

رشد

۶



ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدرسه و کارشناسان آموزش و پرورش | دوره بیست و سوم
شماره بی در پی | ۱۵۷ | اسفند ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir

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



مدیریت مبتنی بر پروژه در مدرسه

سواد رسانه‌ای؛ جامعه شبکه‌ای و تربیت ویادگیری

محیط‌های بازی در مدرسه

محو هدفمند یک ملت در کتاب‌های درسی

حرف اول

انتظار شکست را داشته باشید

هیچ برنامه‌ای در شروع کامل نیست. اغلب برنامه‌ها قبل از رسیدن به هدف، بارها و بارها با شکست مواجه می‌شوند. توانایی ما در قبول بازخوردها و اصلاح برنامه‌ها برای موفقیت ضروری است. از خودمان بپرسیم: کدام فعالیت مؤثر واقع می‌شود و کدام یک به نتیجه نمی‌رسد؟

بیشتر به کارهایی که موفقیت‌آمیز است فکر کنیم و به آنچه مؤثر واقع نمی‌شود، کمتر فکر کنیم.

صادق صادق‌پور





۶

ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش
دوره بیست و سوم | شماره پی در پی ۱۵۷ | اسفند ۱۴۰۳ | ۴۸ صفحه



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

مدیر مسئول:

سیدسعید بدیعی

سر دبیر:

دکتر حیدر تورانی

هیئت تحریریه:

دکتر مرتضی مجدفر، دکتر علی خلخالی

صادق صادق پور، ابراهیم اصلانی،

دکتر سید محمد نوروزیان امیری،

سیده فاطمه شبیری

مدیر داخلی:

شهلا فهیمی

دبیر عکس:

اعظم لاریجانی

ویراستار:

کبری محمودی

مدیر هنری:

کوروش پارساژاد

طراح گرافیک:

سید جعفر ذهنی

تصویر ساز:

سید میثم موسوی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۴

تلفن: ۰۲۲۲ ۸۸۴۹۰ شماره: ۸۸۳۰ ۱۴۷۸

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: modiriat@roshdmag.ir

پيامک: ۰۰۰۸۹۹۵

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۶۳۳۲۰۸

رشد مدیریت مدرسه را در پیام رسان شاد
به این نشانی دنبال کنید.



@roshd_modiriyat



nazar.roshdmag.ir

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشگاهی مرتبط و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی هم‌خوانی داشته و متن اصلی نیز همراه آن‌ها باشد. ● رشد مدیریت مدرسه از نوشته‌های کاربردی و مبتنی بر تجربه‌های مستندسازی شدهٔ مدرسه‌ای استقبال می‌کند. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و درانتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● حجم مقاله بیش از ۱۵۰۰ کلمه نباشد. ● شورای برنامه‌ریزی مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان دفتر انتشارات و فناوری آموزشی و شورای برنامه‌ریزی رشد مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان، با پدیدآورندگان آثار است.

برابر نامه شماره ۱۵/۱۱۳۱۵۹/۵/۲۳ به تاریخ ۱۳۹۱/۵/۲۳ هیئت‌های امنا و هیئت‌های ممیزه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به مقالات چاپ شده در این نشریه تا ۲ امتیاز در هر مورد برای محاسبه در بندهای ۳-۳ و ۳-۱ حسب مورد و مجموعاً حداکثر تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد.



برای اشتراک مجله، رمزینره را پویش کنید.

خانواده مجلات رشد
همه تلاش خود را کرده است
تا این مجله در دسترس عموم
جامعه آموزشی و تربیتی کشور قرار
گیرد و همه مخاطبان در میهن
عزیز اسلامی‌مان امکان تهیه آن
را داشته باشند.

قیمت: ۱۸۰.۰۰۰ ریال

زیبا و عالمانه کار کنیم

● دکتر حیدر تورانی

از خودم شروع می‌کنم که هر سال در آستانه تولد دوباره طبیعت و نوشدن آرزوها، از خدا می‌خواهم حالم را خوش کند و احسن حالی را که خود صلاح می‌داند، نصیبم کند. اما صادقانه بگویم و صمیمانه اعتراف کنم، اتفاقی که باید، نیفتاد؛ در حالی که پروردگار عزیز بندگانش را دوست دارد و برای همه حال خوش و احسن حال می‌خواهد و این ماییم که تعلقات دنیوی را کنار گذاشته و همچنان به آن‌ها دل بسته‌ایم. غافل از آنکه همین تعلقات و دل‌بستگی‌ها نمی‌گذارند دل و دیده‌ما جلا یابد.

تعلقات ما مثل همه آدم‌ها، علاوه بر تعلقات مادی، شامل من‌ها، فقط من درست می‌گوییم‌ها، فقط من می‌فهمیم‌ها، فقط من می‌توانم‌ها، تو هیچ نیستی‌ها و همه‌چیز من هستم‌هاست. در حالی که این ما هستیم‌ها و همه‌چیز را همگان می‌دانند‌هاست که در زندگی ما گشایش ایجاد می‌کند و دل‌آرامی! و این من نیستم که درست می‌فهمم و بقیه غلط، بلکه همه‌چیز را همگان می‌دانند و می‌توانند انجام دهند، و طرف‌های مقابل من هم مثل و بیشتر از من ارزش و منزلت دارند و می‌توانند رنگ بهترین‌ها را در قلب و دل و دید و چهره و دست من بیاورند و درون آن ورود و نفوذ کنند. قلبمان زمانی آرام می‌گیرد که خداترس باشد و خداجو، و در عین حال دوستدار او، و از آنچه او فرمان می‌راند اطاعت کند و از غیر آن هرگز. دیده‌مان زمانی در دل‌ها نفوذ می‌کند و دیگران خواسته‌هایمان را ترتیب اثر می‌دهند که مهربانانه و صادقانه باشد. دستان ما زمانی می‌تواند دست دیگران را بگیرد و بخشنده باشد که

درومان تهی از کبر و غرور و کینه باشد. بنابراین سعی می‌کنم یاد بگیرم، قبل از هر دعا و خواسته‌ای از خدای متعال، از خود شروع کنیم و حجاب‌هایی را که برخی از آن‌ها را بر شمردیم، از خود بزداییم و به اصطلاح پرده‌ها را کنار بزنیم. آنگاه نور الهی خود خواهد آمد و همه وجودمان را مملو از خود خواهد کرد. امیدوارم در آستانه سال جدید (۱۴۰۴) و در تداوم آن، بهترین‌ها نصیب ما، خانواده‌ما، مدرسه‌ما، محله‌ما و کشور ما شود.

بیاییم بیش از گفتار، از رفتارهایمان شروع کنیم. کارهایی را که بر عهده ماست درست و دقیق انجام دهیم. کم نگذاریم. زیبا و عالمانه کار کنیم. هم عالم باشیم و هم عامل. هم خندان باشیم و هم بخندانیم. هم مهربان باشیم و هم مهر بورزیم. آنچه را خود می‌خواهیم، برای دیگران هم بخواهیم. به کیفیت کارهایی که انجام می‌دهیم بیشتر و بیشتر از کمیت آن اهمیت دهیم. به جزئیات توجه کنیم که کیفیت در توجه به جزئیات است. داشته‌هایمان را قدر بشناسیم و مدام بر طبل نداشته‌ها نکوبیم. از چند کار کوچک که در توان علمی و اجرایی ماست شروع کنیم. نخواهیم همه کارها را با هم انجام دهیم، چرا که اگر بخواهیم در همه کارها قوی باشیم، در هیچ کاری قوی نخواهیم شد. بیشتر بخشیم تا بخشیده شویم و دیگران بر ما بخشند. دوستان و آشنایان را دوست داشته باشیم و عمل صالحان را در حق آنان، بدون منت و غالباً در پنهانی، انجام دهیم و بدانیم و آگاه باشیم که خداوند نهال دوستی ما را در دل آنان خواهد نشاند و این مهربانی هر دو سر است که لذت‌ها را افزون کند.





سهل گیر یا سخت گیر؟

قاسم یزدان پناه
کارشناس تعلیم و تربیت

در هر نقشی که باشیم، پدر، مادر، مدیر یا حتی دوست، با این پرسش روبه‌رو می‌شویم: آیا باید سهل گیر باشیم یا سخت گیر؟ پاسخ به این سؤال می‌تواند به‌نوعی زندگی ما و اطرافیانش را تحت تأثیر قرار دهد. امیرالمؤمنین علی (ع) در دو جمله حکیمانه و پربار، راهنمایی روشنی برای ما به یادگار گذاشته‌اند. اگر این رهنمودها را سرلوحه رفتار خود قرار دهیم، زندگی ما و اطرافیانش از بسیاری تنش‌ها رها خواهد شد.

حدیث اول: روانی روزی با سهل گیری

امام علی (ع) می‌فرمایند: «التسهل یدر الارزاق»: سهل گیری روزی‌ها را روان می‌کند (غررالحکم، ۸۰۳-۸۰۲).

این کلام حکیمانه بیانگر نکته‌ای مهم است: هرگاه در زندگی با اهل خانه، همکاران یا در معاملات خود سهل گیر باشیم و از سخت‌گیری‌های بی‌مورد اجتناب کنیم، رزق و روزی ما گشایش می‌یابد.

آقا جمال‌الدین خوانساری در شرح این حدیث می‌نویسد: سهل گرفتن بر خانواده و سخت‌نگرفتن بر ایشان، و همچنین روان‌سازی روابط و معاملات، باعث سیلان و گسترش روزی می‌شود. حتی خداوند نیز در قرآن بر آسان‌گیری تأکید می‌فرماید: «خداوند برای شما حکم را آسان خواسته و تکلیف را مشکل نگرفته است» (بقره: ۱۸۵).

سهل گیری نه‌تنها در خانواده و معاملات، بلکه در تمام ابعاد زندگی تأثیرگذار است. اگر یک سازمان یا شرکت، در تصمیم‌گیری‌ها و امور اجرایی خود انعطاف‌پذیر باشد، می‌تواند به موفقیت‌های چشمگیری دست یابد. نظام‌های روان و شفاف، مانند آبی که با لطافت اما با استواری دل سنگ را می‌شکافد، باعث رشد و پیشرفت می‌شوند.

با این حال باید توجه داشت، سهل گیری به معنای رهاکردن امور نیست. همان‌طور که ماشین سنگینی با قطعات دقیق و هماهنگ، روان و بی‌دردسر کار می‌کند، سهل گیری نیز نیازمند دقت و نظم است.

حدیث دوم: فساد اخلاق با سخت گیری

امام علی (ع) در کلامی دیگر می‌فرمایند: «العسر یفسد»

«الاخلاق»: سخت‌گیری خصلت‌ها را فاسد می‌کند (همان). آقا جمال‌الدین خوانساری در شرح این حدیث می‌گوید: سخت‌گیری بر اهل خانه، همکاران یا حتی در معاملات، می‌تواند باعث تضعیف اخلاق شود. خانواده‌ای که پدری سخت‌گیر و غیرمنعطف دارد، معمولاً فضایی پر از تنش و دوگانگی رفتاری را تجربه می‌کند. اعضای خانواده از ترس، مقابل او رفتار مطلوبش را انجام می‌دهند، اما در غیابش خلاف آن عمل می‌کنند. نتیجه این فضا، رشد دروغ، ریا و نفاق است.

این شرایط در محیط‌های کاری نیز مشابیه است. مدیران سخت‌گیر، فضایی آکنده از دروغ، تظاهر و بی‌اعتمادی ایجاد می‌کنند. در چنین محیطی، بهره‌وری کاهش می‌یابد و سازمان متحمل زیان‌های جبران‌ناپذیری می‌شود.

سهل گیری، کلید حکمرانی موفق

این رهنمودها نه‌تنها در خانواده و سازمان، بلکه در حکمرانی نیز قابل‌اجرا هستند. حاکم خردمند می‌داند که سخت‌گیری بی‌جا می‌تواند موجب رکود شود، در حالی که انعطاف و سهل‌گیری، روزی و برکت را روان می‌کند.

حافظ نیز در ابیاتی زیبا بر این نکته تأکید دارد:

دوش با من گفت پنهان، کاردانی تیزهوش

وز شما پنهان نشاید کرد سَر می‌فروش

گفت آسان‌گیر بر خود کارها کز روی طبع

سخت می‌گیرد جهان بر مردمان سخت‌کوش

سهل‌گیری، هنر زندگی کردن است. این رویکرد نه‌تنها زندگی ما، بلکه اطرافیانش را زیباتر، شاداب‌تر و پررونق‌تر خواهد کرد.

مدیریت مبتنی بر پروژه در مدرسه

● دکتر حیدر تورانی

کلیدواژه‌ها: پروژه، برنامه‌دستی، بهینه‌سازی برنامه‌دستی، برنامه‌ریزی، ارزشیابی

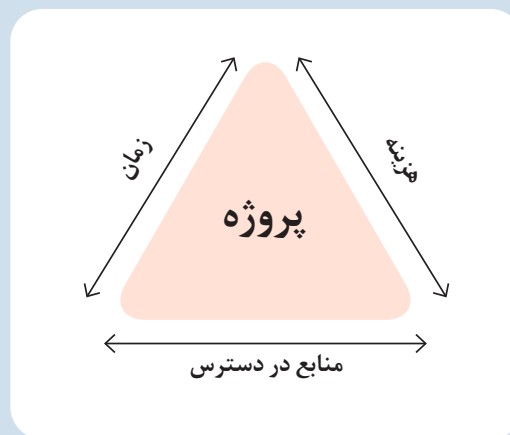
مدرسه می‌تواند به گونه‌ها و طرق متنوع و کارآمد مدیریت و رهبری شود. یکی از گونه‌های متنوع و در عین حال ضابطه‌مند و مهارشدنی، مدیریت مبتنی بر پروژه است. به عبارت دیگر، مدیریت مدرسه را می‌توان یک پروژه در نظر گرفت و آن را با چارچوب و ضوابط پروژه مدیریت کرد. وقتی می‌گوییم پروژه، یعنی فعالیت کلان و خردی که موقتی است و در زمانی مشخص، با هزینه‌ای معین و منابع در دسترس، مشخص و تعریف می‌شود و به سرانجام می‌رسد. در این صورت، به راحتی می‌توان فعالیت موردنظر را به آسانی پایش و ارزشیابی کرد. وقتی فعالیتی در قالب یک پروژه مدیریت می‌شود، خاصیت استمراری دارد تا به نقطه بهینه برسد. برای رسیدن به نقطه یا منطقه بهینه، مراحل (چرخه‌ای) را طی می‌کند (شکل ۱).

فرایندهایی پیروی می‌کند:

- فرایند آغازین یا همان تحلیل: اینکه این پروژه چرا باید به انجام برسد.
- برنامه‌ریزی: به آنچه می‌خواهیم برسیم.
- اجرا: به صورت درست و دقیق اجرا شود (به ابزار نیاز داریم).
- پایش و واپایش: تا به آنچه می‌خواهیم برسیم.
- خاتمه پروژه و دستیابی به نتایج مورد انتظار.

مدیر مدرسه، رهبر برنامه‌دستی

یکی از مهم‌ترین وظایف مدیر اثربخش در مدرسه، رهبری برنامه‌های درسی مدرسه است. فرایندهای یاددهی‌یادگیری مدرسه و کلیه تعاملات و ارتباطات بین معلم و دانش‌آموز، معلمان و والدین ایشان و معلمان با معلمان، از طریق برنامه‌های درسی مدرسه صورت می‌گیرند. اگر برنامه‌دستی را یک نقشه یادگیری بدانیم، مدیر اثربخش مدرسه ملزم به رهبری برنامه‌دستی است. از این طریق می‌تواند ضمن فعال کردن موقعیت‌های یادگیری در مدرسه، رفتارهای مطلوب را در دانش‌آموزان نهادینه کند. برنامه‌های درسی مدرسه به روش‌های متعددی مدیریت می‌شوند. یکی از روش‌های مؤثر در رهبری برنامه‌های درسی مدرسه، مدیریت پروژه است. اینکه مدیر، برنامه‌دستی را یک «پروژه» ببیند و با سبک و سیاق یک پروژه با آن برخورد کند، به آموزش و تمرین نیاز دارد.



شکل ۱. ابعاد اصلی در یک پروژه

برای اینکه بتوانیم از هزینه، زمان و منابع در دسترس به درستی و بهینه استفاده کنیم و آن‌ها را هدر ندهیم، باید برنامه‌ریزی کنیم. پس از برنامه‌ریزی هم اجرا و پایش و ارزیابی کنیم تا مسیر بهبود مستمر فراهم شود. پروژه باید تحت واپایش (کنترل) باشد تا به نتیجه برسد و واپایش نیز نیازمند معیار و شاخص است. هر پروژه‌ای برای رسیدن به هدف از

مدرسه، به‌ویژه معلمان و دانش‌آموزان باید تلاش و مشارکت کنند. هر کس باید وظیفه خود را در قبال این پروژه بداند. وظایف، تقسیم و واحدکارها مشخص می‌شوند، به‌طوری که معلوم شود چه کسی چه کاری را کی، کجا و چگونه باید انجام دهد (شکل ۳).



شکل ۳. خروجی فرایند برنامه‌ریزی، ورودی مرحله اجرا (گام سوم پروژه برنامه درسی) است.

۳. **فرایند اجرا:** یکی از بخش‌های مهم هر پروژه، مرحله اجرای آن است. آنچه برنامه‌ریزی کرده‌ایم، حال باید درست و دقیق اجرا شود تا به هدف پروژه که ارتقای کیفیت برنامه درسی در مدرسه است، نائل شویم. در مرحله اجرا، همه عوامل دست‌اندرکار پروژه مشارکت خواهند داشت و هر یک باید به‌مثابه عضو تیم، وظیفه‌اش را به‌درستی انجام دهد (شکل ۴).



شکل ۴. خروجی فرایند اجرای برنامه درسی، ورودی مرحله پایش و واپایش (گام چهارم پروژه برنامه درسی) است.

۴. **فرایند پایش و واپایش:** حال وقت آن است که عملکرد برنامه درسی و آنچه اجرا شده است، پایش و واپایش شود و نقص‌ها برطرف شوند. آنگاه با دریافت بازخوردهای لازم، اصلاحات انجام گیرد. به‌طوری که مشخص شود پس از اجرا به کجا رسیده‌ایم. یعنی اکنون، نسبت به قبل از اجرای برنامه

برنامه درسی به‌مثابه یک پروژه

برای انجام پروژه برنامه درسی باید به کل فرایندهای پروژه توجه کنیم. با تکیه بر یک عامل یا دو عامل و ندیدن همه عوامل با هم، کار به نتیجه نمی‌رسد و بهبود مستمر اتفاق نخواهد افتاد. مرحله‌های فرایند برنامه درسی به‌عنوان یک پروژه عبارت‌اند از:

۱. **فرایند تحلیل برنامه درسی:** در این مرحله، داشته‌ها و نداشته‌های مدرسه در ارتباط با برنامه درسی مدرسه تحلیل می‌شود. به‌طور مثال، توانایی و آمادگی بالفعل و بالقوه معلمان، انگیزه آنان، آمادگی دانش‌آموزان، آگاهی از میزان منابع و امکانات و تجهیزات، وضعیت یادگیری دانش‌آموزان، و ابزار و فنون در فرایند تحلیل برنامه درسی قرار دارند (شکل ۲).

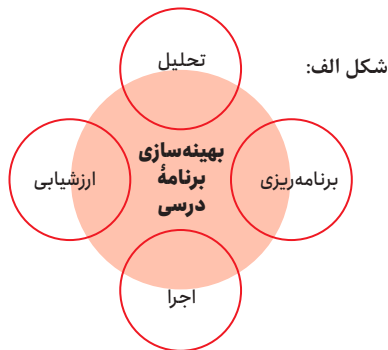


شکل ۲. خروجی فرایند تحلیل، ورودی فرایند برنامه‌ریزی (گام دوم پروژه برنامه درسی) است.

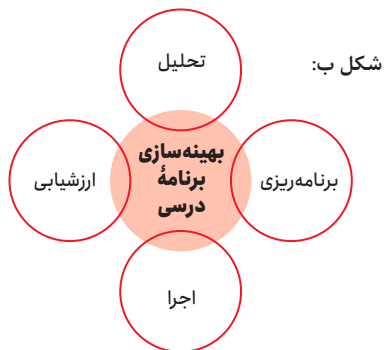
۲. **فرایند برنامه درسی:** گام دوم از پروژه برنامه درسی است. برنامه‌ریزی فعالیت‌هایی است که انجام می‌شوند تا پروژه به نتیجه برسد. پس از تجزیه و تحلیل برنامه درسی و شناخت داشته‌ها و نداشته‌های مدرسه، در فرایند برنامه درسی اقدام به برنامه‌ریزی می‌کنیم (نقشه یادگیری). برای دستیابی به برنامه درسی موفق و مؤثر، نه تنها مدیر مدرسه، بلکه همه کارکنان

درسی، در فرایند آموزش و یاددهی یادگیری وضع مدرسه ما چگونه است (شکل ۵).

فرایند بهینه‌سازی نشان می‌دهد، برای انجام پروژه برنامه درسی، باید به کل فرایندهای تدریس توجه شود. تنها تکیه بر برنامه‌ریزی یا پژوهش، مثلاً درس‌پژوهی و اقدام یا درس‌کاوی پاسخ‌گو نیست. بهینه‌سازی به همه اجزا راه دارد و با همه آن‌ها ارتباط و تعامل دارد. باید تلاش شود منطقه بهینه‌سازی هر چه بیشتر و گسترده‌تر باشد؛ مانند شکل الف، نه شکل ب. گسترده‌تر شدن منطقه بهینه‌سازی گویای این نکته مهم است که توانستیم از همه ظرفیت فرایندهای تحلیل، برنامه‌ریزی، اجرا و پایش و واپایش به‌طور هم‌زمان و نظام‌مند استفاده کنیم.



منطقه بهینه‌سازی گسترده است



منطقه بهینه‌سازی محدود است

خلاصه سخن

زمانی که به تعریف پروژه و اجرای آن در مدرسه موفق می‌شویم، در واقع به شفافیت نظام کمک و زمینه تحقق بودجه‌ریزی عملیاتی را در مدرسه فراهم می‌کنیم؛ چرا که فرایندها، تعریف و زمینه‌های نظارت و واپایش فراهم شده‌اند، وظیفه کارکنان دقیقاً تعریف می‌شود و قدرت پاسخ‌گویی آنان افزایش می‌یابد.

منابع

۱. آقازاده، محرم؛ مجدف، مرتضی. کارگاه آموزشی تدریس مبتنی بر بهبود مستمر. خرداد ۱۳۹۱، مؤسسه مرات.
۲. دوماهنامه شوق تغییر. بهار ۱۳۹۶.
۳. مؤسسه مدارس یادگیرنده مرات و CANI CALLEGE کانادا. خرداد ۱۳۹۶.

فرایند پایش و واپایش

بازده	ابزارها و فنون	درون‌دادها
- خلاصه وضعیت سطوح ارزیابی - اهداف آموزش و یادگیری - کیفیت برنامه درسی اجرا شده و کسب شده - خلاصه وضعیت توانایی آموزش و یادگیری و انگیزه در آموزش و یادگیری معلمان و دانش‌آموزان	- فرم تحلیل کیفیت و کمیت تحقق اهداف - فرم تحلیل میزان انگیزه‌مندی برای آموزش و یادگیری - فرم تحلیل میزان کیفیت برنامه درسی - فرم خطای آموزش معلم و یادگیری دانش‌آموزان	- تحقق اهداف برنامه درسی - قصدشده، اجراشده و کسب‌شده - معلم و دانش‌آموز با انگیزه، برای یاددهی و آموزش و یادگیری - گزارش خود ارزشیابی از کیفیت اجرای برنامه درسی

شکل ۵. خروجی فرایند پایش و واپایش برنامه درسی، ورودی مرحله بهینه‌سازی (گام پنجم پروژه برنامه درسی) است.

۵. فرایند بهینه‌سازی: مقصود از منطقه بهینه‌سازی این است که همه فرایندها در ارتقای کیفیت برنامه درسی مدرسه نقش و سهم دارند و یک فرایند به‌تنهایی نمی‌تواند مؤثر باشد. مثلاً تنها با درس‌پژوهی نمی‌توان برنامه درسی مدرسه را اثربخش کرد، بلکه باید به همه مراحل و اجزای پروژه، به‌صورت هم‌زمان، توجه داشت. برای موفقیت هر برنامه درسی، ابتدا باید تحلیل، سپس بر اساس باز داده‌های تحلیل، برنامه‌ریزی و نگاه مبتنی بر خروجی برنامه‌ریزی، اجرا و در مرحله آخر پایش و واپایش کرد (شکل ۶).

فرایند بهینه‌سازی

بازده	ابزارها و فنون	درون‌دادها
- طرح بهینه‌سازی - فرآیندهای اثرگذار بر فرایند آموزشی و یاددهی - یادگیری و بازدهی آموزش و یادگیری	- فرم‌های اصلاح فرایندها: ● تحلیل ● برنامه‌ریزی ● اجرا ● پایش و کنترل	- خلاصه وضعیت سطوح و ارزیابی اهداف و آموزش و یادگیری - کیفیت برنامه درسی اجراشده و کسب‌شده - خلاصه وضعیت توانایی آموزش و یادگیری و انگیزه در آموزش و یادگیری معلمان و دانش‌آموزان

شکل ۶. فرایند بهینه‌سازی

گفت‌وگو با دکتر سیدمرتضی موسویان، رئیس هیئت‌مدیره انجمن سواد رسانه‌ای ایران

سواد رسانه‌ای؛ جامعه شبکه‌ای و تربیت و یادگیری

علی اصغر محمدی ● عکاس: مرتضی سلطانی

سواد رسانه‌ای یعنی توانایی دسترسی، تجزیه و تحلیل، ارزیابی و ایجاد رسانه در شکل‌های گوناگون که در سال‌های اخیر به‌طور فزاینده‌ای پیچیده شده است. با وجود چنین حجم بالایی از اطلاعات در حال حاضر، به لطف گوشی‌های تلفن هوشمند و موتورهای جست‌وجو، دانش‌آموزان باید در پالایه کردن آنچه می‌بینند و می‌شنوند، کارآمدتر شوند. به عبارت دیگر، اکنون بیش از هر زمان دیگری آموزش سواد رسانه‌ای اهمیت دارد. همه موافق هستند که سواد رسانه‌ای جزو مهمی از یادگیری است و به عنوان یک سواد بین درسی که عمیقاً در هر کلاس درس وجود دارد، باید به آموزش آن تأکید شود و غفلت از آن برای هر کشوری چالش‌ها و آسیب‌های جبران‌ناپذیری به دنبال دارد. خوب از کجا شروع کنیم؟ سواد رسانه‌ای به عنوان بخشی از برنامه درسی ملی به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده و در دستور کار قرار گرفته است. کار سواد رسانه از دوره ابتدایی با درس تفکر و پژوهش آغاز شده و اکنون این درس به‌طور خاص در پایه دهم خود را نشان داده است، زیرا معتقدیم دانش‌آموزان باید به سواد رسانه‌ای مجهز باشند. با وجود تأکید مسئولان آموزش و پرورش به اهمیت سواد رسانه‌ای و لزوم توسعه آموزش این درس، عوامل متعددی موجب شده‌اند آموزش این مباحث در نظام تعلیم و تربیت تا این اندازه غریب باشد. درباره سواد رسانه‌ای و تأثیر آن در آموزش و پرورش با دکتر سیدمرتضی موسویان، رئیس هیئت‌مدیره انجمن سواد رسانه‌ای ایران، گفت‌وگویی انجام داده‌ایم که می‌خوانید.

یونسکو مطرح کنیم که بعد از تعریف‌های متعدد، معتقد است: در زمان فعلی، سوادی که برای فرد ارزش افزوده ایجاد کند، یعنی سواد رسانه. وقتی یک سطح بالاتر می‌آییم، به جای سواد رسانه، سواد فضای مجازی را مطرح می‌کنیم. زیرا ما جامعه‌های متفاوتی را از جمله جامعه صنعتی، پشت سر گذاشته‌ایم.

پس از جامعه اطلاعاتی، با رشدی که بشر داشت، وارد جامعه دانشی شدیم. سپس جامعه شبکه‌ای را تجربه کردیم. الان هم در جامعه‌های شبکه‌ای زندگی می‌کنیم که ویژگی‌های خاصی دارد و زیست خاص خودش را هم طلب می‌کند. مثلاً در جامعه شبکه‌ای تمام گره‌ها و نته‌ها سطح ارزش یکسان دارند. حالا در نظر بگیرید این گره‌ها افزون بر انسان‌ها می‌توانند حیوانات را هم دربر بگیرند؛ با توجه به وسایلی که به آن‌ها وصل می‌کنند. می‌توانند گیاهان و اشیاء را هم شامل شوند. پس این جامعه دیگر جامعه‌ای با هشت میلیارد نفر نیست، بلکه جمعیت بسیاری را دربرمی‌گیرد و هر روز هم به‌صورت بهمینی اضافه می‌شود.

■ برای ورود به بحث، سواد رسانه‌ای یعنی چه و چرا در کشور ما تعریف جامعی از آن وجود ندارد؟

تعریفی که از سواد رسانه‌ای می‌کنند این است که کسی که سواد رسانه‌ای دارد، باید بتواند دروغ یا راست بودن پیام را تشخیص دهد، منبع‌یابی کند و اهداف فرستنده پیام را درک کند و بداند چه کسی با چه هدفی پیام را فرستاده است. اگر فردی واقعاً بتواند به این نقطه برسد، از نظر سواد رسانه‌ای به حد بلوغ رسیده است. اما یونسکو یک بحث کلی دارد که انواع سواد را برمی‌شمارد و بعد می‌گوید، کسی که بتواند با داشتن مجموعه‌ای از سوادها، در زندگی‌اش نفعی ایجاد کند و ارزش افزوده‌ای برای خودش داشته باشد، دارای سواد است. یعنی از نظر یونسکو صرفاً سواد نظری معتبر نیست، بلکه سواد کاربردی مدنظر است. وقتی صحبت به اینجا می‌رسد و سواد کاربردی مطرح می‌شود، ما با توجه به تغییرات پی‌درپی در عرصه‌های گوناگون، مثلاً بیشتر فناوری و متعاقب فناوری در عرصه‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، می‌توانیم ضرورت روزآمدی را اینجا با این تعریف

■ جامعه شبکه‌ای چه ویژگی‌هایی دارد؟

ویژگی‌های خاص خودش را دارد. یکی اینکه هر یک از اعضای شبکه یک ارزش واحد دارد و بحث مربوط به سلسله‌مراتب شکسته شده و پایینی و بالایی وجود ندارد. زندگی در این زیست‌بوم به دسترسی در شبکه نیاز دارد. وقتی دسترسی در شبکه را این‌گونه تعریف می‌کنیم که من به هر چیزی در هر جایی و زمانی بتوانم دسترسی داشته باشم، خوب این دسترسی تعریف را در خیلی از موارد عوض می‌کند. حتی تعریف در بحث حوزه حریم خصوصی را هم تغییر می‌دهد.

■ آیا فضای جدید موجب شفافیت می‌شود؟

فضای جدید موضوع شفافیت را دنبال می‌کند. اینکه افراد بخواهند با نگاه سنتی این شفافیت را دنبال کنند، مخالف ویژگی‌های دوره جدید است، درحالی‌که سونامی تغییر، آن هم از نوع تغییر تمدن، در راه است. اینکه ما در مجلس شورای اسلامی کارگروهی را ذیل گروه فرهنگی داشته باشیم یا گروه فضای مجازی یا زیرنهاد اداره‌ای باشد، دردی از ما دوا نمی‌کند. پس افراد در هر کجا و هر جایگاهی باید توجه کنند این سونامی آن‌ها را نیز در برمی‌گیرد و باید دید چگونه می‌توان زیرساخت‌ها را برای بهره‌گیری از این فضا ایجاد کرد.

■ برخی این فضا را فرصت و برخی

هم آن را تهدید می‌دانند و هر گروه هم دلایل خودشان را دارند. نظر جناب عالی در این باره چیست؟

قبل از اینکه به بحث فرصت یا تهدید بودن بپردازم، باید بگویم ما با امر ناگزیری روبه‌رو هستیم؛ چه برای ما فرصت و چه تهدید ایجاد کند، لاجرم باید در این زیست‌بوم زندگی کنیم. اختیاری نداریم و برگشت به عقبی وجود ندارد. بنابراین، کشوری که زیرساخت‌های لازم را داشته باشد و در جامعه شبکه‌ای از این زیرساخت‌ها بهره‌برد، دست بالا را خواهد داشت و کشوری که دنبال‌کننده صرف باشد، واکنش‌گرا خواهد بود.

کنش‌گرا نیست. کنش ندارد و تنها واکنش دارد. اگر واکنش این کشور به‌موقع باشد، قابل‌تحمل است، اما اگر واکنش تأخیری داشته باشد، باید تهدید را تجربه کند. خوب ما بی‌حساب و کتاب و به‌اجبار داخل جامعه شبکه‌ای شدیم؛ در دوران کرونا، به‌خصوص در آموزش و پرورش، قبل از کرونا، صحبت از فضای آموزش غیرحضوری یک طنز تلخ محسوب می‌شد، ولی کرونا فرصتی ایجاد کرد که زیرساخت داشته‌مان به‌نام شاد را توسعه بدهیم، ولی به جای اینکه برای این شبکه مقررات تعریف کنیم و کیفیت را بالا ببریم، گفتیم حالا قدری ساده‌تر بگیرد و چنان و چنین باشد؛ در صورتی که مؤسسه‌ها می‌توانستند با تعریف مقررات، مانند مؤسسه‌های آموزشی آمریکایی، سال‌ها قبل از کرونا، بدون فدای کمیت کردن

کیفیت، گواهی‌نامه دریافت کنند.

نگاه تهدیدآمیز بودن فضای مجازی را باید به فرصت بودن آن تغییر دهیم و با برنامه‌ریزی دقیق، زمان حضور دانش‌آموزان در فضای مجازی را سامان‌دهی کنیم. از همان روزها، اهمیت رشد سواد رسانه‌ای و درک بهتر فضای مجازی در میان دانش‌آموزان، بیش از پیش مشخص شد و همگان بر این موضوع تأکید کردند که کودکان و نوجوانان ایرانی باید بتوانند در فضای مجازی نه تنها تحت تأثیر محتوای مخرب غیرایرانی باشند، بلکه حتی بتوانند محتوای خوب، با نشاط و ارزشمندی برای خود تولید کنند. یک نکته اساسی این است که ما در نقطه تاریخی بسیار حساس و مهمی قرار داریم. وقتی جامعه کشاورزی در تمدن بشر به جامعه صنعتی گسترش یافت، آیا علم مدیریت و نظریه‌های روان‌شناسان تغییر نکرد؟ یقیناً تغییر کرد. نگاه به جامعه و جامعه‌شناسی هم تغییر کرد. وقتی ما وارد جامعه اطلاعاتی شدیم هم اندیشمندان

نظریه‌ها را به‌روز کردند، چون جامعه تغییر کرده بود و دیگر جامعه سلسله‌مراتبی و صنعتی نبود. نظریه‌پردازان برای مدیریت ساختارهای مسطح افقی را مطرح کردند و گفتند، جامعه اطلاعاتی به نگاه جدید و نظریه‌های جدید نیاز دارد. اصولاً وقتی شما از شبکه‌ای اجتماعی استفاده می‌کنید، بدون اینکه فکر کنید مدل کسب و کارش چگونه است و به‌ظاهر پولی نمی‌پردازید، خوب او اطلاعات شما، از جمله سلیقه، نوع نگاه به محیط کار و نوع نگاه شما بعد از تجزیه و تحلیل، را به مؤسسه‌های تولیدی می‌فروشد و درآمد کسب می‌کند. کسب و کار ۱۰ شرکت اول دنیا فروش و تجزیه و تحلیل اطلاعات است و آن‌ها بالاترین درآمد را داشته‌اند. حالا چگونه باید زندگی کنیم، درحالی‌که همه اطلاعاتمان از جمله سلیقه و ذائقه، میزان تحصیلات و پیش‌بینی آینده رفتاری روی شبکه است. این موضوع می‌طلبد که نوع زندگی جدیدی را تعریف کنیم، چون همه آنچه ما در پنهان داریم، آشکار می‌شود. حالا باید چه کار کنیم.

■ در جامعه شبکه‌ای چه نکته‌ای جلب توجه می‌کند؟

جامعه شبکه‌ای اصولاً روی پنج فناوری بزرگ قرار دارد که به آن فراروند می‌گویند که فرارونده‌های زیرمجموعه را دربرمی‌گیرد. این پنج فراروند جامعه شبکه‌ای را شکل می‌دهند. نخستین فراروند بحث شبکه است؛ شبکه‌ای شدن همه چیز. وقتی از شبکه صحبت می‌کنیم، هر شرکت‌کننده باید نشانی منحصر به فردی داشته باشد. این موضوع ۱۵ سال است فراهم شده است؛ یعنی در گوشی‌ها و تمام وسایلی که به شبکه متصل می‌شوند، نوعی نشانی‌دادن داریم که به آن آی‌پی نسخه شش گفته می‌شود.

سال ۲۰۲۲ آمریکا در شبکه‌ای اجتماعی اعلام کرد که

نگاه تهدیدآمیز بودن فضای مجازی را باید به فرصت بودن آن تغییر دهیم و با برنامه‌ریزی دقیق، زمان حضور دانش‌آموزان در فضای مجازی را سامان‌دهی کنیم

برای دانش‌آموزان روخوانی می‌شود.

■ برای تقویت سواد رسانه‌ای بین خانواده‌ها، کودکان و نوجوانان چه راهکاری پیشنهاد می‌کنید؟

بسیاری از معلمان هنوز به دانش‌آموزان تکلیف سنتی می‌دهند. این در حالی است که اگر تکلیف و نوع تدریس به‌گونه‌ای باشد که به جای جست‌وجوی اینترنتی، دانش‌آموزان را به سمت مطالعه هدایت کند، قطعاً می‌تواند آن‌ها را به سمت مطالعه پیش ببرد. کودکان و نوجوانان در فضای مجازی سرگردانند و اخبار ضد و نقیضی می‌شنوند یا می‌بینند. دیدن این مطالب به آن‌ها اجازه فکر کردن نمی‌دهد، زیرا صرفاً مباحث دیکته‌شده را می‌بینند. آن چیزی که قبل از کتاب‌خوانی اهمیت دارد، این است که سواد رسانه‌ای در خانواده‌ها، کودکان و نوجوانان تقویت شود، زیرا ما نمی‌توانیم آنان را از فضای مجازی دور نگه داریم.

دانش‌آموز وقتی می‌بیند پدر و مادرش مدام درگیر فضای مجازی هستند، از آن‌ها الگوبرداری می‌کند و به دنبال والدین خود به دنبال گوشی و رایانک می‌رود، این وضعیت گریبان معلمان ما را هم گرفته است. معلمان درگیر شرايطی هستند که دوست ندارند به‌روز شوند و در برابر به‌روزشدن مقاومت می‌کنند. این مقاومت در نظر دانش‌آموزان دیده می‌شود. مطالعه نکردن آن‌ها نیز برای دانش‌آموزان مشهود است. زمانی که خانواده، معلم و جامعه در نگاه به مقولۀ کتاب‌خوانی هیچ حرکتی انجام نمی‌دهند، نمی‌توان از نوجوانان انتظار داشت تغییر مثبتی در جهت کتاب‌خوانی داشته باشند!

■ برای جلوگیری از تهدیدهای

خارجی چه راه‌حلی پیشنهاد می‌کنید؟

با توجه به وابستگی ما به فضای جدید و ناگزیر بودن زندگی در این فضا، باید زیرساخت‌های زندگی جدید را خودمان ایجاد کنیم. کشورها در حالتی هستند که شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان زیست‌بوم برای آن‌ها شناخته شده‌اند، اما به دنبال این هستند که زیست‌بوم خود را بسازند. در ایران نیز همین‌طور است. اگر بخواهیم از زیست‌بوم‌هایی که دیگران ساخته‌اند استفاده کنیم، باید از قوانینی که آن‌ها وضع می‌کنند، تبعیت کنیم. پس بهتر است هرچه سریع‌تر به فکر زیست‌بوم خودساخته باشیم. با توجه به تهدیدهای فضای جدید، نباید به فکر حذف این فضا باشیم، زیرا این فضای جدید، فضای زندگی ماست و ما راهی برای برگشت به عقب نداریم. پس باید مدیریت زیست‌بوم جدید را جدی بگیریم. این زیست‌بوم‌ها با توجه به مشکلات خاص خودشان، باز هم قابلیت مدیریت با قوانین گذشته را ندارند.

قادر است به ناحیه ادراکی مغز وارد شود و اطلاعات آن را دستکاری کند. اینکه چگونه، به کلی راز است و هنوز مشخص نیست، ولی شواهد آن به تدریج در حال روشن شدن هستند. اینکه می‌شنویم توانسته‌اند امواج مغزی را به متن تبدیل کنند، از نشانه‌های این کار است. می‌خواهم بگویم، زودتر از آنچه پیش‌بینی می‌شد، به اینجا رسیده‌اند. البته باورکردنی نیست که خیلی سرعت داشته است؛ نکته‌ای که باید به آن توجه کرد، این است کسی که بتواند به ناحیه ادراکی مغز وارد شود، می‌تواند از من به هر شکلی استفاده کند؛ در صورتی که من فکر می‌کنم خودم تصمیم می‌گیرم، در حالی که این‌طور نیست. باید خودمان را برای چنین مرحله‌ای آماده کنیم.

این در حالی است که جامعه شبکه‌های امروزی آن است که ما در آن ثبت‌نام می‌کنیم و از طریق آن به‌صورت برخط خدمات متنوعی دریافت می‌کنیم؛ برای مثال گذرنامه

می‌گیریم، و بلیت و هتل ذخیره (رزرو) می‌کنیم. من اینجا این پرسش را مطرح می‌کنم که آیا شبکه شاد باید تقویت می‌شد و این ارتباط را با خانواده‌ها برقرار می‌کرد و سامانه‌های متعدد را برای ارتقای سطح تحصیلی به خدمت می‌گرفت، یا دوباره همان بحث‌های قبلی و به امان خدا رهاشدن؟! وقتی هزینه کردیم، متوجه شدیم هزینه شبکه ملی برای ما چه دستاوردهایی دارد، در حالی که همه دنیا دچار مشکل شدند، چون به‌صورت برخط زندگی می‌کردند. شبکه‌های ملی ایران، چین و روسیه، تنها کشورهایی که شبکه داخلی داشتند، امورشان مختل نشد، چون به ساختاری مثل میکروسافت ۳۶۰ درجه متکی نبودند.

■ وضعیت تدریس سواد رسانه‌ای را در

مدرسه‌ها چگونه ارزیابی می‌کنید؟

کلاس‌های درس سواد رسانه‌ای را باید معلمان آگاه و آشنا به این حوزه تدریس کنند. موضوعی که در سخنان مسئولان نظام آموزشی و صحبت‌های دانش‌آموزان مشخص است، کمبود معلم آشنا به مبحث سواد رسانه‌ای است. مشخص است، در فرایند رشد آگاهی دانش‌آموزان در عرصه سواد رسانه‌ای، چاپ کتاب سواد رسانه‌ای کافی نیست؛ به‌ویژه در بسیاری از مدرسه‌ها، معلمان غیرمرتبط یا معاون مدرسه عهده‌دار تدریس درس سواد رسانه‌ای می‌شوند.

با وجود اینکه از سال ۱۳۹۵، به استناد مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، «آموزش سواد رسانه‌ای» به‌طور رسمی وارد نظام آموزشی کشور شده، اما در تدریس درس سواد رسانه‌ای تلاش چندانی برای تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد نشده است. امروزه شاهدیم دانش‌آموزان بسیاری در مدرسه‌ها در زنگ‌های درس سواد رسانه‌ای، معلم ندارند یا از معلمان غیرمرتبط و معاون مدرسه استفاده می‌شود تا کلاس سواد رسانه‌ای بدون معلم نباشد و کتاب درس سواد رسانه‌ای صرفاً

به استناد مصوبه
شورای عالی
آموزش و پرورش،
«آموزش سواد
رسانه‌ای» به‌طور
رسمی وارد نظام
آموزشی کشور شده،
اما در تدریس درس
سواد رسانه‌ای
تلاش چندانی برای
تربیت نیروی انسانی
متخصص و متعهد
نشده است

تربیت و حمایت

تأملی بر چرایی، منشأ، دلایل و آسیب‌شناسی حمایت

ابراهیم اصلانی، روان‌شناس تربیتی

کلیدواژه‌ها: تربیت، حمایت، آسیب‌شناسی تربیتی

وقتی در تربیت از اطاعت و ترس سخن می‌گوییم، لازم است به موضوع «حمایت» هم توجه داشته باشیم. به نظر می‌رسد تفاوت سنی بین کودک و نوجوان با والدین و پرورش‌کاران ایجاب می‌کند او تحت حمایت بزرگ‌ترها قرار بگیرد. در عمل هم حمایت یکی از وظایف تربیتی محسوب و لزوم آن بدیهی تلقی می‌شود. اما منظور از حمایت چیست و حد و حدود آن کدام است؟

چرا حمایت؟

شکوهی (۱۳۸۵) در بیان ضرورت تربیت آدمی از سه فرایند پرستاری، تأدیب و تعلیم نام می‌برد. با در نظر گرفتن این واقعیت که نیروهای نوزاد با نیازهای متناسب نیست، او قبل از هر چیز نیازمند پرستاری است که شرط ادامه حیات وی است. غرض از تأدیب فراهم کردن مقدمات سوق دادن آدمی به سوی هدف غایی‌اش است. تأدیب طبیعت اولیه آدمیزاده را که صورت حیوانی دارد، به طبیعت انسانی تبدیل می‌کند. تأدیب گر چه غالباً اطاعت محض و رفتار تبعیدی را ایجاب می‌کند، چنانچه با ملایمت و حسن نیت توأم باشد و مربی همواره وحدت عمل تربیتی را حفظ نماید، برای کودک نامطبوع نیست. تعلیم صورت مثبت تربیت و کوششی است برای آشناکردن نسل جوان با تجربیات نسل‌های گذشته. شکوهی تأکید می‌کند، از پرستاری که بگذریم، مسامحه در تأدیب کودک زیان‌آورتر از مسامحه در تعلیم وی است، زیرا کمبود تعلیمات را می‌توان بعدها جبران کرد، ولی از سرکشی و عصیان‌ها نتوان شد و اشتباه در تأدیب را هرگز جبران نتوان کرد. تأدیب آدمی را از اینکه تحت تأثیر کشش‌های حیوانی خویش از هدف غایی‌اش که انسانیت است، منحرف شود، باز می‌دارد. تأدیب فقط جنبه منفی دارد و اثر آن در این است که سرکشی طبیعی آدمی را خنثا می‌کند. سرکشی نوعی استقلال نسبت به قانون است. آدمیان با تأدیب به قوانین انسانی گردن می‌نهند و لزوم تبعیت از آن‌ها را احساس می‌کنند. تأدیب که مستلزم شناخت خیر از طرف مربی است، شناختی که کودک هنوز

بدان دسترسی ندارد، بی‌شک کودک را در حالت نبود استقلال اخلاقی رها می‌کند. اما برای کودک اخلاق و فضیلتی جز این قابل تصور نیست. استفاده از این نوع تربیت، مادام که کودک هنوز آماده استفاده از عقل نیست، اجتناب‌ناپذیر است (ص ۳۹-۳۸).

منشأ حمایت

حمایت از فرزند در همه گونه‌های جانوری دیده می‌شود. این حمایت از بدو زندگی کودک در قالب پرستاری است و در ادامه، با توجه به نوع و تکامل جانور، شکل‌های پیچیده‌تری پیدا می‌کند. در انسان بیشترین میزان حمایت از فرزند دیده می‌شود. ما فرزندان را مورد حمایت قرار می‌دهیم. این حمایت از پرستاری شروع می‌شود و در ادامه زندگی به وابستگی می‌رسد. چرا از فرزندان حمایت می‌کنیم؟

منشأ عمده برای حمایت حفظ حیات است. کودک انسان در آغاز تولد و تا سال‌ها بعد، برای ادامه حیات به پرستاری و مراقبت نیاز دارد و باید مورد مراقبت قرار گیرد. حمایت منشأ زیست‌شناختی هم دارد. انسان برای حفظ و ادامه نسل و تبار خود از فرزندش حمایت می‌کند، چون او را هم خون و از خود می‌داند. امنیت روانی هم منشأ دیگر حمایت است. والدین با حمایت از کودک فضایی فراهم می‌کنند تا او آرامش داشته و از نگرانی و تنش به دور باشد. به این ترتیب می‌توان گفت، حمایت از فرزند نوعی

تعقیب چشمی را می‌توان انواعی از درخواست حمایت تلقی کرد. این رفتارهای عاطفی-اجتماعی باعث دل‌بستگی کودک و بزرگ‌سالان می‌شود. دل‌بستگی و کیفیت آن برای رشد اولیهٔ کودک لازم است (اصلانی و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۹). دل‌بستگی همیشه سالم نیست و فقط زمانی ایمن است که با عشق و اعتماد همراه باشد.

لازم است تأکید شود، دل‌بستگی و البته کل فرایند تربیت، مسیری دوسویه است؛ ضمن آنکه مادر و پدر بر کودک خود تأثیر می‌گذارند، کودک نیز با خلق و خوی خود رفتار والدین را تحت تأثیر قرار می‌دهد (همان، ص ۲۷). کنش متقابل بین والدین و کودک هم دل‌بستگی دوطرفه ایجاد می‌کند. حتی در مدرسه هم این فقط مربیان نیستند که بر دانش‌آموزان تأثیر مثبت یا منفی می‌گذارند؛ رفتارها و ویژگی‌های خلقی دانش‌آموزان نیز چنین خاصیتی دارد.

● **ایجاد آمادگی:** بعد از مراقبت، والدین توقع دارند فرزندشان وارد جریان زندگی شود و بتواند مراحل رشد و تکامل را طی کند. از اینجا به بعد، موضوعاتی مانند فلسفهٔ زندگی، فلسفهٔ تربیت و اهداف تربیتی اهمیت بیشتری می‌یابند. والدین قرار است تکیه‌گاه فرزندشان باشند تا او یاد بگیرد چگونه زندگی کند، اما اینکه چقدر موفق عمل می‌کنند، جای تردید دارد. تلاش والدین برای ایجاد فرصت‌های یادگیری، مانند آموزش‌های خانگی، فرستادن فرزند به مدرسه، اقدامات جامعه‌پذیری، و انواع موقعیت‌های دیگر، در واقع نوعی حمایت برای آماده‌سازی فرزند است. در مدرسه هم یکی از مقاصد تمامی فعالیت‌هایی که برای آموزش انجام می‌شوند، حمایت از کودک و نوجوان به‌منظور آماده‌سازی او برای ورود به جریان زندگی است.

● **یادگیری خودمراقبتی:** نتیجهٔ منطقی و تربیتی حمایت باید آن باشد که کودک یا نوجوان به مهارت‌های خودمراقبتی دست یابد. بارها شنیده‌اید که بین انواع حیوانات، فرزند انسان تا رسیدن به مرحلهٔ استقلال فردی از بیشترین حمایت برخوردار می‌شود. در انواع پستانداران، فرزند بعد از چند ماه یا کمی بیشتر، زندگی مستقل خود را شروع می‌کند و می‌تواند از خود مراقبت کند. در انسان، حمایت والدین از فرزند سال‌ها طول می‌کشد. این موضوع تا حدی طبیعی است، اما مهم این است که حمایت به‌تدریج جایش را به خودمراقبتی بدهد. اگر مسیر درست نباشد، حمایت آسیب‌زا خواهد بود.

کنترل یا تأثیر؟

ارزیابی آسیب‌زا بودن و نبودن «حمایت» تا حد زیادی به پاسخ این پرسش بستگی دارد: در تربیت دنبال چه هستیم؛ کنترل یا تأثیر؟ اگر در تربیت به

رفتار غریزی است. حمایت نه‌تنها به حفظ و ادامهٔ حیات کودک کمک می‌کند، بلکه به وابستگی بین والدین و فرزند منجر می‌شود. مانند هر رفتار دیگر انسانی، در مورد حمایت هم ممکن است ناهنجاری و اختلال وجود داشته باشد. برای مثال، والدینی که بدمراقبت هستند و ممکن است در پرستاری از کودک اهمال کار باشند.

دلایل حمایت

بخشی از دلایل حمایت به منشأ حمایت بازمی‌گردد و اینکه اصولاً بدون حمایت اولیهٔ امکان زندگی و تربیت از بین می‌رود. اما چه دلایلی برای تداوم حمایت وجود دارد؟

● **مراقبت:** والدین همیشه احساس می‌کنند یک وظیفهٔ اصلی و شاید مهم‌ترین وظیفهٔ آنان مراقبت از فرزندان است. این مراقبت هم شامل مسائل بهداشتی و ایمنی جسمی می‌شود و هم به پیشگیری از شرایط ناگوار و خطرهای مربوط است. والدین خود را محافظ و پشتیبان فرزند قرار می‌دهند تا او در سلامت و تندرستی به سر برد.

● **دل‌بستگی:** انسان‌ها از دیرباز یاد گرفته‌اند که برای ادامهٔ زندگی از همدیگر حمایت کنند. نیاز کودک به حمایت بزرگ‌سالان موجب می‌شود او به حرکت‌ها و علائمی روی آورد تا این حمایت را جلب کند. مثلاً گریهٔ نوزاد یا غان‌وغون، لبخند، چنگ‌زدن، مکیدن و





دنبال کنترل هستیم، احتمال استفاده‌های نادرست و همراه با غرض و تعصب از حمایت بیشتر خواهد بود. اگر در تربیت به دنبال تأثیر باشیم، می‌توان انتظار داشت حمایت به استقلال فردی و خودمراقبتی بینجامد. روان‌شناسان رفتارگرایی جدید اصطلاح تأثیر را بر کنترل ترجیح می‌دهند و دلیل اصلی آن را موازین اخلاقی می‌دانند. از جمله **فلکسمن، بلکلدج و باند** (نقل از سیف، ۱۳۹۹) استدلال کرده‌اند: اندیشه کنترل رفتار قدری ناخوشایند به نظر می‌رسد و حتی به‌طور کلی مهم است. ملاحظات اخلاقی مهم‌تر از همه چیز است. ما می‌کوشیم مطمئن شویم رفتارهایی را که می‌خواهیم تغییر دهیم، بهترین و رضایت‌بخش‌ترین رفتارها از نظر کسانی هستند که با آن‌ها کار می‌کنیم. با توجه به پیچیدگی زیاد رفتار انسان، معمولاً از اصطلاح تأثیر به‌عنوان یک اصطلاح ملایم‌تر و واقع‌بینانه‌تر استفاده می‌شود (ص ۷۶-۷۵).

اعمال کنترل یا تأثیر هر کدام بر کارکرد حمایت تأثیر متفاوتی خواهد داشت. حمایت مبتنی بر کنترل به اطاعت‌پذیری، محدودیت و مداخله می‌انجامد که حاصل آن کاهش اعتمادبه‌نفس و ضعف در قدرت تصمیم‌گیری است. بنابراین، والدین و مربیان باید به مفهوم حمایت نگاه روشنی داشته باشند و بیند حمایت آنان در چه مسیری است؛ کنترل یا تأثیر؟

حمایت مبتنی بر تأثیر

اگر از حمایت‌های کنترل‌گرا، غیرمنطقی و تحمیلی دست برداریم، آنگاه شاید به رویکرد متفاوتی از حمایت برسیم. حمایت مبتنی بر تأثیر، با نیازهای امروزی تربیت منطبق است که تا حد زیادی در افزایش احترام متقابل، خودتنظیمی رفتار، حل مسئله، خلاقیت و قدرت تصمیم‌گیری و انتخاب، مؤثر خواهد بود. توجه داشته باشیم، یکی از آسیب‌های احتمالی حمایت مبتنی بر کنترل کاهش اعتماد است. وقتی والدین یا مربیان حمایت می‌کنند، با این منظور که بر همه چیز کنترل داشته باشند، طبعاً حساسیت و شک جای اطمینان و اعتماد را می‌گیرد. حمایت در تربیت همان‌گونه که به عشق نیاز دارد، به اعتماد هم نیاز دارد.

منابع

۱. اصلانی، ابراهیم و دیگران (۱۳۹۷). پرورش مهارت‌های عاطفی - اجتماعی کودک. کتاب درسی رشته تربیت کودک (کد ۲۱۳۳۱۴) / سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران: تهران.
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۹). یادگیری زبان و شناخت در نظریه چارچوب رابطهای. دیدار. چاپ اول. تهران.
۳. شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵). مبانی و اصول آموزش و پرورش. به‌نشر. چاپ ۲۷. مشهد.

امر نزدیک: کلید درک واقعی مدرسه

امر نزدیک آن چیزی است که هر روز در مدرسه رخ می‌دهد: چگونگی تعامل معلم با دانش‌آموز، مدیریت بحران‌های کوچک، برنامه‌ریزی برای یک رویداد مدرسه‌ای، یا حتی واکنش به رفتارهای غیرمنتظره یک دانش‌آموز. این‌ها لایه‌هایی پنهانی از تجربه‌های انسانی هستند که هویت مدرسه را می‌سازند. درک و مطالعه این مسائل، کلید بهبود مدیریت مدرسه است. با این حال، بسیاری از مدیران و پژوهشگران، به دلیل درگیر شدن با دغدغه‌های ساختاری و انتزاعی، این لایه‌های مهم را نادیده می‌گیرند.

چرا پژوهش‌ها از مدرسه فاصله دارند؟

یکی از دلایل اصلی، نظام آموزش عالی و روند پایان‌نامه‌نویسی است. بسیاری از مدیران و معلمان مدرسه‌ای که تحصیلات عالی دارند، پایان‌نامه‌هایی نوشته‌اند که در عنوان یا محتوای آن‌ها هیچ اثری از واقعیت‌های روزمره مدرسه دیده نمی‌شود. این پایان‌نامه‌ها بیشتر به نظریه‌پردازی درباره مدیریت آموزشی یا مقایسه نظام‌ها می‌پردازند تا مطالعه عمیق و جزئی مسائل مدرسه‌ای. شاید دلیل این امر، تصور غالبی باشد که پژوهش‌های دانشگاهی را از مسائل روزمره کم‌ارزشمندتر می‌دانند!

قدر فضا را بدانیم: فضا‌مندی در مدرسه

مدرسه فقط یک ساختمان نیست، فضایی است که تعاملات انسانی در آن جریان دارند. این فضا شامل کلاس‌های درس، راهروها، حیاط مدرسه و حتی دفتر مدیریت است. هر گوشه از این فضا داستانی در خود نهفته دارد. مدیران و پژوهشگران باید این فضا را درک کنند و فضا‌مندی مدرسه را به‌عنوان منبع غنی الهام و مطالعه، قدر بدانند. توجه به این فضاها می‌تواند به ما کمک کند زیر پوست مدرسه برویم و واقعیت‌های آن را کشف کنیم.

مدرسه، به عنوان فضایی زنده و پویا، بستر یادگیری، رشد و تربیت است. اما در میان تحلیل‌های پیچیده و برنامهریزی‌های کلان، آنچه غالباً از دید مدیران و پژوهشگران مدرسه پنهان می‌ماند، «امر نزدیک» است. امر نزدیک همانا مسائل روزمره و ملموس مدرسه‌ای است که بطن زندگی آموزشی را شکل می‌دهند. غفلت از امر نزدیک سبب شده است بسیاری از پژوهش‌های دانشگاهی دربارهٔ مدرسه، به جای ریشه‌یابی مشکلات واقعی و داستان‌های جاری در محیط مدرسه، به مباحث نظری و کلی بپردازند.

با این توصیف، پرسشی این است که چرا این فاصله و دورافتادگی بین فضای دانشگاهی و فضای واقعی مدرسه وجود دارد؟ و چگونه می‌توان به داستان زندگی مدرسه بازگشت؟



بازگشت به مدرسه

روایت امر نزدیک در مدیریت آموزشی

سید محمد نوروزیان امیری

دکترای مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: زندگی آموزشی، هویت مدرسه، تغییر رویکرد مدیریتی

زیر پوست مدرسه چه خبر است؟

اگر به زیر پوست مدرسه نگاه کنیم، با دنیایی از تعاملات، چالش‌ها و فرصت‌ها روبه‌رو خواهیم شد که در ادامه به برخی اشاره خواهد شد:

چالش‌های ارتباطی بین معلمان و دانش‌آموزان: چگونه می‌توان اعتماد متقابل را در فضایی که گاه تنش‌زاست، ایجاد کرد؟

مدیریت روزمره: یک مدیر چگونه می‌تواند بین نیازهای آموزشی، انتظارات والدین و محدودیت‌های مالی تعادل ایجاد کند؟

نقش مدرسه در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان: آیا مدرسه فقط محل آموزش است یا بخشی از هویت اجتماعی دانش‌آموزان را می‌سازد؟

این‌ها سؤال‌هایی هستند که پاسخ آن‌ها فقط از دل مدرسه و از تعامل مستقیم با آن به دست خواهد آمد.

چگونه به داستان زندگی مدرسه برگردیم؟

بازگشت به داستان زندگی مدرسه نیازمند تغییر رویکرد در مدیریت و پژوهش است. مدیران باید از دفترهای خود بیرون بیایند و در میان دانش‌آموزان و معلمان حضور یابند. پژوهشگران نیز باید به جای تکیه بر آمار و داده‌های انتزاعی، دربارهٔ روایت‌های واقعی و داستان‌های انسانی مدرسه مطالعه کنند.

پیشنهادهایی برای پژوهشگران و مدیران

● **تمرکز بر پژوهش‌های عملیاتی:** به جای نوشتن پایان‌نامه‌های کلیشه‌ای، موضوعاتی را انتخاب کنید که به‌طور مستقیم به مسائل مدرسه مرتبط باشند.

● **مطالعهٔ فضامند مدرسه:** هر بخش از مدرسه را به عنوان منبع مطالعه و تحلیل در نظر بگیرید.

● **گوش دادن به ماجراها:** معلمان، دانش‌آموزان و حتی والدین، ماجراهای مهمی برای گفتن دارند. با شنیدن این ماجراها می‌توانید بینشی عمیق دربارهٔ مدرسه به دست آورید.

● **استفاده از روش‌های مشارکتی:** پژوهش‌ها و تصمیم‌گیری‌ها را با مشارکت فعال تمامی ذی‌نفعان مدرسه انجام دهید.

سخن آخر

امر نزدیک کلید بازگشت به ماهیت واقعی مدرسه است. مدیران و پژوهشگران باید از غفلت در این باره دست بردارند و با دیدی دقیق‌تر به مسائل روزمرهٔ مدرسه نگاه کنند. مدرسه نه تنها فضایی برای آموزش، بلکه بستری برای داستان‌های انسانی است که می‌تواند منبع ارزشمند یادگیری و پژوهش باشد. بازگشت به این داستان‌ها، بازگشت به زندگی واقعی مدرسه است؛ جایی که زیر پوست آن، دنیایی از تجربه‌ها در انتظار کشف هستند.

انباشت تجربه‌ها!

یا بازاندیشی

● محمدرضا سرکار آرانی، استاد پداگوژی، دانشگاه ناگویای ژاپن



انباشت تجربه‌ها ضامن خلق رویکرد تازه‌ای نیست! بازبینی، بازاندیشی و گفت‌وگو درباره تجربه‌هاست که یادگیری زاینده به همراه دارد؛ رویکردی اثربخش برای معلمی فرحبخش و نیز چشم‌انداز تازه‌ای برای آموزش حرفه‌ای آموزگاران خلق می‌کند. جان دیویی اشاره‌ی نفوذی دارد: «ما از تجربه‌هایمان نمی‌آموزیم، ما از بازاندیشی در تجربه‌هایمان یاد می‌گیریم» (۱۹۳۳). توانایی بازاندیشی عمل و خبرگی در بازبینی پیش‌فرض‌های ذهنی، واریسی بنیان‌های فکری و کهن‌الگوهای عمل و شالوده‌ی تصمیم‌سازی مؤثرتری را ممکن می‌کند.

اتخاذ تصمیم همه‌گاه بر یک انتخاب ناظر است؛ انتخابی که جهت، رویکرد و نحوه‌ی عمل ما را مشخص می‌کند، از گذشته و حال اثر می‌پذیرد و راه آینده را نشان می‌دهد. تصمیم بدون بازاندیشی در عمل، چه‌بسا به جای حل مسئله، تنها آن را جابه‌جا می‌کند و حتی وقتی راه حل نیز ارائه می‌کند، چه‌بسا خود راه حل، مسئله‌ی تازه‌ی فردای همه‌ما باشد! به گفته‌ی اینشتین «مسائل کنونی ما نمی‌توانند در سطح اندیشه، یعنی دقیقاً جایی که خلق شده‌اند، حل شوند» (سنگه، ۱۹۹۴). به تعبیر دیگر، بنیادهای نظری و رهیافت‌هایی که خود عامل مسئله‌های امروزند، نمی‌توانند راه حل آن‌ها را نشان دهند! جسارت واریسی پیش‌فرض‌های ذهنی و توانایی بازاندیشی عمل، تعیین‌کننده‌ی میزان حرفه‌ای بودن و کیفیت معلمی ماست.

کلیدواژه‌ها: تجربه، فرهنگ آموزش، اشتباه دانش‌آموزان، فرایند یادگیری

معلمی، نه معلم!

نیست. ما به رویکردهایی نیاز داریم که نظریه را با روش‌های تازه پیوند می‌زنند و با توجه به مؤلفه‌های فرهنگی و زیست‌بومی که در آن قرار داریم، راهی تازه نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، تغییر معلمان (افراد) همیشه با تغییر معلمی (فرایندها) مساوی نیست! ولی تغییر معلمی سخت به تغییر معلمان محتاج است. بیش از به اصطلاح دانش‌اندوزی، به تغییر بینش‌ها نیازمندیم، و این در فرایند تغییر معلمی رخ

تغییر انگاره‌های شناختی معلمان به‌تنهایی و لزوماً کیفیت معلمی را بهبود نمی‌بخشد. دست و دل و سر، وقتی همراه و هم‌وزن هم تغییر می‌کنند، امید جوانه می‌زند. آرزو که زاده شد، همت و حمیت جان می‌گیرند. بهسازی معلمی صرفاً با یادگیری نظریه‌های جدید یا به‌دست آوردن روش‌ها و ابزارهای تازه یا رتبه و مدرک و مرتبه‌ای بزرگ‌شده ممکن

مورد کاوی: مواجهه با اشتباه دانش آموزان در کلاس درس

به‌مثابه معلم، چگونه با اشتباه‌های دانش‌آموزان در کلاس درس برخورد می‌کنید. وقتی کودکی در کلاس درس اشتباه می‌کند، چه واکنشی نشان می‌دهید؟ دیگران چه می‌کنند؟ آیا تاکنون به این مسئله اندیشیده‌اید یا در رفتار خود بازاندیشی کرده‌اید؟ آیا تاکنون در این باره با همکاران خود گفت‌وگو کرده‌اید؟

وقتی اشتباهی رخ داد، دانش‌آموز را سرزنش می‌کنید؟ گناه اشتباه او را به گردن می‌گیرید؟ اشتباه را تکرارپذیر می‌دانید و احتمال می‌دهید بچه‌های دیگری نیز در کلاس مرتکب آن شوند؟ خطر اشتباه کردن و تأکید بر اشتباه را به‌عنوان فرصت‌های یادگیری نابی می‌پذیرید؟ رفتاری تحقیرآمیز (مانند خندیدن) از خود نشان می‌دهید یا ابراز ناراحتی، ناامیدی یا بی‌اعتمادی می‌کنید؟ پاسخ صحیح را یادآور و در ادامه به کسی که اشتباه کرده است کنایه می‌زنید؟ یا اصلاً اشتباه دانش‌آموز را نادیده می‌گیرید؟ ... چه می‌کنید؟

گزینه‌های دیگری هم برای مدیریت اشتباه در کلاس درس وجود دارند؟ مثل تأکید بر امکان یادگیری از اشتباه با دلگرمی دادن به دانش‌آموز، ارائه سرنخی برای کمک به دانش‌آموز در رسیدن به پاسخ صحیح، فراهم کردن زمان برای دانش‌آموز تا دوباره پاسخ خود را بررسی کند (صبر کردن)، پرسیدن از دانش‌آموز که چگونه به چنین پاسخی رسیده است، دادن سرنخ و فراهم آوردن فرصت سؤال کردن و گفت‌وگو برای همه دانش‌آموزان و تصحیح اشتباه توسط خود دانش‌آموزان! شما چه رفتارهای دیگری را می‌شناسید؟

تجربه‌ها و پژوهش‌های بین‌فرهنگی نگارنده نشان می‌دهند، برای مثال، معلمان ایتالیایی با ابراز علنی نارضایتی خود، به اشتباه‌های دانش‌آموزان واکنش منفی نشان می‌دهند. در حالی که در ایالات متحده آمریکا، معلمان نگرش مثبتی به دانش‌آموزانی که اشتباه می‌کنند نشان می‌دهند و از اشتباه دانش‌آموزان در کلاس درس استقبال می‌کنند. ژاپنی‌ها تا جای ممکن سعی می‌کنند دانش‌آموزان اشتباه نکنند، ولی با همه احتیاط‌ها و تمهیدها، اگر اشتباهی رخ داد، آن را به فرصتی ناب برای تعمیق یادگیری و راهبردی اثربخش برای محو شرایط تکرار اشتباه تبدیل می‌کنند.

مقایسه دو فرهنگ آموزش

«فرهنگ کلاس درس در برخورد با اشتباه»، یعنی نحوه

می‌دهد؛ همان که هدف این نشست است: بازاندیشی نقش معلم که همانا بهبود معلمی است!

پیش‌فرض ذهنی رایج این است که با تغییر معلمان، معلمی تغییر می‌کند. پیش‌فرض به‌روزتر این است که با بازبینی در این انگاره و بازاندیشی عمل معلمی‌مان درمی‌یابیم، معلمان در فرایند تغییر معلمی است که با هم می‌آموزند و تغییر می‌کنند. بافتارهای فرهنگی آموزش مدرسه‌ای تنها با تغییر معلمان تن به تحول نمی‌دهند، همه عناصر بافتار فرهنگی

آموزش نیازمند تغییرند. **استیگلر و**

هیبرت (۲۰۰۹) اشاره می‌کنند،

«بخش عمده‌ای از آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، توسط کدهایی فرهنگی تعیین می‌شود که به‌نوعی مانند دنا (دی ان ای) آموزش عمل می‌کند. این شرایط می‌تواند دلیل آن باشد که تغییر صرف معلمان، به‌طور خودکار تغییر در نتایج - یعنی معلمی - را به همراه نخواهد داشت.» این کد فرهنگی به‌عنوان سناریوی فرهنگی آموزش شناخته می‌شود.

سناریوی فرهنگی یک درس، به تصورات، ارزش‌ها و شیوه‌های معمول رفتار در کلاس‌هایی اشاره می‌کند که افراد آن یک فرهنگ مشترک دارند، و مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از این عناصر را در بر می‌گیرد (سرکار آرانی و همکاران، ۲۰۱۷؛ استیونسون و استیگلر، ۱۹۹۲).

ژاپنی‌ها تا جای ممکن سعی می‌کنند دانش‌آموزان اشتباه نکنند، ولی با همه احتیاط‌ها و تمهیدها، اگر اشتباهی رخ داد، آن را به فرصتی ناب برای تعمیق یادگیری و راهبردی اثربخش برای محو شرایط تکرار اشتباه تبدیل می‌کنند



جدول ۱. نحوه واکنش معلمان به اشتباه‌های دانش‌آموزان

مقاله‌ها	ژاپن	مالزی
فرهنگ کلاس درس در مورد اشتباه	بالا	پایین
هزینه/ارزش اشتباه	زیاد	کم
رابطه بین نوع اشتباه (محتوا، روش و مفهوم) و نحوه برخورد با آن	گاهی اوقات	معمولاً
ارزیابی اشتباه‌ها و تأثیر آن‌ها بر احساس دانش‌آموزان نسبت به اشتباه در کلاس درس	بالا	بالا
نگرش‌های دانش‌آموزان و معلم نسبت به یادگیری از اشتباه	بالا	پایین
تأثیر جایگاه موضوع درسی (مثلاً ریاضی، علوم و ادبیات) بر واکنش معلمان به اشتباه	ضعیف	قوی
رابطه بین واکنش معلمان و نگرش دانش‌آموزان نسبت به اشتباه	بالا	بالا
استفاده از اشتباه به عنوان روش ارزیابی دانش‌آموزان	در نظر گرفته نمی‌شود	در نظر گرفته می‌شود
اشتباه به عنوان عدسی‌ای برای درک عمیق‌تر تکالیف یادگیری	معمولاً/ قوی	گاهی اوقات/ ضعیف
اشتباه به عنوان فرصتی برای یادگیری از یکدیگر (یادگیری مشارکتی)	فراهم‌شده	فراهم‌نشده
امکان تکرار اشتباه	پایین	بالا
یادگیری از اشتباه (اشتباه به عنوان فرصت یادگیری)	فراهم‌شده	فراهم‌نشده
ترس دانش‌آموزان از اشتباه	بالا	پایین
رفتار مدیریتی اشتباه	مثبت	منفی
سبک‌های ارتباطی معلمان در مورد اشتباه	غیرکلامی	کلامی
کسی که معمولاً اشتباه را اصلاح می‌کند	دانش‌آموزان	معلم
غیرمستقیم بودن پاسخ معلم به اشتباه دانش‌آموزان	معمولی/ رایج	غیرعادی/ به ندرت
تحمل/ تاب‌آوری معلم هنگام بروز اشتباه دانش‌آموزان	بالا	پایین
نظرات حمایتی معلم در مورد نحوه اصلاح اشتباه	گاهی اوقات و با احتیاط	به‌طور مکرر و صریح
معرفی اشتباه به کل کلاس	معمولی/ رایج	غیرمعمول/ به ندرت
برگرداندن اشتباه تنها به دانش‌آموزی که آن را مرتکب شده است، برای بازاندیشی فردی	غیرمعمول	معمول
پاسخ/ واکنش معلم به اشتباه دانش‌آموز	کند	سریع
تشویق دانش‌آموزان به گسترش بحث بیشتر درباره اشتباه رخ داده	همیشه	به ندرت
مسئولیت نهایی اشتباه	معلم	دانش‌آموز
برطرف کردن اشتباه و ارتباط دادن آن با تصورات ذهنی/ بدفهمی دانش‌آموزان	فراهم‌شده	فراهم‌نشده
نوع پاسخی که برای معلم در مواجهه با اشتباه دانش‌آموز مهم‌ترین است	گفت‌وگو در کلاس درس	ارجاع به زمانی در خارج از کلاس
تشویق دانش‌آموزان به بحث در مورد دلایل اشتباه	تشویق‌شده	تشویق‌نشده

یادگیری معلمان و دانش‌آموزان از اشتباه‌های خود در کلاس درس، موضوع جذابی برای مطالعات بین فرهنگی نگارنده است. جدول ۱ براساس یکی از پژوهش‌های نگارنده و همکاران بین‌المللی‌اش، شواهدی را نشان می‌دهد که معلمان مالزی در مقایسه با معلمان ژاپنی، در موقعیت‌های مشابه، چگونه به اشتباه‌های دانش‌آموزان در کلاس درس واکنش نشان می‌دهند (سرکار آرانی و همکاران، ۲۰۱۷). تفاوت‌های موجود در «رفتارهای مدیریتی اشتباه» در دو بستر فرهنگی در شرق آسیا نیز آموزنده است. این مقایسه شامل واکنش‌های دانش‌آموزان و معلمان به اشتباه در کلاس درس، و به‌ویژه نحوه پاسخ‌گویی معلمان به اشتباه دانش‌آموزان نیز می‌شود.

در داده‌های جدول ۱ به‌دقت اندیشه کنید. آنگاه در مقایسه با مالزی و ژاپن، نحوه واکنش خود را به اشتباه دانش‌آموزان واکاوی کنید. به‌تدریج درباره نظر خود با همکاران گفت‌وگو کنید. ستون تازه‌ای در جدول ۱ ایجاد کنید و یادگیری خود از این مقایسه را بنویسید. آرام‌آرام گامی به پیش نهید و ویژگی‌های دانش و هنر معلمی (پداگوژی) ایرانی را در مواجهه با اشتباه دانش‌آموزان تبیین کنید. سپس نتیجه تماشای و اندیشه خود را با دیگران به اشتراک بگذارید. این بازاندیشی احتمالاً به رفتار حرفه‌ای و یادگیری اثربخش همه ما یاری می‌رساند. به خاطر داشته باشید، ما با هم می‌آموزیم!

سخن پایانی

مقایسه دو فرهنگ آموزشی ژاپن و مالزی نشان می‌دهد که سبک ارتباطی معلمان با دانش‌آموزان در مالزی، در مواجهه با اشتباه، بیشتر به‌صورت کلامی است، در حالی که سبک ارتباطی ژاپنی‌ها به‌گونه‌ای غیرکلامی و احتمالاً

بیشتر با زبان بدن و از طریق حالت‌های چهره

انجام می‌شود. علاوه بر این، معلمان ژاپنی معمولاً

اشتباه را به‌کل کلاس ارائه می‌دهند و دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند در فرایند تدریس در مورد آن بحث و آن را با هم اصلاح کنند. با این حال، در مالزی، معلمان غالباً به‌طور فردی درباره اشتباه قضاوت می‌کنند و تصمیم می‌گیرند و در حین درس تنها به اصلاح آن بسنده می‌کنند یا غالباً واکنش به آن را به وقتی پس از کلاس ارجاع می‌دهند؛ مثلاً می‌گویند «حالا وقت نیست، بعد از کلاس بیا دفتر توضیح می‌دهم». این تفاوت ممکن است به این دلیل باشد که در مالزی دانش‌آموزان مسئولیت بیشتری در برابر اشتباه پیش‌آمده دارند، در حالی که در ژاپن، این معلم است که در قبال اشتباه دانش‌آموز مسئولیت بیشتری بر عهده دارد. در

مالزی اشتباه دانش‌آموز موضوعی فردی تلقی می‌شود، ولی در ژاپن اجتماعی است.

در مورد «فرهنگ کلاس در مورد اشتباه» که نشان‌دهنده نحوه یادگیری معلمان و دانش‌آموزان از اشتباه در کلاس است، به نظر می‌رسد نگرش‌ها نسبت به یادگیری از اشتباه در مالزی پایین است. شدت هیجان‌ها (اضطراب، شرمندگی یا نگرانی) نسبت به انجام اشتباه پایین است. به عبارت دیگر، هزینه اشتباه کردن پایین است. بنابراین، فرصت یادگیری از اشتباه نیز کم و در نتیجه احتمال تکرار اشتباه هم بالاست. در ژاپن اما، به دلیل هزینه بالای ارتکاب اشتباه و هیجان بالا نسبت به رخداد آن، حساسیت نسبت به وقوع آن بالاست و مسئولیت جمعی در قبال آن و تلاش برای یادگیری از اشتباه باعث می‌شود احتمال تکرار اشتباه پایین بیاید. بنابراین، در ژاپن معلمان معمولاً در تشویق دانش‌آموزان به بی‌باکی برای اشتباه کردن تردید دارند. با این حال، وقتی اشتباهی رخ می‌دهد، معلمان و دانش‌آموزان سعی می‌کنند به اشتباه به‌عنوان فرصتی برای یادگیری از یکدیگر نگاه کنند. تحقیقات استیگلر و هیبرت (۲۰۰۹) همچنین نشان داد، «در ژاپن، فهمیدن علت اشتباه، خود بخش اساسی از فرایند یادگیری تلقی می‌شود»، در حالی که در مالزی تنش بعد از اشتباه زیاد نیست و در عین حال یادگیری از آن هم جدی نیست. بنابراین، تکرار اشتباه نیز رایج است. معلمان ژاپنی معمولاً دانش‌آموزان را به اشتباه کردن تشویق نمی‌کنند. با این حال، اشتباه رخ داده یا شناسایی شده در کلاس، فرصت‌های یادگیری با ارزشی برای کل کلاس فراهم می‌آورد و به درک عمیق‌تری از تکلیف یادگیری و دلایل بروز چنین اشتباهی کمک می‌کند.

منابع

1. Dewey, J. (1933). How We Think, Revised. Edition. Boston: D. C. Heath.
2. Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. C. and Smith, B. (1994). The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization, New York: Doubleday/Currency.
3. Stigler, J.W. and Hiebert, J. (2009). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom, Update with a New Preface and Afterword, The Free Press, New York, NY.
4. Stevenson, H.W. and Stigler, J.W. (1992). The Learning Gap: Why our Schools are Failing and 5. What We Can Learn from Japanese and Chinese Education, Touchstone, New York, NY.
5. Sarkar Arani, M.R. (2017). Raising the quality of teaching through Kyouzai Kenkyuu – the study of teaching materials, International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 6 No. 1, pp.10-26.
6. Sarkar Arani, M.R.; Shibata, Y.; Sakamoto, M.; Iksan, Z.; Aini, H. A., Bruce L. (2017). How teachers respond to students' mistakes in lessons: A cross-cultural analysis of a mathematics lesson, International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 6, Issue 3, pp.249-267.
۷. سرکارآرانی، محمدرضا (۱۴۰۳). درس‌کاوری: ایده‌ای تازه برای پژوهش در فرایند آموزش و یادگیری. ترجمه افسانه جنتی طباطبایی، ویراست سوم. چاپ چهارم. مدارس یادگیرنده مرآت. تهران.

**بافتارهای فرهنگی
آموزش مدرسه‌ای تنها
با تغییر معلمان تن
به تحول نمی‌دهند،
همه عناصر بافتار
فرهنگی آموزش
نیازمند تغییرند**

مدیریت شورونشاط

در گفت وگو با محمد مهدی ابراهیمی، مدیر دبیرستان شیراز

● فرزانه نورالهی



از ابتدای حضور در مدرسه، شور و هیجان خاصی در فضای مدرسه احساس کردم. هر کسی به نوعی مشغول فعالیتی بود. تبسم و لبخند بر لب‌هایشان پدیدار بود. انگار در و دیوار مدرسه هم به نوعی لبخند می‌زدند. به دنبال مدیر به راهروی اصلی رفتیم، اما فضای مدرسه شلوغ‌تر از آن بود که بتوان مدیر را در لابه‌لای این ازدحام شناخت و پیدا کرد. وارد اتاقی شدم که چند میز در آن بود و افرادی دور میزها در حال گفت‌وگو بودند. فردی که در جمع تحرک زیادی داشت و به کار میزها ناظر بود، از میانه جمع گفت: «بفرمایید!» گفتم: «می‌خواهم آقای ابراهیمی، مدیر مدرسه، را ببینم.» مرا به سمت اتاقی راهنمایی کرد. غالباً مدیران مدرسه‌ها، انضباط (دیسپلین) خاصی در برخورد با مراجعه‌کنندگان دارند و گفت‌وگو با ایشان راحت و سریع نیست. از این نظر، افرادی که به راحتی در فضای مدرسه در دسترس هستند، معاونان اجرایی‌اند. اما ایشان، آقای محمد مهدی ابراهیمی، مدیر دبیرستان شاهد ذوالانوار ناحیه ۲ شیراز بود. حدود ۱۵ سال سابقه آموزشی دارد. ۱۲ سال معلم ورزش بوده و سه سالی است مدیریت این مدرسه را به عهده گرفته است.

از سال بعد در خیلی از مدرسه‌های خوب، با همین تمرین‌ها و پیگیری‌ها، دانش‌آموزانم در بیشتر رشته‌های ورزشی به مرحله نهایی راه پیدا کردند. شوق و اشتیاق من در معلم ورزش بودن بیشتر و بیشتر می‌شد و با وجود داشتن پیشنهاد برای مدیریت مدرسه، می‌ترسیدم از ورزش دور شوم. بنابراین از این پیشنهاد هم استقبال نکردم. احساس می‌کردم با قبولی مدیریت، در معلمی ورزش محدود می‌شوم.

■ **بالاخره چه اتفاقی افتاد که شما زیر بار مسئولیت مدیریت رفتید؟**

به مدت ده سال می‌شود که در این مدرسه (شاهد ذوالانوار) مشغول هستم. هفت سال سمت معلم ورزش را داشتم، تا اینکه همکاران به صورت جدی به من پیشنهاد مدیریت دادند. قول دادند که در صورت موافقت، با من همکاری کنند. می‌گفتند اگر من پیشنهاد مدیریت را قبول کنم، طرح‌ها و پیشنهادهای ورزشی‌ام بیشتر تقویت می‌شود و بیشتر و بهتر می‌توانم این طرح‌ها را اجرا کنم.

■ **آیا واقعاً با مدیریت شما تغییری در روند آموزشی، ورزشی و پرورشی دانش‌آموزان ایجاد شد؟**

الهی شکر. از زمانی که مدیر شده‌ام، برنامه تربیت‌بدنی از دو ساعت به چهار ساعت افزایش یافته و شور و شوق و نشاط بیشتری در دانش‌آموزان ایجاد شده است. حاصل این روش، تقویت بنیه علمی و پرورشی دانش‌آموزان بوده است و در قبولی دانش‌آموزان افزایش ده درصدی یا بیشتر داشته‌ایم. در حوزه پرورشی و مسابقه‌های قرآن بچه‌ها چه از نظر فردی و چه در بخش تیمی، روی سکو قرار گرفتند.

■ **چه عاملی باعث شد از معلمی ورزش به مدیریت مدرسه رسیدید؟**

همیشه هدفم معلم ورزش شدن بود. عشق خاصی به این رشته دارم و رضایت شغلی برای من ایجاد می‌کند. ابتدا کارمند اداره تربیت‌بدنی بودم. زمانی که از اداره تعطیل می‌شدم، به مدرسه‌هایی که نوبت عصر بودند مراجعه می‌کردم و بدون دریافت حق‌الزحمه، با دانش‌آموزان ورزش کار می‌کردم. مدیران آن‌ها می‌گفتند شما بالاخره باید معلم ورزش شوی که این قدر به آن عشق می‌ورزی!

در آزمون استخدامی سال ۸۹ شرکت کردم و به عنوان دبیر ورزش استخدام شدم. در سال اول کارم در شهرستان قادرآباد مشغول شدم. آن زمان طرح‌های ورزشی مانند طناب‌آورد (طرح طناب‌زنی) مطرح نبود. من این طرح را با دانش‌آموزان در مدرسه کار می‌کردم. همچنین، خیلی از رشته‌های ورزشی را به شکل تخصصی با بچه‌ها تمرین می‌کردم. رشته تخصصی خودم چم‌ورزی (ژیمناستیک) است. به عنوان مسئول هیئت ژیمناستیک شهرستان ارسنجان مشغول فعالیت بودم، تا اینکه در آن سال بحث انجمن‌های تخصصی پیش آمد و در سال ۹۰ به عنوان مسئول انجمن تخصصی ژیمناستیک استان فارس انتخاب و به ناحیه ۲ شیراز منتقل شدم.

در شیراز در مدرسه اسداله پروا معلم ورزش بودم که در آن زمان در رشته‌های ورزشی مقامی نداشت. عصرها را با گرفتن سالن، به تمرین با دانش‌آموزان اختصاص دادم. همان سال دانش‌آموزان این مدرسه در اکثر رشته‌ها به مرحله نهایی (فینال) رسیدند و در مسابقه‌ها رتبه برتر کسب کردند. آن زمان مدیر دبیرستان بازنشسته شدند و به من پیشنهاد مدیریت آن مدرسه را دادند که نپذیرفتم.



و محبت‌آمیزی بین ایشان برقرار کرده است. در برنامه دیگری هم به اتفاق پدران، معلمان و دانش‌آموزان، در سالن فوتسالی که گرفته‌ایم، مسابقه‌هایی در جریان هستند که در آن‌ها از وجود همه عزیزان استفاده می‌کنیم. هر هفته هم یکی از کلاس‌ها میزبان می‌شود تا از بقیه پذیرایی کند. این برنامه هم در تقویت ارتباط صمیمانه بسیار مؤثر است.

۲. اردوهای متعدد و متنوع؛ اردوهای ورزشی مانند استخر و اردوهای تفریحی و گردش داریم. همه بچه‌ها را به اردو می‌بریم؛ هر دانش‌آموزی را به بهانه‌ای.

۳. ایجاد انگیزه و تشویق دانش‌آموزان با دادن هدیه‌های متنوع. تمام دانش‌آموزان را در تمام زمینه‌ها می‌بینیم. همان لحظه از ایشان تشکر می‌کنیم. به عبارت دیگر، تمام دانش‌آموزان تشویق می‌شوند. این موضوع مایه امید و انگیزه بیشتر به درس و مدرسه می‌شود. ■ معمولاً در بازدید از مدرسه‌ها، مدیران از کمبودها و نارسایی‌ها می‌گویند و افزایش هزینه‌ها و کمبود بودجه مدرسه. من از صبح که وارد مدرسه شما شدم، هیچ‌گونه بحث مالی از شما نشنیدم. کارهای جالب و خلاقانه‌ای که انجام می‌دهید، هزینه‌برند. آیا از دانش‌آموزان شهریه خاصی می‌گیرید؟

مدرسه ما جزو مدرسه‌های شاهد است و شهریه ثابت و مقرری داریم. ما از وزارت یا اداره کل واریزی نداریم. بیشتر با پیگیری و مراجعه به خیرین هزینه‌های اضافه را تأمین می‌کنیم. برای نمونه، سال گذشته خدمت وزیر وقت آموزش و پرورش رسیدم، چون به بچه‌ها قول داده بودم حیاط مدرسه را چمن مصنوعی کنم، این موضوع را مطرح کردم. مکان مدرسه مرکز شهر است، پر از شدآمد (ترافیک) و صدا و بوق و آلودگی. حیاط هم چمن ندارد تا بچه‌ها حداقل از این نظر بتوانند از فضای حیاط استفاده بیشتری ببرند. با پیگیری‌هایی که داشتم، آقای وزیر دستور تأمین

هزینه چمن مصنوعی را دادند. این مبلغ دو هفته پیش واریز شد. الحمدلله انجمن فعالی داریم. هزینه‌های فعالیت‌ها از درآمد مدرسه تأمین می‌شود. اما هر جا نیاز باشد، از خیرین و انجمن اولیا کمک می‌گیریم. مثلاً بخشی از اردوهای که می‌رویم رایگان است و برای تعدادی از اردوهای برون‌شهری مانند سفر مشهد، از خود بچه‌ها کمک می‌گیریم. هزینه دانش‌آموزان بی‌بضاعت را هم از طرف خیرین تأمین می‌کنیم.

هم‌اکنون در مسابقه‌های المپیاد رویش و مسابقه‌های فرهنگی-هنری امیدان فردا و خیلی از مسابقه‌ها، بچه‌های ما حرفی برای گفتن دارند. در بحث ورزشی خیلی علاقه‌مندم دانش‌آموزان در مسابقه‌های استانی و کشوری فعال باشند و به این مسابقه‌ها اعزام شوند. خودم هم به‌عنوان داور در این مسابقه‌ها حضور فعال دارم.

■ آیا در معلمی خود روش خاصی دارید که این تأثیرگذاری را در

سطح کلان در دانش‌آموزان مدرسه ایجاد می‌کنید؟

من به ورزش مدرسه شوق و علاقه وافری دارم. این علاقه را به دانش‌آموزان مدرسه منتقل کرده‌ام. البته برای این کار قوانین خاصی وضع کرده‌ام که سلامت و وضعیت جسمانی ایشان در اولویت قرار دارد. قد و وزن دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کنم و اگر بچه‌ها اضافه‌وزن و مشکلاتی داشته باشند، به پایگاه‌های سلامت ارجاع می‌دهم. دانش‌آموزان و اولیایشان هم وظیفه خود می‌دانند از این قوانین تبعیت کنند. با رسیدگی به فرزندانشان و سرزدن به مدرسه، از وضعیت سلامت آن‌ها باخبر می‌شوند. اگر

هم دانش‌آموزان به تمرین‌های اصلاحی نیاز داشته باشند، در جریان این تمرین‌ها قرار می‌گیرند.

■ من در چهره دانش‌آموزانی که با ایشان گفت‌وگو کردم، این شادابی و نشاط را دیدم. احساسم این بود که این‌ها به مدرسه‌شان تعلق خاصی دارند. علت را در چه می‌دانید؟

شاید جزو معدود مدرسه‌هایی باشیم که در طرح بوم، واقعاً زمانی را به کلاس‌های فوق برنامه اختصاص داده‌ایم و برای این کار از استادان برجسته کمک گرفته‌ایم. در نظرسنجی، دانش‌آموزان برای کلاس‌های مهارت‌ورزی موضوع فن بیان را انتخاب کرده‌اند. این کلاس با قوت تمام در این مدت تشکیل شده است و همچنان ادامه دارد. خیلی دوست دارم در آینده کلاس آشپزی هم برای دانش‌آموزان داشته باشیم. امسال درس مهارت‌ورزی به‌عنوان درس ثابت در برنامه مدرسه قرار گرفته است و با استاد آن به‌صورت ثابت قرارداد بسته‌ایم.

■ اینکه شرايطی ایجاد شود تا دانش‌آموزان پسر در شرایط امروزی با علاقه به مدرسه بیایند و احساس شور و نشاط خاصی در این فضا داشته باشند، بسیار ارزشمند است. اگر از شما بخواهیم سه عامل مهم تأثیرگذار در این روند را نام ببرید، به چه مواردی اشاره می‌کنید؟

۱. ارتباط خوب معلمان و عوامل اجرایی با دانش‌آموزان. این ارتباط آن قدر قوی است که دانش‌آموزان در این فضا احساس امنیت می‌کنند و مدرسه را خانه دوم خود می‌دانند

و از برنامه‌های آن به‌شدت استقبال می‌کنند. یکی از برنامه‌های خلاقانه مدرسه، یکشنبه‌های ورزش محوری نام دارد. دو زنگ تفریح وسط ده دقیقه‌ای روز یکشنبه اختصاص دارد به مسابقه‌های ورزشی معلمان و دانش‌آموزان کلاسی که معلمان از نظر درس و انضباط از آن‌ها خیلی راضی هستند. گاهی دانش‌آموزان در این مسابقه‌ها شکست می‌خورند و گاهی گروه معلمان. اما کری‌خواندن دانش‌آموزان و معلمان بر سر نتیجه این مسابقه‌ها، رابطه صمیمانه

کری‌خواندن
دانش‌آموزان و
معلمان بر سر نتیجه
این مسابقه‌ها،
رابطه صمیمانه و
محبت‌آمیزی بین
ایشان برقرار کرده
است



برای مشاهده عکس‌ها و
فعالیت‌های این مدیر و مدرسه
رمزین را پویش کنید.

تربیت و راهنمایی

● ابراهیم اصلانی



نظام راهنمایی و مدرسه

نقش راهنمایی مدرسه از موضوعات مغفول نظام آموزشی کشور ماست. می‌توان ریشه بسیاری از مشکلات رفتاری و حتی آسیب‌های اجتماعی رایج در مدرسه را در نادیده گرفتن نقش راهنمایی جست‌وجو کرد. ما موارد لازمی را که دانش‌آموزان باید بدانند تا بتوانند بر اساس آن‌ها تصمیم‌های درست بگیرند، یا نمی‌گوییم یا درست و منطقی نمی‌گوییم، یا به‌موقع و به‌جا نمی‌گوییم. راهنمایی مؤثر، به‌موقع و به‌جا، می‌تواند بزرگ‌ترین و گاهی ماندگارترین خدمت مدرسه به دانش‌آموزان باشد. تربیت رسمی که نقش عملی آن را مدرسه‌ها ایفا می‌کنند، باید یکی از ارکان «نظام راهنمایی» در جامعه باشد. در این باره چند نکته قابل توجه است:

● تا همین چند دهه پیش، معلم‌ها و مدرسه کم‌وبیش نقش راهنمایی داشتند. هر معلم به فراخور شخصیت و دانش خود سعی می‌کرد علاوه بر درس و مشق، آموزه‌هایی از زندگی را هم برای دانش‌آموزان بیان کند. در سه دهه اخیر، بنا به دلایلی، از همین نقش اندک راهنمایی معلمان هم کاسته شده است.

● یکی از عوامل کاستی در اقدامات راهنمایی، در پی این برداشت است که در مدرسه «آموزش» و «پرورش» وجود

ما و نظام راهنمایی

یکی از وظایف اساسی هر نظام سیاسی و فرهنگی، «راهنمایی» است که باید در قالب «نظام راهنمایی» عمل کند، اما ما در این زمینه ضعیف عمل کرده‌ایم. «نظام راهنمایی» به معنای آن است که انسان‌ها به‌موقع، به‌جا، مفید، تخصصی و مؤثر راهنمایی شوند تا بتوانند: به خودآگاهی برسند، خوب زندگی کنند، از دانش زندگی بهره‌مند باشند و اطلاعات پایه و حداقلی درباره چالش‌ها و مسائل زندگی را بدانند.

وقتی از «نظام راهنمایی» سخن می‌گوییم، مخاطب عمده و اصلی، نظام سیاسی و فرهنگی کشور است. تربیت غیررسمی (خانواده و جامعه) و تربیت رسمی (آموزش و پرورش)، از مهم‌ترین نهادهای عملیاتی نظام راهنمایی محسوب می‌شوند. هر نظام سیاسی و فرهنگی کارآمد و موفق، به‌صورت نظام‌مند و منسجم وظایف راهنمایی تربیت غیررسمی و تربیت رسمی را مشخص و دیگر نهادها و ارکان اجتماعی را هم با آن‌ها همراه می‌کند. یکی از دلایلی که آموزه‌های راهنمایی در جامعه ما به نتایج موردنظر نمی‌رسند، ناهماهنگی و آشفتگی این آموزه‌ها و به تعبیر درست‌تر، ضعف و ناکارآمدی نظام راهنمایی است.

«راهنمایی» یکی از الزامات زندگی انسان است. انسان برای زندگی مؤثر و شادمان نیاز دارد خود را بشناسد، شرایط فعلی‌اش را درک کند، فهم درستی از دنیا داشته باشد و نقش اجتماعی خود را ایفا کند. این نیاز از بدو تولد تا پایان زندگی ادامه دارد و هیچ انسانی از آن بی‌نیاز نیست.

«راهنمایی» رسالت پیامبران و یکی از ارکان سعادت در ادیان الهی است. پیامبران آمده‌اند تا هادی و بشیر باشند و راه سعادت را نشان دهند. «راهنمایی» نشان‌دادن «راه» است، متناسب با مراحل زندگی، خواسته‌ها و تفاوت‌های فردی و اجتماعی. هر نظام اجتماعی بر اساس نیازها و برداشت‌های خود، اهداف ویژه‌ای برای راهنمایی تعیین می‌کند.

رود. در مفهوم عام، راهنمایی کاری است که همه می‌توانند انجام بدهند یا حداقل ادعایش را دارند. در مفهوم دیگر، راهنمایی کاری مبتنی بر دانش و تخصص است و همه نباید در آن دخالت کنند. در تربیت هم گاهی بین عموم موضوعی مطرح می‌شود: مثلاً «چه می‌توان کرد تا فرزندان آداب معاشرت را رعایت کنند؟»

شاید هر کس پیشنهادی بدهد و موضوعی را مهم بداند، اما دیدگاه و راهنمایی مشاور یا روان‌شناس باتجربه، مفید و راهگشاتر خواهد بود. یکی از کارکردهای عمده «نظام راهنمایی»، ارائه و ترویج راهنمایی تخصصی است.

● مدیران و معلمان گاهی مداخله‌هایی درباره دانش‌آموزان و حتی خانواده‌های آنان انجام می‌دهند که ممکن است به توفیقی هم منجر شود. این‌گونه اقدامات را حتی اگر از منظر راهنمایی ببینیم، بدون مبنای علمی و تخصصی است. شاید هر کسی ادعا داشته باشد می‌تواند راهنمایی انجام دهد، اما یکی از واقعیت‌ها آن است که راهنمایی هر قدر با دانش و تخصص همراه باشد، منطقی و تأثیرگذارتر خواهد بود. راهنمایی نباید با شیوه «کدخدمنشی» یکی انگاشته شود.

هدف از بیان این پنج نکته، یادآوری نگاه ساده‌انگارانه به راهنمایی و فراهم‌آوردن امکان مقایسه چنین نگاهی با مفهوم «نظام راهنمایی» است. در تربیت رسمی و مدرسه، زمانی می‌توان از نظام راهنمایی سخن گفت که:

- منشأ نظام راهنمایی به اسناد بالادستی برسد.
- نظام راهنمایی برای همه ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان و همه نیازهای آنان برنامه داشته باشد.
- همه عوامل نظام تربیتی و مدرسه به آن پایبند و متعهد باشند.
- افراد از تخصص‌ها و صلاحیت‌های لازم برای ایفای نقش راهنمایی برخوردار باشند.
- راهنمایی طی سلسله‌مراتب و سطوح‌های پیش‌بینی و طراحی شده پیش برود.
- بازخوردهای لازم از نیازها و کمبودها در مورد راهنمایی گرفته شوند و نظام راهنمایی در طول زمان و به‌طور مستمر اصلاح شود.

معلم راهنما و راهنمایی

«نظام راهنمایی» باید به‌مثابه نقشه‌ای باشد که اولاً بتواند تمامی نیازها و الزامات راهنمایی کودکان و نوجوانان را به‌صورت علمی، منسجم، هماهنگ، هدفمند، همه‌گیر، نظام‌دار و برنامه‌ریزی‌شده، در همه سطوح سازمانی، سامان دهد. ثانیاً در سطح عملیاتی، یعنی در مدرسه، کارآمد و مؤثر باشد و چتر پوشش همه فعالیت‌های مدرسه تلقی شود. با این نگاه، راهنمایی رسالت و وظیفه کلیت نظام تربیتی و در مدرسه وظیفه مجموعه مدرسه است و نه الزاماً فردی خاص.

دارد و هر یک از این دو کار را افراد خاصی باید انجام دهند و این موجب شده است بار راهنمایی به سمت نیروهایی که تربیتی به حساب می‌آیند، متمایل شود و بقیه که آموزشی تلقی می‌شوند، انگیزه چندانی برای راهنمایی نداشته باشند؛ در صورتی که راهنمایی باید دغدغه کل مدرسه باشد.

● از مباحث طولانی‌مدت در مدرسه‌ها «نقش مشاوره‌ای معلم» بوده است که هر از چندی مطرح می‌شود. طبق این ایده که به‌ویژه در دوره ابتدایی مطرح می‌شود، از معلم انتظار می‌رود در امور روان‌شناختی و عاطفی دانش‌آموزان هم مداخله‌هایی انجام دهد. اما چنین انتظاری از اساس نادرست است. اولاً کاربرد «نقش مشاوره‌ای» غلط است، چرا که مشاوره کاری تخصصی و مستلزم آموزش‌های ویژه و کسب تجربه است. معلم در نهایت می‌تواند راهنمای دانش‌آموزان باشد. بنابراین، اگر معلم بتواند در مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان نقشی داشته باشد، باید آن را به «نقش راهنمایی» تعبیر کرد. ثانیاً ایفای همان «نقش راهنمایی معلم» زمانی ممکن می‌شود که از معلمانی حرفه‌ای برخوردار باشیم؛ معلمانی که از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های ضروری معلمی برخوردار باشند.

● راهنمایی می‌تواند در دو مفهوم عام و تخصصی به کار



- در درس و مشق؛

- در مسائل مدرسه‌ای و تحصیلی.

اگر در خانه، مادر و پدر راهنمای فرزندشان هستند، مدرسه هم به‌نوعی دیگر راهنمای زندگی اوست و معلم راهنما تجلی این نقش مدرسه است. توجه به چند نکته در توفیق و کارآمدی بیشتر «نظام معلم راهنمایی» مؤثر خواهد بود:

● معلمان راهنما علاوه بر ویژگی‌های شخصیتی و تجربه‌های مفید تربیتی، به آموزش در زمینه‌هایی مانند «روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، اختلالات یادگیری، روان‌شناسی اجتماعی، ناهنجاری‌های رفتاری، مدیریت آموزشی» و سایر حوزه‌های علوم انسانی و علوم تربیتی نیاز دارند.

● آموزش در یک زمینه برای معلمان راهنما از اولویت خاصی برخوردار است و آن هم «مشاوره» است. معلم راهنما با ظرایف روحی و شخصیتی دانش‌آموزان سروکار دارد و هرگونه ناشی‌گری و خطا در این باره می‌تواند عواقب نامطلوبی بر جا بگذارد.

● همراهی مدیر، معلمان و همه عوامل دیگر از ضروریات کارآمدی و اثربخشی معلم راهنماست. به‌طور حتم، سایر عوامل مدرسه به آموزش‌هایی در زمینه‌های راهنمایی و مشاوره نیاز دارند تا علاوه بر آشنایی با مفاهیم پایه، کارکردها و فعالیت‌های معلم راهنما را هم بشناسند.

● تعیین حد و حدود برای مداخلات معلم راهنما ضروری است. معلم راهنما هر چقدر هم باتجربه و دلسوز باشد، باید بر مبنای دانش و تخصص خود، محدوده‌ها و محدودیت‌ها را بشناسد. یکی از مهارت‌های بسیار ضروری برای معلم راهنما، «مهارت ارجاع» است. معلم راهنما باید تشخیص دهد چه موقعیت و زمانی وقت ارجاع است و حتماً و با هماهنگی مدرسه، تخصص‌های لازم برای ارجاع را از قبل شناسایی و هنگام ضرورت، بلافاصله به معرفی اقدام کند.

مدرسه راهنمای زندگی است و همه رویدادها و فعالیت‌های آن باید دانش‌آموزان را در مسیر زندگی سالم، مؤثر و موفق قرار دهد

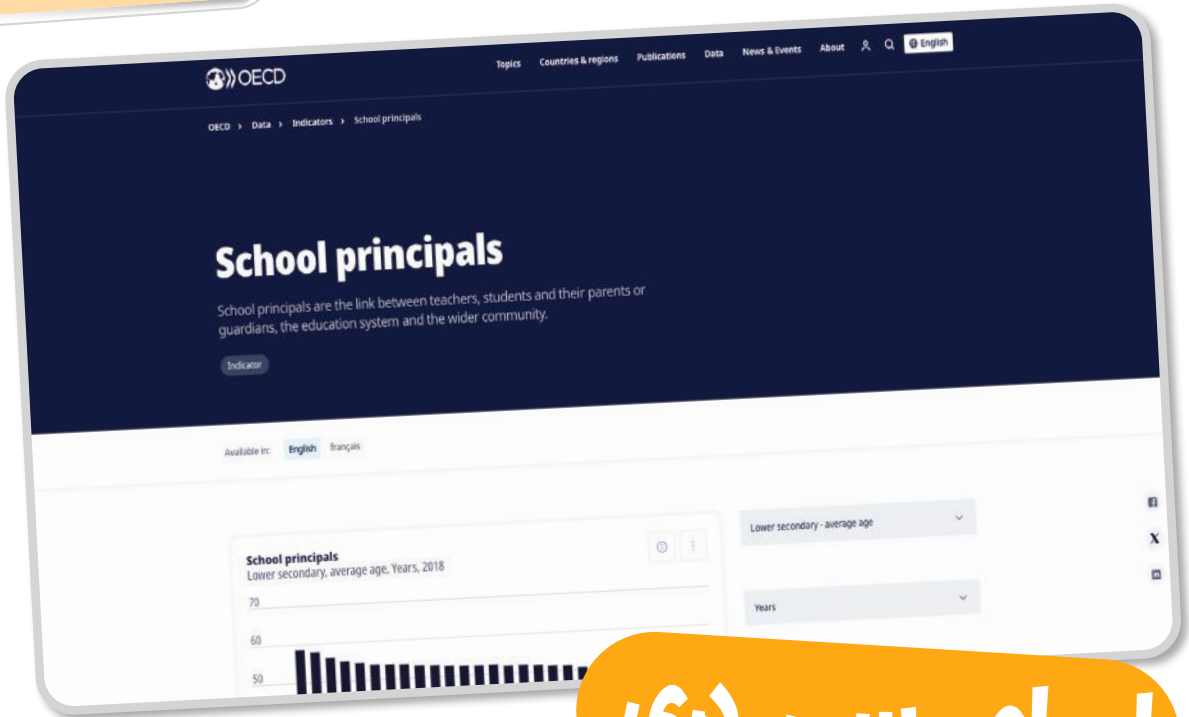
حتی اگر قرار بود فرد خاصی متولی راهنمایی باشد، بقیه عوامل مدرسه هم باید به‌صورت کامل همراه و مکمل او می‌بودند.

در شرایط نبود و ضعف «راهنمایی» و «نظام راهنمایی» در مدرسه‌های ایران، معلم راهنما و به تعبیری «نظام معلم راهنمایی»، یکی از ایده‌هایی بوده که درصدد پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان و راهنمایی فعال و مؤثر آنان برآمده و به نظر می‌رسد در این مسیر موفق عمل کرده است.

شاید ایده معلم راهنما در قیاس دوگانه «آموزش» و «پرورش»، گامی برای توجه بیشتر به پرورش تلقی شود که جای بحث دارد، اما من‌بمایه معلم راهنما را اندیشه دینی طراحان آن می‌دانم؛ اندیشه‌ای که اعتقاد دارد انسان برای رستگاری و سعادت نیازمند راهنماست. اگر انسان برای شناخت خود و دنیا به‌درستی راهنمایی شود، بهتر می‌تواند راه را از چاه تشخیص دهد و به جایگاه انسان صالح برسد. از این منظر، مدرسه راهنمای زندگی است و همه رویدادها و فعالیت‌های آن باید دانش‌آموزان را در مسیر زندگی سالم، مؤثر و موفق قرار دهد.

تأکید می‌کنم، معلم راهنما باید راهنما باشد؛ راهنمایی که در همه ابعاد همراه و چراغ راه دانش‌آموز است:

- در شناخت دین و مکتب؛
- در نگاه درست به هستی و زندگی؛
- در دستیابی به سبک زندگی مطلوب؛
- در انسانیت و خیرخواهی؛
- در مراتب ادب و اخلاق؛



او.ای.سی.دی

● اکرم عینی، دکترای علم اطلاعات و دانش‌شناسی

هستند. مدیران مدرسه می‌توانند از طریق تأثیر خود بر نحوه سازمان‌دهی مدرسه، جو مدرسه و به‌ویژه معلمان و چگونگی تدریس آن‌ها، به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. مدیران مدرسه می‌توانند با تقویت شیوه‌های نوین تدریس، ارتقا و بهبود مهارت‌های معلمان و تضمین اینکه معلمان برای یادگیری دانش‌آموزان احساس مسئولیت کنند، کیفیت انجام یا اجرای تدریس را تعیین و شرایط تدریس را برای معلمان مهیا کنند. این شیوه‌ها بخشی از آن چیزی است که به‌عنوان رهبری آموزشی شناخته می‌شود. در این شاخص، مدیران بر اساس میانگین سن و تجربه کاری که به سال اندازه‌گیری می‌شود و بر اساس جنسیت تفکیک می‌شود، مقایسه می‌شوند و مستنداتی در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرند:

- اداره آموزش و مهارت‌ها؟
- رهبری آموزشی؟
- معلمان و مربیان؟
- به‌کارگیری رهبری آموزشی؟
- آموزش و مهارت‌ها؟

منبع

<https://www.oecd.org/en/data/indicators/school-principals.html>

پی‌نوشت‌ها

1. Organisation for Economic Co-operation and Development
2. School principals
3. Directorate for Education and Skills
4. Education leadership
5. Teachers and educators
6. Education leader employment
7. Education and skills

سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (اوای‌سی‌دی)^۱ سازمانی بین‌المللی است که ۳۸ عضو دارد. این سازمان به تعبیری عمده‌ترین سازمان بین‌المللی تصمیم‌گیرنده اقتصادی است که در سال ۱۹۴۸ میلادی تحت عنوان «سازمان همکاری اقتصادی اروپا» تأسیس شد. این مؤسسه تحت مدیریت رابرت مارژولین فرانسوی، به‌منظور اجرای طرح بازسازی کشورهای اروپایی، پس از جنگ جهانی دوم، ایجاد شد. در سال‌های بعد، اعضای غیراروپایی نیز به این سازمان پیوستند و در سال ۱۹۶۱ میلادی، در اجلاسی، با تصویب آیین‌نامه‌ای جدید در زمینه توسعه و اقتصاد، نام سازمان را نیز به «سازمان همکاری اقتصادی و توسعه» تغییر دادند. تا دسامبر سال ۱۹۷۳ بیشتر روی مسائلی از قبیل رشد اقتصادی در سطح جهانی، اشتغال کامل، کاهش تورم و نوسانات بازار ارز متمرکز بود. از سال ۱۹۷۴ به بعد، کشورهای مذکور با بحران انرژی و پیامدهای ناشی از آن مواجه شدند. این‌گونه جریان‌ها نیز طبعاً در فعالیت سازمان که اجتماعی از کشورهای غربی است، منعکس شد، تا آنجا که امروزه، وظایف سازمان مذکور، به بررسی و حل مشکلات مربوط به اقتصاد داخلی کشورهای عضو معطوف شده است.

در بخش داده‌های وبگاه این سازمان، شاخص‌هایی کلیدی تعریف شده‌اند که شامل نمودارها و شاخص‌های مقایسه‌ای کشورهای عضو و انتشارات مرتبط هستند. یکی از این شاخص‌ها مدیر مدرسه^۲ است.

در این وبگاه، تعریف مدیر مدرسه چنین است: مدیران مدرسه‌ها حلقه اتصال و پیوند بین معلمان، دانش‌آموزان و والدین یا سرپرستان آن‌ها، نظام آموزشی و جامعه گسترده‌تر

ایستاده در مقابل همه چیز

مروری بر عملکرد معلمان مقاوم در برابر تغییر

● محمد نیرو، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

کلیدواژه‌ها: تغییر، بهبود کیفیت آموزشی، تعامل

مدرسه‌های امروزی به دلیل پیشرفت‌های علمی، فناوریانه و تغییرات در رویکردهای آموزشی، نیازمند انطباق مداوم با شرایط جدید هستند. در این میان، معلمان به‌عنوان کلیدی‌ترین عوامل، در اجرای این تغییرات نقش مهمی ایفا می‌کنند. با این حال، برخی معلمان در برابر تغییر مقاومت نشان می‌دهند و این مقاومت می‌تواند روند بهبود کیفیت آموزشی را کند یا حتی متوقف کند. این مقاله ویژگی‌ها، دلایل شکل‌گیری این مقاومت، آسیب‌های ناشی از آن و راهکارهای عملی برای مدیریت این معلمان از دیدگاه مدیران مدرسه‌های ایرانی را بررسی می‌کند.

چرا این ویژگی در معلمان ایجاد می‌شود؟

مقاومت در برابر تغییر دلایل متعددی دارد که برخی از آن‌ها به شخصیت و برخی دیگر به تجربه‌ها و شرایط محیطی بازمی‌گردند. در اینجا به مهم‌ترین دلایل این مقاومت پرداخته شده است:

- **ترس از شکست و ناتوانی:** بسیاری از معلمان از اینکه ممکن است در استفاده از فناوری‌ها یا روش‌های جدید دچار مشکل شوند، نگران هستند. این نگرانی معمولاً بیشتر در میان معلمان باتجربه دیده می‌شود که به دلیل سال‌ها کار با روش‌های سنتی، اعتماد به نفس کمتری برای یادگیری کار با ابزارهای جدید دارند.
- **احساس از دست دادن تسلط:** برخی از معلمان باور دارند تغییرات جدید می‌تواند از تسلط آن‌ها بر فرایند تدریس بکاهد. برای مثال، استفاده از سامانه‌های مدیریت یادگیری برخط ممکن است این احساس را ایجاد کند که معلم در هدایت دانش‌آموزان نقش کمتری دارد.

● **تجربه‌های منفی گذشته:** معلمانی که در گذشته تغییرات آموزشی ناموفقی را تجربه کرده‌اند، ممکن است به تغییرات جدید نیز بدبین باشند. برای مثال، یکی از مدیران اشاره کرد، معلمانی که در یک برنامه آزمایشی با شکست مواجه شده‌اند، نسبت به هر تغییر دیگری مقاومت بیشتری نشان می‌دهند.

- **نبود آموزش و پشتیبانی کافی:** برخی از معلمان به دلیل دسترسی‌نداشتن به آموزش‌های کافی برای اجرای تغییرات، احساس ناتوانی می‌کنند. این معلمان معتقدند بدون پشتیبانی و آموزش مناسب نمی‌توانند از تغییرات به‌درستی بهره ببرند.
- **عادت به روش‌های قدیمی:** بسیاری از معلمان پس از سال‌ها

ویژگی‌های معلمان مقاوم در برابر تغییر

معلمان مقاوم در برابر تغییر افرادی هستند که به پذیرش روش‌ها و فناوری‌های جدید تمایلی ندارند و به‌شدت به روش‌های قدیمی خود وابسته‌اند. این مقاومت می‌تواند به دلایل شخصیتی، حرفه‌ای یا تجربی باشد.

ویژگی‌های اصلی این معلمان

- **پایبندی به روش‌های سنتی تدریس:** آن‌ها معتقدند، روش‌هایی که سال‌ها به کار گرفته‌اند، همچنان بهترین نتایج را در پی دارند.
- **مقاومت در برابر فناوری‌های نوین:** این معلمان معمولاً از ابزارهای فناوریانه مانند نرم‌افزارهای آموزشی، تخته‌های هوشمند یا سامانه‌های مدیریت یادگیری اجتناب می‌کنند.
- **تمایل نداشتن به شرکت در کارگاه‌های آموزشی:** بسیاری از معلمان مقاوم حتی از شرکت در جلسه‌ها یا دوره‌های آموزشی جدید نیز خودداری می‌کنند.
- **نارضایتی از تغییرات سیاست‌های مدرسه:** ممکن است نارضایتی خود را حتی نسبت به تغییرات در برنامه درسی، ساعت کلاس یا نحوه ارزیابی دانش‌آموزان ابراز کنند.

نمونه‌ای از تجربه یک مدیر

یکی از مدیران در مدرسه‌ای ابتدایی به این نکته اشاره کرد که معلمان مقاوم در برابر تغییر، حتی در جلسه‌های توجیهی برای معرفی ابزارهای ساده‌ای مانند سامانه حضور و غیاب الکترونیکی نیز مشارکت نکردند و این موضوع باعث شد اجرای این ابزار با تأخیر مواجه شود.



مدیر چگونه باید با معلمان مقاوم در برابر تغییر تعامل و آن‌ها را مدیریت کند؟

الف) آموزش و آگاهی‌بخشی

یکی از راهکارهای مؤثر، برگزاری کارگاه‌های آموزشی است که مزیت‌های تغییرات را به‌صورت ملموس برای معلمان توضیح دهد. به‌عنوان مثال، در یک مدرسه، پس از معرفی یک نرم‌افزار آموزشی، کارگاهی برگزار شد که در آن نحوه استفاده از این نرم‌افزار و تأثیر مثبت آن بر تدریس نشان داده شد. این کار باعث شد معلمان با اطمینان بیشتری از آن استفاده کنند.

ب) شرکت‌دادن معلمان در فرایند تغییر

مدیر می‌تواند از معلمان بخواهد در فرایند تصمیم‌گیری مربوط به تغییرات مشارکت کنند. به‌عنوان مثال، در یک مدرسه، مدیر قبل از اجرای تغییرات در برنامه درسی، نظرات معلمان را جمع‌آوری و آن‌ها را در تصمیم‌گیری نهایی دخیل کرد. این کار باعث شد معلمان احساس کنند نظرشان ارزشمند است و تغییرات را راحت‌تر بپذیرفتند.

ج) حمایت و همراهی مستمر

مدیر باید اطمینان دهد که معلمان در طول فرایند تغییر تنها نخواهند بود و از حمایت کامل برخوردارند. برای مثال، در یکی از مدرسه‌ها، برای معلمان که در استفاده از فناوری مشکل داشتند، یک گروه پشتیبانی تشکیل شد تا در هر زمان که نیاز داشتند، به آن‌ها کمک کند.

د) تشویق و تقویت رفتارهای مثبت

برای ترغیب معلمان به پذیرش تغییرات، مدیر باید رفتارهای مثبت آن‌ها را تشویق کند. برای مثال، در یکی از مدرسه‌ها، معلمان که از روش‌های نوین تدریس استفاده می‌کردند، در جلسه‌های کارکنان آموزشی تقدیر شدند. این تشویق باعث شد سایر معلمان نیز به‌تدریج به تغییرات علاقه‌مند شوند.

ه) گفت‌وگوهای خصوصی و شفاف

برگزاری جلسه‌های خصوصی با معلمان مقاوم، به مدیر این فرصت را می‌دهد که نگرانی‌های آن‌ها را بشنود و دلایل مقاومتشان را درک کند. برای مثال، در یک مدرسه، مدیر در یک گفت‌وگوی خصوصی متوجه شد یکی از معلمان به دلیل کمبود وقت برای یادگیری ابزارهای جدید نگران است. با ارائه برنامه زمانی مناسب، این مشکل حل شد و معلم توانست تغییرات را بپذیرد.

نتیجه‌گیری

معلمان مقاوم در برابر تغییر یکی از چالش‌های اساسی مدیران مدرسه‌ها هستند، اما با استفاده از رویکردهای مناسب مانند آموزش، مشارکت‌دادن معلمان، حمایت مستمر و تشویق رفتارهای مثبت می‌توان از این مقاومت کاست و محیطی مناسب برای پیشرفت مدرسه فراهم کرد. تجربه نشان داده است، تغییر در مدرسه زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که معلمان احساس کنند در این فرایند تنها نیستند و از حمایت کافی برخوردارند.

تدریس به یک روش خاص، به آن عادت کرده‌اند و تغییر این عادت برایشان دشوار است. آن‌ها ترجیح می‌دهند در محدوده‌ای که برایشان آشناست باقی بمانند و از تغییرات اجتناب کنند.

آسیب‌های حضور معلمان مقاوم در برابر تغییر در مدرسه

حضور معلمان مقاوم در برابر تغییر می‌تواند تأثیرات منفی متعددی بر مدرسه، دانش‌آموزان و حتی دیگر معلمان بگذارد. برخی از این آسیب‌ها عبارت‌اند از:

- **کند شدن روند پیشرفت مدرسه:** مقاومت معلمان در برابر تغییرات ممکن است برنامه‌های نوآورانه مدرسه را به تأخیر بیندازد. برای مثال، در مدرسه‌ای که قصد داشت از سامانه آموزش برخط برای تدریس استفاده کند، مقاومت برخی معلمان باعث شد این برنامه چندین ماه به تعویق بیفتد.

- **تأثیر منفی بر نگرش سایر معلمان:** معلمان مقاوم ممکن است نگرش منفی خود را به دیگران نیز منتقل کنند و باعث شوند معلمان بیشتری نسبت به تغییرات بدبین شوند. این مسئله می‌تواند فضای کلی مدرسه را متشنج و غیرمولد کند.

- **افزایش بار کاری مدیر:** مدیران مدرسه‌ها معمولاً زمان و انرژی زیادی را برای متقاعد کردن این معلمان صرف می‌کنند. این زمان می‌تواند برای سایر وظایف مهم‌تر مدیریتی استفاده شود.

- **افت کیفیت یادگیری دانش‌آموزان:** دانش‌آموزان نسل جدید نیازمند روش‌های نوین و جذاب تدریس هستند. استفاده مداوم از روش‌های قدیمی ممکن است نیازهای آموزشی آن‌ها را برآورده نکند و موجب کاهش انگیزه و علاقه آن‌ها به یادگیری شود.

- **کاهش اعتبار مدرسه:** در دنیای رقابتی امروز، مدرسه‌ها باید به‌طور مداوم خود را به‌روز نگه دارند. مقاومت معلمان در برابر تغییرات ممکن است از اعتبار مدرسه بکاهد و والدین را نسبت به کیفیت آموزش در مدرسه بدبین کند.

هر خدای زمینه ساز پژوهش است



پالایش پژوهشی و کیفیت بخشی مدرسه

- لیلا سلیقه‌دار، دکترای برنامه‌ریزی آموزشی
- پروانه حسینی

کلیدواژه‌ها: فعالیت‌های پژوهشی، نظارت

هر واحد آموزشی با مدیریت و رهبری مدیر مدرسه هدایت می‌شود. از سوی دیگر، مدیر مدرسه برای بروز رفتارهای راهبردی باید با تکیه بر پژوهش و دریافت اطلاعات درست و نیز تحلیل وضعیت، تصمیم‌های شایسته‌ای بگیرد. آیا مدیر مسئول انجام فعالیت‌های پژوهشی است؟ در چه زمینه‌هایی پژوهش و اقدامات پژوهشی به روند بهبود شرایط مدرسه کمک می‌کنند؟ پاسخ به این سؤال‌ها مقصود نوشته‌ی پیش روست.

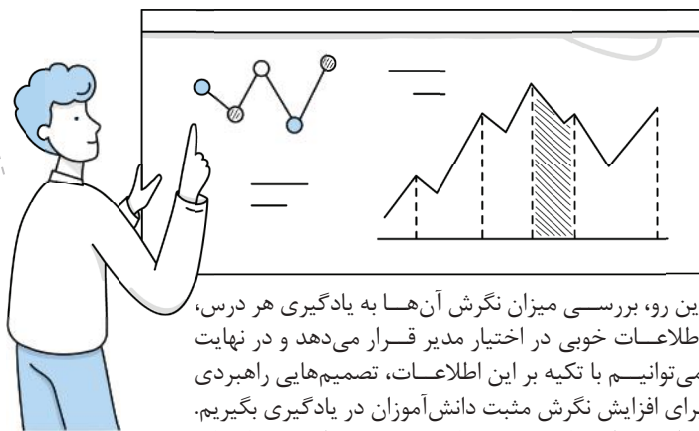


من پژوهش می‌کنم!

دیگر، لازم نیست خود مدیر مدرسه برای هر موضوعی به پژوهش دست بزند، بلکه کافی است با توجه به موضوع و نوع اطلاعات مورد نیاز، بررسی و مطالعه‌ی بیشتر را به فرد یا افراد دارای مسئولیت در آن زمینه و همکاران آگاه به پژوهش بسپارد.

اشاره به یک نمونه، به روشن شدن موضوع کمک می‌کند. نمونه‌ای که در ادامه می‌آید، برای مدیران مدرسه‌ها بسیار پرتکرار و کاربرد است:

تنوع وظایف مدیر واحد آموزشی بسیار بالاست. او مسئولیت کارهای زیادی را بر عهده دارد. بر این اساس، لازم است در برخی موارد صرفاً نقش نظارتی داشته باشد و انجام امور را به دیگران بسپارد و در برخی موارد دیگر کاملاً و به صورت مستقیم درگیر انجام فعالیت‌ها باشد. انجام پژوهش و بررسی و مطالعه از جمله اموری هستند که غالباً نیاز است مدیر درباره‌ی آن‌ها نقش نظارتی ایفا کند. به عبارت



این رو، بررسی میزان نگرش آن‌ها به یادگیری هر درس، اطلاعات خوبی در اختیار مدیر قرار می‌دهد و در نهایت می‌توانیم با تکیه بر این اطلاعات، تصمیم‌هایی راهبردی برای افزایش نگرش مثبت دانش‌آموزان در یادگیری بگیریم. به این منظور، با کمک مشاور و برخی دبیران، در سال‌های گذشته آزمونی طراحی کردیم که میزان سخت‌کوشی دانش‌آموز در هر زمینه درسی را اندازه می‌گیرد. از آنجا که سخت‌کوشی یکی از گزاره‌های نشان‌دهنده نگرش فرد نسبت به موضوع است، بنابراین با آزمون مشخص می‌شود تا چه اندازه احساس دانش‌آموزان درباره هر درس مثبت و امیدوارانه است. نتیجه این آزمون، ارائه راهکارهایی عملیاتی به معلمان، برای تقویت احساس مثبت و نگرش دانش‌آموزان برای یادگیری همان درس است.

نمونه موضوع: بررسی مسائل و موانع کاری دبیران

فرد پیگیر: معاون آموزشی، مشاور و معلمان

از زبان مدیر مدرسه
به‌منظور پیشگیری از موانع احتمالی در فعالیت‌های معلمان و نیز کمک به بهبود شرایط آموزش در مدرسه، شناسایی مسائل و موانع کاری معلمان اهمیت بسیاری دارد. به همین دلیل، این کار با کمک معاون و مشاور مدرسه، به‌صورت دوره‌ای (معمولاً هر ماه یک بار) و فراگیر درباره همه معلمان انجام می‌شود مصاحبه‌ای با هر معلم انجام می‌گیرد. مطابق این گفت‌وگو، مسائل و موانع کاری معلمان شناسایی و پیشنهادهایی دریافت می‌شوند. سپس با حضور مدیر و اعضای شورای مدرسه، پیشنهادها در جلسه‌ای به بررسی بیشتر گذاشته می‌شوند که در نهایت به تصمیم و اقدام‌هایی برای بهبود و غنی‌سازی بیشتر مدرسه می‌انجامد.

نمونه موضوع: شیوه‌های ترویج به‌کارگیری الگوهای تدریس پژوهش‌محور در معلمان

فرد پیگیر: معاون آموزشی و دبیران به‌صورت مشارکتی از زبان مدیر مدرسه

به‌منظور شناسایی راه‌های تقویت روش‌های تدریس معلمان، از یک ناظر میهمان دعوت کردم برای نظارت و

شما می‌خواهید به این سؤال پاسخ دهید: آیا وضعیت دانش‌آموزان مدرسه در طول سه سال گذشته روند روبه‌رشدی داشته است؟ برای این کار لازم است روند وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه خود را در سه سال گذشته بررسی کنید. به نظر می‌رسد یکی از مناسب‌ترین افراد برای انجام این کار، معاون اجرایی مدرسه است. او می‌تواند با در اختیار داشتن اسناد و مدارک مرتبط با وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان و مقایسه آن‌ها با استفاده از ابزار آماری، گزارشی به شما ارائه دهد که پاسخ سؤال اصلی را در برداشته باشد.

انجام این پژوهش به شما کمک می‌کند روند تحصیلی دانش‌آموزان مدرسه را مقابل خود داشته باشید و بر اساس شرایط هر سال، تصمیم بگیرید تغییرات مؤثر و مناسبی اعمال کنید.

به نمونه‌هایی از این دست نیز می‌توان اشاره کرد که در هر کدام، موضوع بر اساس هدف بهبودبخشی به فعالیت‌های مدرسه شکل گرفته است. در ادامه به مواردی اشاره شده است.

نمونه موضوع: بررسی وضعیت اخلاقی دانش‌آموزان در مدرسه

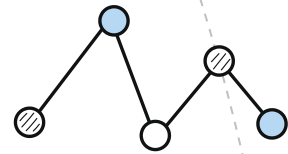
فرد پیگیر: معاون آموزشی و مشاور از زبان مدیر مدرسه

یکی از بهترین اتفاقات در جمع‌آوری اطلاعات و بررسی دقیق‌تر رفتار دانش‌آموزان، پرداختن به برنامه ملی نماد است. توجه به رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان و تلاش برای شناسایی این دسته از رفتارها می‌تواند به پیشگیری از رخدادهای ناصواب دیگر کمک کند. این نگاه در واقع یکی از راه‌های ترویج نگاه پژوهشگری درباره وضعیت رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان است که از طریق برنامه نماد فراهم می‌شود. به این منظور، علاوه بر مشاور مدرسه و معاونان، از تمام کارکنان و معلمان دعوت می‌کنم در یک جلسه توجیهی شرکت کنند.

نمونه موضوع: بررسی نگرش دانش‌آموزان به هر درس، به تفکیک

فرد پیگیر: معاون آموزشی از زبان مدیر مدرسه

علاوه بر نمره‌های دانش‌آموزان در هر درس، که نشان‌دهنده میزان موفقیت آن‌ها در یادگیری است، نگرش و احساس آن‌ها می‌تواند گزاره مهمی باشد که به رشد یادگیری منجر شود و زمینه‌ساز تجربه‌های یادگیری سازنده‌ای شود. از



خواب بدموقع

دکتر محسن کیالاشکی



فصل، فصل امتحانات بود؛ فصل پرکار و دل‌پذیر معلم‌ها! آن‌قدر تدریس می‌کردم که اواخر روز رمقی برایم باقی نمی‌ماند. در این میان قبول کردم که با مبلغی کم، به یک دانش‌آموز از خانواده‌ای تنگدست تدریس کنم. پیش خودم حس فداکاری و ایثار مغرورانه‌ای داشتم. از این رو، بدون عذاب وجدان، همیشه تدریس به او را به آخرین جلسه هر روز موکول می‌کردم. در یکی از این جلسات، برای اینکه قدری خستگی در کنم، به او گفتم: «تا این سؤال را حل کنی، من چند لحظه چشم‌هایم را می‌بندم.» به‌آرامی پیشانی‌ام را روی مشتم که لبه میز گذاشته بودم، تکیه دادم...

چشم باز کردم، دیدم در اتاق منزلشان دراز کش خوابیده‌ام، زیر سرم بالش نرمی قرار داده شده و رویم پتو کشیده شده است. اتاق کم‌نور شده است و خانه را سخاوتمندانه ساکت کرده‌اند! با شرم و کنجکاوی دور و برم را برانداز کردم. ساعت دیواری به من فهماند دو ساعت است که در خانه این بندگان خدا خوابیده‌ام. یک لحظه نگاه لرزان و کنجکاو پسر را دیدم که تا مرا دید، خجالت کشید و پشت دیوار قایم شد! دانستم همه اهل خانه بزرگوارانه در اتاقی دیگر نشسته‌اند! تمام وجودم شرم شد. نمی‌دانستم چگونه مرا از پای میز بلند کرده و خوابانده‌اند! یواشکی پتو را جمع کردم و با اشاره به او فهماندم از طرف من از اهل خانه خداحافظی کند (بخوانید حلالیت بطلبید!). برای تسریع در خروج، کفش‌هایم را دوانگشتی گرفتم و روی سرپنجه تا انتهای حیاط دویدم و در کوچه آن‌ها را پوشیدم!

به‌جای آن یک جلسه، چندین جلسه رایگان به آن دانش‌آموز درس دادم، اما دیگر در مدرسه روی دیدار خانواده‌اش را نداشتم!

بازدید از کلاس‌های درس بیایید. علاوه بر آن، از معاون مدرسه خواستم در کنار ناظر، شیوه‌های نظارتی را دنبال و اطلاعات لازم را برای ایجاد زمینه ارتقای توانایی معلمان به دست آورند. بعد از انجام نوبت اول نظارت کلاسی، در جلسه‌ای با حضور هر معلم، اطلاعات را به تفکیک به گفت‌وگو گذاشتیم. نتیجه برای هر معلم، چگونگی ادامه مسیر و شیوه‌های توانمندی معلم را در بر داشت. این شکل از نظارت، در پایان سال، اطلاعاتی درباره شرایط کلی مدرسه و نیز وضعیت هر معلم در اختیار ما قرار داد تا بتوانیم برای ادامه مسیر تصمیم‌های درستی بگیریم.

نمونه موضوع: شیوه‌های بهره‌مندی کلاس درس از هوش مصنوعی

فرد پیگیر: تیم مدعو، معاون آموزشی و دبیران به صورت مشارکتی از زبان مدیر مدرسه

برای این منظور از یک تیم متخصص هوش مصنوعی دعوت کردم زمینه‌های بهره‌مندی کلاس‌های درس مدرسه ما را از هوش مصنوعی بررسی کنند. تیم مدعو با تکیه بر تجربه‌های خود در این زمینه و ضمن بررسی توانمندی معلمان، سه برنامه را در اختیار مدرسه قرار دادند. معاون و تیم معلمان در جلسه‌ای، ضمن بررسی هر برنامه، برتری‌ها و نقاط استفاده از هر یک را بررسی کردند و در نهایت یکی از موارد را برگزیدند که در آن امکان اجرا فراهم است و با توجه به ظرفیت موجود در مدرسه، به نتایج بیشتری منجر می‌شود. بنا شد پس از اجرا و در فاصله پنج ماه آینده، تیم مدعو نتیجه اقدامات را بررسی کنند و در طول اجرا نیز عهده‌دار پشتیبانی عملکرد معلمان شوند.

بهره‌مندی از ظرفیت معلمان و همکاران برای انجام مطالعات و بررسی‌های موردنیاز، علاوه بر اینکه نیاز مدرسه را برای رسیدن به نتیجه و دریافت داده‌های لازم مرتفع می‌کند، می‌تواند در توانمندسازی همکاران و جلب بیشتر نظر و مشارکت آنان در امور مربوط به آموزش مؤثر باشد.

بیشتر بخوانیم، بیشتر بدانیم

۱. آل احمد، جلال (۱۳۸۲) مدیر مدرسه. تهران: جامی.
۲. احمدی، پیمان (۱۳۹۹). از مدیر خوب به مدیر عالی. ارشدان. تهران.
۳. انصاری‌فرد، بهناز و لسانی، مهدی (۱۳۹۳). مدیران موفق مدارس. آوای نور. تهران.
۴. مجدفر، مرتضی، سلیقه‌دار، لیلا و اصلانی، ابراهیم (۱۳۹۲). پژوهش و مدیران مدرسه‌ها: راهنمای فعالیت‌های پژوهشی دانش‌آموزان و معلمان برای مسئولان، مدیران و کارشناسان آموزش و پرورش. مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان. تهران.



مدیر مقصر بود یا ماشین؟

● مجید درخشانی، مربی پرورشی، یزد

امیرعلی مثل انگشت عثمان برایم دردسر شود. گفتم: «احتیاج به باند نیست». گفت: «خاک می‌شینه رو زخم و کزاز می‌شه».
دردسرتون ندیدم، چاره‌ای نبود. امیرخان را گذاشتم توی تیبیا و بردمش فوریت‌های پزشکی (اورژانس). از اقبال من، یک تصادفی آنجا بود و یک ساعت معطل شدیم. خانم پرستار زخم را که دید، گفت: «احتیاجی به بخیه نیست». من خوش حال شدم. اما دست را باندپیچی کرد؛ طوری که هر کس آن را می‌دید، خیال می‌کرد زخم شمشیر خورده. اگر بابا و مادرش او را این‌طور می‌دیدند، حتماً از دستم شکایت می‌کردند. پرسیدم، خانم، باند نداشته باشه طوری می‌شه؟ گفت: «باند باشه بهتره».

امیر را رساندم مدرسه. زنگ رفتن به خانه بود. پکر و گرفته راهی خانه شدم. همسرم رنگ و رویم را که دید، بنا کرد سین جین کردن. همه‌چیز را گفتم. کلی سرزنش کرد و گفت: «مگه نمی‌دونی تنبیه ممنوعه! حتماً ازت شکایت می‌کنن و از مدیری برت می‌دارن!»

خودم هم به همین فکر می‌کردم. عیال که مثل بید می‌لرزید، یک دایی داشت که صاحب بنگاه معاملاتی خودرو بود و تا دلت بخواهد، زبر و زرنگ. گفت، بلند شو بریم پیش داییم، با او بریم خونه امیرعلی، پادرمیونی کنه، بلکه شکایت نکنن!

سرم از فکر و خیال داشت می‌پکید. یک مسکن خوردم و گفتم بهتره زنگ بزنی بیاد اینجا. بگو می‌خوایم خودرو رو بفروشیم.

عیال که بیشتر از من ناراحت بود، زنگ دایی‌اش زد. او هم گفت تا ساعت پنج خودش را می‌رساند.

عیال جای و ناهار آورد، اما انگار اشتباهیم کور شده بود. دراز کشیدیم. اما هی چرت می‌زدم و بیدار می‌شدم. منتظر زنگ آقای رئیس بودم. با خودم گفتم، اما فردا رئیس مطلع می‌شه. وقتی بابای امیرعلی بره اداره و...

در این فکرها بودم که تلفن همراهم زنگ خورد. بند دلم پاره شد. از فکر و خیال درآمد و گوشی را برداشتم. صدای کلفت و لهجه‌دار آقای اصلانی بود. کلی به‌خاطر امیرعلی معذرت‌خواهی کرد. من هم گفتم، خودرو فدای یک تار موی امیرعلی. اصلانی حتی می‌خواست خودرو را ببرد درست کند، قبول نکردم. بعد هم خداحافظی نکرد. عیالم پرسید:

«دایی بیاد؟» گفتم، بله. اگر اجازه بدی، تیبیا را با یه ماشین دست‌دوم عوض کنیم. هم قرض‌هامون رو می‌دیم و هم از نگرانی بابت نگهداریش راحت می‌شیم.

عیالم احم کرد و سرش را تکان داد. با خودم گفتم، به ما ماشین نو نیامده!

رفتم سر سفره. حسابی گرسنه‌ام شده بود. اما این‌طوری بود که از دست تیبیای نو راحت شدم.

در دفتر نشسته بودم. با اینکه هوا سرد بود، برای اینکه گاز کمتر بسوزد، شیر شفاژ را باز نکردم. داشتم در اینترنت دنبال جاروبرقی مناسب و کم‌قیمت می‌گشتم. راستش، از اول مهر خدمتگزار پبله کرده بود کمرش درد می‌کند و نمی‌تواند نمازخانه را جارو کند. از قیمت‌های زیاد داغ شده بودم.

یک‌دفعه پنج‌شش بیجه پایه‌اولی، مثل مور و ملخ ریختند داخل دفتر و با هم اجازه گرفتند و گفتند: «آقا، امیرعلی خودروتون رو خط‌خطی کرد!»

بی‌اختیار بلند شدم و خودم را به‌سرعت برق رساندم به خودرو. تیبیا را می‌گذاشتم گوشه حیاط مدرسه، نزدیک پنجره اتاقم. جای دنج و سایه‌داری بود. دیدم دو نفر کنار ماشین ایستاده‌اند. ناگافل چشمم افتاد به گوشه راست صندوق عقب. دیدم بله، نزدیک چراغ خطر، چند شیار مثل موج دریا کشیده شده است. بی‌اختیار دستم را بالا بردم و زدم در گوش امیرعلی که کنار ماشین ایستاده بود. گفتم: «چرا خط کشیدی؟ پنج‌شش میلیون بهم ضرر زدی؟»

یکی از بچه‌ها گفت: «آقا ما گفتیم نکشه، ولی گوش نداد!»

امیر به گریه افتاد. داد زدم: «بی‌ادب!»

و دوباره دستم بالا رفت و این‌بار شتلق، پس کله بی‌مویش پایین آمد. گفتم:

«بیا برویم دفتر، به بابات زنگ بزنم»

ترسید و زد زیر گریه. امیرعلی بیجه سر زبان‌دار و سیاه‌چهره‌ای بود. پدرش

افسر نیروی انتظامی بود. هر چند وقت یک‌بار به مدرسه می‌آمد و احوال‌پیشش را می‌پرسید. آدم پبله‌ای و قانونی و حرف‌زنی بود. دولا شدم دستش را بگیرم، که دیدم چیزی را پشت سرش قایم کرده است. گفتم، بده من. خیره نگاهم کرد. من جوش آمدم و چنگ زدم و آن را گرفتم. خیال می‌کنید چی بود؟ بله

در قوطی رب گوجه. آن را پرت کردم طرف سطل آشغال.

راستش مدتی بود خدمتگزار مدرسه افتاده بود تو خط ضایعات و هر چه را

می‌دید، می‌ریخت زیر ایرانت‌های کنار آب‌سردکن که زمستان شیر

آن را می‌بستیم.

یک‌دفعه بچه‌ها داد زدند: «آقا دست امیرعلی خون

آمد!»

نگاهم افتاد به آرنج امیرعلی. تی‌شرت ورزشی

آستین کوتاه قرمزی پوشیده بود. از آرنج

تا کف دستش را انگار خودکار قرمز

پررنگی کشیده باشند. دلم

ریخت. دستش را گرفتم

و بردم دفتر. آموزگار

پایه اول سررسید.

گفتم: «خانم محترم

درسته زنگ ورزش، اما

دانش‌آموزان نباید ول

باشند که!»

گفت: «ول نیستن!

من مراقبشونم.»

بتادین زدم روی

زخم امیرعلی. معلمشان

گفت: «آقا این باید بخیه

بشه، وگرنه جوش که

خورد، گوشت اضافه

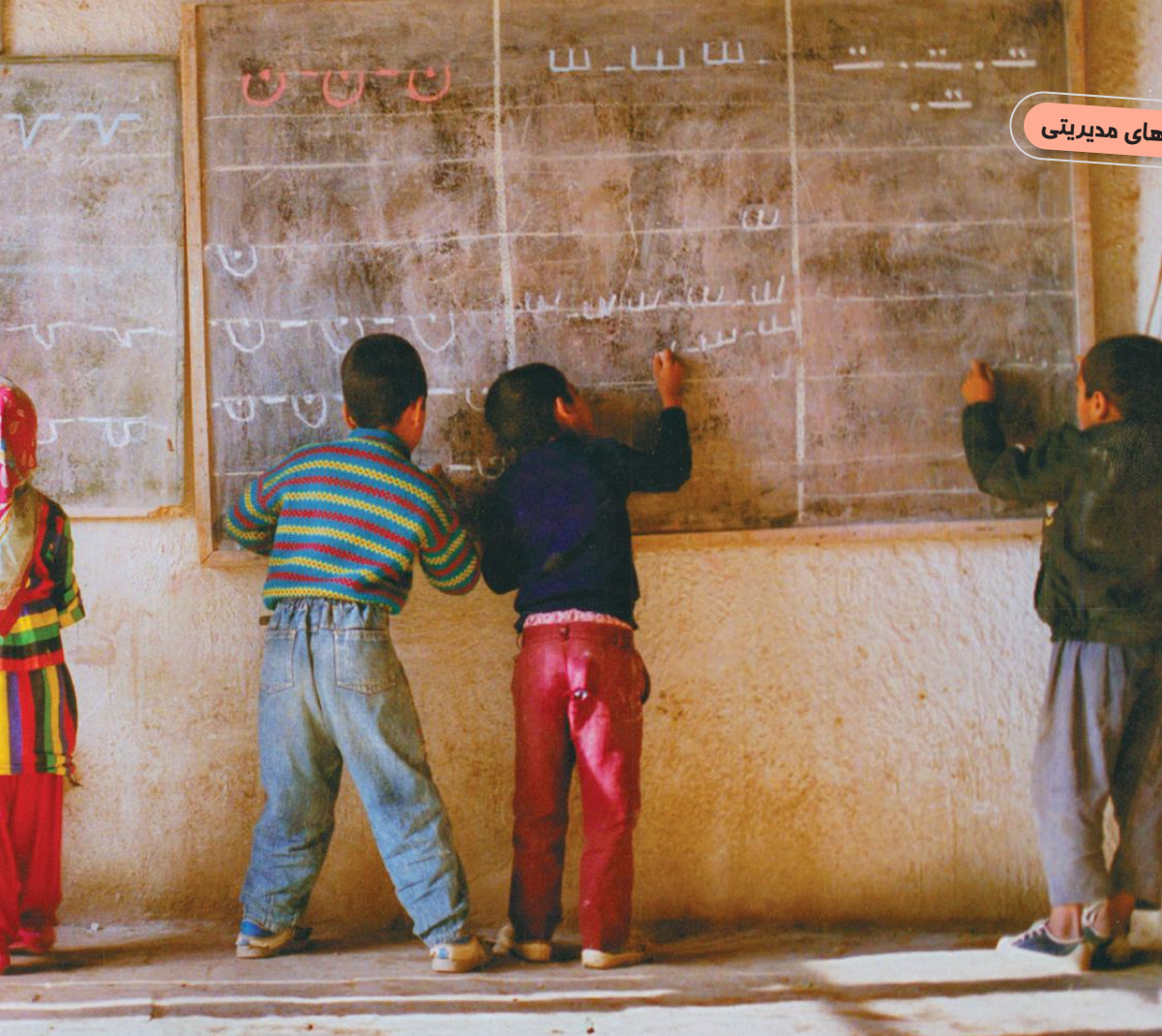
می‌آره و زشت می‌شه.»

بعد هم بنا کرد روی

دست را باندپیچی کردن.

من نمی‌خواستم دست





رهبری آموزشی به سبک چندپایه

● رضا شیبانی‌فر، معلم آموزش و پرورش، بروجرد

کلیدواژه‌ها: رهبری آموزشی، چندپایه، تلفیق

وقتی شروع به تدریس کردم، کلاس را به همان شکلی که به خودم آموزش داده بودند، رهبری کردم. پیش‌دبستانی‌ها یک‌طرف اتاق و بقیه پایه‌ها در طرف دیگر بودند. اول یک پایه و بعد پایه دیگر را تدریس می‌کردم. من تمام آن سال را در تلاش برای رهبری آنچه فکر می‌کردم باید آموزش داده شود، گذراندم. در پایان سال متوجه شدم، کاری را که می‌خواستم انجام نداده‌ام و به این درک وحشتناک رسیدم که بچه‌ها آنچه را من فکر می‌کردم، یاد نگرفته‌اند!

سناریوهای من از رهبری آموزشی چندپایه

هنگامی که می‌خواستم به پایه سوم مفهوم کسر را آموزش بدهم، با استفاده از کتاب هدیه پایه پنجم، ابتدا مفهوم صرفه‌جویی در زندگی را با مثالی از آب‌دادن به گیاهان شروع کردم. نیمی از لیوان را پر از آب کردم و دانش‌آموزان را با مفهوم نیم یا یک قسمت از دو قسمت آشنا کردم. با به‌کارگرفتن رویکرد تلفیقی، هدیه را با مفهوم کسر ریاضی ترکیب کردم. من از همه فرصت‌ها برای ایجاد ارتباط و پیوند با حوزه‌های

رهبری آموزشی به سبک چندپایه

رهبری کلاس چندپایه می‌تواند چالش‌برانگیز باشد، زیرا معلم باید مواد آموزشی و فعالیت‌های خود را تغییر دهد تا نیازهای کودکان در سطح‌ها و سنین گوناگون را برآورد (کوئل و اسمیت، ۲۰۱۴). اتصال درس‌ها به زندگی واقعی، به معلمان چندپایه اجازه داد تدریس تلفیقی انجام دهند. محتویات حوزه‌های موضوعی دیگر در یک کار خاص ادغام شدند تا چندین شایستگی را به‌طور هم‌زمان یاد بگیرند (توروک کوئک، ۲۰۱۰).

تفاوت زندگی شهری و زندگی روستایی را داخل برگه‌ای بنویسند و پاسخ خود را داخل جعبه‌ای ببنند. بعد از آن، به صورت تصادفی پاسخ‌ها را بیرون آورند و فراوانی پاسخ‌ها مشخص شد. از این طریق یادگیرندگان مفاهیم احتمال ریاضی را با توجه به درس اجتماعی، از طریق فعالیت‌های متنوع و ترکیبی، فراگرفته بودند.



رهبری کلاس‌های چندپایه بسیار چالش برانگیز است. معلمان از کمبود وقت کافی در اداره کلاس‌ها شکایت داشتند (مولریان-کاین، ۲۰۰۴). بنابراین معلمان در کلاس‌های چندپایه تلفیق را به عنوان یکی از بارزترین راهبردهای خود می‌شناسند. آن‌ها در وهله اول به سمت این راهبرد کشیده می‌شوند، زیرا آن‌ها را قادر می‌سازد از زمان آموزشی استفاده مؤثرتر و کارآمدتری داشته باشند. هنگامی که یک رویکرد تلفیقی برای برنامه درسی و تدریس در نظر گرفته می‌شود، معلم تلاش می‌کند فعالیت‌ها و توالی‌هایی یادگیری را ایجاد کند که در خدمت اهداف متعدد باشند. معلم به جای برنامه‌ریزی تجربه‌های یادگیری جداگانه برای هر حوزه موضوعی یا مجموعه‌ای از نتایج، دنباله‌ای یکپارچه از فعالیت‌های یادگیری ایجاد می‌کند. دانش‌آموزان در تجربه‌ها و تعاملاتی شرکت می‌کنند که بین‌رشته‌ای هستند و در چندین حوزه یادگیری و سطوح گوناگون به نتایجی دست می‌یابند. تأکید بر ایجاد ارتباط و پیوند بین حوزه‌های جداگانه دانش و تحقیق است. تلفیق برنامه درسی یک راهبرد منحصر به کلاس‌های چندپایه نیست و ارزش آن به استفاده کارآمد از زمان آموزشی محدود نمی‌شود. رویکردهای یکپارچه، به همان اندازه، به دلیل روشی که با رویکرد پراکنده به برنامه درسی و یادگیری که اغلب در مدرسه‌ها غالب است، مبارزه می‌کنند، ارزش‌گذاری می‌شوند.

من اکنون مطالب را بیشتر از ابتدا ترکیب می‌کنم و این در رهبری کلاس به من کمک می‌کند. هر سال که بیشتر با برنامه‌ها آشنا می‌شوم، این کار را بیشتر انجام می‌دهم. این روند تدریجی است. رویکرد من از آموزش سنتی به نوع باز با تأکید بر موضوعات تغییر کرده است و این فرصت بیشتری برای یادگیری دانش‌آموزانم ایجاد می‌کند. در طول تابستان کمی وقت می‌گذارم و تصمیم می‌گیرم چه موضوعاتی را انجام دهم. سپس راهنمای برنامه درسی پایه برای علوم، ریاضی، هنرهای زبان و مطالعات اجتماعی را مرور می‌کنم. من از هر یک از راهنماها انتخاب می‌کنم که با هر موضوع چه خواهیم کرد.

منابع

1. Quail, A and Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. Teaching and teacher Education, 43, pp.80-90.
2. Turuk Kuek, M. (2010). Developing critical thinking skills through integrative teaching of reading and writing in the L2 writing classroom. Doctoral dissertation. Newcastle University.
3. Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and Learning in multigrade classrooms: what teacher say. Irish Journal of Education, 35, pp.5-19



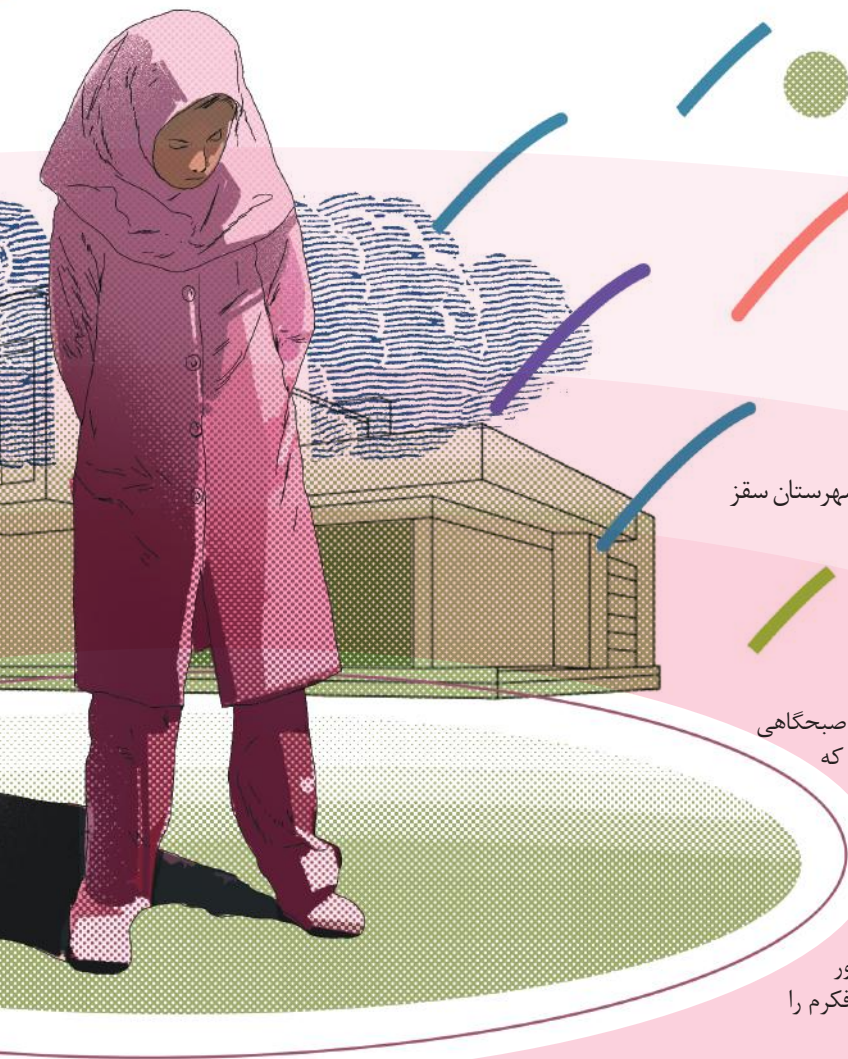
مناسب یادگیری استفاده کردم. موضوعات فرعی مرتبط در تمام جنبه‌های فرایند یادگیری نقشی معتبر دارند. علاقه‌های دانش‌آموزان را هنگام انتخاب موضوع مورد توجه قرار دادم و فرصت کافی برای آن‌ها وجود داشت تا موضوعات و سؤالات مرتبط با موضوع را دنبال کنند. برای نمونه، زمانی که داشتم در درس اجتماعی در مورد راه‌های حمل‌ونقل صحبت می‌کردم، به تصویر پشت کتاب علوم اشاره کردم. دانش‌آموزانم کنجکاو شدند. تصویر کتاب استفاده از سطح شیب‌دار برای بارگیری کالا در کشتی‌ها را نشان می‌داد. در این زمان فرصتی فراهم شد تا بر اهمیت یکی از ماشین‌هایی که کارها را آسان می‌کند، تأکید کنم. به این ترتیب، درس اجتماعی را با درس علوم «کارها آسان می‌شود» ترکیب کردم.

سعی کردم روشی را به کار بگیرم که خود دانش‌آموزان به‌طور مستقل کار کنند، به یکدیگر کمک کنند و درجه‌هایی از مسئولیت نتیجه یادگیری خود را بر عهده گیرند. هنگامی که می‌خواستم مفاهیم صرفه‌جویی از کتاب هدیه را آموزش بدهم، آن را با نسبت و تناسب و درصد ریاضی ترکیب کردم. یا در درس اجتماعی برای آشنایی دانش‌آموزانم با مفهوم خط زمان، از آنان خواستم برای نشان‌دادن خط زمان، از محور اعداد کمک بگیرند. از این طریق دانش‌آموزانم مسئول یادگیری خود بودند.

با استفاده از روش بارش فکری از دانش‌آموزانم خواستم

دستان شاد

● شهین غنچه‌ای، مدیرآموزگار، استان کردستان، شهرستان سقز



یک روز صبح، موقعی که بچه‌ها مشغول انجام نرمش صبحگاهی بودند، متوجه شدم یکی از دانش‌آموزان پایه پنجم که همیشه خود را پشت سر بچه‌ها قایم می‌کرد، نرمش‌ها را به‌خوبی انجام نمی‌دهد و دست‌هایش را برای انجام منظم و مرتب حرکات، به کار نمی‌برد. علت را از او جویا شدم. سرش را پایین انداخت و جوابی نداد. زیاد اصرار نکردم. فکر کردم شاید حرکات‌های ورزشی را دوست ندارد! چندین روز بدین منوال گذشت. من به‌طور غیرمستقیم همچنان او را زیر نظر داشتم. این مسئله فکرم را به خود مشغول کرده بود.

یک روز وقتی همه پایه‌ها بودند و خودم هم پای تخته مشغول تدریس به پایه اول بودم، ناگهان فکری به ذهنم رسید. درس را رها کردم و به کلاس دیگر که آمنه آنجا بود رفتم. از او خواستم یک لحظه تا دفتر مدرسه بیاید. آمنه آمد و من دوباره دلیل انجام‌دادن حرکات‌های ورزشی‌اش را پرسیدم. او باز هم سر به زیر انداخت و چیزی نگفت. ولی وقتی اصرار توأم با محبت مرا دید، تسلیم شد و گفت: «خانم، من نمی‌توانم دست راستم را بلند کنم، چون در کودکی با آب جوش سوخته.»

گریه امان حرف‌زدن را از او ربود. اصلاً دلش نمی‌خواست حرف بزند! ناگهان انگار به دلم الهام شده باشد، از آمنه خواستم جای سوختگی را نشانم بدهد. اول خجالت می‌کشید ولی با اصرار من این کار را کرد.

وقتی جای سوختگی او را دیدم پشتم را به او کردم تا چشمان پر از اشک را نبیند. او را روانه کلاس کردم. حال غریبی داشتم. به‌کلی منقلب شده بودم.

همان روز مادر آمنه را به مدرسه احضار کردم و علت وضعیت جسمی آمنه را از او جویا شدم.

گفت: «زمانی که آمنه چهارساله بود؛ یک روز بعد از اینکه او را حمام دادم کنار بخاری چکه‌ای که یک کتری آب جوش نیز روی آن بود خواباندم؛ و خودم رفتم تا پسر را نیز که در حمام داخل حیاط بود بشورم.

بعد از چند دقیقه صدای جیغ و گریه آمنه را شنیدم فکر کردم که بیدار شده؛ اهمیت چندانی ندادم تا اینکه کار شستن پسر هم

تمام شد؛ و او را به داخل اتاق آوردم.»

در این لحظه چشمان مادر آمنه پر از اشک شده بود و بغض گلویش را گرفته بود. بعد از کمی مکث ادامه داد: «خانم معلم الهی که چشمتان روز بد نبیند. دیدم که پای آمنه هنگام خواب به بخاری خورده و آب جوش روی دستش ریخته و گوشت و پوست دستش سوخته و کنده شده بود. در همان لحظه شوهر بیکار و بدرفتارم هم از راه رسید؛ و تا چنین دید شروع کرد به بدویراه گفتن و کتک زدن من، من نیز که دیگر از دست او و زندگی که برایم فراهم کرده بود کلافه شده بودم؛ به حالت قهر از خانه بیرون آمدم و به منزل پدرم که در روستای دیگری بود رفتم و تا چند ماه برنگشتم.»

من مبهوت گفته‌هایش شده بودم با ناراحتی آمیخته به کمی عصبانیت گفتم: «چرا چنین کردی؟ چرا آن طفل بیچاره را در آن حال رها کردی؟ چگونه دلت آمد که بچه را با آن حال بگذاری و بروی؟»

خیلی زود به خودم آمدم و از او به خاطر رفتارم عذرخواهی کردم. چون من در مقامی نبودم که او را قضاوت کنم و بازخواستش کنم. مادر آمنه ادامه داد: «آمنه بیچاره و بدبخت‌تر از خودم هم می‌افتد زیر دست مادر شوهر سنتی و قدیمی‌ام. او نیز با زردچوبه و سیب‌زمینی و... او را مداوا می‌کند. سوختگی‌های سطحی خوب می‌شود؛ ولی تکه‌ای از گوشت دستش که کنده و آویزان شده بود به زیر بغلش

بعد از معاینات لازم نظر به عمل جراحی دادند. و اضافه کردند که این عمل هزینه زیادی دارد. بعد از تلاش‌ها و پیگیری‌های مدام، پزشکی را که چنین جراحی‌هایی را انجام می‌داد پیدا کردیم. حالا دیگر همه چیز به خواست خدا ردیف شده بود. مطب دکتر مربوطه در شهر ارومیه بود. پدر و مادر آمنه به خاطر عدم بضاعت مالی از قبول این کار سر باز زدند.

به کمک اداره متبوع مقداری پول برایشان تهیه کردیم و از بیمارستان واقع در ارومیه نوبت گرفتیم؛ و آنان را با دعای خیر روانه ارومیه کردیم. خودم نیز با دکتر مربوطه تلفنی حرف زدم و شرح مختصری از اوضاع زندگی آمنه و خانواده‌اش را برایشان توضیح دادم. این فرشته نجات نیز انسان دوستی را به حد نهایت رسانید و اعلام کرد که: «من بابت حق‌الزحمه و دستمزد خودم هیچ‌گونه هزینه‌ای از آنان دریافت نمی‌کنم.»

خدایا شکر! اگر خدا بخواهد کاری صورت بگیرد زمین و آسمان را رام و مهیای این امر می‌کند.

آمنه به سلامتی عمل شد و بعد از چند روز به روستا و به خانه‌اش برگشت. دکتر تأکید کرده بود که مراقبت‌های بعد از عمل از خود عمل هم مهم‌تر است. همچنین یک سری دستورات و سفارش‌هایی کرده بود که می‌بایست همه آن‌ها به نحو احسن رعایت شود تا بهبودی کامل حاصل شود.

آمنه باید به‌خوبی استراحت می‌کرد و نور چراغی به‌طور مستقیم به‌جای عمل او نباید. برای این کار از چراغ مطالعه دبستان استفاده کردیم. پانسمانش باید زودبه‌زود عوض شود تا عفونت نکند. برای عوض کردن پانسمان مجبور بودند که مسافت زیادی را پیاده تا جاده اصلی طی کنند. تازه آنجا نیز باید منتظر ماشین می‌ماندند.

منطقه کوهستانی بود و سوز و سرما امان آدمی را می‌برد. ضمناً دکتر توصیه کرده بود که آمنه به‌هیچ‌وجه نباید سرما بخورد؛ چون عطسه و سرفه برایش ضرر داشت. با وجود این مشکلات و عریان بودن دست آمنه، سرما مهمانش شد.

احساس خطر کردم نزدیک بود هر آنچه را که رشته بودیم پنبه شود. چاره‌ای جستم؛ فکری به‌خاطرم رسید. از همه افرادی که در روستا ماشین داشتند؛ خواهش کردم که همچون گذشته در حل این مشکل نیز مرا یاری کنند. آنان نیز بعد از شنیدن ماجرا برنامه‌ای چیدند که هر بار یکی از آن‌ها مسئولیت رفت‌و برگشت آمنه را جهت تعویض پانسمان به شهر بر عهده بگیرند.

این افراد کسانی بودند که بدون هیچ‌گونه چشمداشتی و فقط به خاطر رضای خدا تا آخر کار معالجه و بهبودی آمنه همراه و یاور مالی و معنوی این خانواده بودند. رئیس اداره و مسئول انجمن اولیا و مربیان نیز همچنان پیگیر مداوای آمنه بودند و کلیه هزینه‌های قبل و بعد عمل را تقبل کردند.

بعد از سه هفته استراحت؛ مداوا و مراجعه مجدد به پزشک، آمنه به‌کلی حالش خوب شده بود؛ دوباره به مدرسه برگشت. به مناسبت برگشت توأم با سلامت آمنه جشن مختصری در مدرسه ترتیب دادیم. من و بچه‌ها از خود آمنه خوشحال‌تر بودیم.

حالا دیگر آمنه، ورزش و نرمش‌هایش را به‌خوبی و به‌درستی انجام می‌داد. آسوده و سبکبال بالا و پایین می‌پرید. دیگر چشم‌هایش رنگ غم نداشت؛ سرش پایین نبود؛ اعتمادبه‌نفس والایی پیدا کرده بود. لیخند از صورتش محو نمی‌شد. دوستانش از این تغییرات شاد بودند.

می‌چسبد؛ و از آن زمان

تاکنون چنین مانده

و او نمی‌تواند دستش

را به‌خوبی بلند کند. و

این مسئله هم از نظر جسمی

جهت انجام امورات شخصی‌اش و هم از

نظر روحی و روانی برای او مشکلاتی ایجاد کرده است.

گوشه‌گیر و منزوی است؛ و مدام غصه می‌خورد؛ ما نیز جز همدلی و غمخواری با او هیچ کاری از دستان بر نمی‌آید.»

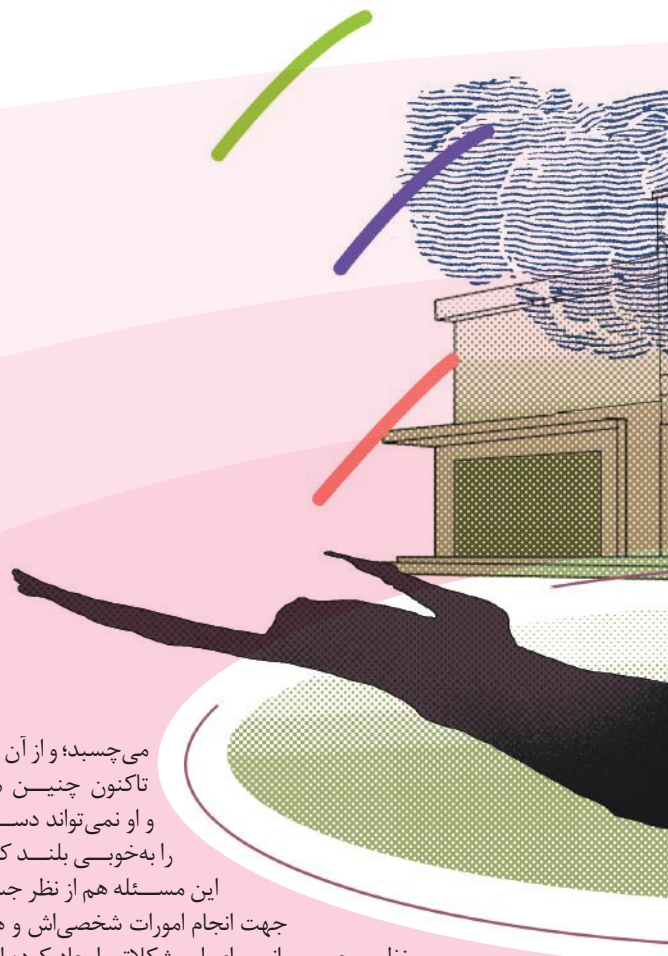
آن شب تا صبح خوابم نبرد. در دلم آشوبی بر پا بود؛ و در سرم هزاران چرا؟ می‌خواستم راهی پیدا کنم تا آمنه را مداوا کنم. او را نه به‌عنوان آمنه دختر دیگری، بلکه او را خود خود دخترم می‌دیدم. روز بعد به‌محض اتمام پایه و مدرسه باوجود اینکه بچه‌های خودم کوچک بودند و لازم بود به خانه رفته و به آن‌ها رسیدگی کنم، مستقیم به اداره رفتم؛ تا رئیس اداره را ببینم. امیدم اول به خدا بعد به او بود.

منشی روابط عمومی علت ملاقاتم را جویا شد. من نیز مختصر شرح‌حالی به او دادم. ایشان گفتند: «شما باید به واحد بیمه و تعاون بروید در آنجا شما را راهنمایی می‌کنند.»

گفتم: «نه من باید خود رئیس را ببینم.» بعد از یک ساعت و شاید هم بیشتر نوبتم رسید؛ به خدمتشان رفتم. چون ناراحت و خسته بودم؛ نزد ایشان بغض‌ترکید و همه ماجرا را تعریف کردم و از ایشان تقاضای کمک کردم تا آن دختر بچه معالجه شود و این چنین به زندگی‌اش ادامه ندهد.

رئیس محترم این اقدام و عطوفت و دلسوزی مرا تحسین کرد؛ و از اینکه این مسئله را به ایشان اطلاع داده‌ام بسیار تشکر کرد و فوری مسئول انجمن اولیا و مربیان را احضار کرد و به ایشان امر کردند که در این مورد هر کاری که لازم است دریغ نکنید.

آمنه را به پزشک معتمد آموزش و پرورش معرفی کردیم. ایشان



محیط‌های بازی در مدرسه

● محمد تابش، طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدرسه^۱

کلیدواژه‌ها: بازی، طراحی فضای بازی، ابزار بازی



موضوع بازی در بیشتر مدرسه‌ها به فضاها و زنگ‌های بسیار محدودی ختم می‌شود. اما می‌توان گفت که مدرسه این ظرفیت را دارد که بسیاری از زمان‌ها و فضاهای خود را به ظرف بازی‌های متناسب با نیازهای علمی، روحی و جسمی دانش‌آموزانش در هر دوره تحصیلی تبدیل کند. در این رشته مقالات کوتاه، تلاش شده است مدیران و گردانندگان مدرسه با این موضوع بیشتر آشنا شوند؛ به شکلی که بتوانند به کمک شیوه‌های مناسب محیط مدرسه را ظرف مطلوبی برای انواع بازی‌ها، به‌ویژه بازی‌های با محتوای آموزشی، قرار دهند.

وجود دارد که می‌تواند بسیاری از ایده‌های خام با محتوای آزمایش‌های علمی را به بازی محیطی کارآمد در مدرسه تبدیل کند.

محور اول، قابلیت تعریف این آزمایش‌های علمی در مقیاس معماری^۱ است. محور دوم، امکان تعامل کلیدی^۲ در تعریف این آزمایش‌ها با مقیاس معماری، برای ساخت بازی محیطی در فضاهای مدرسه است. محور سوم، سناریوپردازی و ساخت داستان‌ها و قوانین بر پایه بازی است تا بازی سرگرم‌کننده، مشوق به فعالیت، خودآغاز^۳، چالشی و مرتبط با یادگیری باشد. پس از طرح این سه محور اساسی، نمونه‌هایی که بر پایه این محورها، پیرامون نور و قوانین فیزیکی وابسته به آن، قابلیت دستمایه طراحی بازی محیطی شدن را دارند، بررسی شدند (برای مطالعه بیشتر در این باره، به قسمت اول این موضوع در مقاله مندرج در شماره ۴ مراجعه کنید).

در این شماره نیز مبتنی بر این رویکرد و محورهای سه‌گانه آن، به نمونه‌های علمی دیگری پرداخته خواهد شد. این بار با توجه به چالش‌های علمی وابسته به موضوع ماشین‌های ساده مانند اهرم، قرقره و چرخ‌دنده برای طراحی بازی محیطی تلاش می‌کنیم. نقش مدیران مدرسه در این زمینه هم بسیار پراهمیت است. مدیرانی که می‌خواهند مدرسه‌ای متفاوت داشته باشند، با تعریف رویکردهای سه‌گانه برای معلمان خود، آغازگر این راه هستند و در ادامه و انتهای مسیر، با پیاده‌کردن ایده‌های معلمان، کار را تمام می‌کنند و به سرانجام می‌رسانند و ایده‌های متولدشده را در مدرسه خود، از مقام تخیل به مقام تحقق سیر می‌دهند. با چنین تلاش‌هایی، آن‌ها مدرسه را به محیط بازی‌ای با رویکرد یادگیری محتوای علمی تبدیل می‌کنند.

بازی و چالش‌های علمی

در شماره‌های قبل از مجموعه مقالات مرتبط با موضوع بازی در معماری مدرسه، به موضوع طراحی بازی محیطی مبتنی بر چالش‌های علمی پرداخته و اشاره شد که ایده‌های علمی قبل از اینکه به بازی محیطی تبدیل شوند، مانند مواد اولیه غذایی هستند که لازم است پس از ترکیب با عوامل دیگر، با دستورالعملی مناسب، به غذایی مناسب، لذیذ و سالم برای فراگیرندگان تبدیل شوند. اشاره شد که سه محور اصلی



جزئیات این تصویر الهام‌بخش می‌تواند منبعی سرشار از ایده‌های خلاقانه باشد.

الاکلنگ به عنوان یک اهرم در انواع خلاقانه آن می تواند سوزهای مناسب برای بازی باشد.

تیرک تشکیل شده و روی نقطه‌ای به نام نقطه اتکا قرار می گیرد. با اعمال نیرو در یک طرف اهرم، می توان نیروی بیشتری در طرف دیگر اهرم به دست آورد تا کارهایی مثل بلند کردن یا جابجا کردن اجسام سنگین ساده تر انجام شود و به ما کمک می کند تا با استفاده از نیروی کمتر، کار بیشتری انجام دهیم. انواع گوناگون اهرم به شکل گسترده در ساختمان هر مدرسه وجود دارد. اما برای پیدا کردن ابزاری برای بازی به کمک مفهوم اهرم، ابتدا باید همان سه محور مورد اشاره را در این رابطه بررسی کرد.

بررسی محورهای سه گانه در رابطه با اهرم

اهرم در مقیاس معماری: وقتی از انواع اهرم در ساختمان مدرسه استفاده می شود، دیگر تردیدی وجود ندارد که می توان به ظرفیت های مرتبط با آن برای ایجاد بازی در محیط مدرسه فکر کرد. در و پنجره ها یا میزهای تاشو از انواع عناصری هستند که در محیط هر مدرسه وجود دارند و با مفهوم اهرم درگیرند.

اهرم و تعامل کالبدی: استفاده از هر اهرمی به تعامل فعال کالبدی نیاز دارد. اعمال هر نیرویی در هر نقطه از اهرم با هر نسبتی از قرارگیری تکیه گاه، این تعامل کالبدی را نشان می دهد. **اهرم و قوانین بازی:** به نظر می رسد بهترین روش پیدا کردن سناریو برای قوانین بازی با مفهوم اهرم، باید بر قوانین مرتبط با انواع اهرم مبتنی باشد. قوانینی که با جابه جایی نقطه اتکا، نیروی مقاوم و نیروی اعمالی در یک اهرم تعریف می شوند. گاهی این جابه جایی در حد تغییر در فاصله بین آن هاست و گاهی ترتیب آن ها را نیز تغییر می دهد که به تعریف انواع اهرم منجر می شود. **اهرم ها به سه نوع تقسیم می شوند:** در اهرم نوع اول، نقطه اتکا بین نیروی مقاوم و نیروی اعمالی قرار دارد (مانند الکلنگ یا ترازوی دوکفه ای در آزمایشگاه). در اهرم نوع دوم، نیروی مقاوم بین نقطه اتکا و نیروی اعمالی قرار می گیرد (مثل چرخ دستی). در اهرم نوع سوم، نیروی اعمالی بین نقطه اتکا و نیروی مقاوم قرار دارد (مثل یک مداد یا خودکار یا رنده چوب در کارگاه).

الاکلنگ علمی

الاکلنگ یک نمونه بسیار روشن از اهرم نوع اول است که در زمین های بازی پارک ها یا مدرسه ها با فراوانی زیادی دیده می شود. در اینجا ساخت چند الکلنگ سفارشی و قراردادن آن ها در یک نقطه از مدرسه به مدیران پیشنهاد می شود؛ الکلنگ هایی که فقط نقطه اتکای یکی از آن ها، مثل الکلنگ های معمولی، دقیقاً در وسط قرار گیرد و در موارد دیگر نقطه اتکا در محل هایی به جز وسط واقع شود و به سر و ته الکلنگ نزدیک باشد. این مجموعه از الکلنگ ها می توانند چالش های علمی خوبی در شکل بازی محیطی ایجاد کنند.

اهرم در بازی با ترازوی کفه ای

ترازویی را فرض کنید که روی یک دیوار در مقیاس معماری نصب شده باشد. آن را طوری طراحی کنید که بتوان در طرفین آن ترازو، به شکل آویز، انواع وزنه ها را آویخت. حتی بتوان نقطه اتکای اهرم را در این ترازو جابه جا کرد و بازی هایی برای



ماشین های ساده، ابزار بازی محیطی

تولد ایده های جذاب برای طراحی بازی محیطی به کمک محتواهای علمی در موضوعاتی همچون اهرم، چرخ دنده، طناب و قرقره، سطح شیب دار و چرخ و محور، در درس علوم، کاملاً در دسترس و قابل پیگیری است. موضوعی که قابلیت عملی شدن در مقیاس معماری و ساختمانی را دارد (محور اول) و در عین حال ظرفیت بسیار بالایی در راستای تعامل فعال کالبدی (محور دوم) و همچنین سناریوپردازی و طرح قانون بازی (محور سوم) را دارد.

ماشین های ساده ابزاری مکانیکی هستند که به کمک آن ها می توان کارهای دشوار را به آسانی انجام داد. همه ماشین های پیچیده معمولاً اجزایی دارند که نقش ماشین ساده را ایفا می کنند. این اجزا در ترکیب با هم به ماشین پیچیده تبدیل می شوند. ساخت بازی با رویکرد توجه به ماشین های ساده، علاوه بر اسباب بازی های واقعی، در برخی از بازی های رایانه ای هم دیده می شود. فراموش نباید کرد که وقتی ساخت اسباب بازی های کوچک با چنین محتواهایی بسیار رایج باشد، احتمال زمینه طراحی در مقیاس معماری هم در حد قابل توجهی فراهم است. در اینجا به برخی از ماشین های ساده به عنوان موضوع برای طراحی بازی محیطی در مدرسه اشاره می شود. در موضوع نخست (اهرم)، مبانی روش شناسانه اولیه در راستای طراحی و توجه به محورهای سه گانه با دقت بیشتری به عنوان الگویی کلی طرح می شود. اما در انواع ماشین های بعدی، همچون قرقره یا چرخ دنده، بدون طرح مقدمه، اشاره گونه به برخی از ایده ها اکتفا می شود. بدیهی است، زمینه رسیدن به هر ایده ای، عبور از همان مقدمات است که به خاطر محدودیت موجود در نگارش این مقاله، و مهم تر از آن، با در نظر داشتن توانمندی مدیران و معلمان خلاق مدرسه ای، از آن صرف نظر می شود. از این رو، طی کردن ادامه این راه به خود خوانندگان محترم واگذار می شود.

اهرم و بازی

اهرم یک ماشین ساده است که از یک عنصر خطی مانند میله یا

کوچک را روی سطحی بزرگ از برخی از دیوارهای مدرسه منتقل کنند. دیوارهایی که مخصوص این کار تعریف شوند و با رنگ مخصوص ماژیک تخته‌سفید یا شیشه مقاوم و ساخت و نصب دائمی یک پانتوگراف مجاور تابلو و ماژیک تخته‌سفید، تجهیز شده باشند، علاوه بر درگیر کردن دانش‌آموزان با مفهوم تناسب و شکل‌های متشابه، با استفاده از ابزاری متکی به اهرم‌ها به شکلی بازی‌گونه، آن‌ها را مشغول خلق اثر خواهند کرد. مقیاس این ابزار معماری است و دانش‌آموزان کاملاً با آن در تعامل قرار می‌گیرند.

بازی با طناب و قرقره

در این موضوع هم تنها به ذکر یک ایده اکتفا می‌شود. این ایده از انواع ایده‌هایی است که به کمک هم‌فکری و همکاری مدیران مدرسه و معلمان درس علوم می‌تواند شکل بگیرد. به کمک این ایده، با طراحی و ساخت وسیله بازی تعاملی در مقیاس معماری، با ترکیب چند قرقره و طناب در محیط مدرسه می‌توان تجربه‌ای آموزشی و جذاب ایجاد کرد که محتوایی علمی مانند ماشین ساده، قرقره یا نیرو و تعادل را به دانش‌آموزان آموزش دهد؛ ساخت دستگاهی مرکب از قرقره‌ها و طناب که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد با استفاده از آن‌ها از یک نقطه به نقطه دیگر جابه‌جا شوند؛ مشابه یک بندسره (زیپ‌لین) ساده، اما با یازوکاری ساده و کم‌خطر و حرکت کنترل‌شده با کشیدن دست.

به این منظور، حداقل به دو قرقره بزرگ محکم برای حرکت طناب و چند قرقره کوچک برای کاهش فشار و مقاومت طناب در حین جابه‌جایی طناب و همچنین طناب مخصوص محکم با ظرفیت تحمل وزن بالا، مانند طناب‌های کوهنوردی، نیازمندیم. طول این طناب باید برای مسافت بین دو نقطه هدف مناسب باشد.

البته سازه پشتیبانی که برای مستحکم کردن تیرک‌ها از تیرک‌های فلزی مقاوم برای پشتیبانی قرقره‌ها در هر دو سمت با پایه‌های بتنی یا هر پایه دیگر ضرورت دارد. از دیگر ابزار موردنیاز می‌توان به صندلی یا جلیقه معلق اشاره کرد که قلاب‌هایی قوی برای اتصال جلیقه به طناب دارد تا دانش‌آموز بتواند روی آن بنشیند یا آن را ببوشد.

ابتدا لازم است نصب سازه پشتیبانی انجام شود. برای این کار باید تیرک‌ها را در دو نقطه با فاصله مشخص در فضایی مانند



می‌توان پانتوگراف مقاومی را روی دیوار و در مجاورت یک تخته‌سفید نصب کرد.

دانش‌آموزان تعریف کرد که در آن‌ها، هدف از بازی، رسیدن به تعادل به کمک مفهوم اهرم در ترکیب با ریاضیات باشد. با جابه‌جایی وزنه‌های عددی و معادل آن‌ها و همچنین تغییر فاصله در نقطه تکیه‌گاه با دو سمت ترازو، می‌توان بازی‌های بسیاری آفرید. بهترین الگو در این زمینه، اسباب‌بازی‌هایی است که در مقیاس کوچک تولید شده‌اند که البته نقطه اتکای آن‌ها ثابت است و کفه‌ها را می‌توان به نقطه اتکا دور یا نزدیک کرد. تصور آن‌ها در مقیاس معماری روی یک دیوار در مدرسه و تعریف سؤالات چالشی، تصویری از یک بازی بسیار جذاب است.

پانتوگراف در مدرسه

پانتوگراف ابزاری است که از اهرم‌ها برای مقیاس‌بندی شکل‌ها استفاده می‌کند. در پانتوگراف، مجموعه‌ای از میله‌ها به یکدیگر متصل شده‌اند که به شکل اهرم عمل می‌کنند. این اهرم‌ها به کاربر اجازه می‌دهند با دنبال کردن یک الگو یا شکل اولیه، نسخه بزرگ‌تر یا کوچک‌تری از آن را رسم کنند. مفهوم اهرم در پانتوگراف به این صورت است که وقتی یک نقطه از ابزار حرکت می‌کند، نقطه‌های دیگر به‌صورت متناسب و هماهنگ جابه‌جا می‌شوند، به‌طوری که تصویر جدیدی

ایجاد می‌شود که از نظر تناسبات مشابه تصویر اولیه است. این حرکت هماهنگ به دلیل نقاط اتکایی است که اهرم‌ها را به‌هم پیوسته نگه می‌دارند و اجازه می‌دهند مقیاس‌بندی دقیقی بین شکل اولیه و شکل جدید برقرار شود. در واقع، قدرت پانتوگراف در استفاده هوشمند از این اهرم‌هاست تا بتواند بدون تغییر نسبت‌ها، تغییر اندازه را به‌صورت دقیق انجام دهد.

پانتوگراف می‌تواند کمک کند نقاشی‌های دیواری به‌طور دقیق و با جزئیات بیشتر اجرا شوند. این کار به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد طراحی‌های

بازی چنین چرخ‌دنده‌ها با قطرهای متفاوت، با قابلیت جابه‌جایی محورهای روی نقاط مختلف دیوار





زیپ‌لاین ساده، یک نمونه بازی با ابزار از نوع ماشین‌های ساده است.

تعامل داشته باشند، اما نه آن قدر بزرگ که فضای زیادی اشغال کنند یا برای حرکت دادن بسیار سنگین باشند. این چرخ‌دنده‌ها می‌توانند به گونه‌ای طراحی شوند که با حرکت یک چرخ‌دنده که روی آن یک دسته قرار دارد، دیگر چرخ‌دنده‌ها نیز به حرکت درآیند. استفاده از رنگ‌های روشن و طراحی جذاب می‌تواند دانش‌آموزان را به بازی تشویق کند. علامت‌گذاری قسمت‌های مختلف با اعداد یا حروف می‌تواند یک فرصت آموزشی دیگر نیز فراهم کند.

برای ساخت این چرخ‌دنده‌ها یا باید با طراحی آن‌ها در رایانه، از برش سی‌ان‌سی ورق‌آم‌دی‌اف استفاده کرد یا هر چرخ‌دنده را به صورت اتصال دقیق و طراحی‌شده دنده‌های بزرگ چوبی به پیرامون یک صفحه چوبی گرد بزرگ ساخت. البته قطر چرخ‌دنده‌ها با اندازه‌های گوناگون مطلوب است تا تأثیرات درگیری چرخ‌دنده‌ها با قطرهای متفاوت به شکل علمی چالش ایجاد کند. پس از ساخت و رنگ‌آمیزی چرخ‌دنده‌ها و قرارگیری آن‌ها در محورها، لازم است آن‌ها را به شکل درگیرانه یا یکدیگر و با طراحی و جایابی دقیق در یکی از دیوارهای مدرسه نصب کرد. البته باید به صورتی طراحی شود که موقعیت محورها جابه‌جایی‌پذیر باشد. در ادامه باید بازی‌هایی طراحی کرد که دانش‌آموزان به صورت گروهی یا فردی چرخ‌دنده‌ها را طبق پرسش طرح‌شده در هر مرحله از بازی چپ‌نشان کنند و حرکت دهند و به‌طور عملی با همکاری یکدیگر با مفاهیم علمی آشنا شوند.

سخن آخر

نگاه کردن به هر موضوع علمی از دریچه و پنجره سه محوری که در این دو مقاله اشاره شد، یک سامانه یا دستگاه تولیدکننده ایده‌های بازی‌های علمی محیطی برای مدرسه است. این ماشین تولید ایده، سامانه بسیار قدرتمندی دارد؛ البته در صورتی که باور مسئول و معلم مدرسه به توانمندی ذهن خلاق خود و مجموعه همکاری‌اش روشن و محکم باشد. خلق ایده در ابتدا قدری ترسناک است و ذهن انسان در نقطه ابتدایی آن، در ناحیه‌ای سیاه و تاریک قرار دارد، اما با پردازش و ورز دادن بیشتر، رفته‌رفته ذهن از ناحیه سیاه به نواحی خاکستری و به تدریج به ناحیه‌ای سفید و روشن قدم می‌گذارد.

پی‌نوشت‌ها

۱. مقیاس معماری یعنی مقیاس در ابعاد ساختمانی مانند در، دیوار، سقف، اتاق، سالن، راهرو، حیاط و مانند این‌ها که هر کدام را عناصر معماری هر محیط ساختمانی می‌دانیم.
۲. تعامل کالبدی یعنی امکان دخل و تصرف یا تغییر و جابه‌جایی عناصر موجود در اجزای مورد نظر توسط دانش‌آموزان فراهم باشد.
۳. بازی خودآغاز یعنی دانش‌آموزان مدرسه بدون نیاز به تشویق بیرونی، خودشان را مشغول بازی خاصی کنند.

راهروی عریض یا محوطه باز مدرسه نصب کرد. اطمینان از استحکام و استقراری مناسب برای تیرک‌ها بسیار ضرورت دارد. در مرحله بعدی، قرقره‌ها را به نقاط بالای تیرک‌ها متصل می‌کنند. باید اطمینان حاصل کرد که این قرقره‌ها آزادانه و بدون مقاومت بچرخند. پس از آن طناب از میان قرقره‌ها در دو جهت رفت و برگشت و به شکل یک حلقه طنابی بسته، عبور داده می‌شود که در نهایت دو طناب موازی با فاصله قطر دو قرقره به دست می‌آید. یک نقطه از طناب به صندلی یا جلیقه معلق متصل می‌شود و با کشیدن طناب از هر طرف، آن صندلی یا جلیقه به سمت یکی از دو قرقره، به صورت رفت و برگشت، هدایت می‌شود. باید کل مسیر را ایمن و ارتفاع کوتاهی برای آن تنظیم کرد تا دانش‌آموزان تنها لازم باشد پاهای خود را جمع کنند که در حین حرکت به سطح زمین کشیده نشود تا مشکلی به نام سقوط خطرناک غیرممکن باشد. در چنین شرایطی، تنها افتادن کاملاً بی‌خطر از ارتفاع بسیار کوتاه روی یک تشک نرم، باید بدترین نتیجه هر نوع اختلالی در این سامانه باشد. در هر صورت، چنین سامانه‌ای نیاز به تنظیمات و آزمایش دارد. باید یک فرد مسئول در مدرسه (یا با استفاده از وزنه مناسب) سامانه را آزمایش کند تا از عملکرد صحیح و ایمنی آن مطمئن شود؛ اطمینان از اینکه جابه‌جایی روان و بدون گیرکردگی است و همچنین طناب به اندازه کافی محکم بسته شده باشد.

روش دیگر استفاده از قرقره مخصوص بندسره است. در این روش، دو سر طناب در نقاط ابتدایی و انتهایی مسیر ثابت می‌شوند، در حالی که آن دو نقطه اختلاف تراز ارتفاعی مختصری داشته باشند و قرقره مخصوص به آن طناب آویخته شده باشد. برای ایمن بودن این سامانه نیز باید از ارتفاع خیلی کم و همچنین تشک در سراسر طول مسیر استفاده کرد.

وضعیت این نوع از ابزار و سامانه‌ها باید به صورت منظم بررسی شود تا از کارکرد ایمن و صحیح آن‌ها اطمینان حاصل شود و هر گونه فرسودگی یا خرابی طناب‌ها و قرقره‌ها بلافاصله رفع شود. به‌پاک‌کردن چنین سامانه‌ای مانند یک پروژه مهم در مدرسه است که البته علاوه بر فراهم کردن فعالیتی سرگرم‌کننده، می‌تواند مفاهیمی از کاربرد قرقره و طناب را به عنوان ماشین ساده یا تعادل نیروها برای دانش‌آموزان به نمایش بگذارد.

چرخ‌دنده‌های سرگرم‌کننده

طراحی یک وسیله بازی به شکل چرخ‌دنده‌های بزرگ در فضای یک مدرسه می‌تواند پروژه‌ای جالب و آموزنده باشد که هم خلاقیت و هم درک مهندسی را ترویج دهد. چرخ‌دنده‌ها باید به اندازه‌ای بزرگ باشند که دانش‌آموزان به راحتی با آن‌ها

محو هدفمند یک ملت

در کتاب‌های درسی

● دکتر علی خلخالی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - تنکابن

متن حاضر روایتی کوتاه از رقصی‌سازی و عادی‌سازی هولناک‌ترین شکل اشغال و محو موجودیت یک ملت و سرزمین، با استفاده از کتاب‌های درسی است. هر چند «مدرسه و کتاب درسی» از لحاظ نظری نیروی محرکه رهایی‌بخشی محسوب می‌شود، اما هم‌زمان می‌تواند به ابزاری در خدمت مشروعیت‌بخشیدن به ظلم و ظالم تبدیل شود. با درک دقیق این موضوع توسط متخصصان مهندسی افکار وابسته به رژیم اشغالگر، کتاب‌های درسی مدرسه‌های رژیم صهیونیستی، به‌طور رسمی در ساختن گفتمان استعماری و پیشبرد محو مردم فلسطین و بلعیدن سرزمین آن‌ها ایفای نقش می‌کنند. کتاب‌های درسی‌ای که رژیم صهیونیستی تألیف کرده، همه شکل‌های تاریخ و تجربه زیسته فلسطینی‌ها را تحریف کرده و روایت‌های واژگونی درباره سلب مالکیت و خشونت در رژیم صهیونیستی ارائه می‌دهند. تردیدی نیست که رژیم صهیونیستی به‌طور هدفمند در کتاب‌های درسی استعماری مدرسه‌های خود، تاریخ را با روایتی نژادپرستانه ویرایش کرده است.

است. نکته عجیب این است که در این دستور، منظور از اشاعة خشونت، تصویر و متن درباره پرچم فلسطین و مسجدالاقصی است. رژیم صهیونیستی تهدید کرده است، اگر مدرسه‌ها این استانداردهای برنامه درسی را رعایت نکنند، مجوز فعالیت آن‌ها را لغو خواهد کرد. والدین فلسطینی ساکن در مناطق اشغالی، که به آن‌ها اعراب اسرائیلی گفته می‌شود، به‌طور عمیق نگران «اسرائیلی شدن کتاب‌های درسی» هستند و در سکوت و حیرت و شرم شاهدند که اشغالگران چگونه به‌طور هدفمند در حال پاک کردن جزئیات تاریخ، هویت و موجودیت فلسطین از کتاب‌های درسی‌اند. سانسور در کتاب‌های درسی نشان‌دهنده «کنترل بر روایت غالب» است، و در ایدئولوژی و سیاست‌های نژادپرستانه رژیم اشغالگر صهیونیسم ریشه دارد.

اما در لایه‌لای هیاهوهای هدفمند جهانی برای پنهان کردن شرم جمعی بشریت در قبال سکوت و بی‌عملی و حتی همراهی آشکار با نسل‌کشی عربیان اشغالگران رژیم صهیونیستی در غزه، همچنان می‌توان ذره نوری را در اعماق تاریکی جست و همچنان شاید بتوان وجدان غبارنگرفته‌ای را پیدا کرد.

گزارش یک پژوهش از یک وجدان

نوریت پلد الحانان، نویسنده کتاب «فلسطین در کتاب‌های مدرسه‌ای اسرائیل: ایدئولوژی و تبلیغات در آموزش و پرورش» است. وی در این کتاب بر مبنای یک پژوهش مردم‌شناسی، درباره بازنمایی فلسطینیان در کتاب‌های درسی رژیم صهیونیستی، یافته‌های هولناکی را روایت کرده است که در ادامه به چند مورد اشاره می‌شود:

قبل از سال ۱۹۹۴ و توافقنامه اسلو، فلسطینی‌ها از کتاب‌های درسی اردن و مصر به‌عنوان منبع درسی استفاده می‌کردند. باین‌حال، این نظام آموزشی ورشکسته بود و رژیم صهیونیستی حتی همین کتاب‌های وارداتی را هم سانسور می‌کرد. علاوه بر این، سانسورچیان اشغالگر با پاک کردن عمدی نام فلسطین از همه این کتاب‌های درسی، برنامه ملی‌گرایی نژادپرستانه رژیم صهیونیستی را ترویج می‌کردند. در این سال، بر اساس توافق بین یونسکو و وزارت آموزش و پرورش تشکیلات خودگردان فلسطین، مقرر شد استقلال محدودی در مورد طراحی برنامه درسی به فلسطین داده شود. اما مدرسه‌های فلسطینی تنها رها شدند تا با نظام آموزشی ویران‌شده‌ای که پس از سال‌ها تحریم، حملات و سرکوب فکری رژیم صهیونیستی، آسیب‌دیده بود، کنار بیایند. بر اساس این توافق‌نامه، تشکیلات خودگردان فلسطین موظف شد نظام آموزشی را در داخل تغییر دهد و با کمبود دسترسی به آموزش مدرسه‌ای مقابله کند. باین‌حال، سانسورچیان رژیم صهیونیستی، به‌طور مستمر همه محتوا و ساختار برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی طراحی شده توسط تشکیلات خودگردان فلسطین را به بهانه داشتن «سوگیری ضداسرائیلی» ویران می‌کردند. در واقع، مقابله همه‌جانبه با هرگونه شاهد تاریخی مؤید پاک‌سازی قومی فلسطین توسط اشغالگران رژیم صهیونیستی، در دستور کار این شهرک‌نشینان نژادپرست قرار دارد.

اخیراً وزارت آموزش رژیم صهیونیستی دستور حذف هرگونه محتوای کتاب‌های درسی اورشلیم را که این وزارتخانه ادعا می‌کند به خشونت دامن می‌زند، صادر کرده



● جغرافیا در کتاب‌های درسی صهیونیست‌ها

جغرافیا جزو لاینفک پروژه امپراتوری بزرگ رژیم صهیونیستی است. بلااستثنا همه نقشه‌های کتاب‌های درسی منعکس‌کننده منافع اشغالگر است. همه سرزمین فلسطین به عنوان «سرزمین اسرائیل» نامگذاری شده است. حتی از مناطقی که فعلاً در اختیار دولت خودگردان فلسطین است، به عنوان سرزمین‌های مادری روایت می‌شود. در کتاب‌های درسی رژیم صهیونیستی، سرزمین‌های اشغالی غیرقانونی فلسطینی به عنوان «مرزهای اسرائیل» به تصویر کشیده شده‌اند. به طور کلی، در این کتاب‌های درسی حقایق جمعیتی و سایر اطلاعات مهم مربوط به فلسطینی‌ها اصلاً وجود ندارند.

● بازنمایی مرگ در کتاب‌های درسی صهیونیست‌ها

پلد الحانان همچنین به بررسی بازنمایی مرگ در کتاب‌های درسی رژیم صهیونیستی می‌پردازد. برنامه‌ریزان درسی رژیم صهیونیستی در کتاب‌های درسی، برای چشم‌پوشی از قتل عام فلسطینیان، همه فرایند نسل کشی را منطقی، پذیرفتنی و حتی زیبا می‌سازند و این کار را برای «اعاده حیثیت و دادن روحیه به ارتش» ضروری می‌دانند. منطقی‌سازی پاک‌سازی قومی ۱۹۴۸ برای پیروزی رژیم صهیونیستی مسئله‌ای اساسی است و در کانون این رویکرد قرار دارد. بر اساس تحلیل محتوای اشاره‌شده، کتاب‌های درسی رژیم صهیونیستی حاوی هیچ اطلاعاتی در مورد مصادره زمین و نابرابری‌های مداوم نیستند. در عوض، مملو از توصیف شهرک‌های اعراب اسرائیلی هستند که مطابق روایت برنامه‌ریزان درسی، بدون مجوز ساخته شده‌اند. در لایه‌لای این روایت، اعراب اسرائیلی به عنوان افرادی معرفی می‌شوند که ذاتاً موجوداتی حقیر هستند و این حقارت از ذات آن‌ها منفک‌شدنی نیست.

این داستان هولناک فعلاً ادامه دارد...

آنچه در این متن فشرده آمده است، روایت واژگون‌سازی و محو همه هستی یک ملت اشغال‌شده، در کتاب‌های درسی اشغالگران است. برای خواننده چندان دشوار نیست که بداند تفکر صهیونیسم فراتر از کلاس درس و کتاب درسی است. هفتاد و چهار سال تبلیغات رژیم صهیونیستی، ذهنیت دانش‌آموزان و دانشجویان این رژیم جدانژادی (آپارتاید) و نیروهای اشغالگر آن را مهندسی کرده است. خواننده این متن تردید نکند که مبانی نظری تفکر رسمیت‌بخش نسل کشی فلسطینیان به طور عام، و اخیراً اهالی بی‌پناه غزه به طور خاص، را اندیشمندان و فیلسوفان نامدار بهترین دانشگاه‌های آمریکا و اروپا نظریه‌پردازی کرده‌اند و می‌کنند. همه این‌ها در کنار دیدگان ما در حال وقوع هستند و ما به عنوان تماشاچی، نباید تردید داشته باشیم که در آنچه در حال وقوع است، شریکیم. اما به هر حال، تاریخ زنده است و به صرف اینکه گروهی اشغالگر روایت خود را روی کاغذ بیاورند، پایان نمی‌یابد.

منابع

1. DP, Rudolph CW, Zacher H. (2023). Are generations a useful concept? Acta Psychologica; 241:104059.
2. Mannheim, K. (2005). The problem of generations. Childhood: Critical concepts in sociology, 3, 273-285.
3. Tattay Szilad. (2024). Whose rights? Which representation? Conceptual problems concerning the representation of the 'rights' of future generations. Hungarian Journal of Legal Studies 65 (2024) 2, 147-163.

● پیوند رسمی کتاب‌های درسی رژیم صهیونیستی با فلسطینی‌کشی

رژیم صهیونیستی از کتاب‌های درسی خود به عنوان ابزار تبلیغاتی استفاده می‌کند تا دانش‌آموزانش را برای ثبت‌نام در ارتش و اعمال خشونت بیشتر، تا حد قتل عام و نسل کشی علیه فلسطینیان، آماده کند. این کتاب‌های درسی اجباری نیستند و غالباً تنها منبع اطلاعاتی دانش‌آموزان در مدرسه‌های رژیم صهیونیستی هستند. از این رو، این کتاب‌های درسی در اطلاع‌رسانی و ساخت درک تحریف‌شده نسل در حال تحصیل اسرائیلی‌ها از فلسطینی‌ها نقش اساسی دارند.

● انسانیت‌زدایی در کتاب‌های درسی

کتاب‌های درسی اسرائیلی، فلسطینیان را به عنوان تهدیدی دائمی و واقعی برای این دولت شهرک‌نشین طبقه‌بندی می‌کنند. برنامه‌ریزان درسی کاملاً متخصص و حرفه‌ای رژیم صهیونیستی که بعضاً در به اصطلاح بهترین دانشگاه‌های آمریکا تحصیل کرده‌اند، با پاک کردن کامل فلسطینی‌ها از متن‌های درسی، یا معرفی آن‌ها به عنوان موجوداتی بدوی و ذاتاً خشونت‌گرا، به طور هدفمند از کودکان فلسطینی انسانیت‌زدایی می‌کنند. تردیدی نباید کرد که آشخور نسل کشی، از انسانیت‌زدایی سرچشمه می‌گیرد.

● رنگ در کتاب درسی صهیونیست‌ها

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی رژیم صهیونیستی در همه سطح‌های تحصیلی نشان می‌دهد، رنگ‌هایی مانند سبز زیتونی ترس و بیگانگی را در صهیونیست‌ها برمی‌انگیزد. بنابراین، در هیچ بخش از کتاب‌های درسی این اشغالگران نباید از سبز زیتونی استفاده شود. همچنین، شهرک‌های رژیم صهیونیستی در کتاب‌های درسی به عنوان محیط‌هایی پر جنب‌وجوش و سرشار از نوگرایی (مدرنیته) به تصویر کشیده شده‌اند. به همین دلیل، به طور هدفمند از رنگ‌های خنثا یا بی‌رنگ برای انتقال ایده بدوی‌انگاری فلسطینی‌ها، و از رنگ‌های مصنوعی برای انتقال معنای پیشرفت‌های رژیم صهیونیستی استفاده می‌شود.

تثبیت‌کنندگان نسل‌کشی و مدرسه‌کشی در غزه

● دکتر علی خلخالی، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی - قزوین

متن حاضر با هدف ثبت در تاریخ علم و تحریک وجدان علم نوشته شده است. روزی که جهانیان شاهد کف‌زدن مستمر تقریباً همه اعضای کنگره آمریکا، در حین توضیحات شفاف نتانیاهو در مورد نحوه کشتار دقیق کودکان، زنان و مردان غزه بودند، شاید در کنار صدها پرسشی که برای حداقل وجدان‌های بیدار ممکن بود ایجاد شوند، این پرسش برجسته‌تر می‌توانست باشد که: «این تشویق‌کنندگان نسل‌کشی، در کدام نظام آموزشی تحصیل کرده‌اند؟»

بیش از ۹۶ درصد از این نمایندگان دارای تحصیلات دانشگاهی هستند و همچنان می‌توان این پرسش را بارها تکرار کرد که در نظام‌های آموزشی‌ای که تحصیل کرده‌اند، چه دانش و فرهنگی به آن‌ها انتقال یافته است که با شنیدن جزئیات قتل عام فلسطینی‌ها و دریافت گزارش نابودسازی یک ملت، سرخوش می‌شوند و به وجد می‌آیند و شادمانه کف می‌زنند؟

نکته قابل تأمل‌تر، این واقعیت تلخ است که بیشتر این نمایندگان در نظام‌های آموزشی‌ای تحصیل کرده‌اند که از لحاظ رتبه‌بندی بین‌المللی در جایگاه‌های بالاتر قرار دارند. برای نویسنده متن حاضر دشوار بود فرض کند: «هرچه یک نظام آموزشی در رتبه بالاتری باشد، فارغ‌التحصیلان شایسته‌تری برای حمایت و پشتیبانی از نسل‌کشان و اشغالگران آماده می‌کند.»

اما خواندن کتاب مایا ویندا، عضو فوق دکترای گروه انسان‌شناسی دانشگاه بریتیش کلمبیا، تحت عنوان «برج‌های عاج و فولاد»^۱ (۲۰۲۴) تردیدی برای پذیرش این فرض هولناک باقی نگذاشت. نویسنده در این کتاب بر اساس پژوهش‌های میدانی از «یک نظام آموزشی جهانی برای تولید و صادرات نظریه‌های سیاسی و حقوقی تثبیت‌کننده نسل‌کشی، به سرزمین‌های اشغالی و رژیم جدانزادی (آپارتاید)»، برده برمی‌دارد. در ادامه بخش‌های کوچکی از این نظام هماهنگ قانونی‌سازی نسل‌کشی و فرهنگ‌کشی توسط زنجیره‌ای از بهترین مراکز آموزشی آمریکایی، اروپایی و رژیم صهیونیستی گزارش می‌شود.

کلیدواژه‌ها: نسل‌کشی، مدرسه‌کشی، مراکز آموزشی فلسطین، غزه، اشغال‌گری

تعهد به نابودی مراکز آموزشی فلسطین

پروژه صهیونیست همواره به دنبال حذف و جایگزینی بومیان فلسطینی با مهاجران اشغالگر به عنوان اساس دولت یهود بوده است. از آنجایی که رژیم صهیونیستی همواره آموزش و پرورش فلسطین را نیرویی در پشت جنبش‌های رهایی‌بخش فلسطین و در نتیجه تهدیدی برای حاکمیت خود می‌داند، محو تولید دانش فلسطین و نابودی مراکز آموزشی فلسطین، و مدرسه‌کشی^۲، محور این پروژه حذف و سلب مالکیت فلسطینیان است. از این رو، تثبیت و قانونی‌سازی نسل‌کشی فلسطینی‌ها توسط رژیم مدرسه‌کشی صهیونیست، در دستور کار نظام آموزش عالی رژیم صهیونیستی و بهترین مراکز آموزشی آمریکایی و اروپایی قرار دارد. رژیم صهیونیستی از بدو تأسیس رژیم اشغالگر خود به مراکز آموزشی فلسطینی در سرزمین اشغالی فلسطین حمله و آن‌ها را بمباران کرده و هم‌زمان با قیام‌های مردمی فلسطین،

سرکوب دانشگاه‌های فلسطینی را تشدید کرده است. هنگامی که انتفاضه اول در سال ۱۹۸۷ شروع شد، رژیم صهیونیستی بلافاصله دانشگاه‌ها را هدف قرار داد و آن‌ها را مکان‌های شورش نامید. بین سال‌های ۱۹۸۸ و ۱۹۹۲، ارتش رژیم صهیونیستی دستور تعطیلی دانشگاه برزیت^۳ را به همراه تمام مؤسسه‌های آموزش عالی فلسطین صادر کرد. استادان و دانشجویان فلسطینی مجبور به ادامه تحصیل جمعی به‌طور زیرزمینی و مخفیانه شدند، که رژیم صهیونیستی آن‌ها را نیز «سلول‌های آموزش غیرقانونی»^۴ تعیین کرد و پیوسته به آن‌ها یورش برد و اعضای هیئت علمی و دانشجویان را دستگیر کرد.

رژیم صهیونیستی تجمع دانشگاه‌ها را جرم‌انگاری کرده است و به‌ویژه سازمان‌دهندگان دانش‌آموزی و دانشجویی را هدف قرار می‌دهد. رژیم صهیونیستی این دانش‌آموزان و دانشجویان را مورد بدرفتاری و شکنجه قرار می‌دهد، از جمله ضرب و شتم،

غل و زنجیر طولانی مدت در موقعیت‌های تنش‌زا، و تهدید به بازداشت طولانی مدت که در عمل فرصت ادامه تحصیلات را از آن‌ها سلب می‌کند. حتی قبل از جنگ کنونی غزه، اشغالگران صهیونیستی مراکز آموزشی فلسطینی را با انزوای ساختاری و اقتصادی تضعیف‌کننده و بمباران هوایی دوره‌ای هدف قرار می‌دادند که همان حداقل زیرساخت‌های فرسوده آن‌ها را نابود کرد. در جریان نسل‌کشی اخیر، رژیم صهیونیستی تک‌تک مراکز آموزشی فلسطینی در نوار غزه را به‌طور هدفمند و سامان‌مند بمباران و به‌ویژه تبدیل کرده است.

جنگ مستمر رژیم صهیونیستی علیه آموزش و پرورش فلسطین، از بازداشت و کشتار سازمان‌دهندگان فلسطینی در مراکز آموزشی سراسر سرزمین‌های اشغالی فلسطین گرفته تا بازجویی‌های شین بت، دستگیری و جلسه‌های انضباطی شهروندان فلسطینی در دانشگاه‌های رژیم صهیونیستی را شامل می‌شود. در

تمام مناطق تحت حکومت رژیم صهیونیستی، محیط دانشگاه به‌هیچ‌وجه برای دانش‌آموزان و

دانشجویان فلسطینی فضای امنی

نیست. دانشگاه‌های رژیم

صهیونیستی شرکای دولت

در کارزار ظالمانه آن‌ها

برای انکار حق تحصیل

فلسطینیان هستند.

این انکار به‌منظور

سرکوب جنبش

فلسطین برای

رهایی از اشغال است.

بنابراین، درهم‌تنیدگی

دانشگاه‌های رژیم

صهیونیستی با پروژه

صهیونیسم دو وجه دارد: اول،

چون مراکز آموزشی سرزمین‌های اشغالی

فلسطین ظرفیت رهایی‌بخشی عظیمی را در

خود نهفته دارند، رژیم صهیونیستی آن‌ها

را با سرکوب وحشیانه هدف قرار می‌دهد.

دوم، اشغالگران، دانشگاه‌های خود را از ابتدا

و به‌طور ذاتی به‌عنوان ستون‌های این حاکمیت

اشغالگر تأسیس کرده‌اند. در واقع، درهم‌آمیخته‌بودن ذاتی

دانشگاه‌های رژیم صهیونیستی و دانشگاه‌های غربی با نسل‌کشی

اشغالگرانه، جای تردید ندارد.

مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی به‌عنوان مؤسسه‌های غصب زمین^۲

شباهت بین دانشگاه‌های رژیم صهیونیستی و کیبوتس که هردو در ادبیات سیاسی جهانی به‌عنوان برجسته‌ترین نهادهای به‌اصطلاح لیبرال مورد تجلیل قرار گرفته‌اند، عجیب نیست. در واقع، آن‌ها نه تنها به‌عنوان «زیرساخت حیاتی خلع ید فلسطینی‌ها» عمل می‌کنند، بلکه دقیقاً همین هویت لیبرال این دو نهاد همانند است که در توجیه و حفظ اشغال، استعمار و نسل‌کشی صهیونیستی فلسطینی‌ها برای دهه‌ها بسیار مؤثر

بوده است. مراکز آموزشی کیبوتس در سرزمین‌های فلسطینی تأسیس شدند و به‌عنوان «جامعه‌های مرزی» برای لنگرانداختن پویش‌های اخراج فلسطینیان و گسترش شهرک‌سازی یهودیان در سراسر فلسطین تاریخی طراحی شدند. «مراکز آموزشی صهیونیستی» هم به‌عنوان «مؤسسه‌های تصاحب زمین» برای تثبیت مهندسی جمعیت‌شناختی و سرزمینی در مناطقی که نگرانی راهبردی ویژه برای رژیم صهیونیستی دارند، تأسیس شدند. جنبش بین‌المللی گسترده «کیبوتس و مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی» آن‌ها را قادر ساخته است ماهیت استعماری و جدانژادی پروژه صهیونیستی را پنهان و خشونت علیه فلسطینیان را به‌طور قانونی اعمال کنند. «مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی» برای تثبیت برنامه رسمی دولتی «یهودی‌سازی»، دزدی اراضی فلسطین توسط دولت، و قطع یکپارچگی سرزمینی فلسطین، همراه با گسترش شهرک‌سازی یهودیان و غصب زمین‌های یهودی، ساخته شدند.

بررسی فرایند توسعه مراکز آموزشی رژیم صهیونیسم، پیوند تنگاتنگی را بین آن‌ها و پروژه نسل‌کشی و مدرسه‌کشی این رژیم نمایان می‌کند.

«دانشگاه عبری»^۸، اولین دانشگاه

جنبش صهیونیستی، در سال ۱۹۱۸

به‌عنوان یک نهاد دولت‌ساز تأسیس

شد. این دانشگاه در قلعه برگزیده

راهبردی کوه «اسکوپوس»^۹ ساخته

شد تا ادعایی نمادین و مادی برای

کل شهر اورشلیم داشته باشد. پس

از اشغال اورشلیم شرقی توسط

رژیم صهیونیستی، پردیس کوه

اسکوپوس نقش مهمی در پروژه دولتی

«یکپارچه‌سازی» شهر از طریق الحاق

غیرقانونی قدس شرقی اشغالی ایفا کرد.

پس از حدود نوزده سال در پردیس،

در اورشلیم غربی، بازگشت دانشگاه به

محوطه کوه اسکوپوس با اشغال رژیم

صهیونیستی در سال ۱۹۶۷ امکان‌پذیر شد.

استرداد آن موجب سلب مالکیت از جامعه‌های

فلسطینی همسایه و ساخت مستمر شهرک‌های

جدید در سرزمین‌های فلسطینی در قدس شرقی اشغالی شد.

«دانشگاه حيفا» در «گاليله»^{۱۰}، پرجمعیت‌ترین منطقه

فلسطینی در داخل مرزهای رژیم صهیونیستی، نقشی کلیدی

در قطع هم‌جواری اراضی فلسطین و تسهیل سرقت اراضی

فلسطینی ایفا می‌کند. این مرکز تحقیقات و برنامه‌ریزی، طرح

جدیدی برای گسترش توزیع جمعیت یهودی گاليله از طریق

ایجاد سریع سی شهرک جدید آغاز کرد. گروه‌های تخصصی

برنامه‌ریزی شهری و جغرافیای دانشگاه حيفا، دانشکده‌ها، منابع

و تخصص‌هایی را برای اصلاح و قانونی کردن این پروژه ارائه

کردند. انجمن تحقیقات علمی کاربردی این دانشگاه با وزارت

دفاع رژیم صهیونیستی برای انتشار توصیه‌های سیاستی در

حمایت از این برنامه مشارکت داشته‌اند. در پی «روز فلسطین»

در سال ۱۹۷۶ و نگرانی فزاینده نسبت به بسیج شهروندان فلسطینی، رژیم صهیونیستی این هسته‌های سکونتگاه یهودیان بر فراز تپه‌های برگزیده راهبردی در سراسر جلیل را به عنوان یک «دستگاه قلمروزدایی» در نظر گرفت که نوعی ایجاد «حقوق در زمین» و تحکیم تسلط بر سرزمین‌های فلسطینی طراحی شده است. همچنین، به عنوان مکان‌های نظارت ساکنان یهودی بر استفاده از زمین فلسطین و گسترش احتمالی آن عمل می‌کند. کارشناسان دانشگاه حیفا به برنامه‌ریزی، توسعه، تحقیق، ارزیابی و بهبود برنامه‌های اشغال‌گرایانه و دیگر برنامه‌های مهندسی جمعیت‌شناسی رژیم صهیونیستی در گالیله کمک کرده‌اند.

«دانشگاه بن گوریون» در منطقه نقاب، یعنی منطقه‌ای که جمعیت کمی از یهودیان اسرائیلی در آن ساکن هستند، پروژه صهیونیستی جابه‌جایی و جایگزینی بادیه‌نشینان فلسطینی را به عهده دارد. این دانشگاه برای «شکوفایی صحرا»، به‌عزم ضرب‌المثل صهیونیستی، و «توسعه نقب» با افزایش جمعیت یهودی آن تأسیس شد. این دانشگاه با کمک به دولت اشغالگر در انتقال پایگاه‌های نظامی از مرکز رژیم صهیونیستی به نقاب، «یهودی‌سازی» منطقه‌ای را تسهیل می‌کند و از دانشجویان یهودی صهیونیستی خود برای مشارکت در این پروژه غصب زمین حمایت می‌کند. دانشجویان بن گوریون به‌طور مستمر «دهکده‌هایی دانشجویی» را ایجاد می‌کنند که منحصرأ سکونت‌گاه‌های یهودی در سراسر نقاب هستند و با هدف صریح تسهیل اقامت دائم در زمین‌های دولتی، که قبلاً بادیه‌نشین‌های فلسطینی در آن‌ها زندگی می‌کردند، مسکن دانشجویی فراهم می‌کند.

«دانشگاه آریل» در کرانه باختری اشغالی، برای عادی‌سازی و رشد شهرک‌های یهودی و گسترش حاکمیت رژیم صهیونیستی در «سرزمین‌های اشغالی فلسطین» ایجاد شد. این دانشگاه را بنیان‌گذاران شهرک‌ها به عنوان وسیله آوردن صهیونیست‌های یهودی بیشتر به کرانه باختری اشغالی و تبدیل شهرک غیرقانونی آریل به حومه مشروع کلان‌شهر تل‌آویو در نظر گرفتند. همان‌طور که این مؤسسه از یک مرکز آموزشی (کالج) به یک دانشگاه کاملاً معتبر تبدیل شد، صلاحیت قانونی رژیم صهیونیستی را در «سرزمین‌های اشغالی فلسطین» تضمین می‌کند و گسترش می‌دهد و به رونق ساخت‌وساز و جمعیت در شهرک‌سازی دامن می‌زند تا «حقوق روی زمین» ایجاد کند. عادی‌سازی و توسعه «دانشگاه آریل» و شهرک‌سازی رژیم صهیونیستی و الحاق برنامه‌ریزی‌شده کرانه باختری اشغالی، در هم تنیده شده‌اند. برای بیش از یک قرن است «مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی» در حال گسترش مرزهای ملی و پیشبرد «حاکمیت یهودی»

در سراسر فلسطین تاریخی بوده‌اند. آن‌ها برنامه‌ریزی، طراحی و ساخته شده‌اند تا به عنوان پایگاه‌های اشغال و شهرک‌سازی در زمین‌های مصادره‌شده فلسطینی‌ها و پایگاه‌های نظامی شده برای رژیم صهیونیستی، در ادامه خلع یخ فلسطینی‌ها عمل کنند. شهرت بین‌المللی آن‌ها به عنوان نهادهای لیبرال، پوششی برای آن‌ها فراهم می‌کند تا بدون مجازات، به استعمار شهرک‌نشینان اسرائیلی و نسل‌کشی و مدرسه‌کشی این رژیم جدایی‌نژادگرا (آپارتاید) خدمت کنند.

درهم‌تنیدگی برنامه‌های درسی مراکز آموزشی با نیروهای اشغالگر

دانشجویان صهیونیستی همگی نظامی هستند. مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی برنامه‌هایی را اجرا می‌کنند که در آن‌ها «آموزش‌های دانشگاهی و تعلیمات نظامی» را یکسان می‌دانند. همه مراکز آموزشی دولتی، امکانات و تخصص خود را از طریق برنامه‌های اعطای مدرک تخصصی به ارتش رژیم صهیونیستی، برای آموزش و پیشرفت شغلی سربازان و کارکنان دولتی امنیتی، ارائه می‌کنند. برای این دانشجویسربازان، این امر از طریق یک برنامه علمی تخصصی اجرا می‌شود که از طریق نوعی نظام آموزشی منسوب به «ذخیره دانشگاهی» ۱۱ اداره می‌شود. پروژه ذخیره دانشگاهی، برای ارائه کارکنانی متشکل از سربازانی با تحصیلات عالی و متخصص در ارتش رژیم صهیونیستی ایجاد شد. ارتش رژیم صهیونیستی پنجاه برنامه تحصیلی در تمام دانشگاه‌های دولتی اسرائیل اجرا می‌کند که شهریه دانشجویسربازان را پوشش می‌دهد و کمک‌هزینه‌های مبتنی بر نیاز را در ازای خدمت طولانی‌تر به عنوان فرماندهان و افسران پس از فارغ‌التحصیلی، اعطا می‌کند. این «مسیر دانشگاهی-نظامی نخبه» به مدت طولانی به عنوان خط تولید نقش‌های رهبری نظامی، مقام‌های دانشگاهی و سمت‌های اجرایی در صنایع نظامی و فناوری اسرائیل عمل کرده است.

نکته مهم این است که پروژه ذخیره دانشگاهی، ظرفیت دانشجویسربازان اسرائیلی را برای انجام کار خود در «حفظ اشغال نظامی غیرقانونی اسرائیل و نظام جان‌نازادگرای» تقویت می‌کند. مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی، سربازان رژیم صهیونیستی را برای کارهای روزمره خود در نقض حقوق فلسطینی‌ها آماده می‌کنند. آن‌ها مهندسانی را برای تحقیق و توسعه تسلیحات مورد استفاده علیه فلسطینی‌های اشغالی و همچنین افسران واحدهای رزمی و سپاه اطلاعات آموزش

**رژیم صهیونیستی
حمایت مستقیم
مراکز علمی و
تحقیقاتی آمریکا و
اروپا، مبتکر تفسیر
حقوق بشر و دوستانه
بین‌المللی بوده
است و سرزمین‌های
اشغالی فلسطین
آزمایشگاه آن است**

می‌دهند. بسیاری از سربازان فارغ‌التحصیل از پروژه ذخیره دانشگاهی دانشگاه عبری در واحد ۸۲۰۰ سیاه اطلاعات، که مسئول شنود و جمع‌آوری تماس‌های تلفنی، پیام‌های متنی و رایانامه فلسطینیان است، خدمت می‌کنند. همان‌طور که فلسطینی‌ها مدت‌ها گزارش کرده‌اند - و افشاگران صهیونیستی نیز تأیید کرده‌اند - سربازان واحد ۸۲۰۰ از نظارت معمول خود بر فلسطینیان در سرزمین‌های اشغالی فلسطین برای جمع‌آوری اطلاعات و محاکمه آن‌ها در دادگاه‌های نظامی استفاده می‌کنند. این واحد همچنین از اطلاعات مربوط به مشکلات مالی، گرایش جنسی، بیماری‌های جدی یا درمان‌های پزشکی مورد نیاز عزیزانشان برای اخاذی از آن‌ها در همکاری با شین بت استفاده می‌کند. همچنین سربازان واحد ۸۲۰۰ «انبوهی از بانک‌های هدف» را در غزه ایجاد کرده‌اند تا به‌طور مستمر نیروهای اشغالگر صهیونیست را

در کشتار فلسطینیان راهنمایی کنند. بنابراین، مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی نه تنها محور زیرساخت‌های جدائزادی هستند، بلکه اکنون دانشجویسربازانی را آموزش می‌دهند که در نسل‌کشی تخصص پیدا کرده‌اند.

مراکز نظریه‌پردازی برای جدائزادی، اشغالگری و نسل‌کشی

در متن پروژه صهیونیست، تولید دانش و نظریه‌پردازی در مراکز آموزشی باید جدی گرفته شود، زیرا از ابتدا در تقویت مشروعیت این پروژه نقش اساسی داشته است. طی دهه‌ها، مراکز آموزشی صهیونیستی به رژیم صهیونیستی کمک کرده‌اند تا چارچوب‌های قانونی‌ای ایجاد کنند که راه را برای مصونیت از مجازات نسل‌کشی کنونی هموار کند. در زمینه مطالعات حقوقی، رژیم صهیونیستی با مراکز آموزشی خود برای مشروعیت‌بخشیدن به پاک‌سازی قومی فلسطینیان همکاری کرده است. رژیم صهیونیستی با حمایت مستقیم مراکز علمی و تحقیقاتی آمریکا و اروپا، مبتکر تفسیر حقوق بشر دوستانه بین‌المللی بوده است و سرزمین‌های اشغالی فلسطین آزمایشگاه آن است. رژیم صهیونیستی برای تثبیت و تضمین رژیم نظامی دائمی خود، و برای توجیه وحشت‌افکنی (ترور)‌های غیرقانونی، شکنجه و نهادی‌سازی استفاده نامتعارف از زور علیه مردم غیرنظامی، زیرساخت‌هایی قانونی ایجاد کرده است. دانشمندان مستقل حقوق بین‌الملل نشان می‌دهند که این نظریه‌پردازی‌ها و تفسیرهای قانونی، اعمالی را تأیید می‌کنند که در حقوق بین‌الملل بشر دوستانه، به‌طور سنتی غیرقانونی تعریف شده‌اند. با این حال، محققان صهیونیست که با رهبری نظامی رژیم صهیونیستی همکاری می‌کنند، مبانی فلسفی و حقوقی رهنامه (دکترین)‌ها، راهبردها و راهکنش‌های نظامی رژیم صهیونیستی را که سازمان‌های بین‌المللی حقوق بشر جنایات جنگی تلقی می‌کنند، مفهوم‌سازی و بازتعریف می‌کنند تا هرگز نسل‌کشی‌های آشکار و عریان این رژیم صهیونیسم به مجازات بین‌المللی منجر نشود. «دانشگاه تل‌آویو» مرکز اصلی چنین نوآوری‌های قانونی‌ای است. در مؤسسه مطالعات امنیت ملی ۱۲، کارشناسان دانشگاهی و کارکنان ارشد دولتی نیروهای امنیتی، به‌منظور توسعه و انتشار رهنمودهای قانونی برای دولت و ارتش رژیم صهیونیستی به این نیروها می‌پیوندند. در مجلات مؤسسه مطالعات امنیت ملی، دانشمندان و کارکنان نظامی رژیم صهیونیستی، توجیهاتی را برای حذف رهنامه‌ها، راهبردها و راهکنش‌های نظامی رژیم صهیونیستی از شرایط معمول حقوق بین‌الملل تبیین می‌کنند.

استادان و
پژوهشگران
آمریکایی و اروپایی
در توسعه مراکز
آموزشی رژیم
صهیونیستی
به عنوان
ستون‌های حکومت
نژادپرستانه رژیم
صهیونیستی سهیم
هستند

برای مثال،

زمانی که اصطلاح

«جمعیت سوم ۱۳» را ابداع

کردند، دسته جدیدی را برای

مغایرت با تمایز قانونی بین جنگجویان

و غیرنظامیان پیشنهاد کردند؛ افرادی

که به نظر غیرجنگنده هستند، اما ممکن

است بالقوه در عملیات نظامی رژیم صهیونیستی

دخالت کنند. این نوع خطاب قرار دادن «غیرنظامیان

فلسطینی»، به ارتش رژیم صهیونیستی این امکان

را می دهد که آن ها را بدون مجازات هدف قرار

دهند.

در حال حاضر، محققان حقوقی رژیم صهیونیستی،

برای دفاع از نسل کشی در برابر اتهام های حقوقی

بین المللی، توجیهاتی نظری برای نسل کشی ارائه

می کنند. دانشمندان رژیم صهیونیستی در پی

طومار آفریقای جنوبی که رژیم صهیونیستی

را به نسل کشی علیه مردم فلسطین

متهم می کرد، بسیج شدند. در مؤسسه

مطالعات امنیت ملی، آن ها به هیئت هایی

با کارکنان ارشد وزارتخانه های دادگستری

و امور خارجه رژیم صهیونیستی ملحق

شدند تا استدلال ها و روایت هایی را برای

تأثیرگذاری بر وکیلان بین المللی و افکار

عمومی و متقاعد کردن قاضیان دیوان

بین المللی دادگستری، به همراهی با رژیم

صهیونیستی، علیه دعاوی آفریقای جنوبی

بسازند. بنابراین، در عمل تولید علمی

دانشگاه های رژیم صهیونیستی در

خدمت پرورش معافیت از مجازات رژیم

صهیونیستی و توجیه نسل کشی است.

برای ثبت در تاریخ علم و وجدان علم

استادان و پژوهشگران آمریکایی و اروپایی

در خدمت پروژه نسل کشی رژیم صهیونیستی

هستند. وقتی درباره مراکز آموزشی صحبت

می شود، منظور آجرها، آهن و سیمان های این مراکز نیست،

بلکه مسئله مورد بحث، استادان، پژوهشگران و نظریه پردازانی

هستند که متعهدانه و معتقدانه در خدمت پروژه نسل کشی

رژیم صهیونیستی قرار دارند. استادان و پژوهشگران آمریکایی

و اروپایی در توسعه مراکز آموزشی رژیم صهیونیستی به عنوان

ستون های حکومت نژادپرستانه رژیم صهیونیستی سهم

هستند. آن ها فرصت های منحصر به فردی را برای مراکز آموزشی

صهیونیستی مهیا می کنند و طیف وسیعی از فرصت های مالی،

سرمایه گذاری های تحقیقاتی مشترک و برنامه های تحصیلی

در خارج از کشور را برای مراکز آموزشی صهیونیستی تدارک

می بینند. عمده این همکاری ها برای توسعه

نظامیگری و تثبیت نسل کشی است. چنین

همکاری های موازی ای با دانشگاه های رژیم

صهیونیستی در هیچ نظام دانشگاهی دیگری

در خاورمیانه وجود ندارد. برای تأمین

مالی و مشروعیت بخشیدن، استادان

و پژوهشگران مراکز آموزشی

رژیم صهیونیستی عمیقاً به

نظام آموزش عالی آمریکایی

و اروپایی وابسته هستند.

مایا ویند در پژوهش

خود نتیجه می گیرد:

تردیدی در هم دستی و

درهم آمیختگی مستقیم

استادان، فیلسوفان

و پژوهشگران مراکز

آموزشی آمریکایی و اروپایی

با نسل کشی و مدرسه کشی

رژیم اشغالگر اسرائیل وجود ندارد.

همراهی نظریه پردازان و فیلسوفان

برجسته معاصر از مراکز آموزشی با

رتبه های بالا در نظام های رتبه بندی علمی،

با پروژه نسل کشی و مدرسه کشی رژیم

صهیونیسم، به اندازه همان کفزدن های

اعضای کنگره آمریکا برای تشریح دقیق

کودک کشی و نابودی ملت فلسطین توسط

نتانیاهو، آشکار و عریان است.

برای ثبت در تاریخ و وجدان علم، مجدداً

فرض بنیانی متن حاضر مرور می شود:

«در دورانی زیست می کنیم که هرچه یک

مرکز آموزشی در نظام رتبه بندی علمی

بالتر باشد، نظریه پردازان و پژوهشگران

شایسته تری برای حمایت و پشتیبانی از

نسل کشان و اشغالگران آماده می کند!»

در دورانی زیست

می کنیم که هرچه

یک مرکز آموزشی

در نظام رتبه بندی

علمی بالاتر باشد،

نظریه پردازان

وپژوهشگران

شایسته تری برای

حمایت و پشتیبانی

از نسل کشان و

اشغالگران آماده

می کند!

پی نوشت ها

1. Maya Wind
2. Towers of Ivory and Steel
3. scholasticide
4. Birzeit University
5. Cells of Illegal Education
6. Shin Bet
7. land-grab institutions
8. Hebrew University
9. Mt. Scopus
10. Galilee
11. Atuda
12. INSS : Institute of National Security Studies
13. Third Population

منبع

Wind, Maya. (2024). Towers of Ivory and Steel: How Israeli Universities Deny Palestinian Freedom. Harvard Educational Review (2024) 94 (4): 591–593.

سهم والدین

راه های افزایش موفقیت فرزندان در مدرسه

کلیدواژه ها: موفقیت، والدین، فرزندان، پیشرفت تحصیلی

دکتر رابرت دی. رمزی / ترجمه فاطمه قائمی



در سلسله مطالبی که از شماره مهرماه ۱۴۰۳ درج آن را در رشد مدیریت مدرسه آغاز کردیم، در هر شماره چندین نکته را به قلم دکتر رابرت رمزی، آموزشکار شناخته شده جهانی درج می کنیم. این نکته ها مجموعه ای قدرتمند از ایده های آزمایش شده برای کاربران، یعنی پدران و مادران، هستند که هر یک به فراخور موقعیت و ویژگی های کودکان، خانواده ها و مدرسه ها، می تواند مورد پسند قرار گیرد و به والدین کمک کند تحصیلات فرزند خود را ارتقا دهند. این نکات در زمره مجموعه هایی قرار می گیرد که به آن ها «راهنما» می گویند. راهنماها، همان طور که از اسمشان برداشت می شود، راه را نشان می دهند. این مجموعه یک راهنمای عملی است که حاوی نکته های ریز و اطلاعات و توصیه های گوناگون است. هر نکته بینش جدیدی را درباره آنچه مادران و پدران و نیز معلمان دوست دارند و به دنبال آن هستند، نشان می دهد، چه چیزی دکمه عمل بچه ها را فشار می دهد، واقعاً مدرسه ها چگونه کار می کنند، چه چیزی برای موفقیت دانش آموزان در هر سن و با هر استعداد و توانایی لازم است و والدین چگونه می توانند به رخ دادن این اتفاق ها کمک کنند؟ لازم به یادآوری است، همه مواردی که در متن اصلی آمده اند، در ترجمه ارائه نشده اند و برخی از آن ها به خاطر تفاوت های فرهنگی، حذف شده یا تغییر یافته اند.

معلمان یا معلم انتخابی خود بفرستید. حتی اگر لازم است، خلاق باشید و به چیزی برای قدردانی هم فکر کنید. معلمان تصور خود از بچه ها و والدین را به اشتراک می گذارند. شهرت داشتن به عنوان یک خانواده معلم دوست هرگز ضرری ندارد.

با معاونان آموزشی، انضباطی، فرهنگی و اجرایی مدرسه و نیز مشاوران آشنا شوید. دوستی ها در موارد خاص بسیار مفید هستند.

از مدرسه بخواهید یک مرکز منابع مطالعاتی برای والدین ایجاد کند، یا برای والدینی که به دنبال راهنمایی، پاسخ و پشتیبانی هستند، یک ایستگاه خرید منابع، اعم از کتاب، فیلم و لوح فشرده ایجاد کند. منطقی است که مدرسه ها باید به والدین کمک کنند آنچه را برای کمک به موفقیت فرزندان خود نیاز دارند، به راحتی بیابند.

همیشه در پایان سال یک یادداشت قدردانی برای همه

■ اگر مدرسه شما انجمن اولیا و مربیان، انجمن کلاسی یا کارگروه مشورتی دارد، در صورت امکان، در یکی از آن‌ها عضو شوید. این راه برای کمک به شکل دادن به روند تحصیل فرزندان مفید است.

■ فرزندان خود را تشویق کنید به دیدار معلمان سال گذشته خود بروند تا به آن‌ها بگویند، در پایه بعد، به خاطر زحمات سال قبلشان، عملکرد خوبی دارند. این کار هم باعث افتخار معلمان و هم فرزندان شما خواهد شد.

■ معلمان خوب را همراهی کنید. آن‌ها را تشویق کنید و به رسمیت بشناسید. فرزند شما بدون آن‌ها نمی‌تواند موفقیت مدرسه‌ای داشته باشد.

کمک به انجام تکلیف و مهارت‌های مطالعه

■ مشق شب بخشی از فرایند یادگیری است. روی آن برنامه‌ریزی کنید. با شبیه‌سازی و نشان دادن کارهای خود، به کودکان نشان دهید حتی بزرگ‌ترها هم گاهی تکلیف دارند.

■ انتظار نداشته باشید فرزندان دقیقاً با همان روشی که شما یاد گرفته‌اید، یاد بگیرند. هیچ راه درست یا غلط واحدی برای کسب دانش و تسلط بر مهارت‌های جدید وجود ندارد. هر روشی که برای هر دانش‌آموزی جواب می‌دهد، بهترین رویکرد است.

■ دادن احساس گناه، به جای ایجاد انگیزه، افراد را عقب نگه می‌دارد و باعث می‌شود هرگز در محل کار، خانواده یا مدرسه به خوبی کار نکنند. از احساس گناه دادن به فرزندان، معلم فرزندان و خودتان پرهیز کنید.

■ اجازه ندهید نمره ضریب هوشی (یا هر نمره‌ای) برای پسر یا دختر شما به پیشگویی خودآگاهانه تبدیل شود. این روزها تعریف کلاسیک از هوش عوض شده است و توانایی طبیعی می‌تواند با این موارد پیشرفت کند:

- قرار گرفتن در معرض تجربه‌های گوناگون.
- قرار گرفتن در معرض موقعیت‌هایی که بر اساس نقاط قوت افراد ایجاد می‌شود.
- قرار گرفتن در معرض تحسین و تقویت دستاوردهای واقعی، حتی کوچک.

■ در هفته‌های اول آغاز به کار مدرسه در هر سال تحصیلی، کمی بیشتر از همیشه دل به دل بچه‌ها بدهید و ناز آن‌ها را بکشید. این زمان همیشه برای بچه‌ها بار روانی دارد.

■ اصرار داشته باشید فرزندان برخی از آواها را آموزش ببینند. ریتم و موسیقی، ابزار اثربخش یادگیری است.

■ علاوه بر دریافت گزارش کارهای علمی از مدرسه (مقاله‌ها و پژوهش‌های ریاضی بچه‌ها، نمره آزمون املا و...) و ارائه آن به فرزندان، در گذاشتن یادداشت‌های انگیزشی و پیام‌های ظریف بر در یخچال و کمد اختصاصی بچه‌ها کوتاهی نکنید.

■ هنگام تجهیز محل مطالعه کودک خود، به ارگونومی وسایل توجه کنید. صندلی‌ای را انتخاب کنید که کمر را به خوبی حفظ کند. همچنین، میز تحریری با ارتفاع مناسب انتخاب کنید تا کودک بتواند بدون ناراحتی، فشار روانی یا فشار فیزیکی، بی‌وقفه و به طور طبیعی کار کند.

■ هرگز فرزندان را مجبور نکنید تکلیف مدرسه را به عنوان تنبیه انجام دهد. تکلیف به عنوان فرصت در نظر گرفته شده است، نه مجازات.

■ به فرزندان توصیه کنید از کار مدرسه شکایت نکنند و آن را فقط انجام دهد. ناله کردن هیچ نتیجه‌ای ندارد. دیگران را منحرف می‌کند و باعث می‌شود شاکی احساس بدتری داشته باشد. زمان و انرژی صرف شده برای شکایت، می‌تواند برای انجام کاری بهتر استفاده شود.

■ هرگز برای ترغیب فرزندان به درس خواندن بیشتر، او را تحقیر نکنید. این روش جواب نمی‌دهد. با احترام گذاشتن به فرزندان، نتیجه بهتری خواهید گرفت.

■ هنگامی که با فرزندان در مورد کارهای مدرسه صحبت می‌کنید، به خودتان گوش دهید. غالباً بچه‌ها بیشتر از لحن صدای شما می‌شنوند تا از زبان شما. حمایت یا موعظه نکنید.

■ برای اینکه فرزندان را به انجام تکلیف وادارید، چانه‌زنی یا معامله نکنید. در عوض، کارهایی را که به خوبی انجام شده‌اند، شناسایی، حمایت و تشویق کنید.

■ هنگامی که فرزندان در حال انجام تکلیف است، در مقابل میل به مداخله بیش از حد مقاومت کنید و به توانایی فرزندان برای یادگیری مستقل، اعتماد و اطمینان داشته باشید.

■ بر سر تکلیف، جنگ قدرت راه نیندازید. این کار تقریباً همیشه در موقعیت باخت‌باخت است.

■ حتماً شما هم به فرزندان پول توجیبی می‌دهید. چطور است کمک‌هزینه ماهانه خرید کتاب هم به او بدهید؟ یعنی مبلغی که فقط بتواند خرج کتاب‌های انتخابی او شود.

■ یک جبهه متحد فراهم کنید. والدین باید در مورد انتظارات و قوانین تکلیف‌ها به توافق برسند. اگر بچه‌ها فضایی برای نفوذ در هریک از والدین ببینند، با دست‌کاری یکی از والدین علیه دیگری، به خواسته خود می‌رسند. با هم بایستید و محکم باشید.

■ به فرزندان خود کمک کنید کار روی نقشه را بیاموزند. یک راه خوب برای شروع این است که از آن‌ها بخواهید نام مکان‌هایی را که با همدیگر در اخبار عصرگاهی شنیده‌اید، روی نقشه بیابند.

■ اگر ناهار فرزندان را بسته‌بندی می‌کنید، قرار ملاقات‌های بعد از مدرسه یا کتاب‌های موردنیاز تکلیف درسی را به او یادآوری کنید. گذاشتن یک یادداشت تشویق‌کننده در داخل بسته ناهار و خوراکی‌های فرزندان نیز می‌تواند خوشایند باشد.

■ چیزهایی اعم از کتاب‌های درسی و کتاب‌های داستان را که کودکان می‌خوانند، شما هم بخوانید. سپس درباره آنچه می‌خوانید صحبت کنید. این کار باعث می‌شود فرزندان شما احساس کنند خواندن آن‌ها مهم است.

■ فرزندان را تشویق کنید تکلیف خود را در زمان‌های تعطیلات آخر هفته انجام دهند. اگر همه چیز به جمعه‌شب موکول شود، ممکن است کامل نشود. وقتی دانش‌آموزان صبح شنبه شروع به کار می‌کنند، به نظر نمی‌رسد در طول هفته تکلیف عقب‌افتاده داشته باشند.

■ هنگامی که فرزندان آماده هستند، متن‌هایی را انتخاب کنید یا از آن‌ها بخواهید انتخاب کنند و برای شما بخوانند. این کار حتی مفیدتر از خواندن شما برای آن‌هاست.

■ انتظار نداشته باشید هر درسی را بار اول یاد بگیرند. معلمان و والدین خوب، ارزش صبر را می‌دانند.

■ یک قانون انجام بدون وقفه در زمان تکلیف داشته باشید.

■ بسیاری از والدین برگه‌های خوب مدرسه فرزندان خود را بایگانی می‌کنند. چرا سعی نمی‌کنید تعدادی از برگه‌های امتحانی یا تکلیف‌های بد فرزندان را نیز نگه دارید؟ آن‌ها می‌توانند بعداً برای نشان دادن میزان پیشرفتشان ارزشمند باشند. همه بچه‌ها دوست دارند ببینند تا کجا پیشرفت کرده‌اند. این موارد به آن‌ها انگیزه می‌دهد به کار ادامه دهند.

■ دست نگه دارید. نظارت بر تکلیف به این معنا نیست

که به‌طور دائم از روی شانه فرزندان تکلیف او را نگاه کنید. عقب‌نشینی کنید. بررسی کردن در فاصله‌های منظم کافی است.

■ یک مجموعه شعر آهن‌ربایی تهیه کنید. بچه‌ها و بزرگسالان خانواده شما از تمرین مهارت‌های نوشتاری خود و مرتب کردن مجدد کلمه‌ها و ساختن شعر و نصب کلمه‌ها با آهن‌ربا بر در یخچال لذت خواهند برد.

■ هر زمان که اشتباه‌های املایی را در علامت‌ها، فهرست‌ها، تبلیغ خبرنامه‌ها، متن‌های فضاهای مجازی و... مشاهده کردید، به آن‌ها اشاره کنید. بچه‌ها باید بدانند کسی متوجه اشتباه شده است. شاید بتوانیم از نسل بعدی اشخاصی با املا صحیح‌تر بسازیم.

■ فرزندان را تشویق کنید در انجام تکلیف از راهنمایی گروه دوستان خود به‌صورت حضوری، تلفنی و حتی مجازی استفاده کنند. دوستان می‌توانند تکلیف خانه و موعد مقرر انجام آن‌ها را به یکدیگر یادآوری کنند.

■ وقتی به فرزندان کمک می‌کنید جدول‌های ضرب را مرور کند و بخواند، سعی کنید این کار را با چراغ خاموش انجام دهید. تاریکی تمرکز را تشدید می‌کند.

■ روی عکس‌ها، کاغذها و فعالیت‌های مهم مدرسه‌ای فرزندان روکش بکشید تا اگر در مدرسه به نمایش گذاشته می‌شوند، هم محافظت شوند و هم به شکل ویژه‌ای دیده شوند. این کار می‌تواند اثر فرزند شما را متمایز کند.

■ با فرزندان خود در مورد چگونگی یادگیری بهتر صحبت کنید. به آن‌ها کمک کنید فن‌های مطالعه و یادگیری را در خانه امتحان کنند تا بفهمند چه روشی در مدرسه بهتر جواب می‌دهد.

■ هنگامی که سبک یادگیری غالب فرزندان را درک کردید، آن را با معلم یا معلمان‌ش در میان بگذارید. به‌اشتراک گذاشتن اطلاعات بسیار مؤثر است.

■ تکلیف‌های فرزندان را برای آن‌ها انجام ندهید، اما در صورت نیاز کمکیان کنید. مهم‌ترین نقش شما این است که نزدیکشان باشید تا آن‌ها را تشویق کنید.

■ سعی کنید با همسایه‌های خود آشنا شوید و آن‌ها را راضی کنید با انجام مشق شب بچه‌ها در یک ساعت مشترک موافقت کنند. به این ترتیب، بچه‌های همسایه فرزندان را وسوسه نمی‌کنند در طول زمان مطالعه بیرون بیایند و بازی کنند و برعکس.

تربیت درافق عاملیت انسان

نویسنده: دکتر خسرو باقری

ناشر: واکاوش

سال نشر: ۱۴۰۱



دوران تعامل می‌رسیم که از بلوغ آغاز می‌شود و خود شامل دو مرحله است. کتاب در ادامه ویژگی‌های رشدی و تربیتی هر مرحله را بررسی می‌کند.

از سوی دیگر، سخن گفتن از مراحل تربیت دینی در گرو توجه به ابعاد دین‌داری است تا این ابعاد به‌صورت چارچوبی باشد که تربیت دینی در قالب آن مورد توجه قرار می‌گیرد. در مورد اینکه دین چه ابعادی دارد و چگونه می‌توان دین را تقسیم‌بندی کرد، قاعدتاً تقسیم‌بندی‌هایی می‌توانند مختلف باشند. مثلاً در تقسیم‌بندی مشهوری که در حوزه‌ها هست، سه بخش برای دین قائل می‌شوند که عبارت‌اند از اعتقادات، اخلاق و احکام. ولی این تقسیم‌بندی زیاد گویا نیست. شاید این تقسیم‌بندی برای فقه مناسب بوده است، ولی وقتی می‌خواهیم بحث تربیتی داشته باشیم، می‌توانیم آن را تا حدی تغییر بدهیم.

در این خصوص می‌توان گفت، یک بخش دین‌داری یا ابعاد دین، آداب زندگی است. در واقع، سبک زندگی مؤمنان و مسلمانان می‌تواند یک بخش از دین‌داری باشد. بخش دیگر مناسک است که به‌خصوص جنبه‌های عبادی در آن مطرح هستند و از این جهت مهم است که قرار است تجربه‌های ژرف درونی در آن اتفاق بیفتند. مثلاً در نماز باید به خدا توجه داشت و هر چه این توجه ژرف‌تر باشد، بهتر است یا سایر موارد مثل حج؟ کسی که به حج می‌رود، باید حال و هوای خاصی پیدا کند. مسئله فقط چرخیدن دور چند آجر نیست. در آنجا باید به آدم حالتی دست بدهد. یعنی تجربه‌های عمیق درونی رخ بدهد. بخش سوم، بعد اخلاقی و اجتماعی و بخش چهارم اعتقادات است. به‌زعم نویسنده، تقسیم‌بندی قراردادی است و می‌توان تقسیم‌بندی‌های دیگری هم داشت. این کتاب در ۴۲۶ صفحه تدوین شده است.

نقش تربیت در رشد و تعالی جامعه کمابیش روشن است اما اهمیت وجود مبنای نظری بومی، منسجم و در عین حال قابل‌رقابت با رویکردهای تربیتی معاصر را افرادی درک می‌کنند که آسیب‌های فقدان آن را تجربه کرده باشند.

تربیت در عین نیاز به بهره‌گیری از دستاوردهای جهانی، به ارزش‌های فرهنگی بومی وابسته است و این تلفیق جز با وجود یک نظریه تربیتی قدرتمند قابل تحقق نیست. نویسنده این کتاب سعی کرده است خلأ وجود چنین زیربنایی را پر کند.

از آنجا که تربیت دینی در این روزگار با چالش‌های بزرگی روبه‌روست، نویسنده در ابتدای بحث مروری بر کتاب ارزشمند فیلسوف تعلیم و تربیت معاصر، **ریچارد پرینگ**، تحت عنوان «چالش‌های تربیت دینی؛ آیا انفصالی میان ایمان و عقل وجود دارد» داشته است.

در بخش دوم، به‌صورت گسترده به بحث مراحل تربیت پرداخته شده و پس از مروری بر دیدگاه‌های روان‌شناختی به مسئله مراحل رشد و تربیت، طرحی بر اساس عاملیت انسان در پردازش مراحل رشد و تربیت به کار گرفته شده است. بر اساس دیدگاه عاملیت انسان، در تربیت، نخست دوران تمهید مطرح است که به قبل از بلوغ مربوط است. مراحل قبل از بلوغ در درون دوره تمهید قرار می‌گیرند. مقصود از دوران تمهید این است که فرد در آن بتواند به تعامل مناسب و مؤثری دست پیدا کند. منظور از مناسب و مؤثر نیز این است که در هر صورت، انسان عامل خواهد شد و تعامل هم برقرار خواهد کرد، اما این تعامل می‌تواند شکننده یا سازنده باشد و تمهید برای این است که ما زمینه را به‌گونه‌ای فراهم کنیم که این تعامل از شکل‌های تخریبی به شکل‌های سازنده طرفین تعامل معطوف شود. دوران تمهید خود شامل سه مرحله است. سپس به

قانون ۸۰ به ۲۰

قاعده ۸۰ به ۲۰ می‌گوید ۲۰ درصد فعالیت‌های ما ۸۰ درصد ارزش همه کارهایمان را در بر می‌گیرد. اگر در فهرست ما ۱۰ کار و وظیفه گنجانده شده است، دو مورد آن‌ها ارزشی به اندازه هشت مورد بعدی دارد. به عبارت دیگر، دو مورد از ۱۰ مورد، پیامدها و نتیجه‌ای بیش از ۸۰ درصد بقیه به جای می‌گذارد.

حتی در مواردی این قاعده به ۹۰ به ۱۰ هم می‌رسد. اغلب اوقات یک کار در فهرست کارهایی که باید انجام بدهیم، ارزشی به اندازه همه بقیه کارها دارد. این کار و وظیفه متأسفانه همان کاری است که از انجام دادن آن طفره می‌رویم.

دکتر سید محمد نوروزیان امیری





مائة خفیات اللعُ مبارک