



دیدار با خود زیست و پنج ساله
گشت و گذاری در دانشکده
نامه جانا مورلون به دانشجویان دانشگاه شیراز
گفت و گو با دکتر مرتضی براتی به بهانه چاپ کتاب « دیده اما نشنیده »
من یک مددکار اجتماعی هستم
گشت و گذار در فضاهای تجربه معنوی کودکان
آشنایی با ریات گفت و گوی جی پی تی (Chat GPT)
پنج نکته درباره احساسات که امید داشتیم والدینم به من می آموختند
تجربه تحصیل در انگلیس از دریچه نگاه یک دانش آموز نوجوان
طبیعت شهر من در قاب پایان نامه ام
آموزش برای "تنها یک زمین"
نبض حیات تعلیم و تربیت



وَلَا تَمْشِي فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّكَ لَن تَخْرِقَ الْأَرْضَ وَلَن تَبْلُغَ الْجِبَالَ طُولًا

در روی زمین با تکبر راه مرو که قادر نیستی زمین را بشکافی و طول قامتت به کوهها نمی رسد

سوره الاسرا
آیه ۳۷

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دو فصلنامه علمی دانشجویی آوای تربیت دانشگاه شیراز

سال پنجم، شماره ششم، بهار و تابستان ۱۴۰۲

صاحب امتیاز: انجمن علمی علوم تربیتی دانشگاه شیراز

استاد مشاور: جناب آقای دکتر امین ایزدپناه

مدیر مسئول: زهرا هوشیار

سردبیر: مهسا پوست فروش فرد

طراح و گرافیکست: زکيه هزاره‌ای، ساناز زارع

ویراستار فنی: عثمان یاراحمدزهی و زهرا هوشیار

ویراستار محتوایی: زهرا هوشیار، مهسا پوست فروش فرد، فاطمه عباسی و محمد هادیان شیرازی

طراح جلد: عباس بهرامی پور

هیئت تحریریه:

دکتر قدرت اله خلیفه، دکتر سوزان حبیب، کامران شهبازی، مهسا ترابی، مهسا پوست فروش فرد، زهرا هوشیار، فاطمه عباسی، محمد هادیان شیرازی، مریم صفری سهل آبادی، رضوان محمدی، زهرا ابوالحسنی، زهرا پیرمردادیان، هستی عارفی، سیما درخشنده، فاطمه دهخدا، محمدرضا نجفی، نرگس امامی‌زاده، حسین فاریابی، عرشیا عمرانی‌فر، فاطمه پاکدل، مائده چهارخطی، هانیه علیشیر، فائزه علیزاده، امیرحسین احمدشاهی، مرتضی یوسفی، ستاره ربیعی، عثمان یاراحمدزهی، نگین بهمنی‌فرد، فروزان اقبال‌پور، ایمان روزیان، کیهان آرمیده.

تشکر:

سپاس‌ها و قدردانی خود را روانه به سوی تمام کسانی می‌کنیم که در تهیه، تدوین و تنظیم نشریه ما را یاری رساندند. از دکتر امین ایزدپناه، استاد مشاور انجمن علمی که راهنمایی و مشاوره‌های ایشان راه‌گشای مسیر تهیه نشریه و تعالی‌بخش کیفیت آن بوده، قدردانی ویژه داریم. از اساتید عزیز و بزرگوار دکتر بهرام جوکار، دکتر بابک شمشیری، دکتر مهدی محمدی، دکتر ستاره شجاعی، دکتر قربان همتی علمدارلو و دکتر قدرت‌اله خلیفه و همچنین دکتر سوزان حبیب که در تهیه بخش‌های مختلف نشریه، افتخار دادند و ما را همراهی کردند، سپاس فراوان داریم. همچنین از آقای عثمان یاراحمدزهی، فعال اجتماعی و کارشناس علوم تربیتی و نیز از تمام اعضای فعال و شورای مرکزی انجمن علمی علوم تربیتی دانشگاه شیراز سپاسگزاریم.

پل ارتباطی: ۰۹۱۷۳۲۸۵۸۵۵ زهرا هوشیار

شماره مجوز: ۵۰۳ / ک ن ش

ایمیل: oloomtarbiati.shz@gmail.com



فهرست

راهنمای نگارش	۵
سخن استاد مشاور انجمن علمی	۶
سخن مدیرمسئول	۸
سخن سردبیر	۱۰
مقاله‌ها	۱۱
نگاهی به موک و رویکردهای آموزشی ارائه شده در آن	۱۲
آموزش برای «تنها یک زمین»	۱۹
دیدار با خود بیست‌وپنج ساله؛ نگاهی به پایان‌نامه ارشد «امکان ارائه فلسفه دین برای کودکان با تمرکز بر علم و دین»	۲۳
تاثیر واسازی دریدا بر تعلیم و تربیت	۳۳
بررسی چالش‌های آموزش مجازی معلمان در دوران شیوع ویروس کرونا	۳۸
ذهن، مغز، تربیت	۴۸
جستاری درباره دیالکتیک هگل، خاستگاه پداگوژی برای رهایی پائولو فریره	۵۳
پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس خودتعیینی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری	۵۷
نارنج: فلسفه رنج در زندگی با محوریت آیات قرآن کریم	۶۸
معلم و متعلم در اندیشه‌های تربیتی توران میرهادی	۷۴
سندروم تورت: علائم، درمان و آموزش عمومی در مبتلایان	۸۲
تقابل سنت و مدرنیته در خانواده سنتی مسلمانان ایرانی	۸۹
ترجمه‌ها	۹۷
گشت‌وگذار در فضاهای تجربیات معنوی کودکان: تأثیر سنت (ها)، چندرشته‌ای بودن و ادراک‌ها	۹۸
عاملیت، خودمختاری و خودتعیینی پرسش از مفاهیم کلیدی مطالعات کودکی	۱۰۵
فلسفه تعلیم و تربیت در [دوره] کلیدی جدید: آینده فلسفه تعلیم و تربیت	۱۱۱
چه چیزی می‌توان از انجام بازی‌های دیجیتال خارج از زمان مدرسه یاد گرفت؟	۱۲۲
۵ نکته درباره احساسات که امید داشتم والدینم به من می‌آموختند	۱۳۳

یادداشت‌های تخصصی ۱۳۶

- آشنایی با ربات گفتگوی جی‌پی‌تی (Chat GPT)، مزایا، معایب و کاربردهای آن ۱۳۷
- اهمیت توجه به تفاوت‌های فردی در روش‌های تدریس و روابط معلم و دانش‌آموزان ۱۴۲

مصاحبه‌ها ۱۴۶

- گوش دادن، جایی برای شروع عشق و راهی برای عبور از مرزهای کودکی و بزرگسالی ۱۴۷
- کودکی کودکان در کلاس درس ۱۵۳

تجربه‌نگاری ۱۶۰

- فسنجان با طعم فلسفه ۱۶۱
- زاده دانشگاه ۱۶۶
- طبیعت شهر من در قاب پایان‌نامه‌ام ۱۶۷
- در یک مدرسه انگلیسی چه خبر است؟ تجربه تحصیل در انگلیس از دریچه نگاه یک دانش‌آموز نوجوان ۱۷۰

رویدادها ۱۷۴

- من یک مددکار اجتماعی هستم ۱۷۵
- روز جهانی تنوع زیستی ۱۸۰
- تعطیلات نوروزی و تربیت! ۱۸۲
- مقام استاد در افلاک شعر ۱۸۳
- نگاهی به موزه تاریخ طبیعی شیراز ۱۸۵

گشت و گذار در دانشکده ۱۸۸

- گشت و گذار مجازی ۱۸۹
- گشتی در رشته‌ها - رشته فناوری آموزشی ۱۹۴
- گشتی در رساله‌های دانشکده ۱۹۶
- گشتی در تازه‌های نشر دانشکده ۱۹۷
- گشتی در حوزه ادب ۲۰۱
- گشتی در فعالیت‌های انجمن ۲۰۶

این فرمت، نمونه‌ای پیشنهادی است که علاقه‌مندان می‌توانند برای ارسال مقالات خود به نشریه آوای تربیت از آن استفاده کنند. در صورتی که مقاله شما فرمت خاصی دارد و بنا بر نوع کار یا روش پژوهش نمی‌توانید از این فرمت استفاده کنید، تیم نشریه آوای تربیت از مقاله و پژوهش شما با فرمت ویژه خودتان استقبال می‌کند.

عنوان مقاله را اینجا وارد کنید (14 B Titr)
نام و نام‌خانوادگی نویسنده اول (نویسنده مسئول) (Bold 12 B Nazanin)
مشخصات نویسنده اول (دانشگاه/سازمان/موسسه، سمت، رایانامه) (12 B Nazanin)
نام و نام‌خانوادگی نویسنده دوم
مشخصات نویسنده دوم (دانشگاه/سازمان/موسسه، سمت، رایانامه)

چکیده

متن چکیده با قلم 14 Nazanin B نوشته شود و در کمتر از ۲۰۰ کلمه تنظیم شود.

واژگان کلیدی

واژگان کلیدی، بین ۳ تا ۵ واژه باشند و با ویرگول یا نقطه از هم جدا شده باشند.

متن اصلی

از اینجا به بعد، متن مقاله را در قالب پارگراف‌های پشت سر هم ارائه نمایید و هر کجا شماره بند یا زیربند جدیدی لازم بود؛ قبل از آن یک خط خالی قرار دهید. فاصله خطوط به صورت Single و بدون فاصله اضافی After و Before باشد. برای متن عادی فارسی، از فونت Nazanin B شماره ۱۴ و برای متن عادی انگلیسی، از فونت Times New Roman شماره ۱۲ استفاده شود. برای عنوانها، مانند متن عادی فقط به صورت پررنگ (Bold) استفاده شود. متن نهایی، حدود ۳۰۰۰ تا ۴۰۰۰ کلمه باشد.

ساختار کلی

در ادامه، پژوهش‌های انجام شده و مرتبط با موضوع (در صورت وجود) معرفی می‌شوند.

فایل مقاله را در نرم‌افزار MS word تهیه کنید و طبق توضیحات این فایل آماده شده باشد. علاوه بر ساختار، از عدم وجود هرگونه اشتباه تایپی مطمئن شوید. این ترتیب از رایج مطالب را رعایت کنید: عنوان، مشخصات نویسندگان، چکیده، کلمات کلیدی، متن اصلی مقاله (شامل مقدمه و بیان مسأله، مبانی نظری، مرور پیشینه‌ها، روش‌شناسی، یافته‌ها، نتیجه‌گیری)، منابع و پیوست.

۳. یافته‌های پژوهش

با توجه به مسأله، هدف و پرسش‌های مطرح شده در پژوهش، یافته‌ها در این بخش تشریح گردد.

۴. نتیجه‌گیری

در این بخش، نکات مهم انجام شده در کار به صورت خلاصه مرور شود و نتایج به دست‌آمده توضیح داده‌شوند. در پایان بخش می‌توان به محدودیت‌های پژوهش پرداخت یا پیشنهادهای پژوهشی جدید را مطرح کرد.

۵. منابع

منابع پایانی (و همچنین درون متن) به شیوه‌ی APA نوشته شوند.

فصلنامه در رد یا قبول، ویرایش، تلخیص یا اصلاح مقاله‌های دریافتی آزاد است. اصلاح و خلاصه کردن مطالب با نظر نویسندگان انجام می‌شود و مسئولیت صحت محتوای مقالات به عهده‌ی نویسندگان است. نویسنده، مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تایید مطالب آن نیست.

هرگونه استفاده از محتوای این نشریه باید با اطلاع صورت گیرد و اخلاقی است که در صورت استفاده از مطالب، به آن ارجاع داده شود.

عنوان بخش‌ها

عنوان بخش‌ها را به ترتیب از ۱ شماره‌گذاری کنید. سپس زیر بخش‌ها به صورت ۱،۱، ۲،۱ و ... شماره‌گذاری شوند. عناوین پیشنهادی برای فرمت مقالات علمی در ادامه معرفی شده‌اند. اگر بسته به موضوع و روش، ساختار دیگری برای مقالات خود ارائه کرده‌اید باز هم می‌توانید پژوهش و آثار خود را به رایانامه نشریه ارسال بفرمایید تا بعد از داوری، برای چاپ تصمیم‌گیری شود.

۱. مقدمه و بیان مسأله

در مقدمه و بیان مسأله، به طرح و تشریح مسأله و مفاهیم بررسی‌شده پرداخته شود و در انتهای این بخش هدف و پرسش‌های مقاله مشخص گردد.

۲. مبانی نظری مقاله و مرور پیشینه‌ها

در این بخش به صورت مختصر و مفید، نظریه‌های مبنای پژوهش و چارچوب یا پیشینه نظری مطرح می‌شود و



نبض حیات تعلیم و تربیت

یادگیری یکی از نشانه‌های زنده بودن یک ارگانیسم است و هر چه این یادگیری پیچیده‌تر، پویاتر و پیوسته‌تر باشد، آن ارگانیسم و حیاتش نیز پیچیده‌تر می‌شود. زندگی و یادگیری نسبتی مستقیم با هم دارند و کسی نیست که بتواند ادعا کند در طول حیاتش از جایی به بعد دیگر نیازمند یادگیری‌های جدید نیست. دوران همه‌گیری کرونا بار دیگر به همه ما یادآوری کرد که چگونه گاه در جریان زیست‌مان با وضعیت‌هایی چنان غیرعادی روبرو می‌شویم که بخش بزرگی از ساختار شناختی‌مان نیازمند بازنگری و بازسازی می‌شود.

فرایند مداوم یادگیری، نیادگیری و بازیادگیری چیزی است که ما را پویا و منعطف نگاه می‌دارد؛ چرخه‌ای که لازم است خود را نسبت به اهمیت آن همواره هشیار و آگاه نگاه داریم. اندیشیدن فرایند لازم و حاکم بر این چرخه است، اما نوع اندیشیدن نیز مهم است. به تعبیر هایدگر، آدمی دو گونه اندیشیدن محاسبه‌گرایانه و تأملی را در رویارویی با جهان به کار می‌بندد، البته بیشتر اولی را. تفکر محاسبه‌گرایانه ما را حاکم بر چیزهای این جهان می‌بیند و هدفش منفعت مادی و بهره بردن هر چه بیشتر از چیزها است. اما تفکر تأملی، جهان و چیزهای آن را به گونه‌ای دیگر می‌بیند؛ چیزها فارغ از ما وجود دارند و باید بگذاریم آن گونه که هستند بر ما پدیدار شوند.

به زبان ساده در اندیشیدن به شیوه تأملی چیزها را مصادره و هستی آنها را ضایع نمی‌کنیم. به گمان من، همه‌گیری کرونا ضرورت نوع دوم اندیشیدن، یعنی اندیشیدن تأملی، را به همه ما گوشزد کرد. آنچه ما انسان‌ها به واسطه نگاه سلطه‌گرایانه در ابعاد مختلف زندگی‌مان موجب شده و می‌شویم (در کار تعلیم و تربیت، در مواجهه با طبیعت، در

می‌کنم. عرشیا عمرانی‌فر، دبیر انجمن علمی علوم تربیتی، و دیگر اعضای انجمن نیز با حضوری شدن آموزش دانشگاهی، نقش قابل توجهی در ایجاد فضایی برای اندیشه و کنش فرهنگی و علمی در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی داشتند و تلاش ایشان شایسته قدردانی است. و سرانجام، از همه همکاران، دانش‌آموختگان و دانشجویانی که مقاله‌ها و آثار ایشان به ثمر رسیدن این شماره نشریه را ممکن ساخت، سپاس‌گزارم.

امین ایزدپناه

مشاور انجمن علمی علوم تربیتی
اردیبهشت ۱۴۰۲ خورشیدی

برخورد با دیگران متفاوت از ما، در برخورد با گونه‌های دیگر حیات و غیره) نمی‌تواند ادامه یابد. این راه، پایان روشنی ندارد و باید در پیمودن دوباره این مسیر اندیشید؛ اندیشیدنی عمیق برای درس گرفتن از اشتباهات. شاید لازم نیست همیشه همه توان ما صرف شناختن از نوع تسلط، غلبه و سروری یافتن باشد. شاید بهتر است خیلی وقت‌ها به خودمان اجازه دهیم یادگیری به شکل صلح‌آمیزتر و آفریننده‌تری در ما متجلی شود. به تعبیر سهراب سپهری «کار ما نیست شناسایی راز گل سرخ، کار ما شاید این است که در افسون گل سرخ شناور باشیم».

مهسا پوست فروش‌فرد، در سخن سردبیر، به کتاب صدای غذا خوردن یک حلزون وحشی اشاره کرده و من هم بی‌ربط ندیدم به مستند معلم اختاپوس من (۲۰۲۰) اشاره کنم. این مستند نمونه‌ای است بی‌نظیر از یادگیری انسان از موجودی که شاید در نگاه اول ضعیف، آسیب‌پذیر و کم‌اهمیت به نظر می‌آید، اما آنچه از مشاهده و تمرکز بر زندگی‌اش بر ما هویدا می‌شود ما را حیرت‌زده و سرشار از حس احترام می‌کند. آموختن زندگی از یک هشت‌پا با آن عمر کوتاه - در حالی که چنان به او نزدیک می‌شویم که هستی و نیستی‌اش به شکل معناداری برای ما اهمیت پیدا می‌کند - همان «شناور شدن در افسونی» است که باید یاد بگیریم.

یادگیری نبض حیات تعلیم و تربیت است. یادگرفتن و استمرار آن شاخصی است برای اینکه بدانیم هنوز تعلیم و تربیت جریان دارد و این امیدوارمان می‌کند به زایش، آفرینش و آزادی. به‌عنوان یک معلم و مشاور انجمن علمی علوم تربیتی از دانشجویانم آموخته‌ام و آن‌ها را قلب تپنده دانشگاه می‌دانم. این شماره مجله به همت همه کسانی که نامشان در شناسنامه این شماره آمده تولد یافته و میوه همکاری جمعی از دانشجویان آگاه و پویا است. از زهرا هوشیار که در میانه همه مسئولیت‌های دانشجویی و مادری‌اش، سمت مدیر مسئولی نشریه را با دقت و نظم همیشگی‌اش پذیرفت و همین‌طور مهسا پوست‌فروش‌فرد که به‌عنوان سردبیر مجله همراه و همفکر شد تشکر

به نام یگانه پرودگار مهربانم

همه ما، چند سال گذشته را متفاوت به سر کردیم و اکنون مدتی است تجربه‌های پسا کرونا را آغاز کرده‌ایم. نمی‌دانم کدام قسمت از آن سال‌ها را بتوانیم به فراموشی بسپاریم اما موظفیم قسمت‌های بالارزش آن را در یاد نگه داریم و امانت‌دار آموزه‌های آن باشیم. از تجربه همه‌گیری این چند سال که هنوز ردی از خودش برجای دارد، به نظرم دو یادگاری ارزشمند در نزد ما می‌تواند به امانت بماند تا کیفیت زندگی‌مان را بهتر و آینده نامشخص را کمی روشن کند.

تجربه در قرنطینه بودن، از آدم‌ها دورمان کرده بود؛ چه از عزیزان و دوستان مان و چه از تمامی افرادی که فکر می‌کردیم بود و نبودشان برایمان فرقی ندارد. دوری، و صبوری بر این دوری، بر ما آشکار کرد که بودن **دیگری**، معنا می‌دهد به بودنمان و چونان ماهی که بر خشک اوفتاده باشد قیمت دانستیم آب را و اکنون آماده شده‌ایم تا شیوه‌ای متفاوت در پیش بگیریم و من فکر می‌کنم که گرفته‌ایم. این مقدمه را گفتم تا به اینجا برسیم که تجربه این روزها را قدر بدانم. آنچه در میان مردمان این مرز و بوم در جریان است و گویی دارد شکل دیگری به جامعه می‌دهد. تجربه درک تفاوت‌ها؛ درک و پذیرش دیگری بودن انسانی که در کنار من و در جامعه‌ای که من هستم زیست می‌کند. تجربه‌ای که رنگ‌های متفاوتی بر چهره جامعه زده و آن را زیباتر کرده، تنوع و تکثری که نماد جامعه شده و به آن هارمونی بخشیده است. امانتی که امروزه در دستان ماست و می‌تواند زیست فردی و اجتماعی ما را کیفیتی دیگر ببخشد.

اما امانت دیگری که همه ما بر آن واقف هستیم و تجربه سال‌های کرونایی به ما هدیه داد، بازگشت به طبیعت است. طبیعتی که به

مادرانگی‌اش می‌شناسیمش. مادر طبیعت، آن دیگری فراموش شده‌ای که با قرنطینه بودن ما، فرصت بروز یافت و نشانه‌هایی بر ما ارزانی کرد تا دوباره او را ببینیم و به بودنش بیندیشیم. افرادی، اگرچه اندک، هستند که این دوبارگی طبیعت را غنیمت دانسته و برای بهبود شرایط، گام نخست را با دست برداشته‌اند! آن‌ها دست برداشته‌اند؛ از اموری که آسیب می‌زند به پیوستگی طبیعت و انسان، از فعالیت‌هایی کوچک اما مخربی که می‌دانند باید تمام شود. این را از آنجا می‌گویم که اخیراً درباره افزایش توجه به پسماند صفر می‌خواندم. اگرچه آب‌باریکه‌ای باشد اما با پیوستن بیشتر و بیشتر انسان‌ها به این جریان «از دست برداشتن‌ها» می‌توان امیدوار بود به اینکه نوع انسان فهمیده است باید طبیعت را در بازسازی خودش همراهی کند و ما نیز می‌توانیم با کسب آگاهی‌ها در این زمینه گام‌های کوچکمان را با گرفتن دستان مهربان مادر طبیعت آغاز کنیم و راه‌رفتن همسو با او را بیاموزیم؛ راه‌رفتنی آهسته و پیوسته حتی اگر به آهستگی و آرامی گام‌های حلزونی باشد که از کوه فوجی بالا می‌رود!

اما اصل سخن روبرو شدن با این پرسش است که آموزش را چه کنیم؟ آیا می‌توان از آموزشی سخن گفت که تنوع و تکثر را در بر بگیرد و دیگری‌ها را به رسمیت بشناسد، به ویژه طبیعت که در همین سال‌های اخیر رخ نمایان کرد و به دیگری بودنش اعتراض کرد؟ شاید بهتر است پاسخ دادن به این پرسش‌ها را بنیانی‌تر بررسی کنیم و قبل از هر توجه و اقدام به عمل، اندیشه را به اندیشه بکشانیم! و بیندیشیم که چه نوع تفکری برای بنا نهادن آموزشی همسو با شرایط جدید نیاز داریم.

نشریه پیش رو با صحبت از «آموزش برای تنها یک زمین»، گامی آرام و کوچک چونان حلزون برداشته تا قبل از

انقراض ششم مخاطبانش را دعوت به بازاندیشی در آموزش کند که به گمانم بهتر است همسو با اندیشه و تفکری دوباره در موقعیت خودمان در کیهان باشد؛ کیهانی که می‌دانیم تنها یک زمین در قلب خود دارد و زمینی که تنها مادر نوع بشر و انواع دیگر است.

آنچه در این شماره از نشریه پیش روی شماست، حاصل زحمات گروهی از افراد پرشور، مشتاق و امیدوار است که دوران پسا کرونا را با حرکتی نو آغاز کرده‌اند. اگرچه تقدیر از همراهی ایشان زمانی مناسب می‌طلبید اما قدردان حضور و همراهی‌شان هستیم. سپاس ویژه دارم از استاد مشاور انجمن، دکتر امین ایزدپناه که اعتماد خویش را بر ما ارزانی داشتند تا آنچه در توان داریم به نمایش درآورده و اندیشه‌ها و دانسته‌هایمان را با دیگران به اشتراک بگذاریم. قدردان حضور پررنگ و دلنشین دوست و همراه عزیزم، مهسا پوست‌فروش فرد هستیم که گام به گام در کنارم بود تا نشریه به ثمر بنشیند. از تمامی اساتید عزیز و بزرگوار، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان و همچنین دوستان جدیدم در انجمن علمی علوم تربیتی و نیز دیگر افرادی که هر کدام به نحوی همراه بودند، سپاس گزارم و از پروردگار مهربان و لطیف، برایشان بهترین روزی‌ها و نعمت‌ها را می‌طلبم.

زهرا هوشیار

اردیبهشت ۱۴۰۲



«حلزون! از کوه فوجی بالا برو! اما آرام، آرام!»
هایکوی ژاپنی

(چگونه فرایند یادگیری با مواد مختلف تدریس درهم تنیده است؟)، آهسته می‌زید (چگونه می‌توان سرعت یادگیری را دوباره تنظیم نمود؟) و غیره.

چند ماه پیش به ثمر رسیدن این شماره بسیار دشوار به نظر می‌رسید؛ اما با تغییر نگاه به «مجله آوای تربیت به مثابه تلاشی برای گشودن زاویه‌های جدید جهت آموختن»، این اتفاق آرام آرام و با سرعت متناسب با خودش، رخ داد و سرانجام ما به قلعه این کوه رسیدیم. البته که این کار بدون هم‌نوردی یاران موافق و اساتید گرامی ممکن نمی‌شد که جا دارد از تمامی ایشان تشکر کنم. همچنین از استاد مشاور مجله، دکتر امین ایزدپناه، سپاسگزارم که رد اثرشان در جای جای مجله حاضر است. نکته پایانی آنکه شاید وظیفه ما ساکنان عصر سرعت - که کرونا تلاش کرد اندکی از آن بکاهد ولی به گمانم موفق نبود - همین تلاش برای یافتن زاویه‌های جدید در جهت آموختن باشد. چرا که یادگیری که معنابخش مسیر ماست، دقیقاً در زمان‌ها و مکان‌هایی رخ می‌دهد که کسی انتظارش را ندارد: در ملاقات یک حلزون و گوش سپردن به صدای غذا خوردن وی! امید است که مطالب پیش روی، برای شما نیز گشاینده زاویه‌های جدیدی جهت آموختن باشد.

صدای غذا خوردن یک حلزون وحشی، تأمل‌برانگیزترین کتابی بود که در سال ۱۴۰۱ خواندم؛ داستان زندگی الیزابت، زنی که به دلیل بیماری مجبور می‌شود زندگی پرتحرک گذشته خود را رها کرده و سبک جدیدی از زیستن را تجربه کند: در تخت ماندن! همین موضوع باعث می‌شود که توجهش به دیگر زوایا برای نگرستن به زندگی و یادگیری جلب شود: نگرستن از روزن چشم حلزون و آموختن از او! اما به راستی از یک حلزون چه می‌توان آموخت؟! از سوی دیگر، حین آماده کردن مطالب مجله که مصادف شده بود با وارد شدن به دوره پسا کرونا، موضوعی فکر من را به خود مشغول ساخت که از معنای به ثمر رساندن کار مجله در این دوره پرسش می‌کرد!

دوره‌ای که اکثر ما مثل الیزابت مجبور شدیم با زندگی گذشته خود خداحافظی کرده و وارد مرحله جدیدی از زیستن شویم و حال شاید دو انتخاب پیش رویمان باشد: چسبیدن به گذشته یا یافتن زاویه جدیدی برای یادگیری و ادامه دادن. اگر انتخاب شما گزینه دوم باشد، با هم، هم مسیر خواهیم بود؛ ولی این زاویه جدید چه می‌تواند باشد؟ در کنار تمام مواردی که ممکن است به ذهنتان خطور کند، من هم گزینه آموختن از یک غیرانسان را روی میز می‌گذارم: «یک حلزون»!

مهسا پوست فروش فرد
بهار ۱۴۰۲



کرین موریس، پیشگام حوزه تعلیم و تربیت، در مقاله خود «یادگیری با آهنگ یک حلزون»، چشمانمان را به ظرفیت‌هایی در حوزه آموزش و یادگیری می‌گشاید که غیرانسانی چون حلزون به ما ارزانی می‌دارد: حلزونی که رد خود را هنگام گذر باقی می‌گذارد (رد چه آثاری در فرایند یادگیری باقی می‌ماند؟)، صدفی مارپیچی دارد (چه می‌شد اگر یادگیری هم چندجهتی و مارپیچی بود؟)، حین حرکتش با مواد مختلف درگیر می‌شود

مقاله‌ها

- ۱۲ **نگاهی به هوک و رویکردهای آموزشی ارائه شده در آن**
- ۱۹ **آموزش برای «تنهایک زمین»**
- ۲۳ **دیدار با خودبیت و پنج ساله: نگاهی به پایان نامه ارشد «امکان ارائه فلسفه دین برای کودکان با تمرکز بر علم و دین»**
- ۳۲ **تاثیر واکازی در یادپر تعلیم و تربیت**
- ۳۸ **بررسی چالش‌های آموزش مجازی معلمان در دوران شیوع ویروس کرونا**
- ۴۸ **ذهن، مغز، تربیت**
- ۵۳ **جستاری درباره دیالکتیک هگل، خاستگاه پداگوژی برای رهایی پائولو فریره**
- ۵۷ **پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس خودتعیینی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری**
- ۶۸ **نارنج: فلسفه رنج در زندگی با محوریت آیات قرآن کریم**
- ۷۴ **معامّ و متعامّ در اندیشه‌های تربیتی توران میرهادی**
- ۸۲ **سندروم تورنت: علائم، درمان و آموزش عمومی در مبتلایان**
- ۸۹ **تقابل سنت و مدرنیته در خانواده سنتی هلمانان ایرانی**



نگاهی به موک و رویکردهای آموزشی ارائه شده در آن



قدرت اله خلیفه

عضو هیات علمی بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
ghodratkhalife@yahoo.com

چکیده

دوره‌های موک احتمالاً مهمترین عامل نوظهور در زمینه یادگیری الکترونیکی در سال‌های گذشته هستند که اخیراً توجه زیادی را به ویژه در دانشگاه‌های پیشرو به دست آورده و در حال حاضر به عنوان یک فرم بسیار امیدوارکننده آموزش در نظر گرفته می‌شوند. از همین رو، وقت آن فرا رسیده است که با دقت بیشتری به بررسی موک‌ها، ویژگی آن‌ها، انواع موک و رویکردهای آموزشی به کار رفته در آن‌ها پردازیم.

واژه‌های کلیدی: یادگیری الکترونیکی، موک، تدریس، یادگیری.

۱- مقدمه

رسمی ورود، محدودیت مشارکت و رایگان تعریف می‌کند. از نظر جوزف و نات^۴ (۲۰۱۳) شاخص‌های چهارگانه موک شامل: گسترده، آزاد، درون خطی و دوره آموزشی هستند. مشخصه "گسترده" به مقیاس اطلاق می‌شود و عبارت است از اعطای فرصت شکل‌گیری ارتباط میان شرکت‌کنندگان. مشخصه "آزاد" صرفاً تداعی کننده معنای رایگان نیست، بلکه به معنای دسترسی آزاد، برنامه‌های درسی آزاد و حصول بازده‌های یادگیری خودمحور می‌باشد. مشخصه "درونخطی" بدان معناست که مطالب آموزشی به وفور در محیط اینترنت قابل دسترسی هستند و مشخصه "دوره آموزشی" به ساختار یک واحد درسی درونخطی اشاره دارد. در یک مطالعه دیگری که توسط کندی^۵ انجام شده است، اشاره شده است که موک از نظر لغوی به معنی دوره‌های انبوه یا همگانی درون خطی آزاد

قرن بیستم را عصر تغییرات شتابان در علم و تکنولوژی می‌نامند. یادگیری از راه دور، منابع آموزشی باز، برنامه‌های کامپیوتری آموزشی و اخیراً دوره‌های همگانی آموزش آزاد درون خطی^۱ (موک) از جمله این تغییرات تکنولوژیکی هستند (کارنوسکاس و هولملوند^۲). موک یکی از پیشرفت‌های نوظهوری است که اخیراً در حیطه یادگیری الکترونیکی به وقوع پیوسته و کشورهای توسعه‌یافته در طراحی و اجرای آن کوشیده‌اند (معینی‌کیا و همکاران، ۱۳۹۵). طبق تعریف دیکشنری آکسفورد موک به «دوره تحصیلی رایگان ارائه شده از طریق اینترنت به تعداد زیادی از افراد» گفته می‌شود. گائیل^۳ (۲۰۱۴) دوره‌های برخط آزاد انبوه را به صورت دوره‌های برخط بدون الزام

4. Joseph & Nath
5. Kennedy

1. Massive Open Online Course (MOOC)
2. Karnouskos & Holmlund
3. Gaebel

است. به صورت درون خطی (بدین معنی که هر جا اینترنت در دسترس باشد امکان حضور در این دوره‌ها وجود دارد) به وقوع می‌پیوندند، همچنین واژه انبوه به این معناست که عموماً تعداد زیادی شرکت‌کننده) دانشجویان، اساتید و ... (در آن شرکت می‌کنند و اکثر این دوره‌ها به صورت رایگان برای هر فردی قابل استفاده است.

۲- تاریخچه موک

تاریخچه‌ی شکل‌گیری موک، به مفهوم نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی و نهضت منابع آموزشی آزاد برمی‌گردد (رضایی و همکاران، ۱۳۹۶). طبق نظریهٔ ارتباط‌گرایی یادگیری در عصر دیجیتال به صورت فرایند شکل‌دهی به شبکه‌ها روی می‌دهد. به عبارت دیگر، «دانش و شناخت در میان شبکه‌ای از افراد و فناوری توزیع شده است و یادگیری فرایند مرتبط کردن، رشد دادن و هدایت این شبکه‌ها است» (زیمنس و تیتزبرگر^۱، ۲۰۰۹). بنابراین اگر فرصت مشارکت و تعامل برای افراد درون شبکه فراهم شود یادگیری اتفاق افتاده و دانش شکل می‌گیرد.

هر چند جورج زیمنس و استیون داوونز^۲ برای اولین بار در سال ۲۰۰۸ ایده ایجاد موک را با هدف تجربه یادگیری باز و سازنده ارائه کردند، اما اصطلاح موک برای اولین بار در همان سال توسط دیوید کورمیر^۳ از دانشگاه جزیره پرنس ادوارد^۴ ابداع شد. اما آیا موک همانطور که توسط زیمنس و داوونز وعده داده شده است، نه تنها دسترسی به یادگیری، بلکه تجربه یادگیری باز و سازنده - چیزی که در قلب اولین موک بود - را امکان‌پذیر کرده است؟

ورود این پدیده نوظهور به حوزه آموزش عالی به حدی چشمگیر بوده است که ظرف کمتر از یک دهه از عمر آن، تقریباً نیمی از دانشگاه‌های بین‌المللی از انواع متنوع آن استقبال کرده‌اند (معینی و همکاران، ۱۳۹۵). دوره‌های موک احتمالاً مهمترین عامل "نوظهور" در زمینه یادگیری الکترونیکی در سالهای گذشته هستند و اخیراً توجه زیادی را به ویژه در دانشگاه‌های پیشرو به دست

1. Siemens & Tittenberger
2. George Siemens and Stephen Downes
3. David Cormier
4. University of Prince Edward Island

آورده و در حال حاضر به عنوان یک فرم بسیار امیدوارکننده آموزش در نظر گرفته می‌شوند. از همین رو، در سالهای اخیر دانشگاه‌های بیشتری خواهان ارائه دوره‌های خود در قالب موک برای ارائه به فراگیران با طیف انتخاب گسترده هستند. در واقع آموزش آزاد، فرصت‌های جدیدی را برای نوآوری در آموزش عالی ایجاد می‌کند که نه تنها از مؤسسات برای پیاده‌سازی و اجرای ارزش‌های اساسی آموزش دانشگاهی پشتیبانی خواهد کرد، بلکه تمرکز را از سخنرانی سنتی به یادگیری فراگیر محور در آموزش عالی تغییر خواهد داد. از دیدگاه پداگوژیکی، موک پدیده‌ای است که معنای "یادگیری"، "تدریس" و "ارزیابی" را بازتعریف می‌کند و در عین حال مرزهای بین آن‌ها را محو می‌کند.

۳- ویژگی‌های موک

موک نوعی دوره آموزش آنلاین با هدف دسترسی آزاد از طریق وب و مشارکت در مقیاس بزرگ می‌باشد (حافظی‌نژاد، ۱۳۹۳، به نقل از شیخ بگلو و همکاران، ۱۳۹۵). اصطلاح موک اولین بار در سال ۲۰۰۸ ابداع شد. زمانی که توسط دانشگاه مانیتوبا در کانادا در یکی از کلاس‌هایش علاوه بر ۲۵ دانشجوی کلاس، ۲۳۰۰ دانشجوی دیگر را از سراسر کشور بصورت آنلاین و رایگان سر کلاس نشانده بود. تمام منابع درسی این کلاس به شکل آنلاین روی اینترنت بود و دانشجویان می‌توانستند به هر وسیله‌ای که دوست داشتند (وبلاگ، شبکه‌های اجتماعی و ...) در کلاس مشارکت کنند و با هم به بحث بپردازند (شیخ بگلو و همکاران، ۱۳۹۵). بعد از آن موک‌های دیگری ظهور یافت و این عبارت مخصوص کلاس‌های آنلاین دانشگاه‌های برتر شد که برای عموم روی اینترنت قرار داده شد. هم‌اکنون موک تبدیل به یکی از کلمات ادبیات آکادمیک شده و هر روز بر طرفدارانش افزوده می‌شود. در دوره‌های موک تعامل فعال چند صد تا چند صد هزار فراگیر ایجاد می‌شود که با توجه به اهداف، دانش قبلی و مهارت‌های یادگیری و منافع مشترک، مشارکت افراد سازماندهی می‌شود. از ویژگی‌های مهم موک‌ها، می‌توان به تعاملی بودن دانش، رایگان بودن، عدم اعطای مدرک رسمی، نداشتن محدودیت سنی یا مکانی خاص، آزاد بودن، نداشتن محدودیت در دانشجویان ثبت

نامی، کوتاه بودن و اختیاری بودن دوره‌ها اشاره کرد (کاپ، فورنیر و ماک^۱). برخی از ویژگی‌های موک‌ها طور مشخص عبارت‌اند از:

• دوره‌های آموزشی درون خطی؛ شامل محتوای آزاد: سخنرانی ویدئویی و ارائه اسلاید به همراه آزمون‌های کوتاه درون خطی.

• سیستم‌های پرسش و پاسخ غیررسمی که امکان شکل‌گیری تعامل نظیر به نظیر همانند تعامل میان فراگیران دارای سطوح مختلف تخصص با یکدیگر را فراهم می‌آورد.

• تحلیل‌های یادگیری که فعالیت کاربر و نتایج آزمون را شامل می‌شود و احتمالاً به واسطه آزمون‌های نظارت شده، تکمیل می‌گردد.

• اعتبار نامه‌ها یا گواهینامه‌ها و جوایز احتمالی که شان دهنده تکمیل موفقیت‌آمیز دوره‌ها یا واحدهای آموزشی یک ترم است.

• برقراری پیوند با مشخصات یادگیری فردی و مقایسه‌ای که کارکنان قادر به ارزیابی آن‌ها هستند.

• حذف محدودیت‌هایی نظیر ارائه دوره‌های آموزشی در چهارچوب‌های زمانی تعریف شده که امکان بررسی تمام محتوا به منظور پشتیبانی از نیازهای کنونی را در اختیار می‌گذارد.

• توسعه شبکه‌های نظیر به نظیر که دانشجویان، کارکنان و فارغ‌التحصیلان را در ارتباط با یکدیگر قرار می‌دهد و با مزیت‌های خاصی برای هر گروه و همچنین جریانی از فرصت‌های یادگیری طولانی مدت همراه است (گولبران و گلدینگ، ۲۰۱۴ به نقل از میرسعید و امتی، ۱۳۹۵).

۴- انواع موک

انواع مختلفی از موک از نظر گستردگی، بازبودن و آنلاین بودن وجود دارند. اما دو نوع موک که بسیار مورد توجه هستند عبارتند از:

۴-۱- ایکس موک‌ها

این نوع موک‌ها مربی - محور می‌باشند که در آن مربی وظیفه هدایت دانشی که باید کسب شود را به عهده دارد. تفاوت این نوع دوره آموزشی با دوره‌های آنلاین معمولی قابلیت دسترسی عمومی (باز) و نیز جمعی بودن آن‌هاست. ایکس موک^۲ مبتنی بر ساختار کلاس‌های سنتی است. وظیفه مربی ایجاد و هماهنگی مواد درسی است. هدف اصلی دوره انتقال موثر محتوای آموزشی به مخاطبان می‌باشد (فردریک موداوانهو^۳، ۲۰۱۶). این دوره‌ها بر روی اندازه‌پذیری یا مقیاس‌پذیری دوره‌های آموزشی تأکید دارند و کلا برداشت‌های کمی از بزرگ بودن، بازبودن، و آنلاین بودن دوره آموزشی دارند (جدول ۱ و شکل ۱).

۴-۲- سی موک‌ها

سی موک‌ها^۴ بر روابط اجتماعی و ارتباطات انسانی و تولید دانش توسط شرکت‌کنندگان تأکید دارد و فراگیر محور می‌باشد که فراگیران مطالب آموزشی مورد علاقه‌شان را انتخاب می‌کنند. مواد درسی رسمی در آن وجود ندارد و ابزارهای اینترنتی مانند وبلاگ‌ها و سیستم‌های عامل شبکه جایگزین سیستم مدیریت آموزشی سنتی می‌باشند (فردریک موداوانهو^۵، ۲۰۱۶). همچنین روند آموزش در آن مشارکتی بوده و از تعامل فراگیران دانش جدید بوجود می‌آید (جدول ۱ و شکل ۱).

1. Kop R, Fournier H, Mak

2. Extended Mooc (xMOOC)

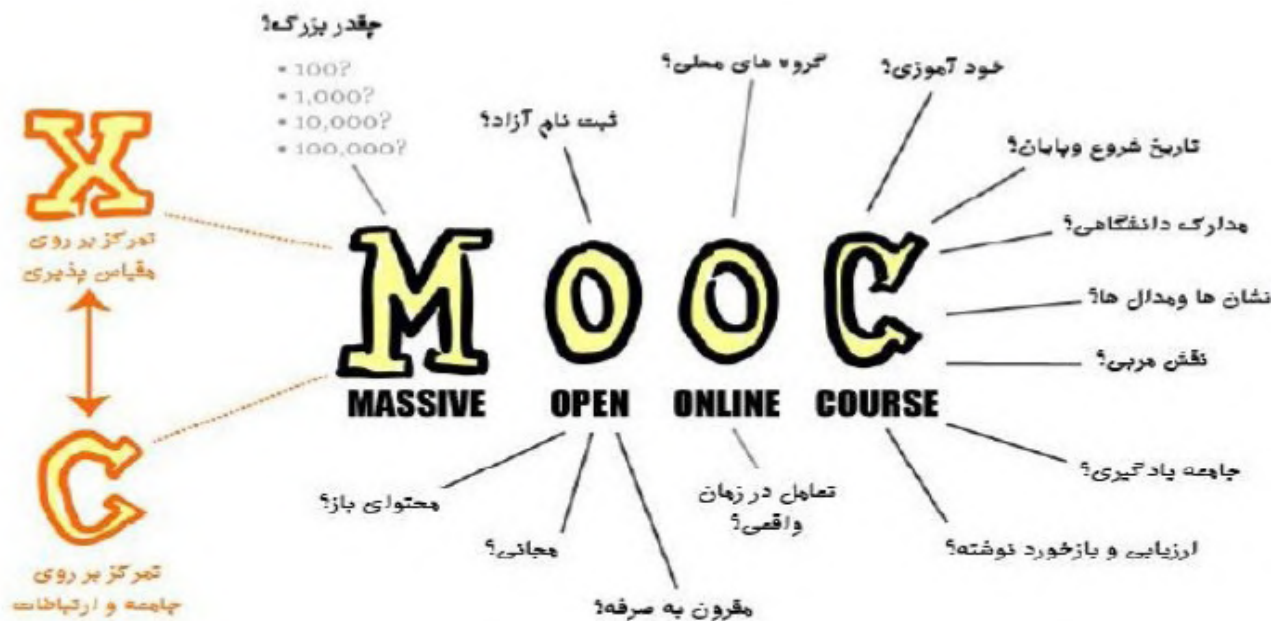
3. Fredrick Mudavanhu

4. Connectivist Mooc (cMOOC)

5. Fredrick Mudavanhu

xMOOCs		cMOOCs
ارائه مقیاس پذیری	بزرگ بودن	جامعه و ارتباطات
دسترسی آزاد-مجوز محدود شده	باز بودن	دسترسی آزاد - مجوز
یادگیری فردی در یک قالب واحد	آنلاین	دسترسی آزاد - مجوز
بدست آوردن یک برنامه درسی شامل علم و مهارت	دوره ی آموزشی	توسعه شیوه های مشترک دانش و درک

جدول ۱: مقایسه انواع موک از نظر بزرگ بودن، باز بودن، آنلاین بودن و دوره آموزشی



شکل ۱. تفاوت ایکس موک و سی موک

دهنده بزرگ موک، ای دی ایکس^۲ است که در سال ۲۰۲۰ تا کنون حدود ۸ میلیون ثبت نام در آن تضمین شده است. آمار ثبت نام در ای دی ایکس سال ۲۰۱۹ حدود ۵ میلیون نفر بوده است. **فیوچر لرن**^۳ نیز اکنون سومین ارائه دهنده بزرگ موک است - آن‌ها رشد ۲۷۵ درصدی را در سال ۲۰۱۵ تضمین کردند و تعداد افراد ثبت نام شده در این موک در سال ۲۰۲۰ تا کنون حدود ۴ میلیون نفر بوده است که نسبت به سال ۲۰۱۹ رشد تقریباً ۴ برابری را ثبت کرده است. حدود ۱۸۰۰ دوره جدید در موک در سال ۲۰۱۵ اعلام شده است، که تعداد کل دوره‌های اعلام شده از زمان تأسیس موک را به ۴۲۰۰^۴ می‌رساند. بیش از ۵۰۰

۵- افزایش استقبال فراگیران از موک‌ها

آمار ثبت نام در موک در سال ۲۰۲۰ نشان می‌دهد که همچنان روند ثبت نام افراد در موک‌ها رو به افزایش است و هر سال تعداد بیشتری برای رفع نیازهای یادگیری خود به موک می‌پیوندند. در کل، تا کنون حدود ۱۱۳ میلیون نفر برای موک ثبت نام کرده‌اند، این در حالی است که در سال ۲۰۱۵ تعداد افراد ثبت نام شده برای موک حدود ۳۵ میلیون نفر بود. در **کورسرا**^۱ ۲۰ میلیون ثبت نام جدید در سال ۲۰۲۰ تا کنون تضمین شده است این در حالی است که تعداد افراد ثبت نام شده در این موک در سال ۲۰۱۵ حدود ۷ میلیون نفر بوده است. این شرکت اکنون بیش از ۵۰ درصد از بازار موک را اشغال کرده است. دومین ارائه

2. <https://www.edx.org>

3. <https://www.futurelearn.com>

4. Based on data available at By the Numbers: MOOCs in 2015.

1. <https://www.coursera.org>

دانشگاه و کالج در سراسر جهان اکنون موک را ارائه می‌دهند و برای اهداف خود از آن‌ها استفاده می‌کنند.

با توجه به آمار فزایندهٔ موک‌ها در جذب یادگیرندگان زمان آن فرا رسیده است که تمرکز خود را بر یادگیری آنلاین بیشتر کنیم و تا جایی که امکان دارد آن را توجیه کنیم. اگرچه واضح است که تعداد قابل توجهی از اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها و موسسات هنوز برای استفاده از آن قانع نشده‌اند. علاوه بر گسترش و توسعه موک‌ها موضوع دیگری که نباید از آن غفلت کرد، مجموعه قابل توجهی از شواهد است که نشان می‌دهد تفاوت معناداری در نتایج یادگیری بین یادگیرندگان آنلاین و حضوری وجود ندارد.

همچنین زمان آن فرا رسیده است که دیگر از دیدن موک به عنوان ابزاری که آموزش عالی در جهان پیشرفته را متحول و بازطراحی می‌کند، خودداری کنیم. این در حالی که ممکن است موک سرانجام مختل شود، خصوصاً اکنون که ارائه دهندگان موک تشخیص داده‌اند که فراگیران به دنبال اعتبارنامه و گواهینامه هستند، اما با این حال دانشگاه‌ها و موسسات دولتی متداول هنوز تغییر شکل نمی‌دهند و تغییر نمی‌کنند چرا که مدل‌های تجاری آن‌ها بیشتر تحت تأثیر نحوه کارکرد بودجه عمومی، سیاست‌های عمومی و سیستم‌های عمومی است. در هر صورت فشار آشکاری برای تغییر وجود دارد اما "تحول" کلمه‌ای با درجه ارزش بالا در محافل سیاستگذاری عمومی نیست. بنابراین، آنچه باید اکنون روی آن متمرکز شویم این است که چگونه موک از تحولات جدید در آموزش و یادگیری پشتیبانی می‌کند. تأثیر آن‌ها بر تعلیم و تربیت حداقل در این زمان مهمتر از تأثیر بالقوه آن‌ها بر سیستم‌های آموزش عمومی است.

۶- رویکردهای آموزشی موک‌ها

موک‌ها با مباحث گسترده در سراسر رویکردهای آموزشی و یادگیری موسسات تحریک شده‌اند. رویکرد اصلی موک خیلی شبیه به دوره‌های آموزشی از راه دور آنلاین است و به طور کلی تولیدات ویدئویی، منابع نوشتاری و ارزیابی‌های الکترونیکی با بازخوردهای خودکار همراه است. هر چند در ابتدا موک‌ها ماهیت اجتماعی یادگیری با ارزش نهادن به یادگیرندگان، دانش موجود و تجربه در این دوره‌ها با استفاده از دوره‌های آموزشی جایگزین را در بر گرفت ولی فرصت‌های بیشتری برای بررسی این موضوع در آینده وجود دارد. جدول (۲) رویکردهای آموزشی و برخی از جنبه‌های مختلف ارائه شده توسط موک‌ها را نشان می‌دهد.

فرصت‌های اورژانسی	عمده	بعد آموزشی
طراح آموزشی، تسهیل و همکاری یادگیرنده	سخنران یا مدرس	نقش علمی
ارزشیابی خودکار و یکسان و نمونه کارهای معتبر معلم	معلم ارزیاب امتحانات و مقالات	ارزیابی
برنامه درسی خاص یادگیرنده با استفاده کامل از منابع آموزشی باز و ارتباطات آنلاین	محتوای متمرکز، کنترل معلم، وظایف مشخص	طراحی درس

جدول ۲. رویکردهای آموزشی موک

۶-۱- نقش علمی: بسیاری از آموزش‌های دانشگاه‌ها و موسسات بزرگ می‌تواند به این شیوه برگزار شود که خود نوعی مکمل جلسات چهره به چهره با مخاطبان است و استفاده از آن در کلاس درس امکان جالبی برای خلق نوآوری به وجود می‌آورد. از لحاظ طراحی آموزشی نیز می‌توان انتخاب‌های متعددی داشت و از کنترل کامل یادگیرنده و موضع تحت پوشش که بسیار تجویزی است تا مواردی

می‌تواند متمرکز باشد یا کاملاً باز، استاد می‌تواند فعالیت‌ها را کنترل کند یا بدون کنترل باشد و استاد می‌تواند وظایف یاگیرنده و تکالیف را به طور مشخص تعیین کند و یا اینکه او را آزاد بگذارد تا به هر طریقی که می‌تواند نمره کامل را در آزمون بیاورد.

۷- نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه در این پژوهش بیان شد، موک پدیده جدیدی در عرصه آموزش است و می‌تواند فرصت‌ها و شبکه‌های جدید و سودمندی را ایجاد کند و جانشین فناوری‌های گذشته گردد. در واقع موک، نوعی یادگیری آنلاین بر اساس ساختاری جدید است که مبتنی بر ارتباط در شبکه‌های اجتماعی است و شامل: ویدیوهای آموزشی رایگان، تکالیف و ارزیابی‌های دوره و نیز بازخورد فراگیران می‌باشد که تمامی این موارد رایگان هستند، بجز در مواردی که نیاز به صدور و دریافت گواهی شرکت در دوره آن هم با هزینه اندک است. استفاده از فناوری اطلاعات و نیز دیجیتال همراه با نظارت بر آموزش فراگیران در قالب موک سبب شده تا یادگیری الکترونیکی موثر و مفید بوده و پاسخگوی نیازهای فراگیران و علاقمندان باشد. از همین رو، هر روز بر تعداد دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی که علاقمند به ارائه دوره‌های آموزشی در قالب موک هستند و نیز ثبت‌نام کنندگان در این نوع دوره‌ها افزوده می‌شود. موسسات آموزشی در تلاشند تا با ارائه گواهی معتبر به شرکت‌کنندگان به این نوع دوره‌ها اعتبار ببخشند بطوری که بنگاه‌های اقتصادی و موسسات آموزشی نیز آن‌ها را قبول نمایند.

به طور کلی می‌توان گفت دوره‌های همگانی آموزش آزاد درونخطی (موک)، پدیده‌ای جدید و در حال گسترش هستند و موجب مباحثات زیادی در بیشتر دانشگاه‌های جهان در برخورد با این پدیده جدید شده است. در این دوره‌ها یادگیرندگان می‌توانند از یادگیری خودگردان و ارزان و تجارب یادگیری و منابع گوناگون و غنی استفاده کنند. همچنین، دوره‌های موک با توجه به انعطاف‌پذیری مکان و زمان، عامل جمع شدن هم‌تایان و همفکران بسیاری در یک دوره می‌باشد و در نتیجه عوامل زیادی بر بهره‌گیری از روش موک در آموزش



که ممکن است یادگیرنده درجه بالایی از مالکیت و کنترل بر مهارت‌ها و تخصص‌های خود را انتخاب کند و از خدمات، ابزارها و جوامع یادگیری و حتی افراد خارج از آن نهاد ارتباط برقرار کند.

۶-۲- ارزیابی: برای ارزیابی فرصت‌های قابل توجهی برای تغییر روش وجود دارد. حرکتی به دور از آزمون و نوشتارهای معمولی که نمونه بارز آن کارپوشه‌های الکترونیکی است. این کارپوشه‌های الکترونیکی می‌تواند شامل ارزیابی هم‌تایان نیز باشد. برای ارزیابی هم‌تایان فراگیران می‌توانند از نمونه کار درستی که معلم یا استاد قبلاً آماده کرده است استفاده کنند. پس از آزمون از طرف موک به آن‌ها اعتبار یا درجه داده می‌شود. استاد در اینجا نقش ارزیاب فعالیت‌های یادگیرنده را دارد و این کار را از طریق همان شبکه‌ای که یادگیرنده در آن فعالیت می‌کند پیگیری می‌نماید. حتی موک‌ها می‌توانند به گونه‌ای طراحی شوند که به صورت خودکار یادگیرنده را ارزشیابی نمایند و یادگیرنده نتیجه فعالیت خود را در هر لحظه مشاهده کند.

۶-۳- طراحی درس: هدف از استفاده از موک‌ها ممکن است تسهیل یادگیری باشد، همچنین ممکن است هدف آن‌ها تغییر نقش یادگیرنده باشد. انتظاراتی که از موک داریم این است که یادگیری بر اساس یادگیری مشارکتی از طریق شبکه باشد که این فراتر از مرزهای یک نهاد آموزشی است. یعنی تبدیل یادگیرنده به یک یادگیرنده مادام‌العمر. در این راستا محتوا

عالی موثر است و اجرای این دوره‌ها نیازمند به کارگیری راهکارهای تخصصی و نظام‌مند می‌باشد. در نهایت علی‌رغم تغییراتی که موک‌ها در فرایند تدریس و یادگیری ایجاد کرده‌اند، نمی‌توان ادعا کرد که موک یک پداگوژی جدید نوآورانه است، حتی اگر آن‌ها راهی جدید برای آموزش عالی جهت «تجارت و کسب سود» داشته باشند. اگرچه برخی از موک‌ها عناصر یک پداگوژی در حال ظهور را دارند و برخی از رویکردهای ابتکاری را برای آموزش در طیف وسیعی از موضوعات ارائه می‌دهند. یک دلیل مهم آن‌ها این است که آن‌ها به اعضای هیئت علمی در سراسر جهان نشان می‌دهند که چگونه می‌توان آموزش و یادگیری را به گونه‌ای تصور و اجرا کرد که از فناوری بهتری بهره‌برد. این خودش امر مهمی است و اهمیت بالایی دارد. اما، آنچه واضح است این است که باید در زمینه یادگیری طراحی برای موک سرمایه‌گذاری گسترده‌ای انجام شود و در چنین طراحی لازم است که نه تنها آنچه اکنون در مورد یادگیری بزرگسالان می‌دانیم، از جمله بینش‌های اخیر علوم اعصاب، بلکه همچنین باید آنچه در مورد اجتماعات عملی، برآورده کردن انبوه ایده‌ها، بینش‌ها و دروس نوظهور مبتنی بر ارزیابی نوآورانه لازم است، شناسایی کنیم. در همه جای عمل طراحی و توسعه موک‌ها، بسته‌های نوآورانه‌ای وجود دارد: اکنون ما باید این بسته‌ها را به همدیگر متصل کنیم و نوعی چارچوب طراحی را ارائه دهیم که باعث افزایش مشارکت و تکمیل فراگیران می‌شود.

منابع

رضایی، ع؛ زارعی زوارکی، ا؛ حاتمی، ج؛ علی آبادی، خ؛ دلاور، ع. (۱۳۹۶). تدوین الگوی طراحی آموزشی دوره‌های برخط آزاد انبوه مبتنی بر نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی یزد. (۱،۲) ۱۲.

شیخ‌بگلو، ی؛ محمدی، ف؛ شیخ‌بگلو، س. (۱۳۹۵). موک و نقش آن در توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای. پنجمین همایش ملی و چهارمین همایش بین‌المللی مهارت آموزشی و اشتغال.

معینی‌کیا، م؛ آریانی، ا؛ زاهدبابلان، ع؛ موسوی، ط؛ و کاظمی، س. (۱۳۹۵). مطالعه عوامل موثر بر

اجرای دوره‌های همگانی آموزش آزاد درون‌خطی (موک) در آموزش عالی (پژوهش آمیخته). مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. (۶) ۹.

میرسعید، ج؛ امتی، ا. (۱۳۹۵). مجله دانشکده پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران (پیاورد سلامت). (۵) ۱۰.

Downes, S. (2007). An Introduction to Connective Knowledge. In Hug, T. (ed.): Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies. Proceedings of the International Conference, Innsbruck: Innsbruck University Press. Retrieved August 2011, 14 from <http://www.downes.ca/post/33034>

Joseph, AM & Nath, BA. (2013). Integration of massive open online education (MOOC) system with in-classroom interaction and assessment and accreditation: An extensive report from a pilot study, USA: In Proceedings of the International Conference on e-Learning, e-Business, Enterprise Information Systems, and e-Government (EEE).

Karnouskos S, Holmlund M. Impact of Massive Open Online Courses (MOOCs) on Employee Competencies and Innovation. School of management. 2014; Available from: <http://www.diva-portal.org>.

Kop R, Fournier H, Mak J. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses (MOOCs). JIRRODE. -74 : (7) 12 93.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 1(2). Retrieved November 2011, 20 from http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Siemens G, Tittenberger P. (2009). Handbook of Emerging Technologies for Learning. Image Rochester NY [Internet]. 65;2009. Available from: http://umanitoba.ca/learning_technologies/cetl/HETL.pdf



آموزش برای «تنهایک زمین»

سوزان حبیب

دانش آموخته مدرسه فرهاد، استادیار گروه معماری
واحد پروفسور حسابدی، دانشگاه آزاد اسلامی تفرش
lapismaple@gmail.com
Susan.habib@iau.ac.ir



(Carrington, <https://www.theguardian.com>)
2022) و (Carrington, 2022). آب باران، این نماد
سرزندگی و تغذیه‌کننده‌ی منابع آبی، امروز در
سراسر جهان آلوده به مواد شیمیایی خطرناک
و سرطانزاست (Frost, 2022) و (McGrath, 2022).
هر سالی که نو می‌شود حدود ده هزار گونه
از گیاهان و حیوانات جهان منقرض می‌شود
(question, 2020). اینها آمار تکان‌دهنده‌ای است
که ما انسان‌ها مسبب تمام آن‌ها هستیم. بازتاب
این آمار در زندگی تک تک ما و دیگر موجودات،
رنج است و بیماری. از سوی دیگر، گرمایش جهانی
که مهم‌ترین عامل در تغییرات اقلیمی، خشکسالی،
جنگل‌زدایی، بیابان‌زایی، کاهش منابع آب شیرین،
افزایش آب شور در جهان و بسیار مسائل در هم
تنبیده‌ی دیگر است، نیز حاصل عادات و رفتارهای
ما انسان‌هاست. به نظر می‌رسد آینده‌ی ترسناکی

طبق آمار سازمان ملل متحد ۹۰ درصد
جمعیت جهان در هوای آلوده نفس می‌کشد
(Organization, 2018). در آماری دیگر، بین ۸۰
تا ۸۵ درصد فاضلاب جهان بدون هرگونه اقدام
پیشگیرانه، تصفیه یا بازیافت وارد محیط زیست
می‌شود (Denchak, 2023). حدود ۳۳ درصد
کل خاک جهان تخریب شده و روند تخریب با
سرعت پیش می‌رود (risk, 2018). شاید در مورد
آلودگی‌های صوتی و نوری کمتر شنیده باشیم،
ولی نگرانی در مورد آثار مخربشان بر درختان
و پرندگان و دیگر جانداران رو به افزایش است
(Peris, 2020) و (Pollution, 2021). حدس زده
می‌شود حدود چهارده میلیون تن ریزپلاستیک
کف اقیانوس‌ها را پوشانده باشد (Europe, 2022)،
و این روزها صحبت از این است که ریزپلاستیک
در خون انسان و شیر مادر هم دیده شده است

رفتارهای فعلی سرنوشت آن/ها نیز مشابه کره‌ی زمین خواهد بود.

دایموند نخستین کسی نیست که روند بحرانی و هر دم افزایش‌دهی کره‌ی زمین و لزوم اقدامات پیشگیرانه و کارآمد را یادآور می‌شود. پیش از او بسیار بودند هنرمندان و دانشمندان بیداری که از دهه‌ی ۵۰ میلادی تلاش کردند صداهای منفرد و جمعی در جهان باشند. این صداهای منفرد و جمعی باید نمودی گسترده‌تر می‌یافت. در تاریخ ۵ ژوئن ۱۹۷۲ (۱۳۵۱) در استکهلم سوئد سازمان ملل متحد با شرکت نمایندگان از بیش از ۱۰۰ کشور جهان کنفرانسی در مورد محیط زیست انسانی برگزار کرد. این کنفرانس به عنوان نخستین نشست بین‌المللی درباره‌ی محیط زیست شناخته می‌شود. دستاورد این کنفرانس را می‌توان بیان دریافت یگانه بودن کره‌ی زمین، و لزوم کاهش همزمان فقر و حفاظت محیط زیست، و شعار «تنها یک زمین» دانست. این شعار سه کلمه‌ای از متن بیانیه‌ی کنفرانس، سنگ بنای برنامه‌های توسعه‌ی بعدی، از جمله اهداف توسعه‌ی پایدار شد. پنجاه سال بعد، در سال ۲۰۲۲ این شعار به شکل نمادین به عنوان شعار روز جهانی محیط زیست انتخاب شد (Chaker & Dalla Stella, 2022).

در اواسط دهه‌ی ۵۰ خورشیدی، سه یا چهار سال پس از این کنفرانس، در مدرسه‌ی فرهاد (کودکستان، دبستان و راهنمایی) با مدیریت توران میرهادی، پروژه‌های با همین عنوان اجرا شد. «تنها یک زمین» پروژه‌های علمی بود برای تمام کلاس‌های مدرسه، با هدف، شناخت و قدردانی برای داشتن شانس زیست در کره‌ی صاحب حیاتی به نام زمین که مرکزیت آن کتابخانه و مدیریت اجرای آن بر عهده‌ی کتابدار وقت مدرسه، پروین فخاری‌نیا بود. پیش از آغاز سال تحصیلی منابع موجود در کتابخانه به شکلی هدفمند و مناسب با سن و سطح توانایی دانش‌آموزان انتخاب شد. امکان دسترسی به منابع خارج از مدرسه سنجیده شد. دانش و توانایی، اطلاعات، تخصص و روابط والدین، دوستان و خویشان برای انتقال تجارب، دعوت میهمانان، نمایش فیلم، موسیقی یا رقص برای انجام پروژه بسیج شد. دانش‌آموزان از طریق مطالعه و برنامه‌های متنوع با جوانب گوناگون طبیعت

در انتظار ما و نسل‌های پس از ماست؛ آینده‌ای خودساخته که فقط گریبان ما را نخواهد گرفت. تمام اینها در حالی است که امروز آمار باسوادان چیزی حدود هفت برابر بیسوادان در جهان است (Factbook, 2023). یعنی ما انسان‌های روی کره‌ی زمین خواندن و نوشتن را بهتر و بیشتر از گذشته آموخته‌ایم، ولی باسواد شدن حال ما و دنیای اطرافمان را بهتر نکرده است. به نظر می‌رسد، آموزش در جهان، نهادهای آموزشی در سراسر دنیا، کار خود را درست انجام نداده‌اند. یا هدف از آموزش درست تعریف نشده، یا از تعریف درست تخطی شده است؟ مروری بر اهداف آموزش ما را به عباراتی مانند: رشد علمی دانش‌آموز و دانشجو، رشد توان فکری، پرورش استعداد، تقویت روحیه‌ی پژوهش، افزایش سطح دانش عمومی/ تخصصی، گسترش شیوه‌های مطالعه و یادگیری، پیشرفت تحصیلی، و بسیار اصطلاح جذاب و لازم دیگر رهنمون می‌شود. اما همه‌ی اینها برای چه و با کدام هدف است؟ آموزش فرد، بدون در نظر گرفتن جمع؟ بدون در نظر گرفتن جامعه؟ بدون در نظر گرفتن بستر زندگی، زمین؟ آیا مصرف و اقتصاد می‌تواند پاسخگوی اهداف آموزش باشد؟ مگر قرار نبود باسواد شدن، حال ما و جهان را بهتر کند؟ مگر قرار نبود با آموختن از بیماری‌ها بکاهیم و به سلامت بیفزاییم؟ جهان درونی ما این گونه شکل گرفت که با سواد بیشتر، با آموختن و یادگیری، به کیفیت زیست بهتر، آب سالم، خاک پاک، هوای پاک، خوراک سالم، تنفس بهتر، بیماری کمتر، دوستی بیشتر، همزیستی باکیفیت با دیگر زیست‌مندان روی زمین بیفزاییم. ولی امروز حاصل آموزش در جهان، این نیست. یا اگر هست، برای بهبود حال جهان، هنوز کافی نیست.

چرد دایموند در کتاب فروپاشی، چگونه جوامع راه فنا یا بقا را برمی‌گزینند، از جوامع تاریخی ساکن در جزیره‌هایی می‌نویسد که منابع جزایر خود را تا انتها مصرف کردند و سرانجام تک‌تکشان نابودی تلخ و خارج از تصور بود (دایموند، ۱۳۹۶). با دعوت او به تأمل، درمی‌یابیم که جهان ما نیز جزیره‌ای است در کهکشان، جزیره‌ای که هنوز همانندی برایش نیافته‌ایم و مشغول مصرف سیریناپذیر منابعش هستیم. و اگر بیابیم، با ادامه‌ی

"آموزش کاربردی" آشنا می‌سازد (ویزینگر، ۱۳۹۹). اصطلاحی که شاید برای متخصصان عرصه‌ی آموزش آشنا باشد، ولی ذهن ناآشنا و خلاق را به سمت یافتن راهکارهایی برای کاربردی ساختن دانش محیط زیست، درک واضح‌تری از روند پیش رو و روندهای جایگزین، اقدامات سنجیده در رشته‌ها و حیطه‌های گوناگون، تعمیم آگاهی در سطوح متفاوت، آموزش و شاید دستیابی به روندهایی متنوع و کاربردی برای ساختن راههایی برای نجات جمع جمیع زیست‌مندان کره‌ی زمین فرا می‌خواند. سهم هر یک از ما در بهبود حال زمین، در مقام انسان و در مقام انسان متخصص چیست؟

پنجاه سال بعد، زمین، هنوز "تنها یک زمین" است؛ یگانه زیستگاه ما، خانه‌ی پرجمعیت تمام زیست‌مندان با منابع محدودی که توسط انسان‌ها نامحدود پنداشته می‌شود. با در نظر گرفتن آمار بالای سواد عمومی، تحصیلات دانشگاهی و تکمیلی و پیشرفت علم، تفاوت امروز با پنجاه سال پیش نباید تسریع روند تخریب و انقراض و تولید آلودگی‌های گوناگون با توسعه‌ی ناپایدار می‌بود. در نیم قرن گذشته دانشمندان راهکارهای بسیاری را آزموده، سنجیده و نتایج آن را منتشر کرده‌اند. با دانسته‌های دیروز و امروز، با باز نگه داشتن پنجره‌های ذهن به مسائل روز، با مطالعه، با تأمل بر موضوعات مورد مطالعه، با خلاقیت، و همه‌ی اینها با گره به آموزش، دیگر نجات یوز و گور و گیاه مسئله‌ی متخصص محیط زیست، حفاظت و نجات بنا و بافت تاریخی مسئله‌ی معمار، شهرساز یا باستان‌شناس، کاهش مصرف آب و گاز مسئله‌ی اداره‌ی آب و گاز، کاهش آلودگی نوری و صوتی مسئله‌ی اداره‌ی برق، کاهش مصرف پلاستیک و تلاش برای بازیافت مسئله‌ی شهرداری، نخواهد بود. نقش هر یک از ما به عنوان شهروند عادی یا متخصص در زمینه‌های مرتبط با زیست بر روی سیاره‌ی مشترک، مسئولیت مشترک خواهد بود.

منابع

- دایموند، ج. (۱۳۹۶). فروپاشی، چگونه جوامع راه فنا یا بقا را برمی‌گزینند. ترجمه ف. مجلسی. تهران: نشر نو.
- فخاری‌نیا، پ. (۱۳۹۳). پروژه‌ی پژوهشی

و فرهنگ، آداب و سنن، موسیقی، آشپزی، صنایع دستی، رقص و دیگر ویژگی‌های جوامع، جغرافیا و تاریخ، دانش بومی، گیاهان، حیوانات، آداب زیست‌محیطی، ویژگی‌های خانه‌ها، معماری، بافت تاریخی شهر و روستا، بناهای شناخته شده و بسیار نکات دیگر آشنا شدند. کار گروهی دانش‌آموزان مطالعه، تحقیق و تهیه‌ی روزنامه‌های دیواری، با محتوای داستان، شعر، عکس، نمایش، موسیقی، خط، کاردستی، نقاشی‌های گروهی، و هر آنچه در به تصویر درآمدن تنوع موجود بر کره‌ی زمین نقشی داشته باشد، بود. بهار سال بعد، روزنامه‌های دیواری و نقاشی‌های گروهی به مدت یک ماه در مدرسه به نمایش گذاشته شد. هوشیاری توران میرهادی، توجه او به مسائل روز جهان، محیط زیست، آموزش غیرمستقیم و چندبُعدی، مطالعه و کار گروهی، همراه با مدیریت پروین فخاری‌نیا، همراهی و همدلی پدران و مادران و دیگر همراهان، در کنار تلاش دانش‌آموزان، تجربه‌ای منحصر بفرد را در به کارگیری آموزش برای ارتقاء آگاهی زیست‌محیطی، اجتماعی، تاریخی، هنری، فرهنگی دانش‌آموزان در زمان خود رقم زد (فخاری‌نیا، ۱۳۹۳ و ۱۴۰۱).

از سوی دیگر، کتاب برایم شمعی بیافروز، دو سال تلاش یونسکو برای تعلیم زنان شمال خوزستان در دهه‌ی چهل شمسی از ریتا ویزینگر، که در سال ۱۹۷۳ (۱۳۵۲) نوشته شده و راوی تجارب زندگی، تلاش و آموزش زنی هندی‌تبار طی دو سال در دزفول و روستاهای اطراف آن در دهه‌ی چهل شمسی است، خواننده را با اصطلاح



euronews.com/. Retrieved March 2023 ,22, from Euronews: <https://www.euronews.com/green/04/08/2022/rainwater-everywhere-on-earth-unsafe-to-drink-due-to-forever-chemicals-study-finds#:~:text=Rainwater20%everywhere20%is20%unsafe20%to20%drink&text=For20%one20%well2%Dknown20%substance,be20%judged20%unsafe20%to20%>

_ McGrath, M. (2022, August 02). <https://www.bbc.com/news/science-environment62391069> -

_ Organization, 9. p.-W. (2018, May 02). [news.un.org](https://news.un.org/en/story/1008732/05/2018). Retrieved March 2023 ,07, from United Nation: <https://news.un.org/en/story/1008732/05/2018>

_ Peris, E. (2020, March 20). <https://www.eea.europa.eu/>. Retrieved March 2023 ,07, from European Environment Agency: <https://www.eea.europa.eu/articles/noise-pollution-is-a-major>

_ Pollution, L. (2021, April 15). [darksky.org](https://www.darksky.org/). Retrieved March 2023 ,07, from International Dark-Sky Association: <https://www.darksky.org/light-pollution/>

_ question., W. t. (01 01 ,2020). https://wwf.panda.org. Retrieved March 2023 ,07, from World Wildlife Fund: https://wwf.panda.org/discover/our_focus/biodiversity/biodiversity/

_ risk, I. s. (2018, December 05). www.fao.org. Retrieved March 2023 ,07, from Food and Agriculture Organization of the United Nations: <https://www.fao.org/news/story/en/item/1173588/icode/23#:~:text=252522%2520%About252520%25252033%percent252520%of2%52520%all,as252520%a252520%filter252520%for252520%contaminants>

مستندنگاری مدرسه فرهاد (ضبط شده به وسیله س. حبیب)، تهران، ایران.

_ ویزینگر، ر. (۱۳۹۹). برایم شمعی بیافروز، دو سال تلاش یونسکو برای تعلیم زنان شمال خوزستان در دههٔ چهلش شمسی. ترجمه ر. مسعودی نژاد، تهران: اندیشهٔ احسان.

_ Carrington, D. (2022, March 24). <https://www.theguardian.com>. Retrieved March 2023 ,07, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/environment/2022/mar/24/microplastics-found-in-human-blood-for-first-time>

_ Carrington, D. (2022, October 07). <https://www.theguardian.com>. Retrieved March 2023 ,07, from The Guardian: Carrington, D. (2022, March 24). <https://www.theguardian.com>. Retrieved March 2023 ,07, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/environment/2022/mar/24/microplastics-found-in-human-blood-for-first-time>

_ Carrington, D. (2022, October 07). <https://www.theguardian.com>. Retrieved March 2023 ,07, from The Guardian: <https://www.theguardian.com/environment/2022/oct/07/microplastics-human-breast-milk-first-time>

_ Chaker, A., & Dalla Stella, P. (2022, June 03). <https://www.undp.org>. Retrieved March 2023 ,07, from United Nations Development Programme: <https://www.undp.org/cambodia/news/only-one-earth-living-sustainably-harmony-nature>

_ Denchak, M. (2023, January 11). www.nrdc.org. Retrieved March 2023 ,07, from Natural Resources Defense Council: <https://www.nrdc.org/stories/water-pollution-everything-you-need-know#whatis>

_ Europe, M. f. (2022, February 10). <https://www.eea.europa.eu>. Retrieved March 2023 ,07, from European Environment Agency: <https://www.eea.europa.eu/publications/microplastics-from-textiles-towards-a#:~:text=Key20%messages,to20%ecosystems2%C20%animals20%and20%people>

_ Factbook, T. W. (2023, March 13). <https://web.archive.org>. Retrieved March 2023 ,22, from Central Intelligence Agency: <https://web.archive.org/web/20070613003138/https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2103.html136#>

_ Frost, R. (2022, August 14). <https://www>.

دیدار با خود بیت و پنج ساله؛

نگاهی به پایان نامه ارشد

«امکان ارائه فلسفه دین برای کودکان با تمرکز بر علم و دین»



مهسا پوست فروش فرد
دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
mahsa.pf73@gmail.com

سالی دیگر	اولین چیزی که جست و جو کردم	میز تحریر کهنه ام:	دقر خاطرات کهنه ام:
گذشته است جهان	در باغچه قدیمی ام	اولین چیزی که جست و جو کردم	اولین چیزی که یافتم
فرقی نمی کند.	درخت کیلاس بود.	در خانه ام.	بر میز تحریر قدیمی ام.

«آلن کیتربرگ، شاعر آمریکایی»^۱

مقدمه

بیست و پنج ساله بودم که در ۲۸ بهمن ۱۳۹۸ از پایان نامه خود تحت عنوان بررسی «امکان ارائه فلسفه دین برای کودکان با تمرکز بر علم و دین» دفاع کردم. دو سال قبل تر، سال ۱۳۹۶، قبول شدنم در ارشد فلسفه دین دانشگاه تهران مصادف شده بود با آشنایی من با برنامه فلسفه برای کودکان^۲. علاقه و حس تعلقی که آن زمان و حتی تا به امروز به این حوزه احساس کردم، من را بر آن داشت که پایان نامه ام را هم به آن اختصاص دهم. پایان نامه ای که به نظرم شناسنامه هر دانشجوی محسوب می شود. آن زمان به دلیل این که دانشجوی رشته فلسفه دین محسوب می شدم، لازم بود میان هر دو حوزه - فلسفه برای کودکان و فلسفه دین - آشتی ای برقرار کنم که نتیجه آن هم پایان نامه مذکور شد.

1. Allen Ginsberg

Another year	The first thing I looked for	My old desk:	My early journal:
has past—the world	in my old garden was	the first thing I looked for	the first thing I found
is no different.	The Cherry Tree.	in my house.	in my old desk.

(Allen Ginsberg, Haiku (Never Published), Journals, Mid Fifties, 1958 -1954 . [Haiku composed in the backyard cottage at 1624 Milvia Street, Berkeley 1955 , while reading R.H. Blyth's 4 volumes, «Haiku.»] <https://terebess.hu/english/haiku/aginsberg.html#3>)

ترجمه فارسی از حسین مکی زاده تفتی و برگرفته از سایت <http://www.poets.ir/?p=16800>. تاریخ دستیابی هر دو سایت: یک آذر ۱۴۰۱.

۲. فلسفه برای کودکان یا فَبک (Philosophy For Children (P4C))، نام برنامه ای است که پروفیسور متیو لپیمان آن را با هدف پرورش تفکر خلاق، تفکر مراقبتی و تفکر انتقادی پایه گذاری کرد. در مسیر توسعه این برنامه، شاخه ها و گرایش های جدیدی از آن منشعب شده که به عنوان مثال برنامه فلسفه با کودکان (Philosophy with Children (PwC)) یکی از این شاخه ها است که با برنامه اصلی تفاوت هایی داشت. در هر صورت جریانی که امروز برقرار است با نام P4/wC شناخته می شود. نسخه ای هم که من ابتدا با آن آشنایی پیدا کردم همین نسخه لپیمانی بود.



را کوتاه‌تر کند. کوتاه‌کردن مسیر دیگری، چیزی بود که حتی من را در مکتوب کردن این نقدها مصمم‌تر کرد؛ چرا که پیشرفت انسان را همواره در گروی نگاه کردن به کارهای گذشتگان و در نهایت ایستادن بر شانه‌های آن‌ها ممکن دانسته‌ام.

کتمان نمی‌کنم که جراحی و نقد اولین اثرم، برایم با رنج همراه بود؛ اما از سوی دیگر یدک کشیدن نام فبک و همچنین تلاش برای زیستن یک زندگی آزموده، من را بر آن داشت که خوداصلاحی و نقدی را که در کلاس‌هایم از کودکان و نوجوانان درخواست دارم؛ خود نیز در حق خودم اجرا کنم. نقدی که امید داشتم دیگر متخصصان این حوزه انجام دهند؛ اما متأسفانه این امر کم‌تر رخ می‌دهد و فرایند رشد اکثر پایان‌نامه‌ها معمولاً در همان روز دفاع تمام شده و کتابخانه دانشگاه گورستان ابدی این آثار خواهد بود که البته شاید گه‌گاهی زیارت‌کنندگانِ مجبوری را هم به خود ببیند.

پیش از آغاز این نقد، شاید لازم است که تأکید کنم نقد یک اثر به معنی بی‌ارزش کردن آن یا نادیده گرفتن زحمات‌های حول آن نیست. اساتیدی در هنگام نگارش پایان‌نامه مهربانانه در کنار من بودند که لطف ایشان را هرگز فراموش نمی‌کنم.^۲ نو بودن موضوع هم در زمان خود به‌سختی کار

بعد از فارغ‌التحصیل شدن از مقطع ارشد، به دلیل این که می‌خواستم ادامه‌ی راهم را با دقت بیشتری انتخاب کنم، بلافاصله وارد مقطع بعد نشده و حدود دو سال به‌صورت تمام‌وقت به‌عنوان تسهیلمگر فبک مشغول به کار شدم تا از علاقه‌ام به این حوزه مطمئن شوم؛ ولی با وجود اشتیاقم، همواره خلأهای دانشی‌ای را احساس می‌کردم که ناشی از نداشتن پیش‌زمینه‌ی علوم تربیتی بود. این موضوع در طول نوشتن پایان‌نامه هم من را آزار می‌داد و به این فکر می‌کردم که چه باید کرد. در نهایت وجود این خلأها و راهنمایی‌های استاد دوران کارشناسی‌ام^۱ باعث شد که برای ادامه تحصیل در مقطع دکتری، رشته‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را انتخاب کنم که فلسفه برای کودکان هم می‌تواند زیرشاخه‌ی آن محسوب شود.

در مهرماه ۱۴۰۱ وارد مقطع دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز شده و با جهان متفاوتی از کار دانشگاهی در حوزه فبک مواجه گشتم که تمام تعادل‌های شناختی پیشین من را بر هم زد. این نگاه تازه من را بر آن داشت که دوباره و این‌بار با نگاهی انتقادی به پایان‌نامه نگریسته و نقدهایی را که اکنون به آن وارد می‌بینم، در این نوشتار مکتوب کنم. نقدهایی که شاید خواندن آن برای کسانی مثل من دارای پیش‌زمینه‌ی آکادمیک در فلسفه بوده و حال دوست دارند در مسیر پژوهش در حوزه فبک قدم بگذارند، کمک‌کننده باشد و حتی مسیرشان

۱. خانم دکتر فرشته ابوالحسنی که بسیار مدیون ایشان هستم.

۲. با وجود زحمات بسیار اساتیدم و مدیون بودن من به ایشان، در این نوشتار ترجیح دادم از ضمیر و افعال اول شخص مفرد استفاده کنم. این کار به این دلیل نیست که نوشتن پایان‌نامه را یک کار گروهی نمی‌دانم؛ بلکه بدین دلیل است که نقدهای مذکور را متوجه خودم می‌دانم و نه دیگری.

می‌افزود. در هر حال، نقد و بررسی‌ای که در ادامه قرار است به خواننده عرضه شود در واقع دیداری با «خود بیست و پنج ساله» من است که با قدردانی از تمام زحماتی که در آن دوره کشیده، حال قرار است در فضایی دوستانه به نقدهای «من بیست و هشت ساله» گوش فرادهد و پایان‌نامه مذکور هم تنها بهانه‌ای برای این گفت‌وگو است. این نوشتار در نگاهی دیگر می‌تواند ادای احترامی به زحمات نویسنده و تلاشی برای کمک به رشد دوباره اثرش هم باشد. در فرهنگ ما گفته می‌شود که هیچ‌کس دلسوزتر از مادر برای فرزند خود نیست و شاید هیچ‌کسی هم دلسوزتر از نویسنده برای اثر خود و علاقه‌مند به پرورشش نباشد.

این نوشتار از منظر روش‌شناسی می‌تواند نوعی کاوشگری فلسفی - انتقادی تلقی گردد. در متن پیش رو در تلاشم پس از توضیحی مختصر از ساختار پایان‌نامه «بررسی امکان»^۱ و نکات ارزشمند آن، چهار موضوع نیازمند توجه و بازبینی را از پایان‌نامه استخراج کرده و در خلال پرداختن به آن‌ها، تبعات و پیامدهای موارد زیر را بررسی نمایم: ۱. عدم آشنایی با روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت، ۲. عدم آشنایی با نظریات جدید در مطالعات کودکی و نوجوانی، ۳. اتخاذ چارچوب لیپمن - شارپ^۲ و کمک نگرفتن از متخصصان هر حوزه، ۴. عدم حضور کامل کودکان و نوجوانان در تمامی مراحل کار.

۲- توضیحی کوتاه در مورد ساختار پایان‌نامه «بررسی امکان» و نکات ارزشمند آن

۱. از این به بعد در طول نوشتار نام اصلی پایان‌نامه، «بررسی امکان ارائه فلسفه دین برای کودکان با تمرکز بر علم و دین»، بدین صورت به اختصار آورده خواهد شد.
۲. این چارچوب را لیپمن - شارپ نامیده‌ام چرا که آن مارگارت شارپ، همکار وی، در نگارش بسیاری از این داستان‌ها با لیپمن همکاری کرده است و دیدگاهی شبیه به لیپمن (البته نه صد در صد) دارد. همچنین در پایان‌نامه، من این چارچوب را نه تنها برای تدوین محتوا بلکه برای روند حلقه کدو کاو نیز انتخاب کرده‌ام و این چارچوب، چنانکه مان‌گریگوری اشاره دارد، یک نقشه راه است (نک. گریگوری، ۲۰۰۷). همچنین برای آشنایی بیشتر با این چارچوب نک.
_ لیپمن، متیو و شارپ، آن مارگارت. (۱۳۹۴). غایب بزرگ مدرسه. ترجمه روح‌الله کریمی. جلد اول. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
_ لیپمن، متیو. (۱۳۸۸). «طرح‌ها و تمرین‌های بحث فلسفی». ترجمه نسیم ماحوزی. فصلنامه فرهنگ (ویژه فلسفه برای کودکان)، شماره ۶۹، بهار، ص ۲۳۹ - ۲۷۵.

سؤال و مسئله اصلی پایان‌نامه «بررسی امکان» چنین بود که باتکیه بر فلسفه برای کودکان، چگونه می‌توان طرح بحثی با موضوع «علم و دین»^۳ برای کودکان و نوجوانان ارائه کرد؟ چه اموری می‌تواند به اجرای این برنامه آسیب وارد کند؟ بنابراین برنامه فیک به‌عنوان چارچوب نظری کار انتخاب شد؛ چرا که سؤالاتی که برای کودکان و نوجوانان در حوزه علم و دین مطرح می‌شود، اصولاً سؤالاتی فلسفی بوده که روش پاسخگویی مخصوص به خود را هم می‌طلبد.

پایان‌نامه «بررسی امکان» در نهایت در چهار فصل خود چنین سیری را طی کرد:

فصل اول به مطرح کردن کلیات پژوهش به‌عنوان دیباچه‌ای برای وارد شدن به موضوع امکان ارائه فلسفه دین برای کودکان باتکیه بر علم و دین اختصاص یافت. در فصل دوم به این سؤال پرداختم که چگونه می‌توان باتکیه بر «فلسفه برای کودکان»، طرح بحثی با موضوع علم و دین برای کودکان و نوجوانان ارائه نمود و گفته شد که در پرتوی توجه به چهار عامل زیر می‌توانیم طرح بحثی با موضوع علم و دین برای مخاطب مدنظر داشته باشیم:

۱. سن مناسب
۲. روش مناسب
۳. دانش لازم تسهیلگر برای طرح مسائل فلسفی «علم و دین»
۴. محتوای مناسب

که در این فصل به سه مورد اول پرداختم. اولین موردی که بررسی شد، سن مناسب کودک برای طرح موضوعی فلسفی نظیر بررسی رابطه علم و دین بود؛ چرا که موضوع مطرح در سؤالاتی نظیر «رابطه میان علم و دین چگونه است؟»، موضوعی فلسفی بوده و حال در پی آن بودم که بدانم چه سنی برای طرح چنین موضوعاتی مناسب است. گفته شد که در عمق این سؤال، نوعی تردید در امکان فلسفه‌ورزی کودکان به چشم می‌خورد که این تردید می‌تواند به روان‌شناسی رشد شناختی مربوط باشد یا در دیدگاه‌ها و انتظارات

۳. در پایان‌نامه، ترکیب «علم و دین» بدین شکل و در گیومه را ناظر به رابطه‌ای دانستم که این دو نهاد در روش، موضوع، هدف و زبان با یکدیگر دارند. همچنین برای دیدن نمونه این سؤالات کودکان نک. میلست به نقل از ناجی، ۱۳۹۳. ج ۲: ۲۶۹.

برنامه فبک، باتکیه‌بر نظریات لو ویگوستگی^۶، میان تفکر کودکان و بزرگسالان تفاوتی قائل نشده و تفکر انتزاعی را برای کودک در سنین پایین نیز ممکن می‌داند. به گفته مان گریگوری^۷ (۲۰۱۷)، یکی از پیش‌گامان فبک، هیچ پاسخ قطعی به این پرسش که «کودکان در چه سنی قادر به فلسفه‌ورزی هستند؟» داده نشده است و البته این باعث نمی‌شود که به وجود نوعی فرایند رشدی، نقش بافت اجتماعی و فرهنگی کودکان، دغدغه‌های آنان و حمایت مناسب تسهیلگر بی‌توجهی کنیم.^۸

بعد از بررسی دیدگاه‌های فبک و دانستن این‌که نوعی قانون کلی درباره سن مناسب وجود ندارد، تلاش کردم سن مناسب شرکت در حلقه کندوکاو «علم و دین» را در پرتوی بازبینی اهداف ایجاد این حلقه بیابم. گفته شد که یکی از اهداف، ایجاد محیطی مناسب برای پاسخ به دغدغه‌هایی از جنس رابطه علم و دین است؛ لذا باید پیدا می‌کردم که این نوع چالش‌ها در چه سنی برای کودک مطرح می‌شود. از آنجایی که ملاک برنامه فبک در درجه نخست سؤالات و دغدغه‌های خود کودک است، بنابراین ابزارها و روش مورد استفاده در این برنامه، یعنی روایت داستانی و محرک‌های بحث، به ما کمک می‌کند که بدانیم آیا دانش‌آموزان مدنظر ما نیز درگیر چنین چالش‌هایی هستند یا خیر. همچنین نمی‌خواهیم حلقه کندوکاو «علم و دین» را تبدیل

6. Lev Vygotsky

7. Maughn Gregory

۸. نک. مان گریگوری به نقل از ناجی، ۱۳۹۶: ۹۸-۹۹.

متداولی که از فلسفه به‌عنوان دانش و عملکرد فلسفی وجود دارد. ابتدا به سراغ روان‌شناسی رشد شناختی رفتم تا بدانم چرا نوعی تردید در امکان فلسفه‌ورزی کودکان وجود دارد. گفته شد که ژان پیاژه^۱ که جامع‌ترین نظریه را در حوزه رشد شناختی کودکان ارائه داده است، تفکر انتزاعی برای کودکان را از ابتدای ۱۲ سالگی به بعد ممکن می‌داند. همچنین با بررسی دیدگاه رشد شناخت دینی باتکیه‌بر نظریات رونالد گلدمن^۲، روان‌شناسی که چارچوب شناختی پیاژه را در موضوع دین پیاده کرد، دریافتم که رویکرد رشد شناخت دینی هم مطرح کردن مسائل موردنظر این پژوهش را تا سن ۱۳ تا ۱۴ سالگی به تعویق می‌اندازد که حتی نسبت به دیگر زمینه‌های تفکر انتزاعی، زمان طولانی‌تری محسوب می‌شود. در فلسفه‌ورزی درباره موضوعات علمی هم وضع متفاوت‌تر از این نبود.

بعد از بررسی مختصر این موارد و نقدهایی که دامن‌گیر نظریات پیاژه و گلدمن^۳ شده و همچنین با مشاهده سؤالاتی که کودکان حتی در سنین پایین‌تر در زمینه «علم و دین» مطرح کرده‌اند، به مبانی خود فبک رجوع کردم^۴ تا بدانیم باتکیه‌بر فبک، چگونه می‌توانم جواب سؤال خود را پیدا کنم و گفته شد که متیو لیپمن^۵، بنیان‌گذار

1. Jean Piaget

2. Ronald Goldman

۳. به عنوان مثال برای آشنایی با نقدهای وارده به نظریه گلدمن مراجعه کنید به:

_ نوذری، محمود. (۱۳۸۸). «توصیف و ارزیابی رویکرد شناختی رشد دینی». دوفصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی، دوره ۱، شماره ۲، پاییز و زمستان، ص ۱۳۹ - ۱۶۸.

_ نوذری، محمود. (۱۳۹۰). «آموزش دین در دوره کودکی: ارزیابی انتقادی رویکرد روان‌شناختی». دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، دوره ۶، شماره ۱۳، پاییز و زمستان، ص ۱۷۳ - ۱۹۲.

۴. مسئله سن مناسب در آن زمان ذهن من را بسیار به خود مشغول کرده بود و در نهایت هم نتوانستم جواب مدنظرم را برای آن پیدا کنم. همچنین با وجود آگاهی به نظریه‌های پشتیبانی‌کننده فبک، نمی‌توانستم ذهن خود از مرحله‌ای بودن رشد آزاد کنم و همین شاید دلیل این چرخ خوردن‌های اولیه در نظریات پیاژه و پیروان او در این قسمت بود. ولی از سوی دیگر امروزه وقتی به سیر طی شده در پایان‌نامه‌ام نگاه می‌کنم، این نقد را به خودم وارد می‌دانم زمانی که یک چارچوب نظری برای پژوهش انتخاب می‌شود، برگشتن به آن مبانی در پایان و آن هم پس از چرخ خوردن در نظریات رد شده توسط همان چارچوب، تا حدودی به دور از هدف و معنا است. در این باره در موضوع دوم از چهار موضوع نیازمند توجه و بازبینی، توضیح بیشتری خواهم داد.

5. Matthew Lipman



ایفای نقش دارد) و اتخاذ مدل گفت‌وگو میان علم و دین^۵، می‌توان به نگرانی کسانی که حلقه «علم و دین» را موجب تضعیف ایمان و دین می‌دانند، پاسخ داد.^۶

در نهایت به دانش لازم تسهیلگر برای طرح مسائل فلسفی «علم و دین» اشاره کردم. گفته شد که تسهیلگری که حلقه «علم و دین» را راهبری می‌کند، باید پیش‌زمینه‌ای در حوزه فلسفه دین و فلسفه علم و تاریخ بحث «علم و دین» داشته و با مفاهیم فلسفه، دین، علم و ماهیت آن‌ها آشنا باشد. چرا که این دانش به پروردن گوش فلسفی و درک اهمیت سخنان دیگران و آگاهی از چالش‌های پیش رو کمک شایانی می‌کند؛ بنابراین در ادامه درباره مفهوم فلسفه، شاخه‌های اصلی آن در نگاه کلاسیک (نظریه استنتاج یا فلسفه منطقی، نظریه معرفت یا شناخت/ معرفت‌شناسی، نظریه هستی/ وجودشناسی یا متافیزیک (مابعدالطبیعی)، نظریه امور اخلاقی یا فلسفه اخلاق و نظریه زیبایی یا زیبایی‌شناسی) توضیح داده و جایگاه فلسفه دین و فلسفه علم در فلسفه به معنای اعم آن مشخص شد. در بخش پایانی نیز به اهمیت آشنایی تسهیلگر با تاریخ روابط علم و دین در غرب اشاره کردم. در نهایت، در پرتوی تسلط بر برنامه فبک، نحوه اجرای آن و دانش‌های مطرح‌شده، تسهیلگر علم و دین خواهد دانست که چگونه باید عمل کند و با چه چالش‌هایی روبه‌رو است.

در فصل سوم، به مورد چهارم، یعنی بحث محتوا پرداخته و تلاش کردم به این سؤال پاسخ دهم که برای کاربردی و مطرح کردن مباحث علم و دین چه موضوعات و در قالب چه محتواهایی مناسب است؟ در این فصل، محتواهایی معطوف به برخی از دغدغه‌ها و سؤالات دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، در قالب کتابچه‌ای تدوین گشت که شامل چهار بخش زیر بود:

بخش اول: علم، دین و راه‌های شناخت جهان
بخش دوم: علم، دین و رابطه میان این دو
بخش سوم: دین و نظریه‌های علمی
بخش چهارم: دین، علم و معنای زندگی

به کلاس آموزش علوم یا دین کنیم و لذا باید به برنامه درسی مدارس، پیش‌زمینه علمی و دینی و بافت فرهنگی و اجتماعی کودکان و نوجوانان در هر دوره توجه کامل داشته باشیم که در نهایت دوره دوم متوسطه، یعنی ۱۵ الی ۱۸ سال را به‌عنوان سن مطلوب خود در این پژوهش تعیین کردم.^۱ در بحث روشی نیز طبق روش چارچوب انتخابی، یعنی فبک، پیش‌رفتم و در خلال آن به مورد دیگری که باعث ایجاد تردید در امکان فلسفه‌ورزی کودکان می‌شد، یعنی انتظار متداول از فلسفه اشاره کردم. گفته شد که فلسفه در فبک بیشتر ناظر به همان کاری است که فلاسفه انجام می‌دهند؛ بنابراین هم به لحاظ روشی و هم به لحاظ پرسش‌ها و مباحث. سؤالاتی هم که از رابطه میان علم و دین پرسش می‌کنند در زمره سؤالات فلسفی‌ای هستند که می‌توان با روش پیشنهادی فبک، یعنی حلقه کندوکاو، بدان پرداخت. حلقه کندوکاو «علم و دین» می‌تواند محلی برای پاسخ به دغدغه‌هایی از جنس «علم و دین» باشد.

سپس به این موضوع پرداختم که در فلسفه برای کودکان، تسهیلگر باید چگونه عمل کند و مراحل تبدیل یک کلاس به حلقه کندوکاو را توضیح دادم.^۲ همچنین اموری، نظیر پیش‌فرض‌های نادرست مربی که می‌توانند به این نحوه اجرای این برنامه آسیب وارد کند، شناسایی کرده و اشاره داشتم که چگونه لیپمن بر اهمیت شناخت بحث فلسفی و تمایز آن با بحث‌های غیرفلسفی تأکید دارد و سپس با رعایت شرط‌هایی، کندوکاو فلسفی را در حوزه دین و علم، ممکن می‌داند. در ادامه تسهیلگر هم نباید با پیش‌فرض‌هایی چون تغییر یا جرح و تعدیل عقاید کودکان وارد این حلقه شود. لیپمن همچنین به این موضوع اشاره می‌کند که فلسفه و علم هرگز نمی‌توانند دین را کنار بگذارند؛ اما از آنجایی که باور دینی موضوع ایمان است، باید برای خود روشن کنیم که نقش فلسفه یا علم در پاسخ به این سؤالات چقدر است؟^۳ که با اتخاذ دیدگاهی معتدل میان عقل (که در حوزه فلسفه ایفای نقش دارد) و ایمان (که در حوزه دین

۱. درباره سیر انتخاب این سن، در موضوع اول از چهار موضوع نیازمند توجه و بازبینی توضیح بیشتری خواهم داد.
۲. نک. اسپرود، ۱۳۹۷: ۱۸ - ۳۸.
۳. نک. لیپمن و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۲۵ - ۱۲۹.

۴. نک. ون‌آراگون، ۱۳۹۶: ۹ - ۱۳.

۵. برای آشنایی با انواع مدل میان علم و دین نک. R. Alexander.

۶. ۲۰۰۷: ۱-۴؛ پترسون و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۶۱ - ۳۷۸.

۶. باید توجه شود که عقل‌گرایی با علم‌گرایی متفاوت دارد.



باورم که موضوعات فلسفه دین و به طور خاص موضوع علم و دین بسیار ارزشمند و نیاز جامعه ایرانی‌ای بوده که دین در زیست آن تنیده شده است. ایده اصلی این پایان‌نامه اصلاً از زمانی شکل گرفت و ضرورتش بر من روشن شد که در یکی از کلاس‌های فیک، نوجوانان زمانی که بحث به سمت «علم و دین» رفت، شیوقی بی‌سابقه از خود نشان دادند و موضوع را کاملاً به خود مرتبط دیدند. هرچند که هنگام منتشر کردن آگهی دفاع پایان‌نامه در اینستاگرام، بیشتر نگاه‌ها بدبینانه بود؛ ولی در خرداد ۱۴۰۰ که ایده پایان‌نامه را در «نهمین همایش بین‌المللی فلسفه دین معاصر: آموزش و پژوهش»^۳ ارائه دادم، بدگمانی‌ها به خود موضوع کم‌تر شده و بلکه بیشتر به بافتی بود که قرار است بستر پرورش‌دهنده این ایده باشد و این خود برای من امیدوارکننده بود.

۳- چهار موضوع نیازمند توجه و بازبینی در پایان‌نامه «بررسی امکان» یک: لزوم آشنایی با روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت

من به عنوان یک پژوهشگر فیک^۴، چه می‌خواستم

– روژه فارادی کیدز [<https://www.faradaykids.com>]/ تاریخ آخرین دستیابی ۱۴۰۱/۹/۲۹].

۳. چکیده و فیلم تمامی ارائه‌های این همایش در سایت همایش قابل دسترس است. [<https://b2n.ir/a79958>]. تاریخ آخرین دستیابی ۱۴۰۱/۹/۲۹].

۴. شاید نیاز باشد که روشن کنم منظور من از پژوهشگر فیک افرادی مثل خودم است که با داشتن پیش‌زمینه‌ای متفاوت چون فلسفه، در تلاش بودم در محیطی آکادمیک، پایان‌نامه و مقالاتی حول موضوع

محتوای این بخش‌ها با اتخاذ چارچوب لیپمن - شارپ در نگارش برنامه‌های درسی، در قالب داستان و تصویر به همراه تمرین، طرح بحث و راهنما برای اجرا در حلقه کاندوکاو «علم و دین» آماده شد.

در بخش اول با هدف به رسمیت‌شناختن علم و دین به عنوان راه‌های شناخت، به بحث‌هایی نظیر تقلیل‌گرایی، تقلیل‌گرایی در پاسخ به یک سؤال و غیره پرداخته شد.

در بخش دوم، با هدف تصحیح دیدگاه‌ها و انتظارات نادرست از علم، دین و رابطه این دو، به بحث‌هایی نظیر شبه علم و علم، فعالیت‌های کاوش‌گرایانه دانشمندان، رابطه علم و واقعیت، نقش ذهن انسان در فرایند تولید علم، بحث وجود قرینه برای باورهای دینی و غیره پرداختم.

در بخش سوم، رابطه علم و دین با تمرکز بر دو نظریه مه‌بانگ و تکامل بررسی شد.

در نهایت، در بخش چهارم با توجه به نقش علم در بحران بی‌معنایی‌ای که در این دوران گریبان‌گیر انسان معاصر شده است، اشاره‌ای کوتاه به بحث معنای زندگی و نقش علم و دین در آن داشتم.

در فصل چهارم نیز خلاصه‌ای از آنچه در مسیر این پژوهش رفت، آورده شد.^۱

چه در آن زمان هنگامی که پیشینه بحث را بررسی می‌کردم^۲ و چه اکنون، هنوز بر این

۱. آنچه در این قسمت گذشت نیز خلاصه‌ای از همین فصل چهارم بود.
۲. تلاش برای ارائه موضوعات علم و دین برای کودکان و نوجوانان خود درخور توجه است. به عنوان مثال نک. پول، مایکل. (۱۳۸۶). درآمدی بر علم و دین. ترجمه سعید ناجی. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

به کار می‌برد، به تماشا بنشینم و این کار چه بسا به غنی‌تر شدن محتواهای تدوین شده هم می‌انجامید. در ادامه هم چون نمی‌دانستم این کار چطور باید در پایان‌نامه آورده شود، قسمتی هم بدان اختصاص ندادم. حتی این پیش‌فرض را هم داشتم که این کار ارزش فلسفی ندارد؛ چون آن زمان به فلسفه هم نوعی نگاه کلی و قیاسی داشتم؛ غافل از اینکه کار من در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت قرار دارد و نه فلسفه محض.

امروزه به خوبی می‌دانم کاری که آن زمان انجام دادم، خود می‌توانست دست‌مایه یک پژوهش پدیدارشناسی محسوب شود و چه بسا اگر آن زمان با این روش پژوهش آشنایی داشتم، می‌توانستم فهم نوجوان ایرانی از «علم و دین» را هم روایت کنم؛ چیزی که جای خالی‌اش در پایان‌نامه‌ام به چشم می‌خورد.

پیش از پایان این قسمت، شاید باید اشاره‌ای داشته باشم که تأکید من بر لزوم آشنایی با روش پژوهش، نه از جهت بستن خلاقیت و نه از جهت اصرار به تبعیت از ساختار خاصی است. چه بسا حتی روش پژوهش‌های کمی را تا حدودی مناسب این حوزه نمی‌دانم؛ ولی به نظرم آشنایی با این روش‌ها، به خصوص روش‌های پژوهش کیفی، افق‌های جدیدی را در ذهن پژوهشگر می‌گشاید، عینک متفاوتی را برای دیدن به او می‌دهد و همچنین کمک می‌کند افق‌های دیگر نویسندگان این حوزه را بهتر درک و یا حتی نقد کند. کما اینکه خود من به دلیل نداشتن همین عینک بود که توجهی به ظرفیت‌های پژوهش‌م نکردم.^۳

دو: لزوم آشنایی با نظریات جدید مطالعات کودک و نوجوانی

لزوم درک فهم، سؤالات و حتی زبان کودک^۴ و نوجوان ایرانی^۵ مواردی بود که در قسمت گذشته

نظرم یکی از راه‌های درک بهتر این زبان، بررسی کتاب‌های درسی علوم و دینی هر پایه از حیث زبانی نیز می‌تواند باشد؛ چرا که خواه ناخواه دانش‌آموزان در معرض این زبان هستند. خود من در هنگام نگارش پایان‌نامه، تنها برای استخراج نظریه‌های علمی بود که به کتاب‌های علوم پایه دوم متوسطه مراجعه کردم.

۳. البته که امروزه روش‌های پژوهش در دنیا دیگر وارد فاز پساکیفی شده است که فضایی متفاوت را برای کار رقم زده است.

۴. با اینکه خود پایان‌نامه بیشتر بر نوجوانان تمرکز دارد ولی به نظرم کودکان نیز از این نکات مستثنی نیستند.

۵. اشاره بر ایرانی بودن نه به جهت منکر شدن امکان فراروایت‌ها

و چه نمی‌خواستیم، فلسفه برای کودکان حوزه‌ای از تعلیم و تربیت محسوب شده و مانند هر حوزه دیگر، قواعد بازی خود را داشت. زمانی که کار بر روی پایان‌نامه را شروع کردم؛ چون در تلاش برای تدوین محتواهایی برای «علم و دین» بودم و فبک نیز چارچوب پیازّه را زیر سؤال برده بود، باید ابتدا چند قدم برمی‌داشتم:

۱. مخاطب فرضی من کیست؟
۲. آیا برای این مخاطب، اصلاً دغدغه‌ای به نام «علم و دین» وجود دارد؟

۳. اگر پاسخ به سؤال قبل مثبت باشد، این دغدغه در کدام موضوعات (باتوجه به پهناور بودن موضوعات مطرح در حوزه علم و دین) بیشتر به چشم می‌خورد؟

از آن جایی که آن زمان کلاس‌های فبک را برای پایه‌های مختلف در مدرسه‌ای برگزار می‌کردیم، تصمیم بر آن شد که این سؤالات با دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه آن‌جا به بررسی بگذاریم؛ بنابراین پرسش‌نامه‌ای برای بررسی پاسخ سؤالات بالا طراحی کردم. البته نه در قالب سؤالات چندگزینه‌ای بلکه در قالب سؤالات کوتاه پاسخ که دست شرکت‌کنندگان را هم هنگام جواب‌دادن باز بگذارم. دانش‌آموزان هم سؤالات را به دغدغه‌های خود نزدیک یافتند و موضوعات مدنظر هم در همین حین روشن گردید.^۱ اما دقیقاً در همین قسمت بود که نداشتن آشنایی با روش پژوهش باعث شد، من اصلاً به ذهنم هم خطور نکند با آن‌ها به گفت‌وگو هم بنشینم و نه فقط وجود و موضوع دغدغه، بلکه نوع درکی را که نوجوان در این سنین از این مفاهیم را هم دارد و زبانی^۲ را که

فبک - که در قلمروی تعلیم و تربیت قرار داشت - برای مخاطبان خاص و عام تدوین کنم و این مطالب هم قرار بود از نظریه‌پردازی فلسفی صرف فراتر رفته و به حوزه عمل وارد شود. نکته‌ای که به طور کلی در تلاشم مطرح کنم این است که مشاهدات ما نظریه‌بار هستند و من به دلیل نداشتن عینکی خاص از مشاهده ظرفیت برخی از موارد بازماندم؛ مثل زمانی که یک رادیولوژیست و یک گرافیسیت به یک عکس سی‌تی‌اسکن نگاه می‌کنند. البته که به این موضوع می‌توان از زاویه انتقادی دیگر و به‌عنوان مثال در مورد یک پژوهشگر فبک که عینک علوم تربیتی داشته و از داشتن عینک فلسفی محروم است، نیز نگریست. این مورد هم مشکلات خاص خود را پدید می‌آورد که می‌تواند موضوع نوشتاری دیگر شود.

۱. با مشخص شدن اینکه دغدغه‌های «علم و دین» در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه وجود دارد، دیگر به پایه‌های پایین نپرداختم و موضوعات مطلوب را هم در همین پایه دنبال کردم. البته در پایان‌نامه اشاره داشتم که این به معنای عدم وجود این دغدغه در سنین پایین‌تر نیست و تلاش و تمرکز خاص خود را می‌طلبد.

۲. امروزه مسئله زبان کودک/نوجوان بیشتر به چشم می‌آید و به

که نیاز به بررسی (و حتی شاید گذر از) رشد دینی و رشد علمی در پایان‌نامه احساس می‌شد، عدم آگاهی من باعث محدود ماندن نگاهم در نظریات رشد دینی گلدمن شد. در ادامه نیز مدت‌ها بعد، متوجه پیش‌فرض خودم از مفهوم کودکی یا نوجوانی به‌عنوان پدیده‌ای واحد و جهان‌شمول در پایان‌نامه‌ام شدم.^۳

سه: لزوم بازبینی در استفاده از چارچوب لیپمن - شارپ و لزوم کمک‌گرفتن از متخصصان هر حوزه

شاید عجیب باشد که بگویم در زمان نگارش پایان‌نامه از نقدهایی که بر برنامه لیپمن وارد شده بود، بی‌اطلاع بودم و بنابراین شاید بیراه نباشد که بیشتر نقدهای وارد بر لیپمن، بر پایان‌نامه من نیز وارد خواهد بود. نقدهایی از جمله نقد روش لیپمنی برای حلقه‌کندوکاو، نقد برنامه درسی لیپمن - شارپ و همچنین نقد نگاه وی به ادبیات، کودک و فلسفه.^۴

۳. برای خوانش برخی از منابعی که نگاه من را به این موضوع تغییر دادند نک.

– ایزدپناه، امین (۱۳۹۹). «بررسی نقش کودکان و صداهای آنان در بهبود و اصلاح برنامه‌ها و سیاست‌های آموزشی»، مجله فلسفه تربیت، شماره ۹، پاییز و زمستان، ۱۰۹ - ۱۳۵.

– اسلی، فیلیپ تی. و شوت، رزالین ایچ. (۱۴۰۰). رشد کودک: تأملی بر نظریه‌ها، تهران: انتشارات مدرسه. (به‌عنوان مثال این کتاب درباره فهم چگونگی تغییر کودکان در طول رشد خود به شش رویکرد اشاره دارد: وراثت در برابر محیط، پیوستگی در برابر ناپیوستگی، همسانی در برابر یکتایی، ثبات رفتار در برابر بی‌ثباتی رفتار، کنش‌گری در رفتار در برابر پذیرندگی و تفکر در برابر احساس (ص ۳۲-۳۳)).

– مورلون، جانا (۱۴۰۱). دیده اما نشنیده: اهمیت صدای کودکان، ترجمه مرتضی براتی، تهران: نشر لگا. (به‌عنوان مثال این کتاب با نظر به بحث‌های متنوع حول مفهوم کودکی، به رویکرد سن‌گرایی نگاهی انتقادی دارد (ص ۱۷)).

– جمعی از نویسندگان (۱۳۹۶). درآمدی بر مطالعات کودکی، ترجمه علیرضا کرمانی، تهران: نشر ثالث.

۴. جهت خوانش برخی منابع حول این نقدها نک.
– خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۶)، «تأملی بر هم نشینی ادبیات کودک و فلسفه در برنامه فلسفه برای کودکان»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، ۱۰۹ - ۱۲۴.

– خسرونژاد، مرتضی و شکرالله‌زاده، سودابه (۱۳۹۷)، «معنا و مبنای دیالوگ در جنبش فلسفه برای کودکان: کوششی در تدوین نظریه یادگیری و آموزش دیالوژیک»، مطالعات آموزش و یادگیری، شماره ۱، دوره دهم، بهار و تابستان، ۵۶ - ۹۳.

– خسرونژاد، مرتضی (۱۳۹۸)، «گفت و گو با طرف سوم درباره ی تنگنای ادبی و فلسفی در ترویج و تحقیق فیک در ایران (دیدگاه)»،

نشریه مطالعات ادبیات کودک، دوره ۱۰، شماره ۲، ۱۶۹ - ۲۰۱.

نیز بدان اشاره داشتیم؛ ولی اگر در بخش اول، تأکید من بر لزوم شکل‌گرفتن این درک از راه آشنایی با روش پژوهش بود، در این بخش بر درک بهتر کودکان و نوجوانان از راه آشنایی با نظریات جدید در مطالعات کودکی و نوجوانی است؛ به‌عنوان مثال جامعه‌شناسی کودک/ نوجوان، فلسفه کودکی/نوجوانی و غیره که شاید حتی زیربنای مورد اول هم قرار گیرد. چه بخواهیم و چه نخواهیم، فیک حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است و شاید همین است که کار را برای پژوهشگرانش سخت می‌کند. به‌عنوان مثال، در زمان نگارش پایان‌نامه، می‌دانستم فیک مرحله‌ای بودن رشد در نظریه پیازه را به چالش می‌کشد و نگاه ویگوتسکی را توصیه می‌کند^۱ ولی از نظریات جدید و جایگزین بی‌اطلاع بودم؛ مثلاً کرین موریس^۲ (۲۰۱۷)، یکی از نظریه‌پردازان فیک، از تغییر مسیری صحبت می‌کند که مطالعات حوزه کودکی از روان‌شناسی کودکی به سمت جامعه‌شناسی کودکی و فلسفه کودکی داده است اما با وجود آن هنوز غلبه با روان‌شناسی است. همین عدم آشنایی من با جایگزین‌های روان‌شناسی رشد شناختی (به‌طور خاص پیازه‌ای) بود که منجر به چرخ‌خوردن‌هایی بی‌هدف و شاید حتی بی‌معنا در قسمتی از پایان‌نامه شد؛ باوجوداینکه از ابتدا چارچوب بحثم را فیک انتخاب کرده بودم. حتی در بخش انواع نظریه‌های رشد کودک و نوجوان هم به خصوص

بلکه از جهت توجه به بافتار (context) است.

۱. کما اینکه نگاه ویگوتسکی نیز خود به نقد کشیده شده است. به عنوان مثال نک. خسرونژاد و شکرالله‌زاده (۱۳۹۷).

2. Karin Murriss



به‌عنوان مثال در حوزه ادبیات، امروزه وقتی که به داستان‌های پایان‌نامه‌ها نگاه می‌کنم،^۱ سؤالاتی به ذهنم خطور می‌کند: مخاطب این داستان‌ها واقعاً چه کسی محسوب می‌شود؟ یا خواننده نهفته در این داستان‌ها کیست؟ به نظرم نگاهی که من آن زمان به ادبیات داشتم، نگاهی ابزاری بود؛ بدین معنا که ادبیات به‌مثابه سکوی پرشی یا محملی است که ما را به سمت بحث فلسفی مدنظرمان (در اینجا علم و دین) خواهد برد. این همان نگاهی است که لیپمن و شارپ به ادبیات دارند.^۲ جدای از آن نوجوانانی هم که در این داستان‌ها حول موضوع «علم و دین» گفت‌وگو می‌کنند، نوجوانانی فیلسوف‌مآب هستند نه نوجوانانی معمولی که بشود با آن‌ها همذات‌پنداری کرد.

در نهایت امروزه خوب می‌دانم که کار پایان‌نامه من کاری چندوجهی بوده و نیاز به کمک‌گرفتن از متخصصان مختلفی در حوزه فلسفه دین، فلسفه علم، روان‌شناسی و همچنین ادبیات داشت. البته به این محدودیت در پایان‌نامه اشاره داشتم ولی شاید لازم است که پژوهشگران این حوزه اگر به کارهای عملی مثل تدوین محتوا نظر دارند، پیش از آغاز کار به چندوجهی بودن کار نیز توجه کنند و در نظر داشته باشند که به‌عنوان مثال اگر محرک انتخابی آن‌ها قرار است داستان باشد، داستان - نویسی کار ساده‌ای نیست و نیاز به کمک گرفتن از متخصص این حوزه دارد؛ چیزی که خود من در ابتدا به آن بی‌توجه بودم و در اواسط کار متوجه آن شدم.

چهار: لزوم حضور داشتن خود کودکان و نوجوانان در تمامی مراحل کار و نه فقط در ابتدا

(Khosronejad, Morteza & Shokrollahzadeh, Soudabeh (2020). "From silencing children's literature to attempting to learn from it: Changing views towards picturebooks in p4c movement". *Childhood and Philosophy*. ۳۰-۰۱: (۳۶) ۱۶.

که در منابع ذکر شده به نقدهای افرادی چون فیشر، هینز و موریس و غیره که از تأثیرگذاران این حوزه هستند، نیز اشاره شده است. همچنین برنی‌فیه در وب-سایت خود، نقدی بر لیپمن منتشر نموده که به نظرم با وجود قدیمی بودن هنوز نکات قابل توجهی دارد. برای دیدن این نقد نک. <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=ob-lip>. تاریخ آخرین دستیابی ۱۴۰۱/۱۱/۱.

۱. بیشتر داستان‌ها برگرفته از این کتاب با اعمال دخل و تصرف بود: ام. کای، شارون و تامسون، پل. (۱۳۹۷). فلسفه برای نوآموزان کتاب دوم: پرسش درباره واقعیت و معرفت، ترجمه حوریه هوشیدری فراهانی. چاپ سوم. تهران: نشر آفرینگان.
۲. به عنوان مثال نک. شارپ به نقل از ناجی، ۱۳۹۳، ج ۱: ۵۳.

نگاه من به کودک و نوجوان در این پژوهش نیز قابل نقد است. پیش‌فرض من در آن زمان این بود همین که وجود چنین دغدغه‌ای روشن و موضوعات مورد علاقه مخاطب استخراج شود، کافی است. تدوین محتوا هم کاری تخصصی و بزرگ‌سالانه است و شاید به همین دلیل بود که در قسمت تهیه محتواها که قلب کارم هم بود، دیگر نوجوانان را وارد کار نکردم. اما امروزه بر این باورم که وقتی کاری برای کودک و نوجوان قرار است انجام شود، نمی‌توان او را از هیچ یک از مراحل کار حذف کرد. به نظرم این درست نیست که ما داستان کودک یا نوجوان را با هدف خاصی بنویسیم و آن را به چاپ برسانیم تا بقیه بروند و آن را امتحان کنند تا در نهایت ببینیم آیا مقبول می‌افتد یا خیر.^۳ چنان‌که توران میرهادی نیز در تدوین فرهنگ‌نامه کودک و نوجوان، با وجود اینکه مقالات توسط متخصصان هر حوزه نوشته می‌شد، مخاطب را پس از نوشتار هر مقاله و پیش از نهایی شدن وارد کار کرده و از آن‌ها نظرخواهی می‌کرد. من اهمیت این نکته را طی همکاری در نگارش کتاب کندوکاو فلسفی برای کودکان دریافتم^۴ که در طی آن تمام داستان‌های انتخاب‌شده، پیش از نهایی شدن و پس از هر تغییری حتماً با کودکان در میان گذاشته می‌شد. حتی زمانی که در مورد مراحل روش پژوهش پدیدارشناسی می‌خواندم، نکته جالب برای من آن‌جا بود که پس از مرحله کدگذاری اولیه، یکی از مراحل، در میان گذاشتن کدهای استخراجی با مشارکت‌کنندگان و گرفتن بازخورد از آن‌ها است.^۵

نکته آخر آن که فضای پایان‌نامه من به دلیل نو بودن خود رشته فلسفه دین و انگلیسی/ترجمه بودن بیشتر منابع این رشته، به فضای مسیحی نزدیک‌تر بود و البته که بر علاقه‌مندان حوزه علم و دین روشن است که مسئله این دو در جهان اسلام متفاوت از جهان مسیحیت است. بدین ترتیب شاید چنین نقدی هم مطرح شود که برای کودکان

۳. البته که منظور من بیشتر داستان‌هایی است که با هدف

فلسفه‌ورزی برای کودکان و نوجوانان نوشته می‌شوند.

۴. این کتاب بهار ۱۴۰۱ در نشر لگا به چاپ رسیده است.

۵. به‌عنوان مثال نک. پروری، ۱۳۹۸: ۱۰۱. این هم یکی دیگر از زاویه دیدهای جدیدی بود که آشنایی با روش پژوهش برای من به ارمغان آورد و در بخش اول هم بدان پرداختم.

_ ناجی، سعید. (۱۳۹۳). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت. جلد اول. چاپ سوم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

_ ناجی، سعید. (۱۳۹۳). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت. جلد دوم. چاپ دوم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

_ ناجی، سعید. (۱۳۹۶). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان: گفت‌وگو با پیشگامان انقلابی نو در تعلیم و تربیت. جلد سوم. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

_ ون آراگون، ریموند. (۱۳۹۶). واژگان کلیدی فلسفه دین. ترجمه علیرضا فرجی. چاپ اول. تهران: نشر ریسمن.

_ Murriss, Karin. (2017) «Reading two rhizomatic pedagogies diffractively through one another: a Reggio inspired philosophy with children for the postdevelopmental child.” *Pedagogy, Culture & Society*, 550-531, 25:4 .

_ R. Alexander, Denis. (2007) “Models for Relating Science and Religion.” *Faraday Paper*. No.3. pp. 4 – 1.

و نوجوانان ایرانی نیز طرح این موضوع باید در بافت ایرانی، به معنای مطرح‌شدن آن از زاویه دید فیلسوفان مسلمان، صورت بگیرد. در حقیقت من این نقد را وارد به پایان‌نامه نمی‌دانم چرا که به نظرم هنگام انجام کاری برای کودکان و نوجوانان ایرانی، ما باید از نشستن پشت میزهایمان و نظریه‌پردازی در مورد این مخاطب و این که چه چیزی دوست دارد یا دغدغه‌اش چیست، دست برداریم و با خودش گفت‌وگو کنیم؛ کاری که خود من نیز امید دارم روزی کامل انجام دهم.

منابع

_ اسپرود، تیم. (۱۳۹۷). بحث‌هایی در آموزش علوم. ترجمه زهرا شکرانی. چاپ اول. تهران: نشر کرگدن.

_ پترسون، مایکل و همکاران. (۱۳۹۸). عقل و اعتقاد دینی. ترجمه آرش نراقی و ابراهیم سلطانی. چاپ هشتم. تهران: طرح نو.

_ پروری، پیمان (۱۳۹۸). «خوانشی نو از روش پدیدارشناسی؛ بنیان‌های فلسفی، رویکردها و چارچوب اجرای تحقیق پدیدارشناسی»، مطالعات جامعه‌شناسی، ۱۲(۴۴)، ۸۷-۱۰۶.

_ لیپمن، متیو و همکاران. (۱۳۹۵). فلسفه در کلاس درس. ترجمه زهیر باقری نوع‌پرست. چاپ اول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.



تأثیر واکازی دریدا بر تعلیم و تربیت



فاطمه عباسی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
fatemeh.abbasi401@hafez.shirazu.ac.ir

چکیده

ژاک دریدا یکی از مشهورترین فلاسفه پست مدرن است. پست مدرنیسم در حوزه تعلیم و تربیت تبیین کننده بحران‌های آموزش مدرن است و در واقع وضعیت کلی آموزش و پرورش در دوران مدرن را نقد می‌کند. دیدگاه‌های دریدا به موضوعات جدیدی در حوزه‌های مختلف مانند فلسفه، سیاست، هنر، تاریخ، ادبیات و به‌ویژه آموزش منجر شده است. ژاک دریدا، با جنبشی که بنام واکازی شناخته شده، نزدیکی و پیوندی تنگاتنگ دارد. هدف اصلی او در واقع خنثی کردن چیزی است که خود آن را عقل‌مداری [کلام محوری/ لوگوس محوری] یا حاکمیت عقل خوانده است. اگر چه دریدا به طور مستقیم در مورد آموزش و پرورش صحبت نکرده است. اما تفکرات دریدا علی‌الخصوص «واکازی» در تعلیم و تربیت و فرایندهای آن رسوخ کرده و تغییرات ژرفی را پدید آورده است. هدف اصلی این مقاله بررسی تاثیرات واکازی در ابعاد مختلف تعلیم و تربیت اعم از اهداف آموزشی، نظام آموزشی، معلم و دانش‌آموز، برنامه درسی و روش‌های یاددهی - یادگیری است.

واژه‌های کلیدی: دریدا، واکازی، ساختارگرایی، تعلیم و تربیت.

مقدمه

تحلیل در آموزش، ادبیات، زبان‌شناسی، فلسفه، حقوق و معماری به کار گرفته شده است. دریدا با ترفند واکازی به مبارزه علیه اصول ثابت و اندیشه‌های مسلط بر نظام تعلیم و تربیت می‌پردازد. وی نظام‌های آموزشی را درگیر یک سری پیش‌فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و تغییر ناپذیر می‌داند که باید در یقینی بودن آنها شک کرد. به عبارت دیگر از دید دریدا نظام تعلیم و تربیت یک نظام همیشگی نیست، بلکه باید به طور پیوسته بنیادها و ساختارهای آن از نو بنا شوند.

ژاک دریدا^۱ در سال ۱۹۳۰ در البیار (واقع در الجزایر) متولد شد، وی بنیانگذار جنبش‌های پساکسارگرایی و ساختارشکنی است. در اواخر ۱۹۶۰، ایده‌های دریدا به تدریج بر حوزه‌های وسیعی از علوم انسانی از جمله فلسفه، ادبیات، معماری و هنر تأثیر گذاشت. خلاصه کردن افکار و عقاید دریدا کار سختی است. دریدا واژه‌هایی مانند واکازی^۲، حضور^۳، تفاوت^۴ و ... را وارد فرهنگ گفتمان معاصر در ساختارگرایی، پساکسارگرایی، پسامدرنیسم کرد. واکازی به عنوان یک استراتژی

۲- واکازی

مشهورترین اصطلاح دریدا «Déconstruction» است که برای اولین بار در زبان فرانسه آن را

1. Jacques Derrida
2. Déconstruction
3. presence
4. difference

از نظر دریدا «Déconstruction» به معنای شکستن ساختارها، کلمه‌ای است که در نهایت باید ناپدید شود، (این همان چیزی است که دریدا فکر می‌کرد و آرزو داشت. همان طور که در نامه‌اش به یکی از دوستان ژاپنی‌اش می‌خوانیم) اما تا کنون چنین نبوده است و این اصطلاح که همچنان به نام دریدا به عنوان نوعی امضا متصل است، در استفاده به معنای ساختارشکنی گسترش یافته است و می‌توان آن را به دور از فلسفه‌ی دریدا یافت، همان‌گونه که اصطلاحات «ایده^۱» افلاطون، «ماده^۲» ارسطو، «امر مطلق» کانت^۳، «دیالکتیک^۴» هگلی - مارکسیستی یا «پدیدارشناسی^۵» هوسرل، امروزه اغلب به صورت مبهم مطرح می‌شوند و جایگاه آنها به استفاده فنی از لغات تقلیل یافته است.

در واقع دریدا معتقد است که ما باید خردمحوری یا زبان‌محوری حاکم بر علوم انسانی یا تاریخ متافیزیک را مورد واسازی قرار دهیم. این خردمحوری شامل تمام فهم‌های متافیزیکی و فلسفی در تاریخ می‌شود که از دید دریدا قابل تعمیم هم هستند. دریدا در مورد انسان‌گرایی همچنین دیدگاهی دارد و معتقد است باید انسان‌گرایی را مورد بازبینی قرار دهیم. این روند بازبینی نزد پیروان دریدا به حوزه‌های دیگر هم تعمیم داده شده‌است. مثلاً فمینیست‌های پیرو دریدا معتقد هستند باید تاریخ جنسیت‌سالاری را واسازی کنیم. با این تفصیل، به نظر می‌رسد با ترفند واسازی دریدا می‌توان به مبارزه علیه اصول ثابت و اندیشه‌های مسلط بر نظام تعلیم و تربیت پرداخت. واسازی خواهان آن است که تمام اصولی که مبنای کار تعلیم و تربیت بوده‌اند و طی سالیان متمادی به عنوان اصولی حتمی و یقینی و غیر قابل تغییر، مورد توجه قرار گرفته‌اند، مجدداً مورد بررسی و تفسیر قرار گرفته، اجزای آنها به دقت تجزیه و تحلیل شوند.

واسازی قصد دارد آنچه را به حاشیه رانده شده و مورد بی‌توجهی قرار گرفته است، مورد توجه قرار دهد. همان‌طور که هیگز (۲۰۰۲) بیان می‌کند،

1. Idea
2. substance
3. categorical imperative
4. dialectic
5. phenomenology



به کار برده است و آن را در فارسی به واسازی، شالوده‌شکنی، بن‌فکنی و ساخت‌گشایی ترجمه کرده‌اند. این اصطلاح تا حدی برگرفته از اصطلاحی هایدگری است؛ که هایدگر آن را در معنای خاص به کار می‌برد. این عبارت نزد هایدگر به معنای انهدام و تخریب است. وی این اصطلاح را برای تخریب تاریخ متافیزیک به کار می‌برد. در واقع دکسترکسیون هایدگری تخریب دوگانه‌ها یا قالب‌های متافیزیکی‌ای است که از افلاطون تا دوران نیچه بر سنت متافیزیکی حاکم بوده است. اما ترجمه این عبارت از دیدگاه دریدا مشکل است، به این دلیل که این واژه ابهاماتی دارد و معنای متفاوتی در بردارد. همان‌طور که به معنی تخریب کردن است، می‌تواند به معنی ساختن هم باشد. البته واژه ساختار در این اصطلاح نباید با اصطلاح فلسفی ساختار به معنی Structure در عبارت‌های ساختارگرایی و پساساختارگرایی یکسان تصور شود. «Déconstruction» در زبان‌های دیگر معمولاً ترجمه نشده و با همان املاي فرانسوی به کار می‌رود که دریدا آن را به مفهوم از نو بنا نهادن (ویران کردن و در عین حال ساختن) به کار برده‌است. دریدا در نامه به دوست ژاپنی خود پروفیسور ایزوتسو درباره‌ی ترجمه‌ی Déconstruction به ژاپنی توضیح می‌دهد. Déconstruction نه یک کلمه است نه یک مفهوم؛ نه تحلیل است نه نقد و نه روش! «Déconstruction» چه چیزی نیست؟ همه چیز البته! «Déconstruction» چه چیزی هست؟ هیچ چیز البته! (nancy, 2013)

مربیان، نظریه پردازان آموزشی، فیلسوفان آموزش، و نظریه پردازان برنامه درسی در سراسر جهان علاقه فزاینده‌ای به کار دریدا و مفهوم واسازی او در سال‌های اخیر نشان داده‌اند. Biesta و Egea-Kuehne (۲۰۰۱)، لتر (۱۹۹۱)، استروناخ و مک لور (۱۹۹۷)، آشر و ادوارد (۱۹۹۴) در این مقاله از ترجمه واسازی به جای کلمه متداول ساختار شکنی استفاده کرده‌ام، گر چه عقیده دارم استفاده از کلمه دکسترکسیون، حق مطلب را بیشتر ادا می‌کند.

۳- دیدگاه آموزشی دریدا

تأملات دریدا در مورد ساختار شکنی و مفاهیم مرتبط مانند تفاوت، عدالت، دیگری، و مسئولیت، می‌تواند پارادایم قدرتمندی را برای ایجاد آگاهی بیشتر از موضوعات مورد بحث در آموزش ارائه دهد (هیگز، ۲۰۰۲). دریدا را می‌توان یک معلم تربیتی بزرگ در نظر گرفت. روش‌های نوآورانه او دیدگاه‌های جدیدی در آموزش ایجاد کرد. علی‌الخصوص که در سال‌های اخیر پیشرفت شگفت‌انگیز تکنولوژی و ورود دانش‌های جدید به عرصه تعلیم و تربیت چنان سریع بوده است که بشر را در عجز و ناتوانی برای همگام شدن با این عصر قرار داده است. تکنولوژی از یک سو و انبوه اطلاعات، چارچوب‌های سنتی و ساختارهای ثابت در مدارس از سوی دیگر انسان‌ها را بر سر دوراهی قرار داده است.

در این حالت است که واسازی دریدا واجب و لازم به نظر می‌رسد تا مدارس جدید به نقد، نوآوری و ابتکار روی آورند. با توجه به بحث‌های دریدا در مورد واسازی، به برخی از پیشنهادها مفید در امر آموزش می‌توان اشاره کرد:

آموزش باید بر مبنای نقد باشد، به این معنا که تمام مسائل علمی، اجتماعی و فرهنگی که در بحث و سرفصل دروس آموزشی قرار دارند، قطعی نیستند و باید فرصت نقد و موشکافی برای تمام این امور فراهم شود (البته نقدی که مورد نظر دریدا است با آنچه در ذهن ما شکل می‌گیرد، متفاوت است، به این معنا که دانش‌آموزان با خواندن متون به نقد داده‌های موجود نپردازند بلکه به نقد شالوده‌ها بپردازند و فراتر از دوئیت‌های متافیزیکی اندیشه کنند).

رد دوگانگی: دریدا بیان می‌کند که متافیزیک غربی بر طیف دوتایی حضور و غیاب، بدن و ذهن، شکل و محتوا، خیر و شر، گفتار و نوشتار و ... تکیه دارد و به قطب اولیه اولویت می‌دهد. دریدا هر سلسله مراتبی را رد می‌کند و در پی فروپاشی و واسازی آن است. از این رو در تعلیم و تربیت نباید به دنبال تفسیر سفت و سخت از مسائل بود. از نظر دریدا، تفسیر پراکنده، متفاوت و همیشه در حال تغییر است (Cherryholmes, 1988).

با نگاهی به استدلال‌های دریدا، می‌توان اهداف تقریبی را برای آموزش ترسیم کرد. دریدا خوانندگان را ترغیب می‌کند که متن‌ها را انتقادی بخوانند و توانایی‌های انتقادی خود را بالا ببرند تا بتوانند تغییرات سیاسی و اجتماعی را متحمل شوند. در نهایت می‌توان بزرگترین هدف دریدا در حوزه‌ی آموزش را اینگونه بیان کرد: "آموزش و پرورش فراگیران منتقد!"

۴- نظام آموزشی

در وجهی دیگر دریدا برای "تفاوت" ارزش قائل است، در نظر او مربیان به عنوان تسهیلگر باید به تفاوت‌ها احترام گذاشته و یک دیدگاه فرا فرهنگی داشته باشند. به این معنا که هر فراگیر دارای خصوصیت‌های منحصر به فرد خود است و آموزش فرای یک فرهنگ و اندیشه مسلط بر جامعه است. در نظام آموزش تمام گروه‌ها با تمام تفاوت‌ها باید در کنار هم قرار گیرند و پداگوژی چند فرهنگی رواج پیدا کند. مرکز محوری شکسته شود و حاشیه‌گرایی واسازی شود. تمرکز دریدا بر مرکز‌زدایی^۱ است و این به معنای عدم حضور هر چیزی در مرکز و توجه به حواشی و نقاط پیرامون است. این موضوعی است که دریدا در بحث از تقابل‌های دوتایی به آن می‌پردازد (مرکز/ حاشیه). وی معتقد است سالیان متمادی گروه‌های اندکی که در راس قدرت قرار داشته‌اند، با استفاده از همین قدرت و در جهت حفظ آن، همواره کوشیده‌اند که تنها صدایی باشند که شنیده می‌شوند.

۵- برنامه درسی

واسازی دریدا مرزهای بین رشته‌ای را فرو

1. Decentering

آشکار ساختن لایه‌های پایین‌تر معنایی در متن است که به دلیل نوع نگرش یا انکار شده‌اند یا شکل کنونی را به خود گرفته‌اند.

۷- روش تدریس

ژاک دریدا در واقع عمیق‌ترین متفکر مسائل آموزشی است که به شیوه‌های بسیار تحریک‌آمیز و بدیع از طریق خوانش‌های کمابیش «غیر متعارف» از تاریخ متافیزیک غربی، به برخی از اساسی‌ترین پرسش‌های فلسفی آموزش و یادگیری می‌پردازد (تریفوناس، ۲۰۰۲). شاید بتوان واسازی دریدا را نوعی روش تدریس دانست. در این رویه که گاهی از آن به عنوان جایگزینی برای یک رویه علمی یاد می‌شود، یک متن دارای بی‌نهایت تفسیر است و هیچ تفسیری بر دیگری برتری ندارد. در اینجا، تأکید بر احساس و تجربه شخصی است. تفسیر یک دغدغه مهم در واسازی است. در این روش، معلم مطالب و محتوای آموزشی را با کمک دانش‌آموزان تجزیه و تحلیل می‌کند، پیش فرض‌ها و اصول و ساختار آن را مشخص می‌کند و به جای پذیرش قطعی و انتقال آن به دانش‌آموزان، سعی در شکستن ساختارها و زیر سؤال بردن پیش فرض‌ها دارد. در این روش، متن می‌تواند تفاسیر متعددی داشته باشد که هیچ یک بر دیگری برتری ندارند. این تفاسیر بر اساس احساسات و تجربه شخصی افراد صورت می‌گیرد. در این روش افراد تشویق می‌شوند تا به جای پذیرش صرف اطلاعات و به یاد سپاری آن‌ها، به

می‌ریزد و به دروس و مواد بین رشته‌ای اهمیت فراوان می‌دهد ضمن اینکه پرداختن به محتواهای درسی به عنوان مرجع مطلق را مورد تردید قرار می‌دهد. به نظر دریدا هیچ متن برتری وجود ندارد بنابراین هیچ برنامه درسی برتری وجود ندارد و برنامه باید بر اساس شرایط و نیازهای محلی و حتی فردی تنظیم شود. ممکن است از خواندن مطالب دریدا استنباط شود که او از یک برنامه درسی بین رشته‌ای به هر طریقی پشتیبانی می‌کند. دریدا با تعریف مفاهیم در مواد آموزشی مخالف است. او مدعی است که تعریف خود ریشه در حضور متافیزیکی ارسطو دارد و نمی‌تواند به درک مسائل و پدیده‌ها منجر شود. بر اساس ساختار دیدگاه دریدا، یکپارچگی، توالی منطقی و جنبه معنایی مواد آموزشی غیر واقعی و خیالی است. در مواد آموزشی، نمی‌توان حقیقت واقعی را جستجو کرد. واقعیت با قدرت زبان، کلام و روابط بین متنی شکل می‌گیرد (Cherryholmes, 1988). دریدا بیان می‌کند که هیچ فرامتنی در برنامه درسی وجود ندارد. آنچه ظاهری به نظر می‌رسد توسط زبان و دیگر نظام‌های نشانه‌شناختی ایجاد شده و به آن بستگی دارد.

۶- شاگرد و مربی

بر اساس گفته‌های دریدا، معلمان باید دانش‌آموزان را تشویق کنند تا با متون تعامل داشته باشند نه اینکه به آنها یک سری تفاسیر ثابت آموزش دهند تا بتوانند تفسیر خود معلم را از متون داشته باشند. از این رو، باید دانش‌آموزان را تشویق کرد که به خوانندگان انتقادی تبدیل شوند و به تناقضات و خلأهای متون توجه کنند و نسبت به این گونه تضادها و ناهماهنگی‌ها بی‌تفاوت نباشند (دریدا، ۱۹۷۴). در نهایت، دریدا از دانش‌آموزان می‌خواهد که به این واقعیت توجه کنند که متون امکانات مختلفی برای تفسیر دارند. مربیان عامل انتقال اطلاعات نیستند، بلکه آنها تسهیل‌کننده هستند، به طوری که این دانش‌آموز است که دانش را کسب می‌کند، آنها تجربه یادگیری دانش‌آموزان را هماهنگ می‌کنند. فلسفه دریدا این پیام را برای دانش‌آموزان و مربیان دارد که نباید بی‌چون و چرا خود را درگیر مفاهیم قطعی کنند. در واقع واسازی به تعبیری،



تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان سال پنجم، شماره یک، شماره پیاپی ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۸۹ ص ۱۶۸.

_ Collins, c. (1993) "Truth as a communicative virtue in a postmodern Age". *Philosophy of Education*, University of Kentucky.

_ Derrida, J. (1981). *Dissemination*. trans. Barbara Jonson, London. Athlone Press.

_ Pinar, w. and others. (1996) "Understanding curriculum" Peterlang Publishing, INC. Newyork

_ Cherryholms. (1988). "Power and criticism". *poststructural Investigation In Education*, available over the Internet at www.questia.com

_ Derrida. J. (1974) "Of Grammatology" Trans. Gayari chakravoty Spivak Baltimore: John Hopkins University.

_ Trifonas, P. (2002) Jacques Derrida as a Philosopher of Education. *Encyclopaedia of Philosophy of Education*. Ontario Institute for Studies in Education

_ Higgs, Philip. (2002) Deconstruction and re-thinking education. *South African Journal of Education*. Vol 176 - 170 (3)22

_ Biesta. G JJ & Egéa -Kueh ne D (eds) 2001 . *Derrida and education*. London: Routledge

_ Lather, P. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. NewY ork: Routledge.

_ Strona ch, I & MacLure, M. (1997). *Educational research undone: the postmodern embrace*. Philadelphia: Open University Press.

_ Usher, R & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.

_ Derrida, J. (1986) *Glas*, trans. John P. Leavey Jr. and Richard Rand (Lincoln: University of Nebraska Press), 132

_ Peters , M and Biesta ,G. (2009) *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*. Peter Lang

_ Mohsen Farmahini Farahani , Educational implications of philosophical foundations of Derrida, 5th World Conference on Educational Sciences 2013

تفکر در مورد تمام مسائل پردازند و تمام عناصر آموزشی را بازبینی، بررسی و تفسیر و واسازی کنند و به این وسیله در جریان یادگیری نقشی فعال داشته باشند .

۸- بحث و نتیجه گیری

آنچه در جمع‌بندی نگرش واسازی دریدا به فرآیند تعلیم و تربیت قابل انکار نیست، نقش برجسته دریدا در مقایسه با سایر محققان، در تقویت تفکر انتقادی در آموزش و پرورش است. به نظر می‌رسد که واکنش‌ها نسبت به دریدا یا خیلی بدبینانه یا خوش بینانه است. برای بی‌طرف بودن، باید دیدگاه‌های او را منصفانه ارزیابی کنیم. واسازی تمام ساختارهای منسجم و سلسله مراتب موجود در تعلیم و تربیت را بررسی و مو شکافی کرده، کلیه پیش فرض‌ها، اصول و هدف‌های ثابت را زیر سؤال می‌برد و با مطرح کردن تقابل‌های موجود در نظام تعلیم و تربیت می‌کوشد این تقابل‌ها و اثرات آن‌ها را، واسازی کند.

روش واسازی به ما می‌آموزد که گرایش‌های همدلانه دیرینه‌ای که باعث تقسیم‌بندی پدیده‌های مختلف می‌شود و آنها را به مقبول و غیر قابل قبول، درست و نادرست (حقیقت و دروغ)، مرکزی و فرعی، خرد و غیر خردمندی و ... تقسیم می‌کند، کنار بگذاریم. یکی از مشکلات چنین رویکرد فلسفی در تعلیم و تربیت، دیدگاه افراطی آن نسبت به مسائل بود، به گونه‌ای که توجه بیش از حد به یک موضوع، موضوع دیگری را قربانی می‌کند. می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد واسازی در آموزش به عنوان یک روش انتقادی و نوعی روش تحلیل متن می‌تواند تا حدودی مفید باشد.

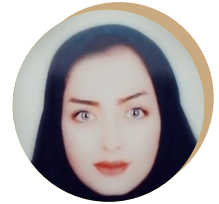
منابع

_ مدرن‌سیم، مجله روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ش ۴، صص ۲۱۱-۲۲۱.

_ بهشتی، سعید. (۱۳۸۶). زمین‌های برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: اطلاعات.

_ احترام ابراهیم، بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا و نقد آن، رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم

بررسی چالش‌های آموزش مجازی معلمان در دوران شیوع ویروس کرونا



مریم صفری سهل آبادی
دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه شیراز
mry.safari7667@gmail.com

چکیده

با توجه به شیوع ویروس کووید ۱۹ و تعطیل شدن مراکز آموزشی در سال ۲۰۲۰ میلادی و اشاعه آموزش‌های مجازی در نظام‌های آموزشی، نیاز به ایجاد نگاهی نوین و کاربردی به جریان یادگیری و فرایند آموزش است. نگاهی که بتواند معلمان را در برابر شرایط جدید به وجود آمده، آماده کند تا بتوانند از طریق آموزش‌های مجازی به امر آموزش تداوم بخشند، چرا که آموزش امری تعطیل نشدنی است، اما یقیناً در بستر آموزش‌های مجازی، معلمان با چالش‌هایی رو به رو شده‌اند که شناسایی و برطرف نمودن آن‌ها می‌تواند به کیفیت بخشی آموزش‌های مجازی منجر شود. بنابراین در پژوهش حاضر هدف بررسی چالش‌های آموزش‌های مجازی معلمان در پی همه‌گیری ویروس کرونا است. با توجه به مسائل ذکر شده و درک اهمیت و ضرورت چنین مسأله‌ای در این مطالعه سعی شد تا با بررسی چالش‌های آموزش مجازی معلمان به ارائه راهبردهایی پرداخته شود که کاربست آن‌ها منجر به افزایش کیفیت آموزش‌های مجازی شود. این مطالعه از نوع مروری بوده و جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مستندات چاپی و الکترونیکی مرتبط با موضوع صورت گرفته است. با توجه به نتایج این مطالعه به طور کلی می‌توان عمده چالش‌های آموزش مجازی معلمان را در چند محور به شرح زیر برشمرد: تعامل محدود میان معلم و دانش‌آموزان، مشکلات زیرساختی و کمبود تجهیزات.

واژه‌های کلیدی: آموزش مجازی، معلمان، چالش، کرونا.

۱- مقدمه

کرده است. چرا که در راستای رعایت پروتکل‌های بهداشتی سازمان جهانی بهداشت، امکان استفاده از آموزش‌های حضوری فیزیکی وجود ندارد و متخصصان امر باید در جهت تداوم فرآیند آموزش و یادگیری از روش‌های سنتی و متداول فاصله گرفته و به روش‌های نوین تغییر رویه دهند. بروز تحولات گسترده در زمینه رایانه و ارتباطات، تغییرات گسترده‌ای را در عرصه‌های متفاوت زندگی

نظام آموزش و پرورش از نیمسال تحصیلی دوم سال گذشته با شرایط دشواری رو به رو شد که ناشی از اعلام وضعیت فوق‌العاده در کشور به دلیل پاندمی ویروس کرونا و شیوع این بیماری بود (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۹). امروزه با شیوع بیماری کرونا در سراسر جهان، قابلیت فن‌آوری‌های نوین ارتباطاتی در عرصه‌های آموزشی بسیار نمود پیدا



بشر به دنبال داشته است (شاه‌مرادی، ۱۳۹۱). نظام‌های آموزشی یکی از نهادهایی است که تحت تاثیر این تغییرات قرار گرفته است. بنابراین، رشد و پیشرفت فن‌آوری، برنامه‌های آموزشی و تجارب کلاس‌های درس را به‌طور عمیقی تحت تاثیر قرار داده است. بر این اساس، ابزارها و روش‌های سنتی دیگر نمی‌توانند به‌خوبی، جواب‌گوی نیازهای فرایند یاددهی-یادگیری باشند و نتیجه این تغییر و تحولات جایگزینی فن‌آوری‌ها و روش‌های نوین آموزشی به جای روش‌های سنتی و قدیمی است (فاضلیان و نظری، ۱۳۹۳). نهاد آموزش و پرورش اساسی‌ترین نهاد تعلیم و تربیت رسمی عمومی در کشور جمهوری اسلامی ایران می‌باشد؛ لذا بهره‌جویی متفکرانه از فناوری‌های نوین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی مبتنی بر نظام معیار اسلامی و توسعه بهره‌برداری از ظرفیت آموزش‌های غیرحضوری و مجازی در برنامه‌های آموزشی و تربیتی ویژه معلمان و دانش‌آموزان از طریق شبکه ملی اطلاعات و ارتباطات امری ضروری می‌باشد (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰).

در سال‌های اخیر آموزش مجازی به عنوان یکی از کاربردهای نوین فن‌آوری‌های اطلاعات و ارتباطات در دنیا مطرح شده است چرا که با همه‌گیری بیماری کرونا سازمان بهداشت جهانی بر رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی تاکید نمود و به منظور رعایت پروتکول‌های بهداشتی کلاس‌های درس حضوری تعطیل شده و بر کلاس‌های درس مجازی و غیر حضوری تاکید شد. یقیناً پس از روی آوری

1. Todd

و ... معلمان در مورد مزایای آموزش آنلاین با استناد به مزایای عملی مورد بودند و در حالی که بیشتر افراد اثرات این بیماری همه‌گیر را به طور منفی، اما این بیماری همه‌گیر فرصت‌هایی را برای پیشرفت‌های خلاقانه‌ای فراهم می‌کند که می‌توانند در دراز مدت به آموزش و پرورش کمک کنند. هابسی^۱ و همکارانش (۲۰۲۰) در پژوهشی با هدف بررسی چالش‌های آموزش مجازی از دید معلمان و دانش‌آموزان بیان کرده‌اند که دانش‌آموزان و معلمان نظرات مثبت و منفی در مورد فعالیت‌های مجازی داشته‌اند. مسائلی از این قبیل تعامل محدود، مشکلات زیر بنایی و عدم وجود تجهیزات از چالش‌های منفی شناسایی شده در پژوهش بوده است اما آن‌ها اظهار داشته‌اند که آموزش از راه دور به شکلی موثر در آینده همراه با پیشرفت و خدمات لازم مورد استفاده قرار خواهد گرفت.

۲- روش شناسی

بررسی حاضر مرور نظام‌مند پژوهش‌های خارجی موجود و جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از مستندات چاپی و الکترونیکی مرتبط با موضوع پژوهش می‌باشد و مقاله‌هایی در ارتباط با کلید واژه‌های چالش‌های آموزش‌های آنلاین، آموزش‌های مجازی، آموزش در دوران کرونا که در پایگاه‌های پژوهشی نمایه شده بودند، گردآوری شدند.

۳- یافته‌ها

۳-۱- آموزش مجازی (آموزش الکترونیکی)

یادگیری الکترونیکی یا همان آموزش مجازی، طی دهه‌های اخیر به عنوان یکی از کاربردهای مهم فناوری اطلاعات و ارتباطات در جهان مطرح بوده است. این نوع آموزش که به عنوان آموزش که بدون نیاز به حضور فیزیکی افراد است و یا از آن به عنوان آموزش مجازی نیز یاد کرده‌اند، روشی نوین در فرایند آموزش با کمک فناوری‌های نوین و با تکیه بر ابزارهای فناوری اطلاعات است. در آموزش مجازی، آموزش‌های حضوری به طور کامل شبیه‌سازی شده و به صورت مجازی و غیر حضوری ارائه می‌گردد. این شیوه آموزشی به دو صورت همزمان (زنده و تعاملی) و غیرهمزمان امکان برگزاری دارد. در شیوه مجازی هم زمان، تبادل اطلاعات میان استاد و دانشجو به صورت

لوترا و مکنزی^۲ (۲۰۲۰) اظهار داشته‌اند که اختلال در ارتباط با ویروس کرونا می‌تواند به مربیان فرصت تفکر مجدد در این بخش را بدهد، علاوه بر این تکنولوژی‌های موجود شناسایی نموده و به ایفای نقش کلیدی در آموزش نسل‌های آینده ادامه خواهد داد. در دنیایی که دانش یک کلیک موس است، نقش مربیان نیز باید به طور عمده‌ای تحول پیدا کند. روس^۳ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان ایجاد برنامه‌درسی دوران قرنطینه برای تقویت آموزش و یادگیری در زمان شیوع ویروس کرونا عقیده دارد که بحران فعلی فرصتی را برای مربیان پدید آورده است تا آن‌ها بتوانند با یکدیگر کار کنند و فرصت‌های یادگیری مشترکی به وجود آورند که به نفع همگان باشد و هم چنین ایجاد یک برنامه‌درسی آنلاین و مجزا، نقاط قوت متعددی دارد، این برنامه به یادگیرندگان قدرت می‌دهد تا مطابق با زمان و توانایی خود مشارکت کنند. این روش، جوامع مجازی یادگیرندگان را ایجاد می‌کند. ریمرز و شلیچر^۴ (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان حمایت از ادامه آموزش و یادگیری در طول بیماری همه‌گیر کووید ۱۹ بیان کرده‌اند که همه‌گیری

1. Hebecci
2. Luthra, & Mackenzie
3. Ross
4. Reimers & Schleicher

یادگیری چهره به چهره و غیر هم زمان است. در این روش محتوا هم از طریق کلاس‌های حضوری بین یاد دهنده و یادگیرنده انتقال داده می‌شود و هم از طریق فناوری‌های یادگیری الکترونیکی زمانی که افراد در یک مکان حضور فیزیکی ندارند. مزایای این نوع یادگیری آن است که دانش‌آموزان بازخورد خود را از کوئیزهای آنلاین دریافت می‌کنند و تست می‌کنند که باعث می‌شود آن‌ها به شناسایی و تولید در دانش و راه‌های پر کردن خلأهای موجود در آن بپردازند.

۳-۳- ضرورت‌های آموزش مجازی

- برخی از ضرورت‌های وجود آموزش الکترونیکی به شرح زیر می‌باشد:
- ۱- مهیا کردن امکان دسترسی یکسان، رایگان و جستجو پذیر برای همه افراد در دوره‌های درسی
 - ۲- ایجاد فضای آموزشی متعادل برای اقبال مختلف در هر نقطه و مکان
 - ۳- بهینه‌سازی شیوه‌های ارائه مطالب درسی به منظور تعمیق یادگیری دانش‌آموزان
 - ۴- بهره‌گیری افراد از موضوعات آموزشی به اندازه توانایی خود (فرهادی، ۱۳۸۴).
 - ۵- فراهم آوردن امکان ادامه تحصیل برای افراد شاغل
 - ۶- تداوم بخشیدن به امر یادگیری در شرایطی که امکان یادگیری حضوری وجود نداشته باشد مانند آموزش‌ها در دوران شیوع کرونا
 - ۷- برطرف کردن مشکلات فاصله مکانی برای برقراری ارتباط

زنده و در لحظه صورت می‌گیرد. آموزش مجازی هم‌زمان امکان تعامل دانش‌آموز و معلم و هم‌چنین بحث و پرسش و پاسخ در حین آموزش و یادگیری را فراهم می‌سازد. در نوع آموزش مجازی غیرهمزمان، مطالب آموزشی از قبل در قالب صوت و تصویر، ضبط و تهیه شده‌اند و جهت برخورداری در زمان دیگر در اختیار دانشجویان یا دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. این نوع آموزش نیز امکان سنجش و ارزیابی تحصیلی از طریق آزمون و تکالیف را فراهم می‌سازد (زند، ۱۳۹۹).

۳-۲- انواع آموزش‌های مجازی

یولیا^۱ (۲۰۲۰) با الهام از منابع موجود، یادگیری مجازی را به سه دسته کلی تقسیم کرده است که عبارتند از: یادگیری آنلاین همزمان (زنده)، یادگیری آنلاین غیر همزمان و یادگیری آنلاین ترکیبی. در یادگیری آنلاین همزمان معلم و دانش‌آموز هر دو در طول انتقال محتوا به صورت مجازی با یکدیگر ملاقات می‌کنند به همین دلیل حضور مجازی جایگزین حضور فیزیکی افراد می‌شود. از مزایای این روش، ارائه بازخورد فوری نسبت به عملکرد دانش‌آموز، تشکیل گروه‌های آموزشی برای تقویت ارتباط دانش‌آموزان با یکدیگر و به اشتراک‌گذاری نقطه نظرات افراد گروه به منظور درک بهتر یک موضوع خاص می‌باشد. این روش می‌تواند تعداد اعضای بیشتری را در خود جای دهد. همچنین، این امر مستلزم اجرای قابلیت دسترسی دانش‌آموزان به اینترنت و امکانات در مکان‌ها و زمان‌های مختلف است. مثال‌های این نوع یادگیری، کنفرانس تصویری/ صوتی و کلاس درس مجازی هستند. نوع دوم، یادگیری آنلاین غیر همزمان است که به آن ذخیره‌سازی و یادگیری آنلاین رو به جلو گفته می‌شود. در این نوع یادگیری، ارتباط بین مربی و دانش‌آموز به طور زنده اتفاق نمی‌افتد، در این روش افراد می‌توانند از طریق ابزارها و فناوری‌های گوناگون با یکدیگر به تعامل بپردازند. در این روش از فناوری‌هایی همچون پست الکترونیکی نیز استفاده می‌شود و هم‌چنین امکان دسترسی و یادگیری خود راهبر را فراهم می‌کند. نوع سوم، یادگیری آنلاین ترکیبی است. این نوع از یادگیری الکترونیکی ترکیبی از



1. yulia

پس از شیوع بیماری کرونا مدارس در سطح جهان، به حالت نیمه تعطیل در آمدند و آموزش مجازی به جای آموزش‌های حضوری و مستقیم و سنتی روی کار آمدند. آموزش مجازی وابسته به زیر ساخت‌ها و امکانات متنوعی است که البته باید اشاره نمود که تمام مناطق در کشور به یک میزان از این زیر ساخت و امکانات بهره مند نیستند. حتی در مناطق شهری نیز بسیاری از خانواده‌ها حتی یک تلفن همراه اندر وید ندارند چه برسد مدارس عشایری و روستایی. چالش‌های مطرح شده هم در سطح کلان و هم سطح میانی و هم سطح خرد مطرح شده است. چالش‌های شناسایی شده در پژوهش سلیمی و فردین (۱۳۹۹) در سطح کلان عبارت است از چالش‌های نداشتن تفکر راهبردی مدیران و برنامه‌ریزان؛ سیاست‌گذاری نامطلوب، ضعف در استفاده از فناوری آموزشی و مدیریت ناکارآمد؛ در سطح میانی چالش‌های ضعف فناوری‌های معرفی شده، نداشتن استقلال و آزادی عمل و برهم خوردن بودجه بندی مطرح شده و در سطح خرد چالش‌های زیادی در سطح خانواده، معلمان و دانش‌آموزان شناسایی شدند (سلیمی، فردین ۱۳۹۹).

هبی و همکارانش (۲۰۲۰) از چالش‌های شناسایی شده در زمینه آموزش‌های مجازی دوران شیوع کرونا به ناتوانی دانش‌آموزان در مطالعه کافی یا انطباق با فرآیندهای آموزشی و همچنین عدم کفایت معلمان در برخی زمینه‌ها اشاره کرده‌اند. هم چنین در مطالعه‌ای که توسط آرورا و اسرینیواسان^۱ (۲۰۲۰) انجام شد، نتیجه گرفته شد که عدم تعامل در آموزش از راه دور با مشارکت کم، عدم ارتباط و مشکلات ارتباطی مرتبط است. در مطالعه دیگری که توسط اوزکوز، آری و کاکیر^۲ (۲۰۱۳) انجام شد، بر خلاف تحقیقات دیگر، تعامل هم به عنوان یک مزیت و هم یک عیب ظاهر شد. دلیل عدم تعامل مورد انتقاد معلمان در این مطالعه را می‌توان با این واقعیت توضیح داد که آموزش غیر همزمان بیشتر ترجیح داده می‌شود تا آموزش همزمان.

علاوه بر این، می‌توان گفت که همانطور که آماده‌سازی برای آموزش از راه دور در یک زمان کوتاه تکمیل شد و معلمان و دانش‌آموزان برای این وضعیت به طور کامل آماده نشدند، منجر به بروز مشکلاتی شد. برخی محققان پیشنهاد می‌کنند که مشکلات را می‌توان با آموزش معلمان و دانش‌آموزان حل کرد. ویلسون و ویتلاک^۳ (۱۹۹۸) بیان می‌کنند که برخی از مشکلات ناشی از فقدان زیرساخت‌های اینترنت و کارکنان فنی ممکن است بر فعالیت‌های آموزشی در سیستم‌های آموزش از راه دور تاثیر منفی بگذارد. یکی از مهم‌ترین عوامل موثر بر کیفیت آموزش از راه دور، کمیت و کیفیت یادگیری و منابع و مواد آموزشی است (چائو^۴ و همکاران، ۲۰۰۶). به گفته لوید^۵ و همکارانش (۲۰۱۲)، اثربخشی آموزش از راه دور ارتباط نزدیکی با حمایت آموزشی و مادی در این فرآیند دارد. با توجه به نتایج به دست آمده از تحقیق هبی (۲۰۲۰)، مشاهده شد که برخی از معلمان مکرراً اظهار داشتند که آموزش از راه دور هرگز نمی‌تواند به اندازه آموزش چهره‌به‌چهره موثر باشد. تصور بر این است که دلیل این امر این است که سابقه‌ی معلمان که این دیدگاه را دارند بیش از ده سال است و آن‌ها قبلاً هیچ تجربه‌ای در آموزش از راه دور نداشته‌اند. مطالعات زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد یک رابطه منفی بین تجربه تدریس آنلاین و مقاومت در برابر تدریس آنلاین وجود دارد. علی‌رغم همه این‌ها، کاربردهای آموزش از راه دور نباید به عنوان جایگزینی برای آموزش سنتی در نظر گرفته شود، بلکه باید به عنوان یک کاربرد فن‌آوری آموزشی در نظر گرفته شود که آموزش سنتی را تکمیل می‌کند.

به گفته پالوف و پرات^۶ (۲۰۰۰)، فن‌آوری به تنهایی در آموزش از راه دور کافی نیست. محققان اظهار داشتند که رایج‌ترین اشتباه انجام شده در این جهت این است که درس‌ها به کمک تکنولوژی سازماندهی و منتقل نمی‌شوند.

اومواتری^۷ (۱۹۹۷) استدلال کرد که اثربخشی

3. Wilson & Whitelock

4. Chao

5. Lloyd

6. Palloff & Pratt

7. Omoregie

1. Arora & Srinivasan

2. Özköse, Arı & Çakır

مشکلات زیرساخت و فقدان تجهیزات از جمله نظرات منفی قابل توجه در ارتباط با آموزش‌های مجازی هستند. علاوه بر نظرات مطرح شده باید اشاره نمود که کیفیت آموزش‌های مجازی با بهره گرفتن از استراتژی‌هایی افزایش می‌آید که در ادامه به چندین استراتژی کیفیت بخشی به آموزش‌های مجازی اشاره شده است.

۳-۵- استراتژی‌های کیفیت بخشی آموزش‌های مجازی

یولیا (۲۰۲۰) به نقل از کوپر (۲۰۱۶) پنج استراتژی را برای بهبود آموزش آنلاین شرح داده است که در ادامه به اختصار این استراتژی‌های مطرح گشته است:

۳-۵-۱- تعامل آنلاین با یادگیرندگان: این

امر بسیار حائز اهمیت است بدون حضور فیزیکی مربی در کلاس درس، معلم حضور مجازی موفق را جایگزین کند که از ابتدای دوره و در طول فرایند آموزش سبب حفظ محیط یادگیری مطلوب شود. با انجام این کار، هم دانش‌آموزان و هم معلمان قابل مشاهده و در دسترس خواهند بود. مربی نیز باید از دانش‌آموزان در جامعه جدید یادگیری خود مانند هر کلاس سنتی استقبال کند. پس معلم باید تلاش کند که در کلاس‌های آنلاین نیز تعامل موفق با دانش‌آموزان داشته باشد و صرفاً فقط به ارائه مفاهیم آموزشی نپردازد و از راه‌هایی برای برقراری ارتباط دوستانه با دانش‌آموزان بهره بگیرد. حتی اگر برای معلمان مقدور باشد چقدر

درس در آموزش از راه دور به آماده‌سازی برای درس و آگاهی معلم از نیازهای گروه هدف مربوط می‌شود در این زمینه، فعالیت‌های آموزشی با در نظر گرفتن نظرات دانش‌آموزان و معلمان که در مرکز فعالیت‌های آموزشی و آموزشی قرار دارند، مورد ارزیابی قرار گرفت. با توجه به این که آموزش از راه دور جایگاه مهمی در فعالیت‌های آموزشی و آموزشی دارد، تصور می‌شود که این نتایج پژوهشی، مطالعاتی که باید برای طراحی و استفاده از محیط‌های آموزش از راه دور در تمام سطوح آموزش انجام شوند را روشن خواهد کرد.

در چارچوب تمام نتایج به دست آمده، پیش‌بینی می‌شود که دوره‌ها و برنامه‌های طراحی شده با مدل‌های مختلف برای آموزش از راه دور، باید وسیع و گسترده‌تر شوند. به همین دلیل، معلمان و دانش‌آموزان، به ویژه موسسات آموزشی، باید برای این محیط‌ها آماده باشند. ردیابی می‌تواند به گونه‌ای انجام شود که معلمان و دانش‌آموزان بتوانند راحت‌تر با آموزش از راه دور سازگار شوند، و پشتیبانی زیرساخت‌های لازم می‌تواند بیشتر برای از بین بردن مشکلات فنی تقویت شود. با توجه به نتایج مطالعات بررسی شده می‌توان اظهار داشت که دانش‌آموزان و معلمان نظرات مثبت و منفی در ارتباط با آموزش‌های مجازی و آموزش‌های از راه دور دارند. این واقعیت که فرایند آموزش را می‌توان به شیوه‌ای برنامه‌ریزی شده حتی تحت شرایط فوق‌العاده انجام داد، اغلب نظرات مثبت بیان می‌شود. مسائلی مانند تعامل محدود،



خوب است که با دانش‌آموزان تماس تصویری برقرار کنند.

۳-۵-۵- ایجاد محتوای یادگیری

الکترونیکی در موبایل: یادگیری همراه مزایای کلیدی برای یادگیرندگان دارد و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا به مطالب درسی به روز و مطالب مرتبط در هر نقطه در هر زمان و مکانی دسترسی داشته باشند و به عملکرد و بهره‌وری کمک کنند. اطمینان حاصل کنید که محتوا می‌تواند به راحتی از طریق گوشی‌های هوشمند، لپ‌تاپ، نوت‌بوک و تبلت دسترسی داشته باشد تا بهره‌گیری دانش‌آموزان از مواد درسی به حداکثر برسد. با این استراتژی، مربی می‌تواند در مورد مهارت‌ها و ارائه مطالب و آموزش‌های آنلاین خود نیز، اعتماد به نفس بیشتری داشته باشد (یولیا، ۲۰۲۰).

۳-۵-۶- استفاده از نرم افزارهایی برای

برگزاری تدریس آنلاین: امروزه نرم‌افزارها و برنامه‌هایی وجود دارند که امکان تدریس آنلاین یا مدرسه آنلاین یا همان کلاس‌های مجازی را فراهم می‌کنند برخی از این نرم‌افزارها رایگان و برخی دیگر مستلزم پرداخت هزینه هستند که می‌توان با استفاده از آن‌ها تدریس یک درس را طراحی کرد.

۳-۵-۷- تاکید بر زمان انجام کار و

فعالیت‌های دانش‌آموزان: در کلاس‌های سنتی زمان انجام تکالیف قابل کنترل است؛ زیرا قوانینی درباره میزان زمانی که انتظار می‌رود دانش‌آموز در کلاس صرف کند، وجود دارد. اما در کلاس‌های مجازی از آن جایی که این‌ها وجود ندارد، تمایل و گرایش شدیدی به افزایش محتوا به وجود می‌آید تا شاید از این طریق یادگیری تضمین شود. بدین منظور باید از همان ابتدا اهمیت انجام تکلیف در زمان مورد نظر برای فراگیران مشخص شود (کانوی، ۲۰۰۳). برای مثال بهتر است معلمان بعد از ارائه تکالیف و یا آزمون‌ها به دانش‌آموزان، زمان انجام آن را نیز تذکر دهند. البته باید به این نکته توجه داشته باشد که شاید مشکلاتی از قبیل اختلالات اینترنت و ... به وجود آید و آرامش دانش‌آموز را متشنج کند. چه

۳-۵-۲- ایجاد یک محیط یادگیری

حمایت‌کننده: معلمان باید فرصتی را به منظور ایجاد محیط حمایتی برای یادگیرندگان به وجود آورند. تشویق و تعامل مربی و دانش‌آموز بهترین راه برای رسیدن به این هدف است. استراتژی‌ها عبارتند از: اول، در شروع دوره آنلاین، با یک پیام معرفی شخصی، شرکت‌کنندگان را به معرفی خود در گروه تشویق کنید. دوم بحث آزاد ایجاد کنید که در آن دانش‌آموزان بتوانند درخواست کمک کنند و از یکدیگر کمک بخواهند و حمایت همسنان و سالان را توسعه دهند. سوم، گروه‌های کوچکی مشابه با گروه‌های مطالعه سنتی برای آموزش حمایتی یادگیرندگان همکار ایجاد کنید. این استراتژی‌ها، یادگیرندگان را تشویق می‌کنند تا به عنوان یک جامعه یادگیری فعال با یکدیگر کار کنند که برای تمام افراد درگیر، مزایایی به همراه دارد.

۳-۵-۳- استفاده ترکیبی از ابزارهای

یادگیری برای تعامل بهتر: بهترین مریبان آنلاین با استفاده از روش‌های همزمان و غیر همزمان و ایجاد ترکیبی از سبک‌های یادگیری سنتی با ابزارهای جدیدتر، مشارکتی و بصری استفاده کردند. کار کردن با فعالیت‌های ترکیبی، محتوا را جالب‌تر و هیجان‌انگیزتر می‌کند، و تعامل دانش‌آموز با مربی و دیگر یادگیرندگان را افزایش می‌دهد.

۳-۵-۴- ارائه بازخوردهای مداوم: بازخورد

جز ضروری تمام یادگیری‌های موثر از جمله یادگیری آنلاین است. بازخورد به ایجاد تجربه یادگیری کمک خواهد کرد که برای یادگیرندگان آموزنده، جذاب و انگیزشی است. بازخورد باید در طول فرآیند یادگیری مداوم باشد. با ارائه بازخورد سازنده در اسرع وقت، دانش‌آموزان می‌توانند به وضوح تشخیص دهند که کدام رفتار یا مهارت‌ها باید بهبود یابند یا کدام مهارت‌ها باید به طور کلی بازسازی شوند. معلمان می‌توانند از طریق ارائه فعالیت‌های مشترک به گروه بازخورد دهند که به ترویج تعامل با همسالان نیز کمک

که انتظارات همه دانش‌آموزان با استعدادها و زمینه‌های فرهنگی و فکری و محیطی متفاوت را برآورده سازد غیر ممکن است اما معلمان می‌توانند با آگاه کردن فراگیران از سبک‌های یادگیری مختص خودشان، شانس آن‌ها را برای موفقیت افزایش داده و زمینه تبدیل آن‌ها به یادگیرندگان مادام‌العمر را فراهم کنند. توجه به سبک‌های مختلف یادگیری لزوماً به این معنی نیست که برای هر واحد درسی یک روش تدریس مختلف اجرا کنند، بلکه عملکرد معلمان باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان ملزم به تجربه دیگر سبک‌های یادگیری شده و مهارت‌های اضافی کسب کنند.



خوب است که معلمان با تاکید بر قوانین، جو آرامی را برای دانش‌آموزان فراهم آورند.

۳-۵-۸- تفهیم انتظارات دوره آموزشی:

دانش‌آموزان وقتی در دوره تحصیلی با جدیت و کوشش فراوان به یادگیری می‌پردازند، معمولاً رتبه بالاتری را به دست می‌آورند. بسیاری از افراد در آموزش‌های مجازی گمان می‌کنند که شرایط و استانداردهای دوره در سطح پایینی است و برآوردن انتظارات آسان است و می‌توانند با اندکی تقلب نتیجه دلخواه را کسب کنند. چنین تفکر و نگرش‌هایی باید در ابتدای دوره با جدیت تصحیح شوند در غیر این صورت عملکرد دانش‌آموز را در کل دوره تحت تأثیر قرار می‌دهند. تعریف و تعیین استانداردهای مشارکت افراد و معیارهای ارزیابی در فهماندن انتظارات دوره به دانش‌آموزان آثار مثبتی بر جای می‌گذارد. عمل به این نکات می‌تواند در این زمینه راه‌گشا باشد برای نمونه؛ معلم به دانش‌آموزان بفهماند که از نظر ذهنی درگیر فعالیت‌های آن‌ها است و برای فعالیت آن‌ها ارزش قائل می‌شود؛ عملکرد عالی افراد باید مورد توجه ویژه قرار گیرد؛ بازخوردهایی برای کل کلاس ارائه شود؛ ارزیابی عملکرد باید بیشتر مبتنی بر کیفیت انجام فعالیت‌ها انجام گیرد (برینکورت، مک‌کنون، متیوز^۱ ۲۰۰۹).

از آنجایی که معمولاً در آموزش‌های مجازی متریبان می‌تواند جریان دریافت اطلاعات را کنترل نماید، تقسیم واحدهای مطالعاتی به بخش‌های کوچک‌تر، فرصت‌های بسیاری به دانش‌آموزان می‌دهد تا درباره آنچه دریافت می‌کنند به تفکر و تأمل بپردازند (اریک^۲، ۲۰۰۳). راهکارهایی برای احترام به استعداد دانش‌آموزان وجود دارد از جمله؛ شناسایی زمینه‌های مورد علاقه دانش‌آموزان، برگزیدن تجاربی برای یادگیری دانش‌آموزان که سرشار از نمونه‌های مختلف زندگی واقعی باشد، تشویق دانش‌آموزان به ارائه نظرات موافق و مخالف و پرورش تفکر انتقادی در آن‌ها. هم‌چنین معلمان می‌توانند نسبت به برگزاری نمایشگاه‌های مجازی اقدام کنند برای مثال از دانش‌آموزان خواسته شود تا هر کدام یک کار هنری در یک موضوع آماده کند و بعد ساعاتی را به نمایشگاه اختصاص داده و از دانش‌آموزان خواسته شود تا کارهای خود را در گروه‌های کلاسی با معرفی مختصر آثارشان ارسال کنند و البته به سایر هم‌کلاسی‌ها اجازه داده شود تا نسبت به آثار سایر هم‌کلاسی‌های خود نظر دهند و جو کلاسی فعالی در فضای مجازی به وجود آید.

۳-۵-۱۰- ارتقای یادگیری فعال: یادگیری

فعال در آموزش آنلاین یک ضرورت است. در واقع مشارکت دانش‌آموزان بستگی به حضور فعال آن‌ها دارد به عنوان مثال اگر دانش‌آموزان در دوره

۳-۵-۹- تکریم استعدادها و سبک‌های

مختلف یادگیری: خلق محیط یادگیری مطلوبی

2. Erik

1. Brinkworth, McCann, Matthews

تحصیلی مجازی، نوشته‌ای را برای بحث ارسال نکنند، معلم معیاری برای درک حضور فعال آن‌ها ندارد و هم چنین نمره فعالیت کلاسی را از دست می‌دهد. پس بهتر است تا معلمان نمره‌ای را در جهت فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان در نظر بگیرند. در کلاس‌های مجازی دانش‌آموزان باید به صورت فعال اطلاعات مرتبط با مفاهیم درسی خود را جستجو کرده و به بحث بگذارند (زمانی و مدنی، ۱۳۹۰).

۳-۵-۱۱- تقویت ارتباط معلمان و دانش‌آموزان جهت مشاوره آموزشی و خانواده: شرایط کنونی ایجاب می‌کند تا معلمان به طور مستمر با دانش‌آموزان ارتباط برقرار کنند و در صورتی که متوجه مشکلات روحی، روانی، افت تحصیلی و خانوادگی و ... شدند در صدد برطرف کردن مشکل وی برآیند و آن‌ها را به واحد مشاوره مربوطه ارجاع دهند. چه بسا برقراری سامانه‌های مشاوره و خطوط مخصوص جهت پایش مشکل برخی فراگیران به منظور حمایت و پیشگیری از افت تحصیلی بسیار حائز اهمیت است.

۴- نتیجه‌گیری

با همه‌گیری بیماری کرونا در سراسر جهان، قواعد بهداشتی سازمان جهانی بهداشت، بر رعایت راهکارهایی جهت حفظ مکانیزم فاصله گذاری اجتماعی تأکید کردند. در این راستا در بسیاری از کشورها از جمله کشور ما، به منظور کاهش شیوع ویروس کرونا آموزش‌های حضوری در مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل شد. اگر چه همه‌گیری کرونا، مشکلات زیادی بر تمام نهادهای جامعه از جمله سلامت مردم تحمیل کرد، اما منجر به شکوفایی برخی پتانسیل‌ها در کشور شد که از جمله آن‌ها می‌توان به فراگیر شدن و رونق یافتن آموزش‌های الکترونیکی و مجازی در سراسر کشور اشاره کرد. با توجه به اهمیت تداوم یافتن امر آموزش و یادگیری در پی تعطیلی مراکز آموزشی در پی شیوع بیماری کرونا از طریق آموزش الکترونیکی ضرورت دارد، آرایه دهندگان موضوعات آموزشی، نسبت به این رویکرد شناخت بیشتری پیدا کنند. مسلماً با رواج یافتن آموزش‌های مجازی چالش‌هایی به وجود آمدند که شناسایی این

چالش‌ها و برطرف نمودن آن‌ها می‌تواند منجر به کیفیت بخشی آموزش‌های مجازی شود. از چالش‌های عمده آموزش‌های مجازی که در پژوهش اشاره شد می‌توان به عدم تعامل دانش‌آموزان و معلمان در آموزش‌های مجازی، عدم معلمان آگاه به فناوری‌ها، عدم امکانات کافی برای آموزش مجازی، فراهم نبودن زیر ساخت‌های اجتماعی و ... اشاره نمود. هم چنین ضمن تعریف آموزش مجازی و ضرورت‌های به کارگیری آن، راهکارهایی برای کیفیت بخشی به آموزش مجازی ذکر شد. با توجه به همه چالش‌های شناسایی شده باید توجه داشت که با ظاهر شدن بیماری کرونا و رواج آموزش‌های مجازی، دوره‌ی نوینی پدیدار شد که معلمان و دانش‌آموزان و کادر آموزشی را تحت تأثیر قرار داده که باعث شد همگان برای دستیابی به آگاهی‌های استفاده از آموزش‌های مجازی تلاش کنند و البته باید اشاره کرد که با بازگشایی مدارس پس از شیوع کرونا نیز، دیگر معلمان فقط از آموزش‌ها سنتی استفاده نخواهند کرد و از فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز بهره خواهند گرفت. امید است که دست اندرکاران آموزشی، با تلاش در برطرف کردن موانع بر سر راه معلمان و دانش‌آموزان راه را برای آینده‌ی آموزشی درخشان هموار کنند.

منابع

– زمانی، بی بی عشرت؛ مدنی، سیداحمد؛ (۱۳۹۰). راهبردهای افزایش کارایی و اثر بخشی اساتید در آموزش‌های مجازی، مجله میان رشته‌ای آموزش مجازی در علوم پزشکی ۲ (۳): ۵۰-۳۹.

– وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، معاونت آموزشی دفتر برنامه ریزی آموزش عالی (۱۳۹۹). نکته‌های اساسی در حفظ

– کیفیت آموزشی دانشگاه‌های کشور در شرایط مقابله با کرونا. دفتر برنامه ریزی آموزش عالی.

– سلیمی، سمانه، فردین، محمد علی. (۱۳۹۹). نقش ویروس کرونا در آموزش مجازی، با تأکید بر فرصت‌ها و چالش‌ها. فصلنامه علمی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸ (۲)، ۴۹-۶۰.

– شاه‌مرادی، مرتضی (۱۳۹۱). بررسی میزان انطباق فعالیت‌های مدارس هوشمند مقطع متوسطه شهرستان شهریار با نقشه راه مدارس هوشمند.

generations. In World Economic Forum.

_ Omoregie, M. (1997). Distance learning: An effective educational delivery system. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 74-73). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Online Learning and Teaching, 12-1, (1)8.

_ Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi [A SWOT analysis of

- Palloff, R., & Pratt, K. (2000). Making the transition: Helping teachers to teach online. Paper presented at Quarterly, 39-32, (3)29.

_ Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID19- Pandemic of 2020. OECD. Retrieved April, 2020, 14.

_ Ross, D. A. (2020). Creating a "Quarantine Curriculum" to Enhance Teaching and Learning During the COVID19- Pandemic. Academic Medicine.

_ Todd, R. W. (2020). Teachers' Perceptions of the Shift from the Classroom to Online Teaching. International Journal of TESOL Studies, (2)2 17-4.

_ Wilson, T., & Whitelock, D. (1998). Monitoring the on line behaviour of distance learning students. Journal of computer assisted learning, 99-91, (2)14.

_ Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal), (1)11

پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

_ فاضلیان، پوراندهخت؛ نظری، معصومه (۱۳۹۳). تأثیر مدارس هوشمند بر فرآیند یاددهی- یادگیری زبان انگلیسی. رشد آموزش زبان، ۲۷(۴) صفحات ۱۲-۱۷.

_ مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.

_ Ahmady, S., Shahbazi, S., & Heidari, M. (2020). Transition to Virtual Learning During the Coronavirus Disease-2019 Crisis in Iran: Opportunity Or Challenge?. Disaster medicine and public health preparedness, 3(14), e-11 e12.

_ Arora, A. K., & Srinivasan, R. (2020). Impact of pandemic COVID19- on the teaching-learning process: A Study of Higher Education Teachers. Prabandhan: Indian Journal of Management, 56-43, (4)13.

_ Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. Higher Education, 173-157, (2)58

_ Chao, T., Saj, T., & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. Educause

_ Conway, M. (2003). Teaching Strategies for distance Education Implementing the Seven principles Annual Science Engineering & Technology Education. Conference: New Mexico State University. distance education process]. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 57-42, (41)5. EDUCAUSE: Thinking it through. Nashville, Tennessee. (ERIC Document Reproduction Service No. ED

_ Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID19-) Pandemic. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 282-267, (4)4.

_ Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. Journal of

_ Luthra, P., & Mackenzie, S. (4). ways COVID19- could change how we educate future

ذهن، مغز، تربیت

محمد هادیان شیرازی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
mohammadhadian 6@gmail.com



نگاهی به زمینه‌ها و تحقیقاتی که در مرزهای علم در حال انجام است ما را با یک حوزه بین رشته‌ای به نام علوم شناختی آشنا می‌سازد. علوم شناختی مطالعه علمی ذهن است. در این تعریف منظور از ذهن مجموع هر آنچه که نمودهای هوشمندی و آگاهی هستند مانند: تفکر، ادراک، حافظه، احساس، استدلال و نیز تمام روندهای ناآگاهانه شناختی است. شاخه‌های میان رشته‌ای که از هم‌افزایی رشته‌های مختلفی مانند روان‌شناسی، فلسفه، عصب‌شناسی، کامپیوتر، انسان‌شناسی و ... تشکیل شده است. گسترش علوم شناختی تاثیر زیادی بر شاخه‌های دیگر علوم گذاشته به طوری که سبب ایجاد رشته‌های جدیدی همچون روان‌شناسی شناختی، علوم اعصاب شناختی، زبان‌شناسی شناختی و انسان‌شناسی شناختی و ... شده و تاثیرات این رشته ما را بر آن داشت تا بار دیگر به بنیان‌های فلسفی ذهن، رابطه ذهن و مغز و روش‌های پژوهش که در این حوزه غالب است، بپردازیم. همچنین به طور خاص به ارتباط بین علوم شناختی و تربیت و یادگیری با توجه به یافته‌های جدید توجه نمائیم. چرا که آگاهی‌های جدید از مغز و کارکردهای آن اهمیت و تأثیر بسیار زیادی در فهم ما از فرایندها و روش‌های یادگیری و برنامه‌ریزی‌های آموزشی می‌گذارد.

رابطه ذهن - مغز

می‌دهند. به طور کلی می‌توان دیدگاه‌های مختلف در خصوص مسأله ذهن - مغز را به دو دسته تقسیم بندی کرد:

۱. دیدگاه دوگانه‌نگر: در این دیدگاه ذهن و بدن هر دو دارای ذات مستقل از هم هستند. از جمله فیلسوفانی که این عقیده را داشت می‌توان افلاطون را نام برد. او معتقد بود که ذهن و بدن در دو جهان مجزا وجود دارند. وی تصور داشت که دانش ذهن در جهان ایده‌آل از صورت‌ها تشکیل شده که غیرمادی، غیرمنسجم و ابدی است و بدن در جهانی ساکن است که مادی، منسجم و فناپذیر است (فردنبرگ و سیلورمن، ۱۴۰۱).

از دیگر مدافعان دوگانه‌نگر، رنه دکارت فیلسوف فرانسوی است. او معتقد بود که ذهن و بدن از مواد

پرسش درباره ذهن و ارتباطش با بدن (مغز) همواره از موضوعات پر مناقشه در بین فیلسوفان و اندیشمندان بوده است. اینکه ذهن اساساً چیست؟ آیا ماهیتی مجرد دارد یا فیزیکی است؟ اگر ذهن ماهیتی مجرد دارد چطور بر بدن مادی تاثیرگذار و یا متأثر است؟ آیا بدن ضرورتاً باید ذهن داشته باشد؟ اگر ذهن ماهیتی فیزیکی باشد امکان شکلی آن در خارج از بدن انسان متصور است؟

توسعه و گسترش هوش مصنوعی سوال اخیر را بیش از گذشته در حوزه‌های مختلف فلسفی و علمی پر رنگ کرده است. امروزه شاهد ظهور ماشین‌ها و ربات‌هایی هستیم که بیش از گذشته رفتارهای هوشمندانه و یادگیرنده از خود نشان

(۱۴۰۱).

۲-۳- موضوع همسانی: دیدگاهی است که اعلام می‌دارد فرایندهای ذهنی انواع خاصی از فرایندهای مغزی هستند ولی به صورت متفاوتی توصیف شده‌اند. به عبارت دیگر دنیا فقط یک نوع ماده دارد ولی جنبه‌های مادی و ذهنی را شامل می‌شود. طبق موضوع همسانی هر تجربه ذهنی فعالیت مغز است. برای مثال وقتی که شما می‌ترسید، این ترس همان الگوی خاص فعالیت در مغز است. توجه داشته باشید که موضوع همسانی نمی‌گوید که ذهن همان مغز است بلکه فعالیت ذهنی اتفاقی است که برای مغز روی می‌دهد (کالات، ۱۳۸۹).

روش‌های مطالعه مغز

امروزه دیدگاه همسانی، گسترش زیادی یافته چرا که نتایج آزمایش‌های زیادی ایده مغز به عنوان ساز و کار ذهن را تایید می‌کند. به طور مثال آسیب به قسمت خاصی از مغز به اختلالات شناختی، رفتاری یا هیجانی در فرد منجر می‌شود. بر این اساس اندیشمندان از سه گروه روش برای مطالعه مغز استفاده می‌کنند:

الف) روش‌های مربوط به تحقیق در مورد آسیب‌های مغزی: محققان با مطالعه موردی نقایص رفتاری بیمارانی که بر اثر تصادف یا عمل جراحی قسمتی از مغز آنها آسیب دیده، می‌پردازند.

در یک مطالعه موردی، در سال ۱۹۵۳ مردی معروف به H.M که از بیماری صرع رنج می‌برد، به ناچار مجبور به عمل جراحی شد. جراح هیپوکامپ را از هر دو نیمکره برداشت. علاوه بر این مقداری از بادامه و ساختارهای مجاور در قشر گیجگاهی را نیز برداشت. پژوهشگران در آن زمان تقریباً هیچ چیزی درباره هیپوکامپ نمی‌دانستند و اینکه بعد از جراحی چه چیزی در انتظار آنها خواهد بود.

بعد از این عمل توانایی‌های عقلانی و زبان H.M سالم ماندند. شخصیت او به جز آرامش و خونسردی هیجانی که احتمالاً با صدمه دیدن بادامه ارتباط داشت تغییری نکرد. اما مشکل

کاملاً متفاوتی تشکیل شده‌اند؛ ماده ذهنی و ماده جسمی. او به یک رابطه علی یک طرفه اعتقاد داشت که در آن ذهن، بدن را کنترل می‌کند و نه برعکس. وی غده صنوبری را محلی می‌دانست که ذهن و مغز در آن نقطه تعامل می‌کنند. غده صنوبری ساختار کوچک تکی است که می‌توان آن را در مغز یافت (کالات، ۱۳۸۹).

از جمله استدلال‌هایی که علیه دوگانه انگاری مطرح می‌شود این است که چگونه ذهنی که از ماده ساخته نشده می‌تواند بر مغز مادی تاثیر بگذارد؟ اینکه گفته شود ذهن و بدن در غده صنوبری تعامل دارند محل تعامل را مشخص می‌کند نه نحوه تعامل آن دو را.

۲. دیدگاه وحدت‌گرایی: اعتقاد به اینکه

دنیا فقط از یک نوع ماده تشکیل شده است و تنها یک جهان پیوسته را ممکن می‌داند. انواع وحدت‌گرایی بدین روی است:

۲-۱- ماتریالیسم (ماده‌گرایی): دیدگاهی

که اعلام می‌دارد هر چیزی که وجود دارد مادی است. اصل و منشأ این دیدگاه به دمکریتوس بازمی‌گردد که معتقد بود همه اجسام از اتم‌ها تشکیل شده‌اند و ویژگی‌ها و رفتارهایی از اتم‌ها می‌توانند تفاوت‌های بین اشیاء از جمله تفاوت‌های بین ذهن و بدن را تشریح کنند (فردنبرگ و سیلورمن، ۱۴۰۱). طبق یکی از مدل‌های این دیدگاه که ماتریالیسم حذفی نامیده می‌شود رویدادهای ذهنی اصلاً وجود ندارند و روان‌شناسی عامیانه مبتنی بر ذهن و فعالیت ذهنی اصولاً اشتباه است (کالات، ۱۳۸۹).

۲-۲- ذهن‌گرایی: دیدگاهی است که اعلام

می‌کند فقط ذهن واقعا وجود دارد و دنیای مادی وجود ندارد. تصور کنید هر آنچه که می‌دانید واقعی نیست و فقط توهمی از واقعیت است. دنیایی که ادراک و دریافت می‌کنید تنها در سرتان وجود دارد (اگرچه در این دنیا سر واقعی هم ندارید!). اطلاعات به نحوی در مغز قرار گرفته‌اند که فکر می‌کنید در دنیایی که می‌شناسیم زندگی می‌کنیم. این ایده به اصطلاح (استدلال مغز در خمیره) شناخته می‌شود (فردنبرگ و سیلورمن،

۲) روش PET: آزمودنی‌ها نوعی گلوکز را که کمی رادیواکتیو شده است را می‌خورند که در هنگام سوخت و ساز پوزیترون پخش می‌کند. آن‌گاه تغییرات در تمرکز پوزیترون در نواحی مغز توسط دستگاه اندازه‌گیری می‌شود. مناطق مغزی که هنگام انجام یک تکلیف فعال هستند جریان خون مغزی ناحیه‌ای بیشتری را نشان خواهند داد و متناسب با آن غلظت بیشتری از مولکول‌های حاوی ایزوتوپ مشاهده خواهد شد. حال در این نواحی مغزی با استفاده از یک وسیله آشکارسازی اندازه‌گیری می‌شود که میزان پوزیترون ساطع شده از ایزوتوپ‌ها را شمارش می‌کند با این روش قسمت‌هایی از مغز که درگیر فعالیت‌های شناختی ویژه می‌شود مشخص می‌شود.



۳) روش FMRI: دستگاه میدان مغناطیسی ایجاد می‌کند که موجب تغییراتی در ذرات اتم‌های اکسیژن می‌گردد. نقاط فعال‌تر اکسیژن بیشتری نسبت به نقاط کمتر فعال مغز مصرف می‌کنند و تفاوت میزان اکسیژن مصرفی مبنای اندازه‌گیری FMRI را تشکیل می‌دهد.

۴) مگنتو آنسفالوگرافی: وقتی نوروها فعال می‌شوند تغییرات کوچکی در میدان‌های

اساسی او یادزدودگی پیش‌گستر شدید بود (از دست دادن حافظه رویدادهایی که بعد از صدمه مغزی اتفاق افتادند) او هم چنین به یادزدودگی پس‌گستر خفیف مبتلا شده بود (از دست دادن حافظه رویدادهایی که مدت کوتاهی قبل از زدن به مغز اتفاق افتادند). توانایی او برای حافظه کوتاه مدت یا فعال سالم مانده بود اما جراحی توانایی او را در تشکیل دادن حافظه بلند مدت شدیداً مختل کرده بود. او توانایی تشکیل حافظه رویدادهای تکی را نداشت و نمی‌توانست تجربه واحدی را شرح دهد که از سال ۱۹۵۳ به بعد داشته است. گرچه او هر شب اخبار را از تلویزیون می‌دید ولی فقط چند قسمت از رویدادها را از سال ۱۹۵۳ به بعد به یاد می‌آورد. ظرف این چند سال کلمات تازه‌ای که وارد زبان انگلیسی شده بودند را نمی‌توانست تعریف کند و این کلمات برای او بی‌معنی بودند. امروزه می‌دانیم قسمت‌های مختلف هیپوکامپ هنگام تشکیل حافظه یادآوری بعدی فعال هستند (همان).

ب) دومین گروه از روش‌ها شامل ثبت فعالیت مغزی در افراد سالم است در این روش حالت نوروها با استفاده از الکترون‌هایی که در مغز افراد کار گذاشته می‌شود ثبت می‌شود.

ج) روش‌های کمتر تهاجمی که برای مطالعه مغز انسان مورد استفاده قرار می‌گیرد، از جمله آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱) الکتروآنسفالوگرام (EEG): مغز سیگنال‌هایی را از طریق پتانسیل الکتریکی ارسال می‌کند. این تغییرات از طریق الکترودهایی که روی جمجمه قرار می‌گیرد ثبت می‌شود. از طریق EEG می‌توان فعالیت امواج مغزی را که نشان دهنده تغییر حالات ذهنی مانند رویا دیدن است مورد مطالعه قرار داد.

همچنین می‌توان برای اندازه‌گیری فعالیت مغز افراد در پاسخ به یک تکلیف خاص (مانند دیدن تابش نور یا گوش دادن به جملات) از الکتروآنسفالوگرافی استفاده کرد یعنی فعالیت مغز در مواجهه با یک محرک ویژه را اندازه‌گیری کرد. این امواج حاصل شده که ثبت می‌شوند پتانسیل مرتبط با رویداد نامیده می‌شوند (ERP).

یادگیری و حافظه

از دیدگاه علوم اعصاب، حافظه در اصل تشکیل یک مدار عصبی است. یعنی جلو رفتن یک مسیر در بین نورون‌ها. بنابراین حافظه درون مدارها شکل می‌گیرد. وقتی یک مدار زمانی بعد از شکل‌گیری مجدد فعال شود. حافظه مربوط به آن مدار تجربه خواهد شد و رفتار جاندار را شکل می‌بخشد. یادگیری به شکل پذیری سیناپسی احتیاج دارد که به تغییر در ساختار یا بیوشیمی یک سیناپس برمی‌گردد. دونالد هب شاید اولین کسی بود که این مطلب را فهمید و آن را فرمول بندی کرد که با نام قانون هب شناخته شده است. این قانون بیان می‌کند که اگر دو نورون متصل به طور همزمان فعال شوند سیناپس بین آنها تقویت خواهد شد. مثلاً سلول A و B را در نظر بگیرید افزایش در قدرت اتصال به این معنی است که وقتی سلول A فعال است احتمال اینکه سلول B هم فعال شود بیش از گذشته است. سلول‌های A و B حالا با هم در یک مدار مرتبط شده‌اند و وقتی A شلیک می‌کند B هم شلیک می‌کند. افزایش فعالیت در نورون‌ها سبب تغییراتی مثل افزایش تعداد گیرنده‌ها و تغییرات ساختمانی دیگری خواهد شد که منجر به افزایش رهاسازی نوروترانسمیترها می‌شوند. این عوامل سیناپس را تقویت می‌کند و پاسخگویی به آن محرک افزایش می‌یابد (فردنبرگ و سیلورمن، ۱۴۰۱).

علوم اعصاب شناختی و یادگیری

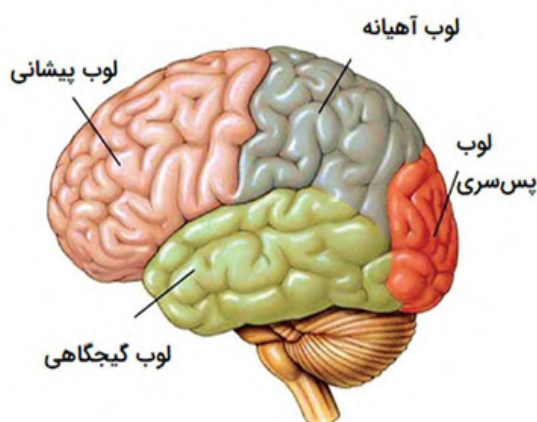
نگاهی به سیر تحول رابطه بین علوم اعصاب و تربیت نشان می‌دهد که آگاهی از ماهیت و چگونگی یادگیری مغز و طراحی برنامه‌های آموزشی منطبق با نحوه یادگیری مغز دانش‌آموزان همواره یکی از دغدغه‌های مهم و اساسی بسیاری از عصب‌شناسان و مربیان بزرگ بوده است. در واقع می‌توان گفت که در هر عصری بسته به سطح دانش بشری از کارکرد مغز و چگونگی یادگیری آن، تفکر و سیاست تربیتی نیز تحت تاثیر قرار گرفته و برنامه‌های مدارس نیز به تبع آن دستخوش تغییرات و تحولاتی شده است.

پژوهشگران مغز و متخصصان آموزش و پرورش هر کدام بنا به درک ضرورت بهینه‌سازی آموزش در محیط‌های رسمی مدرسه‌ای و برون مدرسه‌ای،

مغناطیسی ایجاد می‌شود. در تکنیکی به نام مگنتوآنسفالوگرافی این تغییرات اندازه‌گیری می‌شود تا الگوهای فعالیت مغزی تعیین شود. در این روش می‌توان فعالیت عصبی را در ناحیه‌ای به کوچکی یک میلی‌متر و در زمانی کوتاه در حد چند هزارم ثانیه نشان داد. ابتدا سرپوشی با موج یاب‌های مغناطیسی خنک شونده روی سر قرار می‌گیرد. سپس فرد یک کار تجربی انجام می‌دهد و در همین حین فعالیت مغناطیسی وی ضبط می‌شود آن‌گاه می‌توان داده‌های به دست آمده را به تصاویر ویدئویی سه بعدی تبدیل کرد که محل‌ها و الگوهای دقیق فعالیت را نشان می‌دهند (استرنبرگ و استرنبرگ، ۱۳۹۹).

ساختار و فعالیت مغز

قشر مغز از چندین ناحیه بزرگ که لوب نامیده می‌شوند تشکیل شده است. لوب پیشانی در جلوی مغز قرار گرفته و توسط شیار مرکزی به شکاف کناری محدود شده است. لوب پیشانی در حل مسأله و تولید زبان مشارکت می‌کند.



لوب گیجگاهی در قسمت پشتی شکاف کناری واقع شده است. لوب گیجگاهی در پردازش شنیداری، بازشناسی الگو و درک زبان نقش دارد. درست پشت شیار مرکزی لوب آهیانه واقع شده است لوب آهیانه جنبه‌هایی از توجه و پردازش فضایی را به عهده دارد. لوب آهیانه همچنین در پردازش حس بدنی و آگاهی فرد از بدن خودش نقش ایفا می‌کند. در نهایت یک لوب پس‌سری وجود دارد یعنی جایی که پردازش بیشتر اطلاعات بینایی شروع می‌شود (فردنبرگ و سیلورمن، ۱۴۰۱).

طوطی‌وار است.
۱۰. زمانی که حقایق و مهارت‌ها در سیستم طبیعی حافظه فضایی جای داده می‌شوند، مغز اطلاعات را بهتر درک نموده و به یاد می‌آورد.
۱۱. یادگیری از طریق چالش، تقویت و از طریق تهدید متوقف می‌شود.
۱۲. هر مغزی منحصر به فرد است.

آموزش سازگار با مغز، نیازمند مریبانی است که با نحوه عملکرد مغز آشنا هستند و بنابراین آموزشی بر پایه آن اطلاعات طراحی می‌نمایند. معلمان تشویق می‌شوند تا دانش خود درباره یافته‌های پژوهش‌های مغزی را با حرفه خود ترکیب کرده و محیط‌هایی مبتنی بر یادگیرنده، خلق کنند. پژوهش‌های مرتبط با آموزش و یادگیری مغز محور نشان داده است که کاربرد اصول یادگیری مغز محور در تدریس و یادگیری، بر نمرات درسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان افزوده است (دومان، ۲۰۱۰).

منابع

استرنبرگ، رابرت جی و استرنبرگ، کارین (۱۳۹۹). روانشناسی شناختی. ترجمه سید کمال خرازی و الهه حجازی. تهران: انتشارات سمت.
کالات، جیمز (۱۳۸۹). روانشناسی فیزیولوژیکی. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: نشر روان.
فرندنبرگ، جی و سیلورمن، کوردن (۱۴۰۱). علوم شناختی مقدمه‌ای بر مطالعه ذهن. مترجمان محسن افتاده حال و دیگران. تهران: موسسه آموزشی و تحقیقاتی صنایع دفاعی.
Caine, N.R., & Caine, G. (2005). Brain / mind learning principles in action. Crowin Press. California
Duman, B. (2010). The effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. Educational Sciences: Theory and Practice, 10 2103-2077 (4)
Senh, A. (2003). Brain-based learning. Journal of Teacher Development, 17-16, 175. [Persian].
Shir Alizadeh, B. (2020). A review of the application of brain-based education in biology class. Research in Biology Education, -57 (2) 168. [Persian].

توجه ویژه‌ای به کارکرد مغز و نقش آن در یادگیری داشته‌اند. همگرایی پژوهشگران درباره موضوع واحدی چون یادگیری سبب شد نظریه یادگیری نوین سازگار با مغز در میان انواع نظریه‌های مربوط به یادگیری جلوه‌گر شود؛ نظریه جدید یادگیری که بر مبنای ساختار و کارکرد مغز بنا شده است (سنه، ۲۰۰۳).

یادگیری سازگار با مغز، شیوه‌های از تفکر درباره‌ی فرآیند یادگیری است. این شیوه مجموعه‌ای از اصول، پایه‌های دانشی و مهارت‌هایی است که از طریق آن‌ها بهتر می‌توانیم در رابطه با فرآیند یادگیری، تصمیم بگیریم. هدف مطالعات پژوهشی مغز محور، شامل آموزش بر اساس تفاوت‌های فردی، تنوع بخشی به راهبردهای تدریس و به حداکثر رساندن فرآیند یادگیری طبیعی مغز است (دومان، ۲۰۱۰).

آموزش سازگار با مغز، بیشتر سعی در جذاب کردن آموزش برای دانش‌آموزان دارد. در این روش باید دو نیمکره مغز را درگیر کرد و با فعال کردن بخش لیمبیک مغز که ارتباط نزدیکی با هیپو تالاموس دارد، یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر کرد، تا دانش‌آموزان از یادگیری لذت ببرند (شیرعلیزاده، ۲۰۲۰).

کاین و کاین (۲۰۰۵) با تحقیق و ترکیب تحقیقات آموزشی و علمی در مورد مغز و چگونگی کاربرد آنها در تنظیم برنامه‌های درسی، دوازده اصل کلی را برای یادگیری مبتنی بر مغز در نظام آموزشی مطرح کرده‌اند که به طور اجمال برمی‌شماریم:
۱. مغز اطلاعات مختلف را به طور موازی پردازش می‌کند.

۲. یادگیری، کل فیزیولوژی بدن را درگیر می‌سازد.

۳. جستجوی معنا امری ذاتی است.

۴. جستجوی معنا طی فرآیند الگوسازی اتفاق می‌افتد.

۵. عواطف در الگوسازی نقش مهمی دارد.

۶. مغز کل و اجزا را به طور همزمان ادراک و خلق می‌کند.

۷. یادگیری مؤثر، مستلزم ترکیب توجه و بافت (محیط) است.

۸. یادگیری همواره فرآیند هوشیار و ناهوشیار ذهنی را در برمی‌گیرد.

۹. مغز دارای دو نوع نظام حافظه فضایی و یادگیری

جستاری درباره دیالکتیک هگل،

خاستگاه پداگوژی برای رهایی پائولو فریره



رضوان محمدی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
rezvanmohamadi1997@gmail.com

اساسی که کانت در کتاب نقد عقل محض خود مطرح کرده این است که چه می‌توانیم بدانیم؟، در واقع ایدئالیسم سوپراکتیو کانت به خود قوای شناختی پرداخت نه به موضوع‌شناسایی و از آن به انقلاب کوپرنیکی یاد کرد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۹). وی معتقد بود عقل، به عنوان یکی از قوای شناختی انسان، در باب مباحث متافیزیکی چون خداوند نمی‌تواند به شناخت برسد و دچار تعارض‌های لاینحلی به نام آنتینومی می‌شود، به طور مثال خداوند را هم می‌توان عقلاً اثبات کرد و هم عقلاً رد و طول تاریخ نیز شاهد چنین تعارضاتی بوده‌ایم، اما پرسش اساسی این است که چرا عقل در مباحث متافیزیکی دچار تعارضات می‌شود و به جواب قطعی نمی‌رسد در حالی که در مباحث ریاضیاتی به جواب قطعی می‌رسد؟

وی معتقد بود چنین تعارض‌هایی قابل پذیرش و قابل جمع‌شدن نیست لذا این نشانگر این است که عقل توان شناخت این موضوعات را ندارد یعنی عقل در حوزه متافیزیک (خدا، انسان و جهان) نمی‌تواند فعالیت کند و ابزار مناسبی برای رسیدن به شناخت در حوزه‌ی متافیزیک نیست. لذا کانت مدعی است نمی‌توان درباره موضوعاتی همچون خداوند بحث علمی و یقینی مطرح کرد و اگر عقل وارد چنین مباحثی شود، در دام تعارضات و مغالطات لاینحل خواهد افتاد، پس از نظر کانت

فهم صورت‌بندی سه‌گانه‌ی دیالکتیک گئورگ ویلهلم فریدریش هگل، به مثابه‌ی زیرساخت منطقی دوگانه‌های پائولو فریره (ستمگر و ستم‌دیده و ...) و زیربنای پروژه‌ی پداگوژی برای رهایی وی، تشکیل دهنده‌ی هدف اصلی پژوهش حاضر است که از رهگذر تحلیل تطبیقی ایمانوئل کانت، سقراط و هگل جستجو خواهد شد.

دو نکته اساسی در فلسفه هگل، ایده‌آلیسم و دیالکتیک اوست که هگل در هر دو مورد، از کانت پیروی کرد و سعی کرد از او فراتر رود. بنابراین برای درک هگل باید ریشه‌های نظریه‌ی او را در کار کانت ترسیم کنیم. در دوره‌ی مدرن مبارزه‌ای میان عقل‌گرایان و تجربه‌گرایان پیشین به طور کامل توسط کانت مورد بحث قرار گرفت، او سعی کرد ترکیبی ارائه دهد یا به عبارت دیگر شکل تغییر یافته‌ای از تجربه‌گرایی. علاقه اصلی او رد عقل‌گرایی محض بود.

او در نقد عقل محض اظهار داشت که دامنه دانش ما محدود به حوزه تجربیات ممکن است و استدلال ناب فراتر از این حوزه - تلاش برای ساختن یک نظام متافیزیکی از عقل محض - هیچ توجیهی ندارد، لذا کانت معتقد بود که دامنه‌ی دانش ما محدود به حوزه‌ی تجربه‌ی ممکن است و استدلال محض فراتر از این حوزه موجه نیست (Popper, 1940). بر این اساس یکی از پرسش

تجربه‌ی ممکن است و استدلال محض فراتر از این حوزه موجه نیست (Popper, 1940).

لذا در دیالکتیک استعلایی کانت این تضاد میان تز و آنتی‌تز قابل رفع‌شدن نیست و کانت تز و آنتی‌تز را ترکیب نمی‌کند، بلکه آن‌ها جدلی‌الطرفین یا ضد عقل هستند که عقل ایزارمناسبی برای پرداختن به آن موضوعات نیست، اما در دیالکتیک هگل، هگل بین تز و آنتی‌تز ترکیب می‌کند و به سنتز می‌رسد. پس دیالکتیک کانت تعارض‌آمیز است، تز و آنتی‌تز دارد، ولی عقل نظری وقتی به این تضاد رسید، به آن‌ها به عنوان یک امر لاینحل می‌نگرد که عقل توان بررسی آن‌ها را ندارد و معلوم می‌شود که وظیفه آن ورود به این حیطه‌ها نیست، اما در دیدگاه هگل وقتی عقل به این جدلی‌الطرفین‌ها، تز و آنتی‌تزها رسید بین آن‌ها ترکیب می‌کند و به یک سنتزی دست می‌یابد.

در نتیجه در دیدگاه هگل یک حرکت عقلی یا حرکت دیالکتیکی از کثرت به وحدت وجود دارد و هر صورتی از افکار و اشیاء و هر وضعیتی و تصویری در عالم به شدت به سوی ضد خود کشیده می‌شود و سپس با آن سنتز می‌شود و یک سنتز یا کل برتر شکل می‌گیرد لذا این تنازع میان تز و آنتی‌تز، قاعده‌ی پیشرفت و تکامل است. این حرکت دیالکتیکی که ریشه‌هایی در دیدگاه امپدوکلس، ارسطو، شلینگ و فیخته داشت در تمام نوشته‌های هگل قابل مشاهده است (دوران، ۱۳۹۷).

توصیف خود هگل از دیالکتیک خود دقیق‌تر از سایر توصیفات است به طوری که با خوانش دیالکتیک از زبان وی لغزش‌های مفهوم آنان و دقت کم مفهومی آنان نمایان می‌شود. هگل سه گانه دیالکتیک خود را به عنوان اصلاعی از منطق بلکه به عنوان لحظاتی از هر مفهومی توصیف می‌کند، لحظه اول؛ لحظه درک یا لحظه ثبوت است که در آن اشکال یا مفاهیم به ظاهر تعریف یا تعیین ثابتی دارند. لحظه دوم دیالکتیکی، لحظه‌ی بی‌ثباتی یا لحظه‌ی منفی عقلانی است در این لحظه محدودیت‌ها و یک جانبه‌نگری‌های لحظه درک به منصف ظهور می‌رسد و عزمی که در لحظه اول ثابت شده بود به نقطه مقابل خود



آنتینومی یا جدلی‌الطرفین، زمانی زمینه ظهور و بروز پیدا می‌کند که عقل به اقتضای طبیعتش به دو نظر یا دو قضیه متناقض می‌رسد و نمی‌تواند خود را از فروافتادن در این ورطه بازدارد. عقل هم قضیه اصل (تز یا برنهاد) را می‌تواند اثبات کند و هم قضیه مقابل (آنتی‌تز یا برابر نهاد) را، در این صورت عقل در قضایای جدلی‌الطرفین با خود در تعارض می‌افتد (زمانیان و همکاران، ۱۳۹۸).

به بیان پوپر، کانت در دیالکتیک استعلایی خود نشان داد که اگر بخواهیم از روی عقل محض یک نظام نظریه‌پردازی بسازیم، برای مثال، اگر بخواهیم استدلال کنیم که جهانی که در آن زندگی می‌کنیم بی‌نهایت است (که آشکارا فراتر از تجربه ممکن است)، می‌توانیم این کار را انجام دهیم، اما خواهیم فهمید که همیشه می‌توانیم با کمک استدلال‌های مشابه در جهت مخالف هم بحث کنیم. به عبارت دیگر، با توجه به چنین تز متافیزیکی، ما همیشه می‌توانستیم یک آنتی‌تز دقیقاً مخالف بسازیم و از آن دفاع کنیم و برای هر استدلالی که به نفع تز صحبت می‌کند، به راحتی می‌توانیم استدلال مخالف آن را به نفع آنتی‌تز بسازیم و هر دو استدلال نیروی اعتقادی بسیار مشابهی را به همراه خواهند داشت - هر دو استدلال به یک اندازه یا تقریباً به یک اندازه معقول به نظر می‌رسند. بنابراین، کانت گفت، اگر عقل از تجربه ممکن فراتر رود، ناگزیر به استدلال علیه خود و تناقض با خود است لذا کانت معتقد بود که دامنه‌ی دانش ما محدود به حوزه‌ی

می‌رسد، هگل این فرایند را به عنوان فرآیند خود تضعیفی^۱ توصیف می‌کند، این مفهوم، مفهومی حیاتی در دیدگاه هگل است که هم به معنای لغو یا نفی و هم به معنای حفظ همزمان است. لحظه سوم لحظه‌ی نظری یا لحظه مثبت عقلانی است که نوعی وحدت میان آن دو لحظه تقابل ایجاد می‌شود. براین اساس در دیدگاه هگل برخلاف دیدگاه افلاطونی رشد از درون اتفاق می‌افتد و رشد از خودتضعیفی لحظه درک ایجاد می‌شود و نیازی به اضافه شدن ایده‌ی بیرونی نیست، نکته دیگر این است که آنچه در لحظه درک وجود دارد به طور کامل لغو و نهی نمی‌شوند بلکه تعیینات پیشین به گونه‌ای حفظ می‌شوند (دایره المعارف فلسفه استنفورد، ۲۰۲۰).

پس در دیدگاه هگل نه تنها افکار بلکه اشیاء، جهان و تاریخ نیز دیالکتیکی به پیش می‌روند و برخلاف منطق ارسطویی جمع نقیضین ممکن است. چند نکته دیگر دیالکتیک هگلی قابل اهمیت است، در دیدگاه هگل، دیالکتیک نظریه‌ای است که مدعی است هر چیزی، چه عقل و چه جهان، در یک سه گانه‌ی، تز، آنتی‌تز و سنتز پیش می‌رود و البته با رشد عقل، جهان باید توسعه یابد و همانطور که توسعه فکر یا عقل یک امر دیالکتیکی است، جهان نیز باید در سه گانه‌های دیالکتیکی توسعه یابد.

نکته دوم این است که ما باید مراقب باشیم تا فکر نکنیم که مبارزه بین یک تز و ضد آن همیشه یک سنتز را به بار می‌آورد. نمونه‌های زیادی از مبارزات بسیار بیهوده در تاریخ اندیشه بشر وجود دارد، مبارزاتی که به هیچ ختم شدند و حتی هنگامی که یک سنتز به دست آمد، معمولاً توصیف نسبتاً خامی از سنتز است که بگوییم بخش‌های بهتر هر دو، تز و ضد تز را «حفظ» می‌کند، و نکته آخر این است که نظریه‌ای مانند منطق را می‌توانیم نظریه‌ای بنیادین بنامیم چون از استنتاج‌های منطقی در همه علوم استفاده می‌شود. اما دیالکتیک را نمی‌توانیم یک نظریه بنیادین بنامیم بلکه صرفاً یک نظریه توصیفی است، بنابراین تلقی‌هایی مانند اینکه دیالکتیک جزئی از منطق است یا دیالکتیک ضد منطق است، تلقی‌هایی نامناسب هستند (Popper, 1940).

البته هگل نیز به این امر اشاره دارد و دیالکتیک خود را از منظری نوعی منطق می‌داند، وی بیان می‌کند که جنبش از لحظه درک به لحظه بی‌ثباتی به ضرورت انجام می‌شود و نوعی احساس ضرورت در حرکت به سمت مخالف خود وجود دارد. همین احساس ضرورت شامل نوعی اجبار است در حرکت از لحظه اولیه به لحظه بعدی است که باعث می‌شود هگل دیالکتیک خود را نوعی منطق بداند (دایره المعارف فلسفه استنفورد، ۲۰۲۰).

در نهایت، در مقایسه‌ی دیالکتیک هگل و دیالکتیک سقراط می‌توان نتیجه گرفت که در دیالکتیک سقراطی نیز نوعی حرکت دیالکتیکی میان تز و آنتی‌تز و سنتز وجود دارد اما این حرکت برخلاف هگل (که در عرصه‌های اندیشه، آگاهی، اشیاء، جهان و تاریخ صورت می‌گرفت)، صرفاً در عرصه‌ی اندیشه طرف‌های مقابل صورت می‌گیرد (طرف‌های مقابل مردم هستند). دیالکتیک هگلی برای دستیابی به یک کل برتر، تکوین و تکامل است اما دیالکتیک سقراطی برای کشف حقیقت و ویژگی‌های مشترک میان مفاهیم است اما در دیالکتیک هر دو نوعی پیشرفت و تکامل خطی در امور وجود دارد. براین اساس می‌توان فهمید که می‌توان امتداد دیالکتیک هگلی را در دیالکتیک سقراطی جست‌وجو کرد. در راستای این نتیجه گادامر نیز معتقد است هگل دیالکتیک خود را با بسط دیالکتیک باستانی بکاربرده است (Gadamer, 1976).

تأثیر دیالکتیک هگل بر تحلیل‌های دوگانه فریره مانند دوگانه‌ی ستم‌دیده و ستم‌گر و غیره جالب توجه است. تحلیل فریره مبتنی بر دیالکتیک هگلی است، که در آن وحدت به مثابه تنش دائمی از تزها، آنتی‌تزها و سنتزها درک می‌شود و تغییر، حل تعارض بین دو متضاد است. از لحاظ نظری، یک رویکرد دیالکتیکی بر دوگانگی‌ها و دوگانگی‌های کاذب غلبه می‌کند، اما اینکه فریره تا چه حد توانست این کار را انجام دهد هنوز قابل بحث است (Schugurensky, 1998) با این حال، اساساً مفهوم تضاد ذاتاً دیالکتیکی است و فریره اهمیت و قدرت آموزشی تضادها را تشخیص می‌دهد و سعی می‌کند بر تضادها فائق آید و به

1. Self-Sublation

سوی واقعیت اجتماعی متعادل تر و انسانی تر پیش برود، به طوری که ارزشگذاری این تضادها به گونه‌ای است که به محتوای آموزش رهایی بخش تبدیل می‌شود و آموزش سنتی (بانکی یا سپرده) را به عنوان ادامه‌ی وضعیت دردناک سلطه نفی می‌کند (Pouwels, 2019).

پداگوژی برای رهایی (Pedagogy for Liberation) پروژه فریره برای ایجاد آگاهی انتقادی در کمپین‌های سواد آموزی بود (Gibson, 1999). پائولو فریره در سال ۱۹۷۱ به معلمان سوادآموزی در شیلی نوشت: «برای اینکه یک مربی رهایی بخش خوب باشید، بیش از هر چیزی نیاز دارید که به انسان‌ها ایمان داشته باشید، شما نیاز به عشق دارید، شما باید متقاعد باشید که تلاش اساسی تربیت کمک به رهایی مردم است نه سلطه‌پذیر کردن آنان» (Shor, 2002). چنین نظام آموزشی سلطه‌پذیرکننده دارای این ویژگی‌ها است:

- الف) معلم تدریس می‌کند و دانش‌آموز می‌آموزد.
- ب) معلم همه چیز می‌داند و دانش‌آموز هیچ نمی‌داند.
- ج) معلم می‌اندیشد و دانش‌آموز درباره آن خود چیزی نمی‌اندیشد.
- د) معلم سخن می‌گوید و دانش‌آموز گوش می‌دهد.
- ه) معلم انضباط می‌بخشد و دانش‌آموز انضباط می‌پذیرد.
- و) معلم انتخاب می‌کند و بر انتخابش اصرار دارد و دانش‌آموز تابع انتخاب معلم است.
- ز) معلم محتوای برنامه را انتخاب می‌کند و دانش‌آموز با آن سازگار می‌شود.
- ح) معلم با مرجعیت حرف‌هایش مرجعیت دانش را مغشوش می‌کند و در مقابل آزادی دانش‌آموز قرار می‌گیرد.
- ط) معلم سوژه [عامل اندیشنده] فرایند یادگیری است و دانش‌آموز تنها ابژه (شی) یادگیری است (برخورداری، ۱۳۹۴، به نقل از فریره، ۱۹۷۰، ص: ۷۳).

منابع

_ نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۹۹). درآمدی به

فلسفه. تهران: طهوری.

_ زمانیان، علی؛ منفرد، مهدی؛ فاضلی، سید احمد (۱۳۹۸). بررسی چهارمین قضیه جدلی طرفین کانت براساس فلسفه صدراپی. معرفت فلسفی، ۱۷(۱)، ۲۷-۴۰.

_ دورانت، ویلیام جیمز (۱۳۹۷). تاریخ فلسفه. (عباس زریاب خوئی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

_ برخوردار، رمضان (۱۳۹۴). پائولو فریره. دانشنامه ایرانی برنامه درسی. <http://daneshnamehicsa.ir/20766/1/News>

_ میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۹۳). بررسی و تبیین ماهیت و ویژگی‌های پژوهش تطبیقی در فلسفه تعلیم و تربیت: با تأکید بر روش شناسی فارابی. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳۰(۴)، ۸۲-۶۱.

_ دایره المعارف فلسفه استنفورد (۲۰۲۰). دیالکتیک هگل.

<https://plato.stanford.edu/entries/hegel-dialectics/>.

_ Pouwels, J. (2019). We are in need of each other. Paulo Freire and the role of conflicts in education. International Journal of Social Pedagogy.

_ Shor, I. (2002). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In Paulo Freire (pp. 35-24). Routledge.

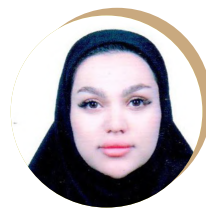
_ Gibson, R. (1999). Paulo Freire and pedagogy for social justice. Theory & Research in Social Education, 159-129. (2)27.

_ Schugurensky, D. (1998). The legacy of Paulo Freire: A critical review of his... Convergence, 12 (2/1)31p.

_ Gadamer, H. G. (1976). Hegel's dialectic: Five hermeneutical studies. Yale University Press.

_ Popper, K. R. (1940). What is dialectic?. Mind, 426-403, (196)49.

پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس خودتعیینی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری



فروزان اقبال‌پور

کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه شیراز
foroozanep@yahoo.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس خودتعیینی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری بود. روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از منظر زمانی مقطعی بود و از نوع تحلیل آماری جز تحقیقات توصیفی - همبستگی است که به پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس خودتعیینی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری پرداخت. در مطالعه حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان نوجوان مبتلا به ناتوانی یادگیری دوره متوسطه اول شامل (کلاس‌های هفتم و هشتم و نهم) شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی (۱۳۹۹-۱۴۰۰) در مدارس شیراز مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری دبیرستان‌های شیراز بود، که به شیوه هدفمند انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل آزمون دات-پرآب برای سوگیری توجه (مک لود و همکاران، ۱۹۸۶) و مقیاس خودتعیینی (وهمیر، ۱۹۹۵) و آزمون هوش هیجانی بار-آن (۱۹۹۶) بود. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از آزمون‌های پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج حاصل از آن نشان داد ابعاد هوش هیجانی در کل نزدیک به ۴۰ درصد از واریانس نمرات سوگیری توجه را تبیین می‌کند. همچنین ابعاد بین‌فردی، درون‌فردی و مدیریت استرس به صورت منفی و معناداری قادر به پیش‌بینی سوگیری توجه می‌باشند ($p < 0/01$). همچنین ابعاد خودتعیینی در کل نزدیک به ۲۵ درصد از واریانس نمرات سوگیری توجه را تبیین می‌کند. همچنین ابعاد استقلال رفتاری و توانمندسازی روان‌شناختی به صورت منفی و معناداری قادر به پیش‌بینی سوگیری توجه می‌باشند ($p < 0/01$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت با افزایش هوش هیجانی و خودتعیینی می‌توان سوگیری توجه را در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری کاهش داد.

واژه‌های کلیدی: خودتعیینی، سوگیری توجه، ناتوانی یادگیری، هوش هیجانی.

۱- مقدمه و بیان مساله

ناتوانی یادگیری به عنوان مجموعه‌ای ناهمگون از اختلالات‌های مهارت‌های تحصیلی مطرح است (سازمان بهداشت جهانی^۱، ۲۰۱۸). زمانی که دانش‌آموز، استانداردهای لازم را بر حسب پایه تحصیلی و سن در هر یک از موارد زیر از جمله: ابراز کلامی، درک شنیداری، بیان نوشتاری، مهارت‌های اولیه خواندن، تسلط به خواندن، درک مطلب، محاسبه ریاضیات و حل مسأله ریاضیات کسب نمی‌کند، به عنوان ناتوانی یادگیری تشخیص داده می‌شود (گریگورنکو^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). با وجود این که بیش از یک دهه از صدور مجوز آموزش دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری می‌گذرد، اما هنوز مطالعات تجربی اندکی در رابطه با این نوع دانش‌آموزان انجام شده است (تئوبالد، گولدهابر، گرتز و هولدن^۳، ۲۰۱۹).

مطابق نتایج مطالعات پژوهشی، عوامل شناختی از جمله عوامل مرتبط با ناتوانی یادگیری می‌باشند (مول، گوبل، گوچ، لاندل و اسنولینگ^۴، ۲۰۱۶). به عبارتی، افراد دچار ناتوانی یادگیری اغلب در دریافت، ذخیره، پردازش، بازیابی و به اشتراک گذاری اطلاعات دچار مشکل هستند (کورتیلا و هوروویتز^۵، ۲۰۱۴). بنابراین می‌توان اظهار نمود که سوگیری توجه به عنوان یک عامل شناختی از جمله عوامل مرتبط با ناتوانی یادگیری محسوب می‌گردد. سوگیری توجه به معنای توجه بیشتر به محرکی بیش از محرک‌های دیگر است (می^۶، ۲۰۱۳).

از متغیرهایی که می‌تواند سوگیری توجه را تحت تاثیر قرار دهد خود تعیینی است. خودتعیینی^۷ از جمله عوامل موثر در زندگی دانش‌آموزان از جمله دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری است (میلن، دورن و لاجنر^۸، ۲۰۱۹). شورگن^۹ و همکاران (۲۰۱۵) خودتعیینی را به این صورت تعریف کرده‌اند: ویژگی خلقی که به عنوان عامل علی در رفتارهای فرد نمایان می‌شود. افراد خودتعیین آزادانه به انتخاب فعالیت‌های خود می‌پردازند

و رفتارهای خودتعیینی به فرد این توانایی را می‌دهد که خود عامل تعیین‌کننده و موثر زندگی خویش باشد. ویژگی رفتارهای خودتعیین شامل انتخاب، تصمیم‌گیری، حل مسئله، هدف‌گذاری، دستیابی به هدف، خودبازبینی، منبع کنترل درونی، خودآگاهی و خودشناسی است (ویمایر^{۱۰}، ۱۹۹۶). بنابراین می‌توان چنین اظهار نمود که خودتعیینی در موفقیت و زندگی افراد به ویژه افراد مبتلا به ناتوانی نقش موثر و سازنده‌ای دارد (مازوتی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶). به گونه‌ای که آموزش افراد در جهت تعیین اعمال و رفتارها بر اساس معیارهای درونی آن‌ها را در جهت رشد و شکوفایی و بهره‌مندی بیشتر از فرصت و امکانات زندگی سوق می‌دهد. در همین راستا گارلس و آرویدسون^{۱۲} (۲۰۱۹) در مطالعه خود به آموزش مهارت‌های خودتعیینی در میان ۸ نوجوان مبتلا به ناتوانی هوشی پرداختند. نتایج مطالعه آنان بیانگر آن بود که آموزش خودتعیینی در یک دوره سه ماهه در تعامل با شرایط اجتماعی و شرایط زیست‌عصبی نوجوانان مبتلا به ناتوانی هوشی می‌تواند اثرات مثبتی به جا بگذارد.

در مطالعه‌ای مشابه گارلس و گرلانند^{۱۳} (۲۰۱۷) به این نتیجه دست یافتند که افراد مبتلا به ناتوانی هوشی نسبت همسالان بدون ناتوانی یادگیری و نیز همسالان مبتلا به سایر ناتوانی‌ها، میزان خودتعیینی کمتری دارند. در همین راستا برخی پژوهش‌ها (وهمیر و همکاران، ۲۰۱۲) حاکی از این است که اثرات مداخله خودتعیینی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی هوشی نسبت به سایر ناتوانی‌ها از جمله دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری کمتر است. نتایج مطالعات (هاگز، آلگان، کاسگریف و واشینگتون^{۱۴}، ۲۰۱۳) نشان داده است مواجهه با محیط محدود مدرسه، کار و شرایط زندگی فرصت انتخاب کردن و تمرین مهارت‌های خودتعیینی را در افراد مبتلا به ناتوانی از جمله ناتوانی هوشی کاهش می‌دهد و این عامل خود موجب کاهش ظرفیت دانش‌آموزان دچار ناتوانی برای بهره‌گیری بیشتر از آموزش‌های خودتعیینی است.

10. Wehmeyer

11. Mazzotti

12. Garrels & Arvidsson

13. Garrels & Granlund

14. Hughes, Agran, Cosgriff, & Washington

1. World Health Organization

2. Grigorenko

3. Theobald, Goldhaber, Gratz, & Holden

4. Moll, Göbel, Gooch, Landerl, & Snowling

5. Cortiella & Horowitz

6. May

7. Self determination

8. Millen, Dorn, & Luckner

9. Shogren

دارند. با توجه به توضیحات فوق سوال اصلی این پژوهش اینست که آیا خودتعیینی و هوش هیجانی قادر به پیش‌بینی معنادار سوگیری توجه در دانش‌آموزان دچار اختلال یادگیری می‌باشند؟

۲- روش‌شناسی و طرح پژوهش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از منظر زمانی مقطعی می‌باشد و از نوع تحلیل آماری جز تحقیقات توصیفی - همبستگی است که به پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس خودتعیینی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان دچار ناتوانی یادگیری می‌پردازد. در مطالعه حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان نوجوان مبتلا به ناتوانی یادگیری دوره متوسطه اول شامل (کلاس‌های هفتم و هشتم و نهم) شهر شیراز بودند که در سال تحصیلی (۱۳۹۹-۱۴۰۰) در مدارس شیراز مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان در این مطالعه شامل ۲۰۰ نفر از دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری دبیرستان‌های شیراز بود، که به شیوه هدفمند انتخاب شدند. ملاک‌های ورود، تحصیل در پایه هفتم و هشتم و نهم نیز عدم آشنایی با آزمون‌های مورد استفاده در مطالعه حاضر بود. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم همکاری دانش‌آموز در پاسخ‌گویی، وجود بیماری جسمی یا روان‌شناختی آشکار است. دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری نیز از مراکز ناتوانی یادگیری شیراز بر مبنای تشخیص متخصص روانشناسی، و ملاک‌های پنج‌مین راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی (انجمن روانپزشکی آمریکا، ۲۰۱۳) مورد تشخیص قرار گرفتند و بر اساس معیارهای موجود انتخاب شدند. همچنین این گروه از دانش‌آموزان به جز ناتوانی یادگیری فاقد اختلال بارز دیگری بودند.

۱-۲ ابزار پژوهش

ابزارهای پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱-۱-۲ آزمون دات-پرآب سوگیری توجه

آزمون دات پرآب توسط مک‌لود و همکاران (۱۹۸۶) بر پایه انتقاداتی که بر آزمون استروپ وارد بود به منظور سنجش سوگیری توجه ساخته شد. در این آزمون شرکت‌کننده به فاصله ۰/۵ متر از صفحه نمایشگر رایانه می‌نشیند. ابتدا یک

افزون بر این، هوش هیجانی^۱ به عنوانی سازه‌ای موثر در حوزه‌های مختلف زندگی از جمله پیشرفت تحصیلی، سلامت جسمی و روانی، روابط بین فردی و حل مسأله (آلام و احمد، ۲۰۱۸؛ پارکر و همکاران، ۲۰۲۱؛ کارواهلو، گریرو و چمبل^۲، ۲۰۱۸) نقش موثری بر زندگی دانش‌آموزان دارد. هوش هیجانی به عنوان توانایی درک صحیح، ارزیابی و ابراز هیجانات تعریف می‌شود. به دیگر سخن، هوش هیجانی را می‌توان به صورت توانایی تولید احساسات هنگام تسهیل فکر، درک هیجانات و دانش هیجانی و نیز تنظیم هیجانات به منظور تقویت رشد هیجانی و فکری تعریف نمود (مایر و سالووی، ۱۹۹۷).

بنابراین، به نظر می‌رسد درک و فهم و مدیریت هیجانات و در نهایت هوش هیجانی نقش سازنده‌ای در ابعاد مهم زندگی دانش‌آموزان داشته و موفقیت بعدی آن‌ها را در زندگی به همراه دارد. در مجموع شواهد مطالعاتی مختلف (نلسون و هاروود ۲۰۱۱؛ الکسنین و الکسنین^۳، ۲۰۰۴) نشانگر آن است که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری از نظر تشخیص هیجانی، مدیریت هیجانات، تنظیم آن و ابراز هیجان به شیوه اجتماعی، دنیای پرچالشی را نسبت به افرادی که چنین مشکلی را ندارند، تجربه می‌کنند. هن و گروشیت^۴ (۲۰۱۴) به بررسی و مطالعه هوش هیجانی، اهمال کاری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در میان کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری و کودکان بدون ناتوانی یادگیری پرداخت. نتایج مطالعه حاکی از این بود که علاوه بر سایر متغیرها متغیر هوش هیجانی در کودکان دچار ناتوانی یادگیری کمتر از هوش هیجانی در میان کودکان بدون ناتوانی یادگیری است. اوریچ، هگستد و شانوک^۵ (۲۰۲۱) در مطالعه خود به بررسی هوش هیجانی و توانایی شناختی در عملکرد افراد پرداختند. نتایج مطالعه آنان نشان داد افرادی که از هوش هیجانی بالایی برخوردارند از آنجایی که به خوبی هیجانات خود را مدیریت کرده و دارای مهارت‌های بین فردی برای حفظ منابع فردی مانند زمان، پول و انرژی هستند در ترکیب با توانایی شناختی عملکرد و رفتار مناسب‌تری

1. Emotional intelligence
2. Carvalho, Guerrero, & Chambel
3. Elksnin & Elksnin
4. Hen & Goroshit
5. Uhrich, Heggstad, & Shanock

به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی آزمون دات پروب از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

۲-۱-۲- مقیاس خودتعیینی

این مقیاس توسط وهمیر^۲ (۱۹۹۵) به منظور سنجش خودتعیینی ساخته شد و عمدتاً توسط دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و هوشی مورد استفاده قرار گرفته است و دارای ۷۲ گویه و چهار خرده مقیاس استقلال رفتاری، خودتنظیمی، توانمندسازی روان‌شناختی و تحقق خود است. گومز - ولا، آلونسو، گونزالز - گیل، بادیا - گوربلا و وهمیر (۲۰۱۲) در مطالعه خود با استفاده از روش تحلیل عاملی نسخه تجدید نظر شده‌ای از این مقیاس با سه خرده مقیاس استقلال رفتاری، توانمندسازی روان‌شناختی و تحقق خود ارائه داده‌اند که در مجموع شامل ۶۳ گویه است. خرده مقیاس استقلال رفتاری دارای ۳۲ گویه می‌باشد که در یک طیف سه درجه‌ای از ۰ تا ۲ نمره‌گذاری می‌شود. خرده مقیاس توانمندسازی شناختی دارای ۱۶ گویه است که در یک طیف دو درجه‌ای از ۰ تا ۱ نمره‌گذاری می‌شود. خرده مقیاس تحقق خود نیز دارای ۱۵ گویه است و یک طیف درجه‌بندی از ۰ تا ۱ نمره‌گذاری می‌شود.

پایایی این آزمون توسط وهمیر (۱۹۹۵) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ محاسبه شده است. همچنین برای هر یک از خرده مقیاس‌های استقلال رفتاری ۰/۹۰، توانمندسازی روان‌شناختی ۰/۷۳ و تحقق خود ۰/۶۲ گزارش شده است. در پژوهش مذکور روایی با استفاده از همبستگی مثبت با پیامدهای مثبت (ویلیامیز-دیم، وهمیر، پالمر، سوکاپ و گارنر، ۲۰۰۸) و نیز مداخله‌های موفقیت‌آمیز خودتعیینی (لی، وهمیر، پالمر، سوکاپ و لیتل، ۲۰۰۸) داشته است.

همچنین، در پژوهش شامرادلو و همکاران (۱۳۹۵) پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای ابعاد استقلال رفتاری ۰/۹۰، توانمندسازی روان‌شناختی ۰/۷۲ و تحقق خود ۰/۴۵ به دست آمد. همچنین روایی با استفاده از ضریب همبستگی نمره هر گویه با ابعاد آن و نیز

نقطه تثبیت در وسط صفحه نمایشگر به شرکت کننده ارائه می‌شود. بعد از آن تصویرهای خنثی و تهدید کننده به صورت همزمان در بالا و پایین نقطه تثبیت صفحه نمایش به مدت ۵۰۰ هزارم ثانیه به شرکت کننده ارائه می‌شود. بعد از محو شدن تصاویر، یک نقطه دقیقاً در جای یکی از دو تصویر تهدید کننده یا خنثی به صورت تصادفی ظاهر می‌شود. شرکت‌کنندگان می‌بایست به سرعت کلید جهت نما روی صفحه کلید رایانه را که نشان دهنده جهت نقطه ظاهر شده است را بفشارد. پاسخ و زمان واکنش شرکت کننده توسط رایانه ثبت می‌شود. اگر شرکت کننده به نقطه‌ای که در جایگاه تصویر تهدید کننده نشسته سریعاً پاسخ دهد، نشانه توجه به آن تصویر تهدید کننده است و چنانچه به تصویر خنثی به سرعت پاسخ دهد نشان دهنده اجتناب یا انحراف توجه از تصویر تهدید کننده است. پژوهش‌های انجام گرفته اعتبار محرک‌های تصویری در این آزمون برای کودکان را مورد تایید قرار داده است (دادنی^۱ و همکاران، ۲۰۱۷).

شفیعی، زارع و علی پور (۱۳۹۶) در مطالعه خود با عنوان پایایی نسخه تصویری و ایرانی آزمون دات‌پرآب را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای چهره‌های هیجانی منزجر ۰/۹۴ و برای چهره‌های خنثی ۰/۹۵ به دست آوردند. همچنین نتایج باز آزمایی بعد از یک هفته درجه‌بندی مجدد برای چهره‌های هیجانی منزجر ۰/۸۹ و برای چهره‌های خنثی ۰/۹۰ محاسبه شد. در پژوهش مذکور روایی با استفاده از روایی افتراقی و مقایسه دو گروه آزمایش و کنترل و استفاده از برنامه آموزش توجه در رایانه حاصل شد. به این ترتیب که نتایج تحلیل کوواریانس حاکی از تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در نمرات پس آزمون بود. این آزمون بر اساس پژوهش ملکی، مظاهری و دهقانی (۱۳۹۲) با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمد، روایی نیز در پژوهش مذکور از طریق محاسبه همبستگی بین مقیاس‌های افسردگی و اضطراب مقدار معناداری به دست آمد.

روایی نیز در مطالعه دهقانی، خطیبی و پور اعتماد (۱۳۸۸) بر اساس روش همسانی درونی ضرایبی بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۳ به دست داد. در پژوهش حاضر

همبستگی درونی بین ابعاد و نمره کل خودتعیینی حاصل شد. این ضرایب برای بعد استقلال رفتاری از ۰/۲۴ تا ۰/۷۴، توانمندی سازی روانشناختی از ۰/۲۷ تا ۰/۵۲ و تحقق خود از ۰/۲۶ تا ۰/۴۵ محاسبه شد. پایایی مقیاس خودتعیینی از طریق آلفای کرباخ برای هر خرده مقیاس استقلال فردی، توانمندی سازی روان شناختی و تحقق خود و کل مقیاس به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۶۲، ۰/۶۱ و ۰/۹۱ به دست آمد.

۲-۱-۳- آزمون هوش هیجانی بار-آن

آزمون هوش هیجانی بار-آن یک مقیاس خود گزارشی است که به منظور سنجش هوش هیجانی در کودکان و نوجوانان (۷-۱۸ سال) ساخته شده است. این آزمون متشکل از ۳۰ گویه با ۵ خرده مقیاس بین فردی - درون فردی، مدیریت استرس، سازگاری و تاثیرگذاری مثبت است. نمره کلی هوش هیجانی از جمع این پنج خرده مقیاس حاصل می شود و خرده مقیاس اثرگذاری مثبت به منظور سنجش میزان تاثیر علائق اجتماعی در رفتارهای فرد ساخته شده است. درجه بندی این آزمون به صورت طیف لیکرت از (کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱)) است. روایی سازه این آزمون در پژوهش اسنائولا، اریاس، فری من، وانگ و اریاس (۲۰۱۸) مورد بررسی واقع شده است و نتایج حاکی از آن بود که مدل پنج بعدی این آزمون بهترین فرم این آزمون است. در پژوهش مذکور روایی پیش بین نیز از طریق ارتباط این آزمون با خودپنداره کلی نیز مورد تایید قرار گرفت. پایایی مقیاس هوش هیجانی از طریق آلفای کرباخ برای هر خرده مقیاس بین فردی، درون فردی، مدیریت استرس، سازگاری، تاثیرگذاری مثبت و کل مقیاس به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۷۳، ۰/۷۱، ۰/۶۷، ۰/۶۵ و ۰/۸۹ به دست آمد.

۳- یافته های آماری

داده های خام بعد از جمع آوری با نرم افزار spss در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در سطح توصیفی به محاسبه شاخص هایی نظیر میانگین و انحراف استاندارد پرداخته شد و در سطح استنباطی با استفاده از آزمون های تحلیل رگرسیون و ضریب همبستگی پیرسون به بررسی و آزمون فرضیه های پژوهش پرداخته شد. در جدول شماره ۱ آمار توصیفی متغیرهای سوگیری توجه، خودتعیینی و هوش هیجانی شرکت کنندگان به تفکیک میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات محاسبه شده است.

متغیر	ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
هوش هیجانی	بین فردی	۲۰/۹۰	۴/۲۹	۲۰۰
	درون فردی	۲۱/۵۵	۴/۳۰	۲۰۰
	مدیریت استرس	۱۸/۳۳	۵/۱۴	۲۰۰
	سازگاری	۲۰/۵۸	۳/۵۸	۲۰۰
	تاثیرگذاری مثبت	۱۷/۲۵	۴/۱۸	۲۰۰
خودتعیینی	استقلال رفتاری	۶۰/۵۵	۱۰/۰۳	۲۰۰
	توانمندی سازی روان شناختی	۲۳/۹۵	۲/۲۸	۲۰۰
	تحقق خود	۲۲/۰۳	۲/۲۲	۲۰۰
	سوگیری توجه	۱۰/۶۵	۳/۲۳	۲۰۰

جدول (۱) آمار توصیفی سوگیری توجه، خودتعیینی و هوش هیجانی شرکت کنندگان

جدول شماره ۲ آزمون همبستگی پیرسون را بین ابعاد خودتعیینی و هوش هیجانی با سوگیری توجه را نشان می‌دهد. همانگونه که مشاهده می‌شود بین کلیه ابعاد خودتعیینی و هوش هیجانی با سوگیری توجه در شرکت‌کنندگان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به عبارتی با افزایش ابعاد خودتعیینی و هوش هیجانی میزان سوگیری توجه شرکت‌کنندگان کاهش می‌یابد.

سوگیری توجه	تحقق خود	توانمندی روان‌شناختی	استقلال رفتاری	تاثیرگذاری مثبت	سازگاری	مدیریت استرس	درون‌فردی	بین‌فردی	
								۱	بین‌فردی
							۱	۰/۲۳۵**	درون‌فردی
						۱	۰/۶۷۹**	۰/۳۱۲**	مدیریت استرس
					۱	۰/۳۰۹**	۰/۴۲۱**	۰/۳۱۲**	سازگاری
				۱	۰/۲۵۴**	۰/۳۲۷**	۰/۲۱۵**	۰/۴۳۲**	تاثیرگذاری مثبت
			۱	۰/۲۷۸**	۰/۳۳۲**	۰/۲۵۸**	۰/۳۲۷**	۰/۱۹۹**	استقلال رفتاری
		۱	۰/۳۸۷**	۰/۳۰۰**	۰/۲۲۲**	۰/۲۱۹**	۰/۲۸۸**	۰/۳۴۲**	توانمندی روان‌شناختی
	۱	۰/۱۸۹**	۰/۴۲۳**	۰/۴۳۷**	۰/۲۲۱**	۰/۲۸۸**	۰/۳۷۲**	۰/۳۲۱**	تحقق خود
۱	۰/۳۷۴**	۰/۴۳۲**	۰/۲۰۹**	۰/۳۳۲**	۰/۳۳۸**	۰/۴۳۶**	۰/۳۳۲**	۰/۳۲۶**	سوگیری توجه

$P \leq 0.01$ ** $P \leq 0.05$ *

جدول ۲) ماتریس همبستگی پیرسون بین ابعاد خودتعیینی و هوش هیجانی با سوگیری توجه

جهت پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس ابعاد هوش هیجانی، از آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۳ آمده است. با توجه به جدول ۳ همانگونه که مشاهده می‌شود میزان R برابر ۰/۶۳۹ و میزان R^۲ برابر ۰/۴۰۹ می‌باشد. به عبارتی ابعاد هوش هیجانی در کل نزدیک به ۴۰ درصد از واریانس نمرات سوگیری توجه را تبیین می‌کند. همچنین ابعاد بین‌فردی، درون‌فردی و مدیریت استرس به صورت منفی و معناداری قادر به پیش‌بینی سوگیری توجه می‌باشند.

متغیر ملاک: سوگیری توجه							
P	T	β	P	F	R^2	R	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۳/۶۵۸	۰/۳۴۷	۰/۰۰۱	۴۹/۵۵۲	۰/۴۰۹	۰/۶۳۹	بین فردی
۰/۰۰۱	۳/۳۲۶	۰/۳۱۱					درون فردی
۰/۰۰۵	۳/۱۱۰	۰/۲۸۷					مدیریت استرس
۰/۱۵۴	۱/۴۳۸	۰/۱۲۱					سازگاری
۰/۱۹۸	۱/۳۲۹	۰/۱۰۹					تاثیرگذاری مثبت

جدول (۳) آزمون رگرسیون جهت پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس ابعاد هوش هیجانی

جهت پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس ابعاد خودتعیینی، از آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول شماره ۴ آمده است. با توجه به جدول ۴ همانگونه که مشاهده می‌شود میزان R برابر ۰/۵۰۰ و میزان R^2 برابر ۰/۲۵۰ می‌باشد. به عبارتی ابعاد خودتعیینی در کل نزدیک به ۲۵ درصد از واریانس نمرات سوگیری توجه را تبیین می‌کند. همچنین ابعاد استقلال رفتاری و توانمندسازی روان‌شناختی به صورت منفی و معناداری قادر به پیش‌بینی سوگیری توجه می‌باشند.

متغیر ملاک: سوگیری توجه							
P	T	β	P	F	R^2	R	متغیر پیش بین
۰/۰۰۱	۳/۳۲۸	۰/۳۱۹	۰/۰۰۱	۳۷/۶۶۱	۰/۲۵۰	۰/۵۰۰	استقلال رفتاری
۰/۰۰۱	۳/۹۹۰	۰/۳۷۶					توانمندسازی روان‌شناختی
۰/۰۶۵	۱/۹۸۷	۱۶۵					تحقق خود

جدول (۴) آزمون رگرسیون جهت پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس ابعاد خودتعیینی

۴- بحث و نتیجه‌گیری

الکسنین و الکسنین^۱ (۲۰۰۴)، شابیک، موسوی و کیانی (۱۳۹۲) و هن و گروشیت^۲ (۲۰۱۴) همسو و هم‌جهت می‌باشند. در راستای تبیین ارتباط هوش هیجانی و سوگیری توجه باید گفت که در مجموع شواهد مطالعاتی مختلف نشان‌دهنده این موضوع است که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری از نظر تشخیص هیجانی، مدیریت هیجانات،

همانگونه که مشاهده شد جهت پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس ابعاد هوش هیجانی، از آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد که نتایج حاصل از آن نشان داد ابعاد بین‌فردی، درون‌فردی و مدیریت استرس به صورت منفی و معناداری قادر به پیش‌بینی سوگیری توجه می‌باشند. نتایج حاصل از این آزمون با نتایج تحقیقات نلسون و هاروود (۲۰۱۱)،

1. Elksnin & Elksnin
2. Hen & Goroshit



و آموزش‌های مناسب است. در روابط بین فردی به عنوان یکی از مولفه‌های هوش هیجانی تبیین آن باید در بستر آموزشگاهی و یادگیری صورت گیرد. به عبارت دیگر، روابط بین فردی کودک (دانش‌آموز) معمولاً تحت تاثیر عملکرد آموزشگاهی وی قرار داد، لذا می‌توان انتظار داشت که با ضعف در عملکرد آموزشگاهی حوزه روابط بین فردی آسیب ببیند و اصولاً درک هیجان‌های بین فردی دشوار گردد (زوچر^۱، ۲۰۲۲). این مساله که دانش‌آموز موفقیت کمی در یادگیری دارد، می‌تواند همه روابط اجتماعی وی را تحت تاثیر قرار دهد (تروریز^۲ و همکاران، ۲۰۲۱).

در روابط درون فردی نیز مساله برای دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری چیزی جز شکست و ناکامی نیست. وقتی چشم انداز آموزشگاهی تاریک و ناموفق است، خود به طور کلی آسیب می‌بیند و در دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خودپنداره بسیار پایین است (وینراپ^۳ و همکاران، ۲۰۲۱).

همچنین جهت پیش‌بینی سوگیری توجه بر اساس ابعاد خودتعیینی، از آزمون رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد که نتایج حاصل از آن نشان داد ابعاد استقلال رفتاری و توانمندسازی روان‌شناختی به صورت منفی و معناداری قادر به پیش‌بینی سوگیری توجه می‌باشند. نتایج حاصل از این آزمون با نتایج تحقیقات چو، وهمیر، پالمر و لی^۴ (۲۰۱۷)، ژنگ، گامر - اریکسون، کینگستون

تنظیم آن و ابراز هیجان به شیوه اجتماعی، دنیای پرچالشی را نسبت به افرادی که چنین مشکلی را ندارند، تجربه می‌کنند. با توجه به نتایج پژوهش و مطالعات انجام شده می‌توان اظهار نمود که هوش هیجانی شامل مواردی از جمله کنار آمدن با چندپارگی فرهنگی، بازگشت پذیری، نگرش مثبت و انعطاف‌پذیری است. در شرایطی که فرهنگ‌ها و آداب و سنت در جامعه متفاوت است. لزوم یادگیری پذیرش و احترام عملی به فرهنگ‌های مختلف بر اساس هوش هیجانی لازم و ضروری به نظر می‌رسد. چون هوش هیجانی موجب رفتار هدفمند می‌شود و این خود لازمه ارتباط سالم و متعادل با دیگران است. به طور کلی، در انجام هر کار یا رسیدن به هر هدفی علاوه بر وجود دانش، تجربه و توانایی، داشتن نگرش مثبت نیز از اهمیت بالایی برخوردار است.

زسبرگ و کسلر (۲۰۱۷) اشاره کرده‌اند که هوش هیجانی و نمرات ناتوانی یادگیری با عملکرد سیستم آموزشی مرتبط می‌باشد. در واقع به نظر می‌رسد، که دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری به دلیل تجربیات آسیب‌زای هیجانی دوران گذشته (در دوره کودکی) فرصت کمی برای رشد سالم داشته‌اند. این افراد به دلیل تجربیات شکست متعدد که نتیجه آن سرخوردگی و رکود عاطفی است احتمالاً فرصت رشد مهارت‌های هیجانی را از دست داده‌اند. به عبارت دیگر، اگر ویژگی‌هایی مثل مدیریت استرس، سازگاری، تاثیرگذاری مثبت را مولفه‌های مهمی در روابط بین فردی فرض نماییم، رشد این مولفه‌ها نیازمند شرایط، زمینه‌ها، توانایی‌ها

1. Zürcher

2. Torres

3. Weintraub

4. Chou, Wehmeyer, Palmer, & Lee

و نونان^۱ (۲۰۱۴) و شهنی بیلاق، عباسی، بهروزی، علی‌پور و یخچالی (۲۰۱۴) همسو و هم‌جهت می‌باشد.

اصولا دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری فرصت کمتری برای ابراز خودتعیینی پیدا می‌کنند. به گونه‌ای هاز و همکاران (۲۰۱۳) اشاره کرده‌اند که در مقایسه با کودکان عادی، کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مواجهه با محیط محدود مدرسه، کار و شرایط زندگی فرصت انتخاب کردن و تمرین مهارت‌های خودتعیینی کمتری دارند و این عامل خود موجب کاهش ظرفیت دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی برای بهره‌گیری بیشتر از آموزش‌های خودتعیینی می‌گردد. به عبارت دیگر، اگر خودتعیینی به معنای توانایی انتخاب اعمال و رفتارها بر اساس معیارهای درونی و نه بیرونی باشد (لی^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). برای دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تجربه شکست‌های پی در پی جایی و دلیلی برای تکیه کردن بر معیارهای درونی باقی نمی‌ماند. وقتی اعمال و رفتارهایی که بر اساس معیارهای درونی انتخاب شده‌اند، به طور مستمر شکست می‌خورد، برای دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری تکیه کردن به معیارهای بیرونی امری طبیعی و اجتناب‌ناپذیر است (اردیلو و همکاران، ۲۰۱۷).

بنابراین، گرچه در مبانی نظریه خودتعیینی این عقیده وجود دارد که افراد به صورت فطری در جهت رشد و انسجام جهت یافته‌اند و بنابراین به دنبال یادگیری، تسلط و ارتباط با دیگران هستند. با این حال، این گرایش‌های فطری به حمایت‌های محیطی نیاز دارند (ریان و دسی، ۲۰۲۰). این نکته کلیدی در ارتباط بین خودتعیینی و کودکان با ناتوانی یادگیری است. به این معنا که گرچه کودکان با ناتوانی یادگیری نیز مانند کودکان عادی در جهت عمل بر اساس معیارهای درونی تلاش کرده‌اند، اما محیط نه تنها حمایتی نکرده، بلکه در جهت سرکوب این تجربه تلاش فعالیت داشته است (ریان و همکاران، ۲۰۱۹).

نیازهایی مانند استقلال یا شایستگی و ارتباط به عنوان مولفه‌های خودتعیینی در محیطی که پر از تجربه‌های شکست، محکوم به فراموشی و غیرقابل اعتماد است. لذا خودتعیینی زمانی می‌تواند رشد

کند و تداوم یابد که نشانه‌های فردی و محیطی تایید کننده آن باشد. در شرایطی که ابتکار عمل و انجام اعمال بدون دخالت‌های محیطی امکان‌پذیر نیست (استقلال). انجام اعمال بر اساس علائق و ارزش‌های شخصی احتمالاً به تقویت منفی و تنبیه منجر خواهد شد. احساس شایستگی با بازخورد منفی، چالش‌های دشوار و فرصت رشد کم سرکوب می‌شود. نیاز به ارتباط در این کودکان با سرخوردگی و ناکامی همراه می‌باشد (وتلی، ۲۰۰۵). لذا، کودکان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با کودکان عادی احساس خودتعیینی کمتری دارند که این امر، ناشی از تجربیات شکست‌پی‌درپی می‌باشد.

در پایان با توجه به نتایج بدست آمده می‌توان گفت، فراهم کردن تجربیان مناسب یادگیری که بتواند چرخه شکست در یادگیری را در این دانش‌آموزان تغییر دهد و تجارب مثبتی برای آنان فراهم آورد، می‌تواند برای این دانش‌آموزان از نظر عاطفی و آموزشی مفید باشد. همچنین آموزش خودتعیینی از طریق کارگاه‌های آموزشی یا فراهم کردن بسترهایی محیطی که بتواند مفهوم خودتعیینی به معنای توانایی انتخاب اعمال و رفتارها بر اساس معیارهای درونی را در این دانش‌آموزان رشد دهد، می‌تواند مفید باشد با آموزش هوش هیجانی می‌تواند به این دانش‌آموزان کمک کرد، بخشی از اضطراب خود را مدیریت کنند.

منابع

- دهقانی، م.، خطیبی، ع.، و پورا اعتماد، ح. (۱۳۸۸). ساخت و اعتباریابی نسخه تجدید نظر شده آزمون تصویری کاوش نقطه با استفاده از چهره‌های هیجانی به عنوان محرک، مجله علوم رفتاری، ۳ (۴)، ۲۶۶-۲۷۰.
- شابیگ، ه.، موسوی، ف. و کیانی، م. (۱۳۹۲). مقایسه هوش هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری و بررسی رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، کنگره سراسرس روانشناسی کودک و نوجوان، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- شامرادلو، آ. البرزی، ش. و سیف، د. (۱۳۹۵). مقایسه خودتعیین‌گری و ابعاد آن در دانش‌آموزان با و بدون کم توانی ذهنی، فصلنامه افراد استثنایی، ۶ (۲۲)، ۲۱۰-۱۹۱.

1. Zheng, Gaumer Erickson, Kingston, & Noonan

2. Lee

- K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 37, (1)75.
- _ Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 124 -116, (2)47.
- _ Hughes, C., Agran, M., Cosgriff, J. C., & Washington, B. H. (2013). Student self-determination: A preliminary investigation of the role of participation in inclusive settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, (1)48 17 -3.
- _ Lee, A. N., Nie, Y., & Bai, B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory's perspective. *Teaching and Teacher Education*, 103076, 93.
- _ Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., & Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 107 -91, 42.
- _ Li, E., Xiao, F., Zou, T., & Guo, J. (2021). Positive emotion of self-referential contexts could facilitate adult's novel word learning: An fNIRS study. *Brain and Language*, 104994, 221.
- May, J. (2013). Attentional Biases in Craving. *Principles of Addiction*, 442 -435, 1.
- _ Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 31 -3). New York, NY: Basic Books.
- _ Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso (2000 c). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 420 - 396). New York: Cambridge.
- _ Mazzotti, V., Rowe, D., Sinclair, J., Poppen, M., Woods, W., & Shearer, M. (2016). Predictors of post-school success: A systematic review of NLTS secondary analyses. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, (4)39 215 -196.
- _ Millen, K., Dorn, B., & Luckner, J. L. (2019). Friendships and self-determination among students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 595 -576, (5)163.
- _ Moll K, Göbel SM, Gooch D, Landerl K, & Snowling MJ (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: Processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities*, 281 -272, (3)49.
- _ Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 17 -3, (1)44.
- _ شفیعی، ح.، زارع، ح. و علی‌پور، ا. (۱۳۹۶). ساخت و اعتبار یابی برنامه‌ی رایانه‌ی درمان اصالح سوگیری توجه برای اختلال اضطراب اجتماعی، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۹(۲)، ۱۹-۲۹.
- _ ملکی، ق.، و مظاهری، م.، و دهقانی، م. (۱۳۹۲). ساخت و اعتباریابی آزمون دات پروب برای اندازه‌گیری توجه انتخابی نسبت به تصاویر مرتبط با دل‌بستگی. *مجله روانشناسی*، ۱۷(۳)، ۲۷۵-۲۹۳.
- _ Alam, A., & Ahmad, M. (2018). The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement. *Journal of Asia Business Studies*.
- _ American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM5-®)*. American Psychiatric Pub.
- _ Carvalho, V. S., Guerrero, E., & Chambel, M. J. (2018). Emotional intelligence and health students' well-being: A two-wave study with students of medicine, physiotherapy and nursing. *Nurse education today*, 42 -35, 63.
- _ Chou, Y.-C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 132 -124, (2)32.
- _ Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- _ Dudeney J, Sharpe L, Sicouri G, Lorimer S, Dear BF, Jaffe A, ... Hunt C (2017). Attentional Bias in Children with Asthma with and without anxiety disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12 -1.
- _ Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 8-3, (1)27.
- _ Esnaola, I., Arias, V. B., Freeman, J., Wang, Y., & Arias, B. (2018). Validity evidence based on internal structure of scores of the emotional quotient inventory: youth version short (EQ-i: YV-S) in a Chinese sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 587 -576, (6)36.
- _ Garrels, V., & Arvidsson, P. (2019). Promoting self-determination for students with intellectual disability: A Vygotskian perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 100241, 22.
- _ Garrels, V., & Granlund, M. (2017). Measuring self-determination in Norwegian students: Adaptation and validation of the AIR self-determination scale. *European Journal of Special Needs Education*. <http://dx.doi.org/08856257.2017/10.1080.1342420>
- _ Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R.



- _ Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 17-3 , (1)44 .
- _ Parker, J. D., Summerfeldt, L. J., Walmsley, C., O'Byrne, R., Dave, H. P., & Crane, A. G. (2021). Trait emotional intelligence and interpersonal relationships: Results from a -15 year longitudinal study. *Personality and individual differences*, 110013 ,169
- _ Theobald, R. J., Goldhaber, D. D., Gratz, T. M., & Holden, K. L. (2019). Career and technical education, inclusion, and postsecondary outcomes for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 119 -109 ,(2)52 .
- _ Torres, J. M. M., Clarkson, T., Hauschild, K. M., Luhmann, C. C., Lerner, M. D., & Riccardi, G. (2021). Facial emotions are accurately encoded in the neural signal of those with autism spectrum disorder: A deep learning approach. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*.
- _ Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K., & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of special education*, 210 -195 ,(4)46 .
- _ Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 153 -135 ,(2)78 .
- _ Weintraub, M. J., Posta, F., Arevian, A. C., & Miklowitz, D. J. (2021). Using machine learning analyses of speech to classify levels of expressed emotion in parents of youth with mood disorders. *Journal of Psychiatric Research*, 46 -39 ,136 .
- _ Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 474 -462 ,(5)47 .
- _ Zürcher, N. R. (2022). Novel Insights Into Facial Emotion Encoding in Autism Spectrum Disorder Through Deep Learning. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 632 -631 ,(7)7 .

نارنج

فلسفه رنج در زندگی با محوریت آیات قرآن کریم



مینا خاکپور

دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
Khakpour_89@yahoo.com

منم که دیده نیالوده ام به بد دیدن
که در طریقت ما کافر است رنجیدن

منم که شمره شرم به عشق ورزیدن
و فاکنیم و ملامت کشیم و خوش باشیم

چکیده

در دنیا هیچ انسانی وجود ندارد که رنج را در تجربه زیسته خود نداشته باشد. هرچند تجربه رنج حتی با وجود منشأ یکسان در انسان‌ها متفاوت است و این تفاوت بر می‌گردد به تفکر و احساسی که هر فرد از زندگی و مسائل مربوط به آن دارد. در این مقاله رنج‌ها، با توجه به آیاتی از قرآن کریم که بیان‌گر هدف خلقت انسان و تعریفی از جهانی که انسان‌ها در آن قرار دارند به دو دسته تقسیم می‌شوند؛ رنج بودن و رنج شدن. در حالت کلی هر رنجی را می‌توان به یکی از این مقوله‌ها مرتبط دانست و تفاوت آن‌ها در معرفتی است که انسان نسبت به آن رنج دارد. همچنین آن رنجی که انسان را رشد می‌دهد و ارزشمند است، رنج در مقابل لذت نیست بلکه رنجی است در مقابل راحت‌طلبی و آن رنج شدن است. ضرورت دارد که آگاه باشیم رنج شدن با رنجیده‌خاطری دائمی انسان متفاوت است؛ رنج شدن با لذت و زیبایی و عشق همراه است.

واژه‌های کلیدی: رنج بودن، رنج شدن، آگاهی، راحت‌طلبی، صبرورت، خلقت.

۱- مقدمه

در زندگی حقایق گریزناپذیری وجود دارد که گذاشتن آن‌ها در قالب واژگان و دادن مفهوم به آن‌ها به تغییر نگرش و درنهایت تغییر در زندگی می‌انجامد. نگاه سطحی به رنج شاید این تصور را ایجاد کند که باید از رنج‌ها دوری کرد، اما اگر با نگرشی ژرف به رنج بیاندیشیم و یا بر تجربه زیسته خود

۱. حافظ شیرازی

رنج‌ها دو دسته‌اند رنج بودن و رنج شدن. در رنج بودن انسان رنجیده می‌شود و سختی‌ها بر او مستولی می‌گردد، اما رنج شدن رنجی است که با عشق عجین است و انسان رنجیده نمی‌شود بلکه زیبایی می‌بیند. شنیده‌ایم که مرنج و مرنجان، مرنج که اسم مقاله (نارنج) هم از همین مرنج و رنجیده نشو گرفته شده است، شاید سخت‌تر از مرنجان باشد. نمی‌شود که رنج ندید چون زندگی بسی رنج‌ها در پی دارد. اگر انسان بداند این رنجی که می‌برد رنج شدن است، از آن نمی‌رنجد و زندگی‌اش سرشار از نشاط و شادابی می‌شود و لبریز از عشق و زیبایی است و به بیان حافظ که در طریقت ما کافر است رنجیدن.



هدف این پژوهش بررسی گزیده‌ای از این آیات و فهم رنج شدن در قرآن است. بررسی پیشینه نشان می‌دهد که پژوهش‌هایی نیز در باب رنج از منظر قرآن صورت گرفته است.

گرامی (۱۴۰۰) به بررسی و نقد نظریه رنجمندی انسان با تأکید و تحلیل آیه چهارم سوره بلد پرداخته است و معتقد است در حالی که تفسیر آیاتی از قرآن زندگی انسان را سراسر در رنج بیان می‌دارد، آیات متعددی نیز از نعمت‌های الهی سخن گفته‌اند که برخورداری از این نعمت‌ها لذت در پی دارد؛ «یک اصل کلیدی برای حل مشکل رنج‌ها و تعارض ظاهری بین دو دسته آیات، انسان هر قدر در این دنیا دچار مصائب گوناگون شود یک لذت بالاتر برای او وجود دارد و آن لذت وجود است. او فطرتاً از هستی خود لذت می‌برد و از آن به شدت نگرانی می‌کند.»

ذوالفقاری (۱۳۹۹) انواع رنج‌ها را با توجه به منشأ پیدایش آن‌ها بیان می‌نماید و راهکارهای رویارویی با آن‌ها را بررسی می‌نماید. در نهایت به این نتیجه منتهی می‌شود که خودمان را تغییر دهیم. یکی از کارکردهای مهم و اساسی دین این است که نحوه نگاه ما را نسبت به خودمان، جهان، درد، رنج و غم و ... تغییر دهد. اگر ما نگاهی دینی و خوش‌بینانه به مسائل و مشکلات داشته باشیم، می‌پذیریم که رنج‌ها و دردها نوعی امتحان و آزمایش، سرچشمه عبرت، تجربه‌اندوژی و یادگیری‌اند و غیرقابل تفکیک از شادی و لذت‌های دنیوی هستند؛ بر درجه معنوی و سطح شخصیتی فرد می‌افزایند و او را شایسته بهشت و هم‌نشینی

مروری کنیم، همه ما همیشه کامیابی‌های متعالی می‌یابیم که پس از گذر از رنج‌ها و یا حتی درون رنج‌ها نصیب‌مان گشته است. پس تکلیف ما در زندگی با رنج‌ها چیست؟ آیا باید با فراق بال آن‌ها را به آغوش بگیریم؟ یا از آن‌ها بگریزیم و یا از آن‌ها عبور کنیم؟ آیا رنجی که خودمان سبب‌ساز آن شدیم با رنجی که هیچ دخالتی در آن نداشتیم برابر است و کدام را باید پذیرفت و از کدام باید دوری کرد؟ پاسخ به این پرسش‌ها تا زمانی که هدف فرد در زندگی مشخص نباشد ناممکن و بی‌پایه و اساس است. مثل دونده‌ای که می‌خواهد به خط پایان برسد در راه آن هدف رنج تمرین و سختی راه را به جان می‌خرد تا آنچه باید بشود. با این مقدمه قصد دارم بگویم برای فهم اینکه در زندگی چه برخوردی باید با رنج‌ها داشته باشیم، اول باید بدانیم هدف ما در زندگی چیست؟ به زعم من، عمیق‌ترین نگاه به هدف در زندگی می‌تواند به هدف خلقت انسان بازگردد که پس از این امکان مهیا می‌شود تا معیاری برای مواجهه با رنج‌ها، اتخاذ تصمیم و انتخاب مسیر بدست می‌آوریم.

تاکنون در باب رنج مفاهیم زیادی بکار گرفته شده است و این موضوع جدید و نویی نیست. مادامی که از زندگی سخن در میان است، هر اندیشمندی که از معنای زندگی سخن گفته، در بیان معنای رنج نیز مطالبی مطرح نموده که بیان آن‌ها در مقال این پژوهش نمی‌گنجد. در قرآن نیز بصورت مستقیم و غیرمستقیم در ارتباط با رنج‌های انسان آیاتی به میان آمده است که

با اولیاء الهی می‌سازند.

۳_ وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ « (ذاریات/۵۶). بندگی خداوند.

«منظور از عبادت و بندگی نیز چیزی نیست جز اینکه انسان به تصفیه و تزکیه درون پرداخته و با انتخاب‌ها و گزینش‌های خویش مراحل کمال و تعالی را طی کرده و به مقام انسان کامل نایل گردد.» وی، در ادامه بیان می‌نماید عنصر اساسی در رشد و تعالی انسان، معرفت و آگاهی است.

۱-۱-۲) ویژگی خلیفه الهی (خداگونه بودن)

از ویژگی‌های خلیفه‌ی الهی، خداگونه بودن آن است. آدمی در پرتو هدایت‌های الهی و اطاعت از خدای متعال، به مرتبه‌ای از کمال می‌رسد که خداوند به تمام معنا و متناسب با سعه وجودی و عملکردهای بنده‌اش در وجود او جلوه‌گری می‌کند چنانکه در حدیث قدسی آمده است: «يَا ابْنَ آدَمَ اَنَا غَنِيٌّ لَا أَفْتَقِرُ أَطْعِنِي فِيمَا أَمَرْتُكَ أَجْعَلُكَ غَنِيًّا لَا تَفْتَقِرُ يَا ابْنَ آدَمَ اَنَا حَيٌّ لَا أَمُوتُ أَطْعِنِي فِيمَا أَمَرْتُكَ أَجْعَلُكَ حَيًّا لَا تَمُوتُ يَا ابْنَ آدَمَ اَنَا أَقُولُ لِلشَّيْءِ كُنْ فَيَكُونُ أَطْعِنِي فِيمَا أَمَرْتُكَ أَجْعَلُكَ تَقُولُ لِشَيْءٍ كُنْ فَيَكُونُ»؛ ای فرزند آدم، من غنی و بی‌نیاز هستم، تو هم از دستورات من اطاعت کن تا تو را هم غنی کنم تا فقیر نشوی. ای فرزند آدم، من زنده‌ای هستم که نمی‌میرم تو هم از من اطاعت کن تا تو را هم زنده جاودانه بکنم. من به هر چیزی بگویم باش موجود می‌شود، تو هم به دستورات من عمل کن تا اراده‌ات مثل اراده من باشد (حرعاملی، ۱۳۸۰).

خداوند بی‌نهایت است و به تبع آن انسان‌ها نیز میل به جاودانگی دارند و بی‌نهایت‌طلب هستند، انسان به رغم همین ویژگی که دارد می‌خواهد به هر آنچه در اندیشه دارد برسد؛ اما این دنیا پاسخ‌گوی روح بی‌نهایت‌طلب آدمی نیست و در مورد رنج و لذت در دنیا همین‌گونه است. انسان طالب نهایت لذت در دنیاست اما ذات دنیا در این است که انسان در رنج آفریده شده است «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ» (بلد/۴). البته در رنج آفریده شدن انسان لزوماً بیان‌گر رنج‌مندی دائمی نیست و این معنی را نمی‌دهد که باید مادام رنجیده باشد. وقتی آگاهی و معرفت نسبت

دوستکام (۱۳۹۴)، در پژوهش ارائه شده خود، فلسفه وجود رنج در زندگی انسان را با تکیه بر آیات و روایات مورد بررسی قرار می‌دهد. در مورد رنج و بال و فلسفه آفرینش انسان و با نگاهی تحلیلی به آن‌ها، به دنبال برقراری رابطه‌ای دقیق و منطقی بین انسان، رنج و غایت آفرینش آن می‌باشد. وظایف انسان مؤمن سالک که قصد دارد از دنیا به عنوان مزرعه‌ای برای آخرت خویش بهره ببرد، در قبال این همه رنج‌ها و مصایب بیان می‌شود و در پایان به این نتیجه می‌رسد که نظام احسن الهی در کنار این رنج‌ها، معنای حقیقی خود را به دست می‌آورد.

همانطور که شرح داده شد، پژوهش‌هایی در مورد انواع رنج و نحوه برخورد با رنج‌ها و همچنین ارتباط رنج با هدف زندگی با رویکرد آیات قرآن انجام شده است لیکن در پژوهش حاضر قرار نیست دوباره همان موارد ذکر و شرح و بسط داده شود. گاهی یافتن علت رنج‌ها برای انسان دشوار است و نمی‌داند امتحان الهی است یا عقوبت اعمالش و یا این که چه سختی‌هایی ارزش متحمل شدن دارد و از چه سختی‌هایی باید خودش را دور نگه دارد. در این پژوهش تقسیم‌بندی متفاوتی از رنج با بررسی آیات خواهم داشت.

۲- یافته‌ها

همانطور که در مقدمه بیان شد با نگاه به برخی آیات قرآن، جنبه‌ای متفاوت از رنج بررسی خواهد شد که با این هدف به سراغ آیاتی رفته‌ام که ابتدا هدف خلقت انسان و سپس جهان‌صیوریت و شدن را شرح دهم و پس از آن انواع رنج را مطرح کنم.

۱-۲) هدف خلقت انسان در قرآن

شمشیری (۱۳۹۵) هدف آفرینش انسان را بر اساس آیات قرآن سه مورد عنوان می‌دارد:

۱_ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً « (بقره/۳۰). انسان به عنوان خلیفه خدا بر روی زمین آفریده شده است.

۲_ الَّذِينَ إِذَا أَصَابْتَهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا «إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ» « (بقره/۱۵۶). بازگشت انسان به سوی خداوند.

است. این جمله «وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْأَلَى اللَّهُ الْمَصِيرُ» در واقع همین مطلب را می‌گوید: همه چیز از آن خداست و به سوی خداست. مفادش با مفاد آیه کریمه‌ای که به دستور خود قرآن وقتی که انسان مصیبتی را می‌شنود آن را تلاوت می‌کند: «إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ» یکی است، با این تفاوت که در آنجا «إِنَّا» می‌گوییم، ظاهر کلمه اختصاص به انسان‌ها دارد، ولی از این آیه حتی این مقدار هم به وی اختصاص نمی‌آید، می‌گوید: همه چیز از آن اوست و همه چیز به سوی اوست، و در واقع به همان دلیل که همه چیز از اوست و از آن اوست، به سوی او هم هست (مطهری، ۱۳۸۹).

۲-۳ انواع رنج‌ها

با توجه به آیات و توضیحات ذکر شده دو نوع رنج می‌توان تصور شد؛ رنجی که همراه با معرفت و آگاهی است و رنجی که ناآگاهانه و بدون معرفت می‌بریم.

۱-۳-۲ رنج بودن

همین که اراده خداوند بر موجود بودن و شکل‌گیری وجود انسان قرار می‌گیرد و انسان وارد دنیا می‌گردد با آن روح بی‌نهایت در ظرفی از رنج قرار دارد که کم و بیش باید با برخی از آن‌ها روبرو شود. رنج بودن؛ منظور رنجی است که بدون آگاهی می‌بریم. این رنج از هرجایی که نشأت گرفته باشد رشد دهنده انسان نیست؛ زیرا همان‌گونه که گفته شد در مسیر زندگی که



به هدف خلقت وجود داشته باشد رنج و سختی هم قابل پذیرش است و با عشق و زیبایی عجین می‌گردد و همین‌ها موجبات لذت انسان می‌گردد.

۲-۱-۲ بازگشت به سوی خداوند

بازگشت به سوی خداوند که در واقع مسیر زندگی همه انسان‌هاست؛ به تعبیر شمشیری (۱۳۹۵) «آگاهی و معرفت، انسان را در این مسیر هدایت می‌کند. بدون آگاهی پیمودن این راه دشوار ناممکن است. معرفتی که خود ثابت نیست بلکه دائماً در حال تحول یافتن و تعمیق و گسترش پیدا کردن است. پس می‌توان نتیجه گرفت که سفر انسان در جاده‌ی معرفت و آگاهی صورت می‌گیرد. به طوری که با هرگام نه تنها به منزلگاه بعدی نزدیک‌تر می‌شویم بلکه نوع و درجه‌ی معرفتمان نیز تحول پیدا می‌کند.»

۲-۲ جهان‌صیروت و شدن

«وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ» قدرت و فرماندهی تمام آسمان‌ها و زمین از آن اوست، همه چیز در قبضه اختیار و در فرمان اوست، هیچ موجودی از موجودات نیست که از تحت نفوذ و فرمان او خارج باشد. «وَالَى اللَّهُ الْمَصِيرُ» (نور/۴۲). «مصیر» از ماده «صیروت» است و صیروت یعنی از حالی به حالی رفتن، از وضعی به وضعی تغییرشکل دادن، مثل این که می‌گوییم نطفه علقه گردید و علقه مضغه گردید و مضغه عظام گردید تا بالاخره یک بچه انسان شد؛ جنین صبی گردید، صبی رجل گردید. جهان ما جهان «گردیدن» است، جهان صیروت است. اگر چوبی را در نظر بگیریم، آن چیزی که امروز این چوب هست همیشه این چوب نبوده است، چیز دیگری بوده که «چوب» گردیده است و این چوب هم همیشه چوب باقی نخواهد ماند، باز چیز دیگر خواهد گشت. یک سؤال هست و این است که وقتی خاک آدم بشود، آدمی خاک بشود، آب و خاک و هوایی مثلاً درخت بشوند، درختی حیوان بشود، حیوانی انسان بشود؛ پایان این گردیدن‌ها چیست؟ آیا این گردیدن‌های بی‌هدفی است؟ یک چیزی چیزی می‌شود، باز آن چیز چیز دیگر می‌شود و آن چیز چیز دیگر و همین‌طور...؟ یا نه، پایان همه گردیدن‌ها به سوی خداست و روح و حقیقت معاد هم همین

براساس شدن بنا نهاده شده است آگاهی است که رشد دهنده می‌باشد.

۲-۳-۲) رنج شدن

رنج شدن آن رنجی ست که انسان با آگاهی در مسیر کمال و بازگشت به سوی خداوند می‌برد، خواه رنجی باشد که نشأت گرفته از آزمون الهی ست یا رنجی که نتیجه عقوبت اعمال است و یا رنجی که انسان برای شدن در زندگی خود برمی‌گزیند و بسیار با ارزش است و نقطه مقابل راحت‌طلبی می‌باشد. «وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (نجم/۳۹)»، برای انسان به جز آنچه که سعی و تلاش می‌کند چیزی نیست. یعنی اگر انسان سعی و تلاش نداشته باشد هیچ چیز ندارد، و این سعی و تلاش است که جایگاه انسان را مشخص می‌کند و این سعی و تلاش، رنج و سختی در پی دارد که این رنج و سختی همان رنج شدن است.

۳- نتیجه‌گیری

رنج یکی از حقایق زندگی است، همه ما کم و بیش در گیرودار زندگی با رنج‌هایی مواجه و به رنج‌هایی مبتلا هستیم و رنج‌هایی را انتخاب می‌کنیم. در این باره اولین معنایی که به ذهن می‌آید مترادف با بلاء و مصیبت و در تضاد با لذت است. با توجه به آنچه بیان شد رنج در مقابل لذت نیست، رنج هم معنی با مصیبت و بلاء نیست. آن رنجی که در شأن انسان با همه جلال و جبروت آفریدگارش است رنج در مقابل راحت‌طلبی است، رنج در بستر آگاهی است، رنج شدن و نه رنج بودن است. اگر زندگی به‌سان موسیقی باشد که نواخته می‌شود، رنج، نُت همیشگی خواهد بود که در متن آن جاری و ساری می‌باشد. انسان با رنج و در رنج زاده شده است. گاهی با خود می‌اندیشیم مانند در شرایط حاضر ما را از رنج می‌رهاند یا اینکه رفتن است که می‌تواند از رنجی که می‌بریم بکاهد. پذیرفتن تغییر، رنج در پی دارد. رنج گسستن از عادت‌ها اما لذت هم در پی دارد مانند شوق رسیدن به هدفی که برای خودت ترسیم کرده‌ایم. رنج در زندگی هیچ‌گاه از بین نمی‌رود؛ اما می‌توان آن را از رنجی که رنج است به سمت رنجی سوق داد

که فقط رنج نیست، پویاست، رشد دهنده است و با زیبایی و عشق عجین شده است. سکون و یکجا ماندن به مرداب می‌ماند، مرداب بودن رنج دارد، دریای خروشان بودن هم رنج دارد؛ اما رنج دریا شدن کجا و رنج مرداب بودن کجا. انسان‌ها به رغم زندگی در عالم ناسوت متحمل محدودیت‌هایی هستند به همین سبب روح هستی طلب و پویای آدمی در پی رسیدن به لذات معنوی و جسمی همواره باید متحمل رنج شود. با توجه به آیات ذکر شده، دنیایی که ما در آن زندگی می‌کنیم دنیای شدن است و در این دنیا رنج‌هایی است که انسان در راه شدن و در راه بازگشت به اصل خود می‌برد، اگر این رنج‌ها همراه با آگاهی باشد به تعبیری رنج شدن می‌باشد و اگر بدون آگاهی باشد می‌شود رنج بودن.

آگاهی شاید حتی واکنش انسان‌ها را در قبال رنج تغییر ندهد اما درون انسان از این آگاهی رشد می‌کند. برای مثال دو نفر از یک موضوع مشابه رنج می‌برند، اولی صبر می‌کند چون چاره‌ای جز این ندارد در این میان صبری همراه با غم و اندوه و گاهی بی‌اعتقادی وجود دارد و دیگری صبر می‌کند و می‌داند که این صبر در نهایت ارزشمند است و بر مقصد آگاهی دارد در این میان صبری همراه با لذت و زیبایی و عشق است. هر چند مسیر در ظاهر یکی باشد اما در نهایت رنج راه از بودن تا شدن، رنج آگاهانه است. رنج‌ها به خودی خود انسان را بزرگ نمی‌کند. رنج اگر با آگاهی همراه شود حتی اگر کاری از انسان بر نیاید بجز صبر بر آن رنج، آن هم نه هر صبری بلکه صبری که با عشق همراه باشد و نه از روی اجبار؛ آن صبر و در نتیجه آن رنج آدم را رشد می‌دهد و شکوفا می‌کند و این شکوفایی رسالت اختصاصی هر انسان است. همان‌گونه که در کتاب طرحی نو در انسان شناسی اسلامی آمده است: هر انسانی مأموریت دارد که استعداد بالقوه خود را کشف کرده، آن را بروز داده و شکوفا نماید؛ این امر نیز مستلزم خودشناسی، خودآگاهی و پس از آن تربیت است (شمشیری، ۱۳۹۵).

در توضیح یک مثال می‌آورم؛ زمانی که نوزادی می‌خواهد متولد شود رنج مادر در به دنیا آمدن فرزند در حالت کلی یک رنج دردآور اما خوشایند

– حر عاملی، محمد بن حسن (۱۳۸۰)، الجواهر السنیه فی الأحادیث القدسیه، انتشارات دهقان.
– شجاعی، احمد (۱۳۹۳)، انسان و خلافت الهی، فصلنامه علمی - پژوهشی کلام اسلامی، دوره ۲۳، شماره ۹۰، ص ۲۷-۵۰.

است و اولین گریه نوزاد نشان سلامت اوست و مادر بودن هدیه این رنج است؛ اما مادر شدن آگاهی می‌طلبد، عشق می‌خواهد، رنج‌های فراوانی در پی دارد که همه این‌ها بستگی به آن مادر دارد که آیا می‌خواهد مسیر مادر بودن را تا مادر شدن طی کند؟

آن دسته از سختی‌ها و به تعبیر دیگر رنج‌هایی که انسان را در مسیر شدن قرار می‌دهد در مقابل راحت‌طلبی قرار دارد و این راحت‌طلبی لزوماً به معنای لذت نیست، همیشه راحتی لذت در پی ندارد. رنجی که در مقابل راحت‌طلبی است، رنجی بیهوده است که بدون آگاهی می‌بریم و رنجی که همراه با آگاهی نباشد انسان را پژمرده می‌کند. کلام آخر اینکه انسان به واسطه داشتن عقل و قدرت انتخاب به مانند درخت نیست که حتی اگر نداند باز هم خاک، آب و آفتاب موجب رشد و شکوفایی‌اش گردد، آدمی با درایت انتخاب‌هایی هر چند سخت و همراه با رنج خواهد داشت که به انسان شدن می‌ارزد و نکته نهایی نیز اینکه با توجه به اهمیت موضوع رنج در زندگی و تبعات تربیتی آن، این امر مهم جلوه می‌کند که کودکان را از چه سنی با مفهوم رنج و عدم راحت‌طلبی آگاه نماییم و بررسی کنیم که آموزش این مفاهیم چه اثرات تربیتی در آینده کودکان خواهد داشت.

منابع

- قرآن کریم
– شمشیری، بابک (۱۳۹۵)، طرحی نو در انسان شناسی اسلامی، نشر نگاه معاصر.
– مطهری، مرتضی (۱۳۸۹)، آشنایی با قرآن جلد ۴، انتشارات صدرا
– گرامی، غلامحسین، (۱۴۰۰)، بررسی و نقد نظریه رنجمندی انسان با تأکید بر تحلیل آیه چهارم سوره بلد، دوفصلنامه علمی‌انسان پژوهی دینی، سال هجدهم، شماره ۴۵، ص ۲۹-۴۹.
– ذوالفقاری، علی، (۱۳۹۹)، کارکردهای روانشناختی تربیتی درد و رنج از دیدگاه قرآن کریم، فصلنامه مطالعات قرآنی، سال یازدهم، شماره ۴۳، ص ۴۵۵-۴۶۸.
– دوستکام، صادق (۱۳۹۴)، جایگاه رنج در زندگی انسان براساس آیات و روایات، کارشناسی ارشد، دانشگاه قرآن و حدیث.

معلم و متعلم

در اندیشه های تربیتی توران میرهادی

فاطمه دهخدا

کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
fatemehdekhoda32@gmail.com



چکیده

پژوهش حاضر با هدف کنکاشی درباره جایگاه معلم و متعلم در اندیشه های تربیتی توران میرهادی طرح ریزی گردیده است؛ شخصی که به عنوان یکی از پیشگامان تعلیم و تربیت نوین ایران مشهور است. این پژوهش به صورت کیفی و با رویکرد توصیفی تفسیری و بر مبنای روش تحلیل محتوی عرفی انجام شده است. شیوهی جمع آوری اطلاعات به صورت اسنادی و مراجعه و بررسی آثار برجای مانده از توران میرهادی است. میرهادی درباره اهداف، روش های تربیتی و ویژگی های معلم دیدگاه هایی جدید داشت و با استفاده از روش های نوین آموزش و تنظیم برنامه ی درسی به آموزش پرداخت. وی، با شیوهی آموزشی خود که بر متعلم تمرکز داشت و کودک محور بود، آموزش به روش نوین را در ایران آغاز نمود و با تالیف کتاب های درسی مطابق با پرسش ها و نیازهای کودک و تدوین قوانین آموزشی به کمک او، آموزش را ساماندهی کرده و نظام بخشید. وجود مدارسی که آموزش به شیوهی مدرسه ی میرهادی در آنها انجام می شد، بیان گر آن است که اقدامات و اندیشه های او تاثیر به سزایی در اطرافیان و سایر افراد داشته است. می توان گفت میرهادی با عشق و علاقه، تمام عمر خود را صرف آموزش کرد.

واژه های کلیدی: توران میرهادی، اندیشه های تربیتی میرهادی، معلم، متعلم.

۱- مقدمه

توجه داشته باشد و همه را به یک چشم نبیند. مادر هنرمند و بسیار اهل مطالعه بود و در خانه کتابخانه بزرگی پر از کتاب های مربوط به هنر داشت که شبها در کنار همسرش و در مقابل بچه ها کتاب می خواندند و تبادل نظر می کردند. همین موضوع علاقه کتاب خوانی و اهمیت به وجود کتابخانه را در میرهادی به وجود آورد، که بعدها در کار آموزشی خود به آن بسیار توجه کرد و جز اصول آموزشی او شد. از دوران کودکی اش افراد زیادی به اندیشه و نوع فعالیت های او جهت دادند، از دوستان دوران کودکی گرفته تا معلم های مدرسه اش. اثرگذارترین آنها آشنایی با جبار باغچه بان و محمدباقر هوشیار

میرهادی در خانواده ای فرهیخته و تحصیل کرده به دنیا آمد. پدرش از فن سالارهای برجسته ایران به حساب می آمد و تحصیلاتش را در آلمان در رشته مهندسی مکانیک گذرانده بود. او همواره در زندگی هدف های بزرگی داشت و همین امر در میرهادی تاثیر گذاشته بود. هم چنین مادر میرهادی از کسانی بود که بسیار بر او تأثیر گذاشت، مادر در تربیت فرزندان به تفاوت های فردی آنها بسیار توجه می کرد و آنها را در یک قالب نمی گذاشت. شیوهی تربیت مادر با فرزندانش الگویی برای او شد و سبب شد تا او هم در مدرسه به تفاوت های فردی میان دانش آموزان

است. در واقع میرهادی با شرکت در کلاس‌های این دو متوجه شد که اهل تعلیم و تربیت است و باید به دنبال آن برود. بعد از مهاجرتش به خارج از کشور و دیدن فجایع و خرابی‌های جنگ جهانی دوم بسیار به فکر فرو رفت. متوجه شد که هم علت و هم کلید حل تمام مشکلات به نوع تربیت و نظام آموزش و پرورش برمی‌گردد. آموزش و پرورش است که چنین افرادی تربیت می‌کند. پس بر آن شد تا با تحول در نظام آموزشی چه در روش‌های اجرایی و چه در محتوای درسی سعی کند انسان‌هایی آزاده، صلح دوست، مستقل و فرهنگ دوست تربیت کند تا از چنین فجایعی جلوگیری شود با به حداقل برسد.

او در مدت زمانی که در خارج از کشور بود در محضر اساتید مطرحی چون پیاز و هنری والن تحصیل کرد و با اندیشه‌ها و رویکردهای جدید نسبت به کودک آشنا شد اما او که سرشار از هوش و خلاقیت بود برای این که بتواند در عرصه عمل هم تجربه کسب کند به کالج سویه رفت که یک مرکز تربیت معلم بود. رفتنش به این کالج اینگونه بود که وقتی در سوربن درس می‌خواند، تئوری‌های روان‌شناسی وحشتی نسبت به کودک در او به وجود آورد و یک آدم کنجکاوی مثل او نمی‌توانست به سوربن اکتفا کند و هر جا کنفرانس و همایشی برگزار می‌شد، شرکت می‌کرد. برای شرکت در یکی از کنفرانس‌ها به یک مدرسه رفت، در و دیوار آن مدرسه حکایت از فعالیت و زندگی داشت، پرس و جو کرد که آن‌جا چه کار می‌کنند، متوجه شد که کالج سویه است. کالج در سیستم تعلیم و تربیت نوین و نه در سیستم تعلیم و تربیت رسمی، معلم پیش‌دبستان و دبستان تربیت می‌کند. او اولین فرصت را برای کار عملی با بچه‌ها پیدا و بی‌درنگ در کالج ثبت نام کرد. میرهادی یک دوره‌ی دو ساله تربیت مربی و معلم دبستان را در کالج سویه با سیستم تعلیم و تربیت نوین دید (عباسی، ۱۳۸۶).

در آن‌جا شیوه‌های آموزشی جدید و بدیعی را آموخت که مشخصه بارز آن فعال بودن دانش‌آموز در روند آموزش بود. دانش‌آموزان بر اساس تجربه‌های عینی و دست اول، کتاب‌های درسی‌شان را می‌نوشتند و این‌چنین مطالب درسی را می‌آموختند. مجموعه‌ی این عوامل در

روش کار میرهادی، به ویژه در مدرسه فرهاد بسیار تأثیرگذار بود و سعی کرد در این مدرسه اصولی که استنتاج کرده بود را اجرا کند. از آنجا که میرهادی روش‌های نادرست مدرسه‌های ایران را دیده بود و از طرفی با شیوه‌ی آموزش در کشورهای دیگر آشنا شده بود، در نتیجه او دریافت که نظام آموزشی ایران باید تغییر کند و به سمت تحول برود، همین امر انگیزه‌ی تأسیس مدرسه فرهاد شد. او پی برده بود که آموزش و پرورش صحیح، نیازمند معلم آگاه، متخصص، آموزش‌دیده و آشنا با روش‌های جدید است. در واقع می‌توان گفت زندگی و تجربه‌های میرهادی، سبب فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی‌اش شد و همواره در پی آن بود تا بتواند نظام آموزشی ایران را متحول کند و با برپایی مدارس به سبک جدید، خدمتی به نظام آموزشی و کودکان کرده باشد.

میرهادی بر این باور بود که تعلیم و تربیت یک جستجوی مداوم است. بنابراین از ویژگی‌های مهم او جوینده بودن و یادگیرنده بودن است. در عین حال او همواره در تلاش بود تا تجارب تربیتی خود را با دیگران به اشتراک بگذارد. میرهادی چه در قالب گفتگو و مصاحبه با نشریات مختلف و چه در قالب روایت و نگارش، سعی نمود آراء و اندیشه‌های خود را با دیگران سهیم شود. وی، در کنار تأسیس نهادهای آموزشی، در حوزه کتاب و ادبیات کودک هم فعالیت می‌کرد. در ایران، سال ۱۳۳۵ اولین نمایشگاه کتاب کودک با تلاش‌های او در دانشکده هنرهای زیبا برگزار شد. به دنبال این جنس از فعالیت‌ها در سال ۱۳۴۱ در جهت گسترش و توسعه ادبیات کودکان، شورای کتاب کودک را با کمک همراهانش پایه‌گذاری کرد. در ادامه از دل شورای کتاب کودک، ایده فرهنگ‌نامه کودکان و نوجوانان متولد شد و میرهادی از سال ۱۳۵۸ مسئولیت آن را بر عهده گرفت (ضرابی، ۱۳۹۸).

کتاب‌های ایشان عبارتند از:

- ۱_ کتاب کار مربی کودک.
- ۲_ جستجو در راه‌ها و روش‌های تربیت.
- ۳_ آنکه رفت و آنکه آمد.
- ۴_ ادبیات کودکان.
- ۵_ کتابخانه آموزشی‌گاهی.
- ۶_ مادر و خاطرات پنجاه سال زندگی در ایران.

علاوه بر این موارد ایشان در تدوین فرهنگ‌نامه کودکان و نوجوانان و بسیاری از کتاب‌های ابتدایی با وزارت آموزش و پرورش همکاری داشتند (احمدی شیرازی، ۱۳۹۶). در ادامه بحث مختصری درباره معلم و متعلم در اندیشه میرهادی بیان می‌شود که تنها بخش کوچکی از اندیشه‌های تربیتی این بانوی تاثیرگذار است.

۲- یافته‌ها

الف) معلم در اندیشه میرهادی

میرهادی جایگاهی بسیار ارزنده و والا برای معلم قائل است. از نظر او معلم مانند پلی است که کودک و نوجوان را هدایت می‌کند تا به موجودات بالغی در کار، پیشرفت و پیشبرد یک کشور تبدیل شوند. از نظر میرهادی معلم باید این صفات را دارا باشد:

۱- معلم باید شادی آفرین باشد.

به نظر میرهادی معلم باید آزادی و اختیار را در انواع فعالیت‌ها و بازی‌ها به کودک بدهد و از این راه شادی و نشاط را به وجود آورد چرا که این موضوع سبب شده برنامه‌های کودکستان، دبستان و هر مؤسسه تربیتی اثربخش و کارآمدتر شود. معلم‌ها در مقطع پیش از دبستان زمانی موفق می‌شوند که محیط را آن‌قدر جالب و هیجان‌انگیز کنند تا انگیزه برای تحرک در کودک به وجود بیاید، از آن به بعد معلم باید نقش راهنما و هم‌بازی داشته‌باشد. کودک در محیطی شاد از راه فعالیت کردن، به دست آوردن تجربه‌های شخصی و استفاده از توانایی‌های گوناگون خود بهتر می‌آموزد تا این‌که معلم فقط مطالب را توضیح و تشریح کند (میرهادی، ۱۳۹۸).

۲- بهتر است معلم کودک را به گردش علمی ببرد.

گردش علمی، گردش علمی است که برای کشف کردن، شناساندن محیط طبیعی و اجتماعی به کودک انجام می‌گیرد پس گردش علمی دارای هدف است. همین داشتن هدف و اکتشاف آن را از گردش برای هواخوری، گردش تفریحی و غیره جدا می‌کند. در گردش علمی حتما نباید به موزه یا مراکز دور از مدرسه رفت، به عنوان نمونه بازدید

از باغچه مدرسه در یک روز بهاری، نانوایی نزدیک مدرسه و شیرینی‌پزی هم می‌تواند موضوع یک گردش علمی باشد. به طور کلی معلم برنامه‌ی یک گردش علمی را باید به این ترتیب آماده کند:

– تعیین هدف گردش و آنچه باید کشف و شناسایی شود.

– تعیین کردن برنامه‌ی رفت و بازگشت.

– شناسایی قبلی محیط.

– به همراه بردن وسایل لازم.

– گروه‌بندی کردن کودکان.

– اطلاع دادن به والدین و گرفتن کمک اضافی از آن‌ها.

– پیش‌بینی فعالیت‌هایی که بعد از گردش باید انجام شود (میرهادی، ۱۳۹۸).

۳- معلم باید با صبر و حوصله به پرسش‌های کودک جواب دهد.

دنیای کودک سراسر شگفتی است، او تشنه‌ی دانستن و شناختن است. برای گشودن رازهای این همه شگفتی، پرسش‌های فراوان می‌کند. اطرافیان کودک برای او منابع پایدار اطلاعاتی هستند که به آن‌ها نیاز دارد. اگر معلم و والدین با شکیبایی به او پاسخ دهند مدام به دانشش اضافه خواهد شد، اما اگر بی‌حوصله باشند یا پاسخ‌های غلط بدهند اعتماد کودک را نسبت به خود از بین می‌برند و او را سرگردان رها می‌کنند. معلم و والدین با رعایت چند اصل زیر می‌توانند اطمینان داشته باشند که تا حدودی پاسخ‌های مناسب به کودک می‌دهند:

– در هر حال حقیقت را بگویند.

– پاسخ‌هایی بدهند که کودک توانایی درک آن را داشته‌باشد.

– کودک را برای یافتن پاسخ به تفکر و اکتشاف وادار کنند.

– تا حد امکان پاسخ‌های ساده بدهند.

– صمیمانه به کودک پاسخ دهند (میرهادی، ۱۳۹۸).

۴- معلم باید به آداب و رسوم و سنت‌ها توجه داشته باشد.

هر جامعه‌ای چه کوچک چه بزرگ آداب و رسوم

و سنت ویژه‌ی خود را دارد و روابط انسانی در همین چهارچوب شکل می‌گیرد. کودکان هر جامعه در همین سنت‌ها و در میان مردم رشد می‌کنند، شناساندن آداب و رسوم و سنت‌ها در پرورش کودکان نقش اساسی دارد و مدرسه هم به عنوان یک واحد آموزشی باید وظایف خود را در این زمینه بشناسد. به عنوان نمونه: مراسم سال نو و جشن‌های نوروزی یکی از زیباترین و قدیمی‌ترین سنت‌های ملی ما است. معلم باید در مدرسه مقدمات برگزاری جشن نوروز را فراهم کند مثلاً با بچه‌ها سبزه بکارد، کلاس را تزیین کند. به همین ترتیب معلم باید هر یک از مراسم‌های ملی و مذهبی را در زمان خودش برای



برگزاری جشن نوروز در مدرسه میرهادی

کودک شرح دهد (میرهادی، ۱۳۹۸).

۵_ معلم باید با مراحل رشد کودک آشنا باشد .

دارد. مقررات سخت انضباطی، مجبور ساختن به انجام کار یا تکلیف و اجرای برنامه‌های خشک در زمانی که کودک در این مرحله از رشد قرار دارد او را نسبت به درس و مدرسه دل‌زده و خسته می‌کند از طرفی معلم باید انواع وسایل بازی، کتاب و کاردستی را متناسب با رشد ذهنی کودک تهیه کند و در اختیارش قرار دهد. برای معلم‌های مقطع پیش از دبستان و دبستان اجرای برنامه‌ها هماهنگ با آهنگ رشد ممکن است سخت باشد زیرا هم تعداد کودکان زیاد است و هم این که هر یک آهنگ ویژه رشد خود را دارد، ممکن است کودکی زودتر یا دیرتر مراحل را بگذراند. با وجود این، بهتر است معلم‌ها موضوع تفاوت‌های فردی را مدنظر داشته‌باشند و بکوشند به طور مداوم مراحل رشد را در مورد یک‌یک کودکان تشخیص دهند و به آن‌ها آزادی و اختیار داده تا بتوانند مطابق نیازهای خود فعالیت کنند. آشنایی با مراحل رشد برای معلم جنبه‌ی راهنما دارد تا

پزشکان و روان‌شناسان با انجام پژوهش‌های فراوان به این نتیجه رسیده‌اند که رشد جسمی و روانی کودک حالت مداوم و یکنواخت ندارد و سرعت و کیفیت آن در مراحل مختلف کودکی متفاوت است. به طوری که رشد جسمی از تولد تا یک سالگی سرعت بیشتری دارد و در سه سالگی به اوج خود می‌رسد. در تمام سال‌های پیش‌دبستان و دبستان سرعت رشد بیشتر از سال‌های دیگر است. بین دو مرحله‌ی حساس رشد یعنی رشد جسمی و ذهنی تفاوت بسیاری وجود دارد، در مرحله رشد جسمی به دلیل سرعت رشد و کشش استخوان‌ها کودک بیشتر حالت خستگی، عصبانیت و زودرنجی را از خود بروز می‌دهد. کودک در این حالت بیشتر به استراحت، خواب و تغذیه‌ی مناسب نیاز

کودک شکل می‌گیرد و هم‌چنین کودک از معلم خود می‌آموزد که چگونه در غم و شادی دیگران شریک باشد (میرهادی، ۱۳۹۸).

بر اساس آن تشخیص دهد با هر یک از کودکان در هر زمان چه رفتاری داشته باشد (میرهادی، ۱۳۹۸).

انتخاب معلم

توران میرهادی درباره انتخاب معلم می‌گوید: معلمان مدرسه فرهاد گوناگون بودند: پیر و جوان، کارآزموده و تازه‌کار، تربیت معلم دیده و تربیت معلم ندیده، بی‌تجربه و مجرب، ساده و مقید به آرایش. تعدادی از محیط مشاغل آزاد آمده بودند، تعداد کمی از خانواده‌های ثروتمند و تعداد بیشتری از خانواده‌های متوسط و کم‌درآمد. این معلمان در زمینه‌های مختلف زندگی خانوادگی و زندگی زناشویی و تربیت کودکان، تجربه‌های گوناگون داشتند (میرهادی، ۱۳۹۹).

واضح است که میرهادی برای انتخاب معلم، شرایط خاص تجربه و مهارت را در نظر نمی‌گرفت. فقط او در مدرسه هنگامی که می‌خواست کار علمی و تحقیقاتی بکند، معلم‌های جدید را از محیط تربیت معلم می‌گرفت. اگر کسی برای معلمی به او مراجعه می‌کرد و می‌فهمید که فرد مورد نظر را می‌تواند بپروراند برایش کافی بود. میرهادی فقط یک شرط داشت و می‌پرسید: از کار زیاد می‌ترسید یا نه؟ حجم کار ما زیاد است. اگر فرد از کار زیاد و اهمه نداشت، همین کافی بود. اگر کسی در کار آموزش تجربه نداشت میرهادی باز هم او را می‌پذیرفت زیرا باور داشت که کار تربیت معلم در محیط مدرسه انجام می‌شود، تربیت معلم در هر حال در برخورد با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد

۶_ معلم باید با والدین در ارتباط باشد.

اهمیت رابطه بین والدین و معلم بدین سبب ضروری است که کودک در سال‌هایی که از خانه دور می‌شود و به مدرسه می‌رود، اگر این دو واحد اجتماعی یعنی خانواده و مدرسه در ارتباط همیشگی باشند می‌توانند در کیفیت پرورش کودک، با توجه به مسئله‌های اساسی پرورشی، همکاری نزدیک داشته‌باشند و در رسیدن به هدف‌های خود موفقیت‌های شایانی به دست آورند. از طرف دیگر گاهی پیش می‌آید والدین گذشته از مسئله‌های مربوط به کودک، مشکلات خانوادگی خود را با معلم در میان می‌گذارند و از او مشورت می‌گیرند. در این صورت معلم باید دارای تجربه باشد و از راه مطالعه‌ی کتاب‌های تربیتی آگاهی‌های لازم را به دست آورد، اما باید در نظر داشته‌باشد که به هیچ عنوان در کشمکش‌های خانوادگی اظهار نظر و دخالت نکند بلکه راهنمایی‌های او باید آرامش‌دهنده، مثبت و در جهت بهبود روابط افراد باشد (میرهادی، ۱۳۹۸).

۷_ معلم باید بدانند اتفاق‌های خوب و بد در زندگی کودک با او چگونه برخورد کند.

ممکن است گاهی در زندگی کودکان و معلم‌ها حادثه یا دشواری‌های ویژه‌ای پیش بیاید و وضع روحی کودکان و نشاط و شادی آن‌ها را دگرگون کند. اینجاست که معلم باید با تمام وجود انسانی و عاطفی خود، به چاره‌جویی پردازد و کودک را یاری دهد یا دست‌کم از شدت فشار و ناراحتی او کم کند. حادثه همیشه رنج‌آور نیست بلکه در بسیاری از مواقع پیشامدهای شادی‌بخش در خانواده اتفاق می‌افتد مانند به دنیا آمدن نوزاد تازه یا ازدواج خواهر و برادر. معلم خوب و مهربان باید در شادی‌ها هم با کودک هم‌گام و هم‌احساس باشد، به او تبریک بگوید و از هر فرصتی برای ایجاد شادی در کودکان استفاده کند. معلم باید به این نکته توجه داشته‌باشد که از همین راه‌ها است که پیوندهای دوستی بین او و





مجموع، روان‌شناسی رشد توانسته‌است خاصه‌های مراحل مختلف را به طور کلی تعیین کند، اما تفاوت‌های فردی و محیطی، آن‌چنان است که آهنگ رشد هر کودک ویژه‌ی خود اوست و مراحل حساس یادگیری او هم همین‌طور است.

۲_ زمان و نیرویی که کودک برای یادگیری آن‌چه بدان علاقه دارد و از راه انجام دادن و فعالیت می‌آموزد، به مراتب کم‌تر از زمان و نیرویی است که برای آموزش برنامه‌ی تحمیلی لازم است.

۳_ آموزش کودک هرگز یک جنبه ندارد. بلکه همواره جنبه‌های عقلانی، عاطفی، اجتماعی و جسمی با هم عمل می‌کنند؛ و هر آموزشی، پرورش است و برعکس. این دو، دو روی یک سکه هستند و جدایی‌ناپذیر.

۴_ کودک، همواره در حال فعل و انفعال با محیط و آموختن است. بنابراین، هر چه محیط غنی‌تر، مناسب‌تر و روابط بین افراد در آن صمیمانه‌تر باشد، برداشت کودک از محیط بیش‌تر خواهد بود (میرهادی، ۱۳۹۸).

اگر این موارد را از نظر میرهادی قبول داشته‌باشیم، آموزش یکنواخت، یکسان و یک برنامه‌ای با ساختمان‌ها و تجهیزات، کتاب‌ها، وسایل و روش‌های همسان را باید باطل بشماریم. هر مدرسه باید منطبق با نیازها و ویژگی‌های کودک، مواد آموزشی و فعالیت‌های خود را طراحی و تدوین نماید.

البته میرهادی متذکر می‌شود که هدف‌ها یکسان هستند اما محتوا، در هر مکان و زمان تغییر می‌کند. مثلاً معلمی که در روستا تدریس

و اگر فقط در خارج از مدرسه باشد کاری بیهوده است. آموزش را می‌توان در مراکز تربیت معلم داد، اما تربیت معلم ورزیده در مدرسه انجام می‌شود (میرهادی، ۱۳۹۹).

ب) متعلم

میرهادی معتقد است که هر چه محیط رشد و نمو کودک، متعادل، آگاهانه، غنی و در جهت شکوفایی کامل او باشد، هوش کودک بیشتر و خلق‌وخوی او متعادل‌تر است و بحران‌های کودک در مراحل مختلف رشد خفیف‌تر خواهند بود (میرهادی، ۱۳۹۸). همان‌طور که تحقیقات روان‌شناسی در سال‌های اخیر، بیشتر در زمینه‌ی این مرحله از زندگی انسان انجام شده است و محقق‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که منش و هوش، تا آن درجه که در قدیم فکر می‌کرده‌اند، ذاتی و ارثی نیست، بلکه شدیداً متأثر از شرایط محیط است. به باور میرهادی بزرگ‌ترین وظیفه‌ی آموزش‌وپرورش در قبال متعلم یا همان کودک، پرورش و توسعه قدرت تفکر، خلاقیت، توانایی‌ها و مهارت‌های یادگیری در او است. کودک، آن‌چه را بدان رغبت و شوق فهمیدن داشته باشد واقعا یاد می‌گیرد و جزء وجودی خود می‌کند. تنها این آموخته‌ها هستند که در رشد ذهنی، عاطفی و پرورش او مؤثرند (میرهادی، ۱۳۹۸).

ویژگی‌های کودک یا متعلم از نظر میرهادی عبارتند از:

۱_ حد یادگیری هر کودک خود اوست. گرچه در

می‌کند و به وسایل بازی محیط صنعتی دسترسی ندارد، نباید باعث شود قدرت ابداع در او پرورش نیابد. بلکه معلم باید با توجه به هدف پرورش، قدرت ابداع وسایل را، از محیط اطراف کودک تهیه کند یا بسازد (میرهادی، ۱۳۹۸).

۳- بحث و نتیجه

آنچه را که با واکاوی زندگی‌نامه توران میرهادی می‌توان به دست آورد به شرح زیر است:

در اندیشه‌ی میرهادی تعلیم و تربیت یک جستجوی مداوم است، نمی‌توان آن را از جایی رونوشت کرد، چیزی نیست که بتوان از خارج وارد کرد. به اعتقاد او راه‌حل مسئله‌ها، آموزش و پرورش است. معلم‌ها و دبیران ایران باید ایران را بیابند. البته منظور ایشان این نیست که ایران را از دنیا جدا کنیم، منظور این است که راه‌حل مسئله‌های ما در نقاط دیگر دنیا نیست.

تعلیم و تربیت به این دلیل یک جستجوی مداوم است که باید کارها و تجربه‌های خودمان را زیر ذره‌بین بگذاریم و از نو بررسی کنیم تا بتوانیم از به کار بردن فرمول‌های از پیش ساخته‌شده‌ی کشورهای دیگر بی‌نیاز شویم. معلم‌ها و تمام دست‌اندرکاران امر آموزشی باید تجربه‌های خود را برای دیگران بازگو کنند، چراکه وقتی این‌گونه ارتباط‌ها برقرار شود می‌توان امیدوار شد که در آموزش و پرورش به فرهنگی مستقل و خودکفا خواهیم رسید.

نظر میرهادی درباره‌ی مدرسه این است که، مدرسه باید منطبق بر استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموز، محتوای زندگی ایرانی و فرهنگ حاکم بر جامعه‌ی ایرانی باشد. انگیزه‌ی او از تأسیس مدرسه فرهاد همین امر بود، این که آموزش و پرورش ایران چگونه شکل می‌گیرد و راه خود را می‌یابد و متحول می‌شود. در نظام اداری آموزشی هدف‌ها به صورت قالب‌های تحمیلی درمی‌آیند و به صورت دستورالعمل، بخش‌نامه و مقررات به واحدهای آموزشی منتقل می‌شوند و بعد اجرایی می‌یابند. ارزیابی از عملکرد مدرسه و معلم نیز بر اساس همین دستورالعمل‌ها صورت می‌گیرد و کل این مجموعه، نظامی بسته می‌شود که کیفیت آموزش و پرورش را به پایین‌ترین سطح می‌رساند، قالبی، تحمیلی و دستوری. وارونه دیدن

این وضع و دادن اختیار تصمیم‌گیری به معلم‌ها و دانش‌آموزان برای یافتن مسیر حرکت و فعالیت خویش، راه‌حلی است که در مدرسه فرهاد به آن رسیدند. معلم‌ها و دانش‌آموزان برنامه‌ریز، فعال و تعیین‌کننده روش‌ها بودند و همین امر سبب شد تا میرهادی در مدرسه به نتیجه مطلوب برسد (میرزایی، ۱۳۹۶).

میرهادی برای معلم ارزشی بسیار والا قائل بود زیرا معلم است که کودک را به موجودی بالغ در کار، پیشرفت و پیش‌برد یک کشور تبدیل می‌کند. از نظر او معلم باید شادی آفرین باشد، معلمی در تدریس مؤثر خواهد بود که کودک را به گردش علمی ببرد، معلم باید به آداب و رسوم و فرهنگ ایرانی و انجام هر مراسم در زمان خودش اهمیت دهد، معلم باید با مراحل رشد کودک آشنا باشد تا بداند با او چگونه برخورد کند و از چه شیوه‌ی آموزشی بهره بگیرد، معلم باید با والدین برای درک بهتر اوضاع و شرایط کودک در ارتباط باشد و در آخر معلم باید هنگام اتفاق‌های خوب و بد زندگی کودک در کنارش باشد و با او ارتباط صمیمانه برقرار کند.

در نظام آموزشی میرهادی ارزشیابی برای سنجش کار معلم و موفقیتش در تدریس و شناخت نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزها به کار می‌رفت. زیرا او اولاً رقابت را قبول نداشت و به دنبال آن بود که انسان‌هایی آزاده و صلح‌دوست تربیت کند، انسان‌هایی که به دنبال کنار زدن دیگران برای نفر اول شدن نیستند و در یک آرامش درونی به سر می‌برند. دوماً او معتقد بود که بر اساس تفاوت‌های فردی ارزشیابی بر اساس نمره دادن و ترین‌ها را مشخص کردن کار اشتباهی است، چون اگر دانش‌آموز درسی را یاد نگرفته صرفاً به دلیل ندادن بودن او نیست بلکه یعنی معلم باید از روش دیگری برای آموزش این درس به دانش‌آموز استفاده کند.

میرهادی در مورد اهمیت تربیت دانش‌آموز بر این باور است که مدرسه باید محیطی باشد که:

- ۱- کنجکاوی و میل به اکتشاف و یادگیری را در دانش‌آموز برانگیزاند.

- ۲- بتواند موقعیت‌های تازه و جدید را در آموزش ایجاد کند و تنها متکی به اوضاع و شرایط آشنا و آن‌چه در کتاب درسی است نباشد.

۳_ بتواند به خوبی موضوع‌های درس‌های مختلف را به هم ربط دهد و بین آن‌ها پیوند منطقی ایجاد کند.

۴_ در کنار کار انفرادی، به کار گروهی اهمیت دهد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توران میرهادی در نهادینه کردن ماهیت و معنای تعلیم و تربیت، نقشی بی‌بدیل و بنیادی داشته‌است؛ از این رو می‌توان او را از پیشگامان تعلیم و تربیت نوین در ایران دانست. بر این اساس، توجه به تفاوت‌های فردی در دانش‌آموز، تدوین برنامه‌های درسی بر اساس فرهنگ ایرانی و حتی بومی هر منطقه، ارج نهادن به حرفه‌ی معلمی، توجه به ورزش، هنر و موسیقی در برنامه‌های درسی، شورایی کردن فعالیت‌های آموزشی مدرسه و عادت دادن دانش‌آموزها به مطالعه و کتاب‌خوانی در هر زمان، از جمله رهنمودهایی است که می‌توان بر اساس آراء و اندیشه‌های آموزشی و پرورشی توران میرهادی مدنظر داشت.

منابع

- _ احمدی شیرازی، م. (۱۳۹۸). توران میرهادی مادر، همسر، مربی. تهران: انتشارات فرهنگنامه کودکان و نوجوانان.
- _ ضرابی، س. (۱۳۹۹). مادر و خاطرات پنجاه سال زندگی در ایران. تهران: انتشارات فرهنگنامه کودکان و نوجوانان.
- _ عباسی، ع. (۱۳۸۶). تحولات نظام آموزشی: توران میرهادی. مجله رشد معلم. ۷، ۲۱-۱۳.
- _ میرهادی، ت. (۱۳۹۸). کتاب کار مربی کودک. تهران: انتشارات دیدار.
- _ میرهادی، ت. (۱۳۹۹). جستجو در راه‌ها و روش‌های تربیت. تهران: انتشارات دیدار.
- _ میرزایی، ش. (۱۳۹۶). استاد برجسته آموزش و پرورش. تهران: انتشارات فرهنگنامه کودکان و نوجوانان.

سندروم تورت

علائم، درمان و آموزش عمومی در مبتلایان



نرگس امامی زاده

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
nargesemmi@gmail.com

به نام لوییس کاپلدی^۴ در حین اجرای آهنگش در کنسرت، حرکات و صداهای عجیبی از خود بروز می‌داد، در حین اجرای آهنگ به ناگاه از میکروفون فاصله می‌گرفت، سر و گردن خود را تکان می‌داد یا صداهای عجیبی تولید می‌کرد. به مرور این حرکات و اصوات به حدی شدت گرفت که از خواندن و ادامه آهنگش بازماند و تماشاگران و طرفدارانش با همخوانی، آهنگ را به پایان رساندند. از آنجا که آثار این هنرمند را معمولاً دوست داشتیم، کنجکاو شدم تا علت اتفاقی که در کنسرتش رخ داد را بدانم و با یک جستجوی کوتاه در اینترنت متوجه شدم که او به سندروم تورت مبتلا شده است. پیش‌تر به واسطه رشته تحصیلی‌ام نام سندروم‌ها و اختلالات زیادی همچون اوتیسم و داون را شنیده بودم اما تورت برایم ناآشنا بود. اختلالی که افراد نام‌آشنایی همچون موتسارت^۵ و بیلی آیلیش^۶ هم با آن درگیر بودند و هستند.

جستجوهای من درباره این اختلال کمتر شناخته شده مرا به اطلاعاتی رساند که به گمانم در چهره‌ای شگفت‌انگیز برای من گشوده است. ممکن است همه ما در جامعه با یکی از مبتلایان سندروم تورت برخورد داشته باشیم پس نیاز است از این اطلاعات آگاه باشیم، و شاید مهم‌تر از همه ما معلمانی هستیم که با این اختلال آشنایی چندانی ندارند و این عدم آگاهی به جهت این

لیونل^۱: «من یه مشکلی توی مغزم دارم، مثل اینکه یه تیکه شیشه توی مغزت فرو کردن یه جورایی مثل یه خارش می‌مونه که توی تنت حسش می‌کنی و باید بخارونیش!»
تام: «خیلی عجیبه! مدام به خودم میگم چرا نمی‌تونم خودم رو کنترل کنم؟ چرا نمی‌تونم متوقفش کنم؟»

کریستن: «من یه تیک داشتم که باعث می‌شد بلند جیغ بکشم، همه بچه‌ها من رو مسخره می‌کردن و بهم می‌گفتن تمومش کن یا با تعجب بهم خیره می‌شدن یا فکر می‌کردن که دارم مسخره‌بازی درمیارم تا بخندونمشون!!»
دیانا^۲: «تورت باعث میشه متفاوت از سایر آدم‌ها به نظر بیای در حالی که من فقط یک بچه معمولی‌ام.»

تایلر^۳: «وقتی شیش سالم بود اولین تیکم رو داشتم و مدام چشمم می‌زدم پدر و مادرم فکر کردن به عینک نیاز دارم و به چشم پزشک مراجعه کردم اما بهم گفتن چشمت مشکلی نداره. به مرور مشکلم بدتر شد و وقتی ده سالم بود به یه متخصص مغز و اعصاب مراجعه کردم و تشخیص دادن که به سندروم تورت مبتلا شدم.»

مدتی پیش در فضای مجازی به ویدیویی برخوردیم که در آن یک خواننده معروف اسکاتلندی

4. Lewis Capaldi
5. Wolfgang Amadeus Mozart
6. Billie Eilish

1. in Motherless Brooklyn Movie
2. <https://youtu.be/MoqHW\`PqBdU>
3. <https://youtu.be/ptjWKLWBJSI>



بیمار را که صداها و حرکات بی‌اختیار، بی‌دلیل و تکراری از خود بروز می‌دانند را در درمانگاه خود تحت درمان داشت. این اختلال را بر اساس نام خانوادگی این پزشک فرانسوی تورت یا توره می‌نامند. آن زمان گمان می‌کردند مبتلایان به این اختلال، بیماران روانی‌اند که در بسیاری موارد در بیمارستان‌های مخصوص بیماران روانی بستری شدند اما پژوهش‌های صورت گرفته در دهه ۸۰ و ۹۰ میلادی، ریشه روانی داشتن این اختلال را رد کرد و اکنون با اطمینان آن را اختلال زیستی - عصبی می‌نامند (دقیقیان، ۱۳۹۶).

سندرم تورت^۳ (TS) یک وضعیت سیستم عصبی است که باعث ایجاد «تیک‌ها» در افراد می‌شود. تیک‌ها در ادبیات پژوهش، حرکات یا آوای ناگهانی، تکرار شونده، متناوب و بدون ریتم هستند. حرکات جنبشی و تیک‌های صوتی غیرارادی در افراد دارای سندروم تورت می‌تواند از پلک زدن ساده و پاک کردن گلو تا حرکات جنبشی پیچیده همچون حرکات خشن سر و ناسزا گفتن را در بر گیرد (لیکمن و همکاران، ۱۹۹۹).

تیک‌ها با توجه به عضلاتی که درگیر می‌کنند به انواع مختلفی دسته‌بندی می‌شوند:

تیک‌های حرکتی ساده؛ مانند پلک زدن، تکان دادن گردن، تکان دادن دست و پا، تکان دادن سریع عضلات صورت مثل درهم کشیدن صورت یا چین انداختن به بینی، بیرون آوردن زبان، دست زدن به صورت و مو.

تیک‌های حرکتی پیچیده؛ مانند لیس زدن،

که معلمان سهم بزرگی در تسهیل‌گری و کنترل عوارض این اختلال بوسیله دانش‌آموز دارند، خوشایند نیست.

جملاتی که در ابتدای مقاله به صورت نقل قول بیان شدند، صدای کودکانی است که با سندروم تورت درگیر هستند. به دلیل عدم آگاهی افراد جامعه و بروز رفتار نادرست در مواجهه با این کودکان، بسیاری از آن‌ها دچار مشکلات روحی - روانی، تحصیلی و اجتماعی شده و در نهایت انزوا و جامعه‌گریزی را برمی‌گزینند. این امر مسأله‌ای شد تا دست به قلم بردارم و اطلاعاتی را که درباره سندروم تورت جمع‌آوری کرده‌ام را با افرادی مانند آموزگاران و دانشجویانی که احتمالاً در آینده معلم خواهند شد، به اشتراک بگذارم تا گامی باشد برای کاهش و رفع تصورات واهی و نادرست افراد ناآگاه، چرا که آموختن هرچه بیشتر در مورد این اختلال بهترین و موثرترین روش مبارزه و سازش با آن است.

برای اولین بار در سال ۱۸۲۵ میلادی یک پزشک فرانسوی به نام ایتارد^۱ مقاله‌ای در مورد بیماری بسیار عجیب در یک مجله پزشکی نوشت. او درباره زن بیماری نوشت که تیک‌های حرکتی و آوایی شدیدی را بی‌اختیار و بدون دلیل خاصی تکرار می‌کرد و فحش‌های بسیار رکیک، ناگهانی و بی‌جهت بر زبان می‌آورد در حالی که در خانواده‌ای بسیار شریف و سالم تربیت شده بود. در سال ۱۸۸۵ میلادی یک پزشک متخصص اعصاب فرانسوی به نام ژرژ دو تورت^۲ تعدادی

3. Tourette Syndrome
4. Tic

1. Itard
2. George de Tourette

پريدن، چرخيدن، نيشگون گرفتن، ضربه زدن، گاز گرفتن، لمس ديگران و زبان بدن نامناسب.

تيك‌هاي صوتي ساده آروغ زدن، سكسكه كردن، سرفه كردن، بو كردن، فين كردن، زمزمه كردن، خرخر كردن، صاف كردن و پاك كردن گلو.

تيك‌هاي صوتي پيچيده مانند هيس هيس كردن، پارس كردن، من من كردن، ناسزا گفتن^۱، كلمات خود يا ديگران را به صورت تقليدي و مداوم تكرر كردن (ليکمن و همکاران، ۱۹۹۹).

قبل از بروز تيك‌ها، احساس و تمايل بسيار شديد و ناگهاني و بي‌اراده‌اي در فرد مبتلا شكل مي‌گيرد كه نياز به بروز تيك، نتيجه نهايي آن احساس و تمايل است. به اين معنا كه افراد مبتلا قبل از بروز تيك پيش آگاهي دارند مثلاً احساس مي‌كنند كه چيزي در گلو دارند كه با سرفه كردن بايد گلوي خود را پاك كنند يا در شانه خود احساس ناراحتي دارند كه با تكان دادن عضله‌هاي شانه راحت مي‌شوند. به اين جهت تيك‌ها را رفتاري شبه اختياري، به دنبال تمايلي غيرارادي تعريف مي‌كنند. افراد مبتلا مي‌توانند براي مدتي از بروز تيك جلوگیری کنند، برخي مي‌توانند بعد از حس تمايل شديد فقط چند دقيقه از بروز تيك جلوگیری کنند برخي هم مي‌توانند بيشتر طول روز روي بروز تيك‌ها کنترل داشته باشند و براي مدتي با تمايل شديد خود مبارزه کنند ولي کنترل در زمان بسيار طولاني امکان پذير نيست و بالاخره بايد خود را از فشار تمايل بي‌اختيار رها کنند. تلاش براي مقابله با اين تمايلات بسيار دشوار و طاقت‌فرسا است و موجب تشديد شدن دوره بروز تيك نيز مي‌شود (دقيقيان، ۱۳۹۶).

اختلال تورت مي‌تواند موروثي باشد و عامل اصلي آن ژن يا ژن‌هايي است كه از نسل‌هاي پيشين به فرد مبتلا منتقل مي‌شود. همچنين ضربه‌هاي وارده به سر و ساير صدمات مغزي ناشي از آلودگي‌هاي محيط زيست و شرايط نامساعد زندگي نيز ممكن است اين اختلال را به وجود آورند يا آن را شدت دهند. مشاهدات و پژوهش‌ها بر روي اسكن‌هاي مغزي و همچنين تصويربرداري‌هاي مغزي افراد مبتلا، غيرعادي بودن توليد و انتقال

نوروترنسميترهاي مغزي در بخش‌هايي از مغز را نشان مي‌دهد. مهم‌ترين نوروترنسميترهاي^۲ مغز سروتونين^۳، دوپامين^۴ و نوراپي‌نفرين^۵ هستند و هرگونه خلل و كاستي در توليد و انتقال آن‌ها در هر قسمت از مغز عوارضي به وجود مي‌آورد كه باعث بروز علائم خاص نوعي اختلال مي‌شوند (دقيقيان، ۱۳۹۶). به نظر مي‌رسد نتايج اين تصويربرداري‌ها و اسكن‌هاي مغزي، فرضيه اصلي نامتعادل بودن فعاليت دوپامين مغز در مبتلايان به اختلال تورت را تايد مي‌كند.

به طور كلي فعاليت‌هاي شيميايي مغز كه افكار، احساسات و رفتارها را هدايت مي‌كند در مبتلايان به سندروم تورت و ساير اختلالات ژنتيكي نامتعادل هستند. ژن‌هاي ناقص كه از نسل‌هاي پيشين به فرد مبتلا منتقل مي‌شوند، نامتعادل بودن كنش و واكنش‌هاي مغزي را سبب مي‌شوند و در نتيجه فرد مبتلا، نشانگان بارز مربوط به اختلال ژنتيكي منتقل شده را بروز مي‌دهد. شوربختانه تاكنون آزمايش‌هاي پزشكي كه اين سندروم را به صورت دقيق شناسايي كنند مشخص نشده است. تشخيص دقيق اين اختلال از آن جهت اهميت دارد كه بروز تيك دليل بر اختلال تورت نيست و بيشتر از ۳ درصد كودكان دچار تيك‌هايي مي‌شوند كه گذرا هستند و يا دچار تيك‌هاي مزمن هستند كه با اختلال تورت تفاوت دارند (دقيقيان، ۱۳۹۶).

به گفته موسسه اطلاعات آماری و تشخيص اختلالات رواني^۶ از هر ۱۰۰۰ نفر ۱ الي ۱۰ نفر به اين سندروم مبتلا هستند و ميزان ابتلا در مردان بيشتر از زنان است و به طور كلي براي تشخيص اختلال تورت فرد بايد داراي ويژگي‌هاي زير باشد:

۱. بروز جنبش‌هاي غيرارادي و يك يا چند تيك صوتي به صورت همزمان يا غيرهمزمان؛
۲. تيك بايد چند بار دريك روز اتفاق بيفتد و براي بيش از يك سال ادامه داشته باشد و در اين دوره نبايد دوره‌هاي بدون تيك بيشتر از ۳ ماه وجود داشته باشند؛
۳. شروع بيماري بايد قبل از سن ۱۸ سالگي باشد (البته در موارد نادري شروع تيك‌ها بعد از ۱۸

2. Neurotransmitters

3. Serotonin

4. Dopamine

5. Norepinephrine

6. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder

1. Coprolalia

سالگی بوده است)؛

۴. اختلال نباید بر اثر عوارض یک دارو یا ناشی از مشکلات پزشکی باشد؛

۵. در مدت زمان حداقل یک سال باید دو یا چند نوع تیک حرکتی و حداقل یک نوع تیک صوتی بروز کند تا بتوان گفت احتمال ابتلا به اختلال تورت وجود دارد.

برخی از متخصصان اختلال تورت را بر اساس شدت و ضعف آن، به سه نوع مختلف دسته‌بندی کرده‌اند:

نوع خفیف: حدود ۱۵ درصد از مبتلایان را تشکیل می‌دهد. به احتمال زیاد در بررسی‌های گسترده جامعه، مقدار این درصد بیشتر خواهد بود زیرا در بسیاری از مبتلایان بعد از سن بلوغ مشخصه‌های بارز اختلال به میزان قابل توجهی کاهش می‌یابند و یا از بین می‌روند. در ضمن از آنجا که این اختلال به درستی شناخته نشده است بیشتر افراد مبتلا به نوع یک نمی‌دانند که دچار این اختلال هستند و در بسیاری موارد هم مشکل چندانی در زندگی آن‌ها به وجود نمی‌آورد و به همین دلیل به مراکز درمانی مراجعه نمی‌کنند (دقیقیان، ۱۳۹۶). باید دانست این افراد اگرچه با مشکل تیک‌های ناشی از این اختلال درگیر نیستند، کماکان دچار اختلال‌هایی مانند ADHD^۱ و OCD^۲ هستند که به شکل‌های دیگری بعد از سن بلوغ خود را نشان می‌دهند (رابرتسون، ۲۰۰۰).

نوع متوسط: حدود ۶۰ درصد از مبتلایان را تشکیل می‌دهند. افراد مبتلا از نوع متوسط با مشکلاتی مواجه هستند که نه تنها ناشی از مشخصه‌های بارز این اختلال هستند بلکه مشکلات و عوارض حاشیه‌ای نیز پیامدی است که این اختلال به وجود می‌آورد. مشکلات تحصیلی، شغلی و خانوادگی، خودکم‌بینی‌های درونی و تزلزل در زندگی عادی. در جوامعی که این اختلال به درستی شناخته شده نیست، انزوا طلبی و افسردگی‌های مزمن به طور کاملاً محسوس و قابل توجهی مبتلایان را آزار می‌دهد (دقیقیان، ۱۳۹۶).

نوع شدید: ۲۵ درصد از مبتلایان را تشکیل می‌دهد. نوع شدید اختلال تورت معمولاً با سایر اختلال‌هایی که پیش‌تر نام بردیم هم‌بودی دارد و فرد مبتلا علاوه بر مشخصه بارز اختلال تورت به اختلال‌های دیگری مبتلاست که خیلی بیشتر از اختلال تورت می‌تواند مشکل‌آفرین باشد. در این موارد به احتمال زیاد درمان باید به صورت چندجانبه روی فرد انجام شود. در واقع هنگامی که اختلال تورت تشخیص داده شد باید اطلاعات لازم از شرایط فردی و محیط زندگی فرد مبتلا جمع‌آوری شود و براساس آن برنامه درمانی خاصی را تهیه کرد و این فرآیند باید با مشارکت پزشک متخصص بیمار و با همکاری والدین کودک مبتلا صورت گیرد (دقیقیان، ۱۳۹۶). معمولاً برنامه درمانی چندوجهی شامل شناخت درمانی، دارو درمانی (زینر، ۲۰۰۴)، رفتار درمانی، گروه و حامی درمانی (کینگ و همکاران، ۲۰۰۵)، تکنیک تغییر عادت (پیاسنتینی و چانگ، ۲۰۰۵) و در برخی موارد جراحی‌های مغزی است که از جمله روش‌های درمان و کنترل سندروم تورت هستند (سینگر، ۲۰۰۵).

همانطور که پیش‌تر هم گفتیم بسیاری از مبتلایان به اختلال تورت به طور خفیفی علائم را نشان می‌دهند که مانعی در زندگی آن‌ها ایجاد نمی‌کند و نگران‌کننده نیست به همین دلیل به پزشک مراجعه نمی‌کنند و به درمان روی نمی‌آورند. باید توجه داشت که ممکن است بدون هیچ نشانه‌ای پیشین و به صورت ناگهانی چند نوع متفاوتی از تیک‌ها همزمان در کودک نمایان شود،



۱. اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی

۲. اختلال وسواسی - جبری

بررسی این اختلال و آگاهی‌بخشی به افراد حاضر در این حوزه، به بهبود شرایط این کودکان کمک کرد.

در مدرسه، دانش‌آموزان مبتلا به این سندروم، گاهی اوقات تیک‌های خود را سرکوب می‌کنند و پس از بازگشت به خانه، دوره‌های متعدد، طولانی‌تر و شدیدتری از تیک‌ها را تجربه می‌کنند. در چنین مواردی، معلمان و والدین ممکن است بتوانند روشی برای حمایت از کودکان، هم در مدرسه و هم در خانه پیدا کنند. سوالاتی که هم والدین و هم معلمان می‌توانند در نظر بگیرند این است که تیک‌ها چگونه بر دانش‌آموز در مدرسه یا خانه تأثیر می‌گذارد؟

آیا راه خاصی برای کمک به هنگام بروز تیک وجود دارد؟ همکاری مدرسه و والدین کلید موفقیت دانش‌آموز مبتلا به سندروم تورت است. برای مثال والدین و معلمان می‌توانند اطلاعاتی را در مورد رویدادهایی که باعث ایجاد استرس برای دانش‌آموز در هر مکان می‌شوند را همراه با نحوه جلوگیری از آن رویدادها، شناسایی کنند و اگر قابل پیشگیری نیستند، می‌توانند با تعدیل شرایط به دانش‌آموز کمک کنند تا با آن نوع رویدادها کنار بیاید چرا که استرس، اضطراب و خستگی می‌تواند بروز تیک‌ها را تشدید کند (چاتورویدی و همکاران، ۲۰۱۱).

معلمان باید به خاطر داشته باشند که هر دانش‌آموز مبتلا به سندروم تورت (TS) متفاوت از دیگری است و ممکن است ماهیت و شدت تیک دانش‌آموز با گذشت زمان تغییر کند. هر دانش‌آموز به عنوان یک فرد دیده می‌شود و معلمان باید برنامه‌ریزی کنند تا نقاط قوت هر دانش‌آموز را بیابند و به چالش بکشند و برای کمک به غلبه بر نقاط ضعف از او حمایت کنند. دانش‌آموز، برای حمایت و پذیرش به معلم وابسته است. بنابراین معلم باید الگوی مدارا در کلاس باشد (کوتسوکلنیس و تئودوریدو، ۲۰۱۲).

تأثیر وقوع تیک‌های شبه ارادی بر زندگی اجتماعی و عاطفی افراد، اغلب منجر به یکی از ناتوان‌کننده‌ترین جنبه‌های این اختلال، یعنی عزت نفس پایین و کناره‌گیری اجتماعی می‌شود بنابراین، اولین قدم ایجاد یک محیط کلاسی امن

حتی دیده شده که کودک ناگهان نوع پیچیده تیک را بدون هیچ پیش زمینه ساده‌ای در مدت بسیار کوتاهی بروز می‌دهد. در بسیاری از مبتلایان که به نوع یک یا دو مبتلا هستند بعد از سن بلوغ تیک‌ها کاملاً متوقف می‌شوند بنابراین به نظر می‌رسد ۱۰ تا ۱۲ سالگی بدترین شرایط را برای مبتلایان دارد و از این سن به بعد، از وخامت شرایط کاسته می‌شود. و گاهی ممکن است تحت فشارهای زندگی مجدداً بروز یابند (لیکمن و همکاران، ۱۹۹۸). بنابراین بزرگسالانی که فقط یک یا دو سال از دوران کودکی را دچار تیک‌های مزمن بودند تصور نمی‌کنند که هنوز هم دچار سندروم تورت هستند (دقیقیان، ۱۳۹۶) درحالی که تورت به دلیل ژنتیکی بودن آن از بین نمی‌رود بلکه ممکن است نشانه‌های بارز آن از بین برود یا به تدریج سایر اختلال‌ها از جمله اختلال وسواسی جبری، اختلال کمبود توجه و اختلالات یادگیری جایگزین شود (رابرتسون، ۲۰۰۰).

اخیراً گروهی از مخترعین در دانشگاه نائینگهام انگلستان به سرپرستی پروفیسور باربارا مایکیز^۲ موفق شدند با ساخت یک ساعت مچی، تا حد بسیار زیادی به کنترل تیک‌ها کمک کنند. ساعت مچی مخصوص سندروم تورت یک وسیله هوشمند است که می‌تواند تنش‌ها و فعالیت‌های عصبی را (که هشدار می‌دهند برای بروز تیک‌ها در مدتی کوتاه) ثبت و به شخص اعلام کند. همچنین این دستگاه الگوهای زمانی دوره‌های بروز تیک را ثبت می‌کند و به بیمار اطلاع می‌دهد تا برای بروز تیک‌ها آماده شود و خود را در موقعیت مناسبی قرار دهد. هرچند کنترل تیک‌ها به دلیل معلوم نبودن زمان بروزشان برای بیمار دشوار است اما این ساز و کار در کنترل تیک‌ها نقش به‌سزایی دارد. جالب است بدانید این دستگاه با فرستادن سیگنال‌های الکتریکی به سیستم عصبی شدت تیک‌ها را کم می‌کند.

آموزش عمومی مبتلایان

در ابتدای بحث، به اهمیت آگاهی معلمان از این اختلال اشاره کردم و چون آموزش عمومی، کودکان بسیاری را پوشش می‌دهد، می‌توان با

- 1..Learning Disorder
2. Barbara .M. Maiquez

می‌کند و انرژی مضاعفی را از او می‌گیرد، پس ترتیب قرارگیری دانش‌آموزان در صندلی‌ها و جای‌گیری دانش‌آموز مبتلا به TS در کنار دیگر کودکان نیز نکته مهمی است (چاتورویدی و همکاران، ۲۰۱۱).

برنامه‌ریزی، یکی دیگر از جنبه‌های مهم حمایت از دانش‌آموز مبتلا به TS است. هنگام برنامه‌ریزی فعالیت‌ها و تکالیف دانش‌آموز باید به استقامت او توجه شود. از آنجایی که تیک‌ها اغلب زمانی که دانش‌آموز خسته یا هیجان‌زده است شدیدتر و مکررتر است (کنی و همکاران، ۲۰۰۸)، درس‌ها و فعالیت‌هایی که جالب هستند باید در اولویت قرار بگیرند و در وهله دوم فعالیت‌هایی که نیاز به توجه دقیق دارند در برنامه قرار بگیرند (چاتورویدی و همکاران، ۲۰۱۱) زیرا زمانی که افراد درگیر فعالیت‌های لذت‌بخش و جالب می‌شوند، شدت و وقوع تیک‌ها کاهش می‌یابد. هنگامی که فرد مبتلا به اختلال تورت به فعالیتی دقیق و جدی مانند نواختن موسیقی، بازی‌های ورزشی و بازی‌های کامپیوتری مشغول می‌شود از شدت تیک‌ها کاسته و یا کاملاً متوقف می‌شوند (دقیقیان، ۱۳۹۶).

در اختلال تورت، ژن عامل که سبب عوارض نامساعدی در فرد می‌شود گاهی پایه بنیادین نبوغ و خلاقیت هم می‌باشد، به این دلیل باید این امتیاز مثبت را نیز شناسایی کرد تا فرد مبتلا با توسل به تمرین‌ها و فعالیت‌های مورد علاقه‌اش با تیک‌ها رقابت کند. ناگفته نماند که شکوفایی توانایی‌ها و خلاقیت، تاثیر بسیار مثبت در حفظ عزت نفس مبتلایان می‌گذارد و باعث می‌شود که اطرافیان واکنش‌های منفی و سرزنش‌آمیز از خود نشان ندهند و بالعکس، تحسین و تمجید آنان برانگیخته شود (دقیقیان، ۱۳۹۶). توانایی‌ها و بهره‌های هوشی کودکان مبتلا، اگر با سایر اختلال‌ها همبودی نداشته باشند، چنانچه بیشتر از حد معمول نباشد در حد عادی است (پرستیا، ۲۰۰۳). بنابراین والدین و آموزگاران باید کودک مبتلا را تشویق کنند که در حد توان خود به پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی، ورزشی و هنری نایل آید و مسئولیت‌پذیر باشد تا به استقلال فردی خود دست یابد. به خاطر داشته باشید که کودک مبتلا هیچگاه نباید به دلیل تیک‌ها سرزنش شود یا از

و همدلانه است که دانش‌آموز به دلیل تیک‌ها احساس خطر یا طرد شدن نکند. همسالان دانش‌آموز ممکن است در نتیجه عدم آگاهی و درک رفتار تیک، او را شخصی منفی ببینند. اطلاعات نادرست، ترس و احساس عدم شباهت کودکان نسبت به افراد دارای معلولیت ممکن است نگرش‌های منفی در آنان ایجاد کند. معلمان باید دانش‌آموزان مبتلا را تشویق کنند تا برای کاهش نگرش منفی در محیط کلاسی، با سایر دانش‌آموزان همکاری کنند. والدین نیز می‌توانند با همکاری معلم تجربیات خود را در مورد TS با سایر دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند. معلمان باید از دانش‌آموز دارای TS بخواهند فعالیت‌های کلاس درس را با سایر دانش‌آموزان به اشتراک بگذارند، در نتیجه سایر دانش‌آموزان این فرصت را خواهند داشت که سوالاتی بپرسند و از این طریق به بیان سوالات و نگرانی‌های خود در یک محیط امن بپردازند. فعالیت‌های کلاسی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند با دانش‌آموز مبتلا به TS به صورت ساختاریافته و نظارت‌شده تعامل داشته باشند، ضروری است. جفت کردن دانش‌آموز با درس در تکالیف کلاس، پروژه‌ها و سایر فعالیت‌های اجتماعی می‌تواند، زمانی را برای تبادلات هدفمند و مثبت برای افراد درگیر فراهم کند (چاتورویدی و همکاران، ۲۰۱۱).

چیدمان کلاس درس نیز می‌تواند عامل تعیین‌کننده‌ای در نحوه عملکرد موثر دانش‌آموز دارای سندروم تورت باشد. کلاس مملو از میز و صندلی، دانش‌آموز مبتلا را برای حرکت محدود



ناآگاه به این اختلال را کاهش دهد و در نهایت از بین ببرد، چرا که آموختن هرچه بیشتر در مورد این اختلال بهترین و موثرترین روش مبارزه و سازش با آن است.

منابع

_ دقیقیان، پروین (۱۳۹۶). اختلال تورت. تهران: نشر دانژه

_ Chaturvedi, A & Gartin. C, B. & Murdick, L. N. (2012). Tourette syndrome: Classroom implication.

_ Kenney, C., Kuo, S. H., & Jimenez-Shahed, J. (2008). Tourette's Syndrome. American Family Physician, 658-651, 77.

_ Koutsoklenis, A & Theodoridou, Z. (2011). Tourette Syndrome: School-based interventions for tics and associated condition.

_ Leckman, J. F., King, R. A., & Cohen, D. J. (1999). Tics and tic disorders. In J.F.

_ Piacentini, J., & Chang, S. (2005). Habit reversal training for tic disorders in children and adolescents. Behavior Modification, -803, 29, 822.

_ Prestia, K. (2003). Tourette's Syndrome: Characteristics and interventions. Intervention in School and Clinic. 71-67, 39.

_ Robertson, M.M. (2000). Tourette syndrome, associated conditions and the complexities of treatment. Brain, 462-425, 123.

_ Singer, H. S. (2005). Tourette's syndrome: From behaviour to biology. The Lancet Neurology, 4, 159-149

_ Zinner, S. H. (2004). Tourette syndrome-much more than tics, Part 2: Management tailored to the entire patient. Contemporary Pediatrics, 49-21, 38.

او خواسته شود جلوی بروز آن‌ها را بگیرد. اگرچه در بسیاری از موارد افراد مبتلا ضریب هوشی بالایی دارند، لیکن امر تحصیل برایشان مشکل می‌شود و ممکن است از ادامه تحصیل نیز خودداری کنند. برچسب‌های شخصیتی، واکنش‌های افراد جامعه، پنهان کاری و انزوای طلبی مبتلایان که ناشی از ناآگاهی افراد جامعه است مشکلات روحی و روانی برای ایشان فراهم می‌آورد و مانع از زندگی عادی آن‌ها می‌شود. نشانگان اختلال تورت در بیشتر مبتلایان مشکلات حادی به وجود نمی‌آورد که مانع از زندگی عادی آنان شود، مشکلات مبتلایان معمولاً حاشیه‌ای است و به مسائلی چون خود کم‌بینی، مشکلات تحصیلی، دوست‌یابی، کاریابی و اعتیاد منجر می‌شود. واکنش اطرافیان فرد مبتلا به تیک‌ها، به آگاهی و شناخت درست آن‌ها از این اختلال بستگی دارد. در صورت آگاهی به چگونگی این اختلال، سرزنش، تحقیر یا برچسب‌های ضد اجتماعی نادرست را به مبتلایان روا نمی‌دارند.

اتکاء به نفس، باور درست از توانایی‌های فردی و حفظ عزت نفس در مبتلایان امکان موفقیت‌های اجتماعی، تحصیلی، شغلی و هنری را برایشان میسر می‌سازد. افراد مبتلا به سندروم تورت به دلیل بروز تیک‌های صوتی^۱ و حرکتی^۲ و همچنین رفتار غیرعادی که گاهی از خود نشان می‌دهند به راحتی در جامعه پذیرفته نمی‌شوند. در جوامعی که تفاوت‌ها چندان قابل تحمل نیستند به مبتلایان اختلال تورت برچسب‌های شخصیتی مختلفی وارد می‌آورند و آن‌ها را به دلیل حرکات، صوت و یا صداهای تکراری و بی‌اختیار افرادی بی‌نزاکت و بی‌ادب می‌نامند و کودکان مبتلا در مدارس مورد تمسخر و آزار واقع می‌شوند.

شناخت هرچه بیشتر این اختلال بخش بسیار زیادی از مشکلات آنان را کاهش می‌دهد. ناآگاهی افراد جامعه و واکنش‌های آنان به رفتارهای غیرعادی فرد مبتلا، ناآگاهی والدین و آموزگاران نسبت به اختلال تورت می‌تواند به سلامت روحی کودکان مبتلا صدمه وارد کند. همانطور که پیش‌تر نیز اشاره شد، هدف اصلی از نگارش این مقاله معرفی و شناسایی اختلال یا سندروم تورت است تا شاید بتواند تصورات واهی و نادرست افراد

1. Vocal Tics

2. Motor Tics

تقابل سنت و مدرنیته در خانواده سنتی ملمهانان ایرانی



حسین فاریابی

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
hosseinfaryabi81@gmail.com

چکیده

مدرنیته را می‌توان بازه زمانی توصیف کرد که مشخصه آن تحولات دائمی است، گاهی این تحولات خوب و گاهی نیز بد هستند. خوب بودن اثرات مدرنیته به این معنی می‌باشد که خانواده دچار تزلزل نمی‌شود و تاثیرات منفی هم به این معناست که خانواده سنتی دچار تزلزل و فروپاشی از اصول می‌شود. در راستای مسأله این پژوهش، مدرنیته تاثیراتی اعم از مستقیم و غیرمستقیم بر روی خانواده‌های ایرانی برجای گذاشته است که این نتایج بدون شک بر روی جامعه نیز تاثیر می‌گذارد. این پژوهش مفاهیم بنیادینی مثل خانواده و مدرنیته، مولفه‌های مدرنیته و تاثیر آن بر خانواده را بررسی می‌کند و هدف از این بررسی، ابتدا آشنا کردن مخاطبان با مدرنیته و برخی مولفه‌های آن و سپس آشکار نمودن تاثیرات منفی مدرنیته بر روی خانواده است. پژوهشگر با بررسی منابع اسلامی، جامعه‌شناختی، تحلیلی و دیگر منابع به روش کتابخانه‌ای و مروری - توصیفی، پس از شناخت مفاهیم اساسی از خانواده، مدرنیته و مولفه‌های آن‌ها، به ویژگی‌های یک خانواده سنتی و نیز سیر تحول تاریخی مدرنیته در ایران پرداخته و سپس از تاثیراتی منفی که مدرنیته بر جای گذاشته سخن گفته است. در نتیجه می‌توان گفت مدرنیته با اینکه تاثیرات خوبی به همراه داشته اما تاثیرات منفی آن، تا مدت‌ها و بلکه به صورت دائم بر روی نهاد خانواده باقی می‌ماند.

واژه‌های کلیدی: خانواده، مدرنیته، خانواده‌ی اسلامی، خانواده سنتی

۱- مقدمه

هستند را نیز مشاهده کرد؛ مثل ایجاد رفاه نسبی اعضای خانواده (احمدی، ۱۳۹۷). مطالعه در حوزه خانواده جای کار بسیاری دارد و به یقین نمی‌توان در یک مقاله به تمام اهمیت و ابعاد آن اشاره کرد. با اینکه گاهی اوقات متوجه تغییراتی که از سوی مدرنیته در حال رخ دادن است، نمی‌شویم اما در این پژوهش می‌کوشیم شرح مختصری از پیامدهای منفی مدرنیته بر روی این نهاد مهم جامعه را ارائه بدهیم. البته

خانواده مهم‌ترین و اصلی‌ترین نهاد یک جامعه می‌باشد که با ورود مدرنیته به جوامع به خصوص جامعه ایرانی، تغییرات زیاد و گاهی اساسی را بر خود دیده است. می‌توان گفت که مدرنیته، خانواده سنتی را هدف قرار داده است و تاثیر نتایج غالباً منفی آن نیز هم بر روی جامعه غیر قابل انکار است. البته نباید فقط جنبه‌های منفی آن را دید بلکه باید نیمه دیگر که جنبه‌های خوب آن



این افراد نسبت به هم، متناسب با نوع نسبت و ارتباط، مسئولیت‌های اجتماعی، حقوقی، تربیتی، رفتاری، اقتصادی و دینی دارند (سالاری فر، ۱۳۸۵).

۲-۱-۲- سنت:

سنت مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و باورهایی است که از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود. ذهنیت و ایده‌هایی است که ریشه در گذشته دارد و مبنای عمل و رفتار آدمی قرار می‌گیرد (کریمی حاج خادمی، ۱۳۹۴). درستی یا معقول بودن اعمال و رفتار سنتی، بر اساس سابقه حضور در مدت زمانی ارزیابی می‌شود که اعمال و آداب مورد قبول جامعه بوده است (عضدانلو، ۱۳۸۶). به طور کلی جنبه اصلی و اولیه سنت، دینی و اطاعت از اصول الهی و اوامر مذهبی است (نصر، ۱۳۸۸). از نظر گیدنز سنت چهار ویژگی دارد: ۱- سنت شامل آیین و رسوم و مراسمی است که در حوزه‌ای معین تکرار و باز تکرار شود، ۲- سنت جمعی است یعنی این آیین و رسوم به شکل جمعی انجام می‌شود، ۳- سنت در درون خود نخبانانی دارد که حافظ آن هستند (مثل کاهن‌ها و کشیش‌ها)، ۴- سنت، باورها و آداب و رسوم گذشته است که ویژگی اصلی آن جمعی بودن است و معمولاً به شکل شفاهی، سینه به سینه از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود (مارشال، ۱۳۸۸).

۲-۱-۳- مدرنیسم:

مدرنیسم و یا مدرنیته که ریشه در کلمه مدرن (مد) دارند، که در لغت به معنای تازه و نو است

این نکته قابل بیان است که با ذکر پیامدهای مدرنیته نمی‌توان از تاثیرات منفی آن جلوگیری کرد. در خصوص این موضوع منابع جدید زیادی وجود ندارد و تنها برخی از مقالات و مجلات به آن پرداخته‌اند.

۲- یافته‌ها

۲-۱- مفهوم شناسی

۲-۱-۱- خانواده:

خانواده در لغت، اهل بیت، خاندان و دودمان است (معین، ۱۳۸۸). اگر بخواهیم از دیدگاه جامعه‌شناسی خانواده را تعریف کنیم، گیدنز می‌گوید: «خانواده گروهی از افراد است که با ارتباطات خویشاوندی مستقیماً پیوند یافته‌اند و اعضای بزرگسال آن مسئولیت مراقبت از کودکان را برعهده دارند. پیوندهای خویشاوندی ارتباطات میان افراد است که یا از طریق ازدواج برقرار گردیده‌اند، یا از طریق تبار که خویشاوندان خونی {مادران، پدران، فرزندان دیگر، پدربزرگ‌ها و غیره} را با یکدیگر مرتبط می‌سازد (گیدنز، ۱۳۸۶)». حرّاملی در کتاب وسائل الشیعه ذکر کرده است که: «در دین اسلام خانواده و ازدواج عزیزترین و محبوب‌ترین نهاد بشری در نزد خداوند هستند.» پیامبر گرامی اسلام (ص) در حدیثی می‌فرماید: «درهای آسمان هنگام بروز چهار پدیده گشوده می‌شود...» که دو پدیده از این چهار پدیده مربوط به خانواده است. در نقلی دیگر از سالاری فر خانواده مجموعه‌ای است از افراد با رابطه‌های سببی مثل عقد ازدواج یا نسبی مانند والدینی - فرزندی و خواهر و برادری،

امر فیزیکی است. در واقع هدفی که در پشت این مولفه وجود دارد این است که تمامی امور یک فرد را غیردینی و غیرقدسی کند. می‌خواهد که آدمیان بدون هدایت ساحت قدس و با تکیه بر عقل خود بنیاد انگار، زندگی فردی و جمعی را اداره کنند (زرشناس، ۱۳۸۳).

۲-۲-۳- فردگرایی^۶

در بررسی لغوی این موضوع به کلماتی چون تک‌سازی و فردپرستی می‌رسیم (معین، ۱۳۸۸). به بیان دیگر، هیچ قدرت بیرونی نباید برخواست‌های فردی فرمان براند و یگانه معیار حقیقت، همانا فرد است (زببایی‌نژاد، ۱۳۹۰). با این تفکر ما هر چیزی را با فرد می‌سنجیم و باید همه چیز تحت سلطه فرد باشد. این مولفه تیری است به سمت بنیان خانواده سنتی، به این دلیل که خانواده سنتی از فردگرایی حمایت نمی‌کند.

۲-۲-۴- عقل‌گرایی^۷

گوهر آموزه‌های مدرنیته را خردباوری و عقلانی کردن زندگی اجتماعی می‌دانند (احمدی، ۱۳۷۳). در واقع وقتی ما قضاوت و مدیریت تمام امورات خود را به عقل می‌سپاریم به این معنا است که تنها معیار اعتبار سنجی نزد ما عقل است. عقل‌گرایی دوره مدرنیته که از آن با نام عقل‌گرایی افراطی یا عقل‌گرایی حداکثری یاد می‌شود در قالب یک مکتب معرفت‌شناختی به نام «دلیل‌گرایی» انسجام پیدا کرد.

۲-۲-۵- سکولاریسم^۸

واژه سکولاریسم که به معنای بی‌دین‌گرایی یافت می‌شود، عقیده‌ای است مبتنی بر اینکه دین و سیاست باید جدا از هم به فعالیت خود بپردازند و حوزه‌های خود را مشترک نکنند، به بیان ساده در کار یکدیگر دخالت نکنند. یکی از اهداف مهم سکولاریسم نیز بی‌ارزش‌نمایی دین است. تاریخچه این مولفه برمی‌گردد به زمان دخالت دادن افراطی دین در امور سیاسی و اجتماعی توسط متولیان آن پس رقبای کلیسا در صدد برآمدن نفوذ دین و مقامات مسیحی را در

(معین، ۱۳۸۸). در مجموع، واژه‌های مدرن، مدرنیته، مدرنیزاسیون و مدرنیسم، به تحولی اساسی در حوزه‌های مختلف زندگی بشر و ایجاد روش‌های نوین در این زمینه اشاره دارد. این شیوه‌ها، هم می‌تواند در حوزه فلسفه و اندیشه‌های عقلانی مطرح باشد، هم در حوزه هنر و زیبایی و هم در حوزه دین و معرفت دینی، که با ورود مدرنیته به هر یک از این عرصه‌ها، آن‌ها دچار تحولات گسترده‌ای می‌شوند. نکته‌ای که می‌توان توجه همگان را به آن جلب کرد این است که با ورود مدرنیته، ثبات دینی و فرهنگی هر کشور به چالش کشیده می‌شود (جوکار، ۱۳۹۳).

۲-۲-۲- مولفه‌های مدرنیته

۲-۲-۱- انسان‌محوری^۱

یکی از اصلی‌ترین مولفه‌های مدرنیته انسان‌محوری است، منظور ما از انسان‌محوری در واقع تکیه مطلق به علم و قدرت انسان است (یزدانی، ۱۳۸۹). انسان آنچه که طبیعی است را با آنچه عقلانی است مقایسه می‌کند و هر آنچه معقول به نظر می‌رسد، طبیعی تلقی می‌نماید. در این وجه از نمایش هستی، انسان برفراز طبیعت سوار می‌شود و به‌عنوان محور همه معانی و ارزش‌ها و حق‌ترین موجود در جهان هستی نشان داده می‌شود.

۲-۲-۲- ماده‌گرایی^۲

ماده‌گرایی یا ماتریالیسم یکی از پیش‌فرض‌های اصلی غالب بر معرفت‌شناسی مدرن است، این انگاره‌ای که در دوران جدید نخست در فصل فلسفه‌های تجربی و مکانیکی^۳ قرن ۱۷ در چهارچوبی متافیزیکی^۴ و با تکیه بر اتمیسم^۵ طرح شد، اکنون بیشتر در چارچوب معرفتی در معرفت‌شناسی حضور دارد. ماتریالیسم نوعی انحصارگرایی در حوزه وجود است. براساس این دیدگاه جهان صرفاً متشکل از مجموعه اجزای مادی است که اوصاف آن‌ها موجب تعیین وضعیت آتی جهان می‌شود (صادقی، ۱۳۹۲). توضیح ساده این مولفه آن است که تمام آنچه که وجود دارد در نهایت

1. Anthropocentrism
2. Materialism
3. Experimental and mechanical philosophies
4. Metaphysical
5. Atomism

6. Individualism

7. Rationalism

8. Secularism

امور سیاسی، اقتصادی و اجتماعی محدود سازند. به عبارت دیگر، نظریه افراطی حاکمیت دینی به افراط سکولاریسم در غرب منجر شد (احمدی، ۱۳۷۳).

۲-۳- ویژگی‌های خانواده سنتی:

۲-۳-۱- تمرکز قدرت

در خانواده‌های دو والدی قدرت را هر دو داشتند ولی پدر مقدار قابل توجهی بیشتر. در خانواده تک والدی نیز، والد قدرت امور را بدست دارد در حقیقت قدرتی شامل فرزندان نمی‌شود. فرزندان در خانواده سنتی از قدرت بسیار کمی برخوردارند و همین امر سبب شده که فرزندان در بیشتر مواقع از والدین خود اطاعت کنند.

۲-۳-۲- پدر سالاری (مرد سالاری)

یکی از اصلی‌ترین ویژگی‌های خانواده‌های سنتی، این باور است که مرد در خانواده تمامی قدرت را نزد خویش دارد و حرف آخر را می‌زند. البته قابل ذکر است که فردگرایی در مدرنیته برای تمام اعضای خانواده است به این معنا که هر یک از اعضای یک خانواده خود را در اولویت قرار می‌دهند و تفاوت آن با پدرسالاری این است که در خانواده‌های سنتی فقط پدر که ارشد خانواده است قدرت را دارد با این حال مردسالاری به معنای فردپرستی و ترجیح بر فرد نمی‌باشد.

۲-۳-۳- قوامیت مرد بر زن

در خانواده سنتی و اسلامی (خانواده اسلامی مد نظر نویسنده، خانواده‌ای است که تقلید از سیره پیامبر گرامی اسلام و ائمه اطهار کرده باشد که این سیره مبتنی بر کلام خدا می‌باشد) طبق گفته آیه شریفه الرَّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ^۱ مردان نسبت به زنان قوامیت دارند اما قوام بودن به معنی برتری جنسی بر جنس دیگر نیست. بلکه به دلیل اینکه خداوند ویژگی‌هایی در مرد قرار داده که در کارهای سخت از جمله سرپرستی خانواده بهتر عمل می‌کنند (سالاری، فر، ۱۳۹۸). سید محمدحسین فضل‌الله در این باره می‌گوید: «برخی در مصداق ریاست مرد بر زن توسعه می‌دهند تا شامل هر چیزی بشود، به طوری

که مرد قائم به کارها و امور مختلف زن گردد و زن هیچ ولایت و ریاستی بر امور خویش نداشته باشد؛ ولی به نظر ما ریاست مختص به دایره زوجیت و رابطه همسری است و اسلام بر زن فرض نکرده که از شوهر به طور مطلق اطاعت کند، به گونه‌ای که تفکر و خواست او در زندگی خصوصی و اجتماعی مختل شود (فضل‌الله ۱۴۲۱ق به نقل از ویکی شیعه)».

۲-۳-۴- رابطه مرد با والدین خود

در خانواده سنتی رابطه مرد با والدین خود رابطه مثبتی تلقی می‌شده و کمتر پیش می‌آمده که با والدین خود قطع ارتباط کند (سالاری، فر، ۱۳۸۵).

۲-۳-۵- مشورت

در خانواده سنتی مسلمانان، مشورت جایگاه ویژه‌ای داشت به طوری که خدای متعال در قرآن کریم در خصوص مشورت در خانواده می‌فرماید: «اگر زن و مردی در کانون خانواده، بچه شیرخواره‌ای دارند و می‌خواهند او را از شیر باز گیرند، با رضایت متقابل باشد». سپس می‌فرماید: «از شیر باز گرفتن بچه باید بر اساس یک هم‌اندیشی میان زن و شوهر باشد»^۲.

۲-۴- سیر تاریخی مدرنیته در ایران و تأثیرات آن

در این قسمت با اشاره به نظرات میرسپاسی^۳ (نژاد ایران و حسام قاضی ۱۴۰۰) این‌گونه

۲. سوره بقره، آیه ۲۲۳

۳. مدرنیته ایرانی: نقدی بر دیدگاه علی میرسپاسی



۱. سوره نساء، آیه ۳۴

استفاده کنند.

۲-۵- مدرنیته، سنت و جامعه ایران

متفکران پست‌مدرن معتقدند به کثرت‌گرایی و نقد مطلق‌انگاری و یک‌جانبه‌نگری. سنت‌گرایان معتقدند که تنها راه نجات و بازگشت، رجوع به سنت است از انحرافی که توسط نگرش مدرن ایجاد شده. در جامعه ایران این تقابل منجر به حالت آنومی شده است؛ جامعه در مسیر مدرن شدن است و سنت به عنوان مانع در این مسیر مقاومت می‌کند. در این‌جا تضاد، تقابل، دوگانگی و بحران هویت شکل خواهد گرفت. حال این گذار، جامعه ایران را به دو قطب نوگرا و سنت‌گرا تقسیم می‌کند. گذار جامعه امروز ما به سوی مدرنیته است و شاهد تغییرات ساختاری بدون فهم انگاره‌های فکری عاملیت سنتی هستیم. از سوی دیگر شاهد اشاعه افکار پست‌مدرنیستی و به عبارتی تئوری نفی فراروایت‌ها هستیم. در این‌جا ذهن بخش بزرگی از طبقه متوسط شهری، بین سه‌ویکرد سنت‌گرایی، مدرنیسم (که در نیمه راه تجدد به سر می‌برد) و رویکرد پسامدرنیستی گرفتار می‌شود و در نتیجه دچار بحران هویت می‌گردد (رستگار، ۱۳۹۹).

۲-۶- دگرگونی‌های به وجود آمده در الگوی متعارف خانواده سنتی

پس از بررسی‌هایی که در بالا انجام شد می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که مدرنیته تا حد زیادی توانسته بر خانواده‌ها غلبه کند و تحت تاثیر خود قرار دهد که برخی از این تاثیرات دارای عمق و به صورت ریشه‌ای هستند که تغییر این‌ها کاری کاملاً مشکل است. گاهی اوقات نه تنها خانواده بلکه نهادی دیگر مانند مدرسه را نیز دچار تزلزل کرده که در بیشتر مواقع دانش‌آموزان بین سنت‌گرایی و یا مدرنیته دچار تعارض هستند. در اینجا به برخی از دگرگونی‌های به وجود آمده در خانواده می‌پردازیم.

۲-۶-۱- فردپرستی در خانواده

فردپرستی به این معنا است که فرد به جای اولویت دادن به خواسته‌ها و علایق جمعی، به خواسته‌های خود اهمیت بدهد و آن‌ها را در

می‌توان بیان کرد که تاریخ معاصر ایران از اواسط دوران قاجار تاکنون برآمده از مواجهه ایرانیان با مدرنیته و تجربه آن در سیر تحولات سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ناشی از آن است. تجربه مدرنیته مهم‌ترین و مؤثرترین عامل در شکل‌گیری و جهت‌دهی به حوادث گوناگون نه فقط در ایران که در تمامی نقاط جهان بوده و تحولات سریع و عظیم مناسبات حاکم بر جوامع مختلف بشری یکی از دستاوردهای جهانی شدن مدرنیته در دو قرن اخیر تلقی می‌شود. و البته نمی‌توان تحولات سیاسی و اجتماعی ایران معاصر را بی‌توجه به پیامدهای تجربی مدرنیته دانست. در واقع ما مواجه‌مان با دو مفهوم است: اول غرب‌زدگی و دوم مدرنیته ایرانی (نژاد ایران و حسام قاضی، ۱۴۰۰). مفهوم غرب‌زدگی قبل از جلال آل احمد در ادبیات فکری سید احمد فرید مطرح شد، فرید با الهام از نقد هایدگر به تاریخ متافیزیک اروپایی صورت نوعی غرب به معنای تاریخی آن کبریاطلی و سلطه‌گری می‌دانست که همواره با نیست‌انگاری حق و حقیقت ملازمت دارد (نژاد ایران و حسام قاضی، ۱۴۰۰). میرسپاسی مدرنیته ایرانی را این‌گونه شرح می‌کند: (پس از بررسی عصر مشروطه که خود تاثیر پذیرفته از مدرنیته است به سراغ دوران پهلوی می‌رود که موقعیت شکننده پروژه سکولاریزاسیون در ایران عصر پهلوی که منجر به پیدایش و ترویج گفتمان اسلام سیاسی شده است می‌توان گفت که مواجهه ایرانیان با مدرنیته در سیر تحول خود منجر به وقوع انقلاب اسلامی و احیاء اسلام سیاسی در یک چارچوب ایدئولوژیک و با رهبری روحانیون و با حمایت برخی از روشنفکران شد، که این موضوع از دیدگاه میرسپاسی نقش مهمی در ترسیم مدرنیته ایرانی دارد. با توجه به مطالب بالا می‌توان بیان کرد که ایران از زمان قاجار تا اکنون از مدرنیته تاثیر پذیرفته است و نیز مدرنیته ریشه در بسیاری از اتفاقات داشته است) (نژاد ایران و حسام قاضی، ۱۴۰۰).

ایرانی که همواره با مدرنیته عجین است و از آن تاثیر پذیرفته است آیا می‌توان گفت که ایران هم بر مدرنیته یا بخشی از آن تاثیر گذاشته است؟ پژوهشگرانی که علاقه به موضوع مدرنیته و حول محور این موضوع دارند می‌توانند از این سوال

کامل در ابتدای زندگی و فراهم بودن تمام امکانات ضروری و غیرضروری، شاخص‌گذاری می‌شود (جوکار، ۱۳۹۱).

۲-۶-۳- افزایش طلاق

طبق آمار ارائه شده از سوی دفتر برنامه‌ریزی ازدواج و تعالی خانواده وزارت ورزش و جوانان آمار طلاق در ایران از آغاز سال ۱۳۷۰ روند صعودی داشته اما از اوایل دهه ۱۳۸۰ همزمان با افزایش تعداد ازدواج‌ها که بیشتر مربوط به متولد دهه ۶۰ بود، تعداد طلاق‌ها هم افزایش یافته است. نفوذ اندیشه‌های مدرنیستی و فردگرایانه، با ترجیح منافع فردی بر مصلحت خانوادگی، به افزایش ناسازگاری زوجین دامن زده و زمینه اختلاف و جدایی را فراهم می‌کند؛ زیرا در اندیشه مدرنیستی، اصالت با فرد و خواسته‌های شخصی اوست. هر چیز که در رویارویی با این اصل قرار گیرد، باید از میان برداشته شود. بدون شک در زندگی مشترک، موقعیت‌هایی پیش می‌آید که زن یا مرد ناچارند خواسته شخصی خود را فدای مصلحت خانوادگی کرده، به جای واگرایی، به همگرایی روی آورند. این رویکرد به دلیلی که بیان شد، با دیدگاه مدرنیستی و مبنای لیبرالیستی و فردگرایی مدرنیته در تعارض است، پس در فضای اندیشه‌های مدرنیستی، به جای تقویت روحیه جمعی و گذشت و ایثار در خانواده، به سادگی سخن از طلاق و جدایی به میان می‌آید (جوکار، ۱۳۹۱).

اولویت قرار دهد. مصادیق گسترش فردگرایی، پایین بودن میزان سرمایه اجتماعی است؛ زیرا سرمایه اجتماعی، از دریچه اعتماد به دیگران، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و جمعی و قبول تعهدها در قبال دیگران سنجیده می‌شود (رضایی، ۱۳۹۴).

۲-۶-۲- دگرگونی فرهنگی در خانواده‌ها

الف) تغییر الگوی همسرگزینی

در الگوی سنتی، همسرگزینی مبتنی بر محوریت والدین در انتخاب همسر می‌باشد که این محوریت به میزان قابل توجهی دگرگون شده است. نتیجه نفی سنت‌ها و رفتارهای سنتی که براساس ارزش‌های دینی و یا آداب و رسوم و عرف صحیح اجتماعی شکل گرفته، ایجاد شکاف میان والدین و فرزندان است که این شکاف، علاوه بر تأثیرگذاری بر ابعاد روانی و تضعیف ارتباطات عاطفی والدین و فرزندان، کاهش اقتدار والدین در خانواده را به دنبال دارد. در نتیجه، آن‌ها را با مشکلات تربیتی جدی درباره فرزندان مواجه خواهد کرد (جوکار، ۱۳۹۱).

ب) تجرد قطعی و تاخیر در ازدواج

تاخیر در ازدواج و یا به عبارت دیگر افزایش سن ازدواج است و در حالت شدیدتر ممکن است به تجرد قطعی منجر شود. این امر یکی دیگر از تأثیرات مدرنیته است، زیرا وقتی رفاه‌زدگی، که خود از پایه‌های اساسی مبنای فکری مدرنیسم است در جامعه رسوخ کرد، ناگزیر ملاک‌های انتخاب همسر نیز بر پایه توجه به تأمین رفاه



۲-۶-۴- کاهش روابط عاطفی

است. اما آیا جامعه نیاز به تغییر ندارد؟ پاسخ به این سوال در این مقال نمی‌گنجد اما باید گفت که هر جامعه‌ای نیاز به تغییر دارد. گرچه جوامعی با تغییر کاملاً از بین می‌روند، اما جوامعی هم وجود دارند که با تغییر پا به عرصه پیشرفت می‌گذارند. پس متوجه این موضوع باید شد که مدرنیته نمی‌تواند موضوعی مطلقاً مفید یا مضر باشد بلکه باید از قسمت‌های مفید آن بهره کافی جست و از قسمت‌های مضر آن دوری کرد، حالا باید به این سوال جواب داد که چه کسی یا چه چیزی مشخص می‌کند این قسمت ضرر یا سود مدنیت است؟ از نظر نویسنده عقل سلیم جمعی است که این موضوع را مشخص می‌کند. موضوع دیگری که لازم می‌دانم به صورت کوتاه در اینجا بیان کنم، اهمیت نهاد تعلیم و تربیت در زمینه مدرنیته می‌باشد، ما شاهد آثاری هستیم که بیانگر ورود مدرنیته به جامعه‌اند پس کار از پیشگیری گذشته، اما حالا باید به سراغ راه حل رفت، اولین راه‌حلی که به ذهن می‌رسد از بین بردن تضادهایی است بین سنت و مدرنیته که در افراد جامعه به خصوص دانش‌آموزان وجود دارد. این تضادها اگر به صورت ریشه‌ای رفع نشود ممکن است جامعه را دچار اختلال‌های شدید کند. باید متوجه باشیم که مدرسه به عنوان نهاد مهمی در جامعه، می‌تواند مسولیتی بزرگ در قبال رفع این تضادها و سازش با مدرنیته داشته باشد.

منابع

- _ احمدی، فاطمه. (۱۳۹۷). تأثیر مدرنیته بر خانواده، دوفصلنامه تخصصی پژوهش‌های اسلامی جنسیت و خانواده، سال، شماره اول، صفحات ۱۴-۸.
- _ احمدی، بابک. (۱۳۷۳). مدرنیته و اندیشه انتقادی، چاپ دوم، تهران؛ مرکز.
- _ جوکار، محبوبه. (۱۳۹۱). گذری کوتاه بر تأثیر مدرنیسم بر خانواده با تأکید بر خانواده ایرانی، کتاب اندیشه‌های راهبردی زن و خانواده/ گردآوری و تدوین دبیرخانه نشست اندیشه‌های راهبردی، نشر پیام عدالت.
- _ جوکار، محبوبه. (۱۳۹۳). مدرنیته، تغییر سبک زندگی و کاهش جمعیت در ایران، پژوهش نامه اسلامی زنان و خانواده، سال دوم، شماره دوم، صفحات ۴۲-۵۲.

در اسلام، خانواده مهد مهر، امنیت و ایمان است. با ورود تفکر غرب به جوامع سنتی در پوشش مدرن شدن و امروزی بودن، باعث تزلزل نهاد خانواده گردیده و روابط انسان‌ها را به صورت خشک و ماشینی در آورده است. امروزه در کشور ایران نیز برخی زنان با تأسی به دستاوردهای مدرنیته، نقش مهم مادری و همسری زن را نقشی سنتی دانسته و معتقدند که این نقش‌ها اموری تکراری و ملال‌آور هستند به بهانه امروزی و مدرن بودن، با کم‌اهمیت جلوه دادن این نقش‌ها، دستیابی به اشتغال خارج از منزل را ترجیح داده‌اند. به این ترتیب، در جامعه، نگرشی مبتنی بر ارزش دانستن اشتغال زن در هر شغل و با هر شرایطی ایجاد شده که اشتغال را برای زنان نوعی جایگاه و منزلت اجتماعی می‌داند و چه آسیب‌هایی که از ناحیه این بینش متوجه خانواده خواهد شد؟ (جوکار، ۱۳۹۱).

۲-۶-۵- استفاده افراطی از رسانه‌های اجتماعی

امروزه وسایل ارتباط جمعی تنها محدود به ارائه اطلاعات لازم برای زندگی در جامعه‌ای متجدد و فرامدرن نیست، بلکه در بعد وسیع‌تر، اهمیت و عدم اهمیت و مطلوبیت یا نامطلوب بودن پدیده‌ها را تعیین می‌کند. حتی آداب معاشرت و نحوه پوشش را نیز مشخص می‌کند. در این صورت، نمی‌توان رسانه عمومی را فقط در حد یک وسیله دانست (محمدی نجات، ۱۳۸۷). پروفیسور ساروخانی، معتقد است که فناورانه شدن یا الکترونیکی شدن خانواده، تبعات مثبت و منفی زیادی دارد. تأثیر مثبت آن زمانی است که خانواده، نیازی به تغییرات جغرافیایی و جابجایی مکانی نداشته باشد (ساروخانی و رضایی، ۱۳۹۷).

۳- نتیجه‌گیری

با توجه به مطالب، می‌توان گفت که خانواده به عنوان مهم‌ترین نهاد اجتماعی دچار تزلزل شده اما آیا ممکن است این تزلزل باعث بقاء جامعه شود؟ می‌دانیم که با پیدایی مدرنیته در خانواده تغییرات گسترده‌ای رخ داده که در این بین هم تغییرات مثبت و هم تغییرات منفی داشته

– یزدانی، عباس. (۱۳۸۹). رابطه بین دین و مدرنیته، تعارض یا سازگاری؟. الهیات تطبیقی، (علمی پژوهشی). شماره سوم.

– رستگار، هانیه. (۱۳۹۹). بررسی و تقابل سنت و مدرنیته در جامعه امروزی ایران، مجله بین‌المللی پژوهش ملل، دور پنجم، شماره ۵۹، صفحات ۵۴-۴۶.

– رضایی، مریم. (۱۳۹۴). تأثیر مدرنیسم بر خانواده‌های جامعه اسلامی، تهران: مؤسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ایلیا.

– زرشناس، شهریار. (۱۳۸۳). مبانی نظری غرب مدرن، تهران؛ نشر کتاب صبح.

– ساروخانی، باقر و رضایی، سیده زهرا. (۱۳۹۷). نقش جهانی شدن در تغییرات دو دهه اخیر خانواده ایرانی، فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده، سال ۱۳، شماره ۴۴.

– سالاری‌فر، محمدرضا. (۱۳۸۵). خانواده در نگرش اسلام و جامعه شناسی، قم؛ پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

– عضدانلو، حمید. (۱۳۸۶). آشنایی با مفاهیم جامعه شناسی، تهران، نی.

– فضل‌الله، سید محمدحسین. (۱۴۲۱ق)، تاملات اسلامی حول المرآة، ص ۱۱۳. دسترسی فارسی در آدرس

https://fa.wikishia.net/view/%D%82%9D%88%9D%8A%7D%85%9DB8%C%D%8AA_%D%85%9D%8B%1D%8AF%D%8A%7D86%9_%D%8A%8D%8B1_%D%8B%2D%86%9D%8A%7D86%9

– کریمی حاجی خادمی، فرید و حیدری پور، خاطره. (۱۳۹۴). تقابل سنت و مدرنیته در آموزش و پرورش نوین، پژوهشنامه اورمزد، شماره ۵۱، صفحات ۵۸-۵۶.

– گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۶). پیامدهای مدرنیته، ترجمه محسن ثلاثی تهران؛ نشر مرکز.

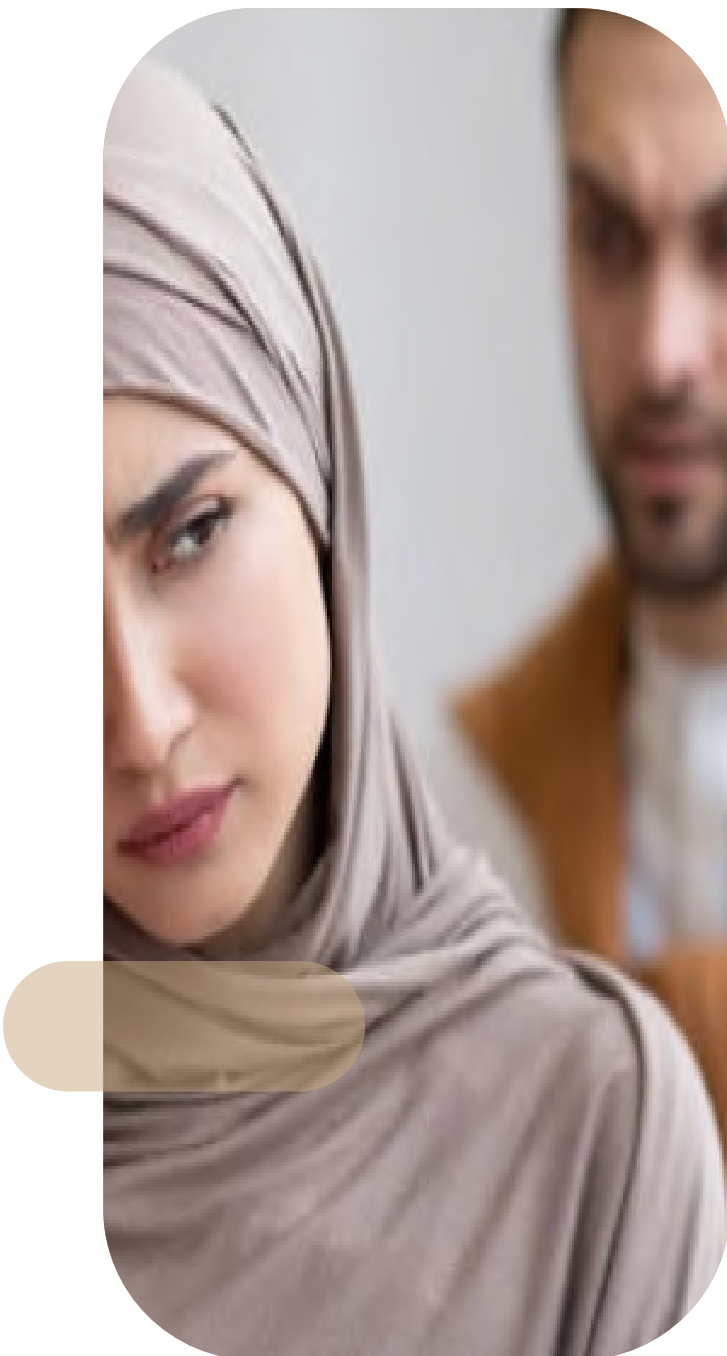
– مارشال، گوردون. (۱۳۸۸). فرهنگ جامعه شناسی آکسفورد، ترجمه حمید مشیرزاده، تهران، میزان.

– محمدی نجات، محمدرضا. (۱۳۸۷). نگاهی گذرا به تصویر زن مسلمان در رسانه های غربی، مطالعات راهبردی زنان، شماره ۵.

– معین، محمد. (۱۳۸۸)، فرهنگ فارسی معین، تهران؛ امیرکبیر.

– نژاد ایران، محمد و حسام قاضی، روزان. (۱۴۰۰). مدرنیته ایرانی: نقدی بر دیدگاه علی میرسپاسی، فصلنامه علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۹۱، صفحات ۱۰۲-۹۸.

– نصر، حسین. (۱۳۸۸). معرفت و معنویت، ترجمه ان‌شاءالله رحمتی، تهران، سهروردی.





ترجمه‌ها

- ۹۸ گشت و گذار در فضاهاى تجربيات معنوى کودکان: تأثیر سنت (ها)، چندرشته‌ای بودن و ادراک‌ها
- ۱۰۵ عاملیت، خودمختاری و خودتعیینی پریش از مفاهیم کلیدی مطالعات کودکی
- ۱۱۱ فلسفه تعلیم و تربیت در [دوره] کلیدی جدید: آینده فلسفه تعلیم و تربیت
- ۱۲۲ چه چیزی می‌توان از انجام بازی‌های دیجیتال خارج از زمان مدرسه یاد گرفت؟
- ۱۳۳ ۵ نکته درباره احکامات که امید داشتیم والدینم به من می‌آموختند



گشت‌وگذار در فضاهای تجربیات معنوی کودکان: تأثیر سنت (ها)، چندرشته‌ای بودن و ادراک‌ها^۱

ترجمه و تلخیص: کامران شهبازی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
cumrun.shahbazi@gmail.com



چکیده

کودکان در سراسر جهان، تجربه‌های معنوی مشابهی را گزارش می‌دهند. مطالعات تجربی نشان می‌دهد که این تجربه‌ها اکثراً طنین‌انداز سنت‌های کودکان هستند؛ این یافته‌ها نشان می‌دهند که علی‌الاصول باید فضای معنوی امنی برای کودکان فراهم شود. باین‌حال، چند عامل وجود دارند که می‌توانند این تجربه‌ها را در جایگاه نامتقن‌تری قرار دهد. این مقاله برای نشان دادن انواع فضاهای معنوی کودکان، از استعاره درختانی استفاده می‌کند که با سایه‌های مختلف از روشن و متلالی و گرگ‌ومیش گرفته تا نورهای مات اشباع شده‌اند. جایگاه این فضاها تا حدودی در ارتباط یا انقطاع با سنت‌ها، و در امتداد نیروهای فرهنگی بزرگتر شکل می‌گیرد. برای نشان دادن نحوه حرکت کودکان بین این فضاها، از سه ابزار راهبری استفاده خواهد شد: تجربه معنوی و رابطه‌اش با سنت‌ها؛ تأثیر رویکردهای چندرشته‌ای؛ ادراکات کودکان از تجربه‌هایشان. مقاله حاضر نتیجه می‌گیرد که این استعاره‌ها و ابزارها می‌توانند برای فهم فضاهای معنوی‌ای که کودکان در آن قرار می‌گیرند، روش مفیدی باشد.

۱. این مقاله ترجمه‌ای از:

Navigating the spaces of children's spiritual experiences: influences of tradition(s), multidisciplinary and perceptions.

داده می‌شود.

علاوه بر این، این استعاره‌ها به دلیل ارتباطشان با کودکان انتخاب شده‌اند. درختان، جنگل‌ها، و نور و تاریکی همگی نمادهایی آشنا برای کودکان هستند که از سنین پایین از طریق کتاب‌های داستانی و دیگر رسانه‌ها نظیر فیلم و بازی رایانه‌ای برای آن‌ها نمایش داده می‌شوند. افسانه‌ها منبع سنتی این نمادها را فراهم می‌کنند؛ گد^۳ اشاره می‌کند که قهرمانان افسانه‌ها اغلب در جنگل‌ها در تاریکی گیر می‌افتند، جایی که برای رسیدن به نور باید بر شر غلبه کنند.

شکل ۱ تصویر کودکی را نشان می‌دهد که در مقابل درختی باشکوه و کهنسال نشسته است و در نور شدید آفتاب غرق شده است؛ این شکل واضح‌ترین فضاهایی را نشان می‌دهد که در آن‌ها می‌توانیم انتظار داشته باشیم سنت (ها) و فرهنگ بزرگتر مسلماً باید زمینه‌ای محکم به کودکان بدهد. نماد سنت (ها) و فرهنگ، درختی تنومند و کهنسال است که ریشه‌های عمیق و گسترده دارد و اصلتش را تأیید می‌کند، برای استحکام در زمین ریشه دوانده و همزمان به سوی آسمان پیش می‌رود تا پناهی برای موجودات مهیا کند و سایه و محافظت ارائه دهد. در اینجا، کودک باید خانه امنی پیدا کند: پناهگاه امنی که زیر آن بنشیند، تکیه‌گاهی که بدان تکیه کند، توسط آن حمایت شود و با سایبان شاخه‌های آویزان محافظت شود. این فضا به شدت روشن است، اما برگ‌ها نور حیات‌بخش خورشید را فیلتر می‌کنند، همچنین چون سنت‌ها تجربه‌هایشان را قدر می‌نهند، از بارش باران به آن‌ها پناه می‌دهد.



شکل ۱: فضای روشن

مواجهه یا تجربه معنوی می‌تواند تأثیر سنگینی بر زندگی کودک بگذارد؛ تجربه معنوی معمولاً باورهای را شکل می‌دهد که در بزرگسالی ادامه می‌یابد. تجربه معنوی ممکن است به عنوان یک رویداد گاه‌به‌گاهی و در عین حال محوری، یا به عنوان یک رویداد منظم‌تر که در روال زندگی رخ می‌دهد، ظاهر شود. برای مثال، می‌توان به رویاهای چگالی اشاره کرد که اعتقاد بر این است با ارتباط الهی همراه‌اند؛ مشاهده فوت یکی از عزیزان؛ ملاقات با موجودی آسمانی؛ رفیق ثابتی که دیگران نمی‌بینندش و معمولاً «دوست خیالی» نامیده می‌شود؛ فرشته نگهبانی که هرشب کنار تخت کودک می‌نشیند تا در هنگام خواب از او محافظت کند؛ یا برای تعداد خیلی اندکی، تجربه نزدیک به مرگ.

استعاره‌ها: درختان و نور

استعاره‌های محوری برای این فضاها درختان و کودکان هستند که با سایه‌های مختلف نور و تاریکی پر شده‌اند. درختان به خاطر ارتباط یکپارچه‌شان با زمین که هم حیات‌بخش و هم نماد رشد و مرگ هستند، انتخاب شده است. درخت که یکی از عناصر مهم بسیاری از اساطیر و متون مذهبی در سرتاسر جهان است؛ تاریخچه‌ای طولانی دارد که نمایانگر هزاران ایده معنوی بوده است. این اساطیر عبارتند از: درخت خرد که بودا در زیر آن به روشنگری دست یافت؛ درخت دانش به روایت آفرینش در کتاب مقدس؛ ایگدراسیل^۱ (درخت جهانی) که بر اساس اساطیر اسکاندیناوی زمین، آسمان و تمام حیات را به هم مرتبط می‌کند. ارتباط بین درختان و دنیای معنوی در اساطیر سلتی، سوئدی و ژاپنی و نیز اساطیر یونان و روم باستان وجود دارد، جایی که اعتقاد بر این بود درختان خانه دریادها (حوری‌های جنگلی) هستند. نور نیز نمادی است که در ادیان بسیار گسترده استفاده شده است. به‌کر^۲ خاطر نشان می‌سازد که نور نماینده خدا، روح، نامیرایی، زندگی و خوشبختی است. علاوه بر این، نور اغلب به عنوان «مرز تاریکی» که می‌تواند نشان دهنده رمز و راز، بدبختی یا «کودنی معنوی» باشد، نشان

1. Yggdrasill

2. Becker

شکل ۲ تصویر یک سایبان محافظ را نشان می‌دهد که در زیر آن، کودک به سوی نور روشن‌تر که بینش و یقین فزاینده‌ای ارائه می‌دهد، حرکت می‌کند. نور خورشید از میان برگ‌ها می‌درخشد و مسیری را که کودک و حامی‌اش طی می‌کنند، روشن می‌سازد. تصویر فضای متلالی را نشان می‌دهد که نورش کیفیت‌های متفاوتی از گشودگی، پرسش و تحقیق را در خود جای می‌دهد. کودک با یک حامی هم‌قدم است که صرف‌نظر از عقایدشان راجع به درستی این تجربه، آگاه است به اینکه باید به عقاید کودک احترام بگذارد. سنت‌ها و تأثیرات فرهنگی بزرگتر ممکن است به‌طور کامل با یکدیگر مرتبط باشند یا نباشند، اما پشتوانه‌ای کافی برای کودک هست که در سفرش به سوی معنا بخشی، احساس ارزشمندی و پرورش یافتگی کند.



شکل ۲: فضای متلالی

کمی تاریک می‌کند که در برخی موارد نشان‌دهنده دلهره، اضطراب یا ترس است.



شکل ۳: فضای گرگ و میش

در این فضای پرورش‌یافته با گرمای نور متلالی، کودک تنها نیست و از سنت‌هایش و یا سنت‌های دیگری حمایت می‌گیرد. شاید با وجود برخی تردیدها و پرسش‌ها، اینکه با دیگری باشد احساس راحتی کند و بدون ترس از قضاوت دیگران، راجع به شک و تردیدهایش با دیگری سخن بگوید، پرسش و تحقیق کند.

شکل ۳ فضای گرگ‌ومیش را نشان می‌دهد؛ می‌بینیم که تاریکی به آرامی پایین می‌آید و نمای درخت را تغییر می‌دهد. این تصور فضایی گرگ‌ومیش را نشان می‌دهد که در آن، شکل درخت به وضوح قابل تشخیص است ولی با محو شدن نور، با چشم غیرمسلح، کمی کمتر قابل لمس است. سایه‌هایی که در هنگام گرگ‌ومیش غروب ایجاد می‌شوند، نمای کودک و درخت را

در مه فرو می‌روند. این تصویر نمایانگر فضای مات است که در آن، نمای ملموس از درخت قبلی که زمانی در زیر نور شدید خورشید بسیار واضح بود، به سرعت در ابهام محو می‌شود. این درخت در کنار درختان همسایه همچنان وجود دارد اما ریشه‌هایش در پایین‌اند و پیوند بالایی‌اش با آسمان در مه غلیظی فرو می‌رود و نمای آن از بین می‌رود (دید نداریم).

در فضای گرگ و میش، با مسدود شدن نور، ممکن است مقداری عدم قطعیت به داخل خزیده باشد. سنت زیربنایی هنوز وجود دارند، اما نور کم باعث ایجاد تردید یا قطع ارتباط می‌شود. سردرگمی‌ای که شاید از دیدگاه‌های متضاد شروع می‌شود، باعث ایجاد درون‌نگری در کودک و احساس محدودیت می‌شود، بدون اینکه فرد آشکاری برای راهنمایی و هدایت او مراجعه کند. در شکل آخری (شکل ۴) درختان را می‌بینیم که



شکل ۴: فضای مات

تجربیات معنوی کودکان هنوز یک حوزه در حال توسعه است، اما نوشتجات مختلف نشان می‌دهند که حتی زمانی که کودکان از فرهنگ‌ها و کشورهای مختلف تجربیات مشابهی را به اشتراک می‌گذارند، این گرایش هست که آن‌ها را ریشه‌دار در سنت‌هایشان تلقی کنیم. سنت اولین ابزار گشت‌وگذار است که علی‌الفرض باید بینشی راجع به اهمیت این رابطه ارائه دهد؛ این اهمیت از دو نوع خاص نشان داده شده است: مواجهه با فرشتگان، و رویاها از ارتباط‌گیری با خدای درک‌شده.

نخست، مواجهه کودکان با فرشتگان امری است که در مطالعات مختلف بسیار به آن رجعت داده می‌شود. پژوهش‌های پترسن از کودکان ۳-۵

کودک نیز در مه غوطه‌ور شده و از دیدگان ناپدید شده است. بی‌علاقگی، تردید، بدبینی یا طرد مستقیم از دیگران چنان سایه سنگینی گسترانده‌اند و سنت (ها) آنقدر دور افتاده‌اند که هم کودک و هم مواجهه با تجربه‌های معنوی به سویی مات و محو می‌روند، گویی این تجربه‌ها هرگز رخ نداده‌اند. این شکل‌های ۱ تا ۴ و این فضاها در طبقه‌بندی‌های جامع یا مانع نیست؛ بلکه نمادی از فضاها مختلف هستند که معمولاً ممکن است کودکان در آن قرار گیرند.

ماهیت تجربه‌های معنوی کودکان و رابطه با سنت‌ها

علی‌رغم این واقعیت که نوشتجات پیرامون

در یک رشته قرار دهند. در این ابزار گشت‌وگذار دوم، ابتدا از رویاهای الهی استفاده می‌کنیم تا نشان دهیم که چگونه استفاده از رویکردهای چندرشته‌ای برای مطالعه تجربیات معنوی کودکان، بینش‌هایی در مورد یک پدیده ارائه می‌دهد. در هر روی، اصول زیربنایی کار با رشته‌های مختلف و یادگیری از آن‌ها می‌تواند به همان اندازه عدم قطعیت ایجاد کند و در نتیجه، بر فضاهایی که کودکان در آن قرار می‌گیرند، تأثیر بگذارند. در این بخش، رویکردهای چندرشته‌ای را به طور گسترده‌تری مدنظر قرار می‌دهم تا نشان دهم که چگونه تبیین‌های مختلف پدیده‌های معنوی می‌توانند بر فضاهایی که کودکان در آن قرار می‌گیرند، تأثیر بگذارند.

نزد فروید (۱۹۰۰-۱۹۹۰) رویاهای کودکان صرفاً بروز تحقق آرزوهای (غیرپنهان) بود. بنابراین، اگر کودکی خواب خدا را ببیند، دیدگاه فرویدی این خواب را به عنوان میل به برقراری ارتباط با خدا یا شمایل پدر تعبیر می‌کند. اتخاذ رویکرد روانکاوی یونگی (۱۹۳۶/۱۹۶۹) به نحو عمیق‌تری معنای نمادها و کهن‌الگوهای رؤیا را استخراج می‌کند و شامل این تشخیص یونگ می‌شود که بسیاری از «رویاهای بزرگ» - آن‌هایی که در آن زمان تأثیر مهمی دارند و اثرات ماندگاری بر کودک (یا بزرگسال) می‌گذارند - اغلب ویژگی‌های مقدسی دارند.

در مقابل، به عقیده عصب‌شناسانی از جمله هابسن، محتوای یک رویا با شلیک تصادفی نورون‌ها ایجاد می‌شود. به نظر او، هر الگو یا معنایی که به رویا نسبت داده می‌شود، پس از



ساله در کانادا، توصیفاتی به دست می‌دهد که مطابق با تصاویر مسیحی از فرشتگان با صورت، بدن، بال و هاله بود. در تمام ارجاعات، به جز دو مورد، کودکان آن‌ها را به صورت زن اشاره می‌کردند. پترسن همچنین دریافت که اکثراً فرشتگان را به صورت اعضای خانواده می‌دانند (عمدتاً زن و معمولاً مادرشان) و برای آن‌ها نقشی پرورش‌دهنده قائل‌اند که با مفهوم غربی فرشته نگهبان همخوانی دارد. همسویی با جنسیت و اعضای خانواده در اثر نیوکمب هم آمده که در آنجا خاطرنشان می‌سازد، طبق گزارش کودکان، فرشتگان بنا بر ماهیت موقعیت، شکل‌های متفاوتی دارند. برای مثال، وقتی کودک نیاز به شفا داشت، فرشته اغلب به شکل زن گزارش شده است و وقتی کودک نیاز به محافظت داشت، فرشته طبق اقوال ظاهر جنگجو داشته است.

مثال دومی که در آن، تجربیات در گروه‌های مختلف کودکان مشابه‌اند، اما طنین‌انداز سنت‌هایشان نیز هستند، در رویاهای الهی کودکان یافت می‌شود؛ این‌ها رویاهایی در خواب هستند که به باور کودک منبع الهی دارند و یا کودک در آن با موجودی الهی مواجه شده است. این نوع رویا تاریخچه‌ای غنی در سنت‌های سراسر جهان دارد؛ از تمدن‌های باستانی مانند مصر، یونان و چین گرفته تا ادیان یهودی، مسیحی و اسلامی. در ذات این سنت‌ها، این باور وجود دارد که خداوند از رویاها به مثابه یک وسیله برای ارتباط با انسان‌ها استفاده می‌کند. جالب توجه بود که هر تصویر خاص با باورهای مذهبی پیش‌زمینه فرهنگی کودک مطابقت داشت: مساجد فقط در رویاهای کودکان مسلمان وجود داشت؛ فقط کودکان مسیحی یا سکولار رویای کلیسا می‌دیدند و فقط کودکان مسیحی یا سکولار، خواب خدا را به صورت یک مرد ریشو می‌دیدند.

تأثیرات چندرشته‌ای بودن بر فهم مواجهه‌ها و شکل‌دهی به فضاها

حوزه معنویت بنابه ماهیت خویش از آثار رشته‌های مختلف از جمله دین، فلسفه، الهیات، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، آموزش، هنر، مددکاری اجتماعی و غیره استفاده می‌کند؛ اگر چه بسیاری نویسندگان ترجیح می‌دهند که آثارشان را تنها

بیداری مغز است که بر آن سوار می‌شود. البته این گفتمان‌ها به گفتگوهای روزمره نیز وارد شده‌اند و بر تفکر کودکان و بزرگسالان راجع به تجربه‌های معنوی تأثیر گذاشته‌اند. یک مثال خاص از روانپزشکی می‌آید که در آن، دیدن چیزهایی که دیگران نمی‌بینند و شنیدن صداهایی که دیگران نمی‌شنوند، ممکن است بسته به علائم دیگر، از نشانه‌های بیماری روانی تلقی شود. در این مدل پزشکی، ممکن است داشتن توهمات دیداری به عنوان نشانه‌ای از اختلال دوقطبی، سوءمصرف مواد یا اختلالات شخصیت شناخته شود؛ در حالی که توهمات شنوایی ممکن است بسته به شاخص‌های دیگر، در تشخیص اسکیزوفرنی ملاک قرار گیرد. گفتنی است که چنین تجربه‌هایی در روان‌شناسی و روانپزشکی می‌توانند به عنوان علائم فرآیند سوگواری در زمانی که موضوع تجربه مربوط به فرد متوفی است، شناخته شود. با این حال، بسیاری از متخصصان بهداشت اتفاق نظر دارند که همه کسانی که دیدن، شنیدن، بوییدن یا لمس چیزی یا کسی که دیگران از آن آگاه نیستند را گزارش می‌دهند، لزوماً از بیماری روانی رنج نمی‌برند.

ادراکات کودکان از تجربه‌هایشان

این سومین ابزار گشت‌وگذار، کودک و صداهای معنوی‌شان را در محور مکالمات قرار می‌دهد. کودکان به زودی متوجه این واقعیت می‌شوند که بسیاری از بزرگسالان و همسالان نسبت به تجربیات آن‌ها شک دارند یا آن‌ها را نادیده می‌انگارند. عباراتی مانند «این فقط تصورات شماست» که اغلب به طرز بی‌منظور بیان می‌شوند، می‌توانند سایه‌هایی از تردید را بر فضای روشن تجربه معنوی بگسترانند. تجربه‌ای که ممکن است برای کودک بسیار عمیق، معنادار و «واقعی» باشد، می‌تواند به گونه دیگری دیده شود (مثل رویکرد چندرشته‌ای): کودکان متوجه می‌شوند که این تجربیات را می‌توان به صورت تخیل‌شان، واکنش شیمیایی در مغز یا ترفند ذهن تفسیر کنند. علاوه بر این، ترس از تمسخر یا طردشدن، محرکی اساسی در ایجاد فضاهای مات و گرگومیش است. ترس از طردشدن و همچنین خود این عمل می‌تواند کودک را از جایگاه یقین درباره آن تجربه

به فضای شک‌و تردید بکشاند؛ تردید درباره واقعی بودن یا نبودن این مواجهه، و همچنین فضایی که به نظر می‌رسد هیچ‌کس او را قدر نمی‌نهد، جایی که صحبت درباره آن مواجهه، ناعاقلانه و ناخواسته به نظر می‌رسد. بنابراین، کودک خود را در سرزمینی عجیب و غریب می‌بیند، سرزمینی که اگر یک بزرگسال با ذهن باز ظاهر شود (شاید یک خویشاوند معتمد، دوست خانوادگی، رهبر مذهبی، معلم یا گاهی پژوهشگر) و کودک می‌داند که نظراتش محترم تلقی می‌شود، کودک می‌تواند از طریق فضای متلالی به فضای روشن برگردد.

ادعان به تاریکی احتمالی یک فضا نیز حائز اهمیت است. در حالی که اغلب تجربه‌های کودکان مثبت هستند، برخی مثبت نیستند و می‌توانند احساس ترس و اضطراب را از خود برجای بگذارند. همان‌طور که دسوزا و پترسن بیان می‌کنند و من نیز در جای دیگری استدلال کرده‌ام، ترس‌های نهفته در معنویت تاریک باید توسط بزرگسالان شناسایی و به آن‌ها رسیدگی شود. بزرگسالان گاهی اوقات تمایل دارند با بهترین نیت‌ها، برای آرام کردن فرزندان، تجربه‌ها را با عنوان تخیل‌پردازی نادیده بگیرند. اما همان‌طور که پترسن بیان می‌کند: «اینکه به کودک بگوییم واقعاً فرشته، روح، عزیز درگذشته، یا هیولای ترسناک را ندیده‌اند، نگرانی‌شان را بسیار کم می‌کند ولی این بر عهده بزرگسالان نیست که تصمیم بگیرند کودک چه چیزی را دیده یا چه احساسی نسبت به آن دارد».

وقتی کودک از یک تجربه ترسیده است، این می‌تواند آن‌ها را در یکی از فضاها، حتی در فضای روشن قرار دهد. اما واضح بودن ممکن است همیشه نشان‌دهنده مثبت بودن نباشد. ممکن است نشان‌دهنده اطمینان مطلق در مورد واقعیت یک تجربه باشد، اما آن تجربه ممکن است ترسناک باشد. کودک ممکن است که هیچ شکی نداشته باشد که مثلاً خدا در خواب به ملاقاتش رفته و به خاطر رفتار بد او را سرزنش کرده است و کودک از آن بترسد. پاسخ یک بزرگسال می‌تواند این باشد که به او اطمینان دهد «این فقط یک خواب بوده است». در این حالت، این می‌تواند تأثیر مثبتی باشد و کودک را به فضای متلالی

آن اجتناب کرد؛ ولی شایان ذکر است که برخی کودکان ممکن است بخواهند که تجربه‌شان مورد توجه قرار نگیرد.

در نهایت، تأثیر سنت (ها) و نیروهای فرهنگی گسترده‌تر بر فضاها نیز می‌تواند پیچیده باشد. در ظاهر ممکن است پاسخ‌های منفی بزرگسالان به کودکان که سازگار با سنت‌شان است را به عنوان قطع ارتباط شخصی یا تفسیرهای بدیل با سنت‌هایشان لحاظ کنیم. برای مثال، شاید فرد بزرگسال متن کتاب مقدس درباره تجربه فرشتگان را به عنوان تمثیل و نه نشان‌دهنده تجربه زیسته لحاظ کند؛ برای برخی بزرگسالان، پاسخ‌شان ممکن است منعکس کننده سؤالی شخصی درباره اعتبار سنت‌ها باشد؛ برای برخی دیگر، سنتی که در آن رشد یافته‌اند می‌تواند فقط در سطحی ظاهری طنین‌انداز شود و نه به عنوان یک باور عمیق و نهفته.

نتیجه‌گیری

مواجهه معنوی کودک می‌تواند تجربه‌ای عمیقاً معنادار باشد که ممکن است باورها و جهان‌بینی او و ماهیت فضایی را که در آن زندگی می‌کند، تأیید کند یا به چالش بکشد یا بر آن تأثیر بگذارد. هر پاسخی از سوی بزرگسال یا همسال، می‌تواند بر موقعیت‌یابی در فضا تأثیرگذار باشد. سه گشت‌وگذار که در اینجا برای تأثیرگذاری بر فضاها ماهیت تجربه معنوی کودک و رابطه‌اش با سنت؛ تأثیرات چندرشته‌ای؛ درک کودکان از تجربه‌هایشان استفاده شدند، قرار نیست جامع باشند. با این حال، در مورد اینکه چگونه سنت‌ها و تأثیرات فرهنگی گسترده‌تر می‌توانند برای شکل‌دهی به فضاهای معنوی کودکان با هم تعامل داشته باشند، بینش‌هایی را ارائه می‌دهند. با سایه‌های متفاوت نورشان، از روشن، متلالی و گرگ‌ومیش گرفته تا مات، می‌توانند استعاره‌های مفیدی باشند و به کودکان و بزرگسالان در درک فضاهایی که کودکان در آن قرار گرفته‌اند، کمک کنند.

سوق دهد که مکان مطمئن‌تری برای اسکان در این مناسبت است. اما اگر بزرگسالان این تاریکی را نادیده بگیرند، ممکن است کودک در فضایی مات گیر بیفتد و بدون حامی بماند.

تأمل در فضاهای معنوی، سفرهای غیر خطی و سنت (ها)

اهمیت فضا (های) معنوی که کودک در آن ساکن می‌شود، نباید نادیده گرفته شود؛ زیرا می‌تواند بر باورها، اعتماد به نفس و گشوده بودن بدن‌ها در تمام عمر تأثیر بگذارد. اما درحالی که یک کودک می‌تواند در فضاهای معنوی مختلف در رابطه با یک تجربه معنوی ساکن شود، این حرکت لزوماً نباید خطی باشد، زیرا فضاها لزوماً در کنار یکدیگر نیستند: کودکی که در فضای روشن خود یقین دارد ممکن است از نظر عاطفی، به دلیل اظهارات نادیده‌انگارانه دیگران، احساس طردشدن کند و به فضای مات عقب‌نشینی کند و دیگر آماده ارائه مجدد آن نباشد.

فضاها به صورت سلسله‌مراتبی در نظر گرفته نمی‌شوند. اگر چه ممکن است فضای روشن در نگاه نخست ایدئال به نظر برسد، ولی قرار نیست همواره برترین موقعیت قلمداد شود. یقیناً اگر کودکی به صحت تجربه خود اطمینان داشته باشد و نزد همسالان و سنت‌ها قابل احترام باشند، فهوالمراد؛ این نشانه‌ای است از احترام به کودک. ولی این اظهارنظر در امتداد این تشخیص است که یقین می‌تواند با باورهای مذهبی/روحانی افراطی که بالقوه مضر هستند نیز همراه باشد. علاوه بر این، گاهی اوقات در عدم اطمینان، ارزش نهفته است. برخی تردیدها درباره یک تجربه ممکن است مثبت تلقی شوند، زیرا آغازگر تأمل و پرسش از خود و سنت (ها) است. صرف‌نظر از نتیجه چنین سوالاتی، خود این فرآیند می‌تواند یک سفر معنوی ارزشمند باشد.

برعکس، فضای مات ممکن است در نگاه نخست پایین‌ترین ایدئال به نظر برسد. در واقع، در بیشتر موارد، نشان‌دهنده بی‌اهمیت جلوه دادن تجربه کودک و حذف آن از هر سابقه قابل مشاهده است، حتی اگر مطابق با سنت‌های مذهبی و یا معنوی باشد. چنین تأثیری بر کودک به طور بالقوه مضر است و چیزی است که باید به جدیت از

عاملیت، خودمختاری و خودتعیینی

پیش از مفاهیم کلیدی مطالعات کودکی^۱

ترجمه: زهرا هوشیار

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
Mhaz_bp@yahoo.com



در طول دو دهه گذشته، انفجاری از تمایل به «کودکان به مثابه عامل^۲» وجود داشته است. مقاله به مقاله، و پروژه به پروژه، به دنبال شناسایی و ترویج عاملیت کودکان بوده‌اند (نگاه کنید به 2010, James; Tisdall and Punch, 2012). این امر با رشد آکادمیک جامعه‌شناسی جدید کودکی^۳ و ترویج حقوق کودکان از طریق کنوانسیون سازمان ملل متحد مرتبط بود. برنامه‌های سیاسی و همچنین برنامه‌های پژوهشی بوسیله بزرگسالانی به اجرا در آمدند که مایل هستند کودکان را فی‌نفسه به رسمیت بشناسند و تأکید دارند مشارکت آن‌ها باید به رسمیت شناخته شود، در تصمیم‌گیری‌ها باید از آن‌ها حمایت شود، صداهای آن‌ها باید شنیده شود و نه فقط از طریق والدین‌شان یا متخصصان نگران برای آن‌ها صحبت شود.

در واقع، نوشته‌های اولیه و ابتدایی در جامعه‌شناسی جدید کودکی (مثلاً نوشته‌های آلیسون جیمز^۴، آلن پروت^۵، ویلیام کورسارو^۶، کریس جنکس^۷ و غیره) به ندرت از مفاهیم عاملیت کودکان یا کودکان به مثابه عامل استفاده می‌کردند، چه رسد به تعریف آن‌ها! تنها چند نشانه می‌توان یافت^۸ اما تعریف اندک و بحث مفهومی کمی وجود داشت. در توصیف اصلی پارادایم جامعه‌شناسی جدید کودکی در جیمز و پروت (۱۹۹۷ [۱۹۹۰])، به جای مفهوم‌سازی کودکان به مثابه عامل، عبارت «کودکان به مثابه کنشگران اجتماعی^۹» به نحوی برجسته نمایان شده است. با این حال، پژوهش‌های بعدی، با مقاصد صریحی مانند به رسمیت شناختن و ترویج عاملیت کودکان، اصطلاح «عاملیت^{۱۰}» را بارها بیان کردند. اغلب مطالعات عمیق و کیفی بودند، با غلبه روش‌های قوم‌نگاری که شیوه‌های عامل بودن کودکان در زندگی، در خانواده و در جوامع خودشان را نشان می‌داد (James, 2010).

۱. این مقاله ترجمه ای از:

Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies.

2. children as agents

۳. این رشته جدید با تمایل بین‌رشته‌ای فزاینده به «مطالعات دوران کودکی» گسترش یافت.

4. Allison James

5. Alan Prout

6. William Corsaro

7. Chris Jenks

8. such as Mayall (2002) and James and James (2004)

9. children as social actors

10. agency



در سال‌های اخیر، گروه رو به رشدی از دانشگاہیان رشته مطالعات کودکی، نگاهی سخت‌تر به عاملیت کودکان را پیش گرفته‌اند تا کاربرد آن به عنوان امری همیشه مفید برای تحلیل و تمرین را به پرسش کشانده و محتوای نظری آن را موشکافی کنند. عاملیت کودکان در کاربرد خود از جهات متعددی مسأله‌ساز است. همانطور که توسط تیس‌دال^۱ و پانچ^۲ (۲۰۱۲) و دیگران بیان شده، کسانی که در زمینه مطالعات کودکی دست به قلم‌اند، تمایل دارند که تصور کنند عاملیت کودکان ذاتاً و به طور اجتناب‌ناپذیری مثبت است، بنابراین اگر در شرایط خاص، عاملیت کودکان سوال برانگیز به نظر می‌رسد، مسأله‌ساز می‌شود. به عنوان مثال، دانشگاہیان یا شاغلان با «عاملیت مبهم»^۳ کودکان و نوجوانان (Bordonaro and Payne, 2012; Edmonds, 2019) یا با عاملیت کودکانی که برخلاف هنجارهای اجتماعی است (مانند کودک سربازان^۴ یا کودکان کار^۵) چه می‌کنند؟ تجلیل از عاملیت کودکان می‌تواند باعث غفلت از این شود که چگونه برخی کودکان به شدت توسط زمینه‌ها یا دیگر شرایط محدود می‌شوند و باعث کوتاهی در فهم این شود که چگونه عاملیت کودکان توسط برخی جنبه‌ها به جای قوت یافتن، سست‌تر می‌شود (Klocker, 2007). عاملیت، می‌تواند به جای چیزی که رابطه‌ای است و در روابط ابراز می‌شود، به‌گونه‌ای

استفاده شود که انگار کودکان از آن برخوردارند. بنابراین یک کودک را می‌توان فاقد عاملیت (و ملامت‌شده، آسیب‌پذیر یا نادیده‌گرفته‌شده) دانست یا دارای عاملیت (که معمولاً به طور مثبت انگاشته شده و در پژوهش‌ها گزارش می‌شود) معرفی کرد. از لحاظ نظری، این امر به مجموعه‌ای از متون منجر شده است^۶ که نشان می‌دهد عاملیت کودکان باید به صورت رابطه‌ای در نظر گرفته شود: آوردن در مادیات و در منابع یا امکانات غیرانسانی (Gallagher ; Gallacher, 2015; Prout, 2005 ; 2019 ; Sultan and Andresen, 2019)؛ درک کودکان در بافتار و در روابط با افراد دیگر (Punch, 2016) و شناخت ساختارهای روابط بین نسلی (Leonard, 2015). واینس^۷ (۲۰۱۵) چندین مورد از این ایده‌ها را در توصیف خود از عاملیت به تصویر می‌کشد:

«کودکان عامل در دنیای اجتماعی غوطه‌ورند و بنابراین در روابطی جای می‌گیرند که در آن اثر شکل‌دهنده‌ای دارند. کودک عامل، نه تنها کارآمد بلکه کاملاً اجتماعی است. عاملیت را نمی‌توان به سادگی با انتخاب فردی یا خودمختاری فردی برابر دانست (Valentine, 2011)، باید آن را به عنوان یک مفهوم رابطه‌ای در نظر گرفت؛ نتیجه‌ای از تغییر پیچیده مقررات اجتماعی.»

واینس، اصطلاح «خودمختاری»^۸ را در هم‌تنیده با اما متمایز از عاملیت کودکان معرفی می‌کند. به عقیده نانر وینکلر^۹، خودمختاری را می‌توان از

6. see Esser et al., 2016 ; Spyrou, 2018

7. Wyness

8. autonomy

9. Nunner Winkler

1. Tisdall

2. Punch

3. ambiguous agency

4. child soldiers

5. working children

«خودتعیینی^۱» متمایز کرد و به این صورت تعریف کرد: خودمختاری به شکل گیری مستقل و آگاهانه اندیشه در مورد جنبه‌های مهم زندگی فرد نسبت داده می‌شود. خودمختاری از آنجایی که به معنای نوعی خود فرمانروایی^۲ است که در آن هنجارهای جهت‌دهنده باید با توجیهی برای اعتبارشان همراه باشند، اصطلاح پرطمطراق‌تری است (Nunner-2008, Winkler, 2017). این تعاریف احتمالاً نیاز به بسط دارند، زیرا بیش از حد شناخت‌گرایانه یا عقل‌گرایانه هستند (Honneth, 1995)، اما هسته هنجاری مفاهیم مرتبط را نشان می‌دهند. این برای فرهنگ امروز و «نظم‌های توجیه^۳» حیاتی است (Honneth; Boltanski and Thévenot, 2006; Weber, 1969; 2010)، یعنی اصول هنجاری که ساختارهای اساسی جامعه مانند نظم‌های نسلی یا جنسیتی را مشروعیت می‌بخشد. کسانی که از خودتعیینی و خودمختاری به عنوان مفاهیم کلیدی برای مطالعات کودکی حمایت می‌کنند، بر نظم‌های هنجاری امروزی تکیه می‌کنند که در عین حالی که از تعین بیرونی و ادعاهای ناهمسان بیزار هستند، بر ایده خود فرمانروایی و تحقق خود، متمرکز هستند.

به طور خاص، مفهوم خودمختاری عمیقاً در تاریخ مدرن اندیشه‌ها ریشه دارد و به کانت برمی‌گردد و به نظر می‌رسد که به طور خاص برای توضیح برنامه هنجاری مطالعات کودکی امیدبخش است. در حال حاضر، این امر به طور جدایی‌ناپذیری با حقوق کودکان و اصول قانونی مانند رفاه کودک مرتبط است (Sutterlüty, 2017; Daly et al, 2019). در حالی که مفهوم عاملیت فقط به طور ضمنی هنجاری است، خودمختاری، یک اصل هنجاری را نشان می‌دهد. علاوه بر آن، گفتمان‌های مربوط به خودمختاری نه تنها بر شرایط اجتماعی که تصمیم‌گیری خودتعیین‌کننده را تسهیل می‌کنند، بلکه پیش‌شرط‌های مربوط به خودشناسی و احترام به خود را نیز در سوژه کنشگر منعکس می‌کنند (Roessler, 2015). به کار بردن این گفتمان‌ها در مورد کودکان می‌تواند برای غلبه بر پدرسالاری و سایر نگرش‌هایی مفید باشد که

1. self determination
2. self-rule
3. orders of justification

آن‌ها را ذاتاً نابالغ، وابسته و ناتوان می‌کند. در این پرتو، خودمختاری را می‌توان به عنوان کاندیدای مفهومی ایده‌آل برای پرداختن به برنامه هنجاری مطالعات کودکی در نظر گرفت؛ اگر خود کودک نباشد، چه کسی باید اجازه داشته باشد که سرنوشت او را تعیین کند؟ از آنجا که به نظر می‌رسد تنها یک پاسخ برای این سوال وجود دارد، می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به نظم‌های هنجاری معاصر، خودمختاری باید به جای عاملیت به مفهوم اصلی جدید مطالعات کودکی تبدیل شود.

زمان آن است که در نظر بگیریم که چه مفاهیمی، میراث نظری و احتمالات همراه با آن، شناخت کودکان را به مثابه کنشگران اجتماعی به بهترین وجه توضیح می‌دهد و پشتیبانی می‌کند. این برنامه دارای یک پایه هنجاری در پذیرش این است که کودکان واقعاً کنشگران اجتماعی هستند و چنین پذیرشی پیامدهایی برای شناخت و مشارکت آن‌ها در خانواده، جوامع، خدمات و سیستم‌هایشان دارد. برنامه، پیامدهای سیاسی و عملی دارد، زیرا همه این عرصه‌ها هنوز هم اغلب برای احترام به کرامت کودکان و شناسایی و ترویج مشارکت‌های آن‌ها تلاش می‌کنند.

یکی از ویژه‌نامه‌های ژورنال مطالعات جهانی کودکی^۴ این برنامه را دنبال کرد. این ویژه‌نامه برگرفته از مقالات ارائه شده در سمیناری است که در دسامبر ۲۰۱۷ توسط F.S. و E.K.M.T.، در موسسه تحقیقات اجتماعی در دانشگاه گوتته فرانکفورت^۵ برگزار شد. پس از بحث فشرده در دو روز، مقالات کلیدی برای ثبت در این مجله تجدید نظر شد و سایر مقالات برای تکمیل تحولات تحلیلی دعوت شدند. به طور کلی، این ویژه‌نامه به کودکان تا سن ۱۸ سالگی می‌پردازد، همانطور که توسط کنوانسیون حقوق کودک سازمان ملل متحد (UNCRC) تعریف شده است.

4. Global Studies of Childhood, 2019, Vol. 3(9)

۵. E.K.M.T. طیف وسیعی از پروژه‌های مشارکتی را که توسط صندوق قرعه‌کشی بزرگ، آکادمی بریتانیا، شورای تحقیقات اقتصادی و اجتماعی (RES-0174-25-89-1-RES-0685-26-451) و بودجه تبادل دانش از دانشگاه ادینبورگ و حساب شتاب تأثیر ESRC، شورای تحقیقات اروپا، بنیاد مطالعات کانادا، Leverhulme Trust، انجمن سلطنتی ادینبورگ و شورای تحقیقات علوم اجتماعی و انسانی کانادا.

6. Goethe University Frankfurt



ویژه‌نامه، گستره‌ای را می‌پوید که می‌توان در آن امکان عملی و نظری عاملیت را بیشتر بررسی کرد، به چالش کشید و دوباره چارچوب داد. مقالات منتشر شده به روش‌های مختلف در این گستره قدم گذاشته‌اند. مقاله گالاگر^۱ با عنوان «بازاندیشی عاملیت کودکان: قدرت، گردهم‌آمده‌ها، آزادی و مادیت^۲»، بازنگری انتقادی عاملیت را با پرسش‌های گسترده‌تری در مورد روابط بین کودکان، مواد و غیرانسانها^۳ پیوند می‌دهد و با ارائه مجموعه‌ای از چهار اصل برای تمرکز توجه بر آنچه عاملیت به کار می‌بندد و توجه به منابع تحلیلی برای کاوش در روابط کودکان با دیگر مواد، نیروها و اجسام، مقاله را پایان می‌دهد. ادموندز^۴، در مقاله‌اش، «مشاهده‌پذیر کردن عاملیت کودکان: به سوی بومی‌سازی یک مفهوم در تئوری و عمل^۵»، تجربه‌های عملی حاصل از پژوهش‌ها در آفریقا را به کار می‌گیرد تا به نقد نحوه استفاده از عاملیت کودکان در بافتارهای توسعه پردازد. بحث او، پیرامون جهت‌گیری‌های جدید در تحقیق و عمل است تا عاملیت را در شرایط فرهنگی - اجتماعی مد نظر قرار دهد و به جان بخشیدن به مفاهیم محلی عاملیت کمک کند.

وسیع از کاربردهای این واژه و خطری را یافتند که چنین استفاده‌هایی از شایستگی، ادعاهای مشارکت کودکان را تضعیف کند. اگر بنا باشد شایستگی، مفهومی مؤثر برای ارتقای کودکان به عنوان کنشگران اجتماعی و مشارکت آن‌ها باشد، موران‌الیس و تیس‌دال شفافیت معرفت‌شناختی بیشتری را در این زمینه توصیه می‌کنند. سلطان^۸ و آندرسن^۹ در مقاله خود با عنوان «یک کودک درگیر مواد مخدر: مفهوم‌سازی تجربیات کودکی از عاملیت و آسیب‌پذیری^{۱۰}»، به ارتباط بین آسیب‌پذیری و عاملیت توجه می‌کنند. در حالی که استفاده از مواد مخدر عموماً تنها به نحوی دیده می‌شود که از آسیب‌پذیری شکل گرفته یا آن را ایجاد می‌کند، مقاله آن‌ها نشان می‌دهد که این امر می‌تواند ارتباطات جدیدی با محیط‌های خاصی ایجاد کند و به منبعی برای عاملیت کودکان و نوجوانان مصرف‌کننده مواد تبدیل شود.

گستره دیگر ویژه‌نامه، به بررسی مفاهیم اساسی و یا مرتبطی می‌پردازد که کودکان را به ابزار عاملیت و شناخت خود به عنوان کنشگران اجتماعی سوق می‌دهند یا مانع آن می‌شوند. موران‌الیس^۶ و تیس‌دال در مقاله خود با عنوان «مناسبت شایستگی برای افزایش یا محدود کردن مشارکت کودکان: رفع سردرگمی مفهومی^۷» شایستگی را به عنوان یکی از آن مفاهیم انتخاب و به نحوی انتقادی بررسی کردند. آن‌ها ۶۷ مقاله منتشر شده در شش نشریه مطالعات کودکی را طی ۱۰ سال شناسایی کردند که مفهوم شایستگی و گونه‌های آن در چکیده مقالات به چشم آمدند. به طور کلی، آن‌ها فقدان از وضوح تعریف، طیفی

دالی^{۱۱} و همکارانش، به جای پذیرش مفهوم آسیب‌پذیری، مخالف کاربرد آن برای کودکان معلول هستند، زیرا دسترسی آن‌ها به اطلاعات مربوط به تربیت جنسی^{۱۲} را به طور خطرناکی محدود می‌کند. در عوض، آن‌ها در مقاله خود با عنوان «سوژه‌های آسیب‌پذیر و کنشگران خودمختار: حق تربیت جنسی برای معلولان زیر

1. Gallagher
2. Rethinking children's agency: Power, assemblages, freedom and materiality
3. non-humans
4. Edmonds
5. Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice
6. Moran-Ellis
7. The relevance of competence for enhancing or limiting children's participation: Unpicking conceptual confusion

8. Sultan

9. Andresen

10. A child on drugs»: Conceptualising childhood experiences of agency and vulnerability

11. Daly

12. sexual education

گسترده‌تری را فراهم آورد که هنوز در حوزه توجهات به کودکی نفوذ نکرده‌اند.

References

- _ Boltanski L and Thévenot L (2006) On Justification: Economies of Worth. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- _ Bordonaro L and Payne R (2012) Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies* 372–365 :(4)10.
- _ Daly A, Heah R and Liddiard K (2019) Vulnerable subjects and autonomous actors: The right to sexuality education for disabled under-18s. *Global Studies of Childhood* 248–235 :(3)9.
- _ Edmonds R (2019) Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood* 211–200 :(3)9.
- _ Esser F, Baader MS, Betz T, et al. (2016) Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies. Abingdon; New York: Routledge.
- _ Gallacher L (2015) Theorizing identities in early childhood. In: Farrell A, Kagan SL and Tisdall EKM (eds) *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. London: SAGE, pp. 132–118.
- _ Gallagher M (2019) Rethinking children's agency: Power, assemblages, freedom and materiality. *Globa Studies of Childhood* :(3)9 199–188.
- _ Honneth A (1995) Decentered autonomy: The subject after the fall. In: Honneth A (ed.) *The Fragmented World of the Social: Essays in Social and Political Philosophy*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 271–261.
- _ Honneth A (2010) Dissolutions of the social: On the social theory of Luc Boltanski and Laurent Thévenot. *Constellations* 389–376 :(3)17.
- _ James A and James A (2004) *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- _ James A and Prout A (eds) (1990]1997]) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer.
- _ James AL (2010) Competition or integration? The next step in childhood studies? *Childhood* 499–485 :(4)17.

۱۸ سال^۱، درباره مفهومی رابطه‌ای از خودمختاری بحث می‌کنند که برای تسهیل تربیت، اطلاعات و مسئولیت‌های بزرگسالان، حقوق کودکان توان خواه را به رسمیت می‌شناسد. در مقاله پایانی نیز، مولباخر^۲ و سوترلوتی^۳ استدلالی از مفهوم خودمختاری می‌آورند تا عاملیت را به عنوان مفهومی عمدتاً توصیفی با مفهومی که پتانسیل هنجاری محدود دارد، جایگزین کنند. آن‌ها در مقاله خود «اصل خودمختاری کودک: منطقی برای دستور کار هنجاری مطالعات دوران کودکی^۴»، نقد کاملی از عاملیت کودک ارائه می‌کنند و مفهومی اجتماعی از خودمختاری کودک را توسعه می‌دهند. در حالی که آن‌ها از هدف هنجاری مفهوم عاملیت حمایت می‌کنند، استدلال می‌کنند که این هدف با مفهوم خودمختاری بهتر حفظ می‌شود و به طور کامل اظهار می‌شود.

با هم پیشنهاد می‌کنیم که مقالات این ویژه‌نامه در شیوه‌هایی برانگیزنده، تلاقی کنند. به عنوان مثال، برخی از مفاهیم (مانند عاملیت و شایستگی) با درخواست برای مشخصه‌های بیشتر یا کنار گذاشته شدن بخاطر دیگر مفاهیم، اساساً مورد سؤال قرار می‌گیرند. آسیب‌پذیری، یا مفهومی است که باید مورد توجه قرار گیرد (گالاگر؛ سلطان و آندرسن) یا اساساً محدودکننده و غیرمفید (دالی و همکاران) شناخته می‌شود. خودمختاری، توسط دو مقاله (دالی و همکاران؛ مولباخر و سوترلوتی) از نو طراحی می‌شود، در حالی که ادموندز، کاربری آن را در فرهنگ‌های رابطه‌ای‌تر کاهش می‌دهد و در عوض از بازنگری عاملیت از دیدگاه محلی حمایت می‌کند. این مقالات، در به پرسش کشاندن مفروضات اساسی، ارائه لنزهای جدید و راه‌های چالش برانگیز برای شناخت و ارتقای کودکان به عنوان کنشگران اجتماعی، دارای پیامدهای عملی و سیاستی هستند. هم به صورت فردی و هم جمعی، مقالات این ویژه‌نامه، زیربنای مطالعات کودکی را به روش‌های نظری زاینده پشتیبانی می‌کند، با این هدف که هم به مطالعات کودکی کمک کنند و هم ادبیات

1. Vulnerable subjects and autonomous actors: The right to sexuality education for disabled under-18-s

2. Mühlbacher

3. Sutterlüty

4. The principle of child autonomy: A rationale for the normative agenda of childhood studies

Reader on Complex Organizations, 2nd ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 15–6.
Wyness M (2015) Childhood. Cambridge: Polity Press.

_ Klocker N (2007) An example of thin agency: Child domestic workers in Tanzania. In: Panelli R, Punch Sand Robson E (eds) Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives. London: Routledge, pp. 148–81.

_ Leonard M (2015) The Sociology of Children, Childhood and Generation. London: SAGE.

_ Mayall B (2002) Towards a Sociology of Childhood: Thinking from Children's Lives. Buckingham: Open University Press.

_ Nunner-Winkler G (2008) From super-ego and conformist habitus to ego-syntonic moral motivation: Sociohistoric changes in moral motivation. European Journal of Developmental Science 268–251 :(3)2.

_ Nunner-Winkler G (2017) Kindliche Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Fürsorge und Autonomie. In: Sutterlüty F and Flick S (eds) Der Streit ums Kindeswohl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, pp. 112–90.

_ Prout A (2005) The Future of Childhood. London: Routledge; Falmer Press.

_ Punch S (2016) Exploring children's agency across majority and minority world contexts. In: Esser F, Baader MS, Betz T, et al. (eds) Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies. Abingdon; New York: Routledge, pp. 196–183.

_ Roessler B (2015) Autonomy, self-knowledge, and oppression. In: Oshana MAL (ed.) Personal Autonomy and Social Oppression: Philosophical Perspectives. New York; London: Routledge, pp. 84–68.

_ Spyrou S (2018) Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

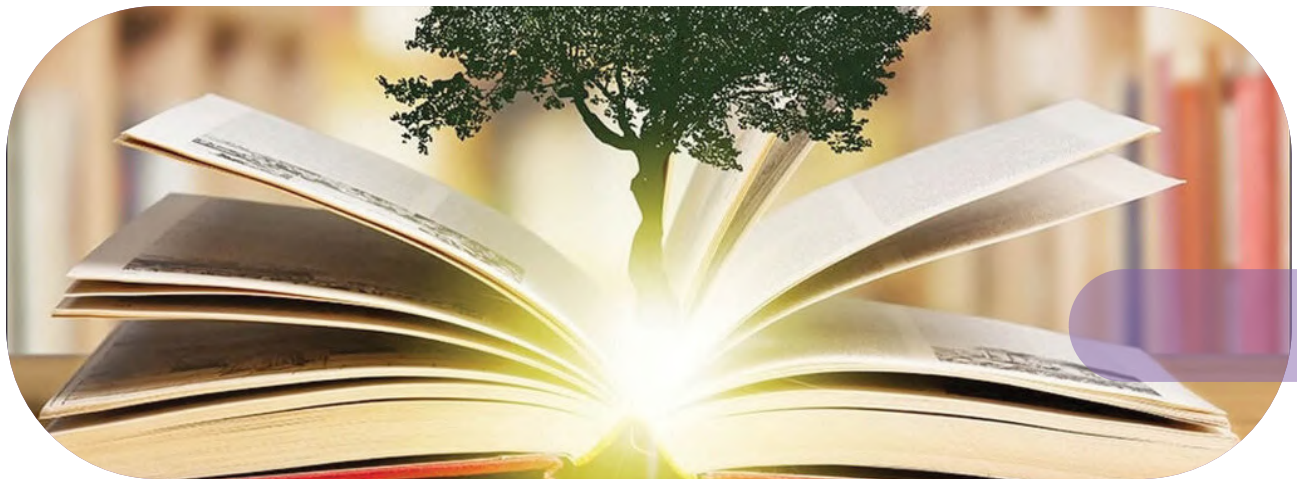
_ Sultan A and Andresen S (2019) 'A child on drugs': Conceptualising childhood experiences of agency and vulnerability. Global Studies of Childhood 234–224 :(3)9.

_ Sutterlüty F (2017) Normative paradoxes of child welfare systems: An analysis with a focus on Germany. International Journal of Children's Rights 230–196 :(1)25.

_ Tisdall EKM and Punch S (2012) Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. Children's Geographies 264–249 :(3)10.

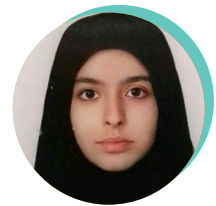
_ Weber M (1969) The three types of legitimate rule (1922). In: Etzioni A (ed.) A Sociological





فلسفه تعلیم و تربیت در [دوره] کلیدی جدید: آینده فلسفه تعلیم و تربیت^۱

ترجمه و تلخیص: هستی عارفی
دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه اصفهان
hastiarefi79@gmail.com



یادداشت مترجم

متن حاضر ترجمه گزیده بخش‌هایی از مقاله Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education^۱ می‌باشد، که در ماه جولای سال ۲۰۲۱، در Educational Philosophy and Theory به چاپ رسیده است. در این مقاله متفکرین و اساتید مختلف حوزه فلسفه تعلیم و تربیت از نقاط مختلف دنیا، به طور مختصر به بیان دیدگاه خود درباره آینده رشته فلسفه تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. این مجموعه روی هم رفته شامل ۲۰ یادداشت کوتاه مرتبط با آینده فلسفه تعلیم و تربیت، با عناوین مختلف، و دو مرور نهایی بر مطالب است، که در اینجا ۷ عنوان از آن‌ها را تقدیم مخاطب فارسی زبان می‌کنم. هدف بر این بوده که به طور گزیده‌عنوانی از این مجموعه را بیآورم که به نظر می‌رسد می‌تواند ارتباط بیشتری با رشته فلسفه تعلیم و تربیت در ایران برقرار کنند و به نحوی محل الهام اهالی این رشته در دانشگاه‌های ایران قرار بگیرند.

۱. این مقاله ترجمه‌ای از:

Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education.

2. Marek Tesar, Kathy Hytten, Te Kawehau Hoskins, Jerry Rosiek, Alecia Y. Jackson, Michael Hand, Peter Roberts, Gina A. Opiniano, Jacoba Matapo, Elizabeth Adams St. Pierre, Rowena Azada-Palacios, Candace R. Kuby, Alison Jones, Lisa A. Mazzei, Yasushi Maruyama, Aislinn O'Donnell, Ezekiel Dixon-Román, Wang Chengbing, Zhongjing Huang, Lei Chen, Michael A. Peters & Liz Jackson (2022) Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education, Educational Philosophy and Theory, 1255-1234, 54:8, DOI: 00131857.2021.1946792 / 10.1080

چکیده

آینده فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟ یا همانطور که بسیاری از محققین و متفکران در این قطعهٔ جمعی «آینده محور» از فلسفه تعلیم و تربیت در مجموعه [دوره] کلیدی جدید بیان می‌کنند، برای تلاقی‌های متکثر و چندگانه «فلسفه» و «تعلیم و تربیت» چه آینده‌ای می‌توان متصور شد؟ «فلسفه» چیست؟ «تعلیم و تربیت» چیست؟ و «پژوهش» چه نقشی می‌تواند ایفا کند؟ آیا تعلیم و تربیت و فلسفه در آینده، از اخلاق _ وجود _ معرفت‌شناسی‌ها استقبال کرده، یا دست کم آن‌ها را جدی خواهند گرفت، و به تفکر درباره آن‌ها می‌پردازد؟ و شاید مهم‌تر از همه این‌ها، اصلاً آن «آینده» چیست؟

این بحث‌ها در آثار متفکرین مختلف جای گرفته است: از محققان غربی گرفته، تا جنوبگان، و متفکران بومی. ما در این قطعهٔ جمعی، به طور هدفمند، برداشت‌های مختلف از آینده این تلاقی‌ها را کنار هم قرار می‌دهیم (و آن‌ها را) تحت عناوین اجباری دسته‌بندی نمی‌کنیم). ما میل به سازماندهی، کنارهم‌گذاری، جداسازی با عنوان‌های فرعی یا اتصال به پاراگراف‌های بعدی را کنار گذاشته‌ایم و در عوض، به فیلسوفان تعلیم و تربیت و متفکرانی که از متون و ایده‌های فلسفی استفاده می‌کنند اجازه می‌دهیم تا در کنار هم بنشینند و به عنوان «همراهان بالقوه عجیب و غیرعادی» خوانده شوند. این متن ما را ترغیب می‌کند تا بفهمیم که این محققان و متفکران، آینده فلسفهٔ تربیتی ما را چگونه می‌یابند، و چگونه تلاش و تأملی که درباره دورنمای این [دوره] کلیدی جدید در فلسفه تعلیم و تربیت انجام داده‌اند، در قالب ادبیات پژوهشی بسیار عمیق‌تر و غنی‌تر، و تجربه شخصی گنجانده شده است.

آغاز مجدد^۱

کتی هایتن^۲

دانشگاه نورث کارولینا گرینزبورو^۳

آرونداتی روی^۴ (۲۰۲۰) در مورد دوران کنونی عدم اطمینان و ناآرامی اجتماعی، به ویژه با نظر به

یک بیماری همه‌گیر جهانی، که زندگی روزمره را مختل کرده است می‌نویسد و پیشنهاد می‌کند که زمانی فرا رسیده است که ما مجبوریم گذشته را رها کرده و به دنیای جدیدی فکر کنیم. همه‌گیری «درگاه، ایلا» دروازه‌ای، میان یک جهان و جهان دیگر است. ایده تصور امکان‌های جدید به‌طور گسترده، و بازنگری زمان حال به‌منظور ایجاد آینده‌ای مطلوب‌تر، در سال گذشته مورد توجه قرار گرفته است. ادی گلود^۶ (۲۰۲۰) با تأمل درباره نژادپرستی، که عمیقاً در ایالات متحده ریشه دوانده، و او آن را شکاف ارزشی پایدار میان سفیدپوستان و سیاه‌پوستان در دوران پس‌آبرده‌داری می‌نامد، می‌گوید که وقت آن است که «دوباره شروع کنیم» و «نیروی اخلاقی برای تجسم مجدد آمریکا جمع‌آوری کنیم» (ص. ۱۴۲) [آن هم] به شیوه‌ای که با عمیق‌ترین آرمان‌های دموکراتیک ما، یعنی برابری، عدالت و آزادی برای همه، مطابق باشد. در حوزه تعلیم و تربیت، گلوریا لدسون - بیلینگز^۷ (۲۰۲۱) خواستار «بازنگری سفت و سخت» مدرسه است. این امر مستلزم بازنگری در مقاصد و اهداف «در جامعه‌ای است که از مشکلات نژادپرستی ضد سیاه‌پوستان، خشونت پلیس، حبس‌های جمعی و نابرابری اقتصادی رنج می‌برد. هدف از باز تنظیم سفت و سخت این است که در مورد اینکه به دنبال تولید چه نوع انسان/ شهروندی هستیم تجدید نظر کنیم» (ص. ۷۲).

پرسش از نوع افرادی که امیدواریم آموزش به رشد آن‌ها کمک کند، پرسشی عمیقاً فلسفی است. مدارس علاوه بر انتقال صرف اطلاعات و مهارت‌هایی که فکر می‌کنیم برای بقا و امید در بزرگسالی اهمیت دارند، عادات، گرایش‌ها و نوع نگاه [افراد] را شکل می‌دهند. آن‌ها به ما کمک می‌کنند که چه چیزی را در جهان مهم بدانیم، اینکه کدام ارزش‌ها باید به انتخاب‌های ما جهت دهند، و چگونه در مورد آینده خود تصمیم‌گیری کنیم، یا دست کم انتظار می‌رود که این کار را انجام دهند. تعلیم و تربیتی که به خوبی صورت گرفته باشد، به ما می‌آموزد که چگونه یک زندگی غنی و معنادار داشته باشیم، نه اینکه صرفاً چگونه در دنیایی که هیچ مقدار پولی کافی به نظر نمی‌رسد، به‌لحاظ اقتصادی دوام بیاوریم.

6. Eddie Glaude

7. Gloria Ladson-Billings

1. ethicoontopistemologies

2. Beginning Again

3. Kathy Hytten

4. University of North Carolina Greensboro

5. Arundhati Roy

معتقد است که بسیار ضروری است، کمک کنند. برای انجام این کار، ما باید اطمینان حاصل کنیم که حداقل در برخی مواقع (اگر نگوئیم در بیشتر مواقع)، درگیر کار فلسفی‌ای در تعلیم و تربیت هستیم که بین‌رشته‌ای، مشارکتی، کاربردی، خلاقانه و فعال است. انجام این کار می‌تواند دریچه‌ای به دنیای متفاوتی باشد که در آن تحصیل در مدرسه عمدتاً به احساسات، شادی، ارتباط و عشق مربوط می‌شود. فیلسوفان هم متفکر و هم رویاپرداز هستند. در این دنیای نامطمئن، ما قطعاً به تعداد بیشتری از کسانی نیاز داریم که مدارس را به عنوان فضاهایی که به همه ما کمک می‌کند تا زندگی خوب و معناداری داشته باشیم، تصور و ایجاد کنیم.

آینده‌ای پسانسان‌گرایانه برای فلسفه تعلیم و تربیت^۱ جری روسیک^۲ دانشگاه اورگون^۳

[جمله] «فلسفه برای انسان نان و آب نمی‌شود»، ملامت ابزارگرایانه قدیمی از حرفه‌های بیشتر نظری است. این عبارت این روزها در حوزه تعلیم و تربیت، ممکن است به اینکه «فلسفه تعلیم و تربیت باعث افزایش نمره هیچ آزمونی نمی‌شود» ترجمه شود. البته، یک پاسخ همانقدر قدیمی و مختصر و مفید به کسانی که گلوتن را بر فلسفه ترجیح می‌دهند، این است که «مردم تنها با نان زندگی نمی‌کنند». فیلسوفان از سقراط و جان دیویی گرفته تا کرنل وست^۴ و گلوریا آنزالدوا^۵، چنین استدلال کرده‌اند که بسیاری از پیشرفت‌های مهم در زندگی ما به اموری ورای چیزهای مسلم وابسته است. فلسفه رشته‌ای است که به ما کمک می‌کند سؤالات بهتری از خودمان بپرسیم و در نتیجه امکانات جدیدی برای بهبود فراهم می‌کند.

«ما شما از کجا می‌دانید که فلسفه باعث بهبود کیفیت زندگی می‌شود؟» فیلسوف باهوش می‌گوید: «دقیقاً این یک سؤال فلسفی است! شما ثابت می‌کنید که چرا فلسفه یک حوزه مطالعه ضروری است.» و به همین منوال تا

با این حال، بیشتر مریبان در اوضاعی که در میانه فشارهای رقابت، استانداردها، آزمون‌های پرمخاطره و مسئولیت‌پذیری مشغول دست و پا زدن هستیم، در درجه اول به مدرسه به عنوان تمهیدی برای داشتن یک زندگی خوب نگاه نمی‌کنند. من یک جهت‌گیری مهم برای فلسفه تعلیم و تربیت در آینده را توجه مجدد (یا توجه برای اولین بار) به پرسش از معنای ساختن یک زندگی خوب می‌دانم: مالکیت بر چگونه گذراندن زمان، تحقق رویاهایمان و داشتن زندگی مسالمت آمیز با دیگران، در حالی که تلاش می‌کنیم که این سیاره شکننده را بازسازی کنیم.

مریبان به قدر کافی درباره این سؤال که چه چیزی برای ساختن یک زندگی خوب اهمیت دارد، تأمل نمی‌کنند. مطمئناً همه مردم به برخی اطلاعات اولیه، مهارت‌ها و اشکال انتقادی سواد برای رهایی جهان نیاز دارند، اما همچنین باید یاد بگیریم که با حیرت و احترام به اطراف خود بنگریم: عمیقاً درباره ایده‌ها فکر کنیم، علایقمان را پیدا کرده و دنبال کنیم، با دیگران همکاری کنیم، از اوقات فراغت لذت ببریم و اخلاق را مدنظر داشته باشیم. زمان آن فرا رسیده است که به این فکر کنیم که آنچه برای همه مردم اهمیت دارد و پیشرفت برای همه چیست و چگونه مدارس می‌توانند مکانی باشند که در آن پایه‌ای برای معنا، و نه در درجه اول برای رقابت با همسالان برای [کسب] پاداش‌های مصنوعی، بسازیم.

فیلسوفان تعلیم و تربیت باید نقشی محوری در باز شروع تعلیم و تربیت ایفا کنند و به طور قابل توجهی در بازتنظیم عمیقی، که لادسون - بیلینگز



1. A Posthumanist Future for Philosophy of Education
2. Jerry Rosiek
3. University of Oregon
4. Cornel West
5. Gloria Anzaldua

آخر. تمام این ملامت‌ها دائماً تکرار شده‌اند و این بحث به شدت کسل کننده است. شاید، با این حال، می‌توانستیم در این مورد متفاوت فکر کنیم. نان یا گندم، معمولاً چیزی در نظر گرفته می‌شود که انسان ۸۰۰۰ سال پیش در دره نیل کشف کرد و یاد گرفت که آن را به منبع کالری مازادی برای خود تبدیل کند. این کالری‌های اضافی باعث شد بخشی از جمعیت از مشقت شکار و جمع آوری غذا خلاص شوند. این امر باعث پیدایش اشراف، ارتش، ایجاد مذاهب سازماندهی شده، انواع گوناگون هنر، و بله، حتی فلسفه شد. با این حال، کتاب انسان خردمند^۱ (Harari, 2014) داستان متفاوتی را بیان می‌کند. به جای اینکه گندم را گیاهی در نظر بگیریم که انسان‌ها برای پیشبرد منافع خود از آن استفاده می‌کنند، این دیدگاه به همان اندازه قابل قبول است که [فرض کنیم] گندم جوامع انسانی را به استعمار خود در آورده است. جهش، این گیاه را قادر ساخت تا انسان‌ها را به کالری‌هایی که دارد معتاد کند. به این ترتیب این گیاه نیروی انسانی را در کشت، مراقبت و انتشار بذر خود به خدمت گرفت. فرهنگ انسانی، هویت‌ها و فعالیت‌هایش به شدت حول زراعت سازماندهی شد. ارتش‌های بشری و مهاجرت، عمل کشت گندم را گسترش دادند، تا جایی که هم اکنون کل جهان را فرا گرفته است. پس چه کسی از چه کسی استفاده می‌کند؟

آینده فلسفه تعلیم و تربیت: فراخوانی برای همسویی با مجریان^۲ مایکل هند^۳ دانشگاه بیرمنگام^۴

حدود ۴۰ سال پیش، هاروی سیگل^۵ استدلالی «علیه این تصور که فیلسوف حرفه‌ای تعلیم و تربیت تعهد همه جانبه و ویژه‌ای برای تمرکز بر مسائل مربوط به عمل آموزشی دارد» آورد (Siegel, 1983, p.31). در حالی که برخی از سؤالات فلسفی در مورد تعلیم و تربیت مستقیماً به کار معلمان و سیاست‌گذاران مربوط می‌شود، برخی دیگر اینطور نیستند. وظیفه حرفه‌ای ما تولید فلسفه خوب است، نه فلسفه مفید.

تقریباً در همان زمان، در آن سوی اقیانوس اطلس، رابرت دیردن^۶ در سخنرانی افتتاحیه استادی خود در دانشگاه بیرمنگام (Dearden, 1984) به نکته مشابهی اشاره کرد. دیردن دو شیوه که نظریه‌ها می‌توانند با تعلیم و تربیت مرتبط باشند را از هم متمایز می‌کند. یک نظریه به لحاظ موضوعی با تعلیم و تربیت مرتبط است زمانی که «صرفاً ... در مورد تعلیم و تربیت، در هر مکان یا زمانی» باشد (ص. ۹) و زمانی که «بر حل یک مشکل عملی موجود تأثیر داشته باشد»، به لحاظ عملی [با آن] مرتبط است (ص. ۹). ارتباط موضوعی یکی از ویژگی‌های ضروری هر نظریه‌ای است که

این ایده که گیاهان قدرت شکل دادن به انسان را دارند، جدید نیست. بسیاری از فرهنگ‌های بومی جهان طبیعت را مملو از عاملیت فعال می‌دانند. با توجه به این دیدگاه‌ها، رابطه ما با جهان طبیعت از نظر اخلاقی متقابل و از نظر هستی‌شناختی هم‌بود است (Garrouette & Westcott, 2013; Marker, 2018). در دو دهه اخیر، دیدگاه مشابهی در فمینیسم پساانسانگرا و دانش فلسفه علم پدیدار شده است (Barad, 2019; Rosiek et al, 2020; Braidotti, 2019). به نظر من اگر فلسفه تعلیم و تربیت قرار است آینده‌ای داشته باشد، در اینجاست، نه در تلاش برای اثبات ارزش ابزارهایش با نان‌آوری یا افزایش نمرات آزمون؛ و نه در تلاش منزویانه [و انتزاعی] برای طرح سؤالات

2. The Future of Philosophy of Education: A Call for Practitioner Alignment

3. Michael Hand

4. University of Birmingham

5. Harvey Siegel

6. Robert Dearden

1. Sapiens



شود» (دیردن، ۱۹۸۴، ص ۱۰). اما ما هم نباید از این مشکلات چشم پوشی کنیم. چالش‌هایی که همکاران ما در تدریس با آن مواجه هستند، مهم، متعدد، پیچیده و دلهره‌آوراند و ناتوانی در غلبه به آن‌ها، عواقب مستقیم و جدی برای کودکانی دارد که تحت نظر آن‌ها آموزش می‌بینند. تا آنجایی که می‌توانیم کمک کنیم، باید کمک کنیم.

آینده فلسفه آموزش و پرورش: زندگی در لبه^۵ پیتر رابرتس^۶ دانشگاه کانتربری^۷

فلسفه تعلیم و تربیت سال‌هاست که جایگاه ضعیفی را در آکادمی اشغال کرده است. در سراسر اروپا، آمریکای شمالی و استرالیا، موقعیت‌های جدید دانشگاهی در رشته ما به طور فزاینده‌ای کمیاب شده است. بیشتر برنامه‌های کنونی تربیت معلم، کار عمیق کمی در زمینه نظریه تربیتی انجام می‌دهند و مقامات دولتی هنگام تدوین خط مشی، به ندرت به دنبال تخصص و تجربه فیلسوفان تعلیم و تربیت هستند. هنگام انجام کار فلسفی در زمینه تعلیم و تربیت، راه‌های کمی برای تأمین بودجه تحقیقاتی وجود دارد. در برخی از نقاط جهان، فلسفه تعلیم و تربیت هنوز در [میان] هنرهای لیبرال جایی دارد، اما در بیشتر موارد صرفاً به صورت غیرمستقیم، و خود این برنامه‌ها [هم] اغلب در معرض تهدید قرار دارند. فلسفه تعلیم و تربیت، در جایی که اصلاً به آن توجه

به‌درستی «تربیتی» توصیف می‌شود، اما ارتباط عمل‌گرایانه چنین نیست: نظریه‌پردازان تربیتی می‌توانند عمده‌اند و به‌درستی، از عبارت‌هایی که در آن‌ها مشکلات عملی جاری بیان می‌شوند، گذر کنند. دیردن می‌گوید: «بسیار غیرعقلانه است که نظریه‌پردازی تربیتی کاملاً در راستای علایق و مطابق با معیار سفت و سخت «اقتضاء عمل»^۱ اداره شود» (ص. ۱۰).

سیگل و دیردن بی‌تردید درست می‌گویند: فیلسوفان تعلیم و تربیت موظف نیستند بر مسائل مربوط به عمل تربیت تمرکز کنند. و نظریه‌های تربیتی لزوماً به [ارائه] راه‌حل [برای] مسائل عملی مربوط نمی‌شوند. اما سخت است که به این [واقعیت] که جامعه فلسفه تعلیم و تربیت این نکات را در چهار دهه اخیر، کمی بیش از حد مورد توجه قرار داده است فکر نکنیم. متأسفانه تعداد کمی از مقالاتی که امروزه در مجلات برجسته فلسفه تعلیم و تربیت منتشر می‌شوند، به پرسش‌های عملی که معلمان و سیاست‌گذاران با آن‌ها دست و پنجه نرم می‌کنند می‌پردازند. و این در حالی است که بسیاری از این پرسش‌ها آشکارا، به‌طور جزئی یا کلی، ذاتاً مفهومی یا هنجاری هستند، و بنابراین دقیقاً از آن دسته سؤالاتی هستند که فیلسوفان می‌توانند [در یافتن پاسخ برای] آن‌ها کمک کنند.

آینده‌ای که من می‌خواهم برای فلسفه آموزش ببینم، آینده‌ای است که در آن بخش بسیار بیشتری از کار ما مجری - محور^۲ است (Hand, 2018, p.13). بخشی از فلسفه زمانی مجری - محور می‌شود که سؤالی که مدعی پاسخ دادن به آن است، یا مسأله‌ای که مدعی حل آن است، توسط مجریان^۳ تشخیص داده شده و برای آن‌ها نگران‌کننده باشد. هنگامی که سؤال یا مشکلی که به آن می‌پردازد، سؤالی است که برای مجریان محسوس نیست یا با آن مشکلی ندارند، مجری - نامحور^۴ است. قطعاً افق‌های فلسفی ما نباید به مشکلات معلمان محدود شود: همان‌طور که دیردن هشدار می‌دهد، نظریه‌ای که کاملاً در خدمت عمل باشد، می‌تواند «به راحتی به یک ایدئولوژی دفاعی صرف تبدیل

1. pragmatic relevance

2. practitioner-aligned

۳. شامل معلمان و سیاست‌گذاران حوزه تعلیم و تربیت می‌شود (مترجم)

4. practitioner-unaligned

5. The Future of Philosophy of Education: Living on the Edge

6. Peter Roberts

7. University of Canterbury

شود، به طرز غیرعادی به عنوان یادگاری از دوران گذشته در نظر گرفته می‌شود، که فقط مورد توجه کسانی است که تاریخ مطالعات تربیتی در قرن بیستم را می‌نگارند.

با این حال، این تصویر نسبتاً تیره و تاریکی به اختاری از نوع مبارزه روشنفکرانه ندارد، آن هم با تعداد معدودی از فیلسوفان تعلیم و تربیت آینده که در خرابه‌های متلاشی شده و در حال نابودی دوران بهتر (که معمولاً دوره‌ای حدفاصل اواسط دهه ۱۹۶۰ تا اواخر دهه ۱۹۷۰ در نظر گرفته شده است، هر چند مناقشاتی هم درباره این زمان وجود دارد) سکنی گزیده‌اند. فیلسوفان تعلیم و تربیت، از برخی جهات، همیشه «در لبه» زندگی کرده‌اند، پرسش‌های دشواری را مطرح کرده و با مشرب‌های ارتدوکس سیاسی و نهادی اصطکاک پیدا کرده‌اند. فلسفه تعلیم و تربیت مصمم است که مخاطره آمیز و خرابکار باشد. «لبه‌های» هستی اغلب جالب‌ترین و پربارترین فضاها را برای پژوهش فلسفی فراهم می‌آورد؛ آن‌ها می‌توانند چیزهای مهمی درباره خودمان، ایده آل‌ها و ارتباطمان با دیگران [به ما] آموزش دهند. چیزهایی که از کاوش در این فضاها می‌یابیم ممکن است ما را خوشحال‌تر نکند. در واقع، ممکن است، از برخی جهات، ما را ناراضی‌تر یا شاید حتی ناامیدتر کنند. اما همین هم به یکی از آثار کلیدی فلسفه تعلیم و تربیت اشاره می‌کند: [فلسفه تعلیم و تربیت] نوعی وجود تحقیقی^۱ است، که به فهم ما از کمال و پیچیدگی زندگی انسان عمق بخشیده و [آن را] گسترش می‌دهد (Roberts, 2009; Webster, 2016).

اگر قرار است فلسفه تعلیم و تربیت نه فقط یک حوزه آکادمیک، بلکه یک سبک زندگی باشد، گستره منابعی که ما از آن‌ها استفاده می‌کنیم نمی‌تواند به کتاب‌ها و مقالات غیرداستانی سنتی محدود شود. ما باید به ادبیات، نمایشنامه و فیلم، نقاشی و مجسمه سازی، و اسطوره‌ها و افسانه‌ها نیز توجه کنیم (Arcilla, 2020; Roberts & Freeman - 2018; Moir, 2013; Roberts & Saeverot, 2018). ما قطعاً باید برای به دست آوردن موقعیت‌های بیشتر و کسب جای پای قوی‌تر در برنامه‌های درسی دانشگاه مبارزه کنیم، اما حتی اگر هم این نبردها

روش‌شناسی فلسفه را مغلوب می‌کند^۲ الیزابت آدامز سنت پیر^۳ دانشگاه جورجیا^۴

در طی ۲۶ سال تحصیل در کالجی آموزشی در یکی از دانشگاه‌های تحقیقاتی بزرگ ایالات متحده، شاهد تغییر ارزش از فلسفه/ نظریه به روش‌شناسی تحقیق در علوم اجتماعی بوده‌ام. کالج من، مانند بقیه [کالج‌ها] در ایالات متحده، برنامه مبانی آموزشی خود را، که در آن فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت (و سایر موضوعات بنیادی) تدریس می‌شد، غیرفعال کرد و اعضای هیئت علمی مبانی، بالاجبار، در سراسر برنامه‌های آموزشی دیگر پراکنده و تجزیه شدند. دروسی که من در آن زمان ایجاد و تدریس کرده‌ام (چارچوب‌های نظری، پست مدرنیسم، فوکو، دریدا، ماتریالیسم جدید، نظریه تأثیر، موج دوم فمینیسم، تحقیق پسا کیفی) توسط مدیرانی که تأکید مطالعات انتقادی دوره دکترا در گروه آموزشی من را «یک رمز و راز» می‌دانند، درس‌های «بوتیک»^۵ خوانده می‌شوند. برنامه پژوهشی کیفی در کالج من، از آن زمان، بسیار مفصل و مبسوط شده است. اکنون هم یک برنامه آموزشی دکترا در روش‌های تحقیق و ارزشیابی کیفی، و هم یک برنامه آموزشی معروف که مدرک رسمی ارائه می‌دهد و مستلزم گذراندن ۱۵ ساعت درس‌های پژوهش کیفی است (پنج درس ۳ واحدی) ارائه می‌شود. بسیار بعید است که برنامه‌های دکترا

2. Methodology Trumps Philosophy

3. Elizabeth Adams St. Pierre

4. University of Georgia

5. boutique

1. investigative existence



آموزش ردیف نابهنجار فیلسوفان نظری، مانند لوکرتیوس^۵، اسپینوزا، لایب نیتس، نیچه، برگسون، وایتهد، سیموندون^۶، دلوز، فوکو، به ویژه فیلسوفان درون - ماندگار^۷ که به هر حال به ندرت در مبانی آموزشی تدریس شده بودند، قطعاً غیر قابل تحمل بود. همانطور که گفته‌ام، مناسبات وجودشناختی - معرفت‌شناختی^۸ رویکردهای آن‌ها از تفکر/ پژوهش، به فرد اجازه نمی‌دهد که به روش‌شناسی‌های پژوهشی سابق فکر کند. اما آن دانشمندان «قدیمی» به کار «جدید» چرخش هستی‌شناختی، [یعنی] ماتریالیسم جدید، تجربه‌گرایی جدید، نظریه تأثیر، پسانسان‌گرایی و غیره، دامن می‌زنند که از علوم انسانی، و نه از علوم تربیتی، سرچشمه می‌گیرند.

با این حال، تدریس نکردن آن فیلسوفان، «روش‌شناسی» ای (مانند [روش] عاطفی^۹، پسانسانی، مطالب جدید^{۱۰}، انکساری^{۱۱}، دلوزی) را به وجود آورده است که اگر کسی فلسفه خوانده باشد، دور از ذهن هستند. این همان چیزی است که وقتی روش‌شناسی بر فلسفه در علوم تربیتی غلبه یابد، می‌تواند اتفاق بیفتد؛ [یعنی] فلسفه را می‌توان کنار گذاشت و همه چیز را روشمند کرد. آرزوی من این است که فلسفه را در همه جا گسترش دهیم تا روش‌شناسی و علم‌گرایی نامفهوم شود، و همکار من دیگر نتواند باجدیت بگوید که «من

در کالج من به پنج درس مبانی نیاز داشته باشد. زمانی که در سال ۱۹۹۵ به دانشگاه جورجیا آمدم، ماجرا برعکس بود. برنامه مبانی بسیار قوی بود و هیچ برنامه روش‌شناسی کیفی، بجز چند درس پراکنده که چند استاد آن‌ها را تدریس می‌کردند، وجود نداشت. چه اتفاقی افتاد؟

به اعتقاد من، پژوهش علمی در جنبش تعلیم و تربیت^۱ (SBR)، از فلسفه در تعلیم و تربیت مشروعیت‌زایی کرده است. [SBR] که مؤسسه علوم تربیتی ایالات متحده آن را ابداع کرده است (نگاه کنید به St. Pierre, 2016)، براساس قانون «هیچ کودکی جانماند» (۲۰۰۰) تأسیس شده و انجام آزمایش‌های کنترل‌شده تصادفی، به عنوان استاندارد طلایی، را ضروری می‌داند. از این گذشته، SBR مبتنی بر پوزیتیویسم منطقی/ تجربه‌گرایی منطقی است، که از حدس و گمانه‌زنی اجتناب می‌کند، و مدعی عاری - از - تئوری^۲ و عاری - از - ارزش^۳ بودن است؛ هدف آن نیز وضوح و دقت ریاضیاتی بوده، و تجربه‌گرایی محض را ترویج می‌کند. اشتاینمتز^۴ (۲۰۰۵) نوشت که پوزیتیویسم، «ناخودآگاه معرفت‌شناختی» علوم اجتماعی و علوم تربیتی است، بنابراین سلطه سریع SBR در علوم تربیتی نباید باعث تعجب ما شود. حتی تحقیقات کیفی تفسیری هم، پوزیتیویستی، رسمی و علمی شد، بطوری‌که روش‌شناسی کیفی پوزیتیویستی رواج یافت. و فلسفه نه تنها غیرضروری، بلکه نامطلوب هم شد.

5. Lucretius
6. Simondon
7. immanence
8. onto-epistemological
9. affective
10. new material
11. diffractive

1. scientifically Based Research
2. theory-free
3. value-free
4. Steinmetz

می‌توانم هر چیزی را روش‌شناختی کنم».

چه می‌شود اگر: در تدریس فلسفه و علم جور دیگری بیندیشیم^۱ کانداس کیوبی^۲ دانشگاه میسوری^۳

در حال حاضر، مشغول تدریس دیدگاه‌های فلسفی در درس پژوهش تربیتی برای دانشجویان دکتری هستم. این سومین باری است که این درس را تدریس می‌کنم و هر بار دانشجویان روایت مشابهی از ترس [شان] از کلاس فلسفه، یا اینکه تاکنون در معرض فلسفه قرار نگرفته‌اند بیان می‌کنند. معمولاً در وسط ترم یا بعدتر، می‌گویند که چقدر این کلاس به فکر کردن درباره اینکه چگونه فلسفه‌ها، راه‌های (غیر) ممکن یا دور از ذهن برای انجام پژوهش را [ممکن] می‌سازند (Kuby & Christ, 2020) مفید بوده است. بسیاری افراد می‌گویند که این درس به آن‌ها یاد داد که تفکر کنند.

بخشی از کار این کلاس این است که با معرفی طیفی از سنت‌های فلسفی و نویسندگان با هویت‌های مختلف، این باور را که فلسفه فقط توسط مردان قدیمی و سفیدپوست غربی ایجاد شده، از بین می‌برد. ما همچنین در مورد نحوه حضور فلسفه (ها) در زندگی روزمره و حتی پیش‌پا افتاده [مان] بحث می‌کنیم. من با الهام از دلوز و گاتاری (۱۹۹۴) که در مورد فلسفه، هنر و علم به عنوان یک فعالیت می‌نویسند (Kuby & Aguayo, 2016)، در چندین تکلیف کلاسی، از دانشجویان می‌خواهم که بفهمند که فلسفه چگونه در جهان - در اخبار، رسانه‌های (اجتماعی)، سیاست‌ها، سازمان‌های حرفه‌ای، مدارس، روابط - اعمال می‌شود و این مواجهات با فلسفه‌هایی که می‌خوانیم را گسترش دهند. اینها (سیاست‌ها، رویدادهای خبری و غیره) چگونه در دنیا به وجود آمدند؟ اینها توسط موجودات مختلف (انسان و بیش از انسان) احتمالاً چگونه تجربه می‌شوند؟ چه مفروضات هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و/یا ارزش‌شناختی‌ای [در پس آن‌ها] حضور دارند؟

همانطور که یکی از دانشجویان گفت، این دوره او را وادار می‌کند همه چیز را در جهان تجزیه و تحلیل کند.

من صدای سنت پیر^۴ (۲۰۰۲) را که [می‌گوید] (تلاش برای) جدا کردن فلسفه از علم، یا اعتقاد به وجود یک معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی یا تجربه‌گرایی که بر همه علوم حاکم است خطرناک است، می‌شنوم. با این حال، تجربیات روزانه من به عنوان یک پژوهشگر حوزه تعلیم و تربیت و یک معلم نشان می‌دهد که آکادمی به تلاش خود برای انجام این کار ادامه می‌دهد.

من می‌خواهم در مورد آینده امیدوار باشم. در حال حاضر، به نظر می‌رسد که همکاران من برای درس فلسفه ارزش قائلند. با این حال، گفتمان‌هایی که می‌خواهند که این درس را به واحد اختیاری، و نه الزامی، تبدیل کنند، رو به گسترش‌اند. به نظر می‌رسد حتی اندیشمندان علوم تربیتی همچنان فلسفه را از علم/تحقیق جدا و غیر ضروری می‌دانند. ما آنقدر عادت کرده‌ایم که در فضای غلیظی از منطق (پسا) اثبات‌گرایانه و تجربی کار کنیم و برای کاربرد/روش عجله داریم، که حتی بسیاری از افراد حاضر نیستند به چیزی بجز آن فکر کنند.

من فکر می‌کنم ما به کلاس‌های فلسفه بیشتری نیاز داریم ... این (کلاس فلسفه) به شما کمک می‌کند که سوال بپرسید. باعث می‌شود شما درباره چیزهایی که همه ما درست می‌پنداریم، حیرت و تعجب کنید. اگر نمی‌توانید فراتر از آن را ببینید و خود را به سمت پرسش‌های متفاوت و ایده‌های متفاوت سوق دهید، آنگاه وضعیت موجود را قابل قبول خواهید دانست و فقط آن را می‌بلعید. [...] به ما یاد نداده‌اند که سؤال کنیم، اما کلاس‌های فلسفه به ما یاد می‌دهند که بپرسیم [...] و فضایی برای بحث و ندانستن برایتان فراهم می‌کند (ژوزفینا^۵، دانشجوی دکترا) ندانستن؛ ما باید به ندانستن و فضا (های) زاینده‌ای که برای بودن/انجام دادن/زندگی/تدریس/یادگیری ایجاد می‌کند، ایمان داشته باشیم. من این را به گفتگو با ازکیل دیکسون رومن^۶ (۲۰۲۱) که درباره «چه می‌شد اگر» صحبت می‌کند،

4. St. Pierre

5. Josephina

6. Ezekiel Dixon-Roman

1. What If: Thinking Otherwise in the Teaching of Philosophy and Science
2. Candace R. Kuby
3. University of Missouri

و در عین حال آشفته‌تر می‌شود: می‌توانیم از بحث‌های بی‌پایان در مورد تعاریف فلسفه تعلیم و تربیت و اینکه چه کسی به آن می‌پردازد و چه کسی باید این کار را انجام دهد، دست برداریم اما بدون تعریف، گفتگو ممکن است تقریباً به هر جایی منحرف شود.

شاید این سؤال، دلالت پنهانی به نگرانی‌اش نسبت به آینده داشته باشد: آینده فلسفه تعلیم و تربیت در این زمان، که به نظر می‌رسد تحقیقات تجربی، حوزه تربیتی را بیرون می‌راند ... مادامی که تئوری، از مد افتاده و غیرعملی است چیست؟ یعنی زمانی که [فقط] تحقیقاتی که به آن‌ها بودجه تعلق می‌گیرند مهم به‌شمار می‌آیند، آیا فیلسوفی که نه به بودجه، بلکه فقط به زمان نیاز دارد، اصلاً تحقیق می‌کند؟ وقتی مربی به دنبال زمان و نه پول بیشتر است، چگونه می‌تواند کاری ارزشمند برای مدرسه یا یادگیری یا تدریس انجام دهد؟ آیا فارغ‌التحصیلی که اخلاق ارزشیابی خوانده است، نسبت به کسی که شیوه ارزشیابی خوانده است، فرصت شغلی پیدا می‌کند؟

این‌ها تبدیل به پرسش‌های سیاسی می‌شوند و بنابراین، آینده فلسفه تعلیم و تربیت با سیاست - یا به‌طور دقیق‌تر، به اخلاق (چون [فلسفه] درهم تنیده با سیاست، بالاخره اخلاق است) گره می‌خورد. اخلاق صرفاً نمی‌پرسد «کدام سؤالات ارزش پرسیدن دارند؟» بی‌آنکه فعالانه با سیاست [مربوط به] آن سؤال درگیر شود: [یعنی] بدون پرسش از اینکه چگونه قدرت در سوال و پاسخ‌های آن دخیل است. و سیاست به «جای سفت رسیدن»⁵ یا «به عمل آلوده شدن»⁶ اشاره دارد - نه قلمرو یا حوزه‌ای که معمولاً فیلسوفان یا اخلاق‌شناسان در آن ممکن است مجبور باشند که در آن سوی حصار، به دنبال جامعه‌شناسان کثیف بگردند.

حداقل برخی از فلسفه‌های تربیتی، به دور از زمین محکم، در جایی بالا و در هوای خنک، و



SNN
Tahmineh Rahmani

پیوند می‌دهم. چه می‌شود اگر همه دانشجویان (فارغ‌التحصیلان) در کلاس‌های فلسفه و علم شرکت کنند؟ اینها می‌توانند چه چیزی برای تعلیم و تربیت تولید کنند؟ چه می‌شود اگر ...؟

آینده فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟ آلیسون جونز^۲ دانشگاه اوکلند^۳

من از این سوال بزرگ می‌ترسم، به ویژه به این دلیل که مطمئن نیستم فلسفه تعلیم و تربیت چیست. فرد مرعوب ممکن است به گوگل < و یکی پدیا > «فلسفه تعلیم و تربیت» پناه ببرند. من شجره‌نامه باشکوهی از فیلسوفان و فلسفه‌ها را می‌یابم: از افلاطون تا کانت تا هگل تا رئالیسم تا پراگماتیسم تا فلسفه تحلیلی، نظریه انتقادی و «متفکران قاره‌ای دیگر». پس از آن بعضی از فیلسوفان «هنجاری» مانند دیویی، آ.اس. نیل^۴، پیاز. من دوست دارم [آثار] تمام این پیرمردهای سفیدپوست مرده را بخوانم. می‌دانم که قرار است با سلطه آن‌ها مخالفت کنم - و می‌کنم! - اما مسیر روشن فلسفه‌هایشان، با اعتماد به نفس صحبت کردن و اطمینان‌شان (حتی اطمینان از عدم قطعیت‌شان) را دوست دارم.

متوجه این نکته هستم که سؤال مطرح شده درباره فلسفه تعلیم و تربیت نیست، و فقط درباره [رشته] «فلسفه تعلیم و تربیت» است. اگر ایده قانون غربی را کنار بگذاریم، همه چیز روشن‌تر

5. touching the ground

به معنای این است که پس از بحث یا پرداختن به موضوعاتی که انتزاعی یا بی‌پایان هستند، بتوان به جایی محکم یا ثابت رسید (مترجم) (Collins English Dictionary)

6. Get your hands dirty

این عبارت به معنای درگیر شدن با همه جنبه‌های یک فعالیت شامل روتین‌ها، کارهای عملی و دون‌پایه، یا درگیر شدن با افراد فرومایه است. (مترجم)

1. What is the Future of Philosophy of Education?
2. Alison Jones
3. The University of Auckland
4. A.S. Neill

own. Crown.

_ Hand, M. (2018). *A Theory of Moral Education*. Routledge.

_ Harari, Y. N. (2014). *Sapiens: A brief history of humankind*. Random House.

_ Kuby, C. R., & Aguayo, D. (2016). A manifesto for teaching qualitative inquiry with/as/for art, science, and philosophy. In C.A. Taylor & A. Bayley (Eds.), *Posthumanism and higher education: Reimagining pedagogy, practice and research* (pp. 83–73). Palgrave Macmillan.

_ Kuby, C. R., & Christ, R. C. (2020). *Speculative pedagogies of qualitative inquiry*. Routledge.

_ Ladson-Billings, G. (2021). I'm here for the hard re-set: Post pandemic pedagogy to preserve our culture. *Equity & Excellence in Education*, 78–68, (1)54. <https://doi.org/1066568/10.1080/4.2020.1863883>

_ Marker, M. (2018). There is no place of nature; there is only the nature of place: Animate landscapes as methodology for inquiry in the Coast Salish territory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 6(31), 464–453. <https://doi.org/09518398.20/10.1080/18.1430391>

_ Roberts, P. (2016). *Happiness, hope, and despair: Rethinking the role of education*. Peter Lang.

_ Roberts, P., & Freeman-Moir, J. (2013). *Better worlds: Education, art, and utopia*. Lexington Books.

_ Roberts, P., & Saeverot, H. (2018). *Education and the limits of reason: Reading Dostoevsky, Tolstoy and Nabokov*. Routledge.

_ Rosiek, J. L., Snyder, J., & Pratt, S. L. (2020). The new materialisms and Indigenous theories of non-human agency: Making the case for respectful anti-colonial engagement. *Qualitative Inquiry*, 346–331, (4–3)26. <https://doi.org/1077800419830135/10.1177>

_ Roy, A. (2020, April 3). The pandemic is a portal. *Financial Times*. Available at: <https://www.ft.com/content/10d8f5e74-8eb11-ea95-fe-fcd274e920ca>

_ Siegel, H. (1983). On the obligations of the professional philosopher of education. *Journal of Thought*, 37–31, (2) 18.

_ Steinmetz, G. (2005). The epistemological unconscious of U.S. sociology and the transition

ورای دغدغه‌های روزمره و بدون نیاز به خود - ارجاعی بی‌وقفه سیر می‌کنند: مارکس می‌گوید که فویرباخ گفته است که به گفته هگل ...؛ سپانوس¹ چنین استدلال می‌کند که بین نقد هایدگر از سنت هستی‌شناسی و نقد فوکو از ... چنین روش‌شناسی‌های فلسفی متغییری، که در آن اسامی به ندرت مشخص‌اند، معمولاً مرا سردرگم، یا شاید کلافه و عصبی می‌کنند.

اگر از هر سؤال فلسفی بپرسیم که چگونه می‌تواند پرسشی اخلاقی - سیاسی باشد، چه اتفاقی می‌افتد؟ این برانگیختگی با بی‌قراری و دشواری همراه است و نمی‌شود به اندیشه‌های ناپیوسته درباره زندگی انسان پناه برد. آینده فلسفه تعلیم و تربیت در چنین آشفتگی پر جنب و جوشی جای دارد.

من به نظر خیلی مطمئن هستم ...

References

_ Arcilla, R. V. (2020). *Wim Wenders's road movie philosophy: Education without learning*. Bloomsbury Academic.

_ Barad, K. (2019). After the end of the world: Entangled nuclear colonialisms, matters of force, and the material force of justice. *Theory & Event*, 550–524, (3)22.

_ Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Polity Press.

_ Dearden, R. (1984). *Theory and practice in education*. Routledge & Kegan Paul.

_ Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). Columbia University Press.

_ Dixon-Roman, E. (February 2021, 18). Webinar series: Post philosophies and the doing of inquiry co-hosted by Viv Bozalek & Candace R. Kuby. Additional panelists: J. Quiros, N. S. Ruiz, & A. Fernandez. <https://www.youtube.com/watch?v=nCgVlfhKfM>

_ Garrouette, E., & Westcott, K. (2013). The story is a living being: Companionship with stories in Anishinaabe Studies. In J. Doerfler, N. J. Sinclair, & H. K. Stark (Eds.), *Centering Anishinaabeg studies: Understanding the world through stories* (pp. 80–61). East Lansing.

_ Glaude, E. S. Jr. (2020). *Begin again: James Baldwin's America and its urgent lessons for our*

1. Spanos

to post-Fordism: The case of historical sociology. In J. Adams, E. S. Clemens, & A. Shola Orloff (Eds.), *Remaking modernity: Politics, history, sociology* (pp. 157–109). Duke University Press.

— St. Pierre, E. A. (2002). Science rejects postmodernism. *Educational Researcher*, 27–25, (8)31. <https://doi.org/0013189/10.3102/X031008025>

— St. Pierre, E. A. (2006). Scientifically based research in education: Epistemology and ethics. *Adult Education Quarterly*, 266–239, (4)56. <https://doi.org/0741713606289025/10.1177>

— Webster, S. (2009). *Educating for meaningful lives through existential spirituality*. Sense Publishers.



از انجام بازی‌های دیجیتال خارج از زمان مدرسه چه می‌توان یاد گرفت؟



ترجمه: عرشیا عمرانی‌فر

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
danikah82.bh@gmail.com

چکیده

یادگیری مبتنی بر بازی (GBL) در زمینه‌ی آموزش، سنتی دیرینه است. تا جایی که هزاران سال پیش، دروسی مانند ریاضی و استراتژی به کمک بازی‌های «کالاها» و «شطرنج» آموزش داده می‌شدند. بحث جنبه‌های پداگوژیکال بازی در سطح دانشگاهی عموماً حوالی دهه‌ی ۷۰ میلادی و توسط پداگوگ‌هایی مانند ژان پیاژه و لو ویگوتسکی آغاز شد. در دهه‌ی ۸۰، زمانی که کامپیوتر در دسترس عموم مردم قرار گرفت، توماس مالون تحلیلی بر بازی‌های استاندارد تجاری آماده‌شده (COTS) انجام داد و به بررسی این پرداخت که چرا مردم این بازی‌ها را سرگرم‌کننده و انگیزه‌بخش می‌پندارند. بعدها این موضوع بطور گسترده به بحث گذاشته شد که چه چیزهایی را می‌شود از طریق بازی کردن یاد گرفت؛ آیا دانش حاصل را می‌توان به موقعیت‌های روزمره انتقال داد و آیا آموزش تنها از راه بازی‌هایی ممکن است که به طور اختصاصی برای شخص ساخته شده و یا جدی باشند؟ نسلی که با نام Digital Natives شناخته می‌شوند، نخستین نسلی هستند که از زمان مهدکودک، بازی‌های کامپیوتری انجام داده‌اند. نظر آن‌ها در مورد بازی‌های دیجیتال و یادگیری غیررسمی از طریق بازی چیست؟ هدف این پژوهش، بحث در مورد چیزهایی است که نسل Digital Native پیش از دوران دانشگاه از طریق بازی کردن آموخته‌اند و آیا مهارت‌ها و دانش آموخته شده در این دوران را می‌توان در زمینه‌های دیگر بکار بست. بدین منظور یک تحلیل محتوا بر اساس تکلیفی در یک دوره‌ی GBL انجام شد که در آن، دانشجویان انشاهای خود را در محیط یادگیری مجازی تحویل داده و در مورد آنان بحث کردند. داده‌ها از ۴۹ انشای دانشجویان در یک فروم بحث جمع‌آوری شد. از این تعداد، ۲۶ انشا متعلق به دانشجویان پسر و ۲۳ انشا متعلق به دانشجویان دختر بودند. تجربیات بیشتر دانشجویان از بازی‌های آموزشی نیز بطور جمعی طی سمینارهای برگزارشده در طی دوره‌ی GBL به بحث گذاشته شدند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که دانشجویان معتقدند از تجربه‌ی بازی‌های آموزشی به اندازه‌ی بازی‌های COTS به یک اندازه یاد گرفته و برخی دانش‌آموزان گفتند که از این مهارت‌ها در موقعیت‌هایی غیر از بازی نیز

۱. این مقاله ترجمه‌ای از:

What can be learned from playing digital games outside school?

استفاده کرده‌اند. چند نمونه از مهارت‌هایی که دانشجویان نسبت به یادگیری آنان اذعان داشتند شامل مهارت‌های گفتاری و خوانش زبان، همکاری، تفکر استراتژیک، مدیریت استرس و دانش در مورد تاریخ و فرهنگ‌های دیگر می‌شود.

کلیدواژه‌ها: یادگیری مبتنی بر بازی، بازی‌های دیجیتال، یادگیری توسط بازی، آموزش غیررسمی.

۱- مقدمه و هدف پژوهش

استفاده از بازی‌ها در زمینه‌ی آموزشی، سنتی دیرینه است. تا جایی که سطوح عمومی استراتژی و ریاضی برای هزاران سال توسط بازی‌هایی مانند Calaha، Mancala یا شطرنج آموزش داده و تمرین می‌شدند. آموزگاران و شطرنج‌بازان اغلب اوقات ادعا می‌کنند که تمرین شطرنج در طی سال‌ها باید نبوغ بازیکنان را افزایش داده و قدرت ریاضی آنان را تقویت کند. با این وجود، تحقیقات اخیر دید شکاکانه‌تری نسبت به مسأله داشته و نتایج شطرنج بازی کردن را به دو دسته‌ی «دریافت سطح بالا» و «دریافت سطح پایین» تقسیم نموده است که در دریافت سطح پایین، افزایش تمرکز و مهارت‌هایی که نیازمند تمرین زیاد است به عنوان یک حقیقت دیده می‌شوند و در دریافت سطح بالا، مهارت‌های عالی مانند تفکر سطح بالاتر و افزایش عملکرد در مدرسه، بعضاً زیر سوال می‌روند (Gobet & Campitelli, 2006).

بحث آکادمیک جنبه‌های پداگوژیکال بازی کردن بطور عمومی در دهه‌ی ۱۹۷۰ بر اساس نظریه‌های پداگوگ‌هایی مانند ژان پیاژه (۱۹۷۳) و لو ویگوتسکی (۱۹۷۸) آغاز شد. بعدها در اوایل دهه‌ی ۱۹۸۰ زمانی که بازی‌های دیجیتال بطور عمومی در دسترس قرار گرفته و محبوب شدند، توماس مالون (۱۹۸۱) تحلیلی از بازی‌های استاندارد تجاری آماده شده یا Commercial Off-The-Shelf (COTS) انجام داد و به بررسی این پرداخت که چرا بسیاری از مردم آن‌ها را سرگرم‌کننده و انگیزه‌بخش می‌دانند. وی سپس این ایده را به کمک همکار خود، مارک لپر گسترش داده و شاخص‌های مهمی برای طبقه‌بندی انگیزش درونی نام برد (Malone & Lepper, 1987) اما آیا اینکه بازیکنان انگیزه دارند در جلسات طولانی به بازی بپردازند، بدین معناست که فرآیند یادگیری نیز دخیل است؟ بازیکن قوانین بازی را یاد گرفته

و مهارت‌های بازی خود را افزایش می‌دهد اما آیا این فرآیند شامل یادگیری در دیگر زمینه‌ها نیز می‌شود؟ (Gobet & Campitelli, 2006).

دیگر محققان در مورد این که چه چیزی را و تا چه اندازه می‌توان از بازی کردن یاد گرفت، به تفصیل بحث کرده‌اند (Papert, 1998)، (Prensky, 2003)، (Kirriemuir & McFarlane, 2004). در کتاب Principles of Practice به قلم Gee (2003)، بازی‌ها به شکل محیطی مثبت دیده می‌شوند که یادگیرندگان می‌توانند در محیطی که تمرین کردن خسته‌کننده نمی‌شود، به مقدار زیادی تمرین کنند. در دیگر تحقیقات، انواع خاصی از بازی‌ها دارای طراحی خاصی تصویر می‌شوند که توهم یادگیری را به جای یادگیری القا می‌کنند (Linderoth, 2012).

سوالاتی دیگر که توافقی بر سر آن وجود ندارد این است که یادگیری بهینه باید توسط بازی‌های سفارشی (Tailor-Made) انجام شود یا بازی‌های جدی (Gunter, Kenny & Vick, 2008)، (Brusse, Neijens & Smit, 2010). آیا ممکن است بازی‌های COTS نیز اثر یادگیری یا تحریک یادگیری داشته باشند (Wiklund & Mozellius, 2013)؟ سومین سوال که بحث بر سر آن بسیار است، این است که آیا می‌توان دانش کسب شده طی فرآیند بازی را در موقعیت‌های دنیای واقعی به کار برد یا خیر (Shaffer, 2010) (Linderoth, 2012).

نسلی که به نسل Digital Native مشهور است (Prensky, 2003)، نخستین نسلی می‌باشد که از زمان مهدکودک بازی‌های دیجیتال را تجربه کرده است. این نسل اکنون بزرگ شده و به تحصیل در دانشگاه مشغول است. مسأله‌ای که این مقاله را خاص می‌کند، بررسی دیدگاه خود نسل Digital Native در مورد بازی‌های دیجیتال و پدیده‌هایی است که آن‌ها فکر می‌کنند از بازی‌ها یاد



گرفته‌اند.

۱-۱- هدف

تحریک قوه‌ی یادگیری شده است یا خیر. این انشاها سپس با تکنیک تحلیل محتوا مقایسه و آزمایش شدند. تحلیل محتوا نام تکنیکی مفید برای آزمودن الگوها و تمایلات در اسناد می‌باشد (Stemler, 2001). تحلیل محتوا طبق پیشنهاد Downe-Wamboldt (1992) با ایجاد دسته‌بندی‌های مقدماتی پس از خوانش سریع متون انجام شد که پس از آن، متن‌ها به دقت خوانده و بازخوانی شدند.

هدف از این پژوهش تحلیل و به بحث گذاشتن نظرات خود نسل Digital Native در مورد یادگیری از طریق بازی کردن در دوره‌ی پیش از دانشگاه است و بررسی این که آیا مهارت‌ها و دانش بدست آمده را می‌توان به دیگر زمینه‌ها انتقال داد و آنجا نیز بکار بست.

۲- جمع‌آوری داده

داده‌های بیشتر نیز از بحث‌های گروهی در سمینارهای آزمایشی سمینار جمع‌آوری شدند که دانشجویان و اساتید در این سمینارها، نتیجه‌ی پروژه‌ی دانش‌آموزان را به بحث می‌گذاشتند. تمامی دانشجویان شرکت‌کننده در این دوره می‌بایست بعنوان بخشی از آزمون آن، یک مدل اولیه برای بازی‌های یادگیری ارائه دهند. در سمینارهای دوره، گروه‌های دانشجویی بازی‌های خود را به نمایش گذاشته و مکانیزم‌های بازی و ایده‌های پداگوژیکال نهفته در آن‌ها را ارائه دادند. ضمناً، بحث در مورد بازی‌های مورد علاقه‌ی دانشجویان که به ساخت مدل اولیه‌ی آنان کمک کرده است نیز از موضوعات متداول بحث در این سمینارها بود.

یافته‌های ارائه‌شده در این مقاله از تحلیل یک تکلیف در دوره‌ی دانشگاهی GBL گرفته شده‌اند که در آن، دانشجویان انشاها را در مورد یادگیری از طریق بازی در محیط یادگیری مجازی (VLE) ثبت کرده و به بحث در مورد آنان پرداختند. داده‌های پژوهش از ۴۹ انشای دانشجویان که در فروم محیط یادگیری مجازی Moodle به اشتراک گذاشته شده بودند، جمع‌آوری شد و نیمی از دانشجویان این درس را به‌طور حتمی و نیمی دیگر به‌طور اجباری برداشتند. ۲۶ انشا از دانشجویان مذکور و ۲۳ انشا نیز از دانشجویان مونث به ثبت رسید. تمامی دانشجویان در رده‌ی سنی خاصی قرار دارند که تحت لیبل Digital Native (Prensky, 2001) یا Generation Y (Mozelius, 2012) قرار گیرند (Weiler, 2005).

۳- دوره و تکلیف دوره

دوره‌ای که تکلیف انشا در آن به دانشجویان محول شد، یک دوره‌ی ۷,۵ امتیازی با مقیاس ECTS بود که طی سومین سال برنامه‌ی آموزشی رشته‌های «رسانه‌ی دیجیتال» و «ساخت بازی» به دانشجویان ارائه شد. دوره‌ی مدنظر برای دانشجویان

در دستورالعمل این تکلیف، از دانشجویان خواسته شد تا در مورد تجربیات پیشین خود از بازی کردن نوشته و با یکدیگر بحث کنند که آیا این تجربیات منتهی به دانش، مهارت و یا

رشته‌ی رسانه‌ی دیجیتال درسی اختیاری و برای دانشجویان رشته‌ی ساخت بازی درسی اجباری می‌باشد. از مجموع ۵۰ دانشجویی که در این دوره شرکت کردند، نیمی از رشته‌ی او و نیم دیگر از رشته‌ی دوم می‌باشند. دانشجویانی که از رشته‌ی ساخت بازی در این دوره حضور داشتند عموماً مذکر بوده و دانشجویان دختر رشته‌ی رسانه‌ی دیجیتال از دانشجویان مذکر آن بیشتر بودند. ۷,۵ نمره‌ی ECTS طی ده هفته پژوهش نیمه‌وقت به شرکت‌کنندگان اهدا شد چرا که دانشجویان می‌بایست به‌طور همزمان در دوره‌ی «نویسندگی علمی» نیز شرکت می‌کردند.

۴- یافته‌ها

۴-۱- یافته‌های قابل انتظار

دانشجویان رشته‌ی ساخت بازی تجربیات غنی‌تری داشته و بازی‌های چشمگیرتری با سلیقه‌ی آنان جور در می‌آمد. بسیاری از این دانشجویان در سنین پایین بازی‌های دیجیتال را شروع کرده بودند و حتی سن شروع بازی در برخی از آنان به چهارسال نیز می‌رسید. در سمت دیگر ماجرا، دو نفر از دانشجویان رشته‌ی رسانه‌ی دیجیتال، نخستین بار بازی دیجیتال را به عنوان بخشی از درس دانشگاهی خود با محوریت پداگوژی تجربه کرده بودند. هم دانشجویان پسر و هم دانشجویان دختر تعداد زیادی بازی را تجربه کرده و دسته‌بندی‌های مختلفی از بازی‌های کامپیوتری را امتحان نموده‌اند. با این وجود، جهت‌گیری نامحسوسی در گروه وجود دارد که نشان می‌دهد دختران گروه بیشتر به بازی‌های استراتژیک و پسران به بازی‌های تفنگی یا «Shoot'em ups» گرایش دارند. همچنین، این پسران هستند که از بازی‌های فوتبالی مانند FIFA Manager به عنوان بازی‌های مورعلاقه‌ی خود نام می‌برند در حالی که دختران بیشتر درمورد مراقبت از حیوانات در بازی‌هایی مانند Zoo Tycoon می‌نویسند.

بیشترین نتیجه‌ی ذکرشده‌ی یادگیری با بازی، مهارت‌های رشدیافته‌ی زبانی است. چندین دانشجو درمورد این شرح می‌دهند که چگونه توانسته‌اند در سنین مدرسه‌ی ابتدایی، خانواده‌ها و معلمان خود را با گنجینه‌ی لغات پیچیده و غنی خود شگفت‌زده کنند. همچنین دانشجویانی هستند که ادعا می‌کنند نتایج ممتازشان در آزمون‌های انگلیسی مدرسه به لطف بازی‌ها بوده است. یکی از دانشجویان دختر این‌گونه بخاطر می‌آورد که بازی‌های خود را از انگلیسی به فرانسوی تغییر داده است که کمی دگرگونی در بازی تجربه کند، اما در اکثر موارد، این رشد مهارت زبان انگلیسی است که میان دانشجویان شایع می‌باشد. زمانی که بحث نوشتار به زبان سوئدی مطرح

رشته‌ی رسانه‌ی دیجیتال درسی اختیاری و برای دانشجویان رشته‌ی ساخت بازی درسی اجباری می‌باشد. از مجموع ۵۰ دانشجویی که در این دوره شرکت کردند، نیمی از رشته‌ی او و نیم دیگر از رشته‌ی دوم می‌باشند. دانشجویانی که از رشته‌ی ساخت بازی در این دوره حضور داشتند عموماً مذکر بوده و دانشجویان دختر رشته‌ی رسانه‌ی دیجیتال از دانشجویان مذکر آن بیشتر بودند. ۷,۵ نمره‌ی ECTS طی ده هفته پژوهش نیمه‌وقت به شرکت‌کنندگان اهدا شد چرا که دانشجویان می‌بایست به‌طور همزمان در دوره‌ی «نویسندگی علمی» نیز شرکت می‌کردند.

ده سخنرانی که یادگیری از طریق بازی را با تکنیک‌های برنامه‌نویسی ترکیب می‌کردند، به همراه ۵ تکلیف و ۱ مینی‌پروژه، زمینه‌ساز کار دانشجویان بودند. دانشجویان در سه تکلیف با استفاده از زبان‌های HTML^۵, JavaScript, CSS و jQuery مشغول ساخت Portfolioهای الکترونیک و بازی‌های یادگیری شدند. در ۲ تکلیف باقی‌مانده، دانشجویان می‌بایست انشاهایی درمورد بازی‌ها و فرضیه‌ی GBL می‌نوشتند. مقاله‌ی حاضر بر اساس چهارمین تکلیف درس ساخته شده که در آن، شرکت‌کنندگان باید سوابق پیشین خود در بازی‌ها و چیزهایی که ممکن است از بازی‌ها یاد گرفته باشند را شرح دهند. اغلب تمرین‌ها قابلیت انجام به صورت گروهی را دارند اما تکلیف شماره‌ی ۴ باید به تنهایی انجام شود و تمامی دانشجویان باید انشایی کوتاه نوشته، به اشتراک گذاشته و درمورد ۲ انشای دیگر نیز بحث کنند. تمامی هم‌رسانی‌ها و مباحثه‌ها به‌صورت عمومی در یک انجمن گفتگو در بستر Moodle صورت گرفت.

نتایج بدست‌آمده از تکلیف شماره‌ی ۴ بعنوان درون‌داد مینی‌پروژه‌ی نهایی بکار می‌رود که دانشجویان در این پروژه می‌بایست نسبت به طراحی و پیاده‌سازی بازی یادگیری خود اقدام کنند. همچنین این اتفاق معمولی است که دانشجویان با گرایش‌های یکسان در زمینه‌ی بازی بعدها برای این پروژه، خود را در یک گروه قرار دادند. در نخستین هم‌رسانی‌ها، تمایلی وجود داشت که دخترها با دخترها، پسرها با پسرها، دانشجویان ساخت بازی با هم و دانشجویان

بدخلقی می‌کنند و حتی زمانی که تنها شده و با Sim‌های دیگر ارتباط نداشته باشند، افسردگی می‌گیرند. مهارت همکاری میان بازیکنان نیز توسط بازیکنانی که تجربه‌ی عناوین ورزشی مانند FIFA Manager و نسخه‌های مختلف بازی هاکی روی یخ (NHL) را دارند، مطرح می‌شود. یکی از دانشجویان پسر بخاطر می‌آورند که هنگام بازی کردن NHL 13: «بجز بازی کردن مقابل شخص دیگر، شما می‌توانید همراه دوستان خود بازی کنید. در ابتدا این موضوع حیطه‌ای خاکستری بود که همدیگر را نمی‌فهمیدیم. اما هرچه بیشتر بازی کردیم، همکاری‌مان نیز روان‌تر شد. حسی خاص در حمله‌ی موفقیت آمیز وجود دارد که به یک گل زیبا ختم می‌شود».



Figure 1: Screen shots of NHL 13

در انتها، یکی دیگر از یافته‌های مورد انتظار این بود که بازیکنان، مهارت‌های کامپیوتری و دانش پایه‌ی کامپیوتری خود را افزایش دهند. چند دانشجو اذعان داشته‌اند که بازی کردن به آنان درک بهتری از نحوه‌ی کار کامپیوتر داده است و کجا می‌توان عملکردهای خاص سیستم عامل را یافت. همچنین شواهدی وجود دارد که چگونه بازی‌های با گرافیک بالا بازیکنان را مجبور کرده تا کامپیوتر خود را برای ارتقا سخت‌افزار، باز کنند و همانطور که انتظار می‌رفت، تجربه‌ی بازی‌های آنلاین به دانش بهتر از اینترنت و ابزارهای اینترنتی برای ارتباطات منجر شد.

۴-۲- یافته‌های کمی غیرقابل انتظار

همانطور که انتظار می‌رود، بیشتر انشاهای شرکت‌کنندگان در مورد تجربیات آن‌ها از بازی‌های COTS نوشته شده است اما تعداد شگفت‌آوری از مقالات موضوع بازی‌های آموزشی و جدی را

می‌شود، نسل Y به اندازه‌ی والدینشان (نسل X) که به دنیای دیجیتال کوچ کرده‌اند، دقیق نیستند. در میان انشاهای تحویل شده، جمله‌بندی‌های نیمه انگلیسی و نیمه سوئدی، اشتباه در نوشتار و مشکلات دستور زبانی به چشم می‌خورند. برعکس، بنظر می‌رسد مهارت‌های ارتباطی آنان با اختلاف نسبت به نسل X بهبود یافته است و سکوت این نژاد در فضاهای آنلاین دیگر واقعیت ندارد. برخی از دانش‌آموزان می‌گویند که توانایی حدس زدن کلمات ناشناخته و جدید را به کمک گرافیک و گیم‌پلی بازی‌ها دارند. یکی از دانشجویان دختر با پیشینه‌ی گسترده‌ای در زمینه‌ی بازی این‌گونه توضیح می‌دهد که بازی کردن زمینه‌ساز یادگرفتن انگلیسی برای او بوده است: «من انگلیسی صحبت کردن را از بازی‌های زیادی آموختم. اما نوشتن به انگلیسی کار خاص تری است که من از ۲ بازی یاد گرفتم: Final Fantasy 9 و Final Fantasy 10. من بطور داوطلبانه ساعت‌ها و ساعت‌ها با پدرم و یک دیکشنری مشغول بازی بودم. وقتی که بعدها وارد کلاس انگلیسی در مدرسه شدم، دارای سطح زبانی بسیار بالاتر از آنچه که از کلاس انتظار می‌رفت، بودم...»

دومین نتیجه‌ی یادگیری پرتکرار که دانشجویان در انشاهای خود بدان اشاره کرده‌اند نیز رشد مهارت‌های ارتباطی است. یکی از دانشجویان دختر که بطور مداوم Counter Strike بازی می‌کند این‌گونه می‌نویسد: «... بازی CS تا حدودی شبیه دیگر رسانه‌های اجتماعی عمل کرده است. این بازی قابلیت چت کردن دارد که مردم در آن در مورد همه چیز و حتی موضوعات غیرمرتبط با CS صحبت می‌کنند». چندین دانشجو نیز جنبه‌ی اجتماعی بازی‌های ژانر MMORPG یا بازی‌های گسترده‌ی آنلاین جهان‌باز را مطرح می‌کنند که بازی World of Warcraft محبوب‌ترین عنوان این ژانر بنظر می‌رسد و به‌گفته‌ی یکی از دانشجویان: «... این دنیای مجازی ارزش‌های خود را دارد و شما باید آشنایانی پیدا کرده و زندگی اجتماعی خود را مانند دنیای واقعی بسازید».

یکی دیگر از بازی‌هایی که شرکت‌کنندگان در دوره آن را به مثابه تمرین ارتباطات و مهارت‌های اجتماعی می‌بینند، بازی The Sims می‌باشد. در این بازی، شخصیت‌های مجازی غمگین شده،



Figure2 : Screen shots of Chefrens pyramid

بازی‌های هرمی به عنوان فعالیت‌های فوق درسی در کشور فنلاند پیشنهاد شده و به عنوان جایگزین برای معلمین غایب به کار می‌روند (Pettersson, 2009). یکی از دانش‌جویان این‌گونه می‌گوید: «من Chefrens Pyramid را فقط در خانه بازی می‌کردم اما فکر می‌کنم اگر این عنوان در مدرسه بازی می‌شد و بچه‌ها یک چیز مشترک یاد می‌گرفتند، نتیجه‌ی بهتری در پی داشت». یک عنوان که به نظر می‌رسد هم در داخل و هم در خارج مدرسه بازی شده باشد، Flygande start – Tredje klass است. یک بازی آموزشی با دامنه‌ی تمرکز فراتر از ریاضیات. بوسیله‌ی بازی کردن Flygande Start، شما می‌توانید در مورد تاریخ، زبان، موسیقی و هنر نیز یاد بگیرید. نسخه‌های دیگری از بازی Flygande Start نیز وجود دارند مانند Första klass یا First Grade، Andra Klass یا Second Grade اما نسخه‌ای که بیشتر از باقی بازی شده باشد، نسخه‌ی Tredje Klass است. این مسأله با بازی‌های هرمی که پرمخاطب‌ترین آن‌ها، ساده‌ترین آن‌ها (Chefrens Pyramid) بود متفاوت است. بخشی از این پدیده می‌تواند به این دلیل باشد که بازیکنان و بررسی‌کنندگان بازی، وظایف محول شده در بازی Flygande Start را بسیار ساده ارزیابی می‌کردند (Flygande Start – Tredje klass, 2007) و خاطره‌ی یکی از دانش‌جویان دختر درمورد بازی این است: «یکی از عواملی که به درگیری و یادگیری زیاد من از بازی Flygande Start – Tredje klass کمک می‌کرد، به این واقعیت بازمی‌گردد که من از گروه مخاطبین مدنظر بازی جوانتر بودم. من زمانی که با چالش‌های سخت روبرو می‌شدم انگیزه

پیش می‌کشند. قابل توجه‌ترین نکته این است که بسیاری از دانش‌جویان تجربیات مثبتی از بازی کردن عناوین گوناگون یادگیری ریاضی کسب کرده‌اند. بیشترین عناوین بازی شده در این دسته، Flygande start – Tredje و Chefrens Pyramid (به انگلیسی Jump start – Third grade) می‌باشند. برخی از بازی‌های دیگر که توسط دانش‌جویان نام برده شده‌اند شامل Cheofrens Hours 999:9، 123-Pyramid، Matematiska spel 9، Virtues Last Reward و Doors 9 Persons می‌شوند. دو عنوان آخر بازی‌های ژاپنی بوده و باقی عناوین در سوئد توسعه یافته‌اند. بازی‌های Cheofrens Pyramid و Cheops Pyramid که توسط شرکت Alega Skolmaterial به فروش می‌رسند، هر دو بازی‌هایی با تمرکز بر ریاضیات در عهد باستان و فضای مصری هستند. در هر دو بازی، بازیکن از پایین‌ترین سطح یک هرم شروع کرده و باید با حل کردن مسائل ریاضی به سطوح بالاتر هرم دست پیدا کنند. عنوان Chefrens Pyramid برای دانش‌آموزان مدارس ابتدایی و Cheops Pyramid برای دانش‌آموزان متوسطه در نظر گرفته شده است و هر دوی این عناوین در دهه‌ی ۹۰ میلادی عرضه شده‌اند. نظر یکی از دانش‌جویان پسر این است که: «Cheofrens Pyramid در مقایسه با اکثر بازی‌هایی که امروزه در دسترس هستند، بهترین گرافیک یا طراحی بازی را ندارد. اما (برای من) این بازی با مراحل متعدد، هیجان‌انگیز بود. داشتن رقابت با امتیازها و مراحل مختلف مهم است».



می‌تواند آن را تسهیل کند. «Bonniers Trafiskola» ابزار بهینه‌ای بود که در آن می‌توانستم یاد بگیرم و چیزهایی که یادگرفته‌ام را در یک محیط چندرسانه‌ای آزمایش کنم به‌جای اینکه تنها کتاب‌های نظری را بخوانم. واضح‌ترین خاطرات من از عکس‌هایی هستند که موقعیت‌های گوناگون ترافیکی را به‌تصویر می‌کشند و شما باید از روی آن‌ها بگویید که ماشین‌ها باید چگونه عمل و تعامل کنند. همچنین من در مورد بخش‌های مختلف ماشین و موتور آن نیز یادگرفتم».

هر چند، به نظر می‌رسد که کانون توجه اصلی گروه دانشجویان در بازی‌های یادگیری، ریشه در ترکیبی از فانتزی و کاربردی داشته باشد. نمونه‌ای از این طراحی ترکیبی را می‌توان بازی Typing of The Dead دانست. این بازی بازآفرینی عنوان باشکوه House of The Dead می‌باشد. اما به جای جنگیدن با زامبی‌ها با تفنگ اشعه‌ای، شما زامبی‌ها را با استفاده از کیبورد خود دور نگه می‌دارید. کلمات و عبارتهایی که روی صفحه ظاهر می‌شوند به زامبی‌های مختلف متصل هستند و با تایپ کردن سریع کلمه‌ی مدنظر، می‌توانید زامبی متصل به آن کلمات را نابود کنید. یکی از دانشجویان پسر این‌گونه فکر می‌کند که این بازی راهی بود که به او یاد داد از کیبورد خود به شیوه‌ای بهینه استفاده کند: «این بازی مانند ابزاری بی‌نقص برای ارتقای چیزی عمل می‌کند که امروزه ارزشمند است، قدرت تایپ واقعا سریع بر روی کیبورد کامپیوتر. از آنجا که چند هیولا بطور همزمان روی صفحه ظاهر می‌شوند، شما باید دائما روی صفحه متمرکز باشید تا عبارات و کلماتی که باید تایپ کنید را از دست ندهید. نکته‌ی بالابردن سرعت تایپ اینجاست که به کیبورد نگاه نکنید و به این وسیله یک روش فوق‌سریع برای تایپ یاد خواهید گرفت».

این علاقه‌ی شدید در مورد زامبی‌ها و محیط‌های سخت یادگیری در بازی‌ها نیز خود را در انشای دانشجویان نشان داده است تا جایی که نام دو مورد از نمونه‌های اولیه‌ی ثبت شده، Math of the Man Boxing و Dead بوده است.

پیدا می‌کردم که به بازی ادامه دهم.» شاید مراحل بازی‌ها همیشه با رده‌ی سنی مخاطب خود همخوانی ندارند و یا شاید جریان بازی یک بازیکن به ایده‌ی Csikszentmihaly در رابطه با جریان داشتن در مواجهه چالش‌های مربوط است که به مهارت‌ها و دانش پیشین بستگی دارد (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002).

آنچه که میان بازی‌های هر می و مجموعه‌ی Flygande Start مشترک می‌باشد، فضای فانتزی بازی با داستان پس‌زمینه‌ی قوی است. در بازی Flygande Start – Tredje Klass شما می‌توانید با شخصیت‌های بیگانه مانند Jansson سنجاقک، Caesar قورباغه‌ی پرشی و Boris روباتی از گوتنبرگ ملاقات کنید. یکی از دانشجویان در مقاله‌ی خود توضیح می‌دهد: «فکر می‌کنم تلفیقی از داستان‌گویی و آزادی عمل بازی بود که باعث شد آن را بسیار دوست داشته باشم. داستان بازی به من انگیزه می‌داد اما هیچ‌وقت حس نکردم که به اجبار آن را دنبال می‌کنم یا کاری را انجام می‌دهم که بازی به من می‌گوید. اگر من می‌خواستم به جای کمک کردن به روبات‌ها، دو ساعت در آشپزخانه‌ی بازی، بازی کنم، باز هم مشکلی وجود نداشت».

بازی‌های آموزشی فوق‌الذکر در مدارس، در مراکز پسامدرسه‌ای یا Fritidshem و نیز در خانه بازی می‌شده‌اند و یکی از دانشجویان دختر می‌نویسد: «در طی مدرسه‌ی ابتدایی من بازی‌های زیادی انجام دادم و بسیاری از آن‌ها می‌توانستند در طبقه‌بندی "سرگرمی" قرار گیرند. و من عاشق این بازی‌ها بودم. من از بازی‌هایی مانند Flygande Start مسائلی مثل ریاضی، هم‌معنی‌ها، خط بریل، تاریخ و یک عالمه چیز دیگر یاد گرفتم». دانش‌آموزانی که سنین پایین بازی‌های آموزشی را آغاز کرده‌اند به نظر می‌رسد که این عادت را حفظ کرده و همچنین بازی‌های جدی‌تر را نیز امتحان کنند. یک نمونه از بازی‌های یادگیری برای بزرگسالان یا بازی‌های جدی، Bonniers Trafiskola می‌باشد که در آن شما می‌توانید دانش لازم برای آزمون نظری گواهینامه‌ی رانندگی در سوئد را بدست آورده و به آزمایش بگذارید. فرآیند کسب گواهینامه پرهزینه است و این نوع بازی

۴-۳- یافته‌های غافلگیرکننده

غافلگیرکننده‌ترین یافته‌ها این بودند که بعضی از دانشجویان، مثال‌های واضح و محکمی ارائه دادند که چگونه مهارت‌های و دانش کسب شده در بازی‌ها در زمینه‌های دیگر مفید بوده‌اند. یکی از دانشجویان توضیح می‌دهد که چگونه نحوه یادگیری کنترل موقعیت‌های استرس‌زا در بازی‌ها منجر به نجات احتمالی جان او شده است: «... چند سال پیش زلزله‌ی بزرگی در ژاپن اتفاق افتاد و البته من هم وحشت کردم و نگران شدم اما خودم را جمع و جور کردم و تمرین یکی از بازی‌های کامپیوتری را به یاد آوردم. برو زیر میز، سرت را بپوشان، تا تمام شدن زلزله صبر کن و نزدیک پنجره‌ها نباش». همچنین این دانشجو انشای خود را اینگونه تمام می‌کند: «بدین ترتیب دوست دارم همگان را تشویق کنم که هر چقدر که می‌توانند، بازی کنند. چرا که هیچگاه نمی‌دانید. ممکن است این کار زندگی‌تان را نجات دهد». یکی دیگر از دانشجویان پسر ادعا می‌کند که سرعت بالا در بازی‌های شوتر اول شخص، قابلیت حل مسأله تحت فشار را در او تقویت کرده است و یکی از دانشجویان دختر می‌نویسند که بازی کردن عناوین کامپیوتری: «پس از جستجو دنبال سکه‌های طلایی و امثالهم در بازی‌ها، چشمان او را سرعت بخشیده است و یک نمونه از کاربرد این توجه تقویت شده، زمانی است که پشت ماشین می‌نشیند». به علاوه، چندین دانشجو وجود دارند که می‌گویند بازی کردن منجر به تقویت مهارت‌های

رهبری آنان شده است. محکم‌ترین این موارد توسط یکی از دانش‌آموزان در دنیای واقعی بکار بسته شده است. او می‌گوید: «زمانی که ۴ ساله بودم بسیار بازی می‌کردم و این مسیر با کنسول Nintendo 16 شروع شد ... بعدها در مدرسه‌ی متوسطه، عنوانی را پیدا کردم که وقت زیادی در آن صرف کردم: Counter-Strike. زمان بازی کردن Counter-Strike من معمولاً نقش IGL یا رهبر درون بازی را به‌عهده می‌گرفتم که این نقش نیازمند دید جامع خوبی نسبت به هم‌تیمی‌های خودم و نقاط ضعف و قوت دشمنان بود. همچنین، تصمیم گرفتن سریع در موقعیت‌های استرس‌زا و بطور همزمان حفظ قدرتی که باعث می‌شد هم‌تیمی‌ها به حرف من گوش دهند نیز از وظایف IGL بود. من اعتقاد دارم ساعاتی که صرف بازی Counter-Strike کردم توانایی من در مقابله با چنین موقعیت‌هایی که باید در راس قدرت باشم را افزایش داده‌اند». وی همچنین توصیف می‌کند که چطور این توانایی‌ها بعدها حین خدمت سربازی به عنوان فرماندهی گروه به کمک او آمده‌اند. «من فرماندهی گروه‌هایی از ۸ تا ۴۰ نفر را به عهده داشتم و همانطور که زمانی در دنیای دیجیتال یک IGL بودم، در این موقعیت نیز باید تصمیمات سریعی بر اساس درک کلی از موقعیت‌ها می‌گرفتم. سربازانم بسیار از من راضی بودند و با ۸ امتیاز از ۹ امتیاز ارتش را ترک کردم. این چیزی است که فکر نمی‌کنم بدون تجربه‌ی قبلی من به‌عنوان یک IGL در Counter-Strike ممکن می‌شد».



یکی از دانشجویان دختر می‌گوید که به سختی می‌تواند بگوید چه چیزی از بازی کردن یاد گرفته است چرا که هیچ‌وقت یک بازی را به قصد یادگرفتن چیزی تجربه نکرده است. اما فکر می‌کند که چندین چیز مفید برای زندگی روزمره و کاری او وجود دارند: «ممکن است اینطور بتوانم ادعا کنم که در عنوانی مانند The Sims، شما چگونگی مدیریت اقتصادی را می‌آموزید. هم در جنبه‌ی حل کردن مسائل اقتصادی شخصی و هم در مورد متعادل کردن فعالیت‌های درسی و کاری. بازی دیگری که ساعت‌های زیادی در آن وقت صرف کردم، عنوان Zoo Tycoon می‌باشد ... عنوانی که در آن درمورد انجام چندکار همزمان یادگرفتم و فهمیدم چگونه سریعاً بررسی کنم که چرا بازدیدکننده‌ی باغ‌وحش من احساس ناراحتی می‌کند و چگونه بتوانم بازدیدکننده‌های راضی داشته باشم. ممکن است دور به نظر برسد اما من میان این موضوع و رفتار با مشتریان در شغل نیمه‌وقت خود در فروشگاه Willys شباهت‌هایی می‌بینم که در این شغل نیز همه‌چیز راجع به ایجاد فضایی برای مشتریان است که بفهمند چه چیزی نیاز دارند و همچنین ارائه‌ی خدماتی که باعث می‌شود مشتری به مغازه بازگردد».

در سمت دیگر ماجرا، دانشجویانی وجود دارند که فکر نمی‌کنند چیزی بیشتر از قوانین خود بازی یاد گرفته باشند: «من دقیقاً همانقدر یاد گرفتم که برای گذراندن چالش‌های درون بازی لازم بود و نمی‌توانم بگویم که این دانش به سطح عمیق‌تری وارد شد». و همچنین: «... شما نحوه‌ی انجام بازی را یاد می‌گیرید اما نمی‌توانید لزوماً بگویید که چیزی یاد می‌گیرید که در زمینه‌های دیگر به‌کار می‌آید». هردوی این نظریه‌ها بر اساس ایده‌های Gobet & Campitelli (2006) می‌باشند که سعی می‌کنند بین دو مقوله‌ی مهارت‌های سطح پایین و سطح بالا تمایز قائل شوند. مهارت‌های سطح پایین یعنی بازیکن تنها مهارت‌هایی را کسب کرده است که برای تقویت مهارت بازی هستند و لزوماً منجر به تقویت نمرات در مدرسه یا سطح عمومی مهارت‌ها یا هوش نمی‌شوند. شاید تفاوت زیاد بین انواع مختلف بازی‌ها، تعمیم دادن را سخت کرده باشد و همانطور که یکی از دانشجویان پسر می‌گوید:

«موافق نیستم که همیشه می‌توانید چیزی یاد بگیرید. بعضی بازی‌ها تنها برای وقت‌کشی ساخته شده‌اند».

علاقه‌ی قوی دانشجویان به بازی‌های تاریخی جزو یافته‌های قابل انتظار بود اما نکته‌ی غافلگیرکننده، این بود که دانشجویان برخی از ایرادات اساسی نسبت به دخیل کردن بازی‌های تاریخی در برنامه‌ی درسی را نیز نام بردند:

• وقایع تاریخی ممکن است تایید نشده و نادرست باشند

• محتوای بازی با برنامه‌ی درسی استاندارد جور در نمی‌آید

• تصمیمات چندشاخه‌ی بازی‌ها، زمینه را برای سناریوهای عجیب و ناهماهنگی تاریخی فراهم می‌کند.

از نمونه‌های سناریوهای عجیب که در انشای دانشجویان یافت شد، می‌توان به قرار گرفتن اهرام جیزه در لندن و حمله‌ی وایکینگ‌ها به کشورهای آفریقایی اشاره کرد. نمونه‌هایی از بازی‌هایی که محتوا و گیم‌پلی مناسبی داشته و هم از سمت دانشجویان و هم از سمت متخصصین تاریخی تحسین شده است، بازی‌های مجموعه‌ی Total War می‌باشند. با این وجود، یک پروفیسور تاریخ نیز می‌تواند مانند بسیاری از دانشجویان، ایده‌ی یک بازی کامپیوتری واقع‌گرایانه را نوعی ضد و نقیض بداند (Englund, 2009).

۵- نتیجه‌گیری

در کل، نسل Digital Native در نسل Y قطعاً بیشتر از نسل X به بازی و به خصوص به بازی‌های چند نفره می‌پردازند و اینکه چیزهایی از این بازی کردن یاد می‌گیرند، واضح است. بیش از هر چیز، نشانه‌هایی از یادگیری زبان وجود دارد. اما اگر فرآیند یادگیری زبان را، مانند پروسه‌ی کشور هند، به چهار مهارت (Listening skills, Reading skills, Writing Skills, Speaking skills) و یا مهارت‌های LOUDER (Listening, Observing, Understanding, Discussing, Experiencing, Reviewing) (Barla & Barla, 2012) تقسیم کنیم، بازی کردن تمامی این ابعاد را در بر نمی‌گیرد. یادگیری زبان با استفاده از بازی می‌تواند راه خوبی برای به تعادل رساندن تاکید بیش از حد

مدارس بر خوانش، نوشتار و دستور زبان باشد. همچنین می‌توان گفت که بازیکنان مسائلی در دامنه‌های دیگر نیز یاد می‌گیرند اما در بسیاری از دامنه‌ها، این بستگی به دقت بودن محتوای بازی دارد و مثال‌های زیادی موجود است که واقعیات تاریخی با تخیل و اسطوره درآمیخته‌اند. استفاده از بازی‌های آموزشی برای ریاضیات به عنوان فعالیت‌های افزوده‌ی مدرسه برای نسل Y یا Digital Native ایده‌ی خوبی به نظر می‌رسد.

انواع مختلف بازی‌ها، نتایج یادگیری متفاوتی دارند و درحالی که محیط بعضی بازی‌ها از اصول تمرین (Gee, 2003) پشتیبانی می‌کنند، باقی بازی‌ها ممکن است منجر به توهم یادگیری شوند که Linderloth آن را توصیف کرده است (Linderloth, 2012). بازی‌هایی که گیم‌پلی بسیار درگیرکننده‌ای دارند، ممکن است منجر به حالت Gamers Mode شوند که در آن، بازیکنان بیش از حد درگیر بازی شده و نسبت به داستان پس‌زمینه و یا نتایج یادگیری مدنظر بی‌تفاوت می‌شوند (Frank, 2012). نتایج بازی همچنین ممکن است به دانش و مهارت تقسیم شوند. بازی کردن عنوانی مانند NHL 13 که پیش‌تر مطرح شد به احتمال زیاد دانش بازیکن درمورد هاکی روی یخ افزایش دهد اما تکنیک اسکیت‌سواری او را بهبود نخواهد داد. یک دسته‌بندی مرتبط دیگر، میان مهارت‌های سطح پایین و سطح بالاست (Gobet & Campitelli, 2006). سخت می‌توان تصور کرد یک بازی کامپیوتری مانند Tetris مهارت‌های سطح بالایی به بازیکن بدهد که با نتایج یادگیری تمرین مکرر در یک بازی Flight Simulator برابری کند.

سخت است از روی این پژوهش بتوان گفت که نتایج یادگیری تا چه اندازه قابل انتقال به زمینه‌های دیگر هستند اما مثال‌های محکمی از استفاده‌ی مهارت‌های بدست آمده از بازی در زمینه‌های دیگر وجود دارد:

۱- بازی کردن عناوینی مانند Bonniers Trafiskola راهی برای افزایش شانس شما در گذراندن آزمون‌های رانندگی است.

۲- بازی کردن یکی از چندین راه برای افزایش

مهارت‌های زبانی شماست.

۳- بازی کردن عناوین ژانر MMORPG مهارت‌های همکاری و ارتباط آنلاین را افزایش می‌دهد.

۴- مهارت‌های افزایش یافته‌ی کامپیوتری که از بازی کردن بدست می‌آیند در هر زمینه‌ی دیجیتال کاربرد دارند.

با این وجود، مهم‌ترین یافته ممکن است این باشد که دانشجویان، بازی‌های دیجیتال را به مثابه کاتالیزگری می‌بینند که جستجوی بیشتر دانش را تحریک می‌کند.

۶- پژوهش‌های آینده

دو مسیر برای ادامه دادن راه این پژوهش وجود دارد. مسیر اول کاوش جزئی‌تر این مسأله است که چطور مسائل یادگرفته از بازی را می‌توان در زمینه‌های دیگر بکار برد. مسیر دیگر، بررسی چگونگی تحریک یادگیری بیشتر توسط بازی است.

References

- _ Barla, V., & Barla, A. (2012) "Issues in the Development of English Language for the Engineering Students-A Classroom Experiment", *Language in India*, 12(12).
- _ Brusse, E.D.A., Neijens, P.C., and Smit, E.G. (2010) "Talking to Deaf Ears? Two Routes to Narrative Persuasion in Entertainment Education", In proceedings of International Conference on Future Imperatives of Communication and Information for Development and Social Change, Bangkok.
- _ Downe-Wamboldt, B. (1992) "Content analysis: method, applications, and issues", *Health Care for Women International*, 321-313, (3)13
- _ Englund, P. (2009). "Empire Total War", Retrieved (2014/04/11) [http://peterenglund.wordpress.com/27/03/2009/empire-total-war/Flygande Start - Tredje klass \(2007\) Retrieved \(2014/04/07\) http://fuska.nu/spel/pc/flygandestarttredjeklass/tester/19372/](http://peterenglund.wordpress.com/27/03/2009/empire-total-war/Flygande Start - Tredje klass (2007) Retrieved (2014/04/07) http://fuska.nu/spel/pc/flygandestarttredjeklass/tester/19372/)
- _ Frank, A. (2012) "Gaming the Game: A Study of the Gamer Mode in Educational Wargaming", in *Simulation & Gaming*, vol 43, pp 132-118. Retrieved April 2013, 4 from <http://sag.sagepub.com/content/118/1/43.full.pdf+html>
- _ Gee, J. P. (2003) What video games have to

- Prensky, M. (2003). "Digital game-based learning", *Computers in Entertainment (CIE)*, 21-21 ,(1)1.
- _ Shaffer, D. W. (2010). "The bicycle helmets of 'Amsterdam': Computer games and the problem of transfer", Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- _ Stemler, S. (2001) "An overview of content analysis". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17(7).
- _ Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press
- Weiler, A. (2005). "Information-seeking behavior in Generation Y students: Motivation, critical thinking, and learning theory", *The Journal of Academic Librarianship*, 53-46 ,(1)31.
- _ Wiklund, M., & Mozelius, P. (2013). "Learning Games or Learning Stimulating Games: An Indirect Approach to Learning Stimulating Effects from Off-the-Shelf Games", *International Journal of Digital Information and Wireless Communications (IJDIWC)*, 95-85 ,(3)3.
- teach us about learning and literacy, Palgrave Macmillan, New York.
- _ Gobet, F., & Campitelli, G. (2006). "Educational benefits of chess instruction: A critical review". In *Chess and education: Selected essays from the Koltanowski conference* (pp. 143-124).
- _ Gunter, G.A., Kenny, R.F. & Vick, E.H. (2008) "Taking educational games seriously: using the RETAIN model to design endogenous fantasy into standalone educational games", *Educational Technology Research*, Springer
- _ Kirriemuir, J. & McFarlane, A (2004). "Literature review in games and learning", NESTA futurelab report series, report 8, http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf
- _ Linderoth, J. (2012) "Why gamers don't learn more: An ecological approach to games as learning environments" In *Journal of Gaming and Virtual Worlds*, vol 4, nr 1.
- _ Malone, T. W. (1981) "Toward a theory of intrinsically motivating instruction.", *Cognitive science*, 369-333 ,(4)5. Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987) "Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning", *Aptitude, learning, and instruction*, 253-223 ,3.
- _ Mozelius, P. (2012). "The Gap between Generation Y and Lifelong Learners in Programming Courses – How to Bridge Between Different Learning Styles?", In *Open Learning Generations: Closing the Gap from "Generation Y" to the Mature Lifelong Learners*. EDEN 2012, European Distance and E-learning Network conference. Porto, Portugal
- _ Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). "The concept of flow", *Handbook of positive psychology*, 105-89.
- _ Papert, S. (1998) "Does easy do it? Children, games and learning", in *Game developer magazine*, June, p. ^^ <http://www.papert.org/articles/Doeseasydoit.html>
- _ Pettersson, M. (2009) "Datorstöd I matematiken", Retrieved (2014/04/07) http://www.skolresurs.fi/files/Cheops&Chefrens20%20MP_.pdf
- _ Piaget, J. (1973) *To understand is to invent*, New York: Grossman (Original work published 1948)
- _ Prensky, M. (2001). "Digital natives, digital immigrants part 1". *On the horizon*, 6-1 ,(5)9.

۵ نکته درباره احساسات که امید داشتم والدینم به من می‌آموختند

من که به حال خودم رها شده بودم، فکر می‌کردم احساسات چیزی است که باید از آن اجتناب کرد^۱

مترجم: فاطمه پاکدل
دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
pakdelfatemeh016@gmail.com



Author's note

I am so honored to share what I have learned about emotions with the people in Iran. Emotions are the great connector of all humans! No matter where we live, no matter the color of our skin, no matter what religions we follow, no matter the governments who rule us, every one of us has the same core emotions. Because how emotions work in the in and body is universal, every human on earth benefits from understanding emotions with the Change Triangle tool for emotional health. I hope you enjoy this article. Also the self-help book, It's Not Always Depression, that teaches people how to understand and be with emotions in safe and healing ways is or will be available in Farsi and Iranian translations. I hope you check it out. The information I share in the book can be life-changing. It sure changed mine. Here's to a more loving and emotionally healthy world. Peace!"

Hilary Jacobs Hendel
2023 ,1 March

یادداشت مترجم

همکاری با نشریه آوای تربیت و نقش آفرینی به عنوان دانشجوی دانشگاه شیراز، برایم تجربه‌ای غنی و تکرار نشدنی است. در حین این همکاری، مقاله‌ای می‌خواندم با عنوان پنج نکته درباره احساسات که امید داشتم والدینم به من می‌آموختند که محور اصلی آن احساسات است و تجارب و نتایج علمی نویسنده را به تصویر می‌کشد. تصمیم گرفتم ترجمه آن را آغاز کنم. در یکی از روزهایی که مقاله را ترجمه می‌کردم، با نویسنده ارتباط برقرار کردم و از ایشان خواستم که یادداشت مختصری بر مقاله داشته باشند. ایشان محبت کرده و درخواست مرا پاسخ دادند که در پیوست این متن قابل مطالعه است.

۱. این مقاله ترجمه ای از:

5 Things About Emotions I Wish My Parents Had Taught Me.



یادداشت نویسنده

بسیار مفتخرم آنچه را که درباره احساسات آموخته‌ام با مردم ایران به اشتراک بگذارم. احساسات، رابطی گسترده است بین تمامی انسان‌ها. فرقی نمی‌کند کجا زندگی می‌کنیم، چه رنگ پوستی داریم، پیرو چه مذهبی هستیم یا چه دولت‌هایی ما را اداره می‌کنند. هر یک از ما انسان‌ها، احساسات اساسی مشترکی داریم زیرا نحوه عملکرد احساسات در درون و در بدن ما فرایندی جهانی است. هر انسانی روی زمین با درک احساسات خود از طریق مثلث تغییرات^۱ می‌تواند از عواطف و احساساتی سالم بهره‌مند شود. امیدوارم از خواندن این مقاله لذت ببرید.

داشته که می‌توانستم درباره ذهن و بدن خود یاد بگیرم. این یادگیری می‌توانست در طولانی مدت به کاهش اضطراب من کمک کند.

تقریباً چهار ساله بودم که آموزش در زمینه احساسات را شروع کرده و آموزش مثلث تغییرات برای سلامت عاطفی را پشت سر گذراندم. تمامی این فرایندها که ترمیم‌کننده و احساسات محور است به عنوان بخشی از آموزش من برای تبدیل شدن به یک روان‌درمانگر (AEDP) بود. اکنون به این درک رسیده‌ام که احساسات بخشی از تجربه روزانه هر فرد است. این احساسات، ارتباطات بیولوژیکی هستند که برای ادامه فرایند خود به توجه نیاز دارند. آرزو داشتم که والدین من در زمینه احساسات و عواطف مورد آموزش قرار می‌گرفتند. در نتیجه می‌توانستند چیزهای مهمی را در دوران نوجوانی به من آموزش دهند تا درباره احساسات بدانم. این آموزش می‌توانست در کنترل برخی رنج‌ها و ناامنی‌هایم کمک‌کننده باشد.

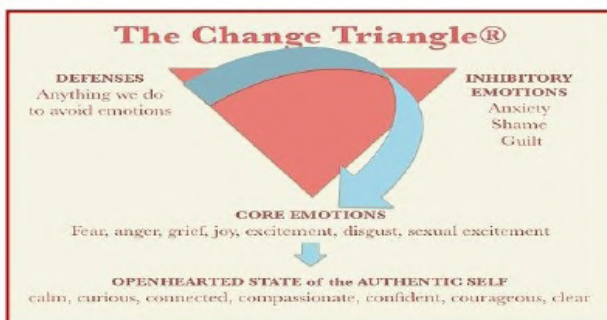
همچنین کتاب «مشکل، همیشه افسردگی نیست»^۲، با روش خودیاری، به افراد می‌آموزد که احساسات خود را از طریق روش‌های ایمن و ترمیم‌کننده درک کنند و همچنین با احساسات خود کنار بیایند و آن‌ها را بپذیرند. که به فارسی ترجمه شده یا در آینده ترجمه خواهد شد. امیدوارم آن را بررسی کنید. اطلاعاتی که در این کتاب به اشتراک گذاشته‌ام می‌تواند تغییردهنده زندگی باشد، ذهنیت من را که متحول کرد. اینجا دنیای دوست‌داشتنی‌تر و از نظر عاطفی سالم‌تری وجود دارد؛ صلح!

Hilary Jacobs Hendel
2023, 1 March

نکات کلیدی متن

– والدین ما و جامعه، در آموزش احساسات سالم و نحوه چگونگی حفظ سلامت عاطفی ناکام هستند.
– احساسات، حیات بخش هستند و ما به خاطر داشتن آن‌ها ضعیف نیستیم.
– احساسات سرکوب شده می‌تواند منجر به اضطراب و افسردگی شود.

من از دوران کودکی مضطرب بودم و برای دور شدن از نگرانی‌هایم، روی کارهای مدرسه و فعالیت‌های بعد از آن تمرکز می‌کردم. نمی‌دانستم که اضطراب من معنایی دارد و چیزهای وجود



1. Change triangle tool
2. It's Not Always Depression

" پنج نکته درباره احساسات که امیدوار بودم والدینم صریحاً به من می گفتند"

۱. شما به خاطر داشتن احساسات، ضعیف نیستید و مغز شما به درستی کار می کند. احساسات، واقعیاتی هستند برای انسان بودن. همه مردم، بدون در نظر گرفتن هر جنسیتی به احساساتی مانند خشم، غم، ترس، انزجار، شادی، هیجان و هیجان جنسی وابسته هستند. هنگامی که ما به خاطر احساسات واقعی مان مورد قضاوت قرار می گیریم، شرمسار یا طرد می گردیم و به طور مزمن دچار اضطراب یا افسردگی می شویم.

۲. افکار، به تنهایی انسان را به نتیجه نمی رساند، احساسات هستند که به افکار و تجربیات زندگی رنگ و بو می بخشند. احساسات، بیش از هر چیز تجربیاتی پرانرژی هستند که سبب می شوند احساس زنده ماندن کنیم.

۳. احساسات دارای انگیزه های قوی هستند تا عامل حرکت ما انسان ها شوند. انگیزه هایی که توسط طبیعت طراحی شده است و سبب می شود که بدن به سرعت به خطرات و لذت ها واکنش نشان دهد تا بتواند بقای خود را حفظ کند. به عنوان مثال، ترس سبب می شود فرار کنیم، خشم برای زنده ماندن از یک حمله، ما را به مقابله تشویق می کند، انزجار، با واکنشی که دارد سبب می شود چیزی سمی را از خودمان دور کنیم تا در برابر غذا و آدم های سمی مورد محافظت قرار بگیریم، غم ما را به پیدا کردن آرامش در دیگران سوق می دهد. به راستی اگر هیجان نبود، چه چیزی ما را به کشف تلاش های جدید و اتفاقات ناشناخته زندگی مان سوق می داد؟ حتی بدون هیجان جنسی، ما احتمالاً اینجا، در این دنیا نبودیم!

۴. جامعه به صورت مستقیم یا غیرمستقیم، این آموزه نادرست را به ما القا می کند که احساسات را نادیده گرفته، باطل پنداشته یا سرکوب کنیم. زمانی که جلوی احساسات را می گیریم و فقط در ذهن مان زندگی می کنیم از انرژی حیات بخشی که می تواند برای زندگی بهتر استفاده شود، بی بهره خواهیم ماند. اضطراب، افسردگی و سایر بیماری های تشخیصی مانند PTSD^۱ و اختلالات شخصیتی، به خاطر سرکوب احساسات به وجود

می آیند. ذهن و بدن ما به خاطر آموزه ها و برداشتهای نادرست از راهبردهای مختلفی برای سرکوب احساسات مان استفاده می کند که تحمل این وضعیت به تنهایی بسیار طاقت فرسا است. احساسات اغلب دفن می شوند تا یک کودک یا بزرگسال بتواند از سوء استفاده یا بی توجهی جان سالم به در ببرد. ذهن و بدن، هر راهی را برای جلوگیری از درد درونی ناشی از احساسات حبس شده، پیدا می کنند.

۵. ما می توانیم یاد بگیریم که احساسات را تایید و به بهترین شکل ممکن از آن استفاده کنیم. زمانی که متوجه شدم، احساساتی از قبیل ترس، غم، هیجان و شادی در زیر اضطراب من پنهان شده اند، اضطراب من را به طور قابل توجهی کاهش داد. و در نتیجه این آگاهی، توانستم با احساسات اساسی خود به طور موثرتری برخورد کنم. برای نمونه اگر کسی روی احساسات من پا می گذاشت، می توانستم خشم خود را پردازش و از آن برای ابراز کردن خواسته ها و نیازهایم استفاده کنم. همچنین در تکمیل این پردازش خشم، تصمیم بگیرم که کار دیگری انجام ندهم.

نکته پایانی

در طول زندگی ما، مهارت هایی وجود دارد، که باید به یادگیری آن ها پردازیم. این مهارت ها سبب پردازش احساسات می شود و نه سرکوب کردن آن ها. ما باید خواهان آموزش احساسات از والدین، معلمان و همه افراد باشیم تا بتوانیم نسل های سالم تری در آینده پرورش دهیم.

References

- _ Fosha, D. (2000). The Transforming Power of Affect: A Model for Accelerated Change. New York: Basic Books
- _ Hendel, H.J. (2018). It's Not Always Depression: Working The Change Triangle to Listen to the Body, Discover Core Emotions, and Connect to Your Authentic Self. New York: Random House

۱. اختلال استرس پس از سانحه



یادداشتهای تخصصی



۱۳۷ آشنایی با ربات گفتگوی جی پی تی (Chat GPT)، مزایا، معایب و کاربردهای آن
۱۴۲ اهمیت توجه به تفاوت های فردی در روش های تدریس و روابط معلم و
دانش آموزان

آشنایی با ربات گفتگوی جی‌پی‌تی (ChatGPT)، مزایا، معایب و کاربردهای آن

قدرت اله خلیفه

عضو هیات علمی بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
ghodratkhalife@yahoo.com



۱- مقدمه

چت جی‌پی‌تی یک فناوری نرم افزاری است که به کاربران اجازه می‌دهد با یک نرم افزار، سرویس و یا دستگاه الکترونیکی به صورت چت (گفتگوی متنی) ارتباط داشته باشند. اساساً، چت جی‌پی‌تی یک «چت‌بات» مبتنی بر هوش مصنوعی است که می‌تواند هر سوالی را جواب دهد. چت جی‌پی‌تی می‌تواند موضوع‌ها و مباحث پیچیده‌ای را در حوزه‌های تخصصی مختلف مثل فیزیک، ریاضی و برنامه نویسی درک کند. همچنین، ربات پاسخگوی چت جی‌پی‌تی می‌تواند مسائل پیچیده در سطح دانشگاهی را حل کند، مطالب وبلاگی تولید کند، متن آهنگ بسازد، صفحات HTML ایجاد کند و سایر مواردی از این دست را انجام دهد.

برای استفاده از چت جی‌پی‌تی نیازی به هیچ دانش فنی وجود ندارد. در عوض، تمام آنچه باید انجام دهید این است که به گونه‌ای طبیعی و محاوره‌ای شروع به پرسیدن سوال از چت جی‌پی‌تی کنید. برای دسترسی مستقیم به چت جی‌پی‌تی می‌توان از نشانی «chat.openai.com» استفاده کرد. با وارد کردن این نشانی در مرورگر، محیط گفتگوی چت جی‌پی‌تی باز می‌شود که تصویر آن در پایین آمده است. البته لازم به ذکر است که قبل از ورود به این صفحه باید ثبت نام خود را تکمیل کرده باشید تا این صفحه برای شما باز شود.





چت جی‌پی‌تی در بسیاری از زمینه‌های کاربردی مورد استفاده قرار می‌گیرد، از جمله:

- خدمات مشتریان: چت جی‌پی‌تی به شرکت‌ها کمک می‌کند تا با مشتریان خود در مورد مشکلات و سؤالات آن‌ها صحبت کنند و به آن‌ها پاسخ دهند.
- ربات‌های چت: چت جی‌پی‌تی به ربات‌های چت کمک می‌کند تا با کاربران صحبت کرده و پاسخ به سؤالات آن‌ها را دریافت کنند.
- تجارت الکترونیک: چت جی‌پی‌تی به کسب و کارها کمک می‌کند تا با مشتریان خود در مورد محصولات و خدمات صحبت کنند و به سؤالات آن‌ها پاسخ دهند.
- پشتیبانی فنی: چت جی‌پی‌تی به شرکت‌ها کمک می‌کند تا با مشتریان خود در مورد مشکلات فنی صحبت کنند و راه‌حلی را برای حل این مشکلات ارائه دهند.

پاسخگویی سریع و دقیق به سؤالات کاربران را دارد. با استفاده از چت جی‌پی‌تی، کاربران می‌توانند سریعاً به پاسخ سؤالات خود دست یابند.

۲-۴. ارائه پاسخ‌های دقیق‌تر: چت جی‌پی‌تی بر اساس یادگیری عمیق و پردازش زبان طبیعی ساخته شده است و می‌تواند پاسخ‌های دقیق‌تری نسبت به سایر سیستم‌های خودکار ارائه دهد.

۲-۵. امکان‌ات تعاملی: چت جی‌پی‌تی قابلیت ارائه پاسخ‌های تعاملی و چندگانه را دارد. این به کاربران این امکان را می‌دهد تا با چت جی‌پی‌تی به صورت متنی و یا صوتی تعامل داشته باشند. چت جی‌پی‌تی درکی عمیق را نه تنها از زبان نوشتاری، بلکه نسبت به زبان‌های برنامه نویسی نیز ارائه می‌دهد. چت جی‌پی‌تی می‌تواند چالش‌ها و مسائل کد نویسی را حل کند و حتی برخی از اثبات‌های ریاضی را هم انجام دهد. استفاده از فناوری چت جی‌پی‌تی حداقل در زمان انتشار این مطلب رایگان است و تنها نیاز به ثبت‌نام وجود دارد. چت جی‌پی‌تی چت‌باتی زیرک، تطبیق‌پذیر و چندمنظوره است که می‌توان از آن به عنوان دستیار هوش مصنوعی برای تسهیل فرایند تولید

۲- مزایای چت جی‌پی‌تی چیست؟

دستیار مجازی چت جی‌پی‌تی یک مدل زبانی ستودنی و قابل ستایش است که می‌تواند به گونه‌ای منحصر بفرد و بی‌مانند متن و کدهای برنامه نویسی تولید کند. چت جی‌پی‌تی در یافتن پاسخ برای سؤالات چالش برانگیز، به خوبی عمل می‌کند و می‌تواند پاسخ‌ها را به گونه‌ای متقاعدکننده و باورپذیر ارائه دهد. در ادامه این بخش مهم‌ترین مزایای چت جی‌پی‌تی فهرست شده است:

۲-۱. صرفه‌جویی در زمان و هزینه: چت جی‌پی‌تی امکان پاسخگویی به سؤالات کاربران در هر زمان و هر مکانی را فراهم می‌کند. این امر به کاربران کمک می‌کند تا از صرف هزینه و زمان برای مراجعه به یک مرکز خدمات رسانی جلوگیری کنند.

۲-۲. پشتیبانی از بیشتر زبان‌ها: چت جی‌پی‌تی توانایی پشتیبانی از بیشتر زبان‌های جهان را دارد و به کاربران این امکان را می‌دهد تا در زبان خودشان با چت جی‌پی‌تی صحبت کنند.

۲-۳. پاسخگویی سریع: چت جی‌پی‌تی توانایی

این مسأله می‌تواند برای برخی از افراد ناامنی ایجاد کند.

چت جی‌پی‌تی لحن بیان متقاعدکننده‌ای دارد، حتی وقتی در حقیقت اشتباه می‌کند. در واقع ممکن است چت جی‌پی‌تی پاسخی را تولید کند که درست به نظر می‌رسد، اما در واقعیت چنین نیست. بسته به سطح دانش کاربر، ممکن است تشخیص این مسأله دشوار باشد. تجزیه و تحلیل جواب‌های چت جی‌پی‌تی برای اینکه بفهمیم چه چیزی درست و چه چیزی اشتباه است، امری زمان‌بر خواهد بود.

گاهی اوقات چت جی‌پی‌تی از کار باز می‌ایستد یا به اصطلاح قفل می‌کند (فریز می‌شود) و به وضوح نمی‌داند چطور به سوالات شما پاسخ بدهد. اما با تغییر یکی دو کلمه در سوال، در نهایت پاسخی را تولید خواهد کرد. به لطف رایگان بودن چت جی‌پی‌تی، تقاضای بالایی برای استفاده از آن وجود دارد، این مسأله می‌تواند به از دسترس خارج شدن چت جی‌پی‌تی به دلیل حجم زیاد درخواست منجر شود یا سرعت عمل آن را با اختلال همراه کند (ممکن است پیش از آنکه بتوانیم آن را تست کنیم ناچار شویم تا ۴ ساعت منتظر بمانیم، البته منطقی است که تولیدکنندگان آن نسبت به میزان تقاضا منابع محاسباتی و ظرفیت چت جی‌پی‌تی را افزایش دهند.

محتوا و حتی به منظور بهبود جریان‌های کاری توسعه نرم‌افزار استفاده کرد.

۳- معایب چت جی‌پی‌تی چیست؟

در این بخش بارزترین نقاط ضعف و معایب چت جی‌پی‌تی را فهرست کرده‌ایم:

۱-۳. عدم قابلیت تفاوت بین صحبت با یک انسان و صحبت با یک ربات: در چت جی‌پی‌تی، شما با یک ربات صحبت می‌کنید و به دلیل اینکه ربات هیچ احساسی ندارد، برخی افراد ممکن است احساس کنند که با یک چیز غیر زنده صحبت می‌کنند.

۲-۳. نیاز به اتصال به اینترنت: چت جی‌پی‌تی برای کار کردن به اینترنت نیاز دارد، بنابراین اگر شما به اینترنت دسترسی نداشته باشید، این سرویس برای شما قابل دسترسی نخواهد بود.

۳-۳. عدم قابلیت تطبیق با شرایط جدید: چت جی‌پی‌تی به دلیل استفاده از الگوریتم‌های محاسباتی، قادر به تطبیق با شرایط جدید نیست. به عبارت دیگر، اگر موضوعی جدید و بروز برای صحبت کردن با ربات وجود داشته باشد، ربات قادر به پاسخگویی به آن نخواهد بود.

۴-۳. نبود حریم خصوصی: در چت جی‌پی‌تی، اطلاعات شخصی شما ممکن است در دسترس برخی از سازندگان و برنامه‌نویسان قرار بگیرد که



۴- کاربردهای چت جی پی تی چیست؟

دستیار هوش مصنوعی چت جی پی تی می تواند برنامه نویسی کند و کد بنویسد، معادلات ریاضی را حل کند و به طور کلی هر نوعی از محتوای مبتنی بر متن را تولید کند. در این بخش به برخی از مهم ترین و تاثیر گذارترین موارد استفاده و کاربردهای چت جی پی تی می پردازیم.

۴-۱. برای تقویت مهارت های زبانی: می توان از چت جی پی تی برای تقویت مهارت های زبانی افراد استفاده کرد، این سیستم می تواند به صورت تعاملی با کاربر برای تمرین مهارت های خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیداری کمک کند.

۴-۲. برای آموزش زبان خارجی: با استفاده از چت جی پی تی، افراد می توانند با صحبت کردن با یک مدل زبانی هوشمند، زبان خارجی را بیاموزند. در این روش، افراد می توانند در موقعیت های مختلفی با چالش های زبانی روبرو شوند و از طریق بحث با چت جی پی تی مهارت های زبانی خود را برای استفاده در واقعیت تقویت کنند.

۴-۳. برای آموزش تخصصی: این سیستم می تواند در آموزش تخصصی بسیار مفید باشد. برای مثال، می توان از چت جی پی تی در آموزش کاربردهای تخصصی در علوم، فناوری و مهندسی استفاده کرد و افراد را برای استفاده در برنامه های کاربردی مجهز کرد.

۴-۴. برای آموزش تکنولوژی: از آنجایی که چت جی پی تی با استفاده از تکنولوژی هوش مصنوعی ساخته شده است، می توان از آن در آموزش تکنولوژی نیز استفاده کرد. این سیستم می تواند به دانشجویان در فهم مفاهیم تکنولوژی و کاربرد تکنولوژی کمک کند.

۴-۵. برای تشخیص و رفع اشکال: چت جی پی تی می تواند برای تشخیص و رفع اشکال در فرایند یادگیری مفید باشد. برای مثال، اگر یک دانشجویی در حین حل مسأله با مشکلی مواجه شده است، می تواند با چت جی پی تی درباره مشکل خود صحبت کند و به دنبال راه حلی برای حل مشکل خود باشد.

۴-۶. برای آموزش فرهنگی و تاریخی: چت جی پی تی می تواند برای آموزش فرهنگی و تاریخی نیز مفید باشد. برای مثال، افراد می توانند با چت جی پی تی درباره فرهنگ ها، تاریخ و جغرافیا بحث کنند و به اطلاعات بیشتری در این زمینه دست یابند.

۴-۷. برای آموزش مهارت های اجتماعی: چت جی پی تی می تواند برای آموزش مهارت های اجتماعی نیز مفید باشد. برای مثال، با صحبت کردن با چت جی پی تی، افراد می توانند در موقعیت های اجتماعی مختلفی مانند مذاکره، بحث و تفاوت گرایبی آموزش ببینند.

۴-۸. برای آموزش اخلاقی و ارزشی: چت جی پی تی می تواند برای آموزش اخلاقی و ارزشی نیز مفید باشد. برای مثال، می توان با استفاده از چت جی پی تی به افراد نشان داد که چگونه باید در جامعه ارزش هایی مانند احترام، صداقت و اعتماد سازی را رعایت کنند.

۴-۵. برای تشخیص و رفع اشکال: چت جی پی تی

۵- کاربردهای چت جی پی تی در حوزه آموزش و یادگیری چیست؟

چت جی پی تی در حوزه آموزش و یادگیری، کاربردهای مفیدی دارد که به شرح زیر می باشد:

۵-۱. ارائه خدمات آموزشی: چت جی پی تی می تواند به عنوان یک ابزار آموزشی موثر در سطح دبستان، متوسطه و حتی دانشگاهی استفاده شود. این فناوری می تواند به صورت یک منبع آموزشی تعاملی عمل کند و به دانش آموزان کمک کند تا پاسخ سوالات خود را به طور مستقیم و با کمک هوش مصنوعی و بدون نیاز به دستیابی به یک معلم، دریافت کنند.

۵-۲. راهنمایی در تصمیم گیری: چت جی پی تی می تواند به کاربران کمک کند تا در تصمیم گیری هایشان موفقیت بیشتری داشته باشند. برای مثال، چت جی پی تی می تواند به دانشجویان در انتخاب رشته تحصیلی، به دانش آموزان در انتخاب دوره تحصیلی، به والدین در انتخاب مدرسه، و به مشتریان در انتخاب محصولات بهینه کمک کند.

جی‌پی‌تی هنوز به بلوغ کامل و لازم نرسیده، اما در هر صورت بسیار قابل تحسین و واقعاً امیدوارکننده است. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که در سال‌های آتی و با رفع نقاط ضعف و تقویت آن به بلوغ بیشتری برسد و بسیاری از نیازهای کاربران را رفع کند. در هر صورت این فناوری همچنان در اول راه است و برای ارزیابی بیشتر آن باید مدت زمان بیشتری صبر کرد.



۳-۵. پشتیبانی در فرایند یادگیری: چت جی‌پی‌تی می‌تواند به عنوان یک پشتیبان در فرایند یادگیری عمل کند. برای مثال، این فناوری می‌تواند به دانشجویان در تمرین و انجام تکالیف کمک کند و به آن‌ها بازخوردهای لازم را در زمینه پیشرفت‌شان در فرایند یادگیری ارائه کند.

۴-۵. افزایش امنیت و کیفیت آموزش: چت جی‌پی‌تی می‌تواند به عنوان یک راه‌حل موثر برای بهبود امنیت و کیفیت آموزش عمل کند. این فناوری می‌تواند با استفاده از پروتکل امن HTTPS، استفاده از سیستم تحلیل گفتار، بررسی کیفیت خدمات و آموزش به کاربران در مورد امنیت، کیفیت و امنیت آموزش را افزایش دهد. ارائه راهنمایی در کارآموزی: چت جی‌پی‌تی می‌تواند به عنوان یک راهنما در فرایند کارآموزی کاربرد داشته باشد. این فناوری می‌تواند به کارآموزان کمک کند تا با شرایط کاری و نیز نرم‌افزارهای مورد استفاده در شرکت آشنا شوند. ۵-۵. تقویت ارتباط با مشتریان آموزش: چت جی‌پی‌تی می‌تواند به عنوان یک ابزار برای تقویت ارتباط با مشتریان در صنعت آموزش و یادگیری مورد استفاده قرار گیرد. این فناوری می‌تواند به مشتریان کمک کند تا به سوالات‌شان در مورد دوره‌های آموزشی پاسخ داده شود و به آن‌ها بازخورد لازم در زمینه پیشرفت‌شان در فرایند یادگیری ارائه شود.

۶-۵. توسعه مهارت‌های زبانی: چت جی‌پی‌تی می‌تواند به عنوان یک ابزار آموزشی در توسعه مهارت‌های زبانی مورد استفاده قرار گیرد. این فناوری می‌تواند به دانشجویان و دیگر افراد کمک کند تا با زبان‌های دیگر آشنا شوند و آن‌ها را به صورت عملی به کار ببندند.

۶- کلام آخر

به طور کلی، چت جی‌پی‌تی به تازگی ارائه شده است و به هیچ وجه حتی نزدیک به شکل نهایی خودش هم نیست. ممکن است چت جی‌پی‌تی دارای سوگیری‌هایی باشد و جانبدارانه عمل کند. این فناوری هنوز نمی‌تواند برای شفاف‌سازی پرسش‌های ما سوال بپرسد و همچنین ممکن است خروجی‌های طولانی را ارائه دهد که با انتظارات ما مطابق نباشد. اگرچه چت



یادداشتی بر فیلم
ستاره های روی زمین:

اهمیت توجه به تفاوت های فردی در روش های تدریس و روابط معلم و دانش آموزان

محمد رضا نجفی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه کاشان
xnajafi76@gmail.com



عثمان یار احمدزهی

فعال اجتماعی و کارشناس علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
o.yarahmadzehi77@gmail.com



بسیاری از ما، بعد از شنیدن نام سینمای هند، تصاویر رمانتیک و موزیکال و یا صحنه‌های اکشن را به یاد می‌آوریم که بیش از آن که مخاطب را به وجد آورد، او را به خنده وا می‌دارد. یکی از بهترین فیلم‌های تاریخ سینما که می‌تواند نگرش ما را نسبت به دنیای کودکان تغییر دهد و ما را به عواطفی بازگرداند که مدت‌هاست از آن‌ها فاصله گرفتیم یا به فراموشی سپردیم، فیلم ستاره‌های روی زمین است. در واقع این فیلم، نمایان‌گر شرایط آموزش و پرورش و اهمیت توجه معلمان به روش‌های شناخت‌گرایی و سازنده‌گرایی است تا شرایط بهتری را برای دانش‌آموزان تعیین و تعریف کنند که در آن تفاوت‌های فردی کودکان شناسایی و به کار گرفته شود. این فیلم در سال ۲۰۰۷ توسط آقای عامر خان چهره مشهور سینمای بالیوود ساخته شد و با بازی درخشان دارشیل سفری، تیسکا چوپرا و عامر خان بر روی پرده سینما نشست. فیلمی که مسأله مهم پرورش در کنار آموزش را به زیبایی هرچه تمام‌تر به نمایش گذاشته و نحوه به‌کارگیری فنون تدریس را با توجه به تفاوت‌های فردی به عمل در می‌آورد.

یک راهنما، درمانگر و یا حتی یک استعدادیاب باشد. در مثالی آشکار در فیلم، این معضل را نشان می‌دهد که خانواده، گروه همسالان و اکثر معلمان مدت‌هاست از برخی دانش‌آموزان قطع امید کرده و آن‌ها را درس‌نخوان، تنبل و دارای بهره هوشی پایین می‌دانند، اما معلم جدیدی به آن مدرسه می‌آید که از همان آغاز انگیزه و علاقه خود را به حرفه شغلی‌اش نشان می‌دهد و این شور و شوق او و صمیمیتی که با دانش‌آموزان دارد مورد انتقاد دیگر معلمان قرار می‌گیرد و به او گوشزد می‌کنند که معلم باید حاکم دهکده‌ای به نام کلاس باشد و از نزدیکی و صمیمیت با دانش‌آموزان بپرهیزد چرا که ضمام امور از دستانش خارج خواهد شد. این نوع تفکر پیروان کمی هم ندارد و به معلم محوری معتقد است و با دیدی از بالا به پایین سعی در کنترل تمامی اعمال دانش‌آموزان دارد و کلاس‌های بی‌روح و پراسترس و عموماً دارای بار آموزشی پایین، نتیجه آن است.

هاروی کلایو در این باره معتقد است اداره کلاس همیشه یکی از عمده‌ترین مسائل معلمان بوده است. تسلط مناسب بر کلاس، پیش‌نیاز دستیابی به اهداف آموزشی است و حافظ رفاه روان‌شناختی و فیزیکی دانش‌آموزان می‌باشد. تنها یک معلم است که برخلاف نگاه غالب به راحتی از این مسأله عبور نمی‌کند و به دنبال یافتن و درک کردن علل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان برمی‌آید. او به جای قضاوت، تنبیه و یا چشم پوشی سعی در ریشه‌یابی مشکلات رفتاری دانش‌آموزان دارد و

ما به خوبی می‌دانیم که آموزش و پرورش از موضوعات مهم تاریخ بشر بوده است لیکن باید توجه داشته باشیم علی‌رغم اینکه تمامی عوامل موجود در تاریخ بشریت از وجود اهمیت پرورش و آموزش با خبر بودند، نباید در این مورد دست از تحقیق و پژوهش برداشته شود که بررسی فیلم‌های حوزه آموزش می‌تواند گام مفیدی باشد. این فیلم پس از موفقیت‌های بزرگ، در لیست ۲۵۰ فیلم برتر تاریخ سینما نیز قرار گرفت و می‌توان تماشای آن را برای همه اقشار و تمام سنین سودمند و جذاب دانست، به ویژه برای افرادی که در حیطه آموزش و پرورش نسل‌های جدید تلاش می‌کنند، واجب است که آن را به تماشا بنشینند و نکات ریز و درشت و عیان و پنهانی که شاید هر روزه با آن درگیر هستند، به سادگی از آن می‌گذرند و یا آن را لاینحل می‌دانند را مورد تجدیدنظر قرار دهند. در فیلم به درستی القای تفکر همگرا به دانش‌آموزان را مورد نقد قرار می‌دهد که می‌تواند در طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی، تشخیص تفاوت‌های فردی و اهمیت به تفکرات همگرا و واگرا در حیطه آموزش‌های ضمن خدمت معلمان بسیار کارساز باشد.

بزرگی می‌فرماید: هر فردی یک نابغه است ولی اگر یک ماهی را از روی توانایی‌اش در بالا رفتن از درخت قضاوت کنیم، آن ماهی تمام عمرش را با این باور زندگی خواهد کرد که یک احمق است. در فیلم ستاره‌های روی زمین که گویای شرایط عمومی آموزش است؛ ضمن ارج نهادن به مقام معلم، نشان می‌دهد که یک معلم می‌تواند

شکل‌گیری رفتار کودکان دارند. کودکان در سنین قبل از مدرسه و سال‌های مدرسه تا بزرگسالی تحت تاثیر نگرش‌های نزدیکان خود هستند.

حمایت و محبت والدین نسبت به فرزندان از عوامل مهم تعیین‌کننده رفتار است. در فیلم ستاره‌های روی زمین دانش‌آموز، همواره از سوی خانواده و نیز معلمان در قیاس با برادر بزرگترش قرار می‌گیرد و سرزنش می‌شود، گویی موفقیت‌های درسی برادرش تبدیل به پُتک‌هایی شده‌اند که بر سر او می‌کوبند! او این تنهایی‌اش را با کشیدن نقاشی که نشانه دور شدن از خانواده‌اش است، تسلی می‌دهد. در خانواده فقط برادر بزرگتر است که او را سرزنش نمی‌کند و به او دلگرمی می‌دهد اما بعد از مدتی او را به یک مدرسه شبانه‌روزی در منطقه‌ای دور می‌فرستند جایی که همه کودکان مشکلات را با خود به مدرسه می‌آورند. معلم باید بداند که مشکلات کودک ممکن است ناشی از محیط خانه یا خود دانش‌آموز باشد تا بتواند از این آگاهی برای بهبود اوضاع استفاده کند.

گروه همسالان علت دیگری بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان است. در فیلم ما شاهد رفتارها و برخوردهای زنده همسالان هستیم. برخوردهایی که اعتماد به نفس او را در هم شکسته و گوشه‌گیری و تنهایی را به او تحمیل کرده است. گروه‌هایی که کودک به آن‌ها وابسته است، تاثیر بسزایی در رفتار او دارند و فشارهایی روانی زیادی را به شخص تحمیل می‌نماید. معلم باید محیط یادگیری پر جاذبه‌ای به وجود آورد تا ضمن کاستن از تنش‌هایی که گروه‌های فرعی می‌توانند در کلاس بوجود آورند، کودکان را تشویق به کارهای

در این مسیر از همکلاسی‌ها، پدر و مادر و دیگر معلمان کمک می‌گیرد و با آن‌ها مصاحبه می‌کند. خلیات و علایقش را می‌فهمند و انگیزاننده‌های او را شناسایی می‌کند. پیترو اولیوا علل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان را ناشی از چند عامل می‌داند که شامل علل ناشی از خود کودک، خانه و اجتماع، گروه همسالان، معلم و علل ناشی از مدرسه می‌باشد. اولین عامل ناشی از خود دانش‌آموز می‌باشد که این عامل در فیلم ستاره‌های روی زمین وجود دارد و یکی از دلایل مشکلاتی است که باعث اختلال در روان‌خوانی و درک مطلب می‌شود. مشکلی که معلم تازه وارد نیز در گذشته از آن رنج می‌برده است. فیلم در این باره نیز بطور عینی اطلاعاتی را به مخاطب ارائه می‌دهد و ما برای لحظاتی متن‌ها و کلمه‌ها را از دید کسی که این اختلال را دارد مشاهده می‌کنیم. زمانی که معلم مشکل دانش‌آموز را شناسایی و تلاش می‌کند به جذاب‌ترین شکل ممکن و با حوصله آن اختلال را رفع کند و انگیزه و زمینه ابراز وجود را برای دانش‌آموز فراهم آورد.

کودکان مشکلات متعدد جسمی، ذهنی، اجتماعی و عاطفی را تجربه می‌کنند. از جمله مهمترین عوامل جسمی که در بروز مشکلات در دانش‌آموز نقش مهمی دارد و بسیار معمول است، مرحله رشد و تکامل کودک است. مشکلات این دوره در درک مفاهیم، توانایی حل مسائل، توانایی گوش دادن، توانایی توجه کردن، توانایی سازش با دیگران و ... همگی از ویژگی‌های رشد و تکامل است. یکی دیگر از علت‌های مشکلات دانش‌آموزان، مسائل خانه و اجتماع است. ما می‌دانیم که خانواده، اطرافیان و محیط اجتماعی سهم بزرگی در



ما تا چه حد از این توصیف تند فاصله دارد؟ در فیلم ستاره‌های روی زمین، در مدرسه و کلاس درس فضایی دستوری حاکم است. معلمان خارج از فضای کلاس ارتباطی ندارند. و هرگونه صحبت و فعالیتی که رخ می‌دهد مربوط به مسائل درسی است که اگر معلم صلاح بداند اتفاق می‌افتد. اما معلم جدید که می‌آید این فضا را کنار می‌زند و یک مسابقه بزرگ نقاشی را تدارک می‌بیند و از معلمان نیز می‌خواهد که به مکانی خارج از کلاس‌های درس بیایند و این بار برخلاف گذشته از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که محل نشستن معلمان را تعیین کنند. در محل نشستن هر معلم یک کاریکاتور از چهره‌اش قرار گرفته که موجب خنده و شکستن فضای استبدادی گذشته می‌شود. زیباست که دانش‌آموز و معلم در یک جایگاه قرار می‌گیرند و نقاشی می‌کشند.

در نهایت پس از تلاش‌ها و حمایت‌های معلم تازه وارد و ایجاد حس توانمندی در دانش‌آموز، او کم‌کم تلاش می‌کند و در زمینه‌ای که استعداد داشت و از بروز آن می‌ترسید تبدیل به یک ستاره می‌شود. همه معلمان و دانش‌آموزان از اثری که اون خلق کرده تعریف و تمجید می‌نمایند و او در آغوش معلمی که به او باور داشت آرام می‌گیرد. نکته جالب فیلم، استفاده از همان وسایلی است که برادرش به او هدیه داده بود برای خلق تصویری که برنده مسابقه می‌شود. همانطور که گفته شد تنها دو نفر به او ایمان داشتند، برادرش و معلم جدید مدرسه.

در پایان می‌توان به اهمیت این موضوع اشاره کرد که معلمان نه تنها باید در روش‌های تدریس تنوع داشته باشند بلکه بایستی با توجه به تنوع تفاوت‌های فردی، تدریس خود را پیش ببرند. روش‌های تدریس مناسب، همسو با روانشناسی تفاوت‌های فردی می‌تواند گویای کلاس درس و مدرسه‌ای توانمند باشد.

علمی و عملی کند. علت دیگری که می‌تواند عامل بد رفتاری دانش‌آموز باشد، رفتار معلم است. منشأ مشکلات رفتاری ممکن است در ارتباط با روش‌های تدریس معلم یا رفتار او باشد. اهدافی که برای یادگیرنده مناسب نیستند و همچنین به درستی ادراک نشده‌اند، برنامه‌ریزی‌های اتفاقی، ارائه و تدریس غیر اثربخش، مطالب آموزشی نامناسب، ارزشیابی نادرست و بدون بازخورد به مشکلات رفتاری شاگردان دامن می‌زند. همچنین نگرش‌های معلمان درباره دانش‌آموزان، اعم از مثبت یا منفی، موجب بروز مشکلات رفتاری می‌شود. در فیلم ستاره‌های روی زمین نیز ما نظاره‌گر آن هستیم که اکثر معلمان، کودک را به دلیل گوشه‌گیری و مشکلاتش در خواندن و نوشتن سرزنش کرده و او را تهدید می‌کنند که باید خودش را با روش معلمان تطبیق دهد. وقتی کودک نمی‌تواند این خواسته را برآورده سازد تنبیه می‌شود که تکرار این دستورات و تنبیه‌ها کلاس درس را برای او به مانند زندانی بزرگ بدل کرده و معلمان را زندان‌بان آن معرفی می‌کند. او برای فرار از این زندان به خیال‌پردازی‌ها و رویاسازی‌های خودش پناه می‌برد. شایان ذکر است معلمان باید علاقه و محبت ویژه نسبت به فراگیران خود داشته باشند، شوخ‌طبعی داشته و اعتماد به نفس را در خود و دانش‌آموزان پرورش دهد. در نتیجه مجموعه‌ای از وظایف فرهنگی بر عهده معلمان است که نادیده گرفتن این نقش موجب بروز مشکلات تربیتی دوچندانی می‌شود.

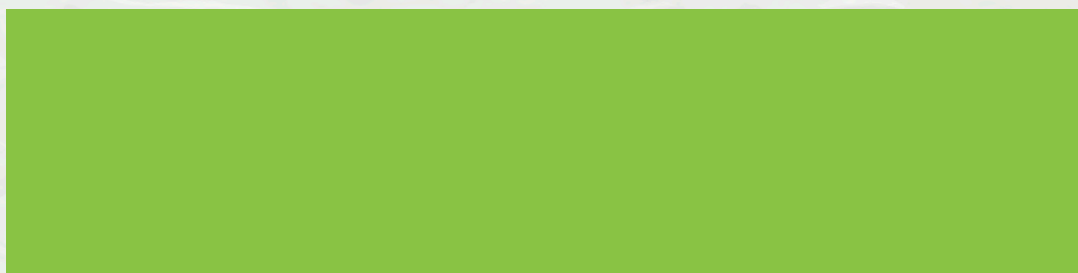
مورد دیگری که موجب مشکلات رفتاری در کودکان می‌شود مسائلی است که در مدرسه وجود دارد. مدرسه می‌تواند باعث پیوند دوستانه و روحیه بالا در بین دانش‌آموزان و معلمان باشد و یا آن‌ها را ناامید و مایوس کند. مدارس ممکن است فعال یا ایستا باشند. چارلز سیلبرمن درباره مدارس پیش از سال‌های ۲۰۰۰ میلادی این چنین می‌گوید: «محیط مدارس فاقد لذت و خودانگیختگی است. فضا، فضای یادگیری و خلاقیت نیست. اغلب مدارس محیط ترسناک و سردی دارند که تفکر، اندیشه، هنر و حس زیبایی‌شناختی را از بین می‌برند و چه اهانت‌های آگاهانه و ناآگاهانه‌ای که به کودکان نمی‌شود». به راستی مدارس



مصاحبه‌ها

۱۴۲ گوش دادن، جایی برای شروع عشق و راهی برای عبور از مرزهای کودکی و بزرگالی

۱۴۸ کودکی کودکان در کلاس درس



گوش دادن، جایی برای شروع عشق و راهی برای عبور از مرزهای کودکی و بزرگالی

گفت و گو با دکتر مرتضی براتی به بهانه چاپ کتاب

((دیده اما نشنیده))

مصاحبه گر: مهسا پوست فروش فرد

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
mahsa.pf73@gmail.com



کتاب «دیده اما نشنیده» اثر جانا مورلون که در زمستان ۱۴۰۱ توسط نشر لگا به چاپ رسید، بهانه خوبی به دست داد که با مترجم آن دکتر مرتضی براتی به گفت و گو بنشینیم. جانا مورلون نویسنده کتاب، مدیر مرکز شمال غربی فلسفه برای کودکان گروه فلسفه دانشگاه واشنگتن و رئیس بنیاد جهانی افلاطون (بنیاد یاددهی و یادگیری) است. او پیشرو نهضت در حال رشد برای حمایت از کندوکاو فلسفی در میان کودکان است. مورلون، از سال ۱۹۹۵ در سیاتل و دیگر جاهای آمریکا به کودکان فلسفه آموزش می دهد. همچنین کارگاه هایی را برای دانشجویان، معلمان، والدین و افراد دیگر در مورد معرفی فلسفه به کودکان و نوجوانان اجرا می کند. او همچنین از سال ۲۰۰۹ کرسی فلسفه کمیته همیاری فلسفی در آموزش پیش از دانشگاه را برعهده دارد و نیز نویسنده و بلاگ تأمل با صدای بلند: فلسفه ورزی با کودکان است.





دکتر مرتضی براتی، مترجم کتاب، متولد ۱۳۶۳ در اهواز و دارای مدرک دکتری «زبان و ادبیات فارسی» است. او مترجم و پژوهشگر فلسفه برای کودکان، معلم و مدرس دانشگاه فرهنگیان و منتقد نظام آموزشی است. کتاب «دیده اما نشنیده»، در هفت بخش به چاپ رسیده که عبارتند از: ۱. نشنیدن ۲. کودکی ۳. دوستی ۴. صدای سیاسی ۵. خوشبختی ۶. مرگ ۷. گوش دادن.

این کتاب با زبانی روان و ساده به بحث صدای کودکان و اهمیت آن می‌پردازد و اینکه چطور سن‌گرایی مانع ما در شنیدن صدای سخنان آن‌ها می‌گردد. نکته جالب آنکه، همان‌طور که در مصاحبه هم خواهید خواند، صدای کودکان واقعا در جای‌جای کتاب حاضر است بدین معنی که بیشتر بخش‌های کتاب حاصل تبادل نظر نویسنده با خود کودکان بوده و هر بخش به موضوعی خاص می‌پردازد. منابعی هم که در آخر هر فصل آورده شده، بخشی ارزشمند و قابل استفاده برای علاقمندان مطالعات کودکی خواهد بود.

می‌کرد، به عنوان یک معلم از آن خوشم آمد. تصمیم گرفتم برای استفاده خودم، حین نوشتن رساله، این طرح درس‌ها را هم ترجمه کنم و قصد انتشار آن را هم نداشتم. خود کار ترجمه را از زمان دبیرستان و به‌صورت دلخواه انجام می‌دادم؛ ترجمه شعر، متن‌های روزنامه، داستان‌های کوتاه و غیره ولی مترجم شدنم از سر اتفاق بود. بعد از اتمام کار، احساس کردم کار ارزش انتشار دارد و می‌تواند برای بقیه هم مفید باشد؛ بنابراین آن را به انتشارات شهرتاش سپردم.

همچنین بعد از انجام این مصاحبه، از جانا مولورن خواستم نامه‌ای خطاب به دانشجویان دانشگاه شیراز بنویسد. او با فروتنی و مهربانی‌ای که واقعا معرف شخصیت اوست، پذیرفت. این نامه را می‌توانید در قسمت بعد بخوانید. امیدوارم که خواندن کتاب‌ها و نامه او الهام‌بخش مسیر دانشجویان گردد تا در شنیدن و گوش سپردن به صدای کودکان قدمی بردارند: به‌خصوص صدای کودکی که هنوز در درونشان زندگی می‌کند.

لطفا در مورد مسیر مترجمی خود برای ما توضیح دهید.

کتاب اولی که از من چاپ شد، «طرح درس‌های فلسفه برای کودکان» از مایکل باروز بود. خود نویسنده فایل جزوه مانندی را از آن در سایتی منتشر کرده و اولین جرقه‌های آشنایی من با فیک از آنجا و در حوالی سال ۹۱ یا ۹۲ رقم خورد. آن زمان در حال نوشتن رساله دکتری خود بودم و با مشاهده این فایل که به‌صورت طرح درس نوشته شده بود و در کلاس کاربرد پیدا

طرح درس‌های "فلسفه برای کودکان"
مناسب کلاس‌های
"تفکر و پژوهش" و "تفکر و سبک زندگی"
مایکل باروز
گردآورنده و مترجم: مرتضی براتی، روزنامه‌نویس



کاغذی ۱۲ مورد از انتخاب‌ها را می‌توانند ارسال کنند. پست آمریکا به ایران هم غیرممکن بود؛ بنابراین با ارسال به دوستی در آلمان در نهایت این کتاب‌ها به دست ما رسید. این کتاب‌ها در یک مجموعه سه‌جلدی تحت عنوان «داستان‌های فکری و فلسفی برای کودکان و نوجوانان» در نشر لگا به چاپ رسید که البته این مجموعه دنباله‌دار بوده و ده جلد دیگر در نزد انتشارات لگا و ده جلد دیگر در انتشارات شانه‌به‌سر در نوبت چاپ به سر می‌برند. همگی این کتاب‌ها توصیه شده توسط بنیاد جهانی افلاطون هستند که قبلاً زیرمجموعه دانشگاه واشنگتن بوده و سپس به بنیادی مستقل تبدیل شده است. این بنیاد سایت غنی‌ای هم به آدرس (www.plato-philosophy.org) دارد که مجموعه‌ای غنی را در اختیار تسهیلگرانی که با زبان انگلیسی آشنایی دارد، می‌گذارد. این داستان‌ها هم از نظر ادبی - غنایی و هم فلسفی کتاب‌های غنی‌ای هستند.



کتاب بعدی «فلسفه شرق و غرب برای کودکان و نوجوانان» از خانم شارون کی بود که عنوان شرق برای من جالب بود. این کتابی جمع‌وجور و مناسب برای خانواده‌ها هست که با زبانی ساده اما عمیق به آرای فیلسوفان ورود کرده است. در بخش‌هایی تحت عنوان فکر کنید هم از دیدگاه خواننده می‌پرسد.

کتاب بعدی باز از خانم جاننا مورلون «دیده اما نشنیده» است که به نوعی ادامه «کودک فلسفی» در حوزه عملی محسوب می‌گردد. این کتاب گفت‌وگو‌هایی است که خود نویسنده با کودکان داشته است. این کتاب [در زمان انجام این مصاحبه] دو الی سه هفته‌ای می‌شود که منتشر شده است و یک هفته پیش از چاپ در

در همین حین هنوز با آقای مایکل باروز با ایمیل در ارتباط بودم. سال ۲۰۱۸ بود که او به من گفت که ما در حال انتشار کتاب جدیدی هستیم و لینک آمازون آن را در اختیار من قرار داد که همین کتاب «پرسشگری و گفت‌وگو با کودکان و نوجوانان» بود که با همکاری جاننا مورلون نوشته شده بود. وقتی به او گفتم ما قادر به تهیه کتاب بدین صورت نیستیم، چند روز بعد خودش فایل کتاب را برای من ارسال کرد. از طریق این کتاب من با کتاب اصلی خانم جاننا مورلون آشنا شدم به نام «کودک فلسفی» که عنوانش برای من جالب بود. خود کتاب «پرسشگری» قبل از دیگر آثار ترجمه و به نشر کرگدن سپرده شده بود؛ ولی به دلیل طولانی‌شدن فرایند چاپ، این کتاب حتی بعد از «کودک فلسفی» و در نهایت توسط نشر لگا به چاپ رسید.



برای ترجمه «کودک فلسفی»، نسخه کاغذی آن را از طریق سایتی هرچند به هزینه گزاف خریداری کردم. هنگام ترجمه این کتاب، به عالی بودن محتوای آن پی بردم و با خانم جاننا مورلون از طریق ایمیل در ارتباط بودم. در هنگام چاپ، هنگامی که با او موضوع نداشتن حق کپی‌رایت در ایران را مطرح کردم، خانم مورلون از طریق بنیاد افلاطون (PLATO) که خود مدیر آن بود، هزینه کپی‌رایت را پرداخت کرد.

کتاب «کودک فلسفی» همچنین دارای یک کتابنامه پربار است که در آن مجموعه داستان‌هایی را معرفی شده و برای تسهیلگران فبک بسیار کمک‌کننده است. برخی از این کتاب‌ها ترجمه شده است که در آنجا آدرس داده‌ایم و برخی خیر. در آن زمان من با خانم مورلون این موضوع را در میان گذاشتم و ایشان گفتند که می‌توانند نسخه

آمریکا برندهٔ جایزهٔ آثار برجستهٔ علمی ۲۰۲۲ شد که ما آن را روی جلد قید کردیم. کتاب‌های جانا مورلون کتاب‌های بسیار خوبی بوده و در سایت آمازون هم در این زمینه امتیاز کامل پنج‌ستاره گرفته‌اند. کتاب دیگری به نام «فلسفه، کودکان و کتاب‌های تصویری» از تام وارتنبرگ در نوبت چاپ هست. به علاوهٔ آن کتاب «افلاطون اشتباه می‌کرد» از دیوید شاپیرو با عنوان فرعی «فلسفه‌ورزی با کودکان و نوجوانان» نیز در مرحلهٔ ویرایش است. عنوان کتاب هم از این روی انتخاب شده که طبق نظر افلاطون تا حدود چهل‌سالگی کسی نباید وارد فلسفه شود. این مسیر مترجمی من و آثاری بود که تا به امروزه ترجمه شده است.



من دبیر بخش فلسفه برای کودکان نشر لگا هستم. این نشر یک بخش اختصاصی به این حوزه اختصاص داده که در آن باطمینان و دقت نظر آثار را انتخاب و منتشر می‌کنیم. این نشر در حوزه فبک به خوبی جاافتاده و کتاب دیگری نیز از دکتر سعید ناجی، خانم سمانه عسکری و شما نیز تحت عنوان «کندوکا و فلسفی برای کودکان» منتشر کرده است.



به عنوان یک مترجم تخصصی آثار فلسفه برای کودکان چه معیارهایی را در انتخاب کتاب‌ها در نظر می‌گیرید؟

خب مورد اول اینکه نویسنده کارها خودش فبکی و در این حوزه متخصص باشد؛ به عنوان مثال خانم جاننا مورلون شاگرد برجسته متیو لیپمن بوده است. ایشان خودش تخصصی نمی‌نویسد و مخاطب کتابش فراگیر است. برای ما مهم است که متن مختص دانشجویان علوم تربیتی نباشد که مخاطب کمی را پوشش دهد؛ بلکه برای والدین و دانشجویان دیگر هم قابل استفاده باشد. همچنین زبان سلیسی را به کار می‌برد برخلاف کتاب‌های لیپمن که به متنی فیلسوفانه و آکادمیک نزدیک می‌شود که بخشی هم به خاطر ترجمه هست. باز خوردی که از خوانندگان «کودک فلسفی» می‌گیرم این است که انگار در حال خواندن داستان و روایت هستند. ویژگی مهم دیگر برای من جدید بودن است. همچنین باز خورد کتاب را در آمازون و سایت‌های دیگری چون گودریدز/ Goodreads هم چک می‌کنم که باز خورد مخاطب در آنجا چگونه است. گاهی کتاب‌هایی هستند که عنوان چشمگیری دارند؛ ولی فیدبک خوبی دریافت نکرده است و من آن را کنار می‌گذارم. این موارد معیارهای من در ترجمه برای حوزه فبک است.

به عنوان مترجم این حوزه با چه مشکلاتی روبه‌رو هستید؟

مشکلات کلی‌ای که تمام مترجمان با آن روبه‌رو هستند، تیتراژ پایین کتاب‌ها، نبود انتفاع مالی و کار کردن با ناشر دغدغه‌مندی است که حوزه

کاری ما را جدی بگیرد. دیگر مشکل فضایی است که حول فلسفه برای کودکان شکل گرفته و بسیار هم شلوغ شده است. کتاب‌هایی این عنوان را یدک می‌کشند که نه کتاب‌های عمیقی بود و نه ترجمه خوبی دارند. متأسفانه این حوزه شکل بازاری و رقابتی پیدا کرده است. یک گلایه مانند هم اینکه کتاب‌های من در بین مخاطبان عمومی با استقبال خوبی روبه‌رو شده است؛ ولی کسانی که خود را متولی فبک می‌دانند خیلی کم این کتاب‌ها را معرفی می‌کنند؛ بنابراین از این سمت در حق کتاب‌هایی چون «کودک فلسفی» اجحاف شده است در حالی که چاپ چهارم آن با تیتراژ ۸۰۰ تا در حال انتشار بوده و استقبال خوبی هم از آن شده است. توانی که من برای مترجمی در کنار شغل اصلی‌ام - معلمی و تدریس در دانشگاه - می‌گذارم؛ بسیار زیاد بوده که در کنار نداشتن باز خورد مالی مورد این بی‌مهری‌ها هم قرار گرفته است. در نهایت من در تلاش هستم از این موارد با باز خوردی که از مخاطبم می‌گیرم، چشم بپوشم. وقتی می‌بینم در جامعه و دانشگاه از این کتاب‌ها استفاده می‌شود، خوش حال می‌شوم و احساس تأثیرگذاری و امیدواری می‌کنم. وقتی که این کتاب‌ها به عنوان منبعی برای پایان‌نامه‌های دانشجویان استفاده می‌شوند (مثل دانشجویی پایان‌نامه خود را به «حساسیت فلسفی» اختصاص داده و اولین منبع وی همین کتاب‌های جاننا مورلون است) یا زمانی که این کتاب‌ها تبدیل به منبع درسی در دانشگاه‌هایی چون بهشتی و تهران می‌شود و غیره.



متن نامه خانم هورلون به دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه شیراز



3518 Fremont Ave N 353# Seattle,
Washington 98103

www.plato-philosophy.org

March 2023, 14

To the Education Students at Shiraz University:

I am writing to you, at the request of Mahsa Poost Foroush Fard, to say how happy I am that you all are interested in philosophical inquiry with children. I want to express my support for your studies and your work. I know that this is not an easy time in your country, and I feel for you.

I think that hope can always be found in education. The philosopher Maimonides wrote, "Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime." Your work provides young people with sustenance for a lifetime.



Introducing philosophy to children can transform their educational experiences, allowing them to find their own voices and better understand their own thoughts and ideas. Philosophy gives children the opportunity to think together about the important questions that matter to them, to develop strong reasoning and communication skills, and to cultivate the ability to look at the world around them critically and compassionately. These experiences help children gain confidence in expressing their views and ideas and lets them know that how they see the world is unique and invaluable.

Young people who grow up to believe in their own judgments and perspectives, who know that when they have a question, it is because something deserves questioning, are the people who will make our world a better place. No matter the external circumstances, when you know with assurance that what you think and feel matters, in many ways you are free.

I send all my best wishes to you and applaud the work you are doing.

All the best,

Jana

Jana Mohr Lone



کودکی کودکان در کلاس درس

گفت وگوبا
رویا زارعیان، معلم
کودک محوری که در
کلاسش کودک می شود

نرگس امامی زاده
دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
nargesemmi@gmail.com



یادداشتی از زهرا هوشیار

رویا زارعیان، معلم کلاس اول در مدرسه شاهد جناب شیراز، با تمام چالش‌ها و دغدغه‌هایی که این روزها معلمان سرزمین‌مان بدان دچار هستند، آشناست و خودش نیز از مشکلات و چالش‌ها به دور نبوده و نیست اما آنچه او را متمایز کرده، اندیشه و عمل او در کلاس درس است. چنان متمایز که از سویی نقد و از سویی دیگر تحسین می‌شود. نقد می‌شود چون متفاوت از بسیاری معلمان، کلاسش شلوغ و پر جنب‌وجوش اما پویا و فعال است و تحسین می‌شود به ویژه از سوی والدینی که برای حضور فرزندانشان در کلاس درس او، ماه‌ها قبل از شروع مهر به صف می‌ایستند. رویا زارعیان، معلمی است که ابتدا می‌شنود، دل می‌سپارد و عشق می‌ورزد و حتی کودکی

دارد و تصمیم گرفتیم در کلاسش حاضر شوم. این معلم خلاق و توانمند از آن دسته معلمانی است که هم روش‌های تدریس را به خوبی می‌داند و هم با آشنایی به روانشناسی نوین و کارآمد چگونگی انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان را به کار می‌بندد. ایشان دوستی خوب هستند و به عنوان تسهیل‌کننده‌های موفق در یادگیری، تلاش می‌کنند تا دانش‌آموزانی پرسشگر، دارای قدرت تفکر و تحلیل، دارای مهارت ارتباطی، اهل رویارویی مسئولانه با مسائل اجتماعی و علاقه‌مند به فراگیری دانش و مسئولیت‌پذیر را تربیت کند و به خوبی می‌داند که یادگیری مداوم کلید موفقیت است. برای من ملاقات و هم‌صحبتی با ایشان باعث افتخار بود چرا که معلمانی با رویکرد ایشان نوید دهنده پرورش دانش‌آموزان در نهایت افرادی فعال و خوب و خلاق است. در پایان از سرکار خانم زارعیان، دانش‌آموزان با نشاط و با استعدادشان و عوامل محترم مدرسه شاهد جناب شیراز بابت همکاری و همراهی‌شان صمیمانه سپاس گزارم.

می‌کند، بعد درس می‌دهد و این امر تدریس او و یادگیری دانش‌آموزانش را با کیفیت‌تر کرده است. لبخندهای زیبای او همیشه مرا به وجد می‌آورد، لبخندهایی که با مهربانی به کودکان هدیه می‌دهد تا سال اول تحصیل‌شان در آموزش رسمی را برای همیشه در قلب‌شان قاب کنند. قدردان حضور او در نشریه آوای تربیت هستیم. در ادامه پای صحبت‌هایش نشستیم و مخاطبان را به شنیدن او دعوت می‌کنیم.

یادداشتی از نرگس امامی‌زاده

همیشه تصور می‌کردم روش آموزشی معلمان انعطاف‌ناپذیر و تابع قوانین خاصی است و روش‌های تدریس خلاقانه در نظام آموزشی ما چندان جایگاهی ندارد. یعنی به دلیل سیستم متمرکز این نظام، معلمان اجازه بدست گرفتن ابتکار عمل در آموزش را ندارند و باید به همان شیوه‌ای که از سوی سیاست‌های کلان برای آن‌ها معین شده، به تدریس بپردازند. اما مدتی پیش با یکی از معلمانی آشنا شدم که روش‌های خلاقانه‌ای در کلاس‌داری و شیوه‌هایی ابتکاری در تدریس



لطفا خودتان را معرفی کنید.

رویای زارعیان هستم. ۴۲ ساله، متاهل و معلم. هفده سال است که تدریس می‌کنم و در تمام طول مدت سابقه کاری خودم معلم پایه اول بودم و امسال ششمین سالی است که در مدرسه شهید جناب شیراز تدریس می‌کنم.

آزادی و اختیار کودک چطور در کلاس شما نمایان می‌شود و بچه‌ها نقشی در گرداندن کلاس دارند؟

کنترل دانش‌آموزان کلاس اولی کمی سخت است چون تازه وارد فضای کلاس و درس و مدرسه شدند و لازمه این کار روحیه قوی و صبر است فلذا باید مثل یک مادر کنارشان باشیم. اگر کودک کار اشتباهی انجام داد نمی‌شود با خشونت به او تذکر داد و پرخاش کرد چون یک بچه کلاس اولی با این روش خیلی به حرف شما گوش نمی‌دهد که به او بگوید نکن و با او بجنگید، بلکه باید با مهربانی و ملایمت با او رفتار کرد. در بعضی از کلاس‌ها بچه‌ها ساعت‌ها دست به سینه و خشک می‌نشینند و این ناراحت کننده است، من و شما که انسان بالغ هستیم هم ممکن است از اینکه ساعت‌ها روی یک صندلی بنشینیم خسته شویم حالا تصور کنید یک کودک که پر از تحرک و جنب و جوش است ساعت‌ها بخواهد روی این صندلی‌ها، بدون هیچ حرکتی بنشیند. در کلاس من بچه‌ها از آزادی و اختیار کامل با نظارت خودم برخوردار هستند. برای مثال من از دو نفر از بچه‌ها می‌خواهم که کلاس را اداره کنند یا در قالب بازی به بقیه دیکته بگویند آن‌ها نیز بسیار استقبال می‌کنند و از روزهای قبل نظرات و ایده‌های جالبشان را با من در میان می‌گذارند تا آن‌ها را در کلاس پیاده کنیم و می‌توانند به راحتی خود را به عنوان یک کودک فعال ابراز کنند و در کنار درس، بازی و تحرک نیز داشته باشند.

چه شد که در مسیر تدریس قرار گرفتید و تصمیم گرفتید معلم شوید؟

سال هشتم و دو که دانشجوی رشته علوم تربیتی مقطع کارشناسی بودم همزمان دنبال کار هم می‌گشتم، آن زمان به دلیل کمبود نیرو، آموزش و پرورش از به کارگیری دانشجویانی که در رشته علوم تربیتی و گرایش آموزش دبستان و پیش دبستان تحصیل می‌کردند خیلی استقبال می‌کرد. زمانی که به اداره مراجعه کردم به من گفتند که مناطق گراش و لامرد با کمبود معلم دبستان روبه رو هستند و من قبول کردم که کارم را از آنجا شروع کنم، آن زمان در دانشگاه فسا درس می‌خواندم و خانواده‌ام نیز ساکن شهر کازرون بودند، و برای رسیدن به لامرد باید آخر هفته‌ها از فسا به شیراز می‌آمدم، خاطریم هست که اتوبوس ساعت ده شب از شیراز حرکت می‌کرد و ساعت چهار صبح به لامرد می‌رسید، من سر یک دوراهی پیاده می‌شدم و تا هفت صبح سر جاده منتظر می‌ماندم تا ماشین دنبالم بیاید و مرا به روستایی که در آن تدریس می‌کردم برساند. آن زمان دو روز آخر هفته را در دانشگاه به عنوان دانشجو می‌گذراندم و بقیه روزهای هفته را در روستا تدریس می‌کردم. بعد از سه سال به قائمیه و بعد به منطقه ارژن منتقل شدم و در نهایت همان سال استخدام رسمی آموزش و پرورش شدم. آن زمان خیلی کم می‌توانستم خانواده ام را ببینم و شرایط خیلی سخت بود، مشکلاتی مثل مسافت و آب و هوا، مخصوصا در فصل زمستان و در مناطق سردسیر مثل ارژن باعث شد خیلی از دوستانم که همراه من بودند بعد از مدتی رها کنند و بروند اما من به دلیل علاقه‌ای که به معلمی داشتم پای سختی‌هایم ماندم و الان از تصمیمی که آن زمان گرفتم راضی هستم.

از آنجا که رویکرد شما کودک محور است می خواهیم بدانیم که شما دنیای کودکی را چطور می بینید و چطور می توانید ارتباط خوبی با کودکان برقرار کنید؟

بینید اکثر والدین دانش آموزان من شاغل هستند و درگیری‌ها و مشکلات خودشان را دارند و ارتباط چندانی بین پدر و مادر و بچه‌ها وجود ندارد، من اخیرا مقاله‌های نوشتم که چندتایشان در حوزه کشوری رتبه آوردند و درباره پیامدهای کرونا و اثراتش روی بچه‌ها بود. بچه‌ها به دلیل قرنطینه بودن در آن دوران فرصت تعامل را نداشتند و الان تعامل با یکدیگر را بلد نیستند. وقتی وارد یک جمع سی نفره می‌شدند، نمی‌توانستند با همدیگر کنار بیایند، حتی وحشت می‌کردند که کنار همدیگر بنشینند. پس من سعی می‌کنم در کلاس درس این‌ها را تا حدودی جبران کنم و یادشان بدهم که چگونه ارتباط برقرار کنند.

بزرگترها دنیای بچه‌گی بچه‌ها را خراب می‌کنند و دغدغه‌های بزرگترها به بچه‌ها منتقل شده است. این روزها بچه‌ها کودکی نمی‌کنند، شبیه بزرگترها رفتار می‌کنند، شبیه بزرگترها حرف می‌زنند، وقتی وارد جمع‌شان می‌شوی تمام محور گفت‌وگوهایشان راجب دلار و مسائل سیاسی و اقتصادی و اجتماعی است و من این‌ها را بعضی وقت‌ها نمی‌پسندم. یک دانش‌آموز کلاس شیشمی می‌شناختم که به مشاور مراجعه کرده بود وقتی دلیلش را از مادرش پرسیدم گفت که دخترم مدام کنار پدرش اخبار روز را دنبال می‌کرد و این اخبار روی روحیات او تاثیر منفی گذاشته‌اند. من یک دختر نه ساله دارم و به خاطر او خیلی کم در خانه تلوزیون روشن می‌کنیم و اخبار را دنبال می‌کنیم به جای آن سعی می‌کنم ترغیبش کنم تا اوقات فراغت خودش را با کتاب‌های داستانی و علمی و بازی و نقاشی پر کند.

برای این ارتباط دوسویه اصول خاصی دارید؟ از روش خاصی استفاده می‌کنید؟

زنگ اول ما حدودا هفت و چهل و پنج دقیقه شروع می‌شود و تا نه و ده دقیقه ادامه دارد و زنگ سنگینی برای یک دانش‌آموز کلاس اولی است و اگر بخواهیم از اول زنگ او را پشت میز بنشانیم و درس بدهیم بازدهی چندانی ندارد. من معمولا پانزده دقیقه اول را به لقمه و صبحانه خوردنشان اختصاص می‌دهم، و پانزده دقیقه بعدی را نیز تدریس می‌کنم. حالا این تدریس به چه شکل است؟ من در تدریس مطالب را با هم تطبیق می‌دهم و تدریس می‌کنم. برای مثال درسی داریم راجب اردک، من کنارش علوم را هم تدریس می‌کنم چون درباره جانوران است و به آن‌ها یاد می‌دهم که این جانوران چه غذایی می‌خورند و یا آنکه از آن‌ها می‌خواهم بگویند در کتاب چند تصویر اردک می‌بینند، عددش را بنویسند یا چوب خطش را رسم کنند.

به کمد من نگاه کنید قفل در را بچه‌ها خراب کردند. یک روز به من گفتند که اگر کلید کمدت را گم کنی چه می‌شود؟ به آن‌ها گفتم نمی‌دانم به نظر شما باید چه کرد؟ از چه روشی برای

باز کردنش استفاده کنیم؟ بچه‌ها از من اجازه گرفتند که امتحان کنند و من هم اجازه دادم. شروع کردند به امتحان روش‌های مختلف برای باز کردن در کمد اما نشد تا اینکه رفتند سراغ ایدار را خبر کردند و از او خواستند در را بشکنند چون به نظرشان تنها راه این بود. وقتی قفل را شکستند از من پرسیدند ناراحت شدی؟ گفتم نه شما امروز آزمایش و خطا کردید و متوجه شدید که بدون کلید نمی‌توانیم در کمد را به راحتی باز کنیم. از طرفی می‌خواستیم به بچه‌ها اجازه اشتباه کردن بدهیم، اگر بچه ایده ذهنی‌اش را نتواند بدون ترس بیان کند یا به او آزادی و اختیار ندهیم یا اینکه از کودک بخواهیم روی نیمکت بنشیند و تکان نخورد چگونه می‌توانیم متوجه ذهنیت‌های اشتباه یا رفتار اشتباهش بشویم؟ کودک باید به راحتی و بدون ترس، خود را بروز دهد تا ما بتوانیم رفتار او را مشاهده کنیم و اگر آن رفتار خطاست اصلاحش کنیم.

متاسفانه همکاران زیادی هستند که از روش من ایراد می‌گیرند، اما به نظر من کودک باید در سه سال اول ابتدایی مهارت‌هایش را پرورش بدهد و دست ورزی را یاد بگیرد، با بقیه تعامل

دادم و از او خواستم بخواند و به خوبی می‌خواند، بعد به او گفتم دوست دارم دست خط زیبایی را هم ببینم و برایم نوشت و از لحاظ نوشتاری هم مشکلی نداشت. خیلی تعجب کردم و وقتی با مادر صحبت کردم به من گفت معلم دخترش مشق‌ها و تکالیف زیاد و سنگین به او می‌دهد، دخترک هم خسته می‌شود و نمی‌تواند تمام تکالیف را بنویسد و معلم او را سرزنش می‌کند و مدام به او می‌گوید بی‌نظم و انضباط است و هیچی نمی‌شود، این بچه اینقدر سرخورده شده بود که حتی نمی‌توانست سرش را بالا بگیرد. این مسائل عزت نفس بچه‌ها را نابود می‌کند و در آینده نیز جرئت حضور در جامعه را از آن‌ها می‌گیرد. با توجه به اینکه طرح توصیفی در آموزش و پرورش سالهاست اجرا می‌شود هنوز معلمان به روش قدیم بچه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند. من در کلاس خودم بچه‌ها را با جایزه یا برچسب و ستاره تشویق نمی‌کنم چون فکر می‌کنم این باعث تضعیف روحیه آن‌ها می‌شود. تشویق‌های من بیشتر به صورت کلامی است و اگر قرار شد دانش‌آموزان را با هدیه تشویق کنم برای همه هدیه یک شکلی تهیه می‌کنم که همگی با هم شاد باشند.

کند و ارتباط گرفتن را یاد بگیرد و سال‌های دیگر را به یاد گرفتن محیط و مساحت بپردازد. ضرب و تقسیم مهم است اما نه تا وقتی که بچه نمی‌تواند در بطری را باز کند، بند کفشش را ببندد. گاهی اوقات هم پدر و مادرها ایراد می‌گیرند که چرا به بچه‌ها کم تکلیف یا مشق می‌گویی و بچه‌ها اینطور چیزی یاد نمی‌گیرند ولی در کلاس سی نفره من همه بچه‌ها به راحتی می‌توانند بخوانند و بنویسند. کودک همینجا در مدرسه یاد می‌گیرد و وقتی را که در خانه سپری می‌کند را به استراحت و بازی می‌پردازد. خیلی از اوقات من به دانش‌آموزانم می‌گویم به جای مشق نوشتن، کتاب داستان دست بگیرند و کلماتی که تا الان یاد گرفتند و می‌توانند بخوانند را با صدای بلند برای والدین‌شان بخوانند.

یک روز یک مادر دخترش را نزد من آورد و از من خواست از او یک تست بگیرم چون معلمش گفته بود باید تکرار پایه شود. وقتی من این دختر را دیدم بسیار خجالتی بود و حتی نمی‌توانست به من نگاه کند، کمی گذشت و با او صحبت کردم و کم کم با من اخت شد بعد یک مجله دستش



شما به تک تک دانش آموزان بهای می‌دهید. چگونه؟

من یک دانش آموز داشتم که لکنت زبان داشت و متأسفانه در دوره پیش دبستانی سرخورده شده بود چون به او اجازه حرف زدن نمی‌دادند، وقتی که این بچه حرف می‌زد چون حوصله و صبر کافی نداشتند، می‌گفتند خوب باشد تو بلدی بنشین تا بعدی بگویی، اما من تشویقش کردم که در مسابقه کتابخوانی شرکت کند. مادرش خیلی مضطرب بود و میگفت پسر من را مسخره می‌کنند اما من به او اطمینان دادم که اینطور نیست و آنقدر دانش آموزم را تشویق کردم و به او گفتم می‌توانی انجامش بدهی که در مسابقه شرکت کرد و نفر اول هم شد.

امسال هم یک دانش آموز دارم که لکنت زبان دارد، چند روز پیش بچه‌ها در زنگ تفریح با هم دعوا کرده بودند و این دانش آموز می‌خواست به من بگوید که چه اتفاقی افتاد اما چون لکنت داشت حرف نمی‌زد، یکی از بچه‌ها گفت اجازه بدهید من بگویم اما من مخالفت کردم و گفتم کسی اجازه ندارد به جای کسی حرف بزند، خودش باید توضیح بدهد و با صبر و حوصله تمام به حرف‌هایش گوش دادیم. این واکنش من باعث شد که بچه‌ها هم به مراتب به او اجازه حرف زدن بدهند و بدانند چه برخوردی مناسب است. خاطر من هست زمانی که می‌خواستم معلم این مدرسه شوم یک مصاحبه داشتم، مدیر اینجا از من پرسید ژان ژاک روسو چه می‌گوید؟ فروید چه می‌گوید؟ به او گفتم ببخشید ولی لطفاً از این دست سوال‌ها از من نپرسید من نمی‌توانم جواب بدهم به جای آن از من بپرسید چطور باید با بچه‌ها حرف زد چطور باید با آنها تعامل داشت چطور به پرورش روحیه و خلاقیت بچه‌ها کمک کنیم، چگونه با بچه‌ای که دست چپ است برخورد کنیم یا با بچه‌ای که ناسازگار است چه رفتاری داشته باشیم. و بعد من در آن مصاحبه نفر اول شدم. خیلی از معلم‌ها این اصطلاحات علمی را بلدند اما حفظ کردن این‌ها که کاری ندارد، این مهم است که بدانیم چگونه این علم را در کلاس درس و در تعامل با بچه‌ها پیاده کنیم و به کار ببندیم.





گذشته خودت پیشرفت کردی. متاسفانه این اشتباه محض ما معلمان است که یک دانش‌آموز را با دیگری مقایسه می‌کنیم. یکی از دانش‌آموزان محمد مهارت نوشتاری اش نسبت به بقیه کمتر است اما در کارهای عملی مهارت زیادی دارد، چرا باید او را سرکوب کنم و بگویم چون علی بهتر از تو مسائل ریاضی را حل می‌کند از تو بهتر است. بله علی می‌تواند جواب مسائل ریاضی را بدهد اما نمی‌تواند در بطری آبش را باز کند یا نمی‌تواند بند کفشش را ببندد. هر کدام از این بچه‌ها استعداد و مهارت‌های خاص خودشان را دارند نباید با دیگری مقایسه شوند یا اگر در موردی ضعیف عمل می‌کنند سرزنش یا سرکوب شوند.

یکی دیگر از دانش‌آموزانم فوق‌العاده با استعداد بود و همه چیز را خیلی زود یاد می‌گرفت. من نمی‌توانستم یک ساعت و نیم به او درس بدهم، چون همان ده دقیقه اول یاد می‌گرفت و بعد خسته می‌شد، برای همین من از او می‌خواستم که بعد از اینکه درس را یاد گرفت برود و شطرنج بازی کند چون استعداد زیادی در بازی شطرنج داشت و خیلی از این کار لذت می‌برد. اما بعدا که به پایه بعدی رفت معلمش نتوانست با توجه به استعداد و توانایی‌اش با او برخورد کند و به او درس بدهد و متاسفانه بعد از مدتی دچار افت تحصیلی شد.

چگونه بین دانش‌آموزان تعامل ایجاد می‌کنید؟

پس از دوره کرونا به دلیل اینکه بچه‌ها بیشتر وقت خود را در خانه می‌گذراندند و ارتباطی نداشتند به سختی می‌توانستند با یکدیگر تعامل و روابط مسالمت‌آمیز داشته باشند، درگیری‌ها و تنش بینشان زیاد شده بود و به هیچ وجه حاضر نبودند با هم کنار بیایند. یکی از ایده‌هایی که به ذهنم رسید این بود: از هر کدام از بچه‌ها خواستم یک عکس سه در چهار از خودشان بیاورند، همه عکس‌ها را کنار هم به دیوار کلاس زدیم و از آن‌ها خواستم هر زمان که دوستشان و همکلاسی‌شان کار خوبی انجام داد یک ستاره کنار عکس و اسمش بکشند. روزهای بعد بچه‌ها می‌آمدند و به من می‌گفتند فلانی به من گفت خط تو خیلی قشنگ است یا چقدر لباس‌ت تمیز است و من خوشحال شدم بیا یک ستاره کنار اسمش بکشیم. اینطور شد که به مرور خود محوری را کنار گذاشته و باهم دوست شدند.

برای شناخت مهارت‌های هر دانش‌آموز از چه روشی استفاده می‌کنید؟

من دانش‌آموزانم را با خودشان مقایسه می‌کنم نه بقیه، می‌بینم که فلانی از مهر تا کنون از پله اول آمده پله دوم، تلاشش را کرده، در پله دوم درجا زده ولی دوباره پیشرفت کرده و به پله سوم رسیده است و این برای من ارزشمند است و به او می‌گویم که تو خیلی خوبی چون نسبت به



تجربه نگاری

۱۶۱ فنجان با طعم فلسفه

۱۶۶ زاده دانشگاه

۱۶۷ طبیعت شهر من در قاب پایان نامه ام

۱۷۰ در یک مدرسه انگلیسی چه خبر است؟ تجربه تحصیل در انگلیس از دریچه نگاه یک

دانش آموز نوجوان



فسنجان با طعم فلفله

تجربه ای از پختن فسنجان در میانه امتحانات پایان ترم

زهرا هوشیار

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
Mhaz_bp@yahoo.com



همه چیز تغییر کرده و من سرانجام بعد از پایان کلاس‌های ترم اول، در میان تمام مشغله‌ها و در فرجه‌ای که تا آغاز امتحانات داشتم، وقت پیدا کردم برای اهل خانه فسنجان بپزم. البته فقط تصمیمش را گرفته بودم، مرغ و زعفرانش را هم باید بگیرم، گردو و رب انار هم که داشتم.

بعد از شستن ظرف‌ها، وقتی دست‌هایم را خشک می‌کردم، به اهل خانه اعلام کردم که چون در تعطیلات هستم، فردا همگی به فسنجان مامان‌پز دعوتند. خیالبافی‌هایم از خنده و خوشحالی‌شان درباره واکنش‌ها بعد از شنیدن این خبر، فقط خیالبافی بود و ماند. عجب! اینها که اول به فسنجان عشق می‌ورزیدند و بعد می‌خوردند، حالا با ترش‌رویی می‌گویند هوس مرغ ترش کرده‌اند. من که همزمان با صحبت از تعطیلات، پیش‌لرزه‌های امتحانات را بر چهارستون بدنم احساس می‌کردم، از ذوق نمکین آن دو هم، نزدیک بود فرو بریزم که معجزه‌ای رسید و رضایت‌شان اعلام شد. هر چند میزان زمان لازم، تقسیم بر محتویات، ضرب در ضریب ثابت هنر آشپزی مامان، یک نیروی هم اندازه برای پخت هر دو غذا را لازم داشت، اما در حقیقت، خودم، فقط نیت فسنجان کرده بودم.

طبق معمول هر فسنجان، که گردوها را از شب قبل می‌شکستم و آسیاب می‌کردم و در



ورق زدم و رسیدم به ایدئالیسم، یکی از کهن‌ترین و دیرپاترین نظام‌های فکری بشریت. صفحه بعد عنوانش افلاطون است اما از سقراط، آن خرمگس فکری و منتقد اجتماعی می‌گوید. پرسش‌های موشکافانه‌اش، درخلاف جهت سوفسطائیان بودنش، حقیقت و خیر و زیبایی جهان شمولش، زبانزد است. از کشف حقیقت گفته اما به راستی اگر امروز بود، دیگر منتظر کسی نمی‌ماند، خودش می‌رفت، جام شوکرانی می‌یافت و می‌نوشتید. احساس می‌کنم دنیای امروز بیشتر از دنیای سوفسطائیان، محتاج خرمگس‌هاست.

اما افلاطون، ذهن واصلت ذهن، روابط بین‌الذهنان و واقعیت‌های ذهنی، ایده‌های کلی و بدون تغییر، انسان‌های شریف و رفتار همسو با خیر، حقیقت، تذکار، شوک تولد، عالم مُثل، تمثیل غار (زندانیانی در غار، سایه‌هایی بر دیوار)، عالم کبیر و عالم صغیر، جامعه آرمانی و فیلسوف شاهش و نگاه‌بانانش و کارگرنانش و ...

چه خبر است! سرم سوت کشید! وقتی می‌خواستم این اصطلاحات را در ذهنم تصور کنم اولین چیزی که به آن رسید، این بود که خود من چه ارتباط قوی با ذهن و عالم ذهنی‌ام دارم. تمام گفتگوهای درونی‌ام از عالم واقع یا حتی از رویاپردازی‌هایم، در یک حصار بی‌نهایت به نام ذهن! جایی که نمی‌دانم متعلق به من است یا ساحتی از همان عالم مُثل است که در اختیارم قرار داده‌شده تا وقت‌هایی که نیاز دارم از جهان نمود بگریزم و به جهان بود پناه ببرم. داشتم ذهنم را منسجم می‌کردم تا بتوانم از جزء خودم با کل مکتب ایدئالیسم ارتباط برقرار کنم که با صدای

قابل‌م‌ایبی بار می‌گذاشتم، از بشکن‌بشکن شروع کردم. گردوی اول را شکستم، گردوی دوم شکست و من، راهی ذهن‌گردی‌های همیشگی‌ام در آشپزخانه شدم. ارتباطم با محیط اطراف قطع شده بود و به درس مکاتب و نظریه‌های فلسفی می‌اندیشیدم. جسمم روی اتوپیلوت بود و گردوها را می‌شکست اما ذهنم، خودم را در جایی دیگر در میان فلاسفه تصور می‌کرد. از تصاویری که افکارم مرور می‌شد فقط نیچه و مارکس را می‌شناختم و البته فوکو و هابرماس، فریره و بقیه انتقادی‌ها (چون فصل انتقادی‌ها را خودم ارائه داده بودم). بقیه تصاویر هم که شبیه مجسمه بر من نمایان شدند سه گانه سقراط، افلاطون و ارسطو بودند.

من کجا سیر می‌کردم تن شریف آدمی‌ام کجا! به خودم تلنگری زدم که ولش کن بابا! این‌ها آمده‌اند و در افکارم سرک می‌کشند تا پیش‌لرزه‌های مرا به ریشتر ۶ برسانند، لرزه اصلی را ببندد و بروند، و بعدش هم تا روز امتحان یکی یکی باید سراغشان بروم و بخوانم و بخوانم و بخوانم و از اندیشه‌های مبارکشان منت بکشم که کمی فلسفه بیاموزم. نهایت پنج دقیقه در حال شکستن گردوها بودم، اما چیزی که در افکارم سپری شد به گمانم بیشتر طول کشید. باید شروع می‌کردم، از همان لحظه، نه پختن فسنجان را، نه، باید خواندن کتاب مکاتب را شروع می‌کردم.

گردوها را آسیاب کردم و با کمی پیازداغ همراه با همان افکار مکاتب که پست‌مدرن و انتقادی‌اش را دوست دارم، تفت دادم و آب جوش ریختم. شعله را ملایم کردم تا گردوها چند ساعتی آرام آرام بپزد. شعله افکارم اما داغ‌تر از شعله گردوها شده و زبانه می‌کشید. ندای درونم گفت تا جایی را آتش نزده‌ای راه‌حلی پیدا کن! که دیویی جان را به یادم آورد. ندای درونی من را چکار به دیویی و چکار به مسأله که درخواست حل مسأله هم می‌کند!؟

سال‌ها بود طعم شیرین استرس‌های شب امتحان را فراموش کرده بودم اما همان که «من خموشم و او در فغان و در غوغاست» مرا به سوی میز و کتاب و مطالعه هدایت کرد. کتاب گوتک را برداشتم، فهرست را خواندم و فصل‌هایی که قرار بود برای امتحان بخوانم علامت زدم.



اظهار می‌دارند که ...

به خودم می‌گویم درست است که در عالم ذهن، دست و بالم برای پروازهای گاه‌گاهی‌ام به دنیای خیال، باز است اما عالم واقع برایم ملموس‌تر است و شناخت و باورش آسان‌تر و در این شناخت، ادراک حسی و انتزاع عقلی هر دو به کار می‌آید. چه تعریف زیبایی از نیل به خوشبختی! فعلیت یافتن همه استعدادهای فرد. کمی غیرممکن به نظر می‌رسد اما من فکر می‌کنم قدم برداشتن در این راه خودش نوعی خوشبختی است و اگر هر انسانی تلاش برای «حرکت» داشته باشد و از سکون بپرهیزد، هم به خوشبختی خودش کمک کرده هم در خوشبختی اطرافیانش موثر خواهد بود. نمی‌دانم این باور من، که باید در زندگی بیشتر واقع‌بین باشم تا آرمانگرا، ربطی به این دو مکتب دارد یا نه؟!

حرکت، جوهر و عَرَض، ارسطو و ملاصدرا و ... چند سالی است این اصطلاحات را می‌خوانم اما نتوانستم ارتباط عمیقی با آن‌ها برقرار کنم. خواندنشان شیرین است اما فهمیدنشان تلخ است و البته سخت. ماهیت انسان و بُعد عقلانی او بارها در رئالیسم تکرار شده. اینجا که از رهایی بخشی انسان و نیل عقل به کمال و در نتیجه کمال کل وجود او، صحبت شده، سوالات بسیاری به ذهنم آورده است. انسان تک بعدی نیست و بعد عقلانی، همیشه بر او حکمفرما نیست. باید خیلی موارد دیگر را در کمال کل او در نظر داشت، حتی عقل هم نیاز به نیروهای کمکی دارد، هم برای کمال خودش هم کمال انسان. نمی‌دانم این افکارم درست باشد یا نه اما فکر کردن به این چیزها، حتی اگر جوابش را نیابم، برایم لذت بخش است. به لذت بخشی و خوشمزگی فسنجان!

به سختی توانستم تاری دیدم را برطرف کنم و ساعت را نگاه کنم. زمان، کمی از نیمه شب گذشته بود و من در حال جنگ با خوابی بودم که داشت به چشمانم غلبه می‌کرد. شکست خوردم! بعد از چند دقیقه که چشمانم را باز کردم ساعت ۵ بود. چه زود گذشت!

چایی و صبحانه را آماده کردم. لباس‌هایی که شسته بودم اطو کردم و وسایل مهد دخترم را



خنده‌های دخترم به عالم واقع برگشتم و با افکار فلسفی‌ام به سمت آشپزخانه رفتم. گردوها تقریباً آماده بود اما چون تمام حواسم به کتاب گوتک بود، شعله گاز را خاموش کردم و باقی مراحل پخت و پز را به فردایش موکول کردم.

البته همچنان بین عالم واقع و عالم ذهن، در رفت و آمد بودم. هم در فکر تدارک شام بودم هم به فکر فسنجان فردایش. همانطور که قلم به دست، لیست وسایل مورد نیاز منزل را می‌نوشتم، نگاهی به ظروف ادویه انداختم تا هر کدام خالی شده، پُر کنم. چایی خشک و زردچوبه! گاهی چایی می‌خوردیم و صحبت می‌کردیم و گاهی بازی می‌کردیم و تلوزیون می‌دیدم و در همان حال گاهی به آموزه‌هایم در طول ترم سَرک می‌کشیدم و گاهی مطالعات قبل از کنکورم را یادآوری می‌کردم. چه می‌شود کرد، خوب یا بد، باید هم درس می‌خواندم و هم به امور منزل داری می‌رسیدم. خودم را تلقین دادم که محکم باش و در راه بمان.

بعد از خوردن شام و پاکسازی منزل و البته پاکسازی اتاق و تخت دختر خانه از تک تک مین‌های عروسکی و اسباب‌بازی‌های انفجاری‌اش (پاهایم گواه‌اند) و با چشمانی پر از خواب و با دلی بی‌قرار برای فهمیدن و مطالعه، که حکم حرامی خواب چشمانم را صادر کرده بود، به سراغ کتاب مکاتب رفتم. فصل رئالیسم را باز کردم. همان جمله اول «رئالیست‌ها بر خلاف ایدئالیست‌ها

و به نظرم این زیباترین مرحله زندگیست. به فصل طبیعت‌گرایی رسیدم. فصلی سرشار از کودکی. با اهمیتی که روسو به آزادی کودک داده، آیا واقعا با این شهرنشینی‌ها و آپارتمان‌های کوچک و با تمام مشکلاتی که در عصر کنونی باعث شده اخلاقیات و فضیلت‌ها کم رنگ شوند، می‌توان یک امیل پرورش داد که البته مرجع قدرتش منش او باشد؟ گمشده این سوالم قطعا ارتباطی است که باید بین کودک و طبیعت باشد. باید بیشتر بخوانم و بیشتر فکر کنم.

زیر چشمی به قابلمه نگاه کردم. ای داد، مثلا قرار بود حواسم باشد. رفتم به سمتش و دانه‌ای از آن را امتحان کردم. خدا را شکر! هنوز دیر نشده بود وگرنه باید شله‌زرد می‌پختم. برنج را آبکش کردم و سپس به آرامی دم دادم. ظرف‌ها و دست‌هایم را شستم. شعله را کم کردم. مرغ اما هنوز نیاز به پخت بیشتری داشت. هر چند گردو آماده بود، ظرفش را روی شعله‌ای دیگر گذاشتم تا بیشتر بپزد.

مکتب بسیار زیبایی است. به خصوص دلالت‌های تربیتی‌اش و اینکه از طبیعت به عنوان منبع رشد و توسعه انسان می‌گوید، اینکه کودک ذاتا نیک است. در تربیت، کودک باید از طبیعتش پیروی کند و از پیامد عملش و لذت و رنجی که می‌برد، بیاموزد. اینکه از تجربه ساده و بی‌واسطه کودک از طبیعت می‌گوید و ضمن آشنایی با محیط، واقعیت وجود جودش را می‌یابد. و آن عشق



هم آماده کردم و در کوله پشتی‌اش گذاشتم. برنج خیس کردم و گردوها را روی بخاری گذاشتم تا آرام گرم شود. لیست خرید را در کیفم گذاشتم تا فراموشکاری‌ام دوباره گل نکند. تصمیم گرفتم برای روزهای مانده تا شروع امتحانات برنامه‌ریزی کنم و بهترین کار قلم و کاغذ و جدول کشیدن بود. هر درس و منابعش را مشخص کردم و مقدار زمان و روز لازم را برایش تعیین کردم. با مروری که شب قبل از مکاتب داشتم، تصمیم گرفتم وقت بیشتری صرفش کنم. تمام کتاب‌های مورد نیازم را در گوشه‌ای از کتابخانه جا دادم. کتاب دکتر کاردان را هم در کنار کتاب گوتک گذاشتم تا اگر لازم بود به آن رجوع کنم.

چقدر هوا سرد بود. تا به مهد رفتم و خرید کردم و به خانه برگشتم، منجمد شده بودم. دستانم را چند دقیقه‌ای روی بخاری گرم کردم تا توانستم انگشتانم را باز و بسته کنم. آن روز بیشتر از هر چیزی به دستانم احتیاج داشتم. به مکاتب فکر می‌کردم و همانطور، مرغ‌ها را با کمی پیاز داغ و پاپریکا و ادویه در قابلمه‌ای گذاشتم بپزد. آب برنج هم جدا در قابلمه‌ای دیگر آماده کردم و شعله را روشن کردم. تکه‌ای یخ روی زعفران ساییده گذاشتم تا رنگش زیباتر و عطرش زعفرانی‌تر شود. کمی وقت داشتم. با کتاب گوتک و یک چایی در دستم، روی میبل نشستم. دو فصل اول را ورق زدم و ایدئالیسم و رئالیسم را خیلی سطحی مرور کردم. چایی‌ام سرد شده بود. شاید فکر کردم سطحی بوده!

به آشپزخانه رفتم تا هم چایی تازه‌ای بریزم و هم به غذا سری بزنم. آب برنج، درست مثل دل من در حال جوشیدن بود! کمی نمک اضافه کردم و برنج خیسانده را آبکش کردم و در قابلمه ریختم. مرغ اما هنوز نیاز به پخت بیشتری داشت. چایی ریختم و همانجا روی اوپن گذاشتم. رفتم کتاب مکاتب را به آشپزخانه آوردم. در این مرحله از پختن برنج، نباید تنه‌هایم بگذارم. درست مثل تمام این شش سال که دخترم را تنها نگذاشته بودم. سالم و شاد سپری کردن این مرحله از زندگی‌اش مهمترین کار در شش سال گذشته ما بود. هر چند سخت‌ترین کار زندگی‌ام بوده، اما تنها دلیلی بود که در لحظه زندگی کنم و خودم همراه با او ذره ذره بزرگ شوم

ذاتی به هستی که منجر به عشق به خویشتن می‌شود. همان که باعث می‌شد امیل با مردمان همدردی کند.

حس بویایی‌ام، توجه‌ام را به مرغ جلب کرد. آری دیگر پخته بود. درون سبیدی گذاشتم تا کمی سرد شد و بعد ریش‌ریش کردم و در ظرف گردو ریختم. کمی زعفران اضافه کردم و باقی را برای تزئین پلو گذاشتم. باید حدود یک ساعت می‌پخت تا بعد، ربّ انار، آن چاشنی بی‌نظیر و اصیل و خوشمزه و دوست‌داشتنی را به ترکیبشان اضافه کنم و بعد معجزه طعم‌ها را در نتیجه کار ببینم و بچشم.

پس فرصت داشتم باز هم مطالعه کنم. نگاهی به ساعت انداختم و به خودم گفتم شاید چند دقیقه‌ای دیرتر به دنبال دخترکم بروم. شبیه آدم‌هایی شدم که می‌خواهند یک شبه ره صد ساله را طی کنند، البته در علم اندوزی نه ثروت اندوزی. خوب است که ذهن انسان نامحدود است و گرنه برای امروز باید به همان دو فصل اول کتاب بسنده می‌کردم. خواستم کتاب گوتک را بردارم، لیوان پر از چایی را دیدم! سرد سرد بود. پشیمان شدم و یک سیب و کتاب را با خودم به اتاق بردم و پشت میز نشستم. همچنان طبیعت‌گرایی و روسو و امیل.

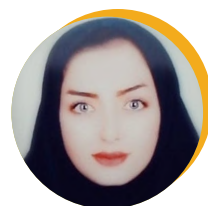
این کالوین، گویی خودش نه کودک بوده نه کودکی کرده، یا شاید هم دارد تلافی دوران کودکی‌اش را سر بقیه در می‌آورد. عجب کار بزرگی کرده این مرد! منظورم روسو است. اینکه بیایی و نه تنها با کل ساختار روزگار زندگی‌ات تقابل داشته باشی بلکه تعاریف آن‌ها را هم زیرپا بگذاری و خودت مفاهیم را اینگونه تعریف کنی، قطعاً کار بزرگی است. خصوصاً از کودک گفتنش.

این که می‌گویند در هر مرحله از زندگی، فرد علائمی نشان می‌دهد که آماده یادگیری شده است، خودم شخصاً تجربه کرده‌ام. در مراحل رشد و تربیت دخترم. دو سال اول سخت گذشت تا این تجربه برایم قطعی شود. از حرکاتش، راه رفتنش، زبان باز کردنش و دندان درآوردنش تا یاد گرفتن اینکه چگونه قاشق به دست بگیرد و چگونه با اسباب‌بازی‌هایش بازی کند، همه و همه، وقتی من عجله داشتم، او نداشت. انگار خودش بهتر از من می‌دانست که باید روال طبیعی خودش را طی

کند. ولی بعد از آن، من هم یاد گرفتم. سری به غذا زدم. ربّ انار را به مرغ اضافه کردم. درب قابلمه را بستم. شعله را ملایم کردم. قابلمه پلو را روی بخاری گذاشتم تا گرم بماند اما نسوزد. لباس‌هایم را پوشیدم و آماده شدم تا به مهد بروم. زباله‌های خشک را هم به پایین بردم. امروز نوبتشان بود. باز یافت می‌آمد و می‌بردشان که به چرخه زندگی برشان گرداند. چرخه زندگی! آری. افکار ما نیز با مطالعه و کتاب خواندن به چرخه زندگی برمان می‌گرداند. اما زیبایی‌اش این است که این چرخه دور باطل نیست و در هر چرخ زدنش مثل فصل بهار و تابستان، ثمرات و برکاتی برایمان دارد که ما را به انسان‌های اثرگذار تبدیل می‌کند. کاش بتوانم تا قبل از رفتنم، یکی از این انسان‌ها باشم.

غرق در افکارم بودم اما متوجه سلام همسایه شدم. جواب دادم. داشت فرزندش را به مدرسه می‌برد. من اما مسیرم فرق داشت. خداحافظی کردم و رفتم. هوا گرم‌تر شده بود. در برگشت از مهد، چندتایی برگه و یک دفتر نقاشی خریدیم. کلید انداختم و در را باز کردم. چه لذتی داشت اینکه عطر غذا تمام آپارتمان را گرفته بود. وارد خانه که شدیم، دخترم، نمی‌دانم از خوشحالی یا از گرسنگی دادی کشید و با پیر پیرش نشان داد که از عطر فسنجان خیلی خوشحال شده. هر دو لباس خانه پوشیدیم و دست‌هایمان را شستیم. پلو که آماده بود. با کمی زعفران و روغن آماده‌تر هم می‌شد. فسنجان را چشیدم و قبل از اینکه روحم به پرواز درآید، کنترلش کردم. خوشمزه و ملس و لذیذ. اما مزه‌اش با همیشه فرق داشت. یکبار دیگر چشیدم. آری طعم فلسفه می‌داد. یادم آمد که در تمام مراحل پخت و پز، یا داشتم فلسفه می‌خواندم یا داشتم به آن فکر می‌کردم. خوب شد تمام کتاب را نخواندم که اگر می‌خواندم دیگر طعم فسنجان نمی‌داد. پخته و آماده خوردن بود اما هنوز بیشتر باید قوام می‌آمد. شعله را خاموش نکردم و برای دخترم غذا کشیدم. دوست داشتم هر سه مان در کنار هم غذا بخوریم که نشد. خودم اما صبر کردم تا با همسرم غذا بخورم و تا آمدنش کتاب به دست، روی مبل لم دادم و غرق شدم.

زاده دانشگاه



مریم صفری سهل آبادی
دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شیراز
mry.safari7667@gmail.com

مهر ۱۴۰۱، با این که معاون مدرسه بودم، در دوره دکتری، در رشته برنامه‌ریزی درسی نیز پذیرفته شدم و با روحیه‌ای شاد وارد دانشگاه شدیم. طبق آیین دانشگاه در ابتدای سال تحصیلی جدید، هنگام ورود به پردیس ارم از دانشجویان با شاخه‌ای گل و عرض خیر مقدم استقبال می‌شد. بانویی که گل به دانشجویان تقدیم می‌کرد با لبخندی شیرین یک شاخه گل به من دادند و بعد با خنده ملیح شیطنت‌آمیزی شاخه گل دیگری هم دادند و گفتند به هر حال شما دو دانشجو محسوب می‌شوید. این‌گونه بود که در بدو ورود به دانشگاه مسافر کوچولوی ۷ ماهه‌ام مرا همراهی می‌کرد و همچنین ترم یک را مهمان کلاس‌های درس دوره دکتری می‌شد. جلسات ابتدای ترم را با دغدغه کمتری پشت سر گذاشتیم اما وقتی به ماه آخر بارداری نزدیک شدیم هر شب آماده باش بودیم و قبل از آمدن به دانشکده، کیف لوازم نوزاد را که از قبل مهیا کرده بودیم در ماشین می‌گذاشتیم تا اگر دانشجوی کوچولوی ما به ناگهان قصد به دنیا آمدن می‌کرد، مستقیم به بیمارستان مراجعه کنیم. همین نگرانی بود که باعث شد از نیمه‌های ترم اول وسایل کوچولو در جعبه عقب ماشین بماند. با مهر و یاری خداوند تا هفته آخر بارداری به سلامت در کلاس‌های درس شرکت کردیم و تا دو روز قبل از تولد کوچولو بود که در دانشکده حاضر می‌شدیم. ترم یک مقطع دکتری برای من و پسر امیر عباس که در تاریخ ۲۸ آذر به دنیا آمد، بسیار پربار بود، چه زمانی که در میانه روح و تنم مرا همراهی می‌کرد و چه از زمانی که در آغوشم همراهم شده و دوران جدید دانشجویی مرا به رنگ مادرانگی‌هایم آراسته است.

هپیعت شهر هن در قاب پایان نامه ام

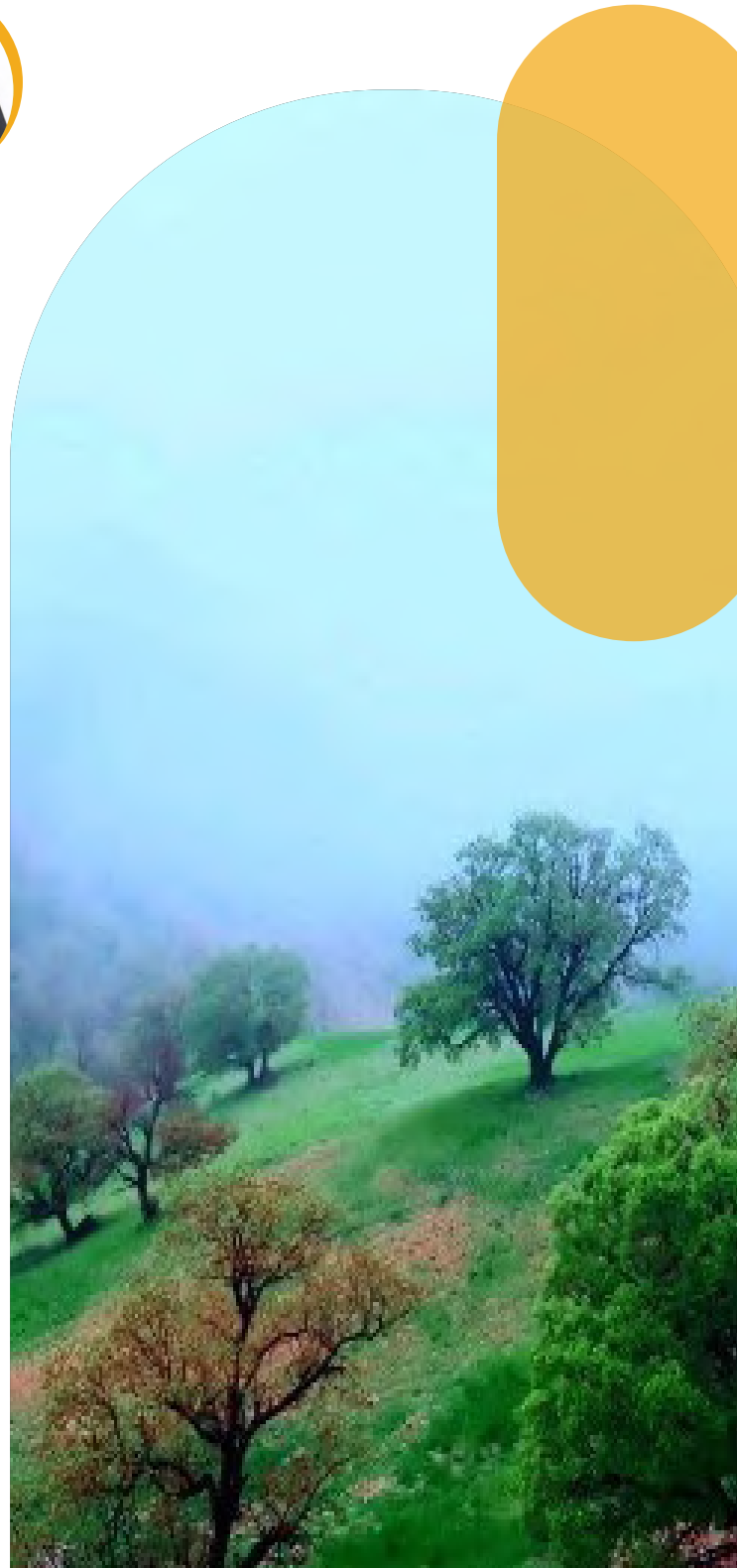
سیما درخشنده

کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
simaderakhshande7@gmail.com



به نام خدای بلوطها که همزاد هزاره‌های نیاکان و مردم زاگرس‌اند، سرزمینی که در روزهای بسیار، خلوتگاه شگفت و آرامگاه ناآرامی‌های انسان شده است.

بی‌شک طبیعت در بخش وسیعی از حیات تکاملی انسان از مهمترین بافت و زمینه‌ای بوده که کودک در طی سال‌های حساس و تاثیرگذار خود با آن سروکار داشته و دارد. شاید تجربه مستقیم و غیرمستقیم طبیعت از تاثیرگذارترین عوامل رشد فیزیکی، عاطفی و حتی اخلاقی انسان بوده و در آینده چنین خواهد بود. علی‌رغم چنین بستری، آگاهی علمی و آموزش‌های ما از تاثیر و اهمیت آن در فرایند مراحل تربیت کودکی غافل است. تجربه تعامل با محیط زیست و ویژگی‌های نظام پرورشی امروزی کودکان در بسیاری جهات با کودکان اجداد و نسل‌های قبلی متفاوت است، به خصوص در جنبه‌های پیچیده زیست اجتماعی که مشخصه بارز زندگی امروزی کودکان ماست. رشد کودک از طریق کاوش و گسترش زیستگاه آشنا و مانوس پیش می‌رود، بسط دایره سازگاری‌ها از حیات اجتماعی از جانب انسان شکل گرفته که انسان نیازمند آن می‌باشد. بنابراین باید گفت انسان برای مدت زیادی در جاده تکاملی برای یافتن راه خود در طبیعت با مشکلاتی رو به رو بوده به‌ویژه در ادراک مستقیم طبیعت و شیوه کشف و تحقیق در یادگیری از آن. به عنوان فردی که سال‌های حساس و تاثیرگذار زندگی را همسو با محیط زیست زیبا و بی‌نظیر شهرستان دنا گذرانده‌ام و همچنین از خویشاوندی انسان با طبیعت و عناصر



طبیعی کودک و تعامل او با طبیعت، پاسخ دهند.

اولین مشارکت‌کننده رابطه کودک و جهان طبیعی‌اش را با شرح تعلق خاطر عاطفی آغاز کرد و تاکید داشت این تعلق خاطر باعث کیفیتی از تعامل و ارتباط با طبیعت می‌شود که در واقع کیفیت عملکرد باعث می‌شود شناخت هم با کیفیتی بهتر ایجاد شود. برای تقویت این تعلق عاطفی، نشان دادن رابطه والدینی حیوانات و فرزندان‌شان، ایجاد علاقه به حیوانات، برانگیختن احساسات کودکان، زندگی در طبیعت و ایجاد دید عرفانی می‌تواند تاثیرگذار باشد. افول تعلق عاطفی در کودک، باعث عملکرد اشتباه انسان، دید مادی‌گرایانه به طبیعت و کم‌رنگ شدن تقدس آن می‌شود. بنابراین علاقه به محیط زیست یکی از اهداف مهم و مورد نیاز کودک به رشد در طبیعت و تعامل مستقیم با آن خواهد بود. مشارکت‌کننده دیگر این دیدگاه را داشت که وقتی مخاطب کودک است، هدف ما از احیای تعامل و آموزش می‌تواند دو چیز باشد؛ یکی هدف متعالی تربیت نسل برای سیر تکاملی حیات و هدف دیگر، همراهی خانواده و همراهی کودکان دیگر با محیط زیست. با افراد دیگر هم صحبت کردم و با روشی که از استادام آموختم یعنی تحلیل محتوای عرفی، یافته‌هایم را بررسی کردم. نتیجه آن شد که برای آموزش و احیای تعامل ارتباط کودک امروزی چنین بیان کردند

آن بهره‌بردم و در دامنه‌های طبیعت و جریان روح زندگی در آن استجابت شده‌ام، در گام‌های آغازینی که در دانشکده علوم تربیتی برداشتم و در روزهای منتهی به یافتن مسأله پژوهشی‌ام برای پایان‌نامه، پرسش‌هایی در ذهنم شکل گرفت که آیا کودکان این زمانه ارتباط عمیقی با طبیعت برقرار می‌کنند؟ آیا نیاز کودک به طبیعت، کیفیت و کمیت خاصی دارد یا این واقعیت که امروز فرصت‌های تجربه مستقیم با بستری طبیعی و سالم برای کودکان که به طرز قابل توجهی کمتر شده است، حساسیت برانگیز و دارای اهمیت است؟ حساسیت و تعهد به محیط زیست چگونه در آن‌ها شکل می‌گیرد و استدلال آن‌ها در رابطه با مسائل محیط زیستی و طبیعت به چه صورت است؟

برای پاسخ به این سوالات و نحوه احیای تعامل کودکان امروزی با محیط زیست، مسأله‌ای تحت عنوان طراحی و تدوین بسته آموزشی شهروند زیست محیطی برای کودکان مطرح شد که با توجه به آن، اهداف طراحی و تدوین این بسته در سه حوزه شناختی، عاطفی و عملکردی و با توجه به الزامات محیطی منطقه، مشخص شدند. برای روشن شدن مسیر پاسخگویی به مسأله به سراغ سوژه‌هایی رفتم که می‌دانستم می‌توانند بیشترین داده‌های لازم را در اختیارم قرار دهند و همچنین به سوالاتم در ارتباط با زیست‌جهان

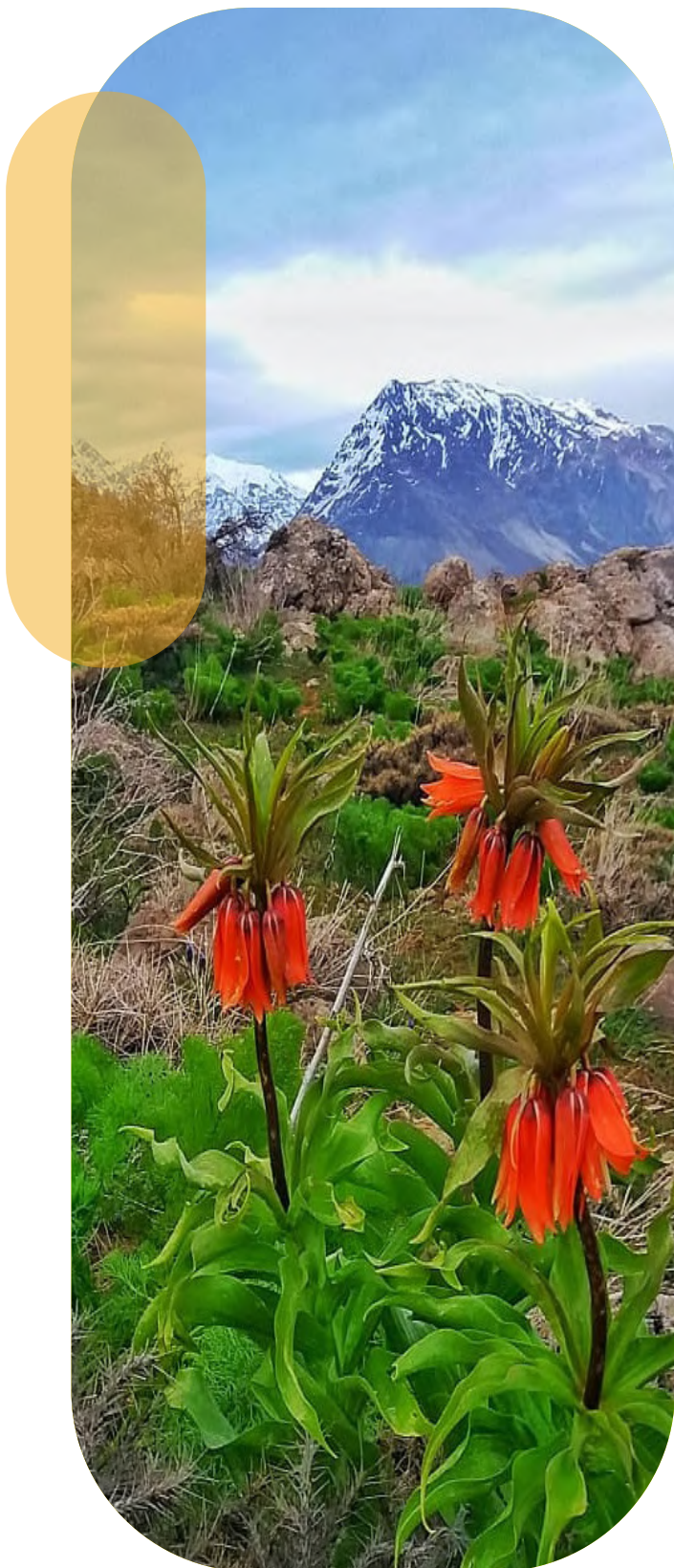


می‌توان به سازندگی آن‌ها امید داشت چرا که کودکان ارزش‌ها و آگاهی‌های خود را از هم‌کنشی با جهان فیزیکی و همین‌طور از تعامل با دنیای اطراف می‌سازند، به رنگ مادرانگی‌هایم آراسته است.

که حضور در طبیعت و تجربه زیسته بهترین روش است چرا که تجربه زیسته، ارتباطی هوشیارانه و عاشقانه با طبیعت است که نقش سرنوشت‌سازی در رشد و بلوغ سالم کودکان دارد و یادگیری آن‌ها با طبیعت بهتر از زمانی اتفاق می‌افتد که منفعل باشند. حضور فیزیکی آن‌ها و تعیین هدف برای آن‌ها در طبیعت منجر به کشف مسائلی می‌شود که قبلاً در این ارتباط متوجه نبوده‌اند. اردوها، بازدیدها و انجام بازی‌های بومی در محیط طبیعی، برنامه‌های طبیعت‌گردی و مجاز بودن کودک به تجربه‌های آزاد و ولگردی در دل طبیعت، به آن‌ها حس خوبی دهد.

برای اثرگذاری آموزش‌ها مربی و تسهیلگر باید خودش تجربه ارتباط با طبیعت را داشته و رفتار همسو با آن از مهم‌ترین ویژگی‌های او باشد. آموزش‌دهنده باید خود از طریق تجربه فردی و لمس آن به این کیفیت برسد، تا بتواند آن را به یادگیرنده انتقال دهد. علاوه بر این موارد، برای اینکه متوجه چگونگی شکل‌گیری تعهد و حساسیت کودک نسبت به محیط زیست و استدلال آن‌ها شویم، داستان، انیمیشن و کاشت درخت و جمع‌آوری زباله را که مرتبط با مسائل محیط زیست بود را به صورت عملی با کودکان به اجرا درآوردم و متوجه شدم چگونگی تعهد، حساسیت و استدلال کودکان به طبیعت چنان است که آن‌ها توانایی اندیشیدن به طبیعت در قالب نظری و عملی را دارند.

تمایل طبیعی کودکان به استدلال ورزی نظری این امکان را می‌دهد که تسهیلگر کودکان را به جستجوی طبیعت در سطحی بسیار عمیق‌تر و از جنبه نظری بسیار پیچیده مشغول کند، کاری که در گذشته تقریباً نشدنی قلمداد می‌شد. نکته‌ای که در انتها به آن تاکید داشتم توجه به فراموشی نسلی زیست محیطی است که ریشه در کودکی دارد لذا پیشنهاد کردم که کودکان را نقطه شروع برای حل مشکل و احیای دوباره برقراری ارتباط موثر با محیط زیست بدانیم. اگر کودکان در یک آموزش سازنده با محیط زیست درگیر شوند که حداکثر کاوش و تعامل در طبیعتی که از محل زندگی آن‌ها باقی مانده، شامل حشرات، حیوانات، درخت‌ها، رودخانه‌ها و خاک داشته باشند،



در یک مدرسه انگلیسی چه خبر است؟

تجربه تحصیل در انگلیس از دریچه نگاه یک دانش‌آموز نوجوان

مهسا پوست‌فروش‌فرد: پارسین یکی از دانش‌آموزان من در کلاس هفتم و هشتم بود که پس از آن برای ادامه تحصیل به انگلیس مهاجرت کرد. از او خواستم کمی در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌های تحصیل در انگلیس توضیح دهد که نتیجه آن همین متن پیش روی شماست. تلاش شده که در متن زیاد دست برده نشود تا به سبک گفتار پارسین تا حد ممکن پایبند بمانیم.

پارسین: خب اگر بخواهم از اول شروع کنم می‌توانم در مورد کتاب‌های درسی در انگلیس بگویم. این جور هست که ما اصلاً اینجا آن نوع کنسپت از کتاب درسی را، جوری که تو ایران داشتیم، نداریم. این‌طور هست که ما مثلاً کتاب کمکی داریم؛ ولی در اصل کتاب ما همان نوت‌هایی هست که سر کلاس برمی‌داریم و برای هر درس یک دفتر داریم که در آن نوت برداری می‌کنیم و چیزهایی را که استادمان به ما می‌دهد در آن می‌چسبانیم یا نکاتی را می‌نویسیم و کلاً نوت‌های خودمان هست. برای امتحانات هم بخواهیم بخوانیم هم از روی نوت‌هایمان می‌خوانیم و هم از کتاب‌های کمکی استفاده می‌کنیم؛ ولی در حقیقت کتاب مثلاً کتاب فارسی یا علوم را که تو ایران داشتیم، اینجا نداریم.



خوب به هر حال این مدرسه از جاهای دیگر سخت‌گیرتر بودند.

فرم مدرسه هم از زمین تا آسمان فرق دارد با فرم‌هایی که ایران داشتیم. اول این که تقریباً فرم‌های دختر و پسر تقریباً شبیه هم هستند و این را هم که همه می‌دانند مدرسه‌ها مختلط هستند. بیشتر اوقات یک کراوات با پیراهن سفید و یک چیز بافتنی مثل بلیزر (Blazer) بافتنی روی آن هست و بعد هم یک کت رویش می‌پوشیم. دامن هم هر کس بخواهد می‌تواند بپوشد که من به شخصه شلوار می‌پوشم. رنگ‌ها می‌تواند تغییر کند؛ ولی بیشتر وقت‌ها حتماً کراوات و پیراهن سفید و کت در فرم مدرسه هست.

معماری مدرسه هم چیزی که من متوجه شدم این هست که کلاً مدرسه‌ها خیلی بزرگ‌تر هستند. البته این را هم اضافه کنم که من بعد از کلاس ششم به خاطر کرونا دیگر در ایران دبیرستان نرفتم و زیاد دقیق نمی‌توانم بگویم که چقدر فرق داشتند؛ ولی در کل ولی این طوری هست که اینجا مدرسه‌مان خیلی بزرگ‌تر هست و یک‌سری اتاق خاص مثل اتاق موزیک و کتابخانه داریم، جایی هست که در آن ناهار می‌خوریم و جاهایی داریم که بچه‌ها تئاتر بازی می‌کنند. کلاً برای علاقه‌های همه، جایی هست و می‌توانند در آنجا چیزی را که دوست دارند دنبال کنند.

ساعت مدرسه هم در انگلیس خیلی فرق می‌کند. چیزی بود که من خودم وقتی اینجا آمدم، بابتش شوکه شدم و هنوز هم دارم سعی می‌کنم که نرمال ببینمش. این طوری هست که اینجا از ساعت ۰۸:۲۰ می‌رویم سر کلاس و سه تا زنگ داریم هر روز که هر زنگش ۱ ساعت و ۵۰ دقیقه است. ما ۴۰ دقیقه هم زمان نهار داریم و ۱۵ دقیقه هم بعد از زنگ اولمان استراحت داریم. این را هم اضافه کنم که این در مورد مدرسه من هست و باز مدرسه با مدرسه ممکنه ساعتش فرق کنه؛ ولی معمولاً همیشه بین ساعت مثلاً ۰۸:۳۰ تا ۳ یا ۴ هستند.

من سه بار مدرسه‌ام را عوض کردم در انگلیس. مدرسه اولی که بودم یک مدرسه شبانه‌روزی بود. این طور بود که از ساعت ۷ زنگ می‌زدند؛ چون در خوابگاه ما بودیم و بیدارمان می‌کردند. ساعت ۰۷:۲۰ می‌رفتیم تا صبحانه بخوریم که صبحانه را هم مدرسه می‌داد. بعد از آن تا ۰۸:۲۰ وقت داشتیم که مثلاً آماده شویم مشقمان را بنویسیم و هر کاری می‌خواستیم انجام بدهیم. سپس از ساعت ۰۸:۳۰ می‌رفتیم رجیستریشن (registration) که ببینند حاضر هستید یا نه. همچنین اگر در آن روز در مدرسه اتفاقی می‌خواست بیفتد، به ما می‌گفتند. ساعت ۰۴:۲۰ هم مدرسه‌مان تمام می‌شد. ۵ تا ۷ هم ما باید می‌رفتیم توی ساختمان دیگر تا مشق‌هایمان را انجام بدهیم که البته من انجام نمی‌دادم و خیلی‌های دیگر هم انجام نمی‌دادند؛ چون به نظرم جالب نبود؛ ولی





شما چهار تا درس انتخاب می‌کنی که کلاس‌هایت دیگر معمولاً در مورد آن‌ها هستند. انگار که مثلاً در دانشگاه‌های ایران چنین چیزی را انتخاب کنی. من خودم تاریخ، زبان فارسی، هنر و کد کامپیوتر را انتخاب کردم. اینجا معمولاً از تو می‌خواهند که سه تا درس همین‌طوری برداری مثل تاریخ، جغرافیا و غیره و یک زبان. مثلاً دوستانی در مدرسه دارم که اسپانیایی کار می‌کنند؛ یکسری دوست‌هایم از چین آمده‌اند، زبان چینی صحبت می‌کنند و بنابراین چینی کار می‌کنند. من هم به‌خاطر همین فارسی را انتخاب کردم که دیگر زبان خودت هست و راحت هم می‌توانی در آن نمره بیاوری و مسلماً یک وضعیت وین - وین (win-win) هست.

من در کل تفاوت فرهنگی این‌جا خیلی اذیتم کرد ولی آزادی بیان اینجا را هم دوست دارم. اگر چه حالا آزادی بیان به این معنی نیست که بروی به همه توهین کنی ولی می‌توانی نظرت را بیان کنی و نگران چیزی نباشی. از لحاظ درسی هم اینجا درس‌هایمان خیلی آسان‌تر هست و در آن حد سنگین نیست و اینکه یکسری موارد را هم می‌توانی خودت انتخاب کنی. من واقعاً از بسیاری از کلاس که در ایران داشتم، لذت نمی‌بردم ولی اگر سیستم مثل انگلیس بود می‌تونستم خودم انتخاب کنم که آیا این کلاس‌ها را داشته باشم یا نداشته باشم.

در مدرسه‌های خوب انگلیس، روی خوب تأکید می‌کنم به‌خاطر اینکه مثل همه‌جا مدرسه‌های

در مورد معلمان هم آن‌طوری که من متوجه شدم در آن حد فرق زیادی نبود. فقط مدل تدریس‌شان فرق می‌کرد. معلم‌های اینجا روشن‌فکر هستند و حس می‌کنم ما بیشتر می‌توانیم در کلاس نظرم‌ان را بیان کنیم یا وقتی یکی نفر سؤالی می‌پرسد، معمولاً در مورد آن سؤال بحث می‌شود و جوری نیست که معلم فکر کند که این چیز بدی هست و بهمان بگوید که ساکت شویم. البته که کل کلاس نمی‌توانیم بحث کنیم؛ ولی همه انگار اینجا می‌دانند که این یک اتیکت (Etiquette) هست که تو می‌توانی سر کلاس صحبت کنی. همچنین من حس نکردم که در آن حد سخت‌گیر باشند که مثلاً تو حرف بزنی و بگوید که حرف نزن! اگر چه که باید کارت را هم در کلاس انجام بدهی.

در مورد دانش‌آموزان که البته باز هم می‌گویم من به خاطر کرونا دبیرستان نرفتم و نمی‌توانم بگویم که اگر هم کلاس‌های آن موقع را اگر در دنیای واقعی می‌دیدم، در مقایسه با هم کلاس‌های الانم، چطور می‌توانستم با آن‌ها ارتباط برقرار کنم؛ ولی الگویی که من در کل دانش‌آموزان دیدم این هست که مثل هر کشوری یکسری آدم‌ها هستند که از بقیه محبوب‌ترند و یکسری‌ها که محبوب نیستند. بچه‌ها گروه‌های دوستی خودشان را دارند و مثل همه مدرسه‌ها یکسری‌ها هم هستند که بقیه را اذیت می‌کنند. در کل اگر بخواهیم از لحاظ سطح فهم و آدابشان بگویم، زیاد در آن حد با ایران فرقی ندارند. چون آداب و شعور یک چیز شخصی هست و من باور دارم که اگر در محیطی قرار بگیری که بتوانی رشد کنی، این می‌تواند کمکت کند که باادب‌تر و باشعورتر باشی؛ ولی یکسری خب اینجا روشن‌فکرتر هستند. به نظرم این‌طوری بتوانم بگویمش.

درس‌ها هم که اینجا خیلی رنج (range) بیشتری دارند و تقریباً همه چیز را می‌توانی انتخاب کنی. من به شخصه این‌جا یکسری درس‌ها را انتخاب کردم. ما این‌جا سیستمی داریم به اسم 'GCSE' که از سال دهم تا یازدهم هست. طی این سال‌ها

۱. General Certificate of Secondary Education

خوب و بد دارد، ولی در مدرسه‌های خوب خیلی به اخلاق بچه‌ها اهمیت می‌دهند و اگر کسی مشکلی دارد، مدرسه حتماً یکسری افراد را دارد که آن شخص را ساپورت کنند. کسانی که مشکلات روانی، معلولیت، دیسلکسیا (dyslexia) و غیره دارند، گروه ساپورت برای آن‌ها هست؛ کسانی که معلول هستند، کسانی که از ویلچر استفاده می‌کنند، کسانی که اوتیسم دارند و غیره. مدرسه‌های این‌جا اگر تو حالت بد باشد، می‌توانی نیروی مدرسه و بد بودن حالت دلیلی موجه است. اگر چه کمی پیچیده‌تر از این چیزهاست ولی خوب در کل چنین راهی هست. گاهی اگر حالت خوب نباشه می‌توانی از کلاس بروی بیرون پیش کسانی که ما این‌جا، البته به آن‌ها نمی‌گوییم معاون، ولی شبیه معاون‌ها هستند. این افراد در مدرسه شیفت دارند و دور مدرسه می‌چرخند و تو هم می‌توانی بروی سمت آن‌ها که کمکت کنند و یا زنگ بزنی خونه که بروی خونه. حتی بروی یک جا تنها باشی.

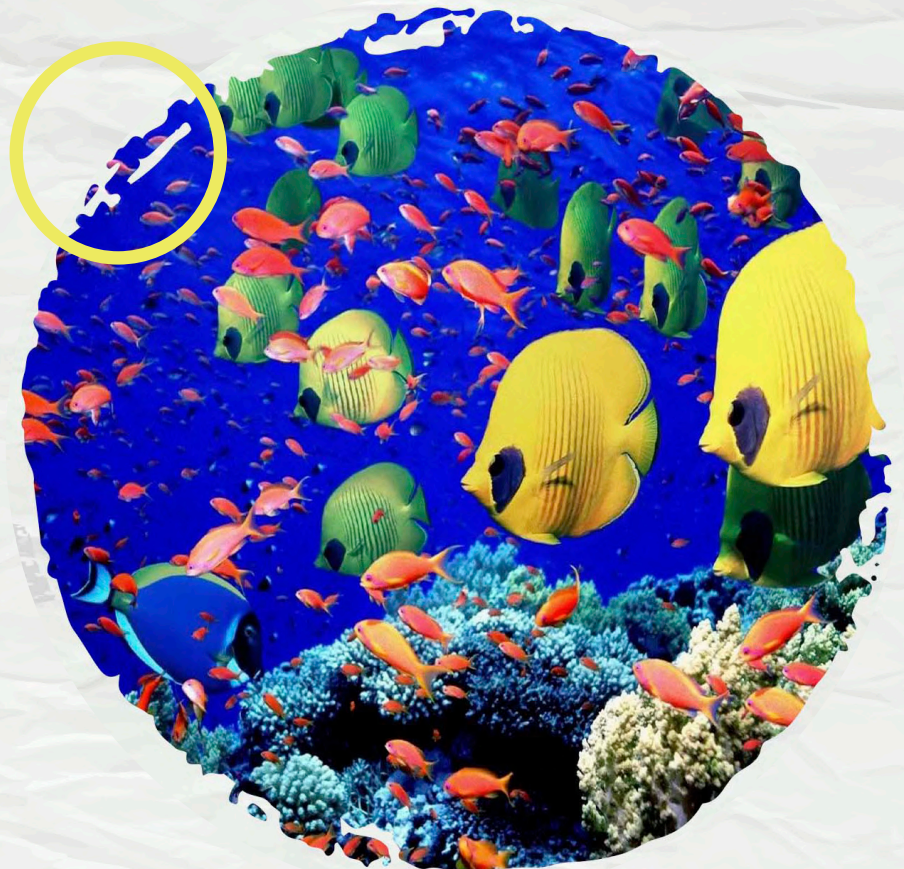
اینجا محیط آزاد هست که به نظرم باید این‌طور باشد و هر کس باید آزادی داشتن عقیده و نظرات خودش را داشته باشد. اینجا می‌دانی که یک آینده‌ای می‌توانی داشته باشی یا پیشرفت کنی و همین آینده هم از مدرسه شروع می‌شود. البته این را هم بگویم که این‌طور نباشد که فکر کنید که مدرسه‌های انگلیس و کلاً انگلیس بهشت هست و همه‌جا پر از رنگین‌کمان و کاپ کیک هست. اینجا هم خیلی مشکلات خودش را دارد و هیچ کشوری هم پرفکت نیست. مثلاً اینجا مدرسه خیلی گران هست و یا مدرسه‌هایی که خوب نیستند و خیلی از مشکلاتی را دارند که مدرسه‌های ایران هم دارند.





رویدادها

- ۱۷۰ من یک مددکار اجتماعی هستم
- ۱۷۵ روز جهانی تنوع زیستی
- ۱۷۷ تعطیلات نوروزی وتر بیت!
- ۱۷۸ مقام استاد در افلاک شعر
- ۱۸۰ نگاهی به موزه تاریخ طبیعی شیراز



من یک مددکار اجتماعی هستم

مصاحبه با خانم الناز معینی به بهانه روز جهانی مددکاری اجتماعی

مصاحبه‌گر: فاطمه پاکدل

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
pakdelfateme016@gmail.com



روز جهانی مددکاری اجتماعی مطابق هر سال در سومین سه شنبه مارس سال است و در سال ۲۰۲۳ این تاریخ ۲۱ مارس و مصادف با اول فروردین ۱۴۰۲ بود. مطابق برنامه‌های ده ساله مشترک بین سه سازمان مرجع مددکاری اجتماعی یعنی فدراسیون بین‌المللی مددکاران اجتماعی، انجمن آموزشگاه‌های مددکاری اجتماعی و شورای بین‌المللی رفاه اجتماعی، هر سال یک شعار به عنوان معیار وحدت بخش بین مددکاران اجتماعی انتخاب می‌شود. این شعار برای سال ۲۰۲۳ عبارت است از:

احترام به تنوع، از طریق اقدام اجتماعی مشترک

نشریه آوای تربیت به بهانه این روز با الناز معینی، کارشناس آسیب‌های اجتماعی و مددکار اجتماعی حوزه کودکان کار، به گفت‌وگو نشست و شرح صحبت‌های این بانوی مهربان، پویا و دغدغه‌مند را با مخاطبان به اشتراک گذاشته است. قدردان حضور ایشان در این شماره از نشریه هستیم.

احترام به تنوع
از طریق
اقدام اجتماعی
مشترک

روز جهانی مددکاری اجتماعی
21 مارس 2023
1 فروردین 1402
#WSWD2023

به راستی مددکار چه کسی است؟

هر کدام از ما انسان‌ها در مرحله‌ای از زندگی با چالش‌ها و مشکلاتی رو به رو می‌شویم که برای عبور از آنان به قهرمانانی نیاز داریم. قهرمانانی مانند مددکاران اجتماعی! و حال چرا مددکاران؟ آن‌ها به رسالت خود آگاهی دارند و می‌دانند که چگونه اتفاقات را تغییر دهند. این همان دو چیزی است که از طریق آن، قدرت ما را به خودمان نشان داده و مسیر را هموار می‌کنند.

اجتماعی، شروع بحث از آسیب‌ها، اهمیت آن و تاثیرات‌شان در جامعه بود. در یک تقسیم‌بندی کلی، آسیب‌ها به آسیب‌های روانی، جسمانی و اجتماعی تقسیم می‌شود. که تجاوز جنسی، اعتیاد و خودکشی، زیر مجموعه آسیب‌های اجتماعی قرار می‌گیرد. عمده ریشه این آسیب‌ها، فقر و مشکلات اقتصادی است. مشکلات فقری که آسیب‌های روانی و جسمانی جبران ناپذیری را بر تمامی سطح‌های اجتماعی، به خصوص سطح پایین و کودکان می‌گذارد. آسیب‌های سلسله مدار که هر کدام علتی برای ایجاد آسیب‌های بعدی شده و سلامت روانی افراد را دچار مخاطره قرار می‌دهد. مثالی که در طی فرایند مصاحبه مطرح شد و اهمیت سلسله مدار بودن آسیب‌ها را به طور کاملاً محسوس به نمایش می‌گذارد.

_ خانواده‌ای که پدر آن معتاد است و فرزند خود را مجبور به کار کردن می‌کند. به خاطر عدم تعادل روانی پدر، فرزند بارها مورد ضرب و شتم قرار می‌گیرد. آسیب‌های جسمانی کودک که آسیب‌های روانی را نیز در پی دارد و می‌تواند باعث عدم تعادل خود آن کودک نیز شود. تاثیرات الگو برداری این فرزند در بین کودکان

الناز معینی، کارشناس (حرفه‌ای آسیب‌های اجتماعی، پیشگیری از اعتیاد) فارغ‌التحصیل از دانشگاه تامین اجتماعی استان فارس، حدود ده ماه فعالیت خود را به طور جدی در حوزه کودکان کار و پژوهش بر روی آنان آغاز کرده است. مشوق اصلی ایشان، دکتر اسد بیگی (رئیس دفترهای اجتماعی) و آقای دکتر سرلک (رئیس انجمن مددکاران اجتماعی) بوده است.

در ابتدای مسیر، قصد جدی و علاقه‌ای برای فعالیت در حوزه کودکان کار نداشته‌اند اما آشنایی بیشتر ایشان با این حوزه و حمایت‌های افراد مختلف در این مسیر سبب شد، با علاقه و شور و اشتیاق بسیار زیادی این مسیر را شروع کنند. از نظر ایشان در کنار علاقه، تاب آوری یکی از آن مسائل بسیار مهم و با اهمیتی برای فعالیت در چنین حوزه‌هایی است، نبود این ویژگی، می‌تواند سبب آسیب زدن به خود و دیگران شود. توجه ایشان به شکل‌گیری عواملی مانند علاقه و تاب آوری سبب هدفمند شدن مسیر ایشان شده است. در طی فرایند مصاحبه، درباره آسیب‌های اجتماعی، حوزه‌های فعالیت کارشناس، روش‌ها و نحوه ارتباط‌گیری گفت‌وگو کردیم. با توجه به حرفه‌ی ایشان در حوزه آسیب‌های



قرار می‌دهد و هویت‌شان را نابود می‌کند. و در انتها، سلامت روانی خود را از دست می‌دهند.

خشم، فورانی عظیم و مشترک بین تمامی کودکانی است که در سایه آسیب‌های اجتماعی محاصره شده‌اند. خشمی که بعضاً برای تخلیه آن به کتک زدن دیگران یا حتی خانواده خود روی می‌آورند. این خشمی که از حالت تعادل خارج شده و به خشونت‌آسیب‌زا و ترسناک تبدیل می‌شود. خشونت‌منتهی به حمل انواع سلاح! این عدم تعادل روانی نیز می‌تواند منجر به رخداد قتل در سنین نوجوانی شود. قتل! کار به همین جا ختم نمی‌شود. بزهکار شدن کودکان، ورود آن‌ها به کانون اصلاح تعلیم و تربیت، پیدا کردن سابقه، سرنوشتی است که در پی خشونت خانواده و جامعه به وجود آمده است. خشونتی که با کمی عقب نشینی و پیشگیری، سرنوشت دیگری را شکل می‌دهد.

پیشگیری از آسیب‌ها، پیشگیری از رقم خوردن سرنوشت‌های دردناکی است که مددکاران و حتی عموم مردم می‌توانند به انجام آن بپردازند. قدم اول برای پیشگیری از چنین آسیب‌هایی، ((نیاز شناسی)) است. نیازهای کودکان و افراد دچار آسیب، شناسایی و برای رفع آن، اقدامات لازم صورت گیرد. نیازهای اولیه‌ای قبیل از: تغذیه، سلامت جسمانی، وجود امنیت لازمه در منزل و در ادامه نیازهایی مانند: آموزش (تحصیلات)، سلامت روانی، امنیت در محیط (مدرسه/ کار)،



دیگر نیز قابل مشاهده است (نمایی از نحوه به دست گرفتن سیگار) و مشوقی برای مصرف سیگار یا مواد مخدر به مسأله‌ای ساده بین آن‌ها تبدیل می‌شود (عادی سازی این قضیه!). در ادامه سرنوشت این کودک یا کودکان دیگر چه خواهد شد؟ اعتیاد؟ فرار از خانه؟ خودکشی؟ یا ...

این مثال‌ها ادامه‌دار است. در خانه‌هایی که پدر یا مادر (یا هر دو آنها) درگیر اعتیاد و مصرف مواد هستند، گرایش فرزندان به مصرف مواد بیشتر است. این آسیب‌ها در قشرهای بالای جامعه نیز دیده می‌شود اما در قشرهای پایین خانواده‌هایی به خاطر مهیا بودن فضا و شرایط، گرایش‌های بیشتری وجود دارد.

کودکانی که به خاطر شرایط سخت خانواده (درگیری با فقر یا اعتیاد) و نبود امنیت روانی، خانه را محدوده امن خود نمی‌پندارند و به دنبال رهایی از این فضا، از خانه فرار می‌کنند. و کودک کار شدن، دست فروشی، درگیری با اعتیاد و حتی ازدواج اجباری می‌تواند در انتظار آنان باشد!

در میان کودکان کار، افزایش حضور کودکان افغان نیز به چشم می‌خورد. کودکانی که به دلیل مهاجرت، از تحصیل بازمانده‌اند و برای به دست آوردن درآمدی اندک، مجبور به کار کردن هستند. این مسیر به بازماندن از تحصیل و کار کردن در سنین پایین ختم نشده و مسأله‌ی بزرگ‌تری شکل می‌گیرد. مسأله‌ای تحت عنوان «هویت زدایی». مسیری که ملیت‌شان را مورد تمسخر



روحيه کودکان تاثیر بسيار زيادي به جاي دارد، اين است که به کودکان ياد مي‌دهند که اگر کسی از آن‌ها چيزی خريداري نکرد، ناراحت نشوند (برای آنان از اميدواری مي‌گويد) اميد همان چيزی است که نه تنها مددکاران و کارشناسان، بلکه عموم مردم موظف به يادآوری و زنده نگاه داشتن آن هستند. احساس محبت و زنده بودنی که همگی می‌توانيم به اين کودکان هديه دهيم. احساسی که بسيار به آن نیازمند هستند.

خانم معینی به خاطر داشتن تجربه‌های ارتباطی پیشین (فعالیت‌های مربی‌گری در مهدکودک)، توانسته‌اند ارتباطات موثرتری را با کودکان داشته باشند. با توجه به اهمیت زيادی که ایشان برای سلامت روانی کودکان قائل هستند، درباره



آموزش والدین و استعداد يابی توسط متخصصین در زمینه‌های مختلف.

این‌ها بخشی از نیازهایی است که باید به درستی شناسایی و با توجه به تفاوت‌های فردی والدین و کودکان رفع شود. نیاز شناسی که در جامعه ما در حال رخداد است و از طرفی باعث خشنودی و از طرفی به هیچ عنوان کافی نیست!

عمده تمرکز موسسه‌های خیریه بر تغذیه کودکان است. این کار ارزشمند و ستودنی است اما تغذیه، تنها نیاز اساسی کودکان نیست. کودکان برای بقای خود به ارتباطات تعاملی و آموزش با کیفیت نیز نیازمند هستند. لازم است که در این مسیر به برگزاری کلاس‌های آموزشی، به خصوص برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی توجه شود. امر تعلیم و تربیت، امری جدا ناپذیر از جامعه است! بدون آن، زندگی کردن بی‌معنا و طاقت فرسا است. در این میان، نه تنها آموزش کودکان بلکه آموزش کارشناسان و مددکاران و ارتقای اطلاعات آن‌ها، در این مسیر لازم و ضروری است. کارشناسان و مددکارانی که مهارت‌های زندگی را در بطن رفتارهای خود اعمال کنند و در کنار آموزش‌های رسمی، آن را در ارتباط و گفت و گو با کودکان مورد استفاده قرار دهند.

در ارتباط با نحوه ارتباط‌گیری و آموزش غیرمستقیم مهارت‌های زندگی به کودکان، خانم معینی تجربیات زيادی را با ما به اشتراک گذاشته‌اند. از نظر ایشان می‌توان با ایجاد ارتباطی صمیمانه با کودکان، مسیر مناسبی را ترسیم کرد. قدم اول: خودشان را به عنوان یک کارشناس معرفی نکرده و دفترچه یادداشتی به همراه ندارند. به عقیده ایشان، می‌توان از این طریق به اعتماد سازی بین خودشان و کودکان دست پیدا کرد و ارتباطی دوستانه و موثر را با آنان داشت. زمانی که بستری همدلانه ساخته شد و کودکان خود واقعی‌شان را به نمایش گذاشتند، بهترین زمان برای آموزش مهارت‌هایی است که بیش از هر زمانی دیگری قابلیت نهانی شدن در وجود آنان را دارد. آموزش مهارت‌هایی مانند: جرئت‌مندی، حل مسأله، نه گفتن و صبوری کردن. یکی از نمونه‌های مطرح شده توسط ایشان که در حفظ

کار، سبب گفت و گوی تعاملی و به میان گذاشتن مشکلات شان با آن‌ها می‌شود.

حال باید ببینیم! چشم‌ها را فرای وجود برده و جامعه، فرهنگ و انسان‌های دیگر را ببینیم. دیدنی غیر از وجود خودمان. فراتر از وجود رفتن کاری است که یک مددکار اجتماعی انجام می‌دهد و کاری که تک تک ما انسان‌ها نیز قادر به انجام دادن آن هستیم. ببینیم که در میان انسان‌ها، کسانی‌ها هستند که فقط برای زنده ماندن تلاش می‌کنند و نه زندگی کردن! دست به دست هم دهیم و کمک کنیم که هم زنده بمانیم و هم زندگی کنیم.

به امید صلح، زندگی شاد و نفس‌های سبز!

روش اندازه‌گیری که برای سنجش آن استفاده می‌کنند، توضیحی خواهم داد. روش اندازه‌گیری ایشان، مصاحبه و گفت و گوی مستقیم است. به اعتقاد ایشان، از طریق گفت و گویی صمیمانه می‌توان به نیازها و مشکلات کودکان پی‌برد. حتی مشاهده مستقیم کودک قبل از مصاحبه و بررسی و تحلیل رفتارهای آن، می‌تواند به روند مصاحبه و نحوه آموزش بهتر مهارت‌ها موثر باشد. در این مسیر، نقش تربیتی جامعه و آگاه‌سازی و به روز شدن متخصصان دارای اهمیت بسیار زیادی است. مددکاران اجتماعی در مدارس به دانش‌آموزان یاد دهند که نگاه نفرت‌انگیزی به کودکان کار نداشته باشند. این کودکان فقط به خاطر نداشتن درآمد، مجبور به کار کردن هستند. و همچنین ارتباط مداوم روانشناسان با کودکان



روز جهانی تنوع زیستی

بهانه‌ای برای سخن از تربیت اکولوژیکی

زهرا هوشیار

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
Mhaz_bp@yahoo.com



اول خرداد ماه، مصادف با ۲۲ ماه می، روز جهانی تنوع زیستی^۱ نامیده شده است. تنوع زیستی، اغلب بر حسب تنوع گسترده گیاهان، حیوانات و میکروارگانیسم‌ها درک می‌شود، اما همچنین شامل تفاوت‌های ژنتیکی در هر گونه (مثلاً بین انواع محصولات گیاهی و نژادهای دامی) و تنوع اکوسیستم‌ها (دریاچه‌ها، جنگل‌ها، بیابان‌ها، زمین‌های کشاورزی) که میزبانی هستند برای انواع تعاملات مختلف بین اعضای خود (انسان، گیاهان، حیوانات) نیز می‌شود. در حالی که تنوع زیستی به عنوان دارایی جهانی و باارزش فوق‌العاده برای نسل‌های آینده به رسمیت شناخته شده است، تعداد گونه‌ها به طور قابل توجهی توسط فعالیت‌های خاص انسانی در حال کاهش می‌یابد. با توجه به اهمیت آموزش و آگاهی عمومی در مورد این موضوع، سازمان ملل هر ساله این روز جهانی را تکریم می‌دارد. در معاهده تنوع زیستی سال ۲۰۲۳، شعار امسال این‌گونه تعیین شده است:

From Agreement to Action: Build Back Biodiversity

«از توافق تا کنش: تنوع زیستی را دوباره بسازیم»

1. International Day for Biological Diversity 2023. Official website: <https://www.cbd.int/biodiversity-day>.



است. انسانی که همیشه خودش را برتر و افضل بر دیگر گونه‌ها دانسته، چگونه می‌تواند دست به توافق و کنش بزند و در راه دوباره ساختن تنوع زیستی گام بردارد؟ قبل از هر کنشی باید از خودمان پرسیم به راستی چه افرادی با چه رویکردهایی می‌توانند به کنش دست بزیند؟ در این میان کودکان در کجا قرار دارند؟ آیا می‌توان در انتظار کنش و اقدام آن‌ها برای بازسازی تنوع زیستی بود؟

در بحث آموزش، اینکه بخواهیم از طریق پیام‌های زیست محیطی اجباری برای کودکان، بازگشتی به تنوع زیستی و به حفظ محیط زیست داشته باشیم، امری خطاست و بی‌نتیجه می‌ماند. ما ابتدا باید صدای کودکان را بشنویم و فرصتی برای نقش کنشگرانه آن‌ها بسازیم. باید با هدف تغییر در مسیر آموزش، ابتدا بنای فکری و فلسفی محکمی بسازیم و همزمان با این بنیان‌سازی، کنش و اقدام ممکن و لازم را به اجرا درآوریم. کنشی که حتی فراتر از آموزش‌های رسمی باشد و در تار و پود زندگی روزمره همه ما و کودکان ما گره خورده باشد تا در نهایت طرحی نو دراندازیم. طرحی که تعامل، پیوستگی و ارتباط گونه‌های مختلف در اکوسیستم‌های متفاوت را در بر گیرد.

اگر چه تنوع زیستی، در هر روز از سال اهمیت ویژه خود را به همراه دارد، اما دبیرخانه تنوع زیستی، با دعوت همگانی برای مشارکت در جشن‌های جهانی امسال، قصد دارد حس امید و دوباره به ارمغان بیاورد.

از آنجا که در برنامه‌های تربیتی و آموزشی، همیشه جای خالی مناسبات مرتبط با مسائل زیست‌محیطی و اکولوژیکی احساس می‌شود، مناسب دانستیم در این شماره از آوای تربیت، اشاره‌ای به این موضوع و گوشه‌چشمی به تربیت اکولوژیکی و اهمیت آن برای تمامی مردمان، چه کودک و چه بزرگسال، داشته باشیم. اگر چه این کودکان هستند که مخاطب آموزش قرار می‌گیرند اما همه ما انسان‌ها باید آگاه باشیم که تنها یک زمین برای زندگی داریم و نه فقط یک روز از سال، بلکه نیاز داریم تمام روزهای سال را به موضوعات مرتبط با آن بپردازیم. بهتر می‌دانم یک گام به قبل از آموزش بروم و از تغییر در شیوه تفکر آغاز کنم.

به نظر می‌رسد گام نخست در دستیابی به تنوع زیستی و حفظ این تنوع، تغییر تفکر سلطه‌جویانه‌مان به طبیعت و محیط زیست، و سپس تغییر در نگرش و نگاه‌مان به اکوسیستم



تعطیلات نوروزی و تربیت!

نوروز، رویدادی تکرار شونده اما تعلیم بخش

مأنده چهارخطی

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
maede.chaharkhati@gmail.com



چیستان‌ها و معماها گزینه‌ی دیگری هستند که هم جذابیتی رمزگونه دارند و نیز جزو بازی‌های کلامی محسوب می‌شوند؛ «چیست آن درختی را که ایزد آفریده. دو ده شاخه بهرش برگزیده که به هر شاخه‌ای سی‌برگ دارد. به هر برگش دوش دانه میوه دارد؟» پاسخ چیستان: سال، ماه، شب و روز.

قصه‌های سنتی بخش دیگری از ادبیات عامیانه هستند که سینه‌به‌سینه نقل شده‌اند و در هر بافت فرهنگی‌ای رنگ و بوی مخصوص خودشان را دارند. در این مورد می‌توان قصه‌ی بز زنگوله‌پا یا همان شنگول و منگول و حبه‌ی انگور را مثال زد؛ «کجایی شنگول من / قندک مقبول من / کجایی منگول من / که بجهی روی کول من / تو کجایی نور من / مایه‌ی غرور من / حبک انگور من ...» (شاملو، ۱۳۷۷).

کتاب «قصه‌های صبحی» به روایت فضل‌الله مهتدی یکی از کتاب‌هایی است که بخشی از قصه‌های قومی‌مان را در کنار یک‌دیگر جمع‌آوری کرده است. هم‌چنین افرادی مثل صادق هدایت، فضل‌الله مهتدی، محمدعلی جمال‌زاده، ابوالقاسم فقیری و احمد شاملو و ... برخی از روایت‌های شفاهی و سنتی ما را ضبط کرده‌اند و می‌توان از آن‌ها بهره‌برد (ثریا قزل‌ایاغ، ۱۳۸۱). البته تشخیص این‌که آموزش چه مسائلی به کودکان مناسب و ضروری است و هم‌چنین چه مسائلی مناسب نیست، به عهده‌ی والدین می‌باشد. خوب است که والدین با مطالعه‌ی منابع معتبر و حتی جست‌وجو در رسانه‌های اجتماعی معتبر، آگاهی خود را در این زمینه افزایش دهند.

نوروز آیینی است که از ایرانیان باستان، نسل به نسل به ما رسیده و یکی از مهم‌ترین مناسبت‌های ما ایرانیان شمرده می‌شود. تعطیلات نوروزی فرصت مناسبی است تا علاوه بر تفریح و استراحت، در مسائل تربیتی دقیق‌تر شویم و از رسم‌ها و سنت‌هایمان برای آموزش کودکان، کمک به جامعه‌پذیری و اجتماعی‌تر شدن و برقراری ارتباط با محیط زندگی استفاده کنیم و حتی فرهنگ‌عامه‌مان^۱ را به وسیله‌ی ترانه‌ها و قصه‌های محلی رواج دهیم. هر اجتماع و فرهنگی عقاید، ارزش‌ها، باورها و نمادهای مخصوص به خودش را دارد؛ در این میان بسیاری از اخلاقیات و عقاید، اعتباری جهان‌شمول دارند و فرد برای این‌که در جامعه پذیرفته شود و بتواند خودش را به بهترین شکل ارائه کند و بازخورد مثبت بگیرد، نیاز به یادگیری و درونی‌سازی این اخلاقیات دارد؛ برای مثال یادگیری آداب معاشرت و ...

استفاده از ادبیات شفاهی^۲ یا عامیانه^۳، از راه‌های انتقال فرهنگ و رواج آگاهی نسبت به سنت‌ها در نسل‌های جدید است و دورهمی‌ها و دیدوبازدیدهای نوروزی فرصت مناسبی برای تحقق این امر است. ادبیات شفاهی شامل شعر و ترانه و قصه‌های سنتی می‌شود. ترانه‌هایی مثل «دویدم و دویدم / سر کوهی رسیدم / دوتا خاتونی دیدم / یکیش به من آب داد / یکیش به من نون داد / نون و خودم خوردم / آب و دادم به زمین / زمین به من علف داد ...» و سایر ترانه‌های محلی برای سرگرم کردن کودکان گزینه‌های مناسبی هستند.

1. folklore
2. Oral literature
3. Folk literature

مقام استاد در افلاک شعر

در گرامیداشت روز معلم

هانیه علیشیر

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
haniyehalishir@gmail.com



در کتاب فلسفه زندگی، حقیقت آدمی را می‌توان از دو نوع روح دانست؛ روح انتسابی و روح اکتسابی. انتسابی همان است که به درون دمیده می‌شود و کل را تشکیل می‌دهد و اکتسابی را خود باید یافت. گویی روح گمشده‌ای است که پس از پیدا شدن، خود را در روح اول جا می‌کند. همانا که انسان از ازل همچون کالبدی تهی پدید آمده؛ چونان خمیری که توانای پذیرفتن انواع اشکال است؛ مانند بیدی که در برابر همه بادها می‌لرزد؛ تربیت، همان روح دوم است. اوست که باید به تمامیت انسان دمیده شود. برایش کوزه‌گری باید که دستانش، خمیر را ورز دهند؛ و باغبانی که ریشه‌اش را محکم کند؛ یا تعلیم دهنده‌ای که او را پروراند. و چه پرورشی که در واژه معلم و استاد نتوان گنجاند!! آموزش‌دهنده را چندین هنر لازم است؛ آنگونه که هفت خانی است پیش رویش، اما طاقت فرساتر از برای رستم! کوزه‌گری که مهیاست تا قالب روح و شخصیت تربیت‌پذیر را آماده فراگیری نماید؛ ریخته‌گری که تعالیم را در آن بریزد و مهر و موم کند؛ رفتگری که افکار و باورهای نادرست را سوا کند؛ و در آخر از او و آموخته‌هایش در برابر کژی‌ها حفاظت نماید که از وظایف پرستاران است.

گامی است کوچک تا یادآورمان شود این بزرگان
و مقام والایشان را ...

حافظ

سعی نبرده در این راه به جایی نرسی
مزد اگر می‌طلبی طاعت استاد ببر
روز مرگم نفسی وعده دیدار بده
وان گهم تا به لحد فارغ و آزاد ببر

محمد مفیدی فرد

تشکر نمایم ز استاد من
که پر ارزشی می‌دهد یاد من
برای دبیری فرستم درود
که دل را به دانش منور نمود

دادا بیلوردی

ای معلم ای عزیز
ای همیشه با جهالت در ستیز
روزگارت آفتابی باد و دنیایت زلال
تا قلم شد دست تو از تیغ، تیز
گشت تاریکی مریض
روشنی دادی مرا
تربیت کردی در آبادی مرا
با سه بخش «آ» و «زا» و «دی» گشودم بال و پر
دادی آندم درس آزادی مرا
یک جهان شادی مرا
خانه ات آباد باد
از تو هر عصر و زمانی یاد باد

اگرچه تصمیم و انتخاب پایانی با یادگیرنده است
اما اینجاست که استاد نقش آفرینی می‌کند. آن‌ها
را لازم است که وی به گونه‌ای هدایت نماید تا
آموزش‌پذیر در آن جاده که او نشان داده قدم بردارد،
گویی رسالت پیام‌آوران را به انجام می‌رسانند که
می‌توان آن را تاثیر استاد بر دانش‌پذیر نام نهاد،
هر چند که معنی اصیل در واژه‌ها نمی‌گنجد.
و این تنها گوشه چشمی است از کار استادان و
صاحبان علم که خستگی‌ناپذیرانه به آن پایبند
مانده‌اند. مقام و جایگاه چنین تعلیم‌دهندگان
چنان است که وصف تمام و کمالشان نایی برای
قلم نخواهد گذاشت؛ همانطور که شهریار سرود:

می‌توان در سایهٔ آموختن
گنج عشق جاودان آموختن
اول از استاد، یاد آموختیم
پس، سویدای سواد آموختیم
از پدر گر قالب تن یافتیم
از معلم جان روشن یافتیم
ای معلم چون کنم توصیف تو
چون خدا مشکل توان تعریف تو

و نیز چنان است که شکرگزاری‌شان نتوان کرد
و حیف که قدردانی از وجودشان، از ایشان نتوان
آموخت؛ همانطور که ایرج میرزا می‌سراید:

هیچ یادم نرود این معنی
که مرا مادر من، نادان زاد
پدرم نیز چو استادم دید
گشت از تربیت من آزاد
پس مرا منت از استاد بود
که به تعلیم من استاد استاد
هر چه می‌دانست آموخت مرا
غیر یک اصل که ناگفته نهاد
قدر استاد نکو دانستن
حیف استاد به من یاد نداد

دور باد از استادان هر چه ناملایمتی است و باشد
که نور امید، راه روشن کند بر یافتن جایگاه و
شأن حقیقی استادان و آموزگاران و ایشان برای
همگان از جمله تعلیم‌پذیران مورد احترام باقی
بمانند. در این میان سیری در آفاق و افلاک اشعار،

نگاهی به موزه تاریخ طبیعی شیراز

به بهانه روز جهانی موزه

فائزه علیزاده

دانشجوی کارشناسی موزه، دانشگاه هنر شیراز
FaezeAlizadenoqi@gmail.com



از سال ۱۹۷۷ تا کنون شورای بین‌المللی موزه‌ها^۱ (ICOM)، روز ۱۸ ماه می برابر با ۲۸ اردیبهشت را به عنوان روز جهانی موزه اعلام کرده و گرامی می‌دارد. بازدید از موزه‌ها در این روز برای عموم رایگان است.

یکی از نقش‌هایی که امروزه موزه‌ها می‌توانند ایفا کنند، بحث آموزش تأثیرگذار است. عده زیادی از مردم، موفقیت موزه را مرتبط با این سخن می‌دانند: می‌شنوم و فراموش می‌کنم؛ می‌بینم و به خاطر می‌سپارم؛ انجام می‌دهم و متوجه می‌شوم! بنابراین موزه‌ها نیز می‌توانند به عنوان موسسه‌های آموزش غیررسمی، در کنار مدارس، نقش مهمی را در بالابردن سطح دانش عمومی ایجاد می‌کنند که البته این امر فضا و محیط متناسب با آموزش را می‌طلبد.

موزه علوم طبیعی شیراز که در بلوار مدرس، خیابان آزادگان واقع شده است، با در اختیار داشتن اشیای گوناگون، وجود آزمایشگاه و بانک‌های اطلاعاتی متنوع می‌تواند فضای آموزشی مناسبی را برای دانش‌آموزان و دانشجویان فراهم سازد.



1. International Museum Day

به هم چسبیده و یا بره‌ای با دوسر با توجه به اینکه مخاطبین موزه هم بیشتر با سن‌های پایین هستند، خود جای سؤال دارد. مسئله‌ای که مورد توجه خود من هنگام بازدید از این موزه قرار گرفت؛ بازدید علمی هم‌زمان دو گروه از دانش‌آموزان دبستانی از موزه بود.

دانش‌آموزان به بازدید از حیوانات تاکسیدرمی علاقه بیشتری نشان می‌دادند؛ اما آیا یادگیری‌ای هم در آن مهمه و شلوغی صورت می‌گرفت؟ همچنین آموزگاران‌ی که همراه با دانش‌آموزان در آنجا حضور داشتند، به‌جای دغدغه یادگیری آن‌ها، بیشتر نگران نظم نگه داشتن‌شان بودند. این مسأله می‌توانست با جدا کردن ساعات بازدید گروه‌های بازدیدکننده و یا حتی وجود راهنماهایی در موزه بهتر کنترل گردد.

از سوی دیگر برگ برنده موزه علوم طبیعی، فضای بزرگی است که در اختیار دارد. ساختمان این موزه بالغ بر ۵۰۰۰ متر مربع و در دو طبقه مجزا است؛ اما در طول بازدید از فضای بزرگ این موزه که مطمئناً خستگی بازدیدکننده را هم به دنبال دارد، مکانی برای استراحت وجود ندارد و خستگی خود به مانعی برای یادگیری و بازدید از موزه تبدیل می‌شود. همچنین این فضای بزرگ نگرانی‌هایی را برای دوست داران آن به همراه دارد؛ به طور مثال آیا تدابیر کافی برای جلوگیری از

این موزه که در حال حاضر تحت نظر دانشگاه شیراز فعالیت می‌کند، با در اختیار داشتن ۲۵۰۰ نمونه از بی‌مهرگان و مهره‌داران در بخش جانورشناسی، یکی از مراکز علمی برای دروس علوم و زیست‌شناسی دانش‌آموزان محسوب می‌گردد. همچنین با اشیای ارزشمندی که در خود جای داده، یک منبع اطلاعاتی بالارزش و یک مکان آزمایشگاهی مهم به شمار می‌آید و حتی تاکسیدرمی حرفه‌ای اشیای آن بسیار مورد عنایت قرار گرفته است. تاکسیدرمی نیز همان مجسمه‌سازی حیوانات بی‌جان است که با این روش کالبد حیوان، برای مدت زمان بیشتری نگهداری می‌شود. همان‌طور که در تصاویر مشخص است در این موزه تلاش شده که فرم و ژست اشیای به بهترین شکل خود از لحاظ بصری درآید.

در نگاه اول و هنگام ورود به موزه، ماکت ماموت و انسان‌های اولیه هستند برای مخاطب، به خصوص کودکان، جلوه بصری تأثیرگذاری دارند. در ادامه نیز از جمله مسائل مهمی که موزه‌ها همواره با آن در ارتباط‌اند، بحث راحتی مخاطب هنگام گشت‌وگذار، سلسله مراتب و چینش اشیای است که موزه علوم طبیعی این فرصت را مهیا می‌سازد که فرد به راحتی در مجموعه‌اش بچرخد؛ اما در معرض نمایش قراردادن اشیای عجیب و غریبی مانند جنین‌های انسان، جنین دوقلوهای





با این حال هنوز جای امیدواری وجود دارد. موزه تاریخ طبیعی می‌تواند از سالن‌های خالی‌ای که در اختیار دارد، در راستای ایجاد کلاس‌های مونته‌سوری یا کلاس‌های آموزشی برای کودکان استفاده کند. در این گونه کلاس‌ها تلاش می‌شود که از طریق ایجاد تجربه‌های تعاملی، لمس اشیا و وسایل سرگرمی دانش‌آموز را فعالانه درگیر کند و آموزش و یادگیری را برای مخاطب خود ساده‌تر سازد. این امر هم یک فضای تعاملی پویا برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و هم سبب ایجاد شغل برای افراد فعال در این عرصه می‌گردد و هم‌زمان افزایش درآمد را نیز به دنبال دارد که موزه می‌تواند از این طریق بودجه مورد نیاز خود را برای جذب نیرو تأمین کند. همچنین فضای بزرگی که در حیاط و قسمت بیرونی این موزه قرار دارد، می‌تواند کافه و آلاچیق‌هایی را به طور مجزا درون خود جای دهد. این کار علاوه بر زیبایی محیط، فضایی آرامش‌بخش را برای استراحت و مکانی را برای گفت‌وگو و معاشرت در اختیار بازدیدکنندگان قرار می‌دهد. این نوشته در تلاش بود تا دریچه‌ای باشد برای تمامی موزه‌های ایران تا روند کاری خود را بهبود بخشند و ساختمان‌هایشان از این حالت منفعل خارج شود. امیدوارم از آنچه که آورده شد برای پیشرفت و سوق موزه‌های ایران به سوی آینده استفاده گردد.

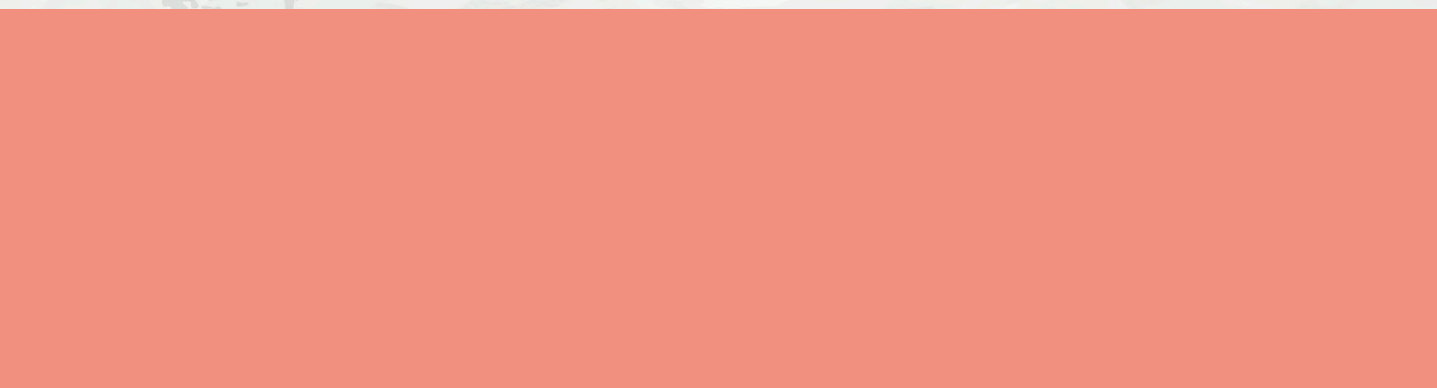
آلودگی‌های احتمالی‌ای که به اشیا وارد می‌شود، در نظر گرفته شده است؟ چرا که بحث تهویه هوا، روشنایی، گرد و خاک، استاندارد بودن ویت‌رین‌ها و همچنین استحکام ساختمان موزه در برابر نیروهای جانبی و غیره همگی در جلوگیری از ورود آسیب‌های احتمالی به موزه حائز اهمیت هستند.

این در حالی است که اگر نگاهی به ویت‌رین‌های این موزه داشته باشید، به خوبی متوجه می‌شوید که اینجا نیز مانند اکثر موزه‌های ایران دارای کمبود نیروی حرفه‌ای در این زمینه است. می‌توانید بازدیدکننده‌ای را تصور کنید که هنگام مواجهه با ویت‌رین‌های خاک گرفته چقدر تاسف می‌خورد! یا دیگری که فضای بین سالن‌ها را طی می‌کند و از دیدن دیوارها و سقف ترک خورده به چه اندازه شوکه می‌شود! جدای عموم بازدیدکنندگان، دانشجویان و متخصصین رشته موزه نیز هنگام روبه‌رو شدن با روند نگهداری نامناسب اشیا و صحنه‌هایی چون اتصال سکه‌ها با چسب به صفحات و یا زباله‌های رها شده در گوشه و کنار موزه، بسیار نگران و دلسرد می‌شوند. در کنار این موارد همان‌طور که گفته شد، موزه‌ها با کمبود نیروی متخصص رو به رو هستند و نبود راهنما و فردی که توضیحاتی را در مورد موزه در اختیار بازدیدکنندگان قرار دهد، می‌تواند امتیاز آن مجموعه را کاهش دهد.



گشت و گذار در دانشکده

- گشت و گذار مجازی ۱۸۹
- گشتی در رشته‌ها_ رشته فناوری آموزشی ۱۹۴
- گشتی در رساله‌های دانشکده ۱۹۶
- گشتی در تازه‌های نشر دانشکده ۱۹۷
- گشتی در حوزه ادب ۲۰۱
- گشتی در فعالیت‌های انجمن ۲۰۶



۱. گشت و گذار مجازی

مقدمه ای بر سبک های جدید یادگیری

امیرحسین احمدشاهی

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
a.ahmadshahi@outlook.com



آموزش و به دنبال آن یادگیری، همواره یکی از مسائل مورد توجه بشر و عامل پیشرفت و حرکت به سمت جلو در جوامع بوده است. عملکرد هر فرد در زندگی روزمره و یا حرفه‌ای خود مستلزم دانش فرد در حیطه‌های مختلف است و نکته مهم اینکه به عقیده بسیاری از صاحب نظران؛ این یادگیری انسان، بی‌انتهاست. بدیهی است که انسان‌ها برای داشتن زندگی متعالی در هر زمان به دانش به روز همان دوره محتاج خواهند بود. دسته‌ای از آموزش‌ها به تحصیلات اجباری افراد می‌پردازند که منجر به یادگیری‌ای می‌شود که از آن به «یادگیری آکادمیک^۱» تعبیر می‌شود؛ این یادگیری پایه و اساس و لازمه سایر یادگیری‌های افراد است. دسته‌ای دیگر به آموزش حرفه‌ای افراد می‌پردازند و منجر به «یادگیری تخصص^۲» می‌شوند. اما به طور کلی اگر بخواهیم در تبیین یادگیری به تعریفی واحد دست بیابیم، می‌توانیم از دیدگاه رفتارگرایان استفاده کرده و یادگیری را به هر آن چیزی تعبیر کنیم که منجر به تغییر رفتار آدمی می‌شود؛ اما در واقعیت نکته مهم‌تر از اصل یادگیری، چگونه یاد گرفتن است؛ و شاید بتوان گفت پاسخ به این سوال که چگونه یادگیری موثری داشته باشیم، بیشتر از فهمیدن معنا و مفهوم یادگیری، دردی از ما دوا کند.

1. Academic learning
2. technical expertise



نظیر پیاژه و ویگوتسکی، «بازی کردن»^۴ را عامل رشد می‌دانسته‌اند.

معرفی نرم افزار کاهوت؛ تکنولوژی به دنبال جادوی یادگیری

کاهوت^۵ نام یکی از بسترهای بازی آموزشی است که با شعارهایی نظیر «یک یادگیری عالی» و یا «آزمون بساز و بازی کن»^۶ به دنیای یادگیری قدم گذاشته که البته بسیار هم در این حوزه موفق بوده است. این نرم افزار دارای یک محیط آزمون خطا می‌باشد. بدین گونه که معلم با طرح سوال متناسب با هدف خود، که انواع مختلفی اعم از انتخاب گزینه درست و یا کشیدن و رها کردن گزینه‌ها را دارد؛ آزمون را طراحی کرده و سپس با تعیین مدت زمان پاسخ‌دهی در نرم افزار، فراگیران خود را به چالش دعوت می‌کند، فراگیران با استفاده از کدی مخصوص که در اختیار معلم است به بازی ورود پیدا کرده و در مدت مشخص به سوالات پاسخ می‌دهند و در نهایت پس از اتمام آزمون، با توجه به نتیجه آزمون دو رخداده خواهیم داشت، نخست اینکه فراگیران رتبه بندی می‌شوند و دوم اینکه بر اساس همان نتیجه به افراد امتیازهایی در واحد پولی به نام کاهوت اختصاص می‌یابد.

این رویداد را می‌توان از دو جهت، منافع دانش‌آموزان و منافع معلمان بررسی نمود. در ابتدا، این نرم افزار با زیرکی تمام با استفاده بردن از عواملی مانند بازی، هیجان، رقابت، خلاقیت و ایجاد

متخصصان علوم تربیتی، همواره به دنبال پیدا کردن شیوه‌های «تعلیم و تربیت»^۱ هستند و پاسخ به سوالات فوق همواره از چالش‌های این دسته از علوم بوده است. در این میان، دیدگاه‌هایی وجود دارد که یادگیری موثر را در گرو فعال کردن فراگیران در تولید دانش می‌دانند.

به عقیده صاحب نظران این دیدگاه، چنانچه فراگیران در فرایند یادگیری صرفاً دریافت کننده اطلاعات و به تعبیری دیگر، فراگیران غیر فعال باشند و آموزش، جریان مستقیم انتقال اطلاعات از یاددهنده به یادگیرنده باشد، خروجی آن؛ اثربخش، پایدار و مطلوب نخواهد بود، لذا یادگیرنده باید در جریان یادگیری، شرکت فعالانه داشته باشد. این دسته از دیدگاه‌ها به موقعیت و بستر یادگیرنده توجه بسیاری داشته و قائل به نوعی از یادگیری هستند که از آن به «یادگیری تعاملی»^۲ یاد می‌شود.

یکی از مصادیق نوین تعاملی بودن محیط آموزشی، استفاده از محیط بازی و رسانه در تمامی سنین است، هدف از بستر «بازی آموزشی»^۳ به هیچ وجه تفریح نخواهد بود بلکه هدف نهایی از ایجاد این پلتفرم، آوردن عامدانه عناصر و اطلاعاتی است که با در اختیار قراردادن آن‌ها نزد افراد، آن‌ها حین تجربه لحظاتی شاد، به محتویات مذکور دست یافته و در نهایت منجر به یادگیری پایدار شود. متخصصان بزرگ مطالعات شناختی

4. Playing

5. Kahoot

6. "Make learning awesome!" | "Create Quizzes and Play"

1. education

2. Interactive learning

3. Educational games

Kahoot!

بر این امکان قرار دادن امتحان و نمونه سوال و حتی طراحی یک آزمون الکترونیکی آفلاین را مهیا کرده است، همچنین قابلیت ویژه این نرم افزار این امکان را به کاربران می‌دهد که خروجی محتوای تولید شده خود را به فرمت‌های متنوع و دلخواه خود دریافت کرده و استفاده کنند، استفاده از ویژگی‌های متفاوت برای ایجاد محیط تعاملی از نکات قابل ذکر برای فراهم آوردن سبک جدید و پایدار یادگیری است. البته این واقعیت هم وجود دارد که محیط این نرم افزار به دلیل امکانات زیاد ممکن است در ابتدا کمی شلوغ به نظر برسد و کاربر را سردرگم کند که نیاز به آموزش داشته باشند اما بنا به توضیحات تولید کننده، نهایت تلاش در طراحی نرم افزار به کار رفته تا کاربر به راحتی بتواند محتوای دلخواه خود را تولید و استفاده کند.

معرفی وبگاه‌هایی برای داشتن دانش و مهارت به روز، بدون محدودیت

فرادرس (www.faradars.org)

فرادرس یک پروژه عظیم برای توسعه آموزش در بستر اینترنت بوده که تا به امروزه بسیار موفق عمل کرده و کاربران زیادی از خدمات این پلتفرم استفاده کرده‌اند. در فرادرس، دوره‌های آموزشی مختلف با تنوع و دسته‌بندی بسیار گوناگون وجود دارد که توسط کلیپ‌های ویدیویی مدرسان متخصص هر حوزه که ضبط و تولید شده در اختیار کاربران علاقه‌مند قرار می‌گیرد. تنوع

انگیزه؛ برای فراگیران آن‌ها را به سمت دریافت فعالانه دانش و یادگیری اثربخش سوق می‌دهد و در مرحله بعد به معلمان کمک می‌کند که سرعت و کیفیت ارزشیابی را بالا برده و در مدت زمان کوتاه و در سطحی وسیع (هر فراگیر در هر نقطه‌ای که باشد) بتواند مروری سریع و کارآمد بر مطالب تدریس شده را داشته باشد و علاوه بر آن به سرعت عمل دانش‌آموزان کمک کرده و مهم‌تر از همه شکاف بین دانش‌آموزان مستعد و قوی‌تر نسبت به دانش‌آموزان ضعیف‌تر را کاهش بدهد. تیم تحریریه نشریه آوای تربیت، تجربه استفاده از نرم افزار کاهوت را به علاقه‌مندان یادگیری، و همچنین استفاده از اپلیکیشن فوق برای تولید نظرسنجی و افزایش رغبت افراد برای شرکت در سنجش‌ها را، به عزیزان علاقه‌مند پیشنهاد می‌کند.

معرفی نرم افزار استوری لاین، نسلی جدید برای تولید محتوای الکترونیکی

استوری لاین^۱، یک ابزار بسیار کارآمد از شرکت آرتیکولیت^۲ می‌باشد که امکان طراحی و تولید محتوای الکترونیکی یک دوره آموزشی کامل را برای کاربران فراهم می‌سازد؛ سطح امکانات نرم افزار استوری لاین، توقعات را برای داشتن یک پرزنتیشن عالی و حتی بسیار فراتر از آن، به سادگی برآورده می‌کند. به طور کلی معلمان، اساتید، دانشجویان و هر فردی که در موقعیت آموزش قرار بگیرد، می‌تواند برای تولید رسانه برای آموزش خود از امکانات این ابزار بهره‌مند شود.

حتما تجربه استفاده از نرم افزار پاورپوینت برای ساخت اسلایدهای نمایشی را دارید و یا حداقل با آن آشنا هستید؛ استوری لاین ابزاری بسیار پر امکانات‌تر نسبت به نرم افزار پاورپوینت و یا نرم افزارهای مشابه دیگر است که مختص تولید رسانه آموزشی ساخته شده است و محدودیت‌های بسیاری را از میان برداشته است؛ این یعنی یک نرم افزار تخصصی برای متخصصان آموزشی! استوری لاین علاوه بر داشتن قالب‌های متنوع و پشتیبانی از تمام فایل صوتی و تصویری برای اسلاید شو، امکان استفاده از انیمیشن‌های جذاب و گوناگونی را در اسلایدها برای کاربر فراهم می‌کند، علاوه

1. storyline
2. Articulate



معرفی وبگاهی برای کنار آمدن با مشکلات فایل‌های پی دی اف، یکبار برای همیشه!

www.smallpdf.com

دنیای مدرن، همه چیز را به صفحه‌های نمایشگر موبایل‌ها و لبتاب‌ها می‌برد، امروزه اکثر جزوه‌ها و کتاب‌های مورد نیاز دانشجویان دیگر کاغذی نیست و اغلب دانشجویان کار با رایانه‌ها و استفاده از فایل‌های الکترونیکی را ترجیح می‌دهند. یکی از فرمت‌های محبوب فایل‌های الکترونیکی؛ پی دی اف است اما استفاده از آن‌ها گاهی مشکلاتی را ایجاد می‌کند و یا ما نیاز به ایجاد تغییراتی در این فایل‌ها داریم اما ابزار این کار در دستمان نیست؛ خوشبختانه امروزه وبگاه‌های زیادی برای در دسترس قرار دادن این ابزارهای مورد نیاز ما فراهم شده‌اند که به معرفی یک مورد آن می‌پردازیم. با مراجعه به وبسایت درج شده ما می‌توانیم به صورت رایگان به ابزارهای متنوعی برای تولید یا ویرایش فایل‌های پی دی اف‌هایمان با سرعت بالا دسترسی داشته باشیم، از این وبسایت می‌توان برای تبدیل فایل پی دی اف به سایر فرمت‌ها مثل پاورپوینت و بالعکس، کم کردن حجم فایل‌ها، بریدن صفحاتی از فایل‌ها یا حتی اضافه کردن صفحاتی به فایل مورد نظرمان، ادغام چند فایل در هم و نظیر آن به صورت آنلاین، رایگان، بدون نصب برنامه و با سرعت بالا بهره گرفت.



بالای دوره‌های آموزشی این وبگاه موجب شده که کاربران بتوانند حوزه‌های مورد علاقه‌شان را دنبال کرده و به صورت کاربردی آموزش ببینند، بخشی از دوره‌های این وبگاه به صورت رایگان در اختیار کاربران قرار می‌گیرد و بخشی دیگر مستلزم پرداخت هزینه می‌باشد که می‌توانید متناسب با نیاز خود از دوره‌های این وبگاه استفاده کنید.

مکتب خونه (www.maktabkhooneh.org)

مکتب خونه یکی دیگر از رسانه‌های دیجیتالی آموزش مجازی است که با هدف فراهم آوردن امکان کسب مهارت برای کاربران اقدام به تهیه و تولید دوره‌های آموزشی کرده است. دروس دانشگاهی، دوره‌های مهارتی و همایش و رویدادهای علمی از خدمات وبگاه مکتب خونه می‌باشد.

فرانش (www.faranesh.com)

فرانش نیز یکی دیگر از پلتفرم‌های آموزش مجازی است، در وبگاه فرانش علاوه بر دوره‌های مجازی، به صورت محدود در زمان‌های مختلف امکان ثبت نام دوره‌های آنلاین نیز فراهم شده تا کاربرانی که تمایل به مشاهده کلیپ‌های از پیش ضبط شده و محیط آفلاین را ندارند هم بتوانند از محیط این وبگاه استفاده کنند.

فرانش
به راحتی یاد بگیرید

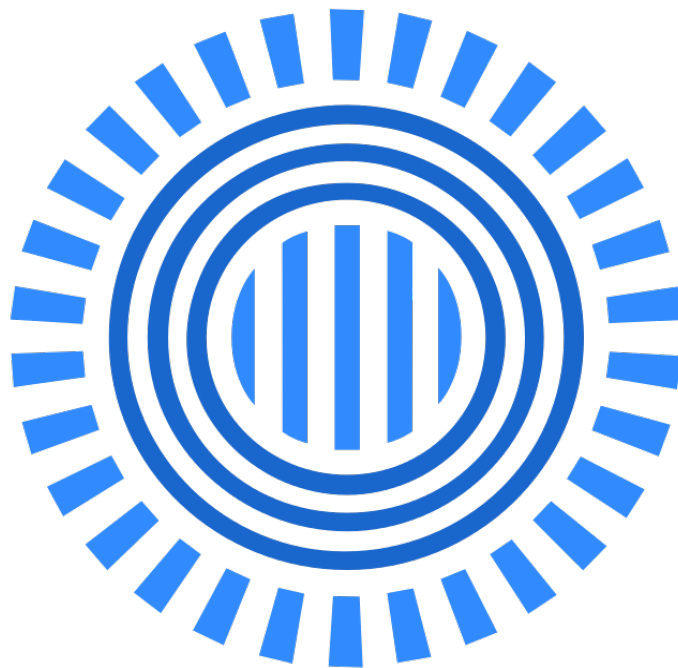


معرفی وبگاهی برای ساخت اسلایدهای
نمایشی به صورت آنلاین
www.prezi.com

یکی از وبگاه‌های بسیار کاربردی برای هنگامی که به ساخت اسلاید نمایشی به طور فوری و سریع نیاز داریم، پرزی است. با استفاده از این پلتفرم و پس از ثبت نام و ساخت حساب کاربری در آن؛ این وبگاه، محیطی در اختیار کاربر قرار می‌دهد تا به صورت آنلاین و بدون محدودیت اسلاید مورد نیاز خود را فوراً طراحی و دریافت کند؛ در واقع این محیط در ابتدا یک صفحه سفید و هزاران انیمیشن و قالب و هر آن چیزی که کاربر نیاز دارد را در اختیار او می‌گذارد تا کاربر متناسب با چیزی که نیاز دارد فایل خود را طراحی کند.

معرفی وبگاهی برای دانلود قالب‌های
آماده پاورپوینت، با خلایق تمام ارائه
کنید!
www.thepopp.com

چه دانشجو باشیم یا معلم، خواه ناخواه باید از ابزار پرزنتیشن و ارائه یا گزارش‌های در فایل‌های پاورپوینت استفاده کنیم اما شاید از سبک و قالب‌های همیشگی و پیش فرض این ابزار خسته شده باشیم، خبر خوب اینکه در وبگاه درج شده، فایل‌های آماده، با کیفیت، هیجان‌انگیز و جذابی در اختیارمان گذاشته شده و می‌توانیم رایگان آن‌ها را دانلود کرده و با ویرایش آن‌ها به تولید محتوایی جذاب برای ارائه‌هایمان دست پیدا کنیم. همچنین فونت‌های متنوعی در این سایت قابل دانلود و استفاده هستند.



Prezi

۲. گشتی در رشته‌ها – رشته فناوری آموزشی

آشنایی با رشته تکنولوژی آموزشی

قدرت اله خلیفه

عضو هیات علمی بخش مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
ghodratkhalife@yahoo.com



تکنولوژی آموزشی یکی از زیرمجموعه‌های رشته علوم تربیتی است که به دلیل سروکار داشتن با تکنولوژی‌های روز و کاربرد آن‌ها در تدریس و یادگیری در بین دانشجویان علوم تربیتی محبوبیت بالایی دارد. این رشته در حال حاضر در مقطع ارشد در چندین دانشگاه مختلف مانند دانشگاه علامه طباطبایی، دانشگاه تبریز، دانشگاه اصفهان و ... و در مقطع دکتری در دو دانشگاه تربیت مدرس تهران و علامه طباطبایی تهران ارائه می‌شود. قبولی در مقطع دکتری این رشته بخاطر محدودیت در پذیرش نیاز به تلاش و کوشش بیشتری دارد، به طوری که سالانه تنها حدود هشت تا نه نفر در مقطع دکتری پذیرفته می‌شوند. با این حال جذابیت این رشته برای بسیاری از دانشجویان به قدری زیادی است که سختی آن را به جان می‌خرند تا بتوانند در این رشته ادامه تحصیل بدهند. همچنین لازم به ذکر است که معمولاً دانشجویانی وارد این رشته می‌شوند که از کار با رایانه و فناوری‌های جدید لذت می‌برند. در ادامه برای آشنایی بیشتر با ماهیت و چرستی رشته تکنولوژی آموزشی به توضیح آن می‌پردازم.



کارآمد و جذاب است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز خود را بهتر و عمیق‌تر کسب کنند.

همان‌طور که اشاره شد، تکنولوژی آموزشی شامل طیف وسیعی از فناوری‌ها، از ابزارهای ساده مانند تخته‌های سفید و پروژکتورها، تا پلتفرم‌های یادگیری آنلاین پیچیده، شبیه‌سازی‌ها و واقعیت مجازی است. همچنین این حوزه شامل توسعه مواد چند رسانه‌ای، نرم افزارهای تعاملی، و برنامه‌های کاربردی تلفن همراه است که از یادگیری پشتیبانی می‌کنند. کاربرد تکنولوژی آموزشی را می‌توان در زمینه‌های آموزشی مختلف از جمله در آموزش پیش‌دبستانی، آموزش دبستانی، آموزش متوسطه، آموزش عالی، آموزش سازمانی و توسعه حرفه‌ای مشاهده کرد. در مدارس، تکنولوژی آموزشی برای پشتیبانی از آموزش سنتی کلاس درس و فراهم کردن فرصت‌هایی برای یادگیری شخصی و دانش‌آموز محور استفاده می‌شود. در آموزش عالی، از آن برای ارائه دوره‌های آنلاین، دوره‌های ترکیبی و کلاس‌های درس استفاده می‌شود. در آموزش سازمانی، از آن برای توسعه برنامه‌های آموزشی به کارکنان استفاده می‌شود. سرانجام، در توسعه حرفه‌ای، برای حمایت از یادگیری مادام‌العمر و آموزش مداوم استفاده می‌شود.

تکنولوژی آموزشی همچنین نقش مهمی در آموزش از راه دور ایفا می‌کند و امکان دسترسی یادگیرندگان به آموزش را از هر مکان و در هر زمان فراهم می‌کند. این امکان ایجاد دوره‌ها و برنامه‌های آنلاین را فراهم می‌کند، که می‌توانند به صورت ناهمزمان یا همزمان ارائه شوند و به یادگیرندگان اجازه می‌دهد تا از راه دور با مربیان و هم‌تایان خود تعامل داشته باشند. به طور کلی، تکنولوژی آموزشی این پتانسیل را دارد که روش آموزش و یادگیری ما را متحول کند و آموزش را در دسترس‌تر، جذاب‌تر و مؤثرتر کند.

رشته تکنولوژی آموزشی شامل مطالعه و کار با فناوری‌ها و روش‌های نوین برای بهبود فرایند آموزش و یادگیری است. در این رشته، تکنولوژی‌های مختلفی مانند نرم افزارهای آموزشی، پلتفرم‌های آموزشی برخط، بازی‌های آموزشی، ویدئوهای آموزشی و ابزارهای دیگر به کار گرفته می‌شوند تا روش‌های موثرتر و کارآمدتری برای یادگیری فراهم شود. رشته تکنولوژی آموزشی در واقع مطالعه و کاربرد فناوری‌ها و ابزارهای مختلف در فرایند آموزش و یادگیری است. این رشته تلاش می‌کند تا با استفاده از فناوری‌های نوین، فرایند آموزش و یادگیری را بهبود بخشد و روش‌هایی را برای دستیابی بهتر به اهداف آموزشی و بهبود کیفیت آموزش و یادگیری ارائه کند.

استفاده از تکنولوژی در آموزش و یادگیری مزایای بسیاری دارد. به عنوان مثال، با استفاده از فناوری‌های آموزشی، محتوای آموزشی به صورت تعاملی و جذاب‌تری ارائه می‌شود و این باعث می‌شود که فرایند یادگیری برای فراگیران جذاب‌تر و انگیزه‌بخش‌تر باشد. همچنین، استفاده از تکنولوژی در آموزش، کلاس را به محیطی فعال و همکارانه برای فراگیران تبدیل می‌کند که باعث می‌شود فراگیران بتوانند با همکلاسی‌های خود تعامل بیشتری داشته باشند و با همکاری و تبادل اطلاعات با یکدیگر، بیشتر یاد بگیرند.

در رشته تکنولوژی آموزشی، موضوعات مختلفی مانند طراحی و توسعه سیستم‌های یادگیری الکترونیکی، طراحی و توسعه برنامه‌های آموزشی رایانه‌ای، ارزیابی فرایند آموزش و یادگیری با استفاده از فناوری، استفاده از روش‌های آموزشی فعال و مبتنی بر مسئله، استفاده از شبیه‌سازی‌های آموزشی و بازی‌های آموزشی و غیره مورد بررسی قرار می‌گیرد.

با توجه به آنچه گفته شد، تکنولوژی آموزشی رشته‌ای است که شامل کاربرد فناوری در طراحی، توسعه، ارائه و ارزیابی تجربیات یادگیری است. به عبارت دیگر، این رشته با استفاده مؤثر از فناوری برای تقویت آموزش و یادگیری و بهبود نتایج آموزشی در ارتباط است. هدف تکنولوژی آموزشی توسعه و به کارگیری روش‌های آموزشی مؤثر،

۳. گشتی در رساله‌های دانشکده

آقای دکتر بهرام جوکار و آقای دکتر مهدی محمدی مراجعه کردیم تا به صورت گزینشی برخی موضوعات رساله‌های کار شده در دو بخش روانشناسی تربیتی و بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به مخاطبان نشریه معرفی کنیم. از همراهی و همیاری این دو استاد بزرگوار کمال قدردانی و سپاس را داریم.

آشنایی با رویکردها و موضوعاتی که در رساله‌های دانشکده و بخش‌های مختلف آن انجام شده‌اند، می‌تواند راهنمایی خوبی برای انتخاب موضوع دانشجویان جدیدالورود باشد و یا می‌تواند گفت‌وگوهایی بین بخش‌ها و رشته‌های مختلف ایجاد کند. در این شماره از نشریه آوای تربیت به دو تن از اساتید عزیز و بزرگوار دانشکده،

بخش	استاد	عنوان رساله دکتری	دانشجو
روانشناسی تربیتی	دکتر بهرام جوکار	بررسی روایی و اثربخشی آموزش خودشفقت‌ورزی بر فرایندهای تصمیم‌گیری اخلاقی نوجوانان	حمیرا سپاسیان
روانشناسی تربیتی	دکتر بهرام جوکار	تحلیل روایت خودبخشی دانشجویان ایرانی از منظر ذهنی‌سازی	سمیرا رستمی
روانشناسی تربیتی	دکتر بهرام جوکار	تعلق تحصیلی در دانشجویان دانشگاه شیراز: الگوی برآمده از نظریه‌ای داده‌بنیاد	فاطمه کمالی
روانشناسی تربیتی	دکتر بهرام جوکار	تهیه بسته آموزشی رشد عزت‌نفس بهینه مبتنی بر ذهن‌آگاهی برای دانشجویان: بررسی پیامدهای هیجانی، شناختی، فراشناختی و رفتاری	سمیرا فیروزبخت
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی	دکتر مهدی محمدی	طراحی الگوی محتوایی آموزش شایستگی‌های اخلاقی دانشجویان و ارزیابی میزان شیوع مولفه‌های ارزش‌های اخلاقی در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر زاهدان - مطالعه ترکیبی	فرشته شهبانی نیا
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی	دکتر مهدی محمدی	فهم تجارب ذهن آگاهانه اعضای هیئت علمی دانشکده علوم تربیتی شیراز در یک تدریس: یک مطالعه پدیدارشناسانه	علی قاسمی
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی	دکتر مهدی محمدی	طراحی و اعتباریابی شایستگی‌های مرتبط با سوادهای جدید رهبری مدیران حوزه اقتصادی _ رویکرد ترکیبی	سیده زهرا نورائی سالک
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی	دکتر مهدی محمدی	طراحی و اعتباریابی چارچوب برنامه درسی آموزش مصرف پایدار به دانش‌آموزان دوره ابتدایی - رویکرد ترکیبی	سمیرا نکومند
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی	دکتر مهدی محمدی	تجربه کمال‌گرایانه دانشجویان دکتری از برنامه‌های درسی آموخته شده دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز: یک مطالعه پدیدارشناختی	رامین عزیزی
مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی	دکتر مهدی محمدی	برنامه درسی پنهان در آزمون جامع دوره دکتری دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز: یک مطالعه پدیدارشناسانه	پویا نیکی

۴. گشتی در تازه‌های نشر دانشکده

تازه‌های نشر در بخش مبانی تعلیم و تربیت کتاب فرهنگ کوه نوردی و طبیعت گردی

زهرا ابوالحسنی

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان، دانشگاه شیراز
Zabolhasani0@gmail.com



کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی؛ روان‌شناسی، کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی؛ آموزش و کوه‌نوردی نوشته شده است. این کتاب شامل مجموعه‌ای از مباحث نظری و عملی برای کوه‌نوردان به ویژه مربیان و سرپرستان این حوزه بر اساس ۳۰ سال تجربه‌های متفاوت از پیروزی‌ها و شکست‌های کوه‌نوردی و مربی‌گری، مطالعات، پژوهش‌ها، تدریس و تجارب زیسته مؤلف در حوزه علوم تربیتی و با پرداختن به جنبه‌های اجتماعی، روان‌شناختی، فلسفی و فرهنگی کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی به نگارش در آمده است که در مصاحبه با نگارنده کتاب، دکتر بابک شمشیری، ایشان اذعان داشتند که (مطالعه این کتاب نه تنها برای مربیان و علاقه‌مندان به کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی بلکه برای تمام دانشجویان و مربیان حوزه تعلیم و تربیت مناسب می‌باشد).

ایشان معتقدند که (حوزه علوم تربیتی حوزه‌ی گسترده‌ای است که نویدبخش است و باعث ایجاد انگیزه در دانشجویان این رشته می‌شود. کارآمدی و تأثیرگذاری دانشجویان، مربیان و معلمان نباید محدود به مدرسه و آموزش و پرورش رسمی شود. خلأ تربیتی اینجاست که آموزش و پرورش را در حوزه آموزش و پرورش رسمی بینیم. در بخش آموزش‌های غیررسمی و فوق‌برنامه دانشجویان، مربیان و مسئولان حوزه علوم تربیتی باید ورود

«کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی بیش از آن که فعالیت ورزشی و یا تفریحی تلقی گردند، سبک و شیوه‌ای از زندگی به حساب می‌آیند. به همین دلیل، کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی نه تنها با جسم، بلکه با جان و روح کوه‌نوردان و طبیعت‌گردها عجین شده است. در نتیجه نه می‌توان و نه بایسته است که به کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی تنها از بعد ورزشی و مهارت‌های جسمانی و فنی نگریست، بلکه شایسته است آن‌ها را به مثابه زندگی و در تعامل با الزامات و مؤلفه‌های مرتبط با آن مورد تامل و بررسی قرار داد.»

کتاب فرهنگ کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی اثر دکتر بابک شمشیری عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز، با موضوع کوه‌نوردی در سال ۱۴۰۱ توسط انتشارات بین‌المللی نوید شیراز در ۱۹۰ صفحه منتشر گردید. از این کتاب در ۱۸ اسفند ۱۴۰۱ با حضور جمعی از پیشکسوتان هیأت کوه‌نوردی استان فارس، مسئولان و اساتید دانشگاه شیراز و تعدادی از کوه‌نوردان دانشگاه و شهر شیراز رونمایی شد.

کتاب فرهنگ کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی دارای ۶ فصل اصلی با موضوع‌های: مفهوم مربی، مربی‌گری و سرپرستی؛ فلسفه کوه‌نوردی و مربی‌گری؛ کوه‌نوردی و تاریخ آگاهی؛ اخلاق

کنند. هر جا که موضوع آموزش مطرح می‌شود آن‌جا حوزه علوم تربیتی است).

به ویژه مربیان و سرپرستان تقدیم نمایم.»

در بخشی از کتاب درباره مفهوم مربی آمده است: «این واژه معادل کلمه «coach» در انگلیسی است. این کلمه در انگلیسی به معنای کالسکه و واگن راه‌آهن است و در اصطلاح در معنای رهبری و هدایت عملیات ورزشی به کار گرفته می‌شود. معادل کلمه «مربی» در فارسی، واژه‌ای عربی از ریشه «رب» یا «ربب» که در معنای پرورش دادن و تربیت دادن به کار می‌رود. بنابراین در لغت مربی یعنی کسی که تربیت کننده و پرورش دهنده است، حال این پرسش مطرح می‌شود که آیا مربی همان تعلیم دهنده و آموزش دهنده است؟»

کتاب فرهنگ کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی اولین کتابی است که با این سبک و روش در زبان فارسی نگاشته شده است. البته در زبان انگلیسی هم به این سبک و با این درهم تنیدگی و انسجام کتابی یافت نمی‌شود. دکتر شمشیری در مورد هدف نگارش کتاب اظهار می‌نماید که: «کتاب حاضر را با هدف طرح مباحث فرهنگی مرتبط با کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی که جای خالی آن چه در ایران و حتی در جوامع دیگر، بسیار محسوس بوده است، تدوین و تصنیف نموده و حسب وظیفه و ادای دین، به جامعه کوه‌نوردان و طبیعت‌گردها



فرهنگ کوه‌نوردی و طبیعت‌گردی

مجموعه‌ای از مباحث نظری و عملی برای کوه‌نوردان، به ویژه مربیان و سرپرستان

دکتر بابک شمشیری «عضو هیات علمی دانشگاه شیراز»



کتاب‌هایی در مسیر آموزش افراد با نیازهای ویژه

تازه‌های نشر در بخش آموزش کودکان استثنایی



زهرا پیرمردیان

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه، دانشگاه شیراز
z.pirmoradyan@gmail.com

می‌خواهید بدانید به افراد با آسیب بینایی چگونه هنر آموزش دهید؟

کتاب آموزش دانش‌آموزان با آسیب بینایی، ترجمه دکتر ستاره شجاعی و خانم فرخیان، راهکارهایی عملی برای معلمان دانش‌آموزان با آسیب بینایی فراهم نموده است. در این کتاب، نکاتی را که در محیط یادگیری دانش‌آموزان باید رعایت شود، پشتیبانی‌های لازم برای این دانش‌آموزان و مواد و تجهیزات مورد نیاز (مانند بریل، مواد چاپی منابع و قابل دسترس، فناوری‌های قابل دسترس و ...) و انواع و چگونگی ارزشیابی دانش‌آموزان با آسیب بینایی بیان شده است.

از فصل ششم تا فصل آخر (۱۷)، کتاب به شیوه تدریس دروسی از جمله هنر، تاریخ، جغرافیا، علوم، ریاضیات و زبان و ... پرداخته است که برای معلمان و دانشجویان و خانواده‌ها می‌تواند بسیار کاربردی باشد.

انتشارات آوای نور

<http://avayenoor.com>

۰۲۱۶۶۹۶۷۳۵۵

کودکان خردسال با آسیب بینایی

(راهنمای عملی برای والدین، معلمان و متخصصان)



آن تریف
رونا شاور

مترجمان:
دکتر ستاره شجاعی
دانشیار دانشگاه شیراز
دکتر طاہره نجفی فرد
صاحب یوسفی

آموزش دانش آموزان با آسیب بینایی



چه فعالیت‌هایی برای بهبود مهارت‌های دیداری خردسال ۲، ۳ ساله با آسیب بینایی می‌توان انجام داد؟

کتاب کودکان خردسال با آسیب بینایی، ترجمه دکتر شجاعی و همکاران، به اهمیت و اصول مداخله بهنگام و ارائه فعالیت‌هایی برای بهبود مهارت‌های دیداری خردسال از بدو تولد تا سه سالگی پرداخته است. و به طور واضح و روشن هدف هر فعالیت، وسایل مورد نیاز آن، محیط و روش اجرا فعالیت بیان شده است. توضیحات روان و واضح فعالیت‌ها و این کتاب را برای مخاطبانش (والدین، معلمان، متخصصان و دانشجویان) کاربردی کرده است.

انتشارات آوای نور

<http://avayenoor.com>

۰۲۱۶۶۹۶۷۳۵۵

توانبخشی حرفه‌ای افراد با نیازهای ویژه



مؤلفان

دکتر باقر غیاری بناب
استاد دانشگاه تهران
دکتر عباسعلی حسین‌خانزاده
دانشیار دانشگاه تهران
دکتر قربان همتی
دانشیار دانشگاه شیراز
دکتر فاطمه ترابی
مدرس دانشگاه
دکتر محبوبه طاهر
استاد دانشگاه اراک و دانش‌آموز

ویراستاران علمی: مزگان وکیلیان، زهرا نظری کرملو

چه فرایندهایی برای توانبخشی و آماده شدن فرد با نیاز ویژه برای محیط کار باید انجام شود؟

این کتاب، با تألیف دکتر همتی علمدارلو و همکاران، به فلسفه توانبخشی، تاریخچه توانبخشی، نظریه‌ها و اصول توانبخشی، فرایند توانبخشی، برنامه‌ریزی جهت انتقال از مدرسه به محیط کار، فناوری‌های کمکی در توانبخشی و خدمات توانبخشی حرفه‌ای و ... پرداخته است. این کتاب برای متخصصان، مشاوران، معلمان و دانشجویان که در حیطه افراد با نیاز ویژه فعالیت دارند مورد نیاز و کاربردی است.

انتشارات رشد فرهنگ

<https://roshdefarhang.ir>

۰۲۱۶۶۳۷۷۵۷۰

ه. گشتی در حوزه ادب

زیباترین صحنه

مهسا ترابی

دانشجوی دکتری علم اطلاعات و مدرّس، دانشگاه شیراز
mahsatorabi515@gmail.com



زیباترین صحنه همینجاست
اینجا که پیش من نشستی
دریای من این خونه می شه
وقتی تو موها تو نبستی

تو چشم تو آرامشی هست
که من یه عمره آرزومه
اونی که توی خواب من بود
حالا دقیقا رو به رومه

زیبا ینی این زندگی که
تعبیر خوب لحظه هاشی
انگار دنیا اومدم تا
کامل ترین نیمم تو باشی

من سخت جنگیدم که باشی
این «سخت» تعبیر کمی نیست
عشق تو از چشمام پیداست
این عشق، عشق مبهمی نیست

با تو همیشه لحظه هامون
همرنگ بارونو غروبه
از اون شی که با تو هستم
حال دل این خونه خوبه

وقتی تو موها تو نبندی
حس می کنم ساحل همینجاست
با تو همون مردی شدم که
عاقل ترین آدم دنیاست

زیبا ینی این زندگی که
تعبیر خوب لحظه هاشی
انگار دنیا اومدم تا
کامل ترین نیمم تو باشی

من سخت جنگیدم که باشی
این «سخت» تعبیر کمی نیست
عشق تو از چشمام پیداست
این عشق، عشق مبهمی نیست

مهسا



می گوید: تو زشت نیستی. فقط جور دیگری
قشنگی که هر کسی ان را نمی بیند. اما خوب
می دانم برای دلداری من این حرفها را می زند.
بابا همیشه سعی می کند مراقبم باشد تا دلم
نشکند.

دلم بیشتر از قبل می گیرد. کاش جواب شب
بخیرش را داده بودم. عروسک خرگوشی ام را
برمی دارم. با او احساس راحتی بیشتری می کنم.
وقتی بچه بودم بابا روی صورتش یک ماه گرفتگی
بزرگ کشید. اسمش را هم آیلین گذاشت. آیلین
یعنی: هاله‌ی ماه.

با آیلین سمت اتاق بابا می رویم. اما او انجا
نیست. از بالای پله‌ها پایین را نگاه می کنم. روی
مبل نشسته و به دیوار عکس‌ها نگاه می کند.
احساس می کنم به خاطر من ناراحت است
کاش اینقدر بداخلاقی نکرده بودم. از پله‌ها پایین
می رویم. دست بدون انگشت آیلین در دست‌هایم
و پاها و سرش آویزان است.

آهسته می گویم: بابا

حواسش پرت است و نمی شنود. بلندتر می گویم:
بابا. برمی گردد. چهره غمگینش لبخند می زند و
آرام می گوید: جان بابا. سرم را پایین می اندازم
و می گویم: معذرت می خواهم. لبخند بزرگتری
مهمان صورت بابا می شود. چیزی نمی گوید و
فقط دست‌هایش را باز می کند. بغل بابا بوی
خوبی می دهد و گرم گرم است. آرام آرام خوابم
می برد.

«ولی من دوشش ندارم. همه مسخرم می کنند.»
بابا با تاسف آهی کشید و خواست پتو را از روی
زمین بردارد که داد زد: جلو نیا اگه برش داری
بازم میندازمش. و یواشکی از گوشه‌ی بالش نگاهش
کردم. بابا اینجور وقتها دیگر حرفش نمی آمد
و فقط با مهربانی نگاهم می کرد. دستم را آوردم
جلوی چشمم که متوجه نشود دارم نگاهش
می کنم. پس از چند دقیقه صدای مهربانش
سکوت را شکست: خیلی خب. هر موقع خواستی
بخوابی پتو رو بردار. سردت میشه. شب بخیر.
احساس کردم منتظر ماند جوابش را بدهم
اما جوابش را ندادم. کمی بعد دنیای زیر بالش
تاریکتر شد و صدای دور شدن قدم‌های بابایی
به گوش رسید که انگار از همه چیز احساس
شرمندگی می کرد. می دانستم هیچکس تقصیری
ندارد. نه بابا نه مامان نه من و نه هیچکس دیگر.
حتی همکلاسی‌هایم هم در این باره هیچ تقصیری
نداشتند. ولی گاهی نمی توانستم عصبانیت‌م را
کنترل کنم.

مامان بزرگ همیشه می گوید بعضی آدمها
متفاوت به دنیا می آیند. مهم این است قلب‌های
همه‌ی ما شبیه هم است، پر از محبت و مهربانی
و دوست داشتن. ولی به نظر من اینطور نیست.
حداقل قلب همکلاسی‌های من که پر از این
چیزها نیست. چطور می شود قلب یک نفر پر
از محبت و مهربانی باشد بعد به من بخندد یا
من را مسخره کند؟ چطور ممکن است من در
کنارشان جایی نداشته باشم؟ چرا بچه‌های دیگر
با بچه‌های زشت دوست نمی شوند؟ بابا همیشه

به نقاشی یک پسر تقریباً ۲۰ ساله: این اسمش داریوئه. پارسال تو یه فروشگاه عینک فروشی دیدمش. یکی از چشمش تیله‌ی جنگله یکی از چشمش تیله‌ی دریا. بهش گفتم اگه من بودم رو همچین قشنگی‌ای سایه‌ی سیاه نمی‌نداختم.

این یکی اسمش شاروئه. انگار برفی که از بچگی رو موهاش باریده هنوز آب نشده. موهاش کاملاً سفیده. خیلی قشنگه.

و صفحه گوشیشش را می‌بندد: می‌دونم چه حسی داری. ولی برخلاف ظاهر متفاوتتون یه ویژگی مشترک دارید. هیچ‌کدوم نمی‌دونید چقدر قشنگید. خود تو صورتت مثل برکه‌ایه که نیمه‌ی ماه رو بازتاب می‌کنه. شاید بقیه مثل هم باشن ولی تو مثل خودتی.

بعد تابلو را دستم داد و گفت: واسه تو. برای هر موقع که یه حقیقتی رو فراموش کردی. احساس کردم زبانم بند آمده است. نمی‌دانستم باید در جوابش چه بگویم.

چند لحظه بعد در اتاق بابا را باز کردم و به آینه خیره شدم. دختر قشنگی در آینه با سمت تیره و روشن صورتش لبخند می‌زد.

به ساعت مچی‌ام نگاه می‌کنم. ساعت یک و پانزده دقیقه است. تا آمدن بابا از سرکار یک ساعت و چهل و پنج دقیقه وقت دارم. طبق معمول مسیر پارک انتهایی کوچه را در پیش می‌گیرم تا بازی بچه‌ها را تماشا کنم. اینجوری زمان زودتر می‌گذرد.

روی نیمکت روبروی تاب و سرسره‌ها می‌نشینم. روی زمین اطرافم پر از میوه‌های کاج است. کنار درخت کاج دختر خیلی کوچکی دارد خاک بازی می‌کند. سعی می‌کند بایستد اما نمی‌تواند. به دست‌هایش نگاه می‌کنم. مشت‌هایش پر از خاک و صورت و پیراهن آبی‌اش گلی است. وقتی مرا می‌بیند به پهنای صورتش می‌خندد. من هم لبخند می‌زنم. همچنان که به بازی او نگاه می‌کنم یک نفر از پشت سرم می‌گوید: برکه! برمی‌گردم. پشت سرم دختری تقریباً ۱۸ ساله که قاب بزرگی در آغوش دارد ایستاده است. ذوق نگاهش کاملاً دیدنی ست. لبخندم را برای دومین بار در روز تمدید می‌کنم و می‌گویم: فکر کنم اشتباه گرفتید.

سرش را تکان می‌دهد و تابلوی توی دستش را به طرفم می‌گیرد. با دیدن نقاشی آبرنگی روی تابلو چشمانم پر از اشک می‌شود. درون قاب دختری ست که خیلی شبیه من است. نیم صورتش آبی است و نیم دیگر آن نیمه‌ی روشن ماه است. با ذوق می‌گوید: قشنگ کشیدمت؟ من همه رو نقاشی نمی‌کنم ولی آدمای خیلی کمی رو دیدم که مثل تو یه جور متفاوتی خیلی قشنگن. مگه میشه؟

ماتم برده است. با لکنت می‌گویم: چ ... چی؟
با اشتیاق بیشتری می‌گوید: اینقدر خاص بودن!

بلافاصله گوشیشش را از جیبش بیرون می‌آورد. گالری‌اش را باز می‌کند و آلبومی را باز می‌کند که پر از نقاشی است. از عکس اول شروع می‌کند. دختری که صورتش پر از کک و مک است. با ذوق می‌گوید: اسمش لی لیه. بین چقدر قشنگه. وقتی می‌بینیش فکر می‌کنی یه هنرمند قلمشو زده تو رنگ نارنجی و هنرمندانه پاشیده رو یه اثر هنری. چند تا عکس دیگر رد می‌کند و می‌رسد

پیاله‌ی سرخ



فاطمه پاکدل

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
pakdelfatemeh016@gmail.com

شان این مجلس را در شأن هیچ کس به جز خودت قرار نده که پشیمانی به بار خواهد آورد و عرق شرم را هر روز بیشتر بر پیشانی‌ات روانه خواهد کرد.

و آن پیاله‌ی سرخ شب را بیوشان که اگر چشم کسی به او گره بخورد هر دو جان خواهند باخت! یکی زین سبب که تاب درک عظمت سرخی به آغوش کشیده شده در تاریکی شب را نداشته است و با نظاره کردن از پای جان می‌ایستد.

و دیگری به خاطر بر هم خوردن خلوتی که در هر نفس خداوند در آن زیست می‌کرده است و راهی برای برگشت نخواهد بود ...

آیا رواست که معنای دلتنگی را برای دل شکستگان مسیر سعادت مقرر کرد؟

دلی که در تنگنا قرار گرفته است و هیچ روزنه‌ای برای رسیدن هوا به او نیست! حال، تعریف هر چه می‌خواهد باشد. راه باز کردن روزنه‌ها چه خواهد بود؟ اگر به قصد حضور باد، سفره دل را بگسترانیم چه؟

آن وقت کسی قصد غارت کردنش را نخواهد داشت؟

دلتنگ که شدی یا با او هم مسیر شو یا با خودت!

به هیچ کس اذن ورود به این قلعه متبرک را نده! دل، حریمی است پاک و مطهر که اگر پای نامحرمی به آن جا باز شود چنان آه و فغانی به همراه خواهد آورد که آرزوی نیستی‌اش را خواهی کرد!

و آرزو برای نیستی دل، چیزی جز کفر خداوند نخواهد بود!

دلی که خداوند منان با شور و عشق آن را آفرید و محبت، زینت‌بخش آن بود از چنان مقامی برخوردار است که لب به نیستی آن باز کنی خودت نیز نیست خواهی شد!

پس چه بسا که جای نامحرمان در این مکان نیست و نخواهد بود!

همان که جناب حافظ می‌گوید:

«چه جای صحبت نامحرم است مجلس انس؟»

سر پیاله بیوشان که خرقة پوش آمد»

دل، مجلس انسی است میان تو و هر که می‌خواهی!



جنگ داخلی

مرتضی یوسفی

دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه شیراز
mim.yousefi.gh@gmail.com



درعوض می‌خواهم فردا نزدیک غروب، خون خورشید و سپاهیان دشمن در افق به هم پیوندند و زمین و آسمان را به عقد هم درآورند. آن‌گاه چنان ملائک به افتخارتان اشک شوق بریزند که مزارع‌تان در جای‌جای سرزمین‌مان هفته‌ای یک مرتبه محصول دهند و نعمت فزونی یابد و همه‌تان غرق در تاک و سیب و گندم شوید!

از زخم تیغ ددمنشان نهراسید. دل به دریای برنده‌ی فولادین‌شان زنید و فکر زخم‌های روح خود و خانواده‌تان باشید. همان ناسوری که با نبودتان بر قلب همسران و فرزندان‌تان نقش می‌بندد. خراش شمشیر روزی التیام می‌یابد (معلوم است که سوزش زخم آرام گرفته) ولی جراحت فقدان، استعمار، استثمار و زیر یوغ ستم بیگانگان بودن، هرگز! پس آن‌چنان شمشیر بزنید، نیزه‌ها را حرکت دهید و تیر از چله برهانید که با هر اشاره‌تان چهار تن از آن دیوخیوان اهریمن‌روی نقش بر زمین شوند.»

من در آن جنگ مغلوب شدم. از دست‌شویی بیرون آمدم و دست‌مالی دور انگشتم پیچیدم. بافته‌ها از هم گسستند و سربازانم محو شدند. در حقیقت من ماندم و زخمی از ستیزی با خود؛ با خود و شلوار و هر آن‌چه بود.

دست چپم را بردم پشت لباس‌هایم تا مرتب‌شان کنم. انگشت شست، گوشه‌اش، همان‌جایی که پوستش ور می‌آید - گاهی هم ور می‌آوریمش - به شلوار یا چیز دیگری گیرکرد و هنوز هم خونش تازه است. انگشت زیر آب سردی بود که از فراز شیر روشویی جاری می‌شد و سپس درون دریچه‌ی تاریکش بلعیده. بوی خون تازه را استشمام می‌کنم. قرار است برای اهل خانه زخم شمشیر به یادگار برم (سوزش زخم‌ها در ابتدای لمس آب بیش‌تر می‌شود).

ناگاه خیال‌کردم کاش پادشاهی بودم در آستانه‌ی نبردی سخت، با نفراتی کم‌تر از دشمن. حال باید چنان برای سربازانم نطق می‌کردم که سلحشوری‌شان را به حد اعلاء رسانند. نیاز داشتیم هر نفر از ما، ده - دوازده نفر از آنان را با تیغ خود راهی گورستان کند. نیاز! اواخر شب می‌روم بالای بلندی‌ای، لشکریان را جمع می‌کنم و برای‌شان این‌گونه می‌گویم: «صبح است یا شام؟ مهم است مگر؟»

خورشید روزی یک‌بار برمی‌آید و یک‌بار فرو می‌رود. هنگام زاده‌شدن غرق در خون است و حین مرگ، پهنه‌ی آبی آسمان را به اقیانوسی سرخ بدل می‌کند. ماه ولی از آن‌سو نه وقت تولد خونین است و نه لحظه‌ی وداع؛ چرا؟ چه می‌دانم! تنها می‌دانم اگر نزاع آسمان این‌گونه است، نبرد این دشت نیز می‌تواند چنین باشد. این زمین نباید هیچ‌گاه رنگ خون شما را ببیند؛ همان‌طور که آسمان شب است نسبت به ماه.

۶. گشتی در فعالیت‌های انجمن

گزارش کار چارک‌های اول تا سوم انجمن علمی

علوم تربیتی ۱۴۰۱_۱۴۰۲

۱. کارگاه‌ها

۱_۳. کارگاه خوانش تصاویر با رویکرد نشانه‌شناسی اجتماعی: کارگاه تصویرخوانی به تسهیل‌گری آقای داوود کبگانی، در تاریخ ۷ دی‌ماه ۱۴۰۱ با حضور دکتر ایزدپناه و چندی از اعضای انجمن برگزار شد.

انجمن علمی علوم تربیتی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲، فعالیت خود در زمینه خدمات علمی به جامعه علاقمندان علوم تربیتی را با برگزاری کارگاه‌های مرتبط شروع کرد. در این سال تحصیلی افتخار برگزاری بیش از ۱۰ کارگاه داشتیم که با هزینه مناسب و بدون محدودیت رشته در دسترس دانشجویان قرار گرفتند. می‌توان گفت هم‌اعضای انجمن و هم جامعه دانشجویان دانشگاه شیراز از امتیازات این کارگاه‌ها اعم از گواهی شرکت در کارگاه بهره‌مند شدند.

۱_۳_۱. کارگاه‌های چهارگانه‌ی تعلیم و تربیت همسو با زندگی: انجمن علمی در روزهای باقی‌مانده از سال ۱۴۰۱، به برگزاری چهار کارگاه پیوسته درمورد ماهیت تدریس و چگونگی یادگیری پرداخت. تسهیل‌گر این آقای محمدمهدی خسروی علیا، دانشجوی دکتری تربیت معلم بودند که نخستین بار در جلسه‌ی پخش و نقد فیلم The Shawshank Redemption (در پخش فیلم بخوانید) در جمع دانشجویان حضور یافتند. این چهار کارگاه (کشف مسأله در مسیر تحصیلی، یادگیری اجتماعی، یادگیری تحول آفرین و رویکرد کل‌نگر در تعلیم و تربیت) به صورت دو کارگاه پشت سر هم، در تاریخ‌های ۱۱ بهمن ۱۴۰۱ و ۲۸ بهمن ۱۴۰۱ برگزار شدند.

۱_۱. کارگاه حلقه‌ی کند و کاو فلسفی / فیک / P4C: نخستین کارگاه انجمن، در تاریخ ۲۷ آذرماه ۱۴۰۱ با همکاری مدرس فیک، خانم مریم سجادی‌فر برگزار گردید. در این کارگاه، شرکت‌کنندگان به صورت تعاملی با تسهیل‌گر به یادگیری درمورد حلقه‌ی کندوکاو فلسفی و مفاهیم فلسفه برای کودکان پرداختند. نهایتاً برای تمام حضار، گواهی دو زبانه با امضای تسهیل‌گر و استاد مشاور انجمن، دکتر ایزدپناه صادر گردید.

۱_۲. کارگاه آدم‌های دوست‌داشتنی: آدم‌های دوست‌داشتنی، نام کارگاهی بود که انجمن علمی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲، با همکاری معاونت اجتماعی دانشگاه شیراز، به مناسبت روز جهانی معلولین در تاریخ ۲۳ آذرماه ۱۴۰۱ برگزار کرد. در این کارگاه، راهکارهای دوری از انزوا برای افراد با نیازهای ویژه به تسهیل‌گری دکتر قربان همتی علمدارلو بیان شد.



تاریخی متمرکز شد و به این بحث از منظر فلسفه و معماری پرداخت. خانم دکتر سوزان حبیب استاد معماری، درباره اهمیت تاریخ و قصه‌ها صحبت کردند و به این اشاره داشتند که چرا مهم است که به معماری تاریخی شهرها اهمیت داده شود و این مکان‌ها چه ظرفیت‌های آموزشی‌ای را در خود نهفته دارند. این جلسه تلاشی بود در جهت شنیدن صداها و قصه‌هایی که قسمتی از حافظه تاریخی ما را تشکیل می‌دهند و در هیاهوی زندگی روزمره گم شده‌اند.

۲. نشست‌ها

نشست‌های تخصصی انجمن، بخش مهمی از کارنامه‌ی آن محسوب می‌شوند چرا که بررسی نقطه نظرات پیشگامان عرصه‌ی آموزش و ایجاد بینش در مورد مسائل این حوزه در این نشست‌ها صورت می‌گیرد. با وجود اینکه نشست‌های پخش فیلم انجمن نیز در این دسته قرار می‌گیرند، در اینجا به بیان نشست‌های تخصصی غیرسینمایی می‌پردازیم.

۱_۲. هم‌اندیشی دانشجویان و رؤسای

بخش‌های علوم تربیتی: انجمن ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ در حرکتی کم‌سابقه، از رؤسای سه بخش مدیریت آموزشی، مبانی آموزش، کودکان استثنایی و رییس برنامه‌ی آموزشی، دکتر سوسن جباری دعوت کرد تا با گردهم‌آیی، مسائل سردرگم‌کننده‌ی آموزشی، دانشگاهی و همچنین معضلات بازار کار و آینده‌ی شغلی این رشته را به ورودی‌های جدید (و ورودی‌های سال‌های کرونا) توضیح دهند.



۴_۱. کارگاه ChatGPT در آموزش: میزان استقبال از هوش مصنوعی و استفاده همگانی از آن از طریق پروگرام‌هایی مانند ChatGPT، بر کسی پوشیده نیست. به همین مناسبت، دکتر قدرت‌الله خلیفه، دکترای تکنولوژی آموزشی، کارگاهی با محوریت ChatGPT در تاریخ ۱۳ اردیبهشت برگزار کردند.

۵_۱. کارگاه خوانش روان‌کاوانه‌ی ادبیات

کودک: کارگاه خوانش روان‌کاوانه‌ی ادبیات کودک به تسهیل‌گری استاد مشاور انجمن، دکتر ایزدپناه، در تاریخ ۱۳ اردیبهشت پس از کارگاه ChatGPT برگزار شد.

۶-۱. کارگاه امکان‌های فلسفی موسیقی

(پوست‌فروش - ایزدپناه): گذری بر پایان‌نامه‌ی خانم ملیکا خوش‌نژاد من باب ارتباطات میان موسیقی و فلسفه که در تاریخ ۲۵ اردیبهشت ماه ۱۴۰۲ برگزار شد.

۷_۱. کارگاه گوگل اسکالر (دکتر نبوی -

با مشارکت انجمن علمی علم اطلاعات و دانش‌شناسی): گوگل اسکالر را می‌توان یکی از جامع‌ترین موتورهای سرچ مقالات علمی در جهان دانست. انجمن ما با همکاری انجمن علمی علم اطلاعات و دانش‌شناسی، کارگاهی در ۲۷ اردیبهشت ماه ۱۴۰۲ برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی برگزار کرد که دکتر مجید نبوی در آن، قابلیت‌ها و ابعاد مختلف این پلتفرم را بررسی نمودند.

۸_۱. کارگاه آسیب‌های روانی کودکان کار:

خانم الناز معینی، مددکار حوزه‌ی کودکان کار، در تاریخ ۲۴ اردیبهشت ۱۴۰۲ کارگاهی با محوریت آسیب‌های روانی کودکان کار و همچنین با حضور چندی از کودکان کار برگزار کردند تا به مشکلات آموزشی و رفاهی کودکان کار در کشور ایران بپردازند.

۹_۱. کارگاه از این کوچه‌های باریک چه

می‌توان آموخت؟ (خانم پوست‌فروش فرد - دکتر سوزان حبیب): این نشست بین‌رشته‌ای در تاریخ ۱ خرداد ۱۴۰۲ بر معماری

که در مسابقه‌ی آموزش در کرونا شرکت کردند، می‌بایست تجربیات خود از آموزش مجازی در دوران همه‌گیری کرونا را در قالب نوشته برای انجمن می‌فرستادند، در روز نهایی مسابقه که یک هفته به طول انجامید، برنده مشخص شده و لوح تقدیر به همراه یک جلد کتاب به ایشان تقدیم شد.

۵. پخش فیلم

پخش فیلم را می‌توان در کنار کارگاه‌های آموزشی، نقطه‌ی قوت انجمن ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ به شمار آورد. در این سال تحصیلی به کمک اساتید و سینما دوستان دانشگاه، انجمن علمی موفق به برگزاری ۵ نشست تخصصی پخش و نقد فیلم شد که گوشه‌های مختلف مسأله‌ی تربیت، آموزش و پرورش کودکان را زیر ذره‌بین قرار می‌دادند.

۵_۱. The Shawshank Redemption

نخستین نشست پخش فیلم در تاریخ ۲۵ بهمن ۱۴۰۱ به همراهی آقای محمد مهدی خسروی علیا، دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و همراهی دکتر ایزدپناه برگزار شد. در این نشست مفاهیم آزادی، دید شخص نسبت به محیط و خودشناسی مطرح گردید.



۵_۲. Inside-Out

انیمیشن Inside-Out را می‌توان از پیش‌تازان بیان مسأله‌ی بلوغ در تعلیم و تربیت دانست. نشست پخش و تحلیل این انیمیشن در تاریخ ۱۵ اسفندماه ۱۴۰۱ با حضور و همکاری دکتر فریبا خوشبخت، دانشیار بخش مبانی تعلیم و تربیت صورت گرفت.

۲_۲. نشست تخصصی تعلیم و تربیت خشونت‌زا / خشونت‌زدا: تعلیم و تربیت خشونت‌زا / خشونت‌زدا نامی بود که دکتر جوکار و دکتر شمشیری برای نشست تخصصی خود که در تاریخ ۲۸ فروردین ۱۴۰۲ برگزار شد، پیشنهاد دادند. به دلیل استقبال گسترده‌ی مخاطبین، این نشست به صورت هیبریدی (مجازی و حضوری) برگزار شد.



۳. بازدیدها

اعضای انجمن علمی، جلب نظر دانشجویان کارشناسی به مسائل علمی و روزمره‌ی علوم تربیتی را وظیفه‌ی خود می‌دانند و در این راستا، سعی می‌کنند برنامه‌هایی ترتیب ببینند که دانشجویان کارشناسی را با تاریخ و فضای علوم تربیتی آشنا می‌سازد.

۳_۱. بازدید مدرسه‌ی خان شیراز: مدرسه‌ی

خان، نام بنایی است که در زمان حکومت شاه عباس صفوی به دستور الله‌وردی خان گرجی برای تدریس ملاصدرا در شیراز ساخته شد. به عنوان یکی از مهم‌ترین مراکز علمی دوران خود، مدرسه‌ی خان گذشته‌ی علوم تربیتی در شیراز را به تصویر می‌کشد. بازدید از این بنای تاریخی، ۳۱ فروردین ۱۴۰۱ انجام گرفت.

۳_۲. بازدید پارک علم و فناوری: شنبه ۳۰

اردیبهشت‌ماه، جمعی از دانشجویان به همراهی انجمن علمی و استاد مشاور انجمن برای بازدید از پارک علم و فناوری شیراز راهی شدند.

۴. مسابقات

۴_۱. مسابقه‌ی آموزش در کرونا: دانشجویانی

۵_۴. Lunana: A Yak in The Classroom

پنجمین و آخرین جلسه‌ی پخش فیلم انجمن، در تاریخ ۲۵ اردیبهشت با حضور دکتر بابک شمشیری، دانشیار بخش مبانی تعلیم و تربیت دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی برگزار شد و مهر پایانی بود بر فعالیت‌های سینمایی امسال انجمن.

۵_۳. خواهران غریب: به مناسبت درگذشت

نابهنگام استاد بزرگ دنیای هنر، کیومرث پوراحمد، جلسه‌ی ۱۸ اردیبهشت ۱۴۰۲ سلسله نشست‌های پخش فیلم انجمن به یکی از معروفترین آثار این هنرمند، یعنی خواهران غریب اختصاص یافت.



هم‌اندیشی دانشجویان و رؤسای بخش‌های علوم تربیتی





نشست تخصصی تعلیم و تربیت خشونت‌زدا / خشونت‌زدا



The Shawshank Redemption



Inside-Out

تربیت
آوازی

دانشگاه شیراز



کرین موریس، پیشگام حوزهٔ تعلیم و تربیت، در مقالهٔ خود «یادگیری با آهنگ یک حلزون»، چشمانمان را به ظرفیت‌هایی در حوزهٔ آموزش و یادگیری می‌گشاید که غیرانسانی چون حلزون به ما ارزانی می‌دارد؛ حلزونی که رد خود را هنگام گذر باقی می‌گذارد (رد چه آثاری در فرایند یادگیری باقی می‌ماند؟)، صدفی ماریچی دارد (چه می‌شد اگر یادگیری هم چندجهتی و ماریچی بود؟)، حین حرکتش با مواد مختلف درگیر می‌شود (چگونه فرایند یادگیری با مواد مختلف تدریس درهم‌تنیده است؟)، آهسته می‌زید (چگونه می‌توان سرعت یادگیری را دوباره تنظیم نمود؟) و غیره.

بخشی از سخن سردبیر

