین مستقل-می‌تواند برای بسیاری از تکالیف و وظایف مورد استفاده قرار گیرد. برای مثال، هنگام تدریس نگارش مقاله به دانش‌آموزان، معلم ابتدا چگونگی نوشتن هر پاراگراف را مدل‌سازی می‌کند. سپس دانش‌آموزان و معلم با همدیگر روی یک، دو یا چند مقاله جدید کار می‌کنند. در نهایت دانش‌آموزان با نظارت معلم خودشان به تنهایی مقاله را می‌نویسند.

باور شما کدام است؟



برای مطالعه شماره قبل این
مقاله تصویر را اسکن کنید

نویسنده: دکتر ایرج خوش خلق
عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

اشاره

در بخش اول به نقش نظریه‌های یادگیری در ایجاد باورهای معلم اشاره شد. در ادامه به باورهای یادگیری معلم که تحت مفروضه‌های نظریه رفتاری شکل گرفته بود اشاره و تأثیر آن بر روش آموزش و سنجش بررسی شد. در بخش دوم به نقش باورهای یادگیری معلم که بر اساس نظریه‌های شناختی- رفتاری و سازنده‌گرایی شکل گرفته‌اند و بر روش آموزش و سنجش او اثر می‌گذارند اشاره شد. در این بخش نقش باورهای یادگیری معلمی که به اصول نظریه سازنده‌گرایی باور دارد و اثربخشی آن بر روش‌های آموزش و سنجش او بررسی خواهد شد.

نظریه یادگیری سازنده‌گرایی

باور یادگیری معلم

«یادگیری فرایندی است که در آن یادگیرنده براساس تجربه‌های قبلی، دانش آموخته‌شده در موقعیت‌های آموزشی (مفاهیم و ایده) را تحلیل و تفسیر و دانش را به‌طور شخصی بنا و تولید می‌کند.»

بر اساس باور یادگیری، انتقال یادگیری (آموخته‌های بایسته) به یادگیرندگان، توسط معلم انجام می‌گیرد. در این باور یادگیری، روش تدریس محور اصلی انتقال یادگیری است. در باور یادگیری مبتنی بر سازنده‌گرایی، کانون توجه از تدریس به یادگیری تغییر یافته است و دانش‌آموز فردی کاملاً فعال در یادگیری تلقی می‌شود. اگرچه در باور یادگیری مبتنی بر نظریه شناختی- رفتاری نیز به یادگیرنده به‌عنوان پردازشگر فعال توجه می‌شود، اما در پارادایم یادگیری سازنده‌گرایی، یادگیرنده بیش از یک پردازشگر فعال اطلاعات است، زیرا در فرایند یادگیری، نه تنها اطلاعات ارائه‌شده توسط معلم را بسط می‌دهد و آن‌ها را تفسیر می‌کند، بلکه اجازه دارد با آزمودن عملی تفسیرهای بسط‌داده‌شده خود در موقعیت‌های



مسئله‌ها، به‌شخصه دانشی مجزا و فراتر از دانش کلاسی آموخته‌شده را بنا کند. از این‌رو در باور یادگیری سازنده‌گرایی بر طراحی آموزشی مبتنی بر سازمان‌دهی محیط یادگیری تأکید می‌شود. ویلسون^۱ (۱۹۹۶) محیط یادگیری سازنده‌گرا را مکانی تعریف می‌کند که «در آن یادگیرندگان با مشارکت و حمایت یکدیگر، منابع و ابزارهای اطلاعاتی را طوری دستکاری می‌کنند که به اهداف یادگیری و راه‌حل‌های مناسب برای مسائل دست یابند.» این تعریف به دو نکته اساسی اشاره دارد. اول اینکه، برخلاف باورهای یادگیری رفتاری و نیز شناختی - رفتاری، آموزش به‌عنوان محیط یا مکانی در نظر گرفته شده است که یادگیری در آن رخ می‌دهد. در این محیط، یادگیرندگان با استفاده از ابزارها و منابع، اطلاعات را دستکاری و آن‌ها را تفسیر می‌کنند. دوم اینکه صفت سازنده‌گرا به محیط یادگیری اطلاق شده است تا معنادار بودن و نیز واقعی بودن بافت حل مسئله برای تولید راه‌حل‌های مناسب را که نوعی دانش شخصی بنا شده توسط یادگیرنده است، نشان دهد.

باور یادگیری سازنده‌گرایی و نقش معلم در آموزش

در محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا، نقش معلم از «انتقال‌دهنده مستقیم اطلاعات» به «تسهیل‌کننده یادگیری دانش شخصی» تغییر می‌کند. او در محیط یادگیری به دانش‌آموزان نشان می‌دهد چگونه باید دانش را تولید کنند و با مشارکت دیگر یادگیرندگان، راه‌حل‌های مناسب برای مسائل به دست آورند. اگرچه در محیط‌های یادگیری بر ساخت معنا توسط یادگیرنده تأکید می‌شود، اما معلم در سازمان‌دهی محیط یادگیری نقش بسیار حیاتی دارد. او با فراهم‌آوردن موقعیت و ابزارها به دانش‌آموزان کمک می‌کند با استفاده از ابزارها و منابع اطلاعاتی، به راه‌حل‌های مسائل نائل آیند و در این فرایند بر یادگیری خود نظارت داشته باشد. به نظر ایرت مر و نیوبای (۱۹۹۳) معلم در این پارادایم دو نقش اساسی ایفا می‌کند: ۱. نحوه ساخت معنا و نیز نظارت و ارزشیابی از تولیدات را به یادگیرندگان آموزش می‌دهد؛ ۲. برای یادگیرندگان تجربه‌هایی طراحی می‌کند که در بافت‌های واقعی قابل کاربرد باشد.

معلم می‌تواند براساس باور یادگیری سازنده‌گرا از روش‌های با مقیاس وسیع برای سازمان‌دهی محیط‌های یادگیری استفاده کند. در طول دهه‌های ۱۹۹۰ تا ۲۰۰۷ الگوهای متنوعی برای سازمان‌دهی یادگیری در محیط‌های واقعی ارائه شده‌اند که در این مقاله به یکی از این الگوها، یعنی «الگوی طراحی یادگیری سازنده‌گرا» اشاره می‌شود.

هدف این الگو ارائه چارچوب عملی برای سازمان‌دهی یادگیری در کلاس درس است. اگر یادگیری فرایند ساخت یا تولید دانش در نظر گرفته می‌شود، هدایت و حمایت از یادگیری باید طوری انجام گیرد که به یادگیرندگان برای معنادار کردن و تولید دانش

کمک شود. در این الگو نقش معلم هدایت، تسهیل و هماهنگ کردن یادگیری است. سازمان‌دهی یادگیری در پاسخ به سه سؤال اساسی شروع می‌شود:

۱. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود چه چیزهایی یاد بگیرند؟
۲. دانش‌آموزان در کجا به یادگیری مشغول هستند؟
۳. با توجه به انتظارات یادگیری دانش‌آموزان چگونه به آن‌ها معنادارند؟

معلم در پاسخ به این سؤالات شش قدم اساسی برای سازمان‌دهی یادگیری برمی‌دارد: **گام‌نویسی و کالی** (۲۰۰۶) در الگوی خود این شش گام اساسی را چنین پیش‌بینی کردند: ۱. تعیین موقعیت؛ ۲. سازمان‌دهی گروه‌های دانش‌آموزی؛ ۳. ایجاد پل شناختی؛ ۴. تهیه تکالیف یادگیری؛ ۵. تهیه شرایط برای نشان دادن عملکرد؛ ۶. بازتاب تفکرات برای سازمان‌دهی یادگیری.

معلم برای سازمان‌دهی محیط یادگیری باید چند گام را به ترتیب اولویت بردارد:

۱. طراحی موقعیت‌هایی که در آن هدف، موضوع یادگیری و شیوه سنجش مشخص شود؛
۲. سازمان‌دهی دانش‌آموزان، ابزارها و منابع اطلاعاتی به منظور معنادار کردن به محیط و اطلاعات؛
۳. پیش‌بینی شرایطی که بین آنچه دانش‌آموز قبلاً آموخته و آنچه از او انتظار می‌رود، پل ارتباطی ایجاد شود.
۴. پیش‌بینی تکالیفی که دانش‌آموزان با انجام آن‌ها برای سؤالات خود پاسخ مناسب تهیه کنند.
۵. پیش‌بینی شرایطی که دانش‌آموزان نتایج و تولیدات خود را به شیوه‌های مناسب نشان دهند.
۶. پیش‌بینی شرایطی که در آن فرایند تفکر و نیز احساسات خود را در ارتباط با تولیدات به دیگران انعکاس دهند و ارزیابی کنند

سنجش در باور یادگیری سازنده‌گرایی

سنجش در باور یادگیری سازنده‌گرا از نقش مهمی برخوردار است. در این الگو، سنجش بخش جدایی‌ناپذیر هر یک از گام‌های شش‌گانه طراحی آموزشی است. معلم براساس سنجش علاقه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان موقعیت یادگیری را مشخص و تعریف می‌کند. سازمان‌دهی گروهی براساس سنجش نیازهای اطلاعات انجام می‌گیرد. معلم از سنجش برای شناخت پل ارتباطی بین آموخته‌های گذشته و حال استفاده می‌کند. در این الگو، خود تکالیف یک روش سنجش انتقال یادگیری به موقعیت‌ها تلقی می‌شوند. دانش‌آموزان در مرحله نشان‌دادن تولیدات، مهارت و توانایی‌های یادگیری خود را نشان می‌دهند. در نهایت هم انعکاس افکار و احساسات فردی و گروهی نسبت به تولیدات، نوعی خودسنجی محسوب می‌شود که نتایج آن برای دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. علاوه بر این، باور یادگیری سازنده‌گرا بر سنجش یادگیری در بافت‌های واقعی یا شبیه‌سازی شده تأکید



دارد. از آنجا که طبق مفروضه‌های سازنده‌گرایی سنجش باید در نقش انتقال یادگیری ظاهر شود، یادگیرندگان از طریق خودسنجی‌های مستمر بر فرایندها و تولیدات یادگیری خود کنترل و نظارت دارند و در خود نظم‌دهی یادگیری نقش اساسی ایفا می‌کنند. بنابراین، در این الگو سنجش به معنای فرایند مستمر کاوش و جست‌وجوی اطلاعات در مورد یادگیری از طریق تولید بازده‌های یادگیری در بافت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده و بازنگری آن‌ها با استفاده از انواع روش‌های خودنظم‌دهی تعریف می‌شود. در سازنده‌گرایی: ۱. سنجش دانش آموز محور است؛ ۲. از ابزارها نه تنها برای جمع‌آوری اطلاعات، بلکه برای آموزش و یادگیری استفاده می‌شود؛ ۳. بازخوردهای تحصیلی به صورت توصیفی - کیفی و سازنده‌اند؛ ۴. ابزارها توانایی به کار بستن دانش و مهارت را می‌سند؛ ۵. سنجش انگیزه درونی را برای یادگیری پرورش می‌دهد.

مفهوم و اصول سنجش در رویکرد یادگیری سازنده‌گرایی

نظریه یادگیری سازنده‌گرایی و انواع آن

سازنده‌گرایی نظریه‌ای است که در آن چپستی دانش و نحوه کسب آن تحلیل و تبیین می‌شود. سازنده‌گرایی بر اساس مطالعه و پژوهش دو تن از نظریه‌پردازان قرن بیستم یعنی **ژان پیاژه (۱۹۷۶)** و **لئو ویگوتسکی** تدوین و ارائه شده است. مطالعات پیاژه به‌طور عمده بر ماهیت شناختی یادگیری سازنده‌گرایی و پژوهش‌های **ویگوتسکی** بر ماهیت اجتماعی آن متمرکز بوده است. بنابراین، با توجه به آنچه گذشت، نظریه سازنده‌گرایی به دو نوع سازنده‌گرایی تقسیم می‌شود: ۱. شناختی؛ ۲. اجتماعی.

در نظریه شناختی سازنده‌گرایی، نحوه تولید و ساخت دانش توسط یادگیرنده بر اساس سازوکارهای متوالی و ذهنی تبیین می‌شود (برونر، ۱۹۶۰؛ پیاژه ۱۹۷ و ۱۹۷۶). بر اساس این دیدگاه، با خلق محیط‌های یادگیری، طوری که بین آموزگار و یادگیرنده تعاملی پویا برقرار شود، می‌توان برای یادگیرنده این فرصت را فراهم کرد که با دستکاری تکالیف واقعی و تفسیرهای حاصل از آن، به ساخت دانش و مهارت و ترکیب آن‌ها اقدام کند. در سازنده‌گرایی اجتماعی بر فعالیت‌های اجتماعی، موقعیتی و مشارکتی یادگیرنده در ساخت دانش تأکید می‌شود (ویگوتسکی ۱۹۸۶). بر اساس این دیدگاه، یادگیرنده دانش را در اثر تعامل اجتماعی پویا با دیگران یعنی تکلیف، آموزگار و همسالان بنا می‌کند. مفاهیم کلیدی سازنده‌گرایی شناختی و اجتماعی شامل مفهوم دانش، فرایند یادگیری و راهبردهای آموزشی، در جدول خلاصه و یادآوری شده‌اند.

پی‌نوشت‌ها

- Wilson
- Constructivist Learning Environment

مفاهیم کلیدی	سازنده‌گرایی شناختی	سازنده‌گرایی اجتماعی
مفهوم دانش	یادگیرنده دانش را به‌طور فعال، از طریق مجموعه‌ای از گام‌ها و مراحل ذهنی، می‌سازد.	دانش در اثر تعاملات اجتماعی ساخته می‌شود (تکالیف واقعی در بافت‌های زندگی است).
مفهوم فرایند یادگیری	یادگیری تلاش مستمر برای سازش با محیط از طریق درونی‌سازی و برونی‌سازی است. در این رابطه لازم است یادگیرنده بین محتوا با محیط ارتباط برقرار کند.	یادگیری خلق تفسیرهای فردی و موقعیتی بر اساس تجربه‌ها و تعاملات، با توجه به سطح بالقوه یادگیرنده، است.
مفهوم روش‌های آموزشی	تأکید بر: - ایجاد ارتباط با دانش قبلی؛ - یادگیری مسئله محوری فردی؛ - بازخوردهای خودسنجی؛ - اندیشیدن نقادانه.	- الگوبرداری؛ - یادگیری مسئله محور گروهی؛ - معلم - هدایتگر.



شوق پژوهشگری

اعظم لاریجانی



به نظر شما به‌عنوان معلمی پژوهشگر، معلم موفق چه ویژگی‌هایی دارد؟

○ اگرچه معلمی یعنی آگاهی از موضوعاتی مانند روش‌های آموزش، راهبردهای یادگیری، ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس و فضای آموزشی، تسلط بر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، شناخت مشکلات و اختلالات روانی و تحصیلی، ولی این‌ها تنها ملزومات مهم در مغز معلمان هستند، در حالی که اساسی‌ترین ابزار معلمی در قلب او ریشه دارد. معلم موفق کسی است که به هر دوی این ملزومات مجهز باشد. او ضعف‌ها، درد و رنج‌های دانش‌آموزانی را که هر کدام از جهانی متفاوت وارد کلاسش می‌شوند، درک می‌کند و با آگاهی‌های صنفی و حرفه‌ای خود، چاره می‌اندیشد. اگر معلم تنها بر دانش تکیه کند و عظمت قلبش از دانش ذهنی‌اش کمتر باشد، مشکلات مادی از انگیزه معلمی او می‌کاهند.

نظر شما درباره اهمیت پژوهش چیست؟

○ آشنایی با روش‌ها، فرایندها، راهبردها، فنون و الگوهای نوین آموزشی نیازمند پرورش معلمانی پژوهشگر است. از سوی دیگر، تجربه‌گران‌بهای هر معلم در کلاس درس زمانی می‌تواند مورد استفاده دیگران قرار گیرد که وی تسلط مناسبی بر استفاده از ابزارها و شیوه‌های پژوهش داشته باشد. همچنین، گزارش

□ فضل‌الله حسونوند متولد شهر پلدختر در استان لرستان است. برخی از اعضای خانواده او معلم بودند و همین بذر شوق را در دل او نشاند. بعدها با آموختن به دوستانش، این شوق سربرآورد و دیگر هرگز از رویش باز نایستاد. حسونوند از دانشگاه علامه طباطبایی مدرک دکترای روان‌شناسی تربیتی دارد و ۱۶ سال است که به‌عنوان آموزگار، مشاور، مدیر و معاون در مدرسه‌های استان لرستان، همدان و این اواخر در تهران خدمت کرده است. او با حضور در مراکز درمان مشکلات ویژه یادگیری، برای یاددهی مسائل آموزشی به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه بسیار تلاش کرده است. انتشار مقالات متعدد با موضوعاتی مثل گسترش شادکامی و زیباشناسی در مدرسه و همچنین ترجمه و تألیف چند کتاب، با همکاری استادان برجسته دانشگاه، در کارنامه این معلم پژوهنده به چشم می‌خورند. گفت‌وگوی مجله رشد معلم را با او بخوانید.

تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در مناطق توسط معلمان می‌تواند اساس شناخت کامل از ماهیتی به نام دانش‌آموز باشد که تنها با پرورش معلمانی خردمند و پژوهشگر ممکن می‌شود.

چگونه می‌توان دانش‌آموزان را به پژوهش علاقه‌مند کرد؟

○ دو راهبرد مهم:

۱. راهبردهای متمرکز بر یادگیری و آموزش؛
۲. راهبردهای متمرکز بر انگیزش

برای افزایش انگیزه یادگیری دانش‌آموزان، چه پیشنهادهایی دارید؟

○ دانش‌آموزان را با روند پژوهش و فضای فکری معلمان پژوهشگر آشنا کنیم. همچنین، شنیدن و آگاهی از پیامدهای مادی و معنوی زندگی پژوهشگری، مایه تحرک و انگیزش می‌شود. ما باید فضایی ایجاد کنیم که دانش‌آموز در مسائل جزئی، خود طعم شناخت را بچشد و پاسخ پرسش‌هایش را بیابد. این یافتن و کشف، انگیزه‌ای درونی خلق می‌کند. تشویق دانش‌آموزان به فعالیت در موقعیت‌های اجتماعی، راهبرد دیگری است. فعالیت‌هایی در فضاهای خارج از مدرسه مثل کتابخانه و کارگاه تولیدی، زمینه‌ساز افزایش انگیزه پژوهشی هستند.

راهبردهای متمرکز بر یادگیری و آموزش چه مواردی را در برمی‌گیرند؟

○ راهبرد اول این است که با پرورش دانش‌آموزان کنجکاو نسبت به تجربه‌های مختلف محیطی زمینه کنجکاوی و حرکت به سوی فهم پاسخ مجهولات را فراهم کنیم. استفاده از راهبردهای اکتشافی نیز برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به پژوهش مؤثر است. راهبرد اکتشافی به آن معنی است که دانش‌آموز به صورت لقمه‌ای آماده در اختیار دانش‌آموزان قرار نگیرد. بلکه فضایی فراهم کنیم که آنان گام‌به‌گام کسب دانش کنند. از طرف دیگر، پژوهش نماد همکاری و همدلی محققان است. بنابراین، ایجاد فضای همکاری و هم‌فکری، آنان را به سمت پژوهش سوق می‌دهد و در آخر ایجاد شرایط مناسب برای پرورش یادگیرندگان کنجکاو در فضای واقعی زندگی امکان‌پذیر است و این جز با بهره‌گیری از توان والدین میسر نخواهد بود.

نقش معلمان پژوهشگر را در پیشبرد مسائل آموزشی چگونه ارزیابی می‌کنید؟

○ معلمان پژوهشگر با طراحی خردمندانه فضای آموزشی، هم رشد معلم و هم پرورش دانش‌آموزان توانمند را محقق می‌کنند. به گفته‌ای، این‌گونه معلمان هم می‌آفرینند و هم ذهن خود را بارها و بارها از مخزن دانش بازآفرینی می‌کنند.

مطلع شدیم شما درباره هوش زیبایی‌شناسی در مدرسه پژوهش کردید. هدف شما از انتخاب این موضوع چه بود؟

○ با توجه به اهمیت روان‌شناسی مثبت در زندگی انسان و گسترش توانمندی‌های روان‌شناختی، من و همکاران در پژوهش‌های گذشته بر مفاهیمی همچون هوش زیبایی‌شناسی، بازیگوشی روانی، سرزندگی تحصیلی، مهارت‌های زندگی و عشق به یادگیری تمرکز کرده‌ایم. در این میان، دکتر خسرو رشید، دانش‌یار دانشگاه بوعلی سینا همدان و من، مفهوم هوش زیبایی‌شناسی را در سال ۱۳۹۳ به‌منظور پوشش نقصی در نظریه گاردنر و توجه به هنرهای مختلف در فضای آموزشی، به گستره علم روان‌شناسی در ایران وارد کردیم. توجه به هوش زیبایی‌شناسی می‌تواند زمینه‌ای برای پرورش دانش‌آموزانی متفکر، شادمان، همدل، ریزبین، دارای سلامت معنوی و هدفمند باشد. من قصد دارم با ساخت بسته‌های آموزشی هوش زیبایی‌شناسی، برای نهادینه کردن این مفهوم در فضای آموزشی اقدام کنم.

درباره هوش زیبایی‌شناسی کمی بیشتر توضیح دهید.

○ هوش زیبایی‌شناسی توانمندی انسان در شناسایی و ادراک محرک‌های زیبا و استفاده از این‌گونه محرک‌ها در آثار قابل لمس برای افزایش معرفت انسانی و کسب آرامش در زندگی است که شامل ابعاد شناختی و عاطفی در سطوح عمیق تفکر و احساس انسان است. پرورش افراد هوشمند در زیبایی‌شناسی مستلزم این است که دانش‌آموزان و معلمان، سطح توانایی‌های شناختی، عمل‌گرایی و حساسیت عاطفی خود را نسبت به آنچه در اطرافشان وجود دارد افزایش دهند و این با تمرین‌های متعدد قابل ارتقا است.

در آخر توصیه شما به معلمانانی که انگیزه پژوهش ندارند یا پژوهش را در اولویت نمی‌دانند چیست؟

○ پژوهش، به‌جز در میان آنان که از اعماق وجود به دانستن گرایش دارند، چندان استقبال نمی‌شود. پژوهش با توجه به اینکه در شغل معلمی در ارتقای وضعیت مادی و شغلی هیچ جایگاهی ندارد، به‌شدت مورد غفلت قرار گرفته است. بر این اساس، ابتدا باید ساختارهای کلان در آموزش و پرورش برای ارزشمندشمردن تحقیق و پژوهش اصلاح شوند تا معلمان اثرات مادی حضور در امور پژوهشی را به‌خوبی لمس کنند. برگزاری دوره‌های تربیت پژوهشگر در این زمینه بسیار ضروری است. معلمان زیادی هستند که به‌صورت فردی تلاش می‌کنند ذخیره‌های ذهنی خود را در زمینه آموزش و یادگیری راز راه پژوهش به‌روزرسانی می‌کنند. آنان به‌خوبی می‌دانند که برای دانستن و آموختن وارد این شغل شده‌اند و سکون را نمی‌پذیرند.



برهم زدن تعادل

کار اصلی معلم

پژوهش‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی پنهان نیز نشان داده‌اند که تعلیم و تربیت هر قدر ضمنی‌تر و پنهان‌تر و غیرمستقیم‌تر باشد، تأثیر آن زیباتر و خلاق‌تر و پایدارتر است (Redish, 2009).

در فرایند تدریس ضمنی، معلم هر قدر از متن به حاشیه، و از اصل به فرع، و از ریشه به شاخه، و از امر مربوط به امر نامربوط حرکت کند، سهم یادگیرنده را در فرایند یادگیری فعال‌تر و خلاق‌تر می‌کند. به همین دلیل است که **جان تایلور گاتو** با شگفتی تمام اعلام می‌کند، نخستین وظیفه معلم این است که ذهن شاگردان را از امور رایج و عادی و متعارف به امور ناآشنا و غیرعادی و متباعد معطوف کند و سپس آن‌ها را به طرز هنرمندانه گیج و متحیر رها کند تا با احساس نبود تعادل، در پی تعادل جویی برتر برانگیخته شوند. یعنی با طرح مثال‌های ظاهراً بی‌ربط و حاشیه‌ای و نامرتبط، امکان خلق معنا و معماری دانش و بینش را در میان شاگردان فراهم کند.^۱ به بیانی دیگر، هدف آموزش ارائه دانسته‌های از پیش تعیین‌شده نیست، بلکه تحریک انگیزه شاگردان برای جست‌وجوی دانش و مشارکت در ساخت و خلق و کشف آن است. این روش تدریس زمانی جان می‌گیرد که زبان «شارت» (بیان ضمنی و تلویحی) به جای «عبارت» (بیان مستقیم و آشکار) بنشینند. به تعبیر زیبای **خواجه عبدالله انصاری**:

دکتر عبدالعظیم کریمی

عضو هیئت علمی پژوهشگاه تعلیم و تربیت

چگونه می‌توان «یادگیری دگرانگیز» را به یادگیری «خودانگیز» تبدیل کرد؟ و چگونه می‌توان یادگیری اکتشافی را جایگزین یادگیری اکتسابی کرد؟ پاسخ این پرسش‌های چالش‌خیز را می‌توان در نهانگاه تعلیم و تربیت ضمنی و تلویحی، به شکلی رازآمیز و دل‌انگیز کشف کرد، مشروط به آنکه قبل از آن هنر کاربست روش‌های هنرمندانه این نوع دیدگاه را در خود درونی و مهیا کرده باشیم. بی‌گمان کیفیت این روش‌ها نه قابل کسب‌اند و نه واجد جعل، بلکه در میان دو قطب سیال مربی و متربی، یا یاددهنده و یادگیرنده، به شکلی نامتعیین قابل کشف‌اند. تعلیم و تربیت ضمنی و تلویحی متضمن به‌کارگیری روش‌های نامعین در شرایط نامعین برای رسیدن به نتیجه‌ای نامعین است تا همه تعینات در تعامل بین دو قطب خلاق و فعال معلم و شاگرد معنا یابد و شکوفا شود.

و زمین‌ها همه سخن است پیش آن کس که ادراک می‌کند، و زائیده از سخن است که «کن فیکون». پس پیش آن که آواز پست را می‌شنود، مشغله و بانگ چه حاجت باشد؟ سخن مولوی نیز به برتری ناگفته‌ها و نانوشته‌ها بر گفته‌ها و نوشته‌ها ناظر است و بر این باور است که برای برخی افراد ادراک از طریق سخن حاصل می‌شود، ولی برخی دیگر بی‌نیاز از شنیدن سخنان این و آن به مقام ادراک می‌رسند و آن که در غیاب سخن به اصل سخن دست یابد، در مقام فاعل سخن برآمده و خود واضع معنا و کاشف آن شده است.

جان تایلور گاتو با شگفتی تمام اعلام می‌کند، نخستین وظیفه معلم این است که ذهن شاگردان را از امور رایج و عادی و متعارف به امور ناآشنا و غیرعادی معطوف کند

هنر معلم آن است که زمینه را فراهم آورد تا شاگردان دانایی را در خود کشف کنند. او باید با خست تمام از هر گونه مداخله در انتقال دانش پرهیز کند تا شاگردان به شیوه‌ای خودبنیاد و خودانگیخته آنچه را معلم در حاشیه و پشت صحنه به عمد نهان کرده است، استخراج و آشکار کنند.

همچنین، کار معلم صرفاً برافروختن شوقی درونی برای پرداختن به موضوع تدریس است، نه انتقال مستقیم مطالب به شاگردان!

زیرا این افراد هستند که باید آموختن را به‌عنوان ماجراجویی نامحدودی درک کنند. حتی روش پرسشگری سقراط نیز شکل تکمیل‌شده نادان‌سازی است. هنر سقراط این بود که همه کسانی را که خود را دانا می‌دانستند، با طرح پرسش‌های هوشمندانه، به نادانی بالنده ارتقا می‌داد. به قول مولوی:

«ور تسو افلاطون و لقمانی به علم من به یک دیدار نادانت کنم!»

پی‌نوشت‌ها

1. The 7-Lesson School teacher by John Taylor Gatto. New Society Publishers, 1992

2. Gatto, John Taylor. Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling. Philadelphia: New Society Publishers, 2005. And Holt, John C. How Children Fail. Cambridge, Mass.: Perseus Publishing, 1995.

۳. ر.ک.؛ مجموعه رسائل فارسی. تصحیح محمد سرور مولایی. نیز مقاله تحلیل تفاوت بلاغی زبان عبارت و اشارت در نشر عرفانی خواجه عبدالله انصاری (جعفری و عالی‌زاده). ۱۳۹۹

منبع

Redish, E.F. (2009); The Hidden Curriculum: What do We Really Want our Students to Learn?; Available at: <http://www.sociologyindex.com>. The first lesson I teach is: confusion. Everything I teach is: out of context. I teach the unrelenting of everything. I teach disconnections

«عبارت» زبان علم است و «اشارت»، زبان معرفت! فرق علم و معرفت در این است که علم دریافت ذهنی معلومات است، اما معرفت کشف قلبی دانش است.

زبان عبارت (انتقال مستقیم) آدمی را «عقیم» می‌کند و اما زبان اشارت «حکیم» می‌کند.

هنر معلم آن است که به زبان اشارت سخن گوید تا مخاطب به حکمت و معرفت نائل آید و این هنری است بس عظیم و لطیف و دست‌نیافتنی که فقط معلمان شوریده‌حال و شگفتی‌ساز به آن نزدیک می‌شوند؛ معلمانی که به‌جای ورود مستقیم به متن درس، همه تلاش خود را صرف زمینه‌سازی، صحنه‌پردازی، حاشیه‌سازی و اشارت‌پردازی در حول و حوش موضوع تدریس می‌کنند تا شاگردان هر یک به سبک خود و به تناسب ظرفیت و قابلیت خود آن را کشف کنند. اما کدام معلم هنرمند و هنرمند معلم است که قادر به کارگردانی این صحنه‌های خلاق و دل‌انگیز در کلاس درس باشد؟ کدام معلم لطیف‌اندیش است که بتواند شاگردان خود را به شکل تلویحی و ضمنی در خلق مفاهیم و کشف معانی سهیم کند؟

این معلمان هنرمند به حکمت تدریس سلیبی و پرهیزی آگاه شده‌اند و می‌دانند آنچه اصل است همان فرع است و آنچه متن است همان حاشیه است!

آن‌ها می‌دانند که هنر معلم ارائه مستقیم دانش به شاگردان نیست، بلکه فراهم کردن زمینه و موقعیت‌های حاشیه‌ای و فرعی و تا اندازه‌ای بی‌ارتباط با موضوع تدریس، برای کشف یا ساخت دانش از جانب فراگیرندگان است.

معلمانی که با روش تلویحی و ضمنی آموزش می‌دهند، بیش از معلمانی که به روش تصریحی و آشکار تدریس می‌کنند تأثیر گذارند و البته به همان اندازه باید وقت بیشتر، مطالعه بیشتر و هنر بیشتری به خرج دهند تا قادر به آموزش ضمنی و تلویحی شوند. زیرا این کار دل است و کار پیشانی نیست؛ کار عشق است، از عقل برنمی‌آید؛ کار هنر است و از علم و فن و ترفند نتوان به آن رسید.

در آموزش تلویحی و ضمنی، اصل بر حاشیه‌سازی و ارائه نشانه‌ها و نمادهای ضمنی در پس‌زمینه‌های موضوع درسی است. هر قدر این نشانه‌ها و اشارت‌ها و حواشی غیرمستقیم‌تر و پنهان‌تر و به‌ظاهر نامرتبط‌تر باشند، جریان یادگیری عمیق‌تر و فعال‌تر و خلاق‌تر و ماندگاری آن بیشتر و پایدارتر است.

تأثیر اغلب آثار خلاق ادبی و هنری و علمی یا فلسفی بر خوانندگان نیز زمانی بیشتر است که خواننده از حواشی اثر و یا از سطرهای سفید آن بهره بگیرد. در واقع، قدرت اثربخشی یک اثر بیش از اینکه حاصل پیام مستقیم و صریح آن باشد، از عوامل حاشیه‌ای و فرعی و ناگفته و نامرئی آن برخاسته است که خالق اثر به شکلی هنرمندانه و از روی قصد و عمد حذف کرده است تا مخاطبان اثر، خود آن را کشف کنند!

شگفتا که مولانا قرن‌ها پیش همین معنا را به‌گونه‌ای دیگر بیان کرده است و می‌گوید: «این سخن برای آن کس است که او به سخن محتاج است که ادراک کند، اما آنکه بی‌سخن ادراک می‌کند، با وی چه حاجت سخن است؟ آخر آسمان‌ها

رستم‌ها و سهراب‌ها

سپوژمی رئوف (زریاب) □
نویسنده معاصر افغان

□ شبی از شب‌های امتحان سالانه بود. ورق اصلاح می‌کردم. برق نداشتیم. چراغ تیلی کنارم دود می‌کرد. بوی غذا و بوی تیل در اتاق پیچیده بود؛ می‌دانستم که به زودی این بوی سردردم می‌سازد.

هر شب که برق نمی‌بود و چراغ تیلی را روشن می‌کردم، سردرد می‌شدم و وقتی می‌گفتم که سرم درد گرفته، کسان دور و پیشم این سردرد را باور نمی‌کردند و آن را به نازدانه بودن من حمل می‌کردند. من هم برای اینکه از این سرزنش به دور باشم، رفتم آشپزخانه، مخفیانه آسپرینی در دهانم گذاشتم و سرش نیم‌لیوان آب نوشیدم. دوباره آمدم بین ورق‌های امتحان شاگردانم و جدول نمره‌هایشان که در روی خانه کنار پشتی پهن بود. برای خودم جایی باز کردم و روی دو زانو نشستم و اصلاح کردن ورق‌ها را از سر گرفتم. من معلم دری‌ام.

دل‌م از جواب‌های شاگردانم خون بود. هر ورقی را که اصلاح می‌کردم و می‌دیدم که نتیجه یک سال کارم به یک صفر با ص تقرب کرده است، دل‌م فشرده می‌شد.

یکی از سؤالاتم این بود: «معروف‌ترین قصه حماسی شهنامه کدام است؟» یکی‌شان نوشته بود لیلی و مجنون؛ دیگری نوشته بود: شیرین و فرهاد؛ دیگری نوشته بود: خسرو و شیرین؛ یکی دیگر نوشته بود ویس و رامین و یکی نوشته بود: وامق و عذرا. دیگری با خط بسیار ناشیانه نوشته بود: آدم‌خان و درختی و یکی دیگر هم سیاه‌موی و جلالی را از آخرین کارهای پیرطوس قلم‌داد کرده بود و شاید هم او را زیر خروارها خاک بعد از سال‌ها و قرن‌ها به لرزه آورده بود و در مورد کارهای خودش به شک انداخته بودش که این کار هم از هر کس و ناکس بر نمی‌آید جز از شاگردان خیره‌من که نام و نشان تمام عشاق عالم را از برمی‌دانند!

یکی دیگرشان که نمی‌دانم چه انتباهی ازین پرسش گرفته بود، با خون سردی نوشته بود: گلستان و بوستان. و با همین یک بی‌احتیاطی شاید هم یک روز شیراز و طوس را به جان هم می‌انداخت که این کار هم از هر کس و ناکسی ساخته نیست جز از شاگردان خبره و ماجراجوی من!

من هم زیر هر یک از این جواب‌ها صفری با ص کلان و کینه‌توزانه می‌نوشتم و دل‌م را خالی می‌کردم.

اشاره □

ادبیات امروز افغانستان، شعر درد و قصه رنج است. بخشی از این ادبیات، به وسیله شاعران و نویسندگان مهاجر، در خارج از مرزها، در کشورهای گوناگون آسیا و اروپا آفریده می‌شود. در داخل نیز، قلم به دستانی که دل در گرو آن دارند و با همه سختی‌های برآمده از سال‌ها جنگ داخلی خانمان‌سوز، همچنان می‌نویسند و می‌سرایند، کم نیستند.

خانم «سپوژمی رئوف» و همسرش زنده‌یاد آقای «اعظم رهنورد زریاب»، از جمله زوج‌های قلم به دستنی هستند که آثارشان در داخل و خارج افغانستان خوانندگان زیادی دارد.

سپوژمی رئوف در سال ۱۳۲۹ در کابل به دنیا آمد. تحصیلات ابتدایی و متوسطه را در زادگاهش طی کرد. در همان ایام به داستان‌نویسی روی کرد و طولی نکشید که به نامی آشنا در مطبوعات کشورش تبدیل شد. پس از پایان دوره دبیرستان به دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه کابل رفت و تحصیلاتش را در رشته زبان و ادبیات فرانسوی ادامه داد. در سال‌های دانشجویی، با آقای اعظم رهنورد زریاب، داستان‌نویس جوانی که دانشجوی رشته روزنامه‌نگاری همان دانشکده بود، آشنا شد و با او ازدواج کرد. سپس به فرانسه رفت و دو سال بعد، با در دست داشتن گواهی‌نامه کارشناسی ارشد در رشته ادبیات مدرن به افغانستان بازگشت. از خانم سپوژمی زریاب، علاوه بر آثار منتشر شده در مطبوعات کشورش، این کتاب‌ها هم چاپ شده است؛

۱. **شرنک شرنگ زنگ‌ها** (مجموعه داستان) ۱۳۶۲ کابل.
۲. **در کشوری دیگر** (رمان) ۱۳۶۵ کابل.
۳. **دشت قابیل** (مجموعه داستان) ۱۳۶۷ کابل. (این کتاب به زبان فرانسوی هم ترجمه و در پاریس منتشر شده است.)



چراغ تیلی کنار من همچنان دود می‌کرد و من عصبانی از خودم می‌پرسیدم که چطور شده است که حداقل یکی از شاگردانم و باز هم حداقل به خاطر تسلی خاطر من ننوشته که رستم و سهراب. بعد در دلم گفتم که شاید آموختن نام و نشان این همه عشاق عالم هر چه حماسه بوده از ذهن شاگردان من زدوده است.

جدول نمره‌ها با خط‌کشی‌های افقی و عمودی و خانه‌های کوچک و مربع شکلش دلم را تنگ می‌ساخت. ورق‌ها را گذاشتم و با احتیاط شروع کردم که نمره‌هایم را در جدول برسانم. ماشین حساب کوچکم را، که وقتی دوستم دیده بود که بین اعداد مذبح‌خانه تقلا می‌کنم و هیچ عملیه حسابی را با صحت به آخر نمی‌رسانم، به من هدیه داده بود، گرفتم نگاه مهربان دوستم زیرنظم لرزید و پانزده تقریری را جمع یازده تقریری می‌کردم و بر آن نه کار خانگی می‌افزودم و حاصل آن‌ها را چهل‌وپنج می‌یافتم. (۴۵) به نظرم زیاد می‌آمد. شاید اشتباهی، روی عددی در ماشین کوچک حسابم می‌فشردم. نمی‌فهمیدم؛ اعتمادم از ماشین کوچک سلب می‌شد و با وسواس بیشتر از انگشتانم مدد می‌گرفتم و وقتی چندین بار ۱۵ و ۱۱ و ۹ را جمع می‌کردم و وقتی چندین بار ۳۵ به دست می‌آوردم، باورم می‌شد و آن را باز هم با تردیدی که در سرنوشت من است، در جدول کنار نامی می‌نوشتیم و در دل از سرزنش مسئول بخش نمره‌ها می‌ترسیدم. یادم آمد که روز پیش‌تر، وقتی در مکتب در اتاق معلمان نشسته بودیم و معلمان هم گوش اندر گوش کنار هم نشسته بودند و ارزش و اهمیت مضامین که تدریس می‌کردند یکبارگی به نظرشان عظیم شده بود و ورق‌های امتحان سالانه را با جدیت بررسی می‌کردند، مخفیانه به همه، یکی پشت دیگری، چشم دوختم.

معلم علوم دینی با چادر سفید و رنگ پریده‌اش، همان‌طور که ورق‌های امتحان را اصلاح می‌کرد، سرش را با یأس تکان می‌داد و چادرش با آن یک جا می‌خورد. زیرلبش چیزی می‌خواند. شاید هم به خاطر آن همه اشتباه، که شاگردانش در مورد خدا مرتکب شده بودند، از او طلب آموزش می‌کرد.

معلم جغرافیا که از همه خسته‌تر می‌نمود، خودش را بین خطوط کج و معوج نقشه‌ها گم کرده بود. زن سیاه چهره‌ای بود. به نظر آدم می‌آمد که پوستش را آفتاب سوخته و با وجود پودری که به رویش می‌مالید، باز هم این سیاهی و سوختگی نمایان بود. به نظرم می‌آمد که معلم جغرافیا تمام این سرزمین‌هایی را که شاگردانش سرحدات آن‌ها را به دلخواه خودشان بی‌هیچ جنگ و جدل و خون‌ریزی تغییر داده بودند و سخاوت‌مندانه بخشی از یک سرزمین را به سرزمین دیگر بذل کرده بودند، با پای پیاده طی کرده است. معلم جغرافیا خودش را بین نقشه‌ها گم کرده بود، نفس نفس می‌زد و با خشم صفرهای باص کلان زیر نقشه‌ها می‌نوشت.

معلم تاریخ، که زن چاقی بود، همیشه شکایت می‌کرد که هیچ نمی‌خورد، اما بسیار چاق می‌شود. قیافه عجیبی داشت. هیچ چیز در آن قیافه خوانده نمی‌شد. شاید تدریس درباره آن همه کشتار تاریخ از آنیلاتا نرون، از نرون تا چنگیز از چنگیز تا

جهان‌سوز از جهان‌سوز تا زندان‌های نازی و از زندان‌های نازی تا شکنجه‌گاه‌های امروزی سنگ دلش ساخته بود و شاید هم به خاطر فراموش کردن آن همه کشتار به خوردن و آشامیدن روآورده بود! بی‌تفاوت، همان‌طور که در بالاپوش سیاهی که روی شانه‌هایش انداخته بود و هر چند لحظه بعد جلغوزهای را از جیبش می‌کشید با وسواس پوست می‌کرد، در دهنش می‌گذاشت و پوستش را با بی‌خیالی زیرپایش می‌انداخت، با قلم سرخ زیر جواب‌های سؤال‌هایش اعدادی می‌نوشت، نمره‌ای می‌داد و سرنوشت تاریخ آینده را تعیین می‌کرد.

معلم ریاضی زن بدخلقی بود و شاید هم تمام روز دست و پا زدن میان اعداد خسته‌اش کرده بود و آن همه عملیه‌های حسابی سرگشته‌اش ساخته بود. جواب سؤال‌ها را تیزتیز روی کاغذ دیگری می‌زان می‌کرد.

یکبار معلم دری، که زن شاد و خندانسی بود و چون هر روز ده‌ها بار شعرهای زیبای دری می‌خواند و چون از بخت خوشش شاگردانش یاد نمی‌گرفتند، او باز هم اشعار را تکرار می‌کرد و لذت می‌برد و این‌طور خواندن شعرهای زیادی دری همیشه سرحال نگاهش می‌داشت، قه‌قه خندید.

همه سررها بلند شد. معلم جغرافیا دو شش [دوبندش] را در سرزمین‌های بی‌سرحد و حدود نفس‌زنان متوقف ساخت و معلم تاریخ از میان آن همه خون، که در تاریخ ریخته بود، راهی برای خود باز کرد و ایستاد. معلم ریاضی عملیه‌ها و میزان‌ها را نیمه کاره گذاشت سرش را بلند کرد و متوجه معلم دری شد.

معلم دری همان‌طور که می‌خندید گفت: «اول سؤال را می‌خوانم و بعد جواب را نشانان می‌دهم.»

سؤال را خواند: «درباره عنصری چه می‌دانید؟»

شاگردش هم هر چه به ذهن عاجزش فشار آورده بود، چیزی جز قیافه عنصری که خدا می‌داند در کدامین یک از رؤیاهایش تجلی کرده بود، چیزی به ذهنش نیامده بود، قلم را گرفته بود و چهره عنصری را نقاشی کرده بود: مردی با دستار بزرگ، چشمان کوچک، بینی که تنها به دو نقطه تقلیل یافته بود و دهن کجی که شاید عنصری گاهی برای خواندن اشعارش از آن استفاده می‌کرد. شاگرد کنار شانه تصویر نوشته بود عنصری و عنصری هم چشم‌هایش را، شاید هم از خجالت، به زیر انداخته بود. معلم دری همچنان قه‌قه می‌خندید، ورق امتحان را با تصویر پیرمرد خجل که بسیار ناشیانه هم کشیده شده بود به همگی مان نشان می‌داد.

در همین اثنا، که اتاق معلمان از خنده می‌لرزید، معلم بی‌دهن و زبانی درآمد و با تواضع بی‌جا و بیش از حد، جدول نمره‌هایش را به مسئول بخش، که در چوکی نشسته بود و نمی‌دانم چرا همه را زیرچشمی می‌دید، داد و در گوشه‌ای نشست.

مسئول بخش، عینک‌هایش را از دستکول کشید و شروع کرد به سبک و سنگین کردن اعداد جدول. یک بار با آواز زیر صدا کرد: «معلم صاحب، ۳۵ و ۱۴ چند می‌شود؟ ۴۶ یا ۴۹؟»

رنگ از رخ معلم بی‌دهن و زبان پرید و به تته‌پته افتاد. بعد هم به جای اینکه بگوید که شاید ۹ را خوب ننوشته و ۹ به ۶ شباهت پیدا کرده است، با آواز لرزان و تقصیر آمیزی گفت: «همه»

جدول‌ها را دیشب با چراغ تیلی پاک‌نویس کرده‌ام.» مسئول بخش هم پیروزمندانه گفت: «همه با چراغ تیلی کار می‌کنند.» معلم بی‌دهن و زبان مثل اینکه مجاب شد. یک باره همه خون بدنش سوی چهره‌اش دوید، سرش را پایین کرد و چیزی نگفت. از همان لحظه، هر وقتی که کنار چراغ تیلی می‌نشستم، با وسواس و تردیدی بیشتر اعداد را در جدول نمره‌ها می‌رساندم تا مانند آن معلم بی‌دهن و زبان همه خون بدنم سوی چهره‌ام نرود و سرم را پایین نیندازم.

همان‌طور که در میان اعداد ماشین کوچک حساب و انگشتانم دست و پا، می‌زدم دختر چهارساله‌ام دوید و آمد. ورقی را که از میان ورق‌های اضافی امتحان بالا رفته بود، در دست داشت. با عجله گفت: «مادر عکست را کشیده‌ام، می‌بینی؟»

من هم با همان کنجکاوای که بشر در قضاوت دیگران در مورد خودش یا در دید دیگران درباره خودش دارد، ماشین کوچک حساب و جدول نمره‌ها را کنار گذاشتم؛ چراغ تیلی را نزدیک آوردم، سرم را بالا کردم تا تصویری را که دخترم از من کشیده بود، ببینم.

دخترم با نوک باریک خودکار چیز زیادی نکشیده بود، جز یک سر بزرگ در قسمتی که قاعدتا باید پیشانی‌ها داشته باشد، دو چشم حیرت‌زده کشیده بود. ابرو نداشتم. یک خط لرزان و عمودی، که گویا بینی من بود و یک نقطه نامرئی که شاید دهانم بود، یک خط عمودی و لرزان به قطر نوک خودکار، سرم را به تنه کوچکم پیوسته بود.

تنه‌ام نسبت به سرم بسیار کوچک بود. بعد از بیخ گردنم دو خط قوسی پایین آمده بود و در دو طرف، در حوالی کمر در جایی فرورفته بود. از زیر دامنم دو خط دیگر به قطر نوک خودکار بیرون شده بود که گویا پاهایم بود. پاهایم در هوا معلق بود. خودم هم در هوا معلق بودم. مثل اینکه کسی از طنابی آویزانم کرده باشد. اصلاً گوش نداشتم. شاید هم دخترم می‌دانست که بدون گوش راحت‌تر می‌شود زیست، این لطف را در حق من کرده بود و برایم گوش نکشیده بود.

در دلم وحشت کردم. به نظرم آمد که شاید دخترم مرا در همین قیافه می‌بیند. اما چیزی نگفتم و خندیدم. دخترم برای اینکه توضیح بیشتری درباره اثرش داده باشد، گفت: «در جیب‌هایت شیرینی است. دست‌هایت در جیب‌هایت است که برای ما شیرینی بدهی.» از این توضیح لذت بردم. اما هر چه تصویر را به چشمانم نزدیک‌تر کردم، انتهای دست‌هایم معلوم نبود و همان‌طور که در ناحیه کمر در جایی فرو رفته بود، شاید هم در جیب‌ها شیرینی‌ها را لمس می‌کردند. از شیرینی‌ها در تصویر چیزی دیده نمی‌شد. شیرینی‌ها را تنها دخترم دیده می‌توانست. از اینکه دخترم حتی در اثرش از من انتظار شیرینی داشت، در دل خوشحال شدم.

توضیحات دخترم هنوز کاملاً به پایان نرسیده بود که دختر کوچک‌ترم آمد تصویری را از دستش قاپید و گریخت. فریاد دختر چهار ساله‌ام بلند شد و بعد در انتهای تاریخ اتاق به هم افتادند و با مشت و لگد به یکدیگر حمله کردند. تصویر از وسط پاره شد. هر دو می‌گریستند و هم‌دیگر را با کینه لجام‌گسیخته‌ای

می‌زدند. از جایم برخاستم. از هم جدایشان کردم و گفتم: «آدم کسی را نمی‌زند. خرد کلان را نمی‌زند. کلان خرد را نمی‌زند. هیچ‌کس هیچ‌کس را نمی‌زند.» و از همان نصایح که همه مادران عالم از بدو خلقت به گوش فرزندان‌شان می‌خوانند، به گوش‌شان خواندم و می‌دانستم که این نصایح هیچ‌وقت هیچ‌جایی نمی‌گیرد و فرزندان تا وقتی کوچک‌اند با مشت و لگد به جان هم می‌افتند و چون بزرگ شوند، با گلوله و خنجر و از همین است که فرزندان ناخلف آدم زمین خدا را همیشه بازیچه جنگ و ستیز خود می‌سازند و دامن پاکش را با خون هم‌دیگر می‌آلیند.

دختر کوچک‌ترم همچنان از حلقومش فریاد می‌زد. بغلش کردم سرش را به سینم فشردم. اشک‌هایش را با دامنم پاک کردم و گفتمش که وقتی برق آمد، موتور کی برایش می‌دهم تا در دهلیز به تنهایی بازی کند و از این وعده‌ها زیاد.

دختر چهار ساله‌ام در کنج تاریک اتاق ایستاده بود و هق‌هق می‌کرد و با پشت دست چشمانش را می‌مشقید، با مهربانی گفتمش: «بس کن.»

به آندوه هنرمند راسبتنی که قدر اثرش را کسی نمی‌داند، کسی ارجی نمی‌گذارد، گریه آلود گفت: «دیدنی که رسمم را پاره کرد، دیدنی؟»

درش را درک کردم. نمی‌دانستم چگونه تسلی‌اش بدهم. با این همه گفتم: «همین حالا دوباره سرشش [سریش] می‌کنم.» چراغ تیلی را گرفتم و رفتم به اتاق دیگر، روک‌های الماری را باز کردم و در جست‌وجوی تیوپ سرش [سریش] دستم را داخل روک کردم. هر چه قطی و بوتل در روک بود، نادیده لمس کردم تا تیوپ سرش به دستم خورد. گرفتمش و آمدیم.

هر دو، من و دخترم، اثر را با احتیاط و تأمل ترمیم‌کنندگان آثار عتیقه سرش کردیم و روی تاق ارسی گذاشتیم تا خشک شود. دختر چهار ساله‌ام هنوز هق‌هق می‌کرد و وقتی پی برد که من به هر قیمتی باشد حاضرم آرامش کنم ضرب کاری‌اش را زد و گفت: «یک افسانه نو می‌گویی؟»

گفتم: «ها، می‌گویم.» و در ذهنم به کاوش پرداختم. دیگر افسانه نو در ذهنم نمانده بود. همه افسانه‌ها را گفته بودم و افسانه‌های دیگری هم خودم حق و ناحق ساخته بودم. دیگر چیزی باقی نمانده بود.

در حالی که دخترم را در کنار دیگرم که ورق‌ها و جدول‌های نمره‌ها نبود، روی دوشک می‌نشاند، تمام آنچه را در ذهن داشتم، بررسی کردم، افسانه نو نداشتم. یک بار اندیشه‌ای مانند برق در ذهنم جهید. با خود گفتم حالا که شاگردانم به پرسش من پاسخ نداده‌اند، خودم می‌دهم و حماسه پیرطوس را، رستم و سهراب را، من خودم می‌گویم؛ برای دخترم می‌گویم.

دختر کوچک‌ترم وعده مرا و آمدن برق را و گرفتن موتورک را فراموش کرد و با پاهای کوتاهش دویده آمده روبه‌رویم چهار زانو نشست و به یک‌باره به حجم بسیار کوچک و دل‌انگیزی تبدیل شد. حجم کوچک و دل‌انگیز دلم را لرزاند. با چشمان گردگرد و سیاهش، که روشنی چراغ تیلی را همراه با شیطنتی منعکس می‌کرد، سویم دید و چون تازه سر زبان آمده بود به سختی گفت: «به مام اوشانه بگو، اوشانه شی‌شانه او شانه شی‌شانه.»

گفتم: «خوب» و شروع کردم به قصه رستم و سهراب.

همان طور که قصه می‌گفتم به نظرم می‌آمد که از آن اتاق تنگ و تاریک، که چراغ تیلی ما مذبحخانه تلاش می‌کرد گوشه و کنارش را روشن کند و از آن فضای آمیخته با بوی تهوع‌آور تیل بیرون می‌رویم و هر سه ما راهی دشت‌های سرسبز و زیبایی سمنگان می‌شویم. از پشت رستم می‌دویم و آواز تاپ تاپ تماس سم‌های رخش با تپه‌های زمردین و عطر آگین سمنگان دل‌های ما را می‌لرزاند. زیبایی تهمینه چشم‌های ما را خیره می‌سازد و باز تهمینه را می‌بینم که گران‌ترین پیشکش بشر، عشقش را به پای رستم می‌ریزد. نسیم تپه‌های سمنگان گیسوان هر سه ما را می‌نوازد. باز رستم را می‌بینم که می‌خواهد از سمنگان برود و آرامش را در گوشه دیگری از خاک خدا بین فرزندان بی‌قرار آدم، برقرار سازد. سهراب نوزاد، عاطفه شیرین مادری و برادری را در ما برمی‌انگیزد. برق بازوبندی چشمان ما را خیره می‌سازد. گذشت سال‌ها و سال‌ها را در دو لحظه فشرده می‌سازیم. سهراب را جوان و آراسته می‌یابیم. پرهیز و وفای تهمینه را با تحسین و اعجاب می‌بینیم و بعد هم قهقهه مستی‌زده افراسیاب، دشت‌های سرسبز سمنگان را به نظرمان مکدر می‌سازد. آسمان صاف و آبی سمنگان را به نظرمان ابرآلود و سیاه می‌سازد. افراسیاب را می‌بینیم که بر تخت طلایش با نخوت تکیه‌زده و پیاله‌های دهمنی را در حلقش سرازیر می‌کند و به ساده‌دلی رستم پیر می‌خندد و پسرش سهراب جوان را قربانی اش تعیین می‌کند.

دل دختر چهار ساله‌ام می‌سوزد؛ می‌ترسد مبادا افراسیاب برنده شود. پره‌های بینی‌اش می‌لرزد و کناره‌های جزیره چشمانش را آرام‌آرام آب می‌گیرد.

دختر کوچک‌ترم بی‌خیال به عشق و پرهیز تهمینه به وظیفه خطیر رستم و به توطئه نامردانه افراسیاب با انگشتان کوچک پاهایش بازی می‌کند و نمی‌داند که از آن انگشتان کوچک و گوشت‌آلود چه گناهی سرزده بود که با کف دست کوچکش به آن‌ها می‌زند و می‌گوید: «هی زنمتان گمشو... می‌زنمتان گمشو!» و تهدید و دشنام را که گویی جزء لایتنج‌های زندگی‌اش خواهد بود، از حالا با انگشتان کوچک و گوشت‌آلود پاهایش تمرین می‌کرد.

در چشمان دختر چهار ساله‌ام می‌دیدم که همه جهان را فراموش کرده، همه ذهنش متوجه دهان من است تا چه سرنوشتی برای رستم و چه سرنوشتی برای سهراب تعیین می‌کنم.

دلپره در چشمانش خانه کرده بود. می‌ترسید مبادا به راستی رستم پسرش را بکشد، می‌ترسید مبادا به راستی تهمینه در سوگ پسرش دو دستی به سرش بزند و مویه کند. من که پایان قصه را می‌دانستم، بی‌خیال بودم.

می‌دانستم که افراسیاب برنده می‌شود.

وقتی به آنجا رسیدیم که رستم پشت عرق‌آلود سهراب را به زمین می‌ساید و خنجرش را به سینه‌اش می‌کوبد، دختر چهارساله‌ام همه تحسین آمیخته به یک نوع محبت را، که تا آن لحظه در دلش برای رستم جمع کرده بود، با یک دشنام به رستم بیرون ریخت و گفت: «بچه خود را کشت؟ مثل آدمکشا؟ قاتل!»

این کلمه آخر به دهن دخترم کلانی می‌کرد. نمی‌دانستم این کلمه را از کجا آموخته بود؛ ولی گویا این کلمات حالا جزو کلمات روزمره‌مان شده است. شاید هم دختر چهارساله‌ام در کودکی در دوستان کوچکش به کشف و تفسیر این کلمه نایل آمده بود.

نمی‌دانم؛ این را گفت و بغضش ترکید. سر کوچکش را روی زانویم گذاشت. موهایش را نوازش کردم.

عجیب بود. مثل اینکه این کلمه دخترم نکته تاریکی را درباره رستم برایم روشن ساخت و یک بار برای بار اول، رستم را به نظرم از آن بالا و بالاها تا سطح یک قاتل عادی پایین آورد. رستم سقوط کرد و از همان لحظه، باز هم برای بار اول، یک قاتل به نظرم معصوم آمد.

یک بار دخترم همان طور که همه کینه‌اش را نسبت به رستم در خود متراکم ساخته بود سرش را بلند کرد و گفت: «کاش که رستم را پیدا کنیم تکه‌تکه‌اش کنیم؛ تکه‌تکه‌اش!»

این کلمات آخرین را با دندان‌های به هم فشرده ادا کرد. دخترم را می‌شناختم. این اوج کینه‌اش بود. شاید هم برای بار اول لذت شوم انتقام و سوسه‌اش کرده بود. در حالی که ناظر خشم بر حق دخترم بودم از خود پرسیدم. «رستم را تکه‌تکه کنیم یا افراسیاب را؟ رستم را یا افراسیاب را؟»

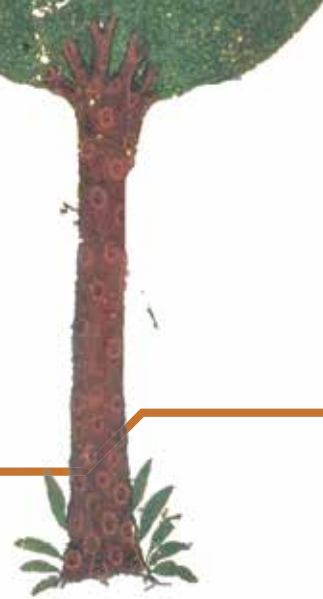
دل‌م گرفت. به یاد آمد که تا افراسیاب‌ها بتوانند به تخت‌های طلائی‌شان تکیه‌زنند و پیاله‌های دهمنی به سلامت هم دیگر در حلقشان سرازیر کنند، باید رستم‌های قاتل و معصوم اگر هم بازوبند‌های پسرانشان را ببینند، آن‌ها را نادیده انگارند و سهراب‌هایشان را به شهادت برسانند و بعد با باری از حرمان و حسرت نعش سهراب‌های شهیدشان را به دوش کشند و از شمال تا جنوب و از جنوب تا شمال، قایل‌وار سرگردان باشند و باز تهمینه‌های پرهیزگار در اخیر عمر با موهای سپید و چادرهای سیاه، بازوبند در دست بین رستم‌های قاتل و سهراب‌های شهید با آه و حسرت به عظیم‌ترین و دشوارترین داوری بنشینند: رستم‌هایشان قاتل، سهراب‌هایشان شهید.

هر دو دخترم، یکی همان طور که تهدید و دشنام را با انگشتان کوچک پاهایش تمرین می‌کرد و دیگری همان طور که مرگ آدمی دلش را به درد آورده بود، روی قالین به خواب رفته بودند. چراغ تیلی همچنان می‌سوخت و مذبحخانه تلاش می‌کرد تا کنج و کنار تاریک اتاق را روشن کند. جدول نمره‌هایم نیمه‌کاره مانده بود. میل سوزان گریستن در من بیدار شده بود.

سرزنش بخش جدول نمره‌ها را از یاد بردم. ورق‌ها را به سرعت جمع کردم و در خریطه پلاستیکی انداختم. به نظرم آمد که شاید شاگردانم عمداً خواسته‌اند فریب ننگین افراسیاب را از ذهنشان حذف کنند و شاید هم برای دلخوشی خودشان یا دلخوشی من نام و نشان عشاق عالم را آموخته‌اند و نوشته‌اند. تصمیم گرفتم تا فردا در قسمت نمره‌هایشان، در قسمت صفرهایشان تجدیدنظر کنم. از جایم برخاستم. دخترهایم را یکی بعد دیگری در بسترهایشان انداختم. یک بار خود را تنها احساس کردم.

چراغ تیلی همچنان دود می‌کرد و میل سوزان به گریستن را به صورت طعم تلخی در انتهای حلقم احساس می‌کردم.

اتاق را زود زود جمع کردم. سایه‌ام روی دیوار از من تقلید



یک گام به جلو

اثر بخشی گروه های آموزشی

قاسم حیدری سراحی

دبیر ریاضی ناحیه ۱ بندرعباس و سرگروه ریاضی متوسطه اول استان هرمزگان

اشاره

در تمامی کشورهای توسعه یافته، همواره برای پیشرفت کشورشان دست به تقویت آموزش و پرورش زده اند، چون زیربنای پیشرفت کشور تربیت نیروی انسانی کارآمد است. در کشور خودمان، یکی از راه های تقویت آموزش و پرورش، تشکیل گروه آموزشی بود که هدف آن ارتقای کیفیت آموزش و پرورش و توسعه مستمر شایستگی های حرفه ای معلمان بر اساس مفاد سند تحول بنیادین و استفاده بهینه از ظرفیت، توانمندی و مشارکت حداکثری معلمان در فرایند تعلیم و تربیت است. لذا تقویت هرچه بیشتر گروه های آموزشی می تواند موجب پیشرفت آموزش و پرورش شود.

از آنجا که برای هر پایه دوره ابتدایی و هر عنوان کتاب در دوره متوسطه یک سرگروه آموزشی تعریف شده است، به منظور اثربخشی بیشتر عملکرد سرگروه ها و تأثیر آن در کلاس های درس، لازم است سرگروه ها به چند عامل اهتمام داشته باشند:

۱. به روز بودن اطلاعات علمی سرگروه

از مسائلی که در طول سال تحصیلی پیش می آیند، پرسش های علمی معلمان از سرگروه مربوطه است. لذا اشراف کامل سرگروه به مباحث علمی - تخصصی الزامی است تا بتواند به سؤالات و مشکلات همکاران پاسخ دهد و آن ها را راهنمایی کند.

۲. حفظ حرمت همکار

یکی از اساسی ترین مسائل اسلامی، حفظ حرمت و شخصیت انسان هاست. همان گونه که امام صادق (ع) می فرمایند: «حرمت مؤمن از حرمت کعبه بالاتر است». لذا سرگروه های محترم همواره باید به این نکته دقت کنند که حفظ حرمت همکار در

می کرد. خود را خم و راست می کرد. ماشین کوچک حساب را که یک دوستم وقتی دیده بود که بین اعداد مذبحخانه تقلا می کنم و هیچ عملیه حسابی را با صحت به آخر نمی رسانم، برایم هدیه داده بود، در دستکولم گذاشتم. نگاه مهربان دوستم زیر نظرم لرزید. خریطه پلاستیکی ورق ها را با جدول های نمره ها جمع کردم و در دهلیز گذاشتم تا فردا فراموششان نکنم. سایه ام از من تقلید می کرد. چشمم به تصویر افتاد که دخترم از من کشیده بود. تصویر به نظرم بسیار اندوهگین آمد. به یاد تهمینه افتادم. تهمینه هم به نظرم بسیار اندوهگین آمد. به نظرم آمد که شاید این تصویر تهمینه باشد. به نظرم آمد که شاید دستان تهمینه که در ناحیه کمرش گم شده، در جیب هایش است و در جیب هایش با در ماندگی بازوبند و بازبندها را لمس می کند.

به نظرم آمد که آواز قهقهه افراسیاب از گوشه و کنار شب از برج و باروی شهر به گوشم می رسد. یک بار مثل آدم های مست، با خود شروع به گپ زدن کردم و گفتم: «تهمینه! رستم هایمان قاتل، سهراب هایمان شهید، در سوگ کدام هایشان بگرییم؟ ها؟» و باز مثل اینکه مست باشم، آوازهایی به گوشم آمد: «تاپ تاپ تاپ». نمی دانم این آواز از دل من بود یا از دل تهمینه و یا آواز گام های رستم های قاتل و معصوم بود که با حرمان و حسرت نعش سهراب های شهیدشان را به دوش می کشند و از شمال تا جنوب و از جنوب تا شمال، قایل وار، سرگردان اند. از این جمله خوشم آمده بود باز می خواستم با خود بگویم: «تهمینه! رستم هایمان قاتل، سهراب هایمان شهید در...»

چراغ تیلی پتو پتی کرد و خاموش شد؛ تیل خلاص کرده بود سایه ام هم روی دیوار لرزید و بعد به سرعت گریخت.

کابل ۲۶ قوس ۱۳۶۲
۱۷ دسامبر ۱۹۸۳

معنی کلمات

تیلی: نفتی
تقریری: شفاهی
مکتب: مدرسه
جلغوزه: چلغوز
عملیه های حسابی: اعمال ریاضی
چوک: صندلی
دستکول: کیف دستی
موترک: ماشین اسباب بازی
روک: کتیو
الماری: کمد

درجه اول قرار دارد. چه بسا در کلاس درسی حاضر و متوجه می‌شوید مبحثی درست تدریس نشده یا معلم آن را اشتباه توضیح داده است. به هیچ عنوان سر کلاس معلم تدریس نکنید و نکات و راهنمایی‌های لازم را در جلسه خصوصی دو نفره به او گوشزد کنید.

جا دارد اینجا خاطره‌ای را برایتان بازگو کنم: «برای کارگاه آموزشی به منطقه‌ای رفته بودیم. بعد از کارگاه، یکی از همکاران نزد من آمد و گفت مدتی قبل سرگروه منطقه به کلاس من آمد و مبحثی را که قبلاً تدریس کرده بودم، دوباره تدریس کرد. فردای آن روز دانش‌آموزان نزد مدیر رفته و گفته بودند ما معلم خوبی نداریم و خوب درس نمی‌دهد. معلمی را که دیروز آمده بود بیاورید.»

تصور کنید چه فشار روانی به این همکار وارد شده بود! حتی اگر کارش خیلی هم عالی باشد، در منطقه‌ای کوچک، این حرف می‌ماند که آن معلم خوب تدریس نمی‌کند. هرچند نیت سرگروه آن منطقه کمک به آموزش بود، اما روش اشتباهی را در پیش گرفته بود.

۳. در اختیار قرار دادن تجربه‌ها

هر روش و توصیه آموزشی اثربخش را در اختیار سایر همکاران قرار دهیم. همان‌گونه که روش کار سال اول تدریس با روش کار سال پانزدهم متفاوت است و با این احتمال که در سال اول خیلی از موضوعات را درست انتقال نداده باشیم، لذا بهتر است این تجربه‌ها را در اختیار معلمان کم‌تجربه‌تر قرار دهیم. برگزاری کارگاه‌های روش تدریس رابطه‌ای چندجانبه است برای تبادل نظر معلمان. تشکیل چنین کارگاه‌هایی و مدیریت آن اثرات مثبتی بر کلاس‌های درس خواهد گذاشت.

۴. استفاده از فناوری‌های متنوع آموزشی

سرگروه درسی باید با فناوری‌ها و ابزارهای تدریس آشنا باشد و بتواند با نرم‌افزارهای تولید محتوا کار کند تا بتواند سایر معلمان را به این سمت سوق دهد.

۵. رابطه صمیمی و تعاملی سرگروه با دبیران

رابطه سرگروه و معلم باید دوطرفه، صمیمی و همراه با همکاری باشد و هیچ‌گاه از بالا به پایین نباشد. بسیار مشاهده کرده‌ام، سرگروه‌هایی که رابطه‌ای صمیمانه با معلمان داشتند، منطقه‌شان فعال‌تر و نتایج آن بهتر بوده است. برعکس، بارها دبیران به خاطر حس خودبرتربینی سرگروه، از انجام کارهای گروهی سرباز زده‌اند.

۶. مشاهده تدریس معلم توسط سرگروه و بیان نکات مثبت

اگر سرگروه تدریس معلم را مشاهده کند و در جلسه‌ای خصوصی نکات لازم را بگوید، موجب می‌شود معلم توانایی‌های خود را بروز دهد و هدفمندتر شود. به خاطر دارم، مدیر مدرسه‌ای

با بنده تماس گرفت و معتقد بود معلمش با انگیزه نیست و حوصله تدریس ندارد. پیگیر شدم و با معلم مربوطه تماس گرفتم. پس از احوال‌پرسی، اجازه گرفتم یک روز به سر کلاسش بروم. ایشان موضوع تدریس را گفتند و من فردا سر کلاس درسشان حاضر شدم. آن روز یکی از بهترین تدریس‌ها را دیدم. ضمن تقدیر از ایشان، از اداره آموزش و پرورش منطقه نیز برایشان درخواست لوح تقدیر کردم و از مدیر دعوت کردم تا به کلاس درس بیاید. آنجا هم ایشان را بسیار تشویق کردم. بعد از آن جلسه، طبق گفته مدیر، آن معلم بی‌انگیزه به معلمی با انگیزه و فعال تبدیل شده بود. حتی در جلسات گروه آموزشی هم که قبلاً حاضر نمی‌شد، شرکت می‌کرد.

۷. انگیزه دادن به دبیر جلوی دانش‌آموزان

سرگروه درسی هنگام حضور در کلاس درس باید حتماً از زحمات و تلاش‌های دبیر تشکر کند و از دانش‌آموزان بخواهد قدردان زحمات معلمشان باشند. همین جملات موجب می‌شود دبیر مقبولیت و محبوبیت بیشتری نزد دانش‌آموزان کسب کند و روند یاددهی و یادگیری آسان‌تر شود.

۸. شنیدن صدای دانش‌آموز

شاید دانش‌آموزان سخن یا سؤالی داشته باشند که نتوانند جلوی معلم خود بگویند. شما به‌عنوان سرگروه، با احترام از معلم مربوطه بخواهید چند دقیقه‌ای شما را با دانش‌آموزان تنها بگذارند. به حرف‌ها و دغدغه‌های دانش‌آموزان گوش دهید، اما قضاوت نکنید. فقط شنونده باشید و راهنمایی کنید. اگر نکته خاصی بود، به‌گونه‌ای با خود معلم در میان بگذارید که موجب رفع دغدغه دانش‌آموزان شود و در پیشرفت کلاس مؤثر باشد.

۹. رابط بین معلمان و اداره آموزش و پرورش

سرگروه همواره به‌عنوان نماینده بخشی از معلمان، باید رابط بین معلم و اداره باشد و دغدغه‌ها و نیازهای آن‌ها را بازگو کند تا این حس خوب به معلمان منتقل شود که دغدغه‌هایشان شنیده می‌شود.

سخن آخر

اگر سرگروه‌ها در تصمیم‌های آموزشی اداره، مانند نحوه برگزاری امتحان‌های نهایی و برنامه‌ریزی جشنواره‌ها و مسابقات، به‌عنوان عضو مشورتی دخیل باشند، قطعاً نتایج بهتری را در کلاس‌های درس مشاهده خواهیم کرد.

با همه این تفاسیر، جایگاه گروه آموزشی باید در آموزش و پرورش ارتقا یابد. حس کنونی سرگروه‌ها چنین است که آموزش و پرورش چندان به گروه‌های آموزشی تأکید ندارد. لذا امتیاز خاصی برای کسانی که در این عرصه مشغول‌اند وجود ندارد. این نکته موجب می‌شود خیلی از معلمان متخصص و کاربلد انگیزه لازم را برای قبول این مسئولیت نداشته باشند؛ در این باره، تخصیص نیافتن ساعت تمام‌وقت به گروه‌های آموزشی یک نمونه است. به امید فردایی بهتر برای کشور عزیزمان

ایثار را دوباره تعریف کنیم

گفت‌وگو با معلم روستاهای کوهستانی شهرستان کوثر

شهلا فهیمی



■ بعد از سال‌ها خدمت در روستاهای دورافتاده، ابلاغ گرفتم تا در روستای محل زندگی خودم تدریس کنم. به‌طور اتفاقی باخبر شدم مدرسه‌های دو روستای محروم و دورافتاده باغچه‌جق و اوچبلاغ معلم ندارند. حتی سربازمعلمان هم حاضر نشده بودند در آنجا خدمت کنند. وقتی به کودکان معصوم و محروم آن روستاها فکر کردم، دلم راضی نشد در روستای خودم که نزدیک شهر بود بمانم. لذا به اداره رفتم، درخواست انتقال به این روستاها را گرفتم و مشغول خدمت شدم.

■ هر از گاهی اخبار ایثار و فداکاری معلمان در گوشه و کنار این مرزوبوم به گوش می‌رسد؛ قصه‌های واقعی پایان‌ناپذیری که بوی وقار و از خودگذشتگی می‌دهند. روایت معلمانی که زحمت می‌کشند چراغ آموزش و یادگیری حتی در محروم‌ترین مناطق کشور نیز روشن بماند.



یکی از این معلمان آموزگار روستاهای باغچه‌جق و اوچبلاغ از توابع شهرستان کوثر استان اردبیل است؛ منطقه‌ای کوهستانی با پاییز و زمستان سرد و سوزناک. امکانات رفاهی در اینجا همانند دمای هوایش تقریباً زیر صفر است. عقیل لطفی ۵۳ ساله و کاردار آموزش ابتدایی است. ۲۹ سال سابقه خدمت در روستا را دارد. وقتی از او که در اواخر دوران خدمت معلمی به سر می‌برد دربارهٔ عنوان‌ها و افتخاراتی که در این دوران کسب کرده است سؤال می‌کنم، می‌گوید: «افتخار من دانش‌آموزانی هستند اکنون از رشته‌های مهندسی کشاورزی، معدن و حقوق فارغ‌التحصیل شده‌اند، با در هر شغلی به کشور عزیزمان خدمت می‌کنند.» برای قدردانی از یک عمر خدمت صادقانهٔ این معلم فداکار با او به گفت‌وگو نشستیم.

□ لطفاً در مورد شرایط آب‌وهوایی و زندگی منطقه محل خدمت خود مختصری بگویید.

○ من در روستاهای اطراف شهرستان کوثر تدریس می‌کنم. تدریس در روستاها سختی و مشکلات خاص خود را دارد. این منطقه کوهستانی و در زمستان و پاییز بسیار سرد است. مردم اینجا به دامداری و کشاورزی مشغول‌اند. روستاهای نزدیک به شهر از امکانات به‌نسبت مناسب‌تری برخوردارند، ولی روستاهایی مانند باغچه‌جق و اوچبلاغ که دور از شهر هستند، در محرومیت به‌سر می‌برند. دسترسی به این روستاها به دلیل جاده‌های خاکی و صعب‌العبور، فقط از طریق موتورسیکلت امکان‌پذیر است که در فصل‌هایی از سال، به دلیل دمای پایین هوا و بارش برف و باران، خطرات بسیاری هم به همراه دارد. در اوایل خدمتم تعداد دانش‌آموزان این منطقه به ۱۰۰ نفر می‌رسید، اما به دلیل کوچ روستاییان به شهرها، تعداد دانش‌آموزان روستایی به شدت کاهش یافت. متوسط تحصیلات والدین این دانش‌آموزان ابتدایی است و امکانات مالی بسیار پایینی دارند. ما در اینجا به اینترنت دسترسی نداریم یا اگر هم باشد بسیار ضعیف است. دانش‌آموزان به دلیل نداشتن گوشی و نبود دسترسی به اینترنت، از برنامه‌شاد و تدریس برخط محروم‌اند. به همین دلیل ناچارم کلاس‌هایم را به‌صورت حضوری و البته با رعایت فاصله‌گذاری و شیوه‌نامه‌های بهداشتی برگزار کنم.

□ تعریف شما از معلمی چیست؟ آیا معلمان با هم فرق دارند؟

○ از نظر من معلمی شغل نیست، عشق و هنر است. به واقع می‌گویم، باید هنرمند و عاشق معلمی باشی تا به اهداف موردنظر خود برسی. من معتقدم همهٔ معلمان انسان‌هایی دلسوز و شریف هستند. اما آنچه آن‌ها را از هم متمایز می‌کند، وجود برخی مهارت‌ها و توانمندی‌هاست. مثلاً کسی که در روستا زندگی نکرده است

و با مشکلات و سختی‌های آن آشنایی ندارد، قطعاً تدریس در آنجا برای او خیلی سخت و ناممکن خواهد بود. خدا را شاکرم که بیش از ۲۹ سال در دورافتاده‌ترین و محروم‌ترین روستاهای این منطقه انجام وظیفه کرده‌ام. از این بابت خوشحالم و وجدان راحتی دارم.

□ چرا معلمی و چرا دانش‌آموزان روستایی؟

○ من خودم روستازاده‌ام و تحصیلات ابتدایی را در روستا گذرانده‌ام. در آن زمان معلمان مهربانی داشتیم که باعث شد آن‌ها را الگوی خود قرار دهم و معلم شوم. این یکی از آرزوهای دوران کودکی و نوجوانی من بود که بتوانم به دانش‌آموزان محروم روستایی خدمت کنم.

□ نحوه ارتباط و تعاملتان با دانش‌آموزان و والدین آنان چگونه است؟

○ تلاش می‌کنم با آن‌ها با دلسوزی و مهربانی رفتار کنم. دانش‌آموزان این مناطق از بسیاری از امکانات اولیه محروم‌اند. تا آنجا که ممکن باشد، وسایل ورزشی و تغذیه سالم برایشان فراهم می‌کنم. با والدین دانش‌آموزان با احترام برخورد می‌کنم و آن‌ها هم به من احترام می‌گذارند. برای حل مشکلات روستا هر کاری از دستم برآید انجام می‌دهم.

□ چه حرف و درددلی با مسئولان دارید؟

○ من عضو کوچکی از جامعهٔ بزرگ فرهنگیان هستم. یکی از مشکلات اساسی، وضعیت معیشت ما بوده و هست. امیدوارم در این مورد چاره‌ای اندیشیده شود. منطقه به مدیران ارشد باسواد، توانمند و کاربلد نیاز دارد. مدیر منطقه باید تجربهٔ زندگی در منطقهٔ محروم را داشته باشد تا درد مردم را احساس کند. من آرزو می‌کنم کسانی در کشور مدیریت کارها را به عهده بگیرند که توانایی آن را دارند؛ در غیر این صورت جامعه به تباهی کشیده خواهد شد. من امیدوارم در آینده این منطقه از مدیران کاردار و تواناتری برخوردار باشد.



فرصت

با هم یادگیری

ترجمه: صدیقه حسینی خواه، فاطمه حسینی خواه

اشاره

یادگیری گروهی دانش‌آموزان زمینه‌ساز یادگیری با کیفیت و هم‌افزایی بیشتر آن‌ها می‌شود. در این مقاله انواع روش‌های یادگیری تیمی را با هم می‌خوانیم.

بحث گروهی

بحث گروهی بخش اصلی کلاس مهارت‌های زندگی است. این بحث‌ها برای ایجاد پیشینه ذهنی درباره موضوعات خاص و همچنین ایجاد انگیزه و علاقه و ایجاد موقعیت برای دانش‌آموزان، به‌منظور بیان ایده‌های خود و کشف ایده‌ها و اطلاعات جدید ضروری است.

بحث گروهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند عقاید خود را بیان کنند و به عقایدی که با عقاید آن‌ها متفاوت است، عکس‌العمل نشان دهند.

بحث گروهی ممکن است شامل کل کلاس و یا یک گروه کوچک شود. اما گروه‌های دو تا شش نفره بهتر عمل می‌کنند. مشارکت در بحث گروهی به دانش‌آموزان کمک می‌کند به چشم‌انداز دیگران توجه کنند. همچنین، این مشارکت سبب رشد و توسعه مهارت‌های اثربخش حل مسئله در دانش‌آموزان می‌شود. پیشنهادهایی را برای اجرای بحث گروهی در کلاس مد نظر داشته باشید:

- فضا و فرصت بازبودن و پذیرش را در کلاس درس ایجاد کنید. دانش‌آموزان را تشویق کنید به ایده‌ها و عقاید دیگران، حتی اگر با آن‌ها موافق نباشند، احترام بگذارند. این رفتار را در کلاس درس برای دانش‌آموزان طراحی و مدل‌سازی کنید.

- قوانین و دستورالعمل بحث گروهی را تبیین کنید. این قوانین عبارت‌اند از:

۱. اجازه تحقیر کردن دیگران را نداریم؛
۲. به زور حرف خود را به کرسی نمی‌نشانیم؛
۳. حرف دیگری را در هنگام بحث قطع نمی‌کنیم؛
۴. هر کسی حق اظهار نظر دارد.

- پس از طرح سؤال، سکوت دانش‌آموزان را بپذیرید. به دانش‌آموزان فرصت دهید قبل از پاسخ‌دادن فکر کنند.

- دانش‌آموزان را ترغیب کنید سؤالات خود را تنظیم کنند. پرسیدن سؤال خوب بخشی مهمی از یادگیری است.

- کاوش، تحقیق و جست‌وجو فراتر از پاسخ‌های شسته‌رفته و منظم هستند. دانش‌آموزان را ترغیب کنید آنچه را واقعاً فکر می‌کنند بیان کنند. چیزی را بیان نکنند که معلم و سایر دانش‌آموزان تمایل دارند بشنوند، بلکه به‌طور دقیق نقطه‌نظرات خود را بگویند. در این قبیل مواقع بهتر است معلمان از سؤالات «چه می‌شود اگر...» استفاده کنند. موقعیت‌هایی را طراحی کنید که در آن هیچ جواب صرفاً درست یا غلطی وجود ندارد. در این موقعیت‌ها معمولاً دانش‌آموزان نقطه‌نظرات و عواطف گوناگونی از خود بروز می‌دهند. گاهی باید پذیرفت بهترین راه حل، موافقت کردن با نظرات مخالف است.

- سؤالاتی در این قالب بپرسید که «دیگه چی»، تا از این طریق دانش‌آموزان را تشویق کنید از پاسخ اول خود فراتر بروند و به آن بسنده نکنند.

- نسبت به بی‌پرده‌گویی‌های نامناسب و افشاگری‌های نابجا عکس‌العمل نشان دهید و مقاومت کنید. نسبت به موقعیت‌هایی که در آن دانش‌آموزان اطلاعات مضر و شرم‌آوری را درباره خود آشکار می‌کنند هوشیار باشید.

حلقه‌های گفت‌وگو

هنگامی که موضوع مورد بحث هیچ پاسخ درست یا نادرستی ندارد، یا هنگامی که افراد نیاز دارند احساسات خود را به اشتراک بگذارند، حلقه‌های گفت‌وگو مفید هستند. هدف حلقه‌های گفت‌وگو این نیست که دانش‌آموزان به یک تصمیم یا اتفاق نظر برسند، بلکه قرار است محیطی امن برای دانش‌آموزان ایجاد شود تا نقطه‌نظرات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. این فرایند به دانش‌آموزان کمک می‌کند اعتماد هم‌کلاسی‌های خود را به دست آورند. آن‌ها همچنین به این باور می‌رسند که آنچه می‌گویند، بدون انتقاد شنیده یا پذیرفته می‌شود. آن‌ها همچنین نقطه‌نظرات دیگران را با آغوش باز می‌پذیرند.

- در ابتدا در حلقه‌های گفت‌وگو به یک تسهیلگر نیاز است تا معلم اطمینان حاصل کند که دیگران دستورالعمل‌ها را مو به مو اجرا می‌کنند. افراد معمولاً به موقعیت‌ها، به شیوه‌ای که خود می‌خواهند و البته در چارچوب دستورالعمل، واکنش نشان می‌دهند.

- تمام اظهار نظرها، چه منفی و چه مثبت، باید به‌طور



بارش مغزی (طوفان مغزی)

بارش مغزی یک تکنیک اثربخش برای ایجاد فهرستی از نظرات و ایجاد علاقه به مفاهیم یا موضوعات جدید است. طوفان مغزی به معلمان اجازه می‌دهد از آنچه دانش‌آموزان از یک موضوع می‌دانند، نوعی بررسی اجمالی داشته باشند. دانش‌آموزان همچنین می‌توانند از بارش مغزی برای سازمان‌دهی دانش و نظرات خود استفاده کنند.

از اطلاعات جمع‌آوری‌شده در خلال بارش مغزی می‌توان به‌عنوان نقطه شروع فعالیت‌های پیچیده‌تر استفاده کرد.

بارش مغزی می‌تواند در خدمت اهداف متنوعی باشد. از بارش مغزی می‌توان برای معرفی و شروع واحدهای جدید یادگیری، سنجش و ارزشیابی دانش در ابتدا یا انتهای یک واحد یادگیری، مرور اطلاعات برای آزمون، انتخاب موضوعاتی برای تکالیف نوشتاری یا پروژه‌ها، حل مسائل یا اتخاذ تصمیمات گروهی استفاده کرد.

قوانین بارش مغزی

- پذیرش تمام نظرات بدون قضاوت؛

- مشارکت همگانی؛

- تأکید بر کمیت به جای کیفیت؛

در خلال فعالیت بارش مغزی هر کلمه یا عبارتی را ثبت کنید. به بارش مغزی ادامه دهید تا زمانی که دیگر ایده جدیدی نباشد یا زمان تعیین‌شده تمام شده باشد. ایده‌ها را یک بار مرور کنید و دنبال راهی برای ترکیب یا مرتب کردن آن‌ها بگردید.

منبع:

Government of Alberta, (2002). Educational Strategies. Health and Life skills Guide to implementation for k-9, 67-114.

مستقیم با سؤال یا موضوع مورد بحث مرتبط باشد. به عبارت دیگر، اظهار نظر نباید نسبت به اظهار نظر فرد دیگر گروه باشد، بلکه فقط و فقط به موضوع یا سؤال مطرح‌شده مربوط باشد.

- در هر نوبت فقط یک نفر صحبت می‌کند؛ بقیه به شکلی غیرقضاوتی به سخنران گوش می‌کنند (جمله بعد...).

چرخش منظم در حلقه گفت‌وگو برای این منظور مفید است. پاس‌دادن یک شیء مثلاً یک پر سخنران به سخنران دیگر، در این باره می‌تواند استفاده شود.

- سکوت یک پاسخ قابل قبول است. هیچ‌کس نباید برای ادامه گفت‌وگو تحت فشار قرار گیرد. هیچ‌کس نباید نسبت به کسی که می‌گوید حرفی برای گفتن ندارم، باز خورد و عکس‌العمل منفی نشان دهد.

- همه باید احساس کنند به مشارکت دعوت شده‌اند. سازوکاری باید وجود داشته باشد که اطمینان حاصل کنیم افراد خاصی جلسه را تحت کنترل خود در نیاورده و متکلم وحده نباشند. جو گوش‌کردن صبورانه و به دور از قضاوت معمولاً به دانش‌آموزان خجل و کم‌رو کمک می‌کند بلندتر صحبت کنند. از این طریق همگان حق مشارکت یکسانی خواهند داشت. قدم‌زدن به دور حلقه به طور منظم، دعوت از هر دانش‌آموز به نام برای اظهار نظر، به حرکت به سمت مشارکت متعادل کلیه دانش‌آموزان کمک می‌کند. بهتر است حلقه‌ها در گروه‌های کوچک تشکیل شوند.

- دانش‌آموزان باید از اظهار نظرهایی که دیگران یا خودشان را تحقیر می‌کنند خودداری کنند. جمله‌ای مثل «من فکر نمی‌کنم هیچ‌کس با نظر من موافق باشد» از این دسته جمله‌هاست. همچنین کلماتی مانند «خوب» یا «عالی» بار قضاوتی دارند و نباید به کار روند.



مطالب تکمیلی در زمینه برنامه ویژه مدرسه (بوم) را دنبال کنید

بوم در ایستگاه حرفه‌ای

دکتر عظیم محبی
دکترای برنامه‌ریزی درسی

بیان مسئله

نظام برنامه‌ریزی درسی در ایران به‌صورت متمرکز مدیریت می‌شود. بر همین اساس، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی بسته‌های یادگیری را در فرایندی علمی طراحی و تدوین می‌کند و به‌صورت هماهنگ، زمینه یادگیری دانش‌آموزان را در مدرسه‌های کشور فراهم می‌کند. این رویکرد با وجود داشتن محاسن در ابعاد گوناگون، امکان پرداختن به اقتضات محلی و بومی را ندارد. لذا یکی از مهم‌ترین مسائل نظام برنامه‌ریزی درسی، پاسخ‌نگفتن به نیازهای منطقه‌ای و محلی ناشی از تفاوت‌های محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی) جنسیتی و فردی دانش‌آموزان است.

برای برون‌رفت از این وضعیت و کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی، یکی از چرخش‌های تحولی در زیرنظام برنامه درسی، صفحه ۴۱۶، یعنی چرخش از برنامه درسی کاملاً متمرکز به برنامه‌ریزی درسی با مشارکت مؤثر ارکان و عوامل سهیم و مؤثر در تربیت، در تمام سطوح، تأکید شده است. در عین حال، در راهکار ۵-۵ سند تحول و بند ۲-۱۳ سند برنامه درسی ملی، به‌طور ویژه اختیار بخشی از تولیدات برنامه درسی به استان‌ها و مدرسه‌ها مورد عنایت قرار گرفته است.

برای عملیاتی شدن مفاد این راهکارها، با در نظر گرفتن مصوبه شماره ۹۲۶ مورخ ۱۳۹۴/۱۲/۱۰ شورای عالی آموزش و پرورش، شیوه‌نامه‌ای با عنوان برنامه ویژه مدرسه تدوین و با امضای وزیر وقت به مدرسه‌ها فرستاده شده است (۱۳۹۷/۶/۲۷). براساس این دستورالعمل قرار است در یک بازه سه‌ساله، مدرسه‌های ابتدایی و متوسطه از پایه چهارم تا پایه نهم، مفاد این شیوه‌نامه را به‌طور کامل عملیاتی کنند. برای این منظور، ستاد آموزش و پرورش تلاش کرده است از طریق تأمین حدود ۱۰۰ مدرس و برگزاری جلسات متعدد، مفاد این شیوه‌نامه را تبیین کند.

عکاس غلامرضا بهرامی



ولی بررسی‌ها و شواهد مبین آن است که به علت کافی نبودن آموزش‌ها، ندادن اختیارات قانونی لازم به مدیران مدرسه و ... این برنامه در حد مطلوب اجرا نشده است. لذا نظر به اهمیت این برنامه از یک سو و اجرا نشدن باکیفیت آن، این موضوع به‌عنوان یکی از برنامه‌های تحولی سال ۱۳۹۹ تلقی شده است تا با خرد جمعی و مشارکت همه بخش‌های ستادی، ضمن رفع موانع، زمینه اجرای باکیفیت آن فراهم آید.

■ اهمیت و ضرورت

برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه را باید آغاز کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی قلمداد کرد. بعد از چهل سال، براساس راهکار ۵-۵ سند تحول و بند ۲-۱۳ سند برنامه درسی ملی، اختیار طراحی، تدوین و اجرای برنامه درسی تا ۶۰ ساعت به مدرسه‌ها واگذار شده است. این فعالیت تنها نشانه کاهش تمرکز در آموزش و پرورش تلقی می‌شود. لذا باید همه ارکان نظام تعلیم و تربیت بر اجرای درست این سیاست همت بگذارند و رویه‌های جاری خود را تغییر دهند تا مدرسه نقش خود را به‌درستی ایفا کند. اصل توانمندی مدرسه و اعتماد به آن، شرط لازم برای اجرای شیوه‌نامه برنامه ویژه مدرسه است. نکات گفته‌شده مبین آن هستند که برنامه ویژه مدرسه نباید یک فعالیت در کنار فعالیت‌های جاری آموزش و پرورش تلقی شود، بلکه باید به‌عنوان یکی از مهم‌ترین چرخش‌های تحولی قلمداد شود. لذا ضروری است این برنامه مورد اهتمام همه بخش‌های مرتبط ستادی، منطقه‌ای و مدرسه‌ای قرار گیرد تا به‌عنوان فاز اول اجرایی شدن راهکار ۵-۵ سند تحول در مدرسه‌ها نهادینه شود تا همکاران مدرسه با تمرین تدوین برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه، خود را آماده کنند که در سال‌های آینده بتوانند با عنایت به مفاد سند برنامه درسی ملی و استانداردهای حوزه‌های تربیت و یادگیری، بخشی از برنامه درسی را طراحی، تدوین و اجرا کنند. لذا استمرار آموزش‌ها به همراه انگیزه‌بخشی و نظارت توأم با راهنمایی و رفع موانع، شرط لازم برای عملیاتی شدن سیاست فوق است که در سال جاری نسبت به آن‌ها اهتمام ویژه‌ای خواهد شد.

■ اقدامات انجام‌شده

از سال ۹۷ تا ۹۹ برای اجرای برنامه ویژه مدرسه، هیچ‌گونه آموزشی برای همکاران مدرسه برگزار نشده بود. لذا یکی از مهم‌ترین برنامه‌های این بسته تحولی در سال ۱۳۹۹، آموزش همه همکاران مدرسه‌های متوسطه اول و ابتدایی بود. پس از دریافت مجوزهای لازم از مرکز نیروی انسانی، آموزش ۶۰ هزار مدیر مدرسه در دستور کار قرار گرفت. در ادامه با آموزش

حدود ۱۰۰ نفر مدرس کشوری، از آن‌ها خواسته شد آموزش معلمان، مربیان و مشاوران مدرسه‌ها را در هر استان آغاز کنند. این آموزش‌ها تا آخر خرداد سال ۱۴۰۰ ادامه دارد. همچنین، برای کارشناسان استان‌ها و مدیران مدرسه‌ها، با کمک معاونان آموزشی استان‌ها، از طریق شبکه شاد و به‌صورت وبیناری، دوره آموزشی اجرا شده است. در پایان خردادماه مدرسه‌ها به‌جای آزمون‌های چهارگزینه‌ای، به‌صورت عملکردی، برنامه عمل در زمینه بوم را خواهند نوشت. برای این آموزش‌ها، علاوه بر کتاب راهنما، یک فیلم آموزشی پنج‌ساعته نیز تحویل استان‌ها شده است.

مجله شماره ۲ رشد مدرسه فردا تولید و در اختیار مدرسه‌ها قرار گرفته است. در مجله رشد معلم نیز این موضوع تبیین شده است. در شبکه شاد کانال برنامه ویژه مدرسه ایجاد شده است و در عین حال نظر به شناخت بهتر نحوه اجرای برنامه ویژه مدرسه از استان‌ها درخواست شد براساس فرم‌های ارزیابی عملکرد همه مدرسه‌ها مجری را ارزیابی کنند و از بین آن‌ها حداقل هشت مدرسه را در هر استان به‌صورت کیفی ارزیابی کنند و مستند آن را برای سازمان بفرستند. بررسی این گزارش‌ها مبین آن است که حتی با نبود آموزش‌های لازم، عملکرد این مدرسه‌ها قابل قبول است؛ ولی تا حد مطلوب فاصله دارند.

■ نتایج و دستاوردها

۱. امکان اجرای حرفه‌ای برنامه ویژه مدرسه در مدرسه‌های متوسطه اول و ابتدایی در سطح کشور؛
۲. در اولویت قرار گرفتن برنامه ویژه مدرسه در سطح استان‌ها و مدرسه‌ها؛
۳. عینیت پیدا کردن کاهش تمرکز در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران؛
۴. افزایش سواد علم برنامه‌ریزی درسی در سطح مدرسه بین کارشناسان استان‌ها و همکاران مدرسه‌ها؛
۵. در اولویت قرار گرفتن امکان اجرای کاهش تمرکز برنامه درسی در متوسطه دوم (فنی و حرفه‌ای)؛
۶. افزایش باورمندی همکاران ستاد به توانمندی مدرسه‌ها و زمینه‌سازی برای کاهش تمرکز در فعالیت‌های جاری؛
۷. افزایش خلاقیت و نوآوری در مدرسه‌ها و استان‌ها در اجرای برنامه ویژه مدرسه؛
۸. احیای هویت مدرسه‌ها به‌عنوان کانون تربیت محله؛
۹. امکان بهره‌گیری بیشتر از ظرفیت شورای آموزش و پرورش استان و مناطق در پشتیبانی از برنامه ویژه مدرسه‌ها.

مهارت‌های غیرکلامی



برای مشاهده این گفت‌وگو
تصویر را اسکن کنید

دکتر محمد نیرو

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد

اشاره

یکی از مهارت‌های مهم معلمان ارتباطات غیرکلامی است. ارتباطات غیرکلامی در کنار ارتباطات کلامی می‌توانند فضای کلاس را شاداب و بانگیزه کنند. لذا نظر به اهمیت این موضوع، گفت‌وگوی جناب آقای دکتر محمد نیرو با جناب آقای دکتر محمد نوروزیان را پی می‌گیریم.

بی‌تجربه این است که انتظار دارند آنچه را معلم می‌گویند، دانش‌آموز بفهمد. او معتقد است: آموزش گفتن نیست... آموزش نگفتن است؟ از منظر ثوراندایک، آموزش یعنی کنش غیر کلامی.

دکتر نیرو: من معتقدم مهارت یک دانش‌آموز قابل کسب است که با تمرین می‌تواند شکل بگیرد؛ به گونه‌ای که به ابراز طبیعی برسد. با وجود این می‌خواهم بدانم تأثیر مهارت غیر کلامی در تدریس چگونه خواهد بود؟

دکتر نوروزیان: پیامبر اکرم (ص) می‌فرمایند: سکوت طلاست و کلام نقره است. موضوع بنده نفی آموزش سخن گفتن نیست. باید دید چرا ما برای سکوت نمی‌خواهیم بیاموزیم. من سکوت را معادل کنش غیر کلامی می‌بینم. **مایکل پولانی** وقتی از تدریس ضمنی و یادگیری ضمنی سخن می‌گوید، معتقد است در یادگیری ضمنی و غیرمستقیم منش و رفتار معلم به محتوای یادگیری تبدیل خواهد شد. برای مثال، سکوت بجا در حین درس، خود عین کلام خواهد بود.

در واقع، کلام معلم می‌شود قال و سکوت و کنش‌های غیر کلامی او می‌شود حال. اینجا دیگر معلم به جنس دیگری از سواد، یعنی سواد قلبی محتاج است. معلم با سواد هنری و قلبی خود می‌تواند آموزش غیر کلامی خود را ارائه دهد. این همان

دکتر نیرو: بنده با هدف طرح پرسش‌های نو و مواجهه انتقادی در تعلیم و تربیت، تحقیق و پژوهش را آغاز کرده‌ام. در این میان، به دنبال درک بهتر مفهوم «مهارت‌های غیر کلامی» هستم. به نظر شما مهارت‌های غیر کلامی معلمان به چه معناست و اساساً تا چه میزان اهمیت دارد؟

دکتر نوروزیان: حاصل مطالعات و تجربه‌های من می‌گوید، مهارت غیر کلامی چیزی فراتر از مهارت است. شما وقتی از مهارت سخن می‌گویید، در واقع به حوزه فن وارد شده‌اید و پدیده مورد بررسی باید پدیده‌ای عینی باشد. اگر بپذیریم که مهارت‌های غیر کلامی مهارت یا فن است، پس معلم می‌تواند با آموزش در کلاس‌های مهارتی واجد آن شود. در صورتی که به نظر بنده این مهارت جنس متفاوتی دارد و قابل آموزش نیست. در حوزه مهارت‌های غیر کلامی، بحث «دانستن» و کسب کردن مطرح نیست، بلکه موضوع اصلی، «شدن» یا «صیرورت» است. از این رو، قبل از هر چیز باید فاصله میان «دانستن» و «شدن» درک شود. از این منظر کنش‌های غیر کلامی معلم نه مهارت که «فرامهارت» است.

آقای **ادوارد لی ثوراندایک** که نظریاتش در حوزه روانشناسی تطبیقی مشهورند، می‌گوید: متداول‌ترین اشتباه معلم‌های

چیزی است که هم معلم و هم دانش آموز بدان محتاج اند و آیزنر از آن به چشم هوشمند یاد کرده است. معلمی که چشم هوشمند و درک هنری دارد و در حوزه نمادشناسی دانش دارد می تواند به موضوع آموزش غیر کلامی ورود کامل تری داشته باشد.

دکتر نیرو: در واقع از سخنان شما این گونه برداشت می شود که هنر همانند چتری است که مهارت غیر کلامی زیر آن قرار دارد. با وجود این، آیا به نظر شما علم هنر (عشق)، خلاقیت در دایره هنر جای دارد و اعتقاد دارید می شود این مهارت ها را آموخت؟ آیا شما سکوت را هم جزو مهارت های غیر کلامی می دانید و آیا تأیید می کنید زبان بدن نافذتر از زبان تن یا قال است؟

دکتر نوروزیان: بله، همین طور است. همان گونه که عرض کردم، به نظر بنده مهارت ها دو دسته اند: مهارت های ذهنی و مهارت های قلبی. کنش های غیر کلامی معلم در دایره مهارت های قلبی جای می گیرند و با کشف و شهود معنادار می شوند. این مهارت قابلیت برنامه ریزی ندارد، بلکه در زمان خلق می شود. من از شما می پرسم، آیا با خواندن یک کتاب در مورد شنا، شناگر خواهید شد؟ خیر، باید به آب بیفتید و شناگری را از اعماق وجودتان کشف کنید و خودتان آن را توسعه دهید. در واقع، این گونه از مهارت، تجویز و الگوسازی ندارد و نیازمند آمادگی روحی است. هر مربی که بخواهد مهارت غیر کلامی پیدا کند، راهی جز خودمراقبتی و خویشن بانی ندارد. بله، خویشن بانی زمینه ساز رشد و ارتقای شخصیت معلم خواهد شد.

دکتر نیرو: آیا امکانش هست نمونه یا مثالی از چنین معلمی بزنید؟

دکتر نوروزیان: بله، می توان **آیت الله بهجت** را نام برد که با به چالش کشیدن تمام الگوهای مرسوم و اوج واجد بودن مهارت غیر کلامی، با راه رفتنش باعث تغییر، تحول و تربیت مخاطب می شود.

دکتر نیرو: با پنجره ای که شما گشودید، یاد حدیثی از **امام علی (علیه السلام)** افتادم: «معلم خود شایسته تر به تجلیل است تا معلم غیر». در ادامه باید بگویم، نتیجه پژوهش آلبرت محرابیان نیز با تأکید بر اهمیت مهارت های غیر کلامی به این صورت است که ۵۵ درصد پیام به واسطه زبان بدن، ۳۸ درصد به واسطه صدا و ۷ درصد از کلام منتقل می شود. در این شکی نیست که زبان بدن به عنوان جلوه مهارت های غیر کلامی، از دیگر شیوه ها نافذتر است و من معتقدم چند واحد بازیگری و تئاتر می تواند در این زمینه به معلمان یاری برساند.

دکتر نوروزیان: نکته دیگر اینکه معتقد است رفتار غیر کلامی فقط مختص معلم نیست و حتی با رفتار غیر کلامی دانش آموز می توان او را «ارزشیابی تربیتی» کرد. به نظر من،

برایند رفتار غیر کلامی می تواند جزو کارآمدترین شیوه های ارزشیابی فرهنگی باشد. در این میان، معلمان عزیز باید تفاوت «رفتار» و «عمل» را ذیل نظریه «انسان عامل» دکتر **خسرو باقری** مطالعه کنند.

دکتر نیرو: به نظر بنده می توان در فضای مجازی هم از ارتباط غیر کلامی بهره جست. در واقع، تمام فعالیت های بدنی و صداها در آموزش غیر کلامی مؤثرند. معلمی که پیوسته صحبت می کند و فن بیان ندارد، نمی تواند تدریس مؤثری داشته باشد. ابراز طبیعی معلم خود باعث نشستن آموزش بر قلب دانش آموز و پیوند روحی آموزش پذیر و آموزش دهنده می شود. آنچه از درون می جوشد، بر قلب می نشیند. حال آیا این علوم در دانشگاه فرهنگیان و در فرایند تربیت معلمان آینده بررسی می شوند؟

دکتر نوروزیان: در اغلب درس های مشخص خیر. البته بنده ناامید نیستم و معتقدم، همان چند دانشجو معلم اهل طلب که به اهمیت مهارت های قلبی دست یافته اند، ارزش آن را دارند تا در این دانشگاه وقت بگذاریم. همین چند نفر برای تربیت و تغییر یک نسل کافی خواهند بود.

نکته نهایی که به ذهنم می رسد این است که معلمان و مربیان ما باید بدانند هر چه موضوع مهم تر باشد، سهم مهارت غیر کلامی بیشتر خواهد شد. به قرآن توجه کنید. هر کجا به پیام های بسیار مهم می رسد، رمز گذاری ها بیشتر می شود: «و ما ادریک ما لیلۃ القدر/ القاره، مالمقاره». اگر بخواهیم این هنر را به معلمی تعمیم دهیم، می توانیم از مفهوم «هنر از دسترس خارج کردن» یا «هنر رمز گذاری» استفاده کنیم تا علاوه بر جذابیت، اهمیت موضوع نیز ارتقا یابد.

«هنر نگفتن» یک خودتمرینی برای معلمان است. ما کارگاه های فن بیان فراوان داریم، اما کارگاه های سکوت به هیچ وجه نداریم. چرا؟ چون ضرورتی نمی بینیم از مهارت غیر کلامی و سکوت در تعلیم و تربیت بهره ببریم. معلم امروزی باید بیاموزد هر گاه در میدان آموزش به حاشیه برود و در سکوت آموزش دهد، موفقیتش بیشتر خواهد شد. معلمان ما باید بدانند، دانش آموز به سخن آنان توجه نمی کند، بلکه به خود معلم و منشش می نگرند. برای این کار معلم مجبور است خویشن بانی و مراقبه داشته باشد تا تو دل برو و امین شود. **حضرت محمد (ص)** سال ها محمد امین بود و با مهارت غیر کلامی (منش درست) به همه درس زندگی می داد. او پس از سال ها آموزش غیر کلامی به رسالت مبعوث شد. پس معلم عزیز، «تا امین نشدی، رسول نخواهی شد».

خدایا چنان کن سرانجام کار تو خشنود باشی و ما رستگار

پی نوشت

1. Edward Lee Thorndik

تضمین کیفیت

تأملی بر نقش راهبران آموزشی

احترام سبحانی

آموزگار ابتدایی، شهرستان بیجار

در نظارت تحولی به دنبال ایجاد نقش همکاری بین خود و معلم است تا به معلم کمک کند از هم و با هم یاد بگیرند و با یکدیگر به دنبال اصلاح و بهبود تدریس و فعالیت‌هایی باشند که به رشد و پیشرفت همه‌جانبه دانش‌آموزان منجر می‌شود (Gordon & Ross-Gordon, 2007). افزون بر این، راهبران آموزشی و تربیتی باید راهبرانی اثربخش و کارآمد باشند تا به معلمان کمک کنند روش‌های جدید و مؤثری را ابداع و شرایط یادگیری را برای دانش‌آموزان تسهیل کنند (نیکنامی، ۱۳۹۶).

مبانی نظری پژوهش

راهبر آموزشی که راهنمای آموزشی هم نامیده می‌شود، فردی است که برنامه‌های نظارت و راهنمای آموزشی را در مدرسه طراحی، اجرا و ارزشیابی می‌کند و با دیگر کارکنان مدرسه ارتباط متقابل دارد. طبق ضوابط معین و به‌طور دقیق تعریف‌شده‌ای فعالیت می‌کند، ساختار سازمانی که در آن به کار می‌پردازد مشخص است و فلسفه، جایگاه، هدف و ماهیت وظیفه او به‌طور دقیق تبیین شده است (نیکنامی، ۱۳۸۹). حیطه نظارت راهبر آموزشی از نظر دوره تحصیلات رسمی به سطح ابتدایی محدود است. این دوره از شش سالگی آغاز می‌شود، مدت آن شش سال است، آموزش همگانی نام دارد و یکی از مهم‌ترین دوره‌های آموزشی محسوب می‌شود. راهبر آموزشی به‌منظور نظارت و راهنمایی مستمر و اثربخش برای دوره ابتدایی انتخاب می‌شود. از جمله علت‌های محدود کردن نظارت و راهنمایی آموزشی به دوره ابتدایی این است که آموزش ابتدایی با محتوای تقریباً یکسان، همگانی و اجباری است و درس‌ها به‌صورت عمومی هستند و یک معلم دارند (وکیلان، ۱۳۹۰). صاحب‌نظران نقش را تأثیر و تأثراتی اجتماعی تعریف می‌کنند که از موقعیت فرد در یک نظام اجتماعی حاصل می‌شود. نظارت و راهنمایی از جمله موقعیت‌های مهم اجتماعی به‌شمار می‌رود و بدون شک راهبر آموزشی اثر زیادی در اجتماع خود خواهد داشت.

چنانچه راهبر آموزشی در نظارت و راهنمایی آموزشی به‌خوبی تربیت شود، می‌تواند نقش‌های لازم و مناسب خود را به‌خوبی

اشاره

به‌منظور بهبود مدیریت و تسهیل نظارت و راهنمایی، بر فعالیت‌های آموزشی و پرورشی افراد توانمند به‌عنوان راهبران آموزشی تأکید می‌شود. راهبر آموزشی فردی از نیروهای رسمی و پیمانی آموزش و پرورش است که ضمن بر خورداری از شایستگی‌ها و صلاحیت‌های دانشی و مهارتی به‌روز، هدایت، راهبری و نظارت بر فرایندهای آموزشی و پرورشی را از طریق بهره‌گیری از روش‌ها و شیوه‌های متناسب، با تمرکز بر فعالیت‌های مدرسه‌ها، مدیران، معلمان و سایر کارکنان، به‌منظور دستیابی به تعالی مدیریت آموزشی و رشد و بالندگی حرفه‌ای آن‌ها در راستای تحقق اهداف آموزش و پرورش بر عهده دارد. این اهداف ارتقای کیفی امور آموزشی و تربیتی، مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و ارائه مشاوره‌ای و راهبری آموزشی را دنبال می‌کنند (دفتر آموزش ابتدایی، ۱۳۹۷).

در گذشته‌های به‌نسبت دور، نقش راهبر آموزشی و تعلیماتی بیشتر شبیه بازرسی و رعایت ضوابط آموزشی بود. امروزه نسبت به دهه‌های گذشته، با افزایش چالش‌های جدید و مداوم در مدرسه، تنها با روش‌های سنتی مدیریتی و بدون ایفای نقش‌های مؤثر راهبری، اثربخشی مدرسه به‌کندی پیش می‌رود و حتی در مواردی هم امکان‌پذیر نیست (مهدوی‌پور، ۱۳۹۷؛ عابدی‌نیا، ۱۳۹۹). این نوع نقش نظارتی راهبران آموزشی که به‌منظور بازرسی رسمی و اداری صورت می‌گیرد، موجب بروز ترس و نگرانی در معلمان و نبود اطمینان آنان نسبت به راهبر آموزشی می‌شود.

این نوع نظارت، نه‌تنها به‌بهبود وضع آموزش کمکی نمی‌کند، بلکه موجب می‌شود امکان کاهش یا رفع مشکلات آموزشی که سال‌های متمادی به‌عنوان موانع آموزشی مطرح بوده است، از بین برود. همچنین، حیطه عملکرد راهبران آموزشی، به بازرسی‌های ریاستی یا تشریفاتی محدود باشد، زیرا نتایج حاصل از این نوع نقش نظارتی، به‌تسهیل و پیشبرد آموزش و یادگیری منجر نمی‌شود (نیکنامی، ۱۳۸۹). بنابراین، راهبری

ایفا کند و اثر چشمگیری بر رفتار مدیران، معلمان و دانش‌آموزان بگذارد (وکیلان، ۱۳۹۰).

راهبر آموزشی در صورتی در انجام نقش و وظایف خود موفق خواهد بود که دربارهٔ تعلیم و تربیت و دوره‌های آن، به‌خصوص دورهٔ ابتدایی، تجربهٔ کافی داشته باشد و اطلاعات، تجربه‌های زیاد دربارهٔ فلسفه، اصول، هدف‌ها، ارزش‌ها، برنامه‌های درسی و ویژگی‌های معلمان کسب کرده باشد، نقاط قوت و ضعف جامعهٔ خود را بشناسد و بداند که چگونه می‌تواند جامعهٔ خود را در برطرف کردن نقاط ضعفش یاری کند، و توانایی رهبری و راهنمایی مدیران، معلمان و دانش‌آموزان را داشته باشد تا بتواند اثر لازم و مفیدی را بر آن‌ها داشته باشد. اگر چه نمی‌توان نقش‌های قاطع و تغییرناپذیری برای راهبران آموزش تعیین کرد، اما رهبری مداوم معلمان و تلاش برای برقراری روابط متعادل و منطقی بین معلمان، از نقش‌های بسیار مهم راهبران آموزشی است (وکیلان، ۱۳۹۰).

■ تحلیل نقش‌های راهبران آموزشی

برنامه‌ریزی آموزشی؛ در این زمینه، راهبر آموزشی در تدوین، و توسعهٔ برنامه‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی، با دیگر متخصصان و کارشناسان آموزش و پرورش همکاری نزدیک دارد.

توسعه و تحقق برنامهٔ درسی؛ معلمان و دانش‌آموزان برای تحقق برنامه‌های درسی فعالیت می‌کنند و مسئولیت اجرای مؤثر آن‌ها با راهبر آموزشی، معلم و مدیر مدرسه است. راهبر آموزشی در این زمینه کمک‌های مورد نیاز را به معلم ارائه می‌دهد.

نظارت و هماهنگی؛ آموزش و پرورش برای رسیدن به هدف‌هایی که تعیین کرده است، نیازمند نظارت و هماهنگی است. وجود راهبر آموزشی دوشادوش معلمان، برای رسیدن به نتایج مطلوب آموزشی، موجب می‌شود خود معلمان نسبت به کسب این نتایج نگران و حساس‌تر از کسانی باشند که بر فعالیت آنان نظارت دارند.

ارزشیابی آموزشی؛ در ارزشیابی، تمام عناصر آموزشی و غیرآموزشی مدنظر قرار دارند و مردم از این طریق می‌توانند عملکرد معلمان و مدرسه‌ها را بررسی کنند.

راهبری آموزش؛ در همکاری حرفه‌ای با معلم، برای اجرای منظم ارزشیابی، تجزیه و تحلیل نتایج آن و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی مدرسه، نقش مهمی ایفا می‌کند.

کمک معلم در شناخت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان؛ امروزه محور تعلیم و تربیت، تفاوت‌های فردی هستند. راهبر آموزشی به معلم کمک می‌کند توانایی، سرعت یادگیری، استعدادها، گرایش‌ها و علاقه‌های دانش‌آموزان را بشناسد.

کمک به معلم در استفادهٔ مطلوب از وسایل آموزشی؛ راهبر آموزشی در این زمینه به معلمان با تجربه، بی‌تجربه و تازه‌کار کمک می‌کند با استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، کیفیت تدریس خود را بهبود بخشند.

کمک به معلم برای اصلاح روش تدریس؛ کمک می‌کنند تا معلمان روش تدریسی را انتخاب کنند که با موضوع درسی مرتبط است. معلمان موفق هیچ‌گاه از طرح درس واحد یا روش

تدریسی خاص برای همهٔ درس‌ها و کلاس‌ها استفاده نمی‌کنند، بلکه روش تدریس خود را با توجه به موقعیت انتخاب و اصلاح می‌کنند.

کمک به معلمان در کسب ثبات کاری و امنیت شغلی در جامعه؛ امنیت شغلی معلمان بر کارایی و اثربخشی آن‌ها می‌افزاید و احساس ثبات و امنیت شغلی با اهمیت‌تر از احراز خود شغل است.

کمک به معلم در به‌کارگیری بهترین روش ارزشیابی از دانش‌آموزان؛ امروزه گزارش‌های معلم از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز و تهیهٔ خلاصه‌ای از وضعیت تحصیلی خودش در طول سال، منبع معتبرتری از ارزشیابی است که هدف از آن سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و تغییرات رفتاری دانش‌آموزان است.

کمک به پیشرفت حرفه‌ای معلم؛ این مورد در مرکز برنامه‌های نظارت قرار دارد. رشد و پیشرفت حرفه‌ای معلم بر اعتمادبه‌نفس او می‌افزاید و موجب می‌شود او با دیگران ارتباط متقابل برقرار کند.

آگاه کردن والدین از عملکرد مدرسه؛ مدرسه و جامعه همواره با یکدیگر ارتباط دارند. راهبر آموزشی ارتباط‌دهندهٔ مدرسه و منطقه است و از لحاظ سازمانی، پس از مدیر، بیشترین ارتباط را با کارکنان و دانش‌آموزان مدرسه دارد. او نقش مدیریتی و معلمی دارد. پل ارتباطی بین مدرسه و منطقه است. برای آشنایی والدین با عملکرد مدرسه و پیشرفت آن، جلساتی تشکیل می‌دهد و اطلاعات را در اختیار والدین می‌گذارد (نیکنامی، ۱۳۸۹).

■ نتیجه‌گیری

راهبران آموزشی در تحقق اهداف آموزشی نقش مهمی ایفا می‌کنند و هدف آن‌ها اصلاح وضع آموزش و یادگیری است. آن‌ها با عنوان رهبران آموزشی همراه با معلمان فعالیت می‌کنند و سعی دارند کیفیت عملکرد معلمان را ارتقا دهند و مسائل و مشکلات آن‌ها را حل کنند، زیرا افزایش کیفیت عملکرد معلمان، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال دارد.

منابع

۱. نیکنامی، مصطفی (۱۳۸۹). نظارت و راهنمای آموزشی. انتشارات سمت. چاپ دهم. تهران.
۲. نیکنامی، مصطفی (۱۳۹۶). نظارت و راهنمای آموزشی. انتشارات سمت. چاپ دهم. تهران.
۳. وکیلان، منوچهر (۱۳۹۰). نظارت و راهنمایی تحصیلی. انتشارات دانشگاه پیام نور. چاپ اول. تهران.
۴. عابدی‌نیا، افشین (۱۳۹۹). شناسایی عوامل مؤثر بر اثربخشی راهبران آموزشی و تربیتی. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد.
۵. دفتر آموزش ابتدایی معاون آموزش ابتدایی (۱۳۹۷). دستورالعمل‌های اجرایی وزارت آموزش و پرورش برای رهبران آموزشی و تربیتی در مدرسه‌های روستایی و قبیله‌ای.
6. Office of Primary Education Deputy of Primary Education, Ministry of Education Executive Instructions for Educational and Educational Leaders in Rural and Tribal Schools. (2019). Glickmank, CD.
7. Gordon, ST., & Ross-Gordon, JM. (2007). SuperVision and Instructional Leadership, A Developmental Approach. Translated by Gholamreza Shams Morkani, Mahmoud Abolghasemi(2012), Tehran: Printing and Publishing Center.

خودکارآمدی

گفت‌وگو با مدیری از دیار بهبهان

گفت‌وگو: ائلدار محمدزاده صدیق



حکیمه بخرد با ۲۶ سال سابقه خدمت و ۲۲ سال سابقه مدیریت مدرسه، از سال ۱۳۹۳ تاکنون مدیر دبیرستان استعدادهای درخشان دکتر عادل بهبهان است. او کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، ارزیاب و مدرس تعالی مدیریت وزارت آموزش و پرورش کشور از سال ۹۳ تاکنون، مدرس سند تحول آموزش و پرورش کشور، تنها مدیر استان خوزستان و جزو پنج مدیر مدرسه کل کشور در کسب جایزه ملی توسعه و توانمندسازی منابع انسانی کشور در سال ۹۴-۹۵ است. او تنها مدیر استان خوزستان و جزو ده مدیر برتر مدرسه در کسب جایزه و نشان استاندارد مدیریت کیفیت و تعالی سازمانی از سازمان ملی استاندارد در سال ۹۶-۹۷ است. همچنین، دیپلم افتخار دانشگاه سلطان ادریس مالزی را به‌عنوان تنها دانشگاه رسمی تربیت‌معلم کشور مالزی در سال ۹۵ کسب کرده است. از جمله دیگر سوابق خانم حکیمه بخرد می‌توان به عضویت او در کمیسیون بانوان بهبهان و ریاست شورای مجمع خیرین بانوان سلامت شهرستان بهبهان اشاره کرد.

مدرسه سازمانی یادگیرنده است و کلیه کارکنان و معلمان همواره باید در مسیر توسعه علمی خود کوشا باشند؛ چه به‌واسطه برگزاری کلاس‌های آموزشی در مدرسه و چه با هزینه شخصی. از همین روی، مدرسه «دکتر عادل» در سال‌های گذشته در مباحث «روش‌های بهبود تدریس»، «طرح درس»، «مقاله‌نویسی» و «درس‌پژوهی»، همچنین در «حوزه فناوری‌های آموزشی» به برگزاری کلاس‌های آموزشی، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان اقدام کرده است.

مدرسه دکتر عادل در سال‌های گذشته در مباحث «روش‌های بهبود تدریس، طرح‌درس و مقاله‌نویسی و درس‌پژوهی»، همچنین در «حوزه فناوری‌های آموزشی» با حضور استادان برجسته‌ای همچون دکتر محرم آقازاده، دکتر مرتضی مجدفر، دکتر ابوالفضل بختیاری، به برگزاری کلاس‌های آموزشی، توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان اقدام کرده است. با گسترش این تفکر در بین کارکنان دبیرستان دکتر عادل، برخی همکاران به‌شخصه برای حضور در دوره‌های تخصصی

به نظر شما برای توسعه حرفه‌ای معلمان در مدرسه چه اقداماتی باید انجام داد؟

○ با نیازسنجی از دبیران و برگزاری جلسه هم‌اندیشی با آنان، پی‌می‌بریم برای توانمندسازی کارکنان مدرسه چه اقداماتی باید صورت گیرد. همچنین، با نظرسنجی از دانش‌آموزان و اولیا تا حدودی به شرایط و وضع موجود کارکنان مدرسه پی خواهیم برد و با توجه به خروجی این جلسات و نظرسنجی‌ها، برای توسعه فردی و توسعه گروهی کارکنان مدرسه اقدام و برنامه‌ریزی می‌کنیم.

مانند انیمیشن‌سازی، روش‌های نوین تدریس و تولید محتوا اقدام کرده‌اند. همچنین، در راستای این تفکر و با نگاه انگیزشی و به دنبال یافتن برنامه‌های بهتر و ایده‌های نوین، معاونان و تعدادی از دبیران مدرسه، با هزینه شخصی، در سفری به مالزی، از مدرسه‌های تراز اول این کشور بازدید کردند و با آشنایی با نحوه آموزش و پرورش این مدرسه‌ها تلاش کردند آموزش‌های نوین در آن کشور را بومی‌سازی کنند و از دستاوردهای این سفر در کارایی بیشتر مدرسه و کلاس درس استفاده کنند.

همچنین، کارکنان مدرسه دکتر عادل‌لی با دیدگاه و تفکر تحقیق و پژوهش، همواره با ارائه مقاله در همایش‌های کشوری و بین‌المللی پیشرو بوده‌اند و در جشنواره‌هایی که وزارت آموزش و پرورش برگزار می‌کند، شرکت و مقام‌های متعددی کسب کرده‌اند.

علاوه بر موارد ذکر شده، در مسیر توسعه توانمندسازی نیروی انسانی، اقدامات دیگری در دبیرستان دکتر عادل‌لی صورت پذیرفتند که به دریافت جایزه ملی توسعه و توانمندسازی نیروی انسانی در سال ۱۳۹۴ منجر شد.

■ به‌عنوان مدیر مدرسه عملکرد معلمان را چگونه نظارت می‌کنید و چه اقداماتی در این راستا انجام می‌دهید؟

○ نظارت بر عملکرد معلمان و انجام اقدامات لازم از راه‌های گوناگون صورت می‌گیرد؛ از جمله: نظارت بالینی و بررسی روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. در نظارت بالینی سعی می‌شود تمام مراحل نظارت از حضور در کلاس و بررسی نقاط قوت و قابل بهبود و همچنین بررسی طرح‌درس‌ها به کمک دبیر مربوطه، به‌جد انجام گیرد. برای ارزیابی نقاط قابل بهبود سعی می‌شود از گروه همکاران هم‌رشته یا سرگروه‌های آموزشی مشورت گرفته و کلاس‌های آموزش ضمن خدمت درون‌مدرسه‌ای برگزار شود.

همچنین، با ارائه فرم‌های نظرسنجی به دانش‌آموزان و اولیا و نیز با بررسی روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، بر عملکرد دبیران نظارت شود.

■ به نظر شما معلمان برای انجام نقش خود با چه چالش‌هایی روبه‌رو هستند؟

○ هر معلم برای ایفای نقش خود، علاوه بر دانش تخصصی در رشته خود، به امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری دیگری نیاز دارد که در صورت نبود آن‌ها، در ایفای نقش خود دچار چالش خواهد شد.

برگزار نشدن کلاس‌های آموزشی ضمن خدمت به‌روز و کارآمد در حوزه روش‌های نوین، به‌خصوص در نظام آموزشی ما که معلم در تولید محتوای درسی هیچ‌گونه اختیاری ندارد، حجم زیاد کتاب، کمبود وقت، نبود امکانات انگیزشی، حقوق و... ممکن است او را از اجرای دقیق نقش خود باز دارد. امید می‌رود با اجرای راهکار ۵-۵ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و اجراشدن دقیق و صحیح آن، معلمان بتوانند

تا حدودی در تولید محتوای درسی خود نقش داشته باشند. معلمی یکی از سخت‌ترین مشاغل دنیاست، زیرا معلم با افراد با یادگیری‌های بسیار متفاوت روبه‌روست. تدریس برای معلمان و بازخورد اجرای آن در معلمان کارآمد از دیگر چالش‌های ایفای نقش معلمان است.

■ اگر قرار باشد عملکرد مدرسه تحت مدیریت خود را ارائه دهید، اقدامات انجام‌شده را چگونه ارائه می‌دهید؟ لطفاً در صورت لزوم درباره هر یک جداگانه و مختصر توضیح دهید؟

○ ما مدرسه را سازمانی یادگیرنده تعریف و این مسیر یادگیری را بر اساس سند تحویل و ساحت‌های شش‌گانه ترسیم کردیم. دبیرستان دکتر عادل‌لی در آفرین ۱۴۰۴ سند تحول مدرسه خود را پاس‌خگو، خودارزیاب، برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی، نقش‌آفرین، مدیریت نقدپذیر، و مشارکت‌جو ترسیم کرده و در این مسیر گام‌های بلندی برداشته است. همچنین، در مسیر یادگیری یکی از مجریان برنامه تعالی مدیریت مدرسه بوده که توانسته است جزو ۱۰ مدرسه برتر کشور قرار گیرد. همچنین، به کسب نشان استاندارد از سازمان ملی استاندارد ایران در سال ۹۸-۱۳۹۷ مفتخر هستیم.

علاوه بر آن، مدرسه خود را کانون ارائه خدمات به محله دانسته و در راستای این تفکر اصل سند تحول، همواره پیش‌رو بوده و برنامه‌های متعددی را در این زمینه اجرا کرده است؛ از جمله، برگزاری اولین همایش دانش‌آموزی پسماند و مدیریت آن برای دانش‌آموزان سراسر کشور، با حضور و همکاری هشت سازمان به‌عنوان حامیان برگزاری این همایش، که بازتاب علمی بسیار خوبی در سطح منطقه، استان و کشور داشته است.

مدرسه در اجرای راهکار ۵-۵ سند تحول در حوزه طرح بوم پیشرو بوده و توجه ویژه به این موضوع دارد و جزو پنج مدرسه برتر استان در اجرای برنامه بوم است. همچنین، پایگاهی علمی برای مدرسه‌های کم‌برخوردار است و مدرسه‌های بسیاری، با حضور در مدرسه دکتر عادل‌لی، از امکانات سایت، آزمایشگاه و نیروی انسانی متخصص استفاده می‌کنند و این در رشد علمی دانش‌آموزان منطقه مؤثر بوده است. مدرسه توجهی ویژه به آموزش‌های مهارت‌محور و برگزاری دوره‌های مهارتی از قبیل رایانه، فن بیان، سفالگری، کاشی‌کاری و نقاشی محیطی دارد و هر ساله تعدادی از این آموزش‌های مهارت‌محور را برای دانش‌آموزان اجرا می‌کند.

لازم به ذکر است، کارکنان دبیرستان هرساله در جشنواره‌ها، همایش‌ها و سمینارهای گوناگون، با ارائه مقالات در زمینه‌های متعدد مدیریتی، آموزشی و پرورشی شرکت می‌کنند و به کسب رتبه‌های برتر استانی و کشوری موفق شده‌اند. از جمله رتبه برتر استان و کشور در جشنواره‌های درس پژوهی و اقدام‌پژوهی، رتبه‌های برتر در جشنواره‌های تولید محتوا و چاپ مقالات در مجلات. از جمله دیگر افتخارات مدرسه می‌توان به کسب رتبه‌های برتر کشوری در جشنواره نوجوان خوارزمی در محورهای ایفای نقش (زبان) و دست‌سازه



اشاره کرد. در طرح «هر سمپادی یک درخت» با حمایت سازمان منابع طبیعی، درختانی در مناطق بیابانی و در پارک‌های شهرستان به نام سرداران شهید بهبهان و توسط دانش‌آموزان مدرسه کاشته شد. همچنین، هر ساله و قبل از شروع سال تحصیلی و همچنین قبل از شروع سال نو، با همکاری کارکنان و دانش‌آموزان مدرسه، بسته‌های آموزشی و معیشتی ویژه مدرسه‌های روستایی، دانش‌آموزان و خانواده‌های نیازمند تهیه و توزیع می‌شود.

■ شما به‌عنوان مدیر مدرسه برای افزایش کیفیت کار معلمان و برنامه‌های درسی چه پیشنهادی دارید؟

○ بی‌شک معلمان از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین درون‌دادهای نظام آموزش و پرورش هستند که در تعامل با درون‌دادهای مطلوب و به‌طور کلی بهبود کیفیت آموزش و پرورش، خدمات خود را عرضه می‌کنند و از عوامل اعتبارسنجی تضمین کیفیت به‌حساب می‌آیند. معلمان با آگاهی از کیفیت عملکرد خود در جریان تدریس قادر خواهند بود به اصلاح شیوه‌ها و روش‌های آموزشی و در نتیجه افزایش کیفیت تدریس بپردازند. ما در برنامه درسی معلم را تسهیلگر معرفی کرده‌ایم، اما روش‌های تدریس و محتوای کتاب‌های درسی ما با این موضع هم‌خوان نیست. انتظارات مسئولان، نمره‌گرایی و کنکور اجازه اجرا به

روش تسهیلگری را نمی‌دهد. به نظر من، باید روش‌های نوین تدریس اجرا شوند. پیشنهاد بنده اجرای دقیق مدرسه‌محوری است که می‌تواند شامل آموزش‌های مستمر، حضوری و باکیفیت معلمان در راستای روش‌های نوین تدریس و بازخورد آن به معلمان از طریق سیستم‌های اداری و مالی باشد تا سایر معلمان تفاوت عملکرد تدریس باکیفیت دیگران را ببینند. ایجاد منابع کتاب‌های درسی و محتوای آموزشی برای معلمان و تدریس از دیگر موارد هستند. این امر موجب می‌شود معلم متناسب و با توجه به تفاوت‌های فردی و منطقه‌ای و بومی، نوع آموزش و محتوای خود را انتخاب و در مسیر یادگیری دانش‌آموزان اثرگذارتر باشد. به این ترتیب، نقش معلم از یاددهنده به رهبر آموزشی و هدایتگر تغییر خواهد کرد.

به سوی کارآفرینی

محسن قنبری شهواری
مدیر دبستان وحدت زهوکی میناب



برای مطالعه بیشتر در زمینه اهمیت کارآفرینی تصویر را اسکن کنید

آموزش از بهمن ماه آغاز شد که فصل گردهافشانی درخت نخل است. آموزش در باغ نخيلات و در باغ یکی از اولیای بزرگوار که تجربه کافی را در این زمینه داشت آغاز شد. در این مرحله ابتدا در خصوص روزی حلال و شغل شریف انبیا و اولیای دین، اهمیت این درخت، ابزار، نحوه کار و موارد ایمنی آموزش‌هایی داده شد. پس از ظهور اسپات‌های نر و ماده، با آغاز شکافتن اسپات‌های ماده، عملیات گردهافشانی آغاز می‌شود. این شرایط تا اواخر اسفندماه ادامه دارد. البته براساس شرایط آب‌وهوایی و نوع درخت نخل متفاوت است.

گردهافشانی نخل به وسیله انسان، زنبور عسل و باد صورت می‌گیرد، اما بهترین روش گردهافشانی توسط انسان است. در این عملیات، فردی که ماهر (موهر) یا مغبر (نامیده می‌شود، اسپات گل نر را از درختان نر جدا می‌کند. پس از آن خوشچه گل نر در گل آذین ماده قرار می‌گیرد و بسته می‌شود. در ادامه گردهافشانی تکمیلی به وسیله کیسه نخی حاوی گرده، کمربندی حفاظتی به نام «پروند» و دانه گل نر انجام می‌گیرد. البته امروزه این کار در باغ‌ها و نخيلات بزرگ به شکل مکانیزه صورت می‌گیرد تا مشکلات ناشی از گردهافشانی سنتی مرتفع شوند (غضنفری، مهارلویی، شیرزادی فر و لغوی، ۱۳۹۱).

دانش آموزان پس از دریافت آموزش‌های لازم از موهر یا مغبر، این کار را با نخل‌های کوتاه امتحان کردند تا ارزشیابی از کارشان صورت بگیرد. دلیل آنکه از نخل‌های بزرگ استفاده نشده، آن بود که بچه‌ها مهارت لازم را ابتدا با نخيلات کوچک به دست بیاورند تا در گام بعدی بتوانند با ایمنی بیشتری از نخل‌های بزرگ‌تر استفاده کنند.

انجام چنین فعالیت‌هایی، ضمن تقویت باورهای دینی و معرفی ظرفیت‌ها و توانمندی‌های منطقه‌ای، زمینه‌های لازم را برای ایجاد کارآفرینی در بین جوانان و نوجوانان ایجاد می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. Mohar
2. Moghbor

منابع

۱. قرآن کریم
۲. راهنمای برنامه ویژه مدرسه (۱۳۸۷).
۳. غضنفری، مهدی. مهارلویی، محمدمهدی. شیرزادی فر، علی محمد. لغوی، محمد. طراحی، ساخت و ارزیابی دستگاه گردهافشان فرغونی پنوماتیکی خرما به منظور کاهش زمان گردهافشانی نخيلات و افزایش بهره‌وری نیروی انسانی و تولید خرما: هفتمین کنگره ملی مهندسی ماشین‌های کشاورزی و مکانیزاسیون (۱۳۹۱).

یکی از اتفاقات مهم در حوزه اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ظهور برنامه ویژه مدرسه (بوم) است که اگرچه قبلاً هم مدرسه‌ها به صورت محدود این برنامه را اجرا می‌کردند، ولیکن به لحاظ ساختار قانونی، شکل برنامه‌ریزی اجرایی و ارزشیابی آن می‌تواند جزو برنامه‌های موفق آموزش و پرورش باشد. از اهداف اصلی اجرای این برنامه می‌توان به این موارد اشاره کرد:

الف) پاسخ‌گویی به نیازهای منطقه‌ای و محلی ناشی از تفاوت‌های محیط زندگی شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی، جغرافیایی، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان؛

ب) تنوع‌بخشی به محیط‌های یادگیری با بهره‌گیری از امکانات و فضاهای آموزشی داخل و خارج از کلاس و مدرسه و ایجاد فضایی شاداب، پرنشاط و لذت‌بخش برای دانش‌آموزان؛

ج) ارتقای جایگاه مدرسه در اذهان عمومی به عنوان محور توسعه محله و شاخص بالندگی آن؛ از جمله: محله برای مدرسه، مدرسه برای محله (راهنمای برنامه ویژه مدرسه، ۱۳۸۷).

یکی از برنامه‌هایی که با توجه به اهداف برنامه ویژه مدرسه، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی انجام می‌شود، ایجاد شغل و کسب روزی حلال است که در مدرسه‌ها، با توجه به امکانات موجود و در فضاهای محلی انجام می‌گیرد. برداشت میوه درخت خرما از دیرباز جایگاه مهمی داشته است.

در قرآن کریم نام نخل بیشتر از همه درختان ذکر شده است. نام خرما بیست بار در قرآن آمده است: «بقره ۲۶۶؛ انعام ۹۹ و ۴۱؛

رعد ۴؛ نحل ۱۱ و ۶۷؛ اسرا ۹۱؛ کهف ۳۲؛ مریم ۲۳ و ۲۵؛ طه ۷۱؛ مؤمنون ۱۹؛ شعرا ۱۴۸؛ یس ۳۴؛ ق ۱۰؛ قمر ۲۰؛ رحمن ۱۱ و ۶۸؛ حاقه ۷؛ عبس ۲۹»

خرما، چه به لحاظ باورهای مردم و چه خواص درمانی و تغذیه‌ای، در صدر میوه‌ها قرار دارد. اما هرچه به سمت جلو حرکت می‌کنیم، کم‌کم ارزش، جایگاه و اهمیت خود را از دست می‌دهد. البته باید هم در بحث باورها و اعتقادات، هم در زمینه ارزش غذایی و کاشت و برداشت آن، اقدامات مؤثری برداشته شود. ایران تقریباً یک پنجم از تمامی تولیدکنندگان خرما به شمار می‌رود. استان‌های جنوبی کشور بسترها و زمینه‌های لازم را برای کشت و برداشت این محصول دارند. خاک و آب‌وهوای گرم، این امکان را برای بهره‌وری از این درخت مقدس فراهم می‌آورد.

مطابق با شیوه‌نامه برنامه ویژه مدرسه، آموزش گردهافشانی (ایوار، هوار) این محصول در دستور کار قرار گرفت. برای این کار

کاربرد واقعیت افزوده در آموزش

■ **حامد عباسی**

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (ره)،
مدرس کاربرد فناوری در آموزش و تولید محتوای الکترونیکی

کرد (پانگیلینان و همکاران، ۲۰۱۹). پس از پاسخ دادن به این سؤال‌ها و سؤال‌های مشابه، طراح و تولیدکننده به دنبال روشی مناسب برای تولید محتوای الکترونیکی خواهد بود. در واقع پاسخ این سؤال‌ها کلید و راهنمای طراحی و تولید از بُعد فنی است. اما واقعیت این است که محتوای واقعیت‌افزوده در واقع بخش محتوایی یک طراحی آموزشی است. به سخن دیگر، واقعیت‌افزوده در نقش محتوا، یکی از عناصر مهم و کلیدی طراحی آموزشی است. لذا ضرورت دارد محتوا در کنار عناصر اصلی طراحی آموزشی همچون اهداف، مخاطبان، راهبردها و روش‌های ارائه، رسانه، ارزشیابی و سایر عناصر، به صورت یک مجموعه «چندرسانه‌ای واقعیت‌افزوده» طراحی و ارائه شود. همچنین، به منظور ارتقای یادگیری و تسهیل فرایند آموزش، بهتر است محتوای آموزشی به صورت گام‌به‌گام ارائه شود، چرا که رعایت این نکته، به‌ویژه در مطالب با دشواری بالا، ضروری است (لی و همکاران، ۲۰۱۹).

تولید واقعیت‌افزوده نیازمند مهارت‌های بسیار بالا و پیچیده از جمله برنامه‌نویسی است. اما یکی از روش‌های ساده و در عین حال پرکاربرد و قابل استفاده برای معلمان رشته‌های گوناگون برای تولید محتوا در محیط واقعیت‌افزوده، استفاده از برنامه کاربردی «وینکر» است. سرور این برنامه تحت وب و در داخل کشور است و به صورت یک‌سال رایگان در اختیار کاربران قرار می‌گیرد و بعد از انقضای مدت مذکور، به‌طور طبیعی یا باید هزینه پرداخت شود یا در عرض چند دقیقه بازتولید صورت می‌گیرد. ما در اینجا مراحل کار را به ساده‌ترین شکل در بیست گام تشریح می‌کنیم تا معلمان بتوانند محتوای الکترونیکی خود را در محیط واقعیت‌افزوده برای کلاس درس خود منتشر کنند:

۱. برنامه محتوای الکترونیکی را بر اساس اصول و استانداردهای موجود مثل اصول طراحی آموزشی، اصول چندرسانه‌ای مایر و استانداردهای تولید محتوای الکترونیکی

■ در مقاله شماره ۲، مفهوم واقعیت‌افزوده، ویژگی‌های آن، تفاوت واقعیت‌افزوده با واقعیت مجازی و شیوه کاربرد واقعیت‌افزوده در فرایند آموزش و یادگیری تشریح شد. در این مقاله به‌منظور آشنایی و استفاده بیشتر معلمان در کلاس‌های درس به نحوه تولید محتوا با واقعیت‌افزوده در سطح بسیار ساده می‌پردازیم. لازم به ذکر است، با مطالعه این مقاله، معلمان محترم قادر خواهند بود محتوای الکترونیکی خود را در محیط واقعیت‌افزوده، البته در ساده‌ترین و مقدماتی‌ترین شکل فناوری واقعیت‌افزوده، ارائه دهند.

همان‌طور که در شماره‌های قبل اشاره شد، واقعیت‌افزوده که آن را به اختصار «AR» می‌نامند، در واقع سرواژه عبارت «Augmented Reality» است و مفهوم آن افزودن اطلاعات دیداری (مانند متن، تصویرهای دوبعدی و سه‌بعدی)، شنیداری (مانند گفتار، گفت‌وگو یا موسیقی)، دیداری - شنیداری (مانند ویدیو) و غیره به دنیای واقعی است.

قبل از تولید هر برنامه نرم‌افزاری یا محتوای الکترونیکی از قبیل واقعیت‌افزوده، باید به پنج سؤال کلیدی پاسخ داده و سپس کار طراحی و تولید برنامه آغاز شود. اولین سؤال، چرایی، هدف و فلسفه آن است که ممکن است جنبه‌های فرعی گوناگون داشته باشد؛ مثل: چرا این محتوا باید تولید شود؟ چرا با این نرم‌افزار؟ چرا با این سخت‌افزار؟ و چراهای دیگری که نیازمند پاسخ قبل از اقدام هستند.

سؤال دوم این است که این محتوا برای چه کسی تولید می‌شود؟ مخاطب برنامه کیست؟ چه ویژگی‌هایی دارد؟ سؤال سوم چه، چقدر و چه اندازه است که دامنه یا گستره برنامه، اندازه یا حجم و نوع محتوا را تعیین می‌کند. سؤال چهارم این است که مناسب‌ترین پلتفرم و موقعیت ساخت نرم‌افزار یا محتوا چیست؟ و سؤال پنجم چگونه و از چه طریقی است که مشخص می‌کند برای تولید برنامه باید از چه روشی استفاده

مانند اسکروم طراحی کنید. در ساده‌ترین حالت، یک طرح ذهنی از آنچه می‌خواهید بسازید داشته باشید.

۲. محتوا یا رسانه موردنیاز خود از قبیل فیلم را با فرمت mp4، اسلاید با فرمت jpg یا pdf، تصویر با فرمت jpg، صدا با فرمت mp3، تصویر سه‌بعدی با فرمت obj، فایل متنی با فرمت pdf، لینک‌های اینترنتی در قالب www. (آدرس دقیق سایت) و غیره را با فرمت مورد پذیرش بر اساس اصول و استانداردهای موجود تولید کنید. فرمت تصویرهای سه‌بعدی مورد پذیرش در فناوری واقعیت‌افزوده Glb، .obj، .stl، .fbx و m4x است (انزای، احمد، گانی، رایس و محمد، ۲۰۲۱).

۳. برای واقعیت‌افزوده خود باید یک نشانگر یا مارکر تهیه کنید. این نشانگر می‌تواند یک عکس، تصویر صفحه کتاب، تصویری از تصویرهای موجود در کتاب درسی، تصویر مکان، شخص، جسم، وسیله یا مدل، بارکد یا کیوارکد (بارکدهای مربعی شکل) یا هرگونه نشانگر یا تصویر دیگری باشد که می‌خواهید دانش‌آموز با گرفتن دوربین گوشی روی آن، برنامه موردنظر شما اجرا شود. فرمت این عکس باید jpg باشد و هر چه کیفیت بالایی داشته باشد، شناسایی آن سریع‌تر صورت خواهد گرفت. نشانگرهای کددار عملکرد مطمئن‌تری دارند.

۴. وارد وبسایت وینکر به نشانی <http://winkere.com> شوید.



۵. با کلیک روی گزینه LOGIN در سمت راست بالای صفحه، وارد صفحه بعدی شوید و روی دکمه ساخت حساب وینکر کلیک کنید. فرم را تکمیل و روی گزینه «ساخت حساب وینکر» کلیک کنید تا حساب کاربری ایجاد شود. برای شما یک پست الکترونیکی ارسال خواهد شد. بهتر است آن را تأیید کنید. هر چند بدون تأیید هم حساب کاربری ایجاد می‌شود. لازم به ذکر است، مراحل فوق فقط برای بار اول انجام می‌شوند. ۶. برای ایجاد وینکر جدید روی علامت + کلیک کنید.



۷. برای وینک خود نام مناسب انتخاب کنید و آن را در محل مربوطه بنویسید. نام باید نمایانگر محتوا باشد. ما در اینجا قصد داریم پاسخ «تمرین (۳-۴) فیزیک ۳ علوم تجربی» را توضیح دهیم و با همین نام وینک را می‌سازیم. بعد از نوشتن نام روی گزینه «ساخت وینک» کلیک کنید.

۸. تصویری را که به‌عنوان نشانگر یا مارکر یا نماد معرفی موقعیت تهیه کرده بودید (موضوع بند ۳) در قسمت تصویر زمینه، با کلیک روی علامت + آدرس‌دهی و انتخاب کنید. ما از پی‌دی‌اف کتاب، تصویر تمرین ذکرشده را به‌عنوان نشانگر انتخاب کردیم. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، کیفیت تصویر خوب است و چون برای بار دوم از این تصویر استفاده کرده‌ایم، اخطار داده است که توصیه می‌کنیم به اخطارها توجه کنید.



۹. با کلیک روی گزینه بعدی، تصویر و کیفیت آن را تأیید کنید.

۱۰. نوع محتوایی را که از قبل تولید کرده‌اید، با کلیک روی گزینه رادیویی انتخاب کنید و سپس روی گزینه «بعدی» کلیک کنید.



۱۱. با کلیک روی گزینه «Browse» محتوای موردنظر خود را آدرس‌دهی کنید تا بارگذاری شود. محتوای موردنظر ما در اینجا فیلم حل تمرین فیزیک است. منتظر بمانید تا فیلم بارگذاری شود و تیک سبز تأیید ظاهر شود. سپس روی گزینه «بعدی» کلیک کنید. توجه داشته باشید، حداکثر حجم

۱۷. برنامه کاربردی وینکر را از صفحه اصلی سایت دریافت و در گوشی نصب و اجرا کنید.

۱۸. دوربین گوشی را روی نشانگر یا مارکر بگیرید و صفحه گوشی یا ابزار جست‌وجوی نشانگر (ذره‌بین) را لمس کنید تا شروع کند به شناسایی نشانگر که همان خود صفحه کتاب، عکس یا هر نشانگر دیگری است.

۱۹. در صورت شناسایی صحیح نشانگر، محتوا شروع به بارگیری خواهد کرد. تا پایان بارگیری صبر کنید.

۲۰. بعد از پایان دانلود، محتوا که ممکن است فیلم، اسلاید، تصویر، صدا، تصویر سه بعدی، فایل متنی و لینک‌های اینترنتی باشد، به نمایش در می‌آید و دانش‌آموز به راحتی می‌تواند آن را مشاهده کند. در مثال ما، فیلم آموزشی به نمایش در آمد. برای بزرگ‌نمایی فیلم یا تصویر می‌توانید با لمس دو انگشتی یا با ابزار بزرگ‌نمایی، فیلم را تمام‌صفحه مشاهده کنید. همچنین، با لمس ابزار دایره‌ای شکل که علامت تعجب داخل آن است، مشخصات تولیدکننده را مشاهده خواهید کرد. بهتر است نشانگرها همان تصویر محتوای کتاب باشند تا کاربر با گرفتن دوربین گوشی روی آن، محتوای موردنیاز را دریافت کند. با این کار دانش‌آموزان در زمان واقعی محتوای موردنیاز خود را همیشه به همراه خواهند داشت و به واقعیتی مثل کتاب درسی، عناصری مجازی مثل فیلم یا تصویر سه‌بعدی افزوده خواهند شد.



در مقالات بعدی مباحث مربوط به کاربرد فناوری در آموزش را ادامه خواهیم داد.

فایل ۳۰ مگابایت است. در صورت زیادبودن حجم، آن را به چند قسمت تقسیم و چند وینک بسازید. همچنین، در این مرحله می‌توانید برای محتوای خود گذرواژه تعریف کنید تا فقط افرادی که رمز دارند به آن دسترسی داشته باشند.

۱۲. در صورتی که مواردی مثل اسلاید انتخاب کردید، سایر فایل‌های ضمیمه را هم اضافه کنید.

۱۳. بعد از افزودن همه فایل‌ها، با کلیک روی گزینه «بعدی»، مراحل را تأیید کنید.

۱۴. در این مرحله می‌توانید توضیحات موردنیاز خود را اضافه کنید. این توضیحات در صورت تمایل دانش‌آموز به وی نشان داده می‌شود. همچنین، می‌توانید لینک وبسایتی را برای برخورداری از محتوای غنی‌تر در بخش مربوطه بنویسید. برای مثال، در اینجا آدرس سایت رشد نوشته شده است. البته الزامی برای این کار وجود ندارد.



۱۵. در مرحله بعد، با کلیک روی ابزار ویرایش، در صورت نیاز ویرایش و بازبینی لازم را انجام دهید و آن را تأیید کنید.



۱۶. در این مرحله با پیام تبریک مبنی بر اتمام کار و ایجاد وینک روبه‌رو خواهید شد. اگر روی گزینه بازگشت به صفحه کاربری کلیک کنید، در صفحه اول فهرست وینک‌های ساخته‌شده را خواهید دید.



منابع

۱. وینکر. (۱۴۰۰). سایت ساخت وینکر. بازیابی شده از: <http://winkere.com/ARList.aspx>

2. Pangilinan, E., Lukas, S., & Mohan, V. (2019). Creating Augmented and Virtual Realities. Theory and Practice for Next-Generation Spatial Computing. United States of America: O'Reilly Media. <http://oreilly.com/catalog/errata.csp?isbn=9781492044192>

3. Lee, C. B., Hanham, J., Leppink, J. (2019). Instructional Design Principles for High-Stakes Problem-Solving Environments. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-2808-4>

4. Enzai, N. I. M., Ahmad, N., Ghani, M. A. H. A., Rais, S. S., & Mohamed, S. (2021). Development of augmented reality (AR) for innovative teaching and learning in engineering education. Asian Journal of University Education (AJUE). 16(4), 99-108. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i4.11954>

همه

همیشه می‌توانند

یاد بگیرند

زهرة فتحی

دانشجوی کارشناسی ارشد ذهن، مغز، تربیت،
مؤسسه آموزش عالی علوم شناختی

محدثه کشاورز اصلانی

معاون آموزشی مدرسه متوسطه یک دخترانه مفید،
منطقه ۳ آموزش و پرورش شهر تهران

مقدمه

یادگیری حاصل برقراری شبکه‌ای عصبی در مغز است و عالی‌ترین سطح از توانایی شناختی انسان محسوب می‌شود. این فرایند مفهومی مرکزی برای تعلیم و تربیت به شمار می‌آید، چرا که در واقع تمامی برنامه‌های تربیتی با هدف تحقق این امر صورت می‌پذیرند. از همین رو، باورهای ما دربارهٔ اینکه یادگیری چیست و چگونه رخ می‌دهد، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این مقاله قصد داریم به پرسش‌های بحث‌برانگیزی که در حوزهٔ یادگیری مطرح می‌شوند بپردازیم. اینکه آیا فرایند یادگیری در سنین گوناگون متفاوت است؟ آیا در یک سن خاص توانایی یادگیری ما بالاتر است؟ نقش هوش در یادگیری تا چه اندازه است؟

آیا یادگیری در دوره‌های گوناگون سنی متفاوت است؟

چنان‌که بیان شد، پایه و مبنای یادگیری شکل‌گیری شبکه‌های عصبی در مغز است و از آن‌جا که سال‌های اولیهٔ زندگی فعال‌ترین دوره در تشکیل ارتباطات عصبی است و اتصالات عصبی بی‌شماری در این دوره شکل می‌گیرند، بسیاری از افراد باور دارند که یادگیری نیز در سال‌های اولیهٔ زندگی و دوران کودکی بهتر و بیشتر صورت می‌گیرد و با افزایش سن توانایی یادگیری نیز کاهش می‌یابد. اما می‌دانیم، یک ویژگی منحصر به فرد مغز، انعطاف‌پذیری عصبی^۱ یا پلاستیکی بودن آن است. انعطاف‌پذیری عصبی به این معنی است که مغز از نظر سلولی، عملکردی و ساختاری قابلیت تغییر دارد. تعامل با محیط و کسب تجربه می‌تواند باعث تغییر در شبکه‌های عصبی شود. پاره‌ای از شبکه‌های عصبی بدون استفاده از بین می‌روند و اتصالات عصبی جدیدی شکل می‌گیرند. این روند



به‌طور دائم تکرار می‌شود. بنابراین، یادگیری نیز نباید با افزایش سن کم یا متوقف شود. به این ترتیب، ما در همهٔ سنین از توانایی یادگیری برخورداریم. اما همان‌طور که می‌دانیم، انسان موجودی اجتماعی است. محیط و تعاملات اجتماعی در انسان بسیار اثرگذارند و رفته‌رفته با فرایند اجتماعی‌شدن و افزایش سن، مغز هم دچار تغییر می‌شود.

برای مثال، با برقراری روابط دوستانه، انسان قادر خواهد بود تصورش از خود را توسعه دهد و علاوه بر تصویری که از خودش دارد، تصور دیگران دربارهٔ خودش را هم درک کند. در نتیجهٔ این فرایند «خود اجتماعی» انسان شکل می‌گیرد و تغییراتی در شبکه‌های عصبی بخش‌هایی از مغز رخ می‌دهند. بنابراین، در بزرگسالی و بعد از نوجوانی، توانایی یادگیری انسان در مسائل اجتماعی بالاتر است. برای مثال، توانایی استدلال بر اساس رویدادهای اجتماعی، درک احساسات دیگران و توانایی درک استعاره‌ها در بزرگسالان بیشتر از کودکان است. بنابراین، برخلاف تصور رایج، بزرگسالان در یادگیری‌های اجتماعی بهتر از کودکان عمل می‌کنند و هیچ سنی برای یادگیری دیر نیست.

با مطالعات علوم شناختی ثابت شده است که انسان در همهٔ سنین از توانایی یادگیری برخوردار است، اما شدت و ضعف یادگیری می‌تواند تحت تأثیر مهارت‌هایی قرار بگیرد که در دوره‌های سنی گوناگون عملکرد متفاوتی دارند و — یادگیری تأثیر می‌گذارند. برای مثال، قدرت حافظه و به‌خصوص حافظهٔ زندگی‌نامه‌ای، سرعت پردازش اطلاعات و توجه، که از مؤلفه‌های اصلی یادگیری هستند، در کودکان و نوجوانان بسیار بیشتر از بزرگسالان است، در حالی که، حافظهٔ معنایی^۲، توانایی به‌کارگیری دانش و تجربه و توانایی درک احساسات^۳، در بزرگسالان در مقایسه با کودکان بیشتر است. بنابراین، تفاوت در توانایی یادگیری در سنین گوناگون می‌تواند به شدت و ضعف در توانایی سایر مؤلفه‌های شناختی درگیر در یادگیری وابسته باشد.

آیا یادگیری بعضی موضوعات زود دیر می‌شود؟
یکی از موضوعات مطرح در زمینهٔ یادگیری، دوره‌های حساس^۴ یادگیری است. منظور از دوره‌های حساس یادگیری، دوره‌هایی زمانی است که یادگیری مباحث ویژه‌ای در آن آسان‌تر است. برای مثال، پژوهش‌های بسیاری بر وجود دوره‌های حساس برای رشد زبان صحنه گذاشته‌اند. در گذشته ادعا می‌شد این دوره که شامل سنین ابتدایی کودکی است، تنها فرصت یادگیری زبان دوم است و یادگیری این موضوع در بزرگسالی هیچ‌گاه از نظر کیفی با یادگیری در کودکی برابری نمی‌کند. امروزه بیشتر پژوهشگران بر این عقیده‌اند که هر چند در دورهٔ کودکی تا قبل از بلوغ یادگیری برخی جنبه‌های زبان خارجی، مانند واج‌شناسی، دستور زبان و لهجه، راحت و ساده‌تر است، اما این به معنای آن نیست که در دوره‌های بعدی زندگی یادگیری زبان دوم امکان‌پذیر نیست (بروتر، ۱۹۹۹).

امروزه پژوهشگران بر این باورند که در دورهٔ حساس یادگیری زبان، محرومیت زبانی (یعنی مواجه‌نشدن کودک با زبان به‌طور کامل) به یادگیری زبان لطمه‌ای غیرقابل جبران وارد می‌کند، اما این موضوع دلیلی بر ناتوانی یادگیری زبان دوم در بزرگسالی نیست. تفاوت در یادگیری زبان دوم بین کودکان و بزرگسالان بیشتر از نظر کمیت و مقدار یادگیری است تا کیفیت یادگیری. به نظر متخصصان، سنی که فرد برای اولین بار با زبان دوم مواجه می‌شود، تنها یکی از چندین عامل تعیین‌کنندهٔ مهارت کسب‌شده در آن زبان است و نباید از عوامل دیگر مانند تأثیر محیط یادگیری و چگونگی آموزش و یادگیری زبان دوم غافل شد.

باور دیگری که در زمینهٔ دوره‌های حساس یادگیری نیازمند بازنگری است، حوزه‌های یادگیری است که از چنین دوره‌ای برخوردارند. بسیاری تصور می‌کنند دورهٔ حساس یادگیری نه‌تنها در مورد یادگیری زبان دوم، بلکه برای سایر مباحث مدرسه مانند ریاضی و خواندن هم کاربرد دارد؛ در حالی که پژوهش‌های شناختی درستی این ادعاها را رد می‌کنند. چنین باورهای نادرستی می‌توانند معلمان را نگران و دلسرد کنند. تمرکز بر سن مطلوب وقوع یادگیری نباید ما را از پرداختن به چگونگی و کیفیت یادگیری بازدارد؛ چراکه بنا بر یافته‌های علوم اعصاب تربیتی، چگونگی آموزش و یادگیری عامل بسیار مهمی در فرایند یادگیری است و عامل سن نمی‌تواند فرصت یادگیری ما را محدود کند.

هوش و تفاوت در مهارت‌های یادگیری

پرسش پایانی این است که هوش تا چه حد بر یادگیری اثرگذار است؟

قبل از پاسخ به این سؤال لازم است به تعریف دقیقی از هوش برسیم؛ اما این کار چندان آسان نیست. در واقع هوش را می‌توان مفهومی تلقی کرد که همهٔ روان‌شناسان شناختی را گیج کرده است. برخی از آن‌ها بر ظرفیت یادگیری از تجربه تأکید می‌کنند. برخی دیگر توانایی سازگاری با محیط را مهم می‌دانند و گروهی نیز مهارت‌های فراشناختی را مؤثر تلقی می‌کنند. اما به‌طور کلی امروزه بسیاری از پژوهشگران ترجیح می‌دهند به جای مفهوم هوش از «کارایی شناختی» صحبت کنند. در واقع، به نظر این پژوهشگران، آنچه در طول تاریخ مطالعات روان‌شناختی به اسم هوش شناخته شده است، چیزی جز عملکرد مناسب و کارای سامانهٔ شناختی نیست. با این رویکرد، طبیعی است استنتاج کنیم یادگیری به شیوه‌های گوناگون تحت تأثیر هوش افراد قرار می‌گیرد. با پذیرش این موضوع، شاید پرسش مهم‌تر این است که آیا هوش افراد قابلیت ارتقا دارد یا در طول زندگی ثابت است؟

اگر هوش را همان کارایی سامانهٔ شناختی افراد در نظر بگیریم، هر چه این سامانه هماهنگ‌تر و با کارایی بیشتر فعالیت کند، در نهایت فرد عملکرد هوشمندانه‌تری از خود نشان می‌دهد. نتیجهٔ حائز اهمیت این رویکرد برای اولیا و معلمان این است



تعامل و همکاری عملکردهای شناختی در انسان و می‌دانیم که با راهبردهایی کارآمد می‌توان عملکردهای شناختی را توسعه داد. بنابراین، این مورد هم در دسته افسانه‌های عصبی قرار می‌گیرد.

آگاهی از عوامل اثرگذار در یادگیری و اینکه انسان در همه سنین از این توانایی برخوردار است، می‌تواند به ما کمک کند از باورهای نادرستی که یادگیری را به دوره و سن خاصی از زندگی محدود می‌کند دوری کنیم، چرا که در نقش معلم، اول لازم است یادگیرنده خوبی باشیم تا بتوانیم محیط مناسب یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم کنیم. همچنین، این یافته‌ها به ما معلمان کمک می‌کنند تأثیر ژنتیک و تفاوت‌های فردی مانند هوش را در یادگیری بیش از حد مهم جلوه ندهیم و درصدد فراهم آوردن محیط‌های یادگیری اثربخش و به‌کارگیری راهبردهای یادگیری کارآمد در فرایند یاددهی - یادگیری برآییم.

پی‌نوشت‌ها

1. Neuroplasticity
2. Semantic Memory
3. Emotional Reasoning
4. Sensitive Periods

منابع

۱. تاکاهوما - اسپینوزا، ترسی (۱۳۹۷). ذهن، یادگیری و آموزش: کاربرد اصول علم ذهن، مغز و تربیت. ترجمه محمود تلخایی، آزاده بزرگی و لاله صفافی. انگاره. تهران.
۲. استرنبرگ، خرازی، حجازی (۲۰۰۶). روان‌شناسی شناختی. سمت. تهران.
3. Caine, R.N., Caine, G. (October 1990). "Understanding a Brain Based Approach to Learning and Teaching". Educational Leadership 48, 2, 66-70. (Excerpts). Adapted by permission of the Association for Supervision and Curriculum Development.
4. Bruer, John T. (1999). The Myth of the First Three Years. The Free Press, A Division of Simon and Schuster Inc.
5. <https://brainconnection.brainhq.com/2020/01/01/is-there-a-critical-period-for-learning-a-foreign-language/>

که می‌توانند با بهبود عملکردهای شناختی کودک خود، هوش او را تقویت کنند. هر چند که میراث ژنتیکی هم در تفاوت‌های هوشی نقش دارد، اما باید این نکته را در نظر داشت که برای هر صفتی که تا حدی ژنتیکی است، دامنه واکنش وجود دارد. یک صفت می‌تواند به شیوه‌های متفاوتی در این دامنه بروز کند. بنابراین، هوش هر فرد می‌تواند در این دامنه وسیع هوش بالقوه رشد کند. در این میان، عوامل محیطی، مانند نوع تعامل با خانواده، تجربه‌های یادگیری خلق‌شده در مدرسه، محیط هیجانی کودک و... می‌توانند به تقویت یا حتی تضعیف هوش کودک بینجامند (استرنبرگ، ۲۰۰۶).

جمع‌بندی

با توجه به آنچه بیان شد، می‌توانیم باورهای خودمان را درباره یادگیری بازبینی کنیم. در اینجا چند باور رایج درباره یادگیری را بررسی می‌کنیم که در دسته افسانه‌های عصبی قرار می‌گیرند:

● **افسانه عصبی ۱:** مغز برای هر نوع اطلاعات، تنها در طول دوره حیاتی ویژه‌ای منعطف است؛ سه سال اول زندگی کودک در رشد و موفقیت‌های آتی وی سرنوشت‌ساز است.

درست است که در سال‌های اولیه زندگی بیشترین اتصالات عصبی شکل می‌گیرند و این اتصالات می‌توانند پایه‌ای برای یادگیری‌های آتی باشند و همچنین دوره‌های حساسی از یادگیری وجود دارند که در آن‌ها یادگیری پاره‌ای از موضوعات راحت‌تر و از نظر کمیت بیشتر خواهد بود، اما این بدان معنی نیست که تنها در این دوره‌ها یادگیری ممکن است، چراکه دوره‌های حساس تنها یکی از عوامل تأثیرگذار بر یادگیری هستند و نباید سایر عوامل دخیل در چگونگی و کیفیت یادگیری را نادیده گرفت.

● **افسانه عصبی ۲:** هوش تغییرناپذیر است و شما نمی‌توانید مغز را تغییر دهید.
بنا بر آنچه درباره هوش گفته شد، هوش چیزی نیست جز

پرسشگری

اولین گام پژوهش

روح‌الله رضاعلی
دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی



کودک کاشته شده است و لحظه‌به‌لحظه، همراه با جسم او، رشد می‌کند. هر چه کودک بزرگ‌تر می‌شود، شوق و ذوق او به دانستن و فهمیدن بیشتر می‌شود تا به نادانسته‌های خود برسد. اسباب و راه و روش فرونشاندن این شوق و ذوق، پرسش‌های مداوم و پی‌درپی است؛ راه و روشی که کودک را وادار به «پاسخ‌دادن به پرسش‌های او» می‌کند. پرسش‌ها از درون کودکان و نوجوانان می‌جوشند. پاسخ‌ها هم باید از «تلاش و کوشش» برآیند، نه از طریق جواب‌دادن‌های آنی و فوری مری، یا اشاره و تکلیف به مراجعه به کتاب‌ها و منابع. آموزش پژوهش‌های کودکان و نوجوانان جز همین جوشیدن و کوشیدن هیچ چیز دیگری نیست؛ جوشیدن از درون و کوشیدن در برون (رئوف، ۱۳۸۷).

بنابراین، زمینه‌سازی برای تفکر پژوهشی و گسترش رویکرد پژوهش‌مدار در میان دانش‌آموزان، دستاوردها و نتایج بهینه‌ای دربر خواهد داشت.

خمیرمایه پژوهش همان فکر کردن است. تا سؤال نباشد، فکری به وجود نمی‌آید، زیرا پژوهش واقعی و سنجیده از سؤال شروع می‌شود که خلاقیت هم در سؤال وجود دارد. **فرانسیس بیکن** می‌گوید: «آن کس که بسیار بپرستد، بسیار خواهد آموخت و بسیار خشنود خواهد شد» (غنی، ۱۳۸۹).

مهم‌ترین نتیجه این است که در گام اول، با زمینه‌سازی مناسب و فراهم آوردن لوازم اندیشه، در واقع آزادی، استقلال و فرصت‌ها را به کودکان و نوجوانان می‌دهیم، چرا که متکی کردن آنان به خود و محدود کردن فرصت‌ها، نمی‌تواند آن‌ها را به انسان‌هایی اندیشه‌باز و فکورز تبدیل کند. کودکان و نوجوانان با تفکر پژوهشی در محیط اجتماعی می‌توانند به‌طور عمیق مشاهده کنند و از کنار هر چیز به‌سادگی نگذرند. پرسش کنند و برای پاسخ سؤالاتشان جست‌وجو کنند و متحیر شوند و از واقعه و رخداد و گمانه‌زنی‌های خود در پدیده‌های اطراف نتیجه بگیرند. تقویت حس کنجکاوی، تقویت روحیه پرسشگری، تصمیم‌گیری‌های مناسب و واقع‌بینانه در مسائل، از دیگر مواردی هستند که می‌توان از آن‌ها به‌عنوان دستاوردهای آموزشی و تربیتی فعالیت‌های تحقیقی برای دانش‌آموزان یاد کرد.

■ خانم بازوکی، معلم ابتدایی شهرستان پاکدشت، می‌گفت: «هر وقت بچه‌های کلاس‌م را می‌بینم، دائم سؤال دارند: من از کجا آمده‌ام؟ خدا کجاست؟ چرا کتری آب جوش آمد؟ رنگین کمان چیست؟ و صدها سؤال دیگر.»

این معلم علاقه‌مند، نکته مهمی را مطرح کرد؛ اینکه این سؤال کردن‌ها چه کمکی به دانش‌آموزان می‌کند و چرا هر چه به پایه‌های بالاتر می‌رویم، تعداد سؤالات بچه‌ها کم می‌شود و احساس می‌کنیم دیگر کنجکاو نیستند؟

کنجکاوی و پرسشگری در فطرت همه انسان‌ها به ودیعه گذاشته شده است، اما هر چه از دوران کودکی و نوجوانی دورتر می‌شویم، پی می‌بریم که چگونه سؤال پرسیدن هم یک مهارت است و اساساً می‌تواند شروع تحولی اساسی باشد. چگونگی مواجهه با سؤالات پرشمار بچه‌ها، آن‌ها را برای سال‌های آتی آماده می‌کند که چگونه عمل کنند و اساساً این توانایی در آن‌ها تقویت شود یا کم‌فروغ‌تر؟

مهارت «پرسشگری» توانایی مواجهه با پدیده‌های گوناگون در زندگی عادی و روزمره است. یکی از پیامدهای مثبت پرسشگری، یادگیری مهارت فکر کردن است. می‌توان نتیجه گرفت، مهارت پرسشگری از رسالت‌های اصلی مدرسه است.

هنوز نظریه نویافته روان‌شناسان تربیتی مبنی بر اینکه «شکل‌پذیری شخصیت در دوران کودکی اتفاق می‌افتد»، به قوت خود باقی است. این نظریه می‌گوید، بذر پرسش در نهاد

کلید ورود به هر فعالیت پژوهشی، پرسش است. مهارت پرسشگری یکی از مهارت‌های پایه و بنیادین فعالیت‌های پژوهشی و خودآموزی محسوب می‌شود. **امام صادق (علیه‌السلام)** می‌فرماید: «علم قفلی است که کلید آن پرسش است.»

پرسش کردن همواره فرایندی ذهنی و اساسی برای معنادار کردن به پدیده‌های جهان اطراف بوده است که به گروه خاصی از آدمیان مربوط نمی‌شود. نه تنها کودکان در زندگی روزمره خود پرسش‌های متفاوتی مطرح می‌کنند، بلکه بزرگ‌ترها نیز چنین هستند

خانم پازوکی، آموزگار پایه دوم، با شنیدن این مطالب پرسید: چگونه می‌توانم پرسشگری را در دانش‌آموزانم تقویت کنم تا شروعی برای پژوهش کردن آن‌ها باشد؟

پرسش کردن در شناخت راه یادگیری و تبدیل شدن به یادگیرنده‌ای مادام‌العمر نقش محوری دارد. بنابراین، لازم است دانش‌آموز مهارت پرسیدن سؤال‌های منتقدانه درباره آنچه را می‌بیند، می‌خواند و می‌شنود، داشته باشد. با طرح پرسش‌های کارآمد می‌توان تصمیم‌های آگاهانه و عاقلانه گرفت.

پرسش‌ها همواره باید هدف‌دار باشند. غالباً از پرسش می‌توان برای ارزشیابی میزان آموخته‌ها استفاده کرد، اما هدف‌های اختصاصی و گوناگون دیگری هم وجود دارند که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

- برانگیختن علاقه یا کنجکاوی؛
- هدایت تفکر در مسیر معین؛
- به چالش کشاندن؛
- مرور آموخته‌ها؛
- سازمان‌دهی یا هدایت انجام فعالیت؛
- تشویق به تأمل بر یادگیری؛
- الگوسازی برای پرسش کردن و تفکر؛
- تشویق به طرح سؤال‌های بیشتر؛
- برانگیختن حس جست‌وجوی (گادینو، ۱۳۹۰).

پرسش‌ها جهان اطراف را برای انسان معنی‌دار می‌کنند. با طرح پرسش‌هایی از قبیل: ... چگونه کار می‌کند، اگر کارها را در جهت عکس انجام بدهم، چه اتفاقی می‌افتد، نویسنده چه پیامی را می‌خواهد به خواننده برساند، طبعاً عمق درک مفهوم مورد بحث زیادت خواهد شد.

از ویژگی‌های عمده و شناخته‌شده کودکان و نوجوانان که در ذهن آن‌ها نهاده شده، برقراری ارتباط تنگاتنگ با دنیای خارج است. کودکان و نوجوانان نمی‌توانند بدون ارتباط ذهنی با دنیای پرمروار اطراف خود آرام بگیرند و تصویرهای ذهنی خود را آشکار کنند. آن‌ها مدام دنیای پیرامون خود را زیر ذره‌بین ذهنی و فکری می‌گذارند و بازاندیشی می‌کنند، به نگرش‌های تازه خود دامن می‌زنند و به دنبال فهم و تفسیر آن، «پرسش» می‌کنند. پرسش‌ها وجود آنان را پر می‌کنند.

در پژوهش‌های مدرسه‌ای دانش‌آموزان، باید بر همین ویژگی برجسته آن‌ها تأکید کرد. از همین رو، اولین و بایسته‌ترین روش‌های پژوهشی کودکان و نوجوانان، توجه به اندیشه‌ورزی‌های

آن‌هاست، چرا که ماهیت پژوهش، برانگیختن توان «پرسش» و «پیدا کردن راه و روش جویاشدن پاسخ پرسش‌ها» است. کودکان و دانشمندان سؤالات بسیاری می‌پرسند و می‌خواهند درباره جهان هستی بیشتر بدانند.

عصاره سؤال‌های علمی حول محور سه نوع پرسش دور می‌زند: «چه»، «چرا» و «چگونه» که هر کدام به دنبال نوعی جواب هستند. «چه» ساده‌ترین نوع را شرح می‌دهد؛ مثل «چه کتابی خریده‌ای». سؤال‌های نوع «چگونه» احتیاج به تحقیق و بررسی بیشتری دارند، چون نوعی فرایند دارند؛ مثل: «چگونه می‌توان پرنده‌ها را اهلی کرد». سؤال‌های نوع «چرا» بیشتر جنبه فلسفی دارند و در مورد چرایی مسائل و پدیده‌ها مطرح می‌شوند. این نوع سؤال‌ها به دنبال علت‌ها می‌گردند؛ برای مثال: «چرا گیاهان سبز هستند» و ... از آنجا که جوهره پژوهش، سؤال‌های خوب و مناسب است، باید برای شروع و ادامه فعالیت‌های پژوهشی کودکان و نوجوانان، متناسب با موضوع پژوهش و سطح توانایی مخاطب، سؤال‌های متعددی طرح کرد (غنی، ۱۳۸۹).

فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان، که در بسیاری موارد می‌توانند رنگ و بوی «پژوهش» به خود بگیرند، به مثابه کاشتن دانه در زمین فکر و اندیشه یادگیرندگان هستند؛ فعالیت‌هایی که چگونه فکر کردن، چگونه پرسش کردن، چرا پرسش کردن و پیدا کردن راه و روش پاسخ‌ها برای پرسش‌ها را به کودکان و نوجوانان می‌آموزند و نه تنها آن‌ها را از شیوه‌های سنتی حافظه‌ای دور می‌کنند، بلکه عادت به تفکر، پرسش و یافتن پاسخ را در ضمیرشان نهادینه می‌کنند (رنوف، ۱۳۸۷).

یک راه بسیار مؤثر برای وادار کردن عضو به تفکر عمیق‌تر، استفاده از رویکرد فلسفی پرسش کردن است (گادینو، ۱۳۸۸). پرسش کردن به‌منزله هسته تحقیق علمی و غالباً بخش اصلی توضیح‌دادن هاست. طرح سؤال‌های هوشمندانه و تفکربرانگیز، در پیشرفت یادگیری نقش بسزایی دارد. به عبارتی که قبلاً نیز اشاره شد، یادگیری پژوهش محور بر پرسشگری استوار است و به رشد مهارت‌های تفکر می‌انجامد (غنی، ۱۳۸۹).

برخورداری از مهارت‌های پرسش کردن، کودکان دانش‌آموز را یادگیرندگان موفق‌تری می‌کند، زیرا بهتر می‌توانند مسائل خود را حل کنند و با ایجاد موقعیت‌های تازه، باعث بروز تغییر شوند. با طرح پرسش‌های ماهرانه‌تر، فرایندهای تصمیم‌گیری، نگاه منتقدانه و به چالش کشاندن دانسته‌ها بهتر هدایت می‌شوند. مهم‌تر آنکه کودکان با پرسش کردن، به مشارکت فعالانه‌تری در دنیای خود کشانده می‌شوند و جامعه‌ای آزادتر برای خود پدید خواهند آورد.

منابع

۱. گادینو، سالی. پرسش کردن. ترجمه حسین دانش‌فر. فاطمی. چاپ سوم. تهران. ۱۳۹۰.
۲. رنوف، علی. پژوهش‌های دانش‌آموزی. رشد مدیریت مدرسه. ۱۳۸۷.
۳. غنی، رضا. جزوه اصول و قواعد فعالیت‌های پژوهشی کودکان و نوجوانان. کانون پرورش فکری (مدیریت پژوهش). ۱۳۸۹.
۴. پژوهشنامه آموزشی. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. ۱۳۸۷.

یک بوم شیرین!

الهام توکلی

دبیر علوم تجربی

سباشیر محمدی

کارشناسی ارشد پژوهش اجتماعی

«الان بگو چی گفتیم!» حواسش را به کلاس جمع کنم که مکت کردم، برگشتم و نگاه عمیقی به دانش آموزانم انداختم. به غیر از مژده و سارا که همچنان گرم صحبت بودند، بقیه بچه‌ها با چهره‌هایی خسته و بی‌رمق به حرکت گچ در میان انگشتان من خیره شده بودند؛ گویی حرکتش آونگی بود برای هیپنوتیزم آنان! به پشت میز رفتم و در حالی که قاب عینک را روی صورتم جابه‌جا می‌کردم، دقیق‌تر شرایط کلاس را برانداز کردم. نور آفتاب تا وسط کلاس جا خوش کرده بود. ردیف انتهایی کلاس در حال صحبت بود و بقیه بچه‌ها با حالتی خموده یا به کتاب نگاه می‌کردند یا به من.

مژده که سنگینی نگاه مرا نسبت به خودش احساس کرد، با حالت اعتراض بلند شد و گفت: «خانم توکلی، اینجوری به من نگاه نکنید! خب خدایی نزدیک عیده و حس و حال از بر کردن فرمول علوم رو نداریم!»

سارا هم به حمایت از مژده گفت: «خانم، الان همه‌جا صحبت از گل و سفره هفت‌سین و شیرینی و این چیزهاست نه حساب کردن سرعت متوسط!» (نزدیک ترشدن آموزش به نیازهای عینی دانش‌آموزان). بعد به ابروهایش چین داد و نشست.

خطاب به مینا که در ردیف جلویی کلاس می‌نشست و جزو بچه‌های زرنگ کلاس محسوب می‌شد و همواره نظرات و صحبت‌هایش روی بقیه بچه‌ها اثر می‌گذاشت، پرسیدم: «مینا، شما در این باره چه نظری داری؟ مینا در حالی که صفحات کتاب را ورق می‌زد، گفت: «خانم، ای کاش در همین کتاب

هدف از اجرای برنامه ویژه مدرسه (بوم) کاهش تمرکز در برنامه درسی تجویزی به‌منظور آموزش مهارتی- تمام‌ساحتی است. با این برنامه امکان ویژه‌سازی آموزش بر اساس نیازها و علاقه‌های دانش‌آموزان، خانواده‌ها و اجتماع محلی مدرسه فراهم می‌شود. در واقع این برنامه تلاش دارد فرصتی فراهم آورد تا مدیران و فرهنگیان در مدرسه فضایی منعطف برای ظهور و بروز ابتکار عمل‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای خود در زمینه رهبری برنامه درسی و برنامه‌ریزی درسی در اختیار داشته باشند و مدرسه محیطی جذاب و یادگیرنده برای دانش‌آموز، به دلیل پرداختن به نیازها و علاقه‌هایشان شود که رنگ و بوی امکانات و شرایط محلی و بومی را به خود و تمام کارکنان مدرسه بگیرد.

نوشته حاضر حاصل تجربه‌ای زیسته و موفق در خصوص آموزش مهارت شیرینی‌پزی ویژه ایام عید در مدرسه متوسطه اول هاجر در منطقه جوکار (استان همدان) در پایه نهم است. در نگارش این تجربه، به خاطر کاربردی‌شدن، سعی بر منطبق کردن منطق چارچوب برنامه ویژه مدرسه (بوم) شده است.

اسفندماه کم‌کم از راه می‌رسید و سوز و سرمای زمستان آماده می‌شد که جای خود را به آفتاب روح‌بخش بهاری بدهد. همه‌جا حرف از سال نو بود. این را از بیج‌بیج‌های بچه‌های نیمکت آخر کلاس فهمیدم؛ آن‌هم درست زمانی که داشتیم فرمول محاسبه سرعت متوسط را پای تخته می‌نوشتیم. یک لحظه از بی‌تفاوتی مژده ناراحت شدم و خواستم با جمله کلیشه‌ای



یک درس هم داشتیم مخصوص ایام عید که رنگ و بوی عید را می‌داد! اینجوری بچه‌ها هم خیلی استقبال می‌کردند.» (* کاهش تمرکز دایی مطلق و اصلاح برنامه درسی تجویزی) حرف مینا ناگهان جرقه‌ای در ذهنم ایجاد کرد! از پشت میز بلند شدم و پای تخته رفتم. به بچه‌ها گفتم این جلسه و جلسه بعد، درباره طرز تهیه شیرینی صحبت می‌کنیم؛ بعد هم به سرعت دست‌به‌کار شدم و دستور پخت شیرینی را روی تخته نوشتم:

مواد لازم برای طرز تهیه شیرینی بروجردی

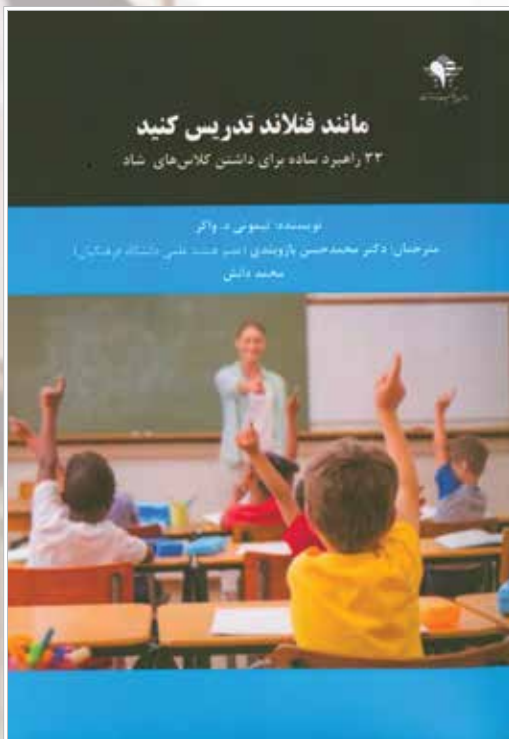
۱. آرد برنج؛ یک کیلو
۲. آرد سفید؛ یک کیلو
۳. پودر قند؛ ۶۵۰ گرم
۴. روغن قنادی؛ یک کیلو
۵. تخم‌مرغ؛ چهار عدد
۶. گلاب؛ دو استکان
۷. هل؛ مقداری



ابتدا روغن رو با هم‌زن خوب هم می‌زنیم. بعد ... برای یک لحظه تمام کلاس ساکت و بی‌روح و خسته‌من، سرتاپا گوش شدند و تندتند دستور شیرینی را در کنار فرمول محاسبه سرعت متوسط نوشتند (* رشد و یادگیری غنی دانش‌آموزان).

جلسه بعد هم رایحه خوش شیرینی تمام کلاس و راهروهای مدرسه را پر کرده بود. روی هر میز یک بشقاب با انواع شیرینی‌های رنگی به چشم می‌خورد (* تقویت قدرت خلاقیت). بچه‌ها امروز هم مشتاق بودند دستور پخت شیرینی دیگری را یاد بگیرند. بنابراین، جلسه سوم قبل از عید هم به آموزش پخت شیرینی دیگری مشغول شدیم. خانم پرویزی و همکاران دیگر هم در کلاس حضور داشتند (* توسعه تجربه‌های حرفه‌ای معلمان). شور و نشاط خاصی بر کلاس ما حاکم شده بود. در ردیف انتهایی کلاس، مزده و هدیه درباره علت ترد نشدن شیرینی بروجردی با هم صحبت می‌کردند. در ردیف وسط، یگانه، در حالی که شیرینی نخودچی هدیه را تست می‌کرد، نکاتی را درباره اضافه کردن هل به او می‌گفت (* توانمندسازی مخاطبان). در این میان، فاطمه دستش را به نشانه صحبت کردن بالا برد: «خانم اجازه! شیرینی نخودچی ما آن قدر خوشمزه شد که از فامیل و دوست و آشنا برای عید سفارش گرفتیم.» مهنّا گفت: «چه ایده خوبی! اینجوری هزینه‌های خریدهای عیدمان را هم تأمین می‌کنیم (* توجه به ساحت اقتصادی- حرفه‌ای). صداها بلند شد که یگانه کارآفرین کی بودی؟! و بعد همه با هم گفتند خانم تو کلی! و صدای خنده‌هایشان توأم با عطر شیرینی‌ها فضای کلاس را پر کرد. به قول معروف، آموزشی که با خندیدن، با صدای بلند گفتن، هیجان‌زدگی و به کارگیری انواع حواس همراه باشد، کامل است! از آن زمان به بعد، هر وقت کتاب علوم را ورق می‌زنم و به بحث سرعت متوسط می‌رسم، بوی خوش شیرینی را از لابه‌لای برگ‌هایش می‌شنوم!»





مانند فنلاند تدریس کنید

مانند فنلاند تدریس کنید

نویسنده: تیموتی د. واگر
 مترجمان: دکتر محمدحسین بازوبندی، محمد دانش
 ناشر: تهران، مدارس یادگیرنده مرآت
 نوبت چاپ: دوم، ۱۴۰۰

- بعد از مدرسه مجدداً انرژی بگیرید
- فصل ۲: تعلق خاطر
- تشکیل کارگروه رفاه
- تک تک دانش آموزان را بشناسید
- با دانش آموزان خود بازی کنید
- به خاطر یادگیری آن‌ها جشن بگیرید
- فصل ۳: استقلال و خودمختاری
- با آزادی آغاز کنید
- حاشیه‌ها را رها کنید
- گزینه‌هایی پیشنهاد کنید
- فصل ۴: تسلط
- موارد ضروری را آموزش دهید
- کتاب درسی را واکاوی کنید
- از فناوری بهره بگیرید
- فصل ۵: ذهنیت
- جریان را دنبال کنید
- دیررنج باشید
- از کارشناسان استقبال کنید

در یکی دو دهه اخیر، هرگاه در محافل علمی و دانشگاهی و حتی جلسات دانش‌افزایی حرفه‌ای معلمان، از پیشرفت‌های آموزشی در سطح جهانی صحبت می‌شود، ناخودآگاه نام کشور فنلاند به میان می‌آید. بر اساس این ادعا، یکی از سؤالات کلیدی آن است که معلمان آن‌ها چگونه تدریس می‌کنند؟ برای آشنایی با راهبردهای آموزشی این کشور، آقایان بازوبندی و محمد دانش کتابی با عنوان «مانند فنلاند تدریس کنید» ترجمه کرده‌اند که مطالعه آن به همکاران فرهنگی پیشنهاد می‌شود. در این کتاب ۳۳ راهبرد ساده تدریس در پنج زمینه ذکر شده‌اند که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

فصل ۱: رفاه و بهزیستی

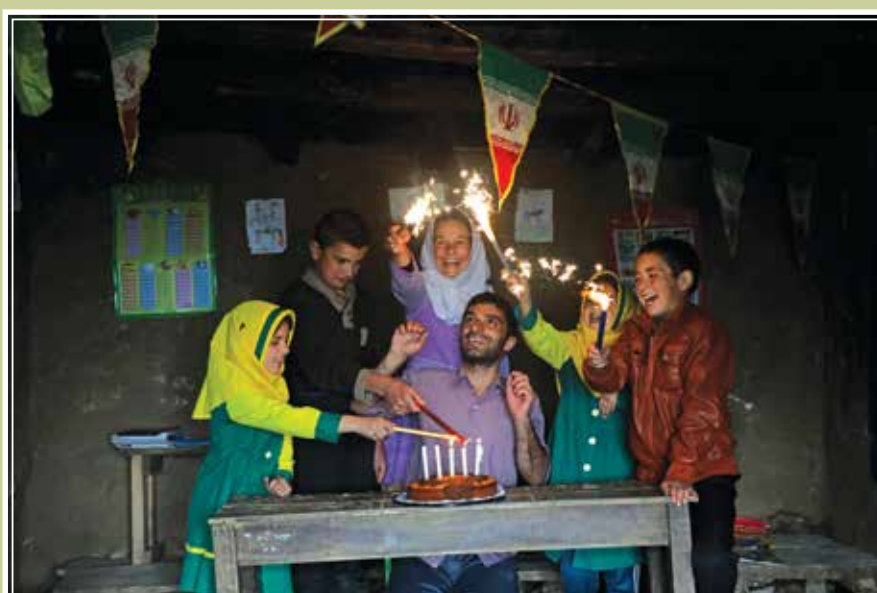
- برنامه زمانی زنگ تفریح مغزی
- در حال حرکت یاد بگیرید



بهزاد نعمتی - استان کردستان
یازدهمین جشنواره عکس رشد



محمد آهنگر - استان خوزستان
یازدهمین جشنواره عکس رشد



محمد گلچین - استان گیلان
یازدهمین جشنواره عکس رشد

نگاه دوربین در جشنواره عکس رشد

از پژوهش تا کارآفرینی در مدارس شیراز



عکس: وحید بهادر خلیلی