

دوره‌ی چهاردهم • اردیبهشت ۱۳۸۸

شماره‌ی پی در پی ۷۴ • بها: ۲۵۰۰ ریال

www.roshdmag.ir

ISSN: 1606-9226

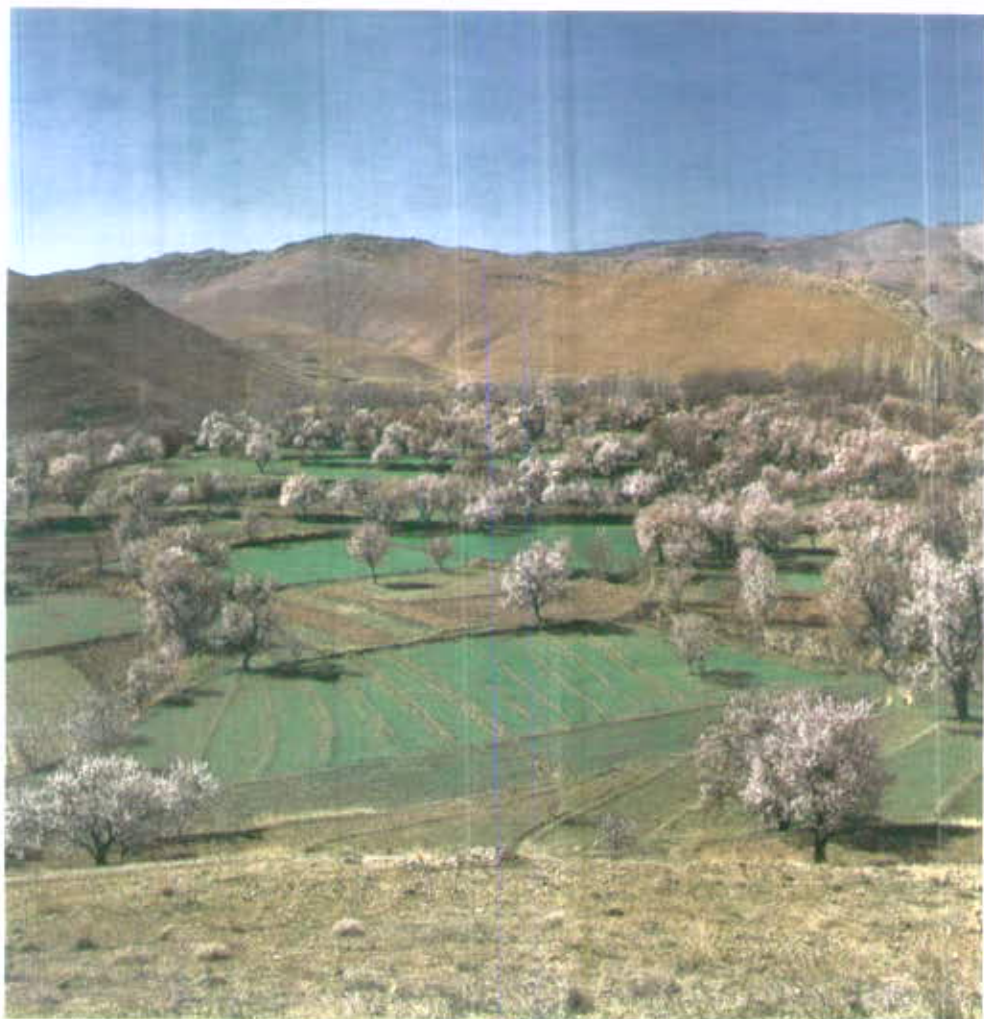


روشنک امور فرهنگی

آموزشی، تحلیلی، اطلاع‌رسانی
برای دبیران، دانشجویان و کارشناسان آموزش و پرورش



دیدی های ایران



▲ دشت وادی در استان زنجان، بهار ۱۳۸۵



▲ جنگل و تالاب در استان گلستان، بهار ۱۳۸۵

بسم الله الرحمن الرحيم

یادداشت سردبیر

مرور و یادآوری / ۲

کوجه‌های آگاهی

تفکر در کلاس من / علاء نوری / ۳

موضوعی - ساختار ذهن - مسئله ای / مرتضی گوهری پور / ۶

تلفیق و برنامه ریزی درسی مطالعات اجتماعی / منصور ملک عباسی / ۱۰

راهی نشانیم بده

این کار، عشق و پشتکار می خواهد / فاطمه واحدیان / ۱۲

پرونده

یادگیری فعال / شهره قربانی / ۱۵

نقش یادگیری مشارکتی در آموزش / فاطمه فلسفی / ۱۸

تدریس بر اساس الگوی پیش سازمان دهنده / شهلا عبوسی / ۲۱

از هم یاد بگیریم

ناسازگاری سولماز در مدرسه / ربایه محمدی / ۲۴

گل های محبت / مهناز موحدی نجف آبادی / ۲۶

کوجه‌های بلوغ

رقابت، تنها ابزار انگیزش نیست / ابراهیم اصلانی / ۲۸

گفت‌وگو

امادگی بیش تر، تعرض کم تر، امنیت بیش تر / ایس خوش‌لپهجه / ۳۰

فرصت دانایی

آموزش و روحیه ی خود باوری / محمدحسن مکارم / ۳۲

باخاطر دوست

هدف اساسی از درس املا / ربایه رضایی گرمارودی / ۳۴

بهره وری در اوقات فراغت نوجوانان / صدیقه سادات جمال آبادی / ۳۶

گونگون

فوت های کوزه گری برای معلمان / معصومه رحمانی / ۳۸

کتاب های دانش پایه / فاطمه محمودیان / ۳۸

جاودانه های مرز پر گهر / جواد باباخانی / ۴۰

روزشمار / معصومه فرهنگ مقدم / ۴۳

فرهنگ مصور اصطلاحات جغرافیا / سیمین رضوی / ۴۶

نظرسنجی / ۴۷



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

روشنمای
آموزش و یادگیری

دوره ی چهاردهم
اردیبهشت ۱۳۸۸
شماره ی بی‌دریغ ۷۳
ISSN:1606-9226

مدیر مسئول: محمد ناصری
اعضای شورای برنامه ریزی:
خسرو داودی (سردبیر)، منصور ملک عباسی
احمد شریفان و مرتضی گوهری پور
مدیر داخلی: فاطمه محمودیان
ویراستار: زهره خداجوی
طراح گرافیک: پریسا سندس
چاپ: شرکت افست (سپاس عام)
تعدادگان: ۱۹۰۰۰
نشانی پستی مجله:
تهران - صندوق پستی ۱۶۵۹۵-۱۷۹
تلفن دفتر مجله: ۸۸۳۴۴۷۵۵
پیام گیر نشریات رشد:
۸۸۸۲۹۲۳۳ - ۱۴ - ۸۸۸۲۸۲۰
مدیر مسئول: ۱۰۲
امور مشترکین: ۱۱۴
تهران - صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
Email:rahnamayi@roshdmag.ir



رشد آموزش و آشنایی تحصیلی، از تمامی
دبیران محترم و مدیران مدارس و آشنایان
دعوت به همکاری می‌کند.
مجله در حکم و اصلاح مقالات آزاد است.
مقالات رسیده بازگردانده نمی‌شود.

مرور و یادآوری

در آخرین شماره‌ی این سال تحصیلی می‌خواهم مروری به «یادداشت‌های سردبیر» شمارهای قبل داشته باشم و موضوع مسابقه را دوباره یادآوری کنم.

از ابتدای سال در مورد یادگیرنده‌ی مادام‌العمر و ویژگی‌های او سخن و یادآوری نمودهام که نه تنها دانش‌آموزان، بلکه معلم‌ها نیز باید یادگیرنده‌ی مادام‌العمر شوند. کسی که علاوه بر میل به یادگیری، راه و رسم و مهارت کسب علم را براساس دانش پایه‌ی خود می‌داند، او می‌تواند به تنهایی یاد بگیرد و می‌داند که یادگیری هیچ وقت به پایان نمی‌رسد. اولین قدم در یادگیری خواندن و مطالعه است. چرا از مقاله‌ها و مطالب همین مجلات رشد شروع نکنیم؟ قدم بعد این است که بعد از خواندن بتوانیم مقاله را نقد کنیم؛ یعنی با یک دید همه‌جانبه به ارزیابی محتوای آن بپردازیم. در این ارزیابی می‌توانیم از تجربه‌های خود و دانش ضمنی در کنار معلومات و دانش‌های صریح خود استفاده کنیم. خواندن و نوشتن به یادگیری کمک می‌کنند. کسی که در مسیر یاد گرفتن قرار دارد، می‌تواند با نوشتن، موضوع را بهتر یاد بگیرد. پیشنهاد شد که از نوشتن نقد علمی شروع کنیم. نقد علمی مقاله، شامل خلاصه‌ای از مفاهیم و ایده‌های اصلی مقاله و ارزیابی آن‌هاست. این ارزیابی که شامل موارد مثبت و منفی است، بر پایه‌ی دانش‌های ضمنی و تجربه‌های شخصی شکل می‌گیرد.

بر همین اساس و برای ایجاد انگیزه‌ی بیش‌تر مسابقه‌ای را برای این سال تحصیلی پیش‌بینی کردیم. این مسابقه شامل نوشتن سه نقد علمی برای سه عنوان مختلف از مقاله‌ها و مطالب چاپ شده در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ است. برای شرکت در این مسابقه (که تا پایان مرداد ماه سال ۸۸ فرصت دارید) کافی است با توجه به توضیحات ارائه شده در یادداشت‌های سردبیر شماره‌های قبلی (به خصوص شماره‌های ۳ و ۵) سه نقد علمی تهیه و با تکمیل فرم نظرسنجی (که در همین شماره‌ی مجله چاپ شده است) به دفتر مجله ارسال کنید.

امیدواریم که این مسابقه بهانه‌ای باشد تا شما مطالب مجله را با دید نقادانه‌ی خود مطالعه کنید و با نوشتن نقدهای عالمانه و براساس تجربه‌های فردی، ضمن عمیق‌تر کردن فهم خود درباره‌ی محتوای آن مقاله، کمک کنید تا دانش و تجربه‌های شخصی معلم‌ها جمع‌آوری شود و در چرخه‌ی تولید علم و تبدیل شدن به دانش صریح قرار گیرد.

موفق و سربلند باشید

سردبیر

سلام!

مهم نیست چه درسی را تدریس می‌کنید؛ ادبیات فارسی، زبان انگلیسی، علوم تجربی، ریاضیات، علوم اجتماعی یا هر درس دیگر. حتماً دانش و اطلاعات لازم را در ارتباط با موضوع تدریس خود دارید؛ اما مهارت‌هایی وجود دارند که لازم است در هر موضوع و برنامه‌ی درسی به پرورش آن‌ها توجه شود به این مهارت‌ها «فراپروانه» گفته می‌شود. فراپروانه، مهارت‌های یادگیری است که باعث کسب محتوای برنامه در یک فرایند فکری شده، قابلیت یادگیری و تفکر به‌طور مستقل را ارتقا می‌بخشد. یکی از این مهارت‌های یادگیری «مهارت تفکر» است. شما چه مقدار به مهارت تفکر در کلاس درس خود توجه دارید؟!

علاء نوری

تفکر در کلاس من

● آغاز

«تفکر شامل به‌کارگیری و تبدیل اطلاعات در حافظه است و این کار به‌طور معمول برای تشکیل مفهوم، استدلال، نقد، تصمیم‌گیری، اندیشه‌ی خلاق و حل مسئله صورت می‌گیرد.» (ترجمه‌ی سعیدی و همکاران، ۱۳۸۷)

مسائل پیچیده‌ی زندگی در جهان امروز ضرورت توجه به تفکر را بیش از پیش روشن می‌سازد. یادگیری تفکر نیازمند برنامه‌ای روشن است. «به شکل سنی مدارس مکان‌هایی بوده‌اند که در آن‌جا کودکان به‌جای این که به ارائه‌ی اطلاعات و افکار بپردازند فقط آن‌ها را دریافت کرده‌اند. معمولاً معلم‌ها از دانش‌آموزان انتظار دارند به یادگیری و بازآفرینی دانش پذیرفته شده بپردازند... یکی از برداشتهای غلط این است که گمان می‌رود تفکر فقط یکی از به اصطلاح مهارت‌های اساسی (۳R) مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن است در حالی که تفکر فقط «R چهارم» نیست. استدلال یک مهارت مبادی برای همه‌ی انواع یادگیری‌هاست و در رشد سایر مهارت‌ها نقشی زیربنایی ایفا می‌کند. هر عملی که انسان انجام می‌دهد از افکار او نشأت می‌گیرد.» (ترجمه‌ی صفایی مقدم و تجاریان، ۱۳۸۶)

به نظر می‌رسد تردیدی در این اندیشه وجود داشته باشد که کلاس‌های درس باید مکانی برای اندیشیدن و مواجهه با مسائل و تکالیف فکری باشد، چرا که تنها راه تضمین سعادت آینده‌ی جوامع، نهادینه کردن تفکر در دانش‌آموزان است.

مطالعه‌ی بین‌المللی «سواد خواندن» که از آن با نام اختصاری پرلز^۱ یاد می‌شود، مطالعه‌ای است که هر پنج سال یکبار به منظور ارزیابی سطح «سواد خواندن» در دانش‌آموزان کشورهای

شرکت‌کننده صورت می‌گیرد. در این آزمون متن‌های متفاوت ۴۰۰ تا ۷۰۰ کلمه‌ای به دانش‌آموزان داده می‌شود تا به سؤال‌هایی در چهار سطح گوناگون مربوط به آن متن پاسخ دهند. عملکرد دانش‌آموزان ایران (پایه‌ی چهارم دبستان) در آزمون پرلز سال ۲۰۰۱ بالاترین تفاوت میان پاسخ‌های حفظی و پاسخ‌های استنباطی را در بین کشورهای شرکت‌کننده نشان می‌دهد. به بیان دیگر دانش‌آموزان ایرانی در یافتن پاسخ پرسش‌هایی که پاسخ آن‌ها، به‌طور صریح یا با نتیجه‌گیری مستقیم، در متن وجود دارد، چندان ضعیف نیستند؛ اما در پیدا کردن پاسخ‌هایی که نیازمند استنباط و تفسیر اطلاعات یا ارزش‌یابی و بررسی متن است ضعیف‌تر از دیگر کشورها عمل کرده‌اند. جایگاه ایران^۲ در مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۱ رتبه‌ی ۳۲ از میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده بود. (کریمی، ۱۳۸۴)

این نتایج کافی است تا برای پرورش مهارت تفکر در کلاس‌های درس اندیشه و برنامه‌ی مشخصی داشته باشیم. اگر کودکان را از همان سنین پایین تشویق نکنیم، آنان، هم فکر کردن را متوقف و هم از بازی کردن با ایده‌ها خودداری می‌کنند. از مجموعه‌ی مهارت‌های تفکر می‌توان بر سه مهارت «حل مسئله»، «تفکر نقاد» و «تفکر خلاق» اشاره کرد:

۱. حل مسئله به معنای یافتن بهترین راه برای رسیدن به هدف است. مسئله و تلاش برای حل آن جزئی از زندگی هر فرد است؛ حل مسئله به تصمیم‌گیری مربوط می‌شود؛ زیرا تصمیم‌گیری شامل فکر کردن درباره‌ی راه‌های ممکن رسیدن به هدف و انتخاب از میان آن‌هاست.

۲. تفکر نقادانه نوعی تفکر است که در آن سازندگی، عمق و همچنین ارزش‌یابی شواهد، مشهود است. روشنفکری در برابر

گونه‌فکری، کنجکاوی آگاهانه، طراحی برای موفقیت و دقت عاقلانه برای ارزیابی و قضاوت را می‌توان از شواهد تفکر نقاد نام برد.

۳. تفکر خلاق با خلاقیت سروکار دارد و خلاقیت عبارت است از توانایی تفکر کردن درباره‌ی چیزی به روشی غیر معمول و تازه و رسیدن به راه‌حل‌های خاص درباره‌ی مسائل.

در ارتباط با تفکر خلاق به‌طور معمول از چهار ویژگی سبالی، سهولت استفاده در اطلاعات در زمان مورد نیاز، معطاف‌پذیری، اصالت یا یاری‌گری (پاسخی غیر معمول یا تازه) و بسط دادن (گسترش و توسعه‌ی ایده‌ها و افزودن به آن‌ها) یاد می‌شود.

در این مقاله هدف این نیست که در ارتباط با مهارت‌های به‌گانه‌ی تفکر به‌طور گسترده آن‌ها را بررسی کنیم؛ بلکه ما همین مختصر می‌خواهیم به مهارت‌های تفکر توجه بس‌تری داشته باشیم. اسنوارم در فرصت‌های آمده هر یک از این مهارت‌ها و سایر زمینه‌هایی که به اختصار در این مقاله ذکر می‌شود، مورد دقت و ارزیابی قرار گیرد و با فهرستی به ارزش‌یابی از توجه و به‌کارگیری آن‌ها در کلاس درسمان بپردازیم.

● روش کار

قلم بردارید و سازه‌ی ارزش‌یابی را بخواهید. گونه‌های این سازه به مقوله‌هایی چون الگوهای تدریس، روش‌های بررسی و پاسخ، تکلیف و ازمن و اندیشه و رفتار شخصی شما می‌پردازد. در مورد هر عبارت توضیح مختصری ذکر شده است که می‌تواند قضاوت شما را آسان کند. با توجه به این توضیحات اگر به‌طور گام‌به‌گام و بی‌نگی‌ها را دارید در ستون امتیاز، برای خود (۱ تا ۱۰) امتیاز در نظر بگیرید. اگر مصداق‌های این ویژگی‌ها در رفتار شما بود و کماب است، برای خود صفر (۰) امتیاز در نظر بگیرید. در سایر موارد بین این دو وضعیت برای خود امتیاز مناسبی بین صفر تا دو ثبت کنید. حالا امتیازهای خود را جمع کنید اسنوارم مهارت‌های تفکر نقش جلی در کلاس و بین شما تاشته باشد و صبر می‌شود به ۲۰ نزدیک باشد.

● چند توضیح کوتاه

به‌منظر می‌رسد برای آموزش تفکر و پرورش آن در کلاس درس به‌دو عامل باید توجه شود:

۱. در نظر گرفتن زمان کافی برای تفکر در کلاس درس؛
۲. داشتن جارجویی برای آموزش تفکر، عادت‌ها و منش‌های تفکر به دانش‌آموزان.

● عبارت‌های ۱، ۲ و ۳؛ الگوهای تدریس؛ الگوهای تدریس جارجوب و پره‌ی است که در آن نقش معلم و یادگیرندگان و تعامل آن‌ها و فلسفه و رویکرد آموزشی به سهولت قابل بررسی است. محاب الگوی مناسب می‌تواند معلم را به در نظر گرفتن زمان کافی برای تفکر و داشتن جارجویی برای آموزش تفکر یاری دهد.

● عبارت ۴ و ۵؛ پرسش‌های سازنده؛ پرسش‌هایی که معلمان از یادگیرندگان خود می‌پرسند می‌تواند جهت آموزش را روشن کند. پرسش‌های گشوده‌ای که پاسخ آن‌ها در جزوه‌ها یا کتاب به‌راحتی پیدا می‌شود با رویسی از بحث‌های کلاس به‌دست می‌آید. فرصتی برای تفکر ایجاد نمی‌کند. در مقابل «پرسش‌های سازنده» پرسش‌هایی هستند که فرصت عمیق بیش‌تر انجام ازمانشی جدید یا تجربی بدیع و نو را فراهم می‌کند.

● «پرسش‌های تمرکزی» دقت و تمرکز یادگیرندگان به جریات، رویدادها و فرایندها را می‌طلبد و با عبارت‌هایی مانند «آیا دیده‌ای؟»، «چه می‌بینی؟»، «چه حدسی می‌کنی؟»، «چه چیزی را نشان می‌دهد؟» آغاز می‌شوند.

● «پرسش‌های اندازه‌گیری» با کلمات «چقدر؟»، «چه اندازه؟» و ... شروع می‌شود و پاسخ به آن‌ها نیازمند اندازه‌گیری و شمارش است. پاسخ «پرسش‌های مقایسه‌ای» مستلزم توجه به شباهت‌ها و تفاوت‌ها است. «پرسش‌های عملی» برای پاسخ به آزمایش یا طراحی تحقیق ساده نیازمند هستند. (ترجمه‌ی زیستکار و دانشفر، ۱۳۷۴) اختصاص زمانی کافی به پرسش و پاسخ سازنده در کلاس درس گامی برای فراهم‌سازی زمان کافی برای تفکر در کلاس درس است.

● عبارت ۶ و ۷؛ تکالیف و آزمون‌ها؛ آزمون‌ها و تکالیف، در ارتباط با روش تدریس و برنامه‌ی درسی می‌توانند جارجویی برای آموزش تفکر باشند.

● عبارت ۸، ۹ و ۱۰؛ خودسنجی؛ برای آن که بتوانیم مهارت‌های تفکر را در یادگیرندگانمانی پرورش دهیم، لازم است این مهارت‌ها را در خود پرورش دهیم. پس لازم است سازه‌های وجود این مهارت‌ها را بسنجیم و در حواس تقویت کنیم.

● معرفی کتاب

کتاب «آموزش تفکر به کودکان» از کتاب‌هایی است که به صورتی مؤثر و عملی به ارائه‌ی برنامه‌ای برای آموزش تفکر اقدام کرده است. نویسنده‌ی کتاب «آربرت قیر» استاد تعلیم و تربیت دانشگاه بروکل در انگلستان است که پیش از این به سال در دوره‌های مختلف تحصیلی در کشورهای گوناگون تدریس کرده است و مقاله‌های متعددی در این زمینه دارد. این کتاب را مسعود صفایی مقدم و قیانه تجاربان به فارسی ترجمه کرده‌اند و انتشارات رشتن آن را به بازار نشر روانه کرده است.

این کتاب در ۸ فصل به‌صورتی تفکر، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله، عیب‌زدی، ارزیابی، فلسفه برای کودکان، آموزش برای تفکر در زمان و زمانی و آموزش برای تفکر در زمان و زمانی آموزش می‌پردازد بخش‌هایی از محتوای مطالبی آن به‌دو زیر-ارنامه با معرفی انواع تفکر از همین کتاب افسان شده است.

سیاهه‌ی ارزش‌یابی تفکر در کلاس من

ردیف	ملاک	امتیاز از ۲
۱	استفاده از الگوهای تدریس که با حل مسئله سروکار دارند. الگوهای مانند «آموزش کاوشگری»، «کاوشگری علمی» (پژوهش‌آموزی)، «تفکر استقرایی» که در آن‌ها به گردآوری اطلاعات، ساخت آزمون و فرضیه، نظام پژوهشی در رشته‌های علمی و استدلال‌های علمی سروکار دارند.	
۲	استفاده از الگوهای تدریس که به تفکر نقاد می‌پردازند. الگوهای مانند «کاوشگری به شیوهی محاکم قضایی»، «کاوش گروهی» و «مطالعه‌ی اجتماعی» که در آن‌ها به درک و فهم شخصی، حل مسائل اجتماعی از طریق مطالعه‌ی علمی، استدلال منطقی، بررسی ارزش‌ها و روابط اجتماعی توجه می‌شود.	
۳	استفاده از الگوهای تدریس که به خلاقیت توجه دارند. الگوهای مانند «بارش مغزی»، «پدیده‌پردازی» و «مفهوم‌سازی» که به خیال‌پردازی، ایجاد مفهومی تازه، تشبیه و تمثیل می‌پردازند.	
۴	از پرسش‌های سازنده در فرایند یاددهی - یادگیری استفاده می‌شود. پرسش‌های سازنده به تعمق بیش‌تر و خلاقیت توجه دارند، «پرسش‌های تمرکزی»، «اندازه‌گیری و شمارشی»، «مقایسه‌ای»، «عمل‌گرایانه» و «خلاقانه - نوآورانه» نمونه‌هایی از آن هستند.	
۵	فناهی مناسب برای پرسش‌گری در کلاس پدید می‌آید. اختصاص زمان برای طرح پرسش فراگیرندگان، تشویق آنان به تهیه‌ی پرسش و معما، ایجاد موقعیت سؤال‌پراکنج و ...	
۶	به تکالیف «بسطی» و «خلاقیتی» توجه می‌شود. تکالیفی که موجب پرورش توانایی حل مسئله و کاربرد آموخته‌ها و پرورش قدرت تخیل و نوآوری می‌شوند.	
۷	در آزمون‌ها، سؤال‌های مربوط به استدلال، خلاقیت و نقد و ارزش‌یابی جایگاه ویژه دارند.	
۸	من دارای مهارت تصمیم‌گیری هستم. عنوانه تصمیم نمی‌گیرم، در تصمیم‌گیری از سماجت، واپس‌گرایی و خودمحوری اجتناب می‌کنم و برای تصمیم‌گیری از مدل‌های گوناگونی بهره می‌گیرم.	
۹	من دارای خلاقیت هستم. به ایده‌های جدید توجه می‌کنم. فکرهای تازه‌ای برای کارهای خود دارم. در برابر مسائل و پدیده‌ها با انعطاف برخورد می‌کنم. به دنبال راه‌حل‌های غیرمعمول می‌روم.	
۱۰	من دارای مهارت حل مسئله هستم. به درستی استدلال می‌کنم (درک مسئله، راه‌حل‌های گوناگون، فرضیه‌سازی و آزمون و نتیجه‌گیری را به‌کار می‌برم). با راه‌بردهای گوناگون حل مسئله آشنا هستم. افکار را شکل می‌دهم و دیالوگی تفکر دیگران نیستیم.	



زیرنویس

۱. تا جندی قبل مهارت‌های اساسی که باید در مدرسه آموخته شود با عنوان ۳R مطرح می‌شد و آن سه مهارتی بود که فقط آن‌ها با حرف R شروع می‌شود و عبارت‌اند از: خواندن (Reading)، نوشتن (Writing) و حساب کردن (Arithmetic). اخیراً دو R دیگر به این مقوله افزوده شده است که عبارت‌اند از: استدلال (Reasoning) و مسئولیت‌پذیری (Responsibility).

2. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

۳. در مطالعه‌ی پرلز ۲۰۰۵ نتیجه‌های دانش‌آموزان ایرانی بهبود یافته است.

منابع

۱. سانتراکه جان دیلیو. روان‌شناسی تربیتی. ترجمه‌ی شاهنده سعیدی و همکاران. تهران: مؤسسه‌ی خدمات فرهنگی رسا، ۱۳۸۷.
۲. فیشر، رابرت. آموزش تفکر به کودکان. ترجمه‌ی مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. چاپ دوم. اهواز: نشر زرش، ۱۳۸۶.
۳. کریم‌بی، عبدالعظیم. نتایج مطالعه‌ی بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز ۲۰۰۱. تهران: انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۴.
۴. هارلس، ویس. نکات اساسی در آموزش علوم ابتدایی. ترجمه‌ی طاهره رستگار و حسین دانشفر. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، ۱۳۷۳.

موضوعی → ساختار ذهن ← مسئله‌ای

مرتفسی گوهری پور

اشاره

در مقاله‌هایی که در شماره‌های بیست و نهم و سی و یکم از نشریات علمی-پژوهشی «موسسه عالی پژوهش» در سال ۱۳۸۵، به موضوع «مسئله‌ای» پرداخته شد. در این شماره‌ها، به موضوع «مسئله‌ای» پرداخته شد. در این شماره‌ها، به موضوع «مسئله‌ای» پرداخته شد. در این شماره‌ها، به موضوع «مسئله‌ای» پرداخته شد.

افراد بر اساس نوع دیدگاهی که به تعلیم و تربیت آن‌ها در شکل داده است، ساختارهای ذهنی متفاوتی پیدا می‌کنند. افرادی که ساختار ذهنی آن‌ها موضوعی است، تغییراتی که در مراحل مختلف زندگی آن‌ها اتفاق می‌افتد، مانند یک موضوع مواجه می‌شوند؛ اما افرادی که ساختار ذهنی آن‌ها مسئله‌ای است با رویدادهای محیط زندگی خود مانند یک مسئله روبه‌رو می‌شوند. با یک مثال متصور خود را تصور می‌کنیم. فرض کنید فردی علاقه‌مند است درباره‌ی مولکول‌ها اطلاعاتی کسب کند. چنانچه فردی را روی علاقه به خوردن کباب و جمع‌آوری اطلاعاتی درباره‌ی مولکول‌ها می‌پردازد. اما فرد دیگری که با یک مسئله - مثلاً یک مولکول‌های مواد خالص، مایع و گاز یا یکدیگر متفاوت هستند - به کسب اطلاعات درباره‌ی مولکول‌ها همتا می‌کند، تفاوتی در نحوه‌ی مولکول‌ها دانشی‌های فراوان وجود دارد. فردی که ساختار ذهنی موضوعی دارد، بدون آن که به دانش این مطالب برای حل چه مسئله‌ای ضروری است، با چه کاری‌برداری، مطالبی را درباره‌ی مولکول‌ها می‌خواند. اما فردی که ساختار ذهنی مسئله‌ای است، برای حل مسئله‌ای که در ذهن دارد، به جمع‌آوری اطلاعات اقدام می‌کند. و اطلاعاتی را که به حل مسئله‌اش کمک می‌کند، کسب می‌کند. دانشمندان و فیلسوفان دارای ساختار ذهنی مسئله‌ای هستند. هیچ دانشمندی یا فیلسوفی همه‌ی موضوعات موجود در زمان خود را نخوانده و نمی‌خواند. آن‌ها هر کدام با یک مسئله سروکار دارند و تمام آثار خود را به بررسی خواننده‌ی گوناگون

با ارائه‌ی راه‌حل‌هایی برای مسئله‌هایی که با آن‌ها سروکار دارند، به رشته‌ی تحریر درآورده‌اند.

ذهن موضوعی با سؤال مواجه است و نه با مسئله. این مطلب رابطه‌ی مستقیمی با تکنیک سؤال و مسئله دارد. تحقیق و پژوهش علمی «هم‌اندازه» مسئله است. چه تفاوتی بین «سؤال» و «مسئله» وجود دارد و تحقیق و پژوهش علمی چرا مسئله محور، و نه سؤال محور است؟ پاسخ این است که سؤال از نادانی برمی‌خیزد و مسئله از دانایی. کسی که چیزی را نمی‌داند سؤال می‌کند. اگر به کودکان وقت کنیم می‌بینیم که سؤال‌هایی می‌سازند که برسد آن‌ها زیاد می‌پرسند. بر دانشمندی‌ان‌ها بسیار نادر است؛ یعنی سؤال از روی ندانند برمی‌خیزد اما مسئله چنین نیست و یکی از تمایزات دانایی، مسئله دانشمند، کنون نامیده می‌شود که چگونه یک مسئله در ذهن فرد شکل می‌گیرد. یک پژوهشگر فردی می‌تواند مسئله، بلکه مراحل متعددی تا سطوح عالی موسس را گذراند و به سطح بسیاری از سؤال‌ها برسد. پس می‌تواند مسئله را

وقتی در خوردن کباب، اطلاعات کافی و وسیع کسب می‌کنیم (مورس او با تئوری‌ها و نظریات موجود در آن حوزه به میزان کافی آشنا می‌شویم، این اطلاعات ذهنی در با انتظاراتی، خلاق و ایجاد می‌کنند انتظار این که در حوزه‌ی مورد مطالعه بتوانیم پدیده‌ها و وضعیت را در تئوری‌ها و نظریات موجود و مورد قبول توجیه و تفسیر کنیم. مسئله‌ی پژوهشی آن هنگام در ذهن شکل می‌گیرد که این انتظار برآورده نشود. یعنی در برخورد با پدیده‌ی مورد مطالعه، توضیح و تفسیر پدیده‌ها عاجز بماند.

بنابراین مسئله آن جایی شکل می‌گیرد که این انتظار برآورده نشود و فرد بر اساس دانشمندی‌های خود نتواند از عهده‌ی توجیه و تفسیر واقعات برآید. ما استدلال نوع و انتظار چیست و با آن که عده‌ای سطوح عالی مورس را می‌گذرانند، در زمره‌ی پژوهشگران قرار نمی‌گیرند. این مسئله رابطه‌ی مستقیمی با نحوه‌ی «تعمیم و پرسش» افراد

افراد بر اساس نوع دیدگاهی که تعلیم و تربیت آن‌ها را شکل داده است، ساختارهای ذهنی متفاوتی پیدامی‌کنند

برون داد نظام تربیتی به گونه‌ای باشد که مسئولیت‌پذیری افراد شکل یک معضل اساسی به خود نگیرد؛ اما امروزه با چنین معضلی روبه‌رو شده‌ایم.

به مسئله‌ی اصلی باز گردیم. بحث روی این مطلب متمرکز بود که یک مسئله چگونه در ذهن یک فرد شکل می‌گیرد و به این نتیجه رسیدیم که زمانی این اتفاق می‌افتد که انتظار ما برآورده نشود که دانسته‌های ما بتوانند واقعیات پیرامون ما را توجیه و تفسیر کنند و پیش فرض این مدعا این است که این پژوهشگر باید بر دانش خاصی مسلط و سطوح عالی را گذرانده باشد. این در حالی است که بسیاری از افراد با این که سطوح عالی را می‌گذرانند، در مقام پژوهشگر نیستند. از نظر نویسنده باید دلیل این امر را در نقلی ما از تعلیم و تربیت و نظام تربیتی حاکم بر تربیت افراد جست‌وجو کرد؛ یعنی تربیت ما به گونه‌ای نیست که تعداد برون داد پژوهشگران در این نظام تربیتی از بین افرادی که سطوح عالی را گذرانده‌اند قابل قبول باشد.*

دارد؛ یعنی با مسئله‌ی پژوهش نمونه‌ای در این مقاله رابطه‌ی مستقیم دارد که از اولین مقاله تاکنون برای بیان مقصود خود از آن استفاده کرده‌ایم. تصور نویسنده این است که «برداشت‌های مختلف از ماهیت تعلیم و تربیت، نتایج خاص خود را به همراه دارد». مسئله این است که باید در عمل به دقت مورد پژوهش قرار گیرد. مسئله‌ی نمونه‌ای این تحقیق بر همین اساس - یعنی برآورده نشدن یک انتظار - شکل گرفته است که «اگر تصور ما بر این است که هم‌دربارهی تعلیم و تربیت چیست، هم‌دربارهی چرا باید تربیت کنیم و هم‌دربارهی این که چگونه تربیت کنیم، شناخت کافی داریم؛ چرا برون داد نظام تعلیم و تربیت ما نمی‌تواند انتظارات ما را برآورده کند؟» اگر خوانندگان محترم به سؤال‌های زیادی که در مقاله‌ی اول طرح شد، رجوع کنند درمی‌یابند که آن‌ها در واقع بیانگر برآورده نشدن انتظارات ما از مجموعه‌ی فعالیت‌های تربیتی خودمان بوده است. مثلاً انتظار داشتیم که در یک جامعه با مبانی مستحکم دینی،



افرادی که ساختار ذهنی آن‌ها موضوعی است، با تغییراتی که در مراحل مختلف زندگی آن‌ها اتفاق می‌افتد، مانند یک موضوع مواجه می‌شوند؛ اما افرادی که ساختار ذهنی آن‌ها مسئله‌ای است با رویدادهای مختلف زندگی خود مانند یک مسئله روبه‌رو می‌شوند

رابطه‌ی مبانی نظری پژوهش با روش بررسی فرضیه‌های آن

همان‌طور که وعده داده بودیم، این مقاله را با بیان رابطه‌ی مبانی نظری یک پژوهش با روش آن و سپس یک جمع‌بندی مختصر به پایان می‌بریم.

چارچوب نظری تحقیق مشخص کننده‌ی روش تحقیق است. چمنه‌ی «چارچوب نظری تحقیق مشخص کننده‌ی روش تحقیق است» خود مبانی بر یک دیدگاه کلی فلسفی و علمی است. این جمله را می‌توان چسبان کرد: «روش‌ها برخاسته از پیش‌فرض‌ها هستند» یعنی بر اساس یک دیدگاه فلسفی که البته امری ثابت‌پذیر است، اگر فردی روش خاصی را برای بررسی فرضیه‌های پژوهش خود بررسی کند، برای این کار خود دلالتی دارد و پس آن‌ها در واقع پیش‌فرض‌های ذهنی محقق را پس از آن زمان می‌کند. هرچه بر بی‌طرفی محقق تاکید کنیم، بی‌طرفی پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های کلی حاکم بر ذهن خود عمل می‌کند. فرضیه‌های یک تحقیق مشخص می‌کنند که روش تحقیق و نحوه‌ی گردآوری اطلاعات مورد نیاز تحقیق و روش بررسی آن‌ها چگونه باید باشد. در تحقیق نمونه‌ای این سلسله‌ی مقالات به فرضیه بیان شده است که عبارتند از:

۱. در دانش تعلیم و تربیت و دانش‌هایی که تعلیم و تربیت بر آن‌ها متکی است، معانی مختلفی از تربیت وجود دارد.
۲. تفاوت در تعاریف و معانی تربیت بر مبنای دیدگاه‌های حاکم بر ذهن اندیشمندان و تعالیم دانش تعلیم و تربیت است. به عبارت دیگر هر تعریف یا معنایی که از تربیت بیان می‌شود بر اساس دیدگاهی نسبت به انسان و جهان ممکن می‌گیرد که پیش‌فرض‌های حاکم بر معنای تربیت محسوب می‌شوند.
۳. هر تنقی و معیاری از تربیت فعالیت‌های خاصی را شامل می‌دهد که نتایج و عواقب خود را در پی دارد.

در مقاله‌ی شماره‌ی قبل بیان کردیم که مبانی نظری این سه فرضیه هستند و این فرضیه‌ها از کجا استخراج شده‌اند؟ اکنون می‌گوییم که این فرضیه‌ها خود به ما نشان می‌دهند که برای بررسی آن‌ها باید چه کنیم. فرضیه‌ی اول این تحقیق به «محتوای دانش تعلیم و تربیت» و محتوای «دانش‌هایی که دانش تعلیم و تربیت بر آن‌ها متکی است» اشاره کرده است. بنابراین برای بررسی این فرضیه باید به این مجموعه از دانش‌ها رجوع کرد و به تحلیل نظریه‌های موجود در آن‌ها پرداخت. به عبارت دیگر بررسی و آزمون این فرضیه نیازمند به کارگیری روش‌های تجربی است. فرضیه‌ی دوم نیز مانند فرضیه‌ی اول به همان دانش‌ها

اشاره دارد. با این تفاوت که در این فرضیه علاوه بر تحلیل نظریه‌ها نیازمند تحلیلی بر تحلیل این نظریه‌ها هستیم؛ یعنی برخی نظریه‌پردازانی می‌کند و تعدادی مفسر و تحلیل‌گر نظریه‌های آنان هستند. معمولاً برای شناخت صاحب‌نظران در یک دانش به مفسران بزرگ و قابل قبول جامعه‌ی علمی مراجعه می‌شود. برای بررسی فرضیه‌ی دوم نیازمند این هستیم که نظریه‌های مفسران صاحب‌نظر را نیز تحلیل کنیم که این عمل را به اصطلاح فراتحلیل خوانده می‌شود. برای آزمون این فرضیه نیز نیازمند به کارگیری روش‌های تجربی هستیم. بررسی فرضیه‌ی سوم علاوه بر آنچه برای فرضیه‌های اول و دوم باید انجام دهیم، به روش‌های تجربی نیز نیازمند است؛ یعنی این ادعا که هر تنقی و معیاری از تربیت فعالیت‌های خاصی را شامل می‌دهد و نتایج و عواقب خود را در پی دارد، هم باید دارای معنای نظری دقیق باشد و هم باید در عمل بررسی شود که آیا این گونه است یا خیر؛ یعنی باید با استفاده از روش‌هایی که انجام چنین بررسی‌هایی را برای ما امکان‌پذیر می‌کند فرضیه‌ی خود را آزمون کنیم.

برخی بر صاحب‌نظران معتقدند که روش پژوهش همان روش علمی است و از جانب روش، بین علوم مختلف تفاوت وجود ندارد. به نظر ما روش علمی فعالیتی است که پژوهنده از آغاز تا پایان تحقیق انجام می‌دهد... اختلاف علوم در زمینه‌ی اجرای روش علمی به بررسی فرضیه‌های آن‌ها مربوط است. روش‌های بررسی فرضیه‌های علمی در رشته‌های مختلف تا حدی متفاوت هستند. آنچه یک ریاضیدان در بررسی فرضیه‌های بسنده‌ای خود به کار می‌برد یا آنچه فیزیکدان یا یک روان‌شناس انجام می‌دهد فرق دارد.^۱

در این مقاله با مثالی که بیان شد و تحلیل روش بررسی فرضیه‌های تحقیق نمونه‌ای، این مقاله، روش بررسی آن‌ها را بیان کردیم. از سوی دیگر فرضیه‌های تحقیق بر اساس مبانی نظری حاکم بر تحقیق منبثق شده‌اند. در نتیجه روش بررسی فرضیه‌های تحقیق نیز متکی بر مبانی نظری تحقیق است. این مطلب را از جهت دیگری می‌توان بررسی کرد. ما برای مسئله‌ی تحقیق فرضیه‌هایی را منبثق می‌کنیم. اکنون سؤال این است که آیا فرضیه‌ها و نظریه‌هایی که برای حل مسئله‌های علمی ارائه می‌شوند، از مشاهدات و مطالعات ما برخاسته‌اند؟ یا این دیگر آیا نظریه و فرضیه مستقیماً به مشاهده است یا مشاهده مستقیماً به نظریه است؟ دانالد گیلیس در کتاب «فلسفه‌ی علم در قرن بیستم» می‌نویسد که پیر دوئم «فلسوف علم معاصر بیشتر کارل پوپر» در کتابش «هدف و ساختار نظریه‌ی فیزیکی» اظهار کرده‌اند:

اکثر دانشمندان و فیلسوفان دارای ساختار ذهنی مسئله‌ای هستند. هیچ دانشمند یا فیلسوفی همه‌ی موضوعات موجود در زمان خود را نخوانده و نمی‌خواند. آن‌ها هر کدام با یک مسئله سروکار دارند و تمام آثار خود را به بررسی جوانب گوناگون یا ارائه‌ی راه‌حل‌هایی برای مسئله‌هایی که با آن‌ها سروکار دارند، به رشته‌ی تحریر در آورده‌اند

● محقق‌ی که می‌خواهد تحقیق کند اما نمی‌داند مسئله‌ی او چیست، هنوز مسیر آموزش را به‌طور کامل طی نکرده است و باید دانشجویی کند.

● هر مسئله‌ای بر مبنای نظری خاصی مبتنی است. لذا هر محقق‌ی باید در تمامی مراحل تحقیق خود مراقب باشد که از مبنای نظری حاکم بر تحقیق خود عدول نکند؛ زیرا عدول از مبنای به معنی آغاز یک تحقیق جدید از نوع تحقیقات بنیادی است.

● روش بررسی فرضیه‌های تحقیق از ناحیه‌ی فرضیه‌های تحقیق با مبنای نظری تحقیق رابطه دارد.

زیرنویس

۱. این تقسیم‌بندی و عبارت‌پردازی هیچ پیشینه‌ای در مباحث تربیتی ندارد و نویسنده‌ی مقاله براساس تمایزی که بین مسئله و موضوع موجود دارد و ارتباط آن با دیدگاه‌های تربیتی این تقسیم‌بندی را انجام داده است. به کار بردن اصطلاح مسئله‌ای مقصود نویسنده را مشخص می‌کند اما اصطلاح موضوعی همان‌طور که مشخص است خیلی گویا نیست و می‌توان اصطلاح مناسب‌تری را به جای آن به کار برد که همان مقصود را برساند.
۲. لطفاله بوی، مبانی منطقی و روش‌شناسی، ۱۳۸۴، ص ۲۰۵.
۳. همان.
۴. برای آشنایی با ویژگی ذهنی منفکران و دانشمندان می‌توانید به کتاب «نقد و خلاقیت در تفکر» که دکتر علی شریعتمداری به رشته‌ی تحریر درآورده است، مراجعه کنید و ویژگی‌های یک نظام تربیتی را برای پرورش افرادی با ذهن مسئله محور و در یک کلام پژوهشگر از آن استخراج کنید.
5. Meta-Analysis
۶. علی شریعتمداری، فلسفه، مکاتب فلسفی، مبانی علوم، ۱۳۸۳، ص ۴۶۶.
7. Donald Gillies
8. Duhem, P.
9. Popper, K. R.
10. Theory-laden
۱۱. دانیال گیلیس، فلسفه‌ی علم در قرن بیستم، ۱۳۸۱، ص ۱۶۲.
12. Necker
13. Darwin, C.
۱۴. لطفاله بوی، مبانی منطقی و روش‌شناسی، ۱۳۸۴، ص ۲۰۹.

منابع

۱. شریعتمداری، علی، فلسفه، مکاتب فلسفی، مبانی علوم، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ نهم، ۱۳۸۳.
۲. شریعتمداری، علی، اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر، چاپ نهم و سوم، ۱۳۸۲.
۳. شریعتمداری، علی، نقد و خلاقیت در تفکر، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه‌ی اسلامی، چاپ دوم، ۱۳۸۲.
۴. موزر، سن. ک. - کانتون، ج. روش تحقیق، ترجمه‌ی دکتر کاظم اناردی، تهران: کیهان، چاپ اول، ۱۳۶۷.
۵. طالب، مهدی، چگونگی انجام مطالعات اجتماعی، تهران: امیرکبیر، چاپ اول، ۱۳۶۹.
۶. برل، جان آر. ذهن، معز و علل، ترجمه و تحشیه‌ی امیر دیوانی، قم: مؤسسه‌ی بوستان کتاب قم، چاپ اول، ۱۳۸۲.
۷. بوی، لطفاله، مبانی منطقی و روش‌شناسی، تهران: مرکز نشر آثار علمی دانشگاه تربیت مدرس، چاپ اول، ۱۳۸۴.
۸. گیلیس، دانیال، فلسفه‌ی علم در قرن بیستم، ترجمه‌ی حسن میانمداری، تهران: انتشارات سمت و مؤسسه‌ی فرهنگی طه، چاپ اول، ۱۳۸۱.
9. Ogden, Charles K. & Ivor A. Richards, *The Meaning of Meaning*, London, Routledge & Kegan Paul, 1923.

ازمایش در فیزیک صرفاً مشاهده‌ی یک پدیده نیست؛ علاوه بر آن تفسیر نظری این پدیده هم هست. این نظر که عموم فلاسفه هم آن را پذیرفته‌اند، امروزه معمولاً به این ترتیب بیان می‌شود که مشاهده در فیزیک نظریه بار" است."

این واقعیت مهم درباره‌ی فیزیک که تصور می‌شود وجه تجربی آن بسیار بیش‌تر از سایر علوم باشد، این نکته‌ی مهم را بر ملا می‌سازد که مشاهده و به کار بردن روشی برای بررسی فرضیه‌های علمی مسبوق به نظریه‌اند، این مطلب حتی به روان‌شناسی کشیده شده است و روان‌شناسان هم سعی کرده‌اند آن را بررسی تجربی کنند. این رأی که تمام مشاهدات نظریه بارند، قویاً با چند تحقیق روان‌شناسان تجربی تقویت می‌شود. روان‌شناسان برای بررسی این ادعا دو آزمایش را با دو شکل انجام دادند. یک آزمایش با مکعب نکر" و یک آزمایش با شکل مرغابی - خرگوش. در مکعب نکر می‌توان آن را به گونه‌ای دید که یال‌های سطح جانبی مقابل در جلو دیده شوند و یال‌های سطح جانبی پشت در عقب و بالعکس. در شکل مرغابی - خرگوش، می‌توان شکل را یک‌بار به شکل مرغابی دید و یک‌بار به شکل خرگوش. با تمرین می‌توان چگونه دیدن هر یک از شکل‌ها را انتخاب کرد؛ یعنی مشاهدات ما براساس پیش فرض‌های ماست. یعنی هر کس واقعیت عینی و خارجی را از زاویه‌ای خاص مطالعه می‌کند. **داروین**" می‌گفت:

چقدر عجیب است که کسی به این نکته توجه نکند که همه‌ی مشاهدات باید له یا علیه یک نقطه نظر باشد."

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این سلسله مقالات با استفاده از بیان مراحل تحقیق در قالب یک تحقیق نمونه‌ای که از بیان سؤال‌های پراکنده آغاز شد، سعی کردیم به مطالب عمده‌ی زیر اشاره کنیم:

● هر تحقیقی با یک مسئله آغاز می‌شود.

● مسئله از دانش و احاطه‌ی محقق بر بخش‌ها یا کل یک دانش برمی‌خیزد.

● بسته به این که فرد چگونه تربیت شده باشد، ممکن است دارای ساختار ذهنی مسئله‌ای یا ساختار ذهنی موضوعی باشد. لذا هر فردی دارای ساختار ذهنی مسئله‌ای نیست و نتایج آن می‌تواند در جایگاه یک پژوهشگر قرار بگیرد.

● فردی که احاطه‌ی نسبی بر یک دانش خاص دارد در برخورد با واقعیت‌های پیرامون آن، انتظار دارد با استفاده از دانسته‌هایش بتواند این واقعیات را توجیه و تفسیر کند و برآورده نشدن این انتظار فرد را مسئله‌دار می‌کند.

تلفیق و برنامه‌ریزی درسی

حوزه‌های مختلف علمی را به شکل تلفیقی ارائه می‌دهند. شیوهی تدریس در کلاس‌های درس تلفیقی به این گونه است که معلم یک کلاس در یک پایه، مسئولیت تدریس چند درس را برعهده دارد و با آموزش یک درس در کلاس، کار خود را شروع می‌کند و به‌طور طبیعی از یک موضوع (مثلاً ریاضی) وارد حوزهی دیگری می‌شود.

برای نمونه، در آموزش اعداد در ریاضی پس از گذشت حدود ۱۰-۱۲ دقیقه، آرام، آرام در مورد املا و شیوهی نگارش اعداد صحبت به میان می‌آورد. آن‌ها معتقدند که رنگ‌های کلاس مرزهای شکستی است و معلم این آزادی را دارد که مجموعهی علمی را، که در یک روز به‌طور طبیعی به هم پیوند داده است، ارائه دهد و شاگردان را خسته نکند.

دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و دروس مطالعات اجتماعی

هر برنامه‌ی درسی عموماً و هر کتاب درسی خصوصاً عمر مفیدی دارد. کتاب‌های درسی علوم اجتماعی مشتمل بر تاریخ، جغرافیا و اجتماعی (مدنی) پس از انقلاب اسلامی محتوای آن‌ها تغییراتی یافت، لیکن از آن زمان تاکنون که بیش از ربع قرن می‌گذرد، در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی رویکرد و ساختار آن تغییرات عمده‌ای نداشته است، و معلمان صبور ما همواره با مشکل کمبود وقت، تعدد عناوین درس در علوم اجتماعی و عدم توانمندی در ارتباط منطقی و مفهومی بین این دروس روبه‌رو بوده‌اند. در این مدت طرح‌های گوناگونی برای حل این مشکلات و کاهش فشار بر آنان ارائه می‌شد که معمولاً هر یک، مشکلات دیگری را به دنبال می‌آوردند، برونداد این دروس نیز چندان دلگرم‌کننده و زیبا نبود. تعداد تجدیدی‌ها در پایان سال از این دروس و عدم استقبال عمومی دانش‌آموزان از شیوه‌ی ارائه‌ی مطالب، تعدد مفاهیم و عدم کارایی مناسب در زندگی حال و آینده‌ی آنان همواره یکی از دغدغه‌های کارشناسان و مؤلفان این کتب بوده است.

در این دوران خود شاهد و برگزارکننده‌ی چند کارگاه آموزشی (جغرافیا، علوم اجتماعی) توسط متخصصین داخلی و خارجی از کشورهای گوناگون بودهایم، و مشخص شد این مشکل تنها مسئله‌ی کشور ما نیست، آنان نیز به نوعی با تعدد

فرزندان ما در محیط‌های رسمی و غیررسمی آموزشی، به‌طور طبیعی به شکل تلفیقی دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها را فرا می‌گیرند. ما بزرگ‌ترها نیز در زندگی روزمره و واقعی خود کارهای خود را به صورت تلفیقی و نه تک بعدی انجام می‌دهیم، مشکلات خود را نیز با همین رویکرد حل می‌کنیم و به صورت همه جانبه به مسائل می‌اندیشیم.

ذهن آدمی در طبیعی‌ترین شکل یادگیری، خود را در مرز حوزه‌های مختلف معرفتی محصور نمی‌کند و با انعطافی خاص از حوزه‌ای به حوزه‌ی دیگر وارد می‌شود و به تعمیم‌هایی می‌رسد. در دهه‌های اخیر متخصصان برنامه‌ریزی درسی به دنبال راه‌کار مناسبی برای آموزش حوزه‌های نزدیک به هم درسی، به «رویکرد تلفیقی» «Integration Approach» روی آورده‌اند که از یک سو به راهبرد یادگیری مطابق با طبیعت ذهن پاسخ داده باشند و از سوی دیگر ذهن دانش‌آموز را با حوزه‌های متعدد و مجزا که مخل یادگیری هستند روبه‌رو نسازند.

علمای روان‌شناسی تربیتی نیز عقیده دارند، برای دانش‌آموزان ما در سنین آموزش عمومی با توجه به توان ذهنی آنان، پسی دشوار است که در یک روز کاری در مدرسه به ۴-۵ حوزه‌ی مجزای درسی پاسخ مناسبی دهند و بتوانند در اندک زمانی پس از ۴۵ تا ۵۰ دقیقه از فضای علمی یک حوزه مثلاً تاریخ به فضای درسی دیگری مانند جغرافیا وارد شوند و یادگیری مطلوب هم صورت گیرد، از این‌رو در نظام‌های آموزشی کشورهای گوناگون سعی بر کاهش عنوان و تعدد دروس و یا یکپارچه کردن برخی از آن‌ها در یک دوره‌ی آموزشی است.

در کشور ما بر همین اساس از گذشته‌ی دور در علوم پایه، (فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و...) در دوره‌ی آموزش عمومی تلفیق مناسبی به وجود آمده است که به خوبی جواب‌گوی نیاز طبیعی دانش‌آموزان ما بوده است و ما شاهدیم در دوره‌های آموزش متوسطه و سپس آموزش عالی این علوم، به تخصص‌های خود نزدیک شده است.

در نظام آموزشی کشور انگلستان و به‌ویژه در مدارس ابتدایی، گرچه برنامه‌ی درسی براساس دیدگاه دیسیپلینی و با محتوای جداگانه ارائه می‌شود، لیکن به دلایلی که ذکر شد معلمان خود بدون در نظر گرفتن ساعات درسی مشخص،

مطالعات اجتماعی

کارشناسان و متخصصان موضوعی و برنامه‌ریزی دفتر این پیش‌نویس را مطالعه و بررسی کردند و اظهار نظرهای جمع‌آوری (تابستان ۱۳۸۶) شد و در شورای گروه مطالعات مورد توجه قرار گرفت و اعمال شد.

نیمه‌ی دوم اسفند ۱۳۸۶ نیز سرگروه‌های آموزشی علوم اجتماعی کشور از دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی با در اختیار داشتن این پیش‌نویس نظریات خود را در همایش تهران ابراز داشتند و خرسندی خود را نیز از این برنامه اعلام کردند.

ویژگی‌های برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

این برنامه با در هم آمیختن سه عنوان درس مستقل فعلی (تاریخ، جغرافیا و مدنی) در پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی و اول تا سوم راهنمایی تحصیلی در نهایت یک کتاب درسی را برای هر یک از پایه‌های یاد شده در ۲ دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی تدوین خواهد کرد که در هر پایه به صورت موضوعی بین ۱۰ تا ۱۲ واحد درسی مطرح می‌شود.

هر یک از «تم‌ها» موضوعات درسی به گونه‌ای است که قابلیت پردازش به وجه تاریخی، جغرافیایی و اجتماعی آن موضوع را دارد. بدیهی است که در این دروس طی ۶ سال جغرافیای ایران، جهان، و توان‌های جغرافیایی کشور، تاریخ ایران باستان، ایران پس از اسلام، ایران در عصر حاضر و موضوعات اجتماعی برای تربیت یک شهروند مسئول و مشارکت‌جو طراحی شده است.

امید است معلمان عزیز با آشنایی با محتوای این دروس و با دیدن آموزش‌های لازم و پیش‌بینی شده بتوانند از نگرانی‌های گذشته فارغ شوند و نسل آینده‌ی میهن عزیز ما را با گذشته‌ی پرافتخار و با سرزمین متنوع و پرتوان خود آشنا سازند و با هویت‌بخشی و امیدواری، آنان را در راه خدمت به میهن و اسلام عزیز پر توان سازند.

معلمان گرامی علوم اجتماعی در دوره‌ی آموزش عمومی کشور و نیز اولیای محترم با مراجعه به سایت گروه مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، می‌توانند با راهنمای برنامه‌ی مطالعات اجتماعی، اهداف و موضوعات درس در هر یک از پایه‌ها آشنا شوند و نظریات خود را نیز اعلام یا ارسال کنند.

این دروس رویکردی هستند و تلاش‌هایی را زودتر از ما آغاز کرده‌اند. آن‌ها به نوعی تلفیق و درهم آمیختن برخی دروس و علوم قریب و نزدیک به هم رسیده‌اند. برخی کشورها که تاریخ طولانی نداشته‌اند، تلفیقی از جغرافیا، مدنی (شهروندی)، اقتصاد و جامعه‌شناسی را با عنوان «social work»، «خدمات اجتماعی» یا «social studies»، «مطالعات اجتماعی» طراحی و اجرا کرده بودند.

در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، از چندین سال قبل زمره‌ی تلفیق و درهم آمیختن دروس تاریخ و جغرافیا و مدنی آغاز شد و تا مرحله‌ی تدوین راهنمای برنامه و تألیف یک کتاب درسی نیز پیش‌رفته‌ولی چون برنامه‌ریزی تلفیقی به این شکل در کشور ما سابقه نداشت، موفقیت چندانی به دست نیامد. کم‌کم در این دفتر، اهمیت موضوع به آن حد رسید که نیاز به یک گروه کارشناسی مطالعات اجتماعی احساس شد و از حدود نزدیک به ۶ سال قبل این گروه در جمع گروه‌های درسی دیگر شکل گرفت و همه‌ی فعالیت‌های قبلی گردآوری شد.

در اردیبهشت ۱۳۸۴ برای نخستین بار متخصصان، برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های تلفیقی مطالعات اجتماعی از کشور استرالیا میهمان کارشناسان دفتر بودند، آنان مشکلات خود را در زمان برنامه‌ی درسی دیسپلینی، که علوم به صورت مستقل تدریس می‌شد و سپس برنامه‌ریزی تلفیقی دروس گوناگون را که هم راحل بود و هم یک برنامه‌ی طبیعی در آموزش شهروندی، برای کارشناسان بیان کردند و نمونه‌هایی را نیز به صورت عملی اجرا و کارشناسان را درگیر چگونگی طراحی یک برنامه‌ی تلفیقی کردند.

پس از پایان این کارگاه گروه مطالعات اجتماعی براساس نیازسنجی از معلمان، نیازهای آموزشی و مهارتی و نگرشی دانش‌آموزان را در دوره‌ی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی در این حوزه جمع‌آوری کردند. سپس از هر یک از کارشناسان گروه‌های درسی تاریخ، جغرافیا و اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف حداقل‌های موضوعات دانشی، مهارتی و نگرشی را نیز خواستار شد تا در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی لحاظ شود. طی ۲ سال، پیش‌نویس راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی در دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی - راهنمایی تحصیلی) تهیه و تدوین شد.

منبع

۱. کارگاه آموزشی برنامه‌ی درسی با رویکرد تلفیقی مرداد ۱۳۸۲، تهران.
۲. کارگاه آموزشی برنامه‌ریزی درسی مطالعات اجتماعی (استرالیا) اردیبهشت ۱۳۸۴، تهران.
۳. پژوهش‌های دکتر حسن ملکی، محمود معالی.
۴. رشم گروه مطالعات اجتماعی.
۵. سایت گروه مطالعات اجتماعی: <http://socialstudies-dept.talificsch.ir>

۱۳۸۵
فرهنگ‌های برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی



همان طور که می‌دانید در برخی از شماره‌ها به گفت‌وگو با یکی از صاحبان مشاغل پرداختیم تا شما را با فراز و نشیب زندگی شغلی آنان آشنا سازیم و چگونگی ورودشان به این حرفه را شرح دهیم. این بار با خلبان مرتضی عبداللهی‌فر، مهندس پرواز و کمک‌خلبان ناوگان هوایی جمهوری اسلامی ایران - ایران ایرتور - به گفت‌وگو نشستیم که طی ۹ سال گذشته حدود ۳۵۰۰ ساعت پرواز داشته است.

و برخورداری از دانش کافی در زمینه‌ی فیزیک، مکانیک، ریاضیات، ادبیات فارسی، و خریب هوشی خوب، اهمیت بالایی دارند. روز آزمون حضور به موقع، نشان دهنده‌ی نظم و دقت است و این مهم عامل بسیار حیاتی در زندگی یک خلبان است. دو مطلب بعد از قبولی در آزمون ورودی، مراحل مختلف آزمون‌های پزشکی، گزینش و امور اداری را انجام می‌دهند. پس از طی دوره‌های متعدد زمینی و هوایی سرانجام به درجه‌ی کاپیتانی و دریافت گواهی نامه‌ی پرواز بالان می‌شوند.

● دانش‌جویان این رشته طی چه مدت، با چه مطالبی آشنا می‌شوند؟

ابتدا به طور نظری با موضوعاتی همچون اصول اولیه‌ی پرواز، نامیک و سایل پرند، مبانی هواشناسی، به‌خاطر موتورهای چهارزمانه و تروس سوز، اصول اولیه‌ی محاسبات ورنی و تعادل هواپیما، تاثیرات عوامل جوی بر روی پیل انسان، مقررات هوایی، مکالمات رادیویی، آلات دقیق و سیستم‌های ناوبری، و غیره آشنا می‌شوند. در انتهای این دوره‌ی تقریباً چهار تا شش ماهه وارد خط پرواز می‌شوند. دانش‌جو برای شروع پرواز با هواپیماهای کوچک یک

● آقای عبداللهی‌فر چه شد که این شغل را انتخاب کردید؟

از روی پرواز از کودکی با من بود و من با این آرزو بزرگ شده‌ام. اکثر افراد خانواده و اقوام من با این شغل سروکار دارند. با خلبان هستم یا مهندس پرواز، پرواز و خلبانی به خودی خود جذابیت‌های خاصی دارند. به خصوص اگر فرد در فضایی بین علاقه‌مندان به آسمان و پرواز زندگی کرده باشد، به این جذابیت افزوده می‌شود. من هم با توجه به زیبایی‌های این شغل و محیطی که در آن رشد کرده‌ام، سر از آسمان درآوردم.

● علاقه‌مندان مثل شما، چگونه می‌توانند وارد این شغل شوند؟

دانش‌آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی پس از دریافت مدرک دیپلم و شرکت در کنکور می‌توانند وارد این شغل شوند البته برای دریافت اولین گواهی نامه باید ۱۸ سال داشته باشند قبل از هر چیز باید گوش به زنگ باشند و به محض اطلاع از آزمون ورودی، با اطمینان از این که شرایط ذکر شده در فرم استخدام را دارند، مدارک مورد نیاز را تکمیل نمایند و خود را برای آزمون‌های ورودی آماده کنند. برای قبولی در آزمون‌ها، تسلط بر زبان انگلیسی، سایل جسمانی،



این کار عشق و پشتکار می‌خواهد

دانش آموزان رشته‌های ریاضی و تجربی پس از دریافت مدرک دیپلم و شرکت در کنکور می‌توانند وارد این شغل شوند البته برای دریافت اولین گواهی‌نامه باید ۱۸ سال داشته باشند

شود و پس از موفقیت در آزمون مربوطه گواهینامه‌ی خلبانی خود را دریافت کند.

● دانش‌جویانی که به این مرحله می‌رسند، اجازه‌ی پرواز با هواپیما را دارند؟

● خیر، هنوز به گذراندن تعدادی ساعت پرواز نیاز است. دانشجو بعد از قبولی در امتحان سازمان هواپیمایی کشوری، مجدداً به خط پرواز برمی‌گردد و تا سقف ۴۷ ساعت پرواز می‌کند که حدود ۳۵ ساعت از آن را باید با معلم و ۱۵ ساعت بقیه را تنها پرواز کند. ۴-۵ ساعت هم به آزمون عملی با معلم خلبان تأیید شده‌ی سازمان هواپیمایی کشوری اختصاص دارد که جمعاً حدود ۵۰ ساعت پرواز می‌شود. یکی دیگر از شرایط صدور گواهی‌نامه‌ی خلبانی گذراندن آزمون کامل پزشکی است. سرانجام با دریافت سردوشی با سه خط پهن طلایی و مدال سینه که به شکل دو بال یک پرنده که از انتهای به هم چسبیده‌اند به نام wing یا همان بال و نیز گواهی‌نامه‌ی خلبانی شخصی private pilot license / ppl می‌تواند هدایت هواپیماهای کوچک تک‌موتوره را به عهده گیرد.

● یعنی به دریافت گواهینامه‌ی دیگری نیاز است؟

● بله، بعد از گرفتن ppl باید برای گذراندن دوره‌ی commercial pilot license / cpl خلبانی بازرگانی برگردند و مطالب خوانده شده را بسیار کامل‌تر به همراه مطالب جدید دیگر برای آشنایی با هواپیماهای بزرگ‌تر بیاموزند. مدت این دوره ممکن است ۸ تا ۱۰ ماه طول بکشد. برای موفقیت در این مرحله نیز مراحل مشابه دوره‌ی قبل، هم‌چون آزمون کتبی و علمی و معاینات جسمانی تکرار می‌شود و کارهای قبل، حین و بعد از پرواز، از بررسی گزارشات هواشناسی گرفته تا بدنه‌ی هواپیما و دستگاه‌های ناوبری را در

موتوره، ابتدا مشخصات، قابلیت‌ها و نحوه‌ی عملکرد هواپیما در هنگام بروز مشکلات از قبیل خرابی در موتور یا قرمان‌ها را خوانده و امتحان می‌دهد. لازم به ذکر است که دانش‌جو باید نحوه‌ی عملکرد خلبان به هنگام بروز مشکلات و خرابی‌ها در هواپیما را به طور کامل یاد گرفته باشد. به همین دلیل نمره‌ی قبولی در این امتحان از ۱۰۰ نمره، ۱۰۰ است. چرا که در مواقع اضطراری، خلبان اجازه‌ی یک ریسک کوچک را هم ندارد و باید همه چیز را خوب بلد باشد.

● این میزان آموزش برای پرواز کافی است؟

● خیر، هنوز مسیر طولانی‌ای در پیش است، بعد از این مرحله، با یک معلم خلبان که روی صندلی سمت راست دانش‌جو می‌نشیند، پروازهای آموزشی شروع می‌شود که بین ۱۰ تا ۳۰ ساعت است. در حالت معمول طی این مدت دانشجو باید قابلیت انجام پرواز تک نفره‌ی خود را حداقل به دو نفر از معلمان خلبان ثابت کند. در صورت تأیید دو استاد، فرد برای گرفتن امتحان پروازی معرفی می‌شود و در مراسمی خاص، اولین پرواز تک نفره صورت می‌گیرد. در این پرواز حدود ۱۵۰ تا ۲۵۰ متر بالا می‌رود و پس از گردش به دور فرودگاه، فرود می‌آید و وارد پارکینگ می‌شود. بعد از پایان این دوره در مراسمی که از قبل تدارک دیده شده است، بقیه‌ی دانش‌جویان و معلمان با ریختن چند سطل آب روی سر تازه خلبان، مراسمی را که به اصطلاح solo شدن نام دارد، شروع می‌کنند و با خوردن شیرینی و شربت و گرفتن عکس و فیلم مراسم پایان می‌یابد سپس از خط پرواز به کلاس درس برگشته، دروسی را که کلیات آن‌ها را خوانده، طی ۶ تا ۸ ماه تکمیل می‌کند. در پایان باید در یک امتحان داخلی قبول شود تا به اداره‌ی گواهی‌نامه‌های سازمان هواپیمایی کشوری معرفی



پرواز لذت خاصی دارد. امنیت و ایمنی و جان انسان‌ها مهم است، کوچک‌ترین خطا و اشتباه می‌تواند باعث مرگ شود به همین دلیل سلامت خلبان از هر لحاظ مهم است

حضور استاد خلبان مرور می‌شود. در «تول ارمون» سؤال‌های درسی نیز پرسیده می‌شود.

در پایان، برگه‌ی مربوط به قابلیت دریافت گواهی‌های cpl (استاد خلبان پرواز) اعطا می‌گردد و گواهی‌نامه‌ی خلبانی بازرگانی رسماً به دانش‌جو اعطا می‌شود که مجوزی است برای پرواز با هواپیماهای تجاری و مسافری.

● اکنون می‌توان گفت که فرد آموزش دیده، خلبان است و می‌تواند استخدام شود؟

کاملاً خیر، قبل از پرواز روی هر نوع هواپیما باید توره‌ی کامل آموزش پرواز با شبیه‌ساز همان نوع هواپیما را هم بگذرانند بعد با معلم خلبان شروع به پرواز می‌کند و بعد از چندین ساعت پرواز با صلاحیت‌های نشان مجاز به پرواز در سمت کمک خلبان یا سایر خلبان‌ها غیر از معلمان خواهد بود. به اصطلاح باید تایید امحور پرواز با آن نوع هواپیما آن را بگیرد یعنی باید یک توره‌ی زمینی و ۲۵ ساعت پرواز برای آشنایی با سیستم‌های خاص آن هواپیما را بگذراند و پس از سه تست و درخواست موفق با همان نوع هواپیما می‌تواند روی صندلی راست به عنوان کمک خلبان مستقر برای آن که کاپیتان خلبان می‌شود، به گذراندن یک توره‌ی دیگر و دریافت مدرک «ATPL» نیاز دارد که گواهی‌نامه‌ی بین‌المللی حمل و نقل هوایی است.

● در مورد ATPL هم برایمان توضیح می‌دهید؟

برای مشغول شدن به کار پروازی به شکل حرفه‌ای به گذراندن یک دوره‌ی آموزشی دیگر و آشنایی کامل با پرواز مبتنی بر دستگاه‌ها نیاز است که به آن پرواز با آلات دقیق (instrument) می‌گویند و بعد از حدود ۲۵ ساعت پرواز دوباره ارمون پروازی صورت می‌گیرد در این دوره فرد در هدایت و کنترل هواپیما توانایی بی‌س‌تری کسب می‌کند؛ چرا که قبلاً تنها در روز و با استفاده‌ی همزمان از دستگاه‌ها و دیدن بیرون هواپیما قادر به پرواز بود، اما پس از این دوره مجاز به انجام پرواز با استفاده از آلات دقیق هواپیما در شب و هوای ابری خواهد بود. به این ترتیب با داشتن حدود ۲۵ ساعت پرواز و داشتن گواهینامه‌ی ppl/cpl و تأییدیه instr امکان استخدام و شروع به کار در شرکت‌های هواپیمایی مسافری یا باری با سمت کمک خلبانی وجود خواهد داشت. چندین سال تجربه در پرواز و درس خواندن بسیار، فرد را آماده‌ی سر خلبان شدن می‌کند که حداقل باید ۳۵۰۰ - ۴۰۰۰ ساعت پرواز داشته باشد و پس از گذراندن دوره‌های تئوری و عملی دوره‌ی air transport pilot license / atpl را بگذرانند.

امتحان، معاینه‌ی پزشکی و ارمون پروازی صورت می‌گیرد و به سمت سر خلبان یا capitain مفتخر می‌شود که علامت آن، اخذ سردوشی با ۴ خط پهن طلایی روی آستین کت فرم است. هم‌چنین نشان برگ زیتون روی لته‌ی کلاه که نشانگر کاپیتان خلبان بودن است، فرد برای تمام پروازها چه داخلی و چه خارجی باید این مراحل را بگذرانند، حتی برای پرواز با هواپیماهای جنگنده با کمی تفاوت باید طی شوند.

● آقای عبداللہی‌فر! کمی هم در مورد مهندسی پرواز بگویید؟

مهندسی پرواز، عنوانی است که بعد از گذراندن دوره‌های ویژه‌ی الکترونیک و فنی احراز می‌شود. حدود یک سال طول می‌کشد، البته پیش‌تر هواپیماهای قدیمی، مهندس پرواز داشتند. امروزه این عنوان حذف شده و سس‌تر کارها را سیستم‌های خودکار و کمک خلبان یا خلبان انجام می‌دهند. ● سن بازتست‌گی و پایان فعالیت یک خلبان چه سنی است؟

پرواز لذت خاصی دارد. امنیت و ایمنی و جان انسان‌ها مهم است، کوچک‌ترین خطا و اشتباه می‌تواند باعث مرگ شود به همین دلیل سلامت خلبان از هر لحاظ مهم است. قبلاً ۶۰ سالگی، جدیداً ۶۲ سالگی پایان این کار اعلام شده است. تا سن ۴۰ سالگی هر سال یک بار، از ۴۰ تا ۶۰ سالگی، سالی دوبار، از ۶۰ تا ۶۳ هر سه ماه یک‌بار باید از نظر پزشکی بررسی شوند. فتنه‌های کار و دشواری‌هایی که خانواده به خصوص همسران ما متحمل می‌شوند دشواری‌های آموزشی این رشته اگر فین بمره ۱۰۰ (از ۱۰۰) آن قدر دشوار نیست که با بازتست‌گی دشوار است. فردی که تا دیروز قبل از ۶۲ سالگی، گواهی‌نامه‌ی خلبانی را امضا و تأیید می‌کرد، فردا در ۶۳ سالگی اجازه‌ی ورود به اتاق کنترل هواپیما را ندارد چون فردی عادی محسوب می‌شود. این کار عشق می‌خواهد، بدن سالم، تلاش بسیار و حال‌فشاری، برای آن که مسافر بی‌دغدغه باشد باید فعال باشیم، هر یک ساعت پرواز معادل ۵ ساعت کار سخت و مداوم بدنی، انرژی صرف می‌کند و هیچ چیز جز فرود امن، این حسگی را به‌در نمی‌کند. به قول سر خلبان ارشد هواپیمایی جمهوری اسلامی ایران هما، کاپیتان عبداللہی‌فر که عموی بنده است: «نظم و انضباط و پشت‌کار در یادگیری، مرتب درس خواندن و ورزش روزانه باعث بهتر و امن تر انجام دادن پروازها می‌شود.» و من این کار و این شغل را بسیار دوست دارم.

یادگیری فعال

نوشته: مرکز آموزش و یادگیری دانشگاه استنفورد

ترجمه: شهره قربانی

پرونده‌ی این شماره از مجله به ارائه‌ی مطالبی درباره‌ی برخی از الگوها و روش‌های تدریس اختصاص دارد. به این منظور از مطالبی که مخاطبان مجله در این زمینه ارسال کرده‌اند، بعد از اصلاحات علمی و فنی استفاده شده است.

کلیدواژه‌ها: یادگیری فعال، موانع یادگیری فعال، یادگیری معنی‌دار

اشاره

دانش‌آموزان تنها با نشستن در کلاس درس، گوش دادن به سخنان معلم، به یادگیری تکالیف از قبل آماده شده و کپی کردن جواب سؤال‌ها، چیز زیادی یاد نمی‌گیرند. آنان باید در مورد آنچه یاد می‌گیرند با یک‌دیگر صحبت کنند، در مورد آن بنویسند و آموخته‌های جدید خود را به تجربه‌های قبلی‌شان ارتباط داده، در زندگی روزمره به کار گیرند. دانش‌آموزان باید آنچه را یاد می‌گیرند، جزئی از وجودشان بدانند.

زمان کلاس درس، کوتاه و رسمی است و اطلاعاتی که می‌خواهیم به دانش‌آموزان ارائه دهیم، مهم است؛ زیرا دانش‌آموزان در رشته‌ی خودشان نوآموز هستند و ما معلمان در آن زمینه متخصص هستیم. پس باید هر چیزی را که دانش‌آموزان برای یادگیری و دانستن نیاز دارند، به آنان بگوییم. ما باید با این طرز تفکر، روش سخن‌رانی را در پیش بگیریم.

درست است که سخن‌رانی یک جنبه‌ی مهم از آموزش است؛ اما بدان معنی نیست که این روش تدریس، تنها و بهترین روش برای جلب دانش‌آموزان به اطلاعاتی است که می‌خواهیم به آنان ارائه دهیم. بنابراین، باید به این نکته توجه داشته باشیم، میزان توجه شنونده به مطالب درسی که به صورت سخن‌رانی در طول یک ساعت در کلاس درس ارائه می‌شود، کاهش می‌یابد. سخن‌رانی موجب غیرفعال شدن تفکر شنونده (حتی در مورد بهترین دانش‌آموزان) می‌شود.

دانش‌آموزان به طور سریع از مطالبی که معلم در کلاس درس ارائه می‌کند، یادداشت‌برداری می‌کنند؛ اما وقت کمی برای نشان دادن عکس‌العمل به مطالب ارائه شده در اختیار دارند. اگر اجبار داریم که مطالب درسی را به روش سخن‌رانی به دانش‌آموزان ارائه کنیم؛ باید به راه‌هایی توجه کنیم که مطمئن شویم دانش‌آموزان موضوع و اجزای اصلی موضوع درس را فهمیده‌اند و قادر به جداسازی موارد مهم از موارد جزئی هستند. هر چند بهتر است برای جلب توجه دانش‌آموزان به موضوع و محتوای سخن‌رانی (حتی برای یک دوره زمانی کوتاه در هنگام صحبت یا نوشتن مطالب ارائه شده)، به راه‌هایی متوسل شویم. امروزه یادگیری فعال، یک روش تدریس است و معلمانی از آن استفاده می‌کنند که قبلاً از روش سخن‌رانی استفاده می‌کرده‌اند البته نظریه‌ی یادگیری فعال، نظریه‌ی نوظهوری نیست. وانگهی باید به این نکته توجه داشته باشیم که انواع تعاملاتی را که در کلاس‌های کوچک (کم‌جمعیت) شکل می‌گیرد، نمی‌توان در کلاس‌های درس پرجمعیت شاهد بود. به همین دلیل، بسیاری از معلمان سعی دارند فقط راه‌های فعال ساختن کلاس‌های بزرگ‌تر درس (پرجمعیت) را بررسی کنند و برای جذب اطلاعات مهم و فعالیت در زمینه‌ی موضوع یادگیری به فعال کردن دانش‌آموزان توجه کنند.

یادگیری فعال به چه معناست؟

یادگیری فعال به بیانی ساده به این معناست که دانش‌آموزان به فعالیت‌هایی جلب شوند که آنان را به تفکر و نظر دادن درباره‌ی آن فعالیت‌ها، وادار سازد. در این

پرونده

**میزان توجه شنونده
به مطالب درسی که
به صورت سخنرانی
در طول یک ساعت
در کلاس درس ارائه
می شود، کاهش می یابد.
سخنرانی موجب
غیر فعال شدن تفکر
شنونده (حتی در مورد
بهترین دانش آموزان)
می شود**

پژونده

۱ تغییر در سخنرانی

سخنرانی می تواند یک روش مؤثر ارتباط با دانش آموزان برای ارائه مقدار زیادی اطلاعات یا برای اثبات یک فرایند تحلیلی باشد که با سایر روش های تدریس امکان پذیر نیست. همچنین، می دانیم که سخنرانی، دانش آموزان را به غیر از حفظ کردن اطلاعات، به امری دیگر (تجزیه و تحلیل اطلاعات) تشویق نمی کند. اگرچه ما برای ارتباط دادن بین اطلاعات و مفاهیم کلی با اندیشه و چشمانداز خودمان به سخنرانی سنتی اتکا کرده ایم؛ ولی این امکان وجود دارد که به دانش آموزان کمک کنیم تا عقایدی را که به آنان ارائه می کنیم یا میل و اشتیاق بیش تری قبول کرد و کاملاً درک کنند. بنابراین، احتمالاً در طول ۵۰ دقیقه سخنرانی، مطرح کردن سؤال و بحث کردن درباره ی مطالب ارائه شده، اولین عملی باشد که باید در خلال سخنرانی به آن توجه کنیم.

برخی از معلمان، درس خود را با این درخواست از دانش آموزان شروع می کنند که سؤال های خود را درباره ی مطالب جلسه ی قبل مطرح کنند. معلم بعد از طرح سؤال می تواند در حالی که مطالب جدید را آموزش می دهد به پرسش های آنان پاسخ دهد. این شیوه، زمانی می تواند مؤثر باشد که دانش آموزان بدانند که شما در آغاز کلاس از آنان پرسش خواهید کرد.

راهبرد دیگر برای فعال کردن دانش آموزان این است

که در طول یک ساعت سخنرانی، دو یا سه بار، هر بار چند دقیقه مکث کنید تا به دانش آموزان اجازه دهید که یادداشت هایشان را مرور و کامل کنند و سؤال هایشان را در مورد مطالب ارائه شده بپرسند. اغلب اوقات ما فرض می کنیم که دانش آموزان مطلب را فهمیده اند و با دقت، هر آنچه را گفته ایم یادداشت کرده اند؛ اما این طور نیست؛ زیرا اکثر دانش آموزان برای مرور، کامل کردن و تفکر درباره ی یادداشت هایشان به فرصتی نیاز دارند. یک زنگ تفریح کوتاه می تواند به آنان کمک کند تا جاهای خالی یادداشت هایشان را کامل کرده یا سؤال هایی را که در ذهنشان شکل گرفته است، یادداشت و در کلاس درس مطرح کنند.

به علاوه، معلم می تواند بعد از ارائه ی بخشی از مطالب، مکث کند و از دانش آموزان بخواهد در گروه های دو نفره یادداشت هایشان را کامل و درباره ی مطالب ارائه شده بحث کنند. همچنین، هر گروه، سؤال های بی جواب خود را یادداشت کنند تا بتوانند در پایان هر قسمت از سخنرانی معلم، آن را مطرح کنند و به جواب درست دست یابند.

یک راهبرد مؤثر دیگر این است که از دانش آموزان بخواهیم دفتر هایشان را برای چند دقیقه قبل از پایان کلاس درس ببندند، سپس از آن ها بخواهیم مطالبی را که یادداشت کرده اند (هر چند فقط رؤس مطالب باشد) به طور خلاصه روی برگه ای دیگر، از حفظ بنویسند. این تمرین دانش آموزان را وامی دارد که نکات کلیدی درس را مرور و یادگیری خود را تثبیت کنند و به آنان کمک می کند که شیوه های جدید مرور درس را کشف کنند.

۲ پرسش و بحث

به وجود آوردن شرایط بحث در کلاس درس، وقتی که با ۲۰ یا ۳۰ دانش آموز مواجه هستیم، شیوه ای کاملاً مناسب است؛ اما هنگامی که با صد نفر یا بیش تر روبرو هستیم چه طور؟ بسیاری از معلمان این کار را ناممکن می دانند. در این زمینه، چندین راهبرد مؤثر برای کلاس های پرجمعیت وجود دارد: سخنرانی برای ۳۰ دقیقه و در پایان در نظر گرفتن زمانی برای پرسیدن سؤال از دانش آموزان، به گونه ای که با توجه و استفاده از آنچه شنیده اند یا خوانده اند بتوانند به این سؤال ها جواب دهند.

سخنرانی متقطع همراه با سؤال هایی با جواب

کوتاه که از دانش‌آموزان خواسته شده تا مفاهیم اصلی را با مثال توضیح دهند، برای بحث مفید است. در واقع، دانش‌آموزان از این طریق برای مشارکت آماده می‌شوند. اکثر متن‌هایی که در بحث‌های کلاسی از آن‌ها استفاده می‌کنیم، می‌تواند برای کار در کلاس‌های درس پرجمعیت استفاده شوند.

کار گروهی می‌تواند در یک کلاس پرجمعیت مفید واقع شوند. بحث گروهی نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مطالب را بفهمند، بلکه به آنان نیز کمک می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی خود را گسترش دهند. همچنین دانش‌آموزان می‌توانند از درجه‌ی آموخته‌های دانش‌آموزان دیگر آگاه شوند. آگاهی از این موضوع، یک ویژگی باارزش در یادگیری است. به طوری که دانش‌آموزان خواهند گفت در بحث گروهی موضوع درسی را حقیقتاً درک می‌کنند؛ زیرا باید مطالب درسی را برای یک‌دیگر توضیح دهند.

تعدادی از معلمان در سخن‌رانی خود، دانش‌آموزان را به گروه‌های سه یا چهار نفره تقسیم کرده، از آنان می‌خواهند به سؤال‌های خاصی پاسخ دهند یا مسائل مشخصی را حل کنند. هر گروه یک سخن‌گو دارد که باید گزارش پیشرفت گروه را ارائه دهد. وقتی که کلاس‌های درس پرجمعیت تشکیل می‌شود، لزومی ندارد که از تمام گروه‌ها پاسخ خواسته شود بلکه، وقتی از چند گروه سریعاً خواسته شد که پاسخ سؤال‌ها را ارائه کنند، می‌توانیم به طور تقریبی از میزان درک دانش‌آموزان کل کلاس آگاه شویم.

علاوه بر این، می‌توان از کار گروهی در موقعیت‌های رسمی نیز استفاده کرد. ابتدا دانش‌آموزان می‌توانند به چهار گروه تقسیم شوند. آنان را تشویق کنید که تلفن و آدرس خود را به هم‌دیگر بدهند، سپس از گروه‌ها بخواهید که در خارج از کلاس درس و مدرسه هم‌دیگر را ملاقات کنند. هر کدام از گروه‌ها باید این مسئولیت را بپذیرند که درباره‌ی مفاهیم بحث کنند یا گزارش پیشرفت تحقیق خود را به کلاس درس ارائه دهند. برای ایجاد بحث، گروه‌ها می‌توانند روی مطالب پیچیده و مشکل تحقیق کرده، گزارش آن را در کلاس (در یک موقعیت خاص) در یک بحث و مناظره‌ی فی‌البداهه، ارائه دهند.

موانع یادگیری فعال

گرچه فعالیت‌هایی که در این مقاله توصیف شد،

ممکن است جالب باشد؛ ولی اغلب به نظر می‌رسد که جذابیت آن‌ها برای دیگران است نه برای ما. به همین دلیل، گاهی اوقات در کلاس درس با مقاومت معلمان برای استفاده از این فعالیت‌ها مواجه می‌شویم. تلاش برای روکردن به فعالیت‌های جدید، شبیه دعوت کردن به سوی یک مصیبت یا فاجعه است. به ویژه هنگامی که دستورات یک سخن‌ران به از دست دادن کنترل ما منجر شود. البته همیشه برای اقدام به فعالیت‌های جدید با مقاومت روبه‌رو می‌شویم. بنابراین، فعالیت‌هایی که دانش‌آموزان را درگیر بحث و گفت‌وگو می‌کند به نظر باعث گرفتن وقت کلاس درس می‌شود.

همچنین یک نوع مقاومت بنیادی در این فعالیت‌ها وجود دارد که تاکنون آن را در تدریسمان تجربه نکرده‌ایم. در حالی که به هر تجربه‌ای که گزارش می‌شود، فکر شده است. اغلب برای پیشرفت یا اصلاح تدریس، مشورت‌ها و حتی حمایت‌های سازمانی لازم وجود ندارد. از سوی دیگر، ترس از انجام یک کار جدید و امکان شکست در آن نیز وجود دارد.

علی‌رغم این حقیقت که تلاش برای روش‌های نوین تدریس می‌تواند فشار روانی ایجاد کند، معلمان که در کلاس‌های پرجمعیت از یادگیری فعال استفاده می‌کنند، این باور را دارند که تغییر در آنان ایجاد شده و تجربه‌ای باارزش کسب کرده‌اند. بدون صرف انرژی زیاد در کلاس درس، قادریم عمق فهم و درک دانش‌آموزان را افزایش دهیم. در نتیجه، دانش‌آموزان باید با مطالبی که در حال ارائه‌ی آن هستیم، درگیر شوند و بلافاصله تلاش کنند تا مطلب ارائه شده را در موقعیت‌های جدید به کار برند، نه این که فقط مطالب را یادداشت کرده، بعداً در مورد آن‌ها فکر کنند.

درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاس، آنان را وادار می‌سازد تا درجه‌ی درک و مهارت خود را در یادگیری مطالب ارائه شده و کار بست آن بفهمند. به علاوه به آنان اجازه می‌دهد تا با ظاهر علم آشنا شده به فهم عمیق‌تری از آن دست یابند. در نتیجه دانش‌آموزان بیش‌تر تمایل پیدا می‌کنند که با دقت مطالعه کرده، با توجه‌ی بیش‌تر، سؤال‌ها یا مشکلات خود را درباره‌ی تکلیف یادداشت کنند. این چنین دانش‌آموزانی، آمادگی بیش‌تری برای امتحان و ارزش‌یابی از آموخته‌هایشان را دارند. به طور خلاصه، یادگیری فعال در کلاس درس فواید مشخصی را هم برای شما و هم برای دانش‌آموزانتان به همراه دارد.

پرونده

زیرنویس

* دبیر زبان انگلیسی منطقه‌ی ۱۴ تهران

منبع

Speaking of Teaching, the Stanford University Newsletter on teaching, vol 5, No. 1, Fall 1993. available online (www-ctl.stanford.edu/Teach/Speak/ html) Adapted June 1999.



آموزش
پایه‌های
اول تا دوازدهم

نقش یادگیری مشارکتی در آموزش

فاطمه فلسفی*

۱. وابستگی مثبت

تمرکز گروهی؛ یا استفاده از اهداف روشن، تعیین نقش و وظیفه برای اعضای گروه‌ها، دانش‌آموزان می‌توانند یکدیگر را در روند یادگیری و آموزش یاری کنند.

۲. تعامل چهره به چهره

دانش‌آموزان باید قادر باشند هنگامی که در مباحثات مشترک و همچنین تجربیات یادگیری برای حل یک مسئله به‌طور فعال شرکت می‌کنند، چهره‌ی همه‌ی اعضای گروه را ببینند.

۳. مسئولیت فردی

هر یک از دانش‌آموزان، مسئول اعمال و افکار فردی خود است که برای رسیدن گروه به هدف، در اختیار گروه قرار می‌دهد.

۴. پرورش مهارت‌های اجتماعی

دانش‌آموزان مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی را فرا می‌گیرند و مسئول و موظف هستند تا این مهارت‌ها را برای تقویت و پیشبرد کار گروهی به کار گیرند.

۵. بررسی عملکرد گروه، پردازش گروهی

دانش‌آموزان این مسئله را ارزش‌یابی کنند که در انجام یک تمرین یا کار گروهی به عنوان یک گروه تا چه اندازه موفق بوده‌اند.

هنگامی که روش یادگیری مشارکتی به‌طور مؤثر و صحیح اجرا می‌شود، می‌توانیم نتایج زیر را انتظار داشته باشیم:

پرورش مهارت‌های تفکر در سطوح بالا؛ تعامل و آشنایی بیش‌تر دانش‌آموز و معلم؛ افزایش انگیزه‌ی شرکت در کلاس و مدرسه؛ افزایش عزت‌نفس در دانش‌آموزان؛ احساس لذت دانش‌آموزان از یادگیری؛ پرورش مهارت‌های تعامل اجتماعی؛ پرورش مهارت‌های خودمدیریتی؛ پرورش

امروزه در دنیا پذیرفته شده است که موفقیت در زندگی اجتماعی و شغلی با توجه به ابعاد مختلف کار، جز از طریق همکاری گروهی امکان‌پذیر نیست. در ارزیابی توانایی‌های یک فرد، علاوه بر قابلیت‌های فردی به این امر نیز توجه می‌شود که فرد تا چه حد می‌تواند به عنوان عضوی از یک گروه، دانش و تجربه‌ی خود را به کار گیرد. به همین دلیل یکی از راه‌های آمادگی دانش‌آموزان برای زندگی در جامعه‌ی آینده، یادگیری مشارکتی است.

در آموزش به روش مشارکتی، دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و با استفاده از فعالیت‌های یادگیری گوناگون، درک خود را نسبت به موضوع درسی، بالا می‌برند. هر یک از اعضای گروه، نه تنها مسئول یادگیری آن چیزی است که تدریس شده است بلکه مسئول کمک به یادگیری سایر اعضای گروه خود نیز خواهد بود. تحقیقات نشان داده‌اند وقتی دو عنصر کلیدی؛ یعنی «اهداف گروهی» و «مسئولیت فردی» با هم استفاده شوند، پیشرفت تحصیلی، چشمگیر خواهد شد. به علاوه بررسی‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که با یکدیگر کار می‌کنند، هم‌دیگر را دوست خواهند داشت؛ افرادی که دارای ناتوانایی‌های یادگیری هستند در اثر استفاده از این راهبرد، روابط بهتر با هم‌کلاس‌های خود خواهند داشت و مهارت اجتماعی آنان پیشرفت خواهد کرد.

وابستگی مثبت اعضا به یکدیگر در موفقیت گروهی نقش به‌سزایی دارد؛ زیرا پویایی ناشی از پیوستگی درونی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از هم یاد بگیرند و به یکدیگر یاد بدهند و بفهمند که در گروه، همانند دنیای واقعی، هر کدام از ما می‌تواند کاری را انجام دهد؛ ولی هیچ‌کس نمی‌تواند به تنهایی همه‌ی کارها را انجام دهد و برآیند کل از جمع اجزای آن بزرگ‌تر است. به طور کلی ۵ عنصر اساسی در یادگیری مشارکتی وجود دارد:

پرونده

تفکر نقاد و تشویق دانش‌آموزان به بحث و گفت‌وگو برای شفاف کردن ایده‌ها؛ ایجاد جو یاری و مشارکت در مدرسه؛ ایجاد احساس مسئولیت در دانش‌آموزان؛ توجه به تفاوت سبک‌های یادگیری؛ بهبود بخشیدن عملکرد دانش‌آموزان ضعیف در کنار دانش‌آموزان قوی.

قوانین یادگیری مشارکتی

قوانین مربوط به یادگیری مشارکتی متفاوت هستند؛ ولی معمول‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

دانش‌آموزان مسئولیت رفتار خود را می‌پذیرند؛ کمکی که دانش‌آموزان به کار گروهی می‌کنند؛ پذیرفته می‌شود؛ از دانش‌آموزان انتظار می‌رود به هر یک از اعضای گروه که نیازمند کمک باشند، یاری برسانند؛ فقط آخرین راه‌حل است که دانش‌آموزان از معلم کمک می‌خواهند؛ دانش‌آموزان اجازه ندارند هیچ یک از اعضای گروه را کنار بگذارند یا باعث ناراحتی او شوند.

روش‌های عملی برای اجرای یادگیری مشارکتی

اندازه‌ی گروه؛ بسیاری از معلمان معتقدند که منطق حکم می‌کند که اندازه‌ی گروه هر چه کوچک‌تر باشد، بهتر است. با این حال در بعضی موارد وجود گروه‌های بزرگ مناسب است. اندازه‌ی گروه‌های مشارکت می‌تواند از یک جفت دانش‌آموز تا گروه‌های ۳ نفره یا گروه‌های بزرگ‌تر چهار یا شش نفره باشد با این حال باید به خاطر داشت که هر قدر گروه کوچک‌تر باشد به همان نسبت فرصت مشارکت فعال و تعامل اعضای گروه افزایش می‌یابد.

روش‌های گروه‌بندی

سه روش ساده برای گروه‌بندی وجود دارد:

۱. انتخاب تصادفی: در این روش، ترکیبی مناسب از افراد با مهارت‌های خاص، براساس دوستی دانش‌آموزان با یکدیگر صورت می‌گیرد. در انتخاب تصادفی، گروه‌بندی براساس علایق، ماهی که در آن متولد شده‌اند، رنگ لباس، براساس حروف الفبا یا با انتخاب تصادفی نام آن‌ها که روی کاغذ نوشته شده است، انجام می‌گیرد.

۲. انتخاب از طرف معلم: در این روش، معلم در گروه‌بندی، بین توانایی درسی، مهارت‌های بدنی، شخصیت اعضا، تعادل برقرار می‌کند. این روش ممکن است به مقاومت یا نارضایتی دانش‌آموزان منجر شود، اما در موقعیت‌هایی که وجود تبادل درسی و نظرهای متنوع بر نتایج یادگیری تأثیرگذار باشد یا

در موقعیت‌هایی که قرار است دانش‌آموزان برای زمان‌های طولانی در یک گروه باشند، مؤثر و مناسب است. به طور مثال معلم می‌تواند برای ساخت یک محصول، گروه‌هایی متشکل از افرادی که خوب طراحی می‌کنند، در ساخت مهارت دارند، خلاق هستند، خوب برنامه‌ریزی می‌کنند، در ارائه‌ی مطالب مهارت دارند، ترتیب دهد.

اگر به کلاس پیشنهاد پروژه می‌شود، می‌توان دانش‌آموزانی را که در یک موضوع تجربه‌ی مشترک دارند در یک گروه قرار داد تا پروژه را انجام دهند. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان درباره‌ی تجربه‌ی مشترک خود به بحث بپردازند و از تجربیات خود برای اجرای پروژه استفاده کنند.

۳. انتخاب از طرف دانش‌آموزان: تنها در صورتی از این روش استفاده کنید که دانش‌آموزان توانایی خود را در همکاری و تعامل مثبت و مؤثر با هم‌کلاس‌های خود نشان داده‌اند. این روش مشارکتی برای انجام پروژه‌های دانش‌آموزی مناسب است؛ زیرا دانش‌آموزان با توجه به شناختی که از توانایی‌های یکدیگر دارند به انتخاب اعضای گروه و انجام پروژه اقدام می‌کنند.

نقش دانش‌آموزان برای یادگیری مشارکتی

دانش‌آموزان در کلاس مبتنی بر یادگیری مشارکتی می‌توانند نقش‌های زیر را ایفا کنند.

همه‌نگار کننده، مدیر؛ مسئول ثبت و نگهداری موضوع‌ها و ارائه‌ی مطالب؛ مسئول جمع‌آوری اطلاعات؛ مسئول تهیه‌ی مواد و ابزار؛ طراح؛ مسئول ساخت.

در برنامه‌ریزی گروه‌های مشارکتی به مدت طولانی باید به دو مسئله‌ی تنوع و پیشرفت دانش‌آموزان توجه داشته باشید. منظور از تنوع این است که مطمئن شوید دانش‌آموزان می‌توانند نقش‌های گوناگونی را در پروژه‌های مختلف به عهده بگیرند و یک بعدی پرورش نیابند. برای رسیدن به این هدف، بهتر است پرونده‌ای از کار گروهی دانش‌آموزان داشته باشید و در آن ثبت کنید که در هر پروژه چه کاری برعهده‌ی چه کسی بوده است و به تناسب نقش‌های مختلفی برای هر کس در نظر بگیرید. پیشرفت به این ترتیب حاصل می‌شود که به تدریج از نقش خود در تعیین وظایف اعضای گروه بکاهید تا خود دانش‌آموزان درباره‌ی مسئولیت‌های خود تصمیم بگیرند.

انواع گروه‌بندی

در الگوی گروه‌بندی در یک کلاس، جانسون (۱۹۹۶) سه نوع گروه یادگیری مشارکتی معرفی می‌کند:

در آموزش به روش مشارکتی، دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و با استفاده از فعالیت‌های یادگیری گوناگون، درک خود را نسبت به موضوع درسی، بالا می‌برند. هر یک از اعضای گروه، نه تنها مسئول یادگیری آن چیزی است که تدریس شده است بلکه مسئول کمک به یادگیری سایر اعضای گروه خود نیز خواهد بود.

پرونده

1. Balkcom, Stephen. «Cooperative Learning». Office of Educational Research and Improvement (OERI) of the U.S. Department of Education. ED OERI 92-38 (1992).
2. Bosser, Patricia L. «Using Cooperative Learning in Science Education». ERIC/CSDE Science, Mathematics, and Environment Education Bulletin SER97-1 (1997). <http://www.ericcsde.org/Bulletin/SERP2-1.html>

۱. گروه‌های غیررسمی (به طور مثال گروه دو نفره): گروه‌هایی هستند که بدون برنامه‌ریزی قبلی و فی‌البداهه تشکیل می‌شود و ممکن است زمان کار آن‌ها چند دقیقه تا کل زمان یک کلاس باشد. از این نوع گروه‌بندی دانش‌آموزان می‌توان برای انجام یک فعالیت خاص یا جلب توجه و تمرکز آنان روی یک موضوع و دادن زمان بیش‌تر به آنان برای نتیجه‌گیری و جمع‌بندی استفاده کرد. مانند این که دانش‌آموزان به صورت دو نفره کار با یک ابزار را تمرین کنند. یا درباره‌ی متنی که خوانده شده با هم به مباحثه بپردازند و به سوالات مطرح شده پاسخ دهند.

۲. گروه‌های رسمی: در این گروه‌بندی دانش‌آموزان زمان کافی برای تکمیل و انجام یک تکلیف درسی دارند. بنابراین ممکن است اعضای این گروه به مدت چندین روز یا حتی چند هفته با یکدیگر کار کنند. در این گروه‌ها معلم فعالیت‌هایی را طراحی می‌کند که ۵ عنصر اصلی یادگیری مشارکتی را، که ذکر شد، در برداشته باشد.

۳. گروه‌های ثابت: زمان کاری طولانی‌تری دارند (مانند یک ترم یا یک‌سال تحصیلی) و با هدف ارائه حمایت از دانش‌آموزان در طول ترم یا سال تحصیلی تشکیل می‌شود.

طراحی فعالیت‌های مشارکتی

برای طراحی فعالیت‌های مشارکتی باید اقدامات زیر را انجام داد:

مشخص کردن اهداف آموزشی؛ قرار دادن دانش‌آموزان در گروه‌های یادگیری مناسب؛ توضیح دادن وظایف کاری هر یک از دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف و انجام فعالیت‌ها؛ دنبال کردن و نظارت بر کار گروه‌ها و مداخله برای کمک در صورت لزوم؛ ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان با اطلاعات گرفته شده از خود دانش‌آموزان یا فرم‌های خود ارزیابی یا ارزیابی هم‌سالان.

برای ارزش‌یابی در یادگیری مشارکتی روش‌های مختلفی پیشنهاد می‌شود به نظر دیوید راجز که یکی از محققان یادگیری مشارکتی است با توجه به اولین عنصر اصلی یادگیری مشارکتی که وابستگی مثبت است و رساندن این پیام به دانش‌آموزان که بهترین راه ارزش‌یابی، دادن نمره‌ی گروهی است؛ زیرا این امر موجب می‌شود قرائند کار گروهی قوت یابد و موفقیت کار گروهی را تضمین کند. ولی اسلاوین معتقد است دادن نمره‌ی گروهی، احساس فردی را به مخاطره می‌اندازد و افراد وقتی در گروه قرار می‌گیرند خیلی به موفقیت گروه اهمیت نمی‌دهند. وی معتقد است

می‌توانیم در پروژه‌های گروهی به هر دانش‌آموز نمره‌ی فردی آن بخش از کار را که انجام داده، بدهیم. به نظر می‌رسد ترکیب دو روش فوق؛ یعنی میانگین نمره‌ی فردی و نمره‌ی عملکرد گروهی روش مناسبی برای ارزش‌یابی باشد.

معلم و یادگیری مشارکتی

از آنجایی که کار مشارکتی تغییرات بسیاری در نقش معلم ایجاد می‌کند و فضا و محیطی که معلم طراحی می‌کند و نحوه‌ی ارائه‌ی درس با روش سنتی متفاوت است ضرورت دارد خود معلمان این امکان را داشته باشند تا با یکدیگر کار کنند. از یکدیگر بیاموزند و با مشاهده‌ی مربیگری یکدیگر، برای کسب روش‌ها و تدوین راهبردهای تازه که مناسب شرایط ویژه‌ی آن‌هاست، با یکدیگر بحث کنند. یکی از راه‌ها این است که معلمان خود با تشکیل گروه‌های یادگیری مدلی از مشارکت را ایجاد کنند و با کار گروهی برای حل یکی از مسائل مدرسه مشارکت کنند و خود سرمشق دانش‌آموزان در امر مشارکت باشند.

تغییر نقش معلم در یادگیری مشارکتی

موانع	روش عادی	روش مشارکتی
فرد	معلم یا دانش‌آموز به عنوان معلم	گروه‌های مختلف هم‌اگر یادگیری در کلاس و کارگاه
جو و محیط	کلاس معلم	کلاس با
نقش معلم در ارائه‌ی درس	سخن‌رانی و صحبت معلم	راه‌های در مورد منابع یادگیری و انجام فعالیت علمی
روش مطالعه	کار انفرادی	مشارکتی گروهی - یادگیری هم‌سالان - یکدیگر
ارزایی کلاس	معلم فوس را تعیین می‌کند	مشارکت، مسئولیت معلم و دانش‌آموزان - هر مسئله‌ی گروهی - هر مسئله‌ی گروهی
ارزش‌یابی	نمرات فردی، کلن، یک بعدی	نمرات دانش‌آموزی و گروهی، چند بعدی

مشکلات و موانع

روش آموزشی یادگیری مشارکتی هنگامی بهترین نتیجه را دارد که به صورت نظام‌مند از آن استفاده شود. برخی از روان‌شناسان در مورد استفاده‌ی بیش از حد از یادگیری مشارکتی هشدار می‌دهند. وقتی فعالیت‌های محول شده به گروه‌ها ساختار و چارچوب مناسبی ندارد و هنگامی که از این روش تا حدی استفاده می‌شود که دانش‌آموزان برای تمرین و یادگیری انفرادی مهارت‌ها و دانسته‌های ضروری، زمان کافی لازم را ندارند. در استفاده از این روش افراط شده است. شاید بتوان گفت در میان کلیه روش‌ها و راهکارهای گروه‌بندی و کار گروهی در کلاس، یادگیری مشارکتی از بقیه انعطاف‌پذیرتر، قوی‌تر و مؤثرتر است و معلمان می‌توانند در موقعیت‌های مختلف و متناسب با نوع فعالیت‌ها از آن بهره بگیرند.

دیوید آزوبل صاحب‌نظری معروف در تعلیم و تربیت است؛ زیرا وی یادگیری مطالب درسی را به‌طور مستقیم هدف خود قرار می‌دهد و از بهبود روش‌های ارائه‌ی آموزش (سخن‌رانی و روخوانی) در زمانی که سایر صاحب‌نظران به اعتبار این روش‌ها اعتراض دارند و از حالت انفعالی یادگیری بیانی، ایراد می‌گیرند، طرفداری می‌کند. آزوبل در برابر کسانی که از روش‌های اکتشافی آموزش، «آموزش باز» و یادگیری مبتنی بر تجربه طرفداری می‌کنند، از تسلط بر مطالب درس به شیوه‌ی عرضه‌ی مطالب، بی‌پروا سخن می‌گوید.

نظریه‌ی یادگیری معنی‌دار کلامی آزوبل، سه مطلب اصلی را در نظر دارد:

۱. چگونه دانش (محتوای برنامه‌ی درسی) سازمان می‌یابد

۲. چگونه عقل برای فرایند پردازش اطلاعات جدید (یادگیری) فعالیت می‌کند
۳. چگونه معلمان در هنگام ارائه‌ی مطالب جدید (تدریس) به شاگردان می‌توانند نظریات مربوط به برنامه‌ی درسی و یادگیری را به کار گیرند

مراحل تدریس

الگوی سازمان‌دهنده دارای فعالیت سه مرحله‌ای است. مرحله‌ی نخست، ارائه‌ی پیش سازمان‌دهنده‌هاست. مرحله‌ی دوم ارائه‌ی مطلب درسی یا مطالب مورد نظر یادگیری و مرحله‌ی سوم تحکیم سازمان شناخت است که ارتباط مطالب یادگرفتنی درس، نظریات جاری را می‌آزماید تا جریان یادگیری فعالی به‌وجود آورد.

اقتباس: شهلا عیوضی*

تدریس بر اساس الگوی پیش سازمان‌دهنده

پرونده



الگوی سازمان دهنده
دارای فعالیت سه
مرحله‌ای است. مرحله‌ی
نخست، ارائه‌ی پیش
سازمان دهنده‌هاست،
مرحله‌ی دوم ارائه‌ی
مطلب درسی یا مطالب
مورد نظر یادگیری و
مرحله‌ی سوم تحکیم
سازمان شناخت است
که ارتباط مطالب
یادگرفتنی درس،
نظریات جاری را
می‌آزماید تا جریانی
یادگیری فعالی به وجود
آورد

پرونده

این فعالیت‌ها به منظور افزایش وضوح و پایداری مطالب یادگرفتنی درس جدید شکل می‌گیرند تا مطالب کم‌تر از دست بروند، با یکدیگر مغشوش نشوند، و مبهم رها نشوند. شاگردان باید مطالب جدید را به محض دریافت به تجربه‌ی شخصی و ساخت شناختی موجود خود، ارتباط دهند و موضعی انتقادی را در برابر دانش به کار اندازد.

مرحله‌ی اول

این مرحله از سه فعالیت روشن ساختن هدف‌های درس، ارائه‌ی سازمان دهنده و برانگیختن آگاهی از دانش مربوط ترکیب شده است.

روشن ساختن هدف‌های درس، راه جلب توجه شاگردان و هدایت آن‌ها در جهت اهداف یادگیری‌شان است و برای تسهیل یادگیری معنادار لازم هستند. سازمان دهنده، تنها یک عبارت خلاصه و ساده نیست بلکه خود یک مطلب است و ذهن باید آن را همچون مطالب یادگرفتنی درس، کشف کند. همچنین باید از تفسیرهای مقدماتی که برای درس مفید هستند؛ ولی سازمان دهنده نیستند تمیز داده شوند؛ مثلاً، هنگامی که تدریس می‌کنیم اغلب با پرسش از شاگردان، برای یادآوری آنچه که در هفته‌ی پیش یا سال پیش انجام داده‌ایم یا با گفتن این که قصد بیان چه مطلبی را داریم، درس خود را آغاز می‌کنیم. به این طریق، به آنان زمینه یا چپتی برای ارائه‌ی درس خود می‌دهیم یا ممکن است از شاگردان بپرسیم تا تجربه‌ای شخصی را به یاد آورند و سپس تأیید کنیم که آنچه می‌خواهیم بگوییم با آن وضعیت شباهت دارد یا به شاگردان کمک می‌کند تجربه‌ی قبلی را بفهمند. همچنین ممکن است هدف‌های درس را - آنچه می‌خواهیم آنان از بحث یا ارائه‌ی مطالب دریابند - به آن‌ها بگوییم. هیچ کدام از فنونی که هم اکنون گفته شد سازمان دهنده نیستند؛ ولی در عین حال، تمامی آن‌ها جزئی از یک ارائه‌ی خوب سازمان یافته‌اند. و بعضی از آن‌ها اصولی را که در مرکز نظریه‌ی یادگیری معنادار کلامی آژویل قرار دارند و جزئی از الگوی تدریس هستند؛ منعکس می‌سازند.

سازمان دهنده‌ی واقعی، حول مفاهیم اصلی یا فرضیه‌های یک درس یا رشته‌ی تحصیلی ساخته

می‌شود. نخست، سازمان دهنده باید به صورتی ساخته شود که شاگرد آن را برای آنچه هست دریافت کند؛ یعنی سازمان دهنده مطلبی متمایز و کلی‌تر از مطالب یادگرفتنی در خود درس باشد. به این ترتیب مشخصه‌ی بارز یک سازمان دهنده، بالا بردن سطح انتزاع و کلی بودن خود آن نسبت به مطالب یادگرفتنی درس است. این بالاتر بودن سطح انتزاع، سازمان دهنده را از مرورهای مقدماتی که در سطح انتزاعی همسان با سطح مطالب یادگرفتنی درس، نوشته (یا بیان) می‌شوند و در حقیقت نگرش از پیش به مطالب یادگرفتنی درس است، متمایز می‌سازد.

دوم، در سازمان دهنده (چه توضیحی یا مقایسه‌ای) باید نمودهای مشخص و اصلی مفهوم یا فرضیه، مورد توجه قرار گیرد و به دقت بیان شود. بنابراین، معلم و شاگردان باید سازمان دهنده و علاوه بر آن مطالب یادگرفتنی درس را آشکار سازند. این به معنای بیان نمودهای اصلی، توضیح آن‌ها، و آوردن مثال است. نیازی ندارد که سازمان دهنده‌ی طولانی ارائه شود بلکه دانش‌آموز باید از آن آگاه شود و به خوبی آن را بفهمد و با آن آشنا شود. همچنین نشان دادن سازمان دهنده در مفاد متعدد و چندین بار تکرار، به خصوص هنگامی که واژگانی تازه و خاص باشد، مفید است.

سرانجام، برانگیختن آگاهی فراگیرنده از تجارب و دانش قبلی خود که ممکن است به مطالب یادگرفتنی و سازمان دهنده مربوط باشد، مهم است.

مرحله‌ی دوم

در این مرحله، به دنبال ارائه‌ی سازمان دهنده (در مرحله‌ی اول) مطالب یادگرفتنی درس به شکل سخن‌رانی، بحث، فیلم، آزمایش، یا قرائت ارائه می‌شود. در خلال ارائه‌ی درس باید سازمان مطالب یادگرفتنی درس برای شاگردان واضح شود. به طوری که آنان بتوانند احساسی کلی از نظم منطقی مطالب و چگونگی ارتباط سازمان آن را با سازمان دهنده ملاحظه کنند.

مرحله‌ی سوم

منظور مرحله‌ی سوم، برقراری پیوند مطالب یادگرفتنی درس جدید به ساخت شناختی موجود شاگرد به

معنای تحکیم سازمان شناخت اوست. در فرایند طبیعی تدریس، ممکن است بعضی از این روش‌ها در ضمن مرحله‌ی دوم مطرح شوند؛ به هر حال، می‌خواهیم تأکید کنیم که کار مجدد با مطالب جدید، وظیفه‌ی جداگانه‌ای از تدریس یا مجموعه فعالیت‌ها و مهارت‌های مخصوص به خود است. آزوبل چهار فعالیت را معین می‌سازد:

۱. اعتلای تشکیل مجدد؛ ۲. اعتلای دریافت فعال یادگیری؛ ۳. فراخوانی گرایش انتقادی به موضوع درسی؛ ۴. واضح‌سازی.

راه‌های متعددی برای تسهیل شکل مجدد مطالب جدید با ساخت شناختی موجود وجود دارد. معلم می‌تواند:

۱. مطالب (تصویر بزرگ‌تر) را به شاگردان یادآور شود؛
۲. از شاگردان خلاصه‌ای از نمودهای اصلی مطالب یادگرفتنی جدید را بخواهد؛ ۳. تعاریف دقیق را تکرار کند؛ ۴. تفاوت‌های بین ابعاد مختلف مطالب را بخواهد؛
۵. از شاگردان بخواهد نحوه‌ی جانبداری مطالب یادگرفتنی درسی از مفهوم یا فرضیه‌ای را که به عنوان یک سازمان‌دهنده به کار می‌رود بیان کنند.

یادگیری فعال می‌تواند با موارد زیر برانگیخته شود:

۱. از شاگردان بخواهند نحوه‌ی ارتباط مطالب جدید به سازمان‌دهنده را بیان کنند؛ ۲. از شاگردان مثال‌های بیش‌تری برای مفاهیم یا فرضیه‌های مطالب یادگرفتنی درس بخواهند؛ ۳. از شاگردان بخواهند اساس مطالب را با استفاده از واژگان خود و در قالب تفکر خود و به کلام خود بیان کنند؛ ۴. از شاگردان بخواهند مطالب را از جنبه‌های دیگری بررسی کنند.

گرایش انتقادی به دانش، یا خواستن از شاگردان برای دوباره سازماندهی به فرضیات یا استنتاجاتی که ممکن است در مطالب یادگرفتنی درس ایجاد شوند، داوری و نقد این استنتاجات و فرضیات و توافق بر سر تناقضات درون آن‌ها پرورش می‌یابد.

استفاده از همه‌ی این فنون در یک درس ممکن یا مطلوب نباشد. محدودیت‌های زمانی، موضوع، و ربط به موقعیت یادگیری خاص استفاده از آن‌ها را هدایت می‌کند. به هر حال، نگهداری چهار هدف و فنون خاص این مرحله در ذهن برای تدریس توضیحی مؤثر و مهم است.

در حالتی آرمانی، آغازگری مرحله‌ی ۳ بین معلمان

و شاگردان تقسیم می‌شود. به هر حال، معلم مجبور است نخست برای توضیح بعضی از قسمت‌های موضوع و برای یک‌پارچگی مطالب جدید با دانش موجود به نیاز شاگردان پاسخ گوید.

آزوبل، در واقع ما را به روشی برای بهبود ارائه‌ی مطالب و بهبود توانایی‌های شاگردان در آموختن از آن‌ها مجهز می‌سازد. هر قدر به شاگردان یاد دهیم تا فعال‌تر شوند؛ یعنی به دنبال سازمان‌دهی نظریات، تشکل مجدد اطلاعات با آن‌ها و ایجاد سازمان‌دهندگان خود باشند (در حال دیدن یا خواندن به فعالیت استقرایی مشغول شوند) توان به قوه‌ی آنان برای بهره‌مندی از ارائه‌ی مطالب وسیع‌تر می‌شود.

نمودار خلاصه‌ی الگوی سازمان دهنده

مراحل

مرحله‌ی اول: ارائه‌ی سازمان دهنده

منظورهای درس را روشن کنید.

سازمان دهنده را عرضه کنید.

نمودهای معرف را تعیین کنید.

در موقعیت‌های مناسب مثال‌ها یا توضیحاتی ارائه دهید.

زمینه را فراهم سازید.

تکرار کنید.

آگاهی تجریمی و دانشی مرتبط فراگیرنده را برانگیزد.

مرحله‌ی دوم: عرضه‌ی مطالب یا وظیفه‌ی یادگرفتنی

مطالب را عرضه کنید.

نظم منطقی مطالب یادگیری را روشن سازید.

مطالب را به سازمان دهنده متصل کنید.

مرحله‌ی سوم: تحکیم سازمان شناخت

از اصول تشکل مجدد استفاده کنید.

گرایش انتقادی به موضوع درسی را فراخوانید.

نظریات را واضح سازید.

نظریات را به‌طور فعال (مثلاً آزمایشی آن‌ها) به کار گیرید.

پرونده

زیر نویس

• دبیر علوم اجتماعی ناحیه‌ی ۳ تبریز.

منبع

• این مقاله از منبع زیر اقتباس شده است: جویس، بروس و دیگران. **الگوهای تدریس ۲۰۰۰**. ترجمه‌ی محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت، چاپ سوم، تابستان ۸۲.

فاساد

سولماز در مدرسه

ربابه محمدی

نیمکت‌ها را بی دلیل جابه‌جا می‌کرد و مدام از دوستانش گله و شکایت داشت و...

در نتیجه، در مدرسه برای خود، معلمان و هم‌کلاسی‌هایش مشکلاتی به‌وجود آورده بود. بچه‌ها و معلمان از دست او عاصی شده بودند. همکاران مدام گله داشتند که سولماز وقت کلاس را می‌گیرد، ما را خسته می‌کند و...

مشکلات سولماز، تمامی نداشت و این سبب شد تا هم به او و هم به مدرسه کمک کنیم. پس از صحبت با مدیر و معاون مدرسه با ریشه‌یابی مسئله، متوجه شدم او دو سال پیش پدرش را از دست داده تقریباً از آن واقعه به بعد رفتارش تغییر کرده است. با همکاران دیگر نیز به گفت‌وگو نشستیم تا از آرای آنان نیز جویا شوم. معلم ریاضی از بی‌توجهی و تمرکز نداشتن سولماز، معلم ورزش از عدم هماهنگی و همکاری او با دیگران به هنگام بازی‌های گروهی، و معلمان دیگر به همین ترتیب، از او گله داشتند.

بعد از جمع‌آوری اطلاعات، مادرش را به مدرسه دعوت و درباره‌ی مشکلات رفتاری و درسی سولماز، با او صحبت کردم. به گفته‌ی مادرش، بعد

دوستی از عوامل مؤثر در سلامت و بهداشت روانی کودکان و نوجوانان محسوب می‌شود. آن‌ها حس همدلی را از طریق دوستی و داشتن روابط صمیمانه در خود پرورش می‌دهند و استعدادهایشان را بهتر می‌شناسند. همچنین، از طریق مشاهده‌ی هم‌سن و سالانشان، به شباهت‌ها و تفاوت‌های خود با آن‌ها پی می‌برند. تحقیقات نشان می‌دهند، کودکانی که در دوست‌یابی مشکل دارند، بیش‌تر احساس تنهایی و طرد شدن می‌کنند. در عوض، کودکانی که در جمع بزرگ می‌شوند، کم‌تر دچار مشکلات ارتباطی هستند.

بعضی از دانش‌آموزانی که به دوره‌ی راهنمایی تحصیلی وارد می‌شوند، به دلایل بسیاری؛ مانند بلوغ سنی و مسائل خانوادگی (مرگ یکی از والدین یا اختلاف پدر و مادر)، دچار مشکلات درسی و رفتاری می‌شوند. شناخت به هنگام این مسائل و مشکلات و ارائه‌ی راهحل درست، باعث آرامش و پیشرفت آن‌ها می‌شود. در صورت عدم شناخت این مسائل و مشکلات، دوستان و معلم، رفتارهای دانش‌آموز مشکل‌دار را نوعی آزار و اذیت تلقی می‌کنند و در صدد مقابله با او برمی‌ایند. در این صورت، نه تنها مشکلات حل نمی‌شوند بلکه دانش‌آموز خاطی، رفتارهایی نظیر پرخاشگری، انزواطلبی، گوشه‌گیری و نزاع با دیگران نیز از خود نشان می‌دهد. در پی آن، کل مدرسه با این مسئله درگیر می‌شود و نظم و انضباط در مدرسه به هم می‌خورد. در نتیجه، تحمل چنین دانش‌آموزی بسیار مشکل می‌شود.

در پایه‌ی اول راهنمایی تحصیلی دانش‌آموزی داشتیم به نام سولماز که نمی‌توانست با دوستان و هم‌کلاسی‌هایش به درستی ارتباط برقرار کند. علاوه بر آن، گاهی کیف، کتاب و وسایل بچه‌ها را پرت می‌کرد.

ادی



از مرگ پدر سولماز، خانواده‌ی پدری او همگی خواستند تا به گونه‌ای عمل کنند که او از لحاظ محیط پدری و روحی، کم و کسری نداشته باشد. حتی عمه‌ها و عموها به فرزندان خود سپرده بودند سولماز را اذیت نکنند، به حرف‌هایش گوش بدهند، به خواسته‌هایش عمل کنند، او را دعوا نکنند یا کتک نزنند و اگر سولماز بد رفتاری کرد، نادیده بگیرند و اعتراض نکنند. آن‌ها نیازهای مادی سولماز را فوراً برآورده می‌کردند و حتی توقع داشتند مادرش نیز همین رفتار را داشته باشد.

با بی‌گیری‌های بیش‌تر و تماس با مدرسه‌ی قبلی سولماز، متوجه شدم تا قبل از فوت پدر (تا پایان پایه‌ی چهارم ابتدایی)، سولماز دانش‌آموز درس‌خوان و خوش رفتاری بود؛ اما در پایه‌ی پنجم رفته‌رفته تغییرات شدید رفتاری و درسی پیدا کرده است. به روشنی معلوم بود که مشکل سولماز به طرز رفتار دیگران مربوط می‌شود. ضمن مشورت با همکاران، چند کتاب روان‌شناسی درباره‌ی دوستی با همسالان، سن بلوغ و... خواندم. با چند مشاور هم صحبت کردم و نتیجه این شد که: «چون سولماز بعد از مرگ پدر، شدیداً حمایت شده، در برابر هر رفتاری، چه درست و چه نادرست، تأییدش کرده‌اند، به اصطلاح لوس شده است و برای اصلاح رفتار او، باید در شیوه‌ی برخورد با او تغییراتی به‌وجود آورد.»

باز هم مادر سولماز را دعوت کردم و از او خواستم، با خانواده‌ی پدری سولماز صحبت کند و متقاعدشان سازد، در برابر رفتارهای صحیح، او را تأیید کنند، اما در برابر رفتارهای غلط، مانند دیگران، به او تذکر دهند تا رفتارش بهبود یابد. خودم هم طبق توصیه‌های مشاور این‌گونه عمل کردم:

نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان با شرایط سولماز را در مدرسه شناسایی کردم و موقعیتی فراهم آوردم تا سولماز با آن‌ها آشنا و دوست شود. به مادرش گفتم، وقتی سولماز با بچه‌های فامیل بازی می‌کند، بزرگ‌ترها در طرز رفتار بچه‌هایشان با سولماز دخالت نکنند و شرایط را عادی سازند. به علاوه از وی خواستم، در کارهای منزل هم از سولماز کمک بگیرد تا او احساس کند وجودش ارزشمند است.

انسان در طول زندگی خود، کودکی تا بزرگسالی، همواره در معرض انواع بحران‌های جسمی و روانی قرار می‌گیرد که غالباً چگونگی گذر از آن‌ها، سرنوشت او را رقم می‌زند. من و همکارانم در مدرسه، پس از تشخیص مشکل سولماز، کوشیدیم شرایطی فراهم کنیم تا او خود، از عهده‌ی غلبه بر مشکلش برآید و به جریان عادی زندگی در خانه و مدرسه برگردد. من بدون آن‌که سولماز را نصیحت کنم یا امتیازات ویژه‌ای در کلاس برای او قائل شوم، سعی کردم الگوهای مناسبی را؛ یعنی دانش‌آموزانی را که مشکل شبیه مشکل او داشتند و موفق هم بودند، به او نشان بدهم. در خانه نیز روش مادرش مبتنی بر درگیر کردن او در کارهای روزمره‌ی خانه بود. در واقع همه‌ی ما اجازه دادیم که او خود به نتیجه برسد.

گرچه هنوز برای قضاوت در مورد توفیق سولماز در گذر از این بحران زندگی زود است، ولی از هم‌اکنون اولیای مدرسه و من، کم و بیش شاهد سازگاری نسبی او با مشکلش هستیم. رفتار او آینده‌ی موفق‌تری را نوید می‌دهد.

زیرنویس
دبیر شهرستان میانه.

گل‌های محبت

مهناز موحدی نجف آبادی

آن روز کار آمد برادرش نوشهروی دیگر و
مفروضه بیاید با آمد و سفت و بهر سبب
نه جلوی دعا را آن روز که مال ها کلاس
دشمن و قمارش کمی قابل تحمل به این
در کلاس نشوونامی به سرش کشید
و با حالت شوخی نه می گفت: «ای ملاخدا
می شد اگر به جادوهای غیر الهی که
و جادوهای غیر الهی که و جادوهای
بزرگوار بود چون بنی جادو بود
برای کسی که در کلاس از جادوهای
و نه کارهای دیگر کلاس با جادوهای
بعد از جادوهای دیگر کلاس به
که بود معالی لغات و اهرمها و در ایام
آن جادوهای غیر الهی که و جادوهای
به کلاس از راهی به بگذاشت

نامہ

است. هرگاه بود که بر نفس داعی توسل
شود، اما به نفس زاریهای و بارهای
است و خوب نگرفتن هراس و تسلیم حال
که گوی مردم در سد و سوز و غم و به و زخم
قصص کتاب چه نقطه دیدار دارد
توسل و تر غالب حلاوت و بارها را
توسل بودم اگر کارهای نالی و بارها
برای نگوی و خودت جی و حرفها
توضیح توسل و دیگر نام است که
این به احساسات را خوب و نگوی
این بر احساس و دیگر که در نفس و بارها
ازم توسل فعلی و بر بارها و بارها
که بر مردم توسل و بارها و بارها
و به کرده است و بر بارها و بارها
مردم و گفتند «هر یک خاسته نام می خواند
و بارها را حضور داعی» تنگ در توسل
مفرد و به حضور داعی و بارها و بارها
و بارها و بارها و گفتند «گر به نفس
فعلی این گوی و بارها و بارها» و

سے کہتے ہیں جس طرح راہ لوی سے لگا
لو تم! لودھی لدا ہے۔

پهنادای برای ارتباط

[illegible]

پرسیدم: «از دست من خستهای که دست از سربت برمی دارم با چیز دیگری تو را عذاب می دهد؟» بعد از کمی مکث همراه با اشک صدایش لرزید و گفت: «از زندگی خسته ام.» بعد بغضش ترکید و شروع به گریه کرد من هم گریه ام گرفته بود نگاهم را به طرف دیگر حیاط انداختم تا متوجه چشمان من نشود. به او گفتم: «دلم نمی خواهد با گریه حرف بزنی، بهتر است بنویسی.»

بازگشت

بعد از چند روز جوابم را این طور نوشته بود: «خانم، از شما به خاطر کارهای زشتم عذرخواهی می کنم، اول سال گذشته وقتی برادر یا رن برافرم به مدرسه می آمدند با وجود این که درسم چندان هم ندنود اما همیشه معلمان به آن ها می گفتند باید پیش تر بخوانم و با وجود این که چندان سروصدا نمی کردم، ولی همیشه معلمان گله و شکایت داشتند که ساکت نیستم، برافرم از نسیم بار خت می شد و همیشه وقتی از اتاقم خارج می شدم می گفتند چرا بیرون آمدی؟ برو درس بخوان، وقت تماشای تلویزیون نویسنده این بار که آمدم مدرسه، ماما بگویند درس نمی خوانی! خلاصه عجیب از درس خواندن خسته بودم، به خصوص معلم زبان انگلیسی بسیار گله می کرد، هر چه قدر ساکت می شدم، انگار عادت به بدگویی داشت. از او بدم می آمد از زبان انگلیسی بدم می آمد. نمی دانم مگر نمره ی ۱۲ یا ۱۳ خیلی بد بود که این قدر او می تالبد از دست او خسته بودم، هر روز سر کوفت و سرزنش می شنیدم، البته برافرم حق داشت چون دلش می خواست من درس بخوانم، اما من دلم می خواست همان گونه که معلم ها مرا اذیت می کنند، آن ها را اذیت کنم. خانم، چرا بعضی از معلمان حتی وقتی مادر شاگردان خوب به مدرسه می آیند چیزی برای

ایراد گرفتن پیدا می کنند؟ آن روز دیدم شما با همه ی رفتارهای من حرفی نزدید چرا چیزی نگفتید؟ من همیشه حس می کردم همه ی معلمان این عادت را دارند وقتی شما ساکت استانید من واقعاً از رفتارهایم شرسته شدم، فعلاً چون زبان انگلیسی و معلم آن را دوست نداشتم و او نیز همیشه بدگویی مرا می کرد، فکر می کردم همه ی معلمان که از درستان بهره ی خوب بگیریم از ما بدشان می آید برای همین بود که از اول سال با شما این گونه رفتار می کردم.» مریم حرف های زیادی درباره ی زندگی اش نوشته بود که مجال تکرار آن ها نیست.

از دوستاش شنیدم علاقه ی فراوان به گل دارد سایر این کارت های تیریکی از انواع گل ها گرفتم. پشت آن ها نوشته هایی را به زبان انگلیسی نوشتم و هر بار در آخر کلاس یکی از آن ها را در بین ورقه های کتابش قرار دادم، او به دلیل علاقه ی وافری که به من پیدا کرده بود، با وجود این که اصلاً انگلیسی اش خوب نبود دلش می خواست بداند چه چیزی برایش نوشته ام، سعی می کرد آن ها را ترجمه کند، گاه در راهروی مدرسه از کنارش رد می شدم حملاتی را به زبان انگلیسی می گفتم و او اصرار می کرد معنی آن را بداند برایش روی برگه می نوشتم و فرهنگ لغت مدرسه را به او می دادم تا ترجمه کند طبق روال چیزهایی به زبان انگلیسی در زیر تکالیف بچهما می نوشتم، برای او نیز حملاتی از امید و... می نوشتم و او همه را با سختی تمام و بدون کمک گرفتن از من و با کمک فرهنگ لغت ترجمه می کرد تا آرام آرام شروع به خواندن این درس کرد و به آن علاقه مند شد تا جایی که نمره ی زبانش بهترین نمره ی او بود، ابتدا معجزه آسا و با

کمک خوابوند به ۱۴ و ۱۵ و پس از آن به ۱۷ الی ۱۹ رسید آری نمرات زبان و رفتارش به قدری خوب شد که همکاران ابتدا فکر می کردند که شاید من به او نمره می دهم، اما تأثیر حرف هایم بر او به قدری زیاد بود که حتی رفتارش و حرکاتش در سر کلاس های آن ها نیز به طرز عجیبی خوب شده بود. همه ی همکاران متعجب مانده بودند که من چه کرده بودم که او این گونه شده بود، حتی برادرش در جلسه ای که از طرف مدیر مدرسه دعوت شده بود به من گفت: «شما را بی اندازه دوست دارد و همیشه کتاب زبان دست اوست و فقط زبان می خواند» او هم چنین از من تقاضا کرد: «چون به حرف شما گوش می کند از او بخواهید که درس های دیگرش را نیز بخواند» من هم این قول را از او گرفتم و او برای نوبت دوم تلاش کرد و در درس هایش تا حد زیادی پیشرفت کرد، موفقیت او باعث خوشحالی همه شده بود.

نتیجه

آری باید تأثیر رفتارهایمان را جدی بگیریم، با فرهای سرزنش و بدگویی می توان بوجوانی را چون گلی پر پسر کرد و با اندکی محبت و دوستی می توان او را شاداب نگه داشت. کافی است او را مانند فرزند خود بدانیم و همان گونه که از اعماق وجود دلمان برای فرزندان می سوزد و زندگی کردن را به او می آموزیم، برای شاگرد خود نیز همان طور عمل کنیم. آن وقت خواهیم دید که چگونه تلاش می کند و به ما عشق می ورزد اگر الگوی خوبی برایش باشیم، خواهیم دید که پیشرفت زیادی در علم و زندگی خواهد کرد چه لذتی بالاتر از آن که در پرورش صحیح یک انسان سهمیم باشیم؟ چه توانی از این بالاتر!

زیرنویس

• دبیر زبان انگلیسی شهرستان نجف آباد

اشاره
در شماره های گذشته، موضوع «انگیزش در مدرسه» را با بحث درباره ی ارتباط انگیزش با تربیت، آموزش و یادگیری شروع کردیم. در ادامه، «رقابت» شایع ترین ابزار انگیزشی، محور بحث قرار گرفت. دیدگاه عمده در موضوع «رقابت» بیان محدودیت ها و مشکلات آن بود. از شماره ی ۵ تا این شماره، به تحلیل و نقد مبانی و کارکردهای رقابت پرداختیم. نباید به نظر برسد همه ی ابعاد انگیزش و رقابت بررسی نشده اند و مطالب بسیار دیگری هم جای طرح داشتند. به منظور جمع بندی این سری مقاله ها و اطلاع خوانندگان از روند موضوع، بگای را با داوری می کنیم: ۱. بحث انگیزش، هم در جامعه و هم در مدرسه ابعاد بسیار گسترده دارد؛ اما در این سری مطالب، به موضوع «رقابت» بیش تر پرداخته شد؛ زیرا به نظر می رسد توجه به عمومی بودن کارکردها و تدبیر فرض شدن کاربردهای آن، معلمان و مدیران مدارس باید آگاهی های بیش تری درباره ی رقابت مدرسه ای داشته باشند. ۲. نقد مبانی رقابت نشان دهنده ی لزوم توجه بیش تر والدین و مربیان به کارکردهای رقابت است. به نظر می رسد در مورد نگرش ها و رفتارهای رقابتی، باید بازنگری های اساسی صورت پذیرد.

یا توسعه ی نظریه های یادگیری و الگوهای آموزشی، ابزارهای انگیزشی هم توسعه می یابند. در دیدگاه های جدید انگیزشی، به ابزارها و روش های مبتنی بر انگیزش درونی بسیار بیش تر از انگیزش بیرونی توجه شده است. سری طراحی آموزشی، الگوهای محلی موجودند که به طور کلی می توان آن ها را براساس نظریه های روان شناسی یادگیری به دو دسته تقسیم کرد: یک دسته از الگوهای طراحی آموزشی بر این فرض استوارند که رفتارها، دانش ها و نوازهای مشخصی وجود دارند که باید آموخته شوند، و راهبردها یا شرایط آموزشی متفاوتی موجودند که هر یک سری خاصی از آن هدف، دانش ها و نوارها مناسبت دارند. هم نظریه های رفتاری و هم نظریه های شناختی بر این دسته از الگوها، مثال هایی به دست داده اند. دسته ی دوم الگوهای آموزشی برای سازمان دادن محیط های آموزشی که دانش آموزان را به هنگام حل مسئله و دست یابی به فهمی های خود جدید، کنند، توصیه هایی به دست می دهند. این نوع الگوها معمولاً به دیدگاه های ساختاری گرای * مربوط می شوند و به

یادگیری کلاسی درس وابسته اند. این دو نوع الگو را به ترتیب الگوی آموزش معلم - محور و الگوی آموزش یادگیرنده - محور می نامند (اسقف، ۱۳۸۶: ۱۴۱).

از نظر انگیزشی، اگرچه در گروهی از الگوهای دسته ی اول و نظریه های یادگیری مرتبط با آن ها، انگیزه های درونی تأکید شده است، اما در الگوهای آموزش یادگیرنده - محور این تأکید بسیار کمتر شده است. توجه خاصی به نقش فعل یادگیرنده بر فرایند آموزش، موجه می شود که به جای انگیزه ها و مشوق های بیرونی، روش هایی چون تلاش فردی، همکاری، مشارکت و جالب ها مورد استفاده قرار گیرد. نظریه پردازان یادگیری ساختاری یادگیری ساختاری خبرپردازی و یادگیری ساختاری گری، و همچنین رویکردهای دیگری در روان شناسی به کاهش رقابت و افزایش نگردهای درونی برای یادگیری بیش تر تأکید کرده اند.

دنوید ارویل واقع نظریه ی معروف یادگیری معنی دار که بر ایجاد ارتباط بین مطالب فنی با عقاید جدید تأکید دارد، معتقد است مهم ترین عامل انگیزشی مؤثر بر یادگیری معنی دار سائق شناختی

است. به اعتقاد ارویل، سائق شناختی یک انگیزه ی درونی است که از کنجکاوی ها و جلاقی یادگیرنده، مستعد به کشف، نسب کاری، درک و فهم و برخورد با محیط و مسئله می کند. ارویل بر این باور است که یادگیری معنی دار خود تولیدکننده ی دانش است و از این رو در این نوع یادگیری اشاره به دانش بیرونی شده است (اسقف، ۱۳۸۶: ۱۴۱).

در نظریه های ساختاری گرای هم خود به خود انگیزش درونی بیش تر مورد توجه قرار می گیرد. انگیزش درونی از موقعیت ناشی می شود، معلم باید سعی کند جوی یادگیرنده، آسان باشد که یادگیری می خواهد و مناسب جالب است. اگر یک فرد یاد گرفته خود همان یک دوره در آن ها علاقه ایجاد می کند و علاقه منحصر به کوتی نیست. برای یادگیری می شود و این دور ادامه می یابد. با این، آسان یادگیرنده، روی ایجاد انگیزش معنی دار ایجاد یادگیری شده است. به منظور فراهم کردن دانش آموز خوب، به یک فرد وقتی یاد گرفته خود به خود انگیزه در او تقویت می شود (اسقف، ۱۳۸۶: ۱۴۱).

برای آسان سازی کار معرفی ساختاری - اجتماعی یادگیری، تقویت

ابراهیم اصلاتی

انگیزش در مدرسه

۸

رقابت

تنها ابزار انگیزش نیست



محرک‌های درونی بسیار مؤثرتر از تقویت محرک‌های بیرونی است. بنظر می‌گردد: تقویت بیرونی ممکن است در عمل انگیزه‌ی دانش‌آموز را برای یادگیری کاهش دهد. اما رسیدن به هدف‌های شخصی اثر تقویتی دارد و بنابراین معلمان باید به دانش‌آموزان کمک کنند تا برای خود هدف‌هایی در نظر بگیرند که بر ویژگی‌های فردی آنان منطبق باشد (هرگنهان و السون، ترجمه‌ی سیف، ۱۳۸۵).

در آموزه‌های دینی هم، انگیزه‌های درونی بسیار مورد توجه است. حتی در کتاب «اسلام و تعلیم و تربیت»، عوامل تشویق را از لحاظ ریشه و منشأ به دو بخش تقسیم می‌کند:

۱. عواملی که از خود شاگرد و تحرک

درونی او ریشه می‌گیرد و عوامل درونی نامیده می‌شوند.

۲. عواملی که هیچ‌گونه پیوند و ارتباطی با جنبش باطنی و درونی شاگرد ندارند و عوامل بیرونی نام دارند.

شهید ثانی و دیگر دانشمندان اسلامی که در زمینه‌های تربیتی دیدگاه‌هایی داشته‌اند و به معلمان سفارش کرده‌اند که عوامل تشویق را در درون شاگردان بیدار و آنان را به ارزش‌های مهم علم و معرفت، همون سازند. حتی ضمن تأکید بر ریحان پاداش درونی بر پاداش بیرونی، برای استفاده از نوع دوم پاداش، دو اشکال اساسی را برمی‌شمارد:

اول: اسل پاداش و جایزه به صورت رشوه و ناج درمی‌آید.

دوم: اگرچه ممکن است به ندرت فواید اجتماعی و روانی داشته باشد ولی اغلب با ریان‌های اخلاقی و روانی نیز همراه است. همان‌گونه که قبلاً گفته شد عوامل بیرونی پاداش، موجب فراهم آمدن نوعی از رقابت‌های نامطلوب

در میان شاگردان می‌شوند، زیرا اغلب و به‌طور معمول، جوایز و پاداش‌ها کم و اندک‌اند و داوطلبان و رقابت‌کنندگان بسیار فراوان و هیچ تناسب ریاضی با هم ندارند. گاهی نیز این رقابت‌ها، منشأ پدید آمدن خصومت و حسد و درگیری‌هایی در شاگردان می‌شوند.

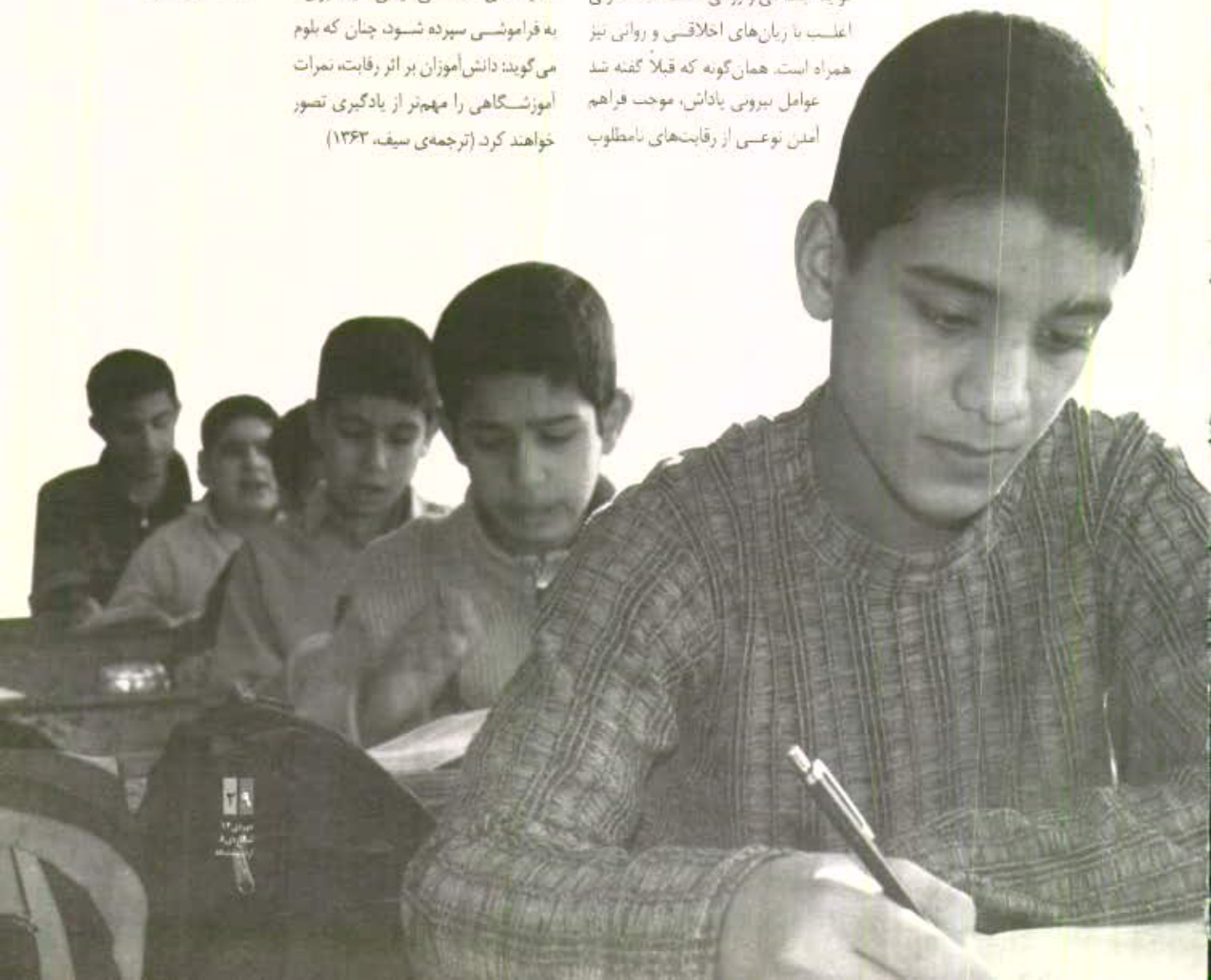
خلاصه آن که اگر رقابت یک ابزار انگیزشی بیرونی یا نتیجه‌ی آن باشد، نمی‌تواند تنها عامل انگیزشی برای پیشرفت تحصیلی محسوب شود. استفاده از انگیزش درونی نه تنها در تعمیق یادگیری تأثیر بیش‌تری دارد بلکه آثار نامطلوب پاداش‌های بیرونی و رقابت را برای رسیدن به آن‌ها را ندارند. اصرار و تأکید بر استفاده از رقابت و پاداش‌های بیرونی به تدریج موجب خواهد شد که موضوع اصلی فعالیت‌های کلاسی؛ یعنی «یادگیری» به فراموشی سپرده شود، چنان که بلوم می‌گوید: دانش‌آموزان بر اثر رقابت، نمرات آموزشی را مهم‌تر از یادگیری تصور خواهند کرد (ترجمه‌ی سیف، ۱۳۶۳).

زیرنویس

۱. نظریه‌های بنیادین در روان‌شناسی و آموزش و پرورش با شام نظریه‌های سارندگی یا سازنده‌گرایی مطرح شده‌اند. همه‌ی نظریه‌های سازنده‌گرایی بر نقش فعال یادگیرنده در درک و فهم و ساختن دانش تأکید دارند و بر این اندیشه استوارند که یادگیرندگان دانش خود را از تجربه‌های شان به دست می‌آورند.

منابع

۱. بلوم، بنجامین، ویژگی‌های ادبی و یادگیری آموزشگاهی، ترجمه‌ی علی‌اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳.
۲. جتیی، سید محمد باقر، اسلام و تعلیم و تربیت، ج ۲، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۵۸.
۳. سیف، علی‌اکبر، روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: دوران، ۱۳۸۶.
۴. سیف، علی‌اکبر، یک کتاب، یک گفت‌وگو (نقد و بررسی کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین)، سما ۱۶۴، صص ۱۶ تا ۲۵ (مافنامه‌ی سازمان سما)، ۱۳۸۶.
۵. هرگنهان، بی. آر. السون، امواج مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه‌ی علی‌اکبر سیف، تهران: دوران، ۱۳۸۵.



آمادگی بیش تر تعرض کم تر امنیت بیش تر

گفت و گو: انیس خوش لهجه



● در مورد اصل و مبنای فکری تولد این درس برایمان بگویند؟

دفاع امری فطری است که در همه‌ی موجودات پنده وجود دارد و همه در زمان احساس خطر از خودشان دفاع می‌کنند علاوه بر درک عقلانی انسان، در ذات کلاما... محید و بوضوحها و سقراط پیامبر هم به این امر بسیار توجه شده است. هم‌چنین افرادی که مستطیر، مله‌پور، حضرت مهدی (عج) هستند باید آمادگی همه چیز را داشته باشند و اگر مستطیر، مله‌پور فردی هست که عدالت را در جامعه‌ی جهانی برقرار سازد، باید آمادگی حرکت در این مسیر را داشته باشیم. چنان که مقام معظم رهبری نیز همانند امام راحل بر این امر تأکید بسیار دارند که لازمی مقاومت در مقابل دشمنان، آمادگی دفاعی است. جامعه‌ی ما نیازمند امنیت است و امنیت در سایه آمادگی به دست می‌آید، واضح است که هر کس، در هر جا، آمادگی بیش تری برای دفاع داشته باشد، به آن فرد کم تر تعرض می‌شود تا کسی که آماده نیست. از آن جا که در دنیای کنونی، تهدیدهای مختلفی وجود دارند که اگر در مقابل این تهدیدات، آمادگی لازم را نداشته باشیم، آسیب پذیری جامعه بیش تر خواهد شد. هدف ما از ارائه‌ی این درس، آمادگی فکری و روحی جوانان است. بحث ما اصلا بحث نظامی نیست. بحث دستگاه است و باید دستگاه و نگاهمان را دفاعی کنیم، لزوماً به این معنی نیست که ذخایرمان اسلحه به دست گیرند و مبارزه کنند. می‌توان محورهای درس را این گونه بیان کرد: که خوب روحیه‌ی مقاومت در برابر تهاجم، تقویت روحیه‌ی سلحشوری جوانان برای حمایت از تمامیت ارضی کشور و دور کردن آن از خطر و تهدید، حفظ و گسترش هویت دینی و ملی دانش آموزان، گسترش فرهنگ ایثار و شهادت در بین دانش آموزان، افزایش

اعتماد به نفس در مقابل سلطه گران، آشنایی و آشنایی با توانایی‌های بی‌شماری دانش آموزان در مقابل تهدیدهای بی‌شماری دشمنان با عنوان جنگ روانی، پرورش خصوصیت عقب و حیا برای دختران و غیرت و شجاعت برای پسران، نیروی انسانی اهداف ما برای تدوین و اجرای این درس است.

● چه شد که تصمیم گرفتید این درس را برای دختران اجرا کنید. این کار با تعریف تازه‌ای آغاز شد؟

حیرت در واقع این درس بر اساس مصوبه‌ی ۵۶ شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۶۹ برای کلیه‌ی دانش آموزان پسر و دختر یک ساعت در رهنمایی تحصیلی و توسعیت در دوره‌ی متوسطه تعریف شده بود که در دوره‌ی متوسطه برای دانش آموزان دختر و پسر و در دوره‌ی رهنمایی تحصیلی فقط برای دانش آموزان پسر اجرا شد اما توجه به آن که این درس در دوران جنگ تصویب شده بود، بخش دختران کم تر مورد توجه قرار گرفت و به همین دلیل تاکنون اجرا نشده است. البته ما مصوبه‌ی مجلس را هم که در تاریخ ۷۰/۷/۲۱ به تصویب نمایندگان رسیده است، در اختیار داریم. متأسفانه آن‌ها دو ساعت برای دوره‌ی رهنمایی تحصیلی و سه ساعت برای دوره‌ی متوسطه تصویب شده است و به این ترتیب اجرای قانونی این درس باید سال‌ها پیش صورت می‌گرفت. سال گذشته نامه‌ای برای آموزش و پرورش رهنمایی تحصیلی ارسال کردیم. نامه در خصوص اطلاع از دلیل اجرا نشدن این درس بود. یک ماه بعد حواسی موافقت اجرای درس را دریافت کردیم و کار ما آغاز شد. با توجه به تغییر و تحولات داخل سازمان و با توجه به این که این درس برای بسیاری اساس بود، در کار خلل ایجاد شد. چنانچه مختلف و رمزنگاری متعددی صورت گرفت و سرانجام در تاریخ ۸۷/۵/۶ با حضور مقام عالی وزارت و برخی معاونان مربوطه به این جلسه‌ی

در سال تحصیلی ۸۷-۸۸ تعدادی از کتاب‌های دوره‌ی رهنمایی تحصیلی تغییراتی داشتند. در این میان گروه درسی آمادگی دفاعی نیز اخبار خاص خود را داشت و آن تدوین کتاب آمادگی دفاعی دختران و شروع اجرای آن برای دختران پایه‌ی سوم رهنمایی تحصیلی بود. هر چند اجرای آن برای سال تحصیلی ۸۷-۸۸ بنا به دلایل گوناگون به تعویق افتاد اما کتاب، آبان ماه تدوین شد و در اختیار استان‌ها قرار گرفت و در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ حتماً در مدارس کل کشور به اجرا در خواهد آمد. در خصوص این موضوع با آقای محمود سلیمانی، کارشناس مسئول گروه آمادگی دفاعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی به گفت و گو نشستیم.



هدف از ارائه درس آمادگی دفاعی، آمادگی فکری و روحی جوانان است

است که در درس اول با عنوان «دفاع و ضرورت آن»، به مباحث کلی دفاع، ارزش‌های قابل دفاع، تأکید قرآن و رسول گرامی اسلام (ص) بر لزوم آمادگی در برابر دشمنان و جگونگی شروع جنگ تحصیلی از طرف صدام پرداخته شده است.

در درس دوم با عنوان «چرا کشور ما مورد تهاجم دشمنان قرار گرفت»، به دلایل اقتصادی، سیاسی و جغرافیایی مورد تهدید بودن کشور ما از جانب سلطه‌گران در یکصد سال گذشته اشاره شده است.

در درس سوم با عنوان «مدافعان سرزمین ایران»، نقش بسیج و زنان و مردان بسیجی در دفاع از میهن در طول هشت سال دفاع مقدس مطرح شده است.

در درس چهارم با عنوان «فعالیت‌های بسیج»، به فعالیت‌های غیرنظامی بسیج در زمینه‌های مختلف از قبیل علمی و پژوهشی، فرهنگی و هنری، امدادسانی، ورزشی و... پرداخته شده است.

در درس پنجم با عنوان «زنان قهرمان»، نقش زنان در طول تاریخ، در جنگ‌های صدر اسلام، در مبارزات سیاسی قبل از پیروزی انقلاب اسلامی و در دوران هشت‌ساله‌ی دفاع مقدس طرح شده است.

در درس ششم با عنوان «پدافند غیرعامل»، به انواع دفاع، تعریف پدافند غیرعامل، اهداف و چهار اصل از اصول آن و توجه بسیاری از کشورها به موضوع پدافند غیرعامل اشاره شده است.

در درس هفتم با عنوان «جنگ روانی»، دلایل گسترش جنگ روانی در عصر حاضر، تعریف، اهداف، نمونه‌ها و روش‌های آن مطرح شده است.

در درس هشتم با عنوان «درس آزاد»، با هدف استفاده از خلاقیت‌های فکری و ذهنی دبیران و دانش‌آموزان، به چند محور اشاره شده است و از دبیران و دانش‌آموزان خواسته شده که محتوای آن را متناسب با شرایط بومی منطقه تهیه کنند.

هم‌چنین در فصل دوم کتاب در چهار درس به مباحث مربوط به آمادگی در برابر زلزله پرداخته شده است که عناوین آن عبارت‌اند از: ضرورت و اهمیت کسب آمادگی در برابر زلزله، ایمنی در برابر زلزله، در زمان وقوع زلزله چه باید کرد و بعد از وقوع زلزله چه باید کرد؟

نکته‌ی پایانی این است که لازم است این درس با فعالیت فکری و عملی دانش‌آموزان در کلاس درس و مشارکت آن‌ها در پاسخ‌گویی به پرسش‌های طرح شده در کتاب، همراه باشد تا نگرش آن‌ها نسبت به موضوع دفاع به سمت و جهتی هدایت شود که جزا، اهداف این درس است.

برگزار شد و همه پذیرفتند که این درس باید اجرا شود؛ اما مشکلات مالی، مهم‌ترین عامل عدم اجرای آن بود. در نهایت، اواخر شهریور، نامه‌ای به مقام عالی وزارت ارسال و درخواست کردیم که این درس برای ده درصد دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی تحصیلی هر استان اجرا شود که موافقت شد.

● **پس چرا در سال تحصیلی ۸۸ - ۸۷ این درس اجرا نشد؟**

آن زمان کتاب هنوز آماده نبود، ما متعهد شدیم که کتاب را تا اول آبان تهیه کنیم و قرار شد هر یک از مراکز مربوط به آن وظایفی را انجام دهند؛ اما هماهنگی لازم بین عناصر داخل وزارتخانه مشکل بود و برخی از بخش‌ها قادر به ایجاد شرایط لازم نبودند، ما به تعهد خود عمل کردیم و کتاب را اوایل آبان آماده و حتی به استان‌ها ارسال کردیم، منتها به دلیل آن‌که سایر بخش‌ها نتوانستند شرایط را مهیا سازند، این درس سال ۸۸ - ۸۷ اجرا نشد، اما سال ۸۹ - ۸۸ برای مدیررصد دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم راهنمایی تحصیلی اجرا خواهد شد و تمام بخش‌ها برای اجرا اعلام آمادگی کرده‌اند.

● **چند ساعت در هفته به این درس اختصاص می‌دهید؟**
دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دوره‌ی راهنمایی تحصیلی دختران از ۳۶ ساعت در هفته، سه ساعت برنامه‌ی درسی متمرکز ندارند که به عنوان پنجره‌ی باز مصطلح است و هر استان با هزینه و شرایط خود با درس‌های دیگر آن را پر می‌کند، سال ۸۹ - ۸۸ یک ساعت آن به آموزش دفاعی اختصاص خواهد یافت و این کار به نفع استان‌هاست که از سه ساعت خالی یک ساعتش پر می‌شود. این درس مثل سایر دروس در ارزیابی ۲۰ نمره دارد و شبیه فرایند ارزیابی پسران ۱۲ نمره کسبی و ۸ نمره عملی است؛ نمره‌ی عملی شامل شرکت در فعالیت‌های کلاسی، حل تمرین و پاسخ به پرسش‌هاست که در خود کتاب گنجانده شده و دانش‌آموز را به تفکر وامی‌دارد.

● **آیا دبیران برای این درس آموزش دیده‌اند؟**
حلقه‌ی اولیه حدود ۱۰۰ نفر از معلمان استان‌های گوناگون هستند و نمایندگان معلمان هر استان در تابستان آموزش خواهند دید و سپس شیوه‌ی آموزشی را به همکاران خود منتقل خواهند کرد. البته این کتاب راهنمای تدریس نیز دارد.

● **کتاب حاوی چه مطالبی است و از چند بخش تشکیل شده است؟**

این کتاب از دو فصل تشکیل شده که در فصل اول مباحث مربوط به دفاع و در فصل دوم مباحث مربوط به آمادگی در برابر زلزله آورده شده است. فصل اول این کتاب شامل ۸ درس

«نگاه» نقش اول را در زندگی دارد. هر یک از ما مهمانی سفره‌ی نگاه خود هستیم. جهان هر کس را ندی نگاه اوست. یکی شور و فراز و بی حاصلش می‌بیند دیگری حاصل خیز و مستعد، یکی صدفه و بی حساش انگازد، آن دگر نظامدار و تابمند... همین گونه است ماحرای موجودی که انسانیت نامیده‌اند؛ از تگاهی بی اختیار و حیران است، و از منتظری مختار و پرتوان؛ در چشم بعضی مجهول لایه و بلانکلیف است، و در دید جمعی سیاسی و مهندسی...

نمره‌ی نگاه اول به جهان و انسان، افسردگی، خصودی، دست روی دست گذاشتن و از روی مرگ کردن است؛ بهره‌ی نگاه دوم، بویستگی، تدبیر، بالندگی و سر از یا شناختن در استفاده‌ی پهنه از فرصت عمر.

در طول زمان و در پهنه‌ی زمین، همواره این دو نگاه مثبت و منفی وجود داشته است. بدای این دو اندیشه در اخلاق و معاشرت، در اقتصاد و معیشت، در فرهنگ و سیاست سر به‌طور دائم بنیاد است و زندگی فردی و اجتماعی او را متأثر می‌سازد. این دو دیدگاه، مسابینان مکنت‌ها و جهان بینی‌های گونه‌گون شده است که هر کدام، آثار مرتبط

را بر جهان مسلط کرد. نوره‌ی چهل و یاریکی سیری شد، دیگر از سیل‌ها و زلزله‌ها، آفات و میکروب‌ها و کمی‌ها و کاستی‌ها نابود نمی‌تبد بلکه از آن‌ها به‌سان فرصت‌هایی برای پیشبرد علم و مهارت خود در تسخیر طبیعت استفاده کرد.

در روان‌شناسی ثابت شده است که انسان خود را دوست دارد، خود را می‌خواهد؛ این خودخواهی - اگر از حد معمول بالا نرزد - انگیزه‌ی همدی تحرکات و دست‌عمل به زندگی، کمال خواهی، علم‌جویی، ریدوستی، رفاهت و تلاش، امنیت و دفاع، اشتغال، تشکیل خانواده، همه و همه م‌جون و م‌نیون وجود حس خودخواهی است. حد دانه جرقه‌ای است که همدی وجود آدمی را مشتعل می‌کند و سامی توان او را به کار می‌گیرد.

حال اگر انسان درک درستی از خود و کمال مطلوب خود پیدا کند، روی غلنگ شکوفایی و درخندگی می‌افتد و اگر این «خودباوری» محقق نشود یا درک غلط از خود به دست آورد، می‌خشکد یا به بیراهه و ابدال کشیده می‌شود. هرگونه کاستی و خنثی که در علاقه‌مندی انسان به ذات خویش پیدا شد، صلی این که سلامت و بهداشت روان را محتل می‌کند، عامل پیدایش صفات ناسندی مثل «خجاس

آموزش و روحیه‌ی خودباوری

محمد حسن مکارم

حَقارت» در نفس انسان می‌شود. در واقع، باباوری خود، عقده‌ی حقارت می‌آورد، و همین عامل به توبه‌ی خود آثار سومی در فرد ترجا می‌گذارد. این احساس، در بعضی موجب اتفاق و ثورویی می‌شود که انسان را به حیل‌هایی چون بملق‌گویی و موضع دلت‌بار می‌کساند، خودبنمایی، دروغ‌گویی، غیب‌جویی، انزواطلبی، انتقام‌جویی و انتخاب تمام از واکنش‌هایی است که از چنین افراد دیده شده. این رونق‌تر روان‌شناسی، به‌طور مسوما بحث شده است. بار این، سود خودباوری این است که از همه‌ی آثار سو، اخلاقی ذکر شده بر حذر می‌ماند.

خودباوری از منظر دین

آموزه‌های دینی به چند طریق، انسان را «خودباور» یا می‌آورد، به طوری که دینداران همیشه به زندگی دید مثبت دارند و هر چه این «نگاه» در آن‌ها عصب‌تر شده باشد و موضع بر

بر خود را در جوامع بشری به جانی گذاشته است. در یک تقسیم اولیه، می‌توان این مکاتب را به دو گروه، تفکیک کرد: سنت‌های ما دید مثبت به انسان و جهان، و دیگر سنت‌های منفی‌گرا و تنگ‌منظر، به زبان دیگر: مکاتب صحنکی بر «خود باوری» و «خود ناباوری».

سود خودباوری

جهان بینی‌هایی که در انسان تناسی خود، به‌درک صحیح از این اعجوبه‌ی خلقت بایل آمدند، انسان را موجودی توانمند و مقتدر یافتند و این نگاه را ترویج کردند و نتیجه آن شد که: بشر در پایال قرون وسطی به خود افتد، استعداد خود را سوز کرد و به دنبال آن از قعر دریاها تا اوج آسمان‌ها را در خوردند؛ قنای بلندترین کودها و عمق عصب‌ترین نرده‌ها را زیر شکن خود آورد. اکتشاف پست اکتشاف، اختراع به دنبال اختراع، و

**اگر انسان درک درستی
از خود و کمال مطلوب
خود پیدا کند، روی
غلتک شکوفایی و
درخشندگی می افتد و
اگر این «خودباوری»
محقق نشود یا درک غلط
از خود به دست آورد،
می خشکد یا به بیراهه و
ابتدال کشیده می شود**

عهده‌ی نظام تعلیم و تربیت ماست، خدا سبب‌ساز است، نکند ما سبب‌سوز باشیم!

کسی با استهزا به میکلائز ایتالیایی گفت: چه می‌کنی که با قلم و چکش به جان این سنگ افتاده‌ای؟! او گفت: فرشته‌ای در درون آن حبس شده، می‌خواهم آزادش کنم. یک‌سال بعد مجسمه‌ی زیبا آماده شده بود و مسخره‌کننده نیز در صف بازدیدکنندگان، به نوبت ایستاده بود! هر دانش‌آموزی در گران‌بهایی است که در صدفی حبس شده، این هنر معلم است که آن را پرورش دهد و آزاد کند. هر نونهال جامعه معجونی از مهارت‌های بالقوه است، به معلمش سپرده‌اند تا او را شکفته گردانند؛ لذا بر ما و بر نظام آموزشی ماست که برای رسیدن بجهه‌ها به «خودباوری» و «برخورداری از دید مثبت به زندگی» قدم‌هایی بردارد، هر چند تاکنون هم کارهای خوبی انجام گرفته است.

الف) دبیران با گذراندن دروسی در «روان‌شناسی کودک و نوجوان»، به قابلیت افراد تحت تعلیم خود و قوای خدادادی آن‌ها پی ببرند.

ب) کسانی برای آموزگاری و معلمی گزینش شوند که در مراحل تحصیل به درجانی از خودباوری و استقلال و اتکا

تربیت شده باشند، دیرباز و پرمعتر و مقاوم‌تر می‌شوند و درخشش بیش‌تری در زندگی دنیوی و صحنه‌ی اجتماعی زمان خود به حای می‌گذارند. مطالعه‌ی بیوگرافی مراجع عظام تقلید، به‌ویژه امام خمینی (ره) و عمر طولانی و بربرکت آن‌ها و تألیفات و اناری که خلق کرده‌اند، دلیل بر این مدعاست.

۱. در فرهنگ دینی، انسان اشرف و سرآمد همه‌ی مخلوقات معرفی می‌شود به گونه‌ای که ابر و باد و مه و خورشید و فلک برای او خلق شده‌اند تا او را به مقام «خلیفه‌اللهی» برسانند. جوانی که بر این باور باشد، می‌فهمد که قدرت و توان به کارگیری این امکانات را دارد و موجودی خارق‌العاده است.

۲. در آموزه‌های ادیان الهی، بشر دارای نفس و روحی است که به مراتب، از این جسم یادوام‌تر است و همه‌ی نحرکات بدن، ناشی از وجود آن روح است. روحی که با مردن جسم هم نمی‌میرد، به حیات خود ادامه می‌دهد. خودباوری، روحیه‌ی انسان را در چندان بلکه صدچندان می‌کند و از آثار احساس حقارت به دور می‌دارد.

۳. در تعلیم دینی، انسان خود را می‌بیند که برای جاودانگی و حلود افریده شده باور می‌کند که حیاتی بسیار

اشاره

سلسله مقالات «حق دارم؟» از بایدها و جنبه‌های ایجابی مسائل تربیتی متربیان، که برعهده‌ی معلمان و مربیان است، سخن می‌گوید. از این‌رو در این مقاله به «آموزش و روحیه‌ی خودباوری» پرداخته شده است.

منابع

۱. کریمی، یوسف. روان‌شناسی تربیتی. تهران: آرمینان، ۱۳۸۰.
۲. شرفی، محمدرضا. دنیای نوجوان. تهران: تربیت، ۱۳۷۲.
۳. محمود حقیقی، کریم. تحلی، شیراز: فلاح، ۱۳۷۳.

به نفس رسیده باشند و شخصیت‌های حقیر و انزوا طلب و متکی به غیر نباشند.

ج) امکاناتی چون: راهنمایی و مشاوره، آزمایشگاه و کارگاه، ابزار تدریس خلاق و مدیریت فراگیر محور در مدارس تدارک شود و از تئوری‌گرایی به عمل و آزمایش و ابتکار منعطف شویم.

د) آداب تحقیق و پژوهش، جرئت، جسارت تجربه و آزمایش را به فراگیرندگان انتقال دهیم.

ه) آرمان‌های بلند و جهانی را در ذهن آنان جایگزین اهداف حقیر و منطقه‌ای کنیم؛ یعنی ذهن آنان را از افکار کوتاه تخلیه کنیم و با ایده‌های بلند تخلیه کنیم و مغزشان را به حلیه نیل به مدینه فاضله‌ی اسلامی بیاراییم.

و) اولیای آنان را نیز با خود همگام کنیم و آموزش‌های لازم را برای حمایت از این ایده‌ها به آنان بدهیم.

طولانی‌تر در پس حیات این دنیا دارد. او درک می‌کند که از استعداد و خمیرمایه‌ای گران‌بها برخوردار است که با کشف و به کارگیری آن، به اوج شکوفایی و تعالی می‌رسد و اندک احساس کمبود و ضعف و حقارت در برابر سایر هم‌توعان نمی‌کند. آری، اگر سقراط گفته: خود را بشناس، صد البته که اسلام هم فرموده است: علیکم انفسکم.

تربیت روحیه‌ی خودباوری

در کشور عزیز ما، از دیرباز انسان‌های باهوش و ذکاوت‌مند به وفور وجود داشته‌اند و تمدن و علم و فرهنگ را به ارمغان آورده‌اند. هم اکنون نیز ایران زمین مهد ظهور استعدادها و نبوغ‌هاست، به‌ویژه که از ستم طاغوت رهیده‌ایم و باید بی‌عدالتی‌های گذشته را جبران کنیم. خداوند خلق کرده، زمینه‌ی رشد و بلوغ فکری به همه داده، مابقی به

کلید واژه‌ها: املا، اهداف املا، املائی آموزشی

اشاره

یکی از اهداف زبان‌آموزی در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی این است که دانش‌آموز از زبان فارسی همانند آبراری مهم برای موفقیت در دروس دیگر استفاده کند. مهارت‌های زبانی به او کمک می‌کند تا منظور و احساسات و عواطف خود را به راحتی بیان کند و با محیط اطراف خود ارتباط برقرار کند. پس لازم است دانش‌آموزان درست گوش دادن و درست به خاطر سپردن را بیاموزند تا بتوانند افکار خود را به خوبی بیان کنند و در صورت لزوم بنویسند.

با توجه به این که در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی نشی بر زبان‌آموزی تأکید می‌شود تا آموزش ادبیات، بیش از تمامی ادبیات توجه عمده به مبون فارسی دارند؛ اما مهم‌ترین هدف‌های کتاب فارسی راهنمایی تحصیلی درست خواندن، درست نوشتن و درست صحبت کردن است. یکی از معضلات درس املا این است که بعضی‌ها فکر می‌کنند که این درس نیازی به آموزش ندارد و همین قدر که هر چندی خواندن و نوشتن انجام شود، دانش‌آموز باید دیگر را فرا گیرد.

اما ابتدا باید اختلالاتی که از نظر دیداری، شنیداری، گفتاری و دست خط و... وجود دارد مشخص شود و سپس درست‌نویسی املا صورت گیرد.

املا کلمه‌ای عربی و دارای معانی گوناگون از قبل بی‌گردد، بر سر جمع سخن گفتن و تقریر است. دیکته کلمه‌ای است فرانسوی به معنای مطلبی که کسی املا کند و دیگری بنویسد. واژه‌ی دیکتاتور هم فرانسوی از همین کلمه است و به معنای فرمانروایی است که با قدرت و زور حکومت افکار و عقاید خود را بر جامعه تحمیل کند.

اهداف املا

تست‌کنش نشن اهداف هر درس سبب می‌شود که معلم بتواند در تیل به آن اهداف برنامه‌ریزی کند و بر عکس نامشخص بودن هدف سبب سر در گمی معلم و فراگیرندگان می‌شود درس املا نیز از این قاعده مستثنی نیست.

اهداف اصلی املائی فارسی عبارتند از:

۱. آسایی دانش‌آموزان یا شیوه‌ها و قواعد درست نوشتن؛
۲. ایجاد مهارت در کاربرد صحیح کلمات؛
۳. ریابنویسی، تندنویسی و درست‌نویسی؛

هدف اساسی از درس املا

ربابه رضایی گرمارودی*



۴. تقویت حافظه‌ی شنیداری و آموزش کلمات جدید و تمرین و یادآوری معنی و مفهوم آموخته‌های نوشتاری.

● برای رسیدن به هدف‌ها باید:

۱. لغات هم‌خانواده، مشتقات و کلمات متضاد استفاده شود تا زمینه‌ی لغت‌شناسی گسترش یابد.

همه‌ی معلمان باید در ایجاد انگیزه فعالیت مضاعفی داشته باشند؛ چون درس املا جدا از درس‌های دیگر نیست.

کلاس‌ها از حالت یک نواختی و تکراری خارج شوند.

از روش‌های متنوع در تدریس استفاده کنند، انتخاب شیوه‌ی مناسب باعث ایجاد علاقه و انگیزه و نشاط در فراگیرندگان می‌شود و فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند.

از اهمیت و ارزش املا و اهداف آن دانش‌آموزان را مطلع کنند.

نکته: املا به دو صورت انجام می‌شود:

۱. املاي آموزشي که هدف از گفتن و نوشتن آن، آموزش و یادگیری است.

۲. املاي ارزش‌یابی که سنجش و قضاوت در آن هدف و سیستم نمره‌گذاری بر آن حاکم است، می‌توان از روش‌هایی که در پی می‌آید استفاده شود.

تمرینات متنوع

کلمات مشکل و ارزش‌املايي هر درس را استخراج کنند و قبل از گفتن املا آن‌ها را روی تخته با خط خوش بنویسند و از دانش‌آموزان بخواهند چندبار با صدای بلند آن‌ها را بخوانند. آن‌ها را از روی تخته پاک نکنند و از همان‌ها به دانش‌آموزان املا بگویند.

از دانش‌آموزان بخواهند که متن املاي جلسه‌ی آینده را آماده کنند، این کار (مسئولیت دادن) عزت نفس و روحیه‌ی فرد ضعیف را بالا می‌برد.

بعد از گذشت چند جلسه از املاي صحیح‌کردنی استفاده کنند.

در طی سال چند جلسه املاي گروهی اجرا شود. واژه‌ی مشکل را به صورت بزرگ روی برگه‌ی A4 بنویسند و قبل از گفتن املا به دانش‌آموزان نشان دهند، سپس دیکته بگویند.

برای نمونه جیسانده شود:

اقتضا دکاوت هامون درایت

از دانش‌آموزان بخواهند کلمات مشدد، تنوین‌دار، همزه‌دار و حروف هم‌صدا (ص - س - ث) (ت - ط) (ز - ظ - ذ) و کلماتی را که بار املايي سنگینی دارند دسته‌بندی کنند و در دفترشان بنویسند.

برای کلمات، هم‌خانواده و مترادف پیدا کنند و با آن‌ها جمله بسازند.

در پایان، تکالیف خلاق یکی دیگر از راههایی است که می‌توان دانش‌آموزان را به فعالیت واداشت؛ مثلاً بعد از چند املا از دانش‌آموزان بخواهند که از تمام غلط‌هایی که داشته‌اند داستانی بنویسند و در کلاس بخوانند.

در پایان هر جلسه‌ی املا، معلم غلط‌های املايي دانش‌آموزان را دسته‌بندی کند و روی تخته، صحیح آن‌ها را بنویسد و چندبار از آن بخواند و بنویسد که اشتباه آن‌ها تکرار نشود.

در پایان باید گفت که: املا یکی از درس‌هایی است که به آموزش و روش تدریس نیاز و در یادگیری دروس دیگر نیز سهم به‌سزایی دارد، چون با غلط نوشتن یک کلمه، ممکن است معنی آن نیز تغییر کند.

زیرنویس

دبیر ادبیات فارسی شهرستان ساوجبلاغ



اشاره

پایان امتحانات مدارس، شروع فصل تابستان، آغاز فصل اوقات فراغت دانش آموزان است که می توان آن را به مهم ترین و دل پذیرترین اوقات تبدیل کرد.

امروزه اوقات فراغت دانش آموزان در تابستان به معضلی جدی برای والدین تبدیل شده است. به همین سبب این مقاله به دلیل پیش روی بودن فصل تابستان انتخاب شده است. امید است راهکارهای داده شده، این معضل جدی را تا حدودی بکاهد

غیر و بفعی در گستره ی حبس بیاتگر این مطلب است که تریزدگی برقرار و شیب انسان لحظه ها و اوقاتی، اهمیت و حساسیت فوق العاده ای دارند. اوقاتی که ستری مطلوب برای خرابی شکوی رشد شخصیت و اعتلای وجود و زمینه همواری برای بروز اختلالات رفتاری، انحرافات اخلاقی و بزهکاری های اجتماعی است.

بیون تریزد زمانی که از اوقات فراغت بحث به میان می آید، سخن از ارزشمندی این اوقات است. هنگامه های بسیار حساس و پرمعنا، اوراقی سرسبز و آوار کثرتی که نیازمند اراده های استوار و اندیشه های خلاق است.

مستور از اوقات فراغت، فرصتهایی

است که انسان مسئولیت پذیر، هیچ گونه تکلیف یا کار موظفی را عهده دار نیست، زمانی در اختیار اوست تا با میل و انگیزه ی شخصی به امر خاصی بپردازد. به دیگر سخن زمان فراغت، زمانی است که پس از به انجام رساندن کار و تکلیف موظف روزانه، باقی مانده و انسان فرصت می یابد که با رغبت، علاقه و بگیری شخصی فعالیت یا برنامه ی خاصی را انتخاب کند.

اوقاصه فراغت بخش جدایی ناپذیر زندگی امروزی است. به خصوص در دوره ی نوجوانی، اهمیت زیادی دارد، زیرا نوجوان که از تکوینی گیرال است و در کارها و امور زندگی خود تنوع می خواهد از یکسو باید به برقراری ارتباط با دیگران، به ویژه همسالان خود است و از سوی دیگر، هنوز به خنکی کامل نرسیده است. اگر نوجوان برای گذران اوقات فراغت، درست راهبردی نبود، ممکن است به انجام اموری گرایش پیدا کند که از نامطلوب برای او دانسته باشد، و این باید در منزل قضایی به وجود آورند که نوجوان بخشی از اوقات فراغت خود را در کنار پدر و مادر بگذراند. درست است که او به همسالان و دوستان گرایش می یابد و والدین با وی ارتباط عاطفی و اجتماعی مناسب داشته باشند. نوجوان با این همصحبت می شود، از گفتگو با آنان لذت می برد و در برقراری ارتباط با دیگران، به تفریق می کند. از طرف دیگر چون نوجوان در طول روز در

مدرسه به سر می برد و تحریر و تحریر از مدرسه نیز عمدتاً با نوشتن خود ارتباط دارد، نفس مدرسه در راهمانی او برای گذراندن اوقات فراغت بسیار مؤثر است.

بارزترین ویژگی اوقات فراغت وجود نیروی انگیزه و عامل مهم انتخاب است. به لحاظ وجود همین میل و انگیزه ی شخصی و انتخاب آزادانه، بهره وری از اوقات فراغت تا هر هدفی که به همراه داشته باشد، قطعه خوشایند و مطلوب است. اما از این که گذران اوقات فراغت برای استراحت و رفع خستگی، تفریح و سرگرمی باشد یا به منظور توسعه ی رشد و تحول فرآیندهای روانی و شکوفایی خلافت های ذهنی.

در این حالت برخی از اهداف برنامه های اشاره می شود که دانش آموز می تواند اوقات فراغت خود را سمت و سو دهد.

صدیقه سادات جمال آبادی

بهره وری در

اوقات فراغت نوجوانان



۱. تأمین بهداشت جسمی

و روانی: حسن گذران اوقات فراغت، تضمین کننده سلامت و بهداشت روانی انسان است. اشتغال مستمر فکری و عملی موجب خستگی جسمی و ذهنی می‌شود به گونه‌ای که فرد به تدریج شور و نشاط خود را از دست می‌دهد. در مواقعی عامل مهم بروز بسیاری از اختلالات روانی همچون افسردگی‌ها و نارسایی‌های جسمی به‌ویژه از نوع بیماری‌های روانی محسوب می‌شود. در این شرایط برخورداری از یک برنامه‌ی جامع و پیش‌بینی فرستی آزاد و فارغ از کار موظف و بهروری از آن، اولین و مهم‌ترین گام در پیش‌گیری از آسیب‌های ذهنی و حفظ بهداشت روانی است. به عنوان مثال، رنگ تفریح در مدارس خود پاسخ به یک نیاز طبیعی در دانش‌آموزان است.

۲. توسعه‌ی مهارت‌های شناختی:

روانی که دانش‌آموزان بدون این که تکلیف درس موظفی را عهده‌دار باشند، با علاقه‌ی شخصی در زمینه‌های متنوع آموزشی به فعالیت بپردازند، مسلماً تلاش آن‌ها در این شرایط مطلوب و خوشایند ذهنی و روانی، منجر به فراگیری‌های پایدار خواهد شد. علاوه بر آن پژوهش‌های فردی، حضور در جلسات سخنرانی، جشنواره‌های گوناگون هنری، بازدید از مراکز فرهنگی و صنعتی و سرانجام سفر در اوقات فراغت، سهم بسیاری در توسعه‌ی توانایی‌های شناختی و تحول شخصیت خواهند داشت.

۳. تقویت مهارت‌های حسی

و حرکتی: آشنایی کودکان و نوجوانان با برنامه‌ها و روش‌های مختلف فعالیت‌های حسی و حرکتی، نه تنها سبب تقویت کنش‌های ذهنی آن‌ها می‌شود، بلکه موجب نشاط روانی و سرزندگی، تقویت اعتماد به نفس و بالطبع بهداشت روانی آنان را فراهم می‌سازد. اهمیت و نقش حیاتی تربیت بدنی و فعالیت‌های ورزشی گویای این حقیقت است که یکی از

مطلوب‌ترین برنامه‌ها در حسن گذران اوقات فراغت است.

۴. ایجاد خلاقیت: مطالعات و بررسی‌های انجام شده حاکی از آن است که اوقات فراغت همواره بستر مناسبی برای خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها بوده است. از آنجایی که ذهن انسان در اوقات فراغت به فعالیت موظفی مشغول نیست، انسان می‌تواند فارغ از قالب‌های از پیش طراحی شده، بی‌امون مسائل مورد علاقه‌ی خود فعالیت داشته باشد.

کافی است نگاهی به زندگانی بزرگان، مخترعان، مکتشفان و حتی پیامبران و عرفای بزرگ بپردازیم و به شیوه‌ی تجربی، عمقی و بالینی، زندگی‌نامه‌ی آنان را مطالعه کنیم و این مطالعه را به قصد ردیابی نقطه‌ی شروع کنش‌ها و اختراعات یا تحولات روحی و معنوی آن‌ها انجام دهیم. در این صورت بی‌خواهیم برد که هیچ‌گاه شرایط زمانی و مکانی شرایطی نبوده که با برنامه‌های از پیش تعیین شده‌ی تحمیلی به وجود آمده باشد.

۵. اصلاح رفتار و تعالی شخصیت:

از اوقات فراغت می‌توان به عنوان مناسبترین زمینه برای اصلاح بسیاری از اختلالات رفتاری نظیر پرخاشگری، افسردگی، کمرویی، اضطراب و ... بهره گرفت.

حال برای تأمین برنامه‌هایی برای اوقات فراغت دانش‌آموزان به گونه‌ای که از آسیب‌های احتمالی جلوگیری شود و به فعالیت‌های مثبت و سازنده بپردازد چه باید کرد؟ برای پاسخ به این سؤال رعایت نکات زیر می‌تواند مفید باشد:

نکته‌ی ۱. اهتمام و توجه به تفریحات بدنی از طریق افزایش انواع بازی‌ها برای آزدسازی انرژی‌ها و کاهش فشارها و تنش‌ها، یکی از زیاده‌های ولایت‌دهنده‌ی انرژی نوجوانان است.

نکته‌ی ۲. وجود تنوع فعالیت‌ها و برنامه‌هایی که در خلال آن کودکان و نوجوانان

توانند به صورت انتخابی، آزاد خودآنگیخته و به میل خود در آن مشغول شوند.

نکته‌ی ۳. فعالیت‌ها و برنامه‌های اوقات فراغت باید از جنبه‌های مختلفی همچون سودمند بودن، ذوقی، شغلی، ابتکاری، مهارتی، تفریحی و ... بررسی و به تناسب تفاوت‌های فردی، استعدادها و علایق دانش‌آموزان توجه شود.

نکته‌ی ۴. در برنامه‌های اوقات فراغت باید حس کنجکاوی، شگفتی و پرسش‌گری دانش‌آموزان تحریک شود، بدون این که پاسخ آماده‌ی در اختیار آنان قرار داده شود.

نکته‌ی ۵. روابط صمیمی و ساده اما جدی در تعامل بین فردی دانش‌آموزان با مربیان می‌تواند در تبعیت‌جویی آگاهانه و اطاعت‌پذیری مطبوع از مقررات و ارزش‌های مورد نظر، مؤثر واقع شود.

نکته‌ی ۶. کرامت نفس، زیبایی‌دوستی، حقیقت‌پایی، خیرخواهی و نوع‌دوستی از جمله عناصر سازنده‌ی یک برنامه‌ی اوقات فراغت است. این مفاهیم باید در خلال فعالیت‌ها به صورت غیرمستقیم و غیرکلامی نمایان شود.

نکته‌ی ۷. از تبدیل اوقات فراغت به سرگرمی‌های تکراری، گذران وقت، صرف انرژی بی‌بهره و اشتغالات بدون هدف، پرهیز شود.

نکته‌ی ۸. در آموزش مهارت‌های مورد نظر در اوقات فراغت باید به این نکته توجه کرد که آموزش آزاد باشد. آموزش آزاد آن است که اول، دانش‌آموز آن را دوست داشته و آموزش آن را خود انتخاب کند.

نکته‌ی ۹. دانش‌آموزان در اوقات فراغت باید محصول کارایی، خلاقیت و اثرگذاری خود را احساس کنند.

نکته‌ی ۱۰. باید سعی کرد که سمت و سوی اوقات فراغت در جهتی قرار گیرد که سرمایه‌های فطری و الهی نهفته در وجود او شکوفا شود. اوقات فراغت باید با نیازهای فطری همراه و همسو باشد.

زیر نویس

• دبیر ناحیه‌ی شش مشهد

منابع

۱. استادان طرح جامع آموزش خانواده، خانواده و فرزندان در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، چاپ هجدهم، ۱۳۸۴.
۲. کریمی، عبدالعظیم، اثرات پنهان: تربیت اسپینزا، چاپ هشتم، ۱۳۸۴.
۳. افروز، غلامعلی، مباحثی در روان‌شناسی و تربیت کودکان و نوجوانان، چاپ دهم، ۱۳۸۴.
۴. کوهستانی، حسینعلی - خلیل‌زاده امینیان، علی‌اصغر، پژوهشی در اوقات فراغت و راههای بهروری از آن، مشهد انتشارات دانشگاه فردوسی، ۱۳۷۸.

فوت‌های کوزه‌گری برای معلمان

معصومه رحمانی



این کتاب، دست‌نامه‌ای است تربیتی - آموزشی درباره‌ی مهارت‌های معلمی که به قلم متخصص سرشناس و کارآموزی تعلیم و تربیت دکتر **رابرت دی. رمزی** به رشته‌ی تحریر درآمده است. مؤلف، حاصل تجربه‌های عملی خود را طی بیست و ۴ سال سروکار داشتن مداوم با دانش‌آموزان و معلمان آنان در سطوح گوناگون تحصیلی و والدین، کارآموزشگری از تدریس در مدرسه تا دانش‌پژاری دانشگاه بیان کرده و نظریه‌ها و روش‌های آموزش و پرورش را با تجربه‌ی گران‌بهای خویش در هم آمیخته است.

مؤلف در مقدمه‌ی خود می‌نویسد: نه هیچ روی دنبال ارائه‌ی نکته‌هایی نیست که در همه‌ی کتاب‌های تعلیم و تربیت یافت می‌شوند.

او معتقد است این ۵۰۱ نکته، ۵۰۱ فوت کوزه‌گری در حرفه‌ی سخت معلمی است که وی آن‌ها را نه از حافظه و دانش خود، بلکه از تجربه‌ی معلمانی که ۴۴ سال با آن کار کرده، به دست آورده است. دکتر رمزی از ۴۴ سال تجربه‌ی خود ۳۳ سال نه تدریس در کلاس‌های ضمن خدمت معلمان مشغول بود و معتقد است اگر هر سال فقط ۱۵ فوت کوزه‌گری به دست آورده باشد، توانسته است ۵۰۱ نکته‌اش را تکمیل کند.

در این کتاب با ۵۰۱ نکته‌ی اساسی درباره‌ی راهبردهای یاددهی - یادگیری، نکته‌های مرتبط با کلاس درس، ارتباطات آموزشی - پژوهشی یا دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، کار با والدین، توسعه‌ی مهارت‌های احساسی برای دانش‌آموزان، انگیزش و ... آشنا می‌شویم که هر یک از آن‌ها می‌تواند در حرفه‌ای شدن هرچه بیشتر معلمان و کارایی هرچه افزون‌تر روش‌های تدریس اثرگذار باشد.

کتاب «۵۰۱ نکته برای معلمان» را **امرتغنی مجدفر و وحیدرضا نعیمی** به فارسی بازگردانده‌اند. چاپ اول این کتاب را با شمارگان ۲۲۰۰ نسخه، در هیاتی ریا و با جلدی نفیس به قیمت ۲۵۰۰ تومان، انتشارات قدرانی به بازار کتاب عرضه کرده است.

کتاب‌های دانش پایه

فاطمه محمودیان

عنوان: مجموعه کتاب‌های دانش پایه (۲۲ جلد)

دبیر مجموعه: محمودامانی طهرانی

ناشر: انتشارات مدرسه (تلفن: ۳۲۴۹۰۰۰ - ۸۸۸ - ۲۱)

«مجموعه کتاب‌های دانش پایه» به منظور فراهم آوردن منبعی قابل استفاده برای معلمان دوره‌ی ابتدایی، دبیران علوم تجربی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی و تدریس مؤثرتر درس تجربی، تألیف شده است. هم‌چنین برای دانش‌افزایی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی و پایه‌های اول و دوم دوره‌ی متوسطه که علاقه‌مند به یادگیری عمیق‌تر و گسترده‌تر مباحث مطرح شده در کتاب‌های درسی علوم هستند، کاربرد دارد و می‌تواند برای استفاده در فعالیت‌های خارج از کلاس، منبع مناسبی باشد.





این مجموعه شامل مباحث اصلی علوم پایه در بخش‌های علوم زیستی (گیاهشناسی و جانورشناسی)، علوم فیزیکی (فیزیک، شیمی) و علوم زمینی (زمین‌شناسی و اخترشناسی) است. مؤلفان این مجموعه سعی کرده‌اند علاوه بر طرح مباحث علمی در زمینه‌های گوناگون، از تاریخچه و ارتباط موضوع با سایر شاخه‌های علوم و تکنولوژی و اثر آن‌ها در زندگی، مطالبی را همراه تصویرهایی متناسب، ارائه کنند تا این کتاب‌ها اثربخش‌تر و جذاب‌تر شوند.

ردیف	عنوان کتاب	مؤلف	سال نشر	قیمت (ریال)
۱	صوت و شنوایی	اسفندیار معتمدی	چاپ پنجم ۱۳۸۶	۱۰۰۰۰
۲	موج و صوت	اسفندیار معتمدی	چاپ پنجم ۱۳۸۶	۱۱۰۰۰
۳	استخوان‌ها و ماهیچه‌ها	محمدعلی شمیم	چاپ پنجم ۱۳۸۶	۱۱۵۰۰
۴	آهنربا	محمدرضا خیاطان	چاپ سوم ۱۳۸۳	۶۳۰۰
۵	کالی‌ها	احمد حسینی	چاپ پنجم ۱۳۸۶	۱۷۰۰۰
۶	شناخت میانی نجوم (۱)	منصور ملک عباسی	چاپ هفتم ۱۳۸۷	۱۳۰۰۰
۷	شناخت میانی نجوم (۲)	حمیدرضا گیاهی یزدی	چاپ هفتم ۱۳۸۷	۱۶۰۰۰
۸	تغذیه و گوارش	حسین الوندی	چاپ چهارم ۱۳۸۶	۹۰۰۰
۹	دفع مواد زائد	حسین الوندی	چاپ چهارم ۱۳۸۷	۵۰۰۰
۱۰	انرژی و منابع آن	اسفندیار معتمدی	چاپ سوم ۱۳۸۶	۱۳۰۰۰
۱۱	مکلیک	اسفندیار معتمدی	چاپ سوم ۱۳۸۷	۱۵۵۰۰
۱۲	انرژی و تبدیل آن	اسفندیار معتمدی	چاپ سوم ۱۳۸۷	۱۳۰۰۰
۱۳	گرما و آثار آن (۱)	اسفندیار معتمدی	چاپ سوم ۱۳۸۷	۱۰۰۰۰
۱۴	گرما و آثار آن (۲)	اسفندیار معتمدی	چاپ سوم ۱۳۸۷	۱۰۰۰۰
۱۵	تبادل حیاتی	حسین الوندی	چاپ دوم ۱۳۸۶	۹۰۰۰
۱۶	جانوران «جلد اول: بی‌مهرگان»	محمدعلی شمیم	چاپ دوم ۱۳۸۶	۲۳۰۰۰
۱۷	جانوران «جلد دوم: مهرداران»	محمدعلی شمیم	چاپ دوم ۱۳۸۶	۲۰۰۰۰
۱۸	سنگ‌ها	احمد حسینی	چاپ دوم ۱۳۸۶	۳۸۰۰۰
۱۹	مانسین‌ها	اسفندیار معتمدی	چاپ دوم ۱۳۸۶	۱۶۰۰۰
۲۰	دستگاه انتقال مواد	حسین الوندی	چاپ دوم ۱۳۸۷	۱۳۵۰۰
۲۱	تنظیم اعمال درونی بدن (غدد تروپ ویر)	حسین الوندی	چاپ دوم ۱۳۸۷	۱۴۰۰۰
۲۲	فسیل‌ها	احمد حسینی	چاپ اول ۱۳۸۷	۲۲۵۰۰

اشاره

به دلیل نقارن ایام انتشار این شماره از مجله با روز جهانی موزه، بهتر است به این مهم، اشاره‌ای گذرا کنیم. در قطع‌نامه‌ی شماره‌ی پنج دوازدهمین مجمع عمومی کمیته‌ی بین‌المللی موزه‌های ایکوم که ۲۸ ماه مه ۱۹۹۷ میلادی در مسکو بر پا شد، روز ۱۸ ماه مه میلادی برابر با ۲۸ اردیبهشت روز جهانی موزه‌ها اعلام شد و از آن سال در روز یاد شده در همه جای دنیا به‌خصوص کشورهای عضو، مراسمی اجرا می‌شود. در کشور ما نیز در این روز مردم می‌توانند به‌صورت رایگان از موزه‌ها بازدید کنند جهانگردان و افرادی که از نزدیک ایران را دیده‌اند، بر این باورند که ایران خود

یک موزه‌ی بزرگ است که می‌تواند به روشنی دساوردهای خود را به نمایش بگذارد.

موزه‌ی ضرابخانه

موزه‌ی ضرابخانه (سکه) با چهارصد سال قدمت تاریخی در ضلع شمالی میدان گنجعلی‌خان واقع است. طاق‌ها و ایوان‌های این موزه با گچ‌بری زیبایی تزئین شده است. موزه‌ی ضرابخانه در گذشته محل ضرب سکه و مسکوکات طلا و نقره‌ی دولتی بود. نمای داخل موزه به شکل هشت ضلعی است و مشتمل بر یک اتاق، چهار غرفه در چهار گوشه است. در حال حاضر انواع سکه‌ها و اسکناس‌های قدیمی در غرفه‌های آن به نمایش گذاشته شده است.

موزه‌ی تاریخ دفاع مقدس

در این گنجینه، غنایم جنگی، تسلیحات نظامی، نمایشگاه عکس از سرداران و هشت هزار شهید استان‌های کرمان و بلوچستان به نمایش گذاشته شده است.

موزه‌ی صنعتی کرمان

میهن ما نیز مثل گنجی شایان، سرشار از الماس‌های باارزش و گرانبهاست. یکی از این گوهرهای کم‌نظیر، هنرمند بنام، استاد سیدعلی‌اکبر صنعتی مجسمه‌ساز و نقاش معاصر است. مردی که توانسته با دست‌های توانمند خود صدها مجسمه از انسان‌های دوست‌داشتنی ایران و دنیا را بسازد و آن‌ها را جاودانه کند. نمایشگاه‌علی‌اکبر صنعتی، گنجینه‌ی مجسمه‌ها و تابلوهای نقاشی استاد

جواد باباخانی

موزه‌ها و بناهای تاریخی ایران (۸)

جاودانه‌های مرزپرگهر

به نمایش گذاشته شده است. از جمله مجسمه‌های استاد می‌توان به مجسمه‌ی قائم مقام فراهانی، ستارخان، باقرخان، سیدحسن مدرس، سیدجمال‌الدین اسدآبادی، صحنه‌ی قتل میرزاتقی‌خان امیرکبیر و برخی شعرا و افراد معاصر و شخصیت‌های تاریخی و نام‌آوری؛ مانند گاندی، نهر، ویکتور هوگو و ده‌ها مجسمه‌ی دیگر اشاره کرد که برخی از آن‌ها، در این گنجینه قرار دارند.

مجموعه‌ی

ماهان شاه نعمت‌الله‌ولی

هدایای مردم به آستانه‌ی شاه‌نعمت‌الله‌ولی از جمله قرآن و... در این گنجینه نگه‌داری می‌شود.

موزه‌ی مردم‌شناسی

حمام گنجعلی‌خان

این حمام در سال ۱۳۵۰ پس

از تعمیرات لازم، برای نخستین بار به موزه‌ی مردم‌شناسی تبدیل شد. مجموعه‌هایی از وسایل سنتی حمام، همراه با صحنه‌ها و پیکره‌هایی که شیوه‌ی حجامت، سرتراشی و چگونگی آداب و تشریفات استحمام را نشان می‌دهند، برای آن تهیه شد.

حمام گنجعلی‌خان

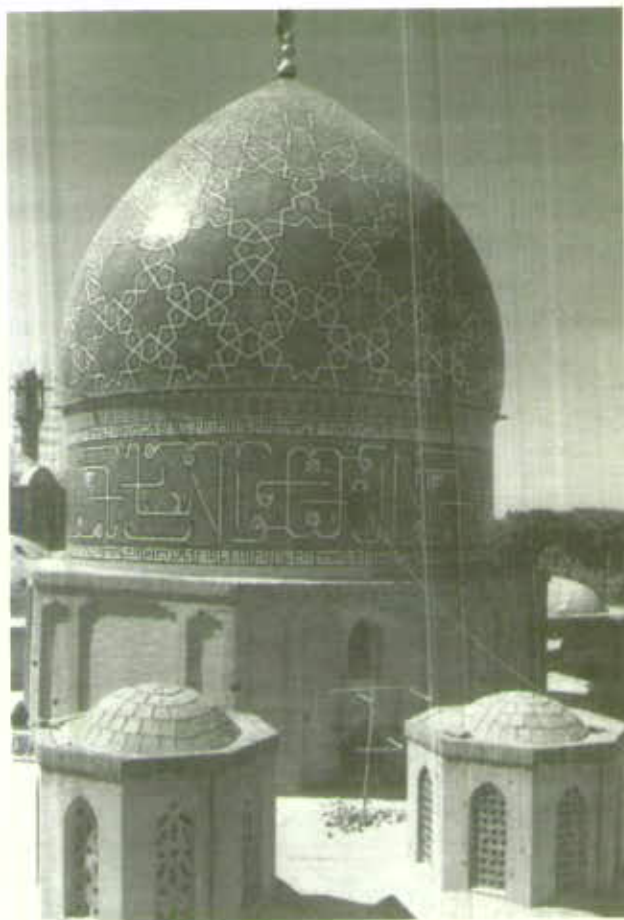
این حمام یکی از قدیمی‌ترین حمام‌های موجود کرمان است که در سال ۱۰۲۰ هـ. ق به فرمان گنجعلی‌خان حاکم وقت کرمان استاد محمد سلطانی یزدی آن را ساخته است. این حمام مجموعه‌ای از تلفیق هنر معماری و کاربرد مصالح گوناگون در فضایی متناسب است. بنای حمام با کاشی‌کاری، نقاشی، گچ‌بری، مُقرنس‌کاری و کاربردهای بسیار زیبا و ظریف تزئین شده است. سر در ورودی این حمام نیز با نقاشی‌های زیبای عصر صفوی زینت یافته است. این

حمام ۱۶ متر طول و ۳۰ متر عرض دارد. مساحت آن با متعلقات ۱۳۸۰ متر است. طول صحن گرم‌خانه ۶/۲۵ متر و عرض آن ۷/۵ متر و وسعت آن ۳۴/۸ مترمربع است.

این حمام در ضلع جنوبی مجموعه‌ی گنجعلی‌خان قرار دارد و ورودی آن به وسیله‌ی راهروی باریک و کم‌نوری که انحنای ملایمی دارد به هشتی کوچکی متصل می‌شود و راهروی دیگر با همان انحنای هشتی را به رخت‌کن متصل می‌سازد. حمام گنجعلی‌خان دو بخش رخت‌کن و گرم‌خانه دارد.

دقیق‌ترین موضوع قابل توجه در معماری گرم‌خانه پیروی و هم‌شکلی سنگ‌های کف گرم‌خانه با ساختمان سقف است. اگر سقف به شکل لوزی است، سنگ مقابل کف آن نیز لوزی است.

رخت‌کن حمام به ۶ غرفه تقسیم می‌شود که هر غرفه‌ی آن مخصوص یک صنف جامعه؛ یعنی سادات،



▲ مقبره شاه نعمت الله ولی

منابع

۱. حسن زنددل و دستیاران. **مجموعه‌ی راهنمای جامع ایرانگردی استان کرمان**. نشر ایرانگردان. چاپ اول، بهار ۱۳۷۷.
۲. میردانش، سیدمهدی. **انستای با پناهای تاریخی**. تهران: مدرسه، چاپ هشتم، ۱۳۸۶.
۳. سازمان جغرافیایی و کارتوگرافی گیتاشناسی. **چهره‌ی ایران** (راهنمای سیاحتی و مسافرتی). تهران: گیتاشناسی، چاپ سوم، ۱۳۷۸.
۴. یوسفزاده، حبیب‌الله. **علی اکبر صنعتی** (چهره‌های درخشان). تهران: دفتر انتشارات کمک‌آموزشی، چاپ دوم، ۱۳۷۸.

روحانیون، خوانین، رعایا، اعیان و بازاری بوده است و در حال حاضر در هر غرفه، یک یا دو مجسمه از شمایل هر یک از طبقات یاد شده به نمایش گذاشته شده است.

بخش گرم‌خانه شامل یک حوض آب سرد است با طاقی شبیه خیمه که هشت ستون حمام بر زیبایی آن می‌افزاید. سیستم کانال‌کشی آب و فواره‌ها چنان دقیق طراحی و اجرا شده است که از عجایب معماری حمام محسوب می‌شود. یکی دیگر از عجایب حمام «سنگ ساعت زمان» آن است. این حمام تا ۶۰ سال پیش دایر بود؛ اما در حال حاضر کارکرد توریستی دارد.

ارگ بم

در شمال شرقی شهر بم، در دامنه‌ی صخره‌ای عظیم، قلعه‌ای مستحکم را

پی افکنده‌اند که به ارگ بم معروف است. این قلعه، شهر قدیم بم است. این شهر قدیم از چهار قسمت و ۳۸ برج دیده‌بانی تشکیل شده است. طول ضلع غربی و جنوبی آن به ترتیب ۵۲۰ و ۳۵ متر و مساحت آن حدود ۲۰۰۰ مترمربع است. در طرف جنوب قلعه ۴ حصار و طرف شمال شرقی آن یک حصار بزرگ وجود دارد. دورتادور قلعه، حلق عمیق حفر شده تا از یورش بیگانگان مصون بماند. مصالح اصلی بنا خشت خام، گل رس و گاه است؛ ولی در بعضی قسمت‌های آن سنگ، آجر و تنه‌ی درخت خرما نیز به کار رفته است. قسمت‌های مختلف قلعه به ترتیب عبارت‌اند از: دروازه‌ی ورودی، محله‌ی عامه‌نشین، سربازخانه و بنای مرکزی یا حاکم‌نشین. خانه‌های عمومی، کنار کوه روی زمین مسطح بنا شده، از نظر شهرسازی و عناصر زندگی شهری، مجموعه‌ی کاملی است که نیازهای جامعه‌ی زمان خود را تا حدودی رفع می‌کرد. بیش‌تر خانه‌های عامه متصل به هم ساخته شده، غالب آن‌ها به یک‌دیگر راه دارند. در بعضی از خانه‌ها آثار حمام اختصاصی به چشم می‌خورد و در کنار تعدادی از آن‌ها اصطبل را جدا از محل زندگی ساخته‌اند. تعدادی از ساختمان‌ها به‌صورت دو طبقه ساخته شده‌اند. بعد از ورودی، یک راه اصلی تا دروازه‌ی دوم کشیده شده، قسمتی از این راه بازار شهر است. آثار فروشگاه، نانوا، روغن‌گیری و قفسه‌های خشتی بازار نشانی از رونق و پیشرفت گذشته‌ی آن است.

به موازات راه اصلی، دو راهی دیگر نیز به دروازه‌ی دوم وصل می‌شود. حسینه شامل یک محوطه‌ی بزرگ،

ایوان دو طبقه‌ی قرینه و چند اتاق است و سه منبر خشتی دارد. زورخانه به سبک سایر ورزشگاه‌های سنتی از چهار ایوان، یک گنبد و یک گود تشکیل شده است. ارگ بم دو مسجد به نام مسجد جامع و مسجد حضرت محمد(ص) دارد. دومین قسمت ارگ بعد از دروازه‌ی دوم، شامل اصطبل، حصار و اتاق‌هایی برای نگهبانان است.

دروازه‌های سوم و سومین قسمت ارگ را مکان‌های شناخته شده‌ای از قبیل سربازخانه، خانه‌ی فرماندهی قشون و هم‌چنین آب‌انباری تشکیل می‌دهد. چاهی عمیق در سربازخانه وجود دارد که اکنون فاقد آب است. از سربازخانه یک راه به قسمت مرکزی قلعه کشیده شده است که به حیاط حاکم‌نشین وصل می‌شود. مجموعه‌ی بنای حاکم‌نشین را عمارت چهارفصل و خانه‌ای تشکیل می‌دهد. عمارت چهارفصل سه طبقه دارد که محل استقرار حکومت قلعه بوده است. در کنار بنای چهارفصل، حمام اختصاصی حاکم و چاه آب وجود دارد. آب مورد نیاز مردم قلعه از چاه‌های درون خانه‌ها تأمین می‌شده است. بنای قلعه را به بهمن‌بن اسفندیار نسبت می‌دهند. مسلم است که سابقه‌ی ارگ بم به قبل از اسلام مربوط می‌شود و در طول تاریخ بارها مورد یورش قرار گرفته و بازسازی شده است.

متأسفانه این بنای عظیم در زلزله‌ی دلخراش بم در سال ۱۳۸۱ دچار آسیب‌دیدگی فراوانی شد.

از دیگر بناها می‌توان به قلعه‌ی سموران در جیرفت، مسجد جامع کرمان، دروازه‌ی ناصری، آرامگاه شاه‌نعمت‌الله‌ولی... اشاره کرد.

اردیبهشت ۱۳۸۸

۱ اردیبهشت ۱۳۱۷ خورشیدی
در گذشت فیلسوف و شاعر پارسی گوی پاکستانی
محمد اقبال لاهوری

نام دومین ماه سال و روز دوم هر ماه در گاهشماری اعتدالی خورشیدی است.

در اوستا، اشاوهیشت و در فارسی «اردیبهشت» گفته شده که کلمه‌ای مرکب از دو جز است: نخست «اشا» از جمله لغاتی است که معانی بسیاری دارد: راستی، درستی، تقدس، قانون، این ایزدی، پاکی و... و بسیار هم در اوستا به کار برده شده است. جزء دیگر این کلمه واژه‌ی «وهیشت» صفت عالی است به معنای بهترین. در مجموع این کلمه به معنی بهترین راستی و درستی است. در عالم روحانی نماینده‌ی صفت راستی و پاکی و تقدس اهورامزداست و در عالم مادی نگیهانی همه‌ی آتش‌های روی زمین به او سپرده شده است.

از ماه اردیبهشت نزد اقوام ایرانی با نام‌های محلی گوناگونی یاد شده است. کردها آن را «بازنران»، «پریاران» می‌نامند و در گیلان از آن با نام «کورج» و «سپما» یاد می‌کنند. رنگ سرخ روشن، فلز مس، سنگ الماس و سیاره‌ی زهره را به این ماه منسوب می‌دانند.

اقبال لاهوری در ۲۲ فوریه سال ۱۸۷۳ میلادی در شهر سیالکوت پاکستان در خانواده‌ای متوسط به دنیا آمد. پدر اقبال نورمحمد مردی متدین بود و به شغل بازرگانی اشتغال داشت. اقبال خواندن و نوشتن را در مسجد و با قرآن مجید آغاز کرد و بعد از طی دوره‌ی مکتب‌خانه وارد مدرسه‌ی ابتدایی شد. وی در دوران تحصیل درخشندگی خاصی از خود نشان داد و مورد توجه یکی از دوستان پدرش واقع شد و سرودن شعر را از دوران ابتدایی شروع کرد. اقبال پس از طی دوره‌ی ابتدایی و متوسطه در سال ۱۸۹۵ برای کسب تحصیلات عالی بهسپار لاهور، و پس از پایان دانشگاه در سال ۱۹۰۵م برای گذراندن تحصیلات عالی بهسپار اروپا شد. وی در دانشگاه کمبریج به سبب این که محصلی عالی‌قدر بود در رشته‌ی فلسفه پذیرفته شد. او برای اخذ دکترا، رساله‌ای به نام «توسعه و تکامل ماوراء الطبیعه در ایران» تهیه و به دانشگاه ارائه کرد. اقبال پس از اخذ درجه‌ی دکترا در سال ۱۹۰۸ به وطن خود بازگشت. در سال ۱۹۲۷م با تشویق دوستانش به عضویت مجلس قانون‌گذاری پنجاب درآمد و برای چندین سال ریاست حزب مسلم پنجاب را برعهده داشت. وی به نمایندگی از مسلمانان هند در اولین کنفرانس اسلامی فلسطین در شهر بیت‌المقدس شرکت کرد. او از سال ۱۹۰۸ تا ۱۹۳۴ به شغل وکالت دادگستری مشغول بود. اولین شعر مهمی که اقبال قرائت کرد در مجمع بزرگ انجمن حمایت اسلام لاهور به سال ۱۸۹۹ بود. این منظومه «تاله‌ی یتیم» نام داشت.

اقبال مطالعات وسیعی در قرآن داشت و در تمام دوره‌ی حیاتش این علاقه را استمرار بخشید. از آثار او مجموعه‌ی پیام شرق، زیور عجم، اسرار و رموز، ارمغان حجاز و جاویدان را می‌توان نام برد. این شاعر بزرگانیش در اردیبهشت‌ماه و در سن ۶۴ سالگی در سال ۱۹۳۸ دار فانی را وداع گفت.

اشاره

وقایع و حوادث مهم به شکل‌های مختلف در رسانه‌های گوناگون مطرح می‌شوند. در صفحه‌ی روزشمار سعی می‌کنیم به اتفاقاتی اشاره کنیم که تاکنون کمتر مطرح شده‌اند و هم چنین تا حدی کاربرد آموزشی دارند. معلمان محترم می‌توانند به مناسبت‌های مختلف آن‌ها را در کلاس درس خود به کار ببرند.

روزشمار

مجموعه‌ای از هشت مقدم

۴ اردیبهشت ۱۳۱۹ خورشیدی

بخش نخستین برنامه‌های رادیویی در ایران
(تهران، ساعت ۷ بعدازظهر)

۵ اردیبهشت ۱۲۸۳ خورشیدی

آغاز حفز ابراه (کانال) سونز برای
اتصال آب دریای مدیترانه به دریای
سرخ

در سال ۱۳۱۶ وزارت پست و تلگراف و تلفن مقدمات ایجاد مرکز رادیو را فراهم کرد و مشخصات دستگاه‌های موردنیاز آن اعلام شد. پس از طی تشریفات قانونی، برندگان مناقصه نصب دستگاه را آغاز کردند. وضع فنی دستگاه‌ها طوری در نظر گرفته شده بود که علاوه بر استفاده‌ی رادیویی برای امور مخابراتی تلگراف و تلفن نیز استفاده شود. به دنبال این اقدام، به‌منظور پرورش و راه‌نمایی افکار عمومی، سازمان پرورش افکار در سال ۱۳۱۷ تأسیس شد و اساس‌نامه‌ی آن در روز ۱۲ دی‌ماه ۱۳۱۷ در هیأت دولت به تصویب رسید. ریاست هیأت مرکزی این سازمان به عهده‌ی وزیر فرهنگ وقت بود و انتخاب اعضای هیأت مرکزی و رؤسای کمیسیون‌های فرعی به پیشنهاد وزارت فرهنگ و تصویب هیأت وزیران صورت می‌گرفت. سازمان مزبور دارای کمیسیون‌های مطبوعات، کتب کلاسیک، سخن‌رانی، نمایش‌ها، رادیو و موسیقی بود. ماده‌ی یازدهم اساس‌نامه‌ی پرورش افکار، وظایفی را به شرح زیر برای کمیسیون رادیو معین کرده بود.

«کمیسیون رادیو مأمور است برنامه‌های جامعی تنظیم کند و به تصویب دولت برساند که به ترتیب منظمی اخبار و نطق‌ها و موسیقی و غیره را برای پرورش افکار عمومی از رادیو پخش شود. در مراکز کشور بلندگوهایی در اماکن عمومی برای شنیدن رادیو نصب نماید. کمیسیون رادیو باید فوراً شروع به کار کند تا هنگام دایر شدن دستگاه رادیو در تهران برنامه‌ی شش‌ماهه‌ی آن قبلاً آماده باشد.»

در سال ۱۳۱۷ وقتی ساختمان ایستگاه رادیو شروع به کار کرد، مقدمات تأسیس آموزشگاهی در وزارت پست و تلگراف و تلفن فراهم آمد تا عده‌ای برای امور تلگراف باسیم و بی‌سیم رادیو تربیت شوند.

نخستین فرستنده‌ی رادیویی ایران ۴ اردیبهشت ۱۳۱۹ به دنبال اقداماتی که از سال ۱۳۱۷ به عمل آمد، ایجاد شد. اداره‌ی امور رادیویی تا سال ۱۳۲۱ زیر نظر وزارت پست و تلگراف و تلفن بود. نیروی فرستنده‌های رادیویی در آن زمان منحصر به یک دستگاه موج کوتاه به قدرت ۲۰ کیلووات و یک دستگاه موج متوسط به قدرت ۲ کیلووات بود که در شبانه‌روز ۵ ساعت برنامه پخش می‌کرد. با شعله‌ور شدن آتش جنگ دوم پیشرفت‌های رادیویی در ایران متوقف شد. برنامه‌های رادیو در آغاز از یک استودیو که در جاده‌ی قدیم شمیران بود، پخش می‌شد.

در سال ۱۳۲۷ یک استودیوی کوچک در میدان ارک ساخته شد که اخبار در برخی اوقات از این استودیو پخش می‌شد.

کانال سوئز، به سبب ایجاد ارتباط میان اروپا، آفریقا، خاورمیانه و خاور دور اهمیت زیادی دارد و چون ملی شدن آن در سال ۱۹۵۶م منجر به تحولات سیاسی مهمی در خاورمیانه شد، بی‌مناسبت نیست که به‌طور اجمال تاریخچه‌ی احداث کانال مزبور را بررسی کنیم.

طبق نوشته‌ی هردوت - مورخ یونانی - برای اولین بار در سال ۶۰۹ ق.م به دستور نکوس، فرعون مصر نهری میان رود نیل و دریای سرخ حفر شد؛ ولی ناتمام ماند. در سال ۵۱۶ ق.م به استناد کتیبه‌ای که هنگام حفز کانالی سفلی به دست آمد، داریوش اول ساخت آن را تجدید کرد و به پایان رسانید. سال‌ها کشتی‌های ملل مختلف از کانال مزبور عبور کردند. در قرن اول میلادی ترازان، امپراطور روم مجدداً اقدام به حفز ترعه کرد در دوره‌ی اقتدار مسلمانان نیز کانالی حفر شد که قاهره را به خلیج «هروبولیت» در نزدیکی سوئز متصل می‌کرد. بعدها به دستور ابومنصور، دومین خلیفه‌ی عباسی کانال مزبور را پر کردند.

در آغاز قرن ۱۹ ناپلئون اول به یکی از مهندسان خود به نام «لوپره» دستور داد طرح کانال سوئز را تهیه کند؛ ولی این مهندس معتقد بود سطح دریای سرخ از مدیترانه بالاتر است و انجام آن را

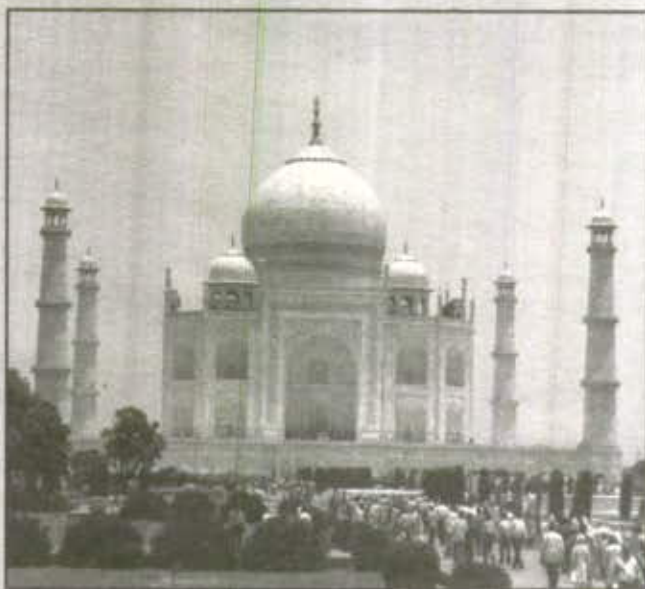
۱۹ اردیبهشت ۱۳۲۹ خورشیدی، پایان ساخت بنای تاج محل، به سبک معماری اسلامی - هندی

از ابنیه‌ی عالی هندوان و مقبره‌ای است نزدیک «اکرا» که شاه جهان به یادگار همسر خویش ملکه نور جهان یا نور محل، که به هنگام وضع حمل درگذشته بنا کرد.

این مقبره از رخام سپید با نقش‌های الوان ساخته شده است و کتیبه‌هایی به خط عربی دارد که آیات قرآن بر آن نوشته‌اند به دلیل این که در دین اسلام بیک تراشی به شکل انسان ممنوع بوده است. آیات قرآنی با به کارگیری سنگ‌های قیمتی استفاده شده است هم چنین دو ضریح از مرمر سفید یک پارچه یکی متعلق به ملکه نور جهان و دیگری متعلق به شاه جهان است.

ساخت این بنا حدود ۱۸ سال طول کشید، نمای کلی تاج محل شامل چهار مناره و یک گنبد است. ویژگی برجسته‌ی تاج محل این است که جو محیط موجب تغییر رنگ آن می‌شود؛ در سپیده‌دم به رنگ سرخ، هنگام روز به رنگ سفید، در غروب به رنگ نارنجی درمی‌آید و در نور مهتاب نیز رنگ آبی به خود می‌گیرد.

در این هنر گورکانی هدف این بوده است که تجسمی از مجموعه اندیشه‌های نظام جهان‌شناسی اسلامی باشد این مجموعه مبتنی بر اصل تقارن است. نمای مقبره از تعدادی پیش‌طاق که در کنار تعدادی فضای تورفته در ۲ طبقه تشکیل شده است.



غیر عملی دانست. در آغاز نیمه‌ی دوم قرن ۱۹ سرمایه‌داران فرانسوی طرح تازه‌ای برای حفر کانال تهیه کردند که «فردیناند دلسپس Ferdinand Delesseps» کنسول فرانسه در مصر، مدافع جدی آن بود. این امتیاز در سال ۱۸۵۴ به فردیناند واگذار شد. وی در ژانویه ۱۸۵۶ فرمائی از خدیو مصر گرفت که به موجب آن کلیه‌ی اراضی و معادنی را که مورد نیاز ساختمان کانال بود، بلاعوض به کمپانی سوئز واگذار می‌کرد. مهم‌ترین تعهد مصر، تجهیز کارگران مورد نیاز حفر کانال بود.

در تاریخ ۲۵ آوریل کار حفر کانال به‌طور جدی آغاز شد. صدها هزار مصری از سراسر این کشور جمع‌آوری شدند بدون این که مزدی دریافت کنند.

سرانجام گشایش رسمی حفر کانال پس از ۱۵ سال کار مداوم در ۱۷ نوامبر ۱۸۶۹ جشن گرفته شد. طول این ترعه ۱۶۸ کیلومتر است با حفر این کانال راه دریایی اروپا به آسیا کوتاه‌تر شد. پس از تشکیل جمهوری مصر، دولت مزبور مالکیت این کانال را از انگلستان سلب کرد و به خود اختصاص داد.

منابع

۱. سروش احمد کلیات اشعار فارسی مولانا تا اقبال لاهوری، تهران: سای، ۱۳۷۶.
۲. مهرین، مهرداد. زندگی‌نامه‌ی معروف‌ترین نویسندگان و شعرای جهان، تهران: خشیار، ۱۳۸۳.
۳. مرکز مدارک وراثت اطلاعات تاریخی‌چهی رادیو در ایران، بی‌تا.
۴. دهخدا، علی‌اکبر. لغت‌نامه، ج ۳۹، تهران: مؤسسه لغت‌نامه‌ی دهخدا، ۱۳۶۴، ص ۶۹۷.
۵. جانی، غلامرضا. جنبش‌های ملی مصر، تهران: شرکت سهامی انتشار، ۱۳۵۱.
۶. گروه پژوهش‌های تاریخی، خاورمیانه از سقوط امپراتوری عثمانی تا به امروز، روزنامه‌ی ایران، سال یازدهم، شماره‌ی ۲۰۲۳، ص ۱۲.
۷. کج، اسد. معماری هند در دوره‌ی گورکانیان، ترجمه‌ی حسین سلطان‌زاده، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۷۳.
۸. گودین، وینام. هندوستان، ترجمه‌ی فاطمه شادانه‌نهران، ققنوس، ۱۳۸۳.
۹. دهخدا، علی‌اکبر. لغت‌نامه، جلد ۱۴، تهران: مؤسسه لغت‌نامه‌ی دهخدا، چاپ سیروس، ۱۳۳۵.
۱۰. شایان، سیاوش و همکاران. راهنمای معلم جغرافیا، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران، ۱۳۷۸.

فرهنگ مصور اصطلاحات جغرافیا

سیمین رضوی

معدنی در سایت عمومی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (سایت رشد) به «[۵۰ واژه و اصطلاح جغرافیایی](#) دوره‌ی ابتدایی و راهنمای تحفیلی (مورس عمومی) فعال شده است. توانمندی این برنامه به گونه‌ای است که واردها و لغات جغرافیایی کتاب‌های درسی جغرافیای سه پایه‌ی راهنمای تحفیلی هر یک به صورت یک‌جا و به ترتیب ترویج الفبای فارسی، با یک یا دو سطر تعریف همراه با صدا و تصاویر زیبا آمده است. در برخی موارد برای سهولت درک و فهم، فیلم‌های کوتاه مربوط نیز ضمیمه شده است. در بخشی دیگر امکان جست‌یابی به دهها نقشه‌ی موضوعی جغرافیا نیز فراهم شده است. امکان دیگر این برنامه، قابلیت معنی‌دار کردن تصاویر است. با ظاهر شدن دهها تصویر جغرافیایی و کلیک کردن روی هر یک از آن‌ها، گوینده معنی و مفهوم آن را بیان می‌کند.



نام و نام خانوادگی: میزان تحصیلات: شغل: شهرستان: سابقه تدریس: تلفن و نشانی:

[illegible]

میزان جداییت مطالب مجله را چگونه ارزیابی می کنید؟	بسیار زیاد	زیاد	متوسط	کم	بسیار کم
۱۹					
مجله تا چه اندازه توانسته است نیازهای فرهنگی، آموزشی و اطلاعاتی مخاطبان خود را تأمین کند؟					
۲۰					
مجله تا چه اندازه توانسته است محلی برای طرح و انعکاس نظرات گروه های گوناگون مخاطبان خود باشد؟					
۲۱					
تعداد صفحات فعلی مجله را چگونه ارزیابی می کنید؟					
۲۲					
عکس ها و طرح های مجله تا چه اندازه جذاب و شاد هستند؟					
۲۳					
عکس ها و طرح های مجله را تا چه اندازه تصویری واقعی از جامعه می دانید؟					
۲۴					
فکر می کنید، چنان چه این مجله روی دکه ی روزنامه فروشی ها عرضه شود، میزان استقبال از آن چگونه خواهد بود؟					
۲۵					
انتشار این مجلات را برای مخاطبان آن تا چه حد ضروری می دانید؟					
۲۶					

۲۷. چنان چه پیشنهادی در زمینه ی بهبود کیفیت مجله و استفاده و بهره مندی بیشتر معلمان و کادر آموزشی و اجرایی مدارس راهنمایی از آن ها دارید، ذکر کنید.



▲ گلزار بهار - گلزار - گلزار



▲ گلزار بهار - گلزار - گلزار



عکاس : اعظم لاریجانی

گرامی باد یاد و خاطره‌ی
فرزانه‌ی شهید، استاد مرتضی مطهری
 و تمام معلمان سرزمین دانایی و پارسایی