

تاریخ انتشار: مهر ماه ۱۳۹۴
شماره مجوز: ۶۰۰/۷۱۳۰/۵۰۰۰/د
سال دوم، شماره سوم

عناوین مقالات:

۱. بررسی عوامل رشد و زوال خلاقیت در آموزش
۲. قابلیت بستر مجازی (فاوا) برای تربیت معلم و توسعه ی حرفه ای معلمان
۳. بررسی کلیات کارورزی و نقش آن در تربیت معلم
۴. تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان با پشتوانه مدیریت جهادی معلمان
۵. تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی (مدنی) دوره دوم مقطع ابتدایی از منظر پرداختن به مهارت های زندگی و پیشگیری از آسیب های اجتماعی



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 رنجبراسفیجر

سردبیر: سحر دوستی راد

صفحه آرایی و طراح جلد:

مریم طالب دوست

هیئت تحریریه: سمیرا افضلی

پرپسا سعادت

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

فهرست مقالات

- ۷ **بررسی عوامل رشد و زوال خلاقیت در آموزش**
حسن منصوری جوزانی، مجتبی برزین گروسی-دانشجویان دبیری شیمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی قزوین
- ۱۶ **قابلیت بستر مجازی (فاوا) برای تربیت معلم و توسعه ی حرفه ای معلمان**
سارا جلال پور-دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهرا هرمزگان
- ۳۱ **بررسی کلیات کارورزی و نقش آن در تربیت معلم**
سکینه امینی پور-دانشجوی کارشناسی رشته الهیات و معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان حضرت فاطمه زهرا(ا.س)
- ۴۵ **تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان با پشتوانه مدیریت جهادی معلمان**
احسان عباسی جوشقان- دانشجو معلم رشته علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام محمدباقر(ع)، بجنورد.
- ۵۸ **تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی(مدنی) دوره دوم مقطع ابتدایی**
از منظر پرداختن به مهارت های زندگی و پیشگیری از آسیب های اجتماعی
اسدالله امانیان، جواد حیدری- سرپرست شبانه روزی، پردیس شهید بهشتی خراسان رضوی، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

بررسی عوامل رشد و زوال خلاقیت در آموزش

حسن منصوری جوزانی^۱، مجتبی برزین گروسی^۲

۱- دانشجوی دبیری شیمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی قزوین

۲- دانشجوی دبیری شیمی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید رجایی قزوین

hasanmsi۷۳@gmail.com

چکیده

خلاقیت یکی از عوامل بسیار مهم در حوزه امور انسانی می باشد، انسان خلاق توانایی ایجاد فکرهای جدید و نو دارد. درباره ی خلاقیت تعاریف گوناگونی آمده است که می توان به کارگیری توانایی های ذهنی در تلفیق عناصر کهنه برای ایجاد یک فکر یا راه حل نو و ارزشمند و هدفدار اشاره کرد. ما در این مقاله سعی می کنیم با روش مروری - ترویجی به زمینه های مختلفی که جهت بروز و عدم بروز خلاقیت نقش دارند اشاره کنیم و می توان از موارد جلو گیری کننده خلاقیت به استرس، ترس از استهزا و سرزنش اشاره کرد و همچنین از عوامل ایجاد خلاقیت می توان به نقاشی و بازی کودکان و ... اشاره کرد. این نکته حائز اهمیت است که بدانیم برای ایجاد فرد خلاق می توانیم به افراد آموزش هایی بدهیم تا به هدفمان نزدیک شویم. فرد خلاق در همان دوران کودکی رفتارهایی از جمله دروغ های عجیب و غریب، همبازی های تخیلی و ... از خویش نشان می دهد.

واژه های کلیدی: خلاقیت، آموزش، بازی، تخیل، تفکر خلاق

مقدمه

از جمله صفات خداوند متعال که در قرآن کریم به آن اشاره شده "خلاق" است. (حجر آیه ۸۶، یس آیه ۸۱). در سوره ی یس آیه ی ۸۱، بر دو صفت بزرگ خداوند (هو الخلاق العليم) یعنی خلاقیت و علم بی پایان تکیه شده است. از کنار هم آمدن این دو صفت و نیز اینکه خلاقیت بر علم مقدم شمرده شده است، می توان استنباط نمود که تقدم خلاقیت بر علم نشان دهنده ی اهمیت و عظمت خلاقیت و نوآوری است و نیز خلاقیت مبتنی بر علم و دانش می باشد. از این رو، علم و آگاهی از عوامل موثر بر ظهور و بروز خلاقیت، دارای نقش بسیار مهمی است.

در دهه ۱۹۵۰ میلادی مغرب زمین شاهد شکل گیری یک موج علمی با هدف شناخت و پرورش خلاقیت بود و از همان زمان نخستین مطالعات و تحقیقات بنیادی و هدفدار در زمینه خلاقیت آغاز شد (تورنس، ۱۳۷۲:ص ۳۵). امروزه صاحب نظران، خلاقیت را دانشی بنیادی برای هرگونه تغییر و نوآوری و عاملی مهم در شتاب بخشیدن به نوآوری های علمی و فناوریانه بشر می دانند، مطالعات موجود نیز نشان می دهند که مرکز ثقل حرکات نوین در آینده را خلاقیت و میزان بهره گیری از تفکر خلاق تشکیل می دهد. (پیرخانفی، ۱۳۸۸:ص ۶۵) از این روی در این مقاله سعی بر آن است که عوامل موثر بر خلاقیت و عوامل زوال آن در راستای آموزش بررسی شود و براساس منابع کتابخانه ای به نقشهای والدین، بازی، دروغ های عجیب کودکان، قصه گویی، تخیل، موسیقی، کاردستی در پرورش خلاقیت اشاره و بررسی شده است. هم چنین عوامل کاهش خلاقیت در نظام آموزش کنونی و خلاقیت در سنین مختلف به عنوان رابطه سن و خلاقیت بررسی شده اند.

۱- خلاقیت چیست و خلاق کیست

از خلاقیت تعاریف گوناگونی به عمل آمده است ولی هنوز اتفاق نظری جامع و مانع در تعریف این مفهوم وجود ندارد. لیکن آنچه نسبتاً عده زیادی از دانشمندان پذیرفته اند این است که ((به کارگیری توانایی های ذهنی در تلفیق عناصر کهنه برای ایجاد یک فکر یا راه حل نو و ارزشمند و هدفدار را خلاقیت گویند.)) (امیر حسینی -۱۳۸۴:ص ۷۴)

از تعاریفی که دانشمندان درباره ی خلاقیت گفته اند می توان به موارد زیر اشاره کرد:

پا پاسالینسا میگوید:

خلاقیت، عبارت از توانایی دیدن چیزها در یک نظر نو و غیر معمولی، دیدن مشکلاتی که هیچ کس دیگر امکان تشخیص موجود بودن آن ها را نمی دهد و سپس ارائه رهیافت های جدید، غیر معمولی و اثر بخش.

استپن رابینز می گوید:

خلاقیت به معنای توانایی ترکیب در یک روش منحصر به فرد یا ایجاد پیوستگی بین ایده هاست. (امیر حسینی-۱۳۸۴:ص ۷۸)

فرد خلاق آگاهانه یا به طور ناخودآگاه افکار خود را در تمام جهات به کار می اندازد و خطرات انحراف از راه حل های سنتی مسایل را به جان می خرد و برای رسیدن به نتیجه، از مقایسه، مشارکت، مشابهت، محدودیت، و غیره استفاده می کند. پس خلاق ترین افراد کسانی هستند که قادرند بیشترین راه حل های مناسب را مطرح کنند تا مسئله مورد نظر را تحلیل نمایند. (امیر حسینی-۱۳۸۴:ص ۸۴)

۲- موانع خلاقیت در آموزش و پرورش و زوال خلاقیت در مدارس ایران

از موارد موانع خلاقیت میتوان به موارد زیر اشاره کرد:

عدم اعتماد به نفس

ترس از استهزا و سرزنش

داشتن اهداف و مقاصد مغایر با یک دیگر

ندادن فرصت کافی برای استراحت و آرامش خود

موانع بیرونی شامل قوانین غیر منعطف . شغل افراد و ترس از عدم استقبال هستند

و مهم ترین چیزی که مانع خلاقیت می شود این باور است که بپذیریم فاقد خلاقیت هستیم .

(کرکی-۱۳۹۱:ص۴۵)

۳- تکنیک های افزایش خلاقیت

۳-۱- نقاشی و خلاقیت

نقاشی به دلیل برخورداری از قدرت تصوّر و اندیشه‌ی تجسم، در ارتقاء مهارت‌های حسی و تقویت توانایی ارتباطی برای کودکان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. کودکان هنر را بیشتر با نقاشی کردن تجربه می‌کنند و نقش آموزش و پرورش‌های دوران کودکی، بسیار با اهمیت و پررنگ است، اگر در این دوران کودک تحت نظر یک مربی کارآموده و آگاه به اصول آموزشی هنر قرار گیرد، به او کمک خواهد کرد که آزادانه قوه‌ی تخیل خود را به کار گرفته و با خلق آثار هنری رشد فکری و خلاقیت در او شکوفا گردد. در این میان مربی نقاشی کودک، در پرورش خلاقیت او نقش تعیین کننده‌ای دارد. نقاشی می‌تواند با هدف تقویت قوه‌ی تخیل، پرورش توجه و دقت کودک، توجه به عناصر حسی موجود در اطراف، تقویت بصری کودک در دیدن اشیاء محیط پیرامون، تمرکز حواس و بیان احساسات با تأکید بر نقش و رنگ دنیای آمالی کودک را وسیع تر نموده و سبب ارتقاء مهارت‌های حسی و تقویت توانایی ارتباطی او گردد. در نقاشی کودک می‌بایست با تأکید بر «پرورش خلاقیت نقاشی در کودکان و سعی در القاء «دید خلّاق» که منجر به دریافت‌های بهتری برای کودک می‌باشد، داشت. چرا که دیدن و تقویت بصری کودک، ذهن او را غنی می‌کند؛ از طرفی نقاشی کودک هم از حیث ترکیب رنگ‌ها و هم از حیث مضمون در جهت شکوفایی خلاقیت کودک زیبا و دارای اهمیت به سزائی است (برنادت دافی- ۱۳۸۰:ص۴۹)

۳-۲- تخیل و خلاقیت

تخیل یعنی چیزی که با واقعیت تناسب ندارد و وهم و خیال است اما در تعابیر علمی و روانشناختی تخیل به این سادگی تصور نمی شود. در آنجا بین تخیل کنترل شده و تخیل کنترل نشده فرق گذاشته می شود. در تفکر خلاق ما با تخیل کنترل شده سرو کار داریم. فرد خلاق به تخیل خود را به پرواز در میآورد اما کنترل اوج گیری این تخیل به دست خود فرد انجام می شود و این فرد در ذهن خود شالوده ای از یک ایده ی جدید را مطرح می کند و با تفکر به آن اجزایش را کم و زیاد می کند. درست مانند یک مدل یا ماکت که برای مطالعه چیزی ساخته می شود در واقع فرد در ذهن خود ماکتی از یک ایده را میسازد و آن را بررسی می کند. برعکس تخیل کنترل نشده فقط میتواند نیازهای پنهان شخص را ارضا کند. و یک خیال پردازی و رویا محض است نه این که خاصیتی سازنده باشد. (کرکی، ۱۳۹۱:ص۵۱)

۳-۳- سن و خلاقیت

از آن جا که کودکان پیش از ۵ سالگی توجه و تمرکز کمتری دارند، رشد خلاقیت در بیشتر کودکان از ۵ سالگی به بعد آغاز می شود اما هستند کودکان خلاق که از ۲ سالگی کارهای خلاقانه انجام می دهند و البته هوش بالاتری نسبت به همسالان خود دارند. بنابراین والدین از ۵ سالگی به بعد با اتخاذ شیوه های متعدد می توانند امیدوار باشند که خلاقیت در کودکان پرورش پیدا کند. برخلاف تصور بسیاری از والدین درباره این که برای افزایش خلاقیت کودک نیاز به سرمایه گذاری مالی وجود دارد، در این راستا فقط لازم است کودک درباره اشیای موجود در محیط پیرامون خود اطلاعات کافی داشته باشد و اجازه یابد آن چه کنجکاوی اش را تحریک کرده است، در اختیار داشته باشد. سپس والدین می توانند نحوه استفاده های متنوع از یک شیء را به او آموزش دهند برای اینکه بتوانیم کودک خلاق پرورش دهیم می بایست از ۲ تا ۵ سالگی پاسخ سوالات کودک را به تمامی ارائه نکنیم و اجازه بدهیم خودش درباره پاسخ ها فکر کند. این کار باعث می شود کودک فکر کند و به یک پاسخ واحد قانع نشود. نکته اینجاست که در بیشتر موارد کودکان راه حل ها و پاسخ های بسیار خوب و مناسبی ارائه می دهند. (لورا براک، -۱۳۹۲:ص ۴۸)

۳-۴- موسیقی و خلاقیت

وسایل موسیقی از جمله اسباب بازی هایی هستند که در افزایش خلاقیت در ذهن کودکان نقش بسیار مهمی ایفا می کنند. هنگامی که کودک با سازهایی اسباب بازی خود صدا تولید می کند، آواز می خواند و شاد است، در واقع در حال بروز استعداد های ذاتی خود است. شما با تحسین و تشویق او می توانید این ابتکارات را در ذهن او پرورش دهید. موسیقی این امکان را به کودک می دهد که هنرش را به اجرا بگذارد پس کودک از طریق این تجارب از نقش و کنش خلاقیت و تخیل آگاه میشود و باعث عمیق تر شدن بینش کودک می شود (برنادت دافی، ۱۳۸۰) موسیقی مسلماً نقش عمده ای در افزایش خلاقیت انسانی دارد. در این رابطه دانشمندان در دانشگاه واندربیت نشویل آمریکا برای بررسی نقش موسیقی بر افزایش خلاقیت انسانی یک آزمایش ساده انجام دادند. آنها از چند دانشجوی موسیقی و چند فرد عادی دیگر با مشخصات یکسان در آزمایش خود استفاده کردند. به هر کدام از این دانشجویان چند جسم ساده مانند مسواک یا خمیر دندان داده شد و از آنها خواسته شد کاربردهای جایگزینی برای چیزهایی که در دست دارند معرفی کنند. در پایان آزمایش مشخص شد که دانشجویان موسیقی کاربردهای جایگزینی خلاقانه تری نسبت به دیگر افراد ارائه کرده اند. حین آزمایش، دانشمندان با بررسی عملکرد مغز داوطلبان مشاهده کردند افراد عادی تنها از بخش جلویی چپ مغز خود استفاده می کردند، در حالی که دانشجویان موسیقی علاوه بر آن از طرف راست مغز خود هم استفاده می کردند. دانشمندان می گویند این کارکرد مغزی غیر عادی است و دلیل آن می تواند این باشد که دانشجویان موسیقی چون مجبور هستند از هر دو دست خود حین نوازندگی استفاده کنند باید از هر دو بخش مغز خود هم کار بکشند. اما آیا برای افزایش خلاقیت می توانیم از نوازندگی یک آلت موسیقی یا انجام کارهایی که در انجام آنها هر دو دست درگیر هستند، شروع کنیم؟ در این باره سوهی پارک که روی موسیقیدانان و افراد عادی کار کرده است، می گوید: هنوز با اطمینان نمی توانیم بگوییم که استفاده همزمان از ۲ کره چپ و راست مغز دلیل این است که موسیقیدانان از ذهن خلاق تری برخوردار هستند

۳-۵- بازی و خلاقیت

بازی یکی دیگر از سرگرمی های کودکان نوجوانان و حتی بزرگسالان است و از این نظر که مورد توجه همگان است، می تواند در جهت افزایش خلاقیت ابزاری مناسب باشد. در یک تعریف ساده از بازی، باید آن را فرصتی برای تجربه کردن موقعیت های کلنچار رفتن و سرگرم شدن با آنها کسب موفقیت و اندیشه کردن درباره پدیده ها یادگیری های جدید رفع موانع و مشکلات آشنا شدن با دیگران رقابت و حتی زور آزمایی فکری و جسمی با انسانها و محیط دانست. به طور کلی بازی از آنجا که به درگیری ذهنی منجر میشود و فرد در طی بازی به مشکلاتی بر میخورد و خودش هم برای حلشان تصمیم می گیرد و یا در بازی های گروهی که با دیگران همکاری میکند برای تمرین خلاقیت در تمامی سنین مناسبند، البته بازی های فکری برای هر سنی دارای روش خاصی برای اجرا و بازی هستند و در اکثر بازی های فکری که میتوان از بازار تهیه کرد محدوده های سنی مشخص شده اند. در مباحث مربوط به پرورش خلاقیت بازی همواره به عنوان یکی از راهبردهای کاملاً موثر مطرح بوده است زیرا بازی فضا و شرایطی را خلق می کند که فرصت های زیادی برای رشد و تحول خلاقیت افراد به وجود می آید حتی والدین میتوانند با مشاهده دقیق فرزندانشان در حین بازی به استعداد های نهفته در آنها و نیز به خلاق بودن. ذهن کودکانشان پی ببرند. این فضا و شرایط از سالهای نخستین کودکی آغاز می شود. کودکان در این دوران تجربیات زیادی را اعم از آشنایی با اشیای بازی و دستکاری آنها کشف خود و بدن خویش انجام حرکات بدنی کشف محیط آشنایی با طبیعت و

موجودات زنده و نظایر اینها را به کمک بازی کسب می کنند. ماهیت بازی های دوران کودکی که معمولاً آزاد شخصی و فارغ از قواعد است به خلاق تر شدن کودک کمک زیادی می کند و رفته رفته بازی های کودکان با افزایش سنشان قانونمند میشود در واقع با ورود کودک به دوران دبستان تجربیات جدیدتری نصیب او می شود او بازی های جدیدتری را می آموزد اما این بازیها بیش از گذشته تابع مقررات و نظم و تربیت است. به این ترتیب کودکان ضمن تجربه کردن بازی های جدیدتر و کسب یادگیری های تازه و شادی اور با نظم و انضباط نیز مواجه میشود به علاقه کودکان می آموزند که بازی های گروهی نیز وجود دارد. آنها بدین وسیله با خلاقیت های دیگران نیز آشنا میشوند. هر چه جلوتر می رویم تجربیات افزون تر می شود. بنابراین کودک هر چه بزرگتر میشود پخته تر و عمیق تر می شود. (پیرخانفی، ۱۳۸۷: ص ۸۴)

۳-۶- نقش والدین

در خانه های خلاق، پدران و مادران با کودکان از نظر فکر کار می کنند. به این ترتیب که درباره مسایل بحث می نمایند، فرضیات را مورد سؤال قرار داده بررسی و تحقیق می کنند، پدران و مادران همراه با فرزندانشان با دقت به دنیا و پیرامون خود نگاه می کنند و ساعت ها به مطالعه می پردازند. مثلاً:

۱- شکل موجودات جادویی را از کاغذ می برند

۲- خانه های خلاق پر از سر و صدا و بازی و خنده است زیرا کودک از طریق بازی می آموزد

۳- پدر و مادر و کودک آنچه را که مشاهده می کنند، مورد سؤال قرار می دهند و سعی میکنند راه های مختلف برای حل آن پیدا کنند.

۴- پدر و مادر به عقاید فرزند خویش احترام می گذارند و از کنجکاوی آنها استقبال کنند

(امیر حسینی-۱۳۸۴: ص ۹۳)

۳-۷- کاردستی و خلاقیت

کاردستی، عبارت است از فعالیتی دستی. بوسیله کار دستی دست کودکان به کار عادت می کند و یاد می گیرند تا از وسیله های مختلف به خوبی استفاده کنند، علاوه بر آن، بوسیله کاردستی خلاقیت آنان بروز و پرورش می یابد. با انجام کاردستی حواس مختلف کودک به کار گرفته می شود، تخیل و تفکر او پرورش می یابد و چون چیزی خلق می کند اعتماد به نفس و خود باوری اش تقویت می گردد. (امیر حسینی-۱۳۸۴: ص ۹۸)

توصیه های مهم در آموزش کاردستی:

۱- وسایل مختلف را در اختیار کودک بگذاریم.

۲- او را تشویق کنیم تا آزادانه هر چه می تواند بسازد و هر چند بار که دوست دارد تکرار کند.

۳- او را تشویق کنیم از هر رنگی دلش می خواهد استفاده کند.

۴- سعی کنیم چیزی را بسازد که تمام حواسش را درگیر کند.

(امیر حسینی-۱۳۸۴: ص ۸۲)

۳-۸- داستان و خلاقیت

یکی از سرگرمی‌هایی که کودکان به آن علاقه زیادی نشان داده‌اند قصه‌گویی است. قصه‌گویی مستقیماً به پرورش خلاقیت کلامی (سخنوری) کمک میکند. ازدیرباز قصه‌گویی مورد توجه کودکان بوده است بنابر این کمتر کودکی را میتوان سراغ گرفت که به شنیدن قصه علاقه مند نباشد. شخص قصه گو هم در ایجاد اشتیاق کودکان به قصه بسیار اثر بخش است به ویژه آن که قصه توسط فردی مهربان و خوش سخن گفته شود. یکی از ویژگی‌هایی که طی قصه‌گویی خلاقیت را افزایش میدهد این است که ذهن کودک را به تخیل و تصویرسازی می‌کشانند. کودک هنگام شنیدن قصه خود را در زمانها، مکانها و حالات مختلف تجربه میکند و اینها زیر بنای پرورش خلاقیت در کودکان است، ویژگی دیگر قصه‌گویی که در خلاقیت اثرسازنده‌ای دارد، این است که به وسیله طرح تجربیات مختلف برای کودکان ذهن آنها به سوی تحلیل تفکر ابتکار و چگونگی سوق داده می‌شود. در واقع میتوان قصه‌گویی به کودکان را از جهت ایجاد تخیل و شرایط تصویرهای گوناگون ذهنی در امر خلاقیت موثر دانست.

اما هدف کلی قصه‌گویی این باشد که کودکان در وهله اول با تجربیات قهرمانان قصه‌ها و سرگذشت‌های گوناگون آشنا شوند و با قهرمانهای آنها انس‌الفت بگیرند، از رشادتها، پایداری‌ها و درستکاریهای آنها درس بگیرند. در واقع یک الگوپذیری را از منتهای انسان‌های قهرمان داشته باشند، در وهله بعد هدف این است که مهارتها و قابلیت‌های خلاقانه سخنوری را تمرین کنند. (پیرخانی، ۱۳۸۷:ص ۶۲)

۴- خصوصیات آموزش خلاقانه

یادگیری خلاق یعنی توانایی یادگیری بیشترین مطالب در کمترین زمان، به‌خاطر سپاری همیشگی و به‌خاطر آوری راحت مطالب همراه با خلاقیت، حال این نوع یادگیری نیازمند خصوصیتی است که هم در یاد دهنده و هم در یادگیرنده باید وجود داشته باشد. نظام‌ارزشیابی کنونی از آموخته‌های دانش‌آموزان خلاقیت و ابتکار را نه تنها رشد نمیدهد بلکه مانع خلاقیت است. آموخته باید خصوصیات تفکر خلاق را در حین یاددهی مطالب در یادگیرنده بوجود آورد به عنوان نمونه بتواند در فرایند تدریس اعتماد به نفس دانش‌آموزان را افزایش داده، البته این کار روشهای متفاوتی دارد و نیازمند مطالعه دقیق مطالب است. در حین تدریس نباید سرزنشی و استهزایی نسبت به دانش‌آموزان وجود داشته باشد. در بسیاری از مدارس ما هم از سوی دانش‌آموزان و هم از سوی معلم به اشخاص وارد می‌شود. یاددهی‌ای که در جهت ایجاد خلاقیت است نباید همراه با دوری کردن از تفریحات و فرصت استراحت به ذهن باشد تا موجب خلاقیت شود. اما متأسفانه در بین دانش‌آموزان ما بسیار شایع است که زندگی تک بعدی داشته باشند یعنی فقط مطالعه دارند و در این راستا حرکت میکنند و تفریحات سالم و مورد نیاز ذهن را مخرب می‌دانند. خلاقیت از سوی دیگر مربوط به مباحث خودشناسی است، درک استعدادها و در نهایت کشف حقایق جهان، کهاین میحث منجر به‌خداشناسی میشود، محیط تعلیم و تربیت باید زمینه ساز و تشویق کننده فراگیران در این جهت باشد. باید توجه داشت که گاهی قوانین خشک حاکم بر بعضی کلاسهای درس و عدم وجود انعطاف در این قوانین از عوامل دیگر جلوگیری از خلاقیت است. خلاقیت زاینده سه عامل مهم هوش پشتکار و انگیزه است.

هوش راه رسیدن به خلاقیت را آسان میکند اما تنها راه رسیدن به آنها و الزامی نمیباشد.

پشتکار عامل اول در همه نیست اما با آن میتوان بیشتر خلاق شد.

انگیزه مکمل موارد قبلی و عامل بوجود آورنده رقابت سالم است. (طباطبایی، ۱۳۸۵:ص ۲۵)

۵- جلوه‌های خلاقیت

۵-۱- دروغ‌های عجیب و غریب

یکی دیگر از جلوه‌های بسیار متداول خلاقیت در میان کودکان، گفتن دروغ‌های عجیب و غریب یا به اصطلاح دروغ‌های شاخ‌دار است. بدیهی است این نوع دروغ‌ها با دروغ گفتن اشخاص بزرگسال کاملاً متمایز و متفاوت است. در این جا کودک هرگز نیت تقلب، کتمان حقیقت یا فریب دیگران را ندارد و به آنچه که می‌گوید واقعا و به روشنی باور دارد. بسیاری از این قبیل دروغ‌های بچگانه و باورنکردنی، از خیالبافی سرچشمه می‌گیرد. در عالم خیال کودک خودش را در هر موضعی که تمایل دارد، قرار می‌دهد و به لحاظ لذتی که از این حالت می‌برد بسیار مشتاق است تصورات او در عالم واقع نیز رخ می‌دهد، لذا آنچه را که می‌خواهد باشد به زبان می‌آورد و نه آنچه را که واقعا هست!

این نوع دروغ‌های تخیلی در سنین ۴ و ۵ سالگی به اوج خود رسیده، به تدریج همراه با رشد ذهنی کودک و گسترده شدن دامنه اطلاعات وی بطور قابل ملاحظه‌ای کاهش می‌یابد و بندرت پس از ورود به مدرسه قابل مشاهده است. در هر حال واکنش بزرگسالان نسبت به این کودکان که بسیار مهم نشانی از قدرت تخیل و خلاقیت آنهاست، هرگز نباید تنبیه‌گرانه باشد، و هیچ وقت نیز نباید دروغ‌های تخیلی کودکان را حمل بر نیت سوء آنها کرد. (امیر حسینی-۱۳۸۴:ص ۵۴)

۵-۲- بازی های نمایشی

نمایش و تئاتر را از زمره هنرهایی می‌دانند که ریشه‌های کهن و باستانی دارند، در اعصار گذشته نمایش و تئاتر هم فرصتی برای کسب خرسندی بود و هم فرصتی برای بیان ایده‌ها و پیامهای اجتماعی که شاید اظهار صریح آنها ممکن نبود. در واقع عرصه نمایش به هنرمندانی نیاز داشت که با چیرگی و تبحر خاص خویش به طرح شادی و نیازها پردازد. در ادبیات هنری، نمایش و تئاتر از زمره اصیل ترین هنر ها شمرده می‌شود، زیرا در آن عرصه، همه چیز ناب و دست نخورده است، امکانات، طراحی صحنه، گفتگوها، هنرمندان همه در اوج سادگی و ظرافتند در آنجا خبری از صحنه آرای پر زرق و برق، امکانات و تکنولوژی مدرن و هنرمندان تجارتي نیست آنچه دیده می‌شود علاقه، شور، ابتکار و نوآوری است. ابتکاری که از آن چهره‌های ساده تصویری زیبا و به یاد ماندنی خلق میکند، بدین سان نمایش و تئاتر را باید مادر هنر های نمایشی پنداشت، که تحت تاثیر آن توانمندیهای خلاقانه و ابتکاری انسان ها به دور از القانات خیره کننده امکانات و فناوری ها، مجال بروز و نمایش پیدا می‌کند. اگر چه باور داریم که در فعالیت های مربوط به خلاقیت حرکتی، نوآوری های کلامی و تصویری نیز حضور دارند اما در مقایسه باید نمایش و تئاتر را جلوه های عالی خلاقیت حرکتی برشمرد، به عبارتی دیگر خلاقیت در این فعالیت از منظر ابتکار هماهنگی و روانی در حرکات و رفتار، آشکار می‌شود. (پیر خائفی، ۱۳۸۷:ص ۸۷)

۵-۳- همبازی های تخیلی

دوست یا همبازی تخیلی می‌تواند، یک شخص، یک حیوان و یا چیزی باشد که کودک در ذهن خود خلق کرده، تا همدم و همبازی او باشد. در بسیاری از بازی‌ها، کودک دوست دارد که یک همبازی داشته باشد تا از بازی لذت بیشتری ببرد. زمانی که کودک همبازی دلخواه ندارد، در ذهن خود یک همبازی تخیلی بوجود می‌آورد. در شرایطی نیز که کودک تجارب ناخوشایندی از بازی کردن با سایر کودکان دارد و یا این که به لحاظ کمرویی فوق‌العاده قدرت برقراری ارتباط با دیگران را ندارد، همبازی تخیلی را به همبازی واقعی ترجیح می‌دهد. غالباً دوستان تخیلی بچه‌ها، کودکانی هستند همجنس و همسن و سال خودشان که برای آنها اسم‌هایی هم تعیین می‌کنند. ویژگی دوست یا همبازی تخیلی این است که هر وقت کودک بخواهد حاضر است، همبازی تخیلی کاملاً مطیع کودک است، هر چه او بخواهد انجام می‌دهد و هر زمان که اراده کند حضور دارد. همبازیهای تخیلی در نزد کودکان فوق‌العاده تیز هوش، بیشتر از کودکانی است که از نظر هوشی در حد متوسط قرار دارند. در واقع داشتن یک همبازی تخیلی، خود نشانه‌ای از قدرت خلاقیت کودک است و به همین دلیل برای کودکان عقب مانده ذهنی، این مساله نمی‌تواند مورد چندانی داشته باشد. (ماکسول مالتز، ۱۳۷۱:ص ۷۵)

۶- تاثیر سوالات واگرا بر افزایش خلاقیت

برای ایجاد خلاقیت در آموزش راه های گوناگونی وجود دارد که یکی از آن ها استفاده از سوالات واگرا در جریان فرایند آموزش است. سوالات واگرا سوالاتی هستند که دارای پاسخ های گوناگونی است و دانش آموزان می توانند برای آن ها پاسخ های متنوعی را ارائه

کنند. این سوالات اگر از سوی معلمان دروس مختلف به درستی طرح شود می تواند در توسعه تفکر خلاق موثر باشد. مثلاً از او

پرسید: فکر می کنی از چوب بستنی چه استفاده هایی می توان کرد؟

گاهی اوقات، خودتان نیز مثالهایی غیر معمول بزنید. مثلاً بگویید می شود با آن چای را هم زد... از او نیز بخواهید موارد دیگری را ذکر کند. **انگیزه و**

خلاقیت کودک زمانی از میان می رود که از ارزیابی، جایزه و رقابت به طرز غلطی استفاده شود و یا هنگامی که موارد انتخاب

شده خیلی محدود باشد. (برنات دافی، ۱۳۸۰: ص ۶۳)

۸- نتیجه گیری

با توجه به تعریف آمده از خلاقیت "به کارگیری توانایی های ذهنی در تلفیق عناصر کهنه برای ایجاد یک فکر یا راه حل نو و ارزشمند و هدفدار را خلاقیت گویند" برای به کارگیری بیشتر این توانایی های ذهنی فعالیت هایی مانند نقاشی، کاردستی سازی، انجام بازی های نمایشی و بازی با همسالان و موسیقی کمک می کنند، در کنار این فعالیت های رشد دهنده ی خلاقیت، موانعی هم در بروز خلاقیت وجود دارند که میتوان از تعدادی ویژگی ها که در نظام آموزشی حال ایران به عنوان بازدارنده ها یاد کرد، عواملی همانند ترس از استهزا و سرزنش در کلاس های درس، داشتن اهداف و مقاصد مغایر با یک دیگر، ندادن فرصت کافی برای استراحت و آرامش و موانع بیرونی شامل قوانین غیر منعطف از این بازدارنده ها هستند. در واقع جلوگیری از عواملی که باعث بروز خلاقیت در آموزش است به سود نظام آموزشی خواهد بود. بهترین مکان برای بروز خلاقیت، درون خانواده ها است، چرا که علاوه بر نقششان در بروز این پدیده (خلاقیت)، زمینه فعالیت های سازنده دیگر را نیز میتوانند در کودکان رشد دهند

در بررسی عوامل اشاره شده در مقاله، به نتایج زیر رسیدیم:

نقاشی به دلیل افزایش قدرت تصور و اندیشه تجسم و افزایش مهارت های حسی و توانایی ارتباط با دیگران و عاملی جهت افزایش خلاقیت اشاره شده است. یکی از سرچشمه های تفکر خلاق که در این مقاله اشاره شده است می تواند تخیل باشد البته گستره ی این خلاقیت بایستی قابل کنترل باشد.

رابطه ی سن کودکان نیز با خلاقیت بررسی شده است به این صورت که کودکان از سن پنج سالگی می توانند مستعد باشند جهت افزایش خلاقیت کودکان.

تولید صدا به وسیله سازهای موجود و شادی و آواز ناشی از آن نیز به عنوان دیگر عاملی و روشی جهت افزایش خلاقیت اشاره شده است که اگر مورد تشویق قرار بگیرد می تواند پرورش دهنده خلاقیت در ذهن کودکان باشد.

کودکان علاقه به داشتن یک همبازی دارند و این عامل میتواند از روش های به کارگیری جهت افزایش خلاقیت کودک باشد. البته اگر این هم بازی وجود نداشته باشد کودک در ذهن خود می تواند یک همبازی تخیلی ایجاد کند که به همان اندازه در خلاقیت او تاثیر داشته باشد.

در آموزش و کلاس درس یکی از روش هایی که به عنوان افزاینده و پرورش دهند خلاقیت در کلاس اشاره شده است پرسش سوالاتی است که پاسخ های گوناگون دارند که به آن اصطلاحاً سوالات واگرا می گویند و اگر از سوی معلمان مختلف به کار گرفته شود می تواند خلاقیت را به خوبی پروراند.

در آخر باید به این نکته اشاره کنم که مهم ترین مانع خلاقیت، این باور است که بپذیریم فاقد خلاقیت هستیم، که نباید به این باور در هیچ زمان و مکانی ضربه ای وارد شود.

- ۱- امیر حسینی، خسرو، ۱۳۸۴، خلاقیت و نوآوری، چاپ اول، تهران، انتشارات عارف کامل
- ۲- برنات دافی، ۱۳۸۰، تشویق خلاقیت و تخیل در کودکان، مهشید یاسائی، تهران، انتشارات ققنوس
- ۳- پیرخائفی، علیرضا، ۱۳۸۷، خلاقیت (مبانی و روش های پرورش)، چاپ دوم، تهران، انتشارات هزاره ققنوس
- ۴- تورنس، پال، ای، (۱۳۷۲). استعدادها و مهارت های خلاقیت و راه های آزمون و پرورش آن، ترجمه حسن قاسم زاده، نشر دنیای نو.
- ۵- ترکمندی، حمید رضا. (۱۳۸۹) از سایت <http://www.fekreno.org>
- ۶- طباطبایی، سید غلامحسین، خلاقیت و راه های رشد آن در محیط آموزشی، مجله تربیت، ۱۳۸۵، (۶): ۹-۱۲
- ۷- لورا برک، ۱۳۹۲، روانشناسی رشد، یحیی سید محمدی، چاپ بیست و چهارم، تهران، انتشارات ارسباران
- ۸- مالتز، ماکسول، ۱۳۷۱، روانشناسی خلاقیت، مهدی قراچه داغی، چاپ سوم، تهران، انتشارات شباهنگ



قابلیت بستر مجازی (فاوا) برای تربیت معلم و توسعه ی حرفه ای معلمان

سارا جلال پور

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهرا هرمزگان (س)
sjalalpoor@gmail.com

چکیده

هدف از این مقاله بررسی کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در حوزه ی تربیت معلمان و توسعه ی حرفه ای معلمان می باشد. در این مقاله ابتدا به تاریخچه ی فاوا در نظام های آموزشی و ویژگی های کاربردی این فناوری در حوزه ی یادگیری پرداخته است. سپس به جایگاه فناوری اطلاعات و ارتباطات در سند تحول بنیادین اشاره شده است زیرا مراکز تربیت معلم با ارائه برنامه های درسی جدید و متناسب با ابعاد انسانی نقش موثری در تسهیل یادگیری و اثر بخشی فرآیند آموزش دارد. نظام های آموزشی در گذر از مسایل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسایل کیفی پدیده های آموزشی بوده و ارتقا کیفیت آموزش را از طریق اصلی ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی «معلم» مورد توجه و هدف گیری قرار داد ه اند. مفهوم ارتقای حرفه ای معلمان از اواسط قرن بیستم و با ضرورت یافتن اجرای اصلاحات در نظام های آموزشی، پدیدار شده است. در شکل گیری این مفهوم، یافته های پژوهشی و بررسی مقایسه ای نظام های آموزشی تأثیر زیادی داشته است. هدف از این مقاله که به روش پژوهش مروری-تحلیلی است و از منبع کتابخانه ای و مقالات استفاده شده ، این است که به بررسی و مشخص نمودن معیارها و ویژگیهای مطلوب و مورد نظر معلمان در فضای فناوری اطلاعات و ارتباطات با تاکید بر محیط یادگیری الکترونیکی در ایران می باشد در این مقاله به دلایل فلسفی ، اجتماعی، روان شناختی برنامه ی درسی تربیت معلم بر اساس فناوری اطلاعات (فاوا) مورد بررسی قرار داده است. سپس به الگویی پیشنهادی تدوین برنامه ی درسی بر اساس فاوا پرداخته و صلاحیت های حرفه ای معلمان پرداخته است.

واژگان کلیدی:

فاوا، تربیت معلم، توسعه ی حرفه ای، دانشجو معلم

مقدمه

امروزه تعلیم و تربیت از دشوارترین امور انسانی است که ثمره نهایی آن دیر به بار می‌نشیند. نقش معلمان در این امر حساس و مهم بسیار موثر و سازنده است. با ایجاد و گسترش موسسات تربیت معلم و ارائه برنامه‌های متنوع و متناسب، می‌توان معلمانی تربیت کرد که مهارت‌های لازم را در ابعاد انسانی و ادراکی کسب کنند و بتوانند از هنر، علم و تجربه خود در تبدیل انسان‌های خام به انسان‌های خلاق، بالنده و متفکر بهره‌گیرند (صافی، ۱۳۷۶: ص ۵۳)

در شروع هزاره سوم، دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات نقش اصلی در افزایش بهره‌وری و رشد اطلاعاتی و به دنبال آن رشد اقتصادی خواهد داشت که از آن به عنوان اقتصاد دانش محور یاد می‌شود که این امر منجر به تحولات، مهارت‌ها، توانمندی‌ها، بصیرت‌ها و عادت‌های نو در افراد در عصر اقتصاد دانش محور و شهروند اطلاعات محور در یک جامعه اطلاعاتی خواهد شد. فناوری اطلاعات و ارتباطات ابزارهای لازم برای اقتصاد دانش محور و جامعه اطلاعاتی فراهم می‌سازد. سرعت سریع ظهور ابداعات در جامعه اطلاعاتی عصر حاضر، چنان در حال افزایش است که هنوز مراحل توسعه و عمومی شدن یک نوآوری اطلاعاتی و فناورانه تکامل نیافته که محصولی جدید اطلاعاتی با امکانات و فناوری‌های بهتر و راحت‌تر و با هزینه کمتر ارائه می‌شود. یکی از عرصه‌هایی که در چند سال اخیر مورد توجه است که به مدد فناوری اطلاعات و ارتباطات تحولات ۱ فناوری اطلاعات و ارتباطات قرار گرفته، موضوع آموزش و یادگیری الکترونیکی شگفت و سریعی داشته است. باید به این نکته توجه نمود که در عصر دانش که همه چیز بر مبنای دانش و آگاهی سنجیده می‌شود، روش‌های سنتی یادگیری دیگر پاسخگو حجم عظیم تقاضا برای آموزش و یادگیری نیستند و سواد آموزی الکترونیکی بویژه برای جامعه هدف (معلمان) مطرح شده است. بنابراین از یک طرف گسترش و ظهور پیشرفت فناوری اطلاعات و ارتباطات و از طرف دیگر پذیرش دیدگاه ساختن گرایی (تحول‌گرا) در محیط‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری الکترونیکی، به نظر می‌رسد بررسی معیارها و ویژگی‌های مطلوب و مورد نظر معلمان در چنین امری ضروری است که این پژوهش به بررسی این مسئله می‌پردازد.

یافته‌ها

نگاهی گذرا به تاریخچه فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام‌های آموزشی و ویژگی‌های کاربردی فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه محیط یادگیری الکترونیکی

بهره‌مندی صحیح از فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام‌های آموزشی نیازمند وجود مراکز و مراجع معتبر برای نظارت بر صحت محتوا و روش‌های آن است. علاوه بر این، تاکید بر نسبت سود به هزینه، تطبیق با نیازهای بومی و موقعیتی و مدیریت بهینه دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات مورد نیاز است. در بررسی تاریخچه نسل‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام‌های آموزشی ۵ دوره را می‌توان نام برد. ۱- نسل اول، کتب‌های درسی و جزوات راهنمایی بودند که بر پایه عقاید روانشناسی رفتارگرایی ۱ بنا شده بود. ۲- نسل دوم، رسانه‌های جمعی رادیو و تلویزیون تولید شدند که مطابق با نظریات یادگیری شناختی ۲ بود. ۳- نسل سوم، توجه به ارتباطات و تعاملات همزمان و غیر همزمان انسانی مورد تاکید قرار گرفت. در این نسل ایجاد و باسازی دانش و برنامه‌های درسی مسئله محور ایجاد شد. ۴- نسل چهارم، در این نسل بازیابی اطلاعات محتوایی، ظرفیت تعاملی، اطلاعات و ارتباطات رایانه‌ای و قدرت پردازشگری سیستم‌ها گسترش یافت. ۵- نسل پنجم، در این نسل مسائلی نظیر: یادگیری‌های هوشمند، هوش مصنوعی، مدیریت شبکه‌های اطلاعاتی، یادگیری الکترونیکی، شهروند الکترونیکی و عوامل خودکار فناورانه مورد فناوری اطلاعات و ارتباطات ایجاد گردید.

در بررسی ویژگی‌های کاربردی فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه یادگیری الکترونیکی نظام‌های آموزشی می‌توان به مواردی همچون: نگاه جامع و عادلانه، انعطاف‌پذیری، گروه‌بندی، آموزش و تسلط‌یابی اشاره نمود. همچنین می‌توان به مزایایی نظیر: افزایش انگیزه همگانی

معلمان، غنی سازی، توسعه حرفه ای معلمان، اصلاح روش ها، اولویت بندی، فهم محوری، استمرار و تداوم، افزایش سرعت و انتقال یادگیری، افزایش دقت یادگیری، کاهش اندازه فیزیکی مخازن اطلاعات، جلوگیری از اعمال سلیقه، ارتباطات راه دور، کاهش هزینه ها، کیفیت بخشی به برنامه های آموزشی و درسی، دسترسی آسان و همگانی به منابع اطلاعاتی، روز آمد بودن سیستم های آموزشی، ایجاد نوآوری در برنامه های درسی، استفاده از تجارب بین المللی، باز آموزی حرفه ای معلمان، آشنایی با مزایا و قابلیت انواع نرم افزارها و سخت افزارها و توانایی انتخاب و کاربرد رسانه ها بر اساس هدف های آموزشی. کسب مهارت در طراحی و تولید نرم افزار های آموزشی، شکوفایی قوه ابداع، ابتکار و اختراع در معلمان، جبران کمبود وسایل آموزشی و کمک آموزشی با سرعتی بیشتر، درونی شدن تکنولوژی تولید نرم افزارهای آموزشی و درسی در کشور که این امر خود سبب توسعه علم و فرهنگ و پیشرفت صنایع آموزشی در جامعه خواهد شد اشاره نمود (غزنوی، ۱۳۹۳: ص ۶۳)

نگاهی به فناوری اطلاعات و ارتباطات در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

در بند ۱۷ در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوری های نوین اطلاعاتی و ارتباطاتی تاکید شده است و مهمترین راهکارهای آن عبارتند از: ۱- توسعه ضریب نفوذ شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات در مدارس با اولویت پر کردن شکاف دیجیتالی بین مناطق آموزشی و ایجاد ساز و کار مناسب برای بهره برداری بهینه و هوشمندانه توسط دانش آموزان و معلمان در چارچوب نظام معیار اسلامی ۲- تولید و بکارگیری محتوای الکترونیکی متناسب با نیاز دانش آموزان و مدارس بامشارکت بخش دولتی و غیر دولتی و الکترونیکی نمودن محتوای کتب درسی بر اساس برنامه درسی ملی و تاکید بر استفاده از ظرفیت چند رسانه ای تا پایان برنامه پنجم اصلاح توسعه کشور ۳- اصلاح و به روز آوری روش های تعلیم و تربیت با تاکید بر روش های فعال، گروهی و خلاق با توجه به نقش الگویی معلمان ۴- گسترش بهره برداری از ظرفیت های آموزش غیر حضوری و مجازی در برنامه های آموزشی و تربیتی ویژه معلمان، دانش آموزان و خانواده های ایرانی خارج از کشور بر اساس نظام معیار اسلامی و با رعایت اصول تربیتی از طریق شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات. (غزنوی، ۱۳۹۳: ص ۵۴)

پیش بایسته های لازم فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش با تاکید بر نقش معلم

دستیابی به فناوری اطلاعات و ارتباطات شرط و ضرورت اصلی رسیدن به جامعه اطلاعاتی بوده و ضرورت اصلی تحقق یکی از اهداف برنامه چهارم توسعه کشور یعنی توسعه مبتنی بر دانایی است. از این رو بررسی پیش نیازها در خصوص فناوری اطلاعات و ارتباطات در نظام آموزش و پرورش نقش حیاتی در رسیدن به این هدف داشته که در ادامه بطور خلاصه به مهمترین پیش بایسته ها فناوری اطلاعات و ارتباطات با توجه و تمرکز بر نقش معلمان اشاره می شود: ایجاد یک سیاست ملی یکپارچه در خصوص استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات توسط معلمان، توسعه رو ساخت ها و زیر ساخت های اطلاعاتی و ارتباطی و تعمیم دسترسی همگانی معلمان، تقویت نظام پشتیبانی و توسعه منابع انسانی بویژه معلمان، وجود منابع اطلاعاتی و ارتباطی مناسب، مورد نیاز و به روز معلمان، تغییر در اهداف، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی برنامه های آموزشی و درسی و افزایش میزان دخالت معلمان در این زمینه ها، مناسب بودن فضای فیزیکی و کالبدی مدارس از لحاظ استقرار تسهیلات فناوری اطلاعات و ارتباطات، رعایت استانداردهای تعریف شده و نیاز سنجی دقیق و جامع از فناوری اطلاعات و ارتباطات با نظر معلمان و بالاخره همکاری، همفکری و گسترش نهادها و موسسات همکار در فناوری اطلاعات و ارتباطات با آموزش و پرورش و معلمان (غزنوی، ۱۳۹۳: ص ۸۳)

چهار نقش ابزاری فاوا

لایم و چینگ چهار نقش ابزاری فاوا را به شرح زیر بیان کرده اند: ۱- ابزارهای اطلاعاتی: فناوری اطلاعات و ارتباطات، اطلاعات بسیار زیادی فرمت ها و شکل های گوناگون متنی، صوتی، گرافیکی و ویدیویی عرضه می کند. دایره المعارف های چنرسانه ای یا منابع اطلاعاتی که در اینترنت وجود دارند، از این مقوله هستند. ۲- ابزارهای موقعیت ساز، ابزارهایی هستند که دانش آموزان را در محیطی قرار می دهند تا تجربه عملی داشته باشند. محیط های یادگیری شبیه سازی شه، بازی های آموزشی و واقعیت مجازی، موقعیت هایی را ایجاد می کنند که بسیاری از موارد غیر قابل مشاهده را مشاهده پذیر می سازند برای مثال، واکنش های شیمیایی که مشاهده آن ها در آزمایشگاه مرسه غیرممکن است. به دانش آموزان نمایش داده می

شود^۳. ابزارهای سازندگی : این ابزارها در استفاده از رایانه برای تولید محصولات منحصر به فرد، به شکل چندرسانه ای ها، و تولید و ساخت وب سایت تجلی می یابند^۴. ابزارهای ارتباطی : این ابزارها، ورای موانع فیزیکی، سبب برقراری ارتباط آسان میان معلمان و دانش آموزان می شود. شبکه جهانی وب به دلیل اینکه از نظر امکان برقراری تعامل و مشارکت در رویادهای دنیای واقعی، رسانه ای بسیار غنی است، نسبت به سایر فناوری ها انگیزش بیشتری پدید می آورد (زمانی، ۱۳۸۷: ص ۸).

هدف از برنامه ی درسی تربیت معلم در ایران

برای هر یک از برنامه های درسی دوره های تربیت معلم، هدف خاص دوره و به تبع آن صلاحیتهای مورد انتظار تعریف شده است. هدف از دوره کاردانی آموزش ابتدایی، تربیت معلمانی است که از طریق کسب دانشهای نظری و فراگرف مهارتهای عملی توأم با علاقه و نگرش مثبت، برای اشتغال به فعالیتهای آموزشی و پرورشی در دوره ابتدایی آماده شوند. به طور کلی می توان گفت هدف از برنامه های درسی دوره کاردانی تربیت معلم کسب دانش نظری، فراگرف مهارتهای عملی و ایجاد نگرش مثبت در دانشجو - معلمان است. (ملایی نژاد، ۱۳۸۷: ص ۳۲)

فرآیند یاددهی و یادگیریدر برنامه ی درسی تربیت معلم در ایران

در دوره ابتدایی اغلب واحدها به صورت نظری است. در دروس اختصاصی بررسی کتابهای دوره ابتدایی به صورت عملی و واحدهای روش تدریس کتابهای دوره ابتدایی عملی و نظری تدوین شده اند. واحدهای دروس تربیتی اغلب به صورت نظری هستند. درسایر رشته ها نیز تقریباً به همین ترتیب است. برای دوره کارشناسی بیشتر دروس به صورت نظری و عملی و نیز کارگاهی تدوین شده اند. پژوهشها نشان می دهد که فرایند یاددهی - یادگیری معلم - محور و یکسویه است و معلمان بیشتر از روش سخنرانی در کلاس بهره می جویند (ملایی نژاد، ۱۳۸۷: ص ۵۲)

ضرورت به کارگیری فاوا در برنامه های درسی دانشجومعلم

همه ی کشورها تلاشهای بسیار در زمینه بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم انجام داده و واحدهایی را تدارک دیده اند. این کشورها در یک پروژه مشترک با یکدیگر در این زمینه فعالیت دارند. همچنین سه کشور انگلستان، فرانسه و ژاپن صلاحیتهای حرفه ای را برای کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم مشخص کرده اند. چگونگی و گستردگی بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کشورها تا حدودی با یکدیگر متفاوت است. براین اساس پیشنهاد می شود : با توجه به اینکه ارائه دوره های آشنایی و کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی دانشجو - معلمان ضروری است، در این زمینه باید در ایران نیز ابتدا صلاحیتهای لازم بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه درسی تربیت معلم تعریف شود. بر این اساس مراکز تربیت معلم باید از نظر ساختاری با این فناوری تجهیز شوند و امکان بهره گیری از اینترنت و اینترنت فراهم شود. دانش و مهارت بهره گیری از فناوری در دو بخش عمومی و اختصاصی به دانشجو - معلمان ارائه شود. در بخش دانش و مهارت تخصصی ارائه واحدهای یادگیری الکترونیکی، یادگیری مکاشفه ای (پژوهش با بهره گیری از فاوا و اجرای پروژه های فردی و گروهی)، یادگیری تعاملی، (دستیابی به مهارت های، ارتباطی میان معلم و دانش آموز و بحثهای گروهی از طریق فاوا و استفاده از تجارب یکدیگر) پیشنهاد می شود. همچنین دانشجو - معلمان از طریق ارائه درسهای تلفیقی با فاوا باید بتوانند مهارتهای لازم در زمینه کاربرد فاوا در کلاس درس با درسهای دانش آموزان را به دست آورند (ملایی نژاد، ۱۳۸۷: ص ۳۲)

^۳ استراتژیهای تلفیق فاوا در برنامه درسی

معلم محور اصلی موفقیت برنامه تلفیق فاوا در برنامه درسی است. اگر معلم بتواند به راحتی و با توانمندی ابزارهای فاوا را در کلاس درس در فرایند یادگیری با به کار بگیرد و مطمئن باشد که فاوا می تواند به بالا رفتن کیفیت یادگیری دانش آموزان کمک کند، قطعاً برانگیخته شده و مقاومت چندانی برای تغییر روشهای سنتی تدریس از خود نشان نخواهد داد. معلمان باید آماده شوند که بتوانند دانش آموزان را از تمام فرصتهای یادگیری با استفاده از فاوا بهره مند سازند و به گونه ای موثر محتوای برنامه درسی را با تلفیق فاوا در فرایند یاددهی - یادگیری به دانش آموزان ارائه دهند. معلمان باید بتوانند دانش آموزان را برای به کارگیری استراتژیهای حل مسئله از طریق ابزارهای مناسب فناوری یاری دهند. لذا لازم است همگام با طراحی برنامه درسی با رویکرد تلفیق فاوا، استانداردهای حرفه ای فاوا برای معلمان تهیه شود و این استانداردها در برنامه های آموزش قبل از خدمت و ضمن خدمت معلمان لحاظ شود. معلمان باید محیط جدید تحت حمایت فاوا را در برنامه های آموزشی خود در مراکز تربیت معلم تجربه کنند تا بتوانند با اطمینان در کلاس درس به کار ببرند. پیوستگی میان آموزش معلمان برای رسیدن به استانداردهای تعیین شده با آموزش دانش آموزان از سوی همین معلمان می تواند به موفقیت برنامه تلفیق بیانجامد. در غیر این صورت حتی با طراحی برنامه درسی تلفیق با رویکرد فاوا، باز هم معلم کلاس درس خود را به روش سنتی اداره خواهد کرد.

در این زمینه دو پیشنهاد زیر ارائه می شود:

۱- این بخش با مشارکت و هماهنگی طراحان برنامه درسی مدارس و طراحان برنامه درسی مراکز تربیت معلم در دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی اجرا شود.

۲- دفتر تدوین استانداردهای آموزش و پرورش در حکم دفتری مستقل یا وابسته به سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی با هدف تعیین استانداردهای نظام آموزش و پرورش هم در حوزه برنامه آموزشی و هم حوزه ی برنامه ریزی درسی تشکیل شود (امام جمعه کاشانی ۱۳۸۶: ص ۳۲)

دلالات های فلسفی برنامه ی درسی تربیت معلم مبتنی بر فاوا

__ تمهید فرصت لازم برای تمرین مهارت های عقلانی توسط دانشجو معلمان

__ ضرورت انعطاف پذیری در برنامه های تربیت معلم به منظور مطابقت با اهداف آموزش و پرورش

__ فراهم آوردن فرصت هایی در تربیت معلم که دانشجو معلم خود به شناختش شکل دهد.

__ ضرورت توجه به ایجاد توانایی ارزش یابی و بازنگری مداوم در دانش از طریق تحقیقات علمی در سطوح مختلف در دانشجو معلمان

__ توجه به تفکر انتقادی و خلاق

__ ضرورت به روز رسانی محتوا و انعطاف پذیری برنامه های تربیت معلم با توجه به تحولات مداوم

__ ضرورت ایجاد نگرش، دانش و مهارتهای یادگیری مدام العمر و به روز رسانی دانش در دانشجویان

__ توجه به مسوولیت پذیری دانشجویان و تشویق به یادگیری مستقل

__ ضرورت ایجاد دانش و مهارت های کار با اطلاعات

__ ضرورت توجه به حل مشکلات واقعی و اصیل آموزش و پرورش به عنوان یک معیار در تصمیم گیری های مرتبط با برنامه های تربیت معلم

__ ضرورت پیوند نزدیک تربیت معلم با کلاس و مدرسه

__ ضرورت آشنا نمودن دانشجویان با روش های جدید تحقیق و ایجاد مهارت های لازم در آن.

__ حفظ و اشاعه ی برنامه های درسی تربیت معلم به گونه ای که بطور گسترده و آزاد در اختیار سایر استفاده کنندگان قرار گیرد، نقد و اصلاح

شود.

__ ضرورت تناسب برنامه های تربیت معلم با ارزش های دانشجویان و هر موقعیت آموزش خاص.

دلالات های اجتماعی برنامه ی درسی تربیت معلم مبتنی بر فاوا

__ تدارک فرصت های لازم برای تمرین و ایفای نقش اجتماعی معلمان در عصر فاوا برای دانشجو معلمان

__ ارایه ی تصویر روشنی از شهروند جامعه ی اطلاعاتی در درون مدرسه

__ آماده نمودن دانشجو معلمان برای ایفای نقش عامل تغییر اجتماعی در بیرون از مدرسه

__ ارتباط برنامه های درسی تربیت معلم با نیاز های اقتصاد و دنیای کار

__ تاکید تربیت معلم بر خلاقیت ها و برنامه ها

__ ارتقای سواد و مهارت های اطلاعاتی دانشجو معلمان و مدرسان

__ توجه به تلفیق حوزه های دانش و توجه به مهارت های چندگانه در برنامه ی تربیت معلم

__ ضرورت توجه بهجامعیت بیشتر برنامه ها و تنوع برنامه های درسی

__ ضرورت ارتباط تربیت معلما حوزه ی اجرا(مدارس و کلاس های درس) و فراهم آوردن فرصت تمرین های عملی ؛پرداختن به مسایل

واقعی و آموزش فرآیند حل مساله در دنیای واقعی

__ ضرورت فراهم آوردن امکان برقراری ارتباطات بین المللدر جریان برنامه ریزی و اجرای برنامه های درسی تربیت معلم

__ احترام به فرهنگ های مختلف و توجه به تفاوت های فرهنگی مخاطبان در برنامه های درسی

__ فراهم آوردن فرصت های تبادل آزادانه ی برنامه های درسی تربیت معلم بر روی شبکه و قابل دست رس در سطح ملی و بین الملل

__ ضرورت توانمند ساختن دانشجو معلمان با روش های تحقیق علمی برای تولید دانش

__ آشنا نمودن معلمان آینده با نقش آن ها در ارتباط با موسسات تحقیقاتی،موسسات یادگیری، تولید کنندگان مودت آموزشی و سایر مراکز

مرتبط

__ ضرورت به روز رسانی ساختار سازمانی تربیت معلم و روش های مدیریتی

__ فراهم آوردن وتشویق برقراری ارتباطات بین الملل در تربیت معلم

دلالات های روان شناختی برنامه ی درسی تربیت معلم مبتنی بر فاوا

__ ضرورت تغییر در اهداف و روشهای تربیت معلم در جهت آماده سازی معلمان آینده برای ایفای نقش های جدید

__ طرح ریزی محیط یادگیری برای ارج نمودن دانشجو معلمان از حالت منفعل، فعال کردن دانشجو معلمان با بهره گیری از فاوا

__ توجه به علایق، نیازها، استعدادها و ویژگی های خاص هریک از دانشجو معلمان و در نظر گرفتن تفاوت های فردی آن ها در برنامه های

درسی تربیت معلم؛ افزایش اهمیت و ضرورت شناسایی دقیق مخاطب در فرآیند برنامه ریزی درسی

__ ضرورت ارتباط نزدیک برنامه های تربیت معلم با موقعیت های واقعی آموزشی (مدارس و کلاس درس) و فراهم آوردن امکان تجربه ی

عملی برای دانشجو معلمان

__ تدارک فرصت های هایی برای تجربه ی تعاملات اجتماعی و فعالیت های همکارانه و مشارکتی برای دانشجو معلمان با بهره گیری از فاوا

__ ضرورت توجه به اهداف سطح بالا مانند سطوح بالای تفکر، تفکر انتقادی و تفکر خلاق در برنامه های درسی تربیت معلم

__ تدارک فرصت تمرین و تقویت مهارتهای حل مساله برای دانشجو معلمان

__ تدارک فرصت ارتباط و تماس دانشجو معلمان با معلمان با تجربه، مشارکت آنان در حل مسایل تربیتی در محیط واقعی

__ بهره گیری از تلفیق موضوعات مختلف برای حل مسایل پیچیده ی آموزش و پرورش در برنامه های درسی تربیت معلم

__ تدارک فرصت لازم برای تمرین و ارتقای مسولیت پذیری دانشجو معلمان و آموزش راه های توسعه ی این مهارت در دانش آموزان

__ ضرورت توانمند ساختن دانشجو معلمان برای بهره گیری از روش متنوع در ارایه ی محتوا و ضرورت پرورش استعداد، خلاقیت و ابداع در

دانشجو معلمان برای دست یابی به این هدف ویژه با بهره گیری از ابزار های فاوا (عطاران و همکاران، ۱۳۸۸: ص ۵۵)

چارچوب نظری برنامه یدرسی تربیت معلم در عصر فاوا

از تجزیه و تحلیل مباحث پیشین، چارچوب نظری برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فاوا بدین شرح استنباط می گردد:

۱_ آرمان های تربیتی: عمده ترین هدف برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فاوا باید تربیت معلمانی دانست که بتوانند در مقام

شهروندان جامعه ی اطلاعاتی ایفای نقش نمایند و قادر باشند دانش آموز خود را برای ایفای چنین نقشی تربیت نمایند. ایفای این نقش در بازار شغل

ناپایدار و در حال تغییر، مستلزم کسب صلاحیت های عمیق و گسترده است. در این درس برنامه ی درسی باید بیش از گذشته، هدف چگونگی یاد

گرفتن و یادگیری مدام العمر را کانون توجه قرار دهد. باید با دست یابی به هدف استدلال عقلانی از طریق شخصی کردن برنامه ی درسی و ایجاد

انعطاف در برنامه اهتمام بورزد و به قابلیت های برتر تفکر همچون تفکر خلاق و تفکر نقاد پردازد (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ص ۶۳)

۲_ تلقی نسبت به یادگیری: برنامه ی درسی فاوا بیش از گذشته فراگیران را مهيای ایفای نقش آفرینندگی، تولید و ساخت وساز عرصه ی

دانش و اطلاعات می نماید و برای فراگیر نقش فعال قایل است. در این برنامه های درسی، فراگیران مسول یادگیری خود هستند و برای کسب دانش و

فهم خود سرمایه گذاری می کنند؛ از انگیزه های بالا براس حل مسایل و ساخت پاسخ های جدید و دست یابی به بینش برخوردار اند؛ انتخاب های

خردمندانه در بین ابزار ها و راهبرد ها دارند؛ بطور هماهنگ با دیگران و برپایه ی "اشتراک گذاشتن ایده ها در خلال جست و جو برای فهم "کار می

کنند. می دانند چگونه یادگیری خود را مدیریت کنند و به یادگیری تحقیق محور و یادگیری زایا روی آورند (عطاران، ۱۳۸۶: ص ۶۸)

۳_ تلقی نسبت به فرآیند یادگیری: در برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فاوا، تغییر جهت هایی را در نگاه به فرآیند یادگیری، همانند موارد زیر می توان مشاهده نمود: "از یادگیری خطی" به یادگیری فرارسانه ای، "از آموزش، به ساخت و کشف"، از "یادگیری معلم محور، به یادگیری فراگیر محور"، "از جذب مواد، به یادگیری چگونه ی هدایت و چگونگی یاد گرفتن"، "از یادگیری محدود به سازمان آموزشی، به یادگیری مادام العمر"، "از یادگیری یکسان برای همه"، به "یادگیری متناسب شده برای هریک از فراگیران"، و "از یادگیری همچون شکنجه، به یادگیری همچون تفریح و سرگرمی".

۴_ تلقی نسبت به فرآیند آموزشی: در برنامه های درسی در عصر فاوا، آموزش از گام های مشخص تبعیت نمی کند. در این عصر برنامه های درسی از تاکید انحصاری بر کارکرد انتقال اطلاعات و معلومات در حوزه های گوناگون خارج میشود. و با پیش گرفتن اعتدال، تکوین قضایا سوخت ذهنی مناسب که فرد را قادر به تفسیر و فهم پدیده ها یا حل مساله می کند در کانون توجه قرار می دهد (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ص ۶۳)

۵_ تلقی نسبت به محیط یادگیری: محیط یادگیری در برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فاوا یک محیط از پیش تعیین شده نیست؛ بلکه کاملاً انعطاف پذیر بوده و حداکثر انتخاب ها در مورد اجرای برنامه ی درسی برای انطباق با گستره ای از سبک های یادگیری، در آن فراهم می گردد (عطاران، ۱۳۸۸: ص ۶۸)

۶_ نقش معلم: در برنامه های درسی تربیت معلم فاوا تغییر جهتی آشکار در نقش معلم به چشم می خورد؛ تغییر معلم از دانایی به صحنه ی راهنمایی در حاشه؛ تبدیل معلم به هم آموز، معلم به عنوان تسهیل کننده و پوشش دهنده ی نیاز همه ی فراگیران، معلم به عنوان یاور فراگیران برای فراگیران درست سوال کردن، و معلم به عنوان تولید کننده ی ماده ی درسی (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ص ۳۸)

۷_ تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته ها: ارزشیابی در برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فاوا، متکی بر آزمونهای مبتنی بر معیار نیست. در این فضا از ارزشیابی به عنوان "منع تغییر" بهره گرفته می شود.

ارزشیابی هدایت شده ی فرد توسط فراگیر و تشخیصی است؛ حاصل تلاش مشترک معلم و فراگیر، و به عنوان یک جریان با اهمیت مورد توجه است. هدف ارزشیابی کنترل و هدایت فرآیند پیشرفت هر فراگیر و ارایه ی باز خورد فوری است (عطاران و همکاران، ۱۳۸۶: ص ۶۸)

الگوی پیشنهادی برای تدوین برنامه های درسی تربیت معلم مبتنی بر فناوری اطلاعات

الگوی پیشنهادی برای توسعه ی فاوا در برنامه های درسی تربیت معلم در سه لایه شکل داده شده است:

لایه ی اول، فضای بیرونی: چرخش پارادایمی از آموزش و پرورش سنتی به آموزش و پرورش جدید. در این لایه محیط یا وضعیت حاکم برنامه های درسی تربیت معلم در قالب سه موضوع زیر قابل توضیح است:

۱_ در محیط پیرامون برنامه های درسی تربیت معلم، حکمت از سوی آموزش پرورش سنتی یا متعارف به سوی آموزش و پرورش جدید یا تجدید ساختار یافته در جریان است. در شکل مطلوب، برنامه های تربیت معلم به گونه ای تنظیم شود که جهت حرکت فعالیت ها را از دیدگاه سنتی به سوی دیدگاه های جدید سوق دهد.

۲_ مبانی برنامه های درسی مبتنی بر فاوا در تربیت معلم باید مورد مطالعه قرار گیرد و چارچوب نظری این برنامه ها بر آن اساس تبیین شود.

۳_ دلالت های مبانی فلسفی، اجتماعی و روان شناختی برای آموزش و پرورش و تربیت معلم، در قالب مفروضات و اصول حاکم بر برنامه های درسی مبتنی بر فاوا در تربیت معلم باید استخراج و تبیین گردد (آپتی و همکاران، ۱۳۸۶: ص ۵۵)

اهداف و اصول توسعه ی فاوا در تربیت معلم ایران

یافته ها در تحقیقات در مطالعه ی نظری و تطبیقی، مجموعه ای از اهداف و اصول توسعه ی فاوارا در تربیت معلم پیش رو قرار می دهد. محققان برای دستیابی به اهداف و اصول توسعه ی فاوا در تربیت معلم ایران، این یافته ها از مطالعه ی وضعیت ایران و با توجه به معیار های زیر مورد تجزیه و تحلیل قرار داده اند:

__ انطباق با مبانی فلسفی، اجتماعی و روان شناختی

__ بهره گیری از تجارب دیگر کشور ها

__ انطباق با اقداماتی که عملاً برای توسعه ی فاوا در ایران صورت گرفته است.

__ انطباق با سیر تکاملی مبانی نظری

__ بهره گیری از تمام امکانات موجود

__ توانایی غلبه بر موانع موجود

اهداف و اصول توسعه ی فاوا در تربیت معلم ایران، تبیین کننده ی تناسب الگوی پیشنهادی با وضعیت ایران است.

اهداف توسعه ی فاوا در تربیت معلم به شرح زیر است:

__ آشنایی و مهارت آموزی دانشجویان، مدرسان، مدیران و دست اندرکاران تربیت معلم برای کار با ابزارهای فاوا و بهره گیری از فاوا در فرآیند یاددهی __ یادگیری.

__ افزایش دانش و آگاهی درباره ی تحولاتی که در رویکردهای یاددهی __ یادگیری رخ داده است.

__ ایجاد نگرش مثبت در دانشجویان و مدرسان مراکز تربیت معلم به بهره گیری از فاوا در کارهای روزانه و فرآیند یاددهی __ یادگیری.

__ رشد و توسعه ی دانش و مهارت های کار با اطلاعات و مهارت های ارتباطی.

__ تولید برنامه های آموزشی و منبع مورد نیاز و متناسب با برنامه های درسی عصر فاوا.

__ توسعه ی فاوا در تمام اجزای نظام تربیت معلم و ایجاد هماهنگی بین اجزای این نظام.

__ توسعه ی زیر ساخت ها و تامین سخت افزار ها و تجهیزات مورد نیاز.

لایه ی دوم، فرآیند برنامه ریزی، تولید، اجرا و ارزش یابی برنامه ها درسی مبتنی بر فاوا در تربیت معلم:

در این لایه، گام ها و فرآیند برنامه ریزی درسی مبتنی بر فاوا تبیین می شود. اجزای این لایه از این الگو می توان در دو بخش کلی جای دارد:

۱_ عوامل تاثیرگذار: براساس این الگو، فرآیند برنامه ریزی درسی مبتنی بر فاوا در تربیت معلم ایران، تحت تاثیر سه عامل اساسی است:

الف) صلاحیت های معلمی: ورود فاوا به برنامه های درسی، صلاحیت های جدیدی را فرا روی معلمان قرار داده و کانون توجه این برنامه ها به ایجاد صلاحیت های لازم در معلمان برای ایفای نقش در عصر فاوا معطوف است. این صلاحیت ها شامل صلاحیت های فنی، علمی، تعلیمی، و در سطوح مبتدی، میانی و متخصص است.

ب) مطالعه ی موقعیت یا بافت: در این الگو نقش و تاثیر "موقعیت یا بافت" به نحو برجسته مورد تاکید قرار می گیرد. و برنامه های درسی تربیت معلم ایران در عصر فاوا به وضعیت و اقتضائات موقعیتی که در آن برنامه ی درسی طراحی و اجرا می شود، توجه کامل دارد. موقعیت شامل همه شرایط فیزیکی یا محیطی است که برنامه ریزان درسی باید از آن مطلع باشن و آن را مورد بررسی قرار دهند. عواملی از قبیل وضعیت اقتصادی کشور، کیفیت زیر ساخت های ارتباطی، عوامل فرهنگی و زبانی که موجب می شود نرم افزار خاصی مناسب باشد یا نه و عوامل فرهنگی با روش آموزش، شکل های برقراری ارتباط، کارگروهی در برابر کار فردی و برداشت از وظیفه و مسولیت، از جمله عواملی هستند که در بررسی بافت یا زمینه مورد توجه قرار می گیرند.

پ) مطالعه در مورد مخاطب: داشتن تصویری روشن از مشخصات مخاطبان از قبیل توانایی ها، دانسته های پیشین، تجربیات و علایق آنها برای طراحی برنامه ی درسی با بهره گیری متناسب از فناوری بسیار حیاتی است.

۲- گام تدوین برنامه

الف) تدوین طرح برنامه ی درسی: در این اقدام، در مورد ویژگی های عناصر برنامه ی درسی تصمیم گیری می شود. در اینجا هدف آن است که مشخص شود هر یک از عناصر برنامه تا چقدر با ویژگی های عناصر برنامه ی درسی مبتنی بر نظریات جدید و سازگار با عصر فاوا هم ساز است.

ب) انتخاب راهکار ها، در این مرحله در مورد راهکار برنامه های درسی به تناسب نوع صلاحیت های مورد انتظار، بافت یا زمینه ی مشخصات مخاطب تصمیم گیری می شود. جامعه ی بین الملل فناوری در تعلیم و تربیت راهکار های الگو برای تلفیق فناوری در تدریس چنین بیان کرده است: دروس مبتنی بر وب مانند وب کوئیست، آرایه های چند رسانه ای، پروژه های ارتباط از راه دور و بحث آنلاین.

پ) مشروعیت بخشی به برنامه: در برنامه های درسی مبتنی بر فاوا، اقدام برای جلب تایید فراگیرندگان و سایر دست اندر کاران برای طی فرآیند برنامه ریزی درسی مطلوب، ضرورت می یابد. تاکید بر فراگیرنده، محور بودن برنامه و منطبق کردن آن با موقعیت سبب مشروعیت بخشی به برنامه میشود.

ت) تولید برنامه: تولید برنامه در مورد برنامه های مبتنی بر فاوا باید با توجه به الزامات خاص این برنامه ها صورت پذیرد و پیش بینی های لازم از نظر جنبه های فنی صورت پذیرد.

ث) اجرای برنامه: اجرای برنامه باید با توجه به ملاحظات تربیتی و فنی صورت پذیرد. در این اقدام باید اجرا های آزمایشی در هر چند مرحله که کار اقتضا می کند، در نظر گرفت.

ج) حفظ و اشاعه ی برنامه: حفظ و اشاعه ی برنامه های درسی در عصر فاوا معنایی جدید می یابد و با مفهوم مدیریت دانش پیوند می خورد. در برنامه های درسی مبتنی بر فاوا تاکید بر آن است که برنامه های تولید شده در اختیار سایر دانشجویان، مدرسان و مراکز تربیت معلم در سطح داخلی و خارجی قرار می گیرد.

چ) ارزشیابی و بازخورد: ارزشیابی و بازخورد در برنامه ریزی و اجرای برنامه های درسی مبتنی بر فاوا فرآیند مداوم است که به دلیل نحوه ی اجرا و استفاده از روش های جدید و بهره گیری از فاوا در این فرآیند، با سایر برنامه های درسی متفاوت خواهد بود.

لایه ی سوم: طراحی برنامه ی درسی یا ویژگی های عناصر در مراحل متفاوت ورود فاوا به برنامه ی درسی تربیت معلم:

تصمیم گیری در مورد عناصر برنامه ی درسی در مرحله ی طراحی صورت می پذیرد. آنچه برنامه های درسی را از هم متمایز میکند، ویژگی های این عناصر است. در این الگو، مسیر حرکت از آموزش و پرورش سنتی یا متعارف به سوی آموزش و پرورش جدید، عناصر برنامه ی درسی را تحت تاثیر قرار داده است (آیتی و همکاران، ۱۳۸۶: ۳۲)

سیر و روند تاریخی حرفه ای شدن معلمان در غرب

۱) دوره پیش از حرفه ای شدن؛

۲) دوره استقلال حرفه ای؛

۳) دوره حرفه گرایی آکادمیک؛

۴) استاندارد سازی؛ به عنوان چهارمین مرحله از فرایند حرفه ای شدن معلمان.

تفصیل این چهار مرحله به این شرح است:

۱- در دوره پیش از حرفه ای شدن که دوره رواج آموزشهای عمومی بود، رو شهای معمول تدریس عبارت از شیوه سخنرانی، به همراه یادداشت برداری، پرسش و پاسخ و حفظ کردن مطالب توسط فرا گیران بود. در این دوره تدریس از جهت مدیریت کلاس طاققت فرسا، اما از جهت فنی بسیار ساده بود و افراد با کسب کردن تجربه عملی در این زمینه و بهبود آن از طریق آزمون و خطا معلم می شدند. در این دوره معلم خوب فردی علاقمند به شغل خود بود، که آنچه را که باید و اینکه از کجا باید آن را کسب کند را به خوبی می دانست و نیز اینکه می توانست نظم را به خوبی در کلاس خود حفظ کند. معلمان در این دوره با مشاهده دیگران یاد می گرفتند که چگونه تدریس کنند، نخست به عنوان یک دانش آموز و سپس به عنوان معلم دانش آموزان. در این دوره معلمان نیاز به میزان کمی آموزش و آمادگی حرفه ای داشتند.

۲ دوره پیش از حرفه ای شدن: در ابتدای دهه ی ۱۹۶۰ میلادی شأن و مقام معلمان به طرز چشمگیری در بسیاری از کشورها، در مقایسه بادوره ی پیش از حرفه ای شدن بهبود یافت. یکی از خصوصیات برجسته تدریس در این دوره حالت انفرادی و داشتن استقلال فردی بود. اکثر معلمان کلاسهایشان را در انزوا و به صورتی منفک و جدا از کلاسهای سایر همکارانشان اداره می کردند. در دهه های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ فرد گرایی و انزوا به عنوان حالتی عمومیت یافته و در فرهنگ تدریس به گستردگی مورد پذیرش واقع شده بود.

استقلال فردی و عملی معلمان در این دوره منجر به بالا رفتن شأن آنان و نیز آمادگیشان برای تدریس شد. اما از سوی دیگر این حالت مانع از به اجرا در آمدن نوآوری های آموزشی و تشویق شدن ابداعات در این حوزه شد. دوره استقلال حرفه ای معلمان را مجهز به آمادگی ها و توانایی های محدودی برای رویارویی با تغییراتی که بر سر راهشان بود کرد.

۳- دوره حرفه گرایی آکادمیک؛ در اواسط دهه ۱۹۸۰ با افزایش روزافزون پیچیدگی های آموزش مدرسه ای، استقلال و فرد گرایی حرفه ای معلمان به امری مضر و ناکارآمد مبدل شد، از آنرو که پافشاری بر فردی بودن تدریس توسط معلمان، پاسخی نادرست و ناکارآمد به چالش های پیش رو و ناهماهنگی با تلاشهای همکارانشان بود، که البته آن تلاشها نیز بر پایه دانش و مهارت های فردی انجام می شد. در همین دوران بود که انفجار دانش و اطلاعات باعث افزایش یافتن انتظارات مربوط به برنامه درسی مدارس و وظایف معلمان در قبال آن و رخ دادن تغییراتی به سرعت پیش رونده در عرصه آموزش شد.

در این زمان بود که تدریس شغلی بسیار مشکل و پیچیده شد و تلاش برای ایجاد فرهنگ همکاری در فضای آموزش مدرسه ای افزایش یافت و الزامات جدیدی در حوزه آموزشهای اولیه معلمان و نیز یادگیری مستمر حرفه ای آنان مطرح شد که شامل مواردی از این قبیل بود:

- معلمان تدریس با روشهای نوین را بیاموزند؛

- یادگیری مداوم حرفه ای بایستی دارای دو بعد مسئولیت و پاسخگویی فردی و سازمانی باشد؛

- یادگیری حرفه ای بایستی به عنوان پلی میان آموزش مدرسه ای و دانشگاهی، به نحوی کارآمد و افزایشده عمل کند.

۴_ استاندارد سازی؛ به عنوان چهارمین مرحله از فرایند حرفه ای شدن معلمان به موازات ورود به قرن بیست و یکم، جهان دستخوش تحولات عمیق اجتماعی-اقتصادی-سیاسی و فرهنگی شد و این امر شرایط جدیدی را پیش روی معلمان قرار داد.

در این دوره چارچوبهای تدریس به وسیله استانداردهای حرفه ای تعریف شده که مشخص کند که معلمان خوب چه چیزهایی را باید بدانند و باشند که بتوانند انجام دهند (دانش و مهارت و واجد چه صلاحیت هایی باشند که به خوبی بتوانند با دانش آموزانشان ارتباط برقرار کرده و موجب رفع نیازهای آموزشی آنها شوند، ترسیم شد. از الزامات اساسی تدریس در این دوره؛ یادگیری نحوه کار با گروههای مختلف اجتماعی، در نظر گرفتن والدین به عنوان منابع یادگیری و حمایت به جای افرادی بود که در جریان آموزش دخالت نابجا و حضور غیر ضروری داشتند (برداشت و تصور قبلی معلمان در این زمینه نقض شد). همچنین در این دوره به غنی کردن محتوای یادگیری حرفه ای معلمان، از جهت عمق و وسعت مبادرت ورزیده شد. های یادگیری و آموزش حرفه ای معلمان از این دوره شامل: کار با والدین، احاطه پیدا کردن به شیوه نوین ارزیابی و به کارگیری اثربخش آنها در جریان تدریس و کار در قالب گروه های همکاری (جامعه معلمان) برای ایجاد تغییرات مستمر مثبت در امر آموزش بود.

دیدگاه صاحب نظران و ویژگی های حرفه ای معلمان در ایران

سید عباس زاده (۱۳۶۹) حرفه را کاری تعریف می کند که مستلزم داشتن اطلاعات و معلومات نظری باشد، که برای کسب آن مدتی نسبتاً طولانی صرف شده باشد. وی معلمی را از آن رو حرفه می داند که: (۱) نتیجه آشنایی عمیق با تئوریهای علمی مربوطه و طی دوره های کارآموزی و به کارگیری آنها در عمل است. (۲) حرفه ایست که منحصر به ساعات اداری نشده و در طول همه ساعات زندگی یک معلم حرفه ای در جریان است (به عنوان مثال مطالعه و تلاش در جهت رشد حرفه ای و فکری از سویی و از سویی اشتغال به مسائل دانش آموان در غیر ساعات تدریس از مصادیق این مورد است)

وی سپس خصوصیات حرفه ای را از دیدگاه هوی و میکسل و در ارتباط با حرفه معلمی اینگونه برمی شمرد:

حرفه ایها خواهان استقلال عمل هستند.

حرفه ایها خواهان کنترل به وسیله حرفه ایها هستند.

حرفه ایها تابع هنجارهای حرفه ای هستند که عموماً عبارتند از هنجارهای: خدمت، بیطرفی، عینیت و غیر شخصی بودن. حرفه ایها به واسطه تخصص خود عموماً خواهان دستمزد بالاتری هستند.

او در ادامه با بیان اینکه معلمی به عنوان یک حرفه، مستلزم اختیار و استقلال عمل است که با افزایش تحصیلات و تجارب معلمان و نیز با استفاده هر چه بیش تر از فناوری پیشرفته، عمیق تر نیز می شود، اذعان می دارد که این گرایش یعنی حرفه ای گرایی، موجب می شود تا معلمان

بیش تر به طرف هنجارهای حرفه ای، کنترل حرفه ای، و در رأس آن ها اختیار و استقلال حرفه ای تمایل پیدا کنند. زیرا مجهز شدن معلمان به تخصص، مهم ترین و اساسی ترین راه تضمین کار بهتر و بیش تر نظام آموزشی است. (عباس زاده، ۱۳۶۹: ص ۲۱)

فتحی و اجارگاه (۱۳۷۹) با بیان این مطلب که یکی از پایه های مهم همه نظام های تربیتی معلم است و تدارک برنامه های وسیع برای جذب، نگهداری و بالندگی معلمان مبدل به راهبردی بنیادی در اکثر کشورهای پیشرفته شده است. در حقیقت وظایف و نقش های معلمان، با اندکی مسامحه در اکثر کشورهای جهان یکسان است. معمولاً از معلم انتظار می رود که دارای صلاحیت های علمی و فنی معینی باشد، بر محتوای درسی تسلط کامل داشته و از روشها و فنون مناسبی برای تدریس دروس استفاده کند و در تمامی امور، علاوه بر آموزش، الگوی مناسبی برای تربیت کودکان و نوجوانان باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۹، ۶۱).

نتیجه گیری

امروزه با دستاوردهای جدیدی در کاربردهای فناوری اطلاعات و ارتباطات در حوزه آموزشی روبه رو هستیم. در بسیاری از یادگیری را دنبال می کنند. در حالی - کشورهای جهان، مراحل متفاوتی از ترکیب فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایندهای یاددهی که بحث روی ارزش حقیقی رویکردهایی نظیر: آموزش از راه دور، یادگیری الکترونیکی و مدارس و دانشگاه مجازی در برابر رویکرد سنتی آموزش و یادگیری چهره به چهره به شدت بالا گرفته، شاید این موضوع برای همگان روشن است که فناوری اطلاعات و ارتباطات یادگیری برای معلمان است. به موازات توسعه - دارای توان بسیار بالایی برای ایجاد تغییرات اساسی در روش ها و الگوهای یاددهی فضاهای مجازی در جوامع پیشرفته، جوامع در حال رشد نیز در اندیشه بهره گیری از امکانات فناوری اطلاعات و ارتباطات به ویژه فضاهای، مجازی و شبکه ای به فراهم آوردن امکانات سخت افزاری و نرم افزاری اقدام نموده اند.

سیر و روند تغییرات کنونی در حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، یافته ها در مورد ویژگیهای مطلوب و مورد نیاز معلمان در چنین فضایی و در محیط یادگیری الکترونیکی نشان داد که معیارها و ویژگی هایی نظیر: اعتماد به نفس و مسئولیت پذیری، عوامل انگیزشی و روانی، مهارت در فناوری اطلاعات و ارتباطات، مشارکت و خلاقیت، توانمندی های مجازی، تعامل مجازی، مدیریت و ترغیب، مهارت و تعهد الکترونیکی، نگرش مثبت و تسهیل گری، پشتیبانی از کارآموزان و تامین محیط تعاملی از مهمترین ویژگی های معلمان محسوب می شوند. عامل اعتماد به نفس و مسئولیت پذیری خود از متغیرهایی نظیر: علاقه به یادگیری الکترونیکی، مدیریت الکترونیکی، مهارت حل مسئله، هدایت یادگیری بصورت جستجوگرانه تشکیل شده بود. عامل انگیزشی و روانی از متغیرهایی مانند طرز نگرش و تفکر مثبت، نوع همکاری و مشورت با یادگیرندگان و همکاران می باشد. عامل مهارت در کاربرد فناوری اطلاعات و ارتباطات در برگزیده متغیرهایی نظیر: مهارت کار با اینترنت، کار با شبکه و کار با کامپیوتر بود. عامل مشارکت و خلاقیت از متغیرهایی نظیر: تفکر انتقادی، مشارکت در برنامه ریزی، توانایی تجسم ذهنی کار گروهی، توانایی ابراز هیجان و رایزنی و همکاری صمیمانه با یادگیرندگان می باشد. توانایی کار گروهی مجازی و توانایی تجسم ذهنی مجازی مربوط به عامل توانمندی مجازی است. عامل حضور و تعامل مجازی در برگزیده تعامل با یادگیرندگان و همکاران، هدایت بحث ها و حضور فیزیکی و محسوس در محیط یادگیری الکترونیکی است. عامل مدیریت و ترغیب شامل مدیریت زمان، بازخورد به کارآموزان، ارزشیابی، هدایت دانش آموزان به جستجو و انجام پژوهش می باشد. عامل مهارت و تعهد الکترونیکی شامل مهارت در تولید محتوا الکترونیکی، هدایت سؤالات و جواب ها و پاسخ به مکتوبات و نامه های الکترونیکی است. عامل نگرش مثبت و تسهیل گر هم دربردارنده مهارت در آموزش و تدریس پیوسته و آنلاین، نگرش مثبت به یادگیری الکترونیکی و تسهیل گری و هدایت می باشد. عامل پشتیبانی از یادگیرندگان هم شامل کمک و مدیریت انفرادی کارآموزان و واکنش به سؤالات و رفع ابهامات و هدایت آنان بود. فراهم نمودن فرصتهای کار گروهی الکترونیکی، مدیریت گروههای دانش آموزی و جمع بندی نظرات یادگیرندگان از مهمترین متغیر های عامل تامین محیط تعاملی بود.

در پایان به مهمترین یافته ها حاصل از تحلیل عوامل موثر بر موفقیت در فضای فناوری اطلاعات و ارتباطات و بویژه در محیط یادگیری الکترونیکی با توجه به چشم انداز ۱۴۰۴ اشاره میکنم: ۱- عامل پشتیبانی و تعاملاتی: این عامل شامل متغیرهای نظیر: میزان تعامل میان یادگیرندگان، تعاون و همکاری، تکالیف گروهی، برگزاری دوره های آموزشی برای معلمان، تامین و افزایش وسایل و ابزار سخت افزاری و برنامه های نرم افزاری به روز، ارائه خدمات روزانه و افزایش فعالیت ها و ساعات کلاس های در خصوص یادگیری الکترونیکی است و بالاخره تعامل با مدارس و مراکز آموزشی پیشرفته در سطح جهانی و همکاری و تبادل نظر با سایر معلمان در دنیا ۲- عامل مربوط به محتوا و ابزارهای آموزشی: متغیرهای این عامل عبارتند از: انتخاب رسانه آموزشی مناسب، سازماندهی مطالب، نیازسنجی آموزشی، محتوا آموزشی مناسب و استفاده از راهبردهای نوین یادگیری الکترونیکی.

راهکارها و توصیه های عملی اینک به مهمترین راهکارها و توصیه ها در زمینه فناوری اطلاعات و ارتباطات و نقش معلم

اشاره می شود:

۱- توصیه می شود در فناوری اطلاعات و ارتباطات، معلمان نگاهی جامع نگر داشته باشد نه نگاهی یکسنگری صرف فنی و مهارت - آموزشی خاص. در این مورد باید به مواردی نظیر: تفاوت های موقعیتی، اجتماعی و فرهنگی مناطق و مدارس و مراکز آموزشی توجه کرد و به نقش فناوری اطلاعات و ارتباطات در افزایش روحیه خلاقیت، نقد و بررسی و پرسش در ذهن یادگیرندگان توجه لازم را داشت. باید توجه داشت که فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش، مستلزم بررسی دانش علمی، اطلاعاتی، ارتباطاتی، اجتماعی - فرهنگی، تاریخی، اخلاقی و جهان شناختی معلمان است. در بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات، معلمان علاوه بر توجه به معیارهای فنی، اخلاقی و اجتماعی جهانی به معیارهای بومی، ۳- ارزشی و فرهنگی کشور توجه نمایند. با توجه به پیچیدگی و چند بعدی بودن پدیده فناوری اطلاعات و ارتباطات، لازم است معلمان از بررسی تک بعدی و خردمندانه ۴- موضوعات اجتناب نموده و مسائل ناخودآگاه و متغیر تربیتی، اجتماعی و فرهنگی را نیز مورد توجه قرار دهند. در فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش باید به مواردی نظیر: اعتماد به نفس ملی، اتکای به معلمان و نیروهای بومی، ۵- ایجاد اینترنت و شبکه های اینترنتی ملی، توسعه رو ساخت ها و زیر ساخت های مدارس، مشارکت و همکاری همگانی و بویژه والدین، خلاقیت آموزشی، مهارت آموزی، انگیزش، توانمندسازی، محیط تعاملی و همکارانه، تسهیل گری، مدیریت یکپارچه و مدون، تشویق و ... توجه نمود.

منابع

- ۱- امام جمعه کاشانی، طایفه، ملایی نژاد، اعظم (۱۳۸۶). "بررسی تطبیقی فاوا در برنامه ی درسی چند کشور جهان و رایه ی الگویی برای ایران." فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، شماره ۱۹، سال ششم، صص ۳۲-۷۲
- ۲- آیتی، محسن، عطاران، محمد و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۶). "الگوی تدوین برنامه های درسی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در تربیت معلم"، فصلنامه مطالعات برنامه ریزی درسی، سال اول، شماره ۵، صص ۵۵-۸۰
- ۳- زمانی، بی بی عشرت، عظیمی، سید امین (۱۳۸۷). "چگونگی بهره گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) در انجام دادن تکالیف درسی علوم دوره ی ابتدایی کشور انگلستان، بررسی کتابهای راهنمای تدریس (معلم)"، فصلنامه ی نوآوری های آموزش، شماره ۲۷، سال هفتم، ۸-صص ۳۵
- ۴- سید عباس زاده، میرمحمد (۱۳۶۹). حرفه معلمی و رضایت شغلی معلمان تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش)، شماره ۲۱.
- ۵- صافی، احمد (۱۳۷۶). سیمای معلم، تهران: انتشارات امن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.

- ۶_ عطاران، محمد، آینی، محسن و کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). "چارچوب نظری برنامه های درسی تربیت معلم در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) مبتنی بر تحلیل مبانی فلسفی، اجتماعی و روان شناختی"، انجمن مطالعات برنامه ریزی درسی ایران (گرد آورنده)
- ۷_ غزنوی، محمد رضا، جعفری فرد، رضا، کیخا، علیرضا و خردمند، زهرا (۱۳۹۳). "بررسی معیار ها و ویژگی های مطلوب معلمان در حوزه ی فناوری اطلاعات و ارتباطات"، نخستین همایش علوم تربیتی و روانشناسی مرودشت.
- ۸_ غزنوی، محمد رضا، جعفری فرد، رضا، کیخا، علیرضا و خردمند، زهرا (۱۳۹۳). "نگاه نو به ویژگی های حرفه ای معلمان با توجه به استانداردهای روز دنیا"، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی مرودشت.
- ۹_ فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۷۹). مدرسه ای استاندارد. تهران: انتشارات فاخر.
- ۱۰_ ملایی نژاد، اعظم، ذکاوتی، علی (۱۳۸۷). "بررسی تطبیقی نظام برنامه ی درسی تربیت معلم در کشورهای انگلستان، ژاپن، فرانسه، مالزی و ایران، فصلنامه ی نو آوری های آموزشی"، شماره ی ۱۹، سال ششم، صص ۳۲_۷۲.
- ۱۱_ مهر محمدی، محمود (۱۳۸۳). باز اندیشی مفهوم و مدل انقلاب آموزشی در عصر اطلاعات و ارتباطات. در انجمن مطالعات برنامه ریزی درسی ایران (گرد آورنده). برنامه ریزی درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات: تهران، آییژ.
- ۱۲_ مهر محمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۳). "تدوین سیاست های راهبردی فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش و پرورش"، گزارش تحلیلی کمیته ی تخصصی تعلیم و تربیت و روان شناسی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

دانشگاه فرهنگیان
پروفسور شهید باستانی زاهد مشهد

بررسی کلیات کارورزی و نقش آن در تربیت معلم

سکینه امینی پور^۱

۱. دانشجوی کارشناسی رشته الهیات و معارف اسلامی دانشگاه فرهنگیان حضرت فاطمه زهرا (س) اهواز

amini kzn@gmail.com

تلفن: ۰۹۳۶۴۹۰۹۳۶۹

چکیده

هیچ جانشینی برای تجربه عملی وجود ندارد و کارورزی ابزاری است برای تبدیل زبان عمل به تجربه و تلاشی است برای ایجاد حلقه هایی بین محیط عملی و مراکز آموزشی. برنامه ریزی و هدایت دانشجویان در امر کارورزی نه تنها تضمین کننده آینده آن ها خواهد بود، بلکه نیروی کار مناسبی را برای جامعه فردا آماده خواهد کرد. هدف انجام این پژوهش، بررسی کلیات کارورزی و نقش آن در تربیت معلم می باشد. روش مورد مطالعه توصیفی - تحلیلی بوده و اطلاعات آن بر پایه اسناد و روش کتابخانه ای تهیه گردیده است. نتایج پژوهش نشان داده که کارورزی نقش بسیار مهمی در آمادگی دانشجویان بخصوص دانشجویان تربیت معلم دارد، پژوهش های صورت گرفته از جمله، پژوهش رابرت براندین (۱۳۷۲)، آندرسون (۱۹۹۸)، رؤوف (۱۳۷۲) و غیره نیز صحت این موضوع را تأیید می کنند. همچنین بررسی دوره کارورزی در ایران و کشورهای فرانسه، آلمان و ژاپن مقایسه گردیده که نتایج حاکی از آن است، برنامه های کارورزی در ایران نسبت به کشورهای ذکر رفته دارای نواقص زیادی می باشد و آن طور که باید به درس کارورزی در دانشگاه ها اهمیتی قائل نمی شوند، بنابراین برای حل این مشکل نیاز مبرم به برنامه ریزی دقیق و حساب شده می باشد.

کلمات کلیدی: کارورزی، آموزش، برنامه ریزی، تربیت معلم

۱- مقدمه

کارورزی تمهیداتی رسمی در جهت ایجاد فرصت هایی برای دانشجویان برای مطالعه و تجربه علایق شغلی خارج از محیط دانشگاه در قالب یک برنامه علمی و تحت نظر یک گروه دانشگاهی است؛ نوعی فرایند تبادل نظریه و عمل یا علم و عمل است که امکان کاربرد آموخته های نظری را در محیطی واقعی فراهم می آورد. در این ارتباط دانشجویان تجربیات ارزشمندی از محیط کار و موقعیت شغلی آینده خود به دست می آورند و استعدادها و توانایی خود را مورد سنجش قرار می دهند. کارورزی دارای تکالیف برنامه ریزی شده برای کارورزان است که تحت نظارت اساتید راهنما صورت می گیرد و باید مورد تأیید گروه علمی مربوط قرار بگیرد. به طور خلاصه، کارورزی فرصتی برای توسعه فردی و حرفه ای دانشجویان از طریق تعامل با فعالیت های شغلی است (تلخایی و فقیری، ۱۳۹۳: ۳). کارورزی یک اصطلاح رایج در حوزه آموزش و پرورش تجربی یا یادگیری تجربی است که ممکن است در فصل های مختلف سال اتفاق بیفتد و شامل انواع آموزش مشارکتی، مستقل، با حمایت دانشکده، با پرداخت و بدون پرداخت باشد (Bukaliya, 2012: 23). کارورزی دانشگاهی نیز نوعی یادگیری تجربی است که دانش و نظریه دانشگاهی با کاربرد و مهارت در محیط کار تلفیق می گردد و به نظر کولین (2002) و رهلینگ (2006) پلی میان محیط دانشگاهی و محیط شغلی است (Ruhanen et al, 2013: 43). به عبارت دیگر کارورزی یعنی همگام شدن علم و عمل به عبارتی منصه ظهور رسیدن مطالب نظری و تبلور معلومات به صورت ملموس، کاربردی و عملی، آشنایی نزدیک دانشجویان با شرایط واقعی کار و اصول و مقررات موجود در این محیط، کسب تجارب مفید برای آینده، آمادگی لازم برای ورود به بازار کار، انتقال مشکلات محیط کار به دانشگاه و انتقال یافته های دانشگاهی و فرهنگ پژوهش به محیط کار است (سامانیان، ۱۳۷۷). در این بین کارآمد شدن دانشجویان در هر زمینه ای و همچنین مهیا کردن آنها برای اشتغال، چیزی فراتر از آموخته های نظری کلاس درس را می طلبد و نتایج مثبتی که از همپاشدن علم با عمل حاصل می شود بر هیچ کس پوشیده نیست. کارورزی به دانشجویان فرصت می دهد تا به بهترین نحو از یک محیط کاری عینی تجربه کسب کنند. امروزه در جهان، کارورزی بهترین گزینه برای انجام کنکاش شغلی به شمار می رود. در واقع کارورزی یک تجربه دست اول و عملی است که به دانشجویان اجازه می دهد بهترین نتیجه گیری ها را درباره ارتباط احتمالی خود و یک زمینه شغلی، انجام دهند. از همه مهمتر اینکه کارورزی می تواند به دانشجویان مهارت های شغلی مهمی را همانند برقراری ارتباط، تعهد کاری، وقت شناسی، حل مساله، کارگروهمی، خودمدیریتی، برنامه ریزی و سازماندهی و آشنایی با فن آوری بیاموزد که امروزه برای شاغل شدن بسیار واجب و ضروری هستند (احسان منش، ۱۳۷۵: ۴۷).

بنابراین می توان گفت درس کارورزی یکی از دروس های مهم برای دانشجویان در تمامی رشته ها است که مطمئناً این درس برای دانشجویان تربیت معلم نیز از اهمیت زیادی برخوردار است.

۱-۱- اهمیت پژوهش

آموزش از راه انجام کار عملی و کسب تجربه همواره در همه مشاغل و حرفه ها دارای ارزش و اهمیت بوده است. در دایره المعارف امریکانا زیر مدخل "کارآموزی" از قول «نورمن مرسر» آمده است که کارآموزی فرایندی است که

بوسیله آن افراد جوان مهارت لازم برای زیر دستی و چیرگی لازم در یک پیشه، صنعت، هنر یا حرفه‌ای را تحت سرپرستی یک استادکار فرا می‌گیرند. نظام کارآموزی منافع سه قشر از جامعه را تأمین می‌کند:

۱. افراد جوانی که مهارت‌هایی را کسب می‌کنند و به عنوان پیشه‌وران ماهر از امنی تمالی و روانی برخوردار می‌شوند؛

۲. استادکار یا صاحب کار، که در طول دوره کارآموزی از کارآموزان کار مولد دریافت می‌کند؛

۳. جامعه به طور عام، که از کار ماهرانه و کالای مرغوب و با کیفیت مستمر برخوردار می‌شود (مرسر، ۱۹۹۲: ۷۱).

رابرت براندین بر این عقیده است که «اصول نمی‌تواند و نباید در خلاء آموزش داده شوند. نظریه کلاس درس باید با تجربه میدانی، که در آن دانشجو قادر به آزمایش کردن این اصول در موقعیت‌ای واقعی است، تکمیل گردد (براندین، ۱۳۷۲: ۳۶۴). و در جایی دیگر می‌گوید «من تصور می‌کنم مؤثرترین روشی که دانشجویان می‌توانند مهارت‌های ارتباطی خوبی بیاموزند از طریق کارآموزی یا برنامه تجربه میدانی است (براندین، ۱۳۷۲: ۳۶۶). آموزش نظری صرف و بدون آموزش عملی موجب ناقص ماندن فرایند آموزش می‌شود و فارغ التحصیلان آموزش‌هایی که در آن به آموزش عملی پرداخته باشند صلاحیت کافی برای ورود به جرگه متخصصان را نخواهند داشت. رابرت براندین می‌افزاید «مربّانی که دانشجویان را برای استخدام در زمینه‌های حرفه‌ای گوناگون مثل حقوق، پزشکی و مهندسی آماده می‌سازند از دیرباز قبول داشته‌اند که آموزشی ذهنی که نتواند مثال‌هایی از کار عملی را در برگیرد این خطر را در پی دارد که فارغ التحصیلانی تولید کند که دارای صلاحیت کافی برای به کار گرفتن دانش ذهنی خود در حین کار عملی نباشند. آموزش نظری بدون کار عملی، دانشجویی فاقد صلاحیت برای اجرای موفقیت آمیز کار می‌سازد. (براندین، ۱۳۷۲: ۳۶۹). اگر دانش نظری را مجموعه‌ای از اطلاعات سامان یافته بدانیم باید فرصتی فراهم شود تا این اطلاعات به مرحله عمل در آیند و نمود واقعی پیدا کنند. میدان عمل و تجربه فرصتی است که دانشجو آموخته‌های نظری خود را به مرحله اجرا در می‌آورد و آنها را در ذهن تحکیم می‌بخشد؛ میدان عمل و تجربه فرصتی است که کارآموز با محیط کار و شغل آتی خود آشنا می‌شود، مسائل و مشکلات بازار عمل کار خود را از نزدیک لمس می‌کند و برای رفع آنها راه‌چاره‌ای می‌یابد. میدان عمل و تجربه فرصتی است برای آشتی میان نظر و عمل و از این دیدگاه، بنابر اعتقاد لوئیز شربی دوره‌های کارورزی برای دانشجویان حکم تجربه «عملی» فوق العاده ارزشمند را دارد. (شربی، ۱۳۷۱، ۳۴). گذراندن واحدهای کارورزی برای دانشجویان را باید نقطه اتصال مسائل نظری و عملی دانست. این دروس در اصل فرصتی برای آنان فراهم می‌آورد که در محیط‌های واقعی کار قرار گرفته و با آن آشنا شوند. در واقع، موفقیت آنان در زندگی حرفه‌ای آتی، در گرو به کار بستن موفقیت آمیز آموخته‌های نظری در محیط کار و تخصص است و این موفقیت به دست نمی‌آید مگر از راه تلفیق اطلاعات و دانش نظری با کار عملی. به این ترتیب است که دانشجو قبل از ورود به بازار کار به عنوان فردی متخصص، تحت نظارت شخص یا اشخاص مجرب و کارآموده به تمرین عملی پرداخته و کاستی‌ها و نقایص حرفه‌ای خود را برطرف می‌سازد و پس از انجام اصلاحات لازم وارد بازار کار شده و در زمره متخصصان قرار می‌گیرد. پیوند میان نظر و عمل در تربیت نیروی انسانی همه رشته‌ها همواره مطرح بوده است. لوئیز شربی تشکیل دوره‌های عملی یا کارورزی برای دانشجویان را شرطی لازم می‌داند و معتقد است که تقریباً در همه مدارس حرفه‌ای طی دوره‌های عملی و تجربی زیر نظر متخصصان اجباری

است (شری، ۱۳۷۱: ۴۰) کارورزی، اگر به شکلی مطلوب اجرا شود می‌تواند پل ارتباطی مناسبی میان مراکز آموزشی با جامعه باشد و ضمن انتقال مشکلات محیط کار به مراکز آموزشی، یافته‌ها و راه‌حل‌های مراکز آموزشی را به بطن جامعه و محیط کار منتقل کند و بدین ترتیب موجبات پویایی محیط‌های علمی را فراهم آورد که این نیز به نوبه خود محیط‌های کار و عمل را متحول خواهد ساخت (مختاری، ۱۳۸۲).

از جمله اهدافی که اصل کارورزی دنبال می‌کند تأکید بر افزایش سهم تمرین است تا کارورز را برای انجام وظایف و فعالیت‌های گوناگون آماده سازد. (روتشتاین، ۱۳۷۱، ۲۵۵).

ساموئل روتشتاین اهمیت و مزایای کارورزی را این گونه جمع‌بندی می‌کند:

۱. قرار گرفتن و کسب تجربه در محیط جدید تغییر محیط از کلاس درس و محیط دانشکده به محیط دیگر، کارورزی را دلچسب می‌کند و موجب می‌شود دانشجو احساس کند که بیشتر از پیش به کار نزدیک است.
۲. کسب اعتماد به نفس، دانشجو اطمینان پیدا می‌کند که واقعا و عملاً می‌تواند کاری را به تنهایی انجام دهد.
۳. گسترش دیدگاه‌ها، انجام کارورزی یعنی کار عملی در محیط دیگر احساس بهتری به دانشجو می‌بخشد و دید او را نسبت به فضای کار و عمل بازتر می‌کند.
۴. تلفیق نظر و عمل، کارورزی شرایطی را برای دانشجو فراهم می‌آورد که عملاً تلفیق اصول نظری را با عمل ببیند. (روتشتاین، ۱۹۶۸: ۲۱۹).

۲- تاریخچه کارورزی در ایران و جهان

۲-۱- تاریخچه کارورزی در جهان

کارورزی به معنای عام و بویژه شکل اولیه آن کارآموزی در تمدن‌ها و جوامع مختلف سابقه‌ای دیرینه دارد. از قدیم الایام رسم بر آن بوده است که پدر حرفه خود را به پسر می‌آموخته و او نیز به نوبه خود تجربه هایش را در اختیار پسر قرار می‌داده است؛ یا اینکه جوانان و نوجوانان زیر دست صنعتگران کار می‌کردند و کار می‌آموختند تا خود استادکار شوند. (دائرة المعارف فارسی، ذیل واژه). این فرایند در همه اعصار و در همه جوامع و تمدن‌ها وجود داشته و امروزه نیز کم و بیش وجود دارد. در این مورد المعارف امریکانا آمده است که: قانون حمورابی بابلی‌ها حاکی از این است که صنعتگران، هنرهای دستی خود را به جوانانی که آنها را به عنوان «فرزند» پذیرفته بودند می‌آموختند تا به آنان در کارهایشان کمک کنند. همچنین، سوابقی از قرن پنجم قبل از میلاد در یونان حاکی از وجود قراردادهایی است، که پاداش‌ها و جوایزی گران بها به کسانی داده می‌شد که کارآموزان مجسمه‌ساز و نقاش تربیت کنند. شواهد نشان می‌دهد که در مصر و روم باستان نیز نظام کارآموزی وجود داشته است. در اوایل قرون وسطی نظام کارآموزی از رسمیت بالایی برخوردار بود و نام برخی پیشه‌ها که به عنوان نام اشخاص باقی مانده؛ مانند زرگر، نقره‌کار، نجار، کفاش، خیاط و... از این نوع است. در همین دوران والدین یا کفیل فرزند مبلغی را برای قبول تربیت او به استادکار می‌دادند ولی کارآموز هیچ پولی به عنوان دستمزد دریافت نمی‌کرد. در انگلستان در سده‌های دوازدهم و سیزدهم اصناف زیادی از کارآموزی بهره می‌بردند و قوانین مصوب سال‌های ۱۴۰۵، ۱۳۸۸ و ۱۴۳۷ میلادی در صدد برداشتن موانع ورود به کسب و کارهایی است که صنوف مختلف برای حفظ منافع خود اختصاص داده بودند.

کارآموزی در آمریکا زمانی که مستعمره بود پیشرفت کرد و قراردادهای شبیه آنهایی بود که سال‌های متمادی در اروپا مرسوم بود. بطور مثال، کارآموز می‌پذیرفت که در دوران کارآموزی فرمانبردارانه و مخلصانه به استاد کار خود مطابق نظام اخلاقی دقیقاً تصریح شده‌ای خدمت کند و این دوران معمولاً هفت سال یا تا زمانی که کارآموز به سن ۲۱ سالگی برسد طول می‌کشید. استاد کار موافقت می‌کرد که به کارآموز شغلی را یاد بدهد و غذا، مسکن، لباس و بهداشت او را تأمین کند. معمولاً در مورد رفتار کارآموز سخت‌گیری‌هایی اعمال می‌شد. کارآموز به طور کلی وجهی دریافت نمی‌کرد ولی گاه استثنائاتی نیز وجود داشت. بروز انقلاب صنعتی در اروپا در آموزش‌هایی از این نوع تأثیر گذاشت و تحوّل قابل توجهی در آموزش اغلب حرفه‌ها به وجود آورد، بدین معنی که پس از انقلاب صنعتی در اروپا و استفاده از ماشین در امر تولید، کارورزی (کارآموزی) تقلیل یافت و جای خود را به مدارس حرفه‌ای داد، اما هنوز هم کارورزی (کارآموزی) در بعضی از حرفه‌های دستی ادامه دارد (Mercer, :).

۲-۲- تاریخچه کارورزی در ایران

در ایران باستان نیز در آموزش صنایع و حرفه‌های گوناگون به علاقه‌مندان از شیوه استاد - شاگردی استفاده می‌شده و کارآموزی در نزد استاد کار از جایگاه خاصی برخوردار بوده است. علیرضا حکمت در کتاب آموزش و پرورش در ایران باستان به مسئله آموزش حرفه‌های گوناگون پرداخته و جای جای این کتاب حاکی از آن است که برای آموزش آنها، به دانش نظری و عملی از یک سو و به توأم ساختن نظر و عمل در تربیت کارآموزان و متخصصان نیاز بوده است. در مقدمه کتاب چنین اشاره دارد «روش‌های جالب و متداول آموزش و پرورش در ایران باستان نحوه آموزش توأم با پرورش است. این شیوه که امروزه مورد توجه و تأیید استادان تعلیم و تربیت قرار گرفته در ۲۵ قرن پیش عملاً توسط نیاکان ما برای آموزش جوانان این سرزمین به کار می‌رفته است (حکمت، ۱۳۵۰: ۲۳) و به اهمیت آموزش توأم با پرورش اشاره می‌کند که «به یقین بزرگ‌ترین سر بقاء و دوام فرهنگ کهن ایران را در برابر حوادث سهمناک گوناگونی که در طی قرون به این سرزمین و جوامع آن گذاشته همانا اولویت دادن نیاکان ما به پرورش صحیح فرزندان و توأم ساختن آن با آموزش نظری باید دانست. در ایران باستان تنها صنایع و حرفه‌ها نبود که در آموزش آنها علم و عمل را توأم می‌کردند، بلکه در برنامه‌های سوادآموزی، در مشاغل مربوط به امور دیوانی نظیر حسابداری و حتی سیاست نیز تأکید بر جنبه نظری و عملی مطرح بوده است. اگر صنعتگران ماد و برزگران و دامداران آن روزگار فنون مربوط به کار خویش را بیشتر از طریق عملی و تجربی می‌آموختند و زیر نظر پیران مجرب تعلیم می‌دیدند، به روزگار هخامنشیان با آن تشکیلات وسیع و منظم کشوری و ازدیاد مقامات و مناصب دولتی و تعداد حرفه‌ها، بی‌شک آموزش‌های مقدماتی در کلیه این موارد دارای هر دو جنبه (نظری و عملی) بوده است و طبقات مختلف هر کدام فرزندان خود را برای فرا گرفتن حرفه مخصوص طبقه خود آماده می‌کردند (حکمت، ۱۳۵۰: ۱۳۸) در زمان ساسانیان، تصور می‌رود که مأموران مخصوص طبق برنامه‌ی معینی آماده می‌شده‌اند. بدین طریق که پس از فراگرفتن سواد خواندن و نوشتن وارد مدارس می‌شدند که ریاضیات را در حدود کار آن روز فرا گیرند و سپس وارد دوره‌های حسابداری می‌شدند و پس از پایان دوره‌های اختصاصی و فراغت از تحصیل زیر نظر کارکنان قدیم

امور دیوانی به منظور تمرین، کارآموزی می‌دیدند تا بتوانند بعدها خود مستقلاً مسئولیت‌های لازم و تخصصی را عهده دار شوند (حکمت، ۱۳۵۰: ۱۶۰-۱۶۱). علوم سیاسی در دوره ساسانی در حد دانشی نظری و عملی بوده است که شاید بتوان آیین دیپلماسی قرن بیستم غرب را با آن مطابقت داد. در ایران باستان، تلفیق علم و عمل در مرحله آموزش‌های تخصصی، که پس از مراحل آموزش خانوادگی و عمومی صورت می‌گرفت، از اهمیت بیشتری برخوردار بود. محمد جواد مشکور درباره این مطلب می‌گوید: آموزش و پرورش شکل پیچیده‌تر و جدی‌تری به خود می‌گرفت زیرا علم را با عمل توأم می‌ساختند، نوجوانان ده ساله پس از کارآموزی در طبقه مردان کامل پذیرفته می‌شدند (مشکور، ۱۳۴۸: ۳۶۱).

۳- پیشینه پژوهش

۱-۳-۱ مطالعات خارجی

- رابرت براندین (۱۳۷۲)، در پژوهشی با عنوان جایگاه کارورزی در تدریس روش‌های مصاحبه مرجع، به ارزش کارورزی در تدریس و یادگیری روش‌های مصاحبه مرجع تأکید می‌کند و به شناسایی روش‌های گوناگون ارائه این تجربیات می‌پردازد.

- کارل شمود (۱۹۸۶)، در پژوهشی با عنوان کارورزی و کتابداری، کارورزی را وسیله‌ای برای آموزش حرفه‌ای تلقی می‌کند. و سپس ویژگی‌ها و مزایای برجسته یک برنامه کارورزی را مشخص می‌کند و به توسعه احتمالی چنین برنامه‌ای در استرالیا توجه می‌شود.

- لوئی کابورن (۱۹۸۰)، در پژوهشی با عنوان نقش کارورزی در کتابداری و تحقق و توسعه آن، تلفیق کار کلاسی با کار میدانی را لازم می‌داند. مقاله او نقش کارورزی را که بخش از کار عملی است و باید در تمام برنامه‌های دوره‌های دانشگاهی در آمریکا اجرا شود، بررسی می‌کند.

۲-۳-۱ مطالعات داخلی

کیانی (۱۳۷۶)، در پژوهشی با عنوان نظام آموزش کتابداری در دانشگاه‌های ایران در دوره قبل و بعد انقلاب اسلامی و نکات لازم در اصلاح و بهبود وضعیت موجود، ضمن نیکو شمردن نقش کارورزی و دستیابی به اهداف از پیش تعیین شده، وجود تشکیلات منسجم در گروه‌های آموزشی را ضروری می‌داند تا ضمن اعمال کنترل‌های صحیح، بر کارورزی دانشجویان نظارت داشته باشند.

سامانیان (۱۳۷۷) در پژوهشی با عنوان بررسی نظرات دانشجویان و مدرسان دورس عملی کتابداری و کیفیت دروس عملی کارورزی در دانشگاه‌ها انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که درس کارورزی بسیار کارآمد است ولی در ایران دچار نواقص فراوانی است.

رؤوف (۱۳۷۱)، در کتاب خود به عنوان تربیت معلم و کارورزی بر نقش مهم کارورزی در تربیت معلم تأکید کردند.

۴- مبانی نظری و تعاریف

مبانی نظری کارروزی یادگیری تجربی و مشاهده ای است که بر دیدگاه آموزش و پرورش تجربی استوار است. مشاهده، توصیف و روایت از عناصر اصلی آن است و آموزش نویسندگی به ویژه روایت نویسی و گزارش نویسی از لوازم اصلی آن است که به مشاهده گر کمک می کند تا بتواند از یک مشاهده تأملی به یک نگارش تأملی دست پیدا کند. از این رو تبیین انواع، سبک‌ها و شیو‌های مشاهده، توصیف، روایت نویسی و گزارش نویسی از گام‌های عملی تدوین برنامه کارروزی است (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳).

۴-۱- تعریف کارروزی

اصل کلمه کارروزی به واژه کارورز بر می گردد که به فردی اطلاق می شود که بلافاصله بعد از پایان دوران تحصیل صرفاً با هدف کسب در مؤسسه‌ای مشغول به کار می شود. در ایران این واژه تا حدی منحصر به دانشجویان رشته پزشکی شده که به آن‌ها «انترن» گفته می شود. قابل ذکر است که دوره کارروزی امکان و فرصتی برای آشنایی دانشجویان با محیط کار محسوب می شود که نه تنها باعث افزایش قابلیت‌های آنان برای اشتغال در آینده می شود، بلکه به دلیل اختیاری بودن آن، به کارورزان قدرت انتخاب بیش تری در انجام وظایف ارائه شده می دهد تا بتوانند بهتر به علاقه مندی‌ها و گرایش‌های خود در زمینه‌های مختلف پی ببرند و نقاط ضعف و قوت کار خود را ارزیابی کنند (www.aftabir.com).

۴-۲- وظایف کارورز

هدف از اجرای دوره‌های کارروزی، انتقال تجربیات و ارائه آموزشهای عملی توسط افراد متخصص و با تجربه به کارورزان است لذا افراد کارورز بایستی در تمامی طول دوره کارروزی حداکثر تلاش خود را برای استفاده از این تجربیات و آموزشهای عملی به کار گیرند.

* کارورزان موظفند ضمن اجرای دقیق قوانین و مقررات عمومی پروژه، به طور منظم و راس ساعت تعیین شده در محل کار خود حضور یابند.

* کارورزان بایستی اصل تعهد و جدیت در انجام امور را در تمامی فعالیتهای کارروزی رعایت نمایند.

* کارورزان بایستی در پایان هر روز کاری شرح فعالیتهای خود را بطور دقیق یادداشت کرده و در پایان دوره، گزارش عملکرد خود را در قالب یک مقاله کوتاه به ناظر اجرای طرح کارروزی ارائه نمایند.

۴-۳- تفاوت کارروزی با کارآموز

از نظر مفهومی، واژه کارروزی تا حدود زیادی به مفهوم واژه کارآموزی نزدیک است ولی تفاوت‌های اساسی با آن دارد. در واقع کارآموزی، افزایش مهارت‌ها، آگاهی‌ها و تجارب حرفه‌ای و غیرحرفه‌ای کارکنان یک مجموعه است که با هدف آماده سازی این افراد برای انجام وظایف خاص شغلی برگزار می شود، در حالی که کارروزی یک دوره خاص آموزش حرفه‌ای مدون و تحت نظارت است که برای فارغ التحصیلان دانشگاهی و در محیط‌های واقعی کار برقرار می گردد. بر این اساس اگرچه دوره‌های کارآموزی و کارروزی، هر دو یک هدف مشترک را

دنبال می کنند اما مهمترین تفاوت آنها، جنبه اجباری یا اختیاری بودن آن است. در دوره کارآموزی، کارآموز از طرف مراکز آموزشی، موظف به گذراندن ساعات مشخص کار عملی در محیط های عملیاتی غیر واقعی است و نمره این درس نیز نشان دهنده میزان یادگیری و فعالیت کارآموز در این محیط محدود است اما در کارورزی، فارغ التحصیلان با میل و اختیار خود و بدون هیچگونه اجباری، برای کسب تجربه و معلومات منحصر به فرد عملی، داوطلب حضور در محیط های واقعی کار شده و موسسات یا مراکز پذیرنده کارورز نیز ملزم به ارائه نمره نیستند. به همین دلیل کارورزان در محیط کارورزی به راحتی قادر خواهند بود ضمن آشنایی با روشهای عملی رایج در حوزه کاری خود و شناسایی ارتباطات حرفه ای موجود در بازار کار، مشکلات و مسائل فنی و تجربی خود را به راحتی با کارکنان و افراد با تجربه در میان بگذارند و برای برطرف کردن آنها همت بگمارند (طرح کارورزی، ۱۳۸۲).

۴-۴- تفاوت آموزش و کارورزی

مفهوم آموزش و بهسازی سرمایه های انسانی و نگرش راهبردی به رفع نیازهای آموزشی و توسعه انسانی از سال های آغازین پیدایش مدیریت علمی تا امروز ادامه یافته و در سال های اخیر به نقش و اهمیت آن افزوده شده است چرا که در میان تمام ورودی های یک سازمان اعم از منابع مالی، اطلاعات، تکنولوژی این نیروهای انسانی هستند که به عنوان ارزشمندترین منبع و دارایی های سازمانی نقش عمده و مؤثری را در تبدیل ورودی ها به خروجی ها به عهده دارند. (نقشینه و اصل کیا، ۱۳۷۹). آموزش نیروی انسانی کلیه مساعی و کوشش هایی را شامل می شود که در جهت ارتقای سطح دانش و آگاهی، مهارت های فنی، حرفه ای و شغلی و همچنین ایجاد رفتار مطلوب در افراد یک سازمان به عمل می آید و آنان را آماده انجام وظایف و مسئولیت های شغلی خود می نماید. در این میان بین آموزش و کارورزی تفاوت هایی به چشم می خورد. آموزش، دارای حوزه عمل و دامنه وسیع و اهداف گسترده ای است که به وسیله آن می توان کودکان را برای ورود به دانشگاه و خدمت به جامعه آماده نمود. ولی کارورزی دارای حوزه عمل و اهداف محدودتر و مشخص تری است که اغلب افراد برای انجام کار و یا وظایف خاصی آماده می سازد. به همین علت است که به زحم صاحب نظران، آموزش عموماً موضوع گرا بوده و اهداف بلند مدت را مدنظر دارد، در حالی که کارورزی به دنبال مشکل و یا مسئله گرا بوده و اهدافی کوتاه مدت را دنبال می کند که اغلب برای حل مسایل و مشکلات ویژه حرفه ای از آن استفاده می شود و جنبه های کاربردی و عملی تری در آن مطرح است (Myers, ۲۰۰۶: ۳۸).

۴-۵- مشکلات کارورزی

مشکلات کارآموزی دانشجویان را می توان به دو بخش تقسیم کرد:

الف) مشکلات ناشی از دانشگاه ها

- ۱- مدت زمان اختصاص داده شده به دوره کارورزی کم بوده و دانشجویان فرصت کافی برای کسب اطلاعات و مهارت های لازم را پیدا نمی کنند.

۲- حضور نداشتن استاد راهنما در حین کارورزی

۳- کمبود منابع اطلاعاتی

۴- نحوه ارزیابی کیفیت کارآموزی

معمولاً در اکثر مراکز دانشگاهی به میزان فراگیری و افزایش دانش عملی دانشجو در طی دوره کارآموزی توجه زیاد نمی شود و ارائه گزارش و دادن نمره بیشتر جنبه رفع تکلیف به خود می گیرد.

۵- سایر مشکلات

به علت پراکندگی محل های کارآموزی عدم امکان دخالت استادان در جزئیات دروس عملی موجب شده است که برقراری پیوند نزدیکتر بین آنچه که در کلاس های نظری تدریس می شود و آنچه در دروس عملی مورد توجه قرار می گیرد، امکانپذیر نباشد (سامانیان، ۱۳۷۷).

ب) مشکلات ناشی از محیط کار

۱. پذیرش کارآموزان، اغلب دانشگاهها، سازمان ها، مدارس و غیره از پذیرش کارآموز خود داری می نمایند.
۲. برخوردار نبودن دانشجویان از امکانات رفاهی امکاناتی شامل، وسیله رفت و آمد، تغذیه و بیمه در حین کار، پرداخت حق الزحمه به دانشجویان کارآموز (سامانیان، ۱۳۷۷).

تحقیقات نشان داده است که کارورزی، برای دانشجویان درس ساده ای است که به راحتی می توان آن از عهده آن برآمد. این نکته نشان می دهد که راهنمایان این درس کمتر توانسته اند در مقام رهبر آموزشی در برنامه تربیت معلم ایفای نقش کنند و در نتیجه اثر کمتری بر رفتار دانشجو معلمان داشته اند. همچنین تحقیقات نشان می دهد که تمرین دبیری با رویه فعلی، اثر بخش نیست. گروهی از مسئولان آموزش و پرورش معتقدند که این درس جنبه تشریفاتی پیدا کرده است. گذراندن کارورزی در طول ترم سوم و چهارم در دوره کاردانی، که دانشجویان از نظر تسلط بر موضوع های تخصصی و نیز کسب مهارت های حرفه ای به طور کامل آماده نشده اند، ضرورت افزایش سال های تحصیل را برای آموزش های تربیتی در حوزه نظری و عملی نشان می دهد (لیاقت دار، ۱۳۸۰: ۴۱).

۵- نقش کارورزی در تربیت معلم

کارورزی در تربیت معلم، عملی کردن مطالب نظری همراه با تمرین های متعدد و مکرر برای رسیدن به مهارت های علمی تدریس است (رؤوف، ۱۳۷۱) فعالیت کارورزی از این جهت حایز اهمیت است که وسیله ای برای تلفیق تئوری و عمل می باشد و کارایی دانشجویان را در کاربرد اطلاعات و دانش کسب شده در محیطی واقعی افزایش می دهد. در طی این فعالیت ها معلم فرصت می یابد تا با بهره گیری از راهنمایی معلمان با تجربه، از وظایف و مسئولیت های متعدد یک معلم آگاهی یابد. نقاط ضعف و قوت تدریس خود را بشناسد و مهارت های حرفه ای خود را در زمینه تدریس، رابطه با دانش آموزان و استفاده از مفاهیم آموزشی و غیره تقویت نماید (بازرگان، ۱۳۷۶: ۱۰).

۵-۱- تاثیر کارورزی بر دانشجویان تربیت معلم

نوعی از کارآموزی در آموزش عالی می تواند به صورت مشارکتی بین دانشجویان کارشناسی و استادان باشد. هر قدر مشارکت کننده ها ماهرتر و متخصص تر باشند، حمایت بیشتری خواهند داشت (آندروود، ولش، گانواين و دافی، ۲۰۰۰). امروزه تعداد فزاینده‌ای از برنامه های تربیت معلم می‌کوشند دانشجو معلمان خود را با تجارب کارآموزی از طریق کار در یک مؤسسه آموزشی یا یک موقعیت اجتماعی برای طراحی یا اجرای پروژه‌های کارآموزی، آمادگی بیشتری داشته باشند. به عقیده روت (۱۹۹۷) تحقیقات مرتبط با تأثیرات تجارب کارآموزی معلمین قبل از شروع به خدمت و معلمان مبتدی بسیار اندک هستند. اما همین مطالعات اندک دلالت می‌کنند که کارآموزی با دستاوردهایی در رشد نگرش‌های حرفه‌ای و ارزش‌های مورد نیاز برای تدریس موفق همراه است. سولیوان (۱۹۹۱) نیز دریافت که معلمانی که قبل از شروع به کار دوره کارآموزی خدمات اجتماعی را به پایان رسانیده بودند، میزان زیادتری از موفقیت در تدریس داشتند و به طور معنی داری در فعالیت‌های برنامه ریزی، ارتباط با اولیاء و کاربرد مهارت‌های شخصی لازم برای برخورد موثر با جوانان اظهار آرامش و راحتی بیشتری می‌کردند. واید (۱۹۹۵) نیز به افزایش در نگرش‌های مثبت معلمان قبل از شروع به خدمت درباره مشارکت اجتماعی و دستاوردهای آن در زمینه احترام به خود و خود اثر بخشی اشاره نموده است. و به عقیده شیرل (۱۹۹۵) حساسیت دانشجویان تربیت معلم که تجربه کارآموزی داشته اند، به مشکلات متنوع افزایش یافته و در مورد پاسخ هایشان به فراگیران متفاوت بسیار آگاه تر می‌شوند. در دانشجویان تربیت معلم که دوره کارآموزی را به پایان رسانیده‌اند تعهد فزاینده‌ای نسبت به عدالت اجتماعی و کاهش در سوگیری ها مشاهده شده است (آندرسون، ۱۹۹۸).

مراکز تربیت معلم برای ترکیب کارآموزی با برنامه های درسی خود چند دلیل را اقامه می‌کنند از جمله

- ۱- آمادگی معلمان جدید برای استفاده از کارآموزی به عنوان یک روش تدریس در آموزش فراگیران آینده
- ۲- کمک به اجتماعی کردن معلمان با روحیه لازم و تعهدات مدنی تدریس شامل تدریس دقیق، پرورش مسئولیت اجتماعی، سازگاری با نیازهای فراگیران و تعهد برای حمایت از عدالت اجتماعی
- ۳- رشد توانایی معلمان قبل از شروع به خدمت برای بررسی منتقدانه روشهای تدریس رایج
- ۴- رشد تمایلات و توانایی‌های لازم برای پذیرش راحت تر اصلاحات آموزشی؛ مانند ارزیابی صحیح، تدریس با واحدهای موضوعی منسجم، تمرکز بر مهارت‌های تفکر منظم و بهبود برنامه های زمانی مؤسسه
- ۵- تسريع فراگرد یادگیری و اجرای متنوع نقش‌های مؤثر در رفع نیازهای فراگیران مانند مشاوره، حمایت، ارتباط اجتماعی و ...
- ۶- رشد معلمان در جهت خدمت بشري که بتوانند با خدمات منسجم به طور مؤثری در مؤسسات آموزشی و یا سایر موقعیت‌های اجتماعی فعالیت کنند (آندرسون، ۱۹۹۸)

۵-۲- وضعیت کارورزی در مراکز تربیت معلم ایران

مسائل مربوط به کارورزی در ایران را می توان از سه بعد زمان اختصاص داده شده به کارورزی، پذیرش دانشجو - معلم در مدرسه و نحوه انجام این فعالیت مورد بررسی قرار داد. زمان اختصاص داده شده به فعالیت های کارورزی، به رغم اهمیت و ضرورت این تجربه، محدود است و تنها بخش کوچکی از کل برنامه تربیت معلم را در بر می

گیرد، بدین معنی که دانشجو - معلم پس از آشنایی مقدماتی با مدرسه و الزامات کلاس، طرح درس و غیره در مرکز تربیت معلم به مدرسه ای معرفی می شود و تحت نظارت معلمی که به عنوان راهنمای وی فعالیت می کند، به مشاهده تدریس می پردازد. این مشاهده پس از مدتی به تدریس نیمه مستقل و سپس به تدریس مستقل در کلاس منتهی می شود (بازرگان، ۱۳۷۶: ۱۱). در مورد نحوه پذیرش دانشجو - معلم در مدرسه باید دانست از آنجا که مدارس در قبال پذیرش دانشجویان از امتیاز خاصی برخوردار نمی شوند، پذیرش آنان در مدرسه غالباً به عنوان یکی از وظایف اجباری و بای بر دوش مدرسه تلقی می شود و دانشجو - معلمان کمتر از پذیرش و حمایت مدرسه و راهنمایی برنامه ریزی شده برخوردار می گردند. انجام کارورزی در مدارس به رغم وجود نظریات پیشرفته تعلیم و تربیت که در مراکز تربیت معلم نیز بررسی، تحلیل و توجیه قرار می گیرد، کمتر بر پایه مشاهده و تمرین نوآوری ها در زمینه آموزش و پرورش است. کارورزی غالباً در مدارس انجام می گیرد که روش ها و اقدامهای سنتی تربیتی بر آن حاکم می باشد. مدرسی که دانشجویان را می پذیرند معمولاً راهنمایی آنان را به معلمی می سپارند که سابقه بیشتری دارد و تعداد قبول شدگان وی بیش از سایر کلاس است؛ در حالی که آنچه در زمینه کارورزی بیش از تعداد قبولی های معلم اهمیت دارد، خصوصیات دیگر وی مانند پذیرش نوآوری، کاربرد روش های جدید در کلاس، میزان دانش و اطلاعات به روز شده، دوره های آموزشی گذرانده شده و از همه مهمتر تمایل و تعهد او برای راهنمایی و هدایت دانشجویان است (بازرگان، ۱۳۷۶: ۱۲). ارتباط بین مدرسه و مراکز تربیت معلم، در بسیاری از مواقع محدود است و در حد معرفی دانشجو و بازدید او در محیط مدرسه و دریافت فرم ارزشیابی دانشجو از مسئولان آموزشگاه در پایان دوره می باشد. نظارت دقیق بر نحوه ارزشیابی دانشجو - معلم توسط مسئولان مدرسه کمتر صورت می گیرد. بطور کلی، در حالی که رسالت اصلی مراکز تربیت معلم، تربیت نیروی انسانی برای مقاطع مختلف تحصیلی است، تحقیقات انجام شده نشان می دهد که این مراکز ارتباط و همکاری مفید و مستمری با مسئولان مقاطع مختلف آموزشی ندارند. رابطه این مراکز با مؤسسات آموزش عالی و سایر سازمانهای اجتماعی و تربیتی نیز بسیار محدود می باشد (بازرگان، ۱۳۷۱). بدیهی است این نوع کارورزی که در محیطی نسبتاً غیر پذیرا و مقاوم در برابر تغییر و متفاوت با آنچه در دوران تربیت معلم به عنوان مدرسه مطلوب به دانشجویان معرفی شده است، انجام می گیرد و نیز کار با معلمانی که بعضاً آمادگی شخصی و آموزشی کافی را برای هدایت کارورزان ندارند دانشجو - معلمان را نسبت به آموخته های خود در دوران تربیت معلم بدبین می کند و آنها معلومات کسب شده خود را غیرواقعی و بی فایده می پندارند و به محض خروج از تربیت معلم آن را به فراموشی می سپارند (نگارش، ۱۳۷۶).

۵-۳- مقایسه آموزش عملی حرفه معلمی در ایران و جهان

✓ ایران

در ایران دانشجویان دوره های تربیت معلم در طی دوره تحصیلی خود، چهار واحد عملی «تمرین معلمی» را می گذرانند. دو واحد تمرین معلمی در شش ساعت و معمولاً در یک روز ارائه می شود.

✓ فرانسه

در کشور فرانسه، اصول آموزش علمی و عملی توأم در برنامه دوره تربیت معلم ارائه می شود و آموزش

در دوره های تربیت معلم، بر پایه آموزش اصول علمی و عملی بنا شده است. به طور کلی، یک سوم زمان آموزش دانشجویان به گذراندن دوره های کارآموزی و تجربه و تحلیل مواد آموزشی اختصاص دارد.

✓ آلمان

در آلمان، دانشجویان در دوره های تربیت معلم در طول مدت تحصیل خود به تمرین مطالب یاد گرفته شده می پردازند. فعالیت های عملی این دروس در دو قسمت، حین ترم، در پایان ترم و بعد از ترم تحصیلی، صورت می گیرد. مرحله عملی دوره های تربیت معلم در این کشور دو تا چهار نیم سال به طول می انجامد و در این مدت دانشجویان در سمینارهای مختلف درسی شرکت می کنند.

✓ ژاپن

در ژاپن، کارورزی آموزشی نقش مهمی در برنامه آموزشی دوره های تربیت معلم ایفا می کند. در این کشور لازم است دانشجویان با پایه و اساس قرار دادن آگاهی های کسب شده در دانشگاه ها، به مدد کارورزی با حضور در کلاس های درس، چگونگی استفاده از نظرات و مطالب یاد گرفته شده را تمرین کنند (سمعی زفرقندی، ۱۳۹۰: ۹).

بنابراین به طور کلی در فرانسه حدود یک سوم از زمان آموزش در دوره های تربیت معلم به گذراندن دوره های کارآموزی و مهارت های علمی اختصاص می یابد. در آلمان مرحله عملی دوره های معلمی دو تا چهار سال به طول می انجامد. در ژاپن هر واحد تمرین دبیری معادل یک هفته تدریس در مدارس است (سمعی زفرقندی، ۱۳۹۰: ۱۰).

۶- نتیجه گیری

به سبب اهمیت اثر بخشی برنامه کارورزی در موفقیت کار معلمی است که در برنامه های تربیت معلم کشورهای جهان پس از آموزش های نظری در دانشکده ها و مراکز تربیت معلم، دانشجو معلمان زیر نظر استادان راهنما و با تجربه در مدارس به تمرین معلمی می پردازند و در محیط واقعی آموزشگاه، مهارت های حرفه ای را تمرین می کنند و بسط می دهند. معلم محور اصلی تعلیم و تربیت است که دلسوزانه فعالیت می کند تا مطلبی را به نحو احسن و قابل فهم به فراگیران منتقل کند. برنامه کارورزی فرصت به تجربه گذاشتن آموخته ها، تعمیق تجربیات و توسعه شایستگی های حرفه ای را فراهم می کند. این فرآیند از مشاهده مسائل فیزیکی، آموزشی، تربیتی و عاطفی آموزشگاه آغاز و به درس پژوهی در سطح مدرسه و کلاس درس جهت کسب مهارت های یادگیری مادام العمر و قرار گرفتن در چرخه حرفه ای ختم می شود. در کارورزی یک دانشجویان توانایی تحلیل موقعیت های واقعی و انطباق آن با یافته های نظری را کسب کرده و ظرفیت های حرفه ای خود را توسعه خواهند داد.

هدف انجام این پژوهش، بررسی کلیات کارورزی و نقش آن در تربیت معلم می باشد. روش مورد مطالعه توصیفی - تحلیلی بوده و اطلاعات آن بر پایه اسناد و روش کتابخانه ای تهیه گردیده است. نتایج پژوهش نشان داده که کارورزی نقش بسیار مهمی در آمادگی دانشجویان بخصوص دانشجویان تربیت معلم دارد، پژوهش های صورت گرفته از جمله، پژوهش رابرت براندین (۱۳۷۲)، آندرسون (۱۹۹۸)، رؤوف (۱۳۷۲) و غیره نیز صحت این موضوع را تأیید می کنند. همچنین بررسی دوره کارورزی در ایران و کشورهای فرانسه، آلمان و ژاپن مقایسه گردیده که نتایج

حاکمی از آن است، برنامه های کارورزی در ایران نسبت به کشورهای ذکر رفته دارای نواقص زیادی می باشد و آن طور که باید به درس کارورزی در دانشگاه ها اهمیتی قائل نمی شوند، بنابراین برای حل این مشکل نیاز مبرم به برنامه ریزی دقیق و حساب شده می باشد. در نهایت می توان گفت تفاوت ویژه این پژوهش با بخش پیشینه پژوهش در این است که، بخش پیشینه به اهمیت و کلیات کارورزی پرداخته اند و یا پژوهش آن ها در مورد نقش کارورزی در کتابداری بوده است و کمتر به دیگر مسائل توجه کردند، لذا مسئله اصلی پژوهش حاضر نقش کارورزی در دانشجویان تربیت معلم بوده و همچنین نکته دیگر اینکه پژوهش های صورت گرفته مربوط به چند دهه پیش می باشند. اما پژوهش حاضر سعی کرده با تلفیق منابع قدیم و جدید کاری مؤثر در اختیار دانشجویان به خصوص دانشجویان تربیت معلم قرار دهد.

منابع

- ۱- احسان منش، مجتبی. (۱۳۷۵)، کارورزی دانشجویان شیمی، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران.
- ۲- بازرگان، زهرا. (۱۳۷۳)، بررسی وضعیت تکلیف شب در مدارس ابتدایی تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال دهم، شماره ۳۸.
- ۳- نگارش، عبدالمجید. (۱۳۷۶)، بررسی مسائل مراکز تربیت معلم، تحقیق کلاسی.
- ۴- بازرگان، زهرا. (۱۳۷۶)، آموزش مدرسه محور روشی مؤثر برای آماده سازی معلمان، مجله تعلیم و تربیت، شماره ۵۱.
- ۵- براندین، رابرت. (۱۳۷۲)، جایگاه کارورزی در تدریس روش های مصاحبه مرجع، ترجمه رضا کیانی، فصلنامه کتاب، ش ۳.
- ۶- تلخابی، محمود، فقیری، محمد. (۱۳۹۳)، تحلیل گفتمان کارورزی، دانشنامه دانشگاه فرهنگیان، شماره ۵.
- ۷- حکمت نیا، علیرضا. (۱۳۵۰)، آموزش و پرورش در ایران باستان، تهران، موسسه تحقیقات و برنامه ریزی علمی و آموزشی.
- ۸- روتشتاین، ساموئل. (۱۳۷۱)، تربیت کتابدار مرجع، ترجمه رضا کیانی، فصلنامه کتاب، ش ۱.
- ۹- رؤوف، علی. (۱۳۷۱)، تربیت معلم و کارورزی، انتشارات فاطمی.
- ۱۰- سامانیان، مصیب. (۱۳۷۷)، بررسی نظرات دانشجویان و مدرسان دورس عملی کتابداری و کیفیت دروس عملی کارورزی در دانشگاه ها، مطالعات ملی کتابداری و ساماندهی اطلاعات، شماره ۳۴.
- ۱۱- سلیمی فرا، احمد. (۱۳۷۹)، بررسی و مقایسه نگرش مدیران مدارس نسبت به فرهنگ سازمانی عملکرد مدیریتی و رابطه ی آن ها با هم، فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش.
- ۱۲- سمعی زفرقندی، مرتضی. (۱۳۹۰)، تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه الگوی تحول در تأمین و تربیت کشور، مجله رشد معلم، شماره ۲۵۶.
- ۱۳- شربی، لوئیز. (۱۳۷۱)، آموزش کتابدار مرجع یک دوره مقدماتی، ترجمه شیفته سلطانی، فصلنامه کتاب ۱، ش ۱.
- ۱۴- طرح کارورزی (۱۳۸۲)، راهنمای کارورز، معاونت آموزش و مشاوره و ستاد اشتغال.
- ۱۵- کیانی خوزستانی، حسن. (۱۳۷۶)، نظام آموزش کتابداری در دانشگاه های ایران در دوره قبل و بعد انقلاب اسلامی و نکات لازم در اصلاح و بهبود وضعیت موجود، فصلنامه پیام کتابخانه، دوره هفتم، شماره ۲.
- ۱۶- لیاقت دار، محمد جواد. (۱۳۸۰)، گزارش تحقیقی از وضعیت آموزش عملی معلمان در ایران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۱۴ و ۱۳.
- ۱۷- مختاری، حسین. (۱۳۸۲)، کارورزی و نقش آن در آموزش کتابداری و اطلاع رسانی، تحقیقات کاربردی و اصلاح رسانی دانشگاهی، شماره ۴۰.
- ۱۸- مشکور، محمد جواد. (۱۳۴۷)، تاریخ اجتماعی ایران در عهد باستان، تهران، دانشسرای عالی.
- ۱۹- نقشینه، نادر، اصل کیا، سمیه. (۱۳۷۹)، در آمدی بر کارورزی، فصلنامه اطلاع رسانی، دوره شانزدهم، شماره ۱ و ۲.
- Anderson , Jeffrey () "Service Learning and Teacher Education". Washington, D.C: ERIC Clearinghouse on teacher education.

- Bukaliya, R. (). The potential benefits and challenges of internship programs in an ODL institution: a case for the Zimbabwe open university . International journal on new trends in education and .their implications . .
- Coburn, Louis (), Cusum and Fuld: The Internship in American library education: an inquiry into its development and evaluation.
- Mercer, Norman A. (). "Apprenticeship". Encyclopedia Americana. Vol. , P. - .
- Ruhanen, L. a. (). A foreign assignment: internships and international students . journal of hospitality and tourism management.
- Schmude, Karl (), Internship as continuing education for librarians. Australian Academic and Research Libraries.
- Underwood, C., Welsh, M., Gauvain, M., Duffy, S. () "Learning at the edges: Challenges to the sustainability of service learning in higher education". Across The Disciplines.



تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان با پستوانه مدیریت جهادی معلمان

احسان عباسی جوشقان

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس امام محمد باقر (ع) بجنورد

abbasi.thv@yahoo.com

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش تبیین نقش معلم در تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی دانش آموزان در سایه مدیریت جهادی است. در این مقاله ابتدا ضمن آشنایی با مفاهیم تربیت و ابعاد گوناگون آن، به مدیریت جهادی و نقش معلم در تربیت دانش آموزان در سایه مدیریت جهادی می پردازیم و راهکارهایی برای تاثیر گذاری عمیق تر و بهتر داده می شود. در ضمن مقاله اشاره می شود که در بحث تربیت کودکان، خانواده، جامعه و آموزش و پرورش سه نظام تاثیر گذار هستند. از میان تمامی عوامل آموزشی و تربیتی در مدرسه، نقش معلم به عنوان مهمترین عامل نظام تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت بسزایی دارد و به همین جهت این مقاله به تبیین نقش جهادی معلم در تبیین ابعاد مختلف تربیت دانش آموزان می پردازد. روش این پژوهش، توصیفی از نوع مروری است که با شیوه کتابخانه ای و با استفاده از منابع پیشین انجام شده است. در پایان این مقاله به همراه ارائه پیشنهادات، به این نتیجه رسیدیم که معلم است که می تواند با تربیت خود، باعث پیشرفت جامعه در عرصه های مختلف اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شود و علت توقف، تعلیق یا شکست بسیاری از طرح های تغییر بنیادی نظام آموزشی، بی توجهی به نقش محوری و تعیین کننده معلم در تعیین سرنوشت خود و تحقق اهداف آن بوده است.

واژگان کلیدی: مدیریت جهادی، تربیت، معلم، دانش آموز

تعلیم و تربیت امری پیچیده است. تربیت و شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان، تحت تأثیر عوامل مختلف قرار دارد. عوامل گوناگون مؤثر در تربیت، هر کدام دارای تأثیرات متفاوتی هستند. در این میان خانواده و مدرسه و جامعه سه نهادی تأثیرگذار بر تعلیم و تربیت دانش‌آموزان هستند. خانواده نخستین محل تعلیم و تربیت و عرصه‌ی آموزش برای تمام افراد است.

در مدرسه نیز عوامل مختلفی وجود دارند که در امر تربیت مؤثرند؛ از قبیل برنامه‌های درسی، مواد آموزشی، سازمان مدرسه و امکانات آموزشی آن؛ ولی هیچ یک از این‌ها به اندازه‌ی معلم، چه به لحاظ آموزشی و چه تربیتی اهمیت ندارد، زیرا این معلم است که به همه‌ی آن عوامل جان می‌بخشد و آنها را سودمند و نتیجه‌بخش می‌گرداند. هم‌چنین اوست که نسل‌ها را به همدیگر ارتباط می‌دهد، فرهنگ جامعه را حفظ می‌کند، و در صورت نیاز تغییر می‌دهد و تکامل می‌بخشد و به رفتار دانش‌آموز شکل می‌دهد.

پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید:

«خداوند و فرشتگانش (و همه موجودات، حتی مورچه در لانه اش و ماهی در دریا) بر معلمی که به مردم خوبی می‌آموزد، درود می‌فرستند» (مجلسی، بحارالانوار، ج ۶۱، ص ۲۴۵).

نقش معلم به‌عنوان مهمترین عامل نظام تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت بسزایی دارد. معلم در رشد و پرورش دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. تمامی فعالیت‌های معلم، مانند شناخت فرآیند رشد کودکان و نوجوانان، شیوه‌های تدریس و علاقه‌مندی به رشته تدریس خود، از عواملی هستند که در آموزش و پرورش دانش‌آموزان، دخالت زیادی دارند (پورعلیرضا، ۱۳۹۰).

حال که به اهمیت نقش معلم در تربیت دانش‌آموزان پی بردیم از واژه «مدیریت جهادی» درکنار تربیت برای معلم استفاده می‌کنیم. مدیریت جهادی بخشی از نامی است که توسط مقام معظم رهبری برای سال ۱۳۹۳ نام‌گذاری گردید: «مسئولین هم برای اینکه بتوانند کار را به درستی پیش ببرند، احتیاج به پشتیبانی مردم دارند. آن‌ها هم بایستی با توکل به خدای متعال و با استمداد از توفیقات و تأییدات الهی و کمک مردمی، مجاهدانه وارد میدان عمل بشوند؛ هم در زمینه‌ی اقتصاد و هم در زمینه‌ی فرهنگ... لذا من شعار امسال را و نام امسال را این قرار دادم: اقتصاد و فرهنگ با عزم ملی و مدیریت جهادی». این بخشی از کلام مقام معظم رهبری در عیدنوروز ۱۳۹۳ می‌باشد و دور از انتظار نیست که واژه مدیریت جهادی را برای معلمان نیز به کار ببریم. بر اساس سخنان مقام معظم رهبری ویژگی‌هایی برای مدیریت جهادی ذکر می‌شود:

۱- خدمت به مردم

۲- نیت خدایی (خلوص)

۳- تکیه بر علم

لذا معلمان می‌توانند با تکیه بر مدیریت جهادی در تربیت دانش‌آموزان اقدام کنند. مهمترین مسئله در تربیت این است که انتظار می‌رود معلمان به طور متوازن و متعادل به جنبه‌های مختلف وجودی انسان توجه داشته و زمینه‌ها و اسباب لازم را برای رشد همه جانبه دانش‌آموزان فراهم سازند. بر خلاف این انتظار، اکثر نظام‌های آموزشی با محدود نگری بر جنبه‌های شناختی تأکید کرده، سایر ابعاد وجودی انسان را نادیده گرفته و یا کمتر به آن‌ها پرداخته‌اند.

تأکید بر بعد شناختی و بی‌توجهی یا کم‌توجهی نسبت به سایر ابعاد وجودی انسان، مانع از پرورش انسان کامل، یعنی انسانی که در زمینه‌های اعتقادی، ارزشی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، هنری، اخلاقی و ... پرورش یافته و فرهیخته شده باشد؛ می‌شود. این در حالی است که برخورداری از یک جامعه متعادل منوط به آن است که هوش‌ها، استعدادها و توانمندی‌های متکثر انسانی در درون نظام آموزش و پرورش معتبر شمرده شده و باور به این تکثر، مبنای سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات؛ قرار گیرد (رضایی، ۱۳۸۷).

در ابتدای این مقاله می‌خواهیم به درک درستی از مفهوم تربیت برسیم و این واژه را در قرآن کریم و نهج البلاغ بررسی کنیم سپس، بعد از آشنایی با ابعاد مختلف تربیت به مسئله اصلی که همان نقش معلم در زمینه تربیت فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی دانش‌آموزان است می‌رسیم. مسئله این است که آیا معلم نقشی در تربیت دانش‌آموز در زمینه‌های بیان شده دارد؟ میزان تاثیرگذاری معلم در نظام تعلیم تربیت به چه اندازه است؟ با به کارگیری چه روش‌ها و فنون تدریسی می‌توان به پیشرفت دانش‌آموزان و سپس جامعه در ابعاد فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی امیدوار بود؟

همچنین نقشی را که معلم در تقویت فرهنگی اسلامی در مدارس و انتقال آن به دانش‌آموزان دارد چگونه به منصفه ظهور می‌رسد؟

هدف این مقاله پاسخ‌گویی به این سوالات است و در نهایت با توجه به نظر صاحب‌نظران عرصه تعلیم و تربیت و تجارب دست‌یافته در این زمینه، راهکارهایی نوین برای ایفای نقش بهتر معلم در عرصه تربیت داده می‌شود.

پیشینه تحقیق:

در رابطه پیشینه تحقیق مورد نظر، تحقیقاتی در زمینه تربیت موثر و نقش معلم در این زمینه شده است. متأسفانه در اکثر این تحقیقات به نقش محوری معلم کمتر توجه شده است. به عبارت دیگر تمایز این مقاله با تحقیقات پیشین در این است که علاوه بر موشکافی ابعاد مختلفی تربیت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی، به نقش محوری معلم نیز توجه کافی شده است.

در نمونه‌ای از این تحقیقات دو تن از شخصیت‌های صاحب‌نام در این عرصه یعنی «جویس» و «ویل» در اثر ارزشمند خود یعنی کتاب «الگوهای تدریس» مجموعه‌ای از الگوهای تدریس گردآوری نموده‌اند که بخشی از آنها در ادامه این مقاله آورده شده است و از کتاب دکتر محمود مهرمحمدی اقتباس شده است. در این اثر مجموعه‌ای از الگوهای تدریس ارائه شده است که معتقدند معلم می‌تواند با به کارگیری آنها به تحقق طیف وسیعی از مولفه‌های تربیت مطلوب فرهنگی (که بعد گسترده می‌باشد تربیت است) امیدوار بود.

در پژوهشی دیگر، آقای فرهاد طهماسبی (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان «نقش تشکلهای دانش‌آموزی در تربیت اجتماعی»، به بررسی نقش تشکلهای دانش‌آموزی در تربیت اجتماعی دانش‌آموزان، مقطع راهنمایی، متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان لرستان پرداخته است. نتایج حاصل از این پژوهش نشانگر وجود رابطه بین عضویت دانش‌آموزان در تشکلهای دانش‌آموزی، با مسئولیت‌پذیری، نظم‌پذیری و انتخاب‌شغل بوده است که این تحقیق نقشه راهی برای معلم جهت تشویق دانش‌آموزان به تشکلهای دانش‌آموزی است.

همچنین در پژوهشی متفاوت، آقای بهرام محسن‌پور (۱۳۸۰) در تحقیق خود با موضوع «نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت»، به آگاه‌سازی مربی و مورد مراقبت قرار دادن او اشاره می‌کند و نتیجه‌گیری می‌کند که معلمان باید از همه فرصت‌ها و تجارب آموزشی، برای تقویت بنیان‌های اخلاقی دانش‌آموزان در فرآیند تربیت، سود جویند.

همچنین در تحقیق دیگر که توسط آقای ایمانی (۱۳۶۷) انجام شد، این نتیجه مهم به دست آمد که با توجه به اینکه کودک در سال‌های اول زندگی است و تاثیرپذیر است می‌تواند رفتار اجتماعی را از الگوهای خود تقلید کند و به نوعی به تربیت اجتماعی دست می‌یابد (ایمانی، ۱۳۶۷).

این تحقیقات می‌توانند نقشه راهی برای به کارگیری نتایج حاصل از آنها در مقاله حاضر، به عنوان مثال در تحقیق آقای طهماسبی تشکلهای اجتماعی به عنوان نقطه موثری در تربیت اجتماعی ذکر شده که ما نیز می‌توانیم در این مقاله از این نتیجه استفاده کافی کنیم و حتی نتایج به دست آمده در این مقاله با تحقیقات مذکور مقایسه شود.

روش شناسی:

روش این پژوهش توصیفی از نوع مروری است که با شیوه کتابخانه‌ای و با استفاده از منابع پیشین و با استفاده از ابزار فیش‌برداری انجام شده است.

۲. طرح بحث اصلی

۱.۲. تربیت و مفهوم های گوناگون آن:

تربیت اصطلاح قدیمی است که در متون کهن زبان و ادبیات فارسی به کار رفته است. تربیت از لحاظ ریشه شناسی کلمه ای عربی است و در طول سالیان دراز، معانی گوناگونی یافته است اما مهمترین معنایی که در گذشته تا به حال تقریباً ثابت بوده، توجه به کمالات نفسانی و روانی است که خود حاصل تربیت به شمار می آید.

از آنجا که واژه تربیت دارای کاربردی گسترده است شایسته است که جنبه های گوناگون آن را با به کارگیری، آموزش و پرورش و بارآوردن از یکدیگر متمایز کنیم و خود واژه تربیت را تنها برای رساندن تحول انسان به کار ببریم.

آموزش بیش از هر چیز سپردن دانستنی هاست به دیگران. ممکن است زمینه ای برای تربیت باشد ولی چه بسا ممکن است که به هیچ دگرگونی نینجامد؛ «پرورش یعنی توانایی های درونی و استعداد های طبیعی. در این معنی است که به همان سان از پرورش گل یا گیاه و است... سخن می گویم» (نقیب زاده، ۱۳۸۶: ص ۱۶). «بار آوردن نیز مفهومی است برای پدید آوردن دگرگونی های معینی که ما آن را هدف می شماریم» (همان، ص ۱۷).

اگر پرورش فراهم آوردن زمینه برای نمایان شدن توانایی هاست و بنیاد آن همانا فعالیت آزاد پرورش یابنده است، بار آوردن کاری است که بیشتر با فرمان دادن تحمیل کردن، محدود کردن فعالیت آزاد طبیعی همراه است.

با آنکه آنچه تربیت انسان می نامیم همیشه به یک معنی و در یک سطح نیست با این همه آنگاه می توانیم به راستی از تربیت انسان سخن بگوییم که به گوهر انسانی و ارزش هایی که او را از دیگران متمایز می کند رو نماییم، به عبارت دیگر کشاندن به سوی ارزش ها معنای حقیقی تربیت انسانی است (همان، ص ۱۸).

۱.۱.۲. مفهوم تربیت اسلامی:

تربیت اسلامی عبارتست از شکوفایی استعدادهای خدادادی در هر انسان، جهت ایجاد یک اعتدال در زندگی و با قصد رسیدن به اهداف و کمال مطلوب مورد نظر خداوند. از دیدگاه شهید مطهری نیز «تربیت یعنی پرورش دادن و به فعلیت رسانیدن استعدادهای و ایجاد تعاون و هماهنگی میان آن استعدادهای، تا مترقی بتواند به حد اعلای کمال خود برسد» (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۶: ص ۱۱).

۲.۱.۲. واژه تربیت در قرآن و نهج البلاغه:

در قرآن کریم سه آیه وجود دارد که واژه تربیت در آن به کار رفته است، آیه ۲۳ و ۲۴ سوره اسرا:

"و از روی مهربانی و لطف ، بال های تواضع خویش را برای آنان فرود آور و بگو : پروردگارا بر آنان رحمت فرست ، همانگونه که مرا در کودکی تربیت کردند."

و دیگر آیه ۱۸ سوره شعرا:

«گفت: آیا ما تو را در کودکی در میان (دامان مهر) خود پرورش ندادیم و سالهای متمادی از عمرت در میان ما بودی؟»

مهمترین واژه ای که در نهج البلاغه در حوزه تربیت وجود دارد، در مورد انصار به کار رفته است.

امیرالمومنینی فرماید: «به خدا قسم این ها اسلام را تربیت کردند» (و به تعبیر دیگر بزرگ کردند و توسعه کمی دادند و اگر نه کیفیت اسلام نه بر عهده انصار است و نه بر عهده مردم مدینه و نه هیچ مردم دیگری !تنها به منظور توسعه کمی اسلام و گسترش اسلام است که ایشان در مورد انصار این تعبیر را به کار می برند) (کلمات قصار: ۴۶۵).

همانطور که ابتدای مقاله ذکر شد آموزش و پرورش در هر جامعه یکی از نهادهای تأثیرگذاری است که انتظار می‌رود به طور متوازن و متعادل به جنبه‌های مختلف وجودی انسان توجه داشته و زمینه‌ها و اسباب لازم را برای رشد همه جانبه دانش‌آموزان فراهم سازد. بر خلاف این انتظار، اکثر نظام‌های آموزشی با محدود نگرش بر جنبه‌های شناختی تأکید کرده، سایر ابعاد وجودی انسان را نادیده گرفته و یا کمتر به آن‌ها پرداخته‌اند.

در این مقاله سعی شده است که با درک مفهوم تربیت، نقش معلم، در تأثیرگذاری ابعاد مختلف آن (اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی) در دانش‌آموزان بررسی شود.

در ادامه به طور اجمالی به بحث درباره تربیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی می‌پردازیم.

۱.۲.۲ تربیت اجتماعی:

در مورد مفهوم تربیت اجتماعی، تعاریف گوناگونی ارائه شده است.

جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و انسان‌شناسان از دیدگاه خود تعریفی از این مفهوم ارائه داده‌اند. شاید ساده‌ترین و مختصرترین تعریف این باشد که: «تربیت اجتماعی عبارت است از سازش و انطباق رفتار فرد با شرایط و هنجارها و ارزش‌ها جامعه». «همچنین دیدگاه جامعه‌گرا، معتقد است که اجتماعی شدن به معنی هم‌نوایی فرد با ارزش‌ها و هنجارها، برای هماهنگی و سازگاری با افراد دیگر جامعه است، پس هویت افراد در جامعه شکل می‌گیرد (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۶: ص ۱۱).

در تعریفی دیگر آمده است که «جامعه‌پذیری به معنی هم‌سازی و هم‌نوایی فرد با ارزش‌ها و هنجارها و نگرش‌های گروهی و اجتماعی است». (علاقه‌بند، ۱۳۸۲: ص ۹۱).

بررسی مفهوم تربیت اجتماعی در اسلام:

چون بررسی مفهوم تربیت اجتماعی، وابسته به داشتن تصویری روشن از مفهوم اجتماعی بودن و فطری و یا غیرفطری بودن اجتماع انسانی است؛ لذا این نکته را یادآور می‌شویم که غالب دانشمندان اسلامی، انسان را فطرتاً اجتماعی دانسته و اجتماعی بودن انسان را به خاطر دلایلی چون جبر اجتماعی و یا حسابگری و یا توافق و ... نمی‌دانند.

دانشمندان اسلامی معتقدند که انسان در ذاتش گرایش به زیستن با جمع را در خود دارد.

«هر فرد انسانی فطرتاً اجتماعی است و این خصیصه اجتماعی، به کمک دو نیروی علم و اراده به تدریج به حد کمال می‌رسد» (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۲: ص ۱۳).

حضرت علی(ع) می‌فرماید: «کسی که میان خود و خدا را اصلاح کند، میان او و مردم را اصلاح خواهد کرد و کسی که امر آخرتش را اصلاح کند، خدا امر دنیایش را اصلاح می‌کند» (نهج البلاغه، حکمت ۴۵۶، ۸۹).

پس در تربیت اجتماعی مورد نظر حضرت علی(ع) آنچه در تربیت اجتماعی ملاک تأیید است، ملاک حق می‌باشد. به طور کلی می‌توان گفت: «در واقع آنچه در تربیت مطرح است، تکیه بر ارزش‌هایی است که ضوابط مذهبی آن را تأیید می‌کند و طبعاً بقیه ارزش‌ها اگرچه جنبه ملی هم داشته باشند مردودند» (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۱۳).

تربیت اجتماعی در نظام تعلیم و تربیت:

در آموزش و پرورش تربیت اجتماعی مفاهیم عمده تربیت اجتماعی کودکان و نوجوانان، از جمله خودکفایتی، ابراز وجود، استقلال، خودپنداری، خودرهبری، رقابت، همکاری، نوع دوستی، هویت جویی، تشخیص طلبی و دهها مؤلفه تربیتی دیگر، که به نوعی شخصیت اجتماعی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد، شامل می‌شود و این مفاهیم در همین دوران آموزشگاهی تحقیق می‌پذیرد. تربیت اجتماعی فرد را برای قبول مسئولیت در جامعه آماده می‌سازد اما باید اذعان نمود که اگرچه در جریان اجتماعی ساختن افراد هر دانش‌آموزی دارای استعداد بالقوه جهت یادگیری بسیاری از رفتارها، آن حرکاتی را بیشتر انجام می‌دهد که با موازین گروهی اجتماعی اش سازگارتر است و این گونه رفتارهایش از مقبولیت برخوردار می‌باشد (محمدنصیر، ۱۳۸۷).

۲.۲.۲. تربیت فرهنگی:

سوالی که ابتدا مطرح می شود این است که فرهنگ چیست ؟

فرهنگ ، مجموعه ای از باورها، عادات، روحیه ها و تمایلات جاری در یک جامعه انسانی که نیروی محرک آن جامعه می باشد. در واقع فرهنگ را زیر بنا یا ریشه درخت توسعه قلمداد میکنند (مهر محمدی ، ۱۳۷۹ ، ص ۸۰) .

«فرهنگ هر کشور، بستر اصلی حرکت عمومی آن کشور است. حرکت سیاسی و علمی اش هم در بستر فرهنگی است. فرهنگ، یعنی خلیات و ذاتیات یک جامعه و بومی یک ملت؛ تفکراتش، ایمانش، آرمانهایش؛ اینها تشکیل دهنده ی مبانی فرهنگ یک کشور است؛ اینهاست که یک ملت را یا شجاع و غیور و جسور و مستقل می کند، یا سرافکنده و ذلیل و فرودست و خاک نشین و فقیر می کند. فرهنگ، عنصر خیلی مهمی است» (مقام معظم رهبری، ۱۳۸۳/۱۰/۱۷) .

تربیت فرهنگی چیست؟ تربیت فرهنگی مقوله ای بسیار گسترده می باشد که هم چون چتری همه ابعاد تربیت را در بر می گیرد. به عبارت دیگر ابعاد مختلف تربیت، اعم از سیاسی، اقتصادی، دینی، علمی و ... همه جنبه هایی از تربیت فرهنگی هستند. از این رو، نمی توان تربیت فرهنگی را به دایره ای معین و مصداقی خاص، محدود کرد. با عنایت به جایگاه رفیع فرهنگ و نقش آن در رقم زدن آینده اجتماعات انسانی، می توان به اهمیت ویژه تربیت فرهنگی و بالطبع نظام های رسمی تعلیم و تربیت پی برد. نظام های تعلیم و تربیتی را می توان از کارآیی لازم برخوردار دانست که یکی از وجوه اصلی همت خود یا یکی از مهمترین آرمان خود را تربیت فرهنگی دانش آموزان قرار دهند و در وهله اول مولفه های موثر فرهنگی و سازگار با اهداف توسعه اقتصادی ، اجتماعی با نظام فرهنگی مطلوب را شناسایی کنند و در وهله بعد اجزای نظام تعلیم و تربیت را به گونه ای سازماندهی نمایند که بتوان آنها را بسترهای مناسبی برای رویش جوانه های این نوع تربیت در وجود دانش آموزان ارزیابی کرد (مهر محمدی ، ۱۳۷۹ ، ص ۸۱) .

۳.۲.۲. تربیت اقتصادی:

تعلیم و تربیت اقتصادی از دیر باز مورد توجه بشر بوده است. امروزه اغلب متخصصان تعلیم و تربیت اقتصادی، کارکردهای مورد انتظار از تعلیم و تربیت اقتصادی و قابلیت های مهم آن در تحقق مهارت های زندگی را، فراتر از موضوعات و ابعاد صرفاً اقتصادی زندگی بشر می دانند و آن را به روش ها و رویکردهای حاصله از این دانش نیز تسری و بسط می دهند. این مهارت ها، در چهار مهارت و قابلیت مهم زیر فهرست می شود.

• مهارت تفکر و عمل نقاد

• مهارت حل مسئله

• مهارت تصمیم گیری

• مهارت تفکر و استدلال تحلیلی (پیغامی و تورانی ، ۱۳۹۰ ، ص ۳۶)

جایگاه اقتصاد در آموزش و پرورش:

نظام آموزش و پرورش هر کشوری برای تربیت هرنسلی در مواجهه با آینده ای موفق باید زمینه ها و حیطه های متنوع آموزشی و تربیتی را به درستی انتخاب کند. یکی از زمینه هایی که در آموزش و پرورش هر کشور و دنیای معاصر بسیار حائز اهمیت است، تربیت اقتصادی آن نسل است.

زندگی پیچیده امروز اقتضا میکند که نسل آینده، برای مواجهه با مشکلاتش، براساس مؤلفه های اقتصادی صحیحی تربیت شود. حتی کودک پیش دبستانی، در سالهای نخستین تحصیلش برای زندگی موفق نیازمند این است که بداند کارکردن با ارزش است؛ وامری لذت بخش و مقدس است. باید امر تربیت اقتصادی هرنسل، در سالهای ابتدای دبستان به درستی پی ریزی شود تا در سالهای پایانی دبستان و دوره های بعدی به کارآمدی مؤثر در این حیطه منتهی شود. کودک و خردسال باید بفهمد تولید چیست؟ چگونه این روند تولید انجام می شود؟ کار چیست و ثمره آن چیست؟ مصرف، پول و .. چیست؟ این موارد به عنوان ابزاری برای زندگی چه نقشی ایفا می کند؟ لذا یک تعریف از تربیت اقتصادی «آماده کردن نسل به لحاظ اقتصادی برای مواجهه موفق با زندگی» می تواند باشد.

با توجه به اینکه تربیت فرهنگی حوزه گسترده ای را شامل می شود و تربیت اقتصادی و اجتماعی را نیز در بر می گیرد در ادامه این مقاله ابتدا به نقش معلم در تربیت فرهنگی و سپس تربیت اقتصادی و اجتماعی دانش آموزان می پردازیم.

الف) موثرترین مولفه نظام تعلیم و تربیت در تربیت فرهنگی کدام است؟

نقش اساسی و مستقیم در تجربیات و یادگیری دانش‌آموزان را آنچه که در محیط آموزشی به وقوع می‌پیوندد یا عملاً به اجرا گذاشته می‌شود نه برنامه که سیاست ها و خط مشی های مصوب ایفا می‌کند. به عبارت دیگر بخش اعظم یادگیری دانش‌آموزان یا تأثیرگذاری نظام تعلیم و تربیت را باید در آنچه در محیط یاددهی - یادگیری کلاس درس به منصه ظهور می‌رسد، جستجو کرد. در این صورت باید حکم کنیم که موثرترین و کارسازترین مولفه نظام تعلیم و تربیت، معلم یا همان کارگزار اصلی آموزش و پرورش است که عملکرد و سلوک حرفه‌ای او نیز بیش از هر چیز در روش های یاددهی و یادگیری که در خدمت می‌گیرد، متجلی است. این بدان معنا نیست که سایر مولفه‌های نظام تعلیم و تربیت، در شکل دادن به خصوصیات برون داده‌های آن تأثیر ندارند بلکه نقش مولفه‌هایی از قبیل کتاب برنامه درسی و مدیریت و... غیر قابل انکار است. نکته اینجاست که اولاً تأثیرگذاری این مولفه‌ها هرگز با میزان اثر معلم برابری نمی‌کند؛ ثانیاً این تأثیرگذاری نوعاً به صورت مستقیم نبوده. به عبارت دیگر عنصر معلم در هر نظام آموزشی را باید آینه تمام نمای درجه توفیق آن نظام در تحقق اهداف جامع الاطرافی دانست که فلسفه وجودی آن را تشکیل می‌دهد. زایس صاحب نظر تعلیم و تربیت که تخصص اصلی وی برنامه ریزی درسی است، برای تبیین این معنا چنین اظهار می‌نماید که برنامه درسی تا زمانی که به صورت یک سند و مدرک تربیتی است، عنصر بی روح و بی جانی است، لیکن همین که برای اجرا به دست معلم سپرده می‌شود، در واقع به آن جان دمیده می‌شود و این کیفیت حیات بخشی معلم به برنامه است که اولاً تا حدود بسیاری تابع خصوصیات و ویژگی های منحصر به فرد اوست و ثانیاً این برنامه زنده یا عملیاتی شده توسط معلم است که نتیجه و عاقبت کار را رقم می‌زند. عنصر مدیریت نیز از جمله عناصر کارساز در هر نظام و تربیت است که پیشینه مطالعات مربوط به این عرصه از دانش بشری آکنده از یافته‌هایی است که همگی ناظر بر اهمیت این عنصر در شکل دادن به کیفیت محیط آموزشی است. لیکن باز هم باید یادآور شد نوعاً از نقش محیط در شکل مطلوب آن تحت عنوان رهبر آموزشی یا ایجاد کننده فرهنگ مساعد تغییر و نوآوری یاد می‌شود که موید تأثیرگذاری با واسطه او بر نتایج و عاقبت کار است که البته این واسطه کسی جز معلم و مربی که در ارتباط مستقیم رویاروی و مستمر با دانش‌آموزان قرار دارد نیست (مهرمحمدی؛ ۱۳۷۹).

بر اساس توضیحات فوق نتیجه‌گیری کرد که در کاشت و پرورش خصوصیات فرهنگی در نهاد دانش‌آموزان این معلم است که به تبع کیفیت مواجهه با انجام تکالیف و وظایف حرفه‌ای خود و بیش از هر چیز به تبع روش یاددهی - یادگیری مورد استفاده در حقیقت ویژگی های فرهنگی نظام تعلیم و تربیت را تعریف نموده و به آن تعین می‌بخشد.

به عبارت دیگر معلم چه آگاه باشد چه نباشد چه اراده اش تعلق بگیرد و چه نگیرد در اثر عملکرد خاص خود و به ویژه در اثر استفاده از روش های تدریس علاوه بر انتقال اطلاعات و معلومات و اعطای مهارت به دانش‌آموزان، مستقیماً در تربیت فرهنگی آنها نقش دارد، لذا معلم با وقوف و اشعار نسبت به این حقیقت باید در این زمینه بیندیشد و آگاهانه در جهت تحقق نقش های تربیتی و فرهنگی که او یا جامعه می‌خواهد در دانش‌آموزان نهادینه نماید، گام بردارد، آنگاه می‌تواند رفتار خود را در پرتو تغییر دهد و مهمتر از همه نسبت به کاربرد روش های تدریس مناسب به عنوان موثرترین ابزار متعهد شود (همان، ص ۸۳-۸۲).

کدام دسته از الگوهای تدریس قادرند ویژگی های مطلوب فرهنگی را پرورش دهند؟

سوال اینجاست که خصوصیات مطلوب و نامطلوب فرهنگی، هر کدام متناظر با کدام دسته از روش های تدریس می‌باشند. ابتدا به تبیین موضوع در ارتباط با ویژگی های نامطلوب فرهنگی پرداخته و سپس به تحلیل موضوع در خصوص روش های یاددهی و یادگیری متناسب با اهداف فرهنگی مطلوب خواهیم پرداخت. ویژگی های نامطلوب فرهنگی را متناظر با استیلای روش تدریس توضیحی سخنرانی یا روش تدریس مستقیم می‌دانیم که به طور کلی برای دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری نقش فعالی قائل نمی‌باشند. به عبارت دیگر یادگیری جریانی یکسویه بوده و معلم رسالت خود را در انتقال مجموعه ای از دانش و اطلاعات از پیش تعیین شده به دانش‌آموزان جستجو می‌کند، چنانکه در حال حاضر بسیاری از نظامهای تعلیم و تربیت دنیا و از جمله کشور خودمان را می‌توان واجد چنین ویژگی دانست، خصوصیات نامطلوب فرهنگی از قبیل مواردی که به آنها اشاره شد در وجود دانش‌آموزان نهادینه می‌گردد. دانش‌آموزان اطاعت بی چون و چرای از معلم و عدم مشارکت در تصمیم‌گیری نسبت به برنامه‌ها و فعالیت های آموزشی را تجربه می‌کنند، همچنین می‌آموزند به عقاید دیگران احترام نگذارند چرا که در فرآیند تعلیم و تربیت، خود شاهد بوده‌اند که آرا و افکار ایشان بی ارزش تلقی شده و مورد بی حرمتی قرار گرفته است. دانش‌آموزان به واسطه اینکه توفیق را به قیمت حذف دیگران از صحنه در نظام آموزشی تجربه کرده‌اند، فردگرایی و اصالت داشتن منافع فرد برای منافع جمع را به عنوان یک سلوک و هنجار پذیرفته شده باور می‌کنند. عدم رغبت به مشارکت به دیگران را نیز می‌توان معلول این واقعیت دانست که دانش‌آموزان تحت استیلای روش مستقیم تدریس در طول تحصیل هیچ گاه فرصت تمرین مهارت های گروهی از طریق پیوستن به جریان فعالیت های یادگیری گروهی یا مشارکتی را نیافته‌اند و بالاخره بی رغبتی نسبت به یادگیری و تعلم به عنوان یک عنصر نامطلوب فرهنگی را می‌توان از پیامدهای بیگانه بودن درس دانست که در نتیجه آن را بی معنا و کسالت آوری و تحمیلی تلقی می‌کنند که چنین تجربه ای یقیناً رغبت به یادگیری و تعلم را در دانش‌آموزان بر نمی‌انگیزد. در مجموع می‌توان چنین اظهار نظر نمود که استمرار روش تدریس مستقیم، منجر به گونه تربیت فرهنگی می‌گردد که نمی‌توان آن را معین جریان رشد و بالندگی اجتماع دانست (همان، ۸۵-۸۴).

نقش معلم در ایجاد فرهنگ اسلامی در مدارس چیست؟

یک معلم، در هر حال و در همه جا با یک اندیشه زندگی می‌کند و آن، کسب بالاترین کیفیت آموزشی توسط هر دانش‌آموز است و در این بین ارزشیابی واقعاً حیاتی‌ترین کار هر معلم است و چیزی است که می‌تواند تأثیری کلیدی بر نحوه بهبود و پیشرفت دانش‌آموزان داشته باشد. تربیت در فرهنگ اسلامی علاوه بر مفهوم پرورش، شامل تزکیه و پرورش معنوی نیز می‌شود. پرورش، عهده‌دار تحقق توانایی‌های لازم در مرتبه‌ای برای اداره حیات فردی و اجتماعی خویش است، ولی تربیت در عین مشتمل بودن بر همه این مفاهیم، عهده‌دار حیات ملکوتی انسان نیز هست. معلم با توجه به نقش و جایگاه ممتازش در جامعه چگونه و به چه شکلی در صدد تقویت فرهنگ اسلامی در مدارس بر می‌آید؟ دانش و مهارت معلمی را از چند جنبه می‌توان بررسی و تحلیل کرد و ما بر اساس تعیین موضوع نقش و جایگاه معلم در ایجاد و تقویت فرهنگ اسلامی در مدارس صرفاً جنبه تربیت دینی مطابق با فرهنگ اسلامی را مد نظر داشته چرا که این موضوع یکی از مهمترین رسالت‌ها و مسئولیت‌های معلمین در عرصه حیات آموزشی شان تلقی می‌گردد. پرواضح است که معلمین به عنوان متولیان امر تعلیم و تربیت باید خود از ارزشها و هنجارها پیروی کنند و از سجایای اخلاقی برخوردار باشند. کتابخوانی و غنی ساختن فرهنگ برای دانش‌آموزان الزامی است. در این مورد معلم می‌تواند با راهنمایی خود، متعلمان را به خرید کتابهای مفید تشویق کرده و با خرید چند کتاب به طور دسته جمعی، در سال چندین کتاب در کلاس خوانده شود. حرفه مدرسی در تدریس به دیگران خلاصه نمی‌شود، بلکه یک معلم باید علاقه به خود آموزی نیز داشته باشد. از این راه او کمبودهای خود را جبران می‌کند. به علاوه همدم شدن با سایرین بخصوص در رده آموزگاری دبستان و دبیرستان، در شهرهای دورافتاده. موجبات خودسازی او را فراهم می‌سازد (حقانی، ۱۳۹۳).

چه ارتباط داشتن با دانش‌آموزان و اولیای آنها، خود مطالعه رفتاری و اجتماعی محیط کاری و زندگی هر فرد است. هدف به وجود آوردن آموزگاران آموزش دیده ای که آموزش خود را در جهت حفظ ارزشهای تحصیلی و دینی و فرهنگی دانش‌آموزان در راستای اهداف نظام آموزش و پرورش محقق سازند. رعایت رفتار اجتماعی نیکو از طرف معلم و تأکید بر نقش معنوی معلمان بسیار حائز اهمیت است. از میان تمام جنبه های کاری یک آموزگار مدرسه آمده است: رفتار اجتماعی نیکو را تحسین کنید. هر چند، چنین رفتاری هر آموزگار و دانش‌آموزی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اما اغلب مواقع این مشاور راهنما است که بر رفتارهای کلی نظارت دارد. در آنها روحیه تیمی ایجاد کنید و این احساس را در آنها القا نمایید که ما دارای بهترین کلاس هستیم (سالی پروان و دیگران مترجم: سعید خاکسار، ۱۳۸۳، ص ۱۲۷).

در رابطه با فرهنگ اسلام می‌توان استنباط نمود که کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است. این هدف غایی به اهداف اعتقادی، اخلاقی و علمی و آموزشی و ... مرتبط است. خداوند نخستین معلم است و شغل معلمی شریف و با عظمت است. کیفیت معلم امروز به عنوان یکی از عوامل تعیین کننده کیفیت آموزش و پرورش قلمداد می‌شود و از مهمترین اهداف نظام آموزشی در هر جامعه ای حفظ عناصر و ارزش های اسلامی و فرهنگی است و این امر بدون تردید در هر برهه از زمانی با تلاش معلمان محقق می‌گردد. تفکر در مساله نقش و جایگاه معلم در ایجاد و تقویت فرهنگ اسلامی در مدارس نشان می‌دهد که معلمان مهمترین اصل اساسی در پیشبرد اهداف پژوهش حاضر بوده است و باید به چند اصل توجه نمود:

- *الگوپذیری از سیره پیامبر (ص) و ائمه بعنوان سرمشق های تعیین شده دین مبین اسلام
- *اتخاذ تدابیری در جهت تعلیم و تربیت از سطح ابتدایی تا متوسطه و عالی توأم با تربیت معنوی و تهذیب اخلاقی
- *آموزش مهارت های تخصصی معلم جهت ارتقای سطح کمی و کیفی آنان
- *نهادیه شدن تفکرات اخلاقانه و نوآورانه متناسب با فرهنگ اسلامی جامعه
- *مشارکت دولت و سایر نهادها و سازمانها خصوصاً رسانه ها در جهت ارائه الگوهای صحیح مطابق با نظام ارزشی و اعتقادی
- *عدم وابستگی فکری معلمین به بیگانگان در جهت ممانعت رسوخ فرهنگ بیگانه که باعث انحراف در تحلیل مسائل دینی و فرهنگی می‌شود.

با توجه به تعاریفی که از تربیت فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی شد، با توجه به حوزه گسترده تربیت فرهنگی، به تأثیر آموزش و پرورش و معلم در تربیت فرهنگی دانش‌آموزان پرداختیم و راهکارهایی نیز برای انتقال فرهنگ اسلامی داده شد (حقانی، ۱۳۹۳).

ب) نقش معلم در تربیت اجتماعی دانش آموزان:

آموزش و پرورش به منزله یک نهاد تربیتی فراگیر، که گستره سنی پیش دبستانی تا پیش دانشگاهی را در بر می گیرد، نقش تعیین کننده در اجتماعی کردن کودکان و نوجوانان دارد. بهترین فرصتها و مهم ترین دوره های رشد و تحول آدمی در همین دوران آموزشگاهی است. بنابراین باید به تناسب هر یک از دوره های تحصیلی و با عنایت به ویژگیهای جسمی، روانی و عاطفی دانش آموزان برنامه های تربیتی خاصی برای اجتماعی کردن آنان ترتیب داد. تربیت اجتماعی فرد را برای قبول مسئولیت در جامعه آماده می سازد اما باید اذعان نمود که اگر چه در جریان اجتماعی ساختن افراد هر دانش آموزی دارای استعداد بالقوه جهت یادگیری بسیاری از رفتارها، آن حرکاتی را بیشتر انجام می دهد که با موازین گروهی اجتماعی اش سازگارتر است و این گونه رفتارهایش از مقبولیت برخوردار می باشد.

مدرسه مکان اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان:

اجتماعی کردن کودکان و نوجوانان در قلمرو آموزش و پرورش، از یک طرف با استفاده از کتابهای درسی صورت می گیرد که از آنها، بر مفاهیم اساسی تربیت اجتماعی تاکید می گردد و شناختی از تاریخ مشترک، وضعیت طبیعی کشور، شکل حکومت، سیاست جامعه و فعالیتهای جمعی به دانش آموزان ارائه می گردد. همچنین با تاکید بر مفاهیم اجتماعی، روابط مطلوب و الگوهای مناسب، رفتار اجتماعی به دانش آموزان نشان داده می شود. از طرف دیگر، دانش آموزان از طریق برخوردهای اجتماعی با همسالان، معلمان، مربیان، ناظم و مدیر مدرسه، چگونگی روابط اجتماعی را فرا می گیرند. در صورت انطباق محتوای کتابهای درسی با واقعیات زندگی اجتماعی و در صورت هماهنگی و همسو بودن روابط متقابل اجتماعی یا مفاهیم طرح شده در کتابها، می توان ادعا کرد که مدارس کارکرد اجتماعی کردن را به خوبی انجام می دهند. بر این اساس بعد از خانواده، اولین رکن تربیت اجتماعی، که در واقع مهم ترین و مؤثرترین نهاد تربیتی محسوب می شود، مدرسه است. همانند سازی های دانش آموزان با شخصیت معلمان، هم جوشی و هم گویشی آنان با یکدیگر و تشکیل گروههای گوناگون، نشانه ای از شکل گیری شخصیت اجتماعی دانش آموزان به شمار می آید.

بی شک مهمترین عنصر در نظام تعلیم تربیت که در اجتماعی شدن دانش آموزان نقش به سزایی دارد معلم است.

در ادامه مقاله می خواهیم راهکارهایی را که معلم می تواند در اجتماعی شدن دانش آموزان اجرایی کند، بررسی کنیم:

معلم باید ابتدا شناخت مناسب و دقیق را از وضعیت جامعه در ذهن شاگردان رسم نماید و این امر باید با توجه به جنبه های مثبت موجود در جامعه صورت گیرد و مدرسه باید جنبه های خوب موجود در جامعه را در خود منعکس نماید و مصداق های خوب را به شاگردان ارائه دهد. مثلا ترسیم وضعیت جامعه اسلامی و انقلابی ما و بیان ایثارها و فداکاری های موجود در آن و همچنین اثرات عظیم حرکت های اجتماعی مردم بر مستضعفین جهان و ایجاد تحرک در آنان را که حاصل پیدایش حیات در زندگی اجتماعی می باشد، باید از اهم وظایف معلمان دانست. آنها باید دانش آموزان را با فلسفه اجتماعی اسلام که مکتبی جامع و بر حق می باشد آشنا گردانند و تلاش نمایند که آنان دستورات و قوانینی که لازمه زندگی در اجتماع مسلمانان است و باید در هنگام برخورد با دیگران رعایت شوند، آگاهی یابد و اهمیت مراعات آنها را نیز دریابند. شناخت از جامعه باید شامل شناخت از رهبر و فلسفه اجتماعی و سیستم حکومت و مسوولین و سران و نهادهای سیاسی و اجتماعی و نظایر آن باشد و در هر مرحله نیز شناختی که داده می شود باید متناسب با آن سن خاص باشد یعنی اطلاعاتی که داده می شود باید با ظرفیت ادراکی آن سنین منطبق باشد و به تناسب رشد فرد باید شناخت او را از جامعه افزایش داد. مثلا کودک که تصویری از جامعه بین المللی ندارد سخن گفتن از روابط بین الملل نیز برای او مفهومی نخواهد داشت (ایمانی، ۱۳۶۷:۴۰).

پس با توجه به رشد ظرفیت ادراکی کودک در سنین دبستان و مراحل بالاتر تحصیلی می توان رفته رفته آگاهی های بیشتری را از جامعه و روابط اجتماعی حاکم بر آن در اختیار کودک قرار داد و بر جنبه های مثبت روابط صحیح اجتماعی صحه گذارد. بنابراین دومین گام در پرورش اجتماعی دانش آموز آماده سازی او برای شناخت از جامعه و دادن شناخت مناسب از جامعه به وی می دانیم که فراهم کردن امکان این شناخت به عهده آموزش و پرورش و سایر نهاد های فرهنگی و اجتماعی است ولی باید اذعان نمود که سهم معلمان که در بدنه سیستم آموزش و پرورش هستند در این زمینه بسیار در خور توجه می باشد. وقتی

که امر شناخت جامعه و خصوصیات گوناگون آن فراهم آمد، آنگاه می توان وظایف و روش های درست تربیت اجتماعی را برای دانش آموزان بیشتر و بهتر مطرح نمود و حدود و ضوابط و رعایت ها را در برخورد با دیگران به نحو جامع تری به آنان آموخت تا در شناخت جامعه از بینش و توان بیشتری برخوردار گردند و به روابط اجتماعی خود استواری بیشتری بخشند (همان: ۴۱).

مرحله سوم را باید مرحله نظارت بیشتر بر رفتار اجتماعی دانش آموز دانست یعنی دانش آموزی که دو مرحله قبل را پشت سر گذاشته و رفتارهای او در کودکی هدایت شده و به دنبال آن به شناختی از جامعه نایل گردیده است، اینک پس از طی این مراحل نیاز دارد که رفتار های اجتماعی او تحت نظارت بیشتری قرار گیرد و وظیفه والدین و اولیای مدرسه آنست که برخورد های اجتماعی او را تحت مراقبت قرار دهند و خطاهای او را در برخورد با دوستانش گوشزد نمایند و روش های بهتری به منظور تقویت رفتار های اجتماعی به وی آموزش دهند (همان: ۴۲).

کشف توانمندی دانش آموزان و هدایت آن در مسیر تربیت شهروندانی بصیر و آگاه از جمله مهم ترین ماموریت های معلمان در مدارس است که در کارهای تشکیلاتی مثل سازمان دانش آموزی و شورای دانش آموزی عملیاتی می شود. دیگر اقدامات معلم در جهت اجتماعی کردن دانش آموز:

تشکیل گروه های درسی بعد از تدیس

ارائه آگاهی های اجتماعی به دانش آموزان و روابط صحیح اجتماعی

تلاش معلم در جهت عضویت دانش آموزان در تشکلهای دانش آموزی (طهماسبی، ۱۳۸۴)

برگزاری مسابقات در موضوعاتی که افراد را به اندیشه و تمرین در رابطه با حقوق اجتماعی و وظایف جمعی می کشاند.

مثلا در بین تشکلهای مدارس بر روی اینکه چگونه شورای دانش آموزی موفق تر و بیشتر می تواند در تدبیر مدرسه تاثیر بگذارد، مسابقه برگزار شود.

تهیه لوح های فشرده در رابطه با حقوق اجتماعی و به مناسبت های مختلف به افراد مستعد هدیه داده شود.

ارائه الگو در زمینه های مختلف (پوشاک و آداب معاشرت و..)

ج) نقش معلم بر تربیت اقتصادی دانش آموزان:

نخست باید گفت در بحث تربیت اقتصادی دانش آموزان پژوهش زیادی انجام گرفته است. در تمامی نظام های تعلیم و تربیت بر آموزش مفاهیم اقتصادی از سنین کودکی تاکید دارند. مهمترین اقدامات معلمان می تواند فراهم کردن زمینه های لازم برای تربیت اقتصادی دانش آموزان باشد. ایجاد مهارت های اجتماعی در دانش آموزان به منظور آموزش زندگی اقتصادی، بهره گیری از مدیریت دانش آموزان در بخشی از فعالیت های مدرسه همچون مدیریت کتابخانه و سایت های مدارس و آشنایی آنان با موضوعاتی همچون پس انداز از برنامه های آموزش و پرورش برای دانش آموزان باید باشد. می توان این نتیجه گیری را کرد که تربیت عامل مهمی برای تحول اقتصادی است و اقتصاد هم عاملی مهم برای ادامه حیات.

در نظام تعلیم و تربیت (مخصوصا مقطع ابتدایی) آموزش اقتصادی توسط معلم شامل موارد زیر می باشد:

• نیاز به انتخاب و تأثیر آن در شرایط زندگی آتی افراد، شیوه پاسخ فرد به خواسته ها و نیازهای خود، تخصصی شدن امور، نقش پول و مبادله در زندگی، مالیات ها، رقابت و کارآفرینی؛

• ارتقای توانایی نوآموز در تصمیم گیری هایی که حال و آینده او را تحت تأثیر قرار می دهد، با استفاده از ادبیات سنین کودکی، اشعار، ترانه ها و انواع هنرها و بازی ها، و نیز از راه های:

۱. آشنایی با مشاغل مختلف؛

۲. معرفی فرایندها و عوامل مؤثر در تولید یک محصول جدید یا بهبود آن؛

۳. آوردن مثال های ساده، کاربردی و عملی از فرایند تصمیم گیری؛

۴. آموزش مهارتهایی که برای موفقیت کودک در زندگی و مدرسه و بعدها در دنیای امروزی ضروری اند

۵. استفاده از بازی های مختلف کودکانه برای تشویق کودک و سوق دادن او به درک مفاهیم اقتصادی از قبیل کالا و خدمات، تولید، فواید پس

انداز، سرمایه گذاری، کمیابی، هزینه فرصت، تجارت و قیمت های بازار

۶. کاربرد دانش اقتصادی بچه ها در زمینه هایی چون کسب درآمد، خرج کردن آن، آشنایی با انواع اعتبارات مالی و نحوه استفاده از آنها، مدیریت پول ارزش اقتصادی اجتماعی، نقش مؤثر تبلیغات در هزینه کردن و مصرف، آشنایی با بودجه بندی در زندگی فردی (پیغامی و نورانی، ۱۳۹۰، ۳۹-۴۰).

آموزش و پرورش به عنوان یک سرمایه ملی و نهادی که تربیت آینده سازان کشور را بر عهده دارد نقش کلیدی را در جامعه ایفا می کند و نقش بسیار مهم در پیشبرد اهداف جهاد اقتصادی دارد. رهبر معظم انقلاب، در دیدار مهندسان، تکنسین ها و کارگران صنعت نفت در منطقه پارس جنوبی خاطرنشان کردند: "شما حتی سر یک کلاس، یک معلم هم که باشید، می توانید در این جهاد اقتصادی سهم باشید. این فرهنگ را به این جوان، به این نیروی انسانی فردا تعلیم می دهید؛ این می شود جهاد اقتصادی. در هر بخشی که باشید، می توانید در این جهاد سهم باشید." یک معلم چگونه می تواند مجاهده اقتصادی انجام دهد؟ وقتی یک معلم با به کارگیری استعداد و خلاقیت خود و با شیوه های آموزشی مناسب، بهره وری دانش آموزان را از تحصیل، بالا ببرد به نحوی که آنها در مدت زمان کمتری، درس را بیاموزند و یا اینکه مطالب را طوری آموزش دهد که آنها دیگر به آموزشگاه ها و کلاس های کمکی که مستلزم صرف وقت و هزینه بیشتریست نیاز نداشته باشند، در آن صورت آن معلم در جهاد اقتصادی مشارکت کرده است.

معلم می تواند از طرق دیگر نیز می تواند در تربیت اقتصادی مؤثر باشد، از جمله:

- آموزش و تاکید بر مفاهیم اقتصادی در کتب دانش آموزان
- آگاهی دانش آموزان در زمینه صرفه جویی و مضرات اسراف
- آموزش مشاغل گوناگون
- ایجاد مهارت های اجتماعی در دانش آموزان به منظور آموزش زندگی اقتصادی
- بهره گیری از مدیریت دانش آموزان در بخشی از فعالیت های مدرسه همچون مدیریت کتابخانه و سایت های مدارس و آشنایی آنان با
- موضوعاتی همچون پس انداز
- آموزش اصلاح الگوی مصرف

۳- نتیجه گیری و ارائه پیشنهادات:

در این مقاله ضمن آشنایی با تربیت و مفاهیم گوناگون آن به این نکته تاکید شد که معلم کارگزار اصلی تعلیم و تربیت و روح نظام آموزشی هر کشوری است. آنچه کودکان، نوجوانان و جوانان در مدرسه کسب می کنند، از خصوصیات، کیفیات، شایستگی های علمی، فرهنگی؛ دینی، تربیتی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی معلمان نشأت می گیرد، به گونه ای که می توان سطح دانش، توانایی و کیفیت علمی هر کشور را از سطح دانش، توانایی، کیفیت و مهارت معلمان آن کشور تشخیص داد؛ بنابراین هر تغییر و تحولی در کیفیت آموزشی و هر تلاشی برای تغییر بنیادی نظام، بدون تحول در نظام معلمی امکان پذیر نخواهد بود. امروز سرمایه گذاری در تربیت و ارتقای جایگاه منابع انسانی در تمامی کشورهای پیشرفته جهان، نوعی سرمایه گذاری عمرانی برای توسعه پایدار در تمامی ابعاد اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، اخلاقی و سیاسی است.

توجه به نظرات کارشناسان نشان می دهد که بی توجهی به نقش معلم در تحقق اهداف، علت مهمی در شکست بسیاری از طرح های آموزشی می باشد که از ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی توسط دلسوزان نظام تربیتی کشور تدوین گردیده است؛ زیرا معلم نقطه آغاز هر تحول آموزشی است. برای دستیابی به افق چشم انداز بیست ساله نظام جمهوری اسلامی ایران، به تحول بنیادی در نظام آموزشی کشور نیازمندیم، تا به چالش های علمی، صنعتی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و اخلاقی پاسخ داده و امکان دستیابی به توسعه پایدار داشته باشیم، که این تحول خود مستلزم تحول در نظام معلمی کشور است.

با توجه به مطالب فوق دور از انتظار نیست که آموزش‌های فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی دانش‌آموزان در نهایت توسط معلم رقم بخورد. در پایان پیشنهاداتی جهت تحقق اهداف اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی تربیت دانش‌آموزان مطرح می‌شود:

- توجه کافی معلمان به آموزه‌های رهبر معظم انقلاب در زمینه مدیریت جهادی (در فرآیند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان)
- توجه کافی به معلم به عنوان عنصر اصلی تربیت دانش‌آموزان
- به کارگیری مفاهیم اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی قابل فهم برای دانش‌آموزان در کتاب درسی
- همکاری نهادهای جامعه از جمله صدا و سیما جهت کمک به معلم در ابعاد مختلف تربیت دانش‌آموزان
- استقبال از تشکلهای دانش‌آموزی به عنوان مهمترین نهاد اجتماعی مدرسه
- شرکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مرتبط با اهداف ذکر شده
- توجه به نقش دانشگاه فرهنگیان در جهت پرورش معلمان با زمینه اجتماعی، اقتصادی و دینی

۴- منابع:

بعد از قرآن کریم

- ۱- ایمانی، محسن. (۱۳۶۷). مراتب تربیت اجتماعی، تربیت، سال سوم، شماره ۸، ص ۴۳-۴۰
- ۲- پروان، سالی، ارلام، کارولین؛ ریس، فیلیپ. (۱۳۸۳). ۵۰۰ نکته برای معلمان، ترجمه: سعید ماحد خاکسار، چاپ دوم، تهران: انتشارات موزون
- ۳- بهشتی، سعید؛ افخمی اردکانی، محمدعلی. (۱۳۸۶). تبیین مبانی و اصول تربیت اجتماعی در نهج البلاغه، تربیت اسلامی، دوره ۲، شماره ۴، ص ۳۹-۷
- ۴- پورعلیرضا توتکله، علی. (۱۳۹۰). نقش تربیتی معلم از دیدگاه فلاسفه و مربیان بزرگ، روزنامه اطلاعات، شماره ۲۵۰۲۰
- ۵- پیغامی، عادل و تورانی. (۱۳۹۰). نقش برنامه درسی اقتصاد در برنامه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی دنیا، شماره ۳۷، دوره ۹، ص ۵۲-۳۱
- ۶- حقانی، نادر. (۱۳۹۳). نقش و جایگاه معلم در ایجاد و تقویت فرهنگ اسلامی در مدارس، بازیابی شده در تاریخ ۹۴/۳ از سایت www.nehzatemandegar.persianblog.ir
- ۷- رضایی، منیره (۱۳۸۷)، بررسی وضع مطلوب و موجود تربیت فرهنگی- هنری دانش‌آموزان و تبیین آن با توجه به مؤلفه‌های اصلی آموزش و پرورش، بازیابی شده در تاریخ ۹۴/۳ از سایت www.isna.ir
- ۸- طباطبایی، محمد حسین. (۱۳۸۷). روابط اجتماعی در اسلام، ترجمه حجتی کرمانی، تهران: انتشارات بوستان کتاب
- ۹- طهماسبی، فرهاد (۱۳۸۴)، نقش تشکلهای دانش‌آموزی در تربیت اجتماعی (دانش‌آموزان مقطع راهنمایی، متوسطه و پیش دانشگاهی در استان لرستان، پژوهش‌های تربیت اسلامی، شماره ۱، ص ۸۳-۱۰۰
- ۱۰- عابدینی، احمد (۱۳۹۳)، نظام معلمی ضرورت امروز نیاز فردا، بازیابی شده در تاریخ ۹۴/۳ از سایت www.medu.ir
- ۱۱- علاقه بند، علی. (۱۳۷۸). جامعه شناسی آموزش و پرورش، چاپ سی و دوم، تهران، نشر روان
- ۱۲- مجلسی، محمدباقر، بحار الانوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الطهار (علیهم السلام)، بیروت: دار احیاء التراث العربی
- ۱۳- محمدنصیر، معصومه. (۱۳۸۷). نقش مدرسه در تربیت اجتماعی کودکان، روزنامه مردم سالاری، شماره ۱۸۷۱

۱۴- مهر محمدی، محمود (۱۳۷۹)، بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم، تهران، انتشارات مدرسه

۱۵- نقش معلمان در فرهنگ سازی برای جهاد اقتصادی (۱۳۹۰)، بازیابی شده در تاریخ ۹۴/۳ از سایت www.migna.ir

۱۶- نقیب زاده جلالی، میر عبدالحسین. (۱۳۸۶). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، چاپ بیستم، تهران: انتشارات طهوری

۱۷- نهج البلاغه (۱۳۸۲)، ترجمه محمد دشتی، چاپ شانزدهم، قم، موسسه فرهنگی تحقیقات امیر المومنین



تحلیل محتوای کتب تعلیمات اجتماعی (مدنی) دوره دوم مقطع ابتدایی از منظر پرداختن به مهارت های زندگی و پیشگیری از آسیب های اجتماعی

جواد حیدری

دانشجوی کارشناسی رشته علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی خراسان رضوی

teacherjavad@gmail.com

چکیده :

رشد و پیشرفت تکنولوژی، تغییرات سریع، سهولت دسترسی به انواع اطلاعات (مفید و غیر مفید) و فروریختن مرزهای فرهنگی و اجتماعی، انسان امروزی را به چالش های متعددی روبرو ساخته است. در این میان نقش دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان در پیشگیری از آسیب های اجتماعی و سایر رفتارهای پرخطر دانش آموزان مهم و غیر قابل انکار است. امروزه علی رغم ایجاد تغییرات عمیق فرهنگی در شیوه های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسایل زندگی فاقد توانایی های لازم و اساسی اند و همین امر آنان را در مواجهه با مسایل و مشکلات زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب پذیر نموده است. مهارت های زندگی و توانایی های روانی، اجتماعی افراد را قادر می سازند تا به طور مؤثرتری با مقتضیات و چالش های روزمره مقابله کنند. مقاله حاضر بر آن است از شیوه توصیفی از نوع تحلیل محتوا، کلیه کتب تعلیمات اجتماعی مدنی دوره دوم ابتدایی را مورد بررسی و تجزیه تحلیل و بررسی قرار داده تا گامی مؤثر در زمینه برنامه ریزی آموزشی مهارت های زندگی به کودکان بردارد. به همین منظور از طریق مطالعه دقیق کتب تعلیمات اجتماعی، کلیه مهارت های زندگی مورد بررسی قرار گرفتند که در نتیجه ی آن: در پایه چهارم به برخی از مهارت های زندگی پرداخته که تنها در حد آموزش این مهارت ها به کودکان بوده و صرفاً مطالبی حفظی مطرح شده است. در پایه پنجم، مسایل جهت تمرین نمودن مهارت های زندگی و پیدا کردن آن ها در زندگی گنجانده شده است. ولی صرفاً در سطح دانش مطالب عنوان شده و دانش آموز ملزم به فراگیری آن شده است. در پایه ششم، فعالیت ها و تمرین هایی جهت برخی از مهارت ها بطور کاربردی مطرح شده که در مقایسه با پایه چهارم و پنجم از سطح دانشی به سطح کاربردی ارتقاء یافته است.

کلید واژه ها : مهارت های زندگی، تحلیل محتوا، کتب مطالعات اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان

مقدمه و طرح مساله :

آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی وظیفه دارد در کنار آموزش فردی کودکان و نوجوانان، در جهت ساخت شخصیت اجتماعی فراگیران و آموزش های مهارت های زندگی و ارتباط جمعی به آنان برنامه مدونی داشته باشد. امروزه در برنامه آموزشی کشورهای جهان موضوعاتی به نام مهارت های زندگی (life skills) مطرح شده است. این مباحث دانش آموزان را برای زندگی آینده در جامعه آماده می سازند مدرسه مهم ترین مرکز برای فعالیت های گوناگون اجتماعی است و باید ضمن آموزش مفاهیم نظری، کوشش جهت داری را نیز برای ایجاد فرصت های عملی تمرین مهارت های زندگی دانش آموزان فراهم کند.

سازمان بهداشت جهانی در سال ۱۹۹۳ میلادی، در جهت پیشگیری اولیه و هم چنین ارتقاء بهداشت روان، برنامه ای مدون، با عنوان آموزش مهارت های زندگی اجرا نمود. هدف از اجرای این برنامه افزایش توانایی های روانی- اجتماعی کودکان و نوجوانان بود تا آنان را قادر سازد که با کشمکش ها و تعارضات زندگی روزانه به طور منطقی مقابله کنند.

به زعم پژوهش های دکتر سرکار آرانی، ما در سطح بین المللی با اصطلاحی به نام مدارس پیش رو مواجهیم. مدارس پیش رو مداری است که توانایی دارد کارکرد خود را با توجه به نیازهای روز جامعه و کودکان تغییر دهد و ارزیابی کند. (سرکار آرانی، ۱۳۸۴: ۵۹)

در این مدارس علاوه بر آموزش نظری علوم، مهارت هایی از قبیل حل مساله، تصمیم گیری درست، طراحی هدف های واقع بینانه برای زندگی، تفکر انتقادی خلاق، برقراری ارتباط انسانی و خلاصه مهارت های زندگی به کودکان آموزش داده می شود.

آن چه امروز تحت عنوان آموزش مهارت های زندگی و اجتماعی کردن صحیح کودکان و نوجوانان در سطح جهانی مطرح گردیده همواره به عنوان یکی از اهداف عالیه نظام رسمی تعلیم و تربیت کشورمان، مورد توجه بوده است.

در واقع از وظایف اساسی آموزش و پرورش هر کشور، پرورش استعداد های دانش آموزان و آماده سازی آنان برای شرکت فعال در جامعه است.

حمایت دانش آموزان و هدایت آنان برای دست یابی به اهداف مطلوب در زندگی و اتخاذ شیوه هایی درست در حل مسایل خود، برخورد مؤثر با مشکلات، آشنایی با امکانات خود و جامعه و هم چنین توجه به محدودیت ها، لزوم آموزش مهارت های زندگی را برای رسیدن به هدف فوق آشکار می سازد.

آشنایی با مهارت های زندگی:

مهارت های زندگی مجموعه ای از توانایی ها هستند که زمینه ساز گاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می آورند. این توانایی ها فرد را قادر می سازند، مسؤولیت های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران، با خواست ها، نیازها، انتظارات و مشکلات روزانه، به ویژه در روابط بین فردی، به شکل مؤثری روبه رو شود (بتول، ۱۳۸۴: ۵۶)

کلارک و کرونین (۱۹۹۶)، کارآیی و آمادگی فرد را برای ورود به بزرگسالی، با مهارت های زندگی در ارتباط می دانند. داردن، گازدا، و بورکز (۱۹۹۶)، مهارت های زندگی را شامل همه ی مهارت ها و آگاهی هایی می دانند که برای زندگی مؤثر در چهار زمینه ی خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی لازم و ضروری هستند.

مهارت های زندگی، برای زندگی اثربخش و برای همه ی دوره های زندگی (کودکی، نوجوانی و بزرگسالی) ضرورت دارند. مجموعه ی کلی این مهارت ها براساس رشد مؤثر در چهار بعد خانوادگی، تحصیلی، شغلی و اجتماعی، و به منظور پیشگیری و درمان اصلاحی به کار گرفته می شوند و بر ساختار تئوریکی که دارای هدف های کلی مشاوره و بهداشت روانی است، استوارند (داردن و همکاران، ۱۹۹۶، به نقل از پیکلسیم، هوپر، و دیگران، ۱۹۹۸).

بروکز (به نقل از آلبرتین: ۲۰۰۱)، مهارت‌های زندگی را رفتارهایی آموخته شده و اکتسابی می‌داند که برای زندگی اثربخش ضرورت دارند و شامل آگاهی و ایجاد شرایط لازم برای رشد چنین رفتارهایی هستند. غالباً، مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی، هر دو بر اهمیت مهارت‌های رشدی تأکید دارند، اما بین آن‌ها تمایز عمده‌ای وجود دارد: **مهارت‌های اجتماعی** زیر مجموعه‌ی مهارت‌های زندگی و شامل عملکرد بین فردی هستند که از دو بخش درون فردی و بین فردی تشکیل شده است. مهارت «جرات‌ورزی» و «حل مسأله» از جمله مهارت‌های اجتماعی‌اند. گاهی مهارت‌های اجتماعی را بر حسب رفتارهای قابل مشاهده، مانند تماس چشمی و ارتباطات کلامی و غیر کلامی نیز تعریف می‌کنند (بتول، ۱۳۸۴: ۵۷).

همان‌گونه که گازدا و دیگران (۱۹۹۶) مطرح کرده‌اند، مهارت‌های زندگی به جنبه‌ای برمی‌گردد که شامل عملکرد بین فردی مؤثر است؛ به طوری که دارای چهار بعد در زندگی است و می‌تواند در سراسر عمر کاربرد داشته باشد. طی دهه‌ی گذشته، از تدریس مهارت‌های زندگی به جوانان، حمایت زیادی به عمل آمده است. این امر تا حدی به دلیل پی بردن به محدودیت‌هایی است که در آموزش مبتنی بر ارائه‌ی اطلاعات در زمینه‌ی بیماری‌های ایدز وجود دارند. با این همه، اجرای آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌ها، تاکنون امری دشوار بوده است؛ به ویژه در محیط‌هایی که، دارای رویکردهای آموزشی بسیار رسمی هستند (میرطاهر، ۱۳۸۴: ۳۹).

اهمیت مهارت‌های زندگی:

از وظایف اساسی آموزش و پرورش هر کشور، پرورش استعدادهای دانش‌آموزان و آماده‌سازی آنان برای شرکت فعال در امور جامعه است. ضرورت حمایت از دانش‌آموزان و هدایت آنان برای دستیابی به هدف‌های مطلوب در زندگی، اتخاذ شیوه‌های درست برای حل مسائل خود، برخورد مؤثر با مشکلات، آشنایی با امکانات خود و جامعه، و همچنین توجه به محدودیت‌ها، لزوم آموزش مهارت‌های زندگی را برای رسیدن به این هدف‌ها آشکار می‌سازد. ضرورت رفتار بهینه‌ی افراد در جامعه، مهم‌تر از اخذ مدارک عالی دانشگاهی به نظر می‌آید و نهاد آموزش و پرورش باید مساعی خود را متمرکز سازد تا انسان‌هایی آگاه، توانا، جسور و پرنرزی، و به طور خلاصه، انسان‌هایی واجد «اخلاق حسنه» تحویل جامعه دهد؛ به طوری که نه تنها خود در زندگی در یأس، ناامیدی و بی‌ارزشی غوطه‌ور نشوند، بلکه توانایی کمک به حل معضلات دیگران را نیز داشته باشند (کیانی، ۱۳۸۴: ۳۱).

چنانچه بتوان آموزش و پرورش را پلی برای گذر افراد از خانواده به اجتماع دانست، دوره‌ی ابتدایی از مراحل مهم این عبور است؛ چرا که بعد این مرحله افراد می‌بایست آمادگی ورود به جامعه را کسب کنند و با فشارهای زندگی کنار بیایند. ولی همان طور که استنباط می‌شود و تحقیقات نیز نشان داده‌اند، بسیاری از افراد بعد از دوره‌ی ابتدایی نمی‌توانند به مراحل بالاتر راه یابند. بنابراین، پیوند آن‌ها با نهاد آموزشی، مهمترین اصل این دوره‌ی تحصیلی به حساب می‌آید.

از طرف دیگر، خصوصیات ویژه‌ی دوره‌ی نوجوانی و بحران‌های خاص آن در دوره‌ی متوسطه بروز پیدا می‌کنند؛ مسائلی چون مسأله‌ی «تعلق-جدایی» به شکلی که فرد از یک سو می‌خواهد همچنان وابسته به والدین باقی بماند، و از سوی دیگر فشار گروه دوستان و بروز جلوه‌های شخصیتی ویژه، او را به سوی استقلال سوق می‌دهند. پس توجه به آموزش مهارت‌های زندگی در این دوره حائز اهمیت است (دادستان، ۱۳۷۶).

اصول مهارت‌های زندگی:

آموزش مهارت‌های زندگی بیش‌تر وجهه‌ی فراشناختی دارد؛ بدین جنبه‌ی یادگیری می‌پردازند و آن را دنبال می‌کنند. تأکید این درسبر ارزش‌های انسان و ضرورت تحقق هدف‌های آن‌ها را وامی‌دارد، تمهیداتی بیندیشیم تا تمایز کتاب تعلیمات اجتماعی با کتاب‌هایی که هدف آن‌ها انتقال معلومات است، مشخص شود. آماده کردن محیط فیزیکی کلاس، از جمله‌ی این اقدامات است. آرایش صندلی‌ها به طوری باشد که

زمینه‌ی بحث و تبادل نظر را فراهم کند. شاید نشستن به نیم دایره، چنین هدفی را تأمین کند. موضوعات این درس باید طوری ارائه شوند که برای دانش آموز قابل فهم باشند و علاقه به اظهار نظر را در آنان تقویت کنند. طرح سؤالات همراه با مثال‌هایی که بامحیط واقعی دانش آموزان ارتباط دارد، انگیزه‌ی بیش‌تری برای شرکت دانش آموزان در بحث‌های مورد نظر فراهم می‌آورد. «تابلو»های کلاس که با لحن درشت سعی در ساکت کردن آن‌ها دارند، رنگ می‌بازند و زمینه‌ی «برانگیختن ذهن» به وجود می‌آید. سعی بر آن است که اکثر دانش آموزان در بحث مشارکت کنند (کیانی، ۱۳۸۴: ۳۲).

عناصر اصلی مهارت‌های زندگی:

سازمان جهانی بهداشت (۲۰۰۴) ده اصل مهارت زندگی را به سه طبقه یا گروه اصلی ذیل تقسیم بندی می‌کند:

الف) مهارت‌های مرتبط با تفکر نقاد یا تصمیم‌گیری: این مهارت‌ها شامل همه آن چیزهایی است که با توانایی‌های جمع‌آوری اطلاعات، ارزیابی آنها و توانایی بررسی نتایج هر یک از این اطلاعات بر اعمال خود فرد و دیگران مرتبط می‌باشد. در این گروه از مهارت‌ها فرد می‌آموزد که چگونه تأثیر ارزش‌های خودش و دیگران را بر راه‌حل‌های انتخابی خویش تحلیل کند.

ب) مهارت‌های بین‌فردی و ارتباطی: گروه دوم مهارت‌ها، آنهایی هستند که با ارتباط کلامی و غیرکلامی، گوش دادن فعال، و توانایی ابراز احساسات و بازخورد دادن مرتبط هستند. در این طبقه مهارت‌های مذاکره، امتناع و رد کردن درخواست دیگران، و مهارت رفتار جرأت‌مندانه نیز جای می‌گیرند. مهارت‌هایی که به فرد کمک می‌کند تا تعارضات بین‌فردی را حل کند، نیز در دسته مهارت‌های بین‌فردی است. همدلی، توانایی گوش دادن و درک نیازهای دیگران نیز بخشی از این دسته مهارت‌ها هستند. کار گروهی، توانایی همکاری با دیگران و توانایی احترام گذاشتن به دیگران هم در این دسته جای می‌گیرند. به این ترتیب، این گروه از مهارت‌ها به مقبولیت اجتماعی کمک کرده و پایه‌های رفتار و روابط اجتماعی سالم را بنا می‌گذارند.

پ) مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت فردی: این مهارت‌ها هسته کنترل درونی را غنی می‌سازند و به این ترتیب فرد می‌آموزد که می‌تواند بر اطراف خویش اثر بگذارد و تغییری ایجاد کند. عزت‌نفس، خودآگاهی، مهارت‌های ارزشیابی خویشتن، و توانایی تعیین اهداف نیز بخشی از مجموعه مهارت‌های مدیریت خویشتن هستند. خشم، سوگ، و اضطراب همگی باید مدیریت شده و فرد یاد بگیرد که چگونه با شوگ، فقدان یا ضربه‌های روانی مقابله نماید. مدیریت استرس، مدیریت زمان، روش‌های تفکر مثبت و آرام‌سازی بخشی از این گروه مهارت‌های زندگی هستند.

رشد اجتماعی از مهم‌ترین جنبه‌های رشد کودکان و نوجوانان است کودک و نوجوان در سایه کسب مهارت‌های اجتماعی توانایی برقراری ارتباط با دیگران و سازگاری با اطرافیان و اجتماع خود را پیدا کند. اجتماعی شدن فرآیندی است که طی آن کودک و نوجوان، هنجارها، قوانین، نگرش‌ها و به طور کلی الگوهای فرهنگی اجتماعی جامعه را می‌پذیرد و با رضایت خاطر به آن عمل می‌کند (نظری نژاد، ۱۳۷۵: ۲۱).

کسب مهارت‌های زندگی یا رشد اجتماعی استعدادی است که باعث بروز رفتارهایی می‌شود که به صورت مثبت یا منفی تقویت می‌شوند. این مهارت‌ها می‌توانند در روابط آدمی با دیگران منجر به روابط موفقیت آمیزی شوند.

آلبوم و گرشام (۱۹۹۳) مهارت‌های زندگی اجتماعی را چنین تعریف می‌کنند:

رفتارهای انطباقی یاد گرفته شده‌ای که فرد را قادر می‌سازد تا با افراد دیگر روابط متقابل داشته و از خود پاسخ‌های مثبت بروز دهد و از رفتارهای نامناسب اجتناب کند (اکبری زاده، ۱۳۷۵: ۶۲).

مهارت‌های زندگی عبارت است از: توانایی تطابق و رفتار مثبت که افراد را قادر می‌سازد به شکل مؤثری با نیازها و مشکلات زندگی برخورد نماید (رمضان خانی، ۱۳۸۷).

سازمان بهداشت جهانی (با توجه به این ابعاد چهارگانه) اصولی را تحت عنوان مهارت‌های زندگی مطرح نموده است. این اصول عبارت است از: پرورش تفکر انتقادی، توانایی تصمیم‌گیری، توانایی حل مشکل، توانایی تفکر نقادانه، توانایی برقراری ارتباط مؤثر، توانایی برقراری ارتباط بین فردی، توانایی آگاهی از خود، توانایی همدلی و هم‌دردی با دیگران، کنترل رفتار و برخورد مناسب با هیجان، برخورد مناسب با فشارهای عصبی، اصلاح محیط زیست فیزیکی و اجتماعی، مهارت‌های زندگی راه دستیابی به حقوقی، همچون دسترسی به اطلاعات، خدمات اجتماعی، محیط زیست ایمن، مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های مؤثر بر زندگی را برای هر کودکی هموار می‌سازد.

جایگاه آموزش مهارت های زندگی در نظام تعلیم و تربیت:

ایوان ابلج چهار وظیفه اساسی: مراقبت و نگه داری، تربیت افراد برای نقش های اجتماعی شغلی گوناگون، آموزش ارزش های مسلط اجتماعی و آرایه دانش و مهارت های اجتماعی مقبول را برای مدرسه الزامی نموده است. (اسکندری، ۱۳۸۳)

تعلیم و تربیت با گردآوردن افراد و قبولاندن ارزش های مشترکی که در گذشته شکل گرفته است میسر نمی گردد، بلکه باید به این سوالات که چگونه، برای چه و چرا با هم زندگی می کنیم، پاسخ داد و در روند زندگی به همه توانایی ایفای نقشی فعال در نگرش به آینده جامعه داده شود. بنابراین نظام تعلیم و تربیت وظیفه صریح و ضمنی آماده سازی افراد را برای اجرای نقش اجتماعی شان به عهده دارد.

پیشینه تحقیق:

الف: بررسی سیره پیامبر اعظم (ص) در برنامه های درسی تعلیمات اجتماعی ابتدایی و راهنمایی بر اساس مهارت های زندگی و تحلیل محتوای کتب فوق الذکر (مرضیه دهقانی، دکتر سید داوود حسینی نسب و دکتر علیرضا حسین پور).

میزان مهارت های زندگی با توجه به سیره نبوی (ص) در کتب تعلیمات اجتماعی مجموعاً در حد متوسط و متوسط پایین ارزیابی شد. تعداد و درصد مقوله های مهارت های زندگی در کتاب پایه پنجم دوره ابتدایی بیشتر از پایه های سوم و چهارم و در دوره راهنمایی سال اول بیشتر از سال دوم و سوم تشخیص داده شد. اکثر دبیران با تناسب بین محتوای کتب تعلیمات اجتماعی و زمان اختصاص یافته با آن موافق نبودند، اکثر دبیران پایه های اول و دوم راهنمایی معتقدند که در کتب دوره راهنمایی به آموزش مهارت های زندگی از منظر پیامبر اکرم (ص) در حد متوسط پرداخته شده است، لیکن دبیران پایه سوم معتقدند که در کتاب تعلیمات اجتماعی سال سوم به این موضوع در حد متوسط به پایین پرداخته شده است در مجموع، دبیران هر سه پایه راهنمایی اذعان داشتند که در این کتاب ها از روش سیره پیامبر اکرم (ص) به صورت روشن و مشخص اسم برده نشده و به صراحت از این سخن به میان نیامده است. مضافاً این که با توجه به سوال های باز پرسش نامه، اکثر دبیران استفاده از سبک و سیره پیامبر اکرم (ص) در کتب درسی تعلیمات اجتماعی را پیشنهاد نموده اند.

ب: شناسایی و اولویت یابی مهارت های زندگی مورد نیاز بزرگسالان برای لحاظ کردن در برنامه های درسی مدارس (دکتر کورش فتحی و اجارگه، دکتر محبوبه عارفی، توران اسفندیاری).

مقاله مذکور از طریق مطالعات میدانی به شیوه توصیفی - پیمایشی، مهارت های زندگی مورد نیاز بزرگسالان را شناسایی، سپس آن ها را اولویت بندی می نماید و با فراهم ساختن اطلاعات صحیح و کافی، گامی موثر در زمینه ی برنامه ریزی آموزش مهارت های زندگی به بزرگسالان برمی دارد. به همین منظور از طریق مطالعات اسنادی در یک رویکرد بین المللی، طیفی وسیع از مهارت های زندگی مورد نیاز بزرگسالان شناسایی شد. در این میان مهارت های شهروندی و فردی-زیستی بیش ترین اولویت را به خود اختصاص داده اند.

ج: پژوهشی با عنوان: «بررسی وضعیت آموزش مهارت های زندگی ((ایمنی و سلامتی)) در نظام آموزش و پرورش کشور
« توسط علی رمضان خانی و علی اکبر سیازی در سال ۱۳۷۹ روی عده ای از دانش آموزان راهنمایی و متوسطه صورت گرفته است. نتایج گزارش شده از این پژوهش نشان می دهد که ۳۹/۲ درصد از پاسخ گویان مهارت سالم زیستن را از طریق برنامه های مدرسه به طور کامل آموخته اند. ۲۸/۸ درصد در حد متوسط، ۱۵/۶ درصد در حد بسیار کم و ۱۶/۴ درصد از دانش آموزان مهارت سالم زیستن را اصلاً نیاموخته اند.

د: علیرضا کیامنش، پژوهشی با عنوان «سنجش صلاحیت های دانش آموزان پایه پنجم دبستان» در سال ۱۳۷۹ انجام داده است که نتایج آن موید این مطلب است که عملکرد ۸۰ درصد از دانش آموزان در حوزه مهارت های زندگی از حداقل مورد انتظار (۶۰ درصد) کمتر بوده است این مطالعات به نحوی وضعیت حاکم بر نظام آموزشی را در بعد آموزش مهارت های زندگی به دانش آموزان مورد ارزیابی قرار داده است.

ه: تحقیقی دیگر را تحت عنوان «ارزش یابی پروژه ۹ آموزش سواد و مهارت های زندگی به دختران شاغل روستایی» علیرضا کیامنش و بهرام محسن پور انجام داده اند. این پروژه را که در ۶ استان کشور در سال تحصیلی ۷۹-۷۸ با همکاری صندوق ملل متحد و نهضت سواد آموزی اجرا شده بود پژوهشگران فوق ارزیابی کردند و نتایج حاصل مبنی بر آن بود که در مجموع همه فراگیران اظهار داشته اند مطالب آموزش داده شده در کلاس های پروژه بسیار ارزنده و مفید بوده است. وجود شواهد مختلفی از قبیل افزایش علاقه و میل سواد آموزان به مشارکت در کلاس و امر یادگیری به علت بهره گیری از روش های سواد آموزی و آموزش مهارت های زندگی، افزایش درصد قبولی، اجتماعی تر شده دختران روستایی، ارتباط دادن محیط کلاس به خانواده در سطح روستا و انتقال تجارب از محیط کلاس به خانواده و به سطح روستا اشتغال

زا بودن آموزش های عملی مهارت های زندگی، ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار و نگرش سواد آموزان، کسب روحیه ی تعاون و همکاری، شواهدی مبنی بر موفقیت آمیز بودن پروژه بوده است.

و: یوسف ادیب رساله دکترای خود را با عنوان « طراحی الگوی مطلوب برنامه ریزی درسی مهارت های زندگی برای دوره راهنمایی » در سال ۱۳۸۲ در دانشگاه تربیت مدرس تدوین کرده است. هدف این تحقیق شناسایی مهارت های ضروری زندگی برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی و طراحی الگوی مناسب برنامه درسی مهارت های زندگی برای دوره مذکور بود .

در این پژوهش با استفاده از روش نیازسنجی روی ۶۰۰ دانش آموز، ۲۰۰ نفر از والدین آنها، ۱۰۰ معلم و ۳۰ نفر صاحب نظر و کارشناس برنامه ریزی درسی، پرسش نامه ی محقق ساخته ای اجرا شد و از نمونه های آماری خواسته شد تا ۱۵ مهارت زندگی مورد نیاز دانش آموزان دوره راهنمایی را اولویت بندی نمایند. نتایج تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که ۱۰ اولویت اول مهارت های زندگی مورد نیاز دانش آموزان راهنمایی عبارتند از: خودآگاهی و داشتن هدف در زندگی، تصمیم گیری، اداره زندگی، بهداشت و سلامتی، برقراری ارتباط انسانی، حل مسائل اجتماعی، خلاقیت و تفکر انتقادی، شهروند مسئول بودن، روابط میان فردی، مشارکت و همکاری، مهارت های والدینی، استفاده از تکنولوژی اطلاعات، مهارت های حرفه ای، شهروند جهانی بودن، رعایت و به کارگیری نکات ایمنی، ۵ اولویت آخر بودند .

تحلیل محتوای کتب دوره راهنمایی تحصیلی نشان داد که به هیچ یک از مهارت های زندگی مورد نیاز دانش آموزان راهنمایی در حد کفایت توجه نشده است .

روش تحقیق :

روش تحقیق توصیفی از نوع تحلیل محتوا

یافته ها :

بررسی تحلیل محتوای کتاب چهارم تعلیمات اجتماعی بخش (مدنی)

درس ۱- ارتباط بین فردی مؤثر

درس ۲- مدیریت زمان- خود آگاهی

درس ۳- روابط بین فردی

درس ۴- مهارت حل مساله

درس ۵- روابط بین فردی

بررسی تحلیل محتوای کتاب پنجم تعلیمات اجتماعی (مدنی)

درس ۱- تفکر نقاد- تفکر خلاق

درس ۳- مهارت تصمیم گیری

درس ۷- مهارت حل مساله

درس ۸- روابط بین فردی - مهارت همدلی

درس ۹- مهارت جرأت مندی

بررسی تحلیل محتوای کتاب ششم (مطالعات اجتماعی)

درس ۱- فعالیت و تمرین مهارت روابط بین فردی مؤثر

درس ۲- مهارت ارتباط مؤثر-مهارت جرأت مندی

درس ۳- مهارت تصمیم گیری، مهارت حل مساله و مهارت تفکر نقاد

درس ۴- مهارت تصمیم گیری، مهارت حل مساله و مهارت تفکر نقاد

در س ۱۳-مهارت مدیریت زمان

درس ۱۴- مهارت مدیریت زمان و مهارت حل مساله

در س ۱۶- مهارت تصمیم گیری - مهارت تفکر نقاد

درس ۲۱و ۲۲ با بیان مطالب تاریخی قاعداً باید به پرورش تفکر نقاد در دانش آموزان کمک کند اما خیلی عمیق به این پرداخته نشده است .

نتیجه گیری:

مهارت های زندگی بررسی شده در این پژوهش، نشان داد که چگونه فرد می تواند فرصت های زندگی اش را مغتنم شمرده، برای مقابله با خطرات احتمالی آماده باشد، به خانواده و جامعه اش پیاندد و نگران مشکلاتی که در اطرافش وجود دارد، بوده و به چاره اندیشی پردازد. مهارت های زندگی به عنوان واسطه های ارتقای سه ویژگی فوق الذکر در آدم ها می توانند فرد و جامعه را در راه رسیدن به اهداف فوق کمک نمایند.

نتایج حاصل از تحلیل محتوای کتاب چهارم تعلیمات اجتماعی بخش (مدنی) صرفاً به مواردی اشاره کرده که بیش تر موضوعات آن جنبه اجتماعی داشته و در لایه لای این مطالب، موضوعات مطرح شده که نشانگر بعضی از مهارت ها می باشد ولی نه در حد آموزش این مهارت ها به کودکان.

در بررسی تحلیل محتوای کتاب پنجم تعلیمات اجتماعی (مدنی) به موضوعات جامعه شناسی برخوردیم که لازم است دانش آموزان با این نوع رفتارهای اجتماعی یا موسسات و نهادهای خاصی آشنا شده و وظایف آن ها را بدانند تا بتوانند شناخت درستی از جامعه ای که در آن زندگی می نمایند کسب کنند و سلسله مراتب را در اجتماع شناسایی نمایند. اما در خصوص مهارت های زندگی و مجهز شدن دانش آموزان به این مهارت ها مسایلی جهت تمرین نمودن این مهارت ها و پیاده کردن آن ها در زندگی تمرینی گنجانده نشده است. صرفاً در سطح دانش مطالب عنوان شده و دانش آموز ملزم است آن ها را فرا بگیرد.

بررسی تحلیل محتوای کتاب ششم (مطالعات اجتماعی) نشان داد که مطالب این بخش، ارتقاء مطالب از سطح دانش به کاربرد بوده و نسبت به کتاب های چهارم و پنجم تخصصی تر مطرح شده است. (جداول ۱-۳)

جدول شماره ۱- طرح آموزش آداب و مهارت های زندگی اسلامی ((طرح کرامت)) پایه چهارم

پایه چهارم		
واحد کار	کتاب	دروس
اخلاص	مدنی	امت اسلامی
	هدیه آسمانی بخوانیم	همیشه باهم - مساجد مسلمانان - سفر به یاد ماندنی - به جای - سحرگاه باشکوه - مثل ها - عبدالله خدا
رازداری	بخوانیم هدیه آسمانی	جهان پهلوان تختی - آخرین یاور آفتاب همسر فداکار

خانواده	مدنی	
زندگی انسانهای گذشته - پیدایش روستا - پیامبران الهی - زندگی خانوادگی - زندگی شهری و روستایی - کودکی بر آب - به جای دشنام - سالهای دور از خانه - آخرین یاور آفتاب - کوچه پرستوها	تاریخ مدنی هدیه های آسمانی بخوانیم	صبر
باغچه اطفال - بر بال خیال - زندگی خانوادگی - زندگی شهری و روستایی نخستین شهرها - پیام آور الهی - هخامنشیان - ساسانیان	بخوانیم مدنی تاریخ	دوراندیشی
پیدایش روستاها خانواده دست های مادر - همسر فداکار سالهای دور از خانه - آخرین یاور آفتاب - کوچه پرستوها	تاریخ مدنی هدیه های آسمانی بخوانیم	رضایت‌مندی
از همه مهربان تر - عیدانه ی خدا همیشه با هم - مساجد مسلمانان - سفر به یاد ماندنی - به جای - سحرگاه باشکوه طلوع خورشید اسلام مسجد - امت اسلامی - ملت اسلامی	بخوانیم هدیه های آسمانی تاریخ مدنی	تقوی
امت اسلامی - ملت اسلامی جهان پهلوان تختی - میراث فرهنگی - آرش کمانگیر - ثروت های ملی	مدنی بخوانیم	عفت و غیر تمندی

جدول شماره ۲- طرح آموزش آداب ومهارت های زندگی اسلامی ((طرح کرامت)) پایه پنجم

پایه پنجم		
واحد کار	کتاب	درس
ارتباط با خدا	فارسی	تلافی
	هدیه های آسمانی	تو نیکی می کن و در دجله انداز
شرافت	تاریخ	قیام امام حسن (ع)
تصمیم	تاریخ	رهبری
	فارسی	سرود ملی
انضباط اجتماعی	مدنی	قانون - در جامعه اسلامی افراد چه وظیفه ای دارند
	تاریخ	قیام امام حسین (ع)
عزت	مدنی	استقلال - آزادی - جمهوری اسلامی
تفکر	فارسی	داستان یک بیمارستان
خود آگاهی	فارسی	این گونه باشیم

جدول شماره ۳- طرح آموزش آداب ومهارت های زندگی اسلامی ((طرح کرامت)) پایه ششم

پایه ششم
واحد کار

[]

یاد خدا
امید واری
راز داری
آبرو داری
امر به معروف
حل مساله
تفکر نقاد
تفکر خلاق
من کیستم

دانشگاه فرنیکیان
پروین شهید باشتی آزاد مشهد

منابع و مآخذ:

- اسکندری، حسین (۱۳۸۳). تربیت پنهان، تهران: انتشارات تزکیه
- اکبری زاده، علی (۱۳۷۵). کودکان و مهارت های اجتماعی. مجله پیوند، شماره ۲۰۸
- بتول، سبزه علی سنجانی (۱۳۸۴). "آشنایی با برنامه های آموزش مهارت های زندگی"، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۲۸، پاییز
- دادستان، پریخ (۱۳۷۶). روان شناسی مرضی تحولی، تهران: سمت
- راکسلر، الکساندر و حداد وادی (۱۳۸۴). فناوری برای آموزش: قابلیت ها، پارامترها و چشم اندازها، ترجمه محمدرضا سرکار آرائی و علی رضا مقدم، تهران: نشر نی
- رمضان خانی، علی و همکاران (۱۳۷۸). بررسی وضعیت آموزش مهارت های زندگی در نظام آموزش و پرورش، گزارش تحقیق دفتر یونسف در ایران و دفتر مطالعات بین المللی وزارت آموزش و پرورش.
- رؤوف، علی (۱۳۷۶). یادگیری گنج درون، تهران: انتشارات تزکیه
- سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷). برنامه آموزش مهارت های زندگی، مترجم ربابه نوری قاسم آبادی و همکاران، تهران: انتشارات معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی.
- سرکار آرائی، محمد رضا (۱۳۷۸). آموزش و پرورش در قرن ۲۱ مجله پیوند، شماره ۲۴۱
- شافعی، رضا، احمدی، کیومرث (۱۳۹۲). مسئولیت پذیری اجتماعی سازمانی: مفاهیم، نظریه ها، الگوها و کاربردها، انتشارات سمت
- فتی لادن و همکاران (۱۳۸۵). راهنمای عملی برگزاری کارگاه های آموزش مهارت های زندگی، تهران، انتشارات دانژه
- کریسین. ال. کلینکه. مهارت های زندگی. ترجمه، شهرام محمد خانی (۱۳۸۰) ج دوم، تهران: انتشارات اسپندهنر
- کریسین. ال. کلینکه. مهارت های زندگی تهران: انتشارات اسپندهنر
- کیامنش، علیرضا و همکاران (۱۳۷۸). ارزشیابی پروژه آموزش دختران شاغل روستایی، تهران: سازمان نهضت سواد آموزی و صندوق کودکان ملل متحد (یونسف)
- کیانی، قربان (۱۳۸۴). "مدرسه، بستر مهارت های زندگی"، مجله رشد مشاور مدرسه، شماره ۱، پاییز
- میرطاهر، سیدرضا (۱۳۸۴). "مهارت های زندگی"، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۲۸، پاییز

نظری نژاد ، محمد (۱۳۷۵) . رشد اجتماعی کودکان ، مشهد : انتشارات آستان قدس رضوی

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۹) . تعلیمات اجتماعی پایه چهارم دبستان. تهران : اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱) . تعلیمات اجتماعی پایه پنجم دبستان. تهران : اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی

وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱) . تعلیمات اجتماعی پایه ششم . دبستان تهران : اداره کل چاپ و توزیع کتابهای درسی



Article Title

- . Surveying the internship curriculum and its role in teacher training.
- . Surveying the growth factors and declining creativity in teaching procedure.
- . Surveying the contents of sociology textbooks in second grade of primary school based on life skills and preventing social problems.
- . The capability of virtual teaching aids for teacher training and professional development of teachers
- . Cultural, social and economical training of students based on teacher management.

Article Title

1. Surveying the internship curriculum and its role in teacher training.
2. Surveying the growth factors and declining creativity in teaching procedure.
3. Surveying the contents of sociology textbooks in second grade of primary school based on life skills and preventing social problems.
4. The capability of virtual teaching aids for teacher training and professional development of teachers
5. Cultural, social and economical training of students based on teacher management.

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
پردیس شهید باهنری نیریز (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 فرورفتگی 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 Cfu.nashrie@chmail.ir 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.

ضمناً:

هیچ تصویر زمینه یا نوشته ای در بکگراند نباشد.

Style ها را در عناوین و یا متون تغییر ندهید همه در حالت Normal باشد