



پیک بین الملل

پاییز ۱۴۰۳ - شماره ۳۳



نشریه داخلی مدیریت امور بین الملل دانشگاه فرهنگیان



دانشگاه فرهنگیان را مسئولین جدی بگیرند؛
دانشگاه فرهنگیان را که تولیدکننده ی معلم است
جدی بگیرند؛ هرچه می توانند برای این دانشگاه
سرمایه گذاری کنند؛ به یک لحاظ، اهمیت این
دانشگاه از همه ی دانشگاه های دیگر بیشتر است.

حضرت آیت الله خامنه ای رهبر معظم انقلاب اسلامی
دیدار فرهنگیان و دانشجومعلمیان دانشگاه فرهنگیان ۱۳۹۶/۰۲/۱۷



۲	سخن سر دبیر
۳	تربیت معلم در کشور فلپین
۶	حافظ شیرازی: از شیراز تا بنگال
۸	مؤلفه های داستان مناسب جهت آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان
۱۱	مروری کوتاه بر نظام تربیت معلم کشورهای کانادا، فنلاند، هلند، ژاپن و ترکیه
۱۴	بررسی اولویت های فرهنگی دانشجویان بین الملل در ایران
۱۹	آشنایی با شبکه دانشگاه های مجازی جهان اسلام (سینوو)

سر دبیر : دکتر حسین امیدی
مدیر داخلی : محمد واشقانی فراهانی
مدیر اجرایی : مهرناز احمدی
مدیر فنی: دکتر هاتف حمداللهی
گرافیکست : امیر عباسی، سینا عباسی
همکارانی که در آماده سازی این ویژه نامه ما را یاری نمودند:
دکتر حسین امیدی - آقای محمد واشقانی فراهانی - خانم مهرناز احمدی - آقای دکتر هاتف حمداللهی - دکتر اکبر مولایی
دکتر مصطفی حسینی - دکتر نفیسه ایرانی - دکتر یحیی صفی خانی - دکتر زهرا سادات حسینی

ارتباط با مدیریت امور بین الملل دانشگاه

International.fteu@gmail.com
international@cfu.ac.ir
<https://cfu.ac.ir/en>
<https://cfu.ac.ir/ISCU>

تلفن : ۰۲۱-۸۷۷۵۱۲۳۷ ۰۲۱-۸۷۷۵۱۳۶۹ ۰۲۱-۸۷۷۵۱۱۵۸



حرکت مدیریت امور بین الملل در جهت تحقق هدف کلان دانشگاه در حوزه بین الملل

امروزه، اهمیت روابط بین المللی بر کسی پوشیده نیست و کشورها تلاش می کنند با ایجاد فضای مناسب و هزینه های گزاف خود را شایسته برگزاری همایش ها، کنفرانس ها و سمینارها و رقابت های علمی، فرهنگی، ورزشی و ... نشان دهند تا فرصت میزبانی رویدادهای بین المللی را کسب کنند و تاثیرگذاری خود را در عرصه های جهانی پر رنگ تر نشان دهند. دانشگاه فرهنگیان به عنوان بزرگترین دانشگاه تربیت معلم حضوری جهان از حیث تعداد دانشجومعلم و پراکندگی جغرافیایی از ظرفیت مناسبی جهت تقویت دیپلماسی علمی-آموزشی و دیپلماسی کلان جمهوری اسلامی ایران برخوردار است و با توجه به تاکیدات مقام معظم رهبری (مدظله العالی) بر اهمیت این دانشگاه و مسئله تربیت معلم، ضرورت دارد تا ظرفیت های این دانشگاه در سطح بین المللی را نیز مد نظر قرار گیرد. دکتر رجبعلی برزویی، ریاست محترم دانشگاه، با تاکید بر تحقق هدف کلان بین المللی دانشگاه مبنی بر کسب مرجعیت علمی تعلیم و تربیت اسلامی در منطقه و جهان اسلام مسیر روشنی را پیش روی مدیریت امور بین الملل قرار داده است و این مدیریت با بررسی ظرفیت های موجود تلاش ها و برنامه های آتی خود را بر روی طرح هایی از جمله برگزاری مسابقات بین المللی قرآن کریم ویژه معلمان و دانشجومعلمان کشورهای اسلامی، جذب دانشجوی خارجی، ایجاد مرکز آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان (آزفا)، ایجاد مرکز بین المللی آموزش زبان های خارجه، برگزاری مسابقات ورزشی دانشجومعلمان کشورهای عضو آیسسکو، طرح مطالعه پژوهشی نظام تربیت معلم ۵۴ کشور اسلامی، برگزاری جشنواره بین المللی تدریس برتر، و ایجاد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و ... متمرکز کرده است، لیکن باید توجه داشت که کسب موفقیت در این مسیر جز با حمایت ها و همکاری معاونت های دانشگاه و دستگاه های ذیربط امکان پذیر نخواهد بود.



تربیت معلم در کشور فیلیپین: مطالعه موردی چگونگی برگزاری درس کارورزی

«بخش دوم»

دکتر اکبر مولایی

عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

واحدهای نظری است که پیش نیاز درس تمرین معلمی است.

نام درس مطالعه میدانی یک:

مطالعه میدانی یک شامل مشاهدات تدریس و یادگیری در محیط واقعی مدرسه است.

شرح درس:

این درس اولین درس از دروس تجربی است که دانشجو معلم را در ماهیت واقعی کلاس درس غوطه ور می‌سازد و یادگیری محیطی از طریق مشاهده مستقیم فرآیندهای تدریس است تا دانشجو معلم نظریات آموزشی فرا گرفته را در واحدهای موضوعی و تربیتی به نظاره بنشیند و بصورت عملیاتی مشاهده کند.

مشاهداتی از جنس مشاهده رفتار دانش آموزان، انگیزه، تکنیک‌های تدریس معلم، مدیریت کلاس درس و ارزیابی یادگیری می‌بایست در حین مشاهده مد نظر قرار گیرد.

ارزیابی کار عملی:

در این درس به یک گزارش یا نمونه کار نیاز می‌باشد که می‌بایست تا پایان ترم ارائه گردد. تعداد واحدهای آن ۳ واحد و ساعتهای ارائه آن سه ساعت در هفته می‌باشد و پیش نیاز آن تمامی واحدهای تخصصی و حرفه‌ای هستند.

شرح واحدهای یادگیری تجربی شامل مطالعات میدانی و درس کارورزی:

توضیح درس: این واحدهای درسی یک سال به طول می‌انجامد که به یادگیری و تجربه واقعی در درس، مطالعه میدانی و حضور واقعی در کلاس درس توسط دانشجو معلمان کمک می‌کند.

این یادگیری تجربی با تجربیات مطالعات میدانی از طریق ۱. مشاهده ۲. مشارکت در تدریس ۳. همکاری در تدریس ۴. تدریس در کلاس درس با راهنمایی و نظارت معلم راهنما، شروع می‌شود.

برای برگزاری دوره‌های مطالعات میدانی استانداردهای ملی تربیت معلم شایسته محور می‌بایست به عنوان چراغ راه در توسعه محتوا، شیوه‌های آموزش، و بکارگیری این واحدها اعمال گردد.

تعداد واحدها:

تعداد واحدهای یادگیری تجربی ۱۲ واحد است که شامل مطالعه میدانی ۱ و مطالعه میدانی ۲ که هر کدام سه واحد و تدریس عملی یا کارورزی که ۶ واحد است، اما ساعتهای حضور کارورز در مطالعه میدانی یک و دو به مدت یک ترم ۶ ساعت در هفته می‌باشد.

تدریس عملی شامل ۶ واحد است و دانشجو معلم به صورت تمام وقت برای یک ترم حدوداً ۳۰ تا ۴۰ ساعت در هفته می‌بایست در کلاس درس حضور یابد.

پیش‌نیازهای گرفتن این واحد درسی پاس کردن تمامی



درس کارورزی :

تدریس یک فعالیت انسانی چند جنبه ایست که دربرگیرنده برنامه ریزی، تعاملات، استراتژی ها و امور سازمانی و منابعی می باشد که درفرآیند یادگیری و یاددهی اتفاق می افتد. تدریس مستلزم آن است که معلمین به وضوح بدانند چه کاری می بایست انجام دهند که حاصل آن یادگیری مطلوب فراگیران و ایجاد بسندگی مهارتی در دانش آموز برای انجام امور زندگی باشد که خود نه تنها مستلزم داشتن دانش نظریست بلکه نیازمند دانش علمی و مهارت درکار آموزش نیز است. برنامه های تربیت معلم شکل نخستین مطالعات حرفه ای هستند که معلمین می بایست برای ورود به حرفه معلمی فرا گیرند. در پایان دوره، دانشجو معلمان یافته های نظری خویش را از طریق درس کارورزی به عمل در می آورند. علاوه براین، درس کارورزی برای این طراحی شده است که دانشجومعلمان را برای نقش رهبری که می بایست درکسوت معلم فردا ایفا کنند مهیا سازد. همچنین درس کارورزی به دانشجومعلمان این توانمندی را می دهد تا مسئولیت تدریس را به عهده گیرند. درس کارورزی حلقه اتصال مابین تدریس دانشکده تربیت معلم و کار واقعی است که دانشجو معلمان می بایست در آینده انجام دهند. درس کارورزی در واقع به منظور تداوم کار دانشجومعلمان از مقدماتی است که درحوزه تدریس داشته اند و با هدف کمک به آموزش نسل امروز صورت می پذیرد. کارورزی، دانشجومعلمان را به سمت درک تجربیات دانشجویی و همچنین اعتماد به نفسی که دربرگیرنده وظایف چالش برانگیز زیادی است و چنین نیازمند تلاش زیاد است سوق می دهد. چنین وظایف سختی به این منظور طراحی شده اند تا خدمات ارزشمندی را برای کمک به نسل آینده انجام دهند (سویاب ۲۰۱۶).

درس دوم مطالعه میدانی شماره ۲:

شامل مشارکت و معاونت در تدریس

شرح دوره: این درس ادامه درس مطالعات میدانی شماره یک است که درسی مدرسه محور است و به دانشجو معلم اجازه می دهد تا در فعالیتهای تدریس واقعی به صورت محدود مشارکت و همکاری کند؛ فعالیتهای محدودی همانند ارزیابی یادگیری، آماده سازی مفاد آموزشی، آماده سازی تابلوهای آموزشی و دیگر موارد عادی در کلاس درس. یک نمونه کار یا پرتفولیو که شامل نمونه درس یا نمونه طرح درس و ارائه تدریس حداقل یک درس می باشد مورد نیاز این واحد درسی است و یک پروژه اقدام پژوهی نیز می بایست آغاز گردد و نتیجه این اقدام پژوهی در واحد درسی ترم بعد که کارورزی است می بایست ارائه گردد. این درس شامل ۲ واحد است و ساعت حضور آن سه ساعت در هفته است و به صورت هم نیاز در ترم اول سال چهارم ارائه می گردد.

تدریس عملی یا کارورزی:

درس بعدی درس تدریس عملی یا کارورزی است که آخرین درس از مجموعه دروس یادگیری تجربی است.

شرح درس: این درس شامل یک ترم کامل تدریس عملی در مدارس آموزش پایه (ابتدایی) با رویکردی بالینی و تحت نظارت معلم راهنما در مدرسه می باشد. این تدریس عملی می تواند در دانشکده و یا بیرون از دانشکده اتفاق بیفتد و هیچ واحد دانشگاهی دیگری به همراه این درس نباید گرفته شود. یک نمونه کار تدریس در پایان این ترم لازم است و همچنین همراه این درس پروژه اقدام پژوهی که در ترم قبل آغاز شده است می بایست تکمیل گردد. تعداد واحدهای آن ۶ واحد و ساعت تشکیل آن به صورت تمام وقت ۴۰ ساعت در هفته می باشد و پیش نیاز آن مطالعه میدانی ۱ و ۲ است. دانشجو معلمان در کشور فیلیپین معمولاً درس کارورزی شان را در بیرون از دانشگاه مثلاً در یک مدرسه نزدیک مدرسه های دولتی ابتدایی و یا دبیرستان ها می گذرانند یا اینکه بعضی از آنها نیز درس کارورزی شان را در دانشگاه و در دپارتمان آموزش ابتدایی خود دانشگاه شان می گذرانند.

البته شایان ذکر است که درس کارورزی برای دانشجو معلمان قاعدتاً خیلی رسمی تر و نظام مند تر از آنچه که در واقع برای دانشجویان رشته های لیسانس علوم انسانی دیگر دانشگاه ها طراحی شده است می باشد. درسند آموزش و پرورش کشور فیلیپین، این اصول خیلی رسمی تر و جدی تر ارائه شده است.



همچنین درس کارورزی تقویت کننده‌ی رشد حرفه ای معلمان است به طوری که منجر به رشد نگرش مثبت دانشجوی معلمان نسبت به کار آموزش و نسبت به بهبود عملکرد براساس یادگیری دانش آموزی بهتر می گردد (گجار و دیگران، ۲۰۱۱). در درس کارورزی ۲ که به عنوان مطالعه میدانی ۲ مرسوم است، می بایست به دانشجوی معلمان تمامی فرصت ها داده شود تا شاهد بهترین عملکرد آنها باشیم. این کار از آنجا ضرورت دارد که دانشجوی معلمان می توانند به تکمیل اهداف خویش در دستیابی به ویژگی های مورد نیاز مصرح در قانون ملی استاندارد شایستگی محور برسند. مکمل درس های کارورزی ۱ و ۲ در کشور فلیپین برنامه کارآموزی یا به اصطلاح اینترنشیپ است که مستلزم کار در مدرسه است و در قانون تربیت معلم فلیپین مسئولیت مشترکی است که برعهده ای آموزش و پرورش و دانشگاه تربیت معلم هم در مدارس و هم در دانشگاه های دولتی است و در آن مدیران مدارس، معلمان مدارس و اساتید تربیت معلم می بایست مشارکت داشته باشند. این افراد و موسسات ملزم هستند تا برای کمک به دانشجوی معلمان درجهت دستیابی به تجربه دست اول در تمامی جنبه های تدریس کمک کنند. از آن طرف دانشجوی معلمان به چالش کشیده می شوند تا نخست خود را بهتر بشناسند و بعد ماهیت و ویژگی های دانش آموزان را درک کنند و همچنین مهارت های اولیه تدریس را با تحلیل انتقادی از مشکلات متعددی که در عرصه تدریس پیش می آید کسب کنند. تجربیات کارورزی به آنها کمک می کند تا نه تنها شایستگی های خویش در تدریس را توسعه دهند بلکه به توسعه اجتماعی خود نیز بپردازند.

«ادامه مطلب را در شماره بعد دنبال نمایید.»

درس کارورزی شامل دانشجوی معلمان، معلمان راهنما، اساتید راهنما، مدیران مدارس و دانش آموزان مدارس است. این درس دربرگیرنده جنبه های متعددی همچون طرح درس، گزارش مشاهدات، بازدید بازرسان و غیره است. در درس کارورزی، دانشجوی معلمان اساساً از مشاهده درس شروع کرده و به مشارکت در تدریس در قالب همکاری با معلم کارورز و مدرسه کارورزی و همچنین تعامل با معلمان همکار و اعضای مدرسه می رسند. کاپان (۲۰۱۴) درس کارورزی و برنامه کارورزی را ترکیبی از دانش نظری درباره ی تدریس و تجربه عملی می داند. آموزش در دوره ی تربیت معلم بر روی کار معلم، اثرگذاری معلم و تعهد شغلی معلم اثر زیادی دارد. کیفیت تدریس معلم در کلاس درس بیانگر کیفیت آموزش او در تربیت معلم است؛ لذا کیفیت بالای دوره تربیت معلم می تواند نقش زیادی در موفقیت فعالیت های تدریس برای تمامی دانشجوی معلمان داشته باشد (رونس ۲۰۱۰).





حافظ شیرازی: از شیراز تا بنگال

«بخش دوم»

علی سردار جعفری^۱
مترجم: دکتر مصطفی حسینی
عضو هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینا

حکومت‌ها، و هرّای نبردها — حافظ باید تمام اینها را دیده و شنیده باشد» (همان).
در چنین اوضاع مخوفی تنها پناهگاه حافظ شعرش بود. همان اقلیم زیبای درونی جان که او پادشاه بلامنازعش بود، و نه هیچ حاکم ستمکار خونریزی! با این همه، او برای حفظ جان خویش ناگزیر با دربار پادشاهان، شاهزادگان، و امیران وقت حشر و نشر داشت تا افسون کلامش را به مسندنشینان بی‌مایه نشان دهد، و به دنیای خلاق درونی‌اش بازگردد:

یوسف گم‌گشته بازآید به کنعان غم مخور
کلبه احزان شود روزی گلستان غم مخور
گر بهار عمر باشد باز بر طُرف چمن
چتر گل در سر کشی ای مرغ خوشخوان غم مخور
دور گردون گر دو روزی بر مراد ما نگشت
دائماً یک سان نباشد حال دوران غم مخور
گرچه منزل بس خطرناک است و مقصد بس بعید
هیچ راهی نیست کان را نیست پایان غم مخور
حافظا در کنج فقر و خلوت شب‌های تار
تا بود وردت دعا و درس قرآن غم مخور
حالیا مصلحت وقت در آن می‌بینم
که کشم رخت به میخانه و خوش بنشینم
جام می‌گیرم و از اهل ریا دور شوم
یعنی از اهل جهان پاکدلی بگزینم
جز صُراحی و کتابم نبود یار و ندیم
تا حریفان دغا را به جهان کم بینم
بر دلم گرد ستم‌هاست خدایا مپسند
که مکرر شود آیینۀ مهرآیینم

(۱) شاعر برجسته و پیشرو اردو زبان (۱۹۱۳-۲۰۰۰)، م.

(۲) Gertrude Lowthian Bell

(۳) مصرعای برگرفته از رباعی شماره ۱۶ منظومۀ ادوارد فیتزجرالد: «هر امیدی که مردمان در این جهان بدان دل می‌بندند خاکستر می‌شود، و چنانچه برآورده شود مانند برفِ ناچیز که جز اندکی بر چهرۀ خاک‌آلود بیابان نمی‌پاید، ناپایدار است و به زودی محو و نابود می‌شود.» م.

بجاست که نظر گرتروید بل^۲ (۱۸۶۸-۱۹۲۶) دربارهٔ حافظ، در سنجۀ با دانتۀ، را در اینجا نقل کنم:
برعکس، برای حافظ نمونه‌های جدید هیچ ارزشی ندارد؛ تاریخ معاصر کوچک‌تر از آن است که افکار بلند او را در خود جای دهد... اما برخی از ما می‌پنداریم که بی‌اعتنایی ظاهری حافظ به فلسفۀ او مرتبیتی ارجمند می‌دهد که دانتۀ فاقد آن است. شاعر ایتالیایی در محدودهٔ فلسفۀ رئالیسم خود محصور بوده، فلسفۀ او در باب جهان لزوماً همان فلسفۀ عصر خود اوست، و آنچه در نظر او مرّ واقعیت بوده، نزد بسیاری از ما تصویری از زیبایی یا زشتی بیش نیست. تصویری که حافظ ترسیم کرد، چشم‌اندازی وسیع است، که زمینهٔ آن چندان روشن نیست. گویا چشم دل او، که حدّٔ بصر شگفت‌انگیزی دارد، به جهان پهناور خیالش، و حتی به منزلگاه آدمیان امروز نیز نفوذ کرده است. بر ماست که بر حافظ که تصویر روشنی از عصر خود، و حیات آدمیان آن دوره عرضه نکرده خرده نگیریم؛ چه، در کلام بلند او افکار ژرف و انداز بزرگی جلوه‌گر است و به راستی کدامین نغمه سراسر است؟ مست و هشیار از آواز دلکش‌اش به طرب درآیند؟ (تاریخ ادبیات فارسی، ج. ۳، ادوارد براون، صص. ۲۹۲-۲۹۳).

حافظ در یکی از تاریک‌ترین ادوار تاریخ ایران می‌زیست. دوران بشکوه شعر حماسی و فردوسی چهار قرن پیش به سر آمده بود. تصوّف، که نماد تنش ایدئولوژیک قیام رعیت و پیشه‌ور علیه نظام ارباب - رعیتی بود، زوال یافته بود. خوانین مغول - چنگیز، هلاکو، و تیمور - سرزمین‌های آباد ایران و عراق را به سمّ ستوران خویش درنور دیده بودند: «در دوران حیات حافظ شهری که آن را سخت دوست می‌داشت، شاید به همان اندازه که دانتۀ فلورانس را عزیز می‌شمرد، پنج شش بار محاصره و مفتوح، و اغلب دست به دست می‌شد. فاتحی آن را غرق در خون می‌کرد، حاکمی آن را با عیش و عشرت می‌آکند، و امیری آن را مقهور احکام سختگیرانهٔ زهدآمیز خود می‌کرد. حافظ شاهد برآمدن پادشاهان و شاهزادگان و فروافتادن آنان، یکی پس از دیگری، «مانند برف بر چهرۀ خاک‌آلود بیابان»^۳ بود. مصیبت‌های اندوهبار، جشن و سرورهای بزرگ، سقوط



بعد معنوی میکده، میخانه و خرابات به فارسی، در شعر نظامی گنجوی، که دو قرن قبل از حافظ میزیست، نیز آمده است:

دوش رفتم به خرابات مرا راه نبود
می زدم نعره و فریاد کسی از من نشنود
یا نبود هیچ کس از باده فروشان بیدار
یا که من هیچ کسم، هیچ کس در نگشود
نیمی از شب چو بشد بیشترک یا کمتر
رندی از غرضه در آورد سرو رخ بنمود
که در این وقت شب اینجا تو که را می خواهی
بی خبر آمدنت بر در ما بهر چه بود
گفتمش در بگشا، گفت برو یاوه مگو
که در این وقت برای تو کسی در نگشود
این نه مسجد که به هر لحظه درش بگشایند
که تو دیر آیی و اندر صف، پیش آیی زود
این خرابات مغان است در او رندانند
هندو و هرمزی و مومن و ترسا و یهود
گر تو خواهی که دم از صحبت رندان بزنی
خاک پای همه شو تا که بیایی مقصود
ای نظامی چه زنی حلقه برین در شب و روز
که از این آتش سوزنده نیایی جز دود

سوامی گویندا تیرتا^۴ در کتابش شراب رحمانی: احوال و آثار عمر خیام بر این نظر است که مطابق توصیف مذکور در روزگار نظامی گنجوی کلمه خرابات به حلقه صوفیان اطلاق می شده که در آن جویندگان حقیقت فارغ از تفاوت دین و آیین اشعاری را به آواز می خواندند.

«ادامه مطلب را در شماره بعد دنبال نمایید.»

4) Swami Govinda Tirtha

5) Nectar of Grace: Omar Khayyam's Life and Works

اینها همان لحظات کشف و شهود در شعر اوست که می خواهد چرخ را بر هم بزند به گونه ای که جز وجد و طرب در دنیا هیچ باقی نماند: «بیا تا گل برافشانیم و می در ساغر اندازیم/ فلک را سقف بشکافیم و طرحی نو دراندازیم. اگر غم لشکر انگیزد که خون عاشقان ریزد/ من و ساقی به هم سازیم و بنیادش براندازیم. چو در دست است رودی خوش بزن مطرب سرودی خوش/ که دست افشان غزل خوانیم و پاکوبان سر اندازیم». اما وقتی که آخرین بیت غزلش را می سراید درمی یابد که رؤیای شیرین او چیزی بیش از خوش خیالی نیست: «سخندان و خوشخوانی نمی ورزند در شیراز/ بیا حافظ که تا خود را به ملکی دیگر اندازیم».



اما برای حافظ مقدور نبود که به سرزمین دیگری سفر کند، حتی نزدیک ترین شهر، بغداد، که پادشاه مستبد سخاوتمندی، شیخ احمد اویس حسن ایلکانی، بر آن حکم می راند. پادشاه ایلکانی خود نیز شاعر، مطرب، نقاش و هنرمندی بود که بارها کوشیده بود حافظ را به دیدار از دربارش ترغیب کند. ولی حافظ چندان دلبسته شیراز بود که می گفت: «نمی دهند اجازت مرا به سیر سفر/ نسیم باد مصلا و آب رکن آباد». او در غزل دیگری در وصف آب رکن آباد و گلگشت مصلا چنین سرود: «بده ساقی می باقی که در جنت نخواهی یافت/ کنار آب رکن آباد و گلگشت مصلا را».

تعالیم صوفیانه دو بعد دارد یکی معنوی و دیگری دنیوی، و اسلام ترک دنیا را توصیه نمی کند. حافظ هردو بعد را به هم می آمیزد. زیبایی ظاهری آیین جمال خداوند است و باید بدان عشق ورزید، و هیچ کس بهتر از حافظ آن را دوست نداشته است. میخانه نماد است، و بر خلاف مسجد، کنیسه، و کنشت به روی پیروان همه ادیان و مذاهب – نه عده قلیلی از بندگان برگزیده خداوند – گشوده است. در میخانه، بر خلاف دربار سلطنتی، از تبعیض نشانی نیست. جایی است که در آن «گدایی به شاهی مقابل نشیند». سلطان میخانه ساقی است که خراباتیان را به تساوی باده می نوشاند. در میخانه است که برابری و برادری انبای بشر که در اسلام ترویج می شود، عملاً رعایت می شود.



مؤلفه های داستان مناسب جهت آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

دکتر نفیسه ایرانی

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

داستان‌هایی که با هدف آموزش زبان انتخاب می شوند، برای رساندن مدرس به این هدف باید دارای مؤلفه‌ها و ویژگی‌های خاصی باشند. برای نمونه نمی‌توان از داستان‌های کودکان با این توجیه که واژه‌های ساده‌تری دارند استفاده کرد. بلکه باید داستان‌هایی مناسب تدریس زبان طراحی و یا از میان داستان‌های موجود انتخاب کرد. در آموزش زبان فارسی یکی از گام‌هایی که نیاز هست برداشته شود، تهیه داستان‌های سطح‌بندی شده است، که مدرسان با تدریس یا توصیه خواندن آن‌ها به زبان‌آموزان یادگیری زبان فارسی را جذاب‌تر و آسان‌تر کنند. البته اخیراً داستان‌هایی به صورت دوزبانه منتشر شده است که در نوع خود مفید و بعضی برای سطوح زبانی بالا کارآمد هستند.

نکته بایسته توجه برای تهیه چنین کتاب‌های سطح بندی شده‌ای استفاده از زبان‌شناسی پیکره‌ای و توجه به تعداد کلمات و کلمات پربسامد است. نگارنده با ملاحظه برخی از داستان‌های سطح‌بندی شده که برای یادگیری زبان انگلیسی طراحی شده است، متوجه سطح‌بندی داستان‌ها بر اساس تعداد کلمات موجود در پیکره زبانی داستان شد. برای نمونه داستان‌های سطح‌بندی شده انتشارات لانگمن در ۶ سطح، بر مبنای تعداد واژه‌های اصلی طراحی شده و پشت جلد کتاب به سطح هر یک از کتاب‌ها اشاره شده است. برای نمونه کتاب‌های این مجموعه بر این اساس سطح‌بندی شده‌اند:

سطح ۱: ۲۰۰ کلمه

سطح ۲: ۳۰۰ کلمه

سطح ۳: ۶۰۰ کلمه

سطح ۴: ۱۷۰۰ کلمه

سطح ۵: ۲۲۰۰ کلمه

سطح ۶: ۳۰۰۰ کلمه

بنابر این کتابی که برای سطح ۱ تألیف شده، مبتنی بر ۲۰۰ کلمه پربسامد زبان انگلیسی است و به این ترتیب از داستان‌های ساده‌تر شروع شده و به تدریج به موازات رشد ادراکی زبان‌آموزان داستان‌ها سخت‌تر می‌شوند.

از جمله موارد دیگری که باید در انتخاب این داستان‌ها به آن توجه داشت، عبارت است از:

- موضوع و مضمون قصه برای زبان‌آموزان جالب و قابل فهم و در عین حال از امور جهان شمول و فاقد سوگیری‌های مذهبی، سیاسی و فرهنگی باشد. همچنین اجتناب از انتخاب داستان‌هایی که به شکل صریح در پی آموزش یا القای نکات اخلاقی یا دینی هستند.

- از کلمات پرکاربرد زبان استفاده شده باشد و واژه‌های به کار رفته در آن معنای صریحی داشته باشند.

- جمله‌بندی‌ها به‌ویژه در آموزش به سطوح پایین تر ساده (و نه از جملات مرکب از پایه و پیرو) باشد.

- تعداد شخصیت‌های قصه زیاد نباشد و توالی حوادث آن روشن و صریح باشد، زیرا باعث خواهد شد زبان‌آموز هنگام گوش دادن توالی حوادث قصه را کم کند یا تراجم شخصیت مانع فهم داستان شود.

- دارای ویژگی‌های فنی مانند گره‌افکنی و گره گشایی باشد. مدرس می‌تواند این بخش قصه را با کمک زبان‌آموزان مشخص کند و از تخیل او نیز برای ایجاد بحث و تبادل نظر در کلاس استفاده کند.

- بهتر است ترکیبی از روایت و نقل قول‌های شخصیت‌های قصه باشد.

- باید سعی شود ساختارهای دستوری مختلف متناسب با سطح زبان‌آموز در داستان‌ها استفاده شود، مثلاً آوردن زمان‌های مختلف افعال و ...

همچنین برای تهیه چنین کتاب‌هایی پیشنهاد‌های زیر نیز قابل توجه است:



بهتر است هنگام ارائه داستان، با پررنگ کردن یا با استفاده از رنگی متفاوت کلمات و اصطلاحات جدید داستان را برای زبان‌آموز مشخص کرد تا توجه او به آن واژه‌ها بیشتر شود و یا مدرس هنگام خواندن داستان آن را با تاکید بیشتری بخواند. همچنین می‌توان فهرستی از لغات و اصطلاحات داستان تهیه کرد و در اختیار زبان‌آموز گذاشت و یا از خود زبان‌آموز خواست لیستی از واژه‌ها و اصطلاحات داستان تهیه کند. هنگام تدریس اصطلاحات حتماً به گونه‌ی زبانی (گفتگویی، عامیانه و رسمی) واژه‌ها و اصطلاحات تاکید شود. از زبان‌آموزان بخواهیم در جمله‌هایی اصطلاحات را به کار ببرند تا مطمئن شویم حوزه کاربرد اصطلاحات را به خوبی درک کرده‌اند. کوتاهی مدرس در این بخش موجب می‌شود زبان‌آموز مرز میان زبان گفتگویی، عامیانه و رسمی را به خوبی درک نکند و کلمات هر حوزه را در حوزه دیگر به کار ببرد. در ارزشیابی اولیه‌ای که پس از اجرای داستان‌های دارای زبان گفتار صورت گرفت، متوجه شدیم در تمرین‌هایی که به زبان‌آموزان واگذار شده، بافتی گفتگویی را در جمله‌ای رسمی به کار برده‌اند. این مشکل با توضیح و تمرین مکرر اصلاح شد.

در پایان برای ارزشیابی نهایی بهتر است تمرین‌هایی را مناسب با داستان آموزشی طراحی کرد. مثلاً قسمت‌هایی از داستان را آورد و از زبان‌آموز خواست جمله مناسب را در جای خالی قرار دهد، زمان داستان را تغییر دهد و یا صورت گفتاری را در داستان مشخص کند و به صورت نوشتاری تبدیل کند (برای مشاهده تمرین‌های بیشتر ذوالفقاری ۱۳۹۷: صص ۱۰-۶).

- استفاده از داستان نویسنده‌های معاصر که با زبانی ساده نقل شده است در سطوح مقدماتی و میانی کارآمد است. برای نمونه داستان‌های هوشنگ مرادی کرمانی، علی‌خدایی و بعضی داستان‌های صمد بهرنگی و یا قصه‌هایی که مهدی آذرپزی در مجموعه قصه‌های تازه از کتاب‌های کهن و یا هشت مجموعه قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب آورده‌اند.

- استفاده از داستان‌های عامیانه، داستان‌های اسطوره‌ای و حماسی، داستان ضرب‌المثل‌ها. مثل داستان‌های مشهور شاهنامه، افسانه‌های هزار و یک شب و داستان ضرب‌المثل‌هایی مانند یک کلاغ چل کلاغ، فوت کوزه‌گری و ...

- بازنویسی داستان‌های مطرح زبان فارسی به زبانی ساده‌تر برای نمونه داستان‌های سیمین دانشور، جلال آل احمد و جمالزاده یا داستان‌های کهن مانند داستان‌های کلیله و دمنه و مرزبان‌نامه. - استفاده از تجربیات شخصی و شبه‌خاطره‌ها



۱. نحوه ارائه داستان‌های آموزشی

تکرار در این نوع آموزش نقش مهمی دارد. اگر قصه برای زبان‌آموزان جالب و جذاب باشد، آن‌ها دوست دارند چندین بار آن را بشنوند. حتی معلم زبان می‌تواند با تکرار قصه زمینه‌ای را ایجاد کند که زبان‌آموزان بتوانند در عین یادگیری مطالب زبانی قصه، فرایندهای ذهنیشان را فعال کنند. به طوری که زبان‌آموز با قرار دادن خود به جای شخصیت‌های داستان و همزاد پنداری در حرکات، رفتار و گفتار در ابتدا قدرت درک زبانی خود را فعال می‌کند و در مرحله بعد باعث تولید زبانی می‌شود.

مدرس همچنین می‌تواند با به کارگیری انواع وسایل دیداری و شنیداری مانند فیلم، انیمیشن، تصاویر و با پخش مطالب صوتی جذابیت داستان را بیشتر کند. استفاده از داستان‌هایی که تبدیل به فیلم شده‌اند و پخش قسمت‌هایی از آن در کلاس نیز می‌تواند مفید باشد، مانند داستان چکمه از هوشنگ مرادی کرمانی.



نتیجه گیری

یکی از مهم‌ترین ابزارهای آموزشی در توسعه مهارت‌های زبانی، به‌ویژه در یادگیری زبان دوم از طریق قصه‌خوانی و قصه‌گویی است. داستان‌ها به دلیل قدرت سرگرم‌کنندگی و لذت‌بخش بودن، جذابیت بیشتری نسبت به دیگر متون دارند و برای زبان‌آموزان هر سنی کاربرد دارند. این ابزار آموزشی در ارتقای چهار مهارت شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری کارآمد است و با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های مختلف در هر یک از مهارت‌ها موجب رشد ادراکی زبان‌آموزان می‌شوند.

زبان‌آموز در کنار خواندن و یا شنیدن داستان هم زمان با تلفظ صحیح کلمات و ساختار دستوری جملات آشنا می‌شود. مدرس با ایجاد چالش در مورد داستان و بحث و تبادل نظر پیرامون آن یا درخواست تلخیص، تعریف و اجرای آن، بیان شفاهی زبان‌آموز را توسعه می‌بخشد. در کلاس نوشتن نیز مدرس با طراحی یک بازی داستانی می‌تواند دانش پیشین زبان‌آموز را فعال کند و به مرحله تولید برساند. در بخش خواندن یکی از گام‌هایی که بایسته است

برای آموزش زبان فارسی برداشته شود تهیه داستان‌های سطح‌بندی شده بر مبنای زبان‌شناسی پیکره‌ای است. برای تدوین چنین کتاب‌هایی می‌توان از داستان نویسنده‌های معاصر استفاده کرد که با زبانی ساده نقل شده‌اند یا داستان‌های مطرح زبان فارسی را به زبانی ساده‌تر بازنویسی کرد. ارزشیابی زبان‌آموزان بر این مبنا نشان می‌دهد که اغلب واژه‌ها و اصطلاحاتی را که در قالب داستان به آن‌ها آموزش داده شده، در خاطر دارند و کاملاً اصلاحات و ضرب‌المثل‌هایی را که خودشان در بافت داستانی ایجاد کرده‌اند و به کار برده‌اند را به یاد سپرده‌اند.

در پایان برای گرفتن نتیجه مطلوب از این ابزار آموزشی پیشنهاد می‌شود که مدرس از تکنیک‌هایی کمکی مانند استفاده از وسایل کمک آموزشی، ارزشیابی مکرر و طرح تمرین استفاده کند و از فراگیری کامل مطالب اطمینان حاصل کند.

این جستار خلاصه‌ای است از مقاله «بررسی اهمیت و کارکرد قصه‌گویی و قصه‌خوانی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان» که پیشتر در مجله مطالعات آموزش زبان فارسی، سال سوم، شماره ۵ چاپ شده است.



مروری کوتاه بر نظام تربیت معلم کشورهای کانادا، فنلاند، هلند، ژاپن و ترکیه

دکتر یحیی صفی‌خانی

عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان

از جمله دروس اصلی کارشناسی آموزش می‌توان به این موارد اشاره نمود: مهارت‌های عمومی آموزش، مدیریت کلاس‌های آموزشی، تنظیم اهداف آموزشی، سنجش و ارزشیابی تحصیلی، بررسی هنرهای زبانی، روش شناسی‌های آموزشی، بررسی فرآیند یادگیری و رشد کودک (روانشناسی آموزشی)، مطالعه علوم جامعه‌شناسی آموزشی، مطالعه تاریخ و فلسفه آموزش در کشور کانادا، بررسی قوانین و خط مشی‌های آموزشی، بررسی مواد قانونی آموزشی، بررسی مقدماتی اصول آموزشی و بررسی مطالعات تکنولوژیکی در حوزه آموزش.

معلمین مقطع ابتدایی ملزم به گذراندن دوره سه ساله آموزش عالی می‌باشند. این در حالی است که اغلب معلمین این مقطع تحصیلی علاوه بر گذراندن دوره چهار ساله کارشناسی در رشته‌های تحصیلی هنری و علمی، به فراگیری فنون آموزگاری در دوره‌های آموزشی یک ساله مبادرت می‌نمایند که در نهایت به دریافت درجه علمی کارشناسی آموزش نائل می‌گردند. اغلب معلمین مقطع متوسطه ایالت بریتیش کلمبیا علاوه بر گذراندن دوره تحصیلی چهار ساله، ملزم به گذراندن آموزش فوق‌العاده یک‌ساله نیز می‌باشند. به عبارت دیگر معلمین مقطع آموزشی متوسطه پس از پنج سال تحصیلی موفق به دریافت کارشناسی آموزشی می‌گردند.

عملکرد مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را می‌توان به پلی تشبیه کرد که زندگی حال را به زندگی آینده مرتبط می‌سازد. کودکان، نوجوانان و جوانان امروز عابرائی هستند که با معصومیت از روی این پل راهی فرداهای ناشناخته می‌شوند. دانشگاه‌ها و مراکز تربیت معلم که آموزش حرفه‌ای معلمان یا تعلیم مهارت‌های تدریس را به عهده دارند طراحان و سازندگان این پل هستند. امروزه یکی از ارزشمندترین کارها تربیت معلم است. با مقایسه عناصر تربیت معلم کشورهای کانادا، فنلاند، هلند، ژاپن و ترکیه می‌توانیم چشم اندازی برای تربیت معلم به صورت الگویی منسجم و یکپارچه در تربیت معلم ایران ترسیم کنیم و با تجزیه و تحلیل عملکرد آنها، متوجه کاستی‌ها و ضعف‌های تربیت معلم در کشورمان شویم.

تربیت معلم در کشور کانادا:

مدارک کلیه معلمان در مقاطع آموزشی ابتدایی و متوسطه به دو صورت است: ۱. کارشناسی آموزش و پرورش که در طی چهار و یا پنج سال (در کبک سه سال) ارائه شده است. ۲. طی دوره آموزشی یک یا دو ساله پس از دوره کارشناسی که مدرک دوره آموزشی اعطاء می‌گردد.



تربیت معلم در کشور هلند:

۱۶۸ واحد آموزشی که چهار سال طول می‌کشد؛ تمام وقت، پاره وقت، دو وجهی (کار و تحصیل) که تدریس برای این دوره، گروه‌های سنی چهار تا دوازده ساله کودکان را شامل می‌شود. موضوع و محتوای زمینه‌های آموزشی عبارتند از: صلاحیت‌های عمومی در ارتباط با نحوه رفتار با دانش‌آموزان و دیگر مهارت‌ها. معلم کارآموز همه وظایف یک کارمند معمولی را که شامل گفت و گو با اولیا از طریق گزارش‌های خانگی و مباحثه‌ای است را انجام می‌دهد. نظارت کم و انتقال مطالب از دانشجو به معلم رسمی‌تر و باعث پیشرفت در آموزش‌ها می‌شود. مقرراتی در رابطه با محتوای برنامه‌های آموزش و شرایط فارغ‌التحصیلی وجود دارد. صلاحیت و شایستگی مدارس ابتدایی در قوانین تدریس و برگزاری آزمون‌ها توسط مؤسسات مطرح شده، تنظیم می‌شوند.

معلمین دوره متوسطه در درس نظری و دروس تجربی که شامل آزمایشگاه و کارگاه‌های مختلف است آموزش می‌بینند. معلمین از نظر معیشتی نباید دارای مشکل باشند زیرا بر کارکرد آنان تأثیر منفی می‌گذارد. در زمان تحصیل به مطالعه دروس تربیتی و روانشناسی می‌پردازند تا زمان تدریس برخورد مناسبی با دانش‌آموزان داشته باشند. در دروسی تدریس می‌کنند که متخصص باشند. آزادانه هر کتابی را با صلاحدید خود به دانش‌آموزان معرفی و تدریس می‌نمایند که باعث می‌شود هم معلم و هم دانش‌آموز برای تحقیق، تشویق شوند.

تربیت معلم در کشور فنلاند:

دوره آموزش سه سال به طول می‌انجامد و زمان لازم جهت احراز معلمی پنج سال است. معلمان فقط چهار ساعت در روز را در کلاس‌های درس می‌گذرانند و دو ساعت در هفته را به عنوان "پیشرفت حرفه‌ای" صرف می‌کنند. در فنلاند به اندازه شهری بزرگ همچون نیویورک معلم وجود دارد، اما تعداد دانش‌آموزان در آن بسیار کمتر است. ۶۰۰ هزار دانش‌آموز در فنلاند در مقایسه با یک میلیون در نیویورک. تمامی معلمان در فنلاند باید مدرک فوق لیسانس داشته باشند. معلمان از ده درصد فارغ التحصیلان برتر انتخاب می‌شوند. در عمل، جایگاه اجتماعی معلمان در حد پزشکان و وکلا می‌باشد. ویژگی منحصر به فرد دیگر سیستم آموزش فنلاند این است که معلم‌ها در روش‌های تدریس کاملاً خود مختار هستند. به عنوان مثال در مواد یا روش‌های آموزش و تدریس‌شان هر طور که مایل باشند عمل می‌کنند. معلم‌ها آزادی عمل زیادی دارند. یکی از دلایلی که دانش‌آموزان در فنلاند به خوبی در آزمون‌های بین‌المللی با شاگردان سایر کشورها مقایسه می‌شوند، روش انتخاب معلمان است، فنلاند فقط بهترین‌ها را انتخاب می‌کند، اگر چه از هزاران نفری که امید دارند در برنامه دانشگاهی آزمون معلمان در مقطع ابتدایی پذیرفته شوند فقط ۷۰۰ نفر پذیرفته می‌شوند.

دانشجویان تربیت معلم با توجه به یک فرآیند دو مرحله‌ای انتخاب می‌شوند. در گام اول، نیازمند یک نمره بالا در آزمون ورودی کالج، میانگین بالا در طول تدریس و داشتن سطح بالا در فعالیت‌های فوق‌برنامه هستند. در گام دوم، دانشجویان در برنامه آموزش معلمان ده درصد از فارغ التحصیلان دوره‌ی متوسطه فنلاند را تشکیل می‌دهند و بایستی یک دوره پنج ساله فوق‌لیسانس را برای اتمام این دوره بگذرانند. آموزش دانشگاه، آن‌ها را برای محقق بودن و شاغل شدن آماده می‌کند و شامل سهم عمده‌ای در فعالیت بالینی در یک مدرسه به عنوان نمونه می‌شود جایی که دانشجویان می‌آموزند که چگونه آموزش پژوهش - محور را ارائه دهند و مبتدی‌ها را نظارت کنند. معلمان مدارس ابتدایی بایستی دارای مدرک اصلی در رشته‌ی آموزش و مدرک فرعی در یک موضوع دیگری در طول تحصیل خود باشند. معلمان دبیرستان باید دارای مدرک اصلی در موضوعی که قرار است تدریس کنند و مدرک فرعی در موضوع دیگری باشند.



مرکز دانشگاهی آموزش فنی می‌گذرانند و بعد از پایان دوره مدرک لیسانس دریافت می‌کنند. تا اوایل دهه ۱۹۹۰ این مدرک با نام «مدرک فنی آموزش عالی» شناخته می‌شد.

به طور کلی می‌توان گفت که کلیه معلمان (ابتدایی و بالاتر) باید تحصیلات دانشگاهی داشته باشند. کسانی که متقاضی تدریس در مدارس هستند باید دوره‌های آموزش اولیه، آموزش تدارکاتی و برنامه‌های تدریس عملی را بگذرانند، که طول این دوره‌ها از سه تا ده ماه متغیر است. در دوره تدریس عملی، افراد، زیر نظر یک معلم ارشد تدریس می‌کنند. دوره‌های تربیت معلم دو و سه ساله بوده و برای ارتقاء شغلی لازم است معلمان، آموزش‌های از راه دور را با همکاری دانشگاه‌ها بگذرانند. معلمان می‌توانند از طریق مدارس عالی تربیت معلم، مدارک تکمیلی را دریافت کنند. برخورداری معلمان مدارس ابتدایی از یکی از دو شرایط ذیل در نظام آموزش ملی کشور ترکیه الزامی است: الف) برخورداری از صلاحیت‌های آموزشی مورد نیاز، ب) برخورداری از صلاحیت تدریس مطابق با استانداردهای ملی.

معلمان آموزش ابتدایی حداقل برنامه دوره چهار ساله را تکمیل نموده‌اند و صلاحیت‌های آموزش را از طریق آموزش‌های ضمن خدمت همان‌طور که مورد نیاز استانداردهای ملی است، گذرانده‌اند. صلاحیت‌های معلمان آموزش ابتدایی برطبق استانداردهای ISCED از این قرار است: صلاحیت‌های آکادمیک معلمان آموزش ابتدایی، صلاحیت‌های منوط به سطح آموزش، طول آموزش، ساختار آموزش و مقطع آموزشی.

در برنامه آموزش پایه، ارائه آموزش کامپیوتر به آموزگاران از جمله فعالیت‌هایی است که برای گسترش آفاق آموزش پایه در نظر گرفته شده است. اولویت استفاده از آزمایشگاه‌های فعلی کامپیوتر با معلمان آموزش ابتدایی و معلمینی است که به ارائه خدمت در تمامی استان‌ها مبادرت می‌نمایند. معلمان مدارس متوسطه نیز در دانشگاه‌ها آموزش دیده و به احراز مدرک کارشناسی نائل می‌آیند.

تربیت معلم در کشور ژاپن:

معلمان ابتدایی، یک دوره دو ساله را در کالج‌های تربیت معلم می‌گذرانند و معلمان دبیرستان‌ها دوره ای چهارساله را در دانشگاه‌ها طی می‌کنند. اکثر معلمان دارای مدرک فوق دیپلم هستند و تقریباً ۷۵ درصد همه کالج‌ها و دانشگاه‌ها دوره مخصوص تربیت معلم را دارند. معلمان آموزش دیده، باید حداقل دو و حداکثر چهار هفته در مدرسه محل زندگی خود به تمرین معلمی بپردازند. آن‌ها در پایان دوره، گواهینامه دریافت می‌کنند.

دانشگاه‌های ملی تربیت معلم، برای دوره‌های کارورزی معلمان، مدرسه‌های خاصی را در نظر می‌گیرند تا دانشجوی معلمان بتوانند در آن‌ها به تمرین معلمی بپردازند. به دانشجوی معلمان یاد داده می‌شود که چگونه از راه ارتباط با دانش‌آموزان و دیگران می‌توانند از یکدیگر بیاموزند و چگونه مهارت‌های خود را در زمینه یادگیری در طول عمر افزایش دهند. آن‌ها می‌دانند که تجربه کردن، خودآموزی، پذیرش انتقاد و خود ارزیابی، مهم ترین بخش‌های این فرایند آموزشی هستند. به علاوه، کارگاهی آموزشی در آخرین برنامه آموزشی دانشجوی معلمان وجود دارد که آنان را در یک دوره طولانی، درگیر فعالیت‌های خود ارزیابی و بهبود روش‌ها می‌کند. این دوره، الگویی جدید به منظور افزایش توانایی‌های معلمان، شامل چهار محور: خود راهبری، خودآموزی، ابراز وجود، خود ارزیابی و نیز تشریک مساعی معلمان با یکدیگر، با شاگرد و با والدین ارائه می‌کند.

تربیت معلم در کشور ترکیه:

در ترکیه کالج‌های تربیت معلم، به سه دسته تقسیم می‌شوند: برخی مؤسسات تربیت معلم، طی یک دوره دو ساله معلمان را جهت تدریس در مدارس ابتدایی تعلیم می‌دهند. مؤسسات تربیت معلم سه ساله آموزگاران را برای مدارس متوسطه آموزش می‌دهند. مؤسسات تربیت معلم چهار ساله کار تربیت معلمان برای تدریس را به عهده دارند. دانشجویان کالج‌های تربیت معلم، در سطوح بالاتر دروس تخصصی را در مراکز دانشگاهی مقتضی واحدهای روش تدریس را در مراکز تربیت معلم عالی می‌گذرانند. معلمان مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان ملزم به گذراندن یک دوره تحصیلی چهار ساله در دانشگاه و اخذ مدرک لیسانس می‌باشند. این برنامه شامل واحدهایی در رشته‌های تخصصی دانشجویان، آموزش روش‌های تدریس و مدرک تدریس می‌باشد. معلمان دبیرستان‌های فنی و حرفه‌ای یک برنامه آموزش فنی را در یک

بررسی اولویت های فرهنگی دانشجویان بین الملل در ایران

دکتر زهرا سادات حسینی
عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان



دانشجویان، برنامه های فرهنگی برای آنها در نظر می گیرند که برخی از برنامه ها موفقیت مورد انتظار را کسب نمی کنند و از طرف دیگر محدودیت منابع همواره لزوم پرداختن به نیاز سنجی را یادآور می شود. یعنی اولین و اساسی ترین گام در تدوین و اجرای برنامه های فرهنگی، و اجرای صحیح و مبتنی بر واقعیت، فرآیند نیازسنجی است. نیازسنجی در حقیقت سنگ زیرین ساختمان فعالیت های فرهنگی است، که هر قدر این سنگ زیرین بنیانی تر و مستحکم تر باشد، بنای روی آن محکم تر و آسیب ناپذیرتر است. در قلمرو فرهنگ، نیازسنجی به عنوان یکی از مؤلفه های اساسی و ضروری فرآیند برنامه ریزی در نظر گرفته می شود، و در هر قسمت که مسأله تدوین طرح ها و اتخاذ مجموعه ای از تدابیر فرهنگی مطرح باشد، از نیازسنجی به طور مکرر یاد می گردد و مبنای منطقی هر برنامه، وجود نیاز یا مجموعه ای از نیازها است.

براین مبنای، نیازسنجی برای شناسایی نیازهای مهم، مبنای مناسبی برای تعیین اهداف است و جزء جدایی ناپذیر برنامه ریزی راهبردی محسوب می شود. از آنجایی که دانشجویان بین الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران از ملیت ها و فرهنگ های مختلف هستند و دارای تخصص و تجارب متفاوت علمی و تخصصی در سطوح مختلف می باشند، بدیهی است که تنها با ارائه یک طرح و برنامه نمی توان پاسخگوی نیازهای تمامی این افراد بود. در این راستا هدف اصلی این مطالعه بررسی نیازها و اولویت های فرهنگی دانشجویان بین الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران است. مقاله حاضر براساس مسأله و ضرورت های مورد اشاره و با استفاده از روش توصیفی- پیمایشی به شناسایی نیازهای دانشجویان و تعیین اولویت نیازهای فرهنگی پرداخته می شود. این نیازها در چهار بخش «ابزارهای مورد نیاز»، «بدو ورود به ایران»، «پس از ورود به ایران» و «دوره های آموزشی» طبقه بندی شدند و به منظور پاسخ گویی به پرسش های زیر شکل گرفته اند:

- ابزارهای مورد نیاز دانشجویان غیر ایرانی جهت آشنایی بهتر با فرهنگ ایرانی- اسلامی چیست؟
- اولویت های فرهنگی دانشجویان غیرایرانی در بدو ورود به ایران چیست؟
- اولویت های فرهنگی پس از ورود به ایران چیست؟

یکی از مهمترین مشکلاتی که دانشجویان بین الملل در هنگام تحصیل و زندگی در ایران با آن مواجه هستند، تفاوت های فرهنگی است. فرهنگ مفهوم گسترده ای است که شامل ارزش ها و هنجارهای موجود در یک جامعه بشری می شود و از جامعه ای به جامعه دیگر متفاوت است. صاحب نظران و محققان جامعه شناسی، فرهنگ را از دیدگاه های مختلف تعریف کرده اند اما می توان گفت که جامع ترین تعریف توسط (تیلور ۱۸۷۱) انسان شناس مشهور بریتانیایی ارائه شده است و فرهنگ را چنین تعریف می کند: «فرهنگ مجموعه پیچیده ای است که شامل مجموعه علوم و دانش ها، اعتقادات، هنرها، افکار و عقاید، صنایع، فنون، قوانین و مقررات، عادات و رسوم و رفتار و ضوابطی است که انسان به عنوان عضو یک جامعه آن را از جامعه خود فرا می گیرد و در قبال آن تعهداتی به عهده دارد.»

با توجه به این تعریف، می توان گفت که فرهنگ یک مقوله فراگیری و یادگیری است، به عبارت دیگر فرهنگ را می توان از طریق آموزش از نسلی به نسل دیگر و یا از جامعه ای به جامعه دیگر منتقل کرد. البته برای آموزش فرهنگ باید ملاک هایی را در نظر گرفت، این ملاک ها باید با توجه به شاخص ها و مؤلفه های فرهنگی و هویتی انتخاب شوند و شاخصه ها را می توان مشخصه ای دانست که برمبنای آن فرهنگ و هویت تعریف می شود.

گاهی اوقات مدیران و مجریان فرهنگی بدون شناخت کافی از نیازها و اولویت های فرهنگی



هر یک از سطوح نیازسنجی در برنامه‌ریزی‌های محلی، ملی، ایالتی و منطقه‌ای کاربرد دارند و اهداف برنامه‌های استراتژیک بر مبنای آنها تدوین می‌شود.

اهداف نیازسنجی:

سوریانو (۱۹۹۵) می‌گوید: نیازسنجی دارای چهار هدف مهم است:

- ۱- کشف (شناسایی نیازهای اساسی از مخاطبان)
 - ۲- آزمودن (روشن کردن نیازها در سایه پیشنهادات)
 - ۳- تشخیص (درک بهترین راه ممکن برای تحقق نیازها)
 - ۴- ارزشیابی (پی بردن به فاصله بین وضع موجود و مطلوب) (سوریانو، ۱۹۹۵)
- چهار هدف بالا در واقع نشان‌دهنده انتظارات از نیازسنجی است. اما باید توجه داشت که اهداف نیازسنجی تا حد زیادی وابسته به افراد زیربیط، ذی‌نفع و ذی‌علاقه است. البته اگر دید کلی به فرآیند نیازسنجی داشته باشیم، نیازسنجی می‌تواند دارای اهداف زیر باشد:

- ۱- فراهم‌سازی اطلاعات برای برنامه‌ریزی
- ۲- بهسازی برنامه‌ها یا افزایش طول عمر برنامه
- ۳- فراکنشی عمل کردن (هماهنگ‌سازی برنامه با تغییرات)
- ۴- اجتناب از انحصارگرایی در برنامه‌ریزی و جلب مشارکت عمومی
- ۵- رعایت جنبه صرفه‌جویی اقتصادی در برنامه‌ریزی
- ۶- پاسخگویی (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱: ۴۵)

تعریف نیازسنجی و دیدگاه‌های مرتبط به آن: دیدگاه‌های متعددی در مورد نیاز وجود دارد که از ابعاد مختلف آن را مورد بررسی قرار داده‌اند. یکی از متداول‌ترین تعاریف ارائه شده از نیاز، تعریف آن به عنوان خواست یا ترجیحات افراد است. به عبارت روشن‌تر خواسته‌های افراد در زمینه‌های گوناگون، نیازهای آنها را تشکیل می‌دهد (سوریانو، ۲۰۱۲: ۷۴). نیاز چیزی است که برای ارضاء و تحقق یک هدف قابل دسترس ضروری یا مفید باشد (گرونیولد، ارورت، گوسنر و ولیلند، ۲۰۱۸). نیاز غالباً حالتی است که در اثر فقدان چیزی که عدم وجودش سبب مشکل یا نقیصه شده حاصل می‌گردد (فرنکووا، و لیزاکووا، ۲۰۱۴). البته بسیاری از صاحب‌نظران تعریف از نیاز به عنوان «فاصله وضع موجود و مطلوب» را یک تعریف عینی و قابل سنجش می‌دانند؛ زیرا تجزیه و تحلیل و اندازه‌گیری فاصله بین آنچه هست و باید باشد غیر ممکن نیست (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱: ۱۳). برای اولین بار تعریف از این دیدگاه، توسط کافمن (۱۹۸۵) ارائه شده است که از نظر وی، نیاز فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب است.

با تشخیص نیازها قبل از انتخاب هر نوع راه حل، می‌توانیم بر میزان کارایی و اثربخشی برنامه‌ها بیافزاییم (کافمن و هرمن، ۱۳۷۴: ۱۴۷). نیازسنجی در سه سطح می‌تواند انجام شود:

- ۱- نیازسنجی در سطح فراتر از کلان (بیشتر مبتنی بر ایدئولوژی‌ها و پیامدهای برنامه است).
- ۲- نیازسنجی در سطح کلان (بیشتر مبتنی بر برون‌دادهای برنامه است).
- ۳- نیازسنجی در سطح خرد (بیشتر مبتنی بر کیفیت برنامه برای مخاطبان اصلی آن است). (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۱)

نحوی با تعیین اهداف سازمان یا برنامه سروکار دارند.

۲_ تکنیک های ایجاد توافق (توافق محور): این تکنیک ها ابزار کار نیازسنجی را تشکیل می دهند و در صورتی که در قالب یک طرح تدوین شوند، اطلاعات مفیدی را به دست می دهند. هسته مشترک تمام این تکنیک ها آن است که در صدد جمع آوری و ایجاد توافق بین نظرات و عقاید افراد مختلف در ارتباط با مسئله یا نیاز خاصی هستند. مهمترین تکنیک هایی که در این طبقه جای می گیرند عبارتند از : تکنیک دلفی، تکنیک فیش بون، تکنیک تل استار و مدل سه بعدی .



تکنیک های نیازسنجی:

طراحی و اجرای پروژه های نیازسنجی در هر سطحی مستلزم پیروی از یک طرح و الگوی عملی مشخص است. به طوری که انتخاب و طراحی و تدوین الگوی نیازسنجی می تواند باعث تسهیل و افزایش دقت و اعتبار فرایند نیازسنجی شود. علاوه بر الگوها تکنیک ها (فنون) نیز در فرایند نیازسنجی مورد استفاده قرار می گیرند. این فنون به عنوان ابزارهای مناسبی برای نیازسنجی محسوب می شوند و می توانند اطلاعات بسیار مفیدی برای نیازسنجی فراهم آورند (عباس زادگان و ترک زاده ، ۱۳۷۹).



۳_ تکنیک مسأله محور یا مشکل محور: تکنیک های مورد اشاره در این گروه از تکنیک های نیازسنجی، عمدتاً ناظر بر شناسایی مشکلات فردی و مشکلات موجود در سیستم می باشد که ممکن است کارایی یک سازمان را کاهش دهد. در این گروه چهار تکنیک رویداد مهم، درخت خطا، آزمون وظایف کلیدی و تجزیه و تحلیل شغل را شامل می شود.

۴_ الگوی ترکیبی: اساس این طبقه فرایند مشخص کردن فاصله بین وضعیت موجود و مطلوب، تعیین نقاط ضعف و بررسی نظرات و نگرش ها برای رسیدن به توافق نسبی می باشد. از جمله الگوهای این طبقه الگوی نیازسنجی در سطح موسسه، در سطح منطقه آموزشی، طرح جامع نیازسنجی، الگوی تحلیل swot، تحلیل وظیفه، تحلیل نیازهای یادگیری، سیپ، ناتو، دیک و کری، پروچاسکا و را می توان نام برد (یارمحمدیان و بهرامی ۱۳۸۳).



در یک دسته بندی کلی، روش ها و فنون نیازسنجی را می توان به چهار طبقه زیر تقسیم کرد:

۱_ الگوهای هدف محور: در این دسته از الگوهای نیازسنجی، شناسایی وضع موجود، تعیین آرمان ها و مقایسه این دو، اساس کار سنجش نیازها را تشکیل می دهند. از مهمترین الگوهای که در این طبقه بندی جای می گیرند عبارتند از : الگوی کلاسیک کافمن، الگوی استقرایی کافمن، الگوی قیاسی کافمن و الگوی پیشنهادی کلاین. نقطه مشترک تمام این الگوها آن است که اولاً از مجموعه ای از تکنیک ها بهره می گیرند و ثانیاً با وجود تفاوت های موجود میان آنها، همواره به



روش یژوهش:

جامعه آماری این پژوهش متشکل از دانشجویان بین الملل دانشگاه علوم پزشکی تهران می باشد. از آنجایی که به دلایل ویروس کرونا کلاس ها به صورت مجازی تشکیل می شد و هنگام جمع آوری داده ها ایام تابستان بود، از این رو تنها ۱۸۴ دانشجو بین الملل در خوابگاه دانشگاه ساکن بودند. حجم نمونه تعیین شده مطابق جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) حداقل ۱۲۳ نفر بود که ۱۲۰ دانشجو به پرسشنامه پاسخ کامل دادند که ۸۳ نفر معادل ۶۳/۸ درصد زن و ۴۷ نفر معادل ۳۶/۲ درصد مرد که از ملیت های هند، پاکستان، جنوب شرق آسیا (بنگلادش، اندونزی و سریلانکا)، آفریقا (نیجریه، غنا و کامرون)، عراق، افغان بودند و در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ مشغول به تحصیل بودند. قبل از اجرای پرسشنامه، به منظور آشنایی دانشجویان غیرایرانی، توضیحاتی در ارتباط با پرسشنامه ارائه شد. سپس از آنها خواسته شد تا با دقت پرسشنامه را کامل کنند و تا آنجا که ممکن است هیچ گزینه ای را بی پاسخ نگذارند. پاسخ ها طبق مقیاس لیکرت تقسیم بندی شده بود. در پایان، پاسخ های دانشجویان کدگذاری شدند و در نهایت، داده ها تجزیه و تحلیل گردید.



تحليل داده ها:

- کدام ابزارها را دانشجویان بین الملل برای آشنایی بیشتر با فرهنگ ایرانی ترجیح می‌دهند؟ نحوه پاسخگویی افراد به پرسش‌های این بخش پرسشنامه، ملاحظه می‌شود که "اروهای فرهنگی" دارای بالاترین فراوانی انتخاب به عنوان ابزاری بهتر برای آشنایی با فرهنگ ایرانی بوده است. رتبه‌های دوم و سوم نیز به ترتیب مربوط به "شرکت در مسابقات و جشنواره‌ها فرهنگی و ورزشی" و "بازدید از موزه" بوده است. بدین معنی که از نظر پرسش‌شوندگان این سه ابزار به طور معنی‌داری بر آشنایی بهتر با فرهنگ ایرانی موثر هستند و با توجه به آزمون‌های کای دو، شاخص‌های مد نظر از اهمیت معنی‌داری برخوردار می‌باشند.

- اولویت‌های فرهنگی دانشجویان غیرایرانی در بدو ورود به ایران چیست؟

از نحوه پاسخگویی افراد به پرسش‌های این بخش پرسشنامه، ملاحظه می‌شود که "دانشگاه و امکانات آن" دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه "کاملاً موافقم" بوده است. رتبه‌های دوم و سوم نیز به ترتیب مربوط به "حمل و نقل عمومی شهری (اتوبوس، مترو و...) در تهران" و "پول ایران و صرافی‌ها" بوده است. بدین معنی که از نظر پرسش-شوندگان تمام شاخص‌های ذکر شده در بدو ورود به ایران به طور معنی‌داری مورد نیاز زبان آموزان بوده‌اند و با توجه به آزمون‌های کای دو شاخص‌های مد نظر از اهمیت معنی داری برخوردار می‌باشند.



پیشنهادهای و نتایج کاربردی:

دانشجویان بین‌الملل در هر کشوری به عنوان سرمایه‌های فرهنگی تلقی می‌شوند. با توجه به شرایط خاص تحصیلی و موقعیتی، آنها دارای نیازهای منحصر به فرد فرهنگی و اجتماعی خاصی هستند که گاهی از دیدگاه مسئولین دانشگاه مغفول مانده است. از این سو، تدوین برنامه عملیاتی و راهبردهای فرهنگی و اجتماعی برای دانشجویان بین‌الملل در حال تحصیل در مراکز دانشگاهی کشور یک امر اجتناب‌ناپذیر و ضروری است. مسئولین فرهنگی بین‌الملل دانشگاه‌ها می‌توانند از نتایج این پژوهش و اولویت‌های احصاء‌شده، به منظور تهیه و تدوین راهبردهای عملیاتی گسترش فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی استفاده کنند و نسبت به نیازهایی که دارای اولویت بیشتری هستند، در هدف‌گذاری برنامه توجه لازم را انجام بدهند.

"این جستار پیشتر در فصلنامه مطالعات میان فرهنگی، پیاپی ۵۱، تابستان ۱۴۰۱ منتشر شده است."

- اولویت‌های فرهنگی دانشجویان غیرایرانی در هنگام تحصیل و زندگی چیست؟
از نحوه پاسخگویی افراد به پرسش‌های این بخش پرسشنامه، ملاحظه می‌شود که "زبان فارسی" دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه "کاملاً موافقم" بوده است. رتبه‌های دوم و سوم نیز به ترتیب مربوط به "مفاهیم و تفسیر قرآن" و "جنگل‌ها و منابع طبیعی و گردشگری ایران" بوده است و با توجه به آزمون‌های کای دو شاخص‌های مد نظر از اهمیت معنی داری برخوردار می‌باشند. نتایج این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش باقری و حاجی زاده (۱۳۹۵) همسویی دارد و به این نتیجه رسیده‌اند که نماز و ادعیه، مناسبت‌های مذهبی و ملی، اردوها و سفرهای فرهنگی از جمله مهم‌ترین نیازهای فرهنگی دانشجویان بوده‌اند و در پژوهش دیگری با پژوهش نیازی و گنجی (۱۳۹۲) که اظهار کردند نیازهای دینی دارای کمترین میانگین بوده است، مغایرت دارد. همچنین با نتایج یافته‌های قجاوند و همکارانش (۱۳۹۸) که بیان داشتند نیازهای ادبیات و برنامه‌های دینی و قرآنی کمترین اهمیت را داشتند، همسویی ندارد.



- اولویت دوره‌های فرهنگی دانشجویان غیر ایرانی چیست؟
از نحوه پاسخگویی افراد به پرسش‌های این بخش پرسشنامه، ملاحظه می‌شود که "زبان فارسی" دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه "کاملاً موافقم" بوده است. رتبه‌های دوم و سوم نیز به ترتیب مربوط به "قرآن" و "ورزش حرفه‌ای" بوده است. بدین معنی که از نظر پرسش‌شوندگان تمام دوره‌های ذکر شده به طور معنی‌داری مورد علاقه زبان آموزان است و با توجه به آزمون‌های کای دو شاخص‌های مد نظر از اهمیت معنی داری برخوردار می‌باشند. نتایج این پژوهش با یافته‌های کفعمی (۱۳۹۵) که نشان داده‌است فعالیت و مسابقات ورزشی از جمله نیازهای اساسی فرهنگی دانشجویان پسر ساکن خوابگاه‌ها است، همسویی دارد.



آشنایی با شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام (سینوو)

آشنایی با مجمع عمومی، دبیر کل و کمیته اجرایی شبکه (بخش دوم)

محمد واشقانی فراهانی

رئیس گروه مطالعات، برنامه ریزی و همکاری های بین المللی
دانشگاه فرهنگیان



وظایف مجمع عمومی

انتخاب اعضای کمیته اجرایی، ارزیابی، تدوین و تصویب سیاست‌ها، قواعد مقررات اجرایی، عضویت متقاضیان، گزارش‌های سالانه و گزارش های رسمی ارائه شده توسط دبیرکل و مورد توافق کمیته اجرایی و ارائه آنها به کمیته کامستک و کشور میزبان و تشکیل نشست‌های مجمع عمومی به درخواست دبیرکل از جمله وظایف مجمع عمومی شبکه است. نشست‌های مجمع عمومی حداقل یک بار در سال، به صورت حضوری یا مجازی، و در تاریخ پیشنهادی از سوی کمیته اجرایی و مصوب مجمع عمومی برگزار می‌شود همچنین، نشست‌های فوق‌العاده یا اضطراری مجمع عمومی به درخواست حداقل اکثریت دو سوم اعضای کمیته اجرایی برگزار می‌شود و تنها اعضای کامل شبکه و نماینده کمیته کامستک از حق رای در نشست‌های مجمع عمومی برخوردار هستند. تصمیمات مجمع عمومی با حضور اکثریت ساده اعضا قابل تصویب هستند. با این حال، برای انجام اصلاحات یا اعمال هرگونه تغییرات اساسی در نظام‌نامه شبکه، حضور و رای دادن اکثریت دو سوم مجمع ضروری است.

دبیرکل شبکه، وظایف و کارکردها

دبیرکل شبکه برای یک دوره چهارساله و توسط کشور میزبان (جمهوری اسلامی ایران) منصوب می‌شود و وظیفه او حصول اطمینان از فعالیت روان و موثر شبکه است. دبیرکل ممکن است برای دوره چهارساله دوم نیز به این سمت منصوب شود. همانطور که در شماره قبل عنوان شد در حال حاضر آقای دکتر کریم نجفی برزگر دبیر کل این شبکه هستند.

اداره امور شبکه، جذب بودجه و ارائه گزارش‌های سالانه به کمیته اجرایی، مجمع عمومی و مجمع عمومی کمیته کامستک، ارتباط با کشورهای عضو و تمدید عضویت اعضا، برقراری، حفظ و گسترش ارتباطات نزدیک با دانشگاه‌ها و موسسات آموزشی و تحقیق و توسعه کشور میزبان و کشورهای عضو در زمینه فعالیت‌های شبکه از جمله وظایف دبیر کل محسوب می‌شوند.



کمیته اجرایی شبکه و وظایف آن

کمیته اجرایی شبکه متشکل از نمایندگان کشورهای عضو (شامل دبیرکل) با هدف استفاده از دیدگاه‌های جمعی و تهیه برنامه‌ای منظم و راهبردی برای مدیریت شبکه، ارتقاء، تشویق و حمایت از همکاری جمعی اعضای، استفاده از اندیشه و توانایی اعضای شبکه و طراحی اجرای بهتر برنامه‌های شبکه برای کیفیت بهتر و عملکرد موثر تشکیل شده است و تعداد اعضای آن توسط مجمع عمومی تعیین می‌شود. مقررات داخلی کمیته اجرایی با پیشنهاد دبیرکل و تصویب کمیته اجرایی تعیین می‌شود و اعضای کمیته اجرایی برای یک دوره چهارساله انتخاب می‌شوند همچنین می‌توانند در کمیته‌های فرعی مختلف کمیته اجرایی نیز عضویت داشته باشند. ریاست کمیته اجرایی با رای اعضای کمیته انتخاب می‌شود و وظیفه مدیریت نشست‌های کمیته اجرایی و حفظ همکاری نزدیک با دبیرکل و اعضای کمیته اجرایی، به منظور تحقق اهداف و برنامه‌های شبکه را بر عهده دارد.

انتخاب دبیرکل بعد از اولین جلسه کمیته اجرایی به مدت ۴ سال، بررسی و تصویب بودجه، فعالیت‌ها و برنامه‌های سالانه شبکه، اجرای راهبردهای مناسب برای بهینه‌سازی مدیریت موثر شبکه در راستای نظام‌نامه شبکه و قوانین و مقررات ذیربط، پایش و نظارت بر امور اجرایی و برنامه‌ها، همکاری با دبیرکل برای برگزاری نشست‌های مجمع عمومی، ایجاد کمیته‌های فنی لازم برای مسایل خاص و تصویب گزارش مالی سالانه و همچنین بررسی و تأیید نقاط کانونی دانشگاه‌های مجازی در کشورهای عضو سازمان همکاری اسلامی یا در کشورهای غیر اسلامی به منظور همکاری و هماهنگی با شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام و دبیرکل آن جهت بهبود عملکرد برنامه‌های شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام مطابق با اساس‌نامه از جمله وظایف کمیته اجرایی است.

نکته قابل توجه این که دبیرکل شبکه یا نماینده او باید در تمامی جلسات کمیته اجرایی حضور داشته باشد و نشست‌های کمیته اجرایی حداقل دو بار در سال در کشور میزبان، یا به صورت حضوری یا مجازی در یکی از کشورهای عضو که برای این مهم داوطلب شده باشد، برگزار می‌شود.

اعضای کمیته اجرایی

تعداد اعضای کمیته اجرایی شامل نه (۹) عضو از جمله دبیرکل شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام، نماینده کامستک، چهار (۴) عضو از

کشورهای قاره آسیا، دو (۲) عضو از کشورهای قاره آفریقا و یک (۱) عضو از کشورهای قاره اروپا و آمریکا هستند که با اکثریت آرای اعضای شبکه در مجمع عمومی به مدت چهار (۴) سال انتخاب می‌شوند و فقط در صورت موافقت مجمع عمومی به مدت یک دوره چهار ساله دیگر نیز می‌توانند انتخاب شوند. علاوه بر نه عضو کمیته اجرایی، اعضای ناظر شبکه می‌توانند توسط مجمع عمومی به عنوان اعضای شبکه بدون حق رأی تعیین شوند.

برخورداری از ظرفیت درک، بررسی و نتیجه‌گیری برنامه‌های سالانه و بودجه‌های شبکه، داشتن تجارب مدیریت دانشگاه مجازی یا هر گردهمایی دانشگاهی و جذب دانشجویان و دانش پژوهان مربوطه در ظرفیت‌های خاص خود و برنامه‌ها، توانایی ایجاد و مدیریت دوره‌ها و رشته‌های دانشگاهی در ظرفیت خود به عنوان دانشگاه مجازی، توانایی برقراری ارتباط، همکاری و هماهنگی با دبیرکل شبکه برای اهداف اساس‌نامه، توانایی برقراری ارتباط و هماهنگی با مقامات دانشگاهی حوزه قانونی خود مانند وزارت آموزش عالی و مقامات آموزشی مربوطه و داشتن ساختار مناسب و میانی دانشگاه‌های مجازی یا امکان ایجاد چنین زیرساخت‌هایی متناسب با اهداف شبکه از جمله شرایط و ظرفیت‌های اعضای کمیته اجرایی است.

نظام‌نامه شبکه

نظام‌نامه شبکه در ۲۰ ماده تنظیم، و در تاریخ ۲ مهرماه ۱۳۹۷ (برابر با ۲۴ سپتامبر ۲۰۱۸)، در ستاد این شبکه در شهر تهران، جمهوری اسلامی ایران، توسط دانشگاه‌های مجازی ۱۷ کشور عضو این شبکه تصویب شده است. فرایندهای حقوقی، مالی، اجرایی و نظام‌نامه شبکه توسط دبیرکل تدوین می‌شود، و سپس به تایید کمیته اجرایی، و تصویب مجمع عمومی می‌رسد. کشورهای عضو می‌توانند پیشنهادات خود را برای بررسی و تایید کمیته اجرایی، به دبیرخانه شبکه ارسال نمایند. نظام‌نامه شبکه در صورت لزوم و توصیه دبیرکل، و تایید کمیته اجرایی قابل اصلاح است. البته اصلاحات توسط اکثریت دو سوم مجمع عمومی بررسی و تصویب می‌شوند.

منابع مالی شبکه

ارائه منابع مالی موجه سالانه برای فعالیت شبکه به عنوان مسئولیت محدود کشور میزبان محسوب می‌شود و با توجه به برنامه ریزی های صورت گرفته منابع مالی بیشتر از سوی اوآی‌سی و موسسات زیرمجموعه آن و سازمان‌های مرتبط، مانند بانک توسعه اسلامی (IDB)، کمیته کامستک، حق عضویت ادواری کشورهای عضو سازمان همکاری اسلامی، حمایت موسسات و سازمان‌های بین‌المللی، کمک‌های فردی و سایر سازمان‌ها، مانند افراد، بانک‌ها، سازمان‌های بین‌المللی و درآمد حاصل از ارائه خدمات، انتشارات، ارائه مشاوره، برگزاری دوره‌های آموزشی، ارائه خدمات آموزشی و تحقیق و توسعه، برگزاری همایش‌ها، سمینارها، کارگاه‌ها تامین می‌شود. همچنین هر یک از کشورهای عضو سازمان همکاری اسلامی، حق عضویتی مطابق با قطعنامه مجمع عمومی کمیته کامستک می‌پردازند.

حق عضویت اعضای شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام

حق عضویت سالانه برای اعضای اصلی و اعضای ناظر ۲۰۰۰ یورو است که توسط دبیرکل و برای اهداف شبکه هزینه می‌شود دانشکده‌ها و دانشگاه های مجازی کشورهای عضو سازمان همکاری اسلامی که عضو شبکه می‌شوند، بعد از پرداخت هزینه عضویت از مزایای عضویت برخوردار می‌شوند. همچنین داوطلبان عضویت از کشورهای غیر اسلامی که به اعضای ناظر شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام تبدیل می‌شوند، بعد از پرداخت هزینه عضویت، از مزایای عضویت برخوردار می‌شوند.

ادامه مطلب را در شماره بعد دنبال نمایید.

رئیس کمیته اجرایی

رئیس کمیته اجرایی با اکثریت آرا اعضای کمیته اجرایی برای مدیریت و اداره کمیته به مدت دو سال منصوب می‌شود البته در صورت موافقت اعضای کمیته اجرایی برای مدت دو سال دیگر نیز می‌تواند فعالیت کند. رئیس کمیته باید جلسات کمیته اجرایی مدیریت کند و برای تحقق اهداف و برنامه‌های شبکه با دبیرکل و اعضای کمیته اجرایی همکاری نزدیک داشته باشد.

جلسات کمیته اجرایی

کمیته اجرایی حداقل دو بار در سال با دبیرکل، به صورت حضوری یا مجازی، به منظور بررسی و گفتگو در مورد مسائل مرتبط با شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام و حصول اطمینان از پیشرفت برنامه‌های مصوب شبکه دانشگاه‌های مجازی جهان اسلام و نتایج آن ارتباط گرفته و یا نشست برگزار می‌کند. کمیته اجرایی می‌تواند در هر جلسه ای که ضروری تشخیص داده شود و توسط اکثریت اعضای کمیته اجرایی و یا به درخواست کتبی دبیرکل شبکه باشد، تصمیمات لازم بگیرد. جلسات فوری و اضطراری می‌تواند به درخواست کتبی مجمع عمومی یا دو سوم رأی اعضای کمیته اجرایی برای رسیدگی به موارد فوری مربوط یا مرتبط با اعضای کمیته برگزار شود. دبیرکل می‌تواند افراد را به عنوان مشاور (ها) خود در کمیته اجرایی بدون داشتن حق رأی دعوت کند. حد نصاب کمیته اجرایی هنگامی موثر خواهد بود که اکثریت ساده، یعنی پنجاه درصد به علاوه یک (۵۰٪ + ۱) اعضای کمیته در جلسه حضور داشته باشند. کلیه تصمیمات کمیته اجرایی در صورت تصمیم‌گیری با اکثریت ساده، موثر و نهایی خواهند بود. در صورتی که اکثریت ساده نتواند ایجاد شود، رئیس کمیته رأی اصلی را برای تصمیم‌گیری در مورد موضوع مربوط خواهد داشت.



زبان رسمی شبکه

زبان انگلیسی به عنوان زبان رسمی شبکه قلمداد می‌شود، اما کشورهای عضو می‌توانند از سایر زبان‌های رسمی اوآی‌سی (مانند عربی و فرانسوی) برای فعالیت‌های داخلی خود استفاده نمایند. با این حال، ارتباطات میان کشورهای عضو و شبکه باید به زبان انگلیسی یا فارسی انجام شود.



ارتباط با مدیریت امور بین الملل دانشگاه فرهنگیان

International.fteu@gmail.com

international@cfu.ac.ir

<https://cfu.ac.ir/en>

<https://cfu.ac.ir/ISCU>

www.cfu.ac.ir/ar

تلفن : ۰۲۱-۸۷۷۵۱۲۳۷ ۰۲۱-۸۷۷۵۱۳۶۹ ۰۲۱-۸۷۷۵۱۱۵۸