



برای آموزگاران، دبیران  
دانشجویان تربیت معلم،  
مدیران مدارس و  
کارشناسان تکنولوژی آموزشی

ماهنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی

# مجله‌ی آموزشی

دوره‌ی بیست‌وششم \* شماره‌ی پی‌درپی ۲۱۰ \* آبان ۱۳۸۹

مقاله‌هایی

را که برای درج در  
مجله می‌فرستید، باید با موضوع  
تکنولوژی آموزشی مرتبط و در جای  
دیگر چاپ نشده باشند.

منابع مورد استفاده در تألیف را بنویسید.  
مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی  
داشته باشند و چنانچه مقاله‌ها را خلاصه  
می‌کنید، این موضوع را قید کنید. در هر  
حال، متن اصلی نیز باید با متن ترجمه  
شده ارائه شود.

در  
خور توجه  
نویسندگان  
و مترجمان  
گرامی

مقاله‌ها یک خط در میان، بر یک  
روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا  
تایپ شوند.

نشر مقاله باید روان و از نظر  
دستور زبان فارسی درست باشد

و در انتخاب واژه‌ها و اصطلاحات  
علمی و فنی دقت شود.

محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها،  
شکل‌ها و عکس‌ها در متن، با علامتی در حاشیه‌ی  
مقاله مشخص شود.

مجلسه در رد، قبول، ویرایش، تلخیص و  
اصلاح مقاله‌های رسیده مختار است و  
مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های  
خوانندگان بسا پدیدآورنده  
است.

۲	معلم در برنامه‌ی درسی ملی / دکتر عادل یغما	یادداشت سردبیر
۴	ذهن و دنیای تعلیم و تربیت / دکتر محمود تلخایی	آموزش، حرفه‌ی معلمی
۷	تفکر واگرا / مقصود علیزاده	
۲۷	یادگیری خودتنظیم / خدیجه درخشان هوره	
۲۲	طرح درس «معلم بودن» / دکتر علی رؤف	
۱۰	وب‌کوئست، ابزاری برای یادگیری / سمیه محمدی عزیزآبادی	فناوری آموزشی اطلاعات و ارتباطات
۳۰	برنامه‌ریزی برای تحصیل الکترونیکی / دکتر محمدرضا افضل‌نیا	
۱۷	هدف و وسیله! / دکتر علی‌اکبر شعاری‌نژاد	برنامه‌ریزی آموزشی و درسی
۲۴	سند برنامه‌ی درسی ملی / دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا	
۱۴	هر روز در هر کلاس درس / احمد شریفان	پژوهش و نوآوری‌های آموزشی
۳۴	سنجش تراژ شده / غلامرضا یادگازاده	
۳۶	طراحی ارائه‌ی مطلب / زهراسادات میرقافعی	مدیریت یادگیری و کلاس درس
۴۴	سیگار را ترک کردم... / اسفندیار متمدی	
۳۳	معرفی کتاب: استانداردهای درس‌افزارهای یادگیری الکترونیکی / زهرا آرامون	اطلاع‌رسانی
۳۸	تحول در فرایند یاددهی - یادگیری / آزاده شاکری	
۴۶	تقویت حسن مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان / حسن عزیزی	گام‌های امیدبخش
۴۸	نظرخواهی از خوانندگان /	ما و خوانندگان
۹	محبت / زهرا کریمی	چاشنی، سرگرمی آموزشی
۴۷	حداقل تعداد تخم‌مرغ / مجتبی احمدی	

مدیر مسئول: محمدناصری \* سردبیر: عادل یغما \* شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی: فرخ‌لقا رئیس‌دانا، محمدرضا  
افضل‌نیا، احمد شریفان \* مدیر داخلی: زهرا آرامون \* ویراستار: کبری محمودی \* طراح گرافیک: شاهرخ خره‌غانی  
نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، شماره‌ی ۲۶۶. نشانی پستی مجله: تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۸  
پایگاه اینترنتی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) \* رایانامه: [technology@roshdmag.ir](mailto:technology@roshdmag.ir)  
تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۴۲۸) - ۸۸۸۴۹۰۹۸ - ۴-۸۸۳۰۹۲۶۱ \* دورنگار: ۸۸۳۰۱۴۷۸  
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۸۳۹۲۳۲ و ۸۸۳۰۱۴۸۲ \* کد مدیر مسئول: ۱۰۲ کد دفتر مجله: ۱۱۰ \* کد امور مشترکین: ۱۱۴  
امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۵۱۱۰ \* صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱ \* شمارگان: ۵۵۰۰۰ نسخه  
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

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



دکتر عادل یغما

در طول تاریخ آموزش و پرورش، معلم همواره ستون و محور تعلیم و تربیت بوده. که گاهی مستقیم و زمانی غیرمستقیم در امر آموزش نقش داشته است. نکته‌ی قابل توجه این است که وظایف، مهارت‌ها، دانش و توانایی معلم براساس رویکردهای نظام آموزشی تعیین و در چارچوب محیط‌های آموزشی تعیین و تعریف می‌شود. سادترین تلقی از محیط آموزشی، محیطی است که «یادگیری» در آن رخ می‌دهد. و اگر چنین اتفاقی در محیط آموزشی رخ ندهد، اصولاً آن محیط رانمی‌توان آموزشی نامید. در کلاس درس، بر دو نظریه‌ی روان‌شناسی یادگیری در محیط‌های یادگیری، به ویژه محیط مدرسه و یادگیری رایج «رویداد» تلقی می‌نماید.

● نظریه‌ی شناختی و ساختن گرای که بر انتقال مستقیم دانش از معلم به دانش آموز تأکید می‌کند و دانش آموز اصرار می‌ورزد و از یادگیری به عنوان یک فرایند یاد می‌کند.

● نظریه‌ی شناختی و ساختن گرای که بر شناخت پدیده‌ها و ساخت دانش به وسیله‌ی حال، معلمی که با رویکرد رفتارگرای آموزش می‌دهد، خود را مسئول تمام فعالیت‌های یادگیری دانش آموز می‌داند و می‌کوشد که مطالب و مفاهیم درسی را هر چه عینی‌تر و ملموس‌تر ارائه دهد تا دانش آموزان، سهل‌تر و سریع‌تر یاد بگیرند. تجربه نشان داده است، این گونه آموزش، در عمل به حفظ طوطی‌وار مطالب درسی منجر می‌شود. از این رو، در سال‌های اخیر، کارشناسان تعلیم و تربیت به استفاده از رویکرد شناختی و ساختن گرای تمایل بیشتری از خود نشان می‌دهند.

اما معلمی که با رویکرد شناختی و ساختن گرای آموزش می‌دهد، می‌کوشد دانش آموزان مطالب درسی را با انجام دادن فرایندهای بویایی مانند جمع‌آوری اطلاعات از منابع گوناگون، طبقه‌بندی آن‌ها و تحلیل و تفسیر داده‌ها و تعامل با دیگران درک کنند و خود به تولید فکر یا ساخت دانش پردازند و آن‌چه را که دریافته‌اند، در کلاس ارائه دهند و درباره‌ی آن بحث کنند.

کسب مهارت‌های عملی و کسب مفاهیم عینی است. از این رو، روش آموزش مستقیم در محیط‌های کاری، به ویژه برای آموزش مشاغل و صنعت مناسب‌تر است. ولی از رویکرد شناختی و ساختن گرای به طور کلی، برای پرورش انسان‌هایی متفکر، کارآمد، خلاق و مبتکر که می‌توانند مسائل زندگی خود را حل کنند، استفاده می‌شود.

امروزه، رویکرد ساختن گرای در اکثر برنامه‌های درسی ملی کشورهای پیشرفته، در امر تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته است و در حقیقت یکی از ویژگی‌های سند برنامه‌ی درسی ملی هر کشور به حساب می‌آید. مفاد سند برنامه‌ی درسی ملی، برای برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، مؤلفان کتاب‌های درسی، معلمان و مربیان و مدیران مدارس، راهنمایی عملی و جهت‌دهنده به سوی تحقق اهداف کلی و چشم‌اندازهای برنامه‌ی تعلیم و تربیت عمومی است و از این رو سندی معتبر و مرجع به حساب می‌آید. در حقیقت قانون اساسی نظام آموزشی و تربیتی است. برنامه‌ی درسی ملی اعتبار جهانی دارد و نشان‌دهنده آرمان‌های ملی، بلوغ فکری و توانمندی فرهیختگان یک ملت است و چنان‌چه دقیق، واضح و علمی تهیه شود و رهنمودهای آن به برنامه‌های عملیاتی قابل تبدیل باشد، می‌تواند به طور مستقیم و غیرمستقیم در تمامی بخش‌های نظام آموزش و پرورش تحول عظیمی به وجود آورد. در برنامه‌ی درسی

# زنگ برنامه‌ی درسی ملی به صدا درآمد معلم در برنامه‌ی درسی ملی

ملی ما می‌توان گفت که دو نکته بسیار برجسته جلب توجه می‌کند:

۱. ماهیت برنامه درسی ملی ما معلم پرور و دین محور است؛ یعنی حرف‌های تازه‌ای برای جهانیان دارد.
۲. معلم و مربی عامل اصلی تغییر و تحول در نظام آموزشی و تربیتی به شمار می‌آید که مستلزم تربیت معلمانی دانا، توانا، صالح، متفکر، خلاق، متعهد و متخصص است.

مفاد نکته‌ی دوم به سبب این که مستقیماً با موضوع مقاله رابطه دارد و تحول بنیادی در نگرش معلم و مربی، دانش، مهارت، توانمندی حرفه‌ای، شیوه‌های تدریس و ارزشیابی تحصیلی، رفتار و مدیریت کلاس خود از پیشگامان اصلی تحول در نظام آموزشی هستند.

- انتظارات برنامه‌ی درسی ملی از آنان چیست تا بتوانند برای اجرای برنامه‌ی درسی خود را آماده کنند.

- چنانچه معلمان ارجمند بخواهند هم‌سو و هم‌جهت با برنامه‌ی درسی ملی، تجربه‌ها و اطلاعات خود را برای درج در مجلات رشد به رشته‌ی تحریر درآورند، حتماً با سردبیر مجله‌ی موردنظر تماس بگیرند..

## تلقی سند برنامه‌ی درسی ملی از معلم و مربی

۱. الگو و اسوه‌ی اخلاقی، معنوی و علمی متری است.
  ۲. نقش راهنما و راهبری یادگیری را بر عهده دارد و متریان را با منابع یادگیری آشنا می‌کند.
  ۳. زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی متریان است.
  ۴. برنامه‌ریز درسی و تربیتی است.
  ۵. فرصت‌های مناسب یادگیری را برای متریان فراهم می‌کند.
  ۶. به اجرای فعالیت‌های یادگیری سازمان و جهت می‌دهد.
  ۷. می‌کوشد تا موانع یادگیری را از سر راه یادگیرندگان بردارد و آن‌ها را به دانش‌آموزان معرفی کند.
  ۸. یادگیرنده‌ی مادام‌العمر است.
  ۹. پژوهشگر آموزشی و پرورشی است.
  ۱۰. به سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی متریان اهمیت می‌دهد.
  ۱۱. به عنوان مهندس و مدیر کلاس و محیط یادگیری عمل می‌کند.
  ۱۲. با راهبردهای یاددهی - یادگیری مؤثر و مناسب و درک شرایط خاص یادگیرندگان، بر تحقق اهداف کلی تأکید می‌کند.
  ۱۳. عامل ایجادکننده‌ی انگیزه‌ی یادگیری در متریان است.
  ۱۴. متناسب با امکانات و محدودیت‌های ناشی از ویژگی‌های متریان، ماهیت درس، فضا، زمان و... از انواع روش‌ها و راهبردهای فعال تربیت و تدریس استفاده می‌کند [سند برنامه‌ی درسی ملی، بهمن ۸۸: ۱۱۱ و ۱۱۰].
- معلمان علاقه‌مند می‌توانند، راه و روش‌های ابتکاری برای عملیاتی کردن هر یک از راهبردهای چهارده‌گانه را به رشته‌ی تحریر درآورند و برای درج در مجله ارسال کنند.
- با تشکر، موفق باشید.

اشاره

در این مقاله، درباره‌ی مفهوم ذهن و تأثیری که تلقی ما از آن در تعلیم و تربیت دارد، سخن خواهیم گفت. به نظر می‌رسد، ما معلمان همواره در جریان سامان‌دهی به رخدادهای کلاس درس، مفهومی از ذهن را در نظر داریم و تصویری از ذهن دانش‌آموزان را مبتنی تصمیمات خود قرار می‌دهیم.

ذهن، رفتارگرایی، شناخت‌گرایی

# ذهن و دنیای

از آن‌جا که یکی از وظایف حرفه‌ای معلمان، تأمل در انگاره‌های شخصی است؛ مایلیم این سؤال را مطرح کنم که ما درباره‌ی ذهن چه تصویری داریم و این انگاره چگونه بر اقدامات ما در کلاس درس، تأثیر می‌گذارد؟ به نظر می‌رسد، تحول و نوآوری در نظام‌های تربیتی به طور عام، و در نظام کلاس درس به طور خاص، نیازمند تأمل در این انگاره‌ها، و بازسازی آن‌ها بر اساس یافته‌های جدید است. از این رو، پرسش قابل طرح در این جا آن است که آیا با افزایش آگاهی و شناخت ما از چیستی ذهن و کارکردهای آن، روش‌ها و اصول تعلیم و تربیت تغییر خواهد یافت؟

## ذهن چیست و چگونه عمل می‌کند؟

در دهه‌های اخیر، مطالعه‌ی ذهن توجه بسیاری از رشته‌ها را به خود جلب کرده است. در این عرصه، علم و فلسفه برای آشکار ساختن واقعیت ذهن، همراه گردیده‌اند. اگرچه ذهن، برای فیلسوفان همیشه یک راز بوده است، اما در عصر حاضر، دانشمندان علوم اعصاب،

زیست‌شناسان، روان‌شناسان، کارشناسان رایانه، انسان‌شناسان و دانشمندان علوم شناختی نیز به چالش پرده‌برداری از رازهای آن پیوسته‌اند. بدین ترتیب می‌توان گفت، مطالعه‌ی ذهن در دو قلمرو گسترش یافته است: قلمرو اول، طرحی برای شناخت نظری است که آن را فلسفه دنبال می‌کند و قلمرو

این رویکرد، ذهن را سامانه‌ای برای پردازش اطلاعات تلقی کرد و از رایانه به عنوان استعاره‌ای مبنایی کمک گرفت. مطابق این دیدگاه، اطلاعاتی که مورد پردازش قرار می‌گیرند، به وسیله‌ی نمادها، بازنمایی می‌شوند و این نمادها هستند که به عنوان برنامه‌های شناختی، بین محرک‌های ادراکی و پاسخ‌های حرکتی شکل می‌گیرند. مطابق

# تعلیم و تربیت

دوم، رهیافتی است که شناخت علمی نامیده می‌شود و دانشمندان علوم شناختی را برای فهم ذهن برانگیخته است.

نگاه به مفهوم ذهن در بستر تاریخ، حاکی از آن است که اولاً در طول تاریخ، مسئله‌ی ذهن، یکی از مسائل اساسی فلسفه بوده است و ثانیاً پیامد تحول مفهوم ذهن، طرز تلقی به زندگی را تغییر داده و به تبع آن تعلیم و تربیت را - به ویژه از بُعد آرمان و روش - تحت تأثیر قرار داده است.

در مطالعات روان‌شناختی نیز در ارتباط با مفهوم ذهن، دو سنت رواج داشته است: رفتارگرایی و شناخت‌گرایی.

رفتارگرایی، ذهن را جعبه‌ی سیاهی تلقی می‌کند که نمی‌توان آن را بررسی کرد، یا حداقل در طرح تبیینی روابط «محرک- پاسخ» رفتارگرایی نمی‌گنجد؛ در حالی که در سنت شناخت‌گرایی، سازوکارهای ذهن در کانون مطالعه قرار گرفت.

## رفتارگرایی، ذهن را جعبه‌ی سیاهی تلقی می‌کند که نمی‌توان آن را بررسی کرد، یا حداقل در طرح تبیینی روابط محرک- پاسخ رفتارگرایی نمی‌گنجد

می‌تواند سازمانی یادگیرنده باشد؟ طبیعتاً نظریه‌ی عامه‌ی ذهن، دیگر قادر به پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها نخواهد بود. بنابراین، ما به نظریه‌ی جدیدی درباره‌ی ذهن نیاز داریم. به عبارت دیگر، به شیوه‌ی جدید تفکر درباره‌ی ذهن و دانش نیاز داریم.

ما اکنون در عصر اطلاعات قرار داریم؛ عصری که نظریه‌ها ما را در مواجهه با مسائلی که تمدن بشری را به مخاطره می‌اندازد، مجهز ساخته است. از این رو، یکی از مهم‌ترین مسائل تعلیم و تربیت، به نظریه‌ی ذهن<sup>۱</sup> مربوط می‌شود؛ نظریه‌ای که به عنوان «علوم شناختی<sup>۲</sup>» در دهه‌ی ۱۹۵۰ مطرح شد و به سرعت توسعه یافت، ایده‌ی روشن علوم شناختی در زمینه‌ی هوش مصنوعی و رویات‌ها بود، اما در علوم رفتاری، تأثیرات مهم و انقلابی داشته است. با این حال، به نظر می‌رسد نظام‌های تربیتی جهان، هنوز با نظریه‌ی عامه<sup>۳</sup> درباره‌ی ذهن اداره می‌شود. شاید تأخیر فرهنگی بر علوم شناختی غلبه کرده است. درباره‌ی این داستان، مسئله این است که به دلایل گوناگون، نظریه‌ی ذهن ارائه شده توسط علوم شناختی، جای‌گزین

استعاره‌ی رایانه، شناخت حاصل مجموعه‌ی منظمی از نمادهایی است که به طور هوشمندانه در حافظه‌ی فعال در هماهنگی با قواعد ذخیره شده در حافظه‌ی دراز مدت، مشابه واحد پردازش مرکزی یک رایانه به اجرا در می‌آیند [Laird, 1998].

علوم شناختی نیز با پیوند میان قلمروهای گوناگون زمینه‌ای بین رشته‌ای به وجود آورد که مطالعه‌ی همه‌ی جنبه‌ی ذهن را امکان‌پذیر ساخت. کارل لایتر (۲۰۰۲) معتقد است، علوم شناختی در مفهومی از ذهن ریشه دارد که حداقل از زمان افلاطون با ما بوده است. اگر چه فهم عامه از ذهن در زندگی روزمره کاربرد عملی داشته و به پرسش‌ها و نیازهای زمان پاسخ داده، اما اکنون جامعه با چالش‌های جدیدی روبه‌روست؛ مسائلی از این قبیل که: چگونه می‌توان به تربیت افرادی دانا و آگاه پرداخت؟ هر سازمان چگونه



## در سنت شناخت‌گرایی، سازوکارهای ذهن در کانون مطالعه قرار گرفت. این رویکرد، ذهن را سامانه‌ای برای پردازش اطلاعات تلقی کرد و از رایانه به عنوان استعاره‌ای مبنایی کمک گرفت

نظریه‌ی عامه نشده است.

بدین ترتیب، اکنون باید به دنبال شیوه‌ی تفکر جدیدی درباره‌ی ذهن باشیم تا از عهده‌ی چالش‌هایی که آموزش و پرورش با آن مواجه است، برآید؛ رویکرد عمل‌گرایانه‌ای که در عمل بتواند به کار آید. از این رو امیدواریم، نظریه‌های جدید در طراحی نظام‌های آموزشی بهتر عمل کنند.

در واقع تحقق تعلیم و تربیت کارآمد به دیدگاه ما درباره‌ی ذهن وابسته است. به نظر می‌رسد، مفهوم جدید ذهن که در دهه‌ی گذشته از علوم‌شناختی حاصل شده است، به مثابه شیوه‌ی تفکر، در نظام‌های

تربیتی توسعه پیدا نکرده است؛ اگرچه فهم هسته‌ی مرکزی این اندیشه، مستلزم به کارگیری آن در عمل است.

با وجود این که دانشمندان علوم‌شناختی در آغاز کار خود را به مطالعه‌ی ذهن محدود کرده بودند، اما در مواجهه با چالش بی‌توجهی به محیط اجتماعی، به رویکرد **شناخت موقعیتی** روی آوردند. افلند (۲۰۰۲) با تلفیق رویکرد شناختی و رویکرد فرهنگی - اجتماعی، این مسئله را حل کرده است. بنابر دیدگاه وی، نه تنها رویکرد شناختی، به دام ذهن‌گرایی صرف گرفتار نشده، بلکه توانسته است با آموزه‌های رویکرد فرهنگی - اجتماعی، تبیین دقیق‌تری از شناخت‌گرایی ارائه دهد.

رویکرد تلفیقی معتقد است ذهن، کارکرد نمادین دارد، اما این توانایی‌ها را از طریق ابزارهای فرهنگی کسب می‌کند. زبان، اعداد و آثار هنری، از جمله‌ی این ابزارها هستند. بر اساس این دیدگاه، یادگیری، ساختن دانش است، اما متأثر از اهداف یادگیرنده و هدف‌های جامعه؛ اگرچه تأکید بر عاملیت آدمی در ساختن معناست. بنابراین، یادگیری هم تحت تأثیر راهبردهای فراشناختی قرار دارد و هم از طریق مداخله‌ی بزرگ‌سالان آگاه (ارائه‌ی چارچوب) تسهیل می‌شود.

از این رو، ساختن دانش در انزوا انجام نمی‌شود، بلکه یادگیرنده در بستر فرهنگ و با استفاده از ابزارهای فرهنگی به آن می‌پردازد. هم‌چنین، دانش براساس انگیزه‌ها

و اهداف فراگیرنده سازمان می‌یابد و می‌تواند به دیسپلین‌های رسمی منجر شود، اما به آن محدود نمی‌شود. بدین ترتیب، معنا حاصل درهم تنیدن دانش با زیست جهان شخصی فراگیرندگان است.

رویکرد شناختی، حتی در رویارویی با انتقادهایی که به شناخت موقعیتی وارد شد نیز به تغییر دیگری روی آورده است تا بر اساس آن بتواند مسئله‌ی انتقال یادگیری را حل کند. منتقدان این دیدگاه معتقدند، با وابسته ساختن شناخت به موقعیت، امکان انتقال آن به موقعیت‌های دیگر، با مشکل روبه‌رو می‌شود. از این رو، دانشمندان علوم‌شناختی، با مطالعه‌ی قابلیت‌های ذهن به این نتیجه رسیده‌اند که اگر چه شناخت تحت تأثیر موقعیت است، اما ذهن با توانایی‌های خود می‌تواند از طریق شناخت، حتی بر موقعیت نیز فائق آید.

با وجود این، اگر چه آشکار ساختن مفهوم ذهن توسط مریان امری اساسی است، اما تلقی نسبت به دانش، خود مسئله‌ی دیگری است که به بررسی نیاز دارد. بنابراین، چنان‌چه بپذیریم **مهم‌ترین کارکرد ذهن ساختن دانش است**، این بار در مواجهه با این پرسش قرار خواهیم گرفت که **دانش چیست؟** موضوعی که در شماره‌ی بعدی به آن خواهیم پرداخت.

### پی‌نوشت

1. theory of mind
2. cognitive
3. folk theory
4. scaffolding

### منابع

1. Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
2. Efland, D. A. (2002). Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York and London: Teachers College Press.
3. Gardenfors, Peter; Johansson, Peter. (2005). Cognition, education and communication technology. New Jersey: Lawrence Elbaum.
4. Thagard, p. (2005). Mind: Introduction to cognitive science. London: the MIT press.





مقصود علیزاده  
کارشناس ارشد جغرافیا

# تفکر واگرا

چکیده‌ای از نتایج پژوهش درباره‌ی تأثیر استفاده از انیمیشن در رشد خلاقیت دانش آموز

## اشاره

کودکان و دانش آموزان از جمله‌ی بزرگ‌ترین سرمایه‌های هر کشور و نظام به حساب می‌آیند. در حقیقت، ثروت یک ملت و کیفیت زندگی در چند دهه‌ی آینده را، می‌توان بر اساس وضعیت امروزی دانش آموزان و توانایی‌های آنان در جامعه و کشور پیش‌بینی کرد. آموزش و یادگیری باعث شکوفایی توانایی‌ها، توسعه‌ی مهارت‌ها و گسترش افق فکری آنان خواهد شد. هر چند توانایی تفکر به طور بالقوه و به نحو فطری در روانشان به ودیعه نهاده شده، اما حضور آن مستلزم آموزش و پرورش است.

تحقیق حاضر که در مورد دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی منطقه‌ی ۲ آموزش و پرورش تهران انجام شده است درصدد پاسخ به این پرسش بر آمده است: «آیا انیمیشن به عنوان یک وسیله‌ی کمک آموزشی که حاصل فناوری‌های جدید می‌باشد، در یادگیری، خلاقیت و پرورش دانش آموزان تأثیر دارد؟» برای رسیدن به پاسخ این سؤال باید دید که آیا فناوری‌های جدید و وسایل کمک آموزشی می‌توانند در دانش آموزان حس کنجکاوی و ذوق و شوق را برانگیزند و آنان را به سوی «تفکر واگرا» بکشانند.

## معرفی موضوع

در قرن حاضر که قرن دگرگونی و تحول هاست، آموزش آفرینندگی، شکوفا ساختن خلاقیت و افزایش توانایی یادگیری دانش آموزان می‌تواند از مهم‌ترین مسئولیت‌ها و نگرش‌های مسئولان هر واحد آموزشی باشد.

## هدف‌های پژوهش

پاسخ به این سؤال که آیا تأکید بر استفاده از فناوری‌های جدید و به کارگیری وسایل آموزشی هدف‌دار در ابعاد گوناگون، بر دانش آموزان به

ویژه در یادگیری و خلاقیت آنان اثر مثبت دارد؟

علاوه بر این، پژوهش حاضر سعی داشته است بر اساس یافته‌ها، پیشنهادهایی در مورد چگونگی استفاده از این وسایل و فناوری‌ها در آموزش مدارس ارائه دهد؛ به نحوی که در رشد یادگیری و شکوفایی استعداد دانش آموزان مؤثر واقع شود.

## فرضیه‌های پژوهش

۱. بین سرعت فعالیت‌های ذهنی دانش آموزان و به کارگیری وسایل

کمک آموزشی، رابطه وجود دارد.

۲. بین سرعت فعالیت‌های ذهنی دانش آموزان فعال و غیرفعال کلاسی که وسایل کمک آموزشی در آن به کار گرفته نمی‌شود، تفاوت وجود دارد.

۳. بین انعطاف‌پذیری فعالیت‌های ذهنی دانش آموزان فعال و غیرفعال کلاسی که وسایل کمک آموزشی در آن به کار گرفته نمی‌شود، تفاوت وجود دارد.

۴. جایگاه و نقش علم جغرافیا در زندگی و تأثیر عواملی مثل



زلزله و آب‌های زیرزمینی، با انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان، رابطه دارد:

### روش تحقیق

این پژوهش، به طور «عملی» و «تجربی» انجام شده است؛ و جامعه‌ی آماری آن را ۲۸ دانش‌آموز پایه‌ی سوم و ۲۴ دانش‌آموز پایه‌ی دوم دوره‌ی راهنمایی منطقه‌ی ۲ تهران تشکیل می‌دهند. که از میان آنان، ۱۴ دانش‌آموز پایه‌ی سوم و ۱۲ دانش‌آموز پایه‌ی دوم به طور تصادفی به عنوان گروه آزمایش انتخاب شدند و بقیه گروه شاهد را تشکیل دادند.

جدول ۱. آمار گروه‌های آزمایش و شاهد در پایه‌ی دوم

نام گروه	تعداد	میانگین نمره
آزمایشی	۱۲	۱۹/۸۰
شاهد	۱۲	۱۷

### ابزار پژوهش

ابزار این پژوهش، فیلم انیمیشن آموزش جغرافی بود که فرسایش، زلزله، آتشفشان، گسل و زمین‌شناسی را شرح می‌داد. هم‌چنین، با استفاده از ماسه، سیمان، آهک، سرکه، خمیر، آبکش، و یک تکه شیلنگ آب، نحوه‌ی تشکیل سفره‌ی آب‌های زیرزمینی نشان داده شد.

### مراحل

۱. به صورت کلامی، یک پدیده‌ی جغرافیایی (مثل زلزله، گسل و...) توضیح داده شد.
۲. در سالن نمایش، گروه آزمایش انیمیشن، موضوع را دیدند.
۳. عملاً خود وارد مرحله‌ی آزمایش شد و نحوه‌ی نفوذ آب در خاک

### نتیجه‌گیری

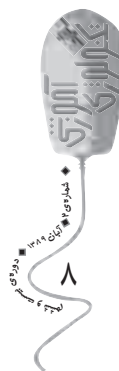
با استفاده از اطلاعات به دست آمده از تجزیه و تحلیل آماری، با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از فناوری جدید و انیمیشن، و به کارگیری وسایل کمک آموزشی، بر رشد خلاقیت و تقویت یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. باید گفت، فعالیت‌های هدف‌دار در کلاس درس، در یادگیری درس‌ها نقش مؤثری دارد. زیرا گروه آزمایش عملکرد بهتری نسبت به گروه شاهد داشت. ضمناً آنان در اظهاراتشان، خوش حالی خود را از این یادگیری عمیق غیرقابل وصف عنوان کردند. حتی گفتند که به اهمیت درس جغرافیا بیشتر پی برده‌اند و آن را لذت بخش می‌دانند.

با استفاده از انواع خاک، سنگ، خمیر و آبکش را تجربه کرد. لازم به ذکر است، گروه شاهد از برنامه‌های کمک آموزشی محروم بود.

۴. هر دو گروه آزمایش و شاهد در پس آزمونی که سؤالات آن مربوط به همان مطالب بود و در شرایط کاملاً یکسان، شرکت کردند.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

آمارهای به دست آمده از هر دو گروه نشان می‌دهد که دو گروه آزمایش و شاهد نمرات یکسان ندارند و شرکت در انجام فعالیت‌ها و دیدن انیمیشن‌ها تأثیر بسیاری داشته است (جدول ۱).







### پیشنهادها

- تشویق دانش آموزان به شرکت در فعالیت‌های آموزشی؛
- توجه به تفاوت‌های فردی دانش آموزان؛
- شکوفا کردن علاقه‌های تازه در دانش آموزان؛
- فراهم کردن امکان شرکت دانش آموزان در اردوی علمی؛
- تشویق دانش آموزان به استقلال و داشتن خلاقیت و برانگیختن حس کنجکاوی آنان؛
- حمایت از مدیران مدارس در تهیه‌ی وسایل کمک آموزشی؛
- ساخت اتاق درس جغرافیا.

جدول ۲. آمار گروه‌های آزمایش و شاهد در پایه‌ی سوم

نام گروه	تعداد	میانگین نمره
آزمایشی	۱۴	۱۹/۹۰
شاهد	۱۴	۱۷/۵



به انتخاب: زهرا کریمی



حکایت کنند: مردی را زنی بود که یک چشم او سپید بود و مرد به واسطه‌ی زیادی محبت، از آن عیب بی‌خبر! چون محبت کم شد، زن را گفت: «این سپیدی چشم کی پدید آمد؟» گفت: «آن‌گاه که محبت من در دل تو کم شد!»

# محبت

### منبع

شهر قرآنی، سیدمحمد هادی طباطبایی، تهران، مرکز آموزش سازمان فرهنگی هنری شهرداری تهران.



سمیه محمدی عزیزآبادی  
دانشجوی کارشناسی ارشد  
تکنولوژی آموزشی  
دانشگاه علامه طباطبائی

# وب کوئست ابزاری برای یادگیری

## سرآغاز

در دنیای امروز، نقش مدارس دیگر آموزش مهارت‌های پایه، خواندن، نوشتن و حساب کردن نیست، بلکه دانش‌آموزان به دانش و مهارت‌هایی نیاز دارند تا بتوانند خود را برای زندگی در جامعه‌ی آینده آماده کنند. دانش‌آموزان می‌توانند کار کردن در گروه‌های متفاوت را یاد بگیرند تا در آینده بتوانند در حرفه و شغل خود به خوبی عمل کنند. زندگی شهروندی روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. از این رو، مسائل و معضلات اجتماعی جدیدی را به همراه دارد. دانش‌آموزان باید بتوانند با این مسائل روبه‌رو شوند و با آنها مقابله کنند. با رشد و پیشرفت علم، اطلاعات روز به روز گسترده‌تر می‌شوند. منابع این اطلاعات ممکن است معتبر یا نامعتبر باشند. پس دانش‌آموزان باید بتوانند منابع معتبر را تشخیص دهند و از آنها استفاده کنند. دانش‌آموزان بهتر است به دیدگاه‌های گوناگون احترام بگذارند و اطلاعات را قبل از به‌کارگیری ارزیابی کنند. این‌ها همه نیازمند روندی طولانی مدت از یادگیری است که بهتر است در یک بستر مناسب و یا ابزار و دیدگاه‌های جدید پرورش یابد.

در یادگیری به روش استقرایی،



## کلیدواژه‌ها

روش‌های نوین یاددهی - یادگیری، یادگیری جست‌وجو محور، یادگیری مبتنی بر وب، وب کوئست

## اشاره

با پیدایش نظریه‌های جدید در یادگیری، روش‌های تدریس از شکل سنتی خارج می‌شوند و به سمت روش‌های نوین پیش می‌روند. اکثر روش‌های نوین یاددهی - یادگیری رویکردی استقرایی دارند. در این روش‌ها، موضوع از ارائه‌ی یک مشاهده‌ی خاص یا یک موضوع شروع می‌شود و مخاطبان در آن موارد، به فرضیه‌سازی، جمع‌آوری اطلاعات، ترکیب اطلاعات و کشف مسئله می‌پردازند. یکی از این روش‌ها، روش یادگیری مبتنی بر جست‌وجوست. وب کوئست به عنوان ابزار برخطی معرفی می‌شود که به وسیله‌ی آن می‌توان به استفاده از این نوع یادگیری از طریق اینترنت و صفحات وب پرداخت. معلم می‌تواند در ارتباط با هر یک از موضوعات درسی، وب کوئستی جدید طراحی و یا از وب کوئست‌های موجود در اینترنت استفاده کند. در این مقاله برآنیم که پس از معرفی یادگیری مبتنی بر جست‌وجو، به ارائه‌ی دقیقی از وب کوئست و چگونگی طراحی و استفاده از آن در کلاس درس، نمونه‌ای از طرح درس وب کوئست و ارائه‌ی لینک‌ها و منابع مفید از وب کوئست در درس پردازیم.



## در وب کوئست، به دانش آموزان یک سناریو یا یک تکلیف داده می‌شود. این تکلیف، مسئله‌ای است که باید حل شود و یا پروژه‌ای است که باید کامل شود

نظام‌مند نتایج، تحلیل و تفسیر نتایج، شکل دهی به نتیجه‌گیری‌ها و ارزیابی ارزش‌ها و اهمیت آن نتایج را فراگیرند [کار و فنستر، ۲۰۰۱].

### وب کوئست

وب کوئست<sup>۶</sup> یک ابزار بر خط<sup>۷</sup> برای یادگیری مبتنی بر جست‌وجو است که داج و مارچ<sup>۸</sup> در سال ۱۹۹۵، در دانشگاه سن‌دیگو طراحی کردند. پایه‌ی وب کوئست بر نظرات و دیدگاه‌های ساختن‌گرایی و یادگیری مبتنی بر جست‌وجو است. وب کوئست‌ها نوعی فعالیت آموزشی قدرتمند برای معلمان و دانش‌آموزان هستند که به وسیله‌ی معلمان جهان تولید شده‌اند. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که در محیط مشارکتی کار کنند و به دنبال اطلاعاتی می‌روند که به حوزه‌های مورد مطالعه‌ی آن‌ها مربوط است. دانش‌آموزان مسئول یادگیری خود هستند و از تکنولوژی برای این‌که فعالیت و تکلیف خود را کامل کنند، استفاده می‌کنند.

در وب کوئست، به دانش‌آموزان یک سناریو یا یک تکلیف داده می‌شود. این تکلیف، مسئله‌ای است که باید حل شود و یا پروژه‌ای است که باید کامل شود. همین‌طور، به دانش‌آموزان منابع اینترنتی داده و



روش‌های آموزشی ذکر شده، تفاوت‌هایی با هم دارند. البته غالباً آن‌ها موارد مشترکی نیز با هم دارند که آن‌ها را به هم نزدیک‌تر می‌کند.

### یادگیری مبتنی بر جست‌وجو

در سال ۱۹۶۱، کمیسون سیاست‌های آموزشی آمریکا، ده قدرت عقلانی مورد نیاز دانش‌آموزان را به شرح زیر پیشنهاد کرد: بازخوانی و تصور، طبقه‌بندی و تعمیم، مقایسه و ارزشیابی، تجزیه و تحلیل و ترکیب، استنتاج و استنباط. این موارد در واقع بعضی از اصول یادگیری مبتنی بر جست‌وجو هستند [گاسکیل، ۲۰۰۶].

یادگیری مبتنی بر جست‌وجو وقتی آغاز می‌شود که سؤال‌هایی برای پاسخ‌گویی، مسائلی برای حل کردن، یا مجموعه‌ای از مشاهدات برای تبیین شدن به شاگردان ارائه می‌شود. در صورت کاربرد مؤثر این روش، دانش‌آموزان می‌توانند نحوه‌ی شکل‌دهی خوب به سؤال‌ها، شناسایی و جمع‌آوری شواهد متناسب، ارائه‌ی

به جای شروع کردن آموزش با اصول کلی و تأکید بر کاربردهای آن، آموزش با پرداختن به موارد خاص و جزئی مثل تحلیل مطالعه‌ای موردی و یا حل یک مسئله از جهان واقعی شروع می‌شود. وقتی شاگردان به تحلیل داده‌ها و یا حل مسائل اقدام می‌کنند، نیاز به دانستن حقایق، قواعد و روش کارها در آن‌ها ایجاد می‌شود که معلم می‌تواند در همان وقت آن‌ها را ارائه دهد.

یادگیری استقرایی، طیف گسترده‌ای از روش‌های آموزشی از قبیل یادگیری مبتنی بر جست‌وجو، یادگیری مسئله محور<sup>۹</sup>، یادگیری مبتنی بر پروژه<sup>۳</sup> و یادگیری اکتشافی<sup>۴</sup> را در بر می‌گیرد. این روش‌ها در رویکرد ساختن‌گرایی ریشه دارند. طبق این رویکرد، دانش در ذهن فرد و توسط او ساخته می‌شود و مسئولیت یادگیری بیشتر بر عهده‌ی فراگیرنده است تا معلم. یادگیری در این وضعیت به صورت فعال و مشارکتی صورت می‌گیرد.

وب‌کوئست شش بخش را در نظر گرفته‌اند:

● **معرفی:** این بخش برای دانش‌آموزان یک پیش زمینه‌ی اطلاعاتی فراهم می‌کند و علاقه و انگیزه‌ی لازم برای شروع کار را به آن‌ها می‌دهد. هدف این بخش، جذاب کردن موضوع برای دانش‌آموزان است تا آن‌ها را به فعالیت و یادگیری علاقه‌مند کند. وقتی پروژه به علاقه‌ی دانش‌آموزان، عقاید و نظراتشان، تجربیات قبلی‌شان و نیازهای آینده‌شان مربوط باشد، آن‌ها برای یادگیری بیشتر علاقه‌مند می‌شوند. در واقع، این قسمت دانش‌آموزان را با هیجان و رغبت، به یادگیری دعوت می‌کند.

● **تکلیف:** در ابتدا، معلم منابع را موضوع مشخصی را در اینترنت پیدا می‌کند. سپس، مجموعه فعالیت‌هایی برای دانش‌آموزان در نظر می‌گیرد تا آن‌ها اطلاعات را از سایت‌های گوناگون جمع‌آوری و با موضوع فعالیت ترکیب کنند. این تکلیف باید مورد علاقه‌ی دانش‌آموزان و قابل انجام باشد. یکی دیگر از تکالیف پیشرفته و نسبتاً مشکل، این است که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود یافته‌هایشان را در یک وب‌سایت انتشار دهند و یا این که در یک تحقیق مبتکرانه‌ی برخط، با مؤسسه‌ها و وب‌سایت‌های دیگر همکاری کنند. در قسمت خاصی از تحقیق هم باید یک چند رسانه‌ای ارائه دهند. تکلیف باید جاذبه‌ی بصری و زیبا شناختی داشته باشد و برای دانش‌آموزان شاد و مهیج باشد.

● **فرایند:** فرایند شامل توضیحی از گام‌هایی است که فراگیرندگان با

<p>خود را به عنوان یادگیرنده‌ی فعال در فرایند یادگیری می‌بینند.</p> <p>– خود به سمت یادگیری می‌روند.</p> <p>– علاقه‌ی مضاعف به یادگیری از خود نشان می‌دهند.</p> <p>– به صورت مشارکتی با هم‌کلاسان و معلمان خود به جست‌وجو و تحقیق می‌پردازند.</p> <p>– تمایل دارند که نظرات گوناگون را تغییر دهند و به شیوه‌های گوناگون تفکر کنند.</p>	<p>نسبت به موضوعات گوناگون حس کنجکاوی از خود نشان می‌دهند و مشاهدات متفاوت را می‌سجند</p>
<p>در محیط اطراف خود جست‌وجو می‌کنند و اطلاعاتی را که نیاز دارند، انتخاب می‌کنند و مورد استفاده قرار می‌دهند.</p> <p>– با معلم و هم‌کلاسان خود درباره‌ی مشاهدات و سؤالات پیش آمده مذاکره می‌کنند.</p> <p>– نظرات شخصی خود را به خوبی مورد آزمون قرار می‌دهند.</p>	<p>سؤالاتشان را افزایش می‌دهند، برای سؤالات خود توضیحاتی ارائه می‌دهند و از مشاهدات استفاده می‌کنند</p>
<p>دانش‌آموزان به صورت‌های متنوع سؤالات خود را مطرح می‌کنند.</p> <p>– از سؤالاتی که آن‌ها را به فعالیت و طرح سؤالات جدید راهنمایی کند، استفاده می‌کنند.</p> <p>– مشاهدات و جست‌وجوی نقادانه انجام می‌دهند.</p> <p>– استفاده از سوال را به عنوان بخش مهمی از یادگیری قلمداد می‌کنند.</p> <p>– مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و نظرات گذشته را جمع‌آوری می‌کنند.</p>	<p>فعالیت‌های یادگیری را طراحی و اجرا می‌کنند</p>
<p>راه‌هایی را که بتوان به خوبی نظرات گوناگونی را آزمود، طراحی می‌کنند.</p> <p>– روش‌هایی را که نظرات گوناگون را توسعه، تأیید و یارد می‌کند، طراحی می‌کنند.</p> <p>– فعالیت‌هایی از قبیل استفاده از مواد آموزشی، مشاهده، ارزشیابی و ثبت اطلاعات را انجام می‌دهند.</p> <p>– اطلاعات را دسته‌بندی می‌کنند و آن‌هایی را که مهم‌تر است، اجرا می‌کنند.</p> <p>– جزئیات را می‌بینند، وقایع و توالی آن‌ها را پی‌گیری می‌کنند، به تغییرات توجه می‌کنند و تفاوت‌ها و شباهت‌ها را جست‌وجو می‌کنند</p>	<p>در استفاده از روش‌های گوناگون انجام فعالیت، با یکدیگر مذاکره و گفت‌وگو می‌کنند</p>
<p>– نظرات خود را به روش‌های گوناگونی از قبیل استفاده از مجلات، ترسیم، گزارش و گرافیک بیان می‌کنند.</p> <p>– درباره‌ی فعالیت‌های یادگیری، با والدین، معلمان و هم‌کلاسان خود صحبت می‌کنند و مطلب می‌نویسند.</p>	<p>تمرین‌های یادگیری‌شان را نقد می‌کنند</p>
<p>– از شاخص‌هایی برای ارزیابی کارشان استفاده می‌کنند.</p> <p>– نقاط قوت و ضعف خود را تشخیص می‌دهند و از آن‌ها گزارشی ارائه می‌دهند.</p> <p>– یادگیری‌شان را به معلم و هم‌کلاسانشان انعکاس می‌دهند.</p>	

از آن‌ها خواسته می‌شود اطلاعات را تحلیل و ترکیب کنند و به صورت راه‌حل‌های خلاقانه ارائه دهند.

**اجزای تشکیل دهنده‌ی هر وب‌کوئست**

داج و مارچ (۱۹۹۵) برای



جدول ۲. نقش معلم در کلاس‌های یادگیری مبتنی بر جست‌وجو [Thornburg, 2000]

<p>هدف و طرح‌های مورد استفاده برای یادگیری مبتنی بر جست‌وجو را ارائه می‌دهد</p> <p>– راه‌هایی را که هر یادگیرنده در آن به صورت فعال درگیر فرایند یادگیری می‌شود، طراحی می‌کند.</p> <p>– مهارت‌های لازم، دانش و مهارت‌های ذهنی را که برای یادگیری مبتنی بر جست‌وجو مورد نیاز است، می‌شناسد.</p> <p>– خود را برای سؤالات غیر منتظره و ارائه پیشنهاداتی برای یادگیرندگان آماده می‌کند.</p> <p>– محیط کلاس را با ابزارهای یادگیری لازم، مواد آموزشی و منابعی برای درگیری فعال یادگیرندگان آماده می‌کند.</p>	<p>یادگیری کلاسی را تسهیل می‌کند</p> <p>– تدریس را به عنوان نوعی فرایند یادگیری قبول دارد.</p> <p>– از دانش‌آموزان سؤال می‌کند و آن‌ها را به تفکر و اگر برای ایجاد سؤالات بیشتر تشویق می‌کند.</p> <p>– پاسخ‌های دانش‌آموزان را تشویق می‌کند</p> <p>– به صورت مدام، موانع یادگیری را تغییر می‌دهد و یادگیرندگان را در مواقع مورد نیاز راهنمایی می‌کند.</p> <p>– بیشتر سؤالاتی به شکل چرا؟، چگونه فهمیدی؟، و دلیل تو برای این پاسخ چیست؟ را می‌پرسد.</p> <p>– به روش‌های گوناگون، فرایند یادگیرندگان را ارزشیابی می‌کند.</p>
---	--

استفاده از لینک‌هایی که در هر گام قرار می‌گیرد، باید تکالیفشان را انجام دهند.

در این بخش، معلم دانش‌آموزان را از طریق تکالیف و روش کار، مرحله به مرحله راهنمایی می‌کند. هم‌چنین، روش‌های مدیریت زمان، تعیین نقش‌ها، شیوه‌های مؤثر جمع‌آوری اطلاعات، راهبردهایی برای کارکردن در گروه و راهنمایی‌هایی برای نوشتن یک سناریو را ارائه می‌دهد. در واقع در این قسمت، توصیه‌ها و پیشنهاداتی برای یادگیری بهتر و استفاده‌ی مفیدتر از امکانات وب‌کوئست ارائه می‌شود.

● **منابع:** این بخش وب‌کوئست شامل فهرستی از منابع (چاپی و الکترونیکی) است که دانش‌آموزان برای کامل کردن تکلیفشان به آن‌ها نیاز خواهند داشت.

بعد از این‌که معلم موضوعی را انتخاب کرد و قسمت معرفی و تکلیف را نوشت، باید منابعی را که دانش‌آموزان نمی‌توانند از آن‌ها استفاده کنند، به آن‌ها معرفی کند؛ از قبیل منابع اینترنتی، منابع چاپی، ویدیو و فیلم، مصاحبه با هم‌کلاسان، والدین، معلمان و دیگر افراد یا از طریق کتاب‌خانه و یا موزه. اما وب سایت‌ها هسته‌ی اصلی منابع برای وب‌کوئست‌ها هستند.

بعضی از سایت‌ها مطالب ضد و نقیض و یا نامعتبر را ارائه می‌دهند که باید آگاهانه دست به انتخاب زد. این قسمت یکی از بخش‌های مهم در یک وب‌کوئست است که معلم و طراح باید دقت زیادی در انتخاب منابع بکنند.

● **ارزشیابی:** هر وب‌کوئست به فرمی برای ارزشیابی کار دانش‌آموزان نیاز



کارهای هنری و... ارائه می‌شود. مناسب‌ترین ابزار ارزشیابی برای تمام این ارائه‌ها، یک فرم ارزشیابی است که توسط معلم یا دانش‌آموزان دیگر نمره‌گذاری می‌شود. این فرم ارزشیابی، شامل معیارهای متنوع برای امتیازدهی در هر قسمت است.

● **نتیجه‌گیری:** نتیجه‌گیری خاتمه‌ی وب‌کوئست است که به جمع کردن پروژه و بازنگری آن‌چه دانش‌آموزان یادگرفته‌اند، اختصاص می‌یابد و بیشتر به صورت بازخورد دانش‌آموزان به معلم است.

دارد. استانداردها باید منصفانه، واضح، منطقی و مختص آن تکلیف باشند و ارزشیابی نیز متناسب با اهداف و وظایفی که از بچه‌ها خواسته می‌شود. فرایند ارزشیابی نیز باید همه‌ی مفاهیم و محتوا را در بر گرفته باشد.

نتیجه‌ی نهایی بسیاری از وب‌کوئست‌ها پس از انجام به وسیله‌ی دانش‌آموزان، به صورت گزارش‌های کتبی یا شفاهی، ارائه‌ی چند رسانه‌ای،

**پی‌نوشت**

1. Inquiry learning
2. Problem-based Learning
3. Project-based Learning
4. Discovery Learning
5. Educational Policies Commission
6. WebQuest
7. On line
8. March, Tom. Dodge, Bernie

**منابع**

1. کار، دیوید و ماکر فنستر و دیگران (۲۰۰۱). روش‌های تدریس پیشرفته. ترجمه‌ی هاشم فردانش. انتشارات کویر.
2. Gaskill, Martonia. (2006). Learning from WebQuest, journal of Physical Education Available From ERIC, Doc. No V75 N 8 P 41.
3. The ornburg, David. (2000). the benefits of WebQuest. San Diego State University.

# هر روز در هر کلاس درس

کلید واژه ها

سنجش تکوینی، سنجش برای یادگیری،  
سنجش در کلاس درس.

## اشاره

درباره‌ی استفاده از سنجش (فرایند جمع آوری اطلاعات به منظور تصمیم‌گیری‌های آموزشی) برای حمایت از آموزشی که در کلاس درس به دانش‌آموزان ارائه می‌کنیم، پژوهش‌های فراوانی انجام شده است. نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که «سنجش برای یادگیری، بهتر از سنجش یادگیری دانش‌آموزان است.» به کلامی دیگر، معلمانی که از سنجش، برای کسب آگاهی از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان استفاده می‌کنند، بهتر می‌توانند از طریق تفسیر اطلاعات و تجزیه و تحلیل آن‌ها، درباره‌ی فرایند آموزش، تقویت نکات مثبت و رفع مشکلات موردی یادگیری و... تصمیم بگیرند.

در واقع، سنجش هنگامی به بهبود یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود که آن را به عنوان جزء تفکیک‌ناپذیر فرایند یادگیری - یاددهی در نظر بگیریم و به طور مستمر و معنی‌دار از آن در کلاس درس استفاده کنیم. در این مقاله، به اهمیت استفاده از سنجش تکوینی در فرایند یادگیری - یاددهی (قبل، ضمن و بعد از آموزش) پرداخته شده است.





## سنجش برای یادگیری، بهتر از سنجش یادگیری دانش آموزان است

می‌شوید که در آن زمینه به آموزش مجدد نیاز نیست و باید به آموزش مطلب بعدی پردازید.

### راهنمای ضمن آموزش

اطلاعاتی که به واسطه این راهنماها به دست می‌آید، به دانش‌آموزان نشان می‌دهد در زمینه آموزش ارائه‌ی شده چه مقدار یاد گرفته‌اند و پیشرفت آنان

متفاوتی برخوردارند و لازم است معلمان به منظور سنجش تکوینی در کلاس درس، از راهنماهای متنوعی استفاده کنند. قبل از این که سنجش تکوینی را در کلاس درس اجرا کنید، ضرورت دارد که به این منظور در شروع آموزش، ضمن آموزش و بعد از آموزش، راهنماهایی را در نظر بگیرید که چگونگی آن‌ها به این شرح است:

### راهنمای قبل از آموزش

استفاده از این راهنماها می‌تواند در زمینه‌ی معرفی موضوع آموزش و کسب آگاهی از دانش پایه‌ی دانش‌آموزان درباره‌ی آن، به معلم کمک کند. استفاده از این گونه سنجش قبل از آموزش زمانی جذاب می‌شود که دانش‌آموزان تک‌تک به سؤال‌ها جواب دهند. از جواب آنان می‌توان فهمید که هر کدام درباره‌ی موضوع درس از چه دانش و اطلاعاتی برخوردارند و چگونه می‌توان عمق آگاهی‌شان را زیاد کرد. به این منظور، سؤال خاص و مرتبط به موضوع درس (و به عنوان نمونه «ماده چند حالت دارد؟») را روی تخته‌ی کلاس بنویسید و به دانش‌آموزان چند دقیقه فرصت دهید تا جواب‌هایشان را بنویسند. سپس به طور تصادفی از آن‌ها بخواهید جواب‌هایشان را به کلاس درس ارائه کنند. شما نیز می‌توانید پاسخ‌های دانش‌آموزان را روی تخته‌ی کلاس بنویسید تا همه بتوانند آن‌ها را یادداشت کنند. اگر همه‌ی دانش‌آموزان به سؤال شما پاسخ درست دادند، متوجه

## هر معلمی باید بتواند سنجش تکوینی را با تدریس روزمره‌اش هماهنگ کند

وقتی دانش‌آموزان پا به کلاس درسی می‌گذارند که یادگیری‌شان از طریق سنجش تکوینی مورد حمایت قرار می‌گیرد، متوجه اهمیت یادگیری‌هایشان می‌شوند. می، معلمی است که هدف‌های یادگیری هر هفته را روی تخته‌ی کلاس درس نصب می‌کند تا مورد توجه دانش‌آموزانش قرار بگیرد. ارنستو، علاقه دارد در شروع کلاس درس فعالیت‌هایی را انجام دهد تا از میزان آگاهی دانش‌آموزانش درباره‌ی موضوع آن درس مطلع شود؛ زیرا او معتقد است، از این طریق نکات بسیاری را درباره‌ی یادگیری دانش‌آموزانش متوجه می‌شود. کی‌زی، اطمینان زیادی دارد که چه‌طور درجه‌ی یادگیری دانش‌آموزانش را تعیین کند؛ زیرا برای این منظور از مقیاس درجه‌بندی توصیفی استفاده می‌کند.

مواردی که شرح آن‌ها از نظر گذشت، نه تنها برای پُر بار کردن یادگیری هر روزه‌ی دانش‌آموزان مؤثر است، بلکه باعث کاهش ترس و نگرانی آنان از آزمون‌های پایانی نیز می‌شود. دانش‌آموزان نباید از غول امتحان بترسند؛ زیرا استفاده از انواع سنجش در طی سال تحصیلی، در پیشرفت آن‌ها به سوی استانداردهای یادگیری مؤثر است.

علاوه بر این، دانش‌آموزان از سبک‌ها و نیازهای یادگیری





## نگاهی از نوع دیگر به برنامه و کتاب درسی

# هدف و وسیله!

بین، بیندیش، بخوان و بنویس

بپند



هر مقوله‌ی درسی  
یا آموزشی که  
اندیشیدن انتقادی  
در موضوع خود را  
برنینگیزد، ارزش  
خواندن ندارد

### ورود به مطلب

یکی از مباحث نسبتاً پیچیده در حوزه‌ی آموزش - پرورش، خصوصاً فلسفه‌ی تربیت، دو مقوله‌ی «هدف» و «وسیله» است:

- رابطه‌ی آن دو با هم چگونه است؟

- کدام یک مهم‌تر است؟

در تعریف هدف می‌توان گفت: آن چه که می‌خواهیم به دست آوریم.

- آن چه که آگاهانه انتخاب یا تعیین کرده‌ایم و برای تحقق آن می‌کوشیم.

- آن چه که برای به دست آوردنش یا رسیدن به آن، برنامه‌ریزی کرده‌ایم یا می‌کنیم.

- آن چه که برای دست یافتن به آن، از ابزارها یا وسایل

ویژه‌ای استفاده می‌کنیم.

- آن چه که برای تحقق آن آگاهانه می‌کوشیم.

در تعریف وسیله می‌توانیم گفت:

- آن چه که ما را در رسیدن به هدف کمک می‌کند: مادی و غیرمادی.

- آن چه که تجربه دریافته‌ایم که بدون استفاده از آن، هدف ما تحقق پیدا نمی‌کند: مادی و غیرمادی.

به نظر می‌رسد که «هدف»،

مقدم بر «وسیله» است و نسبت به آن اولویت دارد. چون این ابزار یا وسیله (مادی و غیرمادی) است که رسیدن به هدف را «ممکن» می‌سازد. لکن این حکم اگر در بیشتر موارد زندگی صادق باشد، مثلاً باید پول بدهیم تا نان بخریم و نیاز گرسنگی خود

را ارضا کنیم، در حوزه‌ی آموزش - پرورش، چندان صادق نیست. چون آن چه ما در آموزش - پرورش، وسیله تلقی می‌کنیم، بدون تردید کلید تعیین‌کننده‌ی تحقق هدف است و هم‌زمان با تعیین یا انتخاب هدف، باید به روشنی تعیین شود.

از سوی دیگر، هدف آموزش - پرورش، خصوصاً در دوره‌های ابتدایی و راهنمایی، طبعاً یک عده مفاهیم انتزاعی نخواهد بود و نباید باشد، زیرا دانش‌آموزان در این دو مرحله‌ی مقدماتی آموزش، هنوز از فهمیدن این گونه مفاهیم بدون مصداق‌های محسوس، ناتوان‌اند. مثلاً ایشان در این سن نمی‌توانند مفاهیمی از قبیل عدالت، برابری، فضیلت و ... را درست دریابند، مگر این که عملی را ببینند. یعنی رفتار یا کردار عادلانه‌ی اطرافیان یا مدیر و



## انسانی را سالم و متعادل خوانند که مغز و دست و دل او با یکدیگر هماهنگ باشند

معلمان است که مفهوم «عدالت» را برای این دانش‌آموزان تعریف می‌کند، نه کلمه یا مفهوم «عدالت». به عبارت دیگر، هدف کلی آموزش - پرورش در دوره‌های مقدماتی آموزش، این است که در محیط مدرسه عملاً یاد بگیرند: چگونه سالم، موفق و شاد زندگی کنند. این‌گونه زندگی را باید در مدرسه تجربه کنند؛ نه این‌که تنها داستان زندگی را بخوانند یا بشنوند. کودکان و نوجوانان، آن‌چه را که می‌بینند، یاد می‌گیرند، و عمدتاً تقلیدی رفتار می‌کنند. از این رو نمی‌توان مدرسه را تنها یک وسیله پنداشت، بلکه خود آن و سایر امکانات آموزشی و حتی فعالیت‌های آموزشی مدرسه، «هدف» تلقی می‌شوند و به همان اندازه و گاهی بیشتر باید مورد توجه باشند.

### کتاب درسی

معمولاً «کتاب درسی» در فرهنگ آموزش - پرورش ما «وسیله» تلقی می‌شود و عملاً در درجه‌ی دوم، و شاید سوم و چهارم قرار می‌گیرد! غافل از این‌که کتاب درسی، در واقع احیاگر هدف‌ها و برنامه‌های درسی است. البته کتابی که دارای ویژگی‌هایی از این‌گونه باشد:

### ۱. ساختار سالم و جالب

- عرض و طول مناسب داشته و در کیف‌های معمولی مناسب مدرسه قابل حمل باشد.
- حجم آن کمتر از ۱۰۰ صفحه نباشد؛ البته با توجه به موضوع.
- حروف سیاه درشت و

- حرف‌چینی زیبا داشته باشد.
- کاغذ مخصوص آن، آزارنده‌ی چشم نباشد.
- حاشیه‌های سفید برای یادداشت‌های احتمالی: لغت، اسامی، توضیح و ... داشته باشد.
- دارای عکس‌های شاد و معنادار و محرک اندیشه‌ها باشد.
- صحافی محکم، زیبا و مورد علاقه‌ی مخاطب داشته باشد.

### ۲. محتوای مناسب

- انشای مناسب یعنی جمله‌های کوتاه، گویا و مناسب زمان داشته باشد.
- املاهای صحیح با رعایت کامل آیین نگارش داشته باشد.
- سبک نگارش آن زیبا و جذاب باشد؛ به طوری که خواننده بدون احساس خستگی و حتی بدون احساس ضرورت وجود معلم، به ادامه‌ی خواندن تشویق شود.
- توضیح روشن لغت‌های دشوار یا تازه، در پاورقی همان صفحه‌ای که لغت‌ها به کار رفته‌اند، آمده باشد.
- اندیشیدن انتقادی، بازاندیشی، و حتی فراتراندیشی را تحریک و تشویق کند.
- خلاقیت و اندیشه‌های خلاق دانش‌آموزان را برانگیزد.
- هرگز شکل تبلیغی گرایشی خاص را نداشته باشد.
- فرصت خیال‌پردازی را از کودکان خردسال، مثلاً در چهار کلاس ابتدایی، نگیرد،

- که ضرورت رشد و تکاملی ایشان است.
- دانش‌آموزان را به «خودگردانی» در یادگیری برانگیزد و هدایت کند.
- فضیلت‌های اخلاقی - انسانی را به شکل داستان، اما بدون نتیجه‌گیری مستقیم، مطرح کند. به شخصیت‌هایی اشاره کند که برای مخاطب قابل تجسم هستند و او می‌تواند ایشان را الگو قرار دهد و به راحتی از ایشان تقلید کند.

- به عبارت دیگر، نویسنده یا معلم در سخن گفتن از هر شخصیتی، باید به افکار و اعمال مؤثر آن‌ها که قابل تقلیدند، پردازد؛ بدون این‌که دانش‌آموزان احساس تعصب به آن شخصیت بکنند. حتی در سخن گفتن از شخصیت‌های متفاوت، نویسنده یا معلم فقط باید به ویژگی‌های ایشان اشاره کند و مقایسه، ترجیح و احیاناً انتخاب را به خود دانش‌آموزان واگذارد. در مطرح کردن هرگونه داستان، خصوصاً داستان‌های اخلاقی، باید هرگونه نتیجه‌گیری به عهده‌ی خود دانش‌آموزان واگذار شود. جز این‌که معلم، فرصت‌هایی را فراهم کند که خود دانش‌آموزان درباره‌ی شخصیت‌های متفاوت داستان بحث کنند و عملاً روش بحث و مناظره‌ی کلامی و استدلال کلامی را یاد بگیرند. معلم در این‌گونه موارد صرفاً نقش راهنما را خواهد داشت و هرگز دیدگاه خود را به دانش‌آموزان تحمیل نخواهد کرد. و





اگر اظهار نظرش را ضروری یافت، باید به عنوان یک عضو، نه بالاتر، در نوبت خودش بیان کند؛ به طوری که دانش آموزان، آن را هم یک دیدگاه تلقی کنند نه بیشتر.

مثال‌های مناسب و قابل فهم و حتی قابل ملاحظه داشته باشد؛ زیرا مثال‌ها مطالب کتاب درسی را زنده می‌کنند و زنده نگه می‌دارند.

الف) - همه‌ی مطالب برای دانش آموزان «معنادار» باشد، یعنی:

الف) درست و خوب فهمیده شود.

ب) به تجربه‌های زندگی ایشان مربوط باشند.

پ) به نیازهای سنی ایشان پرداخته باشند.

د) با برنامه‌ی درسی مصوب منطبق و در عین حال، ترمیم‌کننده‌ی نارسایی‌های احتمالی برنامه‌ی

درسی باشد.

به طور کلی، کتاب درسی در همه‌ی مواد درسی و مراحل آموزشی، خصوصاً در دوره‌های مقدماتی، باید از هر لحاظ، جالب و جذاب و محرک چالش‌های فکری باشد؛ به مسائل یا موضوعاتی بپردازد که برای دانش آموزان تازگی دارند و آموختن آن‌ها خوش حال‌کننده و لذت‌بخش است.

انسانی را سالم و متعادل خوانند که مغز و دست و دل او با یکدیگر هماهنگ باشند.

### تألیف کتاب درسی

با توجه به نکات مذکور می‌توان دریافت، تألیف کتاب درسی، به ویژه برای دوره‌های ابتدایی و راهنمایی، مهارتی است بسیار پریچ و خم و دشوار و پرمسئولیت. بنابراین،

مؤلفان کتاب‌های درسی حتماً باید از خصایص زیر برخوردار باشند:

۱. دوره‌ی خاص تربیت معلم را دیده باشند (دوره‌ی چهارساله).

۲. دوره‌ی خاص تألیف کتاب‌های درسی را گذرانده باشند.

۳. حداقل ده سال سابقه‌ی معلمی، خصوصاً در دوره‌ای که برایش کتاب می‌نویسند، داشته باشند.

۴. کتاب‌های درسی مقوله‌ی تألیفی خود را در گذشته و حال دقیقاً و به صورت «تحلیلی» مطالعه کرده باشند.

۵. با فرهنگ و ادبیات کودکان و نوجوانان به خوبی آشنا باشند.

۶. در موضوع یا مطلب مورد نظر، تخصص لازم را داشته باشند:

● گذشته‌ی آن علم یا معرفت را مطالعه کنند.

**آموزش - پرورش  
سالم و زنده،  
همگان را بندگان  
خداوند متعال  
می‌داند و برای  
خودش کوفایی، بیدار  
بودن، پویا بودن،  
برخورداری از عشق  
و ایمان و امید و  
اعتماد و اعتدال  
همه‌ی کودکان و  
نوجوانان می‌کوشد**

● وضع کنونی آن را در کشور خود و جهان دریابند.

● وضع مطلوب و آینده‌ی احتمالی آن را مطالعه کنند.

۷. با روان‌شناسی کودک و نوجوان، روان‌شناسی اجتماعی، فرهنگ‌شناسی، جامعه‌شناسی،

است؟

- آن را برای خودشان نگه می‌دارند؟

- حاضرند درباره‌ی آن با یکدیگر بحث کنند؟

- در مورد آن، می‌خواهند به منابع دیگری مراجعه کنند؟



روان‌شناسی خواندن و نوشتن، و مهارت‌های امروزی زندگی، آشنا باشند.

۸. پیش از همه‌ی این‌ها، «کتاب درسی» را برای خودشان تعریف کنند و رسالت و نقش حیاتی-علمی آن را دریابند؛ به طوری که در مورد لزوم بتوانند آن‌ها را تحلیل و تبیین کنند.

۹. در نوشتن هر مطلب، خودشان را جای دانش‌آموزان بگذارند که آیا: - می‌توانند بدون معلم آن را بخوانند و بفهمند؟

- می‌توانند مفاهیم کلیدی آن را دریابند؟

- به اندیشیدن انتقادی برانگیخته می‌شوند؟

- از خواندن و آموختن آن لذت می‌برند؟

- مطالب برای ایشان معنادار

## ویرایش کتاب درسی

پیش‌نویس هر کتاب درسی، پیش از رفتن به چاپ‌خانه، باید مراحل زیر را طی کند:

۱. ملاحظه‌ی ساختار کتاب به وسیله‌ی کتاب‌شناس کتاب‌های درسی؛

۲. ویراستاری علمی به وسیله‌ی دو نفر متخصص در آن مقوله، خصوصاً از لحاظ اعتبار و تازگی مطالب کتاب؛

۳. ویراستاری ادبی و فرهنگی (املائی و انشایی) به وسیله‌ی دو نفر متخصص ادبیات آن دوره‌ی سنی؛

۴. ویراستاری ترتیب و تنظیم مطالب کتاب در رابطه با برنامه‌های درسی مصوب؛

۵. برگشت‌دادن کتاب به مؤلف یا مؤلفان برای بازبینی دوباره؛

۶. بازبینی دوباره‌ی آن به وسیله‌ی دو نفر معلم همان دوره و چند نفر دانش‌آموز در همان سن؛ هم‌چنین، باید توجه داشت

که در تألیف کتاب‌های درسی دوره‌ی مقدماتی آموزش-پرورش، هر کتاب نباید بیش از دو مؤلف داشته باشد تا هماهنگی مطالب و نگارش آن‌ها حفظ شود. نیز لازم است، مؤلفان همه‌ی کتاب‌های درسی، پیش از پرداختن به تألیف، در کارگاهی آموزشی شرکت کنند تا به وسیله‌ی برنامه‌ریزان درسی و کارشناسان کتاب‌های درسی، به تحلیل و تبیین برنامه‌های مصوب، هدف‌های کلی آموزش-پرورش، و هدف‌های خاص هر ماده‌ی درسی پردازند، تا بتوانند آگاهانه و نظام‌دار

- پرسش‌هایی برای ایشان مطرح می‌شود؟

- اشخاص معرفی شده، صلاحیت سرمشق شدن را دارند؟ و درست معرفی شده‌اند؟

- خود معرفی‌کننده یا معرفی‌کنندگان اشخاص، اعتبار علمی دارند؟

مدرسه جایگاه حل کردن مسائل نیست، بلکه جایگاه طرح مسائل واقعی زندگی، خصوصاً در مراحل سنی دانش‌آموزان، و تحلیل و تبیین آن‌ها و جایگاه راهنمایی ایشان در برخورد با مسائل واقعی و چگونگی تحلیل و تبیین و حل کردن آن‌هاست؛ چه مهارت دشوار و پرمسئولیتی! و تنها معلمانی چنین مهارتی را دارند که صرفاً برای این حرفه تربیت شده‌اند.



کار کنند. هم‌چنین، اهمیت علمی-آموزشی کتاب‌های درسی در حوزه‌ی تربیت را مورد بحث قرار دهند. بدیهی است که به امکانات آموزش و یادگیری فعال آن‌ها هم خواهند پرداخت.

## پایان سخن یک دردمند آموزش-پرورش!

در هرگونه تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و اجرای موفق امور تربیت یا آموزش-پرورش، خصوصاً در برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌های درسی، همواره باید چند نکته‌ی مهم را در نظر گرفت:

۱. فرایند تربیت یا آموزش-پرورش و امور مربوط به آن، نه تنها به جامعه بلکه به جهان تعلق دارد و از آن همگان است. جهانی بودن و جهانی شدن آن را نباید فراموش کرد.

۲. پرداختن به آموزش-پرورش، خصوصاً در جهان معاصر، مسئولیت بس خطیری است.

۳. در حوزه‌ی آموزش-پرورش هر جامعه، همین که احساسات از در وارد شد، عقل و منطق از پنجره خارج می‌شود.

۴. برنامه‌های درسی و به تبع آن‌ها کتاب‌های درسی، در واقع نمایان‌گران فرهنگ جامعه و راهنمایان آینده‌ی آن تلقی می‌شوند. به من بگو چه می‌خوانی تا بگویم چه می‌شوی!

۵. در آموزش-پرورش شایسته و موفق، هر شهروند، در هر سنی که باشد، یک سیستم واحد منحصر به

فرد و مؤلفه‌ای از سیستم جامعه، و جامعه، مؤلفه‌ای از جهان تلقی می‌شود. و هیچ‌گونه قشربندی به آن راه ندارد.

۶. در این‌گونه تربیت یا آموزش-پرورش، ابعاد پنجگانه‌ی شناخته‌شده‌ی رفتار انسان، با هم و هم‌زمان در همه‌ی برنامه‌های درسی مورد توجه‌اند و مهم تلقی می‌شوند، زیرا سلامت و سعادت خود در دنیا و عقباً، به درست تربیت شدن همه‌ی آن‌ها بستگی دارد. از این قرار:

الف) **بعد زیستی یا زیست - شناختی** (بیولوژیک)؛ چگونه زیستن و چگونه بزرگ‌شدن

ب) **بعد تن‌کار شناختی** (فیزیو-لوژیک)؛ چگونه کارکرد همه‌ی اعضای بدن

پ) **بعد روان‌شناختی** (پسیکو-لوژیک)؛ در برگزیده‌ی:

- بعد شناختی شامل افکار و معلومات و تجارب

- بعد روانی-حرکتی شامل مهارت‌ها

- بعد عاطفی شامل احساسات، گرایش‌ها و ارزش‌ها

ت) **بعد جامعه‌شناختی** (سوسیو-لوژیک)؛ شامل روابط اجتماعی-فرهنگی

ث) **بعد بوم‌شناختی** (اکو-لوژیک)؛ در برگزیده‌ی چگونگی استفاده از طبیعت و محیط زیست

برای این منظور، بهترین روش این است که مغز و دست و دل کودکان و نوجوانان با هم و هم‌زمان و در همه‌ی مواد درسی تربیت شوند. و این نیز طبعاً مستلزم

این است که برنامه‌های درسی بر

پایه‌های این ابعاد رفتاری تهیه و تنظیم شوند و به تبع آن‌ها، کتاب‌های درسی طوری تألیف شوند که مغز و دست و دل دانش‌آموزان را با هم و هم‌زمان تربیت کنند: **مغز**، اشاره است به مجهز شدن به علوم و معارف روز یا مورد نیاز زمان؛ **دست**، اشاره دارد به تکنولوژی نو که در دنیای امروز کلید زندگی تلقی می‌شود! و **دل**، اشاره است به عواطف انسان یعنی نگهداری و تقویت انسانیت انسان، که بدون آن، علم و تکنولوژی بیشتر نگران‌کننده خواهند بود تا سودمند!

هرگز فراموش نکنیم که زندگی انسان امروز، طبعاً و خواه ناخواه **یک زندگی شبکه‌ای است**، اگرچه در نقاط و شکل‌های ظاهراً متفاوت انجام می‌گیرد. در دنیای امروز، نباید به فکر فرهنگ انحصاری باشیم که عملاً غیرممکن است. بلکه به **بهبود و امنیت زندگی افراد بشر** بیندیشیم و برنامه‌ریزی کنیم و به جای تعصب‌های اختلاف برانگیز، برای تأمین سلامت و سعادت همگان بکوشیم. همواره به یاد داشته باشیم که **زندگی سالم و شاد، فرایندی است همگانی**.

**آموزش-پرورش سالم و زنده، همگان را بنسندگان خداوند متعال می‌داند و برای خودشکوفایی، بیدار بودن، پویا بودن، برخوردار بودن از عشق و ایمان و امید و اعتماد و اعتدال همه‌ی کودکان و نوجوانان می‌کوشد.**

و نیز **آموزش-پرورش (تربیت) شایسته، عشق، منطق و جرئت را با هم در بردارد.**

## آموزش-پرورش (تربیت) شایسته، عشق، منطق و جرئت را با هم در بردارد

منبع ..... در این مقوله و سایر مؤلفه‌های آموزش-پرورش، می‌توان به این کتاب مراجعه کرد: شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. روان‌شناسی تربیت و تدریس. نشر مؤسسه‌ی اطلاعات، تهران، ۱۳۸۷.



دکتر علی رؤوف

# طرح درس

به شاگردانم یاد می‌دهم چگونه  
علاقه‌هایشان را بیابند، با آنها آشنا  
شوند و دل‌بستگی‌ها و خواسته‌هایشان  
را تقویت کنند، تا بتوانند آگاهانه از  
زندگی خود شاد و خشنود شوند.  
هیچ‌کس نمی‌تواند طرح درس  
معلمی من را تقلید کند. چون که  
استعدادها و توانمندی‌های تک‌تک  
شاگردانم منحصر به خودشان است.  
من هم منحصر به خودم هستم.  
می‌دانم که شاگردان من مثل  
ستارگانی هستند که در آسمان زندگی

می‌خواهند بهتر زندگی کنند و باید  
یادشان بدهم چگونه می‌توانند بهتر  
زندگی کنند. باید نیازهایشان را  
بشناسند تا بتوانند بهتر زندگی کنند.  
باید یادشان بدهم چه مهارت‌هایی  
را می‌خواهند به دست آورند و چه  
اطلاعاتی را لازم دارند تا بتوانند بهتر  
از معلمشان زندگی کنند.  
هرگاه به کلاس می‌روم، طرح  
درس معلمم را تنظیم می‌کنم.  
هیچ‌گاه این طرح درس را فراموش  
نمی‌کنم.

اگر پرسند: «تو کیستی؟ کارت  
چیست؟» علاقات چیست؟ زندگی  
را چگونه می‌گذرانی؟ چه چیزهایی را  
دوست داری؟ چه کسانی را می‌توانی  
دوست داشته باشی؟ و...» می‌گویم:  
«من معلم هستم. حرفه‌ام معلمی است.  
علاقه‌ام یاد دادن زندگی به کودکان و  
نوجوانان است. زندگی را با شاگردانم  
می‌گذرانم. کودکان و نوجوانانی را  
می‌شناسم که دوستشان دارم. چون

چشمک می‌زنند؛ ستارگانی که به خود می‌بالند و می‌خواهند خودشان را نشان دهند. به زندگی عشق می‌ورزند و در زندگی زنده و سرخوش می‌مانند. ستارگان کلاس من به دانستن عشق دارند. می‌خواهند فرصت یابند تا هر چه بیشتر زندگی را بهتر درک کنند. مهارت‌های زندگی کردن را بیاموزند تا بر طول عمر زندگی‌شان بیفزایند.

و باز می‌گویم: «من معلم هستم. می‌توانم عشق به یادگیری را در روح و روان شاگردانم برانگیزم. حتی اگر هیچ کس مرا به درستی نمی‌بیند یا نمی‌شناسد، اما من ستارگان کلاس را به راستی می‌بینم و می‌شناسم. اشتیاق دیدن ستارگان کلاس را هیچ‌گاه فرو نمی‌نشیند. آن‌ها هم مرا درک می‌کنند. مرا می‌پذیرند و دوستم

آسمان پر نور ربوبی، آسمانی صاف و شفاف، آسمانی پاک و بی‌تزویر، تهی از پرده‌پوشی، آسمانی مملو از سرور و شادی. شادی به خاطر این‌که با هم هستند، با هم یاد می‌گیرند، به همدیگر یاد می‌دهند، از همدیگر می‌آموزند، و صدای خنده‌های غرور آفرینشان را بلند می‌کنند در فضای بی‌کران بودن و شدن، زنده بودن و شوق به زنده ماندن؛ آن‌گونه که همواره فریادهایشان به سپهر نورانی می‌نوی می‌رسد.

و باز هم می‌گویم: «من معلم هستم. حرفه‌ام را دوست دارم. اگر هیچ کس مرا نشناسد، ستارگان کلاس من را می‌شناسند؛ همان ستارگان درخشان آسمانی را می‌گویم که هر روز، از لحظه‌ای که به کلاس می‌آیند، تا آخرین دقیقه‌ای که با من هستند، می‌خندند، شادی می‌کنند، از یادگیری‌هایشان با هم لذت می‌برند و

## «معلم بودن»

دارند، چون طعم زندگی را به آن‌ها می‌چشانم. شاگردان من می‌فهمند که چگونه باید از زنده بودن خود لذت ببرند. همواره شور و شوق فهمیدن‌های خودشان را به رخم می‌کشند؛ شور و شوقی که لبخند و صف‌ناپذیری به چهره‌ام می‌نشانند. و آن‌ها با نگاه‌های عمیقشان رضایتمندی‌های من را پاس می‌دارند.

همه‌ی ستارگان کلاس من در یک آسمان می‌درخشند. آسمان عشق،

است که طرح درس معلم بودن را می‌شناسم. زیرا:

حرفه‌ی من خیلی مهم است. اگر بخواهید بدانید چه قدر مهم است، کافی است شب هنگام به ستارگانی که می‌درخشند و چشمک می‌زنند، نگاه کنید.

ستارگان چشمک‌زن من، در آسمان مدرسه چشمک می‌زنند. وظیفه‌ی من این است که آن‌ها را به کلاس بیاورم، صیقل بدهم، پرداخت کنم، رنگ طلایی بزنم و رهایشان سازم تا جای خود را در آسمان زندگی پیدا کنند؛ مثل ستارگان درخشان آسمانی که هر یک در جای خود قرار گرفته‌اند.

ستاره‌های ریز و درشت، با چهره‌های گوناگون به کلاس من می‌آیند. بعضی از آن‌ها آماده‌ی جلا گرفتن هستند، اما بعضی کدر و بی‌رنگ‌اند، برخی دل‌نواز و دل‌آرام‌اند، و بعضی مهربان و دلپذیر. برخی حساس و شکننده‌اند و عده‌ی کمی تیغ‌دار و آزاردهنده.

همان‌طور که ستارگانم را جلا می‌دهم، همان‌طور که به آن‌ها یاد می‌دهم و به هر کدام رنگ طلایی می‌زنم، می‌گویم «دنیا بدون شما هیچ معنایی ندارد». به آن‌ها می‌گویم: «شما می‌توانید درخشنده‌ترین ستاره‌ها باشید. شما می‌توانید نورانی‌ترین ستاره‌ی آسمان زندگی باشید».

به آن‌ها می‌گویم: «دنیا جای خوبی برای زیستن است؛ چون شما در آن هستید». هر شب وقتی به آسمان نگاه می‌کنم، شغل آبرومند و پرشکوه خودم را به یاد می‌آورم. به یاد می‌آورم که فردا صبح، باید برای جلا دادن ستارگان کوچک کلاس آماده باشم.

زنده بودنشان را می‌ستایند. تنها وظیفه‌ای که دارم و تنها تلاشی که می‌کنم، پرداخت کردن و جلا دادن آسمان زندگی آن‌هاست؛ مگر نه این‌که معلم آن‌ها هستم! رنجی که می‌برم، فقط این است که غیر از شاگردانم، هیچ کس دیگر من را به یاد نمی‌آورد، من را نمی‌بیند تا لبخندی نثارم کند.

اما خودم می‌دانم که در دنیای مملو از حرفه‌های گوناگون، حرفه‌ای شگرف و بالنده دارم. برای همین

### اشاره

در آذرماه سال ۱۳۸۵، چارچوبی برای تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه شد که مقدمات اجرای آن از سال ۱۳۸۴ شروع شده بود. هدف این بود که بر آن مبنای برنامه‌ای ملی در خور نظام آموزش و پرورش اسلامی به عنوان راهنمای هرگونه برنامه‌ریزی درسی تهیه و تنظیم شود و در اختیار برنامه‌ریزان و مجریان برنامه‌های درسی قرار گیرد تا بدین ترتیب، زمینه‌های هماهنگی و یک دست شدن برنامه‌ها از نظر رعایت هدف‌ها و استانداردها و انتظارات فراهم شود. این چارچوب، پس از تصویب در شورای عالی آموزش و پرورش، در سال ۱۳۸۶ برای اجرا به رییس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، به عنوان مجری طرح، ابلاغ شد.

در این سازمان، برای انجام این مهم کمیونی با عنوان «کمیون راهبری تولید و تدوین برنامه‌ی درسی ملی»، تشکیل شد. که با برنامه‌ریزی در هفت کمیته‌ی تخصصی، مأموریت خطیر خویش را پی گرفت. سرانجام در بهمن ماه سال ۱۳۸۸ مجموعه‌ای با عنوان «برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی، از جانب دبیرخانه‌ی طرح تولید برنامه‌ی درسی ملی آماده و برای تصویب به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه شد.

از آنجا که مصوب شده‌ی این سند برای اجرای رسمی در سطح کشور، ملاک و مبنای هرگونه برنامه‌ریزی درسی و تهیه و تولید برنامه‌های درسی خواهد بود و نیز از آنجا که معلمان و مدیران مدارس به عنوان مجریان برنامه‌های درسی از یک سو و مشارکت‌جویان در برنامه‌ریزی‌های درسی از سوی دیگر، نقشی اساسی و مهم و تأثیرگذار را در موفقیت اجرای آن بر عهده خواهند داشت، بر آن شدیم که در این مقاله، آن‌ها را با مفاهیم، تعاریف، گستره و ویژگی‌های کاربردی این سند آشنا کنیم.

### کلیدواژه‌ها

تعریف سند ملی، ویژگی‌های سند ملی،  
گستره‌ی محتوای سند برنامه‌ریزی ملی.

# سند برنامه‌ی درسی ملی ویژگی‌ها و گستره

## سند ملی برنامه‌ی درسی چیست؟

به زبان بسیار ساده، برنامه‌ی درسی ملی یعنی مجموعه‌ای از آن چه همه‌ی دانش‌آموزان (در دوره‌ها و سطوح و پایه‌های تحصیلی متفاوت) باید یاد بگیرند؛ به علاوه‌ی آن چه که بعضی از دانش‌آموزان (بنا بر استعداد، علاقه و توانمندی) می‌توانند یاد بگیرند. بنا بر



این تعریف ساده از برنامه‌ی درسی ملی، «سند ملی»، آن منبع اصلی و اساسی است که با در برداشتن همه‌ی بایسته‌های کافی و وافیه، مخزن یا آبخور هر نوع برنامه‌ریزی درسی و تهیه و تولید هرگونه برنامه‌ی درسی قرار می‌گیرد.

«سند» نوشته‌ای است که بتوان آن را برای اثبات یا رد ادعا به کار برد؛ نوشته‌ای رسمی که دلیل یا تأییدکننده‌ی چیزی باشد» ([صدری‌افشار، ۱۳۷۵].)

بنابر تعریف فرهنگ عمید (۱۳۶۳)، «سند» «نوشته‌ای است که قابل استناد باشد».

بدین ترتیب می‌توان گفت، «سند» حاوی دستوراتی است که در اجرا به کار می‌آید و مشتمل بر آیین و مقرراتی است که فقط رعایت آن‌ها به نتیجه‌ی مثبت و دقیق کار می‌انجامد. «سند ملی» به معنای سندی است که در سطح کلان نظام کاربرد دارد و «سند برنامه‌ی درسی ملی»، به سادگی یعنی مجموعه‌ی معیارها و ملاک‌هایی که به طور هماهنگ و منسجم در تهیه و تولید همه‌ی برنامه‌های درسی کشور ملاک عمل قرار می‌گیرند. و بنا بر یافته‌های پژوهشی معتبرند. به عبارت دیگر، «سند برنامه‌ی درسی ملی» نقشه‌ی کلانی است که سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ناظر بر برنامه‌ی درسی کشور را ضمن تعیین هدف‌ها (انواع دارد)، استانداردها و انتظارات آموزشی تعیین و منطق، ضرورت، چرایی و چونی هر یک از مؤلفه‌ها را به استناد دلایل و منطق پژوهشی تبیین می‌کند.

## ویژگی‌های سند

چنین سندی باید از شش ویژگی عمده برخوردار باشد:

۱. **جامعیت**؛ یعنی باید همه‌ی مؤلفه‌های لازم را برای برنامه‌ریزی درسی و تهیه، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی در بر داشته باشد (مثال: اقتضائات ایدئولوژیکی، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد، تکنولوژیکی، پداگوژیکی و...).

۲. **تعادل**؛ یعنی باید برای تعیین و تبیین و گزینش مؤلفه‌های تأثیرگذار، اعتدال لازم رعایت شود (مثال: رعایت اعتدال میان نیازها، علاقه‌ها و انتظارات جامعه و افراد یا میان کسب دانش، بینش و ارزش و مهارت).

۳. **هماهنگی و انسجام**؛ یعنی ارائه و تبیین همه‌ی مؤلفه‌ها منسجم و هماهنگ صورت گیرد و هیچ تناقضی در گفته‌ها و نوشته‌ها و بایسته‌ها مشاهده نشود.

۴. **منطق روشنی و شفافیت**؛ یعنی هیچ‌گونه ابهام، پیچیدگی و کلی‌گویی در بیانیه‌ها موجود نباشد. تبیین‌ها همه، به وضوح و روشنی و به صورت قابل فهم مجریان، صورت گیرد.

لازمه‌ی رعایت این ویژگی، بیان صریح منطق و دلایل تبیین گنجاندن هر مؤلفه در سند است. گنجاندن هر فصل، هر موضوع، هر محتوا و رعایت هرگونه روش در سند، باید با بیان هدف، ضرورت و چرایی و منطق یا الزام توجه و دقت در آن مؤلفه همراه باشد. به عبارت دیگر، منطق قضیه چنان

روشن باشد که جایی برای شک و شبهه از نظر صحت و دقت آن باقی نگذارد. بیان صریح سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها، راهبردها و راه‌کارها در سطوح گوناگون، شامل همین بند از ویژگی سند برنامه‌ی درسی ملی است.

۵. **انعطاف**؛ یعنی کلیه‌ی تبیین‌ها با توجه به تفاوت‌های فردی، محلی و منطقه‌ای، و با توجه به شرایط و امکانات و با رعایت اصل واقع‌بینی، با در نظر گرفتن درجاتی از انعطاف صورت گیرد تا بتوان برنامه‌هایی متنوع و متناسب با واقعیت‌ها و شرایط را تدارک دید.

۶. **انطباق**؛ یعنی گفته‌ها، استانداردها، راهبردها و رهنمودها منطبق با مبانی شناخته و مطالعه‌شده، سنت‌ها و یافته‌های علمی و پژوهشی ارائه شود و هیچ تبیینی بدون انطباق با نتایج مطالعات انجام شده صورت نگیرد. برای مثال، آن جایی که ساختار نظام آموزش و دوره‌های تحصیلی باید تعیین شود، انطباق با یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد، یا وقتی هدف‌های آموزشی در سطوح گوناگون تحصیلی نوشته می‌شود، انطباق با توانمندی‌های ذهنی و سطوح رشدی پژوهش‌محور دانش‌آموزان مورد دقت باشد و یا به هنگام تعیین رشته‌ها و شاخه‌های تحصیلی، به نیازها، انتظارات و رغبت‌های شناخته شده‌ی واقعی فرد و جامعه اشاره شود. به عبارت دیگر، راهبردها منطبق با یافته‌های حاصل از پژوهش ارائه شود و نه براساس اذهان و نقطه‌نظرهای نویسنده‌ها و

«سند برنامه‌ی درسی ملی» نقشه‌ی کلانی است که سیاست‌ها و خط‌مشی‌های ناظر بر برنامه‌ی درسی کشور را ضمن تعیین هدف‌ها (انواع دارد)، استانداردها و انتظارات آموزشی تعیین و منطق، ضرورت، چرایی و چونی هر یک از مؤلفه‌ها را به استناد دلایل و منطق پژوهشی تبیین می‌کند





# یادگیری خودتنظیم

کلید واژه

یادگیری، یادگیری خودتنظیم،  
پیشرفت یادگیری.

یادگیری خودتنظیم  
یعنی تسلط  
یادگیرنده بر فرایند  
یادگیری خودش

## تعریف یادگیری خودتنظیم

یادگیری خودتنظیم بدین معنی است که دانش آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می‌کند و برای یادگیری تمایل دارد و قادر است کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی کند و در مورد آن بیندیشد [بری، ۱۹۹۲].

اسکراو و بروکس (۲۰۰۰) خودتنظیمی در یادگیری را، توانایی دانش‌آموزان برای درک و کنترل یادگیری‌شان می‌دانند که برای موفقیت در مواد درسی بسیار مهم است و آنها را به یادگیرندگانی اثربخش و کارآمد تبدیل می‌کند. بنابر تعاریف بالا، می‌توان نتیجه گرفت که راهبرد یادگیری خودتنظیم برای آموزش این موضوع به دانش‌آموزان است که

## اشاره

تئوری و تحقیق علمی در مورد یادگیری خودتنظیم، از اواسط دهه‌ی ۱۹۸۰ در پاسخ به این سؤال مطرح شد که چه‌طور دانش‌آموزان به فرایندهای یادگیری خودشان مسلط می‌شوند. در واقع از دهه‌ی ۱۹۸۰ به بعد، یادگیری خودتنظیم به عنوان راهنمایی نو برای کمک به دانش‌آموزان به منظور تسلط بر فرایندهای یادگیری و به طور کلی بهبود کیفیت یادگیری، مورد توجه روان‌شناسان، مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفت.

## سراغاز

تا قبل از دهه‌ی ۱۹۸۰، مطالعات در حوزه‌ی یادگیری خودتنظیم، بر زمینه‌های گوناگون فردی، خانوادگی و اجتماعی متمرکز بود و پس از آن، این سازه در زمینه‌ی یادگیری مطرح شد و مورد توجه نظریه‌های گوناگون روان‌شناسی از جمله رفتارگرایی<sup>۱</sup>، شناخت‌گرایی<sup>۲</sup> و ساخت‌گرایی<sup>۳</sup> قرار گرفت [کدیور، ۱۳۸۰]. در این مقاله نیز تلاش بر این است که ابتدا این راهبرد یادگیری تعریف، سپس ضرورت و اهمیت آن بررسی و در پایان پیشنهادها و راهکارهایی به منظور افزایش کارایی آن ارائه شود.

رفتارشان آموختنی است و می‌توانند اثرهای رفتاری خود را بررسی کنند و محیط یادگیری خود را چنان سازمان دهند که رفتارها و تلاش‌هایشان بازدهی بیشتری داشته باشد [زیمرمن، ۲۰۰۳].

### راهبردهای یادگیری خودتنظیم

یادگیری خودتنظیم را راهبردهای شناختی و فراشناختی تشکیل می‌دهند. در واقع، شالوده‌ی این نوع یادگیری، بر پایه‌ی راهبردها و مهارت‌های شناختی و فراشناختی قرار دارد.

#### ۱. راهبردهای شناختی<sup>۵</sup>

راهبردهای شناختی عمدتاً در ارجاع به فعالیت‌های ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می‌شوند. در واقع این نوع راهبردها برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می‌روند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی آماده و ذخیره‌سازی آن‌ها را در حافظه‌ی درازمدت تسهیل کنند. این راهبردها که ابزار یادگیری هستند، عبارت‌اند از: راهبردهای تکرار یا مرور، بسط یا گسترش معنایی و سازمان‌دهی [سیفرت، ۱۹۹۱، ترجمه‌ی سیف، ۱۳۸۰].

#### ۲. راهبردهای فراشناختی<sup>۶</sup>

راهبردهای فراشناختی ابزارهایی برای هدایت راهبردهای شناختی و نظارت بر آن‌ها هستند. از جمله‌ی این راهبردها می‌توان به تعیین هدف برای یادگیری، طرح سؤال درباره‌ی مطلبی که خوانده می‌شود، ارزشیابی از آنچه خوانده شده است و تنظیم سرعت مطالعه و یادگیری اشاره کرد. به بیان دیگر، یادگیرنده به کمک راهبردهای

فراشناختی، از راهبرد شناختی‌اش حداکثر استفاده را می‌برد [ابراهیمی قوام‌آبادی، ۱۳۷۷]. به طور کلی، عمده‌ترین راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی عبارت‌اند از: برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت و نظم‌دهی [سیف، ۱۳۸۰].

### رابطه‌ی یادگیری خودتنظیم و پیشرفت یادگیری

آن‌چه رابطه‌ی بین یادگیری خودتنظیم و پیشرفت یادگیری را مشخص می‌کند، رابطه‌ی بین مهارت‌ها و راهبردهای این نوع یادگیری، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت یادگیری است.

بسیاری از پژوهشگران هم‌چون **باتلر و واین (۱۹۹۵)**، **ساراسون (۱۹۶۲)** و **هانسفورد (۱۹۹۵)**، در پژوهش‌های خود به چنین رابطه‌ی اشاره کرده‌اند. برای مثال، پژوهش‌های هانسفورد حاکی از آن است که بین یادگیری خودتنظیم و مهارت‌های شناختی و فراشناختی، ارتباط و هم‌بستگی معناداری وجود دارد. به طور کلی محققان دریافته‌اند، دانش‌آموزانی که در فرایند مطالعه و یادگیری خود از مهارت‌های فراشناختی هم‌چون: برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت و ارزشیابی بهره می‌برند، به طور قابل توجهی عملکرد بهتری نشان می‌دهند. در همین باره، ساراسون معتقد است، نخستین گام برای دستیابی به یادگیری خودتنظیم و در نهایت پیشرفت در یادگیری، آموزش و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان در زمینه‌ی مهارت‌های شناختی و فراشناختی است [به نقل از باتوانی، ۱۳۸۵: ۱۳۴].

### ویژگی‌های یادگیرندگان بر خوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری

سیف (۱۳۸۰) یادگیرندگان خودتنظیم را با صفت راهبردی معرفی می‌کند. این یادگیرندگان، با اعتماد به نفس بالا و احساس اطمینان از این‌که از عهده برخواهند آمد، با فعالیت‌ها یا تکالیف یادگیری روبه‌رو می‌شوند. با دست کم با این احساس که می‌دانند چگونه باید از پس آن‌ها برآیند، با آن‌ها برخورد می‌کنند. آنان می‌دانند، یادگیری نوعی جریان فعال است و خودشان باید بخشی از مسئولیت آن را بپذیرند. یادگیرندگان راهبردی یا برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری، به طور فعال به یادگیری می‌پردازند و می‌دانند که چه وقت می‌فهمند و شاید مهم‌تر از آن، می‌دانند که چه وقت نمی‌فهمند [واینستاین و هیوم، ۱۹۹۸، به نقل از سیف، ۱۳۸۰]. مطالعات پیتریچ<sup>۷</sup> (۱۹۹۰) در زمینه‌ی این نوع یادگیرندگان حاکی از آن است که این افراد معمولاً شروع کننده‌ی یادگیری هستند و برای خود اهداف قابل‌وصول و دست‌یافتنی تعیین می‌کنند؛ عملکرد خود را با بینی می‌کنند و با استفاده از ارزشیابی در تشخیص نقایص و اصلاح و جبران آن‌ها می‌کوشند [به نقل از قوام‌آبادی، ۱۳۷۷].

### راهکارهای پیشنهادی برای به کارگیری راهبرد یادگیری خودتنظیم

۱. متخصصان برنامه‌ریزی درسی و نویسندگان کتاب‌های درسی، با آگاهی از مبانی نظری و تجربی در روش یادگیری خودتنظیم، محتوای



## یادگیری خودتنظیم مستلزم کسب مهارت‌هایی است برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود

کتاب‌های درسی را به گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که یادگیری از طریق این راهبرد جدید قابل آموزش و یادگیری باشد.

۲. راهبرد یادگیری خودتنظیم در برنامه‌های درسی دوره‌ی تربیت معلم، برای آشنایی هرچه بیشتر معلمان گنجانده شود.

۳. معلمان هنگام به کارگیری راهبرد یادگیری خودتنظیم، از صحبت کردن زیاد بپرهیزند و اجازه بدهند دانش‌آموزان زمان بیشتری از وقت کلاس را فعال باشند. در واقع، طبق تحقیقات و نظر متخصصان، بهتر است معلمان هنگام آموزش اجرا و به کارگیری این راهبرد، تنها ۲۰ درصد از وقت کلاس را به خود و ۸۰ درصد از وقت را به فعالیت دانش‌آموزان اختصاص دهند.

۴. مشاوران مدارس در به کارگیری و اجرای راهبرد یادگیری

خودتنظیم، معلمان و دانش‌آموزان را راهنمایی و زمینه‌های اجرای آن را فراهم کنند.

۵. مشاوران در مشاوره‌ها و برنامه‌ریزی‌های تحصیلی، این راهبرد یادگیری را به مراجعان دانش‌آموز خود آموزش و نحوه‌ی استفاده از آن به کارگیری آن را توضیح دهند.

### نتیجه‌گیری

از جمله اهدافی که در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان حائز اهمیت است، تبدیل آن‌ها به یادگیرندگان راهبردی و برخوردار از توانایی خودتنظیمی در یادگیری است. این قبیل یادگیرندگان، معمولاً در فرایند یادگیری فعال هستند و مسئولیت یادگیری خود را به عهده می‌گیرند. آن‌ها قادرند با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، فرایند یادگیری خود را هدایت و کنترل کنند و به پیشرفت بیشتری در یادگیری دست

یابند. بنابراین، آنچه در نظام‌های تعلیم و تربیت از جمله نظام آموزشی کشور ما باید مورد توجه قرار گیرد، گسترش و به کارگیری این راهبرد جدید به عنوان راهبردی دانش‌آموز محور در فرایند یادگیری دانش‌آموزان است.

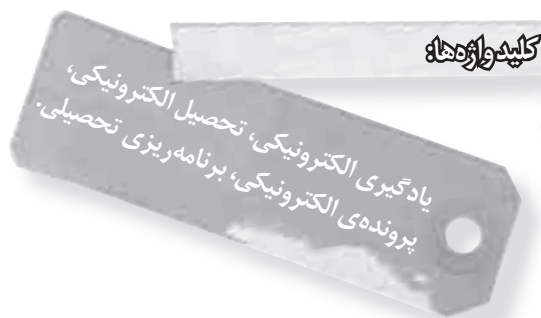
### منابع

۱. ابراهیمی قوام‌آبادی، صفری (۱۳۷۷). بررسی اثربخشی سه روش آموزش راهبردهای یادگیری (آموزش دوجانبه، توضیح مستقیم و چرخه‌ی افکار) بر درک مطلب، حل مسئله، دانش فراشناخت، خودپنداری تحصیلی و سرعت یادگیری در دانش‌آموزان دختر دوم راهنمایی شهر تهران، رساله‌ی دکترای دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۲. باتوانی آخوره، مرتضی (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی روش یادگیری مشارکتی (الگوی جیگ ساو) بر یادگیری خودتنظیم و پیشرفت یادگیری در درس تاریخ دانش‌آموزان سال سوم دوره‌ی متوسطه‌ی شهرستان نجف‌آباد، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، تهران، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
۳. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). روان‌شناسی پرورشی، روان‌شناسی یادگیری و آموزشی، انتشارات آگاه، چاپ هشتم.
۴. کدیور، پروین (۱۳۸۰). روان‌شناسی تربیتی، انتشارات سمت، تهران.
5. Berry.C.A (1992). Pervious Learning Experiences Strategy Beliefs and task Definition in self Regulated Foreign Language Learning Contemporary Educational Psychology 18, 1, 318, 366.
6. Schraw, Gregory, Brooks, David (2000). Helping students self-Regulate in chemistry courses: Improving the will and skill. Department, of Educational Psychology and center for curriculum and Instruction, university of Nebraska Lincoln - NE 68588.
7. Zimmerman, B. J. (2003). Self- regulated academic learning and achievement: the emergence, of a social Cognitive perspective Educational Psychology review, 2,173-120.



دکتر محمدرضا افضل نیا

روان‌شناس شناختی و متخصص علوم تربیتی



انحراف و دور افتادن ما از مسیر آن می‌شود [Baker,2000]. از این نگاه، پرونده الکترونیکی ابزاری کاملاً برای برنامه‌ریزی کاری در مسیر زندگی مرتبط به جامعه‌ی متحول است. به کمک آن کارکردها و پیشرفت‌های کاری ما به طور روزانه ثبت و برایمان حفظ می‌شود.

جزئیات پرونده‌های الکترونیکی، به همان صورت که تفاوت‌های فردی در میان دانشجویان وجود دارد، به نوعی برای هر کس

از قبل از تدارک دیده باشند، بیشتر بوده است. این امر موجب تعاملات بیشتر دانشجویان با دانشگاه و داشتن خدمات پشتیبانی بهتر خواهد شد. با این نگاه، یکی از الزامات یادگیری الکترونیکی، تشکیل پرونده‌ای است که تمامی موارد مرتبط با یادگیری را بتوان در آن ثبت کرد. پرونده‌ی یادگیری الکترونیکی متشکل از هدف‌های یادگیری است که هر کس می‌خواهد در زمانی خاص و تعیین شده به آن برسد [افضل نیا، در دست چاپ-۱].

یکی از زمینه‌سازی‌های ضروری برای شروع تحصیل الکترونیکی این است که دانشجو دقیقاً بداند چند ساعت در هفته برای تحصیلاتش احتیاج دارد. در این زمینه بهتر است طوری برنامه‌ریزی کند که علاوه بر ساعات حضورش در کلاس‌های مجازی، بتواند در کلاس‌هایی که احتمالاً فرصت شرکت در آن‌ها را نداشته و یا به طور غیرمترقبه برنامه‌ی کلاس‌ها بنا به دلایلی تغییر یافته است، بتواند در کلاس‌های تکراری

# برنامه‌ریزی برای تحصیل الکترونیکی

متفاوت است [Joyce & Shoers, 1995].

در حالی که انجام کاری برای یک دانشجو ممکن است به یک ماه زمان نیاز داشته باشد، دانشجوی دیگری ممکن است هدفی تعیین کند که رسیدن به آن یک‌سال طول بکشد. آن‌هایی که هدف‌های بلند مدت‌تر و متوسط‌تری را دنبال می‌کنند، متوجه می‌شوند که می‌باید هدف‌های بلندمدت خود را به چند هدف کوچک‌تر تقسیم کنند. انجام چنین کاری نه تنها موجب می‌شود

در جامعه‌ی پست مدرن، نه تنها مهم است که در زندگی هدف یا هدف‌هایی را دنبال کنیم، بلکه شرایط زندگی متغیر ما ایجاب می‌کند که سابقه‌ی پیشرفت‌مان را در طول این تغییرات یادداشت کنیم. برای تمرکز روی هدف‌هایمان در زندگی، انجام این امر هم به ما انگیزه می‌دهد و هم نیرو و توان؛ تا از گردونه‌ی زندگی دور نیفتیم. تمرکز ما بر حفظ چنین پرونده‌ای موجب پیش‌گیری از

یا جبرانی فعالانه شرکت کند. هدف او باید این باشد که بتواند علاوه بر شرکت کردن در کلاس‌ها، به طور مؤثر نیز یادداشت‌برداری یا محتوای آن‌ها را ضبط کند. هم‌چنین در هر برنامه‌ریزی زمان‌بندی شده، برنامه‌های پیش‌بینی نشده هم باید در نظر گرفته شوند. زیرا بر اساس تحقیقات اخیر که در این زمینه صورت گرفته است، آن‌هایی که زمان لازم برای هر کاری را در برنامه‌ی تحصیلی الکترونیکی خود





از دست خود عصبانی بشویم  
[احمدوند و ترکزاده، ۱۳۸۱].

کارهایی که در این مسیر،  
در پرونده‌ی الکترونیکی خود (با  
استفاده از نرم‌افزارهایی مانند  
اکسل) انجام می‌دهیم، می‌باید  
با توجه به شرایط و منابع و  
امکاناتی باشد که برای رسیدن به  
هدف لازم است. برای مثال، اگر  
کار ما این است که آموزشگاه یا  
دانشگاهی برخط پیدا کنیم، بهترین  
امکان چنین کاری، استفاده از خود  
اینترنت برای جست‌وجوی مؤثر و  
سریع است [Baker، 2000]. یا باید  
از یک مشاور تحصیلی مشورت  
بجویم که اطلاعات خاصی را برای  
انجام این عمل و رسیدن به هدف  
ما برآید فراهم آورد [افضل‌نیا، در  
دست چاپ-۲].

زمانی که کار مورد نظر را انجام  
دادیم، این مرحله از کار را باید در  
بخش کارهای انجام‌شده می‌توانیم  
یادداشت کنیم و به هدف‌های بعدی  
بپردازیم. از چنین سوابقی از پیشرفت  
کارها، بعدها می‌توان به عنوان شاهد  
پیشرفت کاری استفاده کرد. نه تنها  
این کار به منزله‌ی تأییدی است بر  
این که کاری خاص در زمانی معین  
صورت پذیرفته و پایان یافته است،  
بلکه در آینده می‌توان از آن برای

می‌خواهد  
مدرکی در یک  
رشته‌ی مهندسی بگیرد،  
نخست لازم است  
برنامه‌ی تحصیلی اعلام  
شده به صورت برخط  
(آن‌لاین) در مورد آن رشته را بباید  
تا از وظایفی که باید در مورد آن  
انجام بدهد، به‌طور کامل واقف  
شود. [Marcovitz et al, 2000]  
اغلب افراد در مورد هدف‌ریزی

و برنامه‌ای که برای خود در  
نظر می‌گیرند، مشکلی احساس  
نمی‌کنند. اما معمولاً نمی‌دانند که  
چگونه به‌طور واقع‌بینانه باید آن  
را تنظیم کنند. در حالی که همیشه  
باید بعد از تعیین هدف‌های خود،  
کارهایی را تعیین کرد که از طریق  
انجام آن‌ها بتوان به نتیجه رسید. نه  
این که بدون داشتن برنامه‌ی کاری  
روشن، ناگهان به خود بیایم که  
هدف ما دست‌نیافتنی است و

که هدف‌های بزرگ به صورت  
لاینچل جلوه نکنند، بلکه در واقع  
به فرد اجازه خواهند داد تا در طول  
زمان پیشرفت‌های مستمری را دنبال  
کنند [افضل‌نیا، ۱۳۸۷].

در این پرونده، نخست فهرستی  
از هدف‌های مورد نظر به منظور  
تحصیلات الکترونیکی ثبت می‌شود.  
سپس، برای هر یک از هدف‌ها،  
فهرستی از کارهایی که باید صورت  
پذیرند، در زیر هر کدام قرار  
می‌گیرند. این کارها به نوبه‌ی خود  
توضیح می‌دهند که برای رسیدن به  
هر هدف، چه عادت‌هایی را باید  
پیدا کنیم یا چه وظایفی را باید  
انجام دهیم. برای مثال، اگر کسی



## در تحصیل الکترونیکی با برنامه‌ریزی متناسب با هدف‌های تحصیلی و محدود کردن اطلاعات از سنگینی بار اطلاعات کم‌اهمیت کاسته می‌شود

تنظیم هدف‌های بعدی در بلندمدت به عنوان یک سند استفاده کرد. از این پرونده‌ی الکترونیکی بعدها می‌توان در ارزیابی کارهای خود و برنامه‌ریزی‌های آتی نیز بهره‌گرفت [افضل نیا، در دست چاپ-۱].

این‌طور به نظر می‌رسد که در تحصیل الکترونیکی لازم است، از یک سو با برنامه‌ریزی متناسب با هدف‌های تحصیلی، و از سوی دیگر با محدود کردن اطلاعات ناخواسته، از بار سنگین ارائه‌ی اطلاعات غیرضرور و کم‌اهمیت کاسته شود.

مفهوم دیگری که در عرصه‌ی اطلاعات مطرح است، موضوع «اضطراب اطلاعاتی» است. اضطراب اطلاعاتی احساسی است که بر اثر ناتوانی در یافتن اطلاعات مورد نیاز، ناتوانی در تشخیص اطلاعات صحیح، عدم فهم اطلاعات موجود و یا ناتوانی در تشخیص راه به دست آوردن اطلاعات مورد نیاز، در فرد به وجود می‌آید. در این خصوص،

مدیریت صحیح افراد در مواجهه با اطلاعات، بدون گرفتار شدن در آن، و دریافت اطلاعات ضروری، لازم و مفید ولو اندک، می‌تواند به کاهش اضطراب ناشی از سیل اطلاعاتی کمک کند. دیگر موارد مطرح در دنیای اطلاعات، وجود اشتباهات و تناقضات و اطلاعات بیهوده است. حجم عظیم اطلاعاتی که توسط فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در حال تولید و انتشار است، در درون خود، اطلاعات نادرست، متناقض و در بسیاری موارد بیهوده و کهنه را نیز به همراه دارد.

در صورت سر درگمی و نداشتن آمادگی برنامه‌ریزی لازم برای تحصیلات الکترونیکی، دانشجو ممکن است از اطلاعات ارائه شده اشباع و یا خسته شود. برای مثال، به هنگام کار با موتورهای جست‌وجوگر اینترنتی در باب موضوعی خاص، به حجم بالایی از اطلاعاتی برمی‌خوریم که کمترین ربط را به موضوع مورد

جست‌وجوی ما دارد. یا این‌که هنگام باز کردن پست الکترونیکی شخصی خود، شاهد تعداد بسیاری از ایمیل‌های ناخواسته و بیهوده‌ای هستیم. هم‌چنین، بسیاری از موارد اطلاعاتی وجود دارند که زمان آن‌ها منقضی شده و هم‌چون کالای تاریخ‌مصرف‌دار، از اعتبار لازم ساقط شده‌اند. مسلماً اطلاعات مفید آن است که در زمان خودش عرضه شود. در غیر این‌صورت، با گذشت زمان و کهنه شدن، اطلاعات ارزش خود را از دست می‌دهد و حتی ممکن است گمراه‌کننده نیز باشد؛ درست مانند کالای تاریخ‌گذشته‌ای که ممکن است مصرف آن پس از تاریخ مصرف مندرج روی آن، مسموم‌کننده و آسیب‌رسان شود.

در این خصوص، مواردی دیگر نیز قابل طرح است. از جمله این‌که گاه نسخه‌های متناقض و متفاوتی در خصوص یک متن مشاهده می‌شود. این‌ها همه از جمله مشکلات





زهرا آرامون



### ● استانداردهای درس افزارهای یادگیری الکترونیکی

● محقق و مترجم: حسین اسکندری

● ناشر: انتشارات مدرسه

● نوبت چاپ: اول/ ۱۳۸۸

● تلفن ناشر: ۹-۳۲۴-۸۸۸۰۰

● قیمت: ۱۵۰۰۰ ریال



ویژه‌ی تولیدکنندگان و ارزشیابان درس افزارهای یادگیری الکترونیکی

در بخش سخنی با خوانندگان کتاب آمده است:

«... آنچه پیش روی

شماست، پاسخی است

به یک نیاز مبرم و مهم که

چندین سال است در معاونت

فناوری ارتباطات و اطلاعات

آموزشی احساس می‌شود. یعنی

نیاز به یک مجموعه‌ی استاندارد

مطمئن که بتواند به وضعیت

نابسامان سنجش و ارزشیابی‌های

درس افزارهای الکترونیکی سامان

دهد...»

کتاب ۷۳ صفحه دارد و در

سه بخش تنظیم شده است:

۱. استانداردهای درس افزارهای

یادگیری الکترونیکی ویژه‌ی

ارزشیابی؛

۲. استانداردهای درس افزارهای

یادگیری ویژه‌ی تولید؛

۳. پیوست‌ها.

در این مسیر در اختیارشان قرار می‌گیرد، تسلط بر محتوای درس و شرایط یادگیری را بر محور خود به‌دست آوردند. تنها از این طریق خواهد بود که به نوعی فعالیت خودگستری واقعی دست خواهند زد؛ یعنی گسترش ابعاد خویشتن در جهت تعادل‌جویی ذهنی، و پر کردن آنچه که در مورد کار و زندگی نمی‌دانند و در زندگی عادی به‌دردشان می‌خورد. ضروری است حاصل یادگیری آنان به نوعی در کارشان ترجمه شود و از لحاظ کمیت و کیفیت، در زندگی آنها تأثیر قابل لمس داشته باشد

[Hill, 1993 & Mason & Babasich,

1998]

موجود در اطلاعات عرضه شده در فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی است. سواد دیجیتالی در عصر اطلاعات، با ابعادی روبه‌روست که بدون یادگرفتن و آماده شدن برای آنها، به‌دست آوردن تحصیلات لازم و در خور در جامعه‌ی پست مدرن را ممکن نمی‌یابیم.

در هر صورت، گرچه دانشجویان خود را از لحاظ رایانه‌ای باسواد تلقی می‌کنند، اما هنوز در محیط تحصیل الکترونیکی تازه واردند و برای کسب تجربه، و افزایش توان یادگیری خودگستر و خودگردان، به رفت و آمد در انواع کلاس‌های الکترونیکی نیاز دارند تا بتوانند با توجه به ابزارهایی که

### منابع

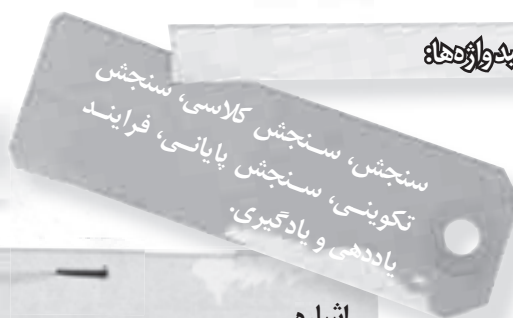
۱. احمدوند، ع.م. و ترک‌زاده، ح (۱۳۸۱). «اثرات و کارکردهای تکنولوژی اطلاعات در زمینه‌ی آموزش عالی». مجموعه مقالات همایش کاربرد تکنولوژی آموزشی در آموزش عالی ایران. انتشارات دانشگاه اراک.
۲. افضل‌نیا، م.ر (در دست چاپ - ۱) تحصیل الکترونیکی. انتشارات آژنگ. تهران.
۳. افضل‌نیا، م.ر (در دست چاپ - ۲). از تکنولوژی یادگیری، انتشارات. سمت تهران.
۴. افضل‌نیا، م.ر (۱۳۸۷). طراحی و آشنایی با مراکز مواد و منابع یادگیری. انتشارات سمت. تهران. چاپ دوم.
5. Baker, B. O. (2000). Teaching and learning in worldwide web-connected classrooms, in L. Johnson, C. D. Maddox & L. Lie Integration of technology into the classroom. Case studies. NY: Haworth Press.
6. Diaz, D.P (2005). Comparison of student characteristics, and evaluation of student success in on line health education course. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida. Assessed September, 2.
7. Hill, J. (1999) A conceptual framework for understanding information seeking in Open Ended Information Systems, Educational Technology Research and Development, t 47 (1) pp.5-27
8. Joyce, B & B. Shoers (1995). Student achievement through staff development Fundamentals of school performance (2 edition). White Plains. NY: Longman
9. Marcovitz, D. M. M. K. Hana & V. R. Farro(2000). Student and support for technology in the elementary classroom, In L. Johnson, C. D., Maddux & L. Lie Integration of technology into the classroom: Case studies. NY: Haworth press.
10. Mason, R & Bacsich, P (1998) Embedding computer Conferencing into University teaching Computers in Education 30 (3/4)pp. 2495-28.
11. Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education. International Journal of Educational technology.



تریسی هیونتر  
ترجمه‌ی  
غلامرضا یادگارزاده

# سنجش تراز شده

کلیه حقوق محفوظ است



## اشاره

سنجش به عنوان بخشی از برنامه‌ی درسی، نقش مکمل و بهبوددهنده در آموزش دارد. ساده‌ترین شیوه‌ی سنجش، برگزاری آزمون‌های پایانی و یا دوره‌ای است. در سه دهه‌ی گذشته، روش‌های سنجش کلاسی تنوع بسیار زیادی یافته‌اند و معلمان در فرایند تدریس و یادگیری می‌توانند از انواع متنوعی از رویکردهای سنجش تکوینی و پایانی استفاده کنند. این که چه زمانی باید از کدام نوع سنجش استفاده کرد، پرسشی است که در مقاله‌ی حاضر تلاش شده است پاسخی به آن داده شود.

## مقدمه

تابستان هر سال، اداره‌ی آموزش و پرورش هر ایالت در آمریکا، نتایج آزمون‌ها را اعلام می‌کند و مدیران آموزشی، توجه خود را روی عملکرد مدرسه و یا ناحیه‌ی خودشان متمرکز می‌کنند. معلمان معمولاً از این نتایج ناراحت و سرخورده می‌شوند، زیرا این داده‌ها زمانی در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد که دیگر به دانش‌آموزان دست‌رسی ندارند و نمی‌توانند از نتایج حاصل از آن‌ها استفاده‌ی آموزشی کنند.

در واقع می‌توان گفت، سنجش ممکن است برای یک هدف مفید باشد، اما لزوماً برای هدف دیگری مفید نخواهد بود. مدیران آموزشی می‌دانند که دامنه‌ی متنوعی از اندازه‌ها لازم است تا بتوان میزان تحقق اهداف را نشان داد. چالش اصلی مدارس، طراحی یک سیستم سنجش تراز شده است که با استفاده از قوت‌های آزمون‌های مرحله‌ای<sup>۱</sup>، تکوینی و پایانی، کیفیت آموزش، پاسخ‌گویی و نیازهای یادگیری را نشان دهد.

## آن چه ما می‌دانیم

متخصصان درباره‌ی مزایا و محدودیت‌های سنجش‌های تکوینی، مرحله‌ای و پایانی بحث کرده‌اند [پری<sup>۲</sup>، ماریو<sup>۳</sup>، گانگ<sup>۴</sup> و ورتزل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷]. سنجش پایانی - در پایان یک دوره‌ی آموزشی و یا سال تحصیلی اجرا می‌شود - نمی‌تواند در مورد چگونگی تدریس و یا تغییر راهکار، اطلاعات به روز را در اختیار معلم قرار دهد. آزمون‌های پایانی در مقیاس وسیع ممکن است برای رتبه‌بندی و یا مقایسه‌ی مدارس، نواحی و برنامه‌ها مفید باشد و ممکن است داده‌هایی را در خصوص محتوای تدریس شده و عملکرد دانش‌آموزان در مقایسه با هم ارائه کند. اطلاعات این نوع از سنجش، به مدارس کمک می‌کند در مورد برنامه‌ها قضاوت و برای آینده برنامه‌ریزی کنند. به طور کلی، آزمون‌های استاندارد شده، ابزار سنجشی مناسبی برای نیازهای جاری دانش‌آموزان در فرایند آموزش نیستند.

در مقابل، سنجش تکوینی عموماً به وسیله‌ی معلمان مدیریت می‌شود و در جریان آموزش، برای آگاهی از آنچه رخ داده است، مورد استفاده



## مدیران آموزشی نیازمند دانش و حساسیت در دفاع از سنجش تراز شده هستند

کلیدی برای آماده‌سازی معلمان شامل رشد حرفه‌ای و کسب اطمینان از این است که آن‌ها در تدوین و اجرای برنامه‌های سنجش مشارکت خواهند کرد. در نهایت، کارکنان مدارس مایل به ارزشیابی سنجش در زمان رخ دادن یادگیری و آموزش باشند. در هر حال، پرسش‌هایی وجود دارد که جواب قطعی به آن‌ها داده نشده است: آیا سنجش واقعاً آموزش را بهبود می‌دهد؟ آیا سنجش بر روش معلم در تدریس، اثر مثبت و بهبود دهنده دارد؟

### آن چه مدیران آموزشی باید انجام دهند

مدیران آموزشی نیازمند دانش و حساسیت در دفاع از سنجش تراز شده هستند. قبل از طراحی هر نوع نظام سنجش، مدیران باید اطمینان لازم را به سیستم بدهند و زمینه را برای اجرای اثربخش آن فراهم کنند. رویکرد مفید در استقرار سنجش تراز شده، مشارکت معلم، مدیر و سایر ذی‌نفعان و استفاده‌ی صحیح از داده‌های به دست آمده در تصمیم‌گیری‌هاست.

که در مورد مدارس پنج منطقه‌ی فقیرنشین دارای عملکرد پایین انجام شده، از داده‌های این نوع سنجش برای بهبود استفاده شده است و نتایج نشان داد، اکثر کارکنان مدارس در بررسی و تحلیل نتایج دانش‌آموزان مشارکت کرده و پیشنهادهایی را برای مدیران برنامه‌های درسی ارائه کردند [لاکات<sup>۹</sup> و اسمیت<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵].

پژوهش‌های گسترده‌تر در مورد سنجش و یادگیری نشان می‌دهد، استفاده‌ی ماهرانه از سنجش تکوینی، بر بهبود یادگیری اثر مثبت دارد [بلاک<sup>۱۱</sup> و ویلیام<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۸؛ هریتیج، ۲۰۰۷؛ استیگینز و دوفور<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹]. برای اثربخشی سنجش تکوینی، معلمان باید با توجه به داده‌های حاصل از سنجش، آمادگی تغییر سیستم آموزشی خود را داشته باشند. حتی ممکن است کارهای معلم نیز تغییر کند. برای تراز کردن برنامه‌های سنجش مدرسه با سنجش تکوینی، مدیران آموزشی باید مطمئن شوند که معلمان از حمایت کافی برای اجرای برنامه‌های آموزشی برخوردارند؛ زیرا آن‌ها ممکن است از یک برنامه‌ی غیرمتعارف استفاده کنند [استیگینز، ۲۰۰۵].

### شما چه کاری می‌توانید انجام دهید؟

برای آغاز تلفیق سنجش تکوینی با سیستم آموزشی، پری و همکاران (۲۰۰۷) پیشنهاد کرده‌اند، مدیران آموزشی در سطوح گوناگون، زمینه‌ی لازم را برای اجرای اعمال سنجش فراهم کرده و اثربخشی آن را از طریق اخذ بازخورد از معلمان و تحلیل هزینه-فایده ارزشیابی کنند. اعمال

قرار می‌گیرد. استفاده‌ی اثربخش از سنجش تکوینی، اطلاعاتی را فراهم می‌کند که در بهبود فرایند یادگیری به معلم کمک می‌کند. سنجش تکوینی اشکال متفاوتی دارد. برای مثال، ممکن است معلمی در کلاس درس علوم، با مشاهده‌ی مکرر گروه دانش‌آموزانی که در حال آزمودن فرضیه‌ای در مورد نیروی مکانیکی هستند، داده‌هایی را برای آگاهی از یادگیری آن‌ها و بهبود نقاط ضعفشان فراهم کند.

سنجش مرحله‌ای، هم از نظر زمان و هم از نظر هدف، بین سنجش تکوینی و پایانی قرار دارد. این نوع سنجش به صورت منظم، با برنامه‌ی زمانی از پیش تعریف شده، با ملاک قضاوت معین اجرا می‌شود و میزان تسلط دانش‌آموزان را به مباحث تدریس شده نشان می‌دهد. برخلاف سنجش پایانی، سنجش فاصله‌ای در زمان‌های خاص به معلم کمک می‌کند تا در مورد فرایند آموزش قضاوت کند و شکاف‌های احتمالی را شناسایی و رفع نماید.

برخی از معلمان، برای دسترسی به سنجش مرحله‌ای، از بسته‌ای آماده و بازاری استفاده می‌کنند. در هر حال محققان دریافته‌اند، رویکردهای اثربخش برای معلمان، آن‌هایی هستند که با مشارکت مدرسه و با اهداف خاص مورد نظر مدیر و معلم تهیه شده‌اند [هریتیج<sup>۳</sup>؛ پری، ماریو، گانگ و ورتزل، ۲۰۰۷؛ استیگینز<sup>۷</sup> و دوفور<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹]. چنین سنجش‌هایی به معلمان اجازه می‌دهند، عملکرد دانش‌آموزان و کلاس‌ها را با هم مقایسه کنند و راهکارهای مناسب را برای بهبود به کار بندند. در یک مطالعه‌ی خاص

#### پی‌نوشت

1. Interim
2. Perie
3. Marion
4. Gong
5. Wurtzel
6. Heritage
7. Stiggins
8. DuFour
9. Lachat
10. Smith
11. Black
12. Wiliam

#### منبع

Huebner Tracy A. (2009).  
Balanced Assessment.  
Educational Leadership/  
November/volume 67/  
Number 3 Multiple  
Measures



زهرا سادات میرقائمی  
دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی  
آموزگار منطقه ۱۳ تهران

### اشاره

ارائه‌ی موفق به چیزی بیش از حرف زدن و سخن‌رانی نیاز دارد. متخصصان موفقیت‌هایشان را به شانس نسبت نمی‌دهند. آن‌ها در ارائه‌ی مطالب به فراگیرندگان، نیازها و خواسته‌های آنان را در نظر می‌گیرند. در روش «یادگیری بلو پرینت»، ما روی طراحی ارائه‌ی مطلب برای آموزش و یادگیری تمرکز می‌کنیم.

### یادگیری بلو پرینت چیست؟

این روش طراحی ارائه‌ی مطالب، با یک پرسش برای مخاطبان در مورد مطلبی که شما ارائه می‌کنید، و یا آنچه که آن‌ها بعد از مطلب ارائه شده‌ی شما انجام می‌دهند، شروع می‌شود. آمادگی شما، با داشتن پاسخ‌هایی برای سؤالات آن‌ها، تأثیر مطلب ارائه‌شده را افزایش می‌دهد.

### رهنمون‌ها

- تهیه‌ی مقدمه‌ای برای مطلب طراحی یک مقدمه، یعنی آموزش به طور عملی؛ یعنی استفاده از اصطلاحات دنیای واقعی. مثلاً با طرح یک داستان در مورد کارمند و یا ارباب رجوع سازمانی که با رفتارهای آموزشی آشنا نیست، کار را شروع می‌کنید و پیامدهای آن را مورد بررسی قرار می‌دهید. یا با نشان دادن یک فیلم کوتاه سه تا پنج دقیقه‌ای ویدیویی که

به موفقیت رفتارهای جدید مربوط باشد، آموزش را آغاز کنید.

### ۲. مؤثر ساختن برخورد

برای رسیدن به موفقیت، مخاطبان باید شما را به عنوان یک کارشناس حرفه‌ای در آن موضوع بشناسند. برای انجام این کار، یک راه استفاده از اصطلاحات فنی مربوط به مطلب ارائه شده است. راه دیگر، داشتن ارتباط چشمی یک تا سه ثانیه‌ای با فراگیرنده است. راه دیگر، تمرین برای به خاطر سپردن اسم‌های فراگیرندگان با استفاده از روش تداعی کردن در به خاطر سپردن نام‌هاست.

### ۳. ساختن ترتیب و توالی

با توجه به نیازهای مخاطبان، ترتیبی از مطالبی را که می‌خواهید ارائه کنید، فراهم آورید. ترتیب را از ابتدا به انتها رعایت کنید. ابتدا مطالب ساده و سپس پیچیده را عنوان کنید و در ارائه‌ی مطلب، ابتدا مطالب پایه را مطرح کنید و سپس مطالب را بسط دهید.

### ۴. حفظ پیوستگی مطالب

بعد از این که ترتیب فعالیت‌های یادگیری را رعایت کردید، اجازه دهید فراگیرندگان در امر یادگیری به شما کمک کنند. اگر فراگیرندگان شما پیشرفته بودند، باید فوراً به آن‌ها اجازه دهید که عملی کار کنند. برای مسائل حاشیه‌ای زمان کمتری صرف کنید. برای کسب اطلاعات بیشتر توسط فراگیرندگان علاقه‌مند،



بخشی به نام «بهر بدانید» در انتهای کار ارائه دهید. به فهرست منابع، کتاب‌های مرجع ارائه شده را نیز ارجاع دهید.

#### ۵. کمتر حرف زدن و بیشتر یاد گرفتن

بهترین ارائه‌دهندگان می‌دانند که یادگیرنده زمانی بهتر یاد می‌گیرد که با موضوع یادگیری بیشتر درگیر و مشغول باشد. بنابراین، باید زمانی را برای بحث، زمانی را برای گفت‌وگو و تعامل، و زمانی را برای تمرین بگذاریم و از تقویت‌کننده‌ها برای یادگیری بهتر استفاده کنیم. اگر فراگیرندگان در مورد موضوع صحبت کنند، استرس و دستپاچه شدن در ارائه‌ی مطلب نیز کاهش می‌یابد.

#### ۶. ایجاد ساختار یادگیری

از چند روش برای ارائه‌ی مطلب استفاده کنید؛ از داستان‌های مناسب، دسته‌بندی مطالب، تعریف اصطلاحات، مثال و تقویت‌کننده‌ها. برای اعتبار دادن به مطالب هم، از آمار و حقایق مربوط به داده‌ها و مرجع‌ها استفاده کنید.

#### ۷. پیش‌بینی سؤالات

سؤالات به افزایش یادگیری فراگیرندگان کمک می‌کنند؛ پیش‌بینی سؤالات فراگیرندگان و پاسخ دادن به آن‌ها، قبل از این که خودشان بپرسند. اگر سؤالاتی که آن‌ها می‌پرسند زیاد بود، به توضیح مختصر اکتفا کنید. برای مواقع ضروری، مثال آماده کنید. سؤالات پیشرفته‌ای برای

متقاعد کردن افراد در نظر بگیرید. سؤالات باید درباره‌ی موضوعات کلیدی و به شکل‌های متفاوت (باز، بسته، توضیحی) باشند.

#### ۸. استفاده از تقویت‌کننده‌های پیام

برای یادگیری، به خاطر سپاری و یادآوری فراگیرندگان، از وسایل آموزشی دیداری استفاده کنید. دیدن تأثیر زیادی در یادگیری دارد. روش‌های تقویتی را ترکیب کنید مثل اسلاید، پاورپوینت و پوستر. یادگیرنده‌ها برای فعالیت‌های توسعه‌یافته به کمک دیداری نیاز دارند.

#### ۹. فراهم کردن شرایط دریافت بازخورد

کمک کنید فراگیرندگان آنچه را که یادگرفته‌اند، در عمل به کار برند و به آن‌ها روش‌های چندگانه‌ای برای گرفتن بازخورد نشان دهید. با یک فعالیت کوچک شروع کنید. (برای مثال، یک سخن‌رانی یک دقیقه‌ای) و بازخورد شفاهی منسجم و کوتاهی ارائه کنید. می‌توان که شامل آنچه آن‌ها به طور کامل انجام داده‌اند و آنچه که می‌توانستند به طور متفاوت انجام دهند، باشد. بازخوردهای جزئی و منسجمی را، هم به طور شفاهی و هم به طور کتبی ارائه کنید.

#### ۱۰. توجه به عمل

اگر فراگیرندگان متوجه نشوند که یادگیری مطلبی، به کارگیری آن در عمل است و نتوانند به طور عملی چیزی را فرا بگیرند، آموزش

شما را به کمبود زمان، کمبود شانس، کمبود اعتماد در یادگیری و کمبود در شما به عنوان یک ارائه‌دهنده نسبت می‌دهند. بهتر است شروع و پایان کارتان با یک داستان باشد. از فراگیرندگان بخواهید که به طور عملی کار کنند. یکی از راه‌های وارد کردن آن‌ها به کار عملی، این است که از آن‌ها بخواهید بعد از آموزش، درباره‌ی کاری که انجام خواهند داد، بنویسند، و با سؤال کردن از فراگیرندگان دیگر، از آن‌ها بخواهید که در این زمینه با آن‌ها سهیم شوند.

#### نتیجه

یک اندازه‌ی کفش و لباس، برای همه مناسب نیست. ارائه باید با احتیاجات یادگیرنده مرتبط باشد و آموزش از هدف‌های موردنظر او. به اولین تأثیرتان روی مخاطب توجه داشته باشید. مخاطبان شما، برای رسیدن به موفقیت باید شما را یک کارشناس حرفه‌ای در آن موضوع بدانند. یکی از راه‌های این کار، استفاده از اصطلاحات فنی مخصوص به آن مطلب است. دانشمندان نشان داده‌اند، یکی از مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز برای پیشرفت در هر تخصص، موفقیت در ارائه و قابل توسعه بودن آن است. ارائه‌ی موفقیت‌آمیز، آمادگی و اعتماد ایجاد می‌کند. آمادگی خوب، تا ۷۵ درصد باعث کاهش استرس و دستپاچگی می‌شود و احتمال اجتناب از خطا را تا ۹۵ درصد اضافه می‌کند. یعنی، نتیجه‌ی یک ارائه‌ی خوب، اطمینان و موفقیت است.

## برای یادگیری، به خاطر سپاری و یادآوری فراگیرندگان، از وسایل آموزشی دیداری استفاده کنید

منبع  
www.britannici.com/  
bps/additionalcontent/  
18/36902987/Presentation-  
Design

## دست‌آوردهای چهارمین جشنواره‌ی تولید محتوای الکترونیکی



گزارش: آزاده شاکری



# تحول در فرایند یاددهی - یادگیری

### اشاره

با یک کلیک، با فونت زیبا و درشت روی تخته نوشته می‌شود: «حسابان». با کلیک دوم، آدمکی کارتونی می‌آید و حسابان را از روی تخته به بیرون هل می‌دهد و صفحه‌ای را به جایش می‌آورد که منحنی یک تابع سینوسی روی آن رسم شده است. دیگر خبری از گچ و تخته سیاه نیست. معلم با یک قلم الکترونیکی روی همان پرده‌ی نمایش، هم می‌نویسد، هم نمودار رسم می‌کند و هم فیلم و عکس نمایش می‌دهد. این جا یک کلاس الکترونیکی است و درس هم دیگر مختص به کتاب نیست. درس، محتوایی الکترونیکی، شامل هر فایل دیجیتالی است که رایانه بشناسد و راه را برای یادگیری آسان کند.

برپایی «چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیکی»، نشان از عزمی مصمم برای تغییر رویکرد آموزش و پرورش کشورمان در شیوه‌ی تدریس و ارائه‌ی مطالب درسی، با در نظر گرفتن فناوری روز دارد. اگر چه تولید محتوای الکترونیکی باید هم‌زمان با آماده شدن زیر ساخت‌های سخت‌افزاری در مدارس باشد، اما این حرکت نیز به سهم خود، گامی بلند در جهت توسعه‌ی نظام آموزشی کشور محسوب می‌شود.

اختتامیه‌ی این جشنواره در ۲۱ اردیبهشت ماه ۸۹، با حضور بزرگان آموزش و پرورش و تولیدکنندگان محتوای الکترونیکی برگزار شد؛ جشنواره‌ای که با تأکید بر اهمیت استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات به منظور تعمیق یادگیری، تسهیل در امر یاددهی و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند آموزش، به کار خود پایان داد. اما این پایان آغازی است بر حرکتی گسترده به سوی نظام آموزشی الکترونیکی.

آن‌چه در پی می‌آید، گزارشی است از مراسم اختتامیه‌ی «چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیکی».



## اختتامیه، پایان یک آغاز

مراسم اختتامیه‌ی چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآوردگان محتوای الکترونیکی، **چهارشنبه ۲۱ اردیبهشت ماه ۸۹** در محل اردوگاه شهید باهنر برگزار شد. در این مراسم که وزیر آموزش و پرورش، رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، جمعی از مسئولان عالی رتبه‌ی وزارت آموزش و پرورش و برگزیدگان جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآوردگان محتوای الکترونیکی حضور داشتند، **حمیدرضا کفاش**، معاون فناوری ارتباطات و اطلاعات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، گزارشی از نحوه‌ی اجرای این جشنواره ارائه داد.

کفاش در خصوص حمایت‌های انجام‌شده از تولیدات الکترونیکی گفت: «از بین ۵۴۲۶ اثر ثبت شده در شبکه‌ی ملی مدارس ایران، ۱۷۰ طرح برگزیده در این جشنواره حضور دارند که در خاتمه از ۵۷ اثر تقدیر می‌شود.»

در بخش بعدی مراسم اختتامیه، **دکتر محمدیان**، معاون وزیر و رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، فعالیت‌های این سازمان در راستای تولید و توزیع محتوای الکترونیکی در مدارس کشور را معرفی کرد. وی در این خصوص اظهار داشت: «امروزه معاونت فناوری اطلاعات و ارتباطات سازمان پژوهش و آموزش و پرورش، بسیاری از این تولیدات را به صورت **off Line** یعنی سی‌دی آموزشی، در اختیار استان‌ها در مدارس قرار داده است. بسیاری نیز در شبکه‌ی ملی مدارس بارگذاری شده‌اند.»

محمدیان در مورد سایر فعالیت‌های سازمان در خصوص تولیدات آموزشی افزود: «از جشنواره‌ی سی‌ونهم فیلم رشد، ما این افتخار را داریم که فیلم‌های آموزشی و تربیتی رشد و مشخصات و شناس‌نامه‌ی آن‌ها را روی شبکه‌ی رشد قرار دهیم تا معلمان و دانش‌آموزان ما بتوانند از این فیلم‌ها در حین تدریس بهره بگیرند. یا به تعبیری، همه‌ی تولیدات آموزشی - الکترونیکی خود را روی خط پشتیبان مدرسه، کلاس درس، معلم و دانش‌آموز قرار دهیم.»

معاون وزیر از تبدیل ۹۵۰ عنوان کتاب درسی در شاخه‌ی نظری و رشته‌های فنی و کاردانش به صورت

PDF خبر داد و اضافه کرد «سازمان پژوهش بنا دارد از این پس به جای تولید کتاب درسی، به تولید بسته‌های آموزشی برای استفاده‌ی دانش‌آموزان اقدام کند.»

## وزیر آموزش و پرورش: تعلیم و تربیت باید با فناوری روز دنیا همگام شود

در بخش دیگری از مراسم اختتامیه و پس از تقدیر از برخی برگزیدگان این جشنواره، **حمیدرضا حاجی بابایی**، وزیر آموزش و پرورش، در مورد ضرورت استفاده از ابزارهای کمک آموزشی سخن گفت. وی همگامی ایران با فناوری روز دنیا در سیستم تعلیم و تربیت را ضروری دانست و افزود: «دست‌یابی به محتوای علمی کشورهای دیگر، مورد تأکید دین اسلام بود، ضمن آن‌که امروزه از طریق سیستم‌های الکترونیکی، این کار به راحتی امکان‌پذیر است. علاوه بر آن، استفاده از ظرفیت‌های معنوی اسلام در مسیر آموختن و آموزش علوم و از جمله علوم الکترونیک، باعث رسیدن به علوم حقیقی و نافع برای جامعه خواهد بود.»

وزیر آموزش و پرورش: استفاده از ظرفیت‌های معنوی اسلام در مسیر آموختن و آموزش علوم و از جمله علوم الکترونیک، باعث رسیدن به علوم حقیقی و نافع برای جامعه خواهد بود

دکتر حاجی بابایی در خصوص برنامه‌های آموزش و پرورش به منظور ایجاد زیر ساخت‌های مورد نیاز برای توسعه‌ی فناوری اطلاعات گفت: «وزارت آموزش و پرورش باید تا پایان برنامه‌ی پنجم توسعه، تمامی مدارس کشور را به شبکه‌ی ملی رشد متصل کند که تاکنون این کار در مورد ۲۰ هزار مدرسه انجام گرفته است و تا پایان سال تحصیلی ۹۰-۸۹ این رقم به ۵۰ هزار مدرسه می‌رسد.»



## ویژگی‌های فنی و محتوایی آثار

در چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیک، آثاری می‌توانستند وارد میدان رقابت شوند که درس‌افزار یا اجزای آموزشی محسوب می‌شدند. درس‌افزار نوع خاصی از نرم‌افزار آموزشی است که هدف و محتوای آن با سرفصل‌های برنامه‌ی درسی ملی هماهنگی و تطابق دارد. اجزای آموزشی نیز، بخش‌های کوچکی از یک محتوا مانند یک آزمایش در شیمی یا فیزیک و یا رسم یک نمودار در ریاضی است که به

حمیدرضا کفاش: بین معلمان و دانش‌آموزان علاقه‌مند به تولید محتوای الکترونیک در سراسر کشور، تولیدکنندگانی هستند که حاصل کار آن‌ها با آثار حرفه‌ای در سطح کشور قابل رقابت است



حمیدرضا کفاش

محتوای الکترونیک، در این مورد اظهار داشت: «این جشنواره ترکیبی از دو حرکت بزرگ و ارزشمند است که در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در گذشته آغاز شده است.»

وی توضیح داد: «یکی از این حرکت‌ها، جشنواره‌ی ویژه‌ی دوره‌های فنی و حرفه‌ای و کارودانش بود که دوره‌ی اول آن در سال ۸۳ با حضور ۱۲۷۹ شرکت‌کننده، دوره‌ی دوم در سال ۸۵ با شرکت ۳۱۰۵ نفر و دوره‌ی سوم در سال ۸۷ با حضور ۲۶۴۰ نفر

برگزار شد. هم‌چنین، در دفتر تکنولوژی سابق و دفتر تأمین رسانه‌های آموزشی، جشنواره‌ی تولید رسانه‌های آموزشی با هدف فرهنگ‌سازی و توسعه‌ی استفاده از رسانه‌های دیجیتال، در سال ۸۵ با ۷۶ نفر شرکت‌کننده آغاز شد. دوره‌های دوم و سوم این جشنواره به ترتیب در سال‌های ۸۶ و ۸۷ با ۷۶۹ و ۱۸۱۴ شرکت‌کننده انجام گرفت.»

دبیر چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیک در ادامه افزود: «با بررسی این آثار دریافتیم که بین معلمان و دانش‌آموزان علاقه‌مند به تولید محتوای الکترونیک در سراسر کشور، تولیدکنندگانی هستند که حاصل کار آن‌ها با آثار حرفه‌ای در سطح کشور قابل رقابت است. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در حد توان و وسع خود، از تولیدکنندگان این آثار حمایت کرد. در نهایت، بر اساس تصمیم شورای مدیران و مشاوران سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، مصوب شد این دو جشنواره، به صورت یک جشنواره‌ی واحد برگزار شوند. و لذا در دوره‌ی چهارم، جشنواره، ترکیبی از این دو جشنواره‌ی بزرگ و بالغ شده است.»

صورت محتوای الکترونیک تولید شده است. نرم‌افزارهای بازی و سرگرمی نیز به ورود به این رقابت مجاز بودند؛ اما فقط در صورتی که به تأیید داوران، ضمن هدفمند بودن، باعث افزایش خلاقیت و ابتکار در کاربران شوند.

برای محصولات تولیدی، شرایط فنی خاصی نیز در نظر گرفته شده بود. محصولات ارسالی باید از امکانات چند رسانه‌ای مانند فیلم و انیمیشن در حد قابل قبولی بهره می‌گرفتند و خروجی بسته‌های نرم‌افزاری مانند Office که جنبه‌ی ارائه‌ی مطلب داشتند، مورد قبول هیئت داوران قرار نگرفت.

## تلفیقی از دو جشنواره

جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیک، اولین حرکت آموزش و پرورش در تغییر فضای سنتی تدریس نیست. پیش از این هم، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی جشنواره‌های دیگری از این دست و با همین رویکرد، برگزار کرده بود. حمیدرضا کفاش، معاونت فناوری اطلاعات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و دبیر چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان





## برنامه‌های جنبی

هم‌زمان با مراسم اختتامیه‌ی چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیکی، دو شرکت فعال در زمینه‌ی آموزش مهارت‌ها و ساخت محصولات الکترونیکی - آموزشی نیز با برپایی غرفه، به معرفی فعالیت‌های خود پرداختند.

بنیاد ICDL ایران با شعار «هزاره‌ی سوم عرصه‌ی سواد دیجیتالی»، در این جشنواره حاضر بود. این بنیاد به بنیاد جهانی ECDL/ICDL وابسته است که در سال ۱۹۹۷ در ایرلند، با هدف مشخص و استاندارد کردن حداقل سواد رایانه‌ای برای شهروندان تأسیس شد. در حال حاضر، بنیاد ICDL ایران، با این بنیاد جهانی قراردادی منعقد کرده است که به موجب آن این بنیاد حق صدور مجوز برگزاری آزمون‌های بین‌المللی ICDL، صدور گواهی‌نامه‌های بین‌المللی معتبر در ۱۵۰ کشور جهان، ارزیابی و تأیید کتاب‌ها و ابزارهای آموزشی با موضوع ICDL را دارد.

یکی از کارشناسان بنیاد ICDL ایران، در خصوص فعالیت‌های این شرکت گفت: «این بنیاد علاوه بر صدور گواهی‌نامه‌های بین‌المللی گوناگون، برای آن دسته از پدیدآورندگان نیز که درصد فروش محصول خود باشند، این امکان را فراهم می‌کند تا استاندارد ICDL را برای محصول خود دریافت کنند. این استاندارد در کشورهای عضو این بنیاد جهانی معتبر است و بازاریابی و معرفی محصول را آسان‌تر می‌کند.» وی افزود: «این بنیاد در آموزش‌های خود ۲۵ درصد تخفیف نیز برای فرهنگیان در نظر گرفته است.»

## وایت‌برد هوشمند پرمیتین

شرکت بدر الکترونیک، دیگر شرکت حاضر در نمایشگاه جنبی جشنواره، وایت‌برد هوشمند پرمیتین را در غرفه‌اش به نمایش گذاشته بود. وایت‌برد هوشمند یا اینتر اکتیو، صفحه‌ی تابلو ماندنی است که می‌تواند به عنوان وایت‌برد عادی و صفحه‌ی نمایش ویدیو پروژکتور به کار گرفته شود. ولی عموماً از آن برای کنترل لمسی نمایشگر استفاده می‌شود (وایت‌برد و ویدیو پروژکتور به رایانه متصل می‌شوند و به جای استفاده از

موس برای کنترل نمایشگر، از انگشت یا قلم مخصوص استفاده می‌شود).

کارشناس شرکت بدر الکترونیک درباره‌ی مزایای استفاده از این ابزار گفت: «وایت‌برد هوشمند به معلم امکان می‌دهد، کلیه‌ی امکانات رایانه‌ای را در تدریس به کار گیرد و دانش‌آموز را نیز درگیر کند. نرم‌افزار همراه این بُرد نیز به معلم امکان می‌دهد از انواع اشکال و رنگ‌ها در نوشتن روی صفحه استفاده کند و یا دروسی را که از قبل آماده کرده است، ضبط و در کلاس پخش کند.»

وی در خصوص قیمت این برد گفت: «در حال حاضر، این برد و نرم‌افزار همراه آن حدود دو میلیون تومان قیمت دارد، ولی برای مدرسی که قصد خرید تعدادی برد داشته باشند، تخفیف خوبی در نظر گرفته‌ایم.»

## محتوای الکترونیکی و زیر ساخت‌های ضروری برای استفاده از آن

«چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیکی»، در حالی به پایان رسید در آن پنج‌هزار اثر در قالب درس‌افزار، و بازهای آموزشی، به داوری گذاشته شده و نهایتاً از این میان، تعداد ۱۲۲۷ اثر بر اساس ملاک‌های معرفی شده، برگزیده اعلام گردید.

به گفته‌ی کفاش، معاون فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، کلیه‌ی ۱۲۲۷ اثر خریداری و پس از بازگزاری در شبکه‌ی ملی رشد، در دسترس معلمان و دانش‌آموزان سراسر کشور قرار خواهند گرفت. علاوه بر آن، به صورت سی‌دی آموزشی به مدارس کشور ارسال خواهند شد. اما آیا سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، به اهدافی که از برگزاری این جشنواره در نظر داشت، دست یافته است؟

**مهندس باهو**، مجری برگزاری جشنواره، در این باره گفت: «جشنواره اهداف متعددی داشت. از آن جمله می‌توان به فرهنگ‌سازی برای استفاده‌ی مفید از فرصت‌های فناوری، ورود معلم و دانش‌آموز به عرصه‌ی

برگزیده‌ی جشنواره:  
هنوز زیر ساخت‌های  
استفاده از تولیدات  
الکترونیکی در کشور  
وجود ندارد

**وزیر آموزش و پرورش:  
وزارت آموزش و  
پرورش باید تا پایان  
برنامه‌ی پنجم توسعه،  
تمامی مدارس کشور  
را به شبکه‌ی ملی رشد  
متصل کند**

تولید محتوا، ارتقای سواد فناوری و ایجاد ارتباط مؤثر بین تولید محتوای الکترونیکی و فرایند یادگیری - یاددهی اشاره کرد و معتقدم، ما در این جشنواره به بالغ بر نود درصد از اهدافمان دست یافته‌ایم.»

البته برخی از شرکت-کنندگان در این جشنواره، چندان به اجرایی شدن این اهداف امیدوار نبودند. یکی از برگزیدگان دوره‌ی قبل جشنواره که کارشناس IT هم



بسیاری از مدارس، فقط یک رایانه وجود دارد که حتی برای تدریس کارگاه رایانه‌ی کتاب درسی نیز کافی نیست. مشکل دیگر این است که سطح سواد رایانه‌ای دانش‌آموزان بسیار متفاوت است. معمولاً در هر کلاس، هم دانش‌آموزی پیدا می‌شود که معلم را درس می‌دهد و هم دانش‌آموزی که حتی از ویندوز چیزی نمی‌داند.»

هست، در این مورد اظهار داشت: «حرکت‌هایی که در راستای تولید محتوای الکترونیکی در آموزش و پرورش انجام می‌شود، فردی است و معلمان یا دانش‌آموزانی به تولید محتوای الکترونیکی می‌پردازند که شخصاً در این مورد اطلاعاتی دارند. محصولات تولید شده هم با وجود بارگزاری در شبکه‌ی رشد، در کلاس مورد استفاده قرار نمی‌گیرند.»

اما با هو در مورد آمار استفاده از تولیدات الکترونیکی جشنواره‌ی حاضر و جشنواره‌های مشابه، نظر دیگری داشت: «زمانی که بخواهیم به کمیت بپردازیم، چون حوزه‌ی گسترده‌ای در پهنه‌ی ایران اسلامی است، نمی‌توان عدد مستقیمی ارائه کرد.»

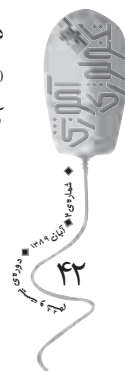
اما کسانی که در این فرایند شرکت کرده‌اند، قطعاً مصرف‌کننده‌اند. اگر همین را هم بپذیریم که بیش از پنج هزار معلم و دانش‌آموز ما در فرایند یادگیری از چنین فرصت‌های استفاده می‌کنند و این تعداد، در کلاس‌های متعددی حضور دارند، قطع یقین بیش از ۴۰ درصد مدارس ما فرصت بهره‌مندی از این رسانه‌ی خوب را دارند.»

شرکت‌کننده‌ی دیگری که دبیر رایانه است و در مرحله‌ی اول جشنواره، مقامی استانی کسب کرده است، در مورد استفاده از این تولیدات در مدارس کشور گفت: «هنوز زیر ساخت‌های استفاده از تولیدات الکترونیکی در کشور وجود ندارد. بحث ما، بحث سخت‌افزار است. در

**خیلی از معلمان ما هیچ اطلاعی از رایانه ندارند**

یکی از برگزیدگان بخش دانش‌آموزی، مشکل دیگری را عنوان کرد: «خیلی از معلمان ما هیچ اطلاعی در مورد رایانه ندارند. به نظر من باید دوره‌هایی هم باشد که معلمان رشته‌های دیگر با رایانه و روش‌های تولید محتوا آشنا شوند.»

البته به نظر می‌رسد سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در این مورد برنامه‌هایی دارد. مدیر توسعه‌ی فناوری اطلاعات آموزشی این سازمان در این خصوص اظهار داشت: «وزارت آموزش و پرورش در شروع پروژه، بحث آموزش معلمان را به صورت پروژه‌ی کشوری آغاز کرد. بعد از آن، در استان‌ها و مناطق این دوره‌های آموزشی تداوم پیدا کرد. در کنار این، ما در ۹ استان کارگاه آموزش تولید محتوا را با حضور ۲۰۰-۳۰۰ نفر برگزار کردیم و یک دوره‌ی آموزش الکترونیکی تولید محتوا را نیز برای سال تحصیلی جدید پیش‌بینی کرده‌ایم. از سوی دیگر، آموزش مهارت‌های کاربردی فناوری اطلاعات مثل ICDL در بخش خصوصی موجود است که نمایندگی انحصاری آن بر عهده‌ی سازمان پژوهش است و بیش از ۲۶۰ مرکز، نمایندگی ارائه‌ی این خدمات را در سرتاسر کشور بر عهده دارند. همه‌ی این‌ها فرصت بسیار مفیدی را برای دست‌یابی معلمان به حداقل دانش فناوری فراهم می‌کند.»



## داوری محتوای الکترونیکی

داوری چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیکی، در پنج مرحله صورت گرفت. در مرحله‌ی اول، بازبینی و داوری اولیه (فیلترینگ) و سپس داوری تخصصی فنی، در ستادهای استانی جشنواره به انجام رسید. محصولات برتر این مرحله، در مرحله‌ی نهایی، از نظر تکنولوژی آموزشی، محتوا، موضوع و گرافیک داوری شدند. در آخرین مرحله‌ی داوری، ۱۷۰ محصول انتخاب شد که مدعوین مراسم اختتامیه، جزو تولیدکنندگان این طرح‌های برگزیده بودند.

محسن باهو، مدیر توسعه‌ی فناوری اطلاعات آموزشی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، در مورد داوران این جشنواره گفت: «مرحله‌ی کشوری با بهره‌گیری از ۱۲ داور فنی و بیش از ۱۸ داور محتوایی داوری شد. داوران فنی ما عمدتاً افرادی بودند که با نرم‌افزارهای آموزشی و مسائل فنی تولید محتوا آشنایی کامل داشتند.»

ارزشیابی در این جشنواره، بر اساس معیارهای کلی زیر انجام گرفت:

\* تسهیل در امر یاددهی و یادگیری

\* تعاملی بودن اثر

\* ایجاد انگیزه در فراگیرندگان

\* امکان اجرای آزمون در پایان هر مبحث آموزشی  
\* تحت پوشش قرار دادن حجم بیشتری از کتاب درسی

\* استفاده از امکانات چند رسانه‌ای به صورت مناسب و شایسته

\* استفاده از برنامه‌ی شبیه‌ساز در صورت لزوم، برای تفهیم مطلب و آموزش

\* ارائه‌ی گزارش آماری از تأثیر اثر در فراگیرندگان به تأیید مدیر آموزشگاه، در صورتی که اثر معلم یا دانش‌آموز در کلاس درس به کار گرفته شده باشد.

## اهداف جشنواره

چهارمین جشنواره‌ی تولید و حمایت از پدیدآورندگان محتوای الکترونیکی با شعار «مصرف کننده‌ی محتوای

الکترونیکی تولید کننده‌ی محتوای الکترونیکی» و به منظور دستیابی به اهداف زیر، آغاز به کار نمود:

۱. توسعه و تعمیق فرهنگ تولید محتوای الکترونیکی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری، در جهت اصلاح الگوی مصرف‌کنندگی به تولیدکنندگی در محتوای مورد نیاز

۲. ترغیب و تشویق معلمان، دانش‌آموزان، دانشجویان و مدرسان به استفاده از درس‌افزارها و محتوای آموزشی الکترونیکی مورد نیاز در کلاس‌های درس

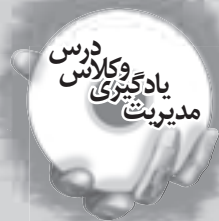
۳. ایجاد زمینه‌ی مناسب برای شناسایی توانمندی‌های دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان، مدرسان و مشارکت آن‌ها را در امر تولید درس‌افزار و محتوای الکترونیکی

۴. ارتقای کیفی (فنی و محتوایی) محصولات تولید شده

۵. ایجاد پایگاه اجزای آموزشی در شبکه‌ی ملی مدارس ایران (رشد) به منظور استفاده‌ی مخاطبان

در اردیبهشت ماه سال ۸۸، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، فراخوان و شیوه‌نامه‌ی اجرایی جشنواره را به ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها ارسال کرد. بر اساس این دستورالعمل، شرکت‌کنندگان ملزم گردیدند تا تاریخ ۸۷/۲۵ (این تاریخ تا ۸۷/۱۰/۲۵ تمدید شد) به شبکه‌ی رشد مراجعه و محصول خود را ثبت کنند. هم‌چنین، شرکت‌کنندگان تا تاریخ ۸۷/۳۰ (این تاریخ نیز تا ۸۷/۱۰/۳۰ تمدید شد) فرصت داشتند دو نسخه از محصول خود را به منطقه یا استان تحویل دهند.

این جشنواره در دو (مرحله‌ی اول به صورت استانی و مرحله‌ی دوم به صورت کشوری) از میان محصولات برگزیده شده‌ی مرحله‌ی اول) و با حضور گروه‌هایی از دانش‌آموزان، هنرجویان رشته‌ی رایانه، معلمان و هنرآموزان هنرستان‌ها، هنرآموزان رشته‌ی رایانه، دانشجویان رشته‌ی رایانه و مدرسان، برگزار شد. البته با توجه به اهمیت کار گروهی دانش‌آموزان، معلمان و دانشجویان می‌توانستند در صورت تمایل، محصول خود را به صورت کار اشتراکی (دانش‌آموز، معلم - دانشجو و مدرس) ارائه کنند.



به انتخاب: اسفندیار معتمدی

شادروان علی اصغر فیاض (۱۳۸۹-۱۲۹۹) شاگرد اول دانش‌سرای مقدماتی یزد و آموزش دیده‌ی دانش‌سرای عالی تهران (۱۳۱۹) که سال‌ها دبیر و مدیر دانش‌سرای مقدماتی اهواز، رییس فرهنگ (آموزش و پرورش) بندرعباس، مؤلف و مترجم (تاریخ اندیشه‌های تربیتی<sup>۱</sup>) بوده است، در «گردونه‌ی زندگی<sup>۲</sup>» خود چنین می‌نویسد:

آگاه شدم عده‌ای از دانش‌آموزان دانش‌سرا سیگار می‌کشند، در صورتی که سیگار کشیدن برای دانش‌آموزان، طبق آیین‌نامه ممنوع بود. دیدم اگر به آن‌ها اخطار کنم که سیگار نکشند، مضحک به نظر می‌آید: در حالی که خودم در شبانه‌روز بین ۶۰ تا ۷۰ عدد سیگار دود می‌کنم. حالا که پنجاه و چند سال از آن تاریخ می‌گذرد، باورش برای خودم مشکل است که چگونه آن همه سیگار دود می‌کردم. شاید به این دلیل که سن و سالم نسبت به همکارانم کمتر بود و برای جبران آن، می‌خواستهم کاری انجام دهم که از عهده‌ی دیگران ساخته نباشد. تصمیم قاطع گرفتم سیگار را ترک کنم که کردم و تا حالا هم دیگر لب به آن نزده‌ام. این کار باعث شد دانش‌آموزان سیگاری، مورد شماتت دیگر دانش‌آموزان قرار گیرند و مجبور به ترک شوند که تا حالا هم بعضی از آنان که مرا می‌بینند، از آن ی یاد و اظهار امتنان می‌کنند.

### تنبیه بدنی

«برحسب نص کتاب‌های تربیتی که خوانده بودم، با خود عهد کرده بودم به «هیچ‌وجه» تنبیه بدنی نکنم و خدا را شاهد می‌گیرم، در طول سال‌هایی که به دبیری اشتغال داشته‌ام، به عهد خود وفا کرده‌ام، جز در یک مورد که هر وقت آن را به یاد می‌آورم و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهم، می‌بینم تقصیر از من بوده است. به عنوان نمونه، یکی از مواردی که بر اعصاب خود مسلط شده‌ام، از تنبیه بدنی خودداری کرده‌ام و از نتیجه‌ی آن بر خود می‌بالم، چنین بوده است: یکی از دانش‌آموزان کلاس دوم ضمیمه [دانش‌سرای مقدماتی اهواز] را که مرتب دیر می‌آمد، در درس خواندن تبدیلی می‌کرد و تکالیف درسی را انجام نمی‌داد، به دفتر خود احضار کردم. چنان که رسم بود، با او خیلی حرف زدم که ظاهراً راضی شد و قول داد دیگر

# سیگار را ترک کرده‌م...



دیر نیاید. از این رو، از او تعهد کتبی گرفتم که اگر دیگر دیر بیاید، او را از دبیرستان اخراج کنم.

فردا صبح، چنان که رسم بود و پس از فرستادن دانش‌آموزان به کلاس، مدتی را در حیاط قدم می‌زدم و با دبیرانی که احياناً دیر می‌رسیدند، خوش‌وبش می‌کردم. دیدم که دانش‌آموز متعهد دیروز مانند هر روز دیر آمد. او را خواستم و بدو گفتم، بر طبق تعهدی که سپردی، از دبیرستان اخراجی! گفتم: شما بر طبق ماده‌ی فلان آیین‌نامه، حق ندارید مرا اخراج کنید. عصبانی شدم و خواستم به خدمت‌گزار دستور دهم او را بیرون بیندازد، ولی هر طور بود بر اعصابم مسلط شدم و به دفترم رفتم. پس از تجزیه و تحلیل حادثه، به این نتیجه رسیدم: دانش‌آموزی که با این سن کم، آیین‌نامه را می‌خواند و می‌داند که مدیر حق ندارد دانش‌آموزی را بدون تصویب شورای دبیران از دبیرستان اخراج کند، باید علتی داشته باشد که نسبت به درس و مشق علاقه نشان نمی‌دهد.

عصر همان روز به خانه‌شان رفتم. «نامادری‌اش» در را بر رویم گشود. پدرش هم در خانه بود. با ایشان صحبت فراوان کردم و از نامادری‌اش قول گرفتم برایش دل بسوزاند و کاری کند که فقدان مادر را احساس نکند.

پس از چندی، همین دانش‌آموز نامرتب و تنبل، چنان زرنگ و منظم شد که در یکی از جلسات شورای دبیران، مورد تشویق قرار گرفت و قرار شد سرصف از او تشویق به عمل آید.

خوشبختانه این دانش‌آموز پس از طی مدارج عالی در ایران، چنان که رسم زمان بود، برای ادامه‌ی تحصیل به یکی از کشورهای بیگانه سفر کرد، دانشمند ریاضی و استاد این رشته در یکی از بهترین دانشگاه‌های آن کشور شد که اگر او را اخراج کرده بودم - که می‌توانستم و کسی هم از رییس مدرسه بازخواست نمی‌کرد که چرا دانش‌آموز تنبل و نامرتبی را اخراج کرده‌ام - نمی‌دانم چه سرنوشتی در انتظارش بود؟ چندین مرتبه تا حالا برای شرکت در سمینار به ایران آمده و هر بار هم سرفرازم فرموده، از آن واقعه یاد کرده و شاید به عنوان تعارف گفته است:

«همواره کوشش کرده‌ام شیوه‌ی شما را در معلمی به کار بندم.»

#### پی‌نوشت

۱. تابع اندیشه‌های تربیتی. فردریک مایر. ترجمه‌ی علی‌اصغر فیاض. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها. چاپ اول. ۱۳۷۴.
۲. «گردونه‌ی زندگی» زندگی‌نامه خودنوشت. علی‌اصغر فیاض. ۱۳۸۰.



حسن عزیزی  
آموزگار منطقه‌ی ۱۸  
آموزش و پرورش شهر تهران

# تقویت حسن مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان

## نام طرح:

### تقویت حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان

- دادن مسئولیت به دانش‌آموزان همانند دادن آب به گیاه است.
- در کلاسی که با روش‌ها و وسایل نوین آموزشی فعال می‌شود، معلم دیگر به تنهایی تمام کارها را انجام نمی‌دهد، بلکه مسئولیت انجام بخشی از کارها را هم به دانش‌آموزان واگذار می‌کند.

## اهداف

- درگیر کردن دانش‌آموزان در انجام کارهای کلاس
- تقویت روحیه‌ی مشارکت در دانش‌آموزان
- آماده کردن دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی
- پرورش حس مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان

## نحوه‌ی اجرا

در کلاس درس به هر دانش‌آموز مسئولیت خاصی (مانند پاک کردن تخته و آوردن گچ) واگذار می‌شود. برنامه‌ی انجام مسئولیت‌ها در فهرستی نوشته و به دیوار کلاس نصب می‌شود. دانش‌آموزان خودشان کارها را انجام می‌دهند. معلم به طور کلی بر فعالیت‌ها نظارت و در صورت نیاز، آن‌ها را راهنمایی و هدایت می‌کند.

لازم به ذکر است که این فعالیت هیچ هزینه‌ای ندارد.

## نتیجه و بازخورد

اجرای این طرح باعث می‌شود دانش‌آموزان در انجام کارهای کلاس درس درگیر شوند، مسئولیت‌پذیر بار ببینند، با برخی مهارت‌های زندگی اجتماعی آشنا شوند و روحیه‌ی مشارکتی در انجام کارها، در آن‌ها تقویت شود.

راستی اگر همه‌ی افراد جامعه مسئولیت‌پذیر باشند، آیا معضلات و مشکلات اجتماعی و خانوادگی آن جامعه کم‌تر نخواهد شد؟!

## اشاره

در این دوره از نشر مجله، سلسله طرح‌هایی را ارائه خواهیم داد که در آن‌ها فرایند یاددهی و یادگیری، با استفاده از روش‌ها، وسایل و فناوری‌های نوین، طراحی و اجرا شده‌اند. این طرح‌ها به اندازه‌ی کافی از تجربه‌های کلاس درس برخوردارند. از این رو، معلمان می‌توانند با استفاده از آن‌ها، در روش تدریس خود تغییر و تحول اساسی به وجود آورند.

امیدواریم شما هم طرح‌های ابتکاری خود را برای استفاده‌ی معلمان کشور به دفتر مجله بفرستید.

## سراغاز

با رشد روز افزون علم و دانش و پیشرفت فناوری، دیر یا زود روش‌های سنتی و قدیمی دیگر به تنهایی جواب‌گوی نیازهای آموزشی و پرورشی فرزندانمان نخواهند بود. پس شایسته است با تلفیق روش‌های قدیمی و روش‌های نوین، تدریسی را ارائه کنیم که فرزندانمان را برای فردایی بهتر آماده کند.

از طرف دیگر، در پی ظهور ابزارهای آموزشی جدید، لازم است بر نحوه‌ی استفاده‌ی صحیح از این وسایل همت بگماریم تا در آینده با مشکلاتی که در اثر استفاده‌ی نادرست از آن‌ها ایجاد می‌شود، روبه‌رو نشویم.

حال جای این سؤال باقی می‌ماند که: آیا امروز در جامعه‌ی ما از این قبیل وسایل و ابزارها درست و بجا استفاده می‌شود، یا استفاده از این وسایل به آموزش، آن هم از دوران کودکی، نیاز دارد؟





# نظر خواهی از خوانندگان



خواننده‌ی ارجمند، معلم گرامی

زمینه‌های مورد بحث در مجله‌ی رشد تکنولوژی آموزشی عبارت‌اند از:

- مبانی آموزش، حرفه‌ی معلمی ● تکنولوژی آموزشی، اطلاعات و ارتباطات ● برنامه‌ریزی درسی و آموزشی
  - مدیریت کلاس درس ● پژوهش و ارزشیابی ● گام‌های امیدبخش - تجربه‌ها و ابتکارات معلمان
  - اطلاع‌رسانی، خبر، معرفی کتاب، سایت‌های آموزشی و ...
- خواهشمند است به منظور افزایش کیفیت مجله، ارتقای سطح علمی مطالب، و تأمین نیازهای شما در زمینه‌ی دانش علمی و توانایی‌های حرفه‌ی معلمی، به سؤال‌های زیر پاسخ دهید. قبلاً از همکاری شما تشکر می‌کنیم:

۱. شما در مقام معلم، در کدام زمینه یا زمینه‌های اشاره شده به اطلاعات بیشتری نیاز دارید؟ لطفاً میزان نیاز خود را با درجه‌بندی از ۱ تا ۴ در خانه‌ی جلوی هر زمینه مشخص کنید. عدد ۱ نیاز کمتر و عدد ۴ نیاز بیشتر را نشان می‌دهد.

- کدام یک از روش‌ها موافقت دارید؟
- ۱-۳. طرح مشکل آموزشی در مجله و بحث درباره‌ی آن
  - ۲-۳. ارائه‌ی نتایج تحقیقات انجام شده در ایران و کشورهای دیگر
  - ۳-۳. مصاحبه با معلمان و کارشناسان با تجربه
  ۴. چه شکلی از ارائه‌ی مقاله‌ها در مجله بیشتر نظر شما را تأمین می‌کند؟ لطفاً ترتیب اولویت‌ها را متناسب با نیاز خودتان به ترتیب از ۱ تا ۶ در جلوی مربع هر یک از موارد مشخص کنید.
    - ۱-۴. مقاله‌ها به روز باشند
    - ۲-۴. مقاله‌ها ساده و قابل اجرا باشند
    - ۳-۴. مطالب مختصر و مفید باشند
    - ۴-۴. مطالب کامل، دقیق و کاربردی باشند
    - ۵-۴. مطالب با تصویر و مثال‌های راه‌گشا همراه باشند
    - ۶-۴. همراه با مقاله، منابعی برای مطالعه‌ی بیشتر معرفی شوند
    ۵. لطفاً هر گونه پیشنهادی که درباره‌ی افزایش کیفیت و کارایی مطالب مجله برای معلمان دارید، به اختصار بنویسید.

- ۱-۱. آموزش و حرفه‌ی معلمی
  - ۲-۱. فناوری آموزشی، فناوری اطلاعات و ارتباطات
  - ۳-۱. برنامه‌ریزی درسی و آموزشی
  - ۴-۱. مدیریت کلاس درس
  - ۵-۱. پژوهش و ارزشیابی
  - ۶-۱. گام‌های امیدبخش - تجربه‌ها و ابتکارات معلمان
  - ۷-۱. اطلاع‌رسانی
۲. نیاز شما در کدام مقوله یا مقوله‌ها می‌گنجد؟
- ۱-۲. علمی - نظری
  - ۲-۲. کاربردی و عملی
  - ۳-۲. راهبردی - فنی
۳. برای رفع مشکلات خاص آموزشی معلمان از طریق مجله با

لطفاً پاسخ‌های خودتان را به یکی از نشانی‌های زیر ارسال کنید:  
● تهران، صندوق پستی:  
۱۵۸۷۵-۶۵۸۸ مجله‌ی رشد  
تکنولوژی آموزشی  
technology@roshdmag.ir

## با مجله‌های رشد آشنا شوید

دفتر انتشارات کمک آموزشی



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

### مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهانه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- لشکر کورک**  
برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان
- لشکر خاتم**  
برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان
- لشکر دانش‌آموز**  
برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان
- لشکر نوجوان**  
برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی
- لشکر جوان**  
برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی

### مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهانه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد آموزش انسانی**  
رشد آموزش راهنمایی تحصیلی
- رشد تکنولوژی آموزشی**  
رشد مدیریت مدرسه

### مجله‌های بزرگسال اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد برهان راهنمایی  
رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) و رشد آموزش قرآن
- رشد آموزش معارف اسلامی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- رشد آموزش علوم اجتماعی هنر
- رشد مشاور مدرسه
- رشد آموزش تربیت‌بدنی
- رشد آموزش زبان و رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی
- رشد آموزش زیست‌شناسی
- رشد آموزش زمین‌شناسی
- رشد آموزش فقه‌حرفه‌ای
- رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت‌معلم و رشته‌های دبیری دانشکده‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر، شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش پرورش، پلاک ۳۶۶ دفتر انتشارات کمک آموزشی.  
تلفن و فاکس: ۸۸۳۰۳۷۸ - ۳۱