

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک آموزشی

۲

دورۀ دبست و هفتم
شماره پیاپی ۲۱۹
آذر ۱۳۹۰

دبیران مدارس
و کارشناسان
تکنولوژی آموزشی

دبیران مدارس
و کارشناسان
تکنولوژی آموزشی

کتابخانه
مجله

ماده نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

مدیر مسئول: محمدناصری سر دبیر: عادل یغما شورای برنامه ریزی و کارشناسی: فرخلقا رئیس دانا، هاشم فردانش، محمود تلخایی، احمد شریفان، غلامرضا یادگارزاده و لیلا سلیقه دار
مدیر داخلی: زهرا آرامون وبلاگ: kory-magazine.com وبلاگ: kory-magazine.com
نشانی دفتر مجله: تهران، پیرانشهر شمالی، شماره ۲۶۶. نشانی پستی مجله: تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۸ طرح گرافیک: شاهرخ خره غانی
رایانامه: roshdmag.ir@technology تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۳۹۲۳۳ و ۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۳۳۶۶۵۶ چاپ: شرکت افست (سهایی عام).
تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۳۳۵۱۱۰ کد دفتر مجله: ۱۱۰-۴۰۹۸۸۸۴۹۰۹۸ و ۸۳۰۹۲۶۱۴۰۴ دورنگار: ۸۳۰۱۴۷۸
امور مشترکین: ۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۳۳۵۱۱۰ شماره گان: ۴۹۰۰۰ نسخه

عناوین این شماره:

فناوری حاکم یا فناوری خادم / ۲ / دکتر عادل یغما

ارتباط مدیریت دانش و ساختار سازمانی / ۱۲ / قاسم سلیمی

نظریه آژوبل / ۱۸ / دکتر فرخلقا رئیس دانا

روش های نوین تدریس و بهره وری / ۲۸ / حسین پیریایی

کاربرد رسانه های اجتماعی در آموزش / ۴ / دکتر سیدعباس رضوی

انواع برنامه ریزی آموزشی / ۳۸ / دکتر فرخلقا رئیس دانا - دکتر مسعود وفایی

یادگیری و رشد حرفه ای معلمان / ۱۶ / احمد شریفان

مدیریت هوش هیجانی در مدارس / ۳۲ / فریبا غربی و وزقانی

کارآفرین، شدن است نه بودن / ۸ / زهرا آرامون

ارزشیابی در کپ و گفت معلمان / ۲۴ / دکتر لیلا سلیقه دار

معرفی کتاب: مبانی و اصول تربیت دینی و تفاوت آن با تعلیمات دینی / ۳۱ / زهرا کرمی

ایران گردی در کلاس درس / ۱۷ / حسن رضا ترابی

نبروی کوریولیس / ۳۶ / محمدمهدی سلطان بیگی

جک هیدرولیکی ساده بسازیم / ۳۷ / فاطمه شهزادی

درخت / ۱۱ / مهناز کهنمویی

قایق صابونی / ۴۷ / مجتبی احمدی

رنگ کردن با آب / ۴۸ / مجتبی احمدی

مقالاتی که با علامت * مشخص شده اند، مربوط به ویژه نامه آموزش دوره های کوتاه مدت هستند.

درخور توجه نویسندگان و مترجمان گرامی

- مقاله هایی را که برای درج در مجله می فرستید، باید با موضوع تکنولوژی آموزشی مرتبط و در جای دیگر چاپ نشده باشند.
- منابع مورد استفاده در تألیف را بنویسید.
- مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته باشند و چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید کنید. در هر حال، متن اصلی نیز باید با متن ترجمه شده ارائه شود.
- مقاله ها یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شوند.
- نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه ها و اصطلاحات علمی و فنی دقت شود.
- محل قرار دادن جدول ها، نمودارها، شکل ها و عکس ها در متن، با علامتی در حاشیه مقاله مشخص شود.
- مجله در رد، قبول، ویرایش، تلخیص و اصلاح مقاله های رسیده مختار است و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان با پدیدآورنده است.

تولید انبوه وسایل و مواد کمک آموزشی معرفی شده در این مجله، با اجازه کتبی صاحب اثر بلامانع است.

فناوری حاکم یا فناوری خادم کدام يك سازنده است؟

بسیاری از کشورها، به ویژه کشورهای پیشگام در تعلیم و تربیت، برای ارتقای کیفیت نظام آموزشی خود، جنبش تازه‌ای را آغاز کرده‌اند. در این کشورها، گروهی از صاحب‌نظران آموزشی، مستقیماً بر آموزش و یادگیری در محیط‌های الکترونیکی و استفاده از فناوری‌های جدید و دیجیتالی تأکید می‌کنند. به نسل قبلی فرق کرده است. دانش‌آموزان امروزی، بیشتر با رایانه و شبکه‌های اینترنتی سروکار دارند تا با وسایل و رسانه‌های ساده‌ای مانند فیلم، نقشه، اسلاید، رادیو، تلویزیون و سایر ابزارهای دیداری و شنیداری.

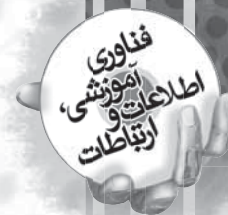
آن‌ها می‌گویند بچه‌های امروزی با استفاده از محیط‌های الکترونیکی و چندرسانه‌ای، مستقیماً به اطلاعات مورد نیاز مانند تصویر، صدا و متن دسترسی پیدا می‌کنند و از این طریق در هر زمان و مکانی به سرعت دامنۀ یادگیری خود را وسعت می‌دهند و به تدریج افرادی کاوشگر و پژوهشگر بار می‌آیند. از همین‌رو نتیجه می‌گیرند، آیندۀ آموزش و یادگیری بر محور فناوری‌های دیجیتالی و فضاهای الکترونیکی استوار خواهد بود. بنابراین می‌کوشند هرچه بیشتر روش‌های یادگیری الکترونیکی مانند یادگیری برخط، رایانه‌محور، شبکه‌محور، مجازی و یادگیری از راه دور را در آموزش توسعه دهند. به کلامی دیگر، این گروه بر یادگیری انفرادی و مستقل در محیط‌های مجازی تأکید می‌کنند و آموزش مبتنی بر رایانه را به سبب امکان تعامل فراگیرنده با محیط مجازی، دخل و تصرف در آن و آزادی عمل، بر محیط‌های کلاس درس سنتی و تلویزیونی که غالباً در آن‌ها دانش‌آموزان منفعل و تماشاگر صرف هستند، ترجیح می‌دهند. گروهی دیگر در این کشورها، با الهام از نظریۀ جان دیویی، فیلسوف و مربی بزرگ تعلیم و تربیت، و با استفاده از آموزه‌های مکتب شناختی، بیشتر به یادگیری فعال و معنادار در فضای طبیعی کلاس درس با حضور معلم، دانش‌آموزان و محتوای آموزشی توجه دارند و فناوری را حامی و پشتیبان فرایند آموزش و ظرفیت‌ها و توانایی‌های آن بهره‌مند شوند. این گروه در عین حال که شگفتی‌ها و قدرت فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات را انکار نمی‌کنند، ولی به چند دلیل، **محوریت رایانه** را در مسائل آموزشی و تربیتی قبول ندارند: ۱. رایانه هرگز مساوی با فناوری آموزشی نیست. ۲. آموزش‌های مبتنی بر وب، آموزش‌های واقعی نیستند، زیرا ارائه اطلاعات صرف، دانش محسوب نمی‌شود. ۳. برنامه‌های غیراخلاقی و مستهجن برخی شبکه‌ها، ناقض مقاصد و اهداف برنامه‌های تربیتی است. ۴. توسعه غیرضروری و افراطی انواع فناوری‌های جدید در

مدارس و اصرار بر یادگیری‌های الکترونیکی و شبکه‌محور در همه دوره‌های تحصیلی، عملاً فناوری را بر آموزش و پرورش حاکم می‌کند که در این حالت، آینده و سرنوشت آموزش و پرورش کشور ممکن است در جایی غیر از قلب آموزش و پرورش تعیین شود که بسیار خطرناک است.

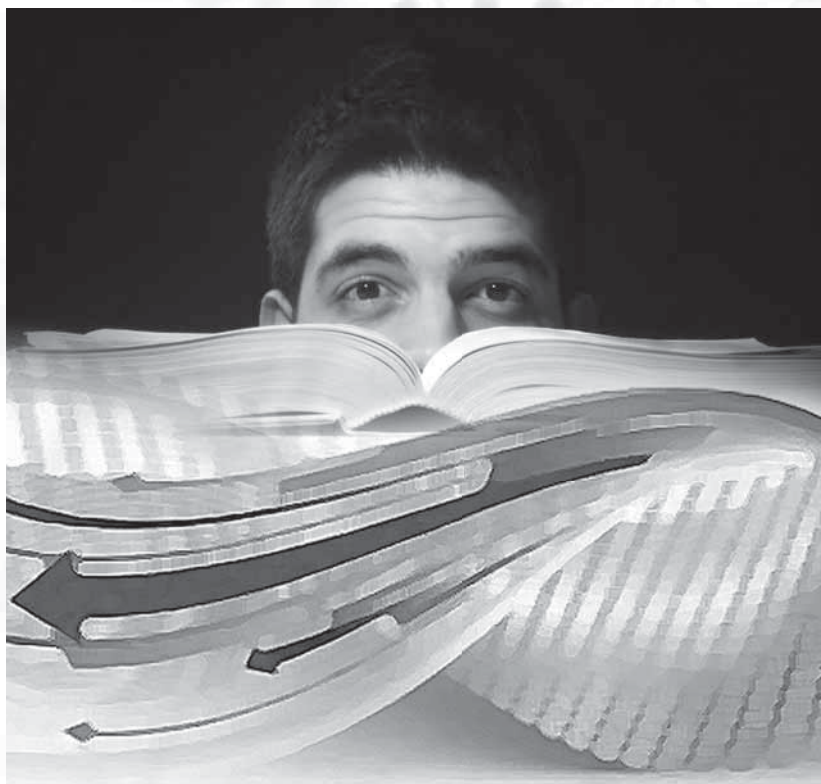
این گروه بر این باورند که مهارت‌های حرفه معلمی، دانش و هنر تدریس اثربخش، بسیار مهم‌تر از ابزارهای فنی و الکترونیکی است. به همین سبب، آموزش را فعالیتی علمی و هنری می‌دانند و بر مهارت‌های حرفه‌ای معلم ارزش بیشتری قائل‌اند و از آن‌جا که کارایی و توانایی فناوری‌های جدید را نیز قبول دارند، پیشنهاد می‌کنند سه حیطه طراحی آموزشی، رسانه‌های آموزشی و کار با رایانه، در هم ادغام شوند. با این تدبیر، معلم دیگر انتقال‌دهنده مستقیم دانش نیست، او برنامه‌ریز و طراح آموزشی است که با تدبیر خود می‌تواند محیط‌های یادگیری را هدایت، کنترل و غنی سازد. نقش جدید معلم که آینده‌نگری نیز در آن به خوبی دیده می‌شود، پاسخ‌گویی است که می‌گویند «آری معلم ستون و پایه آموزش و پرورش است؛ ولی کدام معلم و با کدام مهارت و شایستگی‌ها».

طرح تلفیق طرح آموزشی معلم با رسانه‌ها و کارهای رایانه‌ای، برنامه جدیدی است که پنج استاد فناوری آموزشی از چند دانشگاه آمریکا به منظور آموزش درس فناوری آموزشی برای معلمان، با عنوان «فناوری آموزشی برای آموزش و یادگیری» تدوین کرده‌اند. وقتی اهداف این برنامه درسی فناوری آموزشی را مطالعه می‌کردم، بسیار متعجب شدم، زیرا با این که این برنامه در سال ۲۰۱۱ تجدیدنظر شده است، برخلاف ادعای گروه اول، نشانه‌ای از محوریت رایانه و اصرار بر فناوری‌های دیجیتالی، محیط مجازی و الکترونیکی را در همه دوره‌های تحصیلی به یک صورت مشاهده نکردم. البته من به این اطلاعات بسنده نکردم و به چند کتاب و مجله به روز دیگر هم مراجعه کردم که در همه آن‌ها بر نقش فعال معلم در طراحی آموزشی، معلم به عنوان کارشناس مسائل آموزشی و یادگیری، مدیر طراحی و تولید رسانه‌ها و مواد آموزشی، و فردی ماهر در کاربری رایانه آموزشی به منظور تسهیل یادگیری، توجه خاصی شده است.

وقتی به این مهارت‌های حرفه‌ای معلم در حوزه فناوری آموزشی، دانش تخصصی علوم تربیتی، روان‌شناسی یادگیری و فلسفه تعلیم و تربیت هم، متناسب با برنامه‌های درسی ملی هر کشور اضافه شود، معلم مقام واقعی خود را به عنوان کارشناس مسائل تعلیم و تربیت و فناوری آموزشی احراز خواهد کرد و از فناوری‌ها براساس اهداف و مقاصد آموزشی و به میزان نحوه اثربخشی آن‌ها در فرایند یاددهی و یادگیری در قالب طراحی آموزشی استفاده خواهد کرد. به عبارت دیگر، فناوری به گونه‌ای اثربخش در خدمت آموزش و پرورش قرار خواهد گرفت و دغدغه چگونگی استفاده از فناوری‌های گوناگون آموزشی موجود در بازار یا شبکه‌های اینترنتی، به طور قابل توجهی از بین خواهد رفت و راه تحول و پیشرفت منطقی فعالیت‌های آموزشی در مدارس بهتر فراهم خواهد شد.



دکتر سیدعباس رضوی
عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران



کاربرد رسانه‌های اجتماعی در آموزش

اشاره

در سال‌های اخیر، نوع جدیدی از رسانه‌ها در شبکه اینترنت مورد توجه و استقبال کاربران قرار گرفته است که «رسانه‌های اجتماعی» نامیده می‌شود. این نوع رسانه‌ها که با قابلیت‌های وب ۲ مطرح شده‌اند، امکان مشارکت افراد و زمینه کاربرمحوری را فراهم کرده‌اند. بدین ترتیب که افراد می‌توانند با استفاده از رسانه‌های اجتماعی، در تولید و خلق محتوای وب نقش داشته باشند و اطلاعات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند. رسانه‌های اجتماعی قابلیت‌های سودمندی برای آموزش دارند و می‌توانند بستر ساز ایجاد محیطی مشارکتی و فعال برای یادگیرندگان باشند. در این مقاله، مفهوم رسانه‌های اجتماعی تشریح و برخی از زمینه‌های کاربرد این گونه رسانه‌ها در یادگیری و آموزش مطرح می‌شود.

مقدمه

رسانه‌های آموزشی قابلیت‌های خاصی دارند و هر کدام به شیوه‌ای یادگیرندگان را در دستیابی به هدف‌های یادگیری کمک می‌کنند. از سوی دیگر، رسانه را به

نقش رسانه‌ها در افزایش اثربخشی و کیفیت آموزش و همچنین بهبود و تسهیل یادگیری، روشن و آشکار است.

فناوری آموزشی،
رسانه، رسانه
اجتماعی، آموزش،
یادگیری، اینترنت،
وب ۲.



اصطلاح «رسانه اجتماعی» به مواد اینترنتی اطلاق می‌شوند

خدماتی که در این زمینه ارائه می‌شوند (مثل ویکی پدیا)، مالکیت محیط الکترونیکی و اینترنتی را به سمت کاربران سوق داده و بدین‌سان حضور و مشارکت آنان افزایش یافته است. چنین محیطی نه تنها امکان به اشتراک گذاشتن اطلاعات را ممکن می‌سازد، بلکه یادگیری از یکدیگر و بهره‌گیری از تجارب و تخصص دیگران را نیز به دنبال دارد [داونز، ۴، ۲۰۰۵].

ایده رسانه اجتماعی یکی از نتایج مفهوم وب ۲ است [رکر، آلاموتکا و پونی، ۲۰۱۰: ۴]. تفاوت بین وب ۱ و وب ۲ در آن است که وب ۱ عمدتاً با صفحات ایستا سروکار دارد که توسط تعدادی از افراد تهیه می‌شوند، در حالی که فناوری وب ۲ همه افراد را برای تهیه و به اشتراک گذاشتن محتوا دعوت می‌کند [بوزارت، ۲۰۱۰: ۱۱]. صابری و صدیقی (۱۳۸۶) اشاره می‌کنند که در وب ۲ کاربران صرفاً «مصرف کننده» محتوا نیستند، بلکه خودشان هم در فرایندی جمعی و غیرمتمرکز به تولید محتوا می‌پردازند و به‌طور کلی افراد در چرخه حیات وب نقشی مستقیم و مؤثر ایفا می‌کنند (ص ۳). در واقع، فناوری‌های مبتنی بر وب ۲ فناوری‌های مردمی‌تری هستند و داده‌های آن‌ها پویاتر است. هم‌چنین در خصوص آموزش، این فناوری‌ها امکان مشارکت آزادانه افراد را فراهم می‌آورند و از قابلیت‌های خرد جمعی بهره می‌گیرند.

رسانه‌های اجتماعی، آموزش و یادگیری

رسانه‌های اجتماعی فرصت‌های مناسبی را برای آموزش و یادگیری فراهم می‌کنند. یکی از این فرصت‌ها

دارند. برای مثال، برخی از آن‌ها برای ایجاد مجموعه‌ای از دانش سازمان یافته مورد استفاده قرار می‌گیرند که کاربر محور است و کاربران می‌توانند در تولید آن نقش داشته باشند. برخی دیگر از رسانه‌های اجتماعی نیز برای ایجاد اجتماعات و شبکه‌ای از افراد به کار می‌روند. ولی در مجموع، این‌گونه رسانه‌ها از خرد جمعی بهره می‌گیرند و رسانه را از انحصاری بودن خارج می‌کنند.

وب ۲: نسل دوم وب

طی سال‌های اخیر، چگونگی استفاده افراد از اینترنت دستخوش تغییراتی قابل توجه شده است. شبکه جهانی وب که پیش از این عمدتاً به منظور مشاهده و مطالعه محتوای موجود به کار گرفته می‌شد، امروزه به محیطی تبدیل شده است که افراد در آن علاوه بر استفاده از محتوا، به تولید محتوا نیز می‌پردازند. محیط‌هایی که مبتنی بر شبکه وب هستند، امروزه نه تنها برای ارائه اطلاعات مورد استفاده قرار می‌گیرند، بلکه بخش جدایی‌ناپذیر زندگی افراد شده‌اند و در محیط‌های رسمی و غیررسمی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. افراد به جای مصرف‌کننده اطلاعات و محتوای اینترنتی، به تولید اطلاعات و محتوای دیداری و شنیداری می‌پردازند و برای خودشان شبکه‌ای می‌سازند که در آن با دیگران ارتباط دارند و با استفاده از امکاناتی که در اختیارشان قرار دارد، ایده‌هایشان را منعکس و محتوای مورد نظر خود را خلق می‌کنند [سالوو، ۲، ۲۰۰۸: ۱۲۱].

فناوری‌های اجتماعی از جمله ارتباطات شبکه‌ای و ارتباط، از طریق واسطه‌های تصویری، و هم‌چنین،

شکل‌های متفاوتی دسته‌بندی و برای هر کدام اصطلاح خاصی را به کار برده‌اند. برای مثال، رسانه‌ها می‌توانند به صورت انفرادی، گروهی یا جمعی مورد استفاده قرار گیرند. در این میان، رسانه‌های ارتباط جمعی مانند تلویزیون، رادیو، روزنامه‌ها و نظایر آن، به سبب این که با مخاطبان وسیع‌تر و متنوع‌تری سروکار دارند، در تعلیم و تربیت جامعه از قابلیت و قدرت خاصی بهره‌مندند. در سال‌های اخیر علاوه بر این، اصطلاح دیگری با عنوان «رسانه اجتماعی» شکل گرفته است که بیانگر شکل خاصی از تعامل و ارتباط افراد است. این رسانه‌ها حتی نوعی فرهنگ جدید را در میان کاربران و مخاطبان ایجاد کرده‌اند.

مفهوم رسانه اجتماعی

اصطلاح «رسانه اجتماعی» به مواد اینترنتی اطلاق می‌شوند که توسط عموم افراد تهیه می‌شود و محتوای آن از محتوایی که توسط نویسندگان حرفه‌ای، روزنامه‌نگاران، یا متخصصان حوزه صنعت یا رسانه‌های جمعی تهیه می‌شود، متمایز است [بوزارت، ۲۰۱۰: ۱۱]. رسانه‌های اجتماعی که با مفهوم وب ۲ ارتباط دارند، متشکل از فناوری‌هایی از جمله وبلاگ، پادکست، محتوای مشارکتی (مثل ویکی پدیا)، شبکه اجتماعی (مثل فیس‌بوک)، اشتراک چندرسانه‌ای (مثل یوتیوب و فلیکر)، و بازی‌های اجتماعی هستند (رکر، آلاموتکا و پونی، ۲، ۲۰۱۰: ۴). هم‌چنین می‌توان فناوری‌های دیگری از جمله فناوری بازنگری و ابراز عقیده (مثل خوانندگان آمازون) را نیز رسانه اجتماعی قلمداد کرد [بوزارت، ۲۰۱۰: ۱۱]. البته رسانه‌های اجتماعی کارکردهای متفاوتی

رسانه‌های اجتماعی محیط یادگیری را از حالت انفعالی به فعال تبدیل می‌کنند

آن است که می‌توان محیط یادگیری را از حالت انفعالی به فعال تبدیل کرد و تمرکز برنامه‌ریزی و اجرای آموزش را کاهش داد. برای نمونه، «دایرةالمعارف ویکی پدیا»، به عنوان یکی از رسانه‌های اجتماعی، این امکان را فراهم کرده است که افراد بتوانند اطلاعات جدیدی به آن بیفزایند و اطلاعات موجود را بر اساس آخرین یافته‌های علمی تغییر دهند. گرچه ممکن است چنین فناوری‌هایی دارای کاستی‌ها و نقصان‌هایی باشند، لیکن امروزه به عنوان جریانی تأثیرگذار و پرطرفدار شناخته می‌شوند که به قول نظریه‌پردازان وب، موجب تمرکززدایی شده است [ایزدپناه، ۱۳۸۴: ۲۱۴].

همواره یکی از مسائل مهم در یادگیری و آموزش الکترونیکی تدارک محیطی اجتماعی بوده است. چرا که غفلت از تعامل‌های اجتماعی می‌تواند به تربیت افرادی منجر شود که از نظر اجتماعی به قدر کافی رشد نیافته‌اند و مهارت‌های اجتماعی در آن‌ها ضعیف مانده است. یکی دیگر از فواید استفاده از رسانه‌های اجتماعی در آموزش آن است که این رسانه‌ها می‌توانند با ایجاد محیط یادگیری غیررسمی‌تر، مشارکتی‌تر، و تعاملی‌تر، فاصله و مانع ارتباطی بین یادگیرنده و معلم را کمتر کنند. از طرف دیگر رسانه‌های مذکور این امکان را فراهم می‌آورند که یادگیرندگان بتوانند در خارج از ساعات کلاس درس با سایر شاگردان و معلم مذاکره و گفت‌وگو کنند و ارتباط داشته باشند و با ایجاد یک اجتماع یادگیری، فضای آموزش و یادگیری را به خارج از مرزهای کلاس درس گسترش دهند [بوزارت، ۲۰۱۰: ۱۳]. برای نمونه، هنگامی که چند شاگرد با یکدیگر یک وبلاگ گروهی را

راه‌اندازی می‌کنند، می‌توانند با استفاده از مطالب متنوع و مرتبط با موضوع کاری خود، وبلاگشان را پویا نگه دارند و در قالب یک گروه، محتوای مورد نظر خود را در اختیار دیگران قرار دهند. این تشریک مساعی، علاوه بر آن که موجب یادگیری محتوای خاصی می‌شود، مهارت‌های آنان را در انجام فعالیت‌های گروهی و فعالیت در قالب تیم و گروه بهبود می‌بخشد.

هم‌چنین در سال‌های اخیر، فناوری پادکست یا تولید پرونده شنیداری و دیداری که می‌توان آن را در اینترنت به اشتراک گذاشت، رواج زیادی یافته است. می‌توان با یک رایانه شخصی یا یک پخش‌کننده قابل حمل از پادکست استفاده کرد [مک دونالد، ۱۳۸۹: ۳۸]. در واقع پادکست‌ها معمولاً آماتوری و غیررسمی هستند. نسبت پادکست به رادیوی اینترنتی مثل نسبت وبلاگ است به روزنامه اینترنتی [چابکی، ۱۳۸۶: ۹۹]. این فناوری نیز به مثابه یک رسانه اجتماعی می‌تواند فرصت‌های خوبی برای تمرکززدایی در آموزش فراهم آورد و امکان مشارکت یادگیرندگان را در امر آموزش و تهیه محتوا ایجاد کند. امروزه بسیاری از معلمان به اهمیت این فناوری پی برده‌اند. برای مثال، مک دونالد در «دانشگاه هارتفورد»، درس‌های فیزیک خود را در قالب شنیداری به صورت پادکست ارائه داده است [مک دونالد، ۱۳۸۹: ۳۸]. به علاوه، دانش‌آموزان و دانشجویان نیز می‌توانند مطالب مورد نظر خود را به صورت پادکست تهیه کنند و آن را در اختیار دیگران قرار دهند. از سوی دیگر، محتوای پادکست شده می‌تواند متناسب با نیازهای کلاس تغییر کند. برای مثال، می‌توان از پادکست

برای مرور مطالب پیش از کلاس درس استفاده کرد یا حتی پاسخ پرسش‌هایی را که به دلیل کمبود زمان در کلاس درس پاسخ داده نمی‌شوند، در آن گنجاند [همان، ص ۳۹].

علاوه بر رسانه‌های اجتماعی مذکور، شبکه‌های اجتماعی نیز امروزه طرفداران زیادی پیدا کرده‌اند. گرچه برخی از افراد ممکن است در این شبکه‌ها (مثل فیس‌بوک) مسائل دیگری (مثل مسائل سیاسی) را دنبال کنند، لیکن استفاده صحیح از ظرفیت شبکه‌های اجتماعی می‌تواند با ایجاد تعامل اجتماعی بین افراد مختلف، سطح توانمندی‌ها و یادگیری افراد را به صورت رسمی و غیررسمی افزایش دهد. به سبب چنین اثرگذاری است که مسئولان جامعه می‌کوشند برای افراد، شبکه‌های اجتماعی طراحی شود. برای مثال، به تازگی «مؤسسه فرهنگی تیبان» یک شبکه اجتماعی را با هدف ایجاد عرصه‌ای برای تعاملات مجازی فراخور شأن فرزندان ایران اسلامی و متناسب با فرهنگ متعالی ایرانی-اسلامی برای کاربران تدارک دیده است. هم‌چنین، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، برای دانشجویان یک شبکه اجتماعی طراحی کرده است که هدف از طراحی آن، افزایش سطح تعامل و ارتباط بین دانشجویان است تا دانشجویان با تشکیل گروه‌های خاص در آن، با یکدیگر ارتباط علمی، فرهنگی و اجتماعی داشته باشند.

تحقیقات انجام شده در خصوص رسانه‌های اجتماعی، اثربخشی آموزشی این رسانه‌ها و تأثیر آن‌ها بر یادگیری نشان می‌دهند. برای مثال، پژوهش‌هایی که توسط «مؤسسه مطالعات فناوری آینده» (IPTS) انجام شده، نشان داده

است که کاربرد رسانه‌های اجتماعی خارج از محیط‌های آموزشی رسمی در حال افزایش است و فرصت‌های جدیدی برای ایجاد نوآوری و تدارک محیط و سازمان‌های آموزشی نوین در قرن بیست و یکم فراهم آورده است [رکر، آلاموتکا و پونی، ۲۰۱۰: ۴].

به نظرمی‌رسد از این روست که امروزه افراد از فرصت‌هایی که رسانه‌های اجتماعی برای تسهیل ارتباطات و تبادل دانش فراهم آورده‌اند، استقبال می‌کنند. از سوی دیگر، با توجه به نظریه‌های اجتماعی (از جمله نظریه فرهنگی- اجتماعی و یوگوتسکی) عوامل اجتماعی می‌توانند تأثیر زیادی بر یادگیری داشته باشند. این تأثیر به اندازه‌ای است که این گونه نظریه‌ها بر همکاری و مشارکت میان افراد برای یادگیری تأکید کرده‌اند. نظریه‌های دیگری مثل نظریه «ارتباط‌گرایی» و «شناخت توزیع‌شده» نیز تأیید می‌کنند که نه تنها ایجاد پیوند بین افراد و حضور آن‌ها در یک شبکه اجتماعی و با استفاده از یک رسانه اجتماعی می‌تواند مفید باشد، بلکه اساساً دانش و شناخت در سراسر شبکه‌ای از افراد و فناوری‌ها توزیع شده است. شبکه‌های اجتماعی به ویژه در خصوص یادگیرندگان جوان‌تر نیازمند بهره‌گیری

از روش‌های جدید برای تفکر در خصوص نقش تعلیم و تربیت است [اسکندری و رضوی، ۱۳۸۸].

نتیجه‌گیری

مفهوم رسانه‌های اجتماعی گرچه از نظر اصطلاحی با رسانه‌های جمعی شباهت دارد، لیکن از ابعادی، بین این دو تفاوت وجود دارد. یکی از تفاوت‌های اساسی آن‌ها چنین است که معمولاً رسانه‌های اجتماعی توسط افراد یا گروهی خاص طراحی و تهیه می‌شوند و برای مخاطبان در سطحی گسترده ارائه می‌شوند. این در حالی است که رسانه‌های اجتماعی نه تنها کاربران و مخاطبان متنوع و گسترده‌ای دارند، بلکه تهیه و تولید محتوا در آن‌ها در انحصار افراد خاصی نیست و بسیاری از کاربران نیز می‌توانند با به اشتراک گذاشتن اطلاعات در اشکال گوناگون، اعم از متن، صدا، تصویر، فیلم، و... در خلق محتوای رسانه نقش داشته باشند. این خصوصیت از رسانه‌های اجتماعی، برخی از آموزه‌های دیدگاه «ساختن‌گرایی» را در ذهن تداعی می‌کند. به نظر می‌رسد وب ۲ از نظر زیربنای فکری و قابلیت‌های عملی به ساختن‌گرایی نزدیک‌تر باشد. دیگر تفاوت بین رسانه‌های

اجتماعی و جمعی در آن است که رسانه‌های جمعی به طور عمد اهداف مشخص و از پیش تعیین شده‌ای را دنبال می‌کنند، در حالی که رسانه‌های اجتماعی، آن هم زمانی که به صورت شبکه‌های اجتماعی مطرح می‌شوند، جهت‌گیری و انتخاب هدف را بر عهده کاربران می‌گذارند و تا حد زیادی در این خصوص انعطاف‌پذیری وجود دارد. با استفاده از رسانه‌های اجتماعی می‌توان در خصوص گسترش دین و فرهنگ، تبلیغ فکر و اندیشه مذهبی و تربیت اسلامی اقدامات خوبی را انجام داد [عباسی، ۱۳۸۷]. در واقع، همانند بسیاری دیگر از رسانه‌ها و ابزارها، رسانه‌های اجتماعی نیز می‌توانند به صورت مثبت یا منفی مورد استفاده قرار گیرند. لذا مهم این است که بتوان از این رسانه‌ها در جهت مفید و سازنده بهره گرفت. هم‌چنین، از رسانه‌های اجتماعی می‌توان برای تحقق اهداف خاص آموزشی بهره گرفت. برای مثال، مربی می‌تواند با راه‌اندازی یک وبلاگ ساده از شاگردان خود بخواهد در ارتباط با موضوعی خاص، به مطالعه، تحقیق و جمع‌آوری مطالب دست بزنند و آن‌ها را در وبلاگ قرار دهند و از این طریق به تبادل نظر و اشتراک تجارب بپردازند.

پادکست نیز

مانند یک رسانه

اجتماعی می‌تواند

فرصت‌های خوبی

برای تمرکززدایی در

آموزش فراهم آورد

و امکان مشارکت

یادگیرندگان را در امر

آموزش و تهیه محتوا

ایجاد کند

منابع

۱. اسکندری، حسین و رضوی، سیدعباس (۱۳۸۸). نظریه ارتباط‌گرایی، به سوی پارادایم نو در یادگیری الکترونیکی. مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی یادگیری الکترونیکی. دانشگاه علم و صنعت. تهران.
۲. ایزدپناه، پرهام (۱۳۸۴). وب ۲ - شوق یک جهان نو. ماهنامه شبکه، شماره ۶۳.
۳. جابکی، شایسته (۱۳۸۶). درباره پادکست بیشتر بدانیم. ماهنامه رادیو، سال هفتم، شماره ۳۹.
۴. صابری، محمدکریم و صدیقی، حسن (۱۳۸۶). مروری بر وب ۱ با نگاهی به وب ۲. مجله نما، دوره هفتم، شماره سوم.
۵. عباسی، احمد (۱۳۸۷). کاربرمحوری در دنیای وب. فصل‌نامه ره‌آورد نور، سال هفتم، شماره ۲۵.
۶. مک دونالد، جیمز آی. آر (۱۳۸۹). پادکست کردن درس فیزیک. ترجمه معصومه قاسمی. رشد آموزش فیزیک، دوره بیست‌وششم، شماره ۱.
7. Bozarth, Jane (2010). Social media for trainers: techniques for enhancing and extending learning. CA: Pfeiffer
8. Downes, Stephen (2005), 'E-learning 2.0', eLearn Magazine. Aivaliable at: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>.
9. Redecker, Christine; Ala-Mutka, Kirsti and Punie, Yves (2010). Learning 2.0 - The Impact of Social Media on Learning in Europe. Seville: European Commission, JTS, Institute for Prospective Technological Studies.

پی‌نوشت.....

1. Bozarth
2. Redecker, Ala-Mutka, and Punie
3. Salavuo
4. Downes
5. Hartford
6. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)

گفت‌وگو با سیده جمیله مدرسی
نویسنده کتاب کارآفرینی



گفت‌وگو: زهرا آرامون

کارآفرین، شدن است نه بودن

سیده جمیله مدرسی سریزدی، در سال ۱۳۴۱ در شهر یزد متولد شد. مدرک کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دارد و مدرس دروس مدیریت، کارآفرینی و روش تدریس است. در سال ۷۸ به عنوان مدیر نمونه کشوری و در سال ۸۸ به عنوان مدرس نمونه کشور از بین دانشکده‌ها و آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای و مراکز تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان)، برگزیده شد. خانم مدرسی، با تکیه بر تجارب علمی و عملی خود کتاب «کارآفرینی» را با همکاری همسرش سید محمد مهدی مدرسی، استاد دانشگاه، به رشته تحریر درآورد که اکنون به چاپ سوم رسیده است.

اشاره

محیط دایره آن کس به سر تواند برد

که پای جهد چو پرگار استوار کند

ما هم اکنون در دورانی زندگی می‌کنیم که صاحب‌نظران آن را عصر اطلاعات نامیده‌اند؛ دورانی که توان خلاقیت و نوآوری اهمیت خاصی پیدا کرده و تفکر و اندیشه عامل تمایز و برتری قرار گرفته است. در این شرایط، جوامعی توسعه یافته تلقی می‌شوند که دانایی را در اختیار دارند و با تلاش و کوشش، بیشترین سهم تولید را به خود اختصاص می‌دهند. لازمه تحقق چنین امری، وجود کارآفرینانی است که با توسعه‌گری و نوآوری، موجب تحولات عظیم در زمینه تولید و بهرهوری و رشد و توسعه اقتصادی شده‌اند. با توجه به اهمیت و ضرورت کارآفرینی در زندگی و پیشرفت جامعه، تصمیم گرفتیم با خانم سیده جمیله مدرسی مؤلف کتاب کارآفرینی گفت‌وگویی انجام دهیم.

● کارآفرینی به‌طور کلی چه مفهومی دارد و علت

توجه خاص به کارآفرینی در عصر حاضر چیست؟

○ کارآفرینی فرایندی است خلاقه. انسان‌های کارآفرین و نوآور، با پذیرش مسئولیت‌ها و خطرات آن و با ایجاد مؤسسات کسب و کار، فرصت‌ها و موقعیت‌های جدید کاری می‌آفرینند تا گامی در جهت پیشرفت و ترقی خود و جامعه بردارند. اما برای این واژه نیز مانند سایر واژه‌های مطرح در علوم انسانی، تعریف

واحدی وجود ندارد و از ابتدای طرح آن در محافل علمی، از دیدگاه‌های اقتصادی، روان‌شناسی، اجتماعی و مدیریتی، تعاریف متفاوتی از آن بیان شده است. اما در همه این تعاریف، چند عنصر مشترک وجود دارد؛ تفکر دانشی، فکر خلاقانه، فرایند رفتاری آغاز کردن کسب‌وکار جدید، پیشامد اجتماعی یا اقتصادی، احداث شرکت جدید و دستیابی به مدیریت عمومی و راهبرد سازمان‌های نوآور و خلاق.

اما علت توجه به آن در عصر حاضر، نقش مؤثر کارآفرینان در رشد و توسعه اقتصادی و اجتماعی است. این امر به حدی مورد توجه قرار گرفته است که برخی از صاحب‌نظران با تأکید بر نقش کارآفرینی، عصر حاضر را عصر کارآفرینانه نام‌گذاری کرده‌اند. کشور ما نیز که برنامه توسعه خود را بر دانایی محوری قرار داده است، نه تنها باید به موضوع کارآفرینی و آموزش آن در دانشگاه‌ها و برای افراد جویای کار توجه کند، که باید کارآفرینی و آموزش آن را از مراکز پیش‌دبستانی شروع کند، تا امکان پرورش و رشد ویژگی‌های کارآفرینانه همراه با رشد جسمانی افراد فراهم شود. بدیهی است شناخت و پرورش این ویژگی‌ها از دوران کودکی، زمینه موفقیت افراد را برای انجام فعالیت کارآفرینانه در بزرگسالی ممکن می‌سازد.

می‌شود. علاوه بر این‌ها، به سرمایه روان‌شناختی مثبت و باورهای مثبت، به عنوان عامل تعیین‌کننده موفقیت در کارآفرینی نیز باید توجه شود. به قول شاعر:

اگر گویی که بتوانم قدم ور نه که بتوانی
و گر گویی که نتوانم برو بنشین که نتوانی
و یا این شعر از نظامی که می‌گوید:

بد آید فال چون باشی بد اندیش
چو گفتی نیک نیک آید تو را پیش



● یک مدیر مؤسسه هم این ویژگی‌ها را دارد.

چه فرقی میان مدیر مؤسسه و

کارآفرین وجود دارد؟

○ کارآفرینی سبکی

مدیریتی محسوب

می‌شود، ولی کارآفرین با

مدیر متفاوت است، چون

توجه کارآفرین بر تغییرات

مبتکرانه است؛ در حالی که

ما در عمل مدیران را کسانی

می‌دانیم که می‌کوشند از منابع

و امکانات موجود، اعم از انسانی

و مادی، در جهت تحقق اهداف

سازمان به نحو مؤثر استفاده کنند

و تلاش آن‌ها کسب حداکثر کارایی

با امکانات موجود است. مدیران افرادی با دقت و

محتاط‌اند که از اشتباه‌گریزان‌اند و تابع نظرات مافوق

خود هستند. در حالی که کارآفرین، نوآور و توسعه‌گر

است، فرصت‌ها را تشخیص می‌دهد و آن‌ها را به

ایده‌های عملی تبدیل می‌کند. برای کارآفرین، تغییرات

محیطی یک فرصت است. در حقیقت او نیز مدیر

است؛ مدیری صاحب فکر و ابتکار که جرئت می‌کند

متفاوت باشد. او می‌تواند با خلاقیت و نوآوری تحول

ایجاد کند. بهتر است این تفاوت را از دید اندیشمندی

چون استیونسون، استاد دانشگاه هاروارد و مایکل

گریر بیان کنم:

از نظر استیونسون، کارآفرینان نه تنها فرصت‌هایی را

می‌بینند که از خاطر مدیران اجرایی رفته‌اند، بلکه اجازه

نمی‌دهند منابع اولیه‌شان حق انتخابشان را محدود کند.



● با این حساب، کارآفرین باید

ویژگی‌های خاصی داشته باشد.

آیا این ویژگی‌ها مشخص است

و عمومیت دارد؟

○ بله. درست است. کارآفرینان

باید از ویژگی‌های خاصی بهره‌مند

باشند که تحت عنوان ویژگی‌های روان‌شناختی و

جمعیت‌شناختی دسته‌بندی شده‌اند. ویژگی‌های

روان‌شناختی بر خصوصیات شخصیتی کارآفرین

تأکید دارد. براین اساس، کارآفرین باید خلاق و

نوآور باشد تا با ارائه ایده‌های خلاق، موجب تحول

اساسی شود، زمینه فعالیت کارآفرینانه را فراهم کند.

علاوه بر آن، کارآفرین باید از ویژگی‌های شخصیتی

دیگری نظیر استقلال، کانون کنترل درونی، توفیق طلبی،

ریسک‌پذیری و تحمل ابهام نیز برخوردار باشد.

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، بر رویکردهای

رفتاری و تجارب و سوابق شخصی و فردی کارآفرین

توجه دارند. این دسته خود به دو دسته تقسیم می‌شود:

ویژگی‌های مرتبط با سابقه و پیشینه که به سوابق

زندگی گذشته و شرایط دوران کودکی کارآفرین مربوط

است و ویژگی‌های تجربی که از تجارب او حاصل

از نظر استیونسون،

کارآفرینان نه تنها

فرصت‌هایی را

می‌بینند که از خاطر

مدیران اجرایی

رفته‌اند، بلکه اجازه

نمی‌دهند منابع

اولیه‌شان حق

انتخابشان را محدود

کند



**مهم‌ترین انگیزه
برای شروع فعالیت
کارآفرینانه، استقلال
است، یعنی این‌که
فرد نخواهد برای
دیگری کار کند**

در حقیقت، کارآفرینان منابع دیگران را نیز برای تحقق اهداف کارآفرینی خود بسیج می‌کنند، اما برخی از مدیران اجرایی اجازه می‌دهند که منابع موجود و مفاهیم شغلی آن‌ها دیدگاه‌ها و اعمال آن‌ها را محدود کند. آقای گریب نیز کارآفرین را کسی می‌داند که تجارتی را ابداع می‌کند که بدون او کار می‌کند. او فردی دارای بینش است که با هدفمندی و جهت‌گیری منحصربه‌فرد، تجارتی را می‌سازد و مدیر فردی است که از طریق کارمندان و با توسعه و پیاده‌سازی نظام‌های مؤثر و تعامل با کارمندان برای بالا بردن اعتماد به نفس و توانایی تولید نتایج بهتر، به نتایج مورد نظر مؤسسه خود دست می‌یابد. در حقیقت مدیر کسی است که می‌تواند بینش فرد کارآفرین را از طریق برنامه‌ریزی، پیاده‌سازی و تحلیل، عینیت بخشد.

● چه چیزهایی سبب انگیزش کارآفرین می‌شود؟

○ انگیزش در حقیقت چیزی است که باعث می‌شود فرد اقدام به کاری کند. خیلی‌ها مایل‌اند فعالیت کارآفرینانه نوپایی را آغاز کنند، منابع مالی و تجربه هم دارند، ولی تعداد کمی عملاً وارد عرصه فعالیت اقتصادی می‌شوند. علت چیست؟ علت در واقع نداشتن انگیزه کافی برای آغاز فعالیت کارآفرینانه است. بررسی‌ها نشان داده است، مهم‌ترین انگیزه برای شروع فعالیت کارآفرینانه، استقلال است، یعنی این‌که فرد نخواهد برای فرد دیگری کار کند. تمایل به این‌که فرد رئیس خودش باشد، همان است که هم زنان و هم مردان کارآفرین را در سراسر جهان و می‌دارد که تمام ریسک‌های اجتماعی و روانی و مالی را بپذیرند و ساعت‌های طولانی کار کنند تا بتوانند فعالیت کارآفرینانه خود را با موفقیت پیش ببرند. البته سایر عوامل انگیزشی بین مردان و زنان با توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی حاکم بر آن‌ها متفاوت است. اما اغلب بین مردان، پول عامل دوم است، در حالی که بین زنان، به ترتیب رضایت شغلی، توفیق، فرصت پیشرفت و پول، انگیزه‌های اصلی هستند. در هر صورت، عامل مهم حرکت به سمت کارآفرینی، داشتن انگیزه کافی است. البته باید گفت، زیر بنای همه انگیزه‌های انسان برای ورود به عرصه کارآفرینی، نظام اعتقادات و ارزش‌های اوست و این‌که تا چه حد اشتغال به امر کارآفرینانه، پاسخ‌گوی نظام اعتقادی او باشد.

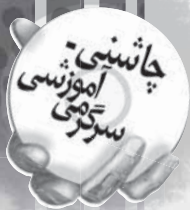
● همان‌طور که می‌دانید زنان قشر عظیم و چشم‌گیر هر جامعه‌ای هستند. نقش این گروه در کارآفرینی را چگونه پیش‌بینی می‌کنید؟

○ زنان نیمی از جمعیت جامعه را تشکیل می‌دهند. فعالیت این قشر می‌تواند در توسعه اقتصادی و اجتماعی سهم مهمی داشته باشد. اگرچه عملاً در کشور ما فعالیت کارآفرینانه زنان محدود است، اما بررسی‌ها در کشورهای گوناگون بیانگر این امر است که زنان در کارآفرینی و ایجاد کسب و کار توانایی بالایی داشته و توانسته‌اند موفقیت‌های چشم‌گیری به‌دست آورند؛ به طوری که با شروع قرن حاضر، درآمد حاصل از مالکیت فردی زنان (۵۱ درصد) به نسبت کل درآمد حاصل از مالکیت‌های فردی، قابل توجه بوده است و این رقم در حال افزایش است. در کشور ما نیز با توجه به پتانسیل خوب زنان در امر کارآفرینی، امید است به این موضوع توجهی خاص شود و زنان در فعالیت‌های کارآفرینانه از حمایت‌های اقتصادی و اجتماعی برخوردار شوند.

خوشبختانه بررسی سرگذشت کارآفرینان موفق کشورمان، بیانگر حضور فعالانه زنان در عرصه کارآفرینی است. امید است با ایجاد نگرش‌های مثبت و پذیرش مشروعیت اجتماعی و فرهنگی کارآفرینی زنان، گام‌های گسترده‌ای در تشویق و ترغیب زنان به فعالیت کارآفرینانه برداشته شود. این امر می‌تواند سهم عمده‌ای در اشتغال‌زایی و رشد تکنولوژی داشته باشد.

● آیا کارآفرینی امری ذاتی است یا مستلزم کسب دانش و مهارت خاصی است؟

○ لازمه کارآفرین شدن، برخورداری از ویژگی‌های خاصی است که این ویژگی‌ها عمدتاً ذاتی نیستند و قابل پرورش‌اند. در گذشته تصور می‌شد ویژگی‌هایی نظیر خلاقیت، ذاتی است و قابل پرورش نیست. در حالی که امروزه دیگر بخشی راجع به این‌که خلاقیت ذاتی است یا اکتسابی وجود ندارد، زیرا خلاقیت را می‌توان پرورش و ابعاد آن را توسعه داد. امروزه ثابت شده است، خلاقیت به تمام افراد جامعه قابل تعمیم است. همه به نوعی از خلاقیت برخوردارند و آن‌چه انسان‌ها را خلاق یا غیرخلاق می‌کند، توجه به چگونگی پرورش آن است. در مورد سایر ویژگی‌های کارآفرینان نیز نظرات مشابهی



مهنّاز کهنمویی



درخت

می‌گویند: مردی چهار پسر داشت. آن‌ها را به ترتیب به سراغ یک درخت گلابی فرستاد که در فاصله‌ای دور از خانه‌شان رویده بود. پسر اول در زمستان، دومی در بهار، سومی در تابستان و پسر چهارم در پاییز به کنار درخت رفتند. سپس پدر همه را فراخواند و از آن‌ها خواست که براساس آنچه دیده بودند، درخت را توصیف کنند.

پسر اول گفت: «درخت زشتی بود، خمیده و در هم پیچیده».

پسر دوم گفت: «نه. درختی پوشیده از جوانه بود و پر از امید شکفتن».

پسر سوم گفت: «نه. درختی بود سرشار از شکوفه‌های زیبا و عطرآگین و باشکوه‌ترین صحنه‌ای بود که تا به امروز دیده‌ام».

پسر چهارم گفت: «نه! درخت بالغی بود پربار از میوه. پر از زندگی و زایش!»
مرد لبخندی زد و گفت: همه شما درست گفتید، اما هریک از شما فقط یک فصل از زندگی درخت را دیده‌اید! شما نمی‌توانید براساس یک فصل درباره درخت یا انسان قضاوت کنید. همه آنچه که هستند و حاصل لذت، شوق و عشقی که از زندگی‌شان برمی‌آید، فقط در انتها نمایان می‌شود؛ یعنی وقتی همه فصل‌ها آمده و رفته باشند! اگر در «زمستان» تسلیم شوید، امید شکوفایی «بهار»، زیبایی «تابستان» و باروری «پاییز» را از کف داده‌اید!

وجود دارد و امکان رشد و پرورش این ویژگی‌ها در همه انسان‌ها وجود دارد. البته پرورش این ویژگی‌ها در دوران کودکی آسان‌تر و سریع‌تر صورت می‌گیرد، اما امکان تغییر در انسان‌های بالغ وجود دارد؛ اگر چه اندکی مشکل‌تر و کندتر صورت می‌گیرد. لذا می‌توان گفت، با کسب مهارت‌ها و ویژگی‌های لازم برای کارآفرین شدن، همه انسان‌ها به شرط علاقه می‌توانند کارآفرین باشند. برای تأکید بر این موضوع، بحث را با این جمله به پایان می‌برم که: «کارآفرینان موفق کارآفرین متولد نمی‌شوند، بلکه ساخته می‌شوند و هر فرد می‌تواند یکی از آن‌ها باشد».

● آیا در ارتباط با کار و کارآفرینی منابع مکتوبی به زبان فارسی وجود دارد؟

○ سه موج در جلو راندن موضوع کارآفرینی مؤثر بوده که موج اول آن، انفجار عمومی مطالعه و تحقیق در قالب انتشار کتاب‌هایی در زمینه کار و کارآفرینی، زندگی کارآفرینان و تاریخچه شرکت‌های آن‌ها، چگونگی ایجاد کسب و کار شخصی و شیوه‌های سریع پول‌دار شدن بوده است.

در کشور ما نیز در این خصوص اقدامات مؤثری صورت گرفته و کتاب‌های زیادی به رشته تحریر در آمده که می‌تواند سهم مهمی در گسترش فرهنگ کار و رشد و توسعه کارآفرینی در جامعه داشته باشد. از جمله: «کارآفرینی» تألیف دکتر علی اکبر فرهنگی و حسین صفرزاده، کتاب «مبانی کارآفرینی» تألیف دکتر محمود احمدپور و دکتر مقیمی؛ کتاب «کارآفرینی» تألیف محمدجواد آیت‌اللهی و دکتر عباس صدری؛ کتاب «کارآفرینی» ترجمه دکتر علیرضا فیض‌بخش و دکتر حمیدرضا تقی‌یاری؛ کتاب «نگرشی بر کارآفرینی معاصر» ترجمه ابراهیم عامل محرابی و دکتر محسن تیرائی؛ «کارآفرینی» تألیف داوود معینیان و فخرالدین احمدی.

صحبت خود را با این شعر از قانانی به پایان می‌برم:

محیط دایره آن کس به سر تواند برد

که پای جهد چو پرگار استوار کند

از فرصتی که در اختیار این جانب قرار دادید، تشکر و سپاس‌گزاری می‌کنم. موفقیت شما و همکاران محترمتان را در اشاعه فرهنگ کار و کارآفرینی، از خداوند منان خواستارم.



ارتباط مدیریت دانش و ساختار سازمانی

رهیافتی برای مفهوم سازی و توسعه مدیریت دانش در مدارس کشور

اشاره

امروزه مؤسسات آموزشی از جمله مدارس به عنوان تولیدکنندگان و انتشاردهندگان دانش ناب آموزشی و تربیتی، نیازمند ساختارهایی هستند که به طور اساسی در ایجاد و انتقال دانش بر پایه اصول مدیریت دانش و یادگیری سازمانی به آنها کمک کند. مقاله حاضر با نگاه کاربردی به مدیریت دانش در مؤسسات آموزشی به رابطه مدیریت دانش و ساختار سازمانی پرداخته است. یافته های این مقاله نشان می دهد وجود ساختارهای دانشی در سازمان های آموزشی و مدارس، برای چرخه تولید، ذخیره، نشر، انتقال و ارزیابی مؤثر دانش آموزشی و تربیتی کمک می نماید. در پایان بر مبنای نتایج مقاله و در راستای تبیین ضرورت ایجاد ساختارهای دانش آفرین در مدارس کشور، پیشنهادهایی ارائه شده است.

فناوری های مدیریت دانش بهره گیرند. به طور مثال اسپکتر^۱ معتقد است که مؤسسات آموزشی با بهره گیری از مدیریت دانش می توانند خود را به پله رقابتی رسانده و به درجه بالاتری از کیفیت، ابداع و کارایی دست یابند [قورچیان، همکاران، ۱۳۸۵]. با این نگاه، امروزه مؤسسات آموزشی دریافته اند که از طریق تدوین راهبردهای دانش آفرینی^۲ در محیط های آموزشی، فعالیت های مربیان و دانش آموزان در زمینه سازمانی گسترش می یابد و امکان برنامه ریزی و تصمیم گیری راهبردی و حرکت سازمان به سمت سازمان یادگیرنده فراهم می گردد [کیدول و همکاران، ۲۰۰۰]. در این مقاله، رابطه مدیریت دانش و ساختار سازمانی مورد بحث قرار می گیرد. راهبردهای مناسب برای بهینه کردن ساختارهای موجود مدارس جهت توسعه مدیریت دانش بررسی می شود. در این راستا، پژوهشگر برای دستیابی به دو هدف اصلی تلاش می کند:

۱. مفهوم سازی ارتباط مدیریت دانش و ساختار سازمانی؛

دانش،
مدیریت دانش،
ساختار سازمانی.



مقدمه

در ابتدای ورود به بحث باید به این مطلب اشاره کرد که در حالی که به مفاهیم مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در صنعت بسیار توجه شده، اما کاربرد مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در مؤسسات آموزشی از جمله مدارس چندان مورد توجه قرار نگرفته است [پوکولی و همکاران، ۲۰۰۱]. این در حالی است که مدیریت دانش از تاریخچه ای طولانی برخوردار بوده و هستی شناسی مدیریت دانش در حوزه های فکری بسیار کهن، موجود بوده است.

بدین ترتیب، اندیشمندان حوزه مطالعاتی مدیریت دانش بر این باورند که مؤسسات آموزشی نیز می توانند از

مدرسه سازمانی است
که مأموریت آن ایجاد
و اشاعه دانش در
میان دانش آموزان،
معلمان، مشاوران و
مدیران است

جهت‌گیری‌های
سیاسی در ساختار
سازمان مرکز نیروی
اثر بخش برای تحرک
انگیزی افراد جهت
تولید و تسهیم دانش
است



۲. پیشنهاد راهکارهایی برای طراحی ساختارهای دانش‌محور در محیط‌های آموزش و مدارس کشور.

مدرسه به عنوان کانون تولید و انتشار دانش

مؤسسات آموزشی از جمله مدارس را می‌توان به عنوان سازمان‌های کاملاً دانش‌محور تعریف نمود. مدرسه، سازمانی است که مأموریت آن ایجاد و اشاعه دانش در میان دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران و مدیران است. از طریق فعالیت‌های تدریس، مدارس در طول قرن‌ها، مراکز تولید و تسهیم دانش هستند. در سال‌های اخیر بیشتر مدارس، ضرورت ارتباط نزدیک با سازمان‌های دولتی و خصوصی، شهروندان و جامعه‌ای را که متعلق به آن هستند، جهت تکمیل چرخه دانش از خلق تا استفاده از آن را از طریق مشارکت در فعالیت‌ها، تولیدات و خدمات احساس کرده‌اند. راهبردها، شیوه‌ها و فرایندهای جدید برای بهبود یادگیری به کار گرفته‌اند [گاروین، ۱۹۹۴]. موج جدید توجه به مطالعات پژوهشی توسعه سامانه‌های

مدیریت دانش در نظام‌های آموزشی و به‌ویژه مدارس و دانشگاه‌ها از اوایل هزاره سوم شدت گرفته است. این عطف توجه در سال‌های اخیر به این حوزه مطالعاتی، سبب بروز و ظهور مطالعات پژوهشی متعددی شده است که بر مدارس به عنوان کانون‌های تولید و انتشار دانش تمرکز یافته‌اند؛ به طور مثال:

- کوت کِلپ و باکت ستین^۳ (۲۰۰۵) طی پژوهشی به موضوع درک معلمان از رفتارهای رهبران مدارس در ارتباط با مدیریت دانش در کشور ترکیه پرداخته‌اند. هدف این پژوهش بررسی درک معلمان از رفتارهای رهبران مدارس در خصوص مدیریت دانش است. جامعه آماری این مطالعه معلمان مدارس ابتدایی ادیمیر ترکیه است. ۴۳۰ پرسشنامه در این بررسی مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های مطالعه نشان داد که هم‌اکنون شاخص‌های مدیریت دانش از جمله رهبری، ساختار فرهنگی، قطب‌ها و مراکز دانش، دانش ضمنی و مشهود، چشم‌انداز مدیریت دانش و

فرهنگ یادگیری در مدارس ترکیه وجود دارد [سلپ وستین، ۲۰۰۵]. همچنین:

● جمالی‌ا عبدالحمید^۴ (۲۰۰۸) طی پژوهشی به **استراتژی‌های دانش معلمان و مدیران مدارس در مالزی** پرداخته است. هدف از این پژوهش بررسی استراتژی‌های دانش مدیران و معلمان در مدارس به منظور کسب و استفاده از اطلاعات در راستای تصمیم‌گیری در حوزه‌های مختلف توسعه مدارس بوده است. نمونه آماری پژوهش ۲۸۲ مدیر و ۵۰۰ معلم بودند. یافته‌های پژوهش نشان داد که استراتژی‌های دانش فردی مدیران و معلمان مدارس همبستگی زیادی با ادراک و برداشت محیط مطلوب مدیریت دانش در مدارس آن‌ها، کیفیت داده‌هایی که در مدارس نگهداری می‌شوند و درجه‌ای که تصمیمات، اطلاعات محور هستند، داشته است. همچنین استراتژی‌های فردی، فرهنگ دانش در مدارس را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که سطوح بالاتر استراتژی‌های دانش فردی به احتمال زیاد منجر به باور و اعتقاد عمیق‌تری در کیفیت فرایند تصمیم‌گیری در مدارس خواهد شد.

ساختار سازمانی مدارس و مدیریت دانش

ساختار مدارس، چارچوب روابط حاکم بر مشاغل، سیستم‌ها و فرایندهای عملیاتی و افراد و گروه‌هایی است که برای نیل به هدف در مدرسه تلاش می‌کنند. ساختار، مجموعه شیوه‌هایی است که کار را به وظایف مشخص، تقسیم و هماهنگی میان آن‌ها را فراهم می‌کند. ساختار صرفاً یک سازوکار هماهنگی نیست، بلکه همه فرایندهای کاری را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ساختارها به الگوهای روابط درونی سازمان، اختیار و ارتباطات دلالت دارند و روابط گزاردهی، کانال‌های ارتباط رسمی، تعیین مسئولیت و تفویض اختیار و کمک به جریان اطلاعات نیز از تسهیلاتی است که تصمیم‌گیری را روشن می‌سازند. اهمیت ساختار در استقرار موفقیت‌آمیز نظام‌های مدیریت دانش چنان بوده است که پژوهشگران متعددی به ساختار سازمانی کارآمد به عنوان یک راهبرد مؤثر مدیریت دانش اشاره نموده‌اند [کانلی و کلووی، ۲۰۰۳؛ بلیوویتز، ۲۰۰۳؛ کیم و لی، ۲۰۰۶؛ یانگ و چن، ۲۰۰۷].

بر این اساس، مطالعات فوق تصریح می‌کنند که ساختار مدارس باید توان تسريع و تسهيل تصميم‌گيري، واكنش مناسب نسبت به محيط و حل تعارضات بين واحدها را داشته باشد. ارتباط بين ارکان اصلی مدرسه و هماهنگی بين فعاليت‌های آن و بيان ارتباطات درون‌سازماني از نظر گزارش‌دهی و گزارش‌گيري، از وظايف ساختار است. یانگ و چوچن (۲۰۰۷) معتقدند که دو عامل زیر در فعاليت‌های سازمانی مورد توجه هستند:

۱. وجود یک مکانیسم مناسب تشویق و پاداش که انگیزه را برای تولید و تسهیم دانش افزایش می‌دهد. برای مثال، هال^۵ (۲۰۰۱) پاداش‌های تسهیم دانش را به دو نوع سخت و نرم تقسیم می‌کند: نوع اول، شامل پرداخت‌های اقتصادی، فرصت‌های یادگیری و پیشرفت در مسیر شغلی می‌شود و نوع دوم، شامل افزایش شهرت و رضایت شخصی است.

۲. جهت‌گیری‌های سیاسی در ساختار سازمان، که نیرویی اثربخش برای تحرک انگیزشی افراد جهت تولید و تسهیم دانش است. مدارس و سازمان‌های آموزشی جزء مؤسسات و سازمان‌هایی هستند که محیط فعالیت‌شان به لحاظ تعداد عوامل محیطی اثرگذار، پیچیده و به لحاظ میزان تغییرات در آن‌ها، پویاست. فناوری مورد استفاده در آن‌ها اغلب پیچیده و غیر یکنواخت بوده، راهبرد آینده‌نگری و آینده‌پژوهی جزء برنامه‌های اساسی آن است. با توجه به این امر، ساختار متناسب سازمانی آن‌ها، ساختار بوروکراسی حرفه‌ای متحول و پویا پیش‌بینی می‌شود. در صورتی که ساختار آن به لحاظ رسمیت، منعطف و به لحاظ تمرکز، غیر متمرکز و مبتنی بر توانمندسازی همه‌جانبه منابع انسانی آن باشد، می‌تواند به آسانی گامی بلند به سوی تولید، ذخیره، تسهیم و ارزیابی مناسب و همه‌جانبه دانش بردارد [الوانی و همکاران، ۱۳۸۸].

۲. جمع‌بندی و رهیافت‌هایی برای مؤسسات آموزشی

هدف اصلی این مقاله مفهوم‌سازی و بررسی رابطه مدیریت دانش و ساختار سازمانی است. همچنین مقاله، ضرورت توجه برنامه‌ریزان آموزشی به طراحی توسعه نظام‌های مدیریت دانش در مدارس را نشان می‌دهد.

بدان معنی که روندهای موجود گواه آن است که توسعه نظام‌های مدیریت دانش در مؤسسات آموزشی به عنوان بستر ساز تولید و نشر دانش حیاتی است. در ادامه به رابطه ساختار پویا در استقرار نظام مدیریت دانش به عنوان یک راهبرد اشاره کرد. اما باید اشاره نمود که علی‌رغم منافع بالقوه طراحی نظام‌های مدیریت دانش در سازمان‌های آموزشی، مدارس هنوز با مشکلات متعددی در توسعه این نظام از جمله فقدان ساختار دانش محور بودن روبه‌رو هستند.

پیشنهادهای

با توجه به یافته‌های مقاله، پیشنهادهای نویسنده در چارچوب موارد مطرح شده به ویژه بر اساس نتایج آن در موارد زیر خلاصه می‌شود:

۱. در ادبیات مدیریت دانش در مؤسسات آموزشی، بر نقش مدیران عالی در طراحی در بازاندیشی ساختارها به عنوان یکی از شروط اساسی تکامل فرایند موفقیت‌آمیز مدیریت دانش تأکید شده است. نقش پشتیبان رهبران و مدیران آموزش و پرورش

- در فرایند طراحی سامانه‌ها و استقرار مدیریت دانش ضروری می‌نماید؛
۲. اجرای راهبرد اصلاح ساختار سازمانی ادارات کل آموزش و پرورش شهرستان و مدارس کشور در راستای نهادینه‌سازی توسعه مدیریت دانش، با طراحی حوزه شغلی مدیریت دانش در ساختار سازمانی و ایجاد پست سازمانی کارشناس و یا مشاور مدیریت دانش به ساختار کنونی مدارس؛
 ۳. تعریف پروژه‌های تحقیقاتی مشترک بین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور و حمایت وزارت آموزش و پرورش در زمینه طراحی الگو به جهت «برنامه‌ریزی راهبردی مدیریت دانش در مدارس کشور» و حمایت از پروژه‌های تحقیقاتی در این مورد از سوی مدیران آموزش و پرورش راهگشاست.

بی شک، برای دستیابی به «نظام جامع مدیریت دانش در مدارس کشور»، لازم است تحقیقات گسترده‌ای در خصوص موضوع صورت گیرد؛ لذا طرح این موضوع در این مقاله می‌تواند یکی از قدم‌های آغازین راه باشد.

منابع

پی‌نوشت

1. Specter
2. knowledge-building strategies
3. Cevat Celep & Buket Cetin
4. Jamaliah Abdul Hamid
5. Liebowitz
6. Kim & Lee
7. Yang & Chen
8. Hall
1. Piccoli, G.; Ahmad, R and Ives, B. (2001). Knowledge management in academia: A proposed framework. Journal of Information Technology and Management, Volume 1, Number 4. P 229-245.
2. Rodriguez Perez, Jesus and Pablos, Patricia Ordonez (2003), "Knowledge management and organizational competitiveness: a framework for human capital analysis", Journal of Knowledge Management, Vol. 7, No. 3, pages 82-91.
۳. قورچیان، نادرقلی و لاهیجیان، اکرم الملوک (۱۳۸۵). مطالعه مدیریت دانش در نظام آموزش عالی و ارائه مدل مناسب، مجله علمی پژوهشی اقتصاد مدیریت، شماره ۶۹.
4. Kidwell, J. J., Vander, K.M., & Johnson, S.L. (2000). Applying corporate knowledge management practices in higher education. EDUCAUSE Quarterly, 4, 28-33.
5. Celep, C & Cetin, B. (2005). Teachers' perception about the behaviors of school leaders with regard to knowledge management. International Journal of Educational Management. Vol. 19 No. 2, pp. 102-117.
6. Abdul Hamid, J. (2008). Knowledge strategies of school administrators and teachers. International Journal of Educational Management Vol. 22 No. 3, pp. 259-268
7. Connelly, C. E., & Kelloway, E. K. (2003). Predictors of employees' perceptions of knowledge sharing cultures. Leadership & Organization Development Journal, 24(5/6), 294-301.
8. Liebowitz, J. (2003). A knowledge management strategy for the Jason organization: A case study. Journal of Computer Information Systems, 44(2), 1-5.
9. Kim, S., & Lee, H. (2006). The impact of organizational context and information technology on employee knowledge-sharing capabilities. Public Administration Review, 66(3), 370-385.
10. Yang, C., & Chen, L. -C. (2007). Can organizational knowledge capabilities affect knowledge sharing behavior? Journal of Information Science, 33(1), 95-109.
۱۱. الوانی، مهدی؛ زارعی متین، و پاشازاده، حسن. (۱۳۸۸). طراحی و تبیین مدل تولید و تسهیم دانش در دانشگاه. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۴۴ سال سیزدهم، شماره ۴. صص ۲۴-۳.



اشاره

رشد حرفه‌ای معلمان یکی از موضوع‌های مهم در فرایند تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که راهکارهای متنوعی برای آن پیشنهاد شده است. این مقاله که نتایج پژوهش‌هایی درباره آموزش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و اثربخشی آن را بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در بر دارد، بخشی از کتابچه‌ای است با عنوان «رشد و یادگیری حرفه‌ای معلمان». نویسنده این کتاب، یکی از کارشناسان یونسکو به نام هلن تیم پرلی است.

نویسنده: هلن تیم پرلی

ترجمه: احمد شریفان

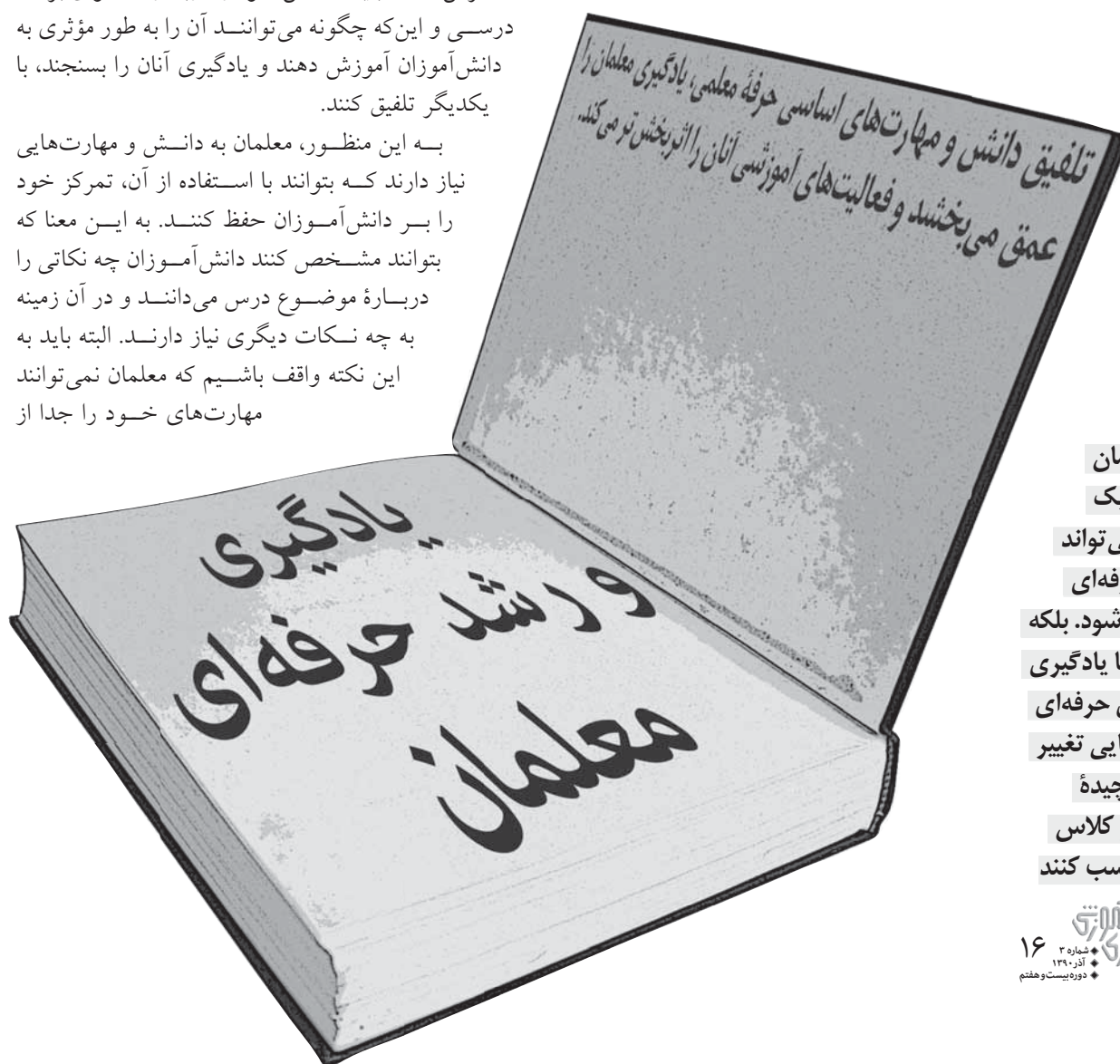
کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

یافته‌های پژوهش

تلفیق دانش و مهارت‌های اساسی حرفه معلمی، به معلمان کمک می‌کند تا از طریق عمق بخشیدن به یادگیری‌هایشان، فعالیت‌های آموزشی خود را اثربخش کنند. توجه به این اصل که برگرفته از پژوهش‌های معتبر در زمینه رشد حرفه‌ای معلمان است، محور تغییرات معنی‌دار در فرایند یاددهی - یادگیری تلقی می‌شود. در واقع، برای این‌که معلمان بتوانند بازده یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند و گسترش دهند، باید دانش خود را درباره محتوای برنامه درسی و این‌که چگونه می‌توانند آن را به طور مؤثری به دانش‌آموزان آموزش دهند و یادگیری آنان را بسنجند، با یکدیگر تلفیق کنند.

به این منظور، معلمان به دانش و مهارت‌هایی نیاز دارند که بتوانند با استفاده از آن، تمرکز خود را بر دانش‌آموزان حفظ کنند. به این معنا که بتوانند مشخص کنند دانش‌آموزان چه نکاتی را درباره موضوع درس می‌دانند و در آن زمینه به چه نکات دیگری نیاز دارند. البته باید به این نکته واقف باشیم که معلمان نمی‌توانند مهارت‌های خود را جدا از

رشد حرفه‌ای معلمان، تلفیق دانش و مهارت، یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای معلمان.



به یاد

داشتن

باشیم که

تمرکز معلمان

فقط روی یک

مهارت، نمی‌تواند

به رشد حرفه‌ای

آنان منجر شود. بلکه

آنها باید با یادگیری

مهارت‌های حرفه‌ای

متنوع، توانایی تغییر

در ابعاد پیچیده

تدریس در کلاس

درس را کسب کنند

در کلاس ایران گردی

حسین رضا توایی
آموزش و پرورش بیرجند



من تاکنون به شهرها و نقاط زیادی سفر کرده و کوشیده‌ام از مناظر طبیعی، سیاحتی، زیارتی، موزه‌ها، نمایشگاه‌ها و دیگر نقاط، عکس یا فیلم تهیه کنم و آن‌ها را به صورت کلیپ ویدیویی یا پاورپوینت درآورم. هم‌چنین، برای آشنا کردن بیشتر دانش‌آموزانم با استان‌های کشور، علاوه بر نقشه و کره جغرافیایی، دفترچه‌هایی را که شامل موقعیت‌های جغرافیایی آثار باستانی، شهرها، مشاهیر، محصولات کشاورزی، صنایع دستی و گردشگردی، رودها، آب‌وهوا و... است، تهیه کرده‌ام و در تدریس از آن‌ها استفاده می‌کنم.

این شیوه جمع‌آوری اطلاعات را به دانش‌آموزانم نیز آموزش داده‌ام. آن‌ها نیز استقبال کرده‌اند و از مکان‌هایی که در ایام سال به آن‌ها سفر می‌کنند، تصاویر و کلیپ‌های جذاب آموزشی تهیه می‌کنند و به کلاس می‌آورند. گاهی خودشان با استفاده از کارهای خود، درس‌ها را برای هم‌کلاسی‌هایشان شرح می‌دهند. آموزش این کار نه تنها باعث تعمیق یادگیری می‌شود، بلکه اعتماد به نفس دانش‌آموزان را بالا می‌برد و فعالیت‌های هدفمندی را دنبال می‌کند.

به این ترتیب، در طول سال تحصیلی، به تمام استان‌ها سفر می‌کنیم و ایران‌گردی را در کلاس کامل می‌کنیم. به طور نمونه، مرتضی، دانش‌آموزی بود که ایام عید به شمال کشور سفر کرده و تصاویر بسیار زیبایی از دریا، تله‌کابین نمک‌آبرود، منطقه دوهزار، صفارود، جنگل‌ها، پرورش ماهی و قایق تهیه و آن‌ها را به صورت پاورپوینت، همراه با آهنگ و سرود محلی شمالی در کلاس پخش کرد. این سفر برای بچه‌ها بسیار جذاب شد. دانش‌آموزان من از این کار در تمام دروس بهره می‌برند و اگر نتوانند به استانی سفر کنند، اطلاعات و تصاویر آن را از اینترنت، کتاب‌ها و مجلات تهیه می‌کنند.

فعالیت‌های یاددهی-یادگیری کلاس درس رشد دهند، بلکه باید در متن این فعالیت‌ها، مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیازشان را یاد بگیرند و گسترش دهند.

تلفیق نظریه و عمل

تلفیق نظریه و عمل در یادگیری و فرایند آموزش ضرورت دارد. برای رشد حرفه‌ای مؤثر، باید در عمل سه عنصر نظریه‌های برنامه درسی، تدریس اثربخش و سنجش در کنار هم و به موازات هم گسترش یابند. این تلفیق به معلمان امکان می‌دهد از درک خودشان برای تصمیم‌گیری آموزشی و تداوم آن استفاده کنند. باید به یاد داشته باشیم که تمرکز معلمان فقط روی یک مهارت، نمی‌تواند به رشد حرفه‌ای آنان منجر شود. بلکه آن‌ها باید با یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای متنوع، توانایی تغییر در ابعاد پیچیده تدریس در کلاس درس را کسب کنند. در واقع، با درک و فهم درست از نظریه برنامه درسی، معلمان به این نکته پی می‌برند که آگاهی از ارتباط نظریه و عمل آموزشی می‌تواند بر فعالیت‌های آموزشی و بازده یادگیری دانش‌آموزان اثر مثبت بگذارد. هم‌چنین، در این راستا استفاده از رویکردهایی که نظریه و عمل را با هم تلفیق می‌کند، مؤثرتر از تدریس مبتنی بر یک نظریه بدون توجه به موقعیت و شرایط آموزشی است.

پیشنهاد

هنگامی که فرصت‌های آموزشی را طراحی می‌کنید، باید به دانش قبلی خودتان درباره برنامه درسی، سنجش و نحوه اعمال آموزش آن‌ها توجه داشته باشید. علاوه بر این، به شما توصیه می‌کنیم که دانش و مهارت‌های آموزشی خود را قبل و بعد از دوره یا جلسه تدریس، با یکدیگر مقایسه کنید تا از میزان رشد و نیازهای حرفه‌ای‌تان آگاه شوید؛ در نتیجه، بر پایه این آگاهی، می‌توانید به یادگیری دانش و مهارت‌های مورد نیاز اقدام کنید.

منبع.....

Timperly, Helen. (2008). Teacher Professional Learning and Development. unesco. <http://www.ibe.unesco.org>

آزوبل

نظریه

یادگیری معنادار
و کاربرد آن در
آموزش و پرورش

عنوان دوره: روان‌شناسی یادگیری

کد دوره: ۹۱۴۰۱۱۰۹

مدت دوره: ۱۶ ساعت



دکتر فرخ لقا رئیس‌دانا

اشاره

در دو شماره پیش ابتدا دربارهٔ کلیت و ماهیت یادگیری، مفاهیم و چارچوب نظریه‌ها اطلاعات لازم به دست داده شد و سپس نظریه‌های شرطی‌سازی کلاسیک و عامل به تفصیل مورد بحث قرار گرفت. در این شماره نظریهٔ آزوبل با عنوان «نظریهٔ یادگیری معنادار» معرفی و کاربرد آن در آموزش و پرورش تشریح می‌شود.

مقدمه

دیوید آزوبل^۱ یکی از روان‌شناسان معروف در حوزه یادگیری است که در مقابل «یادگیری طوطی‌وار»، «یادگیری معنادار» را مطرح کرده است. او این باور ذهنی خود را اشاعه داده است که چنانچه بخواهیم یادگیری معنادار اتفاق بیفتد، باید دانش و اطلاعات و مفاهیم تازه (مورد یادگیری) را به آموخته‌های پیشین خود پیوند بزنیم و این واقعیت را قوت بخشیم که اگر ارتباطی میان مواد جدید آموختنی و مواد قدیمی آموخته شده برقرار نشود، یادگیری پایدار و معنادار اتفاق نخواهد افتاد.

آزوبل ضمن ارائهٔ نظریهٔ یادگیری معنادار «نظریهٔ شمول‌سازی» را نیز مطرح کرد که به باور او یکی از مؤلفه‌های اساسی یادگیری معنادار به شمار می‌رود. او همچنین، اصطلاح «پیش‌سازمان دهنده» را باب کرد به این شرح که راه یا فرایندی است که به یادگیرنده کمک می‌کند تا آموخته‌های خود در موضوع مورد یادگیری را با مطالب جدید در هم بیامیزد. پیش‌سازمان‌دهنده‌های کمکی در قالب مفاهیم و ایده‌های بسیار کلی از طریق عبارات یا جملات کلامی، نوشته‌های کوتاه پیرامون موضوع، و یا به صورت تصویری و گرافیکی می‌توانند ارائه شوند. «روان‌شناسان شناختی، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها را به عنوان

«داربست ذهنی» برای یادگیری دانش نو معرفی کرده‌اند» [کوران^۲ و تاکاتا^۳، ۲۰۰۳، ص ۱]. آزوبل مفهوم دیگری با عنوان «یادگیری پذیرشی» را نیز مطرح کرده و از این نوع یادگیری در مقابل «یادگیری اکتشافی» دفاع کرده است. آنچه در این بخش می‌آید، تشریح نظریهٔ یادگیری معنادار آزوبل و همهٔ نکته‌ها و زوایای این نظریه به طور خلاصه و فشرده است.

خلاصه‌ای از زندگی‌نامهٔ آزوبل

دیوید آزوبل در سال ۱۹۱۸ میلادی در ایالت پنسیلوانیای آمریکا به دنیا آمد؛ تحصیلات پیش از دانشگاه را در همان‌جا گذراند و تحصیلات دانشگاهی‌اش را نیز در رشتهٔ پزشکی در دانشگاه مدلسکس^۴ ادامه داد. وی در حین تحصیل و کار در رشتهٔ پزشکی به «روان‌شناسی رشد» گرایش پیدا کرد و از دانشگاه کلمبیا در آن رشته دکترا گرفت. او تحت تأثیر نظر و کارهای پیازه به روان‌شناسی شناخت روی آورد. آزوبل در ۱۹۷۳ از کار رسمی دانشگاهی بازنشسته شد و به کار آزاد حرفه‌ای در زمینهٔ روان‌شناسی و آموزش و پرورش پرداخت. این‌که او از حوزهٔ پزشکی به دنیای روان‌شناسی به ویژه یادگیری در انسان ورود پیدا کرد، نعمتی برای او محسوب می‌شد که با اشراف کامل به ساختمان مغز



آزوبل

و چگونگی عملکرد ذهن فرد به هنگام یادگیری توجه کند. ارائه نظریه یادگیری معنادار توسط آزوبل به جامعه روان‌شناسی و آموزش و پرورش هدیه ارزشمندی است که پیوسته باید آن را پاس داشت. وی کتاب‌های متعددی در همین زمینه با گرایش به روان‌شناسی تربیتی و یادگیری و رشد نگاشته و بیش از ۱۵۰ مقاله از وی در ژورنال‌های علمی معتبر چاپ شده است [تامپسون، ۲۰۰۴]. آزوبل در سال ۱۹۷۸ به دریافت جایزه پورندایک ویژه روان‌شناسان برجسته، مفتخر گردید و در سال ۲۰۰۸ میلادی رخت از جهان فروبست. از آنجا که وی پایه یادگیری را بر رابطه محرک- پاسخی بنا می‌نهد و بعضی او را یک «نو رفتارگرا» نامیده‌اند، اما واقعیت این است که وی با توجه به طبیعت و ماهیت معنادار کردن یادگیری در ذهن و نقش فعال ذهن در فرایند معناسازی در زمره «روان‌شناسان شناختی» قابل طبقه‌بندی است. عمده کارهای آزوبل در زمینه یادگیری‌های کلامی است.

نظریه یادگیری معنادار

مفاهیم، انواع فرایند و ساختار و عناصر

واضع نظریه یادگیری معنادار دیوید آزوبل است. در این نظریه، چون نظریه‌های بینشی و اکتشافی «ساخت شناختی»

فرد یادگیرنده اساس و پایه یادگیری است.

براساس این نظریه، تغییرات ناشی از یادگیری مستقیماً بر ساخت شناختی ذهن اثر می‌گذارد. منظور از ساخت شناختی مجموعه‌ای از اطلاعات، مفاهیم، اصول و قوانین سازمان‌یافته و دانش‌های کلی و تعمیم‌های آموخته شده قبلی است که در ذهن جایگزین شده و شکل گرفته است.

آزوبل معتقد است که ساخت شناختی هر فرد به صورت هر می فرضی است که مفاهیم و مسائل بسیار کلی مربوط به هر موضوع در رأس و کلیه اطلاعات و دانش‌های جزئی مربوط به آن در قاعده هرم قرار دارند و در وسط آن نیز مفاهیم و اطلاعاتی نه خیلی کلی و نه خیلی جزئی قرار می‌گیرد [سیف، ۱۳۶۸، ص ۳۹۷].

نکته قابل توجه در شکل این هرم این است که هر مطلب یا مفهوم در هر سطح، از مطلب و مفهوم سطح پایین‌تر از خود کلی‌تر، انتزاعی‌تر و سازمان‌یافته‌تر است. هرچه یادگیری در یک موضوع یا زمینه خاص گسترده‌تر باشد، حاصل آن منسجم‌تر و سازمان‌یافته‌تر می‌شود و هرم ساخت شناختی مربوط به آن موضوع شکل‌تر خواهد شد. منظور اساسی آزوبل از یادگیری معنادار این است که برای هر محرک خارجی به عنوان موضوع یادگیری، یک معادل ذهنی در ساخت شناختی موجود فرد یادگیرنده به وجود آید و محرک خارجی به آن مفهومی معنادار بدهد. آزوبل هم‌چنین معتقد است که این معادل ذهنی معنادار فقط به صورتی شکل خواهد گرفت که جریان یادگیری معنادار باشد و نه طوطی‌وار. به عبارت دیگر، جریان یادگیری باید به گونه‌ای باشد که مطلب جدید مورد یادگیری به نوعی و به نحوی با آموخته‌های قبلی مرتبط شود.

او تأکید می‌کند که اگر مطالب مورد یادگیری فقط از راه تکرار و تمرین و به صورت سرسری یا طوطی‌وار حفظ شود و ارتباطی با یادگرفته‌های قبلی یادگیرنده پیدا نکند، یادگیری واقعی و معنادار نخواهد بود. [آزوبل، ۱۹۶۳، نقل از ۱۹۷۱].

آزوبل و رایبنسن^۵ در سال ۱۹۶۹ به طور مفصل در مورد ابعاد یادگیری معنادار بحث کرده‌اند. هربارت کلاسمایر^۶ و ریچار ریپل^۷ در کتاب «یادگیری و قابلیت‌های انسانی»، اساس این نظریه در مورد یادگیری را به شرح زیر خلاصه‌بندی و تشریح کرده‌اند [کلاسمایر و ریپل، ۱۹۷۱، ص ۶۴-۵۷]:

منظور از

ساخت شناختی

مجموعه‌ای از

اطلاعات، مفاهیم،

اصول و قوانین

سازمان‌یافته و

دانش‌های کلی و

تعمیم‌های آموخته

شده قبلی است که در

ذهن جایگزین شده و

شکل گرفته است

انواع یادگیری در نظریه

در این نظریه، دو وجه از فرایند یادگیری اهمیت اساسی دارد. یک وجه به دو طریقی که دانش یا موضوع مورد یادگیری در دسترس یادگیرنده قرار می‌گیرد و به عبارتی مطلب از آن دو طریق یاد گرفته می‌شود، بستگی دارد. این دو طریق عبارت‌اند از:

۱. یادگیری پذیرشی؛

۲. یادگیری کشفی؛

وجه دوم به وابسته کردن اطلاعات جدید به ساخت‌شناختی موجود در ذهن به وسیله یادگیرنده مربوط است و به دو طریق صورت می‌گیرد. این دو طریق نیز عبارت‌اند از:

۱. روش معنادار؛

۲. روش سرسری و طوطی‌وار.

در این تئوری فرض بر این است که این دو وجه، کاملاً مستقل هستند و به این ترتیب، چهار نوع اصلی از یادگیری قابل تصور است:

۱. یادگیری از طریق پذیرش طوطی‌وار؛

۲. یادگیری از طریق پذیرش معنادار؛

۳. یادگیری به روش کشف سرسری و طوطی‌وار؛

۴. یادگیری به روش کشف معنادار.

در یادگیری پذیرشی، کل مطلب و محتوای مورد آموزش به صورت فرم نهایی مورد پذیرش در یادگیری به شکل متن مورد یادگیری عرضه و ارائه می‌شود و یادگیرنده مطالب را هم‌چنان که ارائه شده است، می‌پذیرد و یاد می‌گیرد. برای مثال، آن‌چه در مورد چهار نوع یادگیری براساس نظر آزوبل و رابینسن گفته شد، مصداق این نوع یادگیری است.

در یادگیری کشفی، نه همه آن‌چه باید یاد گرفته شود، بلکه قسمتی از آن به صورت متن مورد یادگیری، عرضه و ارائه می‌شود و بخش یا قسمت‌های دیگری از آن را یادگیرنده باید مورد شناسایی قرار دهد. به عبارت دیگر، یادگیرنده باید قسمتی از دانش و اطلاعات را خود به طور مستقیم به دست آورد. سپس این دانش و اطلاع باید به نحوی با دانش‌های قبلی یادگیرنده در موضوع مورد یادگیری مرتبط و تلفیق شود و از طریق انتقال و یا سازمان‌بندی نو، ساخت ذهنی جدیدی را به وجود آورد. پذیرش و یا کشف، مربوط به مرحله اول یادگیری و یک

وجه از آن است. (وجهی که دانش مورد یادگیری در اختیار یادگیرنده قرار می‌گیرد.) در مرحله دوم، یادگیرنده روی دانش پذیرفته شده یا کشف‌شده به نوعی عمل می‌کند که بتواند بعدها آن مطلب را به نحوی به یاد آورد. اگر کوشش یادگیرنده در این جهت باشد که مطلب مورد یادگیری را از طریق مرتبط کردن با یادگرفته‌های قبلی خود در همان موضوع، در ذهن نگه‌داری کند و بکوشد از طریق تلفیق مطلب جدید با آموخته‌های پیشین، مطلب را ذهنی کند، یادگیری معنادار رخ می‌دهد. اما اگر کوشش یادگیرنده، فقط در جهت حفظ سرسری و طوطی‌وار مطلب جدید باشد، یادگیری طوطی‌وار رخ خواهد داد. برای مثال، حفظ مطلب گفته شده در همین یکی دو پاراگراف در مورد انواع یادگیری، در واقع نوعی یادگیری طوطی‌وار است. اما اگر آن‌چه در این مورد گفته شده، با مطالبی که تا به حال در مورد یادگیری و چگونگی شکل‌گیری آن در ذهن آمده است، ارتباط برقرار کند، از تلفیق کلیه آموخته‌ها در این زمینه، درک واقعی از انواع یادگیری صورت می‌گیرد و یادگیری معنادار رخ خواهد داد. به طور خلاصه نظر آزوبل در ارتباط با یادگیری اکتشافی این است که روش کشفی برای یادگیری اگرچه روش خوبی است اما کافی نیست. زیرا کشف ممکن است به یادگیری معنادار بینجامد و یا نیجامد و با یادگیری طوطی‌وار پیوند بخورد [کنس^۸ و مایر^۹، ۱۹۹۷].

فرایندهای یادگیری

یادگیری معنادار دارای فرایندهایی به شرح زیر است:

الف- یادگیری پذیرشی معنادار

در این روش، مواد آموزشی و مورد یادگیری به صورت سازمان‌یافته و منطقی و به شکل قابل قبول نهایی به یادگیرنده عرضه می‌شود و یادگیرنده آن مطلب را بی‌کم و کاست می‌پذیرد و با آموخته‌های قبلی خود در همان زمینه، به طور معنادار تلفیق می‌کند و ساخت‌شناختی جدیدی در ذهن او پدید می‌آید.

ب- یادگیری پذیرشی طوطی‌وار

در این روش، مطالب آموختنی به صورت منطقی و سازمان‌یافته و به شکل و فرم نهایی به یادگیرنده عرضه می‌شود و یادگیرنده فقط به صورت پذیرش، مطلب را حفظ می‌کند و هیچ کوششی در جهت مرتبط کردن آن با آموخته‌های قبلی خود به عمل نمی‌آورد؛ لذا در ساخت

شناختی ذهن یادگیرنده هیچ تغییری پدید نمی‌آید.

پ- یادگیری کشفی معنادار

در این روش، یادگیرنده خود سعی در کشف مطلب دارد و یا کوشش می‌کند از راه‌های جدیدی به حل مسئله و مشکل و یادگرفتن موضوع دست یابد. او در عین حال، کوشش می‌کند راه‌حل‌ها و نتایج یافته‌ها را به نوعی با یادگرفته‌های قبلی خود ارتباط دهد و آن‌ها را با ساخت‌شناختی قبلی‌اش در موضوع یادگیری تلفیق کند. در این روش هم ساخت‌شناختی فرد تغییر می‌یابد.

ت- یادگیری کشفی سرسری و طوطی‌وار

در این روش، یادگیرنده به طور مستقل راه‌حل را کشف می‌کند، ولی در جهت برقراری ارتباط یافته و نتیجه با ساخت‌شناختی قبلی هیچ کوششی نمی‌کند و مطالب یاد گرفته شده، فقط در حافظه نگه‌داری می‌شود؛ لذا در ساخت‌شناختی فرد هیچ‌گونه تغییری به وجود نمی‌آید.

تاکید نظریه یادگیری معنادار بر روش یادگیری پذیرشی معنادار است که به نظر آروبل، در سطح آموزش‌های رسمی و مدرسه‌ای کاربرد مستقیم و مؤثر دارد.

ساختار درونی نظریه

وقتی یادگیرنده اطلاعات و دانشی را در چند رشته یا زمینه موضوعی به دست می‌آورد، دارای ساختار ذهنی می‌شود که به نوعی با هر یک از آن رشته‌ها و موضوع‌ها مرتبط است. اساس روش عبارت از جذب کردن و پیوند دادن اطلاعات و دانش نو با ساخت‌شناختی موجود از طریق مشمول کردن آن به عنوان بخشی از ساختار موجود است. فرایندی که موجبات این جذب و پیوند را فراهم می‌کند، فرایند «شمول‌سازی» نامیده می‌شود. شمول‌سازی فرایندی است که طی آن یک اندیشه یا مطلب جدید با دانش قبلی در همان زمینه ارتباط می‌یابد و در عین حال در همان زمان، در هر دو مطلب قدیم و جدید، تجدید ساختاری صورت می‌گیرد و هردو آن‌ها معنای جدیدی می‌یابند [کلاسمایر و ریپل، ص ۵۹].

فرایندهای شمول‌سازی در یادگیری معنادار

براساس نظریه یادگیری معنادار فرایند یادگیری در واقع فرایند شمول‌سازی است. شمول‌سازی به دو طریق ممکن است صورت پذیرد:

۱. شمول‌سازی اشتقاقی، ۲. شمول‌سازی همبستگی

۱. شمول‌سازی اشتقاقی

وقتی یک مطلب جدید یا بخش خاص از یک موضوع، دانش قبلی مربوط به آن را یعنی دانش موجود در ساخت‌شناختی فرد را تأیید و تقویت می‌کند و یا آن را به نحو مشخص‌تر تبیین و تشریح می‌کند، فرایند تلفیق دو مطلب و یادگیری حاصل از آن، «شمول اشتقاقی» نام می‌گیرد. در این نوع شمول‌سازی، مطلب تازه مورد یادگیری شباهت زیادی به مطالب ساخت‌شناختی موجود دارد، به نحوی که می‌توان آن را به بخش مشتق شده‌ای از همان موضوع در ساخت‌شناختی مرتبط دانست. برای مثال، وقتی از طریق ارائه مثال و نمونه، دانش و اطلاعاتی نو با مفاهیم و مطالب آموخته‌شده قبلی مرتبط می‌شود، شمول اشتقاقی صورت می‌گیرد. مثال روشن‌تر این است که دانش آموز قبلاً درباره مفهوم «درخت» اطلاعاتی کلی دارد. یعنی این که درخت دارای ریشه، تنه، قهوه‌ای رنگ، شاخه و برگ احتمالاً سبزرنگ و گل‌های متنوع است و طول آن می‌تواند متغیر باشد و انواعی هم دارد. همه این اطلاعات در ساخت‌ذهنی یادگیرنده موجود است. حال این دانش آموز درباره «درخت بلوط» و ویژگی‌های خاص آن مطالب نوی را یاد می‌گیرد؛ این مطلب نو به صورت مشتقی از آموخته‌ها یا دانسته‌های قبلی دانش آموز در ساخت‌ذهنی او جای می‌گیرد. بدون آن‌که تغییری در آن ایجاد کند.

۲. شمول‌سازی همبستگی

وقتی یادگیری مطلبی نو مستلزم نوعی انتقال از یک مفهوم آموخته شده موجود در ساخت‌شناختی برای ایجاد تغییر و یا تجدید شکل هر دو مطلب قدیم و جدید باشد، فرایند شمول‌سازی از نوع همبستگی خواهد بود. برای مثال فردی که مفاهیم کلی مربوط به یادگیری را قبلاً آموخته است، اطلاعات و دانش جدید در مورد یادگیری معنادار از طریق فرایند شمول‌سازی همبستگی، را کسب می‌کند. یعنی دانش آموخته‌شده در زمینه یادگیری را به یادگیری مطلب جدید، به صورت یادگیری معنادار انتقال می‌دهد و هر دو نوع مطلب را به شیوه‌ای تازه و هم‌پسته با هم در ساخت‌شناختی خویش جای می‌دهد. مثال روشن دیگر مرتبط با مثال قبلی، این است که اگر دانش آموزی که یادگرفته است درختان به طور معمول برگ‌های سبزرنگ دارند، به درختی برخورد کند که دارای برگ‌های قرمز است، باید آموخته قبلی و ساخت

هر اندازه معلم بیشتر

و بهتر بتواند وسیله

ارتباط دانش نو با

مطالب آموخته شده

قبلی را فراهم کند و

یا رابطه بین مطالب

قبلی و جدید را روشن

و صریح سازد، قابلیت

یادگیری را بیشتر و

بهتر افزایش خواهد

داد

به نظر آزوئل، اهمیت

بیشتر انگیزه‌های

درونی نسبت به

انگیزه‌های برونی

از آن جهت است

که تأمین و ارضای

انگیزه‌های درونی،

رضایت‌خاطری را به

وجود می‌آورد که خود

برای یادگیری‌های

بعدی ایجاد انگیزه

می‌کند

ذهنی خود را اصلاح کند و بپذیرد که بعضی درخت‌ها رنگ برگ‌هایشان قرمز است. به عبارت دیگر، باید اطلاعات و دانش جدید را با دانش قدیم هم‌پسته کند.

باید توجه داشت که فرایند شمول‌سازی در موارد یادگیری‌های مطالب نو و کاملاً جدید نقشی ندارد. یعنی آن‌جا که هیچ‌گونه ساخت‌شناختی قبلی موجود نیست، شمولی هم وجود نخواهد داشت. از سوی دیگر، این‌که مطلب نو به چه خوبی یاد گرفته شود، کاملاً به این بستگی دارد که مطلب هم‌بسته آن به چه خوبی یاد گرفته شده است [همان، ص ۶۰].

پیش‌سازمان‌دهنده‌ها عناصر اصلی یادگیری معنادار

آزوئل معتقد است که یکی از راه‌های ایجاد شرایط مناسب برای یادگیری معنادار، تأمین شمول‌سازی‌های مناسب و شایسته است. او شمول‌سازهای مناسب و شایسته را «پیش‌سازمان‌دهنده» نام نهاده است. اصطلاح پیش‌سازمان‌دهنده را آزوئل در سال ۱۹۶۸ مطرح و باب کرد [کوران و تاکاتا، ۲۰۰۳]. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها مفاهیم انتزاعی و بیشتر کلی هستند که با کلیات ذخیره شده در ساخت‌شناختی فرد پیوند می‌یابند و زمینه‌های انگیزشی یادگیری را فراهم می‌کنند. آن‌ها در واقع، مانند یک لنگر یا داربست، پایه‌های یادگیری را تقویت می‌نمایند [تامپسون ۲۰۰۴، نقل از آزوئل، ۱۹۶۳]. آزوئل و همکارانش معتقدند که عرضه پیش‌سازمان‌دهنده‌های مناسب و شایسته به‌ویژه برای کودکان کندآموز کمک بسیار خوبی برای پیشرفت یادگیری است. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها در واقع، همان شمول‌سازها هستند که می‌توانند نقش اشتقاقی یا همبستگی داشته باشند. به علاوه، قابلیت تمایز، ثبات و روشنی مطالب نو با ساختار شناختی موجود غیر در یادگیری بسیار مؤثر است. هرچه مطالب مورد یادگیری جدید قابلیت تمایز بیشتری نسبت به اطلاعات قبلی و موجود در ساخت‌شناختی فرد در آن زمینه داشته باشد، بهتر یاد گرفته می‌شود و ثبات و پایداری نگهداری ذهنی آن نیز بیشتر خواهد بود. پیش‌سازمان‌دهنده‌ها مکانیسم‌های تعریف، تشریح، تلفیق و ایجاد پل ارتباطی میان مواد یادگرفتنی نو و مواد یاد گرفته شده و نگهداری شده در ساخت ذهنی‌اند. [آزوئل، ۱۹۶۳، ص ۸۱].

اصول یادگیری معنادار

به نظر آزوئل دو اصل کلی برای شکل‌گیری یادگیری

معنادار باید رعایت شود:

۱. ایده‌ها و مفاهیم ابتدا در سطح بسیار کلی و به عنوان گام اول در فرایند یاددهی - یادگیری مورد توجه قرار گیرند و بعد به تدریج در سطوح میانی و پایینی ارائه و مطرح شوند. پرداختن به جزئیات و تشریح موارد جزو گام‌های آخر است.

۲. مواد آموزشی و کمک آموزشی باید به نحوی انتخاب شوند که بتوانند زمینه‌های مقایسه و تمایز و بررسی رفت و برگشتی میان مواد از پیش آموخته شده و مواد نوی مورد یادگیری و تلفیق و ترکیب آن‌ها را فراهم کنند. به عبارت دیگر، از روشنی و صراحت برخوردار باشند [آزوئل و هانسیان، ۱۹۷۸، ص ۱۴۳].

کاربرد نظریه یادگیری معنادار در آموزش و تدریس

اصول نظریه یادگیری معنادار در آموزش و تدریس کاربرد مستقیم و مفید دارد. از آن‌جا که در این نوع یادگیری اصل، ایجاد ارتباط معنادار میان مطالب جدید مورد یادگیری و ساخت شناختی موجود در ذهن فرد یادگیرنده است، مهم‌ترین عامل مؤثر در یادگیری جدید همان ساختار یاد گرفته شده قبلی است [کلاسمایر و ریپل، ص ۵۸]. «عواملی که سبب بهبود ساخت‌شناختی و در نتیجه افزایش کیفیت یادگیری و یادداری می‌شود، عبارت است از قابلیت سازمان‌دهی و تمایز، ثبات و روشنی دانش یادگیرنده در یک زمینه معین در لحظه یادگیری» [سیف، ۱۳۶۸، ص ۲۸۰]. بنابراین، هنگام تدریس اگر به ویژگی‌های سه‌گانه توجه کافی شود، کمک بزرگی به تسهیل امر یادگیری خواهد بود. به نظر آزوئل، یکی از تدابیر مهم در جهت تأمین ویژگی‌های سه‌گانه سازمان‌دهی و تمایز، ثبات و روشنی مطلب مورد یادگیری، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده‌های مناسب و شایسته است.

بنابر نظریه یادگیری معنادار، محتوای درس باید ابتدا به گونه کلی و انتزاعی مفاهیم و مطالب مورد آموزش را ارائه کند و پس از طرح کلیات و اصول جامع انتزاعی به تدریج به طرح و ارائه مطالب جزئی، وابسته و فرعی بپردازد. به عبارت دیگر، آزوئل معتقد است که ساخت‌شناختی در هر موضوع مورد یادگیری باید از رأس هرم شروع شود. در ارائه طرح‌های کلی و مسائل اساسی مربوط به موضوع مورد یادگیری، پیش‌سازمان‌دهنده‌ها نقشی اساسی و کلیدی دارند و باید به مجموعه‌ای از مفاهیم بسیار جامع و کلی مربوط به

موضوع را پیش روی یادگیرنده قرار دهند.

به عبارت دیگر، پیش سازمان‌دهنده‌ها چارچوب فکری برای استقرار اطلاعات بعدی و دانش نو در زمینه مورد یادگیری را فراهم می‌کنند. هر اندازه معلم بیشتر و بهتر بتواند وسیله ارتباط دانش نو با مطالب آموخته شده قبلی را فراهم کند و یا رابطه بین مطالب قبلی و جدید را روشن و صریح سازد، قابلیت یادگیری را بیشتر و بهتر افزایش خواهد داد [همان، ص ۲۸۰].

به این ترتیب در درجه اول، ایجاد آمادگی برای یادگیری دانش نو بسیار مهم است و در درجه دوم ارائه مطالب کلی، جامع و انتزاعی در ابتدای آموزش و بعد ورود به مطالب جزئی‌تر و کمتر انتزاعی و در انتها، ارائه هایل و موارد بسیار جزئی محسوس بهترین روشی است که معلم می‌تواند براساس این نظریه پیش بگیرد و تدریس خود را براساس چنین الگویی طراحی کند.

آزوبیل در مورد ایجاد آمادگی برای نقش انگیزه‌های درونی نسبت به انگیزه‌های بیرونی اهمیت بسیار بیشتری قایل است. «در نظریه آزوبیل مهم‌ترین عامل انگیزشی مؤثر بر یادگیری معنادار سائق شناختی است که یک انگیزه درونی است که از کنجکاوی‌ها و علاقه‌های یادگیرنده نسبت به کشف، دستکاری، درک، فهم و برخورد با محیط سرچشمه می‌گیرد» [همان، ص ۲۸۴].

به نظر آزوبیل، اهمیت بیشتر انگیزه‌های درونی نسبت به انگیزه‌های بیرونی از آن جهت است که تأمین و ارضای انگیزه‌های درونی، رضایت‌خاطری را به وجود می‌آورد که خود برای یادگیری‌های بعدی ایجاد انگیزه می‌کند. به همین سبب، آزوبیل به معلمان توصیه می‌کند تکالیفی را برای دانش‌آموزان تعیین کنند که انجام دادن آن‌ها در سطح توان فرد باشد و آن‌ها را نه تنها با درد و الم ناکامی و شکست مواجه نکند بلکه به دلیل ایجاد احساس رضایت و خشنودی و اثر موفقیت در انجام دادن آن تکالیف، انگیزش و علاقه برای انجام دادن تکالیف بعدی و یادگیری بیشتر در آن زمینه را به وجود آورد. توجه به این نکته حائز اهمیت است که فراهم کردن زمینه‌ها و شرایط امتحانی بسیار مشکل امروزی در سطح مدارس برای گزینش و انتخاب به اصطلاح بهترین‌ها، از نظر کلی برای آموزش مخرب خواهد بود. چنانچه «پرورش» را حاصل آموزش و بنابر آموزه‌های دینی اسلامی آن را اصل به شمار آوریم، پیوسته باید به یاد داشته

باشیم که «محیطی برای آموزش مساعدتر است که پیوسته به موفقیت بینجامد. اگر ضعف و شکستی بر اثر وجود عوامل مخل به وجود آید درصدد اصلاح و جبران آن کوشش شود؛ به نحوی که رفع مشکل، خود مقدمه‌ای بر پیشرفت و موفقیت بعدی شود. طرح سؤال‌های بسیار پیچیده و خارج از توان دانش‌آموزان و یا ترغیب آن‌ها به رقابت‌های جمعی شکست‌آفرین با هدف‌های پرورش روحیه همکاری، مشارکت و همدلی سازگار نیست [رئیس‌دانا، ۱۳۸۴، ص ۲]. و این بهترین نکته نظریه آزوبیل قابل کاربرد در آموزش و پرورش است.

نکته قابل ذکر آخر در زمینه کاربرد نظریه یادگیری معنادار در آموزش و تدریس، به نقل از کلاسمایر و ریپل این است که این نظریه در موارد آموزش مربوط به کودکان پایه‌های ابتدایی به ویژه آن‌هایی که هنوز در خواندن مطالب مهارت کافی به دست نیاورده‌اند، کاربرد چندانی ندارد. به علاوه این تئوری در مورد یادگیری مهارت‌های روان-حرکتی و نیز یادگیری در حیطه عاطفی مطالب چندانی ارائه نکرده است. کلاسمایر و ریپل معتقدند که نظریه یادگیری معنادار بیشتر در مورد دانش‌آموزان مسن‌تر به خوبی کاربرد دارد که اولاً بتوانند مطالب نوشتنی در هر موضوع مورد یادگیری را خوب بخوانند و بفهمند و ثانیاً مفاهیم بسیار اساسی مربوط به آن موضوع را قبلاً یاد گرفته باشند و یا دست کم توانایی درک مفاهیم بسیار اساسی و انتزاعی مربوط به موضوع از طریق جذب پیش‌سازمان‌دهنده‌های مناسب را داشته باشند.

پی‌نوشت.....

1. Ausubel, David
2. Curran, Jeanne
3. Takata, Susan
4. Middlesex
5. Robinson
6. Herbart j. Klausmeier
7. Richard E. Ripple
8. Keneeth
9. Mayer

منابع.....

۱. رئیس‌دانا، فرخ‌لقا (۱۳۸۴). نظریه‌های یادگیری و کاربرد آن در آموزش و پرورش. رشد تکنولوژی آموزشی. دوره ۲۱.
2. Ausubel. D. (1963) The Psychology of Meaningful verbal Learning. New York: Grune 4 stratton.
3. Ausubel. D. (1978) In defence of advance organizeas: A reply to The critics. Review of Educational Research, 48.251-257.
4. Aussubel D. and Henesion H. 1978. Educational psychology: A cognitive view, Snd edition, Hole, Rinehart and Winston, USA.
5. Curran, Jeanne, and Takata, Susan R. (2003). Ausubel's Advance organizers, Jeanecurran@habermas.org.retrived, May22,2011.06.22
6. Curran, Jeanne, and Takata, susan R. 2003, Back of Meaningful Learning Model, in jack Hassard's website, Georgia state university, emeritus.
7. Good, Thomas I. and Brophy, Jere E. (1990). Education of psychology: A Realistic Approach. New York: Longman.
8. Hassard, Jack, (2003). Backup of Meaningful learning model in habermas.org, retrieved May, 26, 2011
9. Thompson, Thomas, L. (2004). The Importance of meaningful and Reception Learning, university of Alaska- Southeast. U.S.A.



دکتر لیلا سلیقه‌دار

ارزشیابی در گپ و گفت معلمان



همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمی، یادگیری دانش‌آموزان و نوع تربیت آنان بوده است. تمام پیشرفت‌های مربوط به حوزهٔ تعلیم و تربیت، به نوعی با همین نگرانی و هدف نهایی معلم همراه و مرتبط بوده است. بر این اساس، در خصوص یکی از شرایط زمینه‌ای و اثرگذار در آموزش که با عنوان «مهارت‌ها» یا «فنون تدریس» شناخته می‌شود، سلسله گفت‌وگوهایی با گروه‌های متفاوتی از معلمان انجام شده است. در هر شماره، یکی از مباحث، با عده‌ای از معلمان بحث و بررسی می‌شود. از آن‌جا که نظرات هر یک از دوستان خواننده می‌تواند آغازگر راهی تازه و به اشتراک گذاشتن تجربه‌ای جدید باشد، بنابراین سؤالات مربوط به هر موضوع، در مجله، و یا در وب سایت مجله قرار خواهد گرفت. منتظر دریافت نظرات شما هستیم.

اشاره

نقش اصلی معلم در فرایند یاددهی-یادگیری، فراهم ساختن شرایط و امکانات مناسب آموزشی و پرورشی و هدایت دانش‌آموزان در جهت رشد و تکامل آنان است. برای این منظور لازم است معلم، دانش‌آموزان خود را به خوبی بشناسد. ارزشیابی این شرایط را فراهم می‌آورد. در این نوشته، در رابطه با موضوع ارزشیابی، گفت‌وگویی با تعدادی از معلمان شیرازی صورت گرفته است. بیش از هر چیز، لازم است از همکاری و مساعدت سرکار خانم اعظم احمدی مدیر محترم دبیرستان توحید ۱ که زمینه برگزاری این نشست را فراهم کردند، سپاس‌گزاری کنیم.

حال ممکن است اطلاعات حاصل از اندازه‌گیری، با کمیت‌های عددی و یا به صورت توصیف کیفی بیان شود. اما در هر دو صورت لازم است اطلاعات به دست آمده، با ملاک معینی مقایسه و بر این اساس دربارهٔ فرد مورد مطالعه داوری شود تا عمل ارزشیابی انجام گرفته باشد. به سخن دیگر، ارزشیابی مستلزم قضاوت علمی در مورد ویژگی‌ها و یا رفتارهای فرد بر اساس ملاک‌های معینی است.

با توجه به آن چه مطرح شد، ارزشیابی از جایگاه مهمی در آموزش برخوردار است تا جایی که ادامهٔ صحیح روند یاددهی یادگیری، جز با در اختیار داشتن نتایج حاصل از ارزشیابی، کاری بعید و گاه ناممکن است. بر این اساس، در این شماره از گفت‌وگو با معلمان، مهمان شهر شیراز و تعدادی از معلمان آموزش و پرورش این شهر شدیم.

در این نشست، **اعظم احمدی**، مدیر دبیرستان دخترانهٔ توحید ۱ واقع در ناحیهٔ یک آموزش و پرورش شیراز، مسئولیت برگزاری جلسه را برعهده گرفت. او پس از بیان مقدماتی دربارهٔ ارزشیابی، یکی از دغدغه‌های مهم در این زمینه را چنین مطرح کرد: «آنچه که در ارزشیابی بسیار اهمیت دارد، انجام آن به شکلی است که روح ناامیدی و ناتوانی را به دانش‌آموز القا نکند. این در شرایطی اتفاق می‌افتد که معلمان

گاهی معلم دانش‌آموز را به عنوان فردی واحد و مستقل از گروه در نظر می‌گیرد و می‌کوشد ویژگی‌ها و دانسته‌های او را بشناسد. زمانی دیگر، توجه به گروه‌های دانش‌آموزی در کلاس و ویژگی‌های گروهی آنان مورد نظر است. در هر دو حالت، معلم نیازمند استفاده از ابزارهایی است تا زمینهٔ شناخت افراد را فراهم آورد. این شناخت موجب می‌شود برنامه‌های خود را متناسب با شرایط و امکانات و ویژگی‌های موجود تطبیق دهد. اندازه‌گیری می‌تواند اطلاعات لازم را فراهم کند.



**ارزشیابی را با
ترس همراه نکنیم
و آن را وسیلهٔ تنبیه
دانش آموزان قرار
ندهیم**

● مدت زمانی را که می‌خواهیم دانش آموز خود را برای امتحان آماده کند؛ با توجه به حجم درس تنظیم شود.

● در برگزاری امتحان، زمان کافی برای پاسخ‌گویی دانش آموزان در نظر گرفته شود.

● تعداد سؤالات به اندازه‌ای باشد که موجب خستگی آنان نشود.

● ارزشیابی را با ترس همراه نکنیم و آن را وسیلهٔ تنبیه دانش آموزان قرار ندهیم.

● ملاک‌های ارزشیابی را به درستی و به صورت کامل به دانش آموزان شرح دهیم.

رقیه رمضانی، دبیر عربی دبیرستان توحید، از زاویهٔ دیگری به موضوع نگاه می‌کند. او می‌گوید: «متأسفانه در اغلب موارد، نتایج حاصل از ارزشیابی، صرفاً متوجه دانش آموز است و همین موضوع احساس نامطلوبی در او ایجاد می‌کند. در حالی که باید در نظر گرفت، که نتیجهٔ نامطلوب، به عوامل متعددی مربوط است که یکی از آن‌ها می‌تواند دانش آموز و چگونگی تلاش او باشد. ولی بقیهٔ عوامل می‌تواند به توانمندی معلم در یاددهی، امکانات آموزشی و نحوهٔ بهره‌گیری از آن و یا سایر عوامل محیطی مربوط باشد.»

زهرا بازرگانی، دبیر شیمی این دبیرستان، می‌افزاید:

بتوانند شرایط روحی، فیزیکی و جسمی دانش آموزان را در نظر بگیرند.»

شهباز گودرزی، کارشناس مسئول آموزش متوسطهٔ آموزش و پرورش ناحیهٔ یک شیراز گفت: «زمانی نتیجهٔ ارزشیابی می‌تواند در دانش آموز اثربخش باشد که کمیت جای خود را به کیفیت بدهد. در حال حاضر، تهدید کنکور، شرایطی را فراهم آورده است که بیش از رسیدن به اهداف یادگیری، کسب نمره از جایگاه بیشتری برخوردار شده است. هم‌چنین، تنوع بالای مطالب درسی موجب شده است که اندازه‌گیری بیشتر از ارزشیابی مورد توجه قرار گیرد. همین امر موجب می‌شود که امکان بررسی‌های بعد از امتحان کاهش یابد و تنها نتیجهٔ به دست آمده، نمراتی باشند که گاه تفسیر نکردن آن‌ها، صرفاً حس دل‌سردی و در نتیجه بی‌انگیزگی را به دنبال خواهد داشت.»

صدیقه فردوسی‌پور، دبیر ریاضی دبیرستان توحید معتقد است: «در شرایط موجود هم، راهکارهایی برای کاهش احساس منفی حاصل از ارزشیابی در دانش آموزان وجود دارد. برای مثال، انجام راه‌های زیر، نمونه‌هایی از این دست است:

● قبل از ارزشیابی، اهداف مورد نظر برای دانش آموزان روشن شود.

می‌افزاید: «در حال حاضر، مقصود نهایی در بسیاری از کلاس‌ها، اتمام کتاب درسی است و نه یادگیری دانش‌آموزان. این موضوع به دلیل تنوع بالای مطالب درسی و عدم تناسب آن با زمان آموزش روی می‌دهد. اکثر معلمان از کمبود وقت گلّه‌مند هستند. البته من قبول دارم و بین معلمان مدرسه و همکارانم شاهد افرادی هستم که با بهره‌گیری از روش‌های متفاوت تدریس و استفاده از شیوه‌های یادگیری فعال و مشارکتی بر این مشکل فائق می‌آیند، اما به هر حال این موضوع سایه‌ای سنگین در آموزش به وجود آورده است و در برخی موارد، به عنوان بهانه‌ای بدون پاسخ مورد استفاده قرار می‌گیرد و آموزش را از اصل و اساس خود دور می‌کند.»

نوس صداقت کیش، معاون آموزشی دبیرستان، برای این که نگاهی تکمیلی به موضوع ارزشیابی ایجاد شود، می‌گوید: «باید توجه داشت که همواره ارزشیابی فعالیتی نیست که میزان آموخته‌های تئوری دانش‌آموز را اندازه بگیرد، بلکه در بسیاری از رفتارها و نگرش‌ها هم موضوع ارزشیابی مطرح است. برای مثال، هنگامی که از دانش‌آموزان انتظار داریم به قوانین مدرسه توجه کنند و آن‌ها را زیر پا نگذارند، لازم است شرایطی را فراهم آوریم که امکان مطالعه رفتار دانش‌آموزان را ایجاد کند تا بتوانیم میزان تحقق خواسته‌ها و انتظارات را اندازه‌گیری و البته پس از آن، شیوه‌های رفع نواقص و افزایش قوت‌ها را بررسی کنیم. در این جا ارزشیابی از آن چه اختصاصاً من به عنوان معاون آموزشی داده باشم نیست، بلکه از رفتارهایی است که در طول زمان و از منابع متفاوت ایجاد شده‌اند.»

گودرزی که به موضوع نگاهی کلان دارد، معتقد است: «یکی از ریشه‌های پنهان در نوع و نحوه ارزشیابی دانش‌آموزان، شیوه ارزشیابی از معلمان است. اگر در فرایند ارزشیابی معلمان، مواردی چون خلاقیت و نوآوری به مفهوم واقعی، میزان استفاده عملی از رسانه‌های نوین در انتقال پیام‌های آموزشی، بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس به صورت مستمر و نه به صورت نمایشی، و شناخت و بهره‌مندی از سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان لحاظ شود، در این صورت در کلاس‌های درس، فعالیت‌های معلمان و به تعاقب آن



«من برای این که بتوانم تأثیر ارزشیابی را در کلاس‌م افزایش دهم و از نتایج آن در شناسایی نقاط ضعف و قوت خود استفاده کنم، تعداد ارزشیابی‌ها را در کلاس‌م افزایش می‌دهم. در این صورت، می‌توانم در پایان هر ارزشیابی، با بررسی نتایج آن، متوجه میزان اثرگذاری تدریسم در یادگیری دانش‌آموزان شوم. برای مثال، وقتی بیشتر دانش‌آموزان در یک بحث خاص، نمرات کمتری گرفته‌اند، متوجه می‌شوم که در ارائه آن قسمت از درس باید تجدیدنظر کنم. علاوه بر این، در بررسی هر دسته از آزمون‌ها، نتایج نشان دهنده آن است که آیا دانش‌آموزان در یادگیری مفهوم‌ها بیشتر موفق بوده‌اند یا نظریه‌ها و یا حقایق. این نوع دسته‌بندی در مطالعه نتایج ارزشیابی، می‌تواند تأثیر زیادی در برآورد نتایج داشته باشد.»

پروین دادپور، که مسئولیت تدریس فیزیک این دبیرستان را بر عهده دارد، برای افزایش تأثیرگذاری ارزشیابی، راه‌های دیگری را اضافه می‌کند و می‌گوید: «تنها آزمون‌های مکرر نمی‌تواند راه‌حل خوبی باشد. شاید به نظر برسد، «داشتن ارتباط صحیح با دانش‌آموز» ارتباط چندانی با ارزشیابی ندارد، اما از مهم‌ترین مقوله‌های مؤثر در ارزشیابی است. هم‌چنین لازم است معلم در ارزشیابی، آموخته‌های دانش‌آموز را پس‌سجد و از امتحان به عنوان راهی برای آزمون نیاموخته‌ها و استعدادیابی دانش‌آموزان استفاده نکند. از دیگر عوامل مؤثر نیز، توجه به سنجش یادگیری مفهومی در دانش‌آموزان است. هنگامی که تنها حفظیات دانش‌آموز مورد توجه قرار می‌گیرد، در واقع یادگیری دانش‌آموز مقصود نهایی نیست و بدیهی است که نتیجه ارزشیابی هم نمی‌تواند معرف صحت و سقم فرایند یاددهی یادگیری باشد.»

احمدی، ضمن اعلام موافقت با نظر دادپور

**شاید به نظر برسد،
«داشتن ارتباط صحیح
با دانش‌آموز» ارتباط
چندانی با ارزشیابی
ندارد، اما از مهم‌ترین
مقوله‌های مؤثر در
ارزشیابی است**

ارزشیابی از دانش‌آموزان، تحولی روی خواهد داد. به دیگر سخن، حلقهٔ اثربخش در ارزشیابی دانش‌آموزان، نحوهٔ ارزشیابی از معلمان است.»

رمضانی در ادامهٔ نظر گودرزی می‌افزاید: «باید توجه داشت که ارزشیابی از معلم، تنها مندرجات یک برگه و بندهای مربوط به آن نیست. آنچه در عمل از کار یک معلم ارزشیابی می‌شود، نگاهی است که دیگران در این باره دارند و قضاوت‌هایی است که در این زمینه انجام می‌شود. برای مثال در اغلب موارد، میزان قبولی دانش‌آموزان، ملاک برتری معلمی به دیگری است. اما وقتی از ارزشیابی مفهومی از دانش‌آموزان سخن به میان می‌آید، باید این سؤال را هم مطرح کرد که آیا تمام دانش‌آموزان معلمی که نمرات بالایی به دست آورده‌اند، از توانایی‌های واقعی مربوط به همان رشته هم برخوردارند؟ آیا به طور مثال کسی که در درس دینی بهترین نمره را کسب کرده، در نگارش او نیز تغییری ایجاد شده و در رفتارهای مذهبی هم سرآمد است؟ این‌ها چهره‌های پنهان تأثیرگذاری ارزشیابی معلمان است. هنگامی که تنها کمیت‌ها در ارزیابی معلم نقش دارند، عملکرد و نوع فعالیت معلم در رابطه با دانش‌آموزان هم تغییر خواهد کرد.»

اما دادپور نظر دیگری دارد: «با همهٔ این چالش‌ها، معلم هرگز متوقف نمی‌شود و راهش را ادامه می‌دهد. من برای این که کلاس کم‌تر تحت تأثیر موارد منفی محیطی قرار بگیرد، شیوه‌های خاصی را اجرا می‌کنم. برای مثال تجربه‌ام نشان داده است که هرچه بیشتر از شیوه‌های شفاهی در امتحانات استفاده می‌کنم، موفقیت دانش‌آموزانم بیشتر است. به همین دلیل، در تمام جلسات، پرسش‌های شفاهی انجام می‌دهم. یا برای استفاده از آزمون‌های تستی، حتماً آموزش‌های اولیه را در نظر می‌گیرم و می‌کوشم تأثیر دو عامل دقت و سرعت را به دانش‌آموزانم متذکر شوم تا نتیجهٔ لازم را

از امتحانات تستی به دست آوریم.»

سکینه سلیقه‌دار که عضو گروه تاریخ گروه‌های آموزشی سازمان آموزش و پرورش شهر تهران است و زمینهٔ ارتباط و آشنایی با دوستانمان در شیراز را فراهم آورده است، به این گفت‌وگو دعوت می‌شود. او می‌گوید: «برای این که تأثیر ارزشیابی افزایش یابد و به قول خانم دادپور، کمتر تحت تأثیر عوامل محیطی قرار بگیرد، باید در شیوه‌های اجرایی ارزشیابی تغییراتی صورت گیرد. برای مثال، در کلاس‌هایم تجربه کرده‌ام که اگر به فرایند تفکر فراگیرندگان توجه کنم - هرچند پاسخ آن‌ها نادرست باشد - و به دلایل و استدلال‌ات آن‌ها گوش فرا دهم، بهتر متوجه نواقص احتمالی می‌شوم و برای حصول به نتایج بهتر، راهنمایی‌شان می‌کنم. هم‌چنین، فکر می‌کنم بین تکلیف و ارزشیابی رابطهٔ تنگاتنگی وجود دارد. اگر معلم از تکالیفی استفاده کند که فرصت بررسی، تفکر و تجدیدنظر را به دانش‌آموزان بدهد، می‌تواند چنان توجهی را در دانش‌آموزان خود به وجود آورد که در امتحانات مفهومی موفق‌تر از پیش باشند.

او هم‌چنین بر اساس مطالعات خود، به نوشته‌ای از کتاب «مدرسه کجاست؟» اشاره می‌کند و ادامه می‌دهد: «دکتر غلامحسین عدالتی در کتاب خود می‌نویسد: «راهی را که می‌رویم، از جمله تشویق برای کسب نمره، رقابت در مدارس برای قبولی بیشتر در نمونه دولتی، کنکور تیزهوشان و ... ما را از راه اصلی بازداشته است. روز قیامت خداوند از هیچ مدیر مدرسه‌ای نخواهد پرسید درصد قبولی مدرسهٔ تو چه‌قدر بود، ولی مطمئن هستم او خواهد پرسید با بهترین زمان عمر بندگان من چه کردید؟»

این موضوع برای من همواره تداعی‌گر پرسش خداوند از نه تنها مدیر و مسئول در آموزش و پرورش، بلکه از من و هر معلم است. به واقع، چگونه با بهترین زمان عمر بندگانش رفتار می‌کنیم.»

آن چه مطالعه کردید، خلاصه‌ای از گفت‌وگو با تعدادی از معلمان فعال آموزش و پرورش ایران است. از آن جا که موضوع ارزشیابی از گسترهٔ وسیعی برخوردار است، لذا نظرات بسیاری نیز در این باره مطرح شده است که به منظور رعایت حوصلهٔ خواننده، تنها به نمونهٔ اندکی از آن‌ها اشاره کردیم. اما صفحات وب سایت مجلهٔ رشد تکنولوژی آموزشی می‌تواند پذیرای نظرات تکمیلی، تأییدی و یا انتقادی شما عزیزان باشد. به همین منظور، دعوت می‌شود با در اشتراک گذاشتن تجربه‌ها و باورهای خود در زمینهٔ ارزشیابی، ادامهٔ سخن را در این محیط مجازی بخوانید.

همواره ارزشیابی
فعالیتی نیست که
میزان آموخته‌های
نظری دانش‌آموز را
اندازه بگیرد، بلکه در
بسیاری از رفتارها و
نگرش‌ها هم موضوع
ارزشیابی مطرح است



حسین پیریایی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، بجنورد

روش‌های نوین تدریس و بهره‌وری

چگونه اندیشیدن و چگونه آموختن را به شاگردان بیاموزند. به قول راسل، تدریس باید علم زندگی بدون یقین و در عین حال بدون شک را برای فراگیرنده فراهم آورد.

با توجه به اهمیت بهره‌وری نظام‌های آموزشی و نقش تدریس در این باره، و ضرورت شناسایی مفاهیم و مقولات مرتبط، در ابتدا به تعاریف اصطلاحات مذکور می‌پردازیم:

تعریف تدریس

«تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، براساس طراحی منظم و هدفدار معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد. تدریس مفاهیم متفاوتی مانند نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار، و به طور کلی انواع تغییراتی را که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم، دربرمی‌گیرد» [میرزا محمدی، ۱۳۸۳].

مفهوم تدریس به آن قسمت از فعالیت‌های آموزشی اطلاق می‌شود که با حضور معلم در کلاس درس اتفاق می‌افتد. تدریس بخشی از

روش تدریس،
روش‌های نوین
تدریس، بهره‌وری،
بهره‌وری و تدریس.



سرآغاز

امروزه یکی از تغییرات اساسی در هر کشوری، تغییرات سریع و مشهود سازمان‌های آموزشی است. این تغییرات مبنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، صنعتی و اقتصادی هر کشور است و در این خصوص، بهره‌وری روش‌های تدریس به عنوان فعالیت اصلی فرایند آموزش، از توجه خاصی برخوردار است.

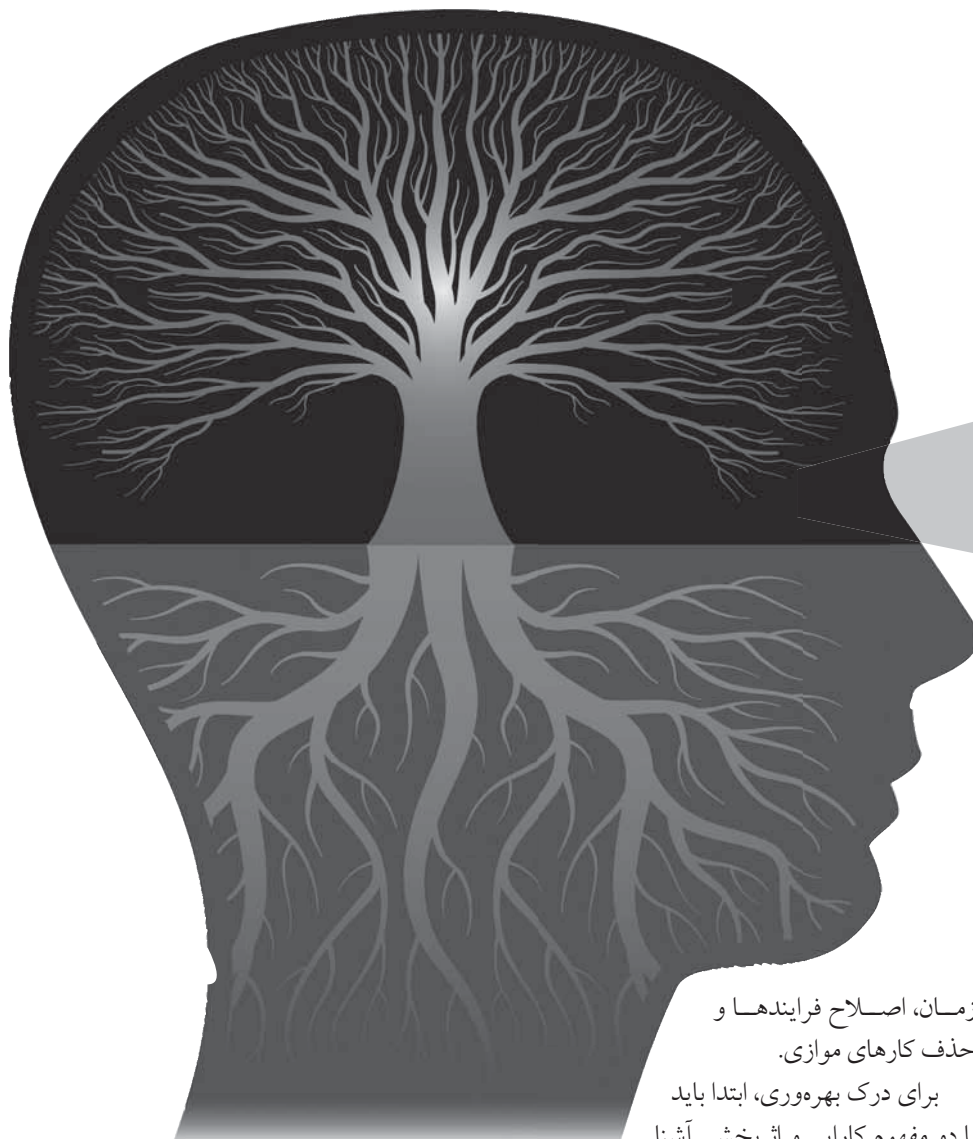
مطالعه سیر تاریخی موضوع نشان می‌دهد، روش‌های تدریس، در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه و رضایت خاطر، پرورش شخصیت و رشد خلاقیت آنان مؤثر بوده‌اند. وظیفه معلمان در فرایند تدریس، تنها انتقال واقعیت‌های علمی به دانش‌آموزان نیست، بلکه باید موقعیت و شرایط مطلوب یادگیری را فراهم کنند و

در سال جهاد اقتصادی، آن‌چه لازم است نمود بیشتری پیدا کند، بهره‌وری سازمان‌هاست. ضرورت دارد این مهم در آموزش و پرورش با توجه به گستردگی و اهمیت آن، مورد تأکید بیشتری قرار گیرد. از آن‌جا که فرایند یاددهی - یادگیری از طریق فعالیت‌های آموزشی انجام می‌شود، در این مقاله به موضوع «روش‌های نوین تدریس و بهره‌وری» پرداخته خواهد شد.

در آغاز مقاله، ابتدا ضمن تعریف روش‌های تدریس و بهره‌وری، به سؤالاتی مانند: چرا معلمان از روش‌های جدید تدریس استفاده نمی‌کنند؟ و بهترین روش تدریس کدام است؟ پاسخ داده می‌شود. در ادامه، ضمن توضیح مبانی نظری مقوله روش تدریس، به بحث و نتیجه‌گیری پیرامون موضوع ارائه شده می‌پردازیم و در پایان برای استفاده معلمان از روش‌های جدید تدریس، رهنمودهایی کاربردی پیشنهاد کرده‌ایم.

اشاره

آینده از آن کسی است که می‌داند چه می‌خواهد و چه می‌تواند انجام بدهد. در واقع تصویرسازی آینده قبل از هر چیز مشوق ایفای کارکردها و نقش‌های مؤثر برای تحقق مطلوبیت‌هاست. آینده تسخیر نمی‌شود، مگر با فعال‌سازی ذهن‌ها، بسیج اراده‌ها، مدیریت رفتارها و اجازه بروز خلاقیت و نوآوری در فرایندهای پیش رو. طرح شعارها و نام‌گذاری در ابتدای هر سال و آن هم توسط رهبر فرزانه انقلاب و ساکنان دار نظام اسلامی، قبل از هر چیز، نشانگر ترسیم مطلوب‌ها و ایده‌آل‌هایی است که حرکت و بسیج عمومی را می‌طلبد.



آموزش است و هم‌چون آموزش، یک سلسله فعالیت‌های منظم، هدف‌دار و از پیش تعیین شده را در بر می‌گیرد و هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است. به فعالیت‌های آموزشی که به وسیلهٔ رسانه‌ها و بدون حضور و تعامل معلم با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد، به هیچ وجه تدریس گفته نمی‌شود. آموزش معنایی عام‌تر از تدریس دارد. به عبارت دیگر، می‌توان گفت هر تدریسی آموزش است، ولی هر آموزشی ممکن است تدریس نباشد.

تعریف بهره‌وری

بهره‌وری حاصل کسری است که از تقسیم مقدار یا ارزش محصول بر مقدار یا ارزش یکی از عوامل تولید به دست می‌آید. بدین لحاظ می‌توان از بهره‌وری سرمایه، مواد اولیه و نیروی کار صحبت کرد.

بهره‌وری به زبان ساده

بهره‌وری به زبان ساده یعنی استفادهٔ صحیح از منابع و امکانات موجود. برای مثال، استفاده از مدیریت

زمان، اصلاح فرایندها و حذف کارهای موازی.

برای درک بهره‌وری، ابتدا باید با دو مفهوم کارایی و اثربخشی آشنا شویم:

بهره‌وری = اثربخشی + کارایی
کارایی: نسبت بازده به داده را گویند که با مصرف بهینهٔ منابع برابر است.

کارایی به معنای کمترین زمان یا انرژی مصرفی برای بیشترین کاری است که انجام شده است. افزایش سطح کارایی مستقیماً به دست مدیران سپرده شده است. افزایش کارایی موجب ارتقای بهره‌وری و کمک مؤثر در نیل به اهداف سازمانی خواهد شد.

اثربخشی: به معنای تحقق اهداف سازمان است. اثربخشی عبارت است از درجه و میزان نیل به اهداف

تعیین شده. به بیان دیگر، اثربخشی نشان می‌دهد که از تلاش‌های انجام گرفته تا چه میزان نتایج مورد انتظار حاصل شده است [کاظمی و ابطحی، ۱۳۷۹]. پیتزر دراکر معتقد است، اثربخشی یعنی انجام کارهای درست. از نگاه او، اثربخشی کلید موفقیت سازمان محسوب می‌شود [علاقه‌بند، ۱۳۷۵، ۱۶].

با ادغام دو مفهوم اثربخشی و کارایی، پنج حالت بروز می‌کند:
- ورودی ثابت، افزایش خروجی؛
- کاهش ورودی، افزایش خروجی؛
- کاهش نسبی بیشتر ورودی، کاهش خروجی؛
- افزایش ورودی، افزایش نسبی

کارایی به معنای کمترین زمان یا

انرژی مصرفی برای بیشترین کاری است که انجام شده است.

افزایش سطح کارایی مستقیماً به دست

مدیران سپرده شده است

**اولین مهارتی که
هر معلم باید داشته
باشد، توانایی مدیریت
کلاس است**

بیشتر خروجی (بهره‌وری)؛
- کاهش ورودی، خروجی ثابت.

موانع و چالش‌ها

در اعمال و اجرای روش‌های جدید تدریس، چالش‌ها و موانع متعددی وجود دارد. از جمله با تحقیقی که روی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره دبیرستان انجام گرفته است، معلوم شد که معلمان تنها یک سوم شرایط اعمال روش‌های تدریس خلاق را دارند. همچنین بسیاری از معلمان با وجود این‌که با روش‌های نوین تدریس آشنایی دارند، اما در تدریس کمتر از آن‌ها استفاده می‌کنند.

برای تبیین مطلب، سه سؤال که اکثر معلمان در اعمال روش‌های تدریس با آن‌ها مواجه هستند، بررسی می‌شود:

۱. کدام روش تدریس مناسب‌تر است؟
۲. آیا این روش‌ها باعث بی‌نظمی کلاس نمی‌شود؟
۳. چرا بسیاری از معلمان از روش‌های تدریس جدید استفاده نمی‌کنند؟

پاسخ سؤال ۱: هیچ کدام از روش‌های قدیمی و جدید بر دیگری برتری ندارد و ما باید به عنوان معلم، بسته به توانایی‌های خود، نوع درس، کتاب، دانش‌آموزان، پایه تحصیلی، امکانات و تجهیزات و هدف، مناسب‌ترین روش تدریس را انتخاب کنیم. بنابراین، هر نوع روش تدریس، در موقعیتی خاص ممکن است بهره‌وری بیشتری از سایر روش‌ها داشته باشد و ما را بهتر

به سوی اهدافمان سوق دهد. پس یادگیری همه روش‌های تدریس و اعمال هر کدام در جا و مکان مناسب خود، ضروری است.

پاسخ سؤال ۲: اولین مهارتی که هر معلم باید داشته باشد، توانایی مدیریت کلاس است و معلمی که نتواند به کلاس خود نظم دهد، بهتر است ابتدا شیوه‌های نظم‌دهی کلاس را تمرین کند و یاد بگیرد. دیگر این‌که نظم کلاس، به معنای سکوت مطلق فراگیرندگان نیست. بلکه به قولی، کلاس باید مانند کندوی زنبور عسل باشد و شاگردان همه در حال فعالیت، بحث، حل تمرین، تفکر و ساخت و ساز باشند. در این خصوص، هدایت شاگردان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

پاسخ سؤال ۳:

(الف) بسیاری از معلم‌ها روش‌ها و فنون تدریس را به صورت تئوری یاد گرفته‌اند و شیوه‌های عملی اجرایی آن را نمی‌دانند.

(ب) از روش‌های تدریس معلمان، ارزشیابی دقیق صورت نمی‌گیرد و بسیاری از مدیران هم با این روش‌ها آشنایی ندارند.

(ج) خیلی از معلمان آسان‌ترین روش را برای ارائه مطالب انتخاب می‌کنند نه بهترین را.

(د) اهمیت و فواید روش‌های نوین تدریس برای خیلی از معلمان روشن نیست.

(ه) امکانات و تجهیزات مورد نیاز برای اعمال روش‌های جدید تدریس فراهم نیست.

(و) نگرش معلمان نسبت به اعمال روش‌های نوین تدریس مثبت نیست.

نتیجه و پیشنهاد

از آن‌جا که مبالغ بسیار هنگفتی صرف مسائل تعلیم و تربیت کشورمان می‌شود و بهره‌وری آموزش و پرورش کشورمان در به چرخه درآوردن فعالیت‌های سایر سازمان‌ها و همچنین توسعه کشور در همه زمینه‌ها اهمیت ویژه‌ای دارد، لذا امروزه باید تغییر روش‌های تدریس به کاررفته در مدارس، به منظور افزایش کیفیت آموزش و پرورش، در فرایند یاددهی - یادگیری بسیار مورد تأکید قرار گیرد. در این باره، آگاهی دادن، ایجاد نگرش مثبت، عملکرد فردی و در نهایت عملکرد گروهی معلمان، باید مورد مذاقه قرار گیرد.

منابع.....

۱. پیریایی، حسین (۱۳۸۲). روش‌ها و فنون تدریس با تأکید بر دانش‌آموزمحوری. انتشارات سکوت.
۲. پیریایی، حسین (۱۳۸۳). یادگیری مشارکتی. مجله رشد آموزش ابتدایی. آبان شماره ۶۱.
۳. پیریایی، حسین؛ مهدیان، محمدجعفر. راه‌های افزایش علاقه‌مندی دبیران دبیرستان‌های استان لرستان به استفاده از روش‌های تدریس خلاق. تحقیق. پژوهشکده تعلیم و تربیت. ۱۳۸۳.
۴. شعبانی، حسن (۱۳۷۱). مهارت‌های آموزش و پرورش. انتشارات سمت. تهران.
۵. قورچان، نادرقلی (۱۳۷۹). جزئیات روش‌های تدریس. انتشارات دفتر همکاری‌های علمی بین‌المللی.
۶. امیلی، حزیبا (۱۳۷۴). آموزش و پرورش تفکر انتقادی. انتشارات سمت. تهران.
۷. رئوف، علی (۱۳۷۸). یاددادن برای یادگیری. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۸. سرکار آرائی، محمدرضا (۱۳۷۹). آموزش و پرورش ژاپن. انتشارات دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی.



نویسنده: غلامعلی کیومرثی

ناشر: انتشارات مدرسه، چاپ ۱۳۸۹

تلفن ناشر: ۰۳۲۴-۸۸۸۰۰۲۱

قیمت: ۲۲۰۰۰ ریال

کلیات تربیت دینی؛ معرفت دینی
زیرساز تربیت دینی؛ جایگاه تربیت دینی؛
نقش مربیان در تربیت دینی؛ اصول و مبانی
تربیت دینی؛ نقش باور در تربیت دینی؛
روش‌هایی از تربیت دینی؛ مراحل و
موضوعات تربیت دینی؛ آموزش
ادب‌ها؛ آسیب‌شناسی تربیت دینی.





فریبا غریبی ورزقانی
کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

علاقت هیجانی هوش هیجانی در مدارس

اشاره

انسان با استفاده از قوه تفکر، شناخت استعدادهای خود و مهار کردن هیجانات خویش، حیات خود را حفظ و به انسان متمدن امروزی تبدیل شده است. به طور کلی، از دیرباز انسان‌ها به فکر اصلاح و تصحیح شناخت‌ها، دانش و باورهای خود بوده‌اند. اما در اصلاح و تصحیح مهارت‌های هیجانی و افزایش توانایی عاطفی، تلاش‌ها موفقیت‌آمیز نبوده است. در حالی که یکی از بهترین راه‌ها برای اصلاح و تصحیح مهارت‌های دانش‌آموزان، شناخت هوش هیجانی و کنترل آن به منظور شکوفایی استعداد آن‌هاست؛ آن‌چه به ندرت در مدارس ما به آن توجه می‌شود. بارها شاهد بوده‌ایم که تمام کاستی‌ها و شیظنت‌های بی‌مورد دانش‌آموزان را به بی‌تربیتی و تنبلی آن‌ها نسبت داده‌اند. اما واقعیت امر چیست و چرا معلم به دنبال چراهای مشکل نمی‌گردد و به حل آن نمی‌پردازد.

دست یابند. هوش هیجانی، عنصری بنیادی از رفتار انسان است که جدا از هوش شناختی (عقل) عمل می‌کند. هوش هیجانی توسط آموزش و تحصیل تقویت می‌شود. این جنبه از هوش ابعاد بسیار مهمی دارد؛ از جمله: خودآگاهی هیجانی، خودکنترلی و مهارت‌های شنیداری که بر نتایج کار تأثیر واقعی دارند. و زمانی افراد به اهداف خود نزدیک‌تر می‌شوند که بدانند کار چه نفعی برای آن‌ها دارد. آن‌ها زمانی انگیزه پیدا می‌کنند که یادگیری، منطبق با ارزش‌ها، الهامات و اهدافشان باشد. اما چگونه می‌توانیم از این موضوع آگاه شویم.

سال ۱۹۹۰ برای اولین بار سالوودی و مایر، دو نفر از روان‌شناسان آمریکایی، معرفی و آن را صورت رمزخوانی هیجان‌ها و ارتباط آن‌ها و توانایی استدلال و حل مسئله براساس آن‌ها تعریف کردند.

هوش هیجانی ارتباط فرد با دیگران را شامل می‌شود. این‌که فرد تا چه اندازه به خود آگاه است، تا چه اندازه به خود اطمینان دارد و از پتانسیل‌های هر فردی تا چه اندازه مطلع است.

مفهوم هوش هیجانی نشان می‌دهد که چرا دو نفر با IQ یکسان، ممکن است در زندگی به درجات بسیار متفاوتی از موفقیت

هوش،
هوش هیجانی،
توانایی‌های هوش
هیجانی، انگیزه.



سرآغاز

هوش به استعدادهای عمومی اطلاق می‌شود که تمام فعالیت‌های ذهنی را دربر می‌گیرد و موجب می‌شود انسان مسائل زندگی را حل کند و با موقعیت جدید و محیط سازش کند. محققان سال‌هاست به دنبال شناسایی انواع مؤلفه‌های هوش‌مندی هستند. یکی از انواع هوش، «هوش هیجانی» است که در

بارها شاهد بوده‌ایم
که تمام کاستی‌ها و
شیظنت‌های بی‌مورد
دانش‌آموزان را به
بی‌تربیتی و تنبلی
آن‌ها نسبت داده‌اند.
اما واقعیت امر چیست
و چرا معلم به دنبال
چراهای مشکل
نمی‌گردد و به حل آن
نمی‌پردازد

هوش هیجانی و مدرسه

موضوع هوش هیجانی و استفاده از آن در فرایند تدوین و یادگیری، موضوعی است که در دو دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده و مبانی نظری آن شکل گرفته است.

گلمن (۱۹۹۵) دو شیوه متفاوت آگاهی داشتن را بیان می‌کند: شیوه عقلانی و شیوه هیجانی. او هم‌چنین زندگی روانی انسان را ناشی از تعامل هر دو کارکرد می‌داند و معتقد است، شخص باید به جای نادیده انگاشتن هیجانات، هوشمندانه با آن‌ها مواجه شود. **وی سینگر** «هوش هیجانی را این گونه تعریف کرده است: هوش به کارگیری عاطفه و احساس در جهت هدایت رفتار، افکار، ارتباط مؤثر با همکاران، سرپرستان، دوستان و... و استفاده از زمان و چگونگی انجام کارها برای ارتقای نتایج» [۱۹۹۸]. شیوه عقلانی بارها مورد بحث قرار گرفته است. در این جا تنها به توضیح درباره شیوه هیجانی می‌پردازیم. ابتدا نیاز است مؤلفه‌های هوش هیجانی را بشناسیم.

هوش هیجانی سه مؤلفه مهم دارد که در نمودار روبه‌رو نشان داده شده‌اند:

طبق این تئوری، یک سلسله رویدادهای عاطفی مثبت و منفی، وضعیت‌های عاطفی مثبت یا منفی را در دانش‌آموزان سبب می‌شود که به نوبه خود، وضعیت‌های گرایش و نگرشی و پاسخ‌های رفتاری را در پی دارد و طبق مدل

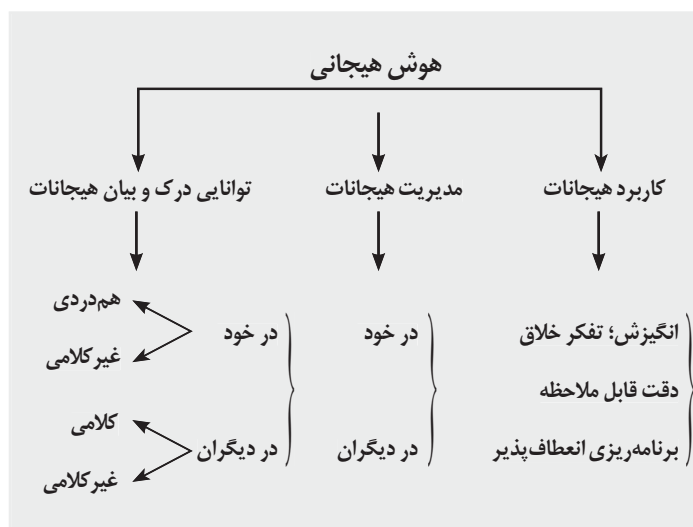
توانایی می‌یر، **سالوی و کاراسو (۲۰۰۰)** که هوش هیجانی را به چهار مؤلفه تشریح می‌کنند، عدم کنترل و هماهنگی آن‌ها، باعث بروز نارضایتی و در نتیجه افت تحصیلی و گریز از مدرسه، ترک تحصیل و... می‌شود. تحقیقات نشان می‌دهد، آموزش هوش هیجانی از همان لحظات اولیه زندگی شروع می‌شود. وقتی کودک دو ماهه بعد از گریه بسیار می‌خوابد و بعد از آن، مادر نیز آرام آرام احساس خوابیدن می‌کند، اما هنوز چشم‌هایش گرم خواب نشده است که ناگهان گریه نوزاد، سرزمین رو به آرامش او را به آشوب می‌کشد، برخورد مادران متفاوت است. یکی با ترس‌رویی و به سختی از جا بلند می‌شود و نوزاد را در آغوشش می‌اندازد و با آه و اوه و غرولند، دقایقی را تحمل می‌کند و به محض آن که نوزاد ساکت شد، او را از سینه‌اش جدا می‌کند، اما مادر دیگر، با وجود تحمل همان سختی‌ها، به آرامی نوزاد را برمی‌دارد و در سینه‌اش

می‌فشرد و با لبخند و چند بوسه بر فرزند، به او شیر می‌دهد و آن قدر صبر می‌کند تا نوزاد، مادر را رها کند و با خیالی آسوده و با دنیایی عاطفه و شکمی سیر، ساعتی را به خواب رود. تحقیقات متعدد نشان داده است، این دو کودک در ماه‌های بعد، اثرات این رفتارها را بروز خواهند دارد. کودک دوم، کودکی خوش‌بین، آرام و سازگار خواهد شد. نوع انضباط (سخت‌گیرانه یا با همدلی) در شکل‌گیری هیجانات کودک، بسیار مؤثر است.

برنامه «گران»

گران، برای پدید آوردن «هوش هیجانی» در فرد، برنامه آموزشی چندمرحله‌ای زیر را پیشنهاد کرد که با موفقیت خوبی همراه بود.

الف) آموزش مهارت‌های هیجانی: شناسایی و نام‌گذاری احساسات، ابراز احساسات، مدیریت احساسات، به تعویق انداختن کام‌یابی، کنترل هیجان‌ها،



هوش هیجانی ارتباط

فرد با دیگران را

شامل می‌شود؛ این که

فرد تا چه اندازه به

خود آگاه است، تا چه

اندازه به خود اطمینان

دارد و از پتانسیل‌های

هر فردی تا چه اندازه

مطلع است



هوش هیجانی،

عنصری بنیادی از

رفتار انسان است که

جدا از هوش شناختی

(عقل) عمل می کند

آگاهی یافتن از تفاوت های موجود میان احساسات و عمل.

ب) آموزش مهارت های شناختی: صحبت با خود (اجرای گفت گوی درونی)، دریافتن و تفسیر نشانه های اجتماعی، استفاده از گام های مشخص برای حل مسائل و تصمیم گیری ها (برای مثال در کنترل هیجان و تعیین اهداف و...)، درک نظرگاه دیگران، درک هنجارهای رفتاری، داشتن دیدگاهی مثبت به زندگی و خودآگاهی.

ج) آموزش مهارت های رفتاری: مهارت های غیرکلامی، مهارت های کلامی.

در اجرای این برنامه استادان و آموزشگران از شیوه های متفاوتی استفاده می کنند، اما نوعاً با شناخت هیجانات آغاز می کنند و از دانش آموزان می خواهند درباره احساسات خود فکر کنند و تا آنجا که می توانند، در مقابل دوستانشان آن ها را توصیف کنند. در این مرحله، هنگام حضور و غیاب

معلم، کودکان به جای حاضر، نمره هوش هیجانی خود را بیان می کنند. مثلاً ۱۵ و علت کم بودن آن از بیست را اختلافات پدر و مادر بیان می کنند یا بدین ترتیب، مربی از مشکلات دانش آموز باخبر است. قابل ذکر است که در این برنامه، دقت لازم مبذول شود تا دانش آموزان به دروغ به سمت تبلی و سستی کشیده نشوند.

اصول و مبانی هوش هیجانی

علاوه بر اصولی که برای هوش هیجانی بیان شد، **هیگز و دالویچ** مدلی را برای این نوع هوش قائل اند که هفت اصل و مرحله را در نظر دارد که عبارت اند از:

۱. **خودآگاهی:** آگاه شدن از احساس خود و توانایی مدیریت آن ها.

۲. **فشار هیجانی:** توانایی نگه داری عملکرد، به ویژه زمانی که شخص تحت فشار شدید و یا مورد انتقاد شدید قرار گرفته

است.

۳. **انگیزش:** به دست آوردن انرژی و انگیزه برای رسیدن به هدف ها و چالش هایی که در کلاس درس و محیط زندگی وجود دارد.

۴. **حساسیت بین شخصی:** نشان دادن حساسیت و هم دردی با دیگران، به ویژه ملاحظه و بررسی نیازها و احساس و توانایی گوش دادن به آن ها.

۵. **نفوذ کردن:** توانایی نفوذ و متقاعد کردن دیگران و یا متقاعد شدن خود برای قبول نقطه نظرها و پیشنهادات اطرافیان.

۶. **قوة شهود داشتن:** توانایی تصمیم گیری؛ به کار بردن قوه استدلال و شهود، وقتی که با اطلاعات مبهمی روبه رو می شوند.

۷. **آگاهی اجتماعی:** سازگار بودن در کارهایشان و نشان دادن درستی و اعتمادی که در فرهنگ مورد نظر است [هیگز و دالویچ، ۲۰۰۲].

طبق مدل هوش هیجانی می یار، سالوی و کاراسو، هوش هیجانی دانش آموزان شامل مؤلفه های ادراک هیجانی، تسهیل هیجانی، تفکر، فهم یا شناخت هیجانی و مدیریت یا تنظیم هیجانی است که عموماً دانش آموزان قادر به شناخت آن ها نیستند.

عدم کنترل هوش هیجانی در روابط بین شخصی، باعث کاهش همدلی، مسئولیت اجتماعی، روابط بین شخصی، قابلیت انطباق،

دانش‌آموزانی که قادر به کنترل هوش هیجانی هستند، از نظر رفتاری خوش‌حال و خوش‌بین‌اند

کنترل هوش هیجانی هستند، با دانش‌آموزان دیگر ارتباط بیشتری برقرار کنیم تا دوست داشتن و محبت کردن را کنار هم امتحان کنند؛ به طوری که حس کنند تمام کلاس با آن‌ها هم‌دردی می‌کند و در رفتار خود اعتدال را رعایت کنند.

۵. از اردوهای تفریحی بیشتری استفاده کنیم تا دانش‌آموزان خارج از محیط درس دوستی‌ها را گسترش دهند.

نتیجه

هرچند انسان را «موجود متفکر» نامیده‌اند، اما تنها تعداد اندکی از این موهبت استفاده می‌کنند. چه بسیار کسانی که هرگز تفکر نمی‌کنند و حال آن که از این امر غافل‌اند. چه اندک کسانی که به تفکر می‌پردازند، اما دامنه تفکر آنان محدود است [جین تی اور؛ ۱۸۲۴-۱۷۸۳].

انسان موجودی بسیار پیچیده است و شناخت ما بسیار اندک. پس لزوماً با یک پژوهش روی تعدادی دانش‌آموز، نمی‌توان به راحتی علل رفتار را شناخت، چه رسد به این که بدون تحقیق و پژوهش، تمام رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان را به بی‌تریتی، شلوغی و... نسبت دهیم تا ما زمانی می‌توانیم روی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشیم که بتوانیم به آن‌ها کمک کنیم هوش هیجانی خود را کنترل کنند، توانایی‌های خود را بشناسند و امید رسیدن به اهداف خود را داشته باشند.

می‌دهند و معمولاً منتظر شکست هستند.

۴. از آگاهی اجتماعی پایینی برخوردارند و به راحتی نمی‌توانند با دوستان و حتی معلمان رابطه برقرار کنند.

۵. چنین دانش‌آموزانی، به خودانگیزگی نمی‌رسند. در نتیجه هدف مشخصی ندارند و هرگز قادر به راضی‌سازی خود نیستند.

پیشنهادهای برای کنترل هوش هیجانی

برای این که هر معلم موفق باشد، لازم است برنامه‌ها را با صبر و حوصله دنبال کند و به صورت خوش‌بینانه به قضایا بنگرد. راه‌های پیشنهادی که طبق اصول هیگز و دالویچ بنا گذاشته شده‌اند، عبارت‌اند از:

۱. دانش‌آموزان را وادار کنیم درباره بالاترین توانایی‌ها، استعداد و کارهایی که قادر به انجام آن هستند، مطالبی را بنویسند تا در حین نگارش، شناختی از خود داشته باشند.
۲. براساس مسابقه‌های ساختگی، میزان توانایی‌های کنترل هیجانات را در آن‌ها بسنجیم و ثبت کنیم (روی تخته کلاس ثبت شود تا خودشان ببینند).
۳. اهداف و انگیزش‌های آن‌ها را بررسی و آن‌ها را برای رسیدن به آن هدف‌ها هدایت و موانع را بررسی کنیم.
۴. بین دانش‌آموزانی که قادر به

مسئله‌گشایی، انعطاف‌پذیری و شکست در آزمون واقعیت می‌شود. هوش هیجانی باعث می‌شود شخص در خود هشیاری هیجانی ایجاد کند، جرئت‌ورزی داشته باشد، استقلال فکری و عملی خارق‌العاده از خود نشان دهد، به حرمت و خودشکوفایی برسد و در بالاترین مرحله، مدیریت استرس را افزایش و کنترل رفتاری معقولی از خود نشان دهد. در غیر این صورت، تمامی معایب دیده می‌شوند.

طبق مدل بارون، دانش‌آموزانی که قادر به کنترل هوش هیجانی هستند، از نظر رفتاری خوش‌حال و خوش‌بین‌اند و در نتیجه آن می‌توانند عملکرد خوبی داشته باشند.

دانش‌آموزانی که کنترل هوش هیجانی ندارند، نوع برخورد خانواده‌ها (به خصوص پسرسالاری) در آن‌ها، کاملاً چشم‌گیر است.

دانش‌آموزانی که قادر به کنترل هوش هیجانی نیستند:

۱. با اولین برخورد هیجانی اولیا و معلمان، رفتار تند و همراه با خشونت از خود نشان می‌دهند.
۲. چون خودآگاهی ندارند، اعتماد به نفس نیز از خود نشان نمی‌دهند و در نتیجه، حتی از کارهایی که قادر به انجام آن هستند، گریزان‌اند.
۳. چون مدیریت بر خود ندارند، قابل اعتماد نیستند و در مقابل ابهامات انعطاف‌پذیری کمی دارند و انگیزه اندکی در مقابل موفقیت از خود نشان

پی‌نوشت

1. Grant.T.W

منابع

۱. سیروس آقاییار و پرویز شریفی. هوش هیجانی. انتشارات سپاهان.
۲. کریس، ال. کلینکه. مهارت‌های زندگی. ترجمه شهرام محمدخانی. انتشارات اسپند هنر.
۳. نسرين اكبرزاده. هوش هیجانی. انتشارات فارابی.
۴. گولمن، دانیل. هوش هیجانی در مدیریت و رهبری. ترجمه بهمن ابراهیمی. انتشارات سازمان مدیریت
۵. ژوزف، فورگاس. هوش عاطفی در زندگی روزمره. ترجمه اصغر نوری امامزاده. انتشارات اصفهان.



محمد مهدی سلطان بیگی

نیروی کوریولیس

نام وسیله: صفحه گردان

مخاطبان: دانش آموزان سال آخر دبیرستان

موضوع: فیزیک

مشخصات: برای این که جسمی حرکت دورانی داشته باشد، باید به آن نیروی جانب مرکز وارد شود. اگر بین جسمی روی صفحه دوار و این صفحه اصطکاک وجود داشته باشد، جسم همراه صفحه دوران می کند. اگر اصطکاک کم باشد، جسم ساکن می ماند و اگر بزرگ تر باشد، ترجیحاً از مرکز دور می شود و سرعت می گیرد. برای بیان نیرویی که جسم را از مرکز دور می کند، نیرویی مجازی به اسم نیروی کوریولیس در نظر می گیرند که واحد آن $mv\omega$ است که m در آن جرم، v سرعت جسم و ω سرعت زاویه دوران است.

هدف: بررسی نیروی کوریولیس

مواد مورد نیاز

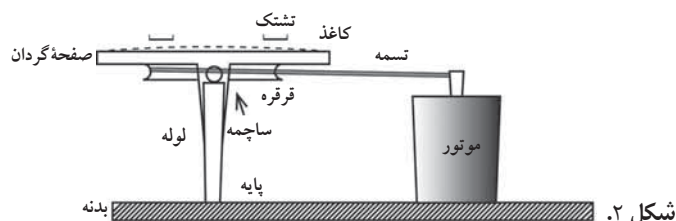
صفحه ای دایره ای شکل به قطر ۲۰ سانتی متر؛ یک سانتی متر؛ قرقه ای دارای سوراخی به قطر ۰/۳ سانتی متر در وسط؛ سه عدد تشتک فلزی به قطر ۲ سانتی متر؛ لوله ای به قطر داخلی ۰/۳۱ و ارتفاع ۴ سانتی متر؛ قرقه ای به قطر ۱۰ سانتی متر؛ موتور کوچک ۶ ولتی؛ تسمه لاستیکی؛ قرقه ای به قطر ۱۰ و ضخامت

روش آزمایش

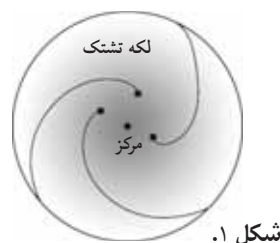
موتور را به برق ۶ ولت وصل کنید. در تشتکها مایع رنگی بریزید. تشتکها به تدریج از محور دوران دور می شوند و در اثر نیروی کوریولیس، به صورت جالب روی صفحه کاغذ اثر می گذارند. متذکر می شوم، از صفحه دایره ای شکل در بسیاری از آزمایشها استفاده می شود.

روش ساخت

۱. پایه را به وسط بدنه محکم کنید و لوله را به وسط صفحه دایره ای شکل بچسبانید (شکل ۲).
۲. قرقه را روی لوله به صفحه دایره ای شکل بچسبانید.
۳. روی پایه ساچمه بگذارید و صفحه دایره ای شکل را وارونه روی پایه قرار دهید.
۴. موتور را به طور قائم روی بدنه محکم کنید و به کمک تسمه، به



شکل ۲.



شکل ۱.



جک هیدرولیکی ساده بسازیم

نام وسیله: جک هیدرولیکی ساده

مخاطبان: دانش آموزان دوره‌های راهنمایی و متوسطه

موضوع: فیزیک

هدف: آشنایی با موضوع فشار هوا، خلاء نسبی، فشار مایعات و تراکم مولکولی مواد

فاطمه شهزادی

مدرس و دبیر بازنشسته

منطقه ۶ آموزش و پرورش تهران

مواد و وسایل مورد نیاز

۱. یک عدد سرنگ ۵۰ سی‌سی؛
۲. یک قطعه شیلنگ سرم؛
۳. یک عدد بادکنک نسبتاً محکم؛
۴. مقداری مایع رنگین؛
۵. یک عدد وزنه فرضاً ۵۰ یا ۱۰۰ گرمی.

روش ساخت

۱. مطابق شکل، پیستون سرنگ را خوب به روغن آغشته می‌کنیم تا به راحتی درون استوانه سرنگ حرکت کند. بعد سرنگ را از مایع رنگین پر می‌کنیم.

۲. یک بادکنک را مطابق شکل با شیلنگ سرم، به انتهای سرنگ کاملاً محکم می‌بندیم. برای احتیاط می‌توانیم با چسب بیرنگ هم آن را محکم و آب‌بندی کنیم.

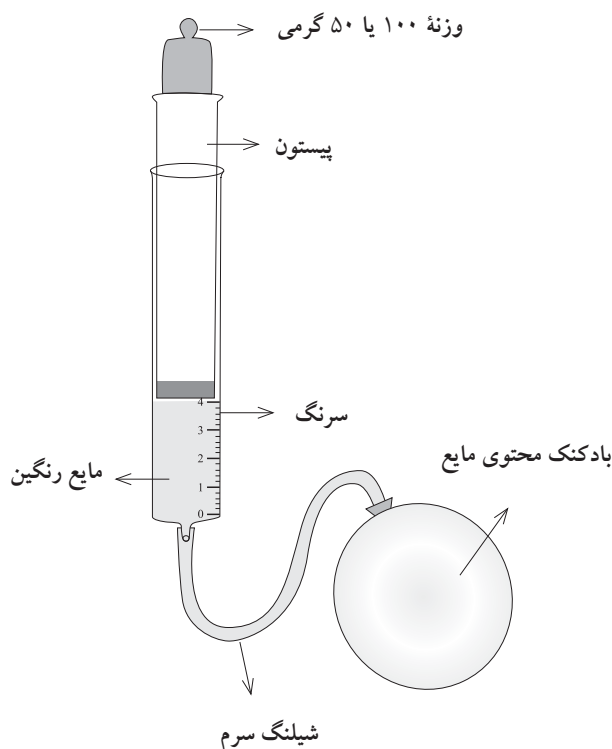
۳. از داخل سرنگ، مقداری مایع رنگین به درون بادکنک می‌ریزیم؛ البته طوری که مقداری مایع در سرنگ هم باقی بماند. بعد پیستون را به آرامی روی مایع رنگین قرار می‌دهیم، به طوری که بین پیستون و سطح هوایی وجود نداشته باشد (مثل وقتی که هوای سرنگ آمپول را می‌گیریم).

شرح مختصری درباره کار وسیله

اگر بخواهیم وزنه ۱۰۰ گرمی را که روی سطح بالایی پیستون قرار داده‌ایم (مطابق شکل)، به پایین ببریم، باید قدری لاستیک بادکنک را بکشیم تا وزنه به همراه پیستون پایین بیاید. اگر هم بادکنک را بفشاریم، وزنه به سمت بالا حرکت خواهد کرد. یا اگر بادکنک پر از آب را در یک سطل آب قرار دهیم، بر اثر فشار آب در عمق زیاد یا کم روی سطح بادکنک، وزنه بالا و پایین خواهد رفت.

حال از شما عزیزان می‌خواهیم، بعد از ساخت این وسیله و آزمایش‌های لازم با آن، به سؤالات زیر جواب دقیق و علمی بدهید:

۱. وقتی بادکنک جک هیدرولیکی در ارتفاع زیاد آب قرار می‌گیرد، چه می‌شود؟ چگونه دلیل این پدیده را توضیح می‌دهید.
۲. چرا فشار در سطوح متفاوت مایعات با هم فرق دارد؟ علت این امر چیست؟



آرزو می‌کنم شما عزیزانم بتوانید یک‌یک پدیده‌های علمی موجود در طبیعت و اطرافتان را با قوانین علمی آن‌ها، برای خود تجزیه و تحلیل کنید.

برنامه ریزی آموزشی انواع

عنوان دوره: برنامه ریزی آموزشی

کد دوره: ۹۱۴۰۰۴۶۷

کد نظام جامع: ۱۰۰۶

مدت دوره: ۳۶ ساعت

آموزشی درسی
برنامه ریزی

مؤلفان: دکتر فرخ لقا رئیس دانا
دکتر مسعود وفائی

انواع
برنامه ریزی آموزشی،
سطوح برنامه ریزی
آموزشی، رویه های
برنامه ریزی آموزشی،
رویکردهای برنامه ریزی
آموزشی.



اشاره

در دو شماره پیش مفاهیم و واژه های کلیدی در حوزه برنامه ریزی آموزشی و تاریخچه پیدایش و تحول برنامه ریزی آموزشی مفصل مورد بحث قرار گرفت. در این شماره انواع برنامه ریزی آموزشی، روش ها، رویه ها و رویکردهای برنامه ریزی آموزشی مطرح می شود.

مقدمه

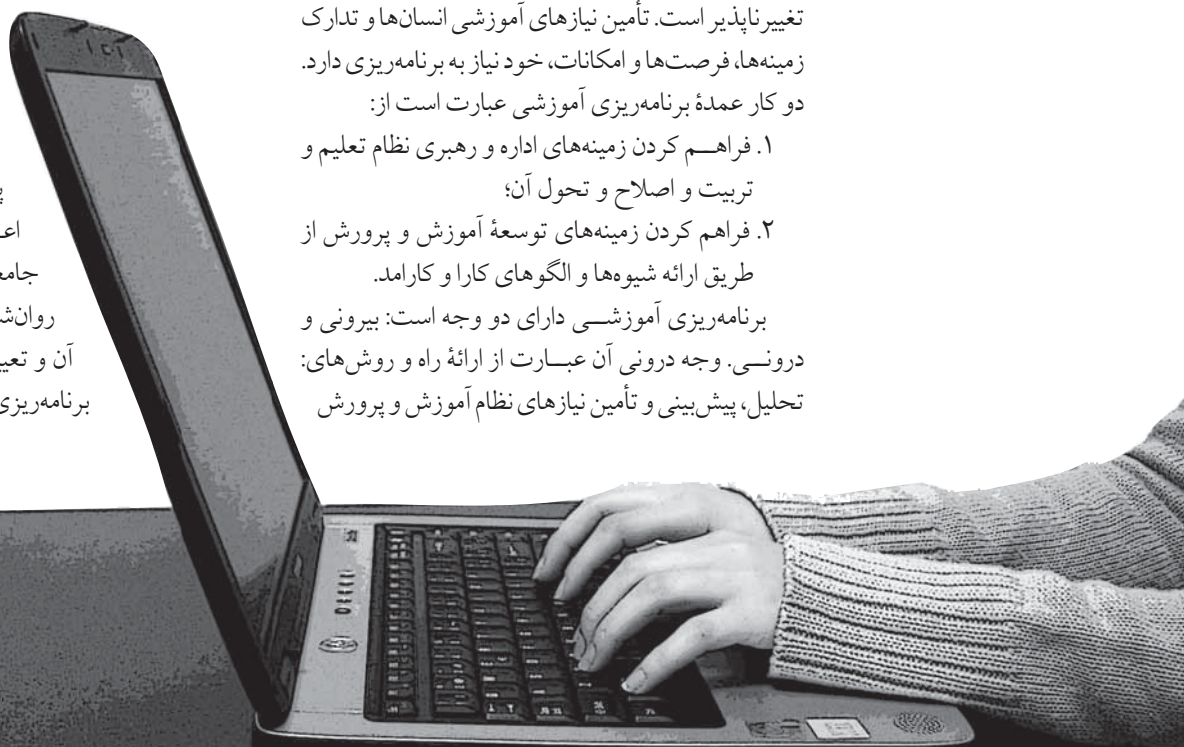
هدف اساسی زندگی انسان ها رشد و تعالی است. انسان ها برای رشد متعالی نیازمند آموزش اند، لذا برخورداری از آموزش حق همه انسان ها است و تأمین آموزش از جانب دولت ها و حکومت ها از بایسته های

تغییرناپذیر است. تأمین نیازهای آموزشی انسان ها و تدارک زمینه ها، فرصت ها و امکانات، خود نیاز به برنامه ریزی دارد. دو کار عمده برنامه ریزی آموزشی عبارت است از:

۱. فراهم کردن زمینه های اداره و رهبری نظام تعلیم و تربیت و اصلاح و تحول آن؛
۲. فراهم کردن زمینه های توسعه آموزش و پرورش از طریق ارائه شیوه ها و الگوهای کارا و کارآمد.

برنامه ریزی آموزشی دارای دو وجه است: بیرونی و درونی. وجه درونی آن عبارت از ارائه راه و روش های: تحلیل، پیش بینی و تأمین نیازهای نظام آموزش و پرورش

است؛ و وجه بیرونی آن ناظر بر راه کارهای ایجاد ارتباط و پیوند میان مؤلفه های آموزش و پرورش و نیازهای جامعه اعم از نیازهای اقتصادی، جامعه شناختی، جمعیت شناختی، روان شناختی، مدیریت، آمار و نظایر آن و تعیین انتظارات و اولویت های برنامه ریزی برای تأمین نیازهاست.



انواع برنامه‌ریزی آموزشی

برنامه‌ریزی آموزشی با توجه به ابعاد و گستره آن از نظرهای متفاوت، گوناگون است:

الف. برنامه‌ریزی از نظر مدت زمان اجرای کار:

نظر مدت زمان اجرای عمل، برنامه‌ریزی آموزشی در سه طبقه قابل تقسیم‌بندی است: ۱. برنامه کوتاه‌مدت، ۲. برنامه میان‌مدت و ۳. برنامه بلندمدت. برنامه کوتاه‌مدت معمولاً از یک تا پنج سال طول می‌کشد، برنامه میان‌مدت بین پنج تا ده سال و برنامه بلندمدت از بیش از ده سال و حدوداً بیست سال را شامل می‌شود.

ب. برنامه‌ریزی از نظر حیطه و دامنه کار:

از نظر گستره و دامنه عمل، برنامه‌ریزی آموزشی در دو طبقه بزرگ «کلان» و «خرد» قابل طبقه‌بندی است. برنامه‌ریزی کلان کل نظام آموزش و پرورش یک کشور را در بر می‌گیرد و برنامه‌ریزی خرد در حیطه منطقه و محله و مؤسسه (مثل مدرسه و دانشگاه و اداره) طراحی می‌شود. یونسکو طبقه برنامه‌ریزی «میان» را هم اضافه کرده و آن را به برنامه‌ریزی در سطح استان محدود کرده است [نقل از محسن‌پور، ۱۳۷۶].

ج. برنامه‌ریزی آموزشی از نظر توجه به کمیت و کیفیت:

آگاروال و تاکور (۲۰۰۳) از نظر توجه به کمیت‌ها و کیفیت‌های آموزش، برنامه‌ریزی را در دو طبقه کلان و خرد جای داده‌اند:

برنامه‌ریزی در سطح کلان:

برنامه‌ریزی کلان: برنامه‌ریزی کلان با پدیده‌های بزرگ که دارای حجم و وسعت زیاد است و با میانگین‌های بزرگ سروکار دارد، مانند درآمد ملی، درآمد سرانه، هزینه‌های ملی از نظر مصرفی یا سرمایه‌گذاری، تراز پرداخت‌ها، جمعیت، سطح اشتغال، نسبت‌های اشتغال، ساختار جامعه یا نظایر آن. به طور کلی، برنامه‌ریزی کلان در سطح وسیع با مسائل پایه‌ای و اساسی سروکار دارد نه با مسائل جزئی، فردی یا محلی (بند ۳۳/۱). تصمیمات برنامه‌ریزی بر مبنای سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های کلان کشوری صورت می‌گیرد. نقطه توجه اساسی در برنامه‌ریزی کلان کمیت‌هاست.

برنامه‌ریزی در سطح خرد:

برنامه‌ریزی در سطح خرد: برنامه‌ریزی خرد با سرمایه‌گذاری و مصرف خرد در حد مؤسسه و نهاد، مدرسه و کلاس درس سروکار دارد. تصمیمات برنامه‌ریزی

بر مبنای سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های موردنظر در محل اتخاذ می‌شود. در برنامه‌ریزی خرد، نقطه توجه اساسی تأمین کیفیت است (بند ۳۳/۲).

د. برنامه‌ریزی آموزشی از نظر نوع مسئولیت و سبک کار و نوع مدیریت: از نظر مسئولیت و چگونگی انجام کار برنامه‌ریزی را می‌توان در سه سطح طبقه‌بندی کرد: برنامه‌ریزی متمرکز؛ برنامه‌ریزی نیمه‌متمرکز و برنامه‌ریزی غیرمتمرکز.

در برنامه‌ریزی متمرکز، قدرت مرکزی در تهیه و تدوین برنامه‌ها اعمال می‌شود و اجرای سراسری برنامه‌ها مورد نظارت حکومت مرکزی است.

در برنامه‌ریزی غیرمتمرکز، مسئولیت تهیه برنامه‌ها و چگونگی اجرای آن‌ها بر عهده مقامات منطقه‌ای یا محلی گذاشته می‌شود. در این نوع از برنامه‌ریزی نقش مردم در تعیین هدف‌ها، روش‌ها و راهبردها بیشتر است.

در برنامه‌ریزی نیمه‌متمرکز، چارچوب برنامه‌ها از نظر هدف‌ها و اصول و ساختار توسط حکومت مرکزی تعیین می‌شود. اما محتوا، انتخاب روش‌ها و راهبردها بر عهده مسئولان منطقه‌ای یا محلی است.

اجرای برنامه‌های متمرکز معمولاً از جانب تمام مشمولان اجرای برنامه الزامی و تجویزی است. در برنامه‌های نیمه‌متمرکز برنامه‌ریزی بیشتر جنبه ارشادی و ترغیبی دارد و در برنامه‌های غیرمتمرکز، جنبه مشکل‌گشایی و حل مسئله در برنامه‌ریزی‌ها غالب است.

هـ. برنامه‌ریزی از نظر مقیاس:

از نظر مقیاس، از نظر مقیاس و گستره برنامه‌ریزی آموزشی سه طبقه ممتاز را می‌توان برشمرد: ۱. برنامه‌ریزی ملی، ۲. برنامه‌ریزی منطقه‌ای، و ۳. برنامه‌ریزی محلی. برنامه‌ریزی ملی فعالیتی است که توسط دولت و حکومت مرکزی در مسیر توسعه اقتصادی-اجتماعی کشورها تهیه و تدوین می‌شود و همه سازوکارهای اجرایی را در بر دارد. برنامه‌ریزی منطقه‌ای بیشتر در راستای کشف و بهره‌گیری از توانمندی‌ها و ظرفیت‌های منطقه‌ای است و اقدامات در جهت رشد و توسعه منطقه‌ای را سامان می‌دهد. برنامه‌ریزی‌های محلی در مقیاس خرد اطلاعاتی را از گذشته و حال به دست می‌دهند که برای پیش‌بینی برنامه‌های میان‌مدت و بلندمدت به کار می‌آیند.

انسان‌ها برای رشد

متعالی نیازمند

آموزش‌اند، لذا

برخورداری از

آموزش حق همه

انسان‌هاست و تأمین

آموزش از جانب

دولت‌ها و حکومت‌ها

از بایسته‌های

تغییرناپذیر است

و. برنامه‌ریزی از نظر تصمیم‌گیری و نوع تفکر حاکم: برنامه‌ریزی از نقطه‌نظر نوع تفکر حاکم بر تصمیم‌گیری را می‌توان به سه نوع تقسیم کرد [محمودی و همکاران، ۱۳۸۷].

- برنامه‌ریزی عملیاتی. شامل اقدامات مشخصی است که به تحقق هدف‌های مشخص منجر می‌شود؛
- برنامه‌ریزی تاکتیکی. شامل تعیین هدف‌های میان‌کار و انتخاب ابزارهای لازم برای تحقق آن‌ها در میان‌مدت می‌شود؛

- برنامه‌ریزی راهبردی. شامل چارچوب چگونگی اجرای کلیه برنامه‌ها در تمام سطوح است.

با توجه به آن‌که برنامه‌های عملیاتی که امروزه به نام برنامه‌ریزی سنتی مصطلح شده‌اند و برنامه‌های راهبردی که به عنوان شیوه‌های نوین برنامه‌ریزی امروزه مورد توجه قرار گرفته‌اند از اهمیت خاصی برخوردارند، بنابراین، شرح بیشتر درباره آن‌ها ضروری می‌نماید. برنامه‌های تاکتیکی از نظر ساختار تفاوتی با انواع دیگر ندارند و فقط سطح کار آن‌ها متفاوت است.

برنامه‌ریزی عملیاتی یا سنتی: این نوع برنامه‌ریزی بیشتر در قالب برنامه‌های کوتاه‌مدت، بخشی و خرد می‌گنجد؛ اگرچه، بعضی از نظام‌های آموزشی هنوز در آموزش‌های کلان و کشوری خود از این شیوه استفاده می‌کنند. در برنامه‌ریزی سنتی که برنامه‌ریزی عملیاتی هم نامیده می‌شود، غایت‌ها یا هدف‌های غائی نظام بیشتر مورد توجه برنامه‌ریزی است و تمام راه و روش‌ها به منظور تحقق آن غایت‌ها به کار گرفته می‌شود. ملاک عمل، عملیات و جریان‌های حال و روز یا موجود و قابل مشاهده است.

برنامه‌ریزی راهبردی (استراتژیک): این نوع برنامه‌ریزی به دنبال تغییر است؛ زیرا بر این باور است که سازمان‌ها و محیط‌های اجتماعی، فرهنگی از حالت ایستایی بیرون آمده و در طی طریق پویایی نیازمند برنامه‌ریزی‌های راهبردی یا استراتژیک هستند. برنامه‌ریزی استراتژیک بیشتر در قالب برنامه‌های بلندمدت، جامع و تلفیقی می‌گنجد؛ فرصت‌ها، تهدیدها و نتایج آینده را مورد توجه قرار می‌دهد و بر آن اساس، هدف‌های راهبردی را تدوین و تنظیم می‌کند. به عبارت دیگر، در برنامه‌ریزی استراتژیک مشخص می‌شود که در آتی، با پیش آمدن امکانات و فرصت‌ها یا حتی تهدیدها و بحران‌ها چه کاری، به چه نحو و به وسیله چه

کسانی، طی چه مدتی و با چه نظم و هماهنگی باید انجام شود [آگاروال و تاکور، بند ۲۰۰۳، ۳۳].

برنامه‌ریزی‌های تاکتیکی بنا بر موقعیت و شرایط، می‌توانند به صورت سنتی و عملیاتی و یا راهبردی طراحی شوند.

نقطه‌های تمایز میان برنامه‌ریزی سنتی و راهبردی

در برنامه‌ریزی سنتی ابتدا هدف‌های مورد نظر تعیین و تبیین می‌شوند و سپس طرح‌های عملیات و اقدام تدارک دیده می‌شوند. در برنامه‌ریزی راهبردی با قبول پیش‌فرض تغییر در آینده سازمان‌ها و نهادها، هدف اساسی برنامه‌ریزی تبیین مسائل و تدوین راهبرد (استراتژی) در زمان و مکان مناسب است.

نکته حائز اهمیت این است که بنا بر ماهیت، نوع و گستره تغییر، اتخاذ راهبردهای متفاوت ضرورت می‌یابد. راجر کافمن اولین فردی است که اصطلاح «برنامه‌ریزی راهبردی» را به کار برده است با این باور که «در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی علاوه بر تفکر دارای نظم (تفکر عملیاتی سنتی) - برای ترسیم وضع موجود - به تفکر راهبردی - برای ترسیم آینده مورد نظر - نیاز است [مشایخ ۱۳۸۰، ص ۲۰۱].

معنای برنامه‌ریزی آموزشی راهبردی از نظر کافمن عبارت است از: «تعریف آینده بهتر و کوشش برای به وجود آوردن آن.» [همان ص ۲۰۲]. به نظر کافمن، نظام آموزشی باید میان نتایج آموزشی (عملکرد نظام در سطوح کلاس درس، نهاد آموزشی و جامعه) و وسایل (درون‌دادها و فرایندها) به عنوان ابزارهای تأمین و تحقق نتایج تمیز قائل شود. به نظر او برنامه‌ریزی‌های سنتی و عملیاتی وسایل - محور و برنامه‌ریزی‌های راهبردی نتیجه - محوراند. «در آستانه عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، تعریف جدیدی به وسیله آدامز برای برنامه‌ریزی آموزشی راهبردی ارائه شده است. او ضمن قبول ضرورت تمیز میان «نتایج» و «وسایل»، تصویری نو از وسایل به دست می‌دهد و می‌گوید: «اگر برنامه‌ریزی آموزشی را تمرینی برای مشخص کردن اقدامات لازم در جهت تحقق تغییرات پیش‌بینی شده بدانیم، نیاز به «اطلاعات» (از نوع سخت و نرم از مقوله درون‌داد) جزیی از وسایل و نیاز به «ارتباطات» از مقوله «فرایند» جزء دیگری از وسایل در زنجیره خطی تصمیم‌گیری برای نظام آموزشی به شمار می‌آیند [همان، ص ۲۰۲].

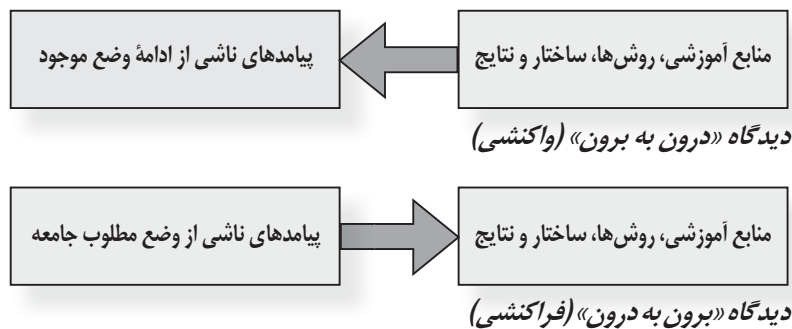
در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی علاوه بر تفکر دارای نظم (تفکر عملیاتی سنتی) - برای ترسیم وضع موجود - به تفکر راهبردی - برای ترسیم آینده مورد نظر - نیاز است

حال و داده‌های موجود تصمیم‌گیری می‌کنند. در این نوع برنامه‌ریزی تغییر و تحول اساسی و بنیادی جایگاهی ندارد. برنامه‌ریزان با چنین رویه و رویکردی، اگر چه به تحلیل مسائل می‌پردازند اما فقط مسائل زمان حال پیش روی آن‌هاست. بنابراین راه‌حل‌های آن‌ها هم در جهت حل مسائل روز بیشتر به صورت ترمیم و رفع کاستی‌های موجود است. «میزان موفقیت در برنامه‌ریزی واکنشی به درجه اعتبار هدف‌های موجود و مفید بودن آن‌ها بستگی دارد [همان، ص ۳۶].

برنامه‌ریزی واکنشی از نظر رویکرد فکری، هدف‌گراست و اخذ نتایج در کوتاه‌مدت را پی‌گیری می‌کند.

در برنامه‌ریزی «برون به درون» رفتارهای فراکنشی از اولویت‌های جامعه است. برنامه‌ریزان از دیدگاه بیرونی یعنی از چشم جامعه (ملی و بین‌المللی) و با هدف بهبود جامعه، هم در زمان حال و هم در آینده، به مسائل می‌نگرند و همه عوامل تأثیرگذار در «بهبودی مورد نظر» را شناسایی کرده و در برنامه‌ریزی می‌گنجانند. شکل (۱) سیمای تصویری دو دیدگاه در برنامه‌ریزی را نشان می‌دهد.

انواع برنامه‌ریزی راهبردی (استراتژیک)



شکل ۱ دیدگاه درون به برون و برون به درون در برنامه‌ریزی آموزشی استراتژیک منبع کافمن و هریس، ترجمه مشایخ و بازرگان

برنامه‌ریزی فراکنشی از نظر رویکرد فکری نتیجه‌گراست و اخذ نتایج را از نظر پیامدهای آتی پی‌گیری می‌کند. کافمن و هرمن برای سه سطح از برنامه‌ریزی شامل فراسوی کلان، کلان و خرد، نتایج متفاوتی را معرفی کرده‌اند؛ آن‌ها نتایج در سطح خرد را «محصول»، نتایج در سطح کلان را «برون‌داد» و نتایج در سطح فراسوی کلان را «پیامد» نام نهاده‌اند [همان، ص ۴۹].

کافمن در پاسخ به سؤال «برنامه‌ریزی آموزشی چیست؟» می‌گوید: «فرایندی پویاست. در برنامه‌ریزی آموزشی با دورنگری نسبت به واقعیات و موقعیت‌های موجود، راهبردها و تاکتیک‌های مؤثری برای رسیدن به فردای بهتر ارائه داده می‌شود. این نوع برنامه‌ریزی یک فرایند خطی نیست که گام به گام در چارچوبی الزامی اجرا شود، بلکه طی فرایندی پویا به مشارکت همه دست در کاران آموزشی در تعریف مقاصد و رسالت‌ها و ارائه کمک و الگوهای عمل برای دستیابی به هدف‌های مورد نظر نیازمنداست [کافمن و هرمن ترجمه مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴، ص ۲۵]. به نظر آن‌ها برنامه‌ریزی راهبردی در واقع «برنامه‌ریزی فراکنشی» جایگزینی برای «برنامه‌ریزی واکنشی» است.

کافمن و هرمن برنامه‌ریزان فراکنشی را عاملان تغییر پیش‌گستر نام نهاده و برنامه‌ریزان کنشی را مغلوبان عکس‌العمل خطاب کرده‌اند. آن‌ها، بر همین باور، «برنامه‌ریزی راهبردی را آینده‌نگر و نیت و قصد آن را آفرینش آینده‌ای بهتر معرفی کرده‌اند. از نظر آن‌ها: «حرکت به سوی آینده از طریق عکس‌العمل، بیانگر اتکای ما به عامل شانس در گردش امور است. در حالی، که حرکت به سوی آینده بدون در نظر گرفتن دو جنبه: الف. شناخت روندها و نیروهای عمل تأثیرگذار و ب. کوششی فعال برای آفرینش واقعیت‌های مورد خواسته و انتظار، به احتمال زیاد به از دست رفتن فرصت‌ها برای ایجاد زندگی بهتر می‌انجامد. برنامه‌ریزی راهبردی طریق فراعکس‌العمل، یا فراکنش، ما را برای حرکت منظم به سوی مشخص کردن و آفرینش دنیایی بهتر، یاری می‌دهد.» [همان، ص ۲۷].

ز. برنامه‌ریزی از نظر رویکرد به مسئله. برنامه‌ریزی از نظر رویکرد به مسئله هم به دو طبقه فراکنشی و واکنشی قابل طبقه‌بندی است:

برنامه‌ریزی فراکنشی (برون به درون) در مقابل برنامه‌ریزی واکنشی (درون به برون).

در برنامه‌ریزی «درون به برون» رفتارهای واکنشی از اولویت‌های سازمانی است. برنامه‌ریزان با تبعیت از شیوه‌های این نوع برنامه‌ریزی از درون سازمان (که رشد و تحقق هدف‌های سازمانی ارجح است) به دنیای برون (اجتماع و زندگی و کار مردم) نگاه می‌کنند و با فرض این‌که ایجاد تغییرات مشکل است، بر مبنای وضعیت

فصل ۴

سطوح، روش‌ها، رویه‌ها
و رویکردهای برنامه‌ریزی آموزشی

مقدمه

هدف‌های برنامه‌ریزی آموزشی در کل، هموار کردن راه تحقق هدف‌های کلان آموزش و افزایش احتمال رسیدن به آن‌ها از طریق تدوین و تنظیم فعالیت‌های مناسب است. در برنامه‌ریزی آموزشی و در راستای تحقق هدف‌های آن از یک جهت، اقتصادی بودن فعالیت‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد و از سوی دیگر مکانیسم‌های دوری از تغییر مسیر و کج‌روی‌ها پیش‌بینی می‌شود. به عبارت دیگر، سازوکارهای کنترل و هدایت اجرای درست برنامه‌ها به دست داده می‌شود. ذهنیت‌های برنامه‌ریزان آموزشی درباره سطوح آموزش و آگاهی آن‌ها از نظریه‌ها و نگرش‌های فکری نسبت به نقش و کار برنامه‌ریزی و رویکردها و جهت‌گیری‌های متفاوت در شکل‌دهی فرایندهای برنامه‌ریزی آموزشی همه، می‌تواند تعیین‌کننده سیاست‌ها و خط‌مشی‌های تهیه و تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی باشد. لذا در این بخش ضمن معرفی سطوح برنامه‌ریزی آموزشی، سه روش یا رویه شکل‌گیری ذهنیت‌ها درباره برنامه‌ریزی آموزشی و چهار نوع رویکرد در هر سطح، تبیین، معرفی و تشریح شده است.

۱. سطوح برنامه‌ریزی آموزشی

سطوح برنامه‌ریزی آموزشی برای دو نوع برنامه‌ریزی سنتی و راهبردی به دست داده شده است.

برای برنامه‌ریزی‌های سنتی دو سطح قائل شده‌اند: سطح کلان و سطح خرد.

برنامه‌های آموزشی در سطح کلان معمولاً تهیه برنامه‌های ملی را شامل می‌شود و گاهی منطقه‌های آموزشی نیز، در نظام‌های غیرمتمرکز، برنامه‌ریزی در سطح کلان را برعهده دارند: سطح خرد برنامه‌ریزی بیشتر منطقه‌ای، مؤسسه‌ای و محلی است. [کافمن و هرمن، ترجمه مشایخ و بازرگان (۱۳۷۴)]. برای برنامه‌ریزی آموزشی راهبردی نیز سه سطح را برشمرده‌اند: خرد، کلان و فراسوی کلان.

برنامه‌ریزی در سطح خرد گروه‌های کوچک مانند

استان و منطقه و یا مؤسسه و سازمان را در برمی‌گیرد؛

برنامه‌ریزی در سطح کلان شامل نظام آموزشی در

سطح ملی یا منطقه‌ای می‌شود؛

برنامه‌ریزی در سطح فراسوی کلان از برنامه‌ریزی

برای کل جامعه هم فراتر می‌رود و ممکن است حتی جهان را (در ارتباط با موضوعی خاص) در برگیرد [همان، ص ۴۱].

در توضیح این سه سطح برنامه‌ریزی گفته شده است که برنامه‌ریزی در سطح خرد توسط فرد یا گروه کوچک درون سازمان تهیه و تدوین می‌شود. نتایج برنامه‌ریزی خرد زیربنای نتایج بزرگ‌تر یعنی برنامه‌ریزی کلان به شمار می‌رود. نتایج برنامه‌ریزی کلان که به جامعه عرضه می‌شود، در واقع «برونداد» نظام آموزشی به شمار می‌آید و نتایج برنامه‌ریزی فراسوی کلان به لحاظ پیامدهای اجتماعی و اقتصادی اهمیت دارد. یونسکو سطح دیگری را نیز به این سطوح افزوده و آن برنامه‌ریزی آموزشی در سطح مدرسه، دانشکده و نظایر آن است.

برنامه‌ریزی آموزشی در سطح کلان و فراسوی کلان بیشتر از نوع برنامه‌ریزی متمرکز و برنامه‌ریزی در سطح خرد بیشتر از نوع برنامه‌ریزی غیرمتمرکز است. برنامه‌ریزی‌های عملیاتی و استراتژیک یا راهبردی می‌تواند همه سطوح از کلان تا خرد را شامل شود. توصیف نتایج مرتبط با هر یک از سطوح در جدول (۱) نشان داده شده است.

۲. روش‌ها و رویه‌ها در برنامه‌ریزی آموزشی

الف. روش‌ها

پیش‌تر نیز گفته شد که برنامه‌ریزی یک شبه‌علم و میان‌رشته‌ای است و اندیشه‌ها و روش‌های خود را از منابع متعدد می‌گیرد. آخرین پیشرفت‌های علوم اطلاعاتی و ارتباطی و بینش‌های علوم اجتماعی و توان طراحی مهندسی و تکنولوژی‌های پیشرفته روز همه در خدمت برنامه‌ریزی در کل و برنامه‌ریزی آموزشی در جزء قرار می‌گیرند. بنابراین، برنامه‌ریزی آموزشی به مدد علوم دیگر اطلاعات گسترده‌ای را تحلیل می‌کند، روندها را مشخص می‌کند و با اتخاذ روش‌های مناسب و متنوع به تهیه و تولید برنامه می‌پردازد. برنامه‌ریزی بسته به این که «چه چیزی برنامه‌ریزی می‌شود»، «چه کسی برنامه‌ریزی می‌کند» و «درباره محتوا و محدودیت‌های برنامه‌ریزی چه مفروضاتی وجود دارد»،

جدول ۱. سه سطح برنامه‌ریزی راهبردی و نتایج حاصل.

مثال‌های رایج	توصیف نوع نتایج مورد نظر	سطوح برنامه‌ریزی
نمره‌های آزمون، موفقیت در دوره، مهارت‌های به دست آمده	نتایجی که زیربنای نتیجه بزرگتری به شمار می‌رود	خرد
فارغ‌التحصیلان، گواهی‌نامه‌ها و پایان‌نامه‌های تحصیلی	نتایجی که به جامعه عرضه می‌شود و کیفیت آن‌ها (برون‌داد)	کلان
انکاء و اعتماد به نفس در فرد و جامعه (خودکفایی فرد و جامعه)	نتایج اجتماعی / اقتصادی (پیامد)	فراسوی کلان

منبع کافمن و هرمن

ترجمه مشایخ و بازرگان ص ۴۱

انسانی تکیه می‌کند و نتایج پژوهش‌های تجربی را ملاک عمل برنامه‌ریزی قرار می‌دهند. در این طرز تفکر، جنبه‌های دستوری کمتر از روش‌های دیگر مورد نظر است و تغییرات اجتماعی هم کمتر مورد توجه قرار دارد. در واقع در این روش فکری، برنامه‌ریزی عبارت از نظامی سیستمی متکی بر پژوهش با بهره‌گیری از تجربه‌های گذشته است.

ب. رویه‌ها در برخورد با مسئله برنامه‌ریزی آموزشی.

آکوف^۱ (۱۹۸۱) به چهار رویه برخورد با مسئله برنامه‌ریزی آموزشی اشاره کرده است:

۱. **رویه واکنشی گذشته‌گرا.** این رویه کوششی فعال در جهت چرخاندن عقربه‌ها به سمت عقب است. گذشته هرچند بد و دارای مشکل، اما، بهتر از حال به نظر می‌رسد و بدون شک بهتر از آینده است. آرزو در «بازگشت به روزهای خوش گذشته» است. مجریان برنامه‌ها با این رویه فکری، دوست دارند تغییرات زمان حال را خنثی کنند زیرا از تغییرات بیم دارند.

۲. **رویه غیرفعال حال‌گرا.** این رویه، نیز کوششی فعال برای حفظ وضعیت در زمان حال است. زمان حال هم بر گذشته و هم بر آینده برتری دارد، اگرچه بد و دارای مشکل باشد. اشیا و رویدادها به پدیده‌ها به همین ترتیب که وجود دارند خوب‌اند. تصور این است که هر نوع تغییر وضعیت را بدتر می‌کند و بهتر است از آن دوری شود.

۳. **رویه فعال پیش‌بینی‌گرا و آینده‌نگر.** این رویه، کوششی است برای پیش‌بینی وضعیت آینده و برنامه‌ریزی برای مواجهه با مسائل آن. فرایند برنامه‌ریزی در جست‌وجوی

به شیوه‌های متفاوت صورت می‌گیرد [کارلسون ۱۹۸۸ نقل از آدامز، ترجمه سرمد ص ۱۸].

فریدمن و هودسن (۱۹۷۴) نقل از کارلسون و آکرمن ۲۰۰۲، ترجمه سرمد، ۱۳۸۳) چهار روش تفکر و تحلیل شامل: ۱. **سنتر فلسفی**؛ ۲. **عقل‌گرایی**؛ ۳. **بهبودی‌نظام**؛ و ۴. **تجربه‌گرایی** را چهار سنت عمده ذهنی به عنوان مبانی پرداختن به برنامه‌ریزی و مورد توجه برنامه‌ریزان قبل از انتخاب مدل برنامه‌ریزی معرفی می‌کنند. از نظر آن‌ها «برنامه‌ریزی فعالیتی است که دانش را با عمل درمی‌آمیزد؛ یعنی فرایند برنامه‌ریزی یک فعالیت حرفه‌ای و یک فرایند اجتماعی است.» (ص ۱۹). و برنامه‌ریزان آموزشی قبل از انتخاب مدل یا مدل‌های برنامه‌ریزی باید ذهنیت و توجه و گرایش خود به یکی از چهار روش زیر را روشن و مشخص کنند:

۱. **روش سنتر فلسفی.** این روش فکری در جست‌وجوی کسب بصیرت از شرایط اجتماعی، اقتصادی و اخلاقی و بافت‌های محیطی نظام آموزشی است که برنامه‌ریزی برای آن انجام می‌شود. برنامه‌ریزان آموزشی با چنین دیدی به نظریه‌هایی توجه می‌کنند که بر فلسفه مورد نظر در برنامه‌ریزی تمرکز می‌کنند. آن‌ها در جهت احیای آن فلسفه، که بیشتر از نوع پیشرفت اجتماعی است، اقدامات برنامه‌ریزی را شکل می‌دهند.

۲. **روش عقل‌گرایی.** این روش تفکر، انسان‌ها را موجوداتی عاقل و سودمند می‌بیند و روابط انسانی را به شیوه ابزاری تعریف می‌کند. بر مبنای این روش فکری برنامه‌ریزان آموزشی با تکیه بر فهم و شعور انسانی و بهره‌گیری از روابط ابزاری، برنامه‌ریزی را به صورت مراحل متوالی از: تعیین هدف‌ها و مقاصد و هدف‌های واسطه‌ای شروع می‌کنند و پس از طرح‌ریزی عملیات به اجرای طرح‌ها می‌پردازند و از طریق ارزشیابی و کسب بازخورد نسبت به اصلاح، بازنگری و تغییر اقدام می‌کنند.

۳. **روش بهبودی‌نظام.** در این روش فکری، ایجاد تغییر و تحول در سازمان، هدف اصلی و اساسی برنامه‌ریزی است. برنامه‌ریزی در این روش حول محورهای «روابط انسانی» در جهت نوآوری، «مدیریت‌ها» و «رضایت خاطر کارکنان» و «فرایند تصمیم‌گیری» به مذاقه، تحلیل، بررسی و طراحی می‌پردازد.

۴. **روش تجربه‌گرایی.** در این روش فکری، برنامه‌ریزان به اهمیت رفتارهای سیستمی می‌اندیشند. بر تجربه‌های

برنامه‌ریزی واکنشی

از نظر رویکرد فکری،

هدف‌گراست و اخذ

نتایج در کوتاه‌مدت را

پی‌گیری می‌کند

تغییراتی است که مناسب با وضع آینده باشد.

۴. **رویه فعال فراکنشی یا پوش گرا نه.** این رویه، کوششی است در جهت خلق و طراحی آینده‌ای دلخواه و پیدا کردن راه و روش‌های مناسب برای خلق موقعیت‌های مناسب در آینده. برنامه‌ریزان با چنین رویکردی در عین حال که سعی می‌کنند وقایع قابل کنترل را پیش‌بینی کنند، شکل برنامه‌ها در آینده را نیز در کنترل خود می‌گیرند و سعی می‌کنند با طراحی‌های مناسب محیط مناسب تغییر را به وجود آورند.

۳. رویکردها در برنامه‌ریزی آموزشی

در تاریخ شکل‌گیری برنامه‌ریزی آموزشی، به رویکردهای متعدد و متنوع در دوره‌های متفاوت برمی‌خوریم که بعضی متوجه برنامه‌ریزی آموزشی در سطح کلان در نظامی متمرکز بوده و برخی دیگر توجه خود را به سطوح خرد برنامه‌ریزی و نظام‌های غیرمتمرکز یا نیمه‌متمرکز معطوف کرده‌اند. از آن‌جا که سه رویکرد: ۱. برنامه‌ریزی نیروی انسانی؛ ۲. رویکرد نرخ بازدهی یا هزینه-فایده و ۳. رویکرد خواست مردم و تقاضای اجتماعی (توسعه انسانی) بیش از سایر رویکردها مورد استفاده قرار گرفته و از جامعیت کلی برای بهره‌برداری در آینده نیز برخوردار هستند، به معرفی این سه رویکرد می‌پردازیم.

۱. رویکرد برنامه‌ریزی نیروی انسانی

اتخاذ این رویکرد از بدو شروع برنامه‌ریزی آموزشی به صورت رسمی است. اولین بار در اتحاد جماهیر شوروی سابق از دهه ۳۰-۱۹۲۰ میلادی و پس از جنگ دوم، جهانی دهه ۱۹۵۰ و تشکیل سازمان علمی، فرهنگی و آموزشی (یونسکو) در دهه ۱۹۶۰ و تأسیس انجمن بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IIEP) در همان دهه با این رویکرد قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی مورد مذاقه قرار گرفت. در آن زمان تصور چنین بود که توسعه آموزش و پرورش به توسعه اقتصادی منجر خواهد شد. از آن‌جا که جوامع آن زمان خواستار توسعه اقتصادی بودند، لذا به تربیت نیروی انسانی از طریق آموزش و پرورش و به تبع آن برنامه‌ریزی آموزشی همت گماشتند. پیش‌بینی نیروی انسانی در کشورها با همین انگیزه و با توجه به همین رویکرد صورت گرفت.

ضرورت برنامه‌ریزی نیروی انسانی از آن‌جا ناشی می‌شد که دیدگاه اقتصاددانان درباره نقش آموزش و پرورش در توسعه اقتصادی کشور دیدگاهی غالب بود. اقتصاددانان معتقد بودند که آموزش و پرورش علاوه بر نقش شکوفا ساختن استعدادها و توانمندی‌های فرعی، نقش عمده آن تربیت نیروی انسانی مورد نیاز جامعه است. اقتصاددانان می‌گفتند: «هزینه‌هایی که جامعه صرف تعلیم و تربیت افراد می‌کند در واقع نوعی سرمایه‌گذاری به شمار می‌رود که منجر به افزایش کیفیت کارایی افراد و در نهایت افزایش بهره‌وری در تولید خواهد شد.» [محسن‌پور، ۱۳۷۶، ص ۹۲].

طرفداران این رویکرد بر این باورند که «نیروی انسانی یکی از عوامل اساسی رشد اقتصاد نوین است و رابطه ثابتی بین حجم تولید و مهارت افراد وجود دارد. بنابراین برای شکوفایی اقتصادی و جلوگیری از کمبود یا تورم، باید نیازهای آینده جامعه به نیروی انسانی ماهر را تشخیص داد و نظام آموزشی را به گونه‌ای طراحی کرد که افراد بتوانند در جریان تحصیلات پس از کسب دانش‌ها و مهارت‌های لازم، جذب مشاغل و حرف مختلف شوند.» (همان). به عبارت دیگر، دانش‌آموزان به گونه‌ای باید بین رشته‌های تحصیلی توزیع شوند و به نوعی آموزش ببینند که مهارت لازم برای رفع تقاضای آینده اجتماع را به دست آورند. برای برنامه‌ریزی آموزشی نیروی انسانی چنین رویکردی از دو روش تخمین و پیش‌بینی استفاده می‌شود.

برای رویکرد برنامه‌ریزی نیروی انسانی در برنامه‌ریزی آموزشی محدودیت‌هایی هم از جانب مخالفان با این رویکرد مطرح شده است که برای کمک به تحلیل اندیشه‌ای این رویکرد با استفاده از همان منبع به شرح زیر برشمرده می‌شود:

۱. شواهد نشان می‌دهد که پیش‌بینی نیروی انسانی خیلی با واقعیت منطبق نبوده و در بسیاری از کشورها عرضه نیروی انسانی، حداقل در بعضی رشته‌ها، بیش از تقاضا بوده است؛ ۲. از آن‌جا که تحولات علمی و فناوری (تکنولوژی) موجب تغییر زیاد در فرایند تولید و عرضه کالا و خدمات می‌شود و مشاغل جدید به طور مستمر تغییر پیدا می‌کنند، بنابراین حدود پیش‌بینی‌ها نمی‌تواند دقیق باشد و تعادل تقاضا و عرضه به هم می‌خورد؛

۳. برخی از مشاغل نیاز به تخصص و تحصیلات طولانی ندارند و با آموزش‌های کوتاه‌مدت می‌توان به تأمین

برنامه‌ریزی فراکنشی

از نظر رویکرد

فکری نتیجه‌گراست

و اخذ نتایج را از

نظر پیامدهای آتی

پی‌گیری می‌کند

نیروی انسانی دست یافت؛

۴. مهاجرت، به ویژه فرار مغزها جامعه را با کمبود نیروی انسانی متخصص مواجه می‌کند و مهاجرت قابل پیش‌بینی کامل نیست؛

۵. تحرک شغلی افراد در بسیاری از مواقع، تعادل میان عرضه و تقاضای نیروی انسانی را برهم می‌زند؛

۶. تقاضا و خواست مردم تحت تأثیر اهداف اقتصادی مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد؛

۷. به نقش نهادهای آموزشی خصوصی، نیمه‌رسمی و غیررسمی در تربیت نیروی انسانی توجه لازم نمی‌شود؛

۸. اتخاذ تصمیم‌های سیاسی در برقرار ماندن تعادل میان عرضه و تقاضای نیروی انسانی تأثیر منفی می‌گذارد؛

۹. برای کلیه طبقات شغلی از یک الگوی مشترک پیش‌بینی استفاده می‌شود؛

۱۰. موفقیت در بعضی از مشاغل به صلاحیت‌های خاص علاوه بر صلاحیت‌های تحصیلی نیازمند است که در پیش‌بینی‌ها به آن توجه نمی‌شود.

به رغم وجود همه محدودیت‌های برشمرده شده، در نظام‌های برنامه‌ریزی آموزشی فعلی بسیاری از کشورها از این رویکرد بهره گرفته می‌شود؛ منتها سعی بر این است که با انجام پژوهش‌های «ردیابی» و با کسب اطلاعات دقیق‌تر و روشن‌تر و تحلیل‌های عمیق‌تر و عقلانی‌تر به میزان واقعی‌تر از پیش‌بینی‌ها برای عرضه و تقاضای نیروی انسانی دست یابند.

۲. رویکرد نرخ بازده یا هزینه فایده

بعد از این‌که سودمندی همه جانبه رویکرد سرمایه‌گذاری انسانی در اقتصاد زیر سؤال رفت، این فکر قوت گرفت که در مواردی باید به سرمایه‌گذاری نیروی انسانی پرداخت که بازده اقتصادی سرمایه‌گذاری بیش از هزینه‌های آن باشد. در غیر این صورت، نباید در آن زمینه‌ها به سرمایه‌گذاری پرداخت. این طرز تفکر روی برنامه‌ریزی آموزشی نیز تأثیرگذار و اتخاذ رویکرد هزینه-فایده یا روش احتساب نرخ بازده را باب کرد. [وود هال ۱۹۹۲، نقل از محسن‌پور، ۱۳۷۶، ص ۱۰۸]. «در این رویکرد، مؤسسات آموزشی به مثابه واحدهای تولیدی تلقی می‌شوند که مجموعه‌ای از درون‌دادها (اوقات معلمان و دانش‌آموزان، کتاب‌ها، خدماتی که از برخی از سرمایه‌ها

مانند ساختمان‌ها و منابع دیگر عاید می‌شود) را می‌گیرند و مجموعه‌ای از برون‌دادها (مهارت‌های ذهنی دانش‌آموزان، اجتماعی شدن آن‌ها و کسب دانش‌های جدید) را تولید می‌کنند.» [همان]. در این رویکرد، هزینه‌هایی که صرف درون‌دادها می‌شود باید از نرخ بازدهی خوب و قابل قبول، به صورت برون‌دادها، برخوردار باشد.

در محاسبه نرخ بازدهی منابع مستقیم و غیرمستقیم متوجه فرد و جامعه (هر دو در محاسبه هزینه‌ها)، هم هزینه‌های جاری و هم هزینه‌های سرمایه‌ای و هم هزینه فرصت‌های از دست‌رفته باید لحاظ شود.

بر رویکرد هزینه-فایده نیز ایراداتی به شرح زیر وارد شده است:

۱. تفاوت درآمدها را نمی‌توان و نباید به تأثیر آموزش منحصر کرد؛

۲. آموزش فقط به کارفرمایان کمک می‌کند تا با شناسایی استعدادهای برتر، تولید خود را از نظر کیفی ارتقا بخشند. بنابراین، تفاوت درآمدها فقط نشانه تفاوت در مدارک تحصیلی و مدت تحصیل نیست؛

۳. تفاوت درآمدها در بسیاری از مواقع، ناشی از تفاوت بهره‌وری و بهره‌دهی کارکنان نیست. عوامل دیگری هم اثرگذار است که در اندازه‌گیری سودمندی مستقیم اقتصادی قابل محاسبه نیست؛

۴. آموزش غیر از منافع اقتصادی مستقیم، منافع غیرمستقیمی هم دارد که تجلی آن در درآمدها قابل اندازه‌گیری نیست؛

۵. محاسبات نرخ بازده بر فرض اشتغال کامل افراد تحصیل کرده استوار است در حالی که در بسیاری از کشورها مشکل بیکاری فارغ‌التحصیلان به میزانی قابل توجه خودنمایی می‌کند. [همان، ص ۱۱۴].

نکته قابل توجه این است که: «امروزه تأکید برنامه‌ریزان بر این نیست که از رویکرد هزینه-فایده به عنوان جایگزین دیگر رویکردهای برنامه‌ریزی آموزشی استفاده کنند بلکه معتقدند که تحلیل هزینه-فایده علاوه بر این که وسیله ارزیابی منافع آتی ناشی از هزینه‌های جاری و سرمایه‌ای فعلی است، دارای کاربردهای دیگری نیز در برنامه‌ریزی آموزشی هست که اهم آن‌ها عبارت‌اند از:

- تفسیر منافع اختصاص یافته در آموزش و پرورش
- نظارت بر استفاده از منابع و انجام اصلاحات لازم

برنامه‌ریزان آموزشی

قبل از انتخاب مدل یا

مدل‌های برنامه‌ریزی

باید ذهنیت و توجه و

گرایش خود به یکی از

چهار روش را روشن و

مشخص کنند

● برآورد منابع مورد نیاز برای توسعه آموزش و پرورش
● کمک به تصمیم‌گیری در خصوص انتخاب برنامه‌ها و طرح‌هایی که هدف یکسان دارند». [همان، ص ۱۲۵، نقل از وود هال].

۳- رویکرد درخواست یا تقاضای اجتماعی در برنامه‌ریزی آموزشی.

این رویکرد بر خواسته‌ها و تقاضاهای دانش‌آموزان و دانشجویان و خانواده‌های آنان و انتظارات جامعه از بازده‌های آموزش و پرورش تکیه دارد و معتقد است که تأمین تقاضاها و خواسته‌ها نیازهای جامعه را برمی‌آورد. براساس این رویکرد، ابتدا باید ظرفیت‌های آموزشی مورد تقاضا تعیین شود. ظرفیت‌ها عبارت‌اند از:

۱. از تعیین تعداد کودکان واجب‌التعلیم که در آینده باید تحت پوشش آموزش ابتدایی قرار گیرند؛

۲. تعیین نسبت گذر تحصیلی از یک پایه به پایه‌های بالاتر تحصیلی؛

۳. به دست دادن تصویری روشن از انتظارات افراد تحت پوشش آموزش؛

۴. برنامه‌ریزی برای تأمین انتظارات و تقاضاها.

محسن‌پور، (۱۳۷۶)، ص ۱۱۶ به نقل از جرج ساخاروپولس) عوامل تأثیرگذار بر تعیین انتظارات آموزشی را به شرح زیر برشمرده است:

۱. ویژگی‌های دانش‌آموز و دانشجو مانند: جنس، استعداد، پیشرفت تحصیلی، علائق و آرزوها؛

۲. محیط دانش‌آموز مانند: موفقیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی خانواده او، هم‌سالان و محیط مدرسه.

۳. نظام آموزشی مانند: شیوه گزینش و پذیرش دانش‌آموز و دانشجو؛

۴. جامعه در کل، مانند: بافت جمعیتی، شرایط اجتماعی، فرهنگی، شغلی و اقتصادی.

بنابر این رویکرد چنانچه پیش‌بینی تقاضاها و خواسته‌ها بر مبنای گردآوری اطلاعات لازم از عوامل مؤثر

صورت گیرد، برنامه‌ریزی آموزشی می‌تواند در مسیری درست نظام تعلیم و تربیت کشور را هدایت و رهبری کند.
۴- رویکرد توسعه انسانی در برنامه‌ریزی آموزشی.

در دهه پایانی قرن بیستم میلادی به دلیل سردرگمی‌های اجتناب‌ناپذیر ناشی از اتکا به شاخص‌های تولید، سازمان‌ها و نهادهای مسئول برنامه‌ریزی آموزشی به جست‌وجوی یافتن معنای گسترده‌تری از مفهوم توسعه پرداختند و گستره آن را از حد رشد اقتصادی- اجتماعی به پوشش ابعاد دیگری چون ابعاد فرهنگی و سیاسی توسعه افزایش دادند. در این گستره، میزان مرگ و میر کودکان، طول عمر، تغذیه، بهداشت، حفظ محیط زیست، حقوق برابر اجتماعی برای دو جنسیت زن و مرد به عنوان شاخص‌های توسعه در کنار «آموزش» قرار گرفت. در این رویکرد شاخص‌های توسعه نه فقط منحصر به تأمین نشانگرهای آموزش و پرورش بلکه به تأمین نشانه‌های زندگی اجتماعی اطلاق می‌شود. بدین ترتیب واژه «توسعه انسانی» پدید آمد و تعریف‌های زیر برای آن برشمرده شد. [نقل از مشایخ، در کاردان ۸۰، ص ۲۱۷].
توسعه انسانی عبارت است از:

«فرایند گسترش دامنه گزینش‌های انسان». [دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت، ۱۹۹۰، ص ۱۲].

«فرایندی که بر وسعت بهزیستی انسان‌ها می‌افزاید و امکان برخورداری از گزینش‌های بهتر را فراهم می‌سازد». [دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت، ۱۹۹۰، ص ۱۵].

فرایند توسعه انتخاب‌های انسان در محیط اجتماعی توانمندسازی با هدف دست‌یابی به زندگی بهتر. [سازمان برنامه و بودجه و دفتر سازمان ملل، ۱۹۹۹، ص ۱۳].

از زبان همان مؤلف باید گفت دو مسئله در مفهوم «توسعه انسانی» نقشی بارز دارد: الف- بهزیستی؛ ب- حق انتخاب.

«گرچه در هیچ جامعه‌ای، بهزیستی بدون رشد اقتصادی میسر نیست، اما در رویکرد توسعه انسانی، آن رشد اقتصادی موردنظر است که به اصلاح و بهزیستی آحاد ملت و حفظ محیط زیست بینجامد». [ص ۲۱۷].

منابع

۱. محسن‌پور، بهرام ۱۳۷۶، ۱۳۸۸. برنامه‌ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه. تهران.
۲. محمودی، سعید و همکاران ۱۳۸۷. آشنایی با مفهوم برنامه‌ریزی. آفتاب. تهران.
۳. مشایخ، فریده ۱۳۸۰. برنامه‌ریزی آموزشی در کاردان ۱۳۸۰. علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن. انتشارات سمت. تهران.
۴. کارلسون، رابرت و آکرم، هری. برنامه‌ریزی آموزشی. ترجمه سرمد، غلامعلی ۱۳۸۴. انتشارات آوای نور. تهران.
۵. کافمن، راجر و هرمن، جری. برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی، بازاندیشی، بازسازی ساختارها، و بازآفرینی. ترجمه مشایخ فریده و بازرگان، عباس، ۱۳۷۴. انتشارات مدرسه. تهران.
6. Aggarval and Thakur, 2003, IIEP, concepts and Terms of Educational planning, New Delhi _110016.

پی‌نوشت

1. Ackoff

قاپی صابونی



مهندس مجتبی احمدی



یک قایق کاغذی بسازید. در عقب قایق، یک شکاف ایجاد کنید و تکه‌ای صابون در شکاف قرار دهید. این قایق را روی سطح آرام آب در یک ظرف بزرگ قرار دهید. کاهش کشش سطحی در عقب قایق و کشش سطحی آب از جلوی قایق، باعث حرکت آرام قایق می‌شود. در واقع، صابون به عنوان سوخت قایق به کار رفته است.



جهاد اقتصادی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واريز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۳۰۰ بانک تجارت، شعبه سمرات آزمايشي كد ۴۹۵ در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱- مراجعه به وبگاه مجله رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات قبض و اریزری.

۲- ارسال اصل قبض بانکی به همراه برگ تکمیل شخه اشتراک با پست سفارشی (قبض را نزد خود نگه دارید).

نام مجله در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

شماره فیش:

شماره پستی:

در موزی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را ذکر کنید:

امضاء:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۵۵۱۱۱

وبگاه مجله رشد: www.roshdmag.ir

اشتراک مجله: ۱۴-۳۱۲۳۳۹۱۱۰/۷۲۳۳۵۱۱۰/۷۲۳۳۶۶۵۵-۰۲۱

هزینه اشتراک یکساله مجله عمومی (هشت شماره): ۹۰۰۰ ریال
هزینه اشتراک یکساله مجله تخصصی (چهار شماره): ۶۰۰۰۰ ریال



مهندس مجتبی احمدی

رنگ کردن با آب!



از وسط بشکافید و نصف آن را در یک محلول و نصف دیگر را در محلولی با رنگ دیگر قرار دهید تا یک گل میخک رنگ و وارنگ به دست آورید.

این آزمایش‌ها را با انواع گل‌ها و گیاهانی مانند کرفس نیز می‌توانید تکرار کنید.

محلولی از رنگ خوراکی (که در شیرینی‌پزی‌ها استفاده می‌شود)، در آب بسازید. سپس قسمت انتهایی ساقه یک گل میخک سفید تازه را ببرید و آن را از قسمت بریده شده، در این محلول قرار دهید. پس از ۲۴ ساعت، رنگ گل‌برگ‌ها را مشاهده کنید.

برای به دست آوردن نتیجه جالب‌تر، می‌توانید ساقه گل را



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش آموزی
(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد کودک

(برای دانش آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

رشد نوجوان

(برای دانش آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

رشد دانش‌آموزان ابتدایی (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم تا ششم دوره دبستان)

رشد نوجوان

(برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان

(برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

• رشد آموزش ابتدایی • رشد آموزش راهنمایی تحصیلی • رشد تکنولوژی آموزشی • رشد مدرسه فردا • رشد مدیریت مدرسه • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

• رشد پرهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی) • رشد پرهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره متوسطه) • رشد آموزش قرآن • رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی • رشد آموزش هنر • رشد مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای • رشد آموزش پیش دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران مدارس، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویمان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۴۶۶، دفتر انتشارات کمک آموزشی.

• تلفن و نمابر: ۸۸۲۰۱۴۷۸ - ۲۱.