

آموزشی فناوری

۳

دوره سی ام
شماره پی در پی ۲۴۳
آذر ۱۳۹۳
۸۵۰۰ ریال
۴۸ صفحه

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

بسم الله الرحمن الرحيم



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

به جای یادداشت سردبیر

مأموریت های رسالت معلمی / دکتر فرخلقا رئیس دانا ۲

تعلیم و تربیت و حرفه معلمی

مهارت های حرفه ای معلمان؛ رویکردی نوین / احمد ملکی پور - اسماعیل مصطفی زاده ۴
روند راهبرد جهانی در کیفیت یادگیری (۲) / دکتر محمدرضا افضل نیا ۱۶
مراحل حل مسئله / احمد شریفان ۲۲

فناوری در آموزش و فناوری آموزشی

ادغام دانش فناوری با دانش محتوا و هنر تدریس / دکتر غلامعلی احمدی - شیرین دوائی ۷
تعلیم و تربیت در عصر فناوری اطلاعات / روح الله مظفری پور ۱۴
شبکه های اجتماعی مجازی در خدمت آموزش (۱) / زهرا آرامون - دکتر نیره شاه محمدی ۳۰

برنامه ریزی درسی و تربیتی و تبیین اسناد تحول

برنامه ریزی برای هدایت تفکر به سطوح بالاتر / دکتر فرخلقا رئیس دانا ۱۰
مفهوم تحول در نظام تعلیم و تربیت (۲) / دکتر محمود معافی - دکتر سیدامیر رون ۲۸
اثر توسعه فاوا بر برنامه ریزی درسی / اسماء ملازهی ۴۴

پژوهش و ارزشیابی

معرفی کتاب: راهنمای جامع Adobe captivate7 / احمد امین ۲۱
چگونه آزمون الکترونیکی بسازیم؟ / مینا زارع دار ۳۴

مدیریت کلاس درس و رهبری آموزشی

تصمیم سازی در آموزش / غلامرضا یادگارزاده ۲۰
مدیریت کلاس درس / مریم خجسته نیا ۲۷
مدیریت کلاس درس، موانع و راهبردها / جبار کشاورز ۴۰

تکنولوژی آموزشی در مدارس و مدارس در تکنولوژی آموزشی

تجربه های مرتبط با برنامه درسی ملی (۲) / دکتر لیلا سلیقه دار ۲۴

گام های امیدبخش

چگونه زنگ خطر آتش سوزی به صدا درمی آید؟ / فاطمه شهزادی ۱۳

سرگرمی های علمی و آموزه های فرهنگی

نامه خدا حافظی / حمیدرضا کرمی ۱۹
معرفی کتاب: مدرسه کیفی / زهرا آرامون ۴۸

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: عادل یغما
شورای برنامه ریزی و کارشناسی: فرخلقا رئیس دانا
(مشاور سردبیر)، علیرضا مقدم،
محمود تلخابی،
احمد شریفان، غلامرضا یادگارزاده
مدیر داخلی: زهرا آرامون
ویراستار: کبری محمودی
طراح گرافیک: شاهرخ خره غانی
تصویرگر: میثم موسوی
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، شماره ۲۶۶
نشانی پستی مجله:
تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۸
وبگاه: www.roshtmag.ir
وبلاگ: roshtmag.ir/weblog/technology
پيام نگار: technology@roshtmag.ir
تلفن دفتر مجله: ۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۴۲۸)
۸۸۳۰۹۲۶۱-۴ و ۸۸۸۴۹۰۹۸
دورنگار: ۸۸۳۰۱۴۷۸
تلفن پیام گیر نشریات رشد:
۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
کد دفتر مجله: ۱۱۰
کد امور مشترکین: ۱۱۴
امور مشترکین:
۷۷۳۳۵۱۱۰ و ۷۷۳۳۶۵۵۶
صندوق پستی امور مشترکین:
۱۶۵۹۵/۱۱۱
شمارگان: ۳۰۰۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

درخور توجه نویسندگان و مترجمان گرامی:

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

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

مأموریت‌های رسالت معلمی

مکرر گفته شده است: «معلمی رسالت است»، اما کمتر گفته شده است که مأموریت‌های این رسالت چیست. لازمه کسب توانمندی‌های لازم برای انجام درست کار رسالت در نظام تعلیم و تربیت، اشراف کامل به مأموریت‌های مورد نظر این رسالت خاص، براساس معیارها و ارزش‌های هدف‌گایی است. بدون تردید اجرای درست مأموریت‌ها، اگرچه به توانمندی‌های دانشی، بینشی، نگرشی، ارزشی و اخلاقی مجریان امور آموزشی نیازمند است، اما در درجه اول شناخت نوع، چیستی، چرایی و چگونگی ضرورت‌های کسب دانش، بینش، نگرش و رعایت اخلاق و ارزش یعنی فلسفه کار معلمی که مأموریت اصلی و اساسی معلمان است، کاری اولی‌تر به‌شمار می‌آید.

همان‌طور که کم‌توانی در حوزه‌های دانشی، بینشی و مهارتی، سد راه پیشرفت و توسعه امر یاددهی - یادگیری است. کم‌اطلاعی از چارچوب‌های مأموریتی در انجام رسالت کار معلمی نیز کار هدایت‌فرایند یاددهی - یادگیری را خدشه‌دار می‌کند. مهم‌ترین مأموریت مدیران و معلمان شناخت فلسفه تربیت و تحلیل دقیق و عمیق آن در هر مرحله از اجرای هر نوع برنامه درسی است. معلمان برای یافتن، بیان کردن و توضیح دادن چیستی، چرایی و چگونگی آموختن موضوعات درسی مأموریت یافته‌اند و نسبت به تشریح فلسفه آموختن هر ماده یا موضوع درسی، فایده‌ها و ضرورت‌های یادگیری آن، چرایی یادگیری و اثرات مترتب بر نتایج تلاش‌های یادگیری وظیفه‌مند شده‌اند. انجام این وظایف به اجرای درست مأموریت معلمی منجر خواهد شد و فقط همین اجرای شایسته مأموریت است که رسالت معلمی را تضمین و مقام معلم را در بالاترین سطح ارزشی حفظ می‌کند. برای شناخت اولین مأموریت رسالت معلمی باید بر «فلسفه تربیت» احاطه پیدا کنیم و با تسلط کامل نسبت به چیستی، چرایی و چگونگی امر تربیت در دو بعد کلی و جزئی، برای مدیریت یاددهی خود و یادگیری دانش‌آموزان برنامه‌ریزی کنیم. تعریف ساده فلسفه عبارت است از: «دانش قانون‌های حاکم بر هستی، یعنی طبیعت و جامعه، و فرایند آگاهی از چیستی، چرایی و چگونگی پدیده‌ها». فلسفیدن یعنی «بحث کردن درباره نمودهای هستی یک عمل یا یک پدیده یا یک رویداد» و فلسفه‌بافی یعنی «استدلال کردن برای وجود هر چیز» (فرهنگ فارسی امروز، ۱۳۷۵).

فلسفه تربیت در اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش بیان‌کننده چیستی، چرایی و چگونگی امر تربیت در نظام یاددهی - یادگیری است. در این اسناد آمده است: «تربیت کوششی است هدفمند برای تحول و حرکت آدمی از وضع موجود به وضع مطلوب» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۱۱۷). مأموریت اساسی هر معلم این است که در گام اول، هدف‌های غایی، میانی، موضوعی و تخصصی را خود به‌خوبی بشناسد. در گامی دیگر، از ویژگی‌های موجود مخاطب خود یعنی دانش‌آموز کلاس درسش آگاهی‌های لازم را به‌دست آورد و با برنامه‌ریزی برای هدایت او در مسیر پیشرفت از وضع موجود به وضع مطلوب، فرایند یادگیری دانش‌آموز را به شایستگی مدیریت کند. در فرایند این مدیریت است که دانش‌آموز نیز یاد می‌گیرد از فلسفه آموختن خویش به خوبی آگاهی پیدا کند.

یکی از مأموریت‌های کار «تربیت»، فراهم کردن زمینه مناسب برای درک موقعیت توسط هر فرد دانش‌آموز است، به‌نحوی که هر دانش‌آموز بتواند در هر برهه از یادگیری و در هر مرحله از تلاش مرتبط با یادگیری هر موضوع، ارتباط آن موضوع یا مسئله با خود، خدای خود (هر نوع یادگیری در جهت و با هدف نزدیکی به خدا)، با طبیعت و با انسان‌های دیگر را در نظر بگیرد و با توجه به فلسفه آموختن هر چیز در فرایندی آگاهانه به یادگیری بپردازد. روشن است که چنین یادگیری به‌طور حتم نتیجه‌بخش خواهد بود و دانش‌آموز را در گام‌های رو به جلو هدایت خواهد کرد. وسیله انجام چنین مأموریتی از جانب معلم، بهره‌گیری از قوه تعقل و اندیشه‌ورزی، چه در مورد خود و چه در مورد دانش‌آموزان خود، است. به عبارت دیگر، هر معلم برای انجام شایسته مأموریت تربیتی خویش باید ابتدا از قوه تعقل و خرد خود بهره بگیرد و نسبت به زوایای متعدد و متنوع انجام کار معلمی اشراف لازم را به‌دست آورد و در این قضیه ارتباط کار خود با خشنودی خدا، تکریم دانش‌آموز، رضایت فردی و درونی از انجام کار معلمی و حفظ و ارتقای

محیط زیست و طبیعت و محیط اجتماعی- سیاسی را درک و

رعایت کند و برای انجام تمام و کمال همین موارد مهم از جانب دانش آموزان، در چگونگی انجام کار به آن‌ها کمک کند. بدون تردید، انجام گرفتن چنین تلاش‌هایی است که زمینه‌های ایجاد باور و ایمان و شناخت ارزش‌ها و معیارهای فضیلتی در همه ابعاد دینی، علمی، تجربی و... را به خوبی فراهم می‌کند و دانش آموزان را به کسب اخلاق و ارزش‌های نیکوی انسانی مورد نظر نظام ترغیب می‌کند و آن‌ها را در مسیر اعمال آموخته‌ها و بهره‌گیری از آن‌ها در زندگی و در عمل به حرکت در می‌آورد.

به یاد داشته باشیم، مهم‌ترین مأموریت ما در رسالت کار معلمی تفهیم این قضیه است که یادگیری کوششی مداوم برای تغییر، اصلاح و پیشرفت است. منظور از تغییر، اصلاح و پیشرفت در جهتی مفید به حال خود، به حال اجتماع، با رعایت حفظ و ارتقای محیط طبیعی، میراث فرهنگی، تمدنی و هنری و در همه حال جهت کسب رضای خدا و نزدیک شدن به اوست و این مأموریت چیزی نیست جز هدایت دانش آموز در مسیر طی مرتبه‌ای از مراتب حیات طیبه که هدف غایی تعلیم و تربیت ماست. مؤلفه‌های لازم برای چنان تربیتی یا به عبارت دیگر برای انجام آن مأموریت، عبارت‌اند از:

- تعقل و بهره‌گیری از خرد و اندیشه‌ورزی در هر مرحله از فرایند یاددهی و یادگیری؛
 - توجه داشته باشیم، عقل هم قوه جذب دارد و هم قوه دفع. منظور از تعقل در اینجا جذب عاقلانه ارزش‌های خوب و دفع عاقلانه ارزش‌های ناپسند از نظر اسلامی است.
 - معرفت و کسب علم، دانش و آگاهی عمیق، مستند و متکی بر تجارب دانش بشری؛
 - انگیزه و رغبت به یادگیری و درک نتایج اثربخش مترتب بر یادگیری شایسته و بهینه؛
 - ایمان و باور نسبت به ضرورت امر یادگیری شایسته در هر موضوع، هر سطح و هر برهه از زمان و آگاهی از نتایج ارزشی مترتب بر آن؛
 - تقوا و کسب فضائل اخلاقی برای کمک به ارضای درونی و فردی، هویت‌یابی و شخصیت‌پروری و متصف شدن به ارزش‌های لازم برای کسب پیشرفت‌های فردی و جمعی؛
 - عمل صالح و انجام کارهای شایسته و اثربخش، به موقع و با هدف کسب رضای الهی، هویت‌یابی، زیبایی‌شناختی، هنرپروری، شخصیت‌جویی، ارتقای غرور انسانی و کارآفرینی، همراه با متانت، صداقت، عدالت، انصاف و تقویت روحیه قناعت، کمک، مشارکت، همدلی و صلح‌جویی با دوری از اسراف، برتری‌جویی، خودخواهی و خودپسندی. معلمان گرمایی با شناخت دقیق این مؤلفه‌ها و رعایت آن‌ها در مراحل متفاوت اجرای مأموریت بزرگ خویش به بهترین وجه ممکن از عهده رسالت تربیتی خویش و تربیت شایسته فرد فرد دانش آموزان زیر نظر خود برمی‌آیند و مقدمات ارتقای جامعه‌ای درخور نظام اسلامی- ایرانی را به خوبی فراهم می‌کنند.
- به یاد بسپاریم که:

مدیران مدارس و معلمان کلاس‌های درس:

- متولی فرایند تعلیم و تربیت دانش آموزان در همه ساحت‌ها براساس نظام معیار اسلامی- ایرانی‌اند؛
 - تأمین‌کننده همه شایستگی‌های پایه برای طی مراتبی از حیات پاک و منزه‌اند؛
 - قوام‌بخش فرهنگ عمومی‌اند؛
 - نظام‌بخش و تعالی‌بخش جامعه اسلامی‌اند.
- در جمع‌بندی می‌توان گفت: زیربنای حرفه معلمی و انجام شایسته مأموریت مرتبط با آن، کسب «بینش تربیتی» است. معلمان برای انجام مأموریت خویش به‌نحوی شایسته باید در چهار حوزه از توانمندی‌های لازم برخوردار باشند:
۱. حوزه تربیتی (چگونگی، چرایی و چیستی امر تعلیم و تربیت)
 ۲. حوزه محتوایی (رشته، موضوع و عنوان تخصصی مورد آموزش)
 ۳. سواد فناوری (بهره‌گیری از نرم‌افزار، سخت‌افزار فناورانه و فناوری آموزشی برای طراحی‌های آموزشی)
 ۴. قابلیت‌های اجرایی (فوت‌وفن‌ها، راهبردها و راهکارهای بهینه عمل).

مهارت‌های حرفه‌ای معلمان

بویکردی نویسن

احمدملکی‌پور

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی
اسماعیل مصطفی‌زاده
دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، معلم،
یادگیری، سواد اطلاعاتی، الگوهای تدریس

اشاره

امروزه آموزش معلمان و به‌روز در آوردن اطلاعات علمی آن‌ها بسیار ضروری است. همچنین هر گونه بی‌توجهی به مهارت‌های حرفه‌ای معلمان منجر به فقدان هویت شغلی و حرفه‌ای آن‌ها می‌شود که خود سبب پایین آمدن کیفیت آموزش می‌گردد. از این‌رو، کوتاه‌ترین راه برای پاسخ‌گویی به نیازهای معلمان در حیطه آشنایی آنان با تفکرات و نظرات نوین تعلیم و تربیت، حرفه‌ای کردن آن‌ها در حیطه آموزشی است که موضوع مورد بحث این مقاله است.

سر آغاز

امروزه آموزش و پرورش جزو اساسی هر کوششی است که به‌منظور رشد اجتماع و پیشرفت بشر مقام مهم و روزافزونی در تنظیم سیاست‌های ملی و جهانی دارد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۳). مطالعات عمیق درباره عوامل مؤثر در تغییر و تحول جوامع و پیشرفت و ترقی آن‌ها حکایت از آن دارد که دوره شکوفایی آن‌ها با رشد و برپایی سازمان‌های آموزش و پرورش قرین بوده و در آن دوره از بیشترین نیروهای انسانی کارآمد برخوردار بوده‌اند (رحیمی خانیانی، ۱۳۸۰). در دنیای امروزی، حجم، تنوع و عمق توقعات و انتظارات مرتبط با نظام آموزش و پرورش چنان زیاد است که

پس، از آنجا که معلم رکن رکن هر نظام تعلیم و تربیت و شاه‌بیت آن شناخته می‌شود و باتوجه به جایگاهی که تربیت نیروی انسانی در دستیابی به اهداف توسعه جوامع در دهه‌های اخیر پیدا کرده است، می‌توان نتیجه گرفت که هر قدر برای تربیت نیروی انسانی و معلم سرمایه‌گذاری شود، استحقاق دارد و قابل توجیه و دفاع است (مهرمحمدی، ۱۳۷۱). معلم، به‌عنوان مهم‌ترین رکن و منبع در سازمان آموزش و پرورش، بدون آگاهی داشتن از پیچیدگی تحولات جهانی و برخورداری از انواع دانش و مهارت‌ها، هرگز قادر نخواهد بود وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته به انجام برساند. باتوجه به مسائل فوق، اگر آموزش و پرورش می‌خواهد تغییر کند، متحول شود و پیشرفت نماید، دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت، به‌خصوص معلمان که تعامل گسترده‌ای با فراگیرندگان دارند، باید متحول شوند، تغییر و پیشرفت کنند. همچنین، دانش و اطلاعات، شناخت‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و روش‌های کار آن‌ها باید تغییر کند. لازمه این کار، حرفه‌ای شدن امر تعلیم و تربیت و در سرلوحه آن، حرفه‌ای شدن تمام معلمان است.

از نظر رئوف (۱۳۷۸)، مهارت‌های حرفه‌ای معلم لازم‌ترین و ضروری‌ترین نیاز اوست. هر گونه بی‌توجهی در به‌دست آوردن این مهارت‌ها، نداشتن موجودیت شغلی و حرفه‌ای او را به اثبات می‌رساند و خط بطلان روی مهارت او می‌کشد. ژان پیاز (۱۳۷۰) درباره جایگاه معلم در نظام آموزش و پرورش می‌نویسد: «زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه‌رو خواهد شد.» براساس آنچه گفته شد، در مقاله حاضر می‌کوشیم مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را مشخص کنیم.

۱. داشتن سواد اطلاعاتی

سواد اطلاعاتی به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌ها، به‌منظور توانایی شناسایی درست منابع اطلاعاتی، دسترسی به آن‌ها و همچنین توانایی استفاده هدفمند از آن‌ها، ابزاری برای توانمندی فردی است. بنابراین، آشنایی با مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی، ظرفیت‌های قابل توجه و مؤثری برای معلم و

این نظام با شرایط، امکانات، روش‌ها و نیروی انسانی فعلی به هیچ‌وجه نمی‌تواند از عهده رسالت خود برآید. نظام آموزش و پرورش باید متحول شود و تغییراتی بنیادین و اساسی در آن به‌وجود آید. اصولاً هیچ سازمان و نهادی نمی‌تواند هدف‌هایی معقول اتخاذ کند و کار اثربخشی برای تحقق آن‌ها انجام دهد، مگر آنکه تمامی اعضایش، از صدر تا ذیل، مفروضات خود را درباره آینده به‌طور جدی تجزیه و تحلیل و بازنگری کنند تا بتوانند آن‌ها را براساس واقعیات اصلاح کنند (پرداختچی، ۱۳۷۴). با عنایت به جایگاه ویژه نظام‌های تعلیم و تربیت در دستیابی جوامع به اهداف توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، باید برای تربیت معلم، به‌عنوان یکی از کارسازترین مؤلفه‌های این نظام، اهمیت خاصی قائل شد و بهبود کیفیت آن‌را وجهه همت قرار داد. مسئولیت اساسی تربیت نیروی انسانی به‌عهده نظام آموزش و پرورش است. در درون این نظام نیز هر آرمان و وضع مطلوبی را که تصور شود، باید به‌طور منطقی در معلم منعکس دانست. در واقع کیفیت‌ها و قابلیت‌های معلمان شاغل در هر نظام تعلیم و تربیت، آیینة تمام‌نمای کیفیت نظام آموزش و پرورش آن است. این بدان جهت است که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش، در گرو تحقق آن در معلم و نیروی انسانی است که به‌عنوان عامل اجرای آن آرمان‌ها ایفای نقش می‌کند.



یادگیری دانش‌آموزان دارد (night, 2006). از این‌رو، بدون تسلط بر دانش رایانه‌ای و مهارت سواد اطلاعاتی، تلاش فرد برای تلفیق آموزش با رایانه در مدرسه با شکست مواجه خواهد شد. جو (۱۹۹۶) اشاره کرده است، فقدان معلمان آموزش دیده در زمینه رایانه، استفاده از این فناوری را با مشکل مواجه ساخته است. معلمان به سبب ماهیت کاری و لزوم ارتباط گسترده با منابع اطلاعاتی و روند شتابان فناوری‌های اطلاعاتی (ICT) به این ابزار نیاز دارند. امروزه ICT منبعی با ارزش برای تولید دانش، بستری مناسب برای انتقال محتوا و ابزاری توانمند برای ایجاد تعامل در فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس درس است. کاربرد این روش باعث می‌شود مهارت‌های معلمان با صرف کمترین وقت در طول یادگیری، هرچه سریع‌تر بیشتر شود (Franz, 2006). در نتیجه، معلمان باید مهارت لازم را در استفاده از رایانه، نرم‌افزارهای کاربردی، پایگاه داده‌ها و فناوری‌های مرتبط داشته باشند تا روند یادگیری مادام‌العمر تسهیل شود (پریرخ، ۱۳۸۶).

۲. مهارت در استفاده اثربخش از الگوهای تدریس

برای رویارویی با انبوه چالش‌های هزاره سوم، هزاره دانایی، و برای رسیدن به ارکان تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم (یادگیری برای زیستن، یادگیری برای با هم زیستن، یادگیری برای دانستن، یادگیری برای انجام دادن) به معلمانی اثربخش و با انگیزه نیاز است که ضمن آشنایی و آگاهی بر نیاز انواع الگوهای تدریس، با بهره‌گیری از الگوها و روش‌های تدریس مؤثر، پویایی و تکامل را در فراگیرندگان حفظ و ایجاد کنند و در تجزیه و تحلیل و بازسازی تجربه‌هایشان به آن‌ها کمک کنند. معلم مؤثر باید گنجینه‌ای از الگوها و روش‌های تدریس داشته باشد تا به هنگام ضرورت و بر حسب نوع درس و شرایط تدریس، یک یا برخی از آن‌ها را به کار گیرد (کومز، نقل از حمصی، ۱۳۷۱). الگوی تدریس برای استفاده از راهبردها و روش‌هایی تدوین یافته است که به شاگردان کمک کند رشد یابند و بر توانایی تفکر روشن و اندیشمندانه خود بیفزایند و مهارت‌ها و تعهدات اجتماعی خود را توسعه دهند.

۳. مهارت در تداوم دانش اثربخش

امروزه بسیاری از معلمان دانش اثربخش را یکی از عوامل بسیار مهم در موفقیت معلم می‌دانند. رینولدز و مویجس (۱۹۹۹) معتقدند، محتوای دانش مفید، به پاسخگویی معلم به سؤالات و تحریک دانش‌آموزان به ارائه سؤالات پی در پی می‌انجامد. در پژوهشی که مگ‌بر (۲۰۰۰) گزارش کرده است، دانش‌آموزان انتظار دارند معلمان‌شان بر دانش مفید مسلط باشند تا الهام‌بخش اعتماد دانش‌آموزان به معلم شود. علاوه بر این، فرگوسن و وامسکی (۱۹۹۳) بیان کرده‌اند، ارتباط مؤثر با دانش مفید یکی از مشخصه‌های معلمان خوب است. بنابراین، افزایش مستمر آگاهی معلمان نسبت به پیشرفت علوم بشری، به تقویت یادگیری دانش‌آموزان و پیشبرد اهداف آموزشی منجر می‌شود.

۴. مهارت در برنامه‌ریزی خوب

پیاده‌سازی دانش اثربخش مستلزم برنامه‌ریزی خوب است. بنابراین، طرح درس، علاوه بر جذاب کردن محتوا، منابع مورد نیاز برای دانش‌آموزان را نیز سازمان‌دهی

آشنایی با مؤلفه‌های سواد اطلاعاتی، ظرفیت‌های قابل توجه و مؤثری برای معلم و یادگیری دانش‌آموزان دارد

می‌کند. معلمان اثربخش باید در طرح درس مواد و موضوعاتی را که باعث تحریک علاقه دانش‌آموزان به درس می‌شود بگنجانند. همچنین، روش‌های مناسبی را برای ارائه آن‌ها در کلاس در نظر بگیرند. کریگ و دیکنسون (۲۰۰۳) اشاره کرده‌اند، برنامه‌ریزی خوب به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد در کلاس به نحو مفیدی تعامل برقرار کنند. برنامه خوب به سازمان‌دهی محتوا و در درازمدت به یادگیری کمک می‌کند.

۵. مهارت در چگونگی رفتار و مدیریت کلاس

این مهارت باعث تسهیل امر آموزش و کاهش رفتارهای نامطلوب در دانش‌آموزان می‌شود. جو کلاس در هر شرایط بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، مطالعه، تحصیل و حتی خودپنداری آن‌ها تأثیر

معلم مؤثر باید گنجینه‌ای از الگوها و روش‌های تدریس داشته باشد تا به هنگام ضرورت و بر حسب نوع درس و شرایط تدریس، یک یا برخی از آن‌ها را به کار گیرد

معلمان را نیز قادر می‌سازد که موضوع درسی را به شاگردان خویش تفهیم کنند. بر این اساس، روابط مبتنی بر محبت، احترام و باور متقابل، مستلزم درک و شناخت تفاوت‌های دانش‌آموزان از معلم است.

۷. مهارت در ایجاد انگیزه مثبت در دانش‌آموزان

برای دستیابی به این مهارت، اولین هدف معلم باید برقراری رابطه مطلوب، دوستانه و حمایت‌کننده با دانش‌آموزان باشد. چنین هدفی فقط از تعادل میان معلم و دانش‌آموز حاصل می‌شود. چون هر برخوردی با دانش‌آموز در تصور آن‌ها نسبت به معلم مؤثر است، لذا معلم باید همه اوقات برای ایجاد رابطه مثبت تلاش کند. از این‌رو، پذیرش چنین رویکردی از سوی معلم به ایجاد انگیزه مثبت در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

۸. مهارت در ایجاد عدالت در کلاس

گاهی معلمان در بعضی از زمینه‌ها پیشداوری می‌کنند. برای پرهیز از این گونه موارد، معلم باید صادقانه به آنچه باور دارد اعتراف کند و تلاش کند بین دانش‌آموزان خود تفاوت قائل نشود. بدیهی است معلم باید روش‌های آموزشی و رفتاری خود را متناسب با نیازهای متفاوت دانش‌آموزان سازگار کند. او باید نشان دهد که به آن‌ها علاقه و توجه دارد و از فعالیت با آن‌ها لذت می‌برد. با این کار، دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن توانایی‌ها یا شکست‌هایشان در امر تحصیل،

می‌گذارد (کدیور، ۱۳۸۲). مدیریت کلاس درس به مفهوم ایجاد شرایط لازم برای تحقق یادگیری است و بر این اساس می‌توان گفت که مهارت‌های مدیریت کلاس درس زیربنای کل موفقیت در تدریس است. بنابراین، لازم است معلمان با شیوه‌های مدیریت کلاس و مهارت‌های ارتباط با دانش‌آموزان آشنا باشند و بر حسب موقعیت و فضای کلاس، آن‌ها را به نحو مطلوب به کار بندند. کریک و دیکنسون (۲۰۰۳) معتقدند، تقریباً همه کنش‌های کلاس در رفتار و نوع یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارند.

۶. مهارت در درک تفاوت‌های شخصیتی یادگیرندگان و ارتباط با آن‌ها

ارتباط مناسب میان معلم و دانش‌آموز، غالباً محور اثربخشی معلم است. ارتباط مفید مستلزم آن است که معلمان از شناخت لازم و جامع نسبت به موضوع درسی و نیز نسبت به تفاوت‌های دانش‌آموزان خویش برخوردار باشند. این کار به ایجاد یک پل ارتباطی بین دانش‌آموزان و موضوع درسی کمک می‌کند و

مورد احترام و توجه قرار می‌گیرند.

۹. مهارت در سنجش و ارزیابی یادگیرندگان

یکی دیگر از خصوصیات معلم کارآمد، توجه به پیشرفت تحصیلی شاگردان و ارزیابی یادگیری آن‌هاست. به عقیده برونینگ و گلاور (۱۳۸۶)، اطلاعات به‌دست آمده از ابزارها و وسایل ارزشیابی، به معلمان خوب کمک می‌کند روش تدریس خود را تنظیم کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه معلمان به‌عنوان مهم‌ترین رکن و منبع در سازمان آموزش و پرورش، بدون آگاهی داشتن از پیچیدگی تحولات جهانی و برخورداری از انواع دانش و مهارت‌ها، هرگز قادر نخواهند بود وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته به انجام برسانند. در کشور ما نیز اکنون به تدریج الزام‌های عصر دانش و اطلاعات و ضرورت هم‌گام شدن با تحولات و دستاوردهای فناوری و علوم بشری احساس شده است. برای هم‌گام شدن با این قافله پرشتاب فناوری، باید به سوی نیروی کار مهارت‌دیده (معلم) رفت و او را مجهز و توانا ساخت تا به این وسیله ابتدا دانش‌آموزان، سپس آموزش و پرورش و در آخر جامعه به‌سوی پیشرفت و ترقی سوق یابد.

* منابع

۱. پرداختچی، محمد (۱۳۷۴). مدیریت آموزشی به‌عنوان قلمروی حرفه‌ای. فصل‌نامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال چهارم، شماره ۱.
۲. پیاز، ژان (۱۳۷۰). روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش. ترجمه علی محمد کردان. انتشارات دانشگاه تهران. تهران.
۳. پریخ، مهری (۱۳۸۶). سواد اطلاعاتی، پژوهشی پیرامون سواد اطلاعاتی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد، بهار و تابستان.
۴. حمصی، فردوس؛ شهین‌دخت، عالی (۱۳۷۱). تکنولوژی آموزشی. امیرکبیر. اصفهان.
۵. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۳). فلسفه آموزش و پرورش. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۶. کدیور، پروین (۱۳۸۲). روان‌شناسی تربیتی. انتشارات سمت. تهران.
۷. گلاور، جان؛ برونینگ، راجر (۱۳۸۶). روان‌شناسی تربیتی: اصول و کاربرد آن. ترجمه کمال خرازی. مرکز نشر دانشگاهی. تهران. چاپ ششم.
۸. رحیمی خانیانی، غلامعلی (۱۳۸۰). آموزش و بهسازی نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت. انتشارات سمت. تهران.
۹. رؤف، علی (۱۳۷۸). بررسی جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش.
۱۰. مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. مجله تعلیم و تربیت آموزش و پرورش. پاییز ۱۳۷۱، شماره ۳۱.
11. Craig, B. and Dickenson, P. (2003), "Helping Pupils to Manage Their Behaviour and Engagement", Lecture to Trainee Mathematics Teachers, Manchester Metropolitan University, [Accessed on 3rd Feb. 2010] <http://www.partnership.mmu.ac.uk/cme/Student Writings/ETL/CraigB/CraigBootz.html#References>
12. Ferguson, P., & Womack, S. T. (1993) "The impact of subject matter and education coursework on teaching performance", Journal of Teacher Education, 44(1), 55-63.
13. Franz, C. (2006). Techniques to help e- learning. Retrieved from <http://www.eep.org/innovation-profile/innprof072.htm>
14. Jo. M. (1996) Computer use in Korean school instruction and administration. Computer and Education, 264: 197-205.
15. Reynolds, D. and muijs, D. (1999) "the Effective teaching of Mathematics a review of research", School leadership & Management, 19(3), 273- 288.
16. McBer, H. (2000) "Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness", (Research Report#216). Nottingham, England: Department of Education and Employment.
17. http://www.teachernet.gov.uk/_doc/1487/haymcbcr.doc [Accessed on 3rd Feb. 2010] night, C., Allen, B., Knight. & Teghe, D. (2006).

دکتر غلامعلی احمدی
استادیار دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی
شیرین دوائی
دبیر آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران

ادغام دانش فناوری با دانش محتوا و هنر تدریس

کلیدواژه‌ها: PK&CK، فناوری‌های نوین آموزشی، محتوای برنامه درسی

اشاره

«دانش ادغام فناوری با محتوا و فن آموزش»، (CK و TP) چارچوب سازمان‌یافته‌ای برای توسعه حرفه‌ای معلمان در زمینه استفاده، کاربرد و ادغام فناوری‌های آموزشی با محتوای برنامه‌های درسی و فن آموزش در کلاس درس است. رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان تخصص و مهارت‌های خاص خود را می‌طلبد. نمی‌توان به صرف داشتن مدرک تحصیلی، در کلاس‌های درس حضور یافت و فن معلمی را اجرا کرد. امروزه از معلم حرفه‌ای انتظار می‌رود بتواند در ترکیب و ادغام فناوری‌های نوین آموزشی (ICT) با محتوای آموزشی و فن آموزش موفق عمل کند. مبنای قرار دادن فناوری در تدریس ماهرانه کاری بس دشوار است، در حالی که TP&CK اساس آموزش مؤثر با استفاده از فناوری را به ما نشان می‌دهد.

سرآغاز

دانش، آموزش و یادگیری به‌طور جدی با جامعه و تکامل تدریجی آن در ارتباط است. دانش، شیوه تفکر و نگرش، سه خصیصه اساسی در موفقیت حرفه‌ای معلم هستند. به دلیل ویژگی‌های منحصر به فرد موقعیت‌های تربیتی، تفاوت‌های فردی و تنوع آن، توجه به پویایی و بالندگی نظام آموزشی، صلاحیت حرفه‌ای معلم مضاعف می‌شود (دوائی، ۱۳۹۱). امروزه کسی نمی‌تواند ادعا کند که تدریس یا یادگیری به همان شیوه یک قرن پیش انجام می‌گیرد. به‌ویژه، با تأثیراتی که تغییرات سریع و عمیق «فناوری اطلاعات و ارتباطات» (ICT) بر دانش، آموزش و یادگیری به جا گذارده است، معلمان در زمینه دانش علمی و فناوری مورد استفاده در آموزش، با تغییرات سریعی مواجه هستند. پیشرفت‌هایی که در زمینه فناوری‌های نوین از قبیل رایانه، لیزرها و ربات‌ها صورت گرفته در چهره‌ای نوین به روی متخصصان آموزشی

گشوده است تا بتوانند با استفاده از فناوری‌های یاد شده، شیوه‌های آموزش و تدریس را بهبود بخشند (Mc Caslin, & et al 2005). بین دانش علمی و دانش فناوری از لحاظ هدف تفاوت وجود دارد. هدف از دانش علمی درک پدیده‌ها و قوانین طبیعت است. دانش علمی، تلاشی برای دانستن است. در حالی که هدف از دانش فناوری، کنترل یا دستکاری در جهان فیزیکی (طبیعت) برای انجام کارها و بهره‌وری بیشتر از پدیده‌هاست (Skolimowski, 2005). جامعه امروز از فراهم نمودن اجباری آموزش، به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده و اصلاحات جدید برنامه درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیرندگان، یادگیری چگونه یاد گرفتن، توسعه برنامه درسی و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید دارند. چنین تغییراتی مستلزم تغییر نقش معلم است؛ از مخابره‌کننده اطلاعات، به یاریگر، راهنما و هم‌درس بودن با دانش آموز. این نقش جدید از اهمیت مقام معلم نمی‌کاهد، بلکه مستلزم فراگیری و کسب دانش و مهارت جدید است (کریمی، ۱۳۸۷).

دی ریچارد^۱ (۲۰۰۹) دانشی را که معلم در این شرایط اطلاعاتی بدان نیاز دارد، این گونه بیان می‌دارد: **الف. دانش محتوایی**^۲: آگاهی به موضوع، دانش تخصصی و اطلاعات کارآمد و به‌روز در مورد رشته و مطلب مورد تدریس.

ب. دانش عمومی وابسته به فن آموزش^۳: دانش عمومی، راهبردهای آموزش، باورها و اعمال تربیتی صرف‌نظر از تمرکز روی موضوع تدریس، مدیریت کلاس درس، ایجاد انگیزه، تصمیم‌گیری، دانستن فلسفه، و روان‌شناسی تعلیم و تربیت به‌طور عام.

ج. دانش محتوایی وابسته به فن آموزش^۴: دانش تخصصی و کاربرد روش‌های تدریس، طراحی آموزشی، ارزشیابی آموزشی، توانایی درک دانش آموزان، فراهم آوردن محیط



(Denise, 2010)

۴ دانش محتوایی پداگوژی^۱ (PCK):

دانشی که با توجه به رشته و موضوع خاص مورد تدریس تعیین می‌گردد. PCK، آموزش، یادگیری، برنامه درسی، ارزیابی و گزارش‌دهی، موضوع خاص تدریس را پوشش می‌دهد. اهمیت دانش پداگوژی در محتوا، بر ایده‌ها، دانسته‌های قبلی دانش‌آموزان، جایگزینی راهبردهای آموزش و انعطاف‌پذیری در کلاس درس مبتنی است (Hosseini, 2010). برای مثال، در آموزش ریاضی، علاوه بر دانش محتوایی، نحوه خاص تدریس، ایجاد شرایط حل مسئله و بروز خلاقیت و کاربرد ایده‌های جدید مکمل تدریس خوب به‌شمار می‌آیند.

۵ دانش فناوری^۲ (TK): دانشی است که در مورد فناوری‌های ساده نظیر کتاب‌ها، گچ و تخته و همچنین فناوری‌های بسیار پیشرفته مانند اینترنت و ویدئوهای دیجیتال صحبت می‌کند. این امر شامل مهارت‌های موردنیاز برای فناوری‌های خاص است. در مورد فناوری‌های دیجیتال این امر شامل دانشی از سیستم‌های عامل، سخت‌افزار رایانه و همچنین توانایی استفاده از مجموعه‌ای از ابزارهای نرم‌افزاری نظیر پردازشگر متون، صفحات گسترده، مرورگرها، پست الکترونیکی و... است (Koe- hler, 2008).

دانش محتوای فناورانه^۳ (TCK):

دانش محتوای فناورانه یعنی پیشرفت در زمینه‌های مختلف علمی هم‌زمان با توسعه فناوری‌های جدید با استفاده از روش‌های جدید و پربار در کلاس‌های درس توسط معلمان. درک تأثیر فناوری بر شیوه‌های تدریس و یادگیری دانش‌آموزان با توجه به توسعه ابزار مناسب جهت استفاده برای اهداف آموزشی ضروری است. انتخاب فناوری‌ها و تشخیص محدودیت‌های آن‌ها از نیازهای آموزشی معلمان در این خصوص است. به همین ترتیب،

که هسته اصلی TP&CK را تشکیل می‌دهند.

(TP&CK) هفت حوزه از دانش‌های

مختلف را شامل می‌شود:

۶ دانش محتوا^۴ (CK): این دانش شامل آگاهی از مفاهیم، نظریه‌ها، ایده‌ها، چارچوب سازمانی، آگاهی از شواهد و مدارک اثبات، و همچنین ایجاد شیوه و روش در جهت توسعه دانش است. در مورد اصول علمی، این آگاهی شامل حقایق علمی و نظریه‌ها، روش علمی، و استدلال مبتنی بر شواهد نیز می‌شود. در مورد دانش هنری، آگاهی از تاریخ هنر، نقاشی‌های معروف، مجسمه‌ها، هنرمندان و زمینه‌های تاریخی و همچنین آگاهی از نظریه‌های زیبایی‌شناختی و روانی برای ارزیابی آثار هنری را نیز شامل می‌شود. داشتن یک پایگاه جامع دانش محتوا می‌تواند هزینه‌های زیادی را در برداشته باشد، با این حال، دانش محتوا، به خودی خود نمی‌تواند قابل توجه باشد، مگر اینکه با سایر دانش‌ها ادغام گردد (Koehler, 2008).

۷ دانش پداگوژی^۵ (فن آموزشی) (PK):

دانش فن آموزش، دانش عمیق معلمان در مورد فرایندها و شیوه یا روش‌های تدریس و یادگیری است، شامل اهداف آموزشی، ارزش‌ها، روش‌های آموزش. این شکل عمومی از دانش به درک مهارت‌های مدیریت کلاس درس، برنامه‌ریزی درسی و ارزیابی دانش‌آموزان می‌پردازد

یادگیری مناسب، برطرف کردن مشکلات دانش‌آموزان.

د. دانش پشتیبان^۵: آگاهی از

رشته‌های گوناگون درسی و علمی، و علومی که به‌طور عام و خاص به کمک تدریس و یادگیری خواهند آمد.

و. دانش فناوری^۶: دانش مورد نیاز

معلم برای درک درست از فناوری‌های مختلف و کاربرد مؤثر آن‌ها در محدوده فرهنگ حاکم بر جامعه و اینکه چگونه فناوری دانش‌آموزان را در مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهد.

برای شناسایی ماهیت دانش مورد نیاز معلمان به‌منظور ادغام یا یکپارچه‌سازی فناوری در تدریس، درک صحیح هر جزء از دانش به‌طور جداگانه نیاز است. در قلب چارچوب TP&CK، تقابل پیچیده‌ای از سه جزء اصلی دانش برقرار است: محتوا، فن آموزش (پداگوژی) و فناوری (ICT) (Koehler, 2005).

روشن‌های بسیاری برای توسعه حرفه‌ای معلمان و ارائه یک الگوی واحد برای ادغام فناوری با آموزش و یادگیری برای معلمان به‌کار گرفته می‌شود. TP&CK یکی از بهترین راه‌ها برای ادغام، طراحی خلاقانه یا ساختاری در زمینه‌های خاص کلاس درس است. رویکردی که مورد نیاز است، تغییر در تعاملات بین معلم و شاگردان را می‌طلبد تا به یکپارچه‌سازی فناوری در برنامه درسی بینجامد. در قلب آموزش مؤثر با فناوری، سه جزء اصلی محتوا، فن آموزش و دانش، به‌علاوه روابط میان آن‌ها، بسیار مهم است

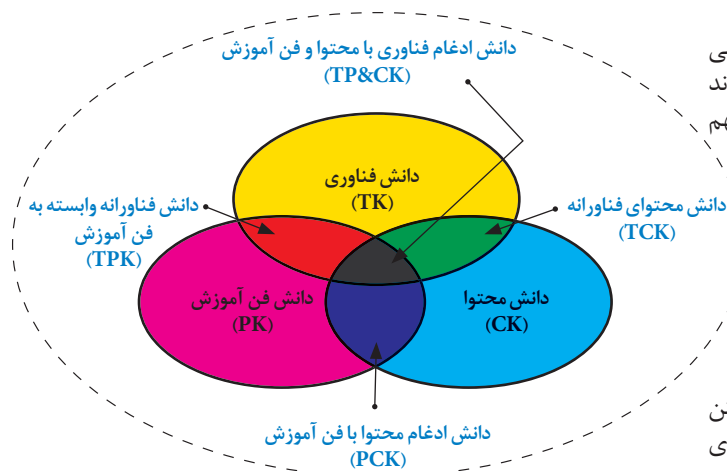
تصمیم‌گیری درباره استفاده از برخی مطالب از فناوری‌هایی که می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد بسیار مهم است (Hosseini, 2010).

دانش فناوری و وابسته به فن آموزش و تربیت^{۱۳} (TPK):

درک از چگونگی تدریس و یادگیری هنگامی می‌تواند تغییر کند که فناوری‌های خاص به روش‌های خاص مورد استفاده قرار گیرند. این موضوع شامل دانستن نیازهای آموزشی و محدودیت‌های طیف وسیعی از ابزارهای فناوری مورد استفاده با توجه به طرح‌های مناسب آموزشی و برنامه‌ریزی‌های مربوطه است. برای کسب TPK، درک عمیق‌تر از محدودیت‌ها و نیازهای آموزشی از فناوری‌ها و زمینه‌های انضباطی و عملکرد آن‌ها در کلاس‌های درس مورد نیاز است. TPK به کمک معلم می‌آید تا نرم‌افزارهای موجود را مطابق با نیازهای آموزشی با فن آموزش ادغام سازد و جهت پیشبرد اهداف آموزشی به‌کار گیرد (Denise, 2010). برای نمونه، تدریس در کلاس‌های هوشمند، نیازمند برنامه‌ریزی و کسب مهارت‌های خاص تدریس و فنون آموزشی است تا بتوان به کمک آن تدریس موفق، به‌دور از زمینه‌های مخل انضباطی، داشت.

دانش ادغام فناوری با محتوا و فن آموزش و تربیت (TP&CK)^{۱۴}:

دانشی که شامل فهم پیچیدگی روابط بین دانش‌آموزان، معلمان، محتوا، شیوه‌های تدریس و استفاده از فناوری در آموزش است. استفاده از TP&CK معلمان را در استفاده از



چارچوب TP&CK و اجزای دانش (دنيس، ۲۰۱۰)

فن آموزش به کمک معلمان آمده و در برقراری ارتباط میان روش‌های سنتی تدریس و روش‌های نوین آموزش گام‌های مؤثری را پیش روی معلمان قرار داده است. چارچوب TP&CK نشان‌دهنده این ارتباط و حفظ آن و ایجاد تعادل پویا بین فناوری، محتوای آموزشی و فن آموزش برای معلمان است. معلم از طریق ادغام فناوری با محتوا و فن آموزش می‌تواند به فناوری یادگیری دست یابد تا بتواند فرایند تدریس خود را بهبود بخشد. فناوری یادگیری بیشتر بر یادگیری عمیق از طریق استفاده هم‌زمان یادگیرنده از منابع اطلاعاتی، و تحلیل، ترکیب و طبقه‌بندی و نتیجه‌گیری تأکید می‌کند. معلم با استفاده از دانش فناوری خود و تلفیق آن با فن آموزش، فناوری یاددهی را به ملاک یادگیری و عملکرد قابل مشاهده یادگیرنده مبدل می‌سازد. علاوه بر این، TP&CK امکانات متعددی برای ترویج پژوهش، در جهت رشد و توسعه حرفه‌ای و استفاده معلمان از فناوری ارائه می‌دهد.

ICT در تدریس و آموزش توانا می‌سازد. تدریس عملی پیچیده است که به درگیر شدن با انواع بسیاری از دانش‌های تخصصی نیاز دارد. در TP&CK آموزش از نظم و انضباط ساختاریافته‌ای برخوردار است. معلمان به سازه‌های دانش پیچیده در سراسر آموزش و کلاس خود دست پیدا می‌کنند. معلمان برای تمرین مهارت خود در کلاس‌هایی که به طور مداوم به تغییر و تکامل نیاز دارند، باید پویا و خلاق عمل کنند. بنابراین، آموزش مؤثر به دانشی غنی و انعطاف‌پذیر، دانش سازمان‌یافته و یکپارچه از حوزه‌های مختلف و قابل دسترسی بستگی دارد. از جمله دانش‌های مورد نیاز می‌توان به دانش فکر کردن و یادگیری، دانش موضوعی و دانش فناوری اشاره کرد (Koehler, 2008).

نتیجه

آموزش با فناوری‌های نوین به دانش، تخصص (مهارت و صلاحیت) نیاز دارد که در جهت ادغام فناوری با محتوا و

- * پی‌نوشت:
1. Dey Richard
 2. Content knowledge
 3. Pedagogy knowledge
 4. Pedagogic content knowledge
 5. Support knowledge
 6. Technology Knowledge
 7. Content Knowledge
 8. Pedagogy Knowledge
 9. Pedagogy Content Knowledge
 10. Technology Knowledge
 11. Technology Content Knowledge
 12. Technology Pedagogy-Knowledge
 13. Technology Pedagogy Content Knowledge

* منابع

۱. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم، انتشارات مدرسه برهان، چاپ سوم.
2. Mc Caslin, Norval. et al (2005). Factors in the use of ICT for Teachers. Jurnal of Agricultural Education. Vol 32.
3. Skolimowski, H. (2005). The Structure of Thinking in Technology. Philosophy and Technology. New York. Free press.42.
۴. کریمی، فریبا (۱۳۸۷). مطالعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در عصر داناتی، فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی، شماره چهارم، سال دوم.
5. Day, Richard (2009). Models and Knowledge Base of Second Language Teacher Education University of Hawaii.
6. Koehler, M.J.& Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Denise A. Schmidt (2010). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preserves' Teachers, Iowa State University.
8. Hosseini, Zahra (2012). Developing and Instrument to Measure Perceived Technology Integration Knowledge of Teacher.
۹. دوائی، شیرین (۱۳۹۱). بررسی و تدوین مهارت‌ها و صلاحیت‌های مورد نیاز معلمان در زمینه ICT. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

برنامه‌ریزی برای هدایت تفکر

توانمندی‌ها در یک کلاس درس توسط معلم کار ساده‌ای نیست، لذا برنامه‌ریزان درسی باید به هنگام تهیه برنامه‌های درسی تمهیداتی را برای سازگاری با انواع نیازها و توانمندی‌های دانش‌آموزان تدارک ببینند. این تمهیدات با بهره‌گیری از توصیه‌های سوزا عبارت‌اند از:

۱. برنامه و محتوا به نحوی طراحی شوند که هر دانش‌آموز بتواند بنابر توانایی و علاقه خود، بخشی از آن را انتخاب کند و در آن بخش به یادگیری عمیق بپردازد.
۲. زمینه‌های دادن تکالیف درسی به گونه‌ای متنوع فراهم شود تا دانش‌آموز از میان آن‌ها حق انتخاب داشته باشد.
۳. به جای یک کتاب درسی معین، منابع متعددی به دانش‌آموز و معلم معرفی شود.
۴. مدت زمان انجام و بررسی یک موضوع برای همه نوع توانمندی یکسان در نظر گرفته نشود.
۵. برنامه درسی به گونه‌ای منعطف باشد که امکان هدف‌گذاری دانش‌آموز و معلم به صورت فردی فراهم باشد.
۶. شیوه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی متنوعی، به تناسب توانمندی‌های دانش‌آموزان، پیش‌بینی شوند.

مدل‌های یاددهی - یادگیری معطوف به بهره‌گیری از سطوح بالاتر تفکر

برنامه‌ریزان درسی و نیز معلمان می‌توانند از مدل‌های متعددی که پیشگامان تعلیم و تربیت برای هدایت و رهبری فرایند یاددهی - یادگیری ارائه کرده‌اند، بهره بگیرند. قدیمی‌ترین مدل برای هدایت فرایند یاددهی - یادگیری که پس از گذشت بیش از پنجاه سال از ارائه آن، هنوز از کارآمدی بالا برخوردار است، مدل مبتنی بر سطح‌بندی یا طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی **بنجامین بلوم** در دهه شصت میلادی است. به نظر بلوم، هدف‌های یادگیری در شش سطح از پیچیدگی رو به افزایش، که نشانگر چگونگی تفکر یادگیرنده در هر سطح است، طبقه‌بندی می‌شوند.

سطح اول «دانش» نام گرفته است که در واقع به نوعی کپی کردن اطلاعات موجود در ذهن و

کلیدواژه‌ها: تنوع توانایی‌های یادگیری،

سطوح بالاتر تفکر، حیطه‌های یادگیری، هدف‌های آموزشی، سطوح

فرایندی ذهنی

اشاره

شواهد موجود در روان‌شناسی شناختی مؤید این است که مغز انسان برای تفکر در سطوح متفاوتی از پیچیدگی طراحی شده است. اگر چنین است و مغز دانش‌آموز توانایی تفکر در سطوح بالاتری را داراست، پس چرا در جریان معمول بحث‌ها و عملکرد دانش‌آموزان فقط بروز مقدار کمی از این توانایی را شاهدیم؟! دلیل اینکه گاهی دانش‌آموزان به طور نقادانه فکر نمی‌کنند، این است که مادر مدرسه آن‌ها را پیوسته در معرض مدل‌ها و شرایط تفکر نقادانه قرار نمی‌دهیم. درس خواندن در بیشتر موارد مستلزم تفکری بیشتر از نوع همگراست تا واگرا. واقعیت آن است که تمرین‌ها و تکالیف و همچنین آزمون‌های پیشرفت تحصیلی بیش از اندازه به یادگیری از طریق حفظ کردن مطالب و محتوا به صورت طوطی‌وار توجه دارند تا به فرایندهای تفکر برای تحلیل و ترکیب مطالب. تکرار ساده پاسخ از قبل مشخص شده، غالباً مهم‌تر از فرایند یافتن پاسخ از جانب خود دانش‌آموز است. به زبانی دیگر، در نظام معمول آموزش و پرورش، معلم و شاگرد هر دو عادت کرده‌اند با یادگیری در پایین‌ترین سطح پیچیدگی سروکار داشته باشند. در این مقاله، ضمن برشمردن تنوع توانایی‌های دانش‌آموزان، به هشدارهای لازم برای برنامه‌نویسان درسی و معلمان به عنوان مجریان برنامه‌ها، در ارتباط با به کارگیری مدل‌های مناسب یاددهی - یادگیری اشاره و بر لزوم بازنگری فکری در تهیه و تدوین برنامه‌های درسی مناسب و متناسب با هدف‌های غایی تعلیم و تربیت و چگونگی اجرای آن‌ها در مدارس، به نحوی که الزاماً به تفکر در سطوح بالاتر فکری بینجامد، تأکید می‌شود.

تنوع توانایی‌های یادگیری دانش‌آموز

دیوید سوزا^۱ معتقد است: «همه کودکان می‌توانند یاد بگیرند، اگر ما بتوانیم راه یاد دادن به آن‌ها را پیدا کنیم» (سوزا، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان، در هر کلاس درسی، از توانمندی‌های متنوع و گوناگون برخوردارند. برخی دانش‌آموزان باهوش‌ترند، برخی دچار بعضی اختلالات در یادگیری‌اند و برخی نیز به اندازه لازم از توانایی تمرکز و تفکر برخوردار نیستند. پرداختن به انواع

به سطوح بالاتر

در حالی که «دشواری» نیازمند کوشش فکری یادگیرنده در سطح مشخصی از پیچیدگی برای رسیدن به هدفی خاص از یادگیری است. برای مثال، سؤالی که نام مرکز هر استان از یک کشور به اضافه نام خاص استان‌ها را بپرسد، دشوارتر از سؤالی است که فقط نام استان‌ها یا فقط نام مراکز استان‌ها را بپرسد، اما پیچیده‌تر از آن نیست، زیرا دانش‌آموز را به تفکر در سطحی بالاتر و انمی دارد. مثال سؤالی پیچیده‌تر وقتی است که در همین موضوع از دانش‌آموز بخواهیم مفهوم «مرکز استان»، و «امتيازات و محدودیت‌های آن را شرح دهد.

برنامه‌ریزان درسی به هنگام طراحی و تهیه و تدوین برنامه‌های درسی، و معلمان کلاس‌های درس

باز پس دادن عین آن به هنگام پاسخ را شامل می‌شود؛ همان که در اصطلاح آموزشی یادگیری طوطی‌وار مصطلح شده است.

سطح دوم یادگیری «درک» است که لازمه آن تفکر درباره موضوع و محتوای یادگیری در حد فهم و هضم آن است و به تفکر ذهنی یادگیرنده نیاز دارد. سطح سوم «کاربرد» است که تفکر یادگیرنده هنگام عمل در زمینه موضوع یادگیری را آن گونه می‌طلبد که بتواند از فهم دقیق موضوع در سطح پیشین استفاده بهینه کند و به نحوی مؤثر و کارآمد مهارت خود را در عمل به نمایش بگذارد.

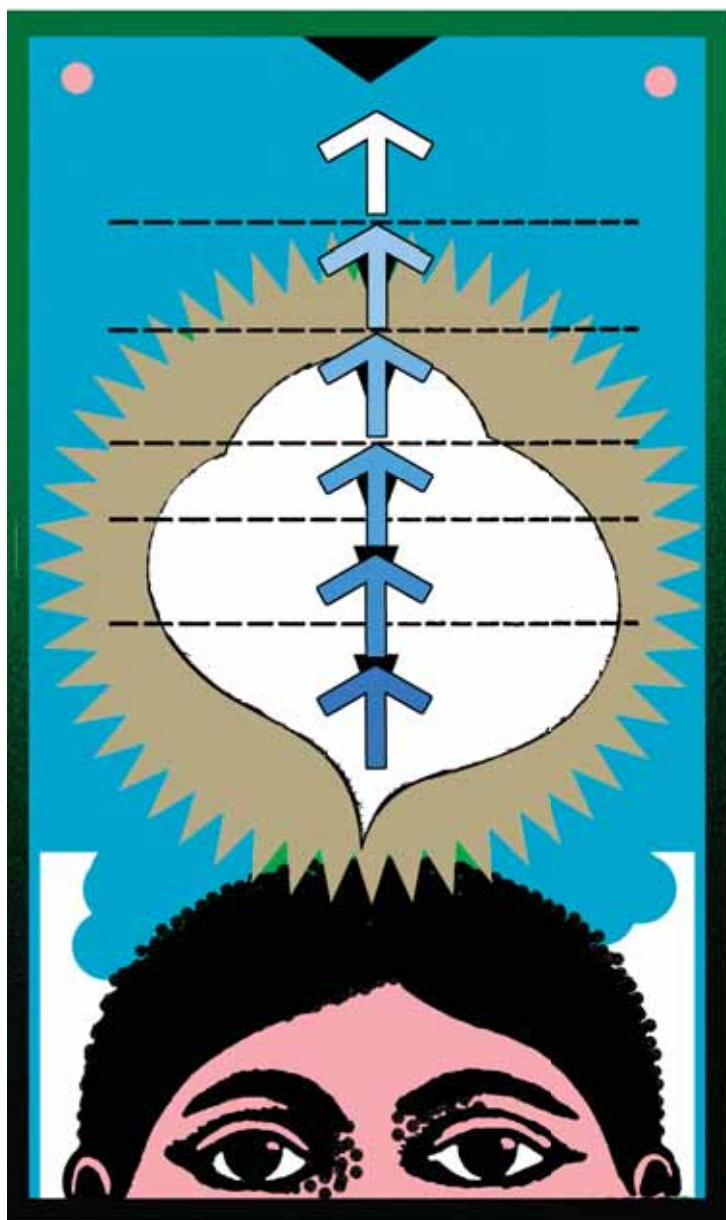
سطح بعدی «تحلیل» است که عبارت است از توانایی جدا کردن مؤلفه‌های درگیر در موضوع یادگیری، مقایسه و تطبیق آن‌ها با یکدیگر و استنتاج نظر فردی نسبت به داده‌ها و تعبیر و تفسیر آن‌ها به نحوی مستدل و منطبق بر اسناد و شواهد و پیش‌بینی وقایع مرتبط در آینده.

سطح بعدی سطح «ترکیب» است که به نوعی توانایی تجمیع دانش‌ها، اطلاعات و داده‌ها برای ارائه نوعی جدید و بکر از آن، با بهره‌گیری از خلاقیت‌های ذهنی، است.

و بالاخره، سطح آخر «ارزشیابی» است که در واقع شامل نوعی قضاوت میان داده‌های در دست و گزینه‌های آن‌ها بنا بر هدف و نیاز براساس ملاک‌ها و معیارهای ذهنی یا عینی است.

در هر یک از این شش سطح، عملکرد ذهن متفاوت است. پرواضح است برنامه‌های درسی که برای رسیدن به سطوح پایین‌تر تفکر تهیه و تولید شود، به‌طور قطع رشد و پیشرفت فکر در سطوح پیچیده‌تر را اجازه نخواهد داد؛ شیوه‌ای که متأسفانه در اکثر برنامه‌های درسی امروزی مان با آن مواجه هستیم.

در برنامه‌ریزی‌های متمرکز آموزشی، که معلم غالباً مجری برنامه‌های درسی از پیش تعیین شده و آماده است، نیز به ناچار از همین شیوه تبعیت می‌شود. در نتیجه، دانش‌آموزان در سطوح پایین‌تر رشد فکری درجا می‌زنند. در این راستا، برنامه‌ریزان درسی و معلمان کلاس‌های درس باید میان دو مفهوم پیچیدگی^۲ و دشواری^۳ تمایز قائل شوند و آن دو را مترادف یکدیگر ندانند. «پیچیدگی» توصیف فرایند تفکری است که موجب سروسامان دادن به اطلاعات در دست می‌شود؛ یعنی ضرورتی برای تفکر ایجاد می‌شود که به‌نوعی اطلاعات و دانش موجود را دستکاری، طبقه‌بندی، مقایسه و ارزیابی کند و آن را در ذهن خویش سروسامان دهد.



به هنگام تدریس باید هشیار باشند تا ناآگاهانه، افزایش دشواری را در توالی برنامه‌ها جایگزین افزایش پیچیدگی نکنند.

مارزانو و کندال^۴ از طبقه‌بندی بلوم قدری فراتر رفته‌اند. آن‌ها به سه حیطه طرح شده توسط بلوم چارچوبی جدید داده‌اند. بدین ترتیب که سه حیطه را به صورت «اطلاعات فرایندی‌های ذهنی و فرایندهای روان‌تنی» تقسیم کرده و به جای طبقه‌بندی فعالیت‌های ذهنی در یادگیری، چگونگی فرایند کردن دانش در ذهن را در شش سطح مشخص کرده‌اند. جدول زیر این نوع طبقه‌بندی را نشان می‌دهد.

جدول طبقه‌بندی مارزانو و کندال از هدف‌های آموزشی

حیطه‌های یادگیری	سطوح فرایندی ذهنی
۱. اطلاعات و دانش ^۵	۱. نظام خودنظام‌مندی ^۸
۲. روندهای ذهنی ^۶	۲. نظام فراشناختی ^۹
۳. روندهای روان‌تنی ^۷	۳. کاربرد دانش ^{۱۰} (شناختی)
	۴. تحلیل ^{۱۱} (شناختی)
	۵. ادراک ^{۱۲} (شناختی)
	۶. بازیابی ^{۱۳} (شناختی)

به نظر مارزانو و کندال هر یک از فرایندها می‌توانند درون هر سه حیطه عمل کنند.

چهار سطح فرایندی ابتدایی (از پایین به بالا) با بازیابی دانش و اطلاعات در کمترین سطح پیچیدگی صورت می‌گیرند و بعد کم‌کم پیچیدگی یادگیری از طریق ادراک، تحلیل و کاربرد دانش بیشتر می‌شود. در سطح اول یعنی «بازیابی اطلاعات»، روندهای ذهنی و روندهای روان‌تنی درگیرند؛ مثال: در جمله‌ای باید مشخص کند آیا ضمائر درست به کار رفته‌اند یا نه؟ دانش‌آموز باید یا یک مفهوم و جمله‌ای مرتبط با موضوع را به یاد آورد؛ یا محاسبه‌ای را بدون خطا انجام دهد.

سطح دوم یعنی «ادراک»، تلفیق اطلاعات و نمادگذاری^{۱۴} اطلاعات را دربردارد.

مثال: دانش‌آموز باید ساختار اساسی موضوعی را مشخص کند، یا ارتباط میان اطلاعات در دست را بیابد. در نمادگذاری از یادگیرنده خواسته می‌شود نماد درست اطلاعات را بیابد یا بگوید، جدولی را طراحی کند و گام‌های مرتبط با انجام کاری را در آن بنویسد.

سطح سوم یعنی «تحلیل»، عبارت است از تطابق^{۱۵} (یافتن شباهت‌ها و تفاوت‌ها) و طبقه‌بندی^{۱۶}

فعالیت‌ها (شامل مشخص کردن زیرمجموعه‌ها و خرده‌هدف‌ها)، تحلیل خطاها^{۱۷} (در گفتار و عمل دیگران)، استنتاج و تعمیم^{۱۸} مفاهیم آموخته شده و قضاوت و ارزیابی با دلیل و ذکر مستندات^{۱۹}.

سطح چهارم، «کاربرد اطلاعات و دانش» است. این مرحله شامل تصمیم‌گیری (یادگیرنده تصمیم می‌گیرد نظری را بپذیرد یا نپذیرد)، حل مسئله (با آموخته‌های خود مسئله‌ای را حل می‌کند. می‌تواند راه‌حل پیشنهادی خود را به روشنی تشریح کند)، تجربه‌اندوزی یعنی فرضیه‌سازی و تفحص و بررسی یا آزمون فرضیه است.

سطح پنجم، «نظام فراشناختی» و سطح ششم «نظام خودنظام‌مندی» است که رسیدن به هر دو سطح مستلزم سوق تفکر به سطوح پیچیده ذهنی است.

این سطح فرایندی، یعنی مرحله «فراشناخت»، موقعی صورت می‌گیرد که یادگیرنده به گونه‌ای هدفمند فرایند یادگیری خود را مدیریت می‌کند و درجه مهارت و دقت او در کار فراشناخت خود، چگونگی مدیریت او را سامان می‌بخشد. سطح ششم فرایند یادگیری نظام خودمحوری و بخشی است که یادگیرنده درجه اهمیت و ضرورت موضوع یا امر یادگیری را از یک سو و کفایت توانمندی‌های خود را از سوی دیگر آزمون می‌کند. این مرحله همچنین بازتاب‌های هیجانی و عاطفی یادگیرنده را نسبت به موضوع یادگیری و کارهای بایسته مرتبط با آن در پی دارد و نیز رغبت و انگیزش او را نسبت به انجام کار درگیر می‌کند.

چنانچه معلمان چنین طبقه‌بندی‌هایی را در طراحی‌های آموزشی خود در نظر بگیرند، به خوبی می‌توانند برای فرایند یاددهی - یادگیری با هدف رشد تفکر در سطوح پیچیده تفکر برنامه‌ریزی کنند و از تلاش‌ها و کوشش‌های خود نتایج بهینه‌ای به دست آورند.

* پی‌نوشت

1. David Sosa
2. Complexity
3. difficulty
4. Marzano & Kendal
5. Data
6. Mental procedures
7. psychomotor procedures
8. self-system
9. Metacognition System
10. utilization
11. analysis
12. comprehension
13. retrieval
14. symbolization
15. matching
16. classification
17. analysing errors
18. generalizing
19. logical consequences

چگونه

زنگ خطر آتش سوزی

به صدا درمی آید؟

نام وسیله: زنگ خطر آتش سوزی
مخاطبان: دانش‌آموزان دوره‌های متوسطه و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
موضوع: فیزیک
هدف: آشنایی دانش‌آموزان با انقباض و انبساط جامدات در اثر گرما و سرما و همچنین تفاوت ضریب انبساطی آن‌ها با هم

مواد مورد نیاز برای ساخت

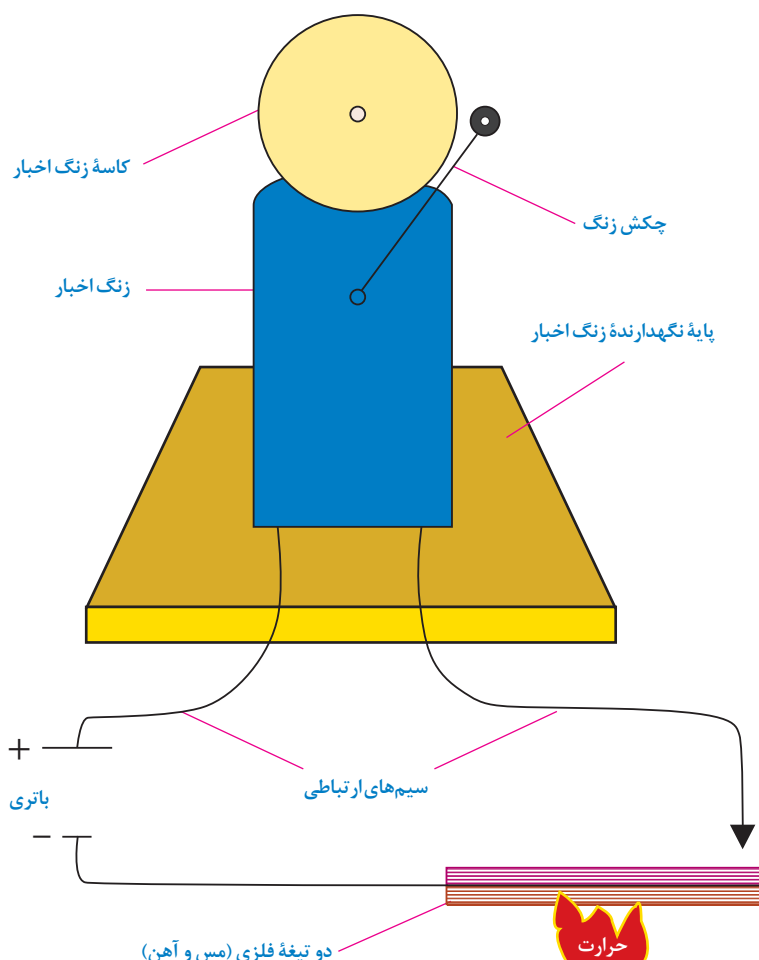
۱. پایه نگهدارنده برای زنگ اخبار
۲. زنگ اخبار (مثل زنگ دوچرخه)
۳. مقداری سیم
۴. دو قطعه فلز مس و آهن پرچ شده
۵. باتری ۱/۵ ولتی

نحوه ساخت وسیله

۱. زنگ اخبار را روی یک پایه محکم کنید.
۲. طبق شکل، با مقداری سیم و باتری مدار الکتریکی زنگ اخبار را کامل کنید.
- به جای کلید قطع و وصل در مدار، دو تیغه فلزی مسی و آهنی پرچ شده را قرار دهید تا با گرم شدن و انبساط آن‌ها، مدار بسته یا باز شود.

روش استفاده

اگر ما زیر فلزات مس و آهن پرچ شده را با حرارت شعله شمع یا پنبه الکلی گرم کنیم، چون فلز مس نسبت به فلز آهن ضریب انبساط طولی بیشتری دارد، در نتیجه منبسط و بلندتر می‌شود. جریان برق وصل خواهد شد و زنگ خطر ناشی از آتش سوزی به صدا در خواهد آمد. با خاموش کردن شمع و سرد شدن این دو تیغه، جریان برق قطع می‌شود و زنگ از صدا می‌افتد.



تعلیم و تربیت در عصر فناوری اطلاعات

کلیدواژه‌ها: فناوری اطلاعات، فیس‌بوک، اطلاعات و ارتباطات، اینترنت، فضای مجازی

اشاره

با گسترش فناوری در جهان، بحث‌های گوناگونی در خصوص ابعاد و جنبه‌های آن به وجود آمد و در حال حاضر با گسترش فناوری اطلاعات و نفوذ روزافزون آن، بحث در مورد چگونگی و میزان بهره‌گیری از آن مورد توجه است. در عرصه تعلیم و تربیت نیز، به خاطر نفوذ و گسترش فناوری اطلاعات، در مورد نحوه استفاده از آن باید دقت کافی داشت. در این نوشتار ابتدا موضوع فناوری و سپس فناوری اطلاعات و در نهایت نسبت فناوری اطلاعات و تعلیم و تربیت مورد بحث قرار گرفته است.

با آغاز دوران مدرن در اروپا و ظهور اندیشمندانی مانند فرانسیس بیکن که بر روش علمی و تجربی تأکید داشتند، این اعتقاد رواج یافت که انسان با عقل و خرد خود و استفاده از روش‌های علمی توانایی تسلط بر طبیعت و بهره‌برداری از آن را به دست می‌آورد. در این دوره، فناوری به عنوان ابزار و وسیله‌ای در خدمت انسان تعریف می‌شد. در قرن بیستم با گسترش بیش از پیش فناوری مسائلی پیش آمد که تعریف فوق شاید نتوانست حق مطلب را ادا کند. از جمله این مسائل جنگ اتمی و مسائل مترتب بر آن بود.

مارتین هایدگر^۱ (۱۹۵۴)، فیلسوف آلمانی، از جمله اولین افرادی بود که به طور عمیق به بحث فناوری پرداخت. از نظر او،

جهان سبب شدند، از عصر اطلاعات به عنوان «انقلاب چهارم» یاد می‌کند. به نظر او انقلاب و دگرگونی بزرگی در عرصه زندگی بشر در حال وقوع است. او همچنین معتقد است که در آینده نزدیک تمام زندگی به صورت دیجیتالی و آنلاین درمی‌آید و بشر «زیست اطلاعاتی» خواهد داشت و زیست اطلاعاتی با مفهوم «بودن» یکی خواهد بود. یعنی ما به طور کلی در این فضا خواهیم بود و بُعد زمان و مکان برای ما از بین خواهد رفت (فلوری، ۲۰۰۷).

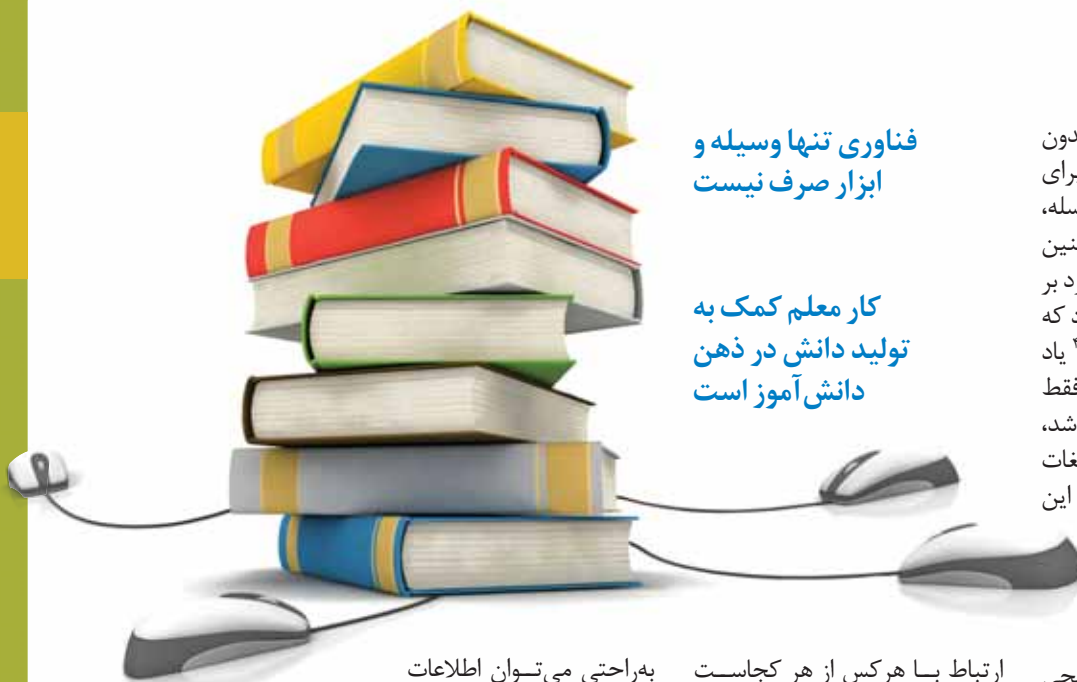
می‌توان گفت، بودن در این فضا، بخشی از بودن انسان امروزی شده است، به طوری که انسان دنیایی غیرمادی و مجازی خواهد داشت. امروزه فضای مجازی فضایی شده است که تعاملات، خرید و فروش، گفت‌وگو، سرگرمی و بسیاری از امور بشری در آن انجام می‌شود. به علاوه، گسترش شبکه‌های اجتماعی مانند «فیس‌بوک» و غیره نیز باعث شده است که از طریق آن‌ها، افراد وقت زیادی را صرف تعامل با دیگران کنند.

اینترنت نیز در کنار فایده‌های بی‌شمارش، ممکن است پیامدهایی غیرقابل پیش‌بینی برای انسان داشته باشد. فضای اینترنت یا جهان مجازی ویژگی‌های خاصی دارد که آن را از جهان واقعی متمایز می‌سازند. جهان مجازی چنان است که فرد در آن می‌تواند خودش نباشد، هویت خود، ملیت خود و حتی جنسیت خود را پنهان سازد و با هر کسی در هر جایی ارتباط بگیرد. گفته می‌شود فردی در فضای مجازی یک و نیم میلیون دوست داشته است (والترز و کپ^۲ ۲۰۰۹). مشخص است که اکثریت قریب به اتفاق این دوستان بیگانه‌اند و فرد شناختی از آن‌ها ندارد.

از دیگر ویژگی‌هایی که فضای مجازی دارد، دسترسی هر کس به هر چیز و هر مطلبی در آن است. چون فضای اینترنت چنان است

اگرچه تعریف فناوری به عنوان ابزار درست است، ولی این تمام واقعیت نیست. به اعتقاد او، فناوری امری خنثا نیست، بلکه نوعی انکشاف (آشکارسازی)، تعرض به طبیعت، ذخیره انرژی، و تبدیل و توزیع آن است. انسان در این فرایند خود نیز ممکن است قربانی شود. به عبارت دیگر، فناوری باعث می‌شود انسان از هستی خویش غافل شود و با اشتغال به تفکر فناورانه، خود را فراموش کند. در کل باید گفت: فناوری تنها وسیله و ابزار صرف نیست که در خدمت انسان باشد، بلکه ممکن است انسان را تحت تسلط خود بگیرد. به قول هایدگر: «فناوری راهی است که با آن جهان برای ما آشکار می‌شود، اما به تنهایی این قدرت را دارد که دیگر راه‌های آشکارسازی را دور بیندازد!»

فناوری اطلاعات از جدیدترین فناوری‌هاست که تقریباً در تمامی عرصه‌های بشری نفوذ کرده است. نمود آن را می‌توان در رادیو و تلویزیون، مطبوعات و به طور ویژه در اینترنت دید که خود جهان دیگری برای انسان فراهم آورده‌اند و از آن‌ها به جهان مجازی، فضای دیجیتال و فضای سایبری یاد می‌شود. اینترنت منشأ تحول بزرگی در زندگی انسان امروزی شده است. فلوری^۳ (۲۰۰۹)، فیلسوف و نظریه پرداز عرصه اطلاعات، با اشاره به انقلاب کپرنیکی، نظریه داروین، و نظریه فروید، که تغییرات بزرگی را در



فناوری تنها وسیله و ابزار صرف نیست

کار معلم کمک به تولید دانش در ذهن دانش آموز است

به راحتی می توان اطلاعات به دست آورد. چه بسا دانش آموز بتواند پاسخ تمرین های درسی خود را به راحتی از اینترنت بگیرد و حتی با دسترسی به شبکه های آموزشی، آموزش های لازم در زمینه هر درسی را که می خواهد، به دست آورد. ولی اولاً بیشتر این مطالب در حد همان اطلاعات هستند، نه دانش، و ثانیاً این آموزش ها هم حداکثر آموزش هستند نه تربیت.

بنابراین باید گفت: کار معلم کمک به تولید دانش در ذهن دانش آموز است. این کار با پر کردن ذهن دانش آموز از اطلاعات از منابع گوناگون حاصل نمی شود، بلکه به سازمان دهی، طبقه بندی، تفکر و تأمل، و بحث و گفت و گو نیاز دارد. این کاری است که شاگرد به کمک معلم می تواند انجام دهد تا بتواند از میان انبوه اطلاعات، به گزینش و انتخاب دست بزند و آن ها را به نحو مطلوب ترکیب و سازمان دهی کند. از طرف دیگر، حتی اگر فرد فقط به مطالب و اطلاعات مفید دست یابد (که معمولاً چنین نیست)، دیدن سایت ها، فیلم ها و مطالب آموزشی مفید نیز به تنهایی به تربیت منجر نمی شود، بلکه تربیت به تعامل بین مربی (اعم از والدین و معلم) و متربی و توسعه آگاهی متربی و ارائه باز خورد احتیاج دارد.

که جست و جو در آن می تواند بدون پایان باشد. هر مطلبی لینکی برای مطالب دیگری است و این سلسله، بی پایان به نظر می رسد. چنین خصوصیتی باعث می شود فرد بر موج مطالب و سایت ها قرار گیرد که از آن به موج سواری در اینترنت^۴ یاد می شود. اگر این جست و جو، فقط جست و جو برای جست و جو باشد، فرد با انبوه اطلاعات یا تبلیغات مواجه می شود و تحت تأثیر این

مطالب قرار می گیرد؛ بدون اینکه تأمل و فهمی در میان باشد. در واقع، دانستن هر چیز که هر کس می تواند

بداند، جز «میانمایی» و سطحی ماندن حاصلی نخواهد داشت. البته شکی نیست که اینترنت به عنوان یک فناوری، خدمات بی نظیری برای انسان فراهم می آورد، ولی در استفاده از این فناوری نیز باید به جنبه های مختلف آن توجه شود.

به هر حال، اینترنت و فضای مجازی، خواه ناخواه جزئی از زندگی بشر امروزی شده و یا در حال شدن است و به سبب مزایایی که دارد، در عرصه علمی و آموزشی نیز کاربردهای بسیاری دارد. اما در این میان تعلیم و تربیت چه نقشی می تواند داشته باشد؟ تعلیم و تربیت در عصر فناوری اطلاعات چه باید بکند؟ به عبارت دیگر، تربیت نسل دیجیتال یا نسل فضای مجازی چگونه می تواند باشد؟ البته پاسخ به سؤال هایی از این قبیل به مطالعات و پژوهش های گسترده ای نیاز دارد، ولی در حد وسع این نوشتار به چند نکته می توان اشاره کرد. از جمله این که خود مربیان، معلمان و حتی والدین، باید به خوبی با فضای مجازی و ابعاد آن آشنا باشند تا بتوانند نسل جدید را بهتر درک کنند و با نقد و بررسی ابعاد آن، امکان ارائه بینش و درک بهتر را برای این نسل فراهم کنند.

یکی از مسائل موجود در خصوص فضای مجازی، امکان

ارتباط با هر کس از هر کجاست که نمود آن در گپ های اینترنتی و شبکه هایی مانند فیس بوک مشاهده می شود. این نکته درست است که انسان موجودی اجتماعی و به عبارت دیگر، موجودی ارتباطی است، به طوری که یاسپرس^۵ (۱۹۹۵) شکوفایی هستی آدمی را در گرو ارتباط او با دیگری می داند، ولی ارتباطات در فضای مجازی ارتباط با «دیگری» معمول نیست که شرایط دنیای واقعی را داشته باشد. «دیگری» در فضای مجازی معمولاً ناشناس، مبهم و غیر قابل اعتماد است، در حالی که در فضای واقعی ارتباط اصیل انسانی بر پایه صداقت، شناخت و درک متقابل قرار دارد و ارتباطی پویاست. این در عرصه دنیای واقعی است که توسعه ارتباط متقابل بین معلم و شاگرد و بین والدین و فرزند و همچنین ارتباط بین دوستان و هم کلاسی ها می تواند بسیار مفید باشد، نه در دنیای مجازی. برای مثال، چند دقیقه گفت و گوی صمیمانه و هدفمند بین والدین و نوجوان، یا بین معلم و شاگرد، بهتر از چندین ساعت جست و جو در سایت ها یا کانال های تلویزیونی می تواند به رشد و شکوفایی فرد کمک کند.

نکته دیگر اینکه امروزه به ویژه از طریق اینترنت در مورد هر مطلبی

* پی نوشت

1. Heidegger
2. Felordi
3. Walters & kop
4. Net surfing
5. Jaspers

* منابع

1. Feloridi, L. (2009). The information society and it's Philosophy: introduction to the special Issue on the philosophy of indormation, it's nature and future develpment. The information socity, 25, 153 _ 158.
2. Floridi, L(2007). A look into the future impact of ICT on our lives. The information society, 23, 59 _ 64.
3. Heidegger. (1954). The question concerning technology. In the question Concerning Technolo & other essays. Translated by William Iovitt.
4. Jaspers, k. (1955). Reason and Exisitenz. Trans by Earl. w. New York: Noonday press.
5. Waltrs, p., & kop, R. (2009). Heidegger. Digital Technology and post modern Education, from Being in cyberspace to meeting on my space. Technologe and society, 29 (4), 278 _ 286.

روند راهبرد جهانی در کیفیت یادگیری

دکتر محمدرضا افضل‌نیا

روان‌شناس شناختی و متخصص علوم تربیتی

که استفاده فوری و مؤثر ندارند، به‌طور جدی‌تر و محسوسی کاهش یافته است. امروزه چنین بی‌علاقگی به موضوعاتی که در زندگی استفاده فوری ندارند، کاملاً در نسل جوان مشاهده می‌شود. یعنی، در میان نسلی که با بی‌اعتباری این موضوعات در زندگی خود مواجه شده است، به‌خوبی می‌توان میزان افت تحصیلی را در سطوح متفاوت، به بی‌علاقگی آن‌ها مرتبط دانست.

از سوی دیگر، در ردگیری همین سازوکارها، به‌خوبی مشخص شده است که امروزه افزایش تعامل از طریق بازی‌های پیچیده، در برابر حفظ کردن متون طولانی و خسته‌کننده درسی قرار گرفته است. بدین ترتیب، سرگرمی‌خواهی‌های نسل جوان از نوع رسانه‌های الکترونیکی قرار گرفته بر سر راه، راهکارهای جدیدی را برای یادگیری مطرح ساخته است (Trent, Artiles & Englert, 1998). مواردی از بی‌اعتنایی نسبت به فرایند تدریس را نمی‌توان به سادگی نادیده گرفت. چگونه می‌توان برای مثال، معلمی را مسئول افت تحصیلی شاگردانی دانست که در شرایط تدریس، با سیم‌های پیچ‌درپیچ در گوش و گردن و با اتصالات نامشخص ولی کارآمد مشغول‌اند؟ یادگیری دانش‌آموز به کدام سمت‌وسو گرایش واقعی نشان می‌دهد؟

هنگامی که معلمان در کلاس درس خود شاهد بی‌توجهی فراگیرندگان به موضوعات جدی و ساختاری درسی هستند، و در عوض، توجه درونی و بیرونی آنان را عملاً به بازی‌های الکترونیکی توسط تبلت‌ها و لوحه‌های هر چه متنوع‌تر معطوف می‌یابند، آیا جنگیدن، تحریم کردن، تنبیه یا اتخاذ تدابیری دیگر برای راهبردهای مقابله‌ای در ممنوعیت و تقبیح این واقعیتهای می‌تواند به‌جای راه‌حل‌های واقعی، راهگشای خوبی برای کنترل و هدایت یادگیری‌های نسل جوان باشد؟ آیا کنار آمدن جدی و ادغام کردن همان موضوعات را با متن یادگیری‌ها، نمی‌توان رهگشای واقعی‌تری قلمداد کرد؟

کلیدواژه‌ها: کیفیت یادگیری، مراکز یادگیری، بازی و یادگیری، انتقال اطلاعات، یادگیری‌های نوین

چکیده

در شماره پیش گفته شد که گزینه‌جویی پر سرعت، بیش‌خواهی و شتاب انتقال اطلاعات لازم، دیگر مجالی را برای تکیه داشتن درون‌گرایانه بر محفوظات یا ماندگاری در یک موضوع تخصصی مانند گذشته، باقی نمی‌گذارد. در شرایط موجود، جز بهره‌گیری از شرایط به‌وجود آمده، مبارزه جدی با جریان مفرح انتقال اطلاعاتی که به‌راحتی و وفور در اختیار فراگیرندگان سنین مختلف قرار می‌گیرد، به‌نظر منطقی نمی‌رسد. طبق اطلاعات به دست آمده از کارکرد بخش‌های گوناگون مغز، امروزه معلوم شده است که از طریق استفاده از بخش‌های متفاوت مغز، که دارای کاربری‌های خاص هستند، بهتر می‌توان برنامه یادگیری‌های خاص را برنامه‌ریزی کرد. همچنین، بخش‌های زیرین مغز، به‌عنوان فراهم‌آورنده امکانات در خور برای نگهداری رسوبات حفظی، فاقد کیفیت کارکردی لایه فوقانی برای سازندگی و انجام کارهای اندیشه‌بر است. بخش‌های زیرین مغز، اگرچه دارای توان بالای ثبت موارد حاصل از تجربیات و یادگیری‌های حفظ‌شدنی هستند، اما عملاً فاقد کیفیت برون‌گرایی لازم برای سازندگی و کارگزاری خلاق در امور جاری زندگی گزارش شده‌اند. در شماره حاضر به ادامه همین نکات می‌پردازیم.

کیفیت در برابر کمیت یادگیری در عصر جدید

در کارهای تفریحی و سرگرمی، مغز می‌تواند اطلاعات لازم برای زندگی مطلوب و تعادل‌جویی ذهنی با محیط پیرامونی را کسب کند. با در نظر گرفتن شرایط موجود و از طریق بهره‌جویی از رسانه‌های در دسترس، بخش‌های جانبی و پیشین مغزی بهتر می‌توانند از امکانات تعادل‌جویی استفاده کنند. (Feller, 2006). همچنین، در قالب راهبرد ساختارگرایی اجتماعی ملاحظه می‌شود که تمایل به اندیشیدن به موضوعات بسیار جدی و خسته‌کننده‌ای

**در روند
یادگیری‌های
نوین، این‌طور
به‌نظر می‌رسد
که دیگر نیازی
به دنبال کردن
یادگیری‌های
کسل‌کننده با
محتوای زیاد
وجود ندارد**

به تغییر امروزی باشد؟ (Goraff & Mouza, 2008) آیا بدون حفظ کردن موضوعات نخواهیم توانست هیچ چیز مهم‌تری را یاد بگیریم؟ روز مبادای ما با بودن، تکامل یافتن و یا متحول شدن دائمی ما در پهنای زندگی چه رابطه‌ای دارد یا می‌تواند داشته باشد؟ اگر جواب نخست منفی باشد، و حافظه فقط در بودن و تکامل ما، و نه در متحول شدن ما، اهمیت داشته باشد، پس یادگیری‌های هر روز ما-که بدون آن‌ها فاقد قدرت کنترل بر محیط برای متحول شدن خواهیم بود- بر چه سابقه ذهنی استوار خواهد شد؟ آیا اصولاً بدون داشتن سابقه ذهنی از محیط می‌شود و می‌توان محیط را درون ذهن خود به تنهایی پردازش کرد؟ شبیه‌سازی‌های هوشمند امروزی چگونه می‌توانند جایگزین‌های خوبی برای یادگیری‌های دست‌اول باشند؟ و در این صورت رئالیسم زندگی جاری ما را به کدام سمت‌وسو می‌کشاند؟

در روند یادگیری‌های نوین، این‌طور به‌نظر می‌رسد که دیگر نیازی به دنبال کردن یادگیری‌های



کسل‌کننده با محتوای زیاد وجود ندارد. این در حالی است که یادگیری‌های نوینی که از تجربه‌های جدید به‌دست می‌آیند، عمیقاً تحت تأثیر چالش‌های عصر دیجیتال‌یسم تحولی روز به روز پویاتر را دنبال می‌کنند (Green & Hannon, 2007). در این نظام جدید، گرچه از بار محتوایی مطالب آموختنی کاسته می‌شود، اما بار یادگیری راهکارهای نوین برای افزایش کیفیت آن، پیوسته رو به افزایش است. از این دیدگاه، کاربرد فناوری‌های الکترونیکی و اخیراً فناوری‌های مبتنی بر کارکردهای کریستالی در دیجیتال‌یسم نوین، یادگیری در رابطه با اطلاعاتی را مطرح ساخته است که در

آیا با در نظر گرفتن همه آنچه که نسل جدید از این موضوعات پیرامونی می‌آموزد، با توجه به ملزوماتی که در متن کار و زندگی آینده برایش ایجاب می‌شود، نمی‌توان راه بهتری برای سازگار ساختن این نسل با زندگی واقعی خود یافت؟ در بررسی واقعیات جاری، کدام دستورالعمل مفید، سازنده و درخور را می‌توان راه‌حل عملی‌تری برای برخورد با واقعیات‌های موجود در روند جاری یادگیری‌های نسل جوان دانست؟ آیا بهتر نیست که به‌جای تهدید واقعیات‌ها و رویگردان کردن فراگیرندگان از تحصیل فعال، به راهکارهای عملی‌تری تکیه کرد؟ تحقیقات برآمده از روان‌شناسی ادراکی این موضوع را به‌خوبی نشان داده است که کیفیت بالاتر و برجستگی ادراکی با دلایل خاص خود، در اصل تنازع بقای هر موجود زنده ریشه‌های بسیار قوی دارند.

هرگونه پاسخ دهی به این سؤالات، در ارائه راهکارهای پرورشی برای تربیت معلم امروز، به‌ویژه به‌منظور آشنایی آنان با روش‌های اطلاع‌یابی و جست‌وجوگری فراگیرندگان فردا، روند راهبردی تازه‌ای را پیش‌رو قرار می‌دهد. یعنی در عمل، در اجرای راهبردهای یادگیری، همه کارهایی که جامعه فردای ما را کنترل یا از هر طریق دیگر متأثر می‌کند، شکل واقعی خود را پیدا می‌کنند. اگر به این نکته توجه کنیم که انسان آن‌طوری همه چیز را در همه ارکان زندگی خود به عمل در می‌آورد و توضیح می‌دهد که یاد گرفته است، در می‌یابیم که هرگونه گرایش و اتخاذ چنین راهبردهایی در آینده برای نسل بعدی، سرنوشت‌ساز است.

در همین راستا، این‌طور به‌نظر می‌رسد که براساس یافته‌های علمی در علوم تربیتی و روان‌شناسی شناخت، فراهم‌سازی بستر لازم برای ایجاد و پرورش ذهن پرسشگر، بیشتر از هر زمان دیگر، ضروری شده است. بهتر است ذهن جست‌وجوگر فراگیرنده امروز به‌طور جدی‌تری مدنظر قرارگیرد. در غیر این صورت، از سپردن این همه اطلاعات روزمره درباره حوادث محیطی و تاریخ نگاری آن به ذهن تاریک فراگیرنده چه طرفی خواهیم بست؟ قرار دادن صرف همه آن موضوعات به ظاهر مهم در انبار مغز او، چه مقصودی را می‌تواند دنبال کند؟ حفظ آن همه مواد غیرضروری به امید فردایی نامشخص، چه اهمیتی می‌تواند در دنیای متغیر و بی‌ثبات امروز یا آیندگان ما داشته باشد؟

و بالاخره، اگر حافظه در بودن و بقای ما نقشی محرز می‌تواند داشته باشد، آیا در فرایند متحول شدن ما به موجوداتی دیگر نیز اهمیتی خواهد داشت؟ کاربرد آن همه انبارسازی اطلاعات در زندگی بزرگ‌سالی و کاری جامعه تا چه اندازه می‌تواند جوابگوی نیازهای دائماً رو

کارشناسان علوم
تربیتی بیشتر
به شناختن
راهکارهایی روی
آورده‌اند که به
نوعی به یادگیری
دائمی در پهنای
زندگی بینجامد؛
یادگیری از آن
دست که فرد
بتواند از اطلاعات
به صورت هم‌گام،
قابل دسترس،
با سرعت لازم و
به صورت همراه
استفاده کند

زندگی آینده و کاریابی و معیشت افراد تأثیر بسزایی خواهد گذاشت. در عوض، یادگیری محتوایی از مطالب درسی به منظور تلمبار کردن دانش حاصل در ذهن به صورت یک انباری متروکه و به درد نخور، نه به تکامل خواهد انجامید و نه به تحولی در یادگیری‌های نسل تازه.

ذهن درگیر انسان امروز با عوامل دیجیتالی و شبیه‌سازی‌های هوشمند حاصله، با دنیای دیجیتالی سروکار پیدا خواهد کرد. چنین ذهنی دیگر نمی‌تواند صرفاً یک انباری در نظر گرفته شود. هیچ کس دیگر نیازی در آن نمی‌بیند که اطلاعاتی فرموله شده و یا کلیشه‌ای با حجم زیاد را در ذهن خود نگه دارد. در شرایط حاضر، اطلاعات با ناپایداری شدید خود از اعتبار چندانی برخوردار نیست. از آن گذشته، شیوه‌های دانش‌اندوزی و گردآوری اطلاعات موضعی با تغییرات عمده‌ای روبه‌رو گشته است که روز به روز بیشتر به تحول می‌انجامند. در همین راستا، دست‌اندرکاران علوم تربیتی در تدبیر و تدارک یادگیری‌های مفید، بر خط (آنلاین) و کاربردی هستند. آن‌ها در فکر مراکز یادگیری محلی هستند که در آن‌ها

افراد بتوانند به طور مادام‌العمر، به طور خودجوش و خودگردان به رفع نیازهای اطلاعاتی روز خود بپردازند. یعنی به جای برنامه‌ریزی کردن برای درس دادن به افراد و استفاده از اطلاعات کلیشه‌شده و یکسان در جهت تکاملی، آموزش افراد را در هر سن و شرایطی به خودشان می‌سپارند. آن‌ها در جهت ایجاد شرایط مقتضی برای یادگیری‌های مشارکتی به جای رقابتی گام برمی‌دارند.

کارشناسان علوم تربیتی بیشتر به شناختن راهکارهایی روی آورده‌اند که به نوعی به یادگیری دائمی در پهنای زندگی بینجامد؛ یادگیری از آن دست که فرد بتواند از اطلاعات به صورت هم‌گام، قابل دسترس، با سرعت لازم و به صورت همراه استفاده کند. در همین مسیر، حتی در شرایطی که آموزش نکات و موضوعات موضعی پیش می‌آید، برنامه چنین است که در نقش جدید مورد تأکید برای معلم، یعنی راهنمایی‌ها و نه انتقال دانش، از او استفاده کنند. در این دیدگاه تازه، معلم دیگر منبعی از دانش موجود تلقی نمی‌شود.

به همین دلیل، در شرایطی که از وجود معلم در کلاس به عنوان راهنما و مشاور برنامه‌ریزی استفاده می‌شود، فراگیرنده را طوری در نظر نمی‌گیرند که دائماً در انتظار گرفتن لقمه‌های دانش حاضر و آماده از معلم باشد. بلکه فراگیرندگان را طوری در نظر می‌آورند که متناسب با دنیای پر تغییر جاری بتوانند در هر لحظه از زندگی خود، گونه‌های متفاوت و متنوع دانش مورد نیاز را، از راه ارتباطات دیجیتالی با مراکز اطلاع‌رسانی بی‌سرو، بی‌جهت و بدون هر گونه القاکندگی، به دست آورند (Brady, 2004)؛ به طوری که تنها در صورت نیاز بتوانند برای رفع مشکلاتشان از نقش جدید معلم، یعنی راهنمایی‌های او، استفاده کنند.

Learning for All

* منابع

1. Brady, J. (2004). More than just fun and games? Applied clinical trials (November 2004). Retrieved by July 16, 2007 at <http://www.actmagazine.com/appliedclinicaltrials/articleDigital.jsp?id=131503>
2. Feller, B. (2006). "Scientists say video games can reshape education." The Seattle Times; October 18, 2006.
3. Green, H. and Hannon, C. (2007). Their Spapce: Education for a digital generation, online version, accessed September 4 2007, <http://www.denons.co.uk/files.Their%20space%20-%20web.pdf>.
4. Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Journal, 16(1), 21-46.
5. Trent, S., Artiles, A., & Englert, C. (1998). From deficit thinking to social constructionism: A review of theory, research, and practice in special education. Review of Research in Education, 23.

انتخاب از حمیدرضا کریمی

نامه خدا حافظی

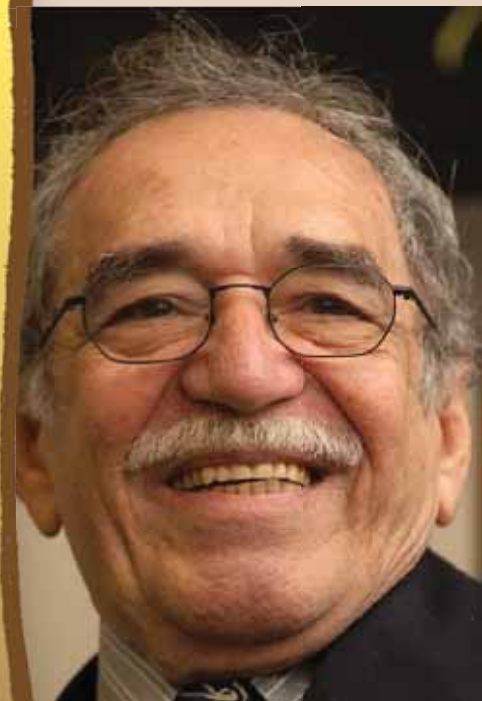
گابریل خوزه گارسیا مارکز^۱ که می‌دانست مرگ در انتظار او ایستاده است، نامه کوتاهی را نوشته بود که به نامه خدا حافظی او مشهور شده است. مارکز در این نامه نوشته است:

«اگر پروردگار لحظه‌ای از یاد می‌برد که من آدمکی مردنی بیش نیستم و فرصتی به احتمال زیاد، هر فکری را به زبان نمی‌راندم اما یقیناً هر چه را می‌گفتم به آن فکر می‌کردم. به هر چیزی نه به دلیل قیمت آن، بلکه به دلیل نماد آنچه بود بها می‌دادم. کمتر می‌خوابیدم و بیشتر رویا می‌بافتم؛ زیرا در ازای هر دقیقه که چشم می‌بندیدم، شصت ثانیه نور را از دست می‌دهیم. راه را از همان جایی ادامه می‌دادم که سایرین متوقف شده بودند و زمانی از بستر برمی‌خاستم که سایرین هنوز در خواب بودند. اگر پروردگار فرصت کوتاه دیگری به من می‌بخشید، ساده‌تر لباس می‌پوشیدم. در آفتاب غوطه می‌خوردم و نه تنها جسم که روحم را نیز در آفتاب عریان می‌کردم. به همه ثابت می‌کردم به دلیل پیر شدن نیست که آن‌ها دیگر عاشق نمی‌شوند، بلکه زمانی پیر می‌شوند که دیگر عاشق نمی‌شوند. به چه‌ها بال می‌دادم، اما آن‌ها را تنها می‌گذاشتم تا خودشان پرواز را فرا گیرند. به سالمندان می‌آموختم با سالمند شدن نیست که مرگ فرا می‌رسد، بلکه با غفلت از زمان حال است.

چه چیزها که از شما خوانندگانم یاد نگرفته‌ام. یاد گرفته‌ام همه می‌خواهند بر فراز قلعه کوه زندگی کنند و فراموش کرده‌اند مهم صعود از کوه است. یاد گرفته‌ام وقتی نوزادی انگشت شصت پدر را در مشت می‌فشارد، او را تا ابد اسیر عشق خود می‌کند. یاد گرفته‌ام انسان فقط زمانی حق دارد از بالا به پایین بنگرد که بخواهد یاری کند تا افتاده‌ای را از جا بلند کند. چه چیزها که از شما یاد نگرفته‌ام.

احساساتتان را همواره بیان کنید و افکارتان را اجرا. اگر می‌دانستم این آخرین دقایقی است که تو را می‌بینم، چنان محکم در آغوش می‌فشردم تا حافظ روح تو گردم. اگر می‌دانستم این آخرین دقایقی است که تو را می‌بینم، به تو می‌گفتم «دوست دارم» و نمی‌پنداشتم تو خود این را می‌دانی. همیشه فردایی نیست تا زندگی فرصت دیگری برای جبران این غفلت‌ها به ما بدهد.

کسانی را که دوست داری، همیشه کنار خود داشته باش و بگو چقدر به آن‌ها علاقه و نیاز داری. مراقبشان باش. به خودت این فرصت را بده تا بگویی: «مرا ببخش»، «متأسفم»، «خواهش می‌کنم»، «ممنونم» و از تمام عبارات زیبا و مهربانی که بلدی استفاده کن. هیچ‌کس تو را به‌خاطر نخواهد آورد اگر افکارت را چون رازی در سینه محفوظ داری. خودت را مجبور به بیان آن‌ها کن. به دوستان و همه آن‌هایی که دوستشان داری بگو چقدر برایت ارزش دارند. اگر نگویی، فردایت مثل امروز خواهد بود و روزی با اهمیت نخواهد شد.»



* پی‌نوشت

۱. گابریل خوزه گارسیا مارکز (Gabriel Jose' Garcia Marquez)، (۱۹۲۷-۲۰۱۴)، رمان‌نویس، نویسنده، روزنامه‌نگار، ناشر و فعال سیاسی کلمبیایی بود. «صد سال تنهایی» و «عشق سال‌های وبا» از مشهورترین آثار وی هستند.

تصمیم‌سازی در آموزش



کلیدواژه‌ها: تصمیم‌سازی، آموزش، مدرسه، کلاس درس، مدیر آموزشی

اشاره

یکی از مباحث مهم در مدیریت و مدیریت آموزشی، «تصمیم‌سازی» است. این مفهوم در متون مدیریت، به توانایی اتخاذ تصمیم صحیح در فرایندهای کاری و پذیرش عواقب آن تعبیر شده است. تصمیم‌سازی در هر نهادی نیازمند مقدماتی است که در صورت نبود آن‌ها نمی‌توان امیدوار بود تصمیم اتخاذ شده اولاً اثرات لازم را داشته باشد و ثانیاً موفقیت‌آمیز باشد. در نظام‌های آموزشی، تصمیم‌سازی باید بتواند بر مهم‌ترین فرایندهای یادگیری، اثر بگذارد. در نوشتار حاضر، این موضوع بررسی شده است.

مقدمه

همه‌ما در طول روز ممکن است تصمیم‌های بسیاری اتخاذ کنیم که برخی از آن‌ها کم‌اهمیت و پیش‌پا افتاده و برخی مهم و شاید بسیار مهم و کلیدی باشند. تصمیم‌گیری درباره‌ امور، بسته به جایگاه فرد در هر نظام متفاوت است. فرد در جایگاه پدر، مادر، مدیر، معلم، مشاور و... ممکن است تصمیم‌های متفاوتی اتخاذ کند که هر یک تبعات خاص خود را دارد. در نظام آموزشی، برخلاف دیدگاه بسیاری از افراد، تصمیم‌ها اثرات زیادی بر مخاطبان دارند. اتخاذ تصمیم در این نظام نیازمند دقت، تأمل، دانش، مهارت و پذیرفتن عواقب آن است. به‌همین دلیل است که بسیاری از دانشمندان تعلیم و تربیت وظایف مدیران آموزشی را بسیار خطرناک و مهم ارزیابی

می‌کنند و کسانی را که در این جایگاه قرار می‌گیرند نیازمند آموزش، تجربه و توانایی و مهارت می‌دانند.

تصمیم‌سازی، روندی رو به آینده

در اکثر متون حوزه مدیریت و مدیریت منابع انسانی، موضوع تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی یکی از مباحث مهم محسوب می‌شود. این امر اهمیت آن را برای هر مدیر یا هر فردی که با تصمیم درخصوص انسان سروکار دارد نشان می‌دهد. تصمیم‌سازی تابع اصولی است که گاهی خیلی ساده به‌نظر می‌رسند و افراد ممکن است آن‌ها را بدیهی بپندارند، اما به‌کار بستن آن‌ها در عمل خیلی آسان نیست. مهم‌ترین اصل در تصمیم‌گیری، دقت مبتنی بر اطلاعات واقعی

است. در واقع می‌توان گفت، تصمیم‌سازی باید نظام‌مند باشد و تابع فرایندهای تصادفی یا هیجانی نباشد. راس و شومیکر^۱ فرایندی چهار مرحله‌ای را برای تصمیم‌گیری مطرح می‌کنند. آن‌ها معتقدند این فرایند با «مشخص کردن چارچوب‌های تصمیم‌گیری و گردآوری اطلاعات مربوط» آغاز می‌شود. منظور از مشخص کردن چارچوب، تعیین دیدگاه‌های مناسب برای تحلیل مسئله و انتخاب پارامترهای اصلی مؤثر در تصمیم است. با اجرای صحیح این دو مرحله، گزینه‌های پیش‌روی شما افزایش می‌یابد. دو مرحله بعد، بیشتر درخصوص «همگرا کردن گزینه‌ها و دستیابی به نتیجه نهایی» و نیز «یادگیری از تجربه هر تصمیم‌گیری با هدف بهبود تصمیم‌های آتی» است. جان هاموند^۲ و همکارانش روشی را توصیه می‌کنند که نام آن را «PROACT» گذاشته‌اند. PROACT از حروف نخستین کلمه‌های مشکل (Problem)، هدف‌ها (Objectives)،

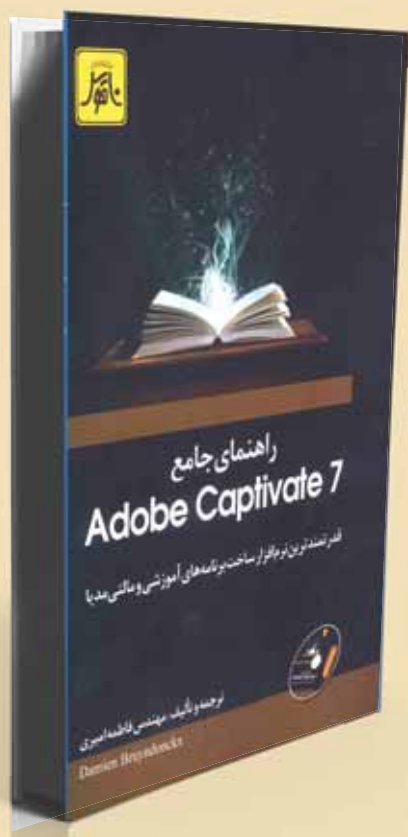
گزینه‌های مختلف (Alternatives)، نتایج (Consequences) و ارزیابی داد و ستد نهفته در هر تصمیم (Trade-off) تشکیل شده است. در این دیدگاه، قبل از هر کار باید مشخص شود که تصمیم‌گیری در مورد چیست. بعد باید دقیقاً مشخص کنیم در پی دستیابی به چه اهدافی هستیم. بررسی گزینه‌ها و تصمیم‌گیری در مورد میزان خطری که حاضر به تحمل آن هستیم و سپس ارزیابی نتیجه‌های آتی تصمیم‌گیری‌های امروز، می‌توانند موجب بهبود فرایند تصمیم‌گیری شوند. این مدل در آموزش نیز قابل استفاده و تعمیم است.

یکی از موضوعات بسیار مهم در بحث تصمیم‌سازی، آموزش به دانش‌آموزان برای آماده شدن و تصمیم‌گیری در برخی امور

معرفی کتاب

راهنمای جامع Adobe captivate 7

ترجمه و تألیف: مهندس فاطمه امیری چاپ: اول، ۱۳۹۲ ناشر: ناقوس
تلفن ناشر: ۰۲۱-۶۶۴۶۶۷۹۳ قیمت: ۲۶۰/۰۰۰ ریال



Adobe captivate 7 یکی از مشهورترین و قدرتمندترین نرم افزارهای ساخت برنامه های آموزش الکترونیکی است که برای ساخت برنامه های آموزشی نرم افزارها، شبیه سازی نرم افزاری و ایجاد آزمون های الکترونیکی استاندارد به کار می رود. این نرم افزار به کاربران (به ویژه معلمان) کمک می کند محتوای آموزشی خود را به سرعت و کاملاً حرفه ای و جذاب به روش الکترونیکی تولید کنند. علاوه بر این، متن کتاب بسیار روشن و شفاف است و با مثال های کاربردی همراه شده است؛ به طوری که کاربر می تواند با دنبال کردن دستورالعمل ها، به آسانی محتوای آموزشی مورد نیاز خود را تولید کند. یکی دیگر از ویژگی های مطلوب کتاب، معرفی نرم افزار Adobe captivate 7 برای ساخت و ارائه آزمون های الکترونیکی به منظور سنجش پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است.



در نظام آموزشی مطلوب فرصت های آموزشی بسیار زیادی برای دانش آموزان فراهم می شود تا بتوانند تمرین تصمیم گیری کنند

مربوط به مدرسه و کلاس درس است. در نظام های آموزشی متمرکز، فرصت های بسیار زیادی برای دانش آموزان فراهم می شود تا بتوانند تمرین تصمیم گیری کنند. در کشور ما به دلایل چندی، این موضوع در نظام آموزشی و مدارس و کلاس های درس دیده نمی شود. اگر هم مواردی وجود دارد، فردی است و توسط معلم یا مدیر خاصی حمایت می شود و نظام مند نیست. هر چند در موارد بسیاری معلمان و مدیران از درگیر کردن دانش آموزان در فرایندی غیر از تدریس پرهیز می کنند و آن را مناسب نمی دانند، اما این موضوع به بررسی دقیق احتیاج دارد، زیرا دانش آموزان باید این امر را از مدرسه بیاموزند. یکی از دلایل مهم خودداری مدارس از دخالت دادن دانش آموزان در تصمیم گیری، متمرکز و از بالا به پایین بودن نظام آموزشی ماست که معلمان و مدیران را در تصمیم گیری محدود می کند و مقام مدیر را تاحد هماهنگ کننده ای بروکراتیک تنزل می دهد. در چنین شرایطی، رهبر آموزشی دیگر معنا ندارد و مدیر در بهترین حالت، یک هماهنگ کننده خواهد بود و نمی توان امید داشت مدیر یا معلم بتواند تفویض اختیار کند و از این طریق تصمیم گیری را به دیگران بیاموزد.

*پی نوشت

1. Ross & Shoomaker
2. John Hamond et all

*منابع

گانتز، روبرت (۲۰۰۶)، ۵۳ اصل تصمیم گیری. ترجمه محمد رضا شعبانعلی. انتشارات نص. تهران.

مراحل حل مسئله

کلیدواژه‌ها: حل مسئله، رشد حرفه‌ای، مشاوره تحصیلی، فرایند حل مسئله، روشیابی.

اشاره

همان‌طور که می‌دانیم، یکی از مهارت‌های اساسی زندگی در قرن ۲۱، مهارت حل مسئله است. در این مقاله، این مهارت به گونه‌ای معرفی شده است که معلمان با استفاده از آن، دانش‌آموزانشان را برای حل مسئله هدایت و راهنمایی کنند.

با توجه به ضرورت یادگیری مهارت‌های قرن ۲۱، یعنی مهارت‌هایی که دانش‌آموزان برای موفق شدن در مدرسه و بعد از آن باید کسب کنند، اهمیت تدریس حل مسئله امری بدیهی است و نیازی به اثبات ندارد. طی ده‌ها سال، به اتفاق همکارانم، الگوهایی را برای تدریس به دانش‌آموزان تدوین کرده‌ایم که به آنان یاد می‌دهد چگونه به حل مسئله اقدام کنند. مراحل هفت‌گانه زیر، می‌تواند برای هدایت و راهنمایی دانش‌آموزان در فرایند حل مسئله به معلمان کمک کند.

است، با این حال می‌تواند بر توانایی دانش‌آموز برای حل مشکل اثر زیادی بگذارد. معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند خودگویی‌های مثبت را جایگزین خودگویی‌های منفی کنند. دانش‌آموزان می‌توانند باورهای مفید را جایگزین باورهای منفی کنند، مانند: «روش‌های زیادی برای حل این مشکل وجود دارد»؛ «به موقع می‌توانم از دیگران برای حل مشکل کمک بگیرم»؛ «می‌توانم این مشکل را حل کنم، به شرطی که روی آن فکر کنم».

۳

مرحله

موانع و راه‌حل‌ها را

به‌طور روشن توضیح دهید

این مرحله به دانش‌آموزان کمک می‌کند به‌طور روشن و شفاف آنچه را که برای رفع مانع نیاز دارند، توضیح دهند. برای مثال، مشکل عمده دانش‌آموزان این است که پیه گرفتن دیپلم را به تنشان نمی‌مالند و نمره‌های پایینی کسب می‌کنند. بعد از روشن شدن مانع، زمان آن می‌رسد که دانش‌آموزان برای حل آن بکوشند و راه‌حل پیدا کنند. برای مثال، دانش‌آموزان باید دربارهٔ پایین بودن نمره‌هایشان فکر کنند و راه‌حل‌هایشان را با معلم در میان بگذارند تا

۱

مرحله

مشکلی را تعیین

و ارزشمندی حل آن را معلوم کنید

هنگامی که دانش‌آموزان برای رسیدن به یک هدف با مانع مواجه می‌شوند، لازم است از خودشان بپرسند آیا رسیدن به آن هدف برایشان اهمیت دارد؟ در این شرایط، بعضی از دانش‌آموزان احساس می‌کنند به تمرین نیاز دارند و باید سریع از آن موقعیت دور شوند تا دلسرد نشوند. این امر خود یک مشکل تلقی می‌شود، اما اهمیت زیادی ندارد و دانش‌آموزان معمولاً دوست دارند آن را نادیده بگیرند. مرحله تعیین مشکل، دانش‌آموزان را از این واقعیت آگاه می‌کند که همهٔ مشکلات ارزشمند نیستند و ضرورت ندارد انرژی و وقت خودشان را برای حل آن‌ها صرف کنند.

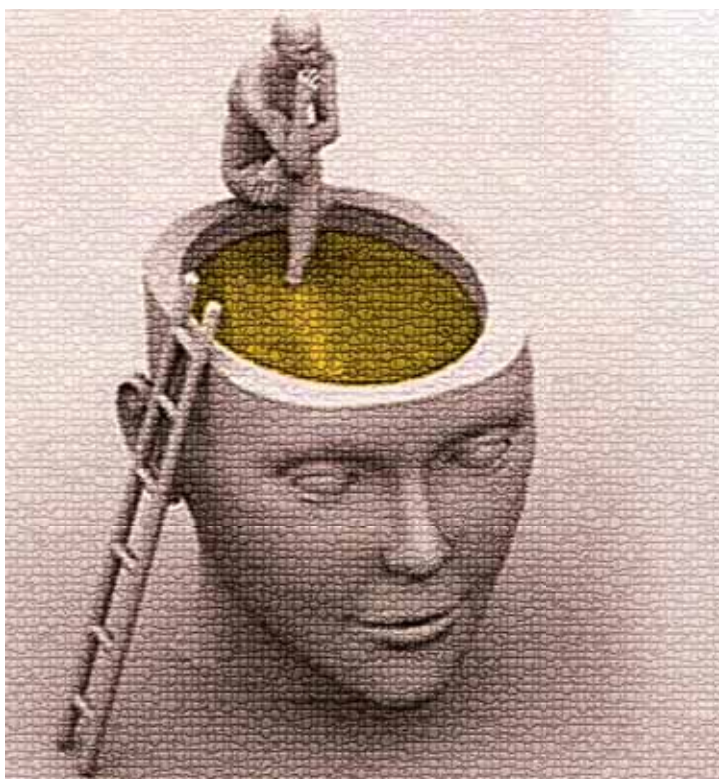
۲

مرحله

باورهای مثبت را برای دفاع از

توانایی‌ها به منظور حل مشکل تأیید کنید

این مرحله بر خودگویی‌های منفی که معمولاً دانش‌آموزان در مواجهه با مشکل دچار آن می‌شوند تأکید می‌کند. اگرچه این نوع از خودگویی طبیعی



با هم‌فکری، راهی برای حل مشکل انتخاب و به آن عمل شود.



مرحله ۴

احتمال موفقیت هر راه حل و منابع مورد نیاز آن‌ها را تعیین کنید

راه حل مناسب، به‌خوبی و روشنی روش رفع مانع را نشان می‌دهد، اما این جمله به این معنا نیست که می‌توان به آسانی مانع را رفع کرد. برای مثال، دانش‌آموزی که در خطر شکست تحصیلی قرار دارد، لازم است عادات تحصیلی خود را تغییر دهد، اما او نمی‌داند که کدام عادات را و چگونه تغییر دهد. یک راه حل این است که دانش‌آموز به معلمش مراجعه کند و معلم با اجرای روش بارش مغزی به او کمک کند تا راه‌حل‌های بهبود تحصیلی‌اش را کشف کند.



مرحله ۵

راه حل انتخابی را آزمایش کنید

هر راه‌حلی باید شانس موفقیت (رفع مشکل) را به همراه داشته باشد، اما باید به این نکته نیز توجه داشت که هر راه‌حلی ترس خطر کردن را نیز در پی دارد. اگر شانس موفقیت راه حل زیاد نیست، نباید آن را انتخاب کرد، زیرا در صورت شکست، وضعیت دانش‌آموز بدتر خواهد شد. در نتیجه، راه‌حلی مناسب است که ابتدا با معلم به بحث گذاشته شود تا راهبردهایی که بیشترین شانس را برای موفقیت دارند، انتخاب شوند. برای مثال، در طول هفته یا یک روز در هفته، به‌طور ویژه با معلمش کار کند و به رفع اشکالات درسی‌اش بپردازد یا اینکه قبل از هر امتحان، مطالب درسی را به‌خوبی مرور کند.



مرحله ۶

اگر مشکل حل نشد، راه دیگری را آزمایش کنید

این مرحله دانش‌آموز را هدایت می‌کند تا به‌طور پیوسته بر نحوه عملکردش بر پایه راه حل آزمایشی نظارت کند تا در صورت مشاهده بی‌تأثیر بودن آن، راه حل دیگری را برای رفع مشکل انتخاب کند. مثلاً دانش‌آموزی که راه حل را مرور یادداشت‌های درسی قبل از اجرای آزمون دانسته است، اما با انجام این کار، باز هم در آزمون نمره خوبی نمی‌گیرد، احتمال دارد در بررسی راه حل متوجه شود یادداشت‌های

معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا خودگویی‌های مثبت را جایگزین خودگویی‌های منفی کنند

درسی او نامطلوب یا ناقص تهیه شده‌اند. بنابراین، ضرورت دارد یادداشت‌هایش را تغییر دهد یا کامل کند. به این منظور، او باید روش یادداشت‌برداری را یاد بگیرد. لذا می‌تواند در طول هفته، با گفت‌وگو با معلمش، یادداشت‌برداری را یاد بگیرد و زیر نظر معلم یادداشت‌هایش را کامل کند.



مرحله ۷

اگر نمی‌توانید راه‌حلی برای مشکل پیدا کنید، هدف دیگری را مورد توجه قرار دهید

در این مرحله، درباره مفهوم ارزیابی مجدد بحث می‌شود. راهبردی که مشکل‌گشایان هنگامی که نمی‌توانند راه حل مسئله‌ای را که مانع آن‌ها شده است پیدا کنند، از آن به‌طور مؤثر استفاده می‌کنند. ارزیابی مجدد، راهبردی است که به‌طور شفاف هدف دیگری را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد که می‌تواند به آن دست یابد. برای مثال، اگر دانش‌آموزی متوجه شود که نمی‌تواند به رتبه الف دست یابد، دستیابی به رتبه ب را مدنظر قرار می‌دهد، یا اگر نمی‌تواند در این ترم رتبه خوبی کسب کند، برنامه‌ریزی می‌کند که در ترم بعدی به رتبه خوبی دست یابد.

*منبع
Marzano, Robert. J. (2014). Art and Science of Teaching/ Problem Solving in Seven Steps. Educational Leadership 71, 84-85. Retrieved May 14, 2014, From: <http://www.ascd.org/publications/educational-Leadership/May14/Vol 71/May 14>.

تجربه‌های مرتبط با برنامه درسی ملی

موضوع میزگرد:

تجربه‌های معلمان در ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان

اشاره

لیلاسلیقه‌دار

دکترای برنامه‌ریزی آموزشی
عکاس: غلامرضا بهرامی

هنگامی که از ارزشیابی سخن به میان می‌آید، ممکن است تصاویری از سالن امتحانات و دانش‌آموزانی که مشغول نوشتن جواب روی برگه‌های امتحانی هستند، در ذهن ایجاد شود. این تصویر از تجربه‌های سنتی و دیرینه در آموزش و پرورش نشئت می‌گیرد که خوشبختانه با تغییر شیوه‌های ارزشیابی و ورود ارزشیابی توصیفی به دوره ابتدایی، دیگر معنا و حضوری متفاوت دارد. این در حالی است که در برنامه درسی ملی، به افق‌های وسیعی از مقاصد ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره شده و در آن، ارزشیابی فرایندی دانسته شده که از طریق آن امکان ارائه تصویری روشن و همه‌جانبه از موقعیت کنونی دانش‌آموز، فاصله او با موقعیت بعدی و چگونگی اصلاح آن متناسب با ظرفیت‌ها و نیازهای وی به صورت مستمر وجود داشته باشد. همچنین، ارزشیابی زمینه‌ساز انتخاب‌گری، خودمدیریتی و رشد مداوم دانش‌آموز با تأکید بر خودارزیابی تبیین شده است. بر این اساس، لازم است ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان به گونه‌ای طراحی شود که بتواند موجب تحقق شرایط یادشده گردد.

نوشته پیش رو، در ادامه شماره گذشته، به بیان تجربیات معلمانی اختصاص دارد که تلاش می‌کنند با برداشت درستی از ارزشیابی، مطابق با آنچه در برنامه درسی تدوین شده است، آن را به اجرا درآورند.

می‌گوید: «یکی از برنامه‌های خاص مدرسه در حال حاضر، «طرح درس تلفیقی» است. در این طرح، به دنبال این هستیم که معلمان بتوانند با نگاه تلفیقی به درس‌ها، به گونه‌ای فعالیت کنند که ارتباط بین درس‌ها بیشتر از قبل حفظ و با تکیه بر مسئله محوری، یادگیری دانش‌آموزان عمیق‌تر شود. بر این اساس، علاوه بر بهره‌گیری از استاد راهنما که در چند جلسه به آموزش معلمان پرداخت، هر یک از معلمان موظف شدند تدریس خود را بر این اساس، در معرض دید همکاران قرار دهند و سپس به نقد و بررسی بنشینند. در ایجاد چنین تعاملاتی، به اهداف و موضوعات ارزشمند دیگری می‌رسیم، مانند «ارزشیابی پیش‌برنده». مطابق این نگاه که یکی از اهداف و مقاصد هماهنگ در مدرسه است، ارزشیابی پایانی یا ارزشیابی تشخیصی هیچ‌کدام به تنهایی معنایی ندارند و معلمان و والدین باید به ارزشیابی در حین یادگیری و در یک مجموعه یکپارچه توجه کنند. این نگرش به بسیاری از فعالیت‌هایی که با عنوان ارزشیابی در کلاس درس انجام می‌شود، معنای کامل‌تری داده است.»

محتوای گفت‌وگو در خصوص ارزشیابی و شیوه‌هایی که معلمان مدرسه شهدای رسانه، واقع در منطقه شش آموزش و پرورش تهران، به کار می‌گیرند، یک پیام مهم را منتقل و تأیید می‌کند که ارزشیابی تنها یکی از حلقه‌های فرایند یاددهی-یادگیری است و گاهی نمی‌توان فاصله‌ای بین آن و دیگر مراحل فرایند یادگیری دانش‌آموزان قائل شد. این یکپارچگی در اجرا نیازمند مدرسه‌ای است که تمام فعالیت‌ها و عوامل آن نیز در یک راستا و به صورت هماهنگ ایفای نقش کنند. داشتن برنامه‌های معینی که میان پایه‌های تحصیلی مشترک است و طراحی اهداف سالانه در مدرسه که بتواند نیازها و علاقه‌مندی‌های بیشتری از دانش‌آموزان را پوشش دهد، راهی است که معصومه بدری، مدیر دبستان شهدای رسانه، از آن به عنوان کلید اصلی گشایش مسائل و تحقق اهداف یاد می‌کند.

ارزشیابی پیش‌برنده

بدری در ادامه معرفی برنامه‌های کلی مدرسه که در جهت‌دهی فعالیت‌های معلمان مؤثر است،



«یک روز با ریاضی»

زهرارسولی، آموزگار پایه ششم، یکی از دغدغه‌های یادگیری دانش‌آموزان را به درس ریاضی ارتباط می‌دهد و تلاش معلم برای ایجاد ارتباط بین دانش‌آموز و درس ریاضی را به‌عنوان پایه‌ای برای تقویت یادگیری آنان مهم تلقی می‌کند. او بر این اساس، فعالیت‌های گوناگونی به اجرا درمی‌آورد که یکی از آن‌ها «یک روز با ریاضی» است. در این برنامه، که معمولاً هر ماه برگزار می‌شود، دانش‌آموزان در یک روز با پوشیدن لباس منزل، یک زیرانداز و خوراکی که معمولاً در خانه می‌خورند، در مدرسه حاضر می‌شوند. سپس گروه‌های دانش‌آموزی تشکیل می‌شود و بچه‌ها در شرایطی مانند خانه، در فضایی راحت و آرام، به تمرین و تکرار مسائل ریاضی مشغول می‌شوند. در این روز، سؤالاتی از ریاضی هم در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد تا به آن‌ها پاسخ دهند. این فعالیت در فضای دلنشینی شبیه خانه، برای دانش‌آموزان احساس سهل‌تر و راحت‌تری را نسبت به درس ریاضی ایجاد می‌کند.

این فعالیت سرآمد دیگر برنامه‌ها مانند برگزاری «کارگاه‌های ریاضی» است. در کارگاه ریاضی، دانش‌آموزان در گروه‌های خود قرار می‌گیرند و به هر گروه فضاهای خارج از کلاس، مانند سالن اجتماعات، واگذار می‌شود. آن‌ها مطابق برنامه‌ای که در آن محدوده و موضوع فعالیت تعیین شده است، شروع به تشریح و توضیح و نیز حل مسائل ریاضی می‌کنند. مسئولیت یادگیری هر فرد به گروه او محول می‌شود. این قبیل فعالیت‌ها، در یادگیری دانش‌آموزان و نیز بالا رفتن آمادگی آنان در خودارزیابی‌ها تأثیر بسیاری دارد.

هم‌کلاسی نامرئی

از جمله تجربه‌های مؤثر آذر عیسی‌بیگی، آموزگار پایه سوم، حضور دانش‌آموزی رقیب و در عین حال نقاد در کلاس است. او توضیح می‌دهد: «در کلاس من، از

ابتدای سال، یک هم‌کلاسی نادیدنی وجود دارد که تلاش می‌کند جریان کلاس را نقد و یا به سمت‌وسویی خاص هدایت کند. برای مثال، هنگامی که دانش‌آموزانم به‌اندازه لازم در حین فعالیت‌های کلاسی تمرکز ندارند و حواسشان به کلاس نیست، به آن‌ها می‌گویم هم‌کلاسی نامرئی شما می‌گوید شما را رها کنم و فقط به او توجه کنم، چون شما حواستان به کلاس نیست. از طریق این هم‌کلاسی نادیدنی، بسیاری از انتظاراتم را حتی در ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزانم، با آن‌ها در میان می‌گذارم. این راه برای آن‌ها جذاب است و من نتیجه و تأثیرات زیادی از آن دریافت می‌کنم. این اطلاعات کمک خوبی برای ارزشیابی‌های کلاسی من است. من از وجود دانش‌آموز نقاد به نکته‌هایی پی می‌برم که به‌هنگام آموزش از آن‌ها غفلت کرده‌ام. به این ترتیب، تدریسم را کامل می‌کنم.»

گفت‌وگوهای خصوصی

لیلا عیسی‌خانی، با داشتن هفده سال سابقه تدریس، به روحیه دانش‌آموزان و تأثیر آن در کار ارزشیابی در خلال فرایند یاددهی-یادگیری اشاره می‌کند و می‌گوید: «در برخی موارد می‌دانم که اگر دانش‌آموزم را در ارزشیابی مورد تأیید و توجه قرار دهم، نتیجه بهتری از کار خواهیم گرفت. برای این منظور، فعالیت‌های گوناگونی را به اجرا درمی‌آورم، از جمله آنکه از دانش‌آموز می‌خواهم درستی مسئله حل شده روی تخته را چک کند و مشکلات آن را تذکر دهد. این کار با همراهی من انجام می‌شود و اعتماد بیشتری در او نسبت به خود به‌وجود می‌آورد.

از جمله مهم‌ترین مراحل در ارزشیابی، تحلیل و بررسی‌های بعد از آن است. برای این کار، زمان خاصی را به هر دانش‌آموز اختصاص می‌دهم. گفت‌وگوهای خصوصی و دوفره در کلاس من از اهمیت خاصی

هماهنگی بین
معلمان هر مدرسه
در راستای دریافت
مقاصد آموزشی
و پرورشی
و شیوه‌های
ارزشیابی، موجب
تحقق شایسته‌تر
اهداف مورد
نظر می‌شود و
خانواده‌ها را از
سرگردانی میان
روش‌های گوناگون
معلمان رها می‌کند



**حفظ کرامت
انسانی در
ارزشیابی بسیار
مهم است،
بنابراین، ایجاد
فضای نامناسب
رقابتی در کلاس
یا تذکرات نابجا
که موجب سلب
اعتماد به نفس
دانش آموزان
می شود، جایز
نیست**

برخوردارند. در این جلسات تلاش می‌کنم انتظارات را بیان کنم، حرف‌هایشان را بشنوم و با هم به دنبال راه‌حل باشیم و کاری کنیم که شرایط بهتری در یادگیری ایجاد شود.»

آزمون‌های غیر حضوری

تجربه امتحانات بدون حضور معلم و نیز بدون حضور در مدرسه، از جمله فرصت‌های تربیتی است که می‌تواند نتایج آموزشی و پرورشی زیادی داشته

باشد. شبنم پیروز آزاد، آموزگار پایه پنجم، در این باره می‌گوید: «برخی از آزمون‌ها در کلاس من در ساعاتی که دانش‌آموزان در منزل هستند انجام می‌شود؛ از طریق اینترنت یا انجام فعالیت خواسته شده به صورت هماهنگ و با رعایت زمان در نظر گرفته شده. مقصودم از برگزاری چنین امتحانی این است که اعتماد و احترام به دانش‌آموزان را تداعی و تلاش کنم آن‌ها نیز بین خودشان با قلب و بی‌اعتمادی فاصله زیادی احساس کنند.»

وعده اولین پرسش کلاسی در مهرماه

آذر زهره‌وند، آموزگار پایه دوم، تمهیدات قبل از فراموش شدن آموخته‌های دانش‌آموزان را عامل مؤثری بر ارزشیابی درست می‌داند و توضیح می‌دهد: «یکی از دغدغه‌های مهم بسیاری از معلمان، آغاز سال تحصیلی و دور ماندن دانش‌آموزان از یادگیری‌هایشان در طول تعطیلات تابستانی است. من در پایان سال، به همه دانش‌آموزانم، روش مرور و یادآوری درس‌های آن سال را برای کسب آمادگی در سال جدید متذکر می‌شوم. بر این اساس، در آغاز سال بعد، به دانش‌آموزان سابقم که در کلاس‌های دیگر پراکنده شده‌اند سر می‌زنم و از نحوه عملکردشان در تابستان گذشته سؤال می‌کنم. این یکی از مواردی است که ضمانت اجرای آن در قرار کتبی با اولیا قید شده است. در این قرار، انتظارات از خانواده و مسئولیت‌های ایشان در تعطیلات مطرح شده است. این کار به ایجاد همکاری بیشتر بین خانواده و مدرسه منجر می‌شود و سهم بسزایی در تحقق اهداف مربوط به انجام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در کلاس درس دارد.»

کاغذ دیواری دانش‌آموزی

رسولی در تجربه دیگر خود به کاغذ دیواری کلاس

خود اشاره می‌کند. این اشاره به یک فعالیت مرتبط است که در آن دانش‌آموزان به طراحی و تهیه کاغذ دیواری در درس‌ها تشویق می‌شوند. او در توضیح این فعالیت می‌گوید: «دانش‌آموزان در گروه‌های گوناگونی عضو هستند و در هر درس می‌توانند مسئولیت تهیه روزنامه دیواری را انتخاب کنند. به این ترتیب، ما به مجموعه وسیعی از روزنامه دیواری‌های موضوعی بچه‌ها دست پیدا می‌کنیم که نصب آن‌ها به دیوار، حالت کاغذ دیواری را ایجاد می‌کند. این مجموعه، علاوه بر آنکه موجب تنوع و جذابیت محیط کلاس می‌شود، به تکرار و یادآوری مطالب در ذهن دانش‌آموزان کمک می‌کند. همچنین، در حین تهیه روزنامه دیواری که دانش‌آموزان اختیار و آزادی عمل زیادی در طراحی و تولید آن دارند، یادگیری و تعمیق آن روی می‌دهد. به علاوه، هر دانش‌آموز با مراجعه به مطالب روزنامه دیواری، آموخته‌های خود را ارزیابی می‌کند.»

رمز موفقیت: همه باهم

بدی به عنوان سخن پایانی این گفت‌وگو، بار دیگر به هماهنگی بین فعالیت‌های مدرسه و کلاس‌ها اشاره می‌کند و ادامه می‌دهد: «شاید بخش اعظم این کار بر عهده مدیر مدرسه باشد که هدایت کلی برنامه‌ها را در مدرسه بر عهده می‌گیرد و در هر مقوله آموزشی و پرورشی، از جمله ارزشیابی‌های پیشرفت تحصیلی، مسیر و هدف نهایی را با کمک همکاران خود تبیین می‌کند.» او به منظور تشریح بیشتر نظر خود، نمونه‌هایی از فعالیت‌های مدون و هماهنگ مدرسه را نام می‌برد و می‌گوید: «برای انجام ارزشیابی از یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه، گروه‌های آموزشی معلمان در هر پایه موظف هستند کلیه ابزار مورد نیاز خود را پیش‌بینی، طراحی و تولید کنند؛ برای مثال، انواع فرم‌های ارزیابی، خودارزیابی، همسان‌سنجی و والدسنجی. این فرم‌ها پیش از شروع سال تحصیلی آماده می‌شوند.

از دیگر فعالیت‌های هماهنگ بین پایه‌های تحصیلی، تنظیم شیوه‌های گزارش معلمان از ارزشیابی عملکرد یادگیری دانش‌آموزان به منظور ارائه به خانواده و نیز مدرسه است. در این شیوه‌ها، گروه آموزشی هر پایه موظف است راهی را برگزیند که امکان ارائه بازخورد مناسب، شفاف و کامل به خانواده‌های دانش‌آموزان و مدرسه فراهم شود. در عین حال، راهکار مدار باشد، به گونه‌ای که امکان رشد و بالندگی داشته باشد و موجب تقویت شوق یادگیری در دانش‌آموزان شود. هرچند طراحی و اجرای چنین فعالیت‌هایی مرتبط با ارزشیابی یادگیری، زمان زیادی را به خود اختصاص می‌دهد، اما نتیجه ارزشمند آن که ارتقا و تعمیق یادگیری دانش‌آموزان است، به تولید انگیزه و اشتیاق در معلمان منجر می‌شود تا این قبیل برنامه‌ها را با جدیت و علاقه دنبال کنند.

مریم خجسته‌نیا
آموزش و پرورش استان تهران

مدیریت کلاس درس

نادیده گرفتن هدفمند

سرآغاز

شما هم برای من مهم نیست. بعد از مدتی با کمال تعجب شاهد پیشرفت چشمگیرش شدم. رفته‌رفته بهتر از قبل در امتحانات نمره قبولی می‌آورد، به‌طوری که بعد از گذشت یک‌ماه از این تنبیه، نمره او به مرز ۱۹ رسید. خیلی خوشحال شدم و آرام آرام روشم را دربرخورد با او تغییر دادم. او را به‌عنوان دانش‌آموز موفق در کلاس معرفی و جایزه‌ای از طرف خود و مدرسه برای او تهیه کردم. این روند موفقیت تا آخر سال تحصیلی ادامه پیدا کرد و او در خردادماه با نمره قبولی ۱۰۰، در آزمون کتبی و عملی قبول شد. این پیشرفت حتی در سال‌های دیگر نیز محسوس بود. در نهایت هم در گروه هنرجویان رتبه‌دار مدرسه معرفی شد. این تجربه را چندبار برای چند هنرجوی دیگر نیز تکرار کردم و در همه موارد نتیجه مثبت گرفتیم.

کردم با توضیح آینده شغلی این رشته، انگیزه بیشتری در او به‌وجود آورم. از روش‌های گوناگونی مثل نشاندهش پیش خودم هنگام تدریس، سرگروه کردن او در کارهای عملی، تهیه خلاصه درس، مشخص کردن نکات مهم درس و... نیز برای تشویقش به درس خواندن استفاده کردم. هیچ‌کدام فایده‌ای نداشتند. تصمیم گرفتم برای مدتی، البته فقط در کلاس درس، به‌صورت هدفمند او را نادیده بگیرم. برای مثال، هنگام حضور و غیاب اسم او را نمی‌خواندم و برگه امتحانش را تصحیح نمی‌کردم (البته نمره او را در دفتر کلاسی وارد می‌کردم که افت یا پیشرفتش را ببینم). این تنبیه خاص، مدتی طول کشید. هر وقت پیش من می‌آمد و می‌پرسید که چرا اسم مرا نخواندید یا چرا برگه مرا تصحیح نمی‌کنید، به او می‌گفتم وقتی حضور و تلاش من در کلاس برای من مهم نیست، حضور بی‌فایده

این تجربه به اولین سال تدریسم در سال ۱۳۸۱ مربوط است. در آن زمان به‌علت زیاد بودن درس‌های واحد رایانه کار (هشت جلد کتاب) و رایج نبودن استفاده از رایانه در منازل و برگزاری امتحان پایانی این درس در خردادماه به‌صورت عینی و نهایی، مجبور بودم هر جلسه از هنرجویان امتحان بگیرم تا مطالب کتاب‌هایی را که تمام می‌شوند فراموش نکنند. بعد از گذشت دو ماه از سال تحصیلی، یکی از هنرجویان که نمرات تمام امتحاناتش زیر پنج بود، توجه مرا به خود جلب کرد. وضعیت درس‌های دیگر او را از مسئول آموزش هنرستان جویا شدم و متوجه شدم که در بقیه درس‌ها نیز وضعیت بهتری ندارد. از مشاور مدرسه خواستم با او صحبت کند. او متوجه شد که هنرجوی موردنظر به این رشته علاقه ندارد. سعی



ضمانت اجرا
و موانع کار

مفهوم تحول در نظام تعلیم و تربیت

دکتر محمود معافی و دکتر سیدامیر رون

کلیدواژه‌ها: موانع تغییر و تحول، ابعاد تحول

اشاره

در شماره پیش درباره اهمیت و ضرورت تغییر و تحول در نظام آموزش و پرورش بحث و اشاره شد که تغییر و تحول هر دو امری دائمی و پویا هستند و نظام آموزش و پرورش نیز از این پویایی تبعیت می‌کند. مفهوم و منظور از تغییر و تحول در آموزش و پرورش برشمرده شد و دلایل تغییر به صورت مشروح بیان گردید. به علاوه، ضمن توجه دادن به ابعاد نمادینه و نهادینه تغییر و تحول، مقوله‌های چهارگانه تغییرات در آموزش و پرورش و زیرنظام‌های درگیر کار تغییر و تحول معرفی شدند. در این مقاله، ضمن اشاره به اهمیت تأمین عوامل ضمانت اجرای موفق در تغییر و تحول نظام، موانع خرد و کلان سد راه را تشریح و درباره آن‌ها بحث می‌کنیم.

تغییر لازم است. مدیران به هنگام تغییر باید کارکنان آموزش و پرورش، خانواده‌ها یا مسئولان را از اهداف و مقاصد تغییراتی که قرار است در آموزش و پرورش اتفاق بیفتد، آگاه کنند. نمودار ۱ شدت مقاومت و میزان موفقیت را در ارتباط با گستردگی و عمق تغییر و افکار مقاومتی نشان می‌دهد.

برخی از صاحب‌نظران مانند پروفسور داسوانی از هند اعتقاد دارند که تغییرات بهتر است هر بار بخشی از خرده‌نظام آموزش و پرورش را شامل شود نه همه بخش‌ها را. با این شیوه، هم شدت مخالفت‌ها کم می‌شود و هم تأمین منابع مالی راحت‌تر خواهد بود (مصاحبه دکتر معافی با پروفسور داسوانی در مرکز تحقیقات آموزشی و نیروی انسانی هند، ۲۰۰۸).

انجام هر تغییری همواره مدافعان یا مخالفانی دارد. در جریان تغییر، گاه موانع خرد یا بزرگی به وجود می‌آیند که ممکن است تضمین موفقیت را با چالش مواجه کنند. شناخت این موانع به تصمیم‌گیران کمک می‌کند مراقب دام‌ها و موانع باشند و برای آن‌ها چاره‌اندیشی کنند.

الف. موانع خرد در برابر تغییر

موانع خرد شامل عادت کردن به وضع موجود، اعتماد نداشتن به تصمیم‌گیران و نداشتن تصویری درست از تغییرات و اهداف آن است.

از آنجا که تغییر با مقداری عدم قطعیت و ناپایداری همراه است،

معمولاً نوعی نگرانی و مقاومت را به دنبال دارد. نگرانی مخالفان از عوامل ذکر شده ناشی می‌شود. این نوع مقاومت‌ها مانند مقاومت باد در برابر سرعت خودرو است. در واقع، باد دیده نمی‌شود، اما اثرات آن آشکار است. مطالعه درخصوص دیدگاه مخالفان به هنگام

نمودار ۱

	کم	زیاد
زیاد ↑	مقاومت تا حدودی (احتمال موفقیت متوسط)	مقاومت زیاد (احتمال موفقیت کم)
کم ↓	مقاومت کم (احتمال موفقیت زیاد)	مقاومت تا حدودی (احتمال موفقیت متوسط)
	کم ←	گستردگی و عمق تغییر →



ب. موانع کلان در برابر تغییر

۱. نبود حمایت مالی از تغییرات

به طور کلی، نوسان های اقتصادی برنامه های آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار می دهد. بی تفاوتی بسیاری از مراکز تصمیم گیر، غفلت خانواده ها، وزارخانه ها و بخش خصوصی از حمایت مالی و تجهیزاتی از آموزش و پرورش و این باور که آموزش و پرورش نهادی مصرفی است نه تولیدی، موجب می شود که این نهاد در تولید انسان های مطلوب، معلمان مطلوب، مراکز یادگیری مطلوب، کارشناسان و مدیران مطلوب، با مشکلات جدی روبه رو شود.

۲. نبود ثبات لازم در مدیریت ها

جابه جایی و تعویض مدیران وفادار به تغییر، بدون شک جلوی تغییرات مستمر در آموزش و پرورش را می گیرد و در نتیجه تغییرات عمدتاً از نوع انطباقی یا جزئی خواهند بود. بدین ترتیب، با جابه جایی مدیر، تغییرات دوباره به حالت انجماد اولیه برمی گردند و مدیران علاقه مند فرصت ایجاد نوآوری های اساسی را از دست می دهند.

۳. توجه زیاد به برنامه ریزی و کم توجهی به اجرا

اگر برای تغییر یک فرایند در نظر بگیریم، هر طرح و برنامه شامل سه مرحله برنامه ریزی، اجرا و کنترل کیفیت خواهد بود. در کشور ما، سازمان های دولتی در برخی مواقع انرژی و هزینه های خود را به جای پرداختن به اصل کار، صرف تولید برنامه و اسناد تحولی می کنند و بودجه کافی را برای عملیاتی شدن آن ها در نظر نمی گیرند.

۴. ترس از انتقادات

ضرب المثل می گوید، هیچ کس به طرف قطار ایستاده سنگ نمی اندازد، هر حرکتی به دنبال خود مقاومت هایی را به وجود می آورد. به هر میزان که مسئولان رده بالا، مردم، کارکنان و ذینفعان توجیه شوند، انتقادات کمتر می شود و مشارکت افراد برای تغییر افزایش می یابد.

۵. نداشتن جرئت در اجرا

تدوین برنامه ها باید با تحقیق و تأمل همراه باشد، اما به هنگام اجرا باید تردیدها و شک ها را کنار گذاشت. تحول همواره مدیون افراد و مدیرانی بوده است که جور دیگری می اندیشند و برخلاف عادت ها و جریان رودخانه شنا می کنند.

۶. نداشتن اعتقاد و ایمان به تغییر

برای ایجاد تغییر و تحول باید اعتقاد و ایمان راسخ داشت. پذیرفتن و قبول کردن تحول کافی نیست، برخی از مدیران تحول را می پذیرند، اما به آن اعتقاد و ایمان جدی ندارند. بین «قبول تحول» و «ایمان به تحول» تفاوت بسیار است. ایمان داشتن منشأ حرکت و تحول است، اما پذیرش مقدمه انجام تحول است. ایمان به تغییر یعنی ما از عمق جان تغییر را پذیرفته ایم و برای تحقق آن تلاش می کنیم.

۷. غفلت از تربیت نیروی انسانی

نیروی انسانی یکی از ابزار تحول است. بدون تحول در نیروی انسانی (مدیران و کارشناسان ستاد و صف و معلمان) تحول پایدار

و مستمر نخواهد بود. تحولات از انسان ناشی می شود و قبل از آنکه مقوله ای بیرونی باشد، امری درونی است. قبل از تحول ضروری است که زمینه تغییر و تحول در افراد، هم به عنوان پذیرنده و هم به عنوان به وجود آورنده، بررسی شود.

۸. امید داشتن به یک قهرمان برای تغییر

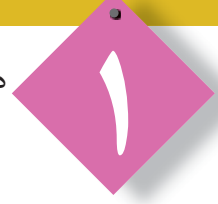
این یک باور خطرناک است که تصور شود تحول و موفقیت کار یک یا چند فرد کلیدی در آموزش و پرورش است. تحول در آموزش و پرورش را نمی توان به یک یا چند نفر نسبت داد. تغییر و تحول در آموزش و پرورش قهرمان ندارد. همه مدیران، کارشناسان و معلمان قهرمان این تغییر هستند.

* منابع

۱. مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (آذرماه ۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی.
۲. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (آذرماه ۱۳۹۰). شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش.
۳. فرنچ، موندال؛ اچ دیل، سیسیل (۱۳۹۲). مدیریت تحول در سازمان. ترجمه ابراهیم حسن زاده عبدالمملکی. مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت. تهران
۴. جان پی کاتر (۱۳۸۲). رهبری تحول. ترجمه دکتر مهدی ایران نژاد پاریزی. مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
۵. بهشتی، محمدباقر (۱۳۷۵). بهره وری در سازمان های دولتی ایران و راه های افزایش آن. مجله اطلاعات سیاسی اقتصادی. شماره های ۴۵ و ۴۶.
۶. رابینز، استیون (۱۳۸۵). مدیریت رفتار سازمانی. ترجمه پارسائیان و اعرابی. جلد سوم. انتشارات دفتر پژوهش های فرهنگی. تهران.
۷. فیروزیان، محمود و دهقان نیری، محمود (۱۳۸۶). عوامل مقاومت کارکنان در برابر برنامه های بهبود. دو ماهنامه مدیریت شماره های ۱۲۳ و ۱۲۴.
۸. خراسانی طرفی، حامد (۱۳۹۳). تغییر و تحول در سازمان های دولتی. سایت پایگاه مقالات علمی مدیریت.
۹. ممی زاده (۱۳۹۲). مدیریت تحول در سازمان. سایت پایگاه مقالات.
۱۰. رون، سیدامیر. معرفی برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۲). دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی ابتدایی و متوسطه نظری.

11. [www.http://jalilkhani Bahram \(1384\).blogfa.com](http://jalilkhani Bahram (1384).blogfa.com)

12. [www.http://zinvand.persianblog.ir/post](http://zinvand.persianblog.ir/post)



شبکه‌های اجتماعی مجازی در خدمت آموزش

کلیدواژه‌ها: شبکه‌های اجتماعی مجازی، آموزش، دانش آموزان

اشاره

امروزه هزاران پایگاه آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و هنری در وب‌های جهانی وجود دارند که هر یک به منزله آموزشگاهی مجازی، کاربران اینترنت را با هرگونه نیاز و سلیقه‌ای تغذیه می‌کنند. این پایگاه‌ها باعث شکل‌گیری نوع دیگری از روابط شده‌اند که به آن «ارتباطات مجازی» می‌گویند. منظور از ارتباط مجازی، نوعی از ارتباط است که در محیط‌های الکترونیک صورت می‌گیرد. شبکه‌های اجتماعی اینترنتی می‌توانند در توسعه و ارتقای سطح آموزشی و علمی کلاس‌های درس به شکل متداول امروزی نقش بسیار مؤثری داشته باشند. با استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی، دانش آموزان و معلمان می‌توانند دامنه فرایند یادگیری خود را به خارج از محدوده‌های کلاس درس گسترش دهند. هر لحظه که نیازمند سؤال و برقراری ارتباط با معلم یا سایر دانش آموزان باشند، می‌توانند از امکانات شبکه‌های اجتماعی مجازی کمک بگیرند. در این مقاله، به معرفی و بررسی شبکه‌های اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر کیفیت و کمیت یادگیری فراگیرندگان پرداخته‌ایم.

شبکه اجتماعی

شبکه اجتماعی ساختاری اجتماعی است که از گروه‌هایی - که عموماً فردی یا سازمانی هستند - تشکیل شده است. این گروه‌ها توسط یک یا چند وابستگی به هم متصل‌اند. شبکه‌های اجتماعی در بستر یک جامعه اطلاعاتی پیچیده، کارکرد مؤثر شبکه (همگرایی^۱) را تصویر می‌کند. به عبارت دیگر، شبکه اجتماعی الگویی از روابط است که کنشگران را به هم متصل می‌کند. از این رو شبکه اجتماعی را می‌توان «مجموعه‌هایی از افراد یا سازمان‌ها یا مجموعه‌های دیگر اجتماعی دانست که از طریق روابط اجتماعی مانند دوستی، همکاری بودن یا تبادل اطلاعات، با یکدیگر مرتبط می‌شوند. شبکه اجتماعی الگویی ارتباطی است که مردم را به هم متصل می‌کند یا پیوندهایی است که افراد را با گروه‌هایی از مردم مرتبط می‌سازد» (افراسیابی، ۱۳۹۱).

شبکه‌های اجتماعی را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد:

الف. شبکه‌های اجتماعی تشکیلاتی (شرکت‌های تعاونی و حزب‌ها)

ب. شبکه‌های اجتماعی غیرتشکیلاتی (نهادهای فرهنگی محلی، صندوق‌های مالی محلی، جلسات خانوادگی و دوستانه)

ج. شبکه‌های اجتماعی حکومتی (بسیج، مدرسه، دانشگاه و حوزه علمی)

د. شبکه‌های اجتماعی مجازی (انواع سایت‌ها مانند فیس‌بوک^۲ و لینکدین^۳).

در اینجا فقط به تشریح شبکه‌های اجتماعی مجازی می‌پردازیم.

شبکه اجتماعی مجازی

«شبکه‌های اجتماعی مجازی سرویس‌های تحت وب^۴ هستند که به

کاربرانشان امکان ایجاد صفحات شخصی و درج اطلاعات شخصی را می‌دهند. این صفحات می‌توانند به صورت عمومی یا نیمه عمومی قابل مشاهده باشند. به بیان دیگر، شبکه‌های اجتماعی، محل گردهمایی میلیون‌ها کاربر اینترنت است که بدون توجه به مرز، زبان، جنس و فرهنگ، به تعامل و تبادل اطلاعات می‌پردازند» (پوری، ۱۳۹۰: ۶۰).

هر شبکه اجتماعی سایتی است که به افراد و سازمان‌ها امکان ایجاد صفحه‌های خاص خود را می‌دهد. آن‌ها در این صفحه براساس مشترکات گوناگون به هم متصل می‌شوند. همچنین، هر کاربر می‌تواند فهرستی از کاربران عضو شبکه را نیز ببیند. شبکه‌های اجتماعی مجازی با امکانات گسترده‌ای که در اختیار کاربران خود قرار می‌دهند، باعث می‌شوند افراد بتوانند ویژگی‌های فردی مانند روحیات و علاقه‌های خود را برای دیگران به نمایش بگذارند.



شبکه اجتماعی
ساختاری اجتماعی
است که از
گروه‌هایی-که عموماً
فردی یا سازمانی
هستند- تشکیل شده
است. این گروه‌ها توسط
یک یا چند وابستگی به
هم متصل‌اند

تولید محتوا توسط کاربران باعث ایجاد حس مالکیت می‌شود.

محتوای مهم رسانه‌های جمعی و سایر رسانه‌ها در شبکه‌های اجتماعی انتشار می‌یابد.

در آن‌ها اخبار و اطلاعات سریع و آزادانه انتشار می‌یابند.

قدرت تحلیل و روحیه انتقادی را تقویت می‌کنند.

امکان عبور از مرزهای جغرافیایی و آشنایی با افراد، جوامع و فرهنگ‌های دیگر را به کاربران می‌دهند.

امکان بیان ایده‌ها به صورت آزادانه و آشنایی با ایده‌ها، افکار و سلیقه‌های دیگران در این شبکه‌ها وجود دارد.

در شبکه‌های اجتماعی خرد جمعی شکل می‌گیرد و تقویت می‌شود. همچنین، ضمن افزوده شدن نیروی تفکر و ذهن کاربران، نیرویی عظیم با قدرت پردازشی بالا به وجود می‌آید.

کارکردهای تبلیغی و محتوایی در شبکه‌های اجتماعی بسیار قوی هستند.

افراد و کاربران این شبکه‌ها با دوستان و آشنایان خود ارتباط مجازی مستمر برقرار می‌کنند.

بسیاری از امکانات اینترنتی و وبی، از قبیل ایجاد صفحات و پروفایل‌های شخصی، ساخت وبلاگ‌ها، جست‌وجوی اینترنتی،

ویژگی‌ها و مزایای شبکه‌های اجتماعی

برخلاف تصور، رسانه‌های اجتماعی ویژگی‌ها و ساختارهایی حرفه‌ای دارند.

ویژگی و مزایای شبکه‌های اجتماعی مجازی عبارت‌اند از:

گفت‌گوی دوطرفه اساس رسانه‌های اجتماعی را تشکیل می‌دهد.

گفت‌وگوها را مخاطبان تولید می‌کنند.

درگیر بودن کاربران در این شبکه‌ها، یکی از راه‌های بازگشت آن‌ها به این رسانه‌هاست.

شبکه‌های اجتماعی کاربران خود را به مشارکت در فرایندها تشویق می‌کنند.

همکاری و کمک مخاطبان به یکدیگر یکی از عوامل توسعه کاربران شبکه‌های اجتماعی است.

هویت کاربران در شبکه‌های اجتماعی استحکام می‌یابد.

تولید محتوا در شبکه‌های اجتماعی در مقایسه با رسانه‌های جمعی مانند رادیو، تلویزیون، روزنامه و مجله، بسیار ارزان تمام می‌شود؛ به عبارت بهتر، تولید محتوا رایگان است.

وظایف کاربران از وظایف آسان و کوچک، به وظایف بزرگ و حرفه‌ای تبدیل می‌شود.

فضایی برای ایجاد اعتبار توسط اشخاص، شرکت‌ها و سازمان‌ها محسوب می‌شوند.

امکانات این شبکه‌ها برای تمام کاربران یکسان است.

همچنین، به افراد امکان می‌دهند تصویر خود را نیز در صفحاتشان بارگذاری کنند. کاربران می‌توانند در این شبکه‌ها ارتباطات جدیدی داشته باشند که امکان آن‌ها در فضای خارج از وب وجود ندارد.

اهداف و کارکردهای شبکه‌های اجتماعی

کارکردهای شبکه‌های اجتماعی می‌تواند این موارد باشد:

۱. سازمان‌دهی انواع گروه‌های اجتماعی با تکیه بر اشتراکات.

۲. توسعه مشارکت‌های اجتماعی: در شبکه‌های اجتماعی، همواره اعضای هر شبکه اجتماعی به صورت مستقیم یا غیرمستقیم به شرکت در فعالیت‌های واقعی در زندگی اجتماعی تحریک و تشویق می‌شوند.

۳. به اشتراک گذاشتن علاقه‌مندی‌ها توسط اعضا: به این ترتیب، هر کاربر می‌تواند دغدغه‌های خود را مطرح و در جریان دل مشغولی‌های دیگران نیز قرار بگیرد.

۴. ایجاد محتوا توسط اعضا در وبسایت‌های شبکه‌های اجتماعی. کاربران می‌توانند تولیدکننده، تأثیرگذار و دارای قدرت انتخاب و بهره‌برداری از تنوع بیشتر باشند.

۵. گسترش تبلیغات هدفمند اینترنتی از طریق آن‌ها.



در این کشور معلمان برای استفاده از شبکه‌های اجتماعی از قبل برنامه‌ریزی می‌کنند. برای این منظور آن‌ها هدف استفاده از این شبکه‌ها، درس‌هایی که می‌توان در آن‌ها از امکانات شبکه‌های اجتماعی استفاده کرد و زمان کاربری را از قبل تعیین می‌کنند.

در سنگاپور شبکه‌های اجتماعی به شکل‌های متنوعی مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرند تا از طریق آن به تعمیق یادگیری دانش‌آموزان کمک شود. برای مثال، دانش‌آموزان از ویکی برای یادگیری مشارکتی با دوستان خود و جست‌وجوی اطلاعات استفاده می‌کنند.

از فیس‌بوک برای ارتباطات زبانی استفاده می‌نمایند، زیرا این شبکه اجتماعی ارتباط و کار مشارکتی را تسهیل کرده، والدین را از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطلع می‌سازد و آن‌ها را در فرایند آموزش درگیر می‌کند.

از فلیکر برای به نمایش گذاردن کارها و تکالیف خود، از بلاگ‌ها برای ارائه نقطه‌نظرات خود، طراحی و برنامه‌ریزی کلاسی و ارتباط با سایر دانش‌آموزان و معلمان، انجام کارهای تحقیقاتی و علمی خود و به اشتراک گذاشتن آن‌ها بهره می‌گیرند.

لایسن^۵ به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در هنگام گردش علمی، در گروه‌های کوچک به تبادل عکس، پیام‌های تصویری و صوتی خود بپردازند و به هم زنگ بزنند. با استفاده از لینکدین هر دانش‌آموز حوزه کاری و علاقه‌های خود را به دیگران معرفی می‌کند.

گوگل پلاس^۶ یک شبکه اجتماعی چندرسانه‌ای است که دانش‌آموزان همانند فیس‌بوک از آن برای برقراری ارتباط استفاده می‌کنند.

با بهره‌گیری از اورنوت^۷ برای دوستانشان یادداشت می‌گذارند و مطالب درسی را با دوستانشان به اشتراک می‌گذارند. دانش‌آموزان از توئیت برای پاسخ‌گویی سریع به سؤالات معلم و هم‌کلاسی‌های خود کمک می‌گیرند.

در سنگاپور معلمان همواره بر کاربرد شبکه‌های اجتماعی نظارت دارند و دانش‌آموزان نیز نسبت به صحت اطلاعات و حفظ امنیت حریم شخصی خود همواره احساس مسئولیت می‌کنند.

شخصیتی و ظاهری است. بدون تردید میزان تأثیرپذیری فرد از این محیط صفر نخواهد بود. پس هر شبکه اجتماعی، هویت مطلوب و خاص خود را ترویج می‌کند و تأثیرات رفتاری خاص خود را دارد.

کاربرد شبکه‌های اجتماعی در آموزش

امروزه کشورها به نقش و اهمیت شبکه‌های آموزشی بیش از گذشته پی برده‌اند و آن را جزئی از فرایند آموزشی محسوب می‌کنند. سنگاپور یکی از کشورهایی است که موفق شده است تا در زمینه تلفیق فناوری اطلاعات و شبکه‌های اجتماعی در فرایند آموزش و یادگیری معلمان و دانش‌آموزان قدم‌های اساسی بردارد. مسئولان آموزش و پرورش سنگاپور برای راه‌اندازی رایانه‌های پرسرعت در مدارس و تربیت معلمانی که بتوانند از فناوری اطلاعات و شبکه‌های اجتماعی در آموزش استفاده کنند و برای تشویق دانش‌آموزان به پژوهش و یادگیری و با بهره‌گیری از امکانات شبکه‌های اجتماعی، به ساخت وب سایت و طراحی پروژه‌های جامع ملی در این زمینه روی آورده‌اند. بسیاری از دانش‌آموزان مدارس نیز از امکانات اینترنت بی‌سیم و رایانه‌های قابل حمل کیفی برای دریافت درس از وب سایت مدرسه و نیز ارسال پیام به دوستان و تبادل اطلاعات استفاده می‌کنند. تجربه استفاده از شبکه‌های اجتماعی از سال ۲۰۰۹ در سنگاپور شروع و نتایج رضایت‌بخشی نیز از آن به‌دست آمده است.

اطلاع از اخبار و رویدادها و شرکت در فضا‌های گفت‌وگو (چت‌روم‌ها و فروم‌ها) و فضا برای آپلود فایل‌ها که پیش از این کاربران برای استفاده از هر کدام از آن‌ها باید عضو سایتی می‌شدند، یکپارچه می‌شود.

۶ سرعت در فرایند آموزش و ایجاد ارتباط شبانه‌روزی بین استاد و شاگرد افزایش می‌یابد.

پیامدهای منفی شبکه‌های اجتماعی

۱. شبکه‌های اجتماعی مجازی به شکل‌گیری و ترویج سریع شایعات و اخبار کذب کمک می‌کنند.

۲. امکان نقض حریم خصوصی افراد توسط شبکه‌های اجتماعی وجود دارد. افرادی ممکن است با پروفایل‌های تقلبی به شبکه‌های اجتماعی وارد شوند و با ورود به حریم‌های خصوصی افراد مورد نظر، تصاویر و اطلاعات آن‌ها را به سرقت ببرند و شروع به پخش آن‌ها در اینترنت کنند.

۳. حضور بیش از حد کاربران در این شبکه‌ها به انزوا و دور ماندن از محیط‌های واقعی اجتماع منجر می‌شود. جامعه مجازی هیچ وقت جانشین جامعه واقعی نخواهد شد، بلکه فقط تجارب اجتماعی کاربران را تسهیل می‌کند.

۴. فرد با عضویت در هر شبکه اجتماعی، درگیر نوع خاصی از فرهنگ ارتباطاتی می‌شود که شامل برخورد، تکیه کلام، اصطلاحات مخصوص، رفتار، تیپ

نمونه دیگر استفاده از شبکه‌های اجتماعی، در مدرسه دو زبانه ریچموند در کلمبیاست. این مدرسه از شبکه‌های اجتماعی در کلاس‌های درسی استفاده می‌کند و با برگزاری جلسات مرتب، پدر و مادرها و فرزندان را به گردشی باهم در فضای اینترنت دعوت می‌کند. دوازده دانش‌آموز ۹ تا ۱۲ ساله برای استفاده مثبت از شبکه‌های اجتماعی مانند فیس‌بوک و گوگل تعلیم دیدند تا معلوماتشان را با پدر و مادر و دوستانشان به اشتراک بگذارند. نتیجه چنان موفقیت‌آمیز بود که این طرح اکنون به صورت یک پروژه دائمی درآمده است.

با توجه به موارد ذکر شده می‌توان گفت، تغییر و تحولات در نظام اجتماعی ناشی از اینترنت، انکارناپذیر است. این تغییرات حتی شیوه برقراری ارتباط شاگرد و استاد و روش‌های تدریس در سطوح مختلف تحصیلی را هم متحول کرده است. این امر به‌طور اساسی قابلیت انجام تحقیقات توسط معلمان، استادان، دانش‌آموزان و دانشجویان و به اشتراک گذاشتن یافته‌های آن‌ها با دیگران را بالا برده است. امروزه حتی بچه‌ها هم به‌نوعی برای تکالیف درسی و برقراری روابط اجتماعی خود به اینترنت وابسته شده‌اند. دانش‌آموزان انتظار دارند دامنه فرایند یادگیری خود را در هر لحظه که نیازمند سؤال و برقراری رابطه با استاد باشند، به خارج از محدوده‌های کلاس گسترش دهند. پست الکترونیکی، اتاق‌های گفت‌وگو و نشست‌های اینترنتی باعث شده است ارتباط معلمان با دانش‌آموزان و مطالب درسی خود بیشتر شود. این امر نکته مثبتی برای آینده آموزش و تعلیم محسوب می‌شود. همه این‌ها مرهون اینترنت، وب و شبکه‌های اجتماعی مجازی تحت وب ۲ هستند.

از جمله برنامه‌های وب ۲ شبکه‌های اجتماعی مجازی مانند فیس‌بوک، اورکات، محیط‌های مجازی، وبلاگ‌ها و ویکی‌ها هستند. در ادامه برخی از آن‌ها را به‌طور مختصر معرفی می‌کنیم.

ویکی‌پدیا

ویکی‌پدیا^{۱۰} یک دانش‌نامه اینترنتی چندزبانه با محتوای آزاد است که با همکاری افراد داوطلب نوشته می‌شود و مقالات آن می‌تواند توسط هر کسی که به اینترنت دسترسی دارد، ویرایش شود. ویکی‌پدیا واژه‌ای ترکیبی است

که از واژه‌های ویکی^۹ (وب‌گاه مشارکتی) و انسیکلوپدیا^{۱۱} (دانش‌نامه یا دایرةالمعارف) گرفته شده است. این سایت در شیوه تولید محتوا تغییر عمده‌ای ایجاد کرده است. برای مثال، معلمان می‌توانند محتوای جدیدی را در حوزه موضوع درسی خود ایجاد کنند و در آن قرار دهند. دانش‌آموزان می‌توانند از محتوای آن در انجام پژوهش‌ها، پروژه‌ها و کارهای کلاسی خود بهره ببرند یا محتوای جدیدی برای استفاده دیگران در آن ایجاد کنند.

وبلاگ

وبلاگ^{۱۱} که صفحه وبی (مشابه یک روزنامه شخصی) با قابلیت دستیابی عموم کاربران به آن است، مانند دفترچه خاطراتی است که برای به اشتراک گذاشتن مطالب و تجربه‌های یک فرد خاص ایجاد می‌شود. محتوای آن نشان‌دهنده شخصیت مؤلف یا مؤلفان آن است. اولویت استقرار یا نشر مطلب در وبلاگ بر اساس یک ساختار زمانی شکل می‌گیرد (تقویم اطلاعاتی). در این حالت خوانندگان بلاگ‌ها همواره در ابتدا جدیدترین مطلب یا مطالب منتشر شده را مشاهده و در صورت تمایل آن‌ها را مطالعه می‌کنند. اکثر وبلاگ‌ها خط فکری خاصی دارند و به‌نوعی آن را دنبال می‌کنند. مثلاً در صورتی که یک بلاگر به فناوری علاقه‌مند باشد، با جمع‌آوری مطالب از منابع متفاوتی نظیر نمایشگاه‌ها، سمینارها یا سایت‌های دیگر، آنان را با قالب مورد نظر در بلاگ خود ثبت و در اختیار مخاطبان قرار می‌دهد. ویژگی دیگر بلاگ آن است که نوعی محیط الکترونیکی قابل جست‌وجو را فراهم می‌کند که علاقه‌مندان می‌توانند با استفاده از یک مرورگر وب و در هر نقطه‌ای از جهان به محتوای آن دسترسی داشته باشند. سبک و شیوه بلاگ‌ها عموماً شخصی، غیررسمی یا خودمانی است. معلمان و دانش‌آموزان با استفاده از ابزارهای رایگان موجود بر وب می‌توانند به سادگی به ایجاد و نشر اطلاعات در وبلاگ اقدام کنند. وبلاگ‌ها علاوه بر اینکه به نوعی دارای اهداف آموزشی هستند امکان تفکر و تحلیل کردن را نیز در اختیار افراد می‌گذارند.

شبکه اجتماعی آموزشی مجازی ادمودو را در شماره بعد معرفی خواهیم کرد.

* پی‌نوشت

1. Integration
 2. Facebook
 3. LinkedIn
 ۴. وب‌ها بر دو نوع هستند، وب ۱ و وب ۲. در محیط وب ۱، این کاربر است که با محیط مجازی ارتباط برقرار می‌کند و ارتباط یکطرفه است، ولی در محیط وب ۲ این محیط مجازی است که با کاربر ارتباط برقرار می‌کند و ارتباط دو یا چند طرفه است.
 5. line
 6. google plus
 7. evernote
 8. Wikipedia
 9. Wiki
 10. Encyclopedia
 11. weblog
- * منابع**
۱. بنای، هلن (۱۳۸۹). آشنایی با شبکه‌های اجتماعی اینترنتی. بازیابی از www.hamshahronline.ir/News/?id=www.khorasan.isna.ir/newsviews.aspx?id=news81365
 ۲. افتاده، جواد (۱۳۸۹). خبرگزاری ایسنا
 ۳. طاهری، کیا (۱۳۸۹). نقش اینترنت در زندگی. بازیابی از www.kptools.wordpress.com
 ۴. کاظمی، حمیدرضا (۱۳۸۹). تأثیرات منفی گسترش شبکه‌های اجتماعی بر حریم خصوصی افراد. www.usu.ir
 ۵. رصدگر (۱۳۸۹). شبکه‌های اجتماعی مجازی مسئله‌ای به نام هویت. بازیابی از www.weblognews.ir/?p=7702
 ۶. افراسیابی، محمدصادق (۱۳۹۱). مطالعات شبکه‌های اجتماعی و سبک زندگی جوانان. انتشارات سیمای شرق. تهران.
 ۷. سلیمانی‌پور، روح‌الله (۱۳۸۹). شبکه‌های اجتماعی؛ فرصت‌ها و تهدیدها. فصل‌نامه‌فرورد نور، شماره ۳۱، تابستان ۱۳۸۹.
 ۸. افتاده، جواد (۱۳۸۹). رسانه‌های اجتماعی، فصل‌نامه کتاب مهر. انتشارات سوره مهر. تهران.
 ۹. افتاده، جواد (۱۳۸۸). کاربران تولیدکننده محتوا در عصر رسانه‌های اجتماعی. مجموعه مقالات اولین همایش بین‌المللی روابط عمومی. تهران: کارگزار روابط عمومی.
 ۱۰. ارجمندی، محمدرضا (۱۳۹۰). شبکه اجتماعی ویژه معلمان و دانش‌آموزان. بازیابی از سایت <http://www.gooyait.com/1390/06/15/edmodo-%E2%80%93a-social-network-for-teachers-students.html>
 11. Junco, R., Heiberger, G. & Loken, E. (2010) The effect of Twitter on college student engagement and grades, Journal of Computer Assisted Learning, Blackwell Publishing Ltd.
 12. Larkin, John (2013) "Social Media in Education: Technology in Pedagogy", National university of Singapore, No. 16, April 2013.
 13. www.wikipedia.com
 14. www.oreilly.com
 15. www.google.com
 16. www.mamma.com
 17. www.scholar.google.com
 18. www.ask.com

چگونه آزمون الکترونیکی بسازیم؟

کلیدواژه‌ها: آزمون الکترونیکی، سنجش رایانه‌ای، فناوری و سنجش

اشاره

با گسترش استفاده از آموزش‌های الکترونیکی در آموزش، طبیعی است که توجه به آزمون‌های الکترونیکی نیز بیشتر شود. در این مقاله، به آموزش نحوه ساخت آزمون‌های الکترونیکی در نرم‌افزار چندرسانه‌ای Captivate پرداخته‌ایم. این گونه آزمون‌ها، همانند آزمون دوره‌های ضمن خدمت مجازی هستند که در قالب سی‌دی برای فرهنگیان اجرا می‌شوند. شایان ذکر است که اطلاعات این مقاله برای کلیه آموزگاران، دبیران و هنرآموزان محترم مفید و کاربردی خواهد بود، به طوری که با استفاده از آن می‌توانند به جای برگزاری آزمون‌های مدام- کاغذی، آزمون‌ها را به شیوه الکترونیکی برگزار کنند. برای این آزمون‌ها، می‌توان ویژگی‌هایی چون محاسبه نمره در پایان آزمون به طور خودکار، یکسان نبودن سؤالات برای دانش‌آموزان، بهره‌گیری از انواع سؤالات و ... را برشمرد.

آشنایی با نرم‌افزار Captivate

نرم‌افزار Captivate 5.5 نرم‌افزاری چندرسانه‌ای است که معلمان می‌توانند از آن برای تهیه و تولید محتوای الکترونیکی و درس‌افزارهای آموزشی استفاده کنند. علاوه بر این، ساخت آزمون‌های الکترونیکی یکی دیگر از امکاناتی است که این نرم‌افزار در اختیار کاربران قرار می‌دهد. علاوه بر اینکه امکان اجرای تصادفی آزمون‌ها و قابلیت صدور کارنامه را نیز برای کاربران فراهم می‌کند.

مزایای نرم‌افزار

- امکان تهیه محتوای الکترونیکی به همراه صدا، تصویر و فیلم
- قابلیت ویرایش صدا در محیط نرم‌افزار
- امکان ایجاد بانک سؤال با بهره‌گیری از انواع سؤالات
- تولید آزمون‌های الکترونیکی و امکان اجرای آزمون به صورت تصادفی
- گرفتن فیلم از نرم‌افزارها به صورت تعاملی
- ایجاد اسلاید جداگانه در هر مرحله از تصویربرداری و امکان ویرایش اسلایدها
- تولید خروجی‌های متفاوت و امکان انتشار آن‌ها روی یک سیستم مدیریت یادگیری

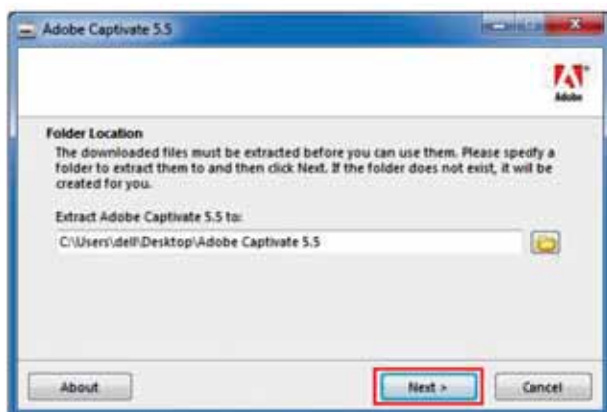
حداقل امکانات مورد نیاز برای نصب نرم‌افزار

- سیستم عامل: Windows XP Service Pack 2 یا نسخه‌های بالاتر و ویندوز

- پردازنده: ۲ گیگاهرتز (GHz) یا سریع‌تر
- RAM: ۱ گیگابایت (GB)
- Hard: دارای حدود ۳ گیگابایت فضای خالی
- صفحه نمایش: ۱۰۲۴×۷۶۸ (پیشنهادی ۱۲۸۰×۸۰۰)
- نرم‌افزار جانبی: نصب بودن نرم‌افزار Flash Player

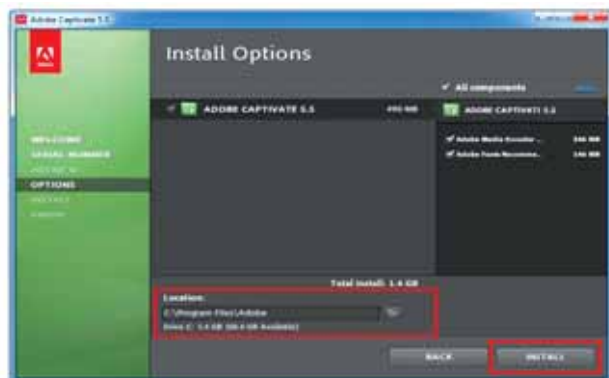
مراحل نصب نرم‌افزار

برای نصب نرم‌افزار از روی سی‌دی، روی فایل نصب یا Setup دوبار کلیک کنید. کادری باز می‌شود. در کادر باز شده (شکل ۱) روی دکمه Next کلیک کنید.



شکل ۱

در قسمت مورد نظر Provide a serial number را وارد کنید. اگر این شماره را ندارید، با انتخاب گزینه Install this Product a trial، نصب برنامه را به صورت آزمایشی (۳۰ روزه) تعیین کنید.



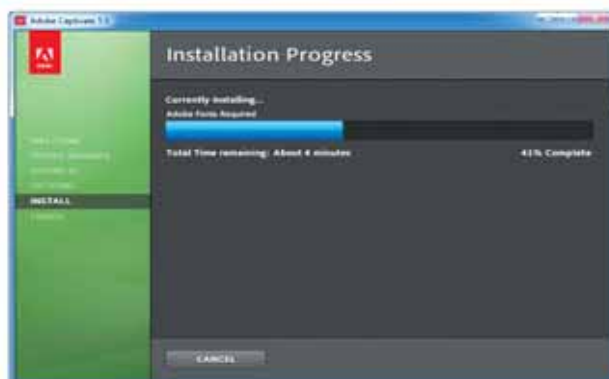
شکل ۵

با کلیک روی دکمه Next، پنجره Options باز می شود (شکل ۶). در قسمت Location می توان در صورت نیاز مسیر نصب نرم افزار را تغییر داد.



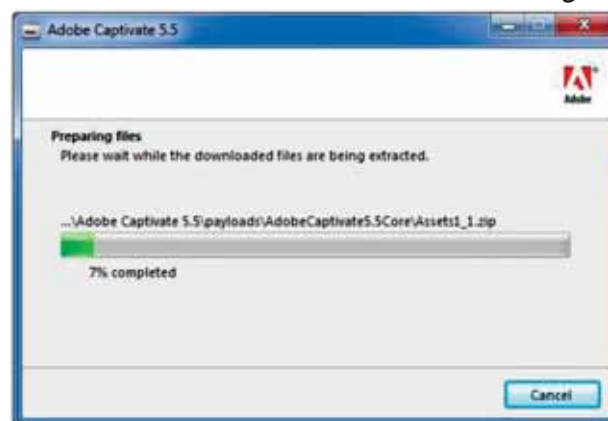
شکل ۶

با کلیک روی دکمه Install عملیات نصب شروع خواهد شد (شکل ۷).



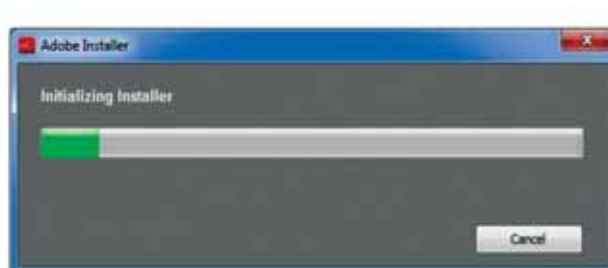
شکل ۷

در ادامه راه اندازی، فایل های نصب از حالت فشرده خارج می شوند (شکل ۲).



شکل ۲

در برخی از سی دی های نصب، ممکن است دو مرحله بالا انجام نشود. به این دلیل، در ادامه، سیستم رایانه شما برای داشتن حداقل امکانات مورد نیاز، بررسی می شود (شکل ۳).



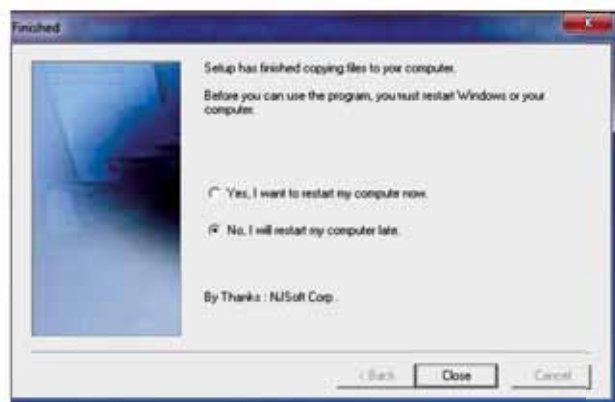
شکل ۳

برای ادامه نصب برنامه در پنجره Welcome به منظور پذیرش قرارداد شرکت سازنده نرم افزار، روی دکمه Accept کلیک کنید (شکل ۴).



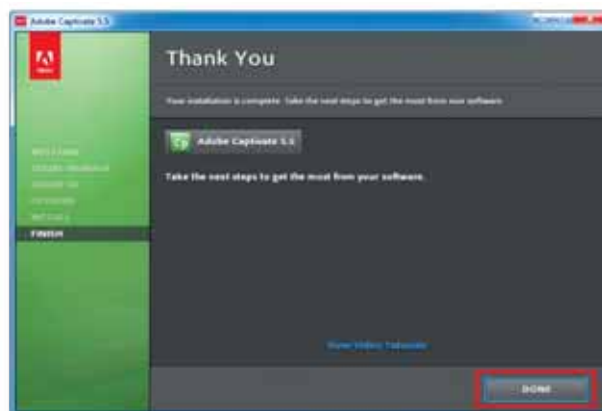
شکل ۴

از نرم افزار Farsi NJ خارج شده و در کادر پایانی (شکل ۱۱) بر روی دکمه Close کلیک می کنیم.



شکل ۱۱

پس از گذشت مدت زمانی، عملیات نصب به پایان خواهد رسید. در پنجره پایانی (شکل ۸) روی دکمه Done کلیک کنید.



شکل ۸

تایپ فارسی در نرم افزار Captivate

نحوه ساخت آزمون الکترونیکی
در ابتدا نرم افزار Captivate را باز کنید. برای این منظور، از منوی Start، گزینه All Program، برنامه Adobe Captivate 5.5 را اجرا کنید و در کادر باز شده (شکل ۱۲)، روی دکمه ok کلیک کنید.



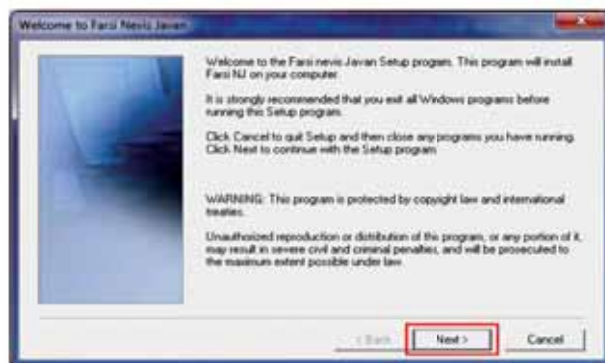
شکل ۱۲

پس از اجرای نرم افزار، پنجره شروع برنامه نمایش داده می شود (شکل ۱۳). برای ایجاد آزمون، گزینه Blank Project را انتخاب کنید.



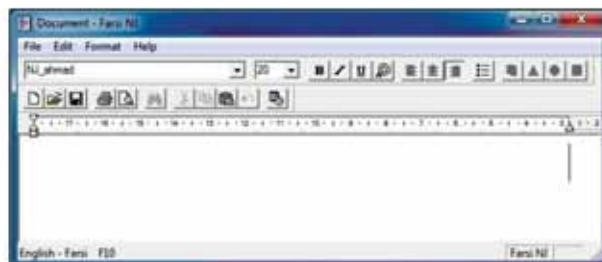
شکل ۱۳

در نرم افزار Captivate امکان تایپ فارسی به صورت مستقیم وجود ندارد. در نتیجه، برای تایپ فارسی باید از یک نرم افزار فارسی ساز استفاده کرد. به این منظور، فارسی ساز نسل جوان (Farsi NJ) توصیه می شود. مراحل نصب این نرم افزار نیز چنین است: پس از تهیه این نرم افزار، فایل Setup را از پوشه نصب اجرا کنید و در کادر باز شده، روی دکمه Next کلیک کنید (شکل ۹).



شکل ۹

پس از نصب نرم افزار، Farsi NJ به طور خودکار باز خواهد شد (شکل ۱۰).

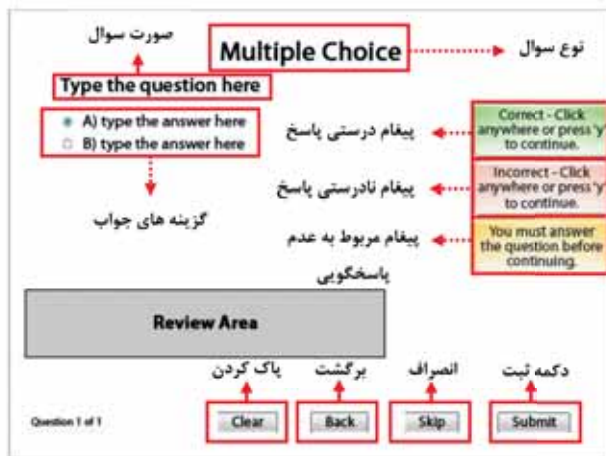


شکل ۱۰

می‌توانید در قسمت‌های مشخص شده، سؤال مورد نظر و تعداد آن را برای آزمون انتخاب کنید. در این پنجره، با انتخاب گزینه Graded، هر سؤال دارای نمره خواهد بود؛ به‌طوری که در کارنامه پایانی، نمره کل محاسبه و نمایش داده می‌شود. ولی با انتخاب گزینه Survey آزمون بدون نمره خواهد بود. در ادامه نحوه ایجاد یک آزمون با سؤالات چندگزینه‌ای آموزش داده می‌شود.

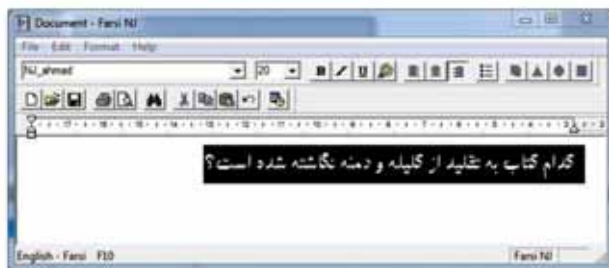
۱. سؤال چندگزینه‌ای

برای اضافه کردن این نوع سؤال، همان‌طور که آموزش داده شد، از منوی Quiz دستور Question Slide را اجرا و از کادر Insert Question (شکل ۱۶) گزینه Multiple Choice را انتخاب کنید. به این ترتیب، اسلاید سؤال به همراه اجزای آن به پروژه اضافه می‌شود (شکل ۱۷).



شکل ۱۷

همان‌طور که مشاهده می‌کنید، صورت سؤال، گزینه‌های جواب، پیغام‌ها و دکمه‌های مربوطه، همگی به زبان انگلیسی هستند. به‌منظور تایپ فارسی باید نرم‌افزار Farsi NJ را باز کنید. به این منظور، از منوی Start، گزینه All Program و از پوشه Farsi NJ روی برنامه Farsi NJ کلیک کنید. سپس متن مربوط به صورت سؤال را در آن تایپ کنید. در مرحله بعد، متن را انتخاب و (شکل ۱۸) از منوی Edit، دستور Copy را اجرا کنید.



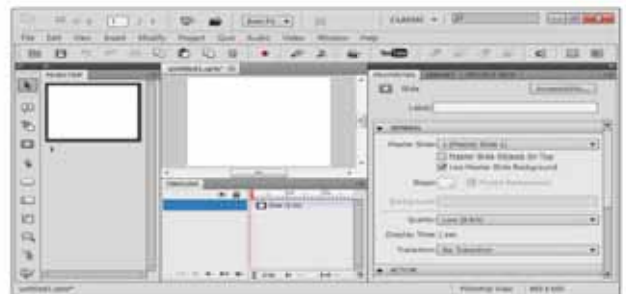
شکل ۱۸

در کادر باز شده (شکل ۱۴)، ابعاد پروژه را ۸۰۰×۶۰۰ یا ۱۰۲۴×۷۶۸ تعیین و روی دکمه OK کلیک کنید.



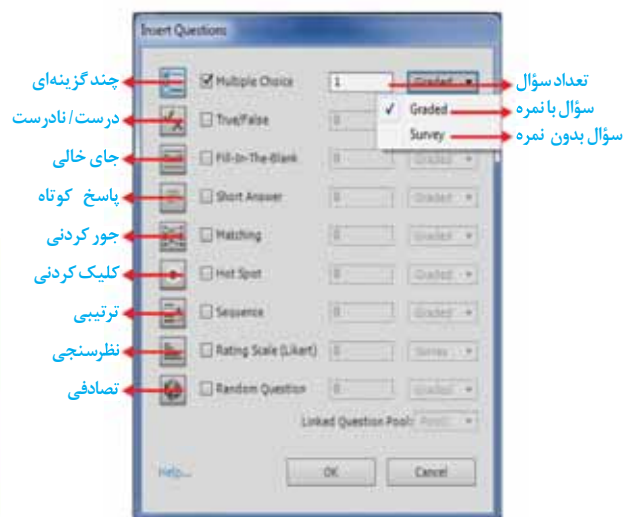
شکل ۱۴

به این ترتیب وارد محیط نرم‌افزار Captivate می‌شوید (شکل ۱۵). همان‌طور که مشاهده می‌کنید پروژه جدید به همراه یک اسلاید خالی باز می‌شود.



شکل ۱۵

برای اضافه کردن سؤال به پروژه، از منوی Quiz، دستور Question Slide را اجرا کنید تا پنجره آن مطابق شکل ۱۶ باز شود. همان‌طور که در شکل مشاهده می‌کنید، می‌توان انواع سؤال‌ها را به پروژه اضافه کرد.



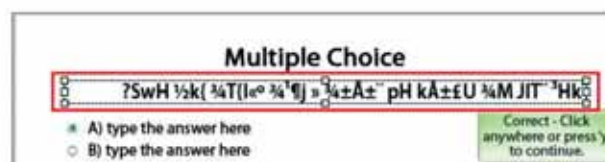
شکل ۱۶

می‌توانید در صورت لزوم، هر کدام از پیغام‌ها و دکمه‌های سؤال را با استفاده از دکمه Delete صفحه کلید یا از طریق پانل Quiz Properties که در ادامه توضیح داده می‌شود، حذف کنید.

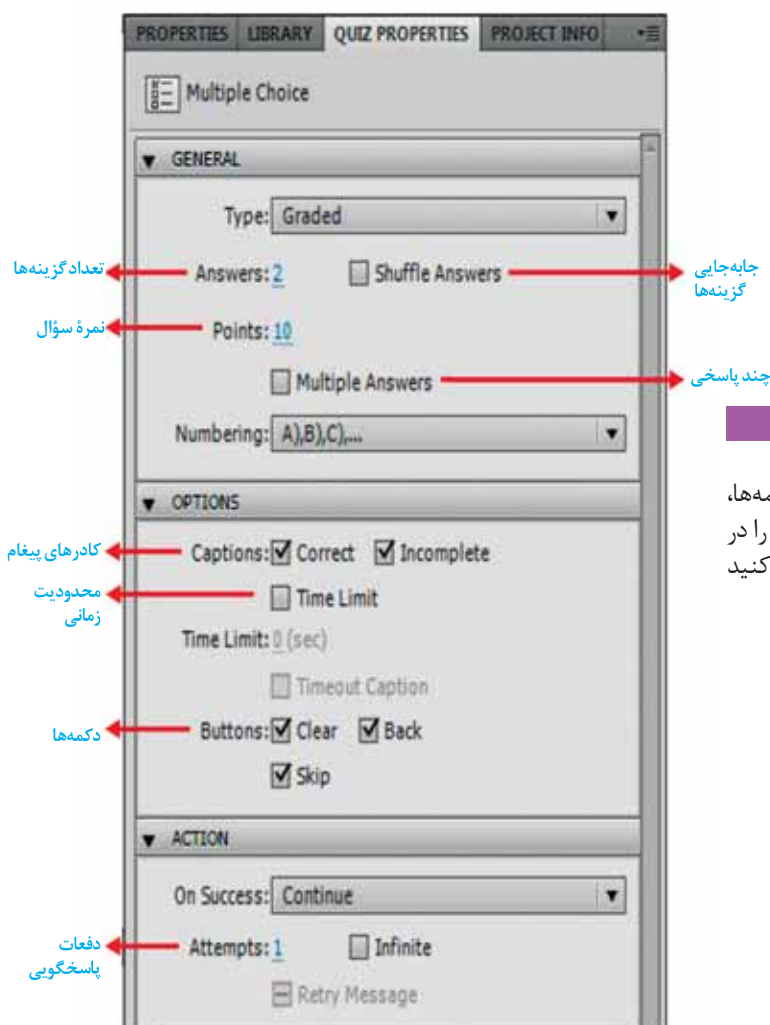
بعد از اضافه شدن سؤال، پانلی با نام Quiz Properties به‌طور اتوماتیک فعال می‌شود که با استفاده از آن می‌توانید در رابطه با سؤال، عملیاتی را که در شکل ۲۲ مشخص شده است انجام دهید. برای مثال می‌توانید با تغییر گزینه Answer به عدد ۴، سؤال چهارگزینه‌ای یا با انتخاب گزینه Time Limit و تعیین زمان برای سؤال، محدودیت زمانی ایجاد کنید.

توجه داشته باشید، برای تعیین جواب درست، کافی است روی قسمت دایره‌ای شکل گزینه جواب کلیک کنید. حال به دلخواه می‌توانید چند سؤال، برای مثال دو سؤال از نوع چندگزینه‌ای (با روشی که آموزش داده شد) به آزمون اضافه کنید. به این ترتیب، همانند شکل (۲۳) یک آزمون با سه سؤال خواهید داشت.

در ادامه، در نرم‌افزار Captivate روی صورت سؤال دو بار کلیک و عبارت انگلیسی را پاک کنید. سپس همان‌جا با راست کلیک دستور Paste را انتخاب کنید. همان‌طور که در شکل ۱۹ مشاهده می‌کنید، متن Paste شده قابل خواندن نیست و بی‌معنی است. برای حل مشکل، باید قلم متن را تغییر دهید. یعنی متن را انتخاب و از پانل Properties، بخش Character و گزینه Family، یکی از قلم‌هایی را که حروف اول آن Nj است انتخاب کنید (شکل ۲۰) تا متن مورد نظر فارسی شود. به همین ترتیب می‌توان گزینه‌های جواب و پیغام‌های مربوطه را نیز به زبان فارسی تنظیم کرد.



شکل ۱۹

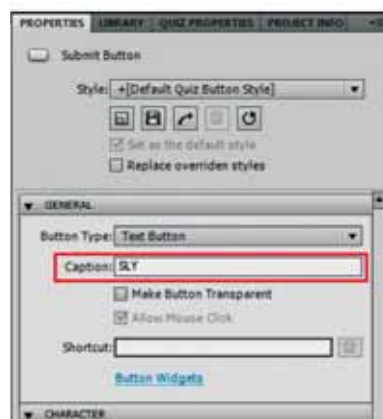


شکل ۲۲



شکل ۲۰

توجه داشته باشید که برای فارسی کردن عبارت روی دکمه‌ها، پس از انتخاب دکمه، باید متن کپی شده از نرم‌افزار Farsi NJ را در پانل Properties، بخش General، قسمت Paste، کنید (شکل ۲۱).



شکل ۲۱

کارنامه

در ساخت آزمون، اگر کمی توجه کنید، همیشه آخرین اسلاید، کارنامه‌ای خواهد بود که به‌طور خودکار ایجاد می‌شود. می‌توان همانند شکل ۲۴، عبارات ستون سمت چپ این کارنامه را فارسی کرد، ولی ستون سمت راست آن را نباید تغییر داد. برای اجرای آزمون، کلید F۴ را از صفحه کلید فشار دهید یا از منوی File گزینه Preview، یکی از زیرگزینه‌های آن را انتخاب کنید.

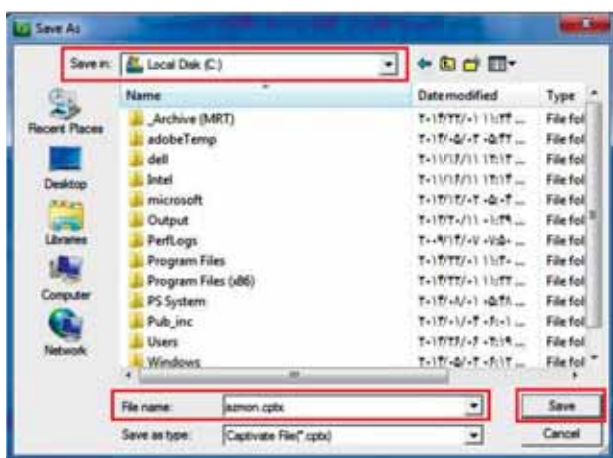


شکل ۲۳

در پایان اگر می‌خواهید آزمون را ذخیره کنید، از منوی File گزینه Save را انتخاب کنید. در کادر باز شده (شکل ۲۵)، در قسمت File name، نام پروژه و در قسمت Save in مسیر ذخیره‌سازی را تعیین و روی دکمه Save کلیک کنید.

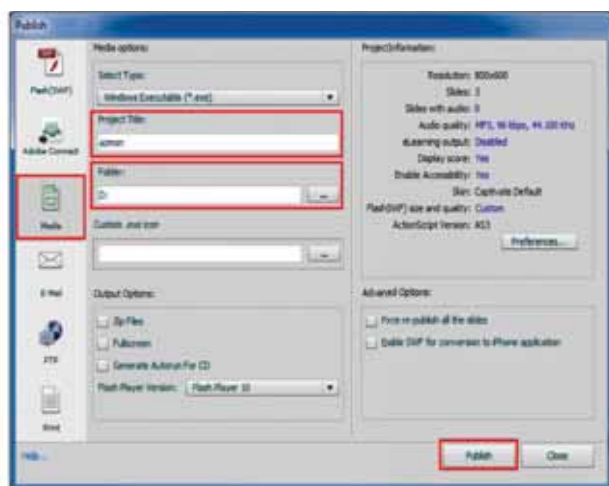
نحوه اجرای آزمون در کلاس درس

چنانچه بخواهید فایل ذخیره شده در Captivate را در رایانه کلاس اجرا کنید، باید مجدداً نرم‌افزار Captivate را در رایانه کلاس نصب و سپس فایل مربوطه را در آن باز کنید. بدون شک این روش غیراصولی و وقت‌گیر خواهد بود. در نتیجه، مناسب‌ترین روش برای این کار، انتشار آزمون در قالب یک فایل اجرایی (exe) خواهد بود. با این روش، دیگر نیازی به نصب مجدد نرم‌افزار Captivate در رایانه مقصد نیست. برای این منظور، از منوی File دستور Publish را اجرا کنید و در کادر باز شده (شکل ۲۶)، از سمت چپ، گزینه Media را انتخاب کنید. در قسمت Project Title عنوان پروژه و در بخش Folder محل ذخیره‌سازی فایل اجرایی آزمون را تعیین و در نهایت روی دکمه Publish کلیک کنید.



شکل ۲۵

به این صورت می‌توانید آزمون را در هر رایانه‌ای، بدون نیاز به نرم‌افزار Captivate اجرا کنید.



شکل ۲۶



شکل ۲۴



مدیریت کلاس درس موانع و راهبردها

کلیدواژه‌ها: مدیریت کلاس درس، اصول مدیریت کلاس درس، چالش‌های مدیریت کلاس درس، روش‌های مدیریت کلاس درس

اشاره

معلمان باید از روش‌ها و فنون مدیریت علمی، تدریس فعال و پویا، برنامه‌ریزی صحیح، سازمان‌دهی، رهبری و کنترل کلاس آگاه باشند. زیرا هر روز که می‌گذرد در جهان شیوه‌های نوینی در مباحث آموزشی مربوط به کلاس‌های درس مطرح می‌شود. بنابراین معلمان با کسب توانایی‌های لازم به‌منظور برنامه‌ریزی صحیح کلاس درس و حل مشکلات جوانان، نقش بسزایی در ایجاد جامعه سالم دارند. در واقع داشتن جامعه سالم در گرو تعلیم و تربیت و نظام آموزشی سالم است. سپردن امر تعلیم و تربیت به‌دست معلمان غیرمتخصص، سلامت نظام تعلیم و تربیت را به مخاطره می‌اندازد. معلم باید علم، روش و مهارت خود را با حرکت نسل امروز هماهنگ کند و طوری دانش‌آموزانش را تعلیم دهد که با اضطراب‌هایی نظیر بحران هویت، اشتغال و تهاجم فرهنگی، توان مبارزه داشته باشند و روحیه خودباوری و درک مثبت از خویش‌تن در وجود آنان تقویت شود. لذا در این مقاله سعی شده است ابتدا مدیریت کلاس درس تعریف و سپس اهداف و روش‌های آن بیان شود. در آخر چالش‌ها و موانع مدیریت کلاس درس بررسی و راهکارهایی ارائه شده است.

مدیریت کلاس درس و اهمیت آن

تحقیقات بی‌شمار نشان داده است که بسیاری از مشکلات اخلاقی و اجتماعی نوجوانان ما از جذاب نبودن محیط مدارس، کشمکش‌های دانش‌آموزان با معلمان و افت تحصیلی ناشی می‌شود. لذا مدیریت کارآمد معلم و ایجاد شرایط لازم برای تسهیل امر یادگیری در کلاس درس و مطابقت آن با نیازها و ویژگی‌های فراگیرندگان، لازمه جامعه امروزی و راهگشای بسیاری از مشکلات نوجوانان است.

در فضای نظام آموزشی فعلی، به‌جای اینکه رعایت نظم و انضباط به دانش‌آموزان توصیه شود، باید معلمان را تشویق کرد تا در اداره کلاسشان از روش‌های نوین مدیریت کارآمد بهره‌جویند.

معلمان باید بدانند، هر دانش‌آموز ویژگی خاص خود را دارد و این معلم است که باید با هنر، ذوق و سلیقه خود و با اتخاذ روش صحیح

و در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی آنان، درس را چنان لذت‌بخش و محیط کلاس را آن‌گونه شاداب و باطراوت ترسیم کند که فرصت بی‌نظمی به‌دانش‌آموزان ندهد.

معلم موفق کسی است که کلاس درس را به‌گونه‌ای آماده سازد که پاسخ‌گوی چالش‌های طول تدریس باشد. معلم باید توانایی‌های خود را بشناسد. او باید روش تدریس خود را ارزیابی کند تا اگر قدیمی و کهنه است، روش پویا و زنده‌ای را پیش گیرد. روحیه خلاقیت و نوآوری را در نهاد دانش‌آموزان شکوفا کند و معلمی را نه تنها وظیفه شغلی خود بلکه راهی برای ایجاد تحول و تغییر در فراگیر بداند. روش‌های برخورد با مشکلات کلاس درس را شناسایی کند و راهبردی پیش گیرد که فرایند یاددهی-یادگیری را مختل نسازد و مشکلات جزئی کلاس را به مشکلات کلی و وخیم تبدیل نکند. همچنین چنان بکوشد که دانش‌آموختگان کلاس درس او مسائل آموزشی و مشکلات

دانش‌آموزان از میان ترکیب ویژگی‌های انتزاعی و دور از ذهن شخصیت معلم، دلایلی برای دوست داشتن یا دوست نداشتن او می‌یابند

مانند یک مدیر مؤثر نمی‌داند. ب. برنامه‌ریزی برای حل مشکلات کلاس را فرایندی فرامدیریتی نمی‌داند (صیامی، ۱۳۸۰ الف: ۳۰). معلمی موفق و کارآمد است که برای کلاس درس خود برنامه‌ریزی و مدیریتی کارآمد داشته باشد، نه اینکه کلاس را براساس موقعیت‌های پیش آمده در زمانی خاص و بدون برنامه‌ریزی قبلی اداره کند. بنابراین، معلم موظف است کلاس درس را کلیتی ترکیبی در نظر بگیرد نه مجموعه‌ای از عوامل که می‌توان برخی از آن‌ها را حذف کرد. معلم باید بداند که نظام کلاس او از نظام‌های بالاتر از خود، یعنی نظام مدرسه و نظام آموزش و پرورش تأثیر می‌پذیرد. کیفیت آموزش این نظام هدفمند به معلم کلاس به‌عنوان مدیر و برنامه‌ریز وابسته است. بنابراین، مدیریت کلاس به‌نحوی با جامعه نیز وابسته است و بر آن تأثیرگذار است. بدون شک شیوه سازمان‌دهی کلاس معلم در مدیریت کلاس او سهم بسزایی دارد. معلم است که صحنه را برای یادگیری بهتر فراهم می‌سازد (صیامی، ۱۳۸۰ پ: ۲۸). معلمان می‌توانند ساختارهای فعالیت کلاس درس را به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند که آموزش هم در کلاس و هم در خانواده صورت گیرد. بدین‌گونه، دانش‌آموزان، علاوه بر معلمان، از والدین نیز یاد می‌گیرند که چگونه مشکلات یادگیری و رفتاری خود را حل کنند.

اهداف و اصول مدیریت کلاس

به‌نظر بیکروستراپ (۲۰۰۰) اهداف عمده مدیریت کلاس شامل موارد زیرند:

- الف. برنامه‌ریزی درسی بر پایه آمیزه‌ای از تنوع و هدف
- ب. ارائه دستورالعمل‌های شفاف به دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های درسی

بنابراین، ارتباط صحیح معلم (به‌عنوان یاددهنده) با فراگیرنده (به‌عنوان یادگیرنده) فرایند آموزش را شکل می‌دهد و پس از طی یک دوره آموزش توسط معلم، در فراگیرنده تغییر رفتار صورت می‌پذیرد. اگر معلم در این نظام با نگرش صحیح و طراحی آموزشی و مدیریت کارآمد اقدام کند، نتیجه این فرایند مطلوب خواهد بود. بدون تردید رکن اصلی این فرایند دانش‌آموز است. دانش‌آموز در این نظام مجموعه‌ای است از توانایی‌های عقلی و خلاقیت‌ها و استعدادها، هر دانش‌آموز منش و شخصیت و خلاقیت‌های منحصر به فردی دارد و این معلم است که با مدیریت کارآمد، استعدادهای بالقوه فراگیرندگان خود را کشف می‌کند و به فعلیت می‌رساند. فرایند یادگیری انسان پیچیدگی‌های فراوان دارد. معلم باید به علوم روز به‌ویژه مدیریت کلاس درس مجهز باشد و در حرفه معلمی خود از فناوری آموزشی و روش‌های تدریس فعال استفاده کند. معلم موظف است بر مشکلات رفتاری و انضباطی در کلاس فائق آید و آنان را به بهترین شیوه هدایت کند. اهمیت و نقش مدیریت کلاس را بشناسد و جایگاه استفاده از آن را بداند. او باید در ابتدای سال تحصیلی قوانین و مقررات صریح مربوط به کلاس را برای دانش‌آموزان خود تبیین و در امر یاددهی و یادگیری از تشویق و تنبیه به‌موقع استفاده کند. بیشتر معلمان فعالیت‌های بسیاری برای دانش‌آموزان خود انجام می‌دهند، اما گاهی این فعالیت‌ها پراکنده و بدون روش خاصی اجرا می‌شوند. این‌گونه معلمان، دانش مدیریت کلاس را به‌عنوان دانش پایه‌ای مورد نیاز در نظر نمی‌گیرند. این توجه نداشتن معلم به اهمیت و ضرورت مدیریت کلاس، دو دلیل دارد:

الف. نقش خود را در کلاس

رفتاری خود را در محیطی آرام و سرشار از محبت و غیرتهدیدآمیز حل کنند.

به‌گفته آیرنز (۱۹۸۲) برخی از معلمان در هنر معلمی استعداد بیشتری دارند. اگرچه ممکن است به ضرورت در علم معلمی استعداد خوبی نداشته باشند. این گروه از معلمان می‌توانند به‌صورتی ماهرانه فضای کلاس را برای یادگیری مساعد و دل‌انگیز کنند و مسائل و مشکلات انضباطی آن را به‌حداقل برسانند.

علاوه بر مهارت‌های مربوط به هنر معلمی، تسلط بر کلاس و مهارت‌های آموزشی که معلمان برای برخورد با وقایع کلاس نیاز دارند، واکنش‌ها و راهبردهای معینی نیز وجود دارند که معلمان می‌توانند آن‌ها را فراگیرند و در اداره کلاس به‌کار بندند. موفق‌ترین مدیران کلاس آنانی هستند که بتوانند زمان وقوع رفتارهای بد را در کلاس به‌دقت پیش‌بینی کنند و برای پیشگیری از وقوع آن‌ها عمل کنند. **اریکسون** و **موهات** (۱۹۷۰) می‌گویند: دخالت‌های معلم هیچ‌گونه وقفه‌ای در جریان فعالیت‌های کلاس ایجاد نخواهد کرد.

دانش‌آموزان از میان ترکیب و ویژگی‌های انتزاعی و دور از ذهن شخصیت معلم، دلایلی برای دوست داشتن یا دوست نداشتن او می‌یابند. به‌هرحال، آنچه به معلم یاری می‌دهد تا کلاس موفق داشته باشد، از یک جهت به شناخت او از نقشه‌های خود در تدریس و از طرف دیگر به آگاهی معلم از روندهای علمی نهفته در مدیریت کلاس بستگی دارد (سجادی، ۱۳۷۳).

کلاس درس و کار معلم با فراگیرندگان در ارتباط است. به‌عبارت دیگر، کلاس درس از اجزایی تشکیل شده است که یک‌طرف آن معلم و طرف دیگر دانش‌آموز است و رسانه‌ها، روش‌ها و وسایل نیز در کنار این دو هستند.



دیگر عوامل یادگیری توجه دارد. هدف او به هنگام توضیح درس، مشارکت دادن دانش‌آموزان است. برقراری مدیریت مؤثر بر کلاس درس، به تفکرات و احساسات پاسخ می‌دهد. چنین معلمی اعتماد به نفس بالایی دارد، به حدی که دانش‌آموزان را در مدیریت کلاس درس سهیم می‌کند یا کلاس درس را یکسره به آنان می‌سپارد و خود راهنما می‌شود. همچنین، با گفت‌وگو و مشورت با دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرد تا در آنان توان یادگیری را عملی سازد (صیامی، ۱۳۸۰ ب: ۲۶).

مهارت‌های مدیریت کلاس

مدیریت کلاس بر دو مهارت به هم پیوسته و اساسی استوار است: تصمیم‌گیری؛ اقدام

اقدام یعنی عملی که در کلاس درس تحقق می‌پذیرد. مانند تأکید بر نکته‌های تدریس یا استفاده از تخته سیاه. و تصمیم‌گیری یعنی اقدامی را چگونه، چه وقت و به وسیله چه کسی باید انجام داد؟ از این‌رو، مهارت‌های اساسی و ضروری برای مدیریت کلاس درس، به منزله اتخاذ تصمیم مناسب و تبدیل آن به اقدامی مؤثر است (زمانی، ۱۳۷۸: ۲۲).

پس می‌توان گفت، مدیریت کلاس درس زرهی نیست که معلمان از نخستین روز تدریس بر تن کنند و خود را در برابر مشکلات کلاس و چالش‌ها ایمن سازند، بلکه مهارتی است که هر روز با تجربه و تأمل و دقت در کلاس کامل می‌شود و معلم را در تدریس کارآمدتر می‌سازد.

روش‌های مدیریت کلاس رفتارگرایانه

مهارت رویکرد رفتارگرایانه به این نکته تأکید دارد که معلم باید به گونه‌ای تصمیم‌گیری کند که در کلاس درس او مشکلی به وجود نیاید. معلم موظف است

معلمی جامع‌الاطراف باشد تا توانایی ایجاد شرایط بهینه برای یادگیری را تحقق بخشد. طبق نظر اسکویونر (۱۹۹۴)، معلم جامع‌الاطراف قدرت توانمندسازی دارد. او معتقد است معلمان سه گونه‌اند:

۱. توضیح‌دهنده؛

۲. مشارکت‌دهنده؛

۳. توانمندساز.

معلم توضیح‌دهنده بر موضوع درس تسلط دارد، اما آگاهی او از روش تدریس اندک است. تدریس او بر محور سخنرانی و توضیح استوار است و برخی دانش‌آموزان با او همراه هستند.

معلم مشارکت‌دهنده بر موضوع درس تسلط دارد و افزون بر آن با روش تدریس نیز آشناست. او می‌کوشد از فعالیت‌های جالب بهره گیرد، دانش‌آموزان را در کارها مشارکت دهد و در عین حال مدیریت صحیحی را در کلاس اعمال کند.

معلم توانمندساز در مرحله عالی حرفه‌ای قرار دارد. او نه فقط موضوع درس و روش تدریس را به خوبی می‌شناسد، بلکه به تفکرات و احساسات دانش‌آموزان نیز به مثابه

ج. هدایت و نظارت بر یادگیری و فعالیت‌های دانش‌آموزان د. به کارگیری ابزارهای آموزشی و منابع یادگیری و تدریس ه. حرکت منطقی از یک مرحله تدریس به مرحله دیگر و. زمان‌بندی فعالیت‌های کلاس و ایجاد توازن در آنها ز. شروع و خاتمه هدفمند درس.

از مهم‌ترین اصول کلاس، کارایی و جامع‌الاطراف بودن معلم است. اسکویونر (۱۹۹۴) فردی را معلم کارا می‌داند که بر مطالب درسی تسلط داشته باشد، کارها و اعمال او سازمان‌یافته و منظم، و خودش هم دارای اعتماد به نفس باشد. همچنین به دانش‌آموزان اعتماد کند و بذله‌گو و شکیبا باشد. به تعبیر دیگر، نخستین پیش‌درآمد برای اعمال مدیریت بر کلاس و ایجاد شرایط بهینه برای یادگیری این است که معلم فردی کارا باشد تا از مهارت‌های مدیریت کلاس درس بهره گیرد. جامع‌الاطراف بودن معلم، دومین پیش‌درآمد برای اعمال مدیریت بر کلاس است. معلم باید در حرفه

شروع و خاتمه هدفمند درس از مهم‌ترین اصول کلاس، کارایی و جامع‌الاطراف بودن معلم است

مدیریت کلاس درس زهری نیست که معلمان از نخستین روز تدریس بر تن کنند و خود را در برابر مشکلات کلاس و چالش‌ها ایمن سازند، بلکه مهارتی است که هر روز با تجربه و تأمل و دقت در کلاس کامل می‌شود و معلم را در تدریس کارآمدتر می‌سازد

* منابع

۱. بختیار، حسن‌علی (۱۳۸۲). راهبردهای جدید آموزش در هزاره سوم. سماء قلم، تهران.
۲. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۳). فرایند تدریس. تربیت، تهران.
۳. سرکار آرائی، محمدرضا (۱۳۷۹). الفبای مدیریت کلاس. مدرسه، تهران.
۴. زمانی، محمدرضا (۱۳۷۸). انضباط و مدیریت کلاس، دو مقوله متضاد. ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۲۱، دوره چهاردهم.
۵. صیامی، توحید (الف). مدیریت کلاس درس (قسمت دوم). ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۳۲، دوره شانزدهم.
۶. صیامی، توحید (ب). مدیریت کلاس درس (قسمت سوم). ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۳۳، دوره شانزدهم.
۷. صیامی، توحید (پ). مدیریت کلاس درس (قسمت دوم). ماهنامه رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۱۳۴، دوره هجدهم.

۲. جلب توجه همه دانش‌آموزان به درس.
۳. انجام دادن کارهای شفاهی و کارهای گروهی.
۴. ایجاد یا تقویت انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری.
۵. نظارت بر رفتار دانش‌آموزان.
۶. کمک به دانش‌آموزان ضعیف‌تر برای همسان کردن آنان با کلاس.
۷. نظارت بر پیشرفت یکایک دانش‌آموزان (صیامی، ۱۳۸۰: پ: ۲۸).

نتیجه‌گیری

در این نوشتار از انواع مدیریت کلاس، موانع و راهبردهای آن سخن گفته شد. می‌توان گفت معلمان باید در عصر دانایی با کسب توانایی‌های لازم و برنامه‌ریزی برای مدیریت کلاس درس و نیز با ایجاد محیطی فعال در کلاس، زمینه‌ی خلاقیت و روحیه‌ی پرسشگری را در دانش‌آموزان خود پرورش دهند، آنان را در حل مشکلات کلاس سهیم کنند و اجازه ندهند روش‌های سنتی و قدیمی، کلاس درس آنان را از روحیه‌ی فعالیت و شادابی خالی کنند. معلمان باید از ایده‌ها و پیشنهادهای دانش‌آموزان خود برای بهبود کیفیت آموزشی بهره‌جویند تا فرایند یاددهی-یادگیری را امری سهل جلوه دهند. معلمان باید بدانند، اگر روش‌ها و مهارت‌های مدیریتی کارآمد در کلاس اجرا نشوند، هیچ یک از فنون مهارت‌های کلاس‌داری به نتیجه نمی‌رسند.

معلم با توان مدیریت خود می‌تواند بر دل‌های دانش‌آموزان مدیریت داشته باشد. مدیریت معلم چیزی جز توان و قدرت تصمیم‌گیری و اجرای عمل نیست. معلم با توان و کارایی خود می‌تواند مدیریت زمان کلاس خود را طوری برنامه‌ریزی کند که لحظه‌لحظه کلاس درس او درس عشق، ایثار، و توکل به خداوند باشد.

با دانش‌آموزان خود رابطه‌ی مشاور یا ارباب رجوع دارند و معلم در فعالیت‌های کلاس نقش حمایتی دارد.

مشکلات کلاس درس ناشی از این روش، پیامد رشد ناقص فردی دانش‌آموزان است، اما آنان را به‌خاطر بروز مشکلات کلاس سرزنش نمی‌کند، بلکه امری طبیعی است. این روش حداقل اقتدار را برای معلم در نظر می‌گیرد و به‌جای آن بیشتر به تقویت روابط میان معلم و دانش‌آموز تأکید دارد (سرکار آرائی، ۱۳۷۱).

به‌طور کلی نمی‌توان گفت که به‌طور مقایسه‌ای کدام روش کارآمدتر یا فاقد کارایی است. روشی برای معلم کارآمد است که بهترین نتیجه را در کلاس درس او داشته باشد. بنابراین، معلم باید روش‌های متعدد را در کلاس خود بیازماید و کارآمدترین را انتخاب کند. البته به صراحت می‌توان گفت، اندک معلمانی هستند که از نظر سبک یکی از روش‌های مدیریت رفتارگرایانه یا تعامل‌گرایانه یا غیرمداخله‌ای را اعمال می‌کنند و بیشتر معلمان، بدون اینکه از روش مدیریت کلاس درس خود آگاه باشند، ترکیبی از سه نوع مدیریت را استفاده می‌کنند. شیوه صحیح مدیریت کلاس برای معلمان آن است که همچون پزشکی ماهر، در هر لحظه از تدریس، روش صحیح، علمی و استاندارد خاصی را به کار گیرند و کلاس درس آن‌ها فعال و زنده باشد نه سرد، بی‌روح، خشک، مرده و خسته‌کننده.

چالش‌های مدیریت کلاس

به‌نظر بیکروستراپ (۲۰۰۰) مهم‌ترین چالش‌های معلمان در مدیریت کلاس درس، به‌ویژه کلاس‌های پرشمار، عبارت‌اند از: ۱. پرداختن به دانش‌آموزانی که توانایی آنان با دیگران بسیار متفاوت است.

در آغاز سال تحصیلی قوانین و مقررات کلاس درس را وضع کند و دانش‌آموزان موظف‌اند در طول سال آن قوانین را اجرا کنند. فرایند تقویت از طریق پاداش دادن به رفتارهای مطلوب و پس گرفتن امتیاز (در صورت بروز رفتارهای غیرمطلوب) در این روش مؤثر است. اقتدار معلم در این روش کاملاً محفوظ است و او در وضع و حفظ مقررات کلاس از این اقتدار بهره می‌جوید (صیامی، ۱۳۸۰: پ: ۲۶).

تعامل‌گرایانه

در این روش دانش‌آموزان در اقتدار معلم سهیم هستند. هرچند معلم در نهایت مسئول کلاس است، اما دانش‌آموزان توسط راهنمایی‌های معلم تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند. مقررات کلاس با مشارکت دانش‌آموزان وضع می‌شود. در این روش، مشکلات کلاس پیامد طبیعی حضور دانش‌آموزان تلقی می‌شود، غیرمنتظره نیست و مانند فعالیت‌های حل مسئله در کلاس مورد توجه قرار می‌گیرد و حل و فصل می‌شود.

رویکرد تعامل‌گرایانه، برخلاف روش رفتارگرایانه، ریشه مشکلات کلاس درس را در نظام آموزشی می‌داند و معتقد است نظام آموزشی کارآمد نیست و مرتب در حال تغییر و تبدیل است، بنابراین، تلاش برای حل مشکلات کلاس فایده‌ای ندارد، بلکه باید تلاش کرد که نظام آموزشی کارآمدتری ایجاد شود (صیامی، ۱۳۸۰: پ: ۲۸).

غیرمداخله‌ای

این روش حد وسط دو روش رفتارگرایانه و تعامل‌گرایانه است و مداخله معلم در حل مشکلات کلاس در آن بسیار اندک است. هدف اصلی در این روش ارتقای رشد فردی دانش‌آموزان و آزادی آنان است. معلمان در این روش

ف

اثر توسعه

بر برنامه‌ریزی درسی

کلیدواژه‌ها: موانع فناوری اطلاعات و ارتباطات، برنامه‌ریزی درسی، طراحی برنامه درسی، اجرای برنامه درسی، ارزشیابی برنامه درسی

اشاره

در عصر حاضر، فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) مهم‌ترین ابزار راهبردی برای مدیریت و اداره صحیح همه واحدهای آموزشی و اداری محسوب می‌شود. به دلیل اهمیت اطلاعات در فرایند یاددهی-یادگیری، فناوری با محوریت عنصر اطلاعات و دانایی با سرعت چشمگیری در عرصه تعلیم و تربیت در حال توسعه است و نظام‌های آموزشی و محیط‌های یادگیری را به چالش فراخوانده است. فناوری اطلاعات رویکرد جدیدی را در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی، آموزش، اجرا و ارزشیابی فراهم کرده است و با حذف فاصله‌های مکانی و محدودیت‌های زمانی به عنوان یک کاتالیزور، بهبود کیفیت تجربه آموزشی را امکان‌پذیر ساخته و تأثیر زیادی بر تمام بخش‌های آموزش، از جمله برنامه‌های درسی و فرایند برنامه‌ریزی درسی گذارده است.

سرآغاز

برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از فعالیت‌های عمده آموزش و پرورش در جریان رشد و توسعه خود با نظریه‌ها، دیدگاه‌ها، رویکردها و حوزه‌هایی از جمله مباحث فناوری اطلاعات و ارتباطات مواجه است. برنامه‌ریزی درسی در دنیای امروز می‌تواند فرصت‌های فراهم آمده در قلمرو فناوری اطلاعات و ارتباطات را به منظور بهبود و بازسازی فرایندهای خود به کار گیرد. برنامه‌ریزی درسی فرایندی است که محصول آن برنامه درسی است (فتحی و آجارگاه، ۱۳۸۶: ۲۶). اصطلاح کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی در حکم ابزار، ابزار شناختی و ابزار فکر است که طبقه‌بندی را تسهیل می‌کند. این نوع طبقه‌بندی زمانی اهمیت پیدا می‌کند که بخواهیم نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات را در فرایند تدریس و یادگیری، طراحی و نوع ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش را مشخص کنیم. فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌ریزی درسی دامنه‌ای از ابزار و شیوه‌های مربوط به رایانه بر پایه نرم‌افزار، سخت‌افزار و ارتباطات شامل منابع اطلاعاتی مانند استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای، شبکه و خدمات مبتنی بر آن و مشارکت فناوری‌هایی چون ویدئو کنفرانس، روبات و تقسیمات دیجیتالی

می‌شود. هدف استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند برنامه‌ریزی درسی، افزایش کیفیت آموزش و یادگیری است. استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدارس راهی برای درک اهداف جدید آموزش از جمله توسعه آموزش مداوم، مهارت و توانایی درگیر کردن در ایجاد دانش مشارکتی و حل مسئله به یاری هم‌تایان و متخصصان متفاوت است (عابدی کرجی‌بان و دیگران، ۱۳۸۸: ۲۸).

فناوری اطلاعات و ارتباطات واژه‌ای است که اوایل دهه ۱۹۹۰ در ادبیات فناوری و سپس در ادبیات برنامه‌ریزی توسعه مطرح شد. این مفهوم از تعامل سه قلمرو به دست آمد؛ ابتدا قلمرو اطلاعات و رایانه با هم ترکیب شدند و فناوری اطلاعات را به وجود آوردند. سپس با تعامل حوزه فناوری رایانه و فناوری اطلاعات از دهه ۱۹۸۰ به بعد، قلمروی به نام ارتباطات و فناوری حاصل شد و در نهایت از تعامل این سه حوزه، فناوری اطلاعات و ارتباطات شکل گرفت (رضوی، ۱۳۸۶).

امروزه پژوهشگران در بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه درصدد یافتن راه‌هایی برای به کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی مدارس هستند. تحقیقات علمی انجام شده، بر افزایش سطح بهره‌وری آموزش، از طریق غنی‌سازی محیط‌های آموزشی با استفاده

از فناوری‌های جدید، تأکید دارند. علاوه بر آن، متخصصان فناوری آموزشی، استفاده از رسانه‌های نوین آموزشی را در فرایند نظام‌دار یاددهی-یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهند. در دنیای پرشتاب کنونی که بسیاری از روش‌های آموزشی سنتی ناکارآمد و کند هستند و قدرت کافی برای تفهیم مفاهیم جدید به فراگیرندگان را ندارند، لازم است از ابزارهایی که فناوری‌های نوین در اختیار ما قرار می‌دهند، در این زمینه به نحو احسن استفاده کنیم و با بهره‌گیری از ابزارها و روش‌هایی که این فناوری‌ها ایجاد کرده‌اند، ضمن افزایش سرعت در یادگیری، شرایط یادگیری را برای استعدادهای گوناگون فراهم آوریم.

چگونگی آمیختن برنامه درسی با فناوری اطلاعات و ارتباطات

راه‌های آمیختن برنامه درسی با فناوری اطلاعات و ارتباطات گوناگون است:

- امکان تهیه برنامه درسی تلفیقی: با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تهیه برنامه درسی تلفیقی، دیوارهای بلند و مستحکم میان موضوعات و مواد درسی در رشته‌های مختلف کوتاه‌تر و منعطف‌تر می‌شود. این نوع برنامه بیش از آنکه بخواهد دانش معینی را به

باشد که فراگیرندگان بتوانند براساس مهارت‌های مورد علاقه خود، به کسب دانش بپردازند. محتوایی که در آن از انواع امکانات استفاده شود، باعث افزایش انگیزه و توانایی می‌شود. فناوری‌های جدید باعث می‌شوند برنامه درسی از قدرت انعطاف‌پذیری مناسب برخوردار باشد و بتواند انگیزه و توجه تمام فراگیرندگان را به یادگیری محتوای مورد آموزش جلب کند (محمودی، ۱۳۸۶: ۴۵۵).

طراحی برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات

رایت^۱ (۲۰۰۰) با توجه به نظرات کاستلز^۲ معتقد است، برنامه درسی نه تنها باید مهارت‌های خاص در رشته‌های مختلف درسی را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد، بلکه باید آن‌ها را برای کاربرد مداوم و اثربخش اطلاعات، منابع اطلاعاتی و فناوری‌های اطلاعاتی آماده کند. برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات، با هدف توسعه سواد اطلاعاتی و ارتباطی طراحی می‌شود. در چنین برنامه‌ای، دانش‌آموزان با کسب دانش و مهارت‌های فناوری اطلاعات می‌توانند براساس اهداف برنامه درسی به سطح مطلوب یادگیری دست یابند (امام جمعه کاشان و ملایی نژاد، ۱۳۸۶: ۳۴). برای ایجاد نظام پاسخگو به تحولات فناوری در آموزش و پرورش، مهم‌ترین مرحله، طراحی مجدد و سازمان‌دهی مؤثر برنامه درسی برای استفاده از فناوری در فرایند یاددهی-یادگیری است. لذا در تدوین راهبردهای کاربرد فناوری‌های نوین در برنامه درسی، برنامه‌ریزان درسی باید فناوری را محیطی جدید برای یادگیری در نظر بگیرند.

در تدوین برنامه درسی و روش‌های تدریس مبتنی بر فناوری اطلاعات باید بر اهمیت ارجاع دانش‌آموزان به منابع فناوری اطلاعات و ارتباطات تأکید شود (حیدری همت‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۶: ۴۲).

اجرای برنامه درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات

اجرای برنامه درسی از مراحل حساس برنامه‌ریزی درسی است. زیرا کلیه طرح‌ها و برنامه‌ها، در صورتی موفق به ایجاد تغییرات مطلوب می‌شوند که با موفقیت اجرا شوند.



مورد یادگیری، به گونه‌ای در اختیار فراگیرندگان قرار گیرند که آن‌ها اطلاعات علمی کافی درباره موضوع مورد نظر خود را در اختیار داشته باشند. به عبارت دیگر، فناوری‌های جدید باعث می‌شوند محتوایی غنی از دانش مورد یادگیری در برنامه درسی در اختیار فراگیرندگان قرار گیرد.

● **افزایش میزان سودمندی برنامه درسی:** در واقع میزان کارایی و کاربرد هر برنامه درسی، سودمندی آن را مشخص می‌کند. برنامه‌ای درسی که بتواند دانش و مهارت‌های اساسی را برای فراگیرندگان، به منظور کسب مشاغل آینده، فراهم کند یا آنان را در مهارت‌آموزی یاری کند، قطعاً سودمندتر است.

● **افزایش میزان یادگیری فراگیرندگان:** برنامه‌ای درسی که متناسب با رشد ذهنی، جسمی، روانی یا عاطفی فراگیرندگان تنظیم شده باشد و در آن به تفاوت‌های فردی فراگیرندگان توجه شده باشد، می‌تواند موجب افزایش یادگیری فردی شود. فناوری‌های جدید این امکان را فراهم می‌آورند که محتوای برنامه درسی، متناسب با ویژگی‌های فردی تنظیم شود و از این طریق میزان یادگیری آن‌ها افزایش یابد.

● **انعطاف‌بخشی برنامه درسی:** محتوای برنامه درسی باید به گونه‌ای

دانش‌آموزان القا کند، به دنبال فراهم کردن زمینه‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان و گسترش تجربه‌های فردی و مستقل آن‌هاست.

● **افزایش اعتبار محتوای برنامه درسی:** ورود بشر به عصر «انفجار دانش» و قابلیت فناوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات در تفهیم دانش سبب شده است که در هر لحظه، نظریه علمی جدیدتری مطرح شود که نسبت به نظریه قبلی از اعتبار بیشتری برخوردار باشد. بنابراین، بهره‌گیری از علم و دانش روز به مدد فناوری اطلاعات و ارتباطات باعث می‌شود محتوای برنامه درسی به گونه‌ای تنظیم شود که از اعتبار و اهمیت بیشتری نسبت به گذشته برخوردار باشد.

● **افزایش رغبت دانش‌آموزان:** فناوری‌های جدید، به دلیل متنوع بودن و برخورداری از حجم بالای اطلاعات، می‌توانند نیازهای گوناگون فراگیرندگان را تحت پوشش قرار دهند و باعث افزایش علاقه آنان به محتوای برنامه درسی و یادگیری بیشتر شوند.

● **ارائه دانش با ساختاری مناسب:** بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تنظیم برنامه درسی این امکان را فراهم می‌کند که اطلاعات، مفاهیم و محتوای

شیوه اجرای برنامه درسی تا حد زیادی تابع نظامی است که برنامه ریزی درسی در آن صورت می گیرد؛ یعنی خاستگاه برنامه درسی، شرکت کنندگان در فرایند برنامه ریزی درسی، محیطی که در آن برنامه درسی اجرا می شود و همچنین امکاناتی که برای اجرا در اختیار است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۱۸۱). معلمان در جریان اجرای برنامه های درسی، از عناصر مهم تعلیم و تربیت محسوب می شوند. با توجه به تبدیل و تغییر محیط های آموزشی در نتیجه کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات، تغییر روش عملکرد معلمان و دانش آموزان و همچنین تغییر نحوه طراحی برنامه درسی و تلفیق متون درسی با فناوری اطلاعات، کاملاً محتمل است. بنابراین، معلمان باید از نظر فنی، برای به کارگیری فناوری در برنامه های درسی، آموزش ببینند و آمادگی لازم را کسب کنند. فناوری اطلاعات و ارتباطات می تواند تدریس موضوعات درسی را جالب تر و غنی تر سازد، امکان بیشتری برای مشاهده، بحث و تجزیه و تحلیل و فرصت های بیشتری برای برقراری ارتباط و همکاری مهیا سازد، به عنوان ابزار، استقلال بیشتری در تحقیقات علمی به دانش آموزان بدهد و تأثیر مثبتی بر تدریس و یادگیری درس ها بگذارد. از فناوری اطلاعات و ارتباطات می توان به شیوه های متفاوت بهره برد؛ از اینترنت یا سی دی ها به عنوان منابع اطلاعاتی، از دوربین های دیجیتال، عکاسی و فیلم برداری به منظور ثبت وقایع، از صفحه های گسترده و ابزارهای گرافیکی برای تجزیه و تحلیل داده ها و از انیمیشن ها و محیط های مجازی برای شبیه سازی و مدل سازی بهره گرفت (کرمی، ۱۳۸۸: ۱۸).

ارزشیابی برنامه درسی و پیشرفت تحصیلی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات

فرایند آموزش در به کارگیری فناوری، مسلماً عنصر مهم ارزشیابی را در نظر خواهد داشت. در چنین شرایطی، کارایی برنامه ها و موفقیت دوره های آموزشی با استفاده از آزمون هایی که به صورت خودکار و از طریق فناوری رایانه ای تدوین و اجرا می شوند، تعیین و بررسی می شود (گلدبرگ^۳، ۲۰۰۲). همچنین، ارزشیابی بر مبنای آزمون، به ارزشیابی بر مبنای فراورده های آموزشی و پیشرفت بر مبنای کوشش و رشد خلاقیت

تغییر می یابد. در نتیجه، معلمان به تهیه و توزیع آزمون های الکترونیکی و رایانه ای و ضبط و تجزیه و تحلیل مطالب با استفاده از نرم افزارهای رایانه ای می پردازند. یکی از راهکارهای ادغام و تلفیق فناوری ها و محیط های نرم افزاری با ارزشیابی، ارائه مجموعه ای از تکالیف مبتنی بر کاربرد فناوری هاست (سیمینف و همکاران، ۱۳۸۴: ۵۲). تکلیف می تواند به دوصورت فردی و گروهی ارائه و از دانش آموزان خواسته شود نتایج را روی محیط اکسل، ورد، پاورپوینت یا هر نرم افزار دیگر ذخیره کنند یا به صندوق الکترونیکی معرفی شده ارسال کنند.

ارزشیابی می تواند در سه بخش ارزشیابی ورودی، ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی یا تراکمی به صورت آنلاین و در بعضی مواقع نیز با استفاده از نرم افزارهای آموزشی حاوی آزمون و محیط های نرم افزاری رایانه ای صورت گیرد و نتایج آن در همان جلسه به دانش آموزان بازخورد داده شود. فناوری اطلاعات و ارتباطات این امکان را فراهم می کند که شیوه ارزشیابی دانش آموزان به جای استفاده از قلم و کاغذ، ترکیبی و تحولی باشد؛ به گونه ای که متناسب با هر دانش آموز، از روش ارزشیابی خاصی استفاده شود (محمودی، ۱۳۸۶: ۴۵۲). انواع ارزشیابی های مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات عبارتند از:

● ارزشیابی یادگیری های آموزشی (یادگیری درس ها)

با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، می توان هم به ارزشیابی تکوینی یادگیرندگان و هم به ارزشیابی تراکمی آن ها پرداخت. در شیوه تکوینی، مراحل یادگیری و تکوین آن سنجیده و ارزشیابی می شود، به گونه ای که اگر یادگیرنده نتواند نمره لازم را در یکی از مراحل قبلی یادگیری به دست آورد، ادامه آموزش و یادگیری امکان پذیر نیست و او مجبور است دوباره به مراحل قبل بازگردد و از طریق بازآموزی، پاسخ صحیح سوالات را بیابد و با کسب نمره لازم به قسمت های بعدی دست یابد. در شیوه تراکمی نیز حد نصابی در نظر گرفته می شود که یادگیرنده در صورت کسب آن می تواند درس های دیگر را انتخاب کند. چنین ارزشیابی هایی در نظام های آموزش مجازی و از راه دور به صورت برخط یا برون خط مانند ارسال

سوالات به پست الکترونیکی یادگیرنده مرسوم و معمول است. خودارزشیابی های دانش آموزان در نظام های آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، به عنوان جایگزین مناسبی برای ارزشیابی سنتی مطرح است. دانش آموزان با ارزشیابی از یادگیری ها و مهارت های خود و نتایج حاصل از آن، گام های آموزشی و یادگیری خود را تعیین می کنند. به این ترتیب، اگر آنان در یادگیری های قبلی خود نقص ها و کاستی هایی ملاحظه کردند، آن ها را برطرف می کنند و سپس گام های بعدی را برای یادگیری بر می دارند. در صورتی که به نقص ها و کاستی ها بی توجهی کنند، یادگیری مراحل بعدی برای آنان امکان پذیر نخواهد بود. خودارزشیابی چندین پیامد و نتیجه مهم دارد: **اولاً**، بازخوردهایی که به یادگیرنده می دهد، بازخوردهای واقعی و به دور از سوگیری است و یادگیرنده به میزان یادگیری واقعی خود پی می برد. **ثانیاً**، در این نوع ارزشیابی، اضطراب یادگیرنده به حداقل ممکن می رسد؛ به دلیل اینکه نتیجه ارزشیابی هر چه باشد برای وی کاملاً محرمانه و به دور از واکنش فرد دیگری به نام «ارزیاب» است. **ثالثاً**، خودارزشیابی و پی بردن به نواقص و کاستی ها، نه تنها انگیزه فرد را برای اصلاح نواقص از بین نمی برد، بلکه برعکس، در او ایجاد انگیزه می کند. از این رو، رایانه، به دلیل اینکه در مقابل نتایج خودارزشیابی یادگیرندگان واکنش منفی نشان نمی دهد و بازخورد آن اصولاً از نوع آگاه سازی یا از نوع راهنمایی است، ابزار مفیدی برای ارزشیابی محسوب می شود.

● ارزشیابی مهارت های فناوری اطلاعاتی و ارتباطاتی

هیپ^۴ (۲۰۰۴) سه نوع از مهارت های فناوری اطلاعاتی و ارتباطی را که باید در برنامه های توسعه فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش ارزشیابی شوند به شرح زیر، متمایز کرده است: **نوع اول** مهارت هایی هستند که هدف اساسی آن ها تسلط در استفاده از نرم افزارهاست. **نوع دوم** به مجموعه ای از توانایی ها و شایستگی ها اطلاق می شود که دانش آموزان می توانند هنگام به کارگیری و استفاده از نرم افزارها در خود ایجاد کنند.



اقتصاد و فرهنگ با عزم ملی و مدیریت جهادی برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۰۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سمرانه آزمايش كد ۲۹۵ در وجه شرکت افست از تو روش زیر مشتری مجله شما شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد: نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را برد خود نگه دارید).

نام مجلات درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

خیابان:

پلاک:

شماره فیش:

مبلغ پرداختی:

اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا:

۱۶۵۵۵/۱۱۱

www.roshdmag.ir

نشانی: تهران، صندوق پستی: انور مشیر کین:

وبگاه مجلات رشد:

اشتراک مجله:

هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

نوع سوم مهارت‌های پیشرفته فاوا از قبیل برنامه‌سازی و طراحی سیستم است که اساساً در مدارس حرفه‌ای و تخصصی آموزش داده می‌شوند (رحمانی و همکاران، ۱۳۸۵: ۴۹).

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌ریزی درسی فرایندی است که محصول آن را برنامه درسی تشکیل می‌دهد (فتاحی و اجارگاه، ۱۳۸۶: ۲۶). فرایند برنامه‌ریزی درسی از مؤلفه‌ها و عناصر متعددی تشکیل شده است. مؤلفه‌های اهداف، محتوا، اجرا و ارزشیابی برنامه درسی از مهم‌ترین آن‌ها هستند. فاوا در برنامه‌ریزی درسی عبارت است از دامنه‌ای از ابزارها و شیوه‌های مربوط به رایانه بر پایه نرم‌افزار، سخت‌افزار و ارتباطات، شامل منابع اطلاعاتی، مانند استفاده از ابزارهای چند رسانه‌ای، شبکه و خدمات مبتنی بر آن و مشارکت فناوری‌هایی چون ویدئوکنفرانس، روبات و تقسیمات دیجیتالی. استفاده از فاوا در فرایند برنامه‌ریزی درسی به‌منظور افزایش کیفیت آموزش و یادگیری صورت می‌گیرد. فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی امکان بهره‌گیری از نوعی برنامه درسی تلفیقی را فراهم می‌آورد، میزان اهمیت و اعتبار محتوای برنامه درسی را افزایش می‌دهد، سبب افزایش علاقه فراگیرندگان به یادگیری می‌شود، سبب ارائه دانش با ساختاری مناسب می‌شود، میزان سودمندی برنامه درسی و یادگیری فراگیرندگان را افزایش می‌دهد. همچنین، انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی را

به‌دنبال دارد. در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات باید به اهمیت نقش فراگیرندگان در یادگیری توجه کرد. به‌منظور اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز باید بر نقش محوری معلم و آماده‌سازی او برای کاربرد فناوری‌ها توجه کرد و در جریان ارزشیابی از برنامه‌های درسی و

پیشرفت تحصیلی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات، باید اهداف آموزشی مدنظر قرار گیرند و از ابزارهای متناسب با اهداف استفاده شود.

* پی‌نوشت

1. Wright
2. Castells
3. Guldberg
4. HEPP

* منابع

۱. آتشک، محمد، (۱۳۸۰). مبانی نظری و کاربردی یادگیری الکترونیکی. فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۴۳.
۲. امامقلی‌وند، فاطمه (۱۳۸۷). نقش فناوری اطلاعات در آموزش: www.Aftab.ir
۳. حقیقت‌دوست، زهرا (۱۳۸۱). آموزش و پرورش و توسعه در عصر فناوری. مجله رشد تکنولوژی آموزشی. دوره ۱۸. شماره ۱.
۴. خسروی، محبوبه و ابراهیمی، زهرا (۱۳۸۳). جهانی شدن و تعلیم و تربیت. مجموعه ملاقات همایش جهانی شدن و نظام تعلیم و تربیت. انتشارات دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه.
۵. دولت‌آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۳). نظام‌های نوین آموزشی و جهانی شدن چالش‌ها و راهبردها. مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و نظام تعلیم و تربیت. انتشارات دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه.
۶. رضوی، سیدعباس (۱۳۸۱). مباحث نوین در فناوری آموزشی. انتشارات دانشگاه شهید چمران. اهواز.
۷. سرکشیان، امیرحسین (۱۳۸۳). آموزشی و یادگیری سنتی و مجازی. ماهنامه مربیان. پاییز. شماره ۲۱.
۸. شعبانی، حسن (۱۳۸۳). چالش‌ها و رویکردهای عصر اطلاعات و ضرورت تحول در ساختار و فرایند اجرای برنامه‌های درسی آموزش عالی. مجموعه مقالات سومین همایش سالانه برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. انتشارات آبیژ. تهران.
۹. عابدی، احمد و تاجی، مریم (۱۳۸۰). نقش برنامه درسی پنهان مدارس در شکل‌گیری شخصیت و رفتار دانش‌آموزان. فصلنامه آموزش، شماره ۹.
۱۰. عابدی کرجی بان، زهره؛ کفاش، حمیدرضا (۱۳۸۸). برنامه‌ریزی درسی و فناوری اطلاعات و ارتباطات. انتشارات مدرسه. تهران.
۱۱. غفاری، زهره (۱۳۸۸). آموزش و پرورش و توسعه فناوری اطلاعات، روزنامه رسالت شماره ۶۷۳۵ ص ۶.
۱۲. لند، جورج و جارمن، بت (۱۳۷۹). آینده خلاقیت و خلاقیت آینده. ترجمه حسن قاسم‌زاده، انتشارات ناهید. تهران.
۱۳. ملکی، حسن (۱۳۸۱). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل). انتشارات مدرسه، تهران.
۱۴. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). بازاندیشی مفهوم و مدل انقلاب آموزشی در عصر ارتباطات. مجموعه مقالات سومین همایش سالانه برنامه درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. انتشارات آبیژ. تهران.
۱۵. یحیی، معروفی (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر جهانی شدن آموزش و پرورش. مجموعه مقالات همایش جهانی شدن و نظام تعلیم و تربیت. انتشارات دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه. ص ۶۹۷.
16. Gardner, Howard. (1984), frames of mind: the theory of multiple intelligences, New York: basic books.
17. Kolb, D. (1998), experiential learning: experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
18. Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991), how college affects student. findings and insight from twenty years of research, San Francisco: Jossey-Bass.
19. Stage, F. (1996), setting the context: psychological theories of learning. Journal of college student development, 37 (2) pp(227-235).

زهرآرامون

معرفی کتاب

مدرسه کیفی

مؤلف: دکتر ویلیام گلسر

ترجمه: دکتر علی صاحبی،

فاطمه معین‌الغربایی

ناشر: سایه سخن

چاپ: اول - ۱۳۹۳

قیمت: ۱۲۰/۰۰۰ ریال

تلفن ناشر: ۰۲۱-۶۶۹۶۲۴۵۶



کتاب «مدرسه کیفی» نوشته دکتر ویلیام گلسر^۱ است و دکتر علی صاحبی، عضو هیئت علمی موسسه ویلیام گلسر، آن را ترجمه کرده است.

گلسر پایه‌گذار رویکرد «واقعیت درمانی» است. وی با تکمیل و گسترش این رویکرد، «تئوری انتخاب» را ارائه کرد. تئوری انتخاب یک نظریه مبتنی بر روان‌شناسی کنترل درونی است که معتقد است «گذشته بر زندگی کنونی ما اثر شگرفی به جا گذارده، ولی تعیین‌کننده رفتار کنونی ما نیست؛ بلکه میزان مسئولیت‌پذیری و به رسمیت شناختن و احترام به واقعیت موجود و شیوه‌ای که برای ارضای نیازهایمان - با توجه

به دو عامل پیشین (شرایط موجود و میزان مسئولیت‌پذیری) - انتخاب می‌کنیم، رفتار کنونی ما را تعیین می‌کند».

گلسر کاربست‌های تئوری انتخاب را در کلاس درس و مدرسه آزمود و مدارس کیفی را تأسیس کرد. مدارس کیفی محیط آموزشی شاد و پویایی دارند که در آن معلمان و دانش‌آموزان با هم رابطه رضایت‌مندی دارند و هر دو از انجام کار کیفی لذت می‌برند و احساس ارزشمندی می‌کنند. از این رو تأسیس آن‌ها برای گلسر توفیقی آموزشی و تربیتی محسوب می‌شود.

وی این کتاب را برای فراهم ساختن چارچوبی نظری برای معلمان و برنامه‌ریزان

مدارس نوشته است. هدف از آن ارائه یک چارچوب راهنما برای چگونگی مدیریت دانش‌آموزان است تا با آن‌ها به‌گونه‌ای رفتار شود که بیشترشان بتوانند و بخواهند در کلاس کاری کیفی انجام دهند. باید بپذیریم که غیر از «کار کیفی» هیچ چیز دیگری نمی‌تواند به مشکلات ما در مدارس پایان دهد. گلسر بر این باور است که: «نوجوانانی که در مدارس کیفی تحصیل می‌کنند، درگیر رفتارهای خودتخریبگر نخواهند شد و سرمایه جامعه خود محسوب می‌شوند».

این کتاب در یازده فصل به شرح زیر نوشته شده است:

فصل اول: آموزش کیفی، تنها راه حل مشکلات ما در مدارس

فصل دوم: آموزش مؤثر شاید سخت‌ترین شغل جهان باشد

فصل سوم: از مدیرکل آموزش و پرورش گرفته تا معلم، نیازمند «مدیریت راهبرانه» بدون زور و اجبار هستیم

فصل چهارم: تئوری انتخاب و انگیزش

فصل پنجم: دنیای مطلوب

فصل ششم: ما چگونه رفتار می‌کنیم؟

فصل هفتم: تکلیف کیفی

فصل هشتم: نمره و دیگر اصول اولیه هر مدرسه کیفی

فصل نهم: ایجاد محیط کار دوستانه

فصل دهم: برخورد با مشکلات انضباطی

فصل یازدهم: ایجاد مدرسه کیفی

* پی‌نوشت

1. William Glasser



با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

لشاد کودک

(برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی)

لشاد نوجوان

(برای دانش‌آموزان پایه دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی)

لشاد دانش‌آموز

(برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی)

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

لشاد نوجوان

(برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول)

لشاد جوان

(برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ 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 می‌شود):

♦ رشد برهان آموزش متوسطه اول (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه اول)
♦ رشد برهان آموزش متوسطه دوم (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم)
♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی
♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی
♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا
♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی
♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار و دانش
♦ رشد آموزش پیش دبستانی

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

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۱۴۶۶ دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۷۸



دانش‌آموزی
مجله‌های رشد
پیشگامان تعلیم و تربیت