

نامر بالندگی

شماره دوازدهم • اسفند ۱۳۹۶
نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان



● نشریه تخصصی مدیریت بالندگی حرفه ای منابع انسانی ● موضوع این شماره : توسعه حرفه ای فراتدریس اساتید تربیت معلم

در این شماره می خوانید:

- | | | | |
|----|---|----|---|
| ۱۴ | بررسی ویژگی های نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشور های مختلف | ۱ | فراتدریس |
| ۱۶ | واقعیت مجازی و کاربر در آموزش | ۵ | فن آوری چند رسانه ای ابزاری برای کمک به فرا تدریس در آموزش به دانش آموزان اتیستیک |
| ۱۷ | کنفرانس ها | ۷ | بهبود تدریس و یادگیری با بهره گیری از تکنیک فراتدریس |
| ۱۸ | معرفی کتاب | ۹ | توسعه حرفه ای معلمان |
| | | ۱۱ | نکته ای اساسی برای ایجاد یک کلاس درس انتقادی |

سخن سردبیر



شهريار شادی گو
استاديار دانشگاه فرهنگيان
ایلام

فراتدریس

دکتر زینب طولابی

رشته مدیریت آموزشی عضو هیات علمی دانشگاه ایلام
دانشیار گروه مدیریت، مدیر نظارت کنترل و ارزیابی دانشگاه ایلام



، ارایه و بازتاب فعالیت های تدریس و تلاش لازم برای ایجاد انگیزه درونی برای تدریس است. ارتقا یا ترویج یاد گیری موثر، توسعه حرفه ایی معلمان و ارتقاء آموزش معلمان است. درک استراتژی های فرا تدریس کمک به دانش آموزان در درک فرآیند یاد گیری آنها، تسهیل در استفاده از استراتژی های فرا شناختی، شناختی و تشویق به استفاده از آنهاست.

فرا تدریس، تدریس برای بهبود و تقویت تدریس است. فرا تدریس همه فرآیندها، مراحل، رویه ها و روش هایی که منتج به یاد گیری موثر و اثر بخش می شود را مورد توجه قرار می دهد. فرا تدریس به پیامد فرایند یاد دهی یاد گیری اهمیت می دهد

فرا تدریس دانش و تفکر تدریس بر اساس فرا تفکر

یا فرا اندیشه هاست، فرا تدریس، تدریس در باره کیفیت تدریس است، فر آیند تدریس با تمرین آگاهانه که توسط فکر و اندیشه به طور مداوم هدایت می شود تکمیل می گردد. فرا تدریس نوعی الهام بخشیدن به آموزگاران برای تدریس موثر و تاثیر گذار است. آنچه که در قالب دانش فرا تدریس قائل مطالعه است، دانش، نظارت و اصلاح فرایند تدریس از نظر طراحی، عمل و نتایج آنها است. به عبارت دیگر فرا تدریس در ابتدا ابعادی از تدریس را مانند شفاف سازی

در کشورهای پیشرفته بحث توسعه حرفه ای تدریس اساتید حدود نیم قرن سابقه دارد و اخیراً موضوع فرا تدریس مورد توجه صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته، فراتدریس نظریه ای برای آشکارسازی لایه های پنهان تدریس است و دربرگیرنده مجموعه ای از شیوه ها، تمرین ها، و ابزارهای خود ابراز، فرافکن و تداعی هاست که بر مبنای نظریه محوری فرا تدریس طراحی و اجرا می شود. با نگاهی به تمامی

فرا تدریس

گیری فرا گیران تاثیر گذار بوده است و بعد عملکرد های تدریس خود را بر اساس آن تنظیم و تطبیق می دهند . دلیل دوم ، فرا تدریس می تواند موجب تقویت و اشتیاق برای تدریس شود و مشارکت معلم (یاد دهنده) در این فرآیند افزایش یافته و عشق به یاد دادن معنا پیدا می کند . علاوه بر این هنگا می که معلم اقدام به تدریس می کند او عملکردش را ملاحظه و منعکس می کند و این یعنی از آنچه که در قالب تدریس انجام می دهد آگاهی کافی دارد . بدون فرا تدریس معلم به سختی انگیزه و اشتیاق خود را برای آموزش بهتر حفظ می کند . در واقع فرا تدریس حرفه تدریس را از طریق شناخت رسمی و غیر رسمی تدریس و یاد گیری را ارتقاء می دهد . استرا تژی های فرا تدریس از طریق برنامه ریزی درسی درست ، تفکر منتقدانه نسبت به استرا تژی و روش تدریس جهت دست یابی به اهداف تدریس ، نظارت بر یادگیری دانش آموزان و ارزیابی اثر بخشی استراتژی تحقق می یابد .

هدف از فرا تدریس قادر ساختن یاد دهنده و یاد گیرنده به کسب شناخت از روش یاد دهی یادگیری ، نظارت و ارزشیابی اثر بخشی آن است . آگاهی و اراده ، به کار گیری فرایندهای شناختی در فرآیند یاد دهی یاد گیری بخش مهمی از مفهوم فرا تدریس را پوشش می دهد . اگرچه اصطلاح فرا شناخت (حس هفتم) به منظور تشریح قابلیت و توانایی هایی به کار می رود که جریان یاد گیری برای یاد گیری را مطرح می کند . در جریان فرا تدریس به تدریس برای تدریس اشاره می شود ، به این شکل که در گام اول مهارت خاص آموخته شده در محتوی یک موضوع یا فعالیت ویژه نیازمند مرتب شدن در نظم مشخصی مانند برنامه ریزی ، نظارت و کنترل و خود ارزیابی است . پس باید هم یاد دهنده و هم یاد گیرنده با استفاده از استرا تژی های آگاهانه به سمت تحلیل آنچه در یک فعالیت آموزشی جدید مورد نیاز است هدایت کند .

و حاصل آن meta learning)) است . چیزی بیشتر از یاد گیری منفعلانه ، در واقع فرا تدریس بهبود تدریس یک معلم از طریق بهبود فرآیندهای شناختی و یاد گیری در دانشجویان و دانش آموزان است . بنا بر این فرا تدریس یا فرا شناخت ، راهی برای بهبود یاد گیری دانش آموزان از طریق شیوه ای شناخت خود و شیوه های تدریس معلمان است . فرا تدریس شناخت دقیق و درست فرایند تدریس از آغاز تا پایان است ، که می تواند برای طراحی نظارت و بهبود تدریس موثر باشد . در واقع در این رویکرد

مشخص می شود چه چیزی جزء فعالیت تدریس است و چه چیزی برای تدریس است تا بر اساس چارچوب نظری آن ، تدریس انجام شود و چه اصول و قوانینی برآن حاکم باشد . در عین حال فرا تدریس می تواند اساتید و معلمان را در کشف اشکالات در سیستم آموزشی و حل مشکلات کمک کند و این یعنی آموزش فرا گیران شامل عملکرد هایی است مانند : درک و فهم تدریس ، تدریس برای تغییر و در یافت بازخورد از فعالیت تدریس است .

چه دلایلی وجود دارد که اساتید دانشگاه از فرا تدریس استفاده کنند . دلیل اول و مهمترین دلیل ترویج یاد گیری دانشجویان است . زمانی اساتید و معلمان ارزیابی می کنند و باز خورد دریافت می کنند که آیا روش های تدریس آنها واقعا بر یاد

تغییرها و تعریف هائی که درباره ی تدریس عنوان شده، در می یابیم که تدریس فعالیتی منظم، هدفدار، بین مربی و متربی به منظور یادگیری آسان و به شیوه ای نوین رساندن دانش آموزان و مخاطبان از وضع موجود به وضع مطلوب می باشد. از آنجایی که در حوزه فراتدریس تاکنون آثار علمی زیادی تولید نشده است بنابراین در این شماره از نشریه ی بالندگی بحث «توسعه ی حرفه ای فرا تدریس اساتید تربیت معلم» با انجام چند مصاحبه در این خصوص معرفی رویدادهای مهم، کتاب ها و نرم افزارها، معرفی چند دانشگاه در داخل و خارج که در این حوزه فعالیت دارند و چند خبر راجع به موضوع این شماره به بحث و بررسی می پردازیم.



فرا تدریس

از طریق تشویق فراشناخت در دانش آموزان. معلمان نه تنها می توانند از استراتژی های فرا تدریس برای بهبود آموزش خود، یادگیری دانش آموزان و آموزش فراشناخت استفاده کنند، بلکه می توانند تفکر فراشناختی را در دانش آموزان خود نیز تقویت کنند. چن یکی از صاحب نظرانی است که در زمینه فرا تدریس مطالعات زیادی انجام داده است. او به همان شیوه استراتژی های فراشناختی پیشنهاد می کند که دانشجویان باید یک برنامه / هدف را برای یادگیری، ایجاد یک استراتژی برای دستیابی به این هدف، نظارت بر پیشرفت استراتژی داده شده و در نهایت ارزیابی اثربخشی استراتژی تعیین کنند. علاوه بر این، هنگامی که معلمان به طور موثر از استراتژی های فراشناختی استفاده می کنند، استدلال های مربوط به شیوه های آموزشی خاص (مثلا ارزیابی های رسمی و غیر رسمی، استراتژی های آموزش خاص، تکالیف و غیره) را تشریح می کنند و موفقیت و شکست در استراتژی های فرا تدریس را توضیح می دهند. این فرآیند ممکن است شیوه های فراشناختی را برای دانش آموزان ترسیم کند. علاوه بر این، چنین استدلال می کند که استادانی که از استراتژی های فرا تدریس استفاده می کنند (صرف نظر از محتوا) همیشه به طور خاص آموزش می دهند و استراتژی های فراشناختی را برای دانش آموزان تدریس می کنند. به اعتقاد چن، بسیاری از معلمان به طور ذاتی از استراتژی های فرا تدریس استفاده می کنند. با این حال، برای بقیه ما، بسیار مهم است که به بررسی و یادگیری نحوه بهبود آموزش خود از طریق این شیوه ها بپردازیم. علاوه بر این، هنگامی که ما این روند را به دانش آموزان و دانشجویانمان انتقال می دهیم، مدلسازی های فرایندهای فراشناختی را به دانشجویان یاد می کنیم، که آنها نیز می توانند برای بهبود یادگیری و عملکرد خود از آنها، استفاده کنند.

فرا تدریس مبتنی بر فرایند فرا شناخت است. فرا شناخت مفهومی است که در سطوح عالی تفکر معنا پیدا می کند و نوعی کنترل بر فرآیند شناخت و یاد گیری است. تدریس توام با فرا شناخت، فعالیت هایی همچون کیفیت برنامه ریزی جهت یاد گیری یک موضوع، مهارت، نظارت و ارزشیابی در راستای رسیدن به اهداف را در بر می گیرد. فرا شناخت در یاد گیری اثر بخش نقش مهمی دارد، یاد گیرندگان از طریق فرا شناخت، بیشتر به منابع شناخت در ذهن خود، آگاهی یافته، آنها را به کار می گیرند، یاد گیری خود را تسهیل می کنند و بر فرآیند یاد گیری خود نظارت و کنترل بیشتری دارند. کمک کردن به یاد گیرندگان برای اینکه بهترین راهبرد را برای خواندن و یاد گیری در خود کشف کنند، برای زندگی خود هدف تعیین کنند و رفتار های خود را در راستای این هدف مورد نظارت دقیق و مداوم قرار دهند. فرا تدریس مدیریت پردازش کلیه فرآیندها و فعالیت های تدریس است. بنا بر این فرا شناخت مدیریت پردازش ذهن است در راستای اصلاح و بهبود فعالیت هایی که در حال انجام است، مانند تدریس. بر این اساس در فرا تدریس پس از تعیین اهداف تدریس پردازش ذهنی به دنبال یافتن بهترین راه ها برای رسیدن به آن اهداف است، که یاد دهنده هم درونداد ها و هم برونداد های موثر بر فرآیند تدریس خود را بررسی می کند. و به هر کدام از مراحل کار متمرکز می شود. و با مرور دقیق آنچه که تا کنون انجام داده است از میزان پیشرفت خود آگاه می شود، و چنانچه متوجه شود پیشرفت او در راستای تحقق اهداف نبوده یا پیشرفت حاصل نشده است، راهبرد یا روش دیگری را به کار خواهد بست. فرا تدریس برنامه ریزی، استراتژی، نظارت و ارزیابی فعالیت هایی است که معلمان باید استفاده کنند. انتقاد از استراتژی / روش های آموزشی مناسب برای به دست یابی به اهداف آموزشی، نظارت بر آموزش دانش آموزان و ارزیابی اثربخشی استراتژی است.

فن آوری چند رسانه ای ابزاری برای کمک به فرا تدریس در آموزش به دانش آموزان اتیستیک

سید محمد موسوی

دکتری تخصصی روانشناسی، مدرس دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید مدرس ایلام



و دگرگون سازی کل نظام آموزش و پرورش است (زارعی زوارکی و جعفرخانی، ۱۳۸۸). استفاده از فناوری ها به دلیل تخصصی بودن حوزه ی کاری، تعیین کننده موفقیت در رسیدن به اهداف آموزش و پرورش استثنایی است. روش های آموزشی نیز نیازمند بازنگری است تا با استفاده از یافته های نوین پژوهشی، بتواند بیشترین بازده را برای دانش آموزان داشته باشد (کشاورز، ۱۳۸۸).
سالمی های زیادی است که والدین، معلمان و درمانگران به

در حال حاضر بیش از بیست سال است که فناوری رسانه در مدارس مورد بهره برداری قرار می گیرد. امروزه، دیگر فن آوری اطلاعات و ارتباطات تنها به عنوان یک ابزار تدریس یا یکی از موضوعات درسی محسوب نمی گردد. اما چیزی که مسلم است این است که فن آوری اطلاعات و ارتباطات در حال ایجاد تغییر شکل

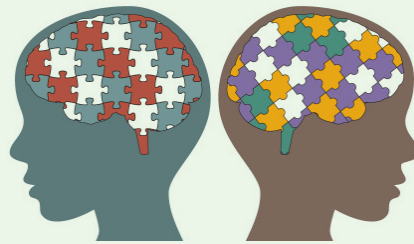
فن آوری چندرسانه ای ابزاری برای کمک به فرا تدریس در آموزش به دانش آموزان اتیستیک

صورت فعال طیف وسیعی از رویکردها ی درمان و آموزش افراد دچار اختلال طیف اتیسم را دنبال کرده اند. در حال حاضر، نوع نسبتا جدیدی از درمان ها در قالب آموزش با استفاده از چند رسانه ای متمرکز شده است و نشان داده شده است چند رسانه های آموزشی و خصوصاً کامپیوتر یک روش آموزشی موثر برای افراد مبتلا به اختلال طیف اتیسم می باشد (باگی، هومز، الزابت و ویلیامز، ۲۰۰۹).



اختلال اتیسم به نوعی از اختلال پیچیده در رشد اشاره می کند که مهارت های اجتماعی و ارتباطی فرد را محدود می سازد (بخش خدمات سلامت و انسانی ایالات متحده امریکا، ۱۹۹۹)؛ افراد با اختلال اتیسم قادر به ایفای نقش های اجتماعی و مهارت های تجربی نیستند و در تجربیات ارتباطی قادر به استفاده از ابزارهای کلامی و اشکال غیر کلامی نیستند (خان، ۲۰۱۰). این اختلال مغزی توانایی فرد برای برقراری ارتباط و نحوه ارتباط وی با دیگران و پاسخ های فرد نسبت به محیط بیرون را تحت تأثیر خود قرار می دهد. کودکان اتیستیک در هر سطحی از توانایی هوشی می توانند مبتلا به اختلال طیف در خود ماندگی باشند، همچنین ممکن است که دارای اختلال همزمان دیگری نیز باشند (گلنز و همکاران، ۲۰۰۱).

دانستن نکاتی مانند: خصوصیات جسمی و روانی، سبک یادگیری خاص دانش آموزان اتیستیک، در گیر ساختن خانواده در جریان برنامه آموزشی مدرسه، ارزیابی دقیق نقاط قوت و ضعف کودک، تعیین اهداف آموزشی به طور دقیق و



واضح، به کار بردن راهبردهای تدریسی موثر، ارزیابی مداخله های آموزشی و ثبت هر نوع تغییر در کارکرد کودک، ساختار دادن به محیط آموزشی در انتخاب مسیر آموزشی به مربیان و والدین کمک موثری می کند. (کاکاوند، ۱۳۸۸).

در حال حاضر یکی از درمان هایی که در حیطه اختلالات طیف درخودماندگی به کار گرفته میشود مداخلات مبتنی بر آموزش می باشد، که در آن به کودک کمک می شود تا علاوه بر مهارت های آمادگی تحصیلی، بهبود در برقراری ارتباط خودجوش، مهارت های اجتماعی، توجه مشترک، مهارت های شناختی، کاهش در رفتارهای مخرب و نیز تعمیم مهارت های آموخته شده دست یابند. برخی از مداخلات مبتنی بر آموزش عبارتند از: تحلیل رفتار (ABA)، برنامه لوواس، آموزش از طریق کوشش های مجزا (DTT) آموزش مبتنی بر پاسخ های کلیدی (PRT)، سیستم برقراری ارتباط از طریق تبادل تصویر (PECS)، روش سان رایز (SON-RISE)، روش آموزش TEACHC، آموزش ذهن خوانی و نظریه ذهن (TOM) (صائب، ۱۳۸۹). یکی از مداخلات مبتنی بر آموزش جهت کودکان مبتلا به اتیسم کاربرد کامپیوتر است، از آنجائی که کامپیوترها اطلاعاتی را ارائه می دهند که متناسب با سبک یادگیری منحصر به فرد دانش آموزان است، ابزار مهمی برای آموزش دانش آموزان با اختلال طیف اتیسم محسوب میشود. دانش آموزان با اختلال اتیسم فراگیران دیداری هستند. به وسیله نرم افزارهای آموزشی کامپیوتری می توان دستورات کلامی

را با نمایش تصویری همراه ساخت (لارکی، ترجمه زمانی؛ ۱۳۸۶). کودکان درخودمانده اطلاعات دیداری را، به ویژه اطلاعات و مهارت هایی که همراه با تصاویر باشد را خیلی بهتر نسبت به اطلاعات شنیداری پردازش می کنند. یک برنامه نرم افزاری (چندرسانه ای) مناسب بیش از دو حس او را فعال می کند (ناصح، ۱۳۸۸). دلایل استفاده از کامپیوتر جهت دانش آموزان اتیستیک عبارتند از: عکس العمل کامپیوتر قابل پیش بینی است. که منجر به ایجاد آرامش در کودک می شود، کامپیوترها قادرند شیوه ارتباطی کودک را مدیریت کنند، کامپیوتر قضاوت نمی کند. و کودک از جانب کسی مورد باز خواست قرار نمی گیرد، کامپیوتر با صبوری صدها بار به سؤال کودک پاسخ می دهد، و مفرح و جذاب است. کودکان اتیستیک نیز همانند کودکان طبیعی از کار با کامپیوتر لذت می برند. میتوان از برنامه های نرم افزاری آموزشی برای آموزش داستان یا آموزش اشکال هندسی و یا آموزش ریاضی و کلمات، همراه با موسیقی و رنگ های جذاب استفاده نمود ناصح، ۱۳۸۸



مداخله به موقع در اختلالات اتیسم به هرگونه تدبیر و چاره جویی و به هرگونه درمانی که کودک در اثر تشخیص به موقع دریافت می کند اطلاق می شود. برای افراد اتیستیک که دچار پسرقت در مواردی از دوران رشد خود می شوند مداخله به موقع می تواند به عنوان یک پاد زهر و یا یک واکسن برای اختلال به کار رود. مداخله به موقع را می توان کاراترین روش درمانی برای

فن آوری چندرسانه ای ابزاری برای کمک به فرا تدریس در آموزش به دانش آموزان اتیستیک



کلامی و تصویری و برقراری ارتباط بین آنها پردازند. «تصاویر همراه با نوشته یک انتخاب مطلوب برای این دسته از دانش آموزان می باشد. کسب شناخت و درک سریع از طریق نوشته و تصویر، بهتر از کلمات صرف می باشد» (لیندا، ۱۳۸۵).

۲) اصل مجاورت فضایی: یادگیری فراگیران از کلمات و تصاویر هنگامی بهتر خواهد بود که آنها در مجاورت یکدیگر بر روی صفحه کاغذ یا رایانه ظاهر شوند. زیرا لازم نیست فراگیران برای کاوش تصاویر و کلمات مرتبط، از منابع شناختی خود استفاده کنند. «دانش آموزان اتیستیک در برقراری ارتباط به بازنمایی تصویر وابسته هستند و از این طریق پردازش اطلاعات با استفاده از علایم دیداری به همراه نوشتاری آسان تر صورت می گیرد» (کاکاوند، ۱۳۸۸).

۳) اصل مجاورت زمانی: ارائه همزمان کلمات و تصاویر منجر به یادگیری بهتر فراگیران خواهد شد. ارائه همزمان، بخش های مرتبط انیمیشن و گفتار،

کسب موفقیت های متوالی، عزت نفس فراگیران افزایش می یابد. پژوهش ها نشان داده اند که آموزش مبتنی بر چندرسانه ای می تواند به درک مطلب و یادداری دانش آموزان کمک کند (کپل، ۲۰۰۹).

موک و دیگران (۲۰۰۰) نشان داده اند که رایانه ها فرصت های مناسبی برای یادگیرندگان فراهم می آورند و با بالا بردن انگیزش یادگیری، آنها را قادر می سازند در موقعیت های یادگیری آنها را قادر می سازند در موقعیت های یادگیری چالش آمیز به فعالیت پرداخته و به حل مسائل پیچیده مشغول شوند (رضوی، ۱۳۸۶).



هفت اصل طراحی مبتنی بر پروژه «یادگیری چندرسانه ای» مایر (ترجمه موسوی، ۱۳۸۴) مطرح شده است در ذیل می آید:

۱) اصل چندرسانه ای: یادگیری فراگیران از کلمات و تصاویر بهتر از کلمات صرف است. ارائه همزمان تصاویر و کلمات این فرصت را در اختیار فراگیران قرار می دهد تا به ایجاد الگوهای ذهنی

اختلال دانست و باید عنوان نمود که فرد اتیستیک در صورتی که در دوران کودکی و نوپایی اتیستیک تشخیص داده شوند و مورد درمان قرار گیرند می توانند امیدی برای آینده داشته باشند. (فولادگر، بهرامی پور و انصاری شهیدی، ۱۳۸۸)

مطالعه پارسونز و میچل (۲۰۰۲) نیز نشان داد که افراد با اختلال اوتیسم قادر هستند با کمک محیط های مجازی (VES) مهارت های اجتماعی ساده را یاد بگیرند. محیط های مجازی به کامپیوترهای با قابلیت سه بعدی و ارائه های واقع بینانه ای اطلاق می شود که مهارت های ویژه را در یک محیط امن و کنترل شده آموزش می دهد؛ این محیط با دوری از موقعیت استرس زای جهان واقعی به کاربرد و تکرار مهارت های ویژه می پردازد. از جمله نکات ظریف در آموزش در کلاس درس که در روش های متداول معمولاً نادیده گرفته می شود کمک به شاگردان است تا موفقیت خود را تجربه کنند و این مسئله به عهده معلم است که فعالیت های کلاسی خود را به گونه ای طراحی کند که امکان دستیابی به موفقیت برای فراگیران وجود داشته باشد. چون در صورت کسب موفقیت؛ خود باوری فراگیران افزایش می یابد و به ادامه تکلیف مشتاق می شوند و با



فن آوری چندرسانه ای ابزاری برای کمک به فرا تدریس در آموزش به دانش آموزان اتیستیک

این فرصت را در اختیار فراگیر قرار می دهد تا باز نمایی های ذهنی کلمات و تصاویر ارائه شده را به طور همزمان در حافظه فعال خود نگه دارد و در نتیجه ارتباط ذهنی بین این بازنمایی های کلامی و دیداری برقرار سازد. در دانش آموزان اتیستیک ارائه همزمان کلمات و تصاویر پردازش اطلاعات، و درک مطالب را آسان تر می کند.

۴) اصل انسجام: حذف کلمات، تصاویر و اصوات اضافی و غیرضروری منجر به یادگیری بهتر فراگیران خواهد شد. «خان (۲۰۱۰) بیان می کند که از ارائه پیام های پیچیده و نامربوط در چندرسانه ای که هدف ویژه آن در ارتباط با یادگیری دانش آموزان اتیستیک می باشد باید خودداری شود.

۵) اصل چگونگی وجه حسی: یادگیری فراگیران از انیمیشن و گفتار بهتر از انیمیشن، و متن نوشتاری است. یعنی هنگامی که کلمات موجود در یک پیام چندرسانه ای در قالب متون گفتاری ارائه می شوند، یادگیری فراگیران به مراتب بهتر خواهد بود. «به منابع شناختی درونی و بیرونی توجه کافی شود. ساختاردهی منسجم، و قابل پیش بینی بودن آموزش، منجر به افزایش

آرامش، توجه، و پاسخ دهی دانش آموزان اتیستیک می شود» (خان، ۲۰۱۰).

۶) اصل افزونگی: یادگیری فراگیران از انیمیشن و گفتار بهتر از انیمیشن، گفتار و متن نوشتاری است. هنگامی که کلمات و تصاویر هر دو به صورت دیداری ارائه می شوند، کانال دیداری دچار اضافه بار شناختی خواهد شد. یکی از مزایای راهکارهای دیداری در این دسته از دانش آموزان این است که دانش آموزان می توانند از آنها در طول مدتی که اطلاعات را پردازش می کنند، استفاده نمایند. اطلاعات شفاهی، مدت زمان زیادی در دسترس باقی نمی ماند، و اطلاعات شفاهی برای دانش آموزانی که در پردازش زبانی مشکل دارند و به زمان بیشتری برای پردازش نیاز دارند، اگر اطلاعات تنها به صورت شنیداری منتقل گردد، درک پیام را در آنها به وجود نمی آورد. بنابراین استفاده از حمایت های دیداری بیشتر نسبت به شنیداری، و توجه به منابع شناختی درونی و بیرونی به دانش آموزان اتیستیک در تمرکز و درک پیام آموزشی کمک می کند (خان، ۲۰۱۰).

۷) اصل تفاوت های فردی: تأثیر اصول طراحی بر فراگیران کم معلومات و فراگیرانی که از توانایی فضایی بالا برخوردارند، بیشتر است. «دانش آموزان اتیستیک در تکالیف بینایی- فضایی دارای برتری می باشند. مثل چیدن پازلها. و در تکالیف فضایی-ادراکی و جور کردن به خوبی عمل می کنند. نیرومندی مهارت های بینایی در گزارش شخصی افراد اتیستیک گزارش شده است. وجود نقص در رشد توجه و زبان و مشکل شکل گیری در اندوزش اطلاعات پیچیده، منجر به ایجاد معلومات اندک در این دسته از دانش آموزان شده است» (کاکاوند، ۱۳۸۸). اتیسم به عنوان یک اختلال نوظهور و البته رو به رشد در دنیای صنعتی و مدرن امروز نیاز به یک نگاه ویژه دارد. بخصوص که هدف ما ارتقاء کیفی سطح زندگی افراد اتیستیک است و آموزش و پرورش بایستی از تمامی روش ها و ابزار موجود با نگاهی فراتر از آموزش صرف و انتقال دانش و اطلاعات عمومی، استفاده نماید. بنابراین چنانچه از زاویه فرا تدریس به شیوه های کمک به این افراد نگریسته شود پیامد مثبت آن ارتقاء سطح کیفی و کمی زندگی آنها خواهد بود.



استفاده از فراتدریس برای بهبود تدریس معلمان و یادگیری دانش آموزان و یادگیری در عصر پستاد تدریس (بهبود تدریس و یادگیری با بهره گیری از تکنیک فراتدریس)

دکتر کریم شاطری دکتری مدیریت آموزشی و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد آبادان



به کار برد. فرا تدریس از پدیده تدریس فراتر رفته و در عصر پسا تدریس، عمل تدریس را بازبینی می کند، نظریه های تدریس را توسعه می دهد، عمل تدریس را بهبود می بخشد و به معلمان کمک می کند تا فلسفه تدریس فردی خود را شکل دهند. به عبارت دیگر فرا تدریس، در قبل، حین و بعد از تدریس وجود دارد (چن ۲۰۱۳). فراتدریس نظریه ای برای آشکارسازی لایه های پنهان و نهفته تدریس است. همان گونه که فراشناخت، ایده تفکر درباره تفکر است، فراتدریس نیز میتواند ایده تفکر درباره تدریس باشد. تفکر درباره تدریس ذهن را برمی انگیزد تا درباره روشهای جدید، نوآورانه و عملی تدریس بیندیشد (خلخال، ۱۳۹۴).



فرا تدریس فرایندی است که در آن معلم هم به عنوان ارزیابی کننده و هم به عنوان ارزیابی شونده، تدریس خود را بازبینی کرده و مورد ارزیابی قرار می دهد. به زعم چن (۲۰۱۳) معلم باید از طریق پاسخگویی به این سوالات تدریس خود را بازبینی کند: چگونه تدریس کنم تا دانش آموزان بهتر یاد بگیرند؟ چگونه به آنها کمک کنم تا خود را بهبود داده و توانایی فرا یادگیری خود را افزایش دهند؟ چگونه می توان راهبردهای یادگیری آنها را بهینه کرد؟ چگونه می توان کارایی و کیفیت تدریس را افزایش داد؟ معلم باید از منظر فرایادگیری، از خود سوال کند که آیا تدریس او به دانش آموزان کمک کرده است تا توانایی یادگیری، تفکر و خلق یا سازگاری با یک محیط یادگیری خوب را در خود رشد دهند. می توان گفت هر چه معلم دارای مهارت های فراتدریس قوی تری باشد، امر تدریس برای او آسانتر خواهد بود.

تفاوت تدریس با فراتدریس در این است که تدریس بر فرایند انتقال محتوا به دانش آموزان متمرکز است ولی فرا تدریس بدنبال افزایش کیفیت این فرایند است، به عبارت دیگر فراتدریس در پی عیب یابی فرایند تدریس و حل آنها به منظور اثربخشی هر چه بهتر تدریس است. می توان گفت در فراتدریس ما بدنبال بهبود مستمر کیفیت فرایند تدریس هستیم. به عبارت دیگر فراتدریس نه یک فعالیت قطعی بلکه

رشد و پیشرفت هر کشوری در گرو کیفیت تدریسی است که در کلاس های درس چه در نظام آموزش و پرورش و چه در نظام آموزش عالی، صورت می گیرد. چن (۲۰۱۳) اظهار می کند که رابطه نزدیکی بین توسعه کشورها و تدریس معلمان وجود دارد، لذا بسیاری از کشورها نسبت به گذشته توجه خیلی بیشتری به بهبود کیفیت تعلیم و تربیت و تدریس می کنند، با این هدف که نسل جوان با کیفیت تری برای آینده کشور خود پرورش دهند. از اینرو، پژوهش در خصوص تدریس معلمان در کلاس های درس به عنوان یکی از کلیدی ترین راه هایی بهبود کیفیت تعلیم و تربیت، مد نظر قرار گرفته است. سوالی که اینجا پیش می آید این است که معلمان چگونه می توانند کیفیت تدریس خود را افزایش داده و در نتیجه یادگیری دانش آموزان را بهبود دهند؟ چندین دهه پژوهش در خصوص اثربخشی و کیفیت تدریس معلمان راه های زیادی را به این منظور ارائه داده است، اما به جرات می توان گفت مهمترین روشی که می توان با بهره گیری از آن زمینه های اثربخشی هر چه بهتر تدریس معلمان و از طرفی دیگر یادگیری بهتر دانش آموزان را مهیا کرد، استفاده از تکنیک فراتدریس است.



در خصوص فرا تدریس هنوز ادبیات غنی ای وجود ندارد و تعداد آثار علمی انتشار یافته در این خصوص بسیار اندک است. به گفته چن (۲۰۱۳)، فرا تدریس فرایند مشاهده و مطالعه خود تدریس است و عبارت است از تجزیه و تحلیل تدریس به طریقی منطقی و مستدل. فراتدریس دربرگیرنده فهمیدن تدریس، تغییر تدریس و اندیشیدن در مورد آن است. به عبارت دیگر، فراتدریس مشخص می کند فعالیت تدریس چیست و به چه کار می آید، در قالب کدام چارچوب نظری انجام می شود، و چه تجارب و قوانینی را می توان در مورد آن

بهبود تدریس و یادگیری با بهره‌گیری از تکنیک فراتدریس

یک فعالیت همیشگی برای معلمان است. کیفیت تدریس چیزی نیست که بشود طی یک مقطع خاص به آن دست یافت و دیگر تلاش برای تحقق آن را متوقف کرد. انتظارات والدین، میزان آمادگی و پختگی ورودی‌های هر مقطع، تغییرات محیطی شامل تغییرات اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، تکنولوژیکی و ... همه و همه می‌توانند توجیه‌کننده الزام به بهبود مستمر کیفیت تدریس معلمان باشند؛ لذا معلمان باید به طور پیوسته اهداف تدریس، طرح درس، محتوای تدریس، روش تدریس، نحوه ارزیابی و باورها و تصورات خود نسبت به تدریس را مورد بازنگری قرار دهند و ضمن یافتن کاستی‌ها و نواقص هر کدام، آنها را بر طرف نمایند.



تدریس فعالیت‌ای است که باید توسعه و رشد معلمان و دانش‌آموزان را بدنبال داشته باشد، بنابراین هدف نهایی آن این است که به دانش‌آموزان کمک کند تا از نظر علمی و از نظر روانشناختی رشد کنند. معلمان می‌توانند از استراتژی‌های شفاف‌سازی و تبیین فرایند تدریس برای دانش‌آموزان، ترغیب فرا تفکر، ترغیب فرا یادگیری و ترغیب فرا شناخت در آنها در فراتدریس استفاده کنند.

فراتدریس دارای کارکردهای حفظ پویایی درونی تدریس، کمک به یادگیری دانش‌آموزان، کمک به تدریس اثربخش تر معلمان، توسعه پایدار حرفه تدریس و پیشرفت نظریه‌های پداگوژیکی است (چن، ۲۰۱۳). فراتدریس معلمان را بر می‌انگیزاند تا

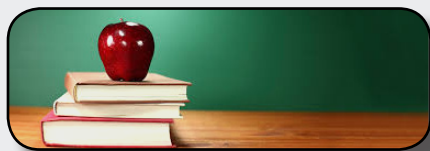
طرح آموزشی خود را بهینه کنند، در خصوص فعالیت تدریس بیاندیشند، گام‌های تدریس را بررسی کنند، وضعیت کلاس خود را تجزیه و تحلیل کنند و راهبردهای تدریس را مورد مذاقه قرار دهند به طوری که نتایج مورد انتظار از طریق اتخاذ یک راهبرد بهینه حاصل شود. در چارچوب فراتدریس از معلمان انتظار می‌رود که در مورد کل فرایند تدریس تأمل کنند، اثربخشی تدریس را ارزیابی نمایند، مسایل و نقایص یافت شده را برطرف سازند و از تجربه بدست آمده برای بهبود کیفیت تدریس بهره بگیرند، که انجام همه موارد مذکور، حفظ پویایی درونی تدریس را تضمین خواهد کرد.

از طرفی دیگر، اینکه معلم یاد بگیرد چگونه تدریس کند به این معنی است که یاد بگیرد که چگونه یک دانش‌آموز بهتر یاد می‌گیرد. بنابراین، تدریس اثربخش معلم که هدف فراتدریس است، دقیقاً با یادگیری اثربخش دانش‌آموز ارتباط دارد، که این خود بیانگر یکی دیگر از کارکردهای فراتدریس یعنی بهبود یادگیری دانش‌آموزان است.

از دیگر کارکردهای فراتدریس، اثربخش تر کردن تدریس معلمان است. معلم تنها در صورتی به طور اثربخش تدریس می‌کند که خودآگاهی، توانایی، خرد و تجربه فراتدریس را در خود افزایش دهد. در غیر اینصورت معلم نمی‌تواند به دلیل عدم مسولیت‌پذیری در قبال تدریس و عدم آگاهی به اصلاح نواقص، تدریس اثربخش را تضمین کند. فراتدریس مستلزم آن است که معلم پارادایم تدریس، گام‌های تدریس، رابطه با دانش‌آموزان، اجرای برنامه درسی، سبک تدریس، راهبرد تدریس و ارزیابی پایانی خود را بازبینی و نقد کند و ضمن شناسایی کاستی‌ها آنها را رفع نماید (چن، ۲۰۰۷) چیزی که طبیعتاً اثربخشی

بیشتر تدریس را بدنبال خواهد داشت. ارتقای توسعه پایدار حرفه تدریس، کارکرد چهارم فراتدریس است. فراتدریس راهی برای تحقق توسعه فردی و خبرگی فردی است؛ زیرا هر بار که معلم تدریس خود را بازبینی می‌کند، ایده‌های قدیمی را کنار گذاشته و ایده‌های جدید را جایگزین آنها می‌سازد. معلم نمی‌تواند بدون تجربه و خرد فراتدریس و بدون اینکه در مورد تصورات و عقایدش نسبت به تدریس و فلسفه تدریس فردی خود بیاندیشد و آنها را به روز سازد، به سمت حرفه‌ای‌سازی حرکت کند. معلم باید سود و زیان فرایند تدریس، اثربخشی طرح تدریس، بازخورد دریافتی از دانش‌آموزان و میزان تحقق اهداف را بررسی کند. از این طریق، او می‌تواند مشکلات و نواقص تدریس خود را شناسایی کرده و در مورد آنها پژوهش کند به طوری که در نتیجه این کار، صلاحیت حرفه‌ای او افزایش یافته و به یک متفکر و اندیشمند واقعی تبدیل گردد (گو به نقل از چن، ۲۰۱۳) و تکامل پایدار حرفه تدریس را پیش ببرد؛ وگرنه این حرفه محدود شده و از پویایی لازم برای پیشرفت برخوردار نخواهد شد (چن، ۲۰۱۳).

کمک به توسعه و بهسازی پداگوژی از دیگر کارکردهای فراتدریس است. روشننگری و شفاف‌سازی معلم در خصوص تدریس خود در حیطه پداگوژی قرار می‌گیرد. آنچه که باید شفاف شود در برگیرنده اهداف، محتوا، گام‌ها، اصول، محیط، ارزشیابی، و راهبردها و روش‌های تدریس است که خود محتوای اصلی پژوهش‌های پداگوژیکی هستند. بنابراین، پژوهش پداگوژیکی بدون اندیشیدن در خصوص



بهبود تدریس و یادگیری با بهره گیری از تکنیک فراتدریس

تدریس قابل انجام نیست. با اینکه فراتدریس و پژوهش پداگوژیکی از نظر اهداف پژوهش و وظایف شان باهم تفاوت دارند، ولی تا حد بسیار زیادی دارای همپوشی هستند. انتظار می رود که ترویج و رشد پژوهش فراتدریس منجر به تسریع توسعه و بهسازی نظام پداگوژیکی شود. با توجه به گذر از عصر تدریس و ورود به عصر پسا تدریس و تاثیری

که فراتدریس روی افزایش اثربخشی تدریس معلمان/ اساتید و در نتیجه بهبود کیفیت یادگیری دانش آموزان/ دانشجویان دارد، انتظار می رود مسئولین نظام آموزشی کشور بدنبال اماده سازی زمینه های آموزش مهارت های فراتدریس نه تنها به معلمان بلکه به اساتید نظام آموزش عالی کشور باشند. از این طریق می توان به معلمان و اساتید کمک کرد تا ضمن

کنار گذاشتن باورها و عقاید قدیمی، ناکارآمد خود نسبت به تدریس، کیفیت تدریس خود را با بهره گیری از تکنیک فراتدریس افزایش دهند؛ چیزی که ضمن بهبود یادگیری دانش آموزان و دانشجویان می تواند تضمین کننده پرورش نسل جوان بسیار با کیفیت تری برای تصدی شغل های کشور در آینده باشد.

توسعه ی حرفه ای معلمان

امید ونداد

دکتری مدیریت آموزشی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی



عصر حاضر دوران چالش و پیچیدگی است و آمادگی برای رویارویی با تغییر نیازمند بروز رسانی مهارت ها، دانش ها و نگرش ها است. هر فردی در هر زمینه ی کاری نیازمند توسعه ی حرفه ای خویش است. بخصوص در زمینه ی تدریس و آموزش که دارای ابعاد مختلفی است و فردی که به پرورش افراد دیگر می پردازد خود باید مجهز به انواع مهارت ها و نگرش های جدید و کاربردی باشد و همچنین توانایی انتقال آنها را نیز داشته باشد. بنا بر این برای رشد و توسعه ی حرفه ای خود نیازمند چندین عنصر و عامل اساسی است از جمله آشنایی با طرح ریزی و برنامه نویسی درسی که سنگ بنای هر گونه آموزش و تدریس به شمار می رود و همچنین آشنایی و البته توانایی کار با فناوری های جدید در حوزه ی آموزش نیز از جمله ضروریات برای افراد حرفه ای می باشد. البته



توسعه ی حرفه ای معلمان

به طور کلی توسعه ی حرفه ای به توسعه ی یک شخص در یک نقش حرفه ای اشاره دارد و به طور خاص توسعه ی هر معلم به معنای رشد حرفه ای یک معلم گفته می شود که در نتیجه ی افزایش تجربه یا تمرین در تدریس اش به طور سیستماتیک حاصل می شود (گلاسسر^۱، ۱۹۹۵، ص ۴۱). توسعه ی حرفه ای شامل تجربه های رسمی (همچون حضور در کارگاه های آموزشی، جلسات حرفه ای، مربی گری و مانند آن می شود) و تجربه های غیر رسمی (همچون مطالعه ی نشریات حرفه ای یا مشاهده ی مستند های تلویزیونی مرتبط با رشته ی علمی تخصصی خود) را شامل می شود (گنسر^۲، ۲۰۰۰). علاوه بر این مفهوم توسعه ی حرفه ای گسترده تر از توسعه ی مسیر شغلی است و به عنوان حرکت معلم در چرخه ی مسیر حرفه ای در نظر گرفته می شود (گلاسسر، ۱۹۹۵، ص ۴۱) و وسیعتر

این خود نیازمند تغییر در باورهای معلمان و مدرسین در آموزشگاه ها و دانشگاه ها و هر موسسه ی آموزشی است و اعتقاد به اینکه رشد و توسعه ی حرفه ای فرایندی مستمر و دایمی است. از دیگر عوامل مؤثر در تدریس و آموزش که باعث توسعه ی حرفه ای معلمان و مدرسین دانشگاه ها می شود آشنایی با نظریه های آموزش و یادگیری و کاربرد آنها در فعالیت های آموزشی است. مورد اخیر از جمله مواردی است که اغلب معلمان (اعم از معلمان و اساتید دانشگاه) کمتر بدان می پردازند هرچند در رشته تخصصی خود حداقل در یک بازه زمانی به موضوعی خاص پرداخته و دارای دانش لازم می باشند. بنا بر این به منظور تقویت و تکمیل و انجام وظایف خطیر معلمی برای برپا سازی تمام عیار آموزش و پرورش نیازمند پیشرفت در تمام ابعاد حرفه ای خود می باشند. تا از حیطة ی تک بعدی انتقال دانش بیرون آیند. به طور کلی توسعه ی حرفه ای به عنوان نقشی مهم در تضمین این عمل است که معلمان بخش مهمی از یک حرفه ی متبحرانه و به روز هستند و باید به دنبال رشد و توسعه ی حرفه ای خود باشند.

توسعه حرفه ای معلمان

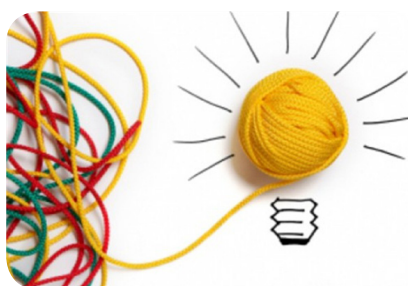


از توسعه ی کارکنان است زیرا در توسعه ی کارکنان، برنامه های ضمن خدمت برای تسریع رشد گروهی از معلمان ارایه می شود؛ که این دوره ها خود بخشی از مداخلات نظام مندی است که برای توسعه ی معلمان به کار می رود (گلاس، ۱۹۹۵، ص ۴۱). زمانی که به توسعه ی حرفه ای می پردازیم، یک نفر (فردی متخصص) باید به بررسی محتوای تجربه ها بپردازد، همچنین باید به فرایندهایی که به توسعه ی حرفه ای منجر می شوند را بررسی و زمینه ای که توسعه در آن رخ می دهد را مورد بررسی قرار دهد (گنسر، ۲۰۰۰؛ فیلدینگ و شالوک^۲، ۱۹۸۵). این دیدگاه نسبت به تدریس، دیدگاه جدیدی است، برای سال های سال توسعه ی حرفه ای که در دسترس معلمان بود همان توسعه ی کارکنان یا آموزش ضمن خدمت بود که معمولا شامل کارگاه های آموزشی و دوره های کوتاه مدت می شد که غالبا اطلاعات جدید در مورد یک جنبه ی خاص از کارشان را ارایه می داد.

این خود تنها نوع آموزش معلمان بود که آنها دریافت می کردند و معمولا می کردند و معمولا با کار معلمان غیر مرتبط بود. تنها طی سال های گذشته توسعه ی حرفه ای معلمان به عنوان یک فرایند بلند مدت نگریسته شده است که شامل فرصت های منظم و تجربه های برنامه ریزی شده است که به طور سیستماتیک برای رشد و توسعه ی حرفه ای آنها مورد توجه قرار گرفته اند.

این تغییر دیدگاه در خصوص توسعه ی

حرفه ای باعث شده است تا عناوین مختلفی همچون؛ تصویر جدید از یادگیری معلم، مدلی جدید از آموزش و پرورش معلم انقلابی در آموزش و پرورش و حتی پارادایم جدید از توسعه ی حرفه ای به آن داده شود (کاچران- اسمیت و لیتل^۴، والینگ^۵، لوییس^۶، ۲۰۰۰، ص ۱۲).



دیدگاه جدید توسعه ی حرفه ای دارای ویژگی های متعددی است که عبارتند از:

۱- به جای مدل انتقال محور^۷ بیشتر مبتنی بر سازنده گرایی^۸ است. از منظر سازنده گرایی معلم به عنوان یک یادگیرنده فعال در نظر گرفته می شود (لیبرمن^۹، ۱۹۹۴؛ مک لولین و زارو^{۱۰}، ۲۰۰۱).

۲- توسعه ی حرفه ای معلمان به عنوان یک فرایند بلند مدت نگریسته می شود و مؤید این واقعیت است که معلمان در طی زمان یاد می گیرند، به عنوان نتیجه ی چنین فرایندی معلمان فرصت می یابند تا بتوانند تجربه های قبلی خود را به تجربه های جدید مرتبط سازند.

۳- امروزه توسعه ی حرفه ای به عنوان فرایندی که درون یک زمینه ی خاص انجام می شود درک می شود. یکی از مؤثرترین شکل های توسعه ی حرفه ای این است که در مدارس و در ارتباط با فعالیت های روزانه ی معلمان و یادگیرندگان باشد (ابدال حق، ۱۹۹۶؛ انس، ۲۰۰۱؛ بیکر و اسمیت ۱۹۹۹؛ دارلینگ و هارمون^{۱۱}، ۱۹۹۸؛ دودزینسکی^{۱۲}، دیگران، ۲۰۰۰؛ مک لالینو و زارو، ۲۰۰۱).

موفق ترین فرصت های توسعه معلمان یادگیری حین کار و فعالیت هایی همچون گروه های مطالعه اقدام پژوهی و پورت فولیو ها هستند (وود و مک کوییری، ۱۹۹۹).

۴- بسیاری بر این باورند که این فرایند یکی از فرایندهایی است که با بهسازی مدرسه در ارتباط است (گاسکی، ۱۹۹۵؛ لوکس-هرسلی، ۱۹۹۸) بطوریکه توسعه حرفه ای به عنوان فرایند ساخت فرهنگ مدرسه نگریسته می شود نه به عنوان آموزش یک مهارت محض (کوچران- اسمیت و لیتل، ۲۰۰۱) که تحت تاثیر و در ارتباط با برنامه ی مدرسه قرار دارد (کینگ و نیو من، ۲۰۰۰). اگر برنامه ی توسعه ی حرفه ای معلم همگام با اصلاحات مدرسه و برنامه درسی حمایت نشود، اثربخش نخواهد بود (گازمن، ۱۹۹۵؛ شیفر، راسل و باستیل، ۱۹۹۹).

۵- معلم به عنوان یک فرد فعال، فردی است که وارد یک حرفه می شود که دارای یک مبنای دانشی مشخص است کسی است که دانش و تجربیات جدیدی را بر مبنای دانش پیشین خود به دست می آورد (کوچران- اسمیت و لیتل، ۲۰۰۱؛ جنلینک و کینوکن-ولش، ۱۹۹۹؛ لیبرمن، ۱۹۹۴). توسعه ی حرفه ای به عنوان یک فرایند همکارانه فهمیده می شود. در این فرایند معلمان تنها در ارتباط با دیگر معلمان نیستند بلکه علاوه بر آن با مدیران، والدین و دیگر اعضاء اجتماع نیز باید در ارتباط باشند (گریس، ۱۹۹۹) زیرا توسعه ی حرفه ای زمانی اتفاق می افتد که تعاملات معنی داری بین این اعضا وجود داشته باشد (کلمنت و واندربگ، ۱۹۹۹).

۷- توسعه ی حرفه ای ممکن است در شرایط مختلف بسیار متفاوت دیده شود و باید اینگونه باشد و همچنین حتی در یک موقعیت مشخص ممکن

توسعه حرفه ای معلمان

است دارای ابعاد متنوعی باشد (اسکراینر، ۱۹۹۹). هیچ مدل یا شکل واحدی برای اجرای آن وجود ندارد، زیرا آن در زمینه های مختلف و موسسات متفاوت به کار گرفته می شود. بر همین اساس مدارس و مربیان باید با توجه به ارزیابی نیاز هایشان، باورهای فرهنگی و اعمال شان تصمیم بگیرند که چه مدلی از توسعه ی حرفه ای بیشترین منفعت را برای یک موقعیت مشخص در بر خواهد داشت.

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| 1 - Glatthorn | 10- Mclaughlin & |
| 2- Ganser | critical thinking - |
| 3- Schalock & Fielding | understanding - |
| 4- Cochran-smith-Lytle | Dollard - |
| 5- Walling | learning dilemma - |
| 6- Lewis | challenging - |
| 7- Transmission oriented | |
| 8- Constructivism | |
| 9- lieberman | |

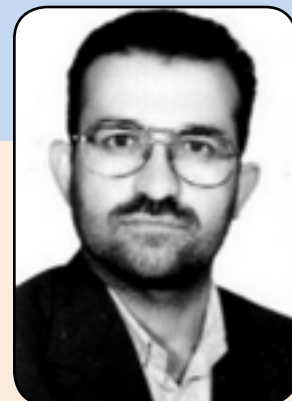


نکته ای اساسی برای ایجاد یک کلاس درس انتقادی

(ترجمه ی بخش کوتاهی از کتاب: آموزش تفکر انتقادی به شاگردان؛ نوشته ی چت مایرز)

همایون رستمی

دکتری مدیریت آموزشی، مدرس دانشگاه فرهنگیان



هر جلسه ی درس را با طرح یک مسئله یا مجادله شروع کنید

شروع کلاس درس با طرح یک مسأله یا پرسش، بستگی به موضوع درس دارد و همچنین به فراگیران کمک می کند که در جای خود در کلاس قرار گیرند و حواس خود را جمع کنند؛ این موضوعی بسیار مهم است. استاد باید در نظر داشته باشد که به طور معمول پنج دقیقه طول می کشد که دانش آموزان در جای خود مستقر شوند و به سخنان او گوش فرا دهند. استاد باید تمام درگیری های ذهنی ممکن قبل از کلاس دانشجویان را در نظر داشته باشد. دانشجویان ممکن است کمی قبل از ورود به کلاس درس، از کلاس دیگری آمده باشند که در آن موضوع کاملاً متفاوت و جذابی تدریس شده باشد. آنها ممکن است درگیر رابطه ی تازه ای باشند، از دست دوست

که مقاله را بخوانند و به پرسش ها پاسخ دهند. سپس از آنها بخواهید که به صورت گروه های کوچک برای طرح پرسش ها و مشکلات و شروع بحث روز در این تمرین شرکت کنند. شاید اگر برای اولین بار بخواهید این روش را به به کار ببرید، زیاد خوشبین نباشید، ولی به زودی متوجه می شوید که فراگیران نه تنها از این روش لذت می برند، بلکه زودتر در کلاس حاضر می شوند تا بتوانند وقت بیشتری را صرف تمرینات کلاس کنند.

روش دیگر پرسیدن یا برانگیختن علاقه در فراگیران این است که جلسه ی درس با بحث درباره اتفاقی شروع شود که در اطراف دانشگاه رخ داده و مربوط به موضوع مورد بحث در کلاس است. اشاره به فیلم های سینمایی و نمایش های تلویزیونی متناسب با موضوع مورد تدریس نیز مفید است. استادانی که اهل پژوهش اند، باید کار تحقیقی خود را اگر مربوط به یک موضوع مناسب است، با دانشجویان کلاس در میان بگذارند. صرف نظر از نوع روش انتخاب شده، استاد باید توجه داشته باشد که صرف چند دقیقه وقت در

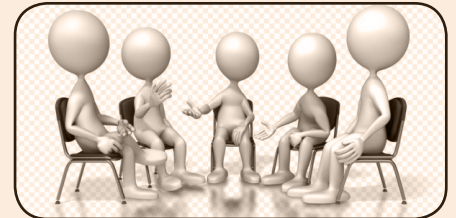
هم اتاقی خود عصبانی باشند، یا به طور مستقیم از سر کارشان به کلاس آمده باشند و حتی فرصت نیافته باشند که غذا بخورند. روابط شخصی، میل و انگیزه های دوران بعد از بلوغ، نگرانی های مالی، نگرانی های تحصیلات تکمیلی، تغییر شغل و هر نوع نگرانی دیگری ممکن است افکار فراگیران را به خود مشغول کند.



هر جلسه ی کلاس را با یک تمرین کوتاه حل مسأله شروع کنید. می توان از اخبار و مقالات روزنامه ها و مجله ها که مربوط به موضوع درس روز است استفاده کرد. هر جلسه پیش از ورود شاگردان به کلاس، یک مقاله همراه با یک یا دو پرسش مهم را روی میزشان قرار دهید. پس از شروع رسمی کلاس، به شاگردان پنج دقیقه فرصت دهید

نکته ای اساسی برای ایجاد یک کلاس درس انتقادی

شروع کلاس درس برای مرتب کردن وضع کلاس و جلب توجه دانشجویان به موضوع مورد بحث در کلاس درس بسیار حیاتی و مهم است.



استفاده از تکیه گاه در آموزش دکتر همایون رستمی (دکتری فلسفه تعلیم و تربیت)

پشتیبانی و حمایت کافی از فراگیران سبب موفقیت آنان در انجام تکالیف دشوار می شود؛ این پشتیبانی و حمایت که تکیه گاه فراگیران محسوب می شود به تدریج، همراه با پیشرفت آنان، کمتر و کمتر می شود تا در نهایت آنان، خود، تکالیف را انجام دهند و از حمایت و پشتیبانی بی نیاز شوند. لطف آبادی (۱۳۸۶) بر این باور است که کاربرد والای دیدگاه ویگوتسکی درباره ی همراهی با شاگرد و پشتیبانی از او برای مربیان و معلمان آشکار است و آنان در عمل تدریس خود، این کاربرد را می بینند. «آنان باید به شاگرد کمک کنند تا تکالیف دشوارتر تدریس و تربیت را با موفقیت به انجام رسانند و آنگاه به تدریج خود را کنار بکشند و امکان انجام مستقل تکلیف به وسیله ی شاگرد و دستیابی او به مهارتهای بالاتر را فراهم آورند» (ص ۱۰۵).

سنتروک (۱۳۸۵) استفاده از تکیه گاه را برای حرکت فراگیر به سطح بالاتر علم و مهارت، توصیه می نماید. وی با بیان اینکه استفاده از تکیه گاه، یکی از راهبردهای یادگیری در نظریه ی ویگوتسکی برای کاربرد در کلاس درس است، می نویسد: «کمک کافی به شاگرد ارائه دهید، ممکن است از

او بپرسید چه کمکی می توانم برای شما انجام دهم؟ و یا ممکن است به سادگی به مشاهده ی اهداف و اعمال شاگرد بپردازید و با ظرافت در صورت نیاز به کمک آنان بپردازید. هنگام تردید و دودلی شاگردان، آنها را تشویق کنید و شاگردان را به منظور تمرین مهارت های مورد نظر تشویق کنید. شما ممکن است تمرین های شاگردان را مشاهده و تأیید کنید یا در صورت فراموشی آنچه باید انجام دهند، آنها را مورد حمایت قرار دهید» (ص ۹۰). اسلاوین (۱۳۸۵) معتقد است رویکرد ویگوتسکی به آموزش بر پشتیبانی تأکید دارد، به طوری که فراگیران برای یادگیری و پیشرفت خودشان، بیش از پیش مسؤولیت می پذیرند و علاقه مند می شوند که وظایفشان را انجام دهند. «برای مثال، در تدریس دو جانبه، آموزگاران گروه کوچکی از دانش آموزان را در پرسیدن سؤال هایی درباره ی مطالبی که خوانده اند هدایت می کنند و به تدریج مسؤولیت هدایت بحث را به عهده ی دانش آموزان می گذارند» (ص ۵۶).



یادگیری واقعی در برابر یادگیری سطحی و ناپایدار دکتر همایون رستمی (دکتری فلسفه تعلیم و تربیت)

در نظام آموزشی برخاسته از نظریه ی پیازه، باید بین یادگیری واقعی و یادگیری سطحی و ناپایدار تفاوت قائل شد. یادگیری سطحی و ناپایدار و یادگیری در معنای محدود آن، کسب پاسخ های خاص، و تعمیم و انتقال آن به موقعیت های خاص است؛ این

نوع یادگیری، غیرقابل تعمیم، سطحی و ناپایدار خواهد بود. «به نظر پیازه، تحول، یادگیری را تبیین می کند. آموزش در نظام پیازه تنها بر میزان یادگیری تکیه نمی کند و این نظام اساساً به ذخیره سازی اطلاعات اعتقادی ندارد. پیازه این مسأله را درباره ی هدف های آموزش و پرورش به زیبایی بیان کرده است: هدف اصلی آموزش و پرورش، تربیت افراد نوآوری است که می توانند فکر کنند، نه افرادی که به تکرار آنچه به آن ها گفته شده است، اکتفا می کنند. هدف دیگر، پرورش تفکر انتقادی است، یعنی افرادی که اهل تحقیق و بررسی هستند، نه افرادی که آنچه به آن ها گفته می شود را قبول کنند» (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۳۵).

شناخت مبانی رشد یادگیری، معلمان و دست اندرکاران آموزش و پرورش را به تلاش بیشتر برای یادگیری واقعی دانش آموزان ترغیب می کند. «از آنجا که کودکان از طریق درون سازی تجارب جدید در دانش قبلی به دانش خویش می افزایند، دانش قبلی مبنای یادگیری ایشان را فراهم می آورد. دانش غلط یا دانشی که به صورت ضعیف سازمان یافته است ممکن است درک اصیل مواد آموختنی جدید را ناممکن کند» (گلاور و برونینگ ۱۳۸۳، ص ۱۴۹). با توجه به آنچه درباره ی یادگیری واقعی در نظام آموزشی مورد قبول پیازه گفته شد، عملکرد معلم در این نظام برای تحقق این نوع از یادگیری چنین است (کدیور، ۱۳۸۷، ص ۳۵): ۱- تفکر انتقادی را تحریض می کند؛ ۲- قبول کورکورانه ی نظر خود یا حفظ کردن طوطی وار مطالب کتاب را مردود می شمارد؛ ۳- به فکر کردن و خلاقیت مداوم ارج می گذارد؛ ۴- از آموزش تحمیلی، معلم مدار، کتاب مدار و برنامه مدار پرهیز می کند، راه را برای خلاقیت دانش آموزان مسدود

نکته ای اساسی برای ایجاد یک کلاس درس انتقادی

نمی کند؛ ۵- با خلق محیطی غنی که در آن ساخت های شناختی دانش آموزان امکان بروز و تحول پیدا می کند و با تکیه ی بر فعالیت های خودانگیزنده ی دانش آموزان به آن ها کمک می کند تا پیوند منطقی میان مطالب یا رویدادها را خود پیدا کنند و برای کشف دوباره ترغیب شوند؛ ۶- دانش آموزان را با یکدیگر مقایسه نمی کند.

یادگیری واقعی در نظام پیازه، دربردارنده ی ساختی جدید از اعمال ذهنی است و به کودک فرصت درون سازی تجارب جدید را می دهد و نیز این امکان را برای او فراهم می کند که این تجارب را به موقعیت های جدید تعمیم دهد؛ «ولی این نوع یادگیری وقتی روی می دهد که کودک، ابزارهای ذهنی لازم را به دست آورده باشد. به این ترتیب در نظام پیازه، دانش آموزان با یکدیگر مقایسه و طبقه بندی نمی شوند. مدرسه از نظر پیازه شرایطی دارد که دانش آموزان را از سطح عملکردی که دارند فراتر می برد ولی نه چندان دور که رابطه ی دانش آموز با محیط قطع شود» (همان، ص ۳۶).

معلم اثربخش، موقعیت یادگیری را به گونه ای شکل می دهند تا شاگردان با عمل یاد بگیرند؛ چنین موقعیت هایی تفکر و اکتشاف را در کودکان ارتقاء می دهد. معلم به پرسش های کودکان به دقت گوش می دهند و برای داشتن بیشتر به آنان کمک می کنند؛ «به جای بررسی دقیق در این مورد که دانش آموز به چه چیزی فکر می کند و نتیجه ی او چیست؛ به دقت آن ها را مورد مشاهده قرار دهید تا آن ها به این کشف برسند که چگونه فکر کنند. سئوال هایی مرتبط از آن ها پرسید تا تفکر را در آن ها تحریک کرده و از آن ها بخواهید پاسخ های خودشان را توضیح دهند» (سنترک،

۱۳۸۵، ص ۸۳).

«کلاس پیازه ای سعی نمی کند به رشد شتاب بخشد. در عوض، پیازه باور داشت که تجربه های یادگیری مناسب، بر تفکر موجود کودکان استوار هستند» (برک، ۱۳۸۲، ص ۳۲۶). معلم در کلاس مبتنی بر دیدگاه های آموزشی پیازه، شاگردان خود را به دقت زیر نظر می گیرد و به آنها گوش فرا می دهد، آن ها را با تجربیاتی آشنا می نماید که امکان تمرین کردن طرح واره های به تازگی کشف شده را به آنها می دهد و در عین حال برداشت نادرست آن ها از دنیا را به چالش می خواند. اما، قبل از این که کودکان نشان دهند که آمادگی مهارت های جدید را دارند، این مهارت ها را به آنها تحمیل نمی کند (همان).



قرار دادن سطح متوسطی از تازگی در یادگیری به عنوان هدف آموزش دکتر همایون رستمی (دکتری فلسفه تعلیم و تربیت)

برای اینکه یادگیری بهتر اتفاق بیفتد باید مطالب ارائه شده به فراگیر، قابلیت جذب در ساخت شناختی موجود او را داشته باشند؛ اما با وجود این، باید تا اندازه ای با ساخت شناختی موجود تفاوت داشته باشند که تغییر در این ساخت لازم باشد؛ یعنی چیز تازه ای برای اضافه شدن و تغییر وجود داشته باشد. «اگر اطلاعات قابل جذب نباشند، قابل فهم هم نخواهند بود. اما اگر به طور کامل درک بشوند، هیچ نوع یادگیری

ضرورت نخواهد داشت، در واقع، طبق نظریه ی پیازه، جذب و فهم تقریباً هم معنا هستند. منظور دلار و میلر از اصطلاح معمای یادگیری همین است؛ طبق این مفهوم، همه ی یادگیری ها به شکست وابسته اند. طبق نظریه ی پیازه، شکست دانش قبلی در جذب یک تجربه، سبب انطباق یا یادگیری تازه می شود. تجارب باید تا حدی چالش انگیز باشند تا رشد شناختی را تحریک نمایند. باز هم اگر تنها جذب اتفاق بیفتد، چنین رشدی میسر نخواهد شد» (هرگنهان و السون، ۱۳۸۶، ص ۳۲۱).

«زمانی حداکثر یادگیری برای دانش آموز حاصل می شود که مواد جدید، کمی فراتر از دانش کنونی وی باشد. اگر معلم مطالبی را عرضه کند که دانش آموز از قبل می دانسته است، مطلب جدیدی وجود ندارد که او بیاموزد. از طرف دیگر اگر معلم مطالبی را عرضه کند که برای دانش آموز خیلی تازگی داشته باشد، او قادر نخواهد بود که مطالب جدید را در طرح های موجود ذهنی خود درون سازی کند» (گلور و برونینگ، ۱۳۸۳، ص ۱۵۰).

مواد آموزشی تا حدودی تازه، هم با دانش فعلی دانش آموز اندکی تفاوت دارد که باعث ایجاد نوعی عدم تعادل و در پی آن تلاش برای یادگیری می شود، و هم در حدی آشناست که به صورت معنادار و قابل فهم، درون سازی شود. مثلاً دانش آموزی که تقسیم های ساده را یاد گرفته است آمادگی یادگیری تقسیم های بزرگتر را ممکن است داشته باشد، ولی هنوز برای یادگیری درس جبر آمادگی ندارد.



بررسی ویژگی های نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مختلف

بررسی ویژگی های نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشور انگلستان



دکتر شهریار شادی گو
استادیار دانشگاه فرهنگیان ایلام

اهداف برنامه درسی در کشور انگلستان بهبود بخشیدن به کیفیت تربیت معلم هدف اصلی است. بر اساس این هدف استانداردهای کیفیت معلم در برنامه درسی با توجه به آنچه معلمان باید بدانند، درک کنند و بتوانند انجام دهند، بنانهاده شده و درسه بخش به هم مرتبط، تدوین شده است که عبارتند از: ارزش های شغلی و حرفه ای که بر اساس آنها نگرش ها و تعهدات، روش ها و رفتارهای مورد انتظار از معلمان مورد تأکید است، دانش و درک آن که بر اعتماد به نفس، اقتدار و توانایی معلمان بر موضوعاتی که باید تدریس کنند، تأکید دارند. همچنین معلمان باید درک روشنی از چگونگی پیشرفت دانش آموزان خود و انتظارات خود از آنان، داشته باشند و تدریس که بر مهارت های برنامه ریزی، هدایت، ارزیابی، روشهای تدریس و مدیریت کلاس تأکید دارد.

محتوای دوره برای دانشجو معلمانی که می خواهند در مدارس متوسطه تدریس کنند، تلفیقی است از موضوعات آموزش و پرورش، مدیریت و ارزشیابی و موضوعات تخصصی که باید آن را

تدریس کنند. آنان همچنین واحدهایی را برای کسب مهارت های تدریس در زمینه موضوعات تخصصی می گذرانند. این موضوعات شامل: علوم، ریاضی، طراحی و فناوری، فناوری اطلاعات، زبانهای خارجی، موسیقی، جغرافی و آموزش مذهب هستند. دوره تکمیلی برای اخذ مدرک مهارت های حرفه ای نیز ویژه این دانشجو - معلمان تدارک دیده می شود. محتوای دوره برای دانشجو - معلمان مقطع ابتدایی شامل: دانش موضوعی مربوط به دروس انگلیسی، ریاضی و علوم، طراحی موضوعات درسی، فناوری اطلاعات، موضوعات درسی خاص نظیر مذهب، هنر و ریاضیات تخصصی، واحدهای درسی برنامه ریزی، تدریس و مدیریت کلاس و آموزش روشهای تحقیق است. همچنین دانشجو - معلمان باید واحدهایی را برای کسب مهارت های ثبت و نگهداری فعالیتهای دانش آموزان و ارائه ی گزارش های منظم کمی و کیفی به والدین، شناخت اهداف و نحوه ارزیابی و گزارش دهی و توانایی تنظیم فعالیتهای تدریس با آن، کار با کودکان استثنایی اعم از عقب مانده و تیزهوش، بهداشت، شهروندی و نیز آموزش های لازم را برای دستیابی به استانداردهای درسی و واحدهای تربیت بدنی بگذرانند. علاوه بر واحدهای فوق، برنامه آموزش هنر و طراحی (حداقل ۱ واحد) به برنامه آموزش پیش از خدمت معلمان اضافه شده است.

فرایند یاددهی و یادگیری برنامه ی درسی نیز از مواردی است که در هر برنامه درسی از اهمیت ویژه ای برخوردار می باشد. بیشتر آموزش ها ی مربوط به مهارت های حرفه ای که دانشجو معلمان در این دوره ها در زمینه روشهای یاددهی - یادگیری می آموزند شامل نحوه استفاده منظم از مثالهای

منابع کمک وزشی برای تمرینهای عملی کلاسی، روشهای متفاوت مانند روش بازی نقش و سایر فنون نمایشی، شفاف سازی اهداف و روش ارزیابی دستیابی به اهداف، برقراری ارتباط میان تئوری و عمل و اطمینان از اینکه وظایف عملی مرتبط با مفاهیم تئوری است. کاربرد تمرینهای عملی در کلاس درس واقعی، آموزش نحوه استفاده از منابع و مواد آموزشی روزآمد است. در واحدهای عملی از انواع وسایل و تجهیزات کمک آموزشی اعم از دیداری، شنیداری استفاده می شود.

در خصوص دوره کارورزی آموزش مقدماتی معلمان به شیوه ای طراحی شده است که دانشجو - معلمان باید ۳۲ هفته در برنامه های چهار ساله و ۲۴ هفته در برنامه سه ساله را به طور عملی آموزش ببینند. هر معلم تحت آموزش باید تجربه تدریس حداقل در دو مدرسه را داشته باشد، مجموع زمان های تدریس حتی به طور پاره وقت لازم است معادل زمانهای ذکر شده باشد. تدریس در محیط هایی غیر از مدرسه نیز مورد محاسبه قرار می گیرد. برنامه کار آموزی دانشجو - معلمان به نحوی تدارک دیده شده که معلم اطمینان حاصل که کند برای چالش های کلاس به خوبی آماده شده است.

دانشجو - معلمان به طور مداوم تحت نظارت هستند و عملکرد آنان را اساتید آموزش عالی و معلمان ارشدی که فعالیتهای عملی آنان را تحت نظر دارند، بر اساس نشان معلم کیفی ارزشیابی می کنند. این ارزیابی هم در طول ترم و هم به صورت امتحان برگزار می شود. در مجموعه برنامه ها، فناوری اطلاعات و ارتباطات نیز بعنوان بخش لاینفک صلاحیت های حرفه ای معلمان برنامه ریزی شده است.

بررسی ویژگی های نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مختلف

کوتاه نوشتی بر تربیت معلم
کانادا

سید محمد موسوی

دکتری تخصصی روانشناسی دانشگاه
ایلام و مدرس دانشگاه فرهنگیان

سه نوع تربیت معلم در کانادا وجود دارد. نوع اول تربیت معلم برای تدریس است که برای نظام تربیتی ایدئولوژیک مناسب است، نوع دوم تربیت معلم برای مدیریت یادگیری بوده و برای نظام تربیتی ایدئولوژیک و غیر ایدئولوژیک مناسب است و نوع سوم تربیت معلم برای رهایی بخشی بوده و برای نظام ها غیر ایدئولوژیک مناسب است.

آموزش پرورش در کانادا به دو بخش آموزش ابتدایی و آموزش متوسطه تقسیم می شود. برنامه درسی در کانادا به صورت استانی دیده شده و تحصیل از مقطع پیش دبستانی تا ۱۶ سالگی در اکثر استان ها اجبار است. ۹۱ درصد از افراد ۲۵ تا ۳۴ سال دوره متوسط را به اتمام رسانده اند.

بیش از ۵۵ نهاد دانشگاهی در کانادا به تربیت معلم می پردازند. اولین نهاد تربیت معلم در کانادا در سال ۱۸۳۷ شکل گرفت و در دهه ۷۰ آموزش معلم به دانشگاه ها واگذار شده و تربیت معلم به دو صورت عمومی (آموزش ابتدایی) و اختصاصی (آموزش متوسطه) انجام می شود.

افراد در کانادا برای معلم شدن باید از سه مسیر عمده عبور کنند: مسیر اول مسیر متوالی است که متقاضی

باید دارای مدرک کارشناسی باشد و بین هشت ماه تا دو سال دوره تربیت معلم را سپری کند، مسیر دوم مسیر همزمان است که طبق آن متقاضی به طور همزمان دانشجوی و معلم است، و مسیر سوم کارشناس ارشد نام دارد که متقاضیان به مدت دو سال دوره مطالعاتی می گذرانند.

درمورد نحوه پذیرش معلمان در کانادا نیز بدین صورت است که ۶۵ تا ۹۵ درصد افراد به صورت رقابتی پذیرفته می شوند و تسلط به زبان انگلیسی و زبان فرانسه، داشتن مدرک دوره تخصصی خاص، تجربه، علاقه و آمادگی از شروط پذیرش است.

واقعیت مجازی و کاربرد در
آموزش (ترجمه)

مطالعه تطبیقی

تفاوت برنامه های توسعه ی
حرفه مراکز تربیت معلم ایران و
چند کشور جهان
تربیت معلم در ایران



امید ونداد

دکتری مدیریت آموزشی، استادیار
دانشگاه آزاد اسلامی

در تحقیقی که به سنجش صلاحیت های پایه معلمان می پردازد، نشان داده شده است که سطح سواد ۴۶/۴۳ معلمان مورد بررسی پایین تر از فوق دیپلم بوده و بیشترین تدریس آنان

عموما بر محور کتاب های درسی متکی بوده است و معلمان یاد سپردن فرمول ها و روش ها را در یادگیری درس های ریاضی و علوم مؤثر دانسته اند (کیا منش، ۱۳۷۹). البته این آمار طی دهه ی گذشته دستخوش تغییرات بسیاری شده است و بسیاری از معلمان به دلیل گسترش رشته ها و پذیرش دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی موفق به دریافت مدرک شده اند، که به لحاظ کمی رشد داشته است اما از نظر کیفی جای سوال دارد، زیرا ادامه تحصیل معلمان عمدتاً در فضایی انجام شده که حداقل های معیار های کیفی را نیز نداشته است.

دانشجو معلمان در مراکز تربیت معلم در ایران بیشتر دروس عمومی و نظری مربوط است و تنها ۲۵ درصد به چگونه یاد دادن اختصاص یافته است و زمان کمتری برای آموزش مهارت ها و توانایی های حرفه ای در نظر گرفته شده است. آموزش های ضمن خدمت نیز در راستای آموزش های تربیت دبیری نبوده است و تنها ده درصد فارغ التحصیلان رشته های تربیت معلم و دبیری آموزش ضمن خدمت دیده اند.

در سال های اخیر معیار هایی برای جذب جوانان با صلاحیت به شغل معلمی در نظر گرفته شده است:

الف: ادغام آزمون ورودی مراکز تربیت معلم در آزمون ورودی دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی
ب: اخذ تعهد برای خدمت

ج: دارا بودن صلاحیت اخلاقی برای ورود به شغل معلمی

تربیت معلم در کانادا

در اکثر دانشگاه های علوم تربیتی کانادا معیار هایی برای انتخاب داوطلبان حرفه ی معلمی بر مبنای ترکیبی از عوامل تحصیلی و شخصیتی مانند علاقه به کودکان، اظهارات

بررسی ویژگی‌های نظام برنامه درسی تربیت معلم در کشورهای مختلف

شخص داوطلب و مصاحبه، مطرح شده است. در دانشگاه‌های این کشور شاخص‌های مختلفی برای آمادگی حرفه‌ای معلمان در نظر گرفته شده است، از جمله:

۱- دیدگاه و بینش دانش آموز محوری معلم باید دیدگاه‌ها و توانایی‌های یادگیرندگان را درک کند و دانش و مهارت و اعتماد به نفس لازم را برای تطبیق و توسعه‌ی برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای خاص یادگیرندگان داشته باشد.

۲- همکاری و روابط میان همکاران هیأت علمی ارزش زیادی برای ارتباط همکاران و توسعه‌ی همکاری میان اعضای هیأت، دانشجویان و کارمندان و مدرسان همکار قایل است. تاکید بر مسوولیت‌های حرفه‌ای، قانونی و اخلاقی معلم است.

۳- هیأت علمی عقیده دارد که معلمان باید فعالانه در کارهای متفکرانه شرکت کنند تا درک جدیدی از مهارت در تدریس به دست آورند. شیوه‌ی کار متفکرانه همراه با روش یادگیری خود راهبری و ارزیابی از خود اساس تداوم رشد در حرفه معلمی است.

۴- تجربه‌ی موفقیت آمیز در مدارس تدریس دانشجویان و بحث و گفتگو

در سمینارها و آموزش‌های ضمن خدمت از فعالیت‌های عمده‌ی کسب صلاحیت در حرفه‌ی معلمی تلقی می‌شود (تورنتو، ۲۰۰۱)

تربیت معلم در ژاپن

در ژاپن شورای آموزش و پرورش سالی یکبار آزمون استخدام برگزار می‌کند که مواد آن شامل سوالات کتبی در باره موضوع‌های عمومی و تخصصی است و مصاحبه نیز انجام می‌شود. در انتخاب داوطلبان تجارب مربوط به انجمن‌ها و خدمات اجتماعی و کار عملی در زمینه‌ی تدریس هم مورد توجه قرار می‌گیرد. رشته‌های ورزشی و هنر و کارهای عملی و فنی نیز به صورت عملی و کارگاهی انجام می‌شود.

دانشجویانی که از عهده‌ی این امتحانات برآیند گواهی نامه‌ی معلمی کسب می‌کنند و گواهی نامه‌ی معلمی در حکم صلاحیت و اعتبار اشتغال به حرفه‌ی معلمی است.

در ژاپن در دوره آزمایشی حرفه‌ی معلمی، قابلیت مورد انتظار را گروه حرفه‌ای ارزشیابی می‌کنند و پس از تایید آنان فرد به استخدام دائمی آموزش و پرورش در می‌آید.

تربیت حرفه‌ای معلم در آلمان آماده سازی معلمان با آموزش مهارت‌های گوناگون آغاز می‌شود. این مهارت‌ها از راه‌های گوناگون از جمله برنامه تربیت معلم و به روش‌های زیر به معلمان آموخته می‌شود:

الف: تدریس درس‌هایی که در دوره تربیت معلم در موسسات تربیت معلم آموخته‌اند.

ب: مشاهده‌ی مهارت‌ها به صورت گروهی و فردی، تحت نظارت و به سرپرستی مراکز تربیت معلم.

ج: حضور در سمینارها و نشست‌هایی درباره‌ی روش تدریس که در آنها تجربه‌های دانشجویان تحلیل و بازنگری می‌شود به عبارتی اساس توجه به ارزیابی و پالایش مهارت‌ها به صورت جمعی است و شرکت در فعالیت‌های تحقیقی در زمینه‌ی فعالیت‌های حرفه‌ای معلم تاکید شده است.

منبع:

شعبانی، زهرا (۱۳۸۳) بررسی تطبیقی برنامه‌ی تربیت معلم ایران و چند کشور جهان، فصلنامه تعلیم تربیت، شماره ۷۹، صص ۱۶۰-۱۲۱

واقعیت مجازی و کاربرد در آموزش

امید ونداد

دکتری مدیریت آموزشی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی

و میکروسافت) در حال حاضر میلیون‌ها دلار روی شرکت‌ها و استارت‌آپ‌هایی سرمایه‌گذاری می‌کنند که متمرکز بر واقعیت مجازی هستند، آینده واقعیت مجازی اینگونه است که مبنای زندگی آینده ما را تشکیل می‌دهد. واقعیت مجازی اینگونه تعریف می‌شود:

تصویری سه بعدی واقعی یا محیطی مصنوعی که با ترکیبی از تعامل سخت افزار و نرم افزار و آرایه شده به کاربر که شک کاربر را از بین برده و این واقعیت مجازی به عنوان یک محیط واقعی پذیرفته شده به نحوی که تعامل با آن واقعی جلوه می‌کند و یا حتی به صورت فیزیکی جلوه گر می‌شود.

واقعیت مجازی (VR) عیناً باعث می‌شود هر چیزی را در هر جایی و در هر زمانی بتوان تجربه نمود. در واقع نوعی واقعیت فناورانه‌ی همه جانبه به حساب می‌آید و

و می‌تواند ذهن انسان را متقاعد سازد که در همه جا وجود دارد در حالی واقعاً در آنجا وجود ندارد. ابزار نصب شده روی سر فرد (هدفون) و کنترل‌های دستی تجربه‌های همه جانبه‌ای فراهم می‌آورد. بزرگترین شرکتهای دنیا (مانند فیس بوک، گوگل



واقعیت مجازی و کاربرد در آموزش

پیشرفت‌ها در زمینه‌ی به کارگیری واقعیت مجازی به اندازه‌ای است که بسیاری از معلمان به دنبال تهیه‌ی طرح درس‌های خود بر مبنای واقعیت مجازی هستند. معلمان ما باید در خود این آمادگی را ایجاد نمایند که مهارت‌ها، دانش و نگرش خود را نسبت به این دستاورد‌های فناورانه گسترش دهند. و نسبت به چگونگی به کارگیری این تکنولوژی‌ها در کلاس درس آگاهی کامل یابند و این نکته را نیز درک نمایند که چگونه می‌توانند جلسات درسی خود را با این تکنولوژی سازگار نمایند. در سطح بالاتر همه‌ی اولیا مدرسه و اولیا دانش‌آموزان باید با چنین پیشرفت‌هایی آشنا شده و همگان ترغیب شوند از این امکانات در جهت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانشان بهره ببرند. در راستای توسعه‌ی حرفه‌ای خود در این زمینه معلمان باید با نحوه‌ی طرح درس بر این اساس اقدام نمایند.



معرفی مدیریت بالندگی حرفه‌ای منابع انسانی

دکتر رضا کچوئیان (مدیر بالندگی حرفه‌ای منابع انسانی)

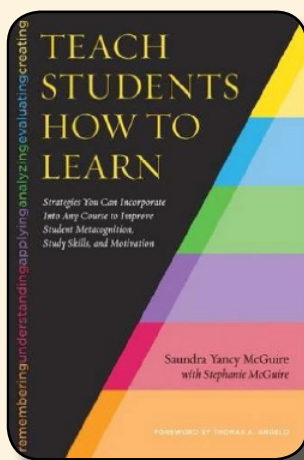
مدیریت بالندگی حرفه‌ای: این مدیریت به عنوان یکی از زیرمجموعه‌های معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت دانشگاه فرهنگیان با هدف بهبود کارایی و اثربخشی سازمانی از طریق تبدیل افراد به یادگیرندگان خود راهبر، متولی فراهم کردن فرصت‌های بالندگی حرفه‌ای برای اعضای هیأت علمی و کارکنان دانشگاه است. بدین منظور، این مدیریت با اتخاذ رویکرد علمی به آموزش، از یک چرخه چهار مرحله‌ای متشکل از نیازسنجی، تدوین تقویم آموزشی، اجرای دوره‌های بالندگی، و ارزیابی دوره‌های اجرا شده تبعیت می‌کند. نقش اصلی مدیریت بالندگی حرفه‌ای کارکنان، شناسایی نیازهای بالندگی حرفه‌ای منابع انسانی سازمان و برآوردن این نیازهاست.



کنفرانس‌ها

Title	Deadline for abstract	Country/ City – Date of Conf.	Website/ information
12th ICPLR 2018 - International Conference on Psychology & Language Research (Bangkok), 12 July - 13 July, 2018	11th July 2018	12th to 13th July 2018 Bangkok, Thailand	https://www.gplra.org/12th-icplr-2018---international-conference-on-psychology-and-language-research-bangkok-12-july---13-july-2018-about-61
ICRTEL 2018 – International Conference on Research in Teaching, Education & Learning, 17-18 July, Athens	17th to 18th July 2018 Athens, Greece	16th July 2018	http://eurasiaresearch.org/conference/athens-icrtel-17-18-july-2018
International Conference Research Approaches in Business Management, Humanities & Social Sciences Disciplines	19th to 20th July 2018 Manila, Philippines	20th June 2018	http://rpicp.com/2018-manila-philippines-07
International Conference on Interdisciplinary Research on Education, Economic Studies, Business and Social Science	19th to 20th July 2018 Kuala Lumpur, Malaysia	4th July 2018	http://www.resbus.researchsynergy.org/
International Conference on Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Business Management and Social Sciences	20th June 2018	23rd to 24th July 2018 Bali, Indonesia	http://bireacademy.com/conferences/july-conference-ebms-18-bali/

معرفی کتاب



فصل پنجم: استراتژی های یادگیری فراشناختی
فصل ششم: ماهیت ذهنیت ،
فصل هفتم: ارتباط بین انگیزش ، عاطفه و یادگیری

فصل هشتم: چه چیزی اساتید می توانند انجام دهند برای افزایش انگیزه ، عاطفه مثبت و یادگیری دانشجویان

فصل نهم: چه چیزی دانشجویان می توانند انجام دهند برای افزایش انگیزه ، عاطفه مثبت و یادگیری

فصل دهم: مشارکت و یادگیری

فصل یازدهم: استراتژی های تدریس یادگیری گروهی

فصل دوازدهم: آموزش به دانشجویان نیازمند .

Teach Students How to Learn: Strategies You Can Incorporate Into Any Course to Improve Student Metacognition, Study Skills, and Motivation

آموزش اینکه دانشجویان چگونه یاد می گیرند : استراتژی هایی که شما میتوانید در هر دوره ای فرا شناخت ، مهارت های یادگیری و انگیزش دانشجویان را توسعه دهید .

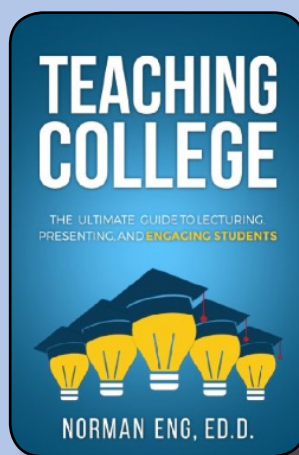
این کتاب در سال ۲۰۱۵ توسط انتشارات tylus چاپ شد و دارای ۲۲۳ صفحه و ۱۲ فصل است .

در فصل اول کتاب با عنوان از سنت های آموزشی تا مدل های علمی اشاره شده است که اساتید دانشگاه باید به نحوه سخنرانی و تدریس توجه کنند . زیرا یادگیرندگان نیازمند بدانند که چگونه اساتید مواد و محتوای آموزشی را ارایه می دهند .

فصل دوم : چرا دانش آموزان ما نمی دانند چگونه یاد می گیرند .

فصل سوم : فرا شناخت : چه چیزی و چگونه به دانشجویان کمک می کند تا یاد گیرندگانی مستقل باشند .

فصل چهارم : قدرت تدریس بر اساس طبقه بندی بلوم و سیکل یادگیری دانشجویان



ویا مدرک تدریس برای استخدام اساتید وجود ندارد . این کتاب دارای ۴ فصل است .

فصل اول به مباحثی مانند : مشکلات رایج در سخنرانی ، تمرکز بر دانش آموزان ، نه بر محتوای و اتخاذ یک رویکرد فعال اشاره می کند

فصل دوم : اساتید را خطاب قرار داده و عناوینی را مانند: نقشه درس را رسم کن ، با طرح درست شروع کن ، موضوع را تشریح کن ، مخاطبین را لمس کن مطرح می کند .

فصل سوم : اجرا و بهینه سازی : بهینه سازی بحث ها و فعالیت ها

فصل چهارم کمک به موفقیت دانشجویان : تثبیت موضوعات یادگیری

Teaching College: The Ultimate Guide to Lecturing, Presenting, and Engaging Students

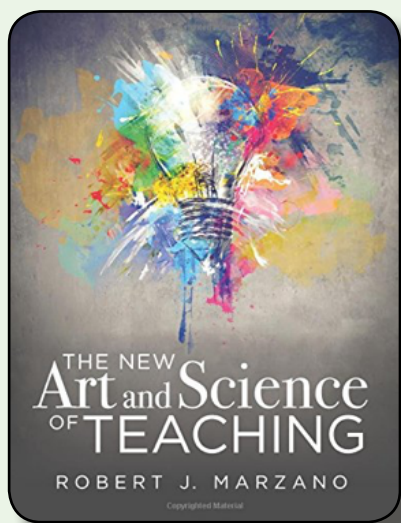
Jan 17, 2017

by Norman Eng

دانشکده تدریس : راهنمایی نهایی برای سخنرانی ، ارایه و مشارکت دانشجویان

این کتاب در سال ۲۰۱۷ توسط normaneng نوشته شده است . در مقدمه کتاب اشاره شده است که اگر دقت کنید تدریس در آموزش عالی سخت است ، به دو دلیل : دلیل اول آنکه دانشجویان به روش ما توجه نمی کنند . دلیل دوم بیشتر اساتید مخصوصا اساتید تمام وقت نمی دانند چگونه تدریس کنند . در مورد مشکل اول میتوان گفت به دلیل است که دانشجویان مشغول هستند . مشغولیت هایی در باره آینده ، مسیر شغلی ، زندگی اجتماعی ، درآمد و مسئولیت های خانواده و در مورد دوم اساتید هرگز نیاموخته اند که چگونه تدریس کنند . زیرا نیاز به یک برنامه آموزش

معرفی کتاب



The New Art and Science of Teaching: More Than Fifty New Instructional Strategies for Academic Success
Perfect Paperback – February 17, 2017
by Robert J. Marzano (Author)

علم و هنر جدید تدریس : بیش از پنجاه استراتژی جدید
تدریس برای موفقیت تحصیلی

کتاب علم و هنر جدید تدریس در سال ۲۰۱۷ توسط روبرت جی . مرزانو نوشته شده است . این کتاب در ۱۱ فصل تنظیم شده است .

فصل اول : فراهم کردن و ارائه اهداف روشن یادگیری شامل :

عامل ۱: ارائه شاخص ها و سر فصل ها

عامل ۲: پی گیری پیشرفت دانشجویان

عامل ۳: جشن موفقیت

فصل دوم : به کار گیری ارزیابی شامل :

عامل ۴: استفاده از ارزیابی غیر رسمی برای همه کلاس

عامل ۵: استفاده از ارزیابی رسمی به صورت فردی

فصل سوم : اجرای آموزش مستقیم دروس شامل :

عامل ۶: تقسیم بندی محتوی دروس

عامل ۷: پردازش محتوی دروس

عامل ۸: ثبت و ارائه محتوای دروس

فصل چهارم : انجام تمرین و فهم عمیق دروس شامل :

عامل ۹: استفاده از جلسات تمرین ساختارمند

عامل ۱۰: تشریح شباهت ها و تفاوت ها

عامل ۱۱: بررسی خطاها به صورت عقلایی و منطقی

فصل پنجم : اجرای دروس مرتبط با کاربرد دانش شامل :

عامل ۱۲: در گیر ساختن دانش آموزان به کار شناختن

پیچیده

عامل ۱۳: فراهم ساختن منابع و دستورالعمل ها

عامل ۱۴: طرح ادعا و دفاع از آن

فصل ششم : استفاده از استراتژی های مشخص در انواع دروس

شامل :

عامل ۱۵: بازنگری استراتژی ها

عامل ۱۶: برجسته کردن اطلاعات نقادانه

عامل ۱۷ : بازنگری محتوای دروس

عامل ۱۸: بررسی دانش

عامل ۱۹ : تأمل در یادگیری

عامل ۲۰: تعیین تکالیف هدفمند

عامل ۲۱: بسط اطلاعات

عامل ۲۲: سازماندهی دانش آموزان جهت تعامل

فصل ۷: استفاده از استراتژی های درگیر ساختن دانش

آموزان شامل:

عامل ۲۳: هشدار به دانش آموزان زمانی که درگیر نمی شوند

عامل ۲۴: افزایش نرخ پاسخگویی

عامل ۲۵: استفاده از حرکات فیزیکی

عامل ۲۶: حفظ فضای پویا

عامل ۲۷ : مشخص کردن شوق و علاقه

عامل ۲۸: نشان دادن اطلاعات غیر معمول

عامل ۲۹: انجام بحث و مجادله های دوستانه

عامل ۳۰: برگزاری بازی های علمی

عامل ۳۱: دادن فرصت به دانش آموزانی که می خواهند در

باره خود صحبت کنند

عامل ۳۲: روحیه دادن و برانگیختن دانش آموزان

فصل هشتم : اعمال مقررات و رویه ها شامل:

عامل ۳۳: تدوین رویه ها و مقررات

عامل ۳۴: سازماندهی امکانات فیزیکی کلاس

عامل ۳۵: تعیین صلاحیت

عامل ۳۶: اعلام توجه به مقررات و رویه ها

عامل ۳۷: اعلام بی توجهی به مقررات و رویه ها

فصل نهم : برقراری روابط شامل:

عامل ۳۸: استفاده از رفتار های شفاهی و غیر شفاهی که

بیانگر توجه به دانش آموزان است .

عامل ۳۹: شناخت علائق و سوابق دانش آموزان

عامل ۴۰: نشان دادن عینیت و کنترل

فصل دهم : ارتباط برقرار کردن انتظارات سطح بالا شامل:

عامل ۴۱: ارزش و احترام نشان دادن به دانش آموزان بی

میل

عامل ۴۲: طرح سوالات عمیق برای دانش آموزان بی میل

عامل ۴۳: اصلاح پاسخ های غلط دانش آموزان بی میل

فصل یازدهم : ایجاد تغییرات در سیستم

نامه بالندگی

نشریه داخلی دانشگاه فرهنگیان

● شماره دوازدهم ● اسفند ۱۳۹۶

موضوع این شماره: توسعه حرفه ای فراتدریس اساتید تربیت معلم

سرمدیر محتوایی این شماره: دکتر شهریار شادی گو
ویراستار ادبی: هومهر خلج زاده
شماره تماس:
(۰۲۱ ۸۷۷۵۱۴۱۰)
پست الکترونیکی نشریه:



balandegi.letter@gmail.com

معاونت نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت

مرکز بالندگی حرفه ای

نامه بالندگی دانشگاه فرهنگیان



● شماره دوازدهم ● اسفند ۱۳۹۶

مدیر مسئول: دکتر رضا کچوئیان

دبیر علمی: دکتر رضا کچوئیان

مدیر اجرایی: دکتر محمد رضا گرامی

