ISSN:1735-4919

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

رشد مدرسهٔ فردا ۶

مجلهٔ چند رسانه‌ای • شنیداری • دیداری • خوانداری

ماهنامهٔ آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان و دانشجومعلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

www.roshdmag.ir | دورهٔ نوزدهم ، اسفند ۱۴۰۱ | شمارهٔ پی‌درپی ۱۴۸ | ۴۸ صفحه



خودمراقبتی

یادگیری مستقل

بازی و آزادی

یادگیری فعال...

کنکاش و کندوکاو

یادگیری سازنده

یادگیری فعال
یادگیری لذت‌بخش



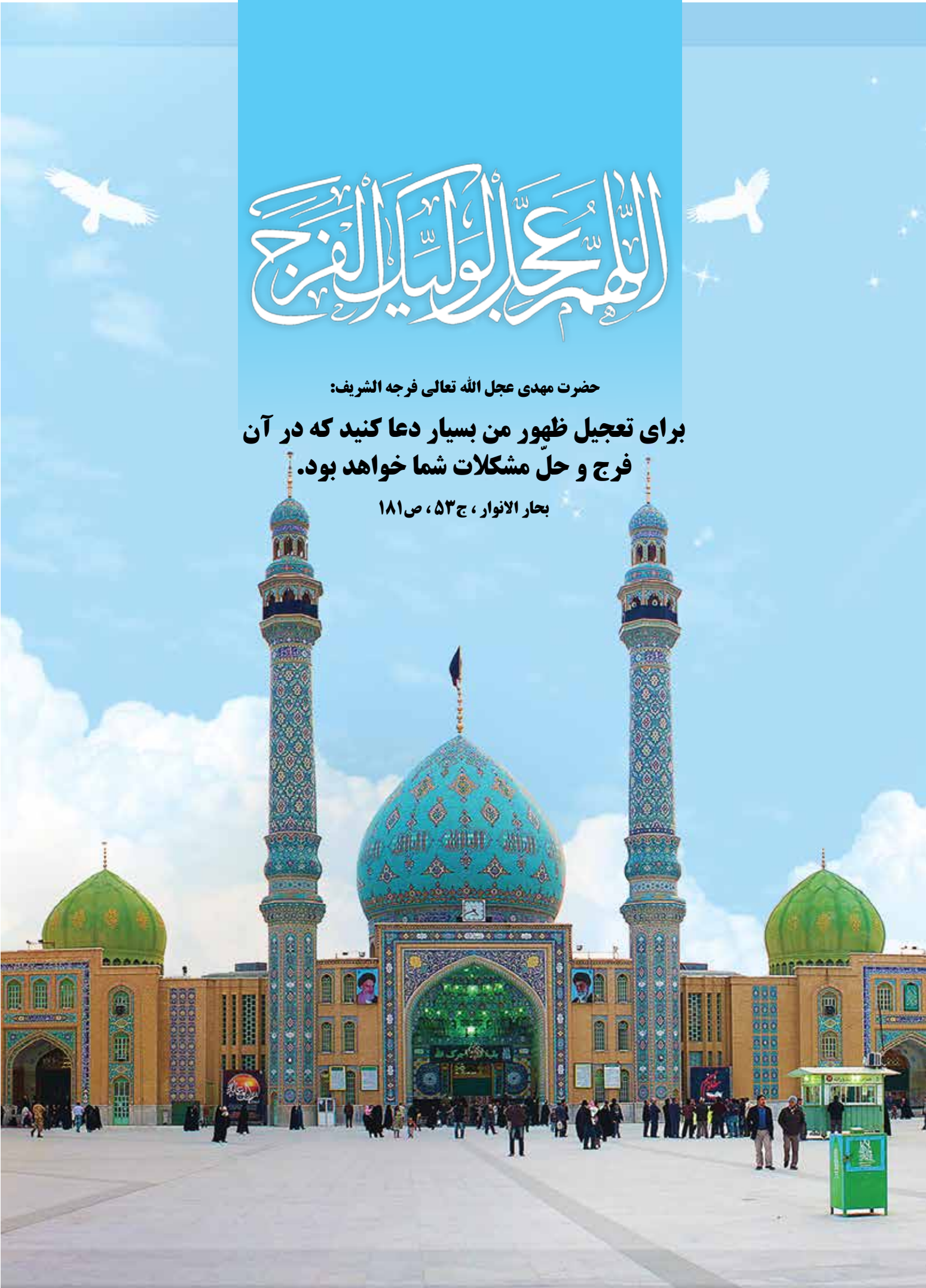



منوچهر اکبرلو
نمایش و یادگیری لذتبخش و فعال

لیلا کربلایی حاجی
پرورش روح جستجوگر

مسعود ملکی
طرحی برای تقویت مهارت‌های بیانی

دکتر علیرضا رحیمی
برای تدارک تربیت با طعمی دلنشین



حضرت مهدی عجل الله تعالی فرجه الشریف:

برای تعجیل ظهور من بسیار دعا کنید که در آن فرج و حلّ مشکلات شما خواهد بود.

بحار الانوار ، ج۵۳ ، ص۱۸۱

رشد مدرسهٔ فردا ۶

ماهنامهٔ آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان و دانشجومعلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
www.roshdmag.ir

دورهٔ نوزدهم، اسفند ۱۴۰۱
شمارهٔ پی‌درپی ۱۴۸
۴۸ صفحه

بسم الله الرحمن الرحیم

اللهم صل علی محمد و آل و محمد و عجل فرجهم

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

مدیر مسئول: محمدصالح مُذنبی
سردبیر: فریدالدین حداد عادل
مدیر داخلی: مریم موسوی
مدیر هنری: کوروش پارسانژاد
دبیر عکس: اعظم لاریجانی
ویراستار: کبری محمودی
طراح گرافیک: احمد قائمی مهدوی

نشانی پستی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
تلفن: ۹-۸۸۸۳۱۱۶۱-۰۲۱ داخلی ۵۰۴
تلفن‌های امور مشترکین:
۰۲۱-۷۷۶۳۳۲۰۸
صندوق پستی امور مشترکین:
۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
وبگاه:
www.roshdmag.ir
رایانامه:
Email:farda@roshdmag.ir

چاپ و توزیع : شرکت افست

برای اشتراک مجلات رشد رمزینه را پویش کنید

۷۵۰۰۰ ریال

خانوادهٔ مجلات رشد
همهٔ تلاش خود را کرده است
تا این مجله در **دسترس عموم**
جامعهٔ تربیتی کشور باشد و همهٔ
مخاطبان در میهن عزیز اسلامی‌مان
امکان تهیه آن را داشته باشند.

بازی و آموزش / دکترفریدالدین حداد عادل ۲
برای تدارک تربیت با طعمی دلنشین / دکتر علیرضا رحیمی ۳
سازنده‌گرایی ویادگیریِ نسل زِد (Z) / زاهد احمدزاده، سیدعبداله حجتی، رقیه وحدت ۶
یادگیری لذت بخش / فاطمه رحیمی ۸
فکرپروری برای یادگیری لذت بخش و فعال / لیلا کربلایی حاجی ۱۱
بازی و آزادی/ رضا محمدی چابکی ۱۴
یادگیری لذت بخش۲ / فاطمه رحیمی ۱۷
پرورش روح جستجوگر/ لیلا کربلایی حاجی ۲۰
خودمراقبتی/ زهرا قدس- ریحانه زحمت‌کش ۲۲
یادگیری مستقل/ سید علی عبداللهی حسینی- دکتر عذرا بیگم هژبری ۲۶
برای یادگیری فعال... / منوچهر اکبرلو ۲۹
نمایش و یادگیری لذتبخش و فعال/ منوچهر اکبرلو ۳۲
یادگیری لذت بخش با کنکاش و کندوکاو/ الهام رحیمی کازرانی ۳۵
طرحی برای تقویت مهارت های بیانی/ مسعود ملکی ۳۸
فناوری در خدمت زندگی روزمره/ سمیه مهتدی ۴۱
قبیلهٔ من! / محمدیاسر توسل‌پناهی- طاها کریم‌زاده ۴۴
خلاقیت در تدریس/ فاطمه آقا خانی ۴۶

دبیر این شماره با موضوع:
«یادگیری فعال، یادگیری لذت‌بخش»
دکتر علیرضا رحیمی



نویسندگان و مترجمان محترم!

این مجله متعلق به شماست. تجربه‌های ناب، ایده‌ها و حاصل پژوهش‌های خویش را در اختیار دفتر مجله قرار دهید تا با انعکاس آن‌ها در مجله، علاقه‌مندان به این حوزه در تجربه‌های شما شریک شوند. از شما عزیزان تقاضا داریم:

- مقاله‌هایی را که می‌فرستید، با موضوع مجله مرتبط باشند و در جای دیگری چاپ نشده باشند.
- **مقالات حاوی مطالب کلی و گردآوری نباشند.**
- مقالهٔ ترجمه شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید فرمایید.
- نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت شود.
- در نگارش مقاله از منابع و مآخذ معتبر استفاده شود و در پایان آن، فهرست منابع بیاید.

آرای مندرج در مقاله‌ها و گفت‌وگوها ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات و فناوری آموزشی نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است.



بازی و آموزش



دکترفریدالدین حداد عادل

آموزش و آموختن بازی نیست، اما بازی نقش مهمی در آموختن بهتر و آموزش درست‌تر دارد. طبق معمول، وقتی مفهوم جدیدی وارد عرصهٔ تعلیم و تربیت می‌شود، گرفتار سوءتفاهم‌ها و برداشت‌های غلط و افراط‌وتفریط می‌شود. اکنون در برخی مدرسه‌ها آن‌قدر بازی و مفاهیم ریشه‌ای‌تر آن یعنی آزادی و انتخاب رواج یافته‌اند و به مفاهیم مسلط و مستقر تبدیل شده‌اند که مفاهیم دیگر نظیر نظم، انضباط، سخت‌گیری آموزشی و تربیتی اعتبار خود را از دست داده‌اند.

در دهه‌های نخستین آموزش نوین (مدرن) در ایران، سختگیری و جدیت در نظام آموزشی الگوی رفتاری نظام تعلیم و تربیت بود. دانش‌آموز خوب آن کودکی بود که زود و به‌خوبی می‌فهمید. مدرسه و معلم با همهٔ زمختی‌ها و سخت‌گیری‌ها راه ترقی و رشد را هموار می‌کردند. امروزه رویکردها تغییر کرده‌اند و بازی نقش در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و مدرسه‌ای قابل ملاحظه‌ای دارد. بازی علامت و نشان آزادی کودک است و دانش‌آموز آزاد می‌تواند انتخاب کند و انتخاب‌کنندگی مقدمهٔ بالندگی رشد سریع کودک است. اما ورود به این عرصه در مواقعی تبعات منفی شدید داشته است. مدرسه و معلم وقتی به حوزهٔ آزادی و اختیار ورود می‌کنند، دستاوردهای چشمگیری به دست می‌آورند، اما در پذیرش و مواجهه با چهار پدیدهٔ منبعث از پذیرش دانش‌آموز آزاد و آزادی کودک دچار اختلال و اخلال در مدرسه‌داری می‌شوند:

۱. کودک آزاد آیینهٔ والدین خویش است و اگر آزادی او را بپذیریم، بر اشاعه و ترویج فرهنگ رفتاری خانواده در مدرسه مهر تأیید زده‌ایم. در نهایت باید از الگوی واحد خود عدول کنیم، چرا که به تعداد دانش‌آموزانمان مدل و الگوی رفتاری داریم و اگر مجبور نباشیم به کلیت آن‌ها بها بدهیم، مجبوریم خرده‌فرهنگ‌های زیادی را در محیط محدود آموزشی به رسمیت بشناسیم.

۲. آزادی دانش‌آموز بدون درک انتزاعی از موضوعات و مسائل است. به همین دلیل، برخی انتخاب‌های او حتماً مخرب و مشوش باشند.

۳. کودک شناخت و تحلیل اجتماعی ندارد، اما کلاس و مدرسه در حد خویش محیط اجتماعی محدودی است که از همین امر بخشی از فرایند اجتماع‌پذیری و کنترل اجتماعی اطفال در آن شکل می‌گیرد. دانش‌آموز آزاد بدون مرز، در چنین محیطی، هم آسیب می‌بیند و هم آسیب وارد می‌کند و نظام تربیتی نیز مختل می‌شود.

۴. اگر برنامه‌ریزی و حرکت به سمت روش تربیتی بازی‌محور کاملاً حساب‌شده نباشد، تبعات اجتماعی و آموزشی آن اسفناک خواهد بود، چون گاهی مختار و آزادبودن همسایهٔ بی‌مبالاتی، بی‌برنامگی و عقب‌ماندگی از نظم و الگوی واحد است. چنین رویکردی عواقب بسیار خطرناکی دارد.

روی دیگر سکهٔ اهمیت آزادی، ورود به عرصهٔ آموزش خلاق، فعال، خودانگیخته و همراه با انگیزه‌های درونی است. قدرت «انتخاب» اکسیر موفقیت است و بازی تجلی انتخاب و آزادی و خودانگیختگی. مدرسه بدون بازی فاقد عنصر خودانگیختگی است و این در آیندهٔ زندگی انسان نقش مبنایی و اساسی دارد. امروزه خیلی از متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که به‌کارگیری مفهوم «بازی»، اگرچه در ظاهر از انضباط (دیسیپلین) حاکم در ساختار آموزش می‌کاهد، اما پنجره‌های جدیدی فراروی «مدرسه» و مدرسه‌داری می‌گشاید. کودکان با خوش‌حالی و انتخاب به مدرسه می‌آیند و فعالانه به تکاپوی آموزشی و تربیتی می‌پردازند و تعلیم و تربیت بیشتر به سمت آموزش قواعد و روش‌ها می‌رود تا آموزش و انتقال داده‌های محض علمی.

اگر کسی مختارانه در مدرسه با بهره‌گیری از خودانگیختگی در محیط فیزیکی و روانی مطبوع حضور مستمر داشته باشد، حتماً برای فتح قله‌های آینده مستعدتر و آماده‌تر است.

در این شماره دو روی سکهٔ توجه به بازی را با هم مرور می‌کنیم.

برای تدارک تربیت باطعمی دلنشین



دکتر علیرضا رحیمی
(معلم، نویسنده و تربیت‌پژوه)



تدارک تربیت

مهم‌ترین وظیفهٔ مربی تدارک تربیت، یعنی ایجاد ارتباط صحیح میان ارکان سه‌گانهٔ تربیت (یادگیرنده-یاددهنده-موقعیت یادگیری) است و این تدارک بی‌شک در شکل‌دهی صحیح به محیط تربیتی (محیطی که امکان و فرصت یادگیری نافع را برای متربی فراهم آورد) تجلی می‌یابد.

بنابراین، بزرگ‌ترین توانایی مربی، مدیریت این محیط است و هرچه مربی بر محیط تربیتی اشراف بیشتری داشته باشد، تواناتر است و مربی واقعی کسی است که مهیاکننده یا تغییردهندهٔ محیط تربیتی و نه مقهور آن باشد؛ زیرا در آن صورت دیگر مربی قلمداد نمی‌شود.

اساساً نقش مربی ایجاد امکان و فرصتی است که در آن متربی در ابتدا نیاز به تربیت‌شدن را در خود احساس کند و سپس با تلاش خودش به اهداف تربیت دست یابد. در این تعبیر، مربی مهم‌ترین رکن تربیت است، زیرا علاوه بر اینکه باید متربی را در جایگاه تربیت بنشاند و نیاز به آموختن را در وی ایجاد کند، محیط تربیت را نیز باید خود او بسازد.

محیط تربیتی

محیط تربیتی محیطی است که مربی به قصد تربیت



آن را شـــکل می‌دهد یا هدایت می‌کند. تفـــاوت این تعبیر خاص از محیط با اصطـــلاح عام آن، در بزرگی و کوچکی یا سطوح و گسترهٔ آن نیست، بلکه در هدایت‌پذیرتربودن و نیز اندیشیده و غرض‌مندبودن آن است. بر این اساس، محیطی که به‌منظور تربیت ایجاد می‌شـــود، با سایر محیط‌ها در دو ویژگی اساسی تفاوت دارد؛ یکی **ازپیش‌اندیشیده‌بودن** و دیگری **کنترل‌پذیری**.

قاعدتاً شـــاخص‌ترین و رســـمی‌ترین محیط آموزشـــی، مدرسه و کلاس درس است که قابل‌کنترل‌ترین محیط تربیتی نیز محســـوب می‌شود. از مربیان همواره انتظار می‌رود با دســـت‌کاری اندیشیدهٔ پارامترهای موجود در کلاس و مدرســـه، آن را بـــه بهترین محیـــط تربیتی برای بچه‌ها بدل کنند. برای مثال، شاید شما نتوانید به‌راحتی محلهٔ خود را برای تربیت فرزندتان تغییر شکل بدهید، اما معلم با اندیشـــه و انگیزه می‌تواند محیط کلاس خود را، چه به لحـــاظ فیزیکی و چه به لحاظ روانی، به‌گونه‌ای دلخواه تغییر دهد.

> **مربی مهم‌ترین رکن تربیت است، زیرا علاوه بر اینکه باید متربی را در جایگاه تربیت بنشاند و نیاز به آموختن را در وی ایجاد کند، محیط تربیت را نیز باید خود او بسازد**

موقعیت تربیتی

کلاس و مدرســـه را می‌توان اجتماع کوچکی دانست که با شکل و محتوایی ازپیش‌اندیشیده توسط مربیان اداره می‌شود. این محیط به دلیل شکل و محتوای خاص خود صریح‌ترین کارکردهای تربیتی را بر عهده دارد. به همین جهت مدرسه را نمی‌تـــوان صرفاً به‌عنوان یک رکن تربیت (محیط تربیت) تلقی کرد، بلکه آن را بایـــد امکانی، نه ضرورتاً مکانی!، برای تلاقی و تعامل تمامی ارکان ســـه‌گانهٔ تربیت بدانیم. به‌واقع مدرسه می‌تواند فرصتی برای **تدارک تربیت** (یعنی تلاش برای تلاقی مناسب و صحیح ارکان تربیت) تلقی شود. تعبیر مدرســـه و کلاس درس به **فرصـــت تربیتی** یا **موقعیت تربیتی** می‌تواند معنای تدارک تربیت را به شـــرایطی بسیار متنوع بســـط دهد که منجر به ایجاد امکان تربیت می‌شود. این تعبیر حتی فضاهای آموزشی مجازی را نیز در خود جای می‌دهد. ایجاد امکانی مناســـب برای آنکـــه مربی به‌گونه‌ای غرض‌مند، آزادانه، بااراده و با تکیه بر اندیشـــه، شـــرایطی را فراهم آورد تا متربی با خواست و کوشش خود، یاد بگیرد.

«موقعیـــت تربیتی» معنایی وســـیع‌تر از کلاس و مدرســـه را در بر دارد. هر وضعیتی که در آن رابطهٔ تربیتی برقـــرار و یادگیری نافع امکان‌پذیر شـــود، موقعیت تربیتی به شمار می‌آید. بر این اساس، چه‌بسا کلاس‌ها و مدرسه‌هایی که موقعیت تربیتی مناسبی تلقی نمی‌شـــوند و هر چیزی هستند جز یک مرکز تربیتی! و به‌عکس، چه‌بسا یک برنامهٔ تلویزیونی خوب بتواند یک موقعیت تربیتی عالی تلقی شود.

سه اصل اساسی

محیط تربیتی مناســـب، محیط فیزیکی و روانی خوشایند و دل‌پذیری اســـت که در آن شادی و نشاط، که خود زایندهٔ زیبایی است، حرف اول را بزند.

مربـــی بـــزرگ روســـی **سوخوملینســـکی** می‌گوید: «بااهمیت‌ترین چیزی که معلم باید به خاطر بســـپارد، این است که مدرسه باید همواره برای کودکان و نوجوانان محل شور و شادی باشد.»

وقتی مدرسه مکانی شادی‌بخش و نشاط‌آفرین باشد، قلب دانش‌آموز مالامال از عشق به یادگیری می‌شود و او از بودن در چنین فضایی احساس لذت می‌کند. به همین جهت بود که سوخوملینسکی مدرسهٔ خود را **مدرسهٔ شادی** می‌نامید. او بچه‌های شش‌ســـاله را مانند سایر دانش‌آموزان به کلاس نمی‌بـــرد، بلکه آن‌ها را به باغ و فضـــای باز هدایت می‌کرد و بچه‌ها را چنین خطاب می‌کرد: «مدرسهٔ ما فردا در فضای باز، زیر آسمان آبی، روی چمن‌ها، زیر سایهٔ این درخت گلابی، در تاکستان یا در چمن‌زار سرسبز تشکیل می‌شود.»

او با لحنی موقر اعلام می‌کرد: «مدرســـهٔ ما اینجا شـــروع می‌شـــود. ما از اینجا به آســـمان آبی، به باغ، به دهکده و به آفتاب نگاه می‌کنیم.»

او معتقد بود مادامی که کودک طعم کلمات را نچشـــیده است، آموزش خواندن و نوشتن به او موردی ندارد. شاگردان

مدرسهٔ شادی به چمن‌زار روشن از پرتو آفتاب خیره می‌شدند، به وزوز پشه‌ها و سروصدای جیرجیرک‌ها گوش می‌سپردند و آنگاه زیر نقاشی‌های خود می‌نوشتند: چمن‌زار![1]

به عقیدهٔ من دومین و سومین اصل و شرط تشکیل محیط تربیتی مناسب، برقراری **انضباط** و وجود **ادب و احترام متقابل** (به‌ویژه ادب گفت‌وگو و آداب معاشرت) است. در محیطی نشاط‌آور و در عین حال منضبط و پر از ادب و احترام است که امکان پروردن و پرورده‌شدن فراهم می‌آید. انضباط که خود زایندهٔ نظم است، باعث می‌شود نشاط محیط تربیت نیز پابرجا بماند و بهره‌مندی عادلانه و برابر همگان از اقدام تربیتی مربی میسر شود.

ادب و احترام متقابل روح هم‌دلی، نوع‌دوستی و صمیمیت را تقویت و جو اطمینان را بر محیط تربیت حاکم می‌کند. آنگاه اگر معلم از مهربانی، لطف و بخشندگیِ خدا صحبت می‌کند، دانش‌آموز آن را با تمام وجود خود حس می‌کند؛ زیرا طعم مهربانی، لطف و بخشندگی را در سایهٔ احترام و ادب متقابل چشیده است. در واقع، حالت عاطفی صرفاً عاملی مکمل برای سایر جنبه‌های اساسی آموزش یا یک قلم از فهرست عوامل ضروری برای درس‌خواندن نیست، بلکه عاملی برای ایجاد علاقه و یگانه راه برای پرورش ذهن کودک و حفظ جادوی کودکی در حین آموزش است.

مربی نمی‌تواند به قلمرو دل کودکان راه یابد، مگر اینکه هم رضای روانی مؤثری را به لحاظ عاطفی ایجاد کند و هم خود محبوبیت و مقبولیت داشته باشد و هم در میان شاگردانش چنین جوی را به وجود آورد.

باور نگارنده این است که مهم‌ترین ویژگی اخلاقی معلم، احترام به انسان است. احترام شاه‌کلید تمامی رفتارهای پسندیده با شاگردان و فرزندان و به‌طور کلی سرمنشأ تمام تعامل‌های صحیح با جوان‌ترهاست. این خصیصه بیشتر از آنکه خُلق یا خو تلقی شود، یک دیدگاه و نگرش است. روح حاکم بر اندیشه و افکار و نگرشی خاص نسبت به انسان‌هاست. پس باید گفت، بیش از هر چیز نوعی تلقی انسان‌شناسانه و حتی هستی‌شناسانه است. بدین ترتیب، اگر معلم به نوع انسان احترام بگذارد، بی‌شک معلمی نمونه خواهد بود. یعنی احترام به انسان، تمامی رفتارهای پسندیدهٔ یک معلم را در بر می‌گیرد و معنادار می‌کند. این نگرش (احترام به انسان) را به‌طور مشخص می‌توان در حفظ حُرمت (کرامت) و حُریت (آزادی) انسان مشاهده کرد. حفظ حرمت و حریت انسان مهم‌ترین اصل تربیتی است که باید در اندیشه و رفتار معلم مشاهده شود.

برای خلق محیط تربیتی مناسب...

اگر مربی (پدر، مادر یا معلم) در تلاش برای ایجاد محیط تربیتی مناسب (اعم از کلاس، مدرسه یا حتی خانه) است، باید اولاً با عشق و محبت به شاگردان، ثانیاً با تفکر و اندیشه، شرایط و محیطی را ایجاد کند که در آن **نشاط، انضباط و ادب** موج بزند. زیرا فقط در سایهٔ این سه است که می‌توان به شکل‌گیری محیطی امن برای تربیت امیدوار بود. جالب این است که هر سهٔ این‌ها محصول عشق واقعی و علاقهٔ خالص مربی به متربی است؛ چیزی که از خلال رفتارهای مربی (پدر، مادر و علم) برای متربی (فرزند یا شاگرد) آشکار می‌شود. مربی می‌تواند به جای برانگیختن مستقیم استعدادهای فکری بچه‌ها، ذهن شاگردان خود را با ایجاد واکنش‌های عاطفی تکامل بخشد؛ چیزی که در مدرسهٔ شادی به‌عنوان **روش پیداکردن عاطفه** در ذهن از آن یاد می‌شد.

در محیطی نشاط‌آور و در عین حال منضبط و پر از ادب و احترام است که امکان پروردن و پرورده‌شدن فراهم می‌آید

بد نیست ما مربیان، چه در خانه چه در مدرسه، با یکدیگر عهد ببندیم تا سه اصل اساسی **نشاط، انضباط و ادب** را سرلوحهٔ کار تربیتی خود قرار دهیم و از این طریق برای ایجاد محیط تربیتی مناسب برای حفظ، ایجاد یا توسعهٔ **بصیرت** بکوشیم.

به‌سوی آموزش سازنده‌گرا...

اما این‌ها همه مقدمه و زمینه تلقی می‌شوند. معلم در محیطی تربیتی که ایجاد می‌کند، **تدریس** می‌کند، و برای تدریس خود کلاس‌داری می‌کند و پیش از این دو، به **طراحی فعالیت‌های یادگیری** می‌پردازد. آنچه در نهایت اختصار در اینجا باید گفت، این است که هر سهٔ این اقدامات اساسی نیازمند اتکا بر رویکردی هستند که چونان نخ تسبیح پیونددهندهٔ عناصر فعالیت و اقدامات تربیتی معلم باشند. آنچه **رویکرد سازنده‌گرایی** نامیده می‌شود.

این شماره از مجلهٔ رشد مدرسهٔ فردا به معرفی این رویکرد و اثر آن در شکل‌گیری فعالیت‌های یادگیری لذت‌بخش، تدریس اثربخش و کلاسداری فرح‌بخش بر مبنای رویکرد سازنده‌گرایی اختصاص دارد.

پی‌نوشت

۱. این مطالب از مقدمهٔ زیبای سیمون سولوویچیک بر کتاب «تعلیم‌وتربیت علمی برای همگان» نوشتهٔ سوخوملینسکی (ترجمهٔ رضی خدادادی (هیرمندی) از انتشارات آروین) نقل شده است. به خوانندهٔ محترم توصیه می‌شود این کتاب را مطالعه کند. مطالب آن می‌تواند برای مربی بسیار دلچسب و آموزنده باشد.

سازنده‌گرایی و یادگیریِ نسل زِد (Z)


زاهد احمدزاده
دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، واحد مرند، دانشگاه آزاد اسلامی


سیدعبداله حجتی
عضو هیئت‌علمی گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد بناب، دانشگاه آزاد اسلامی

رقیه وحدت
عضو هیئت‌علمی گروه علوم تربیتی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی

سید میثم موسوی
تصویرگر

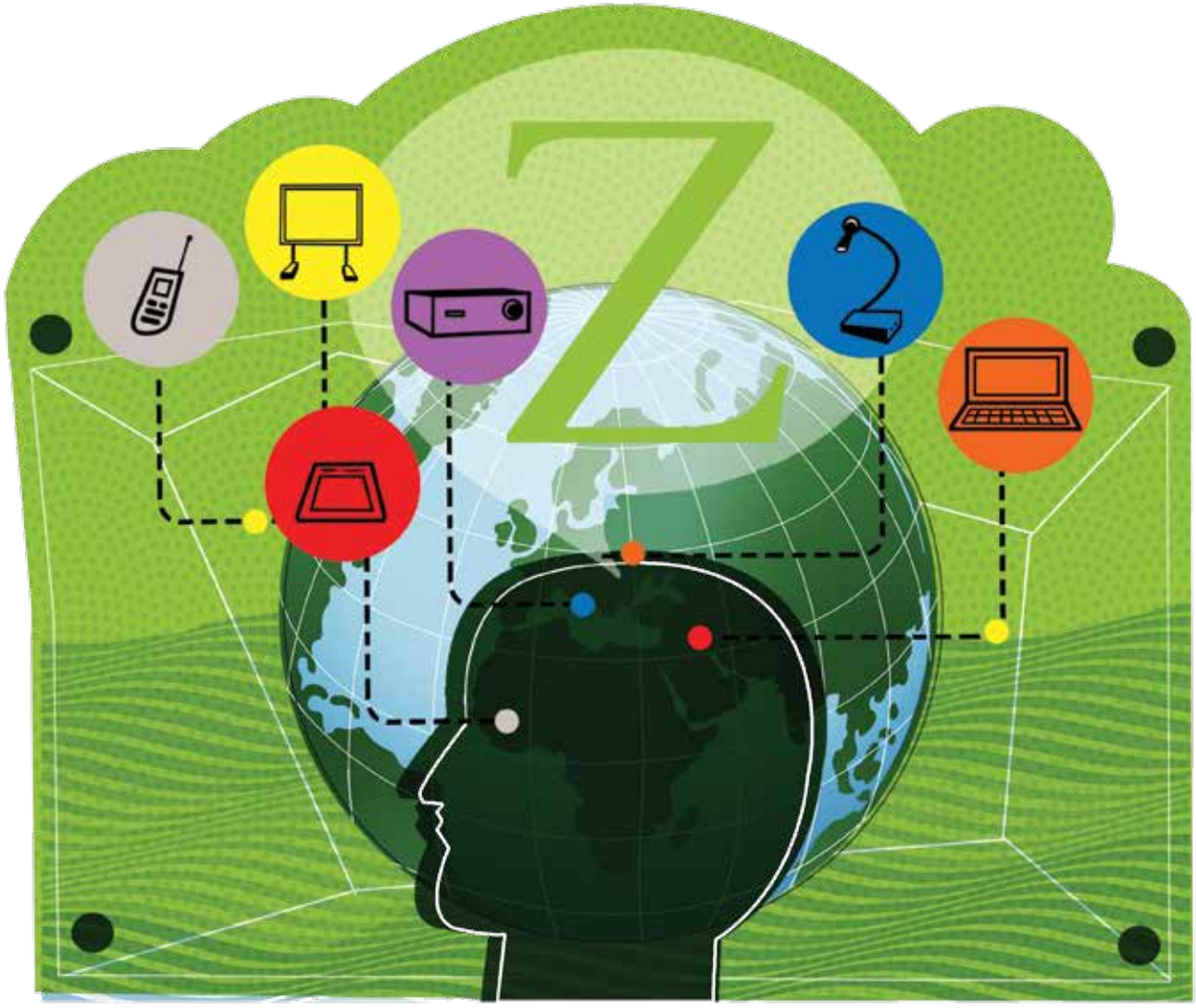
مقدمه

مقالهٔ ذیل، خلاصهٔ مبحث سبک‌های یادگیری، اندیشمندان تعلیم‌وتربیت رویکردهای متعددی است که از جملهٔ آن می‌توان به رویکرد سازنده‌گرایی اشاره کرد. سازنده‌گرایی از نظر فلسفی مقابل رفتارگرایی و شناخت‌گرایی قرار دارد که هر دو زیربنای فلسفی عینیت‌گرایی دارند. سازنده‌گرایی یک رویکرد در روان‌شناسی یادگیری است که بر اساس باور پیاژه و ویگوتسکی شکل گرفته است و از یک شکل انتقالی از معلم‌محوری به دانش‌آموزمحوری حمایت می‌کند. سازنده‌گرایی رویکردی است که بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم دانش و نیز ساختن علم و دانش توسط خود یادگیرنده تأکید می‌کند. اصول حاکم بر این رویکرد به این شرح هستند که اولاً درک یک مطلب در تعامل با محیط شکل می‌گیرد. دوم اینکه تعارض‌های ناشی از شناخت افراد از یک مطلب، محرکی برای یادگیری می‌شود. سومین اصل حاکم بر این رویکرد، بر این تأکید دارند که دانش افراد در بستر اجتماعی شکل می‌گیرد.

برخلاف گذشته، انسان‌ها بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی، یادگیری خود را به مدرسه و کلاس درس و معلم منوط نمی‌سازند و از بسترهای متعددی استفاده می‌کنند تا با تکیه بر آن‌ها و نیز تجربهٔ شخصی، ساختار دانش خود را خلق کنند. در واقع سازنده‌گرایی در تلاش است با تقویت مهارت‌هایی چون قدرت تجزیه‌وتحلیل در فرد، افزایش تفکر انتقادی و نیز مهارت‌های حل مسئله در افراد، از یادگیرندگان حمایت کند تا آن‌ها به ساخت دانش فردی دست یابند. در رویکرد سازنده‌گرایی، شایسته است معلمان یادگیری فعال را تسهیل کنند و نیز با فراگیرندگان تعامل اجتماعی بیشتری داشته باشند.

معرفی دانش‌آموزان نسل زد

نسل زد یا نسل نت در ایران بین سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۹ به دنیا آمده‌اند و از زمانی که به دنیا چشم گشوده‌اند، شاهد پیشرفت اینترنت و نرم‌افزارهای هوشمند هستند و در واقع ساکنان و بومی‌های دنیای دیجیتال هستند. البته در تعریف نسلی از دانش‌آموزان که زندگی آن‌ها از همان آغاز با اینترنت شروع شده و چنان با اینترنت گره خورده که همیشه برخط بوده و مدام در بستر شبکه‌های اجتماعی شناور است، اصراری به نام‌گذاری‌شان به عبارت نسل زد نیست، چرا که این تعریف ریشه در فرهنگ کشوری دیگر دارد. اما ساختار و نگرش‌ها در همهٔ کشورها تا حدودی یکی است، چرا که بستر فضای مجازی فرامرزی است و نمی‌توان از تأثیرات آن برکنار ماند. آموزش‌وپرورش جهانی عبارت است از اتخاذ چشم‌انداز و دیدگاهی که در آن از زاویهٔ دید و ذهن دیگران به امور نگریسته شود و آن به معنای درک این واقعیت است که اگرچه افراد و گروه‌ها ممکن است نظر و دیدگاه متفاوتی به زندگی داشته باشند، اما در عین حال خواسته‌ها و نیازهای مشترک نیز دارند. از طرف دیگر در ایران، برنامه‌ریزان بر اساس اسناد بالادستی و نیز سند تحول بنیادین، به‌دنبال طراحی برنامهٔ درسی مدرسهٔ صالح بر اساس نگرش انسانی، اسلامی و ایرانی هستند. در این فضا سبک زندگی و تربیت این نسل‌ها دچار تعارض خواهد شد



که این موضوع قابل تأمل اســت. این نسل در ایران زندگی می‌کنند و در مدرسه‌های ایرانی تربیت می‌شود، اما آبشخور فکری‌اش صرفاً مدرســه و معلم نیســت و دنیای مجازی با تمام رنگ و لعابش ذهن او را تسخیر کرده است. ارتباطات جهانی به‌واســطهٔ وجود اینترنت، باعث تغییرات نسلی شده و در تعیین رفتارها و اشتراک‌های اجتماعی و فرهنگی بین کشورها نقش مهم‌تری دارد.

رسالت معلم امروزی

دیدگاه سازنده‌گرایی تغییر از انتقال دانش به‌وسیلهٔ معلم، به ساخت دانش توســط دانش‌آموزان را پیشنهاد می‌دهد. معلم بر اساس این رویکرد و نیز در مواجهه با دانش‌آموزان نســل زد، لازم اســت به نوعی اسباب‌کشــی دست بزند و رویکرد رایج خــود یعنی رفتارگرایی (معلم‌محوری) را کنار بگذارد و به ســمت رویکرد متناســب با روان‌شناسی این نســل، یعنی همان ســازنده‌گرایی حرکت کند. در رویکرد سازنده‌گرایی، دانش‌آموز خودش خودش را می‌سازد و معلم نیز تسهیل‌کنندهٔ این فرایند است. بنابراین لازم است معلم هوشمند امروزی، با شناخت ویژگی‌های این نسل، نرم‌افزار لازم برای نحوهٔ تعامل متناسب با آن‌ها را کسب کرده باشد.

شایســته است تا برای رسیدن به مدرسهٔ فردا به اصلاح و تغییر مدرســه‌های امروزی دست زد و باورها و رویکردها را متناسب ســاخت و به‌نحوی تدریس کرد که معلم خودش از کارش لــذت ببرد و یادگیری نیز طوری صورت گیرد که دانش‌آموزان از آن لذت لازم را ببرند. معلمی که با نسل زد در ارتباط است، لازم است حین تدریس از ابزارهای برخط و به‌روز استفاده کند. این نسل اهل جست‌وجو و تحقیق است و در بحــث یادگیری‌اش، خودآموزی، یادگیری الکترونیک، یادگیری شخصی‌سازی‌شــده و برنامهٔ رشــد فــردی را به آموزش‌های کلی و عامه‌پسند ترجیح می‌دهد.

دانش‌آموز نسل زد مایل است با روند نوین جهانی همگام باشــد. همچنین، به چارچوب‌های سنتی و قدیمی پای‌بند نیســت، معمولاً سنت‌شکنی می‌کند و خود را اسیر و مقید به اصول و قواعد نمی‌داند. بر اســاس روان‌شناسی نسل زد، آن‌ها فناوری‌محورند و فناوری هویت آن‌ها را شکل می‌دهد. می‌توان نتیجه گرفت، رفتارگرایی و معلم‌محوری پاسخ‌گوی دانش‌آموزان این نســل نیست و رویکرد ســازنده‌گرایی با روحیات نسل زد سازگاری و تناسب بیشتری دارد.

یادگیری لذت‌بخش

فعالیت یادگیری و رویکرد سازنده‌گرایی



فاطمه رحیمی
کارشناس ارشد علوم تربیتی

وقتی سخن از یادگیری لذت‌بخش، فعال، مستقل و امثال آن به میان می‌آید، بی‌تردید باید مبنای نظری این مفاهیم را در **نظریهٔ سازنده گرایی**[1] جست.

آنچه باید در مسیر طراحی فعالیت‌های یادگیری لذت‌بخش و فعال به‌عنوان نظریه‌ای مبنایی در فرایند یاددهی‌یادگیری موردتوجه قرار داد، رویکرد سازنده‌گرایی در یادگیری و دلالت‌های آموزشی و تربیتی آن است.

فعالیت یادگیری

وظایف معلم در سه گام اساسی یعنی: طراحی فعالیت‌های یادگیری و طراحی تدریس، اجرای فعالیت‌های یادگیری (تدریس) ایجاد زمینهٔ مناسب برای تدریس (کلاس‌داری) قابل انجام هستند. معلمان غالباً با تدریس و کلاس‌داری به‌خوبی آشنا هستند اما طراحی فعالیت‌های یادگیری، کاری که معلم باید پیش از تدریس انجام دهد، شامل اقداماتی است که شاید برای بسیاری از معلمان واضح نباشد. بنابراین، بد نیست مقدمه‌ای کوتاه را از زیر نظر بگذرانیم:

یادگیری زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید برای دانش‌آموز معنادار باشند

- «هدف یادگیری[2]» یعنی انتهای مسیری که هر دانش‌آموز برای یادگرفتن و رشدکردن طی می‌کند.
- برای تحقق یک «هدف یادگیری»، یعنی رسیدن به آن در عمل، باید معلم و شاگرد، هر دو، تلاش‌هایی صورت دهند.
- آنچه شاگرد باید انجام دهد، کارهایی است که دستورالعمل آن‌ها را معلم تعیین کرده و اگر شاگرد آن‌ها را به‌درستی انجام دهد، بی‌تردید موجب یادگیری او می‌شود. این کارها «فعالیت یادگیری[3]» نام دارند.

فعالیت یادگیری عبارت است از دستور دقیق و معینی که معلم بر اساس هدف یادگیری معین، به یادگیرندهٔ خود می‌دهد تا یادگیرنده مطابق آن کارهایی انجام دهد که به یادگیری او منجر می‌شوند.

مثال: متن صفحهٔ ۱۰ کتاب را بخوان!... سؤال درس را پاسخ بده!... فیلم .... را تماشا کن و بر اساس معیارهای مندرج در کاربرگهٔ ... آن را نقد و بررسی کن!

بد نیست در اینجا به نکاتی توجه کنیم:

۱. «فعالیت یادگیری به دنبال تحقق هدف یادگیری معینی است.»

۲. فعالیت یادگیری از درون هدف یادگیری بیرون می‌آید.» فعالیت یادگیری، که خود فرزند هدف یادگیری است، به دنبال عملی‌شدن هدف یادگیری است.

هر معلم ممکن است به بچه‌ها یاد بدهد که کارهای هنری انجام دهند یا کتاب بخوانند، نمایش بازی کنند، کارهای خلاقانه انجام بدهند، سرود بخوانند، تحقیق کنند، با یکدیگر گفت‌وگو کنند و ... همهٔ این فعالیت‌ها به لحاظ علمی «فعالیت یادگیری» تلقی می‌شوند، زیرا هر یک برای یادگرفتنِ چیزی است. یادگرفتنی که اگر نافع باشد، حتماً ویژگی تربیتی دارد. به همین دلیل است که معلم به‌واقع یک تربیت‌کننده است!

رویکرد سازنده‌گرایی[4]

سازنده‌گرایی رویکردی به یادگیری است که مطابق آن افراد به‌طور فعال و بر اساس تجربه‌های خود، دانش خود را در ذهن خودشان می‌سازند. این رویکرد بر «ساخت معنا توسط یادگیرنده از طریق تجربه و تحت تأثیر تعامل دانش قبلی و رویدادهای جدید» تأکید می‌کند. بر این اساس، امکان انتقال دانش به ذهن شاگردان توسط معلم، مسیری که به‌طور سنتی و مرسوم در مدرسه‌های ما طی می‌شود، وجود ندارد!

بر اساس سازنده‌گرایی، شاگردان اطلاعات را به‌صورت فعال



در ذهن خود پردازش می‌کنند. آن‌ها هر چیز تازه‌ای را که یاد می‌گیرند، با آنچه از قبل می‌دانسته‌اند، مرتبط می‌کنند. ازاین‌رو ...

ـ برای یادگیری لازم است یادگیرنده خود به‌طور فعال مفاهیم را در ذهن بسازد.

ـ آنچه دانش‌آموز یاد می‌گیرد، تنها به مطالب آموختنی بستگی ندارد، بلکه به آنچه از قبل می‌دانسته (دانستنی‌های پیشین) و نیز به روش پردازش اطلاعات توسط وی (روش تفکر) نیز بستگی دارد.

ـ امکان یادگیری زمانی افزایش می‌یابد که اطلاعات ورودی جدید به ذهن دانش‌آموز با اطلاعاتی که وی از قبل می‌دانسته است، مرتبط باشد.

ـ یادگیری زمانی رخ می‌دهد که اطلاعات جدید برای دانش‌آموز **معنادار** باشند. (معنا از ترکیب موضوع، فعالیت‌ها و دانش قبلی یادگیرنده پدید می‌آید.)

محیط یادگیری سازنده‌گرا

مقصود از محیط یادگیری همهٔ آن چیزی، اعم از انسان‌ها یا محیط طبیعی، زمان، مکان، حال و هوا و جوّ است که خارج از وجود یادگیرنده و پیرامون اوست و به نحوی بر او اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر، هر آنچه خارج از اندامگان (ارگانیزم) قرار دارد و در ارتباط با اوست، محیط وی تلقی می‌شود.

کارکرد: محیط یادگیری سازنده گرا می‌تواند به‌منظور تحقق اهداف متعددی طراحی شود و کارکردهای گوناگونی داشته باشد. بر این اساس، کارکردهای محیط آموزشی سازنده‌گرا عبارت‌اند از:

۱. فراهم‌کردن امکان تجربهٔ هر چه بیشتر برای توسعه و تقویت فرایند ساخت دانش توسط خود کودک؛

۲. فراهم‌کردن امکان تجربهٔ هر چه بیشتر از طریق برخورد با دیدگاه‌های گوناگون و چندگانه، یعنی تماشای یک موضوع از چند منظر متفاوت و ارائهٔ دریافت‌های مختلف از یک موضوع؛

۳. قراردادن یادگیری در بسترهای واقع‌بینانه و مرتبط با زندگی؛

۴. تشویق مالکیت در فرایند یادگیری، یعنی لذت‌بردن فرد از کسب دانش شخصی و احساس رضایت از اینکه او چیزی را می‌داند و مالک دانسته‌های خودش است؛

۵. تشویق کاربرد روش‌های چندگانهٔ بازنمایی. یعنی هر کس بتواند حاصل برداشت خود را از یک موضوع بیان کند



و به اشتراک بگذارد؛
۶. تأکید بر خودآگاهی در فرایند ساخت دانش و تشویق به برخورداری حداکثری از خودآگاهی؛
۷. قراردادن فرصت‌های یادگیری در بطن تجربه‌های اجتماعی. یعنی تلاش برای اینکه یادگیرندگان از طریق تعامل و مشارکت از یکدیگر بیاموزند.

ویژگی‌ها

بر اساس کارکردهای مذکور، محیط یادگیری سازنده‌گرا:
۱. بازنمایی‌های چندگانه (تعبیرهای متنوع و متعدد) از واقعیت، یعنی تعبیرهای گوناگون از یک موضوع، را فراهم می‌کند.
۲. از ساده‌سازی بیش از حد اجتناب می‌کند و پیچیدگی دنیای واقعی را نشان می‌دهد.
۳. به‌جای تولید مجدد دانش، بر ساختن دانش تأکید دارد.
۴. بر فعالیت‌های یادگیری واقعی در بستری معنادار تأکید دارد.
۵. به موقعیت‌های دنیای واقعی و یادگیری موردی توجه بیشتری دارد و از آن‌ها به‌جای توالی‌های از پیش تعیین‌شدهٔ آموزش استفاده می‌کند.
۶. تأمل و تفکر در تجربه‌ها را تشویق می‌کند.
۷. ساخت دانش بر اساس موقعیت را، یعنی آنچه پیش می‌آید نه آنچه از قبل تعیین‌شده است، ترجیح می‌دهد.

یادگیری زمانی افزایش می‌یابد که اطلاعات ورودی جدید به ذهن دانش‌آموز با اطلاعاتی که وی از قبل می‌دانسته است، مرتبط باشد

۸. از ساخت جمعی دانش، از طریق مذاکرهٔ اجتماعی میان یادگیرندگان، حمایت و تا جایی که ممکن است از رقابت و ایجاد فضای رقابتی دوری می‌کند.

هدف یادگیریِ سازنده گرا

پرورش تفکر، به‌عنوان هدف عالی تربیت، مستلزم پرورش روح جست‌وجوگری و توان پرسشگری در شاگردان است. پرورش قوهٔ تفکر در شخص، مستلزم ایجاد فرصت‌هایی است تا او با انگیزه‌های درونی خود، برای کشف مجهولات تلاش کند و با کاوش و کندوکاو، برای یافتن پاسخی درخور برای سؤالات واقعیِ برآمده از ذهن خویش تلاش کند. این روش اساسی که به یادگیری فعال و یادگیری لذت‌بخش می‌انجامد، از راه‌ها و شیوه‌های گوناگون دست‌یافتنی است و خوشبختانه امروز دانش نوین تعلیم و تربیت این راه‌ها را پیش روی ما نهاده است. این راه‌ها به‌واقع شیوه‌های آموزشی مبتنی بر مفهوم «یادگیری فعال[5]» و «یادگیری سازنده‌گرا[6]» هستند.

پی‌نوشت‌ها

1. constructivism
2. learning objectives
3. learning activities
4. McLeod, S. A. (2019, July 17). Constructivism as a theory for teaching and learning. Simply Psychology. https://www.simplypsychology.org/constructivism.
5. Active learning
6. Constructivist learning

فکرپروری
برای یادگیری لذت‌بخش و فعال



لیلا کربلایی حاجی
کارشناس ارشد علوم قرآنی، معلم پایهٔ سوم ابتدایی



چیستی فکر

در تعلیم‌وتربیت هیچ‌چیزی به اندازهٔ «تفکر» اهمیت ندارد، زیرا جریان تربیت از مسیری آگاهانه و مبتنی بر تعقل می‌گذرد و تربیت، فعلی آگاهانه، ارادی و مبتنی بر تفکر است که با فعالیت علمی همراه است و برای متحدساختن ذهن و جسم متربی یا فکر و عمل او صورت می‌گیرد. مربی باید بیش از هر چیز روی اهدافی نظیر «خوب‌شنیدن» و «خوب‌دیدن» مظاهر حیات و «اندیشیدن» دربارهٔ آن‌ها تأکید کند و آموزش‌هایش به پرورش این قوا در کودکان معطوف باشد.

تفکر چیست؟ نتیجه و هدف آن چیست؟ چه وقت فکر می‌کنیم و در آن هنگام در واقع چه می‌کنیم؟ متفکر با کسی که در حال فکر نیست، چه فرقی دارد؟ جایگاه فکر کجاست؟ ابزار آن چیست؟ آیا نقطهٔ شروع و پایان دارد؟ پاسخ این سؤالات نیازمند تعیین موضع و طرز تفکر ما نسبت به جهان، انسان، معرفت و علم و ارزش‌هاست.

متخصصانی که دربارهٔ انسان و ویژگی‌های فردی و اجتماعی او مطالعه می‌کنند، هر یک تعریفی را از مفهوم تفکر اتخاذ یا ابداع کرده‌اند که با توجه به نگاه هر مکتب یا علوم نسبت به انسان و تعریفی که از او ارائه می‌دهند، متفاوت است. بنابراین، تعریف تفکر از این حیث متفاوت می‌شود.

لغت‌شناسان در واکاوی ریشه‌ای کلمهٔ تفکر کوشیده‌اند و آن را «*به کار گرفتن ذهن در موضوعی معین یا تردد دل در چیزی*» معنا کرده‌اند. **راغب اصفهانی** آن را قوه‌ای دانسته که علم به‌سوی معلوم رهنمون می‌شود. تفکر به حرکت درآوردن این قوه بر اساس نظر عقل است که فقط برای انسان امکان‌پذیر است نه حیوان.

در مجموع تعریف‌های ارائه شده، *تفکر حالتی خودآگاهانه و فعال است که خاستگاه آن ذهن و روان آدمی است یا*



جریانی است که طی آن معلومات خود را به نحوی مناسب در کنـــار هم قرار می‌دهیم تـــا بتوانیم به یک نتیجهٔ جدید برسیم.

از دیدگاه **علی شـــــریعتمداری**، «تفکـــر در برخورد با موقعیتِ نابهنجار یا وضع غیرعادی آغاز می‌شود» (۱۳۸۹: ۲۲). به عبارت دیگر، نقطهٔ آغاز تفکر یک گره است! گره‌ها گاه خارج از «ســـوژه» (فاعل شناسا) یا «من» هستند- در محیط- و درک آن‌ها نیازمند آگاهی و تعامل با محیط است و گاه درون «ســـوژه» (من) یعنی گره، خودِ «من» است، از جنسِ «من» اســـت، در/ از درونِ «من» است و درک آن‌ها نیازمند خودآگاهی و خوداندیشـــی است. به اعتقاد او، «فرد با توجه به وضع غیرعادی، درصدد روشـــن‌کردن ریشهٔ امر برمی‌آید و در همین زمینه کوشش می‌کند سؤال یا مسئلهٔ اساسی را مشخص سازد» (همان). بنابراین، نخست اینکه ابـــزار تفکر، پیش و بیش از هر چیز توجه اســـت و دو دیگر اینکه برخورد با مشـــکل برای فکرکردن کافی نیست، بلکه باید بتوان مشـــکلِ خارج از ذهـــن را به ذهن برد و آن را به مســـئله (امری ذهنی) تبدیل کرد. «پس از مشخص‌شدن مســـئله (در ذهن)، مراحل حل مســـئله را (در ذهن) طی می‌کند» (همان).

بر این اســـاس، فکرکردن یک فرایند و طی یک مســـیر اســـت. در نتیجه ابتدا و انتها، راه و روش و امکان رسیدن یا نرسیدن در آن وجود دارد! و اینکه طی مراحل حل مسئله در ذهن در نهایت به اقدام، اراده، انجام، و فعل در عالم خارج منتهی می‌شود! شریعتمداری معتقد است: «به نظر می‌آید، این فرایند نه‌تنها در برخورد با مســـائل شـــخصی یا مسائل اجتماعـــی، بلکه در برخورد با مســـائل علمی نیز به همین صورت ظاهر می‌شـــود» (همان). بر این اساس، ما همیشه برای اقدام و عمل، و تصمیم‌گیری، نیازمند تفکر هســـتیم. یعنی هر تصمیمی مسبوق به یک فرایند تفکر است. حتی تصمیم احمقانه (غیرعاقلانه) نیز نیازمند تفکر است!

به اعتقاد شـــریعتمداری، «آنچه در فرایند تفکر انتقادی، تفکـــر خلاق، تفکر واگرا و اخذ تصمیم رخ می‌دهد، **فرایند حل مســـــئله** (فرایند تفکر) اســـت. آدمی، چـــه در اخذ تصمیم‌ها، چه در امور شخصی و چه در حل امور اجتماعی و همچنین در حل مشـــکلات اجتماعی، زمانی فکر می‌کند (نقطهٔ آغاز فکر) که با ســـؤال یا مسئلهٔ اساسی روبه‌رو شود (همان، ص ۲۵). این نکته به نقطهٔ آغاز تفکر، یعنی برخورد با مشـــکل و گره خارج از ذهن خود و سپس تبدیل مشکل خارج از ذهن به امری ذهنی (مســـئله) اشاره دارد. «مراحل تفکر همان مراحل حل مســـئله است. بنابراین باید ماهیت تفکر را از طریق حل مسئله روشن ساخت» (همان).

جان دیویی برای تفکر سه مرحله یا سطح متفاوت در نظر می‌گیرد: «در وهلهٔ اول فکر عبارت اســـت از آنچه در ذهن می‌آید. در اینجا فکر به معنای آگاهی از آنچه در ذهن می‌آید اســـت» (همان، ص ۲۳-۲۲).در ایـــن مرحله، تفکر عبارت است از آگاهی نسبت به آنچه وارد ذهن می‌شود. «در وهلهٔ دوم، فکر جداشدن یا دورشـــدن چیزی است که مستقیماً ارائه می‌شـــود. ما دربارهٔ چیزهایی فکـــر می‌کنیم که آن‌ها را نه می‌بینیم، نه می‌شـــنویم، و نه استشمام می‌کنیم و نه

می‌چشیم» (همان). به عبارت دیگر، فکر یعنی جداشدن از واقعیت. نقطهٔ آغاز فکر آنجاست که دیگر حس نمی‌کنیم، اما به محسوسات می‌اندیشیم یا محسوسات را تصور می‌کنیم. «و در وهلهٔ سوم، فکر به عقایدی اطلاق می‌شود که بر برخی از دلایل یا شواهد مبتنی باشند» (همان). مقصود دیویی از فکر، در اینجا، باور مدلّل (استدلال‌شده) است.

دیویی مرحله یا معنای سوم تفکر را در دو نوع یا دو درجه متمایز می‌کند. نوع نخست مربوط است به مواردی که عقیده‌ای بیان می‌شوند و از دلایل تأییدکنندهٔ آن عقیده ذکری به میان نمی‌آید و نوع دوم مربوط به مواردی است که دلیل یا معنای یک عقیده به‌صورتی سنجیده بررسی می‌شود و کفایت آن‌ها برای تأیید عقیده مورد امتحان قرار می‌گیرد. دیویی به این نوع از تفکر «تفکر منطقی» نام می‌دهد و اعتقاد دارد «این نوع تفکر جنبهٔ تربیتی دارد» (منبع پیشین، ص ۱-۲). به اعتقاد وی، «تفکر منطقی عبارت است از بررسی فعال، مداوم و دقیق هر عقیده (باور بدون استدلال/ ابطال‌ناپذیر) یا هر شکل فرضی دانش (فرضیه/ گزارهٔ ابطال‌پذیر)، با توجه به دلایلی که آن عقیده را تأیید می‌کنند و نتایج بیشتری که این عقیده به آن‌ها گرایش دارد» (همان، ص۶).

«دیویی بر این باور است که نقش و ارزش تفکر، رهایی از کارهای عادی، امور غریزی و سایر چیزهایی است که جنبهٔ میلی دارند یا تحت تأثیر تمایلات قرار می‌گیرند» (شریعتمداری، ۱۳۸۹: ۲۳-۲۲). بر این اساس، تفکر رها شدن از یک سری قیود است که بیشتر جنبهٔ غریزی، هیجانی و عاطفی دارند. به نظر دیویی، تفکر مستلزم هدف‌داری، عاقبت‌اندیشی، آینده‌نگری، تخیل، نمادگرایی، توجه به مدلولات، لوازم، نتایج و آثار یک عقیده است. تفکر توجه به امور خارج از حواس، درک، تفسیر زبان طبیعت، درک ارتباط گذشته و حال و آینده، طراحی منطقی، سنجش، پیش‌بینی و محاسبه است» (منبع پیشین).

اسمیت و هولفیش در کتاب بسیار مهم «تفکر منطقی: روش تعلیم‌وتربیت» پس از توضیح در این باره که مطالعهٔ «احساس»، «حافظه» و «تخیل» به‌عنوان سه جنبهٔ مربوط به هم در عمل فکرکردن، ممکن است در فهم بیشتر این فعالیت مؤثر باشد و اینکه عمل خاص فکرکردن وقتی مشخص می‌شود که ما یکی از این سه جنبه را برای توصیف آن عمل به کار بریم (همان، ص ۳۹)، دربارهٔ تفکر منطقی می‌نویسند: «اندیشیدن یا تفکر منطقی با دیگر انواع تفکر از این جهت که به‌وسیلهٔ هدف حل مسئله، کنترل و هدایت می‌شود، تفاوت دارد. متأسفانه این امر همیشه درک نشده است. بعضی تصورٍ می‌کنند فعالیت‌هایی مانند حفظ و تخیل خودبه‌خود یا ذاتاً بد هستند... با این حال در واقع ممکن است تخیل کم، به اندازهٔ تخیل زیاد بد باشد. توجه زیاد به «دنیای واقعی» ممکن است به اندازهٔ توجه کم، بد تلقی شود. همین‌طور ممکن است کنترل، بیش‌ازحد یا خیلی کم انجام شود... تصورات عالی خیالی، یادآوری‌های طولانی، ادراکات اساسی و حتی سیر آزاد تصورات ممکن است برای فردی در موقعیتی خاص متناسب باشد. هر یک از این امور ممکن است در ارائهٔ راه‌حل در برابر مسئله‌ای نقشی مهم داشته باشد. تفکر مؤثر یا خوب جریانی است که در آن تعادلی میان احساس و حافظه و تخیل، با توجه به هدف یا مسئله، به وجود آید. علامت خردمندی و زندگی خوب تشخیص و انتخاب هدف‌ها و مسائل باارزش است» (همان، ص ۴۳-۴۲).

اسمیت و هولفیش معتقدند، «*فکرکردن، به‌طور کلی یعنی «کناره‌گیری» یا «دوری» از موقعیت‌های محسوس زندگی و ناراحتی‌های موجود در آنکه نیازمند اقدام است؛ موقعیت‌هایی که در آن تمایل‌ها، امیدها، اضطراب‌ها و مسائل پیدا می‌شوند. فکرکردن یعنی بررسی معانی، استنتاج، نشان‌دادن عکس‌العمل مفهومی یا ارائهٔ مفاهیم، نام‌گذاری اشیا و وقایع و گفتن و نوشتن راه خروج فرد از یک مشکل*» (منبع پیشین). آن‌ها «مراحل فعالیت فکری» را به این شرح دسته‌بندی می‌کنند:

۱. وجود یا تشخیص یک مسئله (موقعیتی که در آن با مسئله‌ای روبه‌رو هستیم.)؛

۲. واضح‌شدن مسئله؛

۳. (تشکیل و آزمایش و تغییر) فرضیه‌ها (احتمالات، حدس‌ها، تصورات و بینش‌ها)؛

۴. انتخاب بهترین فرضیه (تصمیمی متناسب با موقعیت) (پیشین).

در نتیجه مرحلهٔ اول اشاره دارد به برخورد ذهن با گره و مشکل خارجی. مرحلهٔ دوم مربوط است به تشخیص اینکه «موقعیت مسئله‌ای، خارج از ذهن ما وجود دارد» و «این موقعیت خارجی باید به امری ذهنی تبدیل (مسئله) شود». یعنی قدم اول در صورت‌بندی مسئله از طریق پل‌زدن از عالم واقع به درون ذهن، یعنی «به ذهن‌بردن گره خارجی» برداشته می‌شود. مرحلهٔ سوم عبارت است از صورت‌بندی پاسخ‌های حدسی (فرضیه‌ها) و انتخاب بهترین پاسخ حدسی از میان سایر پاسخ‌ها، بر اساس معیارهایی همچون ارتباط منطقی، اقتصادی‌بودن، اخلاقی‌بودن، قانونی و شرعی‌بودن، عناصر زیبایی‌شناختی و...

منابع

۱. دیویی، ج. (n.d). چگونه فکر می‌کنیم؟

۲. علی شریعتمداری (۱۳۸۹). نقد و خلاقیت در تفکر. سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشهٔ اسلامی. تهران.

۳. فیلیپ. ج. اسمیت، ا. گ. (n.d). تفکر منطقی: روش تعلیم‌وتربیت. (ع. شریعتمداری)، Trans: سمت. تهران.

بازی و آزادی



رضا محمدی چابکی
عضو هیئت‌علمی دانشگاه شهید بهشتی

سید میثم موسوی
تصویرگر

مقدمه

مربیان به‌زعم خود تلاش می‌کنند با تعیین مسیر تربیت، بچه‌ها را به بهترین شیوهٔ مدنظرشان رشد دهند. اما همیشه با چالش مهمی روبه‌رو هستند: «آن‌ها باید آزادی بچه‌ها را به‌رسمیت بشناسند.» این همان تناقض مهم میان دو اصل آزادی و سندیت (اقتدار و انضباط) در علم تربیت است.

چگونه می‌توان با درنظرگرفتن آزادی متربیان، آن‌ها را بر اساس آموزه‌های اصیل فرهنگ و سنت پرورش داد؟ در پاسخ به این چالش، دیدگاه‌های قابل‌توجهی ارائه شده‌اند، ولی به نظر می‌رسد با توجه به نقش و اهمیت بازی خودانگیخته در کودکان، می‌توان زمینهٔ جدیدی برای تحکیم اصل آزادی و ملاحظهٔ آن به‌عنوان اصل بنیادین تربیت فراهم آورد.

اصل آزادی

آزادی از مهم‌ترین اصل‌های تربیت محسوب می‌شود. هر موجودی تمایل دارد به‌گونه‌ای آزادانه به خواسته‌های خود دست یابد و عمل کند. این شرایط زمینهٔ مهمی برای بروز خلاقیت است.

آزادی شرط ضروری سعادت فرد و اجتماع است. با وجود این، توجه به این اصل در طول تاریخ با چالش‌های زیادی همراه بوده است. شکوهی معتقد است: «در تاریخ تعلیم و تربیت کمتر حقی از حقوق کودک به اندازهٔ آزادی‌اش مورد تجاوز قرار گرفته و با کمال حسن نیت تضییع شده است» (۱۳۷۸: ۱۶۹). این بدان خاطر است که والدین و مربیان همیشه معتقدند رهاکردن متربی ممکن است سبب هرج‌ومرج و ائتلاف انرژی و استعداد او شود. به سخن دیگر، «کلمهٔ آزادی برای اغلب ما نگران‌کننده است و به‌نظر می‌رسد اکثر ما از این کلمه وهم و ترس داشته باشیم، زیرا عموماً مفهوم آزادی، با نبود هرگونه قیدوشرط و محدودیت یکی شده است و از این رو مطلوب نیست» (هولت[1]، ۱۹۷۴: ۱۷). لذا اندیشمندان تربیتی در کنار اصل آزادی از اصل سندیت[2] نیز سخن گفته‌اند و آن را اصل آزادی مکمل محسوب می‌کنند.

> برای آن‌که آزادی داشته باشیم، باید انضباط وجود داشته باشد. زیرا آزادی نتیجهٔ انضباط است و از طریق آن حاصل می‌شود

اصل سندیت (اقتدار و انضباط)

به‌واسطهٔ اصل سندیت، برای فعالیت‌های آزادانهٔ متربی محدوده‌هایی ترسیم شده‌اند که با درنظرگرفتن انضباط و قانونمندکردن رفتارها، او را به اطاعت از بزرگ‌ترها و انجام فعالیت‌های رشددهنده سوق می‌دهند. بر پایهٔ این دیدگاه، «اطاعت از والدین و مربیان و رعایت سنت‌ها، واقعیتی است که آدمی، حتی در بزرگسالی، به‌ندرت قادر است از زیر بار آن شانه خالی کند. (اطاعت) ابتدا تحمیلی و انگیزهٔ آن بیرونی است و سرانجام مقبول و انگیزهٔ آن درونی است و تنها در این حالت اخیر است که آدمی با اطاعت از قوانین مورد قبول خویش از نظر اخلاقی آزاد به‌شمار می‌آید» (شکوهی، ۱۳۷۸: ۱۷۶). یعنی آزادی متربی تنها هنگامی می‌تواند استعدادهای او را بپرورد که او به‌نحوی خودخواسته تن به اطاعت از قوانین دهد و آزادی خود را محدود کند. به سخن دیگر، «برای آنکه آزادی داشته باشیم، باید انضباط وجود داشته باشد. زیرا آزادی نتیجهٔ انضباط است و از طریق آن حاصل می‌شود» (شفیلد، ۱۳۷۵: ۳۹۱). اما رعایت این نکته همیشه با ابهام نظری و پیچیدگی عملی مواجه بوده و متربیان معمولاً به افراط و تفریط گرویده‌اند. به‌همین خاطر، بسیاری از والدین و مربیان به روش‌های اجباری و تحمیلی روی می‌آورند و بسیاری دیگر متربی را کاملاً به حال خود رها می‌کنند.

از نظر **بامریند** (۱۹۸۹) تناقض بین اقتدار والدین و آزادی فرزندان، الگوهای تربیتی گوناگون را، از قبیل الگوی



تربیتی آزادی‌خواه و آسان‌گیر، در مقابل الگوی استبدادی یا محافظه‌کار، شکل داده است. الگوی لیبرال به خودفرمانی و ارادهٔ شخصی اهمیت می‌دهد، اما الگوی دوم رفتار سخت‌گیرانه و تنبیهی را برای جامعه‌پذیری فرزند لازم می‌داند. در اینجا رفتار فرزندان آیینهٔ تمام‌نمای دستورات والدین است. به نظر بامریند، این دو دیدگاه همدیگر را نفی می‌کنند و آنچه مطلوب است، ایجاد تعادل بین دو دیدگاه است.

تناقض آزادی و سندیت

اندیشمندان تربیتی این امر را به‌مثابهٔ تناقضی تربیتی در نظر گرفته‌اند و پاسخ‌هایی اجمالی برای رفع آن ارائه کرده‌اند. دیویی با محور قراردادن پرورش تفکر و رسیدن به آزادی درونی معتقد است، اقتدار و آزادی باید در جهت پرورش تفکر باشند. به همین دلیل، **دیویی** از طرفی مخالف کنترل خارجی است، چون آزادی عقلی فرد را تهدید می‌کند و از طرف دیگر، مخالف آزادی هوس‌گونه است و کنترل خارجی را به این نوع آزادی ترجیح می‌دهد (دیویی، ۱۳۶۹). **کانت** در مواجهه با این تناقض ابتدا می‌پرسد: «چگونه احساس آزادی را با وجود اجبار، توسعه دهیم؟» سپس قواعدی برای حل این تناقض بیان می‌کند: «باید از خردسالی کودک را از هر جهت کاملاً آزاد گذاشت (مگر آنکه بخواهد به خودش صدمه بزند)؛ مشروط بر اینکه مزاحم آزادی دیگران نشود. باید به کودک نشان داد فقط وقتی به مقاصد خویش می‌رسد که به دیگران اجازه دهد به مقاصد خویش برسند. باید به وی حالی شود که اجبار اعمال‌شده دربارهٔ وی فقط به خاطر این است که یاد بگیرد به‌موقع درست، از آزادی به‌درستی استفاده کند» (کانت، ۱۳۷۲: ۷۸). اما سؤال مهم آن است که چگونه باید ارزشمندی این اجبار را به وی بیاموزیم؟ **روسو** اندکی دقیق‌تر می‌گوید: «باید اجازه دهیم کودک آزادی را تجربه کند و بهتر است طوری رفتار کنیم که او خود را در تجربه‌هایش آزاد بپندارد» (روسو، ۱۳۹۶). به‌عبارت دیگر، هرگونه تلاش تربیتی باید حداقل بر پندار آزادی در متربی مبتنی باشد. یعنی اگر انضباط و قانونی اجباری بر متربی تحمیل می‌شود که او را به‌سوی اهداف تربیتی سوق می‌دهد، متربی باید آزادانه آن محدودیت را بپذیرد (در نتیجهٔ پرورش تفکر) یا حداقل تصور کند آزادانه بدان تن داده است.

بازی به‌مثابهٔ عامل تحقق اصل آزادی

با درنظرگرفتن اصل بنیادین آزادی در هرگونه فعالیت تربیتی، متربی به‌نحو خیالی (در کودکی) یا عقلانی (در نوجوانی) باید احساس کند طبق خواستهٔ خود رفتار می‌کند، یا اینکه با ترجیح خود مخالف میل اولیه‌اش عمل می‌کند. بر این اساس، به‌نظر می‌رسد تمهید شرایط و زمینه‌های انجام بازی‌های خودانگیخته و بدون نظارت بزرگسالان، به‌خصوص در کودکی، یکی از مهم‌ترین عوامل تحقق اصل آزادی است.

امروزه نقش بازی و تفریح در تمام فعالیت‌های تربیتی بیش‌ازپیش مورد توجه قرار گرفته است. بازی فعالیت خوشایندی است که برای رشد همه‌جانبهٔ کودک ضروری

اســت. بازی یک روش طبیعی یادگیری است؛ کودک از راه بــازی تجربه و آزمایش می‌کند، نتیجه می‌گیرد و می‌آموزد (حســنی و صفری، ۱۴۰۰). نکتهٔ مهم مدنظر این اســت کــه بازی خودانگیختــه و بدون نظارت، مســیر طبیعی و آزاد یادگیری کودکان اســت؛ امــری که صرفاً خود کودک انتخاب کرده است و بدون برنامهٔ از پیش تعیین‌شده توسط بزرگ‌سالان، در مسیر تحقق خواسته‌ها و تمایلات کودکان موجب یادگیری آزاد آن‌ها می‌شــود. این همان مســیری اســت کــه **پیترگِری** (۲۰۱۳) در کتاب خــود به تفصیل شــرح می‌دهد. به‌زعم او، «ما روش طبیعــی بزرگ‌کردن کــودکان را فراموش کرده‌ایم ... ما دنیایــی ایجاد کرده‌ایم کــه در آن کودکان ناگزیرند غریزه‌های طبیعی‌شــان برای برعهده‌گرفتــن آموزش خود را ســرکوب کنند و در عوض کورکورانه مسیرهایی را به ناکجاآباد دنبال کنند؛ مسیرهایی که بزرگ‌سالان برای آن‌ها ترتیب داده‌اند. بچه‌ها به آموزش بیشــتر نیاز ندارند. آن‌ها آموزش کمتر و آزادی بیشتر لازم دارند» (گری، ۲۰۱۳: ۲۰-۱۹). تأکید شدید بر اصل آزادی و مخالفت با هرگونه انضباط و سندیت بزرگ‌سالان در کتاب گری کاملاً مشهود است.

مربیان و برنامه‌ریزان آموزشــی با دریافت نقش و اهمیت بــازی در تربیت (به‌خصوص در کــودکان)، تلاش می‌کنند بازی‌هایی آموزشــی طراحی کننــد و از آن‌ها در برنامه‌های مشــخص و معین (با زمان، مکان، نوع فعالیت و ...) استفاده کننــد. در صورتی که بهترین بازی‌هــای اثربخش آن‌هایی هســتند که خودانگیخته و به انتخاب متربی باشــند؛ یعنی برنامــه (هدفمند، متعین، ذیل نظر و نظارت بزرگ‌ســالان) نباشد. در صورت اخیر، غرق‌شدن متربی در بازیِ خودانگیخته و خودخواســته‌اش، او را در جریان ســیالی قرار می‌دهد که به‌گفتهٔ **چیک‌ســنت‌میهالی** (۲۰۱۴) موجب «تجربهٔ ذاتاً هدفمند» خواهد شــد. هدف این تجربه خودشکوفایی است و پاداش آن لذتی اســت که در هنگام تجربه فراهم می‌شود. بالاتریــن و راضی‌کننده‌ترین تجربه‌ها در زندگی مردم وقتی است که آن‌ها در جریان[3] هستند. در این حالت، افراد چنان ژرف در لحظه فرو می‌روند و چنان احســاس لذت می‌کنند که زمان، مکان و حتی وجود خودشــان را فراموش می‌کنند. به‌همین خاطر، رهاسازی کودکان برای انجام بازی دلخواه (در محیط مناســب) در صورتی که زمینه‌ها و اسباب لازم برای انواع آن مهیا باشد، مهم‌ترین کار مربیان تربیتی خواهد بود. این شرایط زمینهٔ رشــد تمام جنبه‌های جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان را فراهم می‌کند. در سنین بالاتر (دوران کودکی دوم) نیز کنجکاوی و پرسشگری کودکان (در صورت تســهیل شرایط و زمینه‌های لازم) زمینه‌ساز فعالیت ذهنی و فراگیری آموزه‌های مناسب زندگی آن‌ها خواهد شد.

نتیجه

دغدغهٔ افراطی بزرگ‌سالان در تربیت، برای انتقال فرهنگ و حفظ ســنت‌های جامعه، معمولاً موجــب نفی آزادی و تحمیل شرایط ناخواســته بر متربیان می‌شود؛ در صورتی کــه اصل آزادی مهم‌ترین وجه تمایز تربیت آدمی با تربیت حیوانات و گیاهان اســت. ملاحظهٔ ایــن اصل مهم باید در تمام مســیر تربیت، از کودکی تا جوانی، مدنظر قرار بگیرد، تا آنجا که متربی به‌نحو خیالی یا عقلانی احساس کند طبق خواســتهٔ خود رفتار می‌کند، یا اینکه با ترجیح خود مخالف میل اولیه‌اش عمل می‌کند. تمهید شرایط و زمینه‌های انجام بازی‌های خودانگیخته و بدون نظارت بزرگ‌ســالان، یکی از مهم‌ترین عوامل تحقق اصل آزادی اســت. لذا رهاسازی کودکان (در محیط مناســب) برای انجام بازی دلخواه، در صورتی که زمینه‌ها و اسباب لازم برای انواع آن مهیا باشد، مهم‌ترین کار مربیان تربیتی خواهد بود. همچنین، استفاده از قواعــد و اصول بازی در برنامه‌های آموزشــی، مادام که خودانگیختگــی و انتخابگری متربی حفظ شــود، می‌تواند موجب اثربخشی این برنامه‌ها شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Holt

۲. توجه به آموزه‌های فرهنگی و ســنتی معتبر که به‌وســیلهٔ دســتورات انضباطی معین و با اقتدار مربی در تربیت لحاظ می‌شود.

3. flow

منابع

۱. دیویــی، جان (۱۳۶۹). *تجربــه و آموزش‌وپرورش*. ترجمهٔ ســید اکبر میرحسنی. نشر کتاب. تهران.

۲. روســو، ژان ژاک (۱۳۹۶). *امیل*، ترجمه غلامحســین زیرک‌زاده. الهام. تهران.

۳. حسنی، رفیق، صفری، فرمیسک (۱۴۰۰). اثربخشی بازی‌های فکری بر کارکردهای اجرایی کودکان پیش‌دبستانی. تفکر و کودک، ۱۲(۲)، ۱۱۱-۱۳۱.

۴. شفیلد، هری (۱۳۷۵). *کلیات فلسفهٔ آموزش‌وپرورش*. ترجمهٔ غلامعلی سرمد. قطره. تهران.

۵. شکوهی، غلامحســین (۱۳۹۲). *مبانی و اصول آموزش‌وپرورش*. آستان قدس رضوی. مشهد.

۶. کانت، امانوئل (۱۳۷۲). *تعلیم‌وتربیت*. ترجمهٔ غلامحســین شــکوهی. دانشگاه تهران. تهران.

7. Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349–378). SanFrancisco: Jossey-Bass.

8. Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer.

9. Gray, P. (2013). *Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant, and better students for life*. New York, Basic Books.

10. Holt, J. (1974). *Schools are bad places for kids*. In I. Lister (Ed.), *Deschooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

یادگیری لذت‌بخش

شناخت بیشتر فعالیت های یادگیری سازنده‌گرا



فاطمه رحیمی
کارشناس ارشد علوم تربیتی

نظریهٔ سازنده‌گرایی[1] به ما می‌آموزد همواره به مسیرهایی فکر کنیم که یادگیری لذت‌بخش، فعال و مستقل در آن محقَق می‌شوند. آنچه رویکرد سازنده‌گرایی در یادگیری و دلالت‌های آموزشی و تربیت آن به ما می‌آموزد، این است که تلاش کنیم در مسیر طراحی فعالیت‌های یادگیری لذت‌بخش و فعال قرار بگیریم و هنگام طراحی فعالیت‌های یادگیری به ویژگی‌های فعالیت یادگیری سازنده‌گرا توجه داشته باشیم.

ویژگی‌های فعالیت‌های یادگیری لذت‌بخش و فعال[2]

برای آنکه یادگیری لذت‌بخش و فعال باشد، فعالیت‌های یادگیری باید به‌گونه‌ای انتخاب یا طراحی شوند که:

ـ بر فعالیت ذهنی و عملی دانش‌آموزان مبتنی باشند. انتقال اطلاعات از معلم به دانش‌آموز، به شکلی که یادگیرنده شنونده‌ای منفعل باشد، تنها می‌تواند به حفظ طوطی‌وار مطالب کمک کند و مخالف رویکرد سازنده‌گرایی است. چنین دانسته‌هایی فقط در شرایطی کاملاً شبیه موقعیت به یادسپاری آن‌ها قابل‌یادآوری و بازخوانی هستند و در موقعیت‌های تازه و حتی اندکی متفاوت، تأثیر و خاصیتی ندارند. این اطلاعات به سهولت در معرض فراموشی هستند و به همین دلایل ارزش یادگیری واقعی را ندارند. درحالی‌که اگر دانش‌آموزان طی انجام فعالیت، به‌طور عملی یا به‌صورت ذهنی با موضوع یادگیری درگیر شوند و خود به نتیجه برسند، هم یادگیری‌شان پایدارتر است و هم در موقعیت‌های تازه قادرند از تجربهٔ یادگیری قبلی خود برای مواجهه با تجربه‌های جدید بهره ببرند.

ـ از معلومات و تجربه‌های قبلی، چه آموخته‌های مدرسه‌ای و چه تجربه‌های زیستهٔ دانش‌آموزان، استفاده کنند.

یادگیری واقعی وقتی رخ می‌دهد که آموخته‌های جدید در بافت ذهنی و معلومات موجود فرد به‌درستی جایگزین و با آن‌ها یکپارچه شوند. این امر در صورتی امکان‌پذیر است که از معلومات و تجربه‌های قبلی دانش‌آموز در انجام فعالیت یادگیری جدید استفاده شود و با هدایتی مناسب، بین آن‌ها و تجربهٔ تازه پیوند برقرار شود.

ایجاد فرصت برای خلاقیت، نوسازی و بازسازی





ـ فعالیت‌ها باید آن‌قدر متنوع باشـــند که دانش‌آموزانی با نیازها، سلیقه‌ها، توانایی‌ها و ســـبک‌های متفاوت یادگیری بتواننـــد از آن‌ها بهره بگیرند و احســـاس رضایت و موفقیت کنند.

افراد برای یادگیری سبک‌های متفاوتی دارند. برخی از راه مطالعه زودتر به نتیجه می‌رســـند و برخی از طریق عمل و تکرار و تمرین. برخی ابتـــدا کلیات را می‌بینند و بعـــد جزئیات را و برخی برعکس. تنوع فعالیت‌های یادگیری این امکان را برای اغلب دانش‌آموزان فراهم می‌کند که کم یا بیش یاد بگیرند و به هدف یادگیری مورد انتظار دست یابند.

از فعالیت‌های پیچیده برای ایجاد چالش ذهنی و پرورش روح جست‌وجوگری شروع کنید

ـ تناســـب فعالیت‌های گروهـــی و انفرادی رعایت شـــود تا هم نیـــاز دانش‌آموزان به تشـــخص‌طلبی و ابرازوجود برآورده شـــود، هم نیاز به عضویت در گروه و انجام بخشـــی از یک مجموعه فعالیت و هم نیـــاز به هم‌فکری با دیگران برای رسیدن به نتیجه. همین‌طور هم به‌موقع مجال تفکر و استنباط شخصی برای آن‌ها فراهم شود.

بی‌توجهی به مقتضیات خاص آموزش موضوعات گوناگون و شـــیفتگی افراطی نسبت به کار گروهی و فایده‌ها و ثمرات آن ممکن اســـت ســـبب شـــود فراموش کنیم که یادگیری برخی از مفاهیم و موضوعات به جست‌وجو و تأمل شخصی و نتیجه‌گیری انفرادی نیاز دارد.

ـ تناسب فعالیت‌های ساده و دشوار به‌گونه‌ای رعایت شود که هم نیاز دانش‌آموزان را به انجام کارهای سخت و پرزحمت ارضا کنند و هم اعتمادبه‌نفس آن‌ها را از بین نبرند.

انجام کارهای بســـیار ساده که مستلزم تلاشی کمتر است، همواره برای دانش‌آموزان لذت چندانی ندارد و به‌ســـهولت انگیزه‌هـــای آن‌ها را کم‌رنگ می‌کند. فعالیت‌های دشـــوار و فوق طاقت نیز آن‌ها را نســـبت به توانایی‌هایشان بی‌اعتماد می‌کند و انگیزه‌هایشان را برای فعالیت‌های بعدی به مخاطره می‌اندازد.

ـ میان زندگی واقعی دانش‌آموزان و موضوعات آموزشـــی ارتباط برقرار شود. فراهم‌کردن فرصت‌هایی برای فعالیت‌های خارج از کلاس و حتی مدرســـه، بـــرای برقراری پیوند میان آموخته‌هـــا و زندگی واقعی، می‌تواند از توصیه‌های مؤثر این بخش باشد.

این هماهنگی زمانی امکان‌پذیر اســـت کـــه یادگیری در شـــرایطی شـــبیه به زندگی روزمره، با نمونه‌ها و مثال‌هایی از زندگی واقعی انجام شـــود. فعالیت‌ها باید به نحوی تنظیم شوند که این ارتباط و پیوستگی به‌روشنی برای یادگیرندگان ایجاد شود و آموخته‌ها برای فرد جدای از زندگی روزمره‌اش قلمداد نشود.

ـ فعالیت‌هـا بایـد به‌گونـه‌ای انتخاب شـوند که امکان تجزیه‌وتحلیـل موقعیت‌هـا و قضاوت در مورد مسـائل و رفتارهای خود و دیگران را برای یادگیرندگان فراهم سازد و از این طریق به تعمیق آموخته‌ها و به کاربُردن آن‌ها کمک کند.

فعالیت‌هـای یادگیری بایـد از توانایی‌هـا و علاقه‌های دانش‌آمـوزان در زمینه‌هـای علمی، فنی، هنـری و ادبی اسـتفاده کنند تا هم یادگیری را برای آن‌ها آسان‌تر کنند و هم انگیزه و علاقهٔ بیشتری برای یادگیری ایجاد کنند.

فعالیت یادگیری سازنده‌گرا

اکنون سـؤال این اسـت که اگر معلمی بخواهد بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی فعالیت‌های یادگیری را طراحی کند، یعنی به دنبال تحقق «یادگیری سازنده‌گرا[3]» باشد، باید به چه ویژگی‌هایی توجه کند؟

در پاسـخ باید گفـت، رویکرد سـازنده‌گرایی بر فعالیت یادگیرندگان تأکید می‌ورزد و خود آنان را عامل اصلی ادراک عموم و کشف و سـاختن دانش می‌داند و برای معلم نقش هدایتگری فعالیت‌های یادگیرندگان و آسان‌سازی یادگیری را قائل اسـت. بنابراین، مهم‌ترین نوع آمـوزش مبتنی بر نظریه‌های سازنده‌گرایی، آموزش یادگیرنده‌محور است. برای اینکه آموزش شـما یادگیرنده‌محور باشد، بد نیست به این نـکات توجه کنید و برای کمک به یادگیرندگان آن‌ها را به کار ببرید:

۱. از آن گروه از فعالیت‌های یادگیری که بیشـتر بچه‌ها را شـاد و فعال می‌کنند و به مشـارکت آن‌هـا با یکدیگر می‌انجامند، استفاده کنید.

۲. برای یادگیرندگان خـود، همواره محتوا و مهارت‌ها را از طریق مرتبط‌کردن آن‌ها بـا موقعیت‌های واقعی زندگی معنادار کنید.

۳. به یادگیرندگان کمک کنید خودسـامانگر شوند و به وضعیت خودنظم‌دهی برسـند؛ به‌گونه‌ای که بتوانند کارها و فعالیت‌های خود را خودشان مدیریت کنند و حتی نقش معلم را به‌عهده بگیرند.

۴. از راهبرد شـاگردیِ شـناختی اسـتفاده کنید. یعنی یادگیرندهٔ غیرماهر را در کنار یادگیرندهٔ ماهرتر قرار دهید و امکان تبادل میان آن‌ها را فراهم کنید تا از یکدیگر بیاموزند و در یادگیری به هم کمک کنند.

۵. از راهبرد آموزش از بالا به پایین اسـتفاده کنید. یعنی به‌جای طی مسـیر از آسان به سخت، که معمولاً با توضیح معلم شـروع می‌شـود، از فعالیت‌های پیچیده برای ایجاد چالش ذهنی و پرورش روح جسـت‌وجوگری شروع کنید تا یادگیرندگان خود را به کشـف جزئیات و حل مسئله در مرحلهٔ بعد سوق دهید.

۶. برای سنجش میزان یادگیری‌ها، از الگوهای سنجش و ارزیابی تکوینی، سنجش عملکردی و نیز از فن خودارزیابی اسـتفاده کنید و تا حد ممکن از سـنجش تراکمی فاصله بگیرید.

برخی شیوه‌های طراحی فعالیت‌های یادگیری فعال و سازنده‌گرا

بـرای طراحی فعالیت‌های یادگیـری مبتنی بر یادگیری فعال شـیوه‌های فراوانـی وجود دارنـد. در ادامه، برخی از ویژگی‌های مهـم فعالیت‌های یادگیری مبتنی بر یادگیری فعال را معرفی می‌کنیم:

فعالیت‌ها باید آن‌قدر متنوع باشند که دانش‌آموزانی با نیازها، سلیقه‌ها، توانایی‌ها و سبک‌های متفاوت یادگیری بتوانند از آن‌ها بهره بگیرند و احساس رضایت و موفقیت کنند

ویژگی‌های یادگیری فعال:

ـ ایجاد سـؤال در ذهن مخاطب و پرورش روح جسـت‌وجوگری در او؛ فعالیـت بایـد به‌گونه‌ای باشد که یادگیرنده به پرسش‌گری و جست‌وجوگری فراخوانده شود.

ـ طرح سؤال یا سـؤالاتی برای پاسخ‌دهی توسط یادگیرنده؛ فعالیت باید حاوی سؤال یا سؤالاتی باشد که یادگیرنده را به تلاش برای پاسخ‌گویی فرا بخواند.

ـ ایجاد فرصت و امکانـی برای کندوکاو و کشف؛ فعالیت یادگیری باید به‌گونه‌ای باشد که حـس جسـت‌وجوگری را در یادگیرنده زنـده کند و او را به اسـتفاده از روش علمی فرابخواند.

ـ ایجـاد فرصت و امکانـی برای کنـکاش (گفت‌وگوی هدفمند) و بحث؛ فعالیت یادگیـری باید گفت‌وگومحور و مبتنی بر بحث گروهی باشد.

ـ ایجاد فرصت برای خلاقیت، نوسازی و بازسازی؛ فعالیت یادگیـری باید شـاگرد را به خلق یا بازسـازی مفاهیم فرا بخواند.

ـ انتقادگری؛ فعالیت یادگیری باید شـاگرد را به بررسی، نقد و داوری و اظهارنظر فرا بخواند.

پی‌نوشت‌ها

1. constructivism

منابع

۱. رحیمی. علیرضا، تربیت عقلانی بصیـرت گرا (یک نظریه تربیتی برای عمل). نهج. ۱۴۰۰. تهران.

۲. رحیمـی. علیرضا، برای تربیت... (راهنمـای نظری و عملی تربیت‌گرا). نهج. ۱۴۰۱. تهران.

3. Constructiviste learning

پرورش روح جست‌وجوگر



لیلا کربلایی حاجی
کارشناس ارشد علوم قرآنی، معلم پایهٔ سوم ابتدایی

علاقه به جســت‌وجوگری و کاوش، همان ایجاد «انگیزه» بــرای یادگیری و «پــرورش روح علمی» اســت که موجب پرورش تفکر می‌شــود و یادگیری را از شــکلی طوطی‌وار و ناپایــدار به صورتی پایدار و معنادار بدل می‌کند. یادگیری بر مبنای جست‌وجوگری با تکیه بر دو روش کندوکاو و کنکاش، می‌تواند امکان لذت‌بخش‌شــدن یادگیــری و جذابیت آن را فراهم کند.

پرورش روح جست‌وجوگری

برخی از آموزش‌ها را می‌توان صحیح و نتیجه‌بخش و برخی را ناصحیح و ناســودمند دانســت. آموزش صحیح و واقعی، «نحوهٔ اندیشیدن» را می‌آموزد و زمینه را برای حرکت اندیشهٔ یادگیرنده و دستیابی او به شناخت هموار می‌کند.

آموزش واقعی و ارزشــمند همچنین بایــد توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری را به یادگیرنــده بدهد. یادگیرنده، حتی اگر کودک پیش‌دبستانی باشد، مصرف‌کنندهٔ آن چیزی نیست که دیگران برایش پســندیده و انتخاب کرده‌اند. انسان موجودی مختار است و ارزش اعمال او نیز به اختیاری‌بودن آن‌هاست. اعمالی که اگر به‌اجبار انجام شده باشند، ارزش ندارند. آموزش، تدارک ارادی و عقلانی تربیت اســت. پیامبر اسلام صلی‌الله می‌فرماید: «**العِلمُ خَزائِنٌ وَ مَفاتیحُهُ السُّــؤال**... دانش، گنجینه‌ای است و کلید آن پرسشــگری است.» (تحف‌العقول عن آل الرســول علیهم‌الســلام، جلد ۱، صفحه ۴۱) بدین ترتیب، آنچه معلم به‌عنوان وظیفهٔ اساســی پیــش روی خود دارد، عبارت اســت از «پرورش روح جست‌وجوگری.» پرورش روح جســت‌وجوگری و تلاش برای ایجاد سؤال در ذهن شاگردان نیز از زیربناهای تربیت بصیرت‌گراست. سؤال، ابزار یادگیری دانش‌آموز اســت، اما در نظام آموزشــی غلط، ابــزار ارزیابی دانش‌آموز توسط معلم می‌شود! در تربیت نوین و در فرمایش رسول خدا صلی‌الله سؤال امکانی است برای یادگیری، اما در نظام آموزشی غلط، عاملی برای ترساندن بچه‌هاست! همانی که پیامبر خدا صلی‌الله کلید آموختن خطابش می‌کند!

برخورداری از سؤال و داشــتنِ روح جست‌وجوگر می‌تواند یادگیری‌هایی حاصل از تربیتی صحیح باشد. یادگیری‌ای که در اثر تعامل کودک با محیط ایجاد می‌شود، باید حاصل ارتباط و «تعامل خودانگیختهٔ» کودک با محیط پیرامون باشد.[1] کودک می‌تواند با هر آنچه خارج از وجود اوست (محیط) تعامل فعال داشــته باشــد، یا به‌عکس، به صورت منفعلانه، با محیط در تماس قرار گیرد. *دســت‌کاری اندیشــیده، جهت‌دهی‌شده و هدفمندِ محیط توســط کودک، که همراه با پرسش و مبتنی بر روح جست‌وجوگری باشــد، مصداق مهم و اساسیِ تعامل فعال با محیط است. چنین تعاملی پرورش‌دهندهٔ روح علمی و تفکر انتقادی در کودک خواهد بود.*

پرورش روح جســت‌وجوگری دربارهٔ ماهیت زندگی، به‌ویژه ابعاد معنوی آن، هدف تربیتی بزرگی اســت. بر این اساس، تربیتی که متضمن ســاخت یا تجدید بنای معانی بر اساس تفکر باشــد، به الگوهایی گرایش دارد که یکنواخت نیستند. در اینجا هــدفِ یادگیری، ایجاد فرصت‌های مناســب برای دانش‌آموز، به‌منظور گســترش خلاقیــت، قضاوت، تصمیم سنجیده و مانند این‌هاســت، زیرا این به‌واقع خودِ اوست که باید به‌گونــه‌ای فعال در جریان تربیت قــرار گیرد و با اراده و آگاهی برای یادگیری‌های خود، دســت بــه انتخاب بزند (رحیمی، دستنامهٔ معلمان کتاب زندگی، ۱۳۹۴:۶۹)

«انگیزش درونی» ارزش مطلب درســی برای یادگیرنده، از عوامل مؤثر بر یادگیری است. در واقع باید صرف‌نظر از موقعیت یادگیری، دانش کسب‌شده برای ذهن فرد قابل‌استفاده شود و منفعــت آن به یادگیرنده تفهیم شــود تا با علاقه و رغبت، خود به‌سوی آن حرکت کند. در این صورت، نیازی به استفاده از انگیزه‌هــای بیرونی مانند نمــره و پاداش‌های مادی وجود نخواهد داشت.

وظیفهٔ اصلی معلم این اســت که رغبت به یادگیری را در کودک ایجاد کند، امــا این رغبت نباید با انگیزه‌های بیرونی مثــل نمره و جایزه ایجاد شــود، زیرا پایدار و نافع نیســت، بلکــه باید خودِ مبحث درســی و منفعت حاصل از یادگیری



مبنای کار معلم برای ایجاد انگیزه باشـد. از این رو، توسـل به روش‌هایی که به شرطی‌سـازی بچه‌هـا از طریق امتیاز و جایزه و ... معطوف است، به‌جای ایجاد انگیزه‌های درونی برای یادگیری، خطایی بزرگ است. این راهبردها که بر راهبردهای تربیتـی مکتب رفتارگرایی و آموزه‌های آن متکی هسـتند، به‌جای تثبیت مفاهیم آموزشی، کودک را به ماشینی تبدیل می‌کنند که صرفاً بر اساس محرک‌های بیرونی و آن هم برای دسـتیابی به امتیاز و جایزه، مفاهیم را طوطی‌وار به حافظه بسپارد (رحیمی, دستنامه معلمان کتاب زندگی, ۱۳۹۴, ص. ۷۲).

توجه به نیازهای واقعی کودکان، تعیین دقیق اهداف یادگیری و طراحی فعالیت‌های یادگیریِ پرنشـاط برای انجام‌شـدن توسط بچه‌ها، از ملزومات پرورش روح جست‌وجوگری است. از آنجا که کودک، موجودی فعال و اندیشمند است، آن گروه از روش‌های آموزشـی مورد توجه هسـتند که به او مجال فعالیـت و به کارگرفتن توانایی‌هایش را بدهد. باید به بچه‌ها فرصت داد خودشان به‌تنهایی دربارهٔ ماهیت زندگی، از جمله بُعد غیرمادی آن، به جست‌وجو بپردازند و این یعنی ضرورت به‌کارگیری روش‌های «تربیت فعال» در فرایند تعلیم‌وتربیت. به‌کارگیری روش فعال، به زبان ساده، عبارت است از هدایت و کنترل یادگیری به سـمتی که بچه‌هـا با حرکت در متن زندگی و قرار گرفتن در «موقعیت‌های مسئله‌ای» آن، مهیای دریافت آموزه‌های مناسـب، برای زندگی و بر اساس زندگی واقعی شوند (رحیمی، برای تربیت (راهنمای نظری و عملی تربیت پیشگان)، ۱۴۰۱، ص. ۵۰).

تربیت جز از طریـق به‌کارگیری روش‌های فعال یادگیری میسر نیست و تنها از این مسیر است که می‌توان ضمن حفظ حرمـت و حریت افراد و ایجاد امـکان تصمیم‌گیری آزادانه، کاری کرد آن‌ها به پاسخ مناسبی برای پرسش چگونه زیستن دست یابند.

پی‌نوشت

۱. مقصـود از محیـط در اینجا همهٔ آن چیزی (اعم از انسـان‌ها یا محیط طبیعی یا ...) است که خارج از وجود کودک و در پیرامون اوست و به نحوی بر او اثر می‌گذارد. به عبارت دیگر، هر آنچه خارج از اندامگان (اُرگانیزم)، قرار دارد و در ارتباط با اوست، محیط وی تلقی می‌شود.

منابع

۱. رحیمی، دستنامهٔ معلمان کتاب زندگی، ۱۳۹۴, ص. ۶۹.
۲. ابوالفتح آمدی (بدون تاریخ). غررالحکم و درر الکلم (المجلد ۲).
۳. اچ.گوردن گلفیش فیلیپ. ج.اسـمیت (بدون تاریخ). تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت. (علی شریعتمداری، المترجمون). سمت. تهران.
۴. جان دیویی (۱۳۴۱). مقدمه‌ای بر فلسفهٔ آموزش‌وپرورش یا دموکراسی و آموزش‌وپرورش. (ا.ح.آریانپور، المترجمون) کتاب‌فروشی تهران. تهران
۵. جان دیویی (بدون تاریخ). چگونه فکر می‌کنیم؟
۶. علی شـریعتمداری (۱۳۶۹). روان‌شناسی تربیتی (الإصدار ۴). امیرکبیر. تهران.
۷. علی شریعتمداری (۱۳۸۰). اصول تعلیم و تربیت (الإصدار ۱۶). دانشگاه تهران. تهران
۸. علی شـریعتمداری. (۱۳۸۹). نقد و خلاقیت در تفکر. سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی. تهران.
۹. علی شریعتمداری. (بدون تاریخ). فلسفه. تهران.
۱۰. علیرضـا رحیمی. (۱۳۸۹). تعلیم و تربیت بصیرت گرا (ارائه یک نظریه تربیتی بر اساس مفهوم بصیرت). انتشارات دانشگاه امام صادق. تهران.
۱۱. علیرضا رحیمی. (۱۳۹۴). دستنامه معلمان کتاب زندگی. نهج. تهران.
۱۲. علیرضا رحیمی. (۱۴۰۱). برای تربیت (راهنمای نظری و عملی تربیت پیشگان). نهج. تهران.
۱۳. محمدبـن یعقوب کلینی. (بـدون تاریخ). الکافـی. (علی‌اکبر غفاری، المحرر) محمد. تهران
۱۴. محمود شهابی. (بدون تاریخ). رهبر خرد.

خودمراقبتی

خودتنظیمی دانش‌آموزان در زیست‌بوم مجازی

زهرا قدس
کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، آموزگار دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
ریحانه زحمت‌کش
کارشناس ارشد پژوهش هنر، سرپرست آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

بررسی عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت و ترقی و توسعه در کشورهای پیشرفته نشانگر این است که همهٔ این کشورها از آموزش‌وپرورش توانمند و کارآمد برخوردارند (زاهدیان، ۱۳۹۲). در دنیای امروز، افزایش کاربرد رسانه‌ها و فناوری‌های رایانه‌ای بر فعالیت‌های معلمان، در آموزش به دانش‌آموزان تأثیر زیادی گذاشته است. قدرت فناوری‌های نوین در آن است که می‌توانند یادگیری را تسهیل کنند، سرعت آن را افزایش و زمان آن را کاهش دهند. همچنین، شرایط مطلوب و مناسبی برای یادگیرندگان ایجاد کنند. یکی از مسائلی که امروزه توجه زیادی را به خود جلب کرده است، استفاده از ظرفیت‌های زیست‌بوم مجازی در سطوح گوناگون آموزش است.

در همه‌گیری و آموزش‌های مجازی، معلمان از روش‌های جدیدی برای آموزش استفاده کرده‌اند که شامل ضبط فیلم و صدا، تماس‌های برخط گروهی، فرستادن متن‌های خواندنی و سؤالات برای دانش‌آموزان و موارد مشابه می‌شود. از طرف دیگر، به دلیل کمترشدن ناخواستهٔ تعاملات چهره‌به‌چهرهٔ دانش‌آموزان و معلمان، امکان بررسی حالات هیجانی و میزان فهم دانش‌آموزان توسط معلمان کمتر شده است. این موضوع با همهٔ محدودیت‌هایی که ایجاد کرده است، می‌تواند فرصتی برای ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان باشد (گرین، ۲۰۱۷).

خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری توجه دارد. **زیمرمن** از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان نوعی از یادگیری یاد می‌کند که در آن یادگیرندگان به‌جای آنکه برای کسب دانش و مهارت به معلمان، والدین یا دیگر متولیان آموزشی تکیه کنند، کوشش‌های خود را به‌شخصه شروع و هدایت می‌کنند (زیمرمن، ۱۹۸۹).

مطالعات انجام‌شده در زمینهٔ ویژگی‌های افراد خودتنظیم‌گر حاکی از آن هستند که این افراد در زمینهٔ یادگیری خودانگیخته‌اند. اهداف تحصیلی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند، از راهبردهای کارآمد به‌منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می‌کنند یا تغییر می‌دهند (هاوگ، کاسترو، ونگر و اسچاوب، ۲۰۱۸).

مهارت خودتنظیمی می‌تواند در حوزه‌های گوناگونی مانند تولید رفتار هدفمند، کنترل هیجان و مدیریت یادگیری به فرد کمک کند. خودتنظیمی در یادگیری مهارتی است که بر بهبود رویکرد یادگیرندگان نسبت به اهداف و فرایند یادگیری، تلاش برای اقدامات هدفمند و ارزیابی عملکرد تمرکز دارد. این مهارت شامل توانایی یادگیرنده برای هدایت



فرایندهای شـــناختی، فراشـــناختی و باورهای انگیزشی در جهت رســـیدن به اهداف یادگیری اســـت. مطالعات متعدد نشان می‌دهند، یادگیرندگانی که در یادگیری خودتنظیمی دارند، نه‌تنها از عملکـــرد تحصیلی بهتری برخوردارند، بلکه حتی بعد از پایـــان تحصیلات و ورود به دنیای کار همچنان یادگیرندگان مؤثری هستند.

در آمـــوزش مجازی، ضعف خودتنظیمی در دانش‌آموزان به شکل‌های گوناگون بر فرایند یادگیری تأثیر می‌گذارد. ممکن اســـت بعضی از دانش‌آموزان به دلیل نداشتن درک مناسب از اهداف درس در مدیریت فرایند یادگیری خود با مشکل مواجه شـــوند. در عین حال، بعضی دیگر از دانش‌آموزانی که به‌نظر می‌رسد در این زمینه مشکلی ندارند نیز با ارتقای این مهارت می‌توانند به‌طور فعالانه‌تری فرایند یادگیری خود را مدیریت کنند. ارزیابی دقیق این مهـــارت در دانش‌آموزان و کمک به آن‌ها بـــرای بهبود آن می‌تواند بر آموزش مجازی تأثیر مثبت بگذارد. برای این کار شـــناخت عملکرد خودتنظیمی ضرورت دارد.

خودتنظیمی مانند یک چرخه عمل می‌کند؛ به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان برای تکلیفـــی برنامه‌ریزی می‌کنند، بر عملکرد خود نظارت و نتایج را بررسی می‌کنند. این چرخه ممکن است برای یک تکلیف بارها تکرار شود تا نتایج مطلوب به دست آیند.

بر اســـاس یک مدل بسیار شناخته‌شـــده از خودتنظیمی (شانک و مولن، ۲۰۱۲؛ آشر و شانک، ۲۰۱۸)، دانش‌آموزان نیاز دارند طی سه مرحله در فرایندهای خودتنظیمی درگیر شـــوند: «تفکر رو به جلو (برنامه‌ریزی)؛ عملکرد (نظارت بر یادگیری؛ خودتأملـــی». در هر یک از این مراحل معلمان به شیوه‌های گوناگونی می‌توانند در خلال آموزش‌های مجازی و استفاده از فناوری به دانش‌آموزان کمک کنند.

۱. مرحلهٔ تفکر روبه‌جلو یا برنامه‌ریزی

این مرحله در ابتـــدای مرحلهٔ یادگیری قرار دارد و باید بر این موارد متمرکز باشد:

فعال‌کردن دانش قبلی: وقتی در حال ضبط یک فیلم برای دانش‌آموزان هستید یا متنی خواندنی برای آن‌ها تدارک می‌بینید، می‌توانید از طریق پرســـیدن اینکه: «چه چیزی از قبل در مورد این موضوع می‌دانیـــد؟» به فعال‌کردن دانش قبلی کمک کنید. اگر هنگام ضبط فیلم و در ابتدای آن این سؤال را می‌پرسید، کمی توقف کنید تا دانش‌آموزان فرصتی برای فکرکردن داشته باشند. در متن‌های خواندنی جای خالی برای پاسخ دانش‌آموزان قرار دهید یا در آموزش‌های برخط فرصت دهید دانش‌آموزان پاســـخ‌های خود را حروف‌نگاری کنند و برای شما بفرستند.

انتخاب راهبرد یادگیری مناسب: در هر یک از شرایط قبلی (ضبط فیلم و ...) از دانش‌آموزان بپرسید: «فکر می‌کنید بـــرای یادگیری بهتر ایـــن مطلب چه کارهایـــی باید انجام بدهیـــد؟» همچنین، می‌توانید ایـــن کار را با جملات ناقص انجـــام دهید: «برای اینکه این مطالب را بهتر یاد بگیرم، یک راهبرد خوب این است که...»

۲. مرحلهٔ عملکرد یا نظارت

برانگیزاننده‌های کلامی برای ســـوق‌دادنِ دانش‌آموزان به نظارت بر عملکرد و یادگیریِ خـــود تقریباً باید در نیمهٔ راه یادگیری ارائه شـــوند. هدف از این کار کمک به دانش‌آموزان برای نظارت بر پیشرفت خود است. از دانش‌آموز بپرسید: «تا اینجا چه چیزهایی یـــاد گرفته‌اید؟» «آیا از راهبردهایی که فکر می‌کردید مؤثرند استفاده کرده‌اید؟» «آیا راهبردها مؤثر بودند؟» نکتهٔ دیگری که از نظر عاطفی در این مرحله اهمیت دارد، ایجاد فضایی مســـاعد برای درخواست کمک از جانب دانش‌آموزان اســـت. برای این کار می‌تـــوان در خلال انجام فعالیت، موقعیت‌هایی را برای طرح پرســـش‌ها و اشـــکالات دانش‌آموزان در نظر گرفت.

۳. مرحلهٔ خودتأملی

در پایان کار، دانش‌آموزان باید وارد فرایند تأمل بر یادگیری خود شـــوند. این کار می‌تواند با پرســـیدن سؤالات متفاوت اتفاق بیفتد؛ مثلاً: «اهدافی را که ابتدای جلســـه گذاشـــتیم مرور کنیـــد. فکر می‌کنید همهٔ مطالبی را کـــه قرار بود یاد بگیرید یاد گرفته‌اید؟» «آیا به مرور متون خواندنی یا دیدن همه یا بخشـــی از فیلم از ابتدا نیاز دارید؟» «مشخص کنید کدام سؤال‌ها را به‌راحتی می‌توانید حل کنید و برای کدام‌یک به کمک نیاز دارید؟» «برای یادگیری ســـؤالاتی که در آن‌ها مشکل دارید، چه برنامه‌ای دارید؟» همچنین در این مرحله می‌توان دوباره توجه دانش‌آموزان را به اهداف ابتدایی درس جلب کرد و از آن‌ها خواست ارتباط بین اهداف، راهبردهای به کار گرفته‌شده و نتایج پایانی را توضیح دهند.

آمـــوزش مجازی بـــه افزایـــش خودتنظیمـــی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شده است. زیســـت‌بوم مجازی می‌تواند ظرفیت‌های فراوانی در آموزش و تحصیل داشته باشد. از این ظرفیـــت نباید غفلت کرد. این امر به ویژگی دانش‌آموزان در این سن برمی‌گردد، زیرا دانش‌آموزان امروزی نسل متفاوتی هستند که با فناوری‌های نوین رشد یافته‌اند و این فناوری‌ها



را از بدو تولد احســـاس کرده‌اند و از آن استقبال می‌کنند. بدین منظور انتظار می‌رود به‌منظور استفادهٔ بهینه از امکانات فضای مجازی، فرهنگ به‌کارگیری این شیوه ترویج شود و زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری لازم فراهم شوند. همچنین، با توجه به تغییرات به‌وجودآمده در زیســـت‌بوم جدید و عناصر برنامهٔ درســـی، نظام آموزشـــی باید خود را بـــه‌روز کند و منطبق با زیســـت‌بوم مجازی به فعالیت خود ادامه دهد. چرا که آموزش و یادگیری باید به سمتی برود که به افزایـــش خودتنظیمی دانش‌آموزان در تحصیل، پایداری عملکرد تحصیلی و مسئولیت‌پذیری در آنان منجر شود.

منابع

1. Aminifar, E., Sedghpoor, S., & Bahramzade D., H. (2012). The impact of computer games on students' motivation and mathematic improvement. Technology of Education, 6(3), 177-184. (in Persian).

2.Becker, K. (2011). Digital game-based learning oncer-emoved: Teaching teachers. British Journal of Educational Technology, 38(3).

3. Becker, K. (2011). The Magic bullet: A tool for Assessing and Evaluating Learning potential in Games. International Journal of Game-Based Learning, 1 (1), 19-31.

4. Bolinggi, 1. (2009). Educational computer games as effective learning tools, Articles base. http:/www.articles base. com.

5. Ching-Hsue, C., & Su, C. H. (2012). A game-based learning system for improving student is learning effectiveness in system analysis course. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31, 669-675.

6.Delavar, A. (2016). Theoretical and Practical Basis of Research. Iran, Tehran: Roshd (in Persian).

7. Esmaeeli Gojar, S. (2017). The effect of Network-Based Serious Games Utilization on Student Learning and Motivation. Master's Degree in Educational Technology, Allameh Tabataba'i University (in Persian).

8.Fardavoodi, M. (2017). The Effectiveness of Blended learning based on Social Networks on Academic self-regulation Secondary school Female students Karaj City. Master's Degree in Educational Technology, Allameh Tabataba'i University (in Persian).

9.Ghorbani, M., Zeraati, M., & Ghorbani, Kh. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement motivation. Iran, Mazandaran: Alimenoor (in Persian).

10.GREENE, J. A., & SCHUNK, D. H. (2017). Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. Routledge

11.Gorzin, Z., & Zarei Zavaraki, E. (2015). The effect of educational computer game based on the model of learning environment effective on motivation and learning of girl students in architectural design in Ghaemshahr schools in the year 2014-15. Education and Learning, 1(1), 21-37. (in Persian).

12.Kebritchi, M., Hirumi, A., & Bai, H. (2010). The effects of modern math computer games on learners' math achievement and math course motivation in a public high school setting. Computers & Education, 55(2), 427-443.

13.Lynch, R., & Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5(2).



14.Moradi, R., & Maleki, H. (2016). The effect of computer educational games on educational motivation of male students with disability in maths students in Khorramabad school of primary school elementary school students in 2013-14. Exceptional Persons, 5(18), 27-44. (in Persian).

15.Prensky, M. (2005) Computer games and learning: Digital game-based le J. Raessens and J. Goldstein, Handbook of Computer Game Studies, Cambridge, MA MIT Press, Pp. 97122.

16.Sevari, k., & Arabzade, Sh. (2013). Construction and measurement of the psychometric properties of academic self- regulation questionnaire. Journal of School Psycology, 2(2), 75-92 (in Persian).

17.Shahrokhi, F., Eivazi, H., Babakhanloo, A., & Shoghi, B. (2017). The Effectiveness of Blended learning based on Social Networks on Academic self-regulation Secondary school Female students Karaj City. Journal of Social Research, 9(33), 71-84.

18.Slavin, R. E., & Davis, N. (2006). Educational psychology: Theory and practice.

19.Soltanizadeh, M., & Abbaszadeh, Z. (2017).The Effect of Computer-Aided Thoughts and Action on Computer Academic Self-Regulatory Level in 13-15 Year-Old Boys in Isfahan. Second National Conference Computer Games Conference; Opportunities and Challenges (in Persian).

20.Tuuzun, H., Yilmaz-Soyla, M., Karakus, T., Inal, Y., & Kizilkaya, G. (2009). The effect of computer games on primary school achievement and motivation in geography learning. Computers & Education, 52, 68-77.

21.Yuda, M. (2011). Effectiveness of why is Digital Educational Materials for Developing Spatial Thinking of Elementary School Students. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 21, 116-119.

22.Zahedian M. (2013). The effectiveness of instructional digital games on metacognitive skills and the understanding the concept of motion in hysics in grade. Master's Degree in Educational Technology, Allameh Tabataba'i University (in Persian).



یادگیری مستقل

سید علی عبداللهی حسینی
سفیر نوآفرینی آموزش عملکرد دبستان غیردولتی مهرگان بابل
دکتر عذرا بیگم هژبری
مدیر و مؤسس دبستان غیردولتی مهرگان بابل

مقدمه

با اســـتناد به سند برنامهٔ درسی ملی، زمان آموزش هر پایهٔ تحصیلی در دورهٔ ابتدایی ۹۲۵ ساعت، در متوسطهٔ اول ۱۱۱۰ و در متوســـطهٔ دوم در شاخهٔ نظری ۱۲۹۵ ساعت است. اگر ســـاعت آموزش دورهٔ ابتدایی را در ۶ سال و ساعت‌های دورهٔ متوسطهٔ اول و متوسطهٔ دوم نظری را در ۶ سال ضرب کنیم و این ۱۲ ســـال تحصیلی را با احتساب فعالیت‌های خارج از کلاس، گرد کنیم، تقریباً عدد ۱۳ هزار ســـاعت آموزشی در ایران به دســـت می‌آید. تقریباً همین میزان ســـاعت، به‌ویژه در دورهٔ متوســـطهٔ دوم، و حتی بیشـــتر، از زمان دانش‌آموز در بیـــرون از مدرســـه در فضایی چون خانه، آموزشـــگاه یا کلاس‌های خصوصی می‌گذرد که با احتســـاب این عددها، تقریباً عدد ۲۸ هزار ساعت به دست خواهد آمد.

اشاره

با این مقدمـــه، اگر از ذی‌نفعان آمـــوزش و به‌ویژه والدین پرســـیده شـــود چرا «دانش‌آموز باید این میزان ســـاعت از بهترین زمان زندگی‌اش را در کلاس‌های آموزشی بگذراند»، بی‌شک اولین یا شاید یکی از پرتکرارترین پاسخ‌ها این است: برای اینکه فرزندم درس را خوب یاد بگیرد و موفق شود!

و اگر پرسیده شـــود: «یادگیری چگونه انجام می‌شود؟» یا اینکه «چه کسی می‌داند بچه‌ها چه چیزی باید یاد بگیرند؟» و ... به‌احتمـــال زیاد، به‌واســـطهٔ فرهنگ و باور عمومی ما در باب یادگیری، این‌گونه پاسخ خواهیم شنید: «حتماً یک نفر می‌دانـــد بچه‌ها باید چه چیزی و چگونه یاد بگیرند. یک نفر می‌داند یادگیری چه زمانی باید اتفاق بیفتد.»

پاسخ‌دهندهٔ همهٔ این پرسش‌ها کسی نیست جز معلم. انگارِ در نظام موجود، معلم همه‌کاره اســـت و مابقی افراد یا اصلاً هیچ نقشی ندارند یا اینکه نقششان بسیار کم‌رنگ است و در حاشیه قرار گرفته‌اند. مهم‌تر از همه اینکه، گویی یادمان رفته است قرار نیست بچه‌ها یک مجموعه اطلاعات را یاد بگیرند که در زندگی‌شان خیلی کم به کار خواهد رفت. انگار یادمان رفته است که ما انسان هستیم و تفاوت اصلی ما با حیوان قوهٔ تعقل، تفکر و اندیشیدن است.

و اگـــر از منظر جامعه هم به مدرســـه نـــگاه کنیم، به‌جد می‌توان گفت، محتوایی که تدریس می‌شـــود، آن محتوایی نیست که بچه‌ها با آن زیست کنند و از آن لذت ببرند.

بنابراین، به نظر می‌رسد برای برون‌رفت از شرایط موجود،



مدرسه باید از حاشیه و دایرهٔ امن خود خارج شود و حتی از وضعیت موجود سرپیچی و نافرمانی کند. در این صورت است که می‌توان انتظار داشت مدرسه چگونه اندیشیدن را آموزش دهد، به نیازهای درونی بچه‌ها احترام بگذارد، فرصت‌هایی فراهم کند تا علاقه‌هایشان را دنبال کنند، و به رشد درونی و مسیر شخصی دانش‌آموزان احترام بگذارند. آن وقت می‌توان ادعا کرد که مدرسه نماد نوعی سبک تفکر و سبک زندگی خواهد بود.

آنگاه نظر **وارن‌بافت** که «بهترین سرمایه‌گذاری ممکن، سرمایه‌گذاری روی خود است»، تا حدود بسیار زیادی محقق خواهد شد. در نتیجه، افراد به توانایی‌ها و مهارت‌های جدیدی دست پیدا می‌کنند که به بهبود کیفیت زندگی‌شان در تمام جنبه‌ها یا ساحت‌ها منجر خواهد شد. اما آنچه اهمیت پیدا می‌کند، دسترسی به آموزش است. باید به این نکته واقف بود و یادمان باشد که یادگیری فقط از طریق مدرسه یا مؤسسهٔ آموزشی رخ نمی‌دهد، بلکه خود افراد هم می‌توانند به‌صورت مستقل و خودآموز به یادگیری اقدام کنند؛ چیزی که امروزه به آن «یادگیری مستقل» گفته می‌شود.

حتی نتایج تحقیقاتی چون: الف) اثربخشی یادگیری مستقل بر پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر پایهٔ هفتم شهر اصفهان، ب) بررسی تأثیر آموزش یادگیری مستقل بر عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال کم‌توجهی و ج) خودآموزی، مطالعهٔ مستقل و نقش آن در یادداری دانش‌آموختگان تربیت‌بدنی و ... نشان داده است، در سال‌های اخیر یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، **یادگیری مستقل** است. وقتی از یادگیری مستقل سخن به میان می‌آید، منظور این است که «دانش‌آموزان در جریان یادگیری، خودشان به‌طور فعال و مستقل فرایند یادگیری مدرسه‌ای خود را تنظیم و هدایت کنند. در حین انجام تکالیف درسی زمان را مدیریت و میزان تسلط خود را بر مطالبی که خوانده‌اند ارزیابی کنند. در درس‌های گوناگون از روش‌های کارآمد و مؤثر مطالعه و یادگیری استفاده کنند. در فرایند یادگیری، احساسات، افکار و رفتار خود را تنظیم کنند تا بهترین عملکرد را در موقعیت‌های متفاوت داشته باشند.» در این صورت است که با اجرای یادگیری مستقل، یادگیرنده‌ای خواهیم داشت که به‌طور فعال و با اتکا به خود، به‌طور دائم در حال توسعهٔ مهارت‌ها، به‌ویژه مهارت‌های نرم[1] و شایستگی‌ها و قابلیت‌های خود خواهد بود.

البته در شرایط موجود، اگر بتوانیم فعالیت‌ها و اقدام‌هایی را



در مسیر یادگیری دانش‌آموزان قرار دهیم، می‌توان امیدوار بود پنجرهٔ جدیدی در مدرسه باز شود و یادگیری مستقل جایگاهش را در نظام تعلیم‌وتربیت پیدا کند. در ادامه، مواردی مطرح خواهند شد که جنبهٔ عام دارند و احتمالاً جهان‌شمول هستند و رسیدن به آن‌ها اصل به شمار می‌رود:

۱. مدرسه نه فقط محل آموزش درس، که محل کسب اعتمادبه‌نفس، یادگیری مهارت‌های اجتماعی، ایجاد تجربه و ... است. پس متناسب با مطالب درسی، برای دانش‌آموزان مسائلی را مطرح کنیم که به زندگی واقعی آنان ارتباط دارد. برای مثال، در درس ریاضی، با توجه به مطلب آموخته‌شده مانند درصد و نسبت و ...، مسئله‌ای طراحی کنیم که در این زمینه در زندگی واقعی وجود دارد و بی‌شک بچه‌ها با آن روبه‌رو خواهند شد. یا برای درس‌هایی که جنبهٔ دانشی دارند، نه صرفاً سؤالات حافظه‌مدار، بلکه سؤالات مفهومی و کاربردی طراحی کنیم تا با آن مفاهیم در زندگی‌شان تجربه و زیست کنند. به این ترتیب، جریان یادگیری برای دانش‌آموزان واقعی و ملموس خواهد شد.

۲. در جریان یادگیری بهتر است دانش‌آموز را در تصمیم‌گیری‌هایی که برای او و در مورد اوست، شرکت دهیم و نظر او را جویا شویم. با این کار، به‌نوعی به او مسئولیت داده‌ایم. این سبب می‌شود او روی مبحثی آموزشی تمرکز کند و خود را مسئول یادگیری خود بدانند.

۳. در آموزش مطالب پیچیده و کلی بهتر است مفاهیم را ساده نکنیم و نکوشیم که پیش از آموزش آن‌ها، اصول ابتدایی را آموزش بدهیم. بهتر است در رابطه با مطالب پیچیده بحث کنیم. نظر دانش‌آموز را بپرسیم و کم‌کم او را وارد بحث کنیم. زمانی که او وارد بحث شد، رفته‌رفته می‌تواند با کمک‌گرفتن از ما، اصول ابتدایی مفاهیم پیچیده را کشف کند. کشف اصول به‌مرور زمان وی را به فردی خودآموز تبدیل می‌کند. فردی که خود می‌تواند مسئولیت یادگیری‌اش را در آینده بر عهده بگیرد.

۴. برای ارزشیابی دانش‌آموز، ضرورت دارد از او بخواهیم خودش هم میزان یادگیری‌اش را اندازه بگیرد و پیشرفت خود را ثبت کند. در ابتدا بهتر است ما به او کمک کنیم، اما رفته‌رفته از او بخواهیم خودش به ارزشیابی خودش بپردازد.

خودارزشیابی به دانش‌آموز کمک می‌کند از توانایی‌ها و ضعف‌های خود آگاه شود و ضعف‌های خود را اصلاح کند.

۵. یکی از اصول مهم برای شکل‌گیری استقلال در دانش‌آموز، طرح سؤالاتی است که یک جواب واحد ندارند یا تشویق دانش‌آموزان به بحث در مورد مباحثی است که از زوایای گوناگون می‌توان به آن‌ها نگریست. سؤالات و بحث‌های چالش‌برانگیز به تلاش ذهنی و در نتیجه پویایی ذهن دانش‌آموز می انجامد و او در مراحل بعدی به‌خوبی می‌تواند در مورد مسائل پیچیده فکر کند و به‌طور مستقل بیاموزد.

سخن پایانی

اگر بپذیریم در عصر کنونی دیگر نمی‌گویند به کودکان بیاموزیم، بلکه می‌گویند به کودکان شیوه‌های آموختن را بیاموزیم تا خود بیاموزند، پس مدرسه‌های ما باید «**چگونه درست‌اندیشیدن**»، «**چگونه آموختن**» و «**چگونه به‌کاربستن**» را به فراگیرندگان بیاموزند. در این صورت، بی‌شک «خودِ آنان» خواهند آموخت. البته این حرف‌ها در گام اول فقط و فقط در حد شعار است و برای اینکه به معیار تبدیل شود، به نظرم باید در دو حوزه اقدام جدی صورت گیرد:

الف) در آموزش‌وپرورش به مدیران و کارگزارانی نیاز داریم که خود شهامت جدایی از سنت‌ها و شجاعت رهایی از قیدوبندها را داشته باشند. به‌عبارت دیگر، باید در نظام آموزش‌وپرورش پوست‌اندازی صورت گیرد.

ب) در سیاست‌های کلان دانشگاه فرهنگیان که متولی تربیت‌معلم در سطح جامعه است، تغییر صورت گیرد. در این زمانهٔ مملو از رقابت، جذب یا پرورش معلمان دارای استعداد، همان چیزی است که اجازه می‌دهد یادگیری فعال، یادگیری مشارکتی، کنش‌ورزی، واسطه‌های آموزشی چون بازی، عروسک و قصه وارد کلاس‌های درسمان شوند و تفکر خلاق و نقاد جای خود را در کلاس پیدا کند. از این‌رو، چشم‌انداز جدیدی از فرایندهای حل مسئله، کنجکاوی و اکتشاف را پیش روی ما خواهد گذاشت. آنگاه با اطمینان می‌توانیم ادعا کنیم یادگیری مستقل از مرز شعار گذشت و به معیار تبدیل شد.

پی‌نوشت

1.Soft skills

برای یادگیری فعال...

بیایید دربارهٔ نمایشی که دیده‌ایم حرف بزنیم!



منوچهر اکبرلو
نویسنده، مدرس نمایش



اشاره

آیا تا به حال کودک یا شـــاگردان خود را به تماشـــای نمایش برده‌اید؟ فرض می‌کنیم این کار را کرده‌اید. اما پس از پایان نمایش و روشن‌شدن چراغ‌ها چه کرده‌اید؟ راهیِ خانه شده‌اید یا بچه‌ها را به مرکز آموزشی خود برگردانده‌اید و تمام؟!

این نوشتار می‌کوشد دربارهٔ اهمیت و روش گفت‌وگو دربارهٔ نمایش دیده‌شده با بچه‌ها، با شما حرف بزند؛ کاری که می‌تواند یادگیری را لذت‌بخش کند.

بحث دربارهٔ اجرای یک نمایـــش، اهمیتی هم‌اندازهٔ خود نمایش دارد، زیرا با این نـــوع گفت‌وگو می‌توانیم تجربه‌ها، تفسیرها و عقیده‌هایمان را با هم به اشتراک بگذاریم. نه‌تنها هنر نمایـــش، بلکه تمامی هنرها به بحـــث و انتقاد و رد و بدل عقیده‌ها نیاز دارند. چنین گفت‌وگوهایی بر تجربه‌های هنری می‌افزایند.

بایـــد دقت کنیم، این تبادل تجربه بین کودکان متفاوت‌تر اســـت، زیرا ســـرعت فکرکردن کودکان با سرعت بیان آن‌ها یکسان نیست. بدین معنا که کودکان نمی‌توانند خیلی سریع کلمات را کنار هم قرار دهند و درست جمله‌بندی کنند.



روش‌های ممکن برای گفت‌وگو در مورد هنر چیست؟ چگونه می‌توان کودکان را تشـــویق کرد بتوانند بر توانایی لذت‌بردن از تجربهٔ خود در تماشای نمایش و نیز به عمق آن بیفزایند؟

نیاز به بحث دربارهٔ هنر

همهٔ ما نیاز داریم تجربه‌های هنری خود را به‌منظور بالابردن ســطح هنری‌مان به اشـــتراک بگذاریم. این اشتراک‌گذاری می‌تواند در مورد هنر نویسندگی هم به کار برود؛ مثل انتقاد و گفت‌وگو در مورد داستان.

ماهیت اجتماعی نمایش به‌عنوان «تفکر بین ذهن‌ها» باعث می‌شود در این فضا از وجود دیگران و افکار آن‌ها آگاه شویم.

در مورد تماشـــاچیان نمایش، دو نکته قابل توجه اســـت: اول، ســـؤالاتی که در حیـــن اجرا برای خود تماشـــاچی به وجود می‌آید؛ دوم، ســـؤالاتی که در مورد بیننده‌های دیگر برای تماشـــاچی پیش می‌آید. همین سؤالات زمینه‌ساز به اشتراک‌گذاری افکار و عقاید آن‌ها با یکدیگر می‌شوند.

اهمیت تعامل انتقادی

لذت درک اثر یکی از راه‌هایی است که انگیزهٔ تماشاچیان را برای بررسی نمایش بیشتر می‌کند. بنابراین، گفت‌وگو دربارهٔ یک اثر نمایشی، هم لذت‌بخش است و هم مؤثر.

فهم هنر باعث خشـــنودی و رضایت ما می‌شـــود. بینندهٔ آموزش‌دیده نیز باید بیشتر از هر چیز قادر به تجربه باشد تا رضایت از اثر. رضایتمندی از اثر هنری به دو عامل بســـتگی دارد:

۱. کیفیت خود اثر؛

۲. مقدار ظرفیت ما برای تماشا و درک آن.

نقد هنر بحث در مورد «هنر» است که درجه‌ای از ساختار آگاهانه دارد و باید بخشـــی ارزشمند از آموزش هنر کودکان را تشکیل دهد.

آموزش هنر از طریق گفت‌وگوهای محرک، به شـــیوه‌ای که در برخورد با مخاطب بزرگ‌ســـال انجام می‌شـــود، برای خردسالان دشوار است، زیرا کودکان توانایی شرکت در بحث و گفت‌وگو یا نقدهای هنری را ندارند. اما طرح‌ها و شیوه‌های متعـــددی وجود دارند تا خردســـالان را به انتقادهای هنری توانمنـــد و از این طریق لذت هنری آن‌ها را بیشـــتر کنند. در این نوشـــتار روی یکی از این شیوه‌ها متمرکز می‌شویم: «رویکرد فلسفه برای کودکان».

فلسفه برای کودکان

رویکردی مفهومی و عملی که کودکان را از طریق گفت‌وگو به فکرکردن در مورد دنیا و پیرامونشـــان وامی‌دارد، فلسفه برای کودکان است.

جلسات «فلسفه برای کودکان» (فبک[1]) بر اساس هدایت کودک به اکتشـــاف‌های جدید و پرســـش و سؤال تشکیل می‌شوند. زمانی که مربی جلسه پرسش و پاسخ را با کودکان شـــروع می‌کند، واقعاً از نوع سؤال‌های کودکان که در طول بحث پیش می‌آیند بی‌خبر است. بنابراین، چالشی بزرگ در پیش خواهد بود. به‌خصوص وقتی بر دست‌یافتن به نتایج و اهداف تأکید باشد.

این جلسات بر اساس ســـؤالات با مضمون‌های محرک بنا می‌شوند و پنج مرحلهٔ کلیدی دارند:

۱. به اشتراک‌گذاری موارد محرک؛

۲. زمان فکرکردن؛

۳. توسعهٔ سؤال‌ها؛

۴. انتخاب سؤال‌ها؛

۵. گفت‌وگوها.

ابتـــدا «متیو لیپمن» این فلســـفه را در ۱۹۷۵ در آمریکا توسعه داد و پس از آن انگلیسی‌ها این فلسفه را اقتباس کردند. این فلســـفه کودکان را به انتقاد و فکر کردن در مورد اثر تشـــویق می‌کند. به‌طوری که قدرت تفکر کودکان را بالا می‌برد و به آن‌ها می‌آموزد

چگونه بتوانند در سایهٔ استدلال و امنیت تبادل‌نظر کنند و برای افکار و انتقادات خود مدارک و شواهد موردنیاز را جمع‌آوری کنند.

بنابراین، جلسات فلسفه برای کودکان با معرفی سؤال یا موضوع محرک آغاز می‌شود. مثلاً یک نمایش دیده می‌شود. انتخاب محرک‌ها در موفقیت بحث‌هایی که قرار است بعد از معرفی محرک انجام شوند عاملی مهم است.

بدیهی است کودکان پس از تماشای نمایش موردعلاقه، با شادی و رضایت بیشتر به دنبال سؤال‌های فلسفی می‌گردند (اینجا جای سخن‌گفتن دربارهٔ کمبود این نوع نمایش‌ها نیست!)

کودکان در اولین جلسهٔ فبک طبق فهرست زیر معیارهای لازم برای طرح سؤال‌ها را می‌شناسند:

- پاسخ صحیح یا غلطی برای سؤال‌ها وجود ندارد.
- سؤالی طرح نکنید که هیچ پاسخی برای آن‌ها نداشته باشیم.
- گاهی اوقات لازم است از قدرت تخیلتان استفاده کنید.
- لازم است از نظر و عقاید خود استفاده کنید، نه از عقاید دیگران.
- تلاش کنید سؤال‌هایی مطرح کنید که خودتان پاسخ آن‌ها را ندانید.

در اینجاست که چالش زیادی بین تشویق کودکان به طرح سؤال‌هایی که بر اساس علاقه و تعامل خود مطرح می‌کنند و سؤال‌هایی که باید فلسفی باشند، به وجود می‌آید. حالا مربی باید بسیار زیرکانه نقش رهبر و تسهیل‌کننده (برای طرح سؤال) را ایفا کند.

زمانی که سؤال انتخاب می‌شود، مرحلهٔ آخر فبک، یعنی گفت‌وگو، آغاز می‌شود؛ مرحله‌ای که اگرچه تا حد زیادی خود کودکان آن را اداره می‌کنند، اما مربی برای جلوگیری از بی‌نظمی و هرج‌ومرج در این بحث، از راهکارها و ساختارهای متعددی استفاده و آن‌ها را به کودکان منتقل می‌کند.

از دیگر ابزارها این است که دانش‌آموزان نظرات موافق یا مخالف یکدیگر را به‌دقت گوش بدهند و حتی ثبت کنند. گاهی از افراد گروه رأی‌گیری هم می‌شود. به‌طور مثال، اگر کسی بگوید من با نظر فلان مخالفم، باید دلیل مخالفتش را بیان کند.

بنا بر تجربهٔ من، گاهی دانش‌آموزان به خاطر روابط دوستانه، از مخالفت‌کردن با نظر بقیهٔ بچه‌ها خودداری می‌کنند و گاهی پاسخ‌ها به این مخالفت‌ها کاملاً شخصی می‌شود. مثلاً یک‌بار یکی از بچه‌ها در مقابل مخالفت دوستش با نظر او این‌طور پاسخ داد: «تو می‌خوای با من دعوا کنی؟» یا مثلاً یکی دیگر از بچه‌ها اعتراض داشت: «فلانی با من لجه. این همه‌اش با من مخالفت می‌کنه!»

یکی دیگر از جنبه‌های جالب توجه این گفت‌وگوها آن است که کودکان بر اساس چیزی که از بقیه می‌شنوند، خودشان تغییر عقیده می‌دهند و این تغییر عقیده دادن در طول جلسات گفت‌وگو، نشانهٔ تعامل کودکان با میزان سطح انتقادی جلسه است.

کودکان به‌عنوان منتقدان

توانایی پاسخ‌دادن و صحبت‌کردن در مورد اثری هنری که آن‌ها تجربه کرده‌اند، برای کودکان ضروری است تا بدین‌وسیله بتوانند لذت درک و تجربهٔ یک اثر هنری را تقویت کنند. بنابراین، ما باید به دنبال راه‌حلی باشیم که بتوانیم ساختاری را طراحی کنیم که کودکان و نوجوانان بتوانند به‌وسیلهٔ آن قدرت تجزیه‌وتحلیل انتقادی خود را توسعه دهند و تقویت کنند.

از توصیف تا ارزیابی

کودکان باید توصیف، تحلیل، تفسیر و ارزیابی کنند. مدل و طرح موردنظر، مراحل طبقه‌بندی‌شده‌ای دارد که هریک بعد از تجزیه‌وتحلیل مرحلهٔ قبل تشکیل می‌شود. هر مرحله به‌خودی‌خود ضروری است و کودکان حق دارند در هر مرحله عقاید و تفسیر خود را بیان کنند. هدف از این طرح، تغییر افکار نیست، بلکه مهارت‌های تماشا، تحلیل، عکس‌العمل و طرز بیان تقویت می‌شوند.

تحلیل نشانه‌شناختی

کودکان این توانایی را دارند که اجراهای پیچیده را ناخودآگاه نشانه‌شناسی کنند. یعنی بپرسند یک اثر چگونه به وجود آمده است؟ معنای آن چیست؟ و ... تمام این سؤال‌ها با توجه به درک و فهم کودکان پاسخ داده می‌شوند.

نکتهٔ مهم این است که مربی نقش کسی را که همهٔ پاسخ‌ها را می‌داند بازی نمی‌کند. بعد از اجرا، مربی با سؤالات کودکان بمباران می‌شود، ولی نباید به همهٔ آن‌ها پاسخ دهد. بلکه باید سؤالات را به خود کودکان واگذار کند تا خودشان در مورد آن‌ها گفت‌وگو کنند و به پاسخ برسند. درگیرشدن با گفت‌وگوی نمایش، طرح سؤالات متعدد و به یادآوری صحنه‌های گوناگون، مهارت‌هایی هستند که باید تقویت شوند. کودکان برای تقویت این توانایی باید تشویق شوند، زیرا در این صورت لذت تماشای نمایش برای آن‌ها بیشتر خواهد شد.

پی‌نوشت

1. P4C

نمایش و یادگیری
لذتبخش و فعال

چرا از نمایش در کلاس استفاده کنیم؟



منوچهر اکبرلو
نویسنده و مدرس نمایش

استفاده از نمایش در آموزش (از تاریخ و ریاضی گرفته تا مطالعات اجتماعی و آموزش دینی) از مسیر نمایش، امروزه یک پیشنهاد جدی و قابل بحث بین روش‌های یاددهی‌یادگیری در دنیاست.

این پیشنهاد بر این اصل استوار است که: آنچه دانش‌آموزان «انجام می‌دهند»، مهم‌تر از آن است که «می‌بینند یا می‌شنوند». ارزش و اهمیت نمایش از همین‌جا آغاز می‌شود.

اما چرا از نمایش در کلاس استفاده می‌کنیم؟

۱. برای خوب‌تر زندگی‌کردن: لازمهٔ زندگی کردن داشتن اطلاعاتی از پیرامون خود است. هرچه این اطلاعات بیشتر و صحیح‌تر باشند، به‌کارگیرندهٔ آن نتایج سودمندتری به دست می‌آورد.

۲. تربیت مبتنی بر آزادی: یکی از موفق‌ترین راه‌های تربیت مبتنی بر آزادی، هنر است که به علت زیبایی و انتزاعی‌بودن می‌تواند هر امر تربیتی را در پوششی حریری، در اوج اثرگذاری، بر ذهن مخاطب بنشاند. نمایش به خاطر دارابودن تحرک، فضای خاص و دیگر ویژگی‌ها، مورد توجه کودک است. نمایش مانند دیگر هنرها می‌تواند برای کودک پدیدآورندهٔ حس اندیشه، جست‌وجوگری، مطالعه، رفتار مناسب، اخلاق نیکو، دیدن درست پیرامون خود، حس نوع‌دوستی و در نهایت کمک به او در ایجاد ارتباط صحیح با دنیای اطراف و درک متقابل از همدیگر باشد.

نمایش را نباید در چند پند خشک و شعاری خلاصه کرد. باید به آن گستردگی بخشید و جوانب زندگی را در آن جریان داد و به کودک شناساند. حتی ارائهٔ آموزش‌های علمی هم در نمایش نباید به‌صورت مستقیم باشد. اگر مطالب علمی و اخلاقی مورد نظر آموزش‌دهنده را در لابه‌لای داستان نمایش در حرکات، گفت‌وگو و با پاداش و کیفر نشان دهیم، برای او قابل‌قبول‌تر است. در نمایش درسی، کودک نباید احساس کند بر سر کلاس درسِ رسمیِ دیگری آمده است. نمایش بهترین ابزار تربیت غیرمستقیم است.

۳. خیال‌پردازی: رؤیا و تخیل برای هر انسانی خوشایند است. هر انسان از زمان تولد برای خود دنیایی خیالی می‌سازد. هرچه بر اطلاعات کودک افزوده می‌شود، این دنیای خیالی بزرگ‌تر می‌شود. کودک اطلاعات و تجربه‌های دریافتی را مطابق میل خود در دنیای ذهنی بازسازی می‌کند و خود را حاکم آن می‌داند. البته میلی که کودک در ساختن دنیای خود به کار می‌بندد، به میزان زیادی به نوع آموزش اولیه، رفتار والدین و دیگران با کودک بستگی دارد. او دنیایی ذهنی می‌سازد و آیندهٔ خود را، خواسته یا ناخواسته، براساس آن بنا می‌کند.

کودک در خیال خود بدون محدودیت می‌سازد و هرچه پیش می‌رود، با اطلاعاتی که از اطراف می‌گیرد، این ساختن را کامل می‌کند. پس می‌توان با دادن اطلاعات صحیح این دنیاهای نوبنیان را هدایت کرد



تا با اتحاد این دنیاهای نو برای خود و دیگران فردای روشن بیافرینند.

۴. هم‌ذات پنداری: سخنی که از دهان عروسک مورد علاقهٔ کودک گفته می‌شود، اثرش به‌مراتب بیشتر از نصیحت‌های مربی است. کودک خود را در قالب قهرمان داستان می‌بیند. می‌خواهد چون او باشد: شجاع، با گذشت، قوی و مهربان، و مورد علاقهٔ همه. به‌طور مثال، او باید اعمال و رفتار قهرمان را انجام دهد و خواسته یا ناخواسته چون قهرمان داستان حرف بزند و رفتار کند. او را وارد دنیای ذهنی خود می‌کند و الگوی خود می‌سازد.

اگر کودک نمایشی را بپسندد، خود را قهرمان آن می‌پندارد، «همان‌طور که در زندگی واقعی خود را به جای کسانی می‌گذارد که دوست دارد». رفتارش را تقلید می‌کند، از او الگو می‌سازد و با او زندگی می‌کند. او در زمان دیدن نمایش، خود را فقط مخاطب و ناظر فرض نمی‌کند. این شبههٔ واقعی‌بودن نمایش حتی برای بزرگ‌سالان هم اتفاق می‌افتد.

۵. شادی‌بخشی: عوامل شادی‌بخش می‌توانند نیروی بالقوه شاد و زیبایی به وجود آورند که طبیعی است کودک آن را به نیرویی بالفعل و شاد و زیبایی‌بخش تبدیل خواهد کرد. شادی در کودک، خلاقیت، قدرت آفرینش، ایجاد امنیت و ثبات فکری و میل به زندگی تولید می‌کند. او در شادی یاد می‌گیرد همه را دوست بدارد و با دیگران مهربان باشد. او در ساختن دنیای آیندهٔ خود به انرژی و پشتوانه نیاز دارد که می‌توان مقداری از آن را با شادی در او تولید کرد. برانگیختن احساس شادی در کودک، او را یاری می‌کند در فضایی زیبا و به‌یادماندنی، نصیحت‌ها را به خاطر بسپارد.

نمایش ویژهٔ کودکان باید داستانی ساده با مضمون مناسب کودک و تا حد امکان سرگرم‌کننده (فانتزی) با آهنگی تند و شاد داشته باشد. یکی از ویژگی‌های مهم این نوع نمایش، درگیرکردن کودک با پرسش و پاسخ یا راه‌های دیگر است. استفاده از رنگ‌های شاد، مدت‌زمان کوتاه نمایش، و گفت‌وگوهای ساده به فهم نمایش توسط کودک کمک می‌کنند. هدف فقط واردشدن به دنیای کودک نیست، باور او از مسائل مطرح‌شده و نگهداشتن ملموس آن در ذهن وی هم باید مورد توجه باشد.

۶. غریزهٔ تقلید: اهمیت تقلید از این لحاظ است که در یادگیری‌هایی که انسان با آن‌ها روبه‌روست، به‌طور مرتب از آن به‌عنوان پایه استفاده می‌کند. مثلاً یادگیری زبان تا حد به‌نسبت زیادی تابع تقلید است. نقش دیگر تقلید در انتشار هیجان‌هاست. به‌خصوص در





گروه‌هایی که اعمال سازمان‌یافته انجام می‌گیرند، تقلید نقش مهمی دارد. همراه با تحول ذهنی، تقلید نیز در فرد آدمی به کار می‌افتد و شاید بتوان در این راه از نوعی گرایش یا سوگیری کلی سازمان روانی سخن گفت. همچنین، اهمیت تقلید در این است که مقدمه‌ای برای تجسم است. یعنی اینکه قبل از رسیدن به زندگی تجسمی، سازوکار (مکانیزم) تقلید زیربنای تجسم یا اساس تصویر ذهنی را فراهم می‌کند. نمایش نیز بر این غریزه استوار است.

از قدیم روان‌شناسان و گاه فلاسفه معتقد بودند که یکی از غرایز انسان، تمایل او به تقلید است.

تقلید، یکی از مباحث جدی در روان‌شناسی رشد است. نوعی فعالیت مربوط به پردازش اطلاعات که هم‌زمان با مشاهداتی که کودک از جهان اطراف خود دارد، اطلاعاتی به مجموعه داشته‌های شناختی او راه‌یافته و مورد پردازش قرار می‌گیرد. این فرایند بعدها الگویی برای عمل او خواهد بود.

۷. با هم بودن: در نمایش همهٔ انسان‌ها دور هم جمع می‌شوند؛ هم گروه اجرایی و هم تماشاگران. دور هم جمع می‌شوند و دربارهٔ چیزی سخن می‌گویند و می‌شنوند. در نمایش درسی، پرسش و پاسخِ پس از اجرا، این دورهمی را بسیار تقویت می‌کند. جمع‌شدن یک رفتار بسیار مهم است؛ به‌ویژه در دنیای دیجیتال امروز، اهمیت آن افزایش یافته است.

۸. تقویت روحیهٔ گفت‌وگو: بخشی از نمایش، گوش‌سپردن به عقیده‌های مختلف است. بخش دیگر آن بررسی جنبه‌های مختلف یک موضوع و نیز فکرکردن روی مناقشات و سؤالاتی که در زندگی با آن‌ها روبه‌رو هستیم؛ فکر روی انتخاب دیگران و اینکه اگر ما جای آن‌ها بودیم چه می‌کردیم. نمایش، گفت‌وگو را تقویت می‌کند.

۹. تقویت حواس و مهارت‌ها: نمایش به تقویت حواس و مهارت‌های زبانی و ادراکی و دیگر انواع مهارت ختم می‌شود.

۱۰. سرگرمی و لذت بردن: هیچ انسان متعادلی نیست که سرگرم‌شدن برایش خوشایند نباشد. سرگرم‌شدن طیف گسترده‌ای از مزایای سلامت جسمی، روحی، عاطفی و اجتماعی برای کودکان دارد. روشن است که فعالیت‌های کودکانهٔ بدون هدف، به آسیب در رشد جسمی، ذهنی و شناختی، عاطفی و اجتماعی کودکان منجر می‌شوند. به همین دلیل، این یک مؤلفهٔ اصلی در سلامت نسل‌های بعد و اجداد شناخته‌شده است.

آنچه سرگرم‌کنندهٔ گروهی است، به روابط دوستانه منجر می‌شود. در اینجا هوش هیجانی با کمک به کودکان در بازی و برقراری روابط با هم‌سالانِ خود ایجاد می‌شود. روابط دوستی در روند بهبود و زندگیِ بشر تأثیر فوق‌العاده‌ای دارد. دوستی‌های پیش‌دبستانی به بهبود مهارت‌های اجتماعی، عاطفی و ترویج حس تعلق کودکان کمک زیادی می‌کنند و به سلامت مغز و ذهن منجر می‌شوند. در فرایند تولید نمایش درسی، کودکان کم‌حرف می‌توانند دیدگاه‌ها، تجربه‌ها و ناامیدی‌های خود را از طریق بازی بیان کنند. هوش هیجانی ایجادشده در طول نمایش، به کودک کمک می‌کند موقعیت‌های اجتماعی و روابط را در طول زندگی خود بشناسد و به آن‌ها جهت دهد. این فعالیت، علاوه بر ایجاد هوش هیجانی، به رشد اعتمادبه‌نفس سالم در کودکان کمک می‌کند. با بالارفتن اعتمادبه‌نفس و انعطاف‌پذیری کودکان، آن‌ها می‌توانند جای خود را در این جهان هستی پیدا کنند و با چالش‌های آینده روبه‌رو شوند.

امروزه همه آرزو می‌کنند در جامعه‌ای سالم و کوشا زندگی کنند؛ جامعه‌ای به دور از هر نوع زشتی و فریب، سرشار از نیکی‌ها و مهر. اما کمتر از خود می‌پرسیم این جامعه و زندگی ایده‌ال چگونه به وجود می‌آید؟ در این زمینه، هنر نمایش یاریگر بزرگی است.



یادگیری لذت‌بخش با کنکاش و کندوکاو



الهام رحیمی کازرانی
مربی مهدکودک سازمان فرهنگی‌هنری شهرداری تهران

سید میثم موسوی
تصویرگر

به‌عنوان معلم در این سال‌ها از روش‌های گوناگونی برای کار با بچه‌ها استفاده کرده‌ام؛ روش‌هایی که با وجود گذراندن دوره‌های متعدد، هیچ‌کدام نتیجهٔ دلخواه و مطلوبی نداشته‌اند. همیشه به دنبال یک روش نوین، کارآمد و متفاوت بودم تا بچه‌ها در کلاس به وجد بیایند، انگیزه بگیرند و لذت ببرند، تا اینکه تقریباً یک سال پیش با یک دورهٔ بی‌نظیر و پر چالش آشنا شدم. مدرس دوره استادی باسواد، متفاوت و متفکر بود. این دوره در شروع برههٔ جدیدی از زندگی کاری من نقش بسیار مهمی داشت. نگاه و دید من نسبت به آموزش و یادگیری دگرگون و به بیان بهتر متحول شد؛ دوره‌ای که بر شیوه‌ای تأکید داشت که کودک در آن نه‌تنها فعال است، بلکه انگیزهٔ درونی و شادی وصف‌ناپذیری دارد. کنکاش (گفت‌وگوی هدفمند) و کندوکاو (جست‌وجوی هدفمند) دو رکن جدایی‌ناپذیر این روش آموزشی هستند که معلم باید هم در طراحی فعالیت‌های یادگیری و هم به هنگام تدریس و هم در کلاس‌داریِ خود آن را عملی



کند. بر اساس این شیوه، فعالیتی که ایجاد چالش و مسئله کند و خود کودک به کشف و حل مسئله دست یابد، تنها فعالیت یادگیری مناسب است. این جرقهٔ به‌ظاهر کوچک، آتش‌فشان بزرگی در شیوهٔ آموزشی من ایجاد و تجربه‌های ارزنده‌ای برایم فراهم کرد. اکنون می‌خواهم نمونه‌هایی از آن تجربه‌های جذاب را برایتان بازگو کنم.

نمونهٔ ۱: جعبهٔ شگفت‌انگیز!

هدف تدریس من این بود که کودک خود را موجودی منحصربه‌فرد و یگانه بداند. و اما ماجرا...

از قبل با بچه‌ها در مورد اینکه کلاس ما یک کلاس شگفت‌انگیز است صحبت کرده بودم. به آن‌ها گفته بودم در کلاس کارهای عجیب‌وغریب و در عین حال جذاب خواهیم داشت. بالاخره تصمیم به اجرای این فعالیت گرفتم.

داخل یک جعبه آینه‌ای گذاشتم. جعبه را تزئین کردم، طوری که خیلی جلب‌نظر کند. آن را به کلاس آوردم و با کلی آب و تاب و هیجان شروع کردم به صحبت در این باره که این جعبه شگفت‌انگیز است، زیرا دوست‌داشتنی‌ترین و مهم‌ترین چیز داخل آن است. از بچه‌ها می‌پرسیدم که فکر می‌کنند داخل جعبه چیست؟ چه کسی می‌تواند حدس بزند؟ بچه‌ها با ذوق و شوق جواب می‌دادند: «خانم عروسک! خانم گل! خانم شکلات! و ...»

برای اینکه اشتیاق بچه‌ها بیشتر شود، به آن‌ها گفتم هر کس داخل جعبه را دید، باید راز آن را حفظ کند. کسی نباید به کس دیگری بگوید داخل جعبه چه چیزی دیده است. همه با صدای بلند قبول کردند. آن‌ها برای دانستن اینکه درون جعبه چیست، خیلی هیجان داشتند. یکی از بچه‌هایی را که کم‌طاقت‌تر از بقیه بود انتخاب کردم. با احتیاط و آرام در برابر دیدگان مات و مبهوت بقیه جعبه را باز کرد. خودش را داخل جعبه دید! ذوق‌زده شد! باورش نمی‌شد چیزی که داخل جعبه است، خودش باشد.

به این ترتیب، تک‌تک بچه‌ها آمدند و خودشان را در آینهٔ کف جعبه تماشا کردند. همه از جعبهٔ شگفت‌انگیز خوششان آمده بود و از چیزی که داخل آن دیده بودند لذت می‌بردند. هر یک با سر و صدای زیاد می‌گفت که جعبهٔ شگفت‌انگیز مرا نشان داد! گاهی حتی جر و بحث می‌شد!...

بعد از اینکه آخرین نفر خودش را دید، یک حلقهٔ کنکاش (بـــرای گفت‌وگـــوی هدفمند) تشـــکیل دادیـــم. از بچه‌ها پرســـیدم، داخل جعبه چه دیدید؟ دوست‌داشـــتنی‌ترین و مهم‌ترین چیز داخل جعبه چه بود؟ جعبهٔ شگفت‌انگیز به ما چه می‌گوید؟ هر کس جوابی می‌داد. کلی بحث و گفت‌وگو کردیم. احساس می‌کنم آن روز واقعاً روز خوبی بود. بچه‌ها از این فعالیت لذت بردند. احساس خوبی نسبت به خودشان داشـــتند و اعتمادبه‌نفس زیادی پیـــدا کردند؛ حتی یکی از شاگردان کلاســـم نسبت به بقیه جثهٔ ریزتر و قد کوتاه‌تری داشـــت و این وضعیت همیشـــه اذیتش می‌کرد. وقتی از او پرسیدم دوست‌داشتنی‌ترین و مهم‌ترین شخص کی بود؟ با خوش‌حالی گفت: نیکان!

نمونهٔ ۲: بنفشِ خوردنی!

هدف تدریسِ من عبارت بود از «کشف یک رنگ جدید و همکاری بچه‌ها با هم». و اما ماجرا...

بچه‌ها ترکیب رنگ‌های سبز و نارنجی را یاد گرفته بودند. این کار را با ریختن رنگ‌ها به داخل بطری و تکان‌دادن آن هم انجام دادند و کلی ذوق کردند. اما رنگ بنفش هنوز مانده بود. نمی‌خواستم این ترکیب‌ها را با عجله انجام بدهیم، چون بچه‌ها رنگ بازی را در کل خیلی دوســـت دارند. به همین خاطر تصمیم گرفتم بچه‌ها از طریق یک آزمایش جالب به این کشف دســـت پیدا کنند. اول هفته به آن‌ها گفتم: این هفته آزمایش داریم... باز هم یک کار شگفت‌انگیز دیگر!... هر روز می‌پرسیدند خانم چه‌کار می‌خواهیم بکنیم؟

روز موعود فرا رسید. داخل کلاس یک زنگوله دارم. آن را صدا در آوردم و با حالت بسیار متعجب گفتم: «زنگ آزمایش است! بچه‌ها از ذوق هورا کشیدند. یک ظرف بزرگ پر از آب روی میز وسط کلاس گذاشتم. چند عدد پنبهٔ آرایشی هم به تعداد بچه‌ها روی میز گذاشتم. ماژیک‌های آبی و قرمز هم کنار بقیهٔ وسایل قراردادم. همه‌چیز برای یک آزمایش جالب و جذاب مهیا بود. بعضی بچه‌ها بالا و پایین می‌پریدند. آن‌ها را دو گـــروه کردم. به دلخواه خـــود رنگ‌های آبی و قرمز را انتخاب کردند و با ماژیک شروع کردند به رنگ‌کردن پنبه‌ها. بعد از رنگ‌آمیزی، یک پنبهٔ آبی و یک پنبهٔ قرمز داخل آب انداخته می‌شـــد و آب به رنگ بنفـــش در می‌آمد. بچه‌ها با تعجب بسیار فریاد می‌زدند: خانم، بنفش شد! می‌بینید!؟ من هم با ذوق، که انگار تا به حال نمی‌دانســـتم، می‌گفتم: وای! خیلی عجیب اســـت! در پایان کلاس بچه‌ها گفتند: خانم، کاش بشود یک آزمایش خوردنی انجام بدهیم!

به آن‌ها قول دادم هفتهٔ بعد یک آزمایش جذاب خوردنی انجام دهیم. دل توی دلشان نبود. هر کدوم دو ظرف آوردند و قاشق. من هم دو طرف ژلهٔ قرمز و آبی تهیه کردم.

ظرف‌ها روی میز آمـــاده بودند. اول رنگ آبی ژله را با آب درســـت کردند. بعد در ظرف دیگر، قرمز را، در آخر هم دو رنگ را با هم مخلوط کردند. دوباره رنگ بنفش ساخته شد.

نمونهٔ ۳: دوستیِ رنگ‌ها!

هدف تدریس مَن عبارت بود از کشف رنگ جدید، شناخت تفاوت‌ها و پی‌بردن به منحصربه‌فردبودن، همکاری. و اما ماجرا...

اواخر آبان‌ماه به صفحه‌ای از کتاب درسی که دربارهٔ ترکیب رنگ‌های اصلی بود، رسیدیم. کتاب رنگ‌ها را به صورت لکه کشیده و با علامت + به این نتیجه رسیده بود که با ترکیب دو رنگ، رنگ جدیدی تولید می‌شـــود. بچه‌ها هم باید رنگ جدید را در کتاب فقط رنگ می‌کردند.

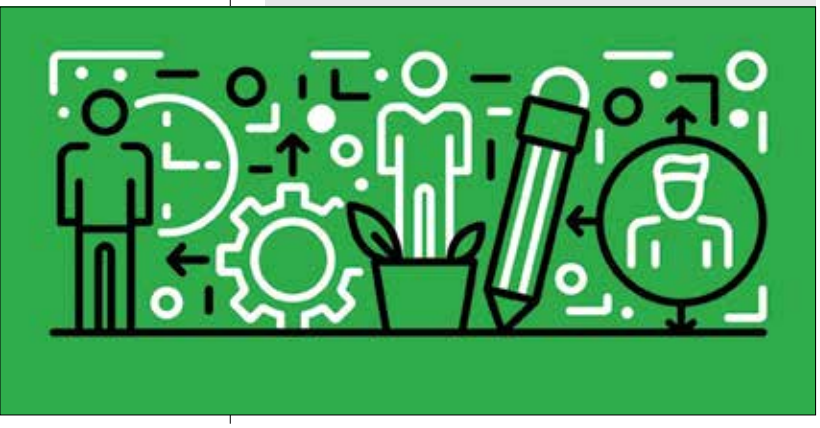
یادم هســـت، آن هفته واحد کار پاییز را داشتیم. تصمیم گرفتم یـــک کار گروهی انجام بدهیم. بـــه این صورت که ســـه رنگ اصلی را روی میز گذاشـــتم. با هیجان به بچه‌ها گفتم، امروز دوباره می‌خواهیم یک کار شـــگفت‌انگیز انجام بدهیـــم. بچه‌ها دربارهٔ رنگ‌ها و دلیل گذاشـــتن آن‌ها روی میز کنجکاوی می‌کردند. گفتم می‌خواهیم رنگ‌ها را با هم دوست کنیم.

ـ خانم، مگه می‌شه رنگ‌ها رو دوست کرد؟!

ـ بله ... دوست دارید امتحان کنید؟

همه با شوق موافقت کردند. بچه‌ها آزاد بودند هر دو رنگی را که دوست دارند، به نوک انگشت خود بزنند و انگشت‌ها را به هم بزنند تا دوست شوند. به این ترتیب رنگ‌های جدیدی ساخته و توســـط آن‌ها کشف می‌شـــد. مثلاً آن‌ها ترکیب رنگ‌های نارنجی و سبز را کشف کردند.

درخت بزرگی کشیدم و به بچه‌ها گفتم، کشیدن برگ‌های درخت با شـــما. آن‌ها هم با ترکیب رنگ‌ها، برگ‌های سبز و نارنجـــی را روی درخت چاپ کردند و در آخر با پاســـتل تنـــهٔ درخت را با همکاری هم رنگ کردنـــد. به این ترتیب یک تابلوی زیبا با همکاری و کشف رنگ‌ها توسط خودشان خلق شد.



طرحی برای تقویت مهارت‌های بیانی



مسعود ملکی
کارشناس ارشد علوم قرآن و حدیث
معلم راهنمای پایه چهارم

هدف این طرح آموزشی عبارت است از «تقویت مهارت‌های بیانی دانش‌آموز، به‌گونه‌ای که بتواند هنگام صحبت در مورد موضوعی معین، چند نکته را رعایت کند:

۱. شمرده سخن‌گفتن: کلمات را نه تند و شتاب‌زده و نه کند ادا کند.

۲. تکیه بر حرف آخر هر کلمه: حرف آخر هر کلمه را ادا کند، به‌گونه‌ای که برای مخاطب واضح باشد.

۳. سکوت‌کردن به جای اِ گفتن: از اِ گفتن بپرهیزد و به جای آن سکوت کند.

۴. تکیه‌کلام نداشتن: تکرارنکردن یک کلمهٔ مشخص در هنگام صحبت.

در ابتدا سنجش تشخیصی صورت می‌گیرد تا مسیر پیشرفت هر دانش‌آموز مشخص شود.

پیش‌نیاز

به نظر می‌رسد، قبل از اجرای مهارت‌های بیانی، مهارت‌های روان‌خوانی اولویت داشته باشند؛ به‌طوری که دانش‌آموزان در چهار تا شش هفته، با خواندن متن، فن‌های روان‌خوانی را بیاموزند و بعد سراغ دایرهٔ لغات خود بروند. این پیش‌نیازها عبارت‌اند از: ۱. صحیح‌خوانی؛ ۲. لحن خواندن با توجه به علائم نگارشی؛ ۳. سرعت مناسب در روان‌خوانی.

مخاطبان

دانش‌آموزان پایهٔ چهارم ابتدایی

شیوهٔ کار

۱. معلم نکات را به‌صورت مختصر در قالب یک نسخهٔ تصویری ضبط و در وبگاه برای دانش‌آموزان بارگذاری می‌کند.

۲. به ازای هر هفته، یک داستان کوتاه در نظر گرفته می‌شود. در این طرح از داستان‌های مورچه (داستان‌های کوتاه با موضوعات تربیتی و طنز) استفاده شد. بهتر است داستانی انتخاب شود که بیش از یک صفحه نباشد و نیز موضوعی تربیتی داشته باشد تا بعد از اجرای دانش‌آموز برای پدر یا مادر، اهل خانه در مورد آن با هم گفت‌وگو کنند (البته ما در این طرح برنامه‌ای برای هدایت این گفت‌وگو نداریم).

۳. بچه‌ها فایل صوتی یا تصویری کوتاهی(کمتر از دو دقیقه)، از اجراهایشان تهیه می‌کنند.

مراحل کار

الف) فیلم فن‌های مهارت‌های بیانی ضبط می‌شود. اگر به‌صورت پردهٔ سبز اجرا شود، همراه تدوین آن، حدود یک‌ونیم ساعت طول می‌کشد. هر فیلم سه تا شش دقیقه است.

ب) هر هفته در روزی معین، یک داستان به همراه فن‌های مهارت‌های صحبت‌کردن، در وبگاه مدرسهٔ مجازی برای دانش‌آموزان بارگذاری می‌شود.

ج) دانش‌آموزان تا دو روز بعد فرصت دارند داستان را بخوانند، با زبان خود آن را برای والدین تعریف کنند، از اجرای خود فیلم یا صوت تهیه و در وبگاه بارگذاری کنند. والدین نیز تا همین روز مهلت دارند به اجرای فرزندشان نمره بدهند. به نظر می‌رسد این فعالیت از دانش‌آموزان حدود ۳۰ دقیقه و از والدین حدود ۱۰ دقیقه وقت بگیرد.



د) معلم تا هفتهٔ آینده باید بازخورد بدهد. گوش‌دادن به هر نسخهٔ صوتی، به همراه بازکردن و بستن آن در وبگاه و ارائهٔ بازخورد متنی یا صوتی، حدود سه‌ونیم دقیقه طول می‌کشد.

ن) اجراهای دانش‌آموزان به فیلم تبدیل می‌شود؛ به همراه بازخورد معلم از فعالیت هفتهٔ قبل. این کار حدود دوساعت‌ونیم تا سه ساعت طول می‌کشد.

و) پس از تثبیت مهارت‌ها که ممکن است چندهفته‌ای طول بکشد، به بچه‌ها کمک می‌شود دربارهٔ اجراهای یکدیگر، شبیه مجری یا گزارشگر قضاوت کنند.

ه) در برخی مراحل، معلم می‌تواند بهترین اجراهای دانش‌آموزان را طبق نظرات اولیا انتخاب کند و آن‌ها را نیز در معرض دید بچه‌ها قرار دهد.

مکان

تمام فعالیت‌ها می‌توانند در وبگاه مدرسهٔ مجازی صورت گیرند.

وسایل، امکانات، رسانه

رایانهٔ کیفی یا تلفن همراه. امکانات ضبط فیلم توسط معلم

ارائه

۱. ضبط فیلم فن‌های مهارت‌های بیانی

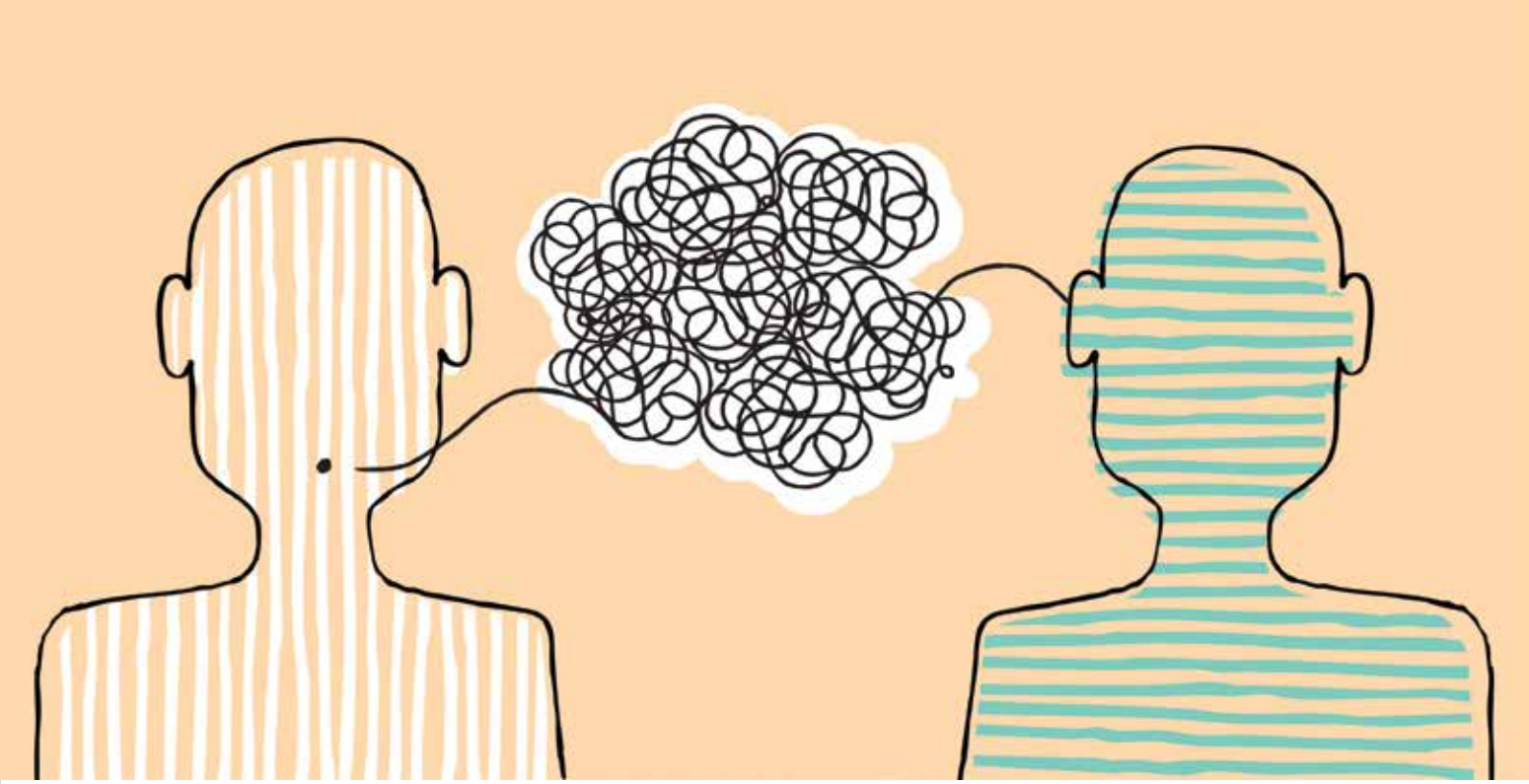
۲. آماده‌سازی داستان‌ها به‌صورت پی‌دی‌اف

۳. بارگذاری فیلم فن‌های مهارت‌های بیانی و داستان‌ها در وبگاه و مهلت‌دادن برای ارسال نسخه‌های صوتی یا تصویری اجرای بچه‌ها و امتیازدهی والدین تا دو روز بعد.

۴. ارائهٔ بازخورد به بچه‌ها: معلم، نسخه‌های صوتی یا تصویری اجرای دانش‌آموزان را گوش می‌دهد و به تک‌تک آن‌ها بازخورد می‌دهد. واضح است که بهترین بازخورد تصویری است. معلم به هر فرد، نکاتی را که رعایت کرده است و مورد تأیید اوست و نکاتی را که باید رعایت کند، تذکر می‌دهد. در عین حال، به جای بازخوردهای تصویری و صوتی، می‌توان از بازخورد متنی استفاده کرد. برای مثال:

«سلام پسر/دختر خوبم... چقدر خوب تلاش کرده‌ای! فقط بد نیست فن (نام فن گفته می‌شود) را بیشتر رعایت کنی. مثلاً.....»

در کنار این بازخورد متنی، بازخورد دیگری به‌صورت (عالی، خیلی خوب، متوسط، نیاز به تلاش بیشتر) نیز بر اساس فن‌های اجراشده داده می‌شود. پیشنهاد می‌کنیم این بازخورد در پایان یک ماه یا دو ماه، به‌صورت نمودار، میزان پیشرفت دانش‌آموز را نشان دهد.



ارزشیابی

● بعد از تعریف داستان برای والدین، بچه‌ها باید بر اساس سنجه‌های معینی (مربوط به فن‌ها و نحوهٔ اجرا بر اساس آن‌ها) ارزیابی قرار شوند و به آن‌ها از یک تا چهار امتیاز داده شود.

سنجه‌ها عبارت‌اند از:

الف) آیا شمرده صحبت می‌کند؟ (شتاب‌زدگی یا کندی)

ب) از مکث به همراه ا یا موارد مشابه، پرهیز می‌کند و به جای آن سکوت و فکر می‌کند؟

ملاک: صفر تا ۲ مورد: خیلی خوب/ ۳ تا ۴ مورد: خوب/ ۵ تا ۶: متوسط / بیشتر از ۶ مورد: نیازمند به تلاش بیشتر)

ج) آیا حرف آخر کلمات را به‌صورت قابل‌فهم برای مخاطب بیان می‌کند؟

د) آیا تکیه‌کلام دارد؟ (کلماتی مثل «چیز»، «بعد»، «مثلاً» را خیلی تکرار نمی‌کند و آن‌ها را در جای صحیح خود به کار می‌برد).

ملاک:... صفر تا ۲ مورد: خیلی خوب/ ۳ تا ۴ مورد: خوب/ ۵ تا ۶ مورد: متوسط/ بیشتر از ۶ مورد: نیاز به تلاش بیشتر)

برای هر فن یک سنجهٔ جداگانه در نظر گرفته می‌شود. در هر مرحله، یک فن ارزیابی می‌شود. هر فن ۱۰۰ امتیاز دارد که ۱۰ درصد آن به والدین، ۶۰ درصد به ارزیابی سه نفر از هم‌کلاسان (با ذکر دلایل مشخص)، ۲۰ درصد به خودارزیابی دانش‌آموز و ۱۰ درصد به معلم مربوط است.

● **ارزشیابی پایانی:** در پایان طرح، دانش‌آموزان یک هفته فرصت دارند خود را برای یک سخنرانی چهاردقیقه‌ای آماده کنند. آن‌ها باید از کار خود فیلم بگیرند و آن را بفرستند. متن این سخنرانی را معلم (به‌صورت یکسان) تهیه می‌کند و در اختیار همه قرار می‌دهد.

پیشنهاد می‌شود ارزشیابی پایانی ۵۰۰ امتیاز داشته باشد. ۷۰ درصد (۳۵۰ از ۵۰۰) به فعالیت مستمر و عملکرد پایانی (پروژهٔ سخنرانی) مربوط باشد و ۳۰ درصد باقی‌مانده (۱۵۰ از ۵۰۰) به امتیاز بچه‌ها به هم اختصاص یابد.

در نهایت امتیازها می‌توانند موجب راهیابی دانش‌آموزان به گرفتن گواهی‌نامهٔ فن بیان شوند یا نشان یا مدالی دریافت کنند.

کلاس برخط

- در کلاس برخط سطح آموزش باید بالاتر از کلاس نابرخط باشد. برای رسیدن به این هدف، نمونه‌هایی از الگوی صحبت متناسب با رعایت قواعد در حد سه دقیقه آماده و ارائه می‌شوند. نمونه‌ها باید خیلی ممتاز باشند و زیرکانه ریزه‌کاری‌ها را در بر داشته باشند. مثلاً آن‌قدر طنزآمیز باشند که خندهٔ بچه‌ها کمی مانع از قضاوت آن‌ها شود.

- دانش‌آموزان به این نمونه‌ها توجه می‌کنند و سپس بر اساس معیارهایی که بلدند، آن‌ها را قضاوت می‌کنند. سپس با شرکت در نظرسنجی، با ذکر دلیل، به این کار امتیاز می‌دهند.

- روش دیگر اجرا این است که یک نسخهٔ صوتی را خود بچه‌ها در قالب کارگروهی بررسی کنند و نقاط مثبت و منفی اجرا را توضیح دهند.

- جلسات برخط بهتر است دو جلسه یک‌بار صورت بگیرد. یعنی بعد از آموزش هر دو فن، یک جلسه برخط باشد.

- بعد از آموزش چهار فن، یک جلسهٔ مفصل برخط نیاز است تا همهٔ فن‌ها بازبینی شوند.



فناوری در خدمت زندگی روزمره

سمیه مهتدی

کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات زندگی انسان را به شدت تحت‌تأثیر قرار داده است. از زمان انقلاب صنعتی انسان شروع به توسعه ماشین‌آلات و تجهیزاتی کرده است که کار او را تسهیل می‌کند. فناوری اطلاعات و ارتباطات در بیشتر زمینه‌ها مانند آموزش، پزشکی، دفاعی، بانکداری، و بیمه استفاده می‌شود. ابزارهای فناوری اطلاعات و ارتباطات به شرکت‌ها کمک می‌کند تا حجم وسیعی از داده‌ها را تجزیه و تحلیل، ذخیره و پردازش کنند و به اشتراک بگذارند.

تساوی اطلاعات در زمینه اشاعه و گسترش بیمه‌ها تأثیرگذار است. در سال‌های گذشته برای اینکه وسیله نقلیه خود را به‌صورت فیزیکی به همراه داشته باشید و ... امروزه تساوری‌های جدید کمک شایانی کرده که در زمان کمتر از فواید بیمه، بهره‌مند شویم.

احتمالا به یاد دارید که در کمتر از یک دهه پیش، زمان بسیاری را در صف انتظار ادارات بیمه سپری می‌کردید. اما اگر امروز را با آن روزها و سرعت دستیابی به مراکز بیمه و خدمات پشتیبانی آن‌ها مقایسه کنید برایتان خاطرات گذشته بسیار دور می‌نماید. امروزه به راحتی با یک کلیک ساده در صفحات مرورگر اینترنت و یا در برنامه‌های کاربردی تلفن همراه انواع و اقسام پیشنهادات بیمه‌ای را به طور مثال برای بیمه شخص ثالث خودروی خود می‌یابید.

برنامه‌هایی نظیر bimilike.com، bimebazar.ir، bime.com، bimito.ir، azki.ir ، itoll.ir و ...

و این اتفاق از اثرات خدمات فناوری در زندگی روزمره ماست. حال که به نمونه‌ای از خدمت فناوری به زندگی انسان اشاره کردیم کمی نیز در مورد خدمت بیمه و به صورت خاص بیمه شخص ثالث خودرو بپردازیم.

در میان انواع طرح‌های بیمه‌ای که از جانب شرکت‌های مختلف ارائه می‌شوند، بیمه شخص ثالث همچنان پرمخاطب‌ترین نوع بیمه است.

اگر وسیله نقلیه‌ای تحت این پوشش نباشد، ممکن است عواقب جبران‌ناپذیری داشته باشد که به آن خواهیم پرداخت.

اما به‌راستی بیمه شخص ثالث چه مواردی را پوشش می‌دهد و علت نام‌گذاری این بیمه چیست.

در پوشش بیمه شخص ثالث، شخص اول مالک وسیله نقلیه یا بیمه‌گزار، شخص ثانی شرکت بیمه یا بیمه‌گر و شخص ثالث فرد زیان‌دیده غیر از راننده مقصر در حادثه هستند.

برای مثال در یک حادثه رانندگی هزینه درمان، فوت و خسارت وارد شده به اموال تمامی افراد زیان‌دیده، تحت پوشش بیمه شخص ثالث قرار می‌گیرد. راننده مقصر نیز تحت پوشش بیمه حوادث راننده که به تازگی جزئی از بیمه شخص ثالث شده است قرار می‌گیرد. با این تفاوت که بیمه حوادث راننده تنها خسارت‌های جانی را پوشش می‌دهد و در برابر خسارات مالی مسئولیتی ندارد.





چرا باید بیمهٔ شخص ثالث داشته باشیم؟

در صورتی که در حین رانندگی توسط اتومبیل و یا موتور سیکلت بر اثر حادثه خسارتی وارد کنید و در آن حادثه مقصر شناخته شوید، طبق قانون مسئول جبران این خسارت به زیان‌دیدگان هستید. این خسارت ممکن است خسارت مالی و یا خسارت بدنی باشد. بیمه شخص ثالث در حقیقت یک بیمه مسئولیت است (بیمه مسئولیت مدنی دارندگان وسایل نقلیه موتوری زمینی) اما در گروه بیمه‌های اتومبیل قرار دارد. داشتن این بیمه‌نامه طبق قانون اجباری است و هر شخص که رانندگی انجام می دهد مکلف به داشتن این بیمه‌نامه است.

وظیفه بیمه‌گر هنگام تصادف ناشی از تخلف رانندگی

بیمه‌گر ملزم به جبران خسارت‌های وارد شده به اشخاص ثالث تا سقف تعهدات مندرج در بیمه‌نامه خواهد بود. در حوادث رانندگی هنگام بروز حوادث که به استناد گزارش کارشناس تصادفات راهنمایی و رانندگی یا پلیس راه علت اصلی وقوع تصادف یکی از تخلفات رانندگی فاقد نماز باشد، بیمه‌گر موظف است خسارت زیان‌دیده را بدون هیچ شرطی پرداخت کند و حق آن را دارد جهت بازیافت یک ریال از خسارت‌هایی که به دیه و دیه از خسارت‌های بدنی پرداخت شده به مسبب حادثه مراجعه کند.

حوادث مشمول قوانین بیمه شخص ثالث

هرگونه سانحه‌ای از قبیل تصادف، سقوط یا واژگونی خودرو و یا استفاده از وسایل نقلیه موتوری که منجر به خسارت وسایل متعلق به اشخاص ثالث وارد شود.



اگر بیمه شخص ثالث نداشته باشیم



وظیفه بیمه گر هنگام طبیعی نبودن تصادف

در صورت اثبات عمد راننده در ایجاد حادثه توسط مراجع قضائی و یا رانندگی در حالت مستی یا استعمال مواد مخدر یا روان‌گردان مؤثر در وقوع حادثه، یا در صورتی که راننده منسب فاقد گواهینامه رانندگی باشد یا گواهینامه او متناسب با نوع وسیله نقلیه نباشد شرکت بیمه موظف است بدون اخذ تضمین، خسارت زیان‌دیده را پرداخت کرده و پس از آن می‌تواند به نیابت از زیان‌دیده از طریق مراجع قانونی برای استرداد تمام یا بخشی از وجوه پرداخت شده به شخصی که موجب خسارت شده است مراجعه کند.

قبیلهٔ من!

یک بازی راهبردی برای یادگیری فعال و لذتبخش درس مطالعات اجتماعی

محمدیاسر توسل‌پناهی
طاها کریم‌زاده
معلمان دورهٔ ابتدایی، تهران

محله، روستا، شهر، کشور و قاره و سکه کلماتی هستند که تقریباً اکثر دانش‌آموزان در هر ردهٔ سنی در دبستان کم‌وبیش با آن آشنا هستند. ما قصد داریم برای آموزش هر یک از این مفاهیم به کلاس درس برویم. سؤال این است که چگونه می‌توانیم به‌گونه‌ای تدریس کنیم که در دانش‌آموزان انگیزهٔ یادگیری برای ادامهٔ فرایند تدریس مطالعات اجتماعی فراهم شود؟

طراحی یک بازی جذاب می‌تواند این انگیزه را در دانش‌آموزان پدید آورد. این طرح درس تلفیقی که صرفاً معلم انجام می‌دهد، مفاهیم را در قالب یک بازی راهبردی به دانش‌آموزان می‌آموزد.

شیوهٔ بازی

در این بازی که نام‌گذاری آن کاملاً سلیقه‌ای است، دانش‌آموزان به گروه‌های هفت‌نفره تقسیم می‌شوند. هر گروه برای خود یک اسم انتخاب می‌کند. گروه‌ها به قبیله‌های کوچک تبدیل و در یک قلمرو و زیر سلطهٔ یک حاکم (همان معلم) قرار می‌گیرند. هر قبیله برای خود یک پرچم طراحی می‌کند. پرچم هر گروه باید کار دست (کاردستی) و مورد تأیید همهٔ افراد قبیله باشد. سپس هر قبیله باید مسئولیت‌های هر شخص را در آن قبیله مشخص کند:

۱. رئیس
۲. فرمانده
۳. دامدار
۴. کشاورز
۵. خزانه‌دار
۶. پیشگو
۷. مشاور

دقت داشته باشید، نظر و رضایت هر یک از افراد قبیله برای انتخاب مسئولیتش بسیار مهم و ارزنده است. دانش‌آموزان موظف‌اند برای قبیلهٔ خود یک خط اختراع کنند و راهنمای آن را به حاکم قبیله بدهند، چراکه از آن به بعد باید نامه‌هایشان را با دست خط قبیلهٔ خود به حاکم یا قبیله‌های دیگر بفرستند.

پس از اتمام این مراحل، همهٔ دانش‌آموزان به یک قبیلهٔ مشخص تعلق دارند و مسئولیتی بر دوش آن‌ها گذاشته شده است که شانه‌خالی کردن از آن به شکست قبیله منجر خواهد شد. این مهم اهمیت حضور او را در بازی و قبیله‌اش نشان می‌دهد.

هر قبیله باید روزانه تولیداتی داشته باشد. این به معنای زنده‌بودن قبیله است. مواد تولیدی عبارت‌اند از:

۱. نمک (خرید توسط شما با ضریب ۱)؛
۲. گندم (خرید توسط شما با ضریب ۲)؛
۳. اسب (خرید توسط شما با ضریب ۴)؛
۴. صنعت (با راهبرد شما تولید می‌شود)؛
۵. گوشت (خرید توسط شما با ضریب ۳)؛
۶. دارو (با راهبرد شما تولید می‌شود)؛
۷. ارتش (هر پنج رأس اسب یک ارتش می‌سازد)؛
۸. سکه (شما با خرید تولیدات، آن را به قبیله‌ها پرداخت می‌کنید).

آموزگار با توجه به راهبردی که می‌خواهد در بازی طراحی کند، می‌تواند تولیدات را در هر قبیله تقسیم کند، اما به یاد داشته باشیم، نباید در کلیت دارایی‌های قبیله‌ها تفاوت چشمگیری باشد. این بدین معناست که تقریباً همهٔ قبیله‌ها تولید روزانه‌شان نزدیک به هم است. بازی شروع می‌شود و معلم می‌تواند مفاهیمی از قبیل جهت‌های جغرافیایی، محصولات کشاورزی، و آب‌وهوا را به دانش‌آموزان منتقل کند.

ترجیح این است که معلم نکات و مفاهیم بازی را به‌صورت



فیلم برای دانش‌آموزان نمایش دهد. داستان را به‌صورت فیلم برای دانش‌آموزان بازی کنید، ولی در صورت نبود امکانات یا نداشتن دانشِ استفاده از نرم‌افزارهای تدوین فیلم، می‌توان آن را به‌صورت وب‌آوا (پادکست) هم فراهم کرد. تا حد امکان سعی کنید نمایش یا وب‌آوای شما در قالب طنز باشد. اما به یادداشته باشید، شما گردانندهٔ اصلی این بازی هستید. سناریو را از دست ندهید.

برای بازی یک رمز بگذارید. در اصل این رمز می‌تواند جنبهٔ تربیتی هم داشته باشد. شما مطالعات اجتماعی را با فیلم یا فایل صوتی تدریس می‌کنید و دانش‌آموزان درس را فرا می‌گیرند. اما در انتهای بازی شما توقع دارید قبیله‌ها بتوانند رمز و راز موفقیتشان را به‌عنوان رمز نهایی بازی به شما بگویند.

برای مثال، شما قصد دارید اتحاد، تفکر و تدبر، حل مسئله و کمک به هم نوع را به دانش‌آموزان انتقال دهید، این بهترین فرصت است که آن‌ها می‌توانند این مفاهیم را در کنار یکدیگر و در قالب یک بازی که هر یک به‌تنهایی می‌تواند در روند آن تأثیرگذار باشد، فرا بگیرند. به قول معروف: «یک تیر و دو نشان.»

فراموش نکنید، رویدادهای تاریخی در کشورمان کم نیستند و در کتاب به مواردی از آن‌ها اشاره شده است. تاریخ را طوری ارائه دهید که در طول بازی خود را در روند و تغییر آن مؤثر ببینند.

در ادامهٔ بازی، با نامه‌های مخفی خود به هر عضو قبیله، روند بازی را آن‌طور که می‌خواهید ادامه می‌دهید. دانش‌آموزان باید با درایت و تعقل مسیر درست را با هم‌فکری یکدیگر بیابند. حالا شما به‌عنوان حاکم یا هر عنوان دیگری که دارید، باید از قبیله‌ها مالیات دریافت کنید. با توجه به تولیدات روزانهٔ هر قبیله در سرزمینش، شما مالیات را به‌طور هفتگی اعلام کنید. دانش‌آموزان برای پرداخت مالیات به شما مجبورند با قبیله‌های دیگر وارد معامله شوند. تمام افراد در گروه با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنند و هر یک راهبرد خود را بابت پرداخت خراج، با هم‌گروهی‌هایش در میان می‌گذارد. قبیله‌ای که خراج نمی‌دهد، آن هفته از حمایت قبیله‌های دیگر برخوردار نخواهد بود.

آن‌ها می‌توانند در این بازی به قبیله‌های یکدیگر حمله کنند. شما باید این شرایط را طوری مدیریت کنید که هیچ قبیله‌ای حذف نشود. در این حمله‌ها، هر قبیله تعداد اندکی غنیمت از دیگری می‌گیرد که تعیین آن با شماست. همیشه و در هر شرایطی بازی را تا انتها متعادل نگه دارید، چرا که در این صورت شما به‌آرامی بازی و دانش‌آموزان را از دست می‌دهید و کار از دستتان خارج می‌شود. به عبارت دیگر، تا انتهای بازی هیچ شخصی بی‌کار نباشد.

همیشه آن‌ها را شگفت‌زده کنید. یعنی اگر گمان می‌برید دانش‌آموزان حرکت بعدی شما را حدس خواهند زد، سناریو را هیجان‌انگیزتر کنید (اجازه ندهید آن‌ها ادامهٔ بازی را حدس بزنند).

در روز و ساعتی معین، فیلم یا وب‌آوا را در اختیارشان بگذارید و سعی کنید در این باره بدقولی نکنید. اگر شرایط آموزش به حالت مجازی تغییر کرد، حتماً به قول خود عمل کنید و بازی را ناتمام نگذارید.

در انتها امید داریم توانسته باشیم تجربهٔ کوچکی برای تغییری بزرگ در روند آموزش مطالعات اجتماعی دورهٔ ابتدایی به شما همکار گرامی تقدیم کرده باشیم.



خلاقیت در تدریس

فاطمه آقاخانی
دانش‌آموختهٔ دکترای برنامه‌ریزی درسی



مقدمه

مهم‌ترین ماحصل عصر دانش و اطلاعات، تغییر در ساختار و مفاهیم آموزشی و نگرش جدید به یادگیرنده است. در این میان انتظارات والدین از فرزندانشان معنای متفاوت پیدا کرده است؛ به‌گونه‌ای که خواستار پرورش افرادی خلاق، کارآمد و کارآفرین‌اند. از سویی دیگر، یکی از اهداف هر نظام تربیتی عبارت است از تربیت افرادی متفکر و نوآور که برای جامعه مفید باشند. تحقق این هدف در مدرسه صورت می‌گیرد و عامل اصلی آن معلم و کلاس درس است. شاید به‌ظاهر مفهوم «خلاقیت در تدریس» ساده انگاشته شود، اما ورود به دنیای پرپیچ‌وخم آن، مستلزم شناخت کافی عناصر آن، شناسایی ویژگی‌های افراد خلاق و نحوهٔ پرورش افراد دارای تفکر واگراست. اگر خلاقیت را خلق‌کردن اثری جدید بدانیم، یعنی دوباره دیدن پدیده‌ها، و درک و تلاش برای بهتر ساختن آن‌ها. حال اگر کلاس درس را شاهراه اصلی پرورش خلاقیت بدانیم، معلم آگاه و باانگیزه عامل اصلی آن است که با فراهم‌کردن شرایط، بستر مناسبی را برای تدریسی پرنشاط مهیا می‌کند. این مقاله به موضوع خلاقیت در تدریس و ارائهٔ راهکارهایی برای ایجاد خلاقیت در دانش‌آموزان می‌پردازد.

تدریس[1]

این واقعیتی انکارناپذیر است که آموزش‌وپرورش در قرن ۲۱ نسبت به گذشته مسیر متفاوتی دارد. انتظار می‌رود آموزش در این قرن برای دانش‌آموزانی که آمادهٔ ورود به دوران فراصنعتی[2] هستند، نتایجی ایجاد کند. جهت آموزش در این قرن، دیگر آموزش با هدف آماده‌سازی مردم در دنیایی ساده، ایستا، خطی و قابل پیش‌بینی نیست، زیرا ویژگی‌ها و خواسته‌های این قرن در چهار ویژگی مهم، یادگیری قرن ۲۱ را ایجاد می‌کند:

۱. تفکر انتقادی و حل مسئله[3]؛ ۲. خلاقیت و نوآوری[4]؛ ۳. ارتباطات[5]؛ ۴. همکاری[6].

به همین دلیل، از معلمان پیش از خدمت و در حال خدمت انتظار می‌رود بتوانند با خروجی‌های HOTS (مهارت‌های تفکر مرتبهٔ بالا[7]) یادگیری ایجاد کنند.

اصل فهم در یادگیری[8]

اگر یادگیری از روی بصیرت[9] و فهم[10] صورت نگیرد، بی‌ارزش خواهد بود و اثر آن در ذهن شاگرد نیز موقتی است. علت اینکه بسیاری از شاگردان، مباحث علمی را می‌آموزند، ولی در افکار و اعمالشان تغییری ایجاد نمی‌شود، این است که یادگیری آن‌ها طوطی‌وار و بدون فهم است. مطالب علمی، به‌صورت سطحی، مدتی در ذهن آن‌ها می‌ماند، ولی همین اثر سطحی نیز به‌زودی از ذهنشان خارج می‌شود. بنابراین، در جریان یادگیری باید فهم و بصیرت را مهم شمرد. اگر شاگرد خود در جریان یادگیری فعال باشد و نسبت به موضوع یادگیری احساس احتیاج کند و ارتباط آن را با سایر امور درک کند، خواه‌ناخواه فهم او به کار می‌افتد و مطالب را عمیق‌تر فرا می‌گیرد (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۲۳).

حال سؤال این است که چگونه می‌توان در دانش‌آموزان یادگیری عمیق و ریشه‌ای ایجاد کرد؟ چه جایگزین‌هایی برای روش‌های سنتی تدریس وجود دارند؟ آیا «خلاقیت[11]» در تدریس به‌تنهایی می‌تواند یادگیری به معنای واقعی کلمه را محقق کند؟

خلاقیت توانایی در کشف و پیداکردن راه‌حل تازه برای حل یک مشکل و داشتن سبک و روش‌های نو و مختص فرد است. خلاقیت کیفیتی عقلانی است؛ شامل اجزای شناختی و انسان‌گرایانه در یادگیری. زمانی که از خلاقیت صحبت می‌شود، باید از «بدیعه‌پردازی[12]» نیز سخن گفت. بدیعه‌پردازی همان رشد تفکر خلاق است که در جهت کمک به افراد تدوین شده است تا بتوانند با برهم‌زدن منظومهٔ فکری موجود خویش، چشم‌اندازهای جدیدی برای حل مسائل و موضوع‌های موجود در زمینه‌های گوناگون خلق

کنند. بر اســاس این الگو، کارهایی گروهی به فراگیرندگان ارائه می‌شود تا آنان به تفکر بپردازند و به دنبال آن پیرامون کاربرد و روش‌هــای اجرا اقدام کنند (مهرداد، ۱۳۸۸: ۸۸). بدیعه‌پردازی شیوهٔ جالبی اســت که **ویلیام گوردون**[۱۳] و دســتیارانش (۱۹۶۱) برای ایجاد نوآوری تدوین کرده‌اند. گوردون پایهٔ بدیعه‌پردازی را بر چهار مطلب قرار می‌دهد که نظریات عادی دربارهٔ خلاقیت را به نقد می‌کشند:

۱. خلاقیت در فعالیت‌های روزمره اهمیت بسیار دارد.

۲. فرایند خلاقیت به‌هیچ‌وجه اســرارآمیز نیست. می‌توان آن را توصیف کرد و تربیت مستقیم افراد به‌منظور افزایش خلاقیتشان امکان‌پذیر است.

۳. اختــراع خلاق در همهٔ رشــته‌ها همچــون هنر، علوم و مهندســی مشــابه است و این به وســیلهٔ همان شاخص فرایندهای عقلی مشخص می‌شود.

۴. ابداع (تفکر خلاق) فرد و گروه به یکدیگر شباهت بسیار دارند. افراد و گروه‌ها محصولات و نظرات را به سبکی بیشتر شــبیه به هم تولید می‌کنند و این هم باز مطالب بســیار متفاوت با موضعی اســت که خلاقیت را تجربه‌ای به‌شدت فردی و نه شرکت‌پذیر می‌دانند (بهرنگی، ۱۳۹۳: ۲۲۱).

با تعریف‌های گفته‌شــده این سؤال‌ها مطرح می‌شوند که: فرد خلاق و نوآور کیست؟ چه ویژگی‌هایی دارد؟ عوامل مؤثر بر خلاقیت معلم و تدریس چه هســتند؟ با چه روش‌هایی می‌توان تفکر خلاق و نقاد را پرورش داد؟

در توصیــف فــرد خــلاق می‌تــوان گفت: او مســائل و وضعیت‌هایی را می‌بیند که قبلاً مورد توجه قرار نگرفته‌اند. از این رو می‌تواند نگاهی غیرمرسوم به اشیا و پدیده‌ها بیندازد. در واقــع افراد خلاق بخش عمده‌ای از وقت و انرژی خود را صرف توجه دقیق به اطراف خود می‌کنند.

جوی پال گیلفورد[۱۴] (۱۹۵۹) اشاره می‌کند، افراد خلاق انعطاف‌پذیرند و در ارائهٔ راه‌حل و اندیشــهٔ بدیع از آمادگی برخوردارنــد و مثبت‌اندیش و دارای اســتقلال رأی‌اند. به قضاوت‌های مستقل می‌پردازند و سعی ندارند پیرو یا همانند دیگران باشــند و از غیرعادی تلقی‌شدن عمل و رفتارشان واهمه ندارند.

از ســوی دیگــر، خلاقیــت و نــوآوری در معلمــان به عوامل متفاوتی بســتگی دارد. از آشــنایی بــا راهبردهای یاددهی‌یادگیــری نوین تا فضای فیزیکــی کلاس، امنیت روحــی و روانی معلم نقش بســزایی در خلاقیت و تدریس دارند.

تحقیقات **رِرک** و همکاران با موضوع «خلاقیت و نوآوری معلمان مدرسه‌های مدرن (جنبهٔ تجربی)» (۲۰۲۰) نشان داد، آمادگــی برای معرفــی نــوآوری در فعالیت حرفه‌ای معلمان و میزان خلاقیت آن‌ها به انگیزه، تمرکز بر موفقیت و ویژگی‌های ارزشی آنان بستگی دارد. جهت‌گیری، گرایش به خطرپذیری منطقی، تمایل به مســئولیت‌پذیری از نظر مخاطرات و خلاقیت معلمان مهم اســت. عوامل خارجی و داخلــی مؤثر در این تحقیق بیانگر آن هســتند که عوامل خارجی عبارت‌اند از:

ـ مشــکلات با ماهیت مادی و فنی (نبود ادبیات علمی و روش‌شناختی، نبود شرایط فنی لازم، پرداخت‌نکردن هزینهٔ فعالیت‌های نوآورانه)؛

ـ مشکلات ناشی از ویژگی‌های فعالیت آموزشی (وابستگی نوآوری به درک آن توسط فرزندان، رد نوآوری توسط والدین یا علاقه‌مندنکردن آن‌ها، درک‌نکردن همکاران، مدیریت و کمک‌نگرفتن از روان‌شناسان مدرسه)؛

ـ مشــکلات مرتبط با ویژگی‌های نــوآوری (حجم بالای اطلاعــات لازم برای یادگیــری، کمبود مشــاوران علمی، ارتباط‌نداشتن با همکاران سایر مؤسسات آموزشی).

عوامل داخلی نیز شــامل مشــکلاتی در زمینهٔ آمادگی بــرای تدریس (نبود دانــش کافــی در آموزش‌وپرورش و روان‌شناسی)؛ آمادگی نظری و عملی برای نوآوری (دانش و مهارت نظری در زمینهٔ مطالعات نوآوری آموزشی) مشخص شده‌اند.

برای حل این مشــکلات، اجرای یکپارچــهٔ اقداماتی به این شرح لازم اســت: ۱. ارزش‌شناسی: توسعهٔ مهارت‌های تصمیم‌گیری؛ ۲. طراحی: انتقال ایده‌های علمی به هنجاری؛ ۳. ســازندگی: اجرای انواع پروژه‌ها در فعالیت‌های آموزشی با موضوعات آموزشــی؛ ۴. ارزیابی و اندازه‌گیری: شناسایی شاخص‌های اثربخشی فرایند نوآوری و کیفیت نتایج آن؛ ۵. بازتابی: درک تجربهٔ نوآوری فردی و جمعی.

می‌توان نتیجه گرفت، نظام اقدامات توســعه‌یافته به‌طور قابل‌توجهی احتمال نوآوری و اســتفاده از خلاقیت را بین معلمان در یک مدرسهٔ نوین (مدرن) افزایش می‌دهد.

بنابراین، توسعهٔ کلاسی که به تفکر خلاق و انتقادی منجر می‌شــود، با رفتار معلمان کاملاً ارتباط دارد. بدین منظور، معلمان باید اصول زیــر را در کلاس درس مورد توجه قرار دهند:

۱. گسترش آزادی روانی در کلاس؛

۲. توسعهٔ ارتباطات عاطفی و عقلانی؛

۳. ایجاد جو همدلی و درک دیگران؛

۴. توجه به استقلال و فردیت دانش‌آموزان و تأکیدنکردن افراطی بر هنجار گروه؛

۵. احترام به عقاید شــاگردان و کمک به تجدید سازمان عقاید آن‌ها؛

۶. احترام به سؤالات شــاگردان و هدایت سؤالات بی‌ربط به‌سوی مسئلهٔ اصلی.

فن‌های[15] پرورش تفکر خلاق و انتقادی از سوی معلم[16]

۱. مواد و مطالب آموزشی متنوعی را برای تکمیل کتاب‌های درسی معمول تهیه و تدوین کنید.

۲. بحث‌ها و مناظره‌های کلیدی و مرتبط با زندگی دانش‌آموزان را در زمینهٔ موضوعات بحث‌برانگیز اجرا کنید.

۳. دانش‌آموزان را به‌صورت دوتایی سازمان‌دهی کنید و از آن‌ها بخواهید با گروه‌های دیگری از دانش‌آموزان در مورد یک مسئله بحث و مناظره کنند. جو و فضای کلاس را طوری ترتیب دهید که باعث کنش متقابل شود، ترتیب نشستن شاگردان را تغییر دهید و از روش‌های تقسیم کلاس بزرگ به گروه‌های کوچک برای بحث استفاده کنید.

۴. از دانش‌آموزان بخواهید در مورد یک مسئلهٔ کوچک اجتماعی، انتقادها و نظرهای خود را برای سردبیر مجله یا روزنامه‌ای بنویسند و در کلاس بخوانند.

۵. از دانش‌آموزان بخواهید در جلسات و گردهمایی‌های اجتماعی شرکت کنند، یا برنامه‌های میزگرد تلویزیونی را تماشا و دربارهٔ نظرگاه‌های مختلف بحث کنند.

۶. از دانش‌آموزان بخواهید حوادث و رویدادهای مهم تاریخی یا زندگی شخصیت‌های متفکر و خلاق را در کلاس درس به نمایش بگذارند.

۷. از تکالیف نوشتاری اثربخش در جریان آموزش استفاده کنید (یارمحمدیان، ۱۴۰۰: ۷۵).

چند راهکار برای خلاقیت در تدریس

۱. از چند روش تدریس متنوع و متناسب با موضوع درس مانند: «حل مسئله، بحث آزاد، کاوشگری و بارش مغزی» استفاده شود تا دانش‌آموزان افکار و راه‌حل‌های خود را با اعتمادبه‌نفس بیان کنند.

۲. زمینه‌ای بدون دغدغه و نگرانی برای بیان افکار، بدون ترس از تحقیر و تمسخر از سوی جمع ایجاد شود. ممکن است شاگردان در فرایند تفکر پاسخ‌های اشتباهی را بیان کنند، اما پرورش تفکر و بیان آن مهم است.

۳. برای پیشگیری از حقارت و رفع ترس از بیان ایده‌ها، معلم باید فضایی آرام‌بخش توأم بانشاط در کلاس را بسترسازی کند و متذکر شود انسان‌های بزرگ هم از ابتدا خلاق نبوده‌اند، بلکه با تلاش و پرورش این قوه توانسته‌اند ابتکار و آفرینندگی را در وجود خود شکوفا کنند.

۴. با دقت به نظرهای دانش‌آموزان گوش دهد و اندیشه‌های آنان را در کلاس درس نقد و بررسی کند تا آنان احساس استقلال رأی و نظر و تشویق به فرهنگ دموکراسی پیدا کنند.

۵. مطالب درسی را به‌صورت مسئله، معما و پرسش‌هایی با پاسخ‌های متفاوت مطرح کند تا خلاقیت و تفکر واگرا را تقویت کند.

۶. از فن «من نمی‌دانم» استفاده کند؛ به دو دلیل:

الف) یافتن پاسخ به کمک یکدیگر می‌تواند خوشایند باشد.

ب) پاسخ مستقیم و سریع به سؤال کودک ممکن است راه‌های اکتشافی را از وی سلب کند. در نتیجه هرچند وقت یک‌بار با هم پاسخ را بیابیم؛ چرا که ندانستن عیب نیست.

۷. ادارهٔ کلاس به‌صورت «فراگیر محور».

۸. تشویق دانش‌آموزان برای داشتن اندیشه‌های بکر و جدید و ارائه و توضیح دستاوردهای خلاق آن‌ها در گروه‌های اجتماعی.

پی‌نوشت‌ها

1. Teaching
2. post-industrial
3. Critical thinking and problem solving
4. creativity and innovation
5. Communications
6. Cooperation
7. Higher order thinking skills
8. learning
9. Insight
10. Understanding
11. Creativity
12. Innovation
13. William. Gordon
14. Joy.Paul. Guilford
15. techniques
16. Teacher

منابع

۱. شعبانی، حسن (۱۴۰۱). مهارت‌های آموزشی و پرورشی روش‌ها و فنون. سمت. تهران.

۲. یارمحمدیان، محمدحسین (۱۴۰۰). اصول برنامه‌ریزی درسی. یادوارهٔ کتاب. تهران.

۳. ارنشتاین، آلن سی؛ هانکسینس، فرانسیس (۱۳۹۹). مبانی فلسفی روان‌شناختی و اجتماعی برنامهٔ درسی. ترجمهٔ سیاوش خلیلی شورینی. یادوارهٔ کتاب. تهران.

۴. جویس، بروس و همکاران (۱۳۹۳). الگوهای تدریس ۲۰۰۴. ترجمهٔ محمدرضا بهرنگی. کمال تربیت. تهران.

۵. جی مک کیچی، ویلبرت؛ سوینیکی، ماریلا (۱۳۸۸). روش‌های تدریس پیشرفته. ترجمهٔ محمدرضا کرامتی، حسن محجوب عشرت‌آبادی. سیطرون. تهران.

۶. مهرداد، حسین (۱۳۸۸). هنر تدریس. روان. تهران.

۷. شریعتمداری، علی (۱۳۸۳). اصول و فلسفهٔ تعلیم‌وتربیت. امیرکبیر. تهران.

8. www. iranmodares.com

9. Rerke, V. I., Tatarinova, L. V., Bubnova, I. S., BABIT-SKAYA, L. A., & Bakhareva, E. V. (2020). Creativity and innovations of teachers of modern school. Empirical aspect. *Revista Espacios*, 41(06).

10. Astuti, A. P., Aziz, A., Sumarti, S. S., & Bharati, D. A. L. (2019, June). Preparing 21st century teachers: Implementation of 4C character's pre-service teacher through teaching practice. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1233, No. 1, p. 012109). IOP Publishing.



مجموعهٔ پنج‌جلدی «بچه‌ها بیایید نمایش»

اگر قصد دارید دانش‌آموزان را به سمت کار نمایشی سوق دهید، این مجموعهٔ پنج‌جلدی به قلم **منوچهر اکبرلو** می‌تواند به شما کمک شایانی کند. «بچه‌ها بیایید نمایش» شامل نمایشنامه‌های کوتاهی برای کودکان دختر و پسر گروه سنی «الف» و «ب» است که اجرای آن با وسایل معمولی میسر است و ذوق و خلاقیت کودکان در اجرا به جذابیت نمایش‌ها می‌افزاید. برخی از نمایشنامه‌های این مجموعه به‌صورت قصه‌نمایش نوشته شده‌اند تا در کلاس‌های قصه‌گویی از آن‌ها استفاده شود. نویسنده در ابتدای هر جلد نکاتی را به بزرگ‌ترها گوشزد می‌کند تا با عمل به آن‌ها نمایشی خوب و ارزشمند ارائه دهند.

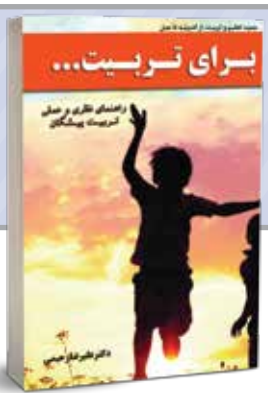


روش‌های تربیت اخلاقی کاربردی در اسلام

(با تأکید بر دورهٔ نوجوانی و جوانی)

این کتاب را محسن حاجی‌بابائیان امیری نوشته و انتشارات سروش آن را منتشر کرده است. نویسنده در این کتاب با اتکا به منابع تربیت اخلاقی از نگاه اسلام و نگاه پیشینیان پرداخته است.

کتاب، مجموعه‌ای مشتمل بر مباحث اخلاقی و تربیتی است که قالب مضمون‌های آن از منبع وحی و کلام و سیرهٔ معصومین برگرفته شده است که در دو بخش به نگارش درآمده‌اند تا علاقه‌مندان به موضوع اخلاق، به‌خصوص اخلاق اسلامی، برای شکوفایی فطری و ذاتی اخلاقی خود از آن استفاده کنند.



برای تربیت..

(راهنمای نظری و عملی تربیت پیشگان)

این کتاب نوشتهٔ علیرضا رحیمی، یکی دیگر از کتاب‌های حوزهٔ تربیت است. آنچه کتاب در اختیار تربیت‌پیشگان قرار می‌دهد، ابتدایی‌ترین و در عین‌حال اساسی‌ترین نکاتی هستند که در تعلیم و تربیت نسل باید مورد توجه قرار گیرند. از همه مهم‌تر، تلقی مربیان نسبت به تربیت است که در این کتاب پرورش می‌یابد و شکل می‌گیرد و آنها را با اندکی تأمل به پاسخ چگونگی هم می‌رساند. کتاب از سه بخش اصلی تشکیل شده است: برای والدین، برای معلمان و برای همهٔ مربیان. رحیمی کتاب خود را با سه اصل اساسی برای تدارک تربیت به پایان می‌رساند. او می‌نویسد: «محیط تربیتی مناسب، محیط فیزیکی و روانی خوشایند و دلپذیری است که در آن شادی و نشاط، که خود زایندهٔ زیبایی است، حرف اول را بزند.»



پسرتان را در پیشرفت تحصیلی کمک کنید

این کتاب، اثر گری ویلسون، و ترجمه زهرا نامور می‌باشد و انتشارات سروش آن را به چاپ رسانده است.

نویسنده با این جمله که «شما می‌توانید موفق باشید، اگر...» راه‌حل‌های موفقیت پسران را از زبان خودشان بررسی می‌کند.

این کتاب، در چند فصل به‌طور جداگانه موانع پیشرفت تحصیلی پسران و راه‌هایی که والدین می‌توانند به پسرشان کمک کنند تا آن‌ها را از سر راه خود بردارند، و نیز دلایل عملکرد ضعیف‌تر پسران نسبت به دختران، را از زبان خود پسران جویا شده است.

در فصل آخر نیز مشکلات تحصیل پسران و راه‌حل آنها را، به‌طور خلاصه بیان می‌کند.



ولادت حضرت علی‌اکبر علیه السلام
و روز جوان مبارک