



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



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

ماهنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی

آموزشی تکنولوژی

دوره‌ی بیست و هشتم + شماره‌ی پی‌درپی ۲۱۱ + آذر 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 هم خوانی
داشته باشند و چنانچه مقاله‌ها را خلاصه
می‌کنید، این موضوع را قید کنید. در هر
حال، متن اصلی نیز باید با متن ترجمه
شده ارائه شود.
مقاله‌ها یک خط در میان، بر یک
روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا
تایپ شوند.
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.
مجله در رد، قبول، ویرایش، تلخیص و
اصلاح مقاله‌های رسیده مختار است و
مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های
خوانندگان بسا پدیدآورنده
است.

در
خور توجه
نویسندگان
و مترجمان
گرامی

۲	دغدغه‌ی خاطر معلمان مبتکر و نوآور / دکتر عادل یغما	یادداشت سردبیر
۶	مرکز تربیت معلم، نه مدرسه است نه دانشگاه / دکتر علی‌اکبر شماری‌نژاد	آموزش، حرفه‌ی معلمی
۲۴	مفهوم دانش و گفتمان تربیت / دکتر محمود تلخایی	
۴	از حفظ طوطی‌وار تا یادگیری معنادار / داود سلیمی	فناوری آموزشی اطلاعات و ارتباطات
۳۴	استفاده از فیلم آموزشی در کلاس درس / زهره عابدی و حمیدرضا کفایش	
۹	سواد علمی - تکنولوژیکی / آرزو طاهری	برنامه ریزی آموزشی و درسی
۱۲	نقش مدیریت دانش در توانمند کردن معلمان / محبوبه گلینی	
۱۵	تحول بنیادین: بایسته‌ها و انتظارات / دکتر فرخ‌لقا رئیس‌دانا	پژوهش و نوآوری‌های آموزشی
۴۲	ارتباط برنامه‌ریزی درسی با علوم تربیتی / افسانه کلباسی	مدیریت یادگیری و کلاس درس
۱۸	نقد کارهای دانش‌آموزان / احمد شریفان	اطلاع‌رسانی
۲۸	تغییر برنامه‌های درسی / مریم مهدوی	گام‌های امیدبخش
۳۸	مؤلفه‌های مدیریت یادگیری در کلاس درس / غلامرضا یادگارزاده	ما و خوانندگان
۲۲	راهی برای اصلاح الگوی مصرف کاغذ / سوسن بالغی‌زاده	
۴۱	معرفی کتاب - پژوهاک / زهرا آرامون	چاشنی - سرگرمی آموزشی
۳۳	فواره‌ی خودبیه‌خود / فاطمه شهزادی	
۴۶	نقش زن پلاستیکی / محمدمهدی سلطان‌بیگی	
۲۷	یادآوری	
۳۲	دست‌های من و تو / فضا عدلی‌رخنه	
۴۸	نظرخواهی از خوانندگان	
۲۷	غفلت / مهناز کهنمویی	
۴۰	معمای پنج کلاه و سه نفر / 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
وبگاه: www.roshdmag.ir + رایانامه: technology@roshdmag.ir
☎ تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۴۲۸) و ۸۸۸۴۹۰۹۸-۴ و ۸۸۳۰۹۲۶۱-۴ 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: ۵۱۰۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام).
تولید انبوه و سایل و مواد کمک‌آموزشی معرفی شده در این مجله، با اجازه‌ی کتبی صاحب اثر بلامانع است.



دکتر عادل یغما

چندی پیش، نامه‌ای از یک معلم (یا مدیر مدرسه) با این مضمون به دفتر مجله رسید:

«... اگر معلم در فرایند یاددهی - یادگیری همواره خود را راهنما، مدیر و رهبر آموزشی بداند و به جای انتقال مستقیم دانش، روش مطالعه و کسب تجربه‌ی یادگیری را به دانش‌آموزان بیاموزد و خودجوشی و خلاقیت آن‌ها را تقویت کند، آنان در برخورد با مسائل زندگی و یافتن راه‌حل مشکلات، توانا تر خواهند بود. ما با توجه به این اصل علمی و عملی تصمیم گرفتیم در مدرسه‌ی کوچک خود در منطقه‌ای عشایری و محروم، مدرسه و کلاس‌ها، رایانه خریدیم، نرم‌افزارهای آموزشی دروس ابتدایی را تهیه کردیم و برخی مواد و وسایل موردنیاز را نیز فراهم ساختیم. در حیاط مدرسه، دو زیستگاه جانوری، گیاهی و باغچه‌ای کوچک درست کردیم. دیوارهای مدرسه را رنگ روغن زدیم و روی آن‌ها تصویرهای آموزشی و بهداشتی کشیدیم، و شعارهای اخلاقی و تربیتی نوشتیم. روزنامه دیواری درست کردیم و دانش‌آموزان را برحسب ذوق و علاقه‌شان به فعالیت واداشتیم. دانش‌آموزان، توانستیم فضای فیزیکی مدرسه به وجود آوریم. به طوری که با مشارکت و هم‌فکری معلمان و متأسفانه، بازرس محترم منطقه، به هنگام بازدید از مدرسه، این گونه فعالیت‌ها را موجب حواس‌پرتی دانش‌آموزان دانستند و با گفتن این جمله: «لطفاً هر چه زودتر آن‌ها را جمع کنید» به کلی معلمان مدرسه را مأیوس کردند...» نویسنده در پایان نامه از گردانندگان مجله درخواست کرده‌اند در این مورد نظر خود را در مجله بنویسند.

معلمان ارجمند و شریف، تلاش و دل‌سوزی شما برای آموزش و تربیت بهتر کودکان این مرز و بوم، شایسته‌ی تقدیر و احترام است. بدون اغراق، معلمان بصیر و آگاه که به کارایی روش‌های جدید آموزشی پی برده‌اند، در آموزش و پرورش ما کم نیستند. اما از آن‌جا که از نتیجه‌ی نوآوری شما بی‌اطلاع هستیم، نمی‌توانیم قضاوت درستی به عمل بیاوریم. با این حال گاهی دیده می‌شود که برخی از معلمان مبتکر در اجرای روش‌های خلاق و نوآوری‌های آموزشی، با مدیران یا بازرسان مناطق آموزش و پرورش مشکلاتی دارند. این گونه مشکلات از بابت تقابل یا مخالفت با روش‌های جدید آموزشی نیست، بلکه مدیران و بازرسان، با توجه به حیطه‌ی مسئولیت‌های خود، نسبت به کاربرد برخی نوآوری‌های از آن‌ها، به محوریت اهداف آموزشی و تربیتی لطمه می‌زند و ممکن است به این پیامد بینجامد که دانش‌آموزان به جای درک مطالب و مفاهیم درسی و پردازش آن‌ها در ذهن خود، صرفاً کار کردن با وسایل را هدف تلقی کنند. در این حالت همه‌ی اهداف و زحمات صادقانه‌ی معلمان مبتکر نقش بر آب می‌شود و نتیجه‌ای ظاهراً تلخ‌تر از سخن بازرس به بار می‌آورد.

بنابراین، بهتر است معلمان مبتکر نخست با مشارکت همکاران خود، درباره‌ی محاسن و محدودیت‌های روش‌های جدید آموزشی موردنظر، بحث کنند، کارایی آن‌ها را بیازمایند و پس از اطمینان از اثربخش بودن آن‌ها، با حضور مدیر و یا بازرس اداره، کارایی روش خود را نشان دهند و ثابت کنند که نوآوری انتخاب شده، به سبب جذاب، مفید و اثربخش بودن در پیشرفت

دغدغهی خاطر معلمان مبتکر و نوآور

تحصیلی دانش آموزان، از روش های قدیمی بهتر است. بسا این اقدام، معلمان نه تنها از کارایی روش جدید و خلاق خود مطمئن می شوند و به آن اعتبار می بخشند، بلکه از حمایت و پشتیبانی افراد مسئول بالادست هم برخوردار می شوند و این کاری است که در همه جا مبتکران و نوآوران آموزشی، در عرصه ی تعلیم و تربیت، انجام می دهند. در این جا توجه معلمان، مدیران و کارشناسان پیشگام آموزش و پرورش را که تغییر و تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش دغدغهی خاطر آنهاست و از نارسایی نظام آموزشی موجود رنج می برند؛ به بخشی از مصاحبه ی مهدی نوید، دبیرکل ملی* جلب می کنم:

«... در سال های اخیر، شورای عالی آموزش و پرورش به این نتیجه رسید که استمرار روش های فعلی آموزش و پرورش، راه به جایی نخواهد برد و به نظر می رسد که ماهیت این آموزش ها پاسخ گوی نیازهای نظام نیست... امروز عصر تحولات است و انتقال این تحولات و یافته ها به درون کتاب های درسی و محتوای آموزشی کلاس های درس و تربیت دانش آموزان براساس این یافته ها، نیازمند تغییر ساختار و محتوای آموزش و پرورش است که پدیده های اجتناب ناپذیر محسوب می شود و ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست ... [کیهان، ۲۶ تیر ۱۳۸۹]»

بنابراین انتظار می رود که به یاری خدا، با عملیاتی کردن برنامه ی درسی ملی و مبنا قرار دادن اصول، راهبردها و سند چشم انداز، به تدریج در بخش هایی از آموزش و پرورش، تحول واقعی و اساسی محقق شود. این نکته را نیز همواره باید به خاطر داشته باشیم که تدوین و تهیه ی برنامه ی درسی ملی، اگرچه گامی بسیار بلند، ارزشمند و کلید تحولات آموزشی است، ولی تحقق اهداف برنامه های درسی و تربیتی در نهایت زیرا ما این گونه برنامه ها را باید در عرصه ی رقابت جهانی انجام دهیم؛ به این امید که سربلند باشیم و بر قله ی افتخار بنشینیم. پس این واقعیت را باید قبول کنیم که دیگران هم بیکار ننشسته اند و آنها هم برای پیشرفت خود برنامه هایی دارند و هر قدمی که ما برمی داریم، آنها نیز همین کار را انجام می دهند، بنابراین، در چنین حالتی، فاصله و شکاف بین وضع موجود و وضع مطلوب یا رقابتی، هم چنان باقی خواهد ماند.

مدارس هستند که با ابتکار و نوآوری های خود نه تنها فاصله ها را به سرعت از بین می برند، بلکه می کوشند در خط مقدم پیشرفت نیز قرار بگیرند. بنابراین، دغدغه های معلمان مبتکر، در حقیقت مطالبه ی پیشرفت و تعالی است و از هم اکنون باید روی معلمان و مدیران خلاق و مبتکر، حساب ویژه ای باز کرد که آنان در فرهنگ سازی و ساختن ملتی فرهیخته سهم به سزایی دارند.

پی نوشت

* برنامه ی درسی ملی سندی است که نقشه ی کلان برنامه ی درسی و چارچوب نظام برنامه ریزی درسی کشور را به منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می کند.

منبع

برنامه ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، طرح جامع تحول بنیادین برنامه های درسی و تربیتی. نگاشت سوم، بهمن ۱۳۸۸.

از حفظ طوطی وار تا یادگیری معنادار

به سوی تحول در شیوه‌های یاددهی و یادگیری



سانتوش شرما

ترجمه و تلخیص:

داود سلیمی

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

کلیدواژه‌ها

رفتارگرایی، ساختن گرایی، یادگیری، معلم، دانش آموز

صورت می گیرد، پی ببرند و تفاوت آموزش ساختن گرا و رفتارگرا را مورد ملاحظه قرار دهند.

ویژگی‌های تدریس سنتی

در تدریس سنتی، دانش به عنوان انطباق بر واقعیت‌ها، قوانین و نظریه‌ها تلقی می‌شود. نقش معلم، انتقال مقتدرانه‌ی دانش به دانش آموزانی است که به عنوان دریافت‌کنندگان منفعل دانش تلقی می‌شوند. در فرایند یاددهی - یادگیری، بر حفظ واقعیت‌ها، فرمول‌ها، تعاریف، معادلات، اقتباسات، رویه‌ها و نظریات تأکید می‌شود. موفقیت دانش آموزان به وسیله‌ی آزمون‌هایی ارزشیابی می‌شود که بازخوانی واقعیت‌ها، قوانین، تعاریف و نظریات است. پاسخ‌های دانش آموزان به عنوان صحیح یا غلط، در مقایسه با پاسخ‌های درست، قطعی و دیکته شده‌ی ممتحن ارزشیابی می‌شود. رتبه‌ها و نمرات در امتحان پایانی، نشانگر موفقیت دانش آموز و قابلیت‌های یادگیری او تلقی می‌شود. بنابراین، تدریس، آزمون‌محور است و هدف اصلی آن آماده شدن دانش آموزان برای گذراندن امتحانات با نمره یا رتبه‌ی بالاست.

ساختن گرایی

فلسفه‌ی ساختن گرایی درباره‌ی یادگیری، بر این باور استوار است که ما درک خود را از جهان با تأمل بر تجربیاتمان می‌سازیم. هر کدام از ما «قواعد» و «الگوهای ذهنی» خاص خود را تولید می‌کنیم.

سرآغاز

چارچوب برنامه‌ی درسی ملی (NCF)^۱ هند که انجمن تحقیقات و کارآموزی آموزشی در سال ۲۰۰۵ تدوین کرده است، نوعی تغییر پارادیم از حفظ طوطی وار اطلاعات به یادگیری همراه با درک را توصیه کرده است. چارچوب این برنامه‌ی درسی ملی اعلام می‌کند، برنامه‌ی درسی باید به دانش آموزان کمک کند تا تفکرات و ایده‌هایشان را از طریق تجربه، عمل و تأمل توسعه دهند. مدارس باید فرایند ساخت دانش را تسهیل و به دانش آموزان کمک کنند تا متفکران مستقل، به حل مسائل روزمره قادر شوند. در برنامه‌ی درسی جدید، معلمان به عنوان عاملان اصلی تغییر تلقی می‌شوند. معلمان که خودشان به وسیله‌ی الگوی کارآموزی معلم رفتارگرا آموزش دیده‌اند و تحصیل و آموزش دانشگاهی را از طریق روش‌های دیکته شده‌ی سنتی کسب کرده‌اند، ممکن است شکشان درباره‌ی عملیاتی بودن رویکرد جدیدی که بر فلسفه‌ی ساختن گرایی مبتنی است، برانگیخته شود. بنابراین، احساس می‌شود که معلمان باید لزوم تغییر و چگونگی تغییر در فرایند یاددهی - یادگیری را درک کنند.

نیاز به تغییر

زیادی برای دانش آموز در پی دارد و بی‌معنی و ملال‌آور می‌شود. هم‌چنین، بیشتر دانشی که دانش آموزان از این طریق در مدارس کسب می‌کنند، با روش‌های تفکر فردی‌شان بیگانه است و هنگام استفاده از آن دانش در حل مسائل روزمره، شکست می‌خورند. دانشی که نتواند مورد استفاده قرار گیرد، به دانش «مرده» تبدیل می‌شود. سؤال این است که آیا یادگیری در مدارس می‌تواند برای دانش آموزان معنی‌دار شود و چگونه؟ به منظور درک این تغییرات، معلمان باید ابتدا به عواقب عمل یاددهی - یادگیری کنونی‌شان که براساس رفتارگرایی

تدریس سنتی، معلم‌محور و سلطه‌گرایانه است. معلمان از روش‌های آموزشی دیکته شده استفاده می‌کنند، به طوری که دانش آموزان را از اطلاعات لبریز می‌سازند. آن‌ها از دانش آموزان انتظار دارند این اطلاعات را حفظ و دوباره همان‌ها را در امتحان فراخوانی کند. در پایان سال تحصیلی هم موفقیت دانش آموز از حیث نمرات و رتبه‌ی کسب کرده در امتحانات، تأیید می‌شود. نمرات و رتبه‌ها، مهم‌ترین بازده آموزش مدارس محسوب می‌شوند. این نوع آموزش مبتنی بر «انباشت اطلاعات»، استرس



فلسفه‌ی ساختن‌گرایی در فلسفه‌ی عمل‌گرای دیویی ریشه دارد. فلسفه‌ی **جان دیویی** مبتنی بر این فرض است که دانش و ایده‌ها از موقعیتی پدیدار می‌شوند که در آن موقعیت، یادگیرندگان باید آن‌ها را از تجاربی استخراج کنند که برایشان معنی‌دار و مهم است. این موقعیت‌ها باید در زمینه‌ای اجتماعی مثل کلاس درس ایجاد شود که در آن‌جا دانش‌آموزان با هم مواد را دست‌کاری می‌کنند و دانششان را با یکدیگر می‌سازند. جان دیویی بر نقش فعالیت در یادگیری تأکید می‌کرد.

در میان ساختن‌گرایان معاصر، پیازه و ویگوتسکی مواضع معرفت‌شناسی متفاوتی اتخاذ کرده‌اند. پیازه معتقد است که یادگیری به طور قوی از

مراحل رشد یادگیرنده تأثیر می‌پذیرد. ساختن‌گرایی پیازه‌ای ابزارهای شناختی را به عنوان کارکردهای منطقی-ریاضی که عام و جهانی است و در زمینه‌های فرهنگی-اجتماعی متفاوت نیستند، تلقی می‌کند؛ با کاربرد این کارکردها توسط عمل روی اشیاء در محیط، کودک قادر است دانش را بسازد. کودک به طور مستقیم جهان را درک نمی‌کند، بلکه دانش را از طریق انطباق می‌سازد.

در ساختن‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی پیشنهاد می‌دهد، معانی در زمینه‌ی اجتماعی و فرهنگی که افراد در آن واقع شده‌اند، در میان گذاشته و ساخته شود. یادگیری مستلزم تعامل بین یادگیرنده و معلم و دیگر یادگیرندگان است. دانش‌آموزان با مقایسه‌ی درکشان با دیگران و با آزمون دانششان در مقابل دانش دیگران، به درک جدید می‌رسند و آن را توسعه می‌دهند. اگرچه پیازه و ویگوتسکی در خصوص نقش زبان و تعامل اجتماعی در فرایند ساخت دانش اختلاف‌نظر دارند، ولی با دیدگاه ساختن‌گرا از یادگیری در موارد زیر توافق دارند:

- یادگیری، دریافت و حفظ منفعلانه‌ی اطلاعات نیست، بلکه نوعی فرایند مفهوم‌سازی فعال است.
- یادگیری جدید به دانش قبلی یادگیرنده وابسته است.
- یادگیری مستلزم تجدید سازمان‌دهی طرح‌واره‌های مفهومی قبلی یا نقشه‌های شناختی است.
- یادگیری به وسیله‌ی تعاملات اجتماعی تسهیل می‌شود.
- یادگیری معنی‌دار درون تکالیف یادگیری معنی‌دار رخ می‌دهد.
- بنابر آنچه گفته شد، دیدگاه ساختن‌گرایی، تغییر از انتقال دانش به وسیله‌ی معلم به ساخت دانش توسط یادگیرندگان را پیشنهاد می‌دهد. تأکید این نظریه بر آن است که آموزش باید کمک کند تا دانش‌آموزان دانش خود را از طریق تجربه و عمل بسازند. با تغییر دیدگاه‌ها درباره‌ی ماهیت دانش و یادگیری انسان، نیاز به تغییر در شیوه‌های آموزشی احساس می‌شود. در روش‌های آموزشی نوین، بر فرایند یادگیری تأکید می‌شود و در آموزش، روش‌های یادگیری و تفکر دانش‌آموزان باید مورد توجه قرار گیرند.

مبانی روش رفتارگرایی	مبانی روش ساختن‌گرایی
۱ مبتنی بر نظریه‌ی پیوندگرایی محرک - پاسخ	مبتنی بر نظریه‌های شناختی یادگیری است
۲ یادگیری، برابر با تغییر رفتار است	یادگیری فرایند ساخت دانش است
۳ یادگیری یک رویداد تلقی می‌شود	یادگیری به عنوان یک فرایند تلقی می‌شود
۴ اهداف با بازده‌های «یادگیری تصریح شده» مهم‌اند	فرایند یادگیری و توسعه‌ی تفکر اهمیت دارد.
۵ معلمان دانش را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند.	خود دانش‌آموزان دانش را می‌سازند و معلم تسهیل‌کننده‌ی این فرایند است
۶ معلمان از طرح درس‌های از پیش تعیین‌شده استفاده می‌کنند	درس‌ها، مبتنی بر پاسخ‌ها و واکنش‌های دانش‌آموز توسعه داده می‌شود.
۷ معلمان از روش اصلاح رفتار استفاده می‌کنند.	معلمان از روش‌های توسعه‌ی فکر استفاده می‌کنند.
۸ موفقیت دانش‌آموزان توسط آزمون‌های استاندارد ارزشیابی می‌شود.	معلم و دانش‌آموز هر دو با هم پیشرفت یادگیری را ارزشیابی می‌کنند.
۹ پاسخ‌های دانش‌آموزان با گزینه‌ی صحیح یا غلط مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد.	پاسخ‌های دانش‌آموزان به عنوان روش‌های دیگر تفکر پذیرفته می‌شود.
۱۰ تسلط بر اجزای کوچک دانش تأکید می‌شود	دیدگاه کل‌گرا از دانش بیشتر مورد تأکید است



منبع: Sharma, Santosh (2005). From rote memory to learning by understanding, New Dehli. Available in: www.ncert.nic.in/html/pdf/Meeting_of_General_%20Committee.



.....
دکتر علی اکبر شعاری نژاد
.....



ونه دانشگاه نه مدرسه است مرکز تربیت معلم

عینی سخن می‌گویند. البته در ابتدا و آغاز کلاس، مسائل مورد توجه در این کارورزی، به وسیله‌ی راهنمایان و عمدتاً داوطلبان، مطرح، تحلیل و تبیین می‌شوند و راه‌حل‌های پیشنهادی مورد بررسی و گفت‌وگو قرار می‌گیرند؛ بدون این‌که یکی از آن‌ها را راه‌حل قطعی تلقی کنند.

این نکته‌ی مهم همواره باید به داوطلبان یادآوری شود که «حیطه‌ی تربیت یا آموزش-پرورش، میدان چالش و خلاقیت است، نه تقلید». ما معلمان باید همیشه دو نکته را زیر نظر داشته باشیم و آن‌ها را باور کنیم:

الف) گذشته را باید خواند، اما در گذشته نباید ماند.

ب) کتاب‌ها و مقاله‌ها را باید خواند، اما در آن‌ها نباید ماند.

در واقع، در این‌گونه دوره‌ها، صرفاً مهارت‌های آموزشی و مدیریت

تنها علم و مهارت نیست، بلکه جنبه و نقش «هنری» بسیار قوی دارد. به عبارت دیگر، معلمی را عمدتاً «هنر» تلقی می‌کنیم، چون اجرای تقلیدی آن ناممکن است و حتی خطرناک. بلکه کاملاً به خلاقیت یا ابتکارهای ذهنی-عاطفی، اجتماعی و علمی-آموزشی نیاز دارد. همین فرایند است که معلمی را «هنر» می‌گرداند؛ هنر کاربرد مؤثر یافته‌های علوم گوناگون برای «آموزش کودکان و نوجوانان» و آماده‌سازی ایشان برای زندگی موفق یا شایسته در روزگار معاصر.

۱. کلاس «کارورزی تخصصی» یا آموزش ضمن خدمت، حداکثر ۱۲ نفر داوطلب دارد. در این گونه کلاس‌ها، راهنمایان (معلمان) به جای تدریس یا آموزش سنتی، صرفاً از تجربه‌های

عشق، جرئت و اعتماد، نخستین و ضروری‌ترین شرایط معلمی محسوب می‌شوند، لکن هرگز کافی نیستند. این سه شرط یا مؤلفه، عمدتاً ریشه‌ی سرشتی دارند و محیط تربیتی سالم، به طور طبیعی آن‌ها را تقویت می‌کند و گسترش می‌دهد. و مرکز تربیت معلم، طبعاً و عمدتاً به آن‌ها جهت می‌دهد. کارسازی آن‌ها در حیطه‌ی آموزش-پرورش، بدون تردید، به استعداد و آمادگی‌های آموختنی گوناگونی بستگی دارد. از این‌رو، گویند تربیت معلم تنها «تربیت» معادل «education» نیست، بلکه بیشتر جنبه‌ی «کارورزی تخصصی» (training) دارد. چون «معلمی»

همواره باید به داوطلبان یادآوری شود که «حیطه‌ی تربیت یا آموزش-پرورش، میدان چالش و خلاقیت است نه تقلید».



بلکه فراتر از آن‌ها و صرفاً سازمانی
است برای تربیت معلمان کشور در
همه‌ی مراحل تحصیلی

تربیت معلم هرگز نباید
به عهده‌ی دانشگاهی
واگذار شود، مگر
دانشگاهی که تنها معلم
تربیت می‌کند

- چگونگی تشکیل خانواده‌ی

سالم و مؤثر

- چگونگی «خودگردان» و «شناگر»

شدن در زندگی، به جای مقلد

شدن و شناور شدن که طبعاً

غریق امواج ناخواسته شدن را

به دنبال خواهد داشت.

- چگونگی «شهروند» فعال و

مؤثر شدن

- چگونگی اندیشیدن و نگاه

کردن نظام‌مند

- چگونگی اندیشیدن انتقادی

و ابتکاری، بازاندیشی، و

فراندیشی.

۷. از مدیریت و معلمان تربیت یافته

و آزموده برای «تربیت معلم»

برخوردار است.

۸. به تازه‌ترین و معتبرترین منابع

علمی/پژوهشی - خصوصاً در

تربیت معلم - یعنی به کتاب‌خانه،

آزمایشگاه، فن‌شناسی آموزشی و

... مجهز است.

۹. داوطلبان معلمی را خودش شخصاً

و با شرایط ضروری برای معلمی

شایسته بودن، انتخاب می‌کند.

۱۰. در پایان ترم دوم سال تحصیل،

دانشجویان موفق در تحصیل با

آمادگی همه‌جانبه برای معلمی را

استخدام می‌کند یا استخدام ایشان

را به سازمان مربوط گزارش و

توصیه می‌کند. بدیهی است که

در این صورت، دانشجویان ضمن

ادامه‌ی تحصیل در مرکز تربیت

معلم، هفته‌ای شش ساعت در

مدارس، به عنوان کارآموز، به

سالم، جز این هدفی ندارد.

۵. پیوسته به چند و چون آموزش -

پرورش در مدارس و دانشگاه‌های

کشور توجه می‌کند، چون وظیفه‌ی

بسیار خطیر و پر مسئولیت تربیت

معلمان و مدیران آن‌ها را به عهده

دارد.

۶. پایان دادن تحصیلات رسمی در

خودش و مدارس و دانشگاه‌ها را

پایان کار نمی‌داند، بلکه مهم‌تر از

آن‌ها، به این می‌اندیشد و می‌پردازد

که فرهیختگان مرکز تربیت معلم

و مدارس و دانشگاه‌ها چه قدر در

یادگیری «سبد یادگیری» (شامل

یادگیری‌های زیر) موفق‌اند.

سبد یادگیری

- چگونه یادگرفتن

- چگونه زیستن

- چگونه آموخته‌های خود را در

زندگی به کار بردن

- چگونه با مردم بودن و با مردم

زیستن؛ خصوصاً با اشخاص

برخودار از اندیشه‌ها و

فرهنگ‌های متفاوت

- چگونه به منابع معتبر علمی

دست یافتن و چگونه از آن‌ها

استفاده کردن

- چگونه از زندگی سالم و

شایسته‌ی انسانی و شاد

برخوردار شدن

یادگیری و کلاس، مورد بحث قرار

می‌گیرند و شکل کارگاه آموزشی

دارند. بحث عمده‌ی این کارگاه،

چگونگی استفاده از تکنولوژی در

تربیت و تدریس خواهد بود.

ویژگی‌های آموزشی مرکز تربیت

معلم‌شایسته

۱. آینده‌نگر است. آینده‌ی جامعه و

جهان را در نظر می‌گیرد، چون

تربیت معلم ذاتاً آینده‌نگر است.

۲. جهانی می‌اندیشد و منطقه‌ای عمل

می‌کند. چون به انسان و شرایط

زندگی همه‌ی افراد بشر توجه دارد

و سلامت و سعادت را فرایندهای

جهانی تلقی می‌کند.

۳. به چگونگی تربیت و آماده‌سازی

مغز و دست و دل با هم و هم‌زمان

توجه دارد و می‌پردازد. یعنی

علم و کاربرد یافته‌های علوم و

برخورداری از عواطف انسانی را

با هم و هم‌زمان در نظر می‌گیرد.

۴. در همه‌ی فعالیت‌های آموزشی،

انسان را «محور» کارش می‌داند و

به راه‌ها و روش‌های علمی تغییر

رفتار او می‌اندیشد. البته تربیت



آرزو طاهری

دانشجوی کارشناسی ارشد مهندسی پزشکی



نقش جدید معلمان سواد علمی - تکنولوژیکی

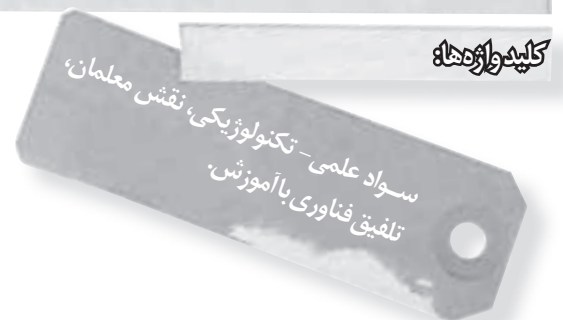
اشاره

ما در دنیایی زندگی می‌کنیم که به شدت به علم و فناوری وابسته است. «مجموعه‌ی دانستنی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌هایی در زمینه‌ی علم و فناوری که در فرایند بهتر زیستن به فرد مدد می‌رساند، «سواد علمی - تکنولوژیکی» نامیده می‌شود.» «سواد علمی - تکنولوژیکی» به فرد توانایی می‌بخشد تا در هر مورد که به نحوی به علم یا فناوری مربوط می‌شود، اطلاعات لازم را جمع آورد تا بتواند به طور صحیح تصمیم بگیرد. به عبارت دیگر، فردی که از سواد علمی - تکنولوژیکی برخوردار است، چنان توانایی علمی و مهارتی دارد که می‌تواند در مواردی که به مسائل علمی و فناوریانه مربوط است، مسئولانه تصمیم بگیرد. چنین افرادی می‌توانند فعالانه و نقادانه، با دانش‌ها و مباحث مربوط به علم و تکنولوژی درگیر شوند و از خود واکنش‌های شایسته نشان دهند. در این مقاله نقش سواد علمی - تکنولوژیکی معلم در فرایند یاددهی و یادگیری مورد بحث قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها

به عبارت دیگر، هدف، پرورش شهروندانی کنجکاو، پژوهشگر، جست‌وجوگر و دارای سواد علمی - تکنولوژیکی است. چنین افرادی در حل مسائل روزانه‌ی خود، آن‌جا که به نحوی با علوم و فناوری مربوط می‌شود، توانا هستند. با این نگاه می‌توان چنین برشمرد که سواد علمی - تکنولوژیکی:

- نیازها همگانی است.
- برای افراد گوناگون متفاوت است.
- پیوسته در حال تغییر است.
- نوعی یادگیری مستمر و پیوسته است.



سراغاز

یکی از هدف‌های مهم آموزش عمومی در هر کشور، آماده کردن دانش‌آموزان به گونه‌ای است که بتوانند زمینه‌ی توسعه‌ی کشور خود را فراهم آورند.

نقش جدید معلمان

شاید گفتن این سخن اغراق‌آمیز نباشد که کلیه‌ی فعالیت‌های زندگی در جهان امروز، با شبکه‌های اطلاعاتی به هم پیوند خورده است. در چنین دنیایی، معلمان به عنوان مدیران یادگیری، باید بتوانند از انواع

فناوری تلفیق می‌شود، برداشت‌های معلمان از قابلیت‌های دانش‌آموزان و نقش خود نیز تغییر می‌کند. معلمانی که از دانش، مهارت و نگرش مناسب برای به‌کارگیری فناوری‌های جدید در فرایند یادگیری دانش‌آموزان برخوردار شوند، این امکان را برای



هیچ شغلی به اندازه‌ی شغل معلمی با چالش‌های اساسی و بنیادی روبه‌رو نخواهد شد و هیچ امکانی کارآمدتر از سواد علمی-تکنولوژیکی معلم، برای تعدیل این چالش‌ها پیش‌بینی نمی‌شود

چنین شرایطی، چه بسا که دانش‌آموزان از معلمان خود جلوتر باشند. این جاست که سواد «علمی-تکنولوژیکی» معلم، تعیین‌کننده می‌شود.

فناوری اطلاعات یکی از عوامل مهم تغییر و تحول در کلاس‌های درس است. که هم عاملی برای ایجاد تغییرات، و هم ابزاری تغییردهنده است. درک اهمیت معلم به عنوان عامل تسریع و تسهیل مهارت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان، به روش‌هایی بستگی دارد که او به وسیله‌ی آن‌ها تجارب دانش‌آموزان و منابع را در فرایند یاددهی-یادگیری سازمان‌دهی و کنترل می‌کند.

رایانه‌ها بر روش‌های مورد استفاده‌ی معلمان و ارزش‌هایی که پایه و اساس نگرش آن‌ها را نسبت به آموزش و یادگیری شکل می‌دهند، تأثیر گذاشته‌اند. گاهی در ارتباط متقابل بین دانش‌آموز و رایانه، زمان‌هایی وجود دارد که در آن رایانه به عنوان یک مدیر و پایگاه اطلاعاتی ایفای نقش می‌کند و در نتیجه، معلم وظایف و نقش‌های دیگری هم‌چون مشاوره، هم‌کلاسی و منبع را برعهده می‌گیرد.

تلفیق فناوری با آموزش

روش‌های جدید یاددهی-یادگیری

منظور از تلفیق فناوری با موضوعات درسی فقط کاربرد ابزارها نیست. بلکه اساساً روش توسعه‌ی محتوا و فعالیت‌های آموزشی اثربخش، منظور است. فناوری شامل ابزارهایی است که ما برای ارائه‌ی محتوا و اجرای

یادگیرندگان فراهم می‌سازند که آن‌ها بتوانند اطلاعات علمی موضوع مورد نظر برنامه‌ی درسی را در حد مناسب در اختیار گیرند.

سرعت روزافزون دانش و پیشرفت سریع فناوری، تأثیر زیادی بر تمام بخش‌های آموزشی، مخصوصاً نقش معلم می‌گذارد. در چنین فضایی، معلمان به جای منابع اطلاعاتی که در بعضی از مدارس امروز چنین است، به نیروهای هدایتگر، مدیر یادگیری و حتی دانش‌آموز تبدیل می‌شوند!

توفیق این جریان، نیازمند فراهم شدن زمینه‌های مناسب فرهنگی است، زیرا روش‌های قدیمی و سنتی تدریس، جواب‌گوی نیازهای روزافزون نسل جدیدی که از کودکی در معرض بمباران اطلاعاتی رسانه‌ها قرار دارد، نیست. در

فناوری، به عنوان ابزاری برای افزایش بهره‌وری کار خود (شکوفایی دانش‌آموزان) استفاده کنند. به گونه‌ای که فراگیرندگان بتوانند مهارت‌های یادگیری را کسب کنند و خودآموز شوند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان باید «چگونه آموختن» را یاد بگیرند تا هدایت زندگی خود را در جهانی که «هر لحظه در حال تغییر است» به دست گیرند. معلمان برای ایفای چنین نقشی، نه تنها باید دانش پایه‌ی لازم را در موضوعی که تدریس می‌کنند، داشته باشند، بلکه باید توانایی استفاده و راه‌اندازی ابزارهای فناورانه را کسب کنند و مهارت‌های لازم برای مدیریت فرایند یادگیری دانش‌آموزان در چنین فضایی را به دست آورند. وقتی فرایند یاددهی-یادگیری با



منابع

۱. کتاب معلم علوم تجربی، دوری ابتدایی، دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش ۱۳۸۱.
2. <http://www.unesco.org/en/science-and-technology>
3. <http://www.edweek.org/dd/articles/2009/01/21/03techlit.h02.html>
4. Blummer Barbara, "Digital literacy practices among youth populations", Childern Resources, 2008.
5. Burns Lindsay, "Integrating digital literacy in a student-centred learning environment through online learning resources", Practically Primary, 2009.
6. Young Eshet, "Digital literacy: A New Terminology Framework and its Application to the Design of Meaningful Technology- Based Learning Environments".

منابع علمی، دانش روز و مهارت‌های حرفه‌ای، موجبات رشد و تعالی بیشتر دانش‌آموزان را فراهم آوریم. فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌تواند این فرصت را پیش روی معلمان بگذارد که با استفاده از رایانه‌های شخصی و اندکی آشنایی با نحوه‌ی دسترسی به منابع و اطلاعات، در هر فرصت زمانی و مکانی، خود را به اطلاعات علمی و اجتماعی روز مجهز سازند و با غور و تفحص در دنیای رایانه و اینترنت، مدیریت دانایی را برعهده گیرند. این وظیفه‌ی نظام آموزشی و دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش و حتی دولت است که به صورت فراگیر و همه‌جانبه، تسهیلات لازم را برای بازآموزی معلمان فراهم سازند. زیرا در جهان سرشار از تغییر و نوآوری و خلاقیت که تولید دانش و دست‌آوردهای علمی از سرعت برق‌آسایی برخوردار است و دانش‌آموزان در معرض تهاجم این اطلاعات قرار دارند، معلمان برای ایفای نقش خود به عنوان راهنمای دانش، باید «باسواد» باشند!

به عبارت روشن‌تر: «فرای زندگی هر جامعه‌ای در دست دانش‌آموزان امروز آن جامعه است و سازنده‌ی دانش، مهارت و شخصیت دانش‌آموزان امروز، سواد «علمی» - تکنولوژیکی» معلم و عملکرد نظام آموزش و پرورش جامعه است و بس! و این‌جا است که گفته‌اند:

در آینده هیچ شغلی به اندازه‌ی شغل معلمی با چالش‌های اساسی و بنیادی روبه‌رو نخواهد شد و هیچ امکانی کارآمدتر از سواد علمی - تکنولوژیکی معلم، برای تعدیل این چالش‌ها پیش‌بینی نمی‌شود.

فردا» است. دیگر زمان برای معلم و دانش‌آموز محدودیتی ایجاد نمی‌کند، و ارتباط بین دانش‌آموز و معلم (که خود دانش‌آموز است)، موجبات یادگیری تعاملی بیشتر را فراهم می‌آورد. معلم این‌توان را می‌یابد که هوش‌های چندگانه‌ی دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهد و با به‌کارگیری رسانه‌های گوناگون، سبک‌های یادگیری متفاوت دانش‌آموزان را مدنظر بگیرد و از این راه، زمینه‌ی رشد و شکوفایی استعدادها را فراهم آورد.

سرعت تحولات علمی در جوامع گوناگون دنیا، کشف و ارائه‌ی لحظه‌ای نظریه‌های جدید در امر یاددهی - یادگیری فراگیرندگان، گسترش و توسعه‌ی منابع اطلاع‌رسانی و انتقال اطلاعات به جامعه، از جمله به دانش‌آموزان، تسهیل امکانات و ارتباطات جدید برای دسترسی همگان به منابع اطلاعات و دانایی، ضرورت توجه به سواد علمی - تکنولوژیکی معلمان و همگام سازی توانمندی‌های آن‌ها با دانش و اطلاعات روز را صد چندان می‌کند. این امر به ویژه برای آن دسته از معلمان که بنا به دلایلی در دوران تحصیل از بنیه‌ی قوی علمی برخوردار نبودند، امری حیاتی و حتی حیثیتی است. اگرچه همین موضوع هم موجب نگرانی برخی از معلمان در امر توسعه‌ی فناوری شده است و زمینه‌ی مخالفت‌هایی را نیز به همراه دارد، اما چاره‌ی کار در مخالفت و نادیده گرفتن واقعیت‌های جامعه و جهان نیست، بلکه شیوه‌ی مطلوب آن است که از این امکان به عنوان نوعی فرصت استفاده شود. اگر چه این کار در آغاز با سختی همراه است، اما باید با تسلط بر

بهرتر فعالیت‌های آموزشی و یادگیری، از آن‌ها استفاده می‌کنیم. بنابراین، محور انتخاب آن‌ها باید برنامه‌ی درسی و یادگیری باشد. تلفیق فناوری باید با نگاه و توجه دقیق به هدف‌های آموزش و پرورش صورت گیرد.

فولان [نقل از بلومر، ۲۰۰۸] خاطر نشان می‌کند: نوع فناوری اهمیت زیادی ندارد، بلکه نحوه‌ی استفاده از آن مهم است. هرچه فناوری پیشرفته‌تر می‌شود، به همان اندازه بر اهمیت معلمان خوب نیز افزوده می‌شود. اگر چه فناوری می‌تواند حجم زیادی از اطلاعات را فراهم آورد، اما ممکن است همه‌ی این اطلاعات ارزش آموزشی نداشته باشند. به خصوص پیشرفت‌های علوم شناختی در ایجاد یادگیری معنادار و شناخت عمیق، خود بدین معناست که معلمان امروز باید:

- سواد علمی مربوط به موضوعی را که تدریس می‌کنند در حد لازم داشته باشند.
- در طراحی آموزشی مهارت لازم را داشته باشند.
- از قابلیت‌های فناوری در کلاس استفاده کنند.
- در تعامل با دیگر معلمان بکوشند.

معلمان با سواد علمی - تکنولوژیکی از راه به کارگیری رویکردهای جدید آموزشی، از جمله یادگیری مکاشفه‌ای و یادگیری پروژه‌محور، به همراه فناوری اطلاعات، با محیط شبکه‌ای آشنا می‌شوند و با استفاده از توانمندی‌های دنیای شبکه‌ای، انحصار چهاردیواری مدرسه را می‌شکنند و با همتایان خود در نقاط گوناگون دنیا به گفت‌وگو می‌نشینند و این همان «آموزش برای



محبوبه گلینی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

نقش مدیریت دانش در توانمند کردن معلمان

کلید واژه ها

مدیریت دانش، توانمندسازی

اشاره

در عصر حاضر، مفهوم دانش چنان دچار تغییر و تحول شده است که بسیاری از دانشمندان علم مدیریت در سازمان، باب جدیدی در مدیریت را با عنوان «مدیریت دانش» آغاز کرده‌اند [افرازه، ۱۳۸۴: ۵]. امروزه شکاف میان ملت‌ها و جوامع، آگاهی و ناآگاهی است. بنابراین، چالش اصلی، چالش نیروهای انسانی دانا و تواناست. نیروی انسانی مهم‌ترین، گران‌ترین و با ارزشمندترین سرمایه و منبع سازمان محسوب می‌شود. انسان تنها عنصر ذی‌شعوری است که به عنوان هماهنگ‌کننده‌ی سایر عوامل سازمانی، نقش اصلی را در میان کلیه‌ی عوامل دارد. می‌توان به سادگی بیان کرد که بدون افراد کارآمد، دستیابی به اهداف سازمانی غیرممکن است. از این رو، منابع انسانی، نقش اساسی را در رشد، پویایی، بالندگی یا شکست و نابودی سازمان‌ها دارند. تدریس نوعی فعالیت پیچیده، پویا، تعاملی و هوشمندانه است و اگر قرار باشد معلمان دانش‌آموزان را برای دنیای در حال تغییر آماده کنند و آن‌ها را از تجارب محدود گذشته آزاد و با نظرات جدید آشنا کنند، مستلزم شیوه‌ی خاص مدیریتی است تا از این طریق بتوانند با اثربخشی بیشتری به آموزش بپردازند. اگر نظام آموزشی از ساختار، فرهنگ، شیوه‌ی مدیریتی و توان و انسجام مناسب‌تری برخوردار باشد، برای اداره‌ی جامعه‌ی افرادی را تربیت خواهد کرد که سلامت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن جامعه را تضمین کنند و باعث افزایش بهره‌وری و کارایی بالای آن شوند. بر پژوهشگران و محققان متعهد و دلسوز است که در راه اصلاح و بهبود سیستم کلان جامعه و به ویژه نظام آموزشی، از هیچ تلاشی دریغ نورزند تا جامعه در جریان رشد و تعالی شایسته قرار گیرد.



مدیریت دانش در مدارس

مدارس همواره در کار مدیریت دانش بوده‌اند. در واقع معلمان، نمونه‌های خوبی از مدیران دانش هستند. کتابخانه‌های مدارس نیز مثال‌های خوبی هستند که امروزه مراکز و منابع اطلاعاتی آن‌ها به مدد تغییرات فناورانه، محیطی پویا برای یادگیری مستقل فراهم آورده‌اند. اما آنچه اهمیت آن برای مدرسه، در حکم یک سازمان مطرح است، فراهم آوردن زمینه‌های بازخوانی، ایجاد، پرورش، تسهیم و تبادل، ارتقا و به ویژه سازمان‌دهی، نگه‌داری و انتشار دانش در سطح مدرسه و در ارتباط متقابل با عوامل ذی‌نفع است. از این دیدگاه، مهم‌ترین مسائل مدیریت دانش در مدرسه را می‌توان در موارد زیر خلاصه کرد:

- آگاه‌سازی معلمان (چرا نیازمند آنیم که دانش خود را با سایر مدارس تسهیم کنیم؟)
- آگاه‌سازی دانش‌آموزان (مدیریت دانش چیست و کارکردهای آن کدام‌اند؟)
- آگاه‌سازی جامعه (آموزش تنها «سخن گفتن و کارکردن» درباره‌ی دانش نیست، بلکه درباره‌ی نحوه‌ی مدیریت و کاربرد آن نیز هست)
- چگونگی عمل در آموزش مدیریت دانش
- چگونگی حفظ، نگه‌داری و متبلور کردن دانش مدرسه به باور یکی از صاحب‌نظران، مدیریت دانش در مدارس عبارت است از «تصمیم‌گیری درباره‌ی این که دانشی که باید تسهیم شود، چیست؟ این دانش باید با چه کسانی سهیم شود؟ چگونه

باید آن را تسهیم و در نهایت، چگونه از این دانش استفاده کنیم. پاسخ ساده اما در عمل پیچیده‌ی این پرسش، چنین است: تشویق و انگیزش افراد به تسهیم دانسته‌های خود با دیگران. هدف از تسهیم دانش، بهبود جامعه‌ی مدرسه یا افزایش مبنای دانش مدرسه برای تصمیم‌گیری مؤثرتر و کارایی همه‌جانبه است. این در حالی است که یکی از راهکارهای اساسی مدیریت مدرسه‌محور، ارزشیابی عملکرد و پاداش براساس میزان مشارکت افراد در تصمیم‌گیری و تعامل مؤثر در انجمن‌ها و تیم‌های تصمیم‌گیرنده است.

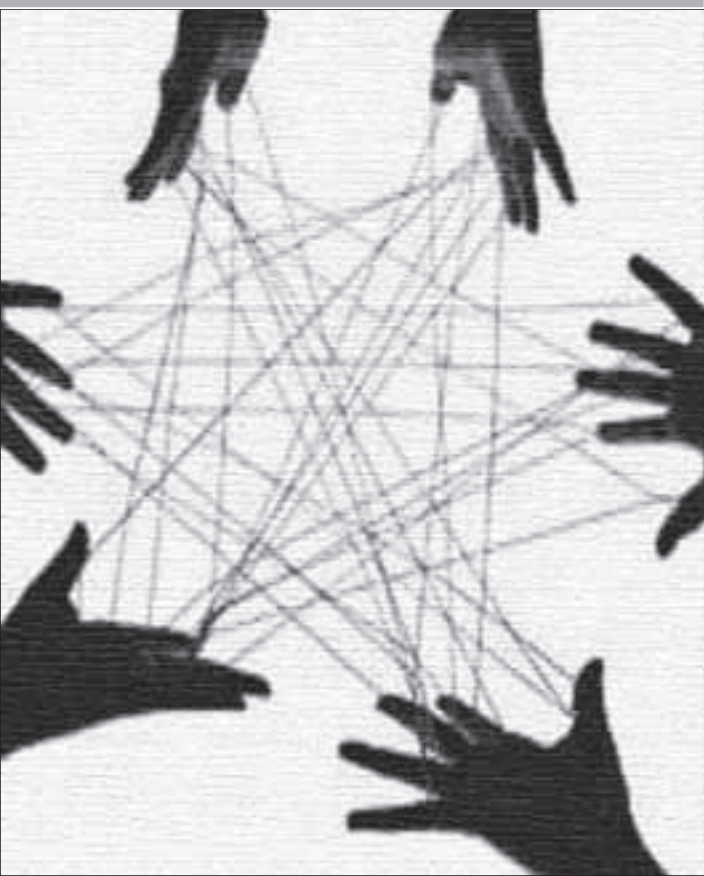
تعاریف توانمندسازی

توانمندسازی، قدرتمندسازی، کارآمدسازی، توان‌افزایی و تواناسازی، اصطلاحاتی هستند که در فارسی، در برابر مفهوم «Improvement» به کار رفته‌اند. توانمندسازی مفهومی مبهم و غیریکسان دارد و مانند بسیاری از اصطلاحات و مفاهیم در علوم انسانی و اجتماعی، بر سر تعریف آن توافقی وجود ندارد و افراد، هر یک از زاویه‌ای به آن نگریسته و بر یکی از ویژگی‌های آن تأکید کرده‌اند [اصغری، ۱۳۸۵: ۲۰]. توانمندسازی به این معنی است که برای افراد آزادی لازم را فراهم آوریم تا آنچه را که خود می‌خواهند، به گونه‌ای موفقیت‌آمیز انجام دهند. در واقع به آنان اجازه دهیم در مورد مسائل بلندمدت فکر کنند و در پیشرفت و توانمندشدن به آنان کمک کنیم [خاطری، ۱۳۸۵: ۵۸].

تواناسازی به فرایندی گفته می‌شود که از طریق آن مدیران به دیگران کمک می‌کنند تا قدرت

لازم را برای تصمیم‌گیری در امور مربوط به خودشان به دست آورند [شرمرهون، ۱۳۷۸: ۲۱۵]. **بلانچارد** در کتاب «کلید توان‌افزایی» می‌گوید: تواناسازی در حقیقت نوعی تکنولوژی مؤثر و پیشگام است که هم برای سازمان‌ها مزیت راهبردی ایجاد می‌کند و هم برای کارکنان فرصت‌آفرینی می‌نماید. توان‌افزایی، ابزار مشارکت اعضای گروه‌ها در کامیابی و ناکامی سازمان‌هاست [امینی، ۱۳۷۹: ۱۶]. فرد باید خود توانا شدن را بپذیرد، چون منبع تواناشدن در درون انسان است. بنابراین، وظیفه‌ی یک مدیر در برنامه‌ی تواناسازی، دادن قدرت نیست، بلکه فراهم آوردن و ایجاد فرصت‌هایی

تواناسازی در حقیقت نوعی تکنولوژی مؤثر و پیشگام است که هم برای سازمان‌ها مزیت راهبردی ایجاد می‌کند و هم برای کارکنان فرصت‌آفرینی می‌نماید





یکی از عوامل اساسی موفقیت، توجه به موضوع دانش است. بنابراین، تأکید و توجه به این نکته‌ی مهم، از جهت تواناشدن معلمان به منظور شرکت در تصمیم‌گیری‌ها، تأثیر در یادگیری دانش‌آموزان، توان برقراری ارتباط مؤثر و ... بسیار اهمیت دارد.

پیشنهادهای اجرایی

۱. تأکید بر استقرار مدیریت دانش در مدارس،
۲. اهمیت قائل‌شدن برای معلمان، به عنوان تأثیرگذاران اصلی بر نیروی انسانی، به خصوص نسل نوجوان و جوان،
۳. توجه به سرمایه‌گذاری روی توانمندی‌های بالقوه‌ی معلمان،
۴. کمک به مدارس در جهت پیشبرد اهدافشان با، اجرای مدیریت دانش در مدارس و آموزش آن به معلمان،
۵. استفاده از راهکارهای مؤثر به کمک مدیریت دانش برای ایجاد حس اثربخشی در معلمان،
۶. پرورش معلمان به نحوی که خود بر رشد مهارت‌های حرفه‌ای خویش اهتمام ورزند.

منابع

۱. افزاره، عباس (۱۳۸۴). مدیریت دانش. ناشر: مؤلف. چاپ اول.
۲. خاطری، نسرين (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه مدیران و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی نسبت به میزان برخورداری کارکنان از مؤلفه‌های توانمندسازی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
۳. شرمه‌ورن. جان آر؛ هانت، جیمز جی، وازبورن، ریچارد ال (۱۳۷۸). مدیریت رفتار سازمانی. ترجمه‌ی مهدی ایران‌نژاد پاریزی و همکاران. انتشارات مؤسسه‌ی تحقیقات و آموزش مدیریت. تهران.

برای آزادکردن این نیروها و قدرت‌های بالقوه‌ی افراد است [اورعی، ۱۳۸۳: ۱۶].

فواید توانمندسازی

۱. احساس مالکیت کارکنان نسبت به فرایند کاری خود افزایش می‌یابد.
۲. باعث ابتکارات خلاقانه‌ای می‌شود که برای یک سازمان منفعت دارد.
۳. فعالیت‌های توانمندسازی باعث ادای حق کارکنان می‌شود. مثل حق داشتن اطلاعات، رفاه، پاداش‌ها و...
۴. رویکردهای توانمندسازی مطمئن باعث رسیدن به هدف‌های اجتماعی مطلوب می‌شود [اصغری، ۱۳۸۵: ۳۵]

نتیجه

آموزش و پرورش در تربیت نیروی انسانی هر جامعه نقش حیاتی دارد. به دلیل فراگیر بودن اثرات آن در همه‌ی مراحل زندگی بشری، رمز خوش‌بختی و بدبختی ملت‌ها در آن نهفته است. بنابراین، آموزش و پرورش وظیفه دارد برای تربیت نیروی انسانی و شکوفایی استعدادهای افراد جامعه، برنامه‌های آموزشی خود را براساس

**مدیریت دانش باید
همساز با فرهنگ
آموزش و پرورش و به
عنوان بخشی کلیدی
از آن فرهنگ در نظر
گرفته شود**



تحول بنیادین:

بایسته‌ها و انتظارات

آموزشی و
تربیتی
برنامه

فرخ لقارئیس دانا

متخصص تعلیم و تربیت (Ed.s)

صرف تغییر و اصلاح
در برنامه‌های درسی،
بدون در نظر گرفتن
نقش معلم و تربیت
معلم، خانواده و
آموزش‌های لازم،
رسانه‌ها از هر نوع،
جامعه و شرایط و
واقعیت‌امکانات
آن، تحول بنیادین
محسوب نمی‌شود

آورند و مسئولانه و متعهدانه برای تحقق هدف‌های آن با یکدیگر هم‌گام شوند. ارائه‌ی این نظر از آن‌جا ناشی می‌شود که قسمت اعظم کوشش‌های نظری در جهت اصلاح و تغییر برنامه‌های آموزشی و درسی، در عمل و در محیط‌های اجرای کلاسی، عمیق می‌شود و آن‌طور که باید به اجرا در نمی‌آید، زیرا معلمان و مدیران مدارس، به عنوان مجریان اصلی تغییر، به طور معمول توجه چندانی به ضرورت‌ها و بایدهای اصلاح و تغییر نمی‌کنند. یا بدون توجه به راهنماها و مقررات تعیین شده، به روش‌های معمول خود ادامه می‌دهند و یا حتی با هرگونه تغییر یا اصلاح و تحول، با خرده‌بینی و انتقاد و طرح سؤال‌های کم‌ربط و بی‌ربط، به مقابله می‌پردازند. یکی از دلایل بارز و روشن این‌گونه برخورد، نداشتن درک صحیح و عمیق از چرایی تحول یا اصلاح و تغییر و نداشتن انگیزه و یاسهم برای مشارکت در اجرای بایسته‌های ضروری است. بنابراین، گام اول چنان‌چه اشاره شد، فراهم کردن زمینه‌های مشارکت و همدلی مجریان امر از طریق آشناکردن آن‌ها با مفهوم تحول به ویژه تحول بنیادین است. گام بعدی، مسئولیت‌پذیرکردن مجریان و پاسخ‌گو کردن آن‌ها در قبال مسئولیت‌ها و درعین حال اختیار دادن به آن‌ها برای آزادی در انتخاب راه و

کلیدواژه‌ها

بایسته‌های قبل و بعد از اجرا، انتظارات از تحول بنیادین، تحول همه‌جانبه، عینیت بخشیدن به مطلوب‌ها، تجربه‌های نو، تحول در طرز تفکر، نگرش و رفتار، راه و روش‌های تحول، آموزش بستر تربیت.

اشاره

در شماره‌ی پیش، به مناسبت نهایی شدن «طرح تولید برنامه‌ی درسی ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» و ارائه‌ی آن به شورای عالی آموزش و پرورش برای تصویب، به منظور آشنایی بیشتر معلمان و مدیران گرامی با مفاهیم محتوای سند برنامه درسی ملی، ضمن تعریفی از سند برنامه‌ی درسی ملی، ویژگی‌های سند در شش مقوله معرفی و گستره‌ی محتوایی سند در سیزده مورد برشمرده شد. در این شماره، در چارچوب همان تعریف از سند و با در نظر داشتن ویژگی‌ها و گستره‌ی محتوایی شمرده شده، به ذکر بعضی بایسته‌ها و انتظارات قبل از اجرای شدن کامل سند می‌پردازیم.

بایسته‌ها

بنیادین^۱ به دست داده شود و ضمن تعریف، گستره‌ی تحول و ابعاد آن مشخص شود و دلایل و مستندات ضرورت آن برای مخاطبان و استفاده‌کنندگان سند به خوبی تفهیم شود؛ به نحوی که بهره‌گیرندگان از سند، با فهم و درک عمیق از تحول و چگونگی آن، با پذیرش چرایی آن، خود را یکی از عوامل تأثیرگذار به حساب

همان‌طور که در طرح تولید برنامه‌ی درسی ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، نگاشت سوم (۱۳۸) اشاره شده است، این طرح به واقع طرحی جامع برای تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی است. بنابراین، اولین انتظار این است که تعریفی جامع و کامل از «تحول

انسان مطلوب فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، انسانی است که ضمن برآوردن نیازهای معقول و متفکرانه و هدفمند خویش، در برابر رفیع نیازهای خانواده و جامعه‌ی خود نیز متفکرانه و مسئولانه پاسخ‌گو باشد

روش‌های مؤثرتر برای تحقق هدف‌های مشخصی است. بالاخره گام سوم، تعبیه‌ی نظام ارزشیابی از چگونگی اجرای کار و برقراری نظام اصلاح و تغییر رویه‌ها بر مبنای نتایج ارزشیابی هدفمند است. به طور خلاصه می‌توان گفت تحقق تحول، نیازمند برخورداری از چهار مقوله:

۱. طرح جامع،
۲. عزمی راسخ،
۳. مدیریتی قاطع،
۴. حمایت و پشتیبانی همه جانبه و مستمر است که برای همه‌ی آن مقوله‌ها باید برنامه‌ریزی درست صورت بگیرد.

انتظارات از تحول بنیادین

تحول بنیادین در آموزش و پرورش به چه معناست؟

نسل جدید انسانی در کشور جمهوری اسلامی ما نسلی است با تفکر و شاخص‌هایی نو از زندگی. اگر قرار باشد تربیت چنین نسلی به خوبی صورت گیرد، دیگر شیوه‌ها و الگوهای پیشین، حتی طرز فکرها و طرز تلقی‌های گذشته نسبت به تربیت یا آموزش و پرورش، کارساز نخواهد بود. بدون شک، برای تربیت چنین نسلی، باید فرهنگی جدید و سازوار با شاخص‌های ارزنده‌ی زندگی نوجوان و جوان با ایمان، مؤمن، معتقد و متعهد و پای‌بند به ارزش‌های ارزنده‌ی اسلام ناب محمدی طراحی و تدارک دیده شود.

از آن‌جا که تعلیم و تربیت عرصه‌ای وسیع دارد و فقط در محدوده‌ی نهادهای دولتی و یا فقط مؤسسات آموزشی نمی‌گنجد، بحث تحول بنیادین می‌باید:

«در تمام عرصه‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی مطرح شود و مخاطبان آن نه فقط برنامه‌ریزان درسی، مدیران، صاحب‌نظران آموزشی، معلمان و دانش‌آموزان، بلکه همه‌ی احاد جامعه مرکب از پدران،

مادران، فرزندان، کارکنان رسانه‌ها، مساجد، شهریان، روستاییان و ... باشند و آگاهی در تمام عرصه‌ها مورد توجه باشد و مسئولیت‌ها و تعهدات نیز در تمام اقشار ذی‌نفع پی‌گیری شود.

«تحول نیازمند نوعی فلسفه‌ی محکم پشتیبان است. فلسفه‌ی محکم پشتیبان در کشور ما ایران، همان فلسفه و نظریه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی است که هرگونه تحول در آموزش و پرورش، باید در سایه‌سار آن صورت پذیرد. اگرچه این فلسفه‌ی محکم در نظام جمهوری اسلامی وجود دارد، اما واقعیت این است که به اندازه‌ی کافی عینیت پیدا نکرده است. مطلوب‌ها به عینه مشخص نیست و انگیزه‌ها و نقاط مثبت و هدف‌ها به خوبی تبیین و تفهیم نشده است. صرف‌تیه‌ی طرح یا راهنما یا مقاله یا رهنمود تقریری و یا تألیفی از چگونگی آن فلسفه کافی نیست. برای تبیین بنیان‌های آن فلسفه، چارچوب ابعاد آن، برای تفهیم آن در سطح کلان جامعه و نیز برای عینیت بخشیدن به همه‌ی مفاهیم، اصول و بایسته‌های آن، باید برنامه‌ریزی کرد و برنامه را با جدیت تمام پی گرفت.

«تحول باید همه جانبه و در ابعاد فردی، خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی عینیت یابد. بنابراین، صرف‌تغییر و اصلاح در برنامه‌های درسی، بدون در نظر گرفتن نقش معلم و تربیت معلم، خانواده و آموزش‌های لازم، رسانه‌ها از هر نوع، جامعه و شرایط و واقعیات امکانات آن، تحول بنیادین محسوب نمی‌شود. لذا برای فراهم کردن زمینه‌های تحول بنیادین، علاوه بر محور قرار دادن فلسفه‌ی مطلوب تعلیم و تربیت، باید به نیازهای فرد و جامعه توجه داشت. این مهم، خود، مستلزم پژوهش‌های بنیانی و کاربردی در این دو زمینه است.

«از آن‌جا که نیازهای فرد و جامعه هر دو در طول زمان متغیرند، نتایج پژوهش‌های پیشین، اگرچه تا اندازه‌ای

قابل استفاده است، اما حاوی اطلاعات به روز نیست. گرایش‌ها، علاقه‌ها و حتی توانمندی‌های دانش‌آموزان امروزی، با دانش‌آموزان دیروزی متفاوت است. پس چنان‌چه تحول برای تربیت نسل فعلی و نسل آینده است، پژوهش‌ها نیز باید درباره‌ی همین نسل‌ها به نتایج عینی برسد.

هم‌چنین است در زمینه‌ی نیازهای جامعه‌ی امروزی با همه‌ی ویژگی‌های دینی، قومی، فرهنگی و اجتماعی‌اش. به دیگر سخن، اگرچه تجربه‌های بشری مفید و قابل استفاده‌اند، اما در بسیاری از ابعاد برای جامعه‌ی فعلی تعمیم‌پذیر نیستند. فراهم کردن زمینه‌های تجربه‌های عینی و نو برای نسل جوان و نسل امروزی اعم از مربی و متربی از هر نوع (مدیر، معلم، خانواده، مسئول، کارگزار و ...) در اجرای طرحی نو مبتنی بر فلسفه‌ی تربیتی ایرانی و اسلامی با رویکردها و راهبردهای نو، از بایسته‌ها و انتظارات اساسی است.

«تحول بنیادین شامل تغییر در ساختارهای صوری و تشکیلاتی نیست، بلکه حاوی تغییر در ساختارهای فکری، ایمانی، عقیدتی، نگرشی و ارزشی است. منظور از تحول بنیادین، تحول در طرز تفکر نسبت به انسان، طبیعت و ماورای طبیعت و تحول در شیوه‌ی زندگی برای رستگاری در دنیا و آخرت است؛ تحول در شیوه‌های تجهیز برای زندگی باارزش و انسانی و توانمندی در هدایت زندگی فردی و اجتماعی. چنین تحولی با خواندن کتاب و رفتن به مدرسه و شرکت در کلاس‌های درس به شیوه‌ی سنتی صورت‌پذیر نیست. تغییر اساسی عینی (نه دستوری و تجویزی) در شیوه‌های یاددهی - یادگیری و هم‌چنین شیوه‌های ارزشیابی از پیشرفت‌های همه‌جانبه (نه فقط پیشرفت تحصیلی) از جانب مربی و متربی هر دو ضروری است؛ البته اگر قرار ما تحول بنیادین است و نه تغییری جزئی

در یکی از ابعاد.

«انسان مطلوب فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی، انسانی است که ضمن برآوردن نیازهای معقول و متفکرانه و هدفمند خویش، در برابر رفع نیازهای خانواده و جامعه‌ی خود نیز متفکرانه و مسئولانه پاسخ‌گو باشد، برای خودآگاهی بکوشد، و بصیرانه، آگاهانه و عالمانه با پای‌بندی به اصول بایسته، عمل کند. برای پرورش چنین افرادی، تجویز دستورالعمل و راهنما، و تقریر و تألیف مکتوب باید با و بایسته‌ها کافی نیست. برای الگوپذیری، و تجربه‌های عینی انسان‌سازی، باید تدارک دید. به زبان دیگر، صرف تعیین هدف‌های مطلوب کافی نیست. برای تحقق هدف‌های مطلوب باید برنامه‌ریزی کرد و آن را به عمل و اجرا درآورد.

«هدایت و نظارت مستمر تجربه‌ها مقوله‌ی ضروری دیگری است که رقم دیگری را بر بایسته‌ها و ابتکارات پیش گفته می‌افزاید. ارزشیابی چگونگی تجربه‌ها و تطابق آن با انتظارات و ملاک و معیارهای تعیین شده، مشخص کردن نقاط قوت و ضعف برنامه‌های نو و اقدام مجدد برای اصلاح و تغییر، از بایسته‌ها و انتظارات دیگر است.

«نکته‌ی دیگر در باب تحول بنیادین این است که صرف درس و بحث نسبت به پرورش انسان‌های متفکر، متعقل و اندیشه‌ورز و با ایمان ما را به تحول نمی‌رساند. مهم آن است که راه و روش‌های تربیت انسان‌های اهل تفکر، تعقل و اندیشه‌ورز و با ایمان را جست‌وجو کنیم، طراحی کنیم و به اجرا و تجربه و آزمون درآوریم و به ایده‌های اصیل اسلامی مان عینیت بخشیم. این که بگوییم باید از حافظه‌مداری به تفکرمداری رو بیاوریم، آیا برای تحول بنیادین کافی است؟ یا باید در عمل و در فرایند یاددهی - یادگیری فعالیت‌های تفکرمحورانه را پوشش دهیم و در سنجش‌های پیشرفت تحصیلی تکیه

را بر آزمون‌های حافظه‌ای نگذاریم.

«از انتظارات و بایسته‌های ضروری این است که دانش‌آموزان را به تحلیل و نقد قضایا و موضوعات و محتواهای آموزشی ترغیب کنیم. ژرف‌بینی را با آن‌ها تمرین کنیم و آن‌ها را در انجام کارهای نو و بدیع و انتخاب روش‌های دل‌خواه یادگیری، یاری و همراهی کنیم، به آن‌ها آزادی عمل و انتخاب یادگیری بدهیم، اراده‌ی آن‌ها را در انجام کارهای مفید قوی کنیم، آن‌ها را انسان‌دوست، صلح‌دوست، با اخلاق، مؤمن، صمیمی و همدل با دیگران بخواهیم و خود الگویی مجسم برای آن‌ها در همه‌ی زمینه‌ها باشیم. آیا تحول بنیادین غیر از این‌هاست؟!

«تحول بنیادین یعنی تقویت اعتماد به نفس، یعنی رفع احساس حقارت، یعنی شکوفا کردن استعدادها در جهات مثبت و در جهت رفع نیازهای معقول و منطقی فرد و نیازهای فنی، صنعتی، کشاورزی، خدماتی و مدیریتی جامعه. تحول بنیادین یعنی رشد شخصیت و هویت، رشد ویژگی‌های انسانی مطابق با فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی. با این تفاسیل، آیا با اضافه کردن ساختار تشکیلاتی معاونت پرورشی در وزارت آموزش و پرورش و مأمور کردن متخصصانی خاص در امور تربیتی به معنای ویژه برای پرورش دانش‌آموزان و طراحی برنامه‌های تربیتی - دینی خاص با عنوان‌های «فوق‌برنامه» و «آموزش‌های غیررسمی» و «غیراجباری»، می‌توان برای تحول بنیادین زمینه‌سازی کرد؟ یا تحول بنیادین به معنای آن است که انتظار داشته باشیم همه‌ی مسئولان، همه‌ی دست‌درکاران، همه‌ی معلمان، همه‌ی مدیران، همه‌ی برنامه‌ریزان و همه‌ی مجریان، به نوعی مربی و پرورش دهنده‌ی خصایل نیکوی انسانی و اسلامی باشند و به ناچار و به انگیزه و به دل‌خواه، هر معلم/یک مربی تربیتی و پرورشی هم باشد که ضمن الگو شدن از راه متصف

شدن به خصال‌های نیکو و پسندیده و معرفی الگوهای تأثیرگذار دیگر، اشتیاق الگوپذیری و جامعه‌پذیری را نیز در دل دانش‌آموزان خود افزون کند.

به دیگر سخن، با تشکیل یا تغییر ساختار فیزیکی و مادی پرورشی نمی‌توان به هدف‌های پرورش دست یافت. تحول باید در روش‌ها، در شیوه‌های تفکر و تعقل و در شیوه‌های ایجاد رشد و پرورشی خصائل موردنظر صورت گیرد. معلم ریاضی باید علاوه بر این که ریاضی درس می‌دهد، انسان پرورش دهد. معلم ادبیات علاوه بر زبان‌آموزی، باید آموزش خصلت‌های نیکوی انسانی و اسلامی را مدنظر داشته باشد. معلم ورزش باید در کنار پرورش قوای جسمانی، به پرورش قوای روانی دانش‌آموز بیندیشد. اصولاً تحول بنیادین در آموزش و پرورش در یک جمله یعنی این که آموزش در خدمت پرورش قرار گیرد. اصل پرورش است. اصل تربیت است؛ آن‌هم تربیتی متناسب با فلسفه‌ی تربیتی شناخته شده و مشخص اسلام. اهداف غایی چنین تربیتی همه پرورشی است و آموزش، فقط زمینه‌ساز و بستر مناسب تحقق آن هدف‌هاست. و تحول بنیادین یعنی گسترش و توسعه‌ی همین طرز تفکر. به یاد داشته باشیم که مدرسه، تنها محل آموزش و پرورش نیست، جایگاه چنین پرورشی، همه‌ی کلاس‌های درس، همه‌ی مدرسه‌ها، همه‌ی خانه‌ها و همه‌ی مکان‌های محیطی اجتماعی است و کارگزاران چنین پرورشی، همه‌ی مربیان و معلمان آگاه و بصیر و مسئول‌اند.

سخن آخر این که تحول بنیادین در برنامه‌های درسی، در واقع توجه وافی به همین نکته‌ی ظریف است که تربیت را با درس، موضوع درسی و برنامه‌ی درسی ادغام کند، آموزش و تربیت را یکی ببیند و برای کل وجودی «تربیت در بستر آموزش» برنامه‌ریزی کند.

تحول بنیادین یعنی

تقویت اعتماد به نفس،

یعنی رفع احساس

حقارت، یعنی شکوفا

کردن استعدادها در

جهات مثبت و در

جهت رفع نیازهای

معقول و منطقی فرد و

نیازهای فنی، صنعتی،

کشاورزی، خدماتی و

مدیریتی جامعه

پی‌نوشت

1. Fundamental

منبع

سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، طرح جامع تحول بنیادین برنامه‌های درسی و تربیتی، نگاشت سوم، دبیرخانه‌ی طرح و تولید برنامه‌های درسی ملی، بهمن ۱۳۸۸، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.



نقد کارهای دانش‌آموزان

آیا راه بهتری وجود دارد؟

سرآغاز

روز قبل از شروع تعطیلات بین دو ترم، وقتی آخرین جلسه‌ی درس به اتمام رسید، معلم کنار درِ کلاس ایستاد و دانش‌آموزان یک‌به‌یک از کلاس خارج شدند. سپس دوباره داخل کلاس شد، پشت میز نشست، قلمش را در دست گرفت، نفس عمیقی کشید و گفت: این قلمی است که در طول این ترم بارها آن را از کتفم درآورده‌ام و با آن درباه‌ی تکالیف کلاسی نظر داده‌ام، با بحث‌ها موافقت کرده‌ام و کارها و مقاله‌های دانش‌آموزان را علامت زده‌ام. با این قلم، در طول ده هفته، نسبت به کار دانش‌آموزان، خلاقیت و تلاش‌های ذهنی آن‌ها نظر داده‌ام. حالا تنها من هستم که دارم به این پروژه‌ها نگاه می‌کنم و فقط من جزئیات سنجش‌های به عمل آمده را تهیه می‌کنم. بعدها هم دانش‌آموزان از نتیجه‌ی کارشان آگاه می‌شوند. با این حال، آیا راه بهتری برای ارائه‌ی بازخورد معنادار به کارهای دانش‌آموزان وجود دارد؟

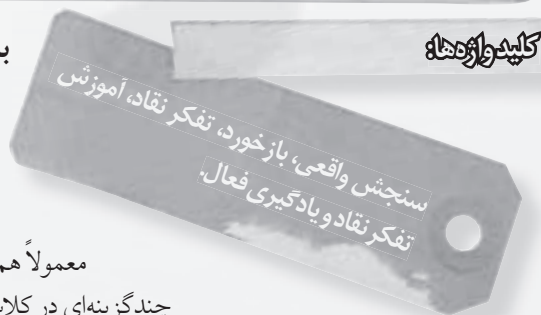
من روش بهتری برای نقد کارهای دانش‌آموزان پیدا کرده‌ام و در مدارس راهنمایی تحصیلی، از آن برای غنی کردن فرایند کلی کلاس‌های درس، در بسیاری از زمینه‌های آموزشی، استفاده می‌کنم. مانند کار روی پروژه‌های اصلی هریک از دانش‌آموزانم - هم در فرایند شکل‌گیری پروژه و هم زمانی که پروژه به اتمام رسیده است - که قرار است به کل دانش‌آموزان کلاس، درس ارائه کنند. هر دانش‌آموزی از این طریق، مجموعه نقدهایی را همراه با توصیه‌هایی برای بهبود کارش، از سایر دانش‌آموزان دریافت می‌کند. از طریق نقدهای هم‌کلاسی‌ها، دانش‌آموزان به تفاوت‌ها و پُر مایه بودن کارهای یکدیگر پی می‌برند و به غنی کردن کارهایشان اقدام می‌کنند.

بازخورد واقعی برای سنجش‌های واقعی

کلیدواژه‌ها

استفاده از نقدهای هم‌کلاسی‌ها برای ارزشیابی و بهبود کار دانش‌آموز، نتیجه‌ی طبیعی گرایش به سنجش‌های واقعی در آموزش و پرورش محسوب می‌شود [هیندرسون^۱ و کارکیدول^۲، ۱۹۹۸].

معمولاً هم سنجش‌های تکوینی و هم تراکمی، در غالب آزمون‌های چندگزینه‌ای در کلاس‌های درس اجرا می‌شوند و برپایه‌ی آن، عملکرد تحصیلی



دانش آموز ارزشیابی می‌شود. اما امروزه ما داریم به سوی تمرکز روی قضاوت هم‌کلاسی‌ها به منظور ارزشیابی فعالیت‌ها و کارهای دانش‌آموزان حرکت می‌کنیم. در واقع، از این طریق می‌توانیم مفاهیم و مهارت‌های جدیدی را به دانش‌آموزان آموزش دهیم.

یکی از دلایل منطقی استفاده از سنجش واقعی این است که این نوع سنجش، دنیای واقعی دانش‌آموزان را منعکس می‌کند. آموزش‌گران بر این باورند که سنجش‌های مبتنی بر آزمون‌ها، شرایطی را فراهم نمی‌کند که دانش‌آموزان بتوانند از آموخته‌هایشان در زندگی واقعی استفاده کنند. به همین دلیل، ما تمایل داریم از شکل‌های سنجش واقعی همراه با بازخوردهایی که دانش‌آموزان را با انواع شرایط طبیعی روبه‌رو می‌کند، استفاده کنیم.

نقدهای دانش‌آموزان، بر پایه‌ی تجربه‌هایی که در گروه‌های کاری به دست می‌آورند، شکل می‌گیرد و غنی‌تر می‌شود. به این منظور، آن‌ها نیاز دارند که در ارتباط با فعالیت‌هایشان، از نقدهای صادقانه برخوردار باشند. برای موفقیت در این زمینه، آن‌ها به دریافت اطلاعات مناسب و از روی محبت در ارتباط با کارهایشان نیاز دارند. در عین حال، این نوع نقدها، دانش‌آموزان را برای زندگی آماده می‌کند.

نقدهای دانش‌آموزان چه فایده‌هایی دارد؟

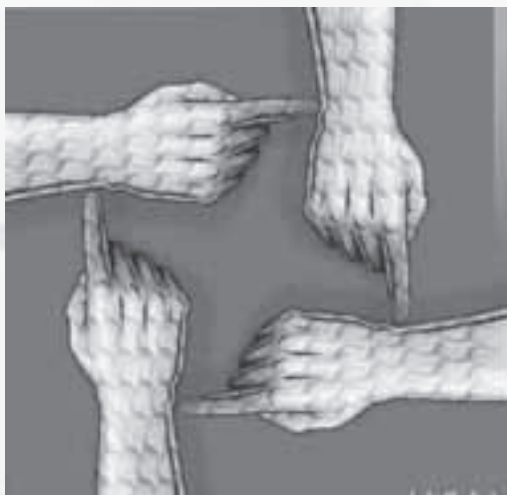
- دانش‌آموزان به ارائه‌ی بازخوردهای بیشتر، تشویق می‌شوند

رویکرد سنجش واقعی به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا مهارت‌های بیشتری کسب و محصول یادگیری پیچیده‌تری را ارائه کنند. این همان چیزی است که بیش از شنیدن، بازخورد معلم ارزش دارد. هم‌چنین، یادگیرندگان کارهای یکدیگر را نقد می‌کنند. آن‌ها باید به ویژگی‌های خوب کارها توجه و سؤال‌هایی را مطرح کنند که معلم به تنهایی قادر به طرح آن‌ها نیست و حتی فکرش را نمی‌کند. دانش‌آموز باید از بازخوردهایی که معلم به او می‌دهد چشم‌پوشد، اما به نکاتی که هم‌کلاسی‌هایش در ارتباط با کارش به او می‌گویند، به دقت توجه کند. البته باید به این نکته توجه داشت که با افزایش سن دانش‌آموزان، نوع بازخوردها تغییر می‌کند و تعداد آن‌ها افزایش می‌یابد.

● شکل‌گیری بحث‌های پرشور و هیجان‌انگیز

نقدهای دانش‌آموزان، محیطی فعال و چالش‌انگیز را در کلاس درس ایجاد می‌کند. در بسیاری از کلاس‌های درس که از سنجش‌های مرسوم استفاده می‌شود، معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد که جلوی کلاس قرار بگیرند و گزارش فعالیت‌شان را به کلاس درس ارائه کنند؛ بنابراین، نتایج آن نیز معمولی خواهد بود. اما در کلاس‌های درسی که از سنجش واقعی استفاده می‌شود، دانش‌آموز جلوی کلاس قرار می‌گیرد و گزارش فعالیت‌هایش را به همراه اسلاید و نظایر آن ارائه می‌کند. سپس سایر دانش‌آموزان نقدهای خودشان را فعالانه عرضه می‌کنند. البته آنان نباید فقط نقدهای خودشان را به آن‌چه که دانش‌آموز ارائه می‌کند،

هر دانش‌آموز به نقدهای سایر دانش‌آموزان نیاز دارد. دانش‌آموز هنگامی که برای ساخت و ارائه‌ی بازخورد می‌کوشد، بیشتر دچار چالش می‌شود



محدود کنند، بلکه باید توصیه‌هایی را نیز عرضه کنند که به بهبود و غنی‌شدن کار دانش‌آموز منجر می‌شود. حاصل این محیط آموزشی، پرورش افرادی است که در زندگی روزمره، به راحتی به نقدهایی که از آنان می‌شود، توجه نشان می‌دهند و از آن‌ها به منظور بهبود رفتارشان بهره می‌گیرند. علاوه بر این: ۱. تلاش بر کسب نمره، جای خود را به تلاش برای ارائه‌ی کار و فعالیت بهتر می‌دهد؛ ۲. دانش‌آموزان به ضعف‌ها

یکی از دلایل منطقی استفاده از سنجش واقعی این است که این نوع سنجش، دنیای واقعی دانش‌آموزان را منعکس می‌کند



و قوت‌های کارشان پی می‌برند.

● شکل‌گیری شنیدن فعال

در کلاس درسی که سنجش واقعی مورد استفاده قرار می‌گیرد، شنیدن به صورت فعال انجام می‌شود. برای اغلب معلمان و دانش‌آموزان، به خاطر سپردن آنچه که می‌شنوند، فشارآور است؛ اما نقدها و بحث‌هایی که در کلاس درس بر پایه‌ی فعالیت‌ها و کارهای دانش‌آموزان صورت می‌گیرد، این امر یعنی به خاطر سپردن آنچه که از یکدیگر می‌شنوند، تسهیل می‌شود (اید^۳، ۱۹۸۴).

نحوه‌ی نقد کردن کارهای دانش‌آموزان

ارائه‌ی نقد نسبت به کارهای دانش‌آموزان، نیازمند ایجاد محیطی پذیرا در کلاس درس است و در این زمینه باید آموزش‌های لازم به دانش‌آموزان داده شود. به این منظور، راهبردهای زیر می‌توانند مؤثر واقع شوند:

● کمک به دانش‌آموزان تا بتوانند نقدهای خود را با دل‌سوزی و صداقت تمام ارائه دهند.

توانایی نقد کردن کارها برای دانش‌آموزان افتخارآمیز است. زیرا در ابتدا همه‌ی دانش‌آموزان نمی‌توانند در این زمینه به طور شایسته عمل کنند؛ از سوی دیگر، برخی از دانش‌آموزان مطالبی را می‌شنوند که خودشان نمی‌توانسته‌اند به آن صورت بیان کنند. البته ما نباید این گونه بیندیشیم که نقدهای صادقانه‌ی همکلاسی‌ها، به عزت نفس دانش‌آموزان صدمه می‌رساند. واقعیت این است که تمام دانش‌آموزان

قوت‌ها و ضعف‌هایی دارند و نقد کارهای همدیگر برای آن‌ها فرصتی فراهم می‌کند تا به واسطه‌ی مرور کارها، از اشتباهات و قوت‌های کارها درس بگیرند.

دانش‌آموزان باید یاد بگیرند چگونه نظراتشان را بیان کنند که به دانش‌آموز برنخورد. بین این که به دانش‌آموز بگوییم: «کار شما بد است» با این که بگوییم «آیا بهتر نیست به این قسمت از متن، مطالب بیشتری اضافه کنید و یا این که رنگ اسلاید خود را عوض کنید؟»، تفاوت بسیار است.

دانش‌آموزان باید نحوه‌ی ارائه‌ی بازخوردهای روشن و واضح را یاد بگیرند. در ابتدا، دانش‌آموزان گرایش دارند نقدهای خود را از طریق گفتن «کار شما خسته‌کننده بود» یا «کار شما در هم ریخته بود» ارائه کنند. ما باید به آن‌ها آموزش دهیم نقدهایشان را همراه با مثال و توضیح، بر پایه‌ی کار دانش‌آموزان ارائه دهند. برای مثال، اگر دانش‌آموزی در نقدش می‌گوید «کار شما مرا گیج کرد»، باید از او بخواهیم بگوید کدام قسمت از کار این احساس را در او ایجاد کرده است و چگونه می‌توان آن را رفع کرد.

در ضمن ارائه‌ی چند نقدی که ابتدا توسط دانش‌آموزان ارائه می‌شود، آن‌ها را در قالب جمله‌های کوتاه و قابل فهم روی تابلو بنویسید تا دانش‌آموزان تشویق شوند نقدهای خودشان را بر آن سیاق ارائه دهند. در ابتدا، از دانش‌آموزان داوطلب برای ارائه‌ی نقد دعوت به عمل می‌آورید. برخی از جمله‌ها برای نقد می‌تواند به این شرح باشد:

- موردی که می‌خواهم به آن اشاره کنم، این است که ...
- روشی که می‌تواند کار شما را قوی‌تر کند، این است که ...
- آیا تاکنون در این زمینه فکر کرده‌اید که ...

اگر وقت دارید، بهتر است جمله‌هایی نظیر جمله‌های بالا را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهید تا در فرصت مناسب آن‌ها را کامل کنند. از این طریق مطمئن می‌شوید که هر دانش‌آموزی در فرایند نقد شرکت خواهد کرد. به این نکته نیز توجه داشته باشید که در هر جلسه، فقط چند مورد از کارهای دانش‌آموزان را نقد کنید.

● برای شکل دادن به محیط مناسب نقادی در کلاس درس، صبور باشید

ایجاد محیط مناسب در کلاس درس برای نقد کارهای دانش‌آموزان، نیازمند صرف وقت و بردباری است. به این

منظور، ابتدا از دانش آموزانی که تحمل نقد کارهایشان توسط هم کلاسی هایشان را دارند شروع کنید؛ و از افراد علاقه مند به نقد بخواهید که نقدهای خود را ارائه دهند.

● در کلاس درس محیطی اطمینان بخش به وجود آورید
برای گذر از احساس ترس به اطمینان خاطر، دانش آموزان به محیطی اعتماد و اطمینان بخش نیاز دارند [نادیگر، ۲۰۰۹]. به طور هدفمند بکوشید تا همه ی دانش آموزان احساس کنند که به عنوان عضوی از کلاس درس، دارای ارزش و احترام هستند. به این منظور، من تاریخ تولد دانش آموزان را در تابلوی اعلانات کلاس می نویسم و به موقع برایشان جشن می گیرم. در شکل دهی به کلاس درس از نظرات آن ها استفاده می کنم. از آن ها می خواهم علاقه های خود را بیان کنند و ...

* برای پذیرش نقدها، الگویی ارائه دهید
هنگامی که دانش آموزان برای ارائه ی نقدهایشان به من مراجعه می کنند، ابتدا با بازخوردهایی که به آن ها می دهم، کمک می کنم تا به نقدهایشان شکل مطلوبی بدهند و هرچه به جلو می رویم، بخشی از مسئولیت را به آن ها واگذار می کنم. به این طریق، رفته رفته با هم فکری دانش آموزان، قالب مناسبی برای ارائه ی نقدها فراهم می شود. هم چنین در انتهای هر جلسه، از دانش آموزان می خواهم درباره ی فعالیت های کلاس درس نظر بدهند. به این منظور، پرسشهای زیر را مطرح می کنم:

- دوست دارید در جلسه ی آینده در ارتباط با موضوع آموزش به چه فعالیت هایی بپردازیم؟ چرا؟
- کدام یک از فعالیت هایی که تاکنون انجام داده ایم، مناسب بود؟ چرا؟
- چه فعالیت هایی را دوست دارید به این واحد درسی اضافه شود؟ چرا؟

از اطلاعاتی که به این طریق به دست می آید، می توان برای تصمیم گیری های آموزشی (مانند حذف و اضافه کردن فعالیت ها) استفاده کرد. به این وسیله، به دانش آموزان نشان خواهم داد که از نظراتشان در شکل دهی به فعالیت های آموزشی استفاده کرده ام.

● آموزش دانش آموزان برای هدایت و جلو بردن نقدها
دانش آموزی که کارش مورد نقد قرار می گیرد، باید جلوی

برای گذر از احساس ترس به اطمینان خاطر، دانش آموزان به محیطی اعتماد و اطمینان بخش نیاز دارند. به طور هدفمند بکوشید تا همه ی دانش آموزان احساس کنند که به عنوان عضوی از کلاس درس، دارای ارزش و احترام هستند

کلاس روبه روی سایر دانش آموزان بایستد و فعالیت هایش را به بحث بگذارد. این ترتیب قرار گرفتن، باعث می شود که نقدهای ارائه شده جنبه ی شخصی پیدا نکنند و تمامی دانش آموزان از بحث ها و نقدهای عرضه شده بهره ببرند. معلم معمولاً باید در کنار کلاس به گونه ای قرار بگیرد که به عنوان عضوی از کلاس درس محسوب شود. زیرا هدف این است که دانش آموزان بتوانند به راحتی قوت ها و ضعف های کار را گوشزد کنند و برای بهبود و غنی تر شدن کار هم کلاسی شان، توصیه های لازم را ارائه کنند. حال اگر معلم این گونه عمل نکند، دانش آموزان برای ارائه ی نقدهایشان ابتدا به او مراجعه می کنند تا از صحت آن ها اطمینان پیدا کنند.

از سوی دیگر، ضرورت دارد که معلم خلاصه ای از نقدهای به عمل آمده را برای کلاس ارائه کند و یا این کار را به عهده ی دانش آموزان بگذارد تا آن ها خلاصه ای از بحث های انجام شده تهیه کنند.

آزمایش الگوهای گوناگون نقادی

نمی توان گفت که بهترین الگو برای نقد کارهای دانش آموزان وجود دارد؛ بلکه این الگو در فرایند پیشرفت نقدها، متناسب با نوع کار، ویژگی های دانش آموزان، و زمان آموزش شکل می گیرد. الگوهای گوناگون را بیازمایید تا به الگوی مناسب دست یابید.

اگرچه نقدهای هم کلاسی ها، توانایی تفکر نقاد دانش آموزان را می افزاید و آن ها را برای شرکت فعال در محیط های اجتماعی آماده می کند، اما فواید آشکار کمی در ارتباط با انگیزه ی دانش آموزان درباره ی نقد به ثبت رسیده است. با این حال، دانش آموزان دوست دارند نظراتشان را بیان کنند و در ضمن این کار، به مشاهده و مطالعه ی فعالیت های دانش آموزان، علاقه مند می شوند.

پی نوشت

1. Henderson
2. Karr Kidwell
3. Ede
4. Noddings

منبع

* Reynolds, Amy.
(2009). Why Every Student Needs Critical Friends. Educational Leadership. 67.
Retrieved Novmber, 10, 2009. From:
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov.9/vol67/num03/why-every-student-needs-critical-friends.aspx>

برای مطالعه ی بیشتر در این زمینه، می توانید به مقاله های زیر مراجعه کنید:

- * شریفان، احمد (بهمن ۱۳۸۱). شیوه های مشارکت یادگیرندگان در فرایند یادگیری - یاددهی. مجله ی رشد تکنولوژی آموزشی. دوره ی ۱۸.
- * شریفان، احمد (فروردین ۱۳۸۶). نمره یا بازخورد: کدام یک در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مؤثرتر است؟ مجله ی رشد تکنولوژی آموزشی. دوره ی ۲۲.



سوسن بالغی زاده

کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

راهی برای اصلاح الگوی مصرف کاغذ

کلیدواژه ها

نرم افزار one note، ویژگی ها و کاربردها.

کاربرد نرم افزار

به کمک این نرم افزار می توانیم انواع اطلاعات اعم از متن، تصویر و فیلم را سازمان دهیم. در واقع، اساس کار این نرم افزار مانند دفتر یادداشت است. شما می توانید یادداشت هایی به One Note اضافه کنید. مثلاً یک دفتر یادداشت برای کارهای شخصی و یک دفتر یادداشت برای کارهای اداری و غیره اختصاص دهید. هر دفتر یادداشت می تواند چندین بخش با رنگ و عنوان مشخص داشته باشد و هر بخش ممکن است دارای چند صفحه باشد.

در One Note می توانید هر جای صفحه که بخواهید، تایپ کنید. می توانید هر تصویر یا فایلی را که بخواهید، به صفحه اضافه کنید. می توانید جدول و نمودار بکشید یا فهرست درست کنید. می توانید هر گونه اطلاعات، مثلاً بخش نامه ها را از وب روی آن کپی کنید یا حتی از بخشی از برنامه ای که در حال کار با آن هستید، تصویر تهیه کنید.

One Note به کمک پردازش تصویر می تواند متون داخل تصاویر را تشخیص دهد و آن ها را به متن معمولی تبدیل کند. One Note در کنار امکانات فوق العاده ای مربوط به تصویر، امکاناتی نیز برای ضبط صدا و ویدیو دارد. هم چنین، اگر از ویندوز

اشاره

همه ساله ادارات آموزش و پرورش و هم چنین آموزشگاه ها، برای محاسبه ی امتیازهای دبیران، فرم هایی را تهیه می کنند و از آن ها می خواهند مدارک خود را به منظور امتیازبندی (برای ارزشیابی سالانه، معلم نمونه شدن و غیره ...) تهیه و ارسال کنند. این عمل علاوه بر هزینه ی کپی، باعث اتلاف وقت نیز می شود. تصور کنید در هر آموزشگاه، اگر هر دبیر به طور متوسط ۱۰ برگ کاغذ کپی کند، چه هزینه ای باید صرف شود؟ این عمل، گاهی در طول یک سال تحصیلی، چندین بار برای کارهای گوناگون تکرار می شود. در حالی که نرم افزارهای دیجیتالی، می توانند این مشکل را حل کنند. یکی از این نرم افزارها one note است. که در قالب بسته ی Microsoft office One Note به بازار عرضه شد. استقبال کاربران سبب شد که نسخه ی کامل تری از آن در نسخه ی ۲۰۰۷ ارائه شود.

محیط این نرم افزار بسیار شبیه به Microsoft Word است و به کمک آن، هر آموزشگاه می تواند بانک اطلاعاتی طبقه بندی شده ای از کارهای دبیران (تقدیرنامه ها، دوره های ضمن خدمت و ...) را تهیه کند تا هر زمان که لازم باشد، به راحتی و در کمترین زمان، به آن دسترسی یابد و برای اداره ارسال کند. تنها کاری که باید انجام شود، آن است که از دبیران بخواهیم، مدارک خود را به صورت اسکن شده در سی دی قرار دهند. در این صورت، مسئول دفتر می تواند به آسانی آن را در نرم افزار one note قرار دهد و اطلاعات را به هر صورت که لازم است، طبقه بندی کند. استفاده از این نرم افزار، علاوه بر صرفه جویی در وقت و هزینه، موجب صرفه جویی در فضا برای نگهداری اسناد نیز می شود. در این مقاله، ویژگی های این نرم افزار را شرح می دهیم.





نرم افزار one note

قالب فایل های OneNote گردآوری کند و دانشجویان هم با کمک این برنامه، سرکلاس یادداشت برداری و حتی صدا و تصویر استاد را ضبط کنند. لینک به فایل مرتبط هم می تواند در مراجعات آینده کارگشا باشد.

در جلسه کاری، شرکت کنندگان می توانند مدارک و اسناد خود را در صفحات این برنامه به طور همزمان یادداشت کنند و هر شرکت کننده می تواند با به اشتراک گذاشتن صفحات آن، صورت جلسه ی دیجیتال را هنگام تهیه شدن مشاهده کند.

هر محقق می تواند فیش برداری های خود را از طریق این برنامه انجام دهد و در هر لحظه که مطلبی به ذهنش رسید، آن را در محل مربوطه ثبت و مراجعات بعدی را آسان کند.

می توان فهرست وظایف شخصی را به وسیله ی این برنامه تهیه کرد و دیگر نگران از قلم انداختن کارها نبود.

احتمالاً حامیان محیط زیست نیز از طرفداران دفترچه یادداشت های دیجیتال خواهند بود، زیرا این گونه سیستم ها، گامی به سوی مدیریت بدون کاغذ محسوب می شوند. پس با دیجیتال کردن دفترچه ی یادداشت خود، می توانید درختی را از نابودی نجات دهید!

قطع برق یا مشکلات ناخواسته مواجه می شوند، بسیار مفید است.

به طور خلاصه، می توانیم ویژگی های این نرم افزار را به صورت زیر طبقه بندی کنیم:

۱. نیازی به ذخیره کردن ندارد، زیرا این عمل به طور خودکار انجام می شود.

۲. می تواند انواع فایل را به هر صفحه ضمیمه کند.

۳. می تواند از هر قسمت صفحه تکه برداری کند.

۴. صدا و تصویر را ذخیره می کند.

۵. با قرار دادن پسورد روی بخش هایی از اطلاعات، می توان دسترسی به آن ها را محدود کرد.

بنابراین، با توجه به ویژگی های این نرم افزار، می توان از آن در انجام کارهای متفاوت استفاده کرد؛ از جمله:

فرض کنید به یک کنفرانس یا سمینار رفته اید. می توانید با استفاده از امکان ضبط صدا، صدای سخنرانان را ضبط و همزمان یادداشت برداری دیجیتال کنید. هم چنین، می توانید آن را طوری تنظیم کنید که بعد از رسیدن به قسمت های خاصی از صدا، متن یا تصویری را نمایش دهد. همین کار را در مورد فیلم ها هم می توانید انجام دهید.

استاد می تواند مطالب درسی را در

تلفن همراه یا پاکت پی سی (PC) خود استفاده می کنید، می توانید از قابلیت های تلفن همراه این نرم افزار استفاده کنید. در OneNote می توانید هر مطلبی را جست و جو کنید. این نرم افزار هم چنین امکان جست و جوی صوتی دارد. علاوه بر آن، می توانید برای دفترچه ها یا بخش ها و صفحات گوناگون، کلمه ی عبور بگذارید. One Note یک ماشین حساب داخلی دارد که هنگام نوشتن فرمول و اعداد، برای محاسبه ی نتایج می توان از آن استفاده کرد.

بخش مهم دیگر از قابلیت های این نرم افزار، به توانایی به اشتراک گذاشتن اطلاعات مربوط است. شما می توانید از رایانه های متفاوت، به دفترچه های خودتان دسترسی داشته باشید یا اطلاعات خودتان را با اطلاعات One Note دیگران به اشتراک بگذارید. هم چنین، One Note قابلیت ارسال اطلاعات به دیگر نرم افزارهای آفیس، مثل Excel, Word و PowerPoint را دارد و می توانید با Outlook ارتباط برقرار کنید.

یکی از ویژگی های منحصر به فرد One Note که آن را نسبت به نرم افزارهای مشابه متمایز می کند آن است که به ذخیره نیاز ندارد. یعنی پس از درج هر حرفی، بلافاصله ذخیره می شود و این برای کسانی که با

هر محقق می تواند
فیش برداری های
خود را از طریق one
note انجام دهد و در
هر لحظه مطالب را
ویرایش کند

منبع

1. www.nazerooz.com
2. http://computer-dept.talif.sch.ir
3. www.raindigital.wordpress.com
4. help در نرم افزار one note.

مفهوم دانش و گفتمان تربیتی

اشاره

در شماره‌ی پیشین به تصریح مفهوم «ذهن» پرداختیم. در آن‌جا به تعریفی از ذهن اشاره کردیم که براساس آن، مهم‌ترین کارکرد ذهن، «ساختن دانش» است. در این شماره، مفهوم دانش و برداشت شخصی از آن را بررسی خواهیم کرد.

لازم به یادآوری است که در این‌جا هدف ارائه‌ی تعریفی علمی از مفاهیمی مانند ذهن و دانش نیست، بلکه نگارنده بر آن است که با طرح ایده‌های نو درباره‌ی این مفاهیم، فرصت بازاندیشی را برای معلمان فراهم سازد. در واقع هر یک از ما معلمان، برداشتی شخصی نسبت به مفاهیم داریم. این انگاره‌های شخصی - شاید غالباً به صورت ضمنی - تصمیمات ما را در کلاس درس تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین، ایجاد فرصت تأمل شخصی برای بازنگری در مفاهیم بنیادی، مهم‌ترین هدف مقاله‌ی حاضر است که در تحولات نظام‌های تربیتی، مهم‌ترین نقش را ایفا می‌کند.

علمی مطرح‌اند، پیشرفت دانش و یا آن‌چه در نشر دانش اتفاق می‌افتد. از سوی دیگر، دانش را محتوای ذهن در نظر می‌گیرند. در این حالت درباره‌ی کسب دانش، میزان دانش افراد و مانند آن‌ها صحبت می‌کنند [برایتر، ۲۰۰۲].

به نظر می‌رسد برای حل این دوگانگی، می‌توان دو رویکرد اتخاذ کرد: رویکرد نخست به دنبال این پرسش مطرح می‌شود که: «اگر دانش در ذهن افراد نیست، پس کجا قرار دارد؟» این رویکرد ریشه در نظریه‌ی «فرهنگی-اجتماعی»^۱ و «شناخت موقعیتی»^۲ دارد. این دیدگاه از هر دو جنبه‌ی دانش پرهیز می‌کند. براساس این رویکرد، دانش نه در دنیای اختصاصی خود و نه در ذهن افراد قرار دارد، بلکه جنبه‌ای از «عمل فرهنگی»^۳ است. دانش، تولید یا کسب نمی‌شود، بلکه در اجتماعات عملی

دانش را واجد ویژگی دوگانه‌ای می‌دانند: از یک طرف آن را چیزی فی‌نفسه واقعی تلقی می‌کنند؛ مانند آن‌چه در کتاب‌ها آمده است، دانستنی‌هایی که در رشته‌های

جایگاه دانش: ذهن یا خارج از آن؟ معمولاً وقتی مردم درباره‌ی دانش صحبت می‌کنند، از بیان قابل فهمی بهره می‌گیرند. آن‌ها در صحبت‌های عمومی،



است مصنوعات مفهومی را به کار ببرند، اما به کار دانشی نپردازند.

تمدن عظیم پیشرفت دانش تلقی کنند [اسکار دامالیا و پرایتر، ۲۰۰۶].

دانش درباره‌ی دانش: ساختن دانش

بین یادگیری و فرایند پیشرفت دانش در رشته‌های گوناگون، شباهت‌های اساسی وجود دارد. در طول دهه‌ی ۱۹۶۰، تلاش برای بهره‌گیری از این شباهت‌ها، به یادگیری از طریق اکتشاف، کشف راهنمایی شده، یادگیری پژوهشی، و «علم: رویکردی فرایندی» انجامید [انجمن آمریکایی پیشرفت علوم، ۱۹۶۷]. پس از این دهه، ایده‌های مهم و متنوع زیادی مانند ساختن گرایی اجتماعی، نظریه‌ی طرحواره، شناخت موقعیتی، پیوندگرایی و... ظهور پیدا کردند و به تبع آن‌ها، رویکردهای تربیتی نیز تغییر یافتند. گرچه این رویکردها بر جنبه‌ی هم‌پارانه‌ی پژوهش تأکید کرده‌اند، اما «دانش درباره‌ی دانش»^۱ پیامدهای بسیار زیادی در تعلیم و تربیت داشته است. ما صاحب تمدن «خلق دانش» هستیم. بنابراین، رسالت اساسی تعلیم و تربیت آشنا کردن جوانان با این تمدن و پیدا کردن نقش خود در این تمدن است.

در واقع، «ساختن دانش» کوششی برای بازسازی بنیادی تعلیم و تربیت است؛ تلاش منسجمی که دانش‌آموزان را وارد فرهنگ خلق دانش می‌سازد. در نتیجه این کار مستلزم آن است که دانش‌آموزان، نه فقط صلاحیت خود را در ساختن دانش توسعه دهند، بلکه خود و کارشان را به منزله‌ی بخشی از

عوامل مؤثر در تغییر نقش فراگیرندگان در جامعه‌ی مبتنی بر ساختن دانش

- پیشرفت دانش، فرایندی اجتماعی است و نقش اصلی آن کمک به خلق دانش بعدی است. بنابراین، دانش تولید شده توسط دانش‌آموزان، به واسطه‌ی مطابقت با دانش پذیرفته شده، مورد داوری قرار نمی‌گیرد، بلکه معیار داوری، کمک به پیشرفت دانش است.
- پیشرفت دانش، ایده‌ای برای بهبود است. «بهبود ایده‌ها»، اصل آشکاری است که فعالیت‌های دانش‌آموزان را راهنمایی می‌کند. براساس این اصل، کوشش مداوم برای بهبود ایده‌ها در کانون فعالیت فراگیرندگان قرار دارد.
- دانش چیزی، متفاوت از دانش درباره‌ی چیزی است: «دانش درباره‌ی چیزی» عبارت است از مجموعه‌ای دانش بیانی که برای بیان آن‌چه افراد درباره‌ی چیزی می‌دانند، می‌توانند بازایی کنند. اما «دانش چیزی» دلالت بر توانایی انجام یک فعالیت یا مشارکت در آن را دارد و شامل دانش بیانی و دانش رویه‌ای است.

بنابراین، دانش چیزی عبارت است از دانشی که نه تنها قابل بیان و بازنمایی است، بلکه مشتمل بر دانش ضمنی یا شهودی است که اگرچه مستقیماً قابل اظهار نیست، اما می‌توان آن را استنباط کرد. بدین ترتیب، دانش چیزی وقتی فعال می‌شود که ما با عرصه‌ی عمل درگیر می‌شویم. دانش درباره‌ی

نهادینه می‌شود و در درون سازوکارهای چنین عملی جای می‌گیرد.

رویکرد دوم به ایده‌ی «مصنوعات مفهومی»^۲ اشاره دارد. براساس رویکرد دوم این دستاوردها همانند سایر مصنوعات، سازه‌های بشری‌اند و ابزاری برای تبیین و پیش‌بینی فراهم می‌کنند. مصنوعات مفهومی، به نوبه‌ی خود بخش عظیمی از پدیده‌هایی هستند که می‌توان نسبت به آن‌ها دانش پیدا کرد. در هر حال در هر دو رویکرد، باور به دریافت دانش به شکل منسجم‌تر، محفوظ است.

ارزش ایده‌ی مصنوعات مفهومی در این است که شیوه‌ای برای روشن ساختن «کار دانشی»^۳ ارائه می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت: «کار دانشی، کاری است که به ارزش مصنوعات مفهومی می‌افزاید.» بنابراین بسیاری از افراد ممکن

«ساختن دانش»

کوششی است برای آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ تولید دانش



ساختن دانش را می‌توان به عنوان کار خلاق با ایده‌ها تعریف کرد

منابع

1. Bereiter, C. (2002). Education and mind in the knowledge age. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
2. Fodor, J. A. (1985). Fodor's guide to mental representation: The intelligent auntie's vade-mecum. Mind, 94, 76-100.
3. Dennett, D. (1991). Consciousness explained. New York: Little, Brown.



چیزی معادل دانش بیانی است، در حالی که دانش چیزی، مفهومی غنی‌تر از دانش رویه‌ای را در بردارد.

● گفتمان همیارانه در پیشرفت دانش نقش دارد و به سه ویژگی زیر متعهد است:

- تعهد به پیشرفت؛
- تعهد نسبت به فهم مشترک؛
- تعهد به توسعه بر مبنای حقایق پذیرفته شده.

● از زمان ظهور رویکرد «دانش محور» و تعلیم و تربیت ساختن گرا، کاربرست اطلاعات معتبر برای مریبان مسئله‌انگیز شده است. از یک سو نمی‌خواهیم دانش‌آموزان اظهارنظرهای رسمی معتبر را بپذیرند، و از سوی دیگر، بدون استفاده از اطلاعات معتبر، نمی‌توان در یک جامعه کاری انجام داد؛ حتی اگر اعلامیه‌های رسمی معتبر چالش برانگیز باشند. بنابراین به نظر می‌رسد با استفاده از سازه‌گرایانه از اطلاعات معتبر، می‌توان برای این مسئله راه‌حلی ارائه کرد.

● فهم پدیده‌ای نوظهور، حاصل تعامل بین عناصر ساده‌تری است که به تنهایی مفهوم جدید را بازنمایی نمی‌کند.

اساساً در طول تاریخ، دانش آن چیزی نبوده که در ذهن افراد است. شواهد باستان‌شناختی نشان می‌دهند که اظهارات درباره‌ی وضعیت دانش، به صورت تمدن خاص و در زمان خاص بوده است؛ بدون توجه به دانستن چیزی درباره‌ی آن‌چه افراد می‌دانند یا می‌اندیشند. بنابراین، نظریه‌ی «ساختن دانش» بر این فرض مبتنی است که کار دانشی خلاق و اصیل می‌تواند در کلاس درس اتفاق بیفتد؛ کاری که صرفاً تقلید

از پژوهشگران و طراحان نیست، بلکه اساساً پیشرفت دانش در اجتماع کلاس درس روی می‌دهد و آن بخشی از تلاش برای ساختن اجتماعی دانش، در سطحی وسیع‌تر است. از این رو وضعیت دانش، حالتی ذهنی یا مجموعه‌ای از حالات ذهنی نیست.

ساختن دانش را می‌توان به عنوان کار خلاق با ایده‌ها تعریف کرد. این رویکرد ویژگی‌های مشترک زیادی با رویکردهای مختلف سازه‌گرایی دارد، اما میان راهبردهای آن‌ها تفاوت‌های مهمی مشاهده می‌شود. برجسته‌ترین این تفاوت‌ها عبارت‌اند از:

- **تمرکز بر اصلاح ایده‌ها:** در این رویکرد، اصلاح ایده‌ها هدفی اساسی است.
- **مسئله در برابر پرسش:** راه‌حل مسائل عموماً نیازمند اصلاح مداوم‌اند.
- **شناخت ارزش اجتماعی ایده‌ها:** در ساختن دانش، کاربرد دستاوردهای مفهومی - ایده‌های توسعه‌یافته - در جوامع حائز اهمیت است. به این معنی که از دانش‌آموزان انتظار نمی‌رود که نظریه‌ای درباره‌ی جاذبه‌ی زمین بدهند که در برابر نظریه‌ی نیوتن مطرح شود، بلکه آن‌ها با بینش خود به زمینه‌های کاربردی جدیدی برای این نظریه دست خواهند یافت.
- **اهداف نوظهور و فراوده‌ها:** آن‌چه دانش‌آموزان تولید می‌کنند، از پیش تعیین شده نیست. بنابراین در هر مرحله از فرایند ساختن دانش، ممکن است اهداف یادگیری جدیدی ظاهر شوند.
- **کاربرد سازه‌گرایانه از منابع معتبر مانند کتاب‌های درسی:** تمامی ایده‌ها در حالت طرح و به صورت

اصلاح‌پذیر مورد بررسی قرار می‌گیرند.

بدین ترتیب، همان‌گونه که ملاحظه کردید، تفاوت نظام تعلیم و تربیت سنتی با نظام‌های نوین، مانند ساختن دانش، در این نیست که در تعلیم و تربیت سنتی بر انتقال دانش تأکید می‌شود، اما در رویکردهای جدید بر ساختن دانش. بلکه اختلاف اساسی در مفهوم دانش است. **تعلیم و تربیت سنتی، دانش را در خارج از ذهن و به عنوان مجموعه‌ای از حقایق پذیرفته شده می‌داند.** بدیهی است با چنین انگاره‌ای از ماهیت دانش، در اهمیت و ضرورت انتقال دانش تردیدی باقی نمی‌ماند. زیرا چنان‌چه دانش بدین نحو در دست‌رس مریبان است، منطقاً می‌توان استدلال کرد که انتقال آن موجب رشد و پیشرفت دانش‌آموزان خواهد شد. در حالی که وقتی دانش ماهیتاً از چنین موضعی عزل شود و دیگر نتوان برای آن چنین جایگاهی قائل شد، ناگزیر از پذیرش رویکردی خواهیم بود که در آن، همه‌ی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به مثابه عضوی از جامعه‌ی ساختن دانش به ایفای نقش خود در فرایند پیشرفت اجتماعی دانش می‌پردازند و کوشش مستمری برای بهبود مداوم آن خواهند داشت. با این حال، رابطه‌ی بین ذهن و دانش مسئله‌ی قابل تأمل دیگری است که در شماره بعدی به آن خواهیم پرداخت.

پی‌نوشت

1. sociocultural
2. situated cognition
3. cultural practice
4. conceptual artifacts
5. knowledge work
6. knowledge of knowledge
7. Knowledge Building



انتخاب: مهناز کهنمویی

افتاده و از درد به خود می‌پیچد، آیا از دست او
دلخور و رنجیده می‌شدی؟»

– نه، هرگز دلخور نمی‌شدم. هیچ کس
از بیمار بودن کسی دلخور
نمی‌شود.

– به جای دلخوری، چه
احساسی داشتی و چه
می‌کردی؟

– احساس دلسوزی و
شفقت. سعی می‌کردم
طیب یا دارویی به او
برسانم.

– همه‌ی این کارها را به‌خاطر آن

می‌کردی که او را بیمار می‌دانستی. آیا

انسان تنها جسمش بیمار می‌شود؟ آیا کسی که رفتارش
نادرست است، روانش بیمار نیست؟ اگر کسی فکر و روانش
سالم باشد، آیا رفتار بدی از او دیده می‌شود؟ بیماری روح و
روان نامش غفلت است و باید به جای دلخوری و رنجش،
نسبت به کسی که بدی می‌کند و غافل است، دل سوزاند و
به او طیب روح و داروی جان رساند. از دست هیچ کس
دلخور مشو، کینه به دل مگیر و هرگز آرامش خود را از
دست مده. بدان که هر وقت کسی بدی می‌کند، در آن لحظه
بیمار است.

غفلت

روزی سقراط مردی را دید که خیلی متأثر بود. علت
ناراحتی‌اش را پرسید. او گفت: «در راه که می‌آمدم، یکی از
آشنایان را دیدم. سلام کردم، جواب نداد و با بی‌اعتنایی و
خودخواهی گذشت و رفت. من از این طرز رفتار او خیلی
رنجیدم.»

سقراط پرسید: «چرا رنجیدی؟»

مرد با تعجب گفت: «خوب معلوم است، چون چنین
رفتاری ناراحت‌کننده است.»

سقراط گفت: «اگر در راه کسی را می‌دیدي که به زمین

منبع:
برگرفته از کتاب حکایت‌هایی از سقراط
حکیم، انتشارات دانش، تهران، ۱۳۸۶.



یادآوری

۱. از کلیه‌ی نویسندگان ارجمند تقاضا می‌شود در پایان مقاله‌ها، آدرس و شماره‌ی تلفن خود را بنویسند.
۲. از خانم‌ها و آقایانی که اسامی آن‌ها در زیر آمده است، تقاضا می‌شود هر چه زودتر با دفتر خانم‌ها: حمیده محمدپور، معصومه عاجز زاده، سهیلا راستین، زهره عباسی زاده، مریم هاشمی، ملیحه دوستی، فاطمه ثقه‌الاسلامی، مریم طهماسبی دزفولی.
آقایان: حسین اکبرزاده، حمیدالله سلگی، محمدرضا تقی زاده، اله‌نظر تیموری، ابراهیم اصلانی، علی صالحی، محمدرضا رجبی متین، فریدون پناهی، البرز آتش‌زر و بابک حیدری.



پژوهشگر: مریم مهدوی
کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

تغییر برنامه های درسی

از نظر معلمان دوره ی ابتدایی

کلیدواژه ها

تغییر در برنامه ی درسی، معلمان و
تغییر، رویارویی معلمان با تغییر.

چکیده ی پژوهش

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نحوه ی رویارویی معلمان با تغییرات در برنامه ی درسی دوره ی آموزش ابتدایی است و به این پرسش ها جواب می دهد که: ۱. نظر معلمان دوره ی ابتدایی درباره ی نحوه ی اعمال تغییر در برنامه ی درسی (روش های تدریس، محتوای آموزشی و

اشاره

همان طور که می دانیم، هیچ گونه تغییری در برنامه های درسی، صرفاً با وضع قوانین یا صدور احکام حاصل نمی شود، بلکه تغییر نیز مانند بیشتر اصلاحاتی که در هر جامعه ای رخ می دهد، آگاهانه و به تدریج صورت می گیرد و به یکباره ایجاد نمی شود. بنابراین، باید شرایط تغییر را فراهم کرد. در این راستا، معلم به عنوان عنصری اساسی در هر برنامه ی درسی، باید در فرایند و چگونگی تغییرات به عمل آمده در برنامه های درسی قرار بگیرد. در این مقاله، که مروری است بر یک پژوهش، نظرات معلمان در زمینه ی اعمال تغییر در برنامه های درسی دوره ی آموزش ابتدایی ارائه شده است.



فناوری‌های آموزشی) چیست؟ و ۲. چگونه می‌توان مقاومت معلمان را در برابر تغییرات کاهش داد؟ جامعه‌ی مورد مطالعه‌ی این پژوهش را تمامی معلمان مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ تشکیل می‌دهند. از جامعه‌ی مورد مطالعه، به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۳۰۰ معلم از مدارس ابتدایی مناطق ۱، ۷، ۱۲، ۱۴ و ۱۹ برای پاسخ‌دهی و دریافت نظرات آنان درباره‌ی موضوع مورد بررسی انتخاب شدند. سپس پرسش‌نامه‌ی محقق ساخته‌ی شامل ۷۵ سؤال (در چهار بخش روش‌های تدریس، فناوری آموزشی، محتوای آموزش و راهکارهای پیشنهادی درباره‌ی اجرای بهتر تغییرات در برنامه‌های درسی) در اختیار آنان قرار داده شد تا نظرات خود را بر پایه‌ی یکی از پنج درجه‌ی خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد ارائه کنند. هریک از بخش‌های پرسش‌نامه‌ی مذکور، از اعتبار (همسانی درونی) لازم آماری برخوردار هستند؛ به طوری که ضرایب اعتبار آن‌ها به روش آلفای کربنخ، به ترتیب مقیاس‌ها برابر ۰/۹۲، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۱ است. اطلاعات جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی، مورد توصیف و معنی‌دار بودن تفاوت بین نظرات معلمان درباره‌ی هر پرسش، از طریق آزمون پیشینه‌ی احتمال مجذور فی مورد آزمون قرار گرفت که خلاصه‌ی نتایج به دست آمده از تحلیل انجام شده به این شرح است:

یافته‌های حاصل از پژوهش

الف) نظر معلمان درباره‌ی نحوه‌ی اعمال تغییر در روش‌های تدریس

نظر معلمان درباره‌ی نحوه‌ی اعمال تغییر در روش‌های تدریس کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی، از طریق ۲۰ پرسش جمع‌آوری شد. در تمامی پرسش‌ها، بین نظرات معلمان تفاوت معنی‌دار وجود داشت. بنابر این، نظرهای آنان در دو گروه تقسیم شد: مواردی که در اجرای تغییر به آن‌ها بیشتر توجه شده است، و مواردی که در اجرای تغییر، توجه کمتری به آن‌ها شده یا اصلاً توجه نشده است. خلاصه‌ی نظرات معلمان به این شرح است:

موارد توجه شده

- سازگاری نسبی روش‌های جدید تدریس با تجربه‌ی قبلی و نیاز معلمان
- مزیت نسبی روش‌های جدید تدریس در مقایسه با روش‌های قبلی
- ارائه‌ی آموزش‌های لازم به معلمان قبل از اجرای تغییر در روش‌های تدریس
- انعطاف‌پذیری در اجرای تغییر برای انطباق با شرایط و امکانات مدرسه
- آشنا کردن معلمان با هدف‌ها و نتایج تغییر، قبل از اجرای تغییرات
- مدارا کردن مسئولان با اشتباهات معلمان در اجرای تغییر
- قابل فهم بودن و اجرای آسان روش‌های جدید تدریس

- اجرای تغییرات در قالب دستورالعمل‌های رسمی
- حمایت مالی مدیران از اجرای تغییرات توسط معلمان
- معرفی نکردن معلمان به عنوان مسئول شکست برنامه

موارد توجه نشده

- نظرخواهی از معلمان درباره‌ی تغییر در روش‌های تدریس
- گفت‌وگو با معلمان برای متقاعد کردن آن‌ها در اجرای روش‌های جدید تدریس
- اختصاص زمان کافی به معلمان برای سازگاری با روش‌های جدید تدریس
- هماهنگی بین تغییرات اعمال شده در روش‌های تدریس، با سایر عناصر برنامه و امکانات کلاس و مدرسه
- استفاده از راهکارهای تشویقی برای اجرای تغییر در روش‌های تدریس
- برگزاری نشست‌های توجیهی برای معلمان، به منظور تغییر در روش‌های تدریس
- قراردادن نتایج به دست آمده از تغییرات اجرا شده در روش‌های تدریس
- اعمال تغییرات در روش‌های تدریس در زمان مناسب
- فراهم کردن بسترهای فکری لازم برای اجرای تغییر در روش‌های تدریس قبل از اجرای آن
- ارائه‌ی مشاوره و راهنمایی لازم به معلمان در حین اجرای بهتر روش‌های تدریس موردنظر برنامه

هیچ گونه تغییری در برنامه‌های درسی، صرفاً با وضع قوانین یا صدور احکام حاصل نمی‌شود، بلکه تغییر نیز مانند بیشتر اصلاحاتی که در هر جامعه‌ای رخ می‌دهد، آگاهانه و به تدریج صورت می‌گیرد و به یکباره ایجاد نمی‌شود

ب) نظرات معلمان درباره‌ی نحوه‌ی

اعمال تغییر در فناوری آموزشی

در این باره هم، نظرات به دو دسته تقسیم شدند:

موارد توجه شده

- آموزش معلمان برای سازگار شدن با فناوری‌های آموزشی جدید
- مزیت نسبی فناوری‌های آموزشی جدید در مقایسه با فناوری‌های آموزشی قدیم
- مورد توجه قرار گرفتن تجربه‌های گذشته‌ی معلمان و نیازهای آنان در به کارگیری فناوری‌های آموزشی جدید
- قابل فهم بودن و کاربردهای آسان فناوری‌های آموزشی جدید برای معلمان
- مسئول مستقیم نداشتن معلمان، در صورت موفق نبودن آنان در بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی
- استفاده از دستورالعمل‌های رسمی برای اعمال تغییرات در

فناوری‌های جدید آموزشی

- مدارا کردن مدیر و سایر کادر آموزشی مدرسه، با اشتباهات معلمان در به کارگیری فناوری‌های جدید آموزشی
- آشنا شدن معلمان با هدف‌ها و دستاوردهای فناوری آموزشی جدید، قبل از اجرای آن‌ها

موارد توجه نشده

- اختصاص زمان کافی برای سازگار شدن معلمان با فناوری‌های آموزشی جدید
- هماهنگی و همسویی فناوری‌های جدید آموزشی با سایر عناصر برنامه‌ی درسی
- اعمال تغییرات در زمان مناسب از سال تحصیلی
- نظرخواهی از معلمان در زمینه‌ی ضرورت و نحوه‌ی به کارگیری فناوری‌های آموزشی جدید
- استفاده‌ی مدیر و مسئولان از

راهبردهای تشویقی برای پذیرش

- فناوری‌های جدید آموزشی از سوی معلمان
- گفت‌وگو با معلمان مخالف استفاده و اجرای فناوری‌های جدید آموزشی
- ارائه‌ی راهنمایی و مشاوره‌های لازم به معلمان در ضمن اجرا و استفاده از فناوری‌های آموزشی جدید
- برگزاری نشست‌های توجیهی با معلمان برای استفاده از فناوری‌های آموزشی جدید
- آگاه کردن معلمان از نتایج مربوط به استفاده از فناوری‌های جدید آموزشی در کلاس‌های درس آنان
- انعطاف‌پذیری فناوری‌های آموزشی جدید با شرایط و امکانات مدارس
- فراهم کردن بستر فکری لازم قبل از اجرای فناوری‌های آموزشی جدید در مدرسه
- آشنایی معلمان با هدف‌ها و دستاوردهای به کارگیری فناوری‌های آموزشی جدید در کلاس درس

پ) نظرات معلمان درباره‌ی نحوه‌ی

اعمال تغییر در محتوای کتاب‌های

درسی

موارد توجه شده

- اعمال تغییرات در محتوای کتاب‌های درسی با رعایت ترتیب پایه‌های تحصیلی
- برگزاری دوره‌های آموزشی مرتبط با کتاب‌های درسی جدید برای تسلط معلمان بر محتوای



هر گونه تغییر در برنامه‌های درسی، بدون در نظر گرفتن نقش و نظر معلمان مثمر ثمر نخواهد بود

● ایجاد تسهیلات و حمایت‌های مادی و معنوی از معلمان در ضمن اجرای تغییرات

● تفویض اختیار به معلمان برای شناخت مسائل و تعیین زمان مورد نیاز برای اعمال تغییرات

● برقراری ارتباط بین مجریان (معلمان) و طراحان تغییر، برای شناخت منطق و چرایی اعمال تغییرات از ابتدا تا انتهای اجرای برنامه‌ی درسی

● توجه به نیازهای معلمان در طراحی و اجرای تغییرات در برنامه‌های درسی

● اجرای آزمایشی برنامه‌های درسی تغییر یافته به ترتیب در کلاس درس، در مدرسه، شهر و در نهایت در پایه‌ی ارزشیابی‌هایی که به عمل می‌آید و در صورت مفید بودن، استمرار برنامه‌ی درسی،

● توجه به ابعاد هر برنامه‌ی درسی، به هنگام تغییر در عناصر آن

● حمایت و مشارکت فعال کادر آموزشی مدارس با معلمان و طراحان تغییر

● انعطاف‌پذیری در طراحی و اعمال تغییرات در برنامه‌های درسی به هنگام اجرای آن‌ها

● آگاه کردن معلمان و ارائه‌ی بازخورد به آن‌ها از نتایج به دست آمده از اعمال تغییرات

● هم‌سویی دستورالعمل‌ها با تغییرات اعمال شده در برنامه‌های درسی

آن‌چه مسلم است، هیچ برنامه‌ای در عمل موفق نمی‌شود، مگر این‌که نقش معلمان در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی به طور شفاف و واضح تعریف شود.

پذیرش تغییرات در کتاب‌های درسی از سوی معلمان

● گفت‌وگو با معلمان مخالف تغییر در کتاب‌های درسی

● اختصاص زمان لازم برای سازگار شدن معلمان با تغییرات اعمال شده در کتاب‌های درسی

● راهبردهای تشویقی برای سازگار شدن معلمان با تغییرات اعمال شده در کتاب‌های درسی

● توجه معلمان در ارتباط با هدف و فواید تغییر در کتاب‌های درسی، قبل از اجرای تغییرات

● آگاهی معلمان از نتایج ارزشیابی‌های به عمل آمده از کارایی کتاب‌های درسی جدید

بحث در مورد یافته‌های پژوهش

معلمان تنها افرادی هستند که به طور دائم برای تربیت آینده‌سازان کشور می‌کوشند. بی‌شک معلمان در اجرای تغییرات نقش اساسی و مهمی بر عهده دارند. لذا، هر گونه تغییر در برنامه‌های درسی، بدون در نظر گرفتن نقش و نظر معلمان مثمر ثمر نخواهد بود؛ زیرا تمامی برنامه‌های درسی به واسطه‌ی معلم در کلاس‌های درس به اجرا گذاشته می‌شود. در نتیجه، دل‌بستن به تغییرات بدون در نظر گرفتن عوامل اصلی تغییر (یعنی معلمان) به عنوان آموزش‌دهندگان و تسهیل‌کنندگان فرایند رشد همه جانبه‌ی دانش‌آموزان، پیشرفتی در پی نخواهد داشت. بنابراین، توجه به راهکارهای زیر می‌تواند معلمان را با تغییرات برنامه‌ی درسی همراه کند:

کتاب‌ها

● تناسب تغییر در محتوای کتاب‌های درسی با سایر عناصر برنامه‌ی درسی

● آگاه‌شدن معلمان با روش‌های به کارگیری محتوای کتاب‌های درسی

● ارائه‌ی دستورالعمل‌های رسمی برای استفاده از محتوای کتاب‌های درسی

● انعطاف‌پذیر بودن شرایط برای اجرای محتوای کتاب‌های درسی

● برگزاری نشست‌های گروهی با معلمان به منظور آمادگی آنان برای اجرای تغییرات کتاب‌های درسی

● داشتن مزیت نسبی محتوای کتاب‌های درسی جدید در مقایسه با کتاب‌های قدیم

● قابل فهم و تدریس بودن محتوای کتاب‌های درسی جدید

● ارائه‌ی راهنمایی و مشاوره به معلمان در ضمن استفاده از کتاب‌های درسی جدید در کلاس درس

● برقراری حمایت‌های لازم از سوی مدیران مراکز آموزشی برای اجرای کتاب‌های درسی جدید

● مسئول مستقیم ندانستن معلمان، در صورت موفق نبودن تغییرات در کتاب‌های درسی

موارد توجه نشده

● نظر معلمان در تغییرات کتاب‌های درسی

● فراهم کردن بسترهای لازم برای

منبع
این مقاله برگرفته از پایان‌نامه‌ی زیر است:
مهدوی، مریم (۱۳۸۸). نظر معلمان دوره‌ی ابتدایی درباره‌ی نحوه‌ی اعمال تغییر در برنامه‌های درسی دوره‌ی آموزش ابتدایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. چاپ نشده. دانشگاه الزهراء (س). تهران.



فضه عدلی رخنه

آموزگار-شهرستان کلات نادر

استان خراسان رضوی

دست‌های من و تو

تفسیر تصویر

شماره ۷، فروردین ۱۳۸۹

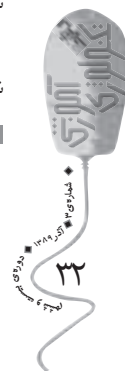
دست‌های کوچک و زیبایی را به من بسپار کودکم! بگذار تا راهنمایت باشم. من با کمک دستانت تو را همه‌جا خواهم برد. دنیا را نشانت خواهم داد.

کودک زیبایم، گمان مبر که چون چشم نداری، قادر نخواهی بود از زندگی لذت ببری. نه، باور کن چه بسیارند آن‌ها که چشم دارند، اما هیچ نمی‌بینند چشم دارند، اما از ترس آن را می‌بندند تا واقعیت‌ها را نبینند و بی‌خیال زندگی کنند؛ بدون هیچ مسئولیتی. چه بسیارند آن‌ها که چشم سر دارند، اما چشم دل ندارند.

فرزندم، تو این فرصت را داری تا با دستانت همه چیز را ببینی و در خیال، همه چیز را آن‌طور که واقعیت دارد بنگری، لمس کنی و لذت ببری. اگر خداوند به ما بینایی نداده، در عوض هزاران نعمت دیگر ارزانی داشته است تا کمبود بینایی را جبران کند.

کودکم، نبینم زانوی غم بغل گرفته‌ای و از کمبودهای می‌نالی. نداشته‌هایت باید پلی باشند برای تکامل و پیشرفت تو. پس توانایی‌های خود را باور کن و مرا چون یابوری دلسوز در کنار خود بدان. دستانت را به من بسپار تا راه و رسم زندگی را نشانت دهم و این دستان کوچک را به بازوانی قوی و مطمئن تبدیل سازم. با من همراه شو و کاغذ سفید را زیر انگشتانت لمس کن. این که حس می‌کنی، یک خانه است با سقفی شیروانی. خانه یعنی امنیت، آرامش و پناهگاه با هم بودن. خانه یعنی مادر، پدر و خانواده. این مستطیل‌ها که لمس می‌کنی، پنجره‌های خانه‌اند. پنجره یعنی هوای تازه، یعنی دریچه‌ای به سوی دنیای بیرون، یعنی تابش خورشید، یعنی آینده و ...

وقت بسیار است و من همیشه با توام تا معنای زندگی را دریابی. دستانت را رها نخواهم کرد تا وقتی بزرگ و نیرومند شوی و خود راحت را بیابی. از پنجره‌ی خانه‌ات به بیرون نگاه کن، آینده مال توست.



فواره‌ی خودبه‌خود

نام وسیله: فواره‌ی خودبه‌خود

موضوع: فیزیک

مخاطبان: دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی، متوسطه و مراکز تربیت معلم

فاطمه شهزادی

مدرس و دبیر بازنشسته‌ی منطقه‌ی ۶ آموزش و پرورش تهران

فشار وارد می‌آورد. این مایع از طریق لوله‌ی مرتبط با بالن b و بشقاب a آب را به صورت فواره فوران می‌کند. دوباره هم بشقاب می‌تواند پر شود و این عمل مجدداً تکرار شود. با این آزمایش، می‌توان فشار هوا را به صورت عینی حس کرد.

مشخصات وسیله: در این وسیله، می‌توان با استفاده از فشار هوا، آب را به جریان واداشت و در ظرفی در سطح بالاتر، آن را به صورت فواره‌ی خودبه‌خود تماشا کرد.

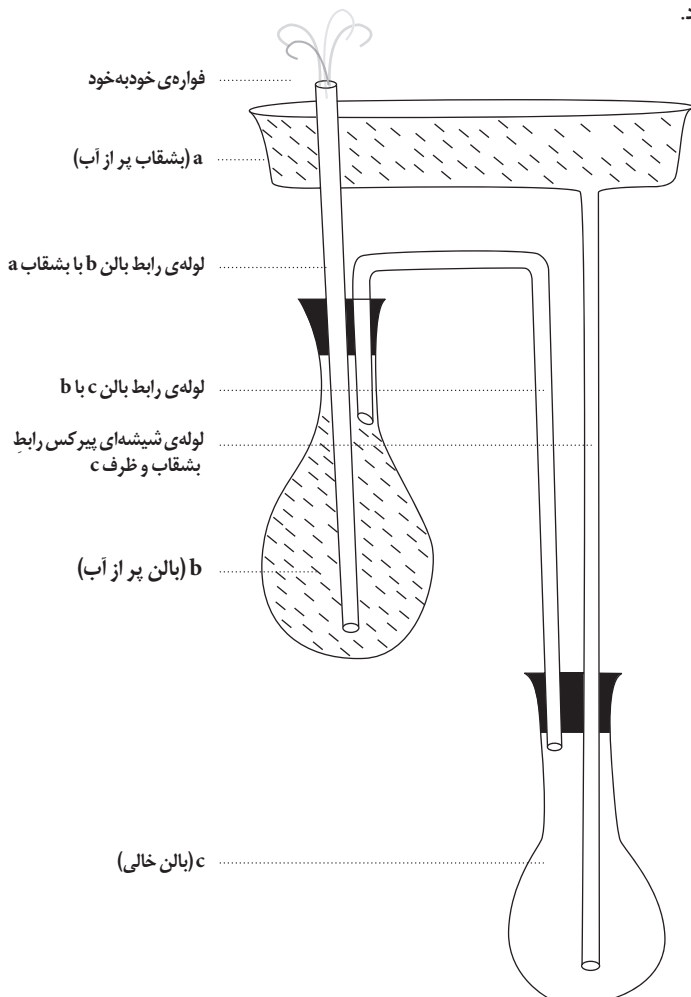
وسایل مورد نیاز: دو عدد بالن ته‌گرد؛ یک عدد بشقاب پلاستیکی؛ سه قطعه لوله‌ی شیشه‌ای پیرکس به شکل‌های متفاوت؛ چسب چوب یا چسب مایع؛ دو عدد درپوش پلاستیکی برای دهانه‌های «بالن»؛ مایع رنگین.

روش ساخت

۱. بشقاب پلاستیکی، دو عدد سوراخ، هم‌اندازه‌ی لوله‌های شیشه‌ای پیرکس، ایجاد کنید (مطابق شکل).
۲. روی درپوش‌های پلاستیکی هم با چوب‌پنبه سوراخ کن، سوراخ‌هایی هم‌اندازه‌ی قطر لوله‌های شیشه‌ای، ایجاد کنید.
۳. لوله‌های شیشه‌ای را مطابق شکل در جای خود قرار دهید.
۴. با چسب چوب یا هر چسب محکم دیگر و یا پارافین، منافذ اطراف لوله‌های آب را آب‌بندی کنید.
۵. مایع رنگین را داخل بشقاب پلاستیکی بریزید.

روش استفاده

اگر مطابق شکل، ظرف‌های مرتبط با هم را a، b و c نام‌گذاری کنیم، کافی است مایع رنگین را ابتدا در بشقاب a بریزیم. این مایع، به بالن c که خالی است، داخل می‌شود. بعد از آن، هوای داخل بالن c، از طریق لوله مرتبط با بالن b، وارد بالن b که پر از آب است، می‌شود و بر مایع آن



استفاده از فیلم آموزشی در کلاس درس



فیلم آموزشی به عنوان یک منبع در فرایند تدریس - یادگیری

از دهه‌ی ۱۹۷۰، معلمان استفاده از فیلم را به عنوان منبعی آموزشی تجربه کرده‌اند. زیرا، نشان دادن مفاهیم از طریق تصویرهای گوناگون فیلم، و کاربرد این مفاهیم در موقعیت‌های گوناگون، سبب می‌شود تا دانش آموز خود را در محیط و مکان واقعی احساس کند. در واقع می‌توان گفت: فیلم به عنوان یک منبع آموزشی در ایجاد تجربه‌های ارزنده، قدرت زیادی دارد. به همین دلیل، آشنایی با کارکردهای فیلم ما را در درک و فهم این که چگونه آن را در فرایند تدریس - یادگیری به کار بریم، یاری می‌رساند. در این مقاله مؤلفان کوشیده‌اند نحوه‌ی به کارگیری فیلم را به عنوان فرصت‌های یادگیری در فرایند آموزش، با استفاده از نمونه‌هایی تشریح کنند.

زهرا عابدی کرجی‌بان

دکترای برنامه‌ریزی درسی با گرایش فناوری

اطلاعات و ارتباطات

حمیدرضا کفایش

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی نیروی انسانی

کلیدواژه‌ها

تجربه‌ی عملی، استعاره، طنز، نماد،
معنی‌دادن، تجربه، فرصت.

گوناگونی در به کارگیری فیلم آموزشی در کلاس درس استفاده می‌کنند. پژوهش نشان داد این امر بستگی به طیفی از نظم‌دهی فرایند تدریس یا عنوان‌های درس، روش‌های تدریس، و فعالیت‌های گروهی دارد [Bloom, 1995]. صحنه‌های فیلم می‌تواند نمایش دیداری مفاهیم و نظریه‌های انتزاعی محتوای آموزش باشد. نشان دادن مفاهیم درس به وسیله‌ی صحنه‌های گوناگون فیلم، کاربرد این مفاهیم در موقعیت‌های گوناگون سبب می‌شود تا دانش آموز خود را در موقعیت واقعی احساس کند، تجربه نماید، و احساس

سنگین و گران بود

[Smith, 1973].

اما امروزه

فیلم‌های

آموزشی به وسیله‌ی

شرکت‌های فیلم‌سازی به صورت فیلم

ویدیویی، سی‌دی، لیزردیسک و ویدیو

دیجیتالی به آسانی قابل دسترسی

است [Martin & Porter, 1998].

از دهه‌ی ۱۹۷۰، معلمان به کارگیری

فیلم آموزشی را به عنوان ابزاری در

فرایند تدریس تجربه کرده‌اند [Culkin,

1970]. بنا بر پژوهشی که ونگر در سال

۱۹۷۷ انجام داد، معلمان از شیوه‌های

قبل از دهه‌ی ۱۹۸۰، معلمان فیلم‌های آموزشی را از طریق مراکز سمعی - بصری، مرکز منابع فیلم‌های آموزشی، و سازمان‌های خصوصی به دست می‌آوردند و فرایند اجاره‌ی فیلم به عنوان منبعی برای فرایند تدریس، پایین بود، اما هزینه‌ی خرید فیلم



سودمندی کند. در این مقاله، بحث ما بر کارکردهای فیلم آموزشی در کلاس درس تأکید دارد.

کارکردهای فیلم آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری

فیلم‌ها می‌توانند وظایف و کارکردهایی را در برنامه‌های آموزشی مدرسه‌ها به عهده گیرند. نوع این وظایف و کارکردها به سبک تدریس، اهداف تدریس، و محتوای واحد درسی بستگی دارد. در این جا کارکردهای فیلم در کلاس درس به مثابه یک موضوع تجربه‌ی علمی- عملی، استعاره، طنز، نماد، تجربه و فرصت شرح داده شده است.

فیلم به مثابه یک موضوع

شاید اولین چیزی که به ذهن خطور می‌کند، تجزیه و تحلیل یک موضوع بعد از تماشای فیلم باشد؛ فیلم‌هایی با طرح‌های زیبا و داستان‌های منسجم به عنوان یک موضوع کاریابی خوبی در آموزش دارند. صحنه‌هایی از یک فیلم که بازیگری و کارگردانی خوبی داشته باشد، بیشتر از یک مطلب چاپی، مطالب را با هیجان و جذابیت ارائه می‌کند. برخی از فیلم‌ها راه را برای روش‌های پیش‌گویی باز می‌کنند. این امر غنی‌شدن بحث و تقویت مفاهیم و نظریه‌ها را در پی دارد. دانش‌آموز فعال، خود را در این روش قرار می‌دهد تا فرایند تغییرات را درک کند. به عنوان نمونه، فیلم «کودتای ۲۸ مرداد»، صحنه‌هایی دارد که تصمیم‌گیری، فشار روانی و تضاد را نشان می‌دهد. صحنه‌ها به اندازه‌ی کافی پیچیده هستند تا مهارت تحلیلی دانش‌آموزان را در

حیطه‌ی موضوعات بیازمایند. هم‌چنین به اندازه‌ی کافی پیچیده هستند تا بحثی گسترده را به راه اندازند.

فیلم به مثابه یک تجربه‌ی علمی- عملی

برخی از فیلم‌ها به گنجاندن تمرین‌های آزمایشی توجه دارند. استفاده از فیلم، به جای مطلب چاپی، برتری‌ها و ویژگی‌های منحصر به فردی دارد. فیلم‌ها اضافه کردن تمرین‌ها را ممکن می‌سازند. صحنه‌هایی از فیلم «آپول ۱۳»، به عنوان مطالبی برای تمرین آزمایشی، کارایی خوبی دارند. اتاق کنترل و به ویژه خلبان، به دلیل خرابی سیستم برای فرود، با مشکل روبه‌رو می‌شوند. هیچ کس در اتاق کنترل با چنین مشکلی تا به حال مواجه نشده است. این مورد تا کنون شبیه‌سازی نیز نشده است. دانش‌آموزان می‌توانند در گروه‌های کوچک با استفاده از اطلاعات خود در مورد حل مشکلات، تصمیم‌گیری فردی و تصمیم‌گیری گروهی، پیشنهاد یک روش را ارائه دهند و صحنه‌ها را تجزیه و تحلیل کنند.

فیلم به مثابه یک استعاره

استعاره‌ها می‌توانند در فیلم‌هایی که به عنوان منبع آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند عملکردی مشابه داشته باشند (Mooij, 1976; Hawkes, 1972; Cooper, 1986). استعاره‌ها تفکرات پیچیده را شفاف می‌کنند، به مجرد روح می‌بخشند، و با نشاط دادن به اندیشه، بصیرت به دست می‌دهند. یکی از عملکردهای مهم استعاره، بیان تصورات شبیه‌سازی تصاویر تخیلی در

بیننده و شنونده است. استعاره حقایق توصیف شده را تحریف نمی‌کند و شیوه‌ی جدیدی برای بیان حقایق ارائه می‌دهد. استعاره‌ها احساسات ثابتی را که شخص به راحتی به یاد می‌آورد، کنار می‌گذارند. از طریق صحنه‌های استعاره، تصویری قدرتمند در مورد رفتارهای اخلاقی نمایان می‌شود. در فیلم «داستان‌های مجید»، تصویرهای دیدنی از مشاخره و مونولوگ‌های ادامه‌دار و شیوای مادر بزرگ، استعاره‌ای از مفهوم رفتار اخلاقی هستند.

فیلم به مثابه طنز

طنز یک شکل هنری مؤثر برای بیان مفاهیم در ذهن بیننده است. از خوش‌مزگی و مزاح برای نشان دادن تفاوت میان تظاهر و واقعیت استفاده می‌کند. با نشان دادن گزافه‌گویی، کتمان حقیقت و تظاهر، طنز توجهش را روی خطاهای مردم و جوامع متمرکز می‌سازد. طنز خوب می‌تواند تصویری فراموش‌نشدنی از مفاهیم مورد تأکید در شما برجای گذارد. طنز، بدون هیچ تظاهر، به زیبایی واقعیت را به شکلی بد نشان می‌دهد. این شکل بر نقاط ضعف جامعه یا فرد تأکید می‌کند و خواننده یا بیننده را وادار می‌کند تا انتقاد طنزپرداز را ببینند. طنز خوب به صورت خودمانی و عوامانه، چشم‌اندازی مفرح و تازه ارائه می‌دهد.

فیلم به مثابه نماد

بعضی از تصویرهای فیلم‌ها قادرند روشی نمادین از مفاهیم و نظریه‌های ارتباطی ارائه دهند. فیلم‌پردازی‌های غیرمعمولی، ترتیب‌گذاری، نورپردازی و استفاده از فیلم سیاه و سفید، غالباً

یکی از منابع آموزشی در عصر دیجیتال، به کارگیری فیلم آموزشی در فرایند تدریس و یادگیری است

نشان دادن مفاهیم درس به وسیله‌ی صحنه‌های گوناگون فیلم، کاربرد این مفاهیم در موقعیت‌های گوناگون سبب می‌شود تا دانش‌آموز خود را در موقعیت واقعی احساس کند، تجربه نماید، و احساس سودمندی کند

حامل نمادگری هستند. تصاویر تیره‌ی قدیمی از فیلم «ایکپرو» ساخته‌ی کوروساوا، تعدادی از مأموریت‌های دولت را در حال رد درخواست تعدادی از شهروندان برای کمک به ادارات و وزارت‌خانه‌های دولتی نشان می‌دهد. تصویربرداری سیاه و سفید و توالی تصویرها، مفهومی نمادین را به مفهوم دیوان‌سالاری ناکارآمد و مفهوم آسیب‌شناسی اداری می‌افزاید. فیلم رسانه‌ای عالی برای معنادادن به نظریه‌ها و مفاهیم است. اثرات دیداری و شنیداری فیلم‌های بزرگ می‌تواند حامل پیامی بهتر از حرف‌های گفته شده و نوشته شده باشد. صحنه‌های منتخب فیلم «۱۲ مرد خشمگین»، بخش‌های مملو از کشمکش را به دانش‌آموزان نشان می‌دهد و مفاهیم آن مؤثرتر از کتاب یا سخن‌رانی است. این تصویرها با نمایش چاقوی ضامن‌دار شروع می‌شوند و تا پایان فیلم، چهار بخش کاملاً متصل نمایش داده می‌شود. هر بخش با یک رأی پایان می‌پذیرد که هیئت داوران درمورد گناهکار بودن یا بی‌گناه بودن، اتخاذ می‌کنند. رأی به کشمکش پنهان بخش بعدی تبدیل می‌شود. در طول بخش، کشمکش محسوس و قابل درک به وضوح در رفتار شخصیت‌ها نمایان می‌شود. نمایش‌نامه‌ی محکم، بازیگری برجسته و کارگردانی بی‌نظیر سیدنی لومت سبب می‌شود تا این تصویرها ابزار آموزشی قدرتمندی باشند.

فیلم به مثابه یک تجربه

کیفیت‌های بی‌نظیر فیلم که قبلاً شرح داده شد، می‌توانند تجربیات قوی

برای بینندگان به وجود آورد، [Stadler, 1990]. شما می‌توانید با استفاده از ویژگی‌های فیلم، فرهنگ‌های کشورهای دیگر را به دانش‌آموزان معرفی کنید.

فیلم به مثابه یک فرصت

فیلم‌ها به تصویر کشیدن دوره‌های قبل می‌توانند به نشان دادن جنبه‌های مدیریت و اجزای مؤثر سازمانی در طول یک دوره کمک کنند. بعضی از صحنه‌های فیلم «عشایر» دیدگاهی قدیمی از نقش زن در کار را نشان می‌دهند. شما باید با نشان دادن این صحنه‌ها، سعی کنید عکس‌العمل‌هایی را از دانش‌آموزان، به ویژه دانش‌آموزان دختر، دریافت کنید. شما می‌توانید این صحنه‌ها را با دیدگاه‌های کنونی زن‌ها در شغل و جنبه‌های متنوع دیگر، مقایسه کنید.

راه‌های استفاده از فیلم در فرایند تدریس-یادگیری

کاربرد مهم فیلم در کلاس درس عبارت‌اند از:

- استفاده از فیلم به جای کتاب؛
 - آموزش از طریق فیلم.
- استفاده از فیلم به جای کتاب معمولاً به صورت سخن‌رانی، اما به وسیله‌ی فیلم است. آموزش از طریق فیلم از زمانی که فیلم اختراع شد، مطرح بوده است. فیلم‌هایی از رقص‌های شگفت‌انگیز انسان‌های نخستین توسط مردم‌شناسان آلمانی ساخته شد و در سال ۱۹۰۵ در سالن ورزشی آلمان به نمایش درآمد. در حرکتی بزرگ، از فیلم‌هایی از انسان‌ها و حیوانات توسط جانورشناسان و کالبدشناسان استفاده

شد. از اوایل ۱۹۰۷، هنرمندان و معلمان موضوعات متنوعی را در مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و مدرسه‌های هنر از طریق فیلم آموزش دادند. عملکرد آن‌ها مبتنی بر این فرضیه بود که آموزش از طریق فیلم شیوه‌ای بهتر از آموزش به وسیله‌ی کتاب درسی است.

چند روش برای آموزش مفاهیم با استفاده از تصویرهای فیلم در کلاس درس وجود دارد. با آزمایش کردن هر روش متوجه می‌شوید که کدام روش برای محتوای درسی و چارچوب آموزشی شما مؤثرتر است. شما می‌توانید قبل یا بعد از بحث روی مفاهیم و نظریه‌ها، از تصویرهای فیلم استفاده کنید. هم‌چنین، می‌توانید برای تأکید بیشتر، صحنه‌ها را تکرار کنید. دانش‌آموزان می‌توانند به صورت منفرد یا در گروه‌های خارج از کلاس کار کنند. تکالیف خارج از کلاس در تجزیه و تحلیل فیلم مؤثرند.

قبل از بحث

نمایش صحنه‌های فیلم قبل از بحث، تصویر دیداری قابل ملاحظه‌ای به دانش‌آموزان می‌دهد؛ به طوری که آن‌ها می‌توانند موضوعات مورد بحث را مقایسه کنند. این روش امکان مراجعه‌ی فوری به مثال‌های نشان داده شده در فیلم را فراهم می‌سازد. نمایش صحنه قبل از بحث و گفت‌وگو، فضا و چارچوب موضوع را برای درک مفاهیمی از قبیل ادوات فیزیکی، ارزش‌ها، و مفروضات اساسی مهیا می‌کند. این صحنه‌ها شامل تعدادی مثال‌های واقعی از این مفاهیم‌اند که امکان بحث‌های مؤثر میان دانش‌آموزان و معلمان و تقویت مفاهیم در دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.



بعد از بحث

نشان دادن تصویرها بعد از شرح دادن و بحث روی نظریه و مفاهیم درس، به شما امکان می‌دهد که از صحنه‌ها به عنوان موضوع‌هایی تصویری استفاده کنید. با این روش دانش‌آموزان می‌توانند به هنگام یادگیری، مهارت‌های تحلیلی‌شان را به کار ببرند و گسترش دهند.

تکرار

تکرار صحنه‌ها به خصوص هنگامی که سعی می‌کنید دامنه‌ی فهم دانش‌آموزان را به وسیله‌ی موضوعات پیچیده گسترش دهید مفید است [Wolensky, 1982]. برای این‌که دانش‌آموزان درک عمیقی از موضوع به دست آورند، صحنه‌ها را قبل از بحث، نمایش دهید و سپس درباره‌ی موضوعات بحث کنید، و به راهنمایی آن‌ها پردازید. صحنه‌های تصویری را نمایش دهید و از دانش‌آموزان بخواهید آن‌چه را که از نظریه‌ها و مفاهیم بحث شده درک می‌کنند، تجزیه و تحلیل نمایند. هم‌چنین، می‌توانید با برگرداندن نوار برای تأکید بر بخش‌هایی از تصویرها، آن‌ها را دوباره تکرار کنید. اکنون شما می‌توانید با نمایش مجدد فیلم، همراه با بحثی مؤثر از سوی دانش‌آموزان، بر مفاهیمی که آن‌ها در صحنه‌های فیلم درک کرده‌اند، تأکید کنید.

مقایسه

فیلم‌ها فرصت‌هایی ارزشمند برای مقایسه رابه چندین روش ارائه می‌دهند. صحنه‌هایی از فیلم‌های ساخته شده در کشورهای گوناگون، دیدگاه‌های

مقایسه‌ای از فرهنگ‌های مختلف، را ارائه می‌دهند. بازسازی یک فیلم مشابه می‌تواند موقعیتی را برای دیدن یک فرهنگ در زمان‌های متفاوت ایجاد کند. هم‌چنین، می‌توانید از صحنه‌هایی از بخش‌های متفاوت یک فیلم مشابه برای مقایسه کردن استفاده کنید. برای مثال، می‌توانید با نشان دادن فیلم‌های قدیمی استان خود و استان‌های هم‌جوار، زمینه‌ی گفت‌وگو درباره‌ی تفاوت‌های کلیدی در نقش‌های کالایی، ارزش‌های فرهنگی، تنوع سازمان‌ها و مدیریت آن‌ها را با وضع امروزی استان خود فراهم آورید.

فعالیت: آموزش از طریق فیلم آموزشی

زمان کلاس: دو هفته‌ی اول اردیبهشت، ساعت ۹-۱۲
روش: شرکت‌کنندگان، چند فیلم مهم را که جنبه‌های متنوعی از تحصیلی و آموزش را نشان می‌دهند، می‌بینند و تحلیل می‌کنند. دانش‌آموزان برای شرکت در این فعالیت باید از نکات اصلی فیلم‌ها برای ارزیابی حرفه‌ی خود در آینده استفاده کنند. آن‌ها باید شیوه‌های تجسمی ارائه شده در فیلم را در نظر بگیرند و درباره‌ی ارتباط بین تحصیل و سواد حرفه‌ای دقت و تأمل کنند. توجه به این امر سبب خواهد شد بدانیم، چگونه این نوع فیلم‌ها در تصورات دانش‌آموزان در حال و آینده تأثیرگذار خواهد بود.

هدف: ایجاد فرصت برای

دانش‌آموزان به منظور دقت و توجه به محتوای فیلم. درک اهمیت و نقش ارتباط میان تحصیل و آموزش، و کسب مهارت‌های شغلی، از طریق بررسی و

تحلیل این گونه رابطه‌ها مقدور است.

هدف‌های آموزشی:

آموزشی عبارت‌اند از:

۱. دانش‌آموز بتواند مسائل و موضوعات پیرامونی، مانند برداشت و انتظارات عمومی جامعه از تحصیلات مدرسه‌ای را تشخیص دهد.

۲. دانش‌آموز بتواند مسائل و موضوعات معنی‌داری در ارتباط با انتظارات عمومی جامعه تشخیص دهد.

۳. دانش‌آموز بتواند با ارائه‌ی نمونه‌ها تعریف، تحلیل و تفسیر کند.

۴. دانش‌آموز بتواند بین تصورات معلمان و انتظارات عمومی درباره‌ی نقش‌ها و مسئولیت اجتماعی و تحصیلات مدرسه‌ای هماهنگی و ارتباط ایجاد کند.

۵. دانش‌آموز بتواند تأثیر برنامه‌ی درسی «روشن و آشکار»، «برنامه‌ی بی‌اعتبار»، «برنامه‌ی «پنهان» و «ادراک عمومی مردم از تحصیلات مدرسه‌ای را توضیح دهد و توصیف کند.

۶. دانش‌آموز بتواند بر تصورات معلمان، مدیران و فراگیرندگان، براساس دانش ارائه شده در فیلم‌ها که به صورت توصیفی ارائه می‌شود، ارزش‌گذاری کند.

۷. دانش‌آموز بتواند فرضیه‌ی درستی از فیلم و مفهوم آن ارائه کند.

۸. دانش‌آموز بتواند شرحی روشن از مفهوم فرهنگ، سیاست و آموزش و پرورش ارائه دهد.

۹. دانش‌آموز بتواند ادراک شخصی وسیع‌تری از تصورات کلی جامعه، و نگرش آن‌ها نسبت به تحصیلات مدرسه‌ای و آموزش و پرورش داشته باشد.

یکی از عملکردهای

مهم استعاره، بیان

تصورات شبیه‌سازی

تصاویر تخیلی در

بیننده و شنونده

است. استعاره حقایق

توصیف شده را

تحریف نمی‌کند و

شیوه‌ی جدیدی برای

بیان حقایق ارائه

می‌دهد

منابع

1. Bloom, M. E. (1995). Using early silent film to teach French: The language of cinéma muet. ADFL-Bulletin, 27, 25-31.
2. Cooper, D. E. (1986). Metaphor. Oxford, England: Basil Blackwell.
3. Culkin, J. M. (1970). Films deliver. In A. Schillaci and J. M. Culkin (Eds.), Films deliver: Teaching creatively with film (pp. 19-29). New York: Citation Press.
4. Hawkes, T. (1972). Metaphor. London: Methuen & Co Ltd.
5. Martin, M., & Porter, M. (Eds.) (1998). Video movie guide 1998. New York: Ballantine Books.

مؤلفه‌های مدیریت یادگیری در کلاس درس



ترجمه و تلخیص:

غلامرضا یادگارزاده



اشاره

معلم‌ان در کلاس، با گروهی از دانش‌آموزان مواجه‌اند که تفاوت‌های فردی، پیشینه‌ی تحصیلی متفاوت، هوش و توانایی گوناگون و دامنه‌ای از انگیزه برای آموختن دارند. شاید مهم‌ترین وظیفه‌ی معلم در کلاس، مدیریت یادگیری برای این طیف گسترده از دانش‌آموزان باشد. تحقق اهداف یادگیری در هر موضوعی، مستلزم تلاش معلم برای هم‌تراز کردن دانش و اطلاعات، توانایی و رغبت‌های یادگیرندگان با موضوع‌های جدید و خلق یادگیری معنی‌دار است. در مقاله‌ی کوتاهی که پیش رو دارید، یادگیری معنی‌دار و مدیریت آن در کلاس درس مورد بحث قرار گرفته است.

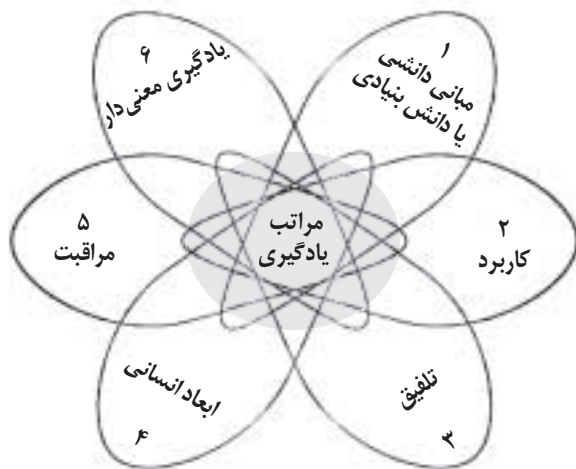
یادگیری معنی‌دار

اگر بخواهیم دانش‌آموزان را به سوی تجربه‌های یادگیری معنی‌دار سوق دهیم، اول باید بدانیم یادگیری معنی‌دار چیست و چه ویژگی‌هایی دارد. سپس به گام‌های بعدی بپردازیم. در کتاب «خلق تجارب یادگیری معنی‌دار» (۲۰۰۳)، طبقه‌بندی خاصی از این موضوع ارائه شده است. این تقسیم‌بندی با الهام از طبقه‌بندی معروف بلوم (۱۹۵۶) در خصوص

کتابخانه‌ها

یادگیری، تدریس، مدیریت کلاس درس،
سطح یادگیری، یادگیری معنی‌دار.





شکل ۱. مراتب یادگیری معنی دار یادگیری چگونه یادگرفتن

اهداف یادگیری:

آن چه از دانش آموز (یادگیرنده) انتظار داریم.

یکی از اولین تصمیم‌هایی که در طراحی برنامه‌های درسی و یا برنامه‌های آموزشی اتخاذ می‌شود، تدوین اهداف است که فعالیت‌های یادگیری، سنجش و تدریس را جهت می‌دهد. در تدوین هدف‌ها، بررسی‌ها و پژوهش‌های بسیاری مورد توجه است که مهم‌ترین آن‌ها طبقه‌بندی بلوم است و می‌تواند برای طراحی برنامه‌های درسی موردنظر قرار گیرد. تدوین اهداف به دو صورت دقیق و روشن، به معلم و دانش آموز کمک می‌کند راه خود را به سوی یادگیری معنی دار پیدا کنند. اگر اهداف خوب تدوین شوند، راه دانش آموز در مدیریت یادگیری آسان و سهل خواهد شد.

فعالیت‌های یادگیری:

چگونه یاد بدهیم و یاد بگیریم

فعالیت‌های یادگیری در واقع بیان‌کننده‌ی فرایندی هستند که در کلاس رخ می‌دهد. فعال بودن کلاس منوط به فعالیت مشترک

یادگیری، ساخته و در شکل ۱ نمایش داده شده است.

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، یادگیری معنی دار شش طبقه دارد.

۱. **دانش بنیادی:** عبارت است از مجموعه‌ای واقعیت‌ها، اصول، روابط و ... که محتوای یک دوره‌ی آموزشی را شامل می‌شوند. در واقع دانش بنیادی چیزی است که ما می‌خواهیم دانش آموزان آن را بفهمند و یاد بگیرند.

۲. **کاربرد:** عبارت است از آن چه دانش آموزان با دانش بنیادی انجام می‌دهند. این امر مستلزم داشتن مهارت فیزیکی، حل مسئله و تصمیم‌گیری و تفکر خلاق است.

۳. **تلفیق:** عبارت است از توانایی دانش آموزان در تشخیص تشابهات یا تعامل عمیق موضوع‌های درسی و یا بین نظریه‌های مختلف، روندهای تاریخی و ...

۴. **ابعاد انسانی:** عبارت است از آن چه دانش آموزان در خصوص خودشان و تعامل بین انسان‌ها، زندگی اجتماعی، جایگاه واقعی انسان و ... می‌آموزند.

۵. **مراقبت:** این طبقه به تغییر احساسات، علاقه‌ها و یا ارزش‌های دانش آموزان در تعامل با موضوعات درسی می‌پردازد.

۶. **یادگیری چگونه یادگرفتن (یادگیری معنی دار):** این یک واقعیت است که ما نمی‌توانیم همه چیز را به دانش آموزان یاد بدهیم، بنابراین باید به آن‌ها بیاموزیم که چگونه خودشان یاد بگیرند.

این شش ویژگی در کنار هم، یادگیری معنی دار را تشکیل می‌دهند. نگاهی گذرا به آن‌ها، دشواری کار را نشان می‌دهد. یادگیری معنی دار در یک جمله عبارت است از آن چه دانش آموزان به صورت اصولی می‌آموزند، پایدار است، توان استفاده از آن را در موقعیت‌های دیگر دارند و مبتنی بر ارزش‌های انسانی است.

عوامل محیطی (موقعیتی)

تدریس در هر زمانی با محدودیت‌های محیطی متفاوتی روبه‌رو است. ما در این جا این محدودیت‌ها را «عوامل محیطی» می‌نامیم که شامل موارد زیر است:

– **بافت ویژه:** هر برنامه‌ای، در زمینه یا بافت ویژه‌ای رخ می‌دهد که فرایند یادگیری را به مقدار زیادی تحت تأثیر قرار می‌دهد.

– **انتظارات دیگران:** این که مخاطبان چه انتظاری از یک دوره یا برنامه‌ی درسی دارند، تا حدود زیادی یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

– **ماهیت موضوع:** موضوعات یادگیری، هر یک ماهیت خاصی دارد. توجه به این ماهیت، در شکل‌گیری و یادگیری معنی دار، نقشی اثرگذار دارد.

– **طبیعت دانش آموز:** احساسات، روابط، شخصیت اجتماعی، جایگاه اجتماعی و اقتصادی دانش آموز و آن چه با خود به محیط یادگیری می‌آورد، عملکرد او را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

– **طبیعت معلم:** احساسات، ارزش‌ها، شخصیت، رفتار و کردار معلم در یادگیری اثرگذار است.

تدوین اهداف به دو صورت دقیق و روشن، به معلم و دانش آموز کمک می کند راه خود را به سوی یادگیری معنی دار پیدا کنند

دانش آموز و معلم است. به دست آوردن اطلاعات مناسب و کافی در هر موضوع و تبادل آن بین دانش آموز و معلم، تجربه کردن و تعامل در یادگیری و اصلاح براساس بازخوردها می تواند، محیط فعال یادگیری را به وجود آورد. بسیار مهم است که معلم انواع فعالیت های یادگیری را متناسب با موضوع، بافت کلاس و شرایط دانش آموزان جست و جو کند و در کلاس به کار گیرد.

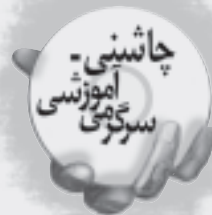
سنجش و بازخورد:

آخرین مؤلفه در هر محیط یادگیری معنی دار، سنجش و بازخورد اصلاحی است. اصطلاح سنجش تربیتی، فقط به نمره دهی و نمره گذاری و مقایسه ختم نمی شود. سنجش صحیح، مبنایی است برای اصلاح فرایند یادگیری و دادن بازخورد منظم به سیستم. تکالیف واقعی، معیار مشخص، فرصت برای سنجش خود و بازخورد دوستانه، می تواند در معنی داری یادگیری، دانش آموز و

معلم را یاری دهد.

محیط یادگیری، محیطی تعاملی است

همه ی عناصر دخیل در فرایند یادگیری، با هم در تعامل هستند. یادگیری معنی دار با تعامل بین دانش آموز، معلم، هدف، محتوا، فعالیت های یادگیری، سنجش و ... شکل می گیرد. دشواری فرایند تربیت در این مهم نهفته است که نمی توان با اصلاح بخشی از فرایند یادگیری، انتظار اصلاح کل آن و



.....
مجتبی احمدی
.....

معمای پنج کلاه و سه نفر

در اتاقی تاریک سه کلاه قرمز و دو کلاه آبی قرار داده ایم. دو شخص بیضا و یک شخص نابینا وارد اتاق می شوند. هر کدام یک کلاه را بر سر می گذارند و از اتاق خارج می شوند. چون اتاق تاریک است، دو نفر بیضا نیز مانند فرد نابینا، قادر به تشخیص رنگ کلاه خود نیستند. بیرون از اتاق، هر کدام فقط به کلاه دو نفر دیگر نگاه و درباره ی رنگ کلاه روی سر خود قضاوت می کند.

بینای اول: من نمی دانم کلاه من چه رنگی است.

بینای دوم: من هم نمی دانم کلاه من چه رنگی است.

نابینا: من می دانم کلاه من چه رنگی است.

سؤال: کلاه فرد نابینا چه رنگی است؟ چه طور دو نفر بیضا نتوانستند رنگ کلاه خود را تشخیص دهند، ولی فرد نابینا متوجه رنگ کلاه خود شد؟





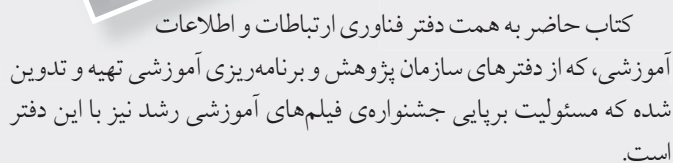
(خلاصه‌ی پژوهش‌های انجام‌گرفته در حوزه‌ی رسانه‌های آموزش، ۱۳۸۱-۱۳۷۳)

ناشر: انتشارات مدرسه

نوبت چاب: اول / ۱۳۸۸

قیمت: ۱۸۰۰۰ ریال

تلفون ناشر: ۸۸۸۰۰۳۲۴-۹



در توضیح عنوان کتاب باید گفت: پ: پژوهش، ژ: ژرفاندیشی، و: واکاوی، ا: اثر بخش، و ک: کار که دهاست.

کتاب پژوهاک، شامل خلاصه‌ای مفید از ۳۷ مقاله است که از سال ۱۳۷۳ تا ۱۳۸۸ درباره‌ی رسانه‌ها و فناوری آموزش، نوشته شده‌اند:

عنوان بعضی از مقالات این مجموعه عبارت است از: بررسی میزان نگرش و توجه معلمان و کارکنان آموزشی نسبت به استفاده از تکنولوژی آموزشی در امر آموزش- بررسی میزان کاربرد رسانه‌های آموزشی در امر آموزش- ارزشیابی طرح آموزش از طریق تصویر، مطالعه‌ی تطبیقی وضعیت فناوری اطلاعاتی IT در نظام‌های آموزشی اروپایی و انطباق آن با برنامه‌های آموزشی در ایران- بررسی موانع بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی در فرایند تدریس، از دیدگاه دبیران راهنمایی کشور- مطالعه و تعیین نقش معلم، دانش آموز، رسانه و محتوا در آموزش سنتی و آموزش الکترونیک

محصولی به نام یادگیری معنی دار را داشت. نظام یادگیری عناصری دارد که در صورت کارکرد صحیح و مثبت، به یادگیری معنی دار خواهد انجامید. اگر چنین امری محقق شود، نمی‌توان انتظار داشت معلم و یا دانش آموز، به تنهایی آن را اصلاح کنند.

این مقاله از منبع زیر اقتباس و تلخیص شده است:

Fink, D. L. (2007). The power of course design to increase student learning. www.aacu.org/peerreview.

[illegible]

<http://www.vase2.com/moama>

ارتباط برنامه‌ریزی درسی با علوم تربیتی



افسانه کلباسی

دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی

کلیدواژه‌ها

برنامه‌ریزی درسی، فلسفه و تاریخ آموزش و پرورش، روان‌شناسی رشد، یادگیری، جامعه‌شناسی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی، ارزشیابی آموزشی، آموزش و پرورش تطبیقی.

اشاره

برنامه‌ریزی درسی با مجموعه‌ای از رشته‌های علوم تربیتی ارتباط دارد: فلسفه، روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی یادگیری، جامعه‌شناسی، برنامه‌ریزی آموزشی، مدیریت آموزشی، تکنولوژی آموزشی، سنجش و اندازه‌گیری، و ارزشیابی و نظارت آموزشی. در این مقاله چگونگی هر یک از این ارتباط‌ها به اختصار بیان می‌شود.

نسبت به فلسفه‌ی آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی درسی، از جهت نظرات متفاوت مکاتب فلسفی درباره‌ی ماهیت انسان و ماهیت دانش، ارزش‌ها و رفتارهای اخلاقی، حائز اهمیت هستند. در برنامه‌ریزی درسی، سؤالات مهمی وجود دارد. از جمله این‌که چه چیزی باید تدریس شود؟ به چه کسانی باید درس داد؟ و چه موقع باید درس داد؟ و دیدگاه‌های فلسفی متفاوت، در پاسخ به این سؤالات، مهم و تأثیرگذارند [Hewitt, 2006].

فلسفه برای پاسخ به سؤال‌هایی از قبیل زندگی خوب چیست؟ جامعه خوب کدام است؟ و دانش مطلوب چیست؟ تعیین کننده است. هم‌چنین فلسفه بر جنبه‌های اساسی برنامه‌ریزی درسی تأثیر دارد. مهم‌ترین عنصر برنامه‌ریزی درسی، هدف تعلیم و تربیت است. علاوه بر هدف، مقولاتی مانند دانش، کارکرد تعلیم و تربیت، محور و موضوعات برنامه‌ریزی درسی و گرایش‌ات آن نیز تحت تأثیر دیدگاه‌های فلسفی قرار می‌گیرند.

فلسفه‌ی آموزش و پرورش، فعالیت‌های تربیتی را هدفمند و منسجم می‌کند. این فعالیت نظری، نه تنها هدف‌ها و موازین تربیتی را با دید نقادانه مشخص و تعیین می‌کند، بلکه برای دستیابی به آن‌ها، رهنمودهای کلی لازم را نیز ارائه می‌دهد. افزون بر این، با ابزار تحلیلی و نقادی، انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی و روش‌های تدریس، دقیق و کارآمد می‌شود. و سرانجام، فلسفه‌ی آموزش و

فن، به‌خصوص حدود و ماهیت شناخت، انواع آن، منابع و ابزارهای شناخت، به ویژه موازین و معیارهای حقیقت، بحث می‌شود. این حیطه از کاوش‌های فلسفی، به طور فزاینده‌ای مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش به خصوص برنامه‌ریزان درسی قرار دارد. سومین بخش از قلمرو این فلسفه «ارزش‌شناسی» است که با آموزش و پرورش ارتباط دارد. نه تنها هدف‌های آموزش و پرورش با نقش تعیین کننده‌ای که در سامان‌دهی این فن دارد، متضمن ارزش‌های مطلوب جامعه است. بلکه محتوای برنامه‌ریزی درسی، روش تدریس و کیفیت تعاملی که بین معلم و متعلم برقرار می‌شود، خود مبین ارزش است [گوتک، ۱۹۹۷].

برنامه‌ریزی درسی و فلسفه‌ی آموزش و پرورش

فلسفه‌ی آموزش و پرورش، زیر مجموعه‌ای از فلسفه‌های نظام‌دار کلاسیک است. بنابراین، به ترتیب اولویت، نخستین بخش از قلمرو فلسفه‌ی آموزش و پرورش، «هستی‌شناسی» یا «متافیزیک» است که در آن، پرسش‌های بنیادی مربوط به به عالم و آدم طرح شده است و پاسخ‌های مناسبی برای آن‌ها پیشنهاد می‌شود. البته فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به آن دسته از موضوعات متافیزیکی علاقه دارد که با آموزش و پرورش ارتباط معقولی داشته باشند.

دومین بخش از قلمرو فلسفه‌ی آموزش و پرورش، معرفت‌شناسی است که طی آن، درباره‌ی مسائل مربوط به این





تکنولوژی آموزشی عبارت است از نظریه و عمل طراحی، تهیه (تولید)، استفاده (کاربرد)، مدیریت و ارزشیابی فرایندها و منابع یادگیری

رشته‌ای علمی، یافته‌ها و رهنمودهای بسیاری برای برنامه‌ریزان درسی به ارمغان آورده است. در برنامه‌ریزی درسی، فرایند تدوین طرح و اجرای برنامه‌ها، تا حدود زیادی نیازمند کاربست یافته‌های روان‌شناسی است. اهداف و محتوای برنامه‌ریزی درسی باید با توجه به میزان رشد ذهنی یادگیرندگان، مدت زمان لازم برای یادگیری و نیز با توجه به محدودیت‌های انسان‌ها و متناسب با تفاوت‌های فردی تنظیم شوند. از این رو روان‌شناسی، به‌خصوص در شاخه‌های رشد، یادگیری و تربیتی، یکی از مبانی مهم برنامه‌ریزی درسی است. [یارمحمدیان، ۱۳۷۷]. به عبارت دیگر، روان‌شناسی (یادگیری، رشد و تربیتی) هم مانند فلسفه، داده، ایده و نظریه را برای برنامه‌ریزی درسی فراهم می‌سازد. مطالعه‌ی یادگیری و تدریس، یکی از حوزه‌های عمده‌ی تحقیق در روان‌شناسی تربیتی است. اصول روان‌شناسی تربیتی، مجموعه‌ای از نظریه‌ها، مهارت‌ها و شیوه‌های است که هر مربی باید در اختیار داشته باشد تا بتواند در موارد مقتضی، تصمیمات تربیتی مناسبی اتخاذ کند.

روان‌شناسی یادگیری و نظریه‌های یادگیری نیز در برنامه‌ریزی درسی تأثیر گذارند. نخستین عنصری که تحت تأثیر دیدگاه یادگیری برنامه‌ریز قرار می‌گیرد، هدف برنامه‌ریزی درسی است. محتوا و بیان اهداف بر اساس نظریه‌ی یادگیری حاکم بر فضای برنامه‌ریزی تعیین می‌شوند. بحثی که هنوز هم درباره‌ی

اصول آموزش و پرورش نیز، اطلاع از تاریخ یا سیر آرای تربیتی است [کاردان، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰].

به لحاظ ارزشی بودن برنامه‌ریزی درسی، تاریخ و فلسفه‌ی آموزش و پرورش، یک دانش مقدم بر برنامه‌ریزی است؛ زیرا:

۱. اطلاعاتی را فراهم می‌کند که برای تبیین اهداف مورد نیاز است.
۲. زمینه‌های ایده‌پردازی و نظریه - پردازی‌های برنامه‌ریزی درسی را فراهم می‌کند.

برنامه‌ریزی درسی و روان‌شناسی یادگیری، تربیتی

روان‌شناسی، علم توصیف رفتار به طریق علمی است. روان‌شناسی به عنوان

پرورش با جست‌وجو و کاوش، قوت و ضعف نظام آموزش را ارزیابی و شرایط و زمینه‌های انجام دادن اصطلاحات و تغییرات مطلوب را می‌سازد. این فعالیت‌ها به اعتلای کیفی آموزش و در نتیجه به بازده تعلیم و تربیت کمک می‌کند [پاک‌سرشت، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰].

تاریخ آموزش و پرورش

به طور کلی، تاریخ آموزش و پرورش عبارت است از مطالعه‌ی چگونگی پدیدآمدن و سیر تحول نهادهای آموزش و پرورش از یک سو و تحول آراء، نظریه‌ها و فلسفه‌های آموزش و پرورش از سوی دیگر. یکی از منابع شناخت در جامعه و جهان و تشخیص مناسب‌ترین فلسفه و

هدف‌های رفتاری، بین روان‌شناسان رفتاری، روان‌شناسان تربیتی و برنامه‌ریزان درسی وجود دارد، مهم‌ترین سند و دلیلی است که تأثیر و نفوذ مستقیم نظریه‌های یادگیری روی تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریزی درسی به ویژه هدف‌گزینی را نشان می‌دهد.

برنامه‌ریزی درسی و جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش علم جدیدی است که عمده‌ترین تحقیقات و تألیفات آن در نیم قرن اخیر پدید آمده‌اند و به طور کلی، بر مطالعه‌ی روابط میان آموزش و پرورش و جامعه از طریق کاربرد منظم دانش، مفاهیم، نظریه‌ها، روش‌ها و فنون جامعه‌شناسی اطلاق می‌شود.

نسبت جامعه‌شناسی آموزش و پرورش با برنامه‌ریزی درسی، برای فهم جایگاه آموزش و پرورش در جامعه و ارتباط آن با سایر نهادها (خانواده، اقتصاد، نظام سیاسی و...) تغییر و اصلاح در برنامه‌ها، ارائه‌ی نقش قدرت‌سیاسی در هدف‌گذاری‌ها و توزیع فرصت‌های آموزشی و تأثیر تعامل‌های محیط آموزشی در اجرای برنامه‌ها و اثر بخشی عملکردهای آموزشی و تعیین محتوای برنامه‌درسی، رابطه‌ی تنگاتنگ این دو رشته را نشان می‌دهد [علاقه‌مند، ۱۳۸۲].

هم‌چنین، در بررسی و تعیین نیازها به منظور تعیین مفاهیم اساسی و موضوعات درسی، برنامه‌ریزان درسی باید به تلفیق نیازهای شخصی و اجتماعی دست بزنند و از مجموع این دو، برنامه‌ی درسی را استخراج کنند. توجه به مبنای جامعه‌شناختی برنامه‌ی درسی، لزوم دست‌رسی به اطلاعات زیر را مطرح می‌سازد:

۱. ارزش‌های اساسی، عقاید، جهان بینی، فلسفه‌ی مشترک و سنت‌های

اجتماعی؛

۲. نگرش‌ها و توقعات مردم از

مدارس؛

۳. ساخت مسائل سیاسی، چگونگی کنترل عقاید عمومی، عقیده‌ی دولت در خصوص فعالیت‌های سیاسی، پیش‌بینی رشد سیاسی، اجتماعی و اقتصادی مردم ... و عوارض آن [یارمحمدیان، ۱۳۷۷].

نتیجه آن‌که ارتباطات و کنش متقابل انسان‌ها، عوامل اصلی موجودیت جامعه به‌شمار می‌رود و شناخت عوامل و مهارت‌هایی که این ارتباطات را در جامعه تسهیل می‌کند و ارتقا می‌بخشد برای برنامه‌ریزی درسی ضروری است.

برنامه‌ریزی درسی و برنامه‌ریزی آموزشی

کومبز برنامه‌ریزی آموزشی را بدین شرح تعریف می‌کند: «کاربرد تحلیل‌های عقلایی و نظام یافته در فرایند توسعه‌ی آموزش با این هدف که عرصه‌ی آموزش به گونه‌ای مؤثرتر به نیازها و آرمان‌های دانش‌آموزان، دانشجویان و جامعه پاسخ‌گو باشد» [Coombs, 1997].

قلمرو برنامه‌ریزی آموزشی، به وضع شاخص‌های کمی (هدف‌های کمی) برای نظام آموزشی در سطوح گوناگون (از خرد تا کلان) و ارزیابی میزان تحقق آن‌ها از منظر کمیت‌ها معطوف است. قلمرو برنامه‌ریزی درسی، به کیفیت‌ها (هدف‌های کیفی تربیتی و آموزشی) در نظام آموزشی در سطوح مختلف (خرد تا کلان) معطوف است. به عبارت دیگر، برنامه‌های درسی ترجمان هدف‌های آموزشی و تربیتی نظام آموزشی و مهم‌ترین ابزار تحقق این هدف‌ها هستند. شاید بتوان وجه اشتراک این دو حوزه را تعیین تکلیف یا وضع هدف‌های کیفی در سطوح کلان نظام آموزشی دانست [مهرمحمدی، ۱۳۸۱].

در دهه‌ی اخیر، برنامه‌ریزی راهبردی که در مقابل برنامه‌ریزی عملیاتی و تاکتیکی به کار گرفته شده، در نظام‌های آموزشی کشورهای گوناگون به عنوان رویکردی موفق شناخته شده است. کاربرد برنامه‌ریزی راهبردی در نظام‌های آموزشی امکان می‌دهد، برنامه‌ریزان به صورت فراکنشی و نه واکنشی، به استقبال آینده بروند و در این گذار، انسان، فناوری و محیط زیست را به صورت یک مجموعه در نظر بگیرند.

برنامه‌ریزی درسی و مدیریت آموزشی

مدیریت آموزشی عبارت است از مطالعه‌ی دانش‌پژوهانه‌ی همه‌ی فرایندها، نهادها و عملکردهای مرتبط با آموزش و پرورش از طریق فرایند منظم تحقیق، به منظور تولید دانش و استفاده از آن در پیشبرد امر آموزش، پژوهش و عمل [علاقه‌مند، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰]. برای مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش همه‌ی افراد که با فرایندهای رسمی مدرسه‌ای به یادگیری می‌پردازد، اهمیت دارد. از این رو، ماهیت یادگیری، طراحی برنامه‌ی آموزشی و نظام اجرایی آن، ارزیابی برنامه‌ی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و تدریس، زمینه‌های واقعی مطالعات مدیریتی هستند.

برنامه‌ریزی درسی و طراحی و تکنولوژی آموزشی

تکنولوژی آموزشی عبارت است از نظریه و عمل طراحی، تهیه (تولید)، استفاده (کاربرد)، مدیریت و ارزشیابی فرایندها و منابع یادگیری [Seels & Rickey, 1994].

با توجه به تعریف مذکور، فردانش (۱۳۸۰)، ارتباط رشته‌ی تکنولوژی آموزشی را با برنامه‌ریزی درسی از نوع ارتباط طولی می‌داند و از نظر اجرایی،

ماهیت یادگیری، طراحی برنامه‌ی آموزشی و نظام اجرایی آن، ارزیابی برنامه‌ی آموزشی، برنامه‌ریزی درسی و تدریس، زمینه‌های واقعی مطالعات مدیریتی هستند

بین این دو هم‌سویی و هم‌پوشی قائل است. تکنولوژی آموزشی به طراحی، اجرا و ارزشیابی منابع و فرایندهای یادگیری می‌پردازد و برنامه‌های عمومی تهیه شده به وسیله‌ی برنامه‌ریزان درسی را با توجه به شرایط و ویژگی‌های هریک از محیط‌های یادگیری خاص، ترجمه می‌کند، آن را برای شاگردان خاص به اجرا در می‌آورد و با انجام ارزشیابی‌های مکرر، میزان دست‌یابی شاگردان به هدف‌های آموزشی را ارتقا می‌بخشد [فردانش، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰].

برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی

ارزشیابی آموزشی عبارت است از قضاوت کردن درباره‌ی ارزش‌یابی‌ستکی پدیده‌های آموزشی [Stufflebeam & Webster, 1999] در حیطه‌ی جست‌وجوهای نظم‌یافته منظور می‌شود. برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت آموزشی به طور مستقیم از ارزشیابی آموزشی استفاده‌ی گسترده‌ای به عمل می‌آورند. بنابراین، با به کارگرفتن ارزشیابی آموزشی در فعالیت‌های نظام آموزشی، در سطوح یادگیرنده، کلاس درس، سازمان آموزشی، اجتماع محلی و جامعه، می‌توان شرایط لازم برای شفافیت و کارایی فعالیت‌های آموزشی و در نتیجه ارتقای کیفیت آن‌ها را فراهم کرد [بازرگان، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰].

برنامه‌ریزی درسی و اقتصاد آموزش و پرورش

اقتصاد آموزش به مطالعه‌ی نحوه‌ی تخصیص منابع کمیاب به منظور تولید و توزیع خدمات آموزشی می‌پردازد که سبب توسعه‌ی دانش و پرورش مهارت، فکر و شخصیت افراد جامعه می‌شود.

پس از جنگ جهانی دوم که اکثر جوامع در اندیشه‌ی بازسازی و نوسازی کشور خود بودند، دریافتند که سازندگی و رشد، مستلزم داشتن «سرمایه‌ی انسانی» است. از این رو، بر بودجه‌های آموزش افزودند تا سرمایه‌ی انسانی بیشتری را تدارک ببینند.

مفهوم سرمایه‌ی انسانی تنها به سرمایه‌گذاری در آموزش نیروی کار محدود نمی‌شود، بلکه به هر فعالیتی که سبب افزایش کیفیت و بهره‌وری نیروی کار و ارتقای سطح درآمدهای آتی شود، قابل تعمیم است. در اقتصاد آموزش و پرورش روش تحلیل هزینه‌ها - فایده، برای سنجش و ارزیابی بازدهی سرمایه‌گذاری‌های آموزشی، و روش تابع تولید، برای برآورد نقش آموزش در رشد اقتصادی، به کار می‌رود. مهم‌ترین دستاورد اقتصاد آموزش و پرورش، سهولت بخشیدن به برنامه‌ریزی نیروی انسانی است. اقتصاد آموزش و پرورش به اقتضای نیازهای خود با تمام رشته‌های علوم اجتماعی از جمله جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم تربیتی، مردم‌شناسی، فلسفه و تاریخ نیز ارتباط دارد [عمادزاده، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰].

برنامه‌ریزی درسی و آموزش و پرورش تطبیقی

آموزش و پرورش تطبیقی به دانشی اطلاق می‌شود که موضوع آن شناسایی، تحلیل، مقایسه‌ی شباهت‌ها و تفاوت‌های پدیده‌های تربیتی داخل یک نظام آموزشی یا بین نظام‌های آموزش و پرورش ممالک گوناگون جهان، با توجه به عوامل اجتماعی، مذهبی، اقتصادی و سیاسی مؤثر در تشکیل و پیدایش آن‌هاست. امروزه، صاحب‌نظران امور تربیتی بر این باورند که برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی، باید با توجه به آخرین روش‌های آموزش

و فنی و پیشرفت‌های علمی جهان و با دیدی وسیع و بینشی ژرف انجام گیرد تا بتوان نیازمندی‌های جامعه را در سطح کشور و جهان به نحو احسن تأمین کرد. به منظور تحقق این هدف، آنان از مطالعات تطبیقی در زمینه‌ی آموزش و پرورش بهره می‌گیرند و آن را وسیله‌ی ضروری برای طرح‌ریزی آموزشی می‌دانند و بر لزوم و ضرورت این گونه بررسی‌ها قبل از اقدام به هر گونه اصلاحات آموزشی از سوی کارگزاران تعلیم و تربیت تأکید می‌کنند. به منظور اصلاح و بازسازی نظام‌های آموزشی، اصلاح برنامه‌درسی، ارتقای کیفی آموزش، بازدهی مدیریت آموزشی، بسط و توسعه مدارس جدید، برقراری نهضت آموزش و پرورش پیشرو و آموزش بزرگ‌سالان، و اجرای طرح‌های متنوع نوآوری در آموزش و پرورش، لازم است متخصصان علوم تربیتی و محققان تعلیم و تربیت تطبیقی، از یکدیگر بیاموزند و در کشف حقایق تربیتی، درهای مشارکت علمی و پژوهش را به روی یکدیگر بکشایند [آقازاده، به نقل از علوم تربیتی، ...، ۱۳۸۰].

پی‌نوشت

1. Coombs
2. Seels & Richey
3. Stufflebeam & Webster

منابع

۱. علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن (۱۳۸۰). جمعی از نویسندگان. زیر نظر علی محمد کاردان. انتشارات سمت، تهران.
۲. گوتک، جرال دال (۱۹۹۷). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه‌ی محمدجعفر پاکسرشت. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت). تهران.
۳. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). برنامه‌ی درسی: نظریه‌ها، رویکردها و چشم اندازه‌ها. شرکت به نشر تهران.
۴. یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۷۷). اصول برنامه‌ریزی درسی. موسسه‌ی انتشارات یادواره. تهران.
5. Coombs, Ph. (1997). What is Educational Planning? Paris: Dunod.
6. Hewitt, T. W. (2006). Understanding and shaping curriculum; What we teach and why. Sage Publication. 110-111.
7. Seels, B.B.R.C. Richey (1994); Instructional Technology the Definition and Domains of the field; Washington: D.C. The Association for Educational Communications and Technology.
8. Stufflebeam, D.L... & W.J. Webster (1988). "Evaluation as an Administrative Function" in N.J. Boyan (Ed), Handbook of Research on Educational Administration; London: Longman



محمد مهدی سلطان بیگی

نقش زن پلاستیکی

نام وسیله: نقش زن پلاستیکی

موضوع: فیزیک

مخاطبان: دانش آموزان دوره‌های راهنمایی و دبیرستان

روی پایه شکافی به طول و عرض 3×5 سانتی متر به وجود آورید و طبق شکل در فواصل نشان داده شد، سوراخ‌هایی به قطر $1/5$ سانتی متر ایجاد کنید. یکی از قطعات چوبی به ابعاد $4 \times 18 \times 18$ سانتیمتری را طبق شکل روی بدنه و قطعه‌ی دیگر را به قطعه‌ی $28 \times 9 \times 4$ سانتی متر محکم کنید. روی این قطعه شکافی به ابعاد 3×5 سانتی متر بالا و دو سوراخ در محل نشان داده شده به قطر $1/5$ سانتی متر ایجاد کنید. نوارهای فلزی را در پایین و دسته را در بالا توسط میله‌های فولادی، در جای خود محکم کنید.

۵. روش استفاده

برای تهیه‌ی نقش سکه روی پلاستیک، به این نحوه عمل کنید: ورقه‌ی پلاستیکی را روی ورقه‌ی فلزی قرار دهید و روی اجاق برقی نگه‌دارید تا مقداری نرم شود. سپس آن را وارونه کنید و باز مقداری حرارت دهید. ورقه‌ی پلاستیکی را با دم باریک یا انبرک بردارید و مواظب باشید زیاد گرم نشود. سکه را روی ورقه پلاستیکی بگذارید و باز مقداری حرارت بدهید. ورقه فلزی دوم را روی سکه قرار دهید زیر پرس و یا با گیره به مدت ۱۵ ثانیه فشار دهید. بعد بگذارید سرد شود. اکنون آن‌ها را جدا کنید. ملاحظه می‌کنید نقش سکه روی پلاستیک حک شده است. اگر نتوانستید ورقه‌ی فلزی بدون خراش تهیه کنید، می‌توانید از برگه آلومینیوم استفاده کنید و آن را روی ورقه‌ی فلزی بکشید.

برای انتقال تصویر از مجله، ابتدا از تصویر پشت جلد استفاده کنید. تصویر را روی ورقه‌ی فلزی قرار

۱. کارکرد وسیله

با این روش می‌توانیم نقش سکه‌های قدیمی، برگ گیاهان و چیزهای دیگر را روی ورقه‌های پلاستیکی حک کنیم. تصویر چاپ شده در مجله‌ها و روزنامه‌ها را نیز می‌توان به ورقه‌های پلاستیکی منتقل کرد.

۲. هدف

آموزش چاپ تصویر از طریق پرس

۳. مواد و وسایل لازم

ورقه‌های پلاستیک اکریلیک به ضخامت $1/5$ میلی متر و طول و عرض ۵ سانتی متر، دو ورقه‌ی فلزی به ضخامت ۳ میلی متر به ابعاد 5×5 سانتی متر صاف بودن خراش، اجاق برقی برای ایجاد دمای 200° درجه، و دستگاه پرس که برای ساختن آن به مواد زیر نیاز دارید (البته به جای پرس می‌توانید از گیره‌ی فلزی مناسبی استفاده کنید):

بدنه‌ی چوبی به ابعاد $4 \times 18 \times 75$ سانتی متر، پایه‌ی چوبی به ابعاد $45 \times 9 \times 4$ سانتی متر، قطعه چوبی بر ابعاد $28 \times 9 \times 4$ سانتی متر، دو قطعه نوار فلزی ضخیم به طول ۱۳ سانتی متر، دو قطعه چوب به ابعاد $4 \times 18 \times 18$ سانتی متر، دسته‌ای از لوله‌ی آهنی شماره‌ی ۳ به طول ۶۰ سانتی متر، میله‌ی فولادی به طول ۴ سانتی متر و قطر یک سانتی متر.

۴. روش ساخت پرس

پایه را طبق شکل به یک طرف بدنه محکم کنید.





برگ اشتراک مجله‌های رشد

۱. پرداخت مبلغ ۷۰۰/۰۰۰ ریال به ازای یک دوره یک ساله مجلی، درخواستی به صورت علی الحساب به حساب شماره ۶۴۷۰۰ در وجه شرکت افست.

۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شدهی اشتراک پایبست سفارشی، (کهی فیش را نزد خود نگه دارید).

♦ نام مجله های درخواستی:

◆ نام و نام خانوادگی:

♦ تاریخ تولد:

♦ میزان تحصیلات:

تلفن:

◆ نشانی کامل پستی:

..... استان:

..... خیابان:

.....: بکمال

♦ در صورتی که قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره‌ی اشتراک خود را بنویسید.

کد اشتراک

امضاء:

- ۰۱۶۸۳۰۴۸۲
۰۷۷۳۳۶۵۶-۷۷۳۳۰۱۰
www.roshdmag.ir
۰۷۶۹۵۰۱۱
۰۱۵۸۷۵۷۶۵۶۷
● صندوق پستی مرکز ریسرچ آنا؛
● صندوق پستی امور مشترکین؛
● نشانی اینترنتی:
● امور مشترکین؛
● پیام گیر مجله های رشد:

یادآوری:

- ◆ هزینه‌ی برگزاری مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، برعهده‌ی مشترک است.
- ◆ منای شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک خواهد بود.

نظرخواهی از خوانندگان

ما و 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.

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

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.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

● برای دانش‌آموزان ابتدایی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان

● برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان

● برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان

● برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی (تحصیلی)

● برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌پیش‌دانشگاهی

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

● رشد آموزش ابتدایی ● رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ● رشد تکنولوژی آموزشی ● رشد خبر سه فردا ● رشد مدیریت مدرسه ● رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی اختصاصی

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

● رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی) ● رشد آموزش قرآن ● رشد آموزش معارف اسلامی ● رشد آموزش زبان و ادب فارسی ● رشد آموزش هنر ● رشد مشاوره مدرسه ● رشد آموزش تربیت‌بدنی ● رشد آموزش علوم اجتماعی ● رشد آموزش تاریخ ● رشد آموزش جغرافیا ● رشد آموزش زبان ● رشد آموزش ریاضی ● رشد آموزش فیزیک ● رشد آموزش شیمی ● رشد آموزش زیست‌شناسی ● رشد آموزش زمین‌شناسی ● رشد آموزش فنی‌وحرفه‌ای ● رشد آموزش پیش‌دانشگاهی

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

● نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر، شمال، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش و پرورش ● پلاک ۲۴ دفتر انتشارات کمک آموزشی ● تلفن و فاکس: ۸۳۷۸-۰۲۱