

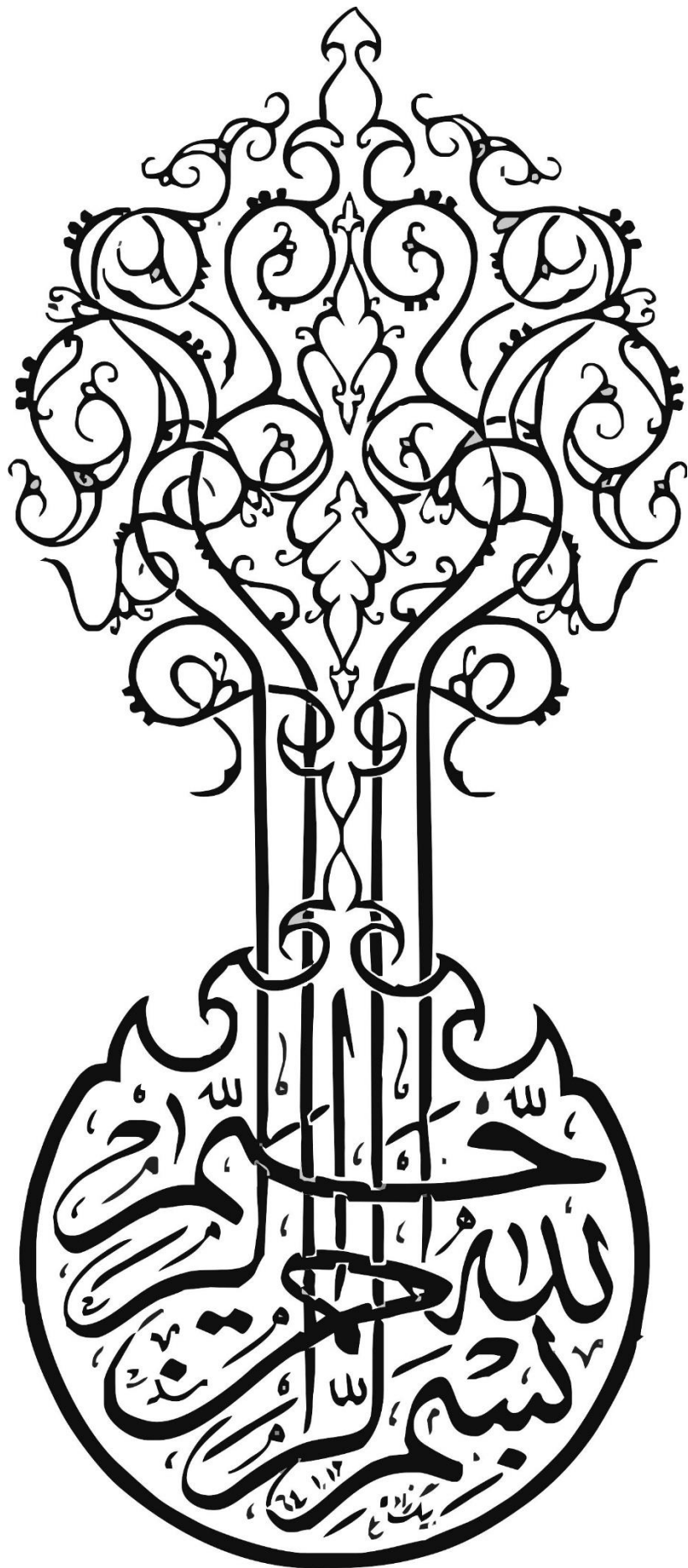


نشریه الکترونیکی پژوهش های دانشجویی در حوزه علوم تربیتی

تاریخ انتشار : اسفند ماه ۱۳۹۳
شماره مجوز : ۶۰۰/۷۱۳۰/۵۰۰۰/د
سال اول ، شماره دوم

عناوین مقالات:

۱. بررسی تاثیر نفوذ دین در تربیت
۲. بررسی تجارب جهانی استفاده از بازی های رایانه ای و آموزش در کلاس درس
۳. تربیت دانش آموز مسئول در سایه مدیریت سبز
۴. کاربرد هوش های چندگانه گاردنر در آموزش و پرورش دوره پیش دبستانی و دبستان
۵. دیدگاه دانش آموزان دوره ابتدایی درباره نقش ویژگی های ظاهری و سنی معلم در آموزش و یادگیری
۶. بررسی تاثیر نرم افزار کمک آموزشی الگویابی بر یادگیری مفهوم الگویابی ریاضی پایه چهارم ابتدایی



مجوز:

نشریه الکترونیکی پژوهش های دانشجویی زیر نظر معاونت پژوهشی سازمان مرکزی دانشگاه فرهنگیان به منظور زمینه سازی در جهت ارتقای علم در حوزه ی تربیت معلم به استناد راهکارهای برنامه ی راهبردی دانشگاه و پیروی بند چهارم بخشنامه ی شماره ی ۵۰۰۰۰/۱۷۰/۰۰۶ مورخ ۹۳/۱/۲۴ در نظر دارد شرایط و زمینه های لازم برای انتشار مقالات علمی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان را فراهم نماید.

موضوع و هدف این نشریه کمک به رشد آگاهی عمومی در زمینه های تربیت معلم، آموزش های نوین در زمینه علوم تربیتی، صلاحیت های معلمی، تجارب معلمی، تحولات جهانی، مهارت های خاص رشته ی علوم تربیتی، مدرسان، دانشجو معلمان، دانش آموزان و سایر حوزه های ماموریت دانشگاه فرهنگیان در پرورش معلمان متعهد و متدین در عین داشتن سلامت روان می باشد.

لذا از کلیه دانشجو معلمان در جهت ارتقای علمی دانشگاه فرهنگیان تقاضا می شود مقالات برگزیده ی خود را جهت چاپ در این نشریه به آدرس cfu.nashrie@chmail.ir ارسال نمایند.



مدیرمسئول: نسرین رنجبر

سردبیر: سحر دوستی

صفحه آرایی: پریناسعدتی

طراح جلد: مریم طالب دوست

هیئت تحریریه: پریناسعدتی

فائزه شورگشتی

هانیه مهرآبادی

نظارت علمی: مهری اعزازی

نظارت ادبی: زکیه رشید آبادی

نشانی: مشهد، میدان تلویزیون، ابتدای رضاشهر،

دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید هاشمی نژاد

تلفن: ۰۵۱-۳۸۷۸۳۹۹۸

رایانامه: map9237@yahoo.com

صندوق پستی: ۹۱۷۷۷۹۷۳۱۶

فهرست مقالات

- ۲..... بررسی تاثیر نفوذ دین در تربیت.
- ۱۲..... بررسی تجارب جهانی استفاده از بازی های رایانه ای و آموزش در کلاس درس.
- ۲۵..... تربیت دانش آموز مسئول در سایه مدیریت سبز.
- ۴۲..... کاربرد هوشهای چند گانه گاردنر در آموزش و پرورش دوره پیش دبستانی و دبستان.
- ۶۶..... دیدگاه دانش آموزان دوره ابتدایی درباره نقش ویژگی های ظاهری و سنی معلم در آموزش و یادگیری.
- ۸۴..... بررسی تاثیر نرم افزار کمک آموزشی الگویابی بر یادگیری مفهوم الگو یابی ریاضی پایه چهارم ابتدایی.

بررسی تاثیر نفوذ دین در تربیت

فاطمه السادات جوانمرد

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان شیراز، مرکز آموزش عالی سلمان فارسی

f.javanmard73@gmail.com

چکیده:

وجود خطرات فراوانی که امروزه در کمین جوانان است، والدین را سخت به وحشت انداخته است. جوانانی که در جامعه بحران‌های بلوغ را به صورت نابه سامانی پشت سر می‌گذارند؛ بر اثر بی‌مبالاتی والدین در برخورد با خواسته‌ها، پرسش‌ها و سرکشی‌های آنان به معاشرت با افراد فاسد و سرگرمی‌هایی چون فیلم‌ها و کتب جنائی و عشقی روی می‌آورند و در نهایت به انحراف و جنایت کشیده می‌شوند. عده‌ای معتقدند که جوانان به علت نداشتن تربیت صحیح منحرف شده‌اند و پاره‌ای هم علت را پایبند نبودن به اعتقادات مذهبی می‌دانند. قوانین دینی، چون از طرف پروردگار صادر گشته، تنها نیرویی است که می‌تواند جلوی انحرافات بشر را گرفته و او را به سعادت کامل در دنیا و آخرت برساند. قدرت نفوذ این قوانین در تربیت افراد جامعه چنان است که بدون اعمال زور، افراد فکر خیانت و جنایت را کنار می‌گذارند. در آیات و روایات نیز بر تربیت بسیار تأکید شده، آنچنان که امیر مؤمنان می‌فرماید: لامیراث کالادب با توجه به رابطه تنگاتنگ دین و تربیت، بر آن شدیم که با بررسی این رابطه با استناد به آیات قرآن، نهج‌البلاغه، احادیث و سخنان بزرگان و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تاثیر نفوذ دین بر تربیت را به اثبات برسانیم.

کلمات کلیدی: قوانین دینی، رابطه دین و تربیت، قرآن، نهج‌البلاغه.

مقدمه

می‌توان گفت انسان تربیت شده کسی است که توانسته باشد استعدادهای نهفته‌اش را عملی نماید. بنابراین تعلیم و تربیت نقش و جایگاه مهمی در سعادت و تکامل انسان دارند و چه بسا افرادی که در اثر تعلیم و تربیت نادرست نه تنها نتوانستند استعدادهای خود را شکوفا کنند بلکه راه را به بیراهه رفتند. گاستون میالاره در تعریف تربیت چنین می‌نویسد:

«امر تربیتی، عملی است که روی یک فرد یا گروهی از افراد اعمال می‌شود یا عملی است که فرد یا گروهی از افراد آن را می‌پذیرند و حتی در جست و جوی آن هستند تا به تغییری آنچنان عمیق منتهی شود که نیروهای زنده جدیدی در افراد پدید آید و این افراد خود به صورت عناصر فعال این عملی که روی آنان اعمال می‌شود در آیند.» شهید مطهری نیز تربیت را اینگونه تعریف می‌کند: «تربیت عبارت

است از پرورش دادن، یعنی استعدادهای درونی را که بالقوه در یک شیء موجود است به فعلیت در آوردن و فقط در مورد انسان صادق است.»

طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه ساز تکوین پیوسته هویت متربیان، به صورتی یک پارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد.^۲

1-1- تبیین ویژگی‌های تعریف تربیت

به نظر می‌رسد با تامل در تعریف آخر برای فرآیند تربیت و مفاهیم کلیدی آن، می‌توان نکات ذیل را از مهم‌ترین وجوه تمایز این تعریف در ارتباط با دین به شمار آورد:

تکیه بر نظام معیار اسلامی: مهم‌ترین ویژگی تربیت در این تعریف، اتکای همه عناصر و مولفه‌های آن بر نظام معیار اسلامی است، یعنی مبانی و ارزش‌هایی که از تعالیم اسلامی گرفته شده‌اند یا با آن‌ها سازگارند. ضمناً این گونه اتکا نه تنها با استفاده مناسب از دستاوردهای اندیشه و تجربه بشری منافات ندارد بلکه بر این بهره‌مندی نیز تاکید دارد.^۳

توجه به مفاهیم اساسی قرآنی: مهم‌ترین مؤلفه‌های تعریف برگزیده و مبانی و مفروضات آن، مفاهیم و تعبیری است که به طور صریح یا به طور ضمنی از قرآن کریم و متون اسلامی در خصوص فرآیند تحول وجود آدمی برگرفته شده است. لذا، معنای آن‌ها را نیز باید متناسب با مبانی و شبکه مفاهیم برآمده از تعالیم اسلامی در نظر گرفت.^۴

1-2- اهمیت و ضرورت تربیت

تداوم و پیشرفت هستی خود، به شکل متعالی و پایدار خواست حقیقی هر انسانی است که همه آدمیان شهودا به آن واقف‌اند. به سبب همین خواسته، آدمی پیوسته در تکاپوی پیشرفت هستی خود است و فرآیند تربیت در واقع تلاشی اجتماعی برای تسهیل و جهت دهی این تکاپوست که از طریق آن حیات انسانی تداوم و تکامل پیدا می‌نماید لذا توجه به چگونگی هستی انسانی ضرورت تربیت را آشکار می‌سازد. با این وجود، ضرورت تربیت و اهمیت آن از چند جهت قابل تدوین است.

فلسفه وجودی دین ناشی از نیاز بشر به هدایت است. پس از ارسال پیامبران الهی و انزال کتب و شرایع ناظر و معرفی و تبلیغ دین حق، همان طور که رهبران الهی، این نخستین مربیان انسان، نقش تربیتی خود را در راستای هدایت مخاطبان خویش به خوبی ایفا نموده‌اند، لاجرم در تداوم این حرکت باید برنامه جامعی برای سامان دهی عوامل اجتماعی و ایجاد زمینه‌های مناسب جهت هدایت آحاد مردم به سوی اهداف دین حق و بر اساس نظام معیار دین حق، طراحی گردد. تربیت می‌تواند و باید متکفل ارائه چنین برنامه‌ای در راستای هدایت افراد جامعه برای انتخاب آگاهانه و اختیاری نظام معیار ربوبی و انطباق شئون مختلف زندگی با این نظام معیار باشد.^۵

1-3- جایگاه تربیت

آقازاده، احمد؛ مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، چاپ ۹۰، صفحه ۱۳۹^۲

همان، صفحه ۱۴۰^۳

آقازاده، احمد؛ مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، چاپ ۹۰، صفحه ۱۴۰^۴

همان، صص ۱۴۷ و ۱۴۸^۵

انسان‌ها برای تحقق زندگی سعادت‌مند به همراه آسایش و آرامش و به دور از عوامل آسیب‌زا، به طراحی نهادهای گوناگونی متوسل می‌شوند که هر یک از آن‌ها پایه‌ای لازم را از بنای اجتماع انسانی تشکیل می‌دهند. اما نقش تربیت در دستیابی آگاهانه و آزادانه انسان به هستی متعالی و جاودانه، مقاوم و جایگاه آن را تا بنیاد اجتماع بالا می‌برد و آن را به مثابه فلسفه وجودی دیگر نهادهای اجتماعی جلوه‌گر می‌سازد. همان‌طور که معرفی تربیت در راستای رسالت اصلی انبیا و مأموریت نخستین ادیان الهی سبب می‌شود در برقراری نظام اجتماعی بالاترین رتبه را داشته باشد. بر این اساس، تربیت فرآیندی فراگیر و شامل، جهت‌دهنده و اساس دیگر نهادهای اجتماعی محسوب می‌شود.

بنابراین، بی‌تردید موفقیت سایر نهادهای اجتماعی در کارکرد اصلی خود، در راستای دست‌یابی به حیات طیبه نیز، مستلزم کمک فرآیند تربیت به آن‌هاست.^۶

۱۷-۴-۱- اصول تربیت

اصول تربیت قواعدی تجویزی و کلی‌اند، که جهت بیان چگونگی تحقق غایت تربیت در جریان تربیت قرار می‌گیرند تا هر یک وظایف تربیتی خود را به نحو مطلوب انجام دهند. این اصول با نظر ترکیبی به مجموع مبانی تربیت وضع می‌گردند. به سخن دیگر، هر اصل ممکن است ناظر به مجموعه‌ای از مبانی باشد. هر چند، این (اصول) ماهیتی ثابت و نسبتاً پایدار دارند؛ ولی محدوده کاربرد آن‌ها ممکن است عام باشد یا تنها در محدوده خاصی به کار گرفته شوند و معتبر باشند (اصول خاص).

در ادامه به بیان و تشریح اصول عام تربیت می‌پردازیم که از مبانی اساسی تربیت، استنباط شده‌اند. آنچه در شرح اصول می‌آید می‌تواند اشاراتی به مبانی مورد استناد آن اصل باشد و در عین حال مصادیق کاربردی اصل مذکور در عرصه عمل تربیتی نیز خواهد بود.^۸

۱-۴-۱- انطباق با نظام معیار اسلامی

از آنجا که باید به دین، به مثابه آیین حیات طیبه و نظام معیار حاکم بر همه شئون آن در متن زندگی توجه داشت، ساماندهی جریان تربیت و همه مؤلفه‌های آن، که مهم‌ترین زمینه تحقق حیات طیبه‌اند، باید در چارچوب نظام معیاری صورت پذیرد که مبانی و ارزش‌های آن بر آموزه‌های اسلامی استوار و یا با آموزه‌های الهی سازگار باشند.

بنابراین با این که در شناخت و جهت‌دهی فرایند تربیت باید از یافته‌ها و نتایج انواع دانش بشری استفاده شود، لیکن با توجه به لزوم هدایت انسان بر اساس پذیرش ربوبیت تشریعی خداوند متعال به عنوان رب یگانه جهان و انسان جهت‌اساسی جریان تربیت و مؤلفه‌های اساسی آن را نظام معیار اسلامی مشخص می‌نمایند، که این ویژگی مهم‌ترین وجه تمایز تربیت در دیدگاه اسلامی از تربیت سکولار رایج محسوب می‌شود.^۹

۱-۴-۲- اولویت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

با توجه به لزوم انطباق همه شئون زندگی آدمی با نظام معیار اسلامی و ضرورت انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانه آن توسط افراد جامعه، تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، نسبت به سایر ساحت‌های تربیت، محوریت دارد و از اولویت برخوردار است. (منبع داده) در فرایند تربیت؛ ضمن توجه به دیگر ساحت‌های تربیت، باید در جهت شکل‌گیری و تقویت ایمان متربیان گام برداشت و سپس آن‌ها را برای درک

احمد آقازاده، مبانی نظری تحول‌بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، صص ۱۴۹ و ۱۵۰.^۶

همان، صفحه ۱۸۳.^۸

همان، صفحه ۱۸۴.^۹

موقعیت و عمل شایسته در همه ابعاد زندگی جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی آماده ساخت. بنابراین تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی هم پیش نیاز سایر ساحت های تربیت تلقی می شود و هم بخشی در هم تنیده با آن ها به شمار می آید.^{۱۰}

۱-۴-۳- ارتباط با خداوند و تکیه بر تدابیر ربوبی او

از آنجا که در نگرش اسلامی خداوند متعال به مثابه یگانه مربی حقیقی آدمی محسوب می شود که تنها به اذن و عنایت او تدابیر و اقدامات تربیتی دیگران در جهت تحول و هدایت آدمی معنا پیدا می کنند، لذا مربیان در همه مراحل و انواع تربیت باید همین نگرش توحیدی را بر اندیشه و عمل خود حاکم سازند و از آغاز تا انجام فرایند تربیت، خود را در این حرکت پیچیده، فعال مایشاء و عامل مستقل نپندارند و لذا لازم است همواره در عین استفاده از انواع روش ها و ابزار های عقلانی و بهره مندی از محصول فکر و تجربه متراکم بشری، با ارتباط معنوی با رب العالمین و استمداد و استعانت از الطاف ربوبی، بر ربوبیت مطلقه الهی توکل نمایند.^{۱۱}

۱-۵- موانع تربیت

عنوان موانع تربیت به امور و پدیده هایی اطلاق می شود که در تحقق اهداف فرایند تربیت تاثیر منفی دارند. البته این موانع ممکن است بیرونی یا درونی، در اختیار مربیان و یا خارج از اختیار ایشان باشند و برخی از مهم ترین آن ها را می توان چنین برشمرد:

- دنیا طلبی و هوای نفس
- حاکمیت رذائل اخلاقی نظیر لجاجت، تعصب، تکبر، غرور و خودرأیی
- فقر اقتصادی و کمبود وسایل ضروری معاش
- احساس بی نیازی و خود کفایی
- حکومت طاغوت (رهبران غیر الهی) و مشرکان و ظالمان بر جامعه
- غلبه وسوسه شیطان و فکر و خیال باطل بر فضای ذهن و اندیشه
- وجود شبهات فکری و عقیدتی
- غفلت از یاد خدا
- استفاده از غذا و مال حرام
- دسترسی (مطلق و بی حد و حصر) به وسایل ترویج فساد و فحشا
- حضور (انفعالی) در محیط آلوده^{۱۲}

همچنین امام علی (علیه السلام) درباب موانع تربیت، " دنیاپرستی و وابستگی به دنیا " را مهم ترین مانع تربیت آدمی قلمداد می کند؛ زیرا دنیا و آخرت دشمن و دو راه مخالفند.^{۱۳} ایشان به دنیا خطاب می کرد که « ای دنیا! از من دور شو! افسارت را بر گردنت انداختم، تو را رها کردم من از چنگال تو رهائی یافته، و از دام های تو رسته ام و از لغزشگاه های دوری گزیده ام»^{۱۴}

^{۱۰} آقازاده، احمد، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، صفحه ۱۸۵

^{۱۱} همان، صفحه ۱۸۵

^{۱۲} آقازاده، احمد، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، صفحه ۱۷۳

^{۱۳} نهج البلاغه، حکمت ۱۰۳

^{۱۴} همان، نامه ۴۵

«ای دنیا، ای دنیا، از من دور شو، با خودنمایی فرا راه من آمده‌ای؟ یا شیفته‌ام شده‌ای؟ هرگز آن زمان که تو در دل من جای گیری فرا نرسد. هرگز، دور شو، دیگری را فریب ده، مرا به تو نیازی نیست، تو را سه طلاقه کرده‌ام که بازگشتی در آن نیست.»^{۱۵} اما آن چه در این بحث مهم است، تبیین چیستی دنیاست :

پس اگر تصویر صحیحی از دنیا داشته باشیم و زشتی‌ها و زیبایی‌های آن و مقدمه و مزرعه بودنش نسبت به آخرت را بشناسیم، در مسیر تربیت صحیح گام نهاده‌ایم. امام علی (علیه السلام) درباره‌ی دوستان خود می‌فرماید :

دوستان خدا آناند که به باطن دنیا نگریند. هنگامی که مردم ظاهر آن را دیدند، و به فردای آن پرداختند، آن گاه مردم خود را سرگرم امروز آن ساختند. پس آن چه را از دنیا ترسیدند آنان را بمیراند، میراندند و آن را که دانستند به زودی رهایشان می‌کند، راندند. و بهره‌گیری فراوان دیگران را از دنیا خوار شمردند، و دست یافتنشان را بر بهره‌های دنیایی، از دست دادن (سعادت اخروی) خواندند.^{۱۶}

امام (علیه السلام) در یک حکمت حکیمانه مردم را به تربیت خویش توصیه می‌کند و مربی بودن آن‌ها را نسبت به خویشتن گوشزد می‌نماید و راه تربیت را نیز رهانیدن نفس از عادت‌هایی که انسان بدان حریص است، معرفی می‌نماید.^{۱۷}

ای مردم! چراغ دل را از شعله گفتار گویندگان با عمل روشن سازید و ظرف‌های خویش را از آب زلال چشمه‌هایی که از آلودگی پاک است پر کنید. امام غیر از آنچه از طرف خدا مأمور است، وظیفه‌ای ندارد، امام وظیفه دارد: ۱- با پند و اندرز فرمان خدا را ابلاغ نماید؛ ۲- در خیر خواهی مردم کوشش نماید؛ ۳- سنت خدا را احیاء کند؛ ۴- بر مستحقان کیفر اقامه حدود نماید؛ ۵- حق مظلومان را به آنان برگرداند.

علاوه بر دنیاپرستی، "حجاب‌های نفسانی" نیز منشأ بی‌تأملی به تربیت است.^{۱۸} "محیط و فرهنگ اجتماعی اگر ارزش‌ها و آداب و سنن اسلامی و دینی برخوردار نباشد"، به عنوان مانعی در مسیر تربیت، تجلی پیدا می‌کند. به همین دلیل، امام (علیه السلام) می‌فرماید: «در شهرهای بزرگ سکونت کن که جایگاه فراهم آمدن مسلمانان است و بهره‌یز از جاهایی که در آن از یاد خدا غافلند و آنجا که به یکدیگر ستم می‌رانند و بر طاعت خدا کم‌تر یاورانند.»^{۱۹}

نوع حکومت و حاکمیت و مناسبات سیاسی "نیز می‌تواند از موانع و زمینه‌های تربیت شمرده شود. امیرالمؤمنین به همین دلیل، از اوضاع گذشته شکایت می‌کند و می‌فرماید: «خدایا، تو می‌دانی آن چه از ما رفت، نه به خاطر رغبت در قدرت بود و نه از دنیای ناچیز خواستن زیادت؛ بلکه می‌خواستیم نشانه‌های دین را به جایی که بود بنشانیم و اصلاح را در شهرهای ظاهر گردانیم تا بندگان ستم‌دیده‌ات را ایمنی فراهم آید و حدود ضایع مانده‌ات اجرا گردد.»^{۲۰}

امام علی (علیه السلام) "مناسبات اقتصادی و نوع کسب و درآمد" را نیز از موانع و زمینه‌های تربیت و اصلاح معرفی می‌کند. درباره‌ی سلامتی کارگزاران می‌فرماید: «پس روزی ایشان را فراخ دار که فراخی روزی نیرویشان دهد تا در پی اصلاح خود برآیند، و بی‌نیازشان سازد تا دست به مالی که در اختیار دارند نگشایند، و حجتی بود بر آنان اگر فرمانت را نپذیرفتند، یا در امانت خیانت ورزیدند.»^{۲۱} علی (علیه السلام) به فرزند گرامی خود فرمود: «فرزندم، هرکس دچار فقر شود، به چهار خصلت گرفتار می‌شود: ضعف در یقین، نقصان در عقل، سستی در دین و کم‌حیایی در چهره؛ پس به خدا پناه می‌برم از فقر»^{۲۲}

^{۱۵} همان، حکمت ۷۷

^{۱۶} همان، حکمت ۴۳۲

^{۱۷} همان، حکمت ۳۵۹

^{۱۸} نهج البلاغه، خطبه ۱۵۳

^{۱۹} همان، نامه ۶۹

^{۲۰} همان، خطبه ۱۳۱

^{۲۱} همان، نامه ۵۳

^{۲۲} جامع الاخبار، صفحه ۱۱۰

۱-۶- اهداف ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی

پذیرش آزادانه و آگاهانه دین اسلام برای تکیه بر آن، جهت تکوین و تعالی پیوسته هویت خود در راستای تشکیل جامعه صالح و پشرفت مداوم آن؛

تلاش مداوم جهت ارتقای ابعاد معنو وجودی خویش و دیگران از طریق برقراری ارتباط با خداوند و دعوت سایرین ه دینداری و اخلاق مداری؛

خود شناسی و دیگر شناسی برای پاسخ گویی مسئولانه به نیاز ها، محدودیت ها و پیشرفت ظرفیت های وجودی خویش و دیگران از طریق درک و اصلاح موقعیت خود و دیگران بر اساس نظام معیار اسلامی؛

تلاش پیوسته برای خود سازی و اصلاح دیگران ببر اساس نظام معیار اسلامی از طریق مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و تمایلات، تقویت اراده و خویشتن داری، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب صفات و فضایل اخلاقی، پیشگیری از تکوین صفات و ردائل اخلاقی و امر ه معروف و نهی از منکر ...

تلاش پیوسته برای حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد فردی و اجتماعی زندگی با التزام عملی به نظام معیار اسلامی.^{۲۳}

تأکید به تربیت دینی در احادیث و سخنان بزرگان

یک از مسئولیت های والدین در زندگی، پرورش های روحانی کودکان است. در نظر اسلام، ادب و تربیت فرزندان از تامین نیاز های جسمانی آنان ارزنده تر است. قرآن با صراحت تمام رسالت خود را ارائه برنامه برای هدایت انسانها (شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَاتٍ مِّنَ الْهُدَى وَالْفُرْقَانِ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ وَمَنْ كَانَ مَرِيضًا أَوْ عَلَى سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ وَلِتُكْمِلُوا الْعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُوا اللَّهَ عَلَى مَا هَدَيْكُمُ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ)^{۲۴} و رسالت پیامبر(ص) را تلاوت قرآن و تعلیم کتاب و تزکیه انسانها اعلام می کند، (لقد من الله على المؤمنين اذ بعث فيهم رسولا من انفسهم يتلوا عليهم آتیه ویزکیهم و يعلمهم الكتاب والحكمة وان كانوا من قبل لفی ضلل مبین).^{۲۵}

همچنین در آیه ۹۷ سوره مبارکه نحل صریحا به موضوع تربیت اشاره شده است:

من عمل صالحا من ذکر او انثی و هو مومن فلنحیینه حیاة طیبه و لنجزینهم اجرهم باحسن ما كانوا يعملون

هرکس، مرد یا زن، عمل صالح انجام دهد و مومن باشد قطعا به "حیات طیبه" (زندگانی پاک و پسندیده) زنده اش می داریم، و همانا آن ها را، در برابر بهترین اعمالی که انجام داده اند، پاداش خواهیم داد.

امام علی (ع) می فرمود: " ما نحل والد ولدا نحلا افضل من ادب حسن" بخشش هیچ پدری به فرزندانش بهتر از عطیه ادب و تربیت پسندیده نیست؛^{۲۶}

و نیز فرمود:

" لامیراث کالادب"، هیچ ارثی برای فرزندان بهتر از ادب و تربیت نیست.^{۲۷}

^{۲۳} آقازاده، احمد، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، صفحه ۱۵۴

^{۲۴} قرآن، بقره/۱۸۵.

^{۲۵} آل عمران/۱۶۴

^{۲۶} نوری، حسین؛ مسترک المسائل، صفحه ۶۲۵، جلد ۲، چاپ ۱۴۰۸ قمری

^{۲۷} محمدی ری شهری، محمد؛ میزان الحکم؛ ترجمه محمد خوانساری، صفحه ۸۳۱، چاپ ۱۳۶۳

حضرت امام سجاد (ع)، نیز در تبیین این وظیفه مهم می‌فرماید: "حق فرزندان به تو این است که بدانی وجود او از تو است و نیک و بدی- های او در این دنیا وابسته به تو است و بدای که در حکومت، پدری و در سرپرستی او مسئولی و موظفی فرزند را به آداب و اخلاق پسندیده پرورش دهی، او را به سوی خداوند بزرگ راهنمایی کنی و در اطاعت و بندگی پروردگار یاریش نمایی، به رفتار خود در تربیت فرزندان توجه کنی؛ پدری باشی که از مسئولیت خویش آگاه است و می‌داند اگر نسبت به فرزند خود نیکی کنی، در پیشگاه خداوند اجر و پاداش دارد و اگر در حق او بدی کند، مستحق مجازات و کیفر خواهد بود"^{۲۸}

بنیان گذار جمهوری اسلامی ایران حضرت امام خمینی فرمودند: اساس عالم بر تربیت است.^{۲۹}

تربیت دینی چیست؟

۳-۱- تربیت دینی به معنی اعم^{۳۰}

این معنی شامل همه ابعاد تربیتی در یک بستردینی شده و می‌توان آن را با تربیت اسلامی مترادف دانست. مراد این است که کودک، نوجوان یا جوان مسلمان به گونه‌ای آموزش ببیند و تربیت شود که بالمالشخصیت او با اهداف دینی مطرح شده در قرآن شریف و روایات همگونی داشته باشد و نهایتاً آنگونه شود که بتوان او را مسلمان به معنای واقعی کلمه دانست. در این اصطلاح، تربیت دینی محدود به مسائل اعتقادی، معنوی و یا اخلاقی نمی‌شود، بلکه رفتار و اندیشه آدمیرا در سایر ابعاد فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، عاطفی و هیجانی نیز در برمی‌گیرد و در یک کلمه شخصیت انسان را پوشش می‌دهد. به نظر می‌رسد، بسیاری از نوشته‌های اسلامی موجود در باب تعلیم و تربیت که تحت عناوینی همچون تعلیم و تربیت در اسلام، تعلیم و تربیت اسلامی و اسلام و تعلیم و تربیت انجام گرفته است، همین اصطلاح را دنبال نموده است.

۳-۲- تربیت دینی به معنی الاخص^{۳۱}

در این اصطلاح در بین همه ابعاد تربیتی، به رشد معنوی و اعتقادی توجه می‌شود و بدین وسیله سایر ابعاد تربیتی و حتی ابعادیهمچون بعد اخلاقی از بحث خارج می‌شود. به منظور تمایز این بعد خاص تربیتی، این نوع تربیت دینی را تربیت ایمانی یا معنوینامیده اند. بر ایناساس دیگر نمی‌توان در تبیین تربیت دینیمنابع اخلاقیرا اصل قرار داد. آری اخلاق اسلامیچه در تعریف هدف و چه در راهرسیدن به آن از دین نشأت و کمک می‌گیرد، اما سخن این است که می‌توان مسائل تربیتدینی را از مسائل تربیت اخلاقی جدا نمود و برای هر کداماب مستقلی باز کرد. در این نوع آموزش و پرورش شرائطی برای فرد مورد تربیت ایجاد میشود تا نگرش او نسبت به خود، جهان اطراف و خالق این جهان براساس آنچه "خود" می‌یابد و فطرت او اقتضا می‌کند رشد کند و آنچه را که لازمه پیمودن این مسیر است فرا گیرد. به دیگر سخن، شرائطی برای مرتبی فراهم می‌آید تا ایمان او تقویت شود و جایگاه خود را در کل مجموعه هستی باز یابد.

۳-۳- کمک دین به تربیت انسان^{۳۲}

ما در تاریخ اعصار قدیم هندوستان (دوره ودیک و آیین بودایی) می‌یابیم که مذهب اساس تربیت بوده است. در خلال این دورانها مطالعه و تدریس کتب مذهبی به عنوان هدف اصلی محسوب می‌شد. مؤسسات آموزشی همان مؤسسات مذهبی بودند و رابطه نزدیکی بین مذهب و تربیت برقرار بود.

شیخ ابو علی فضل بن حسن؛ مکارم الاخلاق؛ ترجمه محمد حسین علمی؛ صفحه ۲۳۲، چاپ ۱۳۵۴^{۲۸}

صحیفه نور، صفحه ۲۶۵، جلد ۱۳^{۲۹}

مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در اسلام، صفحه ۵^{۳۰}

مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در اسلام، صفحه ۶^{۳۱}

فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۱۹^{۳۲}

در طی قرون وسطا پتسال ها و مکتب ها در معابد و مساجد رونق پیدا کردند. کشیشان و ملاهای این معابد و مساجد به تربیت کودکان اشتغال داشتند. مطالب مذهبی نقش مهمی در محتوای دوره های آموزشی داشتند. در این دوره هدف اصلی آموزش عبارت بود از مطالعه کتب مذهبی و انجام رفتار در جامعه مطابق آن. کشورهای اروپایی نیز در این دوره تربیت، به میزانی کاملاً قابل ملاحظه تحت تاثیر و نفوذ مذهب قرار داشت. کودکان در این کشورها در صومعه ها و کلیساها آموزش می دیدند. رئیس صومعه و اسقف کلیسا مسئولیت سازماندهی آموزشی کودکان منطقه خود را بر عهده داشتند. هرچند اروپا در طی قرون وسطا تا حدودی شاهد محدودیت دیدگاه دینی بود، اما علی رغم آن در همان اعصار نیز یک رابطه نزدیک بین مذهب و تربیت وجود داشت؛ به نحوی که در این زمان مدارس کاتریتال و موناستیک که تحت کنترل و نظارت کلیساها بودند کاملاً متداول بود.

بنابراین، در اروپای قرون وسطا نیز مذهب کاملاً بر آموزش و تربیت تاثیر داشت. در دوران جدید نیز سازمانها و بنیادهای مذهبی گوناگون علاقه وافر خود را به امر آموزش و تربیت نشان داده اند. هم اکنون مدارس و دانشکده های بسیاری در سراسر جهان وجود دارند که توسط این بنیادها اداره می شوند. در بسیاری از کشورها نیز مؤسسات مذهبی نقش مهمی در گسترش آموزش در مناطق تحت فعالیت خود دارند.

۳-۴- ارتباط دین و تربیت^{۳۳}

تربیت و دین ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند. هرچند اهداف غایی آن دو یکسان است، اما تا به حال این ارتباط نزدیک به طور صحیح مورد توجه و درک قرار نگرفته است.

در این زمینه دیدگاههای متفاوتی وجود دارد. برخی هیچ جایگاهی برای دین در تربیت کودک قائل نیستند، اما گروهی درصدد اعطاء جایگاهی بسیار عالی به دین در تربیت هستند. در این میان برخی از کارشناسان آموزش و پرورش در آمریکا و اروپا نیز درصدد اعطاء نقش بسیار بالایی به دین در امر تربیت هستند.

تلاش آنها از خلال فعالیت مدرسه در روز یکشنبه، تمایل به تربیت دینی و تربیت خلق و خوی بچه ها ظاهر می شود. حتی بسیاری از مادیراها نیز در این دوران درباره اعتقاد به معنویت فکر می کنند. امروزه، در همه کشورها آگاهی نسبت به نیازمندی به تربیت دینی و اخلاقی در حال رشد کردن است و مردم تفکر راجع به این موضوع را وجهه همت خود قرار داده اند که چگونه می توان تربیت دینی را به مدارس انتقال داد. از طرف مقابل، گروههای متمایل به مسایل اقتصادی و سیاسی با هرگونه اعطاء جایگاه به دین در امر تربیت به مخالفت برخاسته اند. ما در بحث بعدی تلاش خواهیم کرد تا دیدگاه کسانی را که در برابر حضور تربیت دینی در مدارس قد علم کرده اند، مورد بررسی قرار دهیم.

۳-۵- دلایلی بر علیه تربیت دینی^{۳۴}

۱. با توجه به اینکه فرزندان گروهها و فرقه های مختلف دینی در مدرسه وجود دارند اعطاء هرگونه جایگاهی به دین در آموزش و پرورش عملاً غیر ممکن است. در تربیت دینی ای که در مدرسه ارائه می شود کدامین دین باید مورد پیروی قرار گیرد؟ حال آنکه پیروی از یک دین خاص در مدرسه سبب بروز اختلاف هایی در میان مردم خواهد شد و همه آنان را از تشریک مساعی و همیاری با فعالیتهای مدرسه بیزار خواهد کرد.

۲. آنچه بیشتر در تربیت دینی مورد تاکید قرار می گیرد موعظه و نصیحت است و چه بسا رفتارهای کودکان در مدارس کاملاً مخالف این نصایح باشد. در حقیقت برای اصلاح شخصیت کودکان پرداختن به ایجاد محیط مناسب به مراتب ضروری تر از موعظه و پند و اندرز است.

۳. کودکان مدرسه ای هنوز آنچنان قدرت استدلال نیافته اند که قادر به فهم معنای ظریف ادیان مختلف باشند. از طرف دیگر یک معلم مشترک نیز توانا بر انتقال تربیت دینی نیست؛ زیرا برای او مشکل است که بخواهد در تفسیر امور بی طرف باشد. اتخاذ نگرش علمی و بی طرف نسبت به دین از سوی معلم بسیار ضروری و لازم است، اما فوق العاده مشکل است چون این قبیل سعی و تلاش سبب متزلزل کردن عقیده راسخ و اطمینان شخصی او می شود. از این رو، علم مشترک برای تربیت دینی نامناسب است. از طرف دیگر، انتخاب معلم خاص برای انتقال تربیت دینی نیز نمی تواند مفید باشد چرا که او نمی تواند با کودکان ارتباط نزدیک برقرار کند لذا نمی تواند ارتباطی بین

³³ فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۱۹

³⁴ فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۱۹

تربیت دینی با زندگی کودکان ایجاد نماید. در این حالت نیز تربیت دینی به دلیل نارسا بودنش منجر به نصیحت و وعظ خشک و خالی خواهد شد که هیچ تاثیری بر کودکان نخواهد گذاشت.

۴. هرچند هدف اصلی از دین عبارت است از: مقید کردن فرزند به عشق و محبت و حس همدردی، اما واقعیت این است که در برابر این آرمانها اعمال دیگری اتفاق افتاده است. نبردهای بسیاری تحت عنوان دین درگرفته است و هزاران شخص بی رحمانه به قتل رسیده اند. مردم به نام دین دارای خصومت متقابل، تعصب فرقه ای و عدم بردباری بوده اند. در چنین موقعیتی اعطاء جایگاهی به تربیت دینی صرفا به معنای تشویق این قبیل شرارتهای در میان کودکان است.

۵. دین یک موضوع فردی و تجربه شخصی است. هر کسی مایل است خدا را آن طور که خود می خواهد متناسب با باورهایش ستایش کند بنابراین، شایسته نیست در جمع کودکان اقدام به تربیت دینی نمود.

پس از بیان شمه ای از استدلالات کسانی که معتقد به تربیت دینی نیستند هم اکنون ما به استدلال کسانی که از این نوع تربیت در مدارس پشتیبانی می کنند، اشاره می نماییم.

۳-۶- استدلال حامیان تربیت دینی در مدارس^{۳۵}

۱. یکی از جنبه های مهم در سیر زندگی انسان مذهب است. این وجه ممتاز انسان از حیوان است که می تواند بر اساس مذهب اقدام به تعمق نماید. در دنیای مادی کنونی انسان به شدت نیازمند مذهب است چرا که، وی نمی تواند از طریق خوش گذرانی که هیچ پایانی برای آن نیست به سعادت نایل شود.

در خوشگذرانی دنیوی تمایل به چیزهای مادی افزایش می یابد. در این هنگام است که باید مذهب دارای جایگاهی در تربیت باشد؛ زیرا صرفا از طریق مذهب است که انسان با بی محتوایی امور دنیوی آشنا می شود. سلسله دروس از قبیل تاریخ، جغرافی، علوم، ریاضیات و دیگر موضوعات علمی صرفا ما را قادر به رفع نیازهای مادی می کنند. این موضوعات هرچند سبب رشد و پرورش ذهن می شوند، اما همواره جنبه معنوی شخصیت انسان دور از دسترس آنهاست. تربیت دینی ترفیع دهنده همین شخصیت و ارزشهای انسانی است.

۲. امروزه ما به دلیل فقدان احساسات صادقانه مذهبی دچار بسیاری از شرارتهای اجتماعی شده ایم. این شرارتهای ریشه در تعصب، دشمنی، خودخواهی و غیره هم در سطح ملی و هم بین المللی دارد. در این میان تنها مذهب است که به ما کمک می کند تا این شرارتهای را ریشه کن کنیم.

۳. هرگز نباید دین را صرفا یک احساس محدود و تنگ نظرانه تلقی کرد. از این رو، تربیت دینی به معنای تربیت در یک دین خاص نیست، بلکه مراد از تربیت دینی تاکید بر جوهره و عصاره ادیان است. اگر مذهب در قالب احساس خالی از تعصب مطرح شود، آنگاه قادر به از میان برداشتن تمام شرارتهاست. محدوده مدرسه جایی برای برگزاری آئینهای مختلف نیست. به جای تاکید بر نقاط اختلاف باید بر آرمناهای اصلی که مشترک بین تمام انسانهاست تاکید شود. صرفا از این طریق است که تربیت دینی ثمر بخش می شود.

۴. در دنیای متجدد استدلال علمی و مادی گرایانه بر همه چیز تفوق پیدا کرده است، به نحوی که مردم در اکثر کشورهای پیشرفته به دلیل زیاده طلبی در ثروت اندوزی دچار کشمکش های ناشی از دو جنگ جهانی شدند. این کشمکشها چنان گسترش یافته است که حتی زمان حال را نیز فرا گرفته است. واقعا اگر دین و سنت معنوی خود را رها کنیم و به دنبال این کشورها برویم چه سرانجامی در انتظار ماست؟ پیروی از دین و آکنده شدن از اشتیاق معنوی به هیچ وجه به معنای گرسنگی کشیدن و در انتظار مرگ به سر بردن نیست. بحثی در این مطلب نیست که ما باید قبل از گام برداشتن در درجات عالی معنوی به جسم و بدن خود رسیدگی کنیم. امروزه، کشف تعادل بین معنویت و مادیت امری ضروری است و ما صرفا از طریق تربیت می توانیم به این تعادل دست پیدا کنیم. از این جهت است که تربیت باید رنگ مذهب انسانی داشته باشد.

۳-۷- برخی از مشکلات تربیت دینی^{۳۶}

هرچند دیدگاه‌های موافق و مخالف فوق ما را به این نتیجه سوق می‌دهد که دین باید جایگاهی در تربیت داشته باشد، اما نباید از نظر دور داشت که فرایند تربیت دینی نیز با مشکلاتی مواجه است. اگر تربیت دینی بخواهد دارای فایده باشد ضرورتاً باید اشکالات موجود را برطرف نمود. باید توجه داشت که تجربه و آگاهی دینی یک امر قلبی است و نمی‌توان آن را به کسی تحمیل کرد. بنابراین، باید فضای مدرسه را به نحوی طراحی کرد تا بچه‌ها خود به‌سوی تجربه کردن برخی احساسهای مذهبی سوق پیدا کنند. موعظه و دستورهای دینی نباید جایگاهی در روند تربیت دینی داشته باشند. مسئولیت انتقال دانش دینی نباید بر عهده یک معلم مشخص که به این جهت انتخاب شده است، باشد. در واقع وظیفه تمام معلمان است که در ساخت جو مذهبی مدرسه مشارکت داشته باشند. تحقق این وظیفه منوط به تطبیق رفتار و عمل معلمان با آرمانهای مذهبی و انسانی است که در تربیت دینی پیشه خود کرده‌اند. بچه‌ها باید به‌طور خودکار (طبیعی) به‌سوی تبعیت از دین در موقعیتهای واقعی زندگی تشویق شوند.

باید دقت کرد که تعصب، اعتقاد کورکورانه، حسادت و دید محدود از ذهن کودکان رخت بربندند. کودکان را باید در رویارویی با بحثها و استدلال‌های علمی و به‌طور کلی مطالبی که به دین مربوط می‌شود آزاد گذاشت. در این صورت است که آنها می‌توانند با فراگرفتن دیدگاه علمی نگاهی مقبول به امور بیافکنند.

اگر مؤسسات مذهبی نیز مانند دیگر مؤسسات آموزشی اهمیت به رشد همه‌جانبه افراد می‌دادند بسیاری از مشکلات تربیت دینی برطرف می‌شد. در حقیقت رشد معنوی فرد صرفاً نتیجه رشد همه‌جانبه اوست. صرفاً برای تحقق این هدف است که ما باید مؤسسات دینی را به عنوان مؤسسات تربیتی تلقی کنیم.

نتیجه‌گیری:

با توجه به مطالب مطرح شده به این نتیجه می‌رسیم که در این عصر پر آشوب برای اصلاح اجتماع و جوانان راهی جز آموختن دستورات و قوانین دین مقدس اسلام نیست، از این راه می‌توان نسل جوان را از انحراف باز داشت، ولی افسوس که دخالت تمدن ننگین غرب و نرفتن جوانان به مجالس و محافل مذهبی، و مشاهده فیلم‌ها و مطالعه کتاب‌های شور انگیز جنائی معجونی بار آورده که واقعا باعث تاسف است.

از وظایف وزارت آموزش و پرورش این است که با گنج‌نبدن شرح قوانین اسلام و پیشوایان این دین مقدس به زبان روز مطابق با مقتضیات فعلی در کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان را به تدریج به قوانین اسلامی متوجه سازند. اگر قوانین آسمانی اسلام را به جوانان بیاموزند، نتیجه آن صد در صد خواهد بود. مطبوعات، مخصوصاً نشریاتی که به نام جوانان و کودکان منتشر می‌گردد باید در هر شماره یک یا چند صفحه خود را به تشریح دستورات اسلامی اختصاص دهند تا بدین وسیله وظیفه خود را انجام دهند.

منابع و مآخذ:

۱. قرآن
۲. نهج البلاغه
۳. آقازاده، احمد؛ مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، چاپ ۹۰
۴. فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۱۹
۵. میلاره، گاستون؛ ترجمه علیمحمد کاردان؛ معنی و حدود علوم تربیتی
۶. مطهری، مرتضی؛ تعلیم و تربیت در اسلام

بررسی تجارب جهانی استفاده از بازی های رایانه ای و آموزش در کلاس درس

فریده رسولی^۱، سارا جلال پور^۲

۱- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان هرمزگان، پردیس فاطمه الزهرا

۲- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان هرمزگان، پردیس فاطمه الزهرا(س)

Sjalalpoor777@gmail.com

چکیده

در عصر اطلاعات، همزمان و همراه با تحولات وسیع و تغییرات اساسی که در نتیجه ی رشد و گسترش فناوری های نوین ارتباطی در عرصه های مختلف زندگی و در سطح جهان رخ داده است. رویکردها و دیدگاه های دانشمندان نسبت به آموزش و یادگیری نیز دچار تحولات شگرف شده است. در طی سالیان متمادی ابزارهای مختلفی برای انتقال دانش در فرآیند آموزش بکار گرفته شده است. پیشرفت تکنولوژی، کاهش استفاده از هزینه های تکنولوژی، گرایش نسل جوان به استفاده از رایانه و بازی های رایانه ای باعث توجه به ابزار های جدید در انتقال دانش و جایگزینی شیوه های نوین آموزش جهت استفاده ی بهینه از این امکانات شده است. یکی از روش های نوین آموزش از طریق بازی های کامپیوتری می باشد. که علاوه بر سرگرمی دارای نقش آموزشی بوده و از زمینه های اصلی شکوفایی استعداد و خلاقیت می باشد. هدف اصلی این مقاله بررسی نقش بازی های رایانه ای در کلاس درس می باشد. این مقاله از نوع مروری تحلیلی است. در این پژوهش به بررسی رابطه انواع بازی های رایانه ای و پیشرفت تحصیلی، استفاده از بازی های رایانه ای در کلاس درس، تجربه های جهان رایانه ای، تأثیر این بازی ها بر انگیزه و پیشرفت و همچنین تأثیر بازی های آموزشی بر دو درس علوم و ریاضی مورد بررسی قرار گرفته است.

کلمات کلیدی: بازی های رایانه ای، پیشرفت تحصیلی، تجربه های جهان بازی های رایانه ای، فرآیندهای شناختی.

مقدمه

بازی در اشکال مختلف در دوران کودکی دارای اهمیت فراوانی می باشد و در روند رشد روانی، جسمانی، اجتماعی و عقلانی کودک تأثیر به سزایی دارد. با توجه به افزایش تعداد کامپیوترها در منازل و گسترش روز افزون استفاده از بازی های رایانه ای این بازی ها نقش قابل توجهی در تربیت کودکان ایفا می کنند. بازی های کامپیوتری با شبیه سازی عالم واقعی فرصت هایی را ایجاد می کنند و طبق قوانین خاص مربوط به بازی به کودکان اجازه ی انتخاب می دهند و با این رویکرد قدرت انتخاب و توانایی درک قوانین را به بچه ها آموزش می دهند. بازی ها همچنین فرصت قرار گرفتن را در نقش ها و توانایی داوری درباره ی کارآمدی نقش را برای بچه ها فراهم می کند. در

بعضی موارد بازی ها می توانند حتی مؤثرتر از مدرسه عمل کنند. چون در چنین بازی هایی کودکان باید از دست دشمن فرار کنند یا گنج پنهانی را پیدا کنند و در واقع مجبور به تصمیم گیری سریع و قاطع هستند اما خیلی کم اتفاق می افتد که کودکان در کلاس مجبور به تصمیم گیری های اینچنینی شوند (طاهری، حکمت، ۱۳۸۸)

در قرن ۲۱ شاهد ظهور و نفوذ فرهنگی به نام «فرهنگ دیجیتال» است. این فرهنگ روش های فعالیت، ارتباطات اجتماعی، روش های سرگرمی و هم چنین روشهای یادگیری نسل امروزی را تحت تأثیر قرار داده است. به عبارتی در روش زندگی تغییرات زیادی ایجاد کرده است. آموزش و یادگیری نیز از تأثیرات فرهنگ دیجیتال بی نصیب نمانده است. «اسفتن» بیان می کند که یکی از این تغییرات ایجاد شده در آموزش و یادگیری تغییر نگرش ها و انگیزه های یادگیرندگان است. «پون اسکی» یادگیرندگان نسل جدید را نسل «مرا درگیر کن» توصیف می کند. این نسل از محیط های یادگیری یک طرفه انتقال اطلاعات راضی نبوده و به دنبال محیط هایی می شتابد که با آنها تعامل داشته باشند و آنها را در فرآیند یادگیری هر چه بیشتر درگیر می کند. (دهقانزاده، نوروزی، جعفری نژاد، دهقانزاده، ۱۳۹۲) در جامعه ی ایران از قابلیت های بازی های رایانه ای آموزشی استفاده نمی شود و یا شاید بسیار کم بکار گرفته می شوند. احتمالاً دلیل این امر نیز عدم وجود تحقیقات لازم در زمینه ی نحوه ی طراحی بازی های رایانه ای آموزشی و بکارگیری آنها در موقعیت های آموزشی باشد. (نوروزی، دهقانزاده، ۱۳۹۰)

اکنون با توجه به مطالب بیان شده این مسئله مطرح می شود که با توجه به ویژگی های بازی های رایانه ای و پژوهشهای انجام گرفته آیا از بازی های رایانه ای به عنوان ابزار آموزش می توان استفاده برد؟

روش: این مقاله مروری، تحلیلی نگاشته شده است.

استفاده از بازی های رایانه ای در کلاس

جایگاه فناوری در زندگی بشر امروز قابل انکار نیست. این روزها تک تک ما از کودک و بزرگ سال تا افراد سالخورده دائم در حال تجربه ی این واقعیت هستیم که زندگی بدون بسیاری از فناوری ها، کاری دشوار و در برخی موارد غیر ممکن است.

برخی از معلمان در دوره ای از زندگی خود به ناگاه با برخی از زوایای فناوری مواجه شده اند و خواسته یا ناخواسته خود را با آن وفق داده و به دنبال یادگیری و کسب دانش و مهارت مرتبط با آن رفته اند. این در حالی است که بسیاری از دانش آموزان از ابتدای تولد، در اطراف خود محصولات فناوری را دیده و از آنها استفاده کرده اند. از این روست که بیشتر بچه ها بر خلاف بزرگترها، نه تنها فناوری را امری جدای از خود یا دنیایشان تصور نمی کنند بلکه وجود آن را از بدیهیات دانسته و شاید زندگی منهای فناوری برایشان امری محال و دور از ذهن باشد. در این میان آنچه می تواند اهمیت نقش این فناوری ها را پررنگ تر سازد کاربرد آنها در کلاس درس و ارتباط تنگاتنگ آنها با امر آموزش است ما به عنوان معلم های این نسل، اگر بخواهیم کلاسهایمان به آنچه که در تصورها و دنیای دانش آموزان می گذرد نزدیک تر باشد ناگزیریم فناوری را به کلاس درس بیاوریم و آن را با طرح درس هایمان به گونه ای شایسته عجیب کنیم (شهیدی، ۱۳۹۱).

پرویس شهیدباشمی نژاد مشهد (خواهران)

بازی جدی

معمولاً هر گاه سخن از بازی های رایانه ای به میان می آید ذهن مخاطب به سوی اثرات منفی این گونه بازی ها بر جسم و روان دانش آموز معطوف می شود این در حالی است که تحقیقات ثابت کرده اند، اثرات سوء این نوع بازی ها فقط در صورتی بروز می کند که فرد بدون رعایت محدودیت های زمانی به آنها مشغول باشد و اگر بازی های رایانه ای تحت شرایط کنترل شده (زمان محدود، فضای مناسب، رعایت اعتدال در انجام بازی های آن لاین و...) انجام شوند می توانند فعالیت هایی سالم و اثر بخش برای دانش آموزان محسوب شوند. در سال های اخیر حرکت تازه ای به نام بازی های جدی آغاز شده است که هدف آن استفاده از فناوری های جدید بازی های رایانه ای برای تعلیم و تربیت نسل امروز است.

فواید بازی های رایانه ای

استفاده از بازی های رایانه ای در بهبود (مهارت شناختی، درک سه بعدی، مهارت های حرکتی و نیز پیشرفت مهارت های ICT) در دانش آموزان، بسیار مؤثر است از این بازی ها می توان برای آموزش موارد زیر به منظور افزایش خلاقیت و ایجاد مثال های عملی از مفاهیم و قوانینی که تجسم آنها در دنیای واقعی سخت است استفاده کرد:

* فهم دانش

* حفظ کردن و بخاطر آوردن مطالب

* درک بعضی از اصول و قوانین (مثل قانون رابطه ی بین علت و معلول)

* حل مشکل های پیچیده. (شهیدی، ۱۳۹۱)

* بهبود مهارت ها و توانایی ها: در هنگام مشاهده یا کار با بازی یا انیمیشن، علاوه بر اینکه دانش آموز مباحث پیچیده را در مدت زمان کمتر و با لذت بیشتر فرا می گیرد، امکان تمرین در یک محیط خطا پذیر، باعث بهبود توانایی و مهارت او می شود.

* تعامل: یک عمل متقابل بین یاد گیرنده، سیستم یادگیری و مواد آموزشی است با استفاده از بازی های تعاملی، علاوه بر افزایش سرعت یادگیری، به دلیل سرگرم شدن و لذت بردن از فرآیند یادگیری، رویکرد دانش آموز بهبود می یابد.

* اشتغال و درگیری: بازی های مهیج، چالش برانگیز و جذاب هستند و دانش آموز را ترغیب می کنند که بارها و بارها به آن بپردازند. این کار تداوم باعث تثبیت بهتر آموخته ها در ذهن او خواهد شد.

* انعطاف پذیری و ایمنی: همچنین وجود این بازی ها در اجرای آزمایش هایی که ممکن است اجرای آنها در آزمایشگاه برای دانش آموز خطرناک باشد مفید است. (شهیدی، ۱۳۸۹)

یکی از فواید مهم بازی رایانه ای این است که به بازیکن اجازه ی یادگیری در محیط چالش برانگیز را می دهد. او در این محیط می تواند اشتباه کند و آفتدر کاری را تکرار کند تا یاد بگیرد. این بازی ها همچنین فضا را برای مشارکت میان دانش آموزان آماده می کنند زیرا آنها به هنگام بازی اطلاعاتشان را با یکدیگر به اشتراک می گذارند. در بازی هایی که چند بازیکن دارد می توان با گروه بندی بچه ها

علاوه بر مشارکت نوعی فضای رقابتی مطلوب را هم فراهم کرد. از طریق این بازی ها می توان بعضی اثرهای روحی و روانی مثبت را نیز در بچه ها ایجاد کرد که افزایش اعتماد به نفس و توانایی آنها برای مشارکت در فعالیت های اجتماعی از آن جمله اند. اگر بازی ها سالم و کنترل شده باشند می توانند روی هیجان و احساس دانش آموزان نیز اثرهای مثبتی داشته باشند. مطالعات نشان داده اند که احساس نقش مهمی در فرآیند به خاطر سپاری مطالب دارد به ویژه اگر جهت گیری آن در راستای مطالبی باشد که قرار است فرد یاد بگیرد. از آنجا که بازی های رایانه ای احساسات گوناگونی را در فرد ایجاد می کند به یاد آوردن مطالب آموخته شده از طریق آنها به گونه ای بسیار زنده و به کمک فرآیند شناختی صورت می گیرد. (شهیدی، ۱۳۹۱)

بازی های رایانه ای و فرآیندهای شناختی

بیشتر نظریه های آموزشی برای اطمینان حصول یادگیری در یکی از این سه دسته قرار می گیرد:

۱- رفتار گرایانه

۲- شناخت گرایانه

۳- ساختار گرایانه

در رویکرد رفتار گرایانه اشخاص خود به طور مستقیم نقشی در فعالیت های یادگیری ندارند بلکه تنها مستلزم به پاسخ دادن به محرک اند. در نظریات شناخت گرایانه افراد نقشه ای درونی دارند برای به روز شدن و تکمیل آن به اتفاق های خارجی نیاز است. در این نظریه ها به اهمیت فرآیندهای شناختی تأکید زیادی می شود و بسیاری از نظریه های معروف آموزشی در این گروه قرار می گیرند. در نظریه های ساختار گرایانه یادگیری از طریق تعامل فرد با محیط و گروه همسالانش اتفاق می افتد. در این روش دانش آموز با سعی و خطا عمل می کند و هر بار تجربه های حال و گذشته اش را بررسی و دانش خود را تصحیح و به روز می کند. تقریباً می توان گفت بازی های رایانه ای هر سه رویکرد آموزشی شناختی، رفتاری و ساختاری را در خود نشان می دهد. (شهیدی، ۱۳۹۱)

تأثیر بازی رایانه ای بر انگیزه و پیشرفت

هدف کلی آموزش در دوره آموزش عمومی آماده کردن دانش آموزان برای یادگیری مادام العمر و توانایی کسب سواد علمی فناورانه برای زندگی در جامعه آینده در مقام یک شهروند است. این اهداف را می توان به سه حیطه تقسیم کرد: کسب دانش امروزی، کسب مهارت های ضروری، کسب نگرش های ضروری (امینی فر، صالح صدق پور، زاده دباغ، ۱۳۹۱).

اولدندو و تیلور اولین گام در تدریس را ایجاد انگیزه برای دانش آموزان برشمرده اند. این انگیزه به صورت کلامی یا به صورت غیر کلامی به وجود می آید. دانش آموزان باید بدانند چه چیزی را قرار است یاد بگیرند و چرا؟ ارتباط دادن مطالب آموزشی با تجربه های دانش آموزان یکی از راه های ایجاد انگیزه برای یادگیری است (رئوف مقدم، ۱۳۸۵).

از سوی دیگر، ضریب تأثیرگذاری و نفوذ رسانه ای نوظهور، هم چون بازی رایانه ای با قابلیت ها و ویژگی های خالی خود از رسانه هایی چون سینما و تلویزیون نیز فراتر رفته است. به نحوی که فرد هنگام بازی، همانند زمانی که مشغول تماشای فیلم است با یک روایت مواجه می شود. با این تفاوت که در سینما و تلویزیون این روایت بسته است در حالی که در بازیهای رایانه ای این روایت عمدتاً باز هستند و همین مسئله به فرد احساس آزادی می دهد. بازی های رایانه ای در حین جذابیت می توانند مهارت هایی را به فرد بیاموزند که منجر به موفقیت او در زمینه های مختلف می شود.

در حال حاضر بازی های رایانه ای به یک نهاد اجتماعی کننده تبدیل شده اند که سن اثرگذاری را کاهش داده به گونه ای که کودک از ۷ تا ۸ سالگی به برنامه های تلویزیونی واکنش نشان می دهد. این سن در مورد بازی های رایانه ای به پنج سالگی می رسد. بدین ترتیب بازی های رایانه ای که اجتماعی کردن کودک را زودتر از سایر رسانه ها آغاز کرده اند در انتقال نموده های فرهنگی به کودک قوی تر از سایر رسانه ها عمل می کنند. از این رو سازندگان بازی های رایانه ای به سمت طراحی بازی هایی رفتند که از لحاظ سناریو متعدد، از لحاظ گرافیک با حداکثر شبیه سازی به زندگی روزمره و از نظر بازی به ایفای نقش نزدیکتر باشند.

بولینگ ولی بر اساس تئوری چهار عملی ARCS کلر بیان می کنند که نرم افزار آموزشی یا بازی های رایانه ای تفکرات انگیزشی را سازماندهی کرده و انگیزش را طی فعالیت در یادگیرنده حفظ می کند. بر این اساس این مدل ابتدا دانش آموز به واسطه ی بازی رایانه ای تحریک و کنجکاو می گردد و در ادامه بین نیازهای آموزشی وی و آموزش ارائه شده در فرآیند بازی ارتباط برقرار گردیده و به طور مکرر موقعیت های تمرینی برای یادگیرنده ایجاد می شود. این فرآیند از یک سو انتظارات و رغبت های انگیزشی فراوانی را به یادگیرنده ایجاد نموده و از سوی دیگر تقویت نتایج بازی های ارائه شده در موقعیت های گوناگون رضایت خاطر را در او افزایش می دهد. (امینی فر، صالح صدق پور، زاده دباغ، ۱۳۹۱)

اثر بخشی بازی های رایانه ای بر پیشرفت تحصیلی علوم

دستیابی به پیشرفت تحصیلی و توسعه اقتصادی هر کشوری، بستگی به پیشرفت آن کشور در زمینه علوم دارد. به همین دلیل آموزش و یادگیری علوم در همه ی کشورها از اهمیت ویژه ای برخوردار است و جزء اهداف ملی اکثر کشورهای پیشرفته از جمله آمریکا به شمار می آید. (عظیمی، جعفری هرندی، موسی پور، ۱۳۹۳)

پژوهش تطبیقی که آموزش علوم در کشور ایران را با سه کشور پیشرفته آمریکا، انگلستان و ژاپن مقایسه می کند نشان می دهد که اهداف آموزشی علوم تقریباً در همه ی کشورها یکسان است. اما روش های تدریس علوم در کشور ایران تفاوت قابل ملاحظه ای با سه کشور دیگر دارد. (عظیمی، جعفری هرندی، موسی پور، ۱۳۹۳)

در کشور ایران اغلب از روش های تدریس سخنرانی و پرسش و پاسخ استفاده می شود که در این روش دانش آموز به طور شنیداری فرا می گیرد در حالی که پژوهش ها درباره ی مغز نشان می دهد که نحوه فرا گرفتن دانش آموزان این گونه نیست فقط حدود ۲۰ درصد دانش آموزان به صورت شنیداری و ۸۰ درصد دیگر به صورت دیداری و عملی فرا می گیرند عاملی ترین رسانه دیجیتالی بازی رایانه ای است

با توجه به پژوهش های انجام گرفته مفاهیم شیمی از طریق بازی های آموزشی رایانه ای را با روش سنتی مقایسه کردند نشان دادند که تفاوت معناداری بین دو روش وجود دارد و نتیجه می گیرند که بازی کردن از طریق ایجاد هیجان و لذت باعث تسهیل درک مفاهیم شیمی می شود.

با توجه به پژوهش های عظیمی، جعفری هرندی، موسی پور در زمینه ی بازی های آموزشی رایانه ای در علوم چهارم ابتدایی انجام داده اند، نشان می دهد که آموزش مبتنی بر بازی های رایانه ای در مقایسه با روش سنتی به صورت معناداری بر افزایش پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم تأثیر داشته است. البته به این نکته باید توجه داشت که بازی هایی که خوب طراحی نشده باشند، نه تنها تأثیرات مثبتی نخواهد گذاشت بلکه منجر به آسیب هم خواهد شد. (عظیمی، جعفری هرندی، موسی پور، ۱۳۹۳)

منطق تأثیر گذاری آموزش از طریق این بازی ها به این صورت است که وقتی اطلاعات از طریق کانال های شنیداری و دیداری وارد حافظه می شوند، می توان از حافظه حداکثر استفاده را برد. در نهایت اطلاعات وارد شده از طریق کانال های مختلف با دانش پیشین ترکیب شده، منجر به ساخت اطلاعات جدید و پایدار در حافظه می شود. این منطقه ریشه در نظریه یادگیری شناختی چند رسانه ای دارد. همچنین بازی های آموزشی رایانه ای با ویژگی های دیگری هم چون فراهم آوردن امکان مرور مجدد، استفاده از حواس بیشتر برای یادگیری و ارائه ی تمرین برای رسیدن به حد تسلط منجر به افزایش یادگیری دانش آموزان می شود. (عظیمی، جعفری هرندی، موسی پور، ۱۳۹۳)

تأثیر بازی های رایانه ای بر پیشرفت ریاضی

بازی مفهومی انتزاعی را برای یادگیرنده عینی و محسوس می کند. گیج و برلایر نیز در این مورد بیان می کند کودکانی که قبلاً از طریق بازی با الاکلنگ مفهوم اهرم را حس نکرده باشند یادگیری این مفهوم برای آنها در درس فیزیک به دشواری صورت خواهد گرفت. کودکانی که با مهره و گلوله و مکعب های چوبی بازی نکرده باشند در درک جمع، تفریق، ضرب و تقسیم دچار مشکل خواهند شد.

بازی های رایانه ای این دو مسأله اساسی در یادگیری ریاضی را حل کرده و موجب تسهیل یادگیری ریاضی به ویژه برای دوره ی ابتدایی می شود. علاوه بر موارد ذکر شده بازی های رایانه ای مزایای دیگری دارند که موجب جذابیت بیشتر موضوع یادگیری برای یاد گیرندگان بوده و آنها را در فرآیند یادگیری بیشتر درگیر می کند.

مالون بیان می کند که لذت و انگیزه بخش بودن بازی های رایانه ای نشأت گرفته از سه عامل چالش، خیال پردازی و کنجکاوی می باشد. این سه عنصر زمینه ساز لذت بخش بودن بازی های رایانه ای بوده و این لذت بخشی موجب افزایش میزان انگیزش یادگیری و نگرش مثبت نسبت به موضوع آموزش و یادگیری می شود. بنابراین می توانیم با به کارگیری بازی رایانه ای بخش آزار دهنده ی آموزش و یادگیری را جدا کرد و آنها را لذت بخش نمود. یعنی جمله «بچه ها بازی کافیه برین به درس برسین» را بر می داریم و جمله «بازی کنید تا

یاد بگیرید» را جایگزین آن کنیم. پژوهش ها نشان می دهد که بازی اثر بخشی آموزش را افزایش می دهد. (دهقانزاده، نوروزی، جعفرنژاد، دهقانزاده، ۱۳۹۲)

روش آموزش فعلی مدرسه های ایران اغلب بر روش سنتی سخنرانی مبتنی است. در این روش معلم موضوع مورد نظر را بر روی تخته سیاه نوشته و دانش آموزان مجبورند بدون داشتن فعالیت خاصی در کلاس ساکت نشسته و صحت های معلم را گوش کرده و به خاطر بسپارند. نتایج روش آموزشی انتزاعی و یا غیر عینی و بدون فعالیت و درگیری دانش آموزان در حین آموزش، افت تحصیلی و بیزاری یا بی رغبتی دانش آموزان به درس اساس ریاضی منجر می شود. به قول پیازده کودک آنچه را که در طی فرآیند عمل و فعالیت می آموزد جزء وجودی خود می کند. بازی واسطه ی یادگیری است (شاوردی، ۱۳۸۱)

گلیسی نشان داد که بازی های رایانه ای علاوه بر آنکه بر انگیزه ی رغبتی ریاضی تأثیر مثبت دارد بر نگرش ریاضی دانش آموزان نیز تأثیر مثبت دارد.

انگیزه رغبتی را به عنوان نیرو دهنده ی رفتار، هدایت رفتار و محرک مثبت تعریف می شود در صورتی که انگیزه اجتنابی را به عنوان نیرو دهنده ی رفتار دوری گزین و محرک منفی می دانند (امینی، صالح صدق پور، ۱۳۸۹).

در مطالعه ی تأثیر بازی های رایانه ای ریاضی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزه دانش آموزان دبیرستانی، کبرینچی به بررسی موارد ذیل می پردازد: نقش دانش قبل ریاضی، توانایی دانش آموزان در به کارگیری رایانه، توانایی زبان انگلیسی شرکت کننده ها روی پیشرفت ریاضی و انگیزه وقتی که بازی را انجام می دهند.

نتایج تحلیل های آماری نشان داد که دانش آموزانی که به روش معمول آموزش دیده اند پیشرفت قابل توجهی داشته اند؛ ولی از نظر انگیزه بین دو گروه تفاوتی وجود ندارد. در حالی که بین انگیزه آنان که بازی رایانه ای را در آزمایشگاه مدرسه و کلاس درس انجام می دادند تفاوت وجود دارد. به علاوه دانش قبلی ریاضی، توانایی کاربران در بکارگیری رایانه و توانایی زبان انگلیسی شرکت کنندگان نقش قابل توجهی در گروه ها ندارد. معلمان در مصاحبه ها بیان کرده اند که این عوامل در ابتدا نقش داشته ولی به مرور زمان نقش آنان کاهش می یابد و لیکن نقش معلمان در کمک کردن به زبان و توانایی های رایانه ای را نباید نادیده گرفت. (امینی فر، صدق پور، زاده باغ، ۱۳۹۱)

نتایج پژوهش های امینی فر، صدق پور و زاده باغ در پیشرفت ریاضی دانش آموزان سال دوم راهنمایی در تهران نشان می دهد که بازی های رایانه ای به علت ایجاد محیطی جذاب و ایجاد توانایی برای دست ورزی دانش آموزان در حل مسائل ریاضی باعث پیشرفت انگیزه ی رغبتی ریاضی دانش آموزان و در نتیجه پیشرفت تحصیلی ریاضی آنها می شود. تحلیل نتایج این پژوهش نشان داده است که افزایش انگیزه رغبتی ریاضی و پیشرفت تحصیلی ریاضی باعث نگرش مثبت دانش آموزان نسبت به ریاضی می شود. به عبارت دیگر انگیزه و عملکرد دانش آموزان رابطه ای در هم تنیده دارند؛ یعنی انگیزه رغبتی به درس ریاضی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی باعث افزایش انگیزه رغبتی شده و در نتیجه ترکیب این دو با هم نگرش ریاضی را در دانش آموزان ایجاد نموده و افزایش می دهد (امینی فر، صدق پور، زاده دباغ، ۱۳۹۱).

پژوهش های دهقانزاده، نوروزی، جعفرنژاد و دهقانزاده نشان می دهد که یادگیری و یادداری دانش آموزان سال اول ابتدایی از طریق بازی رایانه ای جمع اعداد نسبت به شیوه متداول آموزشی به طور معناداری بهتر بوده است. می توان گفت که مواجه شدن با چالش های موجود در بازی های رایانه ای موجب تحریک کنجکاوی یاد گیرندگان و افزایش انگیزه یاد گیرندگان در فرآیند یادگیری شده و افزایش انگیزه یادگیری نیز موجب درگیری بیشتر و فعال بودن یاد گیرندگان در فرآیند یادگیری می شود. پژوهش های زیادی نشان داده اند که افزایش انگیزه و درگیر شدن میزان یادگیری و یادداری را افزایش می دهد.

تجربه های جهانی رایانه ای

آموزش رایانه به کودکان در روستاهای هند

یک موسسه ی غیر انتفاعی که هدفش آموزش رایانه به نسل جوانی است که در روستاهای هندوستان زندگی می کنند. هدف این موسسه سه نوع آموزش است:

۱- سواد پایه ای رایانه ای

۲- آشنایی با رایانه به عنوان ابزاری برای آموزش خانواده و مدرسه

۳- آموزش سخت افزار

بسیاری از دانش آموزان بعد از آموزش توانسته اند در کارخانه ها، مدارس یا مراکز رایانه ای مشغول به کار شوند.

امکان آموزش رایانه به جوانان روستایی در سریلانکا

آموزش آنها با تأکید بر مهارت کار با رایانه و زبان انگلیسی است. یکی از امکانات دانش آموزان فارغ التحصیل این است که درس های آنلاین تولید کنند. این روش نه تنها به آموزش سایر دانش آموزان سریلانکایی کمک می کند در عین حال برای آنها درآمدزاست. همچنین دانش آموزان وب سایت مدرسه را راه اندازی و فعال کردند. این کودکان بدون اینکه روستایشان را ترک کنند، اینترنت و ICT می آموزند.

امکان آموزش رایانه به جوانان روستایی در شیلی

«ماها ویلاچچیا» اولین روستای سریلانکاست که به استقبال عصر اطلاعات رفته است. در کشور شیلی، وزارت آموزش و پرورش، مدت ها قبل از ورود «ICT» به مدارس شیلی، اقدام مهمی به عمل آورده بود. معلمان روستاهای مجاور هر ماه گرد هم می آمدند و با راهنمایی و هدایت یک راهنما، در مورد روش های آموزشی خود بحث و گفت و گو می کردند. به همین دلیل موقعیت مناسبی برای بررسی و طراحی روش هایی برای معرفی فناوری به کلاس های روستایی فراهم آورد.

مدارس روستایی از نظر بافت فرهنگی، غالباً با مدارس شهرهای مجاور تفاوت دارند. مثلاً بچه های روستایی معمولاً به موضوعاتی علاقه نشان می دهند که با محیط زندگی شان مرتبط است؛ مثل کشاورزی و ماهیگیری. در شیلی بسیاری از مدارس روستایی دانش آموزان و معلمانی دارند که به فرهنگی متفاوت از فرهنگ و زبان مادری آنها تعلق دارند. مسلماً محتوای الکترونیکی (سی دی یا سایت) خاص در بازار پیدا نمی شود که نیازهای خاص این کودکان و معلمان را برآورده سازد.

عملکرد تحصیلی دانش آموزان روستایی شیلی زیر میانگین آزمون های سالانه در کشورشان است. آنها نسبت به بچه های شهری، مواد آموزشی و تنوع منابع کمتری در دسترس دارند. به همین دلیل سی دی ها با محتوای مناسب، به منظور ایجاد انگیزه در کودکان برای استفاده از فناوری تدارک شده اند. در مدارس روستایی شیلی، غالباً از والدین برای همکاری با مدرسه، دعوت می شود. مثلاً مادران برای

برگزاری گردهمایی ها به یاری معلمان می آیند. در عین حال والدین تشویق می شوند که از فناوری استفاده کنند و این فرزندان آنها هستند که در بکارگیری رایانه و فناوری به ایشان کمک می کنند و این موضوع باعث تقویت رابطه ی والدین با فرزندان شده است (ملک، ۱۳۸۸).

بررسی رابطه انواع بازی های رایانه ای و پیشرفت تحصیلی

در گذشته بازی ها از طریق ارتباط کودکان با یکدیگر انجام می شد اما امروز کودکان از زمان درک و فهم این بازی ها بیشترین ساعات روز را طرف این گونه بازی ها می کنند در حالی که این ارتباط هیچ گونه رابطه عاطفی و انسانی ایجاد نمی کند. (کوثری، ۱۳۸۵)

مریم قطرینی نیز پژوهشی را با عنوان «بررسی و مقایسه تأثیر پرداختن به بازی های رایانه ای بر سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان» انجام داد. نتایج به دست آمده نشان می دهد که بین دانش آموزانی که بازی های رایانه ای انجام نمی دهند و آنهایی که بسیار به این بازی ها می پردازند از نظر خصومت، جسمانی کردن و اضطراب تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین دانش آموزانی که کمتر به بازی های رایانه ای می پردازند نسبت به آنهایی که زیاد بازی های رایانه ای نمی کنند خصومت بیشتری از خود نشان دادند. (قطرینی، ۱۳۸۴)

نتایج پژوهش مهرابی فر، مرتضوی، لسانی در مدارس کرمان نشان داده است که گرایش دانش آموزان قوی، متوسط و ضعیف نسبت به نوع بازی ها متفاوت است. استفاده ی دانش آموزان قوی از بازی های رایانه ای به ترتیب برابر ماجراجویی، جنگی، معمایی، ورزشی (آموزشی، اینترنتی) و شبیه سازی و استفاده دانش آموزان متوسط از بازی های رایانه ای به ترتیب برابر جنگی، ورزشی، ماجراجویی، آموزشی، اینترنتی، معمایی و شبیه سازی شده و استفاده ی دانش آموزان ضعیف از بازی های رایانه ای به ترتیب برابر جنگی، ورزشی، ماجراجویی، شبیه سازی، آموزشی، اینترنتی و معمایی است.

بررسی رابطه نوع بازی های رایانه ای با پیشرفت تحصیلی حاکی از آن بود که بین نوع بازی های رایانه ای و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. اکثر دانش آموزانی که بازی های اینترنتی، معمایی و ماجراجویی انجام می دهند، از نظر پیشرفت تحصیلی در سطح بالاتری هستند و دانش آموزانی که بازی های جنگی، ماجراجویی و ورزشی انجام می دهند از نظر عملکرد تحصیلی در سطح متوسط و ضعیف قرار دارند. بازی های معمایی و ماجراجویی از لحاظ اینکه فرد را با موقعیت های مبهم روبه رو کرده است که نیازمند به کار انداختن قوه ی خلاقیت و تعقل است، در بالا بردن سطح تفکر فرد مؤثر واقع شده است. لذا بهبود مهارت های شناختی را سبب گشته و او را به فکر کردن و خلاق بودن عادت داده در نتیجه عملکرد تحصیلی فرد بهبود می یابد. طراحی بازی هایی با بار علمی و آموزشی می تواند در تقویت مهارت های ذهنی و شناختی دانش آموز مفید باشد و به عنوان ابزاری برای آموزش آنها به کار رود. (لسانی، مهرانی فر، مرتضوی، ۱۳۹۱)

استفاده از فناوری رایانه برای توان بخشی و آموزش کودکان در خود مانده

استفاده از فن آوری و تکنولوژی ها یادگیری مهارت ها و محتوای اطلاعات و دانش ها را افزایش داده و به پیشرفت و رشد مهارت ها و اطلاعاتی که می تواند در دنیای واقعی مورد استفاده افراد دارای نیازهای ویژه باشد کمک می کند و در آموزش دانش کاربردی به کودکان با نیازهای ویژه بخصوص کودکان در خود مانده نقش مهمی را عهده دار است. رایانه که جز فناوری های برتر است وسیله ای محرک برای افزایش انگیزه و تعامل برای کودکان دارای اختلاف و در خود ماندگی بوده و به اینگونه کودکان توانایی منحصر به فردی می دهد تا به کنترل و دستکاری اجزای دیداری و شنیداری خود که بر روی زبان محاوره ای تأثیر گذار است قادر باشند به صورت خود کار زبان محاوره ای خود را بهبود بخشند.

اختلال در خود ماندگی در زیر گروه اختلال های نافذ رشد قرار داد که این اختلال ها با آسیب شدید در زمینه های مختلف رشد مشخص می شوند. انجمن در خود ماندگی در لس آنجلس آمریکا در خود ماندگی را به عنوان یک ناتوانی رشدی نسبتاً طولانی همراه با اختلال هایی در مهارت های جسمانی، اجتماعی و زبانی تعریف می کند.

افراد دارای در خود ماندگی اغلب در سه زمینه با مشکلات مرسوم به اختلال سه وجهی مواجه هستند:

مراوده ی اجتماعی (دشواری در ایجاد روابط اجتماعی)

ارتباط اجتماعی (دشواری در ایجاد ارتباط لفظی و غیر لفظی)

تخیل (دشواری در یادگیری بازی هایی که چند نفر در آنها درگیر هستند و یا باید از قدرت تخیل برای فهم آنها استفاده کرد)

هسته ی مرکزی در مشکل در خود ماندگی اختلال در ارتباط است. پنجاه درصد از کودکان در خود مانده نمی توانند از زبان خود برای برقراری ارتباط استفاده کنند. تعداد زیادی از آنها در معنی، لهجه و آهنگ لغات و جملات مشکل دارند. اکثر افراد در خود مانده تماس چشمی ندارند و دامنه توجهشان کم است. در ارتباط کلامی نمی توانند برای چیزی که می خواهند از حالات چهره ای و اشاره استفاده کنند.

جهان در چند دهه اخیر شاهد گرایش های تازه ای به سوی کارایی بیشتر در آموزش بوده است. این گرایش ها نظیر انفرادی کردن آموزشی، توزیع وسیع تر آموزش، بهره گیری از فن آوری و به ویژه رایانه، توانایی معلم را در ارتباط مؤثر دانش آموز افزایش داده و از تلخی تکرار درس ها به شیوه ی سنتی کاسته است. عظیم ترین پیشرفت فنی در زمینه ی آموزش رایانه است.

پژوهش ها نشان می دهد که کودکان در خود مانده ای که لغات را به صورت آموزش مبتنی بر رایانه آموزش دیده بودند به صورت معنی داری نسبت به آموزش توسط معلم یادگیری بیشتری داشتند. همچنین این کودکان تعامل بیشتری در حین آموزش در تدریس به کمک رایانه نسبت به دیگر تدریس ها دارند.

رایانه جزء فن آوری های حمایتی است که تعریف این فناوری عبارت است از: هر عنصر یا بخشی از تجهیزات و یا محصولات یک سیستم که دارای استانداردهای مطلوب بوده و به حفظ، رشد و افزایش توانایی های افراد دارای ناتوانی و نیازهای ویژه کمک کرده و در سازگاری هر چه بیشتر آنها با محیط مؤثر باشد.

فن آوری حمایتی یک حیطه ی وسیع و گسترده ای را از مداد و کاغذ ساده تا فن آوری های برتر و بالایی مانند رایانه را در بر می گیرد که از لحاظ آموزشی به سه گروه فن آوری های پایین، فن آوری های میانی و فن آوری های بالا طبقه بندی می شود.

فن آوری پایین: فن آوری پایین بر آموزش مهارت ها بر اساس اطلاعات دیداری و تصویری تأکید دارند زیرا کودک در خود مانده اینگونه اطلاعات را بهتر پردازش می کند.

فن آوری میانی: فن آوری میانی از وسایل الکتریکی صوتی ارزان قیمت که می تواند برای آموزش این کودکان به کار رود استفاده می کند.

فن آوری بالا: فن آوری بالا شامل شکل ها و نرم افزارهای مختلف رایانه ای است که به صورت همزمان اطلاعات شنیداری و دیداری و متن را در اختیار کودک در خود مانده قرار می دهد و به انجام رفتار مناسب در موقعیت مناسب کمک می کند.

آموزش مبتنی بر رایانه استعداد و توان بالقوه کودکان دارای نیازهای ویژه را به ظهور می رساند و آموزش را از حالت سنتی و رایج خود خارج کرده و خزانه لغات و زبان محاوره ای این افراد را توسعه و بهبود می بخشد. البته نباید محیط را در آموزش لغات بی اهمیت دانست.

رایانه وسیله ای جذاب برای کودکان در خود مانده است. لزوماً آموزش مبتنی بر رایانه عملکرد یادگیری را افزایش نمی دهد بلکه رفتارهای نامناسب این کودکان را کاهش داده و به افزایش رفتارهای مناسب کمک می کند.

رایانه وسیله ای تحریک کننده برای افزایش تعامل انگیزه و افزایش مهارت چهره به چهره در کودکان در خود مانده است. آموزش مبتنی بر رایانه برای آنها مزایای زیادی دارد. (قره خانی، افروز، معصومیان، ۱۳۸۹)

نتایج

دانش آموزان بسیاری از مهارت های فردی و اجتماعی مورد نیاز برای زندگی آینده ی خود از طریق همین بازیهای که به نظر بسیاری بی اهمیت جلوه می کند می آموزند. بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت سفارش می کنند مطالب آموزشی در کلاسهای درس از طریق بازی آموزش داده شود تا مطالب برای دانش آموزان جذاب تر و یادگیری مفهومی تر باشد. علاوه بر تأثیر بازی های سنتی در امر یادگیری و آموزشی، بازی رایانه ای نیز منابع بسیار مفیدی برای آموزشی هستند. استفاده از این بازیها به خصوص به شکل گروهی باعث پیشرفت تحصیلی و بهبود روابط اجتماعی دانش آموزان می شود و از سوی دیگر این بازیها می توانند مهارت هایی را نیز به شکل غیر مستقیم به دانش آموزان آموزش دهند که باعث موفقیت دانش آموزان در زمینه های تحصیلی، شغلی، تجاری و اجتماعی شود و تجربه های زیادی را به دانش آموزان یاد می دهند.

در ایران با توجه به گسترش استفاده از کامپیوتر، اینترنت و گرایش جوانان و نوجوانان به بازیهای کامپیوتری، اگر از این ابزار در آموزش الکترونیکی استفاده شود، باعث گرایش بیشتر جوانان و نوجوانان به مطالب آموزشی، شکوفایی خلاقیت و نوآوری، یادگیری مفهومی مطالب و همچنین از میان برداشتن موانعی چون عدم دسترسی یکسان به مراکز آموزشی، کمبود امکانات اقتصادی، کمبود آموزگاران

مغرب و هزینه های زیاد می شود. ذکر این نکته ضروری است که آموزش الکترونیکی مانند هر تکنولوژی جدید دارای معایبی می باشد که با توجه به مزایای زیادی که برای این نوع سیستم آموزشی مطرح شده است و با حرکت در مسیر صحیح، قابل چشم پوشی است.

منابع

- ۱- امینی فر، الهه و صالح صدق پور، بهرام. (۱۳۸۹). ساخت، اعتبار یابی و روان سازی پرسش نامه انگیزه پیشرفت ریاضی. فصلنامه پژوهشی در نظام های آموزشی. انجمن پژوهش های آموزشی ایران. سال چهارم، شماره دهم، ۹۷-۱۱۰
- ۲- امینی فر، صالح صدق پور، بهرام، زاده دباغ، حسین. (۱۳۹۱). تأثیر بازی رایانه ای بر انگیزه و پیشرفت ریاضی دانش آموزان. نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزشی. سال ششم. جلد ۶. شماره ۳. ۱۸۴-۱۷۶
- ۳- دهقان زاده، حسن. نوروزی، داریوش. جعفری نژاد، هادی. دهقانزاده، حجت. (۱۳۹۲). میزان اثر بخشی بازی رایانه ای جمع اعداد در یادگیری و یادداری از درس ریاضی اول ابتدایی. نشریه روان شناسی تربیتی. شماره ۲۸. ۴۳-۵۵
- ۴- رثوف مقدم، لیلا. (۱۳۸۵). راهبردهای نو در آموزش روان شناسی از کودکی تا نوجوانی، نشریه کیهان.
- ۵- شاوردی، تهمنه (۱۳۸۱). بررسی اثرات اجتماعی، فرهنگی و جسمانی بازی های رایانه ای بر کودکان و نوجوانان، تهران، کانون پرورشی فکری کودکان.
- ۶- شهیدی، سپیده. (۱۳۹۱). استفاده از بازی های رایانه ای در کلاس. نشریه رشد آموزش راهنمایی تحصیلی. شماره ۹۱،
- ۷- شهیدی، سپیده. (۱۳۸۹). انیمشین، بازی های رایانه ای در کلاس، نشریه رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، شماره ۹۴،
- ۸- طاهری، سارا. حکمت، سعیده. (۱۳۸۸). بررسی انواع آموزش الکترونیکی و نگاهی آموزش از طریق بازی و تأثیر آن در آموزش. اولین کنفرانس دانشجویی، آموزش الکترونیکی. تهران، دانشگاه علم و صنعت.
- ۹- عظیمی، اسماعیل. جعفری هرندی، رضا. موسی پور، سعید. (۱۳۹۳). اثر بخشی بازی های رایانه ای و پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم. مجله ی پژوهش در برنامه ریزی درسی. سال یازدهم. دوره ی دوم. شماره ۴۴. ۴۳-۴۴
- ۱۰- قره خانی، احمد. افروز، غلامعلی. معصومیان، معصومه. (۱۳۸۹). استفاده فناوری رایانه برای توانبخشی و آموزش کودکان در خود مانده. نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۰۵. ۴۷-۵۲
- ۱۱- قطرینی، مریم. (۱۳۸۴). بررسی و مقایسه تأثیر پرداخت به بازی های رایانه ای بر سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- ۱۲- کوثری، سعید. (۱۳۸۵). نگاهی به بازی های رایانه ای و ویدئویی از منظر ارتباطات، بازیابی شده در تاریخ ۳۰ تیر ۱۳۸۵ از سایت www.faraja.com
- ۱۳- مطهری، محمدرضا. (۱۳۸۵). راهنمایی انتخاب اسباب بازی. تهران. رشد.
- ۱۴- ملک، شیبا. (۱۳۸۸). تجربه های جهانی رایانه ای. نشریه رشد مدرسه فردا. شماره ۴۵،
- ۱۵- مهرابی فرد، فاطمه. مرتضوی، حمید. لسانی، مهدی. (۱۳۹۱). بررسی انواع و مدت زمان استفاده از بازی های رایانه ای و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس شهر کرمان، نشریه پژوهش و برنامه ریزی درسی، سال نهم، دوره ی دوم، شماره ۷. ۱۳۵-۱۲۵

۱۶- نوروزی، داریوش، دهقانزاده، حسینی. (۱۳۹۰). طراحی بازی های آموزشی. تهران، انتشارات گویش نو.



دانشگاه فرنگیان
پرویس شهید باشمی نژاد مشهد (خواهران)

تربیت دانش آموز مسئول در سایه مدیریت سبز

بهاره ترشیزی^۱، سمانه حسین پور^۲

۱- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

۲- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد

Bahar66912829@yahoo.com

چکیده

در این پژوهش سعی بر آن شده تا راهکارهای مدیریتی سبز را فرا بگیریم و به حفظ هرچه بیشتر محیط زیست از طریق نظام آموزش و پرورش کمک نماییم؛ و به این سوال پاسخ دهیم که "مدیریت سبز چیست و چگونه می توان از طریق اجرای آن در نهاد آموزش و پرورش، به ویژه مدارس به حفظ محیط زیست کمک نمود؟" همچنین این پژوهش به بررسی مفاهیم مرتبط با مدیریت سبز و حفظ محیط زیست در سایه مدیریت سبز پرداخته و روش هایی را برای پیاده سازی و اجرای آن در آموزش و پرورش و مدارس ارائه نموده است. ابتدا با بیان کلیاتی در مورد مدیریت سبز و دلایل ضرورت آن ذهن ها را آماده کرده و سپس وارد جزئیات بحث از جمله حقوق و تکالیف شهروندی، آموزش محیط زیست و روش های یاددهی آن، مدرسه سبز، ویژگی ها و مراحل تشکیل آن، مدیریت آب در مدارس، مدیریت انرژی در مدارس و مدیریت پسماند می شود. روش تحقیق به کار گرفته شده در این پژوهش کیفی و از نوع تحلیلی-توصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه ای و استفاده از منابع زیست محیطی و آموزشی می باشد.

کلید واژه ها: محیط زیست، حفاظت زیست محیطی، مدیریت سبز، مدرسه سبز، مدیریت آب و انرژی و پسماند در مدارس.

دانشگاه فرهنگیان
پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد (خواهران)

مقدمه

با صنعتی شدن کشورها استفاده از منابع طبیعی و زیست محیطی افزایش یافت. در نتیجه حفظ محیط زیست برای بهره وری دولت ها تبدیل به دغدغه ای اساسی شد و برنامه ریزی زیست محیطی برای نیل به اهداف جلوه گر شد تا بتوانند فعالیت های توسعه را هماهنگ با محیط زیست در جهت توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و تداوم محیط زیست پیش ببرند. با این هدف و به منظور حمایت کار آمد تر از محیط زیست، شهروندان باید اطلاعات لازم در این زمینه را داشته باشند و در چنین فعالیتهایی مشارکت کنند. بدیهی است حق برخورداری از اطلاعات در رابطه با محیطی که انسان در آن زندگی می کند یکی از حقوق اصلی و لازم برای ادامه زندگی سالم است تا هر فردی خود را مسئول حفاظت از محیط زیست بداند. سرمایه های هر شهری، شهروندان آن هستند در نتیجه زمانی که شهروندان آگاه پرورش دهیم سرمایه ای با کیفیت و محیط زیست سالمی خواهیم داشت. تربیت شهروندان آگاه میسر نمی شود مگر این که ما آموزش و پرورش مان را قوت ببخشیم و با آموزش های زیست محیطی به کودکان و نوجوانان قدمی بنیانی برداریم. بهترین گزینه برای انتقال فرهنگ حفاظت از محیط زیست به خانواده ها، دانش آموزان هستند که می توانند تحولی شگرف در این زمینه ایجاد کنند. تحولی که بهای آن ارتقای سطح کیفی نظام آموزشی ما است که اثرات مثبت و رشد کشور در گرو این زمینه است.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می دهد که در کتاب "مدیریت سبز" (زاهدی، ۱۳۹۲) به بررسی دقیقی از مدیریت سبز و اصول آن پرداخته شده است. در مقالات متعدد با محوریت عوامل حفظ محیط زیست مخصوصا در آموزش و پرورش به راهکارها و موارد مربوط در حفظ زیست محیطی از منظر مدارس نیز پرداخته اند. بعد از بررسی این پژوهش ها مشخص گردید که تاکنون راجع به مدیریت سبز در مدارس و توجه ویژه به آن در امر آموزش، پرداخته نشده است. لذا در این پژوهش سعی شده است که به طور اختصاصی به حفظ منابع طبیعی با کمک مدارس و دانش آموزان پرداخته شود که منجر به تبدیل شدن مدارس کشور به مدارس سبز شود. روش تحقیق به کار گرفته شده در این پژوهش کیفی و از نوع تحلیلی-توصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه ای و استفاده از منابع زیست محیطی و آموزشی می باشد.

امیدواریم که ما معلمان وظیفه خود را به خوبی انجام دهیم و در جهت تربیت دانش آموزانی آگاه و مسئول بکوشیم و از نعمات خدادادی به نحو نیکو و پسندیده استفاده نماییم.

۱- مدیریت سبز چیست؟

۱-۱- تعریف مدیریت سبز

ما در دنیایی که از یک سو با افزایش فزاینده جمعیت و روند رو به رشد تقاضاها و انتظارات مزبور و از سوی دیگر با کاهش منابع طبیعی اصلی و زیر بنایی اقتصادی مواجه است، باید بیاموزیم که چگونه خود و سازمان های خود را به درستی مدیریت کنیم؛ به نحوی که روند تخریب فعلی را مهار کرده و با اعمال مدیریت سبز، دنیایی را که در آن زندگی می کنیم را، روز به روز غنی تر و ایمن تر نماییم.

مدیریت سبز مدیریتی است که دانایی ها و اندوخته های علمی را با مهارت های تجربی بیامیزد و به گونه ای عمل کند که:

۱- قانونمندی های طبیعت را در بطن سازمان خود از هر دو بعد ساختاری و رفتاری لحاظ کند و عملکرد خود را با قواعد و مقررات محیطی سازگار نماید.

۲- برای کاهش اثرات منفی فعالیت ها و اقدامات سازمان خود از سیستم های حفاظت محیطی استفاده کند.

۳- میزان ضایعات و پسماند کالاها و خدمات خود را به حداقل ممکن کاهش دهد و در جهت تولید پسماند صفر پیش برود.

۴- علاوه بر گزارش های مالی، گزارش اجتماعی و محیطی خود را به طور شفاف و منظم انتشار دهد.

۵- قبل از اینکه قوانین و مقررات او را وادار به کاهش ریسک اقداماتش برای انسان ها و سایر موجودات زنده و به طور کلی اکو سیستم ها نمایند، خود به این مهم بیندیشد و فعالیت های زیر مجموعه اش را در جهت ارتقای کیفیت زیستی کارکنان، مشتریان و محیط زیست، هدایت نماید (زاهدی، ۱۳۹۲: ۲۰).

۲- دلایل ضرورت مدیریت سبز

روندهای هشدار دهنده متعددی در سراسر جهان هستی پدید آمده اند که ما را الزاماً به سوی مدیریت سبز سوق میدهند. این روندها با سرعتی شتابان حرکت می کنند و دنیای نامطمئنی را برای انسانها در پی می آورند.

مهم ترین دلیلی که برای لزوم اعمال مدیریت سبز وجود دارد این است که زندگی و اقتصاد ما به خدماتی وابسته اند که از طبیعت دریافت می کنیم و در واقع طبیعت است که باید زندگی و کار ما را پشتیبانی کند. از سوی دیگر نحوه مدیریت ما و تبعات عملکرد ما بر تداوم و پایداری طبیعت در مورد تهیه و تأمین خدمات مورد نیاز ما اثر می گذارد. از این رو مسئولیت مهمی بر دوش ماست که برای حفاظت و بهبود کارکرد سیستم های طبیعی که تأمین کننده نیاز های ما هستند متعهدانه تلاش کنیم زیرا بقای ما به بقای آنها وابسته است و بقای آنها به طور مستقیم و غیر مستقیم، تحت تأثیر عملکرد ما و شیوه های مدیریت ما قرار دارد (زاهدی، ۱۳۹۲: ۲۵).

۳- حقوق و تکالیف شهروندی

هر فرد به اعتبار عضویت در جامعه از حقوقی برخوردار و به انجام تکالیفی مکلف است. اگر وضعیت جوامع مختلف جهانی را بر روی پیوستاری قرار دهیم مشاهده می کنیم که تعدادی از آنها بیشتر بر تکالیف مردم خویش تأکید می کنند و برخی نیز اولویت را به تأمین حقوق آحاد جامعه می دهند. البته در جامعه ما بیشتر بر تکالیف تأکید می شود تا بر حقوق. ما منصفانه بر این باوریم که مکلف به انجام تکالیفی هستیم و در عین حال شایسته برخورداری از حقوقی. حقوق

و تکالیف شهروندی به صورت دو جانبه عمل می کنند، حقوق شهروندی به تعهدات حاکمیت و دولت در قبال شهروندان اشاره دارد و تکالیف شهروندی وظایف و تعهداتی است که شهروند در قبال جامعه خویش مکلف به انجام آن هاست.

نگارنده بر این باور است که دنیای امروز نیازمند شهروندان هوشمند و مسئولی است که از حقوق و تکالیف خود آگاه باشند، برای احقاق حقوق خود زبان گشوده و پرسش کنند و حق خود را بطلبند و برای انجام تکالیف و پرداخت دین خود به جامعه متعهدانه و مسئولانه عمل نمایند. نظارت بر امور جامعه، هم حق است و هم تکلیف، و شهروندان باید این مهم را آگاهانه بپذیرند و مسئولانه انجام دهند (زاهدی، ۱۳۹۲: ۱۱۹).

۳- ویژگی های یک شهروند هوشمند و فعال

بر اساس محتوای کتابی که برای آموزش شهروندی به کودکان هفت تا چهارده ساله تنظیم شده است ویژگی های یک شهروند فعال عبارتند از:

- ۱- با دیگران همکاری می کند.
- ۲- اصول عدالت اجتماعی را مبنای عمل خود قرار می دهد.
- ۳- سیستماتیک و انتقادی فکر می کند.
- ۴- بر تفاوت های فرهنگی ارج می نهد و از آن تفاوت ها می آموزد.
- ۵- مشکلات را در بستر جامعه و جهان ارزیابی می کند.
- ۶- تعارضات را بدون اعمال خشونت حل می کند.
- ۷- سبک زندگی خود را برای حمایت از محیط زیست تغییر می دهد.
- ۸- حقوق بشر را درک کرده و از آن دفاع می کند.
- ۹- برای آینده ای عادلانه تر و منصفانه تر تلاش می کند.
- ۱۰- در سیاست ها و رویه های دموکراتیک مشارکت می کند. (clough & holden, 2002: 10).

با دقت در ویژگی های مذکور مشخص می شود که شهروندانی با این ویژگیها و این چنین آگاه، تا چه حد با آموزه های مدیریت سبز هماهنگی و همخوانی دارند. توجه به مخاطبان این متن آموزشی نیز اهمیت آموزش اصول شهروندی در سنین کودکی و نوجوانی، ضرورت مشارکت شهروندی و لزوم نظارت بر امور جامعه در تمام دوران زندگی را مورد تأکید قرار میدهد (اشرفی، ۱۳۷۶: ۵۲).

در کشور ما، آموزش محیط زیست در میات جوانان در مقاطع تحصیلی مختلف می تواند روحیه سازگاری و مسئولیت پذیری در قبال طبیعت را در آن ها تقویت نماید که این امر تاثیر قابل ملاحظه ای در افزایش فرهنگ زیست محیطی و رسیدن به اهداف توسعه پایدار دارد (شعبان، ۱۳۸۱: ۲۳).
از آنجایی که طرح مدرسه سبز از پروژه های آموزش زیست محیطی می باشد، بنابراین پیش از ورود به مباحث مربوط به مدرسه سبز، ضرورت دارد که نگاهی اجمالی به مقوله آموزش محیط زیست صورت گیرد.

۴- آموزش محیط زیست

در "کارگاه بین المللی آموزش محیط زیست در برنامه مدارس" که در سال ۱۹۷۰ توسط اتحادیه جهانی حفاظت یونسکو برگزار شد، تعریف آموزش محیط زیست به این صورت ذکر گردید:
"آموزش محیط زیست عبارت از شناسایی ارزش ها و توضیح مفاهیم به منظور ایجاد مهارت ها و گرایش های مورد نیاز برای درک و شناخت وابستگی های میان انسان، فرهنگ او و محیط زیست پیرامون او میباشد. همچنین، آموزش محیط زیست فعالیت هایی اعم از تصمیم گیری و خود القایی قوانین رفتاری مرتبط با کیفیت محیط زیست را شامل میشود."
به طور کلی، آموزش محیط زیست باید شناخت افراد را نسبت به واکنش های متقابل جنبه های فیزیکی، بیولوژیکی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی محیط زیست و همچنین، نسبت به بهبود محیط زیست افزایش دهد. در نتیجه، افراد مجموعه ای از ارزش ها و علائق به محیط زیست را کسب نموده و انگیزه های لازم را جهت مشارکت فعال در حفاظت و بهبود محیط زیست به دست می آورند (محرم نژاد و حیدری، ۱۳۸۵: ۶۸).

۴- روش های تدریس در آموزش محیط زیست

۴-۱- روش حل مسئله

در کتاب روانشناسی تربیتی در این باره اینطور آمده است که: "مسئله یعنی وقتی یادگیرنده با موقعیتی روبرو می شود که نمی تواند با استفاده از اطلاعات و مهارت هایی که در آن لحظه در اختیار دارد به آن موقعیت سریعاً پاسخ درست بدهد و حل مسئله یعنی تشخیص و کاربرد دانش و مهارت هایی که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می شود." (سیف، ۱۳۹۲: ۳۸۲).
پس از اینکه دانش آموز با یک مسئله روبرو شد و معلم او را با حل مسئله درگیر کرد سپس به روش غیر مستقیم و کاوشگری دانش آموز را به پاسخ می رساند.

روش حل مسئله به دو صورت انجام می گیرد:

- یادگیری کشف: معلمان به منظور کشف مسائل محیط زیست، دانش آموزان را به بررسی مسائل زیست محیطی و کشف آگاهانه راه حل برای آنها راهنمایی می نمایند. همچنین، معلمان با تمرکز بر چند مسئله زیست محیطی موجود مانند تغییر اقلیم، آلودگی ها، فرسایش خاک و تخریب لایه ازن و نظایر آن، از دانش آموزان میخواهند به بحث و اتخاذ تصمیمات قابل اعتماد جهت حل مسئله بپردازند.

- تشریح مسئله: در این شیوه، معلمان چند راه حل مشکلات زیست محیطی را برای دانش آموزان بیان می نمایند و سپس به آنها کمک می کنند تا از این روش ها در حل سایر مسائل استفاده نمایند. این روش دانش آموزان را در جهت ارتقای سطح ارزش های عمومی در ارتباط با محیط زیست و مشکلات آن راهنمایی می کند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۳۵).

۴-۱-۲- طوفان اندیشه

طوفان اندیشه یک روش آموزشی است که سبب گزینش ایده های چند بعدی درباره یک موضوع می شود. در این روش آموزشی از تخیل و خلاقیت دانش آموزان برای آموزش استفاده می شود؛ نه استدلال محض. هر نوع ایده ای که دانش آموزان ارائه کنند، قابل قبول بوده و یادداشت می شود. پس از آنکه ایده ها تمام شد و دیگر کسی چیزی برای گفتن نداشت؛ ایده هایی که با مسئله مورد نظر ارتباط بیشتری دارند، انتخاب شده و خوشه بندی می شوند. در نهایت، نتایج باید خلاصه و ثبت شوند (همراز، ۱۳۸۵: ۸۵).

برای مثال می توان موضوعی در مورد محیط زیست و حفظ آن مطرح کرد. سپس از دانش آموزان بخواهیم تا نظراتشان را در این مورد بیان کنند. دانش آموزان ضمن بیان نظراتشان از نظرات یکدیگر آگاه شده و به نوعی از دوستان هم سال خود درس هایی را می آموزند و هم چنین تفکر آنها فعال شده و می توانند به نقد نظرات خود بپردازند. سپس معلم بحث را جمع بندی می کند و دانش آموزان را به هدف درسی مورد نظر می رساند.

ضمن اینکه دانش آموزان به هدف درسی مربوطه دست پیدا می کنند، کلاس ساختاری فعال و پویا داشته، تفکر نقاد دانش آموزان تقویت شده، هوش کلامی آنها و قدرت بیانشان تقویت میشود و نظم و رعایت نوبت را می آموزند و هدف درسی به طور دلنشین آمیخته با فعالیت خودشان به آنها داده می شود و آن را می پذیرند و با انتقال آنها نقش مهمی را در حفظ محیط زیست بازی می کنند.

۴-۱-۳- گردش علمی

دانشگاه فرهنگیان
پرویس شهید باهنری نژاد مشهد (خواهران)

این روش، گامی برای مطالعه جامعه است که با توجه به هدف های معین آموزشی، از طرف معلم و دانش آموز طراحی و تنظیم میشود. اولین مسئله ای که باید به آن توجه کرد میزان ارزش، ظرفیت و کیفیت گردش علمی است. برای اینکه از این روش نتایج خوبی حاصل شود باید قبل از اجرا به طراحی بپردازیم تا از کسب هدف های آموزشی، مطمئن شویم (شعبانی، ۱۳۹۱: ۳۸۱).

دانش آموزان در طی گردش علمی می توانند به مشاهده و درک منشاء برخی از مسائل زیست محیطی و کشف گروهی از عوامل تأثیر گذار بر این مسائل بپردازند و در نهایت، بر اساس تجارب خود به فرضیه هایی برای حل مشکلات دست یابند. آب، خاک، دام، جنگل و مسائل مربوط به این ها، همه عواملی هستند که دانش آموزان می توانند درباره آنها کنکاش کنند (میرزا محمدی، ۱۳۸۳: ۹۱).

۴-۱-۴- آموزش تجربی

عملی که تحت شرایط کنترل شده جهت کشف یک اثر یا قانونی ناشناخته، برای آزمایش یا اثبات یک فرضیه، یا برای نشان دادن یک قانون شناخته شده انجام می گیرد، تجربه نام دارد. آموزش تجربی بیشترین تمرکز را بر اطلاعات دست اول دارد؛ اطلاعاتی که دانش آموز از طریق انواع آزمایش ها به دست می آورد. در این روش، دانش آموزان فعالیت مشخصی را گام به گام پیگیری میکنند تا در نهایت به نتیجه مورد نظر برسند. بیشتر مدارس فرصت هایی ویژه را در اختیار دانش آموزان قرار می دهند تا به تجربه اندوزی در زمینه محیط زیست تحت شرایط قابل کنترل بپردازند و بدین وسیله تجربه مستقیمی را کسب نمایند (صفوی، ۱۳۷۰: ۴۷).

۵- مدرسه سبز

مدرسه سبز مدرسه ای است که در تمام فعالیت های آن و تمامی خدمات موجود، دیدگاه بهداشتی، ایمنی و حفاظت از محیط زیست و استفاده کارآمد و بهینه از منابع و مواد مصرفی بتواند در تحقق اهداف توسعه پایدار جامعه مورد تأکید و عمل قرار گیرد. مدرسه سبز روشی برای اتخاذ مسائل زیست محیطی از برنامه درسی و به کار گیری آن ها در فعالیتهای روزانه مدرسه ارائه می دهد. این جریان به دانش آموزان کمک می کند تا اهمیت مسائل زیست محیطی را بشناسند و آنها را به طور جدی تر در زندگی شخصی و خانوادگی شان مورد توجه قرار دهند. (پرومند، ۱۳۷۰: ۴۲).

۵-۱- ویژگی های مدرسه سبز

ساختمان مدرسه بر پایه اصول صرفه جویی در مصرف انرژی و حفاظت محیط زیست طراحی شده است. سی در صد کمتر از حد معمول آب مصرف می کند و انرژی برق آن از منابع تجدید پذیر حاصل می شود. این ساختمان از لایه های بازتابنده پوشیده شده تا میزان حرارت وارد شده به داخل را کاهش دهد. بام ساختمان مدرسه به شکل باغچه کوچکی است که گیاهانش خود رو بوده و نیازی به آبیاری ندارند و در تعدیل هوا نیز مؤثرند. البته ارزش این ساختمان تنها در منطبق بودن آن بر اصول زیست محیطی و مصرف کمتر از منابع انرژی نیست. بلکه اهمیت آن در تأثیری است که سبزی این ساختمان در روحیه دانش آموزان دارد. همچنین، کیفیت هوای ساختمان نسبت به سایر ساختمان ها بهتر، میزان ابتلای دانش آموزان به بیماری کمتر و فعالیت درسی آنها هم بهتر خواهد بود. (محرم نژاد و حیدری، ۱۳۸۵: ۷۷).

۵-۲- هفت گام تا مدرسه سبز

برای اینکه مدارس به سمت رویکرد مدرسه سبز حرکت نمایند بایستی هفت گام را طی کنند که در ادامه شرح داده شده اند:

- گام اول: تشکیل گروه سبز
 - گام دوم: تدوین خط مشی زیست محیطی برای مدرسه
 - گام سوم: بررسی زیست محیطی مدرسه
 - گام چهارم: تدوین برنامه کاری
 - گام پنجم: نظارت و ارزیابی
 - گام ششم: گنجاندن فعالیت های سبز در برنامه درسی
 - گام هفتم: اطلاع رسانی و جشن گرفتن
- (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۵۱).

۵-۲-۱- گام اول: تشکیل گروه سبز

تشکیل گروه سبز اولین گام به سمت نیل به اهداف مدرسه سبز می باشد. گروه سبز از مجموعه ای از افراد آگاه و علاقمند به اصول ایمنی، بهداشت و زیست محیطی تشکیل شده که با هدف تعیین راهبردها، اجرا و نظارت فعالیت های مربوط به مدرسه سبز فعالیت می نمایند. مشارکت دانش آموزان در این گروه سبز ضروری می باشد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۵۱).

خط مشی زیست محیطی در محل های مختلف مدرسه در معرض دید گذاشته می شود و توسط دانش آموزان و دیگر اعضای مدرسه به رسمیت شناخته می شود (جمع، از نو بسندگان، ۱۳۹۱: ۴۵).

۵-۲-۳- گام سوم: بررسی زیست محیطی مدرسه

به منظور تهیه برنامه کاری و مشخص کردن اولویت ها، باید به بررسی شرایط زیست محیطی مدرسه پرداخت. دانش آموزان در فعالیت های گوناگونی از قبیل بررسی میزان ضایعات تغذیه ای در مدرسه و یا بررسی ناکارآمدی هایی مانند چکه کردن شیرهای آب و روشن ماندن لوازم برقی در طول شب، مشارکت می کنند (جمع، از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۵۶).

۵-۲-۴- گام چهارم: تدوین برنامه کاری

نتایج به دست آمده از بررسی های زیست محیطی، اولویت های کاری را مشخص خواهد کرد و سپس، برنامه کاری تدوین خواهد شد. باید به این نکته توجه کرد که اهداف واقع گرایانه و دست یافتنی انتخاب گردند تا دانش آموزان و دیگر ذی نفعان از پیشرفت های ملموس در دوره زمانی کوتاه احساس غرور نمایند. همچنین، ضروری است که اهداف چالش برانگیز، امیدبخش و بلند مدت انتخاب گردد و افراد را برای حرکت به سمت توسعه فعالیت های زیست محیطی مدرسه سوق دهد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۵۶).

۵-۲-۵- گام پنجم: نظارت و ارزیابی

گروه سبز، دانش آموزان و دیگر اعضای مدرسه می توانند در نظارت و ارزیابی اولویت های برنامه کاری، حضور و مشارکت داشته باشند. اطلاعات حاصل از نظارت سبب می شود تا از پیشرفت به سمت دستیابی به هدف اطمینان حاصل گردد و برنامه کاری در صورت لزوم اصلاح شود.

در این صورت دانش آموزان نسبت به محیط زیست مدرسه خود حس مالکیت بیشتری کرده و خود را مسئول حفاظت از مدرسه می دانند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۵۸).

۵-۲-۶- گام ششم: گنجاندن فعالیت های سبز در برنامه درسی

آشنایی دانش آموزان با علوم پایه زیست محیطی در مقاطع مختلف تحصیلی می تواند روحیه سازگاری و حس مسئولیت پذیری در حفاظت از منابع طبیعی را در آن ها تقویت کند. از این رو، فعالیت های سبز باید در برنامه درسی دانش آموزان گنجانده شود. استفاده از مدرسه بعنوان یک آزمایشگاه، فرصت هایی را برای یادگیری از طریق حل مسئله فراهم می نماید. تمام اعضای مدرسه باید در فعالیت هایی مانند صرفه جویی در مصرف آب، صرفه جویی در مصرف انرژی و بازیافت مواد شرکت نمایند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۵۹).

۵-۲-۷- گام هفتم: اطلاع رسانی و جشن گرفتن

اطلاع رسانی و جشن گرفتن موفقیت ها از مؤلفه های مهم مدرسه سبز می باشد. برنامه های سبز اغلب تمام اعضای مدرسه را متحد کرده و روابط اجتماعی را تحکیم می بخشد. مدارس سبز با سازمان ها مشارکت می کنند و از تجارب و مهارت های آنان سود می برند. بسیاری از نمایندگان دولتی معمولاً به طور رایگان در مورد انرژی، بازیافت و مدیریت پسماند و غیره، مشاوره و آموزش می دهند.

اطلاع رسانی و تبلیغات - از طریق نمایش های کلاسی، خبرنامه ها، رسانه ها - سبب می شود مدرسه و جامعه از جریان و پیشرفت فعالیت ها مطلع شوند. جشن سالانه روز زمین، روز جهانی محیط زیست و سایر روژه های نمادین می تواند فرصتی باشد تا مدرسه و جامعه بزرگتر یک جا جمع شوند و فعالیت های انجام گرفته توسط مدرسه به نمایش گذاشته شود (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۱: ۶۰).

۶- پروژه های صورت گرفته در خصوص مدارس سبز

به منظور آشنایی با اقدامات صورت گرفته در راستای طراحی و بهبود عملکرد مدارس سبز، در ادامه برخی از پروژه ها در این زمینه بیان میگردند.

۶-۱- مدرسه سبز بالی

مدرسه سبز بالی در سال ۲۰۰۸ میلادی افتتاح شد و از جمله مدارسی است که به دانش آموزان خود آموزش هایی در رابطه با محیط زیست ارائه می دهد. در بنای این مدرسه از گیاهانی مانند چوب بامبو استفاده شده است که بسیار زیبا بوده و جذابیتی خاص به مدرسه می دهد. هم چنین، این مدرسه تلاش می کند تا برق مورد نیاز را از طریق آب رودخانه تأمین نماید.

در این مدرسه معلمان کارآزموده، ماهر و شایسته مشغول به کار هستند که تخصص هایی نیز در خصوص مهندسی، روانشناسی، محیط زیست، هنر و رسانه و طراحی برنامه های آموزشی دارند. در طراحی برنامه درسی برای مدارس سبز، موضوعات حفاظت از محیط زیست و مطالعات پایداری گنجانده شده است. روش آموزش به گونه ای است که دانش آموزان برای یادگیری مشتاق می شوند. محیط آموزش و یادگیری درون طبیعت است و دانش آموزان به گونه ای تربیت می شوند که نگهداران و حافظان طبیعت باشند. (جوی ای، ۱۳۸۲: ۵۸).

۶-۲- مدرسه سبز آگلش

مدرسه ابتدایی آگلش یکی از مدارس روستایی ایرلند می باشد که در واترфорд غربی واقع شده است. یکی از اهداف اصلی مدرسه آگلش صرفه جویی در مصرف آب است و لذا، شعار سبز "آب را هدر ندهیم" توسط اعضا پذیرفته شده و در راستای آن اقدامات ذیل صورت می گیرد:

- شیرهای آب مورد بازبینی قرار می گیرد و در صورت خرابی، تعمیرات لازم انجام میشود.
- آب باران برای آبیاری گل ها و گیاهان ذخیره میشود.
- یکی دیگر از اهداف مدرسه آگلش کاهش زباله و همچنین، صرفه جویی در مصرف انرژی است. فعالیت هایی که در این راستا صورت می گیرد عبارتند از:
- بررسی میزان پسماند های تولید شده توسط مدرسه، بررسی لوازم و وسایل قابل استفاده مجدد و همچنین، مواد قابل بازیافت

- بررسی صورت حساب برق و ارئه راهکار جهت کاهش آن (جوی ای، ۱۳۸۲: ۶۸).

۳-۶- مدارس سبز ایران

در ایران، طرح مدرسه سبز توسط ستاد محیط زیست و توسعه پایدار شهرداری تهران، با هدف اجرای آموزش محیط زیست و توسعه پایدار در سطح مدارس، به شکل مؤثر، مطابق با استانداردهای جهانی آموزش محیط زیست و با بهره گیری از تجربیات کشورهای موفق به منظور اجرا به صورت جامع، در سال ۱۳۸۶ تدوین شد (www.worldgreenstar.org) و در سال ۱۳۸۷، این طرح در تعدادی از مدارس مناطق یک، دو و نوزده تهران اجرا گردید. (www.iranesc.org).

با تفکری نقاد نسبت به خواندن این مطالب می توان مقایسه ای بین کشور عزیزمان و سایر کشور ها داشت. با در نظر گرفتن شرایط کشورمان اینطور استنباط می شود که پیاده سازی این اصول در مدارس ایران نیز علی رغم هزینه ای که در بر خواهد داشت اما اثرات مثبت مداومی را در پی دارد.

تغییر در روحیه دانش آموزان و علاقمند شدن آن ها به مدرسه و تقویت حس مسئولیت پذیری و وظیفه شناسی آنها در برابر خود و محیط زیست، سوددهی هزینه های مصرف شده است؛ که بی شک به رشد علمی و محیطی کشور کمک خواهد کرد و کاری بنیادی است؛ زیرا با تربیت چنین دانش آموزانی نسلی دوستدار علم و دانش و محیط زیست تقدیم جامعه می گردد که می تواند اثرات زیادی را داشته باشند و نیز بسیاری از هزینه ها در آینده کاهش می یابد.

۷- مدیریت آب در مدارس

با توجه به اهمیت و جایگاه آب باید مدیریتی پایدار را در این زمینه اتخاذ کرد که مدارس نیز در این زمینه نقش مهمی دارند. در ادامه برخی از دستور العمل های اجرایی برای مدیریت آب در مدارس را ذکر می نمایم:

- مراسم صبحگاهی یک روز از هفته را به بیان مطالبی در خصوص اهمیت آب در زندگی و راه های استفاده بهینه از آن اختصاص دهید.
- از شیر آلات هوشمند یا پدالی و ادوات کاهنده مصرف آب در دستشویی ها استفاده کنید.
- دانش آموزان، کارکنان اداری و معلمان را در مورد مزایا و روش های حفاظت از آب آموزش دهید.
- از آب باران و آب چاه جهت ایجاد آب نماهای تزئینی در مدرسه استفاده نمایید.
- از گیاهان و درختانی که نیاز به آب کمتری دارند، جهت فضای سبز مدرسه استفاده کنید.
- از فاضلاب های تصفیه شده جهت آبیاری فضای سبز استفاده نمایید.
- به طور دائم کنتور آب را بررسی کنید، حتی هنگامی که سال تحصیلی شروع نشده است.
- در صورت مشاهده نشت آب موضوع را سریعاً به کارکنان تأسیسات گزارش دهید تا نسبت به تعمیر اقدام نمایند (طهموریان، ۱۳۸۶: ۵۴).

- فقط با نصب فشار شکن به سر شیرها می توانید ۲۰ تا ۲۵ درصد در مصرف آب صرفه جویی کنید بدون آنکه تغییر محسوسی در اندازه آب پیش بیاید زیرا هوا با آب مخلوط می شود و مقدار آب بیش از آنکه واقعا جریان دارد، به نظر میرسد. دستگاه های فشار شکن با کاهش مصرف آب گرم باعث صرفه جویی در مصرف انرژی هم می شوند (گروه دوستداران زمین، ۱۳۸۸: ۳۵).

۸- مدیریت انرژی در مدارس

- انرژی جایگاهی اساسی در جامعه امروزی داشته و زندگی ما به آن و منابع انرژی وابسته است. انرژی که ما مصرف می کنیم اکثرا از منابع تجدید ناپذیر تأمین می شوند. لذا باید در مصرف آنها حداکثر دقت را اتخاذ نماییم. دستور العمل هایی که در این مورد در مدارس توصیه می شوند به قرار زیر است:
- مراسم صبحگاهی یک روز از هفته را به بیان مطالبی در خصوص انرژی و راه های استفاده بهینه از آن اختصاص دهید.
- از دیگر همکاران خود بخواهید در هنگام تدریس با توجه به موضوع درس، مطالبی را در زمینه مصرف درست و بهینه انرژی برای دانش آموزان بیان کنند.
- سعی کنید یک هفته از سال را بعنوان هفته انرژی نام گذاری کنید و با اجرای برنامه های مختلف از جمله سخنرانی و برپایی نمایشگاه، دانش آموزان و کارکنان را هرچه بیشتر با موضوع استفاده بهینه از انرژی آشنا سازید (شرکت توزیع نیروی برق اهواز، ۱۳۹۰: ۲۵).

۸-۱- سیستم های روشنایی

- یکی از راه های مدیریت مصرف انرژی، استفاده از سیستم های روشنایی مناسب است. دستور العمل هایی در این زمینه به شرح زیر است:
- از آنجا که استفاده از نور طبیعی بر سلامت روحی و روانی افراد می افزاید؛ باید سعی شود که از نور طبیعی، حداکثر استفاده به عمل آید.
- سعی شود از پرده هایی با رنگ روشن به منظور افزایش بهره نوری استفاده گردد.
- در رنگ آمیزی دیوارها، سقف، پنجره ها و درها از رنگ روشن استفاده شود تا میزان بازتاب نور افزایش یابد.
- چراغ ها را در هنگام عدم استفاده خاموش کنید.
- گرد و خاک موجود در محیط از میزان بهره وری لامپ ها می کاهد و آنها را کدر می سازد. تمیز کردن منظم لامپ ها سبب می گردد تا نور بهتری در محیط وجود داشته باشد (شرکت توزیع نیروی برق اهواز، ۱۳۹۰: ۳۸).

همچنین بهتر است به جای استفاده از لامپ های رشته ای معمولی از لامپ های کم مصرف استفاده کنیم.

عمر یک لامپ کم مصرف حدود ۱۰ برابر یک لامپ معمولی است. استفاده از لامپ کم مصرف به جای لامپ معمولی، در طول عمر هر لامپ به اندازه یک بشکه نفت یا ۴۰۰ کیلو زغال سنگ، در مصرف انرژی صرفه جویی می کند و از تولید یک تن کربن دی اکسید و ۷ کیلو دی اکسید سولفور جلوگیری می کند. با استفاده از لامپ های کمتر، زباله کمتری هم تولید می شود (گروه دوستداران زمین، ۱۳۸۸: ۳۹).

۸-۲- وسایل گرمایشی و سرمایشی

دستور العمل هایی برای استفاده بهینه از وسایل سرمایشی و گرمایشی به شرح زیر است:

- هنگام خرید، دستگاهی را انتخاب کنید که دارای برچسب انرژی باشد.
 - غیر اقتصادی ترین وسیله برای گرم کردن محیط، بخاری برقی و جهت تهیه آب گرم آبگرمکن برقی است.
 - از پنجره های دو جداره استفاده کنید. استفاده از پنجره های دو جداره علاوه بر کاهش تلفات حرارتی، به کاهش نفوذ سروصدای ناهنجار از محیط کمک می کند.
 - در اطراف پنجره ها از سایبان استفاده کنید تا در فصل تابستان از تابش مستقیم اشعه خورشید به داخل ساختمان جلوگیری شود.
- (گرمرودی، ۱۳۹۰: ۵۶).

۹- مدیریت پسماند

دستور العمل های اجرایی مدرسه سبز جهت کاهش پسماند جامد و بازیافت به شرح زیر است:

۹-۱- کاهش پسماند

- برای کپی و پرینت از دو روی کاغذ استفاده کنید.
- برای یادداشت برداری از کاغذ های باطله استفاده کنید.
- از باتری هایی با قابلیت شارژ مجدد استفاده کنید.
- از وسایل و لوازمی مانند پوشه ها و کلاسور ها چند مرتبه استفاده کنید.
- کتابهایی را که مورد استفاده قرار نمی گیرد به کتابخانه ها هدیه دهید.
- از دانش آموزان بخواهید تا پاسخ سؤال ها را روی کاغذ های باطله بنویسند (یغمائیان، ۱۳۸۲: ۵۲).

۹-۲- بازیافت

- موادی که قابلیت بازیافت دارند را مشخص کنید.
- مواد قابل بازیافت را تفکیک کنید.
- در کلاس ها مسابقه ای در رابطه با بازیافت اجرا کنید (عبدلی، ۱۳۸۵: ۶۵).

لازم است همه از برنامه بازیافت اطلاع داشته باشند. پیش از شروع، اطلاعیه ای برای دانش آموزان و مربیان بفرستید و آنها را به یک گردهمایی دعوت کنید و روش کار و فواید بازیافت را برای آن ها توضیح دهید. آن ها باید دقیقاً از اهداف آگاه باشند تا متوجه شوند که توقع و انتظار شما چیست و این کار چه فوایدی دارد تا با میل و رغبت این امور را انجام دهند.

سپس در هر کلاس سطل یا محفظه ای برای ریختن کاغذ در نظر بگیرید. باید ظرفی بزرگتر را در راهرو تعبیه کنید تا هر کلاس کاغذ بازیافتی خود را به آن انتقال دهد. سپس کاغذهای جمع آوری شده را به مراکز بازیافت سطح شهر تحویل دهید.

برای اجرای هرچه بهتر این برنامه لازم است تا گروهی از میان گروه سبز مدرسه مسئولیت نظارت بر این کار را بر عهده بگیرد و قبل از آن معلمین این شیوه ها را به کار ببندد تا دانش آموزان از طریق یادگیری مشاهده ای این عمل را فرا بگیرند.

۱۰- نتیجه

با توجه به آنچه گذشت می توان نتیجه گرفت که باید مدیریتی سبز در رابطه با حفظ و بهبود محیط زیست اتخاذ نمود و نهاد آموزش و پرورش می تواند در این زمینه کمک شایانی بنماید زیرا این نهاد با انسان در ارتباط است؛ و انسان ها پس از خانواده وارد این نهاد شده و ارزش های قابل قبول آن را می پذیرند؛ و آموزش و پرورش می تواند ارزش های مطابق با مدیریت سبز و حفظ محیط زیست را به روش های گوناگون از قبیل حل مسئله، طوفان اندیشه، گردش علمی و... را در دانش آموزان که فعالان آینده در همین نهاد و سایر نهادها و سازمان ها هستند نهادینه کند. همچنین تشکیل گروه های سبز، مدیریت آب، انرژی و پسماند و برپایی مراسمی در این خصوص در مدارس و استفاده از خود دانش آموزان در سازماندهی و اجرای این برنامه ها باعث ایجاد انگیزه در دانش آموزان می شود و اینگونه به درونی کردن ارزش های بیان شده کمک بسزایی می شود. و دانش آموزانی که در چنین محیط هایی رشد می کنند و پرورش می یابند در آینده افرادی مسئول در قبال خود و جامعه ی خود خواهند بود.

منابع

- ۱- اشرفی، مجتبی. ۱۳۷۶. مجموعه قوانین اساسی - مدنی. تهران: کتابخانه گنج و دانش.
- ۲- برومند، ف. ۱۳۷۰. آموزش بین المللی محیط زیست، تاریخچه، دانش پایه و روشهای آموزشی آن. تهران: انتشارات کمیسیون ملی یونسکو.
- ۳- پالمر، جوی ای. ۱۹۹۸. آموزش محیط زیست در قرن بیست و یکم. ترجمه علی محمد خورشید دوست. ۱۳۸۲. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه ها.
- ۴- جمعی از نویسندگان، پور آتشی، مهتاب. شعبانعلی فمی، حسین. فهام، الهام. ۱۳۹۱. مدرسه سبز (مبانی دستور العمل های اجرایی). تهران: پلک.
- ۵- زاهدی، شمس السادات. ۱۳۹۲. مدیریت سبز. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ۶- سیف، علی اکبر. ۱۳۹۲. روانشناسی پرورشی نوین. تهران: دوران.
- ۷- شرکت توزیع نیروی برق اهواز. ۱۳۹۰. مدیریت مصرف - استفاده صحیح برق در لوازم برقی.

- ۸- شعبان، قاسم. 1381. حقوق اساسی و ساختار حکومت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات اطلاعات.
- ۹- شعبانی، حسن، ۱۳۸۵، مهارت‌های آموزشی روشها و فنون تدریس، تهران، سمت.
- ۱۰- طهوریان، ف. ۱۳۸۶. اصول مدیریت محیط زیست. تهران: انتشارات فدک ایساتیس.
- ۱۱- عبدلی، م. ع. ۱۳۸۵. بازیافت مواد زاید جامد شهری (کاهش، استفاده مجدد و باز چرخش). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۱۲- گرمودی، ع. ۱۳۹۰. کاغذ چگونه بازیافت می شود.
- ۱۳- گروه دوستداران حافظ زمین. ۱۳۸۸. راهنمای حفظ محیط زیست در محل های کار. ترجمه شهرزاد فتوحی. تهران: شرکت انتشارات فنی ایران.
- ۱۴- محرم نژاد، ن و حیدری، ع. ۱۳۸۵. تدوین الگوی مدیریتی توسعه پایدار آموزش محیط زیست برای نسل جوان کشور. علوم و تکنولوژی محیط زیست. شماره ۲۸. صص ۶۸-۷۷.
- ۱۵- میرزا محمدی، محمد حسن، ۱۳۸۳، کتاب ارشد، تهران، پوران پژوهش.
- ۱۶- همراز، زهره. ۱۳۸۹. خلاقیت و تفکر خلاق (آموزش خلاق). تهران: آزاد مهر.
- ۱۷- یغمائی، ک. ۱۳۸۲. مواد زاید جامد، محیط زیست و بهداشت محیط. انتشارات خانیان.
- 18-clough.N.and Holden,2002,education for citizenship.new York.
- 19-www.iranESCO.org
- 20-www.wordgreenstar.org

دانشگاه فرهنگیان
پرویس شهید باهنری نژاد مشهد (خواهران)

کاربرد هوشهای چند گانه گاردنر در آموزش و پرورش دوره پیش دبستانی و دبستان

سارا جلال پور^۱، خدیجه طاهری^۲

۱- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا (س) هرمزگان

۲- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان پردیس فاطمه الزهرا (س) هرمزگان

Sjalalpoor777@gmail.com

چکیده

نظریه هوش چندگانه توسط هواردنر گاردنر در سال ۱۹۸۳م در کتاب چهار چوب های ذهن عرضه شد. گفتن این مطلب که هرکس به شیوه ی خودش باهوش است، خلاصه ی نظریه ی گاردنر است. گاردنر مفهوم سنتی هوش را به عنوان یک وجود ثابت منفرد به چالش کشانده و آن را متشکل از توانایی هایی در نظر می گیرد که جایگاه هر یک در مغز مشخص است و به طور بالقوه امکان تغییر و پرورش دارد. گاردنر در نظریه ی خود هیچ گونه برنامه ی درسی یا مدل آموزشی برای کاربرد در کلاس درس ارائه نکرده است. اما به دلیل اثر بخشی که در کلاس درس داشته، در دوه ی گذشته، بطور گسترده ای مورد پذیرش واقع شده است. مدارس باید هدف خود را نیل شاگردان به درک و فهم عمیق قرار دهند و برای رسیدن به این هدف راه هایی پیدا کنند. معلمان در کشف این که شاگردان چگونه به طور موثر تری یاد بگیرند، مسولیت دارند و آن ها باید با هوش های چندگانه آشنا شوند تا دانش آموزان در جهت مناسب کمک کنند. یاد گیری زمانی کامل می شود و بیانگر میزان بالای درک و فهم شاگرد است که وی بتواند دانش خود را از بیش یک راه نشان دهد و آن را در موقعیت های جدید و مختلف بکار برد. معلمان به خوبی از این حقیقت آگاهند که کلاس از دانش آموزان است که با هم متفاوتند و معلم باید تفاوت های فردی بین دانش آموزان توجه کند بنابراین تدریس باید با توجه به درجه هوش دانش آموزان انجام گیرد، پرداخت. سپس توضیحی بر انواع روش های تدریس فعال و مشارکتی می پردازیم. روش این پژوهش مروری تحلیلی است. حال سؤال پژوهش فوق این است که چگونه می توان کلاس درس را با کاربرد هوش های چندگانه گاردنر اداره کرد؟

کلید واژه: هوش های چندگانه، گاردنر، کلاس درس، طراحی دروس.

آشنایی با نظریه های یادگیری از حوزه ی آموزش به معلمان و سایر دست اندرکاران نظام های تعلیم و تربیت از جمله مؤلفان و تولید کنندگان مواد آموزشی کمک می کند که ضمن بدست آوردن اطلاعات ارزشمند درباره نحوه ی تفکر و یادگیری دانش آموزان افق های جدیدی را در مقابل خود بگشایند و زمینه ی رشد و توسعه ی حرفه ای خود را فراهم سازند. هر برنامه ی درسی بدون شک زمانی می تواند به نحو مؤثر و مطلوب عمل کند که توانمندی ها و ابعاد روانشناختی یادگیرندگان در آن در نظر گرفته شده باشد. یکی از نظریه هایی که در این زمینه بسیار موفق عمل کرده، تئوری هویت های چندگانه گاردنر است. اگر چه نظریه هوش های چندگانه یک نظریه ی آموزشی نیست اما کاربردهای آن در آموزش بسیار وسیع است (عبدی، ۱۳۸۸).

تفکر به سبک IQ به طرز گسترده ای در نظام های آموزش و پرورش رواج دارد. و این تفکر مبدأ شکل گیری مدارس یکنواخت شده است. این طرز تفکر از هوش و موقعیت تحصیلی متناظر با آن سبب می شود که در مدارس ریاضیات در درجه اول اهمیت برخوردار می شود و علوم تجربی در درجه بعد قرار می گیرد.

بدین سبب دانش آموزان مستمراً با بهره گیری از آزمون های استاندارد (چند گزینه ای) در زمینه های خاص مورد سنجش قرار می گیرند. کسب موفقیت در این آزمون ها به معنی برخورداری از هوش سرشار و عدم موفقیت در آنها به معنی فقدان زمینه لازم برای کسب موفقیت در مدرسه و تحصیل است. این ویژگی ها معرف روح کلی حاکم بر مدارس است که گاردنر آن مدارس را یکنواخت می داند (آرمسترانگ، ۱۳۸۷).

در این مقاله، تلاشی بر آن است که میزان استفاده از مؤلفه های هوش های چندگانه در دروس ابتدایی مورد ارزیابی قرار گیرد تا میزان توجه این دروس به هوش های چندگانه مشخص شود. در این مقاله یکی از فصل های تعلیمات اجتماعی پایه ششم ابتدایی مورد بررسی قرار گرفته است.

روش: این مقاله به روش مروری تحلیلی نگاشته شده است.

نظریه هوش چندگانه

نظریه هوشی از نظر گاردنر که در واقع پایه ای برای به رسمیت شناختن اشکال گوناگون هوش می باشد عبارت است از قابلیت حل مسئله، خلق یک محصول، ساخت چیزی که دست کم در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می شود. گاردنر با در نظر گرفتن بسترهای فرهنگی و قابلیت های انسان، هفت نوع هوش را شناسایی کرد. زیرا برای همه آنها شاخص هایی در نظر گرفته بود. از نظر او تعیین ضریب هوشی ضمن بی توجهی به بستر فرهنگی به سنجش استعداد زبانی، منطق ریاضی و تجسم فضایی محدود می گردد و همچنین ضریب هوشی درباره دیگر قسمتهای هوش از قبیل خلاقیت، تفکر اجتماعی و پای بندی به اخلاق اطلاعاتی ارائه نمی کند. (درگاهی، حاجی مرادی، ۱۳۹۲)

به نظر گاردنر همه افراد انواع هوش را به نسبت های متفاوت دارند و در فرآیند یادگیری انواع هوش در حکم مکمل با یکدیگر کار می کند. به نظر گاردنر هوشها علاوه بر پایه های فرهنگی دارای پایه های زیستی نیز هستند. پژوهش های عصب شناختی نشان داده اند که یادگیری نتیجه تغییر در ارتباط سیناپسی میان سلول های عصبی است. بر حسب اینکه کدام نوع هوش در فرهنگها با ارزش شمرده شود. در فرهنگهای متفاوت انواع گوناگون هوش در افراد پرورش می یابد. هفت نوع هوش گاردنر را که قالب نخستین پردازش از نظریه هوش چند گانه است عبارتند از:

- ۱- هوش منطقی ریاضی: توانایی کشف الگوها، استدلال قیاسی، منطقی، این گونه افراد به برقراری ارتباط عددی بین انواع مختلف اطلاعات می پردازند، عملیات ریاضی و عددی را به سرعت انجام می دهند، مسائل را به روش علمی حل می کنند، به حل مسائل عددی، بازی های قانونمند علاقه دارند.
- ۲- هوش زبانی - کلامی: حساسیت هایی در زمینه زبان و گفتار و نوشتار توانایی در کاربرد کلمات و زبان، این افراد از داستان گویی، سخنرانی و بیان کلامی افکار خود لذت می برند و از زبان به عنوان ابزاری برای حفظ و یادآوری اطلاعات استفاده می کنند.
- ۳- هوش دیداری فضایی: به حل مسائل از طریق ایجاد تصاویر ذهنی، فکر کردن از راه تجسم ذهنی. این افراد برای یادگیری مطالب از نقشه، نمودار، تصویر، فیلم، استفاده می کنند. این افراد در نقشه خوانی، تفسیر نمودارها، جهت یابی فضایی، طراحی، نقاشی، ساختن و تعمیر اشیاء و تفسیر تصاویر ذهنی از توانایی بالایی برخوردارند. گاردنر می گوید این نوع هوش تنها به حوزه ی دیداری محدود نمی شود چون در پژوهشهایش به این نتیجه رسید که افراد نابینا نیز از این توانایی برخوردارند.
- ۴- هوش موسیقایی: توانایی در تشخیص آهنگ ها، تصنیف آهنگ ها، و لذت بردن از موسیقی، این افراد به آهنگ ها و الگوهای موسیقی می اندیشند خواه مورد علاقه یا انتقاد آنها باشد واکنش نشان می دهد در آواز، سرودن، سوت زدن، نواختن، استعداد دارند.
- ۵- هوش بدنی - جنبشی: شامل توانایی کنترل حرکات بدنی، کار کردن ماهرانه با اشیاء، استفاده از تمام یا قسمتی از بدن برای حل مسائل، تعامل با فضای پیرامون، هماهنگی میان چشم و دست و مهارتهای روانی - حرکتی نقاشان، هنر پیشه ها، صنعت گران، ورزشکاران.
- ۶- هوش بین فردی: درک احساسات و مقاصد دیگران و مهارت در ایجاد واسطه با آنها. در واقع این افراد برای درک بهتر امور سعی در شناخت دنیا از دریچه ای که دیگران به آن نگاه می کنند می پردازند می توانند به سازماندهی و نفوذ در دیگران توانایی دارند صلح و همکاری در گروه ایجاد می کنند. برای برقراری ارتباط با دیگران از روش کلامی و غیر کلامی استفاده می کنند.
- ۷- هوش درون فردی: شامل استعداد شخصی برای شناخت خود، درک احساسات، ترسها و انگیزه های خود. این هوش باعث می شود فرد زندگی شخصی خود را به گونه مؤثر سازماندهی کند.

گاردنر در سال ۱۹۹۹ دو نوع هوش دیگر، یعنی هوش طبیعت گرا، هوش هستی گرا را مطرح کرد.

- ۸- هوش طبیعت گرا: افرادی که این زمینه هوشی را دارند در تشخیص و طبقه بندی گونه های طبیعی و مصنوعات بشری تبحر قابل ملاحظه ای از خود نشان می دهند. در گذشته این جنبه هوشی به شکل بروز مهارت در طبقه بندی زیست محیطی مثل گیاهان، جانوران و... نمود پیدا می کند. در حال حاضر این

زمینه هوش احتمالاً در کسانی تجلی می یابد که به رشته های بیولوژیکی علاقه مند هستند و به تبع آن توانایی دسته بندی گونه های زیستی را در سطح بالا دارا می باشند.

۹- هوش هستی گرا: شامل حساسیت و استعداد برای درگیر شدن با پرسشهای عمیق درباره ی هستی انسان مانند معنای زندگی، مفهوم مرگ و زندگی و پدیدایی انسان در عرصه حیات و چرایی هستی است. (شریفی، ۱۳۸۴)

هوش معنوی: این هوش بر خلاف هوش عقلایی که کامپیوترها هم از آن بهره مندند و نیز هوش عاطفی که در برخی از پستانداران رده بالا دیده می شود، خاص انسان است. زدهارد و مارشال هوش معنوی را یک بعد جدیدی از انسانی معرفی می کردند و به نظر آنها هوشهایی است برای حل مسائل مفهومی ارزشی استفاده می شود. هوش معنوی زمینه تمام آن چیزهایی است که ما به آن اعتقاد داریم. در واقع این هوش بیشتر مربوط به پرسیدن است تا پاسخ دادن. بدین معنا که فرد سؤالات بیشتری را در مورد خود و زندگی و جهان پیرامون خود مطرح می کند. در واقع این هوش نوعی هوش غایی است که مسائل معنایی و ارزشی را به ما نشان داده و مسائل مرتبط با آن را برای ما حل می کند. هوشی است که اعمال و رفتار ما را در گستره های وسیع از نظر بافت معنایی جای می دهد. همچنین معنادار بودن یک مرحله از زندگی مان را نسبت به مرحله دیگر مورد بررسی قرار می دهد. (غباری بناب، سلیمی، نوری مقدم، ۱۳۸۶)

| هوش | اعمال مشهود هوش های چندگانه |
|--------|--|
| کلامی | خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گفتن، سؤال کردن، تشریح کردن، آگاه کردن، انتقال دادن، گزارش کردن، بیان مفصل، خطاب کردن، مشهور کردن، درخواست کردن، شمردن، سخنرانی کردن، ابراز کردن، داستان سرایی کردن، بحث کردن، گفتگو کردن، مذاکره کردن، از حفظ خواندن، نقل قول کردن، توصیف کردن، روشن کردن |
| منطقی | حل کردن، رفع کردن، سؤال کردن، فرض کردن، نظریه دادن، به دقت بررسی کردن، تحقیق کردن، تجربه کردن، تحلیل کردن، استنباط کردن، اثبات کردن، تأیید کردن، کشف کردن، تعیین کردن، پیش بینی کردن، برآورد کردن، اندازه گیری کردن، محاسبه کردن، کمی کردن، ساده کردن |
| دیداری | مشاهده کردن، نمادگذاری کردن، کشیدن، ترسیم کردن، طراحی کردن، به تصویر کشیدن، نقاشی کردن، رنگ کردن، رسم کردن، سازماندهی مجدد کردن، طراحی دوباره کردن، خلق کردن، درک کردن، آغاز کردن، نوآوری کردن، تصور کردن، تصویر کردن، خیالباقی کردن، تجسم کردن، وانمود کردن |
| جنبشی | ساختن، بنا کردن، افراشتن، پدید آوردن، تولید کردن، ساختار دهی کردن، مهارت به خرج دادن، تقلید کردن، باز کردن، انجام دادن، قدم زدن، دویدن، پریدن، رقصیدن، جمع آوری کردن، گرد کردن، تألیف کردن، شکل دادن، خلق کردن، تکثیر کردن، تشریح کردن، اعمال کردن، حرکت کردن، حمل کردن |

| | |
|-----------|---|
| موسیقیایی | گوش کردن، شنیدن، پی بردن، رسیدگی کردن، یادداشت کردن، الگوبندی کردن، آواز خواندن، دست زدن، سرود خواندن، مدل سازی، تکرار کردن، تکثیر کردن، کپی کردن، بازتاب، پیروی کردن، جعل هویت کردن، مسخره کردن، سرودن، هم آهنگ کردن، دوبله کردن، ضرب زدن، موزون کردن، تشدید کردن |
| درون فردی | نشان دادن، اشاره کردن، حمایت کردن، پشتیبانی کردن، نصیحت کردن، طرفداری کردن، تشویق کردن، دفاع کردن، توجیه کردن، تفسیر عقلانی کردن، توصیف کردن، محافظت کردن، معتبر ساختن، محقق کردن، ارزیابی کردن، سنجیدن، قضاوت کردن، تلاش کردن، بررسی کردن، رأی گرفتن |
| میان فردی | تقسیم کردن، سوق دادن، هدایت کردن، راهنمایی کردن، کمک کردن، میانجی گری کردن، مدیریت کردن، رهبری کردن، همکاری کردن، مشارکت کردن، مصاحبه کردن، تحت تأثیر قرار دادن، ترغیب کردن، مبارزه کردن، متقاعد کردن، مصالحه کردن، ابفای نقش، تعبیه کردن، بدیهه گویی کردن، داوری کردن، صلح کردن |
| طبیعت گرا | دسته بندی کردن، سازماندهی کردن، طبقه بندی کردن، مقایسه کردن، مقابله کردن، متمایز کردن، جدا کردن، رده بندی کردن، فهرست بندی کردن، ردیف کردن، نظم دادن، مرتب کردن، خلاصه کردن، لیست کردن، گروه بندی کردن، بایگانی کردن، بطور الفبایی مرتب کردن، ثبت کردن، ضبط کردن، ترسیم کردن، نمودار کشیدن، با نمودار نشان دادن |
| وجودی | انعکاس دادن، تفکر کردن، تعمد کردن، سنجیدن، خلاصه بیان کردن، ترکیب کردن، پیوستن، مربوط بودن، دوباره بررسی کردن، مختصر کردن، با دقت شرح دادن، قدردانی کردن، برآورد کردن، تجدیدنظر کردن، ارزیابی کردن، تخمین زدن، اندیشیدن، کاوش کردن، تصور کردن، تعجب کردن |

مقایسه ی نظریه هوش گاردنر با آموزش به شیوه سنتی

در شیوه سنتی آموزش معلم سرچشمه معلومات به شمار می آید و دانش آموزان انتظار دارند معلم روبه روی آنها بایستد و تمام نکات را با دقت و جزئیات کامل منتقل کند و کتاب محور آموزش است. کلاسهای خشک رسمی و خالی از جنب و جوش هستند. معلم در هر جلسه معین می کند که چه مقدار از کتاب آموزش داده شود و فضای کلاس بر رقابت استوار است. مشخصه دیگر کلاسهای سنتی ارتباط دانش آموز با دنیای خارج از کلاس و زندگی عملی قطع می شود. و دانش آموز می داند که آنچه را یاد گرفته چگونه به طور عملی به کار گیرد. و آموزش به طور یکسان و بدون در نظر گرفتن تفاوت های افراد دست هاوارد گاردنر برای اولین بار تعریفی از هوش یعنی توانایی خلق محصول مؤثر یا خدمت با ارزش در یک فرهنگ می داند که در واقع تعریف هوش سنتی را زیر سؤال برد.

به طور سنتی امروزه بر هوش کلامی و ریاضی تأکید می شود و اغلب آزمونها و روشهای تدریس این دو هوش را مد نظر قرار می دهند و توانایی های دانش آموزان در زمینه های دیگر نادیده گرفته می شود. به نظر گاردنر مهمترین کمک در آموزش دانش آموزان این است که آنها را کمک کنیم تا در زمینه ای تلاش کنند که استعدادشان به شکوفایی برسد و برای خودشان رضایت خاطر و شایستگی اجتماعی احساس کنند. در واقع گاردنر برای ارائه درس ها از معلمان خواست تا روشهای متنوع مثل موسیقی، یادگیری مشارکتی، فعالیت های هنری و... را در پیش گیرد که باعث سازگاری آموزش با توانایی های منحصر به فرد دانش آموزان باشد. بر طبق گفته گاردنر دانش آموزان در روشهایی که منسب شناختی آنهاست یاد می گیرند معلمان می توانند اجازه دهند دانش آموزان را به طرف خودآموزی هدایت کنند. نظریه ی هوشهای چندگانه در واقع پارادایم جدیدی است که دست اندرکاران تعلیم و تربیت را با افقی جدید از رسالتها و مأموریتها و در نتیجه برنامه ها و سیاستهای اجرایی روبه رو می سازد. از آنجایی که گاردنر هیچگونه برنامه درسی یا یک نظام تعلیم و تربیت ویژه ای ارائه نداد. لذا راه های به کارگیری نظریه های هوشهای چندگانه در کلاس ها و مدارس متعدد است و به خلاقیت و تلاش گروهی بستگی دارد. به طوری که برنامه درسی مدارس که نظریه هوش های چندگانه را در آموزش فراگیران به کار می گیرند متفاوت است و این یکی از خصوصیات بارز نظریه ی هوش های چندگانه است که آموزشگران را محدود به کارگیری یک برنامه ویژه یا شیوه آموزشی خاص نمی کند. (نیرو، حاجی حسین نژاد، عسگری، ۱۳۹۱)

روش های فعال تدریس

به روشهایی اشاره دارد که بتواند فعالیت دانش آموز را تقویت کند و تدریس به جریانی دو سویه تبدیل شود. روشهای فعال تدریس عبارتند از: حل مسئله، بحث گروهی، پرسش و پاسخ، بارش مغزی، همیاری از طریق تدریس اعضای گروه، همیاری از طریق طرح کارآیی تیم.

در واقع یکی از راه های تقویت یادگیری بر اساس هوشهای چندگانه در دانش آموزان کاربرد روشهای فعال تدریس می باشد. تنوع فرایندهای مختلف این روش می تواند انواع گوناگون از راه کارهای یادگیری را به روی دانش آموزان بگشاید. بهر حال برنامه آموزشی که برای استفاده در کلاس درس از طرف معلم انتخاب می شود کاملاً بستگی به خصوصیات و قدرت تشخیص او در شناسایی دانش آموزان و کاربرد بهترین شیوه دارد. (فتحی، مهدی زاده، اسلام پناه، ۱۳۹۰)

MI و آموزش های مشارکتی فعال

تئوری MI در یچه ای را به روی انواع مختلفی از شیوه های آموزشی می گشاید که می توان به راحتی آنها را در کلاس درس اجرا کرد. بر اساس این نظریه دانش به صورت فعال به وسیله ی افراد ساخته می شود و همواره دانستن یک فرایند سازگارانه است. اگر دنیای تجربی افراد را سازماندهی کند بر اساس دیدگاه ویگوسکی هم می توان نتیجه گرفت. یکی از کارکردهای هوشهای چند گانه در کلاس درس استفاده از روشهای فعال و مشارکتی است که در گروه های یادگیری و در یک فضای اجتماعی امکان پذیر است. با توجه به انگیزه های درونی برای تعلق اجتماعی در زمینه ی یادگیری پیشرفت تحصیلی کودکان را ارتقاء بخشیده و موجب می گردد تا فراگیران از تجارب یادگیری خود لذت ببرند. همچنین رشد و توسعه ی مهارت های چند گانه هوشی از جمله مهارت های ارتباطی و اجتماعی و تقویت اعتماد به نفس و هوش بین فردی افراد از آثار کلاسهای مشارکتی محسوب می شود.

کاربرد شیوه یاددهی - یادگیری مشارکتی با گروه های دانش آموزان نامتجانس و متفاوت از لحاظ هوشی چنانچه حتی با روش یکسان آموزش داده شود، می تواند منجر به یادگیری مؤثر شود. هر چند می توان هر درس را در قالب هوشهای گوناگون یا متکی به استفاده از قابلیت هوش خاص طراحی کرد. به هر حال سازماندهی تدریس بر اساس کار، در قالب گره های کوچک چنانچه با هوشیاری و دقت انجام شود. یکی از بهترین زمینه هایی است که از طریق آن دانش آموزان برخوردار از ظرفیت های هوش گوناگون می تواند نقش معنادار در جریان آموزشی ایفا نمایند. دانش آموزان به طور چرخشی با مراجعه به ایستگاه های گوناگون، فعالیت هایی را برای یادگیری یک مبحث انجام می دهند که متناسب با نوع خاص از هوش است. بدین منظور می توان از فعالیت های متناظر با هر یک از اشکال هوش استفاده کرد. البته تناسب بین موضوع با فعالیتهای مرتبط با هوش های گوناگون در کانون توجه باشد. همچنان که نباید بر اساس عادت و نسبت به آموزش مبتنی بر فعالیتهای یادگیری شناخته شده بسنده کرد از گرایش به افراط یا کوشش برای گنجاندن هر مبحث در قالب کلیه انواع هوش نیز باید پرهیز کرد. (فتحی، مهدی زاده، اسلام پناه، ۱۳۹۰)

پروژه های دانش آموزی

بسیاری از مربیان از نظریه هوش های چند گانه به عنوان پشتوانه ی نظری برای یادگیری خود رهبری سود جسته اند. در این زمینه دانش آموزان درگیر طراحی و اجرای پروژه های پیچیده می شوند. صرف نظر از اینکه این فعالیت در قالب چه درسی دنبال می شود. اجرای آن نوعاً به کاربرد هوشهای چند گانه نیاز است. فعالیت های یادگیری مبتنی بر پروژه حتی برای دانش آموزان دوره ابتدایی نیز ثمربخش دانسته شده. مثلاً معلم از دانش آموزان می خواهد به مطالعه ی ویژگی های پرندگان محلی و عادت آشیانه سازی آنها بپردازند. طی این پروژه از آنان خواسته می شود که پس از انجام دادن مطالعات لازم به ساخت آشیانه برای پرندگان بپردازند و موقعیت خود را برای جلب پرندگان به منظور اسکان در آشیانه ساخته شده به آزمون بگذارند. چنانچه موفقیتی حاصل نشد دانش آموز باید در طراحی خود تجدید نظر کند. (فتحی، مهدی زاده، اسلام پناه، ۱۳۹۰)

آموزگار MI

معلم کلاسهای MI با معلم کلاس های زبان شناسی سنتی، تفاوت زیادی دارد. در کلاسهای سنتی، معلم معمولاً روبه روی دانش آموزان می ایستد و سخن می گوید، چیزهایی را روی تخته می نویسد، از دانش آموزان سؤالاتی در زمینه مطالب خوانده شده، می پرسد و منتظر می ماند تا دانش آموزان تکالیف نوشتاری خود را به پایان برسانند اما در کلاسهای MI، معلم به طور مرتب روش تدریس خود را از روش زبانی به مکانی و از مکانی به موسیقایی و همین طور تا آخر تغییر می دهد. و اغلب با روشهای مختلف به ترکیب این مقولات هوشی می پردازد. معلم MI ممکن است برای روشن ساختن مطلبی، به کشیدن تصاویر تخته یا نشان دادن فیلم می پردازد. گاهی نیز برای این که صحنه را برای نتیجه گیری و رسیدن به هدف آماده کند خواه این فعالیت مستلزم برخاستن دانش آموزان از جای خود و حرکت آنان باشد. با آوردن شیء از بیرون به داخل کلاس یا خواستن اشیایی توسط دانش آموزان باشد که میزان درک آنها را نشان می دهد. آموزگار MI همچنین دانش آموزانی دارد که به روشهای مختلف با یکدیگر همکاری می کنند (به عنوان مثال به صورت گروه های ۲ نفری یا بیشتر) او برای دانش آموزان، فرصتهایی را فراهم می کند تا بتوانند افکار و اندیشه های خود را نشان دهند به انجام کارهای هوشمندانه بپردازند یا تجربیات و احساسات شخصی خود را با موضوعات مطالعه شده پیوند دهند و اگر امکان داشته باشد آنان را به دیدن موجودات زنده یا طبیعت می برد. البته تئوری MI در حوزه گسترده ای از بافتهای آموزشی قابل اجرا است. از محیط های بسیار سنتی به جایی که معلمان زمان زیادی را طرف سخن گفتن می کنند تا محیط های باز یا جایی که دانش آموزان بخش اعظم فرایند یادگیری را خود نشان می دهند حتی شیوه ی تدریس سنتی زبان شناسی را نیز می توان با روشهایی انجام داد که باعث برانگیخته شدن هوشهای هشت گانه افراد می شود. (فتحی، مهدی زاده، اسلام زاده، ۱۳۹۰)

برنامه درسی

برنامه درسی شکل گرفته بر اساس هوشهای چندگانه برنامه های ثابتی نیستند. از آنجایی که کاربرد این نظریه از انعطاف پذیری بالایی برخوردار است و راههای متنوعی را بر روی آموزگاران می گشاید، برنامه درسی یکسانی ندارد. در برنامه ی درسی سنتی، ذهن دانش آموزان در میان انبوهی از اطلاعات نامرتب و مجزا پراکنده شده است و مغز آنها به گونه ای تقسیم بندی شده که قسمتی از آن به امور منطقی می پردازد قسمتی دیگر به امور احساسی می پردازد. بدون آنکه این قسمتها هیچ گونه ارتباطی با یکدیگر داشته باشند. به کارگیری نظریه هوشهای چندگانه یک برنامه درسی در هم تنیده و منسجم از موضوعات درسی را ارائه می کند. معلمان باید در هر درس فعالیتهایی را طراحی کنند که هوشهای چندگانه دانش آموزان را فعال کنند به عنوان مثال حتی در کلاس هنر نیز فعالیتهای باید به گونه ای طراحی شوند که هوش منطقی/ ریاضی، بدنی/ جنبشی، دیداری/ فضایی و دیگر هوشها را به کار گیرد. در این

صورت عملی مشاهده کنند. بنابراین اگر معلم با بکارگیری دانش و خلاقیت خود در هر مبحث، فعالیت هایی بر مبنای هوشهای چند گانه طراحی کند، نه تنها مشکل گسستگی بین دروس تا حد زیادی از بین می رود بلکه دانش آموزان کاربرد دروس مختلف را بصورت عملی مشاهده می کنند. (حاج حسین نژاد، بالغی زاده، ۱۳۸۱)

ارزشیابی

گاردنر ارزشیابی را به عنوان مبنایی برای هر گونه تلاش آموزشی در نظر گرفت. ارزشیابی آنگونه که گاردنر تعریف می کند عبارت است از بدست آوردن اطلاعاتی درباره ی مهارتها و استعداد های ذاتی افراد با هدف دو گانه، ارائه بازخوردی مفید به افراد و ارائه داده هایی مفید به جامعه می داند.

ارزشیابی باید اساساً مبتنی بر شناخت واقعی باشد. معلمان علاوه بر سنجش اختصاصی مداد کاغذی باید به دانش آموزان امکان دهند تا از منابع مناسبی مانند مواد کمکی، تدارکات و تجهیزات بر خلق محصولات و حل مسائل در محدوده ی هوشی استفاده کنند. مثلاً ارزشیابی هوش موسیقایی با مشاهده و بررسی عملکرد دانش آموز برای ساخت یک تصنیف می تواند صورت گیرد. همچنین، ارزشیابی هوشی فضایی را می توان به هنگامی که دانش آموزان مسائل را حل کنند که نیازمند مشاهده و شکل دهی یک شیء است انجام داد.

تئوری هوشهای چند گانه نوعی تغییر اساسی را در نحوه سنجش میزان پیشرفت یادگیری دانش آموزان توسط معلمان پیشنهاد می کند. این تئوری سیستمی را ارائه می دهد که در آن به آزمونهای معمولی و استاندارد شده یا هنجار مدار کمتر تأکید می شود. و بیشتر بر روشهای معتبر تأکید شده که معیار مدارند و رفتار دانش آموز را با نحوه ی عملکرد وی در گذشته، مورد قیاس قرار می دهند. می توان گفت شیوه ارزشیابی واقعی بیشتر با این تئوری سازگار است.

شیوه ارزشیابی واقعی به دانش آموزان اجازه می دهد تا آموخته های خود را در بافت آن نشان می دهد در حالی که روشهای استاندارد شده، همواره دانش آموزان را در محیط های ساختگی که با جهان واقعی بسیاری متفاوت است مورد ارزیابی قرار می دهد. (آمسترانگ، ۱۳۸۷)

تئوری MI برای سنجش دانش آموزان هشت روش مختلف را پیشنهاد می کند. این تئوری اظهار می کند که دانش آموزان باید قادر باشند که قابلیت های خود را در یک مهارت یا موضوع خاص، به هر یک از هشت روش مختلف نشان دهند. طبق تئوری هوشهای چند گانه همانگونه که هر یک از اهداف آموزشی را می توان حداقل به هشت روش مختلف ارزیابی کرد. (آمسترانگ، ۱۳۸۷)

به اعتقاد گاردنر در دنیای در حال تغییر، مدارس باید هدف خود را نیل شاگردان به درک و فهم قرار دهند و برای رسیدن به این هدف راه هایی پیدا کنند. به این ترتیب، یادگیری زمانی کامل تلقی می شود و بیانگر میزان بالای درک و فهم شاگرد است که وی بتواند دانش خود را از بیش از یک راه نشان دهد و آن را در موقعیتهای مختلف و جدید به کار برد.

در شیوه های ارزشیابی واقعی و توصیفی، از ابزار، وسایل و روشهای بی شماری استفاده می شود. یکی از پیش نیازهای اصلی ارزشیابی واقعی، مشاهدات است و همانگونه که گاردنر بیان کرده است بهترین روش سنجش هوشهای چندگانه دانش آموزان، مشاهده نحوه ی به کارگیری سیستم های نمادین هر یک از مقولات هوشی به وسیله آنان است یکی دیگر از مؤلفه های اصلی در انجام ارزشیابی واقعی مستندسازی فعالیتهای دانش آموزان است. و می توان عملکرد دانش آموزان را با روشهای مختلف ثبت و نگهداری کرد. برخی از این روشها عبارتند از گزارش های داستان گونه نمونه هایی از کارهای دانش آموزان، نوارهای صوتی، طرح های کلاسی، گزارشهای گاه شماری. (عبدی، ۱۳۸۸)

منطق اصلاح دروس موجود

در نیم قرن گذشته معلمان از ناشران کتاب درسی و بازاریان برنامه درسی انتظار داشتند که برنامه های آموزشی بسته بندی شده ای را در کنار هم قرار دهند که ترکیبی از تکنیک فروش کالا، ساختار و منابع باشند. اگر چه بسیاری از جنبش های اصلاح طلبانه به موقعیتی دردناک رسیده اند که در آن بازار و تجارت حاکم بر مقوله ی آموزشی است و از این گله مند هستند اما در حقیقت معلمان به داشتن برنامه ای پیش ساخته، خود را وفق داده و عادت کرده اند بطوری که آنها می توانند از آن اقتباس کنند و در هنگام نیاز به آن رجوع نمایند. این کار مناسب است و در زمان صرفه جویی می کند. گاردنر از بسته های از پیش آماده شده نظریه هوش چندگانه حمایت نمی کند. نظریه هوش چندگانه ماهیت بی نظیر هر یادگیرنده را بطور مجزا تشخیص می دهد. و تدوین دروس مبتنی بر این نظریه مستلزم ترکیب سبک آموزشی شخصی معلم با ترکیب خاص نیمرخ هوش های چندگانه دانش آموز است که در هر کلاس خاص ارائه می شود. مهم است که به یادآوری شود تلاش برای تطبیق دادن همه هوشها در هر درس، لازم نبوده یا حتی توصیه نمی شود. تلاش برای کار کردن با هوشهای نه گانه در یک درس معمولاً منتهی به یک بی نظمی شدید و مصنوعی می شود که با آن دانش آموزان نمی توانند از اشباع حاصل شده دروندادها و تجارب بهره ببرند. در عوض، انتظار می رود که بیش از چهار یا پنج هوش را در یک درس ادغام نشود. مناسب ترین هوش برای هدف زمانی مشخص شود که با درس فعلی کار مرتبط باشد و باید بطور طبیعی از محتوای طراحی خود معلم جریان یابد. این کار فهم است زیرا بچه ها اگر می خواهند به درستی از تلاشهای معلم بهره گردند باید ارتباطات مشخص و طبیعی بین هوشها را ملاحظه کنند. اگر درس سعی دارد یک ارتباط درون فردی را تحمیل کند که در ادامه درس جریان نداشته باشد، اینکار بجای اینکه به دانش آموز برای فهمیدن کمک کند آنها را عقب می زند. بطور خلاصه، اگر معرفی هوش های جدید با درس فعلی بطور طبیعی و به راحتی تطبیق نیابد، آن باید حذف شود.

با توجه به طراحی صحیح درس هوشهای چندگانه، باید با هدفی مشخص شروع شود. بطور پیوسته در آن هدف مراجعه شود تا مطمئن گردیم همان طور که ادامه درس را می سازیم در مسیر نیز قرار دادیم. در مورد درس فعلی، اینکار ممکن است بدین معنا باشد که اصلاح هدف اصلی تا حدی فضا را برای نتایج بیشتر ایجاد می کند. با یک هدف مشخص و مناسب شما می توانید هوشهای را شناسایی کنید که می خواهید در داستان بگنجانید. باید ارتباطی شفاف و

طبیعی بین هدف یادگیری و هر هوشی که می خواهید برای گنجاندن انتخاب کنید وجود داشته باشد. سرانجام از هدف یادگیری خود و فهرست هوشها برای تعیین فناوری هایی (اگر وجود دارد) که مایلید در کلاس بکار روند استفاده کنید. همه ی دروس از کاربرد فناوری بهره نخواهند برد و بدانید که چه زمانی مناسب است که به مرحله عمل و تجربه در آیند و چه زمانی نه. (مکنزی، ۱۳۹۱)

روش پی.ا.ام.ای.تی

از دیدگاه معلمان و کارورزان رویکرد پی.ا.ام.ای.تی مبتنی بر اندیشه «طراحی معکوس است. که توسط ویگنیز و جی مک تیگه طرح شده است. معلم ابتدا به رویه درس نگاه می کند و سپس از طریق هدف یادگیری، و ارزیابی آن را ترسیم به عقب می کند تا ثبات و سازگاری هدف را تعیین کند. اگر جریان واقعی یک درس به خوبی با هدف ارزیابی تطبیق یابد طرح درس به درستی طراحی می شود و بیشترین موفقیت آموزشی را به همراه می آورد. اگر درسی با هر یک از مؤلفه های خود سازگار نباشد، فرآیند پی.ا.ام.ای.تی اختلال و نقاط ضعفی را شناسایی خواهد کرد که معلمان می توانند سپس آن را بررسی کنند. کل رویه برای بررسی سازگاری درس در درون بافت هوش های نه گانه طراحی می شود. در اینجا پنج گام این روش بیان می شوند:

۱- رویه: بدون نگاه کردن به گستره ی بخش های درس فعلی، مستقیماً به سراغ رویه بروید و یادداشت هایی بردارید درباره ی هر فعالیت تجربی تجویزی و هوشهایی که آن تعیین می کند. برای مثال اگر از دانش آموزان خواسته شود که یک نوع پل را از درس قبلی برای بکار بردن در طراحی خودشان انتخاب کنند، شما می توانید هوش طبیعت گرا (هوش طبقه بندی و سلسله مراتب) نمودار پی.ا.ام.ای.تی را برای یادداشت کردن پیشنهاد دهید. اگر از دانش آموزان خواسته شود ابعاد پلی را که باید سازند محاسبه کنند، که هوش منطقی را تحریک می کند. هر مورد و همه هوشهایی که مطابقت دارند را یادداشت کنید و این فرآیند را برای رویه تمام درس تکمیل کنید.

۲- هدف یادگیری: اکنون برای شروع طرح درس خود و بررسی هدف یادگیری تعیین شده آماده شوید. روی نمودار پی.ا.ام.ای.تی یادداشت کنید که چه هوشهایی برای این هدف مناسب به نظر می رسند. صرفاً هوشهایی را یادداشت می کنید که هدف یادگیری آنها را بطور واضح و شفاف می پذیرد.

۳- مطالب: با رویه و هدف بازنگری شده اکنون می توانید نگاهی به فهرست مطالب بیندازید که درس را مشکل داده اند. کدام هوشها این مطالب و محتویات را تحریک می کنند؟

۴- ارزیابی: اکنون، نگاهی به طرح ارزیابی بیندازید، آیا با این رویه، هدف و مطالب موجود در هوشهایی که از آن استفاده می کند سازگار است؟ آیا سازگاری مشخصی بین هدف، مطالب، رویه و ارزیابی بر حسب هوشهای عنوان شده وجود دارد؟ در مورد درس ساختن پل، آزمایش پل با عبور یک کامیون ۱۲ پوندی روی آن بهترین گزینه است.

۵- فناوری: در پایان، نمودار پی.ا.ام.ای.تی را که ایجاد کرده اید مورد بازنگری قرار دهید و تعیین کنید که کدام فناوری باید گنجانده شود البته اگر وجود داشته باشد. (مکنزی، ۱۳۹۱)

| هوش ها | رویه | هدف | مطالب | ارزیابی | فناوری |
|-----------|------|-----|-------|---------|--------|
| کلامی | | | | | |
| منطقی | √ | √ | √ | √ | √ |
| دیداری | √ | | √ | | √ |
| جنبشی | √ | √ | √ | | √ |
| موسیقایی | | | | | |
| درون فردی | | | | √ | |
| میان فردی | √ | | | | |
| طبیعت گرا | √ | | | √ | |
| وجودی | | | | | |

جدول زیر نشان می دهد که چگونه با در نظر گرفتن هوش چند گانه بخش پوشاک مقطع ششم طراحی شده است.

| عنوان درس: پوشاک ما | | موضوع: تعلیمات اجتماعی | |
|--|-----------|--|--|
| معلم: خدیجه طاهری | | مقطع: ششم ابتدایی | |
| | | چارچوب زمانی ۴ دوره کلاسی | |
| | | (هر دوره ۴۵ دقیقه) | |
| اهداف | هوش ها | تکنولوژی | |
| ۱- دانش آموزان تغییر و تحول و تداوم را در برابر پدیده های اجتماعی و فرهنگی مانند پوشاک شناسایی و بیان می کنند. | کلامی | - کتاب درسی | |
| | طبیعت گرا | - کاربرک های فعالیت شماره ۱۹ و ۲۰ | |
| | درون فردی | - نقشه مصور با پراکندگی پوشاک اقوام ایرانی | |
| | میان فردی | - عکس و اسلاید از پوشاک اقوام مختلف | |

| | | |
|---|-----------|--|
| - تصاویر لباس محلی در منطقه زندگی دانش آموز | منطقی | ۲- دانش آموزان لزوم رعایت آداب اخلاقی و آموزه های دینی را مسئله پوشاک تجزیه و تحلیل می کنند و نسبت به رعایت این آموزه ها در زندگی فردی و اجتماعی تمایل نشان می دهند. |
| - بازدید علمی از کارگاه تولیدی لباس | میان فردی | |
| | درون فردی | ۳- دانش آموزان انواع نقشها و کار برخی گروه های شغلی را در فعالیت های مختلف اقتصادی (کشاورزی، دریا و پوشاک و...) شناسایی و بررسی کنند. |
| | | |
| | طبیعت گرا | ۴- دانش آموزان فرآیند تولید برخی کالاها را از منبع تا مقصد شناسایی و بطور متوالی نشان می دهند و مفهوم خط تولید را بیان کنند. آنها شیوه های صحیح تصمیم گیری در خرید و مصرف کالاها را از خود بروز می دهند. |
| | درون فردی | |
| | | |
| | کلامی | |
| | طبیعت گرا | |
| | دیداری | |

| رویه |
|--|
| <p>آماده سازی:</p> <ul style="list-style-type: none"> * تهیه تعدادی عکس از لباسهایی که فعالیت های مختلف را نشان می دهد. * کلاه محلی (در مدارس پسرانه) یا شال محلی (در مدارس دخترانه) بخريد. * تهیه شال یا کلاه پشمی به همراه یک لباس خنک تابستانی که ارتباط آب و هوا با انواع لباس را شاخص تر می گرداند. * بازدید از موزه مردم شناسایی (در صورت امکان) * تهیه اسلایدهایی که بیانگر نوع پوشش اقوام مختلف ایرانی است. * استفاده از تصاویر کتابهای تاریخ سال گذشته و چسباندن آنها روی مقوا * تهیه مواد یک ساندویچ تخم مرغ * بردن دانش آموزان به یک کارگاه تولیدی لباس، کفش یا پارچه (یا در صورت عدم امکان یک نفر که با این مشاغل آشناست به کلاس دعوت کنیم و در صورت امکان ابزار و وسایل کارشان را به کلاس بیاورند و به پرسشهای دانش آموزان پاسخ دهند) |

| |
|---|
| * با نوشتن نامه ای به اولیاء دانش آموز از ایشان بخواهید در صورت امکان لباس محلی مناسب را به فرزندتان بدهید تا در کلاس آن را بپوشد. |
| * با نوشتن نامه ای به اولیاء دانش آموز از ایشان بخواهید مهلت آشنایی بیشتر فرزندشان با خرید لباس و میزان درآمد خانواده جدولی از میزان لباسهای خریداری شده توسط وی در سه ماه گذشته تهیه گردد. |

| فعالیت ها | هوش ها |
|---|-----------|
| روز اول | |
| * در روز تدریس این فصل معلم از کلاه محلی در (مدارس پسرانه) یا شال محلی (در مدارس دخترانه) استفاده کند. یا اینکه دانش آموزان لباسهای مختلف اقوام ایرانی را بپوشند. | وجودی |
| * تعدادی عکس از لباسهایی که فعالیت مختلف را نشان می دهد در اختیار گروه ها می گذاریم و از دانش آموزان می خواهیم سه گروه اجتماعی، شغلی دیگر را که لباس مخصوص دارند نام ببرید. | دیداری |
| | طبیعت گرا |
| * هر یک از دانش آموزان بتوانند با دیدن شال و کلاه پشمی به همراه یک لباس خنک تابستانی ارتباط هوا را با نوع لباس تشخیص دهند و در گروه های خود بحث کنند. | وجودی |
| | میان فردی |
| | دیداری |
| | دیداری |
| * دانش آموزان در همان گروه های خود تصاویر از کتابهای تاریخ سال گذشته تهیه کرده و بر اساس دوره های مختلف بر روی مقوا بچسبانند. | کلامی |
| (کاربرگ شماره ۱۹) | طبیعت گرا |
| | میان فردی |
| * به نمایش گذاشتن اسلایدها که نشان دهنده ی لباس های اقوام ایرانی هستند و دانش آموز را ترغیب کنیم به انجام پژوهش در مورد لباس یک قوم و گزارش آن در کلاس ارائه دهد. | وجودی |
| | طبیعت گرا |
| | دیداری |
| | طبیعت گرا |
| | کلامی |

| | |
|-----------|--|
| جنبشی | |
| دیداری | |
| میان فردی | |

| هوش ها | فعالیت ها |
|-----------|---|
| روز دوم | |
| کلامی | * دانش آموزان را به موزه ی مردم شناسی برده و از آنها خواسته شود گزارش مختصری از آنچه مشاهده کرده اند بنویسند. |
| وجودی | |
| دیداری | روز سوم |
| دیداری | * به منظور آشنایی دانش آموزان با مفهوم خط تولید می توانید روند تولید یک ساندویچ تخم مرغ را نشان دهید. مشارکت با آنها به این صورت است. نفر اول نان را خالی می کند. نفر دوم تخم مرغ را داخل آن می گذارد. نفر سوم گوجه فرنگی و نفر چهارم خیار شور می گذارد. نفر پنجم ساندویچ را در کاغذ می پیچد و نفر ششم آن را در کیسه پلاستیکی می گذارد. |
| میان فردی | * فعالیت شماره (۱) کتاب را انجام دهند. |
| جنبشی | * فعالیت شماره (۲) کتاب را انجام دهند. |
| میان فردی | * به منظور تعمق یادگیری فرآیند تولید تا مصرف از دانش آموز بخواهید کاربرگ شماره ۲۰ کتاب را انجام دهد. |
| کلامی | |
| منطقی | |
| بیانی | |
| دیداری | * دانش آموز جدولی از میزان لباسهای خریداری شده طی سه ماه گذشته تهیه کرده و به کلاس گزارش می دهد. |

| | |
|-------|--|
| منطقی | |
| کلامی | |

| | |
|--|---|
| فعالیت ها | هوش ها |
| روز چهارم | |
| * دانش آموز را به یک کارگاه تولیدی لباس یا کفش ببریم و از آنها بخواهیم گزارش مختصری از چگونگی تولید پوشاک ارائه دهند و در غیر این صورت فردی را که با این مشاغل آشناست به کلاس دعوت کنیم و از او بخواهیم ابزار و وسایل کارش را به کلاس آورده و در این باره توضیح دهد. | کلامی دیداری جنبشی |
| فرآورده | |
| * ارائه گزارشهای دانش آموزی در مورد پوشاک | کلامی دیداری منطقی میان فردی |
| ارزیابی | |
| * دانش آموزان در موارد زیر مورد ارزیابی قرار خواهند گرفت: * پژوهش های گردآوری شده درباره ویژگی های لباسهای اقوام ایرانی * انجام دادن فعالیت های کتاب | کلامی منطقی طبیعت گرا منطقی کلامی جنبشی کلامی دیداری |
| * شرکت کردن در بازدیدها و ارائه دادن گزارش | |

| | |
|-----------|----------------|
| وجودی | * مشارکت کلاسی |
| میان فردی | |

جدول پی. ا. ام. ای. تی واحد پوشاک

| هوش ها | رویه | هدف | مطالب | ارزیابی | فناوری |
|-----------|------|-----|-------|---------|--------|
| کلامی | √ | √ | √ | √ | √ |
| منطقی | √ | √ | √ | √ | |
| دیداری | √ | √ | √ | √ | √ |
| جنبشی | √ | | √ | √ | √ |
| موسیقایی | | | | | |
| درون فردی | √ | √ | √ | | |
| میان فردی | √ | √ | √ | | |
| طبیعت گرا | √ | √ | √ | √ | √ |
| وجودی | √ | | √ | √ | |

نتیجه گیری

تئوری هوشهای چند گانه با این بیان که همه دانش آموزان می توانند یاد بگیرند، حامیان زیادی را از میان، معلمان به دست آورده است. با تفکر در مورد چگونگی یادگیری دانش آموزان از طریق هوشهای چند گانه فردی آنها و فعالیت هایی که یادگیری را ارتقاء می دهد مربیان می توانند محیط یادگیری موفق

و با انگیزه ای را برای همه دانش آموزان فراهم کند. همچنین تئوری هوشهای چندگانه معلمان را قادر می سازد تا کل آموزش را به عنوان یک کل معنی دار به جای موضوعات منفرد جزئی بررسی کند. تئوری هوش چندگانه منبعی برای تلفیق موضوعات درسی و ایجاد یک تجربه یادگیری برای همه دانش آموزان در کلاس درس است.

معلمان این نظریه را به این دلیل می پذیرند، که روشی برای توسعه و تعمیم تدریس قدیمشان را به آنها ارائه می کند. نظریه هوش چندگانه را دوباره اختراع نمی کند بلکه در عوض حرفی برای کمک به تقویت سیستم آموزشی است.

با توجه به آنچه مطرح گردید به نظر می رسد یکی از راه های تقویت هوشهای چندگانه استفاده از روشهای تدریس فعال و مشارکتی است. این روش انواع گوناگونی از راه کارهای یادگیری را به سوی دانش آموزان می گشاید. به هر حال برنامه آموزشی که برای استفاده در کلاسهای درسی از طرف معلم انتخاب می شود کاملاً بستگی به خصوصیات و قدرت تشخیص او در شناسایی دانش آموزان و کاربرد بهترین شیوه را دارد.

منابع

- ۱- آمسترانگ، توماس. (۱۳۸۷). هوشهای چندگانه در کلاس درس، ترجمه مهشید صفری. تهران: انتشارات مدرسه
- ۲- حاج حسینی، غلامرضا، بالغی زاده، سوسن. (۱۳۸۱). نظریه ی هوشهای چندگانه و کاربرد آن در آموزش. تهران: انتشارات جهاد.
- ۳- دژگاهی، صغری. حاجی مردادی، فرخنده. (۱۳۹۲). تحلیل یادگیری بر اساس مقایسه سبک های شناختی و هوش چند گانه هوارد گاردنر، تهران، نشر علم.
- ۴- شریفی، حسن پاشا. (۱۳۸۴). مطالعه ی مقدماتی نظریه هوش چندگانه گاردنر در زمینه ی موضوع های درسی و سازگاری دانش آموزان. فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۱۱. صفحه ۱ تا ۲۵
- ۵- عبدی، علی (۱۳۸۸). نظریه هوشهای چندگانه و کاربرد آن در کلاس درس. در همایش شیوه های نوین در مدیریت مدارس هزاره ی سوم کرمانشاه. دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمانشاه.
- ۶- عباری بناب، باقر. سلیمی، محمد. سلیمان، لیلا. نوری مقدم. ثنا. (۱۳۸۶). هوش معنوی. فصلنامه علمی پژوهشی اندیشه نوین دینی. شماره ۱۰-۱۴۷۰-۱۲۵.
- ۷- فتحی، رقیه. حسینی، مهدی زاده. مریم، اسلام پناه (۱۳۹۰). نظریه ی هوش های چندگانه و کاربرد روشهای تدریس فعال مشارکتی. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴. تهران. پژوهشکده ی سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت.

۸- مکنزی، والتر. (۱۳۹۱). مترجمان حسینی زنگنه، مصطفی شیر پور. هوشهای چند گانه و تکنولوژی آموزشی. تهران: آییژ

۹- موسی پور، نعمت الله (۱۳۸۲). مفهوم تدریس و پرسش های اساسی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی. ۸۳، ۵۶-۴۸.

۱۰- مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۶). نظریه هوش های چند گانه و دلالت های آن برای برنامه درسی و آموزش. فصلنامه ی تعلیم و تربیت، شماره ۸۸

۱۱- نیرو، محمد، حاجی حسین نژاد، غلامرضا. عسکری، مجید علی، (۱۳۹۱). مقایسه ی اثر بخشی آموزش محیط زیست بر اساس نظریه هوشهای چند گانه

گاردنر و شیوه ی سنتی. پژوهش های ترویج و آموزش کشاورزی، شماره ۱، ۴۳-۵۴.



دانشگاه فرنگیان
پردیس شهید باشتی نژاد مشهد (خواهران)

دیدگاه دانش آموزان دوره ابتدایی درباره نقش ویژگی های ظاهری و سنی معلم در آموزش و یادگیری

مینا گودرزی^۱، مهسا احدی^۲

۱- دانشجو کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس امام جعفر صادق (ع) بجنورد

۲- دانشجو کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس امام جعفر صادق (ع) بجنورد

استاد راهنما:

علی جوینی

چکیده:

پژوهش حاضر دیدگاه دانش آموزان دوره ابتدایی درباره نقش ویژگی های ظاهری و سنی معلم در آموزش و یادگیری را مورد بررسی قرار داده است. جامعه آماری در این تحقیق تمام دانش آموزان دختر مقطع دبستان شهرستان بجنورد می باشند نمونه انتخابی ۱۵۰ دانش آموز از کل جامعه آماری توسط فرمول کوکران و انتخاب دانش آموزان توسط نمونه گیری خوشه ای از تمامی دانش آموزان مقطع دبستان دخترانه شهرستان بجنورد انتخاب شدند در این تحقیق به منظور سنجش فرضیه های پژوهشگر از پرسشنامه پژوهشگر ساخته استفاده شد که شامل ۱۴ سوال بسته پاسخ می باشد تجزیه و تحلیل داده ها توسط آمار توصیفی_استنباطی و فرمول خی دو جهت آزمون فرضیه ها انجام گرفت.

کلید واژه: ویژگی های ظاهری، یادگیری دانش آموزان، دانشجو معلم

مقدمه

آراستگی های ظاهری انسان ها و نحوه پوشش آنها زمینه و عامل مهمی در جلب توجه افراد به شمار می آید در بسیاری از محیط ها و خصوصا در محیط های آموزشی و در مدارس توجه به آراستگی های ظاهری از عوامل مهم در نشاط آفرینی است. در این میان توجه به وضعیت ظاهری معلمان از نظر روان شناسان اجتماعی عامل مهمی در کارایی پیام دهی در محیط های آموزشی است با توجه به نگرش نظام وار به کلاس درس بدین معنا که تمام اجزای نظام با هم در ارتباط اند و تاثیر متقابل دارند قطعا رنگ ها هم در ساختار مدرسه جایگاه خاص خود را دارند که از جمله باید به رنگ پوشش معلم توجه کرد موضوع پوشش و ظاهر هرچند ساده به نظر می آید اما در واقع چنین نیست. با توجه به مسئله اصلی تحقیق که آیا ویژگی های ظاهری معلم در یادگیری دانش آموزان تاثیر میگذارد فرضیه یا فرضیاتی در رابطه با تاثیر ویژگی ها و خصوصیات ظاهری مانند ظاهر آراسته، تن صدای معلم، وجود نقص در صورت معلم (ماه گرفتگی، نامرتب بودن ردیف

دندان ها و....) سن و حتی شیوه های بیان و گفتار معلم در یادگیری دانش آموزان مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. دلیل انتخاب این موضوع توسط پژوهشگر جالب بودن نکاتی شبیه در نظر داشتن قد و در هنگام گزینش دانشجو معلمان بوده است که آیا توجه به این گونه موارد واقعا ضروری و لازم در جهت انتخاب و قرار دادن ملاک برای دانشجو معلم می باشد.

بیان مساله تحقیق:

مسئله اصلی

- آیا بین ویژگی های ظاهری و سنی معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد؟
- ۱- آیا بین گفتار معلم با یادگیری دانش آموزان رابطه ای وجود دارد؟
 - ۲- آیا بین سن معلم و یادگیری به دانش آموزان رابطه ای وجود دارد؟
 - ۳- آیا بین ظاهر آراسته معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد؟
 - ۴- آیا بین وجود هرگونه نقص در ظاهر معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد؟
 - ۵- آیا بین صدای معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه ای وجود دارد؟

متغیر های بازنگر

متغیر مستقل: ویژگی ظاهری معلم (گفتار یا شیوه بیان، سن، ظاهر آراسته، وجود نقص در ظاهر معلم، صدای معلم)
متغیر وابسته: یادگیری دانش آموزان

اهداف تحقیق:

هدف کلی:

تاثیر ویژگی های ظاهری و سنی معلم در یادگیری و آموزش دانش آموزان

اهداف جزئی:

بررسی تاثیر خوش گفتاری معلم در کیفیت یادگیری دانش آموزان

بررسی تاثیر آراستگی ظاهری معلم در یادگیری دانش آموزان

بررسی تاثیر سن معلم در یادگیری دانش آموزان

بررسی تاثیر صدای معلم در یادگیری دانش آموزان

فرضیه های تحقیق:

۱- بین گفتار معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد

۲- بین معلم جوان و مسن در آموزش و یادگیری به دانش آموزان تفاوت وجود دارد

۳- بین ظاهر آراسته با ظاهر نامرتب معلم در میزان یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد

۴- بین ظاهر معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد

۵- بین صدای معلم با یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد.

تعریف عملیاتی:

یادگیری: عبارت است از تغییر نسبتاً پایدار در احساس ، تفکر و رفتار فرد که بر اساس تجربه ایجاد شده باشد.
آراستگی ظاهر: عبارت است از مرتب ، پاکیزه و مناسب بودن سر و وضع ظاهر است .

جامعه و نمونه آماری:

جامعه آماری این تحقیق دانش آموزان دختر مقطع دبستان شهرستان بجنورد (استان خراسان شمالی) می باشند و نمونه آماری با توجه به فرمول کوکران ۱۵۰ نفر از تمامی پایه ها به صورت تصادفی و به روش خوشه ای انتخاب شده است.

وسایل جمع آوری اطلاعات:

ابزار جمع آموری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه محقق ساخته متشکل از ۱۴ سوال بسته پاسخ می باشد. که در حضور محقق بین نمونه آماری توزیع و پس از توضیحات لازم و پاسخ دادن به آنها جمع آموری شد اعتبار و روایی این پرسش نامه با توجه به بازآزمایی مورد تایید واقع شده است.

انواع متغیرهای بازیگر:

متغیر مستقل: ویژگی ظاهری معلم (گفتار یا شیوه بیان، سن، ظاهر آراسته، وجود نقص در ظاهر معلم، صدای معلم)
متغیر وابسته: یادگیری دانش آموز

روش های آماری مورد استفاده:

روش آماری مورد استفاده در این پژوهش با استفاده از آمار توصیفی _ استنباطی و استفاده از فرمول خی دو جهت آزمون فرضیه ها و داده های آماری می باشد.

پیشینه تحقیق:

انسانها از زمان های بسیار دور که هنوز از تمدن و شهرنشینی فاصله زمانی زیادی داشتند پی به اهمیت لباس برده بودند چرا که آنها را در مقابل سرمای کشنده و گرمای طاقت فرسا حفظ می کرده است و به اصطلاح مهمترین دستاورد بشری برای انطباق با محیط خود به حساب می آمد ولی بعدها انسانها به تاثیر شگرف لباس در جذب دیگران بخصوص جذب جنس مخالف و برقراری ارتباط عاطفی در مرحله اول و چگونگی ارتباط با دیگران بخاطر مشخص کردن روحیه و مکنونات درون انسانها در مراحل بعدی پی بردند تا جایی که رفته رفته نوع لباس و رنگ آن تاثیر زیادی در بدست آوردن جایگاه و مرتبه اجتماعی در جوامع بدوی ایفا کرد بطوریکه نوع لباس طبقات اجتماعی از هم مشخص گردیدند لباس پادشاهان ، لباس اعیان ، لباس کشیش ها ، لباس سربازان ، لباس جادوگران ، لباس کاهنان و و رفته رفته واکنش دیگران نیز در برخورد با پوشندگان لباس ها متفاوت گردید مردم می بایست به کسانی که لباس اعیان را به تن داشتند احترام میگذاشتند بدون اینکه خود فرد را بشناسند و یا از افرادی که لباس جنگاوران را پوشیده بودند دوری بکنند و یا از افرادی که لباس ژنده می پوشیدند برای کارکردن استفاده بکنند پس می بینیم که نوع لباس پوشیده شده و استفاده از رنگ های مختلف توسط افراد اثرات بسیار زیادی در نوع رفتار دیگران ایفا می کند . در تحقیقات زیادی که توسط اندیشمندان ارتباطات در این زمینه انجام گرفته مشخص شده است که تاثیر لباس در چگونگی واکنش دیگران انکار ناپذیر بوده و نقش اساسی را در ایجاد ارتباط موثر یا قطع ارتباط ایفا می کند . در یکی از این تحقیقات مشخص گردید آن دسته از همکاران تحقیقاتی هنگامی که لباس شیک و مرتب پوشیده بوده اند و درخواست کمک کرده اند کمک بیشتری نسبت به زمانی که لباس نامرتب پوشیده بوده اند از سوی مردم دریافت کرده است و یا مردم به امر و نهی افرادی که لباس فرم پوشیده اند بدون مقاومت پاسخ مثبت می دهند و یا اگر راننده اتومبیلی با لباس شیک از چراغ قرمز عبور کرده عده بیشتری به دنبال او به راه افتاده و مرتکب همان خطا شده اند . که نتایج تحقیقات نشان دهنده این مسئله هست که انسان ها معمولا در هر زمینه ای پذیرای کسانی هستند که لباس و پوشش مناسب و قابل قبول عرف جامعه را داشته باشند یعنی ظاهر و سر و وضعی شبیه خودشان داشته باشند (واکنش منفی برای عدم پذیرش از جانب دیگران) . همچنین در تحقیقاتی که توسط گرین و جایلز (۱) انجام شد مشخص گردید که زدن کراوات و لباس منظم پوشیدن ، اطاعت و پذیرش بیشتری را در دیگران ایجاد می کند . و در تحقیق دیگری که توسط دو دانشمند ارتباطات به نام های هارپ و استرج (۲) انجام گرفت نتیجه گرفتند که گویندگان خبری در صورت پوشیدن لباس های محافظه کارانه (غیر مد روز) و منظم در مقایسه با گویندگانی که لباس های مد روز می پوشند اخبارشان بیشتر به خاطر سپرده می شود (به علت جا افتادن و عمیق بودن در مسائل) و این زمانی بیشتر صادق تر است که مخاطب خود نیز از لباس محافظه کارانه استفاده کند .

نوع دیگر اثر لباس بر دیگران ، وقتی است که بر جذابیت فیزیکی شخص افزوده باشد . لباس عامل مهم در گیرائی و جذابیت فرد محسوب می شود و جذابیت خود دارای اثرات دامنه دارنه تنها بر جاذبه جنس مخالف بلکه بر بسیاری از جنبه های دیگر دارد .

همانطور که در بالا نیز اشاره گردید لباس علاوه بر تاثیر بر دیگران ، در اخلاق و رفتار خود فرد نیز تاثیر شگرفی می گذارد و شخص هنگامی که لباس مرتب و شیک می پوشد سعی می کند از نوع خاصی از رفتار و حرکات استفاده نماید که با اصطلاح برازنده آن لباس می باشد و به بیان دیگر مردم از پوشندگان آن لباس انتظار دارند . تارین (۳) مشاهده کرد که در زمین های بازی اسکیت در شبهای خاصی که اقتضا می کرد اسکیت بازی آن لباس آبرومندی بیوشد تعداد برخوردها و سرو صدا کمتر بوده است .

مد و تن دادن به آن در جوامع می تواند علایم خوبی برای شناختن روحیات روانی مردم آن جامعه به اندیشمندان ارائه دهد بدینگونه که آیا مد های پدید آمده در جامعه در چه مدت همه گیر می شود ، چقدر دوام می یابد و چه گروهی بیشتر بسوی مد گرایش پیدا می کنند و یا چه رنگ هائی بیشتر مورد توجه مردم واقع می شود به عنوان مثال در بعضی از جوامع مشخص می گردد که مردم و جوانان آن برای پوشیدن لباس های تیره علاقه نشان می دهند و از پوشیدن لباس هائی با رنگ روشن ابا دارند که این داده می تواند علایم بسیار خوبی برای مشخص کردن نوع رفتار و عقاید و روحیات مردم باشد و نقطه خوبی برای برنامه ریزان و خواص جامعه می تواند باشد چرا که علاقه عمومی و همه گیر و طولانی مدت به لباس های تیره می تواند نشانگر افسردگی بالای مردم باشد .

زیمل (۴) اولین کسی بود که نظریه " چکه چکه سرازیر شدن " مد را مطرح ساخت اینکه مد ابتدا توسط افراد طبقه بالای اجتماع آغاز می گردد و سایر اقشار برای رسیدن به آن جذابیت و موقعیت آن را تقلید می کنند سپس گروه برگزیدگان اجتماع دوباره ظاهر خود را تغییر می دهند تا خود را از مقلدها متمایز سازند . این نظریه در سال ۱۹۲۸ با بررسی انجام شده توسط هر لاک (۵) قوت گرفت وی با مطالعه بر روی ۱۵۰۰ نفر از مردم به این نتیجه رسید که ۲۵ درصد از افراد به دلیل ترس از مورد تائید قرار نگرفتن شیوه لباس پوشیدن خود را تغییر می دهند و همچنین مشخص شد که صد در صد مردان تا مقبولیت یافتن شیوه جدید صبر می کنند ، در حالیکه ۱۹ درصد از زنان فوراً " شیوه جدید را می پذیرند . ۴۰ درصد از زنان و ۲۰ درصد از مردان بدین جهت پیرو مد هستند که ظاهری شبیه به افراد

طبقه بالای اجتماع پیدا می کنند و تقریباً "نیمی از افراد اظهار داشتند که شیوه لباس پوشیدن خود را وقتی تغییر می دهند که ببینند طبقات پائین تر هم آنرا تقلید کرده اند. اولین پدیده آورندگان مد عموماً "جوانان، تحصیل کردگان، مرفهین و باشاهمت ها و دگر اندیشان بوده اند که دنباله رو دیگران نبوده اند اما پیروان مد را اغلب کسانی تشکیل می دهند که از لحاظ اجتماعی دغدغه خاطر داشته و همرنگی با جماعت را ترجیح می دهند. کسانی که خیلی زود مد را می پذیرند احساساتی، سبک سر، سر به هوا، نخس و پررو به نظر می آیند و تصویر از خود دختران آلامد، در مقایسه با دخترانی که کمتر از مد پیروی می کنند بیشتر به تصویر فوق شبیه است و معمولاً پس از جا افتادن و استقرار مد جدید نپذیرفتن آن دعوت به تحقیر یا مردود شمردن آن است. در کنار پیروی از مد، بسیاری از مردم سعی دارند در عین آلامد بودن، ظاهری از متفاوت بودن را به نمایش بگذارند. سیندر و فرامکین (۶) در تحقیقاتی متوجه شدند که نیاز به منحصر به فرد بودن جنبه دیگری است که بر طرز لباس پوشیدن و سایر رفتار های آدمی تاثیر دارد. هر جز از ظاهر برای خود مفهومی دارد. این مفهوم ممکن است اختیاری و عددی باشد مثل پلاک ها یا اختیاری و درجه ای باشد مثل مفاهیم گرفته شده از شباهت با شخص مورد تقلید و یا قیاسی باشد مثل بلند کردن ریش برای نشان دادن مردانگی یا پوشیدن لباس یقه باز برای وسوسه جنسی و یا حتی انحراف افکار برای اینکه فرد خود را واجد خصوصیتی نشان دهد که فاقد آن است. یعنی گاهی افراد برای گریز از یک شرایط و کتمان کردن بعضی از خصوصیات و یا تخلفات و یا نشان دادن بعضی همسانی ها با الگوهای فردی و رفتاری سعی می کنند با استفاده از پوشش مختص گروهی یا فردی، خود را پیرو و یا شبیه الگو نشان دهند. به عنوان مثال، شخصی که تازه از رشته هنر در دانشگاه قبول شده است سعی می کند از اولین روز با تغییر شکل ظاهری و یا تغییر پوشش، خود را شبیه هنرمندان مشهور دنیا نشان دهد و یا جوانانی که ترس از دیگران همواره اینها را عذاب میدهد و نمی توانند در میان جوانان هم سن و سال خود پایگاهی بدست آورند برای غلبه بر این ترس درونی از پوشش و لباس شبیه قهرمانان فیلم ها یا افراد خشن برای دوری از تهدید ها استفاده می نمایند. و یا گاهی نمادگری پیچیده تری ممکن است در کار باشد مثل زدن نقاب در آداب و سنن انسان های بدوی. البته ترکیبی از اجزا نیز میتواند پیام خاصی را منعکس بکند مثلاً ترکیب کردن کت و شلوار مشکی با کراوات قرمز می تواند حامل پیام باشد بعنوان مثال یک رئیس جمهور وقتی در یک سخنرانی رسمی می خواهد در مورد جنگ صحبت کند احتمال اینکه از کراوات قرمز که نشان جنگ و آتش و قدرت استفاده کند. آنچه که در این نوشته کوتاه می توان نتیجه گرفت این است که نوع و رنگ لباس در هر فرد نشانگر روحیه و درون افراد و همچنین نوع نگرش آنها به جامعه و قضاوت آن می باشد.

دومین جنبه ظاهری عبارت از شکل و اندازه بدن است قد، وزن و قواره جنبه های مهم جثه را تشکیل می دهد. در قالب تحقیقات از سه قواره استفاده می شود :

اکتومورف ها : لاغر، بلند، شکننده

انرومورف ها : چاق، گرد، نرم

مزومورف ها : عضلانی، استخوانی و ورزشی

با استفاده از امتیاز دهی نسبی به هر کدام از این سه بعد می توان جثه فرد را توصیف کرد. یعنی با استفاده از امتیاز دهی نسبی به هر کدام از این سه بعد می توان جثه فرد را توصیف کرد.

از انجائی که معمولاً جثه بر حسب ویژگی های شخصیتی تفسیر می شود باید ببینیم آیا بین جثه و شخصیت ارتباطی وجود دارد یا خیر. البته پژوهشگران ارتباطی معتقدند در واقع بین این دو ارتباط وجود دارد ولی نسبتاً ضعیف است. مزومورف ها بیشتر به تهاجم و بزه کاری گرایش نشان می دهند هر چند از روحیه ورزشکارانه ای برخوردارند. اکتومورف ها به نگران و باهوش بودن گرایش دارند و آندومورف ها به بی خیالی، تنبلی و خوشگذرانی. بیماران افسرده اغلب چاقند و بیماران اسکیزوفرنی لاغر.

آیا می توان جثه را یک پیام دانست؟ جثه تا زیادی ارثی است ولی با رژیم غذایی و ورزش می توان آن را تغییر داد و حتی ابعاد ظاهری جثه مثلاً قد را با پوشیدن کفش های پاشنه بلند، آرایش دادن مو های سر به طرف بالا و یا گذاشتن یک کلاه بلند بر سر و یا ایستادن به حالت کشیده تغییر داد. دستکاری جثه تا حدودی امکان پذیر است. در بعضی جوامع بدوی بدن را شدیداً از ریخت انداخته و معیوب می کردند. ارتباطگران معتقدند مردم چه جثه خود را دستکاری بکنند یا نکنند دیگران آن را رمز برداری کرده و به آن واکنش نشان می دهند بنا براین جثه تاندازه ای به عنوان یک وسیله پیام رسانی عمل می کند.

قد فرد در واکنش های دیگران تاثیر قابل ملاحظه ای دارد بخصوص قد مرد ها. مردان بلند قد تر به احتمال بیشتری در کارخانجات آمریکا کار گیر می آورند و دستمزد اولیه بالاتری دریافت می کنند. در یک مطالعه معلوم گردید که افراد ی با قد ۱۸۵ سانتی متر به بالا ۱۲ در صد بیشتر از افرادی با قد کمتر از ۱۸۰ سانتی متر حقوق می گیرند. در حالیکه کارائی واقعی افراد بلند تر چندان بیشتر از کوتاه قد ها نیست. افراد بلند قد با احتمال بیشتر در صحنه سیاست می درخشند در

ایالات متحده آمریکا معمولاً نامزد های بلند قد تر به عنوان رئیس جمهوری انتخاب می شوند ، در انگلستان اسقف ها بلند تر از سایر روحانیون کلیسا هستند . ویلسن ملاحظه کرد که قد تخمینی یک جهانگرد انگلیسی در استرالیا از دید دانشجویان ، در صورتی که به عنوان یک دانشجو معرفی شده باشد ۱۷۱ سانتی متر و در حالیکه به عنوان استاد معرفی شده باشد ۱۸۸ سانتی متر بود . با این همه هیچ مدرکی وجود ندارد که ثابت کند این اثرات در مورد زنان نیز صدق می کند اکثر ازدواج ها بین زوج هایی صورت می گیرد که در آن مرد از زن بلند تر است و یک زن مردی را برای ازدواج ترجیح می دهد که ۱۵ سانتی متر از خودش بلند تر باشد

در مورد وزن نیز مشخص شده است که پذیرش افراد چاق در میان مردم نسبت به افراد لاغر یا نیمه چاق کمتر است . بخصوص در پذیرش زنان چاق این مصداق بیشتری دارد . در تحقیقاتی در این خصوص به عده ای کودک و بزرگسال عکس یا تصویر نقاشی شده ای از چند جور آدم نشان داده شده است آنها افرادی با نقص های صورتی ، کور ، یک دست ، یک پا یا فلج را به آدم های چاق ترجیح داده اند . در بین عده ای با ضریب هوشی تقریباً یکسان ، افراد چاق با احتمال ضریب کمتری در دانشگاه های آمریکا پذیرفته می شوند یا کار پیدا می کنند بخصوص در شغل هایی که با مردم سر و کار دارند . و باز به احتمال کمتری ممکن است حقوق بالائی دریافت کنند . واقعاً دلیل این پیشداوری و تبعیض نسبت به افراد چاق چیست ؟ عمدتاً از این رو که مردم فکر می کنند آدم های چاق از روی تنبلی ، حرص ، ولع و عدم کنترل بر خود ولنگار و بی مسئولیت هستند .

در مورد شکل بدن نیز تحقیقات زیادی صورت گرفته است ولز و زیگل در تحقیقاتی با نشان دادن سایه هایی از چند جثه اکتومرف ها اندومرف ها و مزومرف ها به سوژه ها از آنان خواستند که سایه ها را بر روی ۲۴ مقیاس درجه بندی کنند مشاهده گردید که افراد چاق از طرف سوژه ها به عنوان آدمی دلسوز ، مهربانتر ، خوش قلب تر ، خوشایند تر و وابسته به دیگران ارزیابی شدند و فرد عضلانی قوی تر و ماجراجوتر و فرد لاغر عصبانی تر ، تنیده تر ، بد بین تر و ساکت تر ارزیابی شدند . و همچنین در این تحقیق مردان عضلانی از همه مردانه تر و زنان لاغر از همه لاغر تر جلوه کرده بودند در حالیکه سایر تیپ های بدنی برای هر دو جنس مردانه - زنانه به نظر آمده اند .

جوراردو اسکورد در تحقیقاتی به این نتیجه رسیدند که مرد ها هنگامی از بدن خود احساس رضایت بیشتری دارند که درشت هیكل باشند و همین احساس وقتی به زن ها دست می دهد که هیكلشان از حد متوسط کوچکتر باشد .

شکل مو ، مواد آرایشی مورد استفاده و عینک نیز در شخصیت و میزان و چگونگی پذیرش افراد از سوی دیگران مهم است . مو می تواند بلند یا کوتاه و به رنگهای مختلف باشد . ریش و سیل هم بعنوان مو نقش اساسی در این زمینه دارد در جوامع مدرن مرد ها بیشتر به آرایش موی صورت و زنان بیشتر به آرایش لب ها ، چشم ها ، گونه ها و آویزان کردن گوشواره اهمیت می دهند . در جوامع بدوی چهره را با ایجاد زخم های عمیق آرایش می کنند یادر بعضی از جوامع بین جوانان شرور داشتن نشانه زخم و نوع و تعداد آن نشانه برتری قوی بودن محسوب می شود . چرا مردم سعی می کنند مو های خود را به شکل های مختلفی تزئین کنند به ندرت ممکن است مردم موهای خود را به شکل وحشی ها به حال خود رها کنند مردم معمولاً مو ها را کوتاه کرده و آرایش می دهند . تزئین موها به شکل های مختلفی تزئین می کنند و هر گروه فرهنگی شیوه خاص خود را در این کار دارد . بعضی مردان جوان متوجه شده اند که برای پیدا کردن یار باید موهای بلند و برای پیدا کردن کار باید مو های کوتاه داشته باشند . حال پایک معتقد است که موی بلند در بعضی جوامع دارای مفهوم نمادین وسیعی است که خارج بودن از کنترل اجتماعی یا اجتماع را می رساند . معمولاً آواره ها ، وحشی ها ، روشنفکر ها ، هپی ها و مرتاض ها موی خود را بلند می کنند که نشان از گریز از قید و بند های اجتماعی است (از نظر روانی بلند کردن مو بیزار شدن از باید ها و نباید های بیشتر اجتماعی و بازگشت به دوران قبل از آفرینش و بی قانونی یا همان تاریکی اولیه یا نیکردن می باشد) و کوتاه کردن مو نشانه تقید به باید ها و نباید های اجتماعی و ورود مجدد به جامعه و زندگی در لوای رژیم منظم است . از طرف دیگر تراشیدن مو و طاس کردن نیز آنسوس سکه است که عده ای برای اعتراض به باید ها و نباید های جامعه به آن دست میزنند آنچه بین ای دو متفاوت است می تواند این باشد که دراز کردن موی سر اعتراض آرام به باید ها و نباید ها و تراشیدن بیش از حد اعتراض طغیان گونه به باید ها و نباید هاست . البته زیگموند فروید معتقد است که کوتاه کردن مو همان مظهر اختگی (یا تن دادن به قانون اجتماعی است) و موی بلند نشانه تمایلات جنسی است .

لوازم آرایش بیشتر توسط زنان مورد استفاده قرار می گیرد تا مردان و در ملاقات های اولیه وقت بیشتری صرف استعمال این لوازم می شود تا ملاقات های جا افتاده . کش و کش در در تحقیقاتی از زنان خواستند خود را در موقعیت های مختلف با آرایش و بدون آرایش مجسم کنند . به نظر این زن ها داشتن آرایش احساس اتکا به نفس و خونگرمی بیشتر و اضطراب اجتماعی کمتری به آنان می بخشد . احتمال استفاده از لوازم آرایش وقتی بیشتر بود که این عده از وزن یا

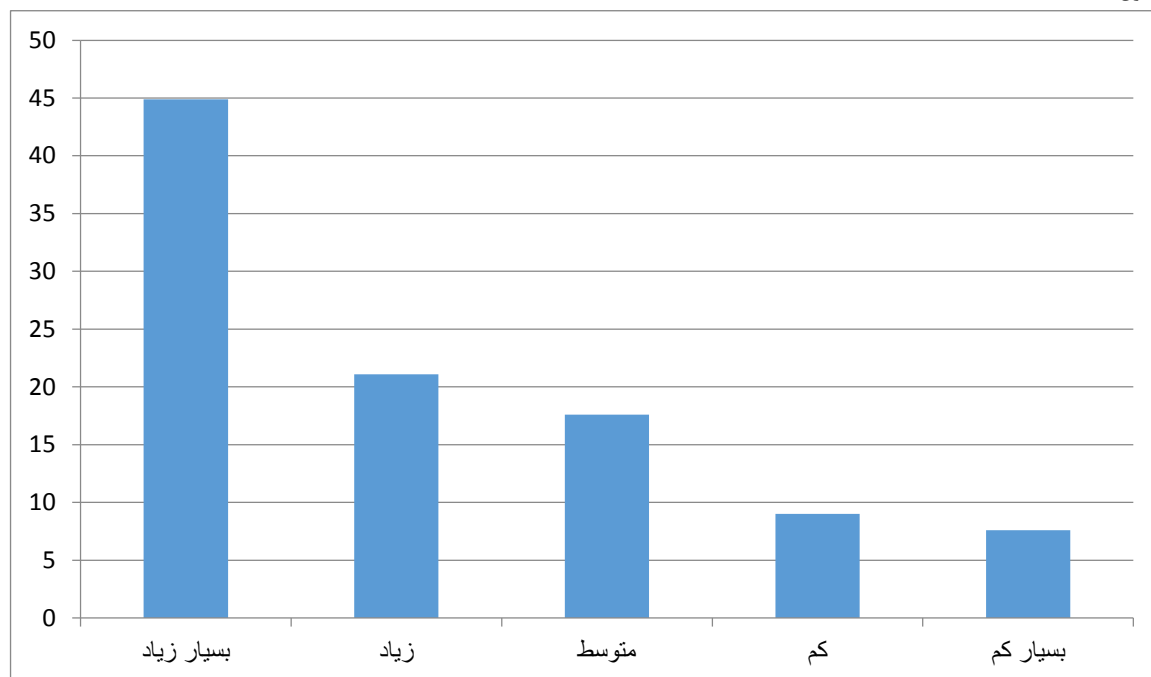
بخشی از بدن خود ناراضی بودند به علاوه هر کدام ذهن بین تر بود بیشتر آرایش می کرد. روک در تحقیقاتی نشان داد که زن ها و مرد ها هر دو لوازم آرایشی و تزئینی را بیشتر بر نواحی ای بکار می برند که نسبت به آن بیشترین درگیری احساسی را دارند یعنی مو ، چشم ها ، اندام های جنسی ، گوش ها ، صورت ، چانه ، قد و دندان ها .

واکنش ها از طرف مردم نسبت به موها ، عینک و آرایش مقوله مهمی در ایجاد ارتباط ایفا می کند. پلگرینی در تحقیقاتی از مردها در مراحل مختلف کوتاه کردن ریش عکسبرداری و به سوژه ها نشان داد و ملاحظه کرد که در نظر اینها داشتن ریش کامل مردانه تر ، پخته تر و خوش قیافه تر جلوه می کرد . در سال ۱۳۶۵ زنان آمریکائی در برابر مردان ریشو زنانگی بیشتری احساس می کردند در حالیکه مردان ریشو در مقابل زنان ناراحت و معذب بوده اند . مردان اشرافی زنان مو طلایی را ترجیح می دهند.

در قضاوت از روی عکس در نظر اول عینک از جذابیت افراد می کاهد . می گویند مرد ها به ندرت به دختران عینکی محل می گذارند و از قرار معلوم این امر واقعیت دارد.

| شماره سوال | بسیار زیاد | زیاد | متوسط | کم | بسیار کم |
|----------------|------------|------|-------|----|----------|
| ۱ | ۵۵ | ۲۵ | ۳۱ | ۱۶ | ۱۸ |
| ۲ | ۷۵ | ۳۶ | ۲۰ | ۱۰ | ۴ |
| میانگین جمع کل | ۶۵ | ۳۰/۵ | ۲۵/۵ | ۱۳ | ۱۱ |
| درصد فراوانی | ۴۴/۹ | ۲۱/۱ | ۱۷/۶۰ | ۹ | ۷/۶ |

جدول ۴-۱

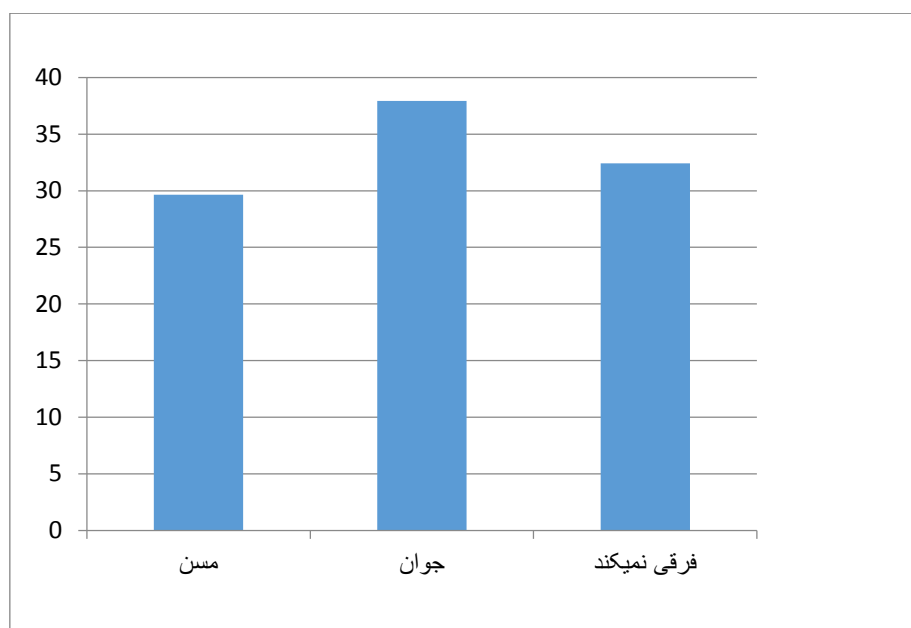


نمودار ۴-۱

جدول شماره یک مربوط به فرضیه اول که نشان می دهد بیشتر از ۵۰ درصد به نحوه صحیح صحبت معلم (مورد خطاب قرار دادن دانش آموزان با نام کوچک و استفاده از طنز در حین تدریس) در حین تدریس اهمیت قائل میشوند.

| گزینه ها | فراوانی | درصد |
|--------------|---------|-------|
| جوان | ۵۵ | ۳۷/۹۳ |
| مسن | ۴۳ | ۲۹/۶۵ |
| فرقی نمی کند | ۴۷ | ۳۲/۴۱ |

جدول ۴-۲

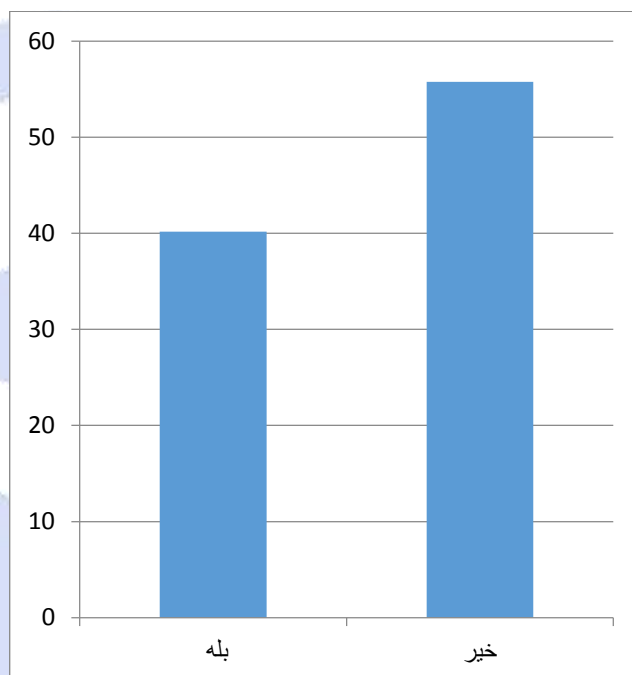


نمودار ۲-۴

جدول شماره دو مربوط به فرضیه دوم که نشان می دهد برای ۳۷ درصد دانش آموزان جوان بودن معلم و برای ۲۹ درصد آنان مسن اما با تجربه بودن معلم اهمیت دارد.

| شماره سوال | بلی | خیر |
|------------|------|-------|
| ۴ | ۶۶/۵ | ۷۸/۵ |
| ۵ | ۴۰ | ۱۰۵ |
| ۶ | ۴۱/۵ | ۱۰۳/۵ |
| ۷ | ۸۴/۵ | ۶۰/۵ |
| ۸ | ۵۵/۵ | ۸۹/۵ |
| ۹ | ۳۰/۵ | ۱۱۴/۵ |
| ۱۰ | ۸۹/۵ | ۵۵/۵ |

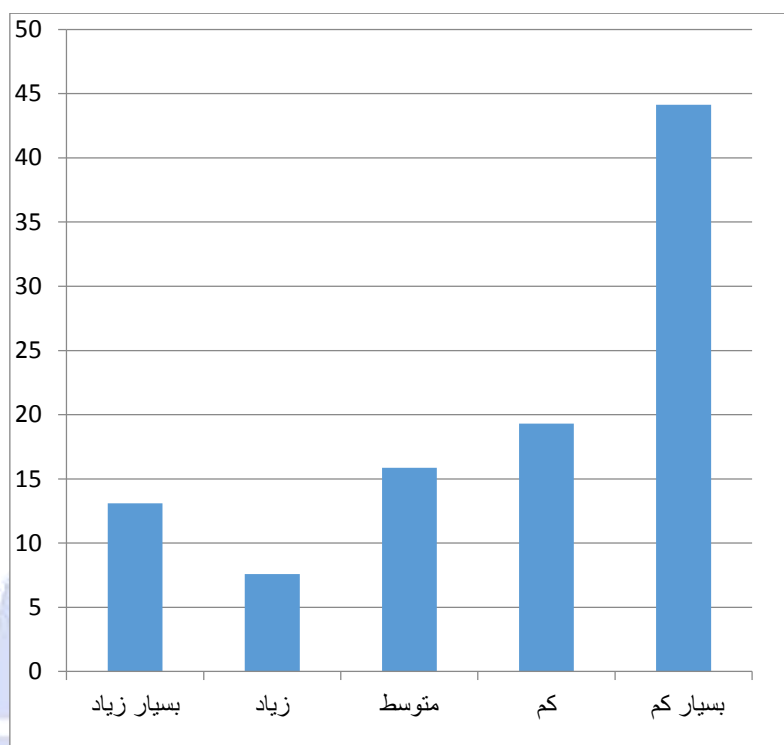
| | | |
|-------|-------|-------|
| ۶۶/۵ | ۷۸/۵ | ۱۱ |
| ۷۹ | ۵۶ | ۱۲ |
| ۸۳/۶۱ | ۶۰/۲۷ | مجموع |



نمودار ۳-۴

جدول ۳-۴

جدول سوم مربوط به فرضیه ۳ نشان می‌دهد که کمتر از ۵۰ درصد دانش آموزان به ظاهر معلم اهمیت می‌دهند

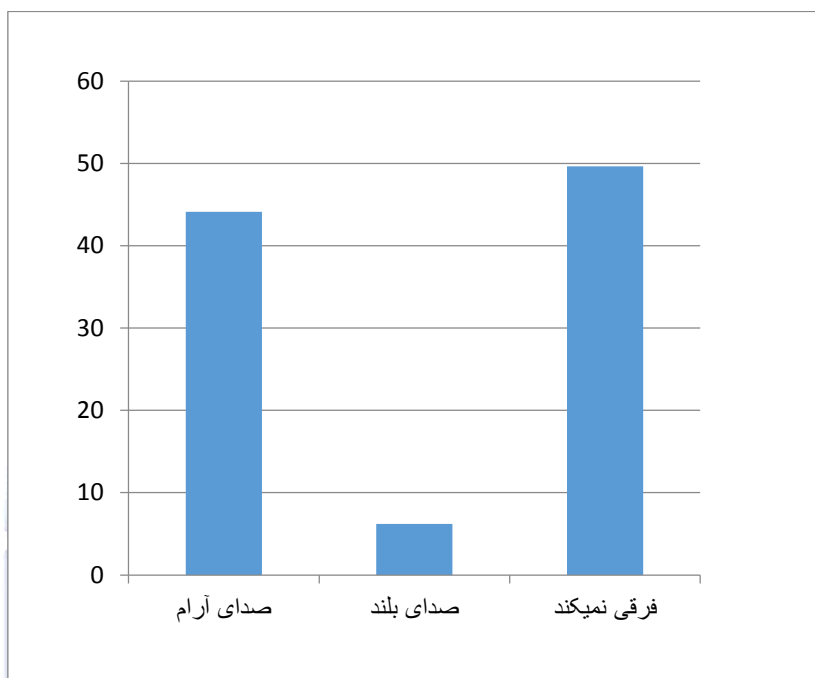


نمودار ۴-۴

| گزینه ها | فراوانی | درصد |
|------------|---------|-------|
| بسیار زیاد | ۱۹ | ۱۳/۱۰ |
| زیاد | ۱۱ | ۷/۵۸ |
| متوسط | ۲۳ | ۱۵/۸۶ |
| کم | ۲۸ | ۱۹/۳۱ |
| بسیار کم | ۶۴ | ۴۴/۱۳ |

جدول ۴-۴

با توجه به جدول چهار مربوط به فرضیه شماره چهار ۴۴٪ به گزینه بسیار کم، ۱۹٪ گزینه کم، ۱۵۵ گزینه متوسط، ۷٪ گزینه زیاد و ۱۳٪ گزینه بسیار زیاد را انتخاب کرده اند



نمودار ۴-۵

| گزینه ها | فرکانس | درصد |
|--------------|--------|-------|
| آرام | ۴۴ | ۴۴/۱۳ |
| بلند | ۹ | ۶/۲۰ |
| فرقی نمی کند | ۷۲ | ۴۹/۶۵ |

جدول ۴-۵

با توجه به جدول ۴-۵ مربوط به فرضیه ۴۴٪ دانش آموزان صدای آرام، ۶٪ صدای بلند معلم را در حین تدریس ترجیح می دهند

آزمون فرضیه ها:

فرضیه شماره یک: با توجه به جدول ۴-۱ و نمودار ۴-۱ چون مجذور خی محاسبه شده بزرگتر از خی دو مبین جدول با درجه آزادی ۴ می باشد لذا فرضیه تحقیق پذیرفته می شود یعنی به احتمال ۹۹٪ بین نحوه سخن گفتن معلم با یادگیری دانش آموز رابطه وجود دارد.

فرضیه شماره دو: با توجه به جدول ۴-۲ و نمودار ۴-۲ چون مجذور خی محاسبه شده کوچکتر از خی دو مبین جدول با درجه آزادی ۲ می باشد لذا فرضیه تحقیق رد می شود یعنی بین معلم جوان و مسن در یادگیری دانش آموز تفاوت وجود ندارد

فرضیه شماره سه: با توجه به جدول ۴-۳ و نمودار ۴-۳ چون مجذور خی محاسبه شده بزرگتر از خی دو مبین جدول با درجه آزادی ۱ می باشد لذا فرضیه تحقیق پذیرفته می شود یعنی به احتمال ۹۹٪ بین ظاهر معلم با یادگیری دانش آموز رابطه وجود دارد

فرضیه شماره چهارم: باتوجه به جدول ۴-۴ و نمودار ۴-۴ چون مجذور خی محاسبه شده بزرگتر از خی دو مبین جدول با درجه آزادی ۴ می باشد لذا فرضیه تحقیق پذیرفته می شود یعنی به احتمال ۹۹٪ وجود هرگونه نقص در صورت معلم باعث حواس پرتی دانش آموزان می شود.

فرضیه شماره پنجم: باتوجه به جدول ۴-۵ و نمودار ۴-۵ چون مجذور خی محاسبه شده بزرگتر از خی دو مبین جدول با درجه آزادی ۲ می باشد لذا فرضیه تحقیق پذیرفته می شود یعنی به احتمال ۹۹٪ بین صدای معلم با یادگیری دانش آموز رابطه وجود دارد

نتیجه گیری:

با توجه به موضوع تحقیق (دیدگاه دانش آموزان ابتدایی درباره ویژگی های ظاهری معلم) پنج فرضیه برای این تحقیق مطرح شد و پس از جمع آوری اطلاعات و داده ها توسط پرسشنامه محقق ساخته و تجزیه و تحلیل آن این نتایج به دست آمد که بین گفتار معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد یعنی هراندازه معلم درحین تدریس با شوخی و طنز و یا مهربانی و عطوفت و یا مثلا با اینکه دانش آموزان را با نام کوچک مورد خطاب قرار دهد امر یادگیری را تسهیل میکند بین ظاهر آراسته معلم و یادگیری دانش آموزان رابطه وجود دارد دانش آموزان ترجیح می دهند معلم آنان به ظاهر خود رسیدگی کرده و سپس در سرکلاس حضور یابد بین معلم جوان و مسن در امر آموزش تفاوتی وجود ندارد و دانش آموزان بیشتر نحوه تدریس خوب را ملاک قرار می دهند نه سن معلم را و اینکه بین نقص در صورت معلم و میزان یادگیری دانش آموزان تفاوت وجود دارد به گونه ای که وجود هرگونه نقص در صورت معلم باعث حواس پرتی دانش آموزان در حین یادگیری می شود و به طور کلی و با توجه تحقیقات محققان قبلی امر ظاهر و ویژگی های ظاهری در ارتباطات و نحوه یادگیری موثر می باشد.

محدودیت های تحقیق:

- ۱- از جمله مهمترین محدودیتی که در حین انجام این کار پژوهشی وجود داشت کمبود شدید منابع علمی قابل دسترس حداقل به صورت فارسی بود به همین دلیل نیازمند استفاده از منابع لاتین بودیم که خود مشکلات دیگری همچون محدودبودن زمان استفاده از اینترنت در پردیس، برگردان درست متون لاتین به فارسی و یک دست کردن آنها را به همراه داشت.
- ۲- فقدان بودجه لازم برای انجام و پیشبرد کار از دیگر محدودیت های انجام این پژوهش بود.
- ۳- کمبود زمان لازم و کافی برای مطالعه بیشتر و با کیفیت بالاتر در رابطه با مفاهیم و نظریه های مربوط به موضوع تحقیق.
- ۴- نداشتن تجربه کافی در رابطه با امر تحقیق و پژوهش ممکن است تا حدودی باعث کاهش اعتبار این عمل پژوهشی شده باشد که خود محدودیت دیگری در اجرای درست و با کیفیت این تحقیق بود.

پیشنهادهای:

- ۱- معلم باید به لحاظ گفتاری به شخصیت شاگردان احترام گذاشته و صمیمانه او را دوست بدارد.
- ۲- به دلیل بی تاثیر نبودن ویژگی های ظاهری در امر یادگیری دانش آموزان بهتر است معلمان متوجه ظاهر خود باشند و سعی کنند با ورزش و تغذیه مناسب شادابی چهره خود را حفظ کنند.
- ۳- معلم علاوه بر توجه به ویژگی های ظاهری خود باید به مهارت معلمی توجه داشته باشد زیرا نحوه تدریس معلم برای دانش آموز مهمتر از سن و ویژگی های دانش آموز می باشد.

۴- درست است که ویژگی های ظاهری و آراستگی معلم برای دانش آموزان امر قابل توجهی می باشد اما معلم در کنار آن باید رفتاری خوب و صمیمانه با دانش آموزان برقرار سازد تا دانش آموزان در کلاس درس احساس راحتی و اعتماد بیشتر به معلم داشته باشد.

پیوستها:

پرسش نامه:

به نام خدا

نام مدرسه:

مقطع تحصیلی:

سن:

۱_ آیا وقتی معلم شما را به اسم کوچک صدا می زند باعث جلب توجه بیشتر شما به حرف های معلم می شود؟

بسیار زیاد ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐ بسیار کم ☐

۲_ آیا دوست دارید تدریس معلمان گاهی اوقات همراه با شوخی و طنز باشد؟

بسیار زیاد ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐ بسیار کم ☐

۳_ اگر معلم با صدای خیلی بلند درس بدهد بهتر درس را یاد می گیرید یا با صدای آرام و ملایم؟

آرام ☐ بلند ☐ فرقی نمی کند ☐

۴_ آیا دوست دارید معلمان از زیور آلات استفاده کنند؟

بله ☐ خیر ☐ برایم فرقی نمی کند ☐

۵_ آیا زیور آلات معلم باعث حواس پرتی شما در حین یادگیری می شود؟

بسیار زیاد ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐ بسیار کم ☐

۶_ آیا وجود هرگونه نقص در صورت معلم (مانند ماه گرفتگی، خال، نامرتب بودن ردیف دندانها) باعث حواس پرتی شما در حین یادگیری می شود؟

بسیار زیاد ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐ بسیار کم ☐

۷_ آیا دوست دارید معلمان از عطر و ادکلن استفاده کنند؟

بله ☐ خیر ☐ برایم فرقی نمی کند ☐

۸_ آیا دوست دارید معلمان آرایش کنند؟

بله ☐ خیر ☐ برایم فرقی نمی کند ☐

۹_ آیا آرایش معلم باعث حواس پرتی شما در حین یادگیری می شود؟

بسیار زیاد ☐ زیاد ☐ متوسط ☐ کم ☐ بسیار کم ☐

۱۰_ دوست دارید رنگ لباس معلمان چگونه باشد؟

روشن ☐ تیره ☐ برایم فرقی نمی کند ☐

۱۱_ در چه صورت به معلمان احساس نزدیکی می کنید؟

ساده اما مرتب باشد ☐ شیک و مرتب باشد ☐ برایم فرقی نمی کند ☐

۱۲_ دوست دارید معلمان زیبا باشد یا خوش اخلاق و مهربان؟

زیبا باشد ☐ مهربان باشد ☐ برایم فرقی نمی کند ☐

۱۳_ آیا به معلمی که بیاست اما نمی تواند خوب تدریس کند علاقه دارید؟

بله ☐ خیر ☐

۱۴_ آیا دوست دارید معلمان جوان باشد یا مسن و باتجربه؟

جوان ☐ مسن و باتجربه ☐ برایم فرقی نمی کند ☐



دانشگاه فرنگیان
پرویس شهید باهنری
شاهرود (خواهران)

جدول آزمون خی دو:

جدول D: ارزش های بحرانی مربع کای (χ^2) در سطوح مختلف.
 با توجه به درجه آزادی، در صورتی که ارزش مشاهده شده χ^2 برابر یا بزرگتر از
 ارزش های بحرانی موجود در جدول باشد، در سطح معنی داری مورد نظر معنی دار
 خواهد بود.

| df | ۰/۱۰ | ۰/۰۵ | ۰/۰۲ | ۰/۰۱ | ۰/۰۰۱ |
|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| ۱ | ۲/۷۱ | ۳/۸۴ | ۵/۴۱ | ۶/۶۳ | ۱۰/۸۳ |
| ۲ | ۴/۶۰ | ۵/۹۹ | ۷/۸۲ | ۹/۲۱ | ۱۳/۸۲ |
| ۳ | ۶/۲۵ | ۷/۸۲ | ۹/۸۴ | ۱۱/۳۴ | ۱۶/۲۷ |
| ۴ | ۷/۷۸ | ۹/۴۹ | ۱۱/۶۷ | ۱۳/۲۸ | ۱۸/۴۶ |
| ۵ | ۹/۲۴ | ۱۱/۰۷ | ۱۳/۳۹ | ۱۵/۰۹ | ۲۰/۵۴ |
| ۶ | ۱۰/۶۴ | ۱۲/۵۹ | ۱۵/۰۳ | ۱۶/۸۱ | ۲۲/۴۶ |
| ۷ | ۱۲/۰۲ | ۱۴/۰۷ | ۱۶/۶۲ | ۱۸/۴۸ | ۲۴/۳۴ |
| ۸ | ۱۳/۳۶ | ۱۵/۵۱ | ۱۸/۱۷ | ۲۰/۰۹ | ۲۶/۱۲ |
| ۹ | ۱۴/۶۸ | ۱۶/۹۲ | ۱۹/۶۸ | ۲۱/۶۷ | ۲۷/۸۸ |
| ۱۰ | ۱۵/۹۹ | ۱۸/۳۱ | ۲۱/۱۶ | ۲۳/۲۱ | ۲۹/۵۹ |
| ۱۱ | ۱۷/۲۸ | ۱۹/۶۸ | ۲۲/۶۲ | ۲۴/۷۲ | ۳۱/۲۶ |
| ۱۲ | ۱۸/۵۵ | ۲۱/۰۳ | ۲۴/۰۵ | ۲۶/۲۲ | ۳۲/۹۱ |
| ۱۳ | ۱۹/۸۱ | ۲۲/۳۶ | ۲۵/۴۷ | ۲۷/۶۹ | ۳۴/۵۳ |
| ۱۴ | ۲۱/۰۶ | ۲۳/۶۸ | ۲۶/۸۷ | ۲۹/۱۴ | ۳۶/۱۲ |
| ۱۵ | ۲۲/۳۱ | ۲۵/۰۰ | ۲۸/۲۶ | ۳۰/۵۸ | ۳۷/۷۰ |
| ۱۶ | ۲۳/۵۴ | ۲۶/۳۰ | ۲۹/۶۳ | ۳۲/۰۰ | ۳۹/۲۹ |
| ۱۷ | ۲۴/۷۷ | ۲۷/۵۹ | ۳۱/۰۰ | ۳۳/۴۱ | ۴۰/۷۵ |
| ۱۸ | ۲۵/۹۹ | ۲۸/۸۷ | ۳۲/۳۵ | ۳۴/۸۰ | ۴۲/۳۱ |
| ۱۹ | ۲۷/۲۰ | ۳۰/۱۴ | ۳۳/۶۹ | ۳۶/۱۹ | ۴۳/۸۲ |
| ۲۰ | ۲۸/۴۱ | ۳۱/۴۱ | ۳۵/۰۲ | ۳۷/۵۷ | ۴۵/۳۲ |
| ۲۱ | ۲۹/۶۴ | ۳۲/۶۷ | ۳۶/۳۴ | ۳۸/۹۳ | ۴۶/۸۰ |
| ۲۲ | ۳۰/۸۱ | ۳۳/۹۲ | ۳۷/۶۶ | ۴۰/۲۹ | ۴۸/۲۷ |
| ۲۳ | ۳۲/۰۱ | ۳۵/۱۷ | ۳۸/۹۷ | ۴۱/۶۴ | ۴۹/۷۳ |
| ۲۴ | ۳۳/۲۰ | ۳۶/۴۲ | ۴۰/۲۷ | ۴۲/۹۸ | ۵۱/۱۸ |
| ۲۵ | ۳۴/۳۸ | ۳۷/۶۵ | ۴۱/۵۷ | ۴۴/۳۱ | ۵۲/۶۲ |
| ۲۶ | ۳۵/۵۶ | ۳۸/۸۸ | ۴۲/۸۶ | ۴۵/۶۴ | ۵۴/۰۵ |
| ۲۷ | ۳۶/۷۴ | ۴۰/۱۱ | ۴۴/۱۴ | ۴۶/۹۷ | ۵۵/۴۸ |
| ۲۸ | ۳۷/۹۲ | ۴۱/۳۴ | ۴۵/۴۲ | ۴۸/۲۸ | ۵۶/۸۹ |
| ۲۹ | ۳۹/۰۹ | ۴۲/۵۶ | ۴۶/۶۹ | ۴۹/۵۹ | ۵۸/۳۰ |
| ۳۰ | ۴۰/۳۱ | ۴۳/۷۷ | ۴۷/۹۹ | ۵۰/۸۱ | ۵۹/۷۰ |

فهرست منابع و مآخذ:

- ارتباط شناسی: ارتباطات انسانی (میان فردی، گروهی، جمعی)، مهدی محسنیان راد تهران: انتشارات سروش. ۱۳۸۴
- درامدی بر مطالعات ارتباطی، جان فیسک، مترجم: مهدی غبرایی، چاپ اول، ۱۳۸۶
- نظریه های ارتباطات، ورنر سورین و جیمز تانکار، مترجم: علیرضا دهقان تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۴
- درآمدی بر نظریه ارتباطات جمعی، دنیس مک کوئل، ترجمه اجلائی، تهران: انتشارات مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه، ۱۳۸۲
- نظریه های ارتباطات، ورنر سورین و جیمز تانکار، مترجم: علیرضا دهقان تهران: انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۸۴
- مخاطب شناسی، دنیس مک کوایل، مترجم: مهدی منتظر قائم، تهران: انتشارات مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها. ۱۳۸۵
- ارتباطات و حرکات بدن - مایکل آرژیل - مترجم: مرجان فرجی - انتشارات مهتاب - چاپ اول ۱۳۷۸

دانشگاه فرهنگیان
پردیس شهید باهنری نژاد مشهد (خواهران)

بررسی تاثیر نرم افزار کمک آموزشی الگویابی بر یادگیری مفهوم الگویابی

ریاضی پایه چهارم ابتدایی

یاسر محسن زاده رودمعجن^۱، سعید باهوش^۲، حمید محولاتی^۳

۱- دانشجو کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، مرکز شهید رجایی تربت حیدریه

۲- دانشجو کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، مرکز شهید رجایی تربت حیدریه

۳- دانشجو کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، مرکز شهید رجایی تربت حیدریه

ravanmand@yahoo.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نرم افزار کمک آموزشی الگویابی بر یادگیری مفهوم الگویابی ریاضی پایه چهارم ابتدایی است. نمونه آماری تحقیق ۲۰ نفر دانش آموز پسر سال چهارم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد مطالعه به دو گروه آزمایشی و کنترل به روش تصادفی ساده و انتصاب تصادفی تقسیم شدند. روش تحقیق، روش شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل می باشد. در ابتدا پیش آزمونی از هر دو گروه گرفته شد و سپس گروه آزمایش به مدت سه الی پنج جلسه به مدت یک و نیم ساعت با تخته هوشمند و نرم افزار آموزش الگویابی مفهوم مورد آموزش قرار گرفتند و در پایان دوره آموزشی پس آزمونی از هر دو گروه به عمل آمد. ابزار این تحقیق، نرم افزار آموزش ریاضی پایه چهارم ابتدایی بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها به روش T تست وابسته نشان داد که استفاده از تخته هوشمند بر یادگیری مفهوم الگویابی ریاضی موثر است.

کلید واژه ها: نرم افزار کمک آموزشی، الگویابی

۱. بیان مسئله

چند دهه ای بیشتر نیست که اصطلاح «تکنولوژی آموزشی»^{۳۷} جایی برای خود را در فرهنگ تعلیم و تربیت جهان اختصاص داده است. قبل از آنکه کاربرد تکنولوژی آموزشی با مفهوم جدید و مترقی آن مطرح شود، برنامه ریزان و معلمان در راه بهبود امر تدریس و حصول نتایج بهتر آموزش از مواد و وسایل آموزشی با مفهوم «سمعی و بصری»^{۳۸} آن کمک می گرفتند. به عبارتی، کمک های این شاخه از تعلیم و تربیت به کاربرد صرف مواد و وسایل آموزشی خلاصه می شد. امروزه اصطلاح «تکنولوژی آموزشی» مفهومی مترقی و تکامل یافته به همراه دارد و زمینه بهره گیری از آن صرفاً به کاربرد مواد و وسایل آموزشی خلاصه نمی شود. این مفهوم وسیع تر و جدید تر، قبل از هر چیزی به روشن کردن مفهوم تکنولوژی و کاربردی که دارد می پردازد.^۱

³⁷. Instructional technology

³⁸. Aaudiovisual

تکنولوژی آموزشی از سال ۱۹۰۰ میلادی پنج مرحله را طی کرده است، این پنج مرحله عبارت اند از: مرحله اول: مرحله ابزار و وسایل؛ در سال ۱۹۰۰ کارخانه های سازنده شروع به ساخت انواع پروژکتور کردند اما نه به عنوان استفاده از آن در مدرسه بلکه هدف سود تجاری بود و از این وسایل برای سرگرمی استفاده می کردند. در این مرحله کم کم این وسایل به مدارس رسوخ کردند. در این مرحله صاحبان صنایع برای از دست ندادن بازار های تجاری شروع به تولید نرم افزار های مورد نیاز مدارس کردند. در این مرحله پژوهش های بسیاری برای اندازه تصاویر و رنگ آن ها بر آموزش انجام گرفت که نتایج تحقیقات خیلی زود مشخص کرد که بیشتر مواقع بین آموزش به سبک سنتی و آموزش از طریق نرم افزار ها تفاوتی وجود ندارد بلکه عناصر دیگری مثل معلم و شاگرد نیز در آموزش و یادگیری دخالت دارند. در مرحله سوم توجه ظام های آموزشی به نظام های درسی جلب شد. برنامه ریزان در این مرحله متوجه شدند که معلمین باید این مواد و نرم افزار ها را جزئی از برنامه کار بپذیرند. برای موفق بودن باید بین تمام عناصر آموزشی هماهنگی وجود داشته باشد، به نوعی یک نگرش سیستماتیک ایجاد شد. و پس از استفاده از سیستم ها متوجه شدند. که تمام اجزایی که در فرآیند آموزش یادگیری دخالت دارند به یک دیگر تاثیر داشته است. به همین دلیل به دستیابی یا عدم دستیابی اهداف موثرند. پس بهتر است اهداف از قبل مشخص شوند تا بتوان کلیه اجزاء را در فرآیند های ویژه به کار گرفت. اهداف با توجه به نیاز های یادگیرندگان مشخص می شوند. در این دوره وسایل و مواد در خدمت نظام بزرگتری که نظام درسی بود قرار گرفت و متخصصین مدرسه و آموزش را به عنوان یک نظام نگریستند. در این دوره طراحی منظم تدریس^{۳۹} (آموزش) یا تکنولوژی آموزشی (تدریس) مورد توجه قرار گرفت. در مرحله چهارم علاوه بر نیاز های فردی، نیاز های جامعه نیز مورد توجه قرار می گرفت. در این مرحله علاوه بر کلیه افرادی که در سه مرحله گذشته بودند، برنامه ریزان اقتصادی، جامعه شناسان، تحلیل گران نظام (سیستم آنالیست ها^{۴۰})، روانشناسان به عنوان افراد متخصص مورد استفاده قرار می گرفت آموزش های منظم فقط به صورت آموزه های در مدرسه نبوده بلکه در سطح جامعه انجام می گیرد. مرحله پنجم: نظام اجتماعی است. در این مرحله مفهوم تکنولوژی آموزشی بیشتر به عنوان فلسفه ای است حاکم بر کل آموزش که در یک کشور برای رسیدن به هدف های رشد و توسعه انجام می گیرد. با توجه به آنچه گفته شد سؤال اصلی این است که آیا نرم افزار کمک آموزشی که نمونه بارز و رایج تکنولوژی است بر یادگیری مفهوم الگوبایی موثر است؟

بررسی سیر تحول مفهوم تکنولوژی آموزشی در ایران: در کشور ایران بعد از سال های ۱۳۰۶ ه.ش به بعد بعضی از مدارس اقدام به ایجاد آزمایشگاه های فیزیک - شیمی و علوم زیست کردند. اما عواملی باعث عدم موفقیت این مراکز و راکد ماندن آن ها شد عواملی مثل نداشتن کادر متخصص، کمبود ابزار و مواد مورد نیاز، عدم اعتقاد به کاربرد این ابزار از آن جمله اند. علاوه بر تاسیس آزمایشگاه ها در این مرحله در سال ۱۳۰۸ وزارت فرهنگ (سابق) اداره کل هنر های زیبا را تاسیس کرد. کم کم اداره آموزش فعالیت های سمعی و بصری ۱۳۴۱ در وزارت فرهنگ تشکیل گردید که با گذشت زمانه به نام دفتر آموزش سمعی و بصری فعالیت های خود را ادامه داد این اداره وظیفه برگزاری جشنواره های بین المللی فیلم آموزشی را داشت. تلوزیون آموزشی ۱۳۴۳ (ه.ش) در تهیه برنامه های آموزشی و شرکت های صنایع آموزشی ۱۳۵۴ (ه.ش) نیز در این مرحله ایجاد گردید. جشنواره های که در این مرحله انجام گردید هنوز هم ادامه دارد که در مهر ماه ۱۳۶۷ جشنواره های که در تهران برگزار گردید تکنولوژی آموزشی به عنوان یکی از موضوعات مورد توجه است. دوره فوق لیسانس تکنولوژی آموزشی تاسیس شد هدف از این اقدام تهیه کادر متخصص برای سرپرستی مراکز یادگیری در بیست منطقه استان های کشور بود. این مراکز می بایست مواد مورد نیاز مدارس را تولید کنند و در اختیار آن ها قرار می دادند. آموزش برنامه ریزی شده یا آموزش برنامه ای و تولید مواد بر اساس آن در همین سال توسط تلوزیون آموزشی در ایران شروع شد. نمونه بارز تغییرات تاسیس دانشگاه آزاد است هدف این دانشگاه با استفاده از روش چند رسانه ای هدفش آموزش بر اساس نیاز های فردی و تربیت افراد متخصص مورد نیاز جامعه بود. البته قبل از دانشگاه آزاد دانشگاه مکاتبه ای دانشگاه سپاهیان انقلاب (بعدا ابوریحان بیرونی) نیز برای رسیدن به همین هدف برای کارکنان دولت (با تکیه بر آموزگاران) می کوشد. در راستای این تلاش ها تکنولوژی آموزشی در ایران فقط به صورت مقالاتی پراکنده مورد بررسی قرار گرفته است.^۲

بر اساس آنچه گفته شد تعریف تکنولوژی آموزشی مرکب از دو مفهوم (تکنولوژی و آموزش) می باشد به همین دلیل ابتدا ما این دو مفهوم مورد بررسی قرار می دهیم سپس تعریفی جامع و کامل از تکنولوژی آموزشی ارائه می دهیم.

³⁹ . Instructional system design
⁴⁰ . System analysts

تکنولوژی آموزشی و کاربرد آن در آموزش: واژه تکنولوژی Technology از ریشه یونانی technologi به معنی برخورد سیستمیک می باشد. به اصطلاح تکنولوژی به معنی هر گونه مهارت علمی است که در آن از نتایج و یافته های علمی استفاده می شود. به عبارت دیگر تکنولوژی به معنی دانش کاربردی در مقابل علم محض است. این کلمه در اصل از دو کلمه «تکنیک» و «لوژی» تشکیل شده است. تکنیک به معنای انجام دادن ماهرانه هر کار، لوژی معادل پسونده «شناسی» به معنای علم و دانش است. بنابراین تکنولوژی را می توان روش شناسی یا دانش و علم به روش های ماهرانه انجام دادن امور دانست. از آنجای که آموزش بستری گسترده می باشد، ابتدا آموزش را از دیدگاه های مختلف مورد بررسی قرار می دهیم. سپس تعریف جامع از آموزش ارائه خواهیم داد. دوبوا^{۴۱} آموزش را مرتب و تنظیم کردن دقیق فراگیر به منظور دستیابی به نتایج مورد نظر در وضعیت های مشخص تعریف کرده است. در این تعریف نکاتی مانند محیط، نتایج، وضعیت های خاص مورد توجه قرار گرفته است. اما خصوصیات فراگیران مانند انگیزش و دانش قبلی مورد توجه قرار نگرفته است. برونر^{۴۲} معتقد است که در آموزش باید به چهار سوال اساسی پاسخ داده شود. این سوالات عبارت اند از:

۱- پیش فرض ها و پیش دانسته های فراگیران کدامند؟

۲- برای یادگیری بیشتر ساختار موضوع یادگیری باید به چه صورت باشد؟

۳- ترتیب و توالی موارد یادگیری برای تسهیل در یادگیری چگونه است؟

۴- کاربرد تشویق و تنبیه و بازخورد برای دستیابی به اهداف آموزشی به چه نحو است؟

گلیسر^{۴۳} نیز سولاتی مطرح کرد:

۱- تجزیه و تحلیل موع درسی را معلم با طراحی آموزشی باید چگونه انجام دهد؟

۲- تجزیه و تحلیل توانایی های فراگیران به چه عواملی بستگی دارد؟

۳- به منظور افزایش یادگیری باید چه شرایط محیطی هنگام ارائه آموزش فراهم باشد؟

۴- بهترین راه برای اندازه گیری یادگیری فراگیران کدامند؟

آندرسون^{۴۴} عوامل موثر بر آموزش را به دو دسته تقسیم می کند: الف) عوامل آموزشی: شامل نحوه ارائه و نمایش محتوا آموزشی و مدت زمان اختصاصی یافته به یادگیری هر موضوع از طرف معلم است. ب) عوامل تفاوت های فردی: شامل توانایی عمومی فراگیران برای یادگیری است.^{۴۵} می توان استدلال کرد، تکنولوژی آموزشی یعنی استفاده موثر از ابزار تکنولوژی در یادگیری و آموزش و این خود شامل چند رسانه ها، سخت افزار ها و همچنین در نظر گرفتن آینده نگری و به روز بودن برای استفاده از نرم افزار های مفید و موثر می باشد.^{۴۵} 13-14

اهداف تکنولوژی آموزشی عبارت اند از:

۱- تکنولوژی باعث تقویت یاددهی و یادگیری می شود.

۲- تکنولوژی باعث افزایش انگیزه می شود.

۳- تکنولوژی باعث می شود که دانش آموز موضوع و هدف آموزش را بهتر درک کنند.^{۱۵}

پژوهش های انجام گرفته در طی چند سال اخیر در حیطه تاثیر تکنولوژی بر یادگیری که در داخل و خارج کشور از کشور انجام شده است. اهداف گفته شده در بالا را اثبات می کند.

⁴¹. Dubois

⁴². Bruner

⁴³. Claritv

⁴⁴. Anderson

⁴⁵. D.randy grrison and terry anderson

در پژوهشی که توسط ماه نیا و همکاران (۱۳۹۲) جهت بررسی اثربخشی نرم افزار آموزشی «حساب یار» بر یادگیری ریاضیات دانش آموزان حساب نارسا با بهره گیری از روش شبه آزمایشی، بر روی تعداد ۲۰ دانش آموز ۷-۸ ساله انجام شد، نتایج این پژوهش نشان داد که به کارگیری نرم افزار کمک آموزشی طراحی شده در یادگیری شمارش، جمع و تفریق، در دانش آموزان دچار اختلال ویژه در یادگیری ریاضیات تأثیر مثبت دارد.^{۱۱}

در پژوهشی که توسط فرشیده ضامنی و همکاران (۱۳۸۹) جهت بررسی تأثیر کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری درس ریاضیا بهره گیری از روش پیمایشی بر روی معلمان ریاضی شاغل به تدریس در شهرستان محمودآباد به تعداد ۱۷۱ نفر انجام شد. نتایج نشان داد که کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در تغییر نگرش، تثبیت و پایداری مطالب درسی، مهارت استدلال و قدرت خلاقیت و در نهایت یادگیری فعال درس ریاضی تأثیر دارد.^۴

پژوهشی توسط هاریسون و همکاران (۲۰۰۲)^{۴۶} جهت تأثیر کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش انجام و معلوم شد که فن آوری اطلاعات و ارتباطات آموزش را عمیق تر و اثربخش تر کرده و سبب بروز خلاقیت می گردد.^۴

در پژوهشی که توسط یانگ جی (۲۰۰۲)^{۴۷}، به نقل از شریفی، (۱۳۸۶) در ارتباط با تأثیر فن آوری اطلاعات و ارتباطات بر چگونگی یادگیری انجام شد، مشخص گردید که فن آوری اطلاعات و ارتباطات به دلیل تمرکز بر فراگیر، یادگیری را افزایش می دهد.^۴

هیروساتو و تینی (۲۰۰۱)^{۴۸} در ارتباط با نقش فن آوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه های یادگیری انعطاف پذیر در مدارس پژوهشی انجام دادند و معلوم گشت که فن آوری اطلاعات و ارتباطات می تواند منابعی برای معلمان جهت یادگیری انعطاف پذیر باشد و براین اساس چالش اصلی دولت ها را حمایت از استراتژی های بخش آموزشی و سرمایه گذاری به ویژه در حوزه کاربرد و تقویت فن آوری اطلاعات و ارتباطات و آموزش معلمان جهت استفاده از آن در کلاس درس کشورهای در حال توسعه بیان کرده اند.^{۱۲}

در پژوهشی که توسط سعید صفاریان و همکاران (۱۳۸۹) بررسی مقایسه تأثیر آموزش به کمک نرم افزارهای آموزشی و روش تدریس سنتی بر یادگیری درس ریاضی با بهره گیری از نوع شبه آزمایشی، بر روی ۶۰ دانش آموز چهارم ابتدایی انجام شد. نتایج نشان داد که عملکرد دانش آموزانی که به وسیله نرم افزار آموزشی، آموزش دیده اند در مقایسه با دانش آموزانی که به شیوه سنتی آموزش دیده اند در آزمون پیشرفت تحصیلی ریاضی به طور قابل ملاحظه ای بهتر بوده است.^{۱۰}

حج فروش (۱۳۸۳) پژوهشی با عنوان نتایج کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستان های شهر تهران انجام داد که هدف آن بررسی نقش کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در دروس ریاضی، فیزیک، شیمی، زیست شناسی و زبان انگلیسی بود. نتایج نشان داد که استفاده از فن آوری اطلاعات و ارتباطات در تعمیق محتوای آموزش و یادگیری دروس فوق نقش بسزایی دارد.^۶

شیخ زاده و مهر محمدی (۱۳۸۳) در مقاله ای با عنوان نرم افزار آموزش ریاضی ابتدایی براساس رویکرد سازنده گرایی و سنجش میزان اثربخشی آن، اظهار داشتند که میان نرم افزار مزبور و پاسخگویی دانش آموزان به سؤالات سطوح بالای حیطه شناختی (تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) تفاوت معنادار است و اینکه استفاده از این نرم افزار باعث افزایش انگیزه و مهارت حل مسأله می گردد.^۵

گلزاری (۱۳۸۳) نشان داد که استفاده از نرم افزار کمک آموزشی در افزایش یادگیری دانش آموزان در مقایسه با روش تدریس سنتی به تنهایی، اثر گذارتر است. استفاده از دست سازه ها نیز در افزایش یادگیری دانش آموزان در مقایسه با روش سنتی به تنهایی، مؤثرتر است.^۵

در پژوهش توسط فاطمه شهامت و همکاران جهت بررسی رابطه سبک های شناختی و پیشرفت دانش آموزان در دروس ریاضی و شیمی در محیط یادگیری با کمک کامپیوتر در مقایسه با محیط سنتی انجام شد، نمونه این تحقیق شامل ۱۲۳ دانش آموز سال دوم دوره دبیرستان (رشته های علوم تجربی و ریاضی) از مناطق ۴ و ۷ تهران است. تحلیل یافته های این پژوهش با استفاده از مدل لگاریتم خطی، نشان می دهد که دانش آموزان دارای سبک شناختی کلامی در محیط یادگیری با کمک کامپیوتر در مقایسه با محیط عادی عملکرد بهتری در درس ریاضی داشته اند. اما در مورد درس شیمی تفاوتی معناداری بین دو محیط به دست نیامد.^۹

46. Harrison

47. Yang ji

48. Hiroso1

اورتگا-تادالا و گومز-آریزا (۲۰۰۶) آثار آموزش بوسیله رایانه را بر یادگیری شمارش اعداد در کودکان با نشانگان داون بررسی کردند. نتایج این مطالعه به وضوح مشخص کرد که آموزش بوسیله مواد چند رسانه‌ای، کسب توانایی و دانش پایه ریاضی را در کودکان نشانگان داون تسهیل می‌کند. و کودکان با نشانگان داون بوسیله آموزش سنتی قادر به کسب مهارت در شمارش اعداد براساس اجزای شنیداری نیستند.^۹

در پژوهش توسط دکتر فریدون یاریاری در جهت بررسی تأثیر نرم‌افزار آموزش مفاهیم پایه ریاضی (امید) به دانش‌آموزان با نشانگان داون مقطع ابتدایی شهر تهران انجام شده است. بایره‌گیری از روش آزمایشی، بر روی تعداد ۳۰ دانش‌آموز ۸-۱۰ ساله انجام شد. نتیجه: تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس دوره‌ای و سهرایه نشان داد که بکارگیری نرم افزار کمک آموزشی طراحی شده در آموزش مفاهیم پایه $(p=0/000 < 0/01)$ و شمارش اعداد $(p=900/0 < 10/0)$ در دانش‌آموزان با نشانگان داون مؤثر از روش سنتی (روش فعلی موجود در مدارس استثنایی) و در تشخیص اعداد، تأثیری همسان با آن دارد. همچنین با محاسبه اندازه اثر مشخص شد ۴۲ درصد از واریانس یادگیری ریاضی با این نرم‌افزار کمک آموزشی رایانه‌ای می‌توان مفاهیم پایه، تشخیص اعداد و شمارش اعداد را به دانش‌آموزان با نشانگان داون، آموزش داد.^۸

در پژوهشی که توسط الهه امینی فر و همکاران (۱۳۹۰) برای بررسی نقش تکنولوژی در یادگیری ریاضی انجام شد. نمونه این تحقیق دو کلاس شهر ترکمنچای است. که با استفاده از روش آزمایش گروه کنترل یک کلاس و گروه کنترل کلاس دیگر که پس از گرفتن کواریانس نتایج تحقیق یک طرفه نشان داد که گروه آزمایش که از تکنولوژی آموزشی استفاده کرد نمرات به مراتب بالاتری را به دست آوردند.^۷

۱. سؤالات پژوهشی

سوال اول آیا نرم افزار کمک آموزشی بر یادگیری الگویابی با شکل موثر است؟

سوال دوم آیا نرم افزار کمک آموزشی بر یادگیری الگویابی با عدد موثر است؟

سوال سوم نرم افزار کمک آموزشی بر یادگیری عدد نویسی موثر است؟

سوال چهارم نرم افزار کمک آموزشی بر یادگیری ماشین ورودی و خروجی موثر است؟

۱. روش آماری

از آنجای که در صدد بررسی تاثیر نرم افزار کمک آموزشی بر مفهوم الگویابی ریاضی در مرحله پیش آزمون-پس آزمون هستیم داده های به دست آمده در مرحله پیش آزمون و پس آزمون بر اساس نرم افزار (اس.پی.اس.اس)^{۴۹} و با روش T تست وابسته تجزیه و تحلیل می کنیم.

۲. ابزار گردآوری

^{۴۹} - spss

^{۵۰} -paired-samples t test

نرم افزار کمک آموزشی مورد استفاده در این پژوهش که برای آموزش حل تمرینات ریاضی پایه چهارم (فصل اول) با شیوه جذاب و زیبا جهت یادگیری عمیق تر و تمرین بیشتر دانش آموزان تهیه شده و شیوه کلی این برنامه به این شکل است که معلم پس از دادن اطلاعات کلی راجع به این برنامه و حل نمودن چند مثال با برنامه، دانش آموزان برای رسیدن به سرگرمی های مورد نظر خود می بایست تمرین های مربوط به هر موضوع درسی را انجام دهد تا سکه های مورد نیاز برای فعال شدن سرگرمی ها بدست آورد.

این برنامه شامل پنج موضوع (الگویابی با شکل، الگو یابی عددی، عدد نویسی، ماشین ورودی و خروجی، و سایر تمرینات از جمله مساله) می باشد و هر موضوع دارای ۱۰ سوال است که پس از نوشتن پاسخ هر سوال می بایست حتما از دکمه «بررسی پاسخ» استفاده کرد تا در صورت صحیح امتیاز آن سوال ثبت گردد. در غیر این صورت اگر دانش آموزان پس از پاسخ دادن بدون اینکه بررسی پاسخ را کلیک نمایند بر روی دکمه سوال بعدی کلیک کند علاوه بر اینکه امتیازی برای او ثبت نخواهد شد و امکان بازگشت به سوال قبلی نیز وجود نخواهد داشت.

هر سوال ۳۰ امتیاز دارد که هر مرحله ۱۰ سوال داشته و مجموع امتیاز های هر مرحله ۳۰۰ امتیاز می شود اگر دانش آموز نتواند سوالی را حل کند می تواند از راهنمایی استفاده کند تا جواب سوال را به دست آورد که در این صورت ۱۵ امتیاز از دانش آموز کسر می شود، دانش آموز در صورتی می تواند به مرحله بازی برسد که از ۲۴۰ امتیاز بالاتر بگیرد در غیر این صورت دوباره باید آزمون بدهد و تمرینات را حل نماید.

نرم افزار مورد نظر با توجه به اینکه از پنج مرحله تشکیل شده است هر یک از مرحله ها برای باعث یادگیری بیشتر در دانش آموزان می شود مرحله اول الگویابی با شکل باعث یادگیری مفهوم الگویابی از طریق شکل می شود، مرحله دوم الگویابی با عدد باعث یادگیری مفهوم الگویابی از طریق اعداد می شود، مرحله سوم عدد نویسی در این مرحله دانش آموز علاوه بر یادگیری الگو یابی با نوشتن اعداد و جایگاه ارزشی اعداد نیز آشنا می شوند، مرحله چهارم ماشین های ورودی و خروجی در این مرحله دانش آموز با مراحل انجام دادن یک عمل به هم پیوسته و رسیدن به نتیجه آشنا می شود این مرحله دارای پیچیدگی ویژه ای است که دانش آموز پس از آموزش با نرم افزار و تمرین با آن می توانند این مرحله را به آسانی انجام دهد مرحله پنجم شامل تمرینات تکمیلی می باشد که دانش آموز پس از طی کردن این مرحله کاملاً به مفهوم الگویابی مسلط می شود.

۱. روش گردآوری داده ها

به دلیل اینکه قصد بر آن بود که به مقایسه تغییرات در مفهوم الگویابی ریاضی بر اثر نرم افزار ریاضی هستیم ابتدا نمونه ای به حجم ۲۰ نفر به طور تصادفی از بین دانش آموزان سال چهارم انتخاب و نرم افزار بر روی آنها اجرا شد و پس از پنج جلسه آموزش دوباره ارزیابی با همان نرم افزار صورت گرفت. جهت همگن کردن از همان نمونه ابتدایی استفاده گردید.

۲. تحلیل نتایج:

نتایج پژوهش تی تحلیل تی تست وابسته جهت بررسی تغییرات قبل و بعد از آزمایش به شرح زیر می باشد:

جدول ۱-مقایسه میانگین قبل و بعد از آزمایش

| مراحل آموزش و آزمون | میانگین | تعداد | انحراف معیار |
|---------------------|---------|-------|--------------|
|---------------------|---------|-------|--------------|

| | | | |
|-----------|-------|----|------|
| پیش آزمون | ۱۰/۴۵ | ۲۰ | ۳/۴۷ |
| پس آزمون | ۱۷/۲۷ | ۲۰ | ۲/۸۲ |

برجسب جدول (۱)، مقایسه میانگین در پیش آزمون و پس آزمون، تفاوت بین دو مرحله قابل توجه است. مقایسه میانگین دو مرحله نشان می دهد که در مرحله پس آزمون یعنی پس از آموزش از طریق نرم افزار کمک آموزشی میانگین نمرات دانش آموزان بالاتر رفته است.

نتایج ناشی از t تست وابسته نشان می دهد تفاوت معناداری از نظر آماری در سطح آلفای ۰/۰۵ بین میانگین نمرات پیش آزمون ریاضی پایه چهارم قبل و بعد از آموزش وجود دارد. این بدان معنی است که آموزش نرم افزار توانسته است بر روی یادگیری الگوی مفهوم تاثیر مثبت داشته باشد.

۳. بحث و با هم نگری:

مساله اصلی پژوهش این بود که آیا نرم افزار کمک آموزشی الگویابی بر یادگیری مفهوم الگویابی موثر است یا خیر؟ نتایج اصلی پژوهش پس از تحلیل آماری به روش آزمون تی تست وابسته که حاصل از اجرای الگویابی با شکل، الگویابی با عدد، عدد نویسی، ماشین های ورودی و خروجی، سایر تمرینات قبل و بعد از نرم افزار کمک آموزشی بر روی دانش آموزان بود نشان داد که میانگین نمرات پس آزمونی نسبت به پیش آزمون افزایش قابل توجهی یافته است. این افزایش با پژوهش های انجام شده قبلی در زمینه تاثیر نرم افزار کمک آموزشی همخوان بود. ماهنیا و همکاران (۱۳۹۲) نیز تاثیر نرم افزار را بر یادگیری بیان کرده است. فرشیده ضامنی (۱۳۸۹) تاثیر تکنولوژی آموزشی بر یادگیری تایید کرده است. شیخزاده و مهر محمدی (۱۳۸۳) در مقاله ای با عنوان نرم افزار آموزش ریاضی ابتدایی نیز تاثیر نرم افزار آموزشی را تایید کرده است. گلزاری (۱۳۸۳) نشان داد که استفاده از نرم افزار کمک آموزشی در افزایش یادگیری دانش آموزان در مقایسه با روش تدریس سنتی به تنهایی، اثرگذارتر است.

به طور کلی اکثر پژوهش های انجام شده در زمینه تاثیر نرم افزار های آموزشی بر یادگیری آن را به عنوان متغیر مستقل وارد کرده اند.

بنابر آنچه از نتایج این پژوهش و بحث صورت گرفته می توان تحلیل کرد که برای یادگیری بهتر مفهوم الگویابی ریاضی باید از نرم افزار های کمک آموزشی استفاده کرد. اما ما در حوزه اجرای کردن نتیجه این پژوهش با سه معضل مواجه می باشیم حالت اول اینکه مدارس هوشمند هستند ولی معلمان هوشمند نیستند حالت دوم اینکه معلمان هوشمند هستند ولی مدارس هوشمند نیستند و حالت سوم اینکه نه مدارس هوشمند هستند و نه معلمان برای حل کردن این معضلات باید با توانم کردن تکنولوژی مدارس با معلمان هوشمند انجام گیرد.

منابع

- ۱- احدیان، محمد. (۱۳۸۴). مقدمات تکنولوژی آموزشی. نشر و تبلیغ بشری
- ۲- علی آباد، خدیجه. (۱۳۸۶). مقدمات تکنولوژی آموزشی. انتشارات پیام نور
- ۳- فردانش، هاشم. (۱۳۷۸). مبانی نظری تکنولوژی آموزشی. انتشارات دانشگاه تهران
- ۴- ضامنی، فرشیده. کاردان، سحر. (۱۳۸۹). تاثیر کاربرد فن آوری اطلاعات و ارتباطات در یادگیری درس ریاضی

- ۵- شیخ زاده، مصطفی، مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۳). نرم افزار آموزش ریاضی ابتدایی بر اساس رویکرد سازندگی و سنجش میزان اثر بخشی آن
- ۶- حج فروش، احمد، اورنگی، عبدالمجید. (۱۳۸۳). بررسی نتایج کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در دبیرستان های شهر تهران
- ۷- امینی، فریاد، صالحو، صادق پور، بهرام، ولی نژاد، ترکمانی، فاطمه. (۱۳۹۰). تاثیر تکنولوژی در یادگیری ریاضی
- ۸- یار یاری، فریدون، افروز، غلامعلی، میرمحمدی، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر نرم افزار آموزشی مفاهیم پایه ریاضی (امید) به دانش آموزان با نشانگان داون مقطع ابتدایی شهر تهران
- ۹- شهامت، فاطمه، کدیور، پروین، فرزاد، ولی الله. (۱۳۸۷). رابطه سبک شناختی و پیشرفت دانش آموزان در دروس ریاضی و شیمی در محیط یادگیری با کمک کامپیوتر در مقایسه با محیط سنتی
- ۱۰- صفاریان، سعید، فلاح، وحید، میر حسینی، سید حمزه. (۱۳۸۹). مقایسه تاثیر آموزش به کمک نرم افزار های آموزش و روش تدریس سنتی بر یادگیری درس ریاضی
- ۱۱- ماه نیا و همکاران. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی نرم افزار آموزشی «حساب یار» بر یادگیری ریاضیات دانش آموزان حساب نارسا
- 12- Hirosato, Y., and Tiene, D. (2001). The potential of information and , communication technology for educational development in Asia and Pacific
- 13- Richey, R.C. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. TechTrends. 52(1) 24-25
- 14- Jump up to:^{a b} D. Randy Garrison and Terry Anderson; Definitions and Terminology Committee. (2003). Routledge. ISBN 0-415-26346-8.
- 15- professor Steven Higgins. (2012). the impact of digital technology on learning



دانشگاه فرنگیان
پردیس شهید باشمی شاد مشهد (خواهران)

نشریه پژوهش های الکترونیکی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان ضمن قدر دانی از کلیه نویسندگان مقالات ، خواهشمند است مقالات خود را براساس شیوه نامه در خواستی تنظیم و ارسال نمایند .

دانشگاه فرهنگیان
پرویس شهید باثمی نژاد مشهد (خواهران)

Minimum 90 mm and maximum 120 mm

60 mm

30 mm

راهنمای تدوین مقاله کامل

عنوان در ۱ یا ۲ خط، فونت B Titr 14pt

مؤلف اول^۱، مؤلف دوم^۲، ... (B Zar 14 pt, Bold)

۱- عنوان و آدرس کوتاه مؤلف اول (B Zar 12 pt, Bold)

۲- عنوان و آدرس کوتاه مؤلف دوم (B Zar 12 pt, Bold)

:

آدرس پست الکترونیکی مؤلف رابط (Times 10 pt)

چکیده

هر مقاله باید دارای یک چکیده 200 تا 300 کلمه‌ای باشد که در یک پاراگراف تهیه گردیده، دارای حواشی ۴۰ میلیمتری از لبه راست و ۳۵ میلیمتری از لبه چپ باشد. این بخش باید بصورت مستقل بیانگر موضوع، اهداف، روش تحقیق و دستاوردهای مقاله باشد ولی یک مقدمه تلقی نمی‌گردد. فونت این بخش از نوع (B Zar 9pt) می‌باشد. محل قرارگیری این بخش در حدود ۹۰ الی ۱۲۰ میلیمتر از بالای صفحه است.

کلمات کلیدی: حداکثر ۵ کلمه که با کاما از یکدیگر جدا شده باشند. (B Zar 9pt Bold)

۱. مقدمه (با ۲ خط ۹pt فاصله از کلمات کلیدی)

این راهنما به منظور استفاده مؤلفین مقالات کامل برای نوشتن مقالات فارسی مطابق الگوی استاندارد تهیه شده است. رعایت این ضوابط برای همه مؤلفین محترم اجباری است. توجه نمایید که متن حاضر نیز با رعایت همین ضوابط تهیه شده است و میتواند جهت نمونه عملی مورد استفاده قرار گیرد (البته پس از حذف علائم و توضیحات راهنمای اضافی).

برای نگارش مقالات فارسی ضروری است از نرم افزار Word 2010 استفاده شود. از فونت (B Zar 10pt) و فاصله خطوط single در تهیه متن اصلی مقاله استفاده گردد. متن مقاله بصورت تک ستونی و با حاشیه ۳۰ میلیمتر از راست و ۲۵ میلیمتر از چپ و ۳۰ میلیمتر از بالا و پایین تهیه گردد. عنوان هر بخش با فونت (B Titr 10pt)، با شماره بخش و با فاصله دو خط خالی از بخش قبلی و یک خط خالی از متن نوشته شود. اولین خط همه پاراگراف ها، بجز اولین پاراگراف بعد از عنوان فصل، بصورت هماهنگ ۱۰ میلیمتر فرو رفتگی داشته باشد.

۲. ارسال مقالات کامل

کلیه مقالات کامل توسط داوران مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. به این منظور لازم است فایل مقاله، که مطابق با ضوابط این راهنما تهیه شده است، با فرمت Word 2010 از طریق ایمیل youngcounselor@yahoo.com ارسال گردد. همچنین فایل مورد نظر باید حاوی متن مقاله و کلیه اجزاء آن شامل شکل ها و جداول باشد.

چگونگی پذیرش مقاله به اطلاع مؤلف رابط خواهد رسید. با این حال آخرین وضعیت مقالات از طریق واحد پژوهشی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد قابل پیگیری می‌باشد. در صورت پذیرش، لازم است مؤلفین مقاله، اصلاحات خواسته شده داوران را در نسخه نهایی و در مدت زمان خواسته شده اعمال نموده و نسخه نهایی را از طریق ایمیل نشریه که در بالا آورده شد ارسال نمایند.

۳. حداکثر صفحات

حداکثر تعداد صفحات مقاله (شامل متن و کلیه اجزاء آن نظیر شکل ها و جداول) 14 صفحه است.

۴. زیرنویس

در صورت نیاز به استفاده از زیرنویس، از فونت (B Zar 9pt) استفاده گردد.

۵. شکل ها

کلیه شکل ها و ترسیمات باید در داخل متن مقاله و بلافاصله پس از اولین طرح در متن قرار گیرند. شکل ها باید از کیفیت کافی برخوردار بوده و واضح و شفاف ترسیم گردند. حروف، علائم و عناوین باید به اندازه ای انتخاب گردند که خوانا و قابل تفکیک باشند. هر شکل دارای یک شماره ترتیبی مستقل است که حتما باید در داخل متن به آن ارجاع شده باشد، شکل ۱. همچنین هر شکل دارای عنوان مستقلی است که با فونت (BZar 9pt Bold) در زیر شکل نوشته می شود.

۹. جداول

کلیه جداول باید در داخل متن مقاله و بلافاصله پس از اولین طرح در متن قرار گیرند. حروف، علائم و عناوین باید به اندازه ای انتخاب گردند که خوانا و قابل تفکیک باشند. هر جدول دارای یک شماره ترتیبی مستقل است که حتما باید در داخل متن به آن ارجاع شده باشد. همچنین هر جدول دارای عنوان مستقلی است که با فونت (BZar 9pt Bold) در بالای جدول نوشته می شود. یک خط خالی در بالا و پایین جدول آنرا از بقیه متن جدا می کند. بعنوان نمونه به جدول ۱ رجوع فرمائید.

جدول ۴-۵: ضریب همبستگی بین هوش اخلاقی و رهبری معنوی با تعهد سازمانی

| عملکرد تحصیلی | | |
|---------------|------|--------|
| ضریب همبستگی | P < | |
| هوش اخلاقی | ۰/۴۵ | ۰/۰۰۰۱ |
| سلامت روانی | ۰/۳۸ | ۰/۰۰۰۱ |

۱۰. نتیجه گیری

هر مقاله باید با ارائه توضیحات مشخص به جمع بندی نتایج تحقیق ارائه شده در بخش نتیجه گیری پردازد.

۱۱. قدردانی

در صورت لزوم، بخش کوتاه تقدیر و تشکر می تواند قبل از ارائه فهرست مراجع ذکر گردد.

۱۲. مراجع

ارجاعات منابع و مآخذ متن به صورت زیر تنظیم گردد:

(نام خانوادگی مولف، سال نشر؟، ص؟)، برای مثال: (زرین کوب، ۱۳۷۱: ص ۴۶)

کتابنامه در پایان مقاله و به صورت زیر بر اساس حروف الفبا ارائه شود:

کتاب: نام خانوادگی، نام، (سال انتشار)، نام کتاب، نام و نام خانوادگی مترجم، مصحح، گردآوری کننده و...، شماره چاپ، محل نشر: انتشارات.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی، چاپ دوم، تهران: انتشارات آگاه.

مجله یا مجموعه مقالات:

نام خانوادگی، نام (مولف یا مولفان)، (تاریخ نشر). عنوان مقاله، نام و نام خانوادگی مترجم، نام مجله، سال (دوره)، شماره، شماره صفحات.

- دیندارلو، سیاوش (۱۳۹۰). "بررسی رابطه هوش معنوی با ساختار سازمانی کارکنان"، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال دوم، شماره ۵، صص ۱۰-۵.

فهرست مراجع بعنوان آخرین بخش مقاله با فونت نوشته می شوند

برای مراجع فارسی، از فونت (B Zar 10pt) و منابع لاتین فونت (Times New Roman 10pt) استفاده گردد.