



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

۴

دایره آموزشی
مدیران مدارس
و کارشناسان
تکنولوژی آموزشی

دوره بیست و هفتم
شماره پیاپی ۱۲۰
دی ۱۳۹۰

آموزش و پرورش

ماهنامه آموزشی، تبلیغی و اطلاع‌رسانی

مدیر مسئول: محمدناصری سر دبیر: عادل یغما شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی: فرخ‌لقا رئیس‌دانا، هاشم فردانش، محمود تلخایی، احمد شریفان، غلامرضا یادگارزاده و لیلا سلیمه‌دار
مدیر داخلی: زهرا آرامون وب‌استار: کبری محمودی ویراستار: ویراستار ویراستار: ویراستار
نشانی دفتر مجله: تهران، پیرانشهر شمالی، شماره ۲۶۶. نشانی پستی مجله: تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۸ طرح گرافیک: شاهرخ خره‌غانی
رایانامه: roshdmag.ir@technology تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۳۱۶۱۹ (داخلی) و ۸۸۳۳۱۶۱۹ (داخلی) وبگاه: www.roshdmag.ir
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۳۳۵۱۱۰ صندوق پستی امور مشترکین: ۱۰۲ کد دفتر مجله: ۱۱۰ کد امور مشترکین: ۱۱۴
امور مشترکین: ۶۰۰۰۰ شماره چاپ: شرکت افست (سهایی عام).
عکس روی جلد: اعظم لریجانی

عناوین این شماره:

به جای یادداشت سر دبیر

آموزش، حرفه معلمی

فناوری آموزشی، اطلاعات و ارتباطات

برنامه‌ریزی آموزشی و درسی

پژوهش و نوآوری‌های آموزشی

مدیریت یادگیری و کلاس درس

ما و خوانندگان

گام‌های امیدبخش

چالش‌ها - سرگرمی آموزشی

حضور فناوری‌های جدید در برنامه‌های درسی و آموزشی / ۲ / منصور ملک‌عباسی

*واژگان مدیریت دانش / ۱۰ / قاسم سلیمی

*نظریه باندورا / ۲۸ / دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا

فناوری در کلاس‌های پیش‌دبستانی / ۴ / زهرا حاجی‌آخوندی
تعامل در محیط یادگیری الکترونیکی / ۱۴ / دکتر سیدعباس رضوی

*نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش / ۴۱ / دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا - دکتر مسعود وفائی

گزارش یک تجربه عملی / ۲۰ / علی کریمی ارقینی - احمد شریفان

پرورش خلاقیت در کلاس درس / ۲۴ / محمد قنبری طلب

معرفی کتاب: فرهنگ آموزش و یادگیری - پژوهشی مردم‌نگارانه... / ۸ / غلامرضا یادگارزاده
مدرسۀ من / ۹ / دکتر احمد به‌پژوه

معرفی کتاب: الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران / ۲۷ / زهرا آرامون
تشویق و تنبیه در گپ و گفت معلمان / ۳۸ / دکتر لیلا سلیمه‌دار

چگونه نفس می‌کشیم؟ / ۳۶ / فاطمه شهزادی

شکست نور / ۲۷ / محمدمهدی سلطان‌بیگی

نازک‌اندیشی / ۱۹ / مجتبی احمدی

مقالاتی که با علامت * مشخص شده‌اند، مربوط به ویژه‌نامه آموزش دوره‌های کوتاه‌مدت هستند.

درخور توجه نویسندگان و مترجمان گرامی

- مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با موضوع تکنولوژی آموزشی مرتبط و در جای دیگر چاپ نشده باشند.
- منابع مورد استفاده در تألیف را بنویسید.
- مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و چنانچه مقاله‌ها را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید کنید. در هر حال، متن اصلی نیز باید با متن ترجمه شده ارائه شود.
- مقاله‌ها 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 واژه‌ها و اصطلاحات علمی و فنی دقت شود.
- محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن، با علامتی در حاشیه مقاله مشخص شود.
- مجله در رد، قبول، ویرایش، تلخیص و اصلاح مقاله‌های رسیده مختار است و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با پدیدآورنده است.

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

ملاحظات قابل توجه

حضور فناوری‌های جدید در برنامه‌های درسی و آموزشی

در سال‌های اخیر شاهد استفاده جدی از فناوری‌های اطلاعات، ارتباطات و اینترنتی در نظام آموزشی کشور هستیم. گرچه این رویکرد گام‌های اولیه خود را برمی دارد و هنوز پیکره آموزش و پرورش ما به صورت علمی و فراگیر با این جهت‌گیری شکل نگرفته است، اما سرعت گسترش و نفوذ سامانه‌های اطلاع‌رسانی، رایانه‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی در میان دانش‌آموزان و معلمان، بسی قابل توجه است.

امروزه چه بخواهیم و چه نخواهیم، فناوری رایانه در بسیاری زمینه‌ها راه پیدا کرده و گسترش یافته است. این فناوری سبب شده است که صحبت از موضوعاتی هم‌چون مدارس و دانشگاه‌های مجازی، جدی‌تر شود و نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. این موج که چند دهه است کشورهای پیشرفته صنعتی جهان را به دنبال خود می‌کشد، نظام‌های آموزشی را به شدت متحول کرده است. در حال حاضر، رایانه ساعت‌ها و وقت افراد جامعه از کودک دبستانی تا استاد دانشگاهی، مدیر، محقق و جوان را به خود اختصاص داده است.

کشور ما و نظام آموزش ما نیز نمی‌تواند بی‌توجه به این تحولات، به راه خود ادامه دهد، چرا که بدین ترتیب، هر لحظه سرعت فاصله گرفتن کشورهای در حال توسعه از کشورهای پیشرفته افزایش می‌یابد.

امروزه کشورهای توسعه یافته مانند ژاپن، پیشرفت شگرف خود را مرهون پشتکار و دقت در عمل می‌دانند. در این میان، به کارگیری سیستم‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی، دست‌رسی به آخرین راهکارها و دانش‌ها در حداقل زمان، در توسعه و استمرار آن‌ها نقش بسیاری داشته است، اما در این جا یک نکته باقی می‌ماند و آن توجه به این موضوع است که آنان از رهگذر بهره‌برداری از فناوری‌های جدید، چه به دست آورده‌اند و چه از دست داده‌اند؟

در ملاقاتی که با تنی چند از معلمان با سابقه دوره ابتدایی ژاپنی داشتیم، نکات جالبی را مطرح کردند. این نکات می‌تواند برای ما که در توسعه فرهنگ و به کارگیری و فناوری‌های جدید می‌کوشیم، مفید باشد. توجه به تجربیات آنان به ما کمک می‌کند داشته باشیم.

دانش‌آموزان کشورها پیشرفته، از جمله دانش‌آموزان ژاپنی، در سال‌های اول آموزش خود در مدرسه و حتی قبل از آن در خانه، به خوبی کار با رایانه را عموماً فرا می‌گیرند. آن‌ها ساعت‌ها پای رایانه می‌نشینند و از این طریق، به علمی در موضوعات فضا، ورزش، تجارت، پزشکی، اختراعات و اطلاعات سیاسی و... دست یابند.

معلمان ژاپنی نیز در این مورد همکاران و راهنمایان خوبی برای آنان هستند. آن‌ها دانش‌آموزان را کمک می‌کنند که با یافتن و ترکیب اطلاعات، به راهبردهای جدید و ابداعات تازه دست پیدا کنند و حتی شگفتی بیافرینند.

اما در عین حال، کودک و جوان دانش‌آموز فعلی این کشور، در این دل مشغولی الکترونیکی که بیشتر وقت او را پر کرده، از یک چیز غافل مانده و آن توجه به طبیعت و محیط پیرامونی خود است.

دریا، دنیای پروانه‌ها، ستارگان آسمان و... به صورت نظام‌مند آشنا شود و به طبیعت، نه تنها به عنوان منبع کسب دانش، بلکه به عنوان منبعی الهام‌بخش، آزمایشگاهی زنده و پرورش دهنده خلاقیت بنگرد. در جامعه ما می‌رود تا ارتباطات روح‌بخش انسان‌ها با طبیعت پاک و زلال، به نوعی به ارتباطات خشک، مکانیکی و الکترونیکی تبدیل شود.

امروزه دانش‌آموز ژاپنی مفهوم رشد و نمو در طبیعت، تغییر، ارتباط، تغذیه، هماهنگی با محیط و حفاظت از خود را در عالم موجودات زنده و بی‌جان طبیعت برای خود عینی نمی‌کند.

اگر علم امروز و دانش فناوری جدید به این درجه از رشد و تکامل رسیده است، نتیجه توجه انسان به طبیعت

الهام‌دهنده، و کشف و آشکارسازی رموز آن بوده است، ولی امروزه دیگر طبیعت الهام‌بخش نیست. کودکان ما علم و دستاوردهای آن را از دریچه بی‌روح رایانه می‌بینند و با آن آشنا می‌شوند. آنان خود دست به تجربه نمی‌زنند، بسیاری از مفاهیم را در عالم لمس نمی‌کنند و به نگرش‌های متعالی نمی‌رسند و از طبیعت سکون و آرامش نمی‌گیرند.

نتیجه این بحث کوتاه را می‌توان این‌گونه بیان کرد که «مبادا توجه به آشناسازی، آموزش سیستم‌های فناوری اطلاعات به معلمان و به کارگیری آن، که البته ضرورت نیز دارد، ما را از تجهیز معلمان فردا به چگونگی ارتباط با طبیعت، الهام گرفتن از آن، و غنی‌سازی ابعاد روحی‌شان غافل کند.

موضوعی که نظام آموزشی ژاپن امروز کم‌کم در آن احساس خطر می‌کند، این است که معلمان این کشور قادرند دانش‌آموزان و نوجوانان را با چگونگی به کارگیری این فناوری آشنا سازند، اما کم‌کم این توانایی را از دست می‌دهند که از بزرگ‌ترین منبع یادگیری، یعنی طبیعت بهره ببرند، رموز آن را کشف کنند و آن را به دیگران نیز بیاموزند؛ این همان توجه امروز و نیاز فردای معلمان ماست.

نکته دوم، توجه به بعد «ملی و جهانی» توسعه فناوری ارتباطی است. توجه به این موضوع بسیار مهم است که انسان‌ها به طور فطری و طبیعی و به لحاظ اجتماعی بودنشان، پذیرای ارتباط با یکدیگر هستند و ما کمتر انسان سالم و متعادلی را می‌بینیم که انزوا و گوشه‌نشینی را طالب باشد. از طرف دیگر، علمای علم الاجتماع، روابط انسان را در چهار بعد تعمیم می‌دهند: ۱. رابطه انسان با خود؛ ۲. رابطه انسان با اجتماع؛ ۳. رابطه انسان با محیط پیرامونی و موضوعات آن؛ ۴. رابطه انسان با خدا.

در نظر داریم که بررسی کنیم، توسعه فناوری‌های جدید به ویژه فناوری ارتباطات، به کدام نوع روابط کمک کرده و دامن زده و کدامین ارتباط انسان را ضعیف کرده است.

در یک بررسی ساده، قدرت و سرعت توسعه و فراگیر شدن ابزاری ساده و در عین حال مهم مانند تلفن‌های سلولی یا موبایل در جوامع بشری در سطح جهان و یا در سطح کشور ایران، به ما نشان می‌دهد، رابطه انسان‌ها با یکدیگر نه به صورت چهره‌به‌چهره، بلکه به صورت صوتی، به شدت از نظر کمی توسعه یافته است و حتی جای‌گزین دیدارهای فامیلی، دوستانه و در فرهنگ مذهبی ما جای‌گزین صله ارحام شده است و درک احساسات، و حالات روحی افراد را نسبت به هم کاهش داده و برعکس حالت‌های خودمحوری و غیراجتماعی در انسان‌ها شدت یافته است.

در جوامع صنعتی، حتی در محیط خانواده، پدر و مادر از فرزندان احساس فاصله می‌کنند و تنها به صورت اجزای دور از هم که هریک دنیای خاص خود را دارند، به طور فیزیکی لحظاتی را کنار هم می‌گذرانند (ارتباط با دیگران).

توسعه رسانه‌های تصویری و ماهواره‌ای و حضور آن‌ها در کانون اجتماعی کوچک خانواده، با ارائه برنامه‌های سرگرم‌کننده، به این ارتباط طبیعی و فطری خانوادگی بسیار لطمه زده و افراد خانواده را از گفت‌وگوهای ساده خانوادگی (انتقال نسلی تجربیات و فرهنگ) نیز بازداشته است.

همان‌گونه که قبلاً هم اشاره شد، توسعه فرهنگ رایانه و گردش هدفمند و غیرهدفمند در فضای مجازی رایانه‌ای، علاوه بر این که انسان‌های جهان امروز را از رابطه با محیط‌های طبیعی هم‌چون کوه، جنگل، دشت و دریا بازداشته، فرصتی برای تنهایی انسان که با خود و به خود فکر کند، باقی نگذاشته است. در حالی که ما انسان‌ها هر از گاهی نیازمند بررسی خود، رفتار خود و بازنگری در مجموعه شخصیتی خود هستیم.

نوع چهارم ارتباطی که بشر امروز به شدت از آن دور مانده و فناوری‌های ارتباطی فرصت و اجازه این ارتباط را

کمتر می‌دهد، ارتباط با خدا، مبدأ هستی و روح کلی جهان است. در بسیاری از جوامع، امور معنوی بسیار سست و

کم‌ارزش شده و به ویژه در میان ملل غربی، دین به معنی واقعی، از آن‌ها رخت بر بسته و شاید تنها به مراسمی

ظاهری و توخالی بدل شده است. در عصر حاضر، جوان امروز ما باید مزه رابطه و راز و نیاز خود را با

خدای خود تجربه کند و از روح کلی عالم و معنویت و معنی هستی انرژی بگیرد.

این نقطه امید را نباید فراموش کرد که جوهره انسان از دو گوهر مادی و معنوی سرشته

شده است و نمی‌تواند بعد روحی و معنوی خود را نادیده بگیرد. انسان به هر دو جلوه

مادی و معنوی نیاز دارد.

خدای را سپاس می‌گزاریم که در برنامه درسی ملی، این دو بعد

زندگی واقعی (مادی و معنوی) به صورت توسعه و به کارگیری

علوم و فناوری‌های جدید، در کنار توسعه و تقویت

روحیه توحیدی و معناگرایی، درهم

ادغام و بر آن تأکید شده است.

فناوری در کلاس‌های پیش دبستانی



دکتر کیمبرلی مورنيس
و دکتر بروس پری
ترجمه: زهرا حاجی آخوندی
کارشناس ارشد علوم تربیتی

اشاره

مصاحبه‌ای که در زیر آمده است، دربارهٔ مزایا و معایب استفاده از تکنولوژی آموزشی در دوران کودکی و در کلاس‌های آموزشی کودکان است که دکتر کیمبرلی مورنيس از «مجلهٔ دوران کودکی امروز» با دکتر بروس پری انجام داده است.

دکتر بروس پری، کارشناس سرشناس بین‌المللی در زمینهٔ رشد ذهنی و کودکان آسیب‌دیده است. دکتر پری، مدیر مؤسسهٔ کودکان آسیب‌دیده از مراکز پیش‌نژاد در ارائهٔ خدمات، تحقیقات و آموزش در زمینهٔ کودک‌آزاری است. به علاوه، وی مدیر درمانی برنامه‌های استانی در زمینهٔ سلامت ذهنی کودکان در آلبرتا کانادا است و تاکنون بیش از ۲۰۰ مقاله، فصل‌های کتاب، و گزارش علمی تألیف و جوایز تخصصی متعددی دریافت کرده است.

فناوری،
کلاس، کلاس‌های
پیش دبستانی



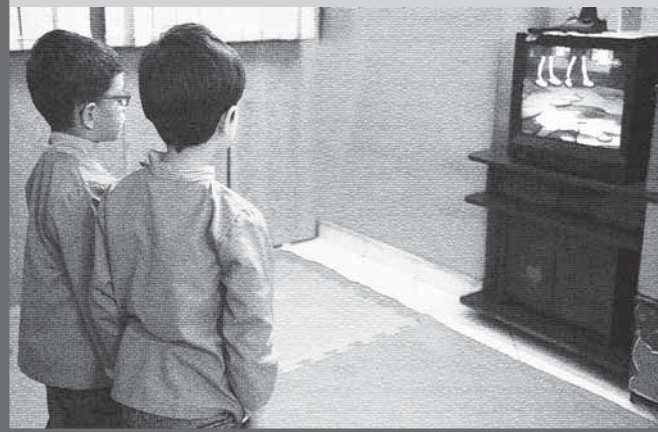
برای توجه مداوم به تصویری دو بعدی و متحرک، چنان‌که در تلویزیون هست، توانایی «ژنتیکی» داشته است. با این حال، نمایش‌های نمادین بیرونی هم‌چون متن مکتوب، تصاویر دیداری در تلویزیون و تصاویر سه بعدی پیچیده، همگی توسط مغز انسان حس، پردازش، ذخیره و اجرا می‌شوند. زیرا ذهن در حقیقت در واکنش به تجارب تغییر می‌کند؛ این تجارب (از نقطه نظر تاریخی) جدید (متن مکتوب یا تلویزیون)، در رشد، سازمان‌دهی و عملکرد ذهن تغییراتی ایجاد می‌کنند که هرگز در صدها نسل قبل دیده نشده‌اند.

فناوری‌های مدرن بسیار قدرتمندند، زیرا بر یکی از قوی‌ترین گرایش‌های ژنتیکی ما - ارائهٔ اطلاعات به صورت دیداری - استوار شده‌اند. ذهن انسان گرایش شدیدی به اطلاعاتی دارد که به صورت دیداری ارائه می‌شوند. برنامه‌های تلویزیونی، فیلم‌ها، ویدیوها و بیشتر برنامه‌های رایانه‌ای، کاملاً دیداری بنیاد هستند و در نتیجه کودکان خردسال را به خود جلب می‌کنند. اما مشکل این جاست که بیشتر فناوری‌های مدرن بسیار منفعل‌اند. به همین سبب، از نظر کمی و کیفی تجارب احساسی، اجتماعی، شناختی و فیزیکی ضروری را در اختیار کودکان قرار نمی‌دهند، در حالی که لازمهٔ پرورش کودک، پیوند صحیح این تجارب در زمان‌های مناسب

◆ **مجلهٔ دوران کودکی امروز:** آیا ذهن خردسالان (سنین ۳ تا ۶ سال) آمادگی استفاده از فناوری را دارد؟ (منظور از فناوری، رایانه، ضبط صوت و انواع دوربین‌های ویدیویی است که در تحقیقات کلاسی استفاده می‌شود) اگر چنین است، چه‌طور باید از آن‌ها استفاده کرد؟ آیا برای این گروه سنی خاص، برخی از انواع فناوری بهتر از گونه‌های دیگر است؟
◆ **دکتر پری:** برای پاسخ به این سؤال، باید به برخی از گرایش‌های ژنتیکی ذهن انسان توجه داشته باشیم. حدود ۹۹ درصد از زمانی که ما روی زمین بوده‌ایم، در گروه‌های کوچک ۴۰ یا ۵۰ نفرهٔ شکارچی زندگی کرده‌ایم. ذهن ما قابلیت‌های ویژه‌ای برای وابستگی اجتماعی، برقرای ارتباط و گونه‌هایی از نمایش‌های نمادین را در خود پرورش داده است. فرهنگ‌های ما از خلال تعاملات اجتماعی، و در آغاز بدون زبان نوشتاری، شکل گرفته‌اند. پیدایش و تکامل زبان نوشتاری، روشی را که انسان‌ها توسعه داده‌اند، عمدتاً با تأثیرگذاری بر تکامل ذهن تغییر داده است و قابلیت‌های ذهنی جدیدی را پدیدار کرده است.

به نظر من، امروزه فناوری همین کارها را انجام می‌دهد. روشن است که ذهن نوعی توانایی «ژنتیکی» برای استفاده از جوی استیک نداشته باشد. هم‌چنین

بهترین فناوری‌هایی
که برای خردسالان
مفیدند، آن‌هایی
هستند که تعاملی‌اند
و به کودکان اجازه
می‌دهند حس
کنجکاوی، حل مسئله
و مهارت‌های تفکر
مستقل خویش را
رشد دهند



کودکان به
تجربه‌هایی از
زندگی واقعی با
افراد حقیقی نیاز
دارند تا به درستی از
فناوری‌های موجود
سود ببرند

جهان‌اند. آن‌ها در خلال کنترل حرکات و تعاملات بین اشیاء در جهان می‌آموزند. عروسک‌ها، لگوها، ماشین‌های اسباب‌بازی، بدن خودشان و... با آن‌ها تلویزیون را تماشا می‌کنند و هیچ چیزی را کنترل نمی‌کنند. ولی رایانه‌ها اجازه تعامل می‌دهند. بچه‌ها می‌توانند سرعت و فعالیت خود را کنترل کنند و آن‌چه را که در رایانه رخ می‌دهد، بسازند. هم‌چنین آن‌ها می‌توانند در صورت تمایل، فعالیتی را بارها و بارها تکرار کنند.

♦ شما هنگام بررسی کودکان سنین ۳، ۴ و ۵ ساله که فرصت‌هایی نظیر استفاده از ضبط‌صوت و دوربین‌های ویدیویی کلاسی در اختیارشان نهاده شده است، با توجه به نکاتی که پیش‌تر درباره چگونگی رشد کودکان با فعالیت‌های واقعی اشاره کردید، آیا فکر می‌کنید آن‌ها به خوبی توانایی درک و استفاده از چنین ابزارهایی را خواهند داشت؟ ♦ این پرسش بسیار خوبی است. کودکان دوره پیش‌دبستانی هنوز در حال رشد شناختی قابل توجهی هستند. به تعبیر دقیق‌تر، کودکان به گونه‌ای متفاوت نسبت به بزرگسالان می‌اندیشند. این بدان سبب است که ذهن آن‌ها هنوز کاملاً رشد نیافته است. از

رشد است تا به بهترین وجه او را رشد دهد. اما وقتی بچه ساعت‌ها غیرفعال مقابل تلویزیون بنشیند و آن را تماشا کند، این اتفاق نخواهد افتاد. به علاوه، چند ساعت نشستن کودکان خردسال در مقابل تلویزیون، موجب می‌شود او از داشتن ساعت‌ها تجارب رشدی دیگر محروم شود. کودکان به تعاملات اجتماعی واقعی نیاز دارند که فناوری‌هایی نظیر تلویزیون ممکن است مانع آن‌ها شوند. از سوی دیگر، فناوری‌های مدرن موجود، ویژگی‌های مثبت زیادی دارند. بهترین فناوری‌هایی که برای خردسالان مفیدند، آن‌هایی هستند که تعاملی‌اند و به کودکان اجازه می‌دهند حس کنجکاوی، حل مسئله و مهارت‌های تفکر مستقل خویش را رشد دهند.

♦ آیا از نظر شما، کاربرد فناوری‌های خاصی مثل رایانه، به عنوان بخشی از برنامه درسی دوران کودکی - چنان‌که پیش‌تر درباره تلویزیون توضیح دادید - به اندازه کافی برای تغییر رشد ذهنی قوی هستند؟

♦ قطعاً من فکر می‌کنم تفاوت بین تلویزیون و رایانه آن است که تلویزیون کاملاً منفعل است. شما می‌نشینید و تماشا می‌کنید و همه چیز در مقابل شما اتفاق می‌افتد، بی‌آن‌که کاری انجام دهید. بچه‌ها «بازیگران» طبیعی

تفاوت بین تلویزیون و رایانه آن است که تلویزیون کاملاً منفعل است. شما می‌نشینید و تماشا می‌کنید و همه چیز

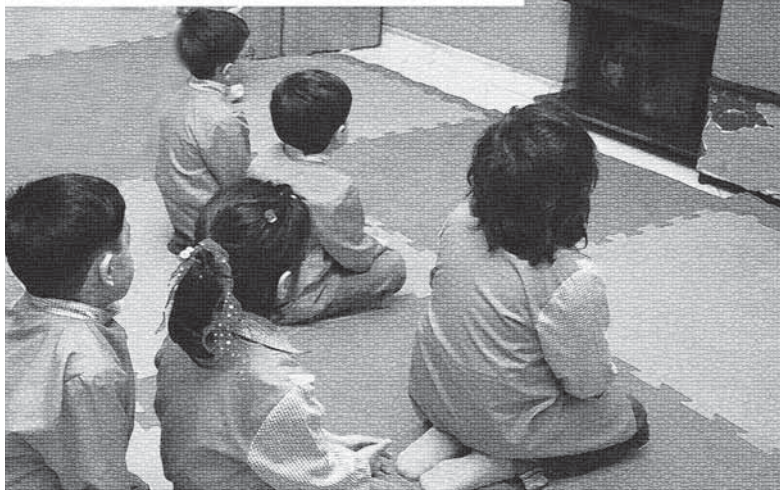
در مقابل شما اتفاق می‌افتد، بی‌آن که کاری انجام دهید



این رو، ضبط کردن مکالمات و پخش مجدد آن‌ها برای بزرگسالان معنای کاملاً متفاوتی دارد نسبت به زمانی که کودکی سه ساله به صدای خود در نوار گوش می‌دهد. این تجربیات می‌تواند برای کودک بسیار مثبت و بازکننده ذهن باشد؛ به شرط آن که در زمان مناسب صورت گیرد.

کودکان به تجربه‌هایی از زندگی واقعی با افراد حقیقی نیاز دارند تا به‌درستی از فناوری‌های موجود سود ببرند. فناوری‌ها باید در جهت توسعه برنامه‌درسی و تجارب برای خردسالان به کار گرفته شوند. کودکان باید مجموعه‌ای از تجارب منسجم و متعادل داشته باشند تا به آن‌ها کمک کند به بزرگسالانی قابل تبدیل شوند که قادرند هم‌چنان که توانایی‌هایی ذهنی‌شان را افزایش می‌دهند، از عهده تعاملات اجتماعی - احساسی نیز برآیند.

به عقیده من، تعادل و زمان‌بندی صحیح، کلیدهای رشد سالم هستند. باید انواع مناسبی از تجربه‌ها را در زمان مناسب تدارک دید. مثلاً اگر نوزادی داشته باشید و از او نگهداری نکنید و او را به کلاس هفتم بفرستید و تا بعد از ظهر به حال خود رهاش کنید، برای او تجربه خوبی نخواهد بود، بلکه در واقع توهین آمیز است. به عکس، اگر بچه ۱۴ ساله‌ای داشته باشید و به جای آن که اجازه دهید وقتش را در مدرسه با دوستانش بگذرانند، تمام بعد از ظهر از او نگهداری کنید و او را تکان دهید، این نیز تجربه خوبی در زمان مناسب برای این بچه نیست. وقتی کودکی شش ماهه را مقابل ویدیویی قرار دهیم که برای آموزش یک



زبان مشکل طراحی شده است، این تجربه متفاوت است نسبت به آن که کودکی هشت ساله به همان نوار گوش دهد. تجربه آن نوزاد کاملاً نامناسب است، اما احتمالاً برای کودک هشت ساله بسیار عالی است. مهم آن است که تجربه در چه زمانی تدارک دیده شود و چه‌طور با دیگر تجربه‌های حیاتی پیوند خورد.

♦ صحبت‌های شما به موضوعی اشاره دارد که این روزها از اهمیت بالایی برخوردار است. از آن‌جا که ما در قرن بیست و یکم به سر می‌بریم، به گونه‌ای که با فشار دست‌یابی به تجربیاتی در زمینه فناوری، خصوصاً رایانه‌ها مواجهیم، بفرمایید والدین و مربیان کودکان چگونه می‌توانند به گونه‌ای با هم کار کنند تا این تعادل را برای خردسالان به وجود آورند؟

♦ با این که فناوری می‌تواند در آموزش کودکان به ما کمک کند، اما در نهایت آنان از ما می‌آموزند. والدین و مربیان باید تسهیل‌کنندگان یادگیری کودکان باشند. مثلاً باهم در جایی نشستن، و باهم کارت بازی کردن، تجربه‌ای کاملاً شناختی است. آن‌ها می‌توانند بیاموزند چه‌طور جمع بزنند، چگونه پیش‌بینی کنند، بخندند، و یاد بگیرند که چه‌طور برنده شوند. آن‌ها در تعامل با والدین، از موضوعی عینی، یعنی کارت بازی و سرگرمی، بهره می‌برند. مشابه آن نیز می‌تواند با پیدایش فناوری‌ها اتفاق بیفتد. من معتقدم که والدین و مربیان می‌توانند از ویژگی‌های تعاملی رایانه بهره ببرند و دسترسی به تجارب را برای کودکان بهتر سازند.

چون والدین به آینده می‌اندیشند، لازم است دو چیز را درک کنند: فناوری از بین‌رفتنی نیست و ما در میانه راه تغییر بنیادین از نظر فرهنگی و اجتماعی قرار داریم. این فناوری‌ها، جهانی را که کودکان ما قصد زندگی در آن را دارند، به کل دگرگون خواهند ساخت. بنابراین، وظیفه ما برقراری تعادل مناسب برای رشد مهارت استفاده از فناوری‌ها، در کنار اصول اساسی و تجارب ضروری برای ارتقای سلامتی کودکان است. ما باید اصول اساسی رشد سلامت ذهنی را هم‌زمان با به رسمیت شناختن این فناوری‌ها و ابزارها پاس بداریم. اگر چنین کنیم، کار خود را خوب انجام داده‌ایم. در قلب هر کودک سالمی فرصتی برای غنی‌سازی و پروراندن تعامل با دیگر انسان‌ها وجود دارد. من گمان می‌کنم کلید سالم‌سازی فناوری‌ها آن است که مطمئن

کلید سالم سازی
فناوری ها آن است
که مطمئن شویم
از آن ها برای ارتقا
یا حتی گسترش
تعاملات اجتماعی
و دیدگاهمان
درباره جهان
استفاده می کنیم،
نه برای جداسازی و
خلق جهان مصنوعی

را بسیار نامرتب تحویل می دهند. اما اگر شما آن ها را پشت یک واژه پرداز بنشانید، می توانید برگه های خود را تمیز و مرتب تحویل دهند و می توانند کلمات را صحیح هجی کنند. حتی برنامه های بسیار ساده و غیر تخصصی، اگر صحیح استفاده شوند، می توانند بسیار مفید باشند.

به علاوه، تعدادی برنامه های تخصصی وجود دارند که به کودکان دارای مشکلات پردازش اطلاعات، امکان می دهند با استفاده از یک رسانه، به محتوا دست یابند و بتوانند مسئله را بهتر درک و اطلاعات را پردازش کنند. آن ها می توانند کلمات نوشتاری و تصاویر دیداری را ببیند و هم زمان صداها را بشنوند. تلفیق این حس ها به کودک کمک می کند به طور کارآمدتری اطلاعات یک موضوع را درونی کند. مثلاً اگر آن ها مشکل پردازش سمعی یا اختلال در خواندن داشته باشند، ممکن است بسیار باهوش باشند، اما نتوانند کاملاً خوب بخوانند. حال اگر مطلبی برای آن ها از روی سی دی به همراه تصاویر بصری خوانده شود، بهتر می توانند اطلاعات را درونی کنند. این به کودکان کمک می کند نسبت به خودشان احساس خوبی داشته باشند، چرا که بهتر عمل می کنند. در نتیجه آن ها هیچ گاه از مدرسه ترس نخواهند داشت.

فناوری هایی با محتوای خشن وجود دارند که از آن ها در بازی های ویدیویی سنتی استفاده می شد؛ ما سعی می کنیم بازی های تعاملی با شبیه سازی بیشتر، اما بدون مضامین خشن را جایگزین کنیم. امیدواریم با استفاده از الگوهای متنوع بازی گونه، به کودکان زبان بیاموزیم، عزت نفس را آموزش دهیم، و مثلاً تأثیر ضربه عاطفی و روش های غلبه بر آن را یادشان دهیم. من فکر می کنم زمانی که از این فناوری ها واقعاً برای چیزی بیش از سرگرمی استفاده شود، شاهد مزایای بیشتری خواهیم بود.

حتی در حال حاضر، تعدادی برنامه های نرم افزاری خوب با تأکید آموزشی بیشتر بر ریاضیات و خواندن وجود دارد. این برنامه ها که بسیار جذاب اند، کودکان را به خواندن بهتر و یادگیری روش حل مسائل ریاضی تشویق می کنند. وقتی اطلاعات با تفریح و روشی جذاب همراه شود، یادگیری آن بسیار آسان تر است تا وقتی به صفحه ای پر از ستون های اعداد نگاه کنید و بخواهید آن ها را با هم جمع کنید.

شویم از آن ها برای ارتقا یا حتی گسترش تعاملات اجتماعی و دیدگاهمان درباره جهان استفاده می کنیم، نه برای جداسازی و خلق جهان مصنوعی. متأسفانه غالباً از فناوری برای تغییر شرایط اجتماعی استفاده می شود و من برعکس، استفاده از آن را برای ارتقای تعاملات اجتماعی می دانم و فکر می کنم که می تواند چنین شود.

◆ پیش تر از برخی مشکلات سخن گفتید که از نظر شما به استفاده از فناوری توسط کودکان مربوط می شود. آیا موضوع دیگری در نظر دارید که بخواهید به طور خاص در این جا طرح کنید؟

◆ یکی از موضوعاتی که همه والدین و حتی افرادی که محصولات چندرسانه ای را تولید می کنند با آن دست و پنجه نرم می کنند، کنترل دسترسی به مطالبی است که احتمالاً دسترسی فراگیر به آن ها مناسب نیست. برنامه ها و پایگاه های رایانه ای در اینترنت و برنامه هایی تلویزیونی وجود دارند که محتوای آن ها برای جوانان ۱۸ ساله مناسب، و برای کودک دوره پیش دبستانی بسیار نامناسب است. این بدان معناست که در محیطی که کنترل والدین یا امکان نظارت در آن وجود ندارد، احتمال دارد یک کودک دسترسی به محتوایی داشته باشد که در آن ها خشونت زیادی وجود داشته باشد یا مفاهیم نامناسب یا مخربی نامتناسب با دوره سنی آنان را نمایش دهد. از این رو بزرگسالان باید از خردسالان در برابر دسترسی نامناسب و سوء استفاده [از فناوری نیز] مراقبت کنند.

◆ نظر شما درباره امکانات ویژه ای که استفاده از فناوری برای حمایت از کودکان، خصوصاً در موارد ضروری چون آموزش زبان، فراهم می آورد، چیست؟

◆ در واقع کاربرد فناوری به کودکان بسیار کمک می کند. استفاده از برنامه های رایانه ای تخصصی، واقعاً به بسیاری از کودکانی که با آن ها کار می کنیم، کمک می کند. کودکانی که بعضی از انواع مشکلات حرکتی (کوچک یا بزرگ) را داشته باشند، دست خطشان ناپخته و کند باشد و نوشتنشان نامرتب به نظر آید، نتیجه کار یا تکالیفشان منفی خواهد بود. بنابراین، ممکن است نسبت به کار سخت بسیار بی میل باشند، زیرا همیشه بازخوردی منفی دریافت می کنند و یا برگه های خود

پی نوشت.....
 ۱. آدرس پایگاه اینترنتی این مؤسسه چنین است:
<http://www.childtrauma.org/>.
 2. Joystick
 بازی های رایانه ای که با دسته فرمان یا اهرم کنترل می شوند.

منابع.....
 Kimberly Moore Kneas, Ph.D. and Bruce D. Perry, M.D., Ph.D. "Using Technology in The Early Childhood Classroom", in: http://teacher.scholastic.com/professional/bruceperry/using_technology.htm.

نام کتاب: فرهنگ آموزش و یادگیری - پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکرد تربیتی

نویسنده: دکتر محمدرضا سرکار آرانی

ناشر: مدرسه (۱۳۸۴-۸۸۸۰۰۲۱)

مخاطب: معلمان و افراد درگیر با تعلیم و تربیت

سال انتشار: ۱۳۸۹

غلامرضا یادگارزاده

چکیده

شاید تا به حال آثار دکتر محمدرضا سرکار آرانی را مطالعه کرده باشید. نام او با نام نظام تربیتی ژاپن گره خورده و تا کنون مقالات و کتاب‌های متعددی از ایشان منتشر شده که محور اصلی‌شان نظام آموزشی ژاپن است. کتابی که این‌جا معرفی می‌شود، در بردارنده مجموعه‌ای از مقالات پژوهشی است که می‌کوشد با تأکید بر رویکرد فرهنگی و تربیتی، و مبتنی بر روش پژوهشی مردم‌نگارانه، فرایندگرا، کیفی، و با توجه به وجوه غیررسمی مؤثر بر نظام آموزشی، آموزش و یادگیری را در بستر زندگی اجتماعی تجزیه و تحلیل کند. این کتاب می‌کوشد، با بهره‌گیری از رهیافت‌های مطالعات تطبیقی و تأکید بر مقایسه شرق (ژاپن) و غرب (آمریکا)، آموزش، یادگیری و پرورش را در موقعیت فرهنگی و بستر زیست اجتماعی بررسی و آن‌ها را در ارتباط با منابع نیرومند و تأثیرگذار فرهنگی و اجتماعی مؤثر بر فرایند آموزش و یادگیری، تبیین کند.

در پیش گفتار کتاب می‌خوانیم

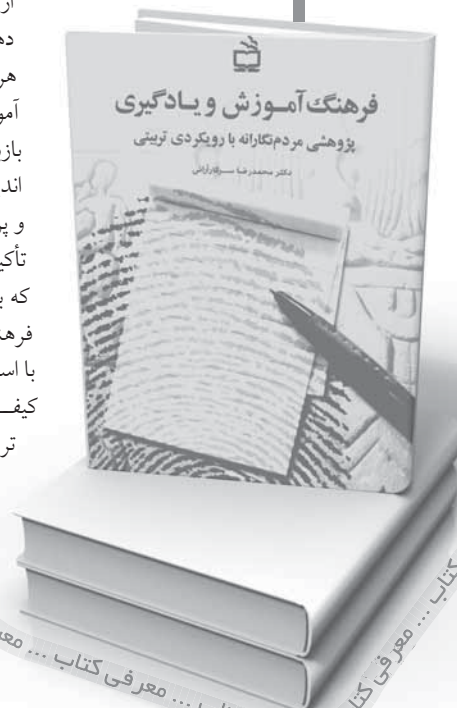
پژوهش‌های بین‌المللی پیرامون «فرهنگ آموزش و یادگیری» نشان می‌دهند که آموزش فعالیتی فرهنگی است. رویکردهای آموزش و یادگیری از مناسبات فرهنگی، فکری و نظری متفاوتی تغذیه می‌کنند. داستان‌های غم‌انگیز ناکامی‌های پیایی اصلاحات آموزشی فراگیر، اقتدار بنیاد و تقلیدی، نظام‌های آموزشی بخشی از جهان سوم از جمله ایران در دهه‌های گذشته را به اصلاح هراسی یا امتناع از اصلاحات آموزشی کشانده است. بنابراین، بازبینی ساختار و چارچوب اندیشه و عمل آموزش، یادگیری و پرورش، با رویکرد فرهنگی و تأکید بر تربیت، ضرورتی است که باید بر مبنای مطالعات بین فرهنگی، پژوهش‌های تطبیقی و با استفاده از روش‌های پژوهش کیفی و مردم‌نگارانه انجام و ترویج شود.

رویکرد فرهنگی به آموزش، رهیافتی تازه برای ترویج گفت‌وگو، انتقادی در علوم تربیتی به ویژه روش‌های آموزش و یادگیری، مطالعات برنامه‌داری و پژوهش‌های نظری و عملی این حوزه از دانش بشری است. این رویکرد با ارائه چارچوب نظری برای تبیین فهم فرهنگی آموزش، یادگیری و برنامه‌داری، به ترویج عینی انگاره «آموزش به مثابه فرهنگ» می‌پردازد. این اثر کوششی اثربخش در این زمینه است و می‌کوشد درک عمیقی از تفاوت‌های فرهنگی «آموزش و یادگیری» در ژاپن و آمریکا ارائه دهد.

در ذهن شرقی‌ها (چین و ژاپن) یادگیری امری فرهنگی تلقی می‌شود که همیشه در جریان است و به طور مستمر در حال تکوین و شدن است. مطالعه و تمرین پیایی در مفهوم یادگیری از نظر شرقی‌ها، تأکید بر توانایی در فرایندی است که به خودنوسازی انسان می‌انجامد. به راستی، ریشه موفقیت‌های نظام آموزشی ژاپن در کجاست؟ آیا این همه موفقیت به دلیل طولانی بودن سال تحصیلی یا کارآمدی برنامه‌داری ملی ژاپنی‌هاست؟ آیا به دلیل توجه خانواده‌ها به آموزش و پرورش دانش‌آموزان یا توجه دولت به معلمان مدارس است؟ آیا با فرهنگ آموزش، یادگیری و روش‌های به کار رفته در آموزش و پرورش مدارس ارتباط دارد یا به روش‌های پرورش حرفه‌ای معلمان برمی‌گردد؟ یا رویکرد فرهنگی به آموزش و یادگیری و تجزیه و تحلیل اثربخش برنامه‌های آموزشی و درسی در موقعیت فرهنگی، عامل اساسی این موفقیت است؟

کتاب حاضر برای کمک به ترویج تجزیه و تحلیل آموزش، یادگیری و پرورش با رویکرد فرهنگی، تربیتی و با روش پژوهش مردم‌نگارانه ویژگی‌های آموزش و یادگیری در ژاپن و آمریکا تهیه و تنظیم شده است و هشت فصل دارد:

فصل اول، آموزش و یادگیری در دو فرهنگ متفاوت. فصل دوم، ویژگی‌های فرهنگی فرایند آموزش و یادگیری. فصل سوم، درس‌پژوهی به مثابه فرهنگ حرفه‌ای معلمان. فصل چهارم، فرهنگ آموزش ریاضی. فصل پنجم، رویکرد فرهنگی به آموزش علوم اجتماعی. فصل ششم، تجربه گذار از تقلید به تحقیق و نوآوری. فصل هفتم، رویکرد تلفیقی به مثابه فرهنگ برنامه‌داری ملی. فصل هشتم، تربیت فرهنگی، مناسبات پیدا یا پنهان. مطالعه این کتاب مفید را به همه شما توصیه می‌کنیم.



معرفی کتاب ... معرفی کتاب ... معرفی کتاب ... معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...

معرفی کتاب ...



مدرسه من

دل گفته‌های يك دانش آموز ابتدایی

من در مدرسه، هیچ وقت خوش حال نیستم. معلم‌ها و شاگردها مرا مسخره می‌کنند. در این مدرسه، فقط هرکس را که نمره ییست بگیرد، خوب می‌دانند. سرصف، اسم او را می‌گویند، کارت آفرین را به او می‌دهند و او را تشویق می‌کنند. اما من هیچ وقت نمی‌توانم نمره ییست بگیرم. هر کاری می‌کنم، باز نمی‌توانم. مادرم بلد نیست با من درس بخواند! پدرم شب‌ها دیر به خانه می‌آید و همیشه خسته است! وقتی معلم مرا پای تخته می‌برد، نمی‌توانم مسائل حساب را حل کنم، می‌ترسم، زبانم می‌گیرد و خطم بد می‌شود! و معلم سرم داد می‌کشد!

بچه‌ها به من می‌خندند و می‌گویند: «خانم، او از بس درس خوانده است، هول می‌شود!!» بچه‌ها از خودراضی هستند؛ من از دست آن‌ها ناراحت می‌شوم و دلم می‌خواهد بمیرم!

من بلدم کتاب فارسی را خوب بخوانم، می‌توانم گل لاله بکشم، بلدم با مقوا کاردستی بسازم، بلدم بادبادک درست کنم، می‌توانم زنگ ورزش خوب بدم، اما هیچ وقت معلم به من نمی‌گوید: «آفرین!» و یا «کارت آفرین» به من نمی‌دهد! چون من بلد نیستم مسائل حساب را حل کنم. مادرم هم بلد نیست، پدرم هم بلد نیست. من مدرسه‌ام را هیچ دوست ندارم؛ مدرسه‌ای که بچه‌ها را با هم بد کند، مدرسه‌ای که به بچه‌ها بخندد. مدرسه‌ای که در آن یک نفر را همیشه سرصف ببرند و یک نفر را همیشه تشویق کنند! این مدرسه، یک مدرسه بد است.

اکنون بیندیشید مدرسه‌های ما چگونه باید باشند؟!*

پی‌نوشت.....
*برای کسب اطلاعات بیشتر
مراجعه کنید به کتاب:
کوپر، هریس (۲۰۰۱).
چالش مشق شب. راهنمای
مدیران، معلمان، مادران و
پدران (چاپ دوم). ترجمه
احمد به پژوه و فریده نوری
(۱۳۸۷). انتشارات انجمن
اولیا و مربیان. تهران.

از
یادگیری سازمانی
تا مدیریت حکمت
سازمانی

دانش مدیریت واژگان

اشاره

مفهوم سازی قلمروهای دانشی بشر و بهره گیری از واژگان قابل فهم یک قلمرو پژوهشی، همواره دغدغه فکر اندیشمندان بوده است. مقاله حاضر به تعریف اجمالی برخی از واژه های کلیدی مدیریت دانش پرداخته است.

دانش، مدیریت دانش،
یادگیری سازمانی،
واژگان مدیریت
دانش.



۱. مفهوم دانش، از داده تا خرد

یکی از مبانی اصلی مباحث مرتبط با مفهوم مدیریت دانش، درک مفاهیم داده^۱، اطلاعات^۲، دانش^۳ و تعامل بین آنهاست. گاهی به این مثلث، عنصر چهارمی به نام معرفت یا خرد^۴ نیز افزوده می شود که در مجموع هرم دانش را شکل می دهند تا چرخه تداومی دانش سازمانی شکل گیرد [پترایدس و لوزاین، ۲۰۰۳]. در حال حاضر، دانش و پژوهش های مرتبط با تولید و خلق آن، موضوع پژوهش های سازمانی بوده، اما هنوز تعریف جهان شمولی از مفهوم دانش ارائه نشده است. عموماً دانش به صورت هرمی ترسیم می گردد که از داده آغاز و به اطلاعات، دانش و خرد ارتقا می یابد [موگوستی، ۲۰۰۹]. راولی در مبحثی نو تحت عنوان «سلسله مراتب خرد»^۵ ضمن ترسیم یک چارچوب، داده را «رویدادهای پردازش نشده و سازمان نیافته»؛ اطلاعات را «انبوهی از داده ها که تصمیم گیری را تسهیل می نماید» و دانش را به مثابه «درک و فهم اطلاعات بر اساس ارزش و اهمیت آن در حل مشکل و مسئله» و



سرانجام خرد یا حکمت را «چشم انداز، بصیرت و توانایی دیدن افق‌های پیرامون» می‌داند [راولی، ۲۰۰۷]. اگر دربارهٔ سیر تطور تاریخی شکل‌گیری مفهوم دانش و دورنمای آتی آن تأمل کنیم درمی‌یابیم که دانش از دیدگاه‌های مختلف مفهوم‌سازی شده است. به طور مثال، برخی از اندیشمندان بر این باورند که «دانش، مخلوط سیالی از تجربیات، ارزش‌ها، اطلاعات موجود و نگرش‌های کارشناسی نظام‌یافته است که چارچوبی برای ارزیابی و بهره‌گیری از تجربیات و اطلاعات جدید به دست می‌دهد. ... دانش در سازمان‌ها نه تنها در مدارک و گنجینه‌های دانش، بلکه در رویه‌های کاری، فرایندهای سازمانی، اعمال و هنجارها نمود می‌یابد». [داون‌پورت و پراساک، ۲۰۰۰]. بنابراین دانش می‌تواند به صورت مشهود و یا ضمنی باشد. از دید نوناکا و تاکه ئوچی، دانش آشکار دانشی مدون و در دسترس است که می‌توان آگاهانه در مورد آن فکر کرد و آن را منتقل و با دیگران تسهیم کرد. از طرف دیگر، دانش ضمنی شامل عقاید، ارزش‌ها و دیدگاه‌های شخصی است که برای افراد [صاحبان آن‌ها]، بدیهی و مسلم است و به راحتی در دسترس نیست و لذا نمی‌توان آن را منتقل و منتشر کرد. دانش ضمنی همانند یک نقشهٔ شناختی شخصی است که - به‌طور آگاهانه یا ناخودآگاه - راهنمای فرد در کارهای تکراری، عملکردها و فرایندهاست. این نوع دانش از لحاظ سازمانی شما را قادر می‌سازد تا فاصلهٔ بین آن‌چه رسماً مطرح شده تا آن‌چه واقعاً انجام می‌دهید را پُر کنید [کلگ و همکاران، ۲۰۰۵].

با عنایت به موارد فوق، می‌توان تصور نمود که دانش از اطلاعات و اطلاعات از داده‌ها ریشه می‌گیرند. تبدیل اطلاعات به دانش در عمل بر عهدهٔ خود بشر است [آواد و گزیری، ۲۰۰۴]. توجه به مفهوم خرد یا حکمت، به عنوان عنصری حیاتی در چرخه حیات دانش می‌تواند به عنوان عنصر چهارم، شناخت فرایند دانش سازمانی را تکمیل کند. بنابراین به طور اختصار این مفهوم نیز مورد توصیف قرار می‌گیرد.

خرد یا حکمت، کیفیت و ارزش بالاتری نسبت به دانش دارد. این واژه حتی از دانش نیز گیج‌کننده‌تر است. حکمت عبارت است از توانایی اقدام کردن به‌صورت بحرانی یا کاربردی در یک موقعیت مشخص. حکمت بر قضاوت اخلاقی افراد و سامانهٔ عقاید شخصی‌شان مبتنی است [جاشاپارا، ۲۰۰۴].

۲. از یادگیری سازمانی تا مدیریت دانش سازمانی

نباید فراموش کرد که توجه فزاینده به دانش در سال‌های اخیر مدیون توجه به موضوع بازاندیشی در یادگیری سازمانی و مدیریت دانش و امتزاج این دو مفهوم در راستای قابلیت‌زایی سازمان و کسب مزیت رقابتی، بر مبنای دارایی‌های دانشی^۷ است [تریو و چاتزوگلو، ۲۰۰۸]. از آن‌جا که به اعتقاد برخی از پژوهشگران، کارکردهای مدیریت دانش و یادگیری سازمانی نشان‌دهندهٔ تأثیر این دو در بهبود عملکرد است [وازاک، ۲۰۰۸]. در ادامهٔ مقاله به اختصار به بررسی ابعاد ارتباط سه مفهوم یادگیری سازمانی، سازمان یادگیرنده و مدیریت دانش خواهیم پرداخت. در این جا باید یادآوری نمود که هر چند مفهوم سازمان یادگیرنده حدود ۴۰ سال پیش به دنیای ادبیات سازمانی راه یافت، اوج توسعه این مفهوم با چاپ کتاب پنجمین فرمان^۸ پیتر سنگه (۱۹۹۰) آغاز شد [ولدی، گیلز، ۲۰۱۰]؛ اما ادبیات پیرامون یادگیری سازمانی در سال‌های اخیر به طور فزاینده‌ای رشد یافته است [جیمز - جیمز و ساتر والد، ۲۰۱۱]. هر چند پیچیدگی این دو مفهوم در ادبیات مدیریت هنوز هم باقی است. جمالی و همکاران (۲۰۰۶) در مروری که بر تعاریف و سیر تکاملی تعاریف مربوط به سازمان یادگیرنده داشتند، معتقدند که مفهوم سازمان یادگیرنده، مفهومی پیچیده و گویای پارادایم پست‌مدرن و نوظهور است و اگرچه مفهوم یادگیری سازمانی به طور فزاینده‌ای به عنوان مفهوم رایج در ادبیات سازمانی مطرح شده است؛ اما در ادبیات مدیریت در ارتباط با تعاریف عملیاتی آن توافق چندانی وجود ندارد [اوستین و هارکینز، ۲۰۰۸].

از این رو است که لم (۲۰۰۴) بر این نکته پافشاری می‌کند که تعاریف زیادی از یادگیری سازمانی وجود دارد که اگر آن‌ها را خلاصه کنیم، درمی‌یابیم که یادگیری سازمانی، کشف و تصحیح اشتباهات گذشته، بهره‌گیری از بصیرت‌های نو و تغییر در بینش و رفتار و استفاده از آن‌ها جهت کسب اطلاعات جدید در راستای اهداف سازمان است. در این تعریف در سازمان، یادگیری دوحلقه‌ای^۹ ظهور می‌یابد و ارزش‌ها و فرصت‌های جدید پدید آمده و فرد و سازمان از ایستایی بیرون می‌آیند. یادگیری سازمانی نیز در سازمان

دانش در سازمان‌ها

نه تنها در مدارک و

گنجینه‌های دانش،

بلکه در رویه‌های

کاری، فرایندهای

سازمانی، اعمال و

هنجارها نمود می‌یابد

یادگیرنده شکل می‌گیرد. سازمان یادگیرنده، سازمانی است که راهبردها، سازوکارها و راهکارهای ویژه‌ای را برای افراد سازمان تدارک می‌بیند تا به طور مداوم بیاموزند و با محیط در حال تغییر سازمان انطباق یابند [تریو و چاتزوگلو، ۲۰۰۸]. یادگیری سازمانی به مثابه راهبردی برای بهبود عملکرد سازمانی و حفظ مزیت رقابتی توصیف شده است. مؤلفه کلیدی سازمان یادگیرنده آن است که همه افراد درون سازمان، نیازمند یادگیری مستمر و بهبود عملکرد هستند. از این روست که پژوهشگران معتقدند که یادگیری فردی در سطوح مختلف سازمان برای شکل‌گیری یادگیری سازمانی ضروری است [ولدی، گیلز، ۲۰۱۰].

فرایند یادگیری سازمانی از چهار فرایند فرعی، تشکیل شده است. اولین فرایند یادگیری سازمانی جذب دانش^{۱۱} است. طی این فرایند سازمان، اطلاعات و دانش جدید را از محیط کسب می‌کند. دومین فرایند یادگیری سازمانی، توزیع دانش^{۱۱} است. در این فرایند کارکنان، دانش را در درون سازمان با همدیگر تسهیم کرده و به اشتراک می‌گذارند. سومین مرحله، تفسیر دانش^{۱۲} است. این فرایند، زمانی به وقوع می‌پیوندد که افراد معانی را دریافت و آن را با دانش کلی سازمان پیوند می‌زنند. و سرانجام حافظه سازمانی^{۱۳} به معنای فرایند ذخیره اطلاعات و دانش کسب‌شده برای استفاده در آینده، آخرین فرایند یادگیری سازمانی است [جیمز- جیمز و ساتر والد، ۲۰۱۱].

دیمتریادز^{۱۴} (۲۰۰۵) معتقد است که یادگیری سازمانی ویژگی تلفیقی سازمان یادگیرنده است که منابع دانشی خود را برای کسب عملکرد برتر به کار گیرد. فایرستون و مک ارلی^{۱۵} (۲۰۰۴) بر این باورند که ارتباط یادگیری سازمانی و مدیریت دانش به اندازه کافی نزدیک است که در نهایت با یکدیگر کامل می‌شوند. چاتل^{۱۶} (۱۹۹۸) معتقد است اگر سازمانی آرزو دارد که عملکردش بر اساس مدیریت دانش باشد، باید محیط یادگیری را برای بهینه کردن منابع انسانی خود فراهم آورد. بایرلی و همکاران^{۱۷} (۲۰۰۰) معتقدند که به منظور ظرفیت‌سازی یادگیری سازمانی، سازمان‌ها نیازمند تدوین و اجرای راهبردهای دانشی کارآمد هستند. نویسندگان فراوانی از جمله ویگ (۲۰۰۰)، نوناکا

و تاکی‌ئوچی (۱۹۹۵)، اوردونز دی پابلوس^{۱۸} (۲۰۰۲) پذیرفته‌اند که مدیریت دانش به عنوان فرایند کسب دانش سازمانی و بهره‌گیری از آن در نوآوری از طریق بلوغ یادگیری سازمانی امکان‌پذیر است (تریو و چاتزوگلو، ۲۰۰۸).

به عنوان نتیجه این مبحث می‌توان گفت که امروزه سازمان‌ها جهت یادگیری کارآمد نیازمند خلق دانش جدیدند؛ موضوعی که یادگیری سازمانی را با مدیریت دانش، پیوند می‌دهد. مفهوم یادگیری سازمانی که از دیدگاه صاحب‌نظران و اندیشمندان بیان شده مبین آن است که یادگیری سازمانی هم ابزاری است برای موفقیت سازمان در عصر آشفستگی و هم ابزار خود شکوفایی سازمانی^{۱۹} است [اوستین، هارکینز، ۲۰۰۸].

نکته دیگر آن‌که سازمان یادگیرنده بعد هنجاری^{۲۰} یادگیری سازمانی است. سازمان یادگیرنده، نوعی سازمان است که به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، مناسب‌ترین بستر تحقق یادگیری دوحلقه‌ای^{۲۱} است. مدیریت دانش نیز فعالیت یا فرایند مدیریتی است که هدف آن ارتقای پردازش دانش دوحلقه‌ای^{۲۲} در سازمان از طریق خلق سیستم نوآوری پایدار است. بنابراین مدیریت دانش نیز هنجاری است و هدفش ارتقای یادگیری سازمانی دوحلقه‌ای است. گرچه واژه‌شناسی دو مفهوم مدیریت دانش و یادگیری سازمانی یکسان نیست؛ اما علایق هر دو حوزه مطالعاتی مشترک است. لذا، مدیریت دانش و یادگیری سازمانی باید نیروهای خود را تجمع نموده و رشته واحدی را شکل دهند. مدیریت دانش نیازمند یادگیری سازمانی است [فایرستون و مک الروی، ۲۰۰۶]. سرانجام آن‌که به اعتقاد رونالد میر (۲۰۰۷) مدیریت دانش، هستی خود را مدیون تلاش‌های مطالعاتی در زمینه یادگیری سازمانی و حافظه سازمانی است [مایر، ۲۰۰۷].

نتیجه‌گیری

واژگان قلمرو و حوزه مطالعاتی مدیریت دانش، طیف وسیعی از مفاهیم را در بر می‌گیرد. نکته حائز اهمیت در ارتباط با مفهوم‌سازی و ساخت و آفرینش واژگان‌ها و مفاهیم مختلف در هر حوزه مطالعاتی در گذر زمان موضوعی است که هر قلمرو علم بشری

واژه‌شناسی دو مفهوم

مدیریت دانش و

یادگیری سازمانی

یکسان نیست؛ اما

علاقه هر دو حوزه

مطالعاتی مشترک

است

معنای رفتاری که طی آن فردی به طور داوطلبانه با فرد دیگر (هم درون و هم بیرون سازمان) دستیابی به دانش و یا تجربه‌ای منحصر به فرد را فراهم می‌آورد». (هانس، آویتال، ۲۰۰۵). تمرکز یابند؛ چرا که درک و توسعه این مفهوم جهت بلوغ چرخه دانش کارآمد آموزشی و تربیتی، حیاتی است. تسهیم دانش در مدارس، فعالیتی داوطلبانه است که تسهیم دو نوع دانش مشهود و ضمنی را در برمی‌گیرد و به دو شیوه ارائه و دریافت دانش در بین معلمان، مدیران و مشاوران و دانش‌آموزان مدارس صورت می‌گیرد. هرچند باید توجه داشت که توسعه و نهادینه‌سازی مفهوم اخیر به عنوان یک واژگان نو و کاربردی در مباحث مدیریت دانش در سازمان‌ها و محیط‌های آموزشی، نیازمند بسترسازی فرهنگی است.

با آن روبه‌روست. با گذشت زمان، اندیشمندان حوزه مطالعاتی مدیریت دانش با الهام از مبانی ارزشی، جامعه‌شناسی و مبانی فلسفی هم‌چون شناخت‌شناسی، هستی‌شناسی و ارزش‌شناسی‌های متفاوت، زمینه‌های جدیدی از دانش را در تکامل این حوزه مؤثر می‌دانند. بی‌شک، برای دستیابی به «شناخت جامع مدیریت دانش در مدارس کشور» لازم است واژگان عمومی این قلمرو دانشی برای دست‌اندرکاران و متولیان و ارکان جامعه آموزش و پرورش، بازشناسی و توسعه داده شود.

با توجه به یافته‌های مقاله، پیشنهاد نویسنده در چارچوب موارد مطرح شده در مقاله حاضر، به ویژه بر اساس نتایج آن است که «مدارس کشور به عنوان مراکز تولید دانش بر توسعه مفهوم تسهیم دانش به

پی‌نوشت.....

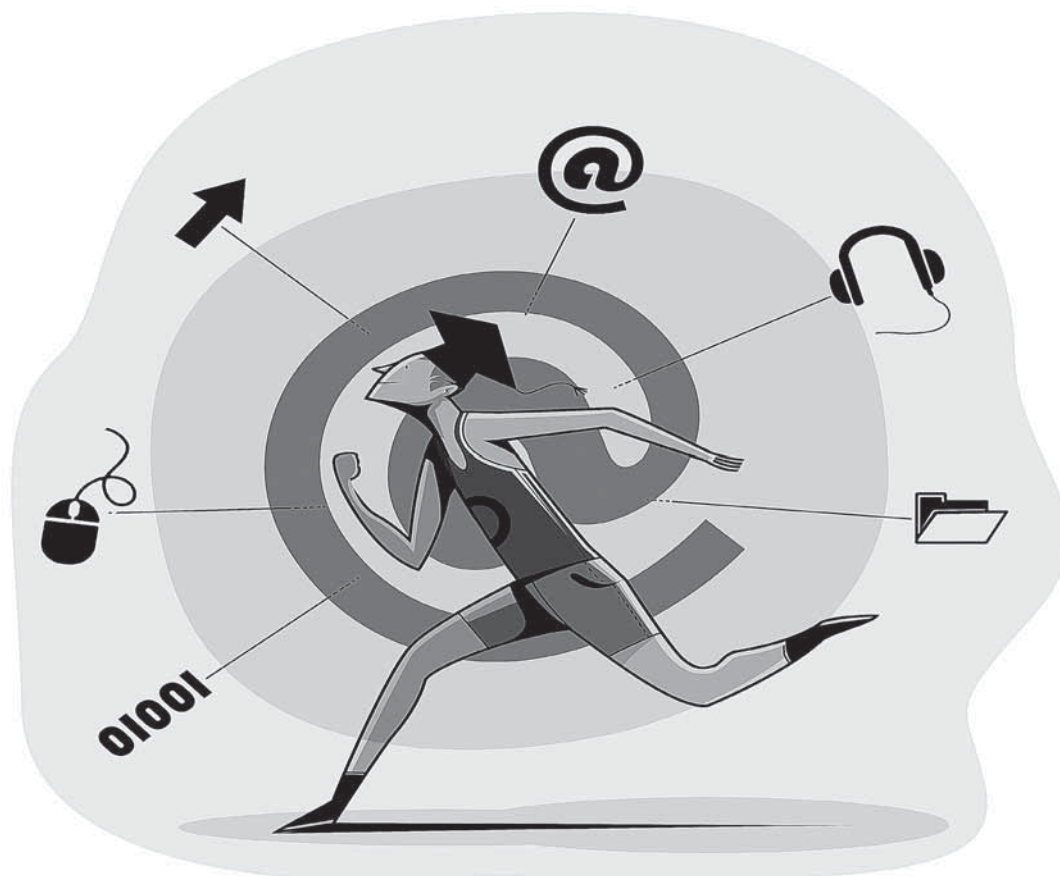
1. Data
2. Information
3. Knowledge
4. Wisdom
5. The Wisdom hierarchy
6. Fluid mix of framed experience
7. Organizational Assets
8. The Fifth Discipline
9. double-loop learning
10. Knowledge Acquisition
11. Knowledge Distribution
12. Knowledge Interpretation
13. Organizational Memory
14. Dimitriades
15. Firestone and McElroy
16. Chattel
17. Bierly et al.
18. Ordonez de Pablos
19. organizational self-actualization
20. normative aspect
21. double-loop organizational learning
22. double-loop knowledge processing

منابع.....

1. Austin, M. S. & Harkins, D. A. (2008). Assessing change: can organizational learning "work" for schools?, The Learning Organization. Vol. 15 No. 2, pp. 105-125.
2. Awad, E.M. & Ghaziri, H.M. (2004). Knowledge management, Pearson Education, Upper Saddle River.
3. Clegg, Stewart; Kornberger, Martin and Pitsis, Tyrone (2005), Managing and Organizations: An introduction to Theory and Practice, London: Sage Publication.
4. Davenport, T. H., & Prusak, L. (2000). Working knowledge: How organizations manage what they know. Boston, MA: Harvard Business School Press.
5. Hansen, S & Avital, M. (2005). Share and share alike: The social and technological influences on knowledge sharing behavior. Sports: Working papers on Information Systems.
6. Firestone, J. M & McElroy, M. W. (2006). Organizational learning and knowledge management: the relationship. The Learning Organization. Vol. 11 No. 2, P.177-184.
7. Jashapara, Ashok (2004), Knowledge Management: An Integrated Approach, UK: Prentice Hall.
8. Jiménez-Jiménez, D. & Sanz-Valle, R. (2011). Innovation, organizational learning, and performance. Journal of Business Research. 64. P. 408-417.
9. Lam, Y. L. J. (2004). Factors for differential developments in organizational learning: a case for Hong Kong schools, International Journal of Educational Development, Vol. 24, P. 155-166.
10. Maier, R. (2007). Knowledge Management Systems Information and Communication technologies for knowledge management, Third Edition, Springer.
11. Mogotsi, I.C. (2009). An empirical investigation into the relationships among knowledge sharing behavior, organizational citizenship behavior, job satisfaction and organizational commitment. Unpublished. PhD. thesis, the faculty of engineering, built environment and information technology, university of Pretoria.
12. Petrides, L.A & Nodine, T.R. (2003). Knowledge Management in Education: Defining the Landscape. The Institute for the study of Knowledge Management in Education.
13. Rowley, J. (2007). The wisdom hierarchy: Representations of the DIKW hierarchy. Journal of Information Science, 33, 163-180.
14. Theriou, G. N & Chatzoglou, P. D. (2008). Enhancing performance through best HRM practices, organizational learning and knowledge management: A conceptual framework. European Business Review. Vol. 20 No. 3, pp. 185-207.
15. Walczak, S. (2008). Knowledge management and organizational learning: An international research perspective. The Learning Organization. Vol. 15 No. 6, P. 486-494.
16. Weldy, T. G. & Gillis, W. E. (2010). The learning organization: variations at different organizational levels. The Learning Organization. Vol. 17 No. 5, pp. 455-470.



دکتر سیدعباس رضوی
عضو هیئت علمی
دانشگاه شهید چمران اهواز



تعامل در محیط یادگیری الکترونیکی

اشاره

معلم در کلاس درس بر اساس موقعیت و به نحو مقتضی می‌کوشد با شاگردان به تعامل بپردازد. شکل‌های تعامل در کلاس درس همانند پرسیدن سؤال، پاسخ دادن به یک پرسش، ترغیب شاگردان به تفکر، بازخورد اطلاعاتی به دانش‌آموز و نظایر آن، موجب ایجاد محیطی تعاملی می‌شود. در محیط یادگیری الکترونیکی نیز همانند محیط کلاس درس نیاز به تعامل وجود دارد. بنابراین لازم است محیط یادگیری الکترونیکی گونه‌ای طراحی شود که تا حد امکان شاگردان بتوانند در محیطی تعاملی به یادگیری بپردازند. در این مقاله، علاوه بر مفهوم تعامل، رهنمودهایی برای طراحی محیط تعاملی یادگیری الکترونیکی ارائه شده است.

مربی خوب

می‌کوشد با مشاهده
یادگیرندگان و تغییر
روش و فنون مورد
استفاده در قبال رفتار
آنان، به بهترین وجه
با آنان ارتباط برقرار
کند.

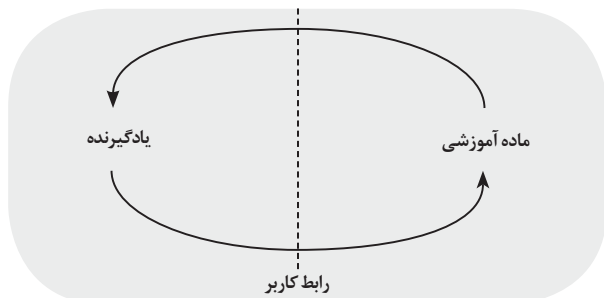
سرآغاز

آنان ارتباط برقرار کند. در این فرایند ارتباطی، هدف اصلی ایجاد یادگیری است. ارتباط چهره به چهره، به مربی و یادگیرندگان اجازه می‌دهد بتوانند نسبت به رفتار یکدیگر واکنش نشان دهند. در گونه‌های دیگر آموزش همانند یادگیری الکترونیکی که ارتباط

برنامه آموزشی مطلوب، خود را بر نیازها و رفتار یادگیرنده منطبق می‌سازد. مربی خوب نیز می‌کوشد با مشاهده یادگیرندگان و تغییر روش و فنون مورد استفاده در قبال رفتار و عکس‌العمل آنان، به بهترین وجه با

یادگیری الکترونیکی،
تعامل، فناوری
آموزشی، محیط
تعاملی.





شکل ۱: نمونه‌ای از یک تعامل ساده در یادگیری الکترونیکی [Clarke, ۲۰۰۱: ۴].

فرایندهای ذهنی که وظیفه ادراک به یادسپاری و انجام یک عمل را برعهده دارد، مربوط می‌شود [Crone et al., 2004].

نظریه انعطاف‌پذیری شناختی، بر موقعیت‌های ناگهانی یادگیری تمرکز دارد. بر اساس این نظریه، یادگیری نه تنها باید در زمینه یا بافت صورت گیرد، بلکه تجارب یادگیری نیز باید از طریق چشم‌اندازهای مختلف ارائه شوند و در صورت امکان، از مطالعات موردی در آموزش استفاده شود. اسپرو^۳ نظریه‌پرداز پیش‌تاز این اندیشه است. به عقیده وی، بهترین ابزارها، ابزارهای فناورانه تعاملی هستند. در نظریه انعطاف‌پذیری شناختی، بر استفاده از موارد مختلف و مثال‌های غنی با سطح دشواری بالا، بهره‌گیری از اشکال گوناگون بازنمایی دانش، فراهم آوردن مثال در انواع رسانه‌ها، پیوند میان مفاهیم انتزاعی، کاربرد راهبردهای قابل استفاده برای دیگر مسائل، و همچنین ارائه چندین مثال از مفاهیم تأکید می‌شود [Spiro et al, 1992].

رهنمودهایی برای طراحی محیط یادگیری الکترونیکی تعاملی

علاوه بر این که نظریه‌ها و الگوهای یادگیری بر نحوه طراحی تعامل تأثیر می‌گذارد، هم‌چنین، تعامل در محیط یادگیری الکترونیکی دارای

ص ۵]. لینچ (۲۰۰۲) اظهار می‌دارد، تعامل در محیط الکترونیکی، به انجام فعالیت‌های ساده‌ای چون کلیک کردن و حرکت کردن بین صفحات محدود نمی‌شود، بلکه تعامل واقعی نیازمند اشتغال یادگیرنده به مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ترکیب، کاربرد و تفسیر است. این نوع تعامل از طریق کاوش به وجود می‌آید و مستلزم مواجه ساختن یادگیرنده با مسئله، ایجاد شرایط حل مسئله، و ترغیب یادگیرنده به تفکر است.

مبانی نظری تعامل در یادگیری الکترونیکی

نظریه‌ها و الگوهای یادگیری متعددی وجود دارند که بستر ساز طراحی و بهبود تعامل هستند. پردازش اطلاعات، شناخت توزیع شده^۱، انعطاف‌پذیری شناختی^۲، و هوش‌های چندگانه، از جمله این نظریه‌ها هستند. نظریه شناخت توزیع شده، با ساخت‌گرایی اجتماعی ارتباط نزدیکی دارد. بر اساس این نظریه، شناخت نه در درون افراد، بلکه میان افراد و ابزارهای دیگر توزیع شده است. به بیانی دیگر، گروهی از افراد می‌دانند چگونه یک کار را انجام دهند که هر یک از آن‌ها به تنهایی قادر به انجام آن نیست، چرا که هر فرد تنها بر بخشی از دانش مربوط به آن کار تسلط دارد [Wortham, 2002]. هم‌چنین، بر اساس نظریه انعطاف‌پذیری شناختی، افراد در حین رشد می‌آموزند انبوهی از اطلاعات دریافتی از جهان پیرامون خود را به گونه‌ای تفسیر کنند که آنان را در نظارت بر اعمال خود و در صورت لزوم تنظیم این اعمال، یاری نماید. انعطاف‌پذیری شناختی به انتخاب برنامه‌ریزی و هماهنگ کردن

عمدتاً با بهره‌گیری از رسانه‌های دیجیتال شکل می‌گیرد، حساس بودن نسبت به فعالیت‌ها و پاسخ‌های یادگیرنده بر عهده رابط کاربر است. طراحی رابط کاربر بسیار اهمیت دارد، چرا که چگونگی برقراری ارتباط بین کاربر و برنامه آموزشی را تعیین می‌کند (شکل ۱).

یادگیری موفق مستلزم تعامل بالایی یادگیرنده با محتوا یا مواد آموزشی است. تعامل واقعی، فعال ساختن ذهن یادگیرنده است. مواد آموزشی باید بتوانند انگیزه یادگیری را در یادگیرنده فعال سازند و او را در فرایند یادگیری درگیر سازند [Clarke, 2001: 4]. یادگیری الکترونیکی نیز از این قاعده مستثنا نیست. طراح آموزشی باید بکوشد محیطی تعاملی و پویا برای کاربران تدارک بیند.

مفهوم تعامل

تعامل یکی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی است که آموزش را اثربخش‌تر می‌سازد و به فعال شدن یادگیرنده می‌انجامد. هر چند اصطلاح تعامل در مباحث آموزشی فراوان به کار می‌رود، با وجود این به نظر می‌رسد در مورد معنا و مفهوم واقعی آن اتفاق نظر کمتری وجود دارد. برای مثال، ممکن است فردی در مفهوم تعامل، ارتباط بین یادگیرنده و مربی را بگنجانند، در حالی که دیگری، ارتباط یادگیرنده با مواد و محتوای آموزشی را به معنای تعامل بداند. تعامل شکل‌های گوناگونی دارد. مشارکت فعال و درگیری یادگیرنده، یادگیری از طریق انجام فعالیت، تصمیم‌گیری، انتخاب یک گزینه، تدارک بازخورد، فراهم کردن گزینه‌های متنوع، و ایجاد انگیزش، از شکل‌های تعامل هستند [همان،

تعامل در محیط
الکترونیکی به معنای
اشتغال یادگیرنده
به مهارت‌های تفکر
سطح بالا نظیر
ترکیب، کاربرد و
تفسیر است

ابعاد گوناگونی است. ونگ (۲۰۰۸) افزایش قابلیت دسترسی، بهره‌گیری از قابلیت چندرسانه‌ای، افزایش کنترل یادگیرنده، هدایت یادگیرنده در مسیر مناسب، و درگیری شناختی را برخی از مهم‌ترین ابعاد می‌داند. وی بر اساس این ابعاد، چارچوبی عملی برای طراحی تعامل در محیط الکترونیکی ارائه داده است. طراح آموزشی به منظور افزایش تعامل در یادگیری الکترونیکی می‌کوشد از این چارچوب استفاده کند و تدابیر زیر را تا حد امکان در برنامه به کار گیرد:

الف) میزان و کیفیت دسترسی کاربران به برنامه آموزشی را افزایش دهید.

قابلیت دسترسی، یکی از نخستین شرایط تعامل است. قابلیت دسترسی پایین موجب کاهش و یا از بین رفتن تعامل می‌شود. کاربرانی که در محیط الکترونیکی به یادگیری می‌پردازند، یکی از مصادیق بارز قابلیت دسترسی را سرعت دسترسی می‌دانند. برای مثال، مدت زمانی که کاربر صرف می‌کند تا صفحه مورد نظر خود را بازبایی کند، می‌تواند یکی از شاخص‌های سرعت دسترسی باشد. بدیهی است که سرعت دسترسی بالا موجب می‌شود قابلیت دسترسی کاربر به مطالب مورد نظر افزایش یابد. برنامه‌های چندرسانه‌ای، در کنار کیفیت بالا، حجم زیادی اشغال می‌کنند و بهتر است هنگامی مورد استفاده قرار گیرند که ضرورت داشته باشد. علاوه بر سرعت دسترسی، سازگاری نیز یکی از مصادیق قابلیت دسترسی است. بر اساس این ویژگی، برنامه آموزشی باید با امکانات کاربران سازگاری داشته باشد. گاهی اوقات برنامه تهیه شده، توسط سیستم رایانه‌ای

یک کاربر به خوبی قابل استفاده نیست. در این صورت، برنامه سازگاری لازم با امکانات کاربر را ندارد. این امر به کاهش قابلیت دسترسی کاربر می‌انجامد. بنابراین، طراح باید بکوشد به روش‌های گوناگون، دسترسی کاربران به آموزش را از نظر کمی و کیفی به حداکثر ممکن برساند.

ب) از امکانات چندرسانه‌ای استفاده کنید.

بهره‌گیری از مواد چندرسانه‌ای، پردازش اطلاعات را تسهیل می‌کند. با توجه به این که رسانه‌های گوناگون ویژگی‌های خاص خود و قابلیت پردازش خاصی دارند، بنابراین بهتر است از ترکیب رسانه‌های متنوع یا امکانات چندرسانه‌ای استفاده شود، چرا که این تمهید، قابلیت رسانه‌های متنوع را با یکدیگر ترکیب می‌کند. برای مثال، اگر قرار است موضوع «واکنش شیمیایی» آموزش داده شود، بهتر است به جای تهیه یک متن آموزشی، مطلب مورد نظر در قالب ترکیبی از عناصر چون تصویر، صدا، حرکت، متن و به طور کلی چندرسانه‌ای، ارائه شود. چندرسانه‌ای، ترکیب یا تلفیقی از مواد نظیر گرافیک، ویدیو، متن، صدا و انیمیشن است [Clarke, 2001: 50]. طراح آموزشی با بهره‌گیری از امکانات چندرسانه‌ای، تعامل را در محیط‌های الکترونیکی بهبود می‌بخشد. البته همان‌طور که قبلاً نیز بیان شد، استفاده از مواد چندرسانه‌ای نباید موجب کاهش دسترسی یادگیرنده به آموزش شود.

امروزه فناوری‌هایی چون شبیه‌سازی و واقعیت مجازی، با بهره‌گیری از قابلیت‌های چندرسانه‌ای، تعامل یادگیرنده با محیط الکترونیکی را

افزایش می‌دهند. واقعیت مجازی خلق یک دنیای سه بعدی مصنوعی است که یادگیرنده می‌تواند در آن همانند محیط واقعی به بررسی بپردازد. در واقعیت مجازی، امکان حرکت یادگیرنده در جهت‌های گوناگون وجود دارد و این حرکت با برنامه شبیه‌سازی شده تلفیق می‌شود؛ به گونه‌ای که فرد احساس می‌کند در محیط سه بعدی واقعی قرار گرفته است. این فناوری، برای آموزش‌های حرفه‌ای و شغلی نظیر معماری، طراحی داخلی، بازرگانی، برنامه‌ریزی شهری و پزشکی بسیار سودمند است.

ج) کنترل یادگیرنده بر آموزش را تسهیل کنید.

تعامل، از میزان کنترلی متأثر است که برای یادگیرنده تدارک دیده می‌شود. برای مثال، امکان سفارشی کردن رابط کاربر توسط یادگیرنده، یکی از شیوه‌های افزایش کنترل اوست. در این صورت کاربر می‌تواند با تغییر رنگ، طرح، اندازه قلم، و سایر موارد، رابط را متناسب با سلیقه خود تنظیم کند. البته یادگیرنده می‌تواند به گونه دیگری نیز بر محیط یادگیری کنترل داشته باشد. انتخاب مسیر یادگیری، تعیین میزان مطالب آموزشی، دسترسی به سایر منابع و هم‌چنین استفاده از امکانات جست‌وجو نیز می‌تواند در اختیار و کنترل یادگیرنده قرار گیرد و بدین ترتیب، تعامل وی در آموزش را بیفزاید.

معمولاً در فرایند طراحی آموزشی یادگیری الکترونیکی، اهداف آموزشی بر حسب مواردی چون سابقه تحصیلی مخاطب، پیش‌نیاز و یا نیازهای سازمان تنظیم می‌شود. از آن‌جا که غالباً طراحی آموزشی بر اساس میانگین

ابعاد تعامل	برخی از تدابیر افزایش تعامل در برنامه
افزایش دسترسی یادگیرنده	- فراهم آوردن امکان دسترسی آسان کاربران به برنامه - سازگار کردن برنامه آموزشی با امکانات کاربران - بهینه کردن مواد چندرسانه‌ای به منظور افزایش سرعت دسترسی یادگیرندگان
بهره‌گیری از امکانات چندرسانه‌ای	- استفاده از مواد دیداری به منظور ایجاد یادگیری اصیل - بهره‌گیری از مواد متنوع آموزشی برای نشان دادن روابط فضایی و کمی - استفاده از ویدیو برای نمایش دادن حرکات و فعالیت‌ها
افزایش کنترل یادگیرنده	- طراحی رابط با قابلیت تنظیم و سفارشی کردن - فراهم آوردن امکان جست‌وجو و گزینش اطلاعات - بهره‌گیری از تدابیر انطباقی جهت تناسب آموزش با نیاز کاربر - ارائه بازخورد به یادگیرنده
تدارک مسیرهای متنوع یادگیری	- ایجاد مسیر یادگیری سازگار با موضوع و یادگیرنده - تدارک مسیرهای یادگیری متنوع برای یادگیرندگان با استفاده از برنامه شاخه‌ای - بهره‌گیری از فناوری‌های تعاملی نظیر فرارسانه
افزایش درگیری شناختی یادگیرنده	- فعال کردن دانش پیشین یادگیرنده - تحریک کنجکاوی یادگیرنده - ایجاد شرایط یادگیری اصیل - بهره‌گیری از الگوسازی شناختی و داربست‌سازی - تشویق یادگیرنده به تفکر

جدول ۱. ابعاد طراحی تعامل در محیط یادگیری الکترونیکی [Wang, ۲۰۰۸: ۱۳۷].

توانایی مخاطبان صورت می‌گیرد، لذا همیشه محتوا و تجارب پیش بینی شده برای همه مخاطبان تناسب ندارد. فراهم آوردن امکان کنترل یادگیرنده در مواردی چون انتخاب مسیر یادگیری و تدارک بازخوردهای متناسب با کاربران، می‌تواند سبب افزایش تناسب آموزش با نیازهای آنان شود. چنانچه در یک نظام آموزشی اطلاعاتی درباره یادگیرنده خاصی وجود ندارد، سیستم یادگیری الکترونیکی می‌تواند با طرح پرسش‌های تشخیصی و بررسی پاسخ یادگیرنده، انطباق بیشتری بین آموزش و یادگیرنده برقرار سازد. این گونه تدابیر انطباقی که به کمک فناوری دیجیتال به آسانی قابل اجراست، به افزایش تعامل می‌انجامد.

یادگیرنده با محتوای آموزشی در شکل‌هایی از قبیل کلیک‌کردن، انتخاب گزینه مورد نظر، واردکردن اطلاعات با استفاده از صفحه کلید و نظایر آن، به تعامل می‌پردازد. تعامل‌هایی از این قبیل که با افزایش کنترل یادگیرنده بر محتوا و مواد آموزشی برقرار می‌شود، زمینه‌ساز تفکر فعال است. در قبال فعالیت‌های یادگیرنده، برنامه آموزشی نیز باید بتواند بازخوردهای مناسب را فراهم آورد. بازخورد سیستم در شکل‌هایی نظیر ارائه اطلاعات لازم، راهنمایی کاربر، سنجش عملکرد یادگیرنده و توصیه برای انجام فعالیت بیشتر، موجب افزایش تعامل کاربر با برنامه آموزشی می‌شود.

د) امکان تعیین مسیر مناسب یادگیری را برای یادگیرنده فراهم کنید.

هدایت یا راهبری^۵ یادگیرنده، یکی از عناصر اساسی در طراحی محیط‌های یادگیری مبتنی بر رایانه است. هدایت

مناسب یادگیرنده، به افزایش تعامل در برنامه آموزشی می‌انجامد. برنامه ممکن است ساختار خطی داشته باشد. در این نوع برنامه، یادگیرندگان تنها مسیر مشخص و از پیش تعیین‌شده‌ای را می‌پیمایند. برنامه‌های خطی که به صورت گام‌به‌گام طراحی شده‌اند، یادگیرنده را محدود می‌کنند و تنها برای آموزش برخی از مهارت‌های خاص، روش کار و عملی مناسب است. برنامه‌های غیرخطی یا شاخه‌ای کمتر یادگیرنده را محدود می‌کنند و با ایجاد مسیرهای متعدد برای یادگیرندگان، تعامل آنان را افزایش می‌دهند. برنامه شاخه‌ای برای محتوایی مناسب است که ساختار سلسله‌مراتبی دارد و یا سازمان‌دهی آن در سطوح

گوناگون صورت گرفته است. یکی از فناوری‌هایی که موجب افزایش مسیرهای یادگیری می‌شود، فرارسانه^۶ است. فرارسانه نوعی فناوری تعاملی است که کنترل کاربر بر محتوا را می‌افزاید و به یادگیرنده اجازه می‌دهد مسیر یادگیری خود را انتخاب کند. در فرارسانه، عناصری نظیر تصاویر، کلمات، دکمه‌ها و یا شمایل، کاربر را به اطلاعات دیگر پیوند می‌دهند [همان، ص ۵۱].

مکانیزم‌های متعددی برای هدایت یادگیرنده وجود دارد که می‌تواند مورد استفاده طراحان قرار گیرد. از جمله این سازوکارها می‌توان به دکمه‌هایی برای مراجعه به صفحه قبل یا رفتن به صفحه بعد، فهرست عناوین محتوای

امروزه فناوری‌هایی چون شبیه‌سازی و واقعیت مجازی، با بهره‌گیری از قابلیت‌های چندرسانه‌ای، تعامل یادگیرنده با محیط الکترونیکی را افزایش می‌دهند

آموزشی، نقشه یا طرح کلی ساختار برنامه و موتور جست و جو اشاره کرد.

ه) درگیری شناختی یادگیرنده را افزایش دهید.

افزایش درگیری شناختی یادگیرنده با موضوع آموزشی موجب افزایش تعامل می شود. محتوایی که با ساخت شناختی یادگیرندگان تناسب داشته باشد، ضمن فعال کردن دانش پیشین آنان، به یادگیری بهتر می انجامد. طراح آموزشی با فراهم آوردن موقعیت های متنوع یادگیری، احتمال انتقال آموخته های یادگیرنده در محیط جدید را افزایش می دهد. از دیگر تمهیداتی که یادگیرنده را با آموزش درگیر می سازد، می توان به ایجاد قابلیت جست و جو، تحریک کنجکاوی یادگیرنده، توجه به سبک های یادگیری، بهره گیری از الگوسازی شناختی^۷ و داربست سازی^۸، و همچنین تلفیق و بسط دانش اشاره کرد. منظور از الگوسازی شناختی،

فرایند ایجاد الگوهای ذهنی درباره تکالیف خاص و تخصصی در بافت حل مسئله است. در نتیجه، یادگیرنده می تواند سازوکارها و فرایندهای پردازش اطلاعات مورد استفاده توسط متخصصان برای انجام هر مهارت را بشناسد [Chan, 2003]. الگوسازی به ویژه برای یادگیری موضوعات پیچیده شناختی بسیار حائز اهمیت است، زیرا الگوسازی شناختی فرصتی فراهم می آورد که یادگیرنده بتواند فرایندهای شناختی درون ذهن فرد متخصص انجام فعالیت تخصصی یا حل مسئله را درک کند [Pedersen & Liu, 2002]. داربست سازی نیز که با اندیشه ناحیه تقریبی ارتباط نزدیکی دارد، در واقع نوعی سطح حمایت است. به عبارتی دیگر، در طول آموزش، شخص ماهرتر، میزان راهنمایی را به گونه ای تنظیم می کند که با سطح عملکرد جاری یادگیرنده متناسب شود. هنگامی که تکلیف یادگیری از تازگی برخوردار است، شخص ماهرتر ممکن

است از آموزش مستقیم استفاده کند. همین که تسلط و شایستگی یادگیرنده افزایش می یابد، راهنمایی کمتری صورت می گیرد [بیابانگرد، ۱۳۸۴]. بنابراین، می توان داربست سازی را فرایند هدایت یادگیرنده برای گذار از آنچه اکنون می داند به آنچه قرار است یاد بگیرد، دانست. در این فرایند، ابتدا معلم یا شخص دیگری که یادگیرنده را یاری می دهد، سهم عمده ای از مسئولیت را بر عهده می گیرد، اما به تدریج که یادگیری پیش می رود، مسئولیت به یادگیرنده واگذار می شود [سیف، ۱۳۸۶].

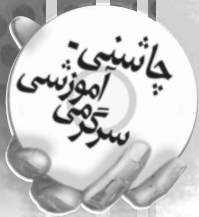
برانگیختن حس کنجکاوی یادگیرنده، ضمن جلب توجه، موجب درگیری شناختی او و افزایش تعامل وی با مطلب آموزشی می شود. از آن جا که یادگیرندگان به شیوه های متفاوتی یاد می گیرند، طراحی آموزش متناسب با سبک های یادگیری، امکان حضور شناختی فعال یادگیرنده در آموزش را افزایش می دهد. همچنین، فراهم آوردن زمینه مناسب برای تفکر با بهره گیری از الگوسازی شناختی و داربست سازی، تعامل یادگیرنده را بهبود می بخشد. یکی از پرکاربردترین و مؤثرترین روش های الگوسازی شناختی و داربست سازی، پرسشگری است. طرح پرسش های تفکر برانگیز، موجب فهم بهتر مطلب توسط یادگیرنده می شود.

پی نوشت

1. distributed cognition
2. cognitive flexibility
3. Spiro
4. virtual reality
5. navigation
6. hypermedia
7. cognitive modeling
8. scaffolding

منابع

۱. بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی، روان شناسی آموزش و یادگیری. ویرایش. تهران
۲. سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روان شناسی پرورشی نوین، روان شناسی یادگیری و آموزش. ویرایش ششم. دوران. تهران
3. Chan, Christine W. (2003). Cognitive Modeling and Representation of Knowledge in Ontological Engineering. Brain and Mind, No 4, pp 269-282.
4. Clarke, Alan. (2001). Designing Computer-Based Learning Materials. Burlington: Gower
5. Crone, Eveline A.; Ridderinkhof, K. Richard; Worm, Mijkje; Somsen, Riek J.M. and van der Molen, Maurits W. (2004). Switching Between Spatial Stimulus-Response Mappings: A Developmental Study of Cognitive Flexibility. Developmental Science 7(4), pp 443-455
6. Lynch, Marguerite Mc Vay. (2002). The Online Educator: A Guide to Creating the Virtual Classroom. London: Routledge.
7. Pedersen, Susan and Liu, Min. (2002). The Effects of Modeling Expert Cognitive Strategies During Problem-Based Learning. Journal of Educational Computing Research, Vol. 26(4) 353-380.
8. Spiro, R., et al. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill- Structured Domains. In Duffy, Thomas And Et Al. (Eds). Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation (pp. 57-74). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
9. Wang, Haomin. (2008). A Pragmatic Framework for Promoting Interactivity in E-Learning. In Zheng, Robert and Ferris, Sharmila Pixy. [Eds]. Understanding Online Instructional Modeling: Theories and Practices. U.S: Information Science Reference.
10. Wortham, Stanton. (2001). Interactionally situated cognition: a classroom example. Cognitive Science No25, pp37-66



خازک اندیشی

مجتبی احمدی

پرسید: «چه طوری؟!» بردیا پاسخ داد: «تو تاجری و راه کسب درآمد را خوب می دانی؛ من سرمایه ای جمع کرده ام که آن را در اختیار تو قرار می دهم. تا ۳۰ روز، روزی ۱ میلیون تومان به تو می دهم، جمعا ۳۰ میلیون. تو با آن تجارت می کنی و در عوض هر روز دو برابر روز قبل به من پول می دهی، به این شکل که از یک تومان شروع می کنی و روز بعد مبلغ روز قبل را دو برابر می کنی و به همین ترتیب. یعنی روز اول ۱ تومان، روز دوم ۲ تومان، روز سوم ۴ تومان و...»

سپهر با خود اندیشید: یک تومان، دو تومان، چهار تومان و... خنده اش گرفت و پذیرفت. به دوستش گفت: «اما تو ضرر می کنی». بردیا لبخندی زد و گفت: «مانعی ندارد!»

سی روز گذشت. فکر می کنید چه اتفاقی افتاد؟ بله! نه نه، اشتباه نکنید! دانشمند ما پیروز و دوست تاجرش ورشکست شد!

چگونه؟!

این را شما باید حدس بزنید.

بردیا و سپهر معمولاً از کودکی همیشه کنار هم بودند. تا آن جا که بچه های محله گمان می کردند آن دو با هم برادرند! بردیا اهل مطالعه بود و به خصوص به ریاضی علاقه زیادی داشت. به طوری که غالباً تا نیمه های شب برای حل کردن مسائل ریاضی بیدار می ماند. سپهر اما، مجذوب فنون کسب درآمد و تجارت بود و از همان سنین جوانی، تا می توانست از کلاس های درس و مدرسه اش می زد و به تجارت خانه دوست پدرش می رفت.

سال ها گذشت. آن ها از هم دور و مستقل شدند. روزی بردیا به دیدن سپهر رفت. دید او مردی بسیار ثروتمند و متمول شده است. پس از خوشامدگویی، سپهر به بردیا گفت: «خب دانشمند، حالا بگو ببینم، واقعا علم بهتر است یا ثروت؟!»

بردیا مدتی اندیشید و گفت: «البته الان که زندگی تو را می بینم، به نظر می رسد تو موفق تر از من هستی! ولی عجله نکن! این را باید امتحان کنیم.» سپهر با تعجب

۵۳۶۸۷۰
۹۱۲
تومان



پاسخ

۱- سپهر به بردیا گفت: «خب دانشمند، حالا بگو ببینم، واقعا علم بهتر است یا ثروت؟!»
۲- بردیا مدتی اندیشید و گفت: «البته الان که زندگی تو را می بینم، به نظر می رسد تو موفق تر از من هستی! ولی عجله نکن! این را باید امتحان کنیم.»
۳- سپهر با تعجب

۴- سپهر به بردیا گفت: «خب دانشمند، حالا بگو ببینم، واقعا علم بهتر است یا ثروت؟!»
۵- بردیا مدتی اندیشید و گفت: «البته الان که زندگی تو را می بینم، به نظر می رسد تو موفق تر از من هستی! ولی عجله نکن! این را باید امتحان کنیم.»
۶- سپهر با تعجب

۷- سپهر به بردیا گفت: «خب دانشمند، حالا بگو ببینم، واقعا علم بهتر است یا ثروت؟!»
۸- بردیا مدتی اندیشید و گفت: «البته الان که زندگی تو را می بینم، به نظر می رسد تو موفق تر از من هستی! ولی عجله نکن! این را باید امتحان کنیم.»
۹- سپهر با تعجب

بررسی نظر معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان خدابنده درباره ارزشیابی توصیفی

ارزشیابی توصیفی،
قوت های ارزشیابی
توصیفی، ضعف های
ارزشیابی توصیفی.



سرآغاز

در چند سال اخیر، درباره بهبود کیفیت آموزش در نظام آموزشی کشور، بحث های بسیاری مطرح است. در این راستا، ارزشیابی به عنوان یکی از عناصر اصلی هر برنامه درسی، می تواند نقش مهمی را ایفا کند؛ به طوری که با اجرای درست و بهره گیری مناسب از نتایج آن، قادر خواهیم بود مقدمات تغییر و اصلاحات آموزشی را به منظور افزایش کیفیت آموزشی فراهم کنیم. به همین دلیل، شورای عالی آموزش و پرورش برای حل مشکلات جاری مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در مدارس که بر ارزشیابی تراکمی، حافظه محوری، اضطرابزا بودن و... مبتنی است، در جلسه ۶۷۹ خود در مورخه ۱۳۸۱/۸/۳۰، به معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی وزارت آموزش و پرورش مأموریت داد تا نسبت به تغییر «مقیاس کمی ۰ تا ۲۰» به «مقیاس کیفی - توصیفی» (رتبه ای) در ارزشیابی دانش آموزان اقدام کند و آن را از سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ به صورت آزمایشی در تعدادی از دبستان ها که از نظر نیروی انسانی و امکانات، ویژگی های لازم را دارند، اجرا کند [حسنی، ۱۳۸۲].

ارزشیابی کیفی - توصیفی از دیدگاه مجریان طرح [شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲]، به کارگیری مقیاس رتبه ای (کاملاً تحقق یافته، تحقق یافته، نسبتاً

تحقق یافته، تلاش بیشتری باید بنماید) به جای مقیاس فاصله ای (۰ تا ۲۰) و نیز به کارگیری کارنامه توصیفی و ابزارهایی برای سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، متناسب با مقیاس مورد نظر، معنا می دهد و سه هدف اساسی را دنبال می کند. ۱. ارزشیابی توصیفی و تشریحی فرایند پیشرفت تحصیلی و تربیتی دانش آموزان به منظور اصلاح روند یاددهی - یادگیری در کلاس درس؛ ۲. ارتقای سطح بهداشت روانی دانش آموزان از طریق کاهش نقش ارزشیابی پایانی و تأثیر مقیاس کمی در سرنوشت تحصیلی و تربیتی آنان؛ ۳. توجه به حیطه های گوناگون شخصیت دانش آموزان در ابعاد عاطفی، اجتماعی، جسمانی و سطوح بالای حیطه شناختی [حسنی، ۱۳۸۲].

این شیوه ارزشیابی که از زمان تصویب در شورای عالی آموزش و پرورش تا کنون در سه پایه اول، دوم و سوم دوره ابتدایی در سطح کشور انجام می شود، مسیر پرتلاطمی را طی کرده است؛ به طوری که همراه با دستاوردهای مثبت (مانند کاهش اضطراب ناشی از امتحان)، با چالش های جدی نیز (مانند ناکامی در ارتقای یادگیری دانش آموزان و تحقق نیافتن هدف های طرح در زمینه یادگیری در سطوح بالای شناختی) روبه رو بوده است. در مقاله حاضر که حاصل تلاش یکی از معلمان

دوره ابتدایی شهرستان خدابنده است، نظرات معلمان پایه سوم دوره ابتدایی این شهرستان درباره قوت‌ها و ضعف‌های ارزشیابی توصیفی بررسی شده است [کریمی ارقینی، ۱۳۹۰].

چکیده نظرسنجی

هدف از انجام این نظرسنجی، آگاهی از نظرات معلمان پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان خدابنده درباره نقاط قوت و ضعف ارزشیابی توصیفی است. به این منظور، با بهره‌گیری از پرسش‌نامه محقق ساخته که دارای دو بخش ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و سه سؤال باز پاسخ بود، اطلاعات مورد نیاز از ۱۴۱ نفر از معلمان جامعه مورد مطالعه که به روش تصادفی انتخاب شده بودند، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شد. خلاصه یافته‌ها به این شرح است:

الف) ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

نوع دبستان	فراوانی	فراوانی درصدی
دخترانه	۱۶	۱۱/۳
پسرانه	۴۵	۳۱/۹
مختلط	۸۰	۵۶/۷
سابقه خدمت	فراوانی	فراوانی درصدی
کمتر از ۱۰ سال	۲۷	۱۹/۱
۱۰ تا ۲۰ سال	۸۵	۶۰/۳
بیشتر از ۲۰ سال	۲۹	۲۰/۶
میزان تحصیلات	فراوانی	فراوانی درصدی
دیپلم	۳	۲/۱
فوق دیپلم	۴۷	۳۳/۳
لیسانس	۹۰	۶۳/۸
فوق لیسانس	۱	۰/۷
شرکت در دوره آموزشی ارزشیابی توصیفی	فراوانی	فراوانی درصدی
بلی	۱۱۱	۷۸/۷
خیر	۳۰	۲۱/۳

علاوه بر ویژگی‌های فوق، گروه نمونه مورد مطالعه، در طرح ارزشیابی توصیفی یک تا هشت سال سابقه تدریس دارند.

ب) نکات مثبت ارزشیابی توصیفی

از نظر معلمان مورد مطالعه، ارزشیابی توصیفی نکات مثبتی به همراه داشت که به شرح جدول زیر است:

شماره	شرح نکات مثبت	فراوانی	فراوانی درصدی
۱	افزایش آرامش روانی دانش‌آموزان	۳۸	۱۳/۰۶
۲	کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان	۳۸	۱۳/۰۶
۳	بهبود کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری	۳۵	۱۲/۰۳
۴	افزایش مهارت کلامی دانش‌آموزان	۳۲	۱۱
۵	افزایش تعامل بین معلم و دانش‌آموزان	۲۹	۱۰
۶	افزایش رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان	۲۸	۹/۶
۷	افزایش همکاری گروهی در دانش‌آموزان	۲۲	۷/۶
۸	ایجاد رقابت سالم بین دانش‌آموزان	۲۲	۷/۶
۹	افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان	۱۹	۶/۵
۱۰	کاهش افت تحصیلی دانش‌آموزان	۱۸	۶/۲
۱۱	مفید بودن ارزشیابی توصیفی برای درس فارسی	۱۰	۳/۴
جمع		۲۹۱	۱۰۰

(پ) نقاط یا مشکلات و موانع ارزشیابی توصیفی

از نظر معلمان مورد مطالعه، ارزشیابی توصیفی دارای نقاط ضعف یا مشکلات و موانعی به شرح زیر است:

شماره	شرح مشکلات یا موانع	فراوانی	فراوانی درصدی
۱	حجم زیاد محتوای کتاب‌های درسی	۳۳	۷/۳
۲	نیاز به معلمان آموزش دیده	۳۲	۷/۱
۳	کمبود وقت	۳۰	۶/۶
۴	حجم زیاد کار برای ارزشیابی	۲۹	۶/۴
۵	نادرست اجرا شدن ارزشیابی، به دلیل حجم زیاد کار	۲۵	۵/۵
۶	زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس	۲۳	۵/۱
۷	خستگی شغلی، به واسطه حجم زیاد کار	۲۲	۴/۹
۸	وجود تفاوت نگرشی و سلیقه‌ای بین دست‌اندرکاران در اجرای طرح	۲۲	۴/۹
۹	کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان قوی	۲۲	۴/۹
۱۰	صرف وقت زیاد برای تهیه ابزارهای ارزشیابی به ویژه پوشه کار	۲۲	۴/۹
۱۱	تنوع بیش از حد ابزارهای ارزشیابی	۲۰	۴/۴
۱۲	نداشتن انگیزه کافی و نگرش مثبت معلمان نسبت به اجرای طرح	۱۹	۴/۲
۱۳	افزایش کاغذبازی	۱۸	۴
۱۴	نیاز به امکانات و تجهیزات زیاد	۱۷	۳/۸
۱۵	پنهان ماندن نقاط ضعف معلمان	۱۶	۳/۵
۱۶	وجود ابزارهای موازی	۱۵	۳/۳
۱۷	افت تحصیلی و کم‌سواد شدن دانش‌آموزان	۱۳	۲/۹
۱۸	ناهماهنگی بین مدرسان و عوامل اجرایی طرح	۱۳	۲/۹
۱۹	ارتقای خود به خود و حذف مردودی دانش‌آموزان	۱۲	۲/۶
۲۰	استفاده ناقص از ابزارهای ارزشیابی به دلیل تعدد آن‌ها	۱۱	۲/۴
۲۱	ناهماهنگی محتوای برخی از کتاب‌ها با اجرای ارزشیابی توصیفی	۱۱	۲/۴
۲۲	استفاده نکردن معلمان از فرم‌های یکسان در ارزشیابی	۱۱	۲/۴
۲۳	نیاز به همکاری بین معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت	۸	۱/۸
۲۴	ایجاد سردرگمی در اولیا و معلمان به دلیل ناآشنایی با مضامین و مفاهیم طرح	۸	۱/۸
جمع		۴۵۳	

ت) توصیه‌هایی برای رفع مشکلات و موانع ارزشیابی توصیفی

معلمان مورد مطالعه، برای رفع موانع و مشکلات ارزشیابی توصیفی، توصیه‌هایی نیز ارائه کرده‌اند که به این شرح است:

شماره	شرح توصیه	فراوانی	فراوانی درصدی
۱	تأکید بر آموزش و یادگیری به جای تأکید بر تکمیل ابزارها	۴۲	۲۰/۲
۲	برگزاری دوره‌های آموزشی غنی و کافی برای معلمان	۴۱	۹/۰۵
۳	آموزش استفاده درست از ابزارها به معلمان	۳۲	۱۵/۴
۴	افزایش مهارت‌های حرفه‌ای معلمان در جنبه‌ها و ابعاد گوناگون	۲۸	۱۳/۵
۵	برگزاری جلسات با والدین با محوریت ارزشیابی توصیفی	۲۳	۱۱/۱
۶	ایجاد نگرش مثبت بین اولیا و معلمان برای اجرای ارزشیابی توصیفی	۲۲	۱۰/۶
۷	ایجاد هم‌سویی بین متخصصان تعلیم و تربیت، مدرسان و معلمان در اجرای ارزشیابی توصیفی	۲۰	۹/۶
جمع		۲۰۸	۱۰۰

نتیجه‌گیری

یافته‌های نظرسنجی نشان می‌دهد، از نظر معلمان مورد مطالعه، اجرای ارزشیابی توصیفی توانسته است از طریق حذف ارزشیابی پایانی، و مردودی، آرامش روانی دانش‌آموزان را افزایش و اضطراب ناشی از امتحان آنان را کاهش دهد. از سوی دیگر، اجرای این نوع ارزشیابی به افزایش همکاری بین دانش‌آموزان و رقابت سالم در بین آنان منجر شده است. اما عوامل متعددی، مانع اجرای درست طرح ارزشیابی توصیفی در راستای تحقق هدف‌های آنان در زمینه یادگیری و ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموزان در سطوح بالای شناختی (بر پایه طبقه‌بندی بلوم کاربرد به بالا) شده است که ضرورت دارد در جهت رفع آن‌ها کوشش شود.

بنابراین، با توجه به چالش‌های موجود در اجرای ارزشیابی توصیفی، ادامه اجرای آن بدون توجه به رفع چالش‌ها و مشکلات موجود، می‌تواند پیامدهایی جدی

به همراه داشته باشد. در این زمینه، کافی است مروری دیگر به نقاط ضعف یا مشکلات و موانع ارزشیابی توصیفی داشته باشیم تا بتوانیم درباره این که چگونه می‌توانیم از پیامدهای منفی اجرای این نوع ارزشیابی در درازمدت (یعنی کاهش خستگی شغلی معلمان، کاهش انگیزه یادگیری در دانش‌آموزان قوی، کاهش انگیزه معلمان برای اجرای طرح، رفع ضعف‌های حرفه‌ای معلمان، افت تحصیلی و کم‌سوادی دانش‌آموزان و...) جلوگیری کنیم، بیندیشیم.

منابع

۱. حسینی، محمد (۱۳۸۲). راهنمای اجرای ارزشیابی توصیفی. تهران. دفتر آموزش و پرورش پیش‌دستانی و ابتدایی.
۲. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۲). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. تهران. انتشارات مدرسه.
۳. کریمی ارقینی، علی (۱۳۹۰). بررسی رابطه ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان با نظر آنان درباره ارزشیابی توصیفی پایه سوم دوره ابتدایی شهرستان خدابنده در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه تهران. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

حذف ارزشیابی

پایانی، و مردودی،

آرامش روانی

دانش‌آموزان را

افزایش و اضطراب

ناشی از امتحان آنان

را کاهش می‌دهد

پرورش در کلاس

خلاقیت،
بارش مغزی، تفکر
موازی، تلفیق
نامتجانس، ارتباط
اجباری، روش‌های
پرورش خلاقیت.



سرآغاز

با پیشرفت روزافزون دانش و فناوری و جریان گسترده اطلاعات، امروزه جامعه ما نیازمند آموزش مهارت‌هایی است که با کمک آن بتواند همگام با توسعه علم و فناوری به پیش برود. هدف، پرورش انسان‌هایی است که بتوانند با مغزی خلاق با مشکلات روبه‌رو شوند و به حل آن‌ها بپردازند؛ به گونه‌ای که انسان‌ها بتوانند به خوبی با یکدیگر ارتباط برقرار کنند و با بهره‌گیری از دانش جمعی و تولید افکار نو، مشکلات را از میان بردارند. امروزه مردم ما نیازمند آموزش خلاقیت هستند تا با خلق افکار نو، به سوی ایجاد جامعه‌ای سعادتمند قدم بردارند.

برای این که دانش‌آموزان به تفکر بپردازند، باید محیطی ایجاد شود که در آن به نظریات و اندیشه‌ها امکان بروز داده شود. بدون تردید یکی از شیوه‌های بسیار مهم و پرجاذبه پرورش شخصیت انسان‌ها و همین‌طور خلاقیت و نوآوری و حتی رشد اجتماعی، شرکت کردن در کارها و بحث‌های گروهی است و دانش‌آموزان از طریق مشارکت در این نوع فعالیت‌ها، می‌توانند توانایی‌های ذهنی خود را توسعه دهند.

امروزه مردم ما

نیازمند آموزش

خلاقیت هستند تا

با خلق افکار نو، به

سوی ایجاد جامعه‌ای

سعادتمند قدم

بردارند

روش‌های پرورش خلاقیت در گروه

۱. بارش مغزی

یکی از فنون متداول در ایجاد خلاقیت و فعال ساختن اندیشه‌ها به صورت گروهی، تکنیک تحرک مغزی است. در این تکنیک، مسئله‌ای به یک گروه کوچک ارائه و از آنان خواسته می‌شود فی‌البداهه و به سرعت، به آن واکنش نشان دهند و برای آن پاسخی بیابند. پاسخ‌ها روی تابلویی نوشته می‌شوند، به طوری که همه اعضای گروه می‌توانند آن‌ها را

بینند. این امر باعث می‌شود ذهن اعضا به فعالیت بیشتری بپردازد و جرقه‌ای از یک ذهن، ذهن دیگری را روشن کند. اولین دلیل اثربخشی تحرک مغزی، افزایش قدرت خلاقیت در گروه است. افراد در حالت گروهی بیش از حالت انفرادی قدرت تصور خلاق را بروز می‌دهند. رقابت نیز عامل دیگری است که در جلسات تحرک مغزی موجب افزایش اثربخشی می‌شود. هم‌چنین، عدم وجود انتقاد و ارزیابی‌های سریع باعث می‌شود اعضای گروه با

خلاقیت در



فراغت خاطر به اظهار نظر بپردازند و محیطی مساعد برای خلاقیت ایجاد شود. نکته دیگری که در مؤثر بودن تحرک مغزی قابل ذکر است، فی البداهه بودن نظرات است.

۲. شش کلاه تفکر

ادوارد دوبونو، پدر تفکر خلاق، در کتاب «شش کلاه تفکر» روش خلاقانه‌ای ارائه می‌کند و از طریق آن می‌کوشد، نشست گروه به دور یکدیگر را به اقدامی تمرین‌بخش و کارا تبدیل کند. «دوبونو» به دانش‌آموزان می‌آموزد دور هم جمع شوند و به تفکر خود نظم دهند. آن‌گاه به راه‌های خلاقانه بیندیشند و با هماهنگی مدبرانه‌ای، نتایج را طبقه‌بندی و اولویت‌بندی و در تصمیم‌گیری‌ها از آن استفاده کنند. در این روش، مسئول نظم‌دهی، هدایت و نتیجه‌گیری از جلسه، کلاه آبی بر سر خواهد گذاشت. کسی که کلاه آبی را بر سر می‌گذارد، باید به موارد زیر دقت کند:

- رنگ آبی نماد آسمان آبی رنگ است که چتر آن بر همه جا گسترده شده است و کسی که کلاه آبی بر سر خود می‌گذارد، باید بتواند افکار جاری در گروه را در ذهن خود به جریان درآورد و نظم و تمرکز دهد.
- کلاه آبی هم‌چون نرم‌افزاری است که می‌کوشد به

تفکر کردن جمع جهت دهد و با برنامه‌ای مشخص، آن را به سرانجام برساند. گویی هم‌چون کارگردان، تفکر گروه را هدایت می‌کند. با کلاه آبی، اولویت‌ها و محدودیت‌ها و موضوع و یا مشکل مورد بحث مشخص می‌شود.

در نخستین اقدام، همه اعضا باید کلاه سفید را بر سر بگذارند و در مورد موضوع بیان شده بیندیشند.

هر که کلاه سفید را بر سر می‌گذارد، نباید به آن‌چه که شامل الهامات، قضاوت‌های متکی به تجارب گذشته، عواطف، احساسات و عقاید است، توجه کند. تنها باید هم‌چون رایانه، فقط اطلاعات ارائه دهد. اطلاعات به دست آمده از اعضای گروه را که به واسطه تفکر با کلاه سفید ارائه شده است، باید جمع‌بندی کرد و اعضای گروه را وارد مرحله بعد کرد تا با گذاشتن کلاه قرمز بر سر، شروع به تفکر کنند.

حاضرانی که می‌خواهند با کلاه قرمز در مورد موضوع مورد نظر تفکر کنند، باید به نکات زیر توجه کنند: اجازه دهید احساسات و عواطف بیان شود و هر کس بتواند از الهامات و دریافت‌های ناگهانی خویش سخن گوید و دیگر نیازی به استدلال نباشد. اگر به احساسات اجازه بروز ندهیم، بدون شک ناخواسته و بدون دقت نظر، در تصمیم‌گیری‌ها وارد می‌شویم و چه بسا سبب بروز مشکلاتی شوند.

پس از این که تمام نظرات اعضای گروه ارائه شد، کلاه آبی تراوشات فکری حاضران را جمع‌بندی می‌کند. آن‌گاه به مرحله بعد قدم می‌گذارد و اجازه می‌دهد اعضای گروه کلاه سیاه بر سر بگذارند. با گذاشتن این کلاه، دیگر نباید احساسات منفی بدون منطق بیان شوند، بلکه فرد باید دیدگاه‌های منفی خود را در خصوص مشکل یا موضوع مورد بحث، به صورت منطقی بیان کند. بدون شک، اگر از این کلاه به خوبی استفاده شود، می‌توان از مخاطرات آینده آگاه شد. تفکر منفی به گفته «دوبونو» جذاب است، زیرا دستاوردهای آن را می‌توان به فوریت مشاهده کرد. اثبات خطای دیگران برای ما رضایت در پی دارد و حمله کردن به یک دیدگاه، به ما احساس برتری می‌بخشد و برعکس ستودن نظرات، سبب می‌شود در خود احساس کنیم با فرد برتری روبه‌رو شده‌ایم. فرد کلاه آبی نتایج بحث‌های ارائه‌شده را جمع‌بندی و در نهایت ثبت می‌کند. این بار

تهییج ذهنی یا

تکنیک گوردون،

روشی بسیار مناسب

به منظور یافتن

راه‌حل‌های جدید

برای مسئله و نیز

اکتشافات علمی و

فنی است



تفکر موازی نگاه

فرد را به نقاط جدید

معطوف می‌سازد و

اطلاعات و تجربه‌های

جدید صرفاً به

اندیشه‌های قبلی

افزوده نمی‌شود، بلکه

آن‌ها را تغییر می‌دهد

و الگو و ساختار

جدیدی ایجاد می‌کند

اجازه می‌دهد حاضران کلاه زرد را بر سر بگذارند و شروع به تفکر کنند. زرد نماد آفتاب است و آفتاب شروعی برای سازندگی، شادابی و خوش‌بینی. گویی هر جا سراغ از خورشید گرفته می‌شود، گرمی زندگی و زایشی دیگر در میان است و تفکر مثبت باید به همراه کنجکاوی و شادمانی و سرور و تلاش برای درست شدن کارها باشد. دانش‌آموز با گذاشتن کلاه زرد می‌کوشد به نکات ارزشمند و مثبت موضوع بنگرد. اصولاً افکار سازنده به مثبت‌گرایی تمایل پیدا می‌کنند. یکی از تمریناتی که دانش‌آموز با کلاه زرد می‌تواند انجام دهد، بهره‌گیری از تجربیات ارزشمند گذشته است. کلاه زرد در ابتدا درصدد کشف فواید موجود در موضوع مورد بحث است و هر آن چه را می‌کاود، بیان می‌دارد.

اکنون بار دیگر نظرات به دست آمده از کلاه زردها جمع‌بندی می‌شوند. پس از آن دانش‌آموزان باید کلاه سبز را بر سر بگذارند. کلاه سبز، کلاه خلاقیت است. هنگامی که افراد کلاه سبز را بر سر می‌گذارند، باید به راه‌های نو بیندیشند که می‌تواند در آن موضوع موردنظر اثرگذار باشد و به تصمیم‌گیری‌های خلاقانه منجر شود. هنگامی که دانش‌آموزان کلاه سبز را بر سر می‌گذارند، فرصتی می‌یابند تا به جست‌وجوی موضوعات کشف نشده هدایت شوند. حال فرصتی به اعضای گروه داده می‌شود تا ایده‌های نو ارائه دهند و آن‌گاه ایده‌ها را ثبت و نظرات را جمع‌بندی کنند. بدون شک برای خلاقانه اندیشیدن باید فرهنگ خلاقیت بر فضای گروه حاکم شود.

اکنون کسی که کلاه آبی بر سر گذاشته، باید به ارزیابی نتایج بپردازد و به جمع‌بندی مناسب برسد. در نهایت هم در جهت حل مشکل یا پی‌گیری، تصمیم نهایی را بگیرد. بدون شک هریک از اعضا می‌توانند کلاه آبی را به امانت گیرند و با آن به تفکر بپردازند و در اتخاذ تصمیمات به شخص کلاه آبی کمک کنند. هنگامی که جلسه گروهی این‌گونه مدیریت می‌شود، همه دانش‌آموزان مجبورند با شش کلاه مذکور تفکر کنند و اندیشه‌های ذهن خود را ارائه دهند.

۳. تلفیق نامتجانس‌ها

در سال ۱۹۶۱ م روان‌شناسی به نام گوردون، نتایج پژوهش‌های ده ساله خود در مورد افراد خلاق را منتشر کرد و ضمن آن اعلام داشت، ذهن آدمی به هنگام ابراز خلاقیت و ابتکار، در حالت روانی خاصی قرار دارد که

اگر بتوانیم آن حالت را ایجاد کنیم، خلاقیت امکان وجود می‌یابد. او در گروه‌های ایجاد خلاقیت، اعضای گروه را از طریق به کارگیری جریانی تمثیلی و استعاره‌ای، به گردشی تخیلی ترغیب می‌کرد و در این حالت، ایده‌ها و نظرات بدیعی را کشف می‌کرد. ذهن افراد در این گردش خیالی به دستاویز استعاره‌ها، به نکاتی نو که هدف جلسه خلاقیت بود، می‌رسید و روابط تازه‌ای را بین پدیده‌ها پیدا می‌کرد. آنان پدیده‌هایی را که چندان نتجانسی با هم نداشتند، تلفیق و ترکیب می‌کردند و به ایده‌های جدید دست می‌یافتند. در جلسات خلاقیت، به کمک استعاره و تخیل، کار تلفیق و ترکیب در ذهن افراد انجام می‌گرفت. از این روش گوردون را شیوه تلفیق نامتجانس‌ها نیز نامیده‌اند. یکی از مفیدترین راه‌های رشد قوه خلاقیت، شیوه تلفیق نامتجانس‌هاست که سعی دارد عناصر متفاوت و بی‌ربط را با هم تلفیق کند تا از این رهگذر راه‌حل‌های تازه‌ای برای مشکل بیابد.

تهییج ذهنی یا تکنیک گوردون، روشی بسیار مناسب به منظور یافتن راه‌حل‌های جدید برای مسئله و نیز اکتشافات علمی و فنی است. این روش فرایندی خاص و منحصر به فرد و در عین حال مؤثر دارد. فرایند به کارگیری این رویکرد، عبارت است از:

- شناسایی و تجزیه و تحلیل مشکل به منظور رسیدن به ماهیت جوهره آن
- کشف راه‌حل‌هایی برای آن جوهره از طریق دیدگاه غیرمرتبط با موضوع
- تلاش برای تبدیل راه‌حل‌های به دست آمده به راه‌حل نهایی.

در گروه‌هایی که از این روش استفاده می‌شود، فقط رهبر گروه از اصل موضوع اطلاع دارد و موضوعی که مطرح می‌شود، دقیقاً اصل موضوع نیست، بلکه موضوعی نزدیک به آن است.

۴. تفکر موازی

این شیوه را ادوارد دوبونو مطرح کرد. دوبونو روش معمول تفکر را به حفر گودالی تشبیه می‌کند که فرد با افزایش اطلاعات، آن گودال را عمیق‌تر می‌سازد و از دیدن جاهای دیگر برای حفر کردن باز می‌ماند. تفکر موازی نگاه فرد را به نقاط جدید معطوف می‌سازد و اطلاعات و تجربه‌های جدید صرفاً به اندیشه‌های قبلی افزوده نمی‌شود، بلکه آن‌ها را تغییر می‌دهد و الگو و ساختار جدیدی ایجاد می‌کند.

کتاب الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران

نویسنده: دکتر خسرو باقری

ناشر: انتشارات مدرسه عالی شهید باقری ۳۲۴-۸۸۸۰۰۲۱

زهرآرامون

چاپ: ۱۳۸۹ قیمت: ۳۰۰۰۰ ریال

نویسنده کتاب معتقد است «آموزش و پرورش، حیات فردی و اجتماعی کودک را شکل می‌دهد، اما از سوی دیگر، پیش از آن، خود محتاج داشتن شکل و محتوا یا الگویی مطلوب است. این پرسش که آموزش و پرورش در جامعه ما دارای چه الگویی است یا باید از چه الگویی برخوردار باشد، هم‌چنان پرسش زنده و پایداری است. زیرا تا جایی هم که به الگوی وضع موجود مربوط می‌شود، جای تردید است که الگوی از پیش خواسته و اندیشیده‌ای در آن موجود باشد. تا جایی هم که به الگوی مطلوب مربوط می‌شود، باب آن باز است و در گیرودار بحث و گفت‌وگوست. ...»

این کتاب در شش فصل تدوین شده است که عبارت‌اند از:
فصل اول، دورنمایی از مسئله؛ فصل دوم، بررسی انتقادی نظریه‌ها و الگوهای یادگیری و آموزش؛ فصل سوم، طرحواره‌ای از مبانی نظری پژوهش؛ فصل چهارم، الگوی مطلوب یادگیری؛ فصل پنجم، الگوی مطلوب آموزش؛ فصل ششم، نتیجه‌گیری و پیشنهاد.



یکی از راه‌های تحقق تفکر موازی، ایجاد اندیشه واسطه به ظاهر غیرممکن است. این اندیشه، موجب شکوفایی فکر و ذهن می‌شود و با تعدیل آن می‌توان به اندیشه نو و عملی دست یافت. راه دیگر در تفکر موازی، پیوند تصادفی است. فرض کنید کتاب فرهنگ لغت را می‌گشایید و لغاتی را می‌خوانید و می‌کشید آن را با موضوع مورد نظر پیوند دهید و به نتیجه‌ای برسید. در این کار، شما از روش پیوند تصادفی استفاده کرده‌اید.

۵. ارتباط اجباری

یکی دیگر از شیوه‌های آشکار ساختن خلاقیت‌ها و ظاهر ساختن توانایی‌های آفرینندگی موجود در دانش‌آموزان، ارتباط اجباری است. در این شیوه، همان‌طور که از نام آن استفاده می‌شود، باید بین دو گروه از پدیده‌ها، ارتباطی اجباری ایجاد کرد.

نتیجه‌گیری

گسترش و سرعت تغییرات در سراسر جهان باعث شده که خلاقیت بیش از پیش اهمیت یابد. کشورها فقط با ابتکار و نوآوری می‌توانند خود را با شرایط جدید وفق دهند و همگام با دگرگونی‌ها پیش روند. بدیهی است در دنیای پیچیده کنونی، کسانی در رقابت با سایرین موفق‌ترند که بتوانند از فرصت‌های پیش‌رو، به بهترین نحو استفاده کنند و این امر جز با افزایش خلاقیت و نوآوری امکان‌پذیر نیست. بین راهکارهای ایجاد و افزایش خلاقیت، ایجاد گروه‌های کاری و حمایت متقابل اعضای گروه و نیز ترکیب اندیشه‌های متفاوت، می‌تواند اشتیاق افراد را به کار و دستیابی به هدف افزایش دهد و در نتیجه تجربیات و مهارت‌های تفکر خلاق را ارتقا بخشد.

منابع

۱. آمایل، تراز (۱۹۸۹). خلاقیت را چگونه از بین ببریم. ترجمه حسین حسینیان زرنقی (۱۳۷۹). مجله تدبیر. شماره ۱۰۳.
۲. حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۴). ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن. آستان قدس رضوی. تهران.
۳. دراگر، پتر (۱۹۹۱). رشته‌های علمی به نام خلاقیت. ترجمه صالح واحدی (۱۳۷۳). مجله تدبیر شماره ۲۸.
۴. دوبونو، ادوارد (۱۹۹۲). خلاقیت جدی. ترجمه قاسم بصیری و مرتضی غفاری‌پور (۱۳۸۲). نشر آبیژن. تهران.
۵. ساتون، روبرت (۲۰۰۱). قواعد ناجور خلاقیت. ترجمه مریم شریفیان ثانی (۱۳۸۰). مجله گزیده مدیریت. شماره ۶۱.
۶. سلیمانی، افشین (۱۳۸۱). کلاس خلاقیت. انتشارات انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران. تهران.



دکتر فرخ لقا رئیس دانا

نظریه باندورا

کاربرد آن در آموزش و پرورش

اشاره

در شماره‌های پیشین، درباره مفاهیم یادگیری و کلیات نظریه‌های یادگیری، یادگیری شرطی - کلاسیک، یادگیری شرطی - عامل و نظریه یادگیری معنا دار بحث شد. در این شماره نظریه یادگیری اجتماعی و شناخت اجتماعی باندورا مورد بحث و شرح قرار می‌گیرد.

زندگی نامه باندورا،
یادگیری مشاهده‌ای و
فرایندهای مدل‌های آن،
نظریه شناختی-اجتماعی،
خود-کارآمدی، کاربرد
نظریه در
آموزش و پرورش.



سر آغاز

آلبرت باندورا^۱ واضع نظریه یادگیری اجتماعی است. باندورا اولین بار در سال ۱۹۶۳ همراه با والتر^۲ اصطلاح یادگیری اجتماعی را به کار برد و گفت یادگیری چه قدر خسته کننده می‌شد اگر فقط بر پایه آموزش و خطا صورت می‌گرفت. و در پی آن اظهار داشت خوشبختانه افراد از طریق مشاهده رفتارهای یکدیگر و الگوبرداری از هم می‌آموزند (باندورا و والترز ۱۹۶۳). او در سال ۱۹۷۷ میلادی پس از مطالعات بسیار درباره چگونگی یادگیری کودکان نظریه یادگیری اجتماعی را به جامعه فرهنگی ارائه داد.

عمده‌ترین نکته نظریه این است که بیشتر یادگیری‌های مردم تحت تأثیر الگوهای موجود در جامعه و مشاهده رفتارهای دیگران و به نوعی تقلید از آنهاست. اگرچه، مشاهده و الگوبرداری، مبانی اساسی این نظریه را تشکیل می‌دهد، اما عناصر و مؤلفه‌های مهم دیگری به عنوان شرایط یادگیری در چارچوب مفاهیم این نظریه می‌گنجد. باندورا در سال ۱۹۸۶ نظریه ابتدایی خود را گسترش داد و «نظریه شناختی-اجتماعی» و پس از آن «نظریه خود-کارآمدی» را تعریف و معرفی کرد. ایده‌اش این بود که «افراد نه کاملاً تحت تأثیر نیروهای درونی و نه به طور کامل تحت تأثیر و کنترل نیروهای محیطی یاد می‌گیرند، بلکه واکنش‌های انسانی تحت تأثیر الگویی سه وجهی، رفت و برگشتی و متعامل شکل می‌گیرد. علاوه بر این که هر فرد برای عکس العمل و رفتار و یادگیری تحت تأثیر شرایط روانی درونی خودش است، تحت تأثیر زمینه و موقعیت و شرایط بیرونی و محیطی نیز هست. هم چنین انگیزه‌ها، شرایط و چگونگی وجود الگوهای مورد مشاهده و قابل الگوبرداری در آن یادگیری اثر می‌گذارد. باندورا این عوامل را «تعیین کننده‌های رفت و برگشتی» رفتار نام نهاده است. (همان).

کارهای باندورا بخشی از «انقلاب شناخت در روان‌شناسی» است که از دهه ۱۹۷۰ شروع شد. نظریه او پس از چند دهه، امروز، یکی از پایه‌های روان‌شناسی نوین است.

در این بخش، ضمن ارائه خلاصه کوتاهی از زندگی نامه باندورا، چارچوب کلی نظریه، عناصر درگیر در یادگیری طبق نظر وی و شرایط یادگیری شامل عوامل اثرگذار، الگوبرداری و خودکارآمدی یادگیرنده مورد بحث و شرح قرار می‌گیرند.

مردم از طریق

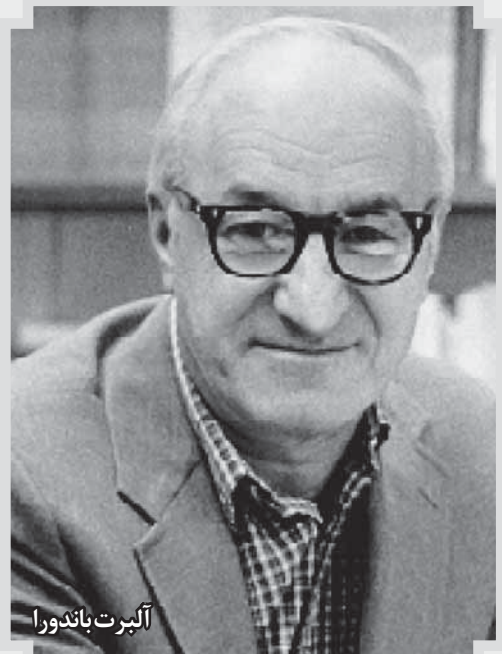
مشاهده رفتارها،

گرایش‌ها و نگرش‌ها

و نتایج حاصل از

رفتارهای دیگران

می‌آموزند



آلبرت باندورا

خلاصه‌ای از زندگی نامه باندورا

آلبرت باندورا در سال ۱۹۲۵ میلادی در شهر موندرا، ایالت البرتا کانادا به دنیا آمد و بزرگ شد. در سال ۱۹۴۹ از دانشگاه بریتیش کلمبیا در رشته روان‌شناسی لیسانس گرفت. سپس به آمریکا رفت و در دانشگاه آی‌او‌اوا مشغول به تحصیل شد و در سال ۱۹۵۱ فوق لیسانس و در سال ۱۹۵۲ در همان رشته دکترا گرفت. باندورا ضمن کار و تدریس در دانشگاه معتقد شد که از طریق انجام پژوهش‌های کلینیکی باید به چگونگی شکل‌گیری رفتار و یادگیری پی‌برده شود. پژوهش‌های آزمایشی او با عروسک «بوبو» معروف است. وی در سال ۱۹۵۳ به عنوان مدرس در همان دانشگاه مشغول به کار شد. و هنوز هم در همان‌جا به تحقیق و تدریس و تألیف مشغول است. عمر حرفه‌ای او اینک به بیش از ۶۰ سال می‌رسد. در سال ۱۹۵۹ اولین کتاب خود تحت عنوان «پرخاشگری جوانان» را نوشت و دومین کتاب او نیز در این زمینه با عنوان «پرخاشگری، یک تحلیل یادگیری اجتماعی» در سال ۱۹۶۱ نوشته شد و مورد استقبال فراوان قرار گرفت. پس از آن در سال ۱۹۶۲ کتاب «یادگیری اجتماعی از راه تقلید» و در ۱۹۷۵ کتاب «یادگیری اجتماعی و رشد شخصیت» را به طبع رساند. او در سال ۱۹۷۲ از انجمن روان‌شناسی آمریکا و در همان سال از انجمن روان‌شناسی ایالت کالیفرنیا جایزه‌هایی را دریافت کرد. از آن پس تا کنون

او بیش از بیست درجه، امتیاز و جایزه را از آن خود کرده است. در سال ۱۹۷۴ به ریاست انجمن روان‌شناسی آمریکا برگزیده شد. و در همین سال نظریه یادگیری اجتماعی را ارائه کرد. باندورا در دهه ۱۹۷۰ میلادی تلاش پر ثمری در حوزه روان‌شناسی کرد. و با برپایی انقلاب شناختی در این حوزه، رفتارگرایی را به شناخت درمانی پیوند زد و روش «رفتار درمانی شناختی» را ابداع کرد. در این روش او نشان داده است که آموزش و یادگیری رفتارهای جدید بیشتر از آن‌که از طریق مستقیم و به صورت کلاسیک رخ دهد، از طریق الگوسازی از روی رفتارهای دیگران صورت می‌گیرد. به این ترتیب، باندورا پلی میان نظریه‌پردازی و زندگی روزمره ایجاد کرده است. به نظر او تصورات و تخیلات ذهنی افراد و نمودسازی آن‌ها تحت تأثیر شرایط و زمینه‌های محیطی قرار می‌گیرد و مکانیزمی رفت و برگشتی میان این عوامل موجب شکل‌دهی رفتار می‌شود.

باندورا در سال ۱۹۸۰ نیز به ریاست انجمن روان‌شناسی ایالت غربی آمریکا برگزیده شد. او در رده‌بندی سال ۲۰۰۲ میلادی از روان‌شناسان برجسته تاریخ علم روان‌شناسی در رده چهارم (بعد از اسکینر، فروید و پیازه) قرار گرفت. در سال ۲۰۰۸ جایزه دوست میلیون دلاری گراومیر، از میان ۳۱ نامزد از سراسر جهان به او تعلق گرفت. باندورا در طول خدمات خود حدود ۲۰ کتاب و ۵۰۰ مقاله علمی نگاشته است و تازه‌ترین کتاب او در سال ۲۰۱۰ منتشر شده است. چکیده نظریه او درباره یادگیری انسان این است که «رفتارهای جدید بیشتر نه از طریق یادگیری مستقیم و کلاسیک بلکه از طریق الگوسازی از رفتارهای دیگران بروز می‌کند» [باندورا، ۱۹۶۳].

پیش‌درآمدهای نظریه یادگیری اجتماعی

پیش‌درآمد اساسی ارائه نظریه یادگیری اجتماعی توسط آلبرت باندورا، پژوهش‌های کلینیکی ناشی از علاقه او به بررسی الگوهای اجتماعی در تفکرات، اعمال و انگیزه‌های رفتاری انسان بوده است. او از نتایج پژوهش‌های انجام شده بیشتر به صورت آزمایشی و کلینیکی به عوامل دخیل و مکانیسم‌های شکل‌گیری رفتارهای انسانی پی برد و جرقه‌های «یادگیری مشاهده‌ای» در ذهن او به وجود می‌آمد. او تحلیل‌های ذهنی خود از چگونگی یادگیری انسان از طریق مشاهده رفتارهای دیگران را به صورت «یادگیری الگویی» تفسیر کرد.

باندورا اگرچه واژه «تقلید» را در نظریه خود به کار برده

یادگیری اجتماعی

رفتار انسان را در

تعاملی سه وجهی

و رفت و برگشتی:

شناختی، رفتاری

و محیطی توجیه

می‌کند

الگو باید اولاً جاذب
و برانگیزاننده باشد.
دوم آن که با نیازها و
هدف‌های یادگیری
فرد مرتبط باشد و
سوم آن که یادگیری
آن پیامد مثبت و
خوبی را به همراه
داشته باشد. خود
فرد هم در صورتی
تغییر رفتار خواهد
داد که گرایش‌ها و
خواسته‌هایش از یک
سو و آموخته‌های
قبلی‌اش از سوی
دیگر مناسب و
زمینه‌ساز تغییر باشند

است اما منظور او از الگوبرداری رفتارهای دیگران از طریق مشاهده، تقلید صرف از رفتارها نیست (زیرا تقلید صرف بر مبنای نظریه محرک- پاسخ صورت می‌گیرد و ریشه رفتارگرایی را در یادگیری نمایندگی می‌کند). به نظر باندورا، ذهن فرد یادگیرنده و ساخت شناختی موجود او تحت تأثیر آموخته‌های پیشین، گرایش‌ها و شرایط و موقعیت‌های محیطی در نوع الگوبرداری (مشاهده و تقلید) فرد تأثیر دارد. نتایج پژوهشی باندورا به صورت نظریه‌ای جدید در حوزه یادگیری در دهه ۱۹۷۰ در حالی ارائه شد که نظریه رفتارگرایی و «شرطی شدن عامل» توسط اسکینر (که معتقد بود تقویت به صورت «پاداش» و «تنبیه» عامل مؤثر ایجاد رفتار است) در اوج پذیرش و عمل بود. باندورا استدلال کرد که صرف ارائه پاداش و تنبیه برای بروز رفتار دلخواه کافی نیست و نمی‌تواند تعیین‌کننده نوع رفتار باشد بلکه مشاهده رفتار دیگران نیز عامل مؤثری افزون بر آن عوامل است. به علاوه صرف مشاهده هم موجب یادگیری نمی‌شود بلکه عوامل جانبی دیگر نیز در شکل‌گیری رفتار اثرگذارند. تحقیقات اولیه باندورا به همراه والترز منجر به نوشتن اولین کتاب او در سال ۱۹۵۹ با عنوان «پرخاشگری جوانان» شد. منظور او از پژوهش‌های تجربی با کودکان پرخاشگر کشف علت یا علل پرخاشگری آن‌ها بود. سرانجام با تجربه‌های علمی- پژوهشی با عروسک خلق‌کننده خود به نام «عروسک بوبو» به نظریه «یادگیری اجتماعی» دست یافت.

پژوهش با عروسک بوبو

این پژوهش در سال ۱۹۶۱ توسط باندورا به این ترتیب صورت گرفت که فیلم کوتاهی تهیه کرد از فرد بزرگسالی که با خشونت آدم عروسکی به نام «بوبو» را کتک می‌زند. او بارها این فیلم را در معرض مشاهده کودکان گوناگون قرار داد و پس از دیدن فیلم موقعیت بازی با عروسک‌های کوچک شبیه بوبو را برای کودکان به وجود آورد و در همه موارد، ملاحظه کرد که کودکان هنگام بازی با عروسک‌های بوبوی خود، او را با خشونت مورد ضرب و شتم قرار می‌دهند. این آزمایش و تجربه باندورا اگرچه از نظر اخلاقی (قرار دادن کودکان در موقعیت بروز خشم) مورد انتقاد قرار گرفت اما پایه محکمی را برای نظریه «یادگیری اجتماعی» به وجود آورد و به صورت یک انقلاب گرایشی از «رفتارگرایی» به «شناخت‌گرایی» تجلی یافت. این گرایش، حرکتی رو به رشد داشت و در اواسط دهه ۱۹۸۰ به ارائه نظریه «شناختی- اجتماعی» و معرفی قابلیت خود-کارآمدی توسط او منجر

شد. باندورا در ۱۹۸۶ کتاب «مبانی اجتماعی فکر و عمل» را نگاشت و این نظریه را به صورت مبسوط در آن شرح داد. در بخش‌های بعد، ابتدا مبانی نظریه یادگیری اجتماعی و سپس مبانی نظریه شناختی- اجتماعی و قابلیت‌های خود-کارآمدی در حوزه کارهای باندورا مورد بررسی و بحث قرار می‌گیرد.

مبانی نظریه یادگیری اجتماعی

این نظریه بر این فکر بنیان نهاده شده است: «مردم از طریق مشاهده رفتارها، گرایش‌ها و نگرش‌ها و نتایج حاصل از رفتارهای دیگران می‌آموزند. بنابر این نظریه، بیشتر یادگیری‌ها از طریق الگوبرداری رفتار دیگران به صورت «یادگیری مشاهده‌ای» انجام می‌گیرد. یادگیرنده‌ها که زمانی به رفتار الگوبرداری توجه کرده‌اند و چارچوب مفهومی آن را در حافظه دور خود نگه داشته‌اند، به وقت ضرورت آن را به یاد می‌آورند و مبنای رفتار خود قرار می‌دهند (باندورا ۱۹۶۳). او این فرایند را یادگیری مشاهده‌ای نام نهاده است. به بیان باندورا، یادگیری اجتماعی رفتار انسان را در تعاملی سه وجهی و رفت‌وبرگشتی: شناختی، رفتاری و محیطی توجیه می‌کند. او این فرایند را «تعیین جبری رفت و برگشتی» برای بروز رفتار نام نهاده است. تأثیر تعاملی سه وجه نامبرده عبارت‌اند از:

- ۱- عوامل فردی شخصیتی شامل قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شناختی، هیجانی و بیولوژیکی؛
- ۲- عوامل محیطی شامل محرک‌ها، شرایط و موقعیت‌ها؛
- ۳- رفتار.

باندورا خود گفته است: «نظریه یادگیری مشاهده‌ای یکی از مؤثرترین و فراگیرترین روش‌های یادگیری رفتاری است که از طریق رسانه‌های گوناگون به ویژه سینما و تلویزیون قابل شکل‌گیری است» (همان).

یادگیری مشاهده‌ای چیست؟

مفهوم یادگیری مشاهده‌ای این است که فرد از طریق مشاهده رفتار دیگران ایده‌های چگونه رفتار کردن خود را به دست می‌آورد و آن‌ها را به صورت رمز در ذهن خود کدگذاری می‌کند؛ سپس در موقعیت‌های مناسب دیگر، اطلاعات رمزی ذخیره کرده را بازآفرینی کرده و آن را راهنمای عمل تازه خود قرار می‌دهد. در این نوع یادگیری، عنصری اجتماعی درگیر است و آن ارتباط میان افراد و ارتباط میان فرد و جامعه و فرد و محیط و پدیده‌های محیطی

است. این ارتباط الگو یا مدلی را به وجود می آورد که پایه آن مشاهده است اما نه مشاهده مصطلح کلاسیک و محرک عینی بلکه مشاهده دقیق مبتنی بر توجه، خواسته و قصد و مبتنی بر موقعیت و شرایط. باندورا براساس پژوهش های تجربی بسیار، متقاعد شد که یادگیری از راه مشاهده صورت می گیرد. «عروسک بویو» وسیله پژوهشی او برای ارائه نظریه اش قرار گرفت. او از طریق نشان دادن فیلم و واداشتن کودکان به مشاهده رفتار بالغین و بزرگسالان نشان داد که کودکان چگونه به الگوسازی می پردازند و از طریق مشاهده مدل، رفتار خود را شکل می دهند. باندورا سه مدل پایه برای یادگیری مشاهده ای را معرفی کرده است:

۱. ارائه مدل زنده به صورت به نمایش گذاشتن کار و عمل و یا گفتار و حرکات یک فرد واقعی؛
۲. ارائه مدل آموزشی کلامی به صورت توصیف و تشریح رفتار مورد نظر؛

۳. مدل نمادین با نشان دادن تصویری یا تشریح نوشتاری شخصیت ها یا پدیده های واقعی و ساختگی از طریق رسانه های گوناگون از جمله کتاب، فیلم، سینما و تلویزیون و یا رسانه های برخط.

«مشاهده» از نظر باندورا همیشه منجر به یادگیری نمی شود. به عبارت دیگر، عوامل محیطی به تنهایی موجب تغییر رفتار و یادگیری نمی شوند، بلکه عوامل درونی یعنی وضعیت روحی و روانی فرد، گرایش ها، هدف ها و خواسته ها و نیاز های او همه در نوع مشاهده او به عوامل محیطی اثر دارند. به علاوه، وضعیت دریافت ذهنی یادگیرنده به هنگام مشاهده و قضاوت او از آن چه می بیند نیز بر چگونگی یادگیری وی مؤثر واقع می شود.

تفاوت اساسی نظر باندورا و رفتارگرا این است که رفتارگراها معتقدند که یادگیری به تغییر به نسبت ثابتی در رفتار منجر می شود. در حالی که باندورا معتقد است مشاهده و یادگیری همیشه عامل مؤثر تغییر در رفتار نیست. بسیاری از افراد اطلاعاتی را کسب می کنند، اما رفتار جدیدی از آن ها سر نمی زند. به عبارت دیگر، او می گوید «تمام رفتارهای مشاهده شده به طور مؤثر یاد گرفته نمی شوند. عوامل دیگری چه در مدل و الگوی مورد مشاهده و چه در خود یادگیرنده باید حضور داشته باشند تا یادگیری به صورت تغییر رفتار بروز پیدا کند. مدل و الگو باید اولاً جاذب و برانگیزاننده باشد. دوم آن که با نیازها و هدف های یادگیری فرد مرتبط باشد و سوم آن که یادگیری آن پیامد مثبت و خوبی را به همراه داشته باشد. خود فرد هم در صورتی تغییر

رفتار خواهد داد که گرایش ها و خواسته هایش از یک سو و آموخته های قبلی اش از سویی دیگر مناسب و زمینه ساز تغییر باشند. به علاوه، از نظر باندورا این شرایط و موقعیت های دو وجهی به صورت رفت و برگشتی بر یکدیگر اثر می گذارند و نوع تعامل و حاصل آن در چگونگی رفتار یادگیری دخالت می کنند.

شرایط لازم برای الگوبرداری (فرایند یادگیری مشاهده ای)

به نظر باندورا یادگیری مشاهده ای طی فرایندی چهار مرحله ای صورت می گیرد. به عبارت دیگر، وجود چهار شرط برای یادگیری به صورت تغییر رفتار لازم است:

۱. توجه - عوامل گوناگون به درجات متفاوت توجه افراد را به خود جلب می کند. این توجه خود دو وجه دارد:

الف - وجه مرتبط با عامل، پدیده و رفتار (الگوی مورد

مشاهده). این وجه تعیین کننده میزان جلب کنندگی یا جاذبه رفتار قابل مشاهده است. به عبارت دیگر، داشتن شرایطی که بتواند نظر مشاهده کننده را به اندازه لازم برای توجه و یادگیری جلب نماید؛

ب - وجه مرتبط با یادگیرنده یعنی ظرفیت های احساسی، انگیزشی، شناختی و تقویت های قبلی وی.

چنانچه هر دو زمینه فراهم باشد، توجه فرد به اندازه ای جلب می شود که بتواند شمائی از آن را در ذهن خود (حافظه بلندمدت) نگه دارد. به طور خلاصه، اگر توجه جلب نشود یادگیری صورت نمی گیرد.

۲. یادداری یا نگه داری ذهنی - قابلیت ذخیره سازی و

به یاد سپردن مواردی که در مرحله اول به آن دقت و توجه کافی شده است، یادداری نامیده می شود. این یادداری شامل کد کردن نمادها و علائم، تصویرسازی ذهنی، سازمان بندی شناختی، تمرین کلامی و حرکتی و ذهنی است.

۳. بازسازی یا بازآفرینی - به یاد آوردن و بازآفریدن

آنچه درباره موضوع موردنظر در ساخت شناختی ذخیره شده، بازسازی یا بازآفرینی است. این بازآفرینی شامل قابلیت های فیزیکی و کارکردی ثبت و ضبط شده در موضوع مورد مشاهده از یک سو و بازتابی از دریافت های شناختی یادگیرنده از سوی دیگر است.

۴. انگیزه - وجود دلایل قوی و مجاب کننده برای توجه

و نگه داری ذهنی، شرایط و قابلیت های موضوع مورد

مشاهده زمینه‌های انگیزشی رفتار را ایجاد می‌کند. این زمینه‌ها از رفتارهای بارز شده قبلی، هم در مورد یادگیرنده (الگوبردار) و هم درباره الگودهنده (رفتار مورد مشاهده) از دو جهت ناشی می‌شود:

الف- از جهت امتیازات یا پاداش‌های داده شده؛

ب- از جهت تنبیهات و سرکوب‌های اعمال شده.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت بنابر نظریه یادگیری اجتماعی، هم یادگیرنده (با همه ویژگی‌هایش) و هم محیط (بنا بر شرایط، موقعیت و اثراتش) در یادگیری افراد دخالت دارند. شخصیت هر فرد تحت تأثیر سه عامل محیط، رفتار و فرد با همه فرایندهای ذهنی‌اش شکل می‌گیرد. به همین دلیل است که نظریه یادگیری اجتماعی را به عنوان پلی میان رفتارگرایی و شناخت‌گرایی تلقی کرده‌اند. بنابرین نظریه یادگیری نه تنها تحت تأثیر عامل «محرك» است، بلکه زیر نفوذ «توجه»، «حافظه» و «انگیزه» نیز قرار دارد. این نظریه با نظریه رشد اجتماعی و یگوتسکی و یادگیری موقعیتی برونر و لاوله، ارتباط نزدیک دارد.

بنابراین، فرایند یادگیری مشاهده‌ای در یک فرد به این ترتیب است که:

۱. ابتدا به مدل یا الگو (رفتار از هر نوع) توجه می‌کند؛
 ۲. علائم، نشانه‌ها، نمادها و الگوها را در ساخت شناختی خود وارد می‌کند و در حافظه نگه می‌دارد؛
 ۳. مدل را در ذهن بازسازی و بازخوانی می‌کند.
- اما، همه این مراحل در صورتی شکل یادگیری منجر به تغییر رفتار را به خود می‌گیرد که انگیزه کافی برای تقلید و الگوبرداری از رفتار مدل‌سازی شده وجود داشته باشد. تشویق و تنبیه دو عامل مهم و مؤثر برای ایجاد یا نفی انگیزه و تبدیل آموخته‌ها به اعمال و رفتار آشکارند.
- باندورا برخلاف رفتارگرایان که تقویت، تشویق و تنبیه را متغیرهای یادگیری می‌نامیدند، آن‌ها را متغیرهای عملکردی نام نهاد و گفت تقویت بر عملکرد اثر می‌گذارد اما برای یادگیری ضروری نیست. به عبارت دیگر، او میان عملکرد و یادگیری تمایز قائل شد. به نظر او، فرد تنها در مجاورت الگو (مدل) یا سرمشق و یا مشاهده رفتار یاد می‌گیرد، اما برای تبدیل یادگیری به عملکرد، به تقویت نیازمند است.

باندورا مفاهیم تقویت و تنبیه‌جانشین را نیز معرفی و در تعریف آن‌ها گفته است: «تقویت و تنبیه جانشین پیامدهای مثبت و منفی هستند که به دنبال رفتار سرمشق یا الگو به وجود آمده‌اند، نه به دنبال رفتار خود یادگیرنده. این عوامل نیز بر رفتار فرد یادگیرنده اثر مستقیم دارند». باندورا در پاسخ

به چرایی مسئله شرح داده که «دلیل این است که یادگیرنده در آن موقعیت، خودش را به‌طور خیالی به جای مدل قرار می‌دهد» (همان). این نوع تقویت به «تقویت شخصی» تعبیر شده است، یعنی فرد یادگیرنده ضمن مقایسه رفتار خود با ملاکی بیرونی و کسب اطمینان از موقعیت خود، به‌طور ذهنی به تقویت رفتار خویش می‌پردازد. برای مثال، دانش‌آموزی که شاهد تشویق و امتیازگیری هم‌کلاسی پر تلاشش شده است، سعی می‌کند مثل او بشود تا از همان امتیاز برخوردار شود و بالعکس اگر ببیند هم‌کلاسی دیگرش به دلیل کم‌کاری و ضعف به نوعی مورد تنبیه قرار گرفته است، سعی می‌کند چنان رفتاری نداشته باشد؛ به عبارت دیگر، خود به تقویت کار خود اقدام می‌کند. این تقویت شخصی به صورت صفت خود-کارآمدی در نظریه باندورا بارز شده است.

مبانی نظریه شناختی-اجتماعی

اواسط دهه ۱۹۸۰ پژوهش‌های باندورا درباره یادگیری فرم کلی‌تری به خود گرفت؛ بخش شناخت مرتبط با یادگیری را در زمینه یادگیری اجتماعی مورد توجه و مداخله بیشتر قرار داد و نتایج تجربیات بالینی و تجربی او به ارائه نظریه «شناخت اجتماعی» منجر شد. در سال ۱۹۸۶ انتشار کتاب «مبانی اجتماعی فکر و عمل» و ترجمه آن به چند زبان زنده دنیا گستره استفاده از این نظریه در حوزه آموزش و پرورش را وسعت بخشید. باندورا به این دلیل نام «شناخت اجتماعی» را برای این نظریه برگزید که نشان دهد نقش اجتماع در تفکر و عمل و یادگیری انسان بسیار مهم و اثرگذار و حتی اصل است. درباره این نظریه گفته شده که «مسائل مرتبط با عامل شخصیت و روان‌شناسی اجتماعی، در این نظریه به گونه‌ای تلفیقی مورد بررسی و غور قرار گرفته است و مفهوم‌پردازی‌های ایستای شخصیت در طرح اصطلاحات، خصیصه‌ها و انواع شخصیت را به نقطه‌نظرهای پویای ارتباط و تعامل میان فرد و محیط اجتماعی‌اش حرکت داده است» [زیمرمن و چانک، ۲۰۰۳، مقدمه].

در نظریه یادگیری شناخت اجتماعی، افراد انسانی به عنوان ارگانیزم‌های خود-سازمان‌دهنده، پوش‌گر، بازتاب‌گر و خود منضبط تلقی شده‌اند، و نه افرادی منفعل و فقط تحت تأثیر عوامل محیطی و یا عوامل و محرک‌های درونی. چنین تلقی مثبتی از افراد انسانی باندورا را به طرح اصطلاح «خود-کارآمدی» به عنوان ویژگی والای انسانی و به عنوان مبنای اساسی یادگیری سوق داده است.

اگر یادگیری به

چگونگی فرایند کردن

اطلاعات در ذهن

بستگی دارد، بنابراین

فرایندهای شناختی

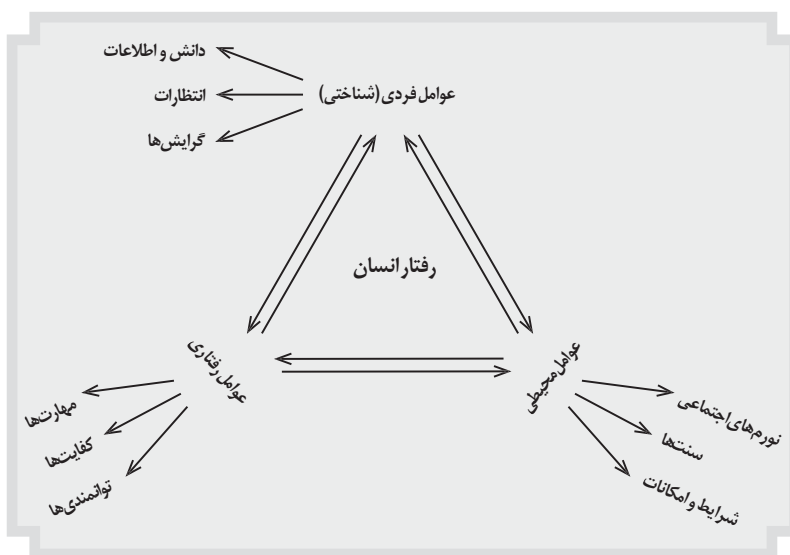
باید به عنوان

مهم‌ترین جنبه مورد

توجه در آموزش قرار

گیرند

یک سو رشد رفتار را از منظر روان‌شناسی شناختی و از سوی دیگر نقش اعتماد به نفس و احساس خود-کارآمدی، انگیزش، تکرار و حمایت‌های عاطفی در ارتباط با رشد رفتار فرد را توصیف و تبیین کرده و چارچوبی را برای یادگیری اجتماعی/تعاملی به دست داده است. از آن‌جا که اساس یادگیری طبق این نظریه بر ارتباط‌های رفت‌و برگشتی بین رفتار، عوامل محیطی و عوامل فردی بنیان گذارده شده است (شکل زیر) نقش اساسی معلم، مربی و یا هر فرد آموزش دهنده فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای برقراری چنین ارتباط سه‌گانه تعاملی است.



در گام اول آموزش، ویژگی‌های فردی هر دانش‌آموز اعم از ویژگی‌های فیزیکی، روانی، ارزشی و اخلاقی (در ابعاد فردی و اجتماعی) باید شناخته شود؛ زیرا عکس‌العمل‌های هر فرد نسبت به عوامل محیطی و چگونگی الگوبرداری او از رفتارها به ویژگی‌های فردی وی وابسته است.

در گام بعدی شناسایی عوامل محیطی و ویژگی‌های آن‌ها اهمیت دارد؛ زیرا هر عامل محیطی برای هر فرد خاصی جالب و جاذب نیست و هر کس بنا بر تجربه‌های پیشین و آموخته‌های قبلی خود بازتاب خاصی را نسبت به عوامل گوناگون محیطی نشان می‌دهد.

به علاوه، از آن‌جا که همه الگوهای رفتاری مشاهده شده به صورت رفتار ظاهر نمی‌شوند، در گام سوم معلم یا مربی باید الگوهایی را در معرض مشاهده افراد قرار دهد که با ویژگی‌های فردی آن‌ها سازگار بوده و از درجه یا قابلیت الگودهی به میزان زیاد برخوردار باشد.

خود-کارآمدی در نظریه شناختی-اجتماعی باندورا

باندورا در سال ۱۹۷۷ مقاله‌ای تحت عنوان «خود-کارآمدی» منتشر کرده بود که پایه و مبنایی برای انقلاب شناختی در دهه‌های ۸۰ و ۹۰ قرار گرفت (سایت روان‌شناسی بالینی دانشگاه شیراز). اصطلاح خود-کارآمدی یعنی «اعتقاد فرد به قابلیت‌های خود در سازمان‌دهی فعالیت‌های مورد نیاز اداره خود در شرایط و وضعیت‌های گوناگون» (همان). خود-کارآمدی دارای دو وجه است:

۱- **وجه تصویری فردی** یعنی باور فرد در ارتباط با توانمندی‌هایش در انجام امور، آگاهی نسبت به زمینه‌های توفیق و شکست خود و یا افراد شبیه به او.

۲- **وجه کارکرد شناختی** شامل کلیه روش‌ها و فنونی که به فرد کمک می‌کند تا الگوهای فکری در دست خود را تکرار و الگوهای فکری غلط خود را اصلاح کند. (باندورا ۱۹۹۳). باندورا بر این باور است که در بسیاری از موارد، نتیجه کنترل خود مؤثرتر از محرک‌های بیرونی و محیطی در یادگیری عمل می‌کند و این مهم در نتیجه قابلیت خود-کارآمدی افراد است. او می‌گوید: «هیچ چیز ویرانگرتر از خوار و کوچک شمردن خود وجود ندارد» (همان). باندورا برای باورهای مثبت فرد درباره قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود، برای کسب موفقیت در زمینه‌های گوناگون مورد یادگیری و در تمام صحنه‌های زندگی سهم مهم و اساسی قائل شده است و مشخص‌ترین توانایی انسان را توانایی «خود-انعکاسی» نام نهاده است.

باندورا ویژگی‌های افرادی را که دارای حس قوی خود-کارآمدی هستند، به شرح زیر برشمرده است:

- مسائل چالش برانگیز بیشتر نظر آن‌ها را جلب می‌کند و غلبه بر مسائل پیچیده را بر حل مسائل ساده ترجیح می‌دهند؛
- به سهم شدن در فعالیت‌های مشارکتی علاقه فراوان دارند؛

- کارهایشان را با تعهد و مسئولیت کامل انجام می‌دهند؛
- از شکست نمی‌هراسند و به سرعت در صدد جبران برمی‌آیند؛

- خوشبین هستند و بر نتایج مثبت بیشتر تکیه می‌کنند.
به نظر او افرادی که احساس خود-کارآمدی ندارند یا این احساس در آن‌ها ضعیف است، یا فاقد ویژگی‌های ذکر شده هستند و یا این ویژگی‌ها در آن‌ها ضعیف است.

کاربرد نظریه یادگیری اجتماعی در آموزش و پرورش

نظریه یادگیری اجتماعی چنان‌چه شرح داده شد، از

اگر دانش آموز بر

فعالیت‌های ذهنی

خویش کنترل داشته

باشد و به هنگام

مواجهه با هر موضوع

معنایابی کند، به

خوبی یاد می‌گیرد

نظریه یادگیری اجتماعی، اگرچه در آموزش مفاهیم علمی به دانش‌آموزان نقش مستقیم ندارد اما به طور غیرمستقیم در شخصیت‌سازی و منش پروری آن‌ها عاملی مهم به شمار می‌آید. چه بسیار دانشمندان، هنرمندان و صاحب‌نظرانی که الهام‌های اولیه رشد شخصیت و منش خود را از مشاهده کارهای بزرگان و صاحب‌نامان دریافت کرده و با الگوبرداری از روش و منش زندگی آن‌ها به درجات رفیع رسیده‌اند. از آموزه‌های نظریه یادگیری اجتماعی می‌توان در طراحی، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی بهره گرفت. کاربرد آموزه‌های مراحل زیر قابلیت‌های خود را می‌نمایاند:

۱. فراهم کردن زمینه‌های یادگیری مشاهده‌ای

نکته قابل توجه در فراهم کردن زمینه‌ها این است که توجه داشته باشیم هریک از دانش‌آموزان بنا بر علائق و سلیق، انگیزه‌ها، نیازها و خواسته‌های خود الگوها را واریس کرده و مورد مشاهده قرار می‌دهند و بنا بر ویژگی‌های فردی خود آن را برای الگوبرداری انتخاب یا طرد می‌کنند. بنابراین ارائه الگوهای مورد مشاهده باید از تنوع فراوان و گوناگون برخوردار باشد تا همه دانش‌آموزان بتوانند الگوهای دلخواه خود را برگزینند. تصاویر و شرح زندگانی فردی، اجتماعی و علمی بزرگان و مشاهیر در حوزه‌ها و شاخه‌های متفاوت یکی از راه‌های زمینه‌سازی الگوبرداری است. هم کلاسی‌ها و هم مدرسه‌ای‌ها نیز الگوهای خوب رفتاری هستند که معمولاً مورد پذیرش و پسند قرار می‌گیرند. معرفی و نشان دادن کارهای افراد موفق و نتایج مثبت حاصل از کوشش‌های ارزشمند آن‌ها و هم‌چنین در معرض مشاهده قرار دادن نتایج فعالیت‌ها و کارهای مذموم عوامل خرابکاری جامعه همه نمونه‌های خوبی از این نوع زمینه‌سازی یادگیری است. فیلم‌های ویدیویی مناسب و طرح مسائل مثبت و منفی در سناریوهای سینمایی، رادیویی و تلویزیونی، هریک، موردی از موارد ممکن زمینه‌سازی یادگیری اجتماعی است. گفته شده است که تلویزیون بزرگ‌ترین نقش را در الگوسازی‌های سازنده و غیرسازنده، در میان کلیه رسانه‌های آموزشی، ایفا می‌کند. خود باندورا در این مورد هشدار داده است که خشونت ارائه شده در فیلم‌های تلویزیونی ممکن است کودکان را خشن و بی‌احساس بار آورد. او براساس پژوهش، ارتباط میان مشاهده الگوهای خشونت و بروز رفتارهای پرخاشگرانه را نشان داده است.

۲. فراهم کردن زمینه‌های بازتولید

زمینه بازتولید وقتی فراهم است که وسایلی در اختیار دانش‌آموز بوده یا شرایطی برای او فراهم باشد که بتواند اطلاعات و دانش تازه آموخته شده را در عمل به کار گیرد. گفت‌وگوهای مکرر درباره موضوع، مشاهدات پی‌درپی، بحث و تبادل نظر و تعاطی افکار و اندیشه‌ها در موضوع، و فراهم کردن زمینه‌های عمل موجبات بازتولید مطالب آموخته شده را فراهم می‌کند.

۳. فراهم کردن زمینه‌های خود-کارآمدی

یادگیری هنگامی به طور کامل اتفاق می‌افتد که فرد یادگیرنده بتواند بر موفقیت‌ها و شکست‌های خود در یادگیری وقوف بیابد و دلایل آن‌ها را تحلیل کرده و به نحو بسپارد تا بتواند از آن آموخته‌ها در یادگیری‌های بعد، به نحو بهینه، استفاده کند. فراهم کردن زمینه‌های خود-کارآمدی در یادگیری یعنی اجازه دادن به یادگیرنده برای کاربرد مکرر آموخته، به نحوی که به دقت و ثبات لازم در موضوع مورد یادگیری دست یابد. و نسبت به قابلیت‌های یادگیری خود اعتماد به نفس کسب کند. باندورا (۱۹۹۲) براساس پژوهش نشان داده است که باورهای خود-کارآمدی مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده انگیزش، تفکر، هیجان، عاطفه و عمل هر فرد است. کدیور (۱۳۸۰) نیز طی پژوهشی در ایران نشان داده است که باورهای خودکارآمدی بر فرایندهای انگیزشی یعنی انتخاب اهداف، تلاش، پشتکار، هیجان، رفتارهای انتخابی، مقابله با موقعیت‌های فشارزا و عملکرد تأثیر می‌گذارد.

۴. فراهم کردن حمایت‌های عاطفی

تشویق و ترغیب یادگیری‌های دقیق و باثبات از جانب دانش‌آموزان از یک سو و معرفی و ارائه الگوهای موفق و نشان دادن نتایج مثبت حاصل از کار آن‌ها، نمونه‌هایی از زمینه‌سازی یادگیری اجتماعی است.

۵. فراهم کردن زمینه‌های قابلیت خود-تنظیمی

قابلیت خودتنظیمی عبارت است از نیرویی که به یک فرد اجازه می‌دهد رفتارهای خود را در مواجهه با عوامل محیطی و محرک‌های رفتاری در کنترل داشته باشد و به طور آگاهانه و از روی عمد به رفتارهای خود نظم بدهد. به عبارت دیگر، گرفتن بازخورد فردی و شخصی و سازگار کردن خود بر مبنای بازخورد و تغییر رفتار به صورت دلخواه، در واقع، حاصل برخورداری از قابلیت‌های خودتنظیمی

نقش معلم فراهم

کردن زمینه‌های

مناسب برای یادگیری

و هدایت و نظارت بر

فرایند یادگیری است

نیز که مرحله شناختی صوری (formaloperation) را کامل نکرده‌اند و در آن مشکل دارند، با همین مسئله مواجه‌اند و برای فهم مسئله انتزاعی باید ابتدا آن‌ها را با روش‌های عینی نسبت به موضوع آگاهی داد.

۳. دانش‌آموزان، خود مواد و موضوعات یادگیری را سازمان می‌دهند. معلمان با ارائه اطلاعات سازمان‌یافته فقط می‌توانند به آن‌ها کمک کنند تا یاد بگیرند و یا بفهمند که چگونه یک مطلب با مطلب دیگر مرتبط است و به هنگام یادگیری باید ارتباط‌ها را برقرار کرد. ۴. اطلاعات جدید معمولاً زمانی بهتر فرا گرفته می‌شود که بتواند با آموخته‌های قبلی پیوند یابد. بنابراین، معلمان باید به دانش‌آموزان کمک کنند که یاد بگیرند چگونه در ذهن خود اطلاعات جدید را با تجربه‌های پیشین پیوند بزنند. دانش‌آموزانی که قادر به برقراری چنین ارتباطی نیستند، معمولاً یادگیری‌شان کند و غیرمؤثر است.

۵. اسکینر بی‌اف، در ۱۹۵۴ و بعد در ۱۹۶۸ نشان داد که از طریق شرطی شدن فعال operantconditioning دانش‌آموز اگر قصد یادگیری داشته باشد، به موضوع یادگیری به طور فعال تمایل نشان خواهد داد و در امر یادگیری کوشش خواهد کرد. روان‌شناسان شناخت‌گرا و ساختن‌گرا هم همین‌نظر را دارند؛ آن‌ها به جای فعالیت‌های فیزیکی، فعالیت‌های ذهنی را مسئول و درگیر یادگیری می‌بینند و معتقدند اگر دانش‌آموز بر فعالیت‌های ذهنی خویش کنترل داشته باشد و به هنگام مواجهه با هر موضوع معنایی کند، به خوبی یاد می‌گیرد. نهایتاً این دانش‌آموز است که چه مطالبی را و چگونه یاد بگیرد. نقش معلم فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای یادگیری و هدایت و نظارت بر فرایند یادگیری است.

پی‌نوشت

1. Bandura, Alberta
2. Walters
3. British Columbia
4. Iowa
4. Bobo Doll
5. Growe mayer
6. Bruner & Lave

منابع

1. Tuekman, B.W. (1992). Educational Psychology: from Theory to application, Harcourt Brace Jovanovich college Publisher, U.S.A.
2. Abromitis, Aarbara, 2010, Social Cognitive Theory in a K-8 classroom, suit 101.com, Teacher Tips, retrieved March, 20,2011.
3. Bandura, A. & Walters R. (1963). Social learning and personality Development. New York: Holt, Riehart & Winston.
4. Bandura, Albert. (1997). self- efficacy: The Exercise of Control. New York:W.H. Freeman pub.
5. Bandura, Albert. (1986). Socail Foundations of Tought and Action. A social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N). : Prentice- Hall. U.S.A.
6. Kearsley, Greg, 1994, Social Learning Theory (A. Bandura). online. available: Http://www.gwu.edu/tip/carroll.Html, December1, 1999.
7. zimmerman, Barry. Schunk, DAleh. (Ed.s) 2003. Educational Psychology: A century of contribution. Mahava, N), us: Erlbaum.

است. ایجاد زمینه مناسب برای کسب این قابلیت از طریق آشنا کردن دانش‌آموزان به «دانش فراشناخت» و بهره‌گیری از شیوه‌های آن در یادگیری امکان‌پذیر است.

در مجموع، برای کاربرد این نظریه در آموزش و پرورش باید یادگیرنده‌ها را به کارهای زیر ترغیب کرد:

- مشاهده دقیق کار دیگران و انتخاب الگوهای مناسب برای مدل‌سازی؛
- جست‌وجوی الگوهای مثبت و مدل‌سازی از آن‌ها؛
- افزایش توانمندی‌های فردی، کسب اعتماد به نفس و احساس خود-کارآمدی برای یادگیری مهارت‌های جدید؛
- کسب نگرش یا گرایش‌های مثبت درباره کاربرد مهارت‌های جدید؛
- کسب تجربه و حمایت و پشتیبانی از محیط برای استفاده از مهارت‌های جدید و کاربرد آن‌ها (کرسلی گرگ ۱۹۹۴).

جمع‌بندی: کاربردهای کلی و عمومی

از جمع‌بندی مفاهیم، چارچوب‌ها، ابعاد و عوامل مؤثر در یادگیری برگرفته شده از نظریه‌های متفاوت یادگیری کاربردهای کلی را می‌توان به شرح زیر برشمرد:

۱. اگر یادگیری به چگونگی فرایند کردن اطلاعات در ذهن بستگی دارد، بنابراین فرایندهای شناختی باید به عنوان مهم‌ترین جنبه مورد توجه در آموزش قرار گیرند. مشکلات یادگیری دانش‌آموزان اغلب از فرایندهای شناختی ناقص یا ناشایست و غیرمؤثر ناشی می‌شود. معلمان نه فقط باید از آن‌چه به وسیله دانش‌آموز یاد گرفته می‌شود کاملاً آگاه باشند بلکه ضروری است نسبت به چگونگی کوشش‌های یادگیرنده برای یادگیری نیز حساس و دقیق باشند.

۲. معلمان باید از سطح رشد شناختی یادگیرنده‌ها به هنگام تهیه طرح‌های آموزشی به خوبی اطلاع داشته باشند. برای مثال طراحی آموزش در سطح شناختی عملیاتی عینی (concrete) که نیازمند استفاده از نوعی منطق است، مناسب دانش‌آموزان در سطح سنی پیش‌دبستانی که در مرحله شناختی پیش عملیاتی (preoperational) قرار دارند، نیست. دانش‌آموزان دوره ابتدایی که معمولاً در سطح شناختی عملیات عینی قرار دارند در فهم مطالب انتزاعی مشکل دارند و نمی‌توانند آن مطالب را با تجربیات پیشین خود گره بزنند. حتی آن دسته از دانش‌آموزان دوره دبیرستان و دانشگاه

چگونه نفس می کشیم؟

نام وسیله: مدل ریه

مخاطبان: دانش آموزان دوره های راهنمایی تحصیلی و متوسطه و دانشجویان مراکز تربیت معلم

موضوع: فیزیک (فشار هوا و خلأ نسبی) در قالب فیزیولوژی دستگاه تنفس

هدف: آگاهی دانش آموزان از فیزیولوژی بدن و ارتباط آن با قوانین فیزیکی



فاطمه شهزادی

دبیر بازنشسته

منطقه ۶ آموزش و پرورش تهران

کارکرد وسیله: هرگاه در این وسیله که مشابه مجاری عبور هوا در ریه است بدمید، بادکنک‌ها که همانند کیسه‌های هوایی یا خانه‌های ششی هستند، باد می‌شوند. با مکیدن کیسه‌های هوایی هواپشان خالی خواهد شد. عمل دم و بازدم زیستی ما هم همین گونه است.

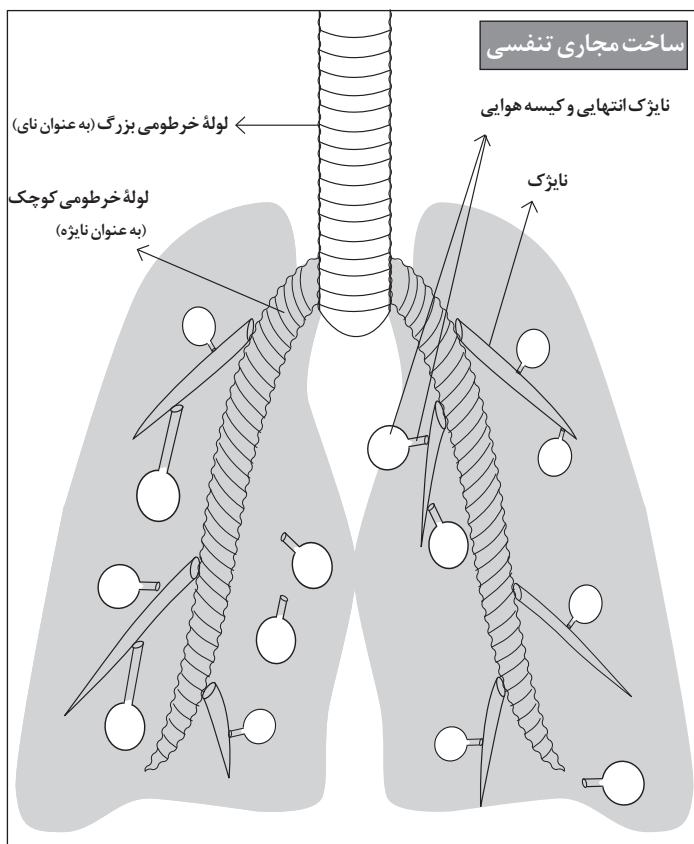
وسایل مورد نیاز

۱. مقداری لوله پلاستیکی خرطومی
۲. در اندازه‌های گوناگون
۳. مقداری شیلنگ سرم
۴. مقداری لوله پلاستیکی نازک (مثل مغزی خودکار).
۵. چند بادکنک بسیار کوچک
۵. مقداری چسب بی‌رنگ

روش ساخت

۱. لوله خرطومی بزرگ‌تر را به عنوان نای در نظر می‌گیریم و ۱۲ تا ۱۵ سانتی‌متر آن را جدا می‌کنیم. یک سر لوله را با حرارت مسدود می‌کنیم.
۲. از لوله خرطومی با قطر کمتر، دو قطعه به طول ۲۰ تا ۲۲ سانتی‌متر به عنوان نایژه‌های راست و چپ می‌بریم و مطابق شکل، در لوله خرطومی بزرگ‌تر (نای) جای می‌دهیم (البته با سوراخ کردن آن با حرارت). انتهای دیگر لوله‌های نایژه را مسدود کنید.
۳. حال با شیلنگ سرم نیز همین کار را روی قسمت‌های متفاوت نایژه انجام می‌دهیم تا نایژه‌های کوچک درست شوند.

۴. حال باز هم روی قسمت‌های متفاوت نایژه‌های کوچک با لوله‌های پلاستیکی مغز خودکار همین اعمال را انجام می‌دهیم تا نایژک‌ها درست شوند.
 ۵. در پایان، با نخ بادکنک‌های کوچک را به عنوان خانه‌های ششی یا کیسه‌های هوایی، به سر نایژک‌های انتهایی محکم می‌بندیم.
- تذکر:** تمام اتصالات را از ابتدا تا انتها، با چسب بی‌رنگ مسدود می‌کنیم





محمد مهدی سلطان بیگی

شکست نور

نام وسیله: بررسی شکست نور با استفاده از ژلاتین و لیزر
مخاطبان: دانش آموزان دوره‌های راهنمایی و متوسطه

موضوع: فیزیک

هدف: بررسی شکست نور

توضیح: وقتی نور از محیطی شفاف به محیط دیگری که غلظتش متفاوت است، وارد شود، مسیر آن تغییر می‌کند. این پدیده را شکست نور می‌نامند. معمولاً مسیر نور را وقتی از هوا وارد آب یا شیشه می‌شود، بررسی می‌کنند. در این جا ما از ژلاتین و لامپ لیزر اسباب‌بازی استفاده می‌کنیم.

مواد و وسایل مورد نیاز

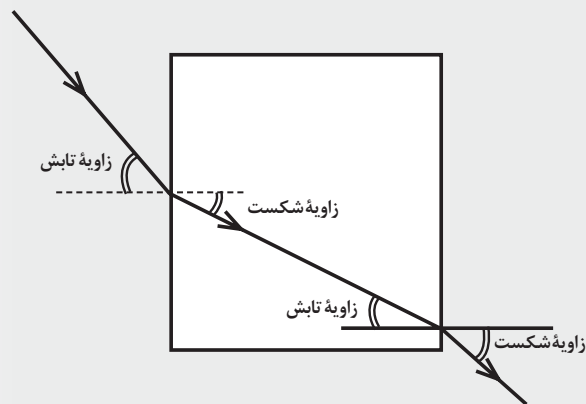
پودر ژله ۲۰ گرم یا چند برگ سریشم ماهی، لامپ لیزری اسباب‌بازی، قالب به اشکال متفاوت، آب، کاغذ سفید، اجاق گاز.

روش کار

پودر ژله یا برگ سریشم ماهی را در لیوان آب بریزید و با حرارت غیرمستقیم حل کنید.

محلول را داخل قالب مکعب یا منشور شکل بریزید و بگذارید سرد شود. قطعه ژلاتین را خارج کنید و آن را روی کاغذ سفید روی میز قرار دهید. توسط لامپ لیزری به آن نور بتابانید. مسیر نور را روی کاغذ رسم کنید.

ملاحظه می‌کنید: مسیر نور وقتی از هوا وارد ژلاتین یا از آن خارج می‌شود، تغییر می‌کند و بسته به غلظت محیط، از خط عمود فاصله می‌گیرد. حال قطعه‌ای به شکل منشور مثلث القاعده درست کنید و انحراف مسیر نور را بررسی کنید. ممکن است قطعه‌ای به شکل عدسی ساخت و شکست نور را در عدسی‌ها نیز بررسی کرد.



تا اصلاً هوا از منافذ خارج نشود و فقط کیسه‌های هوایی از هوا پر شوند. این وسیله آماده انجام آزمایش دم و بازدم است.

روش استفاده

اگر در ابتدای نای بدمیم، کیسه‌های هوایی پر از هوا می‌شوند (عمل دم) و سپس اگر میک بزیم، بادکنک‌ها از هوا خالی می‌شوند (عمل بازدم).

حال با توجه به ساخت و عملکرد این وسیله، و آزمایش دم و بازدم انجام شده، شما عزیزان می‌توانید با اطلاعات علمی خود به این سؤالات پاسخ دهید:

۱. با توجه به دستگاه تنفسی خود

و آزمایش انجام شده، بگویید که چرا قفسه سینه بالا می‌آید و حجم آن زیاد می‌شود و برعکس.

۲. چه عاملی سبب کشیده شدن

هوا به درون خانه‌های ششی و یا خارج شدن هوا از آن‌ها می‌شود؟ (کدام قوانین فیزیکی؟) چه اتفاقاتی در کناره کیسه‌های هوایی صورت می‌گیرد؟ چرا و چگونه؟

۳. آیا قوانین فشار هوا یا خلأ نسبی

در این زمینه دخالتی دارند یا خیر؟

۴. اگر به علت اختلالات ناشی از

بیماری‌ها و یا هر علت دیگری، مشکلاتی از لحاظ ورود هوا به داخل ریه‌ها ایجاد شود، به نظر شما چه اتفاقی می‌افتد؟

توصیه من به شما عزیزان این است که به ریه‌های سالم خود ببالید و در حفظ صحت و سلامت این دستگاه مهم بدن خود کوشا باشید.

تشویق و تنبیه در گپ و گفت معلمان

مدارس در تکنولوژی آموزشی

همواره یکی از مهم ترین دغدغه های معلمي، یادگیری دانش آموزان و نوع تربیت آنان بوده است. تمام پیشرفت های مربوط به حوزه 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 زمینه ای و اثرگذار در آموزش که با عنوان «مهارت ها» یا «فنون تدریس» شناخته می شود، سلسله گفت و گو هایی با گروه های متفاوتی از معلمان انجام شده است. در هر شماره، یکی از مباحث، با عده ای از معلمان بحث و بررسی می شود. از آن جا که نظرات هر یک از دوستان خواننده می تواند آغازگر راهی تازه و به اشتراک گذاشتن تجربه ای 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

تشویق و تنبیه یکی از ابزارهای مهم تعلیم و تربیت است که بر روابط بین انسان ها، اصلاح رفتار و انگیزش تأثیر شگرفی دارد. این ابزار نیز مانند همه روش ها و فنون تربیتی، آن گونه از حساسیت خاصی برخوردار است که کاربرد بجا و بموقع آن آثار مثبت و سازنده دارد و کاربرد نابجای آن سبب به وجود آمدن رفتارهای منفی و مخرب می شود. در ادامه جلسات گفت و گو با معلمان، این شماره به موضوع تشویق و تنبیه اختصاص دارد.

تنبیه معنای

آگاه سازی دارد، اما متأسفانه آن چه غالباً به وقوع می پیوندد رفتاری است که در دانش آموز ترس ایجاد می کند تا او ضد قانون مورد انتظار رفتار نکند

تعدادی از معلمان علاقه مند شاغل در آموزش و پرورش شهر تهران دعوت شدند تا در جلسه ای نه چندان رسمی، به گفت و گو در موضوع تشویق و تنبیه بنشینند. مریم مشهدی کریم، آموزگار پایه سوم دبستان پسرانه شهید مطهری در منطقه ۶ آموزش و پرورش تهران، اولین نفری است که به دفتر مجله می آید. یادآوری خاطرات او از تنبیه هایی که برخی همکاران وی اعمال می کردند، نقطه تلخی بود که ناخواسته موجب آغاز بحث از موضوع تنبیه شد. او در این باره می گوید: «تنبیه معنای آگاه سازی دارد، اما متأسفانه آن چه غالباً به وقوع می پیوندد،

رفتاری است که در دانش آموز ترس ایجاد می کند تا او ضد قانون مورد انتظار رفتار نکند. این در حالی است که رعایت قانون تنها از سر ترس، نتایج مثبتی را همراه ندارد و ماندگار نیست». **نرگس قرائیان**، آموزگار پایه چهارم دبستان دخترانه توحید در منطقه ۱۱ آموزش و پرورش اعتقاد دارد، فضای عاطفی در کلاس درس، می تواند موجب ایجاد نوعی ارتباط میان دانش آموزان و معلم شود که به تولید انگیزه پر قدرتی در دانش آموزان می انجامد و همین انگیزه آن ها را به رعایت قوانین وامی دارد. **سکینه شیرلقب**، کارشناس آموزش،

به سخن مشهدی کریم برمی گردد و می گوید: «گاهی نیز معلم به دور از هر نوع رابطه عاطفی و تنها از روی خشم، دست به تنبیه می زند». به عقیده او، این بدترین نوع تنبیه است، زیرا رفتاری که بر اثر خشم انجام می شود، نمی تواند معقول و مؤثر باشد. او هم چنین نظر قرائیان را تأیید می کند و ادامه می دهد: «وقتی دانش آموز در شرایطی قرار می گیرد که می تواند جایگاهش را در کلاس بداند و انتظارات روشن سایرین را بشناسد، در این صورت مرتکب قانون شکنی هم نمی شود و این وظیفه معلم است که این شرایط را فراهم کند».



بدترین نوع تنبیه
هنگامی است که معلم
تنها از سر خشم خود،
دانش آموز را تنبیه
می کند. در این صورت
این تصمیم نمی تواند
مؤثر و معقول باشد

تغییر در خود را بپذیرند». او در ادامه، به تجربه‌ای مربوط به یکی از همکاران خود اشاره کرد؛ معلمی که همواره به علت دوری از دانش آموزانش، از طرف اطرافیان و حتی دانش آموزان انتقاد می شد و در تغییر عادات خود هیچ رغبتی نشان نمی داد تا جایی که راضی نمی شد رنگ خودکار همیشگی اش را که برای دانش آموزانش استرس و نگرانی به همراه می آورد، عوض کند.

قرائیان که کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی نیز است، متأثر از تجربه شیرلقب می گوید: «حس عاطفی و ارتباطی که در این جا مورد نظر است،

خود را کنترل می کند و می کوشد بدون دخالت خشم، رفتار کند؟ آیا با وجود مسائل گوناگون مانند جمعیت بالای دانش آموزی و حجم زیاد مطالب درسی و... معلم از آموزش لازم برخوردار است و می کوشد تا با تکیه بر وظایف شغلی خود، انتخاب مناسبی در واکنش به دانش آموزانش داشته باشد؟»

شیرلقب اظهار داشت: «شاید بهترین پاسخ این باشد که آن دسته از معلمانی که وظایف خود را فراموش می کنند، آموزش پذیر نیستند. یعنی منابع و امکانات آموزشی در اطراف ما کم نیستند، اما برخی نمی توانند آموزش و

لیلا امجدی، کارشناس گروه های آموزش ابتدایی اداره آموزش و پرورش منطقه ۶ تهران، نگاه دیگری به موضوع دارد. او این طور بیان می کند: «آنچه در متون مربوط به تشویق و تنبیه بیشتر توصیه می شود، برتری تشویق بر تنبیه است و هدف هر دو آگاه سازی است. اما باید واقع بین بود. آیا واقعاً در کلاس های درس تشویق بر تنبیه ترجیح داده می شود؟ آیا معلم در موقعیت تنبیه، خشم

**کسی که در جایگاه
معلمی قرار می‌گیرد
وظیفه دارد فنون
مربوط به کار خود
را بشناسد، آموزش
ببیند و از تغییر در
جهت تأثیرگذاری
مناسب‌تر خود
استقبال کند تا
وظایفش را به درستی
انجام دهد. این چیزی
فرای احساس و
عاطفه است**

آموزش دادنی نیست. معلمی که باور دارد دانش‌آموز بخشی از اوست، در رفتار و ارتباط خود، در موقعیت انسانی و مناسبی قرار می‌گیرد.

با تمام توضیحات ارائه شده، امجدی بر عقیده خود اصرار می‌کند و می‌گوید: «با این حال، من فکر می‌کنم معلمی که نمی‌تواند یا نمی‌خواهد اصول تشویق و تنبیه را درباره دانش‌آموزان خود رعایت کند، برای این کار خلق نشده و در طول زندگی خود نیز به صورت عملی آموزش ندیده است. به عقیده من، احساسات و عواطف معلمی و یا تجارب او، جایگاه خاص خود را دارد، اما وظیفه و مسئولیت معلمی چیز دیگری است. کسی که در جایگاه معلمی قرار می‌گیرد، وظیفه دارد فنون مربوط به کار خود را بشناسد، آموزش ببیند و از تغییر در جهت تأثیرگذاری بهتر خود استقبال کند تا وظایفش را به درستی انجام دهد.»

مشهدی کریم که با عقیده امجدی موافق است، می‌گوید: «علاوه بر آموزش معلم و نکاتی که دیگر دوستان به آن اشاره کردند، راه‌های دیگری نیز می‌تواند به ایجاد فضای مطلوب در کلاس درس کمک کند. برای مثال، مسئولیت دادن به دانش‌آموزان و یا ارجاع خانواده به مشاور در شرایطی که رفتار دانش‌آموز برای معلم روشن نیست و یا از اختیار و اطلاعات او خارج است، راه‌هایی کاربردی هستند که در دل خود در قانون‌پذیری دانش‌آموزان موثرند.»

قرائیان از این نظر استقبال می‌کند و می‌افزاید: «با این نگاه، تشویق از تنبیه جدا نیست و در کلاسی که ارتباط صحیحی شکل گرفته است، این دو مکمل هم هستند. اما در هر دو مراتبی وجود دارد که گاه برخی تشویق‌ها و تنبیه‌ها می‌تواند تا درونی‌کردن برخی رفتارها در دانش‌آموز پیش برود. به این ترتیب

است که گاهی تنها ابراز خوش‌حالی معلم از روند یادگیری دانش‌آموز، در او احساس خرسندی ایجاد می‌کند و این نوعی تشویق محسوب می‌شود.»

قرائیان در ادامه این تجربه‌ها به تجربه شخصی خود اشاره می‌کند. او می‌گوید: «در یکی از سال‌های تحصیلم، در درس ریاضی بسیار کم‌کار و کم‌توجه بودم. خوب به خاطر دارم که معلم ما برخلاف موجهی که امروز برخی از کلاس‌های درس را گرفته است و همواره از جایزه حرف زده می‌شود، در ایجاد ارتباط با دانش‌آموزانش بسیار توانمند و موفق بود. او که از کم‌کاری من مطمئن بود، روزی به من گفت: «کم‌کم داری از چشمم می‌افتی». همین کافی بود تا دگرگون شوم در نتیجه همه چیز با تلاش من تغییر کرد.»

امجدی به نکته مهمی در خاطره قرائیان اشاره می‌کند و می‌گوید: «به این ترتیب، شاید بتوانیم نتیجه بگیریم که لازم است، میان تشویق و تنبیه تعادل برقرار باشد و همچنین در انتخاب هر مرتبه از تشویق و تنبیه که گاهی بیرونی و گاهی درونی است، به فراخور دانش‌آموز و موقعیت موجود، تناسب وجود داشته باشد.»

در حالی که به انتهای جلسه نزدیک می‌شدیم، این سؤال به ذهن رسید: «آیا میان نوع تشویق و تنبیه معلمان، با آنچه که آنان در مقابل با دانش‌آموزان خود رفتار می‌کنند، رابطه‌ای وجود دارد؟»

قرائیان می‌گوید: «به نظر من برای معلمی که به کار خود به عنوان یک شغل نگاه می‌کند، نوع تشویق و تنبیهی که در مورد خودش به کار بسته می‌شود، در ارتباطش با دانش‌آموزان تأثیر دارد. اما این حالت در مورد معلمانانی که واقعاً معلم هستند، صدق نمی‌کند.»

مشهدی کریم با یادآوری معلم

باسابقه‌ای که از روی ناآگاهی موجب تخریب روان دانش‌آموزانش می‌شد، گفت: «در مورد این معلم هیچ تشویق و تنبیهی مهم نبود. چرا که همواره به خاطر سوابق بالایش مورد توجه بود، اما این باعث نمی‌شد که رفتار مناسبی با دانش‌آموزان خود داشته باشد و یا برای این کار تلاشی از خود نشان دهد.»

امجدی می‌گوید به نظام ارزشیابی حاضر اعتقادی ندارد و آن را ناکارآمد می‌داند. هم‌چنین اضافه می‌کند: «قابل انکار نیست که رضایت، امنیت و آرامش شغلی تأثیر بسیاری در رفتار معلم دارد. این موارد هنگامی که با عشق و احساس معلمی در هم آمیخته می‌شود، جایگاهش به ظاهر کم‌رنگ می‌شود تا جایی که برای برخی این انتظار ایجاد می‌شود که بدون در نظر گرفتن سایر شرایط و تنها با تکیه بر عشق، معلم بتواند وظایفش را به درستی انجام دهد. همین امر هم مسبب آن است که معلمی که عشقی به کار خود ندارد، خود را ملزم به انجام درست وظایف خود نداند.»

شیرلقب ضمن اعلام موافقت خود با نظر امجدی می‌گوید: «همه این موارد در شرایطی اتفاق می‌افتد که معیار روشن و مشخصی برای تشویق و یا حتی تنبیه معلم و مدیر تعیین نمی‌شود و لذا پیامد آن، سردرگمی و سلیقه‌ای رفتار کردن افراد است.»

هرچند سؤالات و گفته‌های بسیاری در مورد تشویق و تنبیه باقی‌مانده بود، اما زمان جلسه به اتمام رسید؛ به این امید که این نشست بتواند بهانه حضور شما در جلسات مجازی با مجله شود و نظراتتان از طرق گوناگون از جمله ایمیل مجله دریافت و منعکس شود. از شما برای مطالعه این نوشته و از مدعوین برای حضور صمیمی و گرمشان سپاس‌گزاریم.

عنوان دوره: برنامه‌ریزی آموزشی

کد دوره: ۹۱۴۰۰۴۶۷

کد نظام جامع: ۱۰۰۶

مدت دوره: ۳۶ ساعت



نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش

مؤلفان: دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا
دکتر مسعود وفائی

برنامه‌ریزی
آموزشی، توسعه
آموزش و پرورش، الگوهای
برنامه‌ریزی آموزشی



اشاره

در سه شماره پیش مفاهیم، واژه‌های کلیدی، تاریخچه پیدایش و تحول برنامه‌ریزی آموزشی و نیز انواع برنامه‌ریزی آموزشی به تفصیل مورد بحث قرار گرفت. در این شماره، نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش، الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی و فرایندهای آن در دو فصل مستقل مورد مذاقه و بحث قرار می‌گیرد.

مقدمه و مفهوم

توسعه، به سمت مطلوب حرکت کردن است. «در کلی‌ترین معنا توسعه، از قوه به فعل درآمدن استعدادها و توانایی‌هاست.» (محسن‌پور، ۱۳۷۹، ص ۸).

اصلی‌ترین مؤلفه آموزش و پرورش عامل انسانی است و انسان استعداد ذاتی برای توسعه و تغییر را داراست. شاخص «توسعه انسان» که در سال ۱۹۹۸ میلادی به وسیله یونسکو مشخص شد، تنها میزان «تولید ناخالص ملی» نیست بلکه مسائلی چون بهداشت، تغذیه، تعلیم و تربیت و حفظ محیط‌زیست (توسعه پایدار) را نیز شامل می‌شود. دقت بیشتر در همین شاخص اهمیت بسیار زیاد آموزش و پرورش را در توسعه انسان می‌نمایاند؛ زیرا مسائل دیگر غیر از تعلیم و تربیت یعنی «بهداشت»، «تغذیه»، «حفظ محیط‌زیست» و نظایر آن همه خود، به عامل انسانی برمی‌گردد که جایگاه تربیت و توسعه آن آموزش و پرورش است.

برای آن‌که نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش را بنمایانیم، ابتدا باید ببینیم منظور ما از توسعه آموزش و پرورش چیست؟ ابعاد توسعه کدام است و چه مؤلفه‌هایی تحت پوشش آن قرار می‌گیرند. در این بخش، ضمن معرفی مفاهیم، ابعاد و مؤلفه‌های توسعه و روند ارتباط توسعه با برنامه‌ریزی آموزشی به تشریح نقش برنامه‌ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش می‌پردازیم.

ابعاد و شاخص‌های توسعه آموزش و پرورش

یکی از صاحب‌نظران توسعه (فورتادو ۱۹۸۹، نقل از

محسن‌پور، ۱۳۷۹، ص ۱۴) سه بُعد را به عنوان شاخص توسعه معرفی کرده است:

۱. افزایش کارایی نظام تولید در جامعه؛
 ۲. برآورده شدن نیازهای اساسی مردم؛
 ۳. محقق شدن هدف‌های موردنظر گروه‌های متفاوت جامعه؛
- در توضیح ابعاد فوق، گفته شده است که: بُعد اول توسعه یعنی «افزایش کارایی نظام تولید» را می‌توان برحسب افزایش تولید ناخالص ملی یا تولید ناخالص داخلی (یعنی سطح استفاده از فناوری و صنعتی شدن) اندازه گرفت. (همان).
- اگر نظام آموزش و پرورش را بخشی از کل نظام جامعه به شمار آوریم، می‌توانیم از همین بُعد شاخص اولین ملاک یا معیار توسعه آموزش و پرورش را مشخص کنیم. در این ارتباط، می‌توان گفت:

- بُعد اول از شاخص توسعه عبارت است از افزایش سرانه و هزینه دانش‌آموزی از یک‌سو و افزایش بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، اعم از فناوری‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری (فناوری اطلاعات و ارتباطات) و نیز بهره‌گیری از رویکردها، رویه‌ها و راهبردهای نوین و کارساز روز از سوی دیگر.
- «بُعد دوم مشخص شده برای شاخص توسعه یعنی «برآورده شدن نیازهای اساسی مردم» را باید براساس برآورده شدن نیازهای مادی و نیازهای روانی-اجتماعی مورد سنجش قرار داد. (همان).

اصلی ترین مؤلفه

آموزش و پرورش

عامل انسانی است و

انسان استعداد ذاتی

برای توسعه و تغییر را

داراست

از قیاس نظام آموزش و پرورش با نظام کلی جامعه به صورت جزئی از کل، می توان دومین شاخص توسعه آموزش و پرورش را به صورت «برآورده شدن نیازهای مادی و روانی - اجتماعی مشمولان آموزش و پرورش از یک سو و کارگزاران آموزش و پرورش از سوی دیگر» عنوان نمود و گفت درجه برآورده شدن نیازهای مادی و معنوی کارگزاران آموزش و نیازهای جسمانی - روانی - اجتماعی مشمولان آموزش می تواند دومین شاخص برای توسعه آموزش و پرورش به حساب آید.

● «در بُعد سوم توسعه، علاوه بر رشد اقتصادی باید توزیع عادلانه منابع جامعه برای جوابگویی به نیازها براساس سطوح تصمیم گیری نیز در نظر گرفته شود؛ یعنی طبق این ضابطه، به میزان توسعه جامعه، براساس مشارکت مردم در فرایند تصمیم گیری سنجیده می شود.» (همان).

با استفاده از قیاس گفته شده در فوق و تعریف

فورتادو از بعد سوم شاخص بیان شده، سومین شاخص توسعه آموزش و پرورش را می توان به صورت درجه «توزیع عادلانه منابع ممکن و فراهم آموزش و پرورش» از یک سو و «درجه مشارکت اقشار دست در کار و ذی نفع آموزش و پرورش در فرایند تصمیم گیری ها»، از سوی دیگر تعیین و مشخص کرد.

نقش اساسی برنامه ریزی آموزشی در توسعه آموزش و پرورش

برنامه ریزی آموزشی پدیده ای است که در اصل، به منظور تهیه و تدارک برنامه های توسعه ای کشورها به وجود آمده و ضمن نقش پذیری در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی - سیاسی کشورها، به طور مستقیم در توسعه آموزش و پرورش هم نقش اساسی دارد.

برنامه ریزی آموزشی در سطوح ملی، منطقه ای و محلی، در هر نوع نظام از برنامه ریزی آموزشی (که در بخش های پیشین عنوان شد) پایه و مبنای اصلی و اساسی توسعه آموزش و پرورش است و در هریک از ابعاد و شاخص های برشمرده شده در همین بخش قابلیت عمل دارد. درجه تحقق

هدف های توسعه ای آموزش و پرورش، همه، به اعتبار و پايی برنامه ریزی آموزشی وابسته است. برنامه ریزی آموزشی برای ایفای نقش مؤثر و مفید خود در توسعه آموزش و پرورش باید موارد زیر را به عنوان بایسته های شایسته و جهت همت قرار دهد:

۱. همه انواع آموزش اعم از آموزش های عمومی و اختصاصی، فنی و حرفه ای و آموزش عالی را دربرگیرد؛
۲. بر مبنای تحلیل و تبیین وضعیت موجود و شناخت نقاط قوت و ضعف، فرصت ها و تهدیدها، ضعف های ساختاری و عملکردی و کیفیتی استوار شود؛

۳. بر برنامه های چشم اندازی و بلندمدت راهبردی متکی باشد و دغدغه ها و چالش های آینده را مورد توجه قرار دهد. به عبارت دیگر، وضع مطلوب را ترسیم کند؛
۴. پژوهش محور باشد و به استناد نتایج پژوهشی برنامه ریزی



۵. برنامه های ملی، منطقه ای و محلی در سطوح فرایندی کلان تا خرد، همه را تحت پوشش بگیرد؛

۶. برای تمام سطوح اجرایی برنامه های عملیاتی داشته باشد؛

۷. «ارزشیابی» را به عنوان رکن جدایی ناپذیر برنامه ریزی به شمار آورد؛

۸. اصلاح و تغییر بر مبنای ارزشیابی ها را به عنوان یک اصل بپذیرد و به آن عمل کند؛

۹. در کار برنامه ریزی «مشارکت جو» باشد و از فعالیت های دستوری و تجویزی دوری کند؛
۱۰. «کمیت» و «کیفیت» را دو عامل تأثیرگذار و وابسته به هم بدانند و به هر دو عامل توجه کنند؛

۱۱. رشد معنوی (ارزشی، اخلاقی، دینی و مذهبی)، رشد اجتماعی - فرهنگی، رشد سیاسی، رشد اقتصادی و شناختی مشمولان را به طور هماهنگ و متعادل مورد توجه قرار دهد؛

۱۲. کسب دانش و بینش مستمر نسبت به دیدگاه ها و موقعیت های نو را و جهت همت قرار دهد و با دانش روز پیش برود.

برنامه ریزی آموزشی برای ایفای موفق نقش خود با توجه به ابعاد و شاخص های موردنظر توسعه باید طی مراحل زیر برنامه ریزی کند:

۱. کسب اطلاعات پایه لازم از منابع

صورت گیرد. لذا باید گفت نقش «برنامه‌ریزی درسی» در توسعه آموزش و پرورش همان‌قدر مهم است که نقش «برنامه‌ریزی آموزشی».

فصل ۶

الگوها و جهت‌گیری‌های برنامه‌ریزی آموزشی

۱. الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی

با توجه به تعاریف گوناگون برنامه‌ریزی آموزشی و نقطه‌های تأکید هر یک، الگوهای متعددی هم به دست داده شده است. به تبع تعاریف، بعضی الگوها در چارچوب و قالب اقتصادی ارائه شده و بعضی دیگر در چارچوب و قالب ارتباط و تعامل میان تصمیمات. اگرچه تعداد الگوهای ارائه شده زیاد است، به دلیل محدودیت فضا و زمان در این بخش به معرفی چند الگوی پرکار می‌پردازیم.

طبقه‌بندی آدامز از الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی

آدامز با طبقه‌بندی تعاریف گوناگون از برنامه‌ریزی آموزشی دو قالب الگویی تشخیص داده و تعاریف را در آن دو قالب گنجانده است:

۱. الگوی برنامه‌ریزی عقلایی شامل تعاریف:

● «برنامه‌ریزی فرایندی است که به انتخاب عقلایی یا فنی منجر می‌شود.»

● «برنامه‌ریزی عبارت است از تهیه نقشه‌های زمان، مکان و هم‌چنین علیت‌ها در مجموعه‌های نوین.»

● «برنامه‌ریزی خط‌مشی تصمیم‌گیری است که در زمره هدایت سیاست و اعمال قدرت قرار دارد.»

۲. الگوی برنامه‌ریزی تعاملی شامل تعاریف:

● «برنامه‌ریزی عبارت است از تعامل و داد و ستد بین تصمیماتی که در نتیجه مذاکره صورت می‌گیرد.»

● «برنامه‌ریزی اساساً یک فرایند آموزشی و یادگیری است.»

● «برنامه‌ریزی سازمان‌دهی امیدهاست.»

آدامز با توجه به نوع استفاده از داده‌های سخت (عینی) یا نرم (ذهنی) در برنامه‌ریزی، دو روایت «قوی» و «ضعیف» را در معرفی الگوها به کار می‌برد. به نظر او در روایت قوی، متغیرها به نشانگرهای کمی محدود می‌شوند و فرایند تصمیم‌گیری در این الگو خطی و تجویزی است. در روایت ضعیف، فرایند تصمیم‌گیری صرف‌نظر از خطی یا غیرخطی بودن، متأثر از مذاکره و تعامل و تشخیص همه عوامل اثرگذار است. بدین ترتیب، در دو نوع کلی از الگوهای برنامه‌ریزی: ۱- الگوی عقلایی و ۲- الگوی تعاملی دو روایت قوی و ضعیف قابل تشخیص‌اند.

معتبر و متکی بر پژوهش‌های کمی و کیفی آموزشی؛
۲. تحلیل داده‌های گردآوری شده و تبیین اطلاعات و تشخیص وضعیت موجود؛

۳. تحلیل برنامه‌های چشم‌اندازی و تحولی و تبیین و تشخیص چالش‌ها و فرصت‌ها؛

۴. تدوین برنامه‌های بلندمدت، میان‌مدت و کوتاه‌مدت؛

۵. پیش‌بینی مکانیسم‌های اجرا، کنترل، نظارت، هدایت و ارزشیابی؛

۶. پیش‌بینی نظام اصلاح و تغییر مستمر در چرخه‌ای نظام‌مند از برنامه‌ریزی.

برای چنین برنامه‌ریزی آموزشی که در خدمت توسعه به ویژه توسعه آموزش و پرورش قرار خواهد گرفت، در کل، ویژگی‌های زیر را برای برنامه‌ریزی آموزشی می‌توان برشمرد:

- بلندمدت از نظر زمانی؛
- راهبردی از نظر عملیاتی؛
- جامع از نظر پوشش سطوح و انواع آموزش؛
- کارآمد از نظر الگویی؛
- متوجه انواع نیازهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و دینی و معنوی و ارزشی؛
- پویا از نظر برنامه‌ای.

باید توجه داشت که درک مفهوم توسعه‌یافتگی دو وجه دارد:

۱. «وجه اندیشه‌ای» با رویکرد انسان‌نگری به این معنا که باید ذهنیت توسعه‌ای در افراد درگیر در کار شکل بگیرد و مفهوم «توسعه» به درستی درک شود.

۲. «وجه سخت‌افزاری» با رویکرد وسیله‌نگری به این معنا که تمام عوامل اثرگذار بر توسعه، شناسایی و به عنوان وسیله تحقق هدف‌های توسعه تلقی و تأمین شود.

درک درست از مفهوم توسعه و ابعاد شاخص‌های آن، موجب هم‌جهتی با هدف‌های توسعه و تأمین مقاصد نهایی آن می‌شود.

نقش برنامه‌ریزی درسی چیست؟

واقعیت این است که «برنامه‌ریزی درسی» وسیله اصلی و اساسی تحقق هدف‌های کیفی برنامه‌های آموزشی است. بدون وجود برنامه‌های درسی دارای اعتبار، برنامه‌ریزی آموزشی به هیچ وجه قادر به اجرا نخواهد بود. لذا توجه به ضرورت همراهی و هم‌گامی برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌ریزی درسی اهمیت خاص دارد و برنامه‌ریزی‌ها در هر دو حوزه باید با هم‌آهنگی و اطلاع کامل از هدف‌ها و برنامه‌های یکدیگر

«برنامه‌ریزی درسی»

وسیله اصلی و اساسی

تحقق هدف‌های

کیفی برنامه‌های

آموزشی است. بدون

وجود برنامه‌های

درسی دارای اعتبار،

برنامه‌ریزی آموزشی

به هیچ وجه قادر به

اجرا نخواهد بود

صورت می‌گیرد، اما از نتایج آن برای اصلاح چگونگی فرایند اجرا استفاده می‌شود نه برای تغییر خود برنامه.

دایره «توافق جمعی» در شکل ۱، نشانه وجود الگوی «توافقی» است که در حد وسط پیوستار ذهنیت، عینیت قابلیت جای‌گیری دارد.

در این الگو، برنامه‌ریزی کاملاً متمرکز نیست و مسئولان منطقه‌ای و محلی در فعالیت‌های برنامه‌ریزی آموزشی مشارکت دارند. این الگو به نام‌های الگوی «سازشی» و «مذاکره‌ای»، «مبتنی بر موقعیت» هم نامیده شده است. موفقیت در این الگو با رفع موانع و ایجاد شرایط مورد توافق جمعی برابر است. در این الگو دو عنصر عینیت و ذهنیت به صورت هماهنگ و متعادل در برنامه‌ریزی مداخله می‌کنند.

دایره «سیاسی» در شکل ۱، نشانه وجود الگوی «سیاسی» است که چون الگوی توافقی در حدود میانه الگوهای عقلایی و تعاملی قرار می‌گیرد. در این الگو، هدف‌ها به صورت متمرکز و توسط سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان سطوح بالای نظام تهیه، تعیین و تدوین می‌شوند؛ اما اجرا یعنی حرکت به سوی تحقق هدف‌ها توسط مسئولان منطقه‌ای و محلی، بنابر شرایط و امکانات منطقه و محله، برنامه‌ریزی می‌شود. این الگو به ویژه، در سال‌های اخیر بانضج رویکرد تقاضای اجتماعی و امکانات آموزشی منطقه‌ای و محلی بیشتر از الگوهای دیگر مورد توجه قرار دارد.

الگوی تعاملی در این شکل در منتهی‌الیه سمت راست پیوستار قرار می‌گیرد. ذهنیت در تصمیم‌گیری در این الگو غالب بوده و اما از داده‌های سخت و نرم هر دو استفاده می‌شود. و برنامه‌ریزی کلاً غیرمتمرکز است. نکته قابل توجه درباره انواع الگوها هم‌پوشی‌های آن‌هاست. «در الگوهای سیاسی عقلایی هم از داده‌های سخت (عینی) و هم از داده‌های نرم (ذهنی) استفاده می‌شود. در الگوهای فنی - عقلایی سهم داده‌های نرم ناچیز و سهم داده‌های سخت در برنامه‌ریزی بیشتر است.» (همان ص ۲۰۸). در الگوهای تعاملی هر دو نوع داده سخت و نرم، بجا، و به اندازه مورد استفاده قرار می‌گیرند.



شکل ۱- بازنمایی الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی (آدامز ۱۹۸۸ نقل از مشایخ ۱۳۸۰ ص ۲۰۷)

طبقه‌بندی هودسن از الگوهای برنامه‌ریزی آموزشی

هودسن^۱ (۱۹۷۹) نقل از کارلسون و آکرمن، ترجمه سرمد ص ۲۱) پنج مدل یا الگوی برنامه‌ریزی را از یکدیگر ممتاز

در الگوی عقلایی در روایت قوی، برنامه‌ریزان از روش‌های اقتصادی، مهندسی، تحلیل نظام‌ها و پژوهش در عملیات بهره می‌گیرند و به متغیرهای کمی و عینی بیشتر توجه دارند. در حالی که در الگوی تعاملی در روایت ضعیف، از روش‌ها و پژوهش‌های کیفی بیشتر بهره گرفته می‌شود و به متغیرهای کیفی و ذهنی بیشتر توجه می‌شود؛ اگرچه متغیرهای عینی هم به درجاتی حضور دارند. نشانگرهای این متغیرها بیشتر از نوع «تفکر نرم» هستند مثل:

- کاربرد دانش علمی در حل مسائل (خردگرایی فناور)؛
- حفظ قدرت و حمایت از بقای نهاد یا قوانین نهادینه شده (خردگرایی سیاسی)؛
- ارتقا و حمایت از ارزش‌های متعالی (خردگرایی اخلاقی).

(آدامز ۱۹۸۸ نقل از مشایخ ۱۳۸۰ ص ۲۰۶).

روش‌ها و راهبردهای نیروی انسانی، هزینه - فایده و تقاضای اجتماعی که در بخش پیش معرفی شدند، هریک نمونه‌هایی از کاربرد الگوهای عقلایی به شمار می‌روند.

در الگوی تعاملی، برنامه‌ریزان از علوم اجتماعی و

جامعه‌شناسی، علوم سیاسی

و علوم اداری بهره می‌گیرند؛

اما متغیرهای مورد نظر آن‌ها

در دو روایت قوی و ضعیف

هم‌چون الگوهای عقلایی است.

آدامز الگوهای موردنظر را روی

یک پیوستار نشان داده تا بتواند

بهره‌گیری از دو عنصر «عینیت»

و «ذهنیت» در برنامه‌ریزی‌ها را

به خوبی بازنمایی کند. (شکل ۱).

دایره «فنی» در شکل ۱،

نشانه وجود الگوهای «فن‌گرا»،

بارزترین نمونه عینیت‌گزینی

الگوهای عقلایی است. در این

الگو، برنامه‌ریزی از نوع متمرکز

است و فرایند تصمیم‌گیری کاملاً

خطی و محدود اختیارات مشخص

است. موفقیت در این الگو برابر با

تحقق هدف‌های برنامه است.

برنامه معمولاً برای پیشرفت و یا

تغییر و اصلاح هیچ‌گونه پیش‌بینی

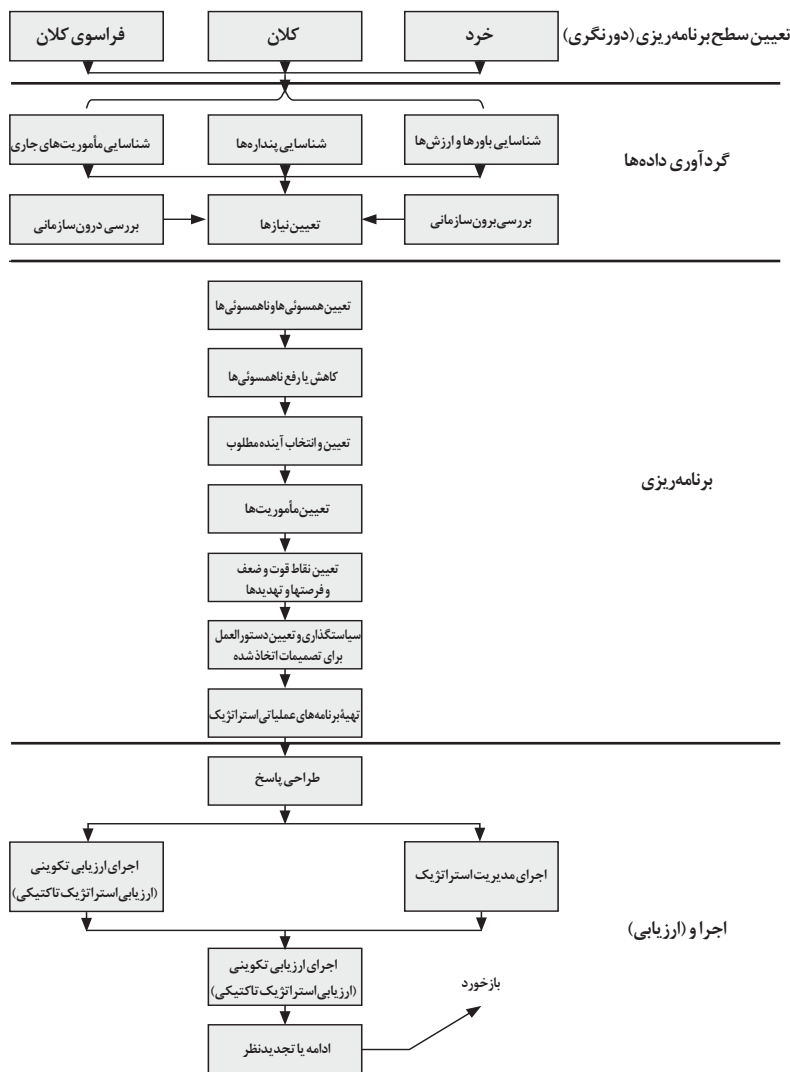
ندارد. به عبارت دیگر، اگرچه

ارزشیابی بعد از اجرای برنامه

جدول مقایسه سه مدل ویلسون. منبع: کارلسون

و آکرمن ترجمه سرمد ۱۳۸۴، ص ۳۱.

مدل	فرایند	ساخت	تکنولوژی
فنی‌گرا	فعالیت‌های تحلیلی و اداری از طریق متخصصین ذی‌نفوذ	ادارات برنامه‌ریزی متمرکز، خطوط مرجعیت روشن	مطالعات مربوط به تحلیل سیستمی هزینه - فایده، تکنیک‌های برنامه‌نویسی
سیاسی	مبادله مذاکره، همکاری گروه‌های قدرت‌مدار	مکانیسم‌های متمرکز هدف و سیاست، ابزار پراکنده، ارتباط کلامی، تجمع علائق	ترکیب سیستم‌های رسمی، تحلیلی و غیررسمی و مبادله کمتر رسمی اطلاعات
مورد توافق	گفت‌وگو، افزایش آگاهی	گروه‌های کوچک چهره و به چهره و غیرمتمرکز	مداخله به طریق سیستمی



نمودار ۱- چارچوبی برای برنامه ریزی استراتژیک (کافمن و هرمن، ترجمه مشایخ و بازرگان ص ۶۷)

وسیله‌ای با ارزش برای هدایت نظام‌مند فعالیت‌های انسانی در جهت رسیدن به آرمان‌ها و هدف‌های مشخص است. برنامه ریزی آموزشی از چارچوب، اصول و در کل، از مبانی برنامه ریزی تبعیت می‌کند و قلمرو آن آموزش و پرورش است. برنامه ریزی آموزشی فرایند محور است یعنی دارای مراحل مشخص به هم مرتبط است و در قالب نظامی هماهنگ از تصمیمات، تولید خروجی مورد انتظار را به‌طور مستمر تحت کنترل و هدایت دارد.

قالب‌های برنامه ریزی آموزشی

چنانچه پیش‌تر نیز گفته شده است در قالب‌های زیر می‌گنجند:

کرده است:

- اجمالی؛
- افزایشی؛
- تعاملی؛
- حمایتی؛
- عقلانی؛

مدل «اجمالی» هودسن کاملاً نظیر مدل عقلایی طبقه‌بندی آدامز است. در مدل «افزایشی»، نقش «وسایل» در برنامه ریزی اهمیت بیشتری دارد تا نقش هدف‌ها. مدل «تعاملی» همان ویژگی‌های الگوی تعاملی آدامز را داراست. مدل «حمایتی» نیز نظیر مدل تعاملی آدامز است. در این الگو هدف‌مداری و ارزش‌مداری هر دو مورد حمایت قرار می‌گیرند. مدل «عقلایی» هودسن دو بعد دارد: الف- بعد اتکای به خود و کمک متقابل در فعالیت‌ها و ب- ویژگی‌های ساختاری نظام‌های آموزشی. «در پنج مدل برنامه ریزی هودسن، نخستین مدل یعنی الگوی اجمالی اصولاً عقلایی و چهار مدل دیگر اساساً متعامل‌اند». (همان ص ۲۲).

طبقه‌بندی کارلسون و آکرمن از الگوهای برنامه ریزی آموزشی

(کارلسون و آکرمن ترجمه سرمد ۱۳۸۴ ص ۳۱-۲۹) سه نوع الگو از برنامه ریزی آموزشی را معرفی کرده‌اند (نمودار ۱):

- الگوی فنی گرا؛
- الگوی سیاسی؛
- الگوی مورد توافق.

الگوی «فنی گرا»، در گروه مدل‌های عقلانی می‌گنجد. به امور کارشناسی اهمیت می‌دهد و فرایند تصمیم‌گیری خطی را در برنامه ریزی طی می‌کند.

الگوی «سیاسی» برنامه ریزی را فرایندی پویا و ترکیبی از تعامل و مبادله می‌بیند، هم از داده‌های کمی استفاده می‌کند و هم به متغیرهای کیفی اهمیت می‌دهد. عنصر «چانه‌زنی» مهم‌ترین خصیصه این الگوست.

الگوی «مورد توافق» اقداماتش مبتنی بر توافق جمعی است. ارتباطات مهم‌ترین خصیصه این الگوست. در جدول زیر مقایسه‌ای از سه مدل ذکر شده از نظر فرایند، ساخت و تکنولوژی به دست داده شده است.

فصل ۷

فرایندهای برنامه ریزی آموزشی

مقدمه

برنامه ریزی نقشه راه برای رسیدن به مقصود با جهت‌گیری‌های منطقی و اتخاذ رویکردهای مناسب و پیش‌بینی نتایج و پیامدهای حاصل از اجرای برنامه است. برنامه ریزی

برنامه‌ریزی

استراتژیک فرایندی

پویاست که با

آینده‌نگری واقعیات

و موقعیت‌های موجود

را تحلیل می‌کند و با

توجه به هر دو جنبه

برای آینده‌ای بهتر

طرح و برنامه تهیه

می‌کند

از نظر گستره در قالب: برنامه‌های ملی، منطقه‌ای، محلی و گاهی بین‌المللی؛

از نظر سطح در سه قالب: خرد، کلان و فراسوی کلان؛
از نظر افق زمانی در سه قالب کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت؛

از نظر الگویی در دو قالب: عقلایی و تعاملی؛
از نظر منبع تصمیم‌گیری در سه قالب: متمرکز، نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز؛

از نظر حال‌نگری و دورنگری در دو قالب: سستی و راهبردی؛

از نظر رویکردی در چهار قالب: سرمایه یا نیروی انسانی، هزینه-فایده، تقاضای اجتماعی و توسعه انسانی؛

از نظر جهت‌گیری در سه قالب: اقتصادی، اجتماعی-سیاسی و فرهنگی، اجتماعی-اقتصادی؛

و از نظر داده‌ها در دو قالب: سخت و نرم.
در این بخش، ضمن تشریح مراحل برنامه‌ریزی و ذکر عناصر مشترک انواع برنامه‌ریزی‌های موفق، فرایندهای چند نوع برنامه‌ریزی آموزشی تبیین و تحلیل می‌شود.

برنامه‌ریزی آموزشی پاسخ‌گوی پرسش‌های کلیدی

برنامه‌ریزی آموزشی فرایندی است که به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهد:

● نیازها کدام‌اند؟

● چه هدف‌هایی را بر مبنای نیازها باید جست‌وجو کرد؟
● برای تحقق هدف‌ها چه طرح‌ها و برنامه‌هایی لازم است؟
● برنامه‌ها و طرح‌ها را با کدام روش‌ها و رویکردها، در چه زمان و مطابق با کدام الگویی باید پی‌گیری کرد و به اجرا درآورد؟

● راه‌های کنترل و ارزشیابی سودمندی، اعتبار، کارایی و کارآمدی و حتی اتلاف و ضایعه برنامه‌ها و طرح‌ها و خودفرایند برنامه‌ریزی چیست؟

عوامل زمینه‌ساز برنامه‌ریزی آموزشی

در یک نوع طبقه‌بندی می‌توان گفت در کل، دو دسته عوامل زمینه‌ساز در برنامه‌ریزی آموزشی قابل تشخیص‌اند:

الف- عوامل کیفی و ب- عوامل کمی؛

عوامل کیفی را می‌توان در چند مقوله برشمرد:

۱. بنیادی و محتوایی مثل هدف‌ها، طرح‌ها و برنامه‌ها متناسب با مخاطبانی که برنامه‌ریزی برای آن‌ها انجام می‌شود (جامعه و افراد آن)؛

۲. آموزشی (آماده‌سازی برنامه‌ریزان، طراحان، تدوین‌کنندگان و مجریان)؛

۳. اجرایی بر مبنای طرح‌ها، روش‌ها، رویکردها، جهت‌گیری‌ها، الگوها و راهبردها (نقش مدیریت‌ها).

عوامل کمی زمینه‌ساز برنامه‌ریزی آموزشی در مقوله‌های زیر قابل اشاره است:

۱- مقوله جمعیت، ساختار جمعیتی و شاخص‌های آن شامل:

● میزان رشد جمعیت؛

● میزان تراکم جمعیت؛

● میزان توزیع جمعیت در گروه‌های جنسیتی؛

● میزان توزیع جمعیت در گروه‌های سنی؛

● میزان توزیع جمعیت در گروه‌های عادی و استثنایی.

۲- مقوله سواد و شاخص‌های آن شامل:

● نرخ سواد در گروه‌های سنی و جنسیتی؛

● نرخ ثبت‌نام؛

● نرخ ماندگاری و اشتغال به تحصیل؛

● نرخ تکرار پایه تحصیلی؛

● نرخ ترک تحصیل؛

● نرخ گذر و بازدهی.

۳- مقوله بودجه و هزینه‌ها شامل:

● هزینه‌های عمومی و اختصاصی؛

● هزینه‌های سرانه؛

● هزینه‌های سرمایه‌ای و مصرفی؛

● منابع درآمدی.

۴- مقوله وسایل شامل: ابزارها، تجهیزات، امکانات

(سخت‌افزاری و نرم‌افزاری) و چگونگی توزیع و بهره‌برداری از آن‌ها.

مراحل برنامه‌ریزی آموزشی

مراحل برنامه‌ریزی آموزشی از کلیت مراحل برنامه‌ریزی‌های دیگر تبعیت می‌کند. از جمع‌بندی ادبیات مرتبط با این موضوع [آیت‌اللهی، ۱۳۷۷] مراحل مزبور را در بندهای زیر می‌توان برشمرد:

● شناخت وضع موجود، آینده‌نگری و پیش‌بینی؛

● تصریح نقش‌ها و مأموریت‌ها؛

● شناخت محیط، امکانات و شرایط (فرصت‌ها و تهدیدها)؛

● تعیین نیازها و هدف‌گذاری و اولویت‌بندی هدف‌ها؛

● تدوین استراتژی؛

● تهیه برنامه عملیاتی؛



جهاد اقتصادی

برک اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از وارز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۳۰۰۰ بانک تجارت شعبه سمرقان آرمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

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

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

نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

نشانی کامل پستی:

استان:

شماره کد پستی:

شماره پستی:

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

امضاء:

نشانی: تهران، صديق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۵۵۱۱۱

وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۲۳۳۶۶۵۵ / ۷۲۳۳۵۱۱۰ / ۷۲۳۳۹۷۱۳-۱۴

هرینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۹۰۰۰۰ ریال
هرینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۶۰۰۰۰ ریال

- تخصیص بودجه و منابع؛
- سازمان‌دهی؛
- نظارت و کنترل؛
- اصلاح و تجدیدنظر.

دیویس [نقل از محسن پور، ۱۳۷۹، ص ۴۲] مراحل برنامه‌ریزی را به شرح زیر برشمرده است:

- تحلیل و بررسی چشم‌اندازها و انتظارات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و مقاصد جامعه‌ای که نظام آموزشی به آن تعلق دارد؛
- تدارک مجموعه‌ای از هدف‌های کلی و جزئی؛
- بررسی و تبیین وضعیت موجود و نیز تحول گذشته نظام آموزشی؛
- تعیین نیازها و چالش‌های آینده؛
- طراحی سیاست‌ها، برنامه‌ها؛
- تخصیص منابع بر حسب هدف‌ها و ظرفیت‌ها.

مؤلفه‌های فرایندی در نظام برنامه‌ریزی آموزشی سنتی و عقلایی

در تبیین وضعیت موجود نظام آموزش و پرورش، اطلاعات لازم در همه ابعاد ممکن مرتبط با نظام آموزش و پرورش باید گردآوری شود و از طریق تحلیل داده‌ها، فرصت‌ها و تهدیدها، نقاط قوت و ضعف و زمینه‌های چالشی مشخص شوند. فرایند برنامه‌ریزی آموزشی دارای متغیرهایی است که در سه حیطه شامل: درون‌داده‌ها، فرایند‌ها و برون‌داده‌های نظام آموزش و پرورش در دوره‌ها و سطوح متفاوت به شرح زیر قابل اشاره است:

اهم متغیرهای مرتبط با اطلاعات در حیطه درون‌داده‌ها

عبارت است از:

مخاطبان آموزش، معلمان و استادان آموزش، منابع مالی، امکانات، منابع و تجهیزات و فناوری‌ها.

اهم متغیرهای مرتبط با اطلاعات در حیطه فرایند‌ها.

عبارت است از:

نرخ‌های قبولی، تکرار پایه، ترک تحصیل، مطلوبیت شیوه‌های آموزش، کیفیت برنامه‌ها و مدیریت‌ها، استفاده بهینه از منابع، وضعیت پژوهش و کاربست یافته‌های پژوهشی و نظایر آن.

اهم متغیرهای مرتبط با اطلاعات در حیطه برون‌داده‌ها

عبارت است از:

انتظارات آموزشی در حوزه‌های: دانشی، پیشی و نگرشی و مهارتی چه به صورت نتیجه و محصول کار آموزش، چه در حین تحصیل و چه به صورت پیامد پس از تحصیل و ورود به جامعه مشاغل و حرف. موارد برشمرده شده از نظر دیویس مرحله «پیش از تدوین» برنامه آموزشی است.

از نظر او «تدوین برنامه» نیز طی مراحل فرایندی به شرح

زیر صورت می‌گیرد:

- انتخاب هدف‌ها (شامل هدف‌های کمی و کیفی)؛
- انتخاب سیاست‌ها و خط‌مشی (مبتنی بر هدف‌ها)؛
- تعیین اولویت‌ها (بر مبنای سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها)؛
- تهیه برنامه تهیه شده (توسط مراجع ذی‌ربط)؛
- اجرا و نظارت بر آن (توسط ارزشیابان آگاه، مسئول و متعهد)؛
- ارزیابی و اصلاح برنامه (توسط کارشناسان خبره و زبده، مسئول و متعهد)؛
- به بیانی دیگر، می‌توان گفت در این نوع برنامه‌ریزی،

پی‌نوشت.....

1. Hoodson

منابع.....

- آیت‌اللهی، علی‌رضا ۱۳۷۷.
- اصول برنامه‌ریزی. مرکز آموزش مدیریت دولتی. تهران.
- رئیس‌دانا، فرخ‌لقا (۱۳۷۱).
- ارزشیابی برنامه و محتوای جدید آموزش ریاضی دوره ابتدایی. گزارش شماره ۹، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.
- 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.
- کارلسون، رابرت و آکرم، هری. برنامه‌ریزی آموزشی. ترجمه سرمد، غلامعلی ۱۳۸۴. انتشارات آوای نور. تهران.
- گروه مشاوران یونسکو. فرایند برنامه‌ریزی آموزشی. ترجمه مشایخ، فریده ۱۳۶۹، انتشارات مدرسه. تهران.
- محسن‌پور، بهرام ۱۳۷۹. مبانی برنامه‌ریزی آموزشی. انتشارات سمت. تهران.
- مشایخ، فریده ۱۳۸۰. برنامه‌ریزی آموزشی در کارخان و علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن. انتشارات سمت. تهران.

حرکت فرایندی از بالاترین سطح نظام به سمت پایین‌ترین سطح است. این فرایند شامل گام‌های زیر می‌شود:

- تعیین پیامدها و نتایج مورد انتظار آموزش؛
- تعیین مقاصد آموزشی (در دوره‌ها و سطوح گوناگون مقطعی)؛
- تمهید مقدمات و گزینش ابزارها و وسایل و منابع (سرمایه‌ای و مصرفی)؛
- سیاست‌گذاری، تعیین خط‌مشی‌ها، راهبردها و الگوهای عمل.

مؤلفه‌های فرایندی در نظام برنامه‌ریزی آموزشی راهبردی و تعاملی

برنامه‌ریزی استراتژیک فرایندی پویاست که با آینده‌نگری واقعیات و موقعیت‌های موجود را تحلیل می‌کند و با توجه به هر دو جنبه برای آینده‌ای بهتر طرح و برنامه تهیه می‌کند. این نوع برنامه‌ریزی بر مشارکت همه‌آحاد و اقشار مؤثر در پیدایی آینده بهتر تکیه دارد و از آن‌ها کمک می‌طلبد. از نظر کافمن و هرمن، مراحل یا فرایند کار با چنین رویکرد استراتژیک یا راهبردی شامل پنج مرحله است:

۱. **دورنگری؛** با این باور که «برنامه‌ریزی، ایجاد آینده‌ای بهتر و بارورتر است.» (کافمن ترجمه مشایخ و بازرگان، ص ۴۵)
۲. **گردآوری داده‌ها؛** با این باور که «برنامه‌ریزی بر پایه نتایج قابل اندازه‌گیری (داده‌های کمی) و ارزش‌ها (داده‌های کیفی) میسر است.»
۳. **برنامه‌ریزی؛** با این باور که «انجام هر کار به نقشه راه نیاز دارد.»

۴. **اجرا؛** با این باور که «فعالیت‌های درست اجرایی ضمانتی برای تحقق هدف‌های برنامه است.»

۵. **ارزشیابی؛** با این باور که «تعیین شاخص‌های موفقیت برنامه‌ها و کشف نقاط قوت و ضعف آن‌ها از طریق ارزشیابی ضرورتی حتمی برای تکوین، اصلاح و تغییر آن‌هاست.»

گام نخست عبارت از انتخاب میدان عمل از میان سه گزینه برنامه‌ریزی استراتژیک (خرد، کلان و فراسوی کلان) است. نکته قابل توجه و حائز اهمیت این است که ارتباط درون هر سطح و میان سطوح خطی نیست. «درون هر سطح و ما بین سطوح خرد، کلان و فراسوی کلان تعامل وجود دارد» (کافمن، ترجمه مشایخ و بازرگان، ص ۷۳). برای مثال، میزان درک خواندن یک یادگیرنده بر درک او در درس ریاضیات اثر می‌گذارد [رئیس‌دانا، ۱۳۷۱، ص ۶۴].

گام بعدی یعنی گردآوری داده‌ها شامل: شناسایی باورها و ارزش‌ها، پنداره‌ها، مأموریت‌ها و سنجش نیازهاست.

«گام بعدی یعنی برنامه‌ریزی شامل: مشخص کردن مؤلفه‌های برنامه موردنظر است.» (چه چیزی؟ چگونه؟ چه کسی؟ چه موقع؟ چرا؟ و کجا؟)

دو گام بعدی - یعنی اجرا و ارزشیابی - اگرچه جزو برنامه‌ریزی محسوب نمی‌شود اما به مدیریت استراتژیک نیازمند است. در مدیریت راهبردی مرتبط با ارزشیابی باید برای ارزشیابی تکوینی و پایانی مبتنی بر راهبردهای تاکتیکی، پیش‌بینی‌های لازم صورت گیرد.

از آن‌جا که این فرایند چرخه‌ای است، نتایج ارزشیابی‌ها در هر مرحله مبنای اصلاح و تغییر قرار می‌گیرد. نکته آخر آن‌که این فرایند باید به‌طور مستمر در جریان باشد. نمودار ۱ چارچوب فرایند برنامه‌ریزی آموزشی را نشان می‌دهد.

با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

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

لشده کودک

(برای دانش آموزان ابتدایی و پایه اول دوره دبستان)

لشده نوجوان

(برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره دبستان)

لشده دانش آموز

(برای دانش آموزان پایه های چهارم و پنجم دوره دبستان)

لشده نوجوان

(برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

لشده جوان

(برای دانش آموزان دوره متوسطه و پیش دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

لشده آموزش ابتدایی

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 برهان ریاضی (مجله ریاضی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی) • رشد برهان متوسلط (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 فلسف و عرفانی • رشد آموزش پیش دبستانی

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

• **نمناقی:** تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۱۴۶۶ دفتر انتشارات کمک آموزشی.

• **تلفن و فکس:** ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱



دفتر انتشارات کمک آموزشی