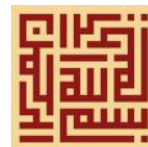




ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای مدیران آموزشی، معاونان، مشاوران، مربیان مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش دوره بیست و سوم شماره پی در پی ۱۵۸ فروردین ۱۴۰۴ صفحه ۴۸



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 سیدمحمد 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 نمابر: ۰۱۴۷۸ ۸۸۳

وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: modiriat@roshdmag.ir

پیامک: ۰۰۹۹۵۰۳۰۰

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

- عهد نو / دکتر حیدر تورانی / ۲
سه هزار روز حساس / دکتر محمدرضا سرکارآرانی / ۳
آینده آموزش در دست هوش مصنوعی / علی اصغر محمدی / ۴
گرایگاه تربیت / دکتر محمود امانی طهرانی / ۷
تربیت و لذت / ابراهیم اصلانی / ۸
از بی نظمی تا تعالی / دکتر محمد نیرو / ۱۰
بازی سازی در مدرسه / محمد تابش / ۱۲
کارزار خانم کریمی / کاظم علی زاده / ۱۶

پرونده سوم

- نسل زد و آینده یادگیری / دکتر سیدمحمد نوروزیان امیری / ۱۷
تربیت فراجهانی / دکتر عیسی ابراهیم زاده / ۱۸
نسل شناسی شبه علمی! / دکتر علی خلخالی / ۲۲
سلیقه های یادگیری نسل زد / ترجمه دکتر مرتضی مجدفر / ۲۵
رهبری نوین در مدرسه فردا / دکتر حیدر تورانی / ۲۶
از نسل زد بودن تا نسل زد ماندن / دکتر سیدمحمد نوروزیان امیری / ۲۸
عبور از نگاه کلیشه ای به نسل زد / دکتر عباس وریج کاظمی / ۳۰
تلفیق هوشمندانه / امیرحسین سلطانی فلاح / ۳۲
طلسم دیجیتال / دکتر جلال قنبری و الهه خادمی / ۳۴
دست به عصا اما با حداکثر سرعت / فرزانه صالحی / ۳۷
تدریس در فروشگاه مجازی / آرزو میرزایی / ۳۸
بازگشت به وجود / سیده معصومه احمدی / ۴۰
دو ضلع غایب در مثلث هوشمندسازی مدرسه / دکتر حسین مولوی / ۴۳
مدیریت هوشمند مدرسه زیر ذره بین مهارت های نرم / فاطمه رهبری / ۴۴
انسان تراریخته و و چالش های فلسفی- تربیتی آن / رضا محمدی چابکی / ۴۶

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با مدیریت آموزشی و آموزشگاهی مرتبط و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته و متن اصلی نیز همراه آن ها باشد. ● رشد مدیریت مدرسه از نوشته های کاربردی و مبتنی بر تجربه های مستندسازی شده مدرسه ای استقبال می کند. ● نشر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● حجم مقاله بیش از ۱۵۰۰ کلمه نباشد. ● شورای برنامه ریزی مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ها، ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان دفتر انتشارات و فناوری آموزشی و شورای برنامه ریزی رشد مدیریت مدرسه نیست و مسئولیت پاسخ گویی به پرسش های خوانندگان، با پدیدآورندگان آثار است.

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



برای اشتراک مجله، رمزین را بپوش 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 اسلامی مان امکان تهیه آن
را داشته باشند.

قیمت: ۱۸۰,۰۰۰ ریال

عهد نو

● دکتر حیدر تورانی

همین که توفیق یافتیم مدرسه را به مثابه میعادگاه و کانون تربیت و یادگیری مدیریت و رهبری کنیم و بهترین زمان عمرمان را صرف تربیت نونهالان عزیز این مرز و بوم کنیم، حکایت از توفیقی است که از حسن ارتباط با خدا، خود، دیگران و خلقت نصیبمان شده است. بی شک خداوند مهربان همه بندگان را دوست دارد و ما به عنوان پیشرانان تعلیم و تربیت فرزندان جامعه، از عنایت او بی نصیب نخواهیم بود. سال جدید فرصتی است تا با خود و خدای خود عهد ببندیم که ما را در سپهر لطف و توجه خویش جای دهد و راه رفتن به سویش را همچنان هموار نگاه دارد. البته مقدماتی دارد که بیش از زبان باید در رفتارهایمان بروز کند. آنانی که با ما کار می کنند و در زندگی شخصی و مدرسه ای با ما سر و کار دارند، بیش از گفتار، چشم به رفتارهایمان دوخته اند. حفظ ظاهر از حیث پوششش، نوع نگاه و طریقه صحبت و روی گشاده تا عمل به قول ها و قدم در گشایش گره ها و رفع نیازهای دیگران تا سرحد ممکن، از ویژگی هایی هستند که بر خورداری از آن ها می تواند آنچه را برای کسب آن تلاش کرده ایم هم حفظ و هم افزون کند و هم استمرار بخشد.

برای خودم و همه شما بهترین ها را آرزو مندم و از خدای متعال طلب می کنم ما را در صراط مستقیم و از خیل کسانی که به آن ها نعمت بخشیده است به حساب آورد و ثابت قدم بدارد. آمین

از ضیافت الهی و نعمت طبیعت شکوهمند بهاری، بار دیگر سرزمین دل های پاک کودکان معصوم و پاک سرشت و سرشار از انرژی و امید به آینده کشور را به تماشا نشسته ایم. همه این نعمت ها را پاس می داریم و قدردان لطف خداوند متعال هستیم. در حفظ آنچه در ضیافت الهی و عظمت پروردگار در بخشیدن جان تازه به طبیعت کسب کرده ایم، غافل نشویم و مقدمات بهره مندی از آن را فراهم کنیم تا این داشته بزرگ حفظ و در زندگی شخصی و کاری مان جاری و ساری شود.

بعضی اوقات که به گذشته هایم می اندیشم، بر فرصت هایی که در چنین روزهایی نصیبم شد و نتوانستم خودم را بهبود ببخشم و از ثمره آن بهره مند شوم، افسوس می خورم. البته همین اعتراف به افسوس ها خود غنیمتی است که نکرده ها را جبران کنم. وقتی به راه ها و گام های جبران می اندیشم، خودسازی و مراقبه از خویش در جلوی چشمان و درون ذهن و دلم مجسم و متصور می شود و عواملی همچون غرور، غیبت و قضاوت های عجولانه و زبان تلخی را به یاد می آورم که چگونه دست به دست هم داده و همچون پاک کنی ضخیم، همه تاروپودی را که تنیده ام، محو می کنند. همه ما کم و زیاد از فرصت هایی معنوی که برایمان حاصل می شوند محصول می اندوزیم و با وجود از دست رفتن بخشی از آن ها، باقی مانده ها همچون سوخت و انرژی روشنمان می دارد و محرکی می شود تا از زندگی با خود و دیگران لذت ببریم، بار همدیگر باشیم و بار از دوش هم برداریم. مهربانی پیشه کنیم و لبخند ببخشیم.

سه هزار روز حساس

● دکتر محمدرضا سرکارآرانی
استاد دانشگاه ناگویای ژاپن

مدرسه، تعامل اجتماعی مدرسه و نهادهای جامعه محلی برای درک بهتر مسائل و واقعی‌تر کردن آموزه‌ها و تجربه‌ها، ترغیب هم‌آموزی و تمرین پذیرش مسئولیت‌های فردی و اجتماعی، و بهره‌گیری از ظرفیت‌های دینی، روانی، فرهنگی و زیست‌محیطی برای بهسازی زندگی آموزشی و از جمله یاری به حفظ داشته‌های فرهنگی و زیست‌محیطی.

ما به خیرین بهسازی آموزش نیاز مبرم داریم. گامی دیگر می‌توان به پیش نهاد و به بهبود فرایندهایی که در این فضاها شیک یا گاه محروم از حداقل‌های وسایل گرمایشی و زیست آرام در جریان است نیز با همدلی و همراهی یاری رساند. مدرسه باید جایی دوست‌داشتنی باشد، شوق یادگیری بیافریند، آرامش‌بخش باشد، حظی از هنر، شوری از دانستن و حسی قلبی برای مسئولیت‌پذیری و زیستی اخلاقی برانگیزد. حضور در آن به‌سان نماز بهداشت روانی بیفزاید، از شکاف‌های تربیتی (اعم از نظری و عملی) خانه و مدرسه بکاهد و به حرمت درس و احترام معلمی بیشتر توجه شود.

در دنیای امروز، توسعه‌یافتگی در فرایندهای هر روزه آموزش و یادگیری تعریف می‌شود. روش‌های حل مسئله، شیوه‌های گفت‌و شنود، کیفیت مسئله‌ها و میزان توجه به توانمندسازی آدمی در فرایند آموزش برای سازمان‌دهی زیستی فردی و اجتماعی کیفی و اخلاقی (به‌ویژه مهارت‌های اساسی زندگی مانند خواندن، نوشتن، شنیدن، گفتن، اندیشیدن، مهرورزی‌یدن و...)، نحوه ارتباط با بوم و محیط‌زیست، و غلبه بر ترس از یادگیری، خودانتقادی، آموختن از تجربه‌ها و اشتباه‌ها، و همت برای فهم حشمت توانایی، سلامی دوباره به چالش‌های هر روز تازه و... شاخص‌های توسعه‌یافتگی هستند. در عین حال، این‌ها مهم‌ترین هدف‌های روزهای حیاتی تربیت آدمی محسوب می‌شوند؛ سه هزار روز اول!

گامی دیگر بردارید و همه را دعوت کنید دست‌به‌دست دهیم به مهر و به بهسازی فرایندهای آموزش و یادگیری به‌ویژه در دوره آموزش عمومی بیشتر یاری برسائیم. همه ما می‌توانیم با یاری به بهسازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری در زمره «به‌نیکی‌رسیده‌ها» باشیم. ان‌شاءالله.

هر کس هر کجا ایستاده است، گامی به پیش نهاد کمال این است و بس!

به مصداق آیه ۹۲ سوره آل عمران (لَنْ تَنَالُوا الْبِرَّ حَتَّى تُنْفِقُوا مِمَّا تُحِبُّونَ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ)، مریبان از آنچه دوست داشتند اتفاق نمودند و به نیکی رسیدند. ان‌شاءالله

از آن‌ها می‌خواهیم گامی بیشتر به پیش نهند و خود و دیگران را دعوت کنند تا به بهسازی فرایندهای آموزش یاری رسانند. به نظر می‌رسد بهترین جا برای نوسازی آموزش کلاس درس است؛ جایی که نیاز به سرمایه‌گذاری و نوسازی بیشتر دارد نیز آموزش عمومی (دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول) است. توجه به این مهم که در تربیت و یادگیری، سه هزار روز اول حیات آدمی حیاتی‌ترین دوره رشد و شکوفایی است، معنی هستی است و هستی‌بخش. در بقیه عمر یادگیری و تغییر به تدریج دشوارتر می‌شود.

ترسیم منحنی میزان اثربخشی سرمایه‌گذاری آموزشی نشان می‌دهد، سه هزار روز اول، فراورده‌هایی بسیار کیفی و درازمدت و برای سرتاسر عمر به همراه دارد. میزان بازگشت سرمایه‌گذاری‌های آموزشی پس از این دوره، با وجود هیاهوی بسیار، پایین‌تر است و فراورده‌های آن نیز به کیفیت تربیت این روزها بستگی زیادی دارد.

سی سال کوشش در فهم آموزش و یادگیری و روش‌های بهسازی آن در گوشه‌گوشه جهان، این آموزه را به همراه دارد که از شما بخواهیم ترغیب کنید همگان را به ترویج این مهم؛ به‌ویژه عزیزی که توانایی بیشتری برای یاری دارند.

آموزش عمومی هویت‌ساز، آرامش‌آفرین و جهت‌دهنده رشد شخصیت آدمی است. بهسازی آن همت و حمیت مضاعفی می‌طلبد و در مقایسه با آموزش عالی، منافع اجتماعی و فرهنگی و حتی اقتصادی بیشتری برای بهترزیستن در دنیای پرشتاب و اضطراب امروزی دارد.

همه شما می‌توانید اندیشمندان و پژوهشگران محلی را در مؤسسه‌های آموزشی (اعم از حوزه و دانشگاه) به یاری بخواهید و در اموری که به توجه بیشتر نیاز دارند، اندیشه کنید؛ اموری مانند آنچه در پنجاه دقیقه کلاس درس و روزهای مدرسه می‌گذرد، روش‌های تربیت، یاری برای توجه به تک‌تک فرزندان و درک توانایی‌های آن‌ها، توانمندسازی معلمان، روش‌های بهبود مستمر معلمی، ارتباط فعال‌تر و شوق‌انگیزتر خانه و



در گفت‌وگو با دکتر حسین امامی، پژوهشگر هوش مصنوعی:

آینده آموزش در دست هوش مصنوعی

● گفت‌وگوکننده: علی اصغر محمدی

در عصری که فناوری با سرعتی باورنکردنی در حال تغییر چهره جهان است، نظام‌های آموزشی نیز ناگزیر به همگام‌شدن با این تحولات هستند. در این میان، فناوری‌های نوین ارتباطی در شکل‌دهی آینده آموزش نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. برای بررسی عمیق‌تر این موضوع و چالش‌های پیش‌روی نظام آموزشی ایران، به سراغ دکتر حسین امامی، استاد ارتباط دیجیتال و پژوهشگر هوش مصنوعی رفته‌ایم. وی که در زمینه کاربرد فناوری‌های نوین ارتباطی، سال‌ها مطالعه، تدریس و پژوهش کرده، معتقد است: تجربه همه‌گیری کرونا نشان داد که نظام‌های آموزشی باید خود را برای شرایط متفاوت آماده کنند و انعطاف‌پذیری بیشتری داشته باشند. اما آیا صرف وجود تجهیزات دیجیتال در مدرسه‌ها به معنای هوشمندشدن آن‌هاست؟ چگونه می‌توان از این فناوری‌ها برای ارتقای کیفیت آموزش بهره برد و در عین حال عدالت آموزشی را نیز حفظ کرد؟

در این گفت‌وگو، دکتر امامی، ضمن پرداختن به چالش‌های پیش‌روی نظام آموزشی ایران در مواجهه با تحول دیجیتال، راهکارهایی عملی برای بهره‌گیری مؤثر از فناوری‌های نوین ارتباطی در مدرسه پیشنهاد می‌دهد و تصویری از آینده آموزش در عصر هوش مصنوعی و نقش معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها را در این مسیر ترسیم می‌کند. آنچه در پی می‌خوانید، ماحصل این گفت‌وگوی تخصصی با هدف روشن کردن افق‌های پیش روی مدرسه‌ها در عصر دیجیتال است.

محیط‌های یادگیری را از حالت سنتی و یک‌طرفه مانند تخته‌سیاه خارج و به فضایی پویا و چندجانبه تبدیل کرده‌اند. دانش‌آموزان دیگر مخاطبانی منفعل نیستند، بلکه کنشگران فعال عرصه یادگیری محسوب می‌شوند. سکوها و برنامه‌ها، مشارکت دانشجویان و حفظ دانش را افزایش می‌دهند و یادگیری را برای آن‌ها لذت‌بخش‌تر و مؤثرتر می‌کنند. از منظر دسترسی‌پذیری، این فناوری‌ها دروازه‌های جدیدی از آموزش را گشوده‌اند. دستگاه‌های برخط و منابع

■ نقش فناوری‌های نوین ارتباطی در آموزش و یادگیری دانش‌آموزان در مدرسه چیست؟

امروزه فناوری‌های نوین ارتباطی فراتر از ابزارهای صرف آموزشی، به‌عنوان تسهیل‌کننده‌های تحول در فرایند یادگیری عمل می‌کنند. این فناوری‌ها سه محور اساسی را در آموزش دگرگون کرده‌اند: تعامل آموزشی، دسترسی‌پذیری و شخصی‌سازی یادگیری.

در بعد تعاملی، صفحه‌های هوشمند و دستگاه‌های همراه

دیجیتال، آموزش را از محدودیت‌های مکانی و زمانی رها کند و امکان یادگیری را برای طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان فراهم آورد. تا از مواد آموزشی باکیفیت بهره‌مند شوند. این کار به نوعی مردمی‌کردن (دموکراتیزه کردن) آموزش است. با وجود پیشرفت‌ها، مسائلی مانند شکاف دیجیتال و نابرابری‌های زیرساختی مانع دسترسی عادلانه به فناوری می‌شوند.

مهم‌تر از همه، فناوری‌های نوین قابلیت شخصی‌سازی آموزش را محقق کرده‌اند. هر دانش‌آموز می‌تواند مسیر آموزشی را متناسب با سرعت، علاقه و سبک یادگیری خود طی کند. البته ادغام مؤثر فناوری نیازمند آموزش کافی مربیان است تا در تمرین‌های تدریس خود از این ابزارها به‌طور مؤثر استفاده کنند.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت، فناوری‌های نوین ارتباطی نه تنها ابزار آموزشی، بلکه راهبردی برای مردمی و انسانی‌تر کردن فرایند یادگیری هستند. با این حال، نباید از چالش‌های موجود غافل شد. شکاف دیجیتال، نابرابری‌های زیرساختی و نیاز به آموزش مستمر معلمان، از جمله مواردی هستند که به توجه جدی سیاست‌گذاران آموزشی نیازمندند.

■ فناوری‌های نوین ارتباطی تا چه اندازه می‌توانند در ایجاد ارتباط نزدیک بین دانش‌آموز، مدرسه و خانواده نقش ایفا کنند؟

فناوری‌های نوین ارتباطی در تعامل و مشارکت میان سه ضلع مثلث آموزش یعنی دانش‌آموز، مدرسه و خانواده نقش انکارناپذیری ایفا می‌کنند. این فناوری‌ها دیوارهای سنتی ارتباطی را برداشته و فضایی شفاف، تعاملی و لحظه‌ای را میان ذی‌نفعان آموزشی ایجاد کرده‌اند. سکوهایی دیجیتال مانند سامانه‌های مدیریت آموزشی، برنامه‌های پیام‌رسان و رایانامه، امکان تبادل بی‌درنگ و مستمر اطلاعات را فراهم کرده‌اند.

از جنبه کارکردی، این ارتباط گسترده می‌تواند به پیامدهای مثبت متعددی منجر شود. والدین می‌توانند به‌صورت برخط از پیشرفت تحصیلی، رفتار و فعالیت‌های فرزندان خود مطلع شوند و به‌طور فعال در آموزش فرزندان خود مشارکت کنند. معلمان نیز می‌توانند بازخوردهای دقیق‌تر و سریع‌تری به خانواده‌ها بدهند. البته در خانواده‌هایی که سواد دیجیتال ندارند یا به این ابزارها دسترسی ندارند، ممکن است شکاف در حمایت آموزشی افزایش یابد.

مطالعات علمی نشان می‌دهند، چنین ارتباط نزدیکی می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، کاهش مشکلات رفتاری و افزایش انگیزه دانش‌آموزان منجر شود. این موضوع به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که نیاز به حمایت بیشتری دارند، بسیار حائز اهمیت است. از سوی دیگر، دسترسی مداوم می‌تواند برای برخی خانواده‌ها به و فشار روانی نیز منجر شود. راهکار اساسی برای غلبه بر این فشار روانی، ایجاد رویکردی متعادل و انسانی در استفاده از فناوری است.

■ استفاده از فناوری‌های نوین ارتباطی از بعد آموزشی برای آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده چه مزیت‌هایی دارد؟

برای معلمان، این فناوری‌ها امکان ارائه محتوا به شیوه‌ای جذاب و متنوع را فراهم می‌کنند و انعطاف‌پذیری لازم برای تدریس در محیط‌های حضوری و مجازی را به آن‌ها می‌دهند. همچنین، ابزارهایی مانند سامانه‌های مدیریت یادگیری به معلمان کمک می‌کنند پیشرفت دانش‌آموزان را رصد و آموزش خود را متناسب با نیازهای هر فرد تنظیم کنند.

برای دانش‌آموزان، این فناوری‌ها دسترسی به منابع متنوع آموزشی در هر زمان و مکان را ممکن می‌کنند. محیط‌های یادگیری تعاملی از طریق ابزارهایی نظیر بازی‌های آموزشی و شبیه‌سازها، فرایند یادگیری را جذاب‌تر و نیازهای متنوعی از جمله دانش‌آموزانی را که معلولیت دارند برآورده و تسهیل می‌کنند. تحقیقات نشان داده است، استفاده از منابع دیجیتال، بر حفظ و درک دانش‌آموزان می‌افزاید و به عملکرد تحصیلی بهتری منجر می‌شود. به‌طور کلی می‌توان گفت، فناوری‌های نوین به ارتقای سواد دیجیتال و تقویت همکاری و یادگیری در دانش‌آموزان می‌انجامد.

■ توسعه روزافزون ابزارهای مبتنی بر فناوری‌های نوین ارتباطی و سرعت فراوان تطبیق آن با نیازمندی‌های انسان، موجب شده است شکل جدیدی از محیط یادگیری و تعاملی خلاق، فعال و فراگیر ایجاد شود. آموزش مهارت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات، هسته مرکزی بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش جهان را تشکیل داده است. آیا در ایران هم چنین است؟

در ایران اهمیت این موضوع شناخته شده است، اما اجرای آن در مناطق گوناگون کشور یکسان نیست. در حالی

فناوری‌های نوین
ارتباطی نه تنها
ابزار آموزشی، بلکه
راهبردی برای مردمی
و انسانی‌تر کردن
فرایند یادگیری
هستند

مهارت‌های مرتبط با اقتصاد دیجیتال تمرکز بیشتری خواهد بود.

■ در این باره چه راهکاری پیشنهاد می‌کنید؟

توسعه نظام آموزشی مبتنی بر فناوری‌های نوین ارتباطی نیازمند رویکردی جامع و چندبعدی است. در گام نخست، توسعه زیرساخت‌هایی اساسی مانند دسترسی به اینترنت پرسرعت و تجهیزات نوین در سراسر کشور ضروری است. این زیرساخت‌ها باید با دستگاه‌های مدیریت داده و امنیت فضای رایانه‌ای قوی همراه باشند تا از حریم خصوصی دانش‌آموزان محافظت شود.

آموزش و توانمندسازی نیروی انسانی، رکن اصلی دیگر این تحول است. معلمان، مربیان، والدین و دانش‌آموزان باید در زمینه سواد دیجیتال و رسانه‌ای به‌طور مستمر آموزش ببینند. این آموزش‌ها باید با توسعه مهارت‌های نرم مانند تفکر انتقادی، خلاقیت و توانایی حل مسئله همراه باشد. همکاری با بخش خصوصی برای تأمین منابع و تخصص موردنیاز و تولید محتوای بومی متناسب با فرهنگ و زبان کشور نیز در این مسیر حیاتی است.

برای اطمینان از موفقیت این تحول، به یک سامانه مدیریت تغییر قوی و فرهنگ‌سازی سازمانی نیاز است. این فرایند شامل ایجاد نگرش مثبت نسبت به تغییر در بین تمام ذی‌نفعان و تقویت فرهنگ نوآوری و یادگیری مستمر است. همچنین باید شبکه همکاری و تبادل تجربه بین مدرسه‌های هوشمند داخلی و بین‌المللی ایجاد شود تا از تجربه‌های موفق و درس‌آموخته‌ها بهره‌برداری شود. توجه به عدالت آموزشی و کاهش شکاف دیجیتال نیز باید در اولویت قرار گیرد. اجرای سیاست‌های تضمین دسترسی برابر به امکانات آموزشی در مناطق محروم و ایجاد سامانه پشتیبانی فنی و آموزشی پایدار می‌تواند به این هدف کمک کند. به‌روزرسانی مستمر برنامه‌های درسی و تولید محتوای دیجیتال با کیفیت نیز باید به‌طور مداوم انجام شود تا آموزش پویا و اثربخش باقی بماند.

در نهایت برای سنجش میزان موفقیت این تحول باید نظام ارزیابی و پایش مستمری طراحی شود که امکان اصلاح و بهبود مداوم برنامه‌ها را فراهم کند. این نظام باید انعطاف‌پذیر باشد و توانایی سازگاری با تغییرات فناوری و شرایطی از جمله شرایط بحرانی مانند نیاز به آموزش از راه دور داشته باشد.

که مدرسه‌های شهری تا حدی مجهزترند، مدرسه‌های مناطق روستایی و محروم با چالش‌هایی جدی نظیر کمبود زیرساخت و بودجه مواجه هستند. برنامه‌هایی مانند «مدرسه‌های هوشمند» تلاشی برای دیجیتال کردن آموزش هستند، اما مسائلی نظیر محدودیت‌های بودجه، پوشش ناکافی اینترنت و نیاز به آموزش معلمان، همچنان از موانع اصلی در این زمینه هستند. در جهان، فناوری اطلاعات و ارتباطات به هسته اصلی دستگاه‌های آموزشی تبدیل شده و به توسعه خلاقیت، همکاری و مهارت‌های دیجیتال کمک می‌کند.

■ استفاده از فناوری‌های نوین ارتباطی

در مدرسه‌ها مستلزم چه زیرساخت‌هایی است؟ آیا این زیرساخت‌ها در

مدرسه‌های ما مهیا هستند؟

تجهیزاتی مانند رایانه، رایانک، تخته‌های هوشمند و فراتاب (پروژکتور) برای بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در مدرسه‌ها ابتدای کار است، ضمن اینکه اتصال پایدار به اینترنت برای استفاده از منابع برخط و نرم‌افزارهایی نظیر سامانه‌های مدیریت یادگیری نیز ضروری است. همچنین، آموزش معلمان در استفاده از این ابزارها اهمیت ویژه‌ای دارد، اما در حال حاضر بسیاری از مدرسه‌های ایران، به‌ویژه در مناطق محروم، زیرساخت‌های لازم را ندارند و با مشکلاتی مانند تجهیزات قدیمی و پوشش ناکافی اینترنت روبه‌رو هستند. مدرسه هوشمند واقعی باید تمام این عناصر را به‌صورت یکپارچه در خود داشته باشد. صرف داشتن تجهیزات، بدون برنامه‌ریزی دقیق برای استفاده مؤثر از آن‌ها و بدون آموزش کافی معلمان و دانش‌آموزان، نمی‌تواند به ایجاد محیط یادگیری هوشمند منجر شود. امروزه دانش‌آموزان ما بیشتر از معلمان به فناوری‌ها تسلط دارند.

■ آینده نظام آموزشی را با توجه پیشرفت‌های روزافزون

فناوری‌های نوین ارتباطی چگونه ارزیابی می‌کنید؟

پیشرفت فناوری‌های نوین، آینده آموزش را به سمت یادگیری شخصی‌سازی شده سوق می‌دهد؛ جایی که هوش مصنوعی و تحلیل داده‌ها مسیر یادگیری هر دانش‌آموز را متناسب با نیازهای او تنظیم می‌کنند. آموزش برخط نیز مرزهای جغرافیایی را در هم خواهد شکست و مدل‌هایی ترکیبی که یادگیری حضوری و دیجیتال را ادغام می‌کنند، به یک استاندارد تبدیل خواهند شد. همچنین، بر آموزش

گرانیگاه تربیت

● محمود امانی طهرانی

دکترای برنامه‌ریزی آموزشی



و در کنار سایر اعضا، بلکه قدری بالاتر از قاعده، در مرکز ثقل یا گرانیگاه هرم است. جایگاهی که به او امکان می‌دهد نوبری سامانه را برای به حرکت درآوردن اعضا در جهت نیل به اهداف عالی آن در دست گیرد. با چنین نگرشی، معلم راهنما خود یک مدیر است؛ مدیر تربیتی گروه معینی از دانش آموزان.

بدیهی است، اجرای چنین نقشی مانند هر مسئولیت مدیریتی دیگر

چهار بخش اصلی دارد: «شناخت»، «برنامه‌ریزی»،

«سازمان‌دهی و اجرا» و «ارزشیابی». کتابی که در دست دارید، با هدف فراهم کردن منبعی قابل اتکا برای گام اول این مسئولیت، یعنی شناخت، تدوین شده است. گرچه لابه‌لای مطالب آن تلویح‌ها و تصریح‌های فراوانی از سه‌گام دیگر را نیز می‌توان دریافت. آنچه این کتاب را به‌طور خاص از دیگر کتاب‌های مشابه متمایز و آن را به منبعی ارزشمند تبدیل می‌کند، همانا ابتدای کتاب بر «دانش عملیاتی» این حوزه است. متأسفانه در کشور ما در عموم تولیدات حوزهٔ تعلیم و تربیت، بر دانش نظری که عموماً از طریق ترجمهٔ آثار دیگران حاصل شده است تأکید می‌شود. شاید به همین دلیل مدیران و معلمان مدرسه‌ها که مخاطبان اصلی آثار و تولیدات تربیتی هستند، به‌سختی با این آثار ارتباط برقرار می‌کنند و وجه کاربردی این آثار را بسیار ضعیف می‌یابند.

امید است با تولید این‌گونه آثار که حاصل «تجربهٔ زیسته» نسلی دلسوز، پر عظمت، دغدغه‌مند و پرتلاش در عرصهٔ تعلیم و تربیت اسلامی است، نه‌تنها ادامهٔ این مسیر نورانی و پرثمر به‌وسیلهٔ رهروانی جوان و پرانگیزه هموار شود، بلکه زمینهٔ بررسی نظام‌مند، دقیق و علمی راه طی شده، برای ترسیم مسیر آینده، فراهم شود.

ابداع «نظام معلم راهنمای» در مدرسه‌های اسلامی یکی از برجسته‌ترین ابعاد نوآوری و نشانه‌ای از هوشمندی و تدبیر بنیان‌گذاران آن به شمار می‌آید که در کارآمدی و مؤثر بودن این مدرسه‌ها تأثیر به‌سزایی داشته است.

تعیین فردی به‌عنوان «معلم راهنما» برای دانش‌آموزان یک پایهٔ تحصیلی، در فرهنگ مدرسه‌های کشور ما پدیده‌ای بومی است که از مدرسه‌های اسلامی و به‌ویژه دبیرستان علوی برخاسته است. معلم راهنما که غالباً معلم یکی از درس‌ها نیز هست، به‌عنوان مدیر میانی، نقش واسط میان معلمان، دانش‌آموزان، خانواده‌ها و بخش‌های درسی را ایفا می‌کند و در شرایط چندمعلمی و آموزش محوری مدرسه‌ها که به‌ناچار به پراکندگی تربیت می‌انجامد، متکفل این امر مهم در دورهٔ تحولات نوجوانی، هدایت تحصیلی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به دوره‌های تحصیلی بالاتر و مراحل بعدی زندگی اجتماعی نیز است.

در نگرش سامانه‌ای به سازمان مدرسه، مدرسه سامانه‌ای است متشکل از دانش‌آموزان، معلمان، والدین، برنامه‌های درسی، مواد آموزشی، قوانین و مقررات، فضا، تجهیزات فیزیکی و محیط پیرامونی. این اعضا با هم مرتبط‌اند و بر هم تأثیر و تأثر متقابل دارند. اگر بخواهیم از یک شکل هندسی برای ترسیم سامانهٔ مدرسه کمک بگیریم، می‌توانیم هرمی را در نظر بگیریم که قاعده‌ای چندضلعی دارد. اعضای سامانهٔ مدرسه رأس‌های این چندضلعی را تشکیل می‌دهند و خط‌های بین رأس‌ها نماد ارتباط بین اعضا هستند. در رأس یا قلهٔ این هرم هدف عالی نظام تربیتی اسلام یعنی دستیابی به سطوح و مرتبه‌هایی از حیات طیبیه قرار دارد. البته این هدف غایی، در سطح عملیاتی، دستیابی به سطح قابل قبولی از رشد در ساحت‌های شش‌گانهٔ تعلیم و تربیت (تربیت اعتقادی و اخلاقی، علمی و فناوری، هنری و زیبایی‌شناختی، زیستی و بدنی، اقتصادی و حرفه‌ای، سیاسی و اجتماعی) در نظر گرفته می‌شود.

معلم راهنما عضوی از این سامانه است. اما جایگاه او نه بر قاعدهٔ هرم



تربیت و لذت

در باب درک درست مفهوم لذت و جایگاه واقعی آن در تربیت

● ابراهیم اصلانی، روان‌شناس تربیتی

«لذت» و همین‌طور «درد» واژه‌هایی هستند که شاید در تربیت کمتر بدان‌ها پرداخته‌ایم. اگر کمی ژرف‌تر بنگریم، بن‌مایه بسیاری از مفاهیم تربیتی با لذت و درد مرتبط است، مانند: انگیزش، اطاعت، انضباط، شوق، ترس، تنبیه و غیره. پس می‌توان پرسید، لذت و درد در تربیت چه جایگاهی دارند؟ نویسنده در این قسمت از مباحث تربیت‌شناسی به تحلیل موضوع لذت می‌پردازد.

لذت و تعادل

هر واژه، علاوه بر معنا و مفهوم، یک بار اجتماعی و عاطفی هم دارد. کلمه‌هایی هستند که شنیدن آن‌ها همیشه یا بیشتر مواقع با بار مثبت همراه است و کلمه‌هایی هم با بار منفی همراه‌اند. «لذت» در زمره واژه‌های همراه با بار منفی قرار می‌گیرد. چنین تصویری بین عموم وجود دارد که: لذت کاری مذموم است. امری حیوانی است. با اخلاق منافات دارد. از شأن انسان به دور است و مانع کمال است. در محاوره‌های روزمره، «لذت» کم‌وبیش معنای واقعی خود را پیدا می‌کند و معلوم می‌شود که مثبت یا منفی بودن واژه، به موقعیت و کاربرد آن وابسته است. می‌گوییم از خواندن فلان کتاب لذت بردیم، خوردن فلان غذا خیلی لذت داشت. همچنین می‌توانیم لذت را برای اندیشیدن، عبادت، تفریح و خواب به کار ببریم.

اما در مورد لذت نکته مهمی وجود دارد که شاید عامل اصلی بار منفی آن باشد! درک این موضوع مهم است که زندگی به تعادل نیاز دارد و در مورد لذت هم تعادل ضروری است. به این ترتیب، همان‌گونه که خوردن، تفریح، شادی و استراحت «لذت» دارند، دانستن، یادگیری و اندیشه‌ورزی هم لذت‌بخش هستند. مشکل از جایی شروع می‌شود که انسان در مورد یک یا چند لذت زیاده‌روی می‌کند و لذت‌های دیگر را نادیده

می‌گیرد. انسان باید به اندازه و در حد تعادل بخورد، تفریح کند، بخوابد، یاد بگیرد، مطالعه کند، عبادت کند، شوق دانستن داشته باشد و اندیشه‌ورزی کند. کسی که زیاد از خوردن لذت می‌برد، احتمال بیشتری دارد در زندگی یک‌سویه پیش برود و برای لذت‌های دیگر کمتر وقت بگذارد. کسی هم که زیاد مطالعه می‌کند، شاید فرصت درک لذت‌های دیگر را از دست بدهد!

یادگیری هم یک لذت است و هر انسانی همان‌طور که ذاتاً از خوردن و تفریح لذت می‌برد، ذاتاً از دانستن و یادگیری هم لذت می‌برد. بنابراین، اگر کسی شوق دانستن یا لذت یادگیری ندارد، یعنی «تعادل» در لذت‌ها را از دست داده است.

هر لذت معقول که به‌جا، به‌اندازه، در حد نیاز و متعادل باشد، موجه و آرض‌کننده بخشی از نیازهای انسان خواهد بود و هر لذتی که عقلانی نباشد یا لذت معقولی که به حد غیرمتعارف و غیرمتعادل برسد، ناموجه و مخل شخصیت انسان خواهد بود.

لذت باز یافته

در متن‌های تربیتی، به‌طور معمول از شخصیت، رشد (تحول)، نیازها، انگیزش، شناخت و یادگیری سخن گفته می‌شود، ولی «لذت» و جایگاه آن کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. شاید به

این دلیل که امری بدیهی به نظر می‌رسد، یا اینکه با مفاهیم دیگر آمیخته است! شاید هم به این دلیل که مذموم شمرده می‌شود. البته این رویه چندان هم دور از انتظار نیست. در تربیت کنترل‌گرا، که مفاهیمی مانند ترس و اطاعت نقش کلیدی دارند، لذت هم یا باید نباشد یا مهار شود.

در تربیت مبتنی بر کنترل، «حدودود» جای «تعادل» را می‌گیرد. در تربیت کنترل‌گرا این مهم است که چه چیزی را لذت بدانیم، به چه لذتی مجوز بدهیم و برای هر لذتی چه محدوده‌ای تعیین کنیم. در عمده موارد هم محک لذت سلیقه و برداشت شخصی است و درگیری مستمر با معادله «لذت» و «گناه». تربیت کنترل‌گرا لذت را در کمیت و کیفیت به مواردی محدود می‌کند که صلاح و مجاز می‌داند و غیر از آن را ممنوع می‌داند.

وظیفه تربیت ممانعت از لذت‌ها نیست، بلکه این است که تعادل در لذت‌جویی را اشاعه دهد. منطقی نیست بعضی از لذت‌ها که در ذات انسان وجود دارند، ناموجه و حتی گناه شمرده شوند و در مورد بعضی از لذت‌ها هم که لازمه زندگی هستند، کنترل و محدودیت اعمال شود. تعبیر انحرافی از لذت‌ها یا تعیین انواع خط قرمز برای آن‌ها، تربیت را به بی‌راهه می‌برد و حاصل آن کودکان و نوجوانانی خواهند بود که:

- تشخیص درستی از خوب و بد ندارند؛
- در انتخاب‌ها و تصمیم‌ها مستقل نیستند؛
- در بهره‌گیری از لذت‌ها احساس گناه می‌کنند؛
- در کمتر مواردی می‌توانند مفهوم واقعی لذت را بچشند؛
- به ظاهرسازی و پنهان‌کاری روی می‌آورند؛
- تعادل در لذت‌ها را یاد نمی‌گیرند و متعادل زندگی نمی‌کنند.

لذت‌های ممنوعه

موضوع «لذت»، مباحث فلسفی، اخلاقی، انسانی، دینی و روان‌شناختی فراوانی را موجب شده است. اندیشمندان حوزه‌های گوناگون معرفت بشری در باب لذت مباحث قابل توجهی دارند و نکته همین جاست که هر کس از زاویه دانش خود به آن می‌نگرد. برای مثال، لذت در فلسفه به مباحثی دامن می‌زند که با لذت در اخلاق تفاوت‌هایی دارد؛ اگر چه در مباحث انسانی بیشتر موضوعات کم‌وبیش نزدیکی‌هایی دارند و در هم تنیده‌اند.

فارغ از اینکه از چه منظری سراغ مفهوم لذت برویم، نکته بسیار مهم پیش‌دوری و کج‌اندیشی درباره مفهوم لذت است. عده‌ای لذت را مترادف با شور و شادی می‌گیرند، عده‌ای آن را

به سمت شهوت می‌برند، عده‌ای آن را نزدیک به گناه می‌دانند و عده‌ای هم همیشه با تردید و احتیاط به سوی لذت می‌روند. اینکه اموری مانند خوردن، خوابیدن و رفتار جنسی را حیوانی بدانیم، یا هیجان‌خواهی، شمع، طرب و نشاط را دور از شأن انسان تلقی کنیم، یا به شادی و بهجت چندان روی خوش نشان ندهیم، در درک انسان، زندگی و تربیت تبعات متفاوتی خواهد داشت. چنین می‌شود که اعمالی که تلقی حیوانی از آن‌ها وجود دارند، مذموم شمرده می‌شوند و چندان در دایره تربیت قرار نمی‌گیرند. هر گونه بحث از رفتار ناپسند آماده‌شدن زمینه برای ورود به فعل حرام است. خوابیدن و خوردن هم بیشتر در محدوده مستحبات و مکروهات قابل توجه هستند نه به‌عنوان لذت. چنین است که هیجان‌خواهی و طرب، چون دون شأن انسان است، محدود می‌شود و تفسیر سلیقه‌ای و شخصی می‌یابد. شادی و بهجت هم فقط به سوی اعمال عبادی و معنوی سوق داده می‌شود و غیر از آن، مکروه به حساب می‌آید.

حال اگر دوباره بپرسیم «بین لذت و تربیت چه رابطه‌ای وجود دارد؟» شاید پاسخ ساده نباشد. درک فلسفی، اخلاقی و انسانی از «لذت» می‌تواند ما را به سوی کارکرد منطقی و موجه آن راهنمایی کند. در غیر این صورت، لذت همچنان در انحصار سلیقه‌ها و محدوداندیشی‌ها خواهد ماند و بیشتر لذت‌ها ممنوعه خواهند بود.

لذت‌یادگیری

اگر چه گفته شد، ولی یادآوری این نکته لازم است که به مفاهیمی چون دانایی، دانستن و یادگیری هم باید از منظر «لذت» نگریست. تجربه بشری ثابت کرده است، انسان همیشه به سوی لذت تمایل دارد و یادگیری هم هر زمان که لذت‌بخش بوده، شوق انسان را برانگیخته است. بنابراین، به چند استنباط ساده می‌توان رسید:

- فرد وقتی از یادگیری لذت نمی‌برد یا مسیر طوری طراحی می‌شود که یادگیری لذت‌بخش نباشد، یادگیری‌گریزی امری طبیعی خواهد بود.

- یادگیری بخشی از نیاز انسان است و خودبه‌خود در چارچوب تعادل لذت‌ها جایگاه مشخصی دارد. هر گونه ناهنجاری در لذت‌طلبی، ممکن است به کمرنگ‌شدن یا حتی حذف یادگیری از زندگی منجر شود.

- نظام تربیتی نمره‌محور و مدرک‌گرا در ایجاد لذت یادگیری و برانگیختن شوق دانستن نمی‌تواند به جایی برسد.

- در دنیای امروز که ضرورت یادگیری مادام‌العمر و اهمیت یادگیری به‌عنوان مهم‌ترین شاخص توسعه پذیرفته شده است، نظام تربیتی باید بتواند زمینه‌های شوق دانستن و لذت یادگیری را ایجاد و تقویت کند. هر سیاست و اقدامی غیر از این، اتلاف وقت فردی، اجتماعی و ملی خواهد بود.

**در تربیت کنترل‌گرا،
که مفاهیمی مانند
ترس و اطاعت نقش
کلیدی دارند، لذت
هم یا باید نباشد یا
مهار شود**

از بی‌نظمی تا تعالی

راهکارهایی برای تغییر رفتار معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد

● محمد نیرو، دکترای برنامه‌ریزی درسی

کلیدواژه‌ها: معلمان بی‌نظم، معلمان بی‌تعهد، چالش‌های مدیریتی، وظایف شغلی

مدرسه‌ها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای آموزشی و تربیتی جامعه، نیازمند نظم و تعهد معلمان برای دستیابی به اهداف خود هستند. معلمان در فرایند یاددهی‌یادگیری نقشی اساسی ایفا می‌کنند و رفتار، عملکرد و نگرش آن‌ها به‌طور مستقیم بر دانش‌آموزان و فضای مدرسه تأثیر دارد. با این حال، در برخی موارد، معلمان به دلیل بی‌نظمی و بی‌تعهدی، ممکن است چالش‌های قابل توجهی برای مدیران مدرسه‌ها ایجاد کنند. این مقاله ویژگی‌های معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد، دلایل شکل‌گیری این رفتارها و آسیب‌هایی را که ممکن است به مدرسه وارد شوند، دقیق‌تر بررسی می‌کند.

ویژگی‌های معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد

معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد افرادی هستند که در انجام وظایف شغلی خود دچار کم‌کاری، بی‌نظمی یا بی‌توجهی می‌شوند. این رفتارها می‌توانند به دلایل متعددی رخ دهند و معمولاً در چنین رفتارهایی نمود پیدا می‌کنند:

● **تأخیر در ورود به کلاس یا جلسه:** این معلمان معمولاً دیر به کلاس می‌رسند یا حتی برخی اوقات بدون اطلاع قبلی غایب می‌شوند. این رفتار نه تنها نظم مدرسه را مختل می‌کند، بلکه بر دانش‌آموزان نیز تأثیر منفی دارد.

● **آمادگی نداشتن برای تدریس:** معلمان بی‌تعهد غالباً بدون طرح درس یا برنامه‌ریزی مشخص وارد کلاس می‌شوند. این کمبود آمادگی به کیفیت پایین تدریس و سردرگمی دانش‌آموزان منجر می‌شود.

● **بی‌توجهی به تکلیف اداری:** این معلمان ممکن است گزارش‌های کلاسی، ارزیابی‌های دانش‌آموزان یا سایر وظایف اداری را به موقع تحویل ندهند. این رفتار می‌تواند باعث ایجاد اختلال در عملکرد مدرسه شود.

● **نداشتن نظم در اجرای فعالیت‌ها:** پایبند نبودن به زمان‌بندی کلاس‌ها، تأخیر در برگزاری آزمون‌ها و توجه نکردن به فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده، از ویژگی‌های معمول این معلمان هستند.

● **کمبود تعامل با دانش‌آموزان و همکاران:** معلمان بی‌تعهد معمولاً در تعامل با دانش‌آموزان و همکاران خود نیز کم‌کاری دارند و به‌ندرت برای همکاری و بهبود فضای مدرسه پیش‌قدم می‌شوند.

چرا این ویژگی در معلمان ایجاد می‌شود؟

رفتارهای بی‌نظمی و بی‌تعهدی معمولاً بدون دلیل شکل نمی‌گیرند و در عوامل متعددی ریشه دارند که می‌توان آن‌ها را در سه دسته اصلی بررسی کرد:

الف) عوامل شخصیتی و فردی

● **کمبود انگیزه شغلی:** برخی معلمان به دلیل نداشتن علاقه به شغل خود یا احساس بی‌ارزش بودن وظایفشان، برای انجام کارها انگیزه کافی ندارند. این موضوع ممکن است از انتخاب نادرست حرفه در ابتدای مسیر شغلی آن‌ها ناشی شود.

● **مشکلات شخصی:** مسائلی مانند فشارهای مالی، مشکلات خانوادگی یا چالش‌های روحی می‌توانند تمرکز و تعهد معلمان به وظایفشان بکاهند.

● **نداشتن مهارت‌های مدیریت زمان:** برخی معلمان به دلیل نداشتن توانایی برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، قادر به انجام مسئولیت‌های خود در زمان مقرر نیستند و این شرایط به بی‌نظمی آن‌ها منجر می‌شود.

ب) عوامل محیطی و سازمانی

● **فرهنگ کاری نامناسب:** در مدرسه‌هایی که بی‌نظمی و عدم تعهد پذیرفته شده یا نادیده گرفته شود، احتمال بروز این رفتارها در معلمان بیشتر می‌شود.

● **کمبود نظارت و بازخورد:** اگر مدیران مدرسه به‌طور منظم بر عملکرد معلمان نظارت نکنند و بازخوردهای مشخص و سازنده‌ای ارائه ندهند، معلمان ممکن است دچار بی‌توجهی به وظایف خود شوند.

● **نبود حمایت شغلی:** در محیط‌هایی که معلمان احساس کنند تلاش‌هایشان دیده نمی‌شود یا مدیریت از آن‌ها حمایت کافی نمی‌کند، احتمال بی‌تعهدی بیشتر می‌شود.

ج) عوامل حرفه‌ای

● **دسترسی نداشتن به آموزش‌های کافی:** گاهی معلمان به دلیل ناآشنایی با روش‌های نوین تدریس یا کمبود دوره‌های آموزشی، نمی‌توانند وظایف خود را به‌خوبی انجام دهند.



خود را برای مدیریت مشکلات ناشی از بی‌نظمی معلمان صرف کنند، ممکن است نتوانند به سایر وظایف مدیریتی خود به‌خوبی رسیدگی کنند.

چگونگی تعامل با معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد و مدیریت آن‌ها

الف) برگزاری جلسه‌های توجیهی و تعیین شفاف انتظارات

مدیران باید از ابتدای سال تحصیلی انتظارات خود را به‌صورت شفاف به معلمان اعلام کنند. به‌عنوان مثال، در یک مدرسه، در اولین جلسه سالانه، مدیر برنامه زمانی دقیق کلاس‌ها، وظایف معلمان و پیامدهای رعایت نکردن آن‌ها را به‌طور کامل توضیح داد. این کار باعث شد معلمان به اهمیت نظم و تعهد بیشتر واقف شوند.

ب) آموزش و پشتیبانی

برای کمک به معلمان بی‌نظم، مدیران می‌توانند کارگاه‌هایی در زمینه مدیریت زمان، برنامه‌ریزی درسی و بهبود مهارت‌های سازمان‌دهی برگزار کنند. برای مثال، در یک مدرسه، برگزاری یک دوره آموزشی با موضوع «طرح درس خود را چگونه تنظیم کنیم» به معلمان کمک کرد برنامه‌ریزی بهتری برای تدریس خود داشته باشند.

ج) دادن بازخوردهای مداوم و سازنده

مدیران باید عملکرد معلمان را به‌طور منظم بررسی کنند و بازخوردهای مشخص و سازنده بدهند. برای مثال، اگر معلمی تکلیف دانش‌آموزان را با تأخیر تصحیح می‌کند، مدیر می‌تواند در جلسه‌ای خصوصی با او صحبت کند و راه‌حلی برای بهبود بدهد.

د) انگیزه‌بخشی و تشویق رفتارهای مثبت

معلمان بی‌تعهد معمولاً به دلیل کمبود انگیزه دچار این رفتارها می‌شوند. مدیران می‌توانند با تشویق رفتارهای مثبت، بر انگیزه معلمان بیفزایند. برای مثال، در یک مدرسه، مدیر برای معلمان که برنامه‌های درسی خود را به‌موقع و با کیفیت تنظیم کرده بودند، تقدیرنامه‌هایی صادر کرد که بر دیگران نیز تأثیر مثبتی داشت.

ه) استفاده از ابزارهای نظارتی و قراردادی

در صورت تداوم بی‌نظمی و نبود تعهد، مدیران می‌توانند از قراردادهایی رفتاری استفاده کنند که در آن‌ها وظایف مشخص و پیامدهای رعایت نکردن آن‌ها تعیین شوند.

و) حمایت از معلمان با مشکلات شخصی یا خانوادگی

مدیران باید با معمانی که به دلیل مشکلات شخصی دچار بی‌نظمی شده‌اند، همدلی کنند و در صورت امکان راه‌حل‌های مناسبی بدهند. برای مثال، یکی از مدیران با تنظیم برنامه‌ای منقطع‌تر برای معلمی که مشکلات خانوادگی داشت، توانست او را به وظایفش پایبند کند.

● **خستگی شغلی:** معمانی که برای مدت طولانی تحت فشارهای کاری زیاد قرار داشته‌اند، ممکن است دچار خستگی شغلی شوند و تعهد خود را نسبت به وظایفشان از دست بدهند.

آسیب‌های حضور معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد در مدرسه

● **کاهش کیفیت آموزش:** دانش‌آموزانی که تحت تدریس معلمان بی‌نظم قرار می‌گیرند، معمولاً کیفیت یادگیری پایین‌تری دارند. کمبود آمادگی معلم و ناپیوستگی در تدریس باعث می‌شود دانش‌آموزان مفاهیم را به‌درستی درک نکنند.

● **اختلال در نظم مدرسه:** بی‌نظمی معلمان می‌تواند به اختلال در برنامه‌ریزی‌های مدرسه منجر شود. برای مثال، تأخیر مکرر در ورود به کلاس یا برگزار نشدن آزمون‌ها طبق برنامه، می‌تواند فضای مدرسه را متشنج کند.

● **کاهش انگیزه دانش‌آموزان:** وقتی دانش‌آموزان متوجه شوند معلمان به وظایف خود پایبند نیست، ممکن است انگیزه خود را برای یادگیری از دست بدهند و این موضوع بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها تأثیر منفی بگذارد.

● **تأثیر منفی بر همکاران:** رفتارهای بی‌تعهدانه معلمان می‌تواند به سایر همکاران نیز سرایت کند و فضای کاری را منفی کند.

● **افزایش بار کاری مدیران:** مدیرانی که باید زمان و انرژی

معلمان بی‌نظم و بی‌تعهد می‌توانند تأثیرات منفی زیادی بر مدرسه و دانش‌آموزان بگذارند. با این حال، مدیران می‌توانند با استفاده از رویکردهای سازنده، مانند ارائه آموزش‌های لازم، تعیین انتظارات شفاف و ارائه بازخوردهای سازنده، این چالش را مدیریت کنند. تجربه نشان داده است، ایجاد فضایی حمایتی و انگیزشی می‌تواند به اصلاح رفتارهای این معلمان و بهبود کیفیت آموزش در مدرسه کمک کند.

بازی سازی

در مدرسه

● محمد تاپش، طراح و پژوهشگر در زمینه معماری مدرسه

کلیدواژه‌ها: بازی‌های حرکتی، طراحی فضای بازی، ابزار بازی

موضوع بازی در بیشتر مدرسه‌ها به فضاها و زنگ‌های بسیار محدودی ختم می‌شود، اما می‌توان گفت مدرسه این ظرفیت را دارد که بسیاری از زمان‌ها و فضاها را به ظرف بازی‌های متناسب با نیازهای علمی، روحی و جسمی دانش‌آموزانش در هر دوره تحصیلی تبدیل کند. این موضوع، در پنج مقاله کوتاه در مجله رشد مدیریت مدرسه، در این سال تحصیلی، بررسی شده است. علاوه بر این شماره، چهار مقاله دیگر در شماره‌های سال قبل منتشر شده‌اند که از علاقه‌مندان به این موضوع دعوت می‌شود پیش از مطالعه این مقاله، به مقاله‌های قبلی نیز مراجعه کنند.

نیازهای حرکتی و جسمانی دانش‌آموزان آن‌ها متفاوت هستند. البته نباید فراموش کرد که نیازهای جسمانی در یک دوره سنی هم تفاوت‌هایی دارند و همه افراد یک دبستان یا دبیرستان از شرایط یکسانی برخوردار نیستند. این به معنای ضرورت شناخت دقیق این نیازها توسط گردانندگان مدرسه است.

پیش‌نیاز دوم

توجه به تنوع و جذابیت: پس از شناخت مدیران از نیازهای حرکتی در هر گروه سنی، خوب است نسبت به انواع گرایش‌ها و جاذبه‌ها با رویکردهای حرکتی در یک گروه سنی هم آگاهی و شناخت پیدا شود. این شناخت می‌تواند زمینه‌ای متنوع و چندوجهی در محیط‌های بازی فراهم کند. با چنین شناختی، محیط‌های بازی در مدرسه به چند بازی شناخته‌شده و محدود منحصر نمی‌شوند و همه یا بیشتر نیازهای دانش‌آموزان در هر دوره سنی و تحصیلی مورد توجه قرار می‌گیرند. کسی که به بازی فوتبال یا والیبال علاقه‌ای ندارد، باید بتواند زمینه علاقه خود را در محیط مدرسه پیدا کند. همچنین، گاهی برخی از ایده‌ها کمک می‌کنند خودبه‌خود، حرکت توأم با چالش، از یک قسمت از مدرسه به قسمتی دیگر، به یک یا چند بازی حرکتی جذاب و متنوع برای همه گرایش‌ها و سلیقه‌ها تبدیل شود.

فضاهای بازی با رویکرد حرکتی

در این شماره که پنجمین و آخرین فرصت مجله رشد مدیریت مدرسه برای پرداختن به موضوع طراحی محیط‌های بازی در مدرسه در این سال تحصیلی است، به اصول و مبانی بازی‌های حرکتی در متن مدرسه، با رویکرد کاربردی، توجه می‌شود؛ موضوعی که در متن بسیاری از بازی‌های مورد علاقه کودکان و نوجوانان در محیط‌های واقعی وجود دارد و پیش از ورود به ابعاد گوناگون آن، لازم است حداقل به سه پیش‌نیاز مرتبط با آن اشاره شود.

پیش‌نیاز نخستین

شناخت نیازهای هر دوره سنی: پیش از هر چیز، شناخت نیازهای حرکتی و جسمانی گروه‌های متفاوت سنی در مدرسه ضروری است. کودکان دوره پیش‌دبستان، فضاهای خاص‌تری برای حرکت‌های پایه مانند دویدن، پریدن، غلتیدن و حتی خزیدن لازم دارند، در حالی که دانش‌آموزان بزرگ‌تر به امکانات بیشتری برای بازی‌های ورزشی گروهی و انفرادی و فعالیت‌های ساختاریافته‌تری مانند فوتبال، والیبال یا ابزار مرتبط با ورزش‌هایی همچون چم‌ورزی (ژیمناستیک)، بدن‌سازی و مانند آن‌ها نیاز بیشتری پیدا می‌کنند. بنابراین، شرایط مدیر دبستان با مدیر دبیرستان متفاوت است، زیرا

پیش نیاز سوم

ایمنی و سلامت: یکی از پراهمیت‌ترین بخش‌های طراحی فضاهای بازی‌های حرکتی، توجه به ایمنی و سلامت دانش‌آموزان است. استفاده از مصالح مقاوم و در عین حال نرم (برای کف‌پوش‌ها) و طراحی درست فضاهایی که لبه‌های تیز و خطرناک دارند (مانند محافظ‌های نرم در لبه‌های دیوار یا ستون‌ها) و همچنین پیش‌بینی ایمنی در فضاهای بازی که احتمال سقوط در آن‌ها وجود دارد (مانند دیوار صخره‌نوردی و تشک مقابله نرم با سقوط در پای آن دیوار)، به کاهش آسیب‌دیدگی کمک شایانی می‌کند. همچنین، توجه به دسترسی فوری به اتاق بهداشت یا فضاها و دفترهای مشرف به فضاهای بازی، برای مراقبان و معلمان ضروری است.

استفاده از کف‌پوش‌های پلیمری، لاستیکی یا چمن مصنوعی با قدرت جذب ضربه بالا، تعیین ارتفاع استاندارد ابزاری همچون تاب‌ها و سرسره‌ها، متناسب با سن دانش‌آموزان و نصب فنس یا حفاظ مناسب، تجهیز فضا به دستگاه نورپردازی مناسب برای استفاده در ساعات عصرگاهی و روزهای ابری و استفاده از رنگ‌های متضاد (مثلاً نارنجی روی آبی روشن یا سبز) برای افزایش دید تجهیزات، از دیگر راهکارهایی هستند که زمینه ایمن را برای بازی فراهم می‌کنند.

درجه‌ها و مرتبه‌های حرکت

وقتی از بازی حرکتی صحبت می‌شود، باید درک بهتری از حرکت و مرتبه‌های گوناگون آن وجود داشته باشد تا با توجه به این سلسله‌مرتب‌ها، ایده‌های طراحی برای مدیران مدرسه در دسترس قرار گیرند. مدیر مدرسه برای رسیدن به مجموعه‌ای از بازی‌های حرکتی در مدرسه باید بداند فضاهای این بازی‌ها نیازمند درجه‌های متفاوتی از فعالیت‌های حرکتی هستند. حرکت‌های درشت (دویدن، پریدن و تاب‌خوردن)، حرکت‌های ظریف (تعادل، هماهنگی دست و پا و چشم و...) و حرکت‌های مشارکتی (بازی‌های گروهی) از جمله این سطح‌ها و مرتبه‌ها هستند.

مدیر به عنوان طراحی خلاق باید در پیش‌بینی پوشش انواع سطح‌های حرکت در هر محیط بازی از خود بپرسد آیا این پوشش در تمام مرتبه‌های حرکت‌های درشت، ظریف و گروهی اتفاق افتاده است، یا برخی از این مرتبه‌ها دیده نشده‌اند؟ ایجاد مسیر (پیست) مسابقه دو یا مسیرهای دوچرخه و پاروک (اسکوتر) با رنگ و کف‌پوش و خط‌کشی مناسب در کناره‌های زمین‌های مدرسه، نمونه‌ای از ایجاد زمینه‌ای ترکیبی از حرکت با مرتبه‌های درشت و مشارکتی است. طراحی مسیرهای مارپیچ با سطح‌های شیب‌دار و پل‌های معلق یا متحرک، از تقویت تعادل و هماهنگی که از مرتبه حرکت‌های ظریف هستند، حکایت می‌کند.

منطقه‌بندی فضاهای بازی

سه دسته فضا یا منطقه کلی برای محیط‌های بازی‌های حرکتی پیشنهاد می‌شوند. مناطق پرانرژی، مناطق تعاملی و مناطق استراحت. خوب است مدیران و طراحان فضاهای بازی در مدرسه تا حد امکان این منطقه‌بندی را در پیش‌بینی این فضاها موردتوجه قرار دهند و زمین‌ها و فضاهای بازی مانند زمین فوتبال یا مسیر دو و دوچرخه را در مناطق پرانرژی

قرار دهند. بازی‌هایی که دانش‌آموزان با سطح‌ها یا عناصر و ابزار موجود در آن، با آرامش و تمرکز بیشتری تعامل برقرار می‌کنند، مانند سطح دیوار صخره‌نوردی یا تجهیزات ساده بدن‌سازی، یا نردبان یا شبکه طنابی و ابزار مانند آن، در مناطق تعاملی قرار می‌گیرند. مناطق استراحت هم که از نام آن‌ها مشخص است، فضاهایی هستند که نباید از آن‌ها غفلت شود. بالاخره بازی حرکتی با خستگی جسمانی توأم است. پس وجود مناطق استراحت در کنار دو منطقه دیگر ضرورت دارد. انواع سکوه‌های نشیمن یا آل‌چیک در محیط‌هایی دلپذیر که در فصل‌های سال امکان استفاده از آن‌ها فراهم باشد، در دل فضاهای بازی در فضاهای باز، نیمه‌باز و سرپوشیده در مدرسه، از ویژگی‌های مناطق استراحت است.

توجه به این منطقه‌بندی، به کمال و پختگی فضاهای بازی منجر می‌شود و در واقع پیش‌بینی بخردانه‌ای است که نیازهای اولیه و کلی دانش‌آموزان در محیط‌های بازی‌های حرکتی را با حداقل تداخل فراهم می‌کند.

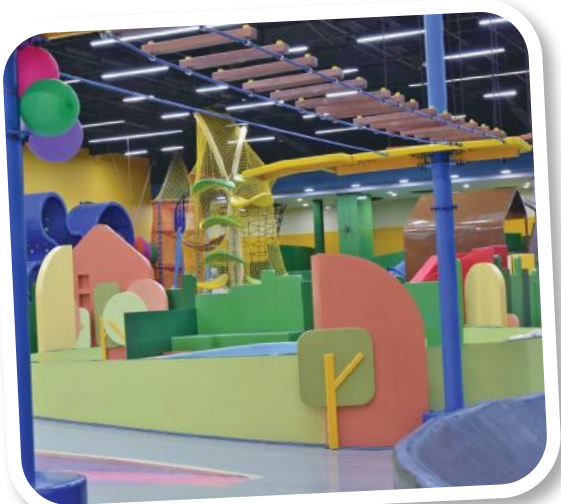
رنگ‌ها و نشانه‌ها

رنگ‌ها و نشانه‌های گرافیکی در فضاهای بازی‌های حرکتی، نه تنها جلوه‌ای شاد و با نشاط به مدرسه می‌بخشند، بلکه حس ماجراجویی و مشارکت فعال دانش‌آموزان را تحریک می‌کنند. اگر رنگ‌های متنوع در مسیرهای حرکتی، ایستگاه‌های بازی یا وسایل ورزشی استفاده شوند، کودکان و نوجوانان دانش‌آموز را به کشف مسیرها و تعامل کالبدی جذب می‌کنند.

رسم مسیرهای رنگی (مارپیچ، رنگین‌کمانی، دویدن و...) بر کف‌پوش‌ها، برای تشویق کودکان به دنبال کردن آن‌ها، از جمله ایده‌هایی است که در این رابطه استفاده می‌شود. استفاده از نمادها و تصویرهای الهام‌بخش (همچون شکل‌های هندسی خالص در رنگ‌های گوناگون، برچسب با شکل ابزار ورزشی یا شخصیت‌های مربوط به پویانمایی (کارتونی) در حال ورزش و تحرک) بر دیوارها، نرده‌ها و سطح زمین در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر، می‌تواند محیط بازی را جذاب‌تر کند.

حرکت در مسیر چالشی

طراحی مسیرهای حرکتی و چالش‌برانگیز در محیط بازی مدرسه می‌تواند به توسعه مهارت‌های فیزیکی و ذهنی دانش‌آموزان کمک کند. این مسیرها با چالش‌های حرکتی



بازی‌های حرکتی
رویدادهایی چندبعدی
هستند که بر
مهارت‌های بدنی
و ذهنی کودکان
می‌افزایند. (یک فضای
بازی در یزد)

تنوع در امکانات بازی
می‌تواند به تنوع نیازها
و گرایش‌ها بهتر پاسخ
دهد (یک شهربازی
حرکتی در تهران)

وجود انواع
مرتبه‌های حرکت
در حیاط یک
مدرسه در تهران



متنوع، کودکان را به فعالیت بدنی ترغیب و مهارت‌های تعادلی، هماهنگی و قدرت بدنی آن‌ها را تقویت می‌کنند. بازی‌های تعادلی و پیمایشی، چالش‌های زمانی و مسیرهای ماجراجویانه، از نمونه‌های مطرح در مسیرهای چالشی برای بازی‌های حرکتی در مدرسه هستند که به‌اختصار به آن‌ها پرداخته می‌شود.

مسیر چالشی تعادلی-پیمایشی

این چالش‌ها می‌توانند در چارچوب مسیرهای تعادلی و پیمایش آن‌ها، شامل استفاده از الوارها، طناب‌ها یا سطح‌های باریک باشند که دانش‌آموزان باید روی آن‌ها حرکت کنند. این نوع مسیرها به بهبود تعادل و تمرکز کمک می‌کنند. در واقع، مسیرهای تعادلی-پیمایشی مسیرهایی هستند که دانش‌آموزان باید از روی آن‌ها بپرند، بخزند یا با حفظ تعادل و تمرکز، از درون آن‌ها عبور کنند. این مسیرها می‌توانند شامل پل‌های معلق، نردبان‌ها و شبکه‌های طنابی، تونل‌ها یا دالان‌های باریک، سطح‌های شیب‌دار، تپه‌های مصنوعی با چمن برای غلت‌زدن، سکوهای ایمن برای پریدن و مانند این‌ها باشند. استفاده از الوار یا تیرک‌های چوبی یا فلزی باریک که دانش‌آموزان باید روی آن‌ها راه بروند، از دیگر ایده‌های مرتبط با این نوع چالش هستند. این تیرک‌ها می‌توانند به‌صورت مستقیم یا با انحنا طراحی شوند تا چالش بیشتری ایجاد کنند.

همچنین، قراردادن مجموعه‌ای سنگ یا نقطه مشخص با محدوده کوچک برای پرش با شبیه‌سازی عبور از عرض رودخانه، ایده جالب دیگری از این دسته است. در این چالش، بچه‌ها باید از روی یک سنگ یا نشانه به روی سنگ یا نشانه دیگر بپرند و مسیر را به‌شکل تعادلی پیمایش کنند. فاصله، اندازه و ارتفاع این سنگ‌ها یا نشانه‌ها می‌تواند تغییر کند تا سطح سختی متفاوتی عرضه کند.

پل‌های معلق هم که به آن اشاره شد، از مثال‌های معروف در این زمینه هستند؛ پل‌هایی که به‌وسیله طناب

پل معلق، یکی از عناصر رایج برای ایجاد مسیر چالشی تعادلی-پیمایشی

یا زنجیر از دو طرف آویزان هستند و به شکل معلق حرکت می‌کنند. افراد باید با دقت از روی این پل‌ها عبور کنند تا تعادل خود را حفظ کنند. طراحی شبکه‌هایی از طناب که دانش‌آموزان باید روی آن‌ها حرکت کنند یا از آن‌ها بالا و پایین بروند نیز می‌تواند نمونه دیگری باشد. این شبکه‌ها می‌توانند به‌صورت افقی یا عمودی نصب شوند و چالش‌هایی ایجاد کنند. یکی دیگر از نمونه‌های جذاب در دوره‌های تحصیلی پایین‌تر، تونل‌های تعادلی-پیمایشی هستند. تونل‌های باریک و بلندی که بچه‌ها باید داخل آن‌ها حرکت کنند، بدون اینکه تعادلشان را از دست بدهند. این تونل‌ها می‌توانند به‌صورت مستقیم یا مارپیچ طراحی شوند. همچنین، استفاده از سطح‌هایی که در مسیر حرکت قرار دارند و ثابت نیستند، مانند تخته‌های چرخان پیرامون یک محور یا صفحه‌های متحرک روی چند فنر یا هر پایه‌ای با ویژگی‌های ارتجاعی نیز نمونه‌های ایجاد این نوع از چالش در مسیر هستند. در چنین چالشی، دانش‌آموزان در حین حرکت در مسیر، مجبور به تنظیم مداوم تعادل خود می‌شوند. نمونه دیگر از این چالش، تبدیل بخشی از مسیر به صفحه‌هایی است که با زنجیر یا طناب آویزان هستند و با حرکت دانش‌آموزان روی آن‌ها، نوسان می‌کنند. این مسیرهای تعادلی می‌توانند به‌عنوان بخشی از یک محیط بازی جامع طراحی شوند و به کودکان کمک کنند مهارت‌های فیزیکی و ذهنی خود را در محیط ایمن و جذاب توسعه دهند.

دیوارهای صخره‌نوردی که بارها به‌عنوان مثال از آن‌ها یاد شد، در همین دسته قرار دارند. این دیوارها به شکل کوچک و ایمن می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند مهارت‌های صعود و قدرت بدنی‌شان را تقویت و در عین حال یک مسیر حرکتی عمودی را از یک طبقه به طبقه بالاتر پیمایش کنند.

بازی و حرکت در زمان

چالش‌های زمانی در محیط‌های بازی حرکتی می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند مهارت‌های مدیریت زمان، سرعت عمل و تصمیم‌گیری سریع را تقویت کنند. طراحی مسیری با موانع متنوع که دانش‌آموزان باید در زمان محدودی از آن‌ها عبور کنند، می‌تواند الگویی کلی برای این موضوع باشد. می‌توان این چالش را به‌صورت مسابقه برگزار و افراد را به ثبت زمان‌های بهتر تشویق کرد. ایجاد مسیرهایی چالشی که دانش‌آموزان باید در کوتاه‌ترین زمان ممکن از آن‌ها عبور کنند،





شبهه‌سازی محیط
جنگلی به‌عنوان
بستر مسیر چالش
ماجرای جویانه (تصویر
تولیدشده با هوش
مصنوعی)

یا جمع‌آوری اشیاء در زمان محدود که در آن باید در مدت‌زمان مشخصی تعداد معینی از اشیای پنهان‌شده در یک مسیر را پیدا و جمع کنند و مانند این‌ها، می‌تواند به بهبود مهارت‌های سرعت عمل، جست‌وجو و تمرکز کمک کند.

در واقع، این چالش ترکیبی از چالش پیشین با چالش زمان است. یعنی دانش‌آموزان باید در زمان محدودی مسیرهای تعادلی را پیمایش کنند.

ماجرای جوی و بازی حرکتی

مسیرهای موضوعی و ماجراجویانه می‌توانند تخیل و خلاقیت دانش‌آموزان را، به‌خصوص در دوره‌های ابتدایی و متوسطه دوره اول، تحریک و تجربه بازی را برای آن‌ها جذاب‌تر و معنادارتر کنند. جنس این نوع حرکت در مسیر چالشی، ترکیبی از نمادها و نشانه‌ها، به همراه طرح معما در طول مسیر، با شبهه‌سازی آن مسیر با فضاهای خاص و هدفمند است. مثلاً طراحی مسیری که یک محیط جنگلی را شبهه‌سازی و تداعی می‌کند، با استفاده از نمادهایی مانند درختان مصنوعی، پل‌های چوبی و تونل‌های برگ و شاخه‌ها، ایده‌ای است که در ترکیب با موضوع جست‌وجوی گنج یا حل معماهایی در پیوند با موضوع طبیعت و محیط‌زیست، به بازی آموزنده‌ای با زمینه ماجراجویی در یک مسیر چالشی تبدیل می‌شود.

اینجاست که خلاقیت در طراحی این نوع مسیرهای چالشی، در پیوند با قدرت تخیل گردانندگان و مدیران مدرسه‌هایی که می‌خواهند مدرسه‌ای متفاوت داشته باشند، به کار می‌آید. سفر به فضا، تشبیه محیط به کاروان‌سرا، قلعه یا کشتی چوبی و مانند این‌ها، در این نوع از طراحی محیط بازی می‌تواند تعریف شوند.

این موضوع در دبستان‌ها بیشترین جاذبه را دارد. ایجاد بسترهای جغرافیایی و تاریخی گوناگون به کمک نمونک (ماکت) یا تصویری در مقیاس معماری آمیخته با جلوه‌های صوتی و نوری، از بناها و سرزمین‌های کهن، مانند مسجد، معبد، کاخ‌ها و بازارهای تاریخی ایران یا نمادهایی از سایر تمدن‌ها همچون اهرام مصر باستان و مانند آن‌ها، زمینه‌های ماجراجویی در مسیر بازی‌های حرکتی را ایجاد می‌کنند. برخی از این‌ها مکان‌ها یا سرزمین‌ها هستند که احتمال حضور در آن‌ها برای همه بسیار اندک یا دشوار است. گاهی این جلوه‌های ماجراجویانه، مانند حرکت در اعماق دریا، جنگل، کوهستان یا در سرزمین قطب جنوب، جنبه جغرافیایی یا اقلیمی خاص پیدا می‌کنند. این نوع مسیرها با الهام از داستان‌ها و زمینه‌های جذاب، علاوه بر ایجاد احساسی متفاوت، می‌تواند شرایط بازی حرکتی در مسیری چالشی با زمینه‌ای خاص را توأم با یادگیری در جنبه‌های دیگر فراهم کند.

سهم فناوری‌های نوین در بازی حرکتی

با نگاه به‌سوی آینده‌ای که در آن توسعه حضور و ظهور بیشتر فناوری‌های نوین در محیط مدرسه ضرورت پیدا می‌کند، نمی‌توان از بازی در مدرسه صحبت کرد، اما سهمی از این فناوری‌ها برای آن قائل نشد. شاید این موضوع نیازمند بررسی تخصصی بیشتری باشد که در این مقاله ظرفیتی برای آن وجود ندارد، اما ضرورت دارد از آن به‌عنوان یک عامل مهم در این زمینه یاد شود و از علاقه‌مندان به موضوع بازی در مدرسه دعوت شود در این زمینه پژوهش‌های بیشتری صورت پذیرد. چیزی که اکنون باعث شده است عده زیادی از کودکان و

نوجوانان را از تحرک در فضای واقعی در محیط‌های بازی دور کند و در یک نقطه، در مقابل یک صفحه نمایش بنشیند، در آینده، بیشتر و بیشتر آن‌ها را تهدید می‌کند و سلامت ایشان را به خطر می‌اندازد. بدیهی است این ابزار را نمی‌توان و نباید حذف کرد، بلکه باید آن را به‌عنوان ابزاری برای تحرک بیشتر، مثل تهدیدی که به فرصت قابل تبدیل است، در نظر گرفت.

وقتی می‌توان به دیوارهای تعاملی که به لمس یا صدا واکنش نشان می‌دهند یا نصب کف‌های حساس به حرکت برای ایجاد جلوه‌های صوتی یا نوری هنگام دویدن یا پریدن و همچنین بازی‌هایی در بستر واقعیت افزوده فکر کرد که مثلاً در محدوده خاصی از حیاط مدرسه فعال هستند و دانش‌آموزان را با تحرک در فضای واقعی به کشف نقاط گوناگون فضا سوق می‌دهند و بسیاری از ایده‌های این‌چنینی که جاذبه بازی‌های مجازی را در بستر تحرک در فضای واقعی منتشر می‌کنند، تصویری از یک آینده، با نگاهی مرکب از واقعیت افزوده بر محیطی کالبدی بر پایه موضوع بازی‌های حرکتی در فضاهای مدرسه ایجاد می‌شود.

سخن آخر؛ بازگشت به سخن اول

پیاده‌سازی مطلوب طراحی محیط‌های بازی‌های محیطی در مدرسه که در این مجموعه مقاله‌ها به بخش‌های بسیار اندکی از آن پرداخته شد، نیازمند رویداد مهمی است که همان تغییر نگاه مدیر در مدرسه است؛ همان نگاهی که در شماره اول این دوره به آن پرداخته شد. گفته شد که نگاه مدیر مدرسه روزآمد و آشنا به شیوه‌های نوین در مدرسه‌داری این است که دانش‌آموزانش بگویند حضور در این مدرسه برای ما چنان لذت‌بخش است که انگار در مجتمعی تفریحی مشغول تحصیل هستیم، بدون اینکه به آموختن، توانا شدن و هیچ‌یک از مسیرهای رشد آن دانش‌آموزان آسیبی وارد شده باشد. چنین مدیرانی بازی‌ها را به‌عنوان بسته‌بندی‌هایی جذاب برای محصولاتشان می‌شناسند. بازی‌ها را ابزار و قواعد زندگی در مدرسه می‌بینند. آن‌ها می‌خواهند مدرسه‌ای بسازند که بهترین ساعت‌ها و خاطرات زندگی دانش‌آموزان در آن‌ها رخ دهند و این نیازمند توجه بیشتر به چنین نگاهی است.

کارزار خانم کریمی

● کاظم علی‌زاده، مدیر دبستان، مازندران، شهر چمستان



خانم کریمی نه تنها به عنوان یک معلم متعهد و وظیفه خود را انجام داد، بلکه به عنوان یک رهبر و مدیر نیز عمل کرد. او معلمان را برای همکاری و حمایت از محمد هماهنگ کرد و آن‌ها را تشویق کرد با همکاری و تلاش مشترک، محیطی حامی و پشتیبانی کننده برای محمد ایجاد کنند.



معلمان و مدیران می توانند با تعهد و انگیزه قوی به دانش آموزان خود کمک و شرایطی فراهم کنند که همه دانش آموزان بتوانند به طور مؤثر در فرایند یادگیری شرکت کنند. این تجربه به دیگر دانش آموزان نیز نشان داد خانم کریمی و کارکنان مدرسه به همه اعضای جامعه مدرسه به خوبی اهمیت می دهند و آن‌ها را در هر شرایطی حمایت می کنند. این باعث شد دانش آموزان احساس امنیت و راحتی کنند و در مسیر رشد و پیشرفت گام بردارند.

همچنین مدیران مدرسه می توانند به عنوان نمونه‌ای الهام بخش برای دیگران عمل کنند. خانم کریمی با نشان دادن تعهد، فداکاری و همکاری، نقش رهبری قوی خود را ایفا کرد و برای دیگران الگویی قابل تقلید بود. در نتیجه، تجربه مدیریتی خانم کریمی در مدرسه ابتدایی نشان دهنده نقش مهم و تأثیرگذاری است که معلم متعهد و عاشق می تواند در زندگی دانش آموزان داشته باشد. این تجربه می تواند به عنوان الگویی الهام بخش برای دیگران در زمینه مدیریت و رهبری در مدرسه مورد استفاده قرار گیرد.

خانم کریمی به عنوان یک معلم متعهد و عاشق، همواره مشتاق بود به دانش آموزان خود کمک کند و آن‌ها را در تمام جنبه های زندگی شان پیش ببرد. در آن سال، مدرسه ابتدایی موردی را تجربه کرد که نشان دهنده وجود مشکلاتی جدی بود. یکی از دانش آموزان به نام محمد که در کلاس پنجم درس می خواند، با بیماری سرطان خون مبارزه می کرد. محمد نیازمند درمان های پیچیده و طولانی بود و حضورش در مدرسه کاهش یافته بود. اما خانم کریمی تصمیمی شجاعانه گرفت تا به هر شیوه ممکن به او کمک و او را در تحصیلاتش حمایت کند.

با هماهنگی سایر معلمان و مدیر مدرسه، خانم کریمی برنامه ای خاص برای حمایت از محمد طراحی کرد. او تصمیم گرفت برای او کلاس های خصوصی رایگان برگزار کند تا در صورت نبودش در مدرسه، به درس ها دسترسی داشته باشد. همچنین، تمام منابع آموزشی مورد نیاز را برای محمد فراهم کرد تا او در خانه بتواند به تنهایی درس بخواند و پیشرفت کند. خانم کریمی با توجه به نیازهای پزشکی محمد با خانواده او در تماس بود و حاضر بود در هر موقعیتی که نیاز به کمک داشتند، کمک کند. با همکاری دیگر معلمان و مدیر مدرسه، هماهنگی های لازم برای ارائه خدمات بهداشتی و درمانی به محمد در مدرسه فراهم شد تا او بتواند با آرامش بیشتری به مدرسه بیاید و درس خود را به طور منظم ادامه دهد.

معرفی کتاب

درنگ

نویسنده: حیدر تورانی
ناشر: اطلاعات
سال نشر: ۱۴۰۳



مناسبت ها، قابل طرح در محافل بحث و درس است. نویسنده در بخشی از کتاب می نویسد: «می شود در دوره و زمانه ای که همه چیز به سرعت در حال تغییر است، بر یک روش و یک تصمیم ایستاد و گفت الا و بلا همین است و بس! گذشت آن زمانی که آن سان گذشت. دیگر نمی شود بر یک روش و یک تصمیم اصرار ورزید و پافشاری کرد. همیشه برای انجام هر کاری روش بهتری وجود دارد. زمانه، زمانه انعطاف، تغییر و نوآوری است، نه مقاومت. زمانه ای است که تغییر، تغییر کرده است و حجم دانش هر صد ساعت دو برابر می شود. اینجاست که گفته می شود حرف مرد دوتاست. مرغ دو پا دارد، در روی دو پاشنه می چرخد و تنها راه، دو راه است.»

این کتاب تراوش ها و تازه های ذهنی نویسنده است که در کوران تدریس و زیست در دامان کارهای اجرایی و مدیریتی حاصل شده و حاوی نکته های مهم مدیریتی و تربیتی است. هر یک از ۱۷۶ فراز و قطعه ای که در این اثر آمده، به فراخور موقعیت ها و

نسل Z

و آینده یادگیری

جهان آموزش و پرورش در حال گذار به دورانی است که در آن فناوری‌های نوین نه تنها ابزار، بلکه بستر یادگیری، تعامل و هویت‌یابی دانش‌آموزان شده‌اند. نسل امروز – معروف به نسل Z – در میان انبوهی از داده‌ها، شبکه‌های اجتماعی، خریدهای مجازی و تجربه‌های دیجیتال رشد می‌کند. پرسش اساسی آنجاست که آیا نظام آموزشی ما برای مواجهه با این تحولات آماده است؟

ذیل این پرسش اساسی در این ویژه‌نامه، به بررسی دقیق و نقادانه پرسش‌های پیش رو می‌پردازیم که: نسل Z چه ویژگی‌هایی دارد و چگونه می‌توان تربیت را با توجه به این ویژگی‌ها در عصر فناوری‌های نوین بازتعریف کرد؟ مدرسه در این میان چه نقشی دارد؟ آیا می‌توان این نسل را از مصرف‌گرایی منفعلانه به سواد دیجیتال فعال سوق داد؟ از تأمل درباره تجربه زیسته «اولین خرید مجازی» در مدرسه تا کاوش در چالش‌های فلسفی تربیت در جهان فراتر انسان‌گرا، از تحلیل فراجهان و یادگیری ترکیبی تا نسل‌شناسی شبه‌علمی، در این ویژه‌نامه تلاش کرده‌ایم تصویری روشن و منتقدانه از آینده آموزش و نسل امروز ترسیم کنیم.

امید است این مطالب بتوانند چشم‌انداز تازه‌ای برای معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی در تعامل با نسل جدید بیافرینند. شما را به خواندن این مجموعه دعوت می‌کنیم.

سید محمد نوروزیان امیری

تربیت فراجهانی

دریچه‌ای نو به سوی یاددهی یادگیری ترکیبی پیشرفته

● دکتر عیسی ابراهیم‌زاده، دکترای تعلیم و تربیت و آموزش بزرگسالان

کلیدواژه‌ها: فناوری فراجهان، متاورس، یادگیری ترکیبی، تعامل دیجیتال



بیش از نیم‌قرن از پیدایش و همگانی‌شدن نظام آموزش از راه دور می‌گذرد. سرعت تغییرات و نوآوری‌ها در این نظام با هیچ دوره‌ای از نظام آموزش و پرورش سنتی قابل‌قیاس نیست. این نظام از ابتدای پیدایش و گسترش خود نسل‌های متعددی از فناوری‌ها را تجربه کرده است. گذار از آموزش مکاتبه‌ای مبتنی بر فناوری حمل و نقل پستی (جاده‌ای، ریلی و هوایی) به فناوری امواج رادیویی و تلویزیونی، و از فناوری‌های رایانه‌ای آنالوگ به فناوری اطلاعات و ارتباطات دیجیتال، و پشت سر گذاشتن مفهوم زمان-مکان و ورود به عصر زمان-فضا، چشم‌انداز عظیمی را در فرایند یاددهی یادگیری در برابر مدرسان و متخصصان نظام آموزش از دور قرار داد؛ به‌طوری که خیلی سریع از راهبرد یاددهی یادگیری الکترونیکی به راهبرد یاددهی یادگیری در فضای مجازی رسید. این تغییرات مهم و انقلابی، فناوری‌های پیشرفته و تسهیل‌کننده‌ای را در اختیار دست‌اندرکاران و متخصصان آموزش از دور قرار داد تا بتوانند فرایند یاددهی یادگیری را کارآمدتر و اثربخش‌تر از گذشته رهبری و مدیریت کنند. ورود واقعیت افزوده و اینترنت اشیا به فضای واقعیت مجازی هم امکانات تازه‌ای برای عرضه آموزش ترکیبی با کیفیت مطلوب فراهم آورد که با پیدایش فناوری شگفت‌انگیز فراجهان (متاورس) در حال کامل‌تر شدن است.

واقعیت افزوده، اینترنت اشیا و ترکیب آن‌ها با هوش مصنوعی، موجب پیدایش زیست‌بوم سه‌بعدی فراجهان شده است. این زیست‌بوم جدید مرزهای میان واقعیت مجازی و واقعیت عینی را از میان برداشته است؛ به طوری که کاربران زیست‌بوم فراجهان را با هستی‌شناسی جدیدی روبه‌رو کرده که مرزهای زمان، مکان و فضا را درهم ریخته است. باشندگان در این محیط، بدون محدودیت‌های زمانی معمول قادر به درک هم‌زمان هر سه وجه

فراجهان هنوز به‌طور واقعی به دنیا نیامده است. موقعیتی که ما اکنون در آن هستیم، به‌اصطلاح دوره بارداری آن است. اما نسبت به مدت‌زمانی که طول کشید تا امکان دسترسی همگانی و مستقل به اینترنت و نوع پرسرعت آن فراهم شود، می‌توان به‌خوبی حدس زد زمان انتظار برای تولد و تکامل فراجهان بسیار کوتاه‌تر خواهد بود. استدلال می‌شود، توسعه فناوری‌های مرتبط با واقعیت مجازی،



زمان (گذشته، حال و آینده) هستند و جهانی را تجربه می کنند که هم در حال بودن و هم در حال شدن است. آن ها می توانند با هر هویتی در این محیط با یکدیگر به تجربه و تعامل بپردازند. گفته می شود، با کاربرد فناوری فراجهان، نه تنها آینده آموزش از دور، بلکه آینده کل نظام آموزش و پرورش در کلیه سطوح کاملاً با شکل امروزی آن متفاوت خواهد بود.

آموزش مبتنی بر فناوری فراجهان

باید توجه داشت، نرم افزارهای مورد استفاده در فرایند یاددهی یادگیری، از جمله فراجهان، به طور خاص برای کاربردهای آموزشی طراحی نمی شوند. به همین دلیل، به مشارکت فعال متخصصان تعلیم و تربیت در فرایند طراحی و چگونگی کاربرد آن ها نیاز دارند. بنابراین، از آنجا که زیرساخت های «سامانه فراجهان» هنوز در دست ساخت هستند، محققان، مربیان، سیاست گذاران و طراحان آموزشی این فرصت را دارند که پیشرو باشند و به جای گرفتار شدن در بند کاربرد فناوری های در حال خارج شدن از رده، خود را برای استفاده از ظرفیت های سامانه جدید فراجهان آماده کنند.

از نظر دانش و هنر معلمی (پداگوژیک) فناوری فراجهان برخلاف فناوری های دیگر آموزشی، به جای اتکا به ساختن گرایشی شناختی، بر ساختن گرایشی اجتماعی متکی است. در محیط فراجهان، مبتنی بر ساختن گرایشی اجتماعی، یاددهنده با یادگیرنده و همچنین یادگیرندگان باهم دیگر، وارد تعاملی می شوند که از طریق آن در تفسیر و سازمان دادن شناخت از یک موضوع، به طور جمعی دانش خاص خود را تولید می کنند. این کار در اقتصاد تولید دانش هم مفید و مؤثر است، زیرا با توجه به تأثیری که جمع در این فرایند دارد، موجب هم افزایی می شود. **هلسینگ فورسگید و تری اندرسن** استدلال می کنند، ساختن گرایشی اجتماعی مستلزم تولید نرم افزار خاصی به نام «نرم افزار اجتماعی تربیتی»^۱ است. این نرم افزار از نظر اندرسن نرم افزاری شبکه ای شده برای برانگیختن افراد به یادگیری با هم و با حفظ کنترل شخصی روی زمان، فضا، حضور، فعالیت، هویت و روابط خودشان در محیط یادگیری است (Helsingforsgade, 2006). امروز با پیدایش فناوری فراجهان، سؤال این است که آیا این فناوری با استفاده از نرم افزار اجتماعی تربیتی می تواند یادگیری خودراهبر، مسئله محور و مبتنی بر همکاری و مشارکت را در زیست بوم فراجهان پشتیبانی کند؟ این سؤالی است که طراحان آموزشی در صدد یافتن پاسخ آن هستند.

بالرزش ترین دارایی طراحان آموزشی در زیست بوم فراجهان، آرمان گرایی و رؤیاپردازی است. کنکاش مستمر برای یافتن آرمان ها و رویاهای تازه و اقدام های مؤثر برای واقعیت بخشیدن به آن ها، نقطه تمرکز این کنکاش پژوهشگران و طراحان زیست بوم فراجهان برای هدایت و رهبری فرایند یاددهی یادگیری ترکیبی است. از نظر آن ها، محیط فراجهان همانند اندام و اره ای زنده است که با ایجاد شبکه ای از حقایق، مفاهیم، فناوری، ابزارها، روش ها و برنامه ها، یادگیرندگان را به تعامل با محیط واقعی اطراف خود و محیط فراجهان برمی انگیزد تا بتوانند خود را با شرایط محیط همیشه در حال تغییر سازگار کنند. به سخن دیگر، این محیط حس استقلال شخصی را در یادگیرندگان عمیق تر می کند که کلید کمک به آن ها برای تبدیل شدن به یادگیرندگانی مادام العمر است (Collins, 2008).

این سخن **کالینز** یعنی سامانه مبتنی بر فناوری فراجهان محیطی واقعی برای یادگیری فعال است که یادگیرندگان می توانند در فضای آن به کاوش های «فیزیکی و ذهنی» بپردازند. جذاب بودن این فعالیت کاملاً

به نحوه طراحی آن محیط بستگی دارد. یعنی فناوری فراجهان زمینه ای است که اگر درست و مبتنی بر علم روان شناسی یادگیری به کار گرفته شود، می تواند بهترین نتایج را به ارمغان آورد. طراحان باید ساختار محیط را طوری پیش بینی کنند که توجه یادگیرندگان را به موضوع ها، فعالیت ها یا جاهای نامربوط منحرف نکند. به این منظور، موضوعی که برای آموزش ارائه می شود باید برای یادگیرندگان معنادار و مسائل ارائه شده باید قابل حل باشند. یعنی این موضوع ها شامل موقعیت هایی باشند که با دنیایی واقعی که یادگیرنده در آن زندگی می کند، یا دنیای خیالی او مرتبط باشد. **هاپکینز و وایز برگ** می پرسند، آیا یادگیرندگان می توانند محتوای آموزشی ارائه شده در این فضا یا در کتاب ها را به دنیای واقعی درون خود انتقال دهند؟ **رادوف** با پاسخ مثبت به این سؤال اظهار می دارد، موقعیت هایی که فرد در آن ها زندگی می کند، اگر به خوبی با دنیای واقعی یا خیالی او مرتبط باشند، می توانند با ایجاد یک شبکه یا وب ذهنی، از یادگیری عمیق و قابل انتقال پشتیبانی کنند. به این ترتیب، موضوع معناداری به با کارگیری فناوری فراجهان به آسانی حل می شود.

یادگیری ترکیبی و فناوری فراجهان

همان طور که می دانید، یادگیری ترکیبی نوعی رویکرد آموزشی است که ترکیبی است از مواد آموزشی و فرصت های تعامل (برخط یا نابرخط) در محیط های متنوع شامل اتاق بحث و گفت و گو و مشارکت و همکاری، همراه با روش های آموزش چهره به چهره مبتنی بر کلاس درس حضوری. نیاز به حضور فیزیکی یاددهنده و یادگیرنده در این رویکرد، نباید مانع کنترل مشترک فرایند آموزش به لحاظ زمان، مکان، مسیر یا سرعت یادگیری یاددهندگان و یادگیرندگان باشد. متخصصان فناوری آموزشی همواره در تلاش هستند این مانع مهم را از سر راه یادگیرندگان و یاددهندگان بردارند.

در حال حاضر، در این محیط برنامه های کاربردی قدرتمندی برای فرایند یاددهی یادگیری ترکیبی تولید شده اند که با استقبال خوب دست اندرکاران آموزش و پرورش روبه رو شده اند. به همین دلیل، دانشگاه های مجازی سعی کرده اند اولویت برنامه های آموزشی خود را هرچه بیشتر به سمت طراحی آموزشی از طریق فراجهان هدایت کنند. در این زمینه، اندوخته های تجربی فراوانی روی تعامل دیجیتال و توانایی ایجاد حس انسانی تر در میان تعامل کنندگان وجود دارند که موجب پیدایش انگیزه استفاده از ترکیب فناوری هایی مانند واقعیت مجازی، واقعیت افزوده، اینترنت اشیا و هوش مصنوعی در زیست بوم جدید فراجهان شده اند.

این زیست بوم آموزشی سامانه ویژه ای است به صورت یک فضای

به هم متصل کند و آن‌ها را به تعامل معنادار، در عین دسترسی بی‌سابقه و آسان، توانمند کند. این یادگیری تعاملی‌تر، اثربخش‌تر و تأثیرگذارتر است، زیرا هم به یاددهنده و هم به یادگیرنده امکان می‌دهد همه چیز را از یک ارتباط چهره‌به‌چهره تا یک آموزش پیچیده، مانند جراحی شبیه‌سازی‌شده، تجربه کند.

البته استفاده از فناوری فراجهان به امکاناتی نیاز دارد تا کاربران بتوانند به آنچه در این محیط ارائه می‌شود، دسترسی کامل داشته باشند. دسترسی به سخت‌افزار (رایانه یا تلفن همراه هوشمند) و نرم‌افزار لازم (شبکه ارتباطی مانند اینترنت پرسرعت) مستلزم اتخاذ راهبردهایی است تا دسترسی عادلانه به زیست‌بوم فراجهان را برای کسانی که ممکن است ابزاری برای مشارکت نداشته باشند، فراهم کند. اما چالش به‌نسبت قابل توجهی در مورد این بحث وجود دارد. برای مثال، مزیت‌هایی را که یک دانشجوی سال اول از شرکت در یک کلاس درس مجازی دانشگاه به دست می‌آورد، نمی‌توان با مشکلات دانش‌آموز روستایی مقایسه کرد. یا اینکه کارآموز خدمات بهداشتی در درمانگاه روستایی چقدر می‌تواند از آموزش همه‌جانبه در مورد فن‌های پزشکی پیشرفته بهره‌برد. به همین دلیل، **فراهم‌کن، بنیان‌گذار «تالسپین»**^۳ که در کار تدارک سامانه‌ای یادگیری از طریق فراجهان است، با نگاهی همه‌جانبه‌نگر می‌گوید، اولویت بعدی ما باید این باشد که دسترسی هر چه بیشتر یادگیرندگان به برنامه‌های آموزشی از طریق فراجهان را ممکن کنیم.

وی در این مورد اظهار می‌دارد، انسان‌ها به‌زودی می‌توانند خاطرات و شخصیت‌های خود را در چهرک‌های مجازی خود بارگذاری کنند. این چهرک‌ها می‌توانند پس از مرگ هم، همانند زمان زنده‌بودنمان، با عزیزان ما ارتباط برقرار کنند.

چالش‌های پیش رو

بسیاری از مردم فراجهان را با توجه به تعریف‌های داده‌شده، یک فضای سه‌بعدی می‌دانند که ما را احاطه خواهد کرد. اما رادوف ادعا می‌کند، فراجهان محیطی سه‌بعدی یا دوبعدی یا حتی لزوماً گرافیکی نیست، بلکه محیطی است برای غیرمادی کردن^۴ اجتناب‌ناپذیر فضای فیزیکی، فاصله و اشیا.

وقتی فضای فیزیکی غیرمادی شود، چه اتفاقی می‌افتد؟ احتمال دارد تجربه‌های ناممکن یا نادر به‌وفور اتفاق بیفتند. این فراوانی‌ها مسیر روبه‌جلو را به ما نشان می‌دهند. یعنی در زیست‌بوم فراجهان می‌توانید خود را معلمی توانمند یا هر شخصیت دیگری که دوست دارید، تصور

جهانی سه‌بعدی، به‌هم‌پیوسته و فراگیر که امکان ارائه مواد یا موضوع‌های آموزشی برخط یا نابرخط، هم‌زمان یا ناهم‌زمان را فراهم می‌کند تا یاددهنده و یادگیرنده دنیای فیزیکی و تجربه‌های عینی خود را با واقعیت‌های افزوده و مجازی از راه‌های جدیدی پیوند بزنند (Woo & Chun, 2021). علاوه بر این، در زیست‌بوم فراجهان، هر یاددهنده و هر یادگیرنده یک چهرک (آواتار)^۵ برای خود دارد. نقش این چهرک‌ها (آواتارها) در فرایند یاددهی/یادگیری ترکیبی در واقع پشتیبانی از جریان یادگیری مشارکتی واقعی است. ساختار استفاده از چهرک‌ها به گونه‌ای است که چهرک یاددهنده در تمام مراحل یادگیری، چه به‌صورت برخط و چه نابرخط، با چهرک‌های یادگیرندگان همراهی و همکاری می‌کند تا احساس حضور در کلاس درس واقعی را داشته باشند. برخلاف کلاس‌های حضوری یا کلاس‌های آموزش از دور تعاملی، فضای فراجهان به گونه‌ای پیکربندی شده است که یادگیرندگان از نظر روانی کمتر احساس فشار می‌کنند و به اشتباه‌های خود نیز حساس نیستند. زیرا چهره‌هایشان در برابر دید دیگران قرار نمی‌گیرند و بیشتر با چهرک‌هایشان یا از طریق پیام‌های نوشتاری با یکدیگر به بحث می‌پردازند (پیشین).

اثربخشی آموزشی فراجهان

متخصصان یادگیری موفقیت برنامه‌ها را از طریق اثربخشی آن‌ها می‌سنجند. اثربخشی یکی از اساسی‌ترین مسائلی بود که آموزش الکترونیکی قبل از همه‌گیری کووید با آن روبه‌رو بود. وقتی کووید همه‌گیر شد، ما را مجبور به ورود به تجربه عظیم دیگری کرد که در آن بسیاری از وظایف ما از جمله مدیریت فرایند یاددهی/یادگیری، بیشتر از طریق دورسختی (ویدئوکنفرانس) انجام می‌شد. اگرچه یادگیری الکترونیکی با همان روند هم‌کار ساز بود، ولی جنبه‌های منفی نیز داشته و دارد که غالباً با پدیده نابرابری‌های مربوط به دسترسی به فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) تشدید می‌شود. با این حال تحقیقات نشان می‌دهد، در سطح برنامه‌های آموزش حضوری یا روش‌های نزدیک به آن مؤثر بوده است.

رویکرد یادگیری با ترکیب واقعیت مجازی و واقعیت افزوده می‌تواند از روش‌هایی که امکان لازم را برای تعامل و کارآمدی ندارند، پیشی بگیرد. محتوای پویا، بسیار تعاملی و غالباً از نظر روش‌های یاددهی واقع‌گرایانه، بر پایه این ترکیب متخصصان یادگیری ایجاد شده است که به‌صورت معنادارتر با فناوری فراجهان (متاورس) به یادگیرندگان ارائه می‌شود. یادگیری در زیست‌بوم فراجهان می‌تواند یادگیرندگان را از سراسر جهان

طیف ترکیب عوامل فناوری در زیست‌بوم فراجهان





مانع فیزیکی و دیجیتال ایجاد شده بین افراد را از میان می برد. شرکت در همایش مجازی معمولاً نمایش میزان تعهد و وفاداری و تفاوت های ظریف حالت های چهره و زبان بدن را محدود می کند، اما با حضور در زیست بوم فراجهان می توان در جلسه واقعی مجازی یا واقعیت افزوده، حالت های چهره های همکاران را در حین گوش دادن و صحبت کردن با یکدیگر دید؛ همان طور که اگر از نظر فیزیکی با هم بودند، حسی از حضور مشترک داشته باشند و از فرایند تعامل با یکدیگر، به دلیل ارتباط بیشتر از نظر شناختی و عاطفی، بهره مند شوند.

تعامل دیجیتال شخصی ممکن است باعث شود ما در مورد زندگی خود بیشتر با فناوری درگیر شویم. این درگیری همکاری همه جانبه ما را با یکدیگر و فرایند یادگیری مان را سازنده تر می کند و این امکان را به ما می دهد که با دنیای فیزیکی و افراد موجود در آن ارتباط برقرار کنیم. متاورس ظرفیت ارائه تعاملی را دارد که اثرات منفی دیجیتال شدن را خنثا می کند و باعث می شود در مدت زمانی که در ارتباط برخط می گذرانیم، احساس ارتباط انسانی بیشتری داشته باشیم و از گذران زندگی در فضای این فناوری لذت ببریم.

من می دانم که بسیاری از مردم ممکن است فکر کنند فراجهان فقط آخرین فصل از یک خط طولانی از کلمه های کلیدی و اصطلاح های فنی است. اما من معتقدم، سزاوار حجم تبلیغاتی است که در ماه های اخیر دریافت کرده است، زیرا فرصتی عظیم، دروازه ای به سوی آینده ای بهتر را فراهم می کند. این به ما بستگی دارد که از آن در عبور کنیم و از فراجهان به شیوه ای عادلانه و مسئولانه حداکثر استفاده را ببریم.

پی نوشت ها

1. Pedagogical social software
۲. آواتار برابر آیین هندی ها حلول ایزدان در جسم انسانی یا هبوط آن ها از آسمان به زمین است. این واژه در دنیای مجازی به معنی تجسد یا جسمی سازی مفاهیم یا تصورات ذهنی است.
3. Talespin
4. dematerialization
5. gamification thinking
6. immersion

منابع

1. Woo, S. M., & Chang, D. R. (2021). A Study on Metaverse Brand Communication in Transmedia Environment. A Journal of Brand Design Association of Korea, 19(2), 29-48.
2. Han, S. L., & Kim, T. J. (2021). News Big Data Analysis of 'Metaverse' Using Topic Modeling Analysis. The Journal of Digital Contents Society, 22(7), 1091-1099.
3. Helsingforsgade (2006) Social software: E-learning beyond learning Management Systems (LMS) www.eurodl.org/materials/contrib/2006.
4. Terry, Anderson (2005) Paper presented at the 17th Biennial Conference of the Open and Distance Learning.
5. Open and Distance Learning of Association of Australia, held in Adelaide.
6. Choi & Kim, (2016). A Study on History of Education Content Development Plan Utilized the Metaverse. In Proceedings of the Korea Contents Association Conference (pp. 161-162). The Korea Contents Association.
7. Collins, Chris. (2008). Looking to the future: Higher education in the Metaverse. Education Review, 43(5), 51-63. available at: <https://er.educase.edu/Article&publicationandcollection>.
8. Radoff, Jon. [n.d.]. The Metaverse Value-Chain. [EB/OL]. <https://medium.com/building-the-metaverse/the-metaverse-value-chain-afcf9e09e3a7> Accessed April 7, 2021.

کنید. وقتی چنین تصویری عملی شود، چه اتفاقی می افتد؟ برای مثال، شما در کلاس درسی در فضای فیزیکی می توانید تنها با شاگردانی که در چند ردیف صندلی محدود نشسته باشند ارتباط داشته باشید. اما در کلاسی در زیست بوم فراجهان می توانید در فضای شخصی شده، برای هزاران فرد امکانی ایجاد کنید که در آن شاگردان همیشه در بهترین صندلی خانه خود بنشینند و از شرکت در کلاس خصوصی لذت ببرند. به همین صورت، پدیده های سنتی مانند سفر، آموزش و تدریس حول محور «تفکر بازی وارسازی» تغییر شکل اساسی خواهند یافت. رویدادهایی که در اینجا به آن ها اشاره شد، به جنبه دیگری از تجربه های فراجهان به صورت مجموعه ای از جامعه یادگیرندگان محتوای ارائه شده منجر می شود. یادگیرندگانی که زمانی فقط مصرف کننده محتوا بودند، اکنون می توانند در تولیدکنندگی محتوا و تقویت و تکمیل محتوای پیشین نیز مشارکت کنند. یعنی محتوا را صرفاً طراح آموزشی و متخصص علمی تولید نمی کند، بلکه از تعامل آن ها با یادگیرندگان حاصل می شود و به محتوای موجود در جامعه یادگیرندگان وارد می شود. به این ترتیب، محتوا باعث ایجاد محتوا می شود. باید توجه داشت، این جریان با مفهوم محتوای تولید شده توسط کاربران گذشته، که فقط به فعالیت های پیش یافادهای مانند ابراز نظر و بارگذاری متن یا ویدیو اشاره داشت، تفاوت اساسی دارد.

تولید محتوا با این رویکرد و تعامل اجتماعی حاضران در محیط فراجهان موجب رویدادی می شود که اصطلاحاً «غوطه وور شدن» یاددهنده و یادگیرنده در زیست بوم فراجهان گفته می شود. غوطه وور شدن نه تنها در فضایی گرافیکی یا دنیایی داستانی، بلکه غوطه وور شدن در مجموعه محتوای ارائه شده است که جرقه ای از تعامل ایجاد می کند و محتوا را به سوی کامل شدن پیش می برد. همان طور که ملاحظه می شود، فناوری فراجهان ذاتاً غیر متمرکز است. بنابراین این فناوری برای نظام های آموزشی دارای برنامه های درسی متمرکز چالش برانگیز است.

چالش دسترسی

دسترسی به فناوری در فرایند یاددهی یادگیری امری حیاتی است. آنچه سال ها یا حتی دهه ها طول کشید تا با انواع فناوری ها بازیابی و تا حدودی در دسترس قرار گیرد، امروز جزو اولویت های درجه اول است. پدرها و مادرها نگران این هستند که فرزندان شان بین تکلیف حضوری مدرسه و تکلیف درگاه مجازی مدرسه، دچار تعارض شوند. علاوه بر این، آن ها به طور متناوب از رسانه های اجتماعی، پیامک، فیس تایم و بازی های ویدئویی استفاده می کنند. بخشی از زندگی ما که به صورت دیجیتال می گذرانیم، مدام در حال افزایش است. اگر این تعامل دیجیتال باز هم توسعه پیدا کند، چه اتفاقی می افتد؟ پاسخ به این سؤال کمی دشوار است. زیرا کسانی که ممکن است به این فناوری ها دسترسی نداشته باشند، احتمال دارد گروه هایی باشند که بیشترین بهره را از آن می برند. این در حالی است که برخلاف ایمیل و سایر ارتباط های اینترنتی، فراجهان قدرت تقلید یا انتقال صحیح تعامل انسانی را دارد. حس حضور واقع گرایانه، احساسی متفاوت را ایجاد می کند. آشنایی با فناوری فراجهان که ارتباط با دنیای فیزیکی را هم فراهم می کند، در واقع دو نوع

نسل‌شناسی شبه‌علمی!

● علی خلخالی، دکترای مدیریت آموزشی



کلیدواژه‌ها: نسل‌شناسی، پدیده نسل‌گرایی، طبقه‌بندی نسل‌ها، گروه‌های هم‌آغاز

در طی یک سال اخیر، کاربرد پر بسامد و رقابت‌گونه عبارت نسل زد، به ترویج‌بند افراد زیادی با سطح علمی و مسئولیتی متفاوت تبدیل شده است. به نظر می‌رسد در ایران، به‌ویژه بین صاحب‌نظران، مدیران ارشد و میانی نظام تعلیم و تربیت، و حتی کنشگران این حیطه، کمتر کسی اساساً لحظه‌ای درباره واقعی بودن چنین نسلی تردید کرده باشد. همگی مینا را بر مفروض دانستن وجود واقعی و بیرونی پدیده‌ای به نام نسل زد قرار داده‌اند و تلاش می‌کنند برای این نسل سیاست‌گذاری کنند و تصمیم بگیرند. متن حاضر تلاش دارد درباره تورش‌های (سوگیری‌های) شایع علم نسل‌ها بحث کند.

مقدمه

اس، ای فراست^۱، در کتاب معروف خود تحت عنوان «آموزه‌های اساسی فیلسوفان بزرگ»^۲، از سه فیلسوف نامی حدود ۲۵۰۰ سال قبل، یعنی سقراط، افلاطون و ارسطو، این عبارت مشترک را نقل قول می‌کند که: «جوانان و نسل بعدی ما با ما متفاوت هستند و با ارزش‌های بنیادی ما در تضاد بیشتری هستند، و با تأسف، به‌طور مرتب در حال فاسدشدن هستند.»

هر چند در طی سال‌های متمادی، نه‌تنها پیشگویی آن سه فیلسوف چندان صادق نبود، بلکه نسل‌های بعدی (صرف‌نظر از قضاوت ارزشی) به اندیشه‌های آنان علاقه‌مندتر و پایبندتر شدند و در طول سه هزار سال اخیر نیز از لحاظ درجه فساد و تباهی، تفاوت معناداری بین نسل‌ها گزارش نشده است. اما به نظر این نقل‌قول برای امروز ما آشناست! وقتی به‌طور مرتب با چهره‌های متفکرانه درباره تفاوت‌ها و شکاف‌های عمیق و هولناک بین نسلی گفت‌وگو می‌کنیم.

نسل‌شناسی و طبقه‌بندی نسل‌ها

از دیرباز، قضاوت درباره تحولات نسلی، هم موردعلاقه و ابزار سرگرمی بزرگ‌ترهاست و هم کانون توجه بخشی از اندیشمندان و دغدغه‌هر نسل بوده است. معمولاً این علاقه و دغدغه از طریق عرضه صورت‌بندی‌های متنوع از طبقه‌بندی نسل‌ها، ظهور و بروز پیدا کرده‌اند. اما در مورد اعتبار بسیاری از این صورت‌بندی‌ها تردید جدی وجود دارد. یکی از شبه‌علمی‌ترین صورت‌بندی‌ها از تحولات نسلی، طبقه‌بندی نسل‌ها با چنین برچسب‌هایی است: نسل جنگ داخلی: متولدان ۱۸۴۵ تا ۱۸۶۴؛ نسل طلایی: متولدان ۱۸۶۵ تا ۱۸۸۲؛ نسل عصر پیشرو: متولدان ۱۸۸۳ تا ۱۹۰۰؛ نسل گسترده: متولدان ۱۹۰۱ تا ۱۹۲۷؛ نسل خاموش: متولدان ۱۹۲۸ تا ۱۹۴۵؛ نسل پرزادوولد: متولدان ۱۹۴۶ تا ۱۹۶۴؛ نسل X: متولدان ۱۹۶۵ تا ۱۹۸۰؛ نسل Y یا هزاره: متولدان

۱۹۸۱ تا ۱۹۹۶؛ نسل زد: متولدان ۱۹۹۷ تا ۲۰۱۲؛ نسل آلفا: متولدان ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۴؛ نسل بتا: متولدان ۲۰۲۵ تا ۲۰۳۹. البته در زمینه مطالعه علمی تحولات نسلی، طیف گسترده‌ای از رشته‌ها، از جمله روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، جمعیت‌شناسی، پزشکی، و آموزش و پرورش، سهمیه هستند و عموماً در این سطح از مطالعات علمی، سازه

تحولات نسلی را با روش‌شناسی طبقه‌بندی گروه‌های هم‌تولد^۳، که تحت تأثیر مجموعه‌ای از رویدادهای خاص بوده‌اند و ویژگی‌های مشترک دارند، بررسی می‌کنند. اما محققانی که از نسل‌گرایی^۴، و صورت‌بندی اشاره‌شده حمایت می‌کنند، بر این باورند که گروه‌هایی از افراد جامعه (به‌عنوان مثال نسل الف) به‌طور کلی با سایر گروه‌های اجتماع (به‌عنوان مثال نسل ب) به روش‌های سامان‌مند و قابل پیش‌بینی متفاوت هستند. اما واقعیت این است که این‌ها صرفاً برچسب‌هایی جذاب، عامه‌پسند، اما عمیقاً شبه‌علمی هستند. از این منظر فرض بر این است که همه افرادی که بخشی از یک گروه نسلی متمایز برچسب‌گذاری شده‌اند، ارزش‌ها و نگرش‌های مشابهی دارند که به‌طور منحصربه‌فردی تجربه‌های جمعی آن‌ها با رویدادهای مشترک شکل گرفته است.

در واقع با وجود باورهای رایج در مورد نسل‌ها، و حتی با حمایت برخی از مطالعات دانشگاهی که ادعا می‌کنند تفاوت‌های نسلی را شناسایی کرده‌اند، حمایت نظری و



شواهد تجربی حاکی از وجود نسل‌ها و تفاوت‌های نسلی به‌شدت محدود است. نکته مهم این است که در چنین مطالعاتی، به‌طور ناشیانه، مفهوم دقیق «گروه‌های هم‌تولد» با استعاره جذاب «نسل» به‌عنوان یک سازه مجعول، که از ترکیب هم‌گروهی‌های تولد متعدد با هم در یک دوره زمانی، و نسبت‌دادن مجموعه‌ای از ویژگی‌های فرضی به افرادی که در چنین بازه‌های زمانی‌ای متولد شده‌اند، ایجاد می‌شود، به‌گونه‌ای در هم می‌آمیزند که به‌وضوح به آشفتگی و سردرگمی‌ها در این ادبیات دامن می‌زند.

از نظر مفهومی، گروه‌های هم‌آغاز بر اساس سال تولد، گروه‌بندی‌های عینی و مبتنی بر تقویم هستند، در حالی که نسل‌گرایی، سازه‌هایی از نوع برساخت‌های اجتماعی هستند که طیفی از سال‌ها را نشان می‌دهند و مرزهای آن ممکن است مورد توافق باشد یا نباشد. همچنین، تفاوت‌های روش‌شناختی، بین مطالعاتی که از گروه‌های هم‌آغاز که یک سال مجزا را نشان می‌دهند، و نسل‌هایی که طیفی از هم‌گروه‌هایی را نشان می‌دهند که ویژگی‌های آن‌ها مجموعه متوسط یا ترکیبی از سال‌های تولد است، وجود دارد. این دومی فاقد اعتبار و روایی قابل توجه است. البته توجه به این نکته مهم است که دیدگاهی که در اینجا مطرح می‌شود، این نیست که افراد در طول زمان ایستا هستند، یا اینکه مثلاً جوانان بیست‌ساله امروزی دقیقاً همان ویژگی‌ها و ارزش‌هایی را دارند که افراد بیست‌ساله پنجاه سال پیش داشتند. یقیناً نگرش‌ها، ارزش‌ها، باورها و برداشت‌های افراد از جهان تغییر می‌کند، غالباً هم به طرز قابل توجهی تغییر می‌کند، و در طول زمان کاملاً سازگار نیستند. اما پرسش این است که چه چیزی باعث این تغییرات در بافت نسل می‌شود، و آیا این عوامل باعث تجربه‌های مشترک می‌شوند یا به چیز دیگری نسبت داده می‌شوند؟ برای مثال، سرعت بلوغ افراد ممکن است در طول زمان در حال تغییر باشد یا ممکن است تحت تأثیر تعداد زیادی از تفاوت‌ها، در شرایطی که افراد در دوره‌های گوناگون تاریخ با آن‌ها مواجه شده‌اند، تأثیر بگذارد.

البته پذیرفتنی است که افراد در گروه‌های نسلی متفاوت باشند، اما فرض علمی سازوکار تجربه‌ها مشترک به این است که واریانس درون‌نسلی باید کمتر از واریانس بین‌نسلی باشد، و این فرضی است که در مورد طبقه‌بندی نسلی رایج، توسط شواهد تجربی تأیید نمی‌شود و این امر، اعتبار سازه

برچسب‌های نسلی مجعول را مخدوش کرده است. به عبارت دیگر، شواهد نشان می‌دهند که محققان نسل‌ها، این تغییرات مشاهده‌شده را، به جای دلایل مقبول‌تر و پشتیبانی‌شده نظری، از جمله سن، دوره، یا اثرات مبتنی بر هم‌گروهی سال تولد، به‌اشتباه، به عضویت نسل نسبت می‌دهند.

رویدادهای تاریخی تأثیرگذار، و حتی تحولات فناورانه، بر همه افراد تأثیر می‌گذارند و نه فقط بر نوجوانان و جوانان تأثیرپذیر، که توسط نظریه‌های نسلی و نسل‌گرایی پیشنهاد شده است. علاوه بر این، هیچ دلیلی وجود ندارد که گمان شود هرگونه تفاوت در تجربه این رویدادها ضرورتاً باعث ایجاد گروه‌های نسلی متمایز خواهد شد. از این رو اخیراً تعدادی از محققان نسل‌گرا، از حمایت خود از نسل‌ها و تفاوت‌های نسلی عقب‌نشینی کرده و مشکلات روش‌شناختی و مفهومی چنین پژوهش‌هایی را تأیید کرده‌اند و به اجتناب از کاربریت برچسب‌های مجعول نسلی در آینده متعهد شده‌اند.

همچنین، رویدادهای تاریخی تأثیرگذار که ظاهراً به تعریف هم‌گروه‌های نسلی منجر شده‌اند، بسته به محل زندگی افراد و آنچه تجربه می‌کنند، می‌تواند بسیار متفاوت باشد. رویدادهای تاریخی در هر زمینه‌ای به طرق مختلف با رویدادهای دیگر کشورها و مناطق در همان بازه‌های زمانی متفاوت است. به این ترتیب، گروه‌بندی افراد از کشورهای گوناگون در یک گروه واحد، و برحسب یک برچسب نسلی یکسان، به هیچ وجه منطقی و علمی نیست.

بیشتر تحقیقاتی که در شناسایی نسل‌ها و تفاوت‌های فرض‌شده بین آن‌ها کوشیده‌اند، با یک نقطه‌ضعف روش‌شناختی قابل توجه آغاز شدند. یعنی با توجه به نحوه مفهوم‌سازی نسل‌ها و محدودیت‌های مرتبط با آن چارچوب، هر تحقیقی در مورد نسل‌هایی که از آن رویکرد استفاده می‌کنند قادر به شناسایی واقعی اثرات نسلی نیست. در این چارچوب، نسل‌ها با گروه‌بندی افراد هم‌سن مشابه، با این فرض ایجاد می‌شوند که رویدادهای مهم تاریخی را در مراحل کلیدی رشد زندگی‌شان تجربه کرده‌اند و تحت تأثیر قرار گرفته‌اند. نکته مهم این است که چنین تجربه‌هایی و تأثیرات آن‌ها، به جای عملیاتی‌شدن، مفروض گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، تحقیق در مورد نسل‌ها، از قبل مفروض می‌دارد که تجربه‌ها رخ داده و تأثیر داشته‌اند. در نتیجه تقریباً به‌طور انحصاری بر گروه‌بندی سن‌ها تمرکز می‌کنند تا تجربیاتی که قرار است در وهله اول باعث وجود نسل‌ها شده باشند. نکته قابل توجه این است که در تحقیقات مرتبط با نسل‌ها، با تغییر روش‌شناسی، طبقه‌بندی‌های نسلی هم تغییر کرده‌اند. بنابراین قطعی‌تلقی کردن یک طبقه‌بندی مانند نسل‌های X، Y، Z و ... بسیار ساده‌لوحانه به نظر می‌رسد.

تقریباً بیشتر فراتحلیل‌هایی که روی مطالعات مرتبط با طبقه‌بندی‌های نسلی انجام شده است، نشان می‌دهند که منطقی در تفاوت‌های ذکر شده برای توصیف، تمایز و برچسب‌زنی نسل‌ها وجود ندارد و وجود تفاوت‌های مبتنی بر عضویت نسلی تأیید نمی‌شود. حتی بعضاً نتایج معکوس حاصل شده است. با وجود این یافته‌های متناقض ناشی از محدودیت‌های نظری و روش‌شناختی بی‌شمار، محققان و متخصصان همچنان به ارائه توصیه‌هایی درباره نحوه برخورد

تجربی با محدودیت‌های بنیادی مواجه هستند. بخش تأسف بار مطالعات شبه‌علم نسلی گرای و طبقه‌بندی‌ها و برچسب‌های مربوطه با این واقعیت پشتیبانی شده و همخوانی دارد که بی‌کم‌وکاست، و به‌طور مستمر، از برچسب‌های نسلی و محدوده سنی منطبق با رویدادهای ایالات متحده آمریکا، تقلید می‌شود.

به‌عنوان نتیجه

در مجموع، هیچ مستند علمی‌ای مبنی بر جداسازی واضح بین نسل‌ها، و هیچ نظریه معتبری در مورد زمان، مکان یا چرایی وجود چنین نقاط گسستی وجود ندارد که امکان تعریف بدون ابهام آغاز و پایان یک دوره را فراهم کند. تجربه‌های مشترکی که به‌عنوان تسهیل‌کننده برای شکل‌گیری نسل‌ها شناخته می‌شوند، کم و بیش بر افراد در هر سنی تأثیر می‌گذارند، اما هیچ سازوکار نظری یا دلیل مفهومی وجود ندارد که اعضای نسلی الزاماً باید متفاوت باشند.

نویسنده متن حاضر به‌عنوان فردی که در طول کار حرفه‌ای خود، تدریس به سه نسل از خانواده‌ها (دانشجویانی که بعدها پدر و مادر شدند، و فرزندان آن‌ها دانشجو شدند و سپس فرزندان فرزندان آن‌ها دانشجو شدند) را تجربه کرده است و آگاهانه رفتارها و نظام ارزشی آن‌ها را دنبال کرده است، تقریباً از هر سه نسل در شرایط سنی یکسان باورها و ارزش‌های کم و بیش یکسانی را ثبت کرده است، عمیقاً بر این باور است که بدون پشتیبانی نظری و روش‌شناسی دقیق علمی، نسل‌بندی‌های رایج در ادبیات و گفتار روزمره مردم کوچه و بازار و شبکه‌های اجتماعی، تا دانشگاهیان و سیاسیون، چیزی بیشتر از یک شکلک پرتعداد^۷ (مد)، همانند شکلک‌های زودگذر پرتعداد لباس، مو، غذا و حتی رفتارهای سیاسی و فرهنگی پرهیاهوی سطحی نیست.

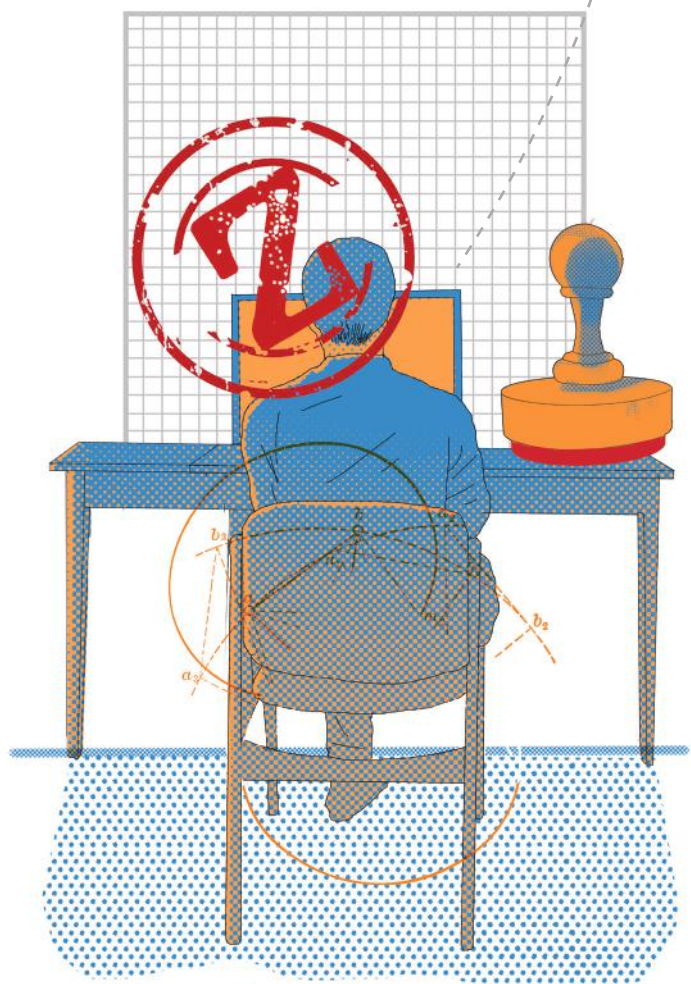
به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، به‌ویژه مخاطبان مجله حاضر، یعنی مدیران مدرسه توصیه می‌شود، از افتادن در دام جذابیت‌های فریبنده سازه‌هایی بدون پشتوانه علمی، مانند نسل‌های زد و آلفا و بتا و... مراقبت و از سهیم‌شدن در بسط و گسترش چنین مفاهیم مجعولی اجتناب کنند. به‌ویژه مراقب باشند هرگونه سیاست‌گذاری، مداخله و توصیه‌های عملی بر پایه چنین برچسب‌های نسلی شبه‌علمی، در بهترین حالت نامناسب و در بدترین حالت خطرناک است.

پی‌نوشت‌ها

1. Science of Generations
2. S. E. Frost, Jr.
3. Basic Teachings Of The Great Philosophers A Survey Of Their Basic Idea. S.E.Frost.Jr.Nabu (2014).
4. Groupings of Birth-Year Cohorts
5. Generationalism
6. Artificial construction
7. Fashion

مدرسه‌ها، افراد، خانواده‌ها، سازمان‌ها، بازاربایان و دولت‌ها با اعضای نسل‌ها، و مدیریت تفاوت‌های نسلی مفروض ادامه می‌دهند. به‌عنوان مثال، در حوزه مرتبط با کار، بررسی اخیر بیش از ۵۰۰ مقاله تفاوت نسلی، چهار استنباط اصلی موجود در این ادبیات را شناسایی کرده‌اند: «سازمان‌ها نیازمند سفارشی‌کردن سیاست‌ها و شیوه‌های منابع انسانی خود برای تطبیق با نسل‌های مختلف هستند»؛ «اعضای هر نسل به انواع متفاوتی از رهبری برای ایجاد انگیزه نیاز دارند»؛ «درگیری بین‌نسلی در محل کار اجتناب‌ناپذیر است»؛ «تفاوت‌های نسلی را می‌توان برای افزایش عملکرد سازمانی به کار گرفت». اما یافته‌های تجربی از هیچ‌یک از این استنباط‌ها یافته‌های تجربی پشتیبانی نمی‌کنند.

پدیده نسل‌گرایی و مطالعه نسل‌ها مدت‌هاست که جز توسعه صنعت مد و سوءاستفاده‌های سیاسی، کارکرد مؤثر دیگری نداشته است. علاوه بر این، بیشتر مطالعات حول پدیده نسل‌گرایی و تأثیرات بالقوه برچسب‌های مجعول مورد استفاده، از لحاظ چارچوب‌های مفهومی و تحقیقات



سلیقه‌های یادگیری نسل Z



نویسندگان: کری سمیلر و مگان گریس
ترجمه مر تفضی مجدفر
دکترای مدیریت آموزشی

۹ یافته دربارهٔ اولویتهای یادگیری دانش‌آموزان نسل نت
برای کمک به ارتقای کلاس‌های درس معلمان

۱. سواد اطلاعات

با وجود کثرت اطلاعات بر خط قابل دسترس، فراگیرندگان نسل Z کمتر دربارهٔ کسب علوم جدید، و بیشتر دربارهٔ دسترسی به پاسخ سریع تکالیف تحقیق می‌کنند. در واقع به هر قیمتی به دنبال رفع نیازهای آنی خود هستند. به همین خاطر، آن‌ها به کمک احتیاج دارند تا بدانند اطلاعات نادرست را نیاموزند و بدانند هر آنچه به صورت برخط می‌خوانند، دقیق، امن و مفید نیست.

۲. یادگیری کاربردی

بسیاری اذعان دارند یادگیری کاربردی بیش از هر عامل دیگری باعث می‌شود یادگیری برای دانش‌آموزان نسل Z لذت‌بخش شود. این دانش‌آموزان به دانش و کلمه‌های واقعی نیاز دارند تا وقتی به محیط کار یا جامعه وارد می‌شوند، به کارشان بیاید. علت اینکه دانش‌آموزان با معلمان خود به چالش می‌افتند و می‌گویند: «این‌ها را یاد بگیریم که چه شود؟»، در عمل دنبال یادگیری کاربردی هستند.

۳. یادگیری درون فردی

یادگیری درون فردی (درونی) یکی از سبک‌های آموزشی کمتر ترجیح داده شده بود که تاکنون، و به‌ویژه قبل از شیوع همه‌گیری کرونا، بیست و پنج درصد رواج داشت. این روش که برای یادگیری چندان مؤثر نبود، اکنون با اقبال روبه‌رو شده است. دانش‌آموزان نسل Z غالباً یادگیری مستقلی را دوست دارند که در آن بتوانند بر زمان، آرامش و محیط تسلط داشته باشند. یعنی دانش‌آموزان نسل نت دوست دارند در سکوت و خلوت خود یاد بگیرند.

۴. کلاس درس ترکیبی

بسیاری از دانش‌آموزان نسل Z یادگیرندگانی اجتماعی هستند و دوست دارند در کنار دیگران یاد بگیرند، اما نه با دیگران. کلاس درس ترکیبی به آن‌ها اجازه می‌دهد در یادگیری مستقیم و مستقل که به جلسه‌های متعدد حضوری یا یک مربی و دیگر یادگیرندگان منجر می‌شود، شرکت کنند.

۵. یادگیری معکوس

ایدهٔ کلاس درس یا یادگیری معکوس که قبل از وقوع کرونا پدیدهٔ کمترشناخته‌شده‌ای بود، اکنون با اقبال گسترده‌ای روبه‌رو شده است. در کلاس درس معکوس، فراگیرندگان نسل Z می‌توانند تکلیف خود را زودتر از موعد و رخداد تدریس توسط معلمان انجام دهند. یعنی پدیدهٔ اول تدریس و سپس انجام تکلیف و غنی‌سازی یادگیری، به دراختیار گذاشتن مجموعه‌ای از تمرین‌ها و منابع یادگیری قبل از تدریس در اختیار دانش‌آموز و درخواست از وی برای انجام و مرور این مجموعه قبل از ورود به کلاس تدریس معلم، تغییر جهت یافته است. این شیوه به آن‌ها فرصت می‌دهد قبل از اینکه در کلاس مشارکت کنند، در مورد محتوای کلاس آگاه‌تر و مطمئن‌تر شوند.

۶. یادگیری با مثال

فراگیرندگان نسل Z دوست دارند مثال‌ها و کارهای نمونه را ببینند. آن‌ها شرکت در جلسه‌های تمرینی، تماشای نمایش‌ها و مثال‌هایی برای حل مسئله با معلم و مربی خود را دوست دارند و با این روش در مورد انتظار معلم از انجام تکلیف توجیه هستند و برای انجام آن‌ها احساس راحتی می‌کنند.

۷. یادگیری مبتنی بر ویدئو

یادگیری و کسب اطلاعات جدید از طریق دیدن محتواهای ویدئویی، یکی از اولین اولویتهای نسل Z است. یادگیری مبتنی بر ویدئو اکنون به روشی شایع در میان این نسل تبدیل شده است. نزدیک به ۹۰ درصد از دانش‌آموزان مدرسه‌ای و تحصیل‌کنندگان در کالج‌ها که از نسل Z هستند، برای یادگیری دانش جدید، در وهلهٔ اول به شبکهٔ اشتراک‌گذاری ویدئویی یوتیوب و نیز دیگر شبکه‌های اشتراک‌گذاری ویدئو مراجعه می‌کنند. یعنی صبر نمی‌کنند همه‌چیز را از زبان معلم و کلاس درس دریافت کنند، چون مطمئن هستند که در فضای مجازی ویدئوهای فراوانی در ارتباط با موضوع‌های کلاسی در اختیار آنان است. به همین سبب، در سال‌های اخیر به‌شدت از طرح پرسش توسط دانش‌آموز برای تکمیل بحث و رفع اشکال کاسته شده است، چون می‌دانند اطلاعات و دانشی قوی‌تر و گسترده‌تر از معلم و کلاس منتظر آن‌هاست.

۸. محیط یادگیری

فراگیرندگان نسل Z غالباً فضایی کاربری، منعطف و چندکاربردی در محیط‌های آموزشی آرام را ترجیح می‌دهند تا بتوانند با دوگوشی (هدفون) کار کنند. در عین حال، ماهیت اجتماعی آن‌ها به‌شکلی است که تمایل دارند تا وقتی دانش‌آموزان دیگر حواسشان را پرت نمی‌کنند، نزدیکشان باشند تا در صورت لزوم مواردی را از آن‌ها یاد بگیرند.

۹. مربیان پرشور

این ویژگی، اگرچه در آخر فهرست آمده، ولی از همهٔ ۹ ویژگی دیگر مهم‌تر است. معلمان معمولی، که شوخ و بذله‌گو و به‌روز نیستند، نزد فراگیرندگان نسل Z جایگاه ویژه‌ای ندارند. آن‌ها معلمان و مربیان نمونهٔ خود را در میان تسهیل‌کنندگانی جست‌وجو می‌کنند که به یادگیری آن‌ها کمک کنند، نه اینکه خود را کارشناسانی بدانند که درصد تحمیل خرد خود به دانش‌آموزان باشند. داستان‌سرایان، تجربه‌های واقعی زندگی خود را به اشتراک می‌گذارند و مفهوم را در جریان زندگی بیان می‌کنند. از این رو، فراگیرندگان نسل Z می‌خواهند زندگی و تجربه‌های آن‌ها مورد توجه مربیان قرار گیرند.

منبع

Seemiller, Corey, Grace, Meghan (2018). Generation Z, A Century in the Making. Routledge.

رهبری نوین در مدرسه فردا

● دکتر حیدر تهرانی، استاد تمام مدیریت آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش



کلیدواژه‌ها: رهبری نوین، عصر دیجیتال، رهبران نوکیش

در عصر دیجیتال، نظام‌های آموزشی با تغییرات عمیقی در ساختارها، فرایندها و اهداف مواجه شده‌اند. معلمان به‌عنوان محور اصلی تعلیم و تربیت با چالش‌های متعددی از جمله گسترش فناوری‌های نوین، تغییر نیازهای دانش‌آموزان و ضرورت همگام‌شدن با روش‌های نوین تدریس مواجه‌اند. این مقاله چالش‌های معلمان در عصر دیجیتال و نقش رهبری نوین در مدیریت این چالش‌ها را بررسی و تحلیل می‌کند.

۲. چالش‌های فرادانشی

توسعه تفکر انتقادی در معلمان و دانش‌آموزان. باورمندی به تأثیر مثبت فناوری در فرایند یاددهی‌یادگیری.

۳. شایستگی‌های نوین معلمان

ایجاد انگیزش و الهام‌بخشی در دانش‌آموزان. تقویت همدلی و ارتباطات مؤثر در محیط دیجیتال. رهبری نوین در مدرسه‌ها؛ رهبری نوکیش. رهبری آموزشی در عصر دیجیتال مستلزم

نظام‌های آموزشی معاصر در مواجهه با تحولات دیجیتال نیازمند بازنگری عمیق در ساختارها و رویکردهایشان هستند. در این میان، نقش معلمان و رهبران آموزشی، به دلیل تغییرات سریع فناوری و نیازهای متنوع دانش‌آموزان، بیش‌ازپیش برجسته شده است. چالش‌هایی چون کاهش شکاف‌های فناوری میان معلمان و دانش‌آموزان، آماده‌سازی معلمان برای تربیت نسل آینده، و ضرورت رهبری نوین در مدرسه‌ها، از موضوع‌های کلیدی در این حوزه به شمار می‌روند.

چالش‌های معلمان در عصر دیجیتال

تحولات دیجیتال زمینه‌ساز تغییرات بنیادین در آموزش و پرورش شده‌اند. مدرسه‌های امروز دیگر نمی‌توانند با روش‌های سنتی مدیریت شوند، چرا که فناوری‌های نوین، ساختارها و فرایندهای آموزشی را تحت تأثیر قرار داده‌اند. در این راستا معلمان با سه دسته چالش عمده مواجه‌اند:

۱. چالش‌های دانش و مهارت پایه

ضرورت تسلط بر فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی. نیاز به درک عمیق‌تر برنامه‌های درسی متکی بر فناوری.

کشورهای توسعه‌یافته در سه دهه گذشته به‌صورت جدی از فناوری در برنامه‌های درسی استفاده کرده‌اند. در ایران نیز گام‌هایی چون ایجاد مدرسه‌های هوشمند، برگزاری دوره‌های هفت‌گانه کار با رایانه برای معلمان، و توسعه زیرساخت‌های فناوری در نظام آموزشی برداشته شده است.

توصیه‌های سیاستی برای مدیریت چالش‌ها

برای غلبه بر چالش‌های معلمی در عصر دیجیتال، چند اقدام پیشنهاد می‌شود:

۱. بازنگری در برنامه درسی:

- ادغام فناوری‌های نوین با محتوای آموزشی.
- ایجاد فرصت‌هایی برای آموزش مهارت‌های دیجیتال به معلمان.

۲. توسعه حرفه‌ای معلمان:

- برگزاری کارگاه‌های آموزشی در حوزه فناوری و نوآوری.

- تشویق معلمان به یادگیری مداوم و اشتراک دانش.

۳. تقویت رهبری نوکیش:

- تربیت رهبرانی که به فناوری مسلط و به نوآوری متعهد باشند.

- ایجاد فرهنگ یادگیری مشارکتی در مدرسه‌ها.

۴. بهبود زیرساخت‌های فناوری:

- تجهیز مدرسه‌ها به امکانات دیجیتال.
- ایجاد شبکه‌های آموزشی برای ارتباط و تبادل اطلاعات.

نگرش و مهارت‌های متفاوتی است. رهبران نوکیش رهبرانی هستند که با شجاعت و نوآوری مدرسه را مدیریت می‌کنند. ویژگی‌های کلیدی این نوع رهبری عبارت‌اند از:

دانش آموزمحوری: تمرکز بر نیازها و خواسته‌های دانش‌آموزان.

نوآوری و تحول‌گرایی: کنار گذاشتن قالب‌های سنتی و استفاده از فرصت‌های دیجیتال.

ارتباط اخلاق‌مدار: ایجاد تعامل انسانی و همکاری‌های اخلاقی میان معلمان، دانش‌آموزان و والدین.

رهبر نوکیش الگویی برای یادگیری مستمر است؛ زمانی که رهبر یاد می‌گیرد، معلمان و دانش‌آموزان نیز یاد می‌گیرند. این رهبران با تلفیق روش‌های سنتی و نوآورانه، مسیری به سمت مدرسه‌های نوآور و آینده‌نگر ایجاد می‌کنند.

نقش برنامه درسی و فناوری در تحول آموزشی

یکی از مؤلفه‌های کلیدی در مواجهه با چالش‌های عصر دیجیتال، بازنگری در برنامه‌های درسی است. متخصصان این حوزه نسبت به فناوری در آموزش و پرورش دو دیدگاه متفاوت ارائه کرده‌اند:

۱. دیدگاه اصلاح‌گرایانه: فناوری به‌عنوان

ابزار بهبود روش‌های موجود تدریس و تسریع فرایند یادگیری عمل می‌کند.

۲. دیدگاه تحول‌گرایانه:

فناوری نه تنها ابزارها، بلکه اهداف و ساختارهای تعلیم و تربیت را به‌طور اساسی تغییر می‌دهد. مطالعات نشان می‌دهند،

نتیجه‌گیری

عصر دیجیتال فرصت‌ها و چالش‌های متعددی را برای نظام‌های آموزشی به همراه آورده است. معلمان و رهبران مدرسه‌ها باید با تغییر نگرش و تقویت مهارت‌های خود، از این فرصت‌ها برای بهبود کیفیت آموزش استفاده کنند. رهبری نوکیش به‌عنوان راهگشای تحول در نظام آموزشی باشد. تلفیق فناوری و برنامه درسی، توسعه حرفه‌ای معلمان، و تقویت زیرساخت‌های دیجیتال از جمله اقدام‌هایی هستند که می‌توانند مسیر آموزش و پرورش را به‌سوی آینده‌ای روشن هدایت کنند.

تانشل Z مانند از نسل Z بودن

چالش‌های مصرف‌گرایی و نقش مدرسه در تعامل با بازار

● سید محمد نوروزیان امیری، دکترای مدیریت آموزشی

کلیدواژه‌ها: نسل Z، مصرف‌گرایی، بازار، دنیای دیجیتال



در دنیای امروز، نسل Z با ویژگی‌های خاص خود در تعامل با دنیای مصرف‌گرایی، یکی از نسل‌های نوظهور و متکی بر فناوری شناخته می‌شود. این نسل که در دنیای دیجیتال و مصرف‌گرایانه بزرگ شده، نه تنها خود را در معرض انبوهی از کالاها و خدمات می‌بیند، بلکه این فرایند مصرف را بخشی از هویت خود می‌داند. این جستار رابطه پیچیده میان نسل زد، مصرف‌گرایی و نقش مدرسه در این فضا را نقد و بررسی می‌کند و می‌کوشد چالش‌های جدیدی را که مدرسه با آن مواجه است، روشن کند.

مصرف‌گرایی نسل Z: بودن تا ماندن

نسل Z به‌طور خاص در دنیای مصرف‌گرایانه‌ای قرار دارد که نه تنها زندگی روزمره‌اش، بلکه نحوه تفکر و تصمیم‌گیری‌هایش را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این نسل از نوجوانان و جوانان، با دسترسی بی‌وقفه به اینترنت، فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی، همواره در معرض پیام‌های تبلیغاتی و فرهنگ مصرف‌گرایانه قرار دارند. اما نکته‌ای که باید مورد توجه قرار گیرد، این است که این نسل فقط مصرف‌کننده کالاها و خدمات نیست، بلکه این فرایند مصرف به نوعی به هویت آن‌ها تبدیل شده است. نسل Z به‌واسطه هویت‌سازی‌های دیجیتال و دسترسی بی‌پایان به دنیای مصرف، او را به این نتیجه رسانده است که «بودن» در گرو مصرف بیشتر و به‌روز بودن است. این به معنای آن است که نسل Z نه تنها به‌طور پیوسته به دنبال مصرف کالا و خدمات است، بلکه مصرف را عنصری حیاتی برای ادامه زندگی و پیشرفت خود می‌بیند.

این روند مصرف‌گرایانه نه تنها بر رفتارهای فردی نسل Z اثر می‌گذارد، بلکه در بعد اجتماعی و فرهنگی نیز این نسل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، مصرف‌گرایی به یک نوع فرهنگ تبدیل شده است که تمامی ابعاد زندگی نسل Z را در بر می‌گیرد. اما در این میان، بازار به‌عنوان نیروی اصلی در شکل‌دهی به این فرهنگ مصرفی، نه تنها کالاها و خدمات را می‌سازد، بلکه به‌طور غیرمستقیم در شکل‌گیری نیازها، خواسته‌ها و حتی هویت نسل Z نقش پررنگی دارد.

بازار و نسل Z؛ ضلع سوم ارتباط

در این فضا، بازار به‌عنوان ضلع سوم ارتباط، در شکل‌دهی به رفتارها و خواسته‌های نسل Z نقشی حیاتی ایفا می‌کند. این نسل به دلیل در دسترس داشتن فناوری و شبکه‌های اجتماعی، در فضایی مداوم مصرف‌گرایانه زندگی می‌کند که از طریق تبلیغات، رسانه‌ها و ابزارهای دیجیتال، به‌طور مستقیم



رسالت مدرسه: فراتر از مصرف‌گرایی

در این میان، مدرسه به‌عنوان یکی از نهادهای تربیتی و آموزشی، با چالشی اساسی مواجه است. مدرسه باید درک کند نسل Z نباید فقط به‌عنوان مصرف‌کننده شناخته شود، بلکه باید به‌عنوان فردی مستقل، توانمند و دارای هویت انتقادی مورد توجه قرار گیرد. در حالی که نسل Z در معرض فشارهای بازاریابی و تبلیغات مصرفی قرار دارد، مدرسه باید به‌عنوان نهادی آموزشی، فضایی فراهم کند که دانش‌آموزان بتوانند در آن به‌طور مستقل فکر و خود را از وابستگی به مصرف‌گرایی آزاد کنند.

مدرسه باید نسل Z را از جنبه‌های تربیتی به چالش بکشد. به جای تقویت نیاز به مصرف و به‌روز بودن، باید ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و انسانی را تقویت کند و به دانش‌آموزان بیاموزد مصرف به‌تنهایی نمی‌تواند به معنای رشد و پیشرفت باشد. این مسئولیت به‌ویژه در دنیای امروز که مصرف‌گرایی در همه ابعاد زندگی رسوخ کرده است، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. مدرسه باید الگویی از نقد مصرف‌گرایی را به نسل Z عرضه کند و آن‌ها را به تفکر انتقادی و درک درست نیازهای واقعی‌شان هدایت کند.

مثال ارتباطی مدرسه، نسل Z و بازار

رابطه میان مدرسه، نسل Z و بازار رابطه سه‌سویه قابل تأملی است. درست هم‌زمان و حتی قبل از تعامل مدرسه و دانش‌آموز، این بازار است که بر نسل Z تأثیر می‌گذارد. مدرسه نیز باید با درک این سه‌سویگی مدام، در این فرایند نقش خود را به‌درستی ایفا کند. مدرسه به‌عنوان نهادی تربیتی باید بتواند فضایی مناسب برای رشد و یادگیری نسل Z فراهم کند و در عین حال در برابر فشارهای بازار از دانش‌آموزان دفاع کند. باید توجه داشت، اگر مدرسه در این فضا سکوت کند یا تنها به تولید نیروی کار برای بازار توجه داشته باشد، نسل Z همچنان در چرخه مصرف‌گرایی گرفتار خواهد ماند.

نتیجه‌گیری

در نهایت، مواجهه با نسل Z نیازمند درک عمیق‌تری از شرایط فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی آن‌هاست. مدرسه به‌عنوان نهادی تربیتی باید در این فرایند نقش فعال ایفا کند و نسل Z را از دام مصرف‌گرایی صرف نجات دهد. این تنها زمانی ممکن است که مدرسه به‌جای تأکید صرف بر تولید نیروی کار برای بازار، به تربیت انسان‌های آگاه و مستقلی بپردازد که در برابر فرهنگ مصرف‌گرایانه مقاومت و برای آینده‌ای پایدارتر و انسانی‌تر فکر کنند.

و غیرمستقیم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. تولیدکنندگان، نمانام‌ها و شرکت‌ها، به‌طور هوشمندانه و راهبردی به‌دنبال شبیه‌سازی نیازهایی در نسل Z هستند که در واقع محصول مستقیم مصرف است. این بازار با ایجاد تقاضا برای کالاها و خدمات، نه‌تنها از نسل Z مصرف‌کننده می‌سازد، بلکه آن را به‌عنوان یک عنصر مصرفی در نظر می‌گیرد که همیشه به خرید و مصرف نیاز دارد.

این روند باعث می‌شود نسل Z در چرخه‌ای بی‌پایان از خرید و مصرف قرار بگیرد و تمایل داشته باشد همیشه به‌روز و با آخرین روندها و فناوری‌ها هماهنگ باشد. در نتیجه، این نسل نه‌تنها به‌دنبال داشتن کالاهای جدید است، بلکه مصرف و به‌روز بودن خود را نیازی حیاتی در زندگی روزمره می‌بیند. این به معنای آن است که نه‌تنها بازار، بلکه فرهنگ مصرف به‌طور گسترده‌تر، در هویت‌سازی و رفتار نسل Z نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.





دکتر عباس وریج کاظمی
دکترای جامعه‌شناسی

عبور از نگاه کلیشه‌ای به نسل Z

از کلیشه‌های رایج تا تغییرات بنیادین در نگرش‌های فردی و جمعی

نسل Z به‌عنوان یکی از پرچالش‌ترین نسل‌های معاصر، همواره موضوع بحث و تحلیل‌های جامعه‌شناسی بوده است. این نسل که در دل تحولات گسترده فناوریانه و اجتماعی رشد یافته است، غالباً با کلیشه‌هایی همچون فردگرایی افراطی یا بی‌توجهی به آرمان‌های جمعی توصیف می‌شود. اما آیا این نگاه‌ها تصویر دقیقی از این نسل ارائه می‌دهند؟ در یک سخنرانی علمی، عباس وریج کاظمی، جامعه‌شناس برجسته ایرانی و دانشیار مؤسسه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، با ارائه نتایج یک تحقیق، این کلیشه‌ها را به چالش کشیده و از سنخ (تیپ)‌شناسی جدیدی برای درک بهتر این نسل پرده برداشته است. این مقاله بر پایه سخنرانی وی تدوین شده و نگرش‌ها، ویژگی‌ها و نقش نسل Z را در تحولات اجتماعی ایران بررسی می‌کند. کلیشه‌های نسل Z (متولدان ۱۳۷۰ شمسی، یعنی اواخر دهه ۱۹۹۰ میلادی) چالش‌های آن، غالباً به‌عنوان نسلی خودمحور، بی‌هدف و صرفاً مصرف‌گرا شناخته می‌شود. این نگاه کلیشه‌ای بسیاری از جنبه‌های متنوع این نسل را نادیده می‌گیرد. در این مقاله، با تحلیل اجتماعی، سه سنخ اصلی در میان افراد این نسل شناسایی و تأثیر تغییرات فناورانه و اجتماعی بر نگرش‌های آنان بررسی شده است.



تأثیر تغییرات فناورانه بر نسل‌ها: از پخش همراه (واکمن) تا فضای مجازی

تحولات فناورانه در شکل‌گیری هویت نسل‌ها نقش مهمی داشته است. در دهه ۱۹۹۰، دستگاه پخش همراه نمادی از فردگرایی بود. این وسیله امکان جدایی از فضای جمعی و ایجاد تجربه‌ای کاملاً شخصی از موسیقی را فراهم کرد. در مقابل، فناوری‌های امروزی مانند شبکه‌های اجتماعی، به نسل Z این امکان را داده‌اند که ارتباط خود را گسترش دهند و در عین حال، دیدگاه‌های فردی و اجتماعی خود را بازتعریف کنند. این نسل با ابزارهایی مانند تلفن‌های هوشمند و بسترهای دیجیتال، دنیای جدیدی از معنا و ارتباط را تجربه کرده است.

دگردیسی نسل Z: تغییرات پس از سال ۱۴۰۱

یکی از نقاط عطف در نگرش نسل Z در ایران، سال ۱۴۰۱ بود. پیش از این، بسیاری بر این باور بودند که این نسل تنها به آرزوهای فردی و لحظه‌های کوتاه زندگی توجه دارد، اما رویدادهای اجتماعی و سیاسی این سال نشان داد که نسل Z آرمان‌خواه است؛ آرمان‌هایی کوچک، ملموس و مربوط به بهبود شرایط زیستی، نه رؤیاهای دور از دسترس. این نسل نشان داد که آماده است برای ساختن جامعه‌ای بهتر تلاش کند؛ حتی اگر این تلاش مستلزم هزینه‌های شخصی باشد. این دگردیسی، بلوغ اجتماعی و سیاسی نسل Z را به نمایش گذاشت و نقطه‌ای امیدبخش برای آینده‌ای بهتر فراهم کرد.

چالش‌ها و فرصت‌های پیش‌روی نسل Z

اگرچه نسل Z به لحاظ فردی از امید و انگیزه لبریز است، اما هنوز نتوانسته است امید جمعی و توانایی تغییر ساختارهای اجتماعی را به‌طور کامل در خود تقویت کند. این چالش در سال‌های آینده، به‌ویژه با پیری جمعیت ایران پس از ۱۴۱۰، پررنگ‌تر خواهد شد. با این حال، ویژگی‌هایی چون انعطاف‌پذیری، توانایی انطباق با تغییرات و آرمان‌خواهی عملی، فرصت‌هایی برای تحول اجتماعی فراهم می‌کنند.

نتیجه‌گیری

بازنگری در کلیشه‌های نسل Z نشان داده است که برخلاف باورهای رایج، این نسل نسلی متنوع با نگرش‌های پیچیده است. این نسل نه تنها به دنبال تغییرات فردی، بلکه در پی دگرگونی‌های اجتماعی و فرهنگی است. برای درک بهتر این نسل و ظرفیت‌های آن، لازم است کلیشه‌های رایج را کنار بگذاریم و رفتارها و نگرش‌های آنان را با دیدی جامع‌تر تحلیل کنیم. آینده ایران به توانایی این نسل در غلبه بر چالش‌ها و استفاده از فرصت‌ها وابسته است.

سنخ‌شناسی نسل Z در ایران: فردگرا، خانواده‌گرا و جامعه‌گرا

مطالعات نشان می‌دهند، نسل Z را می‌توان به سه سنخ کلی تقسیم کرد:

۱. **فردگرای موفقیت‌گرا:** این گروه ارزش‌های فردی مانند موفقیت شخصی، پیشرفت حرفه‌ای و بهبود کیفیت زندگی را در اولویت قرار می‌دهند. این افراد غالباً به دلیل شرایط دشوار زیست‌محیطی و اجتماعی، به مهاجرت تمایل بیشتری نشان می‌دهند و خارج از مرزها، به دنبال فرصت‌های بهتر هستند.

۲. **خانواده‌گرا و رابطه‌خواه:** روابط خانوادگی و دوستانه را محور زندگی خود قرار می‌دهند. ارزش‌هایی چون هم‌بستگی، حمایت متقابل و شبکه‌سازی خانوادگی برای آنان اهمیت زیادی دارد.

۳. **جامعه‌گرا و دیگری‌خواه:** به ارزش‌های اجتماعی، مسائل زیست‌محیطی و عدالت اجتماعی اهمیت می‌دهند. تمایل دارند در جامعه باقی‌مانند و برای تغییرات اجتماعی و بهبود وضعیت عمومی تلاش کنند؛ حتی اگر این تلاش‌ها نیازمند هزینه‌های شخصی باشد.

تلفیق هوشمندانه

توسعه و سوژه‌ای به نام آموزش تلفیقی

● امیرحسین سلطانی فلاح، دکترای فلسفه تعلیم و تربیت

کلیدواژه‌ها: آموزش تلفیقی، دیجی‌نوگرایی، یادگیری مبتنی بر فناوری نوین اطلاعاتی

واژه‌های مربوط به عصر پسا-رایانه (یا پسا رایانه) به‌طور گسترده ساخته می‌شوند، همان‌طور که ابزارهای دیجیتال گوشی همراه همه‌جا وجود دارند. بنابراین برای نسل «پساهمه‌چیز» (که نسل شبکه نیز نامیده می‌شوند)، واژه پسا- پسامدرن نجسب به نظر نمی‌آید؛ آن‌گونه که در گذشته عده‌ای واژه پسانوگرایی را خشن و بی‌معنی می‌شمردند (Engberg & Fjellestad, 2013)

از دیدگاه تری ایگلتن^۱ شیوه تفکری به نام پسانوگرایی نیز به پایان رسید و به جای خرده‌روایت‌های عصر پسانوگرایی، کلان‌روایت‌های جدیدی جایگزین شدند. این عناصر جایگزین، کاملاً متفاوت از روایت‌های نوگرایی بودند. برای مثال شبکه، گوگل، ژنگان (ژنوم)^۲، بیونیک^۳، ارتباط نامحدود، پایگاه داده، افراط و دسترس، و دی.ان.ای^۴ جزو کلان‌روایت‌های دیجی نوگرایی محسوب می‌شوند.

وقتی به تاریخچه آموزش تلفیقی و دلایل به‌وجود آمدن آن نگاه می‌کنیم، به‌وضوح نقش این رویکرد آموزشی را در جامعه‌های از نظر آموزش پیشرفته می‌بینیم. این خود گواهی است برای افزایش هر روزه تمایل به سمت آموزش مجازی و زیرساخت‌های آموزش الکترونیکی

به هر حال عصر پسانوگرایی (پست‌مدرنیسم) به سر آمده و هزاره سوم گفتمان خود را می‌طلبد؛ حتی اگر فنون گفتمانی و نقد ایدئولوژیکی آن در قرن بیست و یکم همچنان جاری باشد؛ همان‌طور که در مورد نوگرایی (مدرنیسم) صادق بود (و گفتمان نوین در دوره پسانوگرایی حاکم بود). با وجود این، طبقه‌بندی‌های تاریخی ادبی مثل نوگرایی و پسانوگرایی تنها برچسب‌هایی ابتکاری و غیرمستدل هستند که در تلاش برای نشان دادن تغییرات و پیوندهای فرهنگی به‌وجود می‌آیند. **هاچئون** با اشاره به نام اختصاصی هزاره جدید اظهار می‌کند، دیجی نوگرایی اصطلاح جدیدی مختص به خود را می‌طلبد. پسا پسانوگرایی ممکن است به خاطر دو بار به‌کار بردن پیشنهاد «پسا» که فقر واژگانی شاخصی را نشان می‌دهد، واقعاً مضحک به نظر بیاید. با این حال، این واژه تا حدودی برای عصر بعد از پسانوگرایی پذیرفته شده است. شاید به این دلیل که مدت‌هاست در مورد انواع بعدها و پساها (مثل فرانسان، مابعدتاریخ، پساکلاسیکال، پسا-پرینت، فرامنتی، پسا فمینیست، فراجنسیت، پسانظریه، بعد جنگ سرد، فراصنعتی، فراملی، بعد ۱۱ سپتامبر و غیره) شنیده‌ایم و می‌شنویم،

و حاشیه سود به سهامداران کمک کند، برای پیاده سازی از اولویت بالاتری برخوردار است. هر چه این مزیت ها به صورت دوطرفه برای یاددهنده و یادگیرنده بیشتر باشد، از فرصت بیشتری برای انتخاب نیز برخوردار می شود.

یادگیری مبتنی بر فناوری نوین اطلاعاتی با ایجاد تغییرات بنیادین در مفاهیم آموزش سنتی در روش، توانسته است بسیاری از ناکارآمدی های نظام های آموزشی را رفع کند و دگرگونی هایی اساسی در آموزش به وجود آورد. بنابراین، یادگیری تنها به صورت حضوری انجام نمی پذیرد. فناوری اطلاعات و ارتباطات در مدت زمان کوتاهی که از پیدایش آن می گذرد، توانسته است تغییرات فراوانی را در نحوه زندگی بشر به وجود آورد که در ابعاد شخصی و اجتماعی آکنده از فرصت ها و آسیب ها هستند. یکی از زمینه هایی که سهم عمده ای از این تغییرات را به خود اختصاص داده است، یادگیری است. نقش فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی در چرخه یادگیری بسیار اهمیت دارد. در یادگیری به شیوه سنتی، فرد مجبور بود به طور مداوم بخواند، حفظ کند و بنویسد و ارتباط تقریباً یک طرفه بود؛ بی آنکه به کاربرد آن در شاخص های اجتماعی پرداخته شود. اما با به کارگیری فناوری اطلاعاتی و ارتباطی در یادگیری، فرد علاوه بر این مهارت های پایه، نیازمند داشتن مهارت در استفاده از فناوری های اطلاعاتی و ارتباطی است. یادگیری های مبتنی بر فناوری های نوین اطلاعاتی، با ایجاد تغییرات بنیادین در مفاهیم آموزش سنتی، توانسته است بسیاری از ناکارآمدی های نظام های آموزشی را رفع کند و دگرگونی هایی اساسی در آموزش به وجود آورد، اما در مواجهه با گستردگی شگفت انگیز آن، اختیار و ابتکار عمل را از دست داده است. از این مهم نباید غافل بود که یادگیری علوم در سطح های دانشی، مطلوب نویسنده در این نوشتار است و ابعاد یادگیری در لایه های نگرش، بینش و گاه مهارت نیازمند هویت بخشی به مدرسه و بازگشت اصالت بر حضور مربی است. پرسش اصلی آنجاست که پدیده آموزش تلفیقی که موضوع نخست آموزش در نظام های آموزشی قلمداد می شود، در حکمرانی تربیتی و مسئله مدرسه جامعه ایران، شتاب دهنده چه جنس حرکتی است و نقش معلم در این مهم چگونه تبیین می شود؟

پی نوشت ها

1. Terry Eagleton
2. genome
3. Bionic
4. DNA

منابع

1. Kirby, Alan (2012). Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure our Culture. New York: Continuum.
2. Fjellestad, Danuta and Maria Engberg (2013). "Toward a Concept of Post-Postmodernism or Lady Gaga's Reconfigurations of Madonna". Reconstruction: studies in contemporary culture. Vol. 12, No. 9, 2013.
3. Hutcheon, Linda. (2011). Politics of Postmodernism, New York & London: Routledge.

**یادگیری های مبتنی
بر فناوری های نوین
اطلاعاتی، با ایجاد
تغییرات بنیادین
در مفاهیم آموزش
سنتی، توانسته
است بسیاری از
ناکارآمدی های
نظام های آموزشی
را رفع کند و
دگرگونی هایی اساسی
در آموزش به وجود
آورد**

که نموداری صعودی دارد. امروزه در کشورهای نوین، آموزش از راه دور و دورسخنی (ویدئو کنفرانس) تحت وب بسیار متداول است. آموزش تلفیقی برای آموزشگاه ها، استادان، دانش پذیران و سایر افراد فعال در صنعت آموزش کشور مزیت های زیادی فراهم کرده است. برای مثال، می توان به تأثیرات گسترده آن در توسعه سواد عمومی، مدیریت زمان، سوخت و انرژی های تجدیدناپذیر و ارتباطات اشاره کرد. آموزش تلفیقی می تواند با توجه به نیازهای افراد و مؤسسه های گوناگون به راه های گوناگونی انجام پذیرد. افراد و آموزشگاه ها به دلایل متنوعی از بستر آموزش مجازی استفاده می کنند، اما آنچه در انتها برای تمام تصمیم گیرندگان اهمیت ویژه ای دارد، تأثیر پیاده سازی بستر یادگیری الکترونیکی بر نرخ بازگشت سرمایه آن هاست که به نظر می رسد جدی ترین چالش برای گام نهادن یا ادامه دادن این ایده است. هر مزیتی که بتواند با حذف موارد غیرضروری در یک راهبرد، گفتن، کسب و کار و... آن در افزایش سرعت پیشرفت، حرکت، درآمد

طلسم دیجیتال

بررسی تأثیر وابستگی به تلفن همراه بر سلامت روان،
با نقش میانجی تطابق پذیری با محیط تحصیل



الهه خادمی

کارشناس ارشد آموزش ابتدایی



دکتر جلال قنبری

دکترای مدیریت آموزشی

هدف از انجام این تحقیق بررسی تأثیر استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر وضعیت سلامت روان در میان دانش‌آموزان دختر، با توجه به نقش واسطه تطابق‌پذیری با محیط تحصیل است. روش انجام تحقیق همبستگی - توصیفی است. همچنین تحقیق حاضر به لحاظ هدف تحقیقی کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر چمستان نور در استان مازندران است که با استفاده از نمونه‌گیری طبقه‌ای، تعداد اعضای نمونه آماری برابر با ۲۴۰ نفر برگزیده شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه محقق‌ساخته است که روایی آن به تأیید رسیده و پایایی آن‌ها با آلفای کرونباخ و ترکیبی تأیید شده است. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز حداقل مربع‌های معمولی مبتنی بر داده‌های مقطعی با رویکرد تحلیل ساختاری است که با استفاده از نرم‌افزار «اسمارت پی ال اس ۳» انجام شده است. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهند، استفاده بی‌رویه از تلفن همراه تأثیر منفی و معناداری بر هر دو شاخص سلامت روان دانش‌آموزان و تطابق‌پذیری آن‌ها با محیط تحصیل بر جای می‌گذارد. ضمن اینکه تطابق‌پذیری با محیط تحصیل، تأثیری میانجی‌گر در استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش‌آموزان می‌گذارد.

کلیدواژه‌ها: استفاده بی‌رویه از تلفن همراه، سلامت روان، تطابق‌پذیری با محیط تحصیل

مقدمه

امروزه تلفن همراه به عنوان یکی از مظاهر فناوری ارتباطی نوین در زندگی فردی و اجتماعی بشر جایگاهی قدرتمند دارد و جزو جدانشدنی مناسبات روزمره محسوب می شود؛ به طوری که می توان ادعا کرد زندگی بدون آن برای بسیاری از افراد امکان پذیر نیست یا دست کم مطلوبیت ندارد. نفوذ کاربردهای تلفن همراه در شئون زندگی پدیده ای جهانی است و در جامعه ما، با وجود فروکش کردن تب اولیه استفاده از آن، مقبولیتش به حدی رسیده است که مضرات جدی و اساسی این فناوری نوین را مخفی و نادیده نگه می دارد؛ مضراتی که در حوزه های متنوع اجتماعی، فرهنگی، رفتاری، روان شناسی، پزشکی، قانونی و جزایی آسیبزا می شوند و با کمی دقت و موشکافی می توان به دامنه تأثیر نامطلوب آن ها پی برد. در واقع، از یک دیدگاه آسیب شناسانه می توان تلفن همراه را یک منبع بزرگ برای تولید نارسایی ها و معضلات دانست که آشکارا یا پنهان در مناسبات زندگی کاربران نفوذ کرده است (حسینی پاکدهی و حاج محمدی، ۱۳۹۰: ۲۸۲-۲۴۳). سلامت روان یکی از مهم ترین عوامل زندگی سالم است. افرادی که مشکلات روانی، تنش، ناراحتی، افسردگی، ترس و غیره ندارند، از کیفیت زندگی بهتری برخوردارند. این سلامت روان، جدا از تأثیر بر خلق و خو، بر سلامت جسمانی هم تأثیرگذار خواهد بود. هرچه جامعه سلامت روانی بیشتر و بهتری داشته باشد، هرچه مردم خوشحال تر و شادتر باشند و هرچه میزان غم ها و اندوه ها کمتر باشد، پیشرفت در آن جامعه بیشتر خواهد بود (Long et al., 2019). سلامت روان عبارت است از: مجموعه عواملی که در پیشگیری از ایجاد و با پیشرفت روند وخامت اختلال های شناختی، احساسی و رفتاری در انسان نقش مؤثر دارند (علیمردانی، ۱۳۹۰).

تأثیر استفاده بیش از اندازه بر سلامت روانی جامعه جهانی به یکی از موضوعات اصلی پژوهشگران این حوزه در سال های اخیر تبدیل شده است؛ گرچه مفهوم سلامت روان سال ها موضوع مورد بحث در میان روان پزشکان، روان شناسان و دیگر دانشمندان علوم رفتاری بوده است (ایرجی راد، ۱۴۰۰).

وابستگی به تلفن همراه به عنوان ناتوانی در تنظیم استفاده از تلفن همراه تعریف می شود و در نهایت می تواند به برخی مشکلات در زندگی روزمره، مانند مشکلات مربوط به روابط بین فردی، خواب، امور شغلی و مالی منجر شود (Zhao, et al., 2019). اگر وابستگی به تلفن همراه به قدری شدت یابد که زندگی عادی فرد را مختل کند، اعتیاد نامیده می شود. اکثر ما با واژه اعتیاد آشنا هستیم و انواع و اقسام آن را می شناسیم، اما اعتیاد در معنای وسیع و علمی آن عبارت است از رفتاری که بر اثر عادت، چنان بر فرد مسلط می شود که کاملاً یا تا حدی بر رفتارهای سالم او تأثیر می گذارد و آن ها را تحت سیطره خود در می آورد (قربانی، ۱۳۹۷).

وابستگی به تلفن همراه پیامدهای بسیاری برای شخص ایجاد می کند، از جمله افسردگی، اضطراب، تنش، افت تحصیلی در دانش آموزان و کاهش برقراری ارتباط عاطفی نوجوانان با خانواده هایشان. همچنین، تمام تمایلات اعتیادآور، اثرات مثبت قابل توجهی در رفتارهای مشکل ساز و اثرات منفی قابل توجهی بر هوش هیجانی دارند (اسدالهی و پورشافعی، ۱۳۹۸).

در عین حال، یکی دیگر از متغیرهایی که در این زمینه می تواند مورد توجه باشد، تطابق پذیری با محیط تحصیل است. در واقع انتظار می رود دانش آموزانی که به تلفن همراه وابستگی افراط دارند، از

ضعف در ارتباط اجتماعی رنج ببرند. بنابراین می توان تصور کرد که این دسته از دانش آموزان در تطابق پذیری با محیط تحصیل خود توانایی کمتری داشته باشند و در نتیجه دشوار بودن سازگاری با محیط، این افراد متحمل آسیب های روانی خاص خود خواهند شد (Chen, ET AL., 2016).

با این حال و با وجود اهمیت موضوع، در این بخش نیز مطالعه به خصوصی در خصوص دانش آموزان دوره متوسطه در پژوهش های داخلی موجود نیست. از این حیث نمی توان نسبت به کیفیت و شدت تأثیر شاخص های بیان شده بر سلامت روان به طور دقیق اظهار نظر کرد. بدین ترتیب، مسئله اصلی این تحقیق آن است که استفاده بی رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش آموزان چه تأثیری داشته و نقش میانجی تطابق پذیری با محیط تحصیلی در این تحقیق چیست؟

بنابراین ضروری است به کیفیت تأثیر وابستگی به تلفن همراه بر سلامت روان دانش آموزان در قالب یک مطالعه تجربی پرداخته شود. این موضوع به دلیل دامنه اثرش، برای طیف وسیعی اعم از خانواده ها، دانش آموزان، محققان و متولیان نظام آموزشی اهمیت بسیاری دارد.

اهداف تحقیق

با توجه به آنچه در تشریح مسئله تحقیق بیان شد، اهداف مورد نظر تحقیق به این شرح هستند:

هدف اول: بررسی تأثیر استفاده بی رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش آموزان؛

هدف دوم: بررسی تأثیر استفاده بی رویه از تلفن همراه بر تطابق پذیری با محیط تحصیل دانش آموزان؛

هدف سوم: بررسی تأثیر تطابق پذیری با محیط تحصیل بر سلامت روان دانش آموزان؛

هدف چهارم: بررسی نقش میانجی استفاده بی رویه از تلفن همراه از طریق تطابق پذیری با محیط تحصیل بر سلامت روان دانش آموزان.

فرضیه های تحقیق

بر این اساس، با در نظر گرفتن اهداف مورد نظر تحقیق، فرضیه های پژوهش به این شرح بیان می شوند:

فرضیه اول: استفاده بی رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش آموزان تأثیر دارد.

فرضیه دوم: استفاده بی رویه از تلفن همراه بر تطابق پذیری با محیط تحصیل دانش آموزان تأثیر دارد.

فرضیه سوم: تطابق پذیری با محیط تحصیل بر سلامت روان دانش آموزان تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: استفاده بی رویه از تلفن همراه از طریق تطابق پذیری با محیط تحصیل، بر سلامت روان دانش آموزان نقش میانجی دارد.

روش تحقیق

تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی است و روش انجام تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این تحقیق دانش آموزان دختر متوسطه دوم شهر چمرستان به تعداد ۶۴۲ نفر هستند.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

در این پژوهش، نمونه آماری بر اساس جدول مورگان و کرجسی انتخاب شد. بدین ترتیب نمونه آماری برابر با ۲۴۰ نفر تعیین می‌شود. در این پژوهش، نمونه به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و در هر طبقه به صورت تصادفی انتخاب شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

به منظور گردآوری اطلاعات لازم برای انجام این تحقیق از دو بخش ابزار استفاده شده است. در بخش نخست و در راستای تدوین مطالب نظری تحقیق، به روش کتابخانه‌ای عمل شده و از کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های رسمی و معتبر استفاده شده است. در بخش دوم و به منظور استحصال داده‌های عددی از ابزار پرسش‌نامه استفاده است.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

۱. آمار توصیفی

۲. آمار استنباطی

آمار توصیفی: در این بخش با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی نظیر میانگین، میان، حداکثر، حداقل و انحراف معیار، کیفیت پراکندگی پاسخ‌ها تشریح شد. برای توضیح وضعیت جمعیتی پاسخ‌دهندگان نیز از نمودار و جدول‌های فراوانی استفاده شد.

آمار استنباطی: به دلیل نوع و ماهیت مدل پژوهش، از فن معادلات ساختاری برای بررسی هم‌زمان تأثیرگذاری‌ها استفاده شد. بدین منظور از نرم‌افزارهای اکسل، اسپاس و اسمارت پی‌ال‌اس برای بررسی الگوی مدلی معادله‌های ساختاری به روش پی‌ای‌اس^۲ استفاده شد.

نتایج آزمون فرضیه‌ها

شماره	فرضیه‌ها	نتیجه
۱	استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری دارد.	تأیید
۲	استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر تطابق‌پذیری با محیط تحصیل دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری دارد.	تأیید
۳	تطابق‌پذیری با محیط تحصیل بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر مثبت و معناداری دارد.	تأیید
۴	استفاده بی‌رویه از تلفن همراه از طریق تطابق‌پذیری با محیط تحصیل بر سلامت روان دانش‌آموزان نقش میانجی دارد.	تأیید

نتیجه‌گیری

استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری در این جامعه آماری داشته است و استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر تطابق‌پذیری با محیط تحصیل دانش‌آموزان تأثیر منفی و معناداری نیز داشته است. ضمن اینکه نقش میانجی‌گر تطابق‌پذیری با محیط تحصیل، در استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر سلامت روان دانش‌آموزان نیز در این جامعه آماری تأیید شده است.

پیشنهادها

فرضیه نخست: استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر سلامت روان

دانش‌آموزان تأثیر دارد.

۱. با عنایت به دستاوردهای حاصل از انجام این تحقیق، به خانواده‌ها پیشنهاد می‌شود، میزان استفاده فرزندان‌شان از تلفن همراه را تنظیم و به اوقات خاصی محدود کنند.

۲. برای افزایش سلامت روان دانش‌آموزان سعی شود در زمان مشخصی از روز ۱/۵ تا ۲ ساعت در روز از تلفن همراه استفاده شود.

فرضیه دوم: استفاده بی‌رویه از تلفن همراه بر تطابق‌پذیری با محیط تحصیل دانش‌آموزان تأثیر دارد.

۱. توصیه می‌شود خانواده‌ها زمان بیشتر و برنامه‌های مناسبی برای پرکردن اوقات فراغت فرزندان اختصاص دهند تا نیاز آن‌ها به مراجعه به فضاهای مجازی کاهش یابد.

۲. برای افزایش سلامت روان دانش‌آموزان سعی شود بعد از استراحت روزانه از تلفن همراه استفاده شود.

فرضیه سوم: تطابق‌پذیری با محیط تحصیل بر سلامت روان دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۱. پیشنهاد می‌شود متولیان مدرسه‌ها به خصوص مسئولان فوق برنامه، ضمن انجام تحقیقاتی در حوزه آسیب‌شناسی سازگاری دانش‌آموزان با محیط تحصیل

۲. به منظور افزایش سلامت روان، محیط آموزشی و تحصیلی مطلوبی برای دانش‌آموزان فراهم شود.

فرضیه چهارم: استفاده بی‌رویه از تلفن همراه از طریق تطابق‌پذیری با محیط تحصیل، بر سلامت روان دانش‌آموزان نقش میانجی را دارد.

۱. به منظور افزایش سلامت روان دانش‌آموزان، استفاده از تلفن همراه در سازگاری و انطباق با محیط مدرسه، خانواده و دیگران انجام شود.

۲. کارگاه‌های آموزشی مناسبی در زمینه افزایش درک دانش‌آموزان نسبت به وابستگی به فضاهای مجازی و تلفن همراه ترتیب داده شوند.

پی‌نوشت‌ها

1. smart pls3
2. PLS

منابع

۱. اسدالهی، پریسا؛ پورشافعی، هادی (۱۳۹۸). وابستگی دانش‌آموزان به تلفن همراه (آسیب‌ها و راهکارها)، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری. تهران.
۲. ایرجی‌راد، حمید. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی اعتیاد به تلفن همراه با رویکرد سلسله‌مراتبی فاز ۲ در میان دانشجویان دانشگاه آزاد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد تهران جنوب.
۳. حسینی پاکدهی، علیرضا؛ حاج محمدی، مریم (۱۳۹۰). نوجوانان و تلفن همراه، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۵.
۴. علیمردانی، فاطمه (۱۳۹۰). رابطه میزان استفاده از تلفن همراه، وابستگی روانی به آن و سازگاری اجتماعی، آموزشی و عاطفی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه استان قم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی دانشگاه الزهرا.
۵. قربانی، مریم (۱۳۹۷). مقایسه درون‌گرایی، برون‌گرایی، احساس تنهایی در دانشجویان وابسته و غیروابسته به پیامک در دانشگاه‌های شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
6. Chen, L., Yan, Z., Tang, W., Yang, F., Xie, X., He, J., (2016). addiction levels and negative emotions among Chinese young adults: the mediating role of interpersonal problems. Comput. Hum. Behav. 55, 856-866.
7. Long, J., Liu, T.Q., Liao, Y.H., Qi, C., He, H.Y., Chen, S.B., et al. (2019). Prevalence and correlates of problematic smartphone use in a large random sample of Chinese undergraduates. BMC Psychiatry 16 (1), 408-419.
8. Zhao, R.L., Lou, S.P., Chen, H., (2019). Mediating effect of depression on the association between persistent non-suicidal self-injury and college adjustment among college students. Acta Med. Univ. Sci. Technol. Huazhong 48 (3), 334-338.

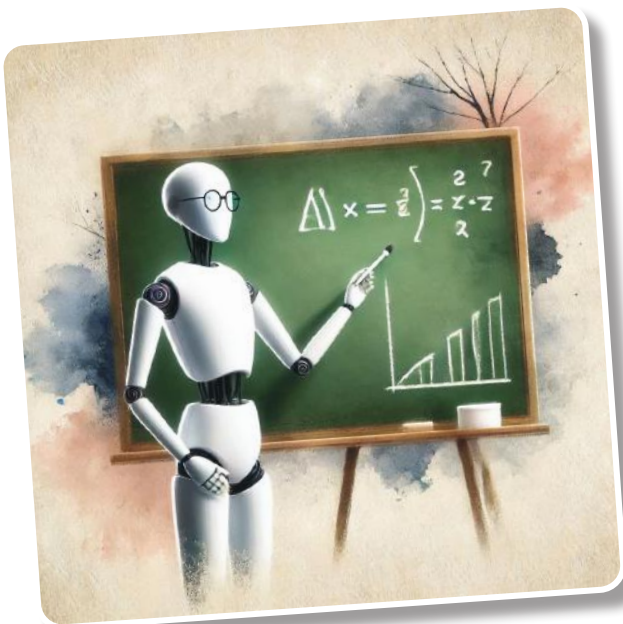
دست به عصا اما با حداکثر سرعت



فرزانه صالحی

آموزگار دبستان ابوالفضل اصفهان

جستاری درباره توسعه هوش مصنوعی در میان معلمان



و حتی نمی توانند از ابزارهای ساده چند رسانه‌ای (مولتی مدیا) بهره ببرند یا خود تولیدکننده آن باشند. یکی از استادان علوم تربیتی می گفت، نرم افزار «ورد» به تنهایی آن قدر قابلیت دارد که می توان برای آموزش تمام بخش ها و قابلیت های آن، یک دوره کارشناسی ارشد مستقل طراحی کرد.

✱ مهارت جست و جوی: برای بهره مند شدن از مزیت ها و محصولات هوش مصنوعی، باید مهارت جست و جوی داشت و بین اطلاعات و داده های درست و غلط تمایز قائل شد. وقتی معلمی هنوز ویکی پدیای قابل تغییر توسط کاربران را یک منبع قابل اعتماد می داند، چگونه می توان مطمئن بود بتواند صحت محصولات هوش مصنوعی را تجزیه و تحلیل شناختی بکند!

✱ دانش پداگوژیکی و مهارت های معلمی: طرفداران کاربرد هوش مصنوعی در آموزش می گویند: «هوش مصنوعی می تواند بر اساس اطلاعاتی که می گیرد، مشکلات درسی و اخلاق دانش آموزان شما را حل کند، برایتان طرح درس سالانه و روزانه بنویسد، سؤال امتحانی طراحی کند، نتایج آزمون های تان را تجزیه و تحلیل کند، اختلالات یادگیری دانش آموزانتان را تشخیص دهد و...» وقتی معلم دانش و هنر معلمی (پداگوژیکی) ندارد و اصلاً نمی داند طراحی آموزشی و طرح درس چیست، حیطه های یادگیری و سطوح های آن را نمی شناسد و هزار و یک نکته دیگر معلمی، چگونه می خواهد تشخیص دهد این چیزی که هوش مصنوعی به او عرضه کرده، درست و حتی کاربردی است؟ در مقام فردی که همواره از اندیشه ها و دستاوردهای نو استقبال کرده ام، اعتقاد دارم در کاربرد هوش مصنوعی باید کاری متفاوت و سازنده (پارادوکسی) انجام دهیم:

دست به عصا را هفتن، منتها با حداکثر سرعت!

این روزها همه جا از هوش مصنوعی و چگونگی به کارگیری آن صحبت می شود و طبیعی است که کاربست این فناوری نویافته در میان معلمان و کارکنان اجرایی مدیریتی مدرسه ها، بیشتر نقل محافل ما معلمان و دست اندرکاران تربیت و یادگیری باشد. در سال های اخیر، مفاهیم متعددی با درجه های گوناگونی از شیوع در میان جامعه فرهنگی جاری و ساری شده و حتی چون تبی که بیماری را به تسخیر خود در می آورد، معلمان و متولیان تعلیم و تربیت را هم با خود درگیر کرده است. شاید هنوز از مباحث گرم و آتشین خلاق کردن آموزش گذشته بودیم که ارزشیابی کیفی توصیفی، تمام قد و با وجود مخالفت برخی استادان ارزشمند سنجش و اندازه گیری که به تجربه های جهانی عقب گرد مطلق از این نوع ارزشیابی اشاره می کردند، سر بر آورد و نظام نمره دهی معلمان را دستخوش تغییرات کرد. در همین گیر و دار بودیم که مفهوم فراشناخت به عنوان نسخه درمان آموزش نحیف ما مطرح شد و عده ای بر طبل موفقیت بی چون و چرای آموزش با عمل به نسخه های فراشناخت کوبیدند. در همین اثنا، عده ای هم با اشاره به عملی کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و زیرنظام های آن، بوم (برنامه ویژه مدرسه) را شفا دهندۀ آموزشمان معرفی کردند. دوره کرونا هم یادمان نرفته است که آموزش ترکیبی و یادگیری معکوس و مواردی از این دست، به مثابه راه های رفع معضل آموزش و پرورش در آن زمان معرفی شدند. از مثال های بیشتر می گذرم، چرا که همواره شاهد بوده ایم که این مفاهیم و مقوله ها، نه به عنوان ضرورت، بلکه به مثابه تبی که گذراست و پس از مدتی پاشویه کردن فرو خواهد نشست، مطرح و اندکی بعد به فراموشی سپرده شدند و از شدت توجه به آن ها کاسته شد.

غرض از طرح این نکته، ارتباط دادن موضوع با تب یا ضرورت استفاده از هوش مصنوعی در آموزش است. در منابع در دسترس موجود، امکانات فراوانی را که هوش مصنوعی فراروی معلمان قرار می دهد و در صحت وجود و تأثیرگذاری آن ها دیده و خوانده ایم، حرفی نیست. ولی سخن اصلی اینجا است: وقتی بر طبل کاربرد هوش مصنوعی در آموزش می کوبیم، آیا به غیر از انگیزاننده های گوناگونی که این فراخوانی نیاز دارد، به موارد دیگر نیز اندیشیده ایم؟ برخی از این موارد را اینجا مطرح و تأکید می کنم، همه موارد قطعی نیستند و صرفاً از نظرات نگارنده این سطور برگرفته شده اند و ممکن است صاحب نظرانی خلاف گفته های مرا نشان دهند.

✱ ناکافی بودن اطلاعات معلمان در حوزه زبان های خارجی، به ویژه انگلیسی: هر چند قید می شود هوش مصنوعی به همه زبان ها قابلیت بهره برداری دارد، و البته آموخته هم شده است، ولی در هر صورت پایه اصلی و ورودی هوش مصنوعی، زبان انگلیسی است. آیا معلمان ما در این زمینه دانش و مهارت کافی دارند؟

✱ نبود توانمندی و مهارت در دانش پایه رایانه و مهارت های جنبی: برای گشت و گذار در دنیای پر رمز و راز هوش مصنوعی و بهره مندی از مزیت های بی حد و شمار آن، لازم است معلمان مهارت های کار با رایانه و فعالیت های مرتبط با آن را بشناسند. اغلب معلمان فاقد این توانایی اند

تدریس در فروشگاه مجازی



آرزو میرزایی، کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

مدرسه دخترانه امانت واقع در روستای باغدشت، شهرستان قائم شهر، استان مازندران، در سال تحصیلی گذشته تلاش کرده است با بهره‌گیری از روش‌های نوین آموزشی، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. از آنجا که این مدرسه در منطقه‌ای روستایی قرار دارد، با چالش‌های متعددی از جمله کمبود تجهیزات فناوری و دسترسی محدود به منابع آموزشی روبه‌رو بوده است. با این حال، تیم معلمان جوان و پرانرژی این مدرسه توانسته است با ذوق و علاقه به حرفه معلمی، این موانع را به فرصت‌هایی برای نوآوری و خلاقیت تبدیل کند.

در سال تحصیلی گذشته، در راستای مشارکت در جشنواره درس پژوهی با موضوع «راهبردهای حل مسئله در کتاب ریاضی پایه دوم» تصمیم گرفته شد از فناوری‌های نوین آموزشی برای بهبود یادگیری و تدریس استفاده شود. این اقدام نشان از تمایل تیم آموزشی مدرسه برای به‌روزرسانی و تطبیق خود با تغییرات سریع دنیای آموزشی داشت. به همین منظور، استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی جدید مورد بحث و بررسی قرار گرفت تا راهکارهایی ارائه شوند که نه تنها تدریس را مؤثرتر کنند، بلکه بتوانند فضای یادگیری را نیز برای دانش‌آموزان جذاب‌تر کنند.

طراحی بازی «خرید در فروشگاه»؛ پیوندی بین ریاضی و زندگی واقعی

پس از تأیید استفاده از اسکرچ، تیم آموزشی مدرسه با همکاری هم یک بازی آموزشی با عنوان «فروشگاه مجازی» طراحی کرد. در این بازی دانش‌آموزان به محیطی شبیه یک فروشگاه وارد می‌شدند و می‌توانستند خریدهایی مجازی با مبلغ مشخص انجام دهند. هدف از این بازی، تقویت مهارت‌های ریاضی مانند جمع و تفریق در فضایی شبیه‌سازی شده از زندگی روزمره بود.

در راستای ساحت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، این روش تدریس نه تنها دانش‌آموزان را به چالش‌های ریاضی دعوت می‌کرد، بلکه به آنان فرصت می‌داد با مفاهیم مالی، محاسبه و تصمیم‌گیری آشنا شوند. نکته جالب این است که بازی به‌گونه‌ای طراحی شده بود که دانش‌آموزان باید در هر خرید دقت و برنامه‌ریزی می‌کردند تا مبلغ مورد نظر خود را به‌درستی مدیریت کنند (تقویت مهارت سواد مالی). این تجربه آموزشی به‌طور هم‌زمان مهارت‌های ریاضی و تفکر حل مسئله را در دانش‌آموزان تقویت کرد.

معلمان جوان و مشتاق نیروی محرکه نوآوری در مدرسه

یکی از نقاط قوت مدرسه امانت، وجود معلمان جوان و تازه‌کاری است که با شور و شوق فراوان وارد عرصه تدریس شده‌اند. این معلمان، هرچند تجربه محدودی دارند، اما با انگیزه و انرژی بالا تلاش می‌کنند بهترین روش‌ها را برای تدریس خود به کار گیرند و از فناوری به‌عنوان ابزاری توانمندساز بهره ببرند. در این مسیر خانم رقیه نورزاده، آموزگار پایه دوم، که خود یکی از همین معلمان جوان و تازه‌کار است، پیشنهاد استفاده از نرم‌افزار اسکرچ را برای طراحی یک بازی آموزشی ارائه داد. اسکرچ که یکی از نرم‌افزارهای محبوب در زمینه آموزش برنامه‌نویسی برای کودکان است، ابزاری جذاب و کارآمد بر آموزش ریاضی در قالب بازی‌های تعاملی به شمار می‌رود. این پیشنهاد به دلیل همخوانی آن با رویکردهای نوین آموزشی و توانایی جذب دانش‌آموزان، با استقبال تیم آموزشی مواجه شد.



اولین برخورد دانش‌آموزان با فناوری؛ تجربه‌ای تازه و به‌یادماندنی

یکی از برجسته‌ترین و تأثیرگذارترین جنبه‌های این پروژه، نخستین برخورد برخی از دانش‌آموزان با ابزارهای دیجیتال بود. به دلیل محدودیت‌های موجود در مناطق روستایی، بسیاری از دانش‌آموزان پیش از این تجربه‌ای از کار با رایانه و استفاده از موشی (موس) نداشتند. برای آن‌ها این پروژه نه تنها فرصتی برای یادگیری مفاهیم ریاضی بود، بلکه اولین مواجهه جدی با فناوری‌های نوین نیز به شمار می‌آمد.

صحنه‌هایی که در روز تدریس مشاهده شد، لحظاتی فراموش‌نشدنی بودند؛ جایی که دانش‌آموزان با اشتیاق و کنجکاوی اولین کلیک‌های خود را با موشی انجام می‌دادند و وارد دنیای دیجیتال می‌شدند. این لحظه‌ها تنها یک تجربه آموزشی ساده نبود، بلکه آغاز مسیری جدید برای آشنایی با ابزارهای فناوری و آمادگی برای چالش‌های آینده محسوب می‌شد. دانش‌آموزانی که پیش از این فرصت دسترسی به این ابزارها را نداشتند، حالا توانسته بودند با دنیای دیجیتال ارتباط برقرار کنند و از مزیت‌های آن بهره‌مند شوند.

تدریس در عمل؛ نتیجه‌ای فراتر از انتظار

در روز تدریس، دانش‌آموزان با شور و اشتیاق به بازی خرید در فروشگاه پرداختند. فضای کلاس پر از هیجان و تعامل بود و دانش‌آموزان در طول بازی به شکل گروهی و فردی به حل مسائل ریاضی پرداختند. این تجربه به‌وضوح نشان داد، استفاده از بازی‌های آموزشی می‌تواند فرایند یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و مؤثرتر کند. دانش‌آموزان نه تنها مهارت‌های ریاضی خود را تقویت کردند، بلکه با چالش‌های حل مسئله و کار گروهی نیز مواجه شدند. تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان نیز به طرز چشمگیری بهبود یافت و این نشان از موفقیت رویکرد نوین آموزشی داشت.

دستاوردهای پروژه و چشم‌انداز آینده

نتایج این تجربه بسیار مثبت و دلگرم‌کننده بود. بازخوردهایی که از دانش‌آموزان و والدین و معلمان دریافت شد، از تأثیرات عمیق این روش آموزشی نشان داشت. استفاده از فناوری‌های نوین به دانش‌آموزان کمک کرد به شکل عملی و جذاب با مفاهیم پیچیده ریاضی آشنا و در عین حال مهارت‌های دیگری چون همکاری گروهی و حل مسئله نیز تقویت شوند. با توجه به این نتایج، مدرسه امانت تصمیم دارد در آینده بر استفاده از بازی‌های آموزشی و فناوری‌های نوین بیشتر تمرکز کند. یکی از اهداف ما توسعه مهارت‌های معلمان در زمینه فناوری‌های آموزشی است، تا آنان بتوانند با استفاده از ابزارهای دیجیتال، تجربه‌های آموزشی بهتری برای دانش‌آموزان فراهم کنند. در نهایت ما در مدرسه امانت به این باور رسیده‌ایم که استفاده از فناوری‌های نوین، حتی در محیط‌های روستایی و با محدودیت‌های منابع، می‌تواند در بهبود کیفیت آموزشی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آینده‌ای پر از تغییرات نقش مؤثری داشته باشد. معلمان جوان و با انگیزه ما نیروی محرکه این تغییرات هستند. با ادامه این مسیر امیدواریم بتوانیم در روش‌های آموزشی مدرسه تحولی بزرگ ایجاد کنیم و دانش‌آموزان را به سوی آینده‌ای روشن‌تر هدایت کنیم.

چالش‌های مسیر؛ کمبود تجهیزات و اهمیت همکاری

هرچند تجربه استفاده از فناوری در تدریس برای دانش‌آموزان و معلمان بسیار مثبت و مفید بود، اما این مسیر بدون چالش نیز نبود. یکی از اصلی‌ترین چالش‌های ما، کمبود تجهیزات فناوری در مدرسه بود. مدرسه به دلیل محدودیت بودجه و امکانات، به تعداد کافی رایانه و رایانه کیفی نداشت، اما با همکاری و همیاری معلمان و استفاده از رایانه‌های کیفی شخصی آنان توانستیم این مشکل را برطرف کنیم و به هر دانش‌آموز فرصت تجربه بازی و کار با فناوری را بدهیم.

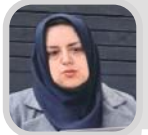
این تجربه نشان داد، با وجود مشکلاتی همچون کمبود منابع، اگر تیمی از معلمان با انگیزه و مشتاق داشته باشیم، می‌توانیم راهکارهایی خلاق و مؤثر برای حل مشکلات ارائه دهیم.

معلمان مدرسه امانت با همکاری و همدلی توانستند این چالش را به فرصتی برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان تبدیل کنند.

بازگشت به وجود

به کارگیری فلسفه هایدگر در تربیت نسل دیجیتال

● سیده معصومه احمدی
دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی



کلیدواژه‌ها: فلسفه هایدگر، نسل دیجیتال، تربیت، وجود، معنا، هویت، آموزش فلسفه

در عصر حاضر، که جهان به سرعت در حال پیشرفت و دگرگونی است، نسل دیجیتال، که در دنیایی مملو از فناوری‌های پیشرفته و اطلاعات بی‌پایان رشد کرده است، با چالش‌های پیچیده‌ای مانند اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی و بحران هویت مواجه است. این امر ضرورت بازنگری در روش‌های تربیتی و فلسفی را ایجاد می‌کند و نیازمند رویکردهایی جدید در آموزش و پرورش است. فلسفه هایدگر با تأکید بر مفاهیمی کلیدی مانند دازاین (بر جا بودن)، هستی، زمان، زبان و فناوری، می‌تواند به عنوان چارچوب نظری جامعی برای تربیت نسل دیجیتال مورد استفاده قرار گیرد. این مقاله به دنبال تبیین تربیت نسل دیجیتال، کمک به یافتن معنا و هدف در زندگی و پرورش تفکر انتقادی از طریق آموزه‌های فلسفه هایدگر است. یافته‌ها نشان می‌دهند، با تأکید بر آگاهی از تسلط ابزار، فهم شرایط وجودی، یادگیری فعال، تأثیر زبان و توجه به هنر، می‌توان نسلی خلاق، آگاه و مسئول پرورش داد که قادر باشد در دنیای پیچیده امروز زندگی معناداری داشته باشد.

مقدمه

نسل دیجیتال^۱ که به نام **ناتالز** نیز شناخته می‌شود، در عصر اطلاعات متولد شده است و از همان کودکی با فناوری‌های دیجیتال به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از زندگی روزمره خود عجین شده است و به طور طبیعی با آن تعامل دارد. این نسل که به عنوان نسل زد نیز شناخته می‌شود، ویژگی‌های منحصر به فردی دارد که آن‌ها را از نسل‌های پیشین متمایز می‌کند. تسلط بر فناوری‌های دیجیتال، دسترسی آسان به اطلاعات، گرایش به فردگرایی و جست‌وجوی هویت در جهانی پیچیده و پرسش‌برانگیز، از جمله بارزترین ویژگی‌های این نسل هستند. یادگیری از طریق منابع برخط به صورت خودآموز، توانایی انجام چندین کار به طور هم‌زمان، اهمیت نمانام‌سازی شخصی و ایجاد و مدیریت هویت دیجیتال نیز از دیگر ویژگی‌های بارز نسل دیجیتال محسوب می‌شوند. همچنین، این نسل در تصمیم‌گیری‌ها به دنبال واقعیت و شفافیت است و نسبت به مسائل اجتماعی و محیط‌زیستی حساسیت زیادی دارد. تمایل به ایجاد تغییر نیز از دیگر ویژگی‌های شاخص این نسل است. این خصوصیات منحصر به فرد آن‌ها را به نسلی خلاق، فعال و آگاه تبدیل کرده است که توانایی تغییر جهان را دارند (سلند و هیگن، ۲۰۲۱).

با وجود تمام توانمندی‌ها، نسل دیجیتال با چالش‌های پیچیده‌ای نیز مواجه است. جست‌وجوی معنا و هدف در دنیایی پرشتاب و سرشار از اطلاعات، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های این نسل است. اینجاست که فلسفه می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. در این راستا، فلسفه هایدگر با تأکید بر اهمیت بازگشت به وجود و پرسش از ماهیت هستی، می‌تواند راهکارهای ارزشمندی برای تربیت این نسل ارائه دهد. هایدگر^۲، فیلسوف آلمانی، با نقد فلسفه سنتی و تأکید بر تجربه زیسته انسان، ماهیت بودن و جایگاه انسان را

در جهان بررسی کرده است. او معتقد بود، انسان امروزی درگیر ابزارانگاری و فراموشی هستی خویش شده است و برای رهایی از این وضعیت باید به پرسش‌هایی بنیادین درباره خود و جهان پاسخ دهد (بریتو، جوزف و سلمن، ۲۰۲۱). در این پژوهش تلاش می‌شود با بهره‌گیری از مفاهیم و روش‌های فلسفه هایدگر، راهکارهایی برای بازگشت به اصالت و تربیت نسل دیجیتالی با هویت قوی ارائه شود. هدف اصلی این پژوهش آن است که نشان دهد چگونه می‌توان از فلسفه هایدگر برای کمک به نسل دیجیتال، برای یافتن معنا و هدف در زندگی استفاده کرد.

چالش‌های نسل دیجیتال

فناوری بر نسل دیجیتال تأثیر عمیقی گذاشته است. از یک سو این فناوری‌ها فرصت‌های بی‌نظیری برای یادگیری، ارتباط و رشد فراهم کرده‌اند و از سوی دیگر، استفاده بی‌رویه و نادرست از فناوری می‌تواند به مشکلات متعددی منجر شود. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی است. این اعتیاد نه تنها بر سلامت روان افراد تأثیر می‌گذارد، بلکه روابط اجتماعی و هویت فردی آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین، می‌تواند به بروز مشکلات روانی مانند کاهش تمرکز، اختلال در خواب و افزایش استرس و اضطراب منجر شود. استفاده مداوم از این برنامه‌ها ممکن است باعث شود افراد زمان کمتری را صرف فعالیت‌های واقعی و تعامل رودررو کنند و این ممکن است به احساس بیگانگی، انزوا و تنهایی منجر شود (کریشتانوفسکیا، چرناوین و لاوروف، ۲۰۲۲). با افزایش استفاده از فناوری‌های دیجیتال و شبکه‌های اجتماعی، تعاملات اجتماعی رودررو کاهش می‌یابد و نسل دیجیتال بیشتر وقت خود را صرف ارتباط برخط می‌کند. این موضوع می‌تواند به ضعف در مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی آن‌ها منجر شود. ناتوانی

انسان‌ها تنها در بستر زمان می‌توانند به معنای وجود خود پی ببرند. زبان در فلسفه هایدگر نه تنها ابزار ارتباط، بلکه وسیله درک عمیق‌تر هستی است. هایدگر فناوری را نه تنها به عنوان ابزار، بلکه به عنوان نگرشی به جهان می‌بیند که می‌تواند انسان را از ارتباط واقعی با هستی دور کند. او نسبت به «ابزارانگاری»^۵ یا تسلط ابزار بر انسان هشدار می‌دهد.

هایدگر مرگ را نه تنها پایان زندگی، بلکه بخش جدایی‌ناپذیر آن می‌داند. آگاهی از مرگ، انسان را به سوی جست‌وجوی معنای زندگی سوق می‌دهد. در مجموع، فلسفه هایدگر با ارائه تصویری جامع از وجود انسان، در تلاش است به پرسش‌هایی بنیادین درباره زندگی و هستی پاسخ دهد (بریتو، جوزف و سلمن، ۲۰۲۱).

به کارگیری فلسفه هایدگر در تربیت نسل دیجیتال

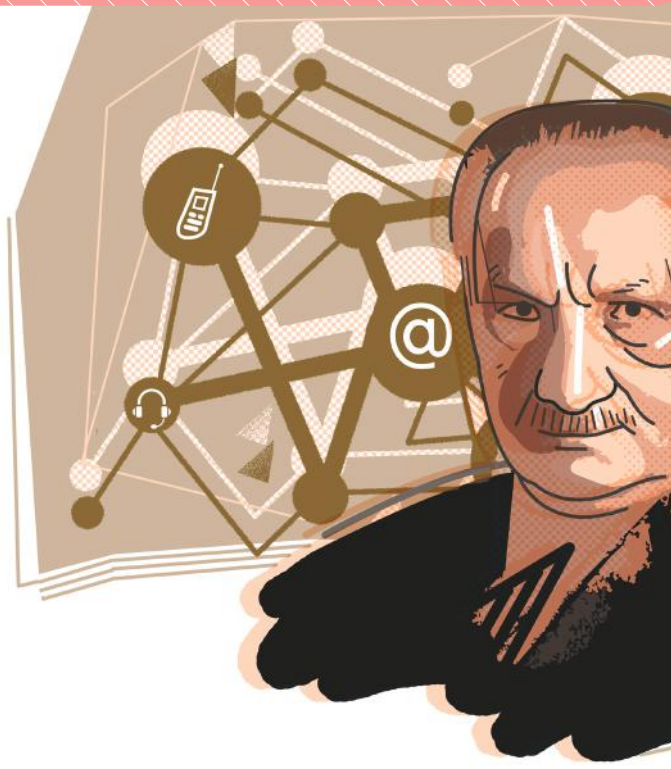
دیدگاه مارتین هایدگر درباره تربیت، در فلسفه عمیق او درباره هستی و جایگاه انسان در جهان ریشه دارد. او تربیت را فراتر از انتقال صرف اطلاعات می‌داند و آن را فرایندی مستمر برای کشف خود و جهان اطراف می‌شمارد. هایدگر اهداف تربیت را شامل کشف خود، ارتباط با جهان، توسعه تفکر انتقادی، یافتن معنا و آمادگی برای آینده تعریف می‌کند (مرتل، ۲۰۲۰).

هایدگر با معرفی مفهوم دازاین (وجود انسانی) بر اهمیت آگاهی از وجود تأکید می‌کند. در تربیت نسل دیجیتال، این مفهوم می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند خود را بهتر بشناسند و نسبت به محیط اطرافشان آگاه‌تر شوند. این آگاهی می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری فعال و پویا باشد. هایدگر یادگیری را فرایندی فعال و پویا می‌داند که نیازمند ارتباط دوسویه بین مربی و دانش‌آموز است. این رویکرد می‌تواند به یادگیری مؤثرتر و عمیق‌تر منجر شود و مهارت‌های اجتماعی را در نسل دیجیتال تقویت کند (همبالی، ۱۱، ۲۰۲۳).

هایدگر به بررسی رابطه انسان با فناوری و تأثیر آن بر یادگیری می‌پردازد. او معتقد است که فناوری نه تنها ابزار فنی، بلکه نگرشی به جهان است که می‌تواند انسان را از ارتباط واقعی با هستی و ماهیت خود دور کند و او را به یک ابزار تبدیل نماید. هایدگر هشدار می‌دهد که فناوری می‌تواند فرهنگ خاص خود را بر انسان حاکم کند. در تربیت نسل دیجیتال، باید به تأثیر فناوری بر تجربه انسانی توجه ویژه‌ای داشت و آموزش باید شامل مباحثی درباره استفاده آگاهانه از فناوری باشد. دانش‌آموزان باید بیاموزند که فناوری را به عنوان ابزار ببینند، نه هدف نهایی، تا از وابستگی بیش‌ازحد به آن جلوگیری کنند. هایدگر معتقد است که هنر می‌تواند راهی برای فرار از تسلط فناوری باشد و فرصت‌هایی برای بیان خلاقیت و هنر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا تعادلی بین استفاده از فناوری و فعالیت‌های خلاقانه برقرار کنند (مرتل، ۲۰۲۰).

هایدگر بر اهمیت اصالت و فردیت تأکید دارد. در تربیت نسل دیجیتال می‌توانیم به دانش‌آموزان بیاموزیم اصالت و فردیت خود را حفظ کنند و تحت تأثیر فشارهای اجتماعی و فناوری قرار نگیرند. این رویکرد می‌تواند به آن‌ها کمک کند هویت خود را بهتر بشناسند و زندگی معنادارتری داشته باشند (پارک، ۱۲، ۲۰۲۳).

هایدگر بر اهمیت پرسشگری و تفکر انتقادی تأکید دارد. در نظام آموزشی، ایجاد فضایی که دانش‌آموزان تشویق شوند پرسش‌های بنیادین مطرح کنند، می‌تواند به پرورش تفکر خلاق و انتقادی در آن‌ها منجر شود. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند به جای پذیرش سطحی اطلاعات، آن‌ها را عمیق‌تر بررسی کنند. زبان در فلسفه هایدگر نقش مهمی دارد. او معتقد است، زبان



در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، تهدیدی برای روابط بین فردی است.

بحران هویت یکی دیگر از چالش‌های جدی نسل دیجیتال است. در شبکه‌های اجتماعی، افراد می‌توانند هویت‌های متعددی برای خود بسازند و این می‌تواند به سردرگمی در مورد هویت واقعی خود منجر شود. همچنین، فضای مجازی با ارائه تصاویر آرمانی (ایدئال) و استانداردهای غیرواقعی، می‌تواند باعث سردرگمی در هویت‌یابی شود (فورتوناتی، تاپپال و دلسوکا، ۲۰۱۹). این بحران هویتی می‌تواند به نبود اعتماد به نفس و نارضایتی از خود منجر شود. برای بهره‌مندی هرچه بیشتر از مزیت‌های فناوری و کاهش اثرات منفی آن، نیازمند آموزش و آگاهی‌بخشی به نسل دیجیتال هستیم.

فلسفه هایدگر

مارتین هایدگر یکی از تأثیرگذارترین فیلسوفان قرن بیستم، با طرح پرسش‌های بنیادین درباره ماهیت هستی و جایگاه انسان در جهان، تحولی عمیق در تفکر فلسفی ایجاد کرده است. فلسفه هایدگر با تمرکز بر تجربه زیسته انسان، به دنبال درک عمیق‌تر معنای وجود است.

مفهوم کلیدی در فلسفه هایدگر وجود انسانی (دازاین) است. این اصطلاح تنها به وجود اشاره نمی‌کند، بلکه به تجربه زیسته انسان، آگاهی او از خود و ارتباطش با جهان نیز می‌پردازد. هایدگر معتقد است، انسان موجودی است که می‌تواند درباره وجود خود تأمل کند و این ویژگی او را از سایر موجودات متمایز می‌کند.

هایدگر مفهوم «هستی»^۶ را به عنوان اساس همه موجودات بررسی می‌کند. او معتقد است، فلسفه غربی از توجه به هستی غافل شده است. زمان در فلسفه هایدگر نقش محوری دارد. او معتقد است، زمان نه تنها یک بعد خطی، بلکه بستر اصلی فهم هستی است.

«تا پایان سال تحصیلی ۱۳۹۳، در سطح کشور بیش از ۱۰۰ هزار کلاس درس در ۴۰ هزار مدرسه هوشمند سازی شدند و برای این موضوع ۲۳۰ میلیارد ریال اختصاص یافته است» این جمله‌ها بخشی از سخنان معاون آموزش ابتدایی وزیر است که در ادامه گفته است: «هوشمند سازی مدرسه‌ها در سخت‌افزار، شبکه مدرسه، آموزش معلمان، محتوای الکترونیک و مدیریت است» (خبرگزاری تسنیم، ۲۴ اردیبهشت ۱۳۹۴).

این یک خبر از میان انبوه خبرها در یک دهه اخیر درباره هوشمندسازی مدرسه‌هاست که وزیران و معاونان وزیر و مدیران کل تا مدیران مدرسه فخر آن را فروخته‌اند و در باغ سبزی نشان داده و در سطح وسیعی منتشر کرده‌اند. نکته قابل توجه اینکه، بودجه آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ در مجموع ۱۶۷ میلیارد تومان بوده است و اعتبار هوشمندسازی ۲۳ میلیارد است. هر چند می‌دانیم بخش قابل توجهی از این مبلغ از کمک‌های اولیا تأمین شده، ولی در هر صورت در حدود یک هشتم کل بودجه آموزش و پرورش صرف هوشمندسازی شده است. در اغلب این خبرها و یادداشت‌ها تنها راه کیفی سازی آموزش و پرورش گسترش مدرسه‌های هوشمند عنوان شده و حتی در گزارش‌هایی، به ارتباط معنادار میان نمره دانش آموزان و استفاده از رایانه اشاره شده و به آزمون بین‌المللی پیزا استناد شده است (پیشین).

اما اکنون اگر به عقب برگردیم و به پشت سر نگاهی بیندازیم، از آن همه هزینه در مدرسه چه باقی‌مانده است و این مدرسه‌های هوشمند چه میزان بر کیفیت آموزش و پرورش افزوده‌اند.

● **تعریف‌نشدن هوشمندسازی:** در نگاه سیاست‌گذاران و مدیران ارشد آموزش و پرورش تعریف جامع و مانعی از مدرسه هوشمند نداریم. اگر در مدرسه‌ای یک کلاس درس دستگاه رایانه‌ای متصل به ویدئو فرتاب داشته باشد، هوشمند تلقی می‌شود، یا اگر مدرسه‌ای سامانه حضور و غیاب و اطلاع‌رسانی الکترونیکی داشته باشد هم هوشمند است و اگر مدرسه‌ای سامانه آزمون‌یار داشته باشد و از بانک سؤال آزمون بسازد هم هوشمند تلقی می‌شود. حتی ممکن است مدرسه‌ای هوشمند، به واسطه هوشمندبودن، برخلاف مقررات حاکم بر مدرسه‌ها عمل کند. در خبرها فراوان خواننده و دیده‌ایم که در اوایل دهه ۹۰ دانش‌آموزان برخی از مدرسه‌ها رایانه کیفی داشتند، در حالی که در آن دوره آوردن وسایل هوشمند به کلاس درس ممنوع بود و درست در همان زمان، مدیران برخی از مدرسه‌ها با استفاده از دستگاه‌های تلفن همراه، یاب، تلفن‌های همراه دانش‌آموزان را ضبط می‌کردند.

● **نداشتن نگاه فرایندی به مقوله هوشمندسازی:** متأسفانه نگاه اغلب سیاست‌گذاران و مجریان

وسایله‌ای است که انسان‌ها از طریق آن می‌توانند با جهان ارتباط برقرار کنند و حقیقت وجود را بیان کنند. در آموزش نسل دیجیتال، توجه به تأثیر زبان بر تفکر و تجربه دانش‌آموزان می‌تواند به تقویت مهارت‌های ارتباطی و تفکری آن‌ها کمک کند (همبالی، ۲۰۲۳). این راهکارها می‌توانند به بشر امروزی کمک کنند نسل دیجیتال را به‌گونه‌ای تربیت کند که از فناوری به‌شکلی معقول و متعادل استفاده کنند و از جنبه‌های انسانی و معنوی زندگی خود غافل نشوند.

نتیجه‌گیری

نسل دیجیتال با ویژگی‌هایی مانند تسلط بر فناوری، دسترسی آسان به اطلاعات و گرایش به فردگرایی شناخته می‌شود. این نسل با چالش‌هایی نظیر بحران هویت و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مواجه است. فلسفه هایدگر می‌تواند به‌عنوان راهکار تربیت این نسل عمل کند، زیرا بر آگاهی از وجود و تفکر انتقادی تأکید دارد و به بازگشت به پرسش‌های بنیادین درباره هستی دعوت می‌کند. برای بهره‌مندی از مزیت‌های فناوری و کاهش اثرات منفی آن، نیازمند آموزش و آگاهی‌بخشی به نسل دیجیتال هستیم. ایجاد فضایی که دانش‌آموزان را به بیان خلاقیت تشویق و فناوری را ابزار رشد معرفی کند، می‌تواند به تربیت نسلی آگاه، خلاق و مسئولیت‌پذیر منجر شود. تلفیق مفاهیم فلسفی هایدگر با روش‌های آموزشی نوین می‌تواند به پرورش انسان‌هایی کمک کند که آگاهانه و مسئولانه در جهان زندگی کنند و به دنبال معنا و هدف در زندگی خود باشند. پیاده‌سازی این رویکرد نیازمند همکاری مربیان، والدین و جامعه است تا محیط‌های آموزشی مناسبی فراهم شوند و فرصت‌های رشد برای نسل دیجیتال ایجاد شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Digital Natives
2. Martin Heidegger
۳. Dasein واژه و مفهومی بنیادین در فلسفه مارتین هایدگر به معنای بودن در جهان است.
4. Being
5. Instrumentalism

منابع

1. Brito, R., Joseph, S., & Sellman, E. (2021). Exploring mindfulness in/as education from a Heideggerian perspective. *Journal of philosophy of education*, 55(2), 302-313.
2. Fortunati, L., Taipale, S., & de Luca, F. (2019). Digital generations, but not as we know them. *Convergence*, 25(1), 95-112. <https://doi.org/10.1177/1354856517692309>
3. Hambali, R. Y. A. (2023). Being in the Digital World: A Heideggerian Perspective. *Jaqi: Jurnal Aqidah dan Filsafat Islam*, 8(2), 274-287.
4. Kryshanskaya, O. V., Chemavin, Y. A., & Lavrov, I. A. (2022, January). Digital generation: Mechanisms of socialization and social prospects. In *Proceedings of the International Scientific Conference "Smart Nations: Global Trends In The Digital Economy" Volume 2* (pp. 346-354). Cham: Springer International Publishing.
5. Mertel, K. C. (2020). Heidegger, technology and education. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 467-486.
6. Park, H. J. (2023). Being Self in Heidegger's Ontology: A Heideggerian Contribution to the Ontology of Individuality. *KRITIKE: An Online Journal of Philosophy*, 16(3).
6. Seland, I., & Hyggen, C. (2021). The digital generation. *Generational tensions and solidarity within advanced welfare states*, 133.



دکتر حسین مولوی
دکترای فقه و مبانی حقوق اسلامی

دو ضلع غایب

درمثلت هوشمندسازی مدرسه

عوامل اجرایی مدرسه‌ها کاسته شده و در مدرسه‌های محدودی معاون فناوری به کار گرفته شد که آن هم بعد از مدتی به خاطر کمبود شدید نیروی انسانی حذف شد و دوباره حفظ و نگهداری و به‌روزرسانی ابزارهای هوشمندسازی مدرسه بر عهده مدیر مدرسه قرار داده شد.

● **محتوا:** نبود نگاه فرایندی به مقوله هوشمندسازی باعث شد در تولید محتوا نیز استانداردهایی چندگانه وجود داشته باشند. با وجود اینکه قرار بود در مدرسه‌های هوشمند نگاه از آموزش سنتی به آموزش نوین ارتقا یابد، ولی آموزش بر اساس همان کتاب درسی بود و معلمان برای استفاده از مزیت‌های کلاس هوشمند باید خودشان تولید محتوا می‌کردند. در این میان، معمولاً با برگزاری مسابقاتی با عنوان جشنواره تولید محتوای الکترونیکی، سعی بر آن بود که معلمان را به تولید محتوا برای مدرسه‌های هوشمند ترغیب کنند. در اینجا، علاوه بر تفاوت‌های فراوان در تولیدات، تعداد شرکت‌کنندگان و تولیدکنندگان محتوا (به نسبت تعداد همه معلمان) اندک بوده است.

اکنون باید دید مدرسه‌های به‌اصطلاح هوشمند با مدرسه‌های غیرهوشمند چه تفاوتی دارند؟ حاصل ده سال هزینه از منابع عمومی و کمک‌های مردمی برای هوشمندسازی چه آورده‌ای داشته است؟ دانش‌آموزان مدرسه‌های به‌اصطلاح هوشمند چه مهارت بیشتری از دانش‌آموزان دیگر دارند؟ تخته‌های هوشمند مدرسه‌ها اکنون در چه وضعیتی هستند و رایانه‌های موجود در کارگاه‌های مدرسه‌ها چه کاربردی دارند؟ آیا برای ارائه درس محتوایی وجود دارد؟ اگر محتوا موجود است، معلمان به دانش استفاده از ابزارهای هوشمند تسلط دارند؟

همه می‌دانیم که محتوای همه مدرسه‌ها یکسان و همان کتاب است و اگر در چند سال گذشته در کتاب‌های درسی زمینه قرار داده شده است، به امید گوشی‌های هوشمند دانش‌آموزان است، وگرنه مدرسه هوشمند حتی برای استفاده از این قابلیت، هم امکانات ندارد و هم نیروی انسانی‌اش آموزش ندیده است و تمام فعالیت‌های تحت عنوان هوشمندسازی در مدرسه، یک عملکرد ذوقی و بر پایه تجربه شخصی است، نه بر مبنای یک سیاست سازمانی. نگارنده حتی معتقد است، در اغلب موارد، هوشمندسازی نه بر پایه فهم ضرورت آموزش و پرورش و کیفی‌سازی بوده، بلکه بیشتر یک افاده مدیریتی و ناشی از چشم و هم‌چشمی‌های مدیران بوده است.

منبع

۱. رشد مدرسه فردا، شماره ۵، سال ۱۳۹۵. دفتر انتشارات و فناوری آموزشی.

آموزش و پرورش به مقوله هوشمندسازی بیشتر سخت‌افزاری بوده است. برای همین اغلب مدرسه‌ها به‌صرف داشتن رایانه و فراتاب یا یک اتاق دارای چند دستگاه رایانه هوشمند شناخته می‌شدند، در حالی که جنبه‌های دیگر هوشمندسازی مدرسه غالباً مورد توجه قرار نگرفته‌اند. اگر ما در مدرسه هوشمند سه بعد «تجهیزات، نیروی انسانی و محتوا» را در نظر بگیریم، غیر از تجهیزات، معمولاً دو بعد دیگر چندان مورد توجه قرار نگرفته‌اند.

● **نیروی انسانی:** به‌خاطر نبود نگاه فرایندی به روند هوشمندسازی، غالباً به تجهیز مدرسه‌ها به ابزارهای هوشمند اکتفا شده و از آموزش‌های استاندارد کارکنان غفلت شده است. داشتن گواهی‌نامه «آی‌سی‌دی‌ال» معادل مهارت معلم و مدیر برای راهبری کلاس هوشمند تلقی شده است. به‌ویژه در مدرسه‌هایی که در آن‌ها معلمان با سابقه بیشتری اشتغال داشتند، نبود تسلط معلم به کار با ابزار هوشمند مشهودتر بوده است. وقتی اداره‌ها توان دانش‌افزایی به‌خاطر نبود منابع اعتباری را نداشتند، آموزش معلمان به مدرسه‌ها واگذار می‌شد و در مدرسه‌ها هم اگر آموزش بود، لزوماً استاندارد نبود.

البته در بعد نیروی انسانی نباید فقط به آموزش معلمان بسنده کرد، بلکه در نگاه فرایندی، در مقابل اضافه‌شدن ابزارها و مسئولیت‌ها و برنامه‌ها، باید نیروی ماهر و متخصص انسانی نیز به عوامل مدیریتی مدرسه‌ها اضافه شوند. اما در چند سال اخیر شاهد بوده‌ایم، از تعداد



مدیریت هوشمند مدرسه زیر ذره بین مهارت های نرم



فاطمه رهبری

کارشناس پژوهش و تحقیقات قائم شهر، مازندران

غالباً وقتی مهارت های مدیریت سازمان مطرح می شوند، مهارت های مدیریتی سه گانه انسانی، فنی و ادراکی مدنظر قرار می گیرند. در این مقاله قصد داریم به مهارت های سخت^۱ و مهارت های نرم^۲ مدیریت مدرسه اشاره ای مختصر کنیم.

در عصر حاضر، هوش مصنوعی به بسیاری از حوزه ها وارد شده است. بهتر است بگوییم حوزه های گوناگون، برای توسعه و بقا، با هوش مصنوعی همراه می شوند. آموزش و پرورش و به ویژه مدرسه، به عنوان کانون تعلیم و تربیت، در تلاش است هوشمندانه و خردمندانه، هم آوا با هوش مصنوعی پیش رود. در نگاه نقادانه با این سؤال مواجه می شویم:

آیا مدیریت مدرسه به هم آوایی هوش مصنوعی و مهارت های نرم توجه دارد؟

مهارت های سخت به مجموعه ای از توانایی ها و دانش های فنی و تخصصی گفته می شود که معمولاً از طریق آموزش های رسمی، تجربه های کاری یا تمرین مداوم به دست می آیند. این مهارت ها مانند کار با نرم افزار خاص، تحلیل داده و مهارت های فنی، غالباً قابل اندازه گیری هستند. مهارت های نرم به مجموعه ای از توانایی های فردی و بین فردی اشاره دارند که به تعاملات اجتماعی و انسانی مربوط می شوند. این مهارت ها بیشتر به ویژگی های شخصیتی توانایی ارتباطی مرتبط هستند و مواردی چون کار تیمی، مدیریت زمان، حل مسئله، مهارت ارتباطی همدلی و رهبری را شامل می شوند.

در مدیریت مدرسه هر دو مهارت اهمیت دارد. از طرف دیگر مهارت های سخت و نرم هم پوشانی دارند (Lamri & Lubart, 2023). پژوهش ها نشان می دهند، مهارت نرم برای مؤثری و خودکارآمدی سازمان بسیار مفید است. از طرف دیگر، مهارت های نرم مدیران در دنیای متغیر و رقابتی امروز بیش از مهارت های سخت و رسمی مورد نیاز است و مدیران آموزشی باید به راهکارهای افزایش مهارت های نرم توجه ویژه کنند (خالق خواه و نجفی، ۱۳۹۸: ۸۵-۱۰۴).

نقش هوش مصنوعی در مدیریت مدرسه

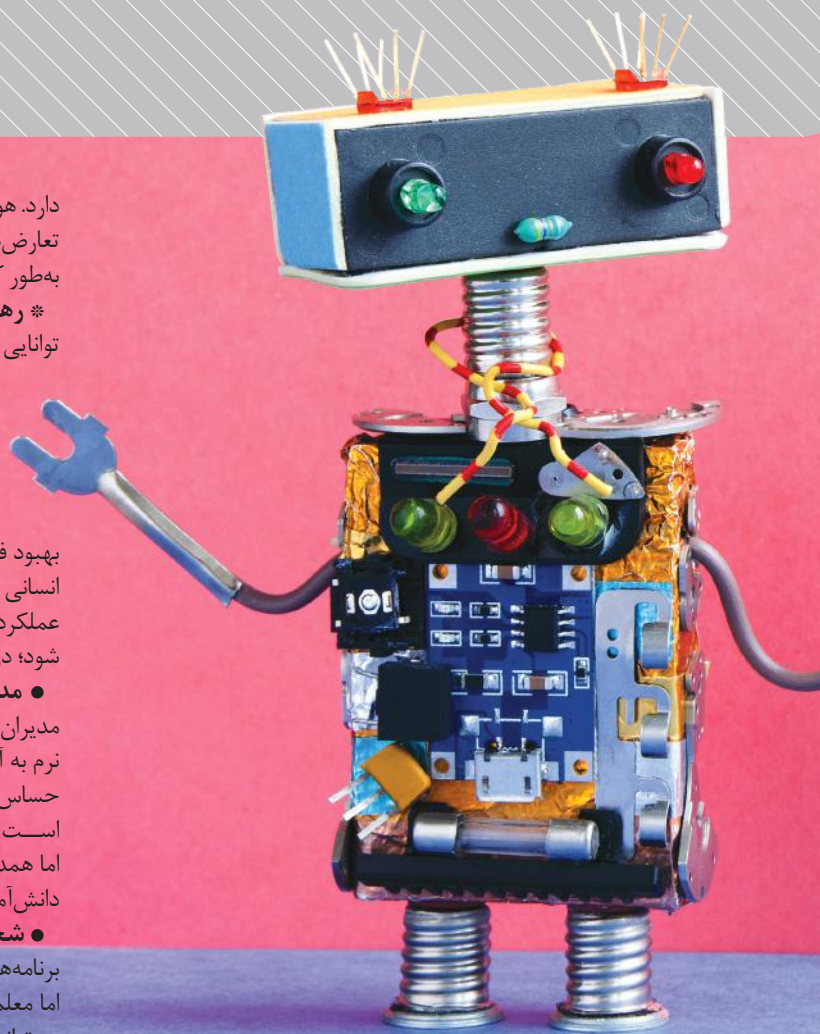
۱۴۰۲: ۱۳۹-۱۲۹؛ اموری مانند: پردازش نمره، برنامه ریزی کلاس ها

و مدیریت بودجه. این کارها کارآمدی بیشتری ایجاد می کنند و به مدیران اجازه می دهند بر مسائل کلیدی تر تمرکز کنند.

● **شخصی سازی آموزش:** در برخی مدرسه ها، هوش مصنوعی برای طراحی برنامه های آموزشی فردی بر اساس نیازهای خاص هر دانش آموز به کار می رود. این شرایط می تواند به دانش آموزان کمک کند با سرعت خودشان یاد بگیرند و نیازهای آموزشی شان بهتر برآورده شوند.

● **تحلیل داده ها و پیش بینی ها:** هوش مصنوعی می تواند داده های زیادی را از عملکرد دانش آموزان جمع آوری و تحلیل کند. این اطلاعات به مدیران کمک می کنند درباره منابع و نیازهای آموزشی تصمیم های بهتری بگیرند. همچنین، می تواند پیش بینی کند کدام دانش آموزان ممکن است به توجه بیشتری نیاز داشته باشند.

● **خودکارسازی اداری:** با استفاده از هوش مصنوعی، بسیاری از وظایف مدیریتی و اداری می توانند خودکار شوند (جعفری و همکاران،



دارد. هوش مصنوعی ممکن است برای تحلیل داده‌های مربوط به این تعارض‌ها ابزارهایی ارائه دهد، اما نمی‌تواند در حل و فصل این مسائل به‌طور کامل نقش مدیر یا معلم را ایفا کند.

❖ **رهبری و انگیزه‌بخشی:** رهبران موفق در مدرسه‌ها نیاز دارند توانایی ایجاد انگیزه در تیم خود، تشویق خلاقیت، و حمایت از توسعه حرفه‌ای کارکنان را داشته باشند. این کارها به تعامل مستقیم انسانی و درک از محیط اجتماعی و روانی کارکنان نیاز دارند که هوش مصنوعی قادر به درک کامل آن‌ها نیست. «هم‌آویی» میان هوش مصنوعی و مهارت‌های نرم را می‌توان به معنای استفاده از توانمندی‌های فناورانه برای بهبود فرایندهای مدیریتی مدرسه، همراه با حفظ و تقویت تعامل انسانی و اجتماعی در نظر گرفت. این رویکرد جامع می‌تواند به بهبود عملکرد مدرسه و رضایت بیشتر دانش‌آموزان، معلمان و والدین منجر شود؛ در مواردی مثل:

● **مدیریت انسانی همراه با دقت داده‌ها:** هوش مصنوعی به مدیران مدرسه اطلاعات دقیق و به‌روز ارائه می‌دهد، اما مهارت‌های نرم به آن‌ها کمک می‌کند این اطلاعات را در تصمیم‌گیری‌های حساس و انسانی به کار گیرند. برای مثال، هوش مصنوعی ممکن است نشان دهد دانش‌آموزی در معرض افت تحصیلی است، اما همدلی و مهارت‌های ارتباطی مدیر یا معلم در مواجهه با آن دانش‌آموز کلیدی خواهد بود.

● **شخصی‌سازی تجربه آموزشی:** هوش مصنوعی می‌تواند برنامه‌های درسی را برای نیازهای فردی دانش‌آموزان تنظیم کند، اما معلمان با استفاده از مهارت‌های نرم مانند ارتباط و انگیزش می‌توانند این برنامه‌ها را به‌شکلی اجرا کنند که تجربه آموزشی برای دانش‌آموزان مؤثرتر و دلپذیرتر باشد.

● **کارآمدی اداری و مدیریت ارتباط:** وظایف اداری به‌وسیله هوش مصنوعی خودکار و بهینه می‌شوند، اما مدیران مدرسه با مهارت‌های نرم می‌توانند محیطی گرم و صمیمانه ایجاد کنند که احساس تعلق و انگیزه را در کارکنان و دانش‌آموزان تقویت کند.

هرچند هوش مصنوعی در پردازش اطلاعات و ارائه راه‌حل‌های فنی مؤثر است، اما مهارت‌های نرم برای برقراری ارتباط انسانی، فهم بهتر نیازها و چالش‌های اجتماعی، و مدیریت روابط ضروری هستند. هوش مصنوعی می‌تواند بخش‌های عملیاتی و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده‌ها را بهبود بخشد و کارهای تکراری را به‌صورت مؤثرتری انجام دهد، اما در حال حاضر هنوز نمی‌تواند جایگزین کاملی برای مدیران و معلمان در زمینه‌هایی مانند ارتباط انسانی، همدلی و رهبری مبتنی بر مهارت‌های نرم باشد. بهترین رویکرد استفاده از هوش مصنوعی، به‌عنوان ابزاری برای کمک به مدیران مدرسه است تا آن‌ها بتوانند روی تعامل انسانی و مهارت‌های نرم تمرکز بیشتری داشته باشند.

پی‌نوشت‌ها

1. Hard skills
2. Soft skills

منابع

۱. جعفری، دل‌آرا؛ شاه‌محمدی، مینا؛ قندالی، عباس (۱۴۰۲). هوش مصنوعی و فناوری‌های نو در نظام‌های آموزشی: فرصت‌ها و چالش‌ها. فصلنامه علمی پژوهش‌های نوین در آموزش و پرورش، ۴(۴).
۲. خالقی‌خواه، علی؛ نجفی، حبیب (۱۳۹۸). نقش سواد علمی - فناوری مدیران آموزشی در افزایش مؤلفه‌های نرم. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. شماره ۴۶.
3. Lamri, J., & Lubart, T. (2023). Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: the generic skills component approach. Journal of Intelligence, 11(6), 107.

نقش مهارت‌های نرم در مدیریت مدرسه

● **رهبری و همدلی:** مدیران و معلمان با مهارت‌های نرم مانند ارتباط مؤثر، همدلی و حل مسئله می‌توانند با دانش‌آموزان و معلمان ارتباط انسانی قوی‌تری برقرار کنند. این مهارت‌ها به ایجاد محیط مثبت و پویا کمک می‌کنند.

● **مدیریت تعارض:** در مدرسه میان دانش‌آموزان، معلمان و والدین ممکن است تنش‌ها و چالش‌هایی ایجاد شوند. مدیران با استفاده از مهارت‌های نرم می‌توانند به‌طور مؤثرتری این تعارض‌ها را حل کنند و فضای مدرسه را آرام نگه دارند.

● **توانمندسازی گروه‌ها:** استفاده از مهارت‌های نرم به مدیران کمک می‌کند معلمان و کارکنان مدرسه را تشویق و توانمند کنند و همکاری‌های تیمی را بهبود بخشند. ارتباطات شفاف و انگیزش مناسب از مهارت‌های نرم حیاتی هستند.

در حال حاضر هوش مصنوعی هنوز به نقطه‌ای نرسیده است که بتواند با در نظر گرفتن مهارت‌های نرم مدیریت مدرسه را به‌طور کامل انجام دهد. در واقع، هوش مصنوعی در مدیریت مدرسه می‌تواند در بسیاری از جنبه‌های فنی و عملیاتی مفید باشد، اما به نظر می‌رسد در زمینه مهارت‌های نرم چالش‌هایی وجود دارند؛ مانند:

❖ **همدلی و ارتباطات انسانی:** مهارت‌هایی مانند همدلی، درک احساس و ایجاد انگیزه ویژگی‌هایی هستند که هوش مصنوعی هنوز قادر به انجام آن‌ها نیست. تعامل انسانی که نیاز به درک احساس، حمایت عاطفی و مدیریت تنش‌های اجتماعی دارد، از قابلیت‌های طبیعی و انسانی است که در مدیریت مدرسه اهمیت بالایی دارد.

❖ **حل تعارض‌ها:** مدیریت تعارض میان دانش‌آموزان، معلمان و والدین، به قضاوت انسانی و درک عمیق از موقعیت‌های اجتماعی نیاز

انسان تراریخته

و چالش‌های فلسفی-تربیتی آن

● رضا محمدی چابکی، عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی

کلیدواژه‌ها: موج چهارم، فناوری‌های هم‌گرا، پسانسان‌گرایی، ترانسانسی، چالش‌های نوپدید به‌نژادی نوین



در سال ۱۹۸۰، الوین تافلر دوره‌های سه‌گانه تمدن بشری و نحوه گذار جامعه‌ها از آن‌ها را توضیح داد: موج اول، عصر کشاورزی (قبل از قرن هفدهم)؛ موج دوم، عصر صنعتی (از قرن هجدهم تا میانه قرن بیستم)؛ موج سوم، عصر اطلاعات (دهه‌های پایانی قرن بیستم). ظهور و تحول فناوری‌های جدید اطلاعات و ارتباطات و ظهور رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی از نشانه‌های بارز عصر اطلاعات بود که دگرگونی‌های فراوانی در سبک زندگی و فرهنگ جامعه‌های بشری ایجاد کرد (تافلر، ۱۴۰۲).

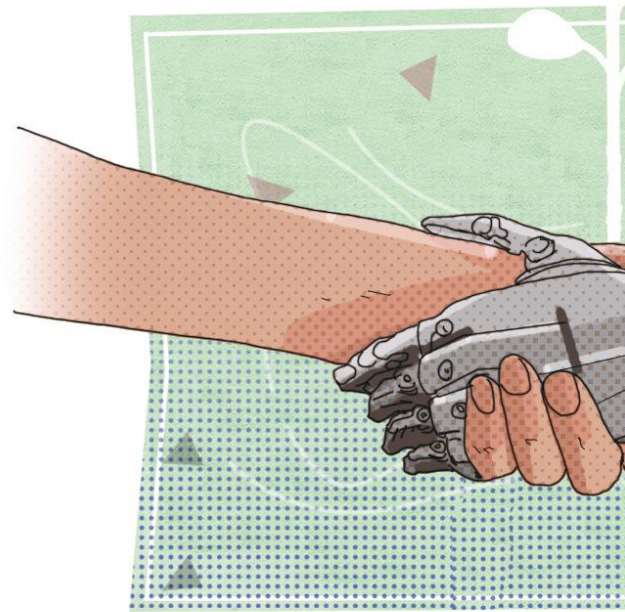
در دو دهه اخیر، از «موج چهارم» سخن گفته می‌شود. در مطالعات علم و فناوری، این موج چهارم به دوره «فناوری‌های همگرا»^۱ مشهور شده است که در آن از همگرایی و هم‌افزایی چهار فناوری «نانو، زیستی، اطلاعات، و شناختی»^۲ سخن گفته می‌شود (پایا و کلانتری‌نژاد، ۱۳۹۰). آینده‌پژوهان معتقدند، فناوری‌های همگرا با تغییراتی همچون «گسترش توانایی‌های شناختی و ارتباطی انسان»، «بهبود سلامت، امنیت و توانایی فیزیکی انسان»، و «تقویت بازده فعالیت‌های گروهی و اجتماعی» می‌توانند جهش‌های بزرگی در حوزه‌های علمی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی ایجاد کنند.

دنیل پینک هم در کتاب «ذهن کامل نو: گذار از عصر اطلاعاتی به عصر مفهومی» از موج چهارمی سخن گفته است که با استفاده از تمام ظرفیت‌های مغز انسان حاصل می‌شود (پینک، ۱۴۰۱). اندیشمندان دیگری هم با عنوان‌های دیگری چون «عصر مجازی»^۳ از وضعیت آینده تمدن بشری سخن گفته‌اند.

با توجه به این چشم‌اندازها، دیدگاه‌هایی همچون «پسانسان‌گرایی»^۴ و «ترانسان‌گرایی»^۵، با نظر به تحولات تمدنی، وضعیت آینده انسان را پیش‌بینی می‌کنند (Merzlyakov, 2022; Ranisch & Sorgner, 2014). طبق این دیدگاه‌ها، با پیشرفت فناوری‌های جدید و گسترش آن‌ها می‌توان از محدودیت‌های وجودی انسان کاست و بر توانمندی‌های انسان به لحاظ فیزیکی و روانی افزود. مثلاً می‌توان بسیاری از بیماری‌ها را درمان کرد و بر میانگین

طول عمر انسان افزود. می‌توان ادراکات حسی انسان را افزایش داد، به گونه‌ای که دامنه بینایی و شنوایی بیشتری داشته باشد. همچنین، با کاشت ریزپردازنده‌های جدید در مغز انسان، می‌توان ضعف‌ها و اختلال روانی آدمیان را برطرف کرد و بر کارکردهای ذهنی آن‌ها افزود. به عبارت دیگر، طبق این نگاه پیش‌بینی می‌شود، وضعیت آینده انسان به کمک این پیشرفت‌های فناورانه به‌طور چشمگیری بهبود و ارتقا می‌یابد و با انسانی توانمندتر مواجه خواهیم بود؛ انسانی که با انسان‌های پیشین و کنونی تفاوت‌های بسیاری خواهد داشت (قربانی و همکاران، ۱۳۹۹). با این حال، هرچند نگاه‌های خوش‌بینانه بسیاری در این باره وجود دارد، برخی نیز از مصائب و مشکلات و حتی خطرهای این وضعیت سخن می‌گویند. مثلاً برخی معتقدند، در آینده نزدیک، ابداعات بشری در زمینه هوش مصنوعی می‌تواند منجر به انقراض و پایان بشریت شود. چه‌بسا دستاوردهای فناورانه بشر بار دیگر جهان را به ورطه جنگ‌های خشونت‌بار و ویرانگر بکشاند و این بار نسل بشر از بین برود.

در این میان، برخی هم نگران تخریب عامل X (کرامت انسانی) هستند. بنابراین، به نظر می‌رسد جهان ترانسانسی با چالش‌های جدی فلسفی مواجه است و پرسش‌های متافیزیکی، معرفت‌شناختی و اخلاقی متنوعی قابل طرح هستند. در نتیجه، به تبع این چالش‌های فلسفی، جهان تعلیم و تربیت نیز دستخوش تحولات بنیادینی خواهد شد. به‌طور کلی، پرسش از «ماهیت انسان» یکی از مهم‌ترین پرسش‌های تاریخ فلسفی بشر است، زیرا خیلی از امور به تصویری که ما از طبیعت و ماهیت انسان داریم، بستگی دارند. اینکه ما باید چه کاری انجام دهیم یا ندهیم، برای رسیدن به چه اموری باید امیدوار باشیم و بالاخره علت



و خودمختار انسان‌ها تأکید و برای افزایش ارزش زندگی انسان به کمک پیشرفت‌های علم و فناوری، دلایلی اقامه می‌کند؛ هرچند آن‌ها تواضع و فروتنی نوع بشر را از فضایل انسان‌گرایانه می‌دانند و گرایش افراطی به فناوری‌ها را نوعی تحقیر بشریت و از خودبیگانگی برمی‌شمارند.

با این حال، با نگاهی آینده‌پژوهانه به تحولات فناورانه و گسترش هوش مصنوعی و چالش‌های نوپدید مربوط به انسان، پرسش‌های بسیاری (در رابطه با تعلیم و تربیت) قابل طرح و بررسی هستند (Porter, Gómez et al., 2024). برای مثال، آیا در آینده نزدیک با گونه جدیدی از انسان مواجه خواهیم شد یا به‌طور کلی نسل بشر منقرض می‌شود؟ توانمندی‌های شناختی و رفتاری، سبک زندگی و مناسبت‌های انسانی چه تغییراتی خواهند داشت؟ اگر اطلاعات و دانش‌ها به‌راحتی به مغز انسان قابل انتقال باشند، آموزش و یادگیری چه معنایی پیدا خواهند کرد؟ در این صورت، آیا می‌توان از «مرگ معلم»، «مرگ مدرسه» یا هم‌سخن با برخی اندیشمندان، به‌طور کلی‌تر، از «پایان آموزش»^{۱۱} سخن گفت؟ آیا ماهیت و کرامت انسانی معنایی نوین خواهد یافت؟ در این صورت، حقوق و آزادی‌های اساسی بشری چه تغییراتی می‌کنند؟ اگر طول عمر انسان به کمک فناوری‌های جدید افزایش یابد، آیا می‌توان از حق «مرگ خودخواسته»^{۱۲} دفاع کرد؟ اگر این تحولات گسترش یکسانی نداشته باشند و شاهد ظهور گروه‌های ویژه ترانس‌انسان با ویژگی‌های خاص ژنی باشیم، آیا باید نگران اقلیت‌های نژادی جدید باشیم که تنها یکی از پیامدهای آن، تفکر به‌نژادی نوین^{۱۳} است؟ در این صورت، احتمال خطر خشونت‌ها و نسل‌کشی‌های جدید چه میزان است؟ و به‌طور کلی، مناسبت‌های اقتصادی و سیاسی جهان چه تغییرات عمده‌ای خواهند کرد؟

در سال‌های اخیر، با پیشرفت فناوری زیستی، همراه با افزایش تقاضاهای اجتماعی برای ایجاد جمعیتی با کیفیت زندگی بهتر، شاهد به‌نژادی نوینی هستیم و قوانین و مقررات کشورها مبنی برداشتن فرزندان سالم در حال گسترش است. علاوه بر این، بهبود ویژگی‌های انسانی می‌تواند به‌عنوان خواسته‌ها و علاقه‌های جدیدی مطرح شود که افراد با توانایی مالی بیشتر می‌توانند از آن بهره‌مند شوند و در نتیجه، با افزایش امکانات مربوط به بهسازی شرایط انسانی در بازار جهانی، کالاهای جدیدی عرضه خواهند شد. به عبارت دیگر، فناوری‌های نوین به میزان قابل توجهی می‌توانند جایگزین اراده انسانی و برنامه‌های تربیتی برای تحول مطلوب انسان شوند. در این میان، سیاست‌های کشورها برای زمینه‌سازی به‌نژادی و برچسب‌زنی ژنی حاکی از بروز چالش‌های فلسفی جدیدی در حوزه روان‌شناسی، آموزش و پرورش و مناسبت‌های انسانی است (Baker, 2002). جهان آینده به نسل‌های جدید آلفا و بتا تعلق دارد؛ کودکان و نوجوانانی که با فناوری‌های جدید و هوش

غایی و هدف از زندگی چه باید باشد، همگی از برداشتی که ما نسبت به طبیعت واقعی یا حقیقی انسان داریم، متأثر است (دیرکس، ۱۴۰۳؛ جراحی، ۱۳۹۰). در سرآغاز تفکر فلسفی، آدمی که به‌عنوان گونه خاصی از موجودات به نام «انسان خردمند»^{۱۴} شناخته می‌شد، به‌مثابه «حیوان ناطق»^{۱۵} تعریف شد. بر این اساس، عقلانیت بشری یا توانایی او در شناخت، کنترل و پیش‌بینی رخداد‌های جهان، مهم‌ترین ویژگی برتری‌بخش انسان شمرده می‌شد. در نتیجه، انسان‌ها به میزان برخورداری و استفاده از این توانایی، به درجه‌ها و طبقه‌های متعددی در این دنیا و حتی در جهان واپسین تقسیم‌بندی می‌شدند.

در دوران نوین، انسان‌گرایی^{۱۶} به گرایشی فکری اشاره داشت که به‌طور منحصربه‌فردی بر پالایش فرهنگی و آموزشی مناسب برای ماهیت بشر می‌گردد. این اندیشه در سده‌های بعد به موج گسترده «روشنگری»^{۱۷} یا تقدیس عقل خودبنیاد انسان منجر شد. در ادامه این دیدگاه، نیچه از «ابرانسان»^{۱۸} سخن می‌گوید. از نظر او، انسان‌ها باید از بین بروند تا ابرانسان به وجود آید. ابرانسان به‌وسیله مولد نیک، تربیت صحیح و تعلیم اساسی پا به عرصه وجود می‌گذارد. یعنی با تولد افراد برگزیده، باید نسلی برتر به وجود آید و افراد که هم از نظر جسمانی و هم از نظر ارادی دچار ضعف هستند، باید از میان بروند. در قرن بیستم، اندیشه فلسفی درباره انسان، از این مرز فراتر رفت؛ تا جایی که هیچ نوع ماهیت پیشینی و مشخصی را برای انسان نپذیرفت. از منظر سارتر، انسان باید خودش ماهیت خویش را بنیان نهد، نه هیچ موجود دیگری حتی خداوند. ظاهراً این نهایت غایت انسانی بود. بر این اساس، «انسان‌گرایی سکولار» به‌عنوان نوعی فلسفه غیردینی، به‌نحوی معنی‌دار بر زندگی آگاهانه



پی‌نوشت‌ها

1. Converging Technologies
2. NBIC
3. Virtual Age
4. Post-Humanism
5. Trans-Humanism
6. Homo-sapiens
7. Rational-Animal
8. Humanism
9. Enlightenment
10. Übermensch
11. The end of education
12. euthanasia
13. New-Eugenik

منابع

۱. پایا، علی؛ کلاتری‌نژاد، رضا (۱۳۹۰). چهارمین موج توسعه علمی فناوریانه و پیامدهای فرهنگی و اجتماعی آن در ایران. مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور. تهران.
۲. پینک، دنیل (۱۴۰۱). ذهن کامل نو: گذار از عصر اطلاعاتی به عصر مفهومی. ترجمه رضا امیررحیمی. آگاه. تهران.
۳. تافلر، الوین (۱۴۰۲). موج سوم. ترجمه شهیندخت خوارزمی. نشر نو. تهران.
۴. جراحی، سعید (۱۳۹۰). اومانیزم در فلسفه: بررسی آرا و نظرات فلاسفه نه مکتب جهان درباره انسان. مفاخر. یزد.
۵. دیرکس، هانس (۱۴۰۳). انسان‌شناسی فلسفی. ترجمه محمدرضا بهشتی. هرمس. تهران.
۶. قربانی، خدیجه؛ کریمی، محمدحسن؛ شمشیری، بابک؛ خرمایی، فرهاد (۱۳۹۹). ترانسان‌گرایی جنبشی آینده‌گرا و ضرورت شکل‌گیری تحقیقات آینده‌پژوهانه. آینده‌پژوهی انقلاب اسلامی. سال ۱، شماره ۳.
7. Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. Teachers College Record, 104(4), 663-703. <https://doi.org/10.1177/016146810210400407>
8. Gómez Redondo, S., Rodríguez Higuera, C.J., Coca, J.R. et al. (2024). Transhumanism, Society and Education: An Edusemiotic Approach. Stud Philos Educ 43, 177–193. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09927-6>
9. Merzlyakov, S.S. (2022). Posthumanism vs. Transhumanism: From the "End of Exceptionalism" to "Technological Humanism". Her. Russ. Acad. Sci. 92 (Suppl 6), S475–S482. <https://doi.org/10.1134/S1019331622120073>
10. Porter, A. C. (2023). Transhumanism and Posthumanism(s) on Education. International Journal of Philosophical Studies, 31(4), 475–500. <https://doi.org/10.1080/09672559.2023.2287650>
11. Ranisch, R. & Sorgner, S. L. (2014) Post- and Transhumanism: An Introduction. S.L. Peter Lang Publisher.

مصنوعی بزرگ می‌شوند و از همان دوران کودکی متولی رشد و توسعه فردی خود هستند. در این میان، والدین و مربیان مداخله‌گر که نگاهی تمامیت‌خواهانه و تعیین‌گرا به تعلیم و تربیت دارند، خواه‌ناخواه کنار گذاشته می‌شوند و تسهیلگری هم صرفاً با اراده و انتخاب متربیان ممکن خواهد شد. برای این نسل‌ها، نیاز به اطلاعات در جهان آینده به‌میزان بسیار زیادی مرتفع می‌شود و مدیریت اطلاعات و افزایش توانمندی در مواجهه با جهان رسانه‌ای پس‌حقیقت^{۱۴} امری ضروری خواهد شد.

به‌رحال، مواجهه با مجموعه این مسائل نیازمند نگاهی متفاوت به شیوه‌های برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری درباره مدیریت جامعه‌های بشری است و چالش‌های جدیدی در فلسفه‌های اجتماعی و سیاسی به همراه دارد. در نگاهی خوش‌بینانه به جهان ترانسانسی، افزایش توانمندی‌های بشری می‌تواند از بحران‌های زیست‌محیطی و اجتماعی بکاهد و جهان بهتری برای زندگی آدمی فراهم کند. با نگاهی بدبینانه اما، تحولات گسترده هوش مصنوعی شاید بتواند به سلطه انسان در جهان خاتمه دهد. با تأمل درباره تمام مسائل مربوط به جهان ترانسانسی، به نظر می‌رسد مهم‌ترین و کلی‌ترین دغدغه فکری اندیشمندان، به‌خصوص متفکران تعلیم و تربیت، این است که چگونه می‌توان از فرصت‌های ارزشمند این تحولات استفاده کرد و چگونه می‌توان با تهدیدهای احتمالی آن مقابله کرد؟ با وجود این، تفکر درباره مقدمات لازم برای مواجهه با این آینده نیز بسیار ضروری است. لذا طرح پرسش‌های جدی در این زمینه و دعوت به اندیشه و پژوهش درباره چشم‌اندازهای جهان ترانسانسی و فرصت‌ها و تهدیدهای آن، حیاتی محسوب می‌شود.