

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



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

۱

کمک آموزشی

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی

دوره بیست و هفتم
شماره پیاپی ۲۲۴
اردیبهشت ۱۳۹۱

دبیر: آقایان، دبیران
دانشجویان تربیت معلم
مدیران مدارس
و کارشناسان
تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمدنصری سر دبیر: عادل یغما شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی: فرخ‌لقا رئیس دانا، هاشم فردانش، محمود تلخایی، احمد شریفان، غلامرضا یادگارزاده و لیلا سلیقه‌دار
مدیر داخلی: زهرا آرامون ویراستار: کبری محمودی طرح گرافیک: شاهرخ خرمغانی
نشانی دفتر مجله: تهران، پیرانشهر شمالی، شماره ۶۶۶. نشانی پستی مجله: تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۸ وبگاه: www.rosdhamag.ir
پایان نگار: roshdhamag.ir@technology تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۲۸) - ۸۸۳۴۹۰۹۸ و ۸۸۳۰۹۲۶۱ دورنگار: ۸۸۳۰۱۴۷۸
تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۵۱۱۰ صندوق پستی امور مشترکین: ۱۰۴ کد دفتر مجله: ۱۱۰ کد امور مشترکین: ۱۱۴
امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۵۱۱۰ چاپ: شرکت افست (سهامی عام).
شمارگان: ۶۴۵۰۰ نسخه

عناوین این شماره:

تغییر نقش معلم و دانش آموز / ۲ / دکتر شهناز ذوفن

مدارس خلاق / ۱۴ / راضیه برزگر
مهارت‌های معلمان در عصر دانایی / ۲۰ / محمدرضا غزنوی- عبدالغفور حسینی

کارپوشه الکترونیکی / ۳۰ / هانیه مستور- حمید رهباندار
وبسایت مدارس / ۳۶ / حسن بهزادی- مجیده سنجی

برنامه درسی با هدایت یادگیری کارآمد / ۲۶ / دکتر فرخ‌لقا رئیس دانا
نکته‌ها / ۲۹

چگونه ارزشیابی به بهبود یادگیری کمک می‌کند؟ / ۴ / دکتر محمود تلخایی
یادگیری پروژه محور / ۸ / احمد شریفان

ده نقش برای معلمان راهتما / ۱۲ / غلامرضا یادگارزاده

معرفی کتاب / ۲۴ / زهرا آرامون
مهربانی با حیوانات / ۴۱ / اکبر احمدیان
مشارکت گروهی دانش آموزان در گپ و گفت معلمان / ۴۲ / دکتر لیلا سلیقه‌دار
پاسخ به سؤال: آرمان‌های آموزش و پرورش و توقع از معلمان / ۴۶ / هما دانا

با معلمان پژوهنده / ۱۸ / فاطمه‌عزرا ملک‌نیا
شیوه‌های هم‌اندیشی مدرسه و خانواده / ۳۴ / داریوش کریم‌زادگان
تصویر در دو آینه مقعر / ۳۵ / محمدمهدی سلطان‌بیگی
استفاده مناسب از یک حادثه / ۴۱ / زلیخا زارع

سرعت / ۱۹ / مجتبی احمدی
گر صد شتر بدهم... / ۴۸ / حسین احمدی

درخور توجه نویسندگان و مترجمان گرامی

- مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با موضوع تکنولوژی آموزشی مرتبط و در جای دیگر چاپ نشده باشند.
- منابع مورد استفاده در تألیف را بنویسید.
- مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند و چنانچه مقاله‌ها را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید کنید. در هر حال، متن اصلی نیز باید با متن ترجمه‌شده ارائه شود.
- مقاله‌ها یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شوند.
- نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌ها و اصطلاحات علمی و فنی دقت شود.
- محل قرار دادن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن، با علامتی در حاشیه مقاله مشخص شود.
- مجله در رد، قبول، ویرایش، تلخیص و اصلاح مقاله‌های رسیده مختار است و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با پدیدآورنده است.

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

تغییر نقش معلم و دانش آموز نیاز عصر دانایی

به جای
یادداشت
سر دبر

دکتر شهناز ذوفن

بعضی‌ها ممکن است معتقد باشند که با پیشرفت‌های سریع و گوناگون فناوری، دانش و مهارت‌های شغل معلمی کهنه و به تدریج از رده خارج می‌شوند. این حقیقت ندارد. فناوری‌های عصر دیجیتال می‌توانند آموزش را حمایت کنند، ولی معلمان هم‌چنان نقش اصلی خود را در طراحی آموزشی همانند امروز - خواهند داشت. البته، طراحی آموزش در عصر دیجیتالی، با دسترسی به انواع و اقسام فناوری‌ها و ظرفیت‌های شگفت‌آور و امکانات فراوان جهت آموزش‌های انفرادی، چیزی کاملاً متفاوت از برنامه‌ریزی معاصر خواهد بود، ولی متخصص آموزش هم‌چنان پشت این صحنه است و هرگز متروک و از دور خارج نخواهد شد. معلمان ممکن است هر آن، خود را در نقشی نو و با چالش‌های نو ببینند، و به جای هدایت آموزش در یک کلاس منفرد، از طریق تولید تجارب آموزشی غایی، یادگیری را کمک و دانش‌آموزانشان را در این راه حمایت کنند.

می‌تواند ارتباطات حرفه‌ای متخصصان آموزشی را در میان دانش‌آموزان حمایت می‌کند، چارچوب کلاس خود محدود نمی‌شوند، بلکه برعکس جزئی از شبکه‌ای خواهند شد که کارهای آموزشی را با کیفیت عالی انجام می‌دهد. معلمان با کمک جوامع آموزشی مجازی و با دسترسی به فناوری‌های جدید و منابع در حال رشد، بهتر می‌توانند به دانش‌آموزان خود خدمت کنند. نقش معلم در آموزش در طول سال‌های خدمت، به طور قطع تغییر خواهد یافت و فناوری‌های

نوین نقش مهمی در ایجاد این تغییرات خواهند داشت.

دانش کاربرد فناوری‌های آموزشی، معلم را قادر خواهد ساخت که تغییرات آینده در

عصر دیجیتالی را تا حدودی پیش‌بینی

کند و خود را با آن‌ها وفق دهد. این

دانش، هم‌چنین معلم را به یک

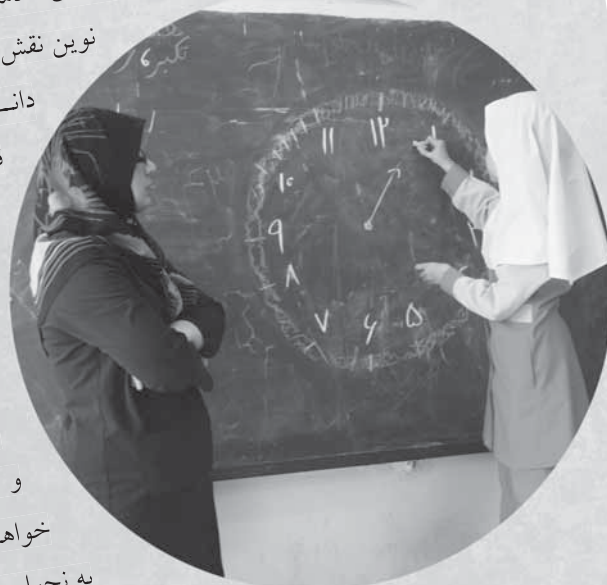
کارشناس آموزشی مبدل خواهد

ساخت. معلم با استفاده از فنون

و ابزارهای شگفت‌انگیز فناوری،

خواهد توانست دانش‌آموزان را

به نحو احسن برای زندگی و کار در





دنیایی بسیار متفاوت از دنیای امروز تربیت و آماده کند. اینک این ابزارها و فنون برای معلمان آماده هستند و دانش آموزان در انتظارند که معلم با استفاده از آن‌ها و ایجاد محیط‌های غنی از منابع آموزشی و یادگیری فعالیت‌های یادگیری عمیق و معنادار را راهنمایی و هدایت کند.

فعالیت‌هایی که دامنه آن فراتر از محیط مدرسه‌ای است. زیرا انجام چنین فعالیت‌ها نیاز و ضرورت زمان و تحولات بنیادین است و بدون تردید کسانی که فقط به یادگیری مدرسه‌ای بسنده کرده‌اند و تصور کرده‌اند که کار را تمام کرده‌اند، به زودی متوجه خواهند شد که خود را برای دنیایی آماده ساخته‌اند که دیگر وجود خارجی ندارد.

اریک هافر^۱ یادگیری را به معنای رسیدن به هیچ چیز خاصی نمی‌داند، بلکه به معنای رشد کردن و وفق دادن خود با دنیا از راه یادگیری مداوم می‌داند. به نظر او، شاید توانایی در انجام مجموعه‌ای مهارت‌ها برای زمان‌های قدیم، با فناوری و اقتصاد آهسته، بسنده و شایسته باشد، ولی بسیار واضح است که چنین بینشی، واقعیت دنیای امروز را کاملاً نادیده می‌گیرد. اگر معلمان و کارشناسان آموزشی فعالیت‌های تربیتی و آموزشی خود را هم‌چنان به ارائه اطلاعات و فناوری‌های بصری در محیط مدرسه محدود کنند، ممکن است به سبب تحول بنیادین نظام آموزشی و تغییر شیوه‌های یادگیری و یاددهی، دیگر نتوانند همراه با دانش آموزان در عصر دانایی و دیجیتال گام بردارند. تغییر نقش معلم از ارائه صرف اطلاعات به پرورش تفکر و تعقل از طریق بحث و گفت‌وگو در گروه‌های کوچک دانش آموزی و تغییر شیوه‌های یادگیری حفظ کردن مطالب به درک معنا از طریق مطالعه انفرادی و مستقل با استفاده از فناوری‌های نوین، ضرورتی است که پایه و اساس تحول بنیادین در آموزش به آن بستگی دارد.

پی‌نوشت
 ۱. Eric Hoffer
 فیلسوف معروف آمریکایی قرن بیستم



دکتر محمود تلخابی
عضو هیئت علمی
پژوهشکده علوم شناختی

چگونه ارزشیابی به بهبود یادگیری کمک می کند؟

اشاره

بهبود فهم و یادگیری به عنوان وظیفه مؤسسات تربیتی، نیازمند ارزشیابی است و به واسطه آن، ارزش فعالیت های تربیتی، به ویژه یادگیری، بررسی می شود. نتایج ارزشیابی به مربیان این توانایی را می دهد که نسبت به توجیه تصمیمات خود اقدام کنند. در واقع، مربیان با طراحی شیوه ها و ابزارهایی، در مقام داوری درباره ارزش رخدادهای تربیتی برمی آیند و بر مبنای داوری های خود، تصمیماتی را درباره بهبود یادگیری دانش آموزان اتخاذ می کنند. اما در بسیاری از موارد شاهد هستیم که ارزشیابی معلمان نه تنها به بهبود یادگیری کمکی نمی کند، بلکه به عنوان مانعی در برابر یادگیری عمل می کند. از این رو، مقاله حاضر این موضوع را بررسی می کند که چگونه با انواع شیوه های بازخورد می توان ارزشیابی را در راستای بهبود یادگیری قرار داد.

به دانش آموزان، هر یک از آنها به شیوه خاص خود به تحلیل، تفسیر، مقایسه و نقد مطالب خواهند پرداخت. بنابراین، از یک سو، شیوه ارزشیابی باید بتواند با ملاحظه این تفاوت، در داوری درباره یادگیری فراگیرندگان، رویکرد واقع گرایانه ای اتخاذ کند؛ و از سوی دیگر، با استفاده از انواع شیوه های بازخورد، از نتایج ارزشیابی برای بهبود و پیشرفت یادگیری بهره ببرد.

البته، لازم به یادآوری است، هدف این مقاله، معرفی شیوه های متنوع تدریس یا بحث درباره رویکردهای متنوع ارزشیابی نیست، بلکه در نظر دارد با نگاهی اجمالی به مسائل و دشواری های ارزشیابی کنونی، نقش انواع شیوه های بازخورد را در بهبود یادگیری بررسی کند.

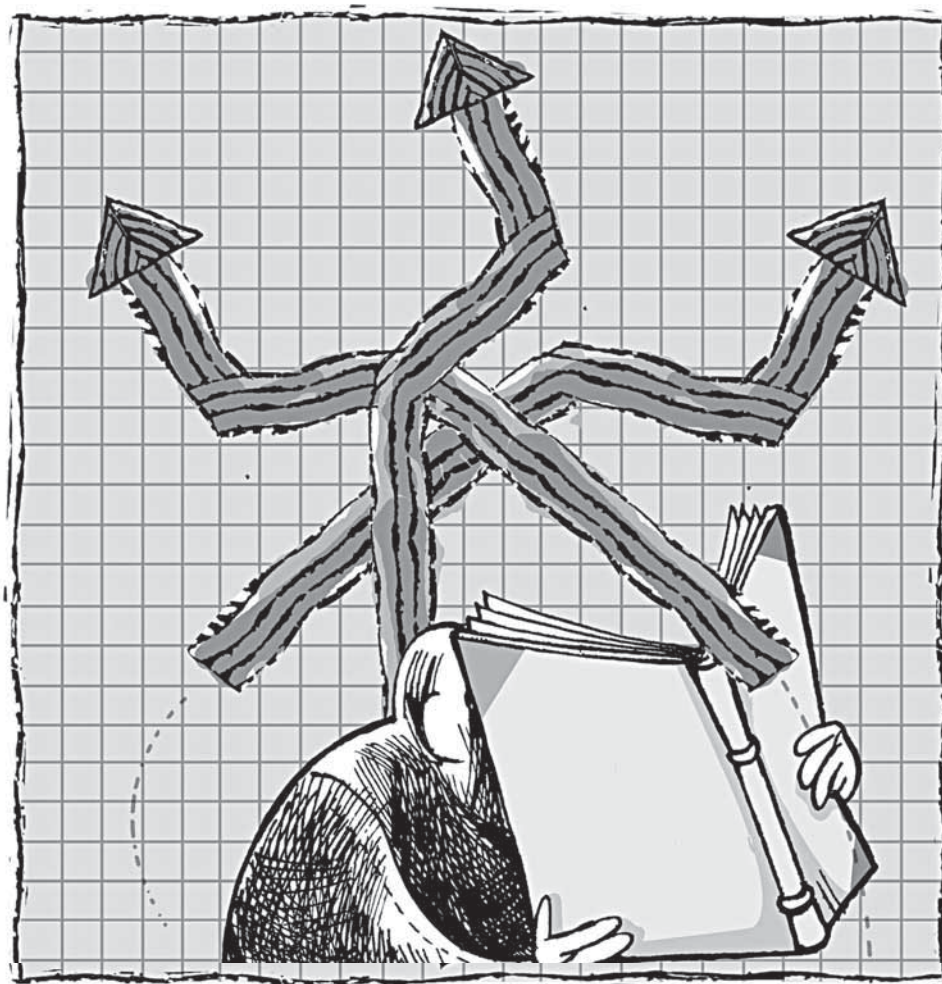
عملکردهای فکری یکسانی وارد مدرسه نمی شوند، بلکه سوابق فرهنگی، پیشینه زیستی، تاریخچه زندگی و تجارب شخصی متفاوتی دارند. آن ها ذهن های متفاوتی دارند که به شیوه های گوناگونی به پردازش اطلاعات می پردازند و توانایی ها و علاقه های متمایزی را از خود بروز می دهند. بنابراین، به نظر می رسد، معلمان می توانند با اتخاذ رویکردهای تربیتی متفاوت در فرایندهای آموزش، ارزشیابی و بازخورد، به دانش آموزان کمک کنند تا به آنان روش های اثربخشی برای بهبود یادگیری دست یابند. بنا بر استدلال گاردنر، تفاوت های دانش آموزان را نمی توان به شیوه عددی (نمره ای) توصیف کرد، زیرا دانش آموزان هوش های متفاوتی دارند. بدین ترتیب، با وجود ارائه مباحث و مطالب مشترک

یادگیری،
ارزشیابی، بازخورد،
بهبود یادگیری.



سراغاز

عمده ترین آسیب نظام های آموزشی به این باور سنتی برمی گردد که یک برنامه ثابت برای همه قابل اجراست [وایت برد، ترجمه تلخابی و خدایاری، ۱۳۸۹]. به این معنا که بسیاری از مدارس، نه تنها برنامه های آموزشی یکسانی برای همه دانش آموزان تدارک می بینند، بلکه با روش ها و معیارهای ثابتی، همه آنها را ارزشیابی می کنند. هوارد گاردنر (۲۰۰۹) در مقاله ای با عنوان «رویکرد چندگانه به فهم» این مسئله را بررسی کرده و معتقد است که دانش آموزان با لوح های سفید یا



با افزایش نمره دانش آموزان،
نمی‌توان گفت که یادگیری آن‌ها
در یک زمینه دانشی یا مهارتی
بهبود پیدا کرده است

مسائل و دشواری‌های ارزشیابی کنونی

انتقادهای وارد بر ارزشیابی
کنونی نشان می‌دهد که این نوع
ارزشیابی، بر تکالیف کم‌اهمیت،
جزئی و تصنعی متمرکز است. این
تکالیف، توانایی دانش‌آموزان را در
به کارگیری دانش و مهارت‌هایشان
در زندگی واقعی، مورد آزمون
قرار نمی‌دهند.

یکی دیگر از مسائل مترتب
بر ارزشیابی‌های کنونی این است
که بسیاری از جنبه‌های مهم
شناخت و تفاوت‌های اساسی را
که در فهم دانش‌آموزان وجود
دارد، مورد توجه قرار نمی‌دهد.
برای نمونه، بسیاری از ابعاد مهم
یادگیری مانند سازمان دانش
فراگیرندگان، بازنمودهای مسئله،
به کارگیری راهبردها، مهارت‌های
خودنظارتی و مشارکت در حل
مسئله به صورت گروهی و... از
روش‌های ارزشیابی گروهی بهره
چندانی نبرده‌اند [NRC, 1999].

مناقشه‌ای که درباره ارزشیابی
رایج وجود دارد، این است که
با افزایش نمره دانش‌آموزان،
نمی‌توان گفت که یادگیری آن‌ها در
یک زمینه دانشی یا مهارتی بهبود
پیدا کرده است، زیرا، با «آموزش
نحوه آزمون دادن»، می‌توان

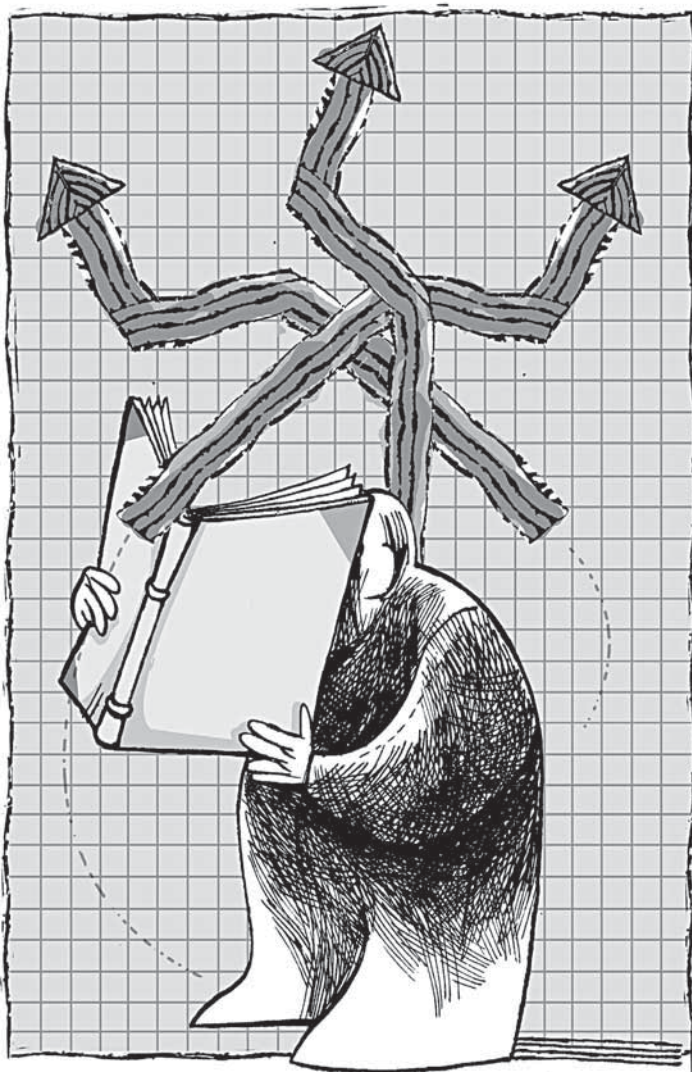
نمرات آزمون‌شوندگان را افزایش
داد.

مسئله دیگر روش‌های
ارزشیابی کنونی، فایده آن‌ها برای
بهبود یاددهی-یادگیری است،
در حالی که هدف غایی تعلیم و
تربیت اصلاح است. به طور کلی،
اغلب آزمون‌هایی که در مقیاس
بزرگ برگزار می‌شود، اطلاعات
محدودی را در اختیار معلمان
و مدیران آموزشی قرار می‌دهد
تا بتوانند دلایل ضعف عملکرد
دانش‌آموزان را شناسایی و
اقدامی در جهت اصلاح شرایط
آموزش و بهبود پیشرفت یادگیری
دانش‌آموزان انجام دهند.

محدودیت سوم، به ماهیت
ایستای بسیاری از ارزشیابی‌های
کنونی معطوف است. اغلب
ارزشیابی‌های کنونی، همانند
یک «عکس فوری» در یک زمان
ثابت هستند که گزارشی از درک
مفهومی و پیشرفت فراگیرندگان
که در کانون یادگیری قرار دارد،
به دست نمی‌دهند، زیرا روش‌های
کنونی ارزشیابی، فاقد چارچوب
نظری زیربنایی، برای فهم نحوه
یادگیری در یک حیطه از دانش‌اند.
چهارمین محدودیت روش‌های
ارزشیابی جاری، به منصفانه بودن
و بی‌غرضی آن‌ها ناظر است. مسئله
سوگیری آزمون‌ها بسیار مورد توجه

آزمون‌هایی که در
مقیاس بزرگ برگزار
می‌شود، اطلاعات
محدودی را در اختیار
معلمان و مدیران
آموزشی قرار می‌دهد

تمامی انواع
بازخوردها، تأثیر
برابری بر یادگیری
ندارند



۳. ارزشیابی از کلاس درس ماهیتاً باید فرایندی (تکوینی) باشد.
۴. ارزشیابی از فرایند یادگیری باید به طور مستمر انجام شود. نحوه گزارش ارزشیابی و توصیف پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، حائز اهمیت اساسی است. باید توجه داشت که تمامی انواع بازخوردها، تأثیر برابری بر یادگیری ندارند، حتی برخی از انواع بازخورد ممکن است در برابر یادگیری به عنوان مانع نیز عمل کنند. بنابراین، صرف انجام ارزشیابی و گزارش نتایج آن، به بهبود یادگیری منجر نمی‌شود.

برای نمونه، همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد، هرگاه بازخورد معلمان صرفاً صحیح یا غلط بودن پاسخ شاگردان را مشخص کند، در آن صورت تأثیر منفی بر یادگیری می‌گذارد (ردیف ۱). اما وقتی پاسخ صحیح در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد، تأثیر مثبتی بر یادگیری می‌گذارد (ردیف ۲). هم‌چنین، اگر دانش‌آموزان ملاک‌های ارزشیابی را درک نمایند، تأثیر مثبتی بر بهبود یادگیری خواهد داشت (ردیف ۳).

به‌علاوه، هرگاه به آن‌ها توضیح داده شود که چرا پاسخشان درست یا نادرست است، بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بیشتری خواهد داشت، به طوری که اندازه تأثیر به ۵۳٪ خواهد رسید (ردیف ۴). فراهم کردن فرصت لازم به منظور تلاش برای رسیدن به پاسخ صحیح نیز به همان اندازه توضیح چرایی درستی یا نادرستی پاسخ‌ها، بر یادگیری تأثیر مثبت دارد. بنابراین، چنان‌چه از دانش‌آموزان

نقش بازخورد در بهبود یادگیری

در راستای این که چگونه از نتایج ارزشیابی برای بهبود یادگیری استفاده کنیم، مارزانو (۲۰۰۶) به چهار نکته اساسی اشاره می‌کند:

۱. گزارش ارزشیابی معلمان، باید تصویر روشنی از پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان و نحوه بهبود آن به دست دهد.
۲. بازخوردی که معلمان از پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان ارائه می‌دهند، باید آن‌ها را به بهبود یادگیری ترغیب کند.

قرار گرفته است، به این معنا که آیا تفاوت عملکرد گروه‌های متفاوت، با شایستگی آزمون بی‌ارتباط است [کول و موس، ۱۹۸۹]. سؤالات آزمون‌های استاندارد، برای کنترل این نوع سوگیری، در معرض تجدیدنظرهای قضاوتی و تکنیکی قرار دارد. بنابراین، چنان‌چه ارزشیابی با آن‌چه آموزش داده می‌شود هماهنگ نباشد، منصفانه نخواهد بود، به ویژه این که دانش‌آموزان ضعیف‌تر، آسیب بیشتری خواهند دید.

جدول نتایج یافته‌های پژوهشی درباره انواع متفاوت بازخورد

ردیف	منبع	نوع بازخورد	تعداد مقاله*	اندازه تأثیر	درصد سود و زیان برای پیشرفت تحصیلی
۱	بنگرت- دراونز، کولیک، کولیک و مورگان (۱۹۹۱)	صحیح- غلط	۶	-۰/۰۸	-۳
۲		فراهم کردن پاسخ صحیح	۳۹	۰/۲۲	۸/۵
۳		درک ملاک‌های ارزشیابی توسط دانش‌آموزان	۳۰	۰/۴۱	۱۶
۴		توضیح دادن	۹	۰/۵۳	۲۰
۵		تلاش مکرر برای رسیدن به پاسخ صحیح	۴	۰/۵۳	۲۰
۶	فوجس و فوجس (۱۹۸۶)	نمایش نموداری نتایج	۸۹	۰/۷۰	۲۶
۷		تفسیر و گزارش رسمی نتایج	۴۹	۰/۹۱	۳۲

منبع: مارزانو (۲۰۰۶)

* منظور تعداد مطالعه‌ای است که پژوهشگران در آن‌ها به محاسبه اندازه تأثیر پرداخته‌اند.

خواسته شود تا رسیدن به پاسخ صحیح به فعالیت خود ادامه دهند، این امر به پیشرفت یادگیری کمک قابل ملاحظه‌ای خواهد کرد (ردیف ۵).

در پایان، لازم به یادآوری است که بهبود فهم و یادگیری، به شدت به نظام ارزشیابی و شیوه بازخورد نتایج آن به فراگیرندگان وابسته است و بدون اصلاح و واقعی ساختن آن، بهبود فهم و یادگیری همواره در هاله‌ای از ابهام قرار خواهد داشت.

منابع

۱. وایت‌برد، دیوید (۱۳۸۹). مبانی روان‌شناختی آموزش برای همه. ترجمه محمود تلخایی و مقصود خدایاری. انتشارات آبیژ، تهران.
2. Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C. C., Kulik, J. A., & Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback on test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2).
3. Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.
4. Howard, Gardner. (2009). Multiple Approaches to Understanding. In Knud Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... In Their Own Words*. New York: Routledge.
5. Marzano, R. (2006). *Classroom assessment and grading that work*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
6. National Research Council. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Committee on Developments in the Science of Learning. J.D. Bransford, A.L. Brown, and R.R. Cocking, (Eds.). Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
7. National Research Council. (2001). *Knowing what student know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
8. COLE, N. and Moss, P. (1989) 'Bias in test use', in LINN, R. (Ed) (3rd edn) *educational Measurement*, AERA/NCME, Macmillan.

هم‌چنین، مطابق مطالعات فوجس و فوجس (۱۹۸۶) بازنمایی نموداری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیری خود را کنترل کند و برای معلمان نیز فرصتی به منظور داوری درباره میزان فهم و مهارت شاگردان فراهم می‌کند (ردیف ۶). و در صورتی که معلمان نتایج ارزشیابی را مورد تفسیر قرار دهند، به بهبود یادگیری دانش‌آموزان کمک زیادی خواهند کرد (ردیف ۷).

یادگیری پروژه محور

هفت مؤلفه اساسی



نویسنده: جان لارمر
جان ار مرگن دولر
ترجمه: احمد شریفان
کارشناس ارشد سنجش و اندازه گیری

اشاره

یادگیری فعالیتی وابسته به اندیشه و تفکر است که یادگیرنده را قادر می کند تا با نتیجه گیری از تجربه های قبلی، همراه با درک و ارزشیابی شرایطی که در آن قرار دارد، به فعالیت های آینده اش شکل دهد و دانش جدید را بسازد. به همین منظور، در این مقاله، درباره مؤلفه های اساسی یادگیری پروژه محور بحث شده است.

به این نکته پی ببرند که کار روی پروژه برای آن ها اهمیت دارد و باید آن را به خوبی انجام دهند. دوم، برپایه هدف های آموزشی شکل بگیرد و تداوم یابد. معلمان باید مسئولیت آموزشی کلاس درسشان را بپذیرند؛ ما باید شرایط رشد حرفه ای معلمان را در مدارس فراهم کنیم تا تحقق هدف های آموزشی از طریق یادگیری پروژه محور امکان پذیر شود. در کار با معلمان، هفت مؤلفه اساسی برای یادگیری معنی دار از طریق انجام پروژه، به شرح زیرند:

مؤلفه اول:

نیاز به دانستن^۲

تصور کنید در اولین روز کلاس درس بیماری های مسری، خانم مک لین تری فیلمی از ساحل زیبا را به نمایش گذاشته است. فیلم با شعری درباره آلوده شدن آب ها به پایان می رسد. با حمایت از نمایش چنین فیلم هایی، باعث ایجاد شور و علاقه خاصی در

در پایان جلسه معرفی می کرد و در معرض دید آن ها قرار می داد. این صدا آشنا نیست؟ آیا زمانی که شما به مدرسه می رفتید، پوستر، نمودار، ماکت ساختمان یا آتشفشان نمی ساختید؟ آیا تا به حال، از دانش آموزانتان نخواستید روی موضوعی پژوهش کنند و اطلاعات یا گزارش مربوط به آن را با استفاده از اسلایدهای پاورپوینت نمایش دهند؟ نمونه های دیگری وجود دارد که معلمان از آن به عنوان پروژه یاد می کنند. کلاس درسی که پر است از پوسترهایی که دانش آموزانش تهیه کرده اند، نشان می دهد که دانش آموزان در یادگیری معنی دار درگیر شده اند. عمق عملیات شناختی آن را می توان از محتوای پوسترهایشان استنباط کرد.

آن چه هر پروژه خوب نیاز دارد:

هر پروژه زمانی می تواند معنی دار باشد که از دو ملاک پیروی کند. اول، دانش آموزان باید

یادگیری، پروژه،
یادگیری پروژه محور،
مؤلفه های اساسی
یادگیری پروژه محور.



سرآغاز

خانم مک لین تری^۱ همان طور که در کلاس درس علوم قدم می زد، صدای گذاشتن یک پاکت روی میز تحریر دانش آموزان که خبر می داد «امروز پروژه داریم» به گوشش می رسید. هر دانش آموز قرار بود پوستری درباره تأثیر باکتری های آب آلوده که برای انسان مضرند، و شیوع و درمان بیماری های ناشی از آن ها را تهیه کند. درون هر پاکت، اوراقی که شامل شرح تکلیف، تاریخ ارائه تکلیف و نحوه نمره دهی، رهنمودهایی برای طراحی پوستر، و فهرستی از وبسایت ها و کتاب ها بود، قرار داشت. علاوه بر این، او باید بهترین پوسترهایی را که دانش آموزان تهیه کرده بودند،



فیلم (تبادل تجربه درباره آب‌ها و ساحل‌های آلوده و چگونگی حفاظت از آن‌ها و...) خواهیم بود. معلم می‌تواند بر پایه بحث‌های دانش‌آموزان درباره محتوای فیلم، موضوع‌هایی را برای انجام پروژه در زمینه آلاینده‌های آب‌ها تعیین کند.

بر پایه این مؤلفه، معلمان می‌توانند فعالیت‌های مؤثری در ارتباط با نیاز به دانستن دانش‌آموزان در قالب پروژه تدارک ببینند که آنان را نه تنها با علاقه‌هایشان در زمینه موردنظر، بلکه با سؤال‌های اساسی نیز درگیر کند. زمینه‌ساز

این فعالیت‌ها می‌تواند تقریباً هر چیزی مانند نمایش عکس، نمایش فیلم، بحث درباره رویدادهای روزانه، پخش نوار صوتی، گزارش سفر و... باشد.

بدین ترتیب، دانش‌آموزان در مدرسه فعالیت‌هایی را انجام می‌دهند که برایشان معنی‌دار خواهد بود. در غیر این صورت، اگر معلمان به آن‌ها بگویند چه چیزی را باید یاد بگیرند و یا چه موضوعی را برای انجام پروژه انتخاب کنند، انگیزه کافی برای یادگیری نخواهند داشت.

مؤلفه دوم:

سؤال تحریک‌کننده^۲

بعد از بحث درباره سواحل آلوده، خانم مک‌لین تری از دانش‌آموزان خواست که به روش بارش مغزی، راه‌حل‌هایی مانند تصویب قانون، روش‌های به‌سازی سواحل، آگاهی عمومی نسبت به روش‌های جلوگیری از آلودگی سواحل و آب‌ها ارائه کنند. به این منظور، دانش‌آموزان سؤال‌های هدایت و تحریک‌کننده‌ای برای متمرکز کردن تلاش‌هایشان طرح کردند. برای نمونه، چگونه می‌توانیم یک روز را به روز «سواحل پاک»، اختصاص بدهیم؟

سؤال تحریک‌کننده، قلب هر پروژه تلقی می‌شود؛ زیرا دانش‌آموزان را برای یافتن جواب آن به فعالیت وادار می‌کند. فعالیت‌های آنان را هدفمند می‌کند. چنین سؤالی باید باز پاسخ، پیچیده، و به آن‌چه که دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند و یاد گرفته‌اند، مرتبط باشد. سؤال می‌تواند انتزاعی باشد

(چه زمانی جنگ می‌تواند موجه باشد؟)؛ عینی باشد (آیا آب سالم را می‌توانیم بنوشیم؟)؛ یا روی حل مسئله متمرکز باشد (چگونه می‌توانیم وب‌سایت خودمان را اصلاح کنیم تا هم‌سالان بیشتری از آن استفاده کنند؟).

پروژه بدون سؤال تحریک‌کننده، مانند نظریه بدون آزمایش است. بدون داشتن نظریه، نمی‌توانیم گزارش هدفمندی تهیه کنیم؛ لذا با داشتن نظریه، اشتباهات ما کم می‌شود. بدون سؤال تحریک‌کننده، دانش‌آموز نمی‌تواند درک کند چرا پروژه‌ای را قبول کرده است و در آن زمینه فعالیت می‌کند.

مؤلفه سوم:

حق انتخاب و ابراز عقیده دانش‌آموز^۳

هیچ یک از دانش‌آموزان خانم مک‌لین تری از طرح سؤال‌های چالش‌انگیز درباره پروژه‌ای که انجام آن را قبول کرده بودند، دلخور نبودند. زیرا او نکات مورد نیازشان را درباره نحوه نوشتن گزارش یا ارائه شفاهی، قبلاً (در ابتدای فعالیت) به طور شفاف و کامل به آنان اطلاع داده بود. در نتیجه، دانش‌آموزان برای انتشار نتایج به‌دست آمده از پروژه، علاقه‌مند بودند که از فناوری اطلاع‌رسانی مانند وب‌سایت‌ها، بروشورها، نامه‌نگاری به دولت و دفاتر سازمانی و صنعتی و سرویس‌های اطلاع‌رسانی عمومی استفاده کنند.

این مؤلفه از یادگیری

برای معنی‌دار

کردن پروژه‌هایی

که به دانش‌آموزان

محول می‌کنیم، به

شکل‌گیری آن بر پایه

هدف‌های آموزشی و

این‌که انجام آن برای

دانش‌آموزان اهمیت

دارد، توجه کنیم

پروژه‌محور، کلیدی است. زیرا انجام پروژه را برای دانش‌آموزان معنی‌دار می‌کند. با این حال، معلمان باید به این نکته توجه داشته باشند که پروژه‌ها را باید برپایهٔ علاقه‌ها، دانش و تجربهٔ قبلی، و سبک یادگیری دانش‌آموزان طراحی کنند.

محدود شدن انتخاب‌ها، به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد موضوع پروژه‌شان را دقیق‌تر انتخاب کنند؛ سؤال‌های تحریک‌کنندهٔ مناسب‌تری را مطرح کنند؛ و در مطالعه، طراحی و نحوهٔ ارائهٔ آن وقت بیشتری صرف کنند.

مؤلفهٔ چهارم:

مهارت‌های قرن ۲۱^۵

دانش‌آموزان خانم مک‌لین تری تصمیم گرفتند فعالیت‌های خودشان را بر پاسخ‌دهی به سؤال تحریک‌کنندهٔ مربوط به پروژه متمرکز کنند. به این منظور، گروه‌های کاری که متشکل از سه یا چهار دانش‌آموز بود، تشکیل دادند. دانش‌آموزان هر گروه در ارتباط با طراحی و برنامه‌ریزی نحوهٔ انجام پروژه و این که هر یک چه نقشی را به عهده بگیرند و چگونه با یکدیگر کار کنند، تصمیم گرفتند. علاوه بر این، اعضای گروه، ضمن فعالیت روی پروژه، نحوهٔ همکاری و ارتباط خودشان با یکدیگر را بررسی و در صورت لزوم، مشکلات را با کمک خانم مک‌لین تری رفع می‌کردند.

هر پروژه باید فرصتی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا بتوانند

مهارت‌های موردنیازشان برای زندگی در جامعه (مانند همکاری، برقراری ارتباط، تفکر نقاد، استفاده از فناوری و...) را کسب کنند. بنابراین، وظیفهٔ معلم است که این شرایط و فرصت آموزشی را برای دانش‌آموزان فراهم کند تا بتوانند به طور معنی‌دار به فعالیت‌های یادگیری بپردازند.

مؤلفهٔ پنجم:

جست‌وجو و نوآوری^۶

بعد از بحث و گفت‌وگوی دانش‌آموزان دربارهٔ آلاینده‌ها و انتخاب سؤال تحریک‌کننده، دانش‌آموزان فهرستی از سؤال‌های جزئی دربارهٔ بیماری‌ها، باکتری‌ها و اثرات آن‌ها، و منابع آلوده‌کنندهٔ آب‌ها تهیه کردند. سؤال‌های تهیه شده عبارت بودند از: چه بیماری‌هایی از آب‌های آلوده ناشی می‌شوند؟ آیا تا به حال کسی را دیده‌اید که از خوردن آب بیمار شده باشد؟ باکتری‌های آلوده‌کنندهٔ آب از کجا می‌آیند؟

سپس اعضای گروه دربارهٔ این که چگونه می‌توانند پاسخ‌ها پرسش‌های مطرح شده را از طریق گفت‌وگو با معلم، مطالعهٔ کتاب‌ها و مقالات، وب‌سایت‌ها، ملاقات با متخصصان و مراقبان سواحل به دست آورند، با یکدیگر به بحث و گفت‌وگو پرداختند.

ضمن این که دانش‌آموزان جواب پرسش‌های فوق را پیدا می‌کردند، سؤال‌های جدیدی نیز برایشان مطرح می‌شد. دانش‌آموزان اطلاعاتی را که جمع آورده بودند، با یکدیگر ردوبدل می‌کردند و از آن‌ها برای نوشتن گزارش پروژه

بر پایهٔ سؤال‌های طرح شده استفاده می‌کردند.

اگر دانش‌آموزان خارج از چارچوب کلاس درس (دنیای واقعی) به دنبال جواب سؤال‌های مطرح شده بگردند، کار روی پروژه برای آن‌ها معنی‌دارتر می‌شود.

دانش‌آموزان در جست‌وجوی واقعی، تلاشی را بر پایهٔ یک سؤال شروع و برای یافتن پاسخ آن، منابع گوناگونی را بررسی می‌کنند. در ضمن این فعالیت‌ها، با سؤال‌های بیشتری مواجه می‌شوند، ایده‌هایشان را به آزمایش می‌گذارند، و نتایج به دست آمده را یادداشت می‌کنند. جست‌وجو در دنیای واقعی، نوآوری (جواب جدید به سؤال تحریک‌کننده، تولید جدید، یا تعمیم راه‌حل مسئله) به همراه دارد و معلم از آن‌ها می‌خواهد که گزارش دربارهٔ پروژه را به میل خودشان تهیه و ارائه کنند.

برای راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان در جست‌وجوی خارج از کلاس درس (دنیای واقعی)، آنان را به فهرست سؤال‌هایی که طرح کرده‌اند یا پروژه‌های دانش‌آموزان دوره‌های قبلی ارجاع دهید. این عمل انجام می‌شود تا دانش‌آموزان نسبت به موضوع پروژه‌هاشان بینش جدیدی پیدا کنند. بنابراین، جو کلاس درس باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان برای طرح سؤال، فرضیه‌سازی، طرح ایده‌های جدید و دیدگاه‌هایشان ارزش قائل شوند.

مؤلفهٔ ششم:

بازخورد و بازنگری^۷

دانش‌آموزان به فعالیت‌هایی علاقه نشان می‌دهند که برایشان معنی‌دار باشد و انگیزهٔ کافی برای انجام آن را داشته باشند

هر پروژه‌ای را بر پایه
سؤال تحریک‌کننده
شکل بدهید. زیرا،
دانش‌آموزان را برای
یافتن جواب آن، به
فعالیت وا می‌دارد

بازخورد و ارائه مستقیم آن به دانش‌آموزان، آنان را در انجام مطلوب پروژه هدایت و راهنمایی کند. به این منظور، معلم نیز می‌تواند از همان مقیاس توصیفی درجه‌بندی عملکرد که دانش‌آموزان برای بازنگری و بررسی کارشان استفاده می‌کنند، بهره بگیرد. معلم می‌تواند سایر افراد (والدین، کارشناسان و...) را برای آماده‌کردن و ارائه بازخورد به دانش‌آموزان، هدایت کند؛ زیرا کارشناسان و والدین در نظر دانش‌آموزان به عنوان منبع دست‌یابی به اطلاعات تلقی می‌شوند.

همان‌طور که دانش‌آموزان ایده‌ها و روش‌های خود را توسعه می‌دهند، اعضای گروه کار یکدیگر را نقد و بررسی می‌کنند، از مقیاس توصیفی درجه‌بندی عملکرد که در ابتدای شروع پروژه خانم مک‌لین‌تری به آن‌ها عرضه کرده بود، برای بررسی و بازنگری یادداشت‌ها، مرور طرح‌ها و نظارت بر پیشرفت کارشان استفاده می‌کنند.

شکل‌گیری فرایند ارائه
بازخورد و بازنگری



مؤلفه هفتم:

روش ارائه گزارش^۸

در کلاس درس خانم مک‌لین‌تری، گروه‌های کاری دانش‌آموزان، گزارش پروژه خودشان درباره آلودگی آب‌های سواحل را به صورت برگزاری نمایشگاه در معرض دید عموم (والدین، دانش‌آموزان، اولیای مدرسه) مسئولان محلی، کارشناسان و...) قرار دارند و به سؤال‌هایی که درباره پروژه‌شان (نحوه انجام پروژه، مراحل که برای انجام پروژه طی کرده‌اند، نتایجی که کسب کرده‌اند و...) از آن‌ها پرسیده می‌شد، جواب دادند.

فعالیت‌های آموزشی مدرسه، زمانی برای دانش‌آموزان معنی‌دار می‌شود که تنها برای ارائه به معلمان و کسب نمره نباشد، کارشان را بر پایه روش علمی و حل مسائل واقعی استوار سازند، و نتایج آن را به افراد ذینفع گزارش کنند.

پی‌نوشت.....

1. McIntyre
2. A Need to Know
3. A Driring Question
4. Student voice and choice
5. 21st century skills
6. Inquiry and Innovation
7. feedback and revision

منبع.....

Larmer, John and Mergendoller, John. R. september (2010). 7 Essentials for project- Based learning. Educational Leadership Magazin. pp 34-37.

ده نقش برای معلمان راهنما

ترجمه و اقتباس:

غلامرضا یادگارزاده

عضو هیئت علمی

سازمان سنجش آموزش کشور

اشاره

معلمان تازه کار برای قرار گرفتن در جریان آموزش، به مربی و راهنما احتیاج دارند. معلمان راهنما در بسیاری از نظام‌های آموزشی، وظیفه هدایت، حمایت و نظارت بر کار معلمان تازه کار را دارند. این افراد وظایفی گسترده دارند که در کشورمان فقط به نظارت بر کار معلمان تازه کار پرداخته می‌شود و نقش پررنگی ندارند. در مقاله‌ای که پیش‌رو دارید، ۱۰ وظیفه اصلی معلمان راهنما بررسی شده است.

شامل مواردی مانند وب‌سایت، مواد مکتوب آموزشی، متون خواندنی، و سایر منابع مورد استفاده دانش‌آموزان و معلمان باشد. در فرایند آموزش، گاهی به منابعی نیاز است که ممکن است معلمان و دانش‌آموزان از آن‌ها آگاه نباشند. در این شرایط، افراد آگاه از منابع، می‌توانند آن‌ها را به سایرین معرفی کنند.

معلم راهنما،
تسهیل‌کننده، برنامه
درسی، متخصص
آموزشی.



سرآغاز

معلمان راهنما دامنه وسیعی از وظایف را دارا هستند که حمایت‌کننده موفقیت مدرسه و دانش‌آموزان است. این که این نقش‌ها رسمی هستند یا غیررسمی، خیلی روشن نیست، اما میزان اثرگذاری نقش معلمان راهنما به میزان ظرفیت مدرسه و کلاس برای بهبود بستگی دارد. معلمان را می‌توان به شیوه‌های متفاوتی راهنمایی کرد. معلم باتجربه می‌تواند نقش راهنما را برای همکارانش ایفا کند. می‌خواهیم بدانیم کدام یک از کارکردهای رهبری آموزشی، در مورد معلمان راهنما صدق می‌کند. در ادامه این مقاله ۱۰ نقش به صورت نمونه مورد بحث قرار گرفته است که می‌تواند ضمن افزایش کارایی معلمان، به موفقیت مدرسه نیز کمک کند.

۲ کارشناس آموزشی

کارشناس آموزشی به همکارانش کمک می‌کند راهبردهای تدریس اثربخش را به کار گیرند. این کمک‌ها شامل ارائه ایده‌های نوین برای آموزش، طرح درس و مشارکت دانش‌آموزان می‌شود. کارشناس آموزشی، پژوهش‌های صورت گرفته در خصوص تدریس و یادگیری را مطالعه و آن‌ها را برای استفاده سایر همکارانش ارائه می‌کند.

۳ کارشناسی برنامه درسی

فهم استانداردهای محتوا، مؤلفه‌های برنامه درسی، چگونگی استفاده از برنامه درسی در برنامه‌ریزی آموزشی و سنجش آموخته‌ها برای کسب اطمینان از اجرای برنامه

فراهم‌کننده منابع

معلم راهنما به همکاران خود کمک می‌کند تا به منابع آموزشی مورد نیاز دست یابند. این منابع ممکن است

۷

هدایت‌کننده مدرسه

در برخی موارد، معلمان راهنما به عنوان یاری‌دهنده مدیر مدرسه، امور مربوط به یادگیری را در مدرسه هدایت می‌کند. معلم راهنما می‌تواند کمیته‌ای برای کمک به بهبود امور مدرسه تشکیل دهد، مسائل مدرسه را بررسی کند و راهکارهای اجرایی ارائه دهد.

۸

استفاده از داده‌ها

معلمان، در مواردی به داده‌های زیادی دسترسی دارند که از آن‌ها استفاده نمی‌کنند. معلمان راهنما می‌توانند با تشویق همکاران در مدرسه و فراهم کردن زمینه تبادل داده‌ها و اطلاعات، در بهبود یادگیری بکوشند. تحلیل اطلاعات مربوط به دانش‌آموزان و مدرسه می‌تواند بسیار مفید باشد.

۹

تسریع‌کننده تغییرات

معلمان راهنما می‌توانند زمینه‌ساز تغییر شرایط در مدرسه و کلاس درس باشند. تغییر در اکثر موارد دشوار و ناممکن به نظر می‌رسد و فقط وجود افراد علاقه‌مند به بهبود و اصلاح می‌تواند زمینه را برای تغییر فراهم کند. معلمان راهنما در جلسات عمومی و خصوصی با معلمان و بررسی شرایط مدرسه، می‌توانند زمینه را برای تغییر عادات، افکار، روش‌ها، فرایندها و برنامه‌ها فراهم کنند.

۱۰

یادگیرنده

علاقه به یادگیری شاید مهم‌ترین نقش معلم راهنما باشد. معلمان راهنما به دلیل اهمیتی که در شکل دادن به فرایند یادگیری دارند خود باید افرادی یادگیرنده و علاقه‌مند به یادگیری باشند. اگر چنین شرایطی فراهم نباشد، معلمان نمی‌توانند نقش اثرگذاری داشته باشند.

درسی در کلاس، از وظایف کارشناس برنامه درسی است. فردی که بر برنامه درسی احاطه دارد، معلمان را هدایت می‌کند که بر اساس استانداردها، برنامه درسی را دنبال کنند، از نمودارها استفاده کنند و به فرایند سنجش بهبود بخشند.

۴

حمایت‌کننده کلاس درس

حمایت از کلاس درس، به معلم کمک می‌کند ایده‌های جدید را به کار گیرد. این کار با ارائه‌های کلاسی جدید، مشورت‌های دوره‌ای، مشاهده کلاس و ارائه بازخورد عملی می‌شود. در بسیاری موارد، معلمان تازه‌کار به دلیل نداشتن تجربه، نمی‌توانند نقش اثربخشی در کلاس داشته باشند و وجود فردی حمایت‌کننده و باتجربه، می‌تواند بسیار مفید و راهگشا باشد.

۵

تسهیل‌کننده یادگیری

یادگیری فقط به دانش‌آموز منحصر نمی‌شود، بلکه معلمان نیز باید یاد بگیرند. در بسیاری موارد، معلمان راهنما شرایط یادگرفتن و آموختن را برای سایر همکاران مدرسه فراهم می‌کنند. این امر بهبود یادگیری دانش‌آموزان را به دنبال دارد، زیرا وقتی معلم از سایرین یاد می‌گیرد، شرایط یادگرفتن را در کلاس خود نیز ایجاد می‌کند. معلمان راهنما در برخی موارد می‌توانند یک کلاس را مدل‌سازی کنند و طی آن موارد حرفه‌ای را به سایر معلمان آموزش دهند.

۶

مشاور علمی

در بسیاری موارد، معلمان تازه‌کار به فردی خردمند و یا مشاوره‌ای امین نیاز دارند تا مسائل خود را با او در میان بگذارند. ممکن است معلمی تازه‌کار، در شرایط کلاس درس به مواردی برخورد کند که نتواند آن‌ها را حل کند. در چنین شرایطی، وجود فردی که به عنوان همکار و باتجربه، می‌تواند معلم را از بحران خارج کند و راه صحیح را به او نشان دهد، بسیار ضروری است.

اشاره

یکی از مسائلی که از دیرباز ذهن اندیشمندان، روان‌شناسان و دانشمندان علوم انسانی را به خود مشغول کرده است، چگونگی رشد و پرورش خلاقیت و ابتکار عمل در دانش‌آموزان و نوجوانان است. امروزه، جامعه ما بیش از هر زمان دیگر به افراد هوشمند و خلاق نیاز دارد. هر قدر جهانی که در آن زندگی می‌کنیم، پیچیده‌تر می‌شود، نیاز به شناسایی و پرورش ذهن‌های خلاق و آفریننده نیز بیشتر و شدیدتر می‌گردد. در همین راستا، این مقاله به بررسی مدارس خلاق و عناصر آن‌ها می‌پردازد و در آن، تاریخچه آموزش و پرورش مبتنی بر خلاقیت، خلاقیت در نظام آموزش رسمی، مدارس خلاق، معلمان خلاق، مدیران خلاق، برنامه درسی خلاق و دانش‌آموزان خلاق بررسی می‌شود. خلاقیت و پرورش آن، برای معلمان به‌منظور پرورش دانش‌آموزان برای عصر دانش و آگاهی، فرصت بی‌نظیری فراهم می‌کند، اما اگر در این مسیر نسنجیده عمل شود، این فرصت چالش برانگیز به تبدیل تهدید می‌شود. خلاقیت آموختنی است، پس چه بهتر که مدارس با توجه به این مهم، از طریق ایجاد شرایط، مقتضیات، تجهیزات و امکانات لازم، گامی به‌منظور آموزش و پرورش کودکان خلاق بردارند. در واقع، کودک خلاق امروز همان بزرگسال خلاق آینده است.

خلاقیت آموختنی است

مدارس خلاق

سراغاز

خدا انسان را خلاق خلق کرد و در گوهر وجودش کنجکاو را نهاد تا پدیده‌های گوناگون او را تحریک و به بررسی یا کشف ترغیب کند. مهم‌ترین ویژگی دنیای امروز، تغییر و تحول است، لذا باید این واقعیت را پذیرفت که سکون و بی‌حرکتی در این دنیا، نتیجه‌ای جز نابودی در پی ندارد. در این دوران فرایندها، پدیده‌های خلاقیت و نوآوری عرصه‌های بسیار گسترده‌ای از جامعه انسانی را تحت تأثیر خود قرار داده‌است. از این رو، عامل اساسی در پایداری نهادهای گوناگون، حرکت با محوریت خلاقیت و نوآوری است که از میان آن‌ها، رسالت آموزش و پرورش و خانواده در فراهم کردن شرایط بالقوه برای بروز خلاقیت مهم‌تر است. هدف آموزش و پرورش ایجاد تغییر مطلوب در رفتار است و گاهی تغییراتی که به نظر مربیان و اجتماع «مطلوب» می‌پندارند، با خلاقیت یادگیرنده مغایر است.

با توجه به این مسئله، نظام آموزش و پرورش باید از پویایی لازم برخوردار باشد و تغییرات و اصلاحات لازم در آن به طور مستمر صورت گیرد و در جهت خلاقیت و نوآوری گام بردارد. از عوامل آموزشی مؤثر در پرورش خلاقیت دانش‌آموزان می‌توان به نقش مدیر، محتوا و برنامه درسی اشاره کرد. به‌کارگیری مدیران مبتکر، فضای مدارس را فضایی سازنده، خلاق، مبتکر، روح‌افزا، گرم و صمیمی، اثربخش و پرتلاش، هماهنگ و لذت‌بخش می‌کند.

گیلفورد خلاقیت را مجموعه‌ای از توانایی‌ها و خصیصه‌ها می‌داند که موجب تفکر خلاق می‌شود. معلم از طریق انعطاف‌پذیری، استقبال از تجربه و ایده‌های تازه، انرژی زیاد و شور و شوق برای زندگی و دوست داشتن دانش‌آموزان، به پرورش خلاقیت در کودکان و نوجوانان می‌پردازد. **لایب نیس** می‌گوید: «معلم

می‌تواند جهان را تغییر دهد». **تورنس** می‌گوید ما برای بقا نیازمندیم قدرت خلاق کودکان را توسعه و مورد استفاده قرار دهیم.

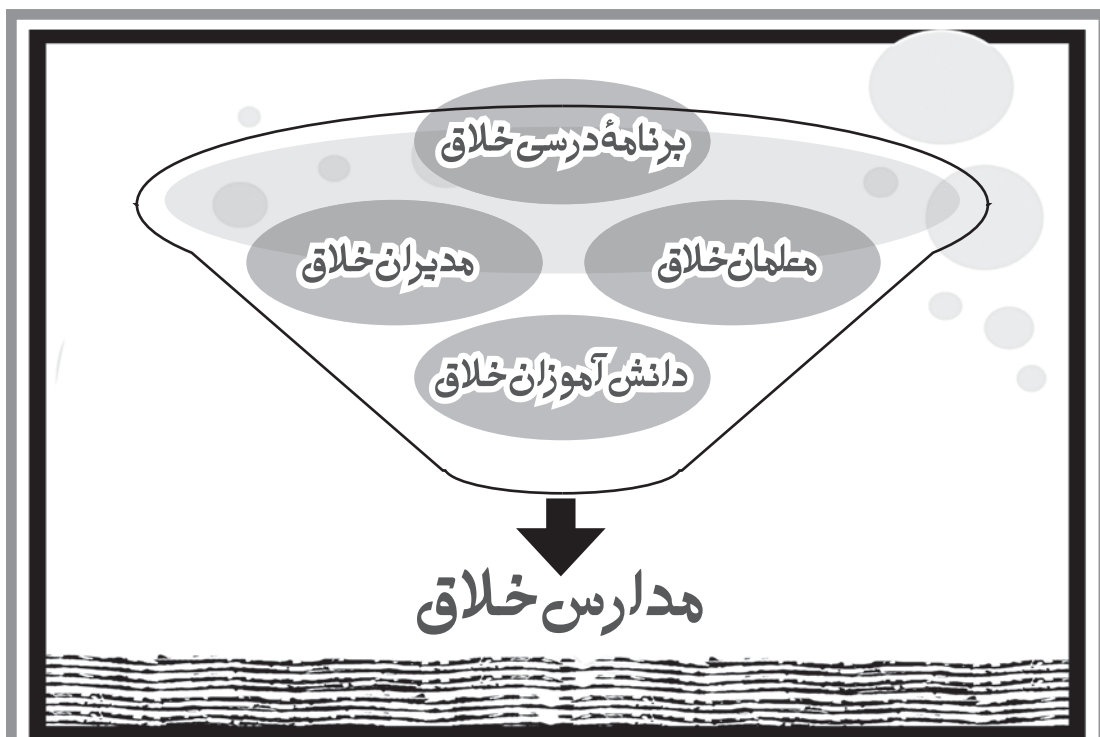
در مدارس، باید به شگفتگی و پرورش استعدادها و کودکان توجه شود تا آن‌ها به تدریج مسیر قطعی ذوق خود را بیابند و در دوره‌های بعد، از سرگشتگی و تردید آسوده باشند.

تاریخچه آموزش و پرورش مبتنی بر خلاقیت

دید حاکم در گذشته این بود که آنچه در جهان وجود دارد، صحیح و مطابق با مصلحت است و بشر توانایی و نیاز به تغییر آن را ندارد.

در اوایل دهه ۱۹۰۰ فعالیت‌های **والاس، راسمن و لمان** در ایالات متحده آمریکا موجب شد تا مراکز متعددی پیرامون بررسی خلاقیت به وجود آید. سپس **تورنس و کالوپن تیلر** تحقیقات خود را در بررسی محیط

یادگیری یعنی ایجاد
تغییرات کم و بیش
دائمی در رفتار بالقوه
یادگیرنده، مشروط
بر این که تغییر در اثر
تجربه رخ داده باشد



از انواع فعالیت هاست. بدیهی است، برای دستیابی به اندیشه های خلاق، باید در جهت تضعیف یا حذف عوامل بازدارنده خلاقیت و ایجاد و تقویت عوامل پیش برنده گام برداشت.

- پای بندی به روش های سنتی و فشار برای انجام کار
- فشار هم کلاسی ها
- نداشتن انگیزه برای بروز خلاقیت
- نداشتن تمرکز ذهنی ناشی از عوامل دورن زاد چون اضطراب، افسردگی و... و عوامل بیرون زاد چون عدم پذیرش، ترس از دست دادن موقعیت شغلی و ...
- نداشتن سلامت روان
- به تمسخر گرفتن ایده های غیر معمول
- احساس عدم امنیت
- ترس از انتقاد و شکست
- احساس عدم اعتماد به نفس
- نبود آرامش و وجود تنش به خاطر محدودیت های زمانی [سیدعامری، ۱۳۸۱: ۱۲۴-۱۲۲].

خلاقیت، تعجب آور نیست که تلاش برای آموزش خلاقیت در نظام آموزش رسمی ضروری باشد، خلاقیت را از دو راه می توان در آموزش و پرورش رسمی وارد کرد: راه اول، تدریس آن به عنوان درس و یا مهارتی تازه است. راه دیگر، تغییر شکل برنامه تحصیلی کنونی است. به عبارت دیگر، یا باید خلاقیت را به جای خود، به طور مجزا تدریس کنیم و یا باید خلاقیت بالقوه را در تمام دروس به کارگیریم.

دو دلیل خوب برای برتری راه دوم وجود دارد. نخست آن که، هنوز آگاهی ما درباره خلاقیت چندان نیست که بتوانیم آن را به طور مؤثری به عنوان موضوع درس مجزایی، تدریس کنیم. ما هنوز نظریه قاطعی در مورد خلاقیت، در اختیار نداریم. هم چنین دقیقاً نمی دانیم چه نوع اطلاعاتی، خلاقانه و یا غیر خلاقانه بهتر یاد گرفته می شود. ثانیاً و مهم تر این که، خلاقیت، فرایندی مجزا نیست، بلکه ترکیب بسیاری

و خلاقیت متمرکز کردند؛ او در سال ۱۹۵۸ مطالعاتش را در مدارس ابتدایی و راهنمایی شهر مینی پلیس شروع کرد. تورنس در نظر داشت ابزاری را که سال ها قبل همکارانش برای پیش بینی پیشرفت خلاقیت نوجوانان ابداع کرده بودند، بیازماید. اما نتایج این آزمایش هیچ گاه منتشر نشد.

عده زیادی از محققان عقیده داشتند که خلاقیت امری فطری و موروثی است، اما بر اثر تحقیقات علمی دامنه دار، اکنون معلوم شده است که استعداد خلاقیت در همه افراد با شدت و ضعف وجود دارد و می توان آن را بر اثر آموزش رشد و گسترش داد و شکوفا کرد.

در سرتاسر جهان امروز، آموزش تفکر خلاقانه بخش الزامی در برنامه آموزشی کودکان شده است.

خلاقیت در نظام آموزش رسمی

با توجه به بسیاری از مزایای مستند

مدارس خلاق

مهم ترین ویژگی عصر حاضر، تغییر و دگرگونی است برای پرورش افراد در عصر دانایی و اطلاعات، ما باید آن ها را خلاق، کنجکاو و متفکر بارآوریم. این هزاره به افراد دارای قدرت حل مسئله نیاز دارد تا درون این دریای اطلاعات و تغییرات، کشتی زندگی شان را در مسیر مناسب هدایت کنند و به سر منزل مقصود برسند. ایجاد مدارس خلاق، گاهی مهم در پرورش چنین افرادی است. عناصر مدارس خلاق در شکل زیر نشان داده شده اند. در ادامه مقاله، هر یک از این عناصر بررسی می شوند.

مدیران خلاق

مدرسه صحنه اجرای نوآوری است و شاه کلید تغییر و نوآوری در مدرسه، در دست مدیر است. نقش مدیران در پرورش خلاقیت بسیار مهم شمرده شده است. مدیران خلاق می توانند خود و مدرسه تحت مدیریت خود را به مواجهه با مشکلات و بهره گیری از فرصت ها سازگار سازند و کمیت و کیفیت تصمیمات و فعالیت ها را افزایش دهند و دانش آموزان را از آموزش بهتری برخوردار کنند.

ارنست دیل بر این باور است که داشتن مدیران خلاق و نوآور، شاید بهترین عامل در تضمین بقای سازمان برای ارائه اندیشه جدید و بکر باشد. هم چنین **فوکسال** و **هاکت** معتقدند، افراد خلاق و نوآور با پیشنهاد تغییرات بسیاری موجب رشد آرا و افکار جدید می شوند. اما چگونه می توان مدرسه ای خلاق داشت و برای داشتن مدیران خلاق در مدرسه چه تدابیری باید اندیشید؟ پاسخ به این سؤالات را باید در عوامل مختلفی از جمله، جو و محیط سازمانی، ساختار سازمانی، نظام

ارتباطی، مدیریت و از همه مهم تر سبک مدیریت جست و جو کرد.

در این جا برای درک نقش اساسی مدیر در کیفیت فرایند آموزشی مدرسه، سه سبک مدیریت را بیان می کنیم:

● **پاسخگویی:** مدیرانی که برای ایجاد تغییر و بهبود کیفیت یاددهی - یادگیری هیچ برنامه از پیش تعیین شده ای ندارند، طالب حفظ آرامش در مدرسه از طریق حفظ وضع موجود هستند. این مدیران، نسبت به اقدامات نوجویانه بی تفاوت هستند.

● **گرداندگی:** مدیرانی که به ایجاد اقدامات نوآورانه کمک می کنند. این ها در برابر معلمان نوآور از خود واکنش مثبت نشان می دهند و از حرکت ها و اقدامات آن ها حمایت می کنند.

● **آغازگری:** مدیران دارای سبک آغازگری، بالاترین درجه توفیق را در اجرای نوآوری ها و ایجاد تغییر و تحول دارند. این مدیران، خود آغازگر برنامه های تحول آفرین هستند و اجرای آن را از معلمان می خواهند. این مدیران، هرگز از کلاس درس فاصله نمی گیرند، ولی به طرق گوناگون بر کیفیت کار معلمان نظارت می کنند.

به نظر می رسد، پاسخ به این سؤال که مدارس کشور ما کدام یک از سه سبک ذکر شده را توسط مدیران مورد استفاده قرار می دهند، می تواند گره گشای برخی مشکلات آموزشی شود و خالی از فایده نباشد.

معلمان خلاق

اگر معلمان خلاقیت و شیوه های پرورش آن را به خوبی بشناسند و نگرش مناسبی به آن داشته باشند،

با وجود همه محدودیت ها، به خاطر انگیزه و عشقی که به دانش آموز دارند می توانند کلاسی فعال، پویا و خلاق داشته باشند. **رنزولی** عوامل مؤثر در پرورش خلاقیت در مدرسه را دارای سه عنصر اصلی می داند که عبارت اند از: معلم، دانش آموز، برنامه درسی.

معلم خلاق، ذهن دانش آموز را از تعادل و سکون خارج می کند تا خود او از طریق قانون و اصل تعادل جویی، به تعادل دست یابد. معلم از طریق چندین عملکرد اساسی می تواند زمینه های رشد خلاقیت را در دانش آموزان فراهم سازد که به شرح مختصری از آن ها خواهیم پرداخت:

● **ساختار فیزیکی کلاس:** قرار دادن محرک های بصری در کلاس، چیدن مناسب میز و صندلی ها، و اختصاص فضای لازم برای فعالیت دانش آموزان، از جمله مواردی هستند که می تواند فرایند یادگیری خلاق را تسهیل بخشد.

● **ساختار شناختی-فکری مناسب:** پرورش کنجکاوی یکی از اساسی ترین قدم ها در این زمینه است. معلمان از طریق سؤال، اهمیت دادن به سؤال دانش آموز، پاسخ به سؤال، تقویت تعمق در سؤالات، تقویت قدرت تخیل، ریسک و خطر کردن و سرگرم کردن دانش آموزان به بازی های فکری و... به تقویت کنجکاوی و خلاقیت کودکان کمک می کند.

● **ساختار اجتماعی-عاطفی مناسب:** اگر دانش آموزان در کلاس احساس امنیت کنند و بدون نگرانی از احتمال تمسخر یا تهدید دیگران، هر نوع سؤالی را بپرسند و در بحث ها شرکت کنند و اشتباه و شکست را امری اجتناب ناپذیر و لازم برای

موفقیت تلقی کنند، جو مناسب اجتماعی - عاطفی حاکم شده است. معلم باید از دانش آموزان انتظار خلاقیت داشته باشد و آن را طلب کند و برای رفتارهای خلاق الگو نشان دهد؛ ضمناً می تواند از همکاران خلاق خویش به عنوان مهمان کلاس دعوت کند.

● ساختار آموزش و تدریس:

مناسب ترین روش برای رشد و شکوفایی خلاقیت کودکان، روش های تدریس فعال و اکتشافی هستند. مواد و محتوای آموزشی باید با توانایی ها، آمادگی و تجربیات پیشین دانش آموزان متناسب باشد و فرصت مناسب برای فعالیت های یادگیری را فراهم آورد.

با غنی سازی محیط آموزشی در چارچوب ضوابط برنامه، محیط تقریباً مناسبی برای خلاقیت دانش آموزان فراهم می شود تا آن ها به توسعه اطلاعات، تفکر، تقویت اعتماد به نفس و خودشناسی اقدام کنند. یعنی چنین محیطی می تواند زمینه پرورش خلاقیت را فراهم کند. **جانسون و جرارد (۲۰۱۰)** معتقدند، معلمان باید از تحقیقات اخیر در حوزه رشد کودکان آگاه باشند. هم چنین، معلمان در جهت رشد حرفه ای خود، باید از روش های متفاوت از قبیل: آموزش ویدیویی، یادگیری الکترونیکی، آموزش آنلاین و کارآموزی در مؤسسات رشد کودک بهره گیرند.

برنامه درسی خلاق

برای پرورش خلاقیت از طریق برنامه، ضرورت دارد که برنامه درسی براساس تجارب قبلی و آمادگی دانش آموز و شرایط یادگیری در جهت کسب اطلاعات و معلومات بهتر

او انتخاب و تنظیم شود. بهتر است برنامه های درسی بر انواع فعالیت های یادگیری اعم از فعالیت های کلاس درس و خارج از آن تأکید داشته باشد. فعالیت های یادگیری که در آن از حواس مختلف استفاده می شود، باعث افزایش انگیزه و توانایی دانش آموزان می شود. برنامه خلاقیت کلاسی در حوزه های زیر دنبال می شود: قطعه های بازی، بازی های نمایشی، اسباب بازی ها، سرگرمی ها، هنر، کتابخانه، اکتشاف، موسیقی و حرکت و رایانه. محیط کلاس غنی هماهنگ با ضوابط برنامه، می تواند زمینه پرورش خلاقیت را فراهم کند. عامل مهم دیگر در برنامه ریزی درسی، هماهنگی محتوا با مواد آموزشی مناسب است. در تألیف کتاب های درسی باید سعی شود که دانش آموزان از طریق کاوشگری به مطالعه و یادگیری مستقل بپردازند.

هم چنین، بهره گیری از تفکر و بیان غیرمستقیم در طراحی مواد آموزشی، خلاقیت در آموزش و پرورش را بهبود می بخشد. مواد آموزشی باید قدرت تخیل و تصویرسازی ذهنی دانش آموزان را تقویت کند. معلم باید از فعالیت های دیگری نیز در برنامه آموزشی خلاق خود استفاده کند؛ دانش آموزان را به گردش های علمی و هنری ببرد، از دانش آموزان بخواهد در خصوص موضوعات گوناگون تحقیق کنند، دانش آموزان را به فعالیت های اجتماعی مثل شرکت در کارهای خیریه و عام المنفعه، فعالیت های هنری: نمایشنامه، نمایشگاه عکس، تهیه نشریه و... تشویق و ترغیب کند. استفاده از وسایل سمعی و بصری مانند فیلم، اسلاید و ویدیو نیز آموزش خلاقیت را تسریع می بخشد.

دانش آموزان خلاق

شریعتمداری (۱۳۸۲) ویژگی های افراد خلاق را بدین صورت عنوان می کند: انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی، علاقه مندی به نظم و ترتیب در کارها، قدرت ابراز وجود و خودکفایی، پشتکار و انضباط در کارها، استقلال، طرز تفکر انتقادی، زیباپسندی و علاقه مندی به آثار هنری، قدرت شهودی، قدرت تأثیرگذاری بر دیگران.

دانش آموزان خلاق دارای اعتماد به نفس، استقلال شخصیت و بسیار انعطاف پذیرند. برای پاسخ گویی به سؤالات شان به دنبال راه حل های غیرمعمول هستند. از اشتباه کردن ترسی ندارند. قادر به درک تفکرات و احساسات دیگران هستند. از توانایی تخیل فوق العاده ای برخوردارند. در برخورد با مسائل، از خود کنجکاوی نشان می دهند. از رفتار دیگران کمتر تقلید می کنند، بلکه سنت شکن و نوگرا هستند. گیرنده های قوی و مهارت های ادراکی بالایی دارند. دقیق و ریزنگرند و به دقت به اطراف نظر می افکنند. در درگیری با مسائل پیچیده، جسارت بسیاری از خود نشان می دهند. فرصت طلب و موقعیت جویند و قبل از دیگران طرح های خود را ارائه می دهند. استقلال رأی و استقلال قضاوت دارند. حوصله و توانایی شنیدن و هم جوشی با افکار دیگران را دارند و ایده ها و وضع موجود را مورد سؤال قرار می دهند. آن ها در مجموع افرادی شاد، مستقل و بعضاً شلوغ هستند. دانش آموزان خلاق با راه حل های مناسب حال را به آینده انتقال می دهند، کارشان را دوست دارند و در امور خود ثابت قدم هستند، هدف مشخصی را در زندگی دنبال می کنند. تجارب گوناگون و انرژی بسیار زیادی دارند و با روی باز از تغییرات استقبال می کنند.

منابع

۱. آمابلی، ترزا (۱۳۷۴). شکوفایی خلاقیت کودکان و بزرگسالان. ترجمه حسن قاسم زاده و پروین عظیمی. دنیای نو. تهران
۲. بودو، آلن (۱۳۵۸). خلاقیت در آموزشگاه. ترجمه علی خانزاده. شرکت سهامی چهر. تهران
۳. جعفریان سیار، حمید (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت: پرورش خلاقیت، رشد معلم. شماره ۱۵۶.
۴. چراغ چشم، عباس (۱۳۸۶). بررسی تأثیر شیوه های تدریس بر تکنیک های خلاقیت در آموزش و یادگیری دانش آموزان، دو فصلنامه تربیت اسلامی. سال سوم، شماره ۵، صص ۳۶-۷.
۵. سیدعامری، میر حسن و کوره چیان، هاشم و آذر، عادل و احسانی، محمد (۱۳۸۱). رابطه سبک های رهبری و خلاقیت با میزان اثربخشی مدیران تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. نشریه حرکت، شماره ۱۳، صص ۱۴۴-۱۲۳.
۶. سیدعامری، میرحسن (۱۳۸۰). بررسی تأثیر بازی های پرورشی در میزان رشد خلاقیت دانش آموزان دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال ۷۷، فصلنامه اسپین. سال نهم، شماره ۲۰۱ (پیاپی ۱۹)، صص ۸۴-۷۳.
۷. شریعتمداری، علی (۱۳۸۲). خلاقیت در علم و هنر. نامه فرهنگستان علوم، شماره ۲۰.
۸. موران، جیمز. (بی تا). خلاقیت در کودکان، تعلیم و تربیت در آموزش، (علیرضا پیرخایفی، مترجم). آموزش ابتدایی. سال پنجم، شماره ۵
9. Johnson-Gerard, M. (2010). Creative Curriculum for Preschool in Action. Available online at www.sciencedirect.com

با معلمان پژوهنده گزارشی از يك اقدام پژوهی

اشاره

گاهی معلمان در کلاس درس و ضمن فعالیت‌های یاددهی - یادگیری، با موانع و مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که برای حل آن‌ها و ایجاد تغییرات مطلوب، به انجام فعالیت‌های خاص و ویژه‌ای مبادرت می‌کنند. سپس هم‌زمان و به طور منظم شواهدی را از مؤثر بودن فعالیت‌هایشان در جهت حل مشکلات و ایجاد تغییرات، جمع‌آوری می‌کنند. در همین زمان است که گفته می‌شود آن‌ها درگیر اقدام پژوهی شده‌اند.

یکی از جشنواره‌های ویژه معلمان که همه ساله به اجرا درمی‌آید، جشنواره «معلم پژوهنده» است. معلم پژوهنده به معنای اطلاق می‌شود که برای بهبود وضعیت موجود و یا رفع مشکلات آموزشی و تربیتی که در عمل با آن‌ها روبه‌رو شده است، به اقدام پژوهی یا پژوهش در عمل دست می‌زند. در اقدام پژوهی، شیوه پژوهشی پیش روی معلم قرار می‌گیرد که می‌تواند به صورت عملی آن را تغییر دهد و به لحاظ همین ویژگی، از جمله شیوه‌های پژوهش کاربردی و موردنیاز معلمان محسوب می‌شود. در این گزارش به اجمال با روش اقدام پژوهی یک معلم پژوهنده آشنا می‌شویم.

همه دانش‌آموزان بود. به این منظور از آن‌ها خواستم تا وسایل موردنیاز برای ساختن وایت‌برد را، شامل مقوا یا کاغذ سفید A4 و یک نایلون یا کاور شفاف، همراه بیاورند. باید برگه A4 یا مقوای سفیدی را داخل کاور یا نایلون شفاف قرار دهند. به این روش تمام دانش‌آموزان بدون پرداخت هزینه‌ای، وایت‌بردی می‌سازند که کار همان وایت‌برد اصلی را می‌کند. برای نوشتن روی آن از یک ماژیک وایت‌برد و برای پاک‌کردن و تصحیح عبارت‌ها، از یک دستمال کاغذی استفاده می‌کنند.

من از این وایت‌برد دست‌ساز برای مرور درس‌هایی که به تمرین‌های زیادی احتیاج دارند، به جای دفتر تمرین استفاده می‌کنم. با این روش به جای آن‌که تک‌تک

توضیح دهد. معصوم‌پرست در پاسخ می‌گوید: «من همواره در کلاس‌هایی با تعداد دانش‌آموزان زیاد کار کرده‌ام و یکی از دغدغه‌هایم این بوده است که چگونه از عملکرد دانش‌آموزانم به طور هم‌زمان مطلع شوم. چگونه دانش‌آموزانم می‌توانند با شناسایی اشتباهات خود و هم‌گروهی‌هایشان، به رفع آن‌ها کمک کنند؟ بنابراین در فکر راهی بودم که به شیوه‌ای جذاب و کم‌هزینه به این دل‌مشغولی پاسخ دهم. این شرایط موجب شد از طریق گفت‌وگو با همکاران و افراد باتجربه و نیز مطالعه متون گوناگون، راه‌حل‌های متنوعی را گرد آورم.

یکی از این راه‌ها تهیه یک عدد وایت‌برد دست‌ساز برای

شیوا معصوم‌پرست از جمله افرادی بود که در جشنواره اقدام پژوهی سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ رتبه استانی تهران را به خود اختصاص داد. او معلم پرتلاشی است که کسب رتبه‌های گوناگون استانی و منطقه‌ای را در جشنواره‌های گوناگون معلم پژوهنده، الگوهای تدریس، مقالات آموزشی و تجارب و نوآوری‌های آموزشی در کارنامه شغلی خود دارد.

وی که در حال حاضر به عنوان دبیر زبان انگلیسی در دبیرستان‌های منطقه ۱۶ آموزش و پرورش شهر تهران مشغول فعالیت است، در نشستی صمیمانه به گفت‌وگو می‌نشیند.

از ایشان می‌خواهم به طور مختصر اقدام پژوهی خود را



دانش‌آموزان را برای نوشتن کلمه و یا جمله مورد نظر پای تخته کلاس بیاورم، از اتلاف وقت و جابه‌جایی دانش‌آموزان جلوگیری می‌کنم و می‌توانم تمام دانش‌آموزان را فعالانه به مشارکت در فعالیت‌های خاص و موردنظر خود وادارم. به علاوه به طور همزمان، هم بر عملکرد آن‌ها نظارت دارم و هم آن‌ها را به یک رقابت سازنده ترغیب می‌کنم؛ به شکلی که در هر تمرین، اغلب دانش‌آموزان نوشته خود را با نوشته‌های دیگران مقایسه می‌کنند و همین مرا یک قدم برای اصلاح اشتباهات جلو می‌برد. زیرا غالباً دانش‌آموزان می‌دانند که نوشته‌های چه کسانی ارزش توجه و الگوبرداری دارد. گاهی نیز از دانش‌آموزان می‌خواهم تا با قرار گرفتن در گروه‌های خاص، در مورد نوشته‌های خود صحبت کنند و اشتباهات احتمالی را برطرف سازند. براین اساس، در مدت زمانی معین همه دانش‌آموزان امکان ارائه نظر و گفت‌وگو دارند و این فرصت تنها به عده خاصی اعطا نمی‌شود. این ویژگی احساس خوبی در آن‌ها ایجاد می‌کند.

این تجربه نشان داد با استفاده از چنین روشی ساده و مبتکرانه‌ای می‌توانیم محیط شادی را برای دانش‌آموزانمان در کلاس درس فراهم آوریم تا آن‌ها با علاقه بیشتری به یادگیری و مشارکت در مباحث درسی بپردازند.

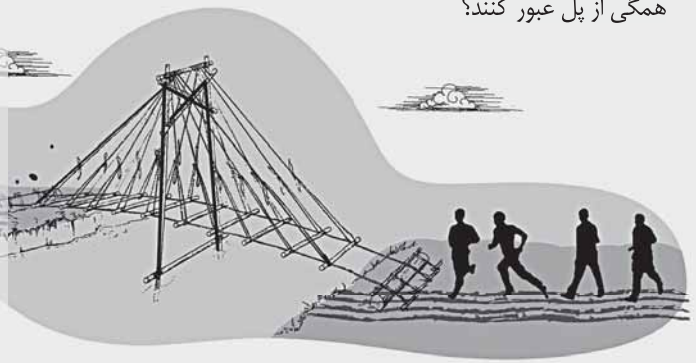
از ایشان سپاس‌گزاری می‌کنم
و برای تمامی معلمان پژوهنده
آرزوی توفیق روزافزون در زندگی،
به‌ویژه در مقام معلمی خود، دارم.

سرعت

آقای «آهسته»، آقای «معمولی»، آقای «سریع» و آقای «فوق سریع»، باید در عرض ۱۷ دقیقه از یک پل معلق عبور کنند. پل فقط تحمل وزن دو نفر را دارد. در ضمن هوا تاریک است و آن‌ها فقط یک چراغ قوه دارند.

هر دو نفر یا یک نفری که از پل عبور کنند، باید حتماً چراغ‌قوه را همراه ببرند. طول پل هم بیشتر از آن است که بتوانند با پرتاب کردن، چراغ را به یکدیگر برسانند، یعنی باید حتماً به آن طرف حملش کنند. سرعت هر نفر با بقیه فرق دارد. و هر دونفری که با هم از پل عبور می‌کنند، باید با سرعت نفر کندتر حرکت کنند.

آقای آهسته پل را در ۱۰ دقیقه طی می‌کند، آقای معمولی در ۵ دقیقه، آقای سریع در ۲ دقیقه، و آقای فوق‌سریع در ۱ دقیقه. این چهار نفر چه‌طور باید عمل کنند تا در مدت زمان ۱۷ دقیقه، همگی از پل عبور کنند؟



مجتبیٰ احمدی

[illegible]

مهارت‌های معلمان در عصر دانایی

آموزش و پرورش آینده

اشاره

در شماره قبلی ویژگی‌های جامعه دانایی محور و ضرورت به کارگیری روش‌های نوین آموزشی بررسی شد. در این شماره، آموزش و پرورش آینده و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی در عصر دانایی مورد بحث قرار گرفته است.



محمدرضا غزنوی

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

عبدالفور حسینی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی



کنیم، می‌توانیم از ICT برای رفع شکاف‌های موجود استفاده کنیم، ولی بدون در نظر گرفتن اصلاحات، این کار نتیجه‌بخش نخواهد بود. به زبان علمی ساده‌تر، اصلاحات بنیادی در آموزش و پرورش در دهه اول هزاره سوم میلادی، گذر از نظام سنتی آموزش و پرورش و دستیابی به نظام نوگرا و مدرن مبتنی بر دانایی است.

مدارس آینده

۱. مدارس مجازی^۱

کلاس مجازی یکی از محصولات فناوری اطلاعات و ارتباطات در زمینه آموزش است. در این روش، آموزش‌های مورد نظر در مکانی مشخص، ارائه و سپس با بهره‌برداری از روش‌های انتقال، هم‌زمان یا ناهم‌زمان به مکان دیگر منتقل می‌شود. با استفاده از آموزش مجازی می‌توان هر رایانه را به یک کلاس درس تبدیل کرد و در هر کجا یا در هر زمان از این آموزش برخوردار بود.

۲. مدارس هوشمند^۲

مدارس هوشمند ماهیتی

استفاده قرار داد. به گونه‌ای که شیوه سنتی آموزش را دست‌خوش تغییر قرار دهد و دیگر به حضور فیزیکی در کلاس‌های درس نیاز نباشد. تمام بچه‌ها باید برای چنین فضایی در آینده آماده شوند. با ترسیم این فضا می‌توان اصلاحات لازم را انجام داد.

آموزش و پرورش آینده

سازمان جهانی کار نیازهای آموزشی و پرورشی در اقتصاد جدید جهانی را به عنوان «آموزش پایه برای همه»، «مهارت‌های کاری برای همه» و «آموزش مادام‌العمر برای همه» تعریف می‌کند.

در صورت توجه آموزش و پرورش به اصلاح روش‌های آموزش و توانایی‌های فردی، تجدیدنظر در تربیت معلم و توسعه ICT می‌تواند از کارایی برخوردار باشد. در یک کلام، ICT در آموزش و پرورش از خود نمی‌تواند چشم‌انداز آرمانی ایجاد کند. بلکه افق آرمانی آن اصلاحات است. یعنی اگر ما اصلاحات بنیادی را سرلوحه کار قرار دهیم و برنامه‌ریزی

سواد اطلاعاتی،
سواد رایانه‌ای،
مهارت‌های قرن ۲۱،
سواد قرن دیجیتال



سرآغاز

امروزه استفاده از رایانه، زندگی بشر را در تمامی وجوه دگرگون ساخته است. مطالعات انجام شده درباره برنامه‌های توسعه اغلب کشورها، نشان‌دهنده محوری بودن نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در این گونه برنامه‌هاست. ولی آنچه مسلم است، هیچ تحول صنعتی در جهان شکل نمی‌گیرد مگر این که از آموزش و پرورش شروع شود. و به راستی، امروز بچه‌ها ۲۰ درصد جامعه ما هستند. اما صد درصد آینده ما نتیجه کار بچه‌های ما بعد از ۲۰ - ۱۰ سال ظاهر می‌شود و بیش از هر چیزی نظام آموزش و پرورش است که آینده را پیش‌بینی می‌کند.

فناوری اطلاعات و ارتباطات را می‌توان به عنوان ابزاری نیرومند برای ارتقای کیفیت و کارایی آموزش، مورد

مدرسه هوشمند

مدرسه فیزیکی است

که کنترل و مدیریت

آن بر فناوری رایانه و

شبکه مبتنی است

در تعریف آقای پروفیسور نواز شریف، فناوری چهار جزء دارد:

- سخت افزار: مجموعه‌ای از ماشین‌ها و دستگاه‌ها
- سازمان: ساختار سازمانی
- اطلاعات: محصول پردازش داده‌ها
- مهارت: توانایی به کارگیری دانش و تخصص‌ها در انجام فرایندهای شغلی

در بحث مهارت می‌توان گفت، گسترش منابع انسانی با تخصص‌ها و مهارت‌های لازم، یکی از اقدامات اساسی در ایجاد زیربنای مورد نیاز برای جذب و بهره‌برداری از فناوری‌های مفید و پیشرفته است و سازمان آموزش و پرورش می‌تواند در ارائه مهارت‌ها و ارتقای دانش افراد نقش

مدارس هوشمند بحث فعالیت‌های گروهی و استفاده از تمامی توانمندی‌ها و استعداد دانش‌آموزان مطرح است و با همه دانش‌آموزان به یک صورت برخورد نمی‌شود و یک شیوه آموزشی در این گونه مدارس نمی‌تواند پیاده شود. به هر دانش‌آموز باید به شکل و شیوه یادگیری خاصی آموزش داده شود. در این گونه موارد IT چاره‌ساز خواهد بود. در این مدرسه، برنامه‌ریزی و تدارک امور تدریس، مدیریت فناوری آموزشی، رسیدگی به وظایف تخصصی در محیط یاددهی - یادگیری و ارائه آموزش اثربخش، از مسئولیت‌های معلم به شمار می‌رود و این همه نیازمند مهارت و آموزش دقیق و کارآمد معلمان در مدرسه هوشمند است.

مهارت‌های مورد نیاز معلم در عصر

دانایی

آنچه مسلم است، در سرتاسر

نظام آموزشی برای موفقیت ICT باید تلاش بسیاری صورت گیرد که در این میان مهم‌ترین عنصر معلم است. پژوهش‌های انجام شده در مورد کاربرد ICT در زمینه‌های گوناگون آموزشی در طی سال‌ها، همگی ناتوانی معلمان را به عنوان مانع موفقیت در درک این که چرا باید از ICT استفاده کنند و چگونه به‌درستی از آن کمک گیرند تا بهتر تدریس کنند، نشان می‌دهد. متأسفانه بیشتر پیشرفت تخصصی معلمان در ICT، در زمینه آموزش ابزارها و تأکید بر کاربرد آنها در آموزش بوده است.

بینابین دارند، یعنی از مدارس سنتی فاصله می‌گیرند و در آن از انواع فناوری اطلاعات و ارتباطات بهره گرفته می‌شود تا در خدمت فرایند یاددهی - یادگیری قرار گیرد و کیفیت آن را ارتقا دهد. این مفهوم با مفهوم مدرسه مجازی متفاوت است. زیرا دانش‌آموزان در مدرسه هوشمند حضور دارند، اما در مدرسه مجازی، خیر. انتظار می‌رود پروژه مدارس هوشمند بتواند از فناوری اطلاعات و ارتباطات بیشترین استفاده ابزاری و توانمندسازی را در جهت افزایش کیفیت آموزش و پرورش دانش‌آموزان به عمل آورد.

مدرسه هوشمند مدرسه فیزیکی است که کنترل و مدیریت آن بر فناوری رایانه و شبکه مبتنی است و محتوای اکثر دروس آن الکترونیکی و نظام ارزشیابی و نظارت آن هوشمند است. در این مدرسه، نقش مدیر، معلم، دانش‌آموز و والدین تغییر خواهد کرد.

اهداف مدرسه هوشمند

- رشد همه جانبه دانش‌آموزان (ذهنی، جسمی، عاطفی و روانی)
- ارتقای توانایی‌ها و قابلیت‌های فردی
- تربیت نیروی انسانی متفکر و آشنا به فناوری
- افزایش مشارکت مردم

در مدرسه‌ای که بر IT مبتنی است، اساساً نگاه تعلیم و تربیت تغییر می‌یابد و دیگر معلم به عنوان آموزش دهنده و دانش‌آموزان به عنوان یادگیرنده صرف نخواهند بود. بنابراین، محتوای آموزشی هم باید منطبق با نقش معلمان و دانش‌آموزان، به طور خاصی طراحی و تدوین شود. در



زمانی که موضوع ICT در مدارس مطرح می شود، توسعه مهارت های معلمان در استفاده از IT به عنوان یکی از عوامل مهم برنامه مورد توجه قرار می گیرد

مهمی داشته باشد.

یکپارچه سازی مؤثر ICT در نظام آموزشی، فرایند پیچیده ای است که نه تنها فناوری را، بلکه برنامه آموزشی و فن آموزش، آمادگی نهادی، شایستگی های معلم و سرمایه گذاری درازمدت را هم درگیر می کند. و در حقیقت، چنان اهمیتی حیاتی به موضوع می دهد که به دست آوردن فناوری آسان ترین قسمت آن است. بدون شک آماده سازی منابع انسانی و پذیرش این که مفهوم سرمایه انسانی می تواند میانبری بسیار مؤثر برای اجرای برنامه های آموزشی باشد، از اهمیت بالایی برخوردار است.

زمانی که موضوع ICT در مدارس مطرح می شود، توسعه مهارت های معلمان در استفاده از IT به عنوان یکی از عوامل مهم برنامه مورد توجه قرار می گیرد. نتایج تحقیق نشان داده است، در فرایند یادگیری در زمینه چگونگی استفاده معلم از ICT در کلاس درس و چگونگی کاربرد ICT توسط دانش آموزان، اطلاعات کمی در دست است. برای تغییر و دگرگون کردن روش های سنتی و تکراری، معلمان باید از توانایی های لازم برای استفاده مؤثر از ICT برخوردار باشند و با علاقه و انگیزه آن را پی گیری کنند. تشکیل گروه های کاری معلمان در رشته های تخصصی مشابه، نقش بسیار مهمی در قبول تغییر و مقاومت نکردن در برابر آن دارد. زمینه های پیش برنده و تسهیل گر توسعه ICT در آموزش و پرورش، توسعه مهارت های معلمان است؛ از آن لحاظ که نداشتن درک رهبران آموزشی نسبت به اهداف ICT در مدرسه، یکی از عوامل مهم بازدارنده

موفقیت برنامه به شمار می رود.

مهارت های مورد نیاز معلم را می توان به دو دسته تقسیم کرد:

۱. پیشرفت تخصصی معلمان که شامل پنج محور است:

- مهارت در کاربردهای ویژه؛
 - ادغام در برنامه های درسی موجود؛
 - تغییرات برنامه های درسی در ارتباط با کاربرد IT (شامل تغییرات در طراحی آموزشی)؛
 - تغییرات در نقش معلم؛
 - پشتیبانی از تئوری های آموزشی.
- به طور ایده آل این موارد باید در آموزش های قبل از خدمت معلمان مطرح شود و در ضمن خدمت نیز ارتقایابد. در بعضی کشورها، مانند سنگاپور، مالزی و انگلستان، به رسمیت شناختن تعلیمات درسی مستلزم کاربرد ICT است. ICT با سرعت فناوری ها را متحول می کند. در این میان حتی نخبه ترین معلمان ICT به ارتقای مهارت هایشان نیاز دارند و از آخرین پیشرفت ها و بهترین تجربیات استقبال می کنند. هر چند اولین کانون توجه، مهارت های با کاربردهای ویژه است، ولی چهار کانون دیگر اگر مهم تر نباشند، با آن مساوی اند. پیشرفت تخصصی معلمان در ICT، در زمینه آموزش ابزارها و تأکید بر کاربرد آن ها در آموزش بوده است.

۲. پیشرفت حرفه ای معلمان

به عنوان اساس کاربرد آموزشی ICT در سال ۱۹۹۷، در کشور اوگاندا، برنامه پیوندهای جهانی برای توسعه، تحت حمایت بانک جهانی به وجود آمد که هدف آن، کمک به دولت برای آوردن اینترنت و وب جهانی به مدارس متوسطه کشور بود. این برنامه ۳ جزء دارد: اتصال و پیوند،

آموزش، نظارت و ارزیابی. از آنجا که خیلی از سازمان های محلی و بین المللی بر ارائه فناوری، برای مدارس تکیه دارند، این برنامه در طول سال ها یک شهرت جهانی بعنوان یکی از رایج کنندگان اصلی خدمات پیشرفت حرفه ای معلمان، مدیران مدارس و سیاست گذاران در تمام کشورهای در حال توسعه پیدا کرد. برنامه توسعه حرفه ای برای پیشرفت معلمان که در ابتدا به صورت حضوری توسط استادان محلی و بین المللی ارائه می شد، و با سرویس Online دنبال شده است، دارای پنج مرحله دارد:

- مرحله صفر - سواد رایانه هدف: آشنایی با اساس فناوری رایانه و کمک به شرکت کنندگانی که به مهارت و دانش رایانه نیاز دارند و سواد عمومی کاربری رایانه و بومی سازی استاندارد ICDL^۲
- مرحله ۱. آشنایی با اینترنت برای یادگیری و آموزش هدف: آشنایی با مفاهیم پایه فناوری ها و مهارت های لازم برای معرفی فناوری شبکه و اینترنت برای یادگیری و آموزش مباحث اولیه امکانات جدید و ایجاد پروژه های ایمیل.
- مرحله ۲. آشنایی با پروژه های همکاری از راه دور هدف: آشنایی با همکاری از راه دور آموزشی از طریق ساختارهای فعالیتی برای ایجاد، طراحی، اجرا و پخش و انتشار پروژه های اصلی.
- مرحله ۳. ادغام فناوری و برنامه های آموزشی هدف: پیشبرد مهارت ها و درک چگونگی ایجاد، ترکیب و تسهیل تمرینات ابتکاری کلاسی که در آن

فناوری شبکه و دوره‌های آموزشی با هم ادغام می‌شوند. کاربرد فناوری در فرایند یاددهی - یادگیری (برنامه درسی، روش تدریس، محتوا و ارزیابی). و به‌طور کلی استفاده مناسب از فناوری در امر آموزش.

● مرحله ۴. نوآوری‌ها: فن آموزش، فناوری و توسعه تخصصی

هدف: پیشبرد مهارت‌ها و فهم چگونگی ارزشیابی و نشر تمرینات ابتکاری کلاسی، مادامی که روابط اجتماعی و قومی را مد نظر دارند. و پیشبرد فرایند مدیریت کلاس.

علاوه بر موارد ذکر شده، مانعی جدی برای به‌حداکثر رساندن استفاده از فناوری اطلاعات در کشورهای در حال توسعه، ترویج و آموزش زبان انگلیسی است. چرا که زبان غالب در اینترنت، انگلیسی است و مسلط نبودن به آن، عملاً باعث عدم استفاده از دنیای اطلاعات می‌شود. پس یکی از مهارت‌های ضروری و شاید مهم‌تر از همه این موارد، تسلط به زبان انگلیسی است که باید در برنامه آموزشی معلمان گنجانده شود.

اهداف آینده آموزش و پرورش باید در چه راستایی باشد؟

هدف‌های آتی آموزش و پرورش به منظور رشد فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش، می‌تواند پیرامون موارد زیر باشد:

- طراحی و برنامه‌ریزی ICT در مراکز تربیت معلم (I.C.T. Pre- Service Training).
- طراحی و برنامه‌ریزی ICT در آموزش ضمن خدمت برای معلمان شاغل (In- Service Training).
- تأکید بر نحوه آموزش و تدریسی

که قدرت پیش‌بینی آینده را در فراگیران تقویت کند (Thinking Future).

● ایجاد انگیزه در تداوم یادگیری فراگیرندگان با معرفی روش‌های دستیابی به اطلاعات (Long Life Learning).

هم‌چنین، می‌توان از ICT برای پیشبرد تخصصی معلمان استفاده کرد. مثلاً مؤسساتی مانند مرکز تربیت معلم شبکه‌ای (CTTC) در کره جنوبی می‌کوشد از اینترنت برای ارائه فرصت‌های بهتر توسعه و پیشرفت تخصصی معلمان، به صورت ضمن خدمت بهره‌برداری کند. این مؤسسه برای معلمان دوره‌های ابتدایی و راهنمایی دوره‌های آموزشی مبتنی بر شبکه جهانی وب را برگزار می‌کند. این دوره‌ها عبارت‌اند از: «کامپیوترها در جامعه اطلاعاتی»، «اصلاح آموزشی» و «جامعه آینده و آموزش» هستند. دوره‌های اختصاصی برخط (آن‌لاین) نیز همراه با بعضی از دوره‌های کنفرانسی رودرو برگزار می‌شود. در چین، هند و اندونزی نیز دوره‌های مشابهی برگزار می‌شود.

نتیجه

ظهور فناوری‌های جدید و فناوری اطلاعات، تأثیر عمیقی بر جنبه‌های زندگی انسان گذاشته است. نظام آموزشی نیز به عنوان یکی از ارکان اساسی جوامع، از این امر مستثنا نیست. بنابراین، در عصری که اطلاعات محوری از شاخص‌های بارز آن است و داشتن سواد اطلاعاتی عامل مهمی در پیشبرد اهداف، روش‌های آموزش سنتی دیگر نمی‌توانند به تنهایی جوابگوی نیازهای این عصر

باشند. بنابراین، به‌کارگیری روش‌های جدید آموزشی که دارای کیفیت و انعطاف‌پذیری بالاتری داشته باشند، ضروری خواهد بود تا آموزش در هر کجا و در هر زمان میسر شود. در این راستا، استفاده از آموزش‌های مجازی می‌تواند باعث بهبود آموزش‌های تئوری و کاربردی و صرفه‌جویی در هزینه و زمان شود.

به‌طور قطع کاربرد فناوری اطلاعات در آموزش امری است الزامی، نه گزینه‌ای لوکس، و مشارکت جمعی و همیاری صاحب‌نظران و مسئولان آموزشی، راهگشای گذار از آموزش سنتی به آموزش در عصر اطلاعات و ارتباطات خواهد بود. در این میان، مهم‌ترین عنصر معلم است و مهارت‌هایی که برای متحول شدن معلم، در شیوه ارزشیابی و کل فرایند یاددهی - یادگیری لازم است، از اهمیت بسزایی برخوردارند.

آنچه اهمیت دارد، ساختارمند کردن از بدو خدمت و حین خدمت معلمان است؛ در راستای کسب مهارت‌هایی چون:

- سواد رایانه
- آشنایی با اینترنت برای یادگیری و آموزش
- آشنایی با پروژه‌های همکاری از راه دور
- ادغام فناوری و برنامه‌های آموزشی
- نوآوری‌ها: فن آموزش، فناوری و توسعه تخصصی
- و سخن آخر این‌که، قوی‌ترین عامل برای تحرک سازمان، ایجاد هماهنگی و یکپارچگی در مجموعه اهداف و عملیات اجرایی سازمان است و این تحقق پیدا نمی‌کند مگر با ایجاد انگیزه در افراد ذی‌نفع و کارکنان آن سازمان.

قوی‌ترین عامل برای

تحرک سازمان،

ایجاد هماهنگی

و یکپارچگی در

مجموعه اهداف و

عملیات اجرایی

سازمان است

پی‌نوشت

1. virtual school
2. smart school
3. Driving Licence

منابع

۱. روزنامه ایران، سال دهم، شماره ۲۹۴۷، چهارشنبه ۲۹ مهرماه ۱۳۸۳.
۲. فتاحیان، حسام‌الدین. نقش ICT در آموزش و پرورش، مجله الکترونیکی مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران. شماره اول. دوره چهار
3. <http://ansari.isfschools.net>
4. <http://www.Hamedantvto.ir>
5. <http://www.icde.net>
6. <http://www.ict-edu.ir>
7. <http://www.iritn.com>
8. <http://www.Schoolnet.ir>
9. <http://www.Tehranedu.org>

معرفی کتاب

کتاب‌های پیشنهادی مجله

برای مطالعه

در تابستان

۱۱

نام کتاب: فرایند برنامه‌ریزی آموزشی
مؤلف: گروه مشاوران یونسکو
ترجمه: دکتر فریده مشایخ
چاپ: بیست و چهارم - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات مدرسه
تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹



نام کتاب: انگیزش در کلاس درس
مؤلف: چریل ال. اسپالدینگ
ترجمه: محمدرضا نائینیان - اسماعیل بیابانگرد
چاپ: هشتم - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات مدرسه
تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹



ترجمه: دکتر علی اصغر خالقی - دکتر کورش فتحی و اجارگاه - دکتر غلامرضا شمس مورکابی
نام کتاب: برنامه‌ریزی درسی در آموزش فنی و حرفه‌ای
مؤلف: کریس فینچ - جان کرانکیلین
چاپ: اول - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات مدرسه
تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹

مؤلف: دکتر وفا غفاریان - دکتر غلامرضا کبایی
نام کتاب: کاربرد روش‌ها و الگوهای تدریس
ترجمه و تألیف: عادل یغمیا
چاپ: چهارم - ۱۳۸۶ ناشر: افرا
تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۷۰۰-۱

نام کتاب: برنامه‌ریزی درسی: دوره پیش از دبستان با رویکرد اسلامی
مؤلف: دکتر حسن ملکی چاپ: اول - ۱۳۹۰
ناشر: انتشارات مدرسه تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹

نام کتاب: کاربرد روش‌ها و الگوهای تدریس
ترجمه و تألیف: عادل یغمیا
چاپ: چهارم - ۱۳۸۶ ناشر: افرا
تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۷۰۰-۱



رفی

به رشد تکنولوژی آموزشی
معلمان ارجمند
تان سال
۱۳۹۰

نام کتاب: مجموعه مقالات همایش ملی رویکرد اسلامی
در ... : نوآوری ها و تجربه های موفق مدیران مدارس
مؤلف: جمعی از نویسندگان به کوشش اعظم ملایی نژاد
چاپ: اول - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات مدرسه
تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹



نام کتاب: درمان اختلالات ریاضی
مؤلف: دکتر مصطفی تبریزی
چاپ: شانزدهم - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات فراروان
تلفن ناشر: ۰۲۱-۴۴۲۴۶۷۱۵-۷

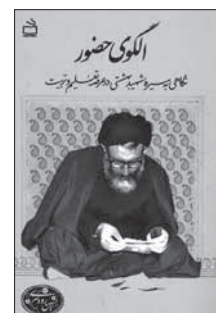
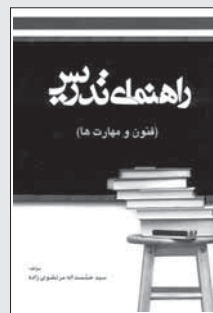
نام کتاب: درمان اختلالات خواندن
مؤلف: دکتر مصطفی تبریزی
چاپ: هشتم - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات فراروان
تلفن ناشر: ۰۲۱-۴۴۲۴۶۷۱۵-۷



نام کتاب: مبانی نظری تکنولوژی آموزشی
مؤلف: دکتر هاشم فراداش
چاپ: هشتم - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات سمت
تلفن ناشر: ۰۲۱-۴۴۲۴۶۲۵-۲

نام کتاب: راهنمای تدریس
مؤلف: سیاحشمت الله مرتضوی زاده
چاپ: دوم - ۱۳۹۰ ناشر: انتشارات عابد
تلفن ناشر: ۰۲۱-۶۶۵۶۱۶۶۷-۲

نام کتاب: الگوی حضور
عرصه تعلیم و تربیت
مؤلف: حسین رودسری چاپ: اول - ۱۳۹۰
ناشر: انتشارات مدرسه تلفن ناشر: ۰۲۱-۸۸۸۰۰۳۲۴-۹



برنامه‌درسی با هدایت یادگیری کارآمد



فرخ لقا رئیس دانا (Ed.s)

متخصص در علوم تربیتی

اشاره

محیط‌های یادگیری مملو از موارد و پدیده‌های پیچیده و گاه ضد و نقیض است. غالباً، وقایعی که در محیط‌های آموزشی اتفاق می‌افتد، نمی‌توان همه را از قبل پیش‌بینی کرد. بسیاری از رویدادها در محیط یادگیری موردی و غافل‌گیرکننده‌اند. بسیاری از اوقات محیط یادگیری پر تحرک، فعال و پویاست، اما بعضی اوقات نیز آرام، بدون جنب‌وجوش و تفکربرانگیز است. وجود چندگانگی در محیط یادگیری نشان می‌دهد که رویه‌هایی متنوع از آموزش باید به کار گرفته شود؛ رویه‌هایی که در آن‌ها موقعیت خاص، کارآمدی دارد. یاددهی خوب همیشه هشیاری معلم را می‌طلبد تا با توجه به جو محیط یادگیری، رویه‌ای مناسب را برای آموزش انتخاب کند و هدایت یادگیری را آگاهانه و هشیارانه در مسیر مثبت و سازنده، برانگیزاننده و نشاط‌بخش به پیش ببرد. در این مقاله، دربارهٔ رویه‌های گوناگون یاددهی که به یادگیری کارآمد می‌انجامد، بحث می‌کنیم.

را بیش از پیش می‌نمایاند. برخی از رویه‌های مطرح و کارآمد یاددهی به قرار زیر است:

● رویهٔ خودجوش یا دانش‌آموز پیش‌قدم

این رویه در موارد اتخاذ رویکردهای «کشف» در فرایند یاددهی-یادگیری از قابلیت بالایی برخوردار است. وقتی در بخشی از آموزش می‌خواهیم دانش‌آموزان، خود، به راه‌حل برسند، در واقع راه‌حل مسائل را خود کشف کنند، یا وقتی که هدف برنامهٔ درسی توانمندکردن دانش‌آموزان در ساخت‌وساز از راه فهم و کشف مفاهیم است، بهتر آن است که انتخاب رویهٔ یاددهی و یادگیری را برعهدهٔ خود دانش‌آموز بگذاریم و به او اجازه دهیم به صورت خودجوش^۲ در انتخاب

از دانش‌آموزان هنوز به درک مفاهیم نرسیده‌اند و تمرین برای آن‌ها چندان سودی ندارد. خوش‌بختانه امروزه، بسیاری از معلمان نسبت به ناکارایی این رویه آگاه شده‌اند و می‌دانند که دانش‌آموزان امروزی ویژگی‌هایی و رای دانش‌آموزان دیروز دارند و باید با رویه‌های متنوع و گوناگون آموزشی یادگیری آن‌ها را هدایت کرد. امروزه مشخص است که دانش‌آموزان از نظر فردی دارای سبک‌های گوناگون یادگیری‌اند و نیازهای آنان با یکدیگر متفاوت است. لذا هدایت هر نوع سبک و هر نوع نیاز، اتخاذ رویهٔ آموزشی مناسبی را می‌طلبد. علاوه بر این، تنوع مفاهیم مورد یادگیری و مهارت مورد نیاز در هر درس و هدف‌های گوناگون برنامه‌های درسی که تحقق همهٔ آن‌ها ضروری است نیز، نیاز به استفاده از رویه‌های متنوع آموزش

رویهٔ خودجوش یا دانش‌آموز پیش‌قدم، رویهٔ معلم-رهبر، رویهٔ تعاملی.



رویه‌های یاددهی - یادگیری

معمول چنین بوده است که معلمان وقتی کلاس‌های درس را ساکت و آرام می‌دیدند، تصور می‌کردند دانش‌آموزان آمادهٔ یادگیری هستند و محیط برای آموزش مناسب است. معلمان سنتی در چنین محیطی، عرصه را برای سخن‌رانی خود فراهم می‌دیدند و یک تخته به عرضهٔ مطالب آموزشی به صورت سخن یک‌طرفه مشغول می‌شدند و به طور مستقیم مفاهیم را تعریف و تشریح می‌کردند. سپس دانش‌آموزان را با فرض درک مفاهیم، به تمرین آموخته‌ها وامی‌داشتند؛ غافل از آن‌که بسیاری



وجود چندگانگی در محیط یادگیری نشان می‌دهد که رویه‌هایی متنوع از آموزش باید به کار گرفته شود؛ رویه‌هایی که در آن‌ها موقعیت خاص کارآمد دارد

مقداری آب بریزند و آن‌ها را برای مدتی خیس نگه دارند و تغییرات دانه‌ها را در دوره خیس‌بودن مشاهده و پی‌گیری کنند. در این صورت، این دانش‌آموزان در حوزه درسی «علوم» بررسی و کشف می‌کنند. عده دیگری از دانش‌آموزان ممکن است تصاویری از افراد شاغل در حرفه‌های گوناگون را به کلاس بیاورند و نوع کار آن‌ها را با یکدیگر مقایسه کنند. در این صورت، آن‌ها در حوزه درسی «مطالعات اجتماعی» به کشف مفاهیم نایل می‌آیند.

در خلال این‌گونه فعالیت، رغبت‌های دانش‌آموزان نیز هم برانگیخته می‌شود و هم قابل شناسایی. برای مثال، دانش‌آموزی ممکن است با دیدن تصاویر مربوط به کار پزشک و پرستار، یا معلم و دانش‌آموز، انگیزه کار معلمی، پزشکی، پرستاری و... در او ایجاد شود. علاوه بر این‌ها، توجه کودکان به آلات و ابزار و تجهیزات لازم برای انجام هر نوع کار و حرفه، آن‌ها را به ضرورت استفاده از فناوری نیز آگاه می‌کند. آن‌ها می‌فهمند که برای انجام هر کار، اگر از فناوری مناسب آن استفاده کنند، به نتیجه بهتری خواهند رسید. بنابراین، در مورد کشف فناوری مناسب هر فعالیت و کار و شناخت ویژگی‌ها و کارایی آن‌ها، کنجکاوی خواهند شد. نقش معلم در این موارد، کمک به دانش‌آموزان برای دستیابی به مفاهیم گسترده‌تر، جدیدتر و رسیدن به درک عمیق‌تری در موضوع و زمینه مورد یادگیری و بسط و توسعه دانش و اطلاعات است.

با دانش‌آموزان، فرایند یاددهی-یادگیری را هدایت می‌کند. در این رویه، دانش‌آموز با درگیر شدن عمیق در مسئله و موضوع مورد یادگیری، از راه دل‌خواه خود مفاهیم را یاد می‌گیرد. هم‌چنین هنگام درگیری با مسئله‌ای به طور تلفیقی، ناآگاهانه اما کارآمد، به یادگیری در حوزه‌های متفاوت آموزشی دست خواهد یافت. برای مثال، وقتی به دانش‌آموز دوره ابتدایی اجازه داده می‌شود که در کلاس درس، با فعالیت‌های متفاوت خود مفاهیمی را کشف کنند، عده‌ای از آن‌ها ممکن است انواع غلات را کنار هم بگذارند و تفاوت وزن دانه‌های هر نوع را دریابند. در این صورت، در حوزه درسی «ریاضی» به مفهوم اندازه و کار اندازه‌گیری پی می‌برند. بعضی ممکن است روی همین غلات

رویه یادگیری‌اش آزاد باشد. در این رویه، دانش‌آموزان با توجه به هدف برنامه درسی، نوع فعالیت و اعمال را خودشان گزینش می‌کنند و آزادانه و مستقل، گاهی در گروه‌های کوچک چندنفره، به کندوکاو مسئله می‌پردازند. در این رویه، آن‌ها خود با علاقه، درباره موضوع مورد یادگیری به تعامل افکار و ایده‌ها می‌پردازند. در مواردی که موضوع یادگیری اجازه می‌دهد، آزمایش مواد و تجربه‌های شخصی به صورت دست‌ورزی و ساخت‌وساز، دانش‌آموزان را خودبه‌خود به سوی کشف مفاهیم پیش می‌برد. دقت مشاهده معلم از رویه کار و یادگیری دانش‌آموزان در این موارد، زمینه‌های ضروری هدایت را برای او مشخص می‌کند و معلم با بهره‌گیری از همین رویه خودجوش، هم‌سو و هماهنگ

دانش‌آموزان امروزی ویژگی‌هایی ورای دانش‌آموزان دیروز دارند و باید با رویه‌های متنوع و گوناگون آموزشی یادگیری، آن‌ها را هدایت کرد

نکته قابل توجه برای معلمان این است که این رویه اگرچه با انتخاب و پیش‌قدمی دانش‌آموز شکل می‌گیرد، اما به هیچ وجه خودبه‌خود صورت نخواهد گرفت، مگر آن‌که معلم از قبل، آگاهانه برای آن برنامه‌ریزی کرده باشد.

معلم باید درباره چگونگی شکل‌گیری چنین یادگیری فکر و برنامه‌ای را طراحی و حتی برای اجرای آن نیز پیش‌بینی‌هایی داشته‌باشد. او در این برنامه‌ریزی، هم باید موقعیت دانش‌آموزان را در نظر داشته باشد، هم هدف‌های آموزش مستمر در برنامه درسی و هم امکانات و شرایط کلاسی و آموزشی موجود و در اختیار را. با توجه به این نکات، معلم می‌تواند محیطی غنی از یادگیری برای دانش‌آموزان فراهم کند و فرصت‌هایی برای آن‌ها به وجود آورد که هریک یا حداقل هر گروه کوچک، بنا به دل‌خواه و میل شخصی خود، بتواند به تجربه‌های ارزشمند یادگیری بپردازد. معلمان متعهد و علاقه‌مند به آزاد گذاشتن دانش‌آموزان برای انتخاب رویه یادگیری، پیوسته در کنار آنان حضور خواهند داشت و ضمن مشاهده کار، امر مراقبت و هدایت یادگیری را به بهترین وجه ممکن به اجرا درمی‌آورند.

● رویه معلم - رهبری

اگرچه دانش‌آموزان با اتخاذ رویه خودجوش و پیش‌قدم در یادگیری، مطالبی را از راه کشف می‌آموزند، اما تمام تجربه‌های حاصل از اتخاذ آن رویه، به یادگیری معنا دار ختم نمی‌شود. در

بسیاری از موارد، تحقق هدف‌های برنامه درسی، تنها با آموزش صریح معلم و با اتخاذ رویه معلم - رهبری^۲، ممکن و میسر می‌شود. همیشه در برنامه درسی مواردی وجود دارد که آموزش مستقیم معلم - محور کارساز است. منتها باید توجه داشت که آموزش مستقیم توسط معلم نیز به برنامه‌ریزی دقیق برای یاددهی مفاهیم و ایجاد مهارت‌ها و تغییر یا گسترش نگرش‌ها نیاز دارد. تدارک مواد و ابزار و شیوه‌های فناوریانه، کاری دقیق و پیچیده است و به آگاهی و تبحر معلم نیاز دارد. در این موارد نیز شناسایی بهترین شیوه ارائه مطلب (به صورت سخن‌رانی یا فیلم یا آزمایش به صورت فردی)، از اهمیت بسزایی برخوردار است. برای مثال، اگر قرار است دانش‌آموزان در درس حرفه‌وفن با حرفه چوب‌بری و کار با چوب، در واقع نجاری، آشنا شوند، معلم باید ابتدا خود به طور مستقیم وارد عرصه آموزش شود. با کاربرد ابزارها و تجهیزات لازم، چگونگی بریدن چوب یا چسب‌کاری و سرهم‌بندی قطعات را به دانش‌آموزان نشان دهد. آن‌ها را نسبت به ضرورت رعایت نکات ایمنی، بهداشتی و سلامتی آگاه کند و پس از کسب اطمینان نسبت به ایمن بودن، کار را به دست دانش‌آموزان بسپارد و فرصت‌های کار تمرینی را برای آن‌ها فراهم کند. مثال دوم، آموزش نوشتن و خواندن حروف الفبا به کودکان سال اول ابتدایی است. الفباآموزی کاری نیست که کودکان بتوانند خود یادگیرند. در این مورد، دخالت صریح معلم ضرورت دارد. او هم

باید شکل حروف الفبا را به کودکان یاد بدهد و هم چگونگی نوشتن آن‌ها را.

مثال سوم، بعد از برگشت از گردش علمی، بازدید از موزه یا گالری هنری یا حتی پارک و طبیعت‌گردی اطراف مدرسه است. معلم در این موارد می‌تواند با صحبت درباره آن چه دیده شده است، اطلاعات و دانش دانش‌آموزان را بسط و گسترش دهد و منابع اطلاعاتی بیشتری را به آن‌ها معرفی کند.

رویه یاددهی معلم - رهبر، روش بسیار خوبی برای یاددادن اطلاعات پایه به دانش‌آموزان است.

رویه تعاملی

اتخاذ این رویه بیشتر برای تقویت یادگیری و یا کسب اطلاع نسبت به درجه پیشرفت در یادگیری است. گاهی معلم با مشاهده دقیق کار دانش‌آموز و طرح سؤالی مناسب، بدون آن‌که او را از کار باز دارد، عمل او را تأیید می‌کند. بدین ترتیب، درستی انجام کار توسط او را نشان می‌دهد. طرح سؤال مناسب از دانش‌آموز حین انجام فعالیت یادگیری، به تقویت آموخته‌های او کمک می‌کند. رویه تعاملی، به گسترش دامنه یادگیری نیز کمک می‌کند. گاهی معلم به ردوبدل شدن سخن با طرح سؤال و گرفتن پاسخ بسنده نمی‌کند. او می‌کوشد در فعالیت‌های گروهی دانش‌آموزان مشارکت کند و ضمن برقراری تعامل با تک‌تک‌ها آن‌ها، به فعالیت‌های تعاملی نیز ترغیبشان کند. معلم با درگیر شدن در فعالیت‌های تعاملی با

دانش‌آموزان، به شیوه مناسب‌تری می‌تواند نسبت به پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان اطلاعاتی را به دست آورد و بر آن مبنای اصلاح و تغییر روش‌ها و رویه‌های یاددهی-یادگیری اقدام کند. برقراری تعامل با دانش‌آموزان، مستلزم تشریح و توضیح فعالیت و کار مورد اجراست. دانش‌آموزان به هنگام تعامل یعنی تشریح و توضیح چگونگی کار خود و دلیل و علت انجام آن، مجبور می‌شوند که درجه اول خودشان آن کار را به خوبی بفهمند. آن‌ها از این راه با کار تحلیل قضایا، شناسایی روابط و علت و معلول‌ها آشنا می‌شوند و کیفیت و کارایی شیوه‌های به کار گرفته را ارزیابی می‌کنند. تعامل معلم و دانش‌آموز موجب تفکر عمیق‌تر دانش‌آموز در موضوع مورد مطالعه می‌شود. تعامل هم‌چنین توانایی کلامی دانش‌آموزان و نیز مهارت‌های دیگر زبانی مثل درست گوش کردن و دقت در دیدن

و توجه به معانی واژه‌ها را نیز تقویت می‌کند. تعامل با دانش‌آموزان، آن‌ها را به مشاهده دقیق، تفکر درباره شباهت‌ها و تفاوت‌ها، پیش‌بینی وقایع، بیان فکر از طریق واژه‌ها و تصویری از نتایج مرتبط با یک یا چند رویداد و قضاوت و ارزشیابی

درباره پدیده‌ها وامی‌دارد. و آن‌ها را به یادگیری معنادار می‌کشاند. معلمان با ایجاد فرصت‌های تعامل میان خود و دانش‌آموزان و میان دانش‌آموزان با یکدیگر، در واقع فرصت بالیدن را در اختیار آن‌ها قرار می‌دهند.

جمع‌بندی

رویه‌های آموزشی، متنوع، پیچیده و دارای ویژگی‌های گوناگون‌اند و هر کدام در موقعیتی خاص، شرایطی ویژه و مخاطبانی مشخص، از کارایی بالاتری برخوردارند. مهم تشخیص درست معلم از موقعیت و شرایط و ویژگی‌های مخاطبان است تا بتواند به تناسب، بهترین رویه آموزشی را اتخاذ کند.

رعایت موارد زیر، کمک خوبی برای تصمیم‌گیری در گزینش رویه مناسب است:

- توجه به علاقه‌ها و رغبت‌های دانش‌آموزان در اتخاذ رویه‌های یادگیری
- توجه به سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان
- شناخت توانمندی‌های دانش‌آموزان برای یادگیری
- شناخت واقعیات، امکانات و شرایط موجود برای یادگیری
- تفکر و تحلیل مستمر از وقایع پیش‌رو، پدیده‌ها و نتایج حاصل از فعالیت‌ها.

نکته‌ها.....

آیا می‌دانید که:

بی‌سوادان قرن بیست و یکم آن‌هایی نیستند که نمی‌توانند بخوانند و بنویسند! بلکه آن‌هایی هستند که نمی‌توانند:

- یاد بگیرند و نمی‌توانند مطالب غیرقابل استفاده را فراموش کنند و باز یاد بگیرند.

این گفته **الوین تافلر** است که مهم‌ترین مهارت مورد نیاز قرن بیست و یکم را مهارت رقابت توأم با همکاری و تشریک مساعی برشمرده است و کسب توانایی برقراری ارتباط سازنده با بهره‌گیری از تفکر انتقادی را لازمه آن می‌داند.

آیا می‌دانید که:

فعالیت‌هایی مانند: ساخت ابزار و مواد برای انجام کارهای گوناگون، کنفرانس، نمایش و نمونه‌هایی از کارهای قابل ارزشیابی هستند که با عنوان «سنجش عملکرد» به ارزشیابی کار دانش‌آموز می‌پردازند؛ و ضمن آن‌که یادگیری را تقویت می‌کنند، وسیله بسیار خوبی برای سنجش توانمندی و مهارت دانش‌آموز در کاربرد آموخته‌هایش محسوب می‌شوند.

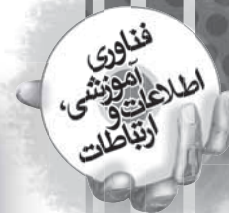
پی‌نوشت.....

1. discovery approach
2. student initiative learning
3. teacher - directed learning

منبع.....

Diane Trister Dodge,
Laura J. Colker, & Cate
Heroman The Creative
Curriculum, Fourth Ed.
Teaching Strategies,
Washington, DC.

روشی کارآمد برای کاربرست در فرایند یاددهی و یادگیری



کارپوشه الکترونیکی

مزایا و معایب

هائیه مستور

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

حمید رهباردار

کارشناس ارشد سنجش و اندازه‌گیری

اشاره

امروزه، روش‌های سنتی سنجش برای اندازه‌گیری توانایی دانش‌آموزان کافی نیستند. اینترنت و فناوری‌های آن، تأثیر زیادی بر روش‌های سنتی سنجش داشته و روش‌های جدیدی برای اندازه‌گیری دانش و توانایی‌های دانش‌آموزان به‌وجود آمده‌اند. استفاده از کارپوشه الکترونیکی، یکی از جدیدترین روش‌های سنجش و آموزش است. امروزه با ظهور فناوری‌های نوین و افزایش دانش، جهت‌گیری‌های جدیدی در نظام آموزشی اتفاق افتاده است. پر واضح است که دلیل اصلی ظهور این گرایش‌های جدید، تغییراتی است که در نقش دانش‌آموزان در فرایند تعلیم و تربیت اتفاق افتاده است. امروزه، دانش‌آموزان برخلاف نقش‌هایی که در فرایند تعلیم و تربیت سنتی داشتند، خود شخصاً فرایند آموزشی خویش را برنامه‌ریزی می‌کنند و مسئول یادگیری خود هستند. کارپوشه یا کارنما، مجموعه شواهد و مستندات دانش‌آموزان است که کوشش، پیشرفت و موفقیت آن‌ها را طی یک دوره آموزشی نشان می‌دهد. استفاده از کارپوشه‌های الکترونیکی به دانش‌آموز این اجازه را می‌دهد تا کارها و تکالیف انجام شده خود را در قالب‌هایی نظیر صدا، ویدیو، گرافیک، و متون نوشتاری، جمع‌آوری و سازمان‌دهی کند. در مقاله پیش رو، به کارپوشه الکترونیکی و رویکردهای آموزشی آن می‌پردازیم.

می‌توانند در زمینه بهبود برنامه‌های آموزشی تصمیم‌های هوشمندانه‌ای اتخاذکنند.

کارپوشه الکترونیکی

روش‌های سنجش جای‌گزین، آن نوع از روش‌های سنجش هستند که به جای روش‌های سنتی معمول پیشنهاد شده‌اند. **ادانل، ریو، و اسمیت** [۲۰۰۷، ص ۴۳۸، به نقل از سیف، ۱۳۸۶: ۶۰۲] می‌گویند، «سنجش جای‌گزین یک اصطلاح عام است که به روش‌های متفاوت با روش‌های سنتی گفته می‌شود». نام دیگر روش‌های سنجش جای‌گزین، سنجش واقعی (سنجش

کرده است، ارزشیابی نیز جزئی از فرایند آموزش محسوب می‌شود و از آن جدایی‌ناپذیر است. با آن‌که فعالیت‌های زیادی در این زمینه انجام شده است، ولی بسیار کم هستند کسانی که بتوانند به گونه‌ای علمی و صحیح، مفاهیم ارزشیابی آموزشی را در عمل به کار گیرند. از آن‌جا که امکان ترکیب کارپوشه در برنامه درسی وجود دارد، این روش سنجش، ابزار کارآمد و اثربخشی محسوب می‌شود. حتی داده‌های حاصل از ارزشیابی برای برنامه‌ریزان درسی و آموزشی، معلمان و مدیران، بازخوردی فراهم می‌آورد که با واسطه آن

کارپوشه،
یادگیری
الکترونیکی.



سراغاز

تغییرات اخیر در خط‌مشی نظام آموزش و پرورش، انگیزه استفاده از کارپوشه را افزایش داده است. حوزه ارزشیابی آموزشی، در نظام تعلیم و تربیت کشورمان، حوزه‌ای نسبتاً جدید محسوب می‌شود. هم‌چنان که تایلر سه عنصر اصلی فرایند آموزش را اهداف، تجارب یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی بیان

اصلی) است. فتسکو و مککلور [پیشین] این گونه می گویند که سنجش واقعی نیازمند خلق آن دسته از تکالیف سنجش است که تا حد امکان به موقعیت های خارج از کلاس درس شبیه اند و دانش آموزان برای انجام آن ها، دانش و مهارت هایی را که آموخته اند، به کار می بندند». روش های سنجش عملکردی، یکی از انواع روش های معروف سنجش واقعی یا سنجش جایگزین هستند. در سنجش عملکردی، از دانش آموز خواسته می شود دانش و مهارت خود را با انجام فعالیت یا تولید فراورده ای نشان دهد. نکته قابل توجه در این نوع سنجش آن است

که در آن، هم فرایند و هم فراورده یادگیری، هر دو سنجیده می شوند. تحقیقات نشان داده اند، دانش آموزان برای پاسخ دهی به آزمون های استاندارد پیشرفت تمایل چندانی ندارند [کارموس و کارموس، ۱۹۸۴؛ پاریس، ۱۹۹۱؛ به نقل از استفانو و پارکز، ۲۰۰۳]. ویگینز (۱۹۸۹) معتقد است، آزمون های استاندارد به ندرت برای دانش آموزان اطلاع دهنده اند. او اضافه می کند، اطلاعات حاصل از این نوع آزمون ها، اطلاعات نامناسبی هستند. در عوض وی معتقد است که سنجش عملکردی، نه تنها در مورد آزمون شونده اطلاعات مفیدی در اختیار دیگران قرار می دهد،



کارپوشه یا کارنما، مجموعه شواهد و مستندات دانش آموزان است که کوشش، پیشرفت و موفقیت آن ها را طی یک دوره آموزشی نشان می دهد

که مدارک و شواهدی از دانش، مهارت ها، و تمایلات دانش آموز فراهم می آورد [شری و بارتلت، ۲۰۰۵، به نقل از لین، ص ۱۹۴]. هم چنین به اعتقاد سگرس، گیچبل و تولینگ (۲۰۰۸) کارپوشه، ارزیابی معتبری از مهارت های یادگیری دانش آموز برای شناسایی ابعاد گوناگون توانایی های وی است. کارپوشه مناسب، از نظر ظاهری و مفهومی دارای ساختار است. ساختار ظاهری به مرتب کردن مناسب تکالیف با توجه به تقدم زمانی اشاره دارد و ساختار مفهومی، شیوه دستیابی به هدف های آموزشی است. معلمان بسیاری، کارپوشه را در زمینه های

بلکه برای خود آزمون شونده نیز اطلاعات کارامدی را فراهم می کند. روش های سنجش عملکرد در مقایسه با روش های سنجش سنتی، ضمن بهبود مهارت های تفکر سطح بالا [شپارد، ۲۰۰۰] روش های برانگیزاننده تری [استفانو و پارکز، ۲۰۰۳] نیز برای دانش آموزان به حساب می آیند [به نقل از خرم آبادی، ۱۳۸۷].

یکی از فعالیت های تکمیلی که در رویکرد جدید برای سنجش عملکرد دانش آموزان در فرایند یاددهی و یادگیری از آن استفاده می شود، کارپوشه است. به صورت ساده، کارپوشه مجموعه ای هدفمند شامل نمونه هایی از یادگیری است

از آن جا که امکان ترکیب کارپوشه در برنامه‌درسی وجود دارد، این روش سنجش، ابزار کارآمد و اثربخشی محسوب می‌شود

متفاوت به کار می‌گیرند. این شیوه به عنوان پشتیبان رویکردهای آموزشی جدید، به میزان قابل توجهی سودمند است؛ زیرا نقش دانش‌آموز و معلم را در کنار هم برای برانگیختن و بهبود بخشیدن شرایط رسیدن دانش‌آموز به فهم و درک صحیح در نظر می‌گیرد [رهباردار، ۱۳۸۴]. در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات، هم‌چنان‌که فرایند یاددهی و یادگیری می‌تواند تحت تأثیر فناوری‌های موجود قرار گیرد، کارپوشه نیز دچار تغییر و تحول می‌شود و در راستای کاربردی کردن این فناوری‌ها رشد کرده است [پنی و کینسلو، ۲۰۰۶، به نقل از لین، ۲۰۰۸، ص ۱۹۴]. به اعتقاد لین (۲۰۰۸) ساده‌ترین تعریف از کارپوشه الکترونیکی این است که: «کارپوشه الکترونیکی، کارپوشه مبتنی بر فناوری است». نتایج تحقیقات نشان می‌دهد، دانش‌آموزان در مورد استفاده از کارپوشه الکترونیکی، در راستای هدف‌های آموزشی نظر مثبتی دارند. روش کارپوشه الکترونیکی، یادگیری پایدارتر و ماندگارتری برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. به‌علاوه، مشاهده شده است که کارپوشه الکترونیکی، این امکان را به دانش‌آموزان می‌دهد تا یادگیری خودشان را کنترل و بر عملکرد خود نظارت داشته باشند. هم‌چنین این روش انگیزه آنان به مطالعه را می‌افزاید [اکسی و ارپ، ۲۰۰۹، ص ۳۹۵]. در واقع، هدف کارپوشه الکترونیکی آن است که به صورت نظام‌مندی داده‌ها را به منظور نمایش فرایند یادگیری دانش‌آموز جمع‌آوری کند [چانگ

و همکاران، ۲۰۱۱، ص ۴۵۳]. به‌طور کلی، کارپوشه الکترونیکی نه‌تنها می‌تواند به عنوان ابزاری برای سنجش استفاده شود، بلکه می‌تواند به عنوان ابزاری برای یادگیری هم استفاده شود، به‌علاوه می‌توان از آن برای درگیر کردن دانش‌آموز در فرایند یادگیری متفکرانه، و عمیق، هم‌چنین کسب و ارتقای مهارت‌های استفاده از فناوری استفاده کرد [لین، ۲۰۰۸، ص ۱۹۵].

۱. دیدگاه‌های گوناگون در زمینه کارپوشه الکترونیکی

۱.۱. کارپوشه الکترونیکی به عنوان راهبرد یادگیری

امروزه، کارپوشه الکترونیکی به‌طور روز افزون به عنوان یک ابزار سنجش جای‌گزین استفاده می‌شود [باتین و همکاران، ۲۰۰۷، به نقل از لین، ۲۰۰۸، ص ۱۹۴]. به‌طور کلی، کارپوشه الکترونیکی ابزار مهمی است که توسط آن دانش‌آموزان درگیر فرایند یادگیری و برانگیخته می‌شوند. چان (۲۰۰۷) اضافه می‌کند که کارپوشه الکترونیکی با افزایش انگیزش دانش‌آموزان، به یادگیری آنان کمک می‌کند و این امکان که دانش‌آموز شخصاً کارهای خود را تولید می‌کند، به افزایش اعتماد به نفس و رشد تفکر در وی می‌انجامد [لین، ۲۰۰۸، ص ۱۹۴].

۱.۲. کارپوشه به عنوان یک ابزار تأملی

کارپوشه، شامل موارد و محتویات «فرایندمحور» و «فرآورده‌محور» است. از موارد فرآورده‌محور می‌توان به «فرآورده نهایی یادگیری یا فعالیت‌ها و تجارب

حرفه‌ای و تخصصی اشاره کرد؛ و موارد فرایند محور در رابطه با این موضوع هستند که پیامدها چگونه و تحت چه جریانی پیشرفت کرده و حاصل شده‌اند [آندره و هارتفیلد، ۲۰۰۷، به نقل از باگشن و همکاران، ۲۰۰۹، ص ۲۴۷].

۳.۱. کارپوشه الکترونیکی به عنوان یک ابزار تکنولوژیکی

غالباً، اصطلاحات کارپوشه الکترونیکی و کارپوشه دیجیتالی به‌جای یکدیگر استفاده می‌شوند [بارت، ۲۰۰۰، به نقل از اکسی و ارپ، ۲۰۰۹: ۳۹۶]. کارپوشه الکترونیکی می‌تواند مبتنی بر وب باشد یا به شکل سایر رسانه‌های دیجیتالی نظیر سی‌دی تهیه شود. کارپوشه الکترونیکی شکل معمول کارپوشه‌های مداد و کاغذی را از طریق دربرگرفتن artifacts (کارهای انجام شده به وسیله دانش‌آموزان) که به‌طور بالقوه ممکن است شامل صدا، تصویر، گرافیک، و متن باشد، گسترش می‌دهد [هیوت، ۲۰۰۴، به نقل از لین، ۲۰۰۸: ۱۹۵]. براساس اهداف کارپوشه، مواد و مطالب متفاوتی را می‌توان در آن قرار داد. پین (۲۰۰۳) در این زمینه چنین گفته است «به معنی واقعی، هرچیزی که معلم و دانش‌آموز با یکدیگر مفید تشخیص دهند، در کارپوشه جای خواهد داشت» [خرم‌آبادی، ۱۳۸۷: ۳۳۰]. آن‌چه در این‌جا اهمیت دارد، آن است که استفاده از کارپوشه الکترونیکی برای آن گروه از دانش‌آموزانی مناسب است که از مهارت‌های اولیه سواد رایانه‌ای برخوردارند. دانش‌آموزانی که به مهارت‌های لازم مجهز

**در سنجش عملکردی،
از دانش آموز خواسته
می شود تا دانش
و مهارت خود را با
انجام فعالیت یا تولید
فراورده‌ای نشان دهد**

شکلی از یادگیری الکترونیکی در نظر گرفته می شوند، لذا برخورداری از سواد فناوری اطلاعات، امری گریزناپذیر است. هم چنین، دانش آموزان برای این که در این فرایند موفق شوند، باید از سطوح بالایی از انگیزش شخصی نیز بهره مند باشند [فارل، ۲۰۰۶، به نقل از باگاشن و کلت، ۲۰۱۰]. به هر حال، نباید این نکته را فراموش کرد که برای حصول نتایج موفقیت آمیز از کاربست کارپوشه الکترونیکی دانش آموزان به مربیانی کارآمد در حیطه تکنولوژی، سخت افزار و نرم افزار مناسب نیاز خواهند داشت [رمی و هی، ۲۰۰۳، به نقل از باگاشن و کلت، ۲۰۱۰].

برای مقاصد ارزشیابی استفاده می شود، افزایش می یابد [اکسی و ارپ، ۲۰۰۹: ۴۰۰]. کارپوشه الکترونیکی نسبت به کارپوشه مبتنی بر کاغذ مزایای دیگری نیز دارد. هنگامی که روال های رویدادنگاری تأملی بر کاغذ مبتنی است، ممکن است یادگیری دانش آموزان از هم گسیخته شود، چرا که کار هر ترم به جای این که به صورت فرایندی پیوسته از پیشرفت ارائه شود، به صورت مستقل نمایش داده می شود [شر و همکاران، ۲۰۰۲، به نقل از باگاشن و همکاران، ۲۰۰۹: ۲۴۷]. در حالی که کارپوشه الکترونیکی این قابلیت را دارد که از یادگیری دانش آموزان ساختاری پیوسته ارائه دهد. هم چنین، بنا بر نتایج تحقیقات لویس و برکر (۲۰۰۷)، استفاده از این روش، قدرت خلاقیت دانش آموزان را نیز افزایش می دهد [باگاشن و کلت، ۲۰۱۰: ۷۶۸].

بر مبنای تحقیقات لویس و رودریگز در سال ۲۰۱۰، استفاده از کارپوشه الکترونیکی، توانایی مدیریت خود و پذیرفتن مسئولیت در فرایند یادگیری را در افراد افزایش می دهد. این تحقیق نشان می دهد، کارپوشه الکترونیکی باعث افزایش نگرش های مثبت و خودکارآمدی در ارتباط با یادگیری دانش آموزان می شود. هم چنین، توانایی خودارزشیابی و تعیین هدف های یادگیری در دانش آموزان به واسطه این نوع از ارزشیابی رشد می یابد.

در حالی که کارپوشه به طور واضح مزایایی دارد، با این حال خالی از عیب نیز نیست. از آن جا که کارپوشه های الکترونیکی به عنوان

نیستند، احتمالاً نسبت به کارپوشه الکترونیکی، دیدگاه منفی دارند. بنابراین پیشنهاد می شود، که قبل از استفاده از کارپوشه الکترونیکی، مهارت دانش آموز در استفاده از این نوع فناوری ها ارتقا یابد [اکسی و ارپ، ۲۰۰۹: ۴۰۰].

مزایا و معایب کارپوشه الکترونیکی

کارپوشه های الکترونیکی دارای قابلیت های مفیدی هستند؛ برای مثال: به راحتی قابل دسترسی هستند، می توانند اطلاعات را به صورت چند رسانه ای ذخیره کنند، به راحتی به روز می شوند و ارتقا می یابند [جانسن و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از لین، ۲۰۰۸: ۱۹۴]؛ سهولت تهیه نسخه پشتیبان، قابلیت انتقال و حمل، قابلیت ایجاد لینک ها [هیوت، ۲۰۰۴؛ جانسن و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از لین، ۲۰۰۸: ۱۹۵]. از دیگر مزایای کارپوشه الکترونیکی هستند. به علاوه، هم چنان که استفاده از اینترنت گسترش می یابد، کارپوشه های الکترونیکی مزیت های دیگری نسبت به کارپوشه های سنتی در زمینه هایی نظیر ذخیره سازی، دسترسی، مدیریت، تعامل، کارکردهای بلا درنگ، و روش ارائه از خود نشان می دهند. هم چنین، کارپوشه های الکترونیکی این قابلیت را دارند که اطلاعات را به صورت دیجیتال تبدیل کنند و محتوا را از طریق فرایوندها سازمان دهند [بارت و گارت، ۲۰۰۹؛ لورنزو و لیتل سون، ۲۰۰۵؛ به نقل از چانگ و همکاران، ۲۰۱۱: ۴۵۲]. شایان ذکر است، اعتماد به نفس دانش آموزان نیز زمانی که از کارپوشه الکترونیکی

منابع

1. Lin, Qiuyun. (2008). Preservice teachers' learning experiences of constructing e-Portfolios online. Internet and Higher Education 11. 194-200.
2. Chang, Chi-Cheng, Tseng, Kuo-Hung, Yueh, Hsiu-Ping, & Lin, Wei-Chien. (2011). Consideration factors and adoption of type, tabulation and frame work for creating e-portfolios. Computer & Education 56. 452-465.
3. Aksi, Umut, Arap, Ibrahim. (2009). The Opinions of education faculty students on learning processes involving e-portfolios. Procedia social and behavioral sciences. 395-400.
4. E.Bogossian, Fiona, E.M.Kellett, Susan, Mason, Beau. (2009). The use of tablet PCs to access an electronic portfolio in the clinical setting: A pilot study using undergraduate nursing students. Nurse Education Today 29. 246-253.
5. E.Bogossian, Fiona, E.M.Kellett, Susan. (2010). Nurse Education Today 30. 768-772.
6. Segers, M., Gigbels, D., Thurling, M. (2008). The relationship between students' perception of portfolio assessment practice approaches to learning. Education Studies, 34(1). 35-44.
۷. رهباندار، حمید (۱۳۸۶). سنجش پرونده ای. پوشه کار. ارزشیابی کیفی توصیفی. کتابخانه رایانه ای. مشهد.
8. Lopez-Fernandez, O., & Rodriguez-Illera, J. L. (2010). Investigating university students' adaption to a digital learner course portfolio. Computers & Education, 52, 608-616.
۹. خرم آبادی، یدالله (۱۳۸۷). تأثیر به کارگیری روش های سنجش جایگزین (عملکردی و کارپوشه) و سنتی (مداد و کاغذ) بر انگیزش پیشرفت، نگرش و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی رشته علوم تجربی در درس شیمی شهرستان خرم آباد در سال ۸۷-۱۳۸۶. رساله دوره دکتری در رشته روان شناسی تربیتی.



شیوه‌های هم‌اندیشی مدرسه و خانواده

دغدغه‌های مدیران مدارس



داریوش کریم‌زادگان
کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی



یک نمونه از یک تجربه

در یکی از جلسات هم‌اندیشی اولیا، قرار شد دربارهٔ چگونگی همکاری-مداخله-اولیا در امور تحصیلی فرزندشان گفت‌وگویی داشته باشیم. صندلی‌ها و میزها را به شکل حلقه‌ای چیدیم تا همهٔ اولیای یک کلاس بتوانند همدیگر را ببینند. سپس برگه‌ای در قطع A5 به آن‌ها دادیم که حاوی این سؤال بود: «شما در امور تحصیلی فرزندتان خود چگونه مداخله می‌کنید؟»

قرار شد هرکس در مدت ۱۰ دقیقه مطالب خود را روی برگه بنویسد. سپس برای این که گروه‌بندی

اشاره

یکی از دغدغه‌های مدیران مدارس، برگزاری جلسات آموزش خانواده-دانش‌افزایی-است، معمولاً میزان مشارکت اولیا در این جلسات، کمتر از جلساتی است که قرار است کارنامهٔ نیم‌سال یا پایان سال تحصیلی به دست آن‌ها داده شود. شاید یکی از دلایل این باشد که اولیای محترم مدام از طریق رسانه‌های گروهی، با این نوع مسائل که، «انتقاد، ادور، بی‌مدرستی، نادرستی، نادرستی، نادرستی» و غیره بنا بر این، گاهی جلسات دانش‌افزایی برای آن‌ها تکراری، کسل‌کننده و شاید غیر کاربردی است.

با توجه به آن چه بیان شد، ما در مدرسهٔ خودمان برای این که جلسات از حالت کسل‌کننده و تکراری خارج شود، طرحی نو دراندیشیدیم. اعتقاد ما این است که هریک از اولیا در تربیت فرزندانشان خود تجربهٔ زیسته‌ای دارد که حاصل مطالعات و آگاهی‌های فردی اوست و شاید دربارهٔ فرزند خودش هم کاملاً شخصی و اثرگذار بوده یا نبوده است. بر همین اساس، می‌توان فرصت‌هایی را برای اولیای محترم تدارک دید تا در آن جا به انتقال تجربه بپردازند.





محمد مهدی سلطان بیگی

تصویر در دو آینه مقعر

مخاطبان: دانش آموزان دوره متوسطه

موضوع: فیزیک

هدف: نشان دادن اثر ترموالکتریک

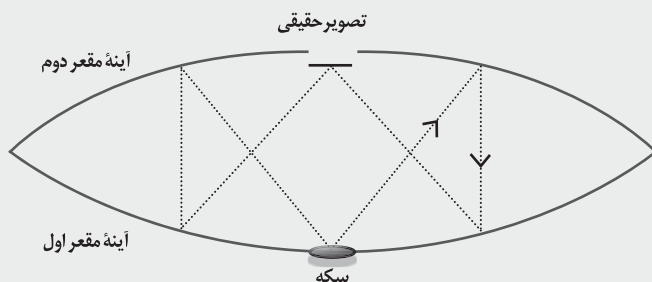
توضیح: با آینه مقعر می‌توانیم از هر جسمی تصویر حقیقی تهیه کنیم. آینه مقعری را که وسط آن سوراخ است، روی صفحه افقی قرار می‌دهیم و وسط آن سکه‌ای می‌گذاریم. طبق شکل، آینه مقعر دیگری را وارونه روی آینه اول قرار می‌دهیم. وسط آینه مقعر، تصویری حقیقی را می‌بینیم. می‌توانیم تصویر حقیقی حاصل را با چراغ دستی روشن کنیم که روشنایی تصویر زیادتر خواهد شد.

وسایل مورد نیاز

دو عدد آینه مقعر طبق شکل
یک عدد چراغ دستی

آزمایش

۱. یک آینه مقعر را روی میز افقی طوری قرار دهید که سطح آینه به طرف بالا باشد.
۲. یک سکه را در وسط آینه طبق شکل قرار دهید.
۳. آینه مقعر مشابه دیگری را وارونه طبق شکل روی آینه مقعر اول قرار دهید.
۴. تصویر حقیقی سکه را، در وسط، در بالا و در مرکز آینه دوم مشاهده می‌کنید.
۵. اگر بخواهید تصویر روشن‌تر باشد، می‌توانید با چراغ دستی تصویر حقیقی را روشن کنید. چون مسیر نور همان مسیر تابش نور اولیه است، تصویر حقیقی روشن‌تر دیده می‌شود.



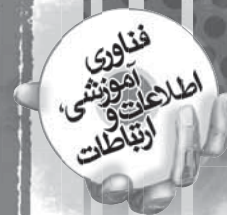
به شکل تصادفی انجام شود، برگه‌هایی در رنگ‌های سبز، آبی، صورتی و در قطع ۵×۷ cm بین آن‌ها توزیع و اعلام کردیم، کسانی که برگه سبز دارند، در قسمت راست سالن، کسانی که برگه آبی دارند در قسمت چپ سالن و دارندگان برگه صورتی، در قسمت بالایی سالن قرار بگیرند. بعد از این مرحله، اولیا در گروه‌های چهارنفری و کاملاً تصادفی، در یک گروه قرار گرفتند.

برگه‌ای در قطع A4 در اختیار یکی از اعضای گروه قرار گرفت که روی آن نوشته شده بود تجارب اولیای گروه ... قرار شد، اولیای محترم به مدت ۲۰ دقیقه، درباره تجربه‌های خود بحث و مبادله نظر کنند و مسئول گروه، ضمن مدیریت گروه، نظرات اولیا را ثبت کند. پس از اتمام زمان، از هر گروه یک نفر به عنوان نماینده، در مدت ۳ تا ۵ دقیقه، تجربه‌های گروه خود را برای همه اولیا ارائه کرد و پس از نوشتن تمام تجربه‌های مطرح شده بر تخته (وایت‌برد)، یکی از مسئولان مدرسه، ضمن جمع‌بندی مطالب ارائه شده، توصیه‌هایی را که صاحب‌نظران درباره آن‌ها اتفاق نظر دارند، مطرح کردند. براساس نظرسنجی‌های انجام شده از اولیا، میزان رضایت آن‌ها از برگزاری چنین جلساتی، بسیار بالا بود. آن‌ها می‌گفتند چه‌قدر خوب است همیشه جلسات به همین شکل برگزار شود تا اولیا بتوانند با تجربه‌های یکدیگر آشنا شوند. به نظر می‌رسد، انجام چنین فعالیتی برای هر کلاس در مدرسه، زحمت زیادی برای مسئولان مدرسه داشته باشد، اما واقعیت امر این است که اثربخشی چنین جلساتی برای اولیا بیشتر است و فرصت مشارکت عالمانه آن‌ها نیز مهیا می‌شود.

وبسایت

مذاریس ۲

نحوه ایجاد



حسن بهزادی

دانشجوی دکترای علوم کتابداری

و اطلاع‌رسانی

مجیده سنجی

کارشناس ارشد علوم کتابداری

و اطلاع‌رسانی

اشاره

امروزه اهمیت استفاده از وبسایت (وبگاه) در مدارس تا آن اندازه روشن است که شاهد تمایل آنان برای ایجاد وبسایت و ارائه خدمات از آن طریق هستیم. بر این اساس در شماره قبل به ضرورت ایجاد وبسایت و مزایای آن برای مدرسه، مدیران، دانش‌آموزان و والدین اشاره شد. در ادامه و در تکمیل موضوع، مقاله پیش رو به گام‌های طراحی وبسایت و ملاحظات مربوط به آن اختصاص داده شده است.

برای هریک از فرایندها طراحی وبسایت، امری اساسی در فرایند طراحی و پیاده‌سازی وبسایت در مدرسه است. در شکل ۱ فرایند پیاده‌سازی وبسایت و مراحل آن آورده شده است.

همان‌گونه که در شکل ۱ مشخص است، فرایند طراحی شامل شش گام اساسی است که تماماً در قالب کار گروهی صورت می‌پذیرند و بین تمامی این مراحل ارتباط وجود دارد. در واقع، پس از تشکیل تیم طراحی وبسایت برای مدرسه، می‌باید تمامی گام‌های ذکر شده به صورت متوالی و یکی پس از دیگری برداشته شوند. در ادامه به اختصار درباره فعالیت‌های هریک از این گام‌ها مطالبی بیان خواهد شد.

گام نخست: تعیین این‌که وبسایت توسط شرکت‌های خصوصی تهیه شود و یا با مشارکت معلمان و دانش‌آموزان، و یا به سایر شیوه‌ها. گام نخست از این حیث اهمیت دارد که هر نوع تصمیمی دارای عواقب خاص خود است. به عنوان نمونه، تعیین شرکت خصوصی برای راه‌اندازی وبسایت مدرسه مزایا و معایبی دارد. نوع خدمات، نحوه پشتیبانی، میزان همکاری و... نمونه‌هایی از مسائلی هستند که مدرسه با آن‌ها روبه‌رو خواهد بود. در

اینترنت، وبسایت،
مدارس ایران، طراحی
وبسایت، وبسایت
مدرسه.



ایجاد وبسایت مدرسه

همانند هر فرایند دیگری، ایجاد و راه‌اندازی وبسایت در مدرسه امری است که مستلزم تعیین اهداف، برنامه‌ریزی، مدیریت، و کنترل و بازبینی است. اقدام یکباره مدرسه در راه‌اندازی وبسایت می‌تواند سبب شود تا نتیجه کار چندان برای کاربران و به طور کلی جامعه استفاده‌کننده مناسب نباشد و نتواند انتظارات چهار گروه کاربر را برآورده سازد. بنابراین می‌باید در تعاملی سازنده بین مدیر مدرسه، معلمان، متصدی طراحی سایت، نماینده دانش‌آموزان، و کتابدار کتابخانه، فرایند طراحی وبسایت مورد تصویب قرار گیرد و در فواصل زمانی معین، نتایج فرایند کار بررسی شود تا نواقص احتمالی، مشکلات و موانع شناسایی شوند و اقدام مناسب در خصوص آن‌ها صورت گیرد. بنابراین، تعیین بازه زمانی

فرایند طراحی
شامل شش گام
اساسی است که
تماماً در قالب کار
گروهی صورت
می پذیرند و بین
تمامی این مراحل
ارتباط وجود دارد

- افزایش دسترسی و کاربرد سایت و ارتقای دسترس پذیری به منابع، کارکنان، خدمات و اطلاعات؛
- آماده سازی خط مشی مناسب برای توسعه محتوای سایت؛
- فراهم آوری و گردآوری پیشنهادات فنی برای طرح ریزی معماری فضای سایت؛
- شناخت فناوری ها و کارکردهای کنونی و آنچه که در آینده مورد نیاز خواهد بود؛
- شناسایی نیازهای مراجعان و خدماتی که به آنها نیازمند هستند [Schultz, 2004].

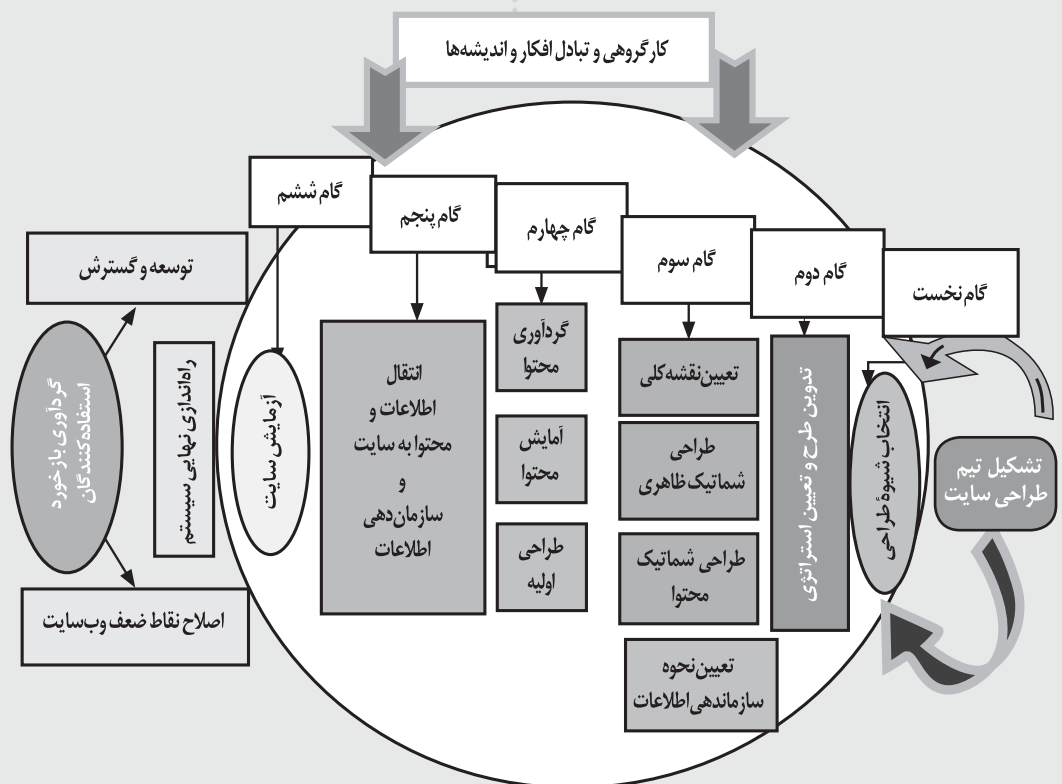
گام سوم: در این گام نقشه کلی سایت روی کاغذ طراحی می شود و شمای ظاهری وبسایت، نحوه چینش آیکن ها و دکمه ها، و همچنین نوع اطلاعات و محل ارائه آنها در این گام مشخص می شود. مهم ترین اقدام در این فرایند، تعیین نوع سازمان دهی اطلاعات در وبسایت است؛ این که اطلاعات در چه ساختاری ذخیره شود تا بازیابی آنها با سهولت بیشتری صورت پذیرد و نیز در نظر گرفتن سازوکار متفاوت برای جست و جوی اطلاعات

هر صورت، این گروه طراحی وبسایت است که تصمیم نهایی را پس از بررسی همه جانبه امور مرتبط با طراح سایت، اتخاذ می کند. اما یک نکته مهم در این خصوص وجود دارد و آن هم خدمات پشتیبانی از سایت است؛ چرا که وبسایت منبعی پویاست و می باید به صورت مداوم روزآمد و اطلاعات جدید در آن قرار داده شود.

گام دوم: مهم ترین گام بین تمامی گام ها، همین گام است؛ چرا که در این گام، اعضای تیم طراحی، طرح جامع وبسایت را تدوین و اصول و مبانی نظری وبسایت را تعیین می کنند.

همه آنچه که وبسایت باید در برداشته باشد یا نداشته باشد، باید در این فرایند تعیین شود. نوع اطلاعات، میزان گستردگی، چگونگی سازمان دهی، ترکیب گروه در آینده و... همگی در این گام مشخص می شوند. خط مشی و یا به عبارت دیگر، راهبرد مشخص فواید بی شماری را برای مدرسه در بردارد که بخشی از آنها عبارت اند از:

- افزایش جامعه مشارکت کننده در طراحی سایت و همکاری آنها با مدرسه؛



شکل ۱. فرایند ایجاد وبسایت در مدرسه

در وبسایت.

گام چهارم: در این گام، محتوایی که در گام سوم تعیین شده است، گردآوری و از بین آن‌ها اطلاعات مناسب حفظ و اطلاعات فاقد کیفیت از مجموعه کنار گذاشته می‌شود. پس از گردآوری محتوا و آمایش آن، طراحی مقدماتی وبسایت در محیط واقعی صورت می‌پذیرد.

گام پنجم: حال پس از طراحی ابتدایی وبسایت می‌باید اطلاعات و محتوای گردآوری شده در قالب مذکور قرار داده شوند و تکنیک‌های بازیابی در نظر گرفته شده، در مورد آن‌ها اعمال شود. در واقع این گام همان گام طراحی نهایی وبسایت است.

گام ششم: آخرین گام در فرایند طراحی وبسایت، آزمایش آن است. این کار می‌تواند به صورت غیرپیوسته و یا پیوسته صورت پذیرد. تمامی آیکون‌ها و محتوای سایت باید مورد بررسی و کنترل نهایی قرار گیرد و مشکلات احتمالی مرتفع شود. بهتر است از گروهی از دانش آموزان، معلمان، مدیران و حتی اولیا خواسته شود بخش مرتبط با خود را بررسی و نقائص احتمالی را گوشزد کنند. پس از اصلاح نقائص، امکان راه‌اندازی وبسایت مدرسه به صورت کامل وجود دارد و می‌توان آن را به طور رسمی راه‌اندازی کرد. تشکیل جلسه‌ای برای این کار و همچنین، آموزش نحوه استفاده از آن به کاربران، اقدام کلیدی برای استفاده بیشتر از وبسایت تلقی می‌شود.

پس از راه‌اندازی وبسایت، آرا و اندیشه‌های مراجعین می‌باید در توسعه و گسترش سیستم و همچنین، توسعه محتوای آن مورد توجه قرار گیرد. باید به این نکته توجه داشت که داشتن ابزار مناسب، نیروی انسانی کافی و متخصص و سایر زیرساخت‌ها نمی‌تواند تضمین‌کننده موفقیت پروژه باشد؛ بلکه علاوه بر موارد مذکور، داشتن نقشه و هدف نیز لازم و ضروری است.

ملاحظات پیرامون طراحی وبسایت‌های مدارس

این که وبسایت مدرسه بر مبنای چارچوبی منطقی ارزیابی شود، سیاست و خط‌مشی خوبی است. با انجام این کار، می‌توانیم مطمئن شویم که سایت برای کاربران اطلاعات مناسب و روزآمدی را فراهم آورد. همچنین، از طریق ارزیابی وبسایت‌ها، شما می‌توانید مطمئن شوید که سایت اهداف و مأموریت مدرسه را منعکس کرده و تصویری مناسب از مدرسه ارائه داده است. اما تمام مدارس چنین ارزیابی را انجام نمی‌دهند. در حقیقت،

معیاری قطعی و مشخص برای وبسایت‌های مدارس در

حال حاضر وجود ندارد [Clyde, 2000].

در زمان ارزیابی وبسایت مدرسه، سه حوزه اصلی مورد توجه قرار می‌گیرد: نخستین و البته مهم‌ترین آن‌ها، نگاه به محتوای وبسایت است: هدف، نوع مخاطبان، اعتبار اطلاعات، پیوندها، عدم سوگیری اطلاعات، فقدان دیدگاه‌های شخصی در سایت و... که در واقع محتوای سایت را تشکیل می‌دهند. بیشتر سایت‌ها دربردارنده اطلاعات مربوط به محل مدرسه، تماس با مدرسه و همچنین تماس با کارکنان و معلمان مدرسه هستند. برخی از آن‌ها حتی ممکن است تقویم مدرسه پیوسته نیز داشته باشند. اما چه تعداد از وبسایت‌های مدارس دارای صفحات خانگی کلاس‌ها، پست‌های تکالیف درسی، و پیوندها و منابع اینترنتی برای والدین، دانش آموزان و معلمان، یا حتی، ویرترین تکالیف دانش آموزان هستند؟ زمانی که ما کیفیت سایت را اندازه‌گیری می‌کنیم، نه تنها محتوا را در نظر می‌گیریم، بلکه ساختار کلی وبسایت را نیز باید مورد بررسی قرار دهیم. سایت‌ها باید صفحه‌های چشم‌گیری داشته باشند، تعاملی باشند، دربردارنده اطلاعات تماس باشند، سمت و سوی روشن داشته باشند. کاربر بر آن‌ها تسلط داشته باشد و برای گشت و گذار سرگرم‌کننده باشد [Riccardi, Easton & Small, 2004].

سرانجام، وبسایت باید برای همه دست‌رس‌پذیر باشد و مواد انگیزشی باکیفیتی را برای دانش آموزان، والدین و معلمان فراهم آورد.

مقوله دیگری که در بحث محتوای سایت‌ها مطرح است، مسئله حفظ حریم دانش آموزان است. یکی از چالش‌هایی که هنگام پشتیبانی از وبسایت مدرسه روی می‌دهد، تعامل شکننده روابط عمومی مسئولین سایت با دانش آموزان است. مدارس می‌خواهند حوادث و وقایع مدرسه را عمومی سازند و کارهای دانش آموزان بدون تعدی به حریم دانش آموزان و خانواده‌هایشان برجسته شود. شاو (۲۰۰۲) بیان می‌دارد که این کار با ایجاد پسورد محافظ صفحات برای دانش آموزان خانواده‌هایشان، میسر است. والدین، معلمان و دانش آموزان علائق متفاوتی در وبسایت‌های مدارس دارند. این وظیفه مسئول سایت و طراح گرافیکی سایت است که تعادل کلی وبسایت را از جنبه‌های متفاوت حفظ کند [Acquaro, DeMarco, 2008].

دومین عامل در طراحی وبسایت‌ها، ویژگی‌های



ظاهری آن‌هاست. شیوه‌های به کار گرفته شده در طراحی وب‌سایت، رنگ‌ها، تصویرها، عکس‌ها، تکنیک‌های پویانمایی، فایل‌های صوتی و تصویری و... نقش بسیار مهمی در تشویق و ترغیب کودکان و نوجوانان به مطالعه مطالب وب‌سایت بازی می‌کنند. وجود نامواره، قرار گرفتن عنوان سایت در جای مناسب، استفاده از عکس و تصویرهای گرافیکی، استفاده از تکنیک پویانمایی، تفکیک مطالب، استفاده از رنگ‌های متنوع و... از جمله ویژگی‌ها و امکانات طراحی و ظاهری هستند که در طراحی وب‌سایت‌ها مورد توجه قرار می‌گیرند. همان‌گونه که قبلاً نیز بیان شد، وب‌سایت مدرسه برای سه گروه تدوین می‌شود: دانش‌آموزان، معلمان و اولیای دانش‌آموزان. لذا باید طراحی ظاهری وب‌سایت‌های مدارس به گونه‌ای باشد که محیطی مناسب را برای هر کدام از آن‌ها فراهم آورد. اما برای دانش‌آموزان، نخستین عاملی که باید در مقوله طراحی ظاهری بدان توجه شود، ویژگی‌های

شخصیتی کودکان است. ویژگی‌های خاص مرتبط با سن دانش‌آموزان سبب می‌شود که در تدوین و تهیه انواع منابع اطلاعاتی، به آن‌ها توجه شود تا بتوان به حداکثر کارایی دست یافت. برای مثال، کودکان امکان تمرکز زیاد را در این سنین ندارند. لذا استفاده از رنگ‌های زیاد می‌تواند این تمرکز را کاهش دهد.

سومین عامل مهم در طراحی وب‌سایت مدرسه، مبحث سازمان‌دهی اطلاعات در آن‌هاست. امروزه ارزش سازمان‌دهی اطلاعات بر همگان و به ویژه کتاب‌داران آشکار است. وب‌سایت هر قدر دارای اطلاعات ارزشمند و محتوای خوب باشد، اگر فاقد سازمان‌دهی مناسب باشد، کارایی لازم را ندارد. سواى برخی از معایب مرتبط با عدم رعایت این جنبه در طراحی سایت‌ها، هم‌چون اتلاف وقت، هزینه و نیروی فکری و جسمی کاربر، به خاطر فقدان سازمان‌دهی، مراجعه‌کننده به وب‌سایت نمی‌تواند به اطلاعات موردنیاز خود دست یابد. به عبارت دیگر، هدفی که وب‌سایت برای آن طراحی شده است، با

سازمان‌دهی نادرست و یا فقدان سازمان‌دهی، نادیده گرفته می‌شود [بهزادی و زاهدی نوقابی، ۱۳۸۸: ۶۹]. سادگی در یافتن اطلاعات، امکان جست‌وجو در مطالب سایت، وجود نظم خاص در مدارک و... از جمله مواردی هستند که می‌باید در وب‌سایت‌ها مورد دقت نظر قرار گیرند تا اطلاعات موجود در سایت به سرعت و با ربط بیشتری در اختیار کاربران قرار گیرد.

وب‌سایت مدرسه در حال حاضر از نظر دست‌رس‌پذیری برای تمام کاربران دچار مشکل هستند. این امر نیازمند توجه متخصصان وب و اینترنت است تا این مشکل مرتفع شود. دست‌رس‌پذیری، به معنی فراهم‌آوری درجه بالای کاربرد برای افراد سالم و معلول است [Wells and Barron, 2006]. وب‌سایت مدرسه می‌باید این امکان را برای دانش‌آموزان دارای نقایص جسمی و حرکتی نیز فراهم آورد تا بتوانند از امکانات موجود در سایت برای ارتقای توانایی‌های خود بهره ببرند.

داشتن ابزار مناسب،

نیروی انسانی

کافی و متخصص و

سایر زیرساخت‌ها

نمی‌تواند

تضمین‌کننده

موفقیت پروژه باشد؛

بلکه علاوه بر موارد

مذکور، داشتن نقشه

و هدف نیز لازم و

ضروری است

چهار گروه می‌باید در طراحی وبسایت‌های مدارس مشارکت داشته باشند. این افراد عبارت‌اند از: متخصص منابع آموزشی (کتاب‌دار مدرسه)، معلم، مدیر مدرسه و دانش‌آموزان. از آنجایی که وبسایت مدرکی است که توسط افراد زیادی دیده می‌شود، مستلزم بازنگری مداوم چه در موضوع و چه در محتواست. معلمان عضو بسیار مهمی از گروه طراحی وبسایت هستند؛ چرا که آن‌ها به طراحان سایت مشاوره می‌دهند، گردش محتوا در سایت را تعیین می‌کنند، و مواد کلاسی و برنامه‌های درسی را مشخص می‌سازند. آخرین عضو گروه طراحی سایت مدرسه باید دانش‌آموزان باشند. با سرپرستی دقیق، دانش‌آموزان می‌توانند نقش مهمی را در توسعه وبسایت داشته باشند [Bellingham Schools, 1996]. دانش‌آموزان کاربر نهایی وبسایت مدرسه هستند. بهره‌گیری از آنان در طراحی وبسایت، تدوین منابع و هم‌چنین توجه به بازخوردهای آنان، سبب ارتقای کیفیت وبسایت می‌شود. ضمن این‌که می‌توان از دانش‌آموزان در روزآمدسازی مطالب سایت و یا تهیه محتوای سایت بهره برد و سبب پویایی بیشتر سایت شد.

کتاب‌داران مدارس نیز طایفه‌داران اطلاعات شناخته می‌شوند و می‌توانند به عنوان میانجی میان معلمان، دانش‌آموزان و منابع فعالیت کنند [طالبان و قاسمی، ۱۳۸۸:

۷۱۱]. بنابراین، کتاب‌داران کتابخانه‌های آموزشی، به دلیل کارکردهای آموزشی که دارند، می‌توانند استفاده بیشتری از این منبع اطلاعاتی داشته باشند و از آن در امر یاری‌رسانی اطلاعاتی به کودکان و دانش‌آموزان استفاده کنند [بهزادی و زاهدی نوقابی، ۱۳۸۸: ۶۸۱]. و در نهایت مدیران مدارس، با پیشبینی‌های مالی از وبسایت، ارائه گزارش به مقامات بالاتر، و در نتیجه، جلب توجه و حمایت آنان و آشنایی آنان با قوانین موجود، سبب افزایش کارایی طراحی وبسایت شوند. ضمن این‌که مدیر مدرسه نقش اصلی خود را که همانا مدیریت و رهبری است، در مورد وبسایت نیز برعهده دارد و در واقع نقش رهبر گروه را ایفا می‌کند.

طراحی وبسایت‌های مدارس به وسیله مشارکت چهار گروه ذکر شده در بالا، علاوه بر این‌که سبب می‌شود وبسایت به آسانی مدیریت شود، عاملی است برای آن‌که وبسایت در کمترین زمان بارگذاری شود. آن‌ها تعیین می‌کنند که چه اجزا و ساخت‌هایی در سایت وجود داشته باشند. دامنه منابع سایت می‌تواند از بیان هدف مدرسه تا تقویم مدرسه و پیوند به منابع مرتبط دیگر، متنوع باشد. یک سیستم با طراحی خوب باید قادر باشد طیف گسترده مهارت‌ها و علائق کاربران را در خود جای دهد [Miller, Adsit & Miller, 2005, p.35].

منابع

1. Brown, J. S. (2006) Digital Culture and Learning in the Digital Age. Retrieved November 29, 2010, from: <http://www.johnseelybrown.com/speeches.html#digitalage>
2. Cavangaugh, K. (2006). Adobe Success Story, Roosevelt Middle School.
3. Cuban, L. (2001). Oversold and underused: Computers in the classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
4. Druin, A. (2005). Children's Access and Use of Digital Resources-Introduction. Library Trends, 54(2), 173-177.
5. Lopez, C. (2005). Southern California Catholic School, Community Praise Web-Based Communication Solution". Retrieved November 22, 2010, from: <http://thejournal.com/articles/17258>.
6. Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In Theoretical Principles of Distance Education, D.Keegan (ed.), Rutledge, London, New York, pp. 22-38.
7. Nachmias R., Mioduser, D. and Shemla, A. (1999) Internet usage by students in an Israeli high school. Tel-Aviv University, School of Education, School and Technology Education Center, Knowledge Technology Laboratory. Research Report No. 59.
8. National Center for Education Statistics (2002) Condition of education indicator 18. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Retrieved November 29, 2010, from: <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002011.pdf>.
9. OECD (2006) Are students ready for a technology-rich world? Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris (24 January). Retrieved Desember 15, 2010, from: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>
10. Rostem, Abrham and Osta-Levinz, Anat(2007)." The school website as a virtual learning environment". The Turkish Online Journal of Educational Technology, Vol 6, Issue 3, Article 14.



استفاده مناسب از یک حادثه

کاربرد فناوری در آموزش علوم

زلیخا زارع
دبیر علوم تجربی استان مازندران

استفاده کنم. همان طور که پیش بینی می کردم، دانش آموزان به وسیله عکس ها با شور و شوق محل شکستگی، مراحل جوش خوردن استخوان، ترکیب استخوان های میچ دست و... را بررسی کردند و با پرسش و پاسخ، با درس مربوطه ارتباط مناسبی برقرار کردند. بعد از آن هم با دنبال کردن مراحل فیزیوتراپی و دادن پاسخ لازم به آنها، متوجه اهمیت کار فیزیوتراپ ها بعد از عمل جراحی شدند.

به مدرسه آمدم، باید چه مبحثی را آموزش بدهم! و او در جواب گفت، تا هفته آینده احتمالاً به فصل زیست شناسی (مفصل ها) می رسیم. فکری به ذهنم رسید. چون برای ترمیم شکستگی دستم، علاوه بر گچ، پین های فلزی هم کار گذاشته بودند تا عمل جوش خوردن استخوان بهتر صورت گیرد و هر هفته هم برای بررسی وضعیت جوش خوردن، باید عکس رادیولوژی می گرفتم، بهتر دیدم از این عکس ها به عنوان نمونه ای عینی برای بحث مفصل ها

در کتاب علوم تجربی سال سوم راهنمایی (بخش زیست شناسی)، مبحثی با عنوان مفصل (انواع مفصل، شکستگی استخوان و...) وجود دارد. برای تدریس این موضوع، معمولاً مولاژ اسکلت بدن انسان را به عنوان وسیله کمک آموزشی به کلاس می بردم تا توضیحات درس ملموس تر شود. دی ماه سال ۱۳۸۹ بر اثر حادثه ای، میچ دستم شکست. یک ماه در مرخصی بودم. یک هفته قبل از پایان مرخصی، به دبیر جایگزین زنگ زدم تا ببینم وقتی



اکبر احمدیان
مدیر دبستان عدل، شهر اصفهان



مهربانی با حیوانات

تفسیر تصویر
صفحه ۳ جلد، رشد تکنولوژی آموزشی
شماره ۷ - فروردین ۱۳۹۰

در این تصویر، مربی باغ وحش یا کارگر شهرداری، در حال آب دادن به یک بچه خرگوش یا سنجاب است. بچه خرگوش ناتوان است و نمی تواند آب و غذای خود را تأمین کند. کارگر شهرداری فردی باعاطفه و خدانشناس است. او برحسب تکلیف دینی خود، بچه خرگوش را سیراب می کند و او را از خطر مرگ نجات می دهد. گرفتن دست حیوان و نوازش دادنش، به او آرامش می دهد. این عمل، کاری بزرگ و انسانی است که می تواند درس مهمی برای همه انسان ها باشد. از این گونه تصویرها می توان به عنوان ابزار کمک آموزشی بسیار اثربخش در کلاس درس، برای آموزش و تقویت حس عاطفی و ایجاد تفکر در دانش آموزان نسبت به حمایت از حیوانات، مهربان بودن با آنها، حفظ طبیعت، محیط زیست و موجودات آن، استفاده کرد. در پایان یادآوری می کنم که در آموزه های دینی ما، به این موضوع تأکید شده است که هر موجود زنده ای از آفریده های خدای متعال، قابل احترام است.

میزگرد مشارکت گروهی دانش آموزان در گپ و گفت معلمان

تکنولوژی آموزشی در مدارس

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

اشاره

گروه‌بندی و استفاده از نیروی گروه در یادگیری دانش آموزان، از جمله موضوعاتی است که سال‌ها توجه اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده و این نکته به مهارتی اثربخش برای معلمان تبدیل شده است که در صورت استفاده مناسب، می‌تواند به تغییراتی بهینه در یادگیری فراگیرندگان بینجامد. بر این اساس، گفت‌وگوی این شماره به همین موضوع اختصاص داده و به سراغ تعدادی از معلمان آموزش و پرورش شهر تهران رفته‌ایم.

در باب ضرورت فعالیت‌های گروهی

از آن‌جا که درک ضرورت تأثیرگذاری روش‌های گروهی توسط معلم، می‌تواند بر نحوه به کارگیری آن در کلاس درس مؤثر باشد، این نکته محور پرسش اول قرار گرفت: «از نظر شما تا چه اندازه انجام کارهای گروهی و مشارکتی در یادگیری دانش آموزان تأثیرگذار است؟»

شیما محمدزاده، مشاور «مدرسه راهنمایی نور نرگس» واقع در آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران، در پاسخ به این سؤال می‌گوید: «استفاده از گروه‌های

دانش آموزی در فرایند یاددهی - یادگیری از دوجنبه قابل اعتناست. از یک طرف این کار موجب می‌شود روحیه همکاری و توانایی برقراری ارتباط افراد با یکدیگر تقویت شود و از سوی دیگر، با به اشتراک گذاشتن نقطه نظرات افراد هم گروه و بحث و تبادل نظر در این باره، ماندگاری و وسعت یادگیری دانش آموزان افزایش می‌یابد.»

اما فاطمه سهاون، مربی تربیتی این مدرسه، از نگاه دیگری به این پرسش توجه دارد و می‌گوید: «انسان ذاتاً موجودی اجتماعی است و بر این اساس به نظر می‌رسد استفاده از گروه و قرار دادن فراگیرنده در کنار دیگران می‌باید در ایجاد زمینه مناسب یادگیری در آنان تأثیرگذار باشد.»

الهه مهدی‌پور خامنه، دبیر علوم اجتماعی مدرسه، با عقیده سهاون موافق است و تکیه بر انجام کار گروهی را الهام گرفته از فطرت آدمی می‌داند و اضافه می‌کند: «در بسیاری از مواقع انجام درست کارهای گروهی موجب می‌شود دانش آموزان بتوانند مهارت‌های لازم برای برخورد با مسائل واقعی زندگی را تمرین کنند و بیاموزند؛ بدون این که مقصود نهایی کلاس این نکته بوده باشد.»

ویژگی‌های کار گروهی

تأکید بر درست اجرا کردن کارهای گروهی که برخی از همکاران به آن اشاره کردند، راهنمای ما برای طرح سؤال دوم می‌شود: «در مجموع چه ویژگی‌ها و اصولی باید در انجام فعالیت‌های مشارکتی دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد؟»

سیده عارفه راست‌میش، دبیر «مدرسه کار دانش ولی عصر (عج)»، عقیده دیگری دارد: «این کار در هر مدرسه شکل مخصوص به خود را دارد. برای مثال، کودکان دوره ابتدایی به هدایت و نظارت بیشتری نیاز دارند. البته منظور این نیست که همه کارها توسط معلم و یا با نظارت لحظه به لحظه او انجام شود، زیرا این کار



سلیقه‌دار:

«همه حاضران در

کار گروهی باید از

قوانینی که برای انجام

درست کار وضع

می‌شود، مطلع و به

آن پای‌بند باشند»

خلاصیت و اعتماد به نفس را از دانش‌آموزان می‌گیرد. بلکه باید در اغلب مراحل، از شکل‌گیری گروه تا چیدن دانش‌آموزان، قوانین، مراحل انجام کار و چگونگی ارائه گزارش، توسط معلم تعیین شود.»

تعیین قوانین و مقررات در انجام کار گروهی و تلاش برای پای‌بندی دانش‌آموزان به انجام آن‌ها، از جمله عقاید مشترک سهاون و محمدزاده است. علاوه بر این‌ها، مهدی‌پور اضافه می‌کند: «وجود هماهنگی نسبی در علائق و استعدادها دانش‌آموزان یک گروه می‌تواند به نتیجه بهتری از کار مشارکتی ختم شود. هم‌چنین استفاده از پاداش نیز در این باره مؤثر و کارگشاست.»

تعیین اعضای گروه

در این میان، بدری نصیری‌پویا، کارشناس تکنولوژی آموزشی، نظر متفاوتی دارد. او می‌گوید: «گاهی هنگامی که از دانش‌آموزان می‌خواهیم تا اعضای گروه را خود انتخاب کنند و یا این‌که از بین موضوعات معینی، موضوع مورد علاقه گروه خود را برگزینند، نتایج جالب توجهی نصیبمان می‌شود. در این شرایط میزان حضور دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و این امر به علاقه‌مندی آنان برای انجام کار گروهی می‌افزاید.»

در پاسخ به این سؤال رقیه سلیقه‌دار، معاون آموزشی مدرسه، نظر خود را این‌طور بیان می‌کند: «این اصول و شرایط کاملاً به نوع انتظاری که از انجام کار گروهی داریم بستگی دارد. به نظر من، هنگامی که معلم می‌خواهد دانش‌آموزان در کنار هم حل یک مسئله را تمرین کنند، می‌باید گروه را به گونه‌ای انتخاب کند که در هر گروه حداقل یک نفر دارای مهارت بیشتری در حل تمرین باشد. در حالی‌که وقتی می‌خواهیم درست کردن یک کاردستی توسط گروه را بهانه‌ای برای ایجاد تفاهم بیشتر بین دانش‌آموزان قرار دهیم، چیدن قبلی چندان مورد تأکید نخواهد بود.»

محمدشفیع سجادیان، مدیر «مدرسه راهنمایی تحصیلی شهید باقری» منطقه ۵ تهران ضمن ابراز موافقت با سلیقه‌دار، اضافه می‌کند: «اما به هر حال ویژگی‌های ثابتی هم وجود دارد که در هر گروه‌بندی باید مورد توجه باشد. برای مثال، همه حاضران در کار گروهی باید از قوانینی که برای انجام درست کار وضع می‌شود، مطلع و به آن پای‌بند باشند. یا این‌که زمان و فرصت لازم برای انجام کار توسط تک تک اعضا، فراهم باشد تا تنها عده‌ای برای نظاره دیگران در گروه حاضر نشوند.»



سهاون:
«تشکیل داوطلبانه گروه توسط دانش آموزان همراهی بیشتر آنان را در پی دارد و نتیجه بخش تر است»

نصیری پویا با این اظهار نظر خود نشان می دهد که با تقسیم بندی دانش آموزان توسط معلم موافق نیست. البته سهاون نیز با این نظر موافق است و می گوید: «تشکیل داوطلبانه گروه توسط دانش آموزان همراهی بیشتر آنان را در پی دارد و نتیجه بخش تر است.»

این در حالی است که سایرین در نقطه مخالف این نظر قرار گرفته اند و معتقدند که بهترین تقسیم بندی می تواند توسط معلم انجام شود. این دسته از پاسخ دهندگان اعتقاد دارند که به این ترتیب می توانیم انتظارات روشن تری از گروه داشته باشیم و اهداف نیز برای دانش آموزان روشن تر خواهد بود. برای مثال، مهدی پور می گوید: «معلم بیشتر از دانش آموزان با استعدادهای دانش آموزان آشنایی دارد و می تواند هماهنگی لازم بین آنها را فراهم آورد. به همین دلیل گروه بندی او، بیشتر از گروه بندی که خودشان انجام دهند تأثیر گذار خواهد بود.»

این توضیحات، موجب می شود سلیقه دار، محمدزاده و مریم شهبازی، (دبیر دینی و قرآن، مدرسه راهنمایی زینیه منطقه ۱۶ آموزش و پرورش تهران) موضع مشترک و متفاوتی از دیگران اتخاذ کنند. شهبازی می گوید: «به نظر می رسد هر دو شرایطی که اشاره شد، در جای خود مفید و مؤثر هستند. در نگاه تلفیقی خوب است گروه بندی دانش آموزان با اعمال نظر معلم و دانش آموزان توأماً صورت گیرد تا با ایجاد تفاهم بیشتر به اثرگذاری بیشتری هم منجر شود.»

محمدزاده هم ادامه می دهد: «اگر به اصل هم افزایی در کار مشارکتی اعتقاد داشته باشیم، یعنی این اصل که می گوید ۱+۱ بزرگ تر از دو است، در این صورت باید بپذیریم که تأیید و پذیرش نظر معلم و دانش آموز، هر دو در گروه بندی لازم است. زیرا افق نگاه معلم در کنار علاقه مندی و احساس راحتی دانش آموز، می تواند به تشکیل گروهی ایده آل منجر شود.»

داشتن یا نداشتن سرگروه

با این همه، سجادیان تشکیل گروه بدون تعیین سرگروه را ناقص می داند و معتقد است: «به هر حال سرگروه لازم است تا به فعالیت های اعضای گروه جهت دهد. پیامبر (ص) نیز به نظرات همه گوش می دادند و با همه مشورت می کردند؛ اما در آخر تصمیم گیری با خودشان بود. این نشان می دهد که در گروه به کسی که بتواند جمع کننده نظرات و تکمیل کننده

آنها باشد و مسئولیت نظارت را برعهده بگیرد، احتیاج داریم.» محمدزاده، سلیقه دار، سهاون و مهدی پور همگی با نظر سجادیان موافق هستند. ممکن است این تشابه عقیده آنان به یکی بودن مدرسه آنها مربوط باشد! در هر حال محمدزاده اشاره می کند: «برای تقسیم بندی وظایف در گروه، به وجود سرگروه نیازمندیم.» سلیقه دار هم اضافه می کند: «وجود سرگروه موجب می شود امکان ارتباط گیری با گروه ها و فعالیت های آنان، برای افراد راحت تر شود.»

سهاون تعیین سرگروه را به برقراری بیشتر نظم و انضباط در فعالیت های گروه مرتبط می داند و مهدی پور هم سهولت پی گیری امور از طریق سرگروه را مزیت این رویه معرفی می کند.

در مقابل، نصیری پویا، شهبازی و راست منش قرار دارند که با این نظرات مخالف هستند. راست منش می گوید: «در اغلب موارد، وقتی برای دانش آموزان یک گروه سرگروه تعیین می کنیم، دیگران احساس می کنند مسئولیت از گردن آنها ساقط شده است و حضور و فعالیت آنان کم رنگ می شود. من برای رفع این مشکل در انجام هر کار مشارکتی، نوع وظیفه هر یک از اعضا را تعیین و اعلام می کنم. برای مثال، چه کسی تنظیم کننده وقت است تا همه افراد زمان صحبت کردن داشته باشند، چه کسی می باید گزارش را ثبت کند، چه کسی سخن گوی گروه باشد تا در پایان وقت کار گروهی، گزارش شفاهی را به کلاس اعلام کند و... در این شرایط شاهد شرکت فعالانه تر تمام اعضا هستیم.»

نصیری پویا هم در تأیید این نظر اضافه می کند: «تنها هنگامی تعیین سرگروه لازم است که اختیارات و مسئولیت های سرگروه لطمه ای به انجام وظایف سایرین نزند و موجب کاهش تمایل افراد برای انجام فعالیت نشود.»

شهبازی در ادامه نظر موافقان می افزاید: «در روش های تدریس گوناگونی، بر استفاده از مشارکت و گروه تأکید شده است. از جمله در تدریس اعضای تیم، دانش آموزان به صورت گروهی و در کنار یکدیگر به نحوی فعالیت می کنند که مسئولیت هر کدام با دیگری کاملاً مساوی است. در واقع آنها یک تیم تشکیل می دهند. از نظر من این شکل از انجام کار گروهی، ایده آل است.»



مهدی پور:

«هر چند استفاده از

شیوه‌های گروهی

در تمامی مراحل

اثرات مطلوبی دارد،

اما به نظر من انجام

تکلیف‌های گروهی

توسط دانش‌آموزان،

در ماندگاری یادگیری

آن‌ها تأثیر دارد»

زیادی قائل بود و ما غالباً در کلاس ایشان با انواع فعالیت‌های گروهی درگیر می‌شدیم. اما نقطه قوت در این کار، امتیازدهی بود که برای نوع فعالیت هر گروه در نظر می‌گرفت. به همین دلیل بچه‌ها بیشتر تلاش می‌کردند تا امتیاز بیشتری دریافت کنند.»

امتیازدهی به فعالیت‌های گروهی برای سجادیان یادآور آموزگار پایه چهارم ابتدایی اوست: «فعالیت‌های ما در گروه‌های متفاوت با هم مقایسه می‌شد. در درس جغرافی، گروه ما به عنوان گروه برتر شناخته شد و این لذت زیادی برای ما داشت. البته حالا که معلم هستم، با اطمینان از ایجاد رقابت به این شکل میان دانش‌آموزان صحبت نمی‌کنم.»

این نوع ابراز احساس نسبت به گذشته، برای راست‌منش دلنشین است. او می‌گوید: «بنابراین نباید خیلی هم ناراحت باشم که در طول دوران تحصیل چندان انجام کار گروهی را تجربه نکردم. تنها تجربه من به اردوهای مربوط می‌شود که گاهی در برخی سال‌ها اتفاق افتاده است که به‌هرحال لذت و تأثیرگذاری خودش را دارد.»

سلیقه‌دار که سال‌ها تجربه مدیریت موفق مدارس، به‌ویژه مدارس راهنمایی را دارد، در ادامه سخن راست‌منش می‌گوید: «شاید همین تجربه‌نداشتن من در زمینه فعالیت مشارکتی باعث شد در طول دوران خدمتم به عنوان معلم و کسی که می‌تواند در رهبری آموزشی کلاس درس نقش مؤثری داشته باشد، بر این نوع فعالیت‌ها تأکید بیشتری داشته باشم.»

او ادامه می‌دهد: «از بهترین خاطره‌های من از انجام کار گروهی دانش‌آموزان، به زمانی مربوط می‌شود که از آن‌ها دعوت می‌کردیم به صورت گروهی در مسابقاتی مانند ساخت فیلم کوتاه، وبلاگ‌نویسی و انجام پژوهش‌های موضوعی شرکت کنند. شاید انجام چنین فعالیت‌هایی به ظاهر برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی مشکل به نظر برسد، اما قدرت گروه ثابت می‌کرد که هیچ کاری برای آن‌ها غیرممکن نیست؛ تا جایی که تعجب داوران را برمی‌انگیخت. این تجارب نشان می‌دهد که بهره‌گیری درست از توانمندی‌های دانش‌آموزان از طریق مشارکت آنان با یکدیگر امکان‌پذیر است.»

از این همکاران علاقه‌مند و پرتلاش تشکر می‌کنیم و به امید دریافت نظرات شما، به میزگردهای پرشور دیگری می‌اندیشیم.

گروه‌بندی در چه زمانی؟

اشاره شهبازی به روش‌های تدریس، زمینه طرح این سؤال را فراهم آورد: «به نظر شما گروه‌بندی دانش‌آموزان در کدام یک از مراحل یاددهی - یادگیری زیر مناسب و اثربخش است:

الف. در هنگام ارائه درس

ب. در انجام ارزیابی از یادگیری دانش‌آموزان

ج. در انجام تکلیف توسط دانش‌آموزان»

مهدی پور و سلیقه‌دار مشترکاً به یک نکته اشاره می‌کنند. مهدی پور معتقد است: «هر چند استفاده از شیوه‌های گروهی در تمامی مراحل اثرات مطلوبی دارد، اما به نظر من انجام تکلیف‌های گروهی توسط دانش‌آموزان، در ماندگاری یادگیری آن‌ها تأثیر دارد. تصور کنید اگر معلم بتواند پس از تدریس، از دانش‌آموزان خود بخواهد تکالیفی را در کنار دوستان خود انجام دهند، چه قدر این کار در جذابیت کلاس درس و رفع اشکالات دانش‌آموزان و نیز عمیق شدن یادگیری آنان اثربخش است.»

سهاون و شهبازی عقیده دارند، بهترین حالت برای انجام کارگروهی، انجام تمرین در کلاس است. به نظر آنان، در این حالت دانش‌آموزان می‌توانند با شرکت در گروه متوجه اشکالات خود شوند. محمدزاده، نصیری پویا، سجادی و راست‌منش هم بر تأثیرگذاری کارگروهی در تمامی مراحل مرتبط با فرایند یاددهی - یادگیری تأکید دارند و معتقدند که استفاده از این شیوه در تمام مراحل، به شرط آن‌که به خوبی اجرا شود و تنوع لازم را در کلاس به‌وجود آورد، اثربخش است.

فعالیت‌های مشارکتی در گذر زمان

سهاون از تنوع و به‌کارگیری کارگروهی در جای مناسب خود که همکاران به آن اشاره کردند، به یاد تجربه‌ای می‌افتد و می‌گوید: «به خاطر دارم در دوران راهنمایی تحصیلی خود، یک دبیر عربی داشتیم که ماهی یک‌بار متن درس عربی را به کمک گروه‌های مختلف دانش‌آموزان به صورت نمایش در کلاس اجرا می‌کرد. این کار موجب می‌شد که متن درس و اهداف مربوط به آن کاملاً در ذهن ما شکل بگیرد؛ تا جایی که هنوز هم آن‌ها را به روشنی به یاد دارم.»

مهدی پور هم با یادآوری خاطره‌ای از دبیر زبان انگلیسی خود می‌گوید: «ایشان برای کارگروهی ارزش



آرمان‌های آموزش و پرورش و توقع از معلمان

هما دانا

متخصص در تعلیم و تربیت

اشاره

هدف از این نوشته کوتاه، ارائه پاسخی موجز به سؤالی مطرح شده از جانب معلمی گرامی از مخاطبان مجله است. سؤال این است: «آرمان‌های آموزش و پرورش روز به روز در حال افزایش است، اما آنچه در کلاس‌ها به عنوان واقعیت جریان دارد، چیز دیگری است. توقع مسئولان آموزشی از معلمان، در حد آرمان‌هاست. بدون تردید مطالبات آن‌ها برحق است، زیرا در برنامه درسی ملی، معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. بنابراین، باید خودمان را متناسب با این خواسته‌ها، به دانش، مهارت و تجربه‌های لازم مجهز کنیم. به نظر شما کارشناسان، چگونه می‌توانیم به این مهم دست یابیم؟»

اجازه دهید پاسخ را با ارائه معنا و مفهوم «کارگزار» آغاز کنیم. کارگزار، در لغت به معنای انجام‌دهنده یا فاعل یعنی عامل اجرایی کار است. کارگزار فردی است که از طرف دیگری کاری را که باید، آن‌گونه که شایسته است، به اجرا درمی‌آورد تا تمامی هدف‌های موردنظر محقق شود. «معلم به عنوان کارگزار تعلیم و تربیت»، به این معناست که نقش بزرگ و مهم رهنمونی کشتی تعلیم و تربیت برعهده اوست. کشتی که حاوی هدف‌های بی‌شمار و حیات‌بخش جامعه انسانی نیست و تمامی ابعاد وجودی انسانی اعم از هیجانی، عاطفی، شناختی و حرکتی را با تمام زاویه‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، دینی و اقتصادی، در برمی‌گیرد. این محتویات، در نهایت باید به سلامت به سرمنزل مقصود یعنی به «یادگیرنده»، همان دانش‌آموز که مهمان کلاس‌های معلم است، تقدیم شود. و اما «آرمان» چیست؟ آرمان‌ها همان امیدها و آرزوهای بزرگان و آرمان‌های تعلیم و تربیت نیز آرزوهای بزرگ ما برای انسان‌های نسل آینده جامعه انسانی است که امید داریم تحت تعلیم معلمان کارگزار، دل‌سوز و متعهد، در بردارنده همه سنجایای انسانی شایسته بشوند. نکته قابل توجه این است که «آرمان‌ها» در هر جامعه، به ویژه در جامعه ایرانی-اسلامی، ویژه‌اند و مشخص، متعالی‌اند و الهی، انسانی‌اند و انسانیت را در نوک پیکان دارند. آرمان‌ها در جامعه و فرهنگ اسلامی، روز به روز در حال افزایش

نیستند. همان‌اند که بوده‌اند و همان خواهند بود که هستند، زیرا ملهم از منبعی الهی و معنوی‌اند که نقصانی در آن نیست. آنچه روز به روز در حال افزایش است، راه و روش‌های بهره‌گیری از منابع آرمانی و شیوه‌های جست‌وجوگری برای دستیابی به آرمان‌های والا است و همین «راه‌یابی‌های نوست که روزافزون است و کار و وظیفه راهیابی، برعهده معلمان و کارگزاران تعلیم و تربیت نهاده شده است. شیوه‌های آرمان‌شناختی و آرمان‌خواهی و آرمان‌جویی، خوشبختانه، روبه‌فزونی است. به یاد داشته باشیم، زیرا تعداد معلمان علاقه‌مند و تلاشگر در راه رسیدن به آرمان‌ها افزون شده است. یادگیری موضوعات درسی، کسب مفاهیم علمی، ارتقای دانش و کسب مهارت‌های زندگی، هیچ کدام آرمان نیست، بلکه همه وسیله‌ای برای رسیدن به آرمان‌هاست. آرمان اصلی و اساسی تعلیم و تربیت، «انسان بودن» و «انسان شدن» با اشراف بر تمامی وجوه لازمه انسانیت است. کار بزرگ و مهم ما معلمان، یافتن بهترین راه و روش‌های ممکن برای هدایت درست گام‌های ناآشنای دانش‌آموزان در مسیر انسان شدن است. تدریس موضوعی ما، اگرچه زمینه‌های کسب دانش و مهارت دانش‌آموزانمان در موضوع مورد آموزش را فراهم می‌کند و آن‌ها را به بخشی از توانمندی‌های لازم برای زندگی اجتماعی مجهز می‌کند، اما پیوسته به یاد داشته باشیم که کسب بیش و نگرش و ارزش‌های والای انسانیت

است که آرمان‌های بزرگ تعلیم و تربیت اسلامی ما را پسرگار تمرکز می‌شمارد و آن را در همه جهات و زوایای ممکن و لازم، به چرخش درمی‌آورد. بنابراین، کارگزاری تعلیم و تربیت دو بعد دارد. از یک بعد، معلم از طریق آموزش موضوعات درسی خاص با استفاده از دانش و مهارت تخصصی خود، زمینه‌های کسب دانش و مهارت را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند که از این طریق هدف‌های مقطعی و دوره‌ای آموزش و پرورش محقق می‌شود، اما از بعد دوم، که بس مهم‌تر و والاتر است، باید زمینه‌های کسب بینش، نگرش و ارزش‌های والای انسانی فراهم شود تا آرمان‌های تعلیم و تربیت تحقق پیدا کند. صرف‌نظر از موضوعات درسی، تمام تجربیات یادگیری است که بر همه ما، از جمله دانش‌آموزان، اثر می‌گذارد. «دانش یا محتوا» به ظاهر آن چیزی است که دانش‌آموزان باید بدانند. «مهارت‌ها» آن چیزهایی هستند که دانش‌آموزان باید بتوانند انجام دهند، اما آنچه به ظاهر برای آن برنامه‌ریزی نشده است، آموخته‌های غیررسمی است که از تعاملات روانی-اجتماعی میان معلمان و دانش‌آموزان، خود دانش‌آموزان، دانش‌آموزان و محیط مدرسه و یادگیری حاصل می‌آید. این آموخته‌ها به ویژه در ارتباط با احساسات، گرایش‌ها و رفتارهای عاطفی و هیجانی دانش‌آموز است و تحت تأثیر ارزش‌های پیش رو شکل می‌گیرند و همین‌ها هستند که نهایتاً به تحقق هدف‌های آرمانی



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از وارز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۳۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سده آراه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افستا از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

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

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

نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

شماره فیش:

پلاک:

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

امضاء:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۵۵۱۱۱

وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

اشتراک مجله: ۱۴-۱۳۳۳۹۷۱۳۰/۷۲۳۳۵۱۱۰/۷۲۳۳۶۶۵۴۰۲۱-۲۱

هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۹۶۰۰۰ ریال
هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۶۰۰۰۰ ریال

می‌انجامند و معلم کارگزاری مهم برای آموزش‌های غیررسمی است که از طریق تعاملات و الگوسازی و الگوپذیری قابل شکل‌گیری است. برنامه‌های درسی وسیله‌ای برای بازتاب ارزش‌ها و آرمان‌ها هستند و بر باورهای فلسفی، ایدئولوژی‌های فرهنگی و دینی و پیشینه‌های فرهنگی و اجتماعی استوارند. این‌که چه دانش، مهارت و ارزشی باید آموزش داده شود و چرا، کار برنامه‌ریزان درسی است، اما این‌که آن دانش و مهارت و ارزش موردنظر چگونه باید ایجاد شود، کار معلم است و به همین دلیل است که در برنامه درسی ملی، معلم، به حق، کارگزار تعلیم و تربیت قلمداد شده است. این‌که نحوه آموزش چگونه باشد، کار معلم است و این‌که مطالب و محتوا و روش و بینش و ارزش موردنظر چگونه باید یاد گرفته شود، اگرچه به ظاهر کار دانش‌آموز است، اما در واقع همان هم باید تحت نظارت و رهنمونی معلم انجام شود تا یادگیری، آن‌گونه که شایسته و بایسته است، اتفاق بیفتد.

همکاران عزیز و محترم، وظایف و تعهدات معلمی بسیار سنگین است، اما عمل درست و شایسته برای انجام وظیفه و تعهد،

رضایت‌خاطری سنگین‌تر را در بردارد که بهترین پاداش برای همه تلاش‌هاست. در انتها، به بعضی موارد مهم و اساسی اشاره می‌شود که پرداختن به آن‌ها برای رسیدن به موفقیت در کسب رضایت خاطر درونی کار معلمی کمک خوبی است و ما را در انجام‌دادن همان مهم اشاره‌شده در سؤال یاری می‌رساند:

● مطالعه دقیق اسناد مرتبط با آرمان‌ها و غایات آموزش و پرورش و شناخت دقیق آن‌ها و توجه به ریشه‌ها و عمل وجودی آن‌ها،

● توجه به ارزش‌های موردنظر و پذیرش نقش اثرگذار خود به عنوان معلم در پیدایی آن ارزش‌ها (در خود و در دانش‌آموزان خود)؛

● یافتن راه و روش‌های تلفیقی آموزش ارزش‌ها با آموزش دانش‌ها و مهارت‌ها، ضمن ارتقای سطح تخصصی مورد آموزش خود؛

● عادت دادن خود به تفکر درباره چرایی و چگونگی هر آن‌چه مورد آموزش و هر آن‌چه مورد یادگیری دانش‌آموز است؛

● اندیشه‌ورزی درباره چگونگی عمل خود به عنوان معلم و آزمون و اثر آن بر یادگیری دانش‌آموز؛

● اصلاح و تغییر شیوه‌ها و راه و روش‌های یاددهی بر مبنای نتایج اندیشه‌ورزی بر فرایند یاددهی-یادگیری؛

● تصور کلاس درس به صورت مکانی برای کسب تجربه‌های نو و مستمر در حوزه یاددهی-یادگیری و استفاده و بهره‌گیری بهینه از هر تجربه در تجربه بعدی؛

● محور قرار دادن پژوهش خود خواسته و از روی میل برای جست‌وجوگری و کنودکاو مسائل پیش رو در کلاس درس و کشف راه و روش‌های سازنده حل مسائل از همان طریق؛

● بسط شور و شوق و اشتیاق مبادرت به کار معلمی و ایجاد جو و محیط شاد و بانشاط و پراگیزه برای یادگیری هدفمند دانش‌آموز؛

● عجز کردن کار امتحان و ارزشیابی با متن آموزشی و وسیله قرار دادن آن برای جبران یادگیری؛

● الگو شدن به عنوان انسانی والا، متصف به صفات نیکوی انسانی و متعهد به ایفای درست نقش؛

● پویایی در برقراری تعاملات سازنده و ارتباط‌های انگیزش‌زا برای پیشرفت یادگیری و...

همه مواردی که خود شما هشیارانه و بخردانه اضافه می‌کنید.

مطالعه منابع زیر را توصیه می‌کنیم:

۱. سند راهبردی آموزش و پرورش (نسخه مصوب) ۱۳۸۹. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.
۲. سند برنامه درسی ملی (نسخه مصوب) ۱۳۹۰. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. وزارت آموزش و پرورش.
۳. نقشه جامع علمی کشور ۱۳۹۰. وزارت علوم و آموزش عالی.
۴. راهنمای برنامه‌های درسی ۹۰-۱۳۸۹. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی.
۵. نظریه باندورا (یادگیری اجتماعی) و نظریه آزیل (یادگیری معنادار) ۱۳۹۰. نوشته فرخ‌لقا رئیس‌دانا در رشد تکنولوژی آموزشی دوره بیست و هفتم شماره‌های ۲۱۹ و ۲۲۰.

گر صد شتر بدهم...

حسین احمدی

کارشناس ارشد فلسفه



معاویه به حج رفته بود. سراغ زنی را که سوابقی در طرفداری از علی (ع) و دشمنی با معاویه داشت، گرفت. گفتند که زنده است. در پی او فرستاد. او را حاضر کردند. از او پرسید: «چرا علی را دوست داری و مرا دشمن؟» گفت: «بهتر است از این باب حرفی نزنم.» معاویه گفت: «نه، حتماً باید جواب بدهی.» زن گفت: «علی را دوست دارم، به این علت که او عادل و طرفدار مساوات بود؛ و تو را دشمن می‌دارم، برای این که به ناحق خون‌ریزی کردی و اختلاف میان مسلمانان افکندی. در قضاوت ظلم می‌کنی و مطابق هوای نفس رفتار می‌کنی.» معاویه خشمناک شد و جمله زشتی میان او و آن زن رد و بدل شد. اما بعد خشم خود را فرو خورد و با ملایمت پرسید: «هیچ علی را به چشم خود دیدی؟» گفت: «بلی،

دیدم.» گفت: «چگونه دیدی؟» گفت: «به خدا سوگند او را در حالی دیدم که ملک و سلطنت که تو را فریفته و غافل کرده است، او را غافل نکرده بود.» معاویه گفت: «حاجتی داری؟» گفت: «هرچه بگویم، می‌دهی؟» گفت: «می‌دهم.» گفت: «صد شتر سرخ مو بده.» گفت: «اگر بدهم، در نظر تو مانند علی خواهم بود؟» گفت: «ابداً.»

معاویه دستور داد که صد شتر، همان طور که خواسته بود، به او دادند و به او گفت: «به خدا قسم، اگر علی زنده بود، یکی از این‌ها را به تو نمی‌داد.» زن گفت: «به خدا قسم، یک موی این‌ها را هم به من نمی‌داد. زیرا این‌ها مال عموم مسلمانان است.»

منبع:
مبانی اولیه حقوق از نظر اسلام.
آیت‌الله مرتضی مطهری (با اندکی تلخیص). حقوق بشر از دیدگاه اسلام، ص ۲۳۷. انتشارات بین‌المللی الهدی. ۱۳۸۰.



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد کودک

(برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)

رشد نوجوان

(برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)

رشد دانش‌آموز

(برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره دبستان)

رشد نوجوان

(برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان

(برای دانش‌آموزان دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

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

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

• رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی) • رشد پرچام متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه) • رشد آموزش قرآن • رشد آموزش معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادبیات فارسی • رشد آموزش هنر • رشد مشاور مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی • رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا • رشد آموزش زبان • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک • رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی • رشد آموزش فنی و حرفه‌ای • رشد آموزش پیش‌دبستانی

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

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

• تلفن و فکس: ۸۸۲۰۱۴۷۸ - ۲۱.