

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آموزش و پرورش آینده

بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی

به اهتمام

فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی ایران

عنوان و نام پدیدآور: آموزش و پرورش آینده: بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی/ به اهتمام فرهنگستان های چهارگانه جمهوری اسلامی ایران.

مشخصات نشر: تهران: فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی ایران، مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری "متن" ۱۴۰۱.

مشخصات ظاهری: ۷۴ ص.

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۲۳۲-۲۱۵-۲

وضعیت فهرست نویسی: فیبا

عنوان دیگر: بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی.

موضوع: آموزش و پرورش -- ایران -- آینده نگری -- مقاله ها و خطابه ها

Addresses, essays, lectures * -- Iran -- Forecasting -- Education

شناسه آفروده: فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی ایران، مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری "متن"

رده بندی کنگره: LB۴۱/۵

رده بندی دیویی: ۳۷۰/۰۹۵۵

شماره کتاب شناسی ملی: ۹۱۴۶۸۷۴

اطلاعات رکورد کتاب شناسی: فیبا

آموزش و پرورش آینده

بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی

به اهتمام فرهنگستان های چهارگانه جمهوری اسلامی ایران



ناشر: مؤسسه تألیف، ترجمه و نشر آثار هنری « متن »

ویراستار: مرتضی قاسمی، با همکاری ندا زادگان

صفحه آرا: ونوس وحدت

طراح جلد: سید احسان عمرانی

ناظر چاپ: میثم رادمهر

نوبت چاپ: اول، ۱۴۰۲

چاپخانه: شاد رنگ لیتوگرافی: شارپ

شماره: ۵۰۰ نسخه

شناسنامه تفصیلی کتاب

آموزش و پرورش آینده: بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی

عنوان

معاونت های علمی پژوهشی فرهنگستان های چهارگانه:

هسته سیاست گذاری

زبان و ادب فارسی، محمد دبیرمقدم؛ علوم پزشکی، محمدعلی محقق؛ علوم، محمد شاهدی و علی اکبر صالحی؛ هنر، علی تقوی و منیژه کنگرانی.

محمدعلی محقق، محمد دبیرمقدم، علی تقوی، محمد شاهدی، منیژه کنگرانی، علی اکبر صالحی، علی باقر طاهری نیا، نرگس تبریزی، سید مهدی سیدی، سعید سمنانیان، ناهید عبدی، مریم دانشگر.

اعضای کارگروه مشترک

شیوا آراسته، زینت اروچی، سید حسن امامی رضوی، حمید الهوردی پور، سارا پوررضوی، نرگس تبریزی، محمدحسین تقدیسی، مانده جلالی، غلامعلی حداد عادل، رضوان حکیمزاده، سکینه خوش صفت، مریم دانشگر، ریحانه رازی، مرجان رفیعی، علی رمضانخانی، محسن رئانی، رحیم روحبخش، سجاد سلیمانزاده، مهدی سهرابی، سید مهدی سیدی، محمد شاهدی، مامک شریعت، علی شیوا، علی اکبر صالحی، علی باقر طاهری نیا، محمد ظهیری ایبانه، ناهید فرخزاد، مهدی کشاورز افشار، سمیه لیاقت، محمدعلی محقق، راحله مرادی، حسن ملکی، زهرا منتظری، مهدی نامداری پژمان، مهدی نوید ادهم، احمدعلی نوربالا، فاطمه سادات نیری، عباس علی واشیان، مهران هوشیار.

نویسندگان (الفبایی)



فهرست

■ مقدمه

- ۹..... سرآغاز
- ۱۰..... ساختار و محتوای کتاب
- ۲۰..... پیشنهادهای کاربردی و توصیه‌های سیاستی
- ۲۵..... فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی ایران

■ فصل نخست: نگاهی به آینده

- بخش ۱- نگاهی به آینده آموزش و پرورش در ایران / غلامعلی حداد عادل..... ۳۱
- بخش ۲- تربیت معلم مهارتی، دال مرکزی تحول در آموزش و پرورش / علی‌باقر طاهری‌نیا، مهدی نامداری پژمان..... ۴۹
- بخش ۳- مطالعه تطبیقی تحولات و هدف‌گذاری‌های نظام‌های آموزشی در چهار کشور جهان / مهدی سیدی، مانده جلالی..... ۸۷
- بخش ۴- برنامه‌د رسی ملی و آینده رسانه‌های تربیت و یادگیری / حسن ملکی..... ۱۱۷

■ فصل دوم: سلامت همه‌جانبه

- بخش ۵- مؤلفه‌های سلامت در آموزش و پرورش / محمدعلی محقق، نرگس تبریزی، محمدحسین تقدیسی، علی رمضانخانی..... ۱۳۹
- بخش ۶- پیشرفت آموزش، در گرو توجه به پرورش سال‌های اول کودکی / فاطمه سادات نیری، مامک شریعت، ناهید فرخ‌زاد، راحله مرادی..... ۱۸۵
- بخش ۷- محافظت از آموزش در برابر بیماری‌های فراگیر / حمید اله‌وردی‌پور، سارا پوررضوی..... ۲۱۵
- بخش ۸- سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی / عباس‌علی واشیان..... ۲۳۹
- بخش ۹- سلامت روان دوران آموزش عمومی / احمدعلی نوربالا..... ۲۶۷
- بخش ۱۰- جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و سلامت اجتماعی / سید حسن امامی رضوی..... ۳۰۱

فصل سوم: عدالت آموزشی

- بخش ۱۱- مفهوم‌شناسی عدالت آموزشی در دوره آموزش ابتدایی و سنجش شاخص‌های آن در مناطق آموزشی ایران: شناسایی چالش‌ها و پیشنهاد راهکارها/ رضوان حکیم‌زاده، سکینه خوش‌صفت، زینت اروجی، محمد ظهیری ایبانه ۳۱۵
- بخش ۱۲- تربیت و توسعه/ محسن رنایی، زهرا منتظری، ریحانه رازی ۳۶۱
- بخش ۱۳- نیاز به استاندارد کردن آموزش در چرخه آموزش و پرورش کشور برای حل مشکلات و نابرابری‌ها/ مهدی سهرابی ۳۹۷

فصل چهارم: هویت ملی و سندکاوی

- بخش ۱۴- تبیین چارچوب مفهومی هویت ملی در کتاب‌های درسی از منظر زبان، خط و ادبیات فارسی/ مریم دانشگر ۴۳۱
- بخش ۱۵- راهکارهایی برای تقویت هویت ملی و هم‌بستگی ایرانیان در کتاب‌های درسی فارسی/ علی شیوا ۴۵۵
- بخش ۱۶- بررسی تحولات کلان نظام آموزشی ایران در سده اخیر با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش/ مهدی نوید ادهم ۴۷۹
- بخش ۱۷- واکاوی اسنادی تحولات ساختاری تربیت معلم در ایران: از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان/ علی‌باقر طاهری‌نیا، رحیم روح‌بخش ۵۰۹

فصل پنجم: آسیب‌شناسی

- بخش ۱۸- ضرورت‌ها و معیارها برای استانداردسازی دوره‌های آموزشی نظام آموزش و پرورش کشور/ علی‌اکبر صالحی، محمد شاهدهی ۵۴۷
- بخش ۱۹- طراحی مدرسه ایرانی در زمان معاصر: تدوین اصول و کیفیت‌های فرمی - فضایی/ شیوا آراسته، سجاد سلیمان‌زاده، مرجان رفیعی ۵۶۵
- بخش ۲۰- تحلیل گفتمان خلاقیت در آموزش هنر در نظام آموزش و پرورش ایران، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هنر در مقاطع متوسطه اول و دوم نظام آموزش و پرورش/ مهدی کشاورز افشار ۵۹۷
- بخش ۲۱- بازیابی ارزش‌ها و جایگاه هنرهای صناعی در نظام آموزش و پرورش معاصر ایران/ مهران هوشیار ۶۳۱
- بخش ۲۲- راهکارهایی برای گذر از آسیب‌های فعلی آموزش و پرورش/ محمد شاهدهی ۶۶۱
- بخش ۲۳- بررسی دیدگاه‌های معلمان، اعضای هیئت علمی، متخصصان و پژوهشگران درباره مشکلات و آسیب‌های آموزش و پرورش/ سمیه لیاقت ۶۸۱



۱. سرآغاز

نقش آموزش و پرورش در تربیت کودکان و نوجوانان نقشی بی‌بدیل و تأثیرگذار است؛ به همین سبب کشورهایایی که رشد و پیشرفت را از اهداف خود می‌دانند، در نخستین گام برنامه‌ریزی فرهنگی، به ارتقای وضعیت تعلیم و تربیت از طریق ساختار آموزش رسمی می‌پردازند.

فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی ایران، با آگاهی از این مهم و با هدف استفاده از نظر متخصصان تعلیم و تربیت، پس از بررسی وضعیت کنونی نظام آموزشی، لازم دانستند در گام نخست تألیف کتابی را طراحی و برنامه‌ریزی کنند که اکنون با عنوان آموزش و پرورش آینده؛ بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم شمسی در اختیار سیاست‌گذاران و علاقه‌مندان قرار می‌گیرد. از آنجاکه بازنگری اندیشه‌ها و اهداف کلان آموزش و پرورش ایران، در پی تغییرات متعدد نظام آموزشی، نیازمند بررسی همه‌جانبه است و از طرفی، رسیدن به آینده مطلوب بدون بازخوانی نقادانه تجارب زیسته گذشته، ناممکن خواهد بود یا در صورت امکان یافتن، نقصان و کاستی در آن راه خواهد یافت، این مجموعه می‌کوشد با نگرشی چندسویه به موضوع آموزش و پرورش در جهت بهبود ساختار آموزش عمومی پیش از دانشگاه، پیشنهادهایی برای تصمیم‌سازان، سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران تدارک ببینند.

به نظر می‌رسد مسائل متعددی در آسیب‌دیدگی ساختار آموزش و پرورش ایران، از آغاز تا کنون، نقش داشته‌اند، اما در نگاهی کلان فاصله میان نظر و عمل و اجرایی نشدن اسناد بالادستی، که گاه بسیار آرمانی و دست‌نیافتنی می‌نمایند، مسئله‌ای مهم و قابل تأمل است. این موضوع کلان در کتاب حاضر در پنج فصل «نگاهی به آینده»، «سلامت همه‌جانبه»، «هویت ملی و سندکاو»، «عدالت آموزشی» و «آسیب‌شناسی»، با استفاده از ظرفیت‌های علمی فرهنگستان‌های چهارگانه، و همراهی استادانی از دانشگاه‌های کشور بررسی شده است.

راه پیشرفت و توسعه از مسیر آموزش می‌گذرد و آموزش مقوله‌ای فرهنگی و وابسته



به زمان و در تضاد با شتاب‌زدگی است. بنابراین، کتاب حاضر، بی‌آنکه جزم‌اندیشانه مدعی دستیابی به راه‌حل نهایی باشد و با علم به اینکه گستردگی موضوع به حدی است که زمان و مشارکت بیشتری می‌طلبد، در تلاش است پیشنهادهایی واقع‌گرایانه و کاربردی به نظام رسمی آموزش و پرورش کشور در وضعیت فعلی ارائه دهد.

۲. ساختار و محتوای کتاب

کتاب حاضر در قالب پنج فصل «نگاهی به آینده»، «سلامت همه‌جانبه»، «هویت ملی و سندکاو»، «عدالت آموزشی» و «آسیب‌شناسی»، و بیست‌وسه بخش سامان یافته است. انتخاب موضوعات در کارگروه مشترک فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی ایران، مبتنی بر اسناد بالادستی آموزش و پرورش، شامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه‌دستی ملی (۱۳۹۱)، صورت گرفته است. اعضای گروه مؤلفان نیز در همان کارگروه بر اساس دانش تخصصی و شهرت علمی، در چارچوب راهبرد تألیف کتاب حاضر انتخاب شده‌اند. اکنون با اغتنام فرصت از یک‌یک نویسندگان ارجمند کتاب، که مدت‌زمانی بیش از دو سال افتخار همراهی و همکاری ایشان را یافتیم، سپاسگزاری می‌کنیم.

۱-۲ فصل نخست: نگاهی به آینده

توجه به «تربیت معلم» و «تربیت معلم مهارتی» مهم‌ترین راهکار برای رسیدن به آینده مطلوب در ساختار آموزش و پرورش ایران است. در بخش «نگاهی به آینده آموزش و پرورش در ایران»، با واکاوی وضعیت تربیت معلم در ایران و شرایط فعلی دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت تربیت معلمان جدید و دانش‌افزایی و مهارت‌آموزی معلمان موجود را برای آموزش و پرورش بر عهده دارد، تأکید می‌شود که این دانشگاه چه از نظر استاد و چه از نظر امکانات، در کوتاه‌مدت و میان‌مدت، قادر به تأمین همه نیازهای آموزش و پرورش نیست؛ پس لازم است در وضعیت کنونی اقدامی واقع‌نگرانه انجام پذیرد و با توجه به ظرفیت محدود دانشگاه فرهنگیان، اولویت به تربیت معلمان داده شود که در دانشگاه‌های دیگر رشته‌ای برای تربیت آن‌ها وجود ندارد؛ یعنی خیل عظیم معلمان ابتدایی. در سایر بخش‌ها نیز می‌توان به صورت موقت یا دائم، آموزش‌های تخصصی معلمان را به دانشگاه‌ها و افزایش مهارت‌های معلمان آن‌ها را به دانشگاه فرهنگیان واگذار کرد.

مؤلفان «تربیت معلم مهارتی، دال مرکزی تحول در آموزش و پرورش» بر لزوم



بازنگری جدی در برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم، با نگرشی شفاف و ارزیابانه، و به‌ویژه بر نظام ارزشیابی دانشجومعلمان و اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، که ضامن دقت در کیفیت فرایند آموزش است، تأکید می‌کنند و بر این باورند که تحول در آموزش و پرورش باید بر مدار تحول در نظام تربیت معلم و استقرار نظام تربیت معلم مهارتی باشد. بر این اساس، نظام پذیرش دانشجومعلمان، نظام برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم در دانشگاه‌های فرهنگیان و شهید رجایی و نهایتاً سنجش صلاحیت معلمی در پایان دوره تحصیل دانشجویان، باید با بافت فرهنگی و اجتماعی کشور و افق تمدنی انقلاب اسلامی مطابقت کامل داشته باشد. مؤلفان همچنین در موضوع صلاحیت‌های عام و خاص اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان معتقدند که ضوابط جذب باید با رویکردی ترکیبی از دانش و مهارت و انگیزش باشد.

«مطالعه تطبیقی تحولات و هدف‌گذاری‌های نظام‌های آموزشی در چهار کشور جهان» بر اساس این نگرش شکل گرفته که نیاز اساسی هر نظام آموزشی «تحول» در تمامی ابعاد است. آموزش و پرورش ایران، علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته، تطابقی با نظام‌های آموزشی پیشرو، چه از نظر کارایی و چه از نظر محتوا، ندارد. لازمه ریشه‌یابی مشکلات و علل کاستی‌های نظام کنونی آموزش کشور، در ابتدا پذیرفتن وجود این اختلالات و کمبودها، و در درجه دوم، قضاوت بی‌طرفانه و تصمیم‌گیری به دور از منافع شخصی است. پس از آن است که سودمند خواهد بود اگر به نظام‌های پیشرفته آموزشی جهانی نظر بیندازیم، در ارزشیابی‌های بین‌المللی شرکت کنیم، وضعیت جاری آموزش و پرورش ایران و استانداردهای آن را محک بزنیم، و با آگاهی از همه جوانب نظام فعلی آموزش و پرورش، مسئولیت بومی‌سازی اطلاعات و به‌روزرسانی برنامه درسی را به متخصصان و دانشمندان حوزه تعلیم و تربیت بسپاریم.

بحث قابل توجه دیگر ذیل موضوع آینده آموزش و پرورش ایران «برنامه درسی ملی و آینده رسانه‌های تربیت و یادگیری» است که در طرح جایگزینی «بسته‌های تربیت و یادگیری» به‌جای کتاب درسی ارائه شده است. ساختار بسته‌های تربیت و یادگیری مبتنی بر اندیشه تلفیق آموزش حضوری و مجازی است و این ظرفیت را دارد که به کاهش تمرکز و حرکت به سوی نیمه‌متمرکز شدن بینجامد و در پی آن، ضمن اینکه اصول و ملاحظات مشترک تعلیم و تربیت رعایت می‌شود، به شرایط بومی و مطالبات همه استان‌های کشور نیز توجه جدی خواهد شد.



۲-۲ فصل دوم: سلامت همه‌جانبه

این فصل به موضوع سلامت جامعه در تمامی ابعاد آن می‌پردازد. شواهد علمی حاکی از آن است که رفتار افراد بشر نتیجه موقعیت‌ها و عوامل متعددی است که مهم‌ترین آن‌ها خانواده، مدرسه و اجتماع است. دوران کودکی و نوجوانی زمانی طلایی برای یادگیری و نهادینه شدن رفتارهای بهداشتی صحیح است. از طرفی، آموزش و تحصیل که یکی از عوامل مؤثر بر ارتقای سرمایه اجتماعی است، به‌عنوان شاخصه مهم سلامت اجتماعی شناخته می‌شود. در آموزه‌های دینی ما نیز بر آموزش و پرورش در دوران کودکی و نوجوانی تأکید بسیار شده است. مرور ابعاد مختلف سلامت انسان این نکته را یادآوری می‌کند که آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی باید پاسخ‌گوی تأمین همه نیازهای انسان باشد. مدارس، به‌عنوان بهترین پایگاه آموزش و انتشار اطلاعات سلامت همه‌جانبه به دانش‌آموزان و خانواده‌ها و حتی کارکنان خود، و محلی برای ایجاد نگرش، دانش، فرهنگ و رفتارهای بهداشتی صحیح در جهت تأمین و حفظ و ارتقای سلامت خود و جامعه شناخته می‌شوند. ارائه راهبردهای عملیاتی و برنامه‌های کاربردی در حوزه آموزش عمومی در عرصه‌های سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی به معنای پذیرفتن بخشی از نیازهای جامعه است که کتاب حاضر، با رویکردی مخاطب‌محور و در جهت ارتقای بینش و درنهایت برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری، در شش بخش به آن پرداخته است.

بخش «مؤلفه‌های سلامت در آموزش و پرورش» به بررسی و تحلیل وضعیت سلامت و آموزش‌های مربوط به آن در مدرسه در کلان‌محورهای «تحلیل وضعیت کتاب‌های درسی از نظر پرداختن به سلامت»، «آموزش سلامت در مدارس کشورهای منتخب»، «اهداف آموزش سلامت»، «ابعاد سلامت و مهارت‌های پایه مرتبط»، «اهمیت پیشگیری و ارتقای سلامت»، «هنجارشناسی و رفتارشناختی سلامت در دانش‌آموزان» و «ظرفیت‌های فرهنگی - ترویجی» می‌پردازد و پیشنهادها و توصیه‌هایی، عمدتاً به وزارت آموزش و پرورش، و سپس سه گروه سیاست‌گذاران راهبردی، معلمان و مربیان، و خانواده‌ها ارائه می‌کند.

بخش «پیشرفت آموزش، در گرو توجه به پرورش سال‌های اول کودکی» به تعیین اثر مراقبت‌های جسمی و روحی - روانی سال‌های اولیه عمر در پیشرفت تحصیلی سال‌های بعدی پرداخته و به عوامل داخلی، شامل شاخصه‌های زیستی و وضعیت



سلامت عمومی کودک، و عوامل خارجی، مانند شرایط محیطی حاکم بر دوره رشد و تکامل، توجه کرده است. نویسندگان در این مقاله راهکارهایی برای برنامه‌ریزی پرورش سال‌های نخستین کودکی ارائه و بر اهمیت حضور سازمان‌هایی مثل بهزیستی، صداوسیما، مطبوعات، حوزه‌های علمیه و وبگاه‌های معتبر در فضاهای مجازی، با اشاره به نقش مهمی که در آموزش والدین و مربیان مهدهای کودک و پیش‌دستانی‌ها دارند، تأکید کرده‌اند.

تعطیلی ناگهانی مدارس مهم‌ترین آسیبی بود که شیوع کووید - ۱۹ بر کودکان و نوجوانان سراسر جهان وارد کرد. بخش بعدی با موضوع «محافظة از آموزش در برابر بیماری‌های فراگیر»، ضمن اشاره به تشدید بحران یادگیری و فرصت‌های رشدی نابرابر کودکان و نوجوانان در ایران با شیوع کووید - ۱۹، به ویژه در مورد خانواده‌های کم‌درآمد که آسیب بیشتری دیده‌اند، راهکارهایی برای محافظت و تداوم آموزش هنگام بروز بحران‌هایی که منجر به تعطیلی مدارس می‌شوند ارائه می‌دهد که صورت کلی و نهایی این راهکارها در برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در حداقل سه زمینه بستن شکاف دیجیتال، ایجاد و تثبیت یک مدل آموزشی ترکیبی، و بازآموزی کارکنان آموزشی خلاصه شده است.

مؤلفه‌های آموزش سلامت معنوی در بخش «سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی» بیان می‌شود. معیارهایی همچون خدامحوری، ولایت‌مداری، خودمراقبتی، ارتباط با دیگران، طبیعت، و فراطبیعت می‌تواند مقدمه‌ای بر راهبردهای عملیاتی و رویکردهای سلامت‌محور در سطحی گسترده باشد تا نظام جامع سلامت معنوی برنامه‌های اجرایی و عملیاتی را با توجه به مخاطبان، اهداف، سیاست‌ها و مأموریت‌ها، به همراه مدیریت زمان طراحی و اجرا کند.

توصیه بخش «سلامت روان دوران آموزش عمومی» آن است که در کنار مشاوران و مدیران و آموزگاران یک «گروه سلامت روان» مرکب از روان‌پزشک، روان‌شناس تربیتی، روان‌شناس بالینی یا روان‌شناس سلامت وجود داشته باشد تا علاوه بر آموزش دانش و مهارت‌های ضروری مذکور در حد مقدر، نسبت به غربالگری آسیب‌ها یا اختلالات روانی و ارجاع آن‌ها به مراکز ذی‌ربط همت بورزند. همراهی مراکز علمی و دانشگاهی با اولیای مدرسه در تشکیل گروه سلامت روان در جلوگیری از بروز آسیب‌های برخاسته از شرایط تحمیلی ناشی از کرونا و آموزش مجازی مؤثر خواهد



بود. به این ترتیب آموزش مهارت‌هایی چون مدیریت اضطراب، مدیریت خشم و شیوه‌های صحیح ارتباطی، که بر اساس نظر مردم بخشی از مسئولیت آموزش و پرورش عمومی به شمار می‌آید، به روشی علمی، میسر می‌شود.

«جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و سلامت اجتماعی» بر موضوع تعلیم و تربیت به عنوان یکی از الزامات تأمین سلامت اجتماعی تأکید می‌کند و راهبردهایی اساسی برای تأمین و حفظ و ارتقای سلامت اجتماعی، در چارچوب اهداف رسمی آموزش و پرورش، ارائه می‌نماید. یکپارچه‌سازی دانش آموزشی با خاستگاه‌های اجتماعی گوناگون و تفاوت‌های فردی گسترده در چارچوب کلاس درس و مدرسه نیاز به ابزارهایی دارد که جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قادر است آن را در اختیار سیاست‌گذاران و کارگزاران مربوط قرار دهد.

۲-۳ فصل سوم: عدالت آموزشی

عدالت آموزشی سال‌هاست از مهم‌ترین دغدغه‌های اصلی نظام آموزش و پرورش ایران است و گرچه تا تحقق نهایی آن راه زیادی مانده است، با برنامه‌ریزی‌هایی در سطح ملی و عزم همه‌جانبه می‌توان به برقراری شرایط مطلوب آموزشی در سراسر کشور امید بست.

نخستین بخش این فصل، «مفهوم‌شناسی عدالت آموزشی در دوره آموزش ابتدایی و سنجش شاخص‌های آن در مناطق آموزشی ایران: شناسایی چالش‌ها و پیشنهاد راهکارها»، به تبیین مفهوم عدالت آموزشی از منظر دسترسی و یادگیری باکیفیت می‌پردازد. یافته‌های این بخش وضعیت ناهمسان مناطق و استان‌های مختلف کشور را در دستیابی به شاخص‌های اصلی عدالت آموزشی و شرایط مطلوب آموزشی در دوره ابتدایی بازنمایی می‌کند و راهکارهایی فوری برای اصلاح وضعیت پیشنهاد می‌نماید. در سطح کلان مدیریت کشور، ارتقای عدالت آموزشی نیازمند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسب و ایجاد سازوکارهای اجرایی و نظارتی دقیق است. همچنین، همسویی مؤلفه‌های اقتصادی، از سطوح کلان تا سطوح خرد، از دیگر الزامات برقراری عدالت آموزشی است.

مؤلفان بخش «تربیت و توسعه» نقش و اهمیت سرمایه‌گذاری در نظام تربیت را از طریق پرورش طیف وسیعی از مهارت‌های شناختی و غیرشناختی بررسی می‌کنند و با استناد به مطالعات مختلف به ارائه پیشنهادهایی می‌پردازند که برخی از آن‌ها در



حوزه اختیارات نظام آموزشی است، مانند «تحول در شیوه‌های شکلی و محتوایی مدیریت در مهدکودک‌ها و پیش‌دستانی‌ها»، بخشی در حوزه اختیارات شورای عالی آموزش و پرورش است، مانند «اصلاح روش‌های انتخاب معلمان بر اساس توجه به مهارت‌های آنان به‌جای سخت‌گیری‌های ایدئولوژیک در گزینش ایشان» یا «توقف روش‌های آموزشی و تربیتی مبتنی بر رقابت و جایگزینی مهارت‌های تعامل، همکاری، صبر، گفت‌وگو، دگرپذیری و توانایی انجام کار گروهی»، برخی بر عهده مجلس شورای اسلامی است، مانند «تأمین بودجه لازم برای سرمایه‌گذاری در حوزه توسعه کودکی»، و برخی موارد نیز امری مشترک است که ضرورت دارد مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد، مانند «اصلاح اسناد بالادستی مبتنی بر نیازهای واقعی نظام آموزش» یا «جلب نظر تمامی بخش‌های جامعه، از خانواده تا مدرسه، به رعایت حقوق کودکان». اندیشه مرکزی بخش «نیاز به استاندارد کردن آموزش در چرخه آموزش و پرورش کشور برای حل مشکلات و نابرابری‌ها» تأکید بر اهمیت آموزش و پرورش پویاست تا دانش‌آموختگان بتوانند برای تغییرات روزبه‌روز جهان آینده انعطاف‌پذیری لازم را پیدا کنند. رشد علوم و فناوری‌های نوین در جهان بیش از آن است که فقط از راه آموزش مستقیم به دست آید. پس اتخاذ روش‌هایی که علاوه بر توانمندی‌های علمی دانش‌آموختگان بتواند توانایی تفکر و تحلیل و انتقاد، درک و پاسخ مفهومی، ارتباطات، هم‌فکری و کار جمعی، ابتکار و خلاقیت، اخلاق حرفه‌ای و مهارت، و به‌ویژه مهارت زندگی را در آن‌ها ایجاد کند ضروری است.

۴-۲ فصل چهارم: هویت ملی و سند کاوی

توجه به مبحث هویت ملی، گرچه برگرفته از اسناد کلان آموزش و پرورش و دیدگاه‌های مندرج در آن بوده، به سبب ماهیت مستقل خود، در عنوان فصل نیز ذکر شده است.

بخش «تبیین چارچوب مفهومی هویت ملی در کتاب‌های درسی از منظر زبان، خط و ادبیات فارسی»، با تمرکز بر هویت ملی و اهمیت تأثیرپذیری آن از آموزش‌های دوران کودکی و نوجوانی و نیز ارتباط آن با زبان رسمی تألیف شده است. گرچه تمامی اسناد بالادستی بر اهمیت هویت ملی و هویت زبانی، و توجه به زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان زبان ملی تأکید کرده‌اند، آنچه در کتاب‌های درسی ارائه شده، به سبب نداشتن مطالعات علمی و مستندی که به طرح نقشه راه بینجامد، فقط در سطح نظر باقی مانده



و فاقد کفایت لازم است. این بی‌توجهی و کاستی بر تمامی کتاب‌های درسی، از فارسی و نگارش تا علوم و ریاضی و دینی و اجتماعی، و بر تمامی سطوح، از ابتدایی تا مرحله دانش‌آموختگی، سایه افکنده است. مطالعه حاضر قصد دارد با رویکرد زبانی چارچوبی را که شامل تمامی مؤلفه‌های هویت‌ساز است برای مؤلفان کتاب‌های درسی فراهم سازد. الگوی ارائه‌شده با نگرشی فراگروهی و فراسازمانی تنظیم شده است و برای کتاب‌های درسی در تمامی مقاطع و رشته‌های تحصیلی و نیز سایر انتشارات مرتبط با کودک و نوجوان پیشنهاد می‌شود.

بخش بعدی با عنوان «راهکارهایی برای تقویت هویت ملی و هم‌بستگی ایرانیان در کتاب‌های درسی فارسی» بر اساس توجه به برنامه‌ریزی زبانی در کتاب‌های درسی فارسی، به ارائه موضوعات متناسب با محتوای زبان فارسی و هویت ملی می‌پردازد. این مطالعه نشان می‌دهد کتاب‌های درسی فارسی در چهار کلان‌موضوع ادبی: تأثیر ادبیات فارسی در ادبیات جهان، تاریخ زبان فارسی در دوره‌های سه‌گانه، و آشنایی با زبان و گویش و لهجه، و جست‌وجوی ریشه‌های فرهنگی مشترک ایرانیان در آداب و رسوم و فرهنگ عامه اقوام ایرانی، دستخوش کاستی است و نیاز به پژوهش برای تولید محتوای هدفمند و غنی دارد.

در بخش «بررسی تحولات کلان نظام آموزشی ایران در سده اخیر با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به شیوه تفسیری - تاریخی، با مرور تاریخچه آموزش و پرورش معاصر ایران، سیر تحولات مهم و کلان نظام آموزش و پرورش، بازگو شده و عوامل عدم موفقیت در اجرای تحولات و تغییرات اساسی نظام آموزشی کشور، مانند طرح جامع «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» (مصوب ۱۳۶۴)، کاویده می‌شود. تبیین تاریخچه شکل‌گیری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به‌عنوان مطالبه ملی برای شروع اصلاحات در آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۲ تا تصویب نهایی آن در سال ۱۳۹۰، در جایگاه نخستین سند رسمی‌ای که به تدوین و تصویب بنیان‌های نظری و فلسفی نظام تعلیم و تربیت آموزش و پرورش طراز جمهوری اسلامی انجامیده است، می‌تواند راهنمای محققان در آسیب‌شناسی علل ناکارآمدی برنامه‌های تحولی باشد.

بخش «واکاوی اسنادی تحولات ساختاری تربیت معلم در ایران؛ از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان» سیر تحول مراکزی را بررسی می‌کند که با هدف تربیت معلمان



کشور در طی صد سال اخیر، با نام‌هایی متفاوت اما هدفی واحد، تشکیل شده‌اند. مرور مطالعات طولی - اسنادی تربیت معلم در کشور و نیز تغییر نگرش و تغییر روش در فرایند جذب معلم در این سال‌ها حاکی از آن است که برخی مسائل حوزه تربیت معلم در یک‌صد سال گذشته به مسائل تاریخی، تکراری و حل‌نشده تبدیل شده و تلاش در مسیر دستیابی به ثبات هنوز پایان نیافته است. بنابراین، ضرورت دارد که نظام تربیت معلم، هم‌پای تحولات فرهنگی و اجتماعی و هم‌راستا با آرمان‌های انقلاب اسلامی، تضمین‌کننده تأمین نیروی انسانی باشد.

۵-۲ فصل پنجم: آسیب‌شناسی

اگر تاریخ رسمی آموزش و پرورش ایران را هم‌زمان با تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ش به دست امیرکبیر بدانیم، امروز که در سال ۱۴۰۱ هستیم، آموزش و پرورش در ایران تاریخ ۱۷۰ساله‌ای را با فراز و فرود بسیار پشت سر گذاشته است. آسیب‌های آموزش و پرورش در ایران تاریخچه‌ای به قدمت تاریخ آموزش رسمی ایران دارد، زیرا عزل و تبعید امیرکبیر را پیش از گشایش دارالفنون باید نخستین آسیب واردشده به آموزش و پرورش دانست.

در بخش «ضرورت‌ها و معیارها برای استانداردسازی دوره‌های آموزشی نظام آموزش و پرورش کشور» لزوم تدوین چارچوب‌های مدون و نظام‌مند «استانداردهای آموزش» توسط متخصصان ذی‌ربط، و نیز شفاف‌سازی مؤثر در چگونگی اجرای برنامه‌های آموزشی از طریق نظارت و ارزیابی کیفیت آموزشی و اعتبارسنجی تبیین شده است. برخی از سرفصل‌هایی که لازم است در این استانداردها مورد توجه قرار بگیرد عبارت‌اند از: برنامه‌های آموزشی و به‌روز کردن آن‌ها، نحوه انتخاب اولیای مدرسه (مدیر، معاون، مربی و معلم)، محتوای آموزشی مناسب پایه و دوره، روش‌های آموزش، فرصت‌های آزاد یادگیری، آموزش زبان ملی، جایگاه زبان اقوام، خصوصیات فضاهای مختلف آموزشی و تغییر شیوه‌های ارزشیابی.

بخش «طراحی مدرسه ایرانی در زمان معاصر؛ تدوین اصول و کیفیت‌های فرمی - فضایی»، با هدف دستیابی به الگوها و معیارهای کیفی طراحی فضاهای آموزشی، به‌ویژه در مدارس ایران، نگاشته شده است. توجه به تأثیر فضاهای کالبدی و محیط‌های یادگیری در رشد و پرورش دانش‌آموزان، به‌ویژه در بخش طراحی و اجرای بناها، امری مهم اما مغفول در برنامه‌ریزی‌های آموزشی بوده است. آسیب‌شناسی کالبدی مدارس



مختلف در ایران نشان می‌دهد که این بناها از جنبه‌های مختلف کمی و کیفی دچار ضعف‌های اساسی و ساختاری هستند؛ از جمله می‌توان به آشفتگی‌های بصری، عدم رعایت استانداردهای پایه طراحی معماری، عدم رعایت اصول فرمی و زیبایی‌شناختی، عدم توجه به بستر فرهنگی و اقلیم، عدم توجه به فناوری‌ها و تجهیزات نوین آموزش و ضعف‌های آشکار در مسائل مربوط به خلاقیت و جذابیت فضایی اشاره کرد. بر اساس نتایج این مقاله توجه به رویکردهای هشت‌گانه «معمارانه و کالبدی»، «فرهنگی - اجتماعی»، «خلاقانه و هنری»، «انسانی»، «فنی و کمی»، «اقلیمی و زیست‌محیطی»، «آموزش و یادگیری» و «فناوری و نوآوری» در طراحی، لازمه دستیابی به کالبد مدرسه مطلوب و کارآمد است. نتایج کاربردی و پیشنهادهایی که می‌تواند به اصلاح وضعیت کنونی بینجامد در متن مقاله به‌طور مشروح بیان شده است.

«تحلیل گفتمان خلاقیت در آموزش هنر در نظام آموزش و پرورش ایران»، با تأکید بر خلاقیت به‌عنوان یکی از توانایی‌های انسان، به موضوع آموزش هنر و محتوای کتاب‌های درسی هنر در مدارس می‌پردازد. گرچه در ایران، از سال ۱۳۱۶، آموزش هنر در برنامه درسی دوره‌های مختلف گنجانده شده است و اکنون نیز کتاب‌های درسی «فرهنگ و هنر» و «هنر» به دوره‌های اول و دوم متوسطه اختصاص یافته، بررسی وضعیت فعلی کتاب‌های درسی نشان می‌دهد توجه چندانی به خلاقیت و پرورش آن در کتاب‌ها نشده است. مطالعه حاضر، با بررسی مؤلفه‌های خلاقیت در کتاب‌های درسی هنر، میزان و نحوه استفاده از مؤلفه‌های خلاقیت را در این کتاب‌ها بررسی و آسیب‌شناسی می‌کند و پیشنهادهایی برای بهبود انواع کاستی‌های موجود، مانند اختلال گفتمانی در کاربرد مؤلفه‌ها، انحلال مفاهیم گفتمان خلاقیت در گفتمان‌های رقیب، اغتشاش معناشناختی و فقدان الگوی مشخص و نظم منطقی و گفتمانی روشن در تدوین متن کتاب‌های درسی ارائه می‌کند.

داشته‌های بومی و تاریخی در هنرهای سنتی و صناعی، که کاربردی‌ترین وجوه هنر در ایران هستند، در بخش «بازیبی ارزش‌ها و جایگاه هنرهای صناعی در نظام آموزش و پرورش معاصر ایران» مورد تأکید قرار گرفته است. این مطالعه، با آسیب‌شناسی شیوه‌های آموزشی در رشته هنرهای صناعی (صنایع دستی فعلی) ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی و فرهنگی در آموزش و پرورش و دیگر نهادهای تربیتی ایران را نشان می‌دهد. برای عبور از برنامه‌های شعاری و روبنایی، ترسیم نقشه راه آموزشی



در هر رشته توصیه می‌شود تا با توجه به فرهنگ سنتی و ارزش‌های بومی، به‌دور از تعصبات سیاسی و جریانات زودگذر اجتماعی، تعامل با جریانات فرهنگی روز در جهان معاصر و ارزیابی دقیق الگوهای موفق جهانی ممکن شود و رابطه مفقود میان نظام‌های آموزشی با جامعه و صنعت مجدداً برقرار شود. نظر به اینکه تقویت تفکر صنایع خلاق و فرهنگی در عصر حاضر عامل توسعه و شکل‌گیری بنیان‌های تربیتی جامعه است و در این میان، توجه به مبانی هنرهای سنتی و مهارت‌های صنایع دستی پیشنهادی ارزشمند برای حفظ جایگاه ایران (به‌عنوان الگوی پیشرفت اقتصاد فرهنگی) در منطقه و جهان خواهد بود ضرورت دارد نظام آموزشی کشور پرورش و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آن را در نهاد خانواده و از دوران پیش‌دستانی در دستور کار خود قرار دهد و با تکیه بر پشتوانه‌های تاریخی، مستندات فرهنگی و اعتقادات مذهبی حاکم بر بطن جامعه ایران، برای سرمایه‌گذاری بلندمدت به‌منظور عبور از بحران‌های اقتصادی و معنوی و در نهایت سیاسی، برنامه‌ریزی کند.

در بخش «راهکارهایی برای گذر از آسیب‌های فعلی آموزش و پرورش»، شماری از ضعف‌های موجود در ساختار فعلی آموزش و پرورش همراه با پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت، ارائه شده است.

برای اینکه محدودیت‌های ساختاری کتاب حاضر مانع دستیابی به نظرها و پیشنهادهای متخصصان نشود و بخشی از اظهارنظرهای ارزشمند کارشناسان حوزه آموزش و پرورش مغفول نماند پیمایشی در این زمینه صورت گرفت که با عنوان «بررسی دیدگاه‌های معلمان، اعضای هیئت علمی، متخصصان و پژوهشگران درباره مشکلات و آسیب‌های آموزش و پرورش» در بخشی مستقل ارائه شده است. نتایج حاصل نشان داد معلمان، اعضای هیئت علمی، متخصصان و پژوهشگران، مشکلات مرتبط با همه عوامل نظام آموزشی شامل درونداد (معلم، اهداف و برنامه‌ها و امکانات)، زمینه، فرایند، برون‌داد و پیامد را تأیید می‌کنند. در این نتایج بر عواملی مانند مداخلات سیاسی که منجر به بی‌ثباتی در مدیریت‌ها و مقطعی بودن برنامه‌ها شده، بیگانه بودن برخی مسئولان با مسائل آموزشی که منجر به تصمیم‌گیری‌های غیرتخصصی شده، تمرکزگرایی و دخالت نداشتن همه ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری‌ها و بی‌توجهی به مشارکت گروه‌ها و مردم، نگرش آرمانی، فقدان تفکر برنامه‌ای و نگاه ابزاری نسبت به پژوهش‌های انجام‌یافته در مراکز پژوهشی و دانشگاه‌ها، تأکید شده است.



۳. پیشنهادهای کاربردی و توصیه‌های سیاستی

- فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی ایران بر این باورند که توجه به «آموزش» و «پرورش» در کنار هم و همراه هم معنادار و ارزشمند خواهد بود؛ بنابراین، در تمامی توصیه‌های آتی این همراهی را تأیید و بر آن تأکید می‌کنند. آنچه در ادامه ملاحظه خواهید کرد پیشنهادهایی مستند و مبتنی بر پژوهش‌های تفصیلی بخش‌های بیست و سه گانه کتاب خواهد بود، که در جهت بهبود ساختار آموزش عمومی، پیش از دانشگاه، خطاب به تصمیم‌سازان و کارگزاران حوزه آموزش و پرورش ارائه می‌شود.
- مهم‌ترین عامل سازنده آینده آموزش و پرورش ایران «معلم» است و مهم‌ترین وظیفه برای رسیدن به آینده مطلوب در آموزش و پرورش «تربیت معلم» است. برای تحقق این امر مهم باید ظرفیت‌سازی کرد و با محوریت دانشگاه فرهنگیان از ظرفیت سایر دانشگاه‌ها بهره برد. (بخش‌های ۱ و ۲)
 - رشد و توسعه دانشگاه فرهنگیان مستلزم اقدام ویژه‌ای از سوی دولت است و گر نه مشکل تربیت معلم در ایران حل نخواهد شد و آینده آموزش و پرورش ایران و در نتیجه آینده ایران، بهتر از امروز نخواهد بود. (بخش‌های ۱ و ۲)
 - در برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم باید بازنگری جدی صورت بگیرد. نظام تربیت معلم بایستی با الزامات و مشخصات خاصی به تربیت مهارتی معلم پردازد و مهارت داشتن و صلاحیت معلمی را مهم‌ترین شایستگی مقام معلم بداند. این امر مستلزم نوعی نگاه کل‌نگرانه و عمل‌محور به برنامه درسی است. (بخش‌های ۲ و ۱۷)
 - لازم است شورایی از متخصصان آموزش تشکیل شود و به بررسی نظام‌های آموزشی کشورهای سردمدار در آموزش و همچنین کشورهای که در گذشته‌ای نه‌چندان دور آموزشی در سطح ایران داشتند و اکنون پیشرفت قابل توجهی کرده‌اند، پردازد. شرکت در ارزشیابی‌های بین‌المللی برای بررسی وضعیت موجود آموزش و پرورش ایران ضرورت دارد. (بخش ۳)
 - برنامه‌ریزی درسی یادگیری الکترونیکی و آموزش‌های مجازی در عصر حاضر ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و با اینکه آموزش‌های مجازی جایگزین آموزش‌های حضوری نخواهند شد، به‌عنوان یک بدیل، در این عرصه جایگاه بالایی دارند. طراحی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های مجازی و اعتباربخشی آن امری



- بسیار مهم است. (بخش ۴)
- باتوجه به اینکه امروزه ابزارهای نوین، دسترسی آزاد اطلاعات را ممکن کرده است و فراگیران قادرند به منابع مختلف رجوع و کسب دانش کنند باید طبق برنامه‌ریزی‌های جدید از انحصار کتاب‌های درسی کاسته شود و بسته‌های تربیت و یادگیری جایگزین کتاب درسی شوند. (بخش ۴)
 - مدرسه مهم‌ترین پایگاه سلامت و دانش آموز مهم‌ترین هدف برای تأمین و حفظ و ارتقای سلامت جامعه است. بنابراین طراحی آموزشی و اجرای برنامه‌های سلامت‌محور از دوران کودکی باید مورد توجه قرار گیرد. (بخش‌های ۵ و ۶)
 - برنامه‌ریزی پرورش سال‌های نخستین کودکی سرمایه‌گذاری برای آینده محسوب می‌شود و ارتقای عملکرد والدین و مربیان، همچنین توجه به وعده غذایی رایگان، حداقل برای دوره‌های مهدکودک و پیش‌دبستانی، بسیار مؤثر و مهم است. (بخش‌های ۶ و ۱۲)
 - برای محافظت و تداوم آموزش هنگام بروز بحران‌هایی که منجر به تعطیلی مدارس می‌شوند کمترین کاری که لازم است صورت بگیرد برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در حداقل سه زمینه بستن شکاف دیجیتال (برای دانش‌آموزان آسیب‌پذیر و محروم)، ایجاد و تثبیت یک مدل آموزشی ترکیبی، و بازآموزی کارکنان آموزشی است. (بخش ۷)
 - همراهی مراکز علمی و دانشگاهی با اولیای مدرسه ضروری است. لازم است در هر مدرسه، در کنار مشاوران و مدیران و آموزگاران، گروه‌های متخصص سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی، مرکب از پزشکان متخصص وجود داشته باشد تا علاوه بر آموزش، نسبت به غربالگری آسیب‌ها یا اختلالات و ارجاع آن‌ها به مراکز ذی‌ربط همت بورزند. (بخش‌های ۸، ۹، ۱۰)
 - وضعیت ناهمسان مناطق و استان‌های مختلف کشور در دستیابی به شاخص‌های اصلی عدالت آموزشی و شرایط مطلوب آموزشی، به‌ویژه در دوره ابتدایی، نیازمند توجهی جدی و عزمی ملی است. در مرحله نخست ارائه و تبیین نظریه عدالت آموزشی بر اساس باورهای اسلامی و درنهایت مشخص کردن برنامه‌ها و راهکارهای عملیاتی ضروری است. (بخش ۱۱)
 - پیشنهاد می‌شود با توجه به وضع موجود برای ارتقای عدالت آموزشی این اقدامات



- فوری انجام پذیرد: ۱. توسعه دوره پیش دبستانی ویژه کودکان مناطق دویاچندزبانه کشور با پیش‌بینی حکم قانونی و ردیف بودجه؛ ۲. اصلاح بنیادی روش‌های جذب معلم در دوره ابتدایی و اجرای راهکار ۲۰-۳ سند تحول بنیادین، مبنی بر اولویت دادن به دوره ابتدایی در تأمین منابع، و راهکار ۱۲-۲ مبنی بر جذب و نگهداشت نیروهای کارآمد در دوره ابتدایی و لزوم نگاه تخصصی به دوره ابتدایی (عدم پذیرش رشته‌های غیرمرتبط در آزمون‌های استخدامی)؛ ۳. پیش‌بینی ردیف بودجه خاص برای انسداد مبادی بی‌سوادی و افزایش فرصت‌های دسترسی به آموزش و کاهش افت تحصیلی با تمرکز بر استان‌های دارای درصد قبولی پایین. (بخش ۱۱)
- استعدادیابی و آموزش مهارت‌های شغلی به دانش‌آموزان، به‌عنوان راهکاری مؤثر برای پرورش نیروی کار مولد و توانمند در جامعه، بخشی از وظایف آموزش و پرورش است، اما بیکاری گسترده فارغ‌التحصیلان بیانگر آن است که نظام آموزشی در ایران به‌طور کامل از این امر غافل است یا ناکارآمد عمل می‌کند. (بخش‌های ۱۲ و ۲۱)
 - اسناد بالادستی باید مبتنی بر نیازهای واقعی نظام آموزش باشد. از جمله سند تحول آموزش و پرورش، به‌عنوان سند بالادستی این حوزه، لازم است بر اساس آخرین دستاوردهای فکری و فلسفی علوم تربیتی و بانگ‌رشی واقعی و غیرآرمانی بازنویسی و بازنگری شود. (بخش‌های ۱۲ و ۲۳)
 - توجه به هویت ملی در برنامه آموزشی مورد تأکید تمامی اسناد بالادستی است، اما آنچه در کتاب‌های درسی ارائه شده فاقد نقشه و برنامه‌ای مدون است و کفایت لازم را ندارد. همچنین کم‌توجهی کتاب‌های درسی به شأن و جایگاه زبان و ادبیات فارسی، که از مؤثرترین ابعاد هویت ملی به شمار می‌رود، آسیب‌های گسترده‌ای در درازمدت به دنبال خواهد داشت. لازم است الگویی جامع بر مبنای مؤلفه‌های هویت ملی تهیه شود و تمامی کتاب‌های درسی و رسانه‌های آموزشی مرتبط با کودکان و نوجوانان، به‌فراخور موضوع، از آن استفاده کنند. (بخش‌های ۱۴ و ۱۵)
 - نقد و مرور تاریخی ساختار آموزشی ایران در سده گذشته می‌تواند روشنگر راه آینده باشد. آموزش و پرورش باید برای بهره‌گیری از مدیریت دانش سازمانی از چنین مطالعاتی استقبال و حمایت کند. مطالعات طولی و تحولی آموزش و پرورش



- کشور حاکی از وجود مسائل تاریخی و حل نشده‌ای است که باید یک بار برای همیشه آن‌ها را مرتفع ساخت. (بخش‌های ۱۶ و ۱۷)
- تدوین چارچوب‌های مدون و نظام‌مند «استانداردهای آموزش» توسط متخصصان و نیز شفاف‌سازی در چگونگی اجرای برنامه‌های آموزشی امری ضروری است. (بخش‌های ۱۳ و ۱۸)
 - آسیب‌شناسی کالبدی مدارس مختلف در ایران نشان می‌دهد این بناها از جنبه‌های مختلف کمی و کیفی ضعف‌های اساسی و ساختاری دارند. دستیابی به الگوها و معیارهای کیفی طراحی فضاهای آموزشی و اجرایی کردن آن با جلب همکاری دانشگاه‌های کشور باید در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد. (بخش ۱۹)
 - خلاقیت در کتاب‌های درسی، به‌ویژه در مهم‌ترین جایگاه خود، یعنی کتاب‌های هنر، از الگوی مشخص و نظم منطقی و گفتمانی روشنی برخوردار نیست و به بازمینی و تبیین نیاز دارد. (بخش ۲۰)
 - توجه به مبانی هنرهای سنتی و مهارت‌های صنایع دستی برای حفظ جایگاه ایران، به‌عنوان الگوی پیشرفت اقتصاد فرهنگی، در منطقه و جهان ارزشمند است و ضرورت دارد نظام آموزشی کشور پرورش و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آن را در دستور کار خود قرار دهد. (بخش ۲۱)
 - آسیب‌های متعدد مانند نگاه ابزاری به پژوهش‌های انجام‌یافته در مراکز پژوهشی و دانشگاه‌ها، مداخلات سیاسی و بی‌ثباتی در مدیریت‌ها و مقطعی بودن برنامه‌ها، تمرکزگرایی و دخالت نداشتن همه ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری‌ها و بی‌توجهی به مشارکت گروه‌ها و مردم، از بازدارنده‌های نهاد آموزش و پرورش در دستیابی به اهداف عالی خود است. رفع هر یک از این بازدارنده‌ها باید در دستور کار قرار گیرد. (بخش‌های ۲۲ و ۲۳)
- در پایان لازم است یادآوری شود که ارتقای کیفیت و توسعه نظام آموزشی به بازنگری همه‌جانبه در اهداف و روش‌های اجرایی کنونی نیاز دارد و آنچه در این مجال بیان شد تنها بخشی از آن ضرورت‌هاست. موضوعات و محورهای دیگری مانند اقتصاد آموزش و پرورش، بهره‌وری پایین منابع مالی در کسری مزمن بودجه در آموزش و پرورش، بازماندگان از تحصیل، ابعاد پرورشی، هدایت تحصیلی، حرفه‌آموزی



و تقویت و گسترش مشارکت‌های مردمی، قابل شناسایی و ارائه است که گرچه در کتاب حاضر مجالی برای پرداختن نیافته‌اند، توجه جدی متخصصان را می‌طلبند و پیشنهادی جدید برای ادامهٔ توجه به آموزش و پرورش ایران به شمار می‌روند.





**فرهنگستان‌های جمهوری
اسلامی ایران**

فرهنگستان زبان و ادب فارسی

فرهنگستان زبان و ادب فارسی که سومین فرهنگستان زبان در تاریخ حیات فرهنگستان‌ها در ایران است، با تصویب اساسنامه آن در سال ۱۳۶۸ به تأیید شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید. نخستین جلسه شورای این فرهنگستان در تاریخ ۱۳۶۹/۶/۲۶ در محل کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران برگزار شد.

اهداف فرهنگستان زبان و ادب فارسی، مطابق اساسنامه، به این شرح است: حفظ قوت و اصالت زبان فارسی، به‌عنوان یکی از ارکان هویت ملی ایران و زبان دوم عالم اسلام و حامل معارف و فرهنگ اسلامی؛ پروردن زبانی مهذب و رسا برای بیان اندیشه‌های علمی و ادبی و ایجاد انس با مآثر معارف تاریخی در نسل کنونی و نسل‌های آینده؛ رواج زبان و ادب فارسی و گسترش حوزه و قلمرو آن در داخل و خارج کشور؛ ایجاد نشاط و بالندگی در زبان فارسی، به تناسب مقتضیات زمان و زندگی و پیشرفت علوم و فنون بشری با حفظ اصالت آن.

این فرهنگستان در حال حاضر با سیزده گروه پژوهشی در پی تحقق اهداف پیش‌گفته است که عبارت‌اند از: آموزش زبان و ادبیات فارسی، ادبیات تطبیقی، دانشنامه تحقیقات ادبی، دستور زبان فارسی و رسم‌الخط، زبان‌ها و گویش‌های ایرانی، مطالعات زبان و ادب فارسی در آسیای صغیر، ادبیات انقلاب اسلامی، ادبیات معاصر، تصحیح متون، دانشنامه زبان و ادب فارسی در شبه‌قاره، زبان و رایانه، فرهنگ‌نویسی، واژه‌گزینی.

منبع: <https://apll.ir>

فرهنگستان علوم

با توجه به اینکه اصلی‌ترین عامل پیشرفت و ترقی یک جامعه علم و استفاده از آن در عمل است شورای عالی انقلاب فرهنگی در تاریخ ۱۵ دی‌ماه ۱۳۶۶، اساسنامه فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران را به تصویب رسانید. فرهنگستان علوم مؤسسه‌ای است با شخصیت حقوقی مستقل که به نهاد ریاست جمهوری وابسته است. اهداف فرهنگستان علوم جمهوری اسلامی ایران به‌طور خیلی خلاصه عبارت‌اند از:

نیل به استقلال علمی و فرهنگی و توسعه علوم و فنون و تقویت روح پژوهش و ارتقای سطح علمی و فرهنگی کشور و دستیابی به آخرین یافته‌ها و نوآوری‌ها در عرصه دانش از طریق فعالیت‌های جمعی و جذب و حمایت و تشویق دانشمندان و محققان برجسته و کوشش در جهت گسترش مرزهای دانش و تلاش مستمر برای ارتقای سطح دانش و پژوهش در کشور. این فرهنگستان همچنین نقش دیپلماسی علمی برای ایجاد ارتباط با فرهنگستان‌های علوم و مؤسسات علمی کشورهای دیگر را نیز بر عهده دارد. ارکان فرهنگستان عبارت است از: رئیس جمهور در مقام ریاست عالی فرهنگستان، هیئت امنا، مجمع عمومی، رئیس فرهنگستان، شورای علمی، دبیر فرهنگستان و شش گروه علمی: علوم اسلامی، علوم انسانی، علوم پایه، علوم دامپزشکی، علوم کشاورزی و علوم مهندسی.

منبع: <https://www.ias.ac.ir/index.php>



فرهنگستان علوم پزشکی

فرهنگستان علوم پزشکی جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۶۶ با مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی و مجلس شورای اسلامی تأسیس شد و از همان تاریخ آغاز به کار نمود. در سال ۱۳۹۰ بازمهندسی ساختار و اساسنامه فرهنگستان انجام گرفت. فعالیت‌های فرهنگستان علوم پزشکی با رویکرد ارتقای سلامت همه‌جانبه آحاد مردم (جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی اسلامی) و بر اساس اهداف مندرج در اساسنامه تسری و تداوم دارد. رئوس این اهداف عبارت‌اند از: مشاوره، نظریه‌پردازی و آینده‌نگری، نیل به استقلال علمی و فرهنگی، توسعه علوم و فنون، تقویت روح پژوهش، کمک به دستیابی جامعه و آحاد مردم به بالاترین سطح سلامت همه‌جانبه، مشارکت در دیده‌بانی، رصد و پایش سلامت، صیانت از میراث فرهنگی و تمدن اسلامی و ایرانی و رشد و گسترش دانش‌های فلسفه و حکمت، اخلاق و فقه اسلامی در حوزه سلامت و پزشکی. اهداف فوق در قالب برنامه‌های راهبردی مصوب و با اتکا به فعالیت‌های مستمر مجمع عمومی، شورای علمی، گروه‌های علمی، کارگروه‌ها، شورای آینده‌نگاری، انجام طرح‌های پژوهشی و سایر تلاش‌های میان‌بخشی از جمله برگزاری همایش و وبینار و نشست علمی تحقق می‌یابد. نتایج فعالیت‌ها به صورت درج در نشریات علمی، فعالیت‌های فرهنگی-ترویجی، مستندات حمایت‌طلبی، خلاصه‌های سیاستی و مکاتبات با مراجع مختلف مرتبط انتشار می‌یابد.

منبع: <http://www.ams.ac.ir/about>

فرهنگستان هنر

فرهنگستان هنر جمهوری اسلامی ایران از سال ۱۳۷۹ با مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، با هدف پاسداری از میراث و هنر اسلامی و ملی، پیشنهاد سیاست‌ها، راهبردها و دستیابی به آخرین یافته‌ها و نوآوری‌های هنری آغاز به کار کرده است. در این دو دهه فعالیت تلاش این فرهنگستان بر آن بوده تا بر اساس اهداف و وظایف مصرح در اساسنامه و شناسایی درست مقتضیات هنر و نیازهای جامعه هنری، با الگوسازی و سیاست‌پردازی و نظریه‌پردازی، گام‌های مؤثری در این حوزه بردارد. این فعالیت‌ها را می‌توان در چند ساحت دسته‌بندی کرد: بخشی از فعالیت‌ها ناظر به تحلیل و تبیین سبک‌ها، جریان‌ها و مکاتب هنری گذشته و معاصر ایران، نقد هنری، انجام طرح‌های پژوهشی کلان و مطالعات نظری است. بخشی از فعالیت‌ها به معرفی و احیای هنرهای سنتی، آیینی و مذهبی و میراث مشترک هنری در جهان اسلام و پاسداشت و تکریم هنرمندان و مفاخر ایران اسلامی اختصاص یافته است. بخش مهم دیگر در حوزه سیاست‌پردازی و جریان‌سازی در عرصه آموزش و پژوهش هنر است. دستاوردهای فرهنگستان هنر در حوزه‌های مختلف آموزش، پژوهش و آفرینش‌های هنری، به شکل تألیف، ترجمه و تصحیح منابع هنری و پژوهشی و در نشریات علمی، بیانیه‌ها و خلاصه‌های سیاستی انتشار یافته است.

منبع: <https://honar.ac.ir>



فصل نخست
نگاهی به آینده



نگاهی به آینده آموزش و پرورش در ایران

غلامعلی حدّاد عادل*

چکیده

در این نوشتار، با «نگاهی به آینده آموزش و پرورش در ایران»، مهم‌ترین عامل سازنده این آینده «معلم» دانسته شده است. معلم خوب می‌تواند تا حدود زیادی نقص‌های دیگر آموزش و پرورش را جبران کند. بنابراین، می‌توان مهم‌ترین وظیفه برای رسیدن به آینده مطلوب را «تربیت معلم» دانست که این مهم بر عهده دانشگاه فرهنگیان است. در استفاده از ظرفیت محدود دانشگاه فرهنگیان برای تأمین معلم باید اولویت را به تربیت معلمانی داد که در دانشگاه‌های دیگر رشته‌ای برای تربیت آن‌ها وجود ندارد؛ یعنی خیل عظیم معلمان ابتدایی. در دوره اول متوسطه، آموزش و پرورش به معلمانی احتیاج دارد که بتوانند در چند رشته تدریس کنند (نظیر معلمان علوم که فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی تدریس می‌کنند یا معلمان عربی و دینی). آنچه می‌ماند دبیران دوره دوم متوسطه هستند که می‌توان موقتاً یا برای همیشه آموزش‌های تخصصی آن‌ها را به دانشگاه‌ها و مهارت‌های معلمی آن‌ها را به دانشگاه فرهنگیان واگذار کرد. اصلاح آموزش و پرورش و ایجاد هرگونه تحول مثبتی در آن در گرو اصلاح و توسعه و تقویت دانشگاه فرهنگیان است و این دانشگاه در حال حاضر تا رسیدن به وضع مطلوب فاصله زیادی دارد. دانشگاه فرهنگیان باید آن‌چنان وسعت و قوت داشته باشد که پایه‌پای هر تحولی در هر دوره و در هر پایه و در هر موضوعی بتواند معلمان سراسر کشور را آموزش دهد و برای اجرای آن تحول آماده سازد.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، مدیریت آموزشی.

* دانشیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران

عضو پیوسته فرهنگستان زبان و ادب فارسی



فرهنگستان‌های جمهوری اسلامی ایران از بنده خواسته‌اند تحت عنوان «نگاهی به آینده آموزش و پرورش در ایران» مطلبی بنویسم تا در مجموعه‌ای به نام بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم هجری شمسی منتشر گردد. در آغاز مناسب می‌دانم فهم و برداشت خود را از این عنوان بیان کنم تا خواننده بداند که نویسنده دقیقاً می‌خواهد درباره چه مطلبی سخن بگوید.

عنوان «نگاهی به آینده آموزش و پرورش در ایران» دست‌کم می‌تواند سه معنا داشته باشد:

الف) آموزش و پرورش در ایران آینده (فرضاً ایران ۱۴۲۵) چه وضعی خواهد داشت؟

ب) آینده آموزش و پرورش ایران چگونه باید باشد؟

ج) برای بهبود و اصلاح آموزش و پرورش در ایران آینده چه می‌توان کرد؟

نگارنده، از این سه وجه، وجه سوم را اختیار کرده است؛ زیرا سخن گفتن درباره وجه اول را که نیاز به نوعی «پیشگویی» دارد از توان خود خارج می‌داند و از سخن گفتن درباره وجه دوم نیز پرهیز می‌کند؛ چون از آن بیم دارد که به صورت آرمانی و فارغ از محدودیت‌های ناشی از مشکلات موجود، صرفاً با ذکر «بایدها» و «نبایدها»، به ترسیم چشم‌اندازی زیبا و مطلوب، اما خیالی و دست‌نیافتنی بپردازد. تفاوت وجه سوم با وجه دوم در تفاوت معنای دو عبارت «چگونه باید باشد» در وجه دوم و «چه می‌توان کرد» در وجه سوم است. قصد ما این است که، با تکیه و تأکید بر «امکانات» و «واقعیت‌ها» و با اجتناب از بلندپروازی‌های ناممکن، این نوشتار را حول محور چنین برداشتی از عنوان پیشنهادی فرهنگستان‌ها سامان دهیم.

وظیفه آموزش و پرورش تربیت نسل امروز برای فرداست. همه ارزش‌ها و آرمان‌هایی که ما برای «فردا»ی فرد و جامعه خود آرزو می‌کنیم باید در وضع «امروز» آموزش و پرورش حضور مؤثر داشته باشد. عبور از مرحله آموزش و پرورش را در سنین هجده - نوزده سالگی می‌توان به‌مثابه «تولد اجتماعی» افراد دانست. همان‌طور که در تولد طبیعی، اگر نوزادی در مرحله جنینی دچار اختلال و نقص عضو شود، به ظن قوی، آن نقص عضو را پس از تولد، تا پایان عمر، با خود خواهد داشت و از آن رنج خواهد برد، در تولد اجتماعی هم، اگر نقص و اختلالی وجود داشته باشد، آن فرد تا پایان عمر، هم خود از ضعف و ناهنجاری در زندگی اجتماعی رنج خواهد برد



و هم دیگران را به رنج خواهد افکند. پیش تر هم در جای دیگری گفته‌ایم که هر که می‌خواهد حال فردای جامعه خود را بداند باید نبض امروز آموزش و پرورش خود را به دست بگیرد. (حداد عادل، ۱۳۹۶، ۱۶)

آموزش و پرورش نهادی است گسترده و پیچیده و منظومه‌ای است صاحب اضلاع و اجزای فراوان، که از آن جمله می‌توان به «نظام آموزشی»، «برنامه درسی»، «کتاب درسی»، «مقررات و آیین‌نامه‌های ارزشیابی و امتحانات»، «معلم»، «ساختمان‌های آموزشی»، «تجهیزات و امکانات»، «نظام اقتصادی»، «نظام مدیریتی»، «برنامه‌های تربیتی»، «مشارکت‌های مردمی»، و «همکاری اولیا و مربیان» اشاره کرد. همه این‌ها در حد و اندازه خود در کیفیت آموزش و پرورش دخیل‌اند و سهمی دارند. در این گفتار، از میان همه این عوامل، ما توجه خود را صرفاً به عامل «معلم» معطوف و متمرکز می‌سازیم.

تمرکز و تأکید ما بر این عامل فقط به این علت نیست که سخن گفتن از همه عوامل در این مجال نمی‌گنجد، بلکه ناشی از آن است که معتقدیم در شرایط امروز کشور ما و شرایط خاصی که آموزش و پرورش، خصوصاً از حیث امکانات و مدیریت دارد، امکان ایجاد تحول بنیادی هم‌زمان در همه این عوامل و اجزاء و اضلاع وجود ندارد. ما معتقدیم که به جای گشودن یک جبهه عریض و پیشروی کند و اندک، بهتر است قوای خود را در یکی دو نقطه راهبردی و مهم که امکان فتح و پیشروی وجود داشته باشد متمرکز کنیم و به «تحول» و «اصلاح» آن‌ها اولویت دهیم. این سخن به معنی این نیست که بقیه بخش‌ها را تا اصلاح این دو بخش معطل و رها کنیم، بلکه مقصود این است که به علت محدودیت امکانات و قلت مدیران توانا، نیروی خود را پخش و کم‌اثر نسازیم. تجربه ده‌ساله ۱۳۹۰ تا ۱۴۰۰ در اجرای سند تحول بنیادی آموزش و پرورش می‌تواند گواه درستی این نظر باشد.

بر این اساس، اکنون به امور مرتبط با «معلم» در آموزش و پرورش می‌پردازیم و راهکارها و اقداماتی را که باید برای ایجاد یک آینده بهتر برای آموزش و پرورش در پیش‌گیریم متذکر می‌شویم.

معلم

اگر بگوییم در میان همه عوامل مؤثر در آموزش و پرورش «معلم» از همه مهم‌تر و مؤثرتر است گزاف نگفته‌ایم. «معلم» را باید «قلب» آموزش و پرورش دانست و «تربیت



معلم» را «سویدای آن قلب»^۱ محسوب کرد. همهٔ خصلت‌ها و توانایی‌هایی را که می‌خواهیم در نسل آینده ایجاد کنیم باید قبلاً در شخصیت معلم ایجاد کرده باشیم. البته ایجاد همهٔ ارزش‌ها و مهارت‌ها در وجود یک معلم ممکن نیست، اما مجموعهٔ معلمان یک مدرسه باید واجد مجموعهٔ ارزش‌ها و مهارت‌های مطلوب باشند تا دانش آموز، به فراخور استعداد و همت خود، آن ارزش‌ها و مهارت‌ها را از آنان بیاموزد.

معلم را مهم‌ترین رکن نظام تعلیم و تربیت می‌شناسند. معلم را جانشین همهٔ ناداشتن‌ها و جبران‌کنندهٔ همهٔ کاستی‌های می‌دانند. تحول بدون برخورداری از معلم باکیفیت میسر نخواهد بود. نتایج ارزیابی‌های مطالعات بین‌المللی نظیر تیمز و پرلز و پیزا نشان می‌دهند که وجه مشترک تمامی نظام‌های آموزشی موفق و باکیفیت، نیروی انسانی (به‌ویژه معلمان و مدیران) باکیفیت است و اساساً کیفیت هیچ نظام آموزشی‌ای از کیفیت معلمان آن فراتر نمی‌رود. از این رو، اعمال سیاست‌های سخت‌گیرانهٔ جذب، نگهداشت، بازآموزی، رشد حرفه‌ای، و توزیع مناسب نیروی تدریس از ویژگی‌های مشترک تمامی نظام‌های آموزشی موفق در جهان است. (حاجی میرزایی، ۱۴۰۰، ۵۱)

آنچه هرگز نباید فراموش شود این است که «معلمی» یک تخصص است و هر «عالمی» لزوماً «معلم» نیست. هرچه سطح علمی که می‌باید تعلیم داده شود نازل‌تر باشد سطح مهارت‌های تعلیمی باید بالاتر باشد. به همین جهت، مهارت معلم پایهٔ اول ابتدایی در تدریس باید بالاترین مهارت باشد. ما باید دو فرضیهٔ غلط را در ذهن خود اصلاح کنیم؛ یکی آنکه «هرکس عالم بود می‌تواند معلم شود» و دیگر آنکه «معلمان کلاس‌های بالاتر، لزوماً برتر از معلمان پایه‌های پایین‌ترند».

معلم خوب می‌تواند تا حدود زیادی نقص‌های دیگر آموزش و پرورش را جبران کند. فی‌المثل، اگر کتاب درسی مناسب نباشد معلم می‌تواند معلومات یا روش تدریس مناسب خود را جانشین و مکمل کتاب درسی نامناسب سازد و در صورت فقدان امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی و کتابخانه‌ای، با استفادهٔ حداکثری از امکانات حداقلی موجود، تا اندازه‌ای این ضعف‌ها را جبران کند. معلم در آموزش و پرورش شبیه راننده در حرکت است. رانندهٔ بد می‌تواند بهترین خودرو را به مرکب مرگ مسافران مبدل سازد و رانندهٔ خوب می‌تواند عیب‌های خودروی نامناسب را بشناسد

۱. مطابق باور قدما، سویدا (در عربی: سویداء) نقطه‌ای سیاه در مرکز قلب است که مرکز عشق و دیگر احساسات و عواطف است و به تعبیری کانون قلب آدمی و به عبارت دقیق‌تر «قلب قلب» است.



و با مدارا و مهارت از بروز حادثه جلوگیری کند.

هدف نهایی و غایی همهٔ فعالیت‌ها در آموزش و پرورش «دانش آموز» است و آن که بی‌واسطه و رودررو با دانش آموز سروکار دارد «معلم» است. در واقع، هر معلم را می‌توان نماد و نمایندهٔ نظام آموزش و پرورش هر کشور در مدرسه و کلاس دانست. تماس و تأثیر دیگر عوامل همه با واسطهٔ معلم معنی و تحقق پیدا می‌کند. به همین جهت، باید گفت مهم‌ترین و مطمئن‌ترین شاخص برای ارزیابی هر آموزش و پرورش کیفیت معلمان آن است.

اکنون وقت آن است که نگاهی به وضع موجود «معلمی» و «معلمان» در آموزش و پرورش امروز ایران بیفکنیم. حقیقت این است که شغل معلمی ده‌ها سال است در ایران، اگر نگوئیم بی‌جاذبه، کم‌جاذبه شده است. ایران، از همان زمان که با اقتصاد نفتی اداره شد، به بازاری برای مصرف واردات صنعتی کشورهای غربی مبدل شد و امور آن به‌شدت و سرعت تحت تأثیر این واقعیت قرار گرفت. وزارت‌خانه‌هایی مانند «نفت» و «صنایع» و «بازرگانی» و «دفاع» و «ارتباطات» و «نیرو» که در چرخهٔ اقتصاد نفتی نقش عمده‌ای داشتند رونق گرفتند و وزارت‌خانه‌هایی نظیر «آموزش و پرورش» که تأثیر فوری و محسوس و ملموسی در این اقتصاد نداشتند در حاشیه واقع شدند. وزارت آموزش و پرورش جایی نبود که با واردات محصولات فناوری‌های غرب و قراردادهای میلیارد دلاری سروکاری داشته باشد. دانشگاه‌ها هم، بیش و کم، متناسب با رشته‌های خود، اهمیت یافتند یا کم‌اهمیت شدند. آموزش و پرورش در پیکرهٔ حکومت به دستی فلج مبدل شد که خون کافی بدان نمی‌رسید. این عضو، به‌علت کم‌خونی، لاغر و نحیف و ضعیف شد و بعضی اندام‌های دیگر فربهی یافتند یا آماس کردند. معلمان وقتی در شهر از کنار باشگاه‌های بعضی وزارت‌خانه‌ها و خصوصاً بانک‌ها رد می‌شوند از مشاهده و مقایسهٔ میزان رفاه کارمندان آن‌ها با وضع وزارت آموزش و پرورش، نزد زن و فرزند شرم‌منده می‌شوند. چنین شد که دیگر دانش آموز دیپلمه‌ای که می‌توانست در دانشگاه‌های فنی و مهندسی و پزشکی قبول شود به سراغ دانشگاه تربیت معلم نرفت و این دانشگاه که روز و روزگاری در ایران تحت عنوان «دانشسرایعالی» در کنار تنها دانشگاه جدیدالتأسیس کشور، یعنی دانشگاه تهران، ارج و منزلتی داشت، به تدریج، اهمیت خود را از دست داد. با کاهش درآمد شغل معلمی و کاهش جاذبهٔ آن، رغبت خانواده‌ها و دانش‌آموزان



به تحصیل در این دانشگاه کاهش یافت. آمارهای زیر می‌تواند وضعیت امروز را دقیق‌تر بیان کند:

مشاهده روند پذیرفته‌شدگان دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد حدود ۵۰ درصد دانشجو معلمان از میان رتبه‌های بالای ۲۰۰۰۰ کنکور به این دانشگاه راه یافته‌اند. علاوه بر این، بر اساس اطلاعات موجود در مرکز نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، بعد از رتبه‌های بالاتر از ۲۰۰۰۰، بیشترین پذیرفته‌شدگان ورود به دانشگاه فرهنگیان برای دو رشته ریاضی و انسانی متعلق به رتبه‌های بین ۱۰ تا ۲۰ هزار و برای رشته تجربی بین رتبه‌های ۵۰ تا ۱۰۰ هزار است. بررسی داده‌های مربوط به کنکور سراسری در سال‌های اخیر نشان می‌دهد میانگین درصد دروس در محدوده‌های مذکور، صفر تا ۵ درصد است. به عبارتی، حداقل نیمی از معلمان آینده کشور در کنکور سراسری تنها موفق شده‌اند به ۵ درصد سوالات پاسخ صحیح دهند. همچنین لازم به ذکر است کمتر از ۱ درصد ورودی‌های دانشگاه فرهنگیان از میان رتبه‌های زیر ۱۰۰۰ کنکور سراسری به این دانشگاه راه یافته‌اند. (گزارش راهبردی...، ۱۴۰۰، ۸)

چنین شد که دانشگاه تربیت معلم، در مقایسه با دانشگاه‌هایی نظیر صنعتی شریف و تهران و صنعتی امیرکبیر و صنعتی اصفهان و دانشگاه‌های شیراز و فردوسی مشهد، به دانشگاهی درجه سوم یا چهارم تنزل یافت و نهایتاً شورای عالی انقلاب فرهنگی، با موافقت با حذف نام «تربیت معلم» از دانشگاه تربیت معلم و تبدیل آن به دانشگاه خوارزمی، از این دانشگاه رفع بدنامی! کرد و این وظیفه ناخوشایند را از دوش آن دانشگاه برگرفت و زنجیره سنت طولانی تربیت معلم در ایران را - که در سال ۱۲۹۸ هجری شمسی از «دارالمعلمین مرکزی» شروع شده و در مسیر رشد و ارتقای خود از ایستگاه‌های «دارالمعلمین عالی» و «دانشسرای عالی» و «دانشگاه تربیت معلم» گذشته بود - از هم گسیخت و «دانشگاه فرهنگیان» را جانشین آن کرد.

در حال حاضر، دانشگاه فرهنگیان، که پردیس مرکزی خود را در تهران از دست داده و به دانشگاه خوارزمی واگذار کرده است، از نظر امکانات هیچ شباهتی به دانشگاه‌های بزرگ و معتبر کشور ندارد. ساختمان بسیاری از مراکز تربیت معلم که قبلاً معلم فوق‌دیپلم تربیت می‌کردند مبدل به شعبه‌های شهرستانی و استانی این دانشگاه شده است. دانشگاه فرهنگیان استادان عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم سابق را از دست داده و خود متناسب با نیاز کشور موفق به جذب و تأمین استاد



نشده است. وزارت علوم، که این دانشگاه را تابع ضوابط عمومی دیگر دانشگاه‌ها و تحت سیطره آیین‌نامه‌های خود می‌خواهد، به‌هیچ‌وجه به آن جایگاه و اعتبار خاصی اختصاص نمی‌دهد و برای رفع مشکلات آن اقدامی که به‌منزله جهشی در رشد دانشگاه محسوب شود نمی‌کند. هم‌سازمان برنامه و بودجه و هم وزارت علوم، دانشگاه فرهنگیان را حداکثر در «عرض» سایر دانشگاه‌ها، و نه دانشگاهی در «طول» آن‌ها و مقدم بر آن‌ها، می‌شناسند و چاره‌اندیشی مؤثری برای وضعیت اسف‌بار تربیت معلم در ایران نمی‌شود.

وصف «اسف‌بار» را برای تربیت معلم در ایران کنونی نباید توصیفی شاعرانه و برخاسته از احساسات و هیجانات عاطفی دانست. آمارها و واقعیت‌ها درستی این توصیف را اثبات می‌کنند. حقیقت این است که ظرفیت و امکانات دانشگاه فرهنگیان به‌هیچ‌وجه تکافوی نیاز آموزشی و پرورش را نمی‌کند:

بر اساس پیش‌بینی مرکز برنامه‌ریزی نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، تا سال ۱۴۰۴ با در نظر گرفتن تعداد دانش‌آموزان، معلمان، و دانش‌جو معلمان فعلی، روند بازنشستگی، و استاندارد مصوب شورای عالی آموزش و پرورش درباره نسبت دانش‌آموز به معلم، این وزارت‌خانه با کمبود حدود ۶۵۰۰۰۰ معلم روبه‌روست. این کمبود، پس از مذاکره با سازمان امور اداری و استخدامی کشور و عدول از استاندارد مذکور، به عدد ۳۹۰۰۰۰ معلم رسیده است (گزارش راهبردی...، ۱۴۰۰، ۷)

در نتیجه عدم توازن ظرفیت دانشگاه فرهنگیان با نیاز آموزش و پرورش به معلم، در حال حاضر، پنجاه درصد از معلمان مورد نیاز آموزش و پرورش کسانی هستند که شخصاً شغل معلمی را برای خود انتخاب نکرده‌اند و آموزش‌های تخصصی و مهارتی لازم را ندیده‌اند، بلکه داوطلبانی هستند که از میان انبوه فارغ‌التحصیلان بیکار دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی، «از بد حادثه اینجا به پناه آمده‌اند» و این دقیقاً یک فاجعه است. در مراکز تصمیم‌گیری، نظیر مجلس شورای اسلامی هم اگرچه همه، در مقام نظر، تصدیق می‌کنند که معلم باید تخصص معلمی و صلاحیت‌های لازم را داشته باشد، در عمل، هر دوسه سال یک بار، با فشار معلمان غیرمتخصص حق‌التدریسی، مصوبه‌ای برای استخدام آن‌ها گذرانده می‌شود و همیشه هم قید می‌شود که این آخرین بار خواهد بود و البته همین خطا، با همین قید، دوسه سال بعد بار دیگر تکرار می‌شود! بنا به گفته وزیر آموزش و پرورش دولت دوازدهم:



بیش از چهل و هشت درصد از معلمانی که در ده سال اخیر جذب آموزش و پرورش شدند از مسیر متفاوتی و خارج از مسیر دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی استخدام شده‌اند. چنین استخدام بی‌رویه‌ای که مبتنی بر فشار افراد به نمایندگان و از طریق بسط و گسترش دامنه استفاده‌کنندگان از امتیازات یک قانون مربوط به سال ۱۳۸۸ بوده، منجر به استخدام افرادی با سنین بالا و جنسیت، رشته تحصیلی، و منطقه متفاوت با نیاز شده و در نتیجه به عدم تعادل‌های موجود در آموزش و پرورش دامن زده است. قانونی که به موجب آن مقرر شده بود شصت‌هزار نفر به استخدام درآیند در عمل با اصلاحات مکرر قانون و تفسیرهای متعدد منجر به استخدام قریب به سیصد هزار نفر شده است. این شکل از استخدام در تناقض آشکار با سیاست جذب از طریق دانشگاه فرهنگیان و تربیت دبیر شهید رجایی است و سامان‌دهی نیروی انسانی آموزش و پرورش را با مشکلات عدیده‌ای همراه کرده است... چنین رویکردی به موضوع جذب نیرو برای آموزش و پرورش، بیش از آنکه معطوف به تأمین معلم باکیفیت باشد، درصدد حل مشکل اشتغال جمعی از افراد پیگیر و مصمم شده است. (حاجی میرزایی، ۱۴۰۰، ۵۲-۵۳)

چندان که مطابق آمارها می‌بینیم که:

عنوان رشته تحصیلی ۳۱/۱۷ درصد معلمان دوره ابتدایی هیچ انطباقی با رشته و گروه مورد نیاز برای تدریس در این مقطع ندارد. در این مقطع، تنوع موجود در رشته تحصیلی معلمان به بیش از ۴۵۰ عنوان رشته رسیده است؛ حال آنکه بر اساس طرح طبقه‌بندی مشاغل فارغ‌التحصیلان ۷۱ رشته تحصیلی دانشگاهی مجاز به تدریس در مقطع ابتدایی‌اند. همچنین در دوره اول متوسطه ۳۱/۵۴ درصد و در دوره دوم متوسطه نظری ۲۶/۲۱ درصد از معلمان مدرک تحصیلی غیرمرتبط با رشته شغلی خود دارند. (گزارش راهبردی...، ۱۴۰۰، ۷ و ۸)

حاصل این غفلت و بی‌توجهی نیز آن می‌شود که:

آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز که به ارزیابی سواد ریاضی، علوم تجربی، و سواد خواندن و نوشتن در پایه‌های چهارم و هشتم می‌پردازند، بیش از دو دهه است که با پرداخت حق عضویت، در جمهوری اسلامی و نیز در بیش از ۵۰ کشور توسعه‌یافته یا در حال توسعه در بازه‌های زمانی چهارساله برگزار می‌گردد.

مطابق آخرین نتایج این دو آزمون، ۶۸ درصد دانش‌آموزان ایرانی در ریاضی و علوم پایه چهارم ابتدایی و ریاضی پایه هشتم و ۸۲ درصد در علوم پایه هشتم نتوانسته‌اند امتیاز متوسط عملکردی را کسب کنند. این در حالی است که در سایر کشورهای عضو این دو



آزمون، به‌طور متوسط ۳۰ تا ۳۵ درصد دانش‌آموزان قادر نبوده‌اند سطح متوسط عملکرد را کسب کنند. نتیجه اینکه بهره‌وری عملکرد آموزش و پرورش ایران نسبت به میانگین بین‌المللی کمتر از نصف است.

همچنین حدود ۳۰ درصد دانش‌آموزان در هر دو پایه و هر دو درس ریاضی و علوم، فاقد حداقلی‌ترین دانش و مهارت مورد انتظار هستند. به عبارتی، متأسفانه علی‌رغم صرف هزینه‌های مختلف در نظام آموزش و پرورش، حدود یک‌سوم دانش‌آموزان فاقد حداقل مهارت‌های سواد در دروس ریاضی و علوم هستند. این در حالی است که در سطح بین‌المللی تنها کمتر از ۸ درصد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این آزمون نتوانسته‌اند به حداقل‌های تعیین شده دست پیدا کنند؛ یعنی نسبت دانش‌آموزان ایرانی با نمره بسیار ضعیف سه برابر همین نسبت در میانگین عملکرد بین‌المللی است. از سوی دیگر، تنها حدود ۱۵ درصد از دانش‌آموزان ایرانی، در هر دو پایه چهارم و هشتم، توانسته‌اند نمره خوب یا عالی در دروس علوم و ریاضی کسب کنند. میانگین عملکرد سایر کشورها در این مورد ۳۵ درصد است.

برای ایجاد ذهنیتی صحیح از وضعیت سواد دانش‌آموزان ایرانی در میان کشورهای عضو این آزمون می‌توان به این‌گونه مقایسه کرد که قریب به ۷۰ درصد دانش‌آموزان ایرانی عملکردی پایین‌تر از حد متوسط در این آزمون‌ها داشته‌اند؛ درحالی‌که در کشور ترکیه این رقم حدود ۳۰ درصد و در روسیه حدود ۱۰ درصد است. به‌طورکلی، از منظر شاخص سواد در ریاضی و علوم، ایران، علی‌رغم پوشش بالای تحصیلی، در زمره ده کشور آخر از منظر کیفیت آموزش عمومی ریاضی و علوم قرار می‌گیرد... از منظر سواد خواندن و نوشتن نیز، مطابق با آخرین نتایج آزمون پرلز، قریب ۳۳ درصد دانش‌آموزان پایه چهارم ایرانی از حداقل توانمندی مورد نظر در این قابلیت‌ها بی‌بهره بوده‌اند. (گزارش راهبردی...، ۱۴۰۰، ۴-۵)

این وضع بد را گزارش‌های رسمی از نتایج امتحانات داخلی مدارس نیز تأیید می‌کنند:

تحلیل نتایج آزمون نهایی برگزار شده در خردادماه ۱۴۰۰ پایه دوازدهم حاکی است میانگین دروس دانش‌آموزان رشته علوم تجربی در دروس تخصصی این رشته به ۱۲ نمی‌رسد (فیزیک ۱۱/۵۵، ریاضی ۹/۷۱، زیست ۱۱/۹۷). این در حالی است که به‌لحاظ روندی نیز میانگین نمرات نهایی دو رشته تحصیلی ریاضی و انسانی در سال‌های اخیر روندی نزولی



را تجربه نموده است. تنها در رشته علوم تجربی، میانگین نمرات نهایی در سال‌های اخیر، روندی صعودی داشته (احتمالاً به علت حضور استعدادهای برتر تحصیلی در این رشته با توجه به احتمال تحقق افق شغلی پزشکی).

دانش‌آموزان رشته ریاضی در دروس اصلی خود میانگین بالاتر از نمره ۱۱ ندارند (فیزیک ۹/۹۳، هندسه ۹/۱۴، ریاضیات گسسته ۱۰/۵۹، حسابان ۱۰/۷۴). همچنین میانگین نمرات دانش‌آموزان رشته ادبیات و علوم انسانی در دروس جامعه‌شناسی، تاریخ، ریاضی و آمار، و فلسفه زیر ۱۰ است (به ترتیب: ۹/۲۱، ۸/۸۴، ۷/۱۲، ۸/۶۳). (حاجی میرزایی، ۱۴۰۰، ۶۷)

نقش معلم در تربیت

از ابتدای مبحث تا اینجا گزارش ما درباره «تربیت معلم» و «اهمیت معلم»، عمدتاً حول محور «علم‌آموزی» بود و آمارهایی که بدانها استناد کردیم نیز از میزان سواد علمی دانش‌آموزان حکایت می‌کرد، اما اگر نقش و جایگاه معلم را صرفاً در «علم‌آموزی» منحصر و محدود کنیم تنگ‌نظری کرده‌ایم و شأن معلم را کاهش داده‌ایم. حقیقت این است که معلم نقشی دارد بسی فراتر از علم‌آموزی و انتقال دانش و معلومات به دانش‌آموزان، که همانا «مربی بودن» اوست. در ترجمه اصطلاح education، ما از دو کلمه «تعلیم» و «تربیت» یا «آموزش» و «پرورش» به صورت توأمان استفاده می‌کنیم تا همیشه به یاد داشته باشیم که معلم مربی هم هست و وظیفه تربیت نسل آینده را نیز بر عهده دارد.

اگر از بی‌ایمانی و بی‌اعتقادی و بی‌تقوایی و بی‌اخلاقی نگران هستیم، که هستیم، آیا عرصه‌ای گسترده‌تر و سازمان‌یافته‌تر از «آموزش و پرورش» و جایی بهتر از مدرسه برای رفع این نگرانی سراغ داریم؟ اگر امیدواریم جامعه‌ای داشته باشیم با افرادی قانون‌پذیر و منظم و مدیر و پُرکار و مسئولیت‌پذیر و صاحب وجدان کار که در زندگی اجتماعی حقوق دیگران را محترم بشمارند و روحیه کار دسته‌جمعی داشته باشند، آیا راه دیگری برای رسیدن به این هدف غیر از مدرسه می‌شناسیم و نیروی انسانی دیگری غیر از لشکر انبوه معلمان در اختیار داریم؟ البته عوامل مؤثر در تربیت معلم در جامعه ما مختلف و متعددند؛ خانواده‌ها، مساجد، اجتماعات مذهبی، فرهنگسراها، فضاهای هنری و اماکن تفریحی - ورزشی، رسانه‌ها و فضای مجازی، صداوسیما، کتابخانه‌ها، و بسیاری دیگر از نهادها، همه نقش تربیتی دارند و یا می‌توانند داشته باشند، اما



حقیقت این است که تأثیر هیچ‌یک از آن‌ها با تأثیر «مدرسه» و «معلم» قابل مقایسه نیست. مدرسه مسیری است که هر فردی برای رسیدن به بزرگسالی باید از آن عبور کند. چنین الزام و تضمینی برای هیچ‌یک از عوامل دیگری که برشمردیم وجود ندارد. همه ملت‌های دیگر هم، آن‌گاه که خواسته‌اند تحولی بنیادی در جامعه خود ایجاد کنند، «آموزش و پرورش» را سکوی پرتاب خود به سوی آینده مطلوب ساخته‌اند. بنابراین همه کسانی که اندیشه اصلاح جامعه را در سر دارند و از ضعف و فقدان معنویت و اخلاق و روابط صحیح انسانی در جامعه بیمناک‌اند باید همه هم و همت خود را مصروف آموزش و پرورش و در درجه اول متوجه «تربیت معلم» کنند. گویی حافظ این بیت زیبا را فقط برای همین مصداق مورد نظر ما گفته است، آنجا که گفته:

مصلحت دید من آن است که یاران همه کار بگذارند و سر طرّه یاری گیرند

اگر ما معلمانی داشته باشیم که علاوه بر توانایی لازم برای انتقال علم و معلومات به دانش‌آموزان، با شخصیت معنوی و نقش اخلاقی خود، کودکان و نوجوانان ما را به شکل مطلوب «تربیت» کنند، در آن صورت، از بسیاری از گرفتاری‌هایی که در حال حاضر با آن‌ها روبه‌رو هستیم و برای رفع آن‌ها به هر دری می‌زنیم آسوده خواهیم شد. بر این اساس، وزارت آموزش و پرورش و دانشگاه تربیت معلم ما باید، با داشتن جاذبه، از «مواد اولیه درجه یک»، یعنی پذیرفته‌شدگان باصلاحیت، «محصول درجه یک»، یعنی معلمان شایسته، تربیت کند تا آن‌ها به‌نوبه خود نسل آینده کشور را در کلاس‌های درس و محیط مدرسه تربیت کنند. برای رسیدن به جامعه آرمانی و مطلوب هیچ راهی جز مدرسه وجود ندارد و هر راه میان‌بر دیگری به بیراهه می‌رود. جمهوری اسلامی ایران، اگر می‌خواهد «آدمی نو» و «عالمی نو» بسازد، باید «آموزش و پرورشی نو» بسازد و این نوسازی را باید از راه «تربیت معلم» آغاز کند. کلید فتح آینده را باید در مدرسه جست‌وجو کرد و دقیق‌تر بگوییم، باید در مدرسه ساخت. قفل آینده جز با کلید «تعلیم و تربیت» باز نمی‌شود. معلم پایه و اساس مدرسه است و هر جا معلمی هست آنجا مدرسه است و «معلم» از دل سازوکار «تربیت معلم» بیرون می‌آید و درست به همین دلیل است که ما می‌گوییم آینده آموزش و پرورش در گرو «تربیت معلم» است. در شگفتم از کسی که دل در گرو اصلاح جامعه دارد و به‌جای آنکه به مدرسه و معلم توجه کند به سراغ سایر عوامل می‌رود و از «آموزش و پرورش» و «تربیت معلم» غفلت می‌کند.



چه باید کرد؟

مسئله است که ظرفیت دانشگاه فرهنگیان برای تأمین نیاز آموزش و پرورش کافی نیست. اکنون سؤال مهم این است که «دقیقاً در وضع حاضر چه باید کرد؟» در اینجا دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. نخست دیدگاهی که می‌گوید مصلحت این است که آموزش و پرورش، با تفکیک آموزش‌های معلمان به دو رشته مهارتی و تخصصی، آموزش مهارت‌های معلمی را خود در دانشگاه فرهنگیان بر عهده گیرد و آموزش‌های تخصصی نظیر «ریاضی» و «زیست‌شناسی» و «شیمی» و «فیزیک» را به دیگر دانشگاه‌ها واگذار کند. دیدگاه دوم می‌گوید دانشگاه فرهنگیان باید در دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول و دوم، در سراسر کشور، در همه رشته‌های مورد نیاز آموزش و پرورش، هم برای مهارت‌های معلمی و هم برای انواع تخصص‌های علمی، استاد و ظرفیت و امکانات داشته باشد. معتقدان به این دو دیدگاه هر کدام دلایلی در دفاع از نظر خود دارند، اما، آن دلایل هر چه باشد، همه قبول دارند که دانشگاه فرهنگیان در حال حاضر چنین ظرفیت و امکاناتی ندارد. بنابراین، پاسخ منطقی و واقع‌بینانه به این سؤال که «در حال حاضر چه باید کرد؟» این است که در استفاده از ظرفیت دانشگاه فرهنگیان برای تأمین معلم باید اولویت را به تربیت معلمانی داد که در دانشگاه‌های دیگر رشته‌ای برای تربیت آن‌ها وجود ندارد. خیل عظیم معلمان ابتدایی کشور از این قبیل‌اند. اصولاً از یکصد سال پیش تا کنون تربیت معلم ابتدایی عمدتاً برعهده خود آموزش و پرورش بوده است و دانشکده‌های علوم تربیتی دانشگاه‌ها هیچ‌گاه انگیزه و تجربه و توان و ظرفیت تربیت سالانه چند هزار معلم ابتدایی را نداشته‌اند و ندارند. علاوه بر این، در دوره اول متوسطه، که عملاً جایگزین دوره راهنمایی سابق شده است، آموزش و پرورش به معلمانی احتیاج دارد که بتوانند در چند رشته تدریس کنند (نظیر معلمان علوم که فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی تدریس می‌کنند و یا معلمان عربی و دینی). این دسته از معلمان هم باید در دانشگاه فرهنگیان و زیر نظر مستقیم آموزش و پرورش آموزش ببینند. آنچه می‌ماند دیران دوره دوم متوسطه هستند که می‌توان موقتاً یا برای همیشه آموزش‌های تخصصی آن‌ها را به دانشگاه‌ها و مهارت‌های معلمی آن‌ها را به دانشگاه فرهنگیان واگذار کرد. این راه‌حلی است که موافقان و مدافعان دیدگاه دوم هم اضطراراً باید آن را بپذیرند. البته استفاده از ظرفیت علمی سایر دانشگاه‌ها برای تأمین نیاز آموزش و پرورش به معلم با مصوبه شماره ۳۱۷۷ مورخ ۱۳۹۹/۸/۲۷ شورای عالی



انقلاب فرهنگی که در تبصره اول آن آمده است: «دانشگاه‌های فرهنگیان و تربیت دبیر فنی شهید رجایی، علاوه بر جذب دانشجو معلم و هنرآموز موضوع ماده ۲۸ اساسنامه دانشگاه فرهنگیان و ماده ۱ اساسنامه دانشگاه تربیت دبیر فنی شهید رجایی، می‌توانند از ظرفیت علمی سایر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و حوزه‌های علمیه برای تربیت نیروهای آموزشی و تربیتی مورد نیاز استفاده نمایند» منافاتی ندارد. دانشگاه فرهنگیان می‌تواند داوطلبان شغل معلمی را از مرحله کنکور «انتخاب» و «گزینش» کند و در هر رشته‌ای که قادر به عرضه درس‌های تخصصی آن نبود با هر دانشگاهی که آن را واجد شرایط لازم تشخیص داد قراردادی منعقد کند و دانشجویان پذیرفته شده خود را برای تحصیل در بعضی رشته‌ها به آن‌ها بسپارد و آموزش مهارت‌های معلمی را خود بر عهده گیرد و خلاصه آنکه می‌تواند همه چیز را زیر نظر و با تشخیص و تأیید خود به انجام رساند.

تربیت مدیر

وقتی سخن از نظام و سازوکار تأمین و تربیت معلم به میان می‌آوریم، به نحو ضمنی و در دل آن نظام، به موضوع مهم «تربیت مدیر» هم نظر و توجه داریم. مدیر به منزله نماینده وزارت آموزش و پرورش در مدرسه است. مدیر را باید معلم معلمان هر مدرسه دانست. فرق مدیر با دیگر معلمان باید در توجه به کلیت و تمامیت «مدرسه» و احاطه بیشتر مدیر بر مهارت‌های معلمی و آگاهی بهتر او از اهداف کلان آموزش و پرورش کشور باشد. آموزش و پرورش می‌تواند در دانشگاه‌های تربیت معلم خود در سراسر کشور دوره‌های کارشناسی ارشد «مدیریت آموزشی» ایجاد کند و معلمان شایسته را که فی‌المثل ده سال سابقه تدریس در رشته تخصصی خود داشته باشند، همه‌ساله به تعداد مورد نیاز خود از طریق امتحان ورودی برای تحصیل در این رشته برگزینند و با اعطای مدرک کارشناسی ارشد آنان را به مدرسه بازگرداند تا برای مدتی در حدود پنج سال در جایگاه معاونت مدرسه و سپس در سمت مدیر مدرسه فعالیت کنند. رؤسا و معاونان مناطق آموزش و پرورش سراسر کشور را می‌توان از میان همین مدیران با سابقه معلمی انتخاب کرد و مدیران کل آموزش و پرورش استان‌ها را از میان رؤسای مناطق برگزید. دانشگاه فرهنگیان می‌تواند در بهترین شعبه‌های خود برای تعداد محدودی از فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی خود خود تحت شرایطی دوره دکتری ایجاد کند و مناصب و مشاغل کلیدی تر و کلان تر



را به آن‌ها بسپارد و امیدوار شود که روزی وزیر آموزش و پرورش که در رأس هرم آموزش و پرورش جای دارد از طریق همین فرایند ارتقا یافته و شناخته شده و به قول معروف «از سر بازی به سرداری» رسیده باشد.

نقش دانشگاه فرهنگیان در تحول نظام آموزشی

در دنیایی که به سرعت در حال تحول است آموزش و پرورش ما نیز باید تحول یابد. هر تحولی که مورد نظر باشد نهایتاً باید در مدرسه و به دست معلم به ظهور رسد و عملی شود. فرض کنید قرار باشد در روش تدریس ریاضیات تحولی ایجاد شود یا مطالب و مفاهیم تازه‌ای به دانش‌آموزان آموخته شود. در این صورت، در نخستین قدم، باید همهٔ معلمان ریاضی در دوره‌های خاصی شرکت کنند و متناسب با تحول مورد نظر آموزش ببینند. به همین صورت، وقتی بخواهیم مفاهیم و روش‌هایی مانند «تفکر خلاق» یا «تفکر انتقادی» و یا «فلسفه برای کودکان» و نیز روش‌های استفاده از امکانات فضای مجازی در تدریس را در مدارس اجرا کنیم، باید نخست از طریق دانشگاه فرهنگیان به آموزش معلمان اولویت دهیم. بنابراین، دانشگاه فرهنگیان باید آنچنان وسعت و قوت داشته باشد که پایه‌پای هر تحولی در هر دوره و در هر پایه و در هر موضوعی بتواند معلمان سراسر کشور را آموزش دهد و برای اجرای آن تحول آماده سازد. از اینجا باید گفت که نقش دانشگاه فرهنگیان تنها تربیت معلمان جدید و یا اجرای آموزش‌های ضمن خدمت به معنی متعارف آن نیست، بلکه آماده‌سازی و بهسازی نزدیک به یک میلیون معلم موجود و روزآمد کردن معلومات و مهارت‌های آن‌ها در چارچوب تحولات لازم نیز هست که این خود بر لزوم توجه به این دانشگاه دلالت می‌کند.

دانشگاه فرهنگیان، از وضع موجود تا وضع مطلوب

اصلاح آموزش و پرورش و ایجاد هرگونه تحول مثبتی در آن در گرو اصلاح و توسعه و تقویت دانشگاه فرهنگیان است و این دانشگاه در حال حاضر تا رسیدن به وضع مطلوب فاصلهٔ زیادی دارد. دانشگاه فرهنگیان، اگر بخواهد آموزش درس‌های غیر معلمی مانند «فیزیک» و «شیمی» و «ریاضی» و «زیست‌شناسی» و «جامعه‌شناسی» و «تاریخ» و «جغرافیا» و «زبان خارجی» و «معارف اسلامی» و خلاصه هرآنچه را که در دورهٔ دوم متوسطه تدریس می‌شود بر عهده گیرد، هم نیازمند توسعهٔ کالبدی است و هم به استاد



متخصص در همه رشته‌ها احتیاج دارد. علاوه بر این‌ها، نیاز به استنادانی برای تدریس درس‌هایی که آموختن آن‌ها برای هر معلم، به‌عنوان معلم، مستقل از رشته تخصصی او، لازم است نیز وجود دارد. این دانشگاه به استنادانی در انواع رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی برای تدریس درس‌هایی از قبیل روان‌شناسی عمومی، روان‌شناسی رشد، روان‌شناسی کودک، روان‌شناسی یادگیری، آموزش و پرورش دوره ابتدایی، مشاوره و راهنمایی، و سنجش و ارزیابی نیازمند است. اما حوزه‌ای که در ایران امروز استاد متخصص در آن بسیار اندک است، تخصص در آموزش انواع موضوعات درسی است. فرق معلم فیزیک با کسی که می‌خواهد در این رشته پژوهشگر یا استاد دانشگاه بشود این است که معلم فیزیک دانشگاه فرهنگیان باید، علاوه بر فیزیک، «روش آموزش فیزیک» را هم بداند و به همین ترتیب معلمان ریاضی و زیست‌شناسی و تاریخ و... باید هر کدام با روش آموزش رشته خود آشنا باشند. این تخصص واقعی فراموش شده در نظام آموزش عالی کشور ما و «گوهر گم‌شده» برنامه درسی تربیت معلم در ایران است. دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ایران اصولاً و عموماً از وجود چنین میدان وسیع و مهمی در کنار رشته تخصصی خود، که همانا روش آموزش آن رشته باشد، خبری ندارند. راز عقب‌ماندگی دانش‌آموزان ایرانی در امتحانات بین‌المللی نظیر «تیمز» و «پرلز»، که قبلاً به آن اشاره شد، همین است که در نظام تربیت معلم کشور ما آموزش روش یاددهی علوم گوناگون مفقود و مهجور است و معلمان ما به همین علت در آموزش درست مفاهیم و علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به علوم (اعم از علوم تجربی و ریاضی و علوم انسانی) توفیق لازم حاصل نمی‌کنند.

لازم است بدین نکته مهم توجه کنیم که نیاز دانشگاه فرهنگیان در کشوری مانند ایران، با جمعیتی که در دهه‌های آینده به ۹۰ میلیون نفر نزدیک خواهد شد، در هریک از رشته‌های معلمی، در دوره دوم دبیرستان چند صد نفر است و از همین جامی توان نیاز این دانشگاه را به استاد متخصص «روش تدریس» برای تدریس در دانشگاه‌های سراسر ایران تخمین زد. حقیقت این است که مسائل و مشکلات دانشگاه فرهنگیان در ایران امروز به اندازه‌ای زیاد و متنوع و پیچیده است که تهیه فهرستی از انواع کارهایی که باید آغاز شود و به انجام رسد خود یک «پروژه» تحقیقاتی است که به یک گروه پژوهشی و زمانی مناسب احتیاج دارد تا با این پژوهش، چیزی شبیه یک «سند ملی» تهیه و تدوین شود.



خلاصه سخن

اکنون اگر بخواهیم آنچه را که در صفحات گذشته گفته‌ایم در قالب گزاره‌هایی جدا از هم خلاصه کنیم باید بگوییم:

۱. معلم روح آموزش و پرورش و رکن مهم و اصلی آن است؛
۲. هر گونه اصلاح و تحولی در آموزش و پرورش در گرو اصلاح و تحول «تربیت معلم» است؛
۳. آینده آموزش و پرورش، به تمام معنی کلمه، بستگی به آینده تربیت معلم دارد؛
۴. وظیفه معلم، علاوه بر آموزش علم، تربیت نیز هست. تربیت نه فقط «مکمل» تعلیم، بلکه مهم‌تر از آن است؛
۵. در «تربیت معلم» هم «کمیت» و هم «کیفیت» معلمان تربیت شده اهمیت دارد؛
۶. در ایران، به علت مشکلات اقتصادی، حقوق و درآمد معلمان پایین‌تر از دیگر کارمندان دولت و خصوصاً استادان دانشگاه‌هاست و به همین جهت دانشجویان مستعد تحصیل در دیگر رشته‌ها را به تحصیل در رشته معلمی ترجیح می‌دهند؛
۷. هر معلمی باید «عالِم» باشد، اما هر عالمی لزوماً نمی‌تواند معلم شود؛
۸. در تربیت معلم اهتمام به آموزش‌ها و مهارت‌های معلمی دست‌کم به اندازه آموزش‌های تخصصی آن‌ها اهمیت دارد؛
۹. در حال حاضر، در ایران، در حدود پنجاه درصد از معلمان از غیر طریق دانشگاه تربیت معلم یا دانشگاه فرهنگیان به آموزش و پرورش راه یافته‌اند و این بدان معنی است که آموزش‌ها و مهارت‌های لازم برای معلمی را ندیده‌اند؛
۱۰. دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت تربیت معلمان جدید و دانش‌افزایی و مهارت‌آموزی معلمان موجود را برای آموزش و پرورش در ایران برعهده دارد، چه از نظر استاد و چه از نظر امکانات، در کوتاه‌مدت و میان‌مدت، قادر به تأمین همه نیازهای آموزش و پرورش نیست؛
۱۱. اگر برای رشد و توسعه دانشگاه فرهنگیان اقدام ویژه‌ای از سوی دولت صورت نگیرد مشکل تربیت معلم در ایران حل نخواهد شد و آینده آموزش و پرورش ایران و در نتیجه آینده ایران بهتر از امروز نخواهد بود.



منابع

- حاجی میرزایی، محسن (۱۴۰۰). درس آموخته‌ها و یافته‌های اساسی راهبری نظام آموزش و پرورش: سند تحول انتقال تجارب راهبردی مدیران ارشد، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- حدّاد عادل، غلامعلی (۱۳۹۶). راهی به سوی عاقبت خیر: در بیان بعضی از مسائل و مشکلات آموزش و پرورش، تهران: مدرسه.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۹). «ماده واحده نحوه جذب منابع انسانی در مشاغل آموزشی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش». وبگاه شورای عالی انقلاب فرهنگی. دیده‌شده در: زمستان ۱۴۰۰.
- <https://sccr.ir/pro/3177>/ماده-واحد-نحوه-جذب-منابع-انسانی-در-مشاغل-آموزشی-و-تربیتی-وزارت-آموزش-و-پرورش-
- گزارش راهبردی وضعیت نظام آموزش و پرورش کشور (۱۴۰۰)، تهران: وزارت آموزش و پرورش.



A glance to the future of education in Iran

Gholamali Haddad Adel *

Abstract

In this article “A glance to the future of education in Iran”, “teacher training” has been regarded as the most critical factor. By the proper teacher the other deficiencies of education could be to a vast extent Compensated. Which implies the “teacher training” is the key critical task for the purpose of reaching a better future in education, a task which in Iran should be fulfilled by the “Farhangiyani University”.

In such a process, due to the limited capacity of this university, the priority should be given to elementary school teachers for whom there is no special branch for their training in other universities.

The Next group are the teachers of the first course of secondary schools who have to teach several different subjects (e. g. science teachers who teach physics, chemistry and biology, or those teaching religion and the Arabic language).

For the remainder who are the teachers of the second course of secondary schools, such a task should be moved temporarily or permanently to the other universities to create the capable for teaching different subjects. But even for this group, the pedagogical portion of the skills should be taught in “Farhangiyani University”.

This article concludes that the future of education in Iran is directly related to the development and strengthening of “Farhangiyani University”, which in its current state is far from the needed resources to satisfy such a heavy and important demand. Farhangiyani University, indeed should have such a capacity and facilities to be able to train all the needed teachers for all courses and subjects, with regard to the education changes for the whole country and to prepare to be ready and able for embodying those changes.

Keywords: teacher’s training, Farhangiyani University, educational administration.

* Associate Professor Faculty of Literature & Humanities University of Tehran Member of the Academy of Persian Language & Literature



تربیت معلم مهارتی، دال مرکزی تحول در آموزش و پرورش



علی باقرطاهری نیا*

مهدی نامداری پزیمان**

چکیده

آماده‌سازی دانشجو معلمان، به معنای توسعه شایستگی‌های آن‌ها و به‌منظور ایفای نقش حرفه‌ای، مهم‌ترین مسئولیت نظام تربیت معلم است. تربیت معلم یکی از بنیادی‌ترین سازمان‌های رسمی و اجتماعی است که در آن دانشجو معلمان از فردی مبتدی به فردی حرفه‌ای تبدیل می‌شوند. برای اینکه دانشجو معلمان وظایف حرفه‌ای آتی خود را در کلاس و موقعیت‌های واقعی انجام دهند بایستی برنامه‌های درسی و آموزشی به‌گونه‌ای طراحی شوند که حتی الامکان مبتنی بر مهارت و عملی‌گرایی باشند. این مقاله، به همین منظور و با هدف توجیه این موضوع و ارائه الگوی نهایی برگرفته از اسناد فرادستی و پژوهش‌های انجام‌یافته نگاشته شده است. بر اساس منطق سیستمی، پنج دال در این زمینه شناسایی شد که عبارت‌اند از: جذب و پذیرش، کارگزاران یاددهی - یادگیری (اعضای هیئت علمی)، فرهنگ سازمانی، نومعلمی و تربیت معلم مهارتی. با عنایت به اینکه فرایند «یاددهی - یادگیری» هسته اساسی سازمان‌های آموزشی است نظام تربیت معلم نیز بایستی بر این شاخص کلیدی تمرکز داشته باشد. در این زمینه برنامه‌های درسی و کارورزی و فرایند یاددهی - یادگیری، و در نهایت الگوی تربیت معلم مهارتی، با تأکید بر ارتباط بین دانشگاه فرهنگیان و مدارس، ارائه شد.

واژگان کلیدی: آماده‌سازی دانشجو معلم، مهارت‌محوری، تربیت معلم مهارتی.

* استاد دانشگاه تهران، رئیس مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

** مدرس دانشگاه فرهنگیان، مدیرکل دفتر نشر و اطلاع‌رسانی علمی



۱. مقدمه

یکی از زیرنظام‌های آموزش عالی نظام تربیت معلم است که وظیفه آن آموزش و تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش است. این نظام آموزشی که به تازگی وارد «عصر جدید» شده، به طور مستقیم با جامعه در ارتباط است و دامنه و اهداف آن در جوامع پیشرفته گسترده‌تر شده است (شارما، ۲۰۱۳). به همین دلیل کیفیت چنین نظامی مطالبه‌ای عمومی به شمار می‌رود. در میان بسیاری از دانشگاهیان، سیاست‌مداران، والدین، معلمان و سایر ذی‌نفعان آموزشی اجماعی عمومی درباره بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموز وجود دارد. گزارش گروه بین‌المللی مشاوره مک‌کنزی و کمپانی^۲ اعلام کرد کیفیت نظام آموزشی چیزی جدای از کیفیت معلمان آن نیست. بر این اساس می‌توان گفت دستیابی به معلمان باکیفیت، بدون توجه به تربیت معلم باکیفیت، امکان‌پذیر نیست. شواهد تجربی نشان داده است که عدم آمادگی کافی برای تدریس بر بازده یادگیری دانش‌آموزان، اثربخشی تدریس و نرخ فرسودگی معلم تأثیر دارد. (چانگ و هو، ۲۰۰۹^۳)

نحوه تربیت و آماده‌سازی دانشجو معلمان ارتباط مستقیمی با اثربخشی آنان در آینده حرفه‌ای‌شان دارد. بر این اساس، کیفیت و چگونگی آموزش و حرفه‌ای‌سازی این عنصر از نظام آموزشی مستلزم پژوهش و بررسی و ارزیابی مداوم است. شواهد اثربخشی معلم ابزاری معتبر برای بهبود برنامه و به‌طور کلی کیفیت معلم است. پیشینه پژوهش‌های دانشگاهی بر اهمیت ایجاد سازوکارهای تضمین کیفیت، برای ارزیابی اثربخشی معلم، تأکید می‌کنند. در این چشم‌انداز، به‌طور فزاینده، مؤسسات و دانشگاه‌های تربیت معلم نیازمند پاسخ‌گویی به نیازها، از طریق جمع‌آوری شواهد و استفاده از آن‌ها هستند. باین‌حال، در مورد تأثیر نسبی برنامه‌های تربیت معلم و نحوه اثرگذاری آن‌ها در آماده‌سازی معلمان باید به پژوهش پرداخت؛ زیرا شواهد کمی در این زمینه در دست داریم. بیشتر برنامه‌ها رویه‌های متفاوتی برای سنجش یاددهی و یادگیری دانش‌آموختگان طی دوره تحصیل آن‌ها مانند تکالیف دانشگاهی، گزارش‌های کارورزی و پوشه عملکردهای ساختاریافته دارند؛ در حالی که تعداد اندکی

-
1. Sharma
 2. International consulting group McKinsey and company
 3. Chong & Ho



از آنان در سنجش میزان توانایی دانش‌آموختگان و ظرفیت آنان برای تدریس اثربخش در کلاس‌های واقعی به کار می‌روند. بحث‌ها در باب اهمیت کیفیت معلم و نقش آن در نتایج یادگیری دانش‌آموز دغدغه‌هایی را درباره‌ی نیاز به بهبود آماده‌سازی معلم به وجود آورده است. پاسخگویی به این دغدغه‌ها نیازمند الگویی جامع و همه‌جانبه است تا بر اساس آن بتوان کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم را تضمین کرد.

۲. بافتار تربیت معلم در ایران

یکی از نقاط عطف در نوع تربیت و آماده‌سازی معلمان، تدوین سند ملی آموزش و پرورش (۱۳۸۲) بود. بخش نظام تربیت و تأمین منابع انسانی در این سند در سه مؤلفه‌ی جذب و آماده‌سازی و نگهداری تدوین شده است. مهم‌ترین اصول حاکم بر آماده‌سازی در تربیت معلم عبارت‌اند از (به نقل از صافی، ۱۳۹۳):

اصل هشتم - از آنجاکه تکامل و توسعه‌ی صفات انسانی و در نهایت تعالی مرتبه‌ی وجود شناختی از طریق توسعه‌ی صفات انسانی، در طی حرکت‌های رفت و برگشت متوالی رخ می‌دهد، لذا برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار بوده و امکان دستیابی و توسعه‌ی هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار را برای یکایک مربیان (بر اساس تفاوت‌های فردی) فراهم نماید.

اصل نهم - آماده‌سازی مربیان باید به صورت آزادانه و از طریق درک موقعیت ویژه، تعیین نظام معیار و ارتباط با فراموقعیت صورت گیرد. در فرایند کسب شایستگی‌ها توسط مربیان باید مراحل ترسیم واقعیت، مفهوم‌پردازی واقعیت، باور به واقعیت و عمل به واقعیت مدّ نظر قرار گیرد تا آنان را برای کمک به خود و مربیان جهت دستیابی به حیات طیّبه یاری رساند.

اصل دهم - فرایند آماده‌سازی نیروی انسانی باید امکان کشف موقعیت راه، متناسب با نیازها و چالش‌های واقعی کلاس درس و محیط آموزش در حال و آینده، برای مربیان فراهم کند.

اصل یازدهم - از آنجاکه آرمان تربیت تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت است، لذا برنامه‌ها و فرایندهای تربیت مربیان باید پنج سطح دانش، گرایش، اراده، عمل و صفات (ملکات) را مورد توجه قرار دهند و به صورت همه‌جانبه ابعاد مختلف رشد حرفه‌ای را مدّ نظر قرار دهند.



اصل دوازدهم - برنامه فرایند آماده‌سازی باید با رشد ظرفیت‌های حرفه‌ای مربیان، امکان مشارکت آنان در فرایند برنامه‌ریزی درسی را تسهیل نموده، آزادی عمل آنان را افزایش داده، و قدرت تطبیق برنامه درسی (در اشکال مختلف تجویزی، نیمه‌تجویزی، غیرتجویزی) با نیازهای حال و آینده مربیان را فراهم نماید.

اصل سیزدهم - برنامه‌ها باید کلیه دست‌اندرکاران امر تربیت را، متناسب با وظایف حرفه‌ای در هر یک از سطوح، دوره‌ها یا انواع مدارس آماده نماید. این برنامه‌ها بایستی مبتنی بر مطالعه موردی در موقعیت‌های واقعی تدوین شود.

اصل چهاردهم - نظام تربیت رسمی و عمومی باید از طریق تأسیس مدارس تجربی یا مدارس هم‌جوار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی امکان کسب تجارب علمی و واقعی مورد نیاز را برای مربیان فراهم نماید.

بررسی تاریخچه تربیت معلم از سال ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۸ نشان می‌دهد که هیچ‌گاه، در طول دوره آماده‌سازی دانشجو معلمان، به اصول فوق، به جز اصل پانزدهم، توجهی نشده و برنامه ویژه‌ای برای آن تدوین نیافته است.

طرح بعدی در حوزه تحول ساختاری مراکز تربیت معلم، یعنی ایجاد مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم (ص)، از ترکیب مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای و مراکز تربیت معلم بود (از سال ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۰). در این دوره به کیفیت برنامه درسی اندک توجهی شد؛ از جمله افزودن درس اقدام‌پژوهی به رشته مشاوره و نیز توجه به رویکرد درس‌پژوهی در برخی رشته‌ها.

سال ۱۳۹۰ را باید نقطه عطف دیگری در تاریخ آموزش و پرورش و تربیت معلم دانست. در این سال دو اتفاق بسیار مهم افتاد: تأسیس دانشگاه فرهنگیان و تدوین نسخه نهایی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، هم‌سو با سند ملی آموزش و پرورش، با نگاهی عمیق به موضوع تربیت معلم، راهی به سوی کیفیت‌بخشی به آن را در پیش گرفته است.

پوشش اهداف مصرح در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در زمینه تربیت و آماده‌سازی معلم را باید در تأسیس دانشگاه فرهنگیان پی‌جویی کرد. در اجلاس رؤسای آموزش و پرورش مناطق کشور (تابستان ۱۳۸۷) رئیس‌جمهوری وقت، تأسیس دانشگاه فرهنگیان را، به‌منظور تربیت و تأمین نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش، اعلام و بر ضرورت آن تأکید کرد و تهیه طرحی را در این زمینه، توسط وزارت



آموزش و پرورش و پیشنهاد آن به شورای عالی انقلاب فرهنگی اعلام کرد. بنابراین، طرح تأسیس دانشگاه فرهنگیان تهیه (۱۳۸۷/۱۰/۸) و به شورای مذکور تقدیم شد. (صافی، ۱۳۹۳)

در سال ۱۳۹۰، با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی، مراکز تربیت معلم، با جدا شدن از مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای، به «دانشگاه فرهنگیان» تبدیل شدند. این تغییر ساختاری که از طرفی دانشگاه را ملزم به رعایت و تبعیت از قوانین حاکم بر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌کرد و از طرفی، به علت مأموریت‌گرایی، تابع نیازهای وزارت آموزش و پرورش بود، رسالت خود را چنین بیان کرد:

دانشگاه فرهنگیان... که برای تأمین، تربیت و توانمندسازی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، پیشرو در آموزش، پژوهش، تولید و ترویج علم نافع مورد نیاز آموزش و پرورش، سرآمد در آموزش و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی تربیت‌محور، توانمند در بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی در انجام مأموریت‌ها، مبتنی بر معیارهای نظام اسلامی، توانمند در زمینه‌سازی برای شکوفایی فطرت، استعدادها و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی، ایرانی و انقلابی دانشجو معلمان، برخوردار از هیئت علمی و مدیران مؤمن، آراسته به فضائل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی جو و تحول‌آفرین، باورمند به جامعه عدل جهانی (جامعه مهدوی)، وابسته به وزارت آموزش و پرورش است که با مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، ضوابط و مقررات وزارتین آموزش و پرورش و علوم، تحقیقات و فناوری و قوانین و مقررات مربوط اداره می‌شود. (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۱)

۳. دال‌های تحول در تربیت معلم

معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت برنامه‌های درسی و آموزشی و اهداف تدوین شده دارند. شیوه عمل و نگرش معلم نیز از نحوه آموزش و کیفیت دوره‌های آموزشی در مراکز تربیت معلم تأثیر می‌پذیرد. کیفیت در برنامه‌ریزی درسی و آموزشی تربیت معلم، محتوای کتاب‌های درسی، شیوه‌های آموزشی، عملکرد مدرسان در این مراکز و برگزاری دوره‌های کارورزی، مهارت‌ها، باورها و نگرش حرفه‌ای را در معلمان آینده تقویت می‌کند. تدریس خوب^۱ با مفهوم کیفیت معلم

1. good teaching



پیوندی تنگاتنگ دارد. کارگزار اساسی در اجرای تدریس شایسته «معلم» است که بخشی از کیفیت او از طریق نحوه تربیت و آموزش معلم طی دوره آماده‌سازی وی در مراکز و واحدهای تربیت معلم تأمین می‌شود. روش‌هایی که از طریق آن معلمان استخدام می‌شوند و آموزش می‌بینند و توسعه حرفه‌ای پیدامی‌کنند ارتباط مستقیمی با نتایج یادگیری و کاهش نابرابری دارد. (یونسکو، ۲۰۰۸)

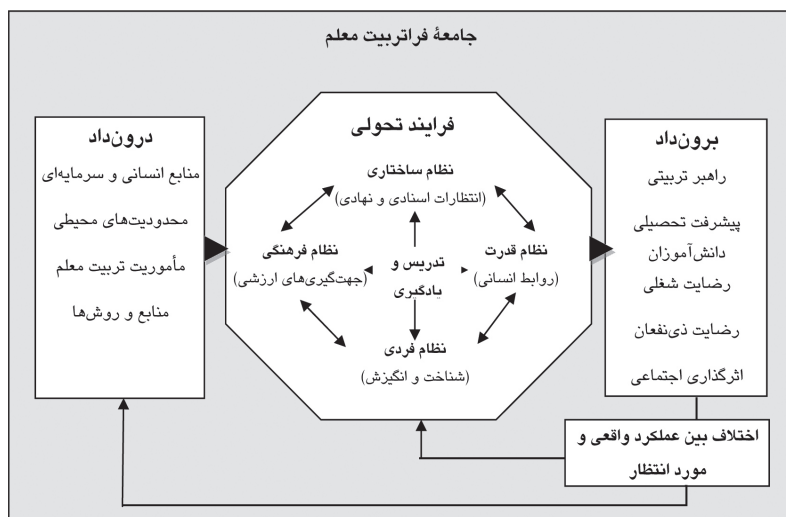
گرایش تحقیقات در طی سال‌های اخیر کم‌وبیش بر آموزش حرفه‌ای معلم، مبتنی بر فعالیت‌های «اصلی» یا «سطح بالا»ی تدریس، متمرکز بوده است (مک‌دونالد، کاظمی و کاواناگ، ۲۰۱۳).^۲ هدف این رویکرد شناسایی شیوه‌های تدریس و استفاده از آن برای تبدیل یک فرد مبتدی به حرفه‌ای، برای مسئولیت‌پذیری در کلاس درس است (ویندشیت^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). توسعه روش‌های آموزشی در آموزش دانشجو معلمان مؤثر است و ارتباط نزدیکی با کیفیت آماده‌سازی معلم اصلی دارد. برای مثال، دانشجو معلمان با روش‌های مدل‌سازی و انواع تمرین (لمپرت^۴ و همکاران، ۲۰۱۰)، فعالیت‌های عملی، استفاده از ویدئو و تجزیه و تحلیل و... آشنا شده و آن‌ها را به کار می‌گیرند (گوسینی و اسلیپ، ۲۰۱۱).^۵ این کار یکی از تلاش‌های بی‌شمار برای بهبود «آموزش مبتنی بر عمل»^۶ یا آموزش حرفه‌ای است که در فرایند کیفیت‌بخشی مورد توجه نهادهای نظارتی درونی و بیرونی تربیت معلم دنیاست. از طرفی، گزینش داوطلبان ورود به حرفه معلمی، از نظر شایستگی‌های علمی و شخصیتی و اخلاقی و سازوکارهای مربوط به آن، به‌عنوان درون‌داد نظام‌های تربیت معلم (انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی،^۷ ۲۰۱۳) و نظام ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای و نحوه اجرای آن در پایان دوره تربیت معلم (مهرمحمدی، ۱۳۹۴) به‌عنوان مؤلفه‌های دیگر معرفی شده‌اند.

به‌منظور پرداختن به هدف اصلی این مقاله، یعنی تربیت معلم مهارتی، ضرورت

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
2. Mcdonald, Kazemi & Kavanagh
3. Windshittl
4. Lampert
5. Ghousseini & Sleep
6. Practice-based
7. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)



دارد ابتدائاً اهمیت و ضرورت این مفهوم در قالب الگویی ارائه شود. هوی و میسکل^۱ (۲۰۱۳) طی سلسله تحقیقات خود به ارائه الگویی در قالب رویکرد نظام سازمان آموزشی پرداخته‌اند. بر اساس شکل (۱)، نظام آموزشی‌ای مانند تربیت معلم، دارای سه بخش ورودی و پردازش و خروجی است.



شکل ۱. رویکرد نظام‌مند در تربیت معلم (هوی و میسکل، ۲۰۱۳)

شکل (۱) نشان می‌دهد که نقطه کانونی نظام تربیت معلم فرایند یاددهی - یادگیری است. به عبارتی، تمامی اجزا و عناصر دست در دست هم می‌دهند تا این بخش کانونی محقق شود. بر همین اساس می‌توان دال‌های تربیت معلم را معرفی کرد: جذب و پذیرش، کارگزاران یاددهی - یادگیری (اعضای هیئت علمی)، فرهنگ سازمانی، نومعلمی و تربیت معلم مهارتی.

۱-۳-۱ دال اول: جذب و پذیرش

در مرحله جذب و پذیرش دانشجو معلم سه مفهوم کلی سیمای معلمی و نظام تربیت و جذب دانشجو وجود دارد که در شکل (۲) نمایش داده شده است.





شکل ۲. مقوله‌های کلی مرحله جذب و پذیرش

سیما یا انگاره را می‌توان به‌مثابه یک سازه در نظر گرفت که مضمون آن، به‌خودی‌خود، مجموعه‌ای از تصاویری است که از جنبه‌های گوناگون واقعیتی را در ذهن فرد به وجود می‌آورند. انگاره‌ها از مؤلفه‌های عملی و شناختی و تأثیرپذیری تشکیل شده‌اند. مؤلفه تأثیرپذیری در ارتباط با علاقه و یا عدم علاقه فرد به انگاره موضوع اصلی است و معمولاً با تأیید یا عدم تأیید جنبه‌های معرفتی یا ادراکی آن پیوند دارد. مؤلفه شناختی، زاویه دید فرد نسبت به ویژگی‌های «فطری» پدیده است که فرد آن را به‌مثابه وجودی مستقل از ادراک خویش تلقی می‌کند. یک مؤلفه عملی را می‌توان به‌عنوان اثرات رفتاری مجموعه انگاره‌ها تعریف کرد (مولانا، ۱۳۷۵). سیما یا انگاره‌ای که از حرفه معلمی در اذهان عمومی وجود دارد بر کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم، به‌طور مستقیم، اثرگذار است. زیرا حمایت افکار عمومی و نیز اقبال دواطلبان به ورود به حرفه معلمی متأثر از همین انگاره‌هاست. در پژوهش عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، سیمای معلمی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تضمین کیفیت آموزش عالی مطرح شده است.

بر طبق اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، متولی امر تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان است. این تولیت، به معنای تربیت معلم فقط در مراکز و پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان نیست و از ظرفیت دیگر دانشگاه‌ها نیز می‌توان برای تربیت معلم بهره جست، به شرط آنکه مدیریت این کار بر عهده دانشگاه فرهنگیان باشد. تربیت مشترک دانشجویان با سایر دانشگاه‌ها پیامدهای مثبت زیادی دارد، از جمله آشنایی دانشجویان با یکدیگر



و زیست آنان در فضای دیگر دانشگاه‌ها، استفاده از تجارب و توانمندی‌های استادان سایر دانشگاه‌ها، سنتز دانش‌ها و مهارت‌های به‌دست‌آمده از هر دو محیط و پدیدار شدن تجارب ویژه. بر این اساس، می‌توان تربیت مشترک و نیز باز بودن عرصه رقابت در تربیت دانشجو معلم را، علاوه بر شق کنونی تربیت معلم (تربیت توسط دانشگاه فرهنگیان)، در نظر داشت. در این زمینه کائنا^۱ (۲۰۱۲) و مهرمحمدی (۱۳۹۴) نیز بر این باورند که رقابت در تربیت دانشجو معلم زمینه‌ساز ارتقای کیفیت آماده‌سازی می‌شود.

در نظام تربیت معلم، درون‌داده‌های زیادی وجود دارد که مهم‌ترین آن‌ها داوطلبان ورود به حرفه معلمی هستند. هرچه نظام تربیت معلم بتواند کیفیت درون‌داده‌های خود را افزایش دهد به همان نسبت در ارتقای کیفیت خود موفق‌تر بوده است. در این زمینه دو مقوله اصلی، شامل مدیریت استعداد و سنجش دقیق و اصیل قابلیت‌ها، اهمیت زیادی دارند. بسیاری از اندیشمندان علم مدیریت، مدیریت استعداد را عامل مهم و تأثیرگذار در موفقیت سازمانی دانسته‌اند که می‌تواند با شناسایی و توسعه و جذب نیروی انسانی مستعد برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد کند. مدیریت استعداد عبارت است از مدیریت راهبردی جریانی از استعدادها در سازمان. هدف این نوع مدیریت آن است که یک منبع در دسترس از استعداد برای تطبیق افراد مناسب برای شغل‌های مناسب، در زمانی مناسب، بر اساس اهداف راهبردی ایجاد شود. (حسینی، ۱۳۸۹)

نظام تربیت معلم، از لحاظ گستردگی اثرگذاری بر بخش‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و نیز تربیت نسل‌های آتی جامعه بشری، نیازمند ورود نیروهای مستعد و الگوست. این هدف مستلزم استقرار مدیریت استعداد است. علاوه بر مدیریت استعداد، سنجش دقیق و اصیل قابلیت‌های افراد برای احراز شغل معلمی نیز از مقوله‌های پراهمیت است. هرچند نظام کیفیت‌بخشی تربیت معلم بر سه محور کنترل و گزینش داوطلبان ورودی به تربیت معلم و اعتبارسنجی برنامه‌ها، و مؤسسات و اعطای گواهینامه تدریس استوار شده است (اینگوارسون^۲ و همکاران، ۲۰۱۳)، اما از سه مؤلفه فوق، گزینش داوطلبان برای حضور در دوره‌های تربیت معلم، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این اهمیت از این بابت برجسته‌تر است که چنانچه نظام تربیت معلم بتواند افرادی را جذب نظام تربیت معلم کند که با انتظارات و

1. Caena
2. Ingvarson



خواسته‌های معلمی بیشترین تطابق را داشته باشند بیشترین بهره‌مندی را از امکانات خود داشته است. حتی نتایج پژوهش باربر و مرشد^۱ (۲۰۰۷) آنان را به این نتیجه رساند که شکست در کنترل ورود به تربیت معلم تقریباً بدون تغییر به بیش تأمینی^۲ داوطلبان منجر می‌شود و به همین ترتیب اثر منفی معنی‌داری بر کیفیت معلم به وجود می‌آورد. با وجود اهمیت خاص گزینش از بین داوطلبان ورود به تربیت معلم، اشکالات بسیاری در گزینش داوطلبان نظام تربیت معلم ایران وجود دارد که مهم‌ترین آن به شکل برگزاری جلسات مصاحبه و معاینه برمی‌گردد. در این مرحله کمترین زمان برای گردآوری اطلاعات مورد نیاز درباره داوطلبان صرف می‌شود؛ بدین معنا که مصاحبه و معاینه هر داوطلب در مدت زمان بسیار محدودی انجام می‌پذیرد. علاوه بر این، دو مشکل دقت کم مصاحبه‌ها و کافی نبودن مؤلفه‌های اندازه‌گیری نیز وجود دارد.

۲-۳ دال دوم: کارگزاران یاددهی - یادگیری (اعضای هیئت علمی)

هیئت علمی دانشگاه، به‌مثابه مربی و آموزشگر، مهم‌ترین رکن تحول و تعالی تربیت معلم به شمار می‌رود. توفیق یا عدم توفیق تمامی برنامه‌ها و سیاست‌ها از طریق اعضای هیئت علمی رقم می‌خورد؛ چراکه فرایند مربی‌گری و یاددهی - یادگیری و الگوی نقش در تعامل مستقیم با دانشجو معلمان صورت می‌گیرد و دانشجویان نیز به عضو هیئت علمی به‌عنوان فردی بالغ و اثرگذار می‌نگرند. مهم‌ترین مضامین مرتبط با اعضای هیئت علمی عبارت‌اند از جذب مبتنی بر شایستگی، توسعه مداوم حرفه‌ای، مدیریت عملکرد، الگوی نقش و جانشین‌پروری.

یکی از سیاست‌ها در این زمینه جذب اعضای هیئت علمی بر مبنای شایستگی هاست. از لحاظ رسالت، دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان رکن تحول و تعالی در منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش شناخته شده است (سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). تحقق این رسالت مستلزم جذب اعضای هیئت علمی شایسته است. بدین معنا که با توجه به رسالت خاص دانشگاه فرهنگیان و مأموریت‌گرایی آن، هیئت علمی آن نیز ویژه و خاص می‌شود. برخورداری از روحیه تعامل با دانشجو، در دسترس بودن، الگو بودن و ایفای نقش مربی برای دانشجو معلمان، از جمله ویژگی‌های اعضای هیئت

1. Barber & Murshed
2. oversupply



علمی در دانشگاه فرهنگیان است. میزان تسلط مدرس بر محتوای درسی، به‌روز بودن دانش او نسبت به پیشرفت‌های علمی در موضوع درسی، آشنایی مدرس با منابع درسی و مواد یادگیری، تجربه مدرس در تدریس موضوع درس و آشنایی او با فرهنگ حرفه‌ای دانشگاهی، مهارت تدریس دانش موضوعی و مهارت‌های ارتباطی او (بازرگان و فراستخواه، ۱۳۹۶) نقش مهمی در کیفیت تدریس دارند. در دانشگاه فرهنگیان، علاوه بر کیفیت تدریس، منش و بینش تربیتی مدرس و ارتباطات و تعاملات وی با دانشجومعلم از جایگاه خاصی برخوردار است. در پژوهش‌های عباس‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، هالینز^۱ (۲۰۱۱) و چانگ و هو (۲۰۰۹) بر کیفیت اعضای هیئت علمی، با توجه به شایستگی‌های خاص آنان برای تدریس در مؤسسات تربیت معلم، تأکید شده است. هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، با درک بازنمایی‌ها و تحلیل و تقریب‌های عمل، مسیرهای جدیدی را پیش روی دانشجومعلم قرار می‌دهد تا بتواند زبان عمل برای دانشجومعلم را قابل مشاهده کند.

سیاست دیگر در این زمینه توسعه حرفه‌ای مداوم است. از لحاظ علم مدیریت، بالندگی سرمایه‌های انسانی سازمان گامی مهم در تعالی سازمانی به شمار می‌رود. گسترش روزافزون علوم، بروز نیازهای جدید، و نیز پدید آمدن نوآوری‌ها و فناوری‌ها، از جمله عوامل اصلی در حوزه بالندگی اعضای سازمان است. دانشگاه فرهنگیان، به دلیل چرخش ساختاری از مراکز تربیت معلم به دانشگاه، اقدام به تبدیل مدرسان به اعضای هیئت علمی کرد. این تبدیل با ارفاق و اغماض همراه بود. بسیاری از مدرسان در تسلط بر دانش موضوعی روز، مهارت‌های پژوهشی و علمی دچار کمبودهایی بودند. برای دستیابی به کیفیت مطلوب برنامه‌ریزی در این زمینه ضرورت دارد.

بعد دیگر درباره اعضای هیئت علمی، مدیریت عملکرد است. مدیریت عملکرد چرخه‌ای است که به مدیران کمک می‌کند تا پس از هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی در مورد رفتار و عملکرد کارکنان به ارزیابی میزان و کیفیت اجرای برنامه‌ها و تحقق اهداف در پایان دوره بپردازند و از طریق ریشه‌یابی و تحلیل رفتارها و عملکردهای مطلوب یا نامطلوب و با کمک به‌کارگیری مستمر این چرخه زمینه را برای بهبود عملکرد و ارتقای رفتار کارکنان فراهم کنند (ابوالعلائی، ۱۳۹۳). در

1. Hollins



یک نگاه، می‌توان مدیریت عملکرد را مراقبت و حمایت حرفه‌ای از اعضای هیئت علمی، به‌منظور بهبود عملکرد آن‌ها، به‌صورت مداوم، نام نهاد. ارزیابی چندجانبه عملکرد اعضای هیئت علمی، با این نگاه که بتوان دانش و مهارت و نگرش آن‌ها را برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای ارتقا داد، یکی از رسالت‌های تربیت معلم در جهت کیفیت‌بخشی به تربیت معلم است.

یکی دیگر از سیاست‌های مرتبط با اعضای هیئت علمی توجه به الگوی نقش بودن است. الگوی نقش معرف موقعتی است که شخص، بر اساس ویژگی‌های افراد در نقش‌های اجتماعی، تمایل دارد شباهت‌های درک‌شده خود را با آن افراد افزایش دهد. بنابراین، الگوی نقش فرایندی شناختی است که در آن شخص به‌صورت فعال مشاهده‌گر است و با ویژگی‌های افراد دیگر تطبیق می‌یابد (گیسون، ۲۰۰۳). افراد از راه فرایند یادگیری از دیگران و تقلید، ارزیابی‌های شناختی مختلفی از انتخاب‌های حرفه‌ای دارند. در زمینه تربیت معلم و رشته‌هایی که مستلزم کارورزی و کارآموزی هستند اغلب تخصص و مهارت‌های لازم برای بهره‌برداری از فرصت می‌تواند از راه مشاهده رفتار دیگران آموخته شوند. مضمون مهم دیگر در این عرصه بحث یکپارچگی^۲ است. عمل کردن به آنچه عضو هیئت علمی به‌عنوان مربی و الگو بیان می‌کند اثر تربیتی عمیقی بر رفتار دانشجو دارد.

۳-۳ دال سوم: فرهنگ سازمانی

فرهنگ سازمانی^۳ به‌عنوان نظامی از جهت‌گیری‌های ارزشی و هنجاری و مفروضات ضمنی مشترک تعریف شده است که یک واحد را به‌طور یکپارچه نگه می‌دارد و هویت متمایزی به آن می‌بخشد (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). فرهنگ سازمانی دو طیف سطحی و عمیق یا انتزاعی و ملموس دارد. در بخش سطحی و ملموس هنجارها و رفتارها و در بخش عمیق و انتزاعی مفروضات ضمنی و ارزش‌ها قرار می‌گیرند. برای ایجاد فرهنگ سازمانی باید از سطحی و ملموس شروع کرد و به مفروضات ضمنی و ارزش‌ها رسید. فرهنگ سازمانی عنصر و بستری اثرگذار بر کیفیت عملکرد افراد سازمانی است. فرهنگ خودکارآمدی، فرهنگ

1. Gibson
2. integration
3. organizational culture



دانشگاهی، فرهنگ تربیتی و انواع دیگر آن حاصل رفتار و هنجارهای وضع شده توسط افراد، به ویژه مدیران است. در این زمینه چهار مقوله فرهنگ حمایتگری، باز بودن و نقدپذیری، آکادمیک بودن و شفافیت و ارزیابی اهمیت دارد. حمایتگری در تربیت معلم و فرایند آماده سازی دانشجومعلمان جایگاه ویژه ای دارد. دانشجومعلمان در حال تکوین شخصیت معلمی و کسب شایستگی های حرفه ای هستند. در این مرحله، ایجاد جو حمایتگرانه و پشتیبان می تواند در آن ها احساس امنیت و آرامش را به وجود آورد و افرادی متعلق به سازمان را پرورش دهد. دالک^۱ (۲۰۰۶) ویژگی های فرهنگ حمایتگر را توانمندساز و پرورش دهنده تفکر حل مسئله و پرورش جمعی معرفی کرده است. دانشجومعلم، به عنوان هسته اصلی تربیت معلم، برای دستیابی به شایستگی های مورد نظر و شکل گیری هویت حرفه ای معلمی نیازمند محیطی امن و حمایتگر است. این محیط شامل رفتارهای تمامی عوامل انسانی و در دسترس بودن امکانات مورد نیاز است. تمامی آنچه در محیط کلاسی و خوابگاهی و سیاست گذاری اتفاق می افتد بر ایجاد این جو اثرگذار است. فرهنگ حمایتگری، با ایجاد تعلق سازمانی دانشجومعلمان به تربیت معلم و تلاش برای یادگیری بیشتر، در ارتقای کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمان سهیم است (نامداری، ۱۳۹۷). سیاست و ویژگی دیگر فرهنگ، دموکراسی است. دموکراسی به معنای جو باز و پذیرا بودن است. جو سازمانی به معنای تعامل بین سازمان و افراد و تعیین کننده فضای حاکم بر سازمان، ممکن است محیط تربیت معلم را سرد و خشک و غیرقابل اعتماد یا گرم و صمیمی، قابل انعطاف، قابل اعتماد و حمایت کننده سازد (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). جو باز به معنای پذیرش انتقادات، ایجاد فضای گفت و گوی سازنده، مشارکت پذیری و مشارکت جویی است. در این فضا دانشجو، با بیان منطقی نقاط ضعف و انتقادات، پیشنهادهای خود را بر اساس گفت و گوها بیان و احساس ارزشمندی می کند و خودپنداره مثبت به دست می آورد.

ویژگی بعدی فرهنگ آکادمیک بودن آن است. یکی از پیش شرط های تولید علم تولید فرهنگ دانشگاهی^۲ و هنجارهای حرفه ای است. بدون ایجاد این نرم افزارها و انتقال آن نمی توان از نشو و نمای علمی صحبت کرد. علم، بدون وجود ساختارهای

1. Dahlke
2. academic culture



هنجاری و اجتماعی و فرهنگی خاص خود، تولید نمی‌شود؛ گویی هنجارهای علمی و دانشگاهی بخشی از معرفت علمی و دانشگاهی هستند. فرهنگ دانشگاهی یکی از بنیان‌های توسعه علمی در کشور است. حل بحران تولید علم مستلزم شناخت «فرهنگ یادگیری»، «فرهنگ آموزش»، «فرهنگ سازمانی و مدیریت» و دیگر «خرده‌فرهنگ‌های» درون دانشگاه است. محیط دانشگاه و اجتماعات علمی همانند نهادی اجتماعی و عامل اجتماعی‌کننده ایفای نقش می‌کند. از سوی دیگر، فرهنگ علمی جوامع نقش عمده‌ای در انتقال فرهنگ، درونی کردن هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی و حرفه‌ای و توسعه مفهوم من اجتماعی ایفا می‌کند (احمدی، پسندیده و دهقان‌زاده، ۱۳۹۵). فرهنگ دانشگاهی را الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها، و تمامی مقولات معناداری می‌دانند که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب و دریافته‌ها و باورهای مشترک سهیم می‌شوند. فرهنگ دانشگاهی عامل هویت‌بخشی علمی تربیت معلم است.

وجود فرهنگ ارزیابی و شفافیت^۱ یکی دیگر از جنبه‌های فرهنگ سازمانی تربیت معلم است. هرچه دانشگاه بیشتر محل توجه و تقاضا واقع می‌شود حساسیت نسبت به اعتبارسنجی آن و اطمینان از پاسخ‌گویی اجتماعی آن و تضمین کیفیت آن نیز افزایش می‌یابد. ارزیابی آموزش عالی در درجه نخست باید با خودارزیابی گروه‌های دانشگاهی و ارزیابی درونی آغاز شود. اینجاست که فرهنگ ارزیابی به‌عنوان پیش شرط استقرار نظام تضمین کیفیت آموزش عالی موضوعیت می‌یابد (فراستخواه، ۱۳۸۵). فرهنگ ارزیابی یعنی مشارکت واحدها و منابع انسانی در ارائه اطلاعات صحیح و پرهیز از مقاومت و نگاه منفی نسبت به مقوله ارزیابی. نتایج پژوهش مینتروم^۲ (۲۰۱۴) نشان داد ایجاد فرهنگ شفافیت برای دستیابی به تعالی سازمانی ضروری است. توضیح و تشریح عادت‌های کاری، تمرین و بازخورد، توضیح استانداردهای عملکرد مورد انتظار از جمله مصداق‌های شفافیت است. با توجه به تغییر ساختاری مراکز تربیت معلم به مراکز دانشگاهی، نظام تربیت معلم، برای دستیابی به کیفیت، بیش از هر سازمان دانشگاهی دیگری نیازمند شفافیت و فرهنگ ارزیابی است. وجود چنین خصیصه‌ای، علاوه بر روان‌سازی کارها، انتظارات را شفاف‌تر و دستیابی به اهداف را ساده‌تر می‌کند.

۱. transparency culture
۲. Mintrom



۴-۳ دال چهارم: نومعلمی

تربیت معلم شامل سیاست‌ها و رویه‌هایی است که برای تجهیز معلمان به دانش، نگرش‌ها، رفتارها و مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای وظایف، به‌طور مؤثر، در کلاس و مدرسه و جامعه طراحی شده است. اگرچه تربیت معلم، به‌صورت ایدئال، یکپارچه و کل‌نگر در نظر گرفته می‌شود، معمولاً به سه مرحله تقسیم‌بندی می‌شود: پیش از خدمت، مقدماتی (نومعلمی، ۳ تا ۵ سال اولیۀ معلمی)، و به‌سازی معلم (سانیال، ۲۰۱۳). آنچه تا کنون در نظام تربیت معلم ایران روی داده است تربیت معلم پیش از خدمت و تا حدودی به‌سازی معلم بوده است و حوزه نومعلمی تا حد زیادی مغفول مانده است. دانشجوی معلمان، پس از فارغ‌التحصیلی، نیازمند حمایت‌های حرفه‌ای هستند؛ زیرا موقعیت عملی واقعی را تجربه می‌کنند و مسئولیت اصلی کلاس را بر عهده می‌گیرند.

موضوع مربیگری در مرحله نومعلمی یکی از موضوعات کلیدی است (اینگوارسون و همکاران، ۲۰۱۳). با وجود تلاش‌ها و برنامه‌های مرحله آماده‌سازی و نیز سنجش‌های فرایندی و برآیندی، اطمینان یافتن از آنچه در مرحله واقعی معلمی رخ می‌دهد یکی از مؤلفه‌های تضمین کیفیت به‌شمار می‌رود. در این مرحله مراقبت مداوم از دانشجو معلم یک اصل است. دانشجوی تازه فارغ‌التحصیل شده، با وجود مهارت‌ها و دانش‌هایی که آموخته است، هنوز به‌صورت جدی مسئولیت کلاس درس و دانش‌آموزان را نپذیرفته است. این مرحله از چنان اهمیتی برخوردار است که در صورت عدم توجه، تمام فعالیت‌ها و مراقبت‌هایی که در مرحله آماده‌سازی انجام یافته است در معرض خطر و استحاله قرار می‌گیرد. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد موقعیت‌های تدریس و معلمی منحصر به فرد هستند و نمی‌توان نسخه واحدی برای تمامی موقعیت‌ها صادر کرد. از این رو، ممکن است دانشجو با مسائلی برخورد کند که برای حل آن نیاز به راهنمایی و تشریح مساعی استاد راهنما داشته باشد. همچنین، استاد راهنما باید به‌صورت مداوم کلاس درس او را مشاهده کند و با تعاملات حرفه‌ای و انسانی، در حل مسائل او بکوشد. این امر مستلزم رفت و برگشت معلم به دانشگاه فرهنگیان است. برگزاری نشست‌های مرتبط با تجربیات نومعلمان و به‌اشتراک‌گذاری آن‌ها ایجاد سازمان یادگیرنده را در پی خواهد داشت. نظام تربیت معلم با طراحی چنین سازوکاری، علاوه بر تضمین محصولات خود، محیط یادگیری غنی‌ای برای



دانشجومعلمان فراهم می‌آورد. تعاملات بین نومعلمان و استادان و دانشجومعلمان موجب هم‌افزایی یادگیری و حرفه‌ای‌گری می‌شود. آثار جانبی‌ای مانند پدیدآیی نگرش مثبت به حرفه، تشکیل سازمان یادگیرنده و احساس حمایت‌گری می‌تواند موجب ارتقای تربیت معلم مهارتی شود. (نامداری و همکاران، ۱۳۹۸)

۵-۳ دال پنجم: تربیت معلم مهارتی

طی دو دهه گذشته تمرکز زیادی بر روی اصلاحات در آماده‌سازی معلمان، به‌منظور بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان، وجود داشته است. بحث‌ها و پیشنهادهای طرح‌شده در این زمینه دیدگاه‌های مختلفی درباره فرایند یادگیری برای آموزش، مبانی دانش تدریس، و شیوه‌های تدریس در کلاس درس ارائه داده است. برای فهم این دیدگاه‌ها باید رویکردی بر فرایندهای عمل‌محور کل‌نگرانه^۱ در یادگیری برای تدریس داشت. این رویکرد، دانش آکادمیک نظریه‌ها و فن تربیت و برنامه‌دستی را با تجارب موقعیت‌های واقعی، که شامل پژوهش کانونی و مشاهده مستقیم و عمل هدایت‌شده است، تلفیق می‌کند. در این دیدگاه، داوطلبان معلمی یاد می‌گیرند تا از دانش آکادمیک، برای تفسیر و ترجمه دانش ناشی از مشاهدات کلاسی خود، استفاده کنند و آن را به فعالیت‌های تربیتی مبتنی بر استانداردها و منطبق با اهداف تبدیل نمایند. گروسمن^۲ و همکاران (۲۰۰۹)، بر اساس بررسی آموزش در سه حرفه، سه مفهوم کلیدی را برای درک عمل در آموزش حرفه‌ای شناسایی کرده‌اند: بازنمایی‌ها^۳ و تحلیل^۴ و تقریب‌های عمل^۵. بازنمایی‌های عمل شامل راه‌های مختلفی است که در آن‌ها عمل در آموزش حرفه‌ای و آنچه نمایه‌های مختلف را برای نومعلمان قابل مشاهده می‌کند، نمایان می‌شود. تحلیل عمل شامل تجزیه عمل به بخش‌های تشکیل‌دهنده آن، به‌منظور آموزش و یادگیری است. تقریب‌های عمل به فرصت‌هایی برای پرداختن به شیوه‌هایی اشاره می‌کند که تقریباً نزدیک به فعالیت‌های یک حرفه هستند (گروسمن و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۵۵-۲۰۵۶). تأکید این بحث بر ایجاد «قابل مشاهده کردن زبان عمل برای دانشجومعلمان» بود (گروسمن و همکاران، ۲۰۰۹، ۲۰۶۹). موضوع زبان عمل در قالب روابطی تعریف شده است تا بتواند اجزای

1. holistic practice-based approach
2. Grossman
3. representations
4. decomposition
5. approximations of practice



عمل را به صورت شفاف تعیین کند. در باب کاربرد این استعاره باید گفت که شامل فرایند طراحی، تصویب، تفسیر، ترجمه، بازطراحی و تصویب مجدد است. تمرکز بر رویکرد عمل محور کل نگرانه، فرایندهای بازنمایی، تحلیل و تقریب می تواند از طریق اعمال شناختی، شامل پژوهش کانونی، مشاهده مستقیم و عمل هدایت شده انجام پذیرد تا از این طریق به داوطلبان معلمی در فهم شاکله عمل تربیتی کمک کند. هم زمان با تأسیس دانشگاه فرهنگیان که از چرخش ساختاری مراکز تربیت معلم به وجود آمد، سند تحول بنیادین نیز که حاصل پژوهش ها و نشست های خبرگانی بود، تصویب و ابلاغ شد. در این سند دلالت هایی بر نظام تربیت معلم طرح شده است که در ادامه به آن ها می پردازیم.

با عنایت به دلالت های طرح شده در جدول (۱) می توان بیان کرد که نقاط کلیدی تأکید مهارتی تعیین شده عبارت اند از: برنامه یادگیری، کارورزی، فرایند یاددهی - یادگیری.

نشانی سند	عنوان	دلالت
راهکار ۱۱/۱	استقرار نظام ملی تربیت معلم و راه اندازی دانشگاه ویژه فرهنگیان با رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور توسط وزارت آموزش و پرورش، با همکاری دستگاه های ذی ربط	- رویکرد آموزش تخصصی و حرفه ای تربیت محور
راهکار ۱۱/۲	طراحی و ارتقای نظام تربیت حرفه ای معلمان در آموزش و پرورش، با تأکید بر حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی طی این دوره و فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط های آموزشی	- حفظ تعامل مستمر دانشجو معلمان با مدارس و نهادهای علمی و پژوهشی - فراهم آوردن امکان کسب تجربیات واقعی از کلاس درس و محیط های آموزشی
راهکار ۱۱/۵ سند تحول بنیادین	ایجاد انعطاف در برنامه های درسی تربیت معلم متناسب با تحولات علمی و نیازهای نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، با تأکید بر رویکرد تلفیقی و به روزرسانی توانمندی های تربیتی و تخصصی معلمان	- کاربست رویکرد تلفیقی در برنامه درسی تربیت معلم
راهکار ۱۱/۶	استقرار سازوکارهای ارتقای توانمندی های معلمان برای مشارکت مؤثر آنان در برنامه ریزی درسی در سطح مدرسه، به ویژه سازوکارهایی که به تقویت هویت حرفه ای آنان می انجامد	- مشارکت مؤثر در برنامه ریزی درسی
راهکار ۱۱/۷	توسعه زمینه پژوهشگری و افزایش توانمندی های حرفه ای به شکل فردی و گروهی میان معلمان و تبادل تجارب و دستاوردها در سطح محلی و ملی	- پژوهشگری فردی - پژوهشگری گروهی
راهکار ۱۱/۸	برنامه ریزی برای کارآموزی و کارورزی دانشجو معلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت	- کارورزی - کارآموزی

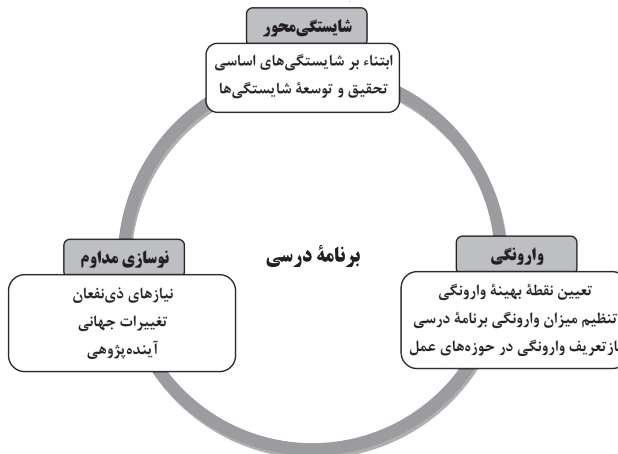
جدول ۱. دلالت های مستقیم سند تحول بنیادین بر رویکرد مهارتی



۱-۵-۳ برنامه یادگیری

این برنامه محتوای اصلی دوره آماده‌سازی دانشجو معلمان است که در قالب برنامه‌های رسمی و کارورزی ارائه می‌شود. برنامه رسمی در حقیقت منعکس‌کننده آن چیزی است که نظام تربیت معلم در قالب برنامه‌های مدون و با هدف کسب شایستگی‌ها برای ایفای بهینه نقش معلمی تدارک دیده است. یکی از انواع برنامه‌های رسمی «برنامه درسی» است. برنامه درسی تربیت معلم در قالب طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (یا برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران) تنظیم شده که رویکرد آن شایستگی محور است. شایستگی‌های چهارگانه کلیدی این برنامه شامل شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی (CK)، معطوف به دانش تربیتی (PK)، معطوف به عمل تربیتی - موضوعی (PCK) و معطوف به دانش عمومی (GK) معرفی شده است (برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۴). برنامه یادگیری سه بُعد شایستگی محوری و نوسازی مداوم و وارونگی را در بر دارد (شکل ۳).

شایستگی در برنامه رسمی تربیت معلم دارای نقشی محوری است. کسب شایستگی‌ها مستلزم طراحی برنامه‌های رسمی تربیت معلم با رویکرد «شایستگی محور» است. «شایستگی» توانایی پاسخ‌گویی به تقاضاهای پیچیده یا انجام فعالیت یا وظیفه به گونه‌ای موفقیت‌آمیز است (خروشی و همکاران، ۱۳۹۴). پژوهش‌های متعددی بر



شکل ۳. ابعاد برنامه رسمی تربیت معلم



اهمیت شایستگی محور بودن برنامه درسی تأکید می‌کنند (یوکسل،^۱ ۲۰۱۲؛ هسیه^۲ و همکاران، ۲۰۱۳؛ گادکار و پاتیل،^۳ ۲۰۱۴؛ موخوپادیا،^۴ ۲۰۱۴؛ اویومی و فاتوکی،^۵ ۲۰۱۵) نیز تأکید می‌کنند. در این زمینه بال و فورزانی^۶ (۲۰۰۹، ۵۰۷) چنین اظهار می‌کنند:

در بازطراحی برنامه، برنامه درسی تربیت معلم شامل فرصت‌هایی برای یادگیری جهت انجام فهرستی از وظایف تدریس و انتخاب از میان آن‌ها با توجه آزادی دانشجویان و نیز فرصت‌هایی برای به دست آوردن محتوا و دانش پایه که به طور عمده برای فعالیت تدریس مورد نیاز است.

در نظام تربیت معلم ایران نیز بر اساس هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰)، تحول در برنامه‌های درسی یکی از مطالبات آموزش و پرورش از دانشگاه فرهنگیان است. مقوله دیگر برنامه رسمی «وارونگی»^۷ است. مفهوم وارونگی در برنامه درسی آموزش عالی در رشته‌هایی مانند تربیت معلم، حقوق، پزشکی، مهندسی و مددکاری اجتماعی کاربرد دارد. در این رشته‌های دانشگاهی از عناصر حرفه‌ای انتظار داریم که قادر باشند مسائل واقعی را در رشته خود ادراک و کشف و صورت‌بندی کنند. عناصر حرفه‌ای همچنین باید بتوانند دانش دیسیپلینی مرتبط با مسائل واقعی را بازیابی و احضار کنند و از آن‌ها برای مواجهه با موقعیت مسئله‌ای و گشایش در آن بهره‌برداری نمایند (مهرمحمدی، ۱۳۹۴). مفهوم ابتدایی وارونگی بر تقدم مطلق تجربه میدانی نسبت به تجربه کلاس درس تأکید می‌کند و در صورت عدم تحقق آن، تجربه کلاسی کاملاً بی‌معنا ارزیابی می‌شود، اما در معنای بسط‌یافته، تأکید بر تقدم یکی بر دیگری نیست و به جای آن برنامه درسی قادر است رابطه دیالکتیکی و تکرارشونده‌ای میان مؤلفه‌های دانش نظری و تجربه میدانی برقرار کند تا به شکل برجسته‌ای بنحی توفیق در تربیت دانش‌آموختگان پاسخ‌گو نسبت به مخاطبان و

1. Yuksel
2. Hsieh
3. Gadekar & Patil
4. Mukhopadhyay
5. Oyewumi & Fatoki
6. Ball & Forzani
7. upside down curriculum design



متقاضیان خدمت را افزایش دهد. از آنجاکه حرفه معلمی مستلزم کسب مهارت برای مواجهه با موقعیت‌های عملی و منحصر به فرد است برنامه‌های رسمی دانشگاه فرهنگیان باید به گونه‌ای طراحی شوند که توان و شایستگی دانشجو معلمان را برای کنشگری در موقعیت‌های مذکور ارتقا دهند.

مقوله دیگر برنامه رسمی «نوسازی» مداوم است. بر اساس «نظریه عمومی نظام‌ها» که توسط کتز و کان^۱ (۱۹۷۸، به نقل از بیورک، ۲۰۰۲) طرح شد، نظام‌های باز، در حالت طبیعی، به اضمحلال یا آنتروپی تمایل دارند. نظام‌ها بایستی برای مقابله آنتروپی منفی داشته باشند. آنتروپی منفی از طریق ورود منابع جدید و بازخوانی و بازسازی فرایندها انجام می‌پذیرد. موضوع نوسازی برنامه رسمی نیز از این قاعده مستثنا نیست. محتواهای برنامه درسی، هم‌زمان با رشد علوم و فناوری، باید متحول شوند تا بتوانند معلمی همگام با تغییرات را تحویل جامعه دهند.

۲-۵-۳ برنامه کارورزی

یکی دیگر از ابعاد برنامه یادگیری «برنامه کارورزی» است. کارورزی به سلسله فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که در تسهیل فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای فعالیت‌های عملی - کاربردی این حرفه مؤثر است و آن را ممکن می‌سازد. در این فرایند دانشجو معلمان، ضمن گذر فعال و مراقبت‌شده از این مراحل، باید بتوانند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه‌ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه به کار گیرند و بیازمایند. به عقیده بسیاری از صاحب‌نظران، «کارورزی» در فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم در واقع هسته اصلی تمامی فرایندهای تربیت معلم، بالاخص برنامه درسی است. این صاحب‌نظران «کارورزی» را تاج برنامه تربیت معلم نام نهاده‌اند. (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۹۴) یکی از سیاست‌ها و اقدامات مرتبط با کارورزی مهارتی انتخاب سنجیده موقعیت اجراست. موقعیت اجرای کارورزی، شامل کلاس درس و مدرسه، در شکل‌گیری نگرش دانشجویان به حرفه معلمی، عملیاتی کردن دانش‌های آموخته‌شده و پیش‌بینی آینده حرفه‌ای دانشجو معلمان تأثیر بسزایی دارد. بنا بر گزارشی که از اجرای کارورزی

1. Katz & Kahn
2. Burke



در دانشگاه فرهنگیان ارائه شده (نامداری پژمان و مولائی، ۱۳۹۵)، شایستگی‌های دانشی و روشی، مقاومت‌ها و ناهم‌نوایی‌ها، ناهماهنگی ادراکی و شناختی، کمبودها و ناهماهنگی‌ها در عرصه عمل از جمله موانع و مشکلات کارورزی در بخش عملیات برشمرده شده است. آنچه در محل و موقعیت کارورزی انجام می‌پذیرد تضمین‌کننده کیفیت کارورزی است. تمرینی بودن، حمایتگری حرفه‌ای و نحوه ارزیابی‌های دانشجویان در این زمینه بسیار مهم است. در انتخاب مدرسی که در آن‌ها کارورزی دانشجویان انجام می‌پذیرد باید حساسیت خاصی وجود داشته باشد. شکل‌گیری انگاره‌های معلمی، از طریق برخورد عوامل انسانی و نیز نوع دانش‌آموزان و فرهنگ حاکم بر مدرسه، می‌تواند تقویت‌کننده یا تضعیف‌کننده فعالیت‌های صورت گرفته در دانشگاه باشد. نتایج بخش کمی نیز حاکی از آن است که این زیرمؤلفه بیشترین میزان تبیین را در بخش کارورزی دارد.

سیاست مهم دیگر در مؤلفه «کارورزی» تمرکز بر کسب شایستگی‌هاست. شایستگی به معنای مجموعه درهم‌تنیده‌ای از دانش و عمل و تعهد و شخصیت حرفه‌ای، در بستر کارورزی بهتر شکل می‌گیرد. به عقیده طلایی و گندمی (۱۳۹۴) تربیت معلم همواره با مسئله شکاف میان نظریه و عمل دست‌وپنجه نرم کرده است. منتقدان برنامه‌های تربیت معلم دانشگاه‌محور مدعی وجود ناهماهنگی میان آنچه در دانشگاه تدریس می‌شود و آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد هستند. از این رو، تلفیق دانش علمی و دانش پداگوژیکی و دانش عملی، که به شکل یک مثلث درهم‌ریخته و از هم گسسته و ناهماهنگ خودنمایی می‌کند، ضروری است.

پایش و ارزیابی کارورزی، به‌منظور شناسایی نقاط قوت و ضعف و برنامه‌ریزی برای کسب یا ترمیم شایستگی‌ها، یکی از سیاست‌های مهم در این بخش است. به عبارتی، مدل‌های اثربخش تربیت معلم، متشکل از یک برنامه درسی بالینی و یک برنامه درسی نظری است. کارورزی میدان عمل حرفه‌ای است. اینکه در این میدان عمل حرفه‌ای هر یک از دانشجویان چگونه عمل می‌کنند و نقاط قوت و ضعف آن‌ها در چیست و حتی مهم‌تر از آن، نحوه بازخورد و اصلاح و مداخله، امری حیاتی است. این نظام حمایت حرفه‌ای باید به‌طور مداوم و از طریق مثلث استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجوی معلم پایش شود. در این زمینه می‌توان گفت که رویکرد جدید دانشگاه فرهنگیان در قبال برنامه کارورزی «تحویلی» است و به‌زعم



برنامه‌ریزان آن، در جهت شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم فکور طراحی شده است. نتایج چندین پژوهش حاکی از آن است که تفاوت‌های بسیاری بین برنامه طراحی شده و اجرا شده وجود دارد (الماسی و همکاران، ۱۳۹۶؛ نامداری پژمان و مولائی، ۱۳۹۵). تدارک محیط‌های یادگیری غنی برای دانشجو معلمان تنها از طریق مشارکت اثربخش میان مدرسه و دانشگاه میسر است که نهایتاً به تغییر در محتوای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان خواهد انجامید. به طور کلی، کار بالینی گسترده، نظارت شدید، الگوبرداری از فعالیت افراد کارآموده و خبره در مدرسه، و همچنین وجود دانش‌آموزان متنوع در یک مدرسه لازمه تربیت حرفه‌ای اثربخش هستند.

۳-۵-۳ فرایند یاددهی - یادگیری

در این فرایند، به‌منظور تحقق تربیت معلم مهارتی، بایستی به پنج مؤلفه مسئله محوری، موقعیت محوری، شایستگی محوری، رفت‌وبرگشتی، و خلق و بازآفرینی توجه کرد.

هسته فنی سازمان‌های آموزشی فرایند یاددهی - یادگیری است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). راهبردهای به‌کاررفته در این فرایند زمینه‌ساز فراگیری دانش و مهارت و نگرش دانشجو معلمان است. فرایند یاددهی - یادگیری به‌طور مستقیم تحت تأثیر برنامه درسی، هیئت علمی، فناوری‌های عام و خاص مورد استفاده، و مواردی چون شرایط انگیزشی است. شاید بتوان گفت مهم‌ترین رکنی که در کیفیت باید بر آن تأکید کرد فرایند یاددهی - یادگیری است. تحول در شیوه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری‌های جدید و ظهور نظریه‌های جدید روان‌شناختی و نیازهای دانش‌آموزان امروزی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

می‌توان گفت حل مسئله، تشخیص و کاربرد دانش و مهارت‌هایی است که منجر به پاسخ درست یادگیرنده به موقعیت یا رسیدن او به هدف مورد نظرش می‌شود (سیف، ۱۳۹۵). حل مسئله در تربیت معلم می‌تواند بر محور موقعیت‌های بی‌شماری باشد که در حوزه فعالیت‌های کلاسی و یاددهی - یادگیری رخ می‌دهد. کار معلم در کلاس حل مسئله است؛ مسائلی که در نوع خود منحصر به فرد است. بنابراین معلم باید در این زمینه آموزش دیده و ورزیده باشد. تحلیل مسائل و مشارکت دانشجویان در واگوی آن وضعیتی بی‌نظیر پدید می‌آورد و معلم را به سمت حرفه‌ای‌گری پیش می‌برد. پژوهش‌های انجام‌یافته در این زمینه نیز نشان داده که تأکید بر رویکرد سازنده‌گرایی (فاضلی و کرمی، ۱۳۹۴)، تلفیق تجربیات بالینی گسترده دانشجو معلمان و یادگیری‌های



حاصل از نشست‌ها در دانشگاه، با بهره‌گیری از روش‌های آموزشی مناسب (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴) و فعالیت‌های تدریسی مبتنی بر حل مسئله و حرفه‌ای‌گری (نیلور و سید، ۲۰۱۴) زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های مورد نیاز حرفه معلمی و به تبع آن، ارتقای کیفیت تربیت معلم می‌شود. آنچه در این زمینه می‌توان آن را تبیین کرد این است که حرفه معلمی عرصه‌ی رویارویی با مشکلات و مسائل فراوان و منحصر به فرد است. معلم زمانی می‌تواند در این مواجهه توفیق داشته باشد که به صورت علمی با مسائل برخورد کند و راه‌حل مناسبی را اتخاذ نماید و آن را به کار گیرد. تجاربی مانند اقدام‌پژوهی و درس‌پژوهی که در آن درباره‌ی مسائل کاری و درسی پژوهش و به شیوه‌ای عملی آن‌ها را حل می‌کنند نشان می‌دهد که حل مسئله نیازمند آموزش است. آموزش حل مسئله درگیر کردن خودِ معلمان در مسائلی است که آن‌ها را تشخیص داده‌اند. در صورت کسب این شایستگی می‌توان اذعان نمود که تربیت معلم در زمینه آماده‌سازی دانشجو معلمان، در بخش آموزش، از کیفیت برخوردار بوده است.

مؤلفه بعدی در این فرایند شایستگی محوری است. هدف اساسی تربیت دانشجو معلمان کسب شایستگی‌های تعریف شده برای احراز حرفه معلمی است. ویژگی دیگر در این زمینه توسعه فردی^۲ دانشجو معلمان است که فرایندی مستمر در خصوص ارزیابی نیازهای آموزشی هر فرد و برنامه‌ریزی برای رفع این نیازهاست. به عبارتی، در این فرایند برای هر فرد دستورالعمل ویژه‌ای، با نظارت استاد و مسئولیت خود دانشجو، تعریف می‌شود. اصل این رویکرد توجه به تفاوت‌های فردی است. نتایج پژوهش‌های بشارت و رماهی^۳ (۲۰۱۶)، هان و تفرآ^۴ (۲۰۱۳) و یوکسل (۲۰۱۲)، بر جهت‌گیری فرایند آموزش‌های تربیت معلم به سوی کسب شایستگی تأکید می‌کند. در صورت کسب شایستگی‌های تعریف شده (مجموعه درهم‌تنیده‌ای از دانش و عمل و تعهد و شخصیت حرفه‌ای) توسط دانشجو معلم، رسالت اساسی در دستیابی به تربیت معلم مهارتی محقق شده است.

مؤلفه بعدی در فرایند آموزش رفت و برگشتی بودن است. رفت و برگشت دانشجو معلم بین دانشگاه و مدرسه محل کارورزی در مسئله‌یابی و مسئله‌شکافی و

1. Naylor & Sayed
2. individual development (ID)
3. Bsharat & Rmahi
4. Hahn & Teferra



حل مسئله بسیار مهم است. دانشجو با حضور در مدرسه و کلاس کارورزی مسائل را شناسایی و با برگشت به دانشگاه آن را نقد و بررسی می‌کند. این فرایند رفت و برگشت به حرفه‌ای شدن دانشجو معلم منجر و در نهایت باعث افزایش کیفیت خروجی دانشگاه می‌شود. این امر مستلزم وجود تعامل درهم تنیده دانشگاه و مدارس است تا از این طریق تجربیات زیسته دانشجو معلم از مدرسه و کلاس و عمل تأملی روی آن منجر به کسب شایستگی‌های تعریف شده شود. اصل هشتم از اصول حاکم بر آماده‌سازی در تربیت معلم در سند ملی آموزش و پرورش (نقل از صافی، ۱۳۹۳)، دلالت بر این موضوع دارد که «از آنجاکه تکامل و توسعه صفات انسانی و در نهایت تعالی مرتبه وجودشناختی از طریق توسعه صفات انسانی در طی حرکت‌های رفت و برگشت متوالی رخ می‌دهد، لذا برنامه‌های آماده‌سازی مربیان باید از انعطاف لازم برخوردار باشد و امکان دستیابی و توسعه هویت حرفه‌ای مبتنی بر نظام معیار را برای یکایک مربیان (بر اساس تفاوت‌های فردی) فراهم نماید». بر این اساس، موضوع رفت و برگشت در اسناد بالادستی به‌صراحت آمده است. در فرایند آموزش، آگاهی و عمل در موقعیت‌های کاملاً واقعی و مواجهه با مسائل و مشکلات، قدرت فکور بودن و تأمل‌گرایی دانشجو معلم را افزایش می‌دهد. محل بررسی و گفت‌وگوی تخصصی درباره این مسائل و مشکلات دانشگاه فرهنگیان است. با طرح این مسائل و تلاش در جهت حل آن، به‌صورت ارشادی و مشارکتی، ظرفیت دانشجو معلم برای کنشگری موفق در موقعیت‌های واقعی آتی افزایش خواهد یافت.

ویژگی یا مؤلفه دیگر فرایند آموزش خلق و بازآفرینی است. توان تولید و خلق روش‌ها و مسیرهای جدید از سوی معلمان حاکی از تأمل فکورانه و تلاش برای یادگیری و تعهد و تعلق به حرفه معلمی و حرفه‌ای‌گری است. خلق و بازآفرینی در یادگیری متأثر از کیفیت فرایندهای یادگیری در کلاس‌ها و فرصت‌های آموزشی تربیت معلم است. برای ارتقای شایستگی مولد بودن دانشجو معلم، فرایند یادگیری کلاسی، کارگاه‌ها و کارورزی‌ها، و نوع آموزش‌ها باید به سمت بازآفرینی تغییر جهت بدهد (جمشیدی توانا و امام‌جمعه، ۱۳۹۵؛ کائنا، ۲۰۱۴).

۳-۶ در جست‌وجوی الگوی تربیت معلم مهارتی

به‌منظور استخراج الگویی جامع در زمینه تربیت معلم مهارتی، ابتدا به پژوهش‌های مرتبط می‌پردازیم و در نهایت، حاصل این مطالعات را جمع‌بندی خواهیم کرد.



جمشیدی توانا و امام جمعه (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجومعلم‌ان»، از طریق اجرای طرح‌های شبه‌آزمایشی (از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل) بر روی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان تهران در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ که درس جدید کارورزی را گذرانده بودند، چنین نتیجه گرفتند که نمره‌آزمون شایستگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌انی که با برنامه درسی کارورزی فکورانه آموزش دیده‌اند، نسبت به گروهی که با روش سنتی آموزش دیده‌اند، بیشتر بوده است. به عبارتی، می‌توان گفت که در توسعه شایستگی‌های دانشجومعلم‌ان حضور و عمل و بازاندیشی بر عمل توسط دانشجومعلم‌ان در کلاس درس، تعامل مدرسه و دانشگاه، حمایت استاد کارورزی و معلم راهنما، اهداف مشترک و هماهنگی مدرسه و دانشگاه، مسئله‌یابی، سمینار، کارگاه و پژوهش روایتی، مؤثر است.

ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵)، با تمرکز بر روایت‌نگاری در درس کارورزی، به‌عنوان بخشی از فرایند آموزش و آماده‌سازی معلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، طی مصاحبه‌ای با هشت نفر از دانشجومعلم‌ان و به شیوه کیفی و پدیدارشناسانه، پژوهش خود را ارائه کرده‌اند. در فرایند آموزش دانشجومعلم‌ان در درس کارورزی دانشجویان باید روایتی از آنچه در مدرسه و در تعامل با استادان و معلم‌ان راهنما اتفاق افتاده است، به صورتی پژوهشی و علمی، ارائه دهند. اطلاعات حاصل از این پژوهش بر اساس روش کلیدی^۱ تحلیل شده و سه مضمون اصلی و ۶ زیرمضمون به دست آمده است. مضامین حاصله عبارت‌اند از:

۱. تأثیرات و سودمندی روایت‌نگاری تأملی شامل:

- روایت‌نگاری، فرصتی برای توسعه دانش حرفه‌ای شخصی
- روایت‌نگاری، فرصتی برای ایجاد نظم ذهنی و دستیابی به راه‌حل
- روایت‌نگاری، فرصتی برای ارتباط نظریه و عمل
- روایت‌نگاری، زمینه‌ساز تعامل حرفه‌ای با دیگران
- خودآگاهی از فرایند توسعه و فرصتی برای رشد عامدانه
- پیامدهای جانبی و کسب توانمندی در زمینه نوشتن

۲. نقش استاد راهنما در روایت‌نگاری تأملی

1. Collaizzi

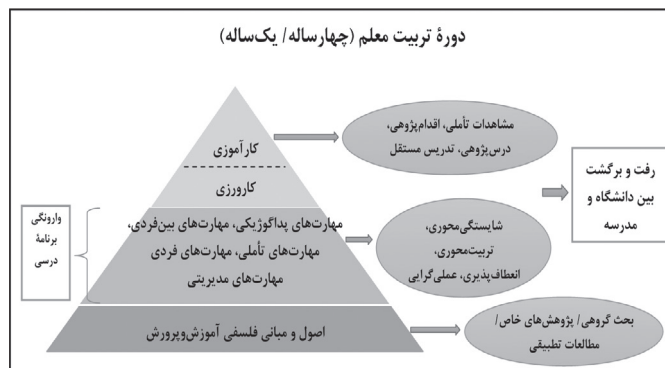


۳. چالش‌ها و محدودیت‌های روایت‌نگاری تأملی
 در زمینه تأثیر فعالیت‌های پژوهشی در رشد حرفه‌ای و آماده‌سازی معلم و اهمیت آن چندین پژوهش مروری و کتابخانه‌ای انجام پذیرفته است. خیراللهی و لیاقتدار (۱۳۹۵) درس پژوهی را بستری جدید برای تحول و توانمندسازی معلمان معرفی کرده‌اند. به اعتقاد ایشان درس پژوهی، به مثابه روش نوین پژوهش در عمل و هسته‌های کوچک تحول در آموزش، به گسترش پژوهش و تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه کمک می‌کند. علاوه بر این، درس پژوهی مبتنی بر فرایند یادگیری گروهی و به‌سازی مستمر (تدوین برنامه، اجرا، بازبینی و بازاندیشی، یادگیری و ترویج یافته‌ها) است و فرصتی را برای سهیم شدن کارگزاران آموزشی در تجربه‌های یکدیگر فراهم می‌آورد. مراکز تربیت معلم، به‌عنوان مراکز یادگیری و تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری، بایستی در برنامه تربیت معلم خود برای فراگیری این روش پژوهش برنامه‌ریزی کنند. گلکار و شریفیان (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی مروری به نقش و کاربرد پژوهش‌های روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان پرداخته‌اند. ایشان هدف غایی پژوهش روایتی را در برنامه‌های تربیت معلم بهبود عمل و تلاش برای تضمین تداوم یادگیری معلمان و رشد حرفه‌ای آنان معرفی می‌کنند. پژوهش‌های روایتی نه تنها معلمان را به ساختن دنیای حرفه‌ای خود توانمند می‌سازد بلکه موجب ایجاد تغییرات ارزشمند درونی و فعالیت‌های مربوط به تدریس آنان می‌شود. دانش حرفه‌ای معلم به‌عنوان یکی از اهداف اساسی تربیت و آماده‌سازی در روایت‌ها بازنمایی می‌شود. خروشی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در مقاله‌ای به تبیین شایستگی‌های مورد نیاز معلمان، بر اساس اسناد تحولی، پرداخته‌اند و معتقدند که برای قضاوت درباره اعتبار تربیت معلم باید به این شایستگی‌ها توجه کرد. شایستگی‌های مورد نظر آنان شامل دانش، توانش، نگرش، عمل و اخلاق است که هر کدام زیرشایستگی‌هایی را در بر دارند. تحلیل اسناد تحولی آموزش و پرورش کشور در این پژوهش زمینه برنامه‌ریزی و پیش‌بینی تهیه یک برنامه درسی راه‌مبئی بر شایستگی‌های معلمان و توجه بیشتر متخصصان و برنامه‌ریزان برنامه درسی کلان دانشگاه فرهنگیان — که متولی تربیت معلمان در کشور است — جهت تدوین ملاک‌های خاص برای جذب نیروهای کارآمد و اثربخش، فراهم می‌کند. طاهری و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم و با بهره‌گیری از نظریه داده‌بنیاد، یازده مقوله کلی



را در قالب مدل پارادایمیک و نظام‌مند استخراج کرده‌اند که عبارت‌اند از: شرایط علی (انگیزه‌های بیرونی و درونی)؛ مقوله کانونی (مشارکت در یادگیری حرفه‌ای)؛ راهبردهای توسعه حرفه‌ای (فردی، مشارکتی و آموزشی)، زمینه (مدت زمان و تمرکز بر محتوا)، شرایط مداخله‌گر (عوامل سازمانی و روان‌شناختی) و پیامدها (برآورده نشدن انتظارات، تغییر دانش و نگرش و انتقال یادگیری).

بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی آزمایشی تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز را بررسی کرده‌اند. روش عمل بدین گونه بوده است که دانشجویان منتخب پنج جلسه آموزشی در کارگاه بازاندیشی شرکت می‌کردند. این کارگاه شامل تعریف بازاندیشی، ارائه راهنمایی در زمینه تهیه و تدوین گزارش‌های دانشجویان از بازاندیشی خود، تمرین عملی بازاندیشی و مشاهده سرمشق و الگو، گردهمایی پیش از روز اول تدریس و بحث گروهی (بازاندیشی پیش از تدریس)، گردهمایی پس از روز اول تدریس و بحث گروهی (بازاندیشی پس از تدریس) بود. نتایج پژوهش نشان داد که روش بازاندیشی در عمل موجب رشد مهارت تفکر انتقادی (استنتاج قیاسی) و گرایش تفکر انتقادی (کنجکاوی ذهنی، عمل منظم و پختگی در قضاوت) دانشجو معلمان شد که خود از مهم‌ترین نتایج تربیت معلم باکیفیت است. بر اساس آنچه در اسناد فرادستی آمده است و نیز نتایج تحقیقات می‌توان الگوی مهارتی تربیت معلم را ترسیم کرد (شکل ۴).



شکل ۴. الگوی تربیت معلم مهارتی جمهوری اسلامی ایران



۴. بحث و نتیجه‌گیری

تربیت معلم یکی از رسالت‌های نظام‌های آموزشی است. این رسالت از آنجا اهمیت پیدا می‌کند که نحوه آموزش معلمان در دوره‌های پیش و پس از خدمت بر چگونگی عمل آن‌ها در کلاس درس و تربیت نیروی انسانی، به‌عنوان بزرگ‌ترین سرمایه کشور، تأثیر مستقیم دارد. تربیت معلم در یک بافتار فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و بین‌المللی نقش ایفا می‌کند و پرداختن به مقوله تربیت معلم و هریک از اجزای آن، بدون توجه به این بافتار، مانع از ارائه دیدگاهی جامع خواهد شد. ما در این پژوهش کوشیده‌ایم که به نقاط تحولی اولاً مبتنی بر بافت اجتماعی - فرهنگی کشور و ثانیاً بر اساس منویات و انتظارات سند تحول بنیادین بپردازیم. در این زمینه پنج دال مهم را شناسایی کردیم.

نوع نگاه جامعه به معلم و حرفه معلمی در مرحله ورودی، در جذب و پذیرش دانشجویان دارای تراز بالا اثرگذار است. انگاشت‌های جامعه ما نسبت به حرفه معلمی در سال‌های اخیر رو به کاهش نهاده است و اگر موضوع قطعیت استخدام را از نظام تربیت معلم برداریم، آن‌گاه اقبال به این دانشگاه به شدت کاهش خواهد یافت. تربیت معلم باید در این زمینه برنامه داشته باشد و نسبت به اصلاح انگاره‌ها اقدام نماید. تلاش در جهت معرفی دانشگاه فرهنگیان و حرفه معلمی به دانش‌آموزان، با تأکید بر اهمیت نقش معلم در پیشبرد جامعه، در کنار اصلاح سیمای معلمی، در کیفیت‌بخشی به ورودی‌ها اثرگذار است. در این مرحله، همچنین نوع نگاه به نظام‌های تربیت نیز حائز اهمیت است. رقابت بین دانشگاه‌ها و حتی واحدهای مختلف دانشگاه فرهنگیان می‌تواند رشد درونی را برای جذب دانشجوی کارآمد در پی داشته باشد. در صورت وجود انگیزه برای رقابت، کیفیت مقوله اصلی و اساسی خواهد بود و داوطلبان بر اساس کیفیت و مزایای هر واحد دانشگاهی اقدام به انتخاب می‌کنند.

دال دوم، اعضای هیئت علمی است. در این مرحله آنچه بیش از همه اهمیت دارد شایسته‌گزینی بر اساس سنجش‌های دقیق و واقعی است. هسته اساسی این بخش اعضای هیئت علمی هستند که از طریق تعاملات حرفه‌ای با دانشجومعلمان، برنامه‌های یادگیری را در قالب فرایند آموزش پیاده‌سازی می‌کنند. اعضای هیئت علمی با برخورداری از شایستگی، به‌عنوان اسوه حسنه و الگوی واقعی معلمی و فردی که هویت او آمیخته با معلمی است، نسبت به پرورش و تربیت دانشجومعلمان



و عرضه و انتقال تجربیات خود اقدام می‌کند. به این منظور، نظام تربیت معلم با ارائه فرصت‌های متنوع یادگیری، برای ارتقا و توسعه حرفه‌ای او برنامه‌ریزی می‌کند. نکته مهم در این بخش ارزیابی مداوم برای شناسایی کمبودها و نیازهاست. خروجی این نیازها، ورودی نظام توسعه حرفه‌ای خواهد بود.

دال سوم، محیط یادگیری (فرهنگ سازمانی)، به‌عنوان یکی از ابعاد مهم و زمینه‌ساز کسب شایستگی‌های اساسی معلمی است. این محیط از یک سو با رفتار و تصمیمات کارگزاران پیوند دارد و از سوی دیگر، با رفتار و تصمیمات سیاست‌مداران. جو حاکم بر مرحله دانشجو معلمی، پشتیبانی و حمایتگری برای دستیابی و رشد در ساحت‌های تربیتی یا بر اساس متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دستیابی به حیات طیبه است؛ به عبارتی، تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان، به گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود و دیگران در هستی را به‌درستی درک و آن را به طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح کنند. تحقق این مهم مستلزم ایجاد نگرش‌های مثبت به معلمی، از طریق فراهم آوردن فضای حمایتگری و نقدپذیری است. این فضا مبتنی بر اهداف تربیت حرفه‌ای معلم و در جهت کسب شایستگی است و از طریق فرهنگ ارزیابی و شفافیت در بازنمایی صحیح جلوه‌های تربیت معلم مؤثر محقق می‌شود.

پس از طی مرحله دانشجو معلمی و دانش‌آموختگی مرحله نومعلمی آغاز می‌شود. نومعلمان از لحاظ پذیرش مسئولیت کلاس درس واقعی و تجربیات اندک، مستلزم همراه داشتن یک نفر به‌عنوان راهنما یا مربی هستند تا با تعامل با مسائل پیش‌آمده، روش‌های تدریس، مشکلات دانش‌آموزان و فضای حرفه‌ای، بهتر بتوانند عمل حرفه‌ای خود را پیش ببرند. این امر مستلزم سازوکار مربیگری در نومعلمی و ارتباط مداوم با نظام تربیت معلم در این دوره است. سیاست بعدی در این مرحله توجه به سنجش پیامدهای یادگیری است. اهداف برنامه‌های رسمی، غیررسمی و کارورزی، به‌عنوان اهداف قصدشده، با شرایطی خاص، و حتی در برخی موارد سلیقه‌ای، اجرا و با برداشت‌های متفاوتی از سوی دانشجو معلمان دریافت و کسب می‌شوند. سنجش مستقیم و غیرمستقیم آموخته‌ها و مهارت‌های دانشجو معلمان تعیین‌کننده میزان همخوانی برنامه‌های قصدشده، اجراشده و کسب‌شده است. از این طریق می‌توان فاصله هر نومعلم را با استانداردها تعیین کرد. پس از تعیین استانداردها



حمایت حرفه‌ای صورت می‌گیرد. در دوره‌ی نو معلمی، علاوه بر فاصله‌ی وضع موجود شایستگی‌ها با وضع مطلوب و تلاش در جهت ترمیم آن‌ها، شایستگی‌های جدید نیز مطرح می‌شود. تغییرات در فناوری‌ها، سرفصل‌ها، قوانین و... مستلزم توسعه‌گری است و می‌توان از طریق فرصت‌های بالندگی آن‌ها را وسعت بخشید.

و اما دال پنجم و اساسی تربیت معلم، مهارت‌آموزی و تربیت معلم مهارتی است که مشتمل بر برنامه‌ی یادگیری، کارورزی و فرایندهای یاددهی - یادگیری است. برنامه‌ی یادگیری شامل برنامه‌های رسمی و کارورزی می‌شود. وجه مشترک تمامی برنامه‌ها توجه به کسب شایستگی‌های حرفه‌ی معلمی است. برنامه‌های رسمی بر اساس شایستگی‌های مورد نیاز دانشجو معلمان، با پایش مداوم، همواره در مسیر تعالی خواهد بود. به دلیل ویژگی‌های خاص حرفه‌ی معلمی، ماهیت این برنامه‌ها باید کاربردی و عملیاتی باشد؛ بنابراین ضرورت دارد که سیاست اساسی این‌گونه برنامه‌ها مبتنی بر وارونه‌سازی باشد. به عبارت دقیق‌تر، تلفیق مناسب دانش و عمل در برنامه‌های رسمی همواره باید به‌عنوان یک اصل اساسی مد نظر قرار گیرد. برنامه‌ی کارورزی را باید تاج اصلی برنامه‌ی یادگیری نامید. کارورزی، میدان عمل و اندیشه‌ی فراگیر عمل حرفه‌ای است که تربیت معلم فکور و اهل تأمل بر عمل را بر اساس این مورد می‌توان قضاوت کرد. بنابراین، پایش مداوم و نوسازی بر اساس نتایج پایش‌ها امری ضروری و کیفیت‌ساز به شمار می‌رود. باید اذعان کرد که هر چقدر که برنامه‌ها خوب و متعالی تدوین شوند باید به عرصه‌ی عمل نیز توجه کرد. انتخاب موقعیت‌های کارورزی یا مدارس کارورزی باید دارای سازوکار و اختیار عمل در دانشگاه فرهنگیان باشد. نحوه‌ی تعامل مدارس کارورزی با دانشگاه و به تبع آن دانشجو معلم، استاد راهنمای کارورزی و معلم راهنما، می‌تواند توفیق یا شکست برنامه را رقم بزند. پس در این زمینه باید سازوکار مناسبی در نظر گرفته شود.

هسته‌ی اساسی و فنی نظام تربیت معلم و تضمین کیفیت، فرایند یاددهی - یادگیری است که تعاملات حرفه‌ای و نقطه‌ی عطف کسب شایستگی‌ها در آن روی می‌دهد. فرایند آموزش در تربیت معلم از حیث کاربردی بودن با دانشگاه‌های دیگر متفاوت است؛ بنابراین تمرکز بر مسئله‌یابی، مسئله‌شکافی و حل مسئله از جمله رویکردهایی است که با پیوند با عمل در موقعیت و موقعیت‌محوری، شایستگی‌های اساسی را برای دانشجو معلمان در پی خواهد داشت. این فرایند مستلزم رفت و برگشت بین



مدرسه و دانشگاه است. در صورت وجود چنین رویه‌ای، دانشجو فعال ظاهر می‌شود. در مقام تشبیه، مانند انقلاب کوپرنیکی (نظریه خورشید مرکزی منظومه شمسی)، این فرایند تبدیل به موقعیتی می‌شود که دانشجو در مرکز آموزش قرار می‌گیرد و علاقه‌مند به تولید دانش خاص معلمی و حرفه معلمی می‌شود. بنابراین، در الگوی تدوین شده، این بُعد بیش از سایر ابعاد دارای اهمیت و اولویت است. در پیوند با فرایند آموزش، عمل مربیگری و ارشادگری نیز رخ می‌دهد. این عمل بیشتر در حوزه کارورزی و در تعامل با استاد راهنما، به‌عنوان مربی آگاه و دانشمند، و معلم راهنما، به‌عنوان مربی عمل‌گرا و باتجربه، نمود پیدا می‌کند. آنچه در اینجا اهمیت دارد این است که انتخاب و انتصاب استاد راهنما و معلم راهنما باید بر اساس شایستگی‌های احراز شده صورت پذیرد. تمامی تلاش‌ها و برنامه‌های نظام تربیت معلم ممکن است در همین تعاملات حرفه‌ای بین دانشجو معلم، استاد راهنما و معلم راهنما دچار استحاله شود. ارزشیابی‌های فرایندی و برایندی، به‌مثابه عکس‌های لحظه‌ای و فیلم، روند رشد دانشجو معلم را نشان می‌دهند؛ بنابراین نظام ارزشیابی دانشجو اهمیت ویژه‌ای در تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی پیدا می‌کند. این نظام، با تمرکز بر سنجش دقیق و اصیل، در پی ارزشیابی و به‌تبع آن قضاوت و تصمیم‌گیری است. در این میان باید تسهیلگرهای یادگیری توسعه‌یافته وجود داشته باشد تا دامنه تجربیات و کسب شایستگی‌های دانشجو معلم را توسعه دهد. در تربیت معلم امروزی نمی‌توان نقش شبیه‌سازهای آموزشی را نادیده گرفت. فرصت‌های متنوع یادگیری در ایجاد توانمندی‌ها برای دانشجو معلم اثرگذار است و شبیه‌سازها این ویژگی را دارند. بر این اساس، می‌توان پیشنهادها را زیر را برای دستیابی به تربیت معلم مهارتی ارائه کرد:

۱. در برنامه‌های درسی دوره تربیت معلم باید بازنگری جدی صورت بگیرد. نظام تربیت معلم بایستی با الزامات و مشخصات خاصی به تربیت مهارتی معلم بپردازد. این امر مستلزم نوعی نگاه کل‌نگرانه و عمل‌محور به برنامه درسی است. وقتی صحبت از برنامه درسی می‌کنیم منظور برنامه و اجراست.
۲. تربیت معلم در بستر خاصی انجام می‌پذیرد که مشخصه اصلی آن فرهنگ است. نظام تربیت معلم بایستی در یک فرهنگ تربیتی، شفاف و ارزیابانه صورت بگیرد تا بر اساس آن بتوان تصویر روشنی از نظام ترسیم کرد. در این زمینه لازم



است برنامه‌های تربیتی و انتخاب کارکنان و اعضای هیئت علمی در جهت ایجاد فرهنگی مثبت و آکادمیک باشد.

۳. استقرار نظام‌های مدیریت استعداد معلمی و ایجاد محیط رقابتی در امر تربیت معلم یکی از نقاط حساس و مهم در بهینه‌سازی نیروهای ورودی است که بایستی به طراحی و تدوین و اجرای آن اقدام کرد.

۴. تربیت معلم نقطه پایان ندارد. ضروری است دانشجو معلم، پس از دانش‌آموختگی، رها نشوند و تحت ارزیابی و توسعه و ترمیم شایستگی‌ها قرار گیرند.

منابع

ابوالعلائی، بهزاد (۱۳۹۳). مدیریت عملکرد: راهنمای مدیران برای ارزیابی و بهبود عملکرد کارکنان. تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی.

احمدی، غلامعلی؛ پسندیده، جواد و دهقانزاده، احد (۱۳۹۵). فرهنگ دانشگاهی و تغییرات آن در ایران. نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش، ۴(۱)، ۲۲-۳۴.

الماسی، حجت‌الله؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ نیلی، محمدرضا؛ دلاور، علی (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. فصلنامه تدریس پژوهی، ۵(۱)، ۱-۲۴.

بازرگان، عباس و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶). نظارت و ارزشیابی در آموزش عالی. تهران: سمت.

بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذر، اسکندر؛ حسینی نسب، سید داوود و مقدم، محمد (۱۳۸۹). تأثیر بازاندیشی در عمل بر تفکر انتقادی دانشجو معلمان مراکز تربیت معلم تبریز. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۱۱(۱)، ۱۸۹-۲۱۰.

جمشیدی توانا، اعظم و امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۹۵). بررسی تأثیر کارورزی فکورانه در برنامه درسی تربیت معلم بر رشد شایستگی‌های دانشجو معلمان. مجله پژوهش‌های برنامه درسی، ۶(۱)، ۱-۲۰.

حسینی، ابوالحسن (۱۳۸۹). نقش مدیریت استعداد در تأمین و حفظ منابع انسانی مستعد. فصلنامه اقتصاد و تجارت نوین، ۲۳-۲۴، ۱۸۱-۲۰۵.

خروشی، پوران؛ نصر، احمدرضا؛ میرشاه‌جعفری، سید ابراهیم و موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۴).



- تیین شایستگی‌های معلم طراز جمهوری اسلامی ایران بر اساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه فرهنگیان: پردیس نسیمه.
- خیراللهی، آسیه و لیاقتدار، محمدجواد (۱۳۹۵). درس پژوهی بستری جدید برای تحول و توانمندسازی معلمان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان: دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. ویراست هفتم. تهران: دوران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. _____ (۱۳۹۱). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان.
- صافی، احمد (۱۳۹۳). بررسی سیر تاریخی و تکوینی تربیت معلم در ایران از آغاز تا کنون (۱۲۹۰ تا ۱۳۹۰). طرح پژوهشی اجرا شده در پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداختچی، محمدحسین و قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم: نظریه داده‌بنیاد. نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۴۵)، ۱۴۹-۱۷۶.
- طلایی، ابراهیم و گندمی، فهیمه (۱۳۹۴). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۱۴، ۳۱-۶۸.
- عباس‌پور، عباس؛ مجتبی‌زاده، محمد و اکرادی، احسان. (۱۳۹۵). ساخت، پایاسازی و اعتباریابی ابزار اندازه‌گیری برای اعتبارسنجی و تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۶(۲۴)، ۲۰۱-۲۲۸.
- فاضلی، احمدرضا و کرمی، مرتضی (۱۳۹۴). تجارب دانشجویان تربیت معلم از طراحی آموزشی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۲)، ۱۴۰-۱۵۰.
- فراسخو، مقصود (۱۳۸۵). اخلاق علمی، رمز ارتقای آموزش عالی، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، ۱، ۱۳-۲۷.
- گلکار، رسول و شریفیان، فریدون (۱۳۹۵). نقش و کاربردی پژوهش‌های روایتی در بهبود برنامه‌های تربیت معلم و رشد حرفه‌ای معلمان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت



- معلم، اصفهان: دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر.
- ملکی، صغری و مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵). روایت‌نگاری، ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای: «مطالعه‌ای کیفی در زمینه تجربه روایت‌نگاری دانشجو معلمان در درس کارورزی». مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان: دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید باهنر.
- مولانا، حمید (۱۳۷۵). رسانه‌ها و انگاره‌سازی، ترجمه غلامرضا تاجیک، نشریه رسانه، ۲۶، ۱۰-۱۷.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۴). ارزیابی کیفیت دانشگاه از مجرای کیفیت خروجی. مجموعه مقالات دومین کنفرانس ملی و نهمین همایش ارزیابی کیفیت نظام‌های دانشگاهی. تهران: دانشگاه فرهنگیان، پردیس نسیمیه.
- مهرمحمدی، محمود؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ احمدی، آمنه؛ مشفق‌آرانی، بهمن؛ آل‌حسینی، فرشته؛ حسین‌زاده یوسفی، غلامحسین؛ احمدی، فاطمه‌زهرا؛ صفرنواده، خدیجه؛ الهامیان، نگار؛ سلیمانی آقچای، مژگان و مهدوی هزروه، منصوره (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- نامداری پژمان، مهدی؛ میرکمالی، سید محمد؛ پورکریمی، جواد و فراستخواه، مقصود (۱۳۹۸). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکرد کیفی. فصلنامه رهپافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۰(۲)، ۱-۳۴.
- نامداری پژمان، مهدی و مولائی، حسین (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان راهنما: مطالعه‌ای کیفی. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان: مدیریت امور پردیس‌های استان اصفهان.
- نامداری، مهدی (۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری مدیریت آموزشی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه تهران.
- Ball, D.L. & Forzani, F.M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Barber, M. & Mourshead, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey Company.
- Bsharat, A. & Rmahi, R. (2016). Quality Assurance in Palestine's Teacher Education Programs: Lessons for Faculty and Program Leadership. *American Journal of Educational Research*, 4(2A), 30-36.
- Burke, W.W. (2002). *Organization change management: Theory and*



- practice* (3rd Ed). California: Sage publications.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- Chong, S. & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: a quality assurance framework for initial teacher preparation programmes. *International Journal of Management in Education*, 3(3/4), 302-314.
- Dahlke, A. (2006). Strategic Planning In A Supportive Organizational Culture. Riterived at site:
http://www.arniedahlke.com/00_Strategic_Planning_in_an_Organizational_Context.pdf.
- Gadekar, S. D. & Patil, B. (2014). Total quality management for teacher training colleges. *Research Front*, 1, 319-322.
- Ghousseini, H. & Sleep, L. (2011). Making practice studyable. *The International Journal on Mathematics Education*, 43(1), 147-160.
- Gibson, D.E. (2003). Developing the Professional Self-Concept: Role Model Construals in Early, Middle, and Late Career Stages. *Organization Science*, 14(5), 591-610.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 205-210.
- Hahn, K., & Teferra, D. (2013). Tuning as Instrument of Systematic Higher Education Reform and Quality Enhancement: The African Experience. *Tuning Journal for Higher Education*, 1, 127-163.
- Hollins, E.R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. 9th Edition. New York: McGraw-Hill.
- Hsieh, F-J., Ling, P-J., Chao, G. & Wang, T-Y (2013). Preparing teachers of mathematics in Chinese, Taipei. In J. Schwille, L. Ingvarson, and R. Holdgreve-Resendez (Eds.), *TEDS-M Encyclopaedia: A guide to teacher education context, structure, and quality assurance in 17 countries* (pp. 71-85). Amsterdam, the Netherlands: International Association for the



- Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- IEA. (2013). *TEDS-M 2008 Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in the Seventeen TEDS-M 2008 Countries*. Wellington, New Zealand
- Ingvarson, L., Schwille, J., Tatto, M. T., Rowley, G., Peck, R. & Senk, S. L. (2013). *An Analysis of Teacher Education Context, Structure, and Quality-Assurance Arrangements in TEDS-M Countries*. Netherlands: IEA.
- Lampert, M., Beasley, H., Ghouseini, H., Kazemi, E. & Franke, M. (2010). Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. In M. K. Stein & L. Kucan (Eds.), *Instructional explanations in the disciplines* (pp. 129-141). New York, NY: Springer
- McDonald, M., Kazemi, E. & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Mintrom, M. & Cheng, M. (2014). Creating cultures of excellence: Strategies and outcomes. *Cogent Education*, 1(1), 1-13.
- Mukhopadhyay, R. (2014). Quality in teacher education: various parameters and effective quality management. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 19(2), 66-71.
- Naylor, R. & Sayed, Y. (2014). *Teacher Quality: Evidence Review*. Australia: Department of Foreign Affairs and Trade, Canberra.
- Oyewumi, C.F. & Fatoki, O.R. (2015). Quality assurance in teachers' education in Kwara State: Challenges and the way forward. *Merit Research Journal of Education and Review*, 3(2), 119-125.
- Sanyal, B.C. (2013). Quality assurance of teacher education in Africa. In *UNESCO: fundamentals of teacher development*. Addis Ababa: UNESCO.
- Sharma, S. (2013). Quality assurance in teacher education. *International Educational E-Journal*, 2(3), 157-161.
- UNESCO. (2008). Regional overview: sub-Saharan Africa, for the Education for all global monitoring report 2009: Overcoming inequality: why governance matter. Available: <http://unesdoc.unesco.org/>



images/0017/001784/178418e.pdf (last checked by the author on the 10th of November 2010)

Windshittl, M., Thompson, J., Braaten, M. & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878-903.

Yuksel. I. (2012). The current developments in teacher education in turkey on the threshold of European Union. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(8), 49-56.



Skilled Teacher Education: A Central Signifier of Change in Education System

Ali-Baqer Taherinia*
Mahdi Namdari Pejman**

Abstract

Preparing student-teachers means developing their competencies and in order to play a professional role, is the most important responsibility of the teacher education system. Teacher education is one of the most fundamental formal and social organizations in which student-teachers change from a beginner to a professional. In order for student-teachers to perform their future professional tasks in the classroom and in real-life situations, curricula must be designed in such a way that the training is based on skill and pragmatism whenever possible. For this purpose, this article was presented with the aim of justifying this issue and presenting the final model taken from the above documents and researches. Based on the system logic, five signs were identified, which are recruitment and acceptance, teaching-learning agents (faculty members), organizational culture, new teaching and skills teacher training. Given that the core of educational organizations is the teaching-learning process, the teacher education system should also focus on this key indicator. In this context, curricula, internships and the teaching-learning process. Finally, the model of skill teacher training was presented with emphasis on the relationship between Farhangian University and schools.

Keywords: Student-Teacher Preparation, Skills Orientation, Skilled Teacher Education.

* Professor of University of Tehran, Vice Chancellor for Research and Technology, Farhangian University

** Lecturer at Farhangian University, director general of the Curriculum and Educational Planning Office



مطالعه تطبیقی تحولات و هدف‌گذاری‌های نظام‌های آموزشی در چهار کشور جهان



سید مهدی سیدی*

مانده جلالی**

چکیده

در نتیجه تحولات فناورانه و اقتصادی و اجتماعی و در پاسخ به دنیایی که به سرعت در حال تغییر و رویارویی با چالش‌های جدید است تقاضا برای مشارکت مدنی و اقتصادی از سوی دولت‌ها، در امر آموزش، افزایش یافته است و بسیاری از دولت‌ها برای فراهم کردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان، در جهت پرورش مهارت‌های لازم برای پیشرفت و شکوفایی فردی، به مدارس روی آورده‌اند. بخش اول این بررسی ریشه‌های اصلاحات آموزشی را که به دنبال پرورش مهارت‌ها و آموزش همه‌جانبه کودکان است طرح کرده و در بخش دوم مروری بر پیدایش حوزه آموزش تطبیقی، به‌عنوان اولین نظام آموزشی عمومی داشته است و نقش برنامه‌های ساختاری توسعه بین‌المللی را در پیشبرد جنبش آموزش جهانی پس از جنگ جهانی دوم بررسی کرده است. در بخش سوم به تلاش‌های اخیر برای توسعه مهارت‌های مناسب و لازم برای زندگی و شکوفایی فردی در قرن بیست و یکم پرداخته شده و مقایسه‌ای میان اصلاحات آموزشی در چهار کشور برزیل، فنلاند، ژاپن و روسیه صورت گرفته است. همچنین اصول اساسی هریک از این اصلاحات و نحوه مقایسه آموزش و یادگیری در این کشورها، با استفاده از داده‌های آخرین نظرسنجی از معلمان که توسط DCEO انجام پذیرفته، بررسی شده است. (SILAT)

هدف اصلی این بررسی شرح زوایای اصلاحات آموزشی در پنج چارچوب است: فرهنگی، روان‌شناختی، حرفه‌ای، نهادی و سیاسی. هریک از این چارچوب‌ها برای بحث در مورد اصلاحات مورد بررسی توضیح داده شده است. تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که در عمل هیچ‌یک از اصلاحات شکل گرفته در کشورهای مورد بررسی رویکرد چندبُعدی جامعی را که تمام این پنج دیدگاه را در بر گرفته باشد، اتخاذ نکرده‌اند. در کل، دیدگاه‌های نهادی و سیاسی بیشتر مورد توجه بوده‌اند و دیدگاه‌های فرهنگی و روانی کمتر.

واژگان کلیدی: اصلاحات نظام آموزشی، مدل‌سازی نظام آموزش، تحولات آموزشی، روان‌شناسی تحولات آموزشی.

* استاد دانشگاه تهران، عضو کارگروه مرجعیت علمی فرهنگستان علوم پزشکی

** دانشجوی کارشناسی ارشد، پردیس علوم، دانشگاه تهران



۱. مقدمه

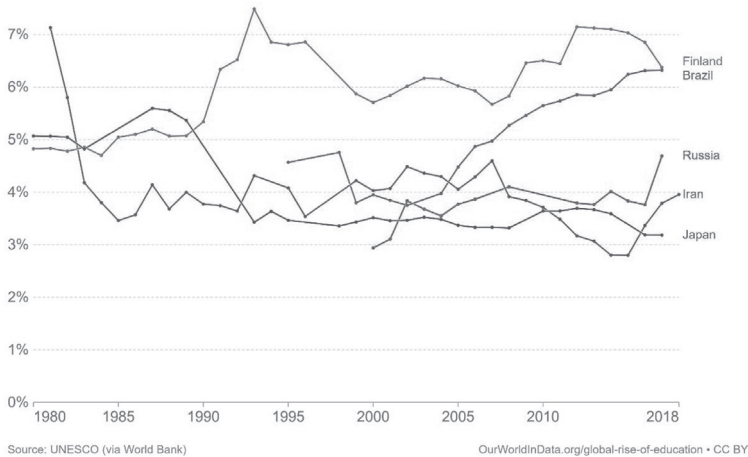
این پرسش که اهداف آموزشی اصلی و نیروی محرکه یک نظام آموزشی کارآمد چیست قدمتی برابر با اولین مؤسسات آموزشی در بسیاری از جوامع و تمدن‌های مختلف بشری دارد. مؤسسات آموزشی به منظور تحقق اهداف مختلفی شکل گرفته‌اند و با توجه به این اهداف است که می‌توان در مورد نحوه آموزش تصمیم‌گیری کرد. در برهه‌هایی از تاریخ بشر، هدف مؤسسات آموزشی تنها آموزش برخی از اعضای جامعه بوده است؛ بخشی که معمولاً پیش‌بینی می‌شد پست‌های رهبری، سیاسی، مذهبی یا اداری را بر عهده بگیرند. در قرن هجدهم در اروپا، یعنی زمانی که ایده آموزش همگانی، که بر اساس آن مدارس باید بخشی عمده یا تمامی اعضای جوان جامعه را تحت تعلیم قرار دهند، طرح و در نهایت منجر به ایجاد نظام‌های آموزشی ملی شد، مسائل و چالش‌های تعیین اهداف و روند آموزش دوباره پیش کشیده شد. با توجه به نیاز به مشخص کردن اینکه چه چیزی باید به همه کودکان آموزش داده شود و چگونه باید آن را آموزش داد، سیاست‌گذاران کلان، آموزش و پرورش را به استفاده از تجربیات حوزه‌های اجرایی مختلف ترغیب کردند، و لذا مفهوم آموزش تطبیقی^۱ پایه‌گذاری شد. در این مطالعه، پس از مرور کلیات، به طرح و بررسی تحولات در چهار کشور منتخب در جهان خواهیم پرداخت. با توجه به تجربیات بسیار ارزشمند این چهار کشور که در سطوح مختلف تحولی قرار دارند، امید داریم تا برخی از الگوها، پس از بومی‌سازی، بتوانند در نظام تعلیم و تربیت کشور مورد استفاده قرار گیرند و اجرایی شوند.

۱-۱ اساس مطالعه و دلایل انتخاب کشورهای مورد بررسی

در دو دهه اخیر جهان شاهد تحولات قابل توجهی در نظام‌های آموزش عمومی بوده است. دولت‌ها منابع و توجه بیشتری را به نظام آموزش اختصاص داده‌اند، اهداف بلندپروازانه‌تری را برای آموزش و پرورش تعیین کرده‌اند، و نوآوری‌های متعددی را برای دستیابی به اهداف آماده‌سازی دانش‌آموزان برای زندگی در قرن بیست‌ویکم عرضه داشته‌اند. مطالعه حاضر، تحلیل و بررسی اصلاحات را در آموزش ملی در برزیل، فنلاند، ژاپن و روسیه ارائه می‌کند. در همه این کشورها اصلاحات آموزشی جاه‌طلبانه‌ای انجام گرفته است. کشورهای انتخاب‌شده از نظر درآمد سرانه یا از نظر



هزینه‌های دانش‌آموزی به طور قابل توجهی با یکدیگر تفاوت دارند. شکل (۱) نشان‌دهنده مقایسه‌ای از سهم بودجه آموزش از تولید ناخالص داخلی (GDP)، به درصد، میان کشورهای مورد بحث و همچنین کشور ایران است. این چهار کشور از نظر سطوح دانش و مهارت‌های دانش‌آموزی، که توسط برنامه ارزیابی بین‌المللی دانش‌آموزان^۱ در OECD اندازه‌گیری می‌شود، متفاوت هستند.



شکل ۱. سهم بودجه آموزش از تولید ناخالص داخلی (به درصد)

در بین کشورهای بررسی‌شده شورهای هستند که دانش‌آموزان آن‌ها در بالاترین سطوح در توزیع جهانی پیشرفت دانش‌آموزان قرار دارند و نیز شورهای که پایین‌ترین سطوح توزیع جهانی نمرات PISA را کسب کرده‌اند. برای مثال، در جدیدترین ارزیابی PISA، فنلاند و ژاپن جزو ۱۸ کشور OECD هستند که دانش‌آموزان آن‌ها به طور متوسط عملکردی بالاتر از میانگین OECD داشته‌اند، در حالی که برزیل و روسیه از شورهایی هستند که دانش‌آموزان آن‌ها به طور متوسط کمتر از میانگین OECD را کسب کرده‌اند. جدول (۱) میانگین سطوح پیشرفت دانش‌آموزان و تغییرات در طول زمان را برای کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد. (OECD 2019a; b, Table 1.1)

1. Programme of International Student Assessment (PISA)



	میانگین امتیازات در PISA ۲۰۱۸			روند بلندمدت: میانگین نرخ تغییر در عملکرد، به ازای هر دوره سه ساله			تغییر کوتاه مدت در عملکرد (از PISA ۲۰۱۵ تا PISA ۲۰۱۸)		
	علوم	ریاضی	خواندن	علوم	ریاضی	خواندن	علوم	ریاضی	خواندن
	متوسط	متوسط	متوسط	اختلاف امتیاز	اختلاف امتیاز	اختلاف امتیاز	اختلاف امتیاز	اختلاف امتیاز	اختلاف امتیاز
میانگین OECD	۴۸۷	۴۸۹	۴۸۹	۰	-۱	-۲	-۳	۲	-۲
فنلاند	۵۲۰	۵۰۷	۵۲۲	-۵	-۹	-۱۱	-۶	-۴	-۹
ژاپن	۵۰۴	۵۲۷	۵۲۹	۱	۰	-۱	-۱۲	-۵	-۹
روسیه	۴۷۹	۴۸۸	۴۷۸	۷	۵	۰	-۱۶	-۶	-۹
برزیل	۴۱۳	۳۸۴	۴۰۴	۳	۵	۲	۶	۶	۳

جدول ۱. میانگین سطح پیشرفت دانش آموزان در PISA و میانگین نرخ تغییر از سال ۲۰۰۰ (نتایج آزمون PISA در سال ۲۰۱۸)

۲. دیدگاه‌های مختلف مدل‌سازی برای تحولات نظام آموزشی

تحول در نظام‌های آموزشی می‌تواند در ابعاد مختلفی صورت پذیرد که عمده‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: ابعاد فرهنگی، روان‌شناختی، حرفه‌ای، نهادی، و سیاسی. در این بررسی کوشیده‌ایم تا در خصوص هریک از کشورهای مورد بررسی نشان دهیم که دولت‌ها در اصلاح نظام‌های آموزش و پرورش خود کدام‌یک از ابعاد فرهنگی، روان‌شناختی، حرفه‌ای، نهادی یا سیاسی را مد نظر داشته‌اند.

۱-۲ دیدگاه فرهنگی تحولات آموزشی

دیدگاه فرهنگی بر این امر تأکید می‌کند که عملکرد آموزشی نتیجهٔ هنجارها و عرف‌ها و شیوه‌های مشترکی است که چگونگی درک گستردهٔ آموزش در یک جامعه و انتظاراتی که جامعه از مدارس دارد را مشخص می‌کند. این دیدگاه خود شامل چندین حوزهٔ مرتبط به یکدیگر است:

- چگونگی ارتباط نهادهای آموزشی با سایر نهادهای اجتماعی و اهداف و ارزش‌های اجتماعی؛
 - دیدگاه جامعه نسبت به معلمان و دانش‌آموزان؛
 - درک کلی و نحوهٔ انجام دستورالعمل‌های آموزشی.
- مدارس نقش خود را در اجتماعی کردن جوانان با سایر نهادها، مانند خانواده، نهادهای مذهبی و سازمان‌های مدنی، به صورت مشترک انجام می‌دهند. هر جامعه‌ای،



مطابق با ویژگی‌های خود، چارچوبی را برای حوزه وظایف نظام آموزشی و آنچه خارج از آن محدوده است تعیین می‌کند. پرسش‌های کلیدی از این منظر عبارت‌اند از:

- تقسیم مناسب نقش‌ها بین این نهادها در اجتماعی کردن جوانان چیست؟
 - پیش‌بینی می‌شود که مدارس چه اهداف و ارزش‌های اجتماعی‌ای را پیش ببرند؟
 - آیا توقع از مدارس این است که سنت را حفظ کنند یا تغییر را تقویت کنند؟
 - آیا توقع از مدارس این است که ساختار اجتماعی را حفظ کنند یا آن را تغییر دهند؟
 - آیا توقع از مدارس این است که مردم را برای پاسخگویی به خواسته‌های ساختارهای اقتصادی موجود آماده کنند یا امکان ایجاد ساختارهای مختلف اقتصادی را فراهم کنند؟
 - آیا این توقع از مدارس وجود دارد که مردم را برای ایفای نقش‌های شهروندی آماده کنند؟ و اگر چنین است، این نقش‌ها چگونه تعیین می‌شوند؟
 - با توجه به تغییرات در علوم، فناوری و هنر، مدارس چگونه باید تغییر کنند؟
- این پرسش‌ها که از اولین حوزه از سه دیدگاه فرهنگی در مورد تغییرات آموزشی ناشی می‌شوند، با کارکرد تطبیقی مدارس و چگونگی برآورده کردن خواسته‌های اجتماعی برای مدارس مطابقت دارند.

جوامع نسبت به هم بسیار متفاوت‌اند و در مورد این سؤالات، به‌ویژه نقش مدارس در رشد ارزش‌ها در بین دانش‌آموزان، در جوامع مختلف نظرات بسیار متفاوتی وجود دارد. در یک نگاه کلی حداقل دو جبهه را در این زمینه می‌توان تشخیص داد. یک جبهه، با تمرکز بر «بازگشت به اصول»، بر ارزش سوادهای اصلی تأکید می‌کند و جبهه دوم از تمرکز بر طیف وسیع‌تری از اهداف حمایت می‌کند. با گسترش اهداف برنامه آموزشی بحث‌هایی در مورد اینکه چه نقشی برای مدارس مناسب است و در چه مواردی و محدوده‌ای باید آموزش و پرورش به حوزه خصوصی خانواده‌ها یا گروه‌های مذهبی ورود کند نیز گسترش پیدا کند.

یکی از حوزه‌های اصلی دیدگاه فرهنگی در آموزش درک تعادل مورد انتظار بین نقش محافظه‌کارانه و نقش اصلاح‌دهنده مدارس است. مدارس مجموعه‌ای از هنجارهای محافظه‌کارانه را که هر نسل موافق انتقال آن‌ها به نسل جوان بعدی است به فرهنگ نسل جدید انتقال می‌دهند و علاوه بر آن، مجموعه‌ای از هنجارهای دگرگون‌کننده را در جوانان ایجاد می‌کنند در تعادل با هم منتقل می‌کنند. این هنجارها



عنصر نارضایتی از زمان حال و میل به تصور آینده‌ای متفاوت و در نهایت قدم برداشتن در راه تحقق آن و ساخت مجموعه جدیدی از هنجارهاست. حوزه اخیر، مدارس را فضایی در نظر می‌گیرد که صرفاً سبب حفظ و انتقال هنجارها و نهادینه‌های موجود نمی‌شود، بلکه باید جامعه‌ای بهتر را در آینده پایه‌گذاری کند. جوامع در تعادلی که از مدارسشان در حفظ سنت و دگرگونی جامعه توقع دارند با یکدیگر متفاوت‌اند. این دیدگاه فرهنگی در اصلاح آموزش و پرورش به درک آن توقعات و مرزهای فرهنگی و همسو کردن اصلاحات آموزشی با آن‌ها، یاری رسانده است.

حوزه دوم دیدگاه فرهنگی به نگاه جوامع به معلمان و تدریس مربوط می‌شود. اصلاحات در فنلاند منجر به تکریم معلمان شده است؛ زیرا فنلاندی‌ها معتقدند اصلاحات «با آن‌ها» انجام می‌شود نه «روی آن‌ها». موفقیت نظام آموزش فنلاند تا حد زیادی به سیاست‌گذاری‌های آموزشی فنلاند و اجرای آن وابسته است که همیشه با هدف شناخت چالش‌ها و رفع آن‌ها با همکاری در ارائه اصلاحات و راهبردهای کارآمد همراه بوده است. معلمان متخصص نقش مهمی در نظام آموزشی غیرمتمرکز فنلاند دارند. آن‌ها در طراحی برنامه آموزش محلی، طراحی محیط و دوره‌های آموزشی مشارکت داشته‌اند و علاوه بر این، ارزیابی نتایج آموزش خود و یادگیری دانش‌آموزانشان را نیز بر عهده دارند. (سیمولا، ۲۰۰۵)

در مقابل، اصلاحات برزیل با نگاه اداری از بالا به پایین، فضای کمتری را برای معلمان به‌عنوان بازیگران در طراحی اصلاحات در نظر گرفته است.

در روسیه نیز، در سال ۲۰۰۵، پروژه ملی اولویت‌دهی شده «آموزش» که توسط رئیس جمهوری روسیه، ولادیمیر پوتین، آغاز شد، نظامی برای فراهم کردن کمک‌هزینه برای حمایت از بهترین معلمان و مدارس نوآور کشور ایجاد کرد. این نشان‌دهنده هدف‌گذاری دولت برای اجرای موفقیت‌آمیز اصلاحات آموزشی بیشتر بر اساس تجربه عملی و داشتن چشم‌اندازی برای ایجاد سپاهی ملی از معلمان متری بود. همچنین در دیدگاه فرهنگی تحولات آموزشی، مفهومی به نام «فرهنگ آموزش» گنجانده شده است که مجموعه‌ای از هنجارها و شیوه‌های مشترک است که چگونگی درک آموزش توسط جامعه را تعریف می‌کند و نحوه انجام دستورالعمل‌های آموزشی را در بر می‌گیرد. این حوزه شامل ایده‌هایی در مورد نحوه آموزش معلم‌محور یا



دانش‌آموز محور، زمان اختصاص داده شده به کنفرانس کلاسی یا کار گروهی، و اینکه آیا معلمان باید با همکاران خود همکاری کنند یا به طور مستقل کار کنند، می‌شود. فرهنگ آموزش امری انعطاف‌پذیر است و پس از تطابق با هنجارها و عرف و شیوه‌های مرسوم، به آرامی قابل تغییر است. تلاش‌هایی که در این بررسی برای تحول آموزش و پرورش مطرح می‌شود در واقع تلاش‌هایی برای تغییر فرهنگ آموزش و پرورش است، اما چنین تغییری یک شبه اتفاق نمی‌افتد. دانش و ایده‌های جدیدی که معلمان در نتیجه پیشرفت حرفه‌ای به دست می‌آورند، شیوه‌های جدیدی که از طریق برنامه‌های درسی جدید اعمال می‌شوند، و اشکال جدید ارزشیابی دانش‌آموز یا معلم، همه باید با فرهنگ و هنجارهای قبلی مقایسه و تطبیق داده شوند. حوزه سوم دیدگاه فرهنگی بر نیاز به چرخه‌های نسبتاً طولانی مدت اصلاحات تأکید می‌کند. از آنجاکه هر اصلاحی تلاش می‌کند تا فرهنگ آموزش و پرورش را با مذاکره در مورد «لایه‌های تحولی» موجود در اصلاحات قبلی شکل دهد لازم است که اصلاحات، تا زمان عملی شدن کامل اهداف سیاست‌گذاری‌ها در شیوه‌های آموزشی، به مسیر خود ادامه دهد و تا زمانی که تبدیل به یک قانون شود و در هنجارهای جدید و دستورالعمل‌های آموزشی جای گیرد، به صورت مداوم و پایدار اجرا شود. این فرایند یادگیری معانی و شیوه‌های جدید همراه با حذف شیوه‌های از پیش موجود در ذهن افراد و در تعاملات اجتماعی میان افراد مختلف در محیط‌های مدرسه زمان‌بر است. قطع یک روند اصلاحی، قبل از اینکه فرصتی برای تبلور و جا افتادن در نظامی نوین را داشته باشد، نه تنها منجر به تغییر کمی می‌شود بلکه میل به تغییرات بیشتر در آینده را نیز تضعیف می‌کند. بررسی فنلاند نشان می‌دهد که چگونه اصلاحات می‌تواند بر مبنای چرخه‌های سیاست قبلی بنا شود.

در بررسی تلاش‌های اصلاحی در ژاپن بر اهمیت چرخه‌های سیاست‌گذاری‌های طولانی تأکید شده است. در حال حاضر ژاپن در حال انجام اصلاحات آموزشی مقارن با آموزش قرن بیست و یکم است. این اصلاحات همه‌جانبه شامل طیف وسیعی از تغییرات، مانند اصلاح استانداردهای برنامه آموزشی ملی، نظام جدید ارزشیابی مدارس، معرفی آزمون ملی عملکرد تحصیلی، تعلیم و تربیت معلم، اصلاحاتی در آزمون ورودی و سیاست‌های پذیرش دانشگاه‌ها و ارتقای هماهنگی بین مدارس و جامعه است. این اصلاحات که با هدف آماده‌سازی بهتر دانش‌آموزان برای قرن



بیست و یکم بوده است در دهه ۱۹۸۰ آغاز شد. شورای موقت آموزش در دهه ۱۹۸۰ مشکلاتی را در آن زمان در آموزش ژاپن شناسایی کرد و جهتی برای اصلاحات آموزشی وضع کرد. با این حال، جامعه مدرن ژاپن به طور قابل توجهی با جامعه ۳۰ سال پیش این کشور متفاوت است. با وجود این، شورای اجرای بازسازی آموزش و پرورش، که در سال ۲۰۱۳ تأسیس شد، همان مشکلات شورای موقت ۳۰ سال قبل را شناسایی و پیشنهاد کرد که دولت همان برنامه اصلاحات آموزشی مطابق با قرن بیست و یکم را ادامه دهد. دستور کار شورای ۲۰۱۳ شامل اصلاحات در برنامه‌های آموزشی و تحصیلی، نظام‌های اداری، آزمون ورودی دانشگاه‌ها و مشارکت‌های بین مدارس و جوامع محلی بود.

در مقابل، اصلاحات برزیل، تغییرات در چرخه‌های نسبتاً کوتاه مدت سیاست‌گذاری را نشان می‌دهد که نشان‌دهنده بسترهای بسیار سیاسی است که در آن‌ها از نظام آموزشی برای خدمت به اهداف سیاسی فراآموزشی بهره برده‌اند و به صورت منقطع انجام پذیرفته‌اند. مهره‌های کلیدی این جنبش مدنی در ابتدا از بخش سوم، یعنی دانشگاه‌ها و دولت بودند که به شدت اعتقاد داشتند کشور برزیل، بدون ارائه یک جهت‌گیری کلی مشترک در برنامه آموزشی برای هدایت سایر سیاست‌های آموزشی، مانند برنامه‌های تحصیلی منطقه‌ای، محتوای آموزش کلاسی، آموزش معلمان و ارزشیابی دانش‌آموزان، هرگز بر ضعف آموزشی خود غلبه نخواهد کرد. این جنبش که با نام *Movimento pela Base* شناخته می‌شود، با موفقیت توانست دولت فدرال را تحت تأثیر قرار دهد تا در یک دوره بسیار کوتاه (*Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*)، زیر نظر چند وزیر مختلف آموزش و پرورش از احزاب سیاسی مختلف و دارای ایدئولوژی‌های متفاوت، شکل بگیرد و توسعه یابد، اما موفق نبودن این جنبش و اصلاحات مد نظر به دلیل منقطع بودن اصلاحات و تغییرات دوره‌ای زیادی است که نشئت گرفته از روی کار آمدن احزاب سیاسی مختلف است که هر کدام به دنبال پیاده‌سازی اهداف و چارچوب‌های مطابق با اصول خود در نظام و برنامه آموزشی هستند.

۲-۲ دیدگاه روان‌شناختی در تحولات آموزشی

دیدگاه روان‌شناختی فرایند آموزش و یادگیری را برای دانش‌آموزان و معلمان و سایر افرادی که از آموزش حمایت می‌کنند برجسته می‌کند و بر به کار بستن روش‌های یادگیری متکی بر دانش و اثبات‌شده علمی تأکید می‌کند. سؤالات اصلی



در دیدگاه روان‌شناختی عبارت‌اند از:

- دانش‌آموزان چه چیزهایی را باید بیاموزند، در چه ترتیبی؟
- چگونه می‌توان از آن‌ها در یادگیری این موارد حمایت کرد؟
- معلمان چه چیزی را و چگونه باید آموزش دهند؟
- چگونه می‌توان از معلمان در رشد حرفه‌ای حمایت کرد و آیا آن‌ها می‌توانند به طور موثر تدریس کنند؟

پروژه 'DeSeCo' یک گروه متخصص را برای به‌کارگیری علم روان‌شناسی در کمک به درک ما از قابلیت‌ها و دانش‌ها و مهارت‌ها به کار گرفت. خلاصه‌ای از نتایج تحقیقات روان‌شناختی‌ای که توسط پلگرینو و هیلتون^۲ (۲۰۱۲) به انجام رسید در ادامه آمده است.

۱-۲-۲ مهارت‌های شناختی

- راهبردهای پردازشی و شناختی (تفکر انتقادی، حل مسئله، تحلیل و بررسی، استدلال منطقی، تفسیر، تصمیم‌گیری، عملکرد اجرایی)؛
- دانش (سواد و مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های گوش دادن فعال، آگاهی از رشته‌ها، توانایی استفاده از شواهد و ارزیابی سوگیری‌ها در اطلاعات، سواد دیجیتال)؛

- خلاقیت (خلاقیت، نوآوری).

۲-۲-۲ مهارت‌های بین‌فردی

- مهارت‌های گروهی مشارکتی (ارتباط، همکاری، کار گروهی، مشارکت، هماهنگی، همدلی، چشم‌انداز، اعتماد، جهت‌گیری خدمات، حل تعارض، مذاکره)؛
- رهبری (رهبری، مسئولیت، ارتباط قاطعانه، اظهار وجود موثر، نفوذ اجتماعی).

۳-۲-۲ مهارت‌های درون‌فردی

- فکر باز (انعطاف‌پذیری، تطبیق‌پذیری، درک هنری و فرهنگی، مسئولیت فردی و اجتماعی، شایستگی بین‌فرهنگی، درک صحیح از تنوع، تطبیق‌پذیری، ظرفیت یادگیری مادام‌العمر، علاقه فکری و کنجکاوی)؛
- اخلاق کاری / مسئولیت (ابتکار عمل، خودهدایتی، مسئولیت، استقامت، بهره‌وری،

1. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)

2. Pellegrino & Hilton



ماندگاری، خودتنظیمی، مهارت‌های فراشناختی، پیش‌بینی آینده، مهارت‌های بازتابی، حرفه‌ای‌گری، اخلاق، تمامیت، تابعیت، جهت‌گیری کار)؛

- خودکارآمدی (خودتنظیمی و خودنظارتی و خودارزیابی)، سلامت جسمی و روانی).

علاوه بر روشن ساختن اینکه کدام توانایی‌ها باید در مدارس پرورش داده شوند، دیدگاه روان‌شناختی چارچوبی را مشخص می‌کند که از طریق آن معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان در کسب چنین مهارت‌هایی کمک کنند. این نقش یک نظریه یادگیری و یک نظریه مرتبط با آموزش است. یافته‌های علوم شناختی مرتبط با یادگیری می‌تواند به نحوه ساختاردهی آموزش کمک کند تا تأثیر بیشتری داشته باشد.

اصلاحات مختلف در پی این هستند که چگونه مهارت‌های لازم را برای مشارکت مدنی و اقتصادی لازم در قرن بیست‌ویکم اجرایی کنند و چه تمهیداتی برای کمک به معلمان، برای دستیابی به ظرفیت‌های پرورش چنین مهارت‌هایی در دانش‌آموزان بیندیشند. اگرچه در تمامی موارد گسترش اهداف برنامه آموزش مورد توجه بوده است، کشورهای مختلف، از نظر ظرفیت‌های خاص که در استانداردها و چارچوب‌های برنامه آموزش جدید خود گنجانده‌اند و اینکه چگونه اصلاحات توانسته است از پژوهش‌های موجود در این حوزه استفاده کند، با یکدیگر متفاوت‌اند. در بیشتر موارد سازمان‌های بین‌المللی، مانند یونسکو و OECD، از طریق پروژه‌هایی مانند DeSeCo، که این مهارت‌ها و توانایی‌ها را تعریف می‌کنند، یا PISA که دانش و مهارت‌های دانش‌آموز را ارزیابی می‌کند، نقشی در متمرکز کردن اذهان جهانی بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان و تعیین استانداردهای آموزشی داشته است. برای مثال، اصلاحات فنلاند و ژاپن به دستورالعمل OECD از طریق پروژه DeSeCo و PISA برای گسترش اهداف برنامه درسی متکی بود. برزیل و روسیه نیز از نتایج PISA برای ایجاد انگیزه در رسیدن به استانداردهای آموزش عالی استفاده کردند.

فنلاند از فرایند بسیار متفکرانه‌ای برای بازنگری برنامه آموزشی خود استفاده کرد که با تجزیه و تحلیل مهارت‌های نوینی که در موضوعات درسی ادغام شده بودند و همچنین در ایجاد فضای اختصاصی برای برنامه آموزشی مبتنی بر پروژه آغاز شد. فنلاند در بازنگری برنامه آموزشی خود یک فرایند بسیار مشارکتی و همکاری‌محور را دنبال کرد و دانش تخصصی سازمان‌های بین‌المللی‌ای مانند پروژه DeSeCo و همچنین دانش تولیدشده توسط بخش تحقیق و ارزیابی وزارت آموزش و پرورش و



بخش‌های آموزش و پرورش معلمان در دانشگاه‌های خود را در هم ادغام کرد. علی‌رغم فرایند متفکرانه، مشکلاتی در ادغام مهارت‌های نوین در آموزش فنلاند وجود داشت که خود بر پیچیدگی کار تأکید می‌کند. مشابه چنین روشی در ژاپن هم اجرا شد.

در مقابل، برخی کشورها مانند برزیل، تعریف استانداردهای برنامه آموزش خود را از مهارت‌های شناختی مرتبه بالاتر تا متعاقباً افزودن یک سری مهارت‌های نوین، بدون ارتباط قابل مشاهده با بهترین فعالیت‌های انجام گرفته و شناخته شده در این زمینه و بدون پایه و اساس آشکار در تحقیقات و ارزیابی‌های محلی، تغییر دادند. در روسیه نیز مشخص نیست که از علوم شناختی برای تعریف اهداف اصلاحات استفاده شده باشد.

۳-۲ دیدگاه حرفه‌ای در تحولات آموزشی

دیدگاه حرفه‌ای بر ساختاربندی نقش افراد شاغل در آموزش و پرورش تمرکز می‌کند تا در عمل بتواند با دانش تخصصی آشنا شود تا نهایتاً این دانش تخصصی بتواند به نوبه خود، به عنوان محرک تغییر عمل کند. یک اصل اساسی دیدگاه روان‌شناختی این است که علم یادگیری و آموزش چگونه می‌تواند بهترین روش پشتیبانی ساختارهای آموزشی را ایجاد کند. در مقابل، دیدگاه حرفه‌ای بر ساختار نقش‌ها و نهادهایی تمرکز می‌کند که چنین دانش تخصصی‌ای را با عمل ادغام می‌کند. دو راه برای اینکه دیدگاه حرفه‌ای بتواند در اصلاحات گنجانده شود وجود دارد.

- دیدگاه نخست بر این است که اصلاحات ممکن است به دنبال تقویت آموزش به عنوان یک حرفه باشد.
 - دیدگاه دوم معتقد است که متخصصان (از جمله معلمان، مدیران، و مربیان معلمان) را در طراحی اصلاحات مشارکت دهد و آن‌ها را به عنوان فاعلان، و نه اهداف اصلاحات، در نظر گیرد. (ویلگاس رایمرس، ۲۰۰۳)
- سؤالات کلیدی در این دیدگاه، با توجه به مجموعه جدیدی از اهداف برنامه درسی و آموزش‌های مورد انتظار، عبارت‌اند از:
- ظرفیت‌های لازم برای آموزش این برنامه آموزشی چیست؟
 - چه فاصله‌ای بین سطح فعلی ظرفیت‌ها و ظرفیت‌های لازم وجود دارد؟
- شناسایی این شکاف پایه‌ای برای ایجاد شرایط، ایجاد هنجارها و حمایت از توسعه حرفه‌ای لازم برای رفع شکاف است.



دیدگاه حرفه‌ای در مفهوم «سرمایه حرفه‌ای» ارائه شده توسط هارگریوز و فولان^۱ (۲۰۱۲) چنین است:

تدریس خوب برای همه یادگیرندگان مستلزم آن است که معلمان بسیار متعهد و کاملاً آماده، دارای رشد و بالا بردن سطح علمی مستمر و مداوم، دستمزد خوبی دریافت کنند، به خوبی با یکدیگر شبکه تشکیل دهند تا پیشرفت خود را به حداکثر برسانند و بتوانند با استفاده از همه توانایی‌ها و تجربیات خود قضاوت مؤثری داشته باشند. در دیدگاه حرفه‌ای نه تنها تخصص و دانش حرفه‌ای عاملان، بلکه به طور کلی تر، دانش تخصصی دارای ارزش و اهمیت فراوان است. از این رو، تحقیق و ارزیابی عناصر مهمی در این دیدگاه به شمار می‌روند؛ همان طور که منابع آموزشی برای انعکاس تخصص توسعه یافته‌اند.

برای ایجاد اصلاحات در دیدگاه حرفه‌ای لازم است به طور مستمر سطح حرفه‌ای شدن معلمان و سایر مربیان ارزیابی شود. شناخت سطح حرفه‌ای بودن معلمان در یک نظام آموزشی، برای شناسایی اینکه چه رویکردهای خاصی ممکن است برای حمایت از آن‌ها لازم باشد، ضروری است. به عنوان مثال، در شرایطی که معلمان یاد گرفته‌اند کار خود را در درجه اول به چشم فعالیت برای انتقال محتوا در یک چارچوب خاص ببینند، سرمایه‌گذاری قابل توجهی در توسعه حرفه‌ای آن‌ها ضروری خواهد بود تا بتوانند آموزش‌های متمرکز بر یادگیری پروژه محور را به صورت هماهنگ با همکاران خود ارائه دهند. به طور مشابه، معلمان که اختلاف اساسی‌ای در سطح علمی و دانش دارند، نسبت به معلمان که به خوبی در زمینه تدریس خود آماده شده‌اند، برای رفع این شکاف‌ها به حمایت بیشتری نیاز دارند. به علاوه، در هر نظام مشخصی، به احتمال زیاد، در سطوح حرفه‌ای بودن معلمان تفاوت‌هایی وجود دارد؛ بنابراین، رشد حرفه‌ای باید برای پاسخگویی به چنین تنوعی متمایز شود.

سایر عناصر ساختاری «نظام» آموزش باید با سطح حرفه‌ای شدن معلمان همسو شود. به عنوان مثال، استقلال بیشتر مدرسه برای طراحی برنامه آموزشی در مدارس که معلمان از صلاحیت بالایی برخوردار هستند مطلوب است، اما در مدارس که معلمان دارای شکاف دانش و مهارت جدی هستند مطلوب نیست. به همین ترتیب، حاکمیت آموزشی برای کیفیت و انسجام اجرای اصلاحات اهمیت زیادی دارد. به عنوان

1. Hargreaves & Fullan



مثال، مورد برزیل نشان می‌دهد که چگونه ماهیت توزیع شده حکمرانی آموزشی و ظرفیت‌های متنوع در میان سطوح آموزشی ملی، ایالتی و شهری، مشکلی عظیم برای اجرای برنامه آموزش استاندارد ملی ایجاد کرده است. در غیاب حمایت‌های صریح و قابل توجه برای جبران چنین تفاوت‌هایی در ظرفیت و آمادگی نهادی، این امر احتمالاً منجر به اجرا و نتایج بسیار متفاوت در بین مناطق خواهد شد.

اصلاحات مورد بررسی در اینجا الگوهای بسیار متفاوتی را از نظر توجه به معلمان، به‌عنوان متخصصان، نشان می‌دهد. در فنلاند نظامی برقرار است که در آن معلمان بسیار حرفه‌ای هستند؛ بنابراین، رویکرد این کشور برای پیشبرد گسترش اهداف برنامه درسی اساساً بر دیدگاه حرفه‌ای متکی است. معلمان متخصص نقش مهمی در نظام آموزشی غیرمتمرکز فنلاند دارند (هالوپا، ۲۰۰۷). آن‌ها در طراحی برنامه آموزش محلی، طراحی محیط و دوره‌های آموزشی مشارکت و علاوه بر آن، ارزیابی نتایج آموزش خود و یادگیری دانش‌آموزانشان را نیز بر عهده داشته‌اند (جوهایینن، ۱۹۹۵). معلمان متخصص ابتدایی و متوسطه در دانشگاه‌های سنتی در یک برنامه ۵ ساله مقطع ارشد تحصیل می‌کنند. این روند بیش از ۴۵ سال است که در فنلاند اجرا می‌شود. تمام معلمان شاغل در مدارس فنلاند باید این برنامه ۵ ساله را تکمیل کرده باشند.

ژاپن استانداردهایی در برنامه آموزش ملی و آموزش معلمان خود دارد که الزامات و ویژگی‌های این برنامه را مشخص و تقریباً هر ۱۰ سال یک بار آن‌ها را اصلاح می‌کند. استانداردهای برنامه آموزش ملی باعث ایجاد چارچوبی برای قوانین و وظایف و مسئولیت معلمان و تعیین سطح آموزش برای آموزش ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان شده است. این برنامه ملزومات کلی برای برنامه‌های درسی، اهداف، محتوای آموزشی برای هر موضوع درسی، نکات کلیدی تدریس، تخصیص زمان و ساختار درسی را موضوع به موضوع پوشش می‌دهد. این برنامه در اختیار معلمان قرار گرفته و در برنامه آموزش تعلیم و تربیت معلمان نیز منظور شده است.

در مقابل، به نظر می‌رسد برزیل و روسیه برای همسو کردن حرفه‌ای بودن معلمان خود با اهداف برنامه درسی جدید فعالیت درخوری انجام نداده‌اند.

1. Haloppa
2. Jauhiainen



۴-۲ دیدگاه نهادی در تحولات آموزشی

دیدگاه نهادی بر ساختارهای آموزشی، هنجارها، مقررات، مشوق‌ها، و طراحی سازمانی تمرکز کرده است و ثبات و معنا را برای کار آموزش و یادگیری و همهٔ تعاملات اجتماعی طراحی شده برای حمایت از آن فراهم می‌کند (اسکات، ۲۰۰۴، ۲۰۰۸). این ساختارها در سطوح مختلفی عمل می‌کنند:

- کلاس درس در مدرسه؛
- مدرسه در منطقه؛
- منطقه در استان؛
- استان در کشور.

مسلماً مؤسسات آموزش و پرورش، با توجه به فرایندهای بین‌المللی مختلفی که برای شکل دادن به آموزش در نظر گرفته شده‌اند و تحت عنوان «جنبش جهانی آموزش» از آن یاد می‌کنند، در سطح فراملی عمل می‌کنند. تمرکز کلیدی از این منظر، شناسایی عناصر و فرایندهای کلیدی‌ای است که نظامی را تعریف می‌کنند که از دستورالعمل پشتیبانی می‌کند و چگونگی دستیابی به انسجام داخلی و همسویی میان این عناصر مختلف را که یک تغییر را سبب می‌شوند، تعریف می‌کند. یک «نظام» آموزشی با عناصری مانند مقررات و برنامهٔ آموزشی، منابع آموزشی، ساختار و ساختمان مدرسه، حاکمیت، کارکنان، ارزیابی‌ها و بودجه ساختار بندی می‌شود. در این دیدگاه، آموزش به‌عنوان یک نظام و یک سازمان اداری در نظر گرفته می‌شود که در آن انگیزه‌های سازمانی طراحی شده می‌تواند از آموزش و یادگیری لازم پشتیبانی کند؛ بنابراین، مهم است که این عناصر برای حصول به نتایج بهینه، منسجم و هماهنگ باشند. برنامهٔ آموزشی‌ای که پرورش مهارت‌ها را تقویت می‌کند اگر با توسعهٔ حرفه‌ای کافی و نظام‌های ارزیابی دانش آموز، که بر آن مهارت‌ها متمرکز است، همراه نباشد، هستهٔ آموزشی را تغییر نخواهد داد. چندین محقق اصلاحات آموزش و پرورش استدلال کرده‌اند که شکست بسیاری از اصلاحات آموزشی ناشی از ناتوانی اصلاح طلبان آموزش و پرورش در درک مدارس به‌عنوان نهادهای اجتماعی است. (میر، ۲۰۱۴)

مطالعهٔ «بهترین شیوه‌ها» یا «نظام‌هایی با عملکرد بالا» معمولاً دیدگاه سازمانی‌ای را

1. Scott
2. Meyer

منعکس می‌کند که با تمرکز بر شیوه‌ها، فرایندها، ساختارها و هنجارهایی همراه باشد که می‌تواند به دانش‌آموزان در عملکرد در سطوح بالا کمک کند. برای مثال، گزارشی از OECD درباره کشورهای آسیایی که دانش‌آموزان آن‌ها سطوح بالایی در PISA داشتند، ویژگی‌های زیر را برای نظام‌های با عملکرد بالا شناسایی کرد:

- تعهد به آموزش و اعتقاد به اینکه همه دانش‌آموزان می‌توانند در سطوح عالی به آن دست یابند؛
- استانداردهای آموزشی جاه‌طلبانه، متمرکز و منسجم که نظام را همسو با نظام‌های ساختاری آموزشی هدایت می‌کند؛
- حمایت از ظرفیت در مدارس؛
- سازمان کاری‌ای که در آن معلمان می‌توانند از پتانسیل خود در زمینه نحوه مدیریت، پاسخگویی، کارآمدی و مدیریت دانش استفاده کنند؛
- نهادینه کردن عملکرد آموزشی بهبودیافته؛
- همسویی ساختارهای انگیزشی و مشارکت دادن ذی‌نفعان؛
- تکمیل رویکردهای پاسخگویی خارجی با پاسخگویی داخلی به همکاران و والدین؛
- سرمایه‌گذاری منابع در جایی که بیشترین تأثیر را دارند؛
- ایجاد توازن بین مسئولیت محلی با دفاتر مرکزی توانمند با ثبات و مشروعیت عمل؛
- آموزش محل کار برای حمایت از انتقال از مدرسه به بازار کار؛
- انسجام سیاست‌ها و شیوه‌ها، همسویی سیاست‌ها در تمام عناصر نظام و تضمین انسجام سیاست‌ها در دوره‌های زمانی پایدار؛
- اطمینان از گشوده بودن درهای نظام به روی عوامل خارجی برای حمایت از بهبود مستمر (OECD, 2011).

مؤسسه گراتان^۱ که یک اندیشکده سیاست عمومی در استرالیاست، گزارشی را منتشر نموده و در آن ویژگی‌های مشترک زیر را در نظام‌های با عملکرد بالا در شرق آسیا شناسایی کرده است:

- یکسان‌سازی حداکثری؛
- یادگیری و آموزش مؤثر؛



- مرتبطسازی سیاست‌گذاری‌ها به یادگیری کلاسی؛
 - تمرکز بر بهترین شیوه‌ها؛
 - تأکید بر القا و راهنمایی؛
 - ایجاد گروه‌های معلمی برای تحقیق و مشاهده کلاس درس؛
 - داشتن ساختارهای شغلی برای معلمان. (جنسن، ۲۰۱۲)
- همه این اصلاحات بستگی به نظام‌های ارزیابی، برای ایجاد انگیزه و هدایت شیوه‌های آموزشی جدید به مسیر صحیح دارد. درحالی‌که کشورها به طور مشابه از نتایج آزمون برای ثبت سطوح پایین پیشرفت و نابرابری‌های آموزشی استفاده می‌کردند در میزان استفاده از دانش مبتنی بر شواهد برای توسعه برنامه‌های درسی و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای و سایر حمایت‌ها برای تغییر شیوه آموزشی با یکدیگر متفاوت بودند. فنلاند نمونه برجسته‌ای از نحوه استفاده از داده‌های مرکز ارزیابی ملی و ارزیابی‌های بین‌المللی، مانند PISA، برای هدایت اصلاحات است. زمانی که PISA ۲۰۱۲ (OECD, ۲۰۱۳) و PISA ۲۰۱۵ (OECD, ۲۰۱۶) کاهش نتایج عملکرد را برای جوانان فنلاندی گزارش کردند سیاست‌گذاران فنلاند این‌طور استدلال کردند که نظام آموزشی شایستگی‌های قرن بیست و یکم را ارتقا نداده و به اندازه کافی دانش‌آموزان را برای آینده آماده نمی‌کند. در فنلاند نیز، مشابه چندین کشور دیگر، چالش و بحث درباره اینکه کدام دانش و مهارت باید آموزش داده شود و نسل بعدی به چه شایستگی‌هایی نیاز خواهد داشت وجود داشته است (ریمرس و چانگ، ۲۰۱۶). علاوه بر PISA، نظرسنجی بین‌المللی آموزش و یادگیری (TALIS) در سال ۲۰۱۳ نیز چندین ضعف را در عملکرد مدارس فنلاند و فعالیت‌های معلمان نشان داد و این کشور بر مبنای همین نتایج اصلاحات بعدی خود را هدف‌گذاری کرد.
- ارزیابی‌های دانش‌آموزان در برزیل، ژاپن، مکزیک، پرو، لهستان، پرتغال و روسیه نیز به اصلاحات انگیزه داد و در برخی موارد آن‌ها را حفظ کرد. با این حال، اتکا به نظام‌های ارزیابی توسط همه این اصلاحات تنش‌هایی را بین اهداف بلندپروازانه‌تر برنامه درسی و تمرکز محدودتر نظام‌های ارزیابی ایجاد کرد. روسیه و لهستان امتحانات ملی پر مخاطبی را معرفی کردند که تغییرات برنامه آموزشی را در نظر معلمان و مدیران

1. Jensen
2. Reimers & Chung



در درجه دوم اهمیت قرار داد.

۵-۲ دیدگاه سیاسی در تحولات آموزشی

دیدگاه سیاسی به این آگاهی رسیده است که تحصیلات بر منافع گروه‌های مختلف تأثیر می‌گذارد و این منافع در درون و میان این گروه‌ها متفاوت است و ممکن است در تضاد با هم باشند. به‌عنوان نمونه، با در نظر گرفتن تقاضای گروه‌های مختلفی از دانش‌آموزان و والدین آن‌ها که عنصر کلیدی نظام آموزشی و ذی‌نفعان بالقوه آموزش هستند، مشاهده می‌شود که همه دانش‌آموزان یا والدین آن‌ها علایق یکسانی نسبت به اصلاحات ندارند. برای مثال، والدین دانش‌آموزان دارای معلولیت ممکن است برای اصلاحاتی که در آن آموزش فراگیر ترویج می‌شود ارزش بیشتری نسبت به کسانی که نیازهای یکسانی ندارند قائل باشند، یا والدین کودکانی که به زبان‌های بومی صحبت می‌کنند ممکن است نگاه متفاوتی به سیاست‌های آموزش دوزبانه، نسبت به والدین کودکانی که به زبان اصلی صحبت می‌کنند، داشته باشند. والدین کودکان کم‌درآمد ممکن است ارزش متفاوتی برای سیاست‌های آموزشی جبرانی نسبت به والدینی که از نظر اقتصادی - اجتماعی دارای مزیت‌های بیشتری هستند، داشته باشند. علایق ممکن است بین گروه‌ها نیز متفاوت باشد. برای مثال، علایق معلمان در آموزش ممکن است کاملاً با علایق دانش‌آموزان منطبق نباشد. همین امر در مورد نهادهای معلمی، سیاستمداران و شرکت‌های تجاری‌ای که به مدارس خدمات ارائه می‌دهند، یا فارغ‌التحصیلان مدرسه را استخدام می‌کنند، صادق است. دیدگاه سیاسی آموزش و پرورش این است که چگونه سیاست آموزش و پرورش با سیاست ملی مرتبط است. سازمان‌های آموزشی از نظر میزان پیوند آن‌ها با احزاب سیاسی و سیاست ملی متفاوت عمل کرده‌اند.

برخی استدلال می‌کنند که اثر منافع سیاسی در شکل دادن به نهادهای آموزشی و عملکرد آن‌ها آن‌قدر قدرتمند است که می‌تواند بر منافع آموزشی دانش‌آموزان غلبه کند. چاب و مو^۱ (۱۹۹۰) بر اساس مطالعه پیشرفت تحصیلی ۶۰هزار دانش‌آموز از خانواده‌های کم‌درآمد در ۱۰۱۵ مدرسه خصوصی و دولتی در ایالات متحده، و بر اساس یک سری مطالعات موردی درباره مدارس چرخشی، استدلال می‌کنند که آموزش دولتی به گروه‌های محروم خدمت‌رسانی نمی‌کند. به طور کلی، مدارس دولتی در ارائه فرصت به دانش‌آموزان برای توسعه مهارت‌هایی که مورد نیاز نظام

1. Chubb & Moe



اقتصادی باشد شکست خورده‌اند و مدارس خصوصی عملکرد بهتری از خود نشان داده‌اند؛ زیرا در مقابل والدین پاسخگو هستند.

همهٔ اصلاحات مورد مطالعه در این بررسی در یک زمینهٔ سیاسی انجام گرفته‌اند؛ به این معنی که آن زمینهٔ سیاسی انگیزه‌ای برای اصلاحات ایجاد کرده است و هیچ‌یک صرفاً نتیجهٔ بهبود تدریجی نظام آموزشی نبوده است. در برخی موارد، این اصلاحات به دنبال یک دورهٔ گذار سیاسی (روسیه) یا برنامهٔ سیاسی بزرگ‌تر دولت وقت بوده‌اند. شروع تحولات نظام آموزشی روسیه به دسامبر ۲۰۰۱، یعنی زمانی که دولت روسیه «مفهوم مدرن‌سازی آموزش روسیه تا سال ۲۰۱۰»^۱ را پذیرفت، بازمی‌گردد. این مصوبه اولین مصوبه‌ای بود که شامل الزامات مربوط به به‌اصطلاح «رویکرد مبتنی بر شایستگی»^۲ بود؛ رویکردی که خواستار توسعهٔ مجموعه‌ای جامع و به‌روز از مهارت‌ها و توانایی‌های مرتبط در مدارس بود. با این حال، حتی یک نگاه گذرا به فهرست اقدامات اتخاذشده نشان می‌دهد که سیاست‌گذاران در آن مرحله هیچ قصدی برای اصلاح استانداردهای ملی آموزش جاری نداشتند.

برخی از کشورهای دیگر، به‌عنوان مثال برزیل، مشارکت رو به رشد جامعهٔ مدنی در آموزش را منعکس کردند. ظهور منافع متضاد، به‌عنوان مشکلی در راه اصلاحات در برزیل برجسته بود.

۳. تدوین یک راهبرد اصلاحی در یک تسلسل و توالی

همان‌طور که گفته شد این پنج دیدگاه مکمل یکدیگر هستند، نه اینکه به‌صورت متقابل و جدا از هم در نظر گرفته شوند. فرایند تغییر آموزش را می‌توان در یک چارچوب چندبُعدی، که این پنج دیدگاه را در نظر می‌گیرد، به‌طور کامل درک کرد. به‌عنوان مثال، تعریف استانداردهای برنامهٔ درسی فرایندی است که در یک دیدگاه فرهنگی و روان‌شناختی قرار دارد. همهٔ استانداردها دارای جهت‌گیری هنجاری واضحی هستند که بازتاب درک فرهنگی را از آنچه مدارس باید آموزش دهند منعکس می‌کند. آن‌ها همچنین می‌توانند بر اساس نظریهٔ رشد دانش آموز، یادگیری و تدریس باشند. گنجاندن دانش تخصصی در مورد نحوهٔ یادگیری دانش‌آموزان در استانداردها و هنجارهایی که

1. concept for modernizing Russian education through 2010
2. competency-based approach



عملکرد حرفه‌ای را هدایت می‌کند، در حیطه دیدگاه حرفه‌ای است. فراهم آوردن شرایط برای نظامی که به طور منسجم از عملکرد حرفه‌ای حمایت می‌کند در حوزه دیدگاه نهادی است. در نهایت، حمایت لازم از استانداردها، دستورالعمل‌ها، عملکرد حرفه‌ای و شرایط نهادی مستلزم همسویی منافع سیاسی و ذی‌نفعان است.

موارد بررسی شده نشان می‌دهند که در هر مورد از اصلاحات انجام گرفته دیدگاه‌های متفاوت، با نسبت‌های متفاوت، مد نظر قرار گرفته‌اند و منعکس شده‌اند. دیدگاه نهادی در همه اصلاحات غالب است، زیرا آن‌ها ایده «نظام» را می‌پذیرند و بر عناصر کلیدی نظام تمرکز می‌کنند. دیدگاه سیاسی نیز در چگونگی پاسخ این اصلاحات به مذاکرات سیاسی و تغییرات در هر زمینه آشکار است. کمترین چارچوب‌های قابل مشاهده در طراحی این راهبردهای اصلاحی، چارچوب‌های فرهنگی و روان‌شناختی و حرفه‌ای است. این نشان‌دهنده ماهیت موقعیتی هر اصلاح و همچنین تمایلات و رویکردها و نقاط کور کسانی است که این اصلاحات را رهبری می‌کنند.

اصلاحات برزیل دارای حوزه‌های نهادی و سیاسی است، زیرا ساختارها و برنامه‌های درسی جدیدی ایجاد می‌کند. در برزیل اصلاحات توسط گروه‌های جامعه مدنی که تغییرات آموزشی پشتیبانی می‌کنند، حمایت می‌شود.

اصلاحات در روسیه به وضوح نهادی است، زیرا بر تغییر هنجارها و ساختارها و فرایندها برای تأثیرگذاری بر آموزش تمرکز دارد. در مقابل، اصلاحات فنلاند یک اصلاح کاملاً حرفه‌ای است که منحصراً بر برنامه آموزشی و درگیر کردن و افزایش دانش و مهارت‌های تخصصی مربیان متمرکز است. هیچ تغییر ساختاری‌ای در اصلاحات وجود ندارد و به نظر می‌رسد که هیچ درگیری سیاسی‌ای که ناشی از ایجاد این اصلاحات باشد نیز وجود ندارد. در چرخه طولانی لازم برای اجرای سیاست‌های تغییر و تحولی عمیق آموزشی برای دگرگونی فرهنگ آموزش، پیش‌بینی می‌شود که راهبرد اتخاذ شده ابعاد مختلف را در مراحل مختلف اصلاحات اولویت‌بندی کند. اولین دستور کار در هر اصلاحی باید به عناصر برجسته شده در یک چشم‌انداز فرهنگی بپردازد و در مورد آنچه از مدارس توقع داریم اجماعی ایجاد کند. این اجماع اجتماعی فضایی را ایجاد می‌کند که اصلاحات باید در بستر آن اجرایی شوند. تنوع قابل توجهی در چگونگی تناسب بین نظام آموزشی و انتظارات گسترده اجتماعی در اصلاحات شکل گرفته وجود دارد. در برزیل اصلاحاتی برجسته است که با بسیج گروه‌های جامعه مدنی برای



مطالبه برنامه درسی جدید آغاز شد. این امر، ائتلاف فضا و تداوم را برای ادامه اصلاحات در دولت‌های مختلف فراهم کرد.

در مقابل، ژاپن منعکس‌کننده یک چرخه طولانی اصلاحات سیاستی با تداوم زیاد در بین دولت‌های مختلف، در نتیجه اجماع نخبگان سیاسی است. مورد فنلاند اصلاحاتی را نشان می‌دهد که بر چرخه‌های بهبود قبلی بنا شده است. روسیه نمونه‌ای از چرخه‌های نسبتاً طولانی تغییر سیاست است، همچنین ناپیوستگی و اختلال قابل توجه، به دلیل نوسانات سیاسی، در آن به چشم می‌آید.

به طور خلاصه، طی دو دهه گذشته، دولت‌ها در سراسر جهان تلاش‌های بلندپروازانه‌ای را برای تغییر نظام آموزش عمومی آغاز کرده‌اند. این کار انجام پذیرفت تا دانش‌آموزان را در جهت پاسخگویی به خواسته‌ها و نیازهای حال و آینده، در جهانی که به سرعت در حال تغییر و آینده‌ای که به طور فزاینده‌ای نامطمئن است، آماده کنند. این اصلاحات بر ایده‌هایی در باب طیف گسترده‌ای از مهارت‌ها و همچنین نحوه توسعه آن‌ها در طول زمان متکی است. سازمان‌های بین‌المللی مانند یونسکو و OECD نقش مهمی در تحریک اصلاحات از طریق ارائه چارچوبی برای سیاست‌های جهانی، مانند گزارش دلور، ایفا کرده‌اند و همکاری در پروژه‌هایی مانند DeSeCo و نتایج ارزیابی PISA نیز نقش مهمی در متمرکزسازی توجه دولت‌ها بر دانش و مهارت‌های دانش‌آموزان در حوزه‌های کلیدی و در شناسایی شکاف و اختلاف در سطح علمی کشورها و در میان گروه‌های اجتماعی در داخل کشورها ایفا کرده‌اند.

برای تغییر کامل فرهنگ آموزش چرخه‌های سیاستی طولانی لازم است، مانند چرخه‌هایی که در فنلاند و ژاپن وجود داشته و ممکن است در برزیل نیز به وجود آمده باشد. جنبش جهانی آموزش، که با ایجاد مدرسه دولتی آغاز شد، زنده است و با تغییر جهان اهداف بلندپروازانه‌تری را در بستر جدیدی به نام مدارس دنبال می‌کند. مهم‌ترین انقلاب خاموش تجربه‌شده توسط بشریت با ایجاد نهادی که به ما در شکل دادن به آینده کمک می‌کند ادامه می‌یابد و گاهی با موفقیت بزرگ در تجهیز دانش‌آموزان، به سطوح دانش و مهارت‌هایی که پیشینیان تنها آن را تصور می‌کردند، انجام می‌پذیرد.

۴. تحولات آموزشی در ایران

در جوامعی که نظام آموزشی به صورت متمرکز و تحت کنترل دولت است رویکردهای



سیاسی و اجتماعی و اقتصادی موجب تغییراتی مستقیم یا غیرمستقیم در ساختار و محتوای نظام آموزشی می‌شوند. سیاست‌هایی مانند عزل و نصب، جهت‌گیری‌های خاص سیاسی و فرهنگی و گرایش‌های حاکمیت، با تمرکز بر اهداف نظام سیاسی و تقدم منافع دولت بر منافع اجتماعی و بالعکس، نتیجه‌ای جز ترویج ارزش‌ها و باورهای خاص که توسط دولت پذیرفته شده است، ندارد.

به دلیل وجود نظام متمرکز سیاسی و عقیدتی، همواره رویکردهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی حکومت بر نظام آموزشی در ایران تأثیرگذار بوده است. بررسی تغییرات و تحولات ایجادشده در نظام آموزشی کشورمان نشان می‌دهد که این تغییرات و تحولات بیش از آنکه زمینه‌ساز ایجاد یک نظام تکاملی باشد تنها قادر به ایجاد تغییرات محافظه‌کارانه و سطحی در نظام آموزشی بوده است. تأمین نشدن زمینه‌های سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و آموزشی از یک سو و الزام نظام آموزشی در تحقق اندیشه‌ها و گرایش‌ها و نیازهای سیاسی از سوی دیگر، موانعی در مسیر ایجاد یک نظام آموزشی تکاملی بوده‌اند. در چنین شرایطی، نتایج و برآیند نظام آموزشی قادر به بهبود و توسعه بلندمدت کیفیت در سطوح و ابعاد مختلف جامعه نیست و از اهدافی مانند ایجاد جامعه مناسب دور می‌شود. (مهدی سجادی، ۲۰۱۵)

در نظام‌های آموزشی متمرکز مجوزها و دستورالعمل‌هایی که از مرکز، به‌منظور ایجاد تحول، مورد تأیید قرار می‌گیرد باید فاقد هرگونه ابهام باشد، زیرا یکی از الزامات اجرای صحیح و مناسب طرح‌ها و برنامه‌ها و وضوح داشتن و نبود چارچوب‌های محدودکننده است. ایجاد تغییرات تکاملی نیز نیازمند ملاحظات هماهنگ و به‌روز است، اما دستیابی به این هدف با حفظ ساختارهای قبلی و فرایندهای محافظه‌کارانه امکان‌پذیر نیست.

به‌منظور سنجش میزان اثربخشی نظام آموزشی ایران پس از انقلاب اسلامی در ایجاد جامعه‌ای پویا ارزیابی مقیاس تحقق اهداف و وظایف نظام در قبال جامعه روشی بسیار مؤثر است. یکی از دلایلی که نظام آموزشی ایران از اجرای نقش‌ها و انتظارات بازماند تأثیر انتظارات بیرونی، اعم از انتظارات سیاسی و اقتصادی و فرهنگی بر نظام آموزشی است. به عبارت دیگر، نظام آموزشی، به‌جای نقش درون‌زا، نقشی بیرون‌زا ایفا می‌کند. در صورتی که سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران نظام آموزشی بخواهند با تدوین آیین‌نامه‌های فلسفی و عقیدتی و فرهنگی، که به‌عنوان اصول و قوانین قطعی و اصلی



تصویب می‌شود، نظام آموزشی را به‌عنوان تابع مرتبه اول و دوم فلسفی قرار دهند، در واقع نظام آموزشی را به‌عنوان تابعی که به تناسب بیرونی عمل می‌کند تبدیل می‌کنند و این همان پارادایم «تغییر در نظام آموزشی» است. تحقق یک نظام تکاملی که عملاً قادر به تغییر جامعه باشد نیازمند تأکید بر نقش درون‌زا یا حرکت جامعه با توجه به پتانسیل آن برای حرکت است. درون‌زا بودن به معنای رهایی یک نظام آموزشی از محدودیت‌ها و موانع از پیش ساخته‌شده یا آنچه در اساسنامه یا اصول هدف‌گذاری‌ها آمده است بوده، همچنین به معنای ایجاد فضای مناسب برای رشد درونی (نوعی رشد که ماهیت هر نظام آموزشی می‌تواند جامعه‌ای را بر اساس نیازهای آن بسازد) است. تعارض آشکار و پنهان حامیان دموکراتیک شدن نظام سیاسی و حامیان اسلامی شدن نظام سیاسی را می‌توان یکی از عوامل عمده ناکامی نظام آموزشی در ایجاد تحولات در جامعه ایران دانست (اندرسن^۱ و همکاران، ۲۰۰۰). به هر حال، تجربه چهار دهه تحول در نظام آموزشی ایران نشان داده است که فارغ‌التحصیلان هیچ‌یک از مقاطع نظام آموزشی نه تنها در ایجاد تحول در عرصه‌های فرهنگی موفق نبوده‌اند، بلکه در تحقق بخشیدن به اهداف اجتماعی و فرهنگی و مذهبی مورد نظر نظام سیاسی، که نظام آموزشی را کاملاً کنترل می‌کند، نیز موفق نبوده‌اند.

روش دیگر ارزیابی یک نظام آموزشی اشاره به کارکرد و تعامل فارغ‌التحصیلان در تمام سطوح، یعنی خروجی‌های^۲ نظام آموزشی است. این امر می‌تواند به ما کمک کند تا به پاسخ دقیق‌تری برای این پرسش دست یابیم که آیا نظام آموزشی ایران پس از انقلاب اسلامی نقشی در ایجاد نظام تکاملی داشته است یا خیر! پرسش‌های زیر پاسخ‌های خاص خود را دارند که با تحلیل آن پاسخ‌ها مشخص می‌شود که آیا نظام آموزشی ایران نقش یک نظام تکاملی را داشته است یا خیر.

- آیا خروجی‌های نظام آموزشی در رعایت موازین اخلاقی جامعه موفق بوده‌اند یا خیر؟
- چند درصد از افراد عادی و افراد با نیازهای ویژه جامعه به خروجی‌های نظام آموزشی تعلق دارند؟
- آیا خروجی‌های نظام آموزشی آماده مواجهه با آینده‌ای متغیر و چالش‌برانگیز

1. Anderson
2. outputs



هستند یا خیر؟

- آیا خروجی‌های نظام آموزشی نقش مؤثری در توسعه و تحول ابعاد سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و مذهبی جامعه دارند؟
- برون‌داده‌های نظام آموزشی تا چه اندازه به اندیشه‌های بنیادین انقلاب اسلامی وفادار بوده‌اند و تلاش آن‌ها در تحقق اهداف مورد انتظار چقدر است؟
- آیا می‌توان خروجی‌های نظام آموزشی را شهروندانی موفق دانست که کاملاً برای آینده‌ای پرچالش و غیر قابل پیش‌بینی آماده هستند؟
- آیا این برون‌داده‌ها مهارت کافی و مناسب را برای حفظ یا تغییر یا بهبود وضعیت جامعه و حرکت آن به سوی جامعه‌ای رضایت‌بخش و قابل قبول دارند؟
- به دلیل ماهیت بیرونی و ایجاد مستمر محدودیت‌ها و مرزبندی‌ها، شکاف‌هایی در نظام آموزشی پدید آمده است. وجود این شکاف‌ها به معنای عدم دسترسی به یک نظام تکاملی است. برخی از این شکاف‌ها شامل موارد زیر است:
- شکاف در زمینه عملکرد آموزشی. به طور کلی پارادایم «تغییر در نظام آموزشی» دارای ویژگی‌هایی مانند مستند بودن، کلی بودن، غیرمحلّی بودن و نابهنگام بودن است. درحالی‌که وضعیت عملی و فرایند آموزش رایج شامل ویژگی‌های غیرمستند بودن، خاص بودن، محلّی بودن و مقتضی به زمانی خاص است (تولمین، ۱۹۸۸). چنین پارادایمی قادر به ایجاد رابطه صحیح و مناسب بین آن حوزه‌ها نیست.
- شکاف یا ناسازگاری بین الگوهای نظری مورد حمایت و ترویج پارادایم «تغییر در نظام آموزشی» و الگوهای نظری متعلق به دست‌اندرکاران آموزشی (معلمان و دانش‌آموزان).
- تعمیق شکاف بین شخصیت واقعی نظام آموزشی و شخصیت حقوقی آن. پارادایم «تغییر در نظام آموزشی» به دلیل حمایت بیش از حد نظام سیاسی، منجر به غلبه شخصیت حقوقی (هویت رسمی آن) بر شخصیت واقعی (هویت غیررسمی) آن خواهد شد.
- شکاف در زمینه مفهوم پارادایم «تغییر در نظام آموزشی» عموماً پیامد برداشت‌های متمرکز نظریه پردازان است و این نوع نظریات با اندیشه کنشگران و دست‌اندرکاران واقعی در حوزه آینده سیاست‌گذاری در آموزش و پرورش، یعنی معلمان و

1. Toulmin



دانش آموزان، متفاوت است. در حالی که مفهوم واقعی متعلق به معلمان است و آنها باید تسلیم شوند و مفهومی پر از تأثیرات بیرونی را بپذیرند. در چنین شرایطی اشاره به «معلم محقق» که بارها در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (مصوب ۱۳۹۱) از آن نام برده شده است، بی معنا خواهد بود. با بررسی تأثیرات گفتمان‌های چهارگانه در تحول نظام آموزشی به راحتی می‌توان دریافت که تغییرات ایجادشده در چهار دهه تحول در نظام آموزشی و در سایه این گفتمان‌ها نه تنها به ایجاد نظام آموزشی متکامل کمک نکرده است، بلکه با ایجاد خلأهای فوق، نظام آموزشی را از ایفای هرگونه نقش سازنده و تکاملی بازداشته است. (مهدی سجادی، ۲۰۱۵)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

آموزش و پرورش کلید فتح آینده است و از دیرباز توقع از آموزش و پرورش آن بوده است که انسان‌های فردا را تربیت کند و نسل امروز را برای زندگی در جامعه فردا آماده سازد. بنابراین، ضرورت دارد برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزشی، معلمان و مسئولان آموزش و پرورش، الزامات و مقتضیات زندگی فردا را بشناسند تا بتوانند دانش و بینش لازم را در کودکان و جوانان، برای فعالیت در جامعه فردا پرورش دهند. با توجه به پیشرفت‌های جهانی جوامع و کشورها و همچنین پیش‌روی علم و دانش و فناوری، ضروری است که نظام آموزشی کشورها هم در جهت این تغییرات پیش بروند و آموزش به‌روز و مورد نیاز را ارائه دهند. درک همین موضوع در اکثر کشورهای پیشرفته و در حال توسعه منشأ تغییرات و تحولات اساسی در نظام و برنامه‌های آموزشی شده است. کشورهایی که آموزشی مطابق با نیاز روز ارائه کرده‌اند و دانش‌آموزان خود را برای زندگی در قرن جدید آماده ساخته‌اند نتیجه این فرایند را به شکل نسل جدید کارآمدتر و موفق‌تر در همه عرصه‌ها دیده‌اند.

همان‌طور که شرح داده شد، در هر چهار کشور مورد بررسی، بعد از پذیرفتن اشکالات و کاستی‌های نظام‌های آموزشی و همچنین شکل گرفتن دیدگاهی مبنی بر تحولاتی مطابق با جوامع جهانی و مناسب قرن جدید، همواره تشکیل شوراهای هیئت‌های متخصص برای بررسی شیوه‌های موجود، اشکالات موجودی که باید تغییر کنند، نکات مثبتی که باید حفظ شوند، بررسی محتوای تدریس در مقاطع مختلف و



سایر مشخصه‌های نظام آموزشی، اولین قدم برای سامان‌دهی و ارتقای استانداردهای آموزشی بوده است.

مبنای کار چنین هیئت‌ها و شوراهایی در همه موارد مقایسه عملکرد دانش‌آموزان و برنامه آموزشی با دیگر کشورهای جهان بوده است که این مقایسه مبتنی بر نتایج آزمون‌های بین‌المللی، مانند PISA، یا حداقل برگزاری آزمون‌هایی با مفاد و استانداردهای مشابه بین‌المللی در داخل کشور بوده است. پس از انجام مراحل ذکر شده و مسجل شدن وجود کاستی‌ها یا کارآمد و به‌روز نبودن نظام آموزش، اصلاحات به روش‌های متفاوتی در کشورهای مورد بحث انجام پذیرفت. به طور مثال، در فنلاند به دلیل وجود نظامی قدمت‌دار و کارآمد، اصلاحات در جهت بهبود همان نظام انجام گرفت، اما در کشور ژاپن، مبنای اساس اصلاحات این بود که سبک تدریس، به‌جای آموزش و انباشت مطالب، به دانش‌آموزان کمک کند به خود متکی باشند و توانایی آموختن و فکر کردن به‌تنهایی را کسب کنند. در نتیجه اصلاحات بزرگ‌تری انجام پذیرفت.

نکته حائز اهمیت در تمام این تحولات مشخص شدن ناکارآمدی نظام‌های قدیمی آموزشی بود که بر آموزش انباشت‌محور و یادگیری طوطی‌وار مطالب تأکید می‌کردند. همچنین ارائه استانداردهای جدید برای ارزشیابی دانش‌آموزی و مهم‌تر از آن تحولات اساسی در نظام‌گزینش دانشگاهی، مشابه آنچه درباره ژاپن گفتیم، از مهم‌ترین نکات بود. در نظام‌های جدید، مهارت‌ها و توانایی‌هایی مطابق با استانداردهای جهانی تعریف شد و نهایت تلاش برای گنجاندن آن‌ها در محتوای آموزشی، توسط متخصصان هر زمینه، انجام گرفت. این توانایی‌ها و مهارت‌ها حتی از مفاد آموزشی گذشته، همچون دروس ریاضی و علوم و ادبیات هم گذر کرد و شامل آموزش مهارت‌های رفتاری و توانمندسازی شخصی دانش‌آموزان شد تا افرادی کارآمد و سالم پرورش یابند. در کشور توانمندی درزمینه آموزش همچون فنلاند، مهم‌ترین قشر سهیم در تحولات، پس از متخصصان، معلمان و آموزگاران بودند و از نظرات و بازخوردهای آن‌ها در تمام مراحل استفاده شد.

آموزش و پرورش مدرن و معاصر در ایران، با قدمتی تقریباً یک‌صدساله، بخش مهمی از منابع این دوره از تاریخ کشورمان را به خود اختصاص داده است. علی‌رغم اینکه در این نظام یکی از اصیل‌ترین و وسیع‌ترین قشرهای فرهنگی تاریخ، یعنی معلمان،



شرکت داشته‌اند و همه نهادها و گروه‌ها و آحاد جامعه به نوعی در تحقق اهداف آن مشارکت داشته‌اند و دارند، اکنون این نظام با بغرنج‌ترین مشکلات و چالش‌ها مواجه است؛ به گونه‌ای که بسیاری از محققان و اندیشمندان جامعه ریشه اغلب مشکلات و نابه‌سامانی‌ها و نارسایی‌ها را در نظام و فرایند آموزشی جست‌وجو می‌کنند. آموزش و پرورش ایران، علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته، تطابقی با نظام‌های آموزشی، چه از نظر کارایی و چه از نظر محتوا، ندارد. لازمه ریشه‌یابی این مشکلات و علل وجود کاستی‌هایی که در این نظام وجود دارد در ابتدا پذیرفتن وجود این اختلالات و کمبودها، و در درجه دوم قضاوت بی‌طرفانه و تصمیم‌گیری به دور از منافع شخصی است.

۱-۵ پیشنهادها

- ایجاد شورا و مجمعی از افراد متخصص در زمینه آموزش برای:
- بررسی نظام‌های آموزشی کشورهای سردمدار در آموزش و همچنین کشورهای که در گذشته‌ای نه‌چندان دور آموزشی در سطح ایران داشتند و اکنون پیشرفت قابل توجهی کرده‌اند؛
- مقایسه نظام‌های آموزشی کارآمد و استاندارد جهانی با نظام آموزشی داخل کشور؛
- بررسی ارزیابی‌های بین‌المللی و مطابقت با مفاد ارزشیابی‌های داخلی؛
- به‌روز کردن مطالب و محتوای آموزشی مطابق با تعاریف جدید آموزش و استانداردهای ارائه‌شده توسط سازمان‌های جهانی.
- تلاش در شرکت کردن در ارزیابی‌های بین‌المللی و محک زدن درست و استاندارد نظام جاری؛
- نظرسنجی برای مشخص کردن نارضایتی تمام اقشار جامعه از ناکارآمدی و بلااستفاده بودن استانداردها و محتوای مطالب آموزشی و روش‌های موجود؛
- توانمندسازی آموزگاران و دست‌اندرکاران آموزشی بر مبنای اصلاحات شکل گرفته.

منابع

- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. & Simon, H. A. (2000). Perspectives on Learning, Thinking, and Activity. *Educational Researcher*, 29(4), 11-13. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0013189X029004011>.
- Chubb, J. & Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*.



- Washington, DC: Brookings Institutions.
- Holappa, A.-S. (2007). Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa [Curriculum of basic school in 2000 century: renewal of local curriculum in two cities]. *Acta Universitatis Ouluensis*. series E 94. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Jauhiainen, P. (1995). Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammatinkuva? [Preparation of a local curriculum: How do teacher professionalism and identity change?]. *Tutkimuksia* 154. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia: Summary report*. Melbourne: Grattan Institute.
- Mahdi-Sajjadi, S. (2015). Development discourses on the educational system of Iran: A critical analysis of their effects. *Policy Futures in Education*, 13(7), 819-834. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1478210315569413>.
- Meyer, J. (2014). “World Society and the Globalization of Educational Policy” (with F. Ramirez and J. Lerch). In K. Mundy, A. Green, R. Lingard, & A. Verger (Eds.), *Handbook of global policy-making in education*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- OECD. (2011). *Strong performers and successful performers in education: Lessons from PISA for the United States*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *PISA 2012. Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2015). *PISA 2015 results. Excellence and equity in education*. Volume 1. Paris: OECD.
- Retrieved from: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume1_9789264266490en#page1. Accessed 3 Dec 2019.
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- OECD. (2019a). *TALIS – The OECD teaching and learning international*



- survey. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/talis/>. Accessed 3 Dec 2019.
- OECD. (2019b). *PISA 2018 results. What students know and can do*. Volume 1. Retrieved from: <https://www.oecd.org/pisa/>. Accessed 6 Dec 2019.
- Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Reimers, F. & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and learning for the twenty first century*. Cambridge: Harvard Education Publishing.
- Scott, W.R. (2004). Institutional theory. In G. Ritzer (Ed.), *Encyclopedia of social theory* (pp. 408-414). Thousand Oaks: Sage.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and organizations: Ideas and interests*. Los Angeles: Sage.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA; historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03050060500317810>.
- TALIS – The OECD teaching and learning international survey. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/talis/> Accessed 3 Dec 2019.
- Toulmin, S. (1988). The recovery of practical philosophy. *American Scholar*, 57(3), 337.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development. An international review of the literature*. Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning.



A comparative study of developments and goals of educational systems in four countries

Seyyed Mahdi Seyyedi*

Maedeh Jalali**

Abstract

As the demands for civic and economic participation increase, the result of technological, economic and social transformations, and in response to a rapidly changing world and to new challenges, many governments have turned to schools to provide students with opportunities to develop the skills necessary to thrive. This chapter traces the roots of education reforms that seek to develop a breadth of skills, to educate the whole child, reviewing the emergence of the field of comparative education as the first public education systems were created, and examining the role of the international development architecture built after world war II in advancing the global education movement. The chapter then examines the more recent efforts to develop twenty-first century skills. It then introduces the present comparative study of education reforms in Brazil, Finland, Japan and Russia, describing the basic tenets of each of those reforms. This Study examines how instruction and learning compare in these countries, using data from the latest survey of teacher practices conducted by the OECD (TALIS – The OECD teaching and learning international survey. <http://www.oecd.org/education/talis/> Accessed 3 Dec 2019).

The core argument of this study is that education reforms can be framed in five alternative ways, depending on which elements of the process of educational change they highlight: cultural, psychological, professional, institutional and political. Each of these frames is explicated and used to discuss the reforms examined in this study. The analysis shows that in practice, none of the reforms adopts a comprehensive multidimensional approach that draws from these five perspectives. Institutional and political perspectives are more common, and cultural and psychological perspective less so.

* Research Group Member, of Academy of Medical Sciences, I.R of Iran

** MSc Student, at Tehran University



The question of what goals should animate the efforts to educate students is as old as the first educational institutions themselves in many different societies and civilizations. Educational institutions exist to serve a variety of purposes and it is with respect to those purposes that it is possible to make decisions about how to educate.

Given the need to figure out what to teach all children and how to do it, some education leaders saw value in learning from the experience of various jurisdictions, thus beginning the field of comparative education.

Here, we study how governments in four countries approached the transformation of public education systems to help students gain a broader range of competencies which would equip them for civic and economic participation as economies and societies become more complex. We examine the elements that were included in the design of those reforms, including changes in curriculum, student assessments, teacher and principal supports, the organization of schools, and other structures aimed at achieving new learning outcomes. We also examine what is known about the implementation of those reforms, including how they were received, what challenges they faced, and, when available, evidence on the results these reforms achieved. We hope that studying how various countries have reformed education will be useful to policy makers leading educational reforms in the future, and of interest to scholars of the process of educational change. In particular, we hope the study of how education systems take on an ambitious set of goals, intended to make education more responsive to the demands of a changing external environment, will illuminate the dynamics of educational change and increase our understanding of educational institutions.

Keywords: Education System Reforms, Educational Changes, Modeling the Education System, Psychologic Perspective.



برنامه درسی ملی و آینده رسانه‌های تربیت و یادگیری



حسن ملکی*

چکیده

برنامه درسی ملی مهم‌ترین و تأثیرگذارترین سند برنامه‌ریزی درسی در تعلیم و تربیت کشور است که ویژگی‌هایی از قبیل ابتناء بر فلسفه تربیتی اسلام، امکان بهره‌مندی از یافته‌های علمی، تعادل و توازن، توجه به آرمان‌ها و واقعیت‌ها، تلقی مدرسه به‌عنوان کانون اصلی اجرای برنامه‌های درسی و زمینه بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری آموزشی را داراست. بر اساس این سند، سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری به ترتیب زیر ارائه شده است: رویکرد حل مسئله و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی، جایگزین‌سازی چندتألیفی به‌جای تک‌تألیفی، جایگزین کردن بسته‌های تربیت و یادگیری به‌جای کتاب درسی، فراهم ساختن شرایط مناسب جهت استفاده از ابتکارات و تجارب معلمان در طراحی و ساخت رسانه‌های یادگیری، توجه به اقتضائات بومی در تولید رسانه‌ها، ایجاد آمادگی تدریجی در مدارس جهت تولید بسته‌های یادگیری. علاوه بر این، با توجه به ویژگی‌های فضای مجازی و شرایط به‌وجودآمده در وضع کرونایی و پساکرونایی، جهت‌گیری‌ها و دلالت‌هایی برای تولید رسانه‌های نوین پیشنهاد شده است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی ملی، رسانه یادگیری، کتاب درسی، بسته تربیت و یادگیری.



۱. مقدمه

تعلیم و تربیت و آماده کردن انسان‌ها برای حیات پاک مهم‌ترین وظیفه حکمرانان است و تحقق آن به برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ها نیاز دارد. ساحت‌های دیگر زندگی مانند اقتصاد، سیاست، علم و غیره، هرکدام جایگاه و اثر ویژه‌ای در زندگی انسان‌ها دارند، ولی زیربنایی‌ترین و مانا‌ترین اثر متعلق به تعلیم و تربیت است. فلسفه خلقت بشر و آنچه برای اعتلای فرد و جامعه مورد نیاز است صرفاً به وسیله همین موضوع محقق می‌شود.

برنامه‌ریزی‌های تربیتی از جهت نظری و عملی باید مورد توجه جدی قرار گیرد و حکومت اسلامی در هر دو وجه نظری و عملی وظایفی دارد. در وجه نظری باید نیازهای نرم‌افزاری عرصه تعلیم و تربیت را مشخص کند و در جهت تدوین عالمانه آن‌ها بکوشد و در بُعد عملی نیز برای اجرای آن‌ها باید با مدیریت جهادی وارد شود. کم‌توجهی در تولید نرم‌افزارها باعث ضعف در جهت‌دهی و اهمال در عمل کردن به آن‌ها موجب خلل و عقب‌ماندگی در تأمین نیازهای اساسی انسان‌ها می‌شود. یک نظام شایسته و هوشیار نه از تعیین تکلیف نظری غفلت می‌کند و نه از اقدامات عملی جدی سر باز می‌زند.

«برنامه درسی ملی»، به‌عنوان یک سند بسیار مهم و یک ضرورت نرم‌افزاری تعلیم و تربیت کشور، در سال ۱۳۹۲، پس از جلسات و مطالعات زیاد، تصویب و ابلاغ شد. این سند در حقیقت زیرنظام برنامه درسی است که برای اجرایی کردن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در بُعد تربیت و یادگیری تدوین یافته است. متأسفانه این سند مهم، مثل سند اصلی، یعنی سند تحول، طی سال‌ها مورد بی‌توجهی و غفلت قرار گرفت و تنها در برخی سال‌ها و توسط بعضی مسئولان، به‌صورت اشاره‌ای و موردی، مورد عنایت بوده است. پیامدهای بسیار منفی و جبران‌ناپذیر این غفلت در نظام تعلیم و تربیت ما به شرح خاص و مفصل محتاج است که موضوع این نوشتار نیست، ولی توجه به ویژگی‌های بارز آن و دلالت‌های رسانه‌ای آن بررسی خواهد شد.

۲. پیشینه تدوین برنامه درسی ملی

کار تولید و تدوین برنامه درسی ملی از اسفندماه ۱۳۸۴، با تشکیل دبیرخانه طرح، آغاز شد و پس از مطالعات اولیه و ابلاغ مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش در



اردیبهشت ماه ۸۶، با پشتوانه نیرومند حقوقی ادامه یافت. پس از بررسی‌ها و اقدامات اولیه کارگروه‌های هفت‌گانه‌ای به شرح زیر تشکیل شد:

الف) کارگروه کلیات، اصول و مبانی؛ ب) کارگروه محتوای آموزشی، پرورشی و حوزه‌های یادگیری؛ ج) کارگروه ساختار، مقاطع، رشته‌ها و زمان؛ د) کارگروه میزان اختیارات و کاهش تمرکز؛ ه) کارگروه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی و راهبردهای یاددهی - یادگیری؛ و) کارگروه مواد، رسانه‌ها و محیط‌های یادگیری؛ ز) کارگروه ارزشیابی برنامه درسی ملی و اقتضانات اجرایی.

هم‌زمان با سایر فعالیت‌ها، برای تبیین ابعاد طرح و استفاده از یافته‌های علمی و پژوهشی در بخش‌های مختلف برنامه درسی ملی، شش عنوان پژوهشی به تصویب رسید: الف) مطالعات نظری و تطبیقی در حوزه آموزش و پرورش؛ ب) بررسی مبانی جامعه‌شناختی برنامه درسی ملی؛ ج) بررسی مبانی روان‌شناختی برنامه درسی؛ د) بررسی تحقیقات انجام‌یافته در حوزه برنامه درسی؛ ه) بررسی اسناد، مصوبات و دیدگاه‌های مسئولان عالی نظام در حوزه برنامه‌های درسی؛ و) بررسی تاریخچه وضعیت موجود برنامه درسی در جهان و ایران.

به‌منظور بهره‌گیری از نظرات کارشناسان و نیز کارگروه‌های ستادی و استانی در ارتباط با ابعاد برنامه درسی ملی جلسات کارشناسی، نشست‌های منطقه‌ای و سراسری و همایش‌ها و هم‌اندیشی‌های متعددی طی سال‌های ۸۵ تا ۸۷ برگزار شد و یافته‌های آن در اختیار کارگروه‌های تخصصی قرار گرفت. بالاخره نخستین نگارش برنامه درسی ملی در بهمن ماه ۸۷ تدوین و برای اظهار نظر در اختیار صاحب‌نظران و کارشناسان حوزه‌های ستادی و استانی قرار داده شد.

بر اساس نظرات واصله، دومین نگارش در ۲۵ اسفندماه ۸۷ برای استفاده از نظرات فرهنگیان و صاحب‌نظران، به‌همراه پرسش‌نامه ارزیابی، بر روی وب‌گاه دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی قرار گرفت.

هم‌زمان با نقد و اصلاح، طی محاسبات متعدد در کمیسیون راهبری طرح، به ریاست وزیر وقت آموزش و پرورش، مورد بحث و بررسی قرار گرفت و سومین نگارش در بهمن ۸۸ ارائه شد. مطابق آخرین اصلاحات کارگروه تلفیق در بهمن ماه ۱۳۸۹ نگارش چهارم سند برای ارائه به شورای عالی آموزش و پرورش آماده گشت. نهایتاً، پس از اعمال اصلاحات در جلسات شورای عالی آموزش و پرورش، نسخه نهایی تصویب و در سال ۱۳۹۲ ابلاغ شد.



۳. ابعاد و ویژگی‌های برنامه درسی ملی

طبق مفاد برنامه درسی ملی و با رویکرد تحلیلی، ویژگی‌های زیر را می‌توان برای این برنامه برشمرد و شرح داد.

الف) مبتنی بر فلسفه تربیتی اسلام است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۲، «ویژگی‌های سند) و ارزش‌های اصیل دینی را محور و کانون اصلی خود قرار داده است. اجزای چهارگانه فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی انسان‌شناسی، هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی در این سند مهم بر پایه فلسفه اسلامی تدوین یافته است. این برنامه در بُعد انسان‌شناختی به فطرت الهی متربی توجه و بر پرورش آن تأکید می‌کند. در بُعد هستی‌شناختی جهان را با صاحب و خالق آن، یعنی خدای متعال، معرفی می‌کند و خود را از هستی‌شناسی مادی متمایز می‌سازد. در معرفت‌شناسی صرفاً در حس و تجربه باقی نمی‌ماند، بلکه برای سایر ابزارهای کسب معرفت، مانند عقل و وحی نیز اصالت قائل است. در ارزش‌شناسی نیز از نسبت‌گرایی فاصله می‌گیرد و ضمن توجه به ارزش‌های قراردادی و نسبی، به امور مطلق و فرازمانی و فرامکانی نیز عنایت دارد. در مجموع، برنامه درسی ملی شناسنامه‌ای اسلامی دارد و شناسنامه‌های خرد در تعلیم و تربیت را نیز جهت می‌دهد و برای آن‌ها تعیین تکلیف می‌کند.

ب) این برنامه زمینه و امکان بهره‌مندی از یافته‌های علمی معتبر جهانی و تجارب کشورهای دیگر را فراهم می‌سازد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۲، «ویژگی‌های سند). برنامه مذکور هرگز یک سند ضدعلم نیست، ولی درخصوص سرشت علم نیز موضع دارد و صرفِ علوم تجربی را برای رشد حقیقی متربی کافی نمی‌داند، بلکه با نوعی توسع معنی در این عرصه با آن برخورد می‌کند. طبق این سند یافته‌های عقلانی قوی نیز علم است و نمی‌توان با استناد به تجربه و آزمایش، حاصل عقل بشر را که در منابع دینی ما به‌عنوان پیامبر درون از آن نام برده شده است، غیرعلمی تلقی کرد. آنچه از طریق وحی و با تعلیمات انبیا (علیهم‌السلام) به بشر رسیده است از مصادیق علم است و باید به آن استناد نمود. لازم است یادآوری شود که این برنامه، با وجود این نگاه وسیع به علم، هرگز به علوم تجربی بی‌اعتنا نیست و برای یافته‌های تجربی ارزش قائل است.

ج) محتوا و گزاره‌های معتبر سند متعادل و متوازن تنظیم شده است (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۲، «ویژگی‌های سند») و رویکردهای تک‌بُعدی و نامتوازن را



نمی‌پذیرد. توازن در ابعاد و انواع مبانی، ابعاد هدف، نقش مربی و متربی، دنیا و آخرت، نقل و عقل و غیره از ویژگی‌های بارز این سند است. این توازن ریشه در توازن فلسفی و اعتقادی‌ای دارد که مبنای آن قرار گرفته است. اصولاً اندیشه دینی، مخصوصاً اسلامی، متوازن و متعادل است. رشد همه‌جانبه دانش‌آموز و پرهیز از تربیت یک‌بُعدی از مختصات اصلی آن است.

د) این برنامه، ضمن توجه به آرمان‌ها و ارزش‌های وحیانی، از واقعیت‌های زندگی نیز غافل نیست و برنامه‌های درسی را با عنایت به هر دو وجه رهبری می‌کند. چنانچه برنامه‌های درسی مدارس بر اساس این سند تدوین شوند دنیوی و اخروی خواهند شد و دانش‌آموزان «واقع‌بین آرمان‌گرا» تربیت خواهند کرد.

ه) برنامه مذکور به مدرسه به‌عنوان کانون اصلی تحقق برنامه‌های درسی و تربیتی می‌نگرد و به نقش مدرسه، به‌عنوان جلوه‌ای از تحقق مراتبی از حیات طیبه و زمینه‌ساز جامعه عدل مهدوی (عج) آگاه است. به نظر می‌رسد وضع کنونی مدارس که صرفاً مرکزی برای اجرای کتاب‌های درسی هستند و در مجموعه‌ای از مقررات و بخشنامه‌ها محصور شده‌اند مورد تأیید برنامه درسی ملی نیست و یک دگرگونی و زیست دیگر در مدارس مورد نیاز است.

و) زمینه بهره‌گیری هوشمندانه از فناوری‌های نوین آموزشی و استفاده از آن‌ها با نگاه تقویتی و تکمیلی مورد تأکید سند است (برنامه درسی ملی اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری، بند ۹-۹). همین‌طور بهره‌مندی از ارزش‌های فعال و خلاق و تعالی‌بخش را با سازمان‌دهی نوآورانه و خلاق فرایند جمع‌آوری و انباشت حقایق و زمینه‌سازی علم و معرفت فراهم می‌نماید (برنامه درسی ملی اصول حاکم بر انتخاب راهبردهای یاددهی - یادگیری، بند ۶-۹). علاوه بر آنچه ذکر شد، ویژگی‌های متعدد دیگر نیز برای برنامه درسی ملی قابل بیان است که به‌منظور پرهیز از اطاله کلام از طرح آن خودداری می‌شود و علاقه‌مندان به آگاهی بیشتر را به سند برنامه درسی ملی ارجاع می‌دهد.

۴. عناصر تربیت و یادگیری در برنامه درسی ملی

بر اساس مبانی و ویژگی‌هایی که شرح داده شد رویکردهای متفاوت و ویژگی‌های متناسب با آن را می‌توان برای عناصر یادگیری در نظر گرفت. رویکرد برنامه‌های



درسی و تربیتی فطرت‌گرایی توحیدی است و اتخاذ این رویکرد به معنای زمینه‌سازی لازم جهت شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق درک و اصلاح موقعیت^۱ آنان به منظور دستیابی به مراتبی از حیات طیبه است. در این رویکرد هر یک از عناصر یادگیری به طرز خاصی معرفی می‌شوند.

دانش آموز: امانت الهی است و سرمایه تکوینی‌ای به نام فطرت در وجودش خلق شده است و به‌عنوان موجود مختار می‌تواند در تربیت و یادگیری ایفای نقش کند. **معلم:** در مسیر پیامبران الهی زمینه‌ساز رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان و برای آنان یک اسوه است. خود معلم نیز یک یادگیرنده است و به‌طور مرتب باید بر دانش و مهارت خود بیفزاید.

محتوای آموزشی: باید با ارزش‌های فرهنگی و تربیتی مبتنی بر قرآن و یافته‌های علمی معتبر و نیازهای حال و آینده دانش‌آموزان هم‌سو باشد و نیازهای اساسی او را تأمین کند.

یاددهی - یادگیری: فرایندی زمینه‌ساز برای پرورش فطرت، و یادگیری در آن حاصل تعامل خلاق و هدفمند و فعال یادگیرنده با محیط‌های متنوع یادگیری است. این فرایند دیدگاه دانش‌آموزان را به‌طور معنادار نسبت به ارتباط با خود، خداوند، دیگران و خلق تحت تأثیر قرار می‌دهد.

محیط یادگیری: با بهره‌گیری از ظرفیت‌های نظام هستی، محیطی امن، منعطف، پویا، برانگیزاننده و غنی برای پاسخگویی به نیازها و علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان تدارک می‌بیند.

با این چند عنصر باید جهت‌گیری متفاوتی در تهیه رسانه‌های یادگیری در نظر گرفت و به آن عمل کرد؛ جهت‌گیری‌ای که از یک طرف به تحقق فطرت‌گرایی توحیدی کمک کند و از طرف دیگر به نیازهای تربیتی و یادگیری متناسب با شرایط روز پاسخ دهد. بی‌تردید با رویکرد انقباضی و منحصر ساختن به یک رسانه و ابزارهای کهنه نمی‌توان به مقصود نایل شد.

۱. منظور از موقعیت، وضعیت مشخص، پویا و قابل درک و تغییری است که حاصل تعامل فرد، به‌منزله عنصری آگاه و آزاد و فعال، با خداوند و گستره‌ای از جهان هستی (خود و طبیعت و جامعه) در محضر خدای متعال است. (مبانی نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ص ۴۴۲)



۵. سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری

در طراحی و تولید مواد و رسانه‌های یادگیری و به‌منظور تحقق برنامه درسی ملی، بر سیاست‌های زیر تأکید می‌شود (برنامه درسی ملی، سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری):

الف) در تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، با رویکرد حل مسئله، باید از فناوری‌های نوین آموزشی بهره‌گیری شود. چرا بر حل مسئله تأکید شده است؟ به نظر می‌رسد علت این تأکید آثار مثبت و مؤثری است که در روش حل مسئله نهفته است. حل مسئله، علاوه بر توانا ساختن دانش آموز در مواجهه با واقعیت‌های یادگیری، او را در حل مسائل اجتماعی نیز آماده می‌سازد. رسانه‌های یادگیری انفعالی و حامی یادگیری‌های یک‌طرفه و انتقالی با برنامه درسی ملی سازگار نیستند و نمی‌توانند هدف‌های تربیتی مورد نظر این سند را برآورده سازند. طبق تأکید برنامه درسی ملی باید فناوری‌های آموزشی جدید را به کار گرفت و محیطی وسیع و غنی برای یادگیرنده فراهم کرد.

ب) بایستی چندتألیفی را جایگزین تک‌تألیفی کرد (برنامه درسی ملی، سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، بند ۳-۱۲). در واقع شرایط عوض شده است و صرفاً تألیف یک کتاب برای کل کشور قابل دفاع نیست. بنابراین ضروری است که از طریق الگوهای متناسب با شرایط ایران، از گروه‌های علاقه‌مند و مریبان باصلاحیت کمک گرفت و با تشکیل گروه‌های باصلاحیت سیاست چندتألیفی را تحقق بخشید. در یک عنوان درسی و با حفظ و صیانت از هدف‌ها، چند محتوا با روش‌های متفاوت می‌توان تولید و به مدارس کشور، جهت انتخاب، عرضه کرد. رسانه‌های متفاوت در پرتو هدف‌های تربیتی معین موضوعی است که طبق نص صریح برنامه درسی ملی باید آن را تعقیب کرد و انحصار کتاب درسی به‌عنوان تنها رسانه را شکست.

ج) بسته‌های تربیت و یادگیری جایگزین کتاب درسی می‌شوند (برنامه درسی ملی، سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، بند ۸-۱۲). باید از کتاب محوری به سوی برنامه محوری حرکت کرد. برنامه درسی معادل کتاب درسی نیست، بلکه کتاب درسی یکی از مؤلفه‌های برنامه و بسته‌های یادگیری است. برنامه درسی طرح تربیت و یادگیری است که بر اساس اهدافی طراحی شده است و برای نیل به آن هدف‌ها از رسانه‌های مختلف باید مدد گرفت. در بسته تربیت و یادگیری امکان



تنوع رسانه، مانند کتاب آموزشی، فیلم آموزشی، موشن گرافی، لوح‌های فشرده، محتوای الکترونیکی و غیره وجود دارد که باید در یک انسجام و ارتباط معنادار استقرار پیدا کنند و شرایط مناسب‌تری را برای یادگیری فراهم سازند. درحقیقت، تنوع رسانه‌های یادگیری موجب انبساط محیط و شرایط می‌شود و به یادگیری مؤثر کمک می‌کند. تناسب بسته‌ها با ماهیت هر یک از دوره‌های تحصیلی نیز نباید فراموش شود. روان‌شناسی هر دوره محدودیت‌هایی در تهیه رسانه‌ها به وجود می‌آورد؛ همان‌طور که سایر ابعاد، از جمله بُعد هنری و زیبایی‌شناختی، این تأثیر را دارد.

د) باید برای استفاده از ابتکارات و تجارب معلمان و مربیان و دانش‌آموزان در طراحی و ساخت رسانه‌های تربیت و یادگیری، شرایط مساعد فراهم شود. جامعه تعلیم و تربیت، مخصوصاً معلمان، نباید صرفاً دریافت‌کننده رسانه‌ها باشند. اگر معتقدیم که معلمان باید علاوه بر اجرای برنامه‌های درسی در تدوین آن‌ها نیز دخالت کنند لازم است برای ابراز و اظهار توانایی آنان محیط مناسب فراهم شود. اکنون در بخش فناوری آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی امکان مشارکت معلمان در تولید محتوای الکترونیکی فراهم است. به‌نحوی که هر سال تولیدات آنان در قالب یک جشنواره ارزیابی و معرفی می‌شوند. بر این موضوع به‌صراحت در برنامه درسی ملی تأکید شده است (برنامه درسی ملی، سیاست‌های تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، بند ۷-۱۲). مطابق این مبنای قانونی بایستی اقدامات بیشتر و باکیفیت‌تری در این عرصه صورت پذیرد.

ه) بایستی در جوامع محلی مراکز و منابع یادگیری و تولید رسانه‌های مختلف شکل بگیرند. برای هر یک از رسانه‌ها دو وجه ملی و محلی می‌توان در نظر گرفت. برخی از رسانه‌ها که به‌طور عام برای استفاده در محیط‌های یادگیری تهیه شده‌اند در بعضی از مناطق کشور قابل اجرا نیستند. به‌علاوه، در مناطق مختلف، با توجه به نیازهای محلی، رسانه‌های خاص ارزان‌قیمت ولی مؤثر در یادگیری قابل تهیه است. ممکن است یک رسانه در یک محل تولید و پس از غنی‌سازی توسط دیگران به ابزاری بسیار مهم و مؤثر تبدیل شود. در این خصوص به‌طور ساختاری و نظام‌مند اقدام اساسی‌ای صورت نپذیرفته، ولی جزو برنامه‌های جدی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است.

و) مدارس بایستی در جهت تولید و اجرای بسته‌های تربیت و یادگیری به‌تدریج



آمادگی کسب کنند. اجرای این برنامه‌ها وظیفه اصلی مدارس است، ولی تفکر و تولید رسانه‌های نوین دیگر نیز در مدارس قابل پیگیری است. معلمان در مدرسه ایفای نقش می‌کنند و در همان جا باید توانایی‌های خود را به منصفه ظهور برسانند. طبق سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مدرسه برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه‌های عملیاتی، نقش‌آفرین در انتخاب آگاهانه، عقلانی، مسئولان و اختیاری، خودارزیاب، مسئول و پاسخگو، متکی بر ارکان تعلیم و تربیت و بهره‌مند از ظرفیت عوامل سهیم و مؤثر و مبتنی بر مشارکت ذی‌نفعان و برخوردار از بهره‌ر فناوری آموزشی در سطح معیار، با توجه به طیف منابع و رسانه‌های یادگیری است (سند تحول بنیادین مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴). چنین مدرسه‌ای باید از ظرفیت رسانه‌ای بالا و اختیارات لازم برخوردار باشد. مدرسه تراز برنامه درسی ملی از یک طرف به تعهدات و اصول اسلامی - ملی پای‌بند است و از طرف دیگر، به ضرورت‌ها و نیازهای محلی توجه می‌کند. مهم‌ترین مسئله قوه انتخاب و اختیار انسان است که برای فعلیت یافتن و بروز و ظهور به شرایط مناسب و فرصت‌های تأثیرگذار نیاز دارد. بنابراین باید معلمان و مربیان توانا و مستعد را شناسایی و آنان را در جهت طراحی و تولید رسانه‌های یادگیری سامان‌دهی کرد.

اکنون، پس از توضیح سیاست‌های حاکم بر تولید مواد و رسانه‌های یادگیری، چند مورد از رسانه‌ها را در فضای مفهومی برنامه درسی ملی بررسی و وضع مطلوب آن‌ها را معرفی می‌کنیم.

۱-۵ کتاب درسی به عنوان یک رسانه

کتاب درسی رسانه تربیت و یادگیری مهمی است که از دیرباز به عنوان یک وسیله در تعلیم و تربیت وجود داشته و اکنون نیز جایگاه خود را داراست. در مناسبات بین‌الملل به این رسانه به عنوان یک سند حاکمیتی می‌نگرند و مطالب آن را موضع‌گیری فکری دولتمردان تلقی می‌کنند. این رسانه نیز مانند سایر رسانه‌ها در دو وضع «مناسب» و «نامناسب» دسته‌بندی می‌شود. چنانچه استانداردهای تربیت و یادگیری در تدوین محتوای کتاب درسی رعایت شود و به ویژگی‌های روان‌شناختی دوره و پایه تحصیلی مربوط توجه جدی بکند در وضع مناسب قرار می‌گیرد و در نتیجه در یادگیری نیز اثرگذار خواهد بود، ولی اگر در تولید آن به رعایت استانداردها توجه نشود یا توسط افراد بی‌صلاحیت تهیه شود در وضعیت «نامناسب» قرار خواهد



گرفت. بر اساس مفاد برنامه درسی ملی، کتاب درسی ویژگی‌های زیر را باید داشته باشد. (جدول ۱)

۲-۵ بسته تربیت و یادگیری

ویژگی برنامه درسی ملی	ویژگی کتاب درسی	نتایج یادگیری
ابتناء بر ارزش‌ها و معارف اسلامی	محتوای آمیخته با ارزش‌ها	تربیت انسان‌های ارزش‌مدار
بهره‌مند از یافته‌های علمی فرهنگ و تمدن اسلامی	اعتبار علمی محتوای کتاب	تربیت افراد با تفکر علمی
منسجم و متعادل	دارا بودن تعادل و یکپارچگی در متن آموزشی	پرورش شخصیت متعادل و یکپارچه
ناظر به نیازهای فطری	محتوای متصل به گرایش‌های فطری	پرورش فطرت الهی
بهره‌مند از تجارب ملی و جهانی	محتوای غنی و هم‌گرا با تجارب ملی و جهانی	پرورش افراد وسیع‌النظر
رویکرد نوآورانه و خلاق	تفکر و اگر در متن آموزشی	تربیت انسان‌های خلاق
جامعیت	توجه به ساحت‌های شش‌گانه در متن آموزشی	تربیت انسان چندبُعدی
توجه به تفاوت‌ها	پیش‌بینی فرصت‌های یادگیری متنوع	دیده شدن فرد در فرایند یادگیری

جدول ۱. تناسب برنامه درسی ملی با کتاب درسی

انتظارات تربیت و یادگیری از دانش‌آموزان به قدری دامنه وسیعی پیدا کرده است که بی‌تردید با ظرفیت محدود کتاب درسی نمی‌توان به آن‌ها پاسخ گفت. این رسانه هر قدر هم با استانداردها مطابقت داشته باشد به‌طور ذاتی محدودیت دارد. بر این اساس، لازم است به‌جای کتاب بر بسته تربیت و یادگیری تأکید شود. واژه «بسته» نباید به معنای مجموعه‌ای که با بیرون از خود ارتباط ندارد تلقی شود، بلکه باید به‌عنوان مجموعه‌ای در نظر گرفته شود که به‌صورت یکپارچه و منسجم، مطابق هدف‌های تربیتی و برنامه درسی است. درواقع، بسته تربیت و یادگیری و کتاب درسی یکدیگر



را کامل می‌کنند. رسانه‌ها و ابزارهای متعدد دیگری در کنار کتاب درسی کاربرد دارند که هرکدام بخشی از هدف‌ها را پیگیری می‌کنند و علاوه بر نتایج مورد نظر، یادگیری مفید و توسعه‌دهنده‌ای را باعث می‌شوند. باینکه سال‌هاست از نقش و اثر فیلم‌های آموزشی در تعلیم و تربیت استفاده می‌شود، در نظام تعلیم و تربیت کشور ما، از این امکان استفاده درست و نظام‌مندی نکرده‌اند. پنجاه سال است که جشنواره فیلم رشد برگزار می‌شود، ولی حتی به اندازه پنجاه فیلم در تربیت و یادگیری از این امکان بهره‌برداری نشده است. نمایش دادن فیلم در جمع دانش‌آموزان یا معلمان و خانواده‌ها به صورت تکراری هرگز وافی به مقصود نیست، بلکه باید به‌عنوان جزئی از بسته تربیت و یادگیری در دوره‌های مختلف بشود. دفترچه‌های تمرین و فعالیت‌های یادگیری منعطف می‌تواند فرصت‌های یادگیری را توسعه دهد و از طریق تنوع وسایل و ابزارهای متناسب با هریک از دروس مختلف به علایق و نشاط یادگیری بیفزاید. موشن‌گرافی که امروز به یک وسیله هنری مؤثر تبدیل شده است می‌تواند در بسته‌های تربیت جایگاهی داشته باشد. در واقع، در عصر حاضر، با انواع تولیدات رسانه‌ای مواجه هستیم و کمبودی از این نظر وجود ندارد، اما آنچه مهم است انتخاب و سازمان‌دهی آن‌ها در مجموعه بسته‌های تربیت و یادگیری است. مخصوصاً از جهت فرهنگی و ملاحظات ارزشی به مراقبت‌های ویژه نیاز است. ابزارها و وسایل مدرن جاذبه‌های زیاد و در تسخیر دل و ذهن مخاطب توان بالایی دارند. گاهی این اثرپذیری زیاد موجب غفلت طراحان برنامه درسی یا معلمان یا دانش‌آموزان می‌شود؛ به نحوی که این افراد به صورت ناخواسته تحت تأثیر محتوای این ابزارها قرار می‌گیرند. چیزی شبیه فست‌فود امروزی که مزه دارد، ولی لزوماً مفید نیست و حتی ممکن است پیامدهای منفی باقی بگذارد. بر این اساس، تنوع بخشی به بسته‌ها باید با هوشیاری رسانه‌ای توأم باشد و کارآمدی آن‌ها را ارتقاء دهد.

بسته‌ها با دوره‌های تحصیلی نسبت بالایی دارند و نمی‌توان این واقعیت را نادیده گرفت. هریک از دوره‌ها فلسفه خاصی دارند و مطابق آن ملاحظات را باید در نظر داشته باشند. اگر از بُعد روان‌شناختی و جامعه‌شناختی نیز به دوره‌ها بنگریم تفاوت‌های بارزی در آن‌ها دیده می‌شود. این تفاوت‌ها به تفاوت در بسته‌ها منجر می‌شود و تفاوت در بسته‌ها نیز آثار و نتایج تربیتی و یادگیری متفاوتی باقی می‌گذارد. بسته تربیت و یادگیری در دوره ابتدایی، که در طی آن دانش‌آموزان به صورت عینی



می‌اندیشند و از طریق عمل و دست‌ورزی به فهم می‌رسند، باید به تقویت این تفکر کمک کند و به تدریج دانش آموزان را به سوی تفکر انتزاعی سوق دهد. تفکر انتزاعی و عینی به طور ماهوی با یکدیگر تفاوت دارند. بسته‌ها نیز باید به این تفاوت ماهوی توجه داشته باشند و به انتقال تدریجی از تفکر عینی به تفکر انتزاعی کمک کنند.

«بازی» یکی دیگر از ارکان یادگیری در دوره ابتدایی است. آموزش‌ها از طریق آمیختگی با بازی اثرگذاری قوی‌تری خواهند داشت و علائق کودک را جذب خواهند نمود. به همین ترتیب سایر ویژگی‌های روان‌شناختی و زیباشناختی موجب تفاوت بسته‌های دوره ابتدایی با سایر دوره‌ها خواهد بود. هریک از دوره‌های بالاتر نیز ملاحظات خود را دارند و به طور مستقیم در ماهیت بسته‌ها اثر می‌کنند. در دوره دوم متوسطه که تفکر انتزاعی در سطح بالایی قرار دارد فرصت‌ها و شرایط یادگیری تحلیلی و عقلانی عمیق‌تری مورد نیاز است. بسته‌ها ویژگی‌های مشترکی نیز دارند که فرادوره‌ای هستند و به اصل تربیت و یادگیری مربوط‌اند. به عنوان مثال، تناسب وسایل و ابزارها با نوع هدف یک اصل کلی است که در هیچ دوره‌ای قابل حذف نیست. آنچه در بسته‌ها به عنوان وسیله و ابزار و به طور کلی رسانه قرار می‌گیرد با توجه به نوع هدف‌ها انتخاب و تنظیم می‌شود. اگر هدف‌های مهارتی خاصی مد نظر است باید در اجزای بسته لحاظ شوند و امکان استفاده از آن‌ها در یادگیری فراهم آید. بهره‌مندی از هنر و زیباشناسی نیز از جمله ویژگی‌های مشترک است. هر قدر بسته‌ها هنرمندانه‌تر و زیباتر تهیه شوند به همان اندازه نافذتر و مؤثرتر خواهند بود.

۳-۵ فیلم آموزشی به عنوان رسانه

انواع رسانه در بسته تربیت و یادگیری قرار می‌گیرند، ولی در این میان فیلم جایگاه ویژه‌ای دارد. اصولاً توانایی مشاهده و دیدن، که در قرآن کریم نیز مورد توجه خاص قرار گرفته است، در تربیت انسان فوق‌العاده مؤثر است. «دیدن» بیش از «شنیدن» یا «خواندن» در ساختن مرتب‌ی تأثیر دارد. در آیات متعدد قرآن کریم خداوند بندگان خود را به نظر و مشاهده و تفکر در آن‌ها دعوت می‌فرماید: أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبْلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ. «پس آیا به شتر نمی‌نگرند که چگونه آفریده شده و به آسمان که چگونه برافراشته شده و به کوه‌ها که چگونه استوار گشته و به زمین که چگونه گسترانیده شده؟» (الغاشیه ۱۷-۲۰)



طبق این آیات الهی آشکار است که اگر دیدن با فکر کردن همراه باشد معرفت و ایمان انسان به خالق یکتا افزایش می‌یابد و بندگی تقویت می‌شود. لذا، ضمن ترغیب و تشویق دانش‌آموزان به دیدن و مشاهده کردن محیط پیرامون باید امکان مشاهده برخی جاها و موقعیت‌ها را، که امکان دیدن مستقیم آن‌ها وجود ندارد، به وسیله فیلم آموزشی فراهم نمود. در انتخاب فیلم آموزشی به عنوان یک رسانه اصول زیر را باید در نظر گرفت.

- فیلم باید انگیزه و حیرت ایجاد کند و تفکر و تخیل کودک را تحریک نماید.
- زمان فیلم تا حد امکان کوتاه باشد و بیشترین زمان کلاس به تحلیل محتوای آن اختصاص یابد.
- محتوای فیلم امکان مقایسه رویدادها و پدیده‌ها را برای دانش‌آموز فراهم کند.
- محتوای فیلم امکان طبقه‌بندی‌های متفاوت را ارائه کند.
- محتوای فیلم انطباق اطلاعات را از یک موقعیت به موقعیت‌های دیگر امکان‌پذیر سازد.
- موقعیت‌هایی را در خود داشته باشد که دانش‌آموز بتواند به داوری بپردازد.
- موضوعات یا حوادثی که در فیلم آموزشی قرار می‌گیرد برای دانش‌آموزان جذاب و بحث‌برانگیز باشد.
- داستان فیلم حاوی موقعیت‌هایی باشد که دیدگاه‌ها و مسائل فلسفی به طور غیرمستقیم در آن طرح شود و ضمن جذابیت، بتواند سؤالات فکری ایجاد کند.
- محتوا و پیام فیلم قابلیت ارتباط با تجارب زندگی روزمره کودکان را داشته باشد.
- جریان فیلم باید به انتقال تجارب و ایجاد سؤال و ایده‌هایی در ذهن مخاطب کمک کند.

۶. فضای مجازی و برنامه درسی ملی

بر اثر پیشرفت‌هایی که در فناوری اطلاعات و ارتباطات و شبکه‌های اجتماعی به وقوع پیوسته است رسانه‌های گوناگونی شکل گرفته‌اند. ضمن تأیید آثار مثبت این رسانه‌ها در یادگیری و توسعه دانش بشری، به آسیب‌های آن‌ها نیز باید توجه و برای مواجهه با آن‌ها چاره‌اندیشی کرد. نسبت به فضای مجازی و پیشرفت‌های آن مواضع مختلفی از سوی افراد دیده می‌شود. برخی با فضای مجازی به گونه‌ای مواجه می‌شوند که



گویی به همه چیز ما تبدیل شده است و فلسفه تربیتی نیز بر «پایه» دلالت‌های آن باید شکل بگیرد. این نوع مواجهه عقلانی نیست؛ زیرا با احساس و هیجان آمیخته است و با فناوری و آثار آن به صورت غفلت‌آمیز برخورد می‌کند. گروهی دیگر نسبت به فضای مجازی موضعی منفی دارند و با ذکر مضرات آن استفاده از فضای مجازی را شدیداً مذمت می‌کنند. البته امروزه با آشکار شدن ویژگی‌های مثبت فضای مجازی و کاربرد آن در یادگیری و توسعه دانش این موضع‌گیری اعتبار چندانی ندارد. موضع منطقی در برابر فضای مجازی موضع متعادل و واقع‌بینانه است که در آن، ضمن بهره‌مندی از امکانات و شرایط فضای مجازی، بایستی برای مواجهه با ابعاد منفی آن نیز تدبیری اندیشید. تنوع و سرعتی را که در رسانه‌های فضای مجازی وجود دارد در هیچ عرصه دیگری نمی‌توان یافت و طبعاً می‌توان از این ویژگی در کارآمد نمودن تعلیم و تربیت بهره‌فراوانی برد.

۷. نقش رسانه‌های یادگیری در شرایط کرونایی

وضعیتی که سیطره و ویروس کووید-۱۹ به وجود آورد از جهات مختلف قابل تحلیل و بررسی است. بررسی همه ابعاد وضعیت مذکور به این نوشتار ارتباطی ندارد، ولی جنبه تربیتی و اثرگذاری یادگیری این پدیده قابل بررسی است. قبل از شرح این بُعد ذکر یک مقدمه ضروری است.

درخصوص کرونا و پساکرونا از دو طرز تلقی «عصرپنداری» و «سهل‌انگاری» باید پرهیز کرد. نباید پساکرونا را به‌عنوان یک عصر نوین که گویی رویدادهای خاصی را در خود پرورانده است تلقی کنیم. در واقع، تغییرات فناورانه در زندگی ربطی به کرونا ندارد، بلکه واقعییتی است که ریشه آن را باید در تحولات علمی جهان بعد از رنسانس جست‌وجو کرد. باینکه اوضاع کرونایی توجهات بیشتری را به کاربرد فناوری در تعلیم و تربیت معطوف کرد، علت موجد آن نیست. لذا ضروری است ما در نظام تعلیم و تربیت ایران خود را در یک سفر در نظر بگیریم که در طی آن به یک نقطه طوفانی رسیده‌ایم؛ نه راه تغییر می‌کند و نه هدف عوض می‌شود، بلکه در نحوه حرکت ما تغییری به وجود می‌آید.

در مقابل، از «سهل‌بینی» و بی‌اعتنایی نیز باید پرهیزیم. باید هوشیار باشیم، مطالعات لازم را در نظر بگیریم و خود را برای به‌کارگیری رسانه‌های یادگیری



مناسب آماده کنیم. نگاه سهل انگارانه باعث می شود که پس از کرونا را رجعت بدون مانع به آموزش های حضوری مدرسه ای در نظر بگیریم و عملاً دچار مشکل شویم. همان گونه که عصر پنداری ما را دچار حیرت می کند، سهل انگاری نیز ما را با موانعی روبه رو خواهد کرد.

۱-۷ تحولات رسانه ای پسا کرونا

استفاده از فناوری های جدید در شرایط کرونایی ذائقه دانش آموزان و معلمان و حتی خانواده ها را تغییر داد و انتظارات نوینی را پدید آورد. گوشی هوشمند در دوران پسا کرونا به مثابه یک ابزار اساسی آموزش و عنصر مهم فعالیت های یاددهی - یادگیری در نظام آموزش عمومی پذیرفته خواهد شد و نمی توان وجود آن را حتی در آموزش های حضوری نادیده گرفت.

در دوره پسا کرونا بر خورداری از قابلیت ها و توانمندی های سواد رسانه ای یکی از شایستگی های حرفه ای برای تصدی شغل معلمی خواهد بود. دانشگاه فرهنگیان راهی جز تدارک برنامه های جذب و آماده سازی دانشجو معلمان با توانایی در آموزش مجازی و سواد رسانه ای نخواهد داشت و قاعدتاً یکی از ملاک های تشخیص معلمان کارآمد از ناکارآمد سواد رسانه ای خواهد بود. این نکته نیز قابل ذکر است که تأکید بر سواد رسانه ای معلمان هرگز نباید هویت زدایی از مفهوم سنتی مدرسه را به همراه داشته باشد. اگر بهره مندی از فرصت های آموزش مجازی و رسانه های یادگیری با تدبیر لازم پیش نرود ممکن است به هویت زدایی از شیوه های سنتی منجر شود که این یک خسران در تعلیم و تربیت ما خواهد بود. برای پیشگیری از این پدیده باید آموزش ترکیبی را ترویج کنیم. در این آموزش سبک های یاددهی - یادگیری دو رویکرد حضوری و غیر حضوری در طرح یکپارچه تدریس امتزاج پیدا می کنند و به ظرفیت یادگیری می افزایند. برنامه های درسی و آموزش معلمان بایستی با این رویکرد طراحی و اجرا شود. کارشناسان مربوط نیز برای این عرصه باید آموزش ببینند و آمادگی پیدا کنند. همین طور بنیان های نظری آموزش حضوری نیز به تقویت و تحلیل های نوین متناسب با شرایط روز نیاز دارد. از آنجاکه در دوران پسا کرونا «مدرسه مجازی» طرفداران زیادی پیدا کرده است از مدارس سنتی نیز باید با تحلیل های علمی و مباحث نظری حمایت کرد. ضروری است نظریه پردازان در خصوص اهمیت و جایگاه آموزش های مدرسه ای، بر اساس مفاهیم و معانی نهفته در اسناد بالادستی،



حساس باشند و استدلال‌های خود را ارائه نمایند. در این زمینه امتیازاتی را مانند قرار گرفتن در نظام ارتباطی اثربخش، امکان بهره‌مندی از الگو، مجموعه‌ای از آموخته‌های پنهان، تحقق تعادل روحی و روانی دانش‌آموزان و معلمان و امکان تعلیم و تربیت چندساحتی، برای آموزش می‌توان برشمرد.

۸. لزوم بازتعریف عناصر برنامه درسی

برنامه درسی مجموعه‌ای از عناصر تربیتی و یادگیری را در بر می‌گیرد که هریک با توجه به اصول و روش‌هایی باید طراحی شوند. عناصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی مهم‌ترین آن‌ها و عناصری مانند محیط، نقش مربی، نقش مربی، مواد و وسایل یادگیری و غیره نیز به صورت متغیر در دیدگاه‌های صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی ذکر شده است. بی‌تردید، با توجه به شرایطی که ویروس کووید - ۱۹ ایجاد کرد، باید با رویکرد متفاوتی به این عناصر نگریست. به عنوان مثال محتوای آموزشی‌ای که در آموزش‌های حضوری از قبل طراحی و تدوین و در قالب مواد و وسایل یادگیری ارائه می‌شود در آموزش‌های پسا کرونا باید بازتعریف شود. بخشی از محتوا با توجه به شرایط یادگیری ترکیبی در تعاملات فضای مجازی تهیه خواهد شد. معلم در یادگیری الکترونیکی باید مهارت‌هایی را کسب کند و دانش‌آموز نیز برای آموختن به برخی توانایی‌های جدید نیاز دارد. محتواهای الکترونیکی بیش از محتواهای معمولی جایگاه خواهند داشت. از روش‌های تدریس نوین، مانند روش تدریس معکوس، باید استفاده کرد. این روش ظرفیت بالایی در ترکیب آموزش‌های حضوری با غیرحضوری با هدایت معلم را دارد. فیلم‌های آموزشی به عنوان یک رسانه مهم اهمیت و جایگاه پیدا می‌کنند. اصولاً بدون بهره‌مندی از انواع فیلم آموزشی نمی‌توان در رویکرد ترکیبی موفق شد. محیط‌های یادگیری نیز محیط‌های ثابتی نخواهند بود، بلکه از طریق تأثیرگذاری عوامل مختلف و بروز و ظهور پدیده‌های نوظهور، محیط‌های متنوع و پیچیده‌تری شکل خواهند گرفت. ارتباط نزدیکی که بین خانواده و مدرسه به وجود خواهد آمد به تعادل و انسجام خواهد افزود و در آن هنگام باید از محیط یکپارچه سخن گفت. عنصر مربی نیز یک عنصر صرفاً دریافت‌کننده نیست، بلکه یک عنصر مولد است که حاصل فعالیت‌های او به غنای کلاس خواهد افزود. سایر اجزا و مؤلفه‌های تربیت و یادگیری نیز وضع متفاوتی به خود خواهند گرفت.



۹. نتیجه‌گیری

برنامه‌درسی ملی، به‌عنوان طرح کلان تربیت و یادگیری، از طریق ویژگی‌هایی مانند ابتناء بر فلسفه تربیتی اسلام، اعتبار علمی، تعادل در ابعاد، فطرت‌محوری، مدرسه‌محوری و تأکید بر بهره‌مندی از فناوری‌های نوین، از سایر اسناد مشابه در دیگر کشورها متمایز می‌شود. با توجه به این سند ضروری است در رسانه‌های تربیت و یادگیری نیز تفاوت‌هایی پدید آید. رسانه‌های مکتوب و صرفاً از قبل طراحی شده ثابت با برنامه‌درسی ملی هماهنگ نیست؛ زیرا اراده و اختیار انسان‌ها و لزوم انتخاب‌گری آنان مستلزم ارائه رسانه‌های متنوع و قابل انعطاف است که امکان انتخاب را فراهم نماید. علاوه بر افراد، مناطق و نواحی کشور نیز یکسان نیستند و توجه به اوضاع بومی نیز در این زمینه ضرورت دارد. بسته‌های تربیت و یادگیری جایگزین کتاب‌درسی می‌شوند و ابعاد هنری و زیباشناختی بسته‌ها نیز افزایش پیدا می‌کند. واژه «بسته» نباید این تلقی را ایجاد کند که گویی یک مجموعه بسته و بی‌ارتباط با بیرون و غیرقابل انعطاف مد نظر است؛ منظور از بسته مجموعه‌ای از رسانه‌هاست که در آن امکان دیدن، شنیدن، تمرین کردن، خواندن و سایر فعالیت‌ها به تناسب هر درس فراهم می‌شود. هر قدر در تدوین بسته‌ها اصول روان‌شناختی و زیباشناختی و فناوری آموزشی بیشتر رعایت شود به همان اندازه برای یادگیری مناسب‌تر و مؤثرتر خواهند بود. در طراحی و تدوین هر بسته باید متخصصانی حضور داشته باشند که بتوانند با همفکری و تشریح مساعی علمی و آموزشی بسته‌های استاندارد تهیه کنند. در این اقدام مهم، نسبت چند چیز با هر بسته باید معلوم شود. یکی دوره تحصیلی مربوط است. هر دوره فلسفه خاصی دارد و در همه اجزا و عناصر رسانه‌ها اثر می‌کند. دوره ابتدایی دوره «ادب»، دوره اول متوسطه «هویت»، و دوره دوم متوسطه را دوره به سوی تمدن می‌توان نامید. این سه نام طبق نظام معنایی‌ای که برنامه‌درسی ملی به وجود می‌آورد انتخاب شده است. لذا، بسته تربیت و یادگیری در دوره ابتدایی جهت‌گیری ادب‌آموزی و در دوره اول متوسطه جهت‌گیری هویت‌سازی و در دوره دوم متوسطه جهت‌گیری تمدنی خواهد داشت.

نسبت بسته با نوع درس نیز قابل توجه است. ماهیت درس در ماهیت بسته اثرگذار است. درسی که جنبه تجربی بالایی دارد با درسی که جنبه ادبی و هنری بالایی دارد متفاوت است. به همین ترتیب درسی که بُعد فلسفی دارد با درسی که



اجتماعی تر است یکسان نخواهد بود و باینکه ویژگی‌های مشترکی نیز برای آنها می‌توان در نظر گرفت، با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند.

نسبت سوم با ماهیت نظام تعلیم و تربیت ارتباط پیدا می‌کند. بی‌تردید نظام‌های متمرکز و نیمه‌متمرکز و غیرمتمرکز یکسان نیستند. ما باید کاهش تمرکز را مبنا قرار دهیم و نیمه‌متمرکز شدن را تعقیب کنیم. بسته‌ها باید طوری تهیه شوند که ضمن رعایت اصول و ملاحظات مشترک تعلیم و تربیت، به شرایط بومی نیز توجه جدی داشته باشند.

۱۰. پیشنهادهای کاربردی

مسئولان برنامه‌ریزی درسی، که نوعاً در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی شاغل هستند، می‌توانند در خصوص ترویج و توسعه رسانه‌های تربیت و یادگیری اقدامات مهم و تأثیرگذاری داشته باشند:

الف) برنامه‌ریزی درسی یادگیری الکترونیکی و آموزش‌های مجازی در عصر حاضر ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و سستی در آن موجب عقب‌ماندگی آموزشی و تربیتی می‌شود. باینکه آموزش‌های مجازی جایگزین آموزش‌های حضوری نخواهند شد، به‌عنوان یک بدیل، در این عرصه جایگاه بالایی دارند. طراحی الگوی برنامه‌ریزی درسی آموزش‌های مجازی و اعتباربخشی آن بسیار مهم است و ایجاد فرهنگ بهره‌مندی از آن در عمل و زمینه‌سازی برای عملیاتی کردن آن اقدام مهم بعدی است. قاعدتاً کارشناسان برنامه‌ریزی درسی باید علاوه بر مهارت‌های عام، در مورد برنامه‌ریزی یادگیری الکترونیکی نیز مهارت داشته باشند. ضرورت تدوین برنامه‌های درسی الکترونیکی در دوره‌های تحصیلی مختلف محدود به یک درس خاص نیست، بلکه همهٔ دروس باید در این زمینه آمادگی داشته باشند.

ب) برنامهٔ درسی ملی نیز به‌عنوان یک سند معتبر و مهم به اشاعه و ترویج نیاز دارد. حتی کارشناسان اصلی طراحی برنامه‌های درسی نیز اشراف کامل به محتوای این سند ندارند. ضروری است به طرق مختلف در ترویج و نهادینه ساختن این سند اقدامات جدی صورت پذیرد.

ج) بسته‌های تربیت و یادگیری که طبق برنامه‌ریزی‌های جدید قرار است جایگزین کتاب درسی شوند به آموزش نیاز دارند. باید الگوهایی برای تولید بستهٔ تربیت و یادگیری طراحی شود و به کارشناسان مربوط آموزش داده شود و در این آموزش‌ها به پرسش‌های



مهمی که پاسخ آن‌ها در عملکرد آنان مؤثر است پاسخ داده شود؛ پرسش‌هایی از این قبیل: بسته‌ی یادگیری به چه معناست؟ دوره‌ی تحصیلی چه تأثیری در ساختار بسته‌ی یادگیری دارد؟ الگوهای مربوط چه تفاوت‌هایی باید داشته باشند؟ ملاحظات مدیریتی در این عرصه شامل چه مواردی است؟ این پرسش‌ها و امثال آن‌ها به بررسی و تحلیل محتاج هستند.

د) کتاب درسی، به‌عنوان یک ماده‌ی آموزشی مهم، قابل حذف نیست، ولی از انحصار آن باید کاسته شود. نمی‌توان گفت دانشی که در محتوای کتاب درسی ارائه می‌شود تنها دانش معتبر است. همگان اطلاع داریم که علم و دانش وسعت زیادی پیدا کرده و فراگیران نیز قادرند با استفاده از ابزارهای گوناگون معرفت به منابع مختلف رجوع کنند و دانش به دست آورند. این نگاه واقع‌بینانه به کتاب درسی نباید از اهمیت علمی و ساختار هدفمند این ماده‌ی آموزشی بکاهد. کتاب درسی، به‌عنوان یک رسانه‌ی تأثیرگذار، بر اساس مطالعات و یافته‌های متخصصان رسانه به ظرفیت بالایی در تربیت و یادگیری نیاز دارد و با ساختارهای نوین و با الهام از یافته‌های روان‌شناختی به کیفیت بالایی دست یافته است. شایسته است در مورد این رسانه تحقیقات متنوعی به عمل آید و مطابق آن‌ها کتاب‌های درسی کارآمد در دوره‌های تحصیلی مختلف نوشته شود. هر قدر کیفیت کتاب درسی بهبود یابد در بسته‌ی یادگیری نیز بیشتر اثر می‌کند؛ چراکه جهت‌گیری و چگونگی محتوای کتاب درسی، به‌عنوان ماده‌ی آموزشی اصلی، در سایر رسانه‌های جانبی مؤثر است.

منابع

قرآن کریم.

شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

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

شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱). برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران.



National Curriculum and the future of learning media

Hassan Maleki*

Abstract

National Curriculum is the most pivotal and effective curriculum in teaching and learning process of each country. This document benefits some features such as basing on Islamic education philosophy, possibility of administration of scientific findings, balanced content, considering remedies and realities, finding school as the main field of implementation of curriculum and smart applying of technology. According to the National Curriculum of IR Iran, policies of producing educational media are as following:

Replacing educational packages for textbooks, paving the way to use teachers' experiences and innovations in designing and making educational media, considering local situational and conditions in designing media, and gradually making schools ready to produce educational packages.

Besides, considering the features of cyber space and covid-post covid situation, some implications for producing modern educational media are suggested.

Keywords: National Curriculum, Educational media, Textbook, Education and Package.

* Professor and Faculty Member of Allameh Tabataba'i University





فصل دوم
سلامت همه جانبه



مؤلفه‌های ضروری سلامت دانش‌آموزان: فرصت‌آفرینی و بازنگری در برنامه‌های درسی آموزش و پرورش

محمدعلی محققی*
 نرگس تبریزی**
 محمدحسین تقدیسی***
 علی رمضانخانی****

چکیده

مدرسه از مهم‌ترین پایگاه‌های سلامت و دانش‌آموز از اولویت‌دارترین اهداف تأمین و حفظ و ارتقای سلامت جامعه است. در این مستند به تشریح اهمیت و جایگاه سلامت در نظام آموزش و پرورش کشور می‌پردازیم. مستند حاضر با هدف کلی تبیین مؤلفه‌های ضروری سلامت دانش‌آموزان و اهداف اختصاصی تبیین ارتقای سلامت در دوره آموزش عمومی مدارس، معرفی ابعاد سلامت دانش‌آموزان، تعیین رفتارهای سلامت دانش‌آموزان و ارائه پیشنهادها کاربردی در جهت سلامت آن‌ها تنظیم شده است.

روش استفاده‌شده در تدوین مستند، از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی - تحلیلی است. جامعه آماری مبتنی بر مقالات علمی داخلی و بین‌المللی استخراج‌یافته از پایگاه‌های استنادی فارسی و انگلیسی با کلیدواژه‌های سلامت، بهداشت، ارتقای سلامت، بهداشت مدارس، برنامه درسی، مدارس مروج سلامت، آموزش و مدرسه و دانش‌آموزان و کودکان و معادل‌های انگلیسی و بدون محدودیت زمان است. در موارد ضروری از مستندات خاکستری و اسناد بالادستی هم استفاده شده است.

گردآوری مطالب به صورت اسنادی (کتابخانه‌ای) و مبتنی بر روش فراترکیب (روش سندلوسکی و باروسو) است. پس از مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش، یافته‌های مقاله در هفت محور کلان به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱. تحلیل وضعیت: سلامت در کتاب‌های درسی؛
۲. آموزش سلامت در مدارس کشورهای منتخب؛
۳. اهداف آموزش سلامت؛
۴. ابعاد سلامت و مهارت‌های پایه مرتبط؛

* استاد دانشگاه علوم پزشکی تهران

** استادیار فرهنگستان علوم پزشکی

*** استاد دانشگاه علوم پزشکی ایران

**** استاد دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی



۵. اهمیت پیشگیری و ارتقای سلامت؛

۶. هنجارشناسی و رفتارشناختی سلامت در دانش آموزان؛

۷. ظرفیت‌های فرهنگی ترویجی.

برای هر محور کلان، موضوعات اختصاصی معرفی و تحلیل شده است. در انتهای مستند، توصیه‌های راهبردی و کاربردی به سیاست‌گذاران، معلمان و مربیان، اولیا و خانواده‌ها ارائه شده است. به‌طور کلی بهداشت و تندرستی حق عموم دانش‌آموزان و مردم است و تأمین آن یک هدف اجتماعی مقدس و اولویت‌دار محسوب می‌شود.

واژگان کلیدی: آموزش، بهداشت مدارس، دانش‌آموز، سلامت، مدرسه، مدارس مروج سلامت.

۱. مقدمه

تربیت فرزندان صالح مهم‌ترین دغدغه آموزش و پرورش و والدین و معلمان است. در عین حال، این فعالیت ارزشمند امروزه با چالش‌های جدی مواجه شده و عملکرد نسل‌های متوالی به‌طور محسوسی با یکدیگر تفاوت کرده است. این حکایت از تأثیر عوامل منفی بیرونی بر فرایند تربیت دارد که مراحل آن را با مشکل جدی مواجه ساخته است. این تفاوت میان فرزندان، که از نسل‌های مختلف هستند، نیز دیده می‌شود. انسان، این موجود پیچیده، بسته به محیطی که در آن قرار می‌گیرد، استعداد‌های متفاوتی در او به فعلیت می‌رسد. (باقری، ۱۳۸۴، ۵۹)

دستیابی به سیاست‌های ابلاغی و تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند تحول مردمی نیاز به برنامه‌های فعال و اثرگذار دارد تا در سایه آن فرهنگ مدرسه و سبک زندگی دانش‌آموزان دگرگون شود.

ماهیت آموزش و پرورش و آینده‌نگری ایجاب می‌کند که با بهره‌وری از تجارب برتر داخلی و بین‌المللی، حرکت به‌سوی آینده با شناخت روندها و کاوش برای چگونگی آفرینش واقعیات با آینده‌نگری و جلوگیری از هدر رفتن فرصت‌ها، برای ایجاد زندگی بهتر دانش‌آموزان، برنامه‌ریزی گردد.

از منظر مبانی دینی، تعلیم و تربیت، سبک زندگی و سلامت همه‌جانبه مقوله‌هایی درهم‌تنیده است. همان‌گونه که در پیوند سلامت فطری و هدایت، علامه طباطبائی، ذیل



آیه دوم سوره بقره در توضیح مراتب هدایت، سلامت فطری را تبیین کرده‌اند، فرد با سلامت فطرت خود را ملزم می‌داند در جست‌وجوی هدایت برآید.

۱-۱ تأکید اسلام بر ایجاد و حفظ سلامت

دین اسلام به سلامت و سلامت‌ورزی در حوزه فرد و اجتماع توجه ویژه دارد و اساساً مفهوم اسلام همان سلامت است.

خداوند در قرآن کریم، در آیات ۱۵ و ۱۶ سوره مائده، به صراحت هدایت را تابع سلامت دانسته و می‌فرماید: قَدْ جَاءَكُمْ مِنَ اللَّهِ نُورٌ وَ كِتَابٌ مُبِينٌ يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُم مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ. اگر مؤمنان به دنبال جلب رضایت خداوند باشند، خداوند آن‌ها را با کتاب مبین به سبب السَّلَام هدایت می‌کند و وقتی راه‌های سلامت را پیدا کردند، از ظلمت‌ها به سوی نور رهنمون می‌شوند و به صراط مستقیم می‌رسند.

اولاً، آیه به «سبیل»، که جمع است و نه به «سبیل» که مفرد است، تعبیر کرده است. همین مطلب بیانگر آن است که سلامت همه ساحت‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی را شامل می‌شود. ثانیاً، انسان سالم می‌تواند از ظلمت‌ها خارج شود و به سوی نور بیاید. کسی که از حوزه‌های سلامت بی‌بهره باشد، نمی‌تواند ظلمت‌ها را طی و به سوی نور حرکت کند. در این صورت است که مرحله سوم شکل می‌گیرد و خداوند او را به سمت صراط مستقیم هدایت می‌کند.

امیرالمؤمنین علی^(ع) در خطبه ۱۵۲ نهج البلاغه می‌فرماید: إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى خَصَّكُمْ بِالْإِسْلَامِ وَ اسْتَخْلَصَكُمْ لَهُ وَ ذَلِكَ لِأَنَّهُ اسْمٌ سَلَامَةٌ وَ جَمَاعٌ كَرَامَةٌ هَمَانَا خَدَاوَنَد شَمَا رَا بَه اسْلَامِ اِخْتِصَاصِ دَاد وَ بَرَاي اسْلَامِ بَرَكزِيدِ، چراکه اسلام نامی از سلامت و فراهم‌کننده کرامت جامعه است.

علامه شوشتری، صاحب قاموس الرجال، در شرح نهج البلاغه در ذیل همین فقره از خطبه شریفه، کلمه «السلام» موجود در آیه «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السَّلَامِ كَافَّةً» را نیز به معنی سلامت دانسته است. بنابراین، از نظر ایشان نیز سلم، اسلام و سلامت هر سه یک مفهوم را تداعی می‌کنند. (شوشتری، ۱۳۷۴، ج ۱، ۳۴)

بنابراین، اسلام سلامت‌ورزی خردمندانه را در ساحت‌های گوناگون زندگی بشر به نمایش گذاشته است، چنانچه امیرالمؤمنین علی^(ع) فرمود: «اسْلَمَ تَسْلَمَ» (لیثی واسطی، ۱۳۸۷، ج ۱، ۷). اسلام بیاور تا سالم باشی.



۲-۱ بازتعریف سلامت

وقتی از سلامت یاد می‌کنیم، یعنی سالم‌سازی و سلامت‌محور بودن همه کارهای فردی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در تمامی زمینه‌ها. از همین رو:

- اسم خداوند سلام است؛
- جایگاه ابدی ما دارالسلام است؛
- اسم دین ما و مجموعه ادیان ابراهیمی اسلام است؛
- تحیت ما سلام است.

همچنین، در مجامع بین‌المللی با رویکرد نوین سلامت، فرهنگ و سلامت دو مقوله درهم‌تنیده‌اند و همه عناصر فرهنگی با سلامت دانش‌آموز و مدرسه و جامعه گره می‌خورند و نقش آموزش و پرورش در ایجاد فرهنگ سلامت و سبک زندگی سالم دانش‌آموزان بیشتر تبیین می‌شود.

مدرسه، به‌عنوان دومین پایگاه اجتماعی دانش‌آموزان، نقش مهمی در انتقال اطلاعات، سواد سلامت و سبک زندگی سالم کودکان و نوجوانان بر عهده دارد. همچنین، نقش مدرسه در شکل‌دهی متعادل و پایدار شخصیت فرزندان جامعه، یکی از مهم‌ترین و دشوارترین و درعین‌حال، ظریف‌ترین مداخله‌گرهای تربیتی است که تأثیر بسزایی در آینده و سرنوشت کودکان و نوجوانان بر جای می‌گذارد. از طرف دیگر، رویکرد نظام‌مند به مدرسه، به‌منظور ارتقای سلامت همه‌جانبه دانش‌آموزان، در بسیاری از جوامع، یک فرایند مستمر و بنیادی و راهبردی محسوب می‌شود و آن را لازمه بهبود و تعالی آموزش و پرورش و جامعه در راستای پیشرفت و توسعه پایدار می‌دانند.

شخصیت سالم آینده و چارچوب فرهنگی دانش‌آموز در طول دوره مدرسه شکل می‌گیرد. در طول این سال‌ها، دانش‌آموز در معرض تأثیرات گوناگونی مانند تأثیر والدین، معلمان، همسالان، عوامل محیطی مؤثر بر سلامت و به‌ویژه ارزش‌های مذهبی و فرهنگی قرار می‌گیرد و همچنین رسانه‌های گروهی و ارتباطات جهانی، حضور قوی خود را در زندگی دانش‌آموزان نشان می‌دهند.

۳-۱ قلمرو سلامت

- سلامت در هنگام تولد؛
- سلامت در هنگام مرگ؛



• سلامت در رستاخیز.

قرآن در مورد حضرت یحیی می فرماید:

وَسَلَامٌ عَلَيْهِ يَوْمَ وُلِدَ وَ يَوْمَ يَمُوتُ وَ يَوْمَ يُبْعَثُ حَيًّا. (مریم، ۱۵)
وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَ يَوْمَ أَمُوتُ وَ يَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا. (مریم، ۲۳)
يَوْمَ لَا يَنْفَعُ مَالٌ وَلَا بَنُونَ. إِلَّا مَنْ أَتَى اللَّهَ بِقَلْبٍ سَلِيمٍ. (شعراء، ۸۸ و ۸۹)

کار دین از دعوت به سلامت شروع و به هدایت به صراط مستقیم منتهی می شود. پس، کانون و پایه کار همان سلامت ورزی و پیمودن راه های سلامت است، زیرا به فرموده امیرالمؤمنین علی^(ع): «خوض الناس فی الشیء مقدمة الكائن» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ۲۳۵)، فرورفتن فکر مردم (جامعه) در چیزی، مقدمه و زمینه تحقق آن است. بنابراین، چنانچه امری دغدغه جامعه شود، محقق و اجرایی می شود. به نظر می رسد تنها محملی که از چنین قابلیت فراشمولی برخوردار است، سلامت است. زبان سلامت زبان فطری و تفاهم جامعه بشری است که سبک زندگی سالم را برای جامعه به ارمغان می آورد.

۴-۱ آموزش سلامت دانش آموزان و سبک زندگی در اسناد راهبردی

در اسناد بالادستی و بیانات امام راحل^(ره) و مقام معظم رهبری بر سلامت و سبک زندگی کودکان - دانش آموزان و توجه به آن در آموزش و پرورش، بسیار تأکید شده است. سبک زندگی اسلامی، که مقام معظم رهبری (۱۳۹۱/۷/۲۳) بر آن تأکید کردند، شامل رفتار فردی، خانوادگی، فرهنگی، فراغتی، اقتصادی، سیاسی و رفتار دین داری است. (احمدی، ۱۳۹۳، ۶۱-۶۲)

اصول مختلف قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، از جمله اصل ۲۹، بهداشت و سلامتی را حق هر فرد ایرانی دانسته و بر آن تأکید بسیار کرده است. حق مراقبت از سلامت مردم در سند چشم انداز بیست ساله نیز منعکس شده است.

در سیاست های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، ابلاغی مقام معظم رهبری در اردیبهشت ۱۳۹۲، نیز بر رشد و شکوفایی استعداد های فطری و ارتقای کیفی در حوزه های بینش، دانش، مهارت، تربیت و سلامت روحی و جسمی دانش آموزان و ارتقای سلامت دانش آموزان در ابعاد مختلف آن تأکید شده است.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر «ایجاد سازوکارهای لازم برای تقویت آداب و سبک زندگی اسلامی - ایرانی، در تمام ساحت های تعلیم و تربیت به عنوان رویکرد حاکم در فرایند طراحی، تدوین و اجرای برنامه های درسی و آموزشی»



(راهکار ۵-۲) تأکید کرده و همچنین، در این سند، مدرسه در افق چشم‌انداز ۱۴۰۴، به‌عنوان «تأمین‌کننده نیازهای فردی و اجتماعی و محیط اخلاقی، علمی، امن، سالم، باشناط، مهرورز و برخوردار از هویت جمعی» تبیین شده است.

سند تحول دولت مردمی نیز بر این موارد تأکید کرده است: ارتقای سواد سلامت جامعه برای افزایش خودمراقبتی فعال و اصلاح سبک زندگی؛ بازطراحی برنامه درسی ملی بر اساس اسناد تحولی آموزش و پرورش و بازتولید برنامه‌های درسی و اهداف دوره‌های تحصیلی کنونی و اجرای آن، به‌منظور تحقق تربیت همه‌ساحتی، با تأکید بر متناسب‌سازی حجم و محتوای کتب درسی و ساعات و روزهای آموزشی با توانمندی‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان؛ بهره‌گیری از روش‌های روزآمد و فعال و خلاق و بهره‌گیری از تجهیزات و فناوری‌های نوین آموزشی و تربیتی و نیز آموزش الگوهای خودمراقبتی فعال، تغذیه سالم، ورزش و آموزش‌های پرکاربرد طب سنتی، با محوریت خانواده از طریق تدوین محتوای مناسب؛ اصلاح کتب درسی و به‌کارگیری ابزارهای نوین آموزشی برای دانش‌آموزان، دانشجویان و والدین با همکاری وزارت آموزش و پرورش، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.

۲. مبانی نظری

۲-۱ تعاریف برخی مفاهیم مرتبط با آموزش و ارتقای سلامت مدارس

۲-۱-۱ سلامتی

با توجه به تعریف سلامتی مبنی بر رفاه و آسایش کامل جسمی، روانی و اجتماعی، عاطفی و معنوی (سازمان جهانی بهداشت، ۱۹۴۸^۱)، هر فرد یا گروه باید بتواند خواسته‌ها و نیازهای خود را شناخته، آن‌ها را بر طرف کند و با محیط خود سازگار شود، یا آن را در جهت خواسته‌های خود تغییر دهد. بنابراین، سلامتی یک مفهوم مثبت است که بر منابع و امکانات فردی و اجتماعی تأکید می‌کند. سلامت، در واقع، منبعی برای زندگی روزمره است؛ منبعی که به مردم امکان می‌دهد تا به‌صورت فردی، اجتماعی و در ابعاد مختلف زندگی مولدی داشته باشند. (منشور اتاوا،^۲ ۱۹۸۶)

۲-۱-۲ ارتقای سلامت دانش‌آموزان

1. World Health Organization (WHO)
2. Ottawa Charter



ارتقای سلامت به مفهوم قادرسازی دانش‌آموزان در جهت افزایش کنترل آن‌ها بر تعیین‌کننده‌های سلامت است و بر فرایند همه‌جانبه اجتماعی و سیاسی دلالت دارد و تنها شامل تقویت مهارت‌ها و توانایی‌های افراد نیست، بلکه علاوه بر آن، شامل تغییر شرایط اجتماعی، محیطی و اقتصادی به منظور کاهش اثرات نامطلوب اوضاع و شرایط بر سلامت دانش‌آموز و خانواده و جامعه نیز هست. (منشور اتاوا، ۱۹۸۶)

۳-۱-۲ تعیین‌کننده‌های سلامت در مدارس

طیفی از عوامل شخصی، فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و محیطی وجود دارد که بر وضعیت سلامت دانش‌آموزان، مدارس و جوامع تأثیرگذار است. تعیین‌کننده‌های سلامت^۱ را می‌توان در سه گروه طبقه‌بندی کرد:

۱. عوامل و شرایط محیطی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی جامعه (فقر، اشتغال، مسکن...):

۲. خدمات بهداشتی و درمانی، کیفیت و نحوه ارائه آن در مدارس (واکسیناسیون، مراقبت‌ها، غربالگری...):

۳. شیوه زندگی و رفتارهای بهداشتی دانش‌آموزان، اولیا و مربیان و جامعه (فرهنگ، باورها، هنجارها...). (بکر، ۲۰۰۴)

۴-۱-۲ سبک زندگی دانش‌آموزی

سبک زندگی راهی برای زیستن بر اساس الگوهای قابل تعریف رفتار است که از طریق تعامل بین ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، تعامل‌های سازمانی مدرسه، خانواده و اجتماع و شرایط زندگی اجتماعی-اقتصادی و محیطی دانش‌آموز تعیین می‌شود.

طبق تعریف مذکور، تلاش برای بهبود سلامت، از طریق توانمندسازی دانش‌آموزان، برای تغییر شیوه زندگی‌شان، باید در جهت تغییر دانش‌آموز و شرایط زیستی و اجتماعی و فرهنگی مؤثر در رفتار یا شیوه زندگی تنظیم شود. سبک زندگی ارتقا دهنده سلامت در برخی منابع دارای شش بُعد فعالیت جسمانی، تغذیه، مسئولیت‌پذیری در مقابل سلامت، رشد روحی، روابط بین فردی و مدیریت اضطراب است.

3. determinants of health

4. Becker



۱-۴-۱ سبک زندگی ایرانی اسلامی

تأکید مقام معظم رهبری بر استفاده از ظرفیت نخبگان و استادان و فرهنگیان در آسیب‌شناسی سبک زندگی و ارائه راهکار برای گسترش سبک زندگی سالم در جامعه، لزوم فعالیت برنامه‌ریزی‌شده را برای استفاده از این ظرفیت آشکار می‌سازد. سبک زندگی عبارتی است که برای معرفی نحوه و شرایط زندگی انسان به کار می‌رود و مسلمانان آن را از روش زندگی پیامبر، به‌عنوان یکی از چهار مرجع یافتن حکم خدا و رسولش، در کنار قرآن، عقل و اجماع علما، برگزیده‌اند. سبک زندگی دانش‌آموزی نیز عبارتی است که برای معرفی نحوه و شرایط زندگی دانش‌آموزان و محیط‌هایی که در آن درس می‌خوانند، زندگی و تفریح و بازی و ارتباط برقرار می‌کنند، کاربرد دارد. بنابراین، سبک زندگی معنایی است که از به‌هم‌تنیدگی و پیوند و نظام‌وارگی و شبکه‌ای بودن عوامل متعددی که در شیوه‌های زندگی یا اقلیم‌های زیستن انسان تأثیر می‌گذارند، به وجود آمده است. (بریک، ۱۹۹۴، ۶۱)

سبک‌های زندگی مجموعه‌ای از طرز تلقی‌ها، ارزش‌ها، شیوه‌های رفتار، حالت‌ها و سلیقه‌ها در هر چیزی را در بر می‌گیرد. نوع رفتار روزمره دانش‌آموز، نحوه زندگی، ارزش‌های غالب در زندگی و تعامل دانش‌آموزان با دیگران نمونه‌هایی از سبک زندگی آن‌هاست. سبک زندگی از طریق ارزش‌ها و هدف معلمان و خانواده‌ها و دانش‌آموزان در زندگی پدیدار می‌شود، به طوری که سبک زندگی انسان خدامحور با انسان غربی تفاوت دارد. ارتقای سبک زندگی سالم نیاز به تبیین مبانی و آموزش عمومی دارد.

۵-۱-۲ توسعه مهارت‌های دانش‌آموزان^۱

ارتقای سلامت دانش‌آموزان از طریق فراهم‌سازی اطلاعات، آموزش در راستای سلامت و بالا بردن سطح مهارت‌های زندگی موجب توسعه ظرفیت فردی و جمعی می‌شود. براین اساس، امکان انتخاب‌های سالم و پایش سلامت و محیط بیشتر می‌شود. توانمندسازی دانش‌آموزان در یادگیری در طول دوران مدرسه و آماده‌سازی آن‌ها برای مراحل مختلف زندگی، پیشگیری از بیماری‌ها و آسیب‌ها در محیط‌های مختلف، از جمله در مدرسه و خانه، محل تفریح و بازی از طریق آموزش و پرورش و دیگر ارگان‌ها و مؤسسات آموزشی، حرفه‌ای، تجاری و داوطلبانه از اهداف ارتقای سلامت است.

5. developing pupils skills

۶-۱-۲ مدارس ارتقادهنده سلامت (مدارس مروج سلامت)

آموزش سلامت در مدارس از قدمت بسیاری برخوردار است، اما از سه دهه پیش، با تغییرات بنیادی در مفهوم سلامت (منشور اتاوا، ۱۹۸۶)، مفهوم مدارس سالم مشخصاً از اروپا آغاز گردید (بریک، ۱۹۹۴). در مدارس سالم نگرش نوینی به مدارس، به مثابه یک نظام، موقعیت و وضعیت و نگاهی همه‌جانبه و راهی مؤثر بر سبک زندگی دانش‌آموزان شکل گرفت. همچنین، مدارس به‌عنوان نظام اجتماعی جامع و محیطی فیزیکی، اجتماعی که دانش‌آموزان در آن درس می‌خوانند، بازی و تفریح می‌کنند و در آن فرایند جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری ارزش‌ها و هنجارها شکل می‌گیرد، مورد توجه قرار گرفت. تفاوت با رویکرد گذشته در این است که مداخله‌های موردی در مدرسه، از قدیم‌الایام، به‌منظور ارتقای سلامت مدرسه وجود داشته است. اما رویکرد نوین به‌عنوان یک جامعه کوچک و تأثیرگذار همه‌جانبه با توجه به همه مؤلفه‌های فیزیکی و اجتماعی تأثیرگذار بر زندگی دانش‌آموزان رویکردی نوین را رقم زده است (سازمان جهانی بهداشت). بنابراین، از سال ۱۹۹۵ سازمان جهانی بهداشت و به دنبال آن ۳۶ کشور اروپایی، شبکه مدارس ارتقادهنده سلامت را متناسب با شرایط محیطی و اجتماعی خود توسعه دادند. در سال ۲۰۰۵ نیز نشست مشورتی مدارس مروج سلامت در مدیترانه شرقی (EMRO) برگزار شد. در این رویکرد همه دانش‌آموزان باید این فرصت را به دست بیاورند تا با استفاده از ظرفیت‌های خود، به‌عنوان بزرگسالان سالم آینده، آموزش ببینند تا باورها و اعتقاد و مهارت‌های لازم مسئولیت زندگی را بپذیرند و در قبال آن پاسخ‌گو باشند. (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۰۲)

۶-۱-۷ اهداف سلامت در حوزه آموزش و پرورش

برنامه‌های آموزش سلامت این فرصت را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد تا ضمن کسب دانش و اطلاعات و مهارت‌ها، عادات و رفتارهای ارتقادهنده سلامت را در طول زندگی سرلوحه فعالیت‌های روزمره خود قرار دهند. رئوس این آموزش‌ها عبارت‌اند از: سلامت جسم، سلامت تغذیه، سلامت محیط، سلامت محیط زیست، سلامت معنوی و اجتماعی، ایمنی در برابر حوادث و بلایا، سلامت خانواده، تحرک و تربیت بدنی، سلامت روانی، پیشگیری از رفتارهای پرخطر، کنترل و پیشگیری از

6. health promoting school



بیماری‌ها و معلولیت‌ها، بهداشت عمومی و بهداشت مدرسه.

۸-۱-۲ اشاراتی به اصول و مبانی سلامت مدارس

بهداشت مدارس مجموعه اقداماتی است که برای تأمین، نگهداشت و ارتقای سلامت همه‌جانبه (جسمی، روانی، معنوی و اجتماعی) دانش‌آموزان، معلمان و سایر کارکنان مدارس، که به نحوی در ارتباط با دانش‌آموزان هستند، تحت راهنمایی و سرپرستی مسئولان مدرسه به اجرا درمی‌آید (کرسول، نیومن و اندرسون، ۱۹۹۵). سازمان بهداشت جهانی سلامت را راه کامل جسمی، روانی و اجتماعی تعریف می‌کند (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۴۶). در سال ۱۹۷۹ توجه به بُعد معنوی و تأمین نیازهای معنوی هم مورد تأکید قرار گرفت. بنابراین، برای داشتن سلامت کامل باید شرایط لازم در جهت ارتقای تمامی ابعاد سلامت فراهم شود. به این منظور افراد باید توانمندی لازم برای دستیابی به بالاترین سطح سلامت را کسب نمایند. همه اصول و مبانی سلامت همه‌جانبه در مصداق بهداشت مدارس نیز موضوعیت دارد و رعایت آن‌ها ضروری است.

۹-۱-۲ ضرورت و اهمیت بهداشت مدارس

مدرسه، بعد از خانواده، مهم‌ترین نقش را در سلامت کودک بر عهده دارد. اگر در دوره حساس حضور در مدرسه نیازهای روانی، اجتماعی، معنوی، فیزیولوژی به‌موازات نیازهای آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان به‌موقع تأمین نشود، در دوره‌های بعدی زندگی، جبران عوارض و عواقب ایجادشده بسیار دشوار خواهد بود (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۹). برخورداری دانش‌آموزان (در بُعد فردی و اجتماعی) از امکانات بهداشتی و مراقبتی مناسب، علاوه بر نتایج مطلوب سلامتی، به پیشرفت تحصیلی نیز کمک شایانی خواهد کرد.

استفاده از جایگاه‌های مختلف، جهت توانمندسازی جمعیت در جهت گسترش سلامت، اهمیت بسزایی دارد. یکی از مهم‌ترین جایگاه‌ها مدارس هستند که طیف وسیعی از جامعه را پوشش می‌دهند. از آنجاکه در مدارس، علاوه بر دانش‌آموزان، والدین و کادر آموزشی هم حضور دارند، می‌توان پیش‌بینی کرد که آموزش‌های ارتقا دهنده سلامت در مدارس هم‌زمان قشر وسیعی را در بر بگیرد. راهکار اصولی آن است که برای بهداشت مدارس برنامه‌ریزی و اهتمام لازم صورت پذیرد و تدابیر



و سرمایه‌گذاری لازم در نظر گرفته شود. به این منظور، علاوه بر توجه به ایمنی و بهداشت محیط و تغذیه، باید بر افزایش دانش و نگرش و رفتارهای بهداشتی در مدرسه و آموزش مهارت‌های سالم زیستن تأکید شود.

۱۰-۱-۲ ملاحظات در مورد سلامت فردی دانش‌آموزان

علاوه بر معاینات معمول، که به صورت غربالگری در پایه‌های اول هر مقطع تحصیلی و معاینات دوره‌ای که در طول سال تحصیلی انجام می‌پذیرد، باید تلاش شود که میل به سلامت و خودمراقبتی در دانش‌آموزان ایجاد شود. دانش‌آموزی که سلامت را به عنوان ارزش و گنجینه‌الای زندگی بداند، در جهت حفظ و ارتقای آن خواهد کوشید. اهداف سلامت فردی دانش‌آموزان عبارت‌اند از: افزایش دانستنی‌های بهداشت فردی، ارتقای نگرش نسبت به انتخاب رفتارهای بهداشتی مؤثر بر سلامت، یادگیری و تقویت مهارت‌های فردی و هدایت تمایلات برای ایجاد رفتارهای مؤثر بهداشتی.

۱۱-۱-۲ پیش‌درآمدی بر ایمنی و سلامت محیط مدارس

کنترل محیط، بهسازی آن و ایجاد شرایط مناسب در محیط مدرسه، پیش‌نیاز تضمین سلامت دانش‌آموزان است. ایجاد محیط بهداشتی مناسب و آموزش استفاده صحیح و نگهداری از فضاها و تسهیلات در اختیار، دو اصل اساسی برای حفظ و بهبود محیط بهداشتی مدارس است (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۹). ایمنی و سلامت محیط مدرسه از اصول اولیه بهداشت در مدارس است. محیط مدرسه باید بر اساس نیازهای جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان طراحی شود. فضای فیزیکی مدرسه بر کنش‌های آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. علاوه بر آن، لازم است در مدرسه آب سالم، سرویس‌های بهداشتی، فضای کافی، تجهیزات و وسایل مناسب و استاندارد، سامانه صحیح جمع‌آوری زباله و فاضلاب وجود داشته باشد. بعضی از معیارهای ایمنی و بهداشت محیط مدارس عبارت‌اند از:

- حداقل سطح به‌ازای هر دانش‌آموز $1/3$ متر مربع؛
- رعایت ضوابط ارگونومی، پله‌ها، پنجره‌ها و بالکن؛
- اتاق خواب استاندارد در مدارس شبانه‌روزی؛
- دفع بهداشتی و استاندارد فاضلاب؛
- اقدام به‌موقع برای ترمیم و مرمت؛



- زیباسازی دیوارها و ساختمان و برخورداری از فضای سبز در حیاط مدرسه؛
- بازدید و ممیزی و ثبت وضعیت ایمنی و بهداشت قسمت‌های مختلف؛
- بالا بردن مستمر سطح آگاهی‌های دانش‌آموزان در زمینه ایمنی و بهداشت محیط مدرسه. (رمضانخانی و قنبری، ۱۳۹۸، ۲۵۰۰-۲۵۰۲)

۳. پیشینه پژوهش

۱-۳ سابقه آموزش سلامت در آموزش و پرورش ایران

اولین برنامه درسی در سال ۱۲۸۸ از سوی وزارت معارف تدوین شد. در سال ۱۳۰۲ به مسئله سلامت و بهداشت در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی توجه شد و درس‌های علم‌الاشیاء، حفظ‌الصحه و ورزش بدنی برای پایه‌های اول تا چهارم دوره ابتدایی در نظر گرفته شد.

در سال ۱۳۱۶، در برنامه تفصیلی، برخی موضوعات بهداشت در کتاب فارسی سال‌های اول، دوم، سوم و چهارم ابتدایی و برای پایه‌های پنجم و ششم به‌عنوان بهداشت مطرح می‌شود.

در سال ۱۳۵۰، به‌منظور تربیت نیروهای متخصص، برای اجرای برنامه‌های بهداشتی در مدارس و از جمله آموزش سلامت به دانش‌آموزان، مدارس عالی بهداشت، در استان‌های تهران، خراسان، اصفهان، آذربایجان شرقی و فارس تأسیس شد.

از سال ۱۳۵۱ تا ۱۳۷۰، توجه به ابعاد بهداشت مدارس با تربیت نیروی انسانی در ۱۷ مدرسه عالی بهداشت مدارس و تأسیس مراکزی به‌عنوان بهداری آموزشگاه‌ها، برای ارجاع و درمان دانش‌آموزان، ادامه یافت.

در سال ۱۳۷۷، اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران توسط شورای عالی تصویب شد. از میان هشت هدف در نظر گرفته شده، یک هدف مربوط به مسائل زیستی و به شرح زیر بود:

- تأمین سلامت جسمی و بهداشت روانی با فراهم ساختن شرایط مناسب؛
- تقویت روحیه رعایت بهداشت عمومی و حفظ محیط زیست؛
- پرورش روحیه توجه به تربیت بدنی، به‌عنوان زمینه‌ای برای رشد معنوی انسان. (اسکندری و رفیعی‌فر، ۱۳۸۴)



۴. روش شناسی

روش استفاده شده در تدوین مستند، از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی-تحلیلی است. با توجه به هدف پژوهش، که شناسایی، تبیین و معرفی مفاهیم، سیاست‌ها، راهبردها و برنامه‌های مرتبط با ارتقای سلامت در آموزش و پرورش است، جست‌وجوی مقالات علمی داخلی و بین‌المللی استخراج یافته از پایگاه‌های استنادی فارسی و انگلیسی با کلیدواژه‌های سلامت، بهداشت، ارتقای سلامت، بهداشت مدارس، برنامه درسی، مدارس مروج سلامت، آموزش و مدرسه و دانش‌آموزان و کودکان و معادل‌های انگلیسی آن و بدون محدودیت زمان انجام پذیرفت. بنابراین، جامعه آماری شامل مقالات پایگاه‌های استنادی بود. در موارد ضروری مستندات خاکستری و اسناد بالادستی هم مورد بررسی قرار گرفته است. گردآوری مطالب به صورت اسنادی (کتابخانه‌ای) و مبتنی بر روش فراترکیب (روش سندلوسکی و باروسو) است (لودوینسکی^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). هفت مرحله این روش شامل تعیین سؤال‌های پژوهش، بررسی نظام‌مند مستندات علمی، تعیین و انتخاب منابع مرتبط بر اساس مرور عنوان و چکیده و حذف مقالات غیرمرتبط، بررسی محتوای مقاله به صورت کامل و استخراج مطالب از منابع منتخب، تحلیل، طبقه‌بندی و ترکیب نتایج، مرور مجدد و توجه به کیفیت مطالب، جمع‌بندی و ارائه نتایج است. مفاهیم به دست آمده در مورد مؤلفه‌های ضروری سلامت دانش‌آموزان، به محورهای کلان تحلیل وضعیت (بررسی کتاب‌های درسی از نظر پرداختن به سلامت)، آموزش سلامت در مدارس سایر کشورها (کشورهای منتخب)، اهداف آموزش سلامت، ابعاد سلامت و مهارت‌های پایه مرتبط، اهمیت پیشگیری و ارتقای سلامت، هنجارشناسی و رفتارشناسی سلامت در دانش‌آموزان و ظرفیت‌های فرهنگی - ترویجی تقسیم و موضوعات اختصاصی هر محور ذیل آن آورده شد. در انتها، با توجه به تنوع شرایط فرهنگی و اجتماعی در مناطق گوناگون کشور پیشنهادهای راهبردی و کاربردی ارائه شد.

۵. تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش (محورهای کلان و موضوعات اختصاصی)

به منظور توانمندسازی دانش‌آموزان در حفظ و ارتقای سلامت خود و اطرافیان، برنامه‌های آموزشی متعدد با روش‌های گوناگون در مدارس ارائه می‌شوند. این

1. Ludvigsen



روش‌ها عبارت‌اند از: آموزش‌های فردی یا گروهی، آموزش در کلاس، آموزش توسط همسالان، توضیح دربارهٔ بیماری خاص، برگزاری نشست، همایش و نمایشگاه، گردش علمی و استفاده از کتاب‌های منبع (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۹). اما گنجاندن مطالب در کتاب‌های درسی پایه‌های مختلف روشی است که می‌توان به دسترسی و بهره‌مندی تمامی دانش‌آموزان از مطالب مذکور اطمینان داشت.

در سال ۲۰۰۴ آکادمی علوم، مهندسی و پزشکی امریکا، به‌منظور ارتقای سواد سلامت، توصیه کرد دانش و مهارت سلامت به محتوای برنامهٔ آموزشی دانش‌آموزان از پایه تا سال دوازدهم اضافه شود. (آلد^۱ و همکاران، ۲۰۲۰)

۱-۵- محور ۱- تحلیل وضعیت: سلامت در کتاب‌های درسی

محتوای برنامه‌های آموزش و پرورش باید بر اساس نیازهای جامعه و افراد آن تنظیم شود و از آنجایی که این نیازها به‌سرعت در حال تغییر و دگرگونی هستند، برنامه‌ها نه تنها باید نیازهای فعلی را تأمین کنند، بلکه لازم است به نحوی طراحی شوند که فراگیران را برای آینده نیز آماده سازند.

کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع آموزش عرصه‌های مختلف، از جمله سلامت، به کودکان است. در بررسی کتاب‌های درسی ابتدایی بیشترین حجم آموزش سلامت در حوزهٔ بهداشت فردی است و به تغذیه، سلامت دهان، پیشگیری از رفتارهای پرخطر و سایر جنبه‌های سلامت کمتر پرداخته شده است (کاظمیان و همکاران، ۲۰۱۴). در محتوای کل کتاب‌های پایهٔ ششم ابتدایی، سلامت روانی و تحرک بدنی بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده و کمترین مقدار مربوط به کنترل و پیشگیری از بیماری‌هاست (عظیمی، ادیب و مطلبی، ۱۳۹۶). بررسی کتاب علوم پایهٔ ششم دورهٔ دبستان از نظر سلامت اجتماعی مشخص کرد که به مؤلفه‌های مهم سلامت اجتماعی، از جمله انسجام، مشارکت و پذیرش اجتماعی کمتر پرداخته شده است (عابدینی بلترک، منصوری و ترابی‌پور، ۱۳۹۸). در کتاب مطالعات اجتماعی این دوره بر برخی مؤلفه‌های سلامت روان، مانند ارزش‌های شخصی و هدف‌مداری تأکید شده است (محسن‌زاده یزدی و علیزاده‌فرد، ۱۳۹۵). از لحاظ مباحث تغذیه‌ای کمترین ضریب اهمیت مربوط به شاخص شیر و لبنیات در کتاب‌های درسی علوم تجربی دورهٔ



ابتدایی بوده است (رفیعیان، ۱۳۹۳). به‌علاوه، توزیع مطالب با تأکید بیشتر بر ارتقای دانش سواد تغذیه‌ای (۸۲ درصد) و تأکید کمتر بر ارتقا در مهارت (۱۷ درصد) و نگرش (۱ درصد) است (غلامی، محمودی فوزدی و دهقانی، ۱۳۹۷). در کلیه کتاب‌های دوره ابتدایی (علوم، فارسی، ریاضی، قرآن، اجتماعی و هدیه‌های آسمانی)، محتوای آموزش بهداشتی مرتبط با ارتقای سلامت، با توجه به ویژگی‌های سنی آنان، محدود و ناچیز است و در حد کم ارزیابی می‌شود (صالحی عمران، ایزدی و رضایی، ۱۳۸۸) و نیاز آنان را در ارتباط با مراقبت از خود و دیگران و حفاظت از محیط پیرامونشان برآورده نمی‌کند. برنامه‌ریزی پیرامون مسائل بهداشتی و سلامت دانش‌آموزان، به‌منظور ارتقای آگاهی و توسعه سواد سلامت این گروه، از اهمیت و اولویت خاصی برخوردار است. در دوره راهنمایی (متوسطه دوره اول)، در کتاب‌های حرفه و فن (کار و فناوری) و علوم تا حدودی به مباحث بهداشت محیط، بیماری‌ها، ایمنی و تغذیه، بهداشت فردی و بهداشت خانواده اشاره شده است و در سایر دروس مطالب خاص و قابل توجهی به چشم نمی‌خورد. در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی این دوره، بر اساس مؤلفه‌های آموزش سلامت، از جمله بهداشت پوست، بهداشت دهان و دندان، تغذیه، ورزش و تحرک بدنی، بیماری‌ها (ایدز)، سیگار و مواد مخدر مشخص شد بیشترین اهمیت و فراوانی مربوط به تحرک بدنی و کمترین توجه مربوط به رفتارهای پرخطر و استعمال دخانیات و مواد مخدر بوده است (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۰). در این دوره هم مانند دوره ابتدایی به اهمیت شیر و فرآورده‌های آن کمتر توجه شده است و بیشترین تأکید بر ارتقای شناختی - دانشی (۷۰ درصد) در مقایسه با حیطة مهارتی (۲۲ درصد) و حیطة ارزشی - نگرشی (۸ درصد) بوده است (آروند و همکاران، ۱۳۹۷). در مورد مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی، که نمودی از سلامت اجتماعی است، در کتاب‌های دوره متوسطه اول، تقویت مباحث مرتبط با شبکه‌ها، مردم‌سالاری، اعتماد اجتماعی و اعتماد نهادی از اهمیت بالایی برخوردار است. (برقی و حرفتی سبحانی، ۱۳۹۸)

در دوره متوسطه دوم، در دروس زیست‌شناسی، زمین‌شناسی، شیمی و مطالعات اجتماعی تا حدودی به مباحث بهداشت محیط، جمعیت، سلامت فردی و تحرک بدنی اشاره شده است. در کتاب شیمی پایه یازدهم، موضوع سلامت جسمی تا حدودی مورد توجه قرار گرفته و آگاهی بخشی آن مناسب برآورد شده است (آل‌بویه و همکاران، ۱۳۹۹). به دلیل حساس بودن دوره نوجوانی از نظر گرایش به رفتارهای



پرخطر و کسب تجربه، توجه بیشتر به پیشگیری از رفتارهای پرخطر و وابستگی به مواد مخدر (محمودی، ۱۳۹۸) آموزش مهارت‌های اجتماعی، گنجاندن محتواهای مرتبط با تربیت جنسی در کتاب‌های دوره متوسطه دوم (به‌ویژه در پایه‌های دهم و یازدهم) لازم به نظر می‌رسد. (امینی، تمنایی فر و پاشایی، ۱۳۹۰)

از بررسی‌های به‌عمل‌آمده درباره وضعیت موجود چنین استنباط می‌شود که میزان محتوای لحاظ‌شده، به‌منظور آموزش سلامت در کتاب‌های درسی پایه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی، پاسخ‌گوی نیازهای قشر عظیم دانش‌آموزان پوینده و بالنده این مرزوبوم نبوده و بسیار اندک است.

۲-۵- آموزش سلامت در مدارس کشورهای منتخب

۱-۲-۵ مدل ارتقای سلامت مدارس استرالیای غربی

مدل استرالیای غربی^۱ یک مدل تجربی است که از سال ۱۹۹۲ شروع شده است و عوامل درونی و بیرونی تأثیرگذار بر میزان گرایش و علاقه مدارس به گسترش برنامه‌های ارتقا و ترویج سلامت را در بر می‌گیرد. این طرح یک مداخله مدرسه‌محور است و در بیش از هفتاد مدرسه ابتدایی و راهنمایی طی چهار سال اجرا شد و کارکنان و والدین دانش‌آموزان در زمینه ارتقای بهداشت مدارس آموزش دیدند. یکی از نقاط قوت این طرح، گذشته از برنامه تحصیلی، محیط مدرسه و خدمات بهداشت مدارس، این است که تمامی زمینه‌های بالقوه مدارس را، جهت فعالیت‌های ارتقای سلامت، شناسایی کرده است. اجزای اصلی مدل عبارت‌اند از:

- آموزش بهداشت مدارس (شامل برنامه درسی، تدریس سلامت، تعلیم معلمان و منابع آموزشی)؛
- آموزش ورزش و فعالیت جسمانی (شامل برنامه ورزشی، ورزش و فعالیت‌های فیزیکی روزانه)؛
- بهداشت محیط مدارس (شامل بهداشت محیط مدارس و خط مشی‌ها و راهکارهای آن)؛
- تغذیه مدارس (شامل بوفه سالم، برنامه ایجاد انگیزه جهت تغذیه سالم و برنامه ناهار)؛
- خدمات بهداشت مدارس (شامل دسترسی به پرستار، خدمات دندان‌پزشکی،



غربالگری و واکسیناسیون)؛

- خدمات مشاوره مدارس، مشاوره و مراقبت‌های مذهبی؛
- فعالیت‌های ارتقای سلامت کارکنان (شامل دسترسی به غذای سالم، پرونده سلامت افراد و برنامه ورزش منظم روزانه در محیط کار)؛
- فعالیت منسجم مدارس با دیگر نهادهای جامعه (شامل ارتباط مدارس با متخصصان فن و مراکز بهداشت و والدین دانش‌آموزان)؛
- مشارکت و درگیر شدن والدین، چراکه والدین نقش اساسی در اتخاذ رفتارهای بهداشتی کودکان ایفا می‌کنند؛
- پشتیبانی و مدیریت سلامت مدارس، به دلیل نقش کلیدی‌ای که حمایت‌های سازمانی در گسترش زمانی و مکانی برنامه‌های ارتقای سلامت می‌تواند داشته باشد.

- در این طرح، علاوه بر ارزیابی رسمی برنامه، اعضای مدرسه می‌توانند سلامتی خود و دانش‌آموزان و برنامه‌های ارتقای سلامت مدارس را نیز ارزیابی کنند. (مک‌براید، ۲۰۰۱)

۲-۲-۵ آموزش سلامت در آموزش و پرورش ژاپن

بعد از جنگ جهانی دوم قانون پرورش عادات ضروری برای زندگی سالم، ایمن و شاد و رشد هماهنگ ذهن و جسم، به‌عنوان یکی از اهداف آموزش در مدارس ژاپن تعیین شد. سلامت مدارس هم آموزش سلامت و هم ارائه خدمات و مراقبت‌های سلامتی را شامل می‌شود. در سال ۱۹۸۹ سلامت روان و تأثیر رفتارهای روزانه افراد بر سلامت به محتوای آموزشی اضافه شد تا دانش‌آموزان نگرش صحیح و توانمندی انجام عادات روزانه ایمن و سالم را در حین مقابله با تحولات اجتماعی داشته باشند. در سال ۱۹۵۸ قانون بهداشت مدارس وضع شد و بر اساس آن اقداماتی از قبیل حفظ و بهبود بهداشت مدارس، اجرای معاینات پزشکی و مشاوره بهداشتی، ایجاد درمانگاه مدرسه، تهیه کتاب‌های راهنما برای توزیع در مدارس و سایر مؤسسات، از جمله «راهنمای سلامت برای پیشگیری از مصرف دخانیات، مشروبات الکلی و مواد مخدر» و تهیه «گزارشی از برنامه‌های ترویج سلامت جنسی برای مقابله با ایدز و سایر



مشکلات» انجام پذیرفت. (وزارت آموزش، فرهنگ، ورزش، علوم و فناوری، ۱۹۹۱) درس آموخته‌های آموزش سلامت ژاپن (توموکاوا^۱ و همکاران، ۲۰۲۱) عبارت بود از:

- توصیف شفاف هدف از آموزش سلامت؛
 - تهیه محتوای آموزشی و اختصاص زمان کافی برای تدریس آن؛
 - تعیین چارچوب جامع سلامت مدارس و جایگاه آن در آموزش سلامت؛
 - ایجاد نظام‌های کاوش و غربالگری مشکلات سلامت دانش‌آموزان؛
 - بازنگری منظم محتوای آموزشی؛
 - ارائه آموزش مناسب برای مربیان مسئول آموزش سلامت؛
 - ارائه آموزش سلامت توسط متخصصان در مقاطع تحصیلی بالاتر؛
 - استفاده از روش‌های متنوع در آموزش سلامت؛
 - همکاری با کارکنان بخش‌های مرتبط با سلامت.
- ۳-۲-۵ سلامت در نظام آموزش عمومی دانمارک

اولین اصل آموزشی در دانمارک تشویق برای پیشرفت و شکوفایی فردی است. بر اساس قانون، مدارس این کشور علاوه بر مسئولیت آموزش مهارت‌های اولیه، باید به دانش‌آموزان برای داشتن و کسب یک شخصیت قوی و چندبُعدی و گسترده نیز کمک کنند. (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۶)

مدارس مروج سلامت از سال ۱۹۹۷ با هدف تسهیل رفتار و عملکرد و تغییر آن، به‌ویژه بهبود و افزایش مهارت‌ها و قابلیت‌های دانش‌آموزان به نحوی که بتوانند شرایط و محیط زندگی خود را تغییر دهند، شکل گرفت. (سازمان جهانی بهداشت، یورو، ۲۰۰۲، ۲۱)

در سال ۲۰۱۴، با هدف تقویت عملکرد مدارس، تعدیلاتی در سازمان‌دهی مدارس روزانه، شامل فعالیت‌های اختیاری و ورزشی و آموزش‌های متنوع به معلمان و مدیران انجام پذیرفت. (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰^۳)

حدود ۷۵٪ مدارس پیش‌دبستانی، ۲۶-۵۰٪ مدارس ابتدایی و دبیرستان‌ها و ۲۵٪ مدارس فنی حرفه‌ای در دانمارک فعالیت‌های مرتبط با سلامت را اجرا می‌کنند. حتی

-
1. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
 2. Tomokawa
 3. OECD



اگر این مدارس جزو مدارس رسمی ارتقادهنده سلامت نباشند، باز هم در بسیاری از فعالیت‌ها یا تصمیم‌گیری‌های مدیران یا برنامه‌های درسی‌شان به جنبه‌هایی از سلامت، مانند فعالیت بدنی یا سلامت روان می‌پردازند و به‌نوعی در ارتقای سلامت مشارکت می‌کنند (بنیاد مدارس برای سلامت در اروپا،^۱ ۲۰۲۰). آموزش سلامت در مدارس دانمارک از سال ۱ تا ۹ ادامه دارد و تأکید آن بر سبک زندگی سالم و ارتقای کیفیت زندگی است. موضوعات ارتقادهنده متعددی، مربوط به سلامت، در مدارس دانمارک مطرح می‌شوند که شایع‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: مصرف الکل، مصرف سیگار، سوء مصرف مواد مخدر، تغذیه سالم، سلامت روان، سلامت جنسی، فعالیت بدنی و ورزش. در همه‌گیری کووید ۱۹ نیز، با توجه به توصیه‌های مسئولان بهداشتی و وزارت بهداشت، راهبردهای ملی، شامل فاصله‌گذاری و رعایت بهداشت و آموزش در فضای باز اجرا شد.

۴-۲-۵ تعالیم سلامت در آموزش و پرورش مصر

طی سال‌های ۲۰۱۰-۲۰۱۷ رخداد‌های داخلی مصر، از جمله تدوین قانون اساسی جدید، بر سیاست‌های آموزشی کشور تأثیر گذاشت (وزارت سلامت و جمعیت مصر،^۲ ۲۰۱۲). در سال ۲۰۱۴ وزارت آموزش و پرورش مصر مأموریت خود را رهبری، هدایت و توسعه بخش آموزش پیش از دانشگاه، در جهت نیازهای فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی جامعه مصر، با تأکید بر هویت ملی عنوان کرد (زکی اویس، عبدالجواد و الگندی،^۳ ۲۰۱۹). در نیمه سال ۲۰۱۸ پروژه‌ای با هدف ارتقای توانمندی‌هایی چون مهارت زندگی، تفکر انتقادی و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان راه‌اندازی شد. (گروه تجاری آکسفورد،^۴ ۲۰۱۹)

وزارت آموزش و پرورش مصر از طریق نظام جامع اعطای بیمه تحصیلی و بر اساس برنامه‌ریزی، شرایط مناسب مراقبت از سلامت کودکان را تأمین می‌کند. از جمله مهم‌ترین خدمات بهداشتی می‌توان به انجام معاینات پزشکی طی سنین مدرسه، واکسیناسیون، آگاهی‌بخشی به دانش‌آموزان در مورد موضوعات بهداشت فردی، دوری از عادات غلط و توجه به محیط زیست اشاره کرد. (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۷)

1. Schools for Health in Europe Network Foundation
2. Egyptian Ministry of Health and Population
3. Zaki Ewiss, Abdelgawad & Elgendy
4. Oxford Business Group



۵-۲-۵ الگوی سلامت در مدارس مالزی

در سال ۲۰۱۱ وزارت آموزش و پرورش مالزی نظام آموزشی خود را، جهت طراحی نظام جدید آموزش ملی، بازنگری کرد. در این طرح دانش‌آموزان در محیط آموزشی مساعد پرورش می‌یابند و در پایان دوران تحصیل مهارت و دانشی در سطح جهانی، به‌همراه ارزش‌های اخلاقی و قابل مقایسه با همسالان بین‌المللی، خواهند داشت. بنابراین، دانش‌آموزان توانایی برتر شدن را پیدا می‌کنند. در این طرح بر حمایت از وزارت آموزش و پرورش و نقش مدیران، معلمان و والدین تأکید شده است. (وزارت آموزش و پرورش مالزی، ۲۰۱۳)

۳-۵ محور-۳ اهداف آموزش سلامت، به‌عنوان جامع‌ترین نیاز و مهم‌ترین اولویت در حوزه آموزش و پرورش

۱-۳-۵ آموزش سلامت برای توانمندسازی دانش‌آموزان در تأمین و حفظ و ارتقای

سلامت

آموزش سلامت روش تعلیمی است که در ایجاد و بهبود عادات و رفتار مطلوب بهداشت فرد یا خانواده یا جامعه نقش مؤثر و مفید و فزاینده‌ای دارد. از اهداف مهم آن افزایش شناخت، بهبود نگرش و تقویت مهارت‌ها و افزایش تمایل افراد به اتخاذ رفتارهای مؤثر بر سلامت است. مهارت هر فرد در دریافت و تحلیل و درک دانسته‌های مرتبط با سلامت به‌عنوان سواد سلامت شناخته می‌شود. برخورداری از این مهارت به‌دلیل نقش آن در تصمیم‌گیری، به‌منظور اهتمام در ارتقای سلامت فردی و اجتماعی، اهمیت دارد (سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۸). سواد کم در حوزه سلامت با کاهش آگاهی افراد از وضعیت سلامتی و دریافت و برخورداری کمتر از خدمات پیشگیری‌کننده، کنترل نشدن بیماری‌های مزمن، ضعیف شدن سلامت روانی و جسمی و افزایش استفاده و مراجعه به بیمارستان مرتبط است (پیرسون و ساندرز، ۲۰۰۹). آموزش سلامت و توانمندسازی دانش‌آموزان به‌دلیل نقش سرنوشت‌ساز سنین پایه در سلامت تمام سال‌های زندگی، اهمیت دوچندان می‌یابد. آموخته‌ها و تربیت دوران کودکی با عادات بهداشتی و وضعیت سلامت بزرگسالی در ارتباط

1. Ministry of Education Malaysia
2. Peerson & Saunders



است (هاکنبری و ویلسون، ۲۰۱۴) و ایجاد و تقویت رفتارهای بهداشتی صحیح دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ساز جامعه‌ای سالم با نیروهای اجتماعی فعال باشد. تسری آموزش بهداشت در مدارس موجب برخورداری دانش‌آموزان از سلامتی بهتر، انجام مؤثرتر وظایف، بهره‌مندی از سلامتی بالاتر و کیفیت زندگی بهتر دانش‌آموزان می‌شود.

۲-۳-۵ ضرورت‌ها و اولویت‌های آموزش سبک زندگی سالم به دانش‌آموزان

سبک زندگی سالم به معنی توانایی افراد در تطابق بهتر و انجام رفتارهای مثبت است. به این ترتیب، آموزش سبک زندگی سالم باعث می‌شود افراد با نیازها و مشکلات زندگی برخورد مناسب‌تری داشته باشند. آموزش سبک زندگی سالم، همانند تمام آموزه‌های دیگر، در سنین پایه، نتایج پایدارتری به همراه دارد. بعضی از مهارت‌ها، که در مراقبت از خود در فعالیت‌های جاری روزمره و موقعیت‌های پرخطر زندگی استفاده می‌شوند، عبارت‌اند از: رعایت بهداشت فردی، تغذیه سالم، فعالیت بدنی منظم، ارتقای سلامت از طریق ورزش، مهارت‌های ارتباطی، سازگاری و انطباق، خودمراقبتی (حفظ سلامت جسمی، مقابله با خشونت، استفاده صحیح از فضای مجازی و...)، فکر خلاق، تفکر نقاد، حل مسئله، تصمیم‌گیری و ابراز وجود، عدم استعمال دخانیات و مواد مخدر و الکل، پیشگیری از بیماری‌های واگیردار، پیشگیری از حوادث، و سلامت جنسی. موارد فوق از اولویت‌هایی است که در آموزش سبک زندگی سالم در مدارس باید مورد توجه قرار گیرد. (کیاسالار، ۱۳۹۶)

۳-۳-۵ آموزش‌های ضروری تغذیه و اختلالات تغذیه‌ای

تغذیه مناسب یکی از اساسی‌ترین پایه‌های سلامتی و از محورهای مهم بهداشتی مدرسه است. آموزش انواع مواد مغذی، ریزمغذی‌ها و نقش آن‌ها در سلامت بدن و مقدار مصرف روزانه از هر دسته از مواد غذایی می‌تواند شناخت دانش‌آموزان را از یک برنامه غذایی سالم ارتقا بخشد و در جلوگیری از اختلالات تغذیه‌ای مؤثر باشد. سوءتغذیه در دانش‌آموزان نه تنها از سرعت رشد جسمی و قدی آنان می‌کاهد، بلکه قدرت یادگیری‌شان را هم مختل می‌کند. از طرف دیگر، افزایش وزن و عادت‌های غذایی غلط در دوران کودکی زمینه‌ساز بیماری‌های قلبی-عروقی، دیابت، سرطان‌ها، افزایش فشارخون و افزایش چربی خون در بزرگسالی است. اما تنظیم برنامه غذایی



بر اساس نیاز بدن در کودکان نیازمند تهیه دستورالعمل‌ها و پیام‌های ساده متناسب با سن آنهاست. کودکان سنین مدرسه، علاوه بر سه وعده غذای اصلی، به میان‌وعده نیز نیاز دارند و باید در میانه صبح تا ظهر و ظهر تا شب میان‌وعده مصرف کنند. دانش‌آموزان باید به جای تنقلات کم‌ارزش از مواد غذایی باارزش، مانند انجیر خشک، توت خشک، نخودچی و کشمش، انواع مغزها، برگه زردآلو و انواع میوه استفاده کنند. (عظیمی، ادیب و مطلبی، ۱۳۹۶)

۳-۴-۵ آموزش‌های ضروری حوزه ایمنی و امنیت، اولویت ویژه و همیشگی حادثه واقعه‌ای است برنامه‌ریزی نشده که بر اثر خطای انسان یا وجود شرایط غیرایمن در محیط به وجود می‌آید و معمولاً به دنبال رفتارهای غیرایمن رخ می‌دهد. حوادث از سه بُعد انسانی، اجتماعی و اقتصادی دارای اهمیت هستند. تحقیقات نشان می‌دهد که در سنین ۵ تا ۱۴ سالگی، بعد از عفونت‌های تنفسی، بیشترین علت بستری شدن در بیمارستان‌ها به حوادث اختصاص دارد (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۹). به‌منظور پیشگیری از حوادث باید محیط و شرایط ایمن در خانه و محله و مدارس ایجاد کرد و در زمینه شناسایی رفتارها و محل‌های غیرایمن آموزش‌های اثربخش به دانش‌آموزان ارائه نمود. به دلیل اهمیت ایمنی در پیشگیری از حوادث و سهم عمده مدارس در وقوع حوادث، برنامه‌های آموزشی ایمنی و امنیت در مدرسه در سال ۱۳۹۷ با هدف آشنایی مدیران و معاونان مدارس با قوانین و مقررات ایمنی و امنیت در مدرسه و بارویکرد پیشگیری و آمادگی و مواجهه با رخدادها و اتفاقات ناخواسته و غیر قابل پیش‌بینی اجرا شد. پیش‌بینی می‌شود خروجی این برنامه‌ها در ارتقای کیفی محیط‌های آموزشی نمود یابد (ایسنا، ۱۳۹۷). بعضی از مؤلفه‌های مهم در آموزش ایمنی و پیشگیری از حوادث در مدارس عبارت‌اند از:

- حفاظت کودکان و نوجوانان با آموزش اصول ایمنی و نحوه ارائه کمک‌های اولیه؛
- ایجاد فرهنگ ایمنی با آموزش‌های لازم و تعمیم آن به خانه، مدرسه و جامعه؛
- رعایت قوانین و مقررات بهداشتی و ایمنی در طراحی و احداث ساختمان‌ها، تهیه وسایل و تجهیزات ایمن و ایجاد محیط سالم.

۳-۵-۵ کاهش خطرپذیری در حوادث و بلایا، ویژه دانش‌آموزان و مشارکت مدارس در حوادث و بلایا

آموزش کودکان از سنین پایین موجب افزایش فرهنگ ایمنی، و به‌طور چشمگیری



به کاهش خسارات ناشی از بلایای طبیعی در جامعه منجر می‌شود. بلایا مخاطرات فیزیکی یا پدیده‌های بالقوه خسارت‌زا هستند که به دو دسته طبیعی و انسان‌ساخت تقسیم می‌شوند. آشنایی کودکان با مخاطراتی که وجود دارد و چگونگی پیشگیری از آن‌ها و راه‌حل‌های کاهش آسیب و آمادگی‌های مواجهه با مخاطرات باید از طریق آموزش، به مهارت در دانش‌آموزان تبدیل شود. آموزش فرهنگ امداد و نجات، پیشگیری از حوادث و کاهش خطرپذیری از بلایای طبیعی، و افزایش آمادگی در برابر بلایای طبیعی، ویژه دانش‌آموزان، باید در قالب محتوای کتب درسی و فعالیت‌های فوق برنامه و با همکاری سازمان‌های مسئول در کنترل بلایای طبیعی انجام پذیرد.

۴-۵- محورها - ابعاد سلامت و مهارت‌های پایه مرتبط

۱-۴-۵ آشنایی با مفهوم سلامت همه‌جانبه

سلامت همه‌جانبه به وضعیتی اشاره می‌کند که در آن فرد از سطحی از توانمندی برخوردار است که می‌تواند آزادانه و فعالانه به فعالیت‌های فیزیکی، روانی و اجتماعی و معنوی بپردازد و در جهت ارتقای سلامت خود تلاش کند. این عبارت، که برگرفته از تعریف سازمان بهداشت جهانی از سلامت و ابعاد چهارگانه آن (جسمی، روانی، اجتماعی، معنوی) است، باید به نحوی آموزش داده شود که دانش‌آموزان با تمامی جنبه‌های سلامت آشنا شوند و برای حفظ و ارتقای آن تلاش کنند.

۲-۴-۵ ضروریات سلامت جسمی (فیزیکی) دانش‌آموزان

داشتن فعالیت بدنی کافی، تغذیه سالم، عدم استعمال مواد دخانی و مخدر، رعایت دستورالعمل‌های بهداشت فردی و اجتماعی از مهم‌ترین و ضروری‌ترین موضوعات در سلامت جسمی است. آگاهی از هر کدام از موضوعات مربوط به سلامت جسمی و ارتباط آن با سایر جنبه‌های سلامت (سلامت روانی، اجتماعی و معنوی) می‌تواند در ارتقای نگرش و رفتارهای سالم مؤثر باشد.

۳-۴-۵ صیانت از سلامت روان، رسالت مشترک اولیا و مربیان

سازمان بهداشت جهانی سلامت روان را توانایی فهم استعداد بالقوه فرد، کنار آمدن مؤثر با تنیدگی، داشتن فعالیت سودمند و مشارکت جمعی تعریف می‌کند. زیربنای سلامت روان از سنین کودکی طرح‌ریزی می‌شود. نقش خانواده، تحصیلات والدین، موقعیت اجتماعی و عدم تبعیض بین کودکان در جلوگیری از بروز ناهنجاری‌های



رفتاری و روانی در مطالعات مختلف بررسی شده است. گفتار و رفتار والدین که نشئت گرفته از سطح تحصیلات، شالوده فکری و نظام ارزشی و فرهنگی شان است، در شکل گیری رفتار و تکامل شخصیت کودکان تأثیر گذار است. کودکان در سنین مدرسه، علاوه بر والدین، با اولیای مدرسه در ارتباط هستند و رفتار مطلوب اولیای مدرسه و آگاهی و شناخت کافی ایشان از نیازهای مختلف دانش آموزان در پیشگیری از مشکلات رفتاری و روانی نقش بسزایی دارد. (شایگان فر، کوچکانظار و صالحی، ۱۳۹۷)

۴-۴-۵- تحکیم ارکان سلامت معنوی در فضای شاداب و باطراوت کلاس و مدرسه سلامت معنوی مرتبه ای متعالی است که در آن مرتبه تمام گرایش ها و رفتار انسان با هدف قرب الهی شکل می گیرد و امید و نشاط زندگی مادی را به همراه می آورد (سجادی جزئی، ۱۳۹۹). هرچند پرورش کودکان و تأمین و حفظ و ارتقای سلامت معنوی شان به عهده والدین است، اما در سنین مدرسه، اولیای مدرسه و همسالان و جو فرهنگی - اجتماعی حاکم بر آن در این امر تأثیر گذار است (مرنندی، ۱۳۹۹). به منظور تحکیم سلامت معنوی در سنین کودکی پنج راهبرد امنیت دهی، آموزش دهی، انضباط دهی، احترام گذاری و التزامیابی پیشنهاد شده است. (صادقی سرشت، ۱۳۹۹)

۵-۴-۵- پرورش ارکان سلامت اجتماعی در زیباترین واحد اجتماعی بُعد اجتماعی سلامت یکی از جنبه های مهم سلامت است که به کیفیت روابط افراد با دیگران و برداشتی که فرد از آن دارد می پردازد. مدرسه بنیان مهمی است که در جامعه پذیری دانش آموزان نقش دارد. دانش آموزان در جریان جامعه پذیری با هنجارها و ارزش های اجتماعی آشنا می شوند (قربانی و جمعه نیا، ۱۳۹۷). روابطی که دانش آموزان با همسالان و کارکنان حاضر در مدارس برقرار می کنند تأثیراتی پایدار و فراتر از دوران تحصیل و گاه به درازای تمام زندگی دارد. اگر مهارت های اجتماعی و ارتباطات سالم در افراد نهاده نشود تعاملات مؤثر و به عبارت دیگر، سلامت اجتماعی برقرار نمی شود و این امر بر سایر ابعاد سلامت افراد هم تأثیر سوء می گذارد. بر همین اساس، یکی از اهداف آموزشی و پرورشی دوران کودکی توسعه مهارت های اجتماعی و ارتقای سلامت اجتماعی است.

۶-۴-۵- مدرسه مدافع سلامت محیط و دانش آموز محافظ محیط زیست سازمان بهداشت جهانی شعار سال ۲۰۰۵ را محیط زیست سالم برای کودکان نام



نهاده است. همچنین، سالانه نشست‌ها و همایش‌های متعددی با هدف تلاش برای محیط زیست سالم برگزار می‌شود. با وجود این، آلودگی‌های زیست‌محیطی همچنان دیده می‌شود و شاهد تأثیرات سوء آن بر بقا و سلامت بشر هستیم. آشنایی دانش‌آموزان با زیست‌بوم خود و روش‌های جلوگیری از آلوده‌سازی آن و نقش کیفیت محیط زیست در تأمین و حفظ سلامت افراد می‌تواند از محیط مدرسه آغاز شود.

۷-۴-۵ مهارت‌های ضروری سلامت برای دانش‌آموزان

مهارت‌های ضروری سلامت از طریق ارتقای دانش و نگرش و عملکرد، و با استفاده از روش‌های آموزشی مختلف، به ویژه روش‌های مشارکتی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا سبک زندگی و شرایط زندگی خود را سلامت‌محور کنند. ارتقای مهارت‌های ضروری سلامت با آموزش موضوعات مرتبط با سلامت جسمی، روانی، اجتماعی و معنوی و با تأکید بر تغذیه، فعالیت بدنی، عدم مصرف دخانیات و مواد مخدر، بلوغ و سلامت باروری، مهارت‌های زندگی و تعاملات بین‌فردی صورت می‌پذیرد. (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۳)

۵-۵-۵ اهمیت پیشگیری و ارتقای سلامت

۵-۵-۱ پیشگیری، اولویت همیشگی و سطوح آن

اهمیت پیشگیری از بیماری‌ها و رفتارهای پیشگیرانه از دوران باستان و زمان بقراط شناخته شده بوده است. برای درک مفهوم پیشگیری پنج سطح برای آن مطرح کرده‌اند. نخستین سطح که به جلوگیری از پیدایش عوامل خطرزای بیماری می‌پردازد به پیشگیری از بروز بیماری در افراد سالم اختصاص دارد. پیشگیری سطح دوم، اقدامات تشخیصی و درمانی قبل از استقرار علائم بیماری است. پیشگیری سطح سوم، اقدامات در مرحله پیشرفته بیماری در جهت بازتوانی است. پیشگیری سطح چهارم، مربوط به جلوگیری از مداخلات غیرضروری یا بیش از حد پزشکی است. (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۹، ۱۱۹۱)

۵-۵-۲ ارتقای سلامت، شایسته‌ترین راهبرد

ارتقای سلامت به توانمندسازی افراد برای افزایش کنترل آن‌ها بر تصمیم‌گیری‌ها و اقداماتی که سلامتشان را تحت تأثیر قرار می‌دهد گفته می‌شود. در این رویکرد بر همراهی و مشارکت جامعه تأکید می‌شود. شواهد متعدد حاکی از کارایی این راهبرد در سلامت دانش‌آموزان و پیشگیری از مشکلات تهدیدکننده سلامت است. بنابراین،



توانمندسازی کودکان به عنوان جزئی کلیدی در برنامه‌های ارتقای سلامت در منشور ارتقای سلامت اتاوا و کنوانسیون بین‌المللی حقوق کودک ذکر شده است. (وینتر، برولت و کویسترا، ۱۹۹۹)

۳-۵-۵ ورزش و تربیت بدنی، لازمه تأمین و حفظ و ارتقای سلامت جسم و جان از آنجاکه در دوران کودکی و بلوغ و ابتدای نوجوانی تکامل ماهیچه‌ای-اسکلتی شکل می‌گیرد انجام فعالیت‌های صحیح و مناسب و توجه به ورزش‌های اصلاحی اهمیت می‌یابد. علاوه بر آن، ورزش و فعالیت بدنی بر کاهش وزن، کاهش اضطراب‌های روزمره و ارتقای سلامت جسمی و روانی و اجتماعی دانش‌آموزان هم مؤثر است. سازمان بهداشت جهانی ۶۰ دقیقه در روز فعالیت بدنی متوسط تا شدید را برای کودکان و نوجوانان توصیه می‌کند (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۲۰). بهتر است فعالیت بدنی در محیط همسالان و در مدرسه انجام پذیرد تا در تقویت تعاملات و مهارت‌های اجتماعی و کار گروهی هم مؤثر باشد. فعالیت‌های بدنی در ارتقای یادگیری و پرونده آموزشی هم نقش بسزایی دارد. (ماویلیدی^۲ و همکاران، ۲۰۱۹)

۴-۵-۵ آشنایی با روش‌های پیشگیری و کنترل بیماری‌های واگیردار معرفی راه‌های انتقال بیماری‌ها به زبان متناسب با سن دانش‌آموزان و معرفی روش‌های پیشگیری از ابتلا در کنترل بیماری‌های واگیردار و جلوگیری از همه‌گیر شدن آن‌ها در محیط‌های آموزشی اهمیت بسیار دارد. به کارگیری اصول بهداشتی و پیشگیری، واکسیناسیون به موقع، بیماریابی افراد مبتلا به بیماری‌های واگیردار، جدا کردن بیماران و مداوای آنان می‌تواند در جلوگیری از اشاعه بیماری‌ها نقش بسزایی داشته باشد.

۵-۵-۵ آشنایی با روش‌های پیشگیری در سایر اولویت‌ها (بیماری‌های غیرواگیردار، حوادث و سوانح...)

مشاهده بیماری‌های غیرواگیردار در جوانی و میانسالی، مانند فشارخون بالا، دیابت، سرطان‌ها، استئوپروز و بیماری‌های قلبی - عروقی، با اضافه وزن، بی‌تحرکی و عادات غلط تغذیه‌ای دوران کودکی مرتبط است (عزیزی، ۱۳۸۳). آموزش سبک

1. Winter, Baerveldt & Kooistra
2. Mavilidi



زندگی سالم می‌تواند مانع از ایجاد و پیشرفت و مرگ ناشی از بسیاری از بیماری‌های
غیرواگیردار شود. (راینر^۱ و همکاران، ۲۰۱۷)

سوانح و حوادث، از جمله حوادث ترافیکی عمده‌ترین عامل مرگ کودکان در
ایران است. علاوه بر آن، شمار کودکانی که به علت حوادث دچار معلولیت می‌شوند
بسیار بالاست. شواهد علمی متعدد در خصوص قابل پیشگیری بودن حوادث وجود
دارد. رعایت نکات ایمنی در مکان‌های حضور دانش‌آموزان و توجه به آموزش در
جهت افزایش دانش و مهارت‌های مربوط به ایمنی، باعث کاهش رخداد حوادث و
سوانح می‌شود. (طیبی، ۱۳۸۸)

۶-۵ محور ۶-هنجار شناسی و رفتار شناختی سلامت در دانش‌آموزان

۶-۵-۱ آشنایی با ارزش‌ها و هنجارها و رفتارهای سالم

رشد اخلاقی کودکان و رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی فرایندی تدریجی
است. یادگیری و تجربه عامل مهمی در این فرایند محسوب می‌شود که خود مبین
نقش تعلیم و تربیت در این فرایند است. دانش‌آموزان با الگو قرار دادن معلم‌ها از
آنان تأثیر می‌پذیرند و به سوی شخصیت واقعی خود حرکت می‌کنند. با قرار گرفتن
کودکان در محیط‌های اخلاقی و آموزش قواعد و قوانین می‌توان به نهادینه شدن
هنجارها و ارزش‌ها و رشد اخلاقی کمک کرد. (احمدی، ۱۳۸۴)

۶-۵-۲ شناخت و پیشگیری از ناهنجاری‌ها و رفتارهای ناسالم و پرخطر

نقش مدارس و نظام آموزشی در برخورداری دانش‌آموزان از مهارت‌های لازم
و پیشگیری از رفتارهای ناسالم شناخته شده است. مدارس، با استفاده از روش‌های
نوین و جذاب، می‌توانند الگوی تغذیه‌ای سالم، توسعه فعالیت بدنی و سایر
رفتارهای مرتبط با سلامت را آموزش دهند. استرس و افسردگی، که خود زمینه‌ساز
شروع بسیاری از رفتارهای ناسالم است، با آموزش‌های مناسب قابل تعدیل است.
مدارس، به دلیل فراگیر بودن و داشتن امکانات بالقوه، می‌توانند در قالب برنامه‌ها و
جشنواره‌ها و جشن‌ها، با مشارکت دانش‌آموزان، محیط یادگیری را متنوع سازند و
تأثیر آموزش‌های پیشگیرانه را مضاعف کنند. (همدانی، حقانی و کلیشادی، ۱۴۰۰)



۳-۶-۵ روش‌های مناسب مهارت‌آموزی سبک زندگی سالم
 موثرترین و عملی‌ترین روش آموزش سبک زندگی سالم به نوجوانان «آموزش مستقیم و بدون واسطه به خود آن‌ها معرفی شده است» (یانگبلید^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). تغذیه مناسب و سبک زندگی پرتحرک دو مورد از رفتارهای بهداشتی پیشگیری‌کننده از بیماری‌ها در کودکان و نوجوانان است. دوره نوجوانی زمانی بحرانی برای ارائه راهبردهای مداخلاتی است. نقش منابع بین‌فردی و ارتباطی در ایجاد رفتارهای مثبت و سالم در نوجوانان و جوانان اهمیت فراوان دارد. ایفای نقش و الگو بودن والدین و معلمان برای توسعه رفتارهای سالم در کودکان و نوجوانان نیز حائز اهمیت است (اسلاش، مکین و گریفین، ۲۰۰۷^۲). یک مطالعه مروری نظام‌مند نشان داد که مداخلات مبتنی بر مدارس، با درگیرسازی خانواده دانش‌آموزان و مداخلات چندبخشی، می‌تواند فعالیت فیزیکی را در نوجوانان افزایش دهد. یک مرور نظام‌مند دیگر در موانع و عوامل تسهیل‌کننده تغذیه سالم در کودکان خاطر نشان ساخت که محققان، کارکنان، کودکان و والدین آن‌ها باید در مطالعات مربوط مشارکت داشته باشند و از روش‌های قوی برای ارزشیابی استفاده شود. (توماس^۳ و همکاران، ۲۰۱۰)

۴-۶-۵ آداب و اخلاق سالم زیستن، ویژه دانش‌آموزان
 آموزش و تمرین آداب سالم زیستن از مهم‌ترین رسالت‌های نظام آموزشی کشور است. این آموزش به صورت رسمی در قالب کتاب‌های درسی یا غیررسمی و به‌طور ضمنی می‌تواند انجام شود. سالم زیستن مهارتی است که نیاز به تمرین و استمرار دارد. برحسب گروه سنی دانش‌آموزان بسته‌های آموزشی متفاوت و روش‌های آموزشی مختلفی قابل تعریف است.

۵-۶-۵ هماهنگی و همسویی ارزش‌های خانواده و مدرسه
 اهمیت همسویی نظام ارزشی حاکم بر خانواده با نظام ارزشی مدرسه تا آنجاست که مطالعات نشان داد چنانچه نظام ارزشی حاکم بر خانواده در تعارض با نظام ارزشی مدرسه باشد، کودکان در این تعارضات از نظر روانی دچار مشکلات فراوانی می‌شوند و در نهایت به مقابله با آن‌ها برمی‌خیزند. برعکس، همسویی و پیوند بین نظام خانه و جامعه و مدرسه باعث ارتقای سلامت روانی کودکان می‌شود. (آلد و همکاران، ۲۰۲۰)

1. Youngblade
2. Sluijs, McMinn & Griffin
3. Thomas



۷-۵ محور ۷- ظرفیت‌های فرهنگی ترویجی و ظرفیت‌سازی سلامت با استفاده از محیط‌های آموزش و پرورش

۷-۱-۵ پیشگیری از معلولیت‌ها و حمایت از معلولان: مدرسه، کانون حمایت از معلولان

اولین نکته مهم در مورد معلولیت‌ها توجه به پیشگیری است. همان‌طور که پیش‌تر در مورد سطوح پیشگیری بیان شد، تمامی اقداماتی که با هدف حذف عوامل خطرزا، شناسایی زود هنگام بیماری‌ها و درمان به موقع، حتی بازتوانی بعد بیماری انجام می‌شود، در طیف گسترده پیشگیری می‌گنجد. پیشگیری به صرفه‌ترین اقدام در مداخلات نظام سلامت است.

در مواجهه با دانش‌آموزانی که به نوعی دارای معلولیت (ذهنی، رفتاری، جسمی) هستند، توجه به محتوا و نحوه آموزش و مناسب‌سازی محیط آموزشی اهمیت دوچندان دارد. تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در بعضی از موارد باعث می‌شود این کودکان مراحل بعدی آموزش را در مدارس عادی طی کنند. این طرح در ایران با عنوان آموزش و پرورش تلفیقی برای دانش‌آموزان با اختلالات بینایی، شنیداری و جسمی- حرکتی شروع شده است و با ارتقای وضعیت تحصیلی، سازگاری با افراد عادی، عادی‌سازی حضور در جامعه، و افزایش شناخت و توجه افراد سالم نسبت به نیازهای خاص آنان همراه بوده است (فروع‌الدین عدل، ۱۳۸۵). مدارس حمایت‌کننده معلولان باید استانداردهای دسترسی آن‌ها به فضاهای آموزشی و اصول حاکم بر آن را رعایت کنند. این اصول عبارت‌اند از: اختصاص فضای مناسب جهت تردد ایمن کودکان، رعایت اصول لازم برای بهبود و افزایش یادگیری، از جمله برقراری ارتباط مناسب معلمان و دانش‌آموزان و همچنین استفاده از تسهیلات و روش‌های آموزشی مناسب و دسترسی به منابع اطلاعاتی و ارتباطی، مددکاران و تجهیزات، انعطاف‌پذیری و سازگاری مدارس با توجه به نیازهای دانش‌آموزان، به حداقل رساندن عوامل آسیب‌رسان و توجه به امنیت و ایمنی در حین آموزش و محیط‌های آموزشی. (مجیدی، ۱۳۹۴)

۷-۲-۵ مدارس مروج سلامت - ترویج سلامت در جامعه بر بنیادهای آموزش و پرورش

ارتقای سلامت مدارس برای بهبود سلامت جامعه ضروری و یک نوع سرمایه‌گذاری برای نسل‌های آینده است. دانش‌آموزان به عنوان عنصر مهم در ارتقای سلامت مدارس،



با مشارکت در برنامه‌های سلامت، به این امر کمک می‌کنند. مدرسه مروج سلامت، نظامی برای ارتقای دانش‌آموزان است که از سال ۱۳۸۶ در ایران، با مشارکت فعالانه اولیای مدارس، اولیای دانش‌آموزان و دانش‌آموزان، در حال اجراست. مدارس مروج سلامت، با هدف اجرای برنامه جامع آموزش سلامت، ارائه خدمات بهداشتی در مدرسه، سلامت محیط، بهبود تغذیه، تحرک فیزیکی و فعالیت بدنی و ارتقای سلامت کارکنان مدارس، تشکیل شده‌اند. البته، علاوه بر چگونگی اجرای برنامه‌ها، باید به موضوع مهم سلامت همه‌جانبه نیز توجه کرد؛ چراکه همان‌طور که از اجزای فوق مشخص می‌شود، سلامت جسمی از جنبه تغذیه و فعالیت فیزیکی و سلامت روان از جنبه مشاوره مورد توجه قرار گرفته، درحالی‌که به ابعاد دیگر سلامت، از جمله سلامت اجتماعی و سلامت معنوی کمتر پرداخته شده است. (وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، ۱۳۹۰)

۳-۷-۵ دانش آموز، رابط سلامت

یکی از مدل‌های موفق ارتقای سلامت همه‌جانبه کودکان استفاده از الگوی داوطلبان اجتماعی^۱ و آموزش کودک به کودک^۲ و کودکان برای سلامت^۳ است که در مرحله اول بر مشارکت کودکان و نوجوانان در سلامت خودشان و در مرحله بعد، بر سلامت همسالانشان تأکید می‌کند. استفاده از دانش‌آموزان به‌عنوان رابط سلامت نه تنها برای ارتقای سلامت مؤثر است، بلکه با فراهم‌سازی زمینه مساعد برای مشارکت‌های اجتماعی و قبول مسئولیت از سنین پایه، تقویت‌کننده نقش‌آفرینی‌های آینده کودکان است. (بابایی، ۱۳۸۲)

۴-۷-۵ معرفی الگوهای الهام‌بخش

طبیعی‌ترین، مؤثرترین و سریع‌ترین روش تربیتی، روش الگویی، یعنی ارائه نمونه و تربیت عملی است. یکی از روش‌های ایجاد تحول بنیادین در آموزش سلامت شناسایی الگوهای شایسته، به‌عنوان معیارهای سلامت و تحلیل و ترویج سبک زندگی آنان است. در حوزه ضروری آموزش سلامت در مدارس، نقش الگوها، حساس و سرنوشت‌ساز است. الگوهای سالم و بهداشتی دانش‌آموزان را به سطوح

-
- 28. social voluntire
 - 29. child to child
 - 30. children for health



بالاتر سلامت می‌رساند و الگوهای غیربهداشتی آنان را به ورطهٔ بیماری و هلاکت می‌کشاند. شناخت ویژگی‌ها و زوایای آشکار و پنهان زندگی الگوها و معرفی آن‌ها در فرصت‌های آموزش و پرورش موجب ترویج و اشاعهٔ سلامت در جامعه می‌شود. شناخت و معرفی الگوها، نظیر معلمان، مدیران، دانش‌آموزان و کارمندان سالم و پایبند به اصول و موازین سلامتی، و همچنین خانواده‌های موفق در این عرصه و سایر الگوهای مورد علاقهٔ دانش‌آموزان می‌تواند مفید و الهام‌بخش باشد.

۵-۷-۵ پاسداشت مناسبت‌های سلامت در مدارس

مناسبت‌های سلامت در سطح ملی و جهانی فرصت مناسبی برای مراقبان سلامت و مربیان بهداشت مدارس فراهم می‌آورد تا با طراحی برنامه‌ها و فعالیت‌ها و آموزش‌ها در تقویم بهداشتی مدارس برای دانش‌آموزان و خانواده‌ها توجه ایشان را به نکات بهداشتی و ارتقادهندهٔ سلامت جلب کنند. گسترهٔ این مناسبت‌ها به نحوی است که در هر ماه دو تا ده مناسبت با موضوعات متنوع در حوزه‌های بهداشت دهان و دندان، مبارزه با بیماری‌های واگیردار (سل، ایدز)، مبارزه با استعمال دخانیات و مواد مخدر، آشنایی با بیماری‌های غیرواگیردار (آسم، فشارخون بالا، دیابت، بیماری‌های کلیوی، پوکی استخوان، آلزایمر، سرطان)، سلامت روان، بهداشت محیط، تغذیهٔ سالم، سلامت مردان، بهداشت محیط، آشنایی با بیماری‌های ژنتیکی (تالاسمی، هموفیلی) و بزرگداشت‌ها (روز پزشک، روز داروساز، سفیران سلامت) در نظر گرفته شده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بهداشت و تندرستی حق عموم دانش‌آموزان و مردم است و تأمین آن یک هدف اجتماعی مقدس و اولویت‌دار است. متولیان نظام تربیت عمومی و رسمی کشور در برابر بهداشت و تندرستی دانش‌آموزان، از طریق فراهم کردن امکانات اجتماعی و بهداشتی و اقدامات و آموزش‌های ضروری، مسئولیت تام دارند. تشخیص نیازها و اولویت‌ها، تأمین، نگهداشت و ارتقای سلامت جسمی، روانی و اجتماعی و معنوی دانش‌آموزان و کارکنان مدارس، هدف اصلی برنامه‌های مرتبط با سلامت در آموزش و پرورش است. با مرور تجربیات سیاست‌گذاری در کشورهای منتخب به‌خوبی مشخص می‌شود که نافذترین شیوهٔ تأمین، نگهداشت و ارتقای سلامت همه‌جانبه، اتخاذ راهبرد آموزش و ارتقای مهارت‌های مرتبط در دانش‌آموزان است. نتیجهٔ عینی این آموزش‌ها



ارتقای سطح آگاهی و نگرش و رفتارهای بهداشتی دانش‌آموزان، کارکنان مدارس و والدین دانش‌آموزان، و نتیجه نهایی آن ارتقای سلامت جامعه است.

۷. پیشنهادها و توصیه‌ها

۷-۱ انتظارات از وزارت آموزش و پرورش

۷-۱-۱ حیطه سیاست‌گذاری

- با رویکرد درهم‌تنیدگی فرهنگ و سلامت و سلامت و فرهنگ که تمامی ارکان آموزش و پرورش را درگیر می‌کند، لزوم جهت‌دهی و سازمان‌دهی مجدد تدوین کتاب‌های درسی، به‌صورت برنامه‌ریزی افقی و عمودی، در کلیه مقاطع تحصیلی، طراحی نظامی با رویکرد ارتقای سلامت و مؤلفه‌های اجتماعی توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی؛
- بازبینی برنامه مروج سلامت و مدارس سالم به‌صورت رویکرد همه‌جانبه با مشارکت معلمان، والدین و رسانه‌ها و سایر بخش‌ها، به‌صورت آزمایشی و تسری آن به سایر مناطق؛
- درج پرونده الکترونیک مدرسه و ثبت نتایج ارزیابی‌های دوره‌ای سلامت دانش‌آموزان در سامانه سیب؛
- تدوین و اجرای سیاست‌ها و برنامه‌های یکپارچه پیشگیری از مصرف دخانیات و مواد مخدر در مدارس؛
- تأکید بر اجرای برنامه ظرفیت‌سازی (آموزش مهارت‌های زندگی و تکرار برنامه در دوره‌های زمانی و مقاطع مختلف) با مشارکت معلمان، والدین و رسانه‌ها؛
- حمایت از پیش‌نیازهای فعالیت فیزیکی در مدارس برای جوانان و کودکان و ارتقای فعالیت‌های فیزیکی در جهت ارتقای سلامت؛
- همکاری و مشارکت با اداره سلامت مدارس وزارت بهداشت در تدوین سیاست‌های عمومی سالم و ایجاد محیط‌های حمایتی و امن (فعالیت فیزیکی، تغذیه سالم، دخانیات،...)
- نظارت بر اجرای قوانین و پاسخ‌گویی وزارت‌خانه از طریق شورای عالی سلامت و امنیت غذایی و سپس به هیئت دولت؛
- بهبود وضعیت بیماری‌یابی و درمان دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات و مشکلات سلامتی، اعم از روانی و اجتماعی؛



- افزایش مشارکت دانش آموزان، کارکنان و اولیا و مربیان در زمینه ارتقای سلامت نوجوانان و جوانان و جامعه، در قالب سازمان‌دهی و شکل‌گیری برنامه داوطلبان سلامت؛
- برنامه‌ریزی کاهش بیماری‌ها و اختلالات رشد و تکامل و سوانح حوادث و رفتارهای پرخطر در بین کودکان با برخورداری از مدارس سالم.
- ۱-۷-۲-۱-۷ حیطه آموزش و ارتقای سواد سلامت و تکامل دوران کودکی
- طراحی آموزشی و اجرای برنامه‌های سلامت‌محور؛
- غربالگری بیماری‌ها در دوره‌های سنی و سنجش قد و وزن مطابق دستورعمل‌های مشترک وزارت بهداشت و آموزش و پرورش و درج در سامانه؛
- همسو کردن برنامه‌ها و سیاست‌های نهادهای آموزشی در زمینه سلامت؛
- امکان دسترسی به شبکه‌های ارتباطی وزارت آموزش و پرورش برای ترویج و انتقال پیام‌های سلامت (از جمله انجمن‌های اولیا و مربیان، کانون‌های معلمان و مدیران مدارس و مجلس دانش‌آموزی)؛
- استفاده از محیط مدرسه در محلات شهرها و برای آموزش‌های مقتضی (به‌ویژه ارتقای سلامت مردم، مهارت‌های زندگی، مهارت‌های فرزندپروری و رفتارهای اجتماعی سالم)؛
- توسعه شرایط آموزشی در مناطق کم‌برخوردار.
- ۱-۷-۳-۱-۷ حیطه سلامت روانی و معنوی
- آموزش مهارت‌های زندگی به جمعیت عمومی دانش‌آموزی و گروه‌های خاص؛
- ارتقای مهارت‌های زندگی در بین دانش‌آموزان؛
- بررسی وضعیت سلامت روان معلمان و مربیان و ارتقای آن؛
- توانمندسازی انجمن اولیا و مربیان برای ترویج برنامه‌های ارتقای سلامت روان در مدارس و آموزش به خانواده‌های دانش‌آموزان و مدیران مدارس؛
- سنجش وضعیت سلامت روان دانش‌آموزان استثنایی و خانواده آن‌ها و کارکنان و برنامه‌های ارتقایی (از طریق واحد پیشگیری و بهداشت و واحد مشاوره و مددکاری سازمان) و درج در سامانه؛
- پیشگیری، غربالگری و بیماری‌یابی اختلالات روحی و روانی (خشونت، اعتیاد، رفتارهای جنسی...).



۴-۱-۷ حیطهٔ سبک زندگی سالم

- ارتقای آگاهی در زمینهٔ تحرک فیزیکی، تغذیه، دخانیات، بلوغ، رفتارهای پرخطر، بهداشت فردی و آموزش؛
 - ارتقای سواد سلامت دانش آموزان، معلمان و اولیا و مربیان در زمینهٔ کاهش عوامل خطر ده‌گانه، شامل: تغذیهٔ نامناسب، کم‌تحرکی، دخانیات و الکل، حوادث، اعتیاد، مصرف آب ناسالم، آلودگی هوا، روابط جنسی غیرایمن، سلامت مادر و کودک، بیماری‌های شغلی، اضطراب ارگونومیک، آلودگی درون‌خانه، بهداشت روان، سلامت اجتماعی و سلامت معنوی؛
 - همکاری کانون پرورش فکری کودک و نوجوان و مدارس ابتدایی برای ارتقای فرصت‌های «تکامل دوران کودکی ECD»؛
 - ایجاد و توسعهٔ مراکز و فضاهای مناسب ورزشی و افزایش آگاهی در این زمینه؛
 - حمایت از تجهیز فضای فیزیکی مدارس و ایجاد محیط مناسب و راحت و استاندارد، به‌ویژه برای تحرک فیزیکی دانش آموزان؛
 - ایجاد مراکز تفریحی و هنری و سرگرمی تحت نظارت مدارس؛
 - ایجاد الگوی مناسب استفاده از بازی‌های رایانه‌ای و تلویزیون.
- #### ۵-۱-۷ حیطهٔ تغذیه
- ارتقای آگاهی‌های تغذیه‌ای دانش آموزان با گسترش و به‌روزرسانی کتب درسی کلیهٔ مقاطع تحصیلی و پیش‌دبستانی و مهد کودک (گنجاندن مطالب آموزش تغذیه در کتاب‌های درسی، در مقاطع مختلف تحصیلی توسط سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش)؛
 - به‌کارگیری برنامهٔ تغذیهٔ رایگان در مدارس، جهت فرهنگ‌سازی تغذیه‌ای؛
 - گنجاندن مباحث غذا و تغذیه در دوره‌های مدونٔ بازآموزی کارکنان آموزشی آموزش و پرورش؛
 - ایجاد مهارت‌های تغذیه‌ای در دختران، در مقاطع بالای تحصیلی به‌منظور اصلاح الگوی مصرف خانواده؛
 - توزیع مکمل‌های تغذیه‌ای در مدارس.
- #### ۶-۱-۷ حیطهٔ حمایت اجتماعی
- افزایش کمی و کیفی سطح آموزش‌های عمومی (آموزش مهارت‌های زندگی)؛



- اطمینان از استقرار سیاست‌های ضد تبعیض در مدارس؛
 - رسیدگی به نیازهای کودکان دارای احتیاجات خاص، از قبیل کودکانی که ناتوانی‌هایی در امر یادگیری دارند؛
 - گسترش سوادآموزی و آموزش دختران و زنان؛
 - شناسایی گروه‌های آسیب‌پذیر و معرفی به مراکز ذی‌ربط؛
 - گسترش دوره‌های کار و دانش و هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای با رویکرد سلامت‌محور؛
 - شناسایی نیازهای آموزشی سلامت متناسب با بازار کار و اصلاح الگوهای نظام آموزشی؛
 - تدوین و استقرار برنامه ملی پیشگیری از ترک تحصیل؛
 - اجرای ضربتی جذب کودکان خارج از مدرسه در دوره سنی ۶ تا ۱۰ سال و بازگرداندن نوجوانان ترک تحصیل کرده در دوره سنی ۱۰ تا ۱۸ سال به‌نحو مقتضی به محیط مدرسه و تحصیل با همکاری کلیه دستگاه‌های ملی و استانی و ارتقای سلامت اجتماعی؛
 - ساخت و توسعه مدارس و تأمین نیروهای مربوط در مناطق محروم و حاشیه‌ای و تشویق خیرین مدرسه‌ساز برای مشارکت و سرمایه‌گذاری در امور سلامت دانش‌آموزان و مدارس.
- ۷-۱-۷ حیطه محیط سالم
- اجرای برنامه مدرسه مروج سلامت در کلیه مدارس کشور و درجه‌بندی مدارس از نظر سلامت‌محوری، با توجه به موارد زیر:
- ارزیابی محتوای کتب درسی از نظر پوشش دادن اصول سلامت جسمی، روانی و اجتماعی و گنجاندن اولویت‌های آموزشی سلامت در محتوای آموزشی کلیه دوره‌های تحصیلی با مشارکت وزارت بهداشت؛
 - تأمین و تربیت مراقبان سلامت مدرسه به تعداد کافی برای کلیه مدارس؛
 - ایجاد شناسنامه الکترونیک سلامت، برای ثبت خدمات ارائه‌شده؛
 - توسعه پژوهش‌های محوری و توسعه تحقیقات مبتنی بر نیازهای سلامت‌محور بخش آموزش؛
 - ایجاد سامانه‌ای هوشمند و یکپارچه برای جمع‌آوری و ثبت آمار و اطلاعات دقیق



- کودکان و مراکز ارائه خدمات دولتی و غیردولتی و شناسایی و پیگیری کودکان
غیربرخوردار از خدمات برنامه؛
- اعمال ضوابط بهداشتی در هنگام احداث و بهره‌برداری مدارس؛
 - رعایت ضوابط بهداشتی در کارگاه‌ها و آزمایشگاه‌های مدارس و آموزشگاه‌های
فنی و حرفه‌ای؛
 - اطمینان از مقاومت و ایمنی کلیه مدارس در روستاها و شهرها (از جمله مدارس
غیرانتفاعی) نسبت به بلایای طبیعی و سایر حوادث، از جمله آتش‌سوزی.
- ### ۷-۲ به سیاست‌گذاران راهبردی
- #### ۷-۲-۱ الزامات مدیریتی
- توجه به ارتقای کیفی مدارس مروج سلامت و تخصیص اعتبارات اختصاصی
به این مدارس؛
 - جذب مربیان بهداشت با تحصیلات مرتبط؛
 - در نظر گرفتن تشویق‌ها و امتیازهای ویژه برای انگیزه‌بخشی به مدارس جهت
انجام فعالیت‌های ارتقادهنده سلامت.
- #### ۷-۲-۲ الزامات محتوایی
- به‌روزرسانی محتوای آموزش سلامت در کتب درسی با در نظر گرفتن معضلات
شایع سلامت؛
 - توجه به موضوعات اولویت‌دار سلامت همه‌جانبه (جسمی، روانی، اجتماعی،
معنوی)، از جمله سلامت باروری و سلامت جنسی، با مراعات ملاحظات
فرهنگی و دینی و اقتضائات مختلف کشور در برنامه درسی و تهیه آموزش
متناسب با سن و جنس دانش‌آموزان.
- #### ۷-۲-۳ الزامات فرایندی
- رفع موانع و قوانین پیچیده‌ای که سیر اخذ مجوز انجام مداخلات آموزشی
ارتقادهنده سلامت را طولانی می‌کند؛
 - همسویی سیاست‌های حوزه سلامت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت،
درمان و آموزش پزشکی و تهیه بسته‌های پیشگیری و ارتقای سلامت توسط
دو دفتر سلامت جمعیت، خانواده و مدارس و دفتر آموزش و ارتقای سلامت.



۳-۷ به معلمان و مربیان

الزامات اخلاقی آموزشی

- توجه به الگو بودن مدیران و مربیان و اهمیت محیط حمایتی مدرسه در جهت آموزش و نهادینه‌سازی رفتارهای سالم در دانش‌آموزان؛
- لحاظ کردن برنامه‌های ارتقادهنده سلامت، برای دانش‌آموزان و کلیه کارکنان مدارس، توسط مدیران مدارس؛
- استفاده از روش‌های آموزشی مشارکتی و توسعه ارتباطات مثبت در مدارس در ارائه نکات بهداشتی؛
- توجه به نقش برنامه درسی پنهان در رشد ارزش‌ها و رفتارهای سلامت‌محور در دانش‌آموزان.

۴-۷ به اولیا و خانواده‌ها

الزامات مشارکتی

- شرکت فعال در برنامه‌ها و همایش‌های آموزش مهارت‌های ارتقادهنده سلامت مدارس؛
- حمایت مادی و معنوی از تصمیم‌ها و برنامه‌ریزی‌های بهداشتی مدارس؛
- تشویق دانش‌آموزان به استمرار در رعایت توصیه‌های بهداشتی و پایبندی به آن‌ها توسط سایر اعضای خانواده.

منابع

- آروند، ایوب‌الله؛ دهقانی، مرضیه؛ امیدوار، نسرين و عشوری، مرضیه (۱۳۹۷). سواد غذا و تغذیه: بُعدی مغفول در کتاب‌های درسی دوره آموزشی متوسطه اول در کشور. مجله علوم تغذیه و صنایع غذایی ایران، ۱۳(۴)، ۲۹-۳۸.
- آلبویه، علیرضا؛ متقی، حسن؛ چشمه‌خاور، امیرحسین و کریمی‌زاده، امین (۱۳۹۹). تحلیل محتوای کتاب درسی شیمی دهم بر اساس مؤلفه‌های سلامت جسمانی. ارائه شده در یازدهمین کنفرانس ملی آموزش شیمی ایران، اصفهان.
- احمدی، محمدرضا (۱۳۸۴). فرایند شکل‌گیری رشد اخلاقی کودکان. بازیابی شده از: <http://marifat.nashriyat.ir/node/1979>
- احمدی، ابوالفضل (۱۳۹۳). اندیشه مقام معظم رهبری. تهران: امیرکبیر.
- اسکندری، حسین و رفیعی‌فر، شهرام (۱۳۸۴). کوریکولوم جامع آموزش سلامت در مدارس از



مقطع پیش دبستانی تا پایان پیش دانشگاهی. تهران: مهرراوش.
 امینی، محمد؛ تمنایی فر، محمدرضا و پاشایی، رقیه (۱۳۹۰). بررسی ضرورت وجودی و
 چگونگی توجه به تربیت جنسی در برنامه درسی مقطع متوسطه از دیدگاه دبیران و
 دانش آموزان. مجله پژوهش های برنامه درسی، ۱، ۱۶۹-۲۰۲.
 ایسنا (۱۳۹۷). تدوین دوره آموزشی ایمنی و امنیت در مدرسه. بازیابی شده از: <https://www.isna.ir/news>

بابایی، نعمت (۱۳۸۲). نیازهای سلامت کودکان در بستر تحولات اجتماعی. رفاه اجتماعی،
 ۲(۷)، ۴۹-۵۸.

باقری، خسرو (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
 برقی، عیسی و حرفتی سبحانی، محمد (۱۳۹۸). تحلیل محتوای کتاب های دوره متوسطه
 اول برحسب میزان توجه به مؤلفه های سرمایه اجتماعی در سال تحصیلی ۹۷-۹۸.
 جامعه پژوهی فرهنگی، ۱۰(۱)، ۲۳-۵۰.

تمیمی آمدی، عبدالواحد (۱۳۶۶). غررالحکم و دررالکلم. قم: دفتر تبلیغات.
 حاتمی، حسین؛ رضوی، سید منصور، افتخار اردبیلی؛ حسن، مجلسی؛ فرشته، سیدنوزادی،
 محسن و پرزاده، محمدجواد (۱۳۹۹). کتاب جامع بهداشت عمومی. ویراست چهارم.
 تهران: ارجمند.

رفعیان، مصطفی (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی از نظر
 میزان توجه به سواد تغذیه. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم
 انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

رمضانخانی، علی و قنبری، شهلا (۱۳۹۸). کتاب جامع بهداشت عمومی. ویراست چهارم،
 تهران: ارجمند.

سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی (۱۳۹۶). نظام آموزشی دانمارک. بازیابی شده از:
<http://oerp.ir/international/6797>

_____ (۱۳۹۷). نظام آموزشی مصر. بازیابی شده از: <http://oerp.ir/international/7902/>
 سجادی جزئی، سید جمال الدین (۱۳۹۹). مفهوم شناسی و تبیین واژه سلامت معنوی. فرهنگ و
 ارتقای سلامت، ۴(۳)، ۲۳۶-۲۳۹.

شایگان فر، نسترن؛ کوچک انتظار، رؤیا و صالحی، مهدیه (۱۳۹۷). مقایسه سلامت روانی کودکان
 بر اساس سطح تحصیلات والدین. علوم روان شناختی، ۱۷(۶۵)، ۱۱۲-۱۲۳.
 شوشتری، محمدتقی (۱۳۷۴). بهج الصباغه فی شرح نهج البلاغه. دار امیرکبیر للنشر: بیروت،
 لبنان.



صادقی سرشت، علی (۱۳۹۹). تربیت معنوی کودکان از تولد تا دوازده سال. فرهنگ و ارتقای سلامت، ۴(۳)، ۲۷۲-۲۸۰.

صالحی عمران، ابراهیم و عابدینی بلترک، میمنت (۱۳۹۰). تحلیل محتوای مؤلفه‌های اطلاعات سلامت در کتاب‌های درسی. مدیریت اطلاعات سلامت، ۸(۴)، ۶۰۱-۶۰۸.

صالحی عمران، ابراهیم؛ ایزدی، صمد و رضایی، فرزانه (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش جهانی. مطالعات برنامه درسی، ۴(۱۳)-۱۴، ۱۴۱-۱۷۷.

طیبی، زهرا (۱۳۸۸). شیوع، علل و پیشگیری حوادث کودکان در ایران: بررسی مطالعات انجام شده. خانواده‌پژوهی، ۵(۲)، ۱۷۹-۲۰۵.

عابدینی بلترک، میمنت؛ منصور، سیروس و ترابی‌پور، محمد (۱۳۹۸). ارتقای سلامت در جامعه از طریق آموزش سلامت اجتماعی در کتب درسی. مجله پژوهش سلامت، ۴(۴)، ۲۳۵-۲۴۳.

عزیزی، فریدون (۱۳۸۳). عوامل خطر بیماری‌های عمده غیرواگیر در کودکان و نوجوانان. پژوهش در پزشکی، ۲۸(۴)، ۳۲۱-۳۳۳.

عظیمی، محمد؛ ادیب، یوسف و مطلبی، حسین (۱۳۹۶). برنامه درسی آموزش بهداشت و ارتقای سلامت کل کتب دوره ششم ابتدایی بر اساس مفروضه‌های نظام سلامت. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۲)، ۹۱-۱۰۲.

غلامی، اعظم؛ محمودی قوژدی، معصومه و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب‌های علوم دوره ابتدایی از نظر مقوله‌های سه گانه سواد تغذیه‌ای. آموزش پژوهی، ۴(۱۳)، ۵۸-۷۶.

فروع‌الدین عدل، اکبر؛ بیگلریان، اکبر؛ ادیب سرشکی، نرگس و صدرالسادات، جلیل (۱۳۸۵). پذیرش دانش‌آموزان کم‌توان جسمی توسط دانش‌آموزان عادی در مدارس تلفیقی شهر تهران. تازه‌های علوم شناختی، ۸(۲)، ۶۶-۷۱.

قربانی، علیرضا و جمعه‌نیا، سکینه (۱۳۹۷). نقش عوامل اجتماعی (خانواده، مدرسه و گروه همسالان) در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان استان گلستان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۹(۲)، ۱۱۳-۱۲۸.

کیاسالار، محمد (۱۳۹۶). سبک زندگی سالم - راهنمای خودمراقبتی خانواده (۳). تهران: پارسای سلامت.

لیثی واسطی، علی بن ابی‌نزال (۱۳۸۷). عیون الحکم و المواعظ. ۱، تهران: مؤسسه البعثة. مجیدی، فاطمه‌السادات (۱۳۹۴). بهبود کیفی طراحی فضاهای آموزشی بر پایه نیازهای



- دانش آموزان معلول جسمی حرکتی (نمونه مطالعه شده: مدرسه طه اصفهان). مطالعات ناتوانی، ۱۱(۵)، ۸۴-۹۹.
- محسن زاده یزدی، مریم و علیزاده فرد، فاطمه (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی بر حسب سازه بهداشت و سلامت روانی. ارائه شده در دومین کنگره بین‌المللی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.
- محمودی، سیروس (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره متوسطه دوم از نظر توجه به مؤلفه‌های پیشگیری از وابستگی به مواد مخدر. سلامت اجتماعی و اعتیاد، ۲۱، ۱۱-۲۶.
- مرندی، سید علیرضا (۱۳۹۹). سلامت معنوی در کودکان، نوجوانان و جوانان با تکیه بر تکامل سال‌های اول زندگی (از زمان انعقاد نطفه). فرهنگ و ارتقای سلامت، ۴(۳)، ۲۶۴-۲۷۱. وزارت آموزش و پرورش و وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی (۱۳۹۰). مدارس مروج سلامت در جمهوری اسلامی ایران. بازیابی شده از: <http://hd.lums.ac.ir>.
- همدانی، زهره؛ حقانی، فریبا و کلیشادی، رؤیا (۱۴۰۰). تبیین تجربیات عوامل آموزشی و اجرایی مدارس شهر اصفهان در ارتباط با عوامل مرتبط با کارآمدی آموزش‌های پیشگیری از رفتارها و عوامل خطرزای بیماری‌های غیرواگیر: یک مطالعه کیفی. تحقیقات نظام سلامت، ۱۱(۱)، ۲۹-۳۵.
- Auld, M.E., Allen, M.P., Hampton, C., Montes, H.J., Sherry, C., Mickalide, A.D. et al. (2020). Health Literacy and Health Education in Schools: Collaboration for Action. Retrieved from: <https://nam.edu/health-literacy-and-health-education-in-schools-collaboration-for-action>.
- Baric. L. (1994). Health Promotion and Health Education in Practice. The Organizational Model. Barns Publications.UK. 449-478.
- Baric, L. (1994). Health Promotion and Health Education in Practice. The Organizational Model. Barns Publications.UK. "The New Concept of Lifestyle", 61.
- Baric. L. (1998). People in Settings. Health Promotion and Health Education Series. Barns Publications.UK. 15.
- Becker, F. D. (2004). Offices at Work: Uncommon Workspace Strategies that Add Value and Improve Performance. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berkman, N. D., Sheridan, S. L., Donahue, K. E., Halpern, D. J., & Crotty, K. (2011). *Low health literacy*.
- Creswell. W.H, Newman. M. and Anderson. C.L. (1995). *School Health*



- Practice*. 10th Edition. Toronto: Santa Clara.
- Egyptian Ministry of Health and Population. (2012). Arab Republic of Egypt, the Project on the Promotion of School Health Service in Upper Egypt. Retrieved from: <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/1000013203.pdf>.
- Hockenberry, M.J. and Wilson, D. (2014). *Wong's nursing care of infants and children*. US: Elsevier Health Sciences. <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/1000013203.pdf>.
- Kazemian, R., Ghasemi, H., Movahhed, T., and Kazemian, A. (2014). Health education in primary school textbooks in iran in school year 2010-2011. *Journal of dentistry (Tehran, Iran)*, 11(5), 536-544.
- Ludvigsen, M. S., Hall, E. O., Meyer, G., Fegran, L., Aagaard, H., & Uhrenfeldt, L. (2016). Using Sandelowski and Barroso's Meta-Synthesis Method in Advancing Qualitative Evidence. *Qualitative health research*, 26(3), 320–329
- Mavilidi, M.F., Lubans, D.R., Morgan, P.J., Miller, A., Eather, N., Karayanidis, F., et al. (2019). Integrating physical activity into the primary school curriculum: rationale and study protocol for the “Thinking while Moving in English” cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19, 379.
- McBride, Nyanda (2000). The Western Australian School Health Project: comparing the effects of intervention intensity on organizational support for school health promotion. *Health Education Research Theory & Practice*, 15 (1), Pages 59–72Iran, 11(5), 536-544.
- Ministry of Education Malaysia. (2013). Malaysia Education Blueprint 2013-2025: Preschool to Post-Secondary Education. Putrajaya: Kementerian Pendidikan Malaysia.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (1991). Japanese Government Policies in Education, Science AND Culture. Retrieved from:
- OECD. (2020). Education Policy Outlook in Denmark, OECD Education Policy Perspectives, No. 12, Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/>.
- Olyani S, Peyman N. (2021). Health Literacy and Health Outcomes in Iranian Adolescents: A Systematic Review. *Journal of Health Literacy*, 3(6),78-85.
- Oxford Business Group. (2019). Reform of Egypt's public educational curriculum begins. Retrieved from: <https://oxfordbusinessgroup.com>.



- Peerson, A. and Saunders, M. (2009). Health literacy revisited: what do we mean and why does it matter? *Health Promot Int*, 24(3) , 285-96.
- Rayner, M., Wickramasinghe, K., Williams, J., Mendis, S. and McColl K. (2017). *An introduction to population-level prevention of non-communicable diseases*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sanders, L. M., Federico, S., Klass, P., Abrams, M. A., & Dreyer, B. (2009). Literacy and child health: a systematic review. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 163(2), 131–140.
- Schools for Health in Europe Network Foundation. (2020). SHE monitoring report 2020: Country-specific results of Denmark. Retrieved from:
- Sluijs, E.V., McMinn A.M. and Griffin S.J. (2007). Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials. *BMJ*, 335(7622), 703.
- Thomas, J., Sutcliff, k., Harden, A., Oliver, S., Rees, R., Brunton, G. and et al. (2010). Children and Healthy Eating: a systematic review of barriers and facilitators. Retrieved from:
http://eppi.ioe.ac.uk/EPPIWebContent/hp/reports/healthy_eating02/Final_Report_web.pdf.
- Tomokawa, S., Shirakawa, Y., Miyake, K., Ueno, M., Koiso, T., Asakura, T. (2021). Lessons learned from health education in Japanese schools. *Pediatr Int*, 63(6) , 619-630.
- Winter, M.D., Baerveldt, C. and Kooistra, J. (1999). Enabling children: participation as a new perspective on child-health promotion. *Child Care Health Dev*, 25(1), 15-23.
- World Health Organization (1946). Constitution of the World Health Organisation. Retrieved from: http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitutio_n-en.pdf?ua=1
- World Health Organization. (1998). Health Literacy. Health Promotion Glossary. Retrieved from: <https://www.who.int/>.
- World Health Organization. EURO (2002). Models of Health Promoting Schools in Europe. European Network of Health Promoting Schools. Copenhagen. Retrieved from: <https://www.who.int/>
- World Health Organization. (2003) . Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health-promoting school. Retrieved from: <https://apps.who.int/>



iris/handle/10665/42818.

World Health Organization. (2020) . Physical activity. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.

Youngblade, L.M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I.C. and Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: a contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*,119(Suppl 1), S47-53.

Zaki Ewiss, M.A., Abdelgawad, F. and Elgendy, A. (2019). School educational policy in Egypt: societal assessment perspective. *Journal of Humanities and Applied Social Sciences*, 1(1), 55-68.



Essential health components: Opportunity creation and curriculum revision

Mohammad-Ali Mohagheghi*

Narges Tabrizchi**

Mohammad Hossein Taghdisi***

Ali Ramezankhani****

Abstract

School is one of the most important of health station and the most priority in providing, maintaining and improving population health is student. This document states the importance and situation of health in educational system of Iran. The general objective of the article is introducing essential components of students' health; the special objectives are explaining health promotion in school education, introducing students' health dimensions, determining health behaviors of students and propose functional suggestions for students' health.

Method used in this article is functional from purpose view and is descriptive-analysis in terms of nature. Statistic population is based on national and international scientific articles with searched from Persian and English data bases by keywords such as: health, health promotion, school health, curriculum, health promoting schools, education, school and student and children in Persian and English words without time limitation. Gray and upstream documents are examined in necessary cases. Data collection is documentary (library) method and based on meta-synthesis (Sandelowski and Barroso's method) (Ludvigsen and others. 2016).

After reviewing the theoretical foundations and background of the research, the findings are presented in the following seven major axes .

1. Situational analysis: health in textbooks
2. Health education in schools of selected countries
3. Objectives of health education

* Professor of Tehran University of Medical Sciences. Permanent Member of Academy of Medical Sciences of I.R of Iran, Tehran, Iran

** Assistant Professor of Academy of Medical Sciences of I.R of Iran, Tehran

*** Professor of Tehran University of Medical Sciences. Permanent Member of Academy of Medical Sciences of I.R of Iran

**** Professor of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. Associate Member of Academy of Medical Sciences of I.R of Iran



4. Health dimensions and related basic skills
5. The importance of prevention and health promotion
6. Normology and behavioral science of students' health
7. Promotional cultural capacities

For each macro axes, some special topics have been introduced and analyzed.

At the end of article strategic and practical recommendations are presented to policy makers, teachers and trainers, parents and families. In summary, health is the right for students and all people, so providing health care services is a sacred and priority social goal.

Keywords: Education, Health, Health promoting schools, School, School Health, Student



پیشرفت آموزش، در گرو توجه به پرورش سال‌های اول کودکی



فاطمه‌سادات نیری*
مامک شریعت**
ناهید فرخ‌زاد***
راحله مرادی****

چکیده

مطالعه حاضر با هدف تبیین اهمیت پرورش کودکان از سال‌های نخستین زندگی در پیشرفت آموزش سال‌های آخر کودکی و نوجوانی و جوانی صورت گرفته است. به این منظور مقالات پایگاه‌های الکترونیکی معتبر را در سطح ایران و جهان مرور و در نهایت، ۲۳ مقاله را که بیشترین ارتباط محتوایی را با موضوع پژوهش داشتند بررسی کردیم. بر این اساس، عوامل مؤثر بر پیشرفت آموزش به دو گروه داخلی، شامل تولد پرخطر و وضعیت آنتروپومتریک، و خارجی، مشتمل بر مراقبت از کودک، تجربیات تلخ کودکی، سوانح و حوادث، فرزندپروری، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و فرهنگی خانواده و نیز آموزش‌های پیش‌دبستانی، تقسیم شد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده رهیافت‌هایی جهت برنامه‌ریزی پرورش سال‌های نخستین کودکی ارائه کردیم که افزایش دانش، تغییر نگرش و ارتقاء عملکرد والدین، مراقبین سلامت کودکان، مربیان مهدهای کودک و پیش‌دبستانی، نسبت چگونگی رشد و تکامل کودکان، ظرایف و نکات تربیتی توصیه‌شده برای این سنین و شناخت اختلالات رشد، تکامل و عوارض درازمدت نوزادان پرخطر، غربالگری اختلالات رفتاری در اولین معاینات بالینی، شناسایی تجربیات تلخ کودکی و مداخله بهنگام، از جمله آن‌هاست.

واژگان کلیدی: پرورش، تکامل ابتدای کودکی، پیشرفت آموزش، اواخر کودکی، نوجوانی، جوانی.

* استاد دانشگاه علوم پزشکی تهران

** استاد دانشگاه علوم پزشکی تهران

*** کارشناس مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران

**** کارشناس ارشد مامایی دانشگاه علوم پزشکی تهران (نویسنده مسئول)



۱. مقدمه

در نگرش و فرهنگ اسلامی «کودک» از ارزش و اهمیت والایی برخوردار است. خداوند منان در قرآن کریم «کودکان» را امانت‌هایی دانسته که به والدین اهدا فرموده است (افروز، ۱۳۷۸، ۱۴۶). کودکی اولین و مهم‌ترین دوره زندگی آدمی است. در این دوره مهم و حساس، کودک برای نخستین بار با طبیعت رابطه برقرار می‌کند، روابط اجتماعی خود را بنا می‌نهد و به مفهومی از خود دست می‌یابد (زارع، ۱۳۸۶، ۲۶). آشنایی با ویژگی‌های ذاتی و روان‌شناختی کودکان اولین گام برای توصیف نیازهای زیستی و روانی و اجتماعی و همچنین پرورش استعدادها و توانمندی‌های آنان است. (افروز، ۱۳۷۸، ۱۴۸)

تعلیم و تربیت اسلامی بر اهمیت دوره کودکی، به دلیل تأثیر بسیار آموزش بر آن، تأکید زیادی می‌کند. در احادیث فراوانی ویژگی‌ها و توصیه‌هایی برای رشد و تربیت این دوران دیده می‌شود و همچنین سال‌های کودکی و جوانی دوران مهم رشد و تربیت انسان دانسته شده است (زارع، ۱۳۸۶، ۱۵۶-۱۵۷). در فرهنگ اسلامی، کودک دارای حقوقی از جمله قرار گرفتن در محیطی سالم برای تعلیم و تربیت، بازی و ورزش، معاشرت و رشد است (بنگرید به ایمانیان، ۱۳۹۶، ۴). به علاوه، حق بهره‌مندی از آموزش و تفریحات سالم و انجام فعالیت‌های فرهنگی از جمله حقوق کودک است که در پیمان‌نامه‌ای به همین نام مورد توافق کشورهای عضو سازمان ملل متحد قرار گرفته است (صندوق کودکان سازمان ملل متحد در ایران، ۱۳۸۶). به همین منظور، اندیشمندان اسلامی همچون شهید مطهری اذعان کرده‌اند که به سبب گستردگی و فراگیر بودن تربیت، در اسلام بر مسائلی نظیر تربیت جسمانی، عقلانی، هنر و پرورش استعدادها توجه و تأکید زیادی شده است. (زارع، ۱۳۸۶، ۱۵۶)

با توجه به اینکه پیشرفت آموزش، در سال‌های بعد از آغاز مدرسه، در گرو توجه به پرورش سال‌های اولیه کودکی است نوشتار حاضر در نظر دارد، با مرور بعضی تحقیقات انجام‌یافته، نشان دهد که چه عواملی تا چه اندازه، از بدو تولد تا شروع مدرسه، در رشد جسمی و پرورش تکاملی و رفتاری کودک تأثیرات پایدار باقی می‌گذارند؛ به نحوی که این تأثیرات در تعلیم و تعلم او در دوران مدرسه به عوامل پیشرفت یا بازدارنده او تبدیل می‌شوند و حتی جای پای خود را در دوران بلوغ و پس از آن نیز بر نحوه رفتار و سیر زندگی فرد نشان می‌دهند. به علاوه، نشان خواهیم داد که



بایستی با تدوین اهداف آموزشی و پرورشی و شکوفاسازی توانمندی‌های کودکان در سنین مدرسه، به این پیش‌زمینه‌ها توجه کافی مبذول شود و از طرفی، در دوران قبل از مدرسه، در باب غربالگری و پیشگیری از عوامل بازدارنده و تقویت عوامل پیشرفت، جدیت و دقت لازم به عمل آید.

تحقیق حاضر در پی اهدافی است که مهم‌ترین آن عبارت‌اند از: تعیین عوامل داخلی مؤثر بر رشد جسمی و پرورش تکاملی و رفتاری کودک، از بدو تولد تا شروع مدرسه؛ تعیین عوامل خارجی مؤثر بر رشد جسمی و پرورش تکاملی و رفتاری کودک، از بدو تولد تا شروع مدرسه؛ تعیین عوامل مؤثر بر پیشرفت یا بازدارندگی تحصیلی در دوران مدرسه و ارائه رهیافت‌هایی برای برنامه‌ریزی پرورش سال‌های اول کودکی، به‌منظور نیل به پیشرفت آموزش در سال‌های آخر کودکی، نوجوانی و جوانی.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش و تربیت در سال‌های اولیه دوران کودکی مورد علاقه قشر گسترده‌ای از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، روان‌شناسان، جامعه‌شناسان، فلاسفه و بسیاری از دست‌اندرکاران مشاغل گوناگون بوده است. (زارع، ۱۳۸۶، ۲۶)

به اعتقاد فردریک فروبل^۱ (به نقل از سجادیه و آزادمنش، ۱۳۹۵، ۱۲۲) تربیت بایستی از بدو تولد آغاز شود، زیرا جریان تربیت جریانی هماهنگ، متناسب و هم‌نواست و همه مراحل آن به یکدیگر متصل است. همچنین، این دانشمند به اهمیت فرصت‌های آموزشی در اولین سال‌های پیش‌دبستانی نیز اشارات فراوانی دارد و معتقد است که کودک در محیطی غنی و مستعد می‌تواند علایق خود را از طریق تجربه‌اندوزی و فعالیت شخصی رشد دهد. (به نقل از مفیدی و سبزه، ۱۳۸۸، ۱۳۱)

سایر متخصصان روان‌شناسی نیز با تأکید بر اهمیت و حساسیت این دوره سنی در شکل‌گیری بسیاری از صفات و خصوصیات روان‌شناختی کودکان، یادگیری بسیاری از مهارت‌ها و آموزش‌ها را ضروری قلمداد کرده‌اند (زارع، ۱۳۸۶، ۱۰). مسئله حساسیت عامل زمان در یادگیری، به‌دنبال پژوهش‌های انجام‌یافته توسط روان‌شناسی به نام میرتل مک‌گرا^۲ طرح شد. وی در بررسی‌های خود به این نتیجه رسید که در رشد و یادگیری

1. Friedrich Frobel
2. Myrtle Mcgraw



انسان مراحل زمانی حساسی وجود دارد. بر مبنای تحقیقات جدید، سریع‌ترین دوران رشد و یادگیری در سال‌های اولیه کودکی رخ می‌دهد که این موضوع با نتایج تحقیقات بنجامین بلوم^۱ نیز هم‌راستا است. (زارع، ۱۳۸۶، ۴۴)

بر اساس تحقیقات بنجامین بلوم سریع‌ترین دوران رشد و یادگیری با سال‌های اولیه کودکی و پیش از دبستان منطبق است. پژوهش‌های بلوم در سال ۱۹۴۴ در خصوص رشد هوش و تجارب اولیه کودکان نشان می‌دهد که حدود ۵۰ درصد از رشد هوشی بین زمان تولد تا ۴ سالگی، ۳۰ درصد بین ۲ تا ۸ سالگی و ۲۰ درصد باقی‌مانده در سال‌های بین ۸ تا ۱۷ سالگی محقق می‌گردد. از این رو بر این موضوع که تجارب مفید اولیه در دوران کودکی برای رشد هوش بسیار ضروری است تأکید می‌کنند. چنانچه کودک در این دوره از آموزش‌ها و محرک‌های مناسب برخوردار نشود در دوره‌های بعدی محرک‌ها و آموزش‌ها تأثیر کمتری در تغییرپذیری فرد خواهند داشت و با وجود تمام تلاش‌ها، تنها ۵۰ درصد فرصت از دست‌رفته قابل جبران خواهد بود. نتایج مطالعات بلوم بر اهمیت تجارب مناسب یادگیری را در سال‌های اولیه کودکی و نیز اثراتی را که محیط محروم و یا محیط غنی فرهنگی می‌تواند بر هوش کودکان داشته باشد تأکید می‌کند. (زارع، ۱۳۸۶، ۲ و ۳۶)

همان گونه که برآورده کردن نیازهای اساسی کودکان در این دوره نقش بسیار مهمی در چگونگی شکل‌گیری و رشد شخصیت آنان دارد برآورده نکردن آن‌ها نیز نامتعادلی و ناسازگاری کودک را به دنبال خواهد داشت. (بنگرید به ایمانیان، ۱۳۹۶، ۴)

پژوهش‌های فراوانی در زمینه تجربیات نامطلوب دوران کودکی (ACEs)^۲ انجام گرفته است. مروری بر تحقیقات متفاوت مشخص می‌کند که این تجربیات، به‌عنوان رویدادهای بالقوه آسیب‌زا، می‌توانند موجب بروز اضطراب شدید در کودک شوند و تأثیرات منفی پایدار بر سلامت جسمی و روان وی داشته باشند. برخی از این ناملازمات دوران کودکی عبارت‌اند از: سوءاستفاده و بدرفتاری‌های جسمی، روانی، جنسی، احساسی، کلامی. همچنین اختلال در عملکرد خانواده از قبیل: بیماری روانی والدین، خشونت خانگی، طلاق یا جدایی، حبس و سوءمصرف الکل یا مواد مخدر. علاوه بر این‌ها، تجربیات اضطراب‌آور دیگری هم وجود دارد که در مقیاس ACEs

3. Benjamin Blomm
2. adverse childhood experiences



اصلی گنجانده نشده‌اند، اما به دلیل وجود شواهدی مبنی بر تأثیر آن‌ها بر رشد و سلامت کودک باید تحت عنوان تجربیات نامطلوب احتمالی در دوران کودکی در نظر گرفته شوند؛ مواردی شامل مشکلات اقتصادی شدید، گرسنگی، معلولیت، جنگ، بی‌خانمانی و تبعیض. (بارنس^۱ و همکاران، ۲۰۲۰، ۳۶۲)

اوری^۲ (۲۰۱۹) طی مطالعات طولی خود نشان داده است که ریشه مشکلات رفتاری مخرب بزرگسالی را می‌توان در دوران کودکی جست‌وجو کرد. وی پیشنهاد می‌کند که مداخلات پیشگیرانه باید در اوایل دوره زندگی اجرا شود (اوری و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۱۷۴). غربالگری در محیط‌های پزشکی اطفال فرصت درخشانی را برای تشخیص زودهنگام و مداخله و درمان کودکان در معرض نامایمات کودکی فراهم می‌کند (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۶۱). بنابراین، با قدری تأمل درمی‌یابیم که دوره کودکی و برنامه‌های آموزشی و مراقبتی و تربیتی ویژه آن از اهمیت بالا و چشمگیری برخوردار است و رصد و پایش تحولات آن، در مقام زیرساخت تحولات بعدی زندگی، بسیار ضروری است.

دانشمندان معروفی مانند روسو^۳، پستالوزی^۴، مونته‌سوری^۵، فروبل^۶، پیازه^۷ و دیوی^۸ بیان کرده‌اند که تجارب سال‌های اولیه کودک در چگونگی تشکیل شخصیت و کمال نهایی وی تأثیر بسزایی دارد. فروبل (به نقل از مفیدی و سبزه، ۱۳۸۸، ۱۳۱) فرصت‌های آموزشی اولین سال‌های پیش از دبستان را بسیار بااهمیت تلقی کرده و معتقد است که کودک در محیطی غنی و سرشار می‌تواند علایق خود را از طریق تجربه‌اندوزی و فعالیت شخصی رشد دهد. پژوهش‌ها در این زمینه به اثبات رسانده است که آموزش قبل از دبستان رشد اجتماعی کودکان را برای پیشرفت در دوره آموزش ابتدایی تسهیل می‌کند و آموزش در مراکز آموزشی قبل از دبستان موجب شکل‌گیری ارتباطات اجتماعی وسیع‌تر و متنوع‌تر می‌شود و کودکان بر اثر تعامل در یک محیط بسیار مستعد، رشد اجتماعی لازم را برای ورود به دبستان و ایفای نقش خود به دست می‌آورند. (زارع، ۱۳۸۶، ۳)

1. Barnes
6. Orri
7. Rousseau
8. Pestalozzi
9. Montessori
10. Piaget
11. Dewey



مطالعه اکونل و فاران^۱ (به نقل از زارع، ۱۳۸۶، ۷) در سال ۱۹۸۳ نشان می‌دهد که مهارت‌های کلامی و برقراری ارتباط کودکان برخوردار از آموزش قبل از دبستان پیشرفته‌تر از آن‌هایی است که این آموزش‌ها را دریافت نکرده‌اند. همچنین، در این پژوهش بیان می‌شود که کودکان، با تجربه قبل از دبستان، هنگام بازی با سایر کودکان رفتار جامعه‌پسندتری از خود بروز می‌دهند و به‌طور کلی، دوره آموزش قبل از دبستان بر سازگاری عاطفی و اجتماعی کودکان به‌طور چشمگیری مؤثر است. از این‌رو، این‌گونه استدلال می‌شود که اگر آموزش در دوران اولیه کودکی بخواهد زمینه‌ای برای موفقیت‌ها و پیشرفت‌های بعدی کودکان فراهم آورد، لزوماً باید بر پایه آگاهی‌ها و امکانات غنی و مطلوب استوار باشد. مطابق با دیدگاه غلامحسین شکوهی (۱۳۶۳)، به نقل از زارع، ۱۳۸۶، ۴۷) اهداف عمده آموزش و پرورش در دوره قبل از دبستان، شامل پرورش عادات مفید به‌منظور تأمین تندرستی و ایجاد مهارت‌های سازگاری با محیط، پرورش رفتارهای اجتماعی مطلوب، پرورش عواطف، کمک به پرورش استعدادهای فطری، ایجاد حس اعتماد به نفس و امنیت خاطر، توجه به دنیای پیرامون، تشویق حس استقلال‌طلبی و پرورش حس زیبایی‌شناسی در کودکان است.

۳. روش‌شناسی

مطالعه حاضر یک مطالعه مروری است که با استفاده از پایگاه‌های داده الکترونیکی اسکوپوس^۲، وب آو ساینس^۳، مدلاین/پاب مد^۴ و نیز منابع الکترونیکی موجود در ایران شامل مگیران^۵، اس‌آی‌دی^۶، ایران‌مدکس^۷ و موتورهای جست‌وجوی عمومی گوگل^۸ و گوگل اسکولار^۹ در تابستان ۱۴۰۰ انجام پذیرفته است. در خصوص مقالات فارسی هیچ‌گونه محدودیت زمانی‌ای برای جست‌وجو در نظر گرفته نشد تا تمام پژوهش‌های

1. Oconnel & Farran
2. Scopus
3. Web of Science
4. Medline/ Pubmed
5. Magiran
6. SID; Scientific Information Database
7. IranMedex
8. Google
9. Google Scholar



مرتبط بازیابی شوند؛ حال آنکه، با توجه به دامنه گسترده مطالعات انگلیسی مرتبط، به مقالات منتشر شده در فاصله سال‌های ۲۰۱۶ تا ۲۰۲۱ میلادی اکتفا کردیم.

کلیدواژه‌های تکامل دوران ابتدایی کودکی^۱، تکامل و یادگیری، آموزش‌های دوران ابتدایی کودکی، مراقبت‌های دوران ابتدایی کودکی^۲، آموزش و پرورش، سلامت دوران نوجوانی^۳، رشد و شخصیت کودک، و آموزش‌های اولیه دوران کودکی، برای جست‌وجوی مقالات فارسی و انگلیسی مورد استفاده قرار گرفت.

معیارهای ورود به مطالعه شامل مقالات اصیل پژوهشی (تحلیلی و توصیفی) و مقالات مروری (روایتی، سیستماتیک و متاآنالیز) انتشار یافته به زبان فارسی یا انگلیسی بود که تأثیر مراقبت‌های جسمی و روحی و روانی سال‌های نخست زندگی را در سلامتی سال‌های بعدی (دوران مدرسه و نوجوانی و جوانی) بررسی کرده بودند. معیارهای خروج از مطالعه نیز شامل عدم تطابق مقاله با موضوع مطالعه، گزارش موردی، مقالات ارائه شده در همایش‌ها و مقالات بدون متن کامل بود.

جست‌وجو و انتخاب و ارزیابی مطالعات و استخراج داده‌ها توسط دو نفر از پژوهشگران انجام گرفت. جست‌وجوی مقالات با استفاده از کلیدواژه‌های فارسی و انگلیسی انجام پذیرفت. جهت تعیین تناسب مقالات گردآوری شده با موضوع تحقیق، ابتدا عنوان و سپس چکیده آن‌ها بررسی کردیم و پس از تأیید مقاله از لحاظ مرتبط بودن با موضوع، جهت بررسی بیشتر، متن کامل مقاله را مطالعه نمودیم. در نهایت، مقالاتی که بیشترین ارتباط محتوایی را با موضوع تحقیق داشتند انتخاب و آن‌ها را خلاصه برداری کردیم.

در جست‌وجوهای اولیه ۸۲ مقاله را بررسی نمودیم که تعدادی از این مقالات، پس از بررسی عنوان و چکیده، به علت غیرمرتبط و تکراری بودن، حذف شد. در بررسی ثانویه نیز کوشیدیم تا مقالاتی را که چکیده آن‌ها یا مقاله اصلی در دسترس نیست، از مطالعه خارج کنیم. در مرحله بعد متن کامل مقالات مرتبط احتمالی را بررسی و مقالات مناسب را برگزیدیم. در نهایت ۳۲ مقاله در فهرست نهایی قرار گرفت. شکل (۱) بیانگر دیاگرام مراحل مختلف انجام مطالعه است.

1. early childhood development
2. early childhood care
3. youthful/adolescence health





شکل ۱. دیاگرام مراحل ورود مقالات به مطالعه

۴. تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

با بررسی مقالاتی که بیشترین بستگی را با اهداف مطالعه حاضر داشتند عوامل مؤثر بر پیشرفت آموزش سال‌های آخر کودکی^۱ و دوره نوجوانی و جوانی^۲ به دو گروه داخلی (طیف سلامت جسمی و روحی در اوایل کودکی) و خارجی (وجود یا فقدان اضطراب‌های محیطی زودرس) تقسیم شد.

۴-۱ عوامل داخلی

۴-۱-۱ تولد پرخطر، نوزاد پرخطر

فهرست مفصلی از عواملی وجود دارد که نوزاد را از قبل از تولد، در حین آن و پس از تولد با خطراتی مواجه می‌کنند. به هر دلیل که ما به یک نوزاد عنوان پرخطر اطلاق می‌کنیم این هشدار را می‌دهد که ممکن است رشد یا تکامل مغزی - عصبی او در

1. late childhood
2. youthful/adolescence



آینده مختل شود. مطالعات متعددی که به صورت طولانی مدت روی این گونه نوزادان انجام پذیرفته (مارتین،^۱ فنروف^۲ و والش،^۳ ۳۴۴۰، ۲۰۲۰-۳۵۰۱) و تا سنین مدرسه و بلوغ ادامه یافته است، نشان‌دهنده آن است که این اختلالات می‌توانند به صورت بالقوه، کاملاً بر کارکرد مدرسه و توانایی‌های آکادمیک کودک تأثیر بگذارند؛ مگر آنکه شناخته و پیگیری شوند. از جمله شایع‌ترین نوزادان پرخطر می‌توان از نوزادان با تولد زود هنگام (نارس) که عبارت است از متولد شدن زودتر از ۳۷ هفته کامل (۳۷ هفته و ۶ روز)، تولد با وزن کمتر از ۲۵۰۰ گرم یا بیشتر از ۴۰۰۰ گرم و نیز عدم تناسب وزن تولد با سن حاملگی و ناهنجاری‌های سرشتی (مادرزادی) نام برد (مارتین، فنروف و والش، ۲۰۲۰، ۳۴۰۶-۳۴۳۹). بعضی از مشکلات بدو تولد در این گونه نوزادان عبارت است از بروز مشکلات تنفسی و کمبود اکسیژن، ابتلای بیشتر به عفونت‌ها، به‌خصوص مننژیت، بستری شدن در بخش مراقبت ویژه و تأثیر نامطلوب درمان‌ها و داروها، تغییرات مکرر کلسیم، سدیم، پتاسیم و منیزیم خون، میزان بالاتر ابتلا به زردی نوزادی، احتمال ابتلا به عفونت‌های داخل‌رحمی مزمن مثل سایتومگالوویروس و... اغلب این مشکلات به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر کارکرد اعضای مختلف بدن و مخصوصاً مغز تأثیر دارند. بعضی از این عوارض گذرا هستند و بعضی پایداری خود را در دوران شیرخوارگی، ابتدای کودکی، اواخر کودکی و حتی بلوغ نشان می‌دهند؛ مثل بیماری مزمن تنفسی و وابستگی به مصرف اکسیژن، نارسایی قلبی، اختلال یا تأخیر در تکامل مغزی - عصبی و رفتاری [شنوایی، بینایی، حسی - حرکتی،^۴ حرکات ظریف، حرکات خشن، درک و بیان گفتاری، توانایی حل مسئله و قدرت استنتاج، نقص توجه و تمرکز، اختلال در عملکردهای اجرایی، شناخت و بهره‌هوشی^۵] و غیره (مارتین، فنروف و والش، ۲۰۲۰؛ شریعت^۶ و همکاران، ۲۰۱۹؛ دلیلی^۷ و همکاران، ۲۰۲۰). ناگفته پیداست که تمام این اختلالات، اعم از رشد جسمی و تکامل مغزی - عصبی، می‌توانند بر توانایی‌ها و مهارت‌های مغزی کودک و به عبارتی در کارکرد کودک در

1. Martin
2. Fanaroff
3. Walsh
4. sensory-motor
5. intelligence quotient
6. Shariat
7. Dalili



مدرسه و یادگیری او تأثیر بگذارند. در مطالعه‌ای، اطلاعات مربوط به سلامت عمومی ۸۹۸ شرکت‌کننده، به شکل آینده‌نگر و مبتنی بر جمعیت، بررسی شد که بر اساس آن کودکان با وزن کم تولد،^۱ مشکلات حرکتی، هیپراکتیویته یا کاهش تمرکز، با احتمال بیشتری در نوجوانی در گروه‌های اجتماعی خودشان مورد غفلت و نادیده‌انگاری قرار می‌گرفتند (جاسپرس^۲ و همکاران، ۲۰۱۲، ۶۳۷-۶۴۲). استوک^۳ و همکاران (۲۰۲۰، ۱۲۰-۱۲۶)، سن بدو تولد را به‌عنوان عامل مؤثری بر نمایه توده بدنی^۴ در سنین بزرگسالی معرفی کرده‌اند. در مطالعه احمد^۵ و همکاران (۲۰۲۱) نیز نشان داده شد که وزن تولد با تکامل شناختی در سنین ۶/۵ و ۱۶ سال ارتباط مستقیمی دارد.

۱-۲-۴ شاخصه‌های آنتروپومتریک و نمایه توده بدنی

احمد و همکاران (۲۰۲۱) از آمریکا در یک مطالعه هم‌گروهی^۶ آینده‌نگر ارتباط چگونگی رشد اوایل کودکی بر تکامل شناختی سنین بعدی را بررسی کردند. بر این اساس، ۱۲۳۶۸ نوزاد بلاروسی رسیده^۷ و سالم، از لحظه تولد، وارد مطالعه شدند. رشد وزنی و قدی کودک در سن ۶/۵ سالگی و تغییرات تکامل شناختی در ۶/۵ تا ۱۶ سالگی ارزیابی شد. بدین منظور، از مقیاس اختصاری ویکشلر^۸ در ۶/۵ سالگی و آزمون رایانه‌ای نوروتراکس^۹ در سن ۱۶ سالگی استفاده شد. یک انحراف معیار تأخیر در رشد قدی اوایل کودکی با نمرات شناختی کمتری توأم بود. به‌طور کلی، قد و وزن نهایی ۶/۵ سال اول با توانایی شناختی در ۶/۵ و ۱۶ سالگی، رابطه مستقیم و مثبت داشت، ولی رابطه‌ای بین سیر رشد قد و وزن با تغییر در توانایی‌های شناختی، در طول زمان مشاهده نشد. آریس^{۱۰} و همکاران (۲۰۱۹) از سال ۱۹۹۹ به مدت ۱۰ سال به بررسی ارتباط نمایه توده بدنی اوایل زندگی با خطر مسائل قلبی-متابولیک^{۱۱} اوایل

1. low birth weight
2. Jaspers
3. Stock
4. body mass index
5. Ahmed
6. cohort study
7. term
8. Wechsler
9. Neuro Trax
10. Aris

۱۱. با اندازه‌گیری شاخصه‌هایی چون نمایه توده بدنی [تقسیم وزن بدن (کیلوگرم) بر مربع قد (متر مربع)]، فشار



نوجوانی پرداختند. اطلاعات ۱۶۸۱ از اتباع امریکا، از لحظه تولد تا اواسط کودکی، جمع‌آوری شد. بین حداکثر نمایه توده بدنی شیرخوارگی با چاقی دوران نوجوانی ارتباط مثبتی برقرار بود. چاقی اوایل نوجوانی نیز به‌طور مستقل از حداکثر نمایه توده بدنی شیرخوارگی با چاقی در سنین بعدی، مقاومت به انسولین و خطر حوادث قلبی - متابولیک مرتبط بود. هارتمن^۱ و همکاران (۲۰۱۷، ۱۸۳۹-۱۸۴۹) نیز بر تأثیر وضعیت سلامت عمومی و شاخص توده بدنی بر پیامدهای نوجوانی مشتمل بر سن منارک (اولین قاعدگی)، روابط جنسی، رفتارهای پرخطر، مسائل روحی و مهارت‌های اجتماعی تأکید کرده است. استوک (۲۰۲۰، ۱۲۰-۱۲۶) نمایه توده بدنی را بر سن منارک نیز مؤثر دانسته است.

۲-۴ عوامل خارجی

۲-۴-۱ مراقبت از کودک

اسلوپین^۲ و همکاران (۲۰۱۹) از امریکا، با اجرای پروژه بخارست (از ۲۰۰۱ تا کنون) به مقایسه وضعیت قلبی - متابولیک و ایمونولوژیک در سه گروه از نوجوانان ۱۶ساله پرداختند. از ۴۴ نفری که تحت مراقبت پرورشگاه یا شیرخوارگاه کودکان بی‌سرپرست بودند، ۴۱ فرد برخوردار از مراقبت فرزندخواندگی (فردی یا گروهی) و ۴۲ نفر باقی‌مانده که توسط پدر و مادر اصلی‌شان پرورش یافته بودند. مراقبت‌ها در هر سه گروه از مبدأ ۶-۳۰ ماهگی آغاز گشته و دو گروه اول (مداخله) با گروه سوم (کنترل)، از نظر ویژگی‌های دموگرافیک، همسان شده بودند. پیامدهای اندازه‌گیری شده شامل نمایه توده بدنی، فشار خون سیستولیک و دیاستولیک، پروتئین سی‌راکتیو،^۳ اینترلوکین^۴ ۶ و ۸ و ۱۰، فاکتور نکروز تومور آلفا،^۵ هموگلوبین ای‌وان‌سی^۶ و تیترا آنتی‌بادی ویروس اپیشتین‌بار^۷ بود. اطلاعات به شکل آینده‌نگر جمع‌آوری شد و نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که بین دو گروه ۱ و ۲ (مراقبت‌های مؤسسه‌ای یا

خون، قند خون ناشتا، پروفایل چربی و مقاومت به انسولین تعریف می‌شود.

1. Hartman
2. Slopen
3. C-reactive protein
4. Interleukin
5. tumour necrosis factor alpha
6. hemoglobin A1C
7. Epstein-barr virus



فرزندخواندگی) با گروه ۳ (مراقبت والدین اصلی) تفاوت آماری معناداری از نظر پیامدهای مورد نظر رؤیت نشد. تنها، تفاوت قابل ملاحظه‌ای در نمایه توده بدنی کمتر کودکان پرورشگاهی (گروه ۱) در مقایسه با فرزندخواندگان (گروه ۲) دیده شد. به علاوه، نمایه کودکانی که مراقبت معمول پرورشگاهی داشتند، نسبت به آنهایی که مراقبت پرورشگاهی با کیفیت بالا (گروه ۲ یا فرزندخواندگی) داشتند، کمتر بود. از سویی، سن شروع مراقبت با کیفیت بالا نیز رابطه معکوسی با نمایه توده بدن داشت. در مطالعه دیگری از پروژه بخارست به ارزیابی تأثیر کیفیت مراقبت‌های اوایل کودکی بر ابعاد سلامتی در سنین بعدی پرداخته شد (گوین‌هریس^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). پیگیری کودکان برحسب مواجهه با مراقبت‌های پرورشگاهی در سنین ۸ و ۱۲ و ۱۶ سال در هفت حیطة انجام گرفت که مشتمل بر ارتباطات خانوادگی، رابطه همسالان، عملکرد تحصیلی، سلامت جسمانی و روانی، سوء مصرف مواد و رفتارهای پرخطر بود. در بین کودکان با تجربه زودهنگام مراقبت پرورشگاهی، عملکرد مداوم بهتر در سنین ۸-۱۶ سالگی به نحو معنی داری با برخوردارى هرچه زودتر از مراقبت‌های پرورشگاهی با کیفیت تر (فرزندخواندگی گروهی یا فردی) مرتبط بود. به عبارت دیگر، مراقبت‌های زودهنگام و با کیفیت بالا می‌تواند با عملکرد بهتری پس از محرومیت زودرس همراه گردد. دی‌مسترل^۲ و همکاران (۲۰۱۹)، طی یک مطالعه هم‌گروهی در جمعیتی بزرگ، به بررسی وضعیت مراقبت‌های اجتماعی خارج از خانه (مؤسسات شبانه‌روزی) در دوران کودکی و اثر آن بر سلامت در بزرگسالی پرداختند. آن‌ها نشان دادند که مراقبت‌هایی که منجر به جدا شدن کودک از خانواده می‌گردد، در کنار عوامل اقتصادی - اجتماعی و فرهنگی خانواده بر روی سطح بیومارکرهای التهابی بدن اثر می‌گذارد. به عبارتی، وجود مراقبت اجتماعی و جدا شدن کودک از خانواده، با بالا بردن پارامترهای التهابی در بدن، احتمال رخداد بیماری‌های مزمن در بزرگسالی و حتی مرگ زودتر از موعد را افزایش می‌دهد. وندل^۳ (۲۰۲۰) بیان می‌کند که مراقبت‌ها و آموزش‌های دوران ابتدای کودکی رابطه شدیدی با فعالیت‌ها و رفتارهای انسان، حتی پس از سپری کردن سال‌های تحصیل در مدرسه

1. Guyon-Harris
2. De Mestral
3. Vandell



دارد. مطالعه‌ای نیز به هدف تعیین اثر پیشگویی‌کنندگی مراقبت‌های بهداشتی اوایل کودکی در نادیده‌انگاری و غفلت از نوجوان در میان گروه همسالانش شکل گرفت که در آن اطلاعات ۸۹۸ شرکت‌کننده به شکل آینده‌نگر و مبتنی بر جمعیت بررسی شد. در این مطالعه اطلاعات مربوط به عوامل اوایل کودکی (۱ تا ۴ سالگی) از چارت‌های روتین مراقبت‌های پیشگیرانه استخراج شد. برای ارزیابی موقعیت اجتماعی، تعدادی از همگنان آن‌ها در سن ۱۰-۱۲ سالگی کاندید شدند (جاسپرس و همکاران، ۲۰۱۲). با استفاده از رگرسیون لجستیک مولتی‌نامینال نشان داده شد که کودکانی که اختلال خواب و سطح سواد و آموزش پایین‌تری داشتند، با احتمال بیشتری در نوجوانی در گروه‌های اجتماعی خودشان مورد غفلت و نادیده‌انگاری قرار می‌گیرند. مطالعه‌ای به هدف بررسی تأثیر سرویس‌های مراقبتی برای بچه‌های زیر ۵ سال و نقش آن در پیشگیری از اختلالات رفتاری در طی نوجوانی انجام شد (آری^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). ۱۵۸۸ شرکت‌کننده از مطالعه طولی تکامل کودکان کبک، از ۵ ماهگی تا ۱۷ سالگی، طی ۱۴ نوبت ارزیابی شدند. در این مقاله گفته شده که مطالعات طولی نشان داده‌اند که ریشه مشکلات رفتار مخرب در دوران نوجوانی و حتی بزرگسالی می‌تواند در اوایل کودکی باشد (آری و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۱۷۴-۱۱۸۲). چنین دستاوردهایی به ما یادآوری می‌کنند که مداخلات پیشگیرانه باید خیلی زود و در همان ابتدای زندگی صورت گیرد. بچه‌هایی که در خانواده‌هایی زندگی می‌کنند که عوامل خطر متعددی در آن هست، مثل درآمد کم والدین، سطح سواد و آموزش پایین آن‌ها، در معرض خطر کوتاه‌مدت و درازمدت بیشتری هستند.

درست است که اقدامات زیربنایی و وسیع در سطح جامعه، مثل مبارزه با بی‌سوادی و کم‌سوادی یا بهبود شرایط اقتصادی دهک‌های پایین جامعه، در این زمینه‌ها مؤثرند، اما این‌ها اقداماتی زمان‌بر و پرهزینه‌اند. بنابراین بایستی علاوه بر این موارد مداخلات زودبازده و کم‌هزینه‌تر را نیز در نظر داشت. می‌توان به محیط‌های نگهداری از کودکان، به‌عنوان محیط‌های مناسب برای اقدامات پیشگیرانه نگرینست.

در ماده ۲۰ پیمان‌نامه حقوق کودک به این مسئله توجه شده است که اگر کودکی به‌طور موقت یا دائم از محیط خانوادگی خود محروم شده باشد یا کودکی که به خاطر منافع عالی‌اش نتوان به او اجازه داد که در آن محیط باقی بماند، سزاوار حمایت و



مساعادت ویژه از سوی دولت خواهد بود. چنین مراقبتی ممکن است از جمله شامل نگهداری توسط خانواده جایگزین، کفالت در قوانین اسلامی، فرزندخواندگی یا در صورت لزوم، اسکان در مؤسسات مناسب برای مراقبت از کودکان باشد. مطلوبیت تداوم پرورش کودک و نیز توجه به پیشینه قومی، مذهبی، فرهنگی و زبانی وی، از اصول مهم قبل از اعطای سرپرستی است. (صندوق کودکان سازمان ملل متحد در ایران، ۱۳۸۶)

نتایج تحقیقات در مورد تأثیرات مهدکودک‌ها و پرورشگاه‌ها متفاوت است (نک. اسلوپن و همکاران، ۲۰۱۹؛ گوین هریس و همکاران، ۲۰۲۱؛ دی مسترل و همکاران، ۲۰۲۰)، ولی بیشتر مطالعات نشان داده‌اند که مهدکودک‌ها و پرورشگاه‌ها می‌توانند برای بچه‌هایی از خانواده‌های با سطح اقتصادی - اجتماعی پایین یا دارای مادران افسرده، نتایج و اثرات مثبتی داشته باشند؛ مخصوصاً اگر این مؤسسات خدماتی با کیفیت بالا ارائه کنند. (دی مسترل و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۳۳۴۳)

در مطالعات دانشگاه مک‌گیل کانادا (ایالت کبک)، در ۵ ماهگی، در ۱/۵، ۲/۵، ۳/۵ و ۵ سالگی، مادران میزان استفاده از خدمات این‌گونه مؤسسات را گزارش دادند که بر حسب ساعت در هفته به سه دسته تقسیم شد: زیاد (از ۵ ماهگی تا ۱/۵ سالگی ساعات حضور در مهد کودک با سرعت زیادی افزایش یابد تا به حدود ۳۰-۴۰ ساعت در هفته برسد)، متوسط (از ۵ ماهگی تا ۵ سالگی به تدریج ساعات حضور زیاد شود تا به حدود ۳۰-۴۰ ساعت در هفته برسد) و کم (تقریباً عدم استفاده از مهدکودک یا گروه کنترل) (آری و همکاران، ۲۰۱۹). نتایج مطالعه نشان داد که بچه‌هایی که از مراقبت متوسط و شدید مهدکودک استفاده کرده بودند میزان کمتری از تهاجم و خشونت فیزیکی و سرکشی و لجبازی را در طی دوران بلوغ، در مقایسه با کودکان گروه کنترل نشان دادند. این تأثیر در مورد تهاجم فیزیکی به نحو معناداری در کودکان با وضعیت اقتصادی - اجتماعی پایین مثبت بود، ولی برای سرکشی و لجبازی معنی‌دار نبود؛ یعنی تعداد موارد سرکشی گزارش شده در سنین بلوغ، در شرایط متفاوت اقتصادی - اجتماعی، تفاوت مهمی نداشت. به عبارت دیگر، در خانواده‌های با سطح اقتصادی - اجتماعی پایین استفاده از خدمات مهدکودک‌ها موجب کاهش معنی‌دار میزان خشونت و تهاجم فیزیکی و نیز میزان سرکشی و لجبازی بچه‌ها در دوران بلوغ شد، ولی در خانواده‌های با سطح اقتصادی - اجتماعی متوسط و بالا استفاده از خدمات مهدکودک‌ها فقط موجب کاهش معنی‌دار خشونت و تهاجم فیزیکی در بچه‌ها شد.



۲-۲-۴ تجربیات تلخ کودکی (ACEs)

تجربیات تلخ کودکی (ACEs) شامل تجربیات استرس‌آور یا حوادث بالقوه صدمه‌زننده (تروماتیک) است که کودک قبل از ۱۸ سالگی تجربه می‌کند. مطالعات زیادی نشان داده است که تجربیات تلخ کودکی شایع هستند و منجر به تأثیرات بدی بر سلامتی، به صورت وابسته به دوز می‌گردند. اگر کودکی در معرض این تجربیات قرار بگیرد، بدون آنکه فرد بالغ مثبتی این تأثیرات را خنثی کند، منجر به پیدایش اضطراب شدید در کودک و نهایتاً منجر به بروز مشکلات رفتاری و شرایط خطرآفرین برای سلامتی اش می‌شود. واکنش به اضطراب شدید بانوعی به هم‌ریختگی مزمن در نظم دستگاه‌های نورواندوکرین و ایمنی بدن مشخص می‌شود. این پاسخ با تأثیر بر محور هیپوتالاموس-هیپوفیز-ارگان منجر به تغییراتی در عملکردهای متابولیک و اپی‌ژنتیک می‌شود که مقدمه شروع برخی از بیماری‌هاست. تأثیر سوءمواجهه با این تجربیات آسیب‌رسان در اوایل زندگی، به‌ویژه در دوران کودکی و بلوغ، بیشتر برآورد شده است؛ به‌نحوی که گاهی موجب بروز عوارض دائمی در تمام عمر خواهند شد (گیلگف^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). تجربیات تلخ کودکی به سه گروه انواع سوءاستفاده^۴ و رهاشدگی^۵ و مشکلات خانوادگی تقسیم می‌شود. سوءاستفاده ممکن است جسمی یا روحی یا جنسی باشد. رهاشدگی نیز به شکل بی‌توجهی جسمی و روانی نمود می‌یابد و بالاخره بیماری‌های روحی، طلاق والدین، سوء مصرف مواد مخدر، زندانی شدن نزدیکان و خشونت مادر از انواع مشکلات خانوادگی به شمار می‌روند. مطالعات بسیاری بر روی کودکان و نوجوانان انجام پذیرفته است که رابطه تجربیات تلخ کودکی را با آسم، عفونت مکرر، تأخیر تکاملی-شناختی، چاقی، عدم رشد بهینه، اختلال خواب و رفتار شریرانه یا خلافکاری، زورگویی و قلدری، زدو خورد و برخوردهای فیزیکی، و حمل اسلحه و چاقو نشان داده‌اند. مطالعه بر روی یک نظام مراقبت^۶ در ۴۲ ایالت امریکا و ناحیه کلمبیا نشان داد که حدود دو سوم جمعیت مورد پایش در معرض حداقل یک مورد از تجربیات تلخ کودکی یا بیشتر قرار گرفته‌اند. همین مطالعه نشان داد

1. adverse childhood experiences
2. dose-dependent
3. Gilgoff
4. abuse
5. neglect
6. surveillance



که تجربیات تلخ کودکی با تبعاتی از جمله ضایعات آسیب‌زنده، افسردگی، اضطراب، خودکشی، اختلال اضطراب پس از حادثه^۱ حاملگی ناخواسته، عوارض بارداری، مرگ جنین، بیماری‌های آمیزشی، سرطان، دیابت، سوءمصرف مواد مخدر و الکل، روابط جنسی ناایمن، تحصیلات پایین‌تر، بیکاری و فقر توأم است (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳). همین مطالعه نشان داد که خطر عواقب منفی باشدت و دفعات تجربیات تلخ کودکی متناسب است و از طرفی، نشان داد که تجربیات تلخ کودکی به درجات مختلف در تمام گروه‌های نژادی، اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی رخ می‌دهد. به همین دلیل است که سیاست‌گذاران بهداشتی و حامیان حقوق کودکان باید در معرض تجربیات تلخ کودکی قرار گرفتن را به عنوان یک بحران سلامت عمومی تلقی کنند. بررسی رابطه بین تجربیات تلخ کودکی با بیماری‌های مزمن با شروع زودرس عنوان مطالعه دیگری بود که سونو^۲ در سال ۲۰۱۹ به انجام رساند. در این مطالعه ۸۶۹۶۸ نفر که از ۹ ایالت آمریکا بودند، ارزیابی شدند. پرونده این تعداد در سامانه پایش عوامل خطر رفتاری، طی سال‌های ۲۰۱۱-۲۰۱۲ ذخیره شده بود. پرسش‌نامه تجربیات تلخ کودکی (ACES) شامل گزارش و سؤال از سوءاستفاده‌های فیزیکی، روانی، جنسی، سوءمصرف مواد، بیماری روحی یکی از اعضای خانه، خشونت خانگی و جدایی والدین بود. پیامدهای مورد سؤال نیز شامل بیماری‌های مزمن (قلبی عروقی، سندرم تخمدان پلی کیستیک، سرطان، افسردگی، دیابت و پره‌دیابت) می‌شد. طی ۳ رده‌بندی سنی ۱۸-۳۴ سال، ۳۵-۵۴ سال و ۵۵ سال و بیشتر، مقایسه‌ای صورت گرفت که برحسب آن شیوع $ACES \geq 4$ در بین گروه جوان‌تر شایع‌تر بود؛ یعنی نسل‌های جدیدتر بیشتر در معرض تجربیات تلخ کودکی قرار گرفته بودند. علاوه بر این، بین پاسخ‌دهندگان جوان‌تر، خطر هر کدام از بیماری‌های مزمن و شرایط نامناسب سلامتی در افراد با $ACES \geq 4$ ، به میزان ۲-۴ برابر آن‌هایی بود که تجربه ناخوشایندی را از دوران کودکی ذکر نکرده بودند.

۳-۲-۴ سوانح و حوادث کودکی

گفته شده است که تصادفات و حوادث منجر به آسیب مهم‌ترین علل مرگ و از دست رفتن سلامت در نوجوانان است (باندیوپدهیای^۳ و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۸۲-۲۸۷).

1. post-traumatic stress disorder
2. Sonu
3. Bandyopadhyay



این آسیب‌ها در بین کودکان با زمینه‌های اختلال بیشتر رخ می‌دهند و در نتیجه، نابرابری و بی‌عدالتی در سلامت را موجب می‌شوند. کودکانی که بیشتر در معرض خطر هستند عبارت‌اند از پسرها، کودکانی که ورزش و فعالیت فیزیکی بیشتری دارند، کودکان خانواده‌های فقیر، کودکان با مادران جوان‌تر و یا کودکان مبتلا به اختلال بیش‌فعالی^۱. بیش‌فعالی شایع‌ترین اختلال عصبی-روانی با بروز ۷-۳٪ در کودکان سنین مدرسه است. از آنجایی که رفتار این کودکان با تحرک، فعالیت، بی‌دقتی و شتاب‌زدگی بیشتری همراه است، درک کمتری از خطرات پیش روی دارند و بیشتر در معرض حوادث و سوانح قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، مشکلات ارتباطی^۲ نیز یکی از اختلالات رفتاری برون‌گرایانه است که شامل رفتارهای ضداجتماعی، تهاجمی، مجرمانه و مخالفت‌جویانه‌ای است که خطر آسیب جسمانی را بیشتر می‌کنند. مشکلات ارتباطی از شیوع ۹/۵٪ در تمام عمر و ۳٪ در سنین مدرسه برخوردار است و در پسرها ۲ برابر دخترها دیده می‌شود. در مطالعه‌ای که در سال ۲۰۱۹ به چاپ رسید، ۳۱۱۹ کودک تک‌قلوی انگلیسی از لحظه تولد (۲۰۰۲-۲۰۰۰) وارد مطالعه و در مقاطع زمانی ۹ ماهگی، ۳، ۵، ۷، ۱۱ و ۱۴ سالگی، از نظر پیامدهایی چون وضعیت سلامت عمومی و سوانح و پذیرش بیمارستانی پیگیری شدند (بلیل^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). اختلالات رفتاری نیز از طریق مصاحبه با والدین، برای تکمیل ابزار تخصصی اس‌دی‌کیو^۴ ارزیابی شد که بر اساس آن، نمره هیپراکتیویتی در حد مرزی یا غیرطبیعی، در سن ۵ سالگی، با خطر بیشتر آسیب منجر به بستری شدن یا رفتن به اورژانس همراه نبود. مشکلات ارتباطی شدید در ۵ سالگی نیز با افزایش احتمال آسیب منجر به بستری شدن در سنین بلوغ و نوجوانی مرتبط نبود، ولی مشکلات ارتباطی مرزی، حتی پس از تعدیل اثر عوامل سن و جنسیت و عوامل خانوادگی و اقتصادی-اجتماعی، با بروز حوادث آسیب‌رسان، به‌ویژه در دختران، ارتباط معنی‌داری داشت. نتایج این پژوهش برخلاف سایر مطالعاتی بود که کودکان با مشکلات رفتاری را بیشتر در معرض آسیب گزارش می‌کردند. گویی آموزش والدین و خانواده‌ها، درمان‌های دارویی و نیز روش‌های شناختی-رفتاری به بهبود و ارتقاء رفتاری منجر می‌شوند؛ اگرچه، تشخیص زودرس

1. attention-deficit/hyperactivity disorder
2. conduct problem
3. Bleil
4. SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire



و به‌کارگیری روش‌های دارویی و رفتاری در مورد دختران کمتر بوده است.

۴-۲-۴ فرزندپروری و دلبستگی با تأکید بر نقش مادران

در یک مطالعه دیگر (هارتمن و همکاران، ۲۰۱۷، ۱۸۳۹-۱۸۴۹)، از میان عوامل خارجی مؤثر بر تکامل سال‌های بزرگسالی، به حساسیت و پاسخگویی مادر اشاره شده است که به‌ویژه تأثیرگذاری این عوامل را در سنین حساس ۶ و ۱۵ و ۲۴ ماهگی نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، این مطالعه حساسیت و پاسخگویی مادر به خواسته‌های کودک و بازی کردن مناسب با وی را عامل مؤثری در ارتقاء تکامل نوجوانی برشمرده است. از سویی، رفتارهای سختگیرانه و خشن مادر مانند تنبیه کردن، کنترل فراوان، اجبار کودک بر اطاعت و عدم دادن استقلال یا نشان ندادن رفتارهای محبت‌آمیز (در آغوش گرفتن و بوسیدن) نیز تأثیرات منفی خود را در تکامل و رفتار نشان می‌دهند. لیل (۲۰۲۱) در پژوهشی نشان داد که دلبستگی و وابستگی مطمئن به مادر بر روی BMI اثر می‌گذارد و کاهش BMI رابطه معکوس با شروع قاعدگی دارد. هارتمن (۲۰۱۷) نیز به عوامل خارجی مؤثر بر تکامل رفتاری سال‌های نوجوانی اشاره کرده است. بر این اساس، واکنش‌پذیری مادران و فرزندپروری سختگیرانه به‌عنوان عوامل خارجی مؤثر بر پیشرفت سال‌های بزرگسالی و پیامدهای نوجوانی، مشتمل بر سن منارک، روابط جنسی، رفتارهای پرخطر، مسائل روحی و مهارت‌های اجتماعی در نظر گرفته شدند.

مطالعه‌ای در آمریکا نشان داد که تماس‌های طولانی‌تر بین مادر و فرزند موجب کاهش شدید مواردی از قبیل کودک‌آزاری، رها کردن فرزند و اختلال رشد آنان می‌شود. هرکجا که بخش‌های نوزادان تعطیل شد و هم‌اتاقی مادر و نوزاد جایگزین آن شد موارد کودک‌آزاری به‌شدت کاهش یافت. همچنین، مطالعات در تایلند، فیلیپین، کاستاریکا و روسیه حاکی از این بود که برقراری تماس‌های اولیه مادر و فرزند و تداوم آن به‌صورت هم‌اتاقی مادر و نوزاد موجب می‌شود که رها کردن فرزند، حتی در آن دسته از مادران (نظیر زنان روسپی) که این رها کردن بین آنان به‌صورت یک فرهنگ متداول بود، به‌شدت کاهش یابد. تجربه مشابهی در بین زنان فقیر فرانسه هم در قرن گذشته همین امر را نشان داد. (مرندی، سخنرانی؛ علی^۱ و لوری^۲ ۱۹۸۱)

1. Ali
2. Lowry



۵-۲-۴ وضعیت اجتماعی - اقتصادی و عوامل فرهنگی خانواده‌ها

درآمد خانواده، تغییر والد (طلاق، ازدواج مجدد و تجرد مادر)، شغل والدین، به‌خصوص ثبات شغلی نیز از عوامل خارجی اثرگذار تکامل رفتاری سال‌های نوجوانی برشمرده شده است (هارتمن و همکاران، ۲۰۱۷، ۱۸۳۹-۱۸۴۹). در مطالعه‌ای که به بررسی عوامل زودرس مؤثر بر سن منارک می‌پرداخت، به رابطه غیرمستقیم وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده با شروع سن قاعدگی تأکید شد؛ به عبارتی، سطح بالای اقتصادی و اجتماعی عامل محافظت‌کننده‌ای در برابر بلوغ و قاعدگی زود هنگام بود (بلیل و همکاران، ۲۰۲۱، ۳۶-۴۸). لی،^۱ هانگ^۲ و چن^۳ (۲۰۲۰) در تایوان، اثر پریشانی‌ها و معضلات اجتماعی دوران کودکی را بر سلامت روان نوجوانی سنجید. آن‌ها به‌صورت گذشته‌نگر، بر اساس خوداظهاری، اثرات معضلاتی چون طلاق والدین، مرگ والدین، سوءاستفاده‌های جنسی، تنبیه بدنی شدید، رفتارهای خشن و سختگیرانه والدین، فقر مالی، والدین معتاد به الکل و والدین شدیداً بیمار و بدحال را بررسی کردند. این مشکلات چنان ضربه‌ای به روح و روان فرد وارد می‌سازد که در نوجوانی اثرات مخرب خود را بر سلامت روان نشان می‌دهد. ونگ^۴ و همکاران (۲۰۱۹) نیز در تایوان به نتیجه‌ای مشابه دست یافتند. آنان در مطالعه‌ای که انجام دادند به این نتیجه رسیدند که تجارب ناخوشایند کودکی (اجتماعی - محیطی و پزشکی) می‌توانند عامل خطر و خدشه به سلامت روانی و اجتماعی در بزرگسالی، مانند جذب نوجوان به اعتیاد، بروز رفتارهای ضداجتماعی و خشن، تمایل به انجام جرم و جنایت، یا حتی اختلالات خواب باشند. مراقبت‌های دوران کودکی، برحسب وضعیت اجتماعی - اقتصادی، دارای تعامل و اثر مهمی بر زودخورد فیزیکی طی دوران نوجوانی بود (اری و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۱۷۴-۱۱۸۲). طبق نتایج مطالعه هارتمن (۲۰۱۷، ۱۸۳۹-۱۸۴۹) ثبات خانوادگی و درآمد خانوار، به‌عنوان عوامل خارجی مؤثر بر پیشرفت سال‌های بزرگسالی و پیامدهای نوجوانی مطرح‌اند.

۶-۲-۴ آموزش‌های پیش‌دبستانی

یوسفزای^۵ و همکاران (۲۰۱۸ م) تأثیر برنامه مراقبت و آموزش اوایل کودکی را در

1. Lee
2. Huang
3. Chen
4. Wang
5. Yousafzai



مناطق روستایی پاکستان ارزیابی کردند. در این برنامه، مریمان جوان خانم (۱۸-۲۴ ساله، بومی و دارای حداقل ۱۰ کلاس سواد) برای ارائه مراقبت و آموزش پیش دبستانی دوره دیدند، سپس در ۱۰ خوشه (روستا)، آمادگی ورود به مدرسه پس از یک دوره ۹ ماهه بررسی شد. هر خوشه به طور متوسط دارای ۳۴ کودک با سن ۳/۵-۵/۵ سال بود که مداخله به طور تصادفی در ۵ روستا انجام پذیرفت. در پایان این کارآزمایی بالینی ۱۶۶ کودک آموزش دیده با ۱۶۸ کودک گروه کنترل مقایسه شدند که بر اساس نتایج آن، نمره آمادگی ورود به مدرسه در گروه آموزش دیده به طرز معنی داری بیشتر بود. بدین منظور، سطح آمادگی ورود به مدرسه با ابزار بین المللی ارزیابی یادگیری و تکامل زودرس^۱ اندازه گیری شد. افزون بر نمره کلی، افزایش نمرات پس از پایان دوره در حیطه ریاضیات، اجتماعی - عاطفی، خودمراقبتی، سوادآموزی، حرکات درشت و ظریف^۲ و تطابق شناختی، در گروه مداخله نسبت به کنترل بیشتر بود.

آموزش پیش دبستانی باکیفیت سکوی پرشی برای آموزش سال‌های بعدی (اواخر دوران کودکی، نوجوانی و جوانی) است. با وجود مزایای متقن و مادام‌العمر آموزش‌های پیش دبستانی، بیش از ۱۷۵ میلیون کودک (تقریباً نیمی از تمام کودکان پیش دبستانی در سراسر جهان) به این آموزش‌ها دست نمی‌یابند. کودکان در خانواده‌های فقیر، تحصیلات پایین‌تر مادر و روستانشین، به ترتیب کمترین شانس دسترسی به برنامه‌های آموزشی دوران کودکی را دارند؛ اگرچه، برای اقلیتی هم که دسترسی دارند، مریمان نامناسب، محیط‌های شلوغ و غیرمحرک، و نیز برنامه‌های درسی نامناسب، کیفیت تجربیات آن‌ها را کاهش می‌دهد. (یونیسف، ۲۰۲۲)

ناکامی در برخورداری از آموزش باکیفیت پیش دبستانی کودک را از دستیابی به حداکثر پتانسیل وجودی خود محروم ساخته و در درازمدت سرمایه انسانی مورد نیاز کشورها برای کاهش نابرابری و ارتقای مقاصد صلح‌آمیز را محدود خواهد کرد. (یونیسف، ۲۰۲۲)

آموزش‌های پیش از دبستان باکیفیت به ارتقاء نظام‌های آموزشی کمک شایانی خواهد نمود که این تحول نظام آموزش و پرورش در سیاست‌های کلی برای تحقق چشم‌انداز ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی، مورد توجه قرار گرفته است. (پایگاه

1. international development and early learning assessment tool
2. fine and gross motor



اطلاع‌رسانی دفتر مقام معظم رهبری، ۱۳۹۴)

توجه به این نکته ضروری است که تلاش‌ها برای افزایش دسترسی به آموزش پیش‌دبستانی نباید به قیمت کیفیت تمام شود. کیفیت در بسیاری از بخش‌ها، از جمله آموزش مربیان، عملکرد خانواده‌ها، رویکرد جوامع، تأمین منابع و تدوین برنامه‌های درسی مطرح است. تنها با تضمین کیفیت، هم‌زمان با رشد نظام‌های آموزشی است که دولت‌ها می‌توانند ضمن گسترش دسترسی، کیفیت را حفظ نمایند. به علاوه، بدون تضمین کافی کیفیت، نابرابری‌های آموزشی می‌توانند تشدید یابند. (یونیسف، ۲۰۲۲)

۵. بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در این پژوهش به تعیین اثر مراقبت‌های جسمی و روحی روانی سال‌های اولیه عمر در پیشرفت تحصیلی سال‌های بعدی (دوران مدرسه، نوجوانی و جوانی) پرداخته شد. بر این اساس، عوامل تأثیرگذار نخستین بر پیشرفت سال‌های آتی به دو گروه داخلی و خارجی تقسیم شد. عوامل داخلی به شاخصه‌های بیولوژیک و وضعیت سلامت عمومی کودک وابسته است و عوامل خارجی بر شرایط محیطی حاکم بر دوره رشد و تکامل دلالت دارد.

تأمین سلامت جسمی با دریافت مشاوره از قبل بارداری آغاز می‌شود و با مراقبت‌های دوران بارداری و خدمات زایمان و مراقبت از کودک ادامه می‌یابد. بهبود تغذیه مادران باردار و تأمین ریزمغذی‌ها، واکسیناسیون کزاز زنان باردار، توجه به سلامت روانی و معنوی مادر، تجویز استروئید به مادران در معرض زایمان زودرس، زایمان ایمن و بهداشتی توسط افراد دوره‌دیده، تجهیز اتاق زایمان استاندارد، احیاء به‌موقع و صحیح نوزادان نیازمند به احیاء، برقراری تغذیه با شیر مادر در ساعت اول زندگی، استاندارد شدن بسته خدماتی مراقبت از نوزاد سالم در بیمارستان‌ها و گسترش استفاده از سورفاکتانت در دقایق اولیه تولد در نوزادان نارس که دچار مشکلات تنفسی بدو تولد هستند، همگی از عوامل کاهنده مرگ نوزادان و عوارض جسمانی و مخصوصاً تکامل و مهارت‌های مغزی در زمان تولد به شمار می‌روند؛ درحالی‌که هم‌اتاقی مادر و نوزاد از بدو تولد و عدم نگهداری جداگانه آن‌ها، ترویج شست‌وشوی مکرر دست‌ها در بین کارکنان بیمارستان، نظام ثبت و گزارش‌دهی عفونت‌های بیمارستانی، ترویج تغذیه با شیر مادر و افزایش آگاهی مردم و دسترسی



بیشتر و آسان‌تر به متخصصان و مراکز درمانی، از جمله دیگر عوامل ارتقاء سلامت جسمی و تکامل مغزی کودکان است (مرندی^۱ و همکاران، ۲۰۱۹، ۴۰۳-۴۰۹). علاوه بر این، مراقبت‌های نوزادی خانواده‌محور و شروع مداخلات پیشگیرانه و بهنگام تکامل مغزی نوزادان توسط خانواده (دلیلی و همکاران، ۲۰۲۰، ۵۶-۶۳)، غربالگری زودرس نوزادان (هیپوتیروئیدی، رتینوپاتی نارسایی و ناشنوایی)، واکسیناسیون به‌موقع و کامل و در نهایت افزایش سواد مادران از جمله عوامل مؤثر بر بهبود سلامتی در نخستین سال‌های زندگی و برطرف شدن کمبود برخی توانایی‌های مغزی مانند اختلال حرکات ظریف، درک و شناخت، و قدرت استنتاج است (دلیلی و همکاران، ۲۰۲۰، ۵۶-۶۳) که اثرات آن بر دوره جوانی و نوجوانی مشهود خواهد بود. همچنین، کودکان باید در دوران شیرخوارگی و اوایل کودکی جهت بررسی سیر رشد و سلامت جسمانی و نیز سیر تکامل مغزی - عصبی در فواصل کوتاه و منظم، تحت مراقبت‌های بهداشتی اولیه^۲ به‌وسیله متخصصان کودکان قرار گیرند. خوشبختانه بعد از انقلاب اسلامی، در نظام سلامت جمهوری اسلامی، برای تمام عوامل فوق تمهیدات بسیار خوبی اندیشیده شده است. با افزایش دانش و آگاهی کارکنان بهداشت و متخصصان کودکان نسبت به شناخت اختلالات رشد و تکامل و عوارض درازمدت نوزادان پرخطر در طی غربالگری‌هایی که در این مراکز انجام می‌پذیرد، می‌توان با مداخله به‌موقع و پیشگیری زودهنگام، تا حد زیادی کودک را به وضعیت مطلوب و طبیعی برگرداند. روش‌های پیشگیرانه متعددی مانند تماس پوستی، بازی درمانی و ماساژ وجود دارد که از بدو تولد شروع می‌شوند (دلیلی و همکاران، ۲۰۲۰، ۶۳-۵۶). این روش‌ها باید در درازمدت و برحسب نیاز کودک ادامه یابند. اغلب این روش‌ها بسیار ساده و مقرون‌به‌صرفه هستند و می‌توانند در دسترس همگان قرار گیرند. فقط کافی است که گروه بهداشتی و مراقبان کودک خطرات را بشناسند و راه‌های پیشگیری از آن‌ها را بیاموزند و انجام دهند.

ارتقاء سلامت روان از سال نخست زندگی نقشی محافظتی در برابر حوادث اوایل دوران کودکی و سال‌های بعد ایفا می‌کند و تشخیص زودهنگام و صحیح، راهکار

1. Marandi
2. primary health care



حفظ و بهبود سلامت روان خواهد بود (ویکشلگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۹، ۵۳۹-۵۵۴). ادغام علوم رفتاری و بالینی، پذیرش تفاوت‌های فردی و زمانی تکامل رفتار، تشخیص رفتار بهنجار با استفاده از نشانگرهای بالینی (مشمول بر کیفیت رفتار، قابل پیش‌بینی بودن از نظر تکاملی، منطبق بودن بر ویژگی‌های زمینه‌ای و وقوع منظم آن‌ها)، تبیین اهمیت غربالگری اختلالات رفتاری در اولین ویزیت‌های بالینی و برآورد صحیح و بهینه خطر از نظر تکاملی و روحی، همگی منجر به تشخیص بهنگام خواهند شد. آثار این بهبود وضعیت جسمی، تکاملی و روحی کودکان در دوران مدرسه و بعد از آن، در بزرگسالی آشکار خواهد شد. در همین زمینه، غربالگری تجربیات تلخ کودکی (ACES^۲) در درمانگاه‌های اطفال، فرصت آشکاری برای تشخیص زودرس، مداخله و درمان به موقع کودکانی است که در خطر تجمع یافته عوارض ACEs هستند. (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۷۳-۲۵۹)

وقتی نوزاد پرخطری به دنیا می‌آید یا شیرخواری با کمبودهای شدید تغذیه‌ای مواجه می‌شود یا کودک ۱۸ ماهه‌ای هنوز نمی‌تواند بایستد یا در کودکی ۳ ساله نشانه‌های بیش‌فعالی مشاهده می‌شود، مراقبین کودک، از جمله والدین و کادر بهداشت و درمان، نگران عوارض بعدی این مشکلات هستند و اگر والدین راهنمایی شوند توصیه‌های مبنی بر ویزیت‌های مکرر بعدی را جدی می‌گیرند. خوشبختانه کودکان، با انجام اقدامات پیشگیرانه، بسیار خوب می‌توانند به جبران نقایص و کمبودها پردازند، اما حقیقتاً در مورد تأثیر عوامل خارجی، مثل محیط زندگی کودک و وقوع تجربیات تلخ در دوران ابتدایی زندگی، مطالعات درباره سرنوشت کودک، چه در دوران مدرسه و چه بلوغ و بعد از آن، و حتی در بزرگسالی، چندان وسعتی ندارند و بعضاً متناقض هستند. از طرفی، شناسایی زودهنگام و پیگیری آن نیز هنوز جزو وظایف روتین مراقبین بهداشتی کودکان قرار نگرفته است؛ چه در ایران و چه در بیشتر نقاط دنیا. مراقبین بهداشتی کودکان فرصت‌های ذی‌قیمتی دارند که بتوانند در طی دیدارهای مکرر روتینی که در درمانگاه‌ها با کودک و والد یا مراقبش دارند به موارد زیر پردازند:

۱. غربالگری ACEs؛

۲. راهنمایی پیشگیرانه؛

1. Wakschlag
2. adverse childhood experiences



۳. نهایتاً، در صورت لزوم، ارجاع به موقع آن‌ها به متخصصان و مراکز درمانی سطح بالاتر. (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳)

نقش این گروه از ارائه‌کنندگان خدمات بهداشتی، در پیشگیری از یکی از خطرترین و دامنه‌دارترین شرایط در زندگی کودکان، بسیار پررنگ است. عدم آموزش کافی این گروه در زمینه ACEs و کمبود وقت اغلب مانع پرداختن به این امر خطیر شده است. از آنجاکه پاسخ هر فرد به این تجربیات تلخ و اضطراب‌ها متفاوت است و از طرفی، شیوع بسیار زیاد این حوادث، ایجاب می‌کند که همهٔ بچه‌ها در تمام ویژگی‌ها از این نظر غربالگری شوند (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳). اگر در این غربالگری نشانه‌هایی از به‌هم‌ریختگی نظم سیستم نورواندوکرین و ایمنی بدن یافت شد (مثلاً دشواری در تمرکز، چاقی یا لاغری غیر معمول و بدون علت ظاهری، کنترل نشدن آسم، بدخواهی و بی‌خواهی یا اضطراب)، در وهلهٔ اول به والدین یا مراقب کودک باید گوشزد کنند و به آن‌ها یاد دهند که چگونه حوادث تلخ را، اگر مکرر است، برای کودک بی‌اثر و خنثی کنند. یک بالغ حمایتگر به نحو مؤثری می‌تواند این کار را انجام بدهد. کلید راهبردِ مداخلهٔ پیشگیرانه آموزش کودک و خانواده است (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳)؛ مثلاً تأکید بر پرهیز از خشونت، نحوه و نظم خواب، کمک در برقراری ارتباط مؤثر والدین با کودک، به‌نحوی که به آن‌ها احساس اطمینان و اعتماد داشته باشد. یکی از اهداف راهنمایی کردن پیشگیرانه باید شامل کاهش احساس شرم و گناه در کودک و فرد مراقب او باشد (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳). این احساسات در بعضی مواقع در نتیجهٔ تجربه کردن یک حادثهٔ تلخ برای افراد رخ می‌دهد. آن‌ها همچنین باید تا حدی با واکنش‌های طبیعی بدن که در شرایط غیرطبیعی و آسیب‌زننده رخ می‌دهند آشنا شوند تا از بروز این واکنش‌ها احساس خجالت نکنند؛ مثلاً کودکی که به دنبال اضطراب دچار شب‌ادراری یا رفتن مکرر به دستشویی می‌شود (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳). همچنین باید به آن‌ها یاد داد که با اقداماتی از قبیل خواب به‌موقع و کافی، ورزش، تغذیهٔ مناسب، نزدیکی بیشتر با طبیعت (به هر نحو که برایشان مقدور باشد) و پرهیز از محیط‌های ناسالم و پرخطر اجتماع و دوری از افراد دارای رفتارهای پرخطر، برخی از جنبه‌های عملکرد مختل شد سامانه‌های ایمنی و نورواندوکرین را بهبود بخشند. (گیلگف و همکاران، ۲۰۲۰، ۲۵۹-۲۷۳)

در نهایت، وظیفهٔ مراقبین بهداشتی کودکان ایجاب می‌کند که در صورت عدم



توفیق در این مرحله و مشاهده آثار سمی و توکسیک اضطراب، کودک و خانواده را به متخصصان روان‌پزشکی کودکان یا مراکز روان‌شناسی بالینی ارجاع دهند. برای بعضی از کودکان که در خانواده‌های به شدت متشتت و پر مشکل زندگی می‌کنند، خدمات مراقبت از کودکان (مثلاً مهدهای کودک با پرورشگاه‌های پاره‌وقت که خدمات باکیفیت ارائه دهند) ممکن است به آن‌ها کمک کند تا کمتر در معرض مشکلات خانواده قرار گیرند. همچنین مهدهای کودک و پیش دبستانی‌ها، در ابتدای دوران کودکی، فرصت خوبی برای تعاملات اجتماعی فراهم می‌کنند که می‌توانند آموزش‌های رفتاری-اجتماعی قابل قبولی را برای کودک تسهیل نمایند. سازمان‌هایی مثل بهزیستی، صداوسیما، مطبوعات، حوزه‌های علمیه و حتی وبگاه‌های معتبر در فضاهای مجازی می‌توانند نقش مهمی را در آموزش والدین، مربیان مهدهای کودک و پیش دبستانی‌ها داشته باشند تا با تهیه مطالب و درسنامه‌ها، و با استفاده از انواع هنرها و غیره، در مورد اهمیت دوران جنینی-نوزادی و ابتدای کودکی، در تأمین سعادت و زندگی سالم و اثربخش آینده‌ی وی قدم‌های مؤثری بردارند.

صداوسیما و روحانیون، به‌ویژه به جهت ضریب بالای نفوذشان در میان توده‌های مردم و با تکیه بر آموزه‌های دینی که از این حیث غنی هستند، می‌توانند نقش مهمی را در آموزش والدین، به‌ویژه سلامت معنوی مادران داشته باشند تا در پی آن محیطی امن و آرام برای مادر و کودک در سراسر دوران بارداری و شیردهی و پس از آن فراهم گردد.

۶. تشکر و قدردانی

نویسندگان مراتب سپاس و قدردانی خود را از رئیس محترم فرهنگستان علوم پزشکی، جناب آقای دکتر سید علیرضا مرندي، و معاون محترم علمی این فرهنگستان، جناب آقای دکتر محمدعلی محققى، جهت پیشنهاد موضوع تحقیق و حمایت مالی از آن، اعلام می‌نمایند.

منابع

افروز، غلامعلی (۱۳۷۸). نگرشی بر مبانی نظری، هدف‌ها و روش‌ها در پرورش توانمندی‌های کودکان پیش دبستانی. نشریه پیوند، ۲۴۲، ۱۴۶-۱۵۵.
ایمانیان، معصومه (۱۳۹۶). فرهنگ جامعه و فرصت یادگیری در بستر بازی‌های کودکان، از



- طبیعت تا مجاز. در: کنفرانس بین‌المللی فرهنگ آسیب‌شناسی روانی و تربیت (۱۳-۱۴ اردیبهشت)، تهران.
- پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر مقام معظم رهبری (۱۳۹۴). ابلاغ سیاست‌های کلی برنامه ششم توسعه (۹ تیر). [اینترنت]. [بازبینی ۲۰ بهمن ۱۴۰۰]. قابل دسترسی در:
<https://www.leader.ir/fa/content/13369/%D8%A7%D8%A8%D9%84%D8%A7%D8%BA-%D8%B3%DB%8C%D8%A7%D8%B3%D8%AA%E2%80%8C%D9%87%D8%A7%DB%8C-%DA%A9%D9%84%DB%8C-%D8%A8%D8%B1%D9%86%D8%A7%D9%85%D9%87-%D8%B4%D8%B4%D9%85-%D8%AA%D9%88%D8%B3%D8%B9%D9%87>
- زارع، حسین (۱۳۸۶). بررسی کمی و کیفی فعالیت‌های مراکز آموزش پیش از دبستان و تدوین سیاست برای ارتقای سطح این فعالیت‌ها. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۵). زیرساخت‌های مفهومی دوران کودکی در تطور تاریخ: به‌سوی مفهوم‌پردازی اسلامی از کودکی. دوفصلنامه فلسفه تربیت، (۱)، ۱۱۵-۱۴۰.
- صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونیسف) در ایران (۱۳۸۶). پیمان‌نامه حقوق کودک (به‌انضمام دو شیوه‌نامه اختیاری). تهران: شرکت تبلیغاتی استیلا.
- مرندی، سید علیرضا. سخنرانی.
- مفیدی، فرخنده و سبزه، بتول (۱۳۸۸). تأثیر فعالیت‌های زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی بر رشد زبان‌گفتاری دانش‌آموزان پایه اول دوره ابتدایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، (۳)، ۱۰۳-۱۱۸-۱۴۱.
- Ahmed, A., Kramer, MS., Bernard, JY., Perez Trejo, ME., Martin, RM., Oken E., et al (2021). Early childhood growth trajectory and later cognitive ability: evidence from a large prospective birth cohort of healthy term-born children. *International Journal of Epidemiology*, 49(6), 1998-2009.
- Aris, IM., Rifas-Shiman, SL., Li, LJ., Kleinman, KP., Coull, BA., Gold, DR., et al (2019). Patterns of body mass index milestones in early life and cardiometabolic risk in early adolescence. *International Journal of Epidemiology*, 48(1), 157-167.
- Ali, Z., & Lowry, M. (1981). Early maternal-child contact: effects on later behaviour. *Developmental medicine and child neurology*, 23(3), 337-345.
- Bandyopadhyay, A., Tingay, K., Akbari, A., Griffiths, L., Bedford, H., Cortina-Borja, M., et al (2020). Behavioural difficulties in early childhood and risk of adolescent injury. *Archives of Disease in*



- Childhood*, 105(3), 282-287.
- Barnes, A.J., Anthony, B.J., Karatekin, C., Lingras, K.A., Mercado, R., & Thompson, L.A. (2020). Identifying adverse childhood experiences in pediatrics to prevent chronic health conditions. *Pediatric Research*, 87(2), 362-370.
- Bleil, M.E., Spieker, S.J., Gregorich, S.E., et al (2021). Early Life Adversity and Pubertal Timing: Implications for Cardiometabolic Health. *Journal of Pediatric Psychology*, 46(1), 36-48.
- Dalili, H., Zaker, Z., Keihanidoust, Z., Farahani, Z. & Shariat, M. (2020). Comparison of neuro-developmental status in preterm neonates with and without family based interventions. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 08(02), 056-063.
- DeMestral, C., Bell, S., Hamer, M., & Batty, G.D. (2020). Out-of-home care in childhood and biomedical risk factors in middle-age: National birth cohort study. *American Journal of Human Biology*, 32(3), e23343.
- Gilgoff, R., Singh, L., Koita, K., Gentile, B., Marques, S.S. (2020). Adverse Childhood Experiences, Outcomes, and Interventions. *Pediatric Clinics of North America*, 67(2), 259-273.
- Guyon-Harris, K.L., Humphreys, K.L., Miron, D., Tibu, F., Fox, N.A., Nelson, C.A., et al (2021). Early caregiving quality predicts consistency of competent functioning from middle childhood to adolescence following early psychosocial deprivation. *Development Psychopathology*, 33(1), 18-28.
- Hartman, S., Li, Z., Nettle, D., Belsky, J. (2017). External-environmental and internal-health early life predictors of adolescent development. *Development and Psychopathology*, 29(5), 1839-1849.
- Jaspers, M., deWinter, A.F., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F.C., Reijneveld, S.A. (2012). Preventive child health care findings on early childhood predict peer-group social status in early adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 51(6), 637-642.
- Lee, M.C., Huang, N., Chen, C.Y. (2021). Effects of childhood adversity trajectories on mental health outcomes in late adolescence: The buffering role of parenting practices in Taiwan. *Child Abuse and Neglect*, 109, 104705.
- Marandi, S.A., Farrokhzad, N., Moradi, R., Rezaizadeh, G., Shariat,



- M., Nayeri, FS. (2019). Present status of the Iranian newborns' health, survival, and care and future challenges. *Archives of Iranian Medicine*, 22(7), 403-409.
- Martin RJ, Fanaroff AA, Walsh M (2020) Early Childhood Neurodevelopmental Outcomes of High-Risk Neonates. In: Wilson-Costello DE, payne AH (eds) Fanaroff and Martin's Neonatal-Perinatal Medicine, Diseases of the Fetus and Infant. Philadelphia: Elsevier/Mosby, pp. 3440-3501.
- Martin RJ, Fanaroff AA, Walsh M (2020) Hearing Loss in the Newborn Infant. In: Wilson-Costello DE, payne AH (eds) Fanaroff and Martin's Neonatal-Perinatal Medicine, Diseases of the Fetus and Infant. Philadelphia: Elsevier/Mosby, pp. 3406-3439.
- Orri, M., Tremblay, RE., Japel, C., Boivin, M., Vitaro, F., Losier, T., et al (2019). Early childhood child care and disruptive behavior problems during adolescence: a 17-year population-based propensity score study. *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 60(11), 1174-1182.
- Shariat, M., Gharaee, J., Dalili, H., Mohammadzadeh, Y., Ansari, S., Farahani, Z. (2019). Association between small for gestational age and low birth weight with attention deficit and impaired executive functions in 3-6 years old children. *Journal of Maternal-Fetal and Neonatal Medicine*, 32(9), 1474-1477.
- Slopen, N., Tang, A., Nelson, CA., Zeanah, CH., McDade, TW., McLaughlin, KA., et al (2019). The Consequences of Foster Care Versus Institutional Care in Early Childhood on Adolescent Cardiometabolic and Immune Markers: Results from a Randomized Controlled Trial. *Psychosomatic Medicine*, 81(5), 449-457.
- Sonu, S., Post, S., Feinglass, J. (2019). Adverse childhood experiences and the onset of chronic disease in young adulthood. *Preventive Medicine*, 123, 163-170.
- Stock, K., Nagrani, R., Gande, N., Bernar, B., Staudt, A., Willeit, P., et al (2020). Birth Weight and Weight Changes from Infancy to Early Childhood as Predictors of Body Mass Index in Adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 222, 120-126.
- Tremblay, RE., Orri M, Japel C., Boivin M., Vitaro F., Losier T., et al. (2019). Early childhood child care and disruptive behavior problems



- during adolescence: a 17-year population-based propensity score study. *Journal of Child Psychology Psychiatry* 60(11): 1174-1182.
- Unicef. Early childhood education. Available from: <https://www.unicef.org/education/early-childhood-education>. Accessed February 9, 2022.
- Vandell, DL., Simpkins, SD., Liu, Y. (2021). From early care and education to adult problem behaviors: A prevention pathway through after-school organized activities. *Development and Psychopathology*, 33(2), 658-669.
- Wakschlag, LS., Roberts, MY., Flynn, RM., Smith, JD., Krogh-Jespersen, S., Kaat, AJ., et al (2019). Future Directions for Early Childhood Prevention of Mental Disorders: A Road Map to Mental Health, Earlier. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 48(3), 539-554.
- Wang, YC., Moya Guerola, M., Lin, YC., Hsieh, YP., Strong, C., Tsai, MC., et al (2019). Effects of childhood adversity and resilience on Taiwanese youth health behaviors. *Pediatrics and Neonatology*, 60(4), 368-376.
- Yousafzai, AK., Rasheed, MA., Rizvi, A., Shaheen, F., Ponguta, LA., Reyes, CR. (2018). Effectiveness of a youth-led early childhood care and education programme in rural Pakistan: A cluster-randomised controlled trial. *PLoS One*, 13(12), e0208335.



Education Development, depend on the Attention to the Training of Early Childhood

Fateme Sadat Nayeri*

Mamak Shariat**

Nahid Farokhzad***

Raheleh Moradi (Corresponding Author)****

Abstract

The present study was conducted to determine the importance of early childhood training on education development in years of late childhood, adolescence and youthful. That is why a review on articles of valid databases in Iran and the world was done. Finally, ۳۲ studies assessed to contain more content relation with research subject. Effective factors on education development were divided to two groups of internal and external groups including of high risk birth, anthropometric status, and child care, adverse childhood experiences, accidents, parenting, socioeconomic and cultural status of the family, as well as preschool educations, respectively. According to these results, suggestions offered for planning of early childhood training that included the increase of knowledge, changing of attitude, and practice upgrading of parents, health care givers of child, kindergarten and preschool teachers to know how of growth and development of children and training highlights of these ages, and to diagnose the growth and development disorders and long sequels in high risk neonates, to screen the behavioral disorders in early clinical visits, to detect of adverse childhood experiences, and to interfere betimes.

Keywords: Training, Early childhood development, Education development, Late childhood, Adolescence, Youthful.

* Full Professor in Neonatology, Maternal, Fetal and Neonatal Research Center, Institute of Family Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran; and Breastfeeding Research Center, Institute of Family Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

** Full Professor in Mother and Child Health, Maternal, Fetal and Neonatal Research Center, Institute of Family Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

*** BSc in Midwifery, Maternal, Fetal and Neonatal Research Center, Institute of Family Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.

**** MSc in Midwifery, Breastfeeding Research Center, Institute of Family Health, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran.





محافظت از آموزش در برابر بیماری‌های فراگیر

حمید اله‌وردی پور*

سارا پوررضوی**

چکیده

اگرچه همه‌گیری ناشی از شیوع بیماری کووید-۱۹ در وهله اول یک بحران بهداشتی به شمار می‌رود، تبعات گسترده‌ای نیز در سایر حیطه‌های زندگی داشته است. آموزش از جمله بخش‌هایی است که بر اثر شیوع این بیماری و اقدامات صورت گرفته برای مهار آن آسیب زیادی را متحمل شده است. بسیاری از کشورها در جهت حفاظت و تداوم بخشیدن به آموزش کوشیده‌اند راهبردهای آموزش از راه دور را اجرا کنند؛ با این حال، این راهبردهای آموزشی در بسیاری از کشورها، بدون توجه به نابرابری‌های اقتصادی-اجتماعی، اجرا شده و در نهایت حتی شکاف‌های آموزشی‌ای را که پیش از این نیز در بسیاری از کشورها وجود داشت گسترده‌تر نموده است. بنابراین، در نوشتار حاضر می‌کوشیم که با توجه به توصیه‌های سازمان یونسف، به راهکارهای حفاظت و تداوم آموزش در هنگام بروز بحران‌هایی که منجر به تعطیلی مدارس می‌شوند بپردازیم.

واژگان کلیدی: کووید-۱۹، محافظت از آموزش، بیماری‌های فراگیر، یادگیری.



۱. مقدمه

بیماری همه گیر کووید - ۱۹ زندگی انسان‌ها را در سراسر جهان متحول کرده است. این همه گیری یکی از جدی ترین مشکلاتی است که جهان در دوران اخیر با آن روبه رو بوده است. شیوع این ویروس جدید دولت‌ها را به اتخاذ تصمیماتی در زمینه فعالیت‌های مختلف اقتصادی و اجتماعی سوق داده؛ به نحوی که این اقدامات آثار جبران ناپذیری بر ابعاد مختلف زندگی انسان گذاشته است. از زمان شروع این بحران، در مقایسه با دیگر نهادهای جامعه، آموزش پیش دبستانی و ابتدایی و متوسطه از جمله بخش‌هایی بوده که بیشترین آسیب را متحمل شده است. در حالی که بسیاری از ارگان‌های اقتصادی و صنعتی، چندی پس از شیوع بیماری، فعالیت خود را از سر گرفتند مدارس همچنان در اغلب کشورها تعطیل است و آموزش از طریق شبکه‌های مجازی پیگیری می‌شود. (جارامیلو،^۲ ۲۰۲۰، ۵)

هرچند در طول سالیان اخیر به منظور رسیدن به هدف توسعه پایدار^۳ تلاش‌های ستودنی‌ای در کشورهای مختلف، از جمله ایران، برای دستیابی به آموزش باکیفیت، فراگیر، عادلانه و ارتقای فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همه صورت پذیرفته است، همه گیری کووید - ۱۹ پیشرفت‌هایی را که تاکنون در زمینه اهداف توسعه پایدار صورت گرفته است تهدید نموده و پیامدهای بی‌شماری در حوزه آموزش و پرورش به جای گذاشته است. (سازمان ملل،^۴ ۲۰۲۱، ۵)

۲. پیامدهای بحران کووید - ۱۹ در حوزه آموزش

همه گیری کووید - ۱۹ موجب تعطیلی مدارس در ۱۸۸ کشور دنیا شد و روند یادگیری بیش از ۱ میلیارد و ۷۰۰ میلیون دانش آموز را با مشکل مواجه کرد (گلی توانا، نجارلشگری، علیپور و مؤمنی، ۱۳۹۹، ۱). این بیماری به شدت نابرابری‌های آموزشی و اجتماعی موجود در میان کشورها را تشدید کرده است. کودکان خانواده‌های کم درآمد، کودکان ساکن مناطق روستایی با زیرساخت‌های ضعیف ارتباطی، کودکان اقلیت‌های قومی و زبانی، کودکان دارای معلولیت، کودکان مهاجر و پناهنده، کودکان کار، کودکان و نوجوانان

1. COVID-19
2. Jaramillo
3. sustainable development goal
4. United Nations



بزه‌کار، کودکان و نوجوانان بازمانده از تحصیل، و پسران و دختران جوانی که در شرایط سخت یا در خانه‌هایی زندگی می‌کنند که در آنجا مورد آزار و اذیت قرار می‌گیرند، از قبل با موانع قابل توجهی برای مشارکت در آموزش و یادگیری مواجه بوده‌اند و نتایج تحصیلی پایین‌تری را نسبت به همسالان خود تجربه می‌کرده‌اند (یونیسف، ۲۰۲۰a، ۴) و بروز همه‌گیری شرایط را برای تحصیلشان سخت‌تر از پیش نموده است.

تعطیلی طولانی مدت مدارس و مراکز آموزشی، همراه با شوک وارده به اقتصاد و سلامت جمعیت، رشد حال و آینده کودکان، به‌ویژه آن‌هایی را که در خانواده‌های آسیب‌پذیر زندگی می‌کنند، تحت تأثیر قرار می‌دهد. در نتیجه این بحران، کودکان بیشتر در معرض خطر ترک تحصیل و عقب‌ماندگی تحصیلی، ناامنی غذایی، سوءاستفاده، خشونت، ازدواج اجباری، مشکلات جسمی و عاطفی و به‌ویژه محرومیت از آموزش هستند که پیامدهای بالقوه مخربی برای آن‌ها خواهد داشت. (هافمن و میلر، ۲۰۲۰، ۳۰۳-۳۰۵؛ چاوز ویلگاس^۳ و همکاران، ۲۰۲۱، ۱-۵)

محققان اذعان کرده‌اند که همه‌گیری کووید - ۱۹ به طور کلی سه اثر منفی بر کودکان و نوجوانان دارد. این اثرات شامل تعطیلی ناگهانی مدارس، حبس در خانه به دلیل اجرای محدودیت‌ها و اقدامات قرنطینه، و رکود اقتصاد جهانی است. چنین اثرات منفی‌ای پیامدهای کوتاه‌مدت و بلندمدتی دارد که به طور مستقیم بر کودکان و نوجوانان و همچنین خانواده‌ها، معلمان و نظام‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد. بنابراین لازم است برای جلوگیری از گسترده‌تر شدن شکاف‌های آموزشی‌ای که قبل از همه‌گیری وجود داشت اقدام اساسی انجام پذیرد. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۱)

اولین تأثیر مستقیم بر دانش‌آموزان، اختلال و احتمالاً محرومیت از آموزش، به دلیل تعطیلی طولانی مدت مدارس است. وقفه‌های طولانی مدت برگزاری حضوری کلاس‌ها باعث زیان‌های قابل توجهی در یادگیری می‌شود؛ به‌ویژه برای کودکان و نوجوانان خانواده‌های آسیب‌پذیر که منابع لازم را برای جبران این وقفه‌ها ندارند. طبق مطالعات صورت‌پذیرفته، وقوع زلزله پاکستان در سال ۲۰۰۵ موجب شد مدارس تقریباً به مدت ۱۴ هفته تعطیل شوند. این مدت تعطیلی منجر به محرومیت

-
1. UNICEF
 2. Hoffman & Miller
 3. Chavez Villegas



دانش آموزان از آموزش، معادل ۱/۵ سال تحصیلی شد. این ضایعه در میان گروه‌های آسیب‌پذیرتر دانش آموزان، به طور مثال آن‌هایی که مادرانشان تحصیلات ابتدایی را به پایان نرسانده‌اند، شدیدتر بود (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۱). همچنین آمارها نشان می‌دهد که در طول دوران شیوع بیماری ابولا تقریباً ۵ میلیون کودک از مدرسه بازماندند (فیشر، لیوت و برتراند، ۲۰۱۸، ۱۵). طبق برآوردهای صورت گرفته، هر دانش آموز گینه‌ای در این دوران ۴۸۶ ساعت، هر دانش آموز لیبریایی ۵۸۲ ساعت، و هر دانش آموز سیرائونی ۷۸۰ ساعت از آموزش محروم شده است (هال‌گارتن، ۲۰۲۰، ۴). در جمهوری دموکراتیک کنگو، والدین به دلیل ترس از ابتلا به عفونت ابولا کودکان خود را حتی قبل از تعطیلی اضطراری از مدرسه خارج کردند (آلکاینا - استیونز، ۲۰۱۸، ۱۱). شواهد به دست آمده از ایالات متحده نشان می‌دهد که به دنبال تعطیلی مدارس بین مارس و مه سال ۲۰۲۰، دانش آموزان در خانواده‌های کم‌درآمد ۳۶ درصد از یادگیری ریاضی خود را از دست داده‌اند، در حالی که دانش آموزانی که خانواده‌ای مرفه داشته‌اند ۴۵/۵ درصد میزان یادگیری خود را بهبود بخشیده‌اند. وقوع چنین تفاوتی می‌تواند بدین دلیل باشد که دانش آموزان با خانواده‌های کم‌درآمد، به دلیل عدم دسترسی کافی به تجهیزات دیجیتال و خرید اینترنت، به احتمال زیاد، به میزان کمتری در کلاس‌های برخط (آنلاین) شرکت کرده‌اند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۱-۱۲)

از دیگر اثرات منفی تعطیلی مدارس ناشی از بروز اپیدمی‌ها بر کودکان و نوجوانان می‌توان از عدم دسترسی به حمایت‌های رفاهی و خدمات اولیه بهداشتی و اجتماعی (هافمن و میلر، ۲۰۲۰، ۳۰۴)، افزایش مشکلات روانی کودکان (اسپرنگ و سیلمن، ۲۰۱۳، ۱؛ گلبرشتاین، ون و میلر، ۲۰۲۰، ۸۱۹؛ هافمن و میلر، ۲۰۲۰، ۳۰۳-۳۰۴)، خشونت خانگی/جنسی و بدرفتاری با آن‌ها (هافمن و میلر، ۲۰۲۰، ۳۰۵؛ چاوز ویلگاس و همکاران، ۲۰۲۱، ۵) و افزایش میزان بارداری نوجوانان نام‌برد (روته^۶ و همکاران، ۲۰۱۵، ۶۰-۶۱؛ چاوز ویلگاس و همکاران، ۲۰۲۱، ۵). همه‌گیری و تعطیلی

1. Fisher, Elliot & Bertrand
2. Hallgarten
3. Alcayna-Stevens
4. Sprang & Silman
5. Golberstein, Wen & Miller
6. Rothe



مدارس همچنین احتمال پیوستن نوجوانان و جوانان را به گروه‌هایی که با خود سلاح حمل می‌کنند افزایش می‌دهد. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۲)

در این میان، کودکان پناهنده و آواره و مهاجر، کودکان و نوجوانان دارای معلولیت همراه با سایر جمعیت‌های به حاشیه رانده‌شده، از جمله گروه‌هایی هستند که اغلب در طول دوران همه‌گیری‌ها بیشتر آسیب می‌بینند، زیرا سیاست‌های ملی لزوماً برنامه‌هایی برای این گروه‌های آسیب‌پذیر ندارند و در نتیجه نتایج آموزشی پایین‌تری نسبت به همسالان خود خواهند داشت. (یونیسف، ۲۰۲۰a، ۴)

در نهایت، این بیماری همه‌گیر بر ابعاد مختلف رفاه خانواده‌ها و به تبع آن، بر رشد کودکان و نوجوانان تأثیر می‌گذارد. تدابیر اتخاذشده توسط دولت‌ها، با به تعطیلی کشاندن فعالیت‌های مختلف اقتصادی، موجب از دست رفتن شغل و درآمد میلیون‌ها خانواده شده است. محققان تخمین زده‌اند که بروز این همه‌گیری و اعمال قرنطینه می‌تواند به میزان قابل توجهی میزان فقر را افزایش دهد (مالر^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). این امر می‌تواند موجب ورود تعداد زیادی از کودکان و نوجوانان به بازار کار گردد (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۳) و همچنین می‌تواند تأثیری منفی بر شیوه‌های فرزندپروری والدین داشته باشد. از سوی دیگر، سطوح بالای اضطراب ناشی از مشکلات اقتصادی در والدین می‌تواند باعث القای سطوحی از اضطراب به کودکان بشود و رشد شناختی و عاطفی کودکان و نوجوانان را به خطر بیندازد. (شونکف و لویت، ۲۰۱۰^۲، ۶۹۰-۶۹۱)

به طور خلاصه، بروز بحران ناشی از کووید - ۱۹ و تعطیلی مراکز آموزشی به‌منظور کنترل این بیماری، تمام جنبه‌های زندگی دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. بدون مداخله فوری، ترکیب سه‌گانه تعطیلی مدارس، رکود اقتصادی و قرنطینه طولانی، اثرات منفی‌ای بر رشد فیزیکی و شناختی و عاطفی کودکان و نوجوانان خواهد گذاشت و در روند یادگیری دانش‌آموزان اختلالات عمیق و غیر قابل جبرانی ایجاد خواهد کرد (کلارک^۳ و همکاران، ۲۰۲۰، ۶۱۲). بدیهی است که در این فرایند دانش‌آموزان محروم و آسیب‌پذیر بسیار بیشتر از دانش‌آموزان

-
1. Mahler
 2. Shonkoff & Levitt
 3. Clark



عادی متأثر خواهند شد. به همین دلیل است که ضرورت دارد دولت‌ها تدابیری برای بهبود شرایط کنونی و بازگشت دانش‌آموزان به کلاس‌های درس بیندیشند.

۳. آموزش از راه دور و مشکلات مرتبط

با توجه به اینکه جهان با عدم اطمینان در مورد زمان پایان همه‌گیری کووید - ۱۹ و بازگشایی مدارس مواجه شده است، در کنار انجام اقدامات احتیاطی برای پیشگیری از ابتلا به این بیماری، مهم است که کودکان و نوجوانان بتوانند به یادگیری در محیطی امن و حمایت‌کننده ادامه دهند. بدین منظور، بسیاری از کشورها اقداماتی اضطراری را برای حفظ و تداوم فرایندهای آموزش و یادگیری، در حالی که مدارس بسته هستند، اجرا کرده‌اند. این موارد، استفاده از کانال‌های رادیویی و تلویزیونی برای ارائه برنامه‌های درسی تا استفاده از تلفن‌های همراه یا بسترهای مجازی را شامل می‌شود. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۵)

اگرچه در بحران کنونی دانش‌آموزان به نوعی به آموزش از راه دور دسترسی دارند آموزش و کیفیت آن با مشکلاتی مواجه است. همان‌طور که قبلاً توضیح دادیم، کشورهای مختلف، پیش از همه‌گیری، با بحران یادگیری و شکاف‌های آموزشی بزرگ مواجه بودند. در حقیقت، دسترسی به آموزش باکیفیت به در دسترس بودن کتاب و لوازم آموزشی در خانه، وجود مکانی برای مطالعه، دسترسی به وسایل الکترونیکی، امکان اتصال به شبکه مجازی و حمایت والدین بستگی دارد. این منابع به طور نابرابر در میان کشورها و در مناطق مختلف یک کشور توزیع شده‌اند. همین امر موجب شده است که کودکان و نوجوانان آسیب‌پذیر در معرض خطر بالای محرومیت از آموزش باشند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۵-۱۰). دانش‌آموزان مناطق روستایی با سطح ارتباط پایین، به روش‌های آموزش از راه دور کمتر مؤثر دسترسی دارند. کودکان خانواده‌های فقیر که برای برآورده شدن نیازهای اساسی خوراک و پوشاک خود تلاش می‌کنند لزوماً فضای مطالعه کافی ندارند، یا خانواده‌هایی که در مناطقی زندگی می‌کنند که علی‌رغم برخورداری از اینترنت، به دلیل عدم دسترسی به لوازم الکترونیکی مورد نیاز، از امکان آموزش مجازی محروم هستند. کودکان خانواده‌های تک‌والد یا دارای والدین با سطح تحصیلات پایین هم از جمله خانواده‌هایی هستند که نمی‌توانند حمایت یا محیط مساعدی برای تحصیل فرزندان خود فراهم کنند.



این در حالی است که نتایج حاصل از برنامه بین‌المللی ارزیابی دانش‌آموزان^۱ در سال ۲۰۱۸ نشان داده است که به طور متوسط ۷۶/۱ درصد از دانش‌آموزان ۱۵ ساله فضایی را برای مطالعه در خانه دارند، ۶۷ درصد دارای میز تحریر هستند، ۶۲ درصد به رایانه و ۴۵/۶ درصد به رایانک^۲ برای مطالعه دسترسی دارند. در این میان، شکاف دیجیتالی میان کشورها، به‌ویژه در دسترسی به رایانه، خودنمایی می‌کند؛ به طوری که ۸۳ درصد از دانش‌آموزان ۱۵ ساله در کشور شیلی یک رایانه برای تحصیل دارند، در مکزیک، پاناما و پرو، این شاخص کمتر از ۵۴ درصد و در جمهوری دومینیکن ۴۰/۵ درصد است. تفاوت‌های اجتماعی-اقتصادی در دسترسی به رایانه یا رایانک برای مطالعه در خانه وحشتناک است (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۸-۱۰). پژوهشی که در فصل زمستان سال ۱۳۹۶ در مناطق شهری و روستایی توسط مرکز آمار ایران انجام شده است گزارش می‌کند که ۷۲/۸ درصد خانواده‌های ایرانی به اینترنت دسترسی دارند؛ بدین معنا که ۱۷ میلیون و ۹۳۶ هزار خانواده در سراسر کشور از اینترنت بهره می‌برند. همچنین، این مرکز گزارش می‌کند که در مجموع ۶۹/۷ درصد جمعیت به رایانه دسترسی دارند (تهران‌تایمز، ۲۰۱۹). این نابرابری‌ها به افزایش شکاف‌های آموزشی کمک می‌کند، زیرا کودکان و نوجوانان آسیب‌پذیرتر منابع کمتری برای تداوم یادگیری در خانه دارند. (جارامیلو ۲۰۲۰، ۵؛ ژانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۰، ۴)

مطابق گزارش سازمان بانک جهانی^۴ در سال ۲۰۱۹، در عین اینکه میزان فقر یادگیری در ایران ۲۷/۶ درصد بهتر از میانگین منطقه خاورمیانه و شمال آفریقا است، ۶/۷ درصد بدتر از میانگین کشورهای با درآمد متوسط به بالاست. این سازمان، بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از یک مطالعه که در مقیاس بزرگ انجام پذیرفته است، گزارش داد که در حدود ۳۶ درصد از کودکان ایرانی در اواخر سنین دبستان، به حداقل مهارت خواندن برای درک متون ساده دست نمی‌یابند و حتی ۱ درصد از کودکان دبستانی در مدرسه ثبت‌نام نمی‌کنند (اسماعیل‌سید، ۲۰۱۹، ۵). همچنین، مطابق با آمار ارائه‌شده، در حدود ۸/۸۱ درصد از دانش‌آموزان ایرانی دچار اختلال

1. programme for international student assessment
2. tablet
3. Zhang
4. World Bank
5. Ismail Sayed



نارساخوانی هستند (حریری، صابری و ابوالمعالی الحسینی، ۲۰۱۶، ۵۰). از سوی دیگر، محیطی که یادگیری را در خانه تسهیل می‌کند، شامل حمایت والدین از دانش‌آموزان، به ویژه برای کودکان کوچک‌تر، اهمیت بسیار زیادی برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان دارد (کاسترو^۱ و همکاران، ۲۰۱۵، ۱۲). داده‌های یونیسف نشان می‌دهد که ۷۵ درصد از کودکان ۳ تا ۴ ساله از حمایت‌های آموزشی بزرگسالان در خانواده بهره‌مند می‌شوند (یونیسف، ۲۰۱۷، ۵). با این حال، این امر در بین کودکانی که مادرانشان سطح تحصیلات پایینی دارند (۶۰ درصد)، کودکان خانواده‌های فقیر (۶۲ درصد) و کودکان مناطق روستایی (۶۵ درصد) کمتر رایج است. علاوه بر این، یونیسف گزارش می‌دهد که ۴۸ درصد از کودکان در این محدوده سنی در خانه کتابی ندارند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۹-۱۰)

معلمان نیز همانند سایر بزرگسالان به طور کلی با اعمال قرنطینه و بحران ناشی از همه‌گیری تحت تأثیر قرار گرفته‌اند. برخی از معلمان قبل از بحران اخیر و همه‌گیری ویروس کرونا از کلاس‌های برخط^۲ و ظرفیت‌های آن به صورت محدود استفاده کرده بودند و در واقع برای اجرای راهبردهای یادگیری از راه دور آموزش کافی ندیده بودند. آموزش مجازی و سنجش دانش‌آموزان در این فضا سختی کار معلمان را در فرایند یاددهی چند برابر کرده است (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۰، ۴-۶). آموزش در فضای مجازی، به علت شرایط ناشی از همه‌گیری، سبب شده است که ساعات آموزش با زمان آموزش در مدرسه متفاوت باشد و معلمان در طول روز و گاهی تا پاسی از شب درگیر آن باشند. قبل از شیوع بیماری کووید-۱۹ و تعطیلی مدارس معلمان چهارالی پنج ساعت در طول روز درگیر فعالیت مستقیم آموزشی بودند، اما در شرایط فعلی، زمان درگیری مستقیم آن‌ها با دانش‌آموزان و والدین در طول روز چندین برابر شده است. هم‌اکنون معلمان در خارج از زمان آموزش رسمی درگیر فرایند تعلیم و تربیت هستند، زیرا برای آموزش به دانش‌آموزان خود ناچار از تهیه مطالب درسی، فیلم، ارائه تکالیف و بررسی آن به صورت جداگانه برای هر دانش‌آموز و حتی اطلاع‌رسانی وضعیت درسی دانش‌آموزان به والدین از طریق گروه‌های مجازی هستند. این امر نظام‌های آموزشی را با مشکلات متعددی مواجه می‌کند. آن‌ها باید از سلامت جسمی

1. Castro
2. online



و روانی معلمان برای ادامه کارشان از خانه یا همکاری آن‌ها در روند بازگشایی مدارس اطمینان حاصل کنند. علاوه بر این، با توجه به اینکه بخش قابل توجهی از معلمان در محدوده سنی در معرض خطر بالای ابتلا به بیماری کووید - ۱۹ قرار دارند مشخص نیست که پس از بازگشایی مدارس نیروی کار آموزشی کافی برای تدریس در مدارس تمام وقت در دسترس خواهد بود یا خیر. از سوی دیگر، بسیاری از معلمان از بازگشت به مدارس، به دلیل احتمال ابتلا به بیماری، ابراز نگرانی می‌کنند. بنابراین، احتمال کمبود نیروی انسانی آموزشی مشکلی برای نظام آموزش و پرورش در بازگشایی نهایی مدارس ایجاد می‌کند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۴)

این بحران نه تنها به دلیل رکود اقتصادی و تقاضای منابع از سوی سایر بخش‌ها، همانند بهداشت و حمایت اجتماعی (بانک جهانی، ۲۰۲۰؛ بلکمن^۱ و همکاران، ۲۰۲۰، ۵)، بلکه به دلیل نیاز فزاینده نظام‌های آموزشی به منابع اضافی، تأمین منابع مالی نظام‌های آموزشی را نیز به خطر خواهد انداخت و نیاز برای افزایش بودجه را بیشتر خواهد کرد. اول، بازگشایی نهایی مدارس به منابع اضافی نیاز دارد تا اطمینان حاصل شود که مدارس با شیوه‌نامه‌های بهداشتی و ایمنی مطابقت دارند. دوم، با ادامه تعطیلی مدارس، بسیاری از نظام‌ها مجبور به گسترش و تقویت راهبردهای آموزش از راه دور خواهند شد که این نیز به سرمایه‌گذاری قابل توجهی نیاز دارد. سوم، در مواجهه با تنگنای دسترسی معلمان، نظام‌ها به منابع اضافی برای استخدام معلمان جدید نیاز دارند. چهارم، بحران کووید - ۱۹ بر سلامت معلمان تأثیر می‌گذارد و به منابع بیشتری برای پوشش ناتوانی‌های پزشکی و مراقبت‌های جسمی و روانی نیاز دارد. در نهایت، در کشورهایی که مؤسسات آموزشی خصوصی وظیفه آموزش بخش بزرگی از کودکان و نوجوانان را بر عهده دارند، با توجه به اینکه تعداد قابل توجهی از مؤسسات خصوصی، به دلیل بحران اقتصادی، مجبور به تعطیلی خواهند شد مشکلات نظام دولتی در این مورد می‌تواند جدی‌تر باشد. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۵)

۴. چشم‌اندازی برای آینده

با توجه به مشکلات آموزشی ناشی از بیماری کووید - ۱۹، نه تنها ضروری است که از این همه‌گیری نجات پیدا کنیم، بلکه می‌بایست از این تجربه برای آمادگی بهتر در



بحران‌های آینده استفاده کنیم. به این منظور، مقامات و مسئولان دولتی باید مقرراتی را برای آموزش از راه دور تدوین کنند و به تلاش‌های خود جهت افزایش تعداد مدارس مجهز به اینترنت و دسترسی به دستگاه‌ها و تجهیزات دیجیتال ادامه دهند تا امکان استفاده بیشتر از رویکردهای یادگیری ترکیبی در مدارس در آینده فراهم شود. در ادامه به راهکارهای توصیه شده توسط سازمان یونسف و کشورهای مختلف اشاره خواهیم کرد. توصیه‌های ارائه شده می‌تواند به غلبه بر شرایط اضطراری و جلوگیری از گسترده‌تر شدن شکاف‌های آموزشی در شرایط حاضر کمک کند. برخی از این راهکارها با تمرکز بر تضمین یادگیری و رفاه کودکان و نوجوانان طراحی شده است و برخی دیگر به تأمین مالی و هماهنگی بین بخش آموزش و سایر بخش‌ها، برای اجرای اقدامات لازم و مدیریت شرایط اضطراری، توجه می‌کند.

۵. تقویت زیرساخت‌های ارتباطی

جهت جلوگیری از آسیب بیشتر بحران‌های مختلف بر بخش آموزش، کشورها باید ظرفیت‌های لازم را برای ارائه مدل‌های ترکیبی آموزش در آینده ایجاد کنند. مدارس باید، در صورت لزوم، آمادگی بیشتری برای جابه‌جایی آسان بین آموزش حضوری و مجازی داشته باشند. این امر نه تنها در طول همه‌گیری‌های آینده، بلکه در هنگام سایر رویدادها، همانند بلایای طبیعی یا رویدادهای نامطلوب جوی که ممکن است باعث تعطیلی مدارس شود، از آموزش دانش‌آموزان محافظت و فرصت‌هایی را برای اجرای رویکردهای فردی‌تر در نظام آموزش و پرورش ایجاد می‌کند. با در نظر گرفتن این موضوع، توسعه برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیری که بتواند به صورت حضوری یا برخط اجرا شود ضروری خواهد بود. علاوه بر این، در صورت تعطیلی مدارس در آینده، معلمان باید برای مدیریت طیف گسترده‌ای از دستگاه‌های دیجیتالی آمادگی لازم را داشته باشند. گذراندن دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت در بهبود مهارت‌های دیجیتالی آن‌ها یاریگر خواهد بود. بازسازی نظام‌های آموزشی و افزایش انعطاف‌پذیری آن‌ها نیز اهمیت بالایی دارد. چراکه با ایجاد تحول در نظام آموزشی می‌توان با استفاده از الگوهای یادگیری ترکیبی و ارائه رویکردهای فردی‌تر برای آموزش، زمینه را برای دسترسی همه فراگیران و استفاده بهتر از نظام آموزشی فراهم کرد. (یونسف، ۲۰۲۰، ۴-۵)

در این زمینه، جهت ادامه روند اصلاحات آموزشی و برای حفاظت و تداوم



یادگیری و افزایش انعطاف‌پذیری مدارس، از طریق اجرای طرح‌هایی برای گسترش دیجیتال شدن آموزش، همکاری و حمایت‌طلبی از سازمان‌های مختلف ملی و بین‌المللی همچون بانک جهانی و یونسکو، می‌تواند بسیار مؤثر باشد. این تلاش‌ها به مؤسسات آموزش عالی کمک می‌کند تا آمادگی بیشتری برای پاسخگویی بهتر به همه‌گیری کووید - ۱۹ داشته باشند و درعین حال، با رویکردهای انعطاف‌پذیرتری در آینده فرایند آموزش را اداره کنند.

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره کردیم، اکثر کشورها راهبردهای آموزش از راه دور را برای اطمینان از تداوم یادگیری کودکان و نوجوانان اجرا کرده‌اند. این راهبردها شامل آموزش مجازی، با استفاده از فناوری‌های دیجیتال و برنامه‌های آموزشی رادیویی و تلویزیونی، تا راهنماهای مطالعه و مطالب چاپی ارائه‌شده از طریق تلفن همراه یا رایانک یا رایانه است. در آغاز ماه مه ۲۰۲۰ بسیاری از کشورها، از جمله ایران، نوعی پلتفرم دیجیتالی را از طریق وزارت آموزش و پرورش خود راه‌اندازی کردند. این پلتفرم‌ها شامل مطالبی برای معلمان و دانش‌آموزان، با محتوای درسی سازمان‌دهی شده بر اساس کلاس و موضوع‌اند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۵)

یکی از محدودیت‌های پلتفرم‌های دیجیتال این است که یادگیری از طریق آن فقط برای کودکانی امکان‌پذیر است که به اینترنت پهن‌بند در خانه دسترسی داشته باشند؛ چراکه سرعت اینترنت باید به اندازه‌ای باشد که بتواند از یادگیری برخط پشتیبانی کند. کودکان و نوجوانانی که در مناطق دورافتاده، بدون دسترسی به اینترنت یا با سطح اتصال پایین یا در خانواده‌های آسیب‌پذیر بدون وسایل الکترونیکی زندگی می‌کنند قادر به استفاده از این پلتفرم نخواهند بود. برای رفع این مشکل برخی از کشورها مانند کوبا، جمهوری دومینیکن، هائیتی، هندوراس، پاناما، ونزوئلا و همچنین ایران، با استفاده از شبکه‌های اجتماعی پرکاربردی مثل واتساپ، رادیو و تلویزیون، راهبردهای جایگزینی را اجرا کرده‌اند. توزیع انبوه مواد چاپی همراه با پخش آموزش‌ها از طریق رادیو و تلویزیون در مناطقی از این کشورها که ارتباط اینترنتی وجود ندارد نیز صورت گرفته است (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۵). از سوی دیگر، کشورهایی مانند پرو و صربستان پارافراتر گذاشته‌اند و رایانک‌هایی را با اینترنت رایگان برای دانش‌آموزان آسیب‌پذیر ارسال کرده‌اند تا آن‌ها نیز بتوانند به پلتفرم‌های دیجیتالی طراحی‌شده برای آموزش از راه دور دسترسی داشته باشند (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۵؛ یونیسف، ۲۰۲۱). در همین



حال، اکوادور با اپراتورهای تلفن همراه برای ارسال پیام‌های متنی انبوه حاوی محتوای آموزشی توافق کرده است و در کلمبیا نیز اپراتورها موافقت کرده‌اند که برای بارگیری محتوا از وزارت آموزش و پرورش هزینه‌ای دریافت نکنند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۵)

شواهد نشان می‌دهد که برای آن دسته از دانش‌آموزانی که به اینترنت و دستگاه‌های دیجیتال لازم دسترسی دارند ساعات آموزشی ناکافی نگرانی بزرگ دیگری است که موجب کاهش یادگیری کلی دانش‌آموزان خواهد شد. به‌عنوان مثال، در بریتانیا، ۷۱ درصد دانش‌آموزان مدارس دولتی روزانه کمتر از یک درس را به‌صورت برخط دریافت کرده‌اند، در حالی که در آلمان تنها ۶ درصد دانش‌آموزان به‌طور روزانه کلاس برخط داشته‌اند و بیش از نیمی از آن‌ها کمتر از یک بار در هفته به‌صورت برخط درس می‌خوانده‌اند. بر اساس تخمین‌ها، در نتیجه این امر، دانش‌آموزان ایالات متحده در پاییز ۲۰۲۰ نسبت به یک سال تحصیلی معمولی، به‌طور متوسط، تحصیلات خود را تقریباً با ۷۰ درصد از دستاوردهای یادگیری از سر گرفته‌اند. دستاوردهای یادگیری حتی برای دروس مختلف یکسان نبوده است. به‌طور مثال، در ریاضیات این میزان تنها ۵۰ درصد بوده است. بنابراین، مهم است که سیاست‌گذاران بدانند که چه عواملی مانع از دریافت آموزش کافی برخی از کودکان شده است. برخی از این موانع عبارت‌اند از: فقدان زیرساخت‌های لازم، عدم آمادگی کافی مدارس و معلمان برای آموزش از راه دور، و در برخی موارد، فقدان دستورالعمل‌های برنامه‌دستی. (سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، ۲۰۲۰)

۶. برنامه‌ریزی برای بازگشایی فوری مدارس

با توسعه بهداشت، ارتقاء نظام درمانی، پیشرفت علم پزشکی و افزایش میزان واکسیناسیون همگانی علیه بیماری کووید - ۱۹، تا حدودی میزان ابتلا و مرگ‌ومیر بر اثر این بیماری تحت کنترل درآمده است؛ لذا بازگشایی مدارس می‌بایست به‌عنوان یکی از اولویت‌های کشورهای در نظر گرفته شود. از سوی دیگر، شواهد حاکی از آن است که ویروس کووید - ۱۹ کودکان و نوجوانان را به میزان قابل توجهی کمتر از بزرگسالان تحت تأثیر قرار می‌دهد و شدت ابتلا به این بیماری و مرگ‌ومیر ناشی از



آن نیز در این گروه سنی کمتر است (گوتزینگر^۱ و همکاران، ۲۰۲۰، ۶۵۳؛ استوکس^۲ و همکاران، ۲۰۲۰، ۷۵۹). اگرچه هنوز اطلاعات دقیقی در زمینه میزان نقش کودکان در انتقال ویروس و تأثیر بازگشایی مدارس در افزایش میزان ابتلا به این بیماری وجود ندارد (گوتزینگر و همکاران، ۲۰۲۰، ۶۵۳-۶۵۴)، بر اساس شواهد موجود، در اکثر کشورهایی که پس از پشت سر گذاشتن اوج شیوع ویروس، مدارس را بازگشایی کرده‌اند تا کنون افزایش چندانی در موارد جدید گزارش نشده است و تنها کشورهای معدودی همچون ماداگاسکار، چک، ویتنام و شهر سئول تغییراتی در روند موارد جدید روزانه گزارش کرده‌اند. (کرافورد، هارس و میناردی،^۳ ۲۰۲۰، ۱)

در صورت پایین بودن میزان شیوع بیماری در منطقه و پیروی مدارس از شیوه‌نامه‌های بهداشتی، از جمله اقدامات فاصله‌گذاری فیزیکی، رعایت نظافت دست‌ها، استفاده از ماسک، رعایت نظافت عمومی، ضدعفونی کردن، و نظارت بر علائم دانش‌آموزان، بازگشایی مدارس در زمان همه‌گیری کووید - ۱۹ امکان‌پذیر است (مرکز کنترل و پیشگیری از بیماری‌ها،^۴ ۲۰۲۰). این بدان معناست که تصمیم‌گیری در مورد زمان بازگشایی مدارس به وضعیت هر کشور از نظر شرایط سیاسی، اپیدمیولوژیک و ظرفیت‌های واقعی دولت‌ها و مدارس بستگی دارد؛ لذا، می‌بایست قبل از بازگشایی از شش بُعد کلیدی سیاست، تأمین مالی، توانایی اداره‌ایمن مدرسه، بازگشت به یادگیری، تحت پوشش قرار دادن گروه‌های آسیب‌پذیر، و تأمین تندرستی و رفاه دانش‌آموزان و اولیای مدرسه، آمادگی مدارس منتخب را بررسی کرد. (یونسکو، یونیسف، بانک جهانی، برنامه جهانی غذا،^۵ و آژانس پناهندگان سازمان ملل^۶ در ایران، ۲۰۲۰)

طبق توصیه‌های یونیسف، روند بازگشایی نیاز به یک طرح اضطراری دارد که توسط وزارت آموزش و پرورش، با هماهنگی با سایر بخش‌ها، مانند بهداشت و ارتباطات، هدایت می‌شود (یونیسف،^b ۲۰۲۰). اقدامات اصلی‌ای که دولت‌ها باید در طول فرایند برنامه‌ریزی در نظر بگیرند شامل موارد زیر است:

- تشخیص سریع ظرفیت بازگشایی ایمن مدارس؛

1. Götzinger
2. Stokes
3. Crawford, Hares & Minardi
4. CDC
5. World Food Programme
6. United Nations High Commissioner for Refugees



- تعیین دستورالعمل‌های روشن در مورد اداره ایمن مدارس؛
- طراحی برنامه‌های مشخص برای تداوم آموزش؛
- بهورزی و حمایت از دانش‌آموزان و معلمان.

۷. اطمینان از دسترسی همه دانش‌آموزان به یادگیری

با توجه به محدودیت‌های آموزش از راه دور، دولت‌ها باید پا را فراتر از راه‌حل‌های آموزشی اضطراری‌ای که در آغاز همه‌گیری به کار گرفته بودند، بگذارند و راهبرد جامع‌تری را طراحی کنند تا اطمینان حاصل شود که همه دانش‌آموزان به آموزش قوی و با کیفیت بالا دسترسی خواهند داشت. به این منظور، سازمان یونسف (به نقل از جارامیلو، ۲۰۲۰، ۲۱-۲۶) اقدامات ذیل را پیشنهاد می‌کند:

۱-۷ آماده‌سازی برنامه‌هایی برای بهبود یا اصلاح یادگیری

دانش‌آموزان به هنگام بازگشت به کلاس‌های درس، به‌ویژه اگر به مدت طولانی از مدرسه جدا شده باشند، تأخیر در یادگیری یا حتی افت تحصیلی قابل توجهی خواهند داشت. بنابراین، هنگامی که دانش‌آموزان به مدرسه بازمی‌گردند اندازه‌گیری سریع آموخته‌های آن‌ها در زمینه‌های مهم، مانند خواندن و نوشتن و ریاضیات ضروری است. این امر اجازه می‌دهد تا میزان افت یادگیری دانش‌آموز شناسایی و با تمرکز بر دانش‌آموزانی که بیشترین افت را دارند، راهبردهای مورد نیاز برای جبران یادگیری اجرا شود. برخی از مدارس از پیش‌دارای چنین ظرفیتی بوده‌اند، اما برخی دیگر به پشتیبانی فنی برای انجام سریع و کارآمد این ارزیابی‌ها نیاز خواهند داشت.

۲-۷ حصول اطمینان از بازگشت همه دانش‌آموزان به مدرسه

یکی از جدی‌ترین خطراتی که دانش‌آموزان، به‌خصوص آسیب‌پذیرترین آن‌ها را، تهدید می‌کند عدم بازگشت به مدرسه و ازسرگیری کلاس‌های حضوری است. این خطر نه تنها می‌تواند به دلیل رکود اقتصادی و تعطیلی طولانی مدت مدارس، بلکه می‌تواند به علت ترس والدین یا خود دانش‌آموزان از بازگشت به مدرسه نیز باشد. بنا بر توصیه سازمان یونسف، نظارت بر دانش‌آموزان، اجرای پوشش‌هایی^۱ برای ترویج بازگشت به مدرسه و تعمیق ارتباط با مدارس و رفع موانع اقتصادی حداقل سه اقدامی هستند که

1. campaign



دولت‌ها باید برای جلوگیری از ترک تحصیل و تضمین ادامه تحصیل دانش‌آموزان در نظر بگیرند.

در کشورها یا شهرهایی که پیش‌بینی می‌شود تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان مدارس خصوصی را ترک کنند دولت‌ها می‌توانند برای حضور در مدارس خصوصی، یارانه‌هایی پرداخت نمایند. این امر نه تنها از ترک تحصیل دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند، بلکه میزان فشار وارده بر نظام دولتی را کاهش می‌دهد و از بسته شدن مدارس خصوصی با کیفیت بالا و در نتیجه از دست رفتن ظرفیت موجود در چنین زمان حساسی جلوگیری می‌کند.

۳-۷ توسعه طرح‌های یادگیری ترکیبی با افزایش میزان دسترسی همه دانش‌آموزان به آموزش

تدوین طرح‌های آموزشی‌ای که بتوان آن‌ها را با زمینه‌های مختلف و نیازهای دانش‌آموزان تطبیق داد، بسیار مهم است. با در نظر گرفتن اینکه تمامی مدارس در آینده قادر به بازگشایی نخواهند بود و هنگام بازگشایی تمام ساعات آموزشی در مدرسه برگزار نخواهد شد لازم است که فرایندهای آموزش و یادگیری حضوری و از راه دور با یکدیگر ترکیب شوند تا در کوتاه‌مدت برای دسترسی به همه دانش‌آموزان بتوان از فناوری موجود استفاده کامل نمود. ویژگی‌های خاص این مدل‌های دوگانه یا ترکیبی به بافت هر کشور یا استان و منابع آموزشی و فناوری موجود بستگی دارد. در مواردی که منابع دیجیتالی محدود است استفاده از روش‌هایی که نیاز به فناوری دیجیتال ندارند، مانند ارائه مطالب چاپی، همراه با آموزش از طریق رسانه‌هایی مانند تلویزیون یا رادیو، با نظارت معلم، و از طریق تلفن امکان‌پذیر خواهد بود. در کنار آن، استفاده از پلتفرم‌های دیجیتالی که به دانش‌آموزان و معلمان امکان به اشتراک‌گذاری محتوا و تعامل در یک فضا را می‌دهد، ایدئال است. با این حال، این امر ممکن است در تمامی مناطق و در کوتاه‌مدت امکان‌پذیر نباشد. هدف کوتاه‌مدت این است که اطمینان حاصل شود که در هنگام تعطیل یا نیمه‌تعطیل بودن مدارس، دانش‌آموزان یک «بسته آموزشی» دریافت کنند. این بسته آموزشی باید حداقل دسترسی به محتوای باکیفیت (از طریق پلتفرم‌های دیجیتالی، تلویزیون، رادیو یا به صورت چاپی) و تعامل و بازخورد با معلم (از طریق پلتفرم‌های دیجیتالی، شبکه‌های اجتماعی، تلفن یا به صورت حضوری و پس از بازگشایی مدارس) را تضمین کند. زمانی که



شرایط بهداشتی اجازه دهد، تماس چهره به چهره می‌بایست افزایش یابد و وابستگی به آموزش از راه دور کم شود.

طراحی مدل‌های ترکیبی این‌چنینی و تثبیت یک برنامه آموزش از راه دور با کیفیت بالا که برای همه دانش‌آموزان قابل دسترسی باشد، نیازمند تلاش‌های فنی و انسانی قابل توجه و مستلزم رهبری قوی از سوی وزارت آموزش و پرورش است. علاوه بر این، توصیه می‌شود که یک گروه یا کارگروه تخصصی متشکل از متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان استفاده از فناوری در آموزش تشکیل شود. این گروه در طراحی کلی طرح‌های آموزشی ترکیبی یاری‌رسان خواهد بود. همچنین، این طرح ترکیبی به محتوای آموزشی با کیفیت بالا نیاز دارد. بنابراین، برای آموزش از راه دور باید مجموعه‌ای از منابع آموزشی با کیفیت بالا که با برنامه درسی هر موضوع و پایه مربوطه مطابقت دارد، فراهم شود.

نباید فراموش کرد که برای مؤثر بودن آموزش، آموزش از راه دور یا ترکیبی باید دارای سازوکارهایی باشد که امکان تعامل معلم و دانش‌آموز را فراهم کند. این تعامل برای حفظ انگیزه دانش‌آموزان بسیار مهم است. همچنین امکان نظارت بر یادگیری، تأمین رفاه دانش‌آموزان و امکان ارائه بازخورد لازم برای ادامه فرایندهای یادگیری، با توجه به نیازهای دانش‌آموزان در این زمینه، امری مهم است. بنابراین، صرف‌نظر از اینکه کدام روش آموزش از راه دور اجرا می‌شود، ضروری است اطمینان حاصل شود که همه کودکان و نوجوانان به برخی از وسایل ارتباطی با معلمان خود دسترسی دارند. این امر به‌ویژه در مواردی که پیش‌بینی می‌شود مدارس برای مدت طولانی‌تری تعطیل بمانند، بسیار مهم است.

در نهایت، لازم است از در دسترس بودن متون و مواد آموزشی مورد نیاز برای ادامه فرایند یادگیری اطمینان حاصل شود. این امر به‌ویژه برای دانش‌آموزان کم‌سن و سال‌تر که به نوشتن و رنگ‌آمیزی و مواد حسی نیاز دارند، بسیار مهم است. با بازگشایی مدارس، این مواد را می‌توان به هنگام ثبت نام دانش‌آموزان به آن‌ها تحویل داد. در غیر این صورت، لازم است برای ارسال مواد آموزشی به خانواده‌ها برنامه‌ریزی شود.

۴-۷ توسعه و تثبیت برنامه‌های آموزشی و حمایتی معلمان

به هنگام اجرای مدل‌های آموزشی‌ای که یادگیری را حتی از راه دور تضمین می‌کنند، معلم باید بر حمایت از دانش‌آموزان و استفاده از شیوه‌های آموزشی‌ای که



استقلال و انگیزه و توانایی یادگیری آن‌ها را تقویت می‌کند، متمرکز شود. این امر مستلزم آن است که معلمان آموزش دیده شیوه‌های فعال و دانش‌آموزمحوری را اجرا کنند که به جای به خاطر سپردن محتوا، سؤال کردن، به‌کارگیری دانش و ارتباط آموخته‌ها با زندگی روزمره دانش‌آموزان را در اولویت قرار دهند. علاوه بر این، معلمان باید دارای مهارت‌های فناورانه برای اجرای مدل‌های آموزشی طراحی شده برای آموزش دوجبهی یا ترکیبی باشند. با توجه به محدودیت‌های فعلی در آموزش معلمان باید یک برنامه آموزشی و حمایتی ویژه معلمان تدوین شود که آن‌ها را برای اجرای راهبردهای آموزشی از راه دور یا ترکیبی، به مهارت‌های فنی و آموزشی مورد نیاز مجهز کند. مهم است که کشورها در نظر داشته باشند که برای مؤثر بودن آموزش معلمان به سرمایه‌گذاری در زمان معلمان نیاز دارند. در شرایط بحرانی حاضر، زمان اضافی کمیاب‌تر از همیشه است و معلمان ممکن است در برابر اختصاص ساعات اضافی به آموزش مداوم مقاومت نشان دهند. برای جلوگیری از مقاومت، حفظ گفت‌وگوی مستمر با معلمان و ارائه مشوق‌های مادی برای سرمایه‌گذاری و وقتشان در آموزش مهم است.

۵-۷ تقویت راهبردهای حمایت از یادگیری در خانه

در دوران تعطیلی مدارس و در طول روند بازگشایی با طرح‌های آموزشی ترکیبی، دانش‌آموزان به حمایت نزدیک مراقبان خود در خانه نیاز دارند. به‌ویژه در مورد کودکان کوچک‌تر که هنوز مهارت‌های کار مستقل را ندارند و برای یادگیری به فعالیت‌های مبتنی بر بازی و آموزش‌های تعاملی نیاز دارند، این امر اهمیت زیادی دارد. برای مثال، ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری، فراهم کردن فضای فیزیکی، مواد و زمان (مانند در نظر گرفتن یک ساعت خاص برای برنامه‌های آموزشی و مطالعه) و اطمینان از اینکه آن‌ها می‌توانند به محتوا دسترسی داشته باشند و با مدرسه ارتباط برقرار کنند، از اولویت‌های مورد نیاز است.

دولت‌ها باید برنامه‌هایی را جهت راهنمایی و حمایت والدین ایجاد یا تقویت کنند. برای مثال، ارائه راهنماهای خاص تمرینی بر اساس گروه سنی کودکان، ایجاد خطوط کمکی جهت پاسخگویی به سؤالات والدین و ارائه رهنمودهای ملموس در مورد نحوه آموزش والدین (از طریق پیام کوتاه، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی، رسانه‌های چاپی) برای قادر ساختن والدین به حمایت از فرزندان خود در فعالیت‌های تحصیلی، می‌تواند مؤثر باشد. برای انجام این کار کشورها می‌توانند از منابعی استفاده کنند که



توسط سازمان‌هایی مانند یونسکو و یونیسف جمع‌آوری و با توجه به نیازهای کشور تطبیق داده شده‌اند. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۲۴)

۸. تأمین رفاه عاطفی جامعه آموزشی

ما با بحرانی مواجه هستیم که آثار نامطلوبی بر سلامت عاطفی بزرگسالان و همچنین کودکان و نوجوانان خواهد داشت. حمایت از خانواده‌ها و مدارس برای شناسایی مشکلات سلامت روان و پیشگیری از آنها و تأمین محیطی امن جهت تضمین رفاه عاطفی کودکان و نوجوانان، والدین و معلمان در اولویت قرار دارد. در این زمینه لازم است والدین با راهبردهای خودمراقبتی و ابزارهای مشخص راهنمایی شوند تا آنها نیز به نوبه خود بتوانند از فرزندانشان حمایت عاطفی کنند و علائم هشداردهنده مربوط به سلامت روان را که نیاز به مراقبت تخصصی دارند، تشخیص دهند. مواد چاپی یا دیجیتالی، و ارائه پیام‌های کوتاه با دستورالعمل‌های روشن، بسیار کمک‌کننده خواهد بود. در نهایت، مهم است که از سلامت روانی معلمان نیز اطمینان حاصل شود تا آنها نیز به نوبه خود بتوانند از دانش‌آموزان حمایت کنند. بنابراین، معلمان نیز می‌بایست تحت حمایت اجتماعی - عاطفی قرار گیرند و باید اطمینان حاصل شود که برای ارتقای سلامت روان خود سازوکارها و ابزارهای مقابله هیجانی را دارند. برای انجام این کار، تشکیل و تقویت شبکه‌های حمایتی در بین خود معلمان و اطمینان از دسترسی آنها به مراقبت‌های تخصصی در صورت نیاز، مهم است. علاوه بر این، برخی از کشورها، با هدف قرار دادن مستقیم معلمان یا والدین و مراقبان، برای پیشگیری و رسیدگی به آثار منفی احتمالی تعطیلی مدارس بر سلامت عاطفی کودکان و نوجوانان، راهبردهایی را برای ارتقای تندرستی عاطفی آنها اجرا کرده‌اند. در کشورهایی مانند آرژانتین، برزیل، شیلی، اکوادور، السالوادور، مکزیک، پاناما و اروگوئه دفترک‌هایی^۱ در اختیار معلمان و والدین قرار گرفته است که حاوی توصیه‌هایی در مورد حمایت از کودکان برای حفظ ثبات عاطفی آنهاست. علاوه بر این، درگاه‌های اینترنتی ای در کلمبیا و اکوادور و مکزیک ایجاد شده است که توسط متخصصان بهداشت روان اداره می‌شود و با توصیه‌هایی در مورد شناخت علائم افسردگی و ایجاد شبکه‌های کمکی سلامت، در آگاهی والدین و پیشگیری از اثرات سوء در دانش‌آموزان نقش بسزایی دارد. کشورهایی



دیگری مانند بولیوی و اروگوئه نیز این راهبرد خطوط کمکی سلامت روان را اجرا کرده‌اند. اطلاعات مربوط به نیازهای اجتماعی - عاطفی کودکان و نوجوانان نیز از طریق ویدئوها در شبکه‌های اجتماعی و از طریق رادیو و تلویزیون در کشورهایمانند گواتمالا و ونزوئلا منتشر شده است. (جارامیلو، ۲۰۲۰، ۱۶)

۹. تأمین مالی و هماهنگی

اجرای اقدامات لازم برای بازگشایی ایمن مدارس و تداوم و تقویت آموزش، مستلزم منابع اضافی نسبت به منابع پیش‌بینی شده برای بخش آموزش قبل از همه‌گیری است. بحران اقتصادی‌ای که به تقاضای منابع از دیگر بخش‌ها، مانند بهداشت و حفاظت اجتماعی اضافه می‌شود، ممکن است در دسترس بودن منابع مورد نیاز برای اجرای طرح‌های بازیابی را به خطر بیندازد. بنابراین، بودجه‌های آموزش و پرورش در تمام سطوح باید تا حد امکان محافظت و اطمینان حاصل شود که حجم بودجه حفظ یا حتی به صورت مطلق افزایش یابد. در غیر این صورت رشد انسانی یک نسل به خطر خواهد افتاد. این امر مستلزم تعهد به کودکان و نوجوانان در سطح کشور و رهبری قوی ملی از سوی دولت‌ها، به‌ویژه وزارت خانه‌ها و دبیران آموزش و پرورش، برای شناسایی نیازهای سرمایه‌گذاری و هزینه‌های میان‌مدت و بلندمدتِ عدم اجرای اقدامات مورد نیاز است.

۱۰. نتیجه‌گیری

مشکلات تحمیل شده توسط بحران کنونی بر بخش آموزش نشان داده است که ما باید با تفکری دیگرگونه و رو به جلو بیندیشیم و نظام آموزشی بهتری را نسبت به نظام قبلی بسازیم. قبل از شیوع کووید - ۱۹، ایران با بحران یادگیری و فرصت‌های رشدی عمیقاً نابرابر کودکان و نوجوانان مواجه بود. وقوع این همه‌گیری می‌تواند این شکاف‌های آموزشی را تشدید کند. کشورها، در صورتی که مجبور به تعطیلی مجدد مدارس شوند، باید برای اطمینان از تداوم یادگیری دانش‌آموزان نظام آموزشی خود را آماده کنند. آن‌ها می‌بایست به شرایط پیش‌آمده به‌عنوان فرصتی برای تغییر نظام آموزشی از هم‌گسیخته و ایجاد جهشی به سمت بهبود کیفیت یادگیری برای همه دانش‌آموزان بنگرند؛ نظامی که یادگیری را برای همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از



وضعیت اقتصادی یا محل سکونتشان، تضمین کند. به همین منظور، برنامه‌ریزی و سرمایه‌گذاری در حداقل سه زمینه بستن شکاف دیجیتالی، ایجاد و تثبیت یک مدل آموزشی ترکیبی، و بازآموزی کارکنان آموزشی، می‌تواند کمک‌کننده باشد.

منابع

حریری، پرستو؛ صابری، هایده و ابوالمعالی‌الحسینی، خدیجه (۲۰۱۶). اثربخشی برنامه تلفیقی آموزش مستقیم و آگاهی واج‌شناسی بر مهارت‌های روان‌خوانی، درک مطلب و حافظه کاری در دانش‌آموزان دختر با مشکلات خواندن. روان‌شناسی افراد استثنایی، ۶(۲۳)، ۵۱-۸۱.

گلی توانا، مریم؛ نجارلشگری، سحر؛ علیپور، غلامرضا و مؤمنی، حدیثه (۱۳۹۹). تأثیر بلندمدت تعطیلی مدارس ناشی از شیوع کووید ۱۹ بر آموزش و ارائه استراتژی‌هایی جهت مشارکت دانش‌آموزان در فرایند آموزش مجازی (ترجمه و تلخیص). ارائه‌شده در اولین کنفرانس ملی پژوهش‌های کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، میناب.

- Alcayna-Stevens, L. (2018). Planning For Post-Ebola - Lessons Learned From DR Congo's 9th Epidemic. Retrieved from: https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14450/Alcayna_Stevens_2018_Planning_Post_Ebola_Report.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Blackman, A., Ibáñez, A.M., Izquierdo, A., Keefer, P., Mesquita Moreira, M., Schady, N. & Serebrisky, T. (2020). *Public Policy to Tackle Covid-19: Recommendations for Latin America and the Caribbean*. Washington DC: Inter-American Development Bank.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J.L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- CDC. (2020). Preparing K-12 School Administrators for a Safe Return to School in Fall 2020.
- Chavez Villegas, C., Peirola, S., Rocca, M., Ipince, A., & Bakrania, S. (2021). Impacts of health-related school closures on child protection outcomes: A review of evidence from past pandemics and epidemics and lessons learned for COVID-19. *International Journal of Educational Development*, 84(4), 102431.
- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L.,



- Ameratunga, S. & Costello, A. (2020). A future for the world's children? A WHO-UNICEF-Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658.
- Crawford, L., Hares, S. & Minardi, A. L. (2020). Back to School: An Update on COVID Cases as Schools Reopen. Retrieved from: <https://www.cgdev.org/blog/back-school-tracking-covid-cases-schools-reopen>
- Fisher, H.-T., Elliot, L. & Bertrand, S.L. (2018). Guidance Note: Protection of Children during Infectious Disease Outbreaks. The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. Retrieved from: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/13328/pdf/protection_of_children_during_infectious_disease_outbreak_guidance_note.pdf
- Golberstein, E., Wen, H. & Miller, B.F. (2020). Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(9), 819-820.
- Götzinger, F., Santiago-García, Noguera-Julián, B.A., Lanaspá, M., Lancella, L., Carducci, F. I. C., ... Krivec, U. (2020). COVID-19 in children and adolescents in Europe: a multinational, multicentre cohort study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(9), 653-661.
- Hallgarten, J. (2020). Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks K4D Helpdesk Report 793. Reading, UK: Education Development Trust.
- Hoffman, J. A., & Miller, E. A. (2020). Addressing the Consequences of School Closure Due to COVID-19 on Children's Physical and Mental Well-Being. *World medical & health policy*, 12(3):300-310.
- Ismail Sayed, H. (2019). Iran, Islamic Rep. Learning Poverty Brief. Retrieved from: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/863421571223597411-0090022019original/MNAMNC02IRNLPBRIEF.pdf>
- Jaramillo, S.G. (2020). COVID-19 and primary and secondary education: the impact of the crisis and public policy implications for Latin America and the Caribbean UNICEF.
- Mahler, D.G., Yonzan, N., Lakner, C., Aguilar, R.A.C. & Wu, H. (2021). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Turning the corner on the pandemic in 2021? Retrieved from: <https://blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-turning-corner-pandemic-2021>
- OECD. (2020). Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. Retrieved from: <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/strengthening-online-learning-when-schools-are-closed-the-role-of-families-and-teachers-in-supporting-students-during-the-covid-19-crisis-c4ecba6c/>
- Rothe, D., Gallinetti, J., Lagaay, M. & Campbell, L. (2015). *Ebola: beyond the health emergency*. Plan International. Woking: Plan International.



- Shonkoff, J. P. & Levitt, P. (2010). Neuroscience and the Future of Early Childhood Policy: Moving from Why to What and How. *Neuron*, 9(5), 689-691.
- Sprang, G. & Silman, M. (2013). Post-traumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110.
- Stokes, E., Zambrano, L., Anderson, K., Marder, E., Raz, K., Felix, S., ... Fullerton, K. (2020). Coronavirus Disease 2019 Case Surveillance — United States, January 22–May 30, 2020. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69, 759-765.
- Tehran Times. (2019). Some 64% of Iranians are internet users: report, *Tehran Times*. Retrieved from <https://www.tehrantimes.com/news/431713/Some-64-of-Iranians-are-internet-users-report>
- UNESCO. (2020). Responding to COVID-19: Education in Latin America and the Caribbean: Thematic resources.
- UNESCO, UNICEF, WB, WFP, & UNHCR. (2020). Framework for reopening schools. Retrieved from: <https://www.unicef.org/media/105286/file/Framework%20for%20Reopening%20Schools.pdf>
- UNICEF. (2017). Identifying the Gap to Act: Early Childhood Development Outcomes and Determinants in Latin America and the Caribbean. Panama: Latin America and Caribbean Regional Office.
- UNICEF. (2020a). *Building Resilient Education Systems beyond the COVID-19 Pandemic: Considerations for education decision-makers at national, local and school levels*. Retrieved from: <https://www.unicef.org/ukraine/media/8011/file/ECAR%20CONSIDERATIONS%20FOR%20EDUCATION%20PROVISION-%20v2.5%20ENG.pdf>
- UNICEF. (2020b). Ready to Come Back: Teacher Preparedness Training Package. Retrieved from: https://www.unicef.org/mena/media/9601/file/UNICEF_MENA_TTP_total_0.pdf%20.pdf
- UNICEF. (2021). Distribution of laptops and tablets as part of the Bridging Digital Divide in Serbia for the Most Vulnerable Children project [Press release]. Retrieved from: <https://www.unicef.org/serbia/en/press-releases/distribution-laptops-and-tablets-part-bridging-digital-divide-serbia-most-vulnerable-children-project>
- United Nations. (2021). Expert Group Meeting: Inclusive and Equitable Education during the COVID-19 Pandemic. Retrieved from: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/education_during_the_covid-19_pandemic.pdf
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55.
- World Bank. (2020). *The Economy in the Time of Covid-19: LAC Semiannual Report*.



Protection of Education in Pandemic Situations

Sara Pourrazavi*

Hamid Allahverdipour (Corresponding Author)**

Abstract

Although the COVID-19 pandemic is primarily a health crisis, it has also some far-reaching implications for other areas of life. Education is one of the sectors that has suffered a lot due to the outbreak of this disease and the measures taken to control it. Many countries have attempted to implement distance education strategies to protect and sustain education. However, these strategies have been implemented in many countries regardless of socio-economic inequalities and the educational gaps; they even expanded the existing educational gaps in many countries. Therefore, the present study aimed to address the strategies to protect and continue education in the event of such crises that lead to the closure of schools according to the recommendations by the UNICEF.

Keywords: covid-19, protection of education, epidemic disease, learning.

* Health Education & Promotion Department, Tabriz University of Medical Sciences, Tabriz, Iran
Research Center of Psychiatry and Behavioral Sciences, Tabriz University of Medical Sciences, Tabriz, Iran

** Health Education & Promotion Department, Tabriz University of Medical Sciences, Tabriz, Iran
Research Center of Psychiatry and Behavioral Sciences, Tabriz University of Medical Sciences, Tabriz, Iran





سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی

عباس علی‌واشیان*

چکیده

وضعیت موجود سلامت در ابعاد مختلف انسان، این نکته را یادآوری می‌کند که آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی باید پاسخگویی تأمین همه نیازهای انسان باشد. از آنجاکه بشر، با پیشرفت علوم مختلف، تاکنون نتوانسته است به این مهم به‌طور کامل دست یابد منطقی به نظر می‌رسد که در متونی که از دستبرد و تغییر به دور مانده‌اند در پی آن باشیم. همه‌زمانی و همه‌مکانی و همه‌افرادی بودن متون دینی می‌تواند به نوعی این پاسخگویی را داشته باشد. به همین منظور، تدوین سندی که جامع تمامی نیازهای انسان در تمامی ابعاد باشد مستلزم پرداختن به تمامی شاخص‌های سلامت بر اساس متون وحیانی، خاصه قرآن و عترت است. ارائه راهبردهایی عملیاتی و برنامه‌هایی کاربردی در حوزه آموزش عمومی فرزندان این مرزوبوم در عرصه سلامت معنوی لیک گفتن به بخشی از نیازهای جامعه مخاطب است که با رویکردی مخاطب‌محور، به اقتضای سطح معلومات و تفکر و بینش در این سنین، ضمن دریافت دانش لازم، به سمت تحریک عقلی و ارتقای بینشی و در نهایت رفتارسازی و مهارت زندگی پیش می‌رود.

این تحقیق مبتنی بر مطالعه‌ای بنیادین به‌صورت توصیفی - تحلیلی با مطالعات نظری و کتابخانه‌ای - اسنادی در متون دینی و علوم بشری است. با استفاده از افراد صاحب‌نظر با روش دلفی، شاخص‌ها را استخراج کرده است و به‌منظور تولید نظامی جامع در سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی گام برداشته و مؤلفه‌های آموزش سلامت معنوی را بیان کرده است. این تحقیق گزاره‌های وحیانی و دینی را با شاخص‌های تجویزی و تحذیری در سنین آموزش عمومی در بر دارد تا سؤالاتی را همچون «معنویت و سلامت معنوی چیست»، «نیازهای معنوی کدام‌اند»، و «رشد روحی - روانی با سلامت معنوی چگونه فراهم می‌شود» پاسخ دهد. معیارهایی همچون خدامحوری، ولایت‌مداری، خودمراقبتی، ارتباط با دیگران، طبیعت، و فراطبیعت می‌تواند مقدمه‌ای بر راهبردهای عملیاتی و رویکردهای سلامت‌محور در سطحی گسترده باشد.

واژگان کلیدی: آموزش عمومی، سلامت معنوی، سن.

* استاد جامعة المصطفی (ع) العالمیه و دانشگاه علوم پزشکی قم، دکتری تخصصی قرآن و علوم (گرایش بهداشت و سلامت) و مسئول کارگروه تدوین سلامت معنوی در سند سلامت ۱۴۱۴



۱. مقدمه

با وجود پیشرفت‌های بسیار در حوزه‌های مختلف آموزشی و از جمله سلامت، به دلیل ابراز و احساس نیاز آینده‌سازان این مرزوبوم و لزوم نگاهی بنیادین در زندگی پرشور و پرنشاط واقعی مبتنی بر سلامت، توجه به مفاهیم و مصادیق معنویت و سلامت معنوی در دنیای امروز جایگاه ویژه‌ای دارد. در سطحی جهانی، در سازمان جهانی بهداشت، به نیازهای معنوی توجه شده است. مفاهیمی همچون معنویت، سلامت، مراقبت، آموزش، زندگی و رفع اختلالاتی همچون اضطراب، نگرانی، غم و ارتقای روحیه و امید به زندگی، هدفمندی، کارآمدی، و پشتکار با توصیف رشد معنوی در طول دوران زندگی، خاصه در سنین آموزش عمومی، مطرح است. تأثیر باورهای معنوی و مراقبت معنوی با استفاده از روزهای معنوی، متون معنوی، دعا و مراقبه معنوی، رژیم غذایی معنوی، شفابخشی، و پوشش معنوی مد نظر است. همچنین روش‌های ارزیابی سلامت معنوی، نقاط قوت و ضعف معنوی، تشخیص نگرانی‌ها یا ناراحتی‌های معنوی و برنامه‌ریزی برای مراقبت معنوی امری بدیهی است. درک اهمیت اجرای آموزش سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی برای ایجاد و حفظ و ارتقای سلامت معنوی در سطوح مختلف مدیریتی و عملیاتی و اجرایی مقدمه جامع معنوی با سلامت همه‌جانبه است (واشیان، ۱۴۰۰ الف، ۴۰). در آیات و روایات الفاظ متعددی برای سنین آموزش عمومی به کار رفته است؛ از جمله آن‌هاست: «حدث»، «شاب»، «مراهق»، «یتیم»، «غلام»، «فتی»، «صغیر»، «ابن»، «بالغ»، «رشید»، و «محتلم» که خود نشان از پرداختن به آموزش این گروه از زوایای مختلف است. نمونه آن کلام نورانی پیامبر اکرم (ص) است که فرمودند: اوصیکم بالشبان خیراً. «من به همه شما مسلمانان توصیه می‌کنم که با جوانان با نیکی و نیکوکاری رفتار کنید و شخصیت آنان را گرامی و محترم بدارید». (قمی، ۱۳۷۴، ۱۷۶/۲)

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

معنویت، سلامت معنوی، روزهای معنوی، مراقبت معنوی، پریشانی معنوی، مقابله معنوی و تندرستی معنوی از جمله مفاهیمی است که نیاز به واکاوی مفهومی دارد. بر اساس تحقیقات انجام‌یافته، سلامت معنوی با سلامت فیزیکی و ذهنی مرتبط



است (کوئینگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۲، ۳۹). مسائلی همچون چالش‌ها و تصمیم‌گیری‌ها و رنج‌های انسان با جهان‌بینی او در ارتباط است که نشان‌دهنده آن چیزی است که معمولاً به اعتقادات معنوی و مذهبی می‌پردازد (بالبونی^۲ و همکاران، ۲۰۱۱، ۶۷). نداشتن درک درست از نیازهای معنوی باعث می‌شود که افراد نتوانند درک درستی از انگیزه‌ها و آگاهی‌ها و واقعیت دوست داشتن افراد، اعتقادات و رویه‌های معنوی اغلب آن‌ها و رنج کشیدن‌های آن‌ها داشته باشند. گاهی اوقات باورهای معنوی ناخوشایند می‌توانند رنج فرد را تشدید کنند (تیلور، ۲۰۱۲، ۸۹). صرف‌نظر از این موضوع، چنین عقایدی در کنار هم قرار گرفته‌اند و نیاز به شناخت و گاهی اوقات حمایت یا نظارت دارند. شناخت معنویت فرد همانند ایستادن در زمینی مقدس است (اُبرین، ۲۰۱۸، ۴). به‌راحتی نمی‌توان مشکل معنوی را همانند یک زخم فشاری یا مشکل عاطفی مشاهده کرد، اما حل مسائل و مشکلات معنوی غیرممکن نیست. این مشکلات می‌توانند ثابت شوند، درمان شوند، حل شوند یا دستکاری شوند. مهم موضع درستی است که نسبت به حساسیت معنوی لازم است تا ضمن مراقبت، به‌دنبال همراهی، حمایت و پرورش باشد. (تیلور، ۲۰۱۲، ۳۸)

معنویت و سلامت معنوی به‌گرایش فطری انسان برای جست‌وجوی معنی اشاره می‌کند، هدف در زندگی ایجاد می‌کند، صلح درونی و پذیرش، بخشش و هماهنگی، امید و زیبایی ایجاد می‌کند. برخی پیشنهاد کرده‌اند که معنویت به خاطر ارتباط با خداوند متعال از چیزهای دیگر متمایز شود (کوئینگ و همکاران، ۲۰۱۲، ۸۷). در متون دینی هم به این موضوع اشاره شده است. نمونه آن کلام امیرالمؤمنین علی (ع) است که فرموده‌اند: «هیچ حرکتی نیست مگر اینکه انسان در به انجام رساندن آن نیاز به شناخت و آگاهی دارد». مَا مِنْ حَرَكَةٍ إِلَّا وَأَنْتَ مُحْتَاجٌ فِيهَا إِلَى مَعْرِفَةٍ (مجلسی، ۱۴۲۵، ۳۱۰/۲، ح ۱۴۳۱). بر این اساس، معنویت به‌طور کلی شامل اعتقاد به رابطه‌ای با قدرتی بالاتر، نیرویی خلاق، وجود الهی یا منبعی بی‌نهایت از انرژی بدون محدودیت است. (واشیان، ۱۴۰۰، ب، ۴۳)

1. Koenig
2. Balboni
3. Taylor
4. O'Brien



۳. روش‌شناسی

این تحقیق مبتنی بر مطالعه‌ای بنیادین به صورت توصیفی - تحلیلی، با مطالعات نظری و کتابخانه‌ای - اسنادی در متون دینی و علوم بشری شکل گرفته است. با استفاده از افراد صاحب نظر و با روش دلفی (نخبگی) شاخص‌ها استخراج شده است و محقق به منظور تولید نظامی جامع در سلامت معنوی، در سنین آموزش عمومی، گام برداشته و مؤلفه‌های آموزش سلامت معنوی را بیان کرده است. این تحقیق، با بیان گزاره‌های وحیانی و دینی با شاخص‌های تجویزی و تحذیری در آموزش سلامت معنوی انجام پذیرفته است. (واشیان، ۱۳۹۸ الف، ۹۸)

از منظر دیگر، در حوزه روش‌های تأمین سلامت معنوی می‌توان از مواردی همچون استفاده از مثال، قصه‌گویی، یادآوری نعمت‌های الهی، نمایش، سخنرانی، بازی، ارائه مطلب، کارهای گروهی مثل ورزش دسته‌جمعی یا روزنامه‌دیواری و غیره استفاده کرد.

۴. نیازهای معنوی

اگر فرض بر این باشد که همه افراد ابعادی معنوی دارند ممکن است این چنین فرض شود که تمام افراد نیاز دارند که معنویت خود را نشان دهند. چنین نیازهایی از آن دسته از مشکلات نیستند که پردازش شوند، اما شاید بهتر باشد به عنوان حرکات داخلی و اشتیاق و تجربیات درک شده باشند. آگاهی از این نیازها، که اغلب در معرض بیماری و یا سایر آسیب‌هاست، بحران سلامت افرادی است که می‌خواهند دریابند که اعتقاداتشان و وضعیت سلامتی آن‌ها در معرض آسیب است یا ممکن است لازم باشد که اعتقادات خود را محکم‌تر کنند و قدر آن را بدانند. بنابراین، باید نسبت به نشانه‌های نیازهای معنوی افراد و پاسخ مناسب به آن‌ها حساس بود. نیاز به معنویت برای رضایت‌بخشی در زندگی، نداشتن مشکلات یا مشکلات جدی زندگی، نیاز به هدف، حرفه، مأموریت، باور، باورپذیری، جهان‌بینی معقول، تشخیص گناه، نیاز به بازگرداندن رابطه صحیح، رفع شرم و نقص و ناتوانی، نیاز به عبادت و فراتر رفتن از خود، نیاز به صلح و آرامش و سپاسگزاری و عشق، نیاز به جدا شدن و رها کردن و پرهیز از خیانت، ضروری است.

۱-۴ اختلال معنوی

در تظاهرات نیازهای معنوی، همچون افسردگی معنوی، که به اختلال در اعتقاد یا ارزش‌ها مربوط است، نظامی که قدرت و امید و معنای زندگی را فراهم می‌کند



مطرح می‌شود (کارپینیتو، ۲۰۰۸، ۴۸). برخی از اندیشمندان بین‌المللی طبقه‌بندی‌های تعریف‌شده‌ای از ویژگی‌های اختلالات معنوی یا منعکس‌کننده‌های اختلال ارتباط با خود، دیگران، طبیعت یا قدرتی بیشتر از آن را ارائه کرده‌اند. از جمله نمونه‌های این طبقه‌بندی می‌توان از بیماری‌هایی چون اظهار فقدان امید، نداشتن معنای زندگی، پذیرش ناکافی خود، بیان احساس رها شدن، خشم نسبت به قدرت بیشتر از خود، نرسیدن از تعامل مهم با دیگران، نشان دادن تغییرات ناگهانی در شیوه‌های معنوی، درخواست نامطلوب یا رد ارتباط برقرار کردن با یک رهبر معنوی یا عدم علاقه به طبیعت نام برد. (کارپینیتو، ۲۰۱۷، ۹۶)

۲-۴ سلامت یا تندرستی معنوی

سلامت یا تندرستی معنوی تصویری نیست که اتفاقی یا شانسی رخ دهد، بلکه با انتخاب فرد یا افراد ظهور و بروز می‌کند. نتایج سلامتی معنوی، هنگامی که افراد عمدتاً به دنبال تقویت خود از نظر جسمی و روانی هستند، از طریق روش‌های معنوی همچون دعا، مراقبه، خدمت، مشارکت با ایمان‌داران، یادگیری از مربی معنوی، پرستش، مطالعه و روزه‌داری حاصل می‌شود. (پارک و ساکو، ۲۰۱۶، ۶۵)

۳-۴ پیشرفت معنوی

نظریه‌های مربوط به توسعه انسانی نه فقط درباره نظریه‌های توسعه فیزیکی و شناختی و اخلاقی است، بلکه توسعه معنوی را هم شامل می‌شود (فاولر، ۱۹۸۶، ۴۲؛ تیلور، ۲۰۰۷، ۸۷). بنابراین، هنگام ارزیابی یا حمایت معنوی فرد، لازم است که عنوان معنویت را درک کنیم و دینداری را با تجربه و سن و زندگی تکامل بخشیم. بخش عمده این توسعه و پیشرفت برای نوجوانان و جوانان و در نهایت بزرگسالان است که شامل ارزیابی باورهای معنوی و مذهبی آن‌ها و پرداختن به عوامل تکامل برای ایجاد این باورها و شیوه‌هایی است که برای آن‌ها معنادار است. با این حال، برای پیدا کردن علت ضعف بزرگسالانی که موفق به توسعه و پیشرفت معنوی نشده‌اند، در زمانی که مشکلات جدی در سلامت معنوی آن‌ها پیش می‌آید، اعتقادات دوران کودکی است که با گذر زمان حفظ نشده‌اند.

1. Carpenito
2. Park & Sacco
3. Fowler



۴-۴ تمرین‌های معنوی

بسیاری از آداب و رسوم مذهبی یا سنتی یا معنوی، مانند تولد و بلوغ و ازدواج و حتی بیماری و مرگ، به عنوان وقایع زندگی، می‌توانند وقایعی معنوی باشند که در رفتار، فرهنگ، آداب، رسوم، تربیت، آموزش و پرورش و رشد و تکامل مخاطب تأثیر می‌گذارند و مسائل و مهارت‌های زندگی روزمره را، مانند نحوه لباس پوشیدن، غذا خوردن، تعامل اجتماعی با دیگران، عادات و حتی روابط جنسی را تحت تأثیر قرار دهند. وقتی افراد بیمار می‌شوند اغلب به دعا و دیگر شیوه‌های معنوی روی می‌آورند و در مورد سلامتی و پایان زندگی به سمت مراقبت از طریق باورهای معنوی یا مذهبی هدایت می‌شوند. با توجه به این ارتباط عمیق بین شیوه‌های معنوی یا مذهبی با سبک زندگی، لزوم سلامت و مراقبت معنوی دو چندان و صد چندان می‌شود و شرایطی را می‌طلبد که مراقبت‌هایی صورت پذیرد تا آگاهی و درک مناسبی از سلامت و مراقبت معنوی به دست آید. نمونه‌هایی از این تمرین‌های معنوی عبارت است از:

- ابتدا به دنبال یک درک اولیه از نیازهای معنوی افراد، منابع و ترجیحات آن‌ها باشیم؛
- از خواسته‌های افراد در مورد سلامت و مراقبت معنوی پیروی کنیم؛
- پذیرش باورهای معنوی خاص را به افراد تجویز یا توصیه نکنیم یا آن‌ها را برای ترک باورهای و شیوه‌های خودشان تحت فشار قرار ندهیم؛
- برای درک معنویت شخصی و نحوه تأثیر آن مراقبت تلاش کنیم؛
- ارائه سلامت و مراقبت معنوی ما باید به طریقی باشد که با اعتقادات شخصی افراد سازگاری داشته باشد. (واشیان، ۱۴۰۱ الف، ۴۷)

۴-۵ زمان‌های معنوی

مراعات آداب معنوی، همچون توجه به مناسبت‌های معنوی در طول سال، با انجام اعمال خاصی مثل روزه‌داری یا خوردن غذاهایی مانند غذای نذری، واکنش‌های معنوی مطلوب مثل عزاداری یا فرح و شادی، شرکت در مراسم، نمازها و دعاها، علاوه بر تأمین سلامت افراد، در کاهش شدت بیماری‌ها هم مؤثر است. افراد می‌توانند چنین زمان‌هایی را با خانواده سپری کنند. در ادیان دیگر هم چنین زمان‌هایی وجود دارد؛ رُش هاشانا و یُم‌کیپور در بین یهودیان، جمعه خوب و کریسمس در بین مسیحیان، تولد بودا در بین بوداییان، ماه‌شویواراسری و جشن شیرین شیوا در بین هندوها و ماه مبارک رمضان در بین مسلمانان.



۴-۶ متون معنوی

اغلب افراد زمانی که دچار بیماری یا گرفتار بحران هستند قدرت و امید خود را با خواندن نوشته‌های معنوی به دست می‌آورند. هر دین مقدس و معتبری دارای کتاب مقدسی است که راهنمایی برای اعتقادات و رفتارهای طرفداران خود است. علاوه بر آن، نوشته‌های معنوی‌ای مانند داستان‌های رهبران معنوی و قهرمانان اغلب آموزنده هستند. در اکثر ادیان این فصول به‌عنوان کلماتی از هستی برتر، یعنی خالق عالم، خداوند متعال، شناخته شده‌اند. مسیحیان بر عهد قدیم و جدید کتاب مقدس تکیه می‌کنند، یهودیان به زبان عبری، تفسیری از کتاب مقدس و ربّانی و مسلمانان قرآن کریم را دارند. هندوها چندین متن مقدس یا وداس دارند، سیک‌ها آدی‌گرانت را گرامی می‌دارند و بودایی‌ها تعالیم توراتیکاس را به کار می‌بندند. کتاب‌های مقدس، به‌طور کلی، دستورالعمل‌هایی معنوی را به شکل هشدارها، قوانین و بایدها و نبایدهای زندگی به ما آموزش می‌دهند. (واشیان، ۱۴۰۰، ج، ۵۶)

۵. ابعاد توسعه زندگی با سلامت معنوی از کودکی

کودکان و نوجوانان، همانند بزرگسالان، می‌توانند سلامت و اصول معنوی و چالش‌های خود را از طریق داستان‌هایی که می‌گویند و می‌شنوند، رفتارهایی که بروز می‌دهند یا آنچه بیان می‌کنند، بیاموزند، پاسخ‌های خود را دریافت کنند، درک درستی از رشد شناختی و معنوی پیدا کنند، و نگاهی ایمانی یا معنویت‌محور برای تأمین سلامت خود به دست آورند. توجه به زبان مناسب سن آن‌ها، تعریفی دقیق و واقعی از مفاهیم معنوی مثل خدا، بهشت و روش‌های معنوی به‌جای افسانه و حالت انتزاعی و صحبت کردن با آن‌ها، باعث می‌شود که با اختیار چنین موضوعاتی را دنبال کنند. سلامت معنوی در کودکان و نوجوانان منعکس‌کننده یا در تعامل با اقتدار آن‌هاست. اعتقادات و رویه‌های معنوی والدین، محیط آموزش و جامعه، از چهره‌های مجاز و قابل اعتماد و قابل قبول کودک خواهد بود. بنابراین، بسیاری از نشانه‌ها برای صحبت با یک کودک از والدین یا سرپرست فرزندان، معلم و شخصیت‌های اثرگذار شروع خواهد شد. آموزش و تربیت معنوی و در نتیجه سلامت معنوی موجب می‌شود که افراد در سال‌های نوجوانی و بلوغ جوانی، از زمانی که شروع به استقلال‌طلبی می‌کنند، در اعتقادات و شیوه‌های معنوی خود راه رشد و تکامل را طی کنند. رویکردهای



مقابله‌ای والدین یا افراد بزرگسال، همچون معلمان و کادر آموزشی، در اموری همچون نماز یا دعا، شواهدی است که نشان از تخریب سلامت روحی و روانی و معنوی بچه‌ها دارد که خود منشأ بروز بیماری‌های جسمی و روحی و روانی در سنین بزرگسالی و حتی کودکی به شمار می‌رود (کوئینگ و همکاران، ۲۰۱۲، ۴۶). ارتباط با افراد معنوی، زندگی هدفمند، حفظ روابط دوستانه برای جلوگیری از انزوای اجتماعی و آماده شدن برای بحران‌های زندگی از جمله نتایج سلامت معنوی است. برای رسیدن به این توسعه و ارتقاء می‌توان فعالیت‌هایی را منظور نمود. برخی از این فعالیت‌ها عبارت‌اند از:

- حمایت از فعالیت‌های معنوی در جمع دوستان یا هم کلاسی‌ها؛
- تشویق آن‌ها با بها دادن به آن‌ها و تشویق به حضور در فعالیت‌های معنوی؛
- حمایت از آن‌ها برای ترک میراث‌های نامناسب مثل خرافات؛
- ایجاد احساس هدفمندی در زندگی با کمک به شناخت زندگی واقعی؛
- اجازه دادن به بحث‌های باز در مورد رنج و مرگ و تشویق به افشای موضوعات با پرسش‌های باز؛
- قابل طرح کردن و ارائه پاسخ‌هایی که جنبه احترام و دلسوزی دارند؛
- پرهیز از مسائل ناراحت‌کننده؛
- عدم تحمیل نظرات خود و اجازه دادن به انتخاب درست با بیان دلایل متقن و درست؛
- اجتناب از ایجاد درد و رنج معنوی با معنویت‌های خشک و بی پایه یا انحرافی؛
- ایجاد احساس رهایی برای پرداختن به موضوعات فراطبیعی؛
- احترام به عقل معنوی در اموری همچون پرستش و امید به خدا و قدرتی برتر؛
- ایجاد خلاقیت معنوی با اموری همچون نقاشی، هنرهای تجسمی و موسیقی طبیعت‌محور؛
- ایجاد همدردی و همراهی با دیگران در تجربه‌های تلخ و شیرین؛
- ایجاد احساس آرامش و تسکین‌دهندگی؛
- تقویت حافظه تا تحت تأثیر زوال عقل قرار نگیرد. (واشیان، ۱۳۹۸، ب، ۱۴۹)

۱-۵ نمادهای معنوی

نمادهای معنوی همچون مهر، تسبیح، سجاده، گنبد، بارگاه، ضریح، پنجره فولاد و مناره می‌تواند زنده‌کننده ایمان فرد و حرکت به سمت عبادت باشد. به همراه داشتن



این نمادها حتی در اندازه‌ها و مقیاس‌های کوچک، رفتارهای معنوی را تقویت می‌کند.

۲-۵ نماز و دعا و مراقبت معنوی

نماز و دعا تجربه‌ای الهی است و به‌عنوان تجربه‌ای درونی برای کسب آگاهی از خود، خالق، طبیعت و فراطبیعت و شناخت و ارتباط با نشانه‌ها و آیات الهی است. برخی آن را به‌عنوان راهی برای رشد و تعالی، برخی برای آشنایی با بهشت و عالم‌های دیگر، و برخی از آن به‌عنوان نور درونی یا حکمتی درونی یاد می‌کنند. دیدگاه دیگری معتقد است که نماز و دعا و مراقبه راهی برای تعامل و ارتباط با پروردگار است. در ادیان دیگر هم چنین عباداتی وجود دارد. نمونه آن ریتال است که با عناوینی مثل سلام مریم، دعاهایی را حفظ و تکرار می‌کنند. در پتیشناری مثلاً از خدا می‌خواهد: «خدایا، من را درمان کن»، یا دعاهایی که شامل تقاضای چیزی از پروردگار است. کالئکوآل‌ها دعاهایی برای گفت‌وگو با خدا دارند. در مدیتیشنال یا مراقبه، لحظات سکوت همراه با تمرکز وجود دارد که عبارت‌های معناداری را شامل جنبه‌ای خاص از صفات پروردگار بیان می‌کند. اگرچه تجربیات دعا، مراقبه و گفتار است، اما با سلامت معنوی و کیفیت زندگی افراد سالم همراه است (تیلور، ۲۰۱۲، ۶۱). بعضی از مذاهب عبادت‌هایی را در قالب یک دعا تجویز کرده‌اند، مانند کتاب انگلیکان/اسقف اعظم دعا یا میسال کاتولیک. بعضی از عبادت‌های مذهبی به‌عنوان منبع اصلی برای ایمان‌آوردندگان محسوب می‌شوند. بعضی از ادیان، نمازهای روزانه یا زمان خاصی را برای عبادت در نظر می‌گیرند.

۳-۵ رژیم غذایی مناسب و تأثیرگذار بر سلامت معنوی

بسیاری از ادیان دارای رژیم غذایی خاص خود هستند. نیاز است تا افراد از بایدها و نبایدهای غذایی و تأثیرات آن بر سلامت آگاهی داشته باشند. غذاها و نوشیدنی‌ها مجاز و مناسب اثر مثبتی بر سلامت دارند و در مقابل، غذاهای ممنوع و حرام اثر منفی بر سلامت می‌گذارند. مثلاً یهودیان ارتدکس غذای حلزون یا گوشت خوک نمی‌خورند و مسلمانان، مشروبات الکلی نمی‌نوشند یا گوشت خوک نمی‌خورند. مومون‌ها معتقدند نباید کافئین یا مشروبات الکلی مصرف کرد. کاتولیک‌ها معتقدند خوردن گوشت در روزهای جمعه مجاز نیست. بودایی‌ها و هندوها اغلب گیاه‌خوار هستند. سلامت و زندگی معنوی حتی می‌تواند چگونگی تهیه غذا را بیان کند. (تیلور، ۲۰۱۲، ۹۶)



۴-۵ باورهای معنوی

باورهای معنوی ای چون آسیب به سلامت با گناه، فکر کردن درباره علت بیماری‌ها و اختلالات، تصمیم‌گیری درباره درمان آن‌ها، تأثیر اعتقادات فرد و خانواده در کنار مدرسه و آموزش و تربیت، ارزیابی مستمر باورها، نیاز به برنامه‌ریزی برای سلامت و مراقبت معنوی، حفظ سنت‌های معنوی در مواردی همچون شفا، الهام یافتن از طرف خداوند متعال و لزوم نیاز به راهنما و رهبر معنوی با محوریت آموزش و پرورش ضروری است.

۵-۵ لباس و پوشش معنوی

بسیاری از مذاهب سنت‌هایی دارند که در آن‌ها نوع پوشش را مشخص نموده‌اند. ارتدکس‌ها و برخی از مردان یهودی بر این باورند که باید تمام سر خود را بپوشانند. زنان یهودی ارتدکس پوشاندن موهای خود با کلاه‌گیس یا روسری آن را نشانه‌ای از احترام به خدا می‌دانند. مورمون‌ها ممکن است، مطابق با سیاست‌های مذهبی، لباس خود را زیر لباس معابد بپوشند. برخی هم موهای خود را اصلاح نمی‌کنند. بعضی معتقدند زنان باید لباسی بپوشند که شامل آستین و دامنی باشد که تا زانو را پوشانده است. در بسیاری از فرهنگ‌های اسلامی آمده است که بدن و برجستگی‌ها، بازوها و پاهای و سر را به‌عنوان برکا یا حجاب باید پوشانند. زنان هندو که عادت به پوشیدن ساری دارند، پوشش تمام بدن، به‌جز دست‌ها و پاهای را ترجیح می‌دهند. (تیلور، ۲۰۱۲، ۴۱)

۶-۵ باورهای معنوی مرتبط با جشن تولد

تولد در همه مذاهب یک رویداد مهم است که معمولاً آن را جشن می‌گیرند. در بسیاری از مذاهب مراسم خاص ویژه‌ای برای کودک جدید وجود دارد که آن را به خدا منتسب می‌کنند. به‌عنوان مثال آن زمان که کودکی متولد می‌شود مادر مسلمانش او را دعا می‌کند. به محض اینکه کودک متولد شد پدر او یا شخص دیگری به گوش نوزاد دعا می‌خواند. هندوها هم چنین مراسمی دارند. بیشتر والدین مسیحی فرزندان خود را غسل تعمید یا طهارت می‌دهند. برخی توسط یک پرستار معنوی یا روحانی این اعمال را انجام می‌دهند. در میان یهودیان و مسلمانان ختنه مردان واجب و یک سنت است، درحالی‌که هندوها هرگز ختنه را انجام نمی‌دهند. (تیلور، ۲۰۱۲، ۶۷)

۷-۵ باورهای معنوی مربوط به مرگ

اعتقادات معنوی نقش قابل توجهی در رویکرد اعتقادی به مرگ و سلامت



معنوی افراد در اتفاقات مهم زندگی دارد. بسیاری بر این باورند که فردی که می‌میرد از زندگی این دنیا وارد زندگی دنیای دیگری می‌شود (بوومن،^۱ ۲۰۱۷، ۷۶). برخی از ادیان مراسم خاصی را در مرگ و زندگی دارند که باید توسط افراد باایمان انجام پذیرد. رعایت این آیین‌ها راحتی را برای مرگ فرد و عزیزان او فراهم می‌آورد. برخی از آداب و رسوم در زمانی که هنوز شخص زنده است انجام می‌پذیرد و می‌تواند شامل نمازهای ویژه، مناجات یا نجوا و خواندن متون مقدس باشد. کشیش‌های کاتولیک رومی و مسیحیان ارتدکس هم مراسم مشابهی دارند. مسلمانان بدن یا سر کسانی را که در حال مرگ هستند به سمت مکه می‌چرخانند، در حالی که هندوها صورت فرد را به طرف جنوب قرار می‌دهند. (تیلور، ۲۰۱۲، ۸۴)

۶. مدیریت سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی

اگرچه هر فردی می‌تواند نقشی محوری در حمایت از معنویت خود داشته باشد، مهم است که نقش ساختار مدیریتی نیز در آموزش و انتقال سلامت معنوی در قالب آموزه‌ها و مهارت‌ها و اصول و فنون مراقبت معنوی لحاظ گردد. متخصص سلامت و مراقبت معنوی، روحانی، مربی معنوی و معلم معنوی است (دائلمن،^۲ ۲۰۱۲، ۵۴). برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت، جایگزین‌سازی و تقسیم کار، زمان‌بندی، اجرا، کنترل، نظارت، گزارش‌دهی و بودجه‌ریزی و تأمین منابع آن از اصول و ارکان مدیریت سلامت معنوی در اجرای آموزش عمومی برای ایجاد و حفظ و ارتقای سلامت معنوی است. (دائلمن، ۲۰۱۲، ۵۷)

۱-۶ ارزیابی معنوی

برای بررسی سلامت معنوی و شیوه‌های دریافت اطلاعات مربوط به باورهای روحی و روانی نیاز است اطلاعاتی که از تاریخچه زندگی افراد و مشاهدات آن‌ها، مکالمات آن‌ها، خلق و خو و اخلاق آن‌ها استفاده کرد. این ارزیابی معنوی نباید محدود به تنها خود افراد باشد، بلکه افراد دیگری را هم که با آن‌ها در ارتباط هستند ارزیابی کنیم (هاج،^۳ ۲۰۱۵، ۵۴؛ تیلور، ۲۰۱۲، ۶۵). توجه به این نکته ضروری است

1. Bowman
2. Daaleman
3. Hodge



که هرگز نباید تصور کرد که افراد از تمامی شیوه‌های معنوی ذکر شده در اظهارات خود پیروی می‌کنند. در ابتدا باید ارزیابی معنوی افراد را قبول کرد (هاج، ۲۰۱۵، ۵۵؛ تیلور، ۲۰۱۲، ۹۲)، اگر پاسخ مثبت بود افراد می‌توانند سؤال‌های عمومی را برای کسب اطلاعات بیشتر مطرح کنند. کسانی که ناسازگاری معنوی دارند یا در معرض خطر دوری از معنویت هستند می‌توانند بیشتر ارزیابی شوند. این ارزیابی می‌تواند نگرانی‌های معنوی خاصی را که در آن هنگام وجود دارد و همراه فرد است به‌سادگی استخراج کند. معمولاً بعد از ارزیابی روان‌شناختی ارزیابی معنوی صورت می‌گیرد. هرچه در طول ارزیابی معنوی ارتباط بهتر و عمیق‌تری با مخاطب ایجاد شود ارزیابی موفق‌تر خواهد بود. در ارزیابی معنوی می‌توان از این موضوعات بهره برد:

- ارزیابی باورها: برای شما چه باورهای معنوی‌ای بیشتر مهم است؟
- ارزیابی پیامدها یا آثار: معنویت شما چگونه برای از عهده‌کارها برآمدن مؤثر است؟
- ارزیابی ارتباط: آیا گروهی از مؤمنان دوست‌داشتنی وجود دارند که با شما به‌طور منظم ملاقات کنند؟
- ارزیابی نحوه حمایت معنویت: دوست دارید که گروه مراقبت سلامت معنوی چگونه شما را حمایت کند؟
- ارزیابی اهمیت سلامت معنوی: آیا معنویت و سلامت معنوی برای شما اهمیت دارد؟
- ارزیابی عقاید و روش‌های معنوی: چه مراقبت‌های معنوی‌ای برای سلامتی معنوی شما مهم است؟
- ارزیابی مشارکت معنوی: به چه شیوه‌ای می‌توانیم سلامت معنوی خود و دوستانمان را پشتیبانی کنیم؟
- ارزیابی آگاهی از شیوه‌های معنوی: چگونه می‌توان با شیوه‌های معنوی با دیگران در ارتباط بود؟
- ارزیابی تصمیم‌گیری‌های معنوی: چه تصمیم‌گیری‌های معنوی‌ای بر سلامت و مراقبت‌های معنوی ما بیشتر تأثیر می‌گذارد؟
- ارزیابی آثار معنوی: ایمان و معنویت چگونه برای شما مفید است؟ آیا شما مسیرهای معنوی را حفظ می‌کنید؟ آیا شما اگر بیمار باشید یا دچار اختلال یا



بحرانی شده باشید، معنویت و ایمان را دوست دارید؟ چه شیوه‌ای از سلامت و مراقبت معنوی را دنبال می‌کنید؟ در حال حاضر کدام نتایج معنوی برای شما مهم است؟

- ارزیابی درخواست مشاور معنوی: شما از چه روحانی یا مشاور معنوی‌ای در محیط آموزشی استفاده می‌کنید؟
- ارزیابی منابع سلامت معنوی: امیدها و منابع قدرت معنوی شما چه چیزها یا چه کسانی هستند؟ در طول زمان‌های بحران و سختی‌ها از چه منابع معنوی‌ای کمک می‌گیرید؟

۷. راهنماهای سلامت و اولویت‌های معنوی

با عنایت به نقاط قوت، ضعف، نگرانی، پریشانی، تهدید و فرصت طرح شده در موارد ذیل می‌توان به معنویت و سلامت معنوی افراد توجه کرد و ضمن ارائه راهنمایی‌های لازم به آن‌ها، اولویت‌های معنوی مورد نیازشان را تشخیص داد:

- **محیط زندگی معنوی:** آیا متون مقدس و معنوی‌ای همچون قرآن کریم، ادعیه، نماز و عبادات الهی، ادبیات معنوی، نمادهای معنوی و نظایر آن در محیط درس و زندگی افراد وجود داشته است؟ باید محل عبادت، لوازم و ابزار عبادت، قرآن و ادعیه به اشکال مختلف مثل کتاب، بنر، کتیبه و غیره فراهم باشد.
- **رفتار معنوی:** افراد قبل از غذا، بعد از غذا یا در زمان‌های دیگر، مثل به بستر رفتن و خوابیدن دعا کنند یا اذکار و سوره‌های قرآن کریم را بخوانند یا وضو بگیرند. همچنین اختلالات معنوی‌ای مثل ابراز خشم در مواجهه با افراد معنوی یا پروردگار خود نداشته باشند.
- **بیان شفاهی معنوی:** افراد به یاد خدا یا قدرتی برتر، به نماز، ایمان، مسجد، رهبر معنوی یا موضوعات معنوی توجه کنند و درخواست ملاقات با افراد معنوی را داشته باشند. افراد معنوی به موضوعات معنوی‌ای همچون نحوه مواجهه با مرگ، توجه به معنای واقعی زندگی، پرهیز از درگیری درونی با باورهای معنوی، عدم نگرانی در رابطه با خدا، شناخت معنای وجود یا معنای رنج واقعی یا مفاهیم اخلاقی و معنوی یا پیامدهای اخلاقی معنوی پردازند.
- **تأثیر و نگرش معنوی:** به مفاهیم یا اختلالاتی همچون احساس تنهایی، افسردگی،



عصبانیت، اضطراب، هیجان زدگی، عدم تواضع در فرد یا مشکوک به آن‌ها بودن توجه شود تا با استفاده از معنویت‌های صحیح و مناسب درمان شود.

- **روابط معنوی بین فردی:** ملاقات کنندگان یا دوستان معنوی انتخاب شوند. دوستان معنوی پاسخگوی نیازهای معنوی یکدیگر باشند. دوستان معنوی در زمان نیاز در کنار هم باشند. نحوه برقراری ارتباط معنوی با یکدیگر را بدانند.

۱-۷ تشخیص اختلال در سلامت معنوی

مراقبان معنوی، ضمن تشخیص صحیح در خصوص سلامت معنوی افراد، باید بسیار محتاط باشند. مراقبان معنوی ممکن است مشکلات معنوی را کشف کنند و برچسب‌های تشخیصی یا اختلالاتی را در سلامت معنوی افراد مطرح کنند که در واقع علت بروز مشکلات و اختلالات در سلامت معنوی افراد است. پس با تشخیص علت و سبب بروز اختلال در سلامت معنوی می‌توان آن علت یا سبب را از بین برد تا فرد به سلامت معنوی خود برگردد.

۲-۷ ناراحتی معنوی به عنوان برچسب تشخیصی

سه تشخیص اصلی را در ارتباط با اختلال در سلامت معنوی می‌توان به رسمیت شناخت:

- اختلال معنوی: وضعیتی همراه با رنج و عذاب، ناشی از تجربه معنوی نامناسب در زندگی، از طریق ارتباط با قدرتی برتر، ارتباط با خود، دیگران، جهان یا موجودات فراطبیعت. اختلال معنوی می‌تواند با بحران‌های موقعیتی‌ای همچون بیماری و حوادث غیرمترقبه در زندگی همراه باشد یا با محرومیت‌های اجتماعی - فرهنگی، مثل عدم توانایی در حاضر کردن خدمات معنوی عجین شود.
- آمادگی برای پیشرفت معنوی: وضعیتی است که به خوبی به رسمیت شناخته شده است و سلامت معنوی را به عنوان یک الگوی تجربی و همراه با یکپارچه‌سازی معنایی و هدفمند در زندگی، از طریق ارتباط با خدا، خود، دیگران، طبیعت و فراطبیعت می‌داند. این تشخیص در سلامت معنوی، توصیفی از سلامت معنوی است که اذعان می‌کند برخی از افراد، با حساسیت نسبت به سلامت معنوی، به نگرانی‌ها یا نیاز به بلوغ معنوی خود پاسخ می‌دهند.
- خطر، به دلیل اختلال در سلامت معنوی: آسیب‌پذیری ناشی از اختلال در توانایی تجربه و درک معنایی و هدف در زندگی از طریق ارتباط با خدا، خود، طبیعت و



فراطبیعت که ممکن است سلامت، خاصه سلامت معنوی فرد را به خطر اندازد. با تشخیص این خطرات و بروز علایم و نشانه‌های آن این امکان فراهم می‌شود تا مداخلات لازم پیگیری و اجرا گردد.

بسیاری از تشخیص‌های دیگر نیز در این زمینه مطرح است که یا بیانگر اختلال در سلامت معنوی افراد است یا مشارکت در تأمین سلامت معنوی را برای افراد دچار آسیب و اختلال می‌کند. برخی از پراحتمال‌ترین آن تشخیص‌ها عبارت‌اند از:

- انعطاف‌پذیری نامناسب در پذیرش و اجرای مهارت‌های تأمین‌کننده سلامت معنوی؛
- ناراحتی مزمن معنوی با علل مختلف فردی یا خانوادگی یا اجتماعی؛
- ناتوانی در دریافت مراقبت‌های معنوی؛
- وجود اضطراب در هنگام دریافت یا اجرای مهارت‌های سلامت و مراقبت معنوی؛
- مقابله بی‌اثر یا مقاومت در دریافت خدمات سلامت معنوی؛
- خطر تنهایی در مشارکت فردی در دریافت خدمات سلامت و مراقبت معنوی؛
- نداشتن آمادگی کافی برای ارتقای امید و روحیه معنوی. (واشیان، ۱۴۰۱، ب، ۵۴)

از سوی دیگر، بر اساس شاخص‌های سلامت معنوی، اگر سلامت معنوی تأمین نشود باید انتظار داشت که سطوح مختلفی از اختلالات بروز نماید که عبارت‌اند از: سطح یک: اختلال معنوی در توانایی تکیه بر معنویات یا شرکت در آیین‌های سنتی معنوی خاص، به دلیل ضعف اطلاعات و دانش معنوی؛

سطح دو: خطر بروز اختلال معنوی با آسیب‌پذیری، به دلیل ضعف توانایی در استفاده از شاخص‌های سلامت معنوی یا ضعف شرکت در مراسم سنتی معنوی خاص که ممکن است سلامتی را به خطر اندازد؛ سطح سه: آمادگی برای سلامت معنوی پیشرفته در ارتباط با ضعف سلامت معنوی و فراهم شدن الگوی تکیه بر معیارهای سلامت معنوی، از جمله اعتقادات مذهبی یا مشارکت در مراسم سنتی معنوی خاص که می‌تواند تقویت‌کننده سلامت معنوی باشد.

۳-۷- علل یا اسباب پریشانی معنوی

پریشانی معنوی ممکن است بر سایر زمینه‌های عملکرد افراد تأثیر بگذارد و تشخیص‌های دیگری را هم نشان دهد. در این موارد، پریشانی معنوی به علتی برای بروز اختلال در سلامت معنوی تبدیل می‌شود. برخی از این علل و اسباب بروز اختلال در سلامت معنوی عبارت‌اند از:



- ترس نسبت به آینده معنوی، خاصه پس از مرگ و آمادگی برای مرگ؛
- اعتماد به نفس پایین در قبال زندگی آینده؛
- بی‌خوابی یا اختلال در خواب طبیعی؛
- مقابله ناکارآمد با احساس رها شدن از سوی خدا و از دست دادن سلامت معنوی؛
- مناقشات تصمیم‌گیری در ارتباط با درگیری بین برنامه‌های پیشگیری معنوی و درمان معنوی با باورهای معنوی.

۸. برنامه‌ریزی

مهم‌ترین رکن و اصل در اصول مدیریت برنامه‌ریزی است. تا برنامه‌ریزی اتفاق نیفتد سایر مراحل، همچون سازمان‌دهی، هدایت، کنترل و نظایر آن بی‌معنا خواهد بود. مراقب معنوی‌ای که می‌تواند تحصیل کرده یا دوره‌دیده سلامت و مراقبت معنوی باشد قادر است مداخله‌های برنامه‌ریزی شده خود را برای ایجاد، حفظ، حمایت یا ارتقای سلامت معنوی در زمینه بیماری اجرا کند.

برنامه‌ریزی در حوزه تأمین نیازهای سلامت معنوی می‌تواند شامل یک یا چند مورد از موارد ذیل باشد:

- کمک به گیرندگان خدمات سلامت معنوی با انجام مراسم یا مداخله‌های معنوی؛
- حمایت از گیرندگان خدمات معنوی برای به رسمیت شناختن و پذیرش باورهای معنوی خود در تصمیم‌گیری‌های درست و بجا در مورد مراقبت‌های معنوی؛
- تشویق گیرندگان خدمات معنوی در به رسمیت شناختن معانی مثبت معنوی برای رفع مشکلات سلامت؛
- تحریک احساس امید و صلح؛
- ارائه منابع معنوی در هنگام درخواست مخاطبان.

مهم است که به خاطر داشته باشیم که هدف از ارائه خدمات سلامت و مراقبت معنوی، کنترل گیرندگان خدمات برای ایجاد روحیه صمیمانه با ما نیست. لازم است به آن‌ها بگوییم که چگونه به وضعیت خوبی از سلامت خواهید رسید. پس مربی یا معلم معنوی نباید اهداف خود را به آن‌ها تحمیل کند. در عین حال، برنامه‌ها باید به آرامی و با حساسیت درست و بجا، از راه‌ها و با شیوه‌های مختلف، پیش برود و به سلامت معنوی فرد کمک و او را پشتیبانی کند، امور او را تسهیل و با او همراهی نماید.



۸-۱ پیاده‌سازی یا اجرای برنامه‌های معنوی محور

پیشگیری و مراقبت معنوی شامل اقداماتی می‌شود که با شناخت تفاوت‌های فردی و میزان اعتبار منابع درونی فرد، همچون همراهی یا مقابله با مواد و روش‌ها، طنز، انگیزه، خودمختاری، نگرش مثبت و خوش‌بینی محقق می‌شود. همچنین پیشگیری و مراقبت می‌تواند شامل کمک به افراد برای ترک یک عادت ناصحیح با استفاده از داستان یا ضبط داستان زندگی برای خانواده و دوستان و تشویق او به بیان خلاقانه از طریق هنر و موسیقی و نوشتن باشد. این اجرا، تخیل را زنده نگه می‌دارد و در جهت بازسازی جسمی، ذهنی و معنوی، ایجاد راه‌هایی برای فرد یا افراد برای حفظ ارتباط با خود، خدا، دیگران، طبیعت و فراطبیعت، می‌تواند حس تعجب را در مراقبت معنوی برای فرد ایجاد کند. شناخت فصل‌ها، ظهور گل‌ها در بهار، به بار نشستن درختان با میوه‌هایشان، مراحل رؤیت ماه، مهاجرت پرندگان و ستاره‌های ناپایدار و نمونه‌هایی از نظم در جهان، نمایی از اجرای شناخت و پیشگیری و مراقبت معنوی است.

روش‌های اجرا و پیاده‌سازی سلامت و مراقبت معنوی برای حمایت و ترویج سلامت معنوی به صورت‌های متنوع در دسترس است. برخی از رایج‌ترین آن‌ها که مورد علاقه بیشتر مخاطبان سنین آموزش عمومی است عبارت‌اند از:

- ارائه حضوری سلامت و مراقبت معنوی؛
- گفت‌وگو درباره معنویت و سلامت و مراقبت معنوی؛
- حمایت از شیوه‌های مختلف سلامت و مراقبت معنوی؛
- کمک به سلامت و مراقبت معنوی افراد با نماز و عبادت الهی؛
- ارجاع افراد به مشاور یا مشاوران معنوی.

در ارائه حضوری که هنر حضور یافتن مربی معنوی در کنار فرد یا افراد است، در یک لحظه، او وجود خود را در اختیار مخاطب قرار می‌دهد. برخی اشاره کرده‌اند که ارائه حضوری «هدیه‌ای از خود» است که باعث حفظ توجه به مخاطب می‌شود. بنابراین، مربی یا مراقب معنوی، با توجه به مخاطبان، به دقت به آن‌ها گوش می‌دهد و چیزی را از دست نمی‌دهد (لرد^۱ و همکاران، ۲۰۱۷، ۹۹). برخی چهار سطح را در اجرای حضوری شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از:

- عدم حضور واقعی: هنگامی که مراقب یا مربی معنوی از لحاظ جسمی حضور

1. Laird



- دارد، اما بر روی فرد یا افراد متمرکز نیست؛
- حضور جزئی: زمانی که مربی یا مراقب معنوی از لحاظ جسمی حضور دارد و به برخی از وظایف درخواستی از طرف مخاطب توجه می‌کند، اما در پایین‌ترین سطح نیازهای مخاطب خود را پاسخ می‌دهد؛
- حضور کامل: زمانی که مربی یا مراقب معنوی، از حیث ذهنی و احساسی و فیزیکی، حاضر است و به‌طور کامل بر مخاطب خود تمرکز کرده است؛
- حضور متعالی: زمانی که مراقب یا مربی معنوی، علاوه‌بر اینکه در تمامی ابعاد و از لحاظ جسمی و ذهنی و احساسی و معنوی در کنار مخاطب حضور کامل دارد، خود را در محضر قدرتی متعالی و برتر می‌بیند.

«حضور» اغلب بهترین و گاه تنها مداخله‌ای است که از مخاطبان سنین آموزش عمومی‌ای که از مداخلات سلامت و مراقبت معنوی رنج می‌برند، حمایت می‌کند. درحالی‌که فرد نمی‌تواند خدماتی را دریافت کند یا هنگامی که فرد بی‌توان یا کم‌توان یا آسیب‌پذیر است، ارائه این خدمات حضوری می‌تواند بسیار سودمند باشد. مراقبان و مربیان معنوی به‌جای نگرانی در مورد نحوه گفتن یا انجام دادن کار درست، باید بر حاضر بودن به‌طور کامل تمرکز کنند. به‌این ترتیب، مربیان و مراقبان معنوی می‌توانند باعث بهبود بخشیدن به اضطراب مخاطب، ایجاد هر دو حس ایمنی و بهبود و رضایت خود در تعامل با فرد یا افراد گیرنده خدمات سلامت و مراقبت معنوی شوند. (استرمن و شوارتز - بارکوت، ۱۹۹۶، ۸۵)

۲-۸ صحبت کردن درباره سلامت معنوی

گاهی اوقات افراد نمی‌خواهند درباره درد عمیق درونی یا معنوی یا عاطفی خود صحبت کنند و ممکن است به‌جای آن از مربی یا مراقب معنوی خود کمک بخواهند تا علاقه واقعی آن‌ها را به زندگی و خانواده و سرگرمی نشان دهد. با این حال، گاهی اوقات مخاطبان می‌خواهند بحث‌های سلامت معنوی خود را با مراقب یا مربی خود داشته باشند. درواقع، هدف از مراقبت معنوی کلامی معرفی یک فرد پاسخگو به اشخاصی است که از نظر فکری و احساسی و فیزیکی در خصوص معنویت نیاز به آگاهی دارند؛ به‌نحوی که بتوانند زندگی خود را به‌طور کامل تجربه کنند. با این حال،



در اغلب موارد، مربیان یا مراقبان زمانی که می‌بینند افراد با افزایش نگرانی‌های معنوی خود روبه‌رو شده‌اند از راه‌های دیگری همچون تغییر موضوع یا تغییر نگرش مثبت، با هدف به حداقل رساندن اختلال، با روش‌هایی همچون طنز یا با دادن پاسخی به‌موقع از پرداختن به آن نگرانی‌ها اجتناب می‌کنند. به‌جای اجتناب از این وضعیت دردناک، مراقبان یا مربیان معنوی می‌توانند پاسخ شفاف خود را، با به کار بردن اصول ارتباطات، با همدلی ترکیب کنند. به‌عنوان مثال، مربی یا مراقب معنوی می‌تواند به نظرات مخاطب خود در مورد معنویت، با اصلاح آنچه بیشتر در مرکز توجه خودش قرار دارد، پاسخ دهد. او می‌تواند یک سؤال باز را به همین منظور مطرح کند و بازتاب بیشتری از خود نشان دهد یا راهی را که به‌طور خلاصه احساس او را نشان می‌دهد، نشان دهد.

ابعاد یک پاسخ کلامی در وضعیت بهبود معنوی مؤثر است. گاهی اوقات مخاطبان در سنین آموزش عمومی از مربیان یا مراقبان معنوی خود درباره عقاید یا تجربیات معنوی آن‌ها یا باورها یا شیوه‌هایی که ممکن است اضطراب آن‌ها را تحریک کند، می‌پرسند. احتمال دارد فرد بخواهد با مربی یا مراقب معنوی بیشتر و بهتر آشنا شود و مراقب یا مربی او را به رسمیت بشناسد، یا به این دلیل که او مؤنث یا مذکر است، همجنس خود را بخواهد. گاه ممکن است فرد اطلاعات مربی یا مراقب معنوی خود را برای اینکه بفهمد تا چه اندازه به او آرامش می‌دهد یا چه چشم‌انداز معناداری را در سلامت معنوی او ترسیم می‌کند بسنجد. مربی یا مراقب معنوی باید آن‌قدر هوشیار باشد که افکار معنوی شخصی خود را افشا نکند؛ بلکه اگر به‌درست و کامل بودن آن اطمینان دارد آن‌ها را با مخاطب به اشتراک بگذارد و اعتقادات معنوی و مذهبی شخصی خود را با احتیاط بیان کند و آن‌ها را به مخاطب تحمیل نکند.

۳-۸ پاسخ‌های معنوی

برای ارائه پاسخ معنوی مهارت‌هایی لازم است که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: به تمرکز بر فرد، محبت‌ورزی نسبت به فرد، شناخت و درک احساسات، تفکر منطقی و طبیعی، تمرکز بر مراقبت، تمرکز در آموزش، قضاوت نکردن، مشارکت، تفسیر نکردن، پاسخ صحیح و بجا به سؤالات، خوب گوش دادن، ابراز احساسات و هیجانات منطقی و درست همراه با فرد، کمک به بیان احساسات، آرامش‌بخشی، باورهای صحیح، تفکر هیجانی، احترام به اعتقادات، توجه به دردها و رنج‌های معنوی فرد، حفظ اسرار فرد، شناخت باورها، توجه به آمادگی ذهنی، بازتاب



صحیح، درک زبانی فرد، ساده صحبت کردن، گفتن «نمی دانم» در مواردی که اطلاعی نداریم، کمک به افزایش خودآگاهی معنوی فرد، مکث کردن در موارد ناراحت کننده، توجه به ایده‌ها و ابتکارات فرد، استفاده از مشاور روحانی، ارجاع فرد در صورت نیاز به خدمات تخصصی، و موافق بودن فرد برای ادامه گفت‌وگو.

۴-۸ اصول آموزش مفاهیم سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی

اصول آموزش مفاهیم سلامت معنوی عبارت است از قواعد و دستورالعمل‌هایی کلی، مبتنی بر آموزش، پژوهش و استفاده از نظریات دانشمندان تعلیم و تربیت و آموزش عمومی که از آن‌ها به‌منزله راهنمای عمل در آموزش سلامت معنوی بهره می‌برند. برخی از این اصول عبارت‌اند از:

۱-۴-۸ اصل آسان‌گیری

منظور از این اصل در نظر گرفتن توان شناختی و عاطفی و انگیزشی و پرهیز از زیاده‌روی و خشونت و سخت‌گیری در روند آموزش است. زیرا هدف از آموزش سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی برانگیختن شوق و رغبت به یادگیری آموزه‌های معنوی است؛ نه تنها انتقال آگاهی‌های سلامت معنوی. از این رو، پیامبر اکرم (ص) همواره تأکید می‌فرمودند که «آموزش دهید و آسان بگیرید و سخت‌گیری نکنید». (محمدی ری شهری، ۱۳۷۶، ح ۱۳۱۱)

۲-۴-۸ اصل تدریج و رعایت توان و استعداد فرد

انسان از زمان تولد تا سنین بزرگسالی توانایی‌های جسمی و ذهنی و عاطفی یکسانی ندارد و در هر دوره از رشد با خصوصیات ویژه آن دوره ظاهر می‌شود. قرآن کریم در طول ۲۳ سال به تدریج بر پیامبر نازل شد. خداوند می‌فرماید: «وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ وَنَزَلْنَاهُ تَنْزِيلًا» (اسراء، ۱۰۶) «و قرآنی که آیاتش را از هم جدا کردیم، تا آن را با درنگ بر مردم بخوانی، و آن را به تدریج نازل کردیم». نزول آیات قرآن به تدریج به منظور بلوغ و رشد استعداد مردم در تلقی معارف اعتقادی و احکام فرعی و عملی آن است. امام باقر و امام صادق، علیهما السلام، در حدیث مفصلی آموزش مفاهیم دینی کودکان را در سنین مختلف بیان فرموده‌اند: «در سه سالگی کلمه توحید؟ لا اله الا الله؛ را به کودک بیاموزید، سپس او را رها کنید تا به سن سه سال و هفت ماه و بیست روز برسد، آن‌گاه 'محمد رسول الله' را به او یاد بدهید، سپس تا چهارسالگی او را رها سازید و در چهارسالگی صلوات بر محمد را به او بیاموزید».



(حر عاملی، ۱۳۸۸، ج ۱۵، صص ۱۹۳ و ۱۹۴)

۳-۴-۸ اصل مداومت و استمرار

آموزش امری است مداوم و مستمر. امام صادق^(ع) فرمودند: «طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ حَالٍ» (حر عاملی، ۱۳۸۸، ۲۸/۲۷). همچنين اميرالمؤمنين علي^(ع) فرمودند: «لَا يُحْرَزُ الْعِلْمُ إِلَّا مَنْ يُطِيلُ دَرَسَهُ» (بر دانش و معرفت دست نیابد، مگر کسی که در تحصیل خویش مداومت نماید). (تمیمی آمدی، ۱۴۲۹، ح ۱۰۷۵۸)

۴-۴-۸ اصل آگاهی بخشی

آموزش مبتنی بر بصیرت و آگاهی دانش آموز از اصول اساسی نظام آموزشی سلامت معنوی است. در قرآن کریم (یوسف، ۱۰۸) می خوانیم: «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ». خداوند در این آیه از انسان ها می خواهد که بر اساس بصیرت و آگاهی رفتار کنند. شیوه دعوت پیامبر اکرم^(ص) نیز بر اساس آگاهی است. در نظام آموزشی سلامت معنوی جایی برای تحمیل عقیده و القائات و به تبع آن، تقلید کورکورانه، باقی نمی ماند؛ چراکه آموزش سلامت معنوی بر اساس بصیرت و آگاهی است. پیروان نظریه گشتالت یادگیری را کسب بینش دانسته اند و عقیده دارند اگر دانش آموز آنچه را در مدرسه می آموزد واقعاً بفهمد و نسبت به آن بصیرت حاصل کند به آسانی می تواند به موقعیت های جدید انتقال یابد. بین فهم و بصیرت با حفظ کردن و به خاطر سپردن، فهم یا بصیرت است که پایه و اساس یادگیری را تشکیل می دهد. (شریعتمداری، ۱۳۷۰، ۳۴۴ و ۳۴۵)

۵-۴-۸ اصل تفاوت های فردی

انسان ها با یکدیگر شباهت ها و تفاوت هایی دارند. ویژگی های شناختی، عاطفی، انگیزشی، بهره هوشی، تأثیر و تأثرات محیطی و صفات شخصیتی با یکدیگر متفاوت اند. همین امر موجب می شود که هر فرد موجود مستقل و تام و فردی خاص باشد. شهید ثانی بر این اعتقاد است که معلم باید با هر یک از دانش آموزان با توجه به میزان فهم و استعداد او سخن بگوید و او را مورد خطاب قرار دهد (عاملی، ۱۳۶۸، ۱۹۶). معلم و دانش آموزان مانند باغبان و گل ها و درختان یک باغ هستند هر یک از این درختان و گل ها ویژگی ها و نیازهای متفاوتی دارد. معلم نیز باید ویژگی های شناختی و عاطفی هر یک از دانش آموزان را بشناسد تا بتواند متناسب با آن ها رفتار خاصی در پیش گیرد. (جعفری، بی تا، ۴۴۲/۱۴)



۵-۸ شیوه‌های هدایت به سلامت معنوی

دعا و نماز به افراد اجازه می‌دهد تا ضمن ایجاد ارتباط صمیمی و اثرگذار با خود و دیگران، با خداوند متعال نیز ارتباط برقرار کنند. دعا کردن برای یکدیگر راهی برای دوست داشتن دیگران، با هدف اهمیت دادن به آنهاست. مأنوس شدن با دعا و نماز و عبادت‌های دیگر، مناجات و قرائت قرآن به منزله تلاش برای ارتقای آگاهی در سلامت و مراقبت معنوی است. تحقیقات نشان می‌دهد که دعا و عبادت، با تأثیر مثبت، در بسیاری از موارد باعث درمان، تسریع در درمان و ایجاد شادی و نشاط می‌شود (رابرتس، احمد، هال و دیویسن، ۲۰۰۹، ص ۷۶). دعا و نماز به منزله پاسخ انسان به لحظات وجودی اوست؛ به سؤالاتی همچون «چستی» و «چرایی» وجود و خلقت و عالم. دعا و نماز تنها یک مداخله نیست، بلکه یک فناوری برای کنترل جهان است. این تنها پاسخی روان‌شناختی یا ایمانی نیست؛ راهی نیست که غیر قابل تصور باشد. از سوی دیگر، دعا و نماز و عبادت گروهی، همراه با خانواده یا دوستان یا روحانی، تأثیرات را در ابعاد مختلف افراد دوچندان می‌کند.

۹. حمایت از فعالیت‌های معنوی

بسیاری از فعالیت‌های معنوی نیاز به حمایت‌های فردی و خانوادگی و اجتماعی دارد که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

- ایجاد رابطه‌ای اعتمادآور و متقابل بین مربی یا مراقب معنوی و مرتبی، به نحوی که با هر مذهبی و آداب و رسوم، بتوانند درباره دغدغه‌های خود به‌طور آشکار بحث کنند
- در صورت اطمینان از نیازهای معنوی مرتبی، بتوان از مربی یا مراقب معنوی کمک گرفت؛ فردی آگاه به نیازهای واقعی مرتبی، با تکیه بر پرهیز از فرض‌های شخصی.
- اسرار مرتبی، خاصه در سنین آموزش عمومی، بایستی حفظ شود و بلافاصله با والدین یا سایر افراد در میان گذاشته نشود.
- معرفی مربیان و مراقبان معنوی یا مؤسسات مرتبط برای حمایت از فرد و خانواده.



- از ظرفیت خیرین و مشارکت‌های مردمی و سازمان‌های مردم‌نهاد سلامت که در دانشگاه‌های علوم پزشکی و سازمان آموزش و پرورش وجود دارد، استفاده شود.
- زمان و حریم خصوصی رعایت شود.
- احترام متقابل و ایمن بودن مکالمه‌های معنوی رعایت شود.
- در صورت نیاز یا تمایل، از دیدار یا مشاوره با متخصص روحانی یا مراقب روحی استفاده شود یا فراهم شدن آن تسهیل شود.
- محیط مرتبی یا گیرنده خدمات سلامت معنوی در سنین آموزش عمومی برای برگزاری مراسم معنوی یا حضور روحانی آماده شود.
- در صورت نیاز به متخصص دیگری مانند روان‌شناس یا متخصص تغذیه شرایط لازم فراهم شود.
- با ادیان و شیوه‌های روحانی و فرهنگ‌های هر منطقه‌ای که در آن کار می‌کنید آشنا شوید.
- به یاد داشته باشید که بین تسهیل یا حمایت از عمل معنوی و شرکت خود مربی یا مراقب در آن عمل می‌تواند تفاوت وجود داشته باشد.
- افراد غیر، از مربی یا مراقب معنوی بخواهند در صورتی که عمل یا رفتار معنوی خاصی باعث ناراحتی آن‌ها می‌شود به آن‌ها در انجام آن کمک کند.

۹-۱ پشتیبانی معنوی

برخی از مهارت‌های پشتیبانی معنوی شامل با آغوش باز پذیرفتن فرد، کنترل خشم معنوی، تشویق به بیان ترس‌های درونی، نگرانی‌ها و آموزه‌های فرد در مقابله با بحران‌ها و مسائل، بیان احساسات، بیان آزادانه خشم و آسیب، کمک به استفاده صحیح از راه‌حل‌ها و مهارت‌های کنترل خشم و آسیب، معرفی منابع معنوی، توجه نیازهای معنوی، ایجاد فضایی پذیرفتنی و غیر قابل انکار، تشویق مساعی در احساسات، تشویق و اجازه دادن به بیان غم و اندوه، ترویج بیان باز، الهام و امیدبخشی، تسریع بخشندگی، استفاده از هنر معنوی، گوش دادن فعال، حمایت احساسی و مشاوره. (واشیان، ۱۴۰۱، ب، ۵۴)

۱۰. بحث و نتیجه‌گیری و پیشنهادها

نظام جامع سلامت معنوی می‌تواند برنامه‌های اجرایی و عملیاتی را طراحی و اجرا



کند. در هر برنامه توجه به مخاطبان، اهداف، سیاست‌ها و مأموریت‌ها، به‌همراه مدیریت زمان، لازم است. برخی از مهم‌ترین پیشنهادهای کاربردی و اجرایی و عملیاتی در این خصوص می‌تواند موارد ذیل باشد:

- به‌دلیل نقش اصلی و اساسی مربیان و مراقبان سلامت معنوی در آموزش مفاهیم و مهارت‌های معنوی در سنین آموزش عمومی، مربیان و مراقبان معنوی باید علاوه بر آگاهی صحیح از متون دینی و علمی و التزام عملی به ارزش‌های اسلامی، با ویژگی‌های شناختی و عاطفی و انگیزشی متریبان، که موضوع روان‌شناسی رشد هم هست، آشنا باشند تا بتوانند سلامت و مراقبت معنوی را به نحوی مؤثر به متریبان آموزش دهند.
- نظر به ویژگی‌های رشد معنوی در سنین آموزش عمومی، طرح جنبه‌های استدلالی و عقلی و تفکری برای هر سنی کار درستی نیست و شایسته است مربیان و مراقبان معنوی در آموزش مفاهیم معنوی، به پیامدهای نامطلوب آن، با استفاده از اصول و روش‌های آموزشی نوین و مناسب این دوره، توجه کنند.
- از آنجاکه متریبان سنین آموزش عمومی با امور حس‌شدنی و ملموس سروکار دارند پیشنهاد می‌شود که مربیان و مراقبان سلامت معنوی در تدریس و آموزش مفاهیم و مهارت‌های معنوی، همچون توحید، عدل، نبوت، امامت، معاد و جلوه‌های نظم و هدفمندی طبیعت، از ابزارهای کمک‌آموزشی‌ای چون عکس و اسلاید و فیلم‌های آموزشی استفاده کنند.
- برای حفظ نشاط و شادابی متریبان سنین آموزش عمومی در آموزش مفاهیم و مهارت‌های سلامت معنوی پیشنهاد می‌شود از شیوه‌های تشویقی متناسب با روحیه متریبان، بجا و به‌موقع استفاده و از برخوردهای تند و خشن پرهیز شود.

منابع

قرآن کریم

- تمیمی آمدی، محمد (۱۴۲۹). غرر الحکم و درر الکلم. قم: دارالکتاب الاسلامی.
 جعفری، محمدتقی (بی‌تا). تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی. قم: مکتبه‌الاعلام الاسلامی.
 حر عاملی، محمد بن الحسن (۱۳۸۸). وسائل الشیعه. قم: آل‌البیت.
 شریعتمداری، علی (۱۳۷۰). روان‌شناسی تربیتی. تهران: امیرکبیر.



عاملی، زین‌الدین بن علی (۱۳۶۸). منیة المرید فی ادب المفید و المستفید. قم: مکتبه الاعلام الاسلامی.

قمی، شیخ عباس (۱۳۷۴). سفینه البحار. مشهد: آستان قدس رضوی.

مجلسی، محمدباقر (۱۴۲۵ق). بحار الانوار. ج ۷۴، قم: دار الکتب الاسلامیه.

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۷۶). العلم و الحکمة فی الكتاب و السنة. قم: دارالحدیث.

واشیان، عباس علی (۱۳۹۸ الف). راهنمای روش تحقیق و مطالعات میان‌رشته‌ای قرآن و علوم (۱) و (۲). قم: دانشگاه علوم پزشکی قم، دانشگاه بین‌المللی و سپهر حکمت.

_____ (۱۳۹۸ ب). قرآن و سلامت. قم: دانشگاه مجازی بین‌المللی.

_____ (۱۴۰۰ الف). نظام جامع سلامت روح و روان از منظر قرآن و احادیث. قم: سپهر حکمت.

_____ (۱۴۰۰ ب). بهداشت و سلامت از منظر قرآن. قم: سپهر حکمت.

_____ (۱۴۰۰ ج). بهداشت و سلامت معنوی از منظر قرآن. قم: سپهر حکمت.

_____ (۱۴۰۱ الف). مهارت‌های بهداشت روحی - روانی. قم: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه.

_____ (۱۴۰۱ ب). اصول اسلامی حاکم بر بهداشت و درمان. قم: پژوهشگاه امام صادق «علیه السلام».

Balboni, M.J., et al. (2013). Why is spiritual care infrequent at end of life care? Spiritual care perceptions among patients, nurses, physicians, and the role of training. *Journal of Clinical Oncology*, 31(4), 461-467.

Bowman, T. (2017). Spirituality and countertransference: Individual and systemic considerations. *Death Studies*, 41, 154-161.

Carpenito, L.J. (2017). *Handbook of nursing diagnosis*. 15th ed. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Carpenito, L.J. (2008). *Handbook of nursing diagnosis*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.

Daaleman, T.P. (2012). A health services framework of spiritual care. *Journal of Nursing Management*, 20, 1021-1028.

Fowler, J.W. (1981). *Stages of faith development: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Hodge, D.R. (2015). Spirituality and religion among the general public: Implications for social work discourse. *Social Work*, 60, 219-227.

Koenig, H.G., King, D., & Carson, V.B. (2012). *Handbook of religion*



- and health*. 2nd ed. New York, NY: Oxford University.
- Laird, L.D., Curtis, C.E., & Morgan, J.R. (2017). Finding spirits in spirituality: What are we measuring in spirituality and health research? *Journal of Religion & Health*, 56, 1-20.
- O'Brien, M.E. (2018). Spirituality in nursing: Standing on holy ground. 5th Edition, Kindle Edition.
- Osterman, P. & Schwartz-Barcott, D. (1996). Presence: Four ways of being there. *Nursing Forum*, 31(2), 23-30.
- Park, C.L., & Sacco, S.J. (2016). Heart failure patients' desires for spiritual care, perceived constraints, and unmet spiritual needs: Relations with well-being and health-related quality of life. *Psychology of Health & Medicine*, 22, 1011-1020.
- Roberts, L., Ahmed, I., Hall, S., & Davison, A. (2009). Intercessory prayer for the alleviation of ill health. Cochrane Database of Systematic Reviews, 2009(2), Art. No. CD000368.
- Taylor, E.J. (2007). What do I say? Talking with patients.
- _____ (2012). *Religion: A clinical guide for nurses*. New York, NY: Springer.



Spiritual health in general education In a single map “Reading education on the eve of the fifteenth century”

Abbas-Ali Vashian*

Abstract

The current state of health in different dimensions of human beings reminds us that education at different levels of education must meet all human needs. Since human beings have not been able to fully meet this need with the advancement of various sciences, it seems logical to look for it in texts that are far from being stolen and changed. Religious texts can have an answer of all time, all places and all people. In this regard, compiling a document that is comprehensive of all human needs in all dimensions, requires addressing all the indicators of health based on the revelatory texts of the Qur'an and Etrat. Providing operational strategies and practical programs in the field of public education of the children of this region in the field of spiritual health is a part of the needs of the target community, which with an audience-oriented approach to the level of information, thinking and insight at this age, while receiving knowledge It is necessary to move towards intellectual stimulation and vision promotion, and finally behavior building and life skills.

This research is based on basic descriptive-analytical studies with theoretical studies and library-documents in religious texts and humanities. Using Delphi experts, the indicators are extracted and steps towards the production of a comprehensive system of spiritual health in the ages of general education and expresses the components of spiritual health education. This research includes revelatory and religious propositions with prescriptive and warning indicators in the ages of general education, so what are the questions such as spirituality and spiritual health? What are the spiritual needs? How is mental development provided by spiritual health? To answer. Criteria such as God-centeredness, guardianship, self-care, communication with others, nature, and the supernatural can be a prelude to broad-based operational strategies and health-oriented approaches.

Keywords: general education, spiritual health, age.

* Professor of Al-Mustafa Al-Alamiya University and Qom University of Medical Sciences, PhD in Quran and Sciences (health orientation), responsible for the Professional Task-Force for compiling spiritual health in the health document 1414





احمد علی نوربالا*

چکیده

سلامت روان و دوران آموزش عمومی، دو مقولهٔ پردامنه و تا حدی مبهم و نسبتاً مورد غفلت است. در دورهٔ آموزش عمومی، که عمدهٔ زمان شکل‌گیری شخصیت انسان‌ها در آن اتفاق می‌افتد، ضرورت دارد گروه سلامت روان در هر منطقهٔ آموزش و پرورش تشکیل شود تا علاوه بر آموزش دانش و مهارت‌های لازم مرتبط با تأمین و حفظ و ارتقای سلامت روان فراگیران، در غربالگری آسیب‌های روانی و مداخلات احتمالی یا ارجاع افراد مشکل‌دار به مراجع ذی‌ربط سلامت، اهتمام بورزند.

واژگان کلیدی: سلامت روان، کودکی، نوجوانی، جوانی، آموزش عمومی.

* استاد گروه روان‌پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تهران



۱. مقدمه

عمده‌ترین زمان شکل‌گیری شخصیت و مهم‌ترین زمان برای یادگیری مطالب و موضوعات اساسی، دوره آموزش عمومی، یعنی دوران مدرسه است. اکنون مسلم گشته است که رفتار افراد بشر نتیجه موقعیت‌ها و عوامل متعددی است که مهم‌ترین آن‌ها خانواده و مدرسه و اجتماع است. این سه عامل در دوران طفولیت و کودکی اساس شخصیت فرد را پی‌ریزی می‌کند و پایه رفتارهای بعدی او را استوار می‌سازد (شاملو، ۱۳۷۴). با همین نگاه بوده است که در آموزه‌های دینی ما بر آموزش و پرورش در دوران کودکی و نوجوانی تأکید بسیار شده است. به عنوان نمونه، در بحث تربیت نوجوانان و جوانان، از نگاه روان‌شناختی، پیامبر بزرگوار اسلام چنین می‌فرماید: *اَوْصِيكُمْ بِالسَّبَّانِ خَيْرًا فَإِنَّهُمْ أَرْقُ أَفْنَدَةً إِنَّ اللَّهَ بَعَثَنِي بِشِيرَاءٍ وَنَذِيرًا فَحَالَ فَنِي السَّبَّانُ وَخَالَ فَنِي الشُّيُوخُ، ثُمَّ قَرَأَ «فَطَالَ عَلَيْهِمُ الْأَمْدُ فَسَسَتْ قُلُوبُهُمْ»*. رسول اکرم (ص) فرمود: به شما درباره نوالغان و جوانان به نیکی سفارش می‌کنم که آنها دلی رقیق‌تر و قلبی فضیلت‌پذیرتر دارند. خداوند مرا به پیامبری برانگیخت تا مردم را به رحمت الهی بشارت دهم و از عذابش بترسانم. جوانان سخنانم را پذیرفتند و با من پیمان محبت بستند، ولی پیران از قبول دعوت‌م سر باز زدند و به مخالفت‌م برخاستند. سپس به آیه‌ای از قرآن اشاره کردند و درباره مردم کهنسال که مدت زندگی آن‌ها به درازا کشیده و دچار قساوت و سختدلی شده‌اند سخن گفت. (فرید، ۱۳۶۴، ۳۴۹)

مورد مصداقی دیگر بیان شیوای حضرت علی (ع) به حضرت امام حسن مجتبی (ع) است که چنین فرموده‌اند: *إِنَّمَا قَلْبُ الْحَدِيثِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أَلْقَى فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبِلَتْهُ، فَبَادَرَتْكَ بِالْأَدَبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُوَ قَلْبَكَ وَ يَسْتَنْغِلَ لُبَّكَ*. همانا قلب و دل نوجوان، چونان زمین کاشته نشده، آماده پذیرش هر بذری است که در آن پاشیده شود. پس در تربیت تو شتاب کردم، پیش از آنکه دل تو سخت شود و عقل تو به چیز دیگری مشغول گردد. (امام علی (ع)، ۱۳۷۸، ۳۷۲)

در حوزه بهداشت روان برای آموزگار خوب ویژگی‌هایی در نظر گرفته شده است؛ از جمله رانکین^۱ (به نقل از شاملو، ۱۳۷۴) در یکی از تحقیقات خود در مورد وجود مشخصات خوب از نظر تأثیر در بهداشت روانی کودک و نوجوان به موارد ذیل اشاره می‌کند:

1. Rankin



- معلم خوب کودکان و جوانان را دوست می‌دارد. این حقیقت به قدری اصولی و ساده است که به نظر از بدیهیات می‌رسد، ولی در واقع مهم‌ترین اصل تعلیم است.
 - معلم خوب باید از لحاظ روانی سالم و رفتارهای او سرمشق کودکان و فراگیران باشد.
 - آموزگار باید رابطه میان تعلیم و تربیت و بهداشت روانی را بداند.
 - معلم خوب باید اطلاعاتی در مورد چگونگی رشد جسمی و روانی کودک و نوجوان داشته باشد و با روش‌های مختلف بتواند بر حسب اقتضای جسمی و روانی با آن‌ها رفتار نماید.
 - آموزگار باید سعی کند تا به کودک در بحران‌ها و مسائل عاطفی و خانوادگی و اجتماعی کمک کند.
 - معلم دقیق می‌تواند کودکان و فراگیرانی را که دارای مشکلات شدید روانی هستند بشناسد و آن‌ها را به مرجع صلاحیت‌دار معرفی کند.
 - مطلب دیگر اینکه آموزش دانش سلامت و به‌ویژه سلامت روان از مواردی است که بزرگان دینی به آن توجه کرده‌اند و بر آن تأکید ورزیده‌اند. به‌عنوان مثال، در سفارش امام محمد باقر^(ع) به جابر جعفری چنین آمده است: *وَاعْلَمْ أَنَّهُ لَا عِلْمَ كَطَلَبِ السَّلَامَةِ وَلَا سَلَامَةَ كَسَلَامَةِ الْقَلْبِ*. بدان که نه هیچ دانشی چون جستن دانش سلامت است و نه هیچ سلامتی چون سلامت دل. (ری شهری، ۱۳۹۴، ۳۳)
- بنابر موارد فوق، به نظر می‌رسد که دانستن اطلاعاتی در حوزه سلامت روان برای مربیان و دست‌اندرکاران آموزش و تربیت فراگیران آموزش عمومی ضروری باشد. با ملحوظ داشتن موارد فوق و با توجه به اهمیت شکل‌گیری شخصیت افراد در حین دوران آموزش عمومی، در این مطالعه خواهیم کوشید که ابتدا به واکاوی این دو موضوع از منظر روان‌شناختی بپردازیم. به عبارتی، در آغاز به تعاریف طرح‌شده در مورد سلامت روان و سپس به تغییرات روان‌شناختی در دوران آموزش عمومی اشاره کنیم. پس از آن به بحث و نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهاد خواهیم پرداخت.

۲. یافته‌های علمی مربوط به تعریف سلامت روان

- برای سلامت روان، از دیدگاه صاحب‌نظران علمی، تعابیر و تعاریف گوناگونی به شرح زیر بیان شده است.
- برخی بر این باورند که افراد قرار گرفته در محدوده «میانی» جمعیت هر منطقه،



از نظر رفتاری و روانی، «سالم» تلقی می‌شوند و افراد خارج از محدودهٔ میانی «ناسالم» از نظر «روانی» به شمار می‌روند.

- عده‌ای هنجارهای هر منطقه را، بر اساس شرایط تاریخی و فرهنگی و مذهبی، ملاک سلامت روان دانسته‌اند. مانند نوع پوشش و درجه و میزان برهنگی و نیز نحوهٔ رفتار بیانی و غیربیانی، که در فرهنگ‌های گوناگون و نیز ادیان مختلف و حتی مناطق جغرافیایی متنوع، در بهنجار بودن و نابهنجار بودن از نظر روانی - اجتماعی متفاوت ارزیابی می‌شود.

- برخی، بسته به ارزیابی صفت یا ویژگی، که پایدار و مداوم است یا گذرا، سلامت یا بیماری را ارزیابی کرده‌اند. بدین ترتیب نتایج متفاوت خواهد بود. مانند رفتار مراض هندی که در حالت خلسه به رفتار بیمار اسکیزوفرنی کاتاتونیک شباهت دارد، ولی رفتار دائمی او با بیمار اسکیزوفرن متفاوت است.

- گروهی به ارزش‌های حاکم بر هر جامعه‌ای که بهنجار و نابهنجار را تمیز می‌دهد توجه می‌کنند، مانند توجه به تمیزی و پاکیزگی، رفتار کنجکاوانه یا خلاقانه، رقابت‌جویی و کمال‌گرایی، و ایثارگرایی و خوداتکایی. این نشانه‌ها ممکن است در منطقه‌ای بار ارزشی مثبت و در جوامع دیگر بار ارزشی منفی و بیمارگونه داشته باشند. البته مهم است که چه کسی یا چه کسانی این موضوع را داوری می‌کنند. پرسش مهم‌تر آنکه وجههٔ تعریف‌شدهٔ سلامت روان برای فرد یا جامعه، که برای خوشبختی و شادی یا لذت معنوی یا برای بقای زندگی است، آیا برای هم‌رنگ شدن با جماعت است یا برای شکوفایی و رشد و خلاقیت. (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵)

در مجموع، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که شاخص تدوین سلامت روان چندان هم ساده نیست. با این نگاه، به شش نوع از مدل‌های سلامت روان اشاره خواهیم کرد.

۱-۲ مدل سلامت روان به‌عنوان بالاتر از وضعیت بهنجار

در این مدل، حالت روانی، از نظر عینی مطلوب است و بالاتر از وضعیت بهنجار ارزیابی می‌شود. به عبارتی، نبود آشکار آسیب روانی معادل سلامت روان نیست. در این مدل پزشکی، اگر همهٔ افراد یک طیف را گرد آوریم، بخش اعظم بزرگسالان را بهنجاران تشکیل می‌دهند و اقلیت باقی‌مانده را نابهنجاران. بنابراین، در این تعریف،



سلامت به حالت معقول و نه «بهینه کارکرد»، اطلاق می‌شود. باین حال، همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، سلامت روان معادل بهنجاری نیست، بلکه بالاتر از حد متوسط است. باین نگاه، برخی بر این باورند که سلامت روان واقعی یک استثناست و نه یک قاعده.

۲-۲ مدل سلامت روان به‌عنوان بالیدگی و پختگی

برخلاف سایر اندام‌های بدن که طوری طراحی شده‌اند که به شکل ثابت باقی بمانند طراحی مغز به شکلی است که حالت انعطاف‌پذیر دارد. بنابراین، همان‌گونه که رشد مطلوب مغز مستلزم یک دوره به اندازه تمام طول عمر است ارزیابی سلامت روان مثبت هم باید در تمام طول عمر انجام پذیرد. بنابراین، تا حدودی سلامت روانی فرد بزرگسال بازتاب فرایند مستمری از بالیدگی و پختگی است. از لحاظ آماری افراد ۷۰ساله‌ای که از نظر جسمی سالم باشند نسبت به زمان ۳۰سالگی خود سلامت روانی بیشتری دارند. برای مثال، کارستنسن^۱ از طریق مطالعات آینده‌نگر به این نتیجه رسید که افراد در سن ۷۰سالگی نسبت به زمان ۳۰سالگی خود افسردگی کمتری دارند و تنظیم هیجانی آن‌ها بالاتر است. برای اثبات این فرضیه که پختگی و سلامت روانی مثبت تقریباً مترادف همدیگر هستند باید حالات هیجانی و رفتاری افراد در طول عمرشان مطالعه شود. این مطالعات طولی که اخیراً به ثمر نشست‌اند، همگی ارتباط بین بلوغ و افزایش سلامت روان را نشان داده‌اند. البته پس از ۵۰سالگی ارتباط بین سلامت روان و بلوغ مشروط به سلامت دستگاه عصبی مرکزی است. باید از آثار زیان‌بار بیماری‌هایی نظیر ترومای مغزی، افسردگی اساسی، اسکروز شریانی، آلزایمر و الکلیسم اجتناب شود. ارتباط بین سلامت روان با پختگی، احتمالاً علاوه بر فرایند میلینه شدن پیش‌رونده مغز تا دهه ششم، به تکامل هوش هیجانی و اجتماعی فرد از طریق تجربه بستگی دارد.

۲-۳ مدل سلامت روان به‌عنوان هیجان‌ات مثبت و معنوی

این مدل، سلامت معنوی و روانی را مجموعه‌ای از هیجان‌ات مثبتی می‌داند که ما را به انسان‌های دیگر پیوند می‌دهد. عشق، امید، شادی، بخشندگی، شفقت، ایمان، شکوه، هیبت، و قدرشناسی هیجان‌ات مثبت و اخلاقی مهمی هستند که در این مدل لحاظ شده‌اند. نکته مهم این است که این هیجان‌ات مثبت انتخاب‌شده همگی مستلزم پیوندهای

1. Laura Carstensen



انسانی هستند. هیچ‌یک از هیجان‌ها مذکور صرفاً در مورد خود نیستند. این هیجان‌ها مثبت ظاهراً مخرج مشترک تمام ایمان‌های قوی هستند. پنج هیجان مثبت دیگر این فهرست عبارت‌اند از: تهییج، علاقه، رضایت (شادکامی)، شوخ‌طبعی، و حس تسلط. فرد می‌تواند این پنج هیجان را به تنهایی و در یک جزیره غیرمسکونی نیز تجربه کند. هیجان‌ها منفی که از هیپوتالاموس نشئت می‌گیرند، مانند ترس و خشم، در آمیگدال انسان ریشه می‌گیرند (آمیگدال انسان از سایر پستانداران بزرگ‌تر است). هیجان‌ها منفی‌ای که در بقای فرد اهمیت فوق‌العاده‌ای دارند همگی در مورد «من» هستند. برعکس، هیجان‌ها مثبتی که ظاهراً در دستگاه لیمبیک تولید می‌شوند و منحصر به پستاندارانند، این توان را دارند که خویش را از خود رها کنند. انسان‌ها هم هیجان انتقام و هم هیجان بخشندگی را عمیقاً حس می‌کنند، اما نتایج درازمدت این دو هیجان کاملاً متفاوت است. هیجان‌ها منفی برای بقای فرد در زمان حال اهمیت زیادی دارند. هیجان‌ها مثبت گسترده‌ترند و به ما کمک می‌کنند توسعه بیابیم و چیزی بسازیم. در زمان آتی این هیجان‌ها تحمل ما را در مقابل غریبه‌ها افزایش و گستره اخلاقی خود را گسترش می‌دهند و در نتیجه ما اخلاقی‌ترمان را تقویت خواهیم کرد. هیجان‌ها منفی توجه ما را محدود می‌کنند و سبب می‌شوند که به جای جنگل، درختان را ببینیم، اما هیجان‌ها مثبت و به‌خصوص شادکامی، الگوهای تفکری ایجاد می‌کنند که انعطاف‌پذیرتر، خلاقانه‌تر، یکپارچه‌تر و کارآمدترند. اثرات هیجان مثبت بر روی دستگاه عصبی خودکار به میزان زیادی مشابه پاسخ آرام‌سازی در مراقبه است. برخلاف برانگیختگی متابولیک و قلبی که پاسخ گریز یا ستیز هیجان‌ها منفی در دستگاه عصبی خودکار سمپاتیک ما ایجاد می‌کنند، هیجان‌ها مثبت، از طریق دستگاه عصبی پاراسمپاتیک، متابولیسم پایه و فشار خون و ضربان قلب و سرعت تنفس و تنیدگی عضلانی را کاهش می‌دهند.

۴-۲ مدل سلامت روان به‌عنوان هوش اجتماعی - هیجانی

هوش هیجانی بالا منعکس‌کننده سلامت روانی بالاتر از حد متوسط است، همان‌طور که بالا بودن بهره هوشی (IQ) بازتاب استعداد هوشی بالاتر از متوسط است. این هوش هیجانی در قالب سلامت روانی مثبت قرار دارد. ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس^۱ هوش هیجانی - اجتماعی را این‌گونه تعریف می‌کند: هرکسی

1. *Nicomachean Ethics*



می‌تواند خشمگین شود؛ این کار ساده‌ای است، اما خشمگین شدن در مورد فرد درست، به میزان درست، زمان درست و برای هدف درست، به شیوه مناسب، کار آسانی نیست. همه هیجانات برای کمک به بقای پایه به وجود آمده‌اند. اگرچه تعداد دقیق هیجانات پایه محل مناقشه است، در حال حاضر، بر اساس تظاهرات چهره‌ای، هفت هیجان مشخص شده است: خشم، ترس، تهییج، علاقه، تعجب، انزجار و غم. توانایی شناسایی این هیجانات متفاوت در خود و دیگران نقش مهمی در سلامت روان دارد. فواید توانایی خواندن احساسات دیگران از روی نشانه‌های غیرکلامی در چندین کشور به اثبات رسیده است. این فواید عبارت‌اند از: سازگاری هیجانی بهتر، محبوبیت بیشتر و پاسخ‌دهی بالاتر نسبت به دیگران. کودکان همدل، بدون آنکه الزاماً هوش بالاتری داشته باشند، در مدرسه عملکردی بهتر و نسبت به همسالان خود محبوبیت بیشتری دارند. برنامه حرکت سر^۱ که برنامه خدمات انسانی - بهداشتی ایالات متحده است و در آن به کودکان کم‌درآمد و خانواده‌های آن‌ها خدمات آموزشی و سایر خدمات ارائه می‌کند نشان داده است که توفیق در سال‌های اول تحصیل وابسته به هوش نیست، بلکه از مجموعه‌ای از عوامل حاصل می‌شود که عبارت‌اند از: آگاهی از اینکه کدام رفتار مورد انتظار است، آگاهی از اینکه چگونه می‌توان تکانه بدرفتاری را کنترل کرد، توانایی شکیبایی و نحوه کنار آمدن با کودکان دیگر. در عین حال، کودک باید بتواند نیازهای خود را بیان کند و از معلمان کمک بخواند.

هر قدر افراد در شناسایی هیجانات خود ماهرتر باشند در ارتباط با دیگران و شناسایی همدلانه هیجانات آن‌ها مهارت بیشتری خواهند داشت. از یک منظر متفاوت، هر قدر فرد در همدلی مهارت بیشتری داشته باشد دیگران برایش ارزش بیشتری قائل می‌شوند و به همین دلیل، حمایت اجتماعی و عزت نفس و روابط صمیمانه بیشتری خواهد داشت.

هوش اجتماعی و هیجانی را می‌توان بر اساس ملاک‌های ذیل تعیین کرد: درک آگاهانه درست و پایش هیجانات خود، تعدیل هیجانات به گونه‌ای که ابراز آن‌ها متناسب باشد. این امر مستلزم توانایی خودتسکینی اضطراب شخصی و خلاص شدن از شر ناامیدی و اندوه، شناسایی و پاسخ درست به هیجانات دیگران، مهارت در مذاکره و روابط با نزدیکان، توانایی تمرکز کردن هیجانات (انگیزش) به سمت

1. head start



یک هدف مطلوب است. این امر مستلزم به تعویق انداختن ارضا و جابه‌جایی انطباقی و جهت‌دهی تکانه‌هاست. برخی دانشمندان هیجانات رفتاری را به دو دسته منفی و مثبت تقسیم می‌کنند؛ گویی هیجانات منفی غیر سالم هستند. این گرایش به نوعی ساده‌سازی موضوع است. هیجانات منفی، اعم از ترس و خشم، همچون چرک و تب و سرفه برای صیانت ذات سالم اهمیت دارند. از یک سو، هیجانات مثبت نظیر شادکامی و عشق و علاقه و تهییج با رضایت درونی همراه‌اند و از سوی دیگر، هر چند هیجانات منفی با رضایت تداخل دارند، ابزار آن‌ها می‌تواند به همان اندازه سالم باشد. کودکانی که از لحاظ هیجانی با والدینشان هماهنگ‌اند در مدیریت هیجانات خود بهتر عمل می‌کنند و در تسکین خود به هنگام ناراحتی کارآمدترند. این کودکان حتی سطوح پایین‌تری از هورمون‌های استرس و سایر نشانگرهای فیزیولوژیک برانگیختگی هیجانی را نشان می‌دهند.

امروزه تمرینات زیادی برای کنترل روابط وجود دارد که به زوج‌ها، مدیران تجاری، و دیپلمات‌ها کمک می‌کند تا در حل و فصل تعارضات و مذاکره مهارت بیشتری پیدا کنند. همچنین در طول دهه گذشته اقدامات فزاینده‌ای برای آموزش هیجانات پایه و کفایت هیجانی به کودکان دبستانی انجام پذیرفته است که گاهی سواد هیجانی خوانده می‌شود. ارتباط این پیشرفت‌ها در روان‌پزشکی یا روان‌شناسی عبارت‌اند از آموزش بازشناسی هیجان و تمایز آن‌ها در اختلالات خوردن و آموزش تنظیم خشم و یافتن راه‌حل‌های خلاقانه برای معضلات اجتماعی در اختلالات رفتاری.

۵-۲ مدل سلامت روان به‌عنوان رفاه ذهنی

سلامت روانی مثبت صرفاً مستلزم شاد بودن در قبال دیگران نیست؛ فرد باید در درون خود احساس رفاه یا خوب بودن کند. مدت‌ها پیش از آنکه نوع بشر تعاریف سلامت روان را مد نظر قرار دهد انسان‌ها در مورد ملاک‌های شادکامی درونی تأمل نموده بودند. برای مثال، در صورتی که فرد در درون خود احساس نکند که دوستش دارند حمایت اجتماعی عینی دستاورد چندانی نخواهد داشت. به این ترتیب، توانایی احساس رفاه درونی مدل مهمی از سلامت روان محسوب می‌شود.

رفاه ذهنی^۱ به‌هیچ‌وجه تقسیم‌بندی جدیدی نیست. فشار خون سالم به معنای

1. subjective well-being



فقدان عینی افت فشار و پرفشاری است، اما شادکامی^۱ کمتر حالت خنثی دارد. رفاه ذهنی صرفاً فقدان بدبختی نیست، بلکه وجود رضایت مثبت است. با این همه، اگرچه شادکامی بعد گزیرناپذیری از سلامت روان است، اغلب با دودلی و دوسوگرایی با آن برخورد می‌شود. در طول قرن‌ها فلاسفه گاهی شادکامی را بالاترین فضیلت در نظر گرفته‌اند، اما روان‌شناسان و روان‌پزشکان معمولاً آن را نادیده می‌گیرند.

شادکامی درونی می‌تواند جنبه‌های غیرانطباقی و انطباقی داشته باشد. جست‌وجوی شادکامی می‌تواند خودخواهانه، خودشیفته‌وار، سطحی و مبتذل به نظر برسد. لذت‌ها ممکن است آسان به دست بیایند و به سرعت از دست بروند. شادکامی گاهی مبتنی بر وهم^۲ یا حالات تجزیه‌ای است. تنها در دههٔ اخیر بود که پژوهشگران خاطر نشان کردند که کارکرد اصلی حالات هیجانی مثبت و خوش‌بینی تسهیل خودمراقبتی است. رفاه ذهنی منابع شخصی را قابل دسترس می‌کند که می‌توان آن‌ها را به سمت ابتکار و خلاقیت اندیشه و عمل هدایت کرد. بنابراین، رفاه ذهنی شبیه خوش‌بینی به یک پادزهر در ماندگی آموخته‌شده تبدیل می‌شود. پس از کنترل عوامل مربوط به درآمد، تحصیلات، وزن، مصرف دخانیات، مشروبات الکلی و بیماری، احتمال مرگ و میر افراد خرسند در سنین پایین یا ناتوان شدن آن‌ها نصف افراد ناخرسند است.

باید بین لذت و کامیابی تمایز قائل شد. لذت در حال است و ارتباط نزدیکی با شادکامی دارد و مستلزم ارضای تکانه و نیازهای زیستی است. لذت به شدت مستعد خوگیری و اشباع است. اگر لذت مستلزم ارضای حس‌ها و هیجانات باشد کامیابی^۳ مستلزم خوشی هدف و رضایت از اینکه بهترین شخصی هستید که می‌توانید باشید و برآوردن نیازهای زیبایی‌شناسی و معنوی است.

پیشانی درونی (ناشادکامی) می‌تواند سالم باشد. پژوهشگرانی که ذهنیت کردارشناسی دارند از مدت‌ها پیش خاطر نشان کرده‌اند که عواطف منفی درونی (مانند خشم و ترس و غم) می‌توانند یادآورهای سالمی برای جست‌وجوی ایمنی محیطی و غوطه‌ور نشدن در رفاه ذهنی باشند. اگر هیجانات مثبت تسهیل‌کنندهٔ رضایت و خوش‌بینی هستند ترس نخستین محافظ در مقابل تهدید بیرونی است؛ غم

-
1. happiness
 2. illusion
 3. gratification



انسان را در مقابل فقدان محافظت و کمک دیگران را جلب می‌نماید و خشم پیغام تعدیل را منتقل می‌کند.

۱-۵-۲ شفاف‌سازی رفاه ذهنی

از دهه ۱۹۷۰ پژوهشگران برای توجه به شاخص‌های تعریفی و سببی رفاه ذهنی اقداماتی جدی داشته‌اند و به سؤالات مهمی در این زمینه پرداخته‌اند. یکی از این سؤالات این است: آیا رفاه ذهنی بیشتر تابع خوشبختی محیطی است یا تابعی از یک مزاج ژنتیکی ذاتی؟ از یک زاویه دیگر، آیا رفاه ذهنی بازتاب صفت است یا حالت؟ اگر احساس رفاه درونی بازتاب محیطی امن و فاقد اضطراب باشد باید در طول زمان نوسان نشان دهد و افرادی که در یک حوزه یا یک دوره از زندگی شان شادکام هستند ممکن است در حوزه و زمانی دیگر این حالت را نداشته باشند.

پرسش دوم که با پرسش اول ارتباط دارد این است که علت و معلول در این میان کدام‌اند. آیا افراد شادکام بیشتر ممکن است به مشاغل لذت‌بخش و ازدواج‌های خوب دست یابند یا اینکه ثبات زناشویی و رضایت شغلی منجر به احساس رفاه درونی شود؟ یا چنین تداعی و ارتباط‌های مثبتی نتیجه یک عامل سوم است؟ برای مثال، فقدان گرایش ژنتیکی به الکل، افسردگی اساسی، روان‌رنجورگری صفتی^۱ و حتی وجود تمایل مزمن به دریافت پاسخ‌های اجتماعی مطلوب (مدیریت برداشت)، ممکن است رفاه ذهنی و گزارش اردواج خوب و رضایت شغلی را تسهیل کند.

همچون تعادل فیزیولوژیکی، تکامل، انسان‌ها را آماده کرده است که با شرایط محیطی سازگاری‌های ذهنی حاصل کنند. بنابراین، فرد ممکن است با رویدادهای خوب و بد انطباق حاصل کند؛ به گونه‌ای که در یک حالت سرخوشی یا یأس باقی نماند. از جمله عوامل ارثی که نقش مهمی در احساس رفاه ذهنی بالا دارند عبارت‌اند از: سطوح پایین صفت روان‌رنجورگری، میزان بالای صفت برون‌گرایی، فقدان گرایش به الکل و فقدان افسردگی اساسی.

۶-۲ مدل سلامت روان به‌عنوان تاب‌آوری

سه گروه گسترده سازوکار مقابله وجود دارد که انسان‌ها از آن‌ها برای مقابله با موقعیت‌های اضطراب‌زا استفاده می‌کنند. نخست، روشی است که طی آن فرد کمک افراد مناسب را برمی‌انگیزد. این شیوه جست‌وجوی حمایت اجتماعی نام

1. trait neuroticism



دارد. دوم، راهبردهای شناختی هشیاری هستند که افراد عمداً از آن‌ها برای تسلط بر اضطراب استفاده می‌کنند. سوم، سازوکارهای مقابله غیرارادی انطباقی‌اند (که اغلب سازوکارهای دفاعی نامیده می‌شوند) که ادراک واقعیت بیرونی و درونی را تحریف می‌کنند تا افسردگی و اضطراب و ناراحتی درونی را کاهش دهند.

۱-۶-۲ سازوکارهای روانی غیرارادی سالم

مطالعات طولی در انستیتوی برکلی رشد انسان، و مطالعه رشد بزرگسال در هاروارد، اهمیت دفاع‌های پخته در سلامت روان را نشان داده‌اند که در ادامه به مواردی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

۱-۶-۱-۱ شوخ‌طبعی^۱

شوخ‌طبعی زندگی را آسان‌تر می‌کند. با شوخ‌طبعی فرد همه چیز را می‌بیند، همه چیز را احساس می‌کند، اما عملی انجام نمی‌دهد. شوخ‌طبعی امکان تخلیه هیجان را بدون ناراحت شدن فرد و بدون اثرات نامطبوع آن بر دیگران فراهم می‌سازد. شوخ‌طبعی پخته به فرد امکان می‌دهد که مستقیماً به آنچه دردناک است نگاه کند.

۲-۶-۱-۲ نوع دوستی^۲

نوع دوستی، آن هنگام که برای تسلط بر تعارض به کار می‌رود، مستلزم آن است که فرد از بخشیدن آنچه دوست دارد دریافت کند، به دیگران، لذت ببرد. واضح است که بسیاری از اعمال نوع دوستانه مستلزم اراده آزاد است، اما سایر سازوکارها، به صورت غیرارادی، نیازهای برآورده نشده را تسکین می‌دهند.

۳-۶-۱-۳ والایش^۳

نشانه والایش موفقیت‌آمیز نه محاسبه دقیق هزینه و نه مصالحه هوشمندانه است، بلکه نوعی کیمیاگری روانی است. در مقام مقایسه، والایش به صدف امکان می‌دهد یک ذره آزاردهنده شن را به مروارید تبدیل کند، یا یک فرد علاقه‌مند به قصابی و سلاخی را به یک جراح ماهر بدل نماید.

۴-۶-۱-۴ سرکوبگری^۴

سرکوبگری سازوکاری است که از طریق ریاضت‌کشی^۱ تعارضات هیجانی یا

1. humor
2. altruism
3. sublimation
4. suppression



اضطراب آور درونی / بیرونی را تعدیل می کند. سرکوبگری ارضا را تقلیل می دهد و به تعویق می اندازد، اما آن را نادیده نمی گیرد. از لحاظ تجربی، این دفاع به میزان بالایی با سایر وجوه سلامت روان ارتباط دارد. در صورتی که سرکوبگری به نحو مؤثری به کار رود مشابه یک بادبان متناسب است؛ هر نوع محدودیت به دقت محاسبه می شود تا از بادهای اشتیاق بهره برداری شود نه اینکه آن‌ها را پنهان کند.

۱-۶-۲ پیش بینی^۱

اگر سرکوبگری معرف توانایی نگه داشتن تکانه موجود در ذهن و کنترل آن است پیش بینی عبارت است از توانایی پاسخ عاطفی به یک رویداد آنی غیر قابل تحمل در ذهن، به میزانی قابل مدیریت. دفاع پیش بینی معرف توانایی فرد برای ادراک عاطفی و نیز شناخت خطر آنی و در نتیجه تسلط بر تعارض در گام‌های کوچک است. از جمله مثال‌های پیش بینی این است که افرادی که از حدود متوسط اضطراب پیش از جراحی آگاه باشند سازگاری آن‌ها با عمل جراحی بهتر و آسان تر است. و سوگواری پیشاپیش، انطباق والدین کودکان مبتلا به لوکمیا را تسهیل می نماید. (کاپلان و سادوک، ۲۰۱۵)

۲-۷ تعریف سلامت روان از دیدگاه سازمان جهانی بهداشت

مفهوم سلامت روانی از نظر سازمان جهانی بهداشت^۲ (۲۰۰۱) چیزی فراتر از نبود اختلالات روانی و شامل موارد زیر است: خوب بودن ذهنی، ادراک خودکارآمدی، استقلال و خودمختاری، کفایت و شایستگی، وابستگی بین نسلی، خودشکوفایی توانمندی‌های بالقوه فکری و هیجانی. این سازمان در جدیدترین تعریف خود از سلامت روان چنین آورده است: بهداشت روانی به عنوان حالتی از خوب (سالم) بودن تعریف می شود که در آن حالت هر فردی از توانمندی‌هایش درمی یابد که می تواند با تنش‌های عادی زندگی مقابله کند، می تواند کار مفید و ثمربخش انجام دهد، و نیز قادر است با جامعه خود مشارکت داشته باشد. (سازمان جهانی بهداشت، ۲۰۰۴)

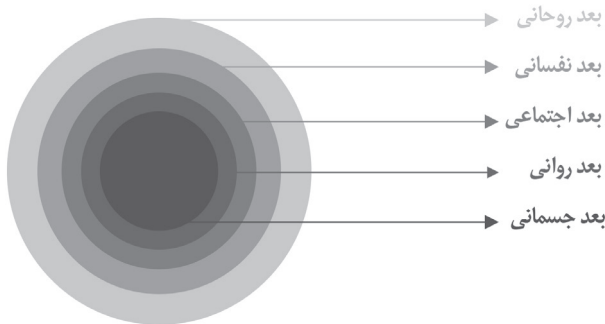
۲-۸ تعریف سلامت روان از دیدگاه اسلامی

از دیدگاه اسلامی برداشت‌های متفاوت و متعددی از روان و سلامت روان وجود دارد که اشاره به همه آن‌ها در این مجال نمی گنجد. حسینی (۱۳۸۰ و ۱۳۸۸)

1. anticipation
2. World Health Organization



اگرچه در مورد ماهیت روان و تمیز روان از نفس و روح تفکیکی قائل نشده است، بر این باور است که «انسانی که حاکمیت عقل فطری بر شهوت و حاکمیت سیستم توحیدی بر سیستم‌های اساسی زندگی را برقرار نموده و به عبارتی، آموزه‌های الهی را حاکم زندگی خود قرار داده است از سلامت روان مطلوب برخوردار است».



نمودار ۱. ابعاد انسانی از دیدگاه الهی (قرآنی)

در ادامه، اشاره‌ای به ابعاد انسانی از دیدگاه الهی و پس از آن، تعریفی از سلامت روان ارائه خواهیم کرد. با نگاه آموزه‌های دینی، مدل ابعاد انسان را از جهت شکل‌گیری شخصیت و اسباب و علل بیماری‌های او می‌توان به صورت پنج‌بعدی، یعنی زیستی (خاکی و مادی)، روانی (قلبی و عاطفی)، اجتماعی (پیرامونی و اکتسابی) و معنوی (روحی)، در زمینه استعداد و سازوکار اولیه (نفسانی)، آن‌گونه که در نمودار (۱) آمده است، معرفی کرد. (نوربالا، ۱۳۹۹)

شایسته است که به چند آیه قرآنی مرتبط با سعادت و نیک‌بختی انسان اشاره کنیم و سپس نتیجه‌ای از تعریف سلامت روان با نگاه به آموزه‌های دینی و اسلامی به دست دهیم. (نک. خرمشاهی، ۱۳۷۶)

فَاصْبِرْ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ قَبْلَ طُلُوعِ الشَّمْسِ وَقَبْلَ غُرُوبِهَا ۚ وَمِنْ
 أَنَاءِ اللَّيْلِ فَسَبِّحْ وَأَطْرَافَ النَّهَارِ لَعَلَّكَ تَرْضَىٰ (طه ۱۳۰): پس ای پیامبر، بر آنچه [کافران و
 مشرکان] می‌گویند شکیبا باش و شاکرانه پروردگارت را پیش از طلوع خورشید و پیش



از غروب آن، و در پاس‌هایی از شب و در دو سوی روز تسبیح گوی. باشد که راضی و خشنود شوی. بنا بر این آیه، با مقدماتی که منجر به خشنودی و رضایتمندی می‌شود، اصل مهم سعادت و بهروزی نبوی حاصل می‌شود.

فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَ اشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ (بقره ۱۵۲): پس مرا یاد کنید تا شما را یاد کنم و مرا سپاس بگذارید و با من ناسپاسی نکنید. بنا بر این آیه، ذکر از ملزومات برخوردار شدن از توجه الهی است.

وَ إِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ سَلٰمًا وَ لَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ (ابراهیم ۱۴): و چنین بود که پروردگارتان اعلام داشت که اگر شکر کنید بر نعمت شما می‌افزایم و اگر کفران بورزید (بدانید که) عذاب من سخت و سنگین است. در این آیه شکرگزاری را مزید گشایش و جود و نعمتی می‌داند.

فَاذْكُرُوا آلَاءَ اللَّهِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (اعراف ۶۹): پس نعمت‌های خداوندی را یاد کنید، باشد که رستگار شوید. در این آیه یادآوری نعم الهی را موجب رستگاری می‌داند. یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَ اذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ (انفال ۴۵): ای مؤمنان! چون با گروهی (از دشمن) رودررو شدید ثابت‌قدم باشید و خداوند را بسیار یاد کنید، باشد که رستگار شوید. در این آیه یادآوری مکرر نعم الهی را موجب رستگاری بیان می‌کند.

أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَ لَا هُمْ يَحْزَنُونَ (یونس ۶۲): آگاه باشید و بدانید که دوستداران خدا نه بیمی بر آن‌هاست و نه اندوهگین می‌شوند. در این آیه بری بودن اولیای الهی از خوف و حزن را گوشزد می‌کند.

لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَ الْيَوْمَ الْآخِرَ وَ ذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا (احزاب ۲۱): به‌راستی که برای شما و برای کسی که به خداوند و روز بازپسین امید دارد و خداوند را بسیار یاد می‌کند، در پیامبر خدا، سرمشق نیکویی هست. بنا بر این آیه، امیدواری به خدا و روز قیامت و نیز ذکر الهی مقدمه توفیق در پیروی و گرفتن الگویی از پیامبر (ص) است.

به نظر نگارنده، با ملاحظه موارد فوق و در نظر گرفتن سایر مقولات آموزه‌های دینی، شاید تعریف زیر تا حدی با برداشت سلامت روان از نگاه اسلامی همخوانی بیشتری داشته باشد؛ بدین معنی که فردی که حالت خشنودی و رضایتمندی از نعمت‌های فراوان خدادادی، همراه با ذکر و شکر، با نگاه حزن و خوف و رجاء دارد،



برخوردار از سلامت روان اسلامی است.

نگاه حزن به معنی غم و اندوه و اضطرابِ خفیفِ گذشته‌نگر، نسبت به از دست دادن فرصت‌های طلایی گذشته، برای پیشرفت و تعالی است. نگاه خوف به معنی بیم و نگرانی و اضطرابِ خفیفِ آینده‌نگر، نسبت به مشکلات پیش روی، در رسیدن به مقصد نهایی متعالی است. نگاه رجاء خوش‌بینی و امیدواری در کسب توفیق، برای رسیدن به مقصد متعالی، با کوشش فردی و جمعی و نیز کوشش خدایی و الهی است.

۳. یافته‌های علمی مربوط به تغییرات روان‌شناختی در دوران آموزش عمومی
در قسمت دوم بحث به یافته‌ها و پژوهش‌های علمی مرتبط با دوران آموزش عمومی و مدارس می‌پردازیم. (نک. کاپلان و سادوک، ۲۰۲۲)

۳-۱ شاخص‌های رشد در کودکان سنین مدرسه

۳-۱-۱ رشد زبانی و شناختی

در سال‌های میانه کودکی، زبان برای بیان عقاید پیچیده و روابط بین اجزای متعدد مورد استفاده قرار می‌گیرد. کاوش منطقی بر تخیل غلبه دارد و تمایل کودک به قوانین نظم و ترتیب و توانایی او برای خودگردانی افزایش می‌یابد. در طول این دوره مهارت‌های مفهومی کودک رشد می‌کند و تفکر سازمان‌یافته به شکل منطقی درمی‌آید. توانایی تمرکز در سن ۹ یا ۱۰ سالگی به خوبی پدیدار می‌شود و در اواخر این دوره، کودک به تدریج به سمت تفکر انتزاعی کشیده می‌شود. بهبود هماهنگی حرکات درشت و نیروی عضلانی بیشتر کودک را قادر می‌سازد سلیس بنویسد و با هنرمندی نقاشی کند. کودک همچنین توانایی حرکات پیچیده‌تر، نظیر بازی تنیس، ژیمناستیک، گلف، بیسبال و بازی با اسکیت را پیدا می‌کند.

شواهد اخیر حاکی از آن است که تغییرات تفکر و استدلال در سال‌های میانه حاصل تغییرات رشدیافتگی مغز است و در این سنین توانایی اجتماعی شدن و یادگیری و استقلال کودک افزایش می‌یابد. نظریه‌پردازان معتقدند که رشد اخلاقی فرایندی تدریجی و گام‌به‌گام است که در تمام دوره کودکی و نوجوانی و جوانی ادامه دارد.

در سال‌های میانه کودکی، دختران و پسران همانندسازی‌های تازه‌ای با سایر



بزرگسالان حاصل می‌کند (مثلاً همانندسازی با نقش معلم یا وکیل). همانندسازی‌ها ممکن است چنان بر دخترها مؤثر واقع شود که اهداف آن‌ها برای ازدواج و بچه‌دار شدن مثل مادرشان یا میل به داشتن شغل ترکیب شود یا موقتاً به تعویق افتد، یا به کلی ترک شود. دخترهایی که قادر به همانندسازی با مادر نیستند یا پدرشان دلبستگی شدیدی به آن‌ها دارد ممکن است در سطح ۶ سالگی تثبیت شوند و در نتیجه از مردها، زن‌ها یا هر دو بترسند، یا به شکلی اغواگرانه به آنان نزدیک شوند. در هر دو حال، چنین دخترانی در سال‌های مدرسه چندان بهنجار به نظر نخواهند رسید. وضعیت مشابهی ممکن است در پسرهایی دیده شود که به دلیل غیبت پدر یا سرد و خشن بودن او قادر به همانندسازی با پدرشان نبوده‌اند. امکان دارد مادر با وابسته کردن شدید پسر بچه به خود یا محافظت افراطی از او مانع همانندسازی وی با پدرش شود. در نتیجه، پسر بچه ممکن است با انواعی از مشکلات وارد این دوره شود. چنین پسرانی ممکن است از مردها بترسند، از احساس مردانگی خود مطمئن نباشند، میلی به ترک مادر نداشته باشند (که این بی‌میلی گاهی به صورت مدرسه‌هراسی تظاهر می‌کند)، یا ممکن است فاقد قوه ابتکار بشوند و بر کار مدرسه تسلطی پیدا نکنند و دچار مشکلات تحصیلی شوند. دوره دبستان دوره‌ای است که در آن تعامل با همسالان اهمیت عمده‌ای پیدا می‌کند. در این دوره میل به روابط خارج از خانواده بر روابط خانوادگی تقدم می‌یابد. باین حال، رابطه خاصی با والد هم‌جنس برقرار است که کودک با او همانندسازی کرده است و در این سن والد هم‌جنس، کمال مطلوب و سرمشق کودک است. در اوایل این دوره همدلی و توجه به حال دیگران شروع می‌شود؛ به صورتی که در سن ۹ یا ۱۰ سالگی کودک توانایی کافی را برای دوست داشتن، همدلی و تبادل افکار پیدا می‌کند. کودک همچنین ظرفیت برقراری روابط باثبات و طولانی‌مدت را با خانواده و همسالان و دوستان و از جمله دوستان صمیمی پیدا می‌کند. هیجان‌ات مربوط به تفاوت جنسیت به صورت هیجان یا شرم در حضور جنس مقابل تظاهر می‌کند.

۲-۱-۳ دوستان صمیمی

به عقیده سالویان^۱ داشتن دوست یا رفیق پدیده مهمی در سال‌های مدرسه است. کودک در حدود ۱۰ سالگی رابطه صمیمانه‌ای با یک هم‌جنس برقرار می‌کند که به اعتقاد سالویان برای رشد سالم روانی لازم است. به علاوه، وی معتقد است که یکی از



نشانه‌های اولیه اسکیزوفرنی فقدان دوست در سال‌های میانه کودکی است.

۳-۱-۳ امتناع از رفتن به مدرسه

برخی از کودکان در این دوره از رفتن به مدرسه امتناع می‌کنند که معمولاً به اضطراب جدایی مربوط است. مادر ترسو ممکن است ترس خود را از جدایی به بچه منتقل کند یا کودکی که نیازهای وابستگی خود را حل نکرده است از تصور جدایی هراسان شود. امتناع از رفتن به مدرسه معمولاً مشکل منفردی نیست و کودکان مبتلا به آن معمولاً از بسیاری از موقعیت‌های اجتماعی دیگر نیز گریزان‌اند.

۳-۲-۳ رشد نقش‌های جنسی

نقش جنسی فرد مشابه هویت جنسی اوست: شخص خود را مرد یا زن می‌بیند. نقش جنسی همچنین مستلزم همانندسازی با رفتارهای زنانه و مردانه مقبول فرهنگ است، اما تغییر انتظارات در جامعه در مورد رفتار زنانه یا مردانه ممکن است ایجاد ابهام کند.

از لحاظ زیست‌شناختی پرخاشگری جسمانی پسرها بیشتر از دخترهاست و توقعات والدین، به‌خصوص انتظارات پدر، این صفات را تقویت می‌کند. همچنین تأثیر اشخاص خارج از خانواده بر روی پسرها و دخترها متفاوت است. دخترها معمولاً به انتظارات و نظرات دخترهای دیگر و معلمان هر دو جنس پاسخ می‌دهند، اما به پسرها توجهی نمی‌کنند. از سوی دیگر، پسرها به پسرهای دیگر پاسخ می‌دهند، اما به معلمان و دخترها توجهی نمی‌کنند.

۳-۳-۳ رؤیاهای و خواب

رؤیاهای کودکان ممکن است تأثیر عمیقی در رفتار آنها داشته باشد. در خلال سال اول زندگی که هنوز تمیز بین واقعیت و خیال به‌خوبی ممکن نیست، کودک ممکن است رؤیا را واقعی یا امکان‌پذیر تصور کند. در سن ۳ سالگی بسیاری از کودکان معتقدند چند نفر مستقیماً در به وجود آوردن رؤیا نقش دارند، اما اکثر کودکان ۴ ساله درک می‌کنند که رؤیاهای شخصی مختص خود آنهاست. کودک رؤیا را یا لذت‌بخش احساس می‌کند یا ترسناک، اما اغلب رؤیاهای کودکان ترسناک گزارش می‌شوند. محتوای رؤیای کودک را باید در ارتباط با تجارب او در زندگی، مرحله رشد، سازوکارهای دفاعی مورد استفاده در رؤیا و جنسیت کودک تحلیل کرد.



رؤیاهای ناراحت‌کننده بیشتر در سنین ۳، ۶ و ۱۰ سالگی دیده می‌شود. بچه دو ساله ممکن است خواب ببیند که او را می‌زنند یا دنبال می‌کنند. در ۴ سالگی کودک بیشتر در خواب حیوانات و کسانی را می‌بیند که او را محافظت می‌کنند یا حیوان را از بین می‌برند. در ۵ یا ۶ سالگی رؤیاهای کشته شدن یا زخمی شدن، پرواز با اتومبیل سواری و رؤیای اشباح شایع‌تر است. این موضوعات با نقش وجدان، ارزش‌های اخلاقی و تعارضات فزاینده ارتباط دارند. در اوایل کودکی رؤیاهای پرخاشگرانه نادر است، اما در عوض رؤیاهای مربوط به در خطر بودن فراوان است و این شاید بازتاب موقعیت وابسته کودک باشد. در حدود ۵ سالگی کودک متوجه می‌شود که رؤیاهایش واقعی نیستند. پیش از این سن کودک رؤیاهایش را حوادث واقعی می‌پندارد. در سن ۷ سالگی کودک می‌فهمد که رؤیا را خودش به وجود می‌آورد.

بین سنین ۳ تا ۶ سالگی امری طبیعی است که کودک بخواهد در اتاق خوابش باز بماند یا چراغ خواب داشته باشد تا تماسش با والدین حفظ شود یا اتاق را در وضعیت واقعی تر و خالی از ترس ببیند. گاهی کودک برای اجتناب از خواب دیدن از خوابیدن امتناع می‌کند. بنابراین، اختلالات به خواب رفتن اغلب با رؤیا دیدن مربوط است. برای اینکه کناره‌گیری از دنیای واقعیت‌ها و ورود به قلمرو خواب با ایمنی بیشتری صورت بگیرد گاهی کودکان آداب خاصی را به عنوان ابزاری برای محافظت ابداع می‌کنند. بد خوابی‌ها نظیر خواب‌گردی، حرف زدن در خواب، بی‌اختیاری ادرار (خیس کردن بستر) و وحشت‌های شبانه در این سنین شایع است. این حالات در مرحله ۴ خواب که طی آن رؤیابینی در کمترین حد خود است بروز می‌کنند و نشان‌دهنده مشکل هیجانی یا آسیب روانی زمینه‌ای نیستند. در اکثر کودکان تا دوران نوجوانی حالات مذکور برطرف می‌شوند.

۴-۳ فاصله‌گذاری بین فرزندان

در مواردی که فاصله زمانی بین تولد کودکان اندک باشد میزان زایمان زودرس یا وزن کم هنگام تولد و سوء تغذیه بالاست. رشد این کودکان آهسته‌تر و خطر ابتلا به بیماری‌های عفونی کودکی و مرگ‌ومیر ناشی از آن‌ها در این کودکان بیشتر است. مطالعات نشان داده است که وقتی که کودکی ۳ تا ۵ سال پس از کودک قبلی به دنیا



می‌آید خطرات سلامتی برای مادر و کودک کاهش می‌یابد. در کودکانی که فاصله سنی آن‌ها ۳۶-۴۱ ماه باشد میزان کندی رشد ۲۸ درصد و میزان وزن کم هنگام تولد ۲۹ درصد کمتر از کودکانی است که فاصله سنی آن‌ها ۲۴-۲۸ ماه است. در زنانی که فاصله سنی فرزندان آن‌ها ۲۷ تا ۳۲ ماه است احتمال ابتلا به کم‌خونی ۱/۳ برابر کمتر، و احتمال خون‌ریزی سه‌ماهه سوم ۱/۷ برابر کمتر، و احتمال مرگ در حین زایمان ۲/۵ برابر کمتر است.

۵-۳ ترتیب تولد

تأثیر ترتیب تولد در فرزندان متفاوت است. اغلب به بچه اول خانواده بیش از سایر فرزندان بها داده می‌شود. فرزند اول نسبت به سایر فرزندان خانواده بیشتر به فکر موفقیت است. برخی از مطالعات نشان می‌دهد که افراد شاغل در بعضی مشاغل، مانند معماری و حسابداری و مهندسی، معمولاً فرزند اول هستند.

بچه دوم و سوم از امتیازات تجربیات قبلی والدین برخوردارند. بچه‌های کوچک‌تر مطالبی را از برادر و خواهر بزرگ‌تر خود می‌آموزند. برای مثال، آنان نسبت به بچه اول در سن پایین‌تری ضمائر را به طرز پیچیده به کار می‌برند، اما در صورتی که فاصله بچه‌ها با هم خیلی کم باشد ممکن است وقت کافی برای نوازش و پرداختن به کودکان باقی نماند. تولد فرزند جدید نه تنها بر والدین، بلکه بر کودکان دیگر خانواده نیز تأثیر می‌گذارد. بچه اول ممکن است از بچه دوم که یکه‌تازی او را در کسب توجه والدین تهدید کرده است متنفر شود. در برخی موارد رفتارهای قهقراپی نظیر بی‌اختیاری ادرار یا مکیدن انگشت ظاهر می‌شود.

۶-۳ کودکان و طلاق

برخی از کودکان در خانه‌هایی زندگی می‌کنند که در آن‌ها طلاق روی داده است. یکی از عوامل تأثیرگذار رفتاری بعدی، سن کودک به هنگام طلاق والدین است. فرایند طلاق، بسته به سن هم‌زمان کودک، تأثیر متفاوت رفتاری او را نسبت به والدین و جامعه نشان می‌دهد. بلافاصله پس از طلاق، در تمام گروه‌های سنی، اختلالات هیجانی و رفتاری افزایش می‌یابد. شیرخواران در مورد طلاق یا جدایی چیزی نمی‌فهمند، اما متوجه تغییر واکنش والدین به خودشان می‌شوند و ممکن است دچار تغییراتی در الگوهای تغذیه یا خواب شوند، مشکلات مربوط به دفع پیدا کنند



و ناآرام یا هراسان یا مضطرب به نظر برسند. بچه‌های ۳ تا ۶ ساله در واقع نمی‌فهمند چه اتفاقی افتاده است و آن‌هایی هم که می‌فهمند خود را به نوعی مسئول طلاق می‌دانند. کودکان بزرگ‌تر، به‌خصوص نوجوانان، موقعیت را درک و فکر می‌کنند که شاید می‌توانسته‌اند با مداخله به موقع مانع طلاق شوند، اما با این حال احساس رنج و خشم کرده، از رفتار پدر و مادر خود انتقاد می‌کنند. برخی کودکان با این خیال دل خود را خوش می‌کنند که زمانی در آینده پدر و مادر باز هم به همدیگر خواهند پیوست. چنین کودکانی نسبت به شریک واقعی یا احتمالی پدر یا مادر خود به دیده عداوت می‌نگرند، زیرا قبول کردن این واقعیت آن‌ها را وادار می‌سازد بپذیرند که امکان پیوند مجدد وجود ندارد. سازگاری با آثار طلاق معمولاً چند سال طول می‌کشد، ولی حدود یک‌سوم کودکان دچار ضربه‌های روحی دیرپا می‌شوند. در بین پسرها خشونت فیزیکی یکی از نشانه‌های این پریشانی است. نوجوان‌ها سعی می‌کنند پس از طلاق والدین وقت خود را بیشتر بیرون از خانه بگذرانند. انطباق خوب کودکان با طلاق زمانی ممکن می‌شود که پدر و مادر سعی کنند با وجود خشم کودک، رابطه خود را با او حفظ کنند. برای تسهیل این انطباق، والدین جداشده باید رفتار هماهنگی با کودک داشته باشند و از ادامه کشمکش خودداری کنند. بر اساس یافته‌های مطالعاتی، اثرات طلاق بر کودکان به صورت زیر مشاهده شده است:

- در خانه‌هایی که پدر حضور ندارد، احتمال بروز اختلال شخصیت ضداجتماعی، اختلال سلوک، اختلال کم‌توجهی - بیش‌فعالی، در کودکان بیشتر است.
- میزان طلاق در آینده، در کودکان خانواده‌های طلاق دو برابر کودکان خانواده‌های باثبات است.
- در کودکان طلاق احتمال بزهکاری و رابطه جنسی پیش از ازدواج و به دنیا آوردن فرزندان نامشروع در دوران نوجوانی و جوانی بیشتر است.
- عملکرد کودکان طلاق در چندین حوزه، از جمله پیشرفت تحصیلی، روابط اجتماعی و مشکلات سلوک، ضعیف‌تر است.
- کودکان طلاق بیش از کودکانی که یکی از والدینشان فوت می‌کند دچار مشکلات روان‌شناختی می‌شوند.
- خطر آسیب‌دیدگی، آسم، سردرد، و نقایص تکلم در کودکانی که والدینشان جدا شده‌اند بیش از سایر کودکان است.



- کودکان طلاق معمولاً تکانشی، تحریک پذیر، کناره گیر، تنها، غمگین، مضطرب، و ناایمن هستند.

- کودکان طلاق، به ویژه پسرها، از سایر کودکان پرخاشگرترند.
 - میزان طلاق در فرزندان طلاق به مراتب بیش از فرزندان خانواده‌های باثبات است.
 - ۲۰ تا ۲۵ درصد این کودکان در نوجوانی دچار مشکلات جدی سازگاری می‌شوند.
- ۱-۶-۳ والد ناتنی

هرچند پس از طلاق و ازدواج مجدد سناریوهای مختلفی ممکن است روی دهد، با ازدواج مجدد، کودک باید تطابق با ناپدیری یا نامادری و خانواده به اصطلاح «بازسازی شده» را بیاموزد. این تطابق معمولاً مشکل است؛ به خصوص اگر ناپدیری یا نامادری حمایت کننده نباشد یا از بچه‌های همسرش بیزار باشد یا بچه‌های خود را بر آن‌ها مقدم بدارد. بچه‌ای که از ازدواج مجدد پدر یا مادر به دنیا می‌آید (برادر یا خواهر ناتنی) گاهی توجهی بیش از بچه‌های قبلی به دست می‌آورد و رقابت بین خواهر و برادرها را دامن می‌زند. در خانواده‌های ناتنی پس از ۵ سال، حدود ۲۰ درصد نوجوانان تمایل پیدا می‌کنند که از خانه بیرون بیایند و با والد زیستی خود زندگی کنند.

۷-۳ عامل خانواده در رشد کودک

زندگی والدین و کودکان زیر یک سقف و با تعامل هماهنگ، یک هنجار فرهنگی مورد انتظار در همه جوامع است. در چنین چارچوبی احتمالاً رشد کودک سریع‌ترین سیر را خواهد داشت. انحراف از هنجار (مانند خانواده‌های دچار طلاق یا خانواده‌های تک‌والد) با طیف وسیعی از مشکلات دوران کودکی همراه است که عبارت‌اند از: عزت نفس پایین، افزایش خطر کودک‌آزاری، افزایش میزان بروز طلاق هنگامی که کودک در بزرگسالی ازدواج نماید، افزایش میزان اختلالات روانی، به خصوص اختلالات افسردگی و اختلال شخصیت ضداجتماعی در بزرگسالی.

۸-۳ رویدادهای ناگوار

امروزه این موضوع کاملاً شناخته شده است که رویدادهای ناگوار چشمگیر، به خصوص در اوایل کودکی، نظیر کودک‌آزاری جسمی و جنسی، و غفلت یا فقدان یکی از والدین در تعامل با زمینه ژنتیکی کودک، بر مسیر رشد کودک اثر می‌گذارد. برای مثال، همچنان که قبلاً اشاره شد، بدرفتاری‌های شدید در اوایل زندگی، مانند



آزار جنسی، بروز اختلال روان‌پزشکی را افزایش می‌دهد. در بین کودکان قربانی بدرفتاری آن‌هایی بیشترین آسیب‌پذیری را در قبال افسردگی مزمن در بزرگسالی خواهند داشت که تنوع کوتاهی از ژن ناقل سروتونین را دارا باشند. این نمونه از تعامل اختصاصی ژن و محیط نقش مهمی در رشد کودک و نیز خطر بروز آسیب‌های روانی در آینده دارد. پژوهشگران در حال حاضر به دنبال درک این موضوع هستند که در کودکانی که در معرض رویدادهای ناگوار قرار گرفته‌اند و همچنان تعادل خود را حفظ کرده‌اند چه عواملی منجر به تاب‌آوری می‌شود. هورمون‌های غدد فوق‌کلیوی، تیروئید، غدد جنسی و نیز هورمون‌های متابولیک در توانایی مغز برای حفظ ثبات در مواجهه با اضطراب اهمیت دارند و قشر جلوی پیشانی، هیپوکامپ و امیگدال نیز در تنظیم هیجان و پرخاشگری و تاب‌آوری نقش دارند.

۹-۳ مهدهای کودک

نقش مهد کودک موضوع تحقیقات مستمر است. تحقیقات مختلف نشان داده که کودکانی که قبل از سن ۵ سالگی به این مراکز سپرده شده‌اند کمتر از گروهی که در خانه پرورش می‌یابند قادر به اظهار وجودند و آموزش آداب توالت رفتن نیز در آن‌ها ضعیف‌تر است. مطالعه دیگری نشان داده است که بچه‌های کوچکی که در این مراکز به سر می‌برند، نسبت به سایر کودکان، در زمینه رشد شناختی و اجتماعی پیشرفت بیشتری را نشان می‌دهند. مؤسسه ملی بهداشت کودک و رشد انسان گزارش کرده است که کودکان ۴ و نیم‌ساله‌ای که بیش از ۳۰ ساعت در هفته را در مهد کودک بگذرانند متوقع‌تر و پرخاشگرتر و نافرمان‌تر از کودکانی هستند که در خانه پرورش می‌یابند و مهارت‌های شناختی آن‌ها، به‌خصوص در زمینه ریاضیات و خواندن، قوی‌تر است. وضعیت این کودکان تا کلاس سوم پیگیری و مشخص شد که همچنان در زمینه مهارت‌های خواندن و ریاضی نمرات بالاتری را کسب می‌کنند، اما عادات کاری و مهارت‌های اجتماعی آن‌ها ضعیف‌تر است. البته محققان خاطر نشان کرده‌اند که این رفتارها همچنان در محدوده بهنجار قرار داشته‌اند.

در چنین مطالعاتی باید کیفیت مهد کودک و نیز خانه‌ای که کودک از آن برآمده است مورد توجه قرار گیرد. مثلاً برای کودک یک خانواده محروم ممکن است مهد کودک مفیدتر باشد تا کودک یک خانواده مرفه؛ به همین ترتیب، زنی که به دلایل اقتصادی یا سایر علل می‌خواهد کار کند و قادر به انجام آن نیست ممکن است از



اینکه ناچار است در خانه بماند و از کودکانش مراقبت کند متنفر باشد و تأثیری منفی بر بچه‌ها بگذارد.

۱۰-۳ سبک‌های فرزندپروری

نحوه پرورش فرزندان در فرهنگ‌های مختلف تفاوت‌های چشمگیری دارد. راتر^۱ چهار سبک تربیت فرزند را توصیف کرده است. تحقیقات بعدی ثابت کرده است که هر روش تربیتی‌ای با رفتارهای خاصی در دوران کودکی همراه است؛ هرچند، نتایج این پژوهش‌ها قطعی نیست. چهار سبک تربیت فرزند به روایت راتر عبارت‌اند از:

- آمرانه، که با قوانین سفت و سخت و غیر قابل انعطاف مشخص شده و ممکن است منجر به عزت نفس پایین، غمگینی و کناره‌گیری اجتماعی در کودک شود.
- آسان‌گیر - مسامحه‌آمیز، که مشخصه آن فقدان تعیین حدود و خشونت غیر قابل پیش‌بینی والدین است و ممکن است سبب خوداتکایی پایین، اختلال کنترل تکانه و پرخاشگری شود.
- مسامحه‌آمیز - سهل‌انگارانه، که در آن والدین در پرورش و زندگی کودک دخالت نمی‌کنند. این روش کودک را در معرض خطر عزت نفس پایین، ضعف خودگردانی و افزایش پرخاشگری قرار می‌دهد.
- مقتدرانه - دوسویه، که مشخصه آن قواعد محکم همراه با مشارکت دادن فرزند در تصمیم‌گیری در فضایی صمیمی و محبت‌آمیز است. اعتقاد بر این است که این سبک تربیتی احتمالاً منجر به خوداتکایی، عزت نفس و پیدایش حس مسئولیت‌پذیری اجتماعی در کودک می‌شود.

۱۱-۳ شکل‌گیری و تظاهر آسیب‌های روانی

تظاهر آسیب‌های روانی در کودکان با سطح رشدی و سن کودک ارتباط دارد. برخی از اختلالات رشد، به‌خصوص اختلالات رشد زبان، اغلب در دوران پیش‌دبستانی تشخیص داده می‌شوند. تأخیر رشد زبان یکی از دغدغه‌های شایع والدین به شمار می‌رود. کودکانی که تا ۱۸ ماهگی واژه‌ای به کار نمی‌برند یا تا ۲/۵-۳ سالگی عبارتی نمی‌سازند ممکن است نیاز به ارزیابی داشته باشند؛ به‌خصوص اگر به نظر برسد نشانه‌های کلامی طبیعی یا بخش اعظم زبان را درک نمی‌کنند. عقب‌ماندگی ذهنی



خفیف یا مشکلات اختصاصی یادگیری، اغلب تا بعد از ورود به دبستان شناسایی نمی‌شوند. اختلالات رفتارهای ایذایی با شروع تعامل کودک با همسالان خودش را نشان می‌دهد. به همین ترتیب، اختلالات نقص توجه فقط زمانی تشخیص داده می‌شود که کودکان وارد دبستان شده باشد و از او انتظار توجه مستمر می‌رود. سایر اختلالات، به خصوص اسکیزوفرنیا و اختلال دوقطبی، در سنین پیش دبستانی و دبستان نادرند.

۱۲-۳ نوجوانی

مشخصه نوجوانی بروز نشانه‌های فیزیولوژیک و افزایش شدید هورمون‌های جنسی در بلوغ است. نوجوانی دوره‌ای از رشد است که در حد فاصل کودکی و بزرگسالی قرار دارد. این دوره، دوره گذاری است که طی آن روابط با همسالان تعمیق می‌شود، استقلال در تصمیم‌گیری رشد می‌کند و فرد در پی مشغله‌های فکری و تعاملات اجتماعی برمی‌آید. نوجوانی عمدتاً دوره کاوش و انتخاب است. فرایند تدریجی حرکت به سمت خودپنداره منسجم است. بهترین توصیف نوجوانی «فرایند پیشرفت» است که مشخصه آن افزایش توانایی تسلط بر مشکلات پیچیده تکالیف تحصیلی، روابط بین فردی و حالت هیجانی، و درعین حال جست‌وجوی استعدادها و هویت‌های اجتماعی و علایق جدید است. حجم فزاینده‌ای از متون علمی در زمینه سازوکارهای اختصاصی رشد مغز در نوجوانی درک ما را در مورد توسعه مهارت‌های اجتماعی در نوجوانان و نیز سه تغییر رشدی مورد انتظار در این گروه سنی افزایش داده است: افزایش خطرپذیری، افزایش رفتار جنسی و حرکت به سمت وابستگی به همسالان، به جای دلبستگی به خانواده اصلی. حجم ماده خاکستری قشر مخ در دخترها در حدود ۱۱ سالگی و در پسرها در ۱۳ سالگی به حداکثر می‌رسد که همین امر توانایی فرد برای درک موقعیت‌های اجتماعی ظریف، کنترل تکانه‌ها، برنامه‌ریزی‌های بلندمدت و دوراندیشی را افزایش می‌دهد. حجم ماده سفید در تمام دوران کودکی و نوجوانی افزایش می‌یابد که احتمالاً زمینه «پیونددهی» بیشتر را فراهم می‌سازد و سبب تقویت توانایی‌های نوجوان برای فراگیری قابلیت‌های جدیدی نظیر قابلیت‌های مورد نیاز برای تسلط بر فناوری‌های امروزی می‌شود.

۱-۱۲-۳ نوجوانی بهنجار چیست؟

مفهوم بهنجاری در رشد نوجوان به میزان انطباق روان‌شناختی‌ای اطلاق می‌شود که



در حین عبور از موانع و دستیابی به نقاط عطف ویژه این دوره رشد حاصل می‌شود. تقریباً در ۷۵ درصد افراد، نوجوانی دوره انطباق موفقیت‌آمیز با تغییرات جسمانی و شناختی و هیجانی است که عمدتاً در امتداد کارکرد قبلی فرد قرار دارد. تقریباً در ۲۰ درصد نوجوانان، ممکن است انطباق ضعیف روانی، بیزاری از خود، اختلال سلوک، سوء مصرف مواد، اختلالات عاطفی و سایر اختلالات روان‌پزشکی مختل‌کننده بروز کند. سازگاری نوجوان در امتداد کارکرد روانی قبلی فرد قرار دارد؛ بنابراین، در کودکانی که دچار مشکلات روان‌شناختی هستند خطر ابتلا به اختلالات روانی در دوره نوجوانی بالاست. نوجوانان دچار اختلالات روان‌پزشکی در معرض تعارض با خانواده و بیزاری از آن‌ها قرار دارند. اگرچه ۵۰ درصد نوجوانان دچار ناراحتی‌های گاه‌به‌گاه با یک علامت روان‌پزشکی می‌شوند، عملکرد تحصیلی خوبی دارند و ارتباط آن‌ها با همسالان در حد مناسبی است و روی هم‌رفته از زندگی خود رضایت دارند.

نوجوانان از طریق طرف‌داری از قهرمانان یا سایر چهره‌های مشهور ورزشی یا هنری یا سیاسی، جنبه‌های مختلف خویشتن روانی خود را جست‌وجو می‌کنند. برخی از نوجوانان غرق همانندسازی خود با یک چهره بخصوص می‌شوند، اما سایر نوجوانان در این روند رفتار متعادل‌تری دارند. نوجوانانی که احساس کنند گروه همسالان آن‌ها را پذیرفته است و در فعالیت‌های متنوعی شرکت داشته باشند کمتر غرق پرستش یک چهره مشهور می‌شوند. نوجوانانی که از لحاظ اجتماعی منزوی‌اند و احساس میکنند که جامعه آن‌ها را طرد کرده است و به‌طور آشکار خود را با یک چهره مشهور همانندسازی می‌کنند (به بهای تعطیل کردن تمامی فعالیت‌های دیگر) در معرض خطر مشکلات هیجانی جدی قرار دارند و نیازمند مداخله روان‌پزشکی هستند.

برخی بحران هویت را بخش هنجارین نوجوانی می‌دانند که طی آن نوجوان سبک و رفتارهای جایگزین را دنبال می‌کند و سپس با موفقیت این تجربیات متفاوت را در هویت مستحکمی جای می‌دهد. شکست در این روند به پراکندگی هویت یا سردرگمی نقش می‌انجامد که در این حالت نوجوان فاقد حس منسجم و مطمئن هویت است. نوجوانی دوره پیوند با همسالان، آزمایش سبک‌ها و اعتقادات جدید، عاشق شدن برای اولین بار و جست‌وجوی ایده‌های خلاقانه برای تلاش‌های آینده است. اکثر نوجوانان این فرایند رشد را با خوش‌بینی طی می‌کنند، به عزت نفس مناسب دست می‌یابند، روابط خوبی با همسالان برقرار می‌کنند و روابط هماهنگ با خانواده را حفظ می‌کنند.



۲-۱۲-۳ مراحل نوجوانی

- اوایل نوجوانی، که ۱۲ تا ۱۴ سالگی را در بر می‌گیرد و طی آن بزرگ‌ترین تغییرات اولیه (جسمانی، نگرشی و رفتاری) ظهور می‌کنند. جهش رشد پسرها اغلب در این سال‌ها روی می‌دهد، اما دخترها ممکن است یک تا دو سال قبل این دوره رشد سریع را تجربه کرده باشند. در این دوره دخترها و پسرها انتقاد از عادات معمولی خانواده را شروع می‌کنند، اصرار دارند وقتشان را با همسالان و با نظارت کمتر والدین سپری کنند، از سبک و ظاهر خود آگاهی بیشتری پیدا می‌کنند و ممکن است ارزش‌های خانوادگی را که پیش‌تر پذیرفته بودند زیر سؤال ببرند. آگاهی جدید از تمایلات جنسی ممکن است به شکل افزایش شرم و خجالت از رشد جسمانی موجود یا افزایش علاقه به جنس مخالف بروز کند. نوجوان در این دوره، به صورت ضمنی یا آشکارا، تمایل به خودمختاری را نشان می‌دهد که این امر گاهی با رفتارهای مبارزه‌جویانه در قبال منابع قدرت، از جمله معلمان و مسئولان مدرسه، و ابراز بی‌زاری از مقررات همراه است. در این سنین برخی از نوجوانان سیگار و الکل و ماری‌جوانا را امتحان می‌کنند. اوایل نوجوانی، زمان کسب رفتارهای جدید در افراد مختلف متفاوت است و یک تنوع بهنجار در این زمینه وجود دارد. به طور کلی، با اینکه نوجوانان در این مرحله دوستان جدیدی پیدا می‌کنند و تصویر خود نزد جامعه را تغییر می‌دهند، اما اکثر آن‌ها پیوند مثبت با اعضای خانواده و دوستان قبلی و ارزش‌های خانواده را حفظ می‌کنند. باین حال، اوایل نوجوانی را اغلب دوران آشوب فراگیر می‌دانند که طی آن فرد به طور چشمگیری خانواده، دوستان و سبک زندگی معمول خود را طرد می‌کند که این خود منجر به بیگانگی شدید نوجوانان می‌شود.
- اواسط نوجوانی: در خلال مرحله میانی نوجوانی (تقریباً بین ۱۴ تا ۱۶ سالگی)، سبک زندگی نوجوانان ممکن است بازتاب آن‌ها برای دنبال کردن اهداف خود در زمینه استقلال باشد. در این دوره از رشد نوجوانان توانایی تلیفیک استدلال انتزاعی آنان با تصمیم‌گیری واقع‌بینانه و به‌کارگیری قضاوت اجتماعی در بوتنه آزمایش قرار می‌گیرد. در این مرحله رفتارهای جنسی تشدید می‌شود و روابط عاشقانه را پیچیده‌تر می‌سازد و عزت نفس به عامل اصلی در رفتارهای خطر جویانه مثبت و منفی تبدیل می‌شود. در این دوره از رشد، نوجوانان معمولاً با گروه همسالان همانندسازی می‌کنند و گروه همسالان در انتخاب فعالیت‌ها، سبک زندگی، موسیقی، چهره‌های مورد پرستش



و الگوهای نقش بسیار مؤثر هستند. نوجوانان در این مقطع خطرات را دست‌کم می‌گیرند. این امر همراه با انواع رفتارهای تفریحی و حس همه‌توانی^۱ نوجوانان و نیز تمایل نوجوان به استقلال، اغلب سبب بروز تعارضاتی با والدین و انتظارات آن‌ها می‌شود، اما در اکثر موارد نوجوان می‌تواند ضمن آنکه خود را منحصر به فرد و متفاوت با خانواده‌اش می‌داند، اتحاد با اعضای خانواده‌اش را حفظ کند.

- اواخر نوجوانی: در اواخر نوجوانی (حد فاصل ۱۷ تا ۱۹ سالگی) کاوش مداوم علایق تحصیلی، سلیق هنری و موسیقایی، فعالیت‌های ورزشی و پیوندهای اجتماعی سبب می‌شود که نوجوان درک روشن‌تری از خود و حس تعلق به برخی از گروه‌ها یا خرده‌فرهنگ‌ها در بدنه اصلی اجتماعی پیدا کند. نوجوانان سازگار، از انتخاب‌های فعلی خود در زمینه فعالیت‌ها، می‌دانند که هویت آن‌ها در طول سال‌های جوانی رو به پیشرفت و اصلاح خواهد بود.
- ۳-۱۲-۳ مؤلفه‌های نوجوانی

۳-۱۲-۳-۱ رشد جسمی: بلوغ فرایندی است که طی آن رشد جنسی و جسمی و نیز توانایی تولیدمثل حاصل می‌شود. نخستین نشانه‌های فرایند بلوغ افزایش سرعت رشد، قد و وزن است. این فرایند در دختران در ده‌سالگی شروع می‌شود. بسیاری از دختران تا سن ۱۱ تا ۱۲ سالگی به نحو محسوسی بلندقدتر از هم‌کلاسی‌های پسر خود هستند، زیرا پسران به‌طور متوسط تا سن ۱۳ سالگی جهش رشد پیدا نمی‌کنند. بسیاری از دختران در ۱۳ سالگی نخستین قاعدگی را تجربه می‌کنند و در اکثر آن‌ها موهای زهار و پستان‌ها رشد کرده‌اند. در زمینه شروع و زمان‌بندی رشد، بلوغ و مؤلفه‌های آن تنوع زیادی دیده می‌شود، اما رشد بلوغ طبق ترتیب خاصی پیش می‌رود. بنابراین، صفات ثانویه جنسی در پسران مانند افزایش طول و قطر آلت تناسلی، پس از آزاد شدن آندروژن‌ها از بیضه‌های بزرگ‌شده صورت می‌گیرد.

۳-۱۲-۳-۲ بلوغ شناختی: بلوغ شناختی در نوجوان طیف وسیعی از قابلیت‌ها و توانایی‌ها را در بر می‌گیرد که آن‌ها را می‌توان در طبقه کلی کارکردهای اجرایی مغز قرار داد. این توانایی‌ها عبارت‌اند از گذار از تفکر عینی به سمت تفکر انتزاعی، افزایش موقعیت‌های اجتماعی، توانایی‌های جدید برای خودنگری و خودگردانی. آگاهی نوجوان در مورد استعدادهای هوشی و هنری و ورزشی خود افزایش می‌یابد؛



هرچند، سال‌ها طول می‌کشد تا فرد از این توانایی‌ها به شکل عملی استفاده کند. نوجوان اغلب از نظام اعتقاد «همه‌توانی» استفاده می‌کند که سبب تقویت حس مصونیت در برابر خطر می‌شود؛ حتی زمانی که با خطرات منطقی روبه‌روست. در بسیاری از نوجوانان درجاتی از تفکر سحرآمیز کودکی، در کنار تفکر انتزاعی پخته‌تر، باقی می‌ماند. با وجود ادامه تفکر سحرآمیز در دوره نوجوانی، شناخت نوجوان از تفکر کودکان فاصله می‌گیرد، به طوری که توانایی فرد برای خودنگری افزایش می‌یابد و راهبردهایی برای ارتقای نقاط قوت و جبران نقاط ضعف پدید می‌آید.

یکی از تکالیف شناختی مهم در نوجوانی، شناسایی و جذب شدن به سمت علایقی درزمینه رشته تحصیلی و تفکر در مورد آرمان‌های آینده است؛ آرمان‌ها و علایقی که با نقاط قوت شناختی نوجوان متناسب باشد. پیازه^۱ معتقد بود که انطباق شناختی در نوجوانی عمیقاً تحت تأثیر روابط اجتماعی و ارتباط بین نوجوان و همسالان است. وی شناخت اجتماعی را جزء لاینفک رشد شناختی نوجوان می‌دانست.

۳-۳-۱۲-۳ جامعه‌پذیری:^۲ جامعه‌پذیری نوجوان شامل توانایی کسب پذیرش در روابط با همسالان و نیز پدید آمدن شناخت اجتماعی پخته‌تر در نوجوان است. مهارت‌های ایجاد حس تعلق به گروه همسالان، در کنار توانایی هماهنگ شدن با فعالیت‌های گروه، در ایجاد حس سلامت روانی اهمیت اساسی دارد. کفایت اجتماعی نوجوان از دید همسالان جزء اساسی در ایجاد عزت نفس مناسب در اکثر نوجوان‌های ۱۲ تا ۱۴ ساله (اوایل نوجوانی) است. در این دوره همسالان نفوذ قدرتمندی دارند و می‌توانند سبب پرورش تعاملات اجتماعی مثبت و نیز اعمال فشار برای بروز رفتارهایی شوند که کمتر مورد قبول جامعه‌اند یا حتی حالت خطرجویی دارند. به طور کلی، تعلق به گروه همسالان نشانه‌ای از انطباق و یک گام مناسب رشدی در جدایی از والدین و معطوف ساختن وفاداری به سمت دوستان است. کودکان ۶ تا ۱۲ ساله قادر به تبادل نظرات و عقاید خود با همسالان و تأیید احساسات آن‌ها هستند، اما روابط آن‌ها به شکل ناپیوسته است و بر اساس دوره‌های متناوب مشاجره و اوقات خوش، نوسان دارد. دوستی‌ها در برخی از کودکان سنین مدرسه، با تکرار اوقات خوش در رابطه، تعمیق می‌یابند، اما در برخی از کودکان این دوره،

1. Piaget
2. socialization



همسالان مختلف اغلب قابل جایگزینی هستند؛ یعنی وقتی کودک وقت آزاد دارد دنبال یک دوست می‌گردد، نه اینکه بخواهد وقتش را با یک دوست خاص بگذراند. با شروع نوجوانی دوستی‌ها بیشتر حالت اختصاصی پیدا می‌کنند و فرد رازهای خود را بیشتر با یکی از دوستانش در میان می‌گذارد تا اعضای خانواده. فرد در کنار یک یا چند تن از همسالانش احساس راحتی می‌کند و گروه ممکن است «به هم بچسبند» و بیشتر وقت آزاد خود را با هم بگذرانند. در اوایل نوجوانی تلفیقی از هر دو مدل اجتماعی فوق ممکن است بروز کند. یعنی «دارودسته»‌های کوچک شکل می‌گیرد و حتی درون این دسته‌جات، رقابت و حسادت در زمینه‌ای که در گروه کدام جفت ارجحیت دارند یا از رتبه بالاتری برخوردارند، ممکن است سبب گسست‌هایی در روابط شود. در اواخر نوجوانی گروه همسال انسجام می‌یابد و سبب ثبات بیشتر در دوستی‌ها و پختگی بالاتر در کیفیت تعامل‌ها می‌شود.

۳-۱۲-۳-۴ رشد اخلاقی: اخلاق مجموعه‌ای از ارزش‌ها و اعتقادات مشترک جامعه در مورد ضوابط رفتار است. نوجوانان، مانند کودکان، معمولاً الگوهای خانواده و محیط آموزشی را بروز می‌دهند و نیز رفتار برخی همسالان و بزرگسالان مورد تحسین را تقلید می‌کنند. رشد اخلاقی صرفاً تابع سن تقویمی نیست، بلکه محصول رشد شناختی است. پیازه رشد اخلاقی را فرایندی تدریجی می‌داند که به موازات شکل‌گیری مؤلفه‌های اخلاقی صورت می‌گیرد و نتیجه افزایش توانایی فرد در افتراق مصالح جامعه از مصالح فردی است که در اواخر نوجوانی حاصل می‌شود. کودکان پیش‌دبستانی صرفاً از مجموعه قواعدی که والدین وضع کرده‌اند پیروی می‌کنند. در اواسط کودکی، کودک قوانین را می‌پذیرد، اما نمی‌تواند استثنا قائل شود. در خلال نوجوانی فرد قوانین را در قالب مصالح کلان جامعه تعریف می‌کند.

کولبرگ^۱ (به نقل از حسینی، ۱۳۸۸) مفاهیم پیازه را تلفیق و ۳ سطح عمده رشد اخلاق را توصیف کرد: الف) اخلاق پیش‌قراردادی که در آن تنبیه و پیروی از والدین عوامل تعیین‌کننده است؛ ب) اخلاق قراردادی سازگاری با نقش که در آن کودک سعی می‌کند برای کسب تأیید و برقراری روابط خوب با دیگران از قوانین پیروی کند؛ ج) اصول اخلاقی‌ای که توسط خود شخص پذیرفته شده است. در این مرحله، که عالی‌ترین سطح اخلاق است، کودک داوطلبانه و بر پایه مفهوم اصول اخلاقی، از

1. Kohlberg



قوانین و مقررات پیروی می‌کند و در شرایط خاص برای قوانین استثنا قائل می‌شود. مفاهیم کولبرگ و پیاژه در مورد رشد اخلاق معطوف به نظریه همسان بودن بلوغ شناختی در هر دو جنس است، اما گیلیگان^۱ بر بافتار اجتماعی رشد اخلاق تأکید می‌کند که نهایتاً به الگوهای متفاوتی در رشد اخلاق منجر می‌شود. گیلیگان خاطر نشان می‌کند که در زنان، دلسوزی و اخلاقیات مهرورزی، ویژگی‌های غالب در تصمیمات اخلاقی هستند، اما در مردان ویژگی‌های غالب قضاوت‌های اخلاقی بیشتر با ادراک فرد از عدالت، عقلانیت و منصفانه بودن مرتبط است.

۳-۵-۳-۱۲-۳ عزت نفس: عزت نفس مقیاسی از حس فرد از ارزشمندی خود است که اساس آن درک فرد از میزان موفقیت‌ها و دستاوردهای خود و نیز ادراک وی در زمینه میزان تأیید و احترام همسالان، اعضای خانواده، معلمین و جامعه است. مهم‌ترین لازمه عزت نفس، ادراک فرد از ظاهر جسمانی مثبت و داشتن ارزشی والا نزد همسالان و خانواده است. خصوصیات ثانویه عزت نفس مربوط به دستاوردهای تحصیلی، توانایی‌های ورزشی و استعدادها خاص است. عزت نفس نوجوان تا حدود زیادی تحت تأثیر پس‌خوراند مثبتی است که از گروه همسالان و اعضای خانواده دریافت می‌کند و نوجوانان اغلب در پی گروهی از همسالان هستند که آن‌ها را بپذیرند و در این میان به رفتارهای منفی مرتبط با گروه، اهمیت چندانی نمی‌دهند. دختران نوجوان در حفظ عزت نفس، نسبت به پسران مشکلات بیشتری دارند. دختران اغلب تا سنین بزرگسالی، عزت نفس خود را پایین ارزیابی می‌کنند.

۳-۶-۳-۱۲-۳ قلدری^۲: قلدری عبارت است از اینکه فرد از قدرت یا موقعیت خود جهت ارباب یا تحقیر یا آسیب به فرد دیگری که قدرت کمتری دارد استفاده کند. قلدری را می‌توان به سه دسته جسمانی یا کلامی یا اجتماعی تقسیم کرد. قلدری جسمی شامل ایجاد جراحت جسمی یا تهدید ایجاد جراحت است. قلدری کلامی به تمسخر دیگران یا توهین به آن‌ها اطلاق می‌شود. قلدری اجتماعی عبارت است از طرد همسالان به منظور تحقیر یا منزوی کردن آن‌ها.

از دهه گذشته قلدری مجازی یا اینترنتی یا الکترونیک به دغدغه بزرگی برای نوجوانان تبدیل شده است. قلدری مجازی، بر طبق یک تعریف گسترده، عبارت است

1. Gilligan
2. bullying



از کاربرد ابزارهای الکترونیکی برای مرعوب کردن یا صدمه رساندن تعمدی به فردی دیگر. شیوع گزارش شده قلدری مجازی متغیر است. در گزارش‌ها ۱ تا ۶۲ درصد نوجوانان اظهار کرده‌اند که قربانی آزار مجازی بوده‌اند. اصولاً پس از بروز همه‌گیری کرونا و روی آوردن اکثر فراگیران به آموزش مجازی، آسیب‌های خاص روان‌شناختی نیز در این زمینه بروز کرده است.

۴. آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس

در برخی از کشورهای توسعه یافته، علاوه بر آموزش دانش و علم آموزی به دانش‌آموزان، بر آموزش مهارت‌های زندگی نیز تأکید می‌کنند. به برخی از این مهارت‌ها برای آموزش به فراگیران ۹-۱۵ ساله به شرح زیر است: درست لباس پوشیدن، درست راه رفتن، خوب حرف زدن، حرف خوب زدن، منظم بودن، شعر خواندن، نقاشی کردن، نوشتن، اجرای برنامه و دکلمه خواندن، بهداشت، کار گروهی، انتقاد کردن، جرئت‌ورزی و تمرین شجاعت، تشخیص درست از نادرست، درست غذا خوردن، گره زدن، کار با قیچی و برش زدن، سعی در خوش خط بودن، شستن اشیاء، مطالعه، مدیریت زمان، کنترل خشم، انتقادپذیری و تحمل حرف مخالف، پژوهش و تحقیق، تشخیص دوست خوب، بازی کردن، غذا پختن، کار با سوزن، تشکر و سپاسگزاری کردن، خوب توجه کردن، فکر کردن، تفکر خوب داشتن، دوست خوب پیدا کردن، نگهداری دوست خوب، نگهداری لوازم، انتقادپذیری و نقد شدن، رازدار بودن، برنامه‌ریزی کردن، گذشت، صبوری، حل مسئله، نگهداری گل و گیاه، دقت به پیرامون، صداقت، وفاداری، نوشتن، آینده‌نگری، تلاش کردن، ناامید نشدن، هدف داشتن، کار با ابزار، کار با رایانه در فضای مجازی و سایبری، تصویر ذهنی داشتن، احترام گذاشتن، کم‌مصرف بودن، بهره‌گیری از اشیاء، مشورت گرفتن، مشورت و همفکری کردن.

با آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان و نیز دانشجویان، از طریق کارگاه‌های ویژه آموزشی، می‌توان از این جوانان برای اشاعه و گسترش مهارت‌ها به خانواده و دیگر اعضای جامعه کمک گرفت.^۱

۱. نویسنده، با همیاری برخی از دوستان و همکاران، در آموزش مهارت‌های مدیریت اضطراب و مدیریت خشم تجربه موفق داشته است که حاصل آن در کتابی گردآوری شده است. (نک. نوربالا، علی‌پور و پورشریفی، ۱۳۹۶)



۵. بحث و نتیجه‌گیری و پیشنهاد

با توجه به مباحث و یافته‌های مذکور، به نظر می‌رسد که در سنین آموزش عمومی، هم از جهت تغییرات سریع جسمی و روانی و هم از جهت تفاوت برداشت‌ها از نظر تعاریف سلامت روان و بهنجار بودن و نبودن برحسب شرایط جغرافیایی و بومی و فرهنگی، و نیز رصد زودرس آسیب‌های روانی، پیشنهادهای زیر مفید و به صلاح باشد:

۱-۵ توصیه می‌شود در هر منطقه آموزش و پرورش گروه سلامت روان، مرکب از روان‌پزشک، روان‌شناس تربیتی، روان‌شناس بالینی یا روان‌شناس سلامت، در کنار مشاوران و مدیران و آموزگاران وجود داشته باشد تا علاوه بر آموزش دانش و مهارت‌های ضروری مذکور، در حد مقدور، نسبت به غربالگری آسیب‌ها یا اختلالات روانی و ارجاع آن‌ها به مراکز ذی‌ربط همت بورزند.

۲-۵ آموزش مهارت‌های مورد اشاره، به‌ویژه مدیریت اضطراب، مدیریت خشم و مهارت‌های ارتباطی، از مهم‌ترین موارد مهارت‌آموزی مورد انتظار در مدارس است. پیش‌بینی می‌شود که در این مورد، با آموزش فراگیران، از آنان به‌عنوان معلمانی آموزش‌دیده، به‌صورت آبشاری برای گسترش برخی از مهارت‌های زندگی در خانواده و جامعه کمک گرفت.

۳-۵ با توجه به شرایط تحمیلی ناشی از کرونا و آموزش مجازی و معایب ذاتی ناشی از آن، ضرورت دارد به‌منظور شناسایی و برخورد علمی با آسیب‌های قابل پیش‌بینی، از قبیل افت قبح‌تقلب، آسیب‌های گردش بیمارگونه در وبگاه‌ها و فضای مجازی و نیز اعتیاد به مواد مخدر و اینترنت و غیره، از گروه مورد نظر (مذکور در ۱-۵) و همچنین مراکز علمی و دانشگاهی کمک گرفت.

منابع

- امام علی (ع) (۱۳۷۸). نهج البلاغه. ترجمه محمد دشتی. قم: مؤسسه فرهنگی - تحقیقاتی امیرالمومنین (ع).
- حسینی، سید ابوالقاسم (۱۳۸۰). اصول بهداشت روانی، ج ۳. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- _____ (۱۳۸۸). بررسی مقدماتی روان‌شناسی اسلامی برای دانشجویان. ج ۳. مشهد: دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- خرم‌شاهی، بهاء‌الدین (۱۳۷۶). ترجمه، توضیحات و واژه‌نامه قرآن کریم. ج ۳. تهران: انتشارات جامی.
- ری شهری، محمد (۱۳۹۴). دانشنامه احادیث پزشکی. تهران: انتشارات دارالحدیث.



شاملو، سعید (۱۳۷۴). بهداشت روانی. ج ۱، تهران: انتشارات رشد.
فرید، مرتضی (۱۳۶۴). الحدیث، روایات تربیتی از مکتب اهل بیت^(ع)، گفتار فلسفی، ج ۱، تهران:
دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
نوربالا، احمدعلی (۱۳۹۹). ابعاد انسانی از دیدگاه قرآنی. مجله دانشور پزشکی شاهد،
۳(۲۸)، ۱-۱۵.
نوربالا، احمدعلی؛ علی‌پور، احمد و پورشریفی حمید (۱۳۹۶). هسته‌های مردمی‌سازی سلامت
روان (همسر) مدیریت استرس و مدیریت خشم. تهران: حکایت قلم نوین.

Kaplan & Sadock (2015). *Synopsis of Psychiatry Behavioral Sciences/ Clinical Psychiatry*. 11th Ed., Alphen aan den Rijn: Wolter Kluwer, Pp. 93-130.

Kaplan & Sadock (2022). *Synopsis of Psychiatry Psychiatry*. 12th Ed., chapter 1.2, children and Adolescent, Alphen aan den Rijn: Wolters Kluwer, Pp. 238-305.

World Health Organization (2001). *Mental Health: New understanding, New Hope, The World Health Report (Summary Report)* Geneva: World Health Organization.

____ (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)* Geneva: World Health Organization.



Mental Health for Public Education

Ahmad-Ali Noorbala*

Abstract

Despite the great emphasis of religious teachings, as well as the recommendations of those involved in educational sciences, on ensuring the comprehensive biological, psychological, social and spiritual health of human beings during education, mental health and public education are still two broads, somewhat vague and rather overlooked.

The human character is chiefly developed during public education, which is often in elementary and high schools. It is suggested that a mental health team be formed in each education district, so that in addition to teaching the necessary knowledge and skills related to providing, maintaining and promoting students' mental health, strive to screen for mental problems and possibly intervene or refer persons with problems to the relevant health authorities.

Keywords: mental health, childhood, teenagers, youth, public education.

* Professor of Psychiatry, Tehran University of Medical Sciences, Head of Psychosomatic Medicine Research Center





جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و سلامت اجتماعی

سید حسن امامی رضوی*

چکیده

تعلیم و تربیت صحیح کودکان و نوجوانان یکی از الزامات تأمین سلامت اجتماعی است؛ به طوری که نهادهای آموزشی و تحصیلات از عوامل مؤثر بر ارتقای سرمایه اجتماعی به عنوان شاخصه مهم سلامت اجتماعی شناخته می‌شوند. عدم توجه کافی به نظام آموزش و پرورش زمینه‌ساز آسیب‌های مهم و متعدد اجتماعی است که جبران آن به صرف هزینه‌های گزاف مادی و معنوی نیازمند است و گاه پیامدهای جبران‌ناپذیری را به دنبال دارد. در این مطالعه، ضمن مرور علل و راهکارها و مداخلات رفع آسیب‌های مذکور، به تحلیل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران از پنجره سلامت اجتماعی پرداخته‌ایم و راهبردهای اساسی را برای تأمین و حفظ و ارتقای سلامت اجتماعی بیان کرده‌ایم.

واژگان کلیدی: آموزش، جامعه‌شناسی، سلامت اجتماعی، نظام آموزشی.



۱. مقدمه

اسلام، به‌عنوان یک دین کامل، جهت‌گیری تربیتی مشخصی را برای انسان‌ها تعیین کرده است. اهداف نظام تربیت اسلامی ریشه در جهان‌بینی الهی و ارزش‌های والای اسلامی دارد و به سه دسته کلی هدف‌های غایی (مقام قرب الی الله)؛ هدف‌های میانی (شناخت خدا، انسان، جامعه، تاریخ و طبیعت) و هدف‌های جزئی که مربوط به جنبه‌های رفتاری انسان می‌شود، اشاره می‌کند (ویسی، ۱۳۸۴، ۱۴۲). به‌طور کلی «جامعه‌شناسی آموزش و پرورش» به مطالعه روابط میان آموزش و پرورش و جامعه، از طریق کاربرد منظم دانش، مفاهیم، نظریه‌ها، روش‌ها و فنون جامعه‌شناختی اطلاق می‌شود. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش رشته علمی نسبتاً جدیدی است که عمده‌ترین تحقیقات و تألیفات مربوط به آن در نیم قرن گذشته صورت پذیرفته است، اما ریشه‌های آن را در آثار جامعه‌شناسان قرن نوزدهم نیز می‌توان یافت. همچنین، با توجه به ساختار اجتماعی آموزش و پرورش و ارتباط تنگاتنگ آن با جامعه، بر اهمیت نقش کلیدی علم جامعه‌شناسی آموزش و پرورش در ارتقای این فرایند دوطرفه تأکید می‌شود. (جوان، ۱۳۹۷)

این رشته در کشور ما هم جزو رشته‌های دانشگاهی است و در خصوص جنبه‌های مختلف آن تدریس و تحقیق صورت می‌پذیرد.

جامعه‌شناسان معمولاً آموزش و پرورش را با «جامعه‌پذیری» یا «اجتماعی شدن» مترادف می‌دانند. به عقیده آن‌ها، آموزش و پرورش سازوکار رسمی جامعه برای حفظ و انتقال فرهنگ است. در این مفهوم، آموزش و پرورش فرایندی است که به واسطه آن مجموعه اعتقادات، ارزش‌ها، هنجارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه به نسل جدید منتقل می‌شود. (شارع‌پور، ۱۳۸۶، ۲)

یان رابرتسون «آموزش» را تقریباً مترادف با «جامعه‌پذیری» می‌داند؛ زیرا هر دو واژه در بردارنده مفهوم انتقال فرهنگ از شخص یا گروهی به شخص یا گروه دیگر است. به عقیده وی «آموزش عبارت است از انتقال منظم و سازمان‌یافته دانش، مهارت‌ها و ارزش‌ها». این تعریف با جایگاهی که آموزش و پرورش در جوامع فعلی دارد مرتبط است. آموزش و پرورش در جوامع نوین به فعالیتی رسمی و صنعتی تبدیل شده است. در این جوامع، فعالیت‌های آموزشی سازمان‌یافته و برای برخی افراد در سنین خاص اجباری هستند. افرادی نیز به‌عنوان معلم و متخصص آموزش تربیت شده‌اند و محل‌ها



و تجهیزاتی برای آموزش و فراگیری دانش آن مهیا شده است. (رابرتسون، ۱۳۷۷، ۷۸). یکی از مسائل مهم در تأمین سلامت اجتماعی یک جامعه موضوع تعلیم و تربیت صحیح کودکان و نوجوانان آن جامعه است. رفیعی و همکاران (۱۳۸۹، ۹) یکی از ویژگی‌های هفده‌گانه جامعه سالم را آموزش اجباری و رایگان تا پایان دوره راهنمایی و ارائه آموزش تکمیلی رایگان بیان می‌کنند. بهره‌مندی از آموزش کف و پایه لازمه سلامت اجتماعی جامعه است. کیفیت این آموزش و پرورش هم مهم است و موضوع مهم‌تر تربیت افرادی است که در ارتقای سلامت اجتماعی فردی و اجتماعی مؤثر باشند.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۲-۱ مبانی نظری

آموزش و پرورش: آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت، در معنای کلی، بر پرورش، تعلیم فکری و اخلاقی، رشد شخصیت و توانایی‌های ذهنی کودک، نوجوان و جوان، به‌خصوص از راه تأمین آموزش منظم دلالت دارد (گلد و کولب، ۱۳۹۲، ۶۶۳). به عبارت دیگر، آموزش و پرورش عبارت است از جریانی نظام‌مند و هدف‌دار به‌منظور تربیت و رشد استعدادها برای رسیدن به کمال مطلوب (حسینی‌نسب و علی‌ا قدم، ۱۳۷۶، ۲۹). در معنای محدودتر، «آموزش و پرورش به هر نوع آموزش و پرورشی اطلاق می‌شود که به‌صورت قراردادی و به شیوه‌های منظم، منطقی و از روی برنامه ارائه شود. این نوع آموزش و پرورش با ورود به مدارس یا مؤسسات آموزشی آغاز و با طی سطوح و مراحل متفاوت آن ادامه می‌یابد». (علاقه‌بند، ۱۳۹۴، ۱۱۴)

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش: جامعه‌شناسی آموزش و پرورش به مطالعه روابط میان آموزش و پرورش و جامعه، از طریق کاربرد منظم دانش، مفاهیم، نظریه‌ها، روش‌ها و فنون جامعه‌شناختی اطلاق می‌شود. در تعریفی دیگر، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش عبارت است از تحلیل علمی الگوها و فرایندهای اجتماعی دخیل در نظام آموزش و پرورش (منادی، ۱۳۹۸، ۳۶). منظور از نظام آموزش و پرورش الگوی کلی نهادها و سازمان‌های رسمی جامعه است که به‌واسطه آن معارف و میراث فرهنگی منتقل و پرورش و رشد اجتماعی و شخصی افراد جامعه میسر می‌شود. (علاقه‌بند، ۱۳۹۴، ۱۲۶)

سلامت اجتماعی: تعاریف متفاوتی برای سلامت اجتماعی ارائه شده است و



هنوز اجماعی در تعریف آن وجود ندارد. در این نوشتار تعریف ارائه شده در اولین همایش سلامت اجتماعی کشور (۱۳۸۷) به عنوان محور مباحث قرار گرفته است. طبق این تعریف سلامت اجتماعی عبارت است از «کمیت و کیفیت تعامل فرد با اجتماع به منظور ارتقای رفاه آحاد جامعه. نتیجه نهایی این تعامل ارتقای سرمایه اجتماعی، امنیت اجتماعی، و کاهش فقر و بی عدالتی است و نقطه مقابل آن افزایش آسیب‌های اجتماعی می‌باشد». (دماری، ناصحی و وثوق مقدم، ۱۳۹۲، ۴۶)

بر اساس تعریف سازمان جهانی بهداشت در سال ۱۹۴۸، سلامت اجتماعی یکی از ابعاد سلامت محسوب می‌شود و از دو بُعد جسمی و روانی سلامت تاثیر می‌پذیرد و بر آن‌ها اثر متقابل دارد.

۲-۲ پیشینه پژوهش

جامعه‌شناسان آموزش و پرورش را به عنوان پدیده‌ای اجتماعی یا یک نهاد اجتماعی مشخص و نظیر سایر پدیده‌ها و نهادهای اجتماعی، قابل تحلیل و تبیین تلقی می‌کنند و معتقدند که آموزش و پرورش اساساً یک موضوع اجتماعی است. به نظر آنان، آموزش و پرورش همیشه یک فعالیت اجتماعی بوده است و صرفاً به آموزش و پرورش رسمی که هدف‌ها و روش‌های آن به ماهیت و فرهنگ جامعه بستگی دارد، منحصر نیست، بلکه بین اقوام ابتدایی که رسماً مدرسه وجود نداشت، آموزش و پرورش به انحاء متفاوت وجود داشت و آنان نیز می‌کوشیدند که همواره شخصیت کودکان را به گونه‌ای پرورش دهند که برای مشارکت در جامعه و نقش‌های مورد نیاز آماده باشند. (قرایی مقدم، ۱۳۹۴، ۶۴-۶۶)

در جامعه ساده گذشته شکل‌های ابتدایی نظام‌های سیاسی و اقتصادی وجود داشت و کارکردهای آموزش و پرورش از طریق خانواده با مشارکت فرد در فعالیت‌های گوناگون گروه اجتماعی صورت می‌گرفت. از این رو، نهاد جداگانه‌ای لازم نداشتند، اما در جامعه پیچیده متمدن امروز، با گسترش شهرنشینی و توسعه صنعتی و دگرگون شدن ساختارها و کارکردهای سیاسی و اقتصادی، نهادی مثل خانواده که در گذشته بار تربیتی فرزندان را بر عهده داشت، دیگر اقتدار و نفوذ کافی را برای ایفای وظایف آموزشی و پرورشی ندارد. جامعه متحول مستلزم ایجاد نهاد خاص نظام آموزش رسمی است. (جوان، ۱۳۹۷)

یکی از پایه‌های مهم توسعه در هر کشور آموزش و پرورش مبتنی بر اصول و ارزش‌های متعالی، برخوردار از ساختار مستحکم و با راهبردهای اجرایی صحیح است. کنش‌های



میان جامعه و آموزش و پرورش برآیند مثبت و منفی می تواند داشته باشد. جامعه برخوردار از سرمایه اجتماعی بالا و دارای رفاه و سلامت اجتماعی مکفی آموزش و پرورش را یک اولویت اصلی خود قرار می دهد و برعکس آن هم متصور است. در عین حال، حکومتی که روی آموزش و پرورش سرمایه گذاری کند آسیب های اجتماعی کمتری خواهد داشت. مطالعات متعددی در این دو زمینه (جامعه شناسی آموزش و پرورش و سلامت اجتماعی) و ارتباط آن ها با همدیگر انجام پذیرفته است، لیکن پژوهش مشخصی برای تبیین همه جانبه آن یافت نشد. از این جهت، این مطالعه برای تحلیل و تبیین این دو موضوع و ارتباط آن ها با همدیگر و استفاده از ظرفیت آموزش و پرورش برای ارتقای سلامت اجتماعی و پیشگیری از آسیب های اجتماعی طراحی شد.

۳. روش شناسی

در این مطالعه که آن را به صورت مروری به انجام رساندیم، منابع مختلفی را که از طریق جست و جوی الکترونیک، به زبان های فارسی و انگلیسی، به دست آمد مطالعه کردیم. همچنین، اسناد معتبری را که در این زمینه منتشر شده اند، از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، از حیث توجه به موضوع سلامت اجتماعی بررسی و دسته بندی کردیم.

۴. تحلیل داده ها و یافته های پژوهش

با بررسی و تحلیل مقالات و اسناد معتبر موضوعات ذیل به عنوان نتایج پژوهش به دست آمد.

۱-۴ دلایل و ضرورت توجه به جامعه شناسی آموزش و پرورش

الف) با گسترش روز افزون آموزش و پرورش دانش آموزان گوناگونی، با خاستگاه های اجتماعی مختلف و تفاوت های فردی، خانوادگی، طبقه اجتماعی و قومی و زبانی به آموزشگاه ها سرازیر می شوند. یکپارچه سازی آن ها، در چارچوب کلاس درس و مدرسه، مستلزم فهم عمیق تفاوت های اجتماعی آنان و اثرات این خصایص بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی است. معلمان، مدیران آموزشی، مربیان و کارشناسان آموزش و پرورش، برای حل مسائل و مشکلات این عوامل به ابزارهایی نیاز دارند که جامعه شناسی آموزش و پرورش آن ها را در اختیار آنان قرار می دهد.

ب) جامعه شناسی آموزش و پرورش بیش کامل تری نسبت به مدرسه و جامعه و



دانش آموزان فراهم می کند که دروس دیگر به تنهایی قادر به ایجاد آن بینش نیستند. در واقع، این رشته تعادلی در دانش رفتاری معلم و مربی به وجود می آورد که بدون آن ایجاد چنین تعادلی دشوار است.

ج) امروزه کارکرد آموزش و تربیت، بدون تکیه بر یافته های علمی مربوط به تأثیر عوامل اجتماعی بر امر یادگیری، فاقد اثربخشی لازم است. جامعه شناسی آموزش و پرورش، در کنار سایر دروس علمی، کارگزاران آموزش و پرورش را با یافته های جدید در زمینه اثرات عوامل گوناگون اجتماعی بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آشنا می سازد.

د) مطالعه جامعه شناسی آموزش و پرورش کارگزاران را از لحاظ نگرش و رفتار از قید تنگ نظری ها و تعصبات می رهاند.

ه) مسئولانی که وظیفه سیاست گذاری ها و تصمیم گیری های تربیتی را بر عهده دارند، به مدد این دانش، از نیروهای اجتماعی مؤثر بر آموزش و پرورش و طرق اثرپذیری نظام آموزش و پرورش از آن ها، آگاهی پیدا می کنند و می توانند در انجام وظایف حساس خود با اشراف بیشتری عمل کنند.

و) این دانش به تمام کارگزاران آموزش و پرورش کمک می کند که از نقش ها و وظایف گوناگون موجود در محیط های آموزشی، در ارتباط با هدف های آموزش و پرورش، تصویر درستی به دست آورند و ضرورت ایجاد هماهنگی بین انتظارات مختلف را درک کنند.

ز) دانش مذکور، همراه با روان شناسی تربیتی و فلسفه آموزش و پرورش، می تواند در تعیین هدف ها و خط مشی های آموزش و پرورش، هدف های رفتاری و عملی مدرسه و کلاس مددکار باشد.

۲-۴ نقش آموزش و پرورش در تغییر اجتماعی

آموزش و پرورش می تواند کارگزار یا عامل تغییر باشد، یا شرط و لازمه تغییر در جامعه، یا نتیجه و معلول تغییر در سایر نهادهای اجتماعی ای که با آموزش و پرورش روابط و کنش های متقابل نزدیک دارند (حسینی نیره، ۱۳۹۴). برای اینکه آموزش و پرورش در نقش عامل تغییر عمل کند لازم است که آشکارا، به صورت هدف یا کارکرد نظام آموزشی، در جهت گیری ها، برنامه ها و فراگردهای آموزش و پرورش، بازتاب پیدا کند. دگرگونی و تغییر اساسی در ساختار اجتماعی جامعه یقیناً تمام نهادهای اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهد. زیرا جامعه گرایش هایی به سوی انسجام و استحکام دارد، به طوری که تأثیرات، فشارها و دگرگونی های اجتماعی در همه نهادهای آن منعکس



می شود که در اینجا به عنوان نتیجه یا معلول تغییر قلمداد می شود. لذا، برای اینکه آموزش و پرورش آموزشی بتواند پیشاهنگ تغییر اجتماعی شود قبلاً لازم است که در سطح جامعه عمومیت پیدا کند، تأثیر آن بر افراد جامعه مداومت داشته باشد، و بالاخره با ساختار شغلی در جامعه، دارای رابطه متعادلی باشد.

۳-۴ جامعه پذیری

یکی از اهداف آموزش و پرورش جامعه پذیر نمودن دانش آموختگان است. انتقال ارزش ها، گرایش ها، هنجارها و آداب و رسوم فرهنگی و اجتماعی، به منظور اجتماعی کردن نسل های جدید مفهوم جامعه پذیری است. اساس جامعه پذیری بر این واقعیت استوار است که انسان به صورت شخص زاده نمی شود، بلکه از طریق پرورش و آموزش اجتماعی به یک شخص تبدیل می شود. کودک در لحظه تولد یک ارگانسیم است و فقط بر اثر فراگرد تأثیر پذیری از بزرگ سالان، از طریق پرورش و القای مجموعه ارزش های اجتماعی و الگوهای رفتاری، به یک شخص یا انسان اجتماعی تحول می یابد و قادر به ایفای نقش های اجتماعی و کار و خلاقیت می شود. (اکبری و همکاران، ۱۳۹۷)

۴-۴ هدف های جامعه پذیری

- الف) آموزش قواعد و نظامات اساسی، از آداب و عادات و رفتار روزمره گرفته تا روش های علمی به افراد.
- ب) جامعه پذیری به همان اندازه که عادات و رفتار فرد را مطابق هنجارهای اجتماعی، تحت نظم و انضباط درمی آورد به او امید و آرزو می دهد.
- ج) جامعه پذیری از طریق برآوردن خواست ها، آرزوها، امیدها و سودهای فردی یا ممانعت از دستیابی به آنها، برای فرد هویت می آفریند.
- د) جامعه پذیری نقش های اجتماعی و نگرش ها، انتظارات و گرایش های مربوط به آن نقش ها را به فرد می آموزد.
- ه) فرد با اکتساب و یادگیری مهارت ها می تواند در جامعه منشأ اثر باشد. (اکبری و همکاران، ۱۳۹۷)

۴-۵ تأثیر آموزش و پرورش بر ارتقاء سلامت اجتماعی و سرمایه اجتماعی در تحقیقات مختلف عوامل زیر به عنوان عوامل تأثیرگذار بر سرمایه اجتماعی عنوان شده است (رستم و نندی و همکاران، ۱۳۹۷): دین و سنت ها، ایام و ظرفیت های



تاریخی، خانواده و نهادهای آموزشی، رسانه‌ها، فضاهای عمومی و مختصات فیزیکی فضاهای عمومی، نهاد حکومت و نظام حکمرانی، عدالت رویه‌ای، روحیه منافع جمعی در مقابل منافع شخصی و منفعت طلبی، تحصیلات و درآمد، نهادهای مدنی در مقابل نهادهای رسمی و قانونی.

همان گونه که مشخص است موضوع آموزش و پرورش از عوامل مهم مؤثر بر افزایش سرمایه اجتماعی و سلامت اجتماعی هر جامعه است. آنچه در فرایند آموزش و پرورش و جامعه‌شناسی آن اتفاق می‌افتد بازتابی در توسعه‌یافتگی جامعه و شاخص‌های سلامت اجتماعی خواهد داشت. بنابراین باید توجه داشت که سرمایه‌گذاری در جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و تمرکز بر بُعد شناختی و نگرشی دانش‌آموزان سلامت اجتماعی متناسب را در بر خواهد داشت. علل مهمی در بستر آموزش و پرورش ناکارآمد باعث پیامدهای مهم در حوزه آسیب‌های اجتماعی می‌شوند (رستم‌وندی و همکاران، ۱۳۹۷). برخی از این آسیب‌ها عبارت‌اند از کودک‌آزاری، فرار از خانه، ترک تحصیل، و کودکان کار.

در این بخش، به دلیل اهمیت این موضوعات و مسائل اجتماعی، به برخی از علل و پیامدهای آن‌ها و راهکارها و مداخلات حل این مسائل می‌پردازیم.

۱-۴-۵ کودک‌آزاری

علل: فقر اقتصادی، تحصیلات پایین والدین، بیماران روانی (افسرده‌ها و اختلال شخصیت)، اعتیاد کودک‌آزار، ناآگاهی عمومی از حقوق کودک و عواقب آن، مهارت‌های کم فرزندپروری والدین.

پیامدها: صدمات جسمی و معلولیت کودکان و مرگ، اختلال رشد، اختلال در رشد اجتماعی (رفتار ناسازگارانه، اختلال در دوست‌یابی، پرخاشگری و رفتار ضد اجتماعی، اشکال در دلبستگی، عدم شکل‌گیری وجدان، کودک‌آزاری، فرار از منزل و غیره)، بیماری‌های روانی شامل افسردگی، خودکشی، کارهای مجرمانه، پراشتهایی روانی، اعتیاد، شخصیت چندگانه.

مداخلات: تأکید بر پیشگیری، آموزش مهارت‌های فرزندپروری، تأمین مالی خانواده‌های فقیر، روان‌درمانی، خانواده‌درمانی، زوج‌درمانی، آموزش فنون کاهش خشونت، افزایش آگاهی عمومی از پیامدها، تنظیم خانواده، آموزش حقوق کودک به خودش، نهاد حمایت از حقوق کودک، کاهش اعتیاد، اصلاح نظام آموزشی تنبیه‌گر، درمان کودک‌آزاردیده.



۲-۵-۴ فرار از خانه

علل: عامل خانواده (مهم‌ترین)، نابسامانی‌های خانوادگی، اعتیاد یکی از والدین به‌ویژه پدر و سوءرفتار برادر بزرگ‌تر با خواهر، آزارهای جسمانی و جنسی و عاطفی و بی‌توجهی و طرد از طرف خانواده.

پیامدها: افزایش زنان خیابانی، بزهکاری و جرم، توزیع مواد مخدر، اعتیاد، بیماری‌های مقاربتی، ایدز.

مداخلات: شناخت ویژگی‌های این دسته از نوجوانان، تقویت عزت نفس، انسجام خانواده، آگاهی‌بخشی نسبت به پیامدها، آموزش مهارت‌های زندگی، مهارت حل مسئله، مقابله با عوامل استرس‌زا.

۳-۵-۴ ترک تحصیل

علل: عدم علاقه به مدرسه، مردودی، نداشتن ارتباط خوب با معلم، پیدا کردن کار، تغییر محل سکونت، تغییر مدرسه، بنیه علمی ضعیف، سطح درآمد و سواد پایین والدین، فقر، تأثیر همسالان، فقر انگیزشی، عوامل ارثی و هوشی، نداشتن اعتماد به نفس و پشتکار فردی، محتوای کتب درسی، عقب‌ماندگی تحصیلی، شیوه‌های ارزیابی در مدارس، افزایش سن و امتناع از حضور در مدارس شبانه، مسائل مربوط به دوران بلوغ، الزام به دوری از خانواده و فراهم نبودن شرایط، خانواده‌های از هم گسیخته، رفاه زیاد خانواده، نامعلوم بودن آینده شغلی، بی‌ارزشی سواد و تحصیلات در جامعه.

پیامدها: احساس نارضایتی از خود و جامعه، از دست دادن فرصت‌های شغلی برتر، پایین آمدن سطح درآمد و ایجاد زمینه بروز انحرافات اجتماعی.

مداخلات: مدارس ویژه دانش‌آموزان با سن بالا، فراهم کردن امکانات تحصیل همه نوجوانان و جوانان، برقراری ارتباط صمیمانه بین دانش‌آموز و آموزگار، برگزاری کلاس‌های تقویتی منظم برای رفع اشکالات و عقب‌ماندگی‌های دانش‌آموزان، برگزاری برنامه‌های تفریحی، ارتباط بخش آموزش و اشتغال، ارتقای سطح کیفی آموزش‌ها و شروع زودهنگام آموزش‌ها، حضور مؤثر و منطقی والدین در مراحل مختلف تحصیل، رفع تبعیض‌های اجتماعی، آموزش به متولیان آموزش.

۴-۵-۴ کودکان کار

علل: مهاجرت از روستا، گسترش شهرنشینی و حاشیه‌نشینی، نقص در فرایند اجتماعی شدن، منطبق نبودن وضع زندگی روستایی با شهری، هزینه‌های سرسام‌آور



شهری، بدرفتاری والدین یا والدین ناتنی.

پیامدها: اشتغال کودکان، آسیب‌های اجتماعی، افزایش بی‌سوادی، مشکلات روان‌شناختی، مشکلات بهداشتی و آسیب به سلامت، هم در کودکان و هم در نسل آینده. **مداخلات:** ایجاد مراکز جایگزین خانواده‌های این کودکان، حمایت حقوقی، تأمین اقتصادی خانواده‌های آن‌ها، سامان‌دهی و حمایت از کودکان کار، برخورد با گروه‌های سودجو، ایجاد شغل برای خانواده، مددکاری در دبستان، بازشناسی مناطق محروم و تأمین تسهیلات، آموزش کودکان طلاق، آموزش فنی و حرفه‌ای.

چنانچه به این آسیب‌ها و مسائل اجتماعی دوران نوجوانی و جوانی و علل و پیامدهای آن‌ها توجه کنیم و مداخلات پیشنهادی را هم مد نظر داشته باشیم متوجه می‌شویم که بخش پرورشی نظام آموزشی ابتدایی و متوسطه ما دارای نقص‌های زیادی است و علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته، مداخلات بسیاری در سطوح کلان و میانی و خرد باید انجام پذیرد. اکثر این عوامل از نوع برون‌بخشی هستند؛ عواملی مثل فقر و نابرابری‌های اقتصادی و ضریب جینی نامناسب موجب شکست برنامه‌های حمایتی دستگاه‌های حامی می‌شوند. به نظر می‌رسد باید به علل ریشه‌ای پرداخت.

۵. نتیجه‌گیری

همان‌گونه که مشخص است تا نهاد آموزش و پرورش ایرادات خود را برطرف نکند و آسیب‌های درونی خود را اصلاح نکند، ظرفیت مناسب برای اصلاح جامعه و ارتقای سلامت اجتماعی را نخواهد داشت و خود به یک پاشنه آشیل برای جامعه تبدیل خواهد شد. در این بررسی ابعاد مختلف فرایندی آموزش و پرورش، با نگاه جامعه‌شناسانه بررسی و مشخص شد که آموزش و پرورش نهاد مهمی برای رشد و تعالی زندگی جمعی و ارتقای سرمایه اجتماعی است و چنانچه به الزامات تعلیم و تربیت شایسته توجه نشود جامعه‌ای آسیب‌پذیر خواهیم داشت. زیرساخت فکری و اعتقادی هم جهت‌گیری این حرکت تربیتی را مشخص می‌سازد. اسلام، به‌عنوان یک دین کامل، مسیر حرکت تربیتی را که حرکت به‌سوی خدا و انسان کامل است مشخص نموده است و این انسان‌های کامل و جویای حق و حقیقت هستند که جامعه‌ای سالم را در سایه آموزش و پرورش صحیح خواهند ساخت.



منابع

- اکبری، حجت؛ صادقی حسین بگلو، محسن؛ رضایی، محمد و حسینی، سید آرمین (۱۳۹۷). نقش آموزش و پرورش در جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان. سیزدهمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران.
- جوان، رضا (۱۳۹۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، ۳۰(۳)، قابل دسترس در: <https://www.roshdmag.ir/fa/article/20600>
- بازدید در: ۲ شهریور ۱۴۰۱.
- حسینی، نیره (۱۳۹۴). نقش و جایگاه آموزش و پرورش در تغییر اجتماعی. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی و علوم اجتماعی. تهران.
- حسینی نسب، داوود و علی‌اقدام، اصغر (۱۳۷۶). فرهنگ واژه‌ها، تعاریف و اطلاعات تعلیم و تربیت. تبریز: احرار.
- دماری، بهزاد؛ ناصحی، عباسعلی و وثوق مقدم، عباس (۱۳۹۲). برای ارتقای سلامت اجتماعی ایرانیان چه کنیم؟ مروری بر وضع موجود، راهبردهای ملی و نقش وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی. مجله دانشکده بهداشت و انستیتو تحقیقات بهداشتی، ۱۱(۱)، صص ۴۵-۵۸.
- رابرتسون، یان (۱۳۷۷). درآمدی بر جامعه. ترجمه حسین بهروان. چ ۳، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- رستم‌وندی، تقی؛ دماری، بهزاد؛ وثوق مقدم، عباس؛ مسعودی فرید، حبیب‌الله، محبوبی، محمدرضا و اسدی، رضا (۱۳۹۷). سند سیاست سلامت اجتماعی کشور، برنامه ملی پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی. تهران: انتشارات طب و جامعه.
- سمیعی، مرسله؛ رفیعی، حسن؛ امینی رازانی، مصطفی و اکبریان، مهدی (۱۳۹۸). سلامت اجتماعی ایران: از تعریف اجماع‌مدار تا شاخص شواهدمدار. مسائل اجتماعی ایران (دانشگاه خوارزمی)، ۱(۲)، صص ۳۱-۵۱.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. چ ۳، تهران: انتشارات سمت.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان.
- قرایی مقدم، امان‌الله (۱۳۹۴). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: ابجد.
- گلد، جولیوس و کولب، ویلیام (۱۳۹۲). فرهنگ علوم اجتماعی. ترجمه باقر پرهام. چ ۳، تهران: انتشارات مازیار.
- منادی، مرتضی (۱۳۹۸). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: انتشارات آوای نور.
- ویسی، غلامرضا (۱۳۸۴). اهداف و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی. فصلنامه مریان، ۵(۱۶)، صص ۱۴۰-۱۶۲.



Sociology of Education and Social Health

Seyyed Hassan Emami Razavi*

Abstract

An appropriate children education is the foundation of social health. So that education and educational institutions are effective factors in promoting social capital as the main social health indicator. Social harms are the negative consequences of insufficiently developed education system. Its compensation requires material and spiritual costs, and sometimes has irreparable consequences. In this article, causes, strategies and interventions to eliminate and decrease the social harms is mentioned and Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran from social health view has been analyzed And essential strategies for ensuring, maintaining, and promoting social health is presented.

Keywords: Education, Educational system, Sociology, Social Health

* Permanent Member and Head of the Department of Social Health of the Academy of Medical Sciences





فصل سوم
عدالت آموزشی

مفهوم‌شناسی عدالت آموزشی در دوره آموزش ابتدایی و سنجش شاخص‌های آن در مناطق آموزشی ایران: شناسایی چالش‌ها و پیشنهاد راهکارها



رضوان حکیم‌زاده*
سکینه خوش‌صفت**
زینت اروجی***
محمد ظهیری ایبانه****

چکیده

برای تحقق عدالت آموزشی تاکنون برنامه‌های زیادی مانند شناسایی و جذب کودکان لازم‌التعلیم بازمانده از تحصیل، جذب نوآموزان پیش‌دبستانی، زبان‌آموزی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه، توانمندسازی نیروی انسانی مناطق محروم و غیره انجام پذیرفته است، اما به‌خلاف مفهومی اغلب شاخص‌های فرایندی در بازنمایی وضعیت موجود و مقایسه استان‌ها از این منظر کمتر توجه شده است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تبیین مفهوم عدالت آموزشی از منظر دسترسی و یادگیری باکیفیت و بازنمایی وضعیت فعلی مناطق مختلف کشور در دستیابی به شاخص‌های اصلی عدالت آموزشی است. به این منظور، ابتدا با استفاده از روش تحلیل اسنادی، چارچوب مفهومی عدالت آموزشی ارائه شده است. پس از آن، با استفاده از شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی و پرورشی (EDI) که یک شاخص ترکیبی است و تصویری از وضعیت توسعه را جهت مقایسه استان‌ها و کل کشور بازگو می‌کند و از میانگین حسابی چهار شاخص: ۱. نرخ ثبت‌نام خالص تعدیل‌شده دوره ابتدایی، ۲. نرخ ماندگاری تا پایه ششم، ۳. میزان باسوادی ۱۵ سال و بالاتر، ۴. میانگین حسابی نرخ برابری جنسیتی (GPI) دوره ابتدایی و برابری جنسیتی در باسوادی محاسبه می‌شود، و هفت شاخص توسعه‌یافتگی آموزشی و پرورشی دوره ابتدایی و وضعیت دستیابی به شاخص‌ها در ۴۴۹ شهرستان کشور اندازه‌گیری و وضعیت عدالت آموزشی سنجیده شده است. پس از آن، با استفاده از مدل AHP، فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی در رتبه‌بندی و مقایسه، به تفکیک استانی و شهرستانی، انجام پذیرفته است. یافته‌های پژوهش بیانگر تفاوت استان‌های مختلف در دستیابی به شرایط مطلوب آموزشی در دوره ابتدایی و فاصله زیاد مناطق مختلف کشور در دستیابی به شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی است.

واژگان کلیدی: عدالت آموزشی، دوره ابتدایی، شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی، مناطق آموزشی.

* دانشیار دانشگاه تهران

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه امام صادق (ع)

*** معاون دفتر توسعه عدالت آموزشی وزارت آموزش و پرورش

**** رئیس اداره برنامه‌ریزی و آمار دفتر توسعه عدالت آموزشی وزارت آموزش و پرورش



۱. مقدمه

نهاد تعلیم و تربیت، در صورت نقش آفرینی سازنده و مؤثر، مهم‌ترین عامل در ساخت جامعه فرداست. همواره توقع از آموزش و پرورش این است که با انجام وظایف و کارکردهای خود جامعه را به سمت زندگی بهتر هدایت کند. اگر مسیر تربیت و رشد انسان‌ها به درستی طی شود بدیهی است که شخص در آینده می‌تواند هم حیات مؤمنانه‌تری داشته باشد و هم از امکانات مادی و رفاهی جامعه بی‌بهره نباشد. از منظر اقتصاد توسعه، آموزش پیشران توسعه است. آموزش می‌تواند به‌عنوان یک مداخله اجتماعی نوع و میزان بهره‌مندی آتی از مواهب اجتماعی را در میان اقشار مختلف جامعه تغییر دهد و به‌صورت جدی بر نابرابری‌های اقتصادی و اجتماعی و سیاسی تأثیر بگذارد. در خصوص نقش و تأثیر آموزش بر توسعه همه‌جانبه پژوهش‌های بی‌شماری انجام یافته است و بر همین اساس، سازمان ملل متحد در گزارش توسعه انسانی^۱ خود میانگین سال‌های آموزش و میانگین سال‌های مورد انتظار برای آموزش را به‌عنوان دو نشانگر اصلی رتبه‌بندی کشورها در شاخص‌های توسعه انسانی قرار داده است و بر همین اساس، کشورهای رده‌بالای جدول توسعه‌یافتگی در هر دو نشانگر، نسبت به سایر کشورها، از وضعیت مطلوب‌تری برخوردارند و البته به همان نسبت وضعیت اقتصادی و سلامت و بهداشت بهتری دارند. در ادبیات مفهومی موضوع فراهم کردن فرصت‌های دسترسی به آموزش گام اول عدالت آموزشی است، اما همان‌طور که کمیسیون اروپا در گزارش خود، با عنوان مبارزه با جداسازی مدارس، بیان کرده برای احقاق حق آموزش چهار جزء کلیدی وجود دارد که در شکل ذیل به تصویر کشیده شده است و شامل در دسترس بودن فضای فیزیکی مدرسه، دسترسی برای ثبت‌نام بدون تبعیض، محیط امن و فراگیر برای همه دانش‌آموزان، و در نظر گرفتن نیازهای کودکان و سازگار کردن شرایط برای گروه‌های ویژه دانش‌آموزی است.

از این منظر، تا زمانی که همه دانش‌آموزان فرصت‌های مناسبی برای یادگیری و موفقیت نداشته باشند صرف حضور در مدرسه باعث برداشتن فاصله‌ها و تحقق عدالت آموزشی نخواهد شد. در گزارش بانک جهانی^۲ (۲۰۱۹) با عنوان پایان دادن به فقر یادگیری، به این موضوع اشاره شده است که درحالی‌که فقط ۲۰ درصد کودکان در

1. Human Development Report. UNDP
2. World Bank



در دسترسی بودن: وظیفه تأمین تعداد کافی مدرسه (و معلمان) را بر عهده مقامات می‌گذارد تا نیازهای همه دانش‌آموزان در سن مدرسه را برآورده کند.



مقبولیت و پذیرش: شامل ارائه آموزش باکیفیت، در یک محیط امن، در عین احترام به ویژگی‌های خاص گروه‌های خاص (مانند اقلیت‌های قومی) و پذیرش دیدگاه‌های کودکان در مورد نحوه اجرای حقوقشان است.

شکل ۱. چهار جزء کلیدی احقاق حق آموزش

دوره ابتدایی خارج از مدرسه هستند، تنها ۷۵ درصد از کودکان ثبت‌نام شده می‌توانند به مهارت‌های سواد پایه دست یابند؛ لذا، در مجموع ۴۰ درصد کودکان دچار فقر یادگیری هستند. مری^۱ (۲۰۲۰) نیز در کتاب خود با عنوان عدالت آموزشی اذعان می‌کند که عدالت آموزشی حقوق و فرصت‌ها را به شکلی فراهم می‌کند که همه دانش‌آموزان، و نه فقط تعدادی از آنها، بتوانند از تجربه به مدرسه رفتن منفعت ببرند، بدون اینکه موفقیت آن‌ها ارتباطی با زمینه‌های شخصی و خانوادگی و حتی سطح فعلی انگیزه آن‌ها داشته باشد. چو^۲ (۲۰۱۹) خاطر نشان می‌کند:

تاریخچه طولانی و بحث‌های مداومی بین محققان آموزشی و سیاست‌گذاران در مورد اینکه یک آموزش عادلانه چیست، در عمل چگونه به نظر می‌رسد، و چگونه می‌توان به آن دست یافت، وجود داشته است (جردن، ۲۰۱۰؛ ورشتگن، ۲۰۱۵). این در حالی است که مجموعه بسیار بزرگ‌تری از مباحث نظری مربوط به بررسی عدالت از دیدگاه‌های مختلف فلسفی، جامعه‌شناختی، تاریخی و اقتصادی است. در مباحث نظری بیشتر تعاریف برابری شامل برابری در دسترسی به منابع آموزشی (ورودی، مانند بودجه و مربیان) و برابری در نتایج یادگیری (خروجی) است و با میزان کمتری، به برابری در فرایند آموزش توجه شده است. به‌عنوان مثال برتراند، پرز، و راجرز، ۲۰۱۵؛ بوکلی، ۲۰۱۳؛ جردن، ۲۰۱۰ از این منظر به برابری توجه کرده‌اند و

1. Merry
2. Chu



بیکر و گرین (۲۰۱۵) برابری در آموزش را به عنوان «تغییرها یا تفاوت‌های نسبی در منابع آموزشی، فرایندها و نتایج در بین کودکان» تعریف می‌کنند (ص ۲۳۱). کوک هاروی، دارلینگ هاموند، لام، مرسر و راک (۲۰۱۶) به روشی مشابه و درعین حال دقیق‌تر، عدالت را به عنوان «سیاست‌ها و شیوه‌هایی تعریف می‌کنند که دسترسی هر دانش‌آموز به آموزش متمرکز بر یادگیری معنادار را فراهم می‌کند؛ آموزشی که مهارت‌های یادگیری مورد نیاز جامعه معاصر را ارائه می‌دهد و به روش‌هایی ارائه می‌شود که دانش‌آموزان را برای یادگیری مستقل در طول زندگی خود توانمند کند. کوک هاروی و همکاران (۲۰۱۶) همچنین معتقدند که چنین آموزش عادلانه‌ای به «آموزگاران شایسته و دلسوز... که توسط منابع کافی حمایت می‌شوند» نیاز دارد تا «هر دانش‌آموزی بتواند پتانسیل علمی و اجتماعی کامل خود را توسعه دهد» (ص ۱).

باین‌حال، در تحقیقات سیاست آموزشی، بیشتر بحث‌ها در مورد برابری در دسترسی (ناعدالانه) به منابع آموزشی متمرکز شده است (Bulkeley, ۲۰۱۳)، به‌ویژه تفاوت‌های مالی و توزیع نابرابر معلمان با کیفیت بالا، در مدارس و مناطق و بین دانش‌آموزان و گروه‌ها مورد توجه قرار گرفته است (آدامسون و دارلینگ هاموند، ۲۰۱۲؛ گلدابر، لوری، و تنبالد، ۲۰۱۵؛ نایت، ۲۰۱۹؛ ریورا و لوپز، ۲۰۱۹؛ ورشتگن، ۲۰۱۵). به‌عنوان مثال، نایت (۲۰۱۷، ۲۰۱۹) گزارش می‌دهد که مدارس و مناطقی که به تعداد زیادی از دانش‌آموزان فقیر و دانش‌آموزان گروه‌های اقلیت را در خود جای داده‌اند، به‌طور متوسط بودجه کمتری دریافت می‌کنند و به‌طور نامتناسبی تحت تأثیر کاهش بودجه دولتی قرار می‌گیرند. به‌علاوه، دانش‌آموزان رنگین‌پوست و دانش‌آموزان کم‌درآمد، نسبت به همسالان سفیدپوست یا مرفه‌تر خود، کمتر توسط معلمان باتجربه، دارای گواهینامه صلاحیت‌های حرفه‌ای بالا و معلمان اثربخش آموزش می‌بینند. (آدامسون و دارلینگ - هاموند، ۲۰۱۲؛ گلداهبر و همکاران، ۲۰۱۵؛ نایت، ۲۰۱۹). (به نقل از چو، ۲۰۱۹، ۴)

بر این اساس، اگر بخواهیم درک و فهم همه‌جانبه‌تری از مفهوم عدالت آموزشی و معادل آن در عرصه عمل در آموزش و پرورش داشته باشیم باید به فرایندها و برون‌دادها توجه بیشتری بکنیم؛ هرچند، تفاوت در شاخص دسترسی به آموزش نیز می‌تواند تفاوت‌های بین مناطق را آشکار نماید.

به همین منظور، پژوهش حاضر قصد دارد تا با مفهوم‌شناسی عدالت آموزشی، ابعاد مفهومی عدالت آموزشی را تبیین کند و بر اساس آن، وضعیت موجود عدالت آموزشی



را در دوره ابتدایی بازنمایی و بر اساس آن پیشنهادهایی را برای ارتقای عدالت آموزشی در مناطق لازم‌التوجه ارائه کند.

۲. بیان مسئله

اگرچه در سال‌های اخیر به عوامل مؤثر بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان توجه و موفقیت‌های خوبی نیز در زمینه دسترسی به آموزش کسب شده است و در برخی از نشانگرهای آموزشی نیز بهبودهایی قابل مشاهده است، هنوز مشکلات متعددی در خصوص آموزش باکیفیت پیش روست. رتبه‌های پایین دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی پرلز و تیمز و همچنین وضعیت نامناسب آموخته‌های دانش‌آموزان بر اساس آزمون‌های ملی و مدرسه‌ای گواه این مدعاست. برای تحقق عدالت آموزشی تاکنون برنامه‌های زیادی مانند شناسایی و جذب کودکان لازم‌التعلیم بازمانده از تحصیل، جذب نوآموزان پیش‌دبستانی، زبان‌آموزی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه، توانمندسازی نیروی انسانی مناطق محروم و غیره انجام یافته است، اما به‌خلاف مفهومی اغلب شاخص‌های فرایندی در بازنمایی وضعیت موجود و مقایسه استان‌ها از این منظر کمتر توجه شده است. بنابراین، مسئله اصلی این است که شاخص‌های مهم توسعه‌یافتگی آموزشی در دوره ابتدایی کدام‌اند. آیا تمام استان‌ها و حتی شهرستان‌های کشور در شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی وضعیت یکسان دارند؟ آیا با توجه به شرایط و اقتضات آموزشی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی حاکم بر هر شهرستان، عوامل مهم فقر یادگیری و برابری آموزشی، که به عدم توسعه‌یافتگی آموزشی دامن می‌زنند، متفاوت است؟ آیا می‌توان برای همه استان‌ها برنامه یکسانی جهت تحقق عدالت آموزشی تجویز کرد؟ اگر قرار است برنامه‌ای به منظور کاهش فقر یادگیری و نابرابری آموزشی، با توجه به اقتضات هر شهرستان، اجرا شود بهتر است در کدام سطح (شهرستان/استان/ستاد) برنامه‌هایی تدوین و اجرا شود؟

۳. اهداف پژوهش

اهداف پژوهش حاضر بر اساس شاخص‌های عدالت آموزشی و شاخص توسعه‌یافتگی آموزش بدین شرح است:

- وضعیت کمی دسترسی به آموزش را به تفکیک استان‌های کشور را مشخص سازد؛



- وضعیت شاخص‌های عملکردی کیفیت را در دوره ابتدایی بر اساس استان‌های کشور مشخص کند؛
- شاخص‌های توسعه‌یافتگی را در دوره ابتدایی مشخص نماید؛
- عوامل مهم و تأثیرگذار بر فقر یادگیری و نابرابری آموزشی را شناسایی کند؛
- بر اساس تجزیه و تحلیل نتایج آن‌ها، چارچوب مفهومی عدالت آموزشی را ارائه کند؛
- استان‌ها و ۴۹۹ شهرستان را در شاخص‌های ترکیبی مذکور رتبه‌بندی کند؛
- شهرستان‌های لازم‌التوجه را شناسایی و پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت کیفیت آموزشی شهرستان‌های لازم‌التوجه ارائه کند.

۴. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مبانی نظری این پژوهش شامل مفهوم‌شناسی عدالت آموزشی، عدالت آموزشی در آیین اسناد بالادستی و مروری بر پژوهش‌های مرتبط است.

۱-۴ مفهوم‌شناسی عدالت آموزشی

عدالت یکی از اساسی‌ترین ضرورت‌ها و غایت‌های انسان در طول حیات بشریت است. نگاهی کلی به ادیان آسمانی و غیر آسمانی نشان می‌دهد که همگی به عنصر مهم عدالت توجه کرده‌اند و از آن به‌عنوان اصلی‌ترین هدف و یا یکی از اهداف اساسی نام برده‌اند. عدالت، به‌عنوان دومین اصل دین اسلام، حکایت از محوری بودن این ارزش در نظام ارزش‌های اسلامی دارد. ۲۹ آیه از آیات قرآن مستقیماً درباره عدالت نازل شده است و حدود ۲۹۰ آیه دیگر هم در مورد ظلم، که ضد عدالت است، نازل شده است. در مجموع، می‌توان ادعا کرد که حدود یک‌دهم از آیات قرآن به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به این موضوع اشاره کرده‌اند و این امر نشان‌دهنده اهمیت آن در دین اسلام است (صیادنژاد، ۱۳۸۵، ۱؛ شیخ‌طرزجانی و برزگر، ۱۳۹۴، ۱؛ روستایی پاتپه، ۱۳۹۹، ۱). در نظام جمهوری اسلامی ایران استقرار و توسعه عدالت از اساسی‌ترین و بنیادی‌ترین غایت‌های نظام به‌شمار می‌رود. از شواهد این ادعا می‌توان به بیانات مقام معظم رهبری در بیانیه گام دوم انقلاب (۱۳۹۷، ۲۳) اشاره کرد. در این بیانیه عدالت



به‌عنوان یکی از ارزش‌های جهانی و فطری و درخشان انقلاب اسلامی معرفی شده که خود چشم‌انداز تمام نسل‌ها و جوامع است. رهبر معظم انقلاب در این بیانیه سنگین کردن کفه عدالت را در تقسیم امکانات عمومی کشور از آثار و برکات انقلاب اسلامی دانسته‌اند و بر لزوم عدالت و مبارزه با فساد، به‌عنوان یکی از توصیه‌های اساسی، تأکید فرموده‌اند. ایشان عدالت را در صدر هدف‌های اولیه همه بعثت‌های الهی و همچنین جمهوری اسلامی ایران و فریضه‌ای بر عهده همه حاکمان و قدرتمندان بیان فرموده‌اند. با وجود اتفاق نظر در اهمیت و جایگاه عدالت، این مفهوم همچنان از مشکل‌سازترین مفاهیم زندگی انسان‌هاست که مناقشه در فهم معنای آن را می‌توان از دوران نخستین حیات بشریت تا کنون مشاهده کرد. آبخور اصلی این مناقشات و مشکلات مبانی فکری و فلسفی متفاوت است. مطالعه آراء اندیشمندان مختلف نشان می‌دهد مکاتب و آراء فلسفی مختلف، متناسب با نوع جهان‌بینی خود، تعاریف متفاوتی از مفهوم عدالت به دست داده‌اند. این تعاریف مختلف منتج به پدیدار شدن رویکردهای مختلفی نسبت به عدالت شده است. از همین روست که با وجود جهان‌شمول بودن ارزش عدالت در ادوار و جوامع مختلف، شاهد تفاوت‌های گسترده و بعضاً متعارض در اهداف و سیاست‌های حکومت‌های مختلف به‌منظور تحقق عدالت هستیم. بر همین اساس، مفهوم «عدالت آموزشی»^۱ نیز همواره از مباحث کلیدی و بحث‌انگیز در نظام‌های آموزشی بوده است. به‌طوری‌که شاید بتوان گفت تشتت آرا و اختلاف نظرهای بنیادین در این عرصه خود از مهم‌ترین موانع تحقق عدالت آموزشی است. با وجود این، ضرورت و اهمیت تحقق عدالت آموزشی مقوله‌ای مورد اتفاق و مقبول اکثریت جوامع است.

مطالعه تعاریف طرح‌شده از مفهوم عدالت آموزشی از تنوع و گستردگی و در برخی موارد تعارض این تعاریف حکایت دارد. به نظر می‌رسد این تفاوت‌ها ریشه در اختلاف مبانی فکری و ایدئولوژی حاکم بر هر رویکرد دارد.

سایمون، مالگرتا و بیتریز^۲ معتقدند که عدالت آموزشی دو بُعد دارد. اولی انصاف^۳، به معنای اطمینان از اینکه شرایط فردی و اجتماعی‌ای چون جنسیت، وضعیت اجتماعی - اقتصادی یا منشأ قومی، مانعی برای دستیابی به پتانسیل تحصیلی نباشد. بُعد دوم شمول یا

-
1. educational justice
 2. Simon, Małgorzata & Beatriz
 3. fairness



فراگیری^۱ است. این بُعد بر تضمین حداقل استاندارد اولیه آموزش برای همه (مثلاً اینکه همه باید بتوانند ساده بخوانند، بنویسند و محاسبات ساده را انجام دهند) دلالت دارد. این دو بُعد از هم جدا نیستند، بلکه کاملاً در هم تنیده شده‌اند. (سایمون و همکاران، ۲۰۰۸، ۲) کلمن^۲ (۱۹۶۸، ۲۹۸) عدالت آموزشی را دارای معانی مختلفی از جمله مساوات در منابع و امکانات آموزشی مراکز مختلف، برخورد یکسان معلمان با دانش‌آموزان، و آموزش تفکر انتقادی به آن‌ها به‌منظور تحلیل موقعیت اجتماعی خود و ساختار جامعه می‌داند. برابری، به‌منزله‌ی جلوگیری یا حذف یا کاهش تبعیض بین افراد از لحاظ جنسیت، نژاد، وضعیت جسمانی، سن، زبان، و طبقه اجتماعی است.

هکمن^۳ (۲۰۱۱، ۳۵) معتقد است که برابری آموزشی، بیش از یک الزام عدالت اجتماعی، یک ضرورت اقتصادی است که پیامدهای گسترده‌ای برای مردم دارد. برابری آموزشی اغلب به‌عنوان یک جنبش اجتماعی در نظر گرفته می‌شود که فرصت‌های آموزشی برابر را برای جمعیت‌های محروم به ارمغان می‌آورد و موجب یکسان شدن دستاوردهای آموزشی، رشد شناختی و شخصیتی در طیف وسیعی از تحصیلات ابتدایی و متوسطه و بالاتر از آن می‌شود.

برابری آموزشی ریشه در مفهوم برابری در نظریات عدالت دارد. تحقق برابری آموزشی مستلزم توجه به سطوح سه‌گانه مختلف آموزش، بر اساس اهداف آموزشی هر کدام است.

الف) آموزش پایه برای همگان: اولین و مهم‌ترین وظیفه یک نظام آموزشی تأکید بر آموزش پایه و دانش و مهارت‌های اولیه است. نوع برابری مورد تقاضا در این سطح «برابری نتیجه» است و واحد سنجش آن استعدادها و مهارت‌های اساسی، از قبیل سواد خواندن و نوشتن، حساب کردن، و دانش ابتدایی در علوم است. آزمون‌های مختلفی مثل تیمز و پرلز در سطح جهانی، این سطح از آموزش نظام‌های مختلف را ارزیابی می‌کند و نتایج آن می‌تواند در تحلیل میزان عدالت آموزشی به معنای مساوات به کار گرفته شود. ب) پرورش توانایی‌ها و استعدادهای فردی: آموزش باید برای پرورش همه استعدادهای افراد، صرف‌نظر از وضعیت اجتماعی و دیگر شرایط، ارائه شود. پرورش استعدادها باید بر

-
1. inclusion
 2. Coleman
 3. Heckman



اساس شایسته‌سالاری و متناسب با آمادگی و استعداد افراد باشد. گرچه این امر می‌تواند منجر به نابرابری در نتیجه کار شود، ممکن است از نظر اقتصادی مفید باشد.

ج) انتخاب آموزش عالی و بازار شغلی: این سطح از آموزش جنبه‌ای کاملاً رقابتی دارد. نظریه برابری فرصت برای سمت و شغل و درآمد، تحرکات و فعالیت‌های اجتماعی را به عنوان حقیقت اجتماعی در نظر می‌گیرد و آن را برای توسعه اجتماعی عادلانه امری ضروری می‌داند. اینکه موقعیت‌ها و مناصب شغلی باید به طور مساوی در بین افراد توزیع شوند، از دیدگاه قانونی و هنجاری، غیرقابل قبول و غیرعملی است؛ چراکه حقوق مدنی به هر فرد اجازه می‌دهد تا در شغل و حرفه مورد نظر خود انتخاب آزادانه داشته باشد. بنابراین، هیچ‌کس را نباید مجبور به پذیرش یک حرفه خاص کرد. حقوق اساسی و مدنی نیز باید حق هر فردی را برای پرورش توانایی‌ها و استعدادهایش، مطابق با نظرات شخصی‌اش، در نظر بگیرد.

ابعاد اصلی مورد توجه در برابری عبارت‌اند از:

- برابری در منابع آموزشی: شامل برابری در بودجه و امکانات آموزشی مدارس و نظام آموزشی و همچنین برابری در فرایند آموزش (شیوه ارزشیابی، برخورد معلمان و همسالان و غیره)؛
 - برابری در شناخت ارزش‌ها و احترام به آن‌ها: توجه به فرهنگ و ارزش‌های طبقات مختلف جامعه؛
 - برابری در قدرت: توجه به میزان و کیفیت اثرگذاری معلمان بر دانش‌آموزان و همکاران مختلف؛
 - برابری در عواطف و انسجام و همکاری: توجه به عواطف و احساسات، در کنار توجه به دروس حرفه‌ای. (برایهاوس، ۲۰۱۴؛ به نقل از اورک، ۱۳۹۴)
- از نظر برایهاوس و آنترهالتر^۲ (۲۰۱۰، ۱۳) عدالت آموزشی توزیع منابع و فرصت‌های آموزشی است؛ به گونه‌ای که نیازهای متفاوت دانش‌آموزان برآورده شود. از آنجاکه نیازهای دانش‌آموزان یکسان نیست پس عدالت نیز به معنای برابری نیست و دسترسی برابر به منابع نیز راهکار مفیدی برای تحقق عدالت آموزشی به شمار نمی‌رود؛ چراکه موجب محرومیت از بعضی منابع برای گروه‌های دیگر می‌شود.

1. Brighthouse
2. Brighthouse & Unterhalter



اسلامی هرندی و همکاران، با اشاره به تمایز مفهومی عدالت افقی و عدالت عمودی بیان می‌کنند که یکی از عباراتی که محل مناقشه و ایجاد مشکل در میان سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان است توافق بر سر تحقق عدالت افقی یا عمودی است. عدالت افقی توزیع منابع و امکانات آموزشی به نسبت جمعیت است، اما در عدالت عمودی تفاوت بین افراد مد نظر قرار می‌گیرد. عدالت افقی پیش‌نیاز عدالت عمودی و وسیله‌ای برای کم‌رنگ کردن بی‌عدالتی فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی در بیرون مدرسه است که زمینه را برای ایجاد عدالت آموزشی فراهم می‌آورد، اما عدالت عمودی این است که موقعیت چه کسی می‌تواند و باید اصلاح شود. در واقع، عدالت عمودی ضمانت گروه‌های خاص (محرومان، معلولان، اقلیت‌ها، عشایر و غیره) را در دسترسی به منابع (تدریس ویژه و باکیفیت، توزیع سرانه، منابع انسانی، و منابع کالبدی) بر عهده دارد. (اسلامی هرندی و همکاران، ۱۳۹۷، ۹-۱۰)

نظریه عدالت جان رالز^۱ (۱۳۸۷) که از مهم‌ترین نظریات عدالت در قرن بیستم است بر دو اصل استوار است: اصل آزادی و اصل تمایز. اصل آزادی که بر اساس اصل غایت بودن انسان و برابری افراد در کرامت ذاتی و ممنوعیت ابزار قرار گرفتن انسان بنا شده، از آزادی برابر و فرصت‌های برابر دفاع می‌کند. بر این اساس، دولت‌ها حق تحدید آزادی‌های اساسی افراد را ندارند، مگر اینکه اعمال این آزادی‌ها منحل آزادی‌های بنیادین دیگران شود.

علم‌الهدی (۱۳۹۱، ۳۷۴-۳۷۵) معتقد است که در میان نظریه‌های عدالت دست‌کم می‌توان به سه مفهوم کلی دست یافت که عبارت‌اند از: الف) عدالت به معنای برابری در برابر قانون یا اصل پیروی عمومی از قانون؛ ب) عدالت به معنای بهره‌مندی برابر افراد جامعه از منابع و مواهب طبیعی و همچنین فرصت‌های اجتماعی؛ ج) عدالت به معنای رعایت حقوق افراد جامعه. مطالعه اجمالی نظریه‌های نسبتاً مشهور معاصر نشان می‌دهد که اندیشمندان عدالت را در قالب مفاهیمی چون نفی تبعیض، تقسیم خیرات مشترک، انصاف، بی‌طرفی و به‌خصوص برابری تعریف کرده‌اند. همچنین، تبیین‌های آن‌ها درباره عدالت به‌وضوح بر مفاهیم اعتدال، حدّ وسط، نظم، قانون، توازن، تعادل و هماهنگی متمرکز است. این مفاهیم اصول و معیارهایی برای تشخیص مصادیق عدالت و بی‌عدالتی در اختیار ما می‌گذارند، ولی تصمیم‌گیری درباره توزیع برابر یا نابرابر خیرات بر اساس



نیاز، استعداد، استحقاق، شایستگی و غیره نیازمند بحث‌های اساسی تر است. بر اساس شاخص‌های پایگاه داده‌های جهانی دو بُعد از نابرابری‌های آموزشی می‌تواند بُعد دسترسی و تکمیل و بُعد یادگیری باشد که این دو خود می‌توانند شامل شاخص‌های متفاوتی باشند. قابل ذکر است که هر کدام از شاخص‌ها می‌تواند خود تحت تأثیر متغیرهایی چون ثروت (ثروتمندترین، ثروتمند، متوسط، فقیر، فقیرترین)، جنسیت، قومیت، محل زندگی (شهری، روستایی)، مذهب و زبانی که در خانه به آن تکلم می‌کنند باشد که این متغیرها موجب فرصت‌هایی در آموزش و زندگی خواهند شد. از مهم‌ترین شاخص‌های دسترسی و تکمیل می‌توان به درصد کودکانی که قبل از ورود به مدرسه دوره پیش‌دبستانی را گذرانده‌اند و نرخ پوشش و تکمیل دبستان در کودکان ۵ تا ۱۶ سال اشاره کرد.

رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار معلمان نمونه کشور در شهریور ۱۳۹۹، با بیانی روشن و صریح، توجه هم‌زمان به ابعاد کمی عدالت آموزشی، یعنی مدرسه رفتن، و ابعاد کیفی «عدالت آموزشی»، یعنی فرصت‌های برابر یادگیری برای همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از محل زندگی و شرایط اقتصادی اجتماعی را به‌خوبی تبیین نموده‌اند: این‌که باید دانش‌آموز ما در فلان نقطه دور دست با دانش‌آموز ما در فلان محله تهران از لحاظ نصیب آموزشی تفاوتی نداشته باشد یک اصل است. بایستی کاری کنیم که همه بتوانند از سهم مناسب خودشان در آموزش و پرورش کشور استفاده کنند. ایشان در بیانیه گام دوم انقلاب فرموده‌اند:

آنچه تا کنون شده است با آنچه باید می‌شده و بشود دارای فاصله‌ای ژرف است. در جمهوری اسلامی ایران دل‌های مسئولان به‌طور دائم باید برای رفع محرومیت‌ها بتپد و از شکاف‌های عمیق طبقاتی به‌شدت بیمناک باشد. در جمهوری اسلامی کسب ثروت نه تنها جرم نیست که مورد تشویق نیز هست، اما تبعیض در توزیع منابع عمومی و میدان دادن به ویژه‌خواری و مدارا با فریبگران اقتصادی که همه به بی‌عدالتی می‌انجامد، به‌شدت ممنوع است. همچنین، غفلت از قشرهای نیازمند حمایت به‌هیچ‌رو مورد قبول نیست.

به این ترتیب می‌توان گفت که به‌طور خلاصه می‌توان مفهوم واقعی عدالت آموزشی را در توجه هم‌زمان به بُعد کمی و بُعد کیفی دسترسی و یادگیری مؤثر در فرصت‌های یادگیری دانست و از این منظر، عدالت آموزشی پوشش تحصیلی کامل لازم‌التعلیمان و آموزش باکیفیت آنان است.



۲-۴ عدالت آموزشی در آیینۀ اسناد بالادستی

موارد مرتبط با عدالت آموزشی در اسناد بالادستی شامل موارد مندرج در قانون اساسی، سند چشم‌انداز، قانون برنامه چهارم توسعه، قانون برنامه پنجم توسعه، سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، به صورت جمع‌بندی سیاست‌های اتخاذشده در خصوص عدالت آموزشی، به تفکیک ارتقای کیفیت و کمیت آموزشی و توجه به گروه‌های خاص در جداولی که در ادامه آمده، آورده شده است. موارد اشاره به اهمیت توجه به عدالت در اسناد و قوانین به شرح ذیل است:

۱-۲-۴ سیاست‌های ابلاغی تحولی مقام معظم رهبری

در بند دوم سیاست‌های ابلاغی مقام معظم رهبری ارتقای جایگاه آموزش و پرورش، به‌مثابه مهم‌ترین نهاد تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی و عهده‌دار اجرای سیاست‌های مصوب و هدایت و نظارت بر آن (از مهدکودک و پیش‌دبستانی تا دانشگاه)، به‌عنوان امری حاکمیتی، همراه با همکاری سازمان‌ها و دستگاه‌ها، مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، ایشان با مفهوم‌سازی نصیب آموزشی یکسان، به ابعاد مختلف عدالت آموزشی، خصوصاً در زمان بحران شیوع و ویروس کرونا اشاره کرده‌اند: بایستی کاری کنیم که همه بتوانند از سهم مناسب خودشان در آموزش و پرورش کشور استفاده کنند. مسئله آموزش مجازی و مانند این حرف‌ها پیش آمده، یک مقداری مسئله عدالت حساس‌تر است، برای خاطر اینکه ممکن است همه امکان استفاده از فضای مجازی را نداشته باشند، تمکن مالی نداشته باشند. باید برای این فکری کرد. صداوسیما باید برخی از خلأهای آموزشی را جبران نماید، چراکه همه افراد به سخت‌افزار لازم برای بهره‌گیری از آموزش‌های مجازی دسترسی ندارند. بایستی ما سطح مدارس دولتی را، هم از لحاظ آموزش و هم از لحاظ پرورش، جوری بالا بیاوریم که خود آن دانش‌آموز احساس اعتماد کند.

۲-۲-۴ جایگاه عدالت آموزشی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مسئله عدالت آموزشی از جمله ایده‌هایی است که در سند تحول نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) به آن پرداخته شده است. این واژه چندین بار در سند تحول بنیادین به صورت مستقیم یا غیرمستقیم آمده است. بخش بیانیۀ ارزش‌ها، مربوط به فصل اول (ارزش‌های شماره ۱، ۸، ۱۶)، فصل چهارم مربوط به هدف‌های کلان (هدف ۱، ۲، ۳)، فصل پنجم مربوط به راهبردهای کلان (راهبرد کلان ۴)، و فصل ششم، مربوط



به اهداف عملیاتی و راهکارها، با عنوان «تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب، با توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های دختران و پسران و مناطق مختلف»، به راهکارهای تحقق عدالت آموزشی اختصاص دارد.

- هدف عملیاتی فوق برای تحقق اهداف کلان ۳، ۵، ۷ این چنین بیان شده است:
- هدف شماره (۳): گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی؛
 - هدف شماره (۵): افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی، به ویژه خانواده، در تعالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی؛
 - هدف شماره (۷): ارتقای اثربخشی و افزایش کارایی در نظام تعلیم و تربیت عمومی.
- برای تحقق هدف عملیاتی سند راهکارهای هشت‌گانه زیر پیشنهاد شده است:
- راهکار ۱/۵- تعمیم دوره پیش‌دبستانی، به ویژه در مناطق محروم و نیازمند، حتی‌الامکان با مشارکت بخش دولتی با تأکید بر آموزش‌های قرآنی و تربیت بدنی و اجتماعی؛
 - راهکار ۲/۵- برنامه‌ریزی و تمهید مقدمات برای پوشش کامل دوره آموزش عمومی و برخورداری از کیفیت مناسب در تمامی مناطق کشور؛
 - راهکار ۳/۵- توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزش متنوع و باکیفیت؛
 - راهکار ۴/۵- اولویت‌بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش‌آموزان مناطق محروم و مرزی؛
 - راهکار ۵/۵- اختصاص حداقل ۱۰٪ و حداکثر ۲۰٪ از برنامه آموزشی به معرفی حرفه‌ها، هنرها، جغرافیا، آیین‌ها و رسوم و نیازها و شرایط اقلیمی و جغرافیایی استان‌ها، به ویژه مناطق روستایی و عشایری، با رعایت استانداردهای ارتقای کیفیت و تقویت هویت اسلامی-ایرانی دانش‌آموزان در چارچوب ایجاد کارآمدی و تقویت هویت ملی؛
 - راهکار ۶/۵- طراحی و تدوین برنامه آموزشی متناسب با نیازها و نقش‌های دختران و پسران؛
 - راهکار ۷/۵- طراحی و تدوین برنامه تعلیم و تربیت انعطاف‌پذیر، متناسب با ویژگی‌های شخصیتی و محیطی استعدادهای گوناگون دانش‌آموزان به‌منظور



- شکوفایی استعداد های خاص و افزایش کارآمدی و مفید بودن آنها؛
- راهکار ۵/۸- سازمان دهی و به کارگیری بهینه و اثربخش منابع انسانی و توزیع عادلانه آن در سراسر کشور.
- ۳-۴ مطالعات داخلی
- اسلامی هرندی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان «طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتباریابی آن»، متون اسلامی و مطالعات تخصصی را بررسی کرده و مضامین عدالت آموزشی را در سه سطح فراگیر، سازمان دهنده و پایه استنتاج نموده اند. از نظر آنان مضامین فراگیر عدالت آموزشی شامل موارد ذیل است:
- بسترسازی توزیع عادلانه منابع: شامل مشارکت جمعی، تصمیم سازی عادلانه و همه جانبه نگری برنامه درسی؛
- بهره مندی عادلانه از منابع: شامل شایسته سالاری، پوشش دادن تمام مخاطبان، توجه به وضعیت بهداشتی فراگیران، مدیریت بهینه منابع و بهسازی مدارس؛
- شایسته پروری: شامل توانمندسازی فراگیران، بهبود فرایند ارزشیابی، ارتقای کیفیت آموزش و تعامل منصفانه.
- در این مطالعه، به فراخور مضامین شناسایی شده برای عدالت آموزشی، راهکارهایی معرفی شده است که مهم ترین آنها عبارت اند از:
- توزیع متناسب و عادلانه منابع و امکانات آموزشی در مناطق مختلف کشور، با توجه به نیازهای فراگیران و با رعایت نسبت های استاندارد؛
- مشارکت دادن ذی نفعان در امور آموزشی و آگاه کردن آنها از برنامه ها؛
- انتخاب محتوای درسی متناسب با نیازهای فراگیران و توجه به آموزش مهارت ها در سطوح مختلف؛
- توجه به اصل شایسته سالاری در استخدام مربیان و مدیران؛
- توزیع اختیارات بین سطوح محلی برای تصمیم گیری؛
- سیاست گذاری های متناسب با نیاز فراگیران؛
- طراحی برنامه های درسی متناسب با تفاوت های فردی و نیازهای دانش آموزان (جغرافیایی، اجتماعی، جنسیتی، مهاجران، و غیره)؛
- انعطاف پذیری زمانی و مکانی برنامه های درسی.



- جهانگیری (۱۳۹۷) عوامل مؤثر در تحقق عدالت آموزشی را مشتمل بر موارد ذیل می‌داند:
 - توسعه زیرساخت‌های آموزشی مناسب و متوازن در سراسر کشور: مشتمل بر ساختمان مدرسه و تجهیزات سخت‌افزاری آن، تأمین نیروی انسانی متخصص و متعهد و متبحر که مهم‌ترین آن معلمان صاحب صلاحیت است؛ به‌روز کردن تسهیلات و منابع و روش‌های آموزشی و پرورشی مطابق با پیشرفت‌ها و نیازهای روز جوامع انسانی؛
 - ایجاد مدارس تخصصی و متنوعی که رشته‌های تحصیلی مختلف را آموزش دهند؛
 - ارتباط و تعامل بخش‌های آموزشی و شغلی؛
 - توجه به تغذیه و سلامت و بهداشت دانش‌آموزان؛
 - توجه به تفاوت‌های فرهنگی و زبانی و قومیتی؛
 - امنیت روانی و جلوگیری از خشونت و سخت‌گیری بیش از حد؛
 - توجه به کیفیت فرایندهای آموزشی، فعالیت‌ها و برنامه‌ها.
- اورک (۱۳۹۴)، در رساله دکتری خود در موضوع «تبیین و تحلیل مفهوم عدالت آموزشی و دلالت‌های تربیتی آن در نظام تعلیم و تربیت ایران» بیان می‌کند که تحقق عدالت آموزشی نیازمند برنامه‌ریزی‌ای است که در آن به ویژگی خاص افراد و تفاوت‌های فردی و تفاوت‌های فرهنگی آنان توجه شود و تمام افراد جامعه، اعم از دختر و پسر، کودک و بزرگ‌سال، غنی و فقیر، شهری و روستایی، با هر توان و استعدادی، از آموزش‌های متناسب با ویژگی‌های خود بهره‌مند شوند؛ درعین‌حال، فرصت‌های برابر آموزشی را، صرف‌نظر از طبقه اجتماعی و اقتصادی، برای همه یادگیرندگان در نظر بگیرد. بر این اساس، راهکارهای تحقق عدالت آموزشی از نظر وی عبارت‌اند از:
- برنامه‌ریزی نیمه‌متمرکز؛
 - پرورش تفکر انتقادی؛
 - توجه به تکثر فرهنگی؛
 - توجه به آزادی و فردیت و استعداد افراد در فرایند تعلیم و تربیت؛
 - ایجاد اعتدال و توازن و جریان تربیت؛
 - توزیع منظم و سازمان‌دهی شده امکانات و منابع؛



- به‌کارگیری روش‌های آموزش مبتنی بر گفت‌وگو، مشارکت، بحث گروهی و آموزش انفرادی؛
 - بهبود زیرساخت‌ها و امکانات آموزشی مدارس؛
 - توجه به وضعیت رفاهی معلمان و دانش‌آموزان؛
 - اعطای وام و راتبه (بورس) تحصیلی به خانواده‌های محروم؛
 - توزیع مناسب معلمان با کیفیت و ماهر در مناطق مختلف؛
 - تدوین نظام بودجه‌بندی مدارس بر اساس نیازسنجی درست و دقیق.
- بابادی عکاشه، شریف و جمشیدیان (۱۳۸۷)، در پژوهش خود با عنوان «تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان»، به بررسی راهکارهای موجود و مطلوب رویارویی با مشکل تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان پرداخته‌اند. در مجموع، از نظر آنان، راهکارهای تحقق عدالت آموزشی در نظام آموزشی کشور عبارت‌اند از:
- حذف کلیشه‌های جنسیتی از برنامه‌های درسی؛
 - آگاه‌سازی برنامه‌ریزان نسبت به اهمیت و نتایج برابری فرصت‌های آموزشی و عدالت آموزشی؛
 - اولویت‌بخشی به نیروی انسانی بومی؛
 - توزیع متناسب معلمان با کیفیت و ماهر در مناطق؛
 - گسترش مدارس دخترانه سطوح بالاتر در مناطق محروم؛
 - افزایش سرانه دانش‌آموزان مناطق محروم؛
 - فراهم کردن امکانات برای رفع محرومیت آموزشی از طریق تأمین تغذیه، خوابگاه، بهداشت و آموشد دانش‌آموزان؛
 - راه‌اندازی و تجهیز مدارس شبانه‌روزی؛
 - توزیع متناسب امکانات در نواحی مختلف بر اساس شاخص‌ها و ضوابط معین؛
 - تأسیس انجمن‌های خیرین مدرسه‌ساز در نواحی محروم؛
 - توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش؛
 - بررسی و پی‌گیری علل ترک تحصیل دانش‌آموزان؛
 - اعطای کمک‌هزینه تحصیلی به افراد مستعد آسیب‌پذیر؛
 - ایجاد و گسترش مراکز آموزش از راه دور برای دانش‌آموزان.



قاسمی اردهایی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «زمینه‌های خانوادگی نابرابری فرصت‌های آموزشی مطالعه موردی: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اهر» به نتایج زیر دست یافته‌اند: بیشترین نابرابری فرصت‌های آموزشی در بُعد مدرسه و سپس ابعاد محله و خانواده است. دانش‌آموزان به ترتیب در پایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین، متوسط و بالا قرار گرفته‌اند. بین متغیرهای پایگاه اجتماعی - اقتصادی و نابرابری فرصت‌های آموزشی رابطه معکوس وجود دارد. مهم‌ترین متغیر تأثیرگذار بر میزان نابرابری فرصت‌های آموزشی، پایگاه اجتماعی - اقتصادی است و بر آن تأثیر مستقیم دارد. پایگاه اجتماعی - اقتصادی با تحت تأثیر قرار دادن حساسیت آموزشی والدین و مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان، بر روی نابرابری فرصت‌های آموزشی اثر می‌گذارد. عبدوس (۱۳۸۱)، فرصت‌های آموزشی نابرابر بین دختران و پسران را بررسی کرده و راهکارهایی را به شرح ذیل برای رفع این نابرابری‌ها معرفی نموده است:

- احداث مدرسه در نزدیکی محل زندگی دختران؛
 - به‌کارگیری بیشتر معلمان زن؛
 - کاهش هزینه‌های والدین از طریق اعطای راتبه تحصیلی؛
 - تهیه برنامه درسی مناسب برای زندگی روزمره دختران؛
 - افزایش مشارکت جامعه؛
 - تمرکززدایی؛
 - استقرار نظام‌های آموزشی متنوع.
- به نظر می‌رسد که از دید این محقق ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر میان دختران و پسران راهکاری برای تحقق عدالت آموزشی در کشور است.

۴-۴ مطالعات خارجی

بارث^۱ (۲۰۱۶، ۷-۶) معتقد است که با وجود اینکه عوامل مختلفی بر عدالت آموزشی اثرگذار هستند، مهم‌ترین عوامل تضمین‌کننده عدالت آموزشی را می‌توان حمایت‌های تحصیلی بیشتر برای دانش‌آموزان با عملکرد پایین، دسترسی به فناوری در مدرسه و خانه، ارائه خدمات جامع خانواده، بهره‌گیری از خدمات مربیگری و مشاوران آموزش دیده برشمرد.

سایمون و همکاران (۲۰۰۸، ۳) معتقدند که سه حوزه سیاستی کلیدی می‌توانند بر

1. Barth



عدالت آموزشی تأثیر بگذارند: طراحی سامانه‌های آموزشی، فعالیت‌های داخل مدرسه و خارج از آن، و نحوه تخصیص منابع.

چاپمن و همکاران (۲۰۰۵، ۵۲۱-۵۲۶) در مطالعه‌ای تطبیقی به بررسی راهبردهای پنج کشور آسیای مرکزی در جهت ارتقای کیفیت آموزشی پرداختند. آنان در مطالعه خود راهبردهای ذیل را به‌عنوان مهم‌ترین راهکارهای مورد توجه نظام‌های آموزشی در ارتقای کیفیت و به دنبال آن، عدالت آموزشی، نام برده‌اند:

- توسعه برنامه درسی؛
- آموزش قبل از خدمت معلمان؛
- امکان دسترسی به کتاب‌های درسی با هزینه کم؛
- مدیریت مدرسه‌محور؛
- تدوین استانداردهای جدید آموزشی؛
- نظارت بر کیفیت نظام آموزشی؛
- توجه به ارتقای محیط یادگیری؛
- ارزیابی نتایج یادگیری دانش‌آموزان؛
- مشارکت والدین در مدیریت مدرسه؛
- مشارکت سازمان‌های غیردولتی؛
- استفاده از روش‌های نوین تدریس؛
- بهبود کیفیت آموزش فنی و حرفه‌ای از طریق بازنگری در برنامه‌های درسی و ایجاد تعامل اثربخش با کارفرمایان؛
- افزایش حقوق معلمان؛
- جذب معلمان ماهر و باکیفیت.

بنا بر گزارش سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)^۱ در سال ۲۰۱۲، دولت‌ها با اتخاذ دو رویکرد موازی می‌توانند کیفیت و عدالت آموزشی را بهبود بخشند. رویکرد اول توجه به تدوین سامانه‌های آموزشی با هدف افزایش برابری و موفقیت دانش‌آموزان و حذف سیاست‌های مخرب در این زمینه است. رویکرد دوم نیز بر بهبود عملکرد مدارس ضعیف تمرکز می‌کند.

الف) طراحی سامانه‌های آموزشی: اهرم‌های خط‌مشی خاص در سطح سیستم

1. Organisation for Economic Co-operation and Development



که می‌توانند نابرابری در آموزش را کاهش دهند و به بهبود عملکرد کلی کمک کنند عبارت‌اند از:

۱. حذف سیاست تکرار پایه^۱
 ۲. به تأخیر انداختن انتخاب و دسته‌بندی دانش‌آموزان^۲ تا مقطع متوسطه: بر اساس شواهد، انتخاب رشته زودهنگام می‌تواند منجر به تشدید نابرابری‌ها شود؛ زیرا دانش‌آموزانی که در مسیرهای کم‌تقاضا قرار می‌گیرند از آثار مثبت تحصیل در کنار همسالان تواناتر و تعامل با آنان محروم می‌شوند. همچنین دانش‌آموزان با پیشینه محرومیت، به احتمال بیشتر، در مسیرها یا گروه‌هایی قرار می‌گیرند که کمترین گرایش تحصیلی در آن‌ها وجود دارد.
 ۳. مدیریت کردن انتخاب مدرسه به‌منظور جلوگیری از جداسازی دانش‌آموزان و افزایش نابرابری: طرح‌های انتخاب مدرسه که ملاحظات برابری را در نظر نمی‌گیرند می‌توانند منجر به دسته‌بندی و تفکیک بیشتر دانش‌آموزان بر اساس توانایی، درآمد و پیشینه قومی شوند که در نهایت نابرابری آموزشی را تشدید می‌کند.
 ۴. تدوین راهبردهای تأمین مالی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان و مدارس: منابع باید به شیوه‌ای عادلانه در مدارس هزینه شود. تحقیقات نشان می‌دهد که ارائه پول بیشتر به مدارس برای بهبود عملکرد آن‌ها کافی نیست، بلکه نحوه تخصیص پول به مدارس به‌منظور ارتقای عدالت اهمیت دارد.
 ۵. اطمینان از در دسترس بودن و کیفیت خدمات راهنمایی و مشاوره.
 ۶. انجام اقدامات هدفمند برای جلوگیری از ترک تحصیل.
- ب) رفع معایب و بهبود عملکرد مدارس ضعیف: این بخش خط‌مشی‌هایی را مطرح می‌کند که با وجود مفید بودن آن‌ها برای تمام مدارس، به طور ویژه، در حمایت از بهبود مدارس محروم با عملکرد پایین اثربخش‌اند.
۱. ارتقای مشارکت والدین و جامعه از طریق اولویت‌بخشی به ارتباط مدارس با آنان؛
 ۲. اجرای راهبردهایی مؤثر در کلاس درس، مانند مقابله با انتظارات پایین برای دانش‌آموزان محروم، کیفیت‌بخشی به برنامه درسی و تدریس باکیفیت؛
 ۳. تقویت و
-
۱. تکرار پایه زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان، پس از ارزیابی رسمی یا غیررسمی، به‌جای اینکه همراه با همسالان خود به مرحله بعدی ارتقا یابند برای یک سال دیگر در همان کلاس نگه داشته شوند.
 ۲. این انتخاب به تخصیص دانش‌آموزان در برنامه‌های مطالعاتی مختلف یا گروه‌بندی آن‌ها در کلاس‌های درس، با توجه به توانایی‌هایشان، در همه یا چند درس، اشاره می‌کند.



تحریک جو حمایتی مدرسه؛ ۴. تقویت و حمایت از رهبری مدرسه؛ ۵. جذب، حمایت و حفظ معلمان باکیفیت. (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی، ۲۰۱۲، ۱۰-۲۵) بتمارچی^۱ (۲۰۰۴)؛ به نقل از بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۸۷، ۱۹۲-۲۹۳) راهکارهای ذیل را برای بهبود برابری ارائه می‌کند:

- فرهنگ‌سازی به منظور کاربرد سامانه اطلاعات مدیریت برای اطلاع‌رسانی به سیاست‌گذاران؛
 - تمرکززدایی؛
 - تخصیص بودجه بیشتر به آموزش ابتدائی و متوسطه در مقابل آموزش عالی؛
 - اعطای وام و کمک هزینه تحصیلی به دانش‌آموزان محروم؛
 - تشویق خصوصی‌سازی در آموزش؛
 - تدوین نظام بودجه‌بندی مدارس دولتی بر اساس نیازسنجی.
- ریبل^۲ (۲۰۰۲) به ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی برای پرورش استعدادهای افراد توجه و آن را هدف مهم مدارس امریکا معرفی کرده و معتقد است دسترسی به آموزش باکیفیت به توان مالی خانواده‌ها بستگی دارد. از نظر او، افزایش فرصت‌های برابر آموزشی مستلزم موارد ذیل است:
- تخصیص معلمان باکیفیت؛
 - افزایش بودجه آموزشی؛
 - ایجاد تسهیلات مناسب و کافی؛
 - استفاده از مواد و منابع آموزشی و فناوری‌های جدید؛
 - افزایش زمان یادگیری.

نُردبلم^۳ (۲۰۰۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که لزوماً سرمایه‌گذاری بیشتر در مدارس دولتی به افزایش کیفیت آموزشی دانش‌آموزان فقیر و کاهش بی‌عدالتی آموزشی منجر نمی‌شود و حتی ممکن است سرمایه‌گذاری بیشتر در آموزش پایه، شکاف آموزشی را بیشتر کند. به عقیده وی، توجه به سیاست‌های مالیاتی، از قبیل کاهش مالیات افراد ضعیف، می‌تواند عامل اثرگذاری بر کاهش نابرابری آموزشی باشد.

1. Bethmarajah
2. Rebell
3. Nordblom



پیکر^۱ (۲۰۰۳) معتقد است که دختران در دسترسی به آموزش با مشکلات بیشتری نسبت به پسران مواجه هستند. وی برای رفع این مشکلات راهکارهای ذیل را ارائه می‌دهد:

- حذف کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی؛
 - حمایت مالی از خانواده دانش‌آموزان مستعد فقیر؛
 - شناسایی و رفع موانع حضور دختران در مدارس از طریق حمایت از توسعه پژوهش‌های مرتبط؛
 - تولید مواد آموزشی مرتبط با نیازهای دانش‌آموزان و انتظارات بازار کار.
- شلدون^۲ (۲۰۰۰) در مطالعه خود با عنوان «جست‌وجوی کیفیت و برابری»، افزایش کمی و کیفی آموزش را برای همگان به‌عنوان شاخص عدالت آموزشی معرفی و راهکارهای ذیل را برای گسترش کمی و کیفی آموزش بیان کرده است:
- افزایش بودجه آموزشی؛
 - افزایش معلمان مجرب؛
 - توسعه ظرفیت دولت محلی برای برنامه‌ریزی؛
 - ساخت مدارس جدید. (به نقل از بابادی عکاشه و همکاران، ۱۳۸۷، ۲۹۳)
- گارو^۳ (۲۰۰۰)، با تمرکز بر نرخ دسترسی به آموزش و با بررسی نرخ ثبت‌نام دانش‌آموزان در افریقا، بیان می‌کند که ثبت‌نام دختران در مقطع ابتدایی با پسران برابر است و حتی در مواردی بیشتر هم هست، اما ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر در پسران بیشتر است. از منظر او، شاخص‌های کلیدی مؤثر بر عدم دسترسی دختران به آموزش و پرورش عبارت‌اند از: فقر، فاصله محل زندگی تا مدرسه، ازدواج زودهنگام دختران، وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها، ارزش و جایگاه پایین آموزش دختران در خانواده‌ها.
- مک‌بی^۴ (۱۹۸۷) بهبود آموزش اقلیت‌ها را از عوامل مهم ایجاد عدالت آموزشی دانسته و راهکارهای ذیل را برای تحقق این امر معرفی کرده است:
- ایجاد انگیزه در اقلیت‌ها برای ورود به آموزش عالی؛
 - برنامه‌های درسی پاسخگو به نیازهای دانش‌آموزان اقلیت؛
 - ایجاد راه‌های ارتباطی بین بخش‌های مختلف آموزشی؛

1. Packer
2. Sheldon
3. Garrow
4. Mcbay



- تقویت منابع قابل دسترس؛
 - ایجاد هماهنگی در برنامه‌ها و خدمات جامع برای کمک به آموزش اقلیت‌ها؛
 - استفاده از معلمان ماهر و باکیفیت؛
 - تغییر نقش مدارس در جامعه؛
 - بازسازی نظام آموزشی.
- ابرولا^۱ (۱۹۹۸) مشکلات عدالت آموزشی در امریکای لاتین را کیفیت پایین آموزش، کمبود بودجه، نابرابری در توزیع منابع و نامناسب بودن شرایط کاری معلمان می‌داند و راهکارهای زیر را برای رفع این مشکلات پیشنهاد می‌دهد:
- گسترش مشارکت فعال جامعه در امر آموزش؛
 - تمرکززدایی؛
 - توجه به آموزش پایه رایگان؛
 - توجه به آموزش‌های جبرانی؛
 - افزایش بودجه بخش آموزش؛
 - توسعه مدیریت مدرسه محور؛
 - رشد و ارتقای اتحادیه‌های معلمان؛
 - استفاده از منابع مالی غیردولتی.

۵. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش، از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، سندکاوی و تحلیلی و پیمایشی است. قسمت اول پژوهش به استخراج مفهوم عدالت آموزشی بر اساس اسناد و مبانی نظری پرداخته و پس از آن، در بخش اول، شاخص‌های اصلی دسترسی به آموزش را به شکل توصیفی ارائه کرده است. در بخش دوم، با توجه به معنای کیفی عدالت آموزشی، رتبه‌بندی استان‌ها و مناطق کشور بر اساس توسعه‌یافتگی آموزش ارائه شده است. با توجه به بررسی‌های انجام‌یافته بر روی سوابق و پیشینه‌های مرتبط با مقوله فقر و نابرابری آموزشی و مؤلفه‌های مهم و شاخص‌های متعدد مؤثر، مقایسه آن‌ها و راهکارهای عنوان‌شده، به نظر می‌رسد که بایستی با در نظر داشتن شاخص‌های مؤثر در ابعاد و حوزه‌های مختلف و مطرح در آموزش و پرورش، جهت سنجش نابرابری‌های آموزشی و گستردگی فراوان

1. Ibarrola



آن‌ها (کیفی، فرایندی، دسترسی و غیره) از یک سو، و محدودیت‌ها و منابع اندک موجود از سوی دیگر، در مرحله نخست، طبقه‌بندی حوزه‌ها و شاخص‌ها، با هدف کاهش تعداد آن‌ها جهت افزایش قدرت اجرایی مؤثر کمی و کیفی برای اجرای برنامه‌ها و طرح‌ها، و در مرحله بعد، مشخص نمودن و تبیین شاخص‌های مشترک و موازی و شاید متقابل، از طریق بررسی شاخص‌های حوزه‌ای با یکدیگر، ضروری باشد. لذا، در مدل مفهومی اولیه عدالت آموزشی ابتدا پنج مؤلفه بین‌المللی و شاخص‌های مهم آن‌ها در کاهش فقر و نابرابری با ۲۰ شاخص مهم شورای عالی آموزش و پرورش مقایسه شد. سپس پنج مؤلفه مذکور به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌ها انتخاب و به روش راهبرد متقابل دوبه‌دو بررسی شد و راهبردهای مهم هر دو حوزه در ستون دوم، به عنوان راهبردهای مهم پیشنهادی، بیان و راهکارهای مهم پیشنهادی در ستون سوم درج شد.

باتوجه به بررسی‌های کارشناسی‌ای که تا کنون انجام پذیرفته و محتوایی که ارائه شده است به نظر می‌رسد که مناسب‌ترین شاخص‌ها جهت اندازه‌گیری و تهیه اطلس فقر و نابرابری آموزشی در دوره ابتدایی به ترتیب اولویت شاخص‌های ذیل باشد که به صورت ترکیبی محاسبه می‌شود: پوشش پیش‌دبستانی - نرخ ماندگاری دوره ابتدایی - پوشش تحصیلی دوره ابتدایی - سهم دانش‌آموز دختر از کل - ضریب کارایی درونی (نسبت اتلاف، نرخ اتمام دوره، میانگین طول دوره تحصیل، نرخ ارتقا، نرخ ترک تحصیل، نرخ تکرار پایه) - نرخ گذر ابتدایی به متوسطه اول - نرخ امید به تحصیل دوره ابتدایی.

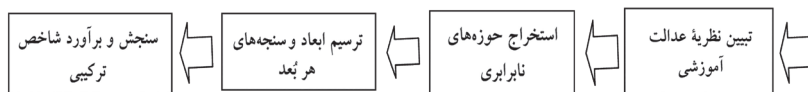
۱-۵ روش‌شناسی شاخص ترکیبی

در مورد شاخص‌های مرتبط با حوزه عدالت آموزشی و مرور پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی مشخص شد که به دلیل چندبُعدی بودن و گستردگی مفهوم و به تبع آن، شاخص‌های عدالت آموزشی، این معنا در مفاهیم و واژگان متعددی می‌تواند پیگیری شود. بر اساس مطالعات، به نظر می‌رسد شاخص‌های ترکیبی عدالت آموزشی در پنج بُعد قابل تعریف است (چارچوب مدل مفهومی). نابرابری در: منابع، سواد، دسترسی آموزشی، ماندگاری، خروجی‌های یادگیری.

بسیاری از این حوزه‌ها با یکدیگر همپوشانی دارند و شناسایی وجه تمایز آن‌ها از یکدیگر دشوار است. این مشکل ریشه در چندبُعدی بودن مفهوم عدالت آموزشی دارد. به بیان دیگر، هیچ‌یک از روش‌های تک‌شاخصی نمی‌تواند معیاری برای سنجش عدالت آموزشی باشد. لذا، با استفاده از شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی و پرورشی (EDI) که یک شاخص ترکیبی است و تصویری از وضعیت توسعه را جهت مقایسه استان‌ها و کل



کشور بازگو می‌کند و از میانگین حسابی چهار شاخص: ۱. نرخ ثبت‌نام خالص تعدیل شده دوره ابتدایی، ۲. نرخ ماندگاری تا پایه ششم، ۳. نرخ باسوادی ۱۵ سال و بالاتر، ۴. میانگین حسابی نرخ برابری جنسیتی (GPI) دوره ابتدایی و برابری جنسیتی در باسوادی محاسبه می‌شود، و هفت شاخص توسعه‌یافتگی آموزشی و پرورشی دوره ابتدایی که رتبه ۴۴۹ شهرستان کشور در آنها اندازه‌گیری شده است، سنجش عدالت آموزشی صورت می‌پذیرد.



شکل ۲. فرایند طراحی و برآورد شاخص ترکیبی

اقدامات انجام‌یافته جهت مقایسه و رتبه‌بندی ۴۴۹ شهرستان کشور بر اساس شاخص‌های عملکردی در حیطه آموزش در دوره ابتدایی به شرح زیر است.

- استفاده از مدل AHP^۱ فرایند تحلیل سلسله‌مراتبی در رتبه‌بندی و مقایسه به تفکیک استانی و شهرستانی: این روش یکی از روش‌های پرکاربرد برای رتبه‌بندی و تعیین اهمیت عوامل است که با استفاده از مقایسات زوجی گزینه‌ها، به رتبه‌بندی هر یک از معیارها می‌پردازد.
- تعیین معیارهای رتبه‌بندی و شناسایی هفت شاخص اصلی و تأثیرگذار در دوره ابتدایی (جدول ۱).

هدف روش فرایند سلسله‌مراتبی انتخاب بهترین گزینه بر اساس معیارهای مختلف، از طریق مقایسه زوجی است. از این روش برای وزن‌دهی به معیارها نیز استفاده می‌شود. از آنجاکه افزایش تعداد عناصر هر خوشه مقایسه زوجی را دشوارتر می‌سازد، معمولاً معیارهای تصمیم‌گیری را به زیرمعیارهایی تقسیم می‌کنند.

1. Analytical Hierarchy Process



وزن‌دهی شاخص‌ها با استفاده از روش ماتریس مقایسات زوجی

محاسبه نرخ سازگاری اوزان تعیین شده به میزان $I.R. = 0,061$

رتبه‌بندی ۳۲ استان کشور و در ادامه رتبه‌بندی ۴۴۹ شهرستان کشور و در نهایت رتبه‌بندی درون‌استانی با استفاده از روش تاپسیس (نمودار ۱، پیوست ۲).

تقسیم‌بندی رتبه‌های تعیین شده در سطح خوب، متوسط و ضعیف.

- تعیین شهرستان‌هایی که پایین‌ترین رتبه را در شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی در دوره ابتدایی کسب کرده‌اند (۶۴ شهرستان). (نمودار ۲، پیوست ۱)
- * بین میزان توسعه‌یافتگی آموزشی کشوری (سه دوره تحصیلی) با دوره ابتدایی (دوره اول و دوم ابتدایی) هم‌بستگی بالایی وجود دارد؛ به گونه‌ای که ضریب هم‌بستگی آن‌ها ۰,۹۸۷ است.

۲-۵ تعاریف شاخص‌ها

میانگین طول دوره تحصیلی: متوسط سال‌هایی که دانش‌آموز دوره تحصیلی را به پایان می‌رساند.

نرخ اتمام دوره ابتدایی: درصد دانش‌آموزانی که دوره تحصیلی ابتدایی را به اتمام می‌رسانند.

نرخ ماندگاری: درصد دانش‌آموزان ورودی پایه اول ابتدایی را نشان می‌دهد که توانسته‌اند با قبولی یا تکرار پایه/ واحد درس، به پایه بالاتر ارتقا یابند و تا آن پایه ترک تحصیل نکرده‌اند. این شاخص از تقسیم تعداد دانش‌آموزان یک پایه تحصیلی منهای تارکان تحصیل در همان پایه، بر کل ثبت‌نام‌شدگان در طول دوره یا دوره‌های تحصیلی، ضرب در صد به دست می‌آید. بالا بودن این شاخص مطلوب است.

نرخ اتلاف: این نسبت از تقسیم نهاده به برداشته واقعی به نسبت نهاده به برداشته مطلوب به دست می‌آید.

نهاده واقعی تعداد سال/ دانش‌آموز هزینه شده برای گروه معینی (مثلاً هزار نفر) از افرادی که وارد پایه اول یک دوره تحصیلی می‌شوند و برداشت واقعی به صورت تعداد فارغ‌التحصیلان از آن گروه در طی دوران تحصیلات آن‌ها تعریف می‌شود.

نهاده مطلوب تعداد سال/ دانش‌آموزانی است که پیش‌بینی می‌شود برای همان گروه در شرایط بدون تکرار پایه و ترک تحصیل هزینه شود و برداشته مطلوب تعداد



فارغ‌التحصیلان از همان گروه که پیش‌بینی می‌شود در شرایط بدون تکرار پایه و ترک تحصیل وجود داشته باشد.

سهم دختر از کل: درصد دانش‌آموزان جذب‌شده دختر به کل دانش‌آموزان جذب‌شده است.

نرخ پوشش تحصیلی: تعداد کل ثبت‌نام‌شدگان در یک دوره تحصیلی (بدون در نظر گرفتن سن)، به‌عنوان درصدی از کل جمعیت لازم‌التعلیم آن دوره تحصیلی محسوب می‌شود.

نرخ گذر: تعداد دانش‌آموزان ثبت‌نام‌شده در پایه اول دوره تحصیلی بالاتر در یک سال تحصیلی مشخص، به نسبت تعداد دانش‌آموزان ثبت‌نام‌شده در آخرین پایه دوره تحصیلی سال تحصیلی قبل که از تقسیم تعداد ثبت‌نام‌شدگان در پایه اول دوره تحصیلی بالاتر، منهای مردودین مشغول به تحصیل، به تعداد دانش‌آموزان آخرین پایه دوره تحصیلی پایین‌تر در سال تحصیلی قبلی، ضرب در صد به دست می‌آید. بالا بودن این شاخص مطلوب است.

۶. یافته‌های پژوهش

همان‌طور که در مباحث نظری اشاره شد شاخص‌های متعددی برای تبیین وضعیت عدالت آموزشی وجود دارد، اما به دلیل محدودیت و بر اساس مدل مفهومی پژوهش، یافته‌ها بر اساس مهم‌ترین شاخص‌های متفق‌القول ارائه شده که شامل میزان دسترسی به آموزش در دوره‌های پیش‌دبستانی و دبستان، میزان پوشش تحصیلی دبستان و نرخ بازماندگی از تحصیل به تفکیک استان‌های کشور، وضعیت مهم‌ترین شاخص‌های کیفیت تحصیل شامل ارتقا و تکرار پایه و ترک تحصیل به تفکیک استان‌ها، و در نهایت رتبه‌بندی استان‌های کشور از نظر شاخص ترکیبی توسعه‌یافتگی آموزش و وضعیت مناطق لازم‌التوجه شناسایی شده بر اساس این رتبه‌بندی در شاخص‌های هفت‌گانه است.

۱-۶ دسترسی به آموزش پیش‌دبستانی

بر اساس اطلاعات جدول (۱)، ۸۰ درصد از نوآموزان در مناطق شهری و ۲۰ درصد در مناطق روستایی تحت پوشش پیش‌دبستانی قرار دارند. اطلاعات جدول (۱) بیان‌کننده آن است که نرخ پوشش پیش‌دبستانی در پسران کمی بیشتر از دختران است. یونسکو سه دلیل مهم را برای جهانی شدن آموزش‌های پیش از دبستان بر شمرده است:



سال تحصیلی	تعداد نوآموز			نرخ پذیرش (پوشش) (ظاهری)	درصد روستا از کل	نوآموزان کلاسهای آمادگی تابستان در مناطق دورزبانه	نوآموزان پیش دبستانی در کلاس های چند پایه
	پسر	دختر	کل				
۹۰-۹۱	۲۷۴۱۴۲	۲۰۱۲۵۳	۴۷۵۳۹۵	۳۳,۴	۱۷,۵	۱۰۷۰۲۸	۰
۹۱-۹۲	۲۳۲۰۲۸	۲۲۶۹۸۹	۴۵۹۰۱۷	۳۶,۸	۱۵,۶	۳۷۵۸۱	۰
۹۲-۹۳	۲۷۱۶۵۸	۲۶۰۲۶۶	۵۳۱۹۰۵	۳۸,۲	۱۶,۷	۱۰۸۱۰۴	۰
۹۳-۹۴	۳۴۳۵۴۷	۳۲۹۳۰۰	۶۷۲۷۴۷	۵۲,۴	۲۲,۳	۱۰۰۶۴۸	۲۲۷۵۷
۹۴-۹۵	۴۰۹۰۴۲	۳۳۸۷۰۴	۷۴۷۷۴۶	۵۶,۶	۲۳,۴	۸۵۷۸۴	۲۴۲۵۱
۹۵-۹۶	۴۵۶۴۶۹	۴۳۷۳۸۰	۸۹۴۱۴۹	۶۷,۱	۲۰,۵	۶۴۲۸۶	۳۷۱۶۸
۹۶-۹۷	۴۹۵۶۱۵	۴۷۵۵۲۴	۹۶۸۸۸۰	۷۰,۱	۱۹	۵۳۶۴۵	۷۳۸۱۹
۹۷-۹۸	۵۳۶۲۴۵	۵۱۹۳۵۳	۱۰۵۵۵۹۸	۷۴,۲	۱۹,۹	۶۱۰۲۱	۷۲۶۶۳
۹۸-۹۹	۵۳۶۲۱۹	۵۲۰۶۷۳	۱۰۵۶۸۹۰	۷۱,۱	۲۱,۲	۲۱۳۸۸	۶۹۵۰۸
۹۹-۱۰۰	۵۲۰۴۵۷	۵۴۱۰۳۲	۱۰۶۱۴۸۹	۶۸,۲	۲۰,۰	۱۸۸۳۹	۵۱۷۱۲

جدول ۱. آمار ملی دهساله آموزش و پرورش دوره پیش دبستان

الف) آموزش های پیش از دبستان موجب ایجاد یک پایه قوی برای یادگیری خواهد شد. کودکانی که به این آموزش ها دسترسی پیدا کرده اند با مهارت های اجتماعی بیشتر، اشتیاق بیشتر برای یادگیری، و دامنه لغات قوی تر وارد مدرسه خواهند شد. بچه هایی که در پیش دبستانی حضور داشته اند بیشتر تمایل به ماندن در مدرسه دارند. آموزش های پیش از دبستان کمک خواهد کرد که بچه ها در شرایط اضطرار بهتر عمل کنند.

ب) آموزش های پیش از دبستان کمک خواهد کرد که نظام های آموزشی مؤثرتر باشند. کودکانی که در آموزش های پیش دبستانی حضور داشته اند بیشتر تمایل دارند که به موقع وارد مدرسه شوند و کمتر دچار تکرار پایه یا ترک تحصیل خواهند شد. همچنین، بیشتر تمایل به کامل کردن مقاطع تحصیلی خواهند داشت. آموزش های پیش از دبستان در نهایت به کشورها کمک خواهد کرد که بتوانند به اهداف مقاطع دبستان، متوسطه و بالاتر برسند.

ج) آموزش های پیش از دبستان یک راهبرد مؤثر برای ارتقای رشد اقتصادی است. آموزش های پیش از دبستان شکاف های میان کودکان مناطق و خانواده های محروم با



همسالان آن‌ها را که در موقعیت بهتری قرار دارند کاهش خواهد داد. چنانچه کودکان در این آموزش‌ها حضور داشته باشند والدین آن‌ها این فرصت را خواهند داشت که کار کنند و درآمد خود را افزایش دهند و این خود به نوعی موجب تسهیل روند صعودی تحرک خواهد بود. آموزش پیش‌دبستان مهارت‌هایی را به وجود می‌آورد که در آینده در بازار کار مورد نیاز است؛ مانند کار گروهی، تفکر انتقادی، انگیزه و غیره. از طرف دیگر، توسعه دوره پیش‌دبستانی در مناطق دوزبانه، به‌عنوان کلید عدالت آموزشی، در ایجاد فرصت‌های برابر برای یادگیری در بدو ورود به مدرسه بسیار مهم است. پهنه وسیع ایران اسلامی موطن اقوام و اقلیت‌های دینی و مذهبی متعددی است. این گستردگی فرهنگی، تنوع زبان و گویش را به‌همراه داشته است. بر این مبنای، در بسیاری از استان‌های کشور، زبان مادری کودکان ایرانی غیرفارسی است. با توجه به اینکه زبان برنامه‌های درسی فارسی است بسیاری از کودکان مناطق دو یا چندزبانه، در بدو ورود به دبستان، قادر به گفت‌وگو و برقراری ارتباط به زبان فارسی نیستند. این امر موجب عملکرد ضعیف تحصیلی آن‌ها می‌شود. تکرار پایه و افت تحصیلی منجر به ایجاد خودپنداره منفی، عدم رشد انگیزه‌های فردی، اجتماعی و غیره در کودکان مناطق محروم و دو یا چندزبانه می‌شود و هزینه‌های مالی قابل تأملی را بر خانواده‌ها و دولت تحمیل می‌کند.

تحقیقات نشان‌دهنده تأثیر مستقیم و بسیار اساسی گذراندن کامل این دوره تربیتی در ارتقا و بهبود توانمندی‌های ذهنی و تحصیلی کودکان، به‌ویژه در پایه اول دبستان است. در مناطق محروم و دوزبانه فرصت حضور کودکان در دوره پیش‌دبستانی همان فرصت تحقق رشد و تکامل همه‌جانبه در اوان کودکی است. این امر تضمین آینده کودک و جامعه را در بر دارد، زیرا موجب کاهش افت تحصیلی و به‌تبع آن صرفه اقتصادی خانواده و جامعه، بهره‌وری از زمان و مکان و تجهیزات موجود، پیدایش مفهوم خودتحصیلی مثبت در کودک و رشد متناسب مهارت‌های زبانی و جسمی و شناختی و عاطفی و اجتماعی و غیره می‌شود. این آموزش‌ها، در عمل، تمهیدی مستقیم جهت تحقق «عدالت آموزشی»، «فرمان مقام معظم رهبری در خصوص انسداد مبادی ورود بی‌سواد به جامعه»، «حفاظت از زبان ملی»، «استحکام وحدت ملی» و «توسعه پایدار کشور» است.



استان	تعداد نوآموز (با استثنایی)			نرخ پوشش		
	پسر	دختر	جمع	پسر	دختر	جمع
سمنان	۵۴۲۴	۵۱۲۲	۱۰۵۴۶	۱۰۵.۱	۱۰۵.۹	۱۰۵.۵
ایلام	۵۸۰۶	۵۲۵۰	۱۱۰۵۶	۱۰۳.۳	۱۰۶.۲	۱۰۴.۸
مازندران	۲۲۸۸۹	۲۲۴۰۶	۴۵۲۹۵	۱۰۲.۵	۹۸.۹	۱۰۰.۶
چهارمحال بختیاری	۱۰۳۸۵	۹۷۱۱	۲۰۰۹۶	۹۷.۸	۹۹.۵	۹۸.۷
خوزستان	۵۴۰۷۸	۵۳۰۲۸	۱۰۷۱۰۶	۹۹.۲	۹۵.۹	۹۷.۵
آذربایجان شرقی	۳۵۴۰۳	۳۳۹۱۹	۶۹۳۲۲	۹۸.۴	۹۶.۲	۹۷.۳
قزوین	۱۰۷۳۰	۱۰۱۰۰	۲۰۸۳۰	۹۵.۷	۹۶.۵	۹۶.۱
خراسان جنوبی	۸۴۶۹	۸۱۲۷	۱۶۵۹۶	۹۴.۲	۹۵.۱	۹۴.۷
کردستان	۱۳۷۹۹	۱۲۷۴۹	۲۶۵۴۸	۹۸.۶	۸۸.۹	۹۳.۳
هرمزگان	۱۷۶۲۱	۱۶۷۸۷	۳۴۴۰۸	۹۰.۹	۹۱	۹۰.۹
کرمان	۲۸۸۷۶	۲۷۷۸۱	۵۶۶۵۷	۸۸.۵	۹۲.۴	۹۰.۴
بوشهر	۹۴۱۷	۸۸۹۴	۱۸۳۱۱	۸۸.۳	۸۷.۶	۸۷.۹
گیلان	۱۳۷۵۳	۱۳۶۵۰	۲۷۴۰۳	۸۶.۳	۸۴.۱	۸۵.۲
خراسان شمالی	۸۳۸۳	۷۷۲۰	۱۶۱۰۳	۸۳.۸	۸۴.۷	۸۴.۳
یزد	۹۸۵۷	۹۵۰۶	۱۹۳۶۳	۸۴.۲	۸۳.۹	۸۴
کهگیلویه و بویراحمد	۶۷۱۴	۶۵۵۶	۱۳۲۷۰	۸۵.۵	۸۲.۴	۸۳.۹
لرستان	۱۴۴۶۴	۱۷۰۹۸	۳۱۵۶۲	۹۲	۷۳	۸۲.۲
اصفهان	۳۳۶۹۹	۳۱۶۹۸	۶۵۳۹۷	۸۰.۸	۸۱.۹	۸۱.۴
گلستان	۱۶۴۹۹	۱۶۱۷۱	۳۲۶۷۰	۷۹.۳	۷۸.۸	۷۹
اردبیل	۱۰۰۵۸	۹۰۷۶	۱۹۱۳۴	۷۶.۳	۷۸.۱	۷۷.۲
مرکزی	۸۴۱۶	۷۹۹۸	۱۶۴۱۴	۷۵	۷۳.۷	۷۴.۴
سیستان و بلوچستان	۳۴۴۶۲	۳۴۰۴۵	۶۸۵۰۷	۷۵.۲	۷۱.۸	۷۳.۴
میانگین کشور	۵۴۴۵۰۶	۵۲۵۹۴۸	۱۰۷۰۴۵۴	۷۲.۸	۷۱.۳	۷۲
کرمانشاه	۱۲۹۴۰	۱۱۴۹۰	۲۴۴۳۰	۶۸.۶	۷۰	۶۹.۳
همدان	۱۱۵۹۹	۱۰۴۷۴	۲۲۰۷۳	۶۶.۷	۶۸.۹	۶۷.۹
آذربایجان غربی	۲۳۷۰۹	۲۱۹۲۶	۴۵۶۳۵	۶۶.۸	۶۸.۷	۶۷.۸
زنجان	۶۵۷۷	۶۱۵۱	۱۲۷۲۸	۶۱.۷	۶۳.۶	۶۲.۷
فارس	۲۶۲۸۷	۲۵۵۳۶	۵۱۸۲۳	۶۲.۱	۶۰.۷	۶۱.۴
البرز	۹۰۰۴	۹۵۹۵	۱۸۵۹۹	۵۲	۴۶	۴۸.۹
قم	۵۱۶۳	۵۱۷۷	۱۰۳۴۰	۴۵.۱	۴۳.۴	۴۴.۲
تهران	۴۰۳۸۳	۳۸۳۹۲	۷۹۰۷۵	۴۰.۷	۳۹.۹	۴۰.۳
خراسان رضوی	۲۸۲۰۶	۲۷۵۸۱	۵۵۷۸۷	۳۹.۶	۳۸.۴	۳۹

جدول ۲. رده‌بندی استان‌ها بر اساس نرخ پوشش پیش دبستانی (۹۸-۹۹)

تحلیل جدول (۲): پایین‌ترین نرخ پوشش پیش دبستانی مربوط به استان خراسان رضوی (۳۹.۰٪) است. علاوه بر آن، استان‌های تهران و شهرستان‌های آن (۴۰.۰٪)، قم (۴۴.۲٪)، البرز (۴۸.۹٪)، فارس (۶۱.۴٪)، زنجان (۶۲.۷٪)، آذربایجان غربی (۶۷.۸٪)، همدان (۶۷.۹٪) و کرمانشاه (۶۹.۳٪) دارای پایین‌ترین رتبه در میان



استان‌های کشور هستند و پایین‌تر از میانگین کشوری قرار دارند. در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ نرخ پوشش تحصیلی واقعی دوره ابتدایی ۹۵/۰۳٪ است که به دلیل شیوع ویروس کرونا نسبت به سال قبل، با عدد ۹۸/۱۶٪ رقمی معادل



نمودار ۱. نرخ پوشش تحصیلی دوره ابتدایی در سال ۱۳۹۹-۱۴۰۰

حدود سه درصد کاهش را نشان می‌دهد. در این زمینه استان‌های قزوین (۹۸/۲۲٪)، زنجان (۹۸/۲۰٪) و مازندران (۹۸/۱۷٪) به ترتیب بالاترین نرخ پوشش دوره ابتدایی را به خود اختصاص داده‌اند. استان‌های سیستان و بلوچستان (۸۳/۸۷٪)، خراسان رضوی (۹۰/۸۲٪)، و تهران (۹۴/۱۷٪) پایین‌ترین نرخ پوشش دوره ابتدایی را دارا هستند. نرخ جذب پایه اول ابتدایی در کل کشور (۹۷/۱۴٪) است. این شاخص در استان‌های قزوین (۹۹/۰۴٪)، زنجان (۹۸/۹۳٪)، و آذربایجان شرقی (۹۸/۸۸٪) است که رتبه‌های نخست را به خود اختصاص داده‌اند، اما استان‌های سیستان و بلوچستان (۸۸/۸۱٪)، خراسان رضوی (۹۶/۰۸٪)، و تهران (۹۶/۵۰٪) دارای کمترین نرخ پوشش پایه اول ابتدایی هستند.

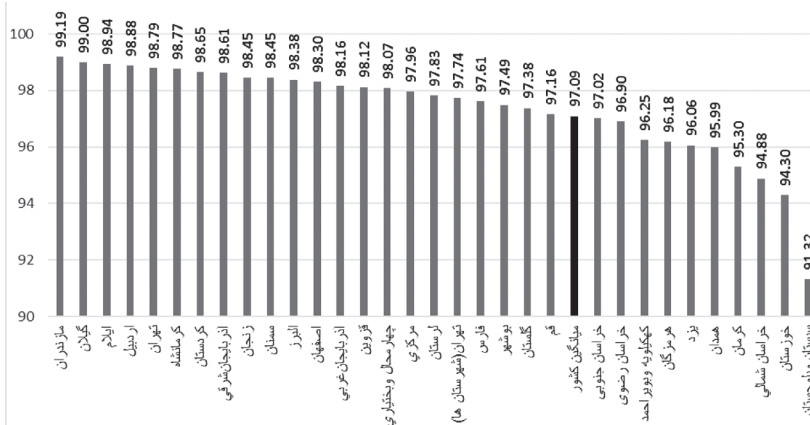
نرخ ارتقای دوره ابتدایی در کل کشور ۹۷/۰۹ درصد است. استان‌های مازندران (۹۹/۱۹٪)، گیلان (۹۹٪)، و ایلام (۹۸/۹۴٪) رتبه‌های اول تا سوم را کسب کرده‌اند.



جمع بازماندگان دوره ابتدایی		اطلاعات ۶ ساله		اطلاعات ۷ ساله		اطلاعات ۸ ساله		اطلاعات ۹ ساله		اطلاعات ۱۱ ساله	
ردیف	تور استان	فرایف	تور استان	فرایف	تور استان	فرایف	تور استان	فرایف	تور استان	فرایف	تور استان
۱	جمع	۱۸۵۸۱۵	۱	جمع	۲۵۹۲۶	۱	جمع	۲۱۹۷۸	۱	جمع	۲۱۹۷۸
۲	سیستان و بلوچستان	۴۴۹۹	۲	سیستان و بلوچستان	۱۵۱۶۶	۲	سیستان و بلوچستان	۱۵۱۶۶	۲	سیستان و بلوچستان	۱۵۱۶۶
۳	تهران	۲۸۸۲۱	۳	تهران	۱۳۴۹۱	۳	تهران	۱۳۴۹۱	۳	تهران	۱۳۴۹۱
۴	خراسان رضوی	۲۲۸۸۲	۴	تهران	۱۱۱۱۲۷	۴	خراسان رضوی	۲۲۳۲۱	۴	خراسان رضوی	۱۸۲۵
۵	خراسان	۱۴۲۸۸	۵	خراسان	۹۸۸۱	۵	خراسان	۱۸۰۷	۵	خراسان	۱۸۰۷
۶	فارس	۹۲۷۷	۶	فارس	۲۳۸۷	۶	فارس	۱۱۵۵	۶	فارس	۱۱۵۵
۷	آذربایجان غربی	۷۰۵۸	۷	آذربایجان غربی	۱۵۳۲	۷	آذربایجان غربی	۱۰۰۱	۷	آذربایجان غربی	۸۷۹
۸	کرمان	۷۰۲۰	۸	کرمان	۲۳۸۵	۸	آذربایجان غربی	۹۹۸	۸	اصفهان	۷۷۱
۹	اصفهان	۶۱۰۲	۹	اصفهان	۲۱۵۶	۹	اصفهان	۷۸۸	۹	آذربایجان غربی	۷۵۵
۱۰	گلستان	۴۰۵۵	۱۰	گلستان	۱۵۲۲	۱۰	هرمزگان	۳۶۱	۱۰	هرمزگان	۳۶۱
۱۱	هرمزگان	۳۹۳۲	۱۱	آذربایجان شرقی	۱۶۳۰	۱۱	لرستان	۵۵۶	۱۱	لرستان	۴۸۵
۱۲	آذربایجان شرقی	۳۷۶۷	۱۲	آذربایجان شرقی	۱۳۷۵	۱۲	هرمزگان	۵۲۷	۱۲	گلستان	۴۶۷
۱۳	البرز	۳۵۹۱	۱۳	هرمزگان	۱۳۳۸	۱۳	آذربایجان شرقی	۵۲۲	۱۳	آذربایجان شرقی	۵۰۹
۱۴	لرستان	۳۲۵۲	۱۴	قم	۱۱۶۶	۱۴	البرز	۵۳۳	۱۴	البرز	۴۲۵
۱۵	کرمانشاه	۳۰۳۸	۱۵	کرمانشاه	۱۰۷۲	۱۵	کرمانشاه	۴۲۲	۱۵	مازندران	۳۷۵
۱۶	مازندران	۲۷۸۲	۱۶	لرستان	۱۰۱۲	۱۶	مازندران	۴۴۶	۱۶	کرمانشاه	۳۵۵
۱۷	گیلان	۲۳۴۶	۱۷	مدان	۸۶۱	۱۷	گیلان	۳۵۵	۱۷	گیلان	۳۲۲
۱۸	قم	۲۳۳۳	۱۸	مازندران	۸۰۰	۱۸	کردستان	۳۱۲	۱۸	کردستان	۲۶۷
۱۹	مدان	۲۰۵۵	۱۹	یزد	۷۸۲	۱۹	قم	۲۶۵	۱۹	قم	۲۵۵
۲۰	کردستان	۲۰۱۹	۲۰	خراسان شمالی	۷۶۲	۲۰	مدان	۲۵۴	۲۰	مدان	۲۲۹
۲۱	آذربایجان شرقی	۱۹۴۲	۲۱	گیلان	۶۷۳	۲۱	اردبیل	۲۳۸	۲۱	اردبیل	۲۳۸
۲۲	یزد	۱۶۴۲	۲۲	خراسان جنوبی	۵۹۱	۲۲	پوشهر	۲۳۳	۲۲	پوشهر	۱۹۰
۲۳	پوشهر	۱۵۷۰	۲۳	پوشهر	۵۲۲	۲۳	یزد	۱۸۰	۲۳	یزد	۱۵۹
۲۴	خراسان شمالی	۱۲۰۰	۲۴	هرمزگان و بخشاری	۴۶۱	۲۴	خراسان شمالی	۱۵۲	۲۴	خراسان شمالی	۱۴۹
۲۵	خراسان جنوبی	۱۱۹۲	۲۵	کردستان	۵۲۹	۲۵	زنجان	۱۵۱	۲۵	هرمزگان و بخشاری	۱۴۷
۲۶	مرکزی	۱۱۹۸	۲۶	مرکزی	۴۴۲	۲۶	خراسان شمالی	۱۴۲	۲۶	مرکزی	۱۴۵
۲۷	هرمزگان و بخشاری	۱۰۵۲	۲۷	خراسان جنوبی	۴۶۶	۲۷	مرکزی	۱۴۲	۲۷	هرمزگان و بخشاری	۱۴۲
۲۸	قزوین	۹۷۸	۲۸	زنجان	۳۳۸	۲۸	قزوین	۱۴۲	۲۸	قزوین	۱۴۲
۲۹	کهگیلویه و بویراحمد	۹۷۸	۲۹	هرمزگان و بخشاری	۳۳۳	۲۹	خراسان جنوبی	۱۴۲	۲۹	خراسان جنوبی	۱۴۵
۳۰	زنجان	۸۶۱	۳۰	کهگیلویه و بویراحمد	۲۸۷	۳۰	قزوین	۱۴۹	۳۰	سمنان	۱۰۰
۳۱	سمنان	۷۰۶	۳۱	سمنان	۲۸۳	۳۱	ایلام	۱۰۸	۳۱	زنجان	۹۸
۳۲	ایلام	۶۲۲	۳۲	سمنان	۱۶۸	۳۲	ایلام	۹۹	۳۲	ایلام	۹۵

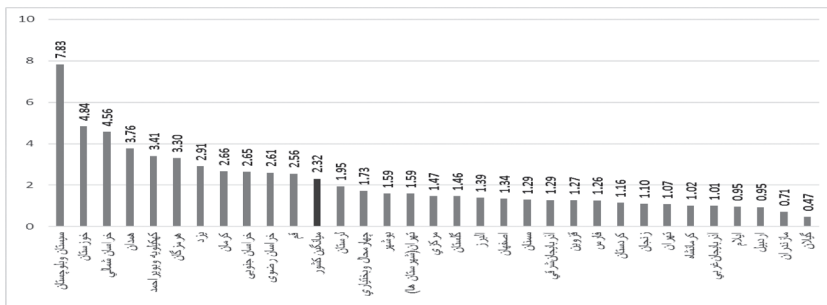
جدول ۳. آمار بازماندگان از تحصیل گروه سنی ۶-۱۱ سال دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تفکیک

استان‌ها و گروه‌های سنی

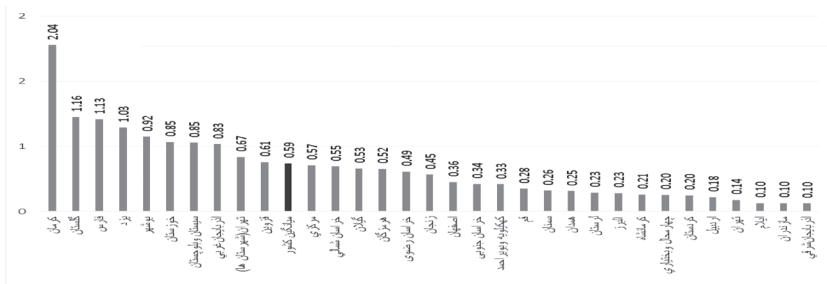


نمودار ۲. درصد دانش‌آموزان ارتقاء یافته دوره ابتدایی به تفکیک استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰





نمودار ۳. درصد دانش آموزان تکرار پایه دوره ابتدایی به تفکیک استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰



نمودار ۴. درصد دانش آموزان ترک تحصیل دوره ابتدایی به تفکیک استان‌های کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

عملکرد یازده استان از میانگین کشوری کمتر است که در این میان استان‌های سیستان و بلوچستان (۳۲/۹۱٪)، خوزستان (۳۰/۹۴٪)، و خراسان شمالی (۸۸/۹۴٪) کمترین نرخ ارتقا را داشته‌اند.

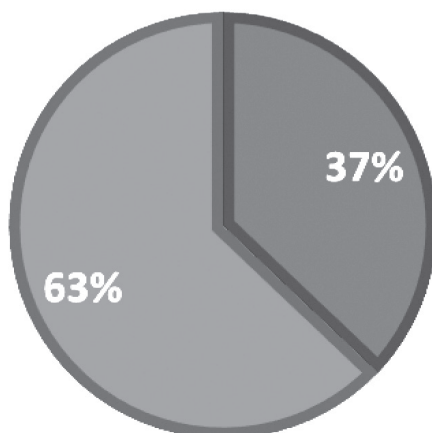
یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر یادگیری نسبت تعداد دانش‌آموز به معلم در کلاس درس است. اغلب پژوهش‌های جهانی بر این موضوع صحه می‌گذارند که

ردیف	استان	زیر ۲۰ نفر	از ۲۰ تا ۳۰ نفر	از ۳۰ تا ۴۰ نفر	از ۴۰ تا ۶۰ نفر	بیشتر از ۶۰ نفر	جمع
۱	آذربایجان شرقی	12729	4751	146	0	53	19310
۲	آذربایجان غربی	8515	4087	596	113	8503	17350
۳	اردبیل	3849	1559	36	0	22	4394
۴	اصفهان	8015	7293	363	0	0	4585
۵	البرز	1506	4286	1004	5	0	6938
۶	ایلام	2216	307	28	3	503	11956
۷	بوشهر	3129	1404	41	16	78	7580
۸	شهر تهران	1800	11192	1933	0	31	3619
۹	شهرستان‌های تهران	2799	11388	2478	53	119	8648
۱۰	چهارمحال و بختیاری	3521	756	0	0	105	6972
۱۱	خراسان جنوبی	3283	1074	0	0	24	7787
۱۲	خراسان رضوی	16275	10126	298	0	157	8954
۱۳	خراسان شمالی	3369	1085	0	0	9	4789
۱۴	خوزستان	16060	5651	546	22	1182	8545
۱۵	زنگین	2616	1703	3	0	47	5262
۱۶	سمنان	1268	1037	0	0	39	4632

جدول ۴. تعداد کلاس‌های دولتی بر اساس تراکم



- حداکثر مطلوب مصوب (۲۶ دانش آموز)
- بالاتر از مصوبه (بیش از ۲۶ دانش آموز)



نمودار ۵. نمودار مقایسه درصد دانش آموزان در کلاس، حداکثر مطلوب و بالاتر از حد مطلوب بر اساس مصوبه ۸۸۶ شورای عالی آموزش و پرورش

دانش آموزان در کلاس های شلوغ و پرتراکم فرصت کمتری برای یادگیری دارند. تراکم کلاس دایر (دولتی و غیردولتی) در کل کشور ۲۳/۴۵ و مدارس دولتی ۲۵/۱۵ است که با شاخص استاندارد مصوب شورای عالی آموزش و پرورش که ۲۰ است فاصله دارد. تراکم کلاس درس دولتی در شهرستان های استان تهران ۳۳/۳۸، تهران ۳۲/۳۴، البرز ۳۲/۲۷ و قم ۳۰/۳۲ است که ضمن دارا بودن بیشترین تراکم، بالاتر از ۳۰ نفر در هر کلاس است. مناسب ترین وضعیت تراکم کلاس مربوط به استان های کهگیلویه و بویراحمد (۱۷/۹۶)، ایلام (۱۸/۷۰) و خراسان جنوبی (۲۰/۶۵) است. البته وجود مدارس کوچک و چندپایه در کاسته شدن تراکم کلاس نقش بسزایی دارد. استان هایی که تراکم کلاس بالاتر دارند به طور عمده استان هایی هستند که کلاس کوچک و چندپایه ندارند یا مدارس کوچک و چندپایه آن ها بسیار اندک است.

بنابراین، معلمان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی بیشترین درصد و دکتری کمترین درصد را به خود اختصاص داده اند.



جمع کل	میانگین تحصیلات	دیپلم و زیر دیپلم		فوق دیپلم		کارشناسی		کارشناسی ارشد		دکتری		استان
		درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
11288	15.56	5.51	622	21.04	2375	63.59	7178	9.81	1107	0.05	6	آذربایجان شرقی
10563	15.92	2.84	300	13.14	1388	69.42	7333	14.53	1535	0.07	7	آذربایجان غربی
4759	15.78	4.73	225	13.41	638	70.06	3334	11.77	560	0.04	2	اردبیل
11693	15.63	4.93	577	18.40	2152	67.01	7836	9.53	1114	0.12	14	اصفهان
5095	15.72	4.95	252	20.35	1037	58.76	2994	15.88	809	0.06	3	البرز
3104	15.82	2.90	90	13.31	413	73.61	2285	10.08	313	0.10	3	ایلام
3483	15.73	2.78	97	16.94	590	71.17	2479	9.04	315	0.06	2	بوشهر
13581	15.60	6.09	827	21.18	2876	59.72	8111	12.89	1751	0.12	16	تهران
10218	15.49	5.57	569	24.30	2483	60.32	6164	9.73	994	0.08	8	تهران (شهرستانها)
4042	15.64	3.86	156	19.00	768	68.23	2758	8.88	359	0.02	1	چهارمحال و بختیاری
3918	15.86	3.29	129	14.42	565	68.48	2683	13.73	538	0.08	3	خراسان جنوبی
21237	15.67	4.85	1029	17.79	3778	66.35	14091	10.91	2316	0.11	23	خراسان رضوی
3915	15.85	3.93	154	14.99	587	65.95	2582	14.94	585	0.18	7	خراسان شمالی
15346	15.75	2.98	457	15.76	2419	72.26	11089	8.96	1375	0.04	6	خوزستان
3645	15.87	3.65	133	13.47	491	68.78	2507	14.07	513	0.03	1	زنجان
1909	15.97	4.30	82	10.58	202	67.68	1292	17.39	332	0.05	1	سمنان
13193	15.10	5.09	671	38.17	5036	53.19	7018	3.52	464	0.03	4	سیستان و بلوچستان
14679	15.74	3.94	579	15.03	2206	70.98	10419	9.95	1460	0.10	15	فارس
3230	15.62	5.05	163	18.64	602	66.59	2151	9.69	313	0.03	1	قزوین
3005	15.79	3.33	100	17.04	512	66.89	2010	12.55	377	0.20	6	قم
6998	15.52	6.77	474	17.58	1230	68.72	4809	6.84	479	0.09	6	کردستان
11323	15.50	5.10	577	22.37	2533	65.09	7370	7.41	839	0.04	4	کرمان
7543	15.75	3.51	265	16.82	1269	68.42	5161	11.10	837	0.15	11	کرمانشاه
3937	15.49	6.38	251	21.51	847	63.50	2500	8.48	334	0.13	5	کهگیلویه و بویراحمد
5646	15.75	4.18	236	17.66	997	64.70	3653	13.43	758	0.04	2	گلستان
7085	15.68	5.25	372	16.49	1168	67.11	4755	11.09	786	0.06	4	گیلان
6558	15.67	5.12	336	17.38	1140	66.56	4365	10.87	713	0.06	4	لرستان
9242	15.92	3.26	301	13.54	1251	67.16	6207	15.87	1467	0.17	16	مازندران
3313	15.69	6.28	208	17.11	567	62.51	2071	13.91	461	0.18	6	مرکزی
7122	15.62	3.23	230	18.30	1303	72.96	5196	5.49	391	0.03	2	هرمزگان
5792	15.70	3.63	210	19.10	1106	66.09	3828	11.12	644	0.07	4	همدان
3238	16.07	1.64	53	8.89	288	73.78	2389	15.53	503	0.15	5	یزد
239700	15.66	4.47	10725	18.70	44817	66.17	158618	10.57	25342	0.08	198	جمع

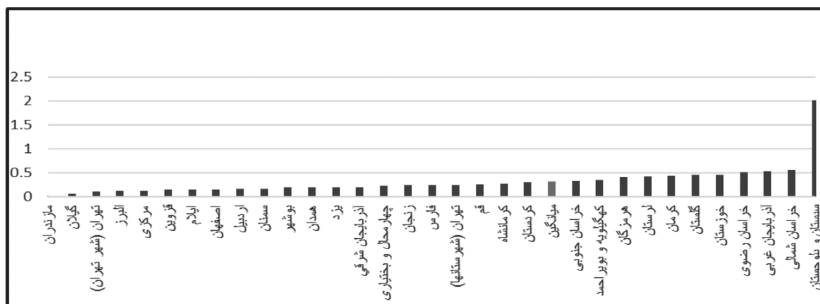
جدول ۵. آمار و درصد گروه معلم دوره ابتدایی به تفکیک مدرک تحصیلی (۹۸-۹۹)



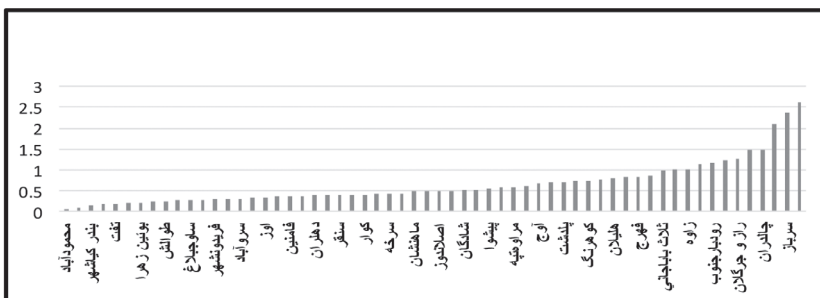
	درصد توزیع معلمان بر اساس مدرک تحصیلی در بین استان‌های کشور:
دکتری	بیشترین: قم (۰/۲٪) - خراسان شمالی (۰/۱۸٪) - مرکزی (۰/۱۸٪)
	کمترین: چهارمحال بختیاری (۰/۰۲٪) - سیستان و بلوچستان، زنجان، قزوین و هرمزگان (۰/۰۳٪)
کارشناسی ارشد	بیشترین: سمنان (۰/۱۷/۳۹٪) - البرز (۰/۱۵/۸۸٪) - مازندران (۰/۱۵/۸۷٪)
	کمترین: سیستان و بلوچستان (۰/۳/۵۲٪) - هرمزگان (۰/۵/۴۹٪) - کردستان (۰/۶/۸۴٪)
کارشناسی	بیشترین: یزد (۰/۷۳/۷۸٪) - ایلام (۰/۷۳/۶۱٪) - هرمزگان (۰/۷۲/۹۶٪)
	کمترین: سیستان و بلوچستان (۰/۵۳/۱۹٪) - البرز (۰/۵۸/۷۶٪) - شهر تهران (۰/۵۹/۷۲٪)
فوق دیپلم	بیشترین: سیستان و بلوچستان (۰/۳۸/۱۷٪) - شهرستان‌های تهران (۰/۲۴/۳۰٪) - کرمان (۰/۲۲/۳۷٪)
	کمترین: یزد (۰/۸/۸۹٪) - سمنان (۰/۱۰/۵۸٪) - آذربایجان غربی (۰/۱۳/۱۴٪)
دیپلم و کمتر	بیشترین: کردستان (۰/۶/۷۷٪) - کهگیلویه و بویراحمد (۰/۶/۳۸٪) - مرکزی (۰/۶/۲۸٪)
	کمترین: آذربایجان غربی (۰/۲/۸۴٪) - بوشهر (۰/۲/۷۸٪) - یزد (۰/۱/۶۴٪)

میانگین سطح تحصیلات کارکنان آموزشی در کل کشور ۱۵/۶۶ درصد است که از استاندارد جهانی، یعنی ۱۶، پایین‌تر است. این شاخص در استان‌های یزد (۱۶/۰۷)، سمنان (۱۵/۹۷)، مازندران و آذربایجان غربی (۱۵/۹۲) بیشتر از سایر استان‌هاست. در حالی که این شاخص در استان‌های سیستان و بلوچستان (۱۵/۱۰)، کهگیلویه و بویراحمد و شهرستان‌های استان تهران (۱۵/۴۹) و کرمان (۱۵/۵۰) کمترین میزان را به نسبت سایر استان‌ها داراست.





نمودار ۶. رتبه‌بندی استان‌ها بر اساس شاخص‌های توسعه‌یافتگی آموزشی ۱۳۹۹-۱۴۰۰



نمودار ۷. رتبه‌بندی ۶۰ شهرستان لازم‌التوجه سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

ردیف	استان	شهرستان	پوشش ابتدایی	دختر از کل	مابندگاری تا ششم	انجام دوره ابتدایی	تحصیل ابتدایی	میانگین طول ابتدایی	ترخ اتلاف ابتدایی	متوسطه اول	گذر ابتدایی به متوسطه اول	ملاک رتبه‌بندی
۱	آذربایجان شرقی	چاراویماق	97.84	44.39	88.53	71.5	6.29	1.4	83.3	1.475		
۲	آذربایجان شرقی	خداآفرین	99.34	45.69	99.12	81.01	6.03	1.24	90.42	0.87		
۳	آذربایجان غربی	پلدشت	98.88	46.96	94.99	81.98	6.03	1.19	88.78	0.708		
۴	آذربایجان غربی	چالدران	97	47.24	85.26	67.91	6.04	1.4	84.08	1.48		
۵	اردبیل	اصلاوندوز	99.51	46.27	98.82	87.6	6.02	1.14	89.16	0.498		
۶	اردبیل	نیر	98.53	47.19	98.33	89.1	6.07	1.12	91.76	0.44		
۷	أصفهان	چادگان	99.21	49.51	98.72	96.65	6.1	1.05	98.55	0.141		
۸	أصفهان	فریدونشهر	97.7	48.61	97.3	90.7	6.12	1.11	95.67	0.388		
۹	البرز	اشتهارد	99.98	47.8	97.52	94.43	6.19	1.08	97.66	0.279		
۱۰	البرز	ساوجبلاغ	99.65	48.26	93.01	89.19	6.01	1.08	96.99	0.276		
۱۱	ایلام	دهلران	97.95	48.17	94.07	88.78	6.06	1.11	93.23	0.382		
۱۲	ایلام	هلیلان	99.04	46.98	89.28	79.6	6.14	1.22	90	0.811		
۱۳	بوشهر	عسلویه	99.73	49.73	95.94	93.54	6.13	1.07	93.29	0.226		



0.195	98.68	1.06	6.1	94.65	97.43	48.38	98.9	کنگان	بوشهر	۱۴
0.618	91.95	1.17	6.1	81.97	89.47	48.35	99.99	پیشوا	تهران	۱۵
0.329	96.26	1.09	6.06	86.04	89.36	51.21	99.39	چهاردانگه	تهران	۱۶
0.41	94.83	1.12	6.3	93.08	97.84	49.38	98.65	اردل	چهارمحال بختیاری	۱۷
0.736	89.41	1.2	6.21	83.12	92.93	47.37	96.07	کوهرنگ	چهارمحال بختیاری	۱۸
1.123	84.4	1.3	6.16	76.82	94.56	46.85	97.84	سربیشه	خراسان جنوبی	۱۹
0.724	91.14	1.2	6.16	82.9	94.14	47.31	98.14	نهبندان	خراسان جنوبی	۲۰
1.019	86.23	1.28	6.17	77.88	91.7	46.46	98.82	زاوه	خراسان رضوی	۲۱
2.089	78.39	1.56	6.16	61.51	84.91	46.62	99.26	صالح آباد	خراسان رضوی	۲۲
1.276	87.16	1.34	6.25	74.74	89.78	45.63	98.8	راز و جرگلان	خراسان شمالی	۲۳
0.772	90.67	1.21	6.13	82.08	92.25	47.71	98.85	مانه و سملقان	خراسان شمالی	۲۴
0.678	90.3	1.19	6.16	83.47	92.08	47.1	96.39	شادگان	خوزستان	۲۵
0.519	90.66	1.14	6.09	86.07	93.63	48.89	99.93	کارون	خوزستان	۲۶
0.475	90.06	1.13	6.07	88.1	96.37	47.65	99.31	ایجرود	زنجان	۲۷
0.486	89.09	1.14	6.06	87.21	96.55	47.18	98.86	ماهانشان	زنجان	۲۸
0.643	96.43	1.18	6.09	66.81	68.85	50.89	99.74	سرخره	سمنان	۲۹
0.247	97.29	1.07	6.06	92.06	96.18	49.02	99.31	میامی	سمنان	۳۰
2.622	74.06	1.7	6.8	52.94	64.45	46.93	87.22	راسک	سیستان و بلوچستان	۳۱
2.387	62.2	1.64	6.83	62.14	80.69	48.1	87.18	سرباز	سیستان و بلوچستان	۳۲
0.386	95.44	1.11	6.16	87.63	91.17	48.26	99.13	کوار	فارس	۳۳
0.114	99.52	1.04	6.07	95.76	97.26	48.73	99.06	افلید	فارس	۳۴
0.629	93.23	1.17	6.14	82.12	90.63	47.09	98.12	اوز	فارس	۳۵
0.15	96.77	1.05	6.06	95.08	97.52	48.46	99.51	بوتین زهرا	قزوین	۳۶
0.491	91.15	1.14	6.05	87.43	95.99	47.88	98.49	بانه	کردستان	۳۷
0.138	97.45	1.04	6.03	95.41	98.27	47.68	99.12	سروآباد	کردستان	۳۸
1.176	89.3	1.32	6.34	73.98	85.28	48.03	95.24	رودبار جنوب	کرمان	۳۹
0.836	92.23	1.23	6.24	81.68	91.46	47.63	95.65	فهرج	کرمان	۴۰
0.971	86.15	1.26	6.2	78.72	91.68	45.95	98.07	ثلاث باباجانی	کرمانشاه	۴۱
0.401	93.46	1.11	6.09	89.93	96.26	45.74	98.97	سنقر	کرمانشاه	۴۲
0.504	98.37	1.14	6.44	92.97	97.29	47.89	99.33	باشت	کهگیلویه و بویراحمد	۴۳
1.008	92.37	1.27	6.29	74.07	84.02	48.6	99.14	مارگون	کهگیلویه و بویراحمد	۴۴
0.591	91.69	1.16	6.12	86.14	94.96	47.76	98.94	مراوه تپه	گلستان	۴۵
0.585	92.22	1.16	6.16	84.68	91.67	48.65	96.85	رامیان	گلستان	۴۶
0.141	98.07	1.05	6.05	94.39	96.55	51.07	99.27	بندر کباشهر	گیلان	۴۷
0.255	95.22	1.08	6.06	92.44	96.8	48.01	98.54	طوالش	گیلان	۴۸
0.609	93.62	1.17	6.18	83.92	91.18	47.18	96.55	النگودرز	لرستان	۴۹
0.691	95.92	1.19	6.12	83.86	96.04	47.89	97.59	کوه دشت	لرستان	۵۰
0.079	98.61	1.03	6.04	96.71	97.89	49.28	99.93	آمل	مازندران	۵۱



۵۲	مازندران	محمودآباد	99.31	49.87	98.1	96.89	6.02	1.03	99.16	0.071
۵۳	مرکزی	خنداب	99.33	47.69	98.25	92.11	6.07	1.09	94.79	0.311
۵۴	مرکزی	دلیجان	99.52	49.22	89.05	87.31	6.05	1.08	98.42	0.261
۵۵	هرمزگان	بشاگرد	94.73	48.58	91.89	81.84	6.29	1.23	91.53	0.825
۵۶	هرمزگان	جاسک	94.57	48.27	89.82	75.87	6.41	1.33	90.22	1.233
۵۷	همدان	کبودرآهنگ	99.32	47.42	98.72	90.54	6.03	1.1	93.51	0.366
۵۸	همدان	فامنین	99.14	48.1	96.89	90.01	6.05	1.11	95.22	0.369
۵۹	یزد	اشکذر	99.24	50.31	98.61	96.31	6.05	1.04	96.36	0.121
۶۰	یزد	تفت	99.48	47.71	93.72	87.86	6.1	1.11	96.24	0.38
	رتبه کشوری		98.16	48.56	95.86	92.42	6.07	1.07	96.14	

جدول ۶. اطلاعات ۴۶ شهرستان لازم‌التوجه

۷. مداخلات و پیشنهادها کاربردی برای ارتقای عدالت آموزشی، باتوجه به وضعیت موجود

۱-۷ ضرورت توسعه دوره پیش‌دبستانی ویژه کودکان مناطق دو یا چندزبانه کشور

- گسترش آموزش پیش‌دبستانی با تمرکز بر مناطق با ضریب محرومیت بالا، مناطق عشایری و روستایی؛
- افزایش زمان آموزش نوآموزان دوزبانه، به‌ویژه در استان‌هایی که زبان محلی آن‌ها با زبان فارسی فاصله قابل توجه دارد، نظیر مناطق ترک‌زبان، ترکمن‌زبان و عرب‌زبان. شامل استان‌های: آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی، اردبیل، البرز، ایلام، تهران، خراسان شمالی، خوزستان، زنجان، سیستان و بلوچستان، قزوین، قم، کردستان، کرمانشاه و گلستان؛
- پیش‌بینی حکم قانونی در برنامه ششم توسعه در زمینه اجباری شدن دوره پیش‌دبستانی.
- ۲-۷ افزایش فرصت‌های دسترسی به آموزش و ارتقای کیفیت یادگیری
- پیش‌بینی ردیف بودجه خاص برای انسداد مبادی بی‌سوادی در برنامه ششم توسعه و بودجه‌های سنواتی؛
- کمک به افزایش پوشش تحصیلی در دوره ابتدایی از طریق آگاهی‌بخشی اجتماعی، کمک به جذب کودکان کار و خیابانی با اعطای بسته‌های غذایی به



- خانواده‌ها و لوازم‌التحریر و پوشاک به دانش‌آموزان و همچنین اجرای جدی قانون اجباری شدن آموزش عمومی، اجرای برنامه مداخلات تربیتی آموزشی برای کودکان با نیازهای ویژه، توسعه مدارس روستامرکزی و تأمین سرویس رفت‌وآمد دانش‌آموزان؛
- توجه خاص به استان‌های سیستان و بلوچستان، کرمان، گلستان، هرمزگان، خراسان شمالی، بوشهر، مرکزی، قم و یزد در زمینه افزایش نرخ پوشش تحصیلی دوره ابتدایی و انسداد مبادی بی‌سوادی؛
 - کاهش تراکم کلاس با تمرکز بر شهرستان‌های استان تهران، شهر تهران و استان البرز و برخی از مراکز استان‌ها نظیر استان‌های خوزستان، اصفهان و خراسان رضوی؛
 - اجرای برنامه‌های کیفی برای افزایش نرخ قبولی دانش‌آموزان، به‌ویژه در استان‌های سیستان و بلوچستان، کرمان، کهگیلویه و بویراحمد، هرمزگان، خراسان شمالی، خراسان رضوی، خوزستان، بوشهر، فارس و لرستان؛
 - مراقبت جدی در باب ترک تحصیل دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های مختلف، با مشارکت دستگاه‌ها و سازمان‌های ذی‌ربط، به‌ویژه در استان‌های سیستان و بلوچستان، اردبیل، گلستان، کرمان، لرستان، آذربایجان غربی و مرکزی.
 - ۳-۷ بهبود کمیت و کیفیت نیروی انسانی و کاهش تراکم کلاس‌ها
 - اصلاح بنیادی روش‌های جذب معلم در دوره بنیادین ابتدایی و اجرای راهکار ۲۰-۳ سند تحول بنیادین، مبنی بر اولویت دادن به دوره ابتدایی در تأمین منابع و راهکار ۱۲-۲ مبنی بر جذب و نگهداشت نیروهای کارآمد در دوره ابتدایی و لزوم نگاه تخصصی به دوره ابتدایی (عدم پذیرش رشته‌های غیرمرتبط در آزمون‌های استخدامی)؛
 - برای افزایش سطح کیفیت آموزش رعایت حداکثر مطلوب (۲۶ دانش‌آموز) در تراکم کلاس‌ها از الزامات اساسی است؛
 - فراهم‌سازی امکان و تسهیل شرایط ادامه تحصیل کارکنان، به‌ویژه کارکنان آموزشی، با تمرکز بر استان‌های سیستان و بلوچستان، کرمان، کهگیلویه و بویراحمد؛
 - افزایش سختی کار و فوق‌العاده شغل معلمان پایه اول ابتدایی؛
 - آموزش و بازآموزی معلمان ابتدایی در زمینه روش تدریس و آموزش کتب جدید؛



- آموزش والدین دانش‌آموزان در زمینه نحوه همکاری در آموزش و تعمیق یادگیری‌های مدرسه؛
- تقویت گروه‌های آموزشی با تمرکز بر فعالیت در مدارس
- پرداخت حق‌التدریس به معلمان کلاس‌های چندپایه (بر مبنای مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش) بابت زمان فعالیت بیشتر در این کلاس‌ها؛
- تأمین فضای آموزشی و معلم مورد نیاز و سایر امکانات لازم برای کاستن تراکم کلاس.
- ۴-۷ بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان با شرایط خاص و کنترل افت تحصیلی با تمرکز بر استان‌های دارای درصد قبولی پایین از طریق:
 - اجرای برنامه آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی؛
 - گسترش مراکز اختلالات یادگیری؛
 - کاهش تراکم کلاس مدارس ابتدایی، به‌خصوص در پایه اول؛
 - اجرای برنامه سنجش بدو ورود کودکان ۵ساله؛
 - اجرای طرح مداخلات بهنگام، ویژه نوآموزان شناسایی شده در طرح سنجش؛
 - گسترش دوره پیش‌دبستانی؛
 - اجرای طرح راهبر آموزشی، به‌ویژه در مناطق دوردست و دارای معلم کم‌تجربه و غیرحرفه‌ای؛
 - اجرای برنامه آموزش‌های تقویتی (ضمن سال تحصیلی) و جبرانی (تابستان) برای دانش‌آموزان دارای ضعف درسی.

۸. نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه بیان شد راهکارهای توسعه عدالت آموزشی محدود به قلمرو نظام آموزشی نیست؛ بلکه تحقق و گسترش عدالت آموزشی مستلزم توجه و تلاش نهادها و سطوح مختلف جامعه، اعم از حکومت و مردم است. در سطح کلان مدیریت کشور، ارتقای عدالت آموزشی نیازمند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسب و ایجاد سازوکارهای اجرایی و نظارتی دقیق است. همچنین، همسویی مؤلفه‌های اقتصادی از سطوح کلان تا خرد، از دیگر الزامات برقراری عدالت آموزشی است. استقرار نظام بودجه‌ریزی مناسب، تأمین و تخصیص مناسب بودجه نظام آموزشی در سطوح



مختلف و همچنین ایجاد رویکردهای حمایتی، از جمله اقتضائات اقتصادی به منظور بسط عدالت آموزشی است.

در قلمرو نظام آموزشی نیز تحقق عدالت آموزشی در سایه توجه و تلاش بخش‌ها و ابعاد مختلف این نظام امکان‌پذیر است. سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشی، فرایندهای مدیریتی، ویژگی‌های برنامه‌دستی و همچنین در سطوح عملیاتی‌تر، نقش‌آفرینی مدرسه و کلاس درس، همگی باید در خدمت ارتقای عدالت آموزشی باشند.

سخن آخر: این مطالعه، باتوجه به هدف و محدودیت‌های خود، تا حدی به بررسی راهکارهای ارتقای عدالت آموزشی از منظر صاحب‌نظران پرداخت، اما در پاسخ به چگونگی ارتقای عدالت آموزشی در جمهوری اسلامی ایران، به نظر می‌رسد می‌توان گفت نسخه‌برداری از مدل‌ها و الگوهای وارداتی، بدون توجه به مبانی و رویکردهای حاکم بر تعلیم و تربیت جوامع مختلف، نه تنها به استقرار و بسط عدالت آموزشی در معنای مورد نظر ارزش‌های اسلامی کمکی نخواهد کرد، بلکه چه بسا ما را از مسیر واقعی تحقق عدالت آموزشی اسلامی منحرف خواهد ساخت. از طرف دیگر، نادیده گرفتن تلاش‌های علمی و تجربیات سایر کشورها نیز می‌تواند آسیب‌زا باشد و فرصت بهره‌برداری از یافته‌ها و تجربیات را از ما سلب کند؛ لذا، به نظر می‌رسد که مجاهدت برای تحقق عدالت آموزشی اسلامی متکی بر مبانی و ارزش‌های اصیل اسلامی در مرحله نخست مستلزم ارائه و تبیین نظریه عدالت آموزشی بر اساس باورهای اسلامی است؛ نظریه‌ای که بتوان بر مبنای آن، چشم‌انداز و اهداف و سیاست‌ها را تدوین و در نهایت برنامه‌ها و راهکارهای عملیاتی را مشخص و اجرا کرد. همچنین اتخاذ رویکرد تمدن‌آفرین، مورد تأکید در مبانی نظری تعلیم و تربیت رسمی سند تحول بنیادین (۱۳۹۱) را، به معنای بهره‌برداری هوشمندانه از دستاوردها و تجربیات سایر کشورها، نباید از نظر دور داشت.

منابع

اسلامی هرندی، فاطمه؛ کریمی، فریبا و نادى، محمدعلی (۱۳۹۷). طراحی مدل عدالت آموزشی جهت نظام آموزش و پرورش رسمی و عمومی و اعتباریابی آن. فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳(۳)، ۷-۲۸.

اورک، جهانبخش (۱۳۹۴). تبیین و تحلیل مفهوم عدالت آموزشی و دلالت‌های تربیتی آن در



- نظام تعلیم و تربیت ایران، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- بابادی عکاشه، زهرا؛ شریف، سید مصطفی و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۸۷). تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان. فصلنامه رفاه اجتماعی، ۱۰(۳۷)، ۲۸۷-۳۰۵.
- بیانیه گام دوم انقلاب خطاب به ملت ایران (۱۳۹۷). پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی سید علی خامنه‌ای، مدظله‌العالی.
- جهانگیری، کیومرث (۱۳۹۷). عدالت آموزشی: برخی مقولات مهم. پیوند، ۴۶۱، ۵-۹.
- رالز، جان (۱۳۸۷). نظریه عدالت، ترجمه محمدکمال سروریان و مرتضی بحرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- روستایی پاتپه، لیلیا (۱۳۹۹). بررسی عدالت و جایگاه آن در اسلام. سومین کنگره بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی و اسلامی، ۱-۲۰.
- شیخ‌طرزجانی، میلاد و برزگر، عبدالرضا (۱۳۹۴). عدالت در اندیشه اسلامی. دومین همایش عدالت، اخلاق، فقه و حقوق، ۱-۱۵.
- صیادنژاد، علیرضا (۱۳۸۵). عدالت و جایگاه آن در اسلام از دیدگاه شهید مطهری^(ع)، دانش پژوهان، ۸، ۸۶-۹۶.
- عبدوس، میترا (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در فرصت‌های آموزشی نابرابر بین دختران و پسران، خلاصه مقالات مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۱). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق^(ع).
- قاسمی اردهایی، علی؛ حیدرآبادی، ابوالقاسم و رستمی، نیر (۱۳۹۰). زمینه‌های خانوادگی نابرابری فرصت‌های آموزشی - مطالعه موردی: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر اهر، جامعه‌شناسی مطالعات جوانان، ۱۱(۱)، ۱۲۵-۱۴۷.
- Barth, P. (2016). Educational equity: What does it mean? How do we know when we reach it? Research brief. Center for public education. Retrieved from: <https://www.nsba.org/-/media/NSBA/File/cpe-educational-equity-research-brief-january-2016.pdf>
- Brighouse, H., Unterhalter, E. (2010). *Education for primary goods or for capabilities?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, D.W., Weidman, J., Cohn, M.G. and Mercer, M. (2005). The search for quality: a five country study of national strategies to improve education quality in Central Asia. *International journal of educational development*, 25(5), 514-530.
- Coleman, J.S. (1968). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
- Garrow, S. (2000). Education tomorrow: Lesson managing girls education in Africa. *Journal of education*, 35(2), 297-302.
- Heckman, J.J. (2011). The economics of inequality: The value of early



- childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-47.
- Ibarrola, M. (1998). *Key challenges for education in Latin America and the caribbcaa*. Focal conference in Toronoto.
- Mcbay, S. (1987). Improving education for minorities. *Issues in Science and Technology*, 5(4),41-47.
- Merry, M.S. (2020) *Educational Justice, Liberal Ideals, Persistent Inequality, and the Constructive Uses of Critique*. Springer International Publishing_Palgrave Macmillan.
- Nordblom, K. (2003). Is increased public schooling really a policy for equality? *Journal of Public Economics*, (87)9-10, 1943-1965.
- Field, S., Kuczera, M. & Pont B. (2008). No more failures: Ten steps to equity in education. The Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD) Policy Briefs. Retrieved from.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.
- Packer, S. (2003). *Gender & Educatinfor for all, THE LEAP TO EQUALITY*, UNESCO Publishing.
- Simon, F., Małgorzata, K., & Beatriz, P. O. N. T., (2008). *Education and training policy no more failures ten steps to equity in education: Ten steps to equity in education*. OECD Publishing.
- World Bank. 2019. *Ending Learning Poverty : What Will It Take?* World Bank, Washington, DC. © World Bank. Retrieved from: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/32553> License: CC BY 3. 0 IGO.
- Chu. Y. (2019). What Are They Talking About When They Talk About Equity? A Content Analysis of Equity Principles and Provisions in State Every Student Succeeds Act Plans. *Education Policy Analysis Archives*, 27(158), 1-30.
- Rebbel, Michael A. (2002). America's schools: providing equal opportunity or still separate and unequal? Hearing before the committee on health, education, labor, and pensions, United States Senate, one hundred seventh congress, second session, on examining educational equity and resource adequacy among public school systems within and among states, 74-84.



The concept of educational justice in primary education and measuring its indicators in educational areas of Iran: Identify challenges and propose solutions

Rezvan Hakimzadeh*
Sakineh khoshsefat**
Zinat Orouji***
Mohammad Zahiri Abyaneh****

Abstract

To achieve educational justice, many programs have been carried out such as identifying and absorbing dropout children who have to be educated, absorbing pre schoolers, language learning of students in bilingual areas, empowering the human resources of deprived areas, etc. However, less attention from this point of view has been paid to the conceptual gap of most of the process indicators regarding the representation of the current situation and the comparison of provinces. On this basis, the purpose of the current research is to delineate the concept of educational justice considering accessibility and quality learning and to portray the current situation of different regions of the country in achieving the main indicators of educational justice.

For this purpose, the conceptual framework of educational justice has been presented using the document analysis method and then using the Educational Development Index (EDI) which is a composite index and shows the state of development in order to compare the provinces and the whole country, and is from the arithmetic mean of the following four indicators: 1. The adjusted net enrollment rate of the primary school time, 2. The retention rate until the sixth grade, 3. The literacy rate of 15 years and above, 4. The arithmetic mean of the Gender Parity Index (GPI) of the primary section and gender equality in literacy is calculated, and seven indicators of educational development and the state of achieving indicators in 449 cities of the country as well as the state of educational justice have been measured. And then, using the AHP model, the process of hierarchical

* Associate Professor of Curriculum Studies, University of Tehran

** Ph. D Candidate in Education. University of Imam Sadegh

*** Deputy Director of Educational Justice Development Office, Ministry of Education

**** Head of Statistics and Planning Department of Educational Justice Office, Ministry of Education



analysis has been done regarding the ranking and comparison by province and city. The findings of the research show the difference among different provinces in achieving optimal educational conditions in the primary period and the great extent existing among different regions of the country in achieving educational development index.

Keywords: Educational justice, Primary school, Educational development index, Equity.





محسن رزانی*
 زهرا منتظری**
 ریحانه رازی***

چکیده

این مطالعه نقش و اهمیت سرمایه‌گذاری در نظام تربیت را، برای ارتقاء توانمندی‌های اجتماعی و انسانی کودکان، بررسی می‌کند. به همین منظور، بر اهمیت پرورش طیف وسیعی از مهارت‌های شناختی و غیرشناختی متمرکز می‌شود، چراکه مهارت‌ها منبع اصلی رفاه و شکوفایی هر جامعه‌ای هستند. سرمایه‌های اقتصادی بدون وجود مهارت‌ها بازدهی پایینی خواهند داشت. این پژوهش با استناد به مطالعات مختلف نشان می‌دهد که توجه صرف به پرورش مهارت‌های شناختی و عدم توجه به مهارت‌های غیرشناختی، که نقش بی‌بدیلی در ارتقای دستاوردهای مهم اجتماعی و اقتصادی دارند، فرایند توسعه جوامع را به تعویق می‌اندازد.

نتایج این مطالعه نشان می‌دهند که شکل‌گیری شکاف‌های قابل توجه و ماندگار میان توانایی‌های کودکان، از گروه‌های مختلف اجتماعی و اقتصادی، از دوران جنینی و اوایل کودکی شروع می‌شود. خانواده از طریق انتقال ظرفیت‌های ژنتیکی، سرمایه‌گذاری‌های مربوط به والدگری و انتخاب بسترهای محیطی مناسب برای کودکان نقش مهمی در شکل‌گیری توانایی‌های کودکان ایفا می‌کند. با توجه به اینکه بخش اعظم شخصیت کودک در هزار روز اول شکل می‌گیرد، در این دوره هرچه کیفیت محیط و غنای تعاملات بین پدر و مادر با کودک بیشتر و شدیدتر باشد، کمیت و کیفیت مهارت‌های تثبیت‌شده در کودکان بهتر خواهد بود. به عبارت دیگر، محیط خانواده و دوران پیش از مدرسه کانون اصلی غنی‌سازی دوره کودکی محسوب می‌شود. در گام بعدی نیز نظام آموزشی نقشی کلیدی را در ارتقای صلاحیت‌ها، شایستگی‌ها و پرورش مهارت‌های شخصیتی کودکان ایفا می‌کند. از این رو، پژوهش حاضر تأکید دارد که هزینه کردن برای تربیت در اوایل کودکی پربازده‌ترین سرمایه‌گذاری در میان تمام انواع سرمایه‌گذاری‌های انسانی است.

* استاد گروه اقتصاد دانشکده علوم اداری و اقتصاد، دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

** دکتری اقتصاد، دانشگاه اصفهان

*** کارشناس ارشد مدیریت استراتژیک فرهنگ، دانشگاه اصفهان



این مطالعه، همچنین، با ارائه توصیفی سه‌بعدی از توسعه ملی، مفهومی سه‌بعدی از غنی‌سازی کودکی معرفی می‌کند و سپس، رابطه آن را با توسعه ملی بررسی می‌کند. همچنین، اشاراتی شده است به دلالت‌های موضوع، برای توسعه ایران و ملاحظاتی که برای بهبود کیفیت تربیت و آموزش و پرورش از دوران بارداری تا پایان مدرسه لازم است مد نظر قرار گیرند.

واژگان کلیدی: اوان کودکی، کیفیت والدگری، تربیت، غنی‌سازی کودکی، توسعه، سرمایه‌گذاری کودکی.

۱. مقدمه

توسعه، با همه عوارض آن و با همه نقدهایی که به آن می‌شود و با همه پیش‌بینی‌هایی که برای گذار جهان از دنیای صنعتی به دنیای پساتوسعه شده است، مسیر ناگزیری است که جامعه ایران، صد و ده سال پیش، با انقلاب مشروطیت و استقرار شکل اولیه‌ای از دولت مدرن در ایران، آگاهانه در آن پا گذاشته است. ایران اکنون در میانه این راه پریچ‌وخم و دشوار است و بدون کسب دستاوردهای آن و بدون رفع اشکالات و بدون رسیدن به مواهب اصلی آن امکان گذار به دنیای پساتوسعه برای آن فراهم نخواهد آمد. بنابراین، از این منظر جامعه ایران در مسیر بی‌ بازگشتی گام نهاده است که حتی اگر امروز نمی‌پسندد، برای رهایی از وضع موجود ناگزیر به ادامه آن است. اگر این مقدمه را بپذیریم، اکنون این پرسش پیش می‌آید که برای به نتیجه رسیدن فرایند یک قرن توسعه در ایران چه باید کرد؟ آیا اکنون که منابع زیستی و مواهب طبیعی کشور یا تخریب شده است یا رو به پایان است و یا در وضعیت بحرانی است، ایران دیگر می‌تواند همچنان به شیوه گذشته در مسیر توسعه‌ورزی پیش برود؟ نیم قرن گذشته را ایران با قدرت پیش‌راننده درآمدهای نفتی سپری کرده است؛ اکنون که نفت دیگر نمی‌تواند همچون گذشته برای موتور توسعه ایران سوخت تأمین کند چه باید کرد و این پیراهن ژنده توسعه را باید به کدامین قلاب در فضای ملی مان آویزان کنیم؟ اندیشمندان بسیاری به این مسئله پاسخ داده‌اند. برخی شکست در طی کردن موفق فرایند توسعه را به مسائل تاریخی، همچون استبداد تاریخی، نقش مذهب، فرهنگ سازگار ایرانی، برخی آن را به مسائل اقلیمی و جغرافیایی، همچون موقعیت ژئوپلیتیک ایران، خشکی سرزمین، پراکندگی جمعیت، برخی دیگر به امتناع تفکر در ایران و برخی نیز به مسائل فرهنگی، نظیر تنوع قومیتی، ویژگی‌های فرهنگ ایرانی و از این قبیل ارجاع



داده‌اند. آیا نتیجه تمام این نظریه‌ها این است که ما به‌علت آن ساختارهای تاریخی، فرهنگی، جغرافیایی توان توسعه را نخواهیم داشت؟ آیا پیامد همه اندیشه‌ورزی این است که ما قابلیت توسعه یافتن را نداریم؟ به‌گمان ما چنین نیست. توسعه یکی از پیچیده‌ترین پدیده‌های جهان مدرن است که نمی‌توان آن را با یک نظریه ساده تبیین کرد. جامعه یکی از پیچیده‌ترین نظام‌های شناخته‌شده در خلقت است و جهان جدید، جهان بسیار پیچیده‌ای است و شکل‌گیری توسعه در این جهان پیچیده، خود امر پیچیده‌تری است. از تصادف‌های طبیعی، سیاسی و اجتماعی گرفته تا بزنگاه‌های تاریخی، که گاه یک شخص می‌تواند لولای تاریخ را برای یک جامعه به چرخش درآورد، تا تحولات ساختاری در جامعه، فرهنگ، اقتصاد و سیاست و مهم‌تر از همه تحولات علمی و جهش‌های فناورانه، همه و همه در شکل‌گیری موفقیت یا شکست فرایند توسعه نقش دارند اما دقت کنیم که نقطه اشتراک تمامی آن نظریه‌هایی که برای تبیین توسعه‌نیافتگی ایران تدوین شده‌اند، یک چیز است: «انسان ایرانی».

همه نظریه‌های سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و حتی اقلیمی در تبیین شکست ما، در تحلیل‌هایی باید بیان کنند که نقش انسان ایرانی در عاملیت و شکل‌گیری آن وجه یا بُعد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و اقلیمی برای شکست توسعه در ایران چه بوده است. به نظر می‌رسد برای یافتن پاسخی برای برون‌رفت ایران از وضعیت فروبسته کنونی، ما باید بر همین نقطه اشتراک همه نظریه‌ها، یعنی انسان ایرانی، دست بگذاریم. به‌عبارت‌دیگر، از دید ما، اگر اقلیم ایران موجب شکست توسعه شده است، یا اگر سیاست‌ورزی در ایران توسعه را زمین‌گیر کرده است، یا اگر فرهنگ ایرانی به مانعی برای توسعه تبدیل شده است، یا اگر جامعه ایرانی در نهادسازی‌های توسعه‌آفرین ناتوان مانده است، همه و همه به ویژگی‌های انسان ایرانی بازمی‌گردد. به باور ما اگر ویژگی‌های انسان ایرانی متحول شود، بی‌گمان نقش حوزه‌های اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در توسعه نیز متحول خواهد شد. اکنون پرسش این است که کدام ویژگی محوری در انسان ایرانی جای‌گیر و ریشه‌دار شده است که در نهایت منجر به آن‌گونه تحولات فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی شده است که یا کمکی به توسعه ایران نکرده‌اند و یا فرایندهای توسعه را زمین‌گیر کرده‌اند؟

به نظر می‌رسد که مسئله تربیت انسانی و عادات پنداری و رفتاری ایرانیان نقطه آغازین پاسخ ما خواهد بود. گرچه ایرانیان از ایران باستان با اندیشه پندار نیک، گفتار



نیک و رفتار نیک آشنا بوده‌اند، ولی به نظر می‌رسد که در عمل از تحقق آن ناتوان بوده‌اند. همین‌که به داریوش هخامنشی منتسب می‌شود که گفته است خدایا، ملت مرا از جنگ، دروغ و خشکسالی حفاظت کن، نشانه آن است که این سه معضل، معضلات اساسی دنیای کهن ایرانی بوده و شاید تأکید دین زرتشت بر پندار نیک، گفتار نیک، کردار نیک هم بازگشت به همین ویژگی‌هایی است که در ایرانیان ضعیف بوده است. به نظر می‌آید نظام یادگیری در جامعه ایرانی، که متشکل از نظام خانواده، نظام آموزش و خرده‌نظام‌های فرهنگی و اجتماعی است، نتوانسته است انسان ایرانی را در ترازوی از انسان‌بودگی شکل دهد که بتواند ناتوانی‌ها و ضعف‌های تاریخی خود را به تدریج برطرف کند و مهارت‌های خود را بهبود بخشد.

صفت متمیزه و وجه تمایز انسان با تمام موجودات دیگر در هستی قوه نطق اوست که البته قوه نطق او، نه در فرایندهای فیزیولوژیک مغزی، بلکه در زبان اجتماعی‌ای منعکس می‌شود که او با آن سخن می‌گوید و ارتباط می‌گیرد (شامل پیام‌های کلامی و رفتاری). انسان اگر موجودی جامعه‌گراست؛ یعنی موجودی که در سطح فردی «اجتماعی شدن» را تجربه می‌کند و در سطح اجتماعی، جامعه‌آفرینی را رقم می‌زند، مهم‌ترین ابزارش زبان است و همچون همه ابزارهای دیگر، اگر این ابزار یا کارآمد نباشد و یا درست به کار گرفته نشود، به مقصود خود نخواهد رسید. به نظر می‌رسد زبان جامعه ایرانی نتوانسته است خود را با نیازهای دنیای مدرن و توسعه‌یابنده سازگار و هماهنگ کند و متناسب با آن رشد و تکامل یابد. بی‌گمان مهم‌ترین سازوکار این هماهنگی، سازگاری و تکامل سطح «مهارت گفت‌وگو» در یک جامعه است.

وقتی سخن از مهارت گفت‌وگو می‌رود، نخست سه ابزار و سپس ده مهارت برای آن لازم است. ابزارهای گفت‌وگو عبارت‌اند از: اول، کهن‌الگوها؛ یعنی الگوهای فکری و ساختارهای ذهنی که در افراد یک جامعه شکل گرفته است؛ دوم، جهاز گویایی شامل حنجره، تارهای صوتی، زبان و لب‌ها؛ و سوم، «زبان» به‌عنوان یک نظام نمادین اجتماعی که شامل واژگان و دستور زبان و شیوه‌های بیانی کلمات یک زبان است. می‌توان گفت که از نظر جهاز گویایی، ایرانیان در سطح سایر کشورها و بقیه جهان هستند و حتی اصوات و حروفی دارند که برخی ملت‌ها فاقد آن هستند (مثل ژ و خ). آنچه می‌تواند منشأ معضل باشد کهن‌الگوهای ذهنی و ساختارهای فکری از یک طرف و سازه‌های زبانی و گفتاری از طرف دیگر است که باید خود را با نیاز روز متناسب



و متحول کند. از یک سو، بسیاری از الگوهای ذهنی به انسان ایرانی اجازه نمی‌دهد که برخی از عرصه‌های مفهومی را تسخیر کند، و از سوی دیگر در عالم بیرون و در گفتار و زبان گفتاری نیز، تولید واژگان برای انتقال برخی از مفاهیم گاه با دشواری روبه‌رو است؛ یعنی در درون، ذهن ما با سازه‌های ذهنی و تاریخی متصلب و در بیرون نیز با سازه‌های دستور زبانی و گفتاری کم‌انعطاف روبه‌روست. هم تحول در سازه‌های متصلب ذهنی و هم تحول در ساختارهای کلامی و زبانی نیازمند رفت‌وبرگشت ایده‌ها و مفاهیم بین ذهن افراد یک جامعه و فضای عمومی آن جامعه است و بستر این رفت‌وبرگشت مهارت گفت‌وگو در یک جامعه است. برای مثال، اگر واژه «پندارش» به‌عنوان جایگزینی برای پارادایم _ در ذهن فرد شکل نگیرد، یا اگر شکل بگیرد، ملاحظات فراوانی باعث شود آن را به بیرون از ذهن خودش منتقل نکند، یا اگر نظام زبانی چنان متصلب باشد که این واژه را پس از تولد پس بزند و نپذیرد، آن‌گاه مفهومی به نام پارادایم هیچ‌گاه در زبان فارسی با یک واژه فارسی شکل نخواهد گرفت و ما همواره برای انتقال مفهوم پارادایم مجبوریم یا همان واژه پارادایم را به کار ببریم یا از ترکیب واژگان فارسی استفاده کنیم (مانند الگوی ذهنی، مکتب فکری و نظایر این‌ها)؛ اما آنچه اجازه می‌دهد تا ایده‌های ذهنی خلق شود و از طریق دهان ما به بیرون سرازیر شود و سپس در بستر زبان رایج اجتماعی ببالد، گسترش پیدا کند و ابعاد آن تکامل یابد و دوباره به ذهن ما وارد شود و این حلقه تکاملی بارها و بارها تکرار شود، «مهارت جمعی گفت‌وگو» است.

تا زمانی که مهارت اکثریت افراد جامعه در گفت‌وگو به اندازه کافی تکامل نیابد، ظرفیت‌های فکری، اندیشگی و زبانی ناشکفته می‌ماند و به تبع آن، ظرفیت‌های اجتماعی، سیاسی، علمی و فناوری نیز نمی‌تواند گسترش یابد. بنابراین، به گمان ما، نقطه کلیدی تحول، هم برای رشد اندیشگی و زبانی و هم برای تحول در نقش انسان در حوزه‌های تاریخی توسعه (حوزه‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و علمی)، از تغییر سطح مهارت او در گفت‌وگو آغاز می‌شود؛ اما، به‌غیراز سه ابزار برای گفت‌وگو، گفت‌وگو نیازمند ده مهارت نیز هست.^۱ این مهارت‌ها، مهارت‌های اکتسابی است و به هوش، که یک پدیده ذاتاً فیزیولوژیک و عَرَضاً اجتماعی است، هیچ ربطی ندارد. این

۱. مهارت‌ها شامل این موارد است: خودآگاهی، بی‌ثباتی، گشودگی ذهن، آمادگی برای یادگیری، جست‌وجوگری، همدلی، گوش دادن فعال، احترام، حمایت‌سازنده از دیدگاه خود، و تعلیق ذهنی.



مهارت‌ها مهارت‌هایی است که در فرایند یادگیری در افراد جامعه جایگیر می‌شود؛ یعنی مهارت‌هایی است که از بدو تولد تا پایان کودکی توسط نهاد خانواده، نهاد آموزش و خرده‌نظام‌های اجتماعی و فرهنگی در کودکان تثبیت و یا تخریب می‌شود. بنابراین، آنچه باید رخ دهد این است که نظام یادگیری به گونه‌ای متحول شود که این مهارت‌ها در کودکی در درون کودکان تا حد لازم مستقر و تثبیت شود. پس از آن است که می‌توان گفت این فرد قابلیت و آمادگی برای ورود به گفت‌وگوی سازنده و پیش‌برنده در عرصه‌های مختلف را دارد. بنابراین، نقطه‌اتصال انسان با فرایند توسعه مسئله مهارت‌های لازم برای گفت‌وگو است که همه آن‌ها در نظام یادگیری شکل می‌گیرد. به عبارت دیگر، اگر ما در حوزه سیاست، در حوزه علم، در حوزه صنعت و در سایر حوزه‌ها شکست خورده‌ایم و توانایی رقابت در دنیای جدید و توانایی رشد متناسب با دنیای مدرن را نداریم، به سبب شکست تعاملات انسانی‌مان در تمام این حوزه‌ها است و شکست تعاملات انسانی ما به بی‌مهارتی ما در گفت‌وگو بازمی‌گردد. سیاست‌مداران، روشنفکران، مهندسان و صاحبان حرفه‌های مختلف در جامعه ما ناتوان از گفت‌وگو هستند.

این پژوهش می‌کوشد که نقش و اهمیت سرمایه‌گذاری در نظام تربیت را برای ارتقای توانمندی‌های اجتماعی و انسانی کودکان بررسی کند و سپس با طرح مسئله غنی‌سازی کودکی، به‌عنوان بستری برای تحقق مهارت‌های لازم برای پرورش کودکانی با توانمندی‌های لازم برای زیست انسانی، شکوفایی فردی و توسعه‌آفرینی جمعی، یک چارچوب تحلیلی برای نگاه به کودک ایرانی را ارائه کند. در پایان نیز برخی از ملاحظات را که برای تحول در نظام آموزش و تربیت ایرانی باید مد نظر قرار گیرد، پیشنهاد خواهد داد. متن این نوشتار در چهار بخش تنظیم شده است که پس از این مقدمه (بخش اول)، در بخش دوم به آسیب‌شناسی وضعیت موجود ایران می‌پردازد. سپس، در بخش سوم به اهمیت سرمایه‌گذاری بر روی کودکی پرداخته می‌شود و پس از ارائه مباحث تحلیلی، برخی تجربه‌های موفق در این زمینه معرفی خواهد شد. سرانجام در بخش چهارم به مسئله توسعه ایران و غنی‌سازی کودکی پرداخته می‌شود که با معرفی مفهوم غنی‌سازی کودکی و رابطه آن با توسعه، در نهایت درس‌هایی را برای ایران مطرح می‌کند.

۲. آسیب‌شناسی وضعیت موجود

امروزه سرمایه‌انسانی همان قدر اهمیت دارد که در نیمه دوم قرن بیستم سرمایه فیزیکی



و اقتصادی مهم بود. مهم‌ترین نهادها برای پرورش این سرمایه انسانی والدین و نظام آموزشی هستند. کشور ما با اینکه ۱۱۵ سال از کشف نفت در آن می‌گذرد و بخش اعظم منابع زیرزمینی‌اش را صرف سرمایه‌گذاری در حوزه‌های فیزیکی و زیربنایی کرده، ولی هنوز به توسعه دست نیافته است. به نظر می‌رسد مهم‌ترین مسئله این است که ما از سرمایه‌گذاری برای تقویت طیف وسیعی از مهارت‌های افراد جامعه در ادوار مختلف زندگی، به‌ویژه اوان کودکی، که پایه و اساسی برای شکل‌گیری مهارت‌های آتی افراد است، غافل مانده‌ایم. دانشگاه و آموزش و پرورش هم تنها دوره‌های بعد از کودکی را مورد توجه قرار داده و به تأثیرات جدی دوره‌های حیاتی اوان کودکی در سرنوشت اجتماعی - اقتصادی و توانمندسازی افراد جامعه توجه نداشته‌اند. (منتظری، ۱۴۰۰)

پرورش مهارت‌های متعدد و به رسمیت شناختن اهمیت اوان کودکی در شکل‌گیری پایه و اساس مهارتی افراد یک جامعه از الزاماتی است که باید توسط نظام آموزشی و از سوی سیاست‌گذاران مورد توجه ویژه قرار گیرد؛ چراکه ریشه بسیاری از مشکلات اجتماعی و اقتصادی در جوامع به نابرابری در مهارت‌ها و توانایی‌های افراد یک جامعه برمی‌گردد. از آنجاکه رسیدن به سطح مطلوبی از مهارت‌ها تنها در بسترهای باکیفیتی از محیط، خانواده و مدرسه میسر می‌شود، دولت‌ها می‌توانند در شکل‌گیری باکیفیت مهارت‌ها از طریق غنی‌سازی این بسترها و دستیابی افراد جامعه به دستاوردهای مختلف اجتماعی، اقتصادی و سلامتی، که از آن به شکوفایی انسانی^۱ تعبیر می‌شود، تأثیرگذار باشند. مهم‌تر اینکه این انباشت مطلوب در ارتقای کارایی و توانمندسازی نیروی کار یک جامعه بسیار مهم است. (منتظری، ۱۴۰۰)

بر این اساس، هکمن^۲ (۲۰۰۸)، برندهٔ جایزهٔ نوبل اقتصاد در سال ۲۰۰۰، معتقد است جوامع به شرطی به توسعهٔ اقتصادی دست می‌یابند که انسان‌های توسعه‌یافته‌ای داشته باشند. در این دیدگاه تنها راهکارهای اقتصادی پاسخ‌گو نیست و باید بر تربیت انسان‌های توسعه‌یافته تمرکز کرد. وی معتقد است ریشهٔ بسیاری از مشکلات اقتصادی و اجتماعی، نظیر جرم و جنایت، بارداری در نوجوانی، ترک تحصیل از دبیرستان و وضعیت‌های نامساعد سلامتی به سطح پایین مهارت‌ها، توانایی‌ها و نابرابری در حال رشد در جامعه برمی‌گردد. از این رو، هکمن حل این مشکلات و به دنبال آن تحقق

1. human flourishing
2. Heckman



اهداف ملی، همچون تقویت طبقه متوسط، کاهش کسری بودجه و پیشرفت اقتصادی را در برنامه‌های رشد و یادگیری باکیفیت در اوان کودکی کودکان محروم جست‌وجو می‌کند؛ چراکه سبب پرورش مهارت‌های باارزش می‌شود، نیروی کار را تقویت می‌کند و باعث کاهش مخارج اجتماعی و افزایش رشد اقتصادی می‌شود.

هدف اصلی این بخش از نوشتار ما آسیب‌شناسی وضعیت موجود در کشور ایران است. اینکه آیا سرمایه‌گذاری در امر آموزش بازده مطلوبی در بُعد فردی و اجتماعی را به همراه داشته است؟ آیا نظام آموزشی اهمیت اوان کودکی در توانمندسازی افراد یک جامعه و تعدد مهارت‌ها را به رسمیت می‌شناسد؟

بر اساس مطالعات حکمن، بالاترین بازده سرمایه‌گذاری بر روی نیروی انسانی یک کشور مربوط به اوان کودکی است؛ چراکه این دوره حساس‌ترین دوره و دارای بیشترین ضریب اثربخشی برای شکل‌گیری توانمندی‌های انسان است که تا قبل از ورود به مدرسه تقریباً پایان می‌پذیرد و یا به درجه پایین‌تری از میزان حساسیت نوروهای مغزی می‌رسد. متأسفانه در ایران آن‌قدر که والدین و مربیان به فکر مراقبت از جسم کودکان هستند، از رشد و تکامل مغز کودک و معجزه یادگیری در این دوران، که از جنبه‌های گوناگون اثر شگرفی در آینده جوامع دارد، غافل مانده‌اند. از سوی دیگر، بین سرمایه‌گذاری دولت‌ها در امر آموزش و روند رشد مغز تناسبی وجود ندارد. به بیان دیگر، به‌رغم اهمیت اوان کودکی، سرمایه‌گذاری در این دوران ناچیز است و هرچه به مقاطع تحصیلی بالاتر می‌رویم، سرمایه‌گذاری افزایش می‌یابد. از این گذشته، برنامه‌ریزی‌های انجام‌یافته در حوزه آموزش پیش از دبستان در ایران معمولاً از جنس کمی بوده و کیفیت آموزش، محتوای آموزش و برنامه‌های ارزشیابی مناسب، برای پیگیری عملکرد نظام تربیتی، مورد توجه قرار نگرفته است. به همین علت، اکنون نمی‌توانیم شاهد بازدهی یا اثربخشی زیادی برای حضور کودکان در مراکز پیش‌دبستانی باشیم.

به نظر می‌رسد مهم‌ترین ضعف موجود در نظام آموزشی ایران عدم توجه به پرورش مهارت‌های شخصیتی و اجتماعی یا نرم و تمرکز صرف بر آن دسته مهارت‌هایی، نظیر خواندن، نوشتن و محاسبات است که در مدارس آموزش داده می‌شود. جامعه برای شکوفایی نیاز به انسان‌هایی توانمند دارد که این توانمندی معطوف به مدرک تحصیلی آن‌ها نیست. این توانمندی از طریق غنی‌سازی دوران کودکی افراد جامعه و کسب



صلاحیت‌ها و شایستگی‌های فردی حاصل می‌شود که انسان را به فردی مولد و ارزشمند تبدیل می‌کند. به‌همین علت است که در ایران به‌رغم رشد و بهبود برخی شاخص‌های آموزشی، چشم‌انداز دستیابی به توسعه نزدیک نیست. برای مثال، تعداد دانش‌جویان، فارغ‌التحصیلان و تعداد مراکز دانشگاهی افزایش یافته است، ولی آیا متناسب با افزایش تخصص‌های علمی، مهارت‌های رفتاری این افراد نیز افزایش یافته است؟ نگاهی به آمار پرونده‌های دادگستری، زندانیان، تصادفات رانندگی، نزاع‌های خیابانی، ضعیف بودن شاخص بهره‌وری اقتصاد ملی، پایین بودن طول عمر بنگاه‌های اقتصادی، خانوادگی یا انفرادی بودن بیش از ۹۵ درصد بنگاه‌ها و مؤسسات اقتصادی کشور و شاخص‌های دیگری از این دست، می‌تواند یاریگر ما برای پاسخ به پرسش یادشده باشد.

سرمایه‌گذاری برای گسترش آموزش متوسطه و تکثیر دانشگاه‌ها و تولید انبوه دانش‌آموختگان عالی در حوزه‌های مختلف علمی و فنی، دستیابی به رشد اقتصادی را محقق می‌کند، اما نمی‌تواند برای دستیابی به توسعه کافی باشد. «رشد» تکثیر وضع موجود است، ولی برای دستیابی به «توسعه» باید تحول کیفی و افزایش مهارت‌های شخصیتی و اجتماعی در افراد یک جامعه شکل بگیرد که مسیر آن از غنی‌سازی اوان کودکی می‌گذرد. تربیتی باکیفیت و همه‌جانبه برای کودکان صفر تا پنج سال است که زمینه این تحول را فراهم می‌آورد؛ یعنی منجر به ارتقای شایستگی‌های فردی می‌شود و مهارت رویارویی با چراها و چگونگی‌های زندگی را در افراد یک جامعه شکل می‌دهد. این امر با یک نظام آموزشی انعطاف‌ناپذیر، که برای کودکان مختلف با سطوح متفاوت توانایی و نبوغ، نسخه‌ای یکسان می‌پیچد، میسر نخواهد شد. در این مسیر توجه به پرورش مهارت‌های متعدد برای شناخت ظرفیت‌های بالقوه فردی امری ضروری است. اگر تفاوت‌های فردی، که ناشی از رشد در محیط‌ها و تجربیات متفاوت است، به رسمیت شناخته شود، آن‌گاه تک‌تک کودکان منبع انسانی منحصر به فردی هستند که در رشد و شکوفایی جامعه خود نقش‌آفرین خواهند بود؛ در غیر این صورت تلاش‌های صورت‌گرفته از سوی نظام آموزشی، ناخواسته در راستای اتلاف این منابع ارزشمند خواهد بود.

در توسعه انسانی تکیه به توانمندی‌های درونی افراد در مسیر دستیابی به شکوفایی انسانی امری ضروری است. از این منظر نقش نهاد خانواده و آموزش و پرورش در متوجه ساختن افراد نسبت به ظرفیت‌ها و توانمندی‌های خودشان بسیار حائز اهمیت



است. در این راستا به نظر می‌رسد توجه به نکات زیر ضروری است. خانواده‌ها و نظام آموزشی تلاشی برای استعدادیابی کودکان انجام نمی‌دهند. این اطلاعات ابتدا باید توسط خانواده به نظام آموزشی منتقل و پس از آن در مدارس ردیابی شود و در طول دوران تحصیل راهنمای عملی برای حرکت دانش‌آموز باشد. مطمئناً صبر کردن برای گزارش هدایت تحصیلی در پایه نهم بسیار دیر است. نتیجه این امر ورود دانش‌آموز به رشته‌هایی است که تنها ملاک انتخاب آن‌ها وضعیت اجتماعی-اقتصادی جامعه و منزلتی است که جامعه برای آن تخصص قائل است، نه توانمندی و قابلیت‌های فردی دانش‌آموزان. مطمئناً این مسئله دارای پیامدهایی منفی در حوزه فردی (نظیر عدم رضایت، سرخوردگی، افسردگی و...) و در حوزه اقتصاد ملی عامل عدم توازن شغلی و تخصیص ناکاری منابع است.

روش‌های مرسوم آموزشی و تربیتی ما به شدت غیرتعاملی است. الگوی حاکم در خانواده و مدارس ایرانی مبتنی بر اعمال قدرت بزرگسالان است. به بیان دیگر، مربیان و خانواده‌ها تربیت را با اعمال زور اشتباه می‌گیرند. در عموم مدارس و خانواده‌ها، بچه‌ها در سایه اقتدار پدر، مادر و معلم بزرگ می‌شوند و این چرخه مدام تکرار می‌شود. به همین دلیل، بچه‌ها در کودکی مجال برای عرض اندام و بروز توانمندی‌های خود ندارند و حرف حرف بزرگ‌ترهاست. (نظری، ۱۳۹۵)

در نظام آموزشی ایران به جای اینکه توانایی‌های دانش‌آموز شناسایی و تقویت شود، او از ناحیه نقطه ضعف‌هایش ارزیابی و مورد فشار، تحقیر و حمله قرار می‌گیرد. روش‌های غلطی، مثل جداسازی دانش‌آموزان قوی، ضعیف و متوسط در مدارس، به کارگیری تعابیری که توصیف‌کننده بخش ضعیف شخصیت دانش‌آموزان است، همگی ضربه سختی به روند رشد آن‌ها وارد می‌سازد (نظری، ۱۳۹۵). به نظر می‌رسد معیار قوی و ضعیف در مدارس ما تنها بر اساس بسته‌ای از مهارت‌هایی تعریف می‌شود که برای موفقیت در زندگی کافی نیستند.

بنابراین، رسالت خانواده و آموزش و پرورش به عنوان دو نهاد حیاتی و انسان‌ساز که با ارزشمندترین سرمایه‌های کشور سروکار دارند، پرورش و تربیت انسان‌هایی متحدالشکل و با جهت‌گیری‌های فکری و نگرشی یکسان نیست، بلکه پرورش انسان‌های توانمندی است که از مجموعه‌ای از مهارت‌های ارزشمند برخوردارند و بر اساس تفاوت‌های فردی در مسیری قرار می‌گیرند که برای آن خلق شده‌اند. شروع



این رسالت از آغاز تولد تا پایان مدرسه بوده و غنی‌سازی این دوران، پایه و اساس شکل‌گیری مهارت‌های فردی است. بدین ترتیب، می‌توان نسلی توانا و برخوردار از مجموعه مهارت‌های فردی و شخصیتی ممتاز را برای دستیابی جامعه به آینده‌ای روشن و توسعه‌یابنده پرورش داد.

۳. رشد و سرمایه‌گذاری در کودکی

۳-۱ مهارت‌ها

مهارت‌ها منابع اصلی رفاه و شکوفایی در جامعه هستند. آن‌ها فعالیت در طیف گسترده‌ای از ابعاد زندگی را ممکن می‌سازند و عناصر اصلی قابلیت‌ها هستند. مهارت‌ها ظرفیت‌هایی برای عمل هستند و افراد را توانمند می‌سازند. سطح بالاتر مهارت‌ها شمول اجتماعی و پویایی اقتصادی را تقویت می‌کند و بهره‌وری اقتصادی و رفاه اجتماعی خلق می‌کنند. مهارت‌ها به افراد کمک می‌کنند تا زندگی‌شان را شکل بدهند، مهارت‌های جدید ایجاد کنند و شکوفا شوند. (کوتز^۱ و همکاران، ۲۰۱۴)

سطح پایین مهارت باعث بروز مشکلات اساسی اجتماعی (ترک تحصیل، بزهکاری، روابط آسیب‌پذیر، چاقی و سلامتی ضعیف) است. شکاف بین افراد محروم و برخوردار، در همه ابعاد مهارت، در اوان زندگی کودکان ایجاد می‌شود. گرچه مدارس به گسترش این شکاف‌ها کمک می‌کنند، اما عامل اصلی آن‌ها نیستند. تجربیات اوان زندگی عوامل اصلی شکل‌گیری مهارت‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و سلامت روحی و جسمی هستند. این مهارت‌ها به‌نوبه خود نتایجی را ایجاد می‌کنند که اغلب برای کسب رفاه فرد، درآمد، سلامت جسمی و روانی، اعتماد، تعامل اجتماعی و مشارکت در جامعه مهم هستند. (هکمن و کوربین، ۲۰۱۶^۲)

شواهد زیادی از علوم اجتماعی و زیست‌شناختی بیانگر اهمیت سال‌های اولیه زندگی در تقویت مهارت‌هایی است که منجر به ارتقای شکوفایی انسانی می‌شوند. در این میان خانواده‌ها نقش بسیار مهمی دارند و نباید نقش آن‌ها را به زادآوری و انتقال ژن گذشتگان و نیز سیر کردن شکم کودکان محدود بدانیم. بسیاری از کودکانی که در محیط‌های محروم پرورش یافته‌اند دیر شروع می‌کنند و عقب می‌مانند. فقر اثرات

1. Kautz
2. Heckman & Corbin



بلندمدتی بر رشد مغز، سلامتی، مهارت‌های شناختی و غیرشناختی دارد (شونکوف و فیلیپس،^۱ ۲۰۰۰؛ هکمن، ۲۰۰۸). شکاف در مهارت‌ها، در اوان کودکی، قبل از شروع تحصیلات رسمی ظاهر می‌شود. اینکه صبر کنیم تا شکاف مهارتی کودکان وقتی به مهدکودک فرستاده می‌شوند آشکار شود، خسارت‌بار است. کاهش شکاف مهارت را باید خیلی زودتر از مهدکودک شروع کرد، و گرنه وقتی در مهدکودک شکاف‌های موفقیت آشکار شود، جبران آن‌ها بسیار دشوار یا گاهی ناممکن خواهد بود.

بنابراین، ارزیابی محرومیت خانواده‌ها بر اساس معیارهای قراردادی فقر، که بر درآمد خانواده، سلامتی، و تحصیلات والدین متمرکز هستند، شیوه‌ای نامناسب است. نبود راهبری، تغذیه و تشویق مناسب از سوی والدین، بدترین وضعیت برای رشد کودک است. کیفیت والدگری (تهیج، دلبستگی، تشویق و پشتیبانی^۲) معیار مناسب برای سنجش میزان محرومیت کودک است، نه معیارهای مرسوم فقر که معمولاً در مباحث سیاست‌گذاری استفاده می‌شوند. (هکمن و همکاران، ۲۰۱۰a)

درس مهمی که از پیشرفت‌های اخیر در اقتصاد توسعه انسانی می‌توان آموخت این است که مهارت‌های شناختی تنها بخشی از ویژگی‌های لازم برای موفقیت در زندگی هستند. مهارت‌های شخصیتی، یعنی «مهارت‌های نرم»، مانند اعتماد به نفس، نوع دوستی، تاب‌آوری، پشتکار، توجه، انگیزه و سلامت فردی نیز مهم هستند. تغذیه مناسب و سلامتی نیز البته بخشی از مهارت‌های اساسی هستند (موشکین، ۱۹۶۲). این مهارت‌ها غالباً در تحلیل‌های علمی و مباحث مربوط به سیاست مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند. مهارت‌های شناختی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های عاطفی در بدو تولد ثابت نیستند و تنها با ژنتیک تعیین نمی‌شوند. آن‌ها با افزایش سن و با آموزش تغییر می‌کنند و می‌توانند از طریق سرمایه‌گذاری‌های والدین و جامعه بهبود یابند. مداخله برای بهبود مهارت‌ها، برای مهارت‌های مختلف و در سنین مختلف با درجات متفاوتی مؤثر است. مهم‌تر از همه، مهارت‌های غیرشناختی نسبت به مهارت‌های شناختی، در سنین بالاتر هم تا حدودی انعطاف‌پذیر و قابل دستیابی هستند. شواهد بسیاری نشان می‌دهند که مهارت‌های غیرشناختی طیف گسترده‌ای از دستاوردهای بعدی زندگی

-
1. Shonkoff & Phillips
 2. stimulation, attachment, encouragement, and support
 3. Mushkin



را شکل می دهند. در واقع، مطالعات متعدد ثابت می کنند که مداخله در طول سال‌های نخست زندگی و در پیش دبستانی یا مهد کودک، مهارت‌های غیر شناختی را به گونه‌ای پایدار بهبود می بخشد.

۲-۳ شکل گیری مهارت‌ها

توسعه انسانی یک فرایند پویاست که از دوران جنینی افراد شروع می شود. مهارت‌ها و محیط‌ها برای تقویت مهارت‌های آتی زندگی و اینکه ما چه کسی هستیم و چه کسی می شویم، با یکدیگر در تعامل هستند. پایه‌های موفقیت در بزرگسالی، در اوایل زندگی پی ریزی می شوند.

کودکان با موهبت‌هایی از مهارت‌های ذاتی متولد می شوند که عوامل ژنتیکی و محیط‌های خانوادگی تعیین کننده آن موهبت‌ها هستند. این موهبت‌ها انباشت اولیه مهارت‌هایی را فراهم می آورند که می تواند در آینده با سرمایه گذاری والدین توسعه یابد. انباشت اولیه، مؤلفه‌های مختلف مهارت، از جمله توانایی شناختی، ویژگی‌های اجتماعی - عاطفی و سلامتی را شامل می شود. سرمایه گذاری والدین به اشکال مختلفی، از جمله کیفیت و کمیت زمان سپری شده با کودک، هزینه‌های سرمایه گذاری برای مراقبت‌های روزانه، قصه گویی، تهیه اسباب بازی‌های مناسب و انواع ابزارهای یادگیری صورت می گیرد. انتخاب نوع و میزان سرمایه گذاری بر روی کودکان در هر موقعیتی، به سطح مهارت کنونی کودکان و بهره‌وری سرمایه گذاری‌های قبلی انجام یافته بر روی آن‌ها بستگی دارد. بنابراین، والدینی که با فرصت‌های سرمایه گذاری مولدتری روبه‌رو هستند (برای مثال، کودکانشان سطح بالاتری از توانایی‌های ذاتی را دارند)، ممکن است سرمایه گذاری‌های نهایی بیشتری انجام دهند. (هکمن و کوربین، ۲۰۱۶)

رویکرد اقتصاد توسعه انسانی در صدد است توضیح دهد که چگونه می توان با سرمایه گذاری بر روی مهارت‌های مختلف، دستاوردهایی نظیر بهبود سلامتی، درآمد بالاتر، کاهش بزهکاری و پیشرفت تحصیلی را ایجاد کرد. این رویکرد نظریه‌ها و مدل‌هایی که چگونگی تکامل مهارت‌ها در طول زمان را توضیح می دهند، توسعه داده است. (کونیا و

1. Here, "parenting" is used in a very general way and includes extended family, schooling, and other environmental influences.



هکمن، ۲۰۰۷^۱، ۲۰۰۸؛ کونیا و همکاران، ۲۰۱۰؛ هکمن و موسو، ۲۰۱۴^۲) شکل‌گیری مهارت‌ها در چرخه زندگی، از نظر ماهیت، پویاست. مهارت مهارت ایجاد می‌کند و انگیزه سبب به وجود آمدن انگیزه می‌شود. اگر کودکی در اوان زندگی انگیزه لازم برای آموختن و مشارکت را نداشته باشد در بزرگسالی بیشتر احتمال دارد که در زندگی اجتماعی و اقتصادی شکوفا نشود. این پویایی از بدو تولد و حتی در دوران بارداری آغاز می‌شود و بر این واقعیت استوار است که سرمایه‌گذاری‌های قبلی بهره‌وری سرمایه‌گذاری‌های بعدی را افزایش می‌دهد.

مهارت‌ها سبب به وجود آمدن انباشتی از مهارت‌های اولیه می‌شوند و سپس مهارت‌های بعدی را شکل می‌دهند. سلامتی یک جزء مهم و فراتر از شناخت و شخصیت است. کودکان سالم‌تر، با انگیزه‌تر و یادگیرنده‌های بهتری هستند (آلموند و کوری، ۲۰۱۱^۳). این روند هم‌افزاست؛ یعنی موفقیت بعدی باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه و تمایل به کاوش بیشتر می‌گردد و همه این‌ها دوباره منجر به سطح بالاتری از سلامت می‌شود. یافته اصلی مطالعات اخیر این است که برخورداری‌ها و محرومیت‌های اولیه منجر به تفاوت‌های اساسی در برخورداری‌ها و محرومیت‌ها در بزرگسالی می‌شوند.

مباحث مهم اخیر در اقتصاد توسعه انسانی بیانگر اهمیت و حساسیت دوره‌های اولیه زندگی برای سرمایه‌گذاری است. شواهدی دال بر تکامل ایستای سرمایه‌گذاری در هر مرحله از چرخه زندگی وجود دارد؛ یعنی داشتن سطح مهارت بالاتر در هر مرحله از زندگی باعث افزایش بهره‌وری سرمایه‌گذاری در سایر مهارت‌ها در همان مرحله می‌شود (هکمن و موسو، ۲۰۱۴). این مباحث اهمیت تجربی «اثر متیو»^۴ را نشان می‌دهند: برخورد یکسان با کودکان دارای مهارت‌ها و محیط‌های مختلف منجر به افزایش اختلاف در دستاوردها به نفع افراد برخوردارتر می‌شود.

شواهدی نیز وجود دارد که مؤید تکامل پویای سرمایه‌گذاری‌هاست؛ یعنی سرمایه‌گذاری امروز پایه مهارتی فردا را تقویت می‌کند و کودکان محروم را قادر می‌سازد تا از سرمایه‌گذاری‌های آینده منفعت بیشتری کسب کنند. از نظر اقتصادی

1. Cunha & Heckman
2. Heckman & Mosso
3. Almond & Currie
4. Matthew effect



ساخت پایه مهارتی یک کودک خردسال راهکاری کارآمد است و جبران کمبود مهارت‌ها در سنین بالاتر سخت و سخت‌تر می‌شود. ایجاد فرصت برای کودکان محروم و بهره‌مند کردن آن‌ها از سرمایه‌گذاری‌هایی که امروز برای آینده انجام می‌گیرد، از نظر اقتصادی کارآمد و از نظر اجتماعی عادلانه است. برای سرمایه‌گذاری در سال‌های اولیه زندگی هیچ‌گونه تبادلی بین کارایی و عدالت وجود ندارد (هکمن، ۲۰۰۸)؛ به این معنی که سرمایه‌گذاری بر روی مهارت‌ها و توانایی‌های کودکان در سال‌های اولیه زندگی آن‌ها، عدالت و کارایی را هم‌زمان افزایش می‌دهد. با وجود این، برای مؤثر بودن لازم است که غنی‌سازی محیط‌های اوان کودکی توسط غنی‌سازی محیط‌های بعدی زندگی دنبال شود. همین مسئله توجه بیش‌ازپیش به اهمیت برنامه‌های مداخلاتی در اوان کودکی و در سنین بالاتر را پررنگ می‌کند.

۳-۳ اهمیت و ضرورت مداخله‌های نخستین

ممکن است تصور شود پرداختن به مشکلات هنگام بروز آن‌ها مؤثرتر از تلاش برای پیشگیری قبل از بروز آن‌هاست. این رویکردی است که تاکنون در بسیاری از جوامع رایج بوده است. برای مثال، بزهکاران نوجوان مجازات شده‌اند، اما از شروع بزهکاری نوجوانان جلوگیری نشده است، یا شکاف آمادگی برای مدرسه، در مدرسه و پیش‌دبستانی یا قبل از آن برطرف نشده است.

نقش عظیم و پر قدرت سال‌های اولیه در شکل‌گیری مهارت‌ها از این نظر نگران‌کننده است که محیط‌های اوان کودکی برای بسیاری از کودکان در سراسر دنیا، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، به‌لحاظ کیفیت ضعیف است. اگر جامعه به‌موقع و به‌طور مداوم بر چرخه زندگی کودکان نظارت کند می‌تواند توانایی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی و همچنین سلامت و رفاه کودکان متولدشده در محرومیت را تحت تأثیر قرار دهد. این اثرات از مسیرهای متعدد، در طول چرخه زندگی و بین نسل‌ها، ادامه می‌یابند (هکمن و کوربین، ۲۰۱۶)؛ لذا، اگر جوامع منتظر بمانند تا مشکلات بروز کند و بعد دنبال حل مسئله بروند، از نظر اجتماعی و اقتصادی و سیاستی ناکارآمد و پرهزینه است؛ گرچه متأسفانه، بسیاری از جوامع همین روش را اتخاذ می‌کنند. شواهد متعدد بیانگر آن است که بسیاری از فقرا بیش از همه تحت تأثیر محرومیت‌های اوان زندگی قرار داشته‌اند. از مطالعه انواع مداخله‌ها در می‌یابیم که اگر مداخله‌های پرکیفیت



و به موقع و کافی در اوان زندگی کودکان صورت گیرد، جبران نسبی قرار گرفتن در محیط‌های نامطلوب تا حدی امکان‌پذیر است. به نظر می‌رسد برای کودکان کم‌سنی که در محیط‌های محروم زندگی می‌کنند بیشترین تأثیر را آن دسته از مداخلاتی دارند که مکمل حمایت‌های خانواده هستند (کسپی^۱ و همکاران، ۱۹۹۴؛ الانگو^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). در ادامه، تعدادی از برنامه‌های مداخلاتی که اوان کودکی را هدف قرار داده‌اند، معرفی می‌کنیم.

۳-۴ مروری بر چند برنامه مداخلاتی در اوان کودکی

۱-۳-۴ مشارکت پرستار - خانواده (NFP)^۳

مشارکت پرستار - خانواده (NFP) یک برنامه داوطلبانه در سراسر ایالات متحده است که سلامت روان مادر و مهارت‌های والدگری را بهبود بخشیده است. شواهد موجود از برنامه مشارکت پرستار - خانواده نشان می‌دهد که چگونه بهبود شرایط قبل از تولد و والدگری اولیه می‌تواند دستاوردها و مهارت‌های کودک را افزایش دهد. NFP برای اولین بار به مادران کم‌درآمد، مجرد و مادران نوجوان زایمان‌اولی کمک کرد. در این برنامه پرستاران^۴ مادران جوان را از سه ماه اول یا دوم بارداری تا دومین سالگرد تولد اولین فرزندش (۲سالگی) زیر نظر دارند. این برنامه مادران را به کاهش مصرف سیگار تشویق می‌کند، چگونگی مراقبت از فرزندان را به آن‌ها آموزش می‌دهد و به مادران در ادامه تحصیل و یافتن شغل کمک می‌کند. طی این دوره، آن‌ها مادران را حدود ۳۰ تا ۳۵ بار و هر بار حدوداً ۷۵ تا ۹۰ دقیقه ملاقات می‌کنند. (هوارد و بروکز - گان، ۲۰۰۹؛ اولدز، ۲۰۰۶)

نتایج حاکی از آن است که NFP رفتارهای پرخطر مادران و فرزندانشان را کاهش می‌دهد. در نتیجه این برنامه، کودکان تا سن ۶سالگی به‌طور باثباتی نمرات IQ بالاتری را کسب کردند (کیتزمن^۵ و همکاران، ۲۰۱۰). در سن ۱۲سالگی، کودکان گروه درمان، نرخ‌های اعتیاد پایین و سطوح پایین‌تری از رفتار بی‌ثبات درونی (نظیر

1. Caspi
2. Elango
3. Nurse-Family Partnership (NFP)
4. Howard & Brooks-Gunn
5. Olds
6. Kitzman



اضطراب، افسردگی و...) را از خود بروز دادند (کیتزمن و همکاران، ۲۰۱۰؛ آخن‌باخ و رسکورلا^۱، ۲۰۰۱؛ آلموند^۲ و همکاران، ۲۰۱۱). زمانی که کودکان ۱۲ ساله شدند مادران خیلی کمتر به کمک‌های دولتی وابسته بودند (اولدز و همکاران، ۲۰۰۴). کودکان تا سن ۱۹ سالگی با احتمال کمتری مرتکب جرم می‌شدند، گرچه در بلندمدت این برنامه اثرات کمی بر نمرات آزمون پیشرفت یا پایه تحصیلی آن‌ها داشته است (اکنرود^۳ و همکاران، ۲۰۱۰). این نتایج نشان می‌دهد که این برنامه مهارت‌های غیرشناختی کودکان را بهبود داده است. در واقع، NFP اثرات بلندمدتی بر این گونه مهارت‌ها داشته و عامل آن نیز بهبود پایداری بوده است که والدین در نتیجه این مداخلات در محیط خانواده و در رفتار با فرزندانشان ایجاد کرده‌اند. (هکمن و موسو، ۲۰۱۴؛ مون^۴، ۲۰۱۴)

۲-۴-۳ مطالعه تکمیلی جامائیکا (JSS)^۵

بسیاری از برنامه‌های دوران کودکی در کشورهای کمتر توسعه یافته معرفی شده‌اند. JSS یکی از معدود برنامه‌های با پیگیری بلندمدت، طی سال‌های ۱۹۸۶ تا ۱۹۸۸، در جامائیکا بود. این مطالعه مانند NFP مهارت‌های والدگری و سلامت را هدف قرار داد و در ابتدا شامل برنامه‌های تغذیه‌ای و انگیزشی به مدت دو سال برای کودکان ۹ تا ۲۴ ماهه دارای رشد کم (قد کوتاه با توجه به سن) بود. مادران شرکت‌کننده در این برنامه یا مکمل (برای شیر) دریافت می‌کردند، یا انگیزه آنان تقویت می‌شد (تشویق مادر به بازی با کودک به روشی مؤثر)، و یا هر دو مورد اعمال می‌شد. (گرانام - مک‌گریگور^۶ و همکاران، ۱۹۹۱)

به‌طور کلی، مداخله انگیزشی^۷ بهتر از مداخله مکمل^۸ جواب داد. هر دو مداخله رشد شناختی اولیه را در کوتاه‌مدت بهبود بخشیدند، اما تنها انگیزشی‌ها اثرات بلندمدتی بر مهارت‌ها داشتند. مداخله انگیزشی، تا سطح نصف انحراف معیار، منجر

1. Achenbach & Rescorla
2. Almund
3. Eckenrode
4. Moon
5. The Jamaican Supplementation Study (JSS)
6. Grantham-McGregor
7. stimulation intervention
8. supplementation intervention



به بهبود مهارت‌های شناختی و غیرشناختی کودکان در سن ۱۷-۱۸ سالگی آنان شد (گرتلر^۱ و همکاران، ۲۰۱۳؛ گرانتم - مک‌گریگور و همکاران، ۱۹۹۱). مانند برنامه NFP، برنامه انگیزشی رفتار درونی کودکان را بهبود بخشید (والکر^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). مداخله انگیزشی همچنین درآمدهای آنان را در سن ۲۲ سالگی در حدود ۳۳ درصد بهبود بخشید (گرتلر و همکاران، ۲۰۱۳؛ ۲۰۱۴). نتایج این برنامه نیز یافته‌های برنامه NFP را تأیید می‌کند مبنی بر اینکه مداخلات نسبتاً کوچکی که مهارت‌های والدگری را آموزش می‌دهند، بعدها می‌توانند اثر قابل توجهی در زندگی کودکان داشته باشند.

۳-۴-۳ برنامه پیش‌دبستانی پری (PPP)^۳

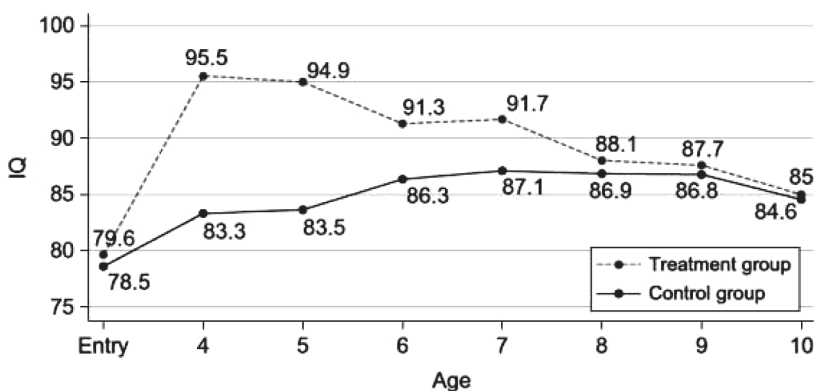
این برنامه از سال ۱۹۶۲ تا ۱۹۶۷ در ایالات متحده انجام پذیرفت و با یک پیگیری بلندمدت ادامه یافت. این برنامه خدمات آموزشی پیش‌دبستانی با کیفیتی را به کودکان ۳ و ۴ ساله آفریقایی - آمریکایی، که در فقر زندگی می‌کردند، ارائه می‌داد. حدود ۷۵ درصد از کودکان جامعه هدف، برای دو سال تحصیلی (در سن ۳ و ۴) در این برنامه شرکت کردند. بقیه نیز به مدت یک سال (در سن ۴ سالگی) شرکت کردند. ارزیابی‌های PPP قانع‌کننده‌ترین شواهد را مبنی بر اینکه تقویت مهارت‌های غیرشناختی می‌تواند منجر به موفقیت در بزرگسالی شوند، نشان داد. PPP زندگی کودکان ۳ و ۴ ساله کم‌درآمد سیاه‌پوست با IQ زیر ۸۵ در سن ۳ سالگی را غنی ساخت (هکمن و همکاران، ۲۰۱۰a، ۲۰۱۰b، ۲۰۱۳). از این کودکان به مدت دو سال و نیم، پنج روز در هفته و هر روز دو ساعت و نیم در یک پیش‌دبستانی مرکز‌محور مراقبت شد. علاوه بر این، بازدید مربیان در منزل ارتباط والدین - کودک را بهبود بخشید. این برنامه دو سال بعد از ثبت‌نام پایان یافت و هر دو گروه درمان و کنترل به مدرسه یکسانی وارد شدند.

شرکت‌کنندگان مهارت‌های اجتماعی را در یک برنامه روزانه «طراحی - اجرا - بررسی» می‌آموختند؛ به این ترتیب که ابتدا کودکان کاری را طراحی و سپس اجرا می‌کردند و در نهایت، آن را به همراه معلمان و دوستانشان بررسی می‌کردند. آن‌ها یاد

1. Gertler
2. Walker
3. Perry Preschool Programme (PPP)



گرفتند که در زمان وقوع مشکلات با دیگران همکاری کنند. این برنامه نمرات IQ را به صورت پایداری بهبود بخشید. شکل (۱) نشان می‌دهد که گروه‌های کنترل و درمان در سن ۱۰ سالگی متوسط نمرات IQ یکسانی دارند. بسیاری از منتقدین برنامه‌های اوان کودکی از این یافته و شواهد دیگر استفاده می‌کنند تا ارزش مداخلات اولیه را رد کنند. بحث آرتور جنسن^۱ (۱۹۶۹) از محو تدریجی IQ در برخی برنامه‌های جبرانی، منجر به گسترش این تصور شد که تلاش‌های مداخلاتی مؤثر نیستند و سطح هوش به‌طور ژنتیکی تعیین می‌شود.



نمودار ۱. IQ بر اساس سن و گروه درمان در مداخله PPP

(کونیا و همکاران، ۲۰۰۶؛ هکمن و ماسترو، ۲۰۰۷)

اما اعتماد صرف به نمرات آزمون هوش نوعی تکیه اشتباه بر معیارهای تک‌بعدی مهارت‌های انسانی است. دستاوردهای مداخله PPP پاسخی جدی، به این دیدگاه‌هاست. این برنامه دستاوردهای شرکت‌کنندگان دختر و پسر را با نرخ بازدهی معناداری از نظر آماری، حدود ۷ الی ۱۰ درصد در سال، برای هر دو جنسیت بهبود بخشید. (نک. هکمن و همکاران، ۲۰۱۰a)

هکمن، پینتو، و ساوویو^۲ (۲۰۱۳) نشان می‌دهند که اثرات بهبوددهنده PPP اساساً

1. Arthur Jensen
2. Heckman & Masterov
3. Heckman, Pinto & Savelyev



ناشی از احتمال پایدار ماندن مهارت‌های غیرشناختی است، نه تغییرات IQ. مثلاً رفتار بیرونی گزارش شده از سوی معلمان، نظیر سازگاری و رفتارهای مطابق وجدان، در گروه درمان، برای هر دو جنسیت بهبود یافت. این برنامه، همچنین، برای دختران، گشودگی نسبت به تجربه‌های جدید و نمرات آزمون پیشرفت کالیفرنیا (CAT)^۱ را، حتی اگر اثر پایداری بر IQ نداشته باشد، بهبود بخشیده است. این شواهد نشان می‌دهد نمرات آزمون پیشرفت به شدت به مهارت‌های غیرشناختی بستگی دارد. (بورگانس^۲ و همکاران، ۲۰۰۸؛ ۲۰۰۹)

۴-۳-۴ برنامه آیسیدریان (ABC)^۳

این برنامه یک مداخله پیش‌گام است که به قدرت پیشگیری اشاره می‌کند. ABC یکی از معروف‌ترین و قدیمی‌ترین برنامه‌های مداخلاتی در ایالات متحده بود که در کارولینای شمالی در سال‌های ۱۹۷۲ تا ۱۹۷۷ انجام پذیرفت و با یک پیگیری بلندمدت ادامه یافت. این برنامه که کودکان محروم آفریقایی-آمریکایی را هدف قرار داد، از سنین پایین‌تر شروع شد و بسیار طولانی‌تر و متمرکزتر از برنامه Perry بود. این برنامه با ترکیبی از یک مداخله پیش‌دبستانی (از ۶ هفته‌گی بچه‌ها) همراه با درمان در سنین مدرسه تا کلاس سوم آغاز شد. بخش پیش‌دبستانی شامل مراقبت روزانه از کودک، به مدت ۵ روز در هفته و ۵۰ هفته در سال بود. برنامه درسی بر یک سری بازی‌های آموزشی متمرکز بود، اما یک بخش پزشکی و تغذیه‌ای هم داشت. در طول کلاس‌های اول تا سوم معلمان و والدین دو هفته یک بار در تعامل بودند.

برخلاف برنامه Perry، بخش پیش‌دبستانی ABC منجر به بهبود پایداری در IQ گردید (هکمن و همکاران، ۲۰۱۴). این برنامه IQ دختران را تا سن ۲۱ سالگی بهبود بخشید. این اثر برای پسران نیز مثبت بود، اما بدون شک کمتر برآورد شده بود. از سوی دیگر، دختران و پسران نمرات بهتری را در آزمون پیشرفت کسب کردند. ABC احتمالاً IQ را بهبود بخشید؛ چراکه نسبت به برنامه Perry از سن پایین‌تری شروع شده بود. به نظر می‌رسد اوان کودکی برای شکل‌گیری IQ حیاتی باشد. مزایای برنامه ABC، همانند برنامه Perry، بر اساس جنسیت‌ها متفاوت است. این برنامه برای

1. California Achievement Test (CAT)
2. Borghans
3. Abecedarian Program (ABC)



دختران پیشرفت تحصیلی را بهتر کرد و موجب کاهش مشارکت در فعالیت‌های مجرمانه و مصرف مواد مخدر شد و رفتار درونی و بیرونی^۱ را نیز بهبود بخشید. ABC نیز مانند Perry، اشتغال و سلامتی را برای مردان بهبود بخشید و پیشرفت‌های قابل توجهی در مهارت‌های غیرشناختی ایجاد کرد. (کمپل^۲ و همکاران، ۲۰۱۳)

برنامه ABC، همچنین، چگونگی تکامل مداخلات اولیه توسط مداخلات بعدی را روشن می‌سازد. هکمن و همکاران (۲۰۱۴) اثرات بهبوددهنده پیگیری در سنین مدرسه را نیز مطالعه کردند. نیمی از گروه اصلی در گروه درمان و نیمی دیگر، که در گروه کنترل بودند، بعد از برنامه پیش دبستانی به یک دوره مداخله سه‌ساله در سنین مدرسه پیوستند. مداخله در سنین مدرسه برای پسران، صرف نظر از اینکه آن‌ها در پیش دبستانی در گروه درمان بودند یا گروه کنترل، اثر بسیار کمی داشت. مداخله در سنین مدرسه برای دخترانی که در گروه درمان پیش دبستانی بودند، تأثیر مثبتی داشت، اما بر آن‌هایی که در گروه کنترل بودند، تأثیری نداشت. این برنامه یک بازدهی ۱۳ درصدی را برای هر دو جنسیت به ارمغان آورد. (منتظری، ۱۴۰۰)

۴. توسعه ایران و غنی‌سازی کودکی^۳

به‌طور کلی کودکی غنی و جامعه دارای شرایط زیست غنی برای کودکان، شرط لازم برای توسعه است. کودک هدف توسعه است نه ابزار آن. در یک جامعه توسعه‌یافته، هم ظرفیت‌های وجودی نسل کنونی شکوفایی می‌شود و هم بستر برای شکوفایی حداکثری ظرفیت‌های کودکان نسل آینده فراهم می‌شود. در چنین جامعه‌ای مردم، هم احساس رفاه می‌کنند، هم از شرایط جامعه خود رضایت دارند، و هم زندگی بامعنایی را سپری می‌کنند. چنانچه کودکان فرصت کودکی کردن پیدا نکنند در بزرگسالی رفتارهای کودکانه‌ای از خود بروز می‌دهند. در چنین جامعه‌ای رفتارها در مسائل کودکانه بزرگسالانه است و در مسائل بزرگسالانه کودکانه. بسیاری از ریشه‌های مشکلات سیاسی و اجتماعی در کشور ما به این کودکی‌های ناتمام برمی‌گردد.

۱. رفتارهای بیرونی (externalizing behavior)، مانند پرخاشگری، عدم سازگاری، تکانشگری و بیش‌فعالی و رفتارهای درونی (internalizing behavior) شامل کناره‌گیری (عدم تعامل)، اضطراب و افسردگی است.

2. Campbell

۳. محتوای این بخش برگرفته از مطالب چهار نشست کارگاه «کودکی و توسعه» است که در بهمن‌ماه ۱۳۹۹ توسط محسن رنانی در مؤسسه علمی-پژوهشی به‌رویان اصفهان برگزار شد.



۱-۴ مفهوم کودکی غنی شده

مفهوم غنی سازی را بیشتر در حوزه انرژی اتمی شنیده ایم. وقتی در عنصر اورانیوم، طی فرایندی، تعداد ایزوتوپ‌های قابل شکافت بیشتر و تعداد ایزوتوپ‌های غیر قابل شکافت کمتر شود غنی سازی رخ داده است. با الهام از این تعریف باید بگوییم زمانی که مجموعه‌ای از مهارت‌ها و تجربه‌ها در کودک افزایش می‌یابد و مجموعه‌ای از خلأها و نیازها کاهش می‌یابد کودک غنی می‌شود. اگر به نیازهای اساسی فرد در دوران کودکی پاسخ داده شود و فرصت‌های فراوان برای تجربه‌های زیستی و وجودی در اختیار او قرار داده شود، کودکی او غنی می‌شود و در نتیجه او یک بزرگسال متعادل و معمولی خواهد بود که مهارت‌ها و توانایی‌های لازم برای شکفته ساختن ظرفیت‌های وجودی خود را دارد و از این طریق به توسعه جامعه نیز کمک می‌کند.

بنابراین، افراد فاقد کودکی غنی شده در بزرگسالی با کمبود مهارت‌ها و خلأهایی روبه‌رو خواهند بود که نه تنها شکفتگی آن‌ها را با مشکل مواجه می‌کند، بلکه گاهی تلاش آن‌ها را برای شکوفایی خویش نیز با آسیب‌ها و هزینه‌هایی برای دیگران و جامعه همراه می‌کند. بیشتر مشکلات مادر سطح اقتصادی، اجتماعی و سیاسی به علت وجود «بزرگسالان ناتمام» است. جامعه‌ای که در سرمایه‌گذاری بر روی کودکان صرفه‌جویی کند تاوان آن را به صورت هزینه‌های رفتار کودکان بزرگسالان می‌دهد.

هر انسانی در بستر جامعه همانند دانه‌ای است که در وجود خود مجموعه ظرفیت‌هایی دارد و در صورتی که بستر و محیط لازم برای جوانه زدن و شکفتگی او مهیا شود، ظرفیت‌های خود را به شکوفایی می‌رساند. چنین فردی یک «انسان کافی» است که می‌تواند در رسیدن جامعه خویش به توسعه نیز مؤثر واقع شود. توجه داشته باشیم که جامعه برای توسعه خود نیازمند تربیت «انسان کافی» است نه «انسان کامل». تجربه تاریخی نشان می‌دهد جوامعی که نهادهای عمومی و حکومتی آن‌ها در پی تربیت انسان کامل بوده‌اند، هم در تربیت چنان انسانی شکست خورده‌اند، و هم خسارت فراوانی به روند توسعه جامعه زده‌اند. وقتی سرمایه‌گذاری بر روی مهارت‌های شناختی و غیرشناختی کودک به اندازه کافی باشد کودک به سه قابلیت برای حفاظت از خود در برابر سه محیط بیرونی محاصره‌کننده او، یعنی طبیعت، جامعه و هستی دست می‌یابد. پیش از بررسی دقیق‌تر مفهوم کودک غنی شده، نخست به معرفی مفهوم توسعه ملی و رابطه آن با غنی سازی می‌پردازیم و آن‌گاه دوباره تعریف دقیق‌تری از غنی سازی ارائه خواهیم داد.



۲-۴ غنی‌سازی کودکی و توسعه ملی

اگر جامعه در مسیری حرکت کند که بیشتر افراد آن فرصت کنند به شکوفایی برسند آن جامعه توسعه‌یافته یا در مسیر توسعه یافتن است. برای تحقق این هدف جامعه باید سه بستر لازم برای رسیدن افراد به خودشکوفایی را فراهم کند. نخست، با سرمایه‌گذاری‌های اقتصادی، لوازم رفاه مادی مردم را تأمین کند (تولید رفاه). سپس، با استقرار قوانین مناسب و نظام اداری کارآمد، لوازم رضایت اجتماعی مردم را فراهم آورد (کسب رضایت)، و سرانجام، با ایجاد فرصت‌های متنوع و فراوان برای خودشکوفایی شهروندان، پیش‌نیازهای معناداری زندگی آن‌ها را محقق کند (خلق معنا). بنابراین، تحقق فرایند توسعه ملی سه بُعد اصلی دارد: تولید رفاه، تولید رضایت و تولید معنا. (منتظری و رنانی، ۱۴۰۰)

اکنون که توسعه را به مفهوم بسترسازی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در یک جامعه برای تولید رفاه، کسب رضایت و خلق معنا توسط شهروندان تعریف کردیم این پرسش پیش می‌آید که رابطه توسعه با غنی‌سازی کودکی چیست. آیا اگر جامعه آن سه بستر را فراهم کند کافی است و شهروندان به‌طور طبیعی به احساس سعادت دست می‌یابند یا کودکان در چنین جامعه‌ای به‌طور طبیعی غنی می‌شوند؟ پاسخ منفی است. البته جامعه‌ای که سه بستر پیش‌نیاز برای توسعه را فراهم آورد، قطعاً زمینه لازم برای خودشکوفایی و احساس سعادت افرادش را فراهم می‌آورد اما این بدان معنا نیست که حتماً همه افرادش به رفاه، رضایت و معنا می‌رسند. برای رسیدن به احساس سعادت خود شهروندان نیز باید زمینه‌ها و مهارت‌ها و فرصت‌های لازم را داشته باشند. این زمینه‌ها زمانی در فرد محقق می‌شود که ظرفیت‌های تولید رفاه، کسب رضایت و کشف یا خلق معنا نیز در درون خود افراد ساخته شده باشد. فردی که چنین ظرفیت‌هایی در او ایجاد شده باشد - همان ظرفیت‌هایی که در مطالعات کلاسیک جهانی تحت عنوان ظرفیت‌های شناختی و غیرشناختی به آن‌ها اشاره می‌شود - یک فرد غنی شده است و البته زمینه‌ها و ریشه‌های این غنی‌سازی به تربیت و آموزش‌های دوران کودکی بازمی‌گردد.

اکنون در پاسخ به این پرسش که در رابطه متقابل میان توسعه اجتماعی و بسط فردی (غنی‌سازی) کدام یک مقدم است، باید تأکید کرد که این رابطه دوطرفه است و غنی‌سازی (بسط) فردی بر توسعه اجتماعی اثر می‌گذارد و متقابلاً توسعه اجتماعی



امکان تحقق بسط فردی را بالا می‌برد، اما از نظر شدت تأثیر می‌توان گفت غنی‌سازی فردی تأثیر بسیار بیشتری بر توسعه اجتماعی دارد تا برعکس. در واقع، بدون غنی‌سازی فردی، توسعه جمعی در هر لحظه می‌تواند با یک واقعه پیش‌بینی نشده اجتماعی یا سیاسی به مخاطره بیفتد. بنابراین، در برنامه‌ریزی اجتماعی برای توسعه، به نظر می‌رسد سرمایه‌گذاری بر غنی‌سازی کودکان مقدم بر سرمایه‌گذاری برای تولید رفاه بیشتر یا ایجاد رضایت بالاتر یا خلق معنای گسترده‌تر باشد.

۳-۴ سازوکار غنی‌سازی کودکی

زمانی که از غنی‌سازی در کودکی صحبت می‌کنیم منظور ما حداکثرسازی ظرفیت‌های کودکی برای خلق رفاه، کسب رضایت و کشف معناست. البته این ظرفیت‌سازی از مسیر سرمایه‌گذاری بر روی توانایی‌های شناختی و غیرشناختی کودکان می‌گذرد، اما مهم است که در فرایند انتخاب سرمایه‌گذاری بر روی کودکی توجه داشته باشیم که این سرمایه‌گذاری با چه هدفی است و انتظار چه دستاوردهایی از آن‌ها داریم. بنابراین، با استفاده از همان معیاری که برای توصیف فرایند توسعه ملی داشتیم، می‌توانیم فرایند توسعه فردی (غنی‌سازی/ بسط و جودی) را نیز توصیف کنیم: غنی‌سازی یا بسط فردی وقتی رخ می‌دهد که ظرفیت‌های فرد و «فرصت‌های امکان» او برای مقابله با محدودیت‌ها، فشارها و رخدادهای تصادفی حاصل از سه محیط محاصره‌کننده انسان به حداکثر برسد. این سه محیط عبارت‌اند از: طبیعت، جامعه، و کل هستی. بر این اساس، غنی‌سازی کودکی یعنی سرمایه‌گذاری بر روی مهارت‌های شناختی و غیرشناختی کودک، به گونه‌ای که ظرفیت‌های او برای مقابله با سه محیط محاصره‌کننده او به حداکثر برسد؛ یعنی او در بزرگسالی بتواند با بلایا، محدودیت‌ها و بخت‌آزمایی‌های طبیعت (= ب - م - ب طبیعت) مقابله کند و برای خود دست به «تولید رفاه» بزند. و نیز بتواند در برابر «بمب جامعه»، با ایجاد شرایط «کسب رضایت»، از خود محافظت کرده و همچنین بتواند در برابر «بمب هستی» با ایجاد شرایط «خلق معنا» از خود محافظت کند.

۱-۳-۴ حداکثرسازی ظرفیت تولید رفاه

به معنی انجام تمامی اقداماتی است که ظرفیت‌ها، دارایی‌ها و توانایی‌های کودک را در زمینه تولید رفاه بالا می‌برد، مانند تغذیه مناسب در دوران جنینی و نوزادی که



منجر به سلامت جسمی او می‌شود و نیز اقداماتی که منجر به به حداکثر رساندن رشد مغزی و هوشی او می‌شود. همچنین بسترسازی برای کسب تجربه‌های متعدد، افزایش ریسک‌پذیری، افزایش قابلیت‌های ارتباطی و مدیریتی و نیز کمک به کشف استعدادها و کودکی، همگی «ظرفیت بالقوه» کودک را بالا می‌برد تا در بزرگسالی قدرت تولید رفاه بیشتری برای خودش داشته باشد.

۲-۳-۴ حداکثرسازی ظرفیت کسب رضایت

به معنی انجام اقداماتی است که «فرصت‌های امکان» برای کودک را حداکثر می‌کند تا در بزرگسالی تعداد گزینه‌هایش برای انتخاب به حداکثر خود برسد. مثلاً، یکی از اصلی‌ترین امکان‌ها در حوزه ظرفیت‌های رضایت ایجاد «دلبستگی امن» در کودک و برقراری رابطه امن با والدین و جهان پیرامون است (مهارت‌های غیرشناختی). زمانی که «رابطه امن» ایجاد می‌شود فرد به توانایی برقراری تعادل بین روابط، برقراری ارتباط سالم با دیگران، مهارت حل مسئله، مهارت مدیریت خود، تصمیم‌گیری عقلانی به دور از هیجان، و نترسیدن از تنهایی هنگام دور شدن از حامیان، دست پیدا می‌کند. کودکی که ظرفیت کسب رضایت در او به میزان کافی افزایش یافته باشد حتی در یک جامعه عقب‌مانده و پر از تنش نیز می‌تواند شرایطی رضایت‌مند برای خویش پدید آورد و برعکس، اگر ظرفیت‌های کسب رضایت در کودک شکل نگرفته باشد حتی در یک جامعه توسعه‌یافته نیز احساس رضایت نخواهد داشت و همواره مستعد آسیب زدن به خود و محیط است.

۳-۳-۴ حداکثرسازی ظرفیت خلق معنا

به معنی زمینه‌سازی برای ارتباط کودک با منابع معنا بخش متعدد و ایجاد تجربه‌های متنوع مرتبط با حوزه‌های معنا آفرین است، مانند آشنا کردن کودک با تاریخ و اسطوره‌های تاریخی، پیامبران آسمانی و زمینی، نویسندگان و عارفان و معلمان بزرگ تاریخی؛ همچنین، علاقه‌مند کردن کودک به شعر، ادبیات و داستان‌های الهام‌بخش، آشنا کردن کودک با انواع حوزه‌های معنوی و ادیان گوناگون از طریق مشارکت در آیین‌های عمومی این ادیان و خوانش کتب آسمانی مختلف، ایجاد تنوع در حوزه دوستان کودک (دوستانی از فرهنگ‌ها و مذاهب و مختلف)، بردن کودک به کوه و جنگل و صحرا

۱. توجه کنیم که آشنا کردن کودک با مجبور کردن او متفاوت است.



و سفر، افزایش ظرفیت موسیقایی ذهنی و بدنی در کودک از طریق مصرف تولیدات موسیقایی و نیز بسترسازی برای ارتباط کودک با موسیقی و آموزش آن. و البته مهم‌ترین سازوکار ظرفیت‌سازی برای کودک در حوزه معنا آن است که خود والدین زندگی‌ای آکنده از معنا داشته باشند و بدون هیچ‌گونه اجباری کودک خود را در آن شریک کنند.

۴-۴ اهمیت خانواده در تربیت کودکان غنی شده

«کودک» نه تنها مهم‌ترین پروژه خانواده است، بلکه گران‌ترین و پیچیده‌ترین پروژه یا فناوری عالم انسانی است. ما در آغاز کودک را برای خود کودک می‌خواهیم؛ یعنی خود کودک برای ما اصالت و ارزش دارد، اما بعداً، کم‌کم در برابر فشارها و آموزه‌های جمعی نگاهمان تغییر می‌کند و از آن پس کودک را برای چیزهای دیگری می‌خواهیم؛ برای آنکه «کسی شود» و «موفقیتی به دست آورد». از اینجاست که آسیب‌های ما به کودک آغاز می‌شود.

باید توجه کرد که ظرفیت‌ها و قابلیت‌های اصلی بدنی، مغزی و روانی انسان در چند سال اول زندگی شکل می‌گیرد. بنابراین، دوران کودکی حساس‌ترین دوران زندگی انسان است و از آنجایی که کلیدی‌ترین افرادی که در این دوران با کودک تعامل دارند افراد خانواده او هستند، خانواده باید همه سرمایه‌گذاری‌ای را که می‌خواهد در طول عمر روی کودک خود انجام دهد، بر همین سال‌های اولیه زندگی او متمرکز کند. لذا برای آغاز هرگونه فرایند غنی‌سازی کودکی، در گام نخست، لازم است والدین راهکار تحول در کودک را در خودش و نه در کودک ببینند.

به عبارتی، سه سبک فرزندپروری وجود دارد: پرورش «کودک خوشبخت»، پرورش «کودک مفید»، پرورش «کودک موفق». در حالت اول، او را برای خودش می‌خواهیم؛ در حالت دوم، او را برای خودمان می‌خواهیم؛ و در حالت سوم، او را برای جامعه می‌خواهیم. از نگاه توسعه نیز کودک خوشبخت یک کودک غنی شده است؛ یعنی فقط با غنی‌سازی کودکی است که به او «فرصت‌های امکان» برای دستیابی به خوشبختی را می‌دهیم؛ یعنی امکان می‌دهیم تا او به سوی شکوفایی خود حرکت کند و البته چنین فردی حتماً برای کمک به فرایند توسعه ملی نیز توانمندتر و ارزشمندتر است.

۴-۵ غنی‌سازی به معنی بسط فضای امکان

به عبارت دیگر، غنی‌سازی کودکی زمانی اتفاق می‌افتد که در سه حوزه رفاه، رضایت و معنا «فضای امکان» را برای کودکمان گسترش دهیم؛ یعنی دسترسی یا امکان دسترسی



به انتخاب‌های فراوان‌تر را برای او ایجاد کنیم. «فضای امکان» این است که به کودک بسته‌هایی از انتخاب‌ها بدهیم، نه اینکه برای آن‌ها انتخاب کنیم یا گزینه‌هایی را برای انتخاب آن‌ها در برابرشان قرار دهیم. برای مثال، امکان ادامه تحصیل کودک و رفتن به دانشگاه را برای او فراهم کنیم و از او برای ادامه تحصیل حمایت کنیم. با این کار به او «فضای امکان» داده‌ایم؛ یعنی بی‌شمار گزینه‌های آشکار و پنهان در برابر انتخاب‌های امروز و فردای او قرار داده‌ایم و اکنون این اوست که باید در این فضای امکان، با تجربه‌های متعدد، مسیر خودشکوفایی را پیدا کند و در این تلاش برای یافتن مسیر رشد کند. اما اگر به فرزندمان بگوییم از او حمایت می‌کنیم که برای ادامه تحصیل در رشته پزشکی اقدام کند به او فقط یک «گزینه» داده‌ایم و حتی اگر او واقعاً یک پزشک موفق هم بشود ممکن است نتواند به خودشکوفایی برسد و یک زندگی غنی و سرشار از معنا را برای خود ایجاد کند. زمانی که از کودکی با ایجاد «فضای امکان» به فرد امکان انتخاب کردن را بدهیم می‌توانیم انتظار داشته باشیم که او با تجربه‌های متعدد کودکی، مهارت انتخاب‌های درست یا مناسب برای خود را پیدا کند و آن‌گاه در بزرگسالی نیز توانایی انتخاب‌های درست را داشته باشد، اما زمانی که والدین از همان کودکی همواره خودشان برای کودک انتخاب می‌کنند و او را به این کار عادت می‌دهند، نه تنها اعتمادبه‌نفس را از او می‌گیرند، بلکه تجربه‌های فراوان تصمیم و انتخاب را از او دریغ می‌کنند و بنابراین، فرصت تجربه‌های رشددهنده را در برابر کودکشان کاهش می‌دهند. در این صورت نمی‌توانیم امیدوار باشیم که چنین کودکی در بزرگسالی مهارت لازم را برای انتخاب‌های درست داشته باشد.

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

با توجه به آنچه در بخش‌های پیشین طرح شد، اکنون می‌توانیم تصور کنیم که مسیر اصلی دستیابی به توسعه انسانی از سرمایه‌گذاری در ادوار مختلف زندگی افراد جامعه، به‌ویژه با تمرکز بر اوان کودکی، به‌عنوان مهم‌ترین و حساس‌ترین دوران شکل‌گیری ظرفیت‌های انسانی و مهارت‌های فردی می‌گذرد. براین اساس، توجه به نکات زیر برای دستیابی ایران به یک نظام آموزشی و تربیتی کارآمد، ارتقای مهارت‌های والدگری و در نهایت زمینه‌سازی برای غنی‌سازی کودکی، در جهت رسیدن به جامعه‌ای توسعه‌یافته، ضروری است.

۱. تصمیم به بارداری و شیوه فرزندپروری تصمیمی برای آینده اجتماعی -



اقتصادی یک خانواده و در نهایت یک جامعه است. لذا آموزش والدین درخصوص مراقبت‌های ماهانه دوران بارداری و نیز مهارت‌های والدگری در دوران نوزادی از ضروریاتی است که باید به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد. بنابراین، دستگاه‌های سیاست‌گذار لازم است تمرکز خود را از آموزش عالی بکاهند و آن را به سمت آموزش مهارت‌های والدگری به پدران و مادران در معرض فرزندپروری ببرند.

۲. مهدکودک‌ها و مراکز پیش‌دبستانی، که آموزش‌هایی باکیفیت و مبتنی بر پرورش مهارت‌های متعدد و استعدادمحور را مرکز توجه قرار می‌دهند، به‌طورقطع در پرورش انسان‌هایی توانمند در سنین بالاتر مؤثر خواهند بود. بنابراین، تحول در شیوه‌های شکلی و محتوایی مدیریت در مهدکودک‌ها و پیش‌دبستانی‌ها یکی از ضرورت‌های تحول در نظام آموزش ایران است.

۳. انتخاب معلمان باید سختگیرانه و مبتنی بر مهارت‌های آموزشی، اجتماعی و ارتباطی آنان باشد. به‌جای سخت‌گیری‌های ایدئولوژیک در گزینش معلمان لازم است یکی از سخت‌گیرانه‌ترین گزینش‌های تخصصی درمورد گزینش معلمان و مریمان اجرا شود؛ چراکه اینان قرار است یکی از پیچیده‌ترین و گران‌ترین فناوری‌ها و سرمایه‌های ملی را مدیریت کنند. با توجه به حساسیت اوان کودکی، انتخاب مریمان و معلمان دوره‌های مهدکودک و پیش‌دبستانی و مقطع ابتدایی از حساسیت بالاتری برخوردار است، چراکه کودک همچنان باید کودکی کند و مریمان باید آمادگی داشته باشند که ظرفیت‌های کودک را در بستر بازی، قصه و کودکی کردن شکوفا کنند.

۴. در نظام آموزشی ایران تمرکز بر رقابت است نه همکاری. دانش‌آموزان همگی در میدان رقابتی حضور دارند و برای دستیابی به هدفی که لزوماً برای آن آفریده نشده‌اند، همه با هم رقابت می‌کنند تا هرکسی قوی‌تر است پیروز شود. مهارت‌های تعامل، همکاری، صبر، گفت‌وگو، دگرپذیری و توانایی انجام کار گروهی از مهم‌ترین مهارت‌های توسعه‌آفرین است که در خانواده و نظام آموزشی و با بودن در جمع به دست می‌آید. رقابت زمینه کسب این مهارت‌ها را نابود می‌کند. توقف فوری روش‌های آموزشی و تربیتی مبتنی بر رقابت از فوری‌ترین اقداماتی است که باید در نظام آموزشی ایران محقق شود.

۵. توجه به وعده غذایی رایگان حداقل برای دوره‌های مهدکودک و پیش‌دبستانی، دسترسی آسان به خدمات درمانی، مشاوره‌های روان‌شناختی و راهنمایی فردی در



مدارس از اصولی است که عدم توجه به آن‌ها تبعات سنگینی برای یک دانش‌آموز به بار می‌آورد. اجرای صوری این اصول کافی نیست، کارآمدی آن‌هاست که اهمیت دارد. ارتباط تنگاتنگ مدارس و خانواده‌ها و استفاده از کارشناسان مجرب در این حوزه‌ها به کارآمدی این اصول می‌افزاید.

۶. غنی‌سازی لبنيات، نان و سایر محصولات که بخش اعظم سبد غذایی گروه‌های فقیر را تشکیل می‌دهد، یکی از اقدامات مهم برای ظرفیت‌سازی جسمی و ذهنی کودکان خانواده‌های فقیر است. همچنین، ارائه مکمل‌های غذایی به مادران باردار در گروه‌های ضعیف اجتماعی، یکی از اقدامات لازم برای بهبود ظرفیت‌های جسمی و ذهنی کودکان آینده است.

۷. مدارس نباید صرفاً بستری برای حفظ کردن یا حتی یادگیری مجموعه‌ای از مطالب، گرفتن نمره قبولی و جابه‌جایی از یک مقطع به مقطع دیگر باشد. استعدادیابی و آموزش مهارت‌های شغلی به دانش‌آموزان از راهکارهای مؤثر برای پرورش نیروی کار مولد و توانمند در جامعه است. نظام آموزشی در ایران به‌طور کامل از این امر غافل است و یا ناکارآمد عمل می‌کند. نگاهی به آمار بیکاران تحصیل کرده شاهدی بر این ادعاست.

۸. آگاهی از حقوق کودک و رعایت آن‌ها، هم در خانواده، هم در مدرسه و هم در نظام آموزش و پرورش، از جمله مهم‌ترین حلقه‌های مفقود است. بدون وجود معیارهای سفت و سخت مربوط به حقوق کودک، آسیب‌زنی به کودکان با قوت تمام ادامه می‌یابد. نه خانواده می‌داند که حق ندارد حقوق کودک را فدای آموزش او کند (که غالباً مثلاً، با زیر پا گذاشتن حق بازی کودکان آن‌ها را مجبور به فراگیری آموزش‌های زودهنگام می‌کنند)، نه معلم و مدرسه می‌داند که بخش بزرگی از روش‌های آن‌ها در فرایند آموزش ضد حقوق کودک است (مثل وقتی که معلم نمره امتحان دانش‌آموزان را در برابر دیگر دانش‌آموزان بلند می‌خواند یا وقتی که معلم دانش‌آموزی را به‌عنوان شاگرد اول کلاس برمی‌گزیند)، و نه نظام آموزش و حکومت متوجه است که بخش بزرگی از فعالیت‌هایی که در برنامه آموزشی گنجانده‌اند، ضد حقوق کودک است (مثل گنجاندن آموزش‌های ایدئولوژیک در برنامه‌های درسی، یا اجبار دانش‌آموزان به انجام مناسک دینی، یا نشان دادن آن‌ها بر روی صندلی‌های چوبی پیچ‌شده به زمین و نظایر آن‌ها).



۹. سند تحول آموزش و پرورش، به عنوان سند بالادستی این حوزه، انباشته از خطاهای فکری و فلسفی در حوزه آموزش است. این سند یک سند حقوقی است که بیشتر مبتنی بر دیدگاه‌های فقهی تدوین شده است. لازم است این سند بر اساس آخرین دستاوردهای فکری و فلسفی علوم تربیتی بازنویسی و بازنگری و یک سند زمینی مبتنی بر نیازهای واقعی نظام آموزش ما تدوین شود. مثلاً، وقتی دست‌شویی‌های مدارس ایران چنان نامناسب است که بسیاری از کودکان ترجیح می‌دهند در مدرسه به دست‌شویی نروند، صحبت از حیات طیبه در این سند بیشتر به شوخی می‌ماند. بنابراین، این سند، با وضعیت کنونی‌اش، یک سند ضد کودک و مغایر با پیش‌نیازهای غنی‌سازی کودکی است.

۱۰. تاکنون بودجه آموزش و پرورش عمدتاً معطوف به تأمین نیازهای حوزه آموزش دبستان تا پایان دبیرستان بوده است. لازم است در بودجه‌های آینده، تأمین نیازهای آموزشی و تربیتی کودکان زیر سن مدرسه، به‌ویژه نیازهای نرم‌افزاری و سخت‌افزاری تربیت در خانواده نیز مورد توجه قرار گیرد. بسیاری از خانواده‌ها امکان بردن کودکانشان به مهدکودک‌ها یا خانه‌های بازی را ندارند. حمایت از کودکان این خانواده‌ها برای کسب تجربه‌های لازم برای غنی‌شدگی‌شان یکی از سیاست‌های لازم برای سرمایه‌گذاری در حوزه توسعه کودکی است.

منابع

- رنانی، محسن (۱۳۹۹). کودکی و توسعه. محتوای ارائه‌شده در کارگاه آموزشی کودکی و توسعه، مؤسسه علمی-پژوهشی به‌رویان (اصفهان).
- منتظری، زهرا (۱۴۰۰). تحلیل اثر شاخص شکوفایی انسانی بر تولید و کارایی فنی کشورهای منتخب (مبتنی بر رویکرد حکمن). رساله دکتری. دانشکده علوم اداری و اقتصاد. دانشگاه اصفهان.
- منتظری، زهرا و رنانی، محسن (۱۴۰۰). توسعه انسانی و شکوفایی انسانی: تأکیدی بر اهمیت مهارت‌های شناختی. پژوهش‌های اقتصادی ایران. Doi: 10.22054/IJER.2021.59269.950
- نظری، مرتضی (۱۳۹۵). نگاه تربیتی به توسعه. تهران: قطران.

Achenbach, T. M. and L. A. Rescorla (2001). *Manual for ASEBA School-Age Forms and Profiles*. Burlington, VT: Research Center for Children, Youth and Families.



- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). Personality psychology and economics. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 1-181). Elsevier.
- Almond, D. and Currie, J. (2011). Human Capital Development before Age Five. Chapter 15 in *Handbook of Labor Economics*, 2011, vol. 4B, 1315-1486.
- Borghans, L., Heckman, J. J., Golsteyn, B. H., & Meijers, H. (2009). Gender differences in risk aversion and ambiguity aversion. *Journal of the European Economic Association*, 7(2-3), 649-658.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Ter Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.
- Caspi, A., Moffitt, P. Silva, M. Stouthamer-Loeber, R. Kreuger, and P. Schmutte. (1994). Are some people crime prone? replication of the person-crime relationship across countries, genders, race, and methods. *Criminology*, 32, 163-195.
- Campbell, F., Conti, G., Heckman, J., Moon, S., Pinto, R., & Pungello, E. (2013). The long-term health effects of early childhood interventions. Under review. *Economic Journal*.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- Cunha, F., Heckman, J. J., Lochner, L., & Masterov, D. V. (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 697-812.
- Elango, S., García, J. L., Heckman, J. J., & Hojman, A. (2016). 4. *Early Childhood Education* (pp. 235-298). University of Chicago Press.
- Eckenrode, J., Campa, M., Luckey, D. W., Henderson, C. R., Cole, R., Kitzman, H., ... & Olds, D. (2010). Long-term effects of prenatal and infancy nurse home visitation on the life course of youths: 19-year follow-up of a randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(1), 9-15.



- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, A., Vermeersch, C., Walker, S., ... & Grantham-McGregor, S. (2013). Labor market returns to early childhood stimulation: A 20-year followup to an experimental intervention in Jamaica (No. w19185). *National Bureau of Economic Research*.
- Gertler, P., Heckman, J., Pinto, R., Zanolini, et la. (2014). Labor market returns to an early childhood stimulation intervention in Jamaica. *Science*, 344(6187), 998-1001.
- Grantham-McGregor, S. M., Powell, C. A., Walker, S. P., & Himes, J. H. (1991). Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican Study. *The Lancet*, 338(8758), 1-5.
- Heckman, J. J., & Corbin, C. O. (2016). Capabilities and skills. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 342-359.
- Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2014). *The Myth of Achievement Tests: The GED and the Role of Character in American Life*. University of Chicago Press.
- Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annu. Rev. Econ.*, 6(1), 689-733.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-86.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46(3), 289-324.
- Heckman, J. J. and D. V. Masterov (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics* 29 (3), 446-493.
- Heckman, J. J. et al. (2010a, February). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94 (1-2), 114-128.
- Heckman, J. J. et al. (2010b, August). Analyzing social experiments as implemented: A reexamination of the evidence from the High Scope



- Perry Preschool Program. *Quantitative Economics*, 1 (1), 1–46.
- Howard, K. S., & Brooks-Gunn, J. (2009). The role of home-visiting programs in preventing child abuse and neglect. *The Future of Children*, 119-146.
- Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement. *Harvard Educational Review*, 39 (1), 1–123.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success (No. w20749). *National Bureau of Economic Research*.
- Kitzman, H. J., Olds, D. L., Cole, R. E., Hanks, C. A., Anson, E. A., Arcoleo, K. J., ... & Holmberg, J. R. (2010). Enduring effects of prenatal and infancy home visiting by nurses on children: follow-up of a randomized trial among children at age 12 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 412-418.
- Moon, S. H. (2014). Decomposing racial skill gaps in the U.S. Unpublished manuscript, University of Chicago, Department of Economics.
- Mushkin, S. J. (1962). Health as an Investment. *Journal of Political Economy*, 70(5, Part 2), 129-157.
- Olds, D. L. (2006). The Nurse-Family Partnership: An evidence-based preventive intervention. *Infant Mental Health Journal*, 27 (1), 5–25.
- Olds, D. L., Kitzman, H., Cole, R., Robinson, J., Sidora, K., Luckey, D. W., ... & Holmberg, J. (2004). Effects of nurse home-visiting on maternal life course and child development: age 6 follow-up results of a randomized trial. *Pediatrics*, 114(6), 1550-1559.
- Shonkoff, J. P. & D. Phillips. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Walker, S. P. et al. (2005). Effects of early childhood psychosocial stimulation and nutritional supplementation on cognition and education in growth-stunted Jamaican children: Prospective cohort study. *The Lancet*, 366 (9499), 1804–1807.



Education and development

Mohsen Renani*
Zahra Montazeri**
Reihaneh Razi***

Abstract

This paper examines the role and importance of investing in the education system to enhance the social and human capabilities of children. To this end, it focuses on the importance of cultivating a wide range of cognitive and non-cognitive skills; Because skills are the primary source of flourishing and prosperity of any society. Economic capital will have low returns without skills. Citing various studies, this article shows that mere attention to the development of cognitive skills and disregard for non-cognitive skills - which play a fundamental role in promoting significant social and economic achievements - delays the process of community development.

The results of this study show that the formation of significant and lasting gaps between the abilities of children from different social and economic groups begins in the fetal period and early childhood. The family plays a vital role in shaping children's capabilities through the transfer of genetic potential, parenting-related investments, and selecting appropriate environmental contexts for children. Given that most of the child's personality is formed in the first thousand days, in this period, the higher the quality of the environment and the richness of interactions between parents and children, the better the quantity and quality of established skills in children. In other words, the family environment and preschool are the main centers of childhood enrichment. In the next step, the educational system plays a crucial role in promoting the competencies, competencies and developing children's personality skills. Therefore, the present study emphasizes that spending on early childhood education is the most profitable investment among all types of human investments.

* Professor, Department of Economics, University of Isfahan, Isfahan, Iran (Corresponding Author)

** PhD Student in Economics, Department of Economics, University of Isfahan, Isfahan, Iran

*** Master of Strategic Culture Management, Department of Social Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran



This paper also introduces a three-dimensional concept of child enrichment by providing a three-dimensional description of national development and then examines its relationship to national development. The implications for the development of Iran and the considerations that need to be considered to improve the quality of education and training from pregnancy to the end of school are also mentioned.

Keywords: Early Childhood, Parenting Quality, Education, Child Enrichment, Development, Child Investment





نیاز به استاندارد کردن آموزش در چرخه آموزش و پرورش کشور برای حل مشکلات و نابرابری‌ها

مهدی سهرابی*

چکیده

«آموزش و پرورش» مهم‌ترین و قدرتمندترین فرایند آینده‌ساز و رکن توسعه پایدار یک کشور است و هر فردی باید از آن بهره‌مند شود. آموزش و پرورش یک حق انسانی است که باعث آزادی فردی و ارتقای کیفیت سلامت و رفاه فرد و جامعه، و به‌ویژه موجب توسعه پایدار می‌شود. در واقع، آموزش و به‌ویژه پرورش، لازم است در تمام چرخه آموزش و پرورش کشور، یعنی از دوران جنینی، در دامن مادر، در دوره مهدکودک و پیش‌دبستان و دبیرستان و دانشگاه، دوره حرفه‌ای و آموزش مردم و بازگشت دوباره به چرخه، به‌طور اصولی اجرا و بر آن نظارت دقیق بشود. از طرفی، مشکلات و نابرابری‌های زیادی در هر مقطع چرخه آموزش و پرورش کشور و منطقه و جهان وجود دارد. از میان اهداف هفده‌گانه توسعه پایدار، مصوب سال ۲۰۱۵ سازمان ملل متحد، جهت انجام تا سال ۲۰۳۰، «کیفیت آموزش با هدف اطمینان از برابری در جهان» برای فرصت‌های یادگیری در طول زندگی هر فرد و «کاهش مشکلات و نابرابری‌های کشوری و جهانی» دو هدف توسعه پایدار را تشکیل می‌دهند. «درس‌های آموخته و تجربه‌های اندوخته» بیش از هفتادساله این نگارنده و دیگران نشان می‌دهد که مشکلات و نابرابری‌های زیادی در مقاطع مختلف چرخه آموزش و پرورش وجود دارد که منجر به ناکارآمدی، عدم تخصص، عدم خلاقیت و ابتکار عمل، عدم اتکاء به نفس، و سرخوردگی اکثر دانش‌آموختگان در تمام مقاطع تحصیلی می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش کشور بایستی برای رفع آن اقدامی اضطراری صورت دهند. در این نوشتار پاره‌ای از مشکلات و نابرابری‌ها و چند نظریه و راهکار نوین برای رفع یا کاهش آن‌ها در چرخه آموزش و پرورش، جهت حال و تا پنجاه سال آینده کشور ارائه می‌شود. این چند نظریه و راهکار شامل نظریه فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (۴الف) در چرخه آموزش و پرورش کشور، به‌ویژه تهیه «استاندارد پایه آموزش و پرورش کشور»، اجرای «فرایند ایران» مانند «فرایند بولونیا» برای رفع یا کاهش مشکلات و نابرابری‌ها با تشکیل «کمیسیون تحول آموزش و پرورش کشور» و زیرکمیسیون‌های مربوط، طرح مدل برای استاندارد کردن آموزش و پرورش کشور، و اهتمام در تدوین «استاندارد پایه آموزش و پرورش جهان» توسط مثلاً سازمان جهانی استاندارد و تصویب آن جهت اجرا در جهان است.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، استاندارد، چرخه آموزش و پرورش، مشکلات و نابرابری‌ها، توسعه پایدار.

* استاد مهندسی هسته‌ای (فیزیک بهداشت و پزشکی پرتوها) - دانشکده مهندسی انرژی و فیزیک (دانشگاه صنعتی امیرکبیر)، عضو وابسته گروه علوم مهندسی فرهنگستان علوم ایران



۱. مقدمه

ارتقای کیفیت زندگی، سلامت روح و جسم، محیط زیست سالم و توسعه پایدار برای آینده‌سازی یک جامعه مرفه، مدیون داشتن نظام آموزش و پرورش و تجهیز نیروی انسانی پیشرفته رو به رشد، با فرهنگ غنی استانداردمحور، اعتقاد مسئولان و عموم مردم به ارتقای کیفیت بر اساس استانداردهای آموزش و پرورش برای رفع مشکلات و نابرابری‌های کشور و منطقه و جهان است. آموزش و پرورش مهم‌ترین و قدرتمندترین فرایندی است که یک فرد باید در تمام مراتب زندگی، «از گهواره تا گور»، از آن بهره‌مند شود. داشتن یک نظام آموزش و پرورش پویا و استانداردمحور در یک کشور در واقع یک حق انسانی است که باعث آزادی فردی و ارتقای سلامت و کیفیت زندگی فردی و اجتماعی و توسعه پایدار می‌شود. ضروری است که آموزش و پرورش بر مدیریت دانش و فناوری اطلاعات، بر اساس داده‌پردازی یک بانک اطلاعاتی غنی در چرخه آموزش و پرورش کشور، و برطرف کردن نیازهای ملی استوار باشد و تأثیر این فرایند در جامعه، در نیل به اهداف توسعه پایدار، برنامه‌ریزی و مهندسی شود (سهرابی، ۱۳۹۷ ب). چرخه آموزش و پرورش کشور شامل مراحل جنینی، نوزادی و در دامان مادر، دوران مهدکودک و پیش‌دبستانی و دبیرستان و دانشگاه (کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری)، دوران حرفه‌ای و آموزش مردم و بازگشت دوباره به چرخه است. آموزش و پرورش مؤثر در هر مقطع چرخه، به‌ویژه دبستان و دبیرستان، حائز اهمیت بسیار است و ضروری است که مشکلات و نابرابری‌ها در تمام مقاطع چرخه بررسی و به‌صورت اساسی اصلاح شوند. در صورتی که این مهم به‌طور اصولی، همراه با چشم‌انداز و خط‌مشی و دستاورد و تأثیرگذاری استانداردمحور و به‌موقع انجام نپذیرد مشکلات و نابرابری‌ها مزمن‌تر می‌شود و برای اجرای مؤثر آن بایستی هزینه مالی هنگفتی پرداخته شود و زمان رسیدن به نتیجه مثبت نیز بسیار طولانی‌تر و شاید غیرممکن بشود.

آموزش و پرورش از نظر عموم مردم و حتی جامعه علمی کشور بیشتر به وزارت آموزش و پرورش منتسب می‌شود. در واقع، این وزارت‌خانه مهم‌ترین مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور را در جزو وظایف خود دارد. البته ضروری است که «پرورش» در کنار «آموزش»، در کلیه مقاطع چرخه مورد توجه و اجرا قرار گیرد. شواهد نشان می‌دهد با وجود اینکه در قانون وظایف وزارت آموزش و پرورش به‌درستی بر «پرورش» تأکید شده است (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶)، اثرات



مردمی اجرای آن، به‌ویژه در مقاطع تحصیلی بالاتر، مشهود نیست و به‌طور کلی مغفول مانده است. در ضمن، «پرورش» فقط مختص به وزارت آموزش و پرورش نیست و لازم است که در برنامه کلیه مقاطع چرخه لحاظ و اجرا شود. مثلاً در وظایف قانونی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فقط به «آموزش» پرداخته شده و به «پرورش» اصلاً اشاره‌ای نشده است و لازم است جزو وظایف اصلی آن وزارت و سایر مؤسسات آموزشی نیز قرار گیرد. (قانون اهداف و وظایف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۸)

ضروری است که مشکلات و نابرابری‌های آموزش و پرورش اساساً در تمام مراحل چرخه آموزش و پرورش یک کشور بررسی و اصلاح شود. سطح این مشکلات و نابرابری‌های از یک کشور تا کشور دیگر متفاوت است. داشتن برنامه‌ریزی استاندارد محور پویا و رو به رشد، معلمان و دبیران و استادان مجرب، دانش آموزان و دانشجویان با استعداد و مشتاق نیازمند به آموزش و پرورش مؤثر، مؤسسات با فضای آموزشی پیشرفته، دسترسی به منابع و وسایل و روش‌های آموزشی و پرورشی لازم و کافی، محیط‌های آموزشی تشویق‌کننده و نظایر آن و به‌ویژه توجه مسئولان به این مهم و درک و پشتیبانی آن، بعضی از الزامات و نیازهای آموزش و پرورش مؤثر را تشکیل می‌دهد.

مشکلات و نابرابری‌های چرخه آموزش و پرورش کشورهای جهان حتی در اروپا نیز به‌وضوح مشهود است. به همین منظور، «فرایند بولونیا» در سال ۱۹۹۹ با شرکت ۲۹ کشور اروپایی، برای حصول اطمینان از استاندارد و کیفیت آموزش و ارتقای اعتبار و برابری در آموزش عالی کشورهای اروپایی شروع شد. فرایند بولونیا متشکل از موافقت‌ها و برقراری جلسات بین وزیران کشورهای اروپایی و پیگیری تصمیمات اخذشده بود. نام این فرایند برگرفته از نام دانشگاه بولونیا در ایتالیاست و دو دهه است که در دست اجراست و در طی این بیست سال موفقیت‌های چشمگیری را به دست آورده است. آخرین نشست فرایند بولونیا بین وزیران کشورهای اروپایی در سال ۲۰۲۰ در رم، پایتخت ایتالیا، برگزار شد.

از میان اهداف هفده‌گانه توسعه پایدار مصوب مجمع عمومی سازمان ملل متحد در سال ۲۰۱۵ (سازمان ملل متحد، ۲۰۱۹) «کیفیت آموزش با هدف اطمینان از برابری در جهان» برای فرصت‌های یادگیری در طول زندگی هر فرد و «کاهش مشکلات و نابرابری‌های کشوری و جهانی»، دو هدف از اهداف توسعه پایدار سازمان ملل متحد

1. United Nations



بوده است. به‌ویژه، سازمان ملل متحد برای رفع مشکلات و نابرابری‌ها در آموزش ابتدایی اهمیت ویژه‌ای قائل شده است. گزارش‌های اخیر دو پروژه بزرگ در این زمینه (گرت،^۱ ۲۰۲۰، فریدمن^۲ و همکاران، ۲۰۲۰)، نشان می‌دهد که جهان به‌طور کلی در آموزش ابتدایی به‌سوی تقریباً برابری جهانی تا سال ۲۰۳۰ پیش می‌رود، ولی مشکلات و نابرابری‌های اساسی آموزش‌های بعد از مقطع ابتدایی همچنان وجود دارد. البته این یک گمانه‌زنی خوشبینانه است و رفع مشکلات و نابرابری‌ها و برابری کیفیت آموزش ابتدایی حتی در داخل یک کشور نیز زمان‌بر و نیازمند نظارت و اقدامات اجرایی کلان است.

با وجود اینکه کشورهای پیشرفته جهان استانداردهای آموزش و پرورش خود را دارند جای سند مرجعی برای استاندارد کردن آموزش و پرورش در یک کشور یا منطقه یا جهان، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، تاکنون خالی بوده است. حل یا کاهش مشکلات و نابرابری‌ها در چرخه آموزش و پرورش هر کشور مشکلی بزرگ برای اکثر کشورهاست. با عنایت به نکات فوق‌الذکر، آموزش و پرورش کشور نیاز به چشم‌انداز، خط‌مشی، دستاورد و تأثیرگذاری استاندارد مثبت بر جامعه دارد تا بتواند استادان مجرب، دانشجویان بااستعداد و توانا و کارآمد، دانش‌آموختگان توانا و تأثیرگذار در کشور را تربیت کند؛ به‌طوری‌که نقش دانشگاه‌ها و دانش‌آموختگان در علم و فناوری و دیگر رشته‌ها، در رفع نیازهای کشور و نیل به ارتقای کیفیت رفاه و زندگی مردم جامعه ملموس‌تر و پررنگ‌تر شود تا در نتیجه تأثیر اقتصاد و سرمایه‌گذاری‌های ملی بر آموزش و پرورش و تأثیر آن بر اقتصاد کشور بیشتر رشد کند.

این نوشتار بر اساس درس‌های آموخته و تجربه‌های اندوخته بیش از هفتاد سال آموزش و پژوهش و توسعه و ارائه خدمات نگارنده در دانشگاه‌ها و مراکز علمی کشور و منطقه و جهان، و به‌ویژه در سازمان ملل متحد و مصاحبه با دانشجویان دانشگاه‌های مختلف و انجام پژوهش، با پشتیبانی اشعاری از بزرگان شعر و ادب ایران، و همچنین با در نظر گرفتن موضوع تک‌نگاشت مشترک فرهنگستان‌های چهارگانه جمهوری اسلامی ایران تحت عنوان بازخوانی آموزش و پرورش ایران در آستانه قرن پانزدهم هجری تدوین شده است.

1. Grant
2. Friedman



مشاهدات نشان می‌دهد که توانایی‌های پایه اکثر دانشجویان ورودی و دانش‌آموختگان خروجی دانشگاه‌ها در درک درست علمی و فنی، به‌ویژه در علوم پایه، درک مفهومی و پاسخ مفهومی، خلاقیت و نوآوری، اطلاعات عمومی مربوط به کشور و جهان، به‌ویژه شعر و ادب و هنر و تاریخ و جغرافی، کارهای عملی و تجربی، تخیل، اشتیاق، اعتماد به نفس، الهام‌بخشی، پژوهش خودکفا و نگارش، قابلیت اطمینان، زبان خارجی، تمایل کمک به دیگران، و احترام به دیگران در زمانی که دیگر نیازی ندارند بسیار ضعیف است، که البته سطح آن در دانش‌آموختگان دانشگاه‌های مختلف کشور متفاوت است. دلیل اصلی این مشکلات و نابرابری‌های دانشجویان ورودی شیوه‌های آموزش و پرورش در مقاطع قبلی و به‌ویژه مغفول ماندن «پرورش» در کنار «آموزش» در چرخه آموزش و پرورش کشور است. در این مطالعه، ضمن بررسی و ارائه پاره‌ای از مشکلات و نابرابری‌ها در چرخه آموزش و پرورش کشور، چند نظریه و راهکار نوین (سهرابی، ۱۳۹۳ الف، ب؛ ۱۳۹۵؛ ۱۳۹۶) که می‌تواند در کشور و احتمالاً در سطح جهان، با آینده‌نگری کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت، مثلاً تا سال ۱۴۵۰ برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی و اجرا گردد، ارائه می‌شود.

الف) اهتمام در اجرای ارکان نظریه فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (۴الف) در چرخه آموزش و پرورش کشور، به‌ویژه تهیه «استاندارد پایه آموزش و پرورش کشور»؛

ب) اهتمام در اجرای راهکاری اضطراری برای رفع مشکلات و نابرابری‌های کشور با اجرای «فرایند ایران»، مانند «فرایند بولونیا»، با تشکیل «کمیسیون تحول آموزش و پرورش کشور» و زیرکمیسیون‌های مربوط؛

ج) اهتمام در اجرای طرح مدل به‌سوی استاندارد کردن آموزش و پرورش تعداد محدودی از دبستان‌ها و دبیرستان‌ها به‌عنوان مدل برای گسترش آن در کشور؛

د) اهتمام در تدوین «استاندارد پایه آموزش و پرورش جهان» توسط مثلاً سازمان جهانی استاندارد و تصویب آن جهت اجرا در سطح جهان.

۲. جایگاه آموزش، پرورش و آینده‌نگری در چرخه آموزش و پرورش کشور
«آموزش» و «پرورش» دو واژه دوقلویند که اکثراً به آن‌ها به‌صورت یک واژه «آموزش و پرورش» یا به‌طور کلی آموزش نگاه می‌شود و «وزارت آموزش و پرورش»



را تداعی می‌کند. این وظایف به‌درستی در اهداف این وزارت‌خانه گنجانده شده است (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶)، ولی «آموزش و پرورش» مختص به وزارت آموزش و پرورش نیست و لازم است که در برنامه‌های کلیه مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور لحاظ و اجرا شود؛ مثلاً در وظایف قانونی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فقط به «آموزش» پرداخته شده و به «پرورش» اصلاً اشاره‌ای نشده است و ضروری است که جزو وظایف اصلی آن وزارت‌خانه نیز قرار گیرد (قانون اهداف و وظایف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۸۸). آموزش و پرورش از دیدگاه بزرگان علم و ادب و شعر فارسی، به‌ویژه در دوران کودکی، بسیار مهم است. به قول بزرگ مرد شعر و ادب فارسی، سعدی، که می‌فرماید:

هر که در خردی اش ادب نکنند در بزرگی فلاح از او برخاست
چوب تر را چنان که خواهی پیچ نشود خشک جز به آتش راست

واژه «آموزش» دارای تعریف استاندارد نیست و تعاریفی متفاوت، ولی نزدیک به هم، از آن به دست داده شده است. البته آموزش بیشتر برای مقاطع تحصیلی دبستان، دبیرستان و دانشگاه تعریف شده است، درحالی‌که آموزش یک فرایند پیوسته است که برای داشتن یک جامعه پویا و خردمند و کارآمد به‌سوی توسعه پایدار لازم است همواره، «از گهواره تا گور»، دنبال شود؛ لذا اعتقاد دارم که به آموزش نباید به‌طور مقطعی نگریست، بلکه بایستی آن را به‌طور پیوسته در کلیه مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور به‌طور مؤثر اجرا کرد. از طرف دیگر، «پرورش»، در کنار آموزش صحیح، موجب شناخت و ارتقا و شکوفا کردن استعدادها، تقویت روح پژوهش و توسعه، بررسی و تتبع و ابتکار و خلاقیت در زمینه‌های علمی و فنی و اجتماعی و فرهنگی و سیاسی، و ارتقای کیفیت و مهارت و روحیه زندگی و سلامت فردی و اجتماعی می‌شود. به‌ویژه همان‌طور که در وظایف وزارت آموزش و پرورش کشور به‌درستی ذکر شده است، پرورش، در کنار آموزش، موجب رشد دادن و تقویت عدالت‌پذیری، عدالت‌گستری، روحیه دعوت به خیر، حفظ بیت‌المال، احترام به قانون و التزام به اجرای آن و حمایت از برخورداری عموم مردم جامعه از حقوق قانونی خویش و نظایر آن می‌شود و جزو وظایف فردی و انسانی است. لازم است که «پرورش» در کنار آموزش مؤثر در هر فرد تجلی یابد و تقویت شود.

معنای واژه «پرورش» در اذهان عموم مشخص نیست. «پرورش» شامل یک سری



اقدامات در کنار آموزش است که مغز انسان را پرورش می‌دهد و با شیوه‌های مؤثر آموزش، شعور عمومی علمی و فنی، آموزشی، پژوهشی، خدماتی، اجتماعی، سیاسی و غیره مردم را برای خدمت مؤثر به جامعه پرورش می‌دهد. بزرگان افتخار آفرین عرصه علم و ادب کشور مثل فردوسی، مولوی، نظامی گنجوی، و ناصر خسرو واژه «پرورش» را با سخنان حکیمانه تعریف کرده‌اند و ملموس ساخته‌اند.

به جز مغز مردم مدهشان خورش مگر خود بمیرند از آن پرورش

همش مهر دل بود و هم پرورش (فردوسی)	به یاری دادار نیکی‌دهش
سرّ او سرسبزی بستان شود پرورش کی یافتندی زیر کان (مولوی)	دانه چون اندر زمین پنهان شود زرّ و نقره گر نبودندی نهان
نیایشگری کردن از سر گرفت بدان پرورش عالم آباد کرد (نظامی گنجوی)	شه از خواب دوشینه سر برگرفت به نیکی ز نیکی‌دهش یاد کرد
که لطف حقت می‌دهد پرورش (سعدی)	توانائی تن مدان از خورش
کاین دو به دو سرای تو را بابت است سوی خردمند مهین حسبت است (ناصرخسرو)	روی متاب از سخن خوب و علم پرورش جان به سخن‌های خوب

بر اساس بحث فوق، هدف از آموزش و پرورش ارتقای دانش و رشد استعدادهای ذاتی هر شهروند در چرخه آموزش و پرورش کشور، به‌ویژه از کودکی، برای داشتن جامعه‌ای آگاه و دانا، با روحیه سازنده محور و خدمت‌محور نسبت به جامعه و احترام به خانواده و دیگران برای حال و آینده است. سرنوشت مردم یک جامعه برای زندگی آینده بسیار پیچیده است و نیاز به چشم‌انداز و خط‌مشی مدبرانه و هوشمندانه علمی، با به‌کارگیری یک فرایند آموزش و پرورش مؤثر دارد که بر آن اساس می‌توان اهداف آینده کشور را ترسیم کرد و آن را به‌سوی یک نظام استاندارد محور، استوار و پایدار، در کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت سوق داد. کشورهایایی مثل کره جنوبی و تایوان از راه آموزش و پرورش برنامه‌ریزی شده درست و پرورش استعدادها آینده کشور خود را



تضمین کرده‌اند و برای سازندگی کشور دانشجویان برتر بسیار زیادی را (بدون همراهی با خانواده و با تضمین بازگشت به کشور) به دانشگاه‌های برتر جهان فرستادند. ثمره آن تلاش‌ها را در کره جنوبی می‌بینیم که به شکوفایی علمی و فنی در سطح مرزهای دانش جهانی رسیده‌اند. برعکس ما که در کشور خود به تولید انبوه دانش‌آموختگان در سطح کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری پرداخته‌ایم؛ دانش‌آموختگانی که اکثراً توانایی سازندگی لازم و کافی را برای ارتقای کیفیت زندگی مردم کشور خود در حال و آینده ندارند. تجربه نشان داده است که هر دانش‌آموخته با صلاحیت علمی لازم و کافی و با تعهد و تخصص از یک دانشگاه معتبر، در حوزه علمی و فنی خود می‌تواند منشأ خدمات ارزنده‌ای در کشور شود.

۳. جایگاه و اهمیت کارهای تجربی و عملی در چرخه آموزش و پرورش کشور

آموزش و پرورش، همراه با انجام کارهای تجربی و عملی در کنار آموزش‌های بنیادی، نه تنها در دبستان و دبیرستان، بلکه در کلیه مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور، به‌ویژه در دانشگاه‌ها، بسیار حائز اهمیت است. در واقع، در ماده ۶ قانون وزارت آموزش و پرورش به‌درستی ذکر شده است که «آموزش‌های نظری باید به‌نحوی برنامه‌ریزی و اجرا شوند که دانش‌آموزان، ضمن ممارست کارهای عملی و تجربی متناسب با سن و جنس و رشته تحصیلی آن‌ها، با رعایت اولویت‌های منطقه‌ای و شرایط بومی، حداقل یک مهارت مورد نیاز جامعه را کسب نمایند» (قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۶۶). توانایی انجام کارهای عملی و تجربی یکی از مشکلات بزرگ فعلی آموزش در چرخه آموزش و پرورش و به‌ویژه در کارهای پژوهشی، حتی در دانشگاه‌های برتر کشور است که مستقیماً در پرورش استعدادها درخشان و کارآیی دانش‌آموختگان تأثیرگذار است. عدم اجرای آموزش‌های تجربی و عملی لازم و کافی یا آموزش عملی به‌صورت اسلاید نقشی منفی در پرورش استعدادهای کارآمد دارد. در سال ۱۳۴۰ رشته‌های علمی و فنی دانشکده‌های دانشگاه تهران دارای آزمایشگاه‌های مجهز، با مریدان ثابت مجرب آزمایشگاهی بودند. مثلاً رشته فیزیک دانشگاه تهران که افتخار دانشجویی در آن را داشتیم دارای استادان مجرب، با آزمایشگاه‌های مجهز اپتیک نوری، اپتیک هندسی، آکوستیک، ترمودینامیک، مکانیک عمومی، مکانیک عملی (تراشکاری و ریخته‌گری)، الکترونیک، فیزیک هسته‌ای و غیره، با مریدان ثابت مجرب آزمایشگاهی بود. در حال حاضر اکثر



دانشگاه‌ها، حتی دانشگاه‌های برتر، به نظر نمی‌رسد چنین آزمایشگاه‌هایی داشته باشند یا اگر بعضی از آزمایشگاه‌ها وسایلی بعضاً قدیمی هم دارند فاقد فن‌ورز و مربی ثابت آزمایشگاهی مجرب و باتجربه‌اند. به‌ویژه در آزمایشگاه‌هایی که به پژوهش‌های پیشرفته مشغول‌اند مربی یا فن‌ورز ثابتی که بتواند آزمایشگاه را به‌طور مستمر و ماندگار نگه دارد و به دانشجویان کمک کند و و به نتایج پژوهش و سیستم‌ها تداوم و پایداری ببخشد وجود ندارد. اگرچه ممکن است در بعضی از دبیرستان‌ها، به‌ویژه از نوع غیرانتفاعی، و بعضی از دانشگاه‌های شهر تهران آزمایشگاه‌هایی وجود داشته باشد، نمی‌توان آن را به استان‌ها و شهرستان‌های دیگر تعمیم داد. این نتیجه‌گیری‌ها برگرفته از مصاحبه و اظهارنظر دانشجویان دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری است. قطعاً مشکلات بزرگ‌تر و نابرابری‌های زیادتری در چرخه آموزش و پرورش کشور و منطقه و جهان در این حوزه‌ها وجود دارد.

کمبود دانش و مهارت تجربی و عملی دانشجویان یا استادانی که شبیه‌سازی کار کرده‌اند، کمبود امکانات و وسایل آزمایشگاهی حتی در سطح ابتدایی در بسیاری از دانشگاه‌ها و حتی در دانشگاه‌های برتر، کمبود یا نبود بودجه لازم و کافی، مشکلات کارهای پژوهشی تجربی و نظایر آن، پژوهش بسیاری از پژوهشگران کشور را به‌سمت شبیه‌سازی سوق می‌دهد؛ چراکه زمان کمتری می‌برد. بعضی هم مهندسی معکوس می‌کنند تا آنچه مورد نظر است به دست آید. البته شبیه‌سازی در صورتی که با نتایج آزمایش‌های تجربی راستی‌آزمایی شود و درست و صادقانه انجام پذیرفته باشد حائز اهمیت بسزاست. از طرفی، متأسفانه در ارزیابی‌های دانشگاهی هیچ فرقی بین پژوهش تجربی و شبیه‌سازی و همچنین فرقی زیادی بین پژوهش‌های اصیل و تقلیدی و مقاله‌های منتشرشده منتج از آن‌ها وجود ندارد. به‌ویژه به دست آوردن نتایج پژوهش تجربی در شرایط بحران اقتصادی کشور و با کمک‌های ناچیز دانشگاهی، که حتی از هزینه رفت‌وآمد یک پژوهشگر به محل کار نیز کمتر است، کار شاقی است، ولی خوشبختانه استادان فداکار و خدمتگزار و بعضی از دانشجویان با استعداد و علاقه‌مند، با راهنمایی گام‌به‌گام استادان مجرب، پژوهش‌های ارزنده‌ای در کشور انجام می‌دهند که افتخارآمیز است. در هر صورت، کارهای تجربی و عملی در چرخه آموزش و پرورش، به‌ویژه در دوران کودکی، حائز اهمیت بسزاست و حس خلاقیت و نوآوری را در فرد شکوفا می‌کند که در نتیجه آن پژوهش‌های ارزنده‌ای را می‌توان در



سطح مرزهای دانش جهانی ارائه کرد. مولوی به‌ویژه دربارهٔ فرق «تحقیق و تقلید» و «محقق و مقلد» در پژوهش می‌فرماید:

از محقق تا مقلد فرق‌هاست کاین چو داود است و آن دیگر صداست
کافر و مؤمن خدا گویند لیک در میان هر دو فرقی هست نیک
آن گدا گوید خدا از بهر نان متقی گوید خدا از عین جان
گر بدانستی گدا از گفت خویش پیش چشم او نه کم ماندی نه بیش
سال‌ها گوید خدا آن نان‌خواه همچو خر مصحف کشد از بهر گاه

۴. جایگاه و اهمیت هنر در چرخهٔ آموزش و پرورش کشور

اخیراً فرهنگستان‌های علوم، مهندسی و پزشکی امریکا، به دلیل ناکارآمدی دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها، به دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها اعلام کرده‌اند که برنامه‌هایی را در آموزش عالی تدریس نمایند که در آن «علوم» و «هنر» هم‌گرایی بیشتری پیدا کنند. این موضوع در نشریهٔ ماه ژوئن مجلهٔ دنیای فیزیک امریکا گزارش شد. این نگارنده، در پاسخی تحت عنوان «پلی بین هنر و علم» به آن مجله نوشت:

به‌عنوان عضو هیئت علمی دانشگاه صنعتی امیرکبیر و عضو وابستهٔ فرهنگستان علوم ایران خرسندی خود را از چنین اقدام مثبتی اظهار می‌نمایم. در درجهٔ اول شخصاً تجربه کرده‌ام که دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در علوم و مهندسی که به شعر و ادب، کتاب خواندن و نگارش، زبان خارجی، هنر، کارهای دستی، موسیقی، باغبانی و گل‌کاری، ورزش و غیره اشراف نسبی دارند در پیشبرد امور تحصیلی و زندگی خود بسیار موفق‌ترند. چنین دانشجویانی دارای خلاقیت، نوآوری، درک مفهومی، احساس و توانمندی بالاتری بوده و حتی در پژوهش و توسعه و خدمات، کاریابی، کارآفرینی و امور زندگی، در مقایسه با دانشجویان تک‌بعدی، موفق‌ترند. همچنین، گفته شد اشعار بزرگان شعر و ادب می‌تواند چشمهٔ بی‌کران انگیزه، نه تنها برای دانشجویان، بلکه برای پژوهشگران و استادان نیز باشد. برای مثال می‌توان از اشعار برخی از بزرگان علم و ادب ایران، مانند جلال‌الدین محمد مولوی، که افکار فیزیک کوانتومی خود را در رابطه با پیدایش جهان و برخورد ذرات و کیهان‌شناسی در «فضای کیهانی و یکتایی» به‌صورت خارق‌العاده‌ای بیان کرده است نام برد. با این تأکید، در برنامهٔ هم‌گرایی «هنر و علم» نباید فقط به مقطع تحصیلات تکمیلی بسنده شود، بلکه لازم است در کلیهٔ مقاطع تحصیلی



چرخه آموزش و پرورش کشور مورد توجه قرار گرفته و اجرا گردد. (سهرابی، ۲۰۱۸)

تا آنجا که به وضعیت هنر در بین دانش‌آموختگان برمی‌گردد، در درس «نگارش مهارت و مهارت نگارش» که در دوره کارشناسی ارشد در دانشگاه صنعتی امیرکبیر تصویب کرده بودم و آن را برای نگارش مهارت تدریس می‌کردم، سعی بر ارتقای دانش و مهارت‌های دانشجویان داشتیم. از جمله چیزهایی که درباره آن بحث می‌کردیم مشکلات آموزش و پرورش در مقاطع قبل و نقش هنر در امور مختلف زندگی بود. تجربه نشان داد که این دانشجویان اکثراً از اصول نگارش، هنر، شعر و ادب و حتی یک نامه‌نگاری ساده عاجزند و حتی هیچ اطلاعی از روش زندگی، انتخاب همسر، زندگی زناشویی، بزرگ کردن بچه و غیره ندارند؛ موضوعاتی که لازم بود در مقاطع تحصیلی اولیه به آن‌ها پرداخته می‌شد و دانشجویان در آن زمینه پرورش می‌یافتند. متأسفانه اکثر قریب به اتفاق این دانشجویان و دیگرانی که با آن‌ها مصاحبه حضوری شد هیچ‌کدام حتی شعری از اشعار بزرگان علم و ادب کشور را از بر نداشتند، به جز یک دانشجو که پدرش دبیر ادبیات بود. خوشبختانه دانشجویان علاقه و آفری به شعر، ادب، هنر، موسیقی اصیل، نگارش صحیح و غیره از خود نشان می‌دادند.

با مقایسه علاقه‌مندی دانش‌آموزان و دانشجویان و دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها در رشته‌های علمی و فنی در گذشته و حال چنین می‌توان نتیجه گرفت که متأسفانه عشق به ادبیات، شعر، هنر، گل‌کاری و غیره در اکثر دانش‌آموختگان حال حاضر بسیار کم‌رنگ است. به نظر می‌رسد که این مهم در چرخه آموزش و پرورش کشور مغفول مانده است و دانش‌آموختگان اکثراً تک‌بُعدی‌اند. توصیه می‌شود که وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌های مربوط در چرخه آموزش و پرورش به این مهم به شکل اصولی توجه کنند.

نگارنده، به منظور ایجاد پلی بین علم، فناوری، هنر و شعر و ادب فارسی، اخیراً در دانشگاه صنعتی امیرکبیر روشی را برای تولید آثاری هنری بر اساس علم و فناوری تابش‌های یونی اختراع کرده است که جزئیات آن در مجله میراث فرهنگی، تحت عنوان «هنریونولوژی برای یونولوژی هنر در فضای π^4 یونی دستگاه پلاسمای کانونی: پلی بین علم و فناوری هنر و ادب» منتشر شده است (سهرابی و زرین‌شاد، ۲۰۲۰). در این روش هنریونولوژی، اشعار منتخب بزرگان علم و ادب کشور روی یک ورق پلیمر در اندازه‌های 40×80 یا 20×30 سانتی‌متر مربع، با روش ابداعی خورش الکتروشیمی

1. Sohrabi

2 Sohrabi & Zarinshad





مولانا - مشنوی معنوی - دفتر دوم

از محقق تا مقلد فرق است
کاین چو داوود است و آن دیگر صد است
کافر و مومن خدا گویند یک
در میان هر دو فرق است نیک
آن کدا گوید خدا از برنان
مستی گوید خدا از مین جهان

شکل ۱. نمونه‌ای از هنریونولوژی درباره «محقق و مقلد» و «تحقیق و تقلید»

مگاسایز ردپای ذرات باردار هسته‌ای، با درشت‌نمایی بالا حک شده است. شکل (۱) یک نمونه هنریونولوژی در رابطه با «محقق و مقلد» و «تحقیق و تقلید» از یک مجموعه اثر «هنریونولوژی» است که برای احداث یک نمایشگاه در دست تهیه جهت انتشار در مجلات برتر بین‌المللی است.

۵. پاره‌ای از مشکلات و نابرابری‌ها در چرخه آموزش و پرورش کشور

درس‌های آموخته و تجربه‌های اندوخته نشان می‌دهد که توانایی‌های علمی و فنی پایه اکثر دانشجویان ورودی و دانش‌خروجی دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها در زمینه درک درست علمی و فنی، به‌ویژه در علوم پایه، درک و پاسخ مفهومی، خلاقیت و نوآوری، اطلاعات عمومی، به‌ویژه در شعر و ادب و هنر و کارهای عملی، خلاقیت، تخیل، اشتیاق، اعتماد و اتکاء به نفس، توانایی پژوهش خودکفا و نگارش آن، داشتن انصاف، قابلیت اطمینان، توانایی کاربرد مؤثر زبان خارجی، تمایل به کمک و نظایر آن بسیار ضعیف است. چند مثال از مشکلات و نابرابری‌ها می‌تواند پاره‌ای از مسائل پیش رو را روشن‌تر سازد.

الف) عدم درک مفهومی و پاسخ مفهومی اکثر دانش‌آموختگان یک مشکل بزرگ است. با وجود اینکه اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان در کلاس‌ها شرکت می‌کنند حضورشان دال بر یادگیری و پیشرفت و به‌ویژه درک مفهومی نیست. توقع این است



که یک دانش آموخته بتواند، حتی در سطح ابتدایی، مطالب را به صورت مفهومی درک کند و آن را به صورت مفهومی و درست بازگو نماید، ولی متأسفانه معمولاً نمی‌توان چنین توقعی داشت. دو مثال از عدم درک مفهومی شاید آن را روشن‌تر سازد. مثلاً دانشجوی کارشناسی ارشد و شاگرد اول کارشناسی فیزیک با گرایش حالت جامد یکی از دانشگاه‌ها فرق مواد هادی و نیمه‌هادی و عایق را که حتی در دوران دبیرستان هم خوانده بوده است، نمی‌دانست.

ب) نظام آموزشی کشور از قدیم، حتی در دانشگاه‌ها، بر شیوه‌ای از بر کردن مطالب و بازگویی طوطی‌وار آن‌ها استوار بوده است و کمتر در این نظام به صورت مفهومی کاری انجام می‌پذیرفته است. به‌ویژه این مهم در زمینه شعر و ادب، تاریخ، جغرافی، علوم اجتماعی، فقه و خصوصاً رشته‌های علمی و فنی در دانشگاه‌ها بسیار معمول بوده است. حتی دانش‌آموزان و دانشجویانی که در المپیادها مقام کسب کرده‌اند در نشستی مشترک اذعان داشتند که در زمینه‌های شعر و ادب، تاریخ، جغرافی، علوم اجتماعی و نظایر آن بسیار ضعیف‌اند و در سایر زمینه‌ها نیز نیاز به تعمق دارند. لذا، دانش‌آموختگان اکثراً به دلیل یادگیری سطحی نمی‌توانند از آموخته‌های خود در ارتقای علوم و فناوری، کیفیت زندگی مردم جامعه، سازندگی کشور و حتی کسب‌وکار خود بهره ببرند. این مشکل به‌طور ملموس در میان اکثر دانش‌آموختگان مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری وجود دارد.

ج) شیوه‌های نادرست تست‌محوری با چندگزینه‌ای بودن آزمون‌های کلاسی و حتی آزمون‌های ورودی مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری و روش آماده شدن دانش‌آموزان و دانشجویان برای پاسخ به این سؤال‌ها و نقش شرکت‌های سودجو یکی از بزرگ‌ترین مشکلات در آموزش مفهومی مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور است. چندگزینه‌ای بودن آزمون‌ها اکثراً باعث اختلال در تفکر و شیوه تدریس مفهومی آموزش‌دهنده و آموزش‌گیرنده می‌شود. همچنین طرح سؤال و پاسخ‌های چندگزینه‌ای خلاقیت و نوآوری در آموزش و پژوهش، و نوآوری در یاددهی و یادگیری مفهومی را از بین می‌برد و قدرت تفکر و خلاقیت و نوآوری و خودکفائی را از دانشجوی و حتی استاد سلب می‌کند. به‌طور کلی، اکثر دانشجویان با نظام درک مفهومی مطالب همسو نیستند و استنادی را هم که به صورت مفهومی تدریس می‌کنند پس از مدتی، به‌اجبار، به‌سوی تدریس و طرح سؤال غیر مفهومی می‌کشانند، چراکه اگر جز این باشد تعداد



قبولی در درس بسیار افت خواهد داشت.

د) سطح علوم پایه دانش آموختگان حتی دانشگاه‌های برتر کشور از نظر یاددهی و یادگیری مفهومی بسیار ضعیف است. شاید اکثر قریب به اتفاق دانشجویان ورودی کارشناسی ارشد و دکتری از درک درست علوم پایه، حتی در سطح ساده، رنج ببرند. لذا، علوم پایه لازم است جزو وظایف اصلی برنامه دانشگاه‌ها قرار گیرد و در ارزیابی‌های دانشگاهی به آن بهای بیشتری داده شود.

ه) مدرک‌گرایی و تولید مدارک علمی کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری و پس‌ادکتری شبه‌علمی، مانند چاپ بی‌پشتوانه اسکناس، علم و اقتصاد کشور را در حال و آینده می‌پوساند و جامعه علمی و توسعه پایدار کشور و آینده آن را رو به زوال می‌برد. در واقع، ارائه مدارک بالای علمی به افراد بی‌صلاحیت به آنان اعتبار و اعتماد به نفس کاذب می‌دهد و توان‌های علمی واقعی کشور را تضعیف می‌کند.

و) هر خانواده‌ای به تحصیلات عالی فرزندان خود علاقه‌مند است، اما نباید تنها به تحصیلات پایه دانشگاهی و بعضاً بدون پرورش و داشتن تخصص و مهارت‌های لازم و تسلط به یک زبان خارجی اتکاء کرد. داشتن تخصص لازم و کافی و به‌ویژه مهارت‌های جانبی، در کنار تحصیلات پایه، برای مثال تسلط بر کار با رایانه و نرم‌افزارها، برنامه‌نویسی، طرح قالب، تراشکاری، کارهای الکتریکی و الکترونیکی، زبان خارجی و نظایر آن در زندگی هر فرد حائز اهمیت بسیار است و فرد می‌تواند با مهارت‌های جانبی گلیم خود را در هر جامعه‌ای از آب بکشد. مولوی در این باره می‌فرماید:

عقل تحصیلی مثال جوی‌ها کآن رود در خانه‌ای از کوی‌ها
راه آیش بسته شد شد بی‌نوا از درون خویشان جو چشمه را

ز) نگارنده به‌عنوان پیشنهاددهنده و ایجادکننده درجه دکتری علوم و مهندسی در کشور، به‌همراه یک گروه چهارنفره از سازمان انرژی اتمی ایران، بر این عقیده بوده و هستیم که رسالت آموزشی و پرورشی دانشگاه‌ها باید حفظ شود (دربارۀ توافق با دانشگاه صنعتی امیرکبیر برای برگزاری مشترک دوره دکتری و نخستین آزمون ورودی آن دانشگاه نک. سهرابی، ۱۳۶۴). اگر پژوهشگاه‌ها صلاحیت علمی و فنی لازم و کافی قابل تأیید وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را دارند، به‌عنوان بازوهای علمی و فنی دانشگاه‌ها، پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری را با همکاری استادان دانشگاه هدایت



کنند. در آن زمان اکثر استادان با دوره‌های دکتری موافق نبودند و استاد داوطلب هم برای راهنمایی پایان‌نامه دکتری وجود نداشت. فقط دو یا سه استاد بودیم که اولین دانشجویان دوره دکتری علوم و فناوری را در دانشگاه صنعتی امیرکبیر تقبل کردیم و با موفقیت فارغ‌التحصیل نمودیم. باعث افتخار است که بر همین اساس دوره‌های دکتری در سایر رشته‌ها هم در دانشگاه صنعتی امیرکبیر و دیگر دانشگاه‌ها ایجاد شد. همچنین، پژوهش نیز از طریق پایان‌نامه‌های دانشجویی و انتشار مقاله در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی به‌طور چشمگیری رشد کرد و رونق گرفت و دانش‌آموختگان دوره دکتری هم در سطح علمی بسیار خوبی قرار گرفتند. به‌مرور زمان این فرایند رقیق شد و اکثریت قریب به اتفاق استادان به راهنمایی دانشجویان دکتری مشغول شدند، ولی متأسفانه تعداد دانشجویان ورودی دکتری به دانشگاه‌ها، به‌ویژه دانشگاه‌های غیرانتفاعی و پژوهشگاه‌ها، به تولید انبوه بدون تخصص‌های لازم نیاز ملی رسید و حتی بعضی از پایان‌نامه‌ها و مقاله‌ها کار دانشجویان و استاد راهنمای آنان نیست و توسط دلالت علمی در خارج از دانشگاه تهیه می‌شوند. متأسفانه تعداد زیادی از این دانش‌آموختگان از نظر دانش علوم پایه و حتی دانش گرایش خود تخصص لازم و کافی را ندارند و نمی‌توانند برای کشور مفید و آینده‌ساز باشند. این بزرگ‌ترین مشکلی است که بعضاً مدرک‌گرایی و فساد علمی را نیز رسماً در کشور باب کرده است.

ح) چنانچه پیش‌تر اشاره شد یکی دیگر از مشکلاتی بزرگ روز که رسالت دانشگاه‌ها را در آموزش و پرورش تضعیف می‌کند پژوهشگاه‌هایی هستند که مجوز گرفتن دانشجوی ارشد و دکتری را از وزارت‌خانه اخذ کرده‌اند. با عنایت به اینکه پژوهشگاه‌ها باید فقط به امر پژوهش و توسعه و کاربرد بپردازند و ساختار و بعضاً صلاحیت لازم و کافی برای آموزش و پرورش را ندارند، نمی‌توانند دانش‌آموختگانی را با صلاحیت علمی و فنی لازم و کافی برای رفع نیازهای کشور تربیت کنند. مخصوصاً که پژوهشگاه‌ها نظام ارتقای اعضای هیئت علمی خود را دارند که این خود مشکل بزرگ‌تری است.

ط) زبان انگلیسی و زبان عربی بیشتر در مقاطع تحصیلی قبل از دانشگاه تدریس می‌شود. متأسفانه این دروس اکثراً به‌صورت مفهومی و با شیوه‌های درست آموزش زبان تدریس نمی‌شوند و دارای بهره‌وری بالایی نیستند و حتی ذهن دانش‌آموزان را برای یادگیری پیشرفته در آینده مختل می‌کنند. لذا، بعضی از دانش‌آموزان که خود یا



خانواده آنان آگاه و علاقه‌مندند، از طریق کلاس‌های تقویتی، رفع نیازهای آتی خود را می‌کنند، ولی این اقدام برای اکثر دانش‌آموزان میسر نیست. به دو درس زبان انگلیسی و زبان عربی باید توجه ویژه شود، به‌نحوی که با شیوه‌های آموزش صحیح تدریس شوند. لازم است دانش‌آموزان و دانشجویان یک زبان خارجی را از نظر شنوایی و درک و فهم متون و صحبت کردن یاد بگیرند. تجربه نشان داده است که دانشجویانی که این توانایی را دارند در مقاطع دانشگاهی، به‌ویژه در گذراندن پایان‌نامه، بسیار موفق‌تر بوده‌اند.

ی) یکی از بزرگ‌ترین مشکلات کشور، با وجود داشتن امکانات گسترده، عدم استفاده از نیروهای متخصص آینده‌ساز و عدم توجه به اعضای هیئت علمی متعهد و متخصص است. همچنین، جذب دانش‌آموختگان برتر کارشناسی ارشد و دکتری برای کار در سازمان‌های ذی‌ربط، جذب اعضای هیئت علمی برتر در دانشگاه‌ها، و غیره با مشکل روبه‌روست. با توجه به رشد بی‌رویه دانش‌آموختگان کم‌صلاحیت و قرار گرفتن در مقام‌های مختلف علمی و فنی کشور، بارها تجربه شده است که دانش‌آموختگان استثنایی و برتر، به دلیل جایگزین کردن آن‌ها با افراد بی‌صلاحیت توصیه‌شده، ناامید می‌شوند که راهی جز عزیمت به کشورهای دیگری که خواستار آن‌ها هستند، ندارند. البته این اتفاق برای دانش‌آموختگان کم‌صلاحیتی که راه به جایی ندارند نیز می‌افتد. متأسفانه نیاز به محورهای ارتباطی قوی اساس راه یافتن نیروهای متخصص به سازمان‌های ذی‌ربط است. از طرفی، تجربه شده است که اگر دانشجویان دکتری زیر نظر استاد توانمندی فارغ‌التحصیل و به کار مناسبی هدایت شوند در کشور باقی می‌مانند و خدمات ارزنده‌ای را ارائه می‌کنند.

ک) کتاب‌خوانی غیر از کتب درسی، متناسب با مقطع تحصیلی، نقش عمده‌ای در شکوفایی درک و فهم زندگی، خلاقیت فکری، شعور اجتماعی و نظایر آن دارد. در مصاحبه‌هایی که با تعدادی از دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری و دانش‌آموختگان دانشگاه‌های مختلف کشور داشتم چنین استنباط شد که اکثریت قریب به اتفاق آن‌ها حتی یک کتاب غیردرسی هم نخوانده‌اند. این واقعاً مشکلی بزرگ و باعث نابرابری جهانی ایران با کشورهای دیگر است که لازم است در چرخه آموزش و پرورش کشور به آن به‌طور جدی پرداخته شود.

ل) درباره آموزش‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای در چرخه آموزش و پرورش کشور،





شکل ۲. چند عکس از نحوه درخت کاری و قرار دادن پایه‌های پشتیبان متفاوت و غلط (فلزی و چوبی و غیره) بدون داشتن فهم اولیه درخت کاری (حدود چهارراه ولی عصر تا سه‌راه فاطمی تهران)

جهت ارائه خدمات شهری مؤثر و ماندگار، مثل درخت کاری در حاشیه خیابان‌ها و کوچه‌ها و سنگفرش کوچه‌ها، پیاده‌روها، و نظایر آن در شهرهای کلان مثل تهران، مشکلات و نابرابری‌های بسیار زیادی وجود دارد. با وجود کوشش‌های بسیار و صرف هزینه‌های کلان و مستمر سازمان‌های مربوط متأسفانه آثار پایداری و زیباسازی فضای سبز محیط زیست شهری و ناهنجاری در سنگفرش پیاده‌روها که دشمن سلامت عابران، به‌ویژه عابران با محدودیت‌های فیزیکی است، نشان می‌دهد که دست‌اندرکاران ایجاد فضای سبز دانش و مهارت و تجربه و مسئولیت‌پذیری لازم را در مواردی چون انتخاب گونه درختی سازگار با محیط و نیازمندی به آب و کار کم، انتخاب درخت صاف مناسب و هم‌اندازه، کاشت عمودی درخت با پشتیبانی استاندارد برای رشد صاف، تراکم درخت در واحد طول، نحوه آبیاری و غیره ندارند. برای مثال، شکل (۲) نحوه درخت کاری و به‌کارگیری پایه‌های پشتیبان متفاوت (فلزی، چوبی و غیره) را از حدود چهارراه ولی عصر تا سه‌راه فاطمی تهران نشان می‌دهد. (سهرابی، ۱۳۹۷ب)

چنین مشکلاتی در سطح شهر تهران بی‌شمار است و دال بر «عدم وجود یا اجرای استاندارد ملی درخت کاری و نگهداری»، «عدم آگاهی و مهارت حرفه‌ای درخت کار، سرپرست، ناظر و مسئولان مربوط»، «عدم آموزش و پرورش حرفه‌ای لازم و کافی



قبل از اشتغال و هنگام خدمت»، «عدم نظارت»، «سودجویی شرکت‌های مقاطعه‌کار بی‌مسئولیت»، «عدم آگاهی شهروندان» و غیره است. شاید شعار «کاشت و رشد درخت صاف» برای روز درخت‌کاری بسیار مناسب باشد. توقع این است که حداقل سازمانی مثل «سازمان زیباسازی شهر تهران»، وابسته به شهرداری تهران، نظارت بر توسعه پایدار فضای سبز شهری را، به شرط اجرا، جزو وظایف خود قرار دهد. متأسفانه مشکلات و نابرابری‌ها نشان می‌دهد که «پرورش کج و ناصاف درختان هر لحظه قابل رؤیت است، ولی پرورش کج افکار انسان تا سال‌ها پنهان است». (سهرابی، ۱۳۹۷)

پرورش نادرست افکار انسان‌ها، به‌ویژه دانش‌آموزان و دانشجویان، در چرخه آموزش و پرورش کشور فقط پس از زمانی طولانی، با تأثیرگذاری منفی بر رفاه و سلامت فرد و جامعه و ناپایداری توسعه کشور قابل لمس است. به‌عنوان مثال، خیر شبکه ۱ صداوسیما، مورخ ۱۴۰۰/۱۲/۱۶، که جالب توجه و حائز اهمیت است، ماجرای یک اتفاق عجیب را در وزارت جهاد کشاورزی درباره کاشت ۲۰ هزار هکتار نهال زیتون نرک به‌جای درخت زیتون بارآور بیان می‌کند که پس از سال‌ها به آن پی برده‌اند. این اتفاق به‌عنوان نمونه‌ای از ده‌ها مشکل بزرگ دیگر، علاوه بر مشکلات ذکر شده در بالا، به‌کارگیری نیروهای غیرمتخصص را بیشتر تأیید می‌کند.

م) یکی دیگر از مشکلات بزرگ کشورهای در حال توسعه، از جمله کشور ما، در مقایسه با کشورهای پیشرفته، کتاب‌های درسی، به‌ویژه در مقاطع تحصیلی دانشگاهی است. کتاب‌های درسی کشورهای پیشرفته جهان به زبان اصلی آن کشورها توسط استادان برتر و با درک مفهومی بسیار بالا نوشته می‌شود. لذا، دانشجویان کشورهای در حال توسعه برای استفاده از این کتاب‌ها یا باید به زبان اصلی این کتاب‌ها تسلط داشته باشند یا از ترجمه آن‌ها استفاده کنند. ترجمه یک کتاب توسط استاد باتجربه‌ای که به آن زبان مسلط است و به‌طور مفهومی آن را از کتاب‌های مرجع ترجمه کرده باشد بسیار مفید است، ولی ترجمه‌هایی که بعضاً توسط دانشجویان ارشد و دکتری صورت گرفته و استاد آن را مستقلاً یا مشترکاً منتشر و در دانشگاه‌ها تدریس می‌کند مشکلات بزرگی را در یادگیری مفهومی دانشجویان و حتی خود استاد ایجاد می‌کند. این مشکل نیز پدیده‌ای بسیار قدیمی و مزمن در کشور ماست که هنوز رایج است و از پدیده‌هایی به‌شمار می‌رود که دشمن درک مفهومی است.



۶. جایگاه و اهمیت آموزش حفاظت محیط زیست در چرخه

آموزش و پرورش کشور

یکی از مشکلات بزرگ کشورهای در حال توسعه، از جمله ایران، «حفاظت مردم، حیات وحش و محیط زیست» در برابر اثرات «آلاینده‌های محیط زیست» و «تهاجم انسان‌ها» است. پاره‌ای از مشکلات بزرگ کشور در این حوزه عبارت‌اند از: فرسایش زمین و خاک؛ انهدام جنگل‌ها، تالاب‌ها، دریاچه‌ها، رودخانه‌ها، آب‌های زیرزمینی و غیره؛ پسماندهای کشور (جامد، مایع و گاز)؛ گرد و غبار و آلودگی کلان‌شهرها؛ فرورفتن زمین؛ کم‌آبی یا پرآبی؛ آلودگی سواحل و دریاچه‌ها و دریاها، ناپایداری محیط طبیعی زیست و تنوع زیستی؛ استفاده آزاد از منابع آب زیرزمینی و غیره، از جمله «تهاجم و تخریب‌های انسانی» بر اثر عدم آگاهی مردم به‌طور کلی و مسئولان حفاظت محیط زیست؛ عدم وجود نظام آموزش حفاظت محیط زیست پویا در چرخه آموزش و پرورش کشور؛ عدم نظارت و کنترل حفاظت محیط زیست در سطح کشور و به‌ویژه فقر فرهنگی و نظایر آن. برای مثال، تا آنجا که به آگاهی مردم و حتی دانش‌آموختگان تحصیلات تکمیلی کشور مربوط می‌شود، در پژوهشی که در زمینه سطح دانش زیست‌محیطی دانشجویان مهندسی دانشگاه سهند تبریز، با مطالعه موردی روی ۳۶۰ دانشجوی مهندسی، چنین نتیجه‌گیری شده است که «دانش و آگاهی دانشجویان نسبت به محیط زیست در سطح نسبتاً مطلوبی قرار ندارد» (اجلالی و کاه‌فروشان، ۱۳۹۷). از طرف دیگر، رفع یا کاهش این مشکلات در حفاظت محیط زیست نیازمند داشتن یک سازمان واحد قانونی با ساختاری قانونمند و تخصص‌محور است که بتواند با داشتن قانونی به‌روز، مقررات مؤثر و روزآمد و استانداردها و آیین‌نامه‌های هم‌تراز با استانداردهای بین‌المللی و قابل اجرا، و به‌ویژه داشتن نیروهای انسانی متعهد و متخصص و کارآمد، با عزم راسخ در پیشبرد اهداف اقتصاد مقاومتی کشور، کنترل کلیه فعالیت‌های عمرانی، صنعتی، تولیدی، مصرفی و غیره و نظارت کامل بر آن، حفاظت از محیط زیست را در برابر فعالیت‌های مخرب طبیعت کشور بر عهده داشته باشند.

در پاسخ به یک نظرخواهی سازمان حفاظت محیط زیست از فرهنگستان علوم ایران، به‌عنوان ناظر طرح‌های کارگروه‌های طراحی و تدوین طرح‌های زیست‌محیطی نمونه کشور، به نظر رسید که لازم است چند محور اساسی که بتواند وضعیت موجود را ارتقا ببخشد ایجاد گردد. این محورها اگر هم وجود داشته باشند بسیار کم‌رنگ‌اند.



بزرگ‌ترین مشکلات موجود درباره «ارزیابی زیست‌محیطی کشور» در کاربردهای مختلف حول چند محور اساسی مغفول مانده است: «آموزش و پرورش حفاظت محیط زیست»، «تجهیز نیروی انسانی کارآمد و متخصص»، «به‌روزرسانی قانون، مقررات، استانداردها و آیین‌نامه‌ها به‌منظور نظارت و کنترل مؤثرتر» و «بررسی و ایجاد ساختار قانونی سازمان حفاظت محیط زیست کشور» که رکن آن در واقع «آموزش و پرورش حفاظت محیط زیست و تجهیز نیروی انسانی» است. (سهرابی، ۱۳۹۶ الف و ب؛ ۱۴۰۱)

دانشمند بزرگ ایران و جهان، ابوعلی سینا، اولین فرد بنیان‌گذار مفهوم «ارزیابی اثرات محیطی» با درکی عمیق است که در کتاب قانون خود (ابوعلی سینا، ۱۳۸۹، ۲۱۵-۲۱۶) حتی اثرات زیست‌محیطی را در ساخت یک خانه مسکونی هم بسیار مهم می‌داند که متأسفانه امروزه اثرات این‌گونه چشم‌پوشی‌ها را در زندگی روزمره هم می‌بینیم. متأسفانه «ارزیابی زیست‌محیطی کشور» حتی در اکثر طرح‌های بزرگ کشور به‌صورت علمی و صحیح و قانونمند انجام پذیرفته است. به‌ویژه به‌کارگیری واژه «حفاظت» در محیط زیست حتی در محیط‌های آموزشی محیط زیست کشور نیز مغفول مانده است. مثلاً نشریه آموزش محیط زیست و توسعه پایدار دانشگاه پیام نور که از حدود سال ۱۳۹۱ انتشار یافته است فقط چند مقاله به چاپ رسانده که در آن‌ها حداقل به واژه «حفاظت محیط زیست» اشاره شده است (کندری و صالحی، ۱۴۰۰؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹۲؛ صالحی و قائمی اصل، ۱۳۹۲). حتی سازمان حفاظت محیط زیست، با وجود داشتن معاونت آموزش، به نظر می‌رسد هنوز باید اقدامی اساسی در زمینه آموزش حفاظت محیط زیست در کشور صورت دهد. (سهرابی، ۱۳۹۶ الف؛ ۱۴۰۱ الف)

نگارنده، با بیش از سی سال تجربه در تدوین و تصویب قانون حفاظت در برابر اشعه ایران (قانون مجلس شورای اسلامی، ۱۳۶۸)، مقررات حفاظت در برابر اشعه ایران (آیین‌نامه اجرایی قانون حفاظت در برابر اشعه، ۱۳۶۹) و استانداردهای پایه حفاظت در برابر اشعه ایران (استاندارد ملی ایران، ۱۳۸۴)، به‌عنوان متخصص بین‌المللی حفاظت در برابر اشعه آژانس بین‌المللی انرژی اتمی، اعتقاد دارد که لازم است سازمان حفاظت محیط زیست، که در حال حاضر مخلوطی از یک «واحد قانونی» و یک «واحد اجرایی»، به‌ویژه در زمینه حیات وحش کشور است، با تدوین یک لایحه قانونی جدید فقط به «واحد قانونی» مستقل بدون «واحد اجرایی»، زیر نظر رئیس جمهوری،



تبدیل شود و «حفاظت محیط زیست» و «آموزش آن در چرخه آموزش و پرورش کشور» و اجرای قانون و مقررات و استانداردهای خصوصاً مربوط به حفاظت از مردم را سرلوحه اقدامات خود قرار دهد.

۷. نظریه‌ها و راهکارهای نوین جهت کاهش مشکلات و نابرابری‌ها

نیل به هدف حل یا کاهش مشکلات و نابرابری‌ها در چرخه آموزش و پرورش کشور نمی‌تواند به‌طور مقطعی و پراکنده انجام پذیرد، بلکه ضروری است راهکار آن به‌صورت بنیادی پایه‌ریزی و برای پخته شدن بیشتر و اجرای دقیق درباره آن بحث شود. استانداردسازی آموزش و پرورش لازم است با داشتن چشم‌انداز، خط‌مشی، دستاورد و تأثیرگذاری مثبت، با برنامه‌ریزی کلان در یک «نظام مهندسی فرایند استاندارد آموزش و پرورش در چرخه آموزش و پرورش کشور» انجام پذیرد؛ برنامه‌ای که در آن مدیریت دانش با فناوری اطلاعات بر اساس داده‌پردازی یک بانک اطلاعاتی آموزشی و پرورشی غنی و تأثیر آن در سطح جامعه، در نیل به هدف توسعه پایدار، طراحی و مهندسی شود (سهرابی، ۱۳۹۷ الف). به همین منظور چند نظریه و راهکار نوین برای حل یا کاهش مشکلات و نابرابری‌های آموزش و پرورش کشور ارائه می‌شود.

۷-۱-۷-۱ نظریه فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (۴الف) در چرخه

آموزش و پرورش کشور

نظریه فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (۴الف) در چرخه آموزش و پرورش کشور اخیراً توسط سهرابی (سهرابی، ۱۳۹۳ الف و ب؛ ۱۳۹۵) نظریه‌پردازی و در سطح جهانی نیز ارائه شده است (سهرابی، ۲۰۱۳؛ ۲۰۱۶؛ ۲۰۲۰). اولین همایش این فرایند نیز با همکاری کلیه وزارت‌خانه‌های مرتبط با آموزش و پرورش کشور و فرهنگستان‌های چهارگانه، در فرهنگستان علوم ایران برگزار و کتاب مجموعه مقالات همایش نیز منتشر شد (سهرابی، ۱۳۹۵). این فرایند بر چند اصل استوار است:

۷-۱-۱-۷-۱ لازم است که آموزش و پرورش در کلیه مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور، یعنی «از گهواره تا گور»، اجرا شود و صرفاً مختص به مقاطع تحصیلی دبستان و دبیرستان نباشد. مثلاً برای داشتن پزشکان و مهندسان و هنرمندان مهارت‌محور و کارا فقط ارتقای آموزش در مقاطع دانشگاهی کمکی به صلاحیت علمی و فنی دانشجویان ورودی و احتمالاً کیفیت دانش و مهارت‌محور بودن دانش‌آموختگان نمی‌کند. برای



داشتن پزشکان و مهندسان و هنرمندان ورزیده و مهارت محور ارتقای آموزش و به ویژه پرورش لازم است از ابتدای چرخه اجرا شود.

۲-۱-۷ طرح کلان ملی اجرای «فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد» می تواند توسط فرهنگستان علوم ایران برای اجرای پاره‌ای از اقدامات زیر انجام پذیرد: الف) قانونمندی سازی فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد با تدوین «لایحه قانون استاندارد آموزش و پرورش کشور»؛

ب) تأسیس «نظام استاندارد چرخه آموزش و پرورش کشور» بر اساس قانون مصوب بند الف؛

ج) تهیه و تدوین و تصویب پیش نویس «استاندارد پایه آموزش و پرورش کشور» بر اساس قانون مصوب بند الف؛

د) اهتمام در جهانی کردن استاندارد کشور با تدوین پیش نویس «استاندارد پایه آموزش و پرورش جهانی» با هماهنگی و همکاری با سازمان جهانی استاندارد؛
ه) هرگونه اقدام دیگری که در این مسیر می تواند انجام پذیرد.

۲-۷ اجرای «فرایند ایران» بر اساس «فرایند بولونیا»

«درس های آموخته و تجربه های اندوخته» در کشور، منطقه و جهان وجود مشکلات و نابرابری های گسترده ای را در مقاطع تحصیلی مختلف چرخه آموزش و پرورش نشان می دهد. نابرابری ها شامل درجه توجه مسئولان، کیفیت آموزش دهندگان، کیفیت آموزش گیرندگان با توانایی های یادگیری مختلف، مدیریت آموزش، فضای آموزشی و غیره است. مشکلات بیشتر در حوزه نابرابری های مهارتی و دانش خروجی دانش آموختگان با دانش و اطلاعات پایه ضعیف، به ویژه در امور حوزه تخصصی آن هاست. این مشکلات و نابرابری ها در مقاطع تحصیلی مختلف چرخه آموزش و پرورش متفاوت و لازم است که با یک نظام استاندارد محور و برابرکننده کیفیت آموزش و پرورش، با اقدامات اساسی در حال، کوتاه مدت، میان مدت و درازمدت حل شود یا کاهش یابد.

این گونه مشکلات و نابرابری ها در بین کشورهای جهان، به ویژه در آموزش عالی، بسیار محسوس است. به این منظور کشورهای اروپایی، با وقوف بر مشکلات و نابرابری ها، به ویژه در آموزش عالی، به برابری سازی کیفیت آموزش با هدف ارتقای ساختار آموزشی، اطمینان از کیفیت آموزش، جهانی شدن، تأثیر در ابعاد اجتماعی



و کیفیت زندگی آینده دانش‌آموختگان اقدام کرده‌اند. از جمله این اقدامات «فرایند بولونیا» است که در ۴۹ کشور اروپایی در حدود دو دهه است که در دست اجراست و موفقیت‌هایی را هم به دنبال داشته است. (فرایند بولونیا، ۲۰۲۰)

ایران نیز می‌تواند «فرایند تحول برابری آموزش و پرورش کشور» را با ایجاد «فرایند ایران» و مشابه با «فرایند بولونیا»، با تشکیل یک «کمیسیون تحول برابری آموزش و پرورش کشور» انجام دهد. این کمیسیون می‌تواند با عضویت دست‌اندرکاران آموزش و پرورش کشور و وزرا، مثل آموزش و پرورش، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، علوم، تحقیقات و فناوری، کار و امور اجتماعی، فرهنگ و ارشاد اسلامی و غیره، به‌ویژه رئیس سازمان برنامه و بودجه و چند متخصص آموزش کشور، زیر نظر معاون اجرایی یا رئیس جمهوری تشکیل شود. این کمیسیون می‌تواند حول سه محور اصلی تحول آموزش و پرورش قبل از دانشگاه، تحول آموزش و پرورش دانشگاه، و تحول آموزش و پرورش بعد از دانشگاه، که هر یک در زیر کمیسیونی مستقل تحت نظارت مستقیم کمیسیون اصلی کار می‌کنند، به شرح زیر این مهم را به انجام برساند.

الف) زیر کمیسیون تحول در آموزش و پرورش قبل از دانشگاه

بررسی نابرابری و مشکلات آموزش و پرورش مقاطع پیش‌دبستانی و دبستان و دبیرستان به عهده این زیر کمیسیون است. این زیر کمیسیون می‌تواند از مدیران کل آموزش و پرورش استان‌های مختلف کشور، با عضویت چند متخصص آموزش و پرورش، زیر نظر مثلاً معاونت ذی‌ربط وزارت آموزش و پرورش تشکیل شود. مشکلات آموزشی و پرورشی هر استان در این زیر کمیسیون بررسی و در همایش سالانه آن طرح و برای رفع آن برنامه کاری ارائه می‌شود. در این برنامه کاری لازم است گام به گام پیشرفت هر ساله استان پیش‌بینی و اجرای آن ضمانت شود.

ب) زیر کمیسیون تحول در آموزش و پرورش دانشگاه

بررسی مشکلات و نابرابری‌های مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری و فوق‌دکتری به عهده این زیر کمیسیون است. در این زیر کمیسیون رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و چند متخصص، زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری عضویت دارند. در این فرایند لازم است برنامه‌های این مقاطع تحصیلی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه‌های پزشکی (دولتی و غیرانتفاعی) بررسی و مشکلات و نابرابری‌های آموزشی و پرورشی هر دانشگاه در همایش سالانه آن طرح و



برای رفع آن برنامه‌ریزی شود. در این برنامه کاری لازم است گام به گام پیشرفت هر ساله استان پیش‌بینی و اجرای آن ضمانت شود.

ج) زیر کمیسیون تحول در آموزش و پرورش بعد از دانشگاه بررسی مشکلات و نابرابری‌های آموزش و پرورش بعد از دانشگاه کارکنان و مردم به‌طور کلی، به‌ویژه در زمینه حفاظت محیط زیست و غیره، به عهده این زیر کمیسیون است که می‌تواند با عضویت وزرای ذی‌ربط و مسئولان بلندپایه مؤسسات آموزشی غیرانتفاعی و عضویت چند متخصص، زیر نظر مثلاً وزارت کار و امور اجتماعی، تشکیل شود. مشکلات آموزشی و پرورشی هر مؤسسه می‌تواند در همایش سالانه این زیر کمیسیون طرح و برای رفع آن برنامه‌ریزی شود. در این برنامه کاری لازم است گام به گام پیشرفت هر ساله استان پیش‌بینی و اجرای آن ضمانت شود. کمیسیون و زیر کمیسیون‌ها می‌توانند یک گروه ناظر را، مثلاً از فرهنگستان علوم، جهت ارزیابی و پیشرفت کار به‌صورت بازوی فنی کمیسیون و زیر کمیسیون‌ها انتخاب و با آن همکاری کنند.

۳-۷ طرح مدل برای ایجاد و ارتقای استاندارد آموزش و پرورش کشور

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد وزارت آموزش و پرورش رکن «توسعه پایدار» است و نقش بسیار کلیدی‌ای در پایداری چرخه آموزش و پرورش کشور ایفا می‌کند. در واقع، آموزش و پرورش در مقاطع دبستان و دبیرستان یکی از ارکان اجرای «فرایند ۴ الف در چرخه آموزش و پرورش کشور» است. اهداف کلان خودکفایی کشور در نیل به «توسعه پایدار» مستلزم یک سیاست جامع قابل اجراست که تبعات آن در دوران تحصیلی عالی دانشگاهی و پس از آن ظهور می‌کند. اخیراً، به‌منظور اجرای این مهم، پیش‌نویس «سند سیاست‌گذاری وزارت آموزش و پرورش در توسعه پایدار کشور» برای استاندارد کردن نمونه‌های مدل با چشم‌انداز، خط‌مشی، دستاوردها و اثرگذاری مثبت در مقاطع مختلف تدوین و در مثلاً سه مرحله به شرح ذیل ارائه شده است (سهرابی، ۱۳۹۶ ب). این سند در واقع مدل اولیه است و لازم است که برای اجرا به‌صورت جامع‌تری بررسی و تجدید نظر شود.

۱-۳-۷ مرحله اول: استاندارد محور کردن پنج دبستان و پنج دبیرستان در تهران و به همین تعداد در مراکز استان‌ها، به‌عنوان مدل، در مدت مثلاً دو سال، با فرهنگ‌سازی گسترده «فرایند ۴ الف در چرخه آموزش و پرورش کشور».



۲-۳-۷ مرحله دوم: استاندارد محور کردن گسترده تر در یک صد دبستان و یک صد دبیرستان در تهران و به همان تعداد یا بسته به ظرفیت هر مرکز استان، در مدت پنج سال، با به کارگیری «درس های آموخته و تجربه های آندوخته» از مرحله اول، با فرهنگ سازی گسترده «فرایند ۴ الف در چرخه آموزش و پرورش کشور».

۳-۳-۷ مرحله سوم: استاندارد محور کردن سراسری فرایند در مدت ۱۰-۲۰ سال از تاریخ شروع با به کارگیری «درس های آموخته و تجربه های آندوخته» از مراحل فوق با فرهنگ سازی گسترده «فرایند ۴ الف در چرخه آموزش و پرورش کشور».

۸. نتیجه گیری

«درس های آموخته و تجربه های آندوخته» نشان می دهد که توانایی های علمی و فنی پایه اکثر دانشجویان ورودی و دانش خروجی دانش آموختگان دانشگاه ها، به ویژه در زمینه علوم پایه، درک مفهومی و پاسخ مفهومی، خلاقیت و نوآوری، اطلاعات عمومی، به ویژه در شعر و ادب و هنر و کارهای عملی و تجربی، تخیل، اشتیاق، اعتماد و اتکاء به نفس، الهام بخشی، توانایی تمرکز، توانایی پژوهش و نگارش خودکفا، داشتن انصاف، قابلیت اطمینان، تولید فردی، توانایی کاربری زبان خارجی، عدم تمایل به کمک به دیگران و غیره ضعیف است. پاره ای از دلایل این مشکلات و نابرابری ها را که روزه روز رو به افزایش است، می توان از شیوه های آموزش و پرورش ناکارآمد، مغفول ماندن پرورش در چرخه آموزش و پرورش کشور، عدم توجه به نیازهای فرد و جامعه، عدم یا ناکارآمدی نظام ارزشیابی به طور کلی، نبودن معیار و استاندارد آموزش، ضعف در پرورش در کنار آموزش، کمبود روش های تجربی و عملی، کمبود یا نبود آزمایشگاه ها در مدارس و دانشگاه ها، کم توجهی به اکتشافات و اختراعات نوین، شیوه های داوری بازو محور و خصومت محور، کم توجهی به افراد متخصص و متعهد، نیاز به آموزش و پرورش درست آموزش دهندگان، عدم توجه به روان دانش آموز و دانشجو، عدم توجه به جایگاه آموزگاران و استادان، عدم نیازسنجی برای تشخیص نیازها، تولید بی رویه دانش آموختگان بی صلاحیت، نظام از بر کردن غیر مفهومی، چندگزینه ای محور بودن آزمون ها در چرخه آموزش و پرورش کشور، عدم درک و پاسخ مفهومی یادگیرندگان، و نظایر آن نام برد.

نظام های آموزش و پرورش بسیاری از کشورها، از جمله ایران، دانش آموزان و



دانشجویان را بر اساس علوم و فناوری‌های موجود، ولو اینکه به‌طور مؤثر ارائه نشود، آماده می‌کنند و اگر کار عملی و تجربی‌ای هم انجام می‌دهند اکثراً به‌صورت سنتی است و قابلیت روزآمد شدن را ندارد و ممکن است فناوری‌های با رشد سریع را پوشش ندهد. آینده علم و فناوری و رشد آن در طی بیست تا سی سال آینده کاملاً مشخص نیست و فقط کشورهایی که با نظام‌های آموزشی و پرورشی پویا، که بر اساس آن نیاز آینده را طراحی و برنامه‌ریزی می‌کنند، دوام می‌آورند. بنابراین، ضمن اینکه پیشنهاد می‌کنیم آنچه گفته شد بررسی و درباره آن بحث و نهایتاً اجرا شود، ضروری است که در برنامه‌ریزی‌های صورت گرفته تحولات علوم و فناوری‌های رو به رشد حال، کوتاه‌مدت، میان‌مدت و درازمدت منظور و در هر مرحله بازنگری و اصلاح گردد. رشد علوم و فناوری‌های نوین در جهان آنقدر زیاد است که نمی‌توان آن را فقط از راه آموزش به دست آورد، ولی در چرخه آموزش و پرورش کشور لازم است روش‌هایی اتخاذ گردد که بتوانیم دانش‌آموختگان را توانا بار آوریم تا ضمن اشراف به علوم پایه و دانش روز، بتوانیم توانایی تفکر و تحلیل و انتقاد، درک و پاسخ مفهومی، ارتباطات، هم‌فکری و کار جمعی، ابتکار و خلاقیت، اخلاق حرفه‌ای و مهارت، و به‌ویژه مهارت زندگی را در آنها ایجاد کنیم تا بتوانند برای تغییرات روزبه‌روز جهانی آینده انعطاف‌پذیری پیدا کنند. چنین توانایی‌های فردی‌ای می‌تواند در طول مقاطع تحصیلی مختلف در چرخه آموزش و پرورش کشور پرورش یابد. لازمه این کار شیوه‌های نوین آموزش و پرورش است که بایستی هم برای معلم و استاد و هم برای دانشجو به‌روز و اجرا شود.

اعتقاد داریم که اجرای نظریه‌ها و شیوه‌های نوین ارائه‌شده در این نوشتار می‌تواند برای خروج از بحران مشکلات و نابرابری‌ها در مقاطع چرخه آموزش و پرورش کشور و احتمالاً در سایر کشورها، در حال و آینده‌سازی پنجاه‌ساله نقش بسزایی داشته باشد و در نتیجه دستاوردها و اثرگذاری‌های زیر را می‌توان انتظار داشت.

الف) ایجاد نظام‌های آموزش و پرورش استانداردمحور در چرخه آموزش و پرورش کشور به‌عنوان رکن «توسعه پایدار».

ب) داشتن دانش‌آموختگان مقاطع دبستان و دبیرستان و دانشگاه با دانش خروجی استاندارد، با اخلاق علمی و فنی، عملی و تجربی، حرفه‌ای، اجتماعی در شهرها و روستاهای کشور برای ارائه خدمات خالصانه به مردم در جهت «توسعه پایدار».



ج) داشتن محیط‌های آموزشی و پرورشی سالم با آموزش‌های استاندارد محور در شهرها و روستاها، از اجرا تا دانش خروجی دانش‌آموختگان با آمادگی کامل برای ادامه زندگی و کار و ارائه خدمات به مردم کشور.

د) داشتن جوانان و به‌طور کلی مردمی با پرورش و شعور بالای عمومی و از نظر روحی و جسمی سالم، برای اعتلای سطح زندگی و ارتقا و حفظ «توسعه پایدار».

ه) داشتن چرخه آموزش و پرورش با مجموعه استانداردهای لازم در کلیه امور، از نظام اجرایی مدیریت، علم و فناوری، و دانش خروجی استاندارد محور دانش‌آموختگان در شهرها و روستاهای کشور.

و) ارتقاء و حفظ «توسعه پایدار» کشور در نیل به هدف داشتن جامعه‌ای سالم، پویا، کارآمد و با سلامت روح و جسم.

ز) داشتن جامعه‌ای استاندارد محور و سازنده محور، با مردم باسواد و با شعور اجتماعی و درک و باور ارزش‌های علمی و فنی، حرفه‌ای، فرهنگی، اجتماعی، آموزشی و پرورشی، پژوهشی و ملی، با میل به سازندگی، احترام و ارائه خدمات صادقانه به دیگران به‌طور کلی.

برای رسیدن به جامعه‌ای با توسعه پایدار، بر اساس داشتن نظام آموزش و پرورش استاندارد محور و سازنده محور در چرخه آموزش و پرورش کشور، توصیه می‌شود که فرهنگستان‌های «علوم»، «علوم پزشکی»، «زبان و ادب فارسی» و «هنر»، با همکاری مؤثر با وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌های مسئول در چرخه آموزش و پرورش کشور، گامی مؤثرتر برای رفع مشکلات و نابرابری‌ها در نیل به اهداف آینده‌ساز توسعه پایدار کشور بردارند.

منابع

- ابوعلی سینا (۱۳۸۹). کتاب قانون. ترجمه عبدالرحمان شرفوندی (هه‌ژار). ج ۱. تهران: سروش.
- اجاللی، معصومه و کاه‌فروشان، داود (۱۳۹۷). ارزیابی سطح دانش زیست‌محیطی دانشجویان رشته مهندسی (مطالعه موردی: دانشجویان رشته مهندسی دانشگاه صنعتی سهند تبریز). فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۷، ۱۹-۳۱.
- استاندارد ملی ایران (۱۳۸۴). حفاظت در برابر پرتوهای یون‌ساز و ایمنی منابع پرتو - استانداردهای پایه. مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی ایران، ISIRI-7751.
- آیین‌نامه اجرایی قانون حفاظت در برابر اشعه (۱۳۶۸). مصوب هیئت وزیران: ۱۳۶۹/۰۲/۰۲.
- سهرابی، مهدی (۱۳۶۴)، مصاحبه‌ای با دکتر مهدی سهرابی درباره «ایجاد دوره دکتری آموزش



- علوم و انرژی هسته‌ای در کشور». بولتن داخلی سازمان انرژی اتمی ایران، ۳، ۲۰-۱۶.
- (۱۳۹۳ الف). فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (الف۴) در چرخه آموزش کشور: گزارشی از کارگروه استاندارد و اطمینان از کیفیت. خبرنامه فرهنگستان علوم ایران، ۴ (۵۰)، تهران: فرهنگستان علوم.
- (۱۳۹۳ ب). نیاز به نظام مهندسی فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (الف۴) در چرخه آموزش کشور با نگاهی به آینده استاندارد محور ایران. در: مجموعه مقالات اولین همایش فرایند الف۴ در چرخه آموزش کشور. ۵-۶ آذرماه ۱۳۹۳، آبان ۱۳۹۵، صص ۲۱-۵۲، تهران: فرهنگستان علوم.
- (۱۳۹۵ [ویراستار]). مجموعه مقالات اولین همایش فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد در چرخه آموزش کشور. ۵-۶ آذرماه ۱۳۹۳، تهران: فرهنگستان علوم.
- (۱۳۹۶ الف). آموزش حفاظت محیط زیست در ایران. در: وضعیت محیط زیست ایران. صص ۳۲۳-۳۴۹، تهران: فرهنگستان علوم.
- (۱۳۹۶ ب). پیشنهاد «سند سیاست‌گذاری وزارت آموزش و پرورش در توسعه پایدار کشور»، تهران: فرهنگستان علوم.
- (۱۳۹۷ الف). پیشگفتار: «آموزش مهندسی و مهندسی آموزش»، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۷۸، فرهنگستان علوم.
- (۱۳۹۷ ب). نیاز به «نظام مهندسی فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (الف۴) با تأکید بر نقش دانشگاه در چرخه آموزش کشور». دانشگاه صنعتی امیرکبیر در تهران و گرمسار.
- (۱۴۰۱ الف). آموزش و پرورش رکن توسعه پایدار، به‌ویژه در حفاظت محیط زیست: مشکلات و نابرابری‌ها. همایش آموزش و ارتقای فرهنگ‌سازی محیط زیست: روز جهانی محیط زیست، ۱۸ خردادماه ۱۴۰۱، تهران: فرهنگستان علوم.
- صالحی، صادق و قائمی اصل، زهرا (۱۳۹۲). بررسی رابطه آموزش زیست‌محیطی و رفتارهای حفاظت از محیط زیست (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر بابل). نشریه علمی آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، ۱(۳)، ۶۷-۷۹.
- عزیزی، وحید؛ سواری، مسلم؛ صادقی، معین و یآوری، غلامرضا (۱۳۹۲). تحلیل نگرش دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر همدان نسبت به حفاظت از محیط زیست. نشریه علمی آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، ۱(۴)، ۲۰-۲۸.
- قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش (۱۳۶۶). قانون مجلس شورای اسلامی، مصوب ۱۳۶۶/۱۲/۲۵.
- قانون اهداف و وظایف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۸۸). قانون مجلس شورای اسلامی، مصوب ۱۳۸۷/۰۵/۱۸.
- قانون حفاظت در برابر اشعه (۱۳۶۸). قانون مجلس شورای اسلامی، مصوب ۱۳۶۸/۰۱/۲۰.
- کندری، آوا و صالحی، منیره (۱۴۰۰). تحلیل محتوای فیلم‌های آموزشی شبکه شاد و کتب علوم



تجربی دوره اول ابتدایی بر اساس آموزش حفاظت محیط زیست. نشریه علمی آموزش محیط زیست و توسعه پایدار، ۱۰(۲)، ۱۱۷-۱۳۳.

- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implement Report. Luxembourg: Publ.Office of the European Union.
- Friedman, J. et al. (2020). Measuring and forecasting progress towards the education-related SDG targets. *Nature 580*, 636-639.
- Grant, M. (2020). Tracking inequalities in education around the globe. *Nature 580*, 591-592.
- Sohrabi M. (2013). Needs to Developing International Young Woman Entrepreneurship Standards for New Technologies; Invited Talk, Procds IC Entrepreneurship for Young Woman and Using of New Technologies; Issues and Challenges. Islamabad, Pakistan, November 23-26, 2013.
- ____ (2016), Education Standards and Standards Education (ESSE) Process in National Education Cycle with Special Regards to Radiological Protection. 14th Int Congress of Int. Radiat. Prot. Assoc., 9-13 May 2016, Cape Town, South Africa.
- ____ (2018), Bridge Across the Arts and Sciences. *Physics World 31* (9), 21.
- ____ (2020). Solving Global Inequality in Education by Developing International Basic Education Standards. *Editorial. J Epidemiol Public Health Rev 5*(4), Retrieved from: [dx.doi.org/10.16966/2471-8211.203](https://doi.org/10.16966/2471-8211.203).
- Sohrabi, M. and Zarinshad, A. (2020). Novel ionology art for art ionology methods in 4π plasma focus device space; bridging art, science and technology. *J. of Cultural Heritage*, 43, 219-226.
- The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report, European Commission, 2020.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (2019) .The Sustainable Development Goals Report 2019. United Nations Publications, New York, USA. DOI: <https://doi.org/10.18356/55eb9109-en>.



Need to Education Standards in National Education Cycle for Solving Iran and World's Challenges and Inequalities and Inequalities

Mehdi Sohrabi*

Abstract

Education is a fundamental human right, promotes individual's freedom, enhances quality of life, and in particular assists in solving national, regional and global inequality and challenges for sustainable development. The national education cycle (NEC), as defined for the first time by this author, covers education and training from early mother care, nursery school, kindergarden, primary school, high school, university, vocational training, public training, and return back to the cycle again. In fact, education is the most important and powerful tool that one can benefit at all growing stages in life from «cradle to grave» through the national education cycle. The author believes that while it is important to upgrade education at each level independently, education and training is a continuous process and should be developed gradually with well-planned program step by step in advance through different stages of NEC.

Lessons learned and experiences gained from many national and international education studies and students' performance at different levels of the NEC reveal that vast majority of students in particular at higher education levels lack certain strengths, talents and abilities such as comprehensive learning and response, understanding of basic sciences, creativity, innovation, inspiration, imagination, enthusiasm, self-confidence, writing ability, ability to focus, ability to do experimental work, ability for independent research, general information, feeling for poetry, art and music, foreign languages, moral qualities, fairness, reliability, willingness to assist others, respect to others when there is no need to them, leadership, etc.

While an effective national education program is widely recognized in most countries, lack of support for consistent development and implementation of efficient education requirements and programs by those concerned among other things has developed inequality and challenges at all education levels, in even many developed countries. As an example, due to significant inequality and challenges in university undergraduate education

* Professor of Nuclear Engineering (Health and Medical Physics) _ Energy Engineering and Physics Department (Amirkabir University of Technology), Associate Member of the Academy of Sciences



quality in European countries, the «Bologna Process» has been created. The challenges and inequalities in the university education quality are highly dependent on the challenges and inequalities existing in the pre-university education programs in particular at elementary and high school levels. This is why education should be well interlinked at different education levels of the NEC.

Quality education (aiming to ensure inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all) and reducing inequalities (within and among countries) are two important Sustainable Development Goals (SDGs) from the 17 SDGs ratified by the United Nations General Assembly in 2015 on which a report has been recently issued (UN, 2020). To achieve such goals, Grant (2020) has developed a data base and Friedman et al. (2020) have developed a model to project inequalities in education around the world to 2030. They presented distributions and inequality metrics to provide frameworks that can be used to track the progress of each country towards the SDG targets and levels of inequality over time. Accordingly, it has been concluded that the world is largely on track to achieve near-universal primary education by 2030, but substantial challenges remain in the completion rates for secondary and tertiary education. This seems of course rather positive-thinking since it takes long time to solve such inequalities even at national level.

In order to meet such goals, effective mechanisms, programs and approaches are required to be developed and implemented for advancing national basic education standards for solving inequalities and challenges in education quality at all levels in the NEC. Accordingly four short, intermediate and long duration programs toward sustainable development are proposed. In this paper, by considering “lessons learned and experiences gained”, challenges and inequalities at different stages of the NEC, role of practical work, art and literature, gardening, poetry in the Iran NEC, etc. with some supporting poetry of Persian scholars and poets are presented and discussed towards implementation of some novel hypothesis, protocols programs and procedures proposed.

Keywords: Education and Training, Standards, National Education and Training Cycle, Challenges and Inequalities.





فصل چهارم

هویت ملی و سند کاوی



تبیین چارچوب مفهومی هویت ملی در کتاب‌های درسی از منظر زبان، خط و ادبیات فارسی^۱

مریم دانشگر*

چکیده

مبحث «هویت» و زیرشاخه آن، «هویت ملی»، که در مطالعات جامعه‌شناختی کلان اهمیت ویژه‌ای دارد در سال‌های اخیر به طور چشمگیری در مطالعات مربوط به دوره کودکی و نوجوانی مورد توجه قرار گرفته است. از میان مؤلفه‌های هویت ملی سه مؤلفه خط، زبان و ادبیات فارسی، که از آن به هویت زبانی تعبیر می‌شود، نقش مؤثری در ساختار شناختی کودکان و نوجوانان ایفا می‌کنند و از برجسته‌ترین عناصر هویت ملی به شمار می‌روند. هدف این مطالعه طراحی چارچوبی است که قادر به تبیین وضعیت هویت ملی از منظر سه مؤلفه زبان، خط و ادبیات فارسی باشد و به‌ویژه در مطالعات مربوط به آموزش زبان فارسی به‌عنوان الگوی معیار کاربرد باید. مطالعات بومی و جهانی در این زمینه الگوی قابل‌اعتنایی ارائه نمی‌کند و بدون داشتن چارچوب امکان بررسی چگونگی توجه به هویت زبانی در تمامی مطالعات، از جمله در کتاب‌های درسی و آموزشی، و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن وجود ندارد. این پژوهش برای رفع کاستی مذکور انجام پذیرفته است و چارچوب نظری آن برآیند نظر متخصصان حوزه زبان و ادبیات فارسی شامل استادان دانشگاه، اعضای شورای فرهنگستان زبان و ادب فارسی و دبیران درس زبان و ادبیات فارسی است که با مطالعات کتابخانه‌ای و اسناد کلان ملی تکمیل شده است. نظر متخصصان از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استخراج شده است. روان‌سنجی ابزار پژوهش طی دو مرحله بررسی آماری، از طریق روایی محتوایی، به‌تفکیک سه مؤلفه خط، زبان و ادبیات، و پایایی آن از طریق سنجش ثبات مشاهده‌کنندگان تأیید شده و در نهایت گویه‌ها، تارسیدن به حد کفایت، بهبود یافته است. همچنین مطالعه دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی برای تعیین شاخص‌های راهبردی، ابعاد و مؤلفه‌های فرهنگی، منتشر شده در سال ۱۳۸۹، به‌عنوان نظریه راهبردی مورد توجه قرار گرفته است. چارچوب نهایی این نوشتار به‌مثابه الگویی جامع در تعیین ساختار هویت ملی با رویکرد زبانی در کتاب‌های آموزشی کودکان و نوجوانان پیشنهاد می‌شود. این چارچوب، به‌عنوان معیار سنجش و الگوی ارزشیابی برای تعیین میزان توجه کمی و کیفی نظام رسمی آموزش و پرورش به مبانی هویت ملی و هویت زبانی کاربرد دارد و گستره پژوهشی آن تحقیقات مرتبط با کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی، متوسطه ۱ و متوسطه ۲ را در تمامی دروس عمومی و تخصصی در بر می‌گیرد.

واژگان کلیدی: هویت ملی، هویت زبانی، زبان فارسی، خط، ادبیات، کتاب درسی.

۱. برگرفته از طرح پژوهشی «بررسی و تحلیل هویت ملی در کتاب‌های درسی (از منظر زبان، خط و ادبیات فارسی)» است که با پشتیبانی صندوق حمایت از پژوهشگران و فناوران کشور در فرهنگستان زبان و ادب فارسی انجام پذیرفته است.
* استادیار فرهنگستان زبان و ادب فارسی - گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی



۱. مقدمه و بیان مسئله

هویت با تعریف مجموعه‌ای از ویژگی‌ها که سبب تمایز و تشابه فرد، جامعه و گروه در مقایسه با سایر افراد، جوامع و گروه‌ها شود ارزشی ثابت در مقابل ارزش‌های مقطعی به شمار می‌رود و از جایگاه ویژه‌ای در میان دیگر ارزش‌های اجتماعی برخوردار است. از آنجاکه هویت امری چندبُعدی با اجزای متعدد است تقسیم‌بندی‌های متعددی شکل گرفته تا شخصی را که به یکی از آن ابعاد تعلق می‌یابد تشخیص فردی یا اجتماعی ببخشد. از منظر جامعه‌شناختی، شناخت و آگاهی از خود و جامعه به شکل‌گیری معنای هویت در ذهن می‌انجامد. هویت ملی یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی است که مجموعه ویژگی‌ها و وابستگی‌ها و پیوندهای جغرافیایی و تاریخی و فرهنگی گروهی از مردم را در مجموعه‌ای واحد، ذیل عنوان «ملت»، در بر می‌گیرد و با شکل‌دهی سطح فراگیری از احساس تعلق تأثیری همه‌جانبه بر ساختارهای اجتماعی می‌گذارد. گرچه طرح بحث هویت از گذشته‌های دور وجود داشته، طرح نوین آن به شکلی که امروزه با آن روبه‌رو هستیم سخنی تازه است. جعفریان (۱۳۸۱، ۱۸-۲۰) معتقد است زمینه طرح بحث هویت در ایران در آستانه مشروطیت و به دنبال خلأ ناشی از ادراک عقب‌ماندگی از جهان شکل گرفت و گرچه در دوره‌ای توانست جبران سستی مردم و بی‌تدبیری خواص را بکند، در نهایت نتوانست پایه‌های نیازهای جامعه بزرگ ایرانی پیش برود و به مرور زمان به عامل القای ناتوانی ملی تبدیل شد.

زبان مجموعه‌ای از نشانه‌هاست و نشانه‌ها قراردادهایی اجتماعی هستند که در یک تعامل و ارتباط اجتماعی خلق می‌شوند، شکل می‌گیرند، قوام می‌یابند و اگر پذیرش جمعی یابند همگانی می‌شوند. از درون صورت ساده زبان شکل ذهنی ساختاریافته و پیچیده‌ای خلق می‌شود که بار معنایی بسیار عمیقی از فرهنگ و سنت و روابط میان فردی و اجتماعی را به دوش می‌کشد. پس برای اینکه زبان را تنها در کارکردی ارتباطی خلاصه نکنیم - که کارکردی تقلیل‌یافته است - باید ورای مفهوم بسیط زبان، این اندیشه گسترش یافته را، که با موضوع هویت درمی‌آمیزد، در نظر داشته باشیم. چگونگی تعریف و تحدید و تقسیم هویت تا حد زیادی تعیین‌کننده چارچوب

۱. «زبان» در این نوشتار در دو موضوع و با دو وجه معنایی به کار رفته است: یک بار در اصطلاح «هویت زبانی»، به‌عنوان مفهومی کلی که هرآنچه را در چارچوب قرارداد فراگیر اجتماعی و تعاملی زبان می‌گنجد در بر دارد، و بار دیگر در معنای اختصاصی «زبان»، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های سه‌گانه هویت زبانی: خط، زبان و ادبیات.





شکل ۱. ساختار هویت زبانی

فکری و ساختار اندیشگی فرد و برخاسته از محیطی است که در آن پرورش یافته است. چنین تعریفی طبیعتاً سیال و بسته به جمعیت آن متغیر است، اما به نظر می‌رسد در اصول و چارچوب اصلی با سایر تعاریف تعارض و تنافری ندارد. اشتراکاتی که می‌تواند گروه‌ها را دارای منافع یکسان کند بسیار است، اما اشتراکاتی که بتواند برای یک گروه بزرگ چنین وضعیتی فراهم آورد چندان متنوع نخواهد بود. دستیابی به چنین اشتراکی به‌سادگی میسر نیست و تنها در گستره زمانی طولانی به دست خواهد آمد و به همین دلیل از اهمیت ویژه‌ای برخوردار خواهد بود. «فارسی»، به‌عنوان یک کل واحد مشتمل بر خط و زبان و ادبیات، با حضور هزارساله خود توانسته است چنین اشتراک عمیق و گسترده‌ای میان تمام مردمی که در ایران فرهنگی زندگی می‌کرده‌اند یا می‌کنند، ایجاد کند. بر اساس مطالعات پیشینی و مستند موجود، نقش برجسته و قدرتمند زبان فارسی، در کنار اشتراکات دیگری همچون «سرزمین» و «دین»، مورد اتفاق صاحب‌نظران است؛ باین حال هیچ نسخه‌ی واحد و استاندارد شده‌ای برای تشخیص یا تبیین وضعیت هویت زبانی، به‌گونه‌ای که داده‌های کیفی مستخرج از کتاب‌های درسی را تبدیل به مصداق‌ها و داده‌های کمی کند، وجود ندارد؛ بنابراین، برای دریافت چنین استانداردی و نظر به اهمیت مبحث هویت ملی و نقش کلیدی زبان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اجزای آن، پژوهش حاضر بر اساس این سؤال شکل گرفته است: چارچوب مفهومی برای تعیین شاخص‌هایی که قادر به تشخیص و بازنمایی مصداق‌های هویتی در هریک از مؤلفه‌های زبان^۱ با تأکید بر کتاب‌های درسی باشد، چیست؟ (شکل ۱)

۱. مؤلفه‌های زبانی‌ای که لایه‌های زیرین ساختار اصلی هویت زبانی را تشکیل می‌دهند در سه شاخه اصلی تقسیم‌بندی و بررسی می‌شوند: خط، زبان و ادبیات.



۲. نقش آموزش و پرورش در شکل‌گیری هویت کودکان و نوجوانان

در شکل‌گیری و بازتولید هویت عوامل و عناصر متعددی دخالت دارند. از آنجایی که هویت ملی یک ارزش مقطعی تلقی نمی‌شود و شکل‌گیری و درونی‌سازی آن بر اساس سازوکارهای مستمر و تکرارشونده اتفاق می‌افتد نقش نظام آموزش و پرورش، به‌عنوان مهم‌ترین برنامه‌جمعی و رسمی با حضور مؤثر در دوره کودکی و نوجوانی - که مهم‌ترین و اصلی‌ترین زمان شکل‌گیری هویت است - همواره مورد توجه بوده است. در باب اهمیت و تأثیر نظام آموزشی بر درک دانش‌آموزان از هویت خود پژوهش‌های متعددی انجام پذیرفته است. آنچه مهم است واقف بودن بر این امر است که زبان در فضای آموزشی - چه در بخش جدی آن مانند کتاب درسی که با امتحان و پرسش همراه است و چه در بخش ساده آن، مانند حیاط مدرسه که جایگاهی در ارزشیابی‌ها ندارد - از ارزش ویژه‌ای برخوردار است و عملکردی فراتر از نقش ارتباطی و دیگر کارکردهای آن در جامعه دارد. «استفاده از زبان در کلاس درس ابزاری ساده برای ارتباط نیست بلکه شامل موارد پیچیده اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، شناختی است که در بافتی زبانی اتفاق می‌افتد» (تامز، ۲۰۰۸، ۱۷). بومپوس^۲ (۲۰۱۰) در رساله خود با عنوان مهاجرت، آموزش و هویت ملی در جامعه معاصر ایتالیا، به بررسی نقش تصمیم‌گیری‌های وزارت آموزش ایتالیا برای شکل دادن به هویت جمعیت دانش‌آموزان مهاجر می‌پردازد. او نشان می‌دهد چگونه سیاست‌گذاری‌ها در برنامه تحصیلی مدارس ابتدایی در تثبیت تصویر مهاجران به‌عنوان یک انسان فرعی یا شهروند غیرمعتبر تأثیرگذار است و چگونه این مسئله بر هویت ملی دانش‌آموزان مهاجر و همچنین جامعه معاصر ایتالیا تأثیر می‌گذارد. در مطالعه حاضر بر کتاب‌های درسی متمرکز شده‌ایم که تأثیرگذارترین نقش را در ساختار گسترده آموزشی ایران داراست؛ هرچند، آموزش و پرورش مجموعه‌ای بزرگ از مؤلفه‌ها و عناصر با نقش‌های متعدد است که نمی‌توان از هیچ‌یک غافل شد. ساختار آموزشی ایران متمرکز و کتاب‌محور است و آموزش تمامی دانش‌آموزان در سراسر کشور از روشی واحد پیروی می‌کند. با توجه به این وضعیت می‌توان دریافت که کتاب‌های درسی با چاپ و نشر انبوه و همسانی‌ای که دارند ابزار قدرتمندی در انتقال عناصر فرهنگی، شناختی و اجتماعی و در نهایت مهم‌ترین ابزار هویت‌سازی کودکان

1. Thams
2. Bumpus



و نوجوانان‌اند. قابلیت اثرگذاری کتاب‌های درسی دوسویه است: نخست وجه «کتاب» بودن آن است و اهمیتی که «کتاب» در ساختار شخصیتی کودکان و نوجوانان دارد، امری که امروزه همه بر تأیید آن تأکید می‌کنند، و دیگر نقشی که آموزش مدرسی با جایگاه رسمی خود برای کتاب تعریف کرده است؛ نقشی اجباری برای خواندن کتاب‌هایی که فقط به‌منظور موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان از اقبال عمومی بهره‌مند است. فارغ از این دو سویه، اهمیتی که کتاب درسی در سرنوشت کنونی و آینده جامعه ایرانی، به‌ویژه در بُعد اجتماعی و ساختار هویتی نسل جوان دارد، چنان مهم است که نباید لحظه‌ای از آن غفلت کرد. نیاز به دانستن میزان تأثیر این کتاب‌ها بر هویت زبانی و یافتن روش‌هایی برای ارتقای وضع موجود سبب هدایت پژوهش حاضر به‌سوی طراحی ابزاری معیار شده است که بتواند میزان توانایی کتاب‌های درسی را در هویت‌سازی گروه کاربران خود محک بزند و موفقیت آنان را در ارتقای جایگاه زبان، به‌عنوان یک واحد هویتی، بسنجد.

۳. پیشینه پژوهش

بیشتر مطالعات قابل توجهی که در باب هویت زبانی و اهمیت آن نگاشته شده مطالعات غیرایرانی است. در مطالعات بومی تمرکز بیشتر بر موضوع هویت ملی است که آن هم به تحقیقی که هدف اصلی‌اش تدقیق در زبان و خط و ادبیات فارسی باشد منجر نشده است، بلکه غالباً توجه محققان به کلیت موضوع یا ابعاد اجتماعی آن معطوف بوده و در مواردی اندک به موضوع هویت زبانی نگاهی شده است. مطالعه داوری اردکانی با عنوان «نمادهای هویت ایرانی و زبان فارسی»، که حاصل یک پژوهش میدانی است، از نظر توجه به رویکرد زبانی حائز اهمیت است. در تحقیق او نمادهای هویت ملی به نوزده طبقه تقسیم شده است که بر اساس اولویت عبارت‌اند از: زبان، فرهنگ، خصوصیات اخلاقی، دین، ادبیات، هنر، تاریخ، آثار باستانی، مشاهیر ایرانی، جغرافیا، پرچم، سیاست، اساطیر، نژاد، سرود ملی، افتخارات ملی، شناسنامه ایرانی، اقتصاد. بر اساس این تحقیق، نماد «زبان» جایگاه ویژه‌ای در نمادهای هویت ملی ایرانی داشته و از نظر تمامی گروه‌های شرکت‌کننده در تحقیق، شامل دانش‌آموزان و دانشجویان و دانشگاهیان و فرهنگستانیان، مهم‌ترین نماد هویت بوده است (داوری اردکانی، ۱۳۸۶، ۳-۲۵). مطالعات جهانی بر اهمیت و نقش



تأثیرگذار امر آموزش در جوامع مدرن بر مراحل رشد کودکان و نوجوانان، با تکیه بر هویت ملی، تأکید می‌کنند (ادریس^۱ و دیگران، ۲۰۱۱). نویسندگان مقاله «هویت ملی و نگرش به گروه‌های داخلی و خارجی در میان کودکان ساکن ناحیه باسک» (ریزابال^۲ و دیگران، ۲۰۰۴) با مقایسه میزان احساسات ملی سه گروه زبانی کودکان ۶، ۹، ۱۲، ۱۵ سال ساکن ناحیه باسک دریافته‌اند که هر کدام از این سه گروه زبانی - شامل گروهی که فقط به زبان باسکی با والدین خود در خانه صحبت می‌کنند، گروهی که فقط به زبان اسپانیایی با والدین خود صحبت می‌کنند و گروهی که هم به زبان باسکی و هم به زبان اسپانیایی با والدین خود صحبت می‌کنند - احساسات ملی متفاوتی از خود بروز می‌دهند و احساسات و نگرش‌های هویتی هر یک از این سه گروه متفاوت با یکدیگر و تحت تأثیر زبانی است که به کار می‌برند.

در موضوع هویت زبانی و پیوند آن با مقوله آموزش و کتاب‌های درسی به مقاله «نمودهای فرهنگی اقلیت‌ها در کتاب‌های درسی مجارستان» اشاره می‌شود که تأکیدی است بر تأثیر کتاب‌های درسی مدارس بر فرهنگ کودکان. هرچند مطالعه موردی مقاله بر کتاب‌های درسی پایه‌های اول و چهارم دبستان بنا شده است و به‌طور ویژه به فرهنگ اقلیت توجه می‌کند، نتیجه مقاله - که تأثیرپذیری جریان آموزش از کتاب درسی را نشان می‌دهد - قابل تعمیم بر کل موضوع آموزش است. نویسندگان مخالف این اندیشه‌اند که کتاب‌های درسی فقط منابعی فرعی‌اند که بر روابط اولیه جوامع مؤثرند و معتقدند به کتاب درسی باید به چشم تولیدی فرهنگی نگریست که روابط میان اکثریت و اقلیت یک کشور را شکل می‌دهد (ونینگر^۳ و دیگران، ۲۰۰۵). گرچه مطالعات ایرانی و جهانی بر اهمیت هویت زبانی تأکید کرده‌اند و اکاوی تحقیقات جهانی نسبت به این موضوع شمول و عمق بیشتری داشته است. ضعف مطالعات موجود در ایران، به‌ویژه در بخش مؤلفه‌های هویتی زبان فارسی، آشکارتر است. حاصل مقاله‌های فراتحلیلی موجود در موضوع هویت ملی و بررسی مقالات، پایان‌نامه‌ها و کتاب‌ها نشان می‌دهد که با وجود اختلاف نظر در شناخت و گزینش مؤلفه‌های هویتی، در مجموع بر ۱۴ مؤلفه توافق وجود دارد که «زبان» از مهم‌ترین آن‌ها به شمار می‌آید؛ گرچه، در اغلب موارد

1. Idris
2. Reizábal
3. Weninger



زبان را به عنوان یک کل واحد در نظر گرفته‌اند و از ورود به جزئیات و ویژگی‌های آن پرهیز کرده‌اند. در مجموع، بیشترین اتفاق نظر بر روی مؤلفه‌های زبان و سرزمین و پس از آن دین و تاریخ وجود دارد. زبان یکی از چالش برانگیزترین مؤلفه‌های هویت ملی است که بسته به رویکرد و نگرش محقق، اختلاف نظرهای متعددی درباره آن وجود دارد. (لقمان‌نیا و دیگران، ۱۳۹۱)

گرچه تمام مطالعات مؤلفه زبان و ادبیات فارسی را یکی از ارکان هویت ملی دانسته‌اند (نک. ایشانی و حاجی‌حسین، ۱۳۹۶؛ جدیدی محمدآبادی، ۱۳۹۴؛ حاجیانی و دیگران، ۱۳۹۵) تدقیق در جزئیات هویت زبانی و زیرمؤلفه‌های آن فاقد پیشینه قابل توجهی است. در یک واکاوی پژوهشی برای زبان، به عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی هویتی، چهار زیرمؤلفه زبان فارسی، ادبیات ایرانی، ضرب‌المثل ایرانی و خط نستعلیق در نظر گرفته شده است (لقمان‌نیا و دیگران، ۱۳۹۰). در پژوهشی مشابه، دو زیرمؤلفه الگوهای بازنمایی اسامی افراد بر حسب ملیت و مشاهیر و ابنیه تاریخی انتخاب شده است (فروتن، ۱۳۹۳). آنچه مسلم است مقایسه آرای صاحب‌نظران ایرانی توافق همگی را بر شأن زبان فارسی به عنوان نماد هویت ملی نشان می‌دهد. (نک. داوری اردکانی، ۱۳۸۴)

۴. روش پژوهش

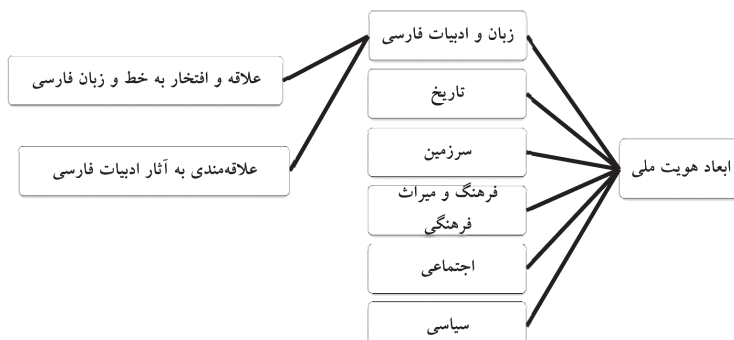
روش این پژوهش مطالعه‌ای کیفی با استفاده از مطالعات کتابخانه‌ای و پرسش‌نامه باز، و چارچوب نظری پژوهش برآیند مطالعات کتابخانه‌ای و نظر متخصصان حوزه زبان و ادبیات فارسی حاصل از پرسش‌نامه است.

۴-۱ مطالعات کتابخانه‌ای

روش پژوهش در این بخش تحلیل اسنادی، با بررسی داده‌های لازم از منابع تحقیق و ادبیات پژوهش، شامل کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و مقالات علمی - پژوهشی است. به‌ویژه مطالعه دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (منتشر شده در سال ۱۳۸۹)، در تعیین شاخص‌های راهبردی و ابعاد و مؤلفه‌های فرهنگی، به عنوان نظریه راهبردی، مورد توجه قرار گرفته است. در مطالعه شورای عالی هویت امری سه گانه تعریف شده است: هویت ملی، هویت دینی، هویت انقلابی. سپس برای هر گونه ابعاد و مؤلفه‌هایی تعریف شده و جایگاه زبان و ادبیات فارسی به عنوان یکی از ابعاد شش گانه هویت ملی شناخته شده



است. این ابعاد شش گانه به ترتیب عبارت‌اند از: زبان و ادبیات فارسی، تاریخ، سرزمین، فرهنگ و میراث فرهنگی، بُعد اجتماعی، بُعد سیاسی. همچنین برای بُعد زبان و ادبیات فارسی دو شاخص عملیاتی «علاقه و افتخار به خط و زبان فارسی» و «علاقه‌مندی به آثار ادبیات فارسی» در نظر گرفته شده است.



شکل ۲. ابعاد هویت ملی به روایت شورای عالی انقلاب فرهنگی

۲-۴ ابزار پژوهش

بر اساس مطالعات پیشین و نیز شناخت نگارنده از منابع درسی، پرسش‌نامه‌ای با ۲۱ گویه در زمینه مؤلفه‌های سه‌گانه هویت زبانی و شاخص‌های هر مؤلفه طراحی شد.

در هر بخش از مطالعه کدگذاری‌ها به صورت مرحله‌ای انجام پذیرفت و در صورت نیاز، تغییر، جابه‌جایی و تلفیق کدها صورت گرفت. به این ترتیب کدگذاری باز در مرحله اول اعمال و مفاهیم گسترده و سیال موجود در آن طبقه‌بندی شد، کدهای کلیدی در سطوح ارتباطی متفاوت با موضوع اصلی شکل گرفت و شکل نهایی جدول مفهومی، بر اساس کدگذاری نهایی، تنظیم شد. فشرده کردن گستره کدهای اولیه و تعیین چارچوبی برای بازنمایی هویت زبانی در کتاب‌های درسی هدف اصلی این مطالعه بوده است. گزینش کدهای نهایی شده - که پس از این «شاخص» نامیده می‌شود - برای تشخیص نمادها و مصادیق هویتی مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی صورت گرفت. نتیجه پایانی در بازه زمانی مرداد تا مهر ۱۳۹۸ میان متخصصان موضوعی شامل اعضای فرهنگستان زبان و ادب فارسی، دبیران زبان و ادبیات فارسی



و استادان دانشگاه توزیع شد و جمع‌آوری نظر متخصصان - با مشخصات ذکر شده در جدول (۱) - با اشیاع نظری به پایان رسید.

۴-۲-۱ توصیف شرکت‌کنندگان

جایگاه شغلی		تحصیلات		جنس		جمعیت کل	
آموزش و پرورش	فرهنگستان	دکتری	کارشناسی ارشد	مرد	زن	۲۷ نفر	تعداد
۱۶	۱۱	۱۴	۱۳	۱۷	۱۰		
۵۹/۲۵	۴۰/۷۴	۵۱/۸۵	۴۸/۱۴	۶۲/۹۶	۳۷/۰۳	۱۰۰	درصد

جدول ۱. مشخصات پاسخ‌دهندگان پرسش‌نامه

* باتوجه به همپوشانی جایگاه شغلی استادان دانشگاه با دو گروه دیگر، ستون جداگانه‌ای برای ایشان در نظر گرفته نشد.

۴-۲-۲ روایی

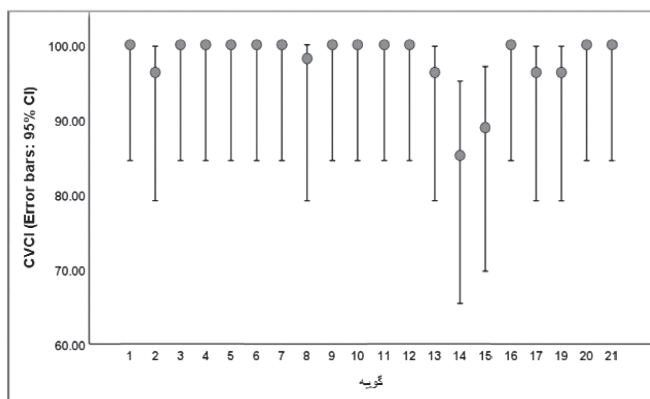
برای تعیین روایی شاخص‌های مربوط به مؤلفه‌های سه‌گانه خط، زبان و ادبیات، از نظر متخصصان حوزه زبان و ادبیات فارسی - با مشخصات ذکر شده در جدول (۱) - استفاده شد. باتوجه به اینکه پژوهش‌های محدودی در زمینه شاخص‌های هویت زبانی صورت گرفته است و طبعاً تعداد متخصصانی که در این حوزه اثر مکتوب ارائه کرده‌اند نیز معدود است پرسش‌نامه گسترده با ۲۱ گویه تهیه و از متخصصان درخواست شد که نظر خود را اظهار نمایند. درنهایت، باتوجه به بازگشت ۲۷ پاسخ و اشیاع نظری، جمع‌آوری نظرات پایان یافت و سپس امتیازدهی (در سه بخش نظر موافق، نظر اصلاحی و نظر مخالف) و استخراج داده‌ها انجام پذیرفت.

در این مطالعه، با استفاده از سه ضریب، روایی محتوایی پرسش‌نامه بررسی شده است. اولین ضریب، ضریب تأیید معرف^۱ است که میزان ارتباط گویه‌ها را با مفاهیم اصلی از نظر خبرگان اندازه‌گیری می‌کند. ضریب دوم مربوط به ضریب کفایت مقیاس^۲ است که مقدار کفایت گویه‌ها در اندازه‌گیری مفاهیم را می‌سنجد. ضریب آخر با ترکیب

1. Content Validity Coefficient of Item (CVCI)
2. Content Validity Coefficient of Scale (CVCS)



دو ضریب قبلی و تحت عنوان ضریب تأیید روایی محتوا^۱ محاسبه می‌شود. مقادیر بیشتر از ۶۰ درصد در شاخص ضریب تأیید روایی محتوا نشان‌دهنده مطلوبیت روایی محتوای پرسش‌نامه است. شکل (۳) ضریب تأیید معرف را به‌ازای هریک از گویه‌ها نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج، از نظر خبرگان، تمامی گویه‌ها به‌طور متوسط ارتباطی بسیار قوی با مفاهیم اصلی شامل خط، زبان و ادبیات دارند. در حالت کلی، کمترین میزان ضریب تأیید معرف با مقدار ۸۵/۱۹ درصد، برای گویه شماره ۱۴ بوده است که مقدار آن نیز در حد مطلوب (روا) است. با توجه به نتایج مطلوب ضریب تأیید معرف تمامی گویه‌ها، هیچ‌یک از آن‌ها از بازبینی نهایی حذف نشد.



شکل ۳. بررسی روایی محتوای هریک از گویه‌ها بر اساس ضریب تأیید معرف

جدول (۲) متوسط ضریب تأیید معرف و همچنین میزان ضریب کفایت مقیاس را، به تفکیک هر بخش، نشان می‌دهد.

کل	ادبیات	زبان	خط	روایی	
۹۸/۱۵	۹۸/۱۵	۹۷/۰۴	۹۹/۲۶	CVCi	ضریب تأیید معرف
۵۵/۳۳	۵۹	۴۸	۵۹	CVCS	ضریب کفایت مقیاس
۷۶/۷۴	۷۸/۵۸	۷۲/۵۱	۷۹/۱۳	CVC	ضریب تأیید روایی محتوا
تمامی مقادیر جدول به درصد است.					

جدول ۲. بررسی روایی محتوای پرسش‌نامه در حالت کلی و به تفکیک مفاهیم اصلی خط، زبان و ادبیات

1. Content Validity Coefficient (CVC)



بر اساس نتایج به دست آمده، بخش خط با ۹۹/۲۶ درصد، بیشترین ضریب معرف و بخش زبان با ۹۷/۰۴ درصد، کمترین میزان ارتباط با مفاهیم فوق را دارد که این مقادیر نشان دهنده ارتباط مطلوب هر سه مفهوم فوق با گویه‌های طراحی شده است. بررسی مقادیر ضریب کفایت مقیاس در جدول (۲) نشان می‌دهد که گویه‌های مربوط به خط و ادبیات با ۵۹ درصد بیشترین کفایت و گویه‌های زبان با ۴۸ درصد کمترین کفایت را با مفاهیم مربوطه دارند. برای بهبود کفایت مقیاس، بر اساس اظهار نظر متخصصان، تغییرات لازم با تصحیح یا افزایش گویه‌ها اعمال شد.

با متوسط‌گیری روی ضریب تأیید معرف و ضریب کفایت مقیاس، ضریب تأیید روایی محتوا به دست می‌آید. نتایج مربوط به ضریب تأیید روایی محتوا نشان می‌دهد که مقدار آن برای بخش خط برابر ۷۹/۱۳ درصد، زبان ۷۲/۵۱ و ادبیات برابر با ۷۷/۵۸ درصد است و در نتیجه، هر سه بخش، از نظر روایی محتوا، در حد مطلوبی قرار دارند. همچنین ضریب تأیید روایی محتوا برای کل پرسش‌نامه نیز با مقدار ۷۶/۷۴ درصد در حد مطلوب است.

۳-۲-۴ پایایی

برای تعیین پایایی هر یک از سه مؤلفه خط، زبان و ادبیات و همچنین پایایی کلی پرسش‌نامه از شاخص هم‌بستگی درون‌رده‌ای استفاده می‌کنیم. به این منظور، نمونه‌هایی از صفحات کتاب‌های درسی در اختیار چهار نفر متخصص موضوعی قرار داده شد تا وضعیت پرسش‌نامه، به منظور بررسی پایایی، مشخص شود. بر اساس نتایج حاصل، هم‌بستگی درون‌گروهی افراد - که نشان دهنده میزان توافق است - در برخی سؤالات کافی نبوده است. بررسی مجدد پرسش‌نامه نشان داد که در برخی گویه‌ها کلی‌نگری شده است و پرسش‌نامه نیاز به اصلاح دارد. پس از بازنگری تفصیلی و گسترش گویه‌ها، از ۲۱ گویه به ۴۳ گویه، بازبینی جدید، با نمونه‌های متفاوتی از کتاب‌های درسی، در اختیار سه نفر متخصص قرار گرفت و پایایی نتایج بررسی مجدد شد. طبق نتایج حاصل، هم‌بستگی درون‌رده‌ای مؤلفه خط نشان می‌دهد که ۹۳/۸ درصد از تغییرات کل این مؤلفه، به طور معناداری، توسط سه داور به طور مشترک تبیین شده است (فاصله اطمینان ۹۵ درصد [۶۷/۱، ۹۹/۶] با پی‌مقدار ۰/۰۰۲). مطالعه این شاخص برای دو مؤلفه زبان و ادبیات نیز نشان می‌دهد که هر دو مؤلفه ذکر شده از نظر پایایی در حد مطلوب و بالای ۷۰ درصد قرار دارند؛ به طوری که به ترتیب ۹۵/۴ و ۹۶/۳ درصد از تغییرات کل این دو مؤلفه توسط داوران به طور مشترک تبیین می‌شود (جدول ۳).



بررسی بیشتر نشان می‌دهد که در حالات کلی نیز پرسش‌نامه طراحی شده با هم‌بستگی درون‌رده‌ای ۸۵/۸ درصد بین داوران ارزیابی‌کننده به طور معناداری از پایایی مطلوبی برخوردار است (فاصله اطمینان ۹۵ درصد [۲۶/۱, ۰/۹۹] با پی‌مقدار ۰/۰۱۹).

پی‌مقدار	فاصله اطمینان درصد هم‌بستگی درون‌رده‌ای		هم‌بستگی درون‌رده‌ای	مؤلفه
	کران بالا	کران پایین		
۰/۰۰۲	۰/۹۹۶	۰/۶۷۱	۰/۹۳۸	خط
۰/۰۰۱	۰/۹۹۷	۰/۷۵	۰/۹۵۴	زبان
۰/۰۰۱	۰/۹۹۷	۰/۷۸۶	۰/۹۶۳	ادبیات
۰/۰۱۹	۰/۹۹۰	۰/۲۶۱	۰/۸۵۸	کل

جدول ۳. هم‌بستگی درون‌رده‌ای

۵. یافته‌های تحقیق

تبیین جزئیات مؤلفه‌های خط، زبان و ادبیات تصویر درستی پیش روی کاربران زبان، به‌ویژه کاربران تخصصی، مانند مؤلفان کتاب‌های درسی، سیاست‌گذاران و پژوهشگران زبان خواهد گذاشت. این جزئیات «شاخص»هایی هستند که پس از پایان مطالعه و نهایی کردن کدها استخراج شده‌اند. آنچه در چهار جدول شماره چهار تا هفت آمده شاخص‌ها یا ویژگی‌های مورد نیاز برای تقویت هویت زبانی مخاطبان کودک و نوجوان است. توقع آن است که در تمامی کتاب‌های درسی به همه یا بخشی از این ویژگی‌ها توجه شود و در متن درس‌های اصلی یا تمرین‌های کتاب نیز گنجانده شوند. همچنین توجه به «تصویر»، به‌مثابه یک ابزار آموزشی که می‌تواند «متن» را همراهی و تکمیل و تأیید کند، ضروری است. تصویرها، چه تصاویر ذهنی و چه تصاویر واقعی، در متن کتاب‌ها با جذابیت بصری به افزایش تمرکز، درک ذهنی و قدرت یادگیری خواننده کمک می‌کنند و نقش مهمی در رمزگردانی اطلاعات متنی و کلامی دارند.



۱-۵ شاخص‌های مرتبط با مؤلفه خط فارسی

این شاخص‌ها در حوزه خط فارسی در جدول (۴) با ترتیب اتفاقی آمده است.

تاریخ خط در جهان با تکیه بر خط ایرانی و خط فارسی در متن کتاب آموزشی	۱	
تاریخ خط در جهان با تکیه بر خط ایرانی و خط فارسی در تصویرهای کتاب آموزشی	۲	توجه به
دست خط (اشخاص عادی یا مشاهیر)	۳	
نسخه‌های خطی در متن کتاب آموزشی	۴	
نسخه‌های خطی در تصویرهای کتاب آموزشی	۵	
هنر خوشنویسی در متن کتاب آموزشی	۶	
هنر خوشنویسی یا استفاده از خوشنویسی در تزئین ساختمان خانه یا مدرسه در تصویرهای کتاب آموزشی	۷	
خط و نمادهای خطی در تصویرهای کتاب آموزشی، مثل نام خیابان‌ها، سردر ادارات، پلاکاردها، شعارها و...	۸	
ابزارهای نوشتن مثل مداد و قلم در متن کتاب آموزشی	۹	
ابزارهای نوشتن مثل مداد و قلم در تصویرهای کتاب آموزشی	۱۰	
نمادها تصویری تکرارشونده مرتبط با خط در تصویرهای کتاب آموزشی	۱۱	

جدول ۴. شاخص‌های هویتی در تعیین مصادیق مرتبط با خط فارسی

شاخص‌های ارائه شده میان تمامی کتاب‌ها و مقاطع تحصیلی مشترک‌اند؛ هرچند، فراوانی برخی در کتاب‌های مقطع خاصی بیشتر دیده می‌شود، مثل «استفاده از ابزارهای نوشتن در تصاویر» (شاخص شماره ۱۰) - که تصویرهای ساده مداد و سایر لوازم نوشتن را در بر می‌گیرد - در کتاب‌های ریاضی مقطع ابتدایی کاربرد بیشتری دارد. شاخص شماره ۳ اهمیت توجه به خط غیرچاپی و دست‌نوشته را بیان می‌کند که سبب ایجاد حساسیت مخاطب به شکل زنده و واقعی خط فارسی می‌شود. در شاخص شماره ۴ و ۵ به حضور نسخه‌های خطی و کهن فارسی در متن و تصاویر کتاب‌های درسی توجه شده است. نسخه‌های خطی یکی از گنجینه‌های فرهنگی ایران‌اند که با وجود ارزش فرهنگی و هنری و هویتی والایی که دارند هیچ‌گاه



به کودکان و نوجوانان معرفی نمی‌شوند. همچنین استفاده از هنر خوشنویسی - که از سویی در سطوح مختلف با خط و زبان و ادب فارسی درهم تنیده است و از سویی از ارزش زیباشناختی برخوردار است - در کتاب‌های درسی کودکان و نوجوانان بسیار مناسب می‌نماید. این ویژگی در شاخص‌های ۶ و ۷ احصا می‌شود. گاهی مواردی که به نظر ساده و پیش‌پاافتاده می‌آیند می‌توانند در تقویت جنبه‌های هویتی تأثیرگذار باشند. به‌عنوان مثال، دیواری که نام خیابان و ساختمانی که بر سر در آن نام اداره یا وزارت‌خانه‌ای نقش بسته است جنبه‌ای از حضور خط فارسی را نمایش می‌دهد. نمادهای تصویری تکرارشونده مرتبط با خط یکی دیگر از شاخص‌هایی است که نقش هویتی دارد. شگرد «تکرار» نقش مؤثری در تثبیت ذهنی دارد؛ چنان‌که یکی از فنون و روش‌های آموزشی شمرده می‌شود. کاربرد الگوی هویت ملی آرمانی با استفاده از عناصر تکرارشونده، به‌ویژه در نمادهای تصویری، در منابع آموزشی تمامی کشورهای جهان راهبردی معمول است. این الگوهای آرمانی می‌تواند ایدئولوژیک، اخلاقی، اجتماعی یا فرهنگی باشند (نک. فروتن، ۱۳۹۳، ۵-۶).

۲-۵ شاخص‌های مرتبط با مؤلفه زبان فارسی

این شاخص‌ها در حوزه زبان فارسی در جدول (۵) با ترتیب اتفاقی آمده است.

۱۲	زبان‌های ایرانی در دوره‌های باستان، میانه، نو و زبان ملی در متن کتاب آموزشی	توجه به
۱۳	زبان‌های ایرانی در دوره‌های باستان، میانه، نو و زبان ملی در تصویرهای کتاب آموزشی	
۱۴	زبان‌های محلی، گویش‌ها و لهجه‌ها در متن کتاب آموزشی	
۱۵	زبان‌های محلی، گویش‌ها و لهجه‌ها در تصویرهای کتاب آموزشی	
۱۶	اشعار، قصه‌ها، ضرب‌المثل‌ها، لالایی‌ها در متن کتاب آموزشی	
۱۷	اشعار، قصه‌ها، ضرب‌المثل‌ها، لالایی‌ها در تصویرهای کتاب آموزشی	
۱۸	نام‌گزینی در متن کتاب آموزشی	
۱۹	نام‌گزینی در تصویرهای کتاب آموزشی	
۲۰	برابره‌های فارسی استاندارد در متن کتاب آموزشی	
۲۱	برابره‌های فارسی استاندارد در تصویرهای کتاب آموزشی	
۲۲	برابره‌های فارسی غیراستاندارد در متن کتاب آموزشی	



۲۳	برابره‌های فارسی غیراستاندارد در تصویرهای کتاب آموزشی
۲۴	کاربرد منفی زبان بیگانه به جای زبان فارسی در متن کتاب آموزشی
۲۵	کاربرد منفی زبان بیگانه به جای زبان فارسی در تصویرهای کتاب آموزشی
۲۶	وضعیت ویرایش فنی
۲۷	وضعیت ویرایش زبانی

جدول ۵. شاخص‌های هویتی در تعیین مصادیق مرتبط با زبان فارسی

هر نوع توجه به زبان فارسی و تاریخ آن، از آغاز تاکنون، ارزش هویتی دارد (شاخص ۱۲ و ۱۳). همچنین اشاره به زبان‌های محلی و گویش‌ها و لهجه‌ها، به سبب ارتباطی که با زبان مادری و ریشه‌های قومی مخاطبان دارد، اهمیت زیادی دارد. آنچه در ردیف ۱۶ و ۱۷ مورد توجه قرار می‌گیرد اشعار یا داستان‌هایی است که با هدف آموزشی کتاب درسی انتخاب می‌شود و انتخاب آن‌ها معمولاً فارغ از دغدغه ادبیت یا زیبایی هنری بوده است. تمامی اشعار کتاب‌های درسی - جز آنچه در کتاب‌های ادبیات، فارسی، نگارش، علوم و فنون ادبی درج شده است - در این بخش که زیرمجموعه مؤلفه زبان است بررسی می‌شود و آنچه در کتاب‌های درسی گروه «فارسی» آمده در بخش سوم، زیرمجموعه مؤلفه ادبیات، بررسی تخصصی می‌شود. شاخص ۱۸ و ۱۹ با عنوان «نام‌گزینی» به لزوم استفاده از نام و نام خانوادگی شخصیت‌های کتاب درسی اشاره می‌کند. امروزه شناسایی و تمایز افراد از یکدیگر مهم‌ترین کارکرد نام‌گذاری نیست، بلکه توجه به تأثیر جنبه‌های زبانی، فرهنگی، سیاسی و دینی نام‌ها اهمیت بسیاری دارد. نام‌ها عنصرهای زبانی به شمار می‌آیند و نام‌شناسی شاخه‌ای از زبان‌شناسی اجتماعی - شناختی است (زندى و احمدی، ۱۳۹۵، ۱۰۰). این کاربرد برای اسامی خاص (اعلام) منظور نمی‌شود و فقط به متن‌های آموزشی و درس‌هایی اختصاص دارد که توسط مؤلفان کتاب‌های درسی با اهداف خاص آموزشی طراحی شده و در بخش درس یا تمرین‌های درس قرار داده شده است. همچنین، بسته به اهداف تحقیق، می‌توان نام‌ها را دسته‌بندی موضوعی نیز کرد؛ مثلاً الگوهای انتخاب نام، انواع نام‌های فارسی و غیرفارسی، نسبت نام دختران و پسران و مواردی از این دست. یکی دیگر از شاخص‌های هویتی در حوزه زبان فارسی استفاده از



برابره‌های فارسی در کتاب درسی است. هنگامی که لفظ بیگانه‌ای در کتاب درسی به کار می‌رود و در مقابل، به صورت فارسی آن واژه بی‌توجهی می‌شود پیامی با مفهوم ضعف و ناتوانی به خواننده منتقل خواهد شد. تکرار چنین پیام‌هایی در کتاب‌های درسی به مبانی هویتی فرد و در نهایت اجتماع آسیب درازمدت وارد می‌کند. شاخص‌های ۲۰ تا ۲۳ به استفاده از برابره‌های فارسی و شاخص‌های ۲۴ تا ۲۵ به کاربرد منفی زبان بیگانه در متن و تصاویر کتاب درسی اشاره می‌کند. منظور از برابره‌های فارسی استاندارد برابره‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی است که انتخاب آن‌ها توسط واژه‌گزین‌ها و زبان‌شناسان و گروه‌های متعدد متخصص موضوعی صورت می‌گیرد، در مقابل برابرهایی که خارج از فرهنگستان زبان و ادب فارسی توسط برخی از مؤلفان کتاب درسی یا افراد دیگر انتخاب شده و به کار رفته است. این برابره‌ها چون در چارچوب استانداردهای جهانی شکل نگرفته با مشکلات فنی و ساختاری همراه است.

مسئله کیفیت زبان استفاده‌شده در کتاب درسی، تناسب زبان متن با مخاطب کودک و نوجوان و توجه به شگردهای زبانی که می‌تواند به افزایش کشش مخاطب نسبت به متن بینجامد مسئله مهمی است که اساس آن بر تفاوت ساختاری و محتوایی متن‌های ویژه کودکان و نوجوانان با نوشته‌هایی است که مخاطب بزرگسال دارد. در الگوی حاضر (شاخص‌های ۲۶ و ۲۷) به موضوع ویرایش در دو سطح توجه شده است؛ ویرایش فنی و ویرایش زبانی. در بررسی کتاب‌های درسی از نظر وضعیت ویرایش فنی این موارد بررسی می‌شود: قواعد املائی و اعراب‌گذاری (فقط دوره ابتدایی)؛ منابع پایانی (فقط دوره متوسطه)؛ علائم سجاوندی (تمامی مقاطع)؛ یکدستی نوشته از نظر فنی و رعایت قواعد فصل و وصل (تمامی مقاطع)؛ وضعیت منابع تألیف (تمامی مقاطع)؛ رعایت واقع‌نمایی و خوشایندی تصویرها (فقط دوره ابتدایی)؛ توجه به قواعد بندنویسی و تنظیم عنوان‌ها (فقط دوره متوسطه)؛ معناداری تصویر، جدول و نمودار (تمامی مقاطع). در بررسی کتاب‌های درسی از نظر وضعیت ویرایش زبانی این موارد بررسی می‌شود: رعایت قواعد دستوری (تمامی مقاطع)؛ رعایت زبان معیار (عامیانه، شکسته، محاوره‌ای و نامأنوس نباشد) (فقط دوره ابتدایی)؛ رعایت زبان معیار و علمی (فقط دوره متوسطه)؛ نثر خلاق و دلنشین (فقط دوره ابتدایی)؛ نثر خلاق



(فقط دوره متوسطه)؛ تناسب زبان نوشتار با گروه سنی (تمامی مقاطع)؛ توجه به روانی و سلامت زبان (دوری از ابهام و پیچیده‌گویی و مغلق‌نویسی) (تمامی مقاطع).

۳-۵ شاخص‌های مرتبط با مؤلفه ادبیات فارسی، ویژه کتاب‌های درس فارسی^۱

این شاخص‌ها در حوزه ادبیات فارسی در جدول (۶) با ترتیب اتفافی آمده است.

۲۸	ادبیات محلی، گویشی و مردمی ^۲ در متن کتاب آموزشی	توجه
۲۹	ادبیات محلی، گویشی و مردمی در تصویرهای کتاب آموزشی	به
۳۰	شعر در متن کتاب آموزشی	
۳۱	شعر در تصویرهای کتاب آموزشی	
۳۲	ادبیات روایی در متن کتاب آموزشی	
۳۳	ادبیات روایی در تصویرهای کتاب آموزشی	
۳۴	نثر ادبی در متن کتاب آموزشی	
۳۵	نثر ادبی در تصویرهای کتاب آموزشی	

جدول ۶. شاخص‌های هویتی در تعیین مصادیق مرتبط با ادبیات فارسی

در این بخش انواع ادبیات شامل شعر، داستان و نثر ادبی ملحوظ شده است. در کشورهایی که سابقه تمدن کهن دارند جایگاه ادبیات محلی، قومی و مبتنی بر گویش (شاخص‌های ۲۸ و ۲۹) از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ چراکه سبب ایجاد پیوند عمیق مردم با گذشته فرهنگی خود می‌شود و «من» جمعی ایشان را قدرت می‌بخشد. شعر (شاخص‌های ۳۰ و ۳۱) هرگونه سخن موزون یا منخیل است که ورای پیام و موضوع، حامل ادبیت به معنای خاص زیباشناختی باشد. «کاربرد زبان در شعر، همچنان که در رمان و داستان کوتاه و نمایشنامه [که موضوع شاخص‌های

۱. منظور تمامی کتاب‌هایی است که امروزه با عنوان‌های فارسی، نگارش، فنون ادبی و در سال‌های گذشته با عنوان‌های زبان فارسی، ادبیات فارسی، آرایه‌های ادبی، تاریخ ادبیات، بلاغت، بدیع و قافیه، دستور زبان و ... به موضوع زبان و ادبیات فارسی یا علوم ادبی می‌پردازد.

2. folkloric



۳۲ و ۳۳ است]، در درجه اول برای اطلاع‌رسانی نیست؛ برای آن است که معنا و دریافتی از زندگی را به ما منتقل سازد و تماس‌های ما را با هستی وسعت و عمق و ظرافت بخشد» (سمیعی گیلانی، ۱۳۹۶، ۴/۲۳۷). در کتاب‌های تخصصی ادبیات فارسی لازم است برای بررسی دقیق‌تر و برنامه‌ریزی‌های ادبی به چگونگی کاربرد انواع شعر توجه شود. منظور از نثر ادبی (شاخص‌های ۳۴ و ۳۵) اثری ادبی است که خارج از دایره شعر و ادبیات روایی قرار گرفته باشد. برای تعیین حدود و تشخیص نثر ادبی این تقسیم‌بندی پیشنهاد می‌شود: ۱. هر متن منثوری که قبل از سال ۱۳۰۰ تألیف شده باشد نثر ادبی است؛ ۲. متن‌های دوره معاصر لازم است این ویژگی‌ها را داشته باشند: کیفیت نگارش به گونه‌ای باشد که در تعریف ادبیات طبقه‌بندی شود، نویسنده‌ای به معنای خاص داشته باشد، نگارش آن جنبه آموزشی نداشته باشد، یعنی برای آموزش در زمان حال تولید نشده باشد، سفارشی نباشد و در مجموع، به واسطه جوهره ادبیّت، لفظ ادبیات بر آن قابل اطلاق باشد.

۴-۵ شاخص‌های مشترک میان خط، زبان و ادبیات

این شاخص‌ها در حوزه مشترک میان خط، زبان و ادبیات فارسی در جدول (۷) با ترتیب اتفاقی آمده است.

مکان‌های مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی در متن کتاب آموزشی	۳۶	توجه
مکان‌های مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی در تصویرهای کتاب آموزشی	۳۷	به
آثار مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی در متن کتاب آموزشی	۳۸	
آثار مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی در تصویرهای کتاب آموزشی	۳۹	
ترجمه فارسی آثار مرتبط با خط، زبان و ادبیات جهان در متن کتاب آموزشی	۴۰	
ترجمه فارسی آثار مرتبط با خط، زبان و ادبیات جهان در تصویرهای کتاب آموزشی	۴۱	
بزرگان مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی در متن کتاب آموزشی	۴۲	
بزرگان مرتبط با خط، زبان و ادبیات فارسی در تصویرهای کتاب آموزشی	۴۳	

جدول ۷. شاخص‌های هویتی در تعیین مصادیق مشترک خط، زبان و ادبیات فارسی



جدول مشتركات میان سه مؤلفه بر اساس این تصور شکل گرفته است که در برخی موارد تفکیک شاخص‌ها برای هر مؤلفه دشوار یا قابل تشکیک است. مثلاً «مدرسه»، به‌عنوان یک بنای آموزشی، محلی است که با هر سه مؤلفه خط، زبان و ادبیات مرتبط است؛ به همین سبب، اختصاص آن به یکی از مؤلفه‌های هویتی ممکن نیست. این ویژگی دربارهٔ موارد دیگری هم صدق می‌کند، مانند کتابخانه یا فرهنگستان زبان و ادب فارسی. در موردی مثل ادارهٔ پست هم نمی‌توان با قطعیت اظهار نظر کرد؛ از یک سو نامه و نامه‌نگاری به‌طور خاص با مؤلفهٔ خط مرتبط می‌شود، از سوی دیگر، نامه‌نگاری نگارش و مهارت نوشتن را ارتقا می‌دهد و نوشتن یکی از مهارت‌های چهارگانهٔ زبانی است. در مورد مشاهیر یا آثار نیز همین اشتراک دیده می‌شود. این امر سبب می‌شود که در مطالعات زبانی و در بخش کمی پژوهش‌ها و هنگام جمع‌آوری داده، تمایز و تفکیک - حتی برای متخصصان و با وجود دقت بسیار - دشوار باشد و این مسئله در نتایج تأثیرگذار شود. از این رو جدول حاضر، بدون تفکیک میان مؤلفه‌ها، به‌عنوان راه‌حلی برای این مسئله در نظر گرفته شده است.

۶. بحث و پیشنهاد

کانون بحث این مطالعه هویت ملی و زیرمجموعهٔ آن، هویت زبانی است. اهمیت موضوع هویت و ارتباط آن با موضوع آموزش زبان فارسی سبب می‌شود که منابع آموزشی رسمی - که از فراگیری ملی برخوردارند - اهمیت ویژه‌ای بیابند. از سوی دیگر، ارزشیابی و تحلیل وضعیت هویت زبانی در منابع آموزشی نیازمند الگویی است که قابلیت بازنمایی جنبه‌های مختلف هویتی را داشته باشد. طراحی چنین الگویی هنگامی میسر خواهد بود که تمامی زوایای موضوع دیده شود. بنای مطالعهٔ حاضر طراحی الگویی مفهومی بوده است که به تمامی مؤلفه‌ها، شاخص‌ها، عناصر و سطوح زبان فارسی، به‌عنوان یکی از ابعاد هویت ملی حاضر در کتاب‌های درسی رسمی، توجه کند.

زبان یکی از ابعاد هویت است که گستردگی آن در ساحتی تاریخی و عمق آن در گستره‌ای فلسفی سبب رسوخ مفاهیم و اندیشه‌های زیربنایی آن در شاخه‌های مختلف علوم شده است. از مباحثی که طرح آن تأثیر منفی بر موضوع اهمیت هویت زبانی داشته بحث جهانی شدن است که جنبه‌های اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی گسترده‌ای دارد و با افزایش سلطهٔ آن از تأثیر به‌ویژه هویت‌های انفرادی کاسته شده



است. لی اوکس^۱ (۲۰۰۵) در مقاله «زبان و احیای ملی‌گرایی در سوئد»، با بررسی زبان ملی در سوئد، به قدرت گرفتن تئوری‌های اقتصادی جهانی شدن و هم‌زمانی آن با کاهش قدرت هویت اشاره می‌کند. گرچه اندیشه تقابل جهان یکپارچه با هویت‌های فردی و گروهی مستقل بحثی چالش‌برانگیز محسوب می‌شود، موضوع بحران هویت در کشورهای آسیای میانه که جک فلمن^۲ (۱۹۷۳) مطرح می‌کند هنوز جدی و قابل تأمل است. او به طرح رابطه متقابل زبان و سبک زندگی می‌پردازد و ابراز می‌کند تا زمانی که فرهنگ و سبک زندگی مستقل نشود زبان و واژگان کشورها مستقل نخواهد شد؛ همچنان‌که کشورهایی که زبان مستقل نداشته باشند استقلال آنان حقیقت نخواهد داشت. پس بر اهمیت داشتن یک زبان متمایز رشد یافته با ادبیات غنی، گنجینه واژگانی و قواعد نوشتاری کاربردی تأکید می‌کند و داشتن زبان مستقل را نماد و نشانه استقلال و خودشناسی کشورها می‌داند. او در تحلیل نهایی خود، حتی فراتر از این، معتقد است اگر ملتی نسبت به خود هویت مستقل و مطمئن داشته باشد و زبان ملی اش تحت سلطه زبان‌های بیگانه نباشد، مشکلات زبانی اش در ارتباط با زبان‌های خارجی حل می‌شود، حتی اگر وام‌گیری از آن زبان‌ها را ادامه دهد. باین‌حال، نگرش عمومی مردم کشورهایی نظیر قطر، مبنی بر بازگشت به زبان ملی نشان می‌دهد امروزه بازگشت به زبان ملی امری گریزناپذیر در مسیر بازگشت به خویشتن و حفظ هویت ملی است. درک دامنه گسترده و اهمیت هویت زبانی می‌تواند در حل بسیاری از معضلات اجتماعی و فرهنگی و سیاسی راهگشا باشد.

تبیین جزئیات مؤلفه‌های خط و زبان و ادبیات تصویر درستی پیش روی کاربران زبان، به‌ویژه کاربران تخصصی، مانند مؤلفان کتاب‌های درسی، سیاست‌گذاران و پژوهشگران زبان خواهد گذاشت. برای نخستین قدم پیشنهاد می‌شود به موضوع هویت ملی و هویت زبانی به‌عنوان امری فراگروهی و فراسازمانی نگاه شود. آن‌گاه در تهیه و تألیف منابع آموزشی و کتاب‌های درسی کودکان و نوجوانان، علاوه بر توجه به استانداردهای آموزش و نیز نیازهای گروه سنی، مؤلفه‌ها و شاخص‌های مندرج در جدول‌های چهارگانه ۴ تا ۷، به‌مثابه راهکاری در ارتقای هویت زبانی کودکان و نوجوانان، در نظر گرفته شود. همچنین ضرورت دارد کارگروهی برای برنامه‌ریزی و

1. Oakes
2. Fellman



نظارت بر اجرای شاخص‌های مرتبط با هویت ملی در کتاب‌های درسی تشکیل شود و بخشی از روند رسمی اعتبارسنجی و پایش کتاب‌های درسی به موضوع هویت ملی و هویت زبانی اختصاص یابد.

منابع

- ایشانی، طاهره و حاجی‌حسین، منیژه (۱۳۹۶). نقش کتاب فارسی بخوانیم دوره ابتدایی در هویت ملی (با تأکید بر فرهنگ و میراث فرهنگی). فصلنامه مطالعات ملی، ۷۰، ۱۱۵-۱۳۱.
- جدیدی محمدآبادی، اکبر (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی و علوم اجتماعی پایه ششم ابتدایی از حیث توجه به هویت ملی بر محور استانداردهای مصوب. فصلنامه علمی-پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، ۱۱، ۴۱-۴۸.
- جعفریان، رسول (۱۳۸۱). هویت ایرانی در کشاکش تحولات سیاسی ایران در چهار قرن اخیر. در: مؤلفه‌های هویت ملی در ایران، به اهتمام گروه تحقیقات سیاسی اسلام، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. ۵-۲۷.
- حاجیانی، ابراهیم؛ صالحی امیری، سید رضا و محمدمظاهری، حمید (۱۳۹۵). تحلیل محتوای مقایسه‌ای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه هفتم دوره متوسطه اول ۱۳۹۳ و کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی پایه اول راهنمایی تحصیلی سابق ۱۳۹۰ از منظر هویت ملی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه‌ریزی درسی، ۲، ۱۴۳-۱۶۲.
- داوری اردکانی، نگار (۱۳۸۴). صاحب‌نظران ایرانی و زبان فارسی. نامه پارسی، ۳۸، ۳-۲۷.
- _____ (۱۳۸۶). نمادهای هویت ایرانی و زبان فارسی، فصلنامه مطالعات ملی، ۳۰، ۳-۲۵.
- زند، بهمن و احمدی، بهزاد (۱۳۹۵). نام‌شناسی اجتماعی - شناختی؛ حوزه نوین مطالعات میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۹(۱)، ۹۹-۱۲۲.
- سمیعی (گیلانی)، احمد (۱۳۹۶). شعر، دانشنامه زبان و ادب فارسی، به کوشش اسماعیل سعادت، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- فروتن، یعقوب (۱۳۹۳). الگوهای بازنمایی هویت ملی در سیستم آموزشی ایران، مطالعات ملی، ۳، ۲۴-۵۷.
- لقمان‌نیا، مهدی؛ خامسان، احمد و احمدی یگانه، طیبه (۱۳۹۱). توافق و عدم توافق در زمینه مؤلفه‌های هویت ملی و تلویحات آن در نظام آموزش و پرورش، پژوهش در برنامه درسی، ۳۳، ۳۸-۵۷.
- لقمان‌نیا، مهدی؛ خامسان، احمد؛ آیتی، محسن و خلیفه، مجتبی (۱۳۹۰). شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در برنامه‌های درسی بر اساس روش داده‌بنیاد. نوآوری‌های آموزشی، ۱۰، ۳۳-۵۶.
- میلر، دیوید (۱۳۸۳). ملیت. ترجمه داود غرایاق زندی، تهران: انتشارات تمدن ایرانی.



- Belkhiria, E., Al-Zo'by, M. and Ayari, A. (2021). Language, Identity and Transformation: The Case of Arabic in Qatari Higher Education, *Socially Responsible Higher Education*, Budd Hall, Rajesh Tandon. Brill. www.jstor.org/stable/10.1163/j.ctv1v7zbn5.17.
- Bumpus, D.E., (2010). The Intersection of Immigration, Education and National Identity in Contemporary Italian Society. *Capstone Collection*. <https://digitalcollections.sit.edu/capstones/1430>.
- Fellman, J. (1973). Language and National Identity: The Case of the Middle East. *Anthropological Linguistics*, 15(5), 244–249. <http://www.jstor.org/stable/30029346>.
- Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Kaur Gill, S. and Mohd Awal, N.A. (2011). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. <https://core.ac.uk/download/pdf/81145809.pdf>.
- Oakes, L. (2005). From internationalisation to globalisation: Language and the nationalist revival in Sweden. *Language Problems and Language Planning*, 29(2), 151-176.
- Reizábal, L., Valencia, J. and Barrett, M. (2004). National identifications and attitudes to national in groups and out groups amongst children living in the Basque Country. *Infant and Child Development*, 13(1), 1-20. <https://www.researchgate.net/publication/30930046>.
- Thoms, J. (2008). *Teacher-initiated talk and student oral discourse in a second language literature classroom: a sociocultural analysis*. PhD. (Doctor of Philosophy) thesis, University of Iowa. <https://ir.uiowa.edu/etd/4555>.
- Weninger, C. and Williams, P. (2005). Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(2), 159-180. <https://www.researchgate.net/publication/249019580>.



Explaining a conceptual framework for defining national identity in terms of Orthography, Persian language and literature in textbooks¹

Maryam Daneshgar *

Abstract

“Identity” and its subdivision “national identity” which is an important subject in macro-sociology studies, has been recently paid a lot of attention in studies related to childhood and adolescence period. Among the national identity parameters Persian orthography, language and literature, which are called language identity play important roles in Cognitive structure of childhood and adolescence. Moreover, they have been considered as the most eminent factors of national identity.

The objective of this article is designing a framework being capable of indicating the national identity’s status in terms of Orthography, Persian language and literature which could specially be applicable as a standard model for studies about “instructing” Persian language. Global or regional studies do not provide a considerable model about this subject, therefore analyzing the manner of paying attention or offering recommendation for ameliorating national identity in all studies including textbooks and pedagogical books, is impossible without having a framework. This research has been done to reduce this sort of defect and its theoretical framework is achieved by the experts’ opinions of Persian language and literature including professors of universities, members of the Academy of Persian Language and Literature (APLL), and teachers of this major by using library based studies and national macro documents. Experts’ viewpoints are elicited by the researcher-made checklist. Content validity divided in orthography, Persian language and literature and its reliability is confirmed by the evaluation of observers. Eventually, items were enhanced to the efficient point. Moreover, published study of the Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution (1389) has been taken heed

1. from the research project “A study and analysis on national identity in school textbooks (Orthography, Persian language and literature)”, Iran national science foundation.

* Assistant Professor, the Academy of Persian Language and Literature, Department of Persian Language and Literature Education



as a main theory to determine the strategic indices and cultural aspects and components.

The final framework of this article would be proposed as a comprehensive model for specifying the structure of national identity with a linguistic approach in childhood and adolescence period textbooks. This framework is applicable as a standard assessment and evaluation model in order to reveal the attention of formal education system (both qualitative and quantitative) to national identity and language identity. Moreover, the research scope includes the textbooks of elementary, middle school and high school in all general and specialized textbooks.

Keywords: National identity, Linguistic identity, Persian language and literature, Orthography, Textbook.



راهکارهایی برای تقویت هویت ملی و هم‌بستگی ایرانیان در کتاب‌های درسی فارسی



علی شیوا*

چکیده

ارتباطی که میان زبان رسمی با هویت ملی در یک کشور برقرار است همواره مورد توجه صاحب‌نظران بوده و باور غالب مردم در بسیاری از کشورهاست. جایگاه و کارکرد تاریخی زبان فارسی در شکل‌گیری هویت ملی ایرانیان، هم از نگاه پژوهشگران برجسته روشن است و هم در اسناد بالادستی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران آشکارا بیان شده و بر آن تأکید رفته است. بنابراین، باید با برنامه‌ریزی زبانی (به‌ویژه در دو شاخه‌ی شأن و زبان‌آموزی) در کتاب‌های درسی فارسی، موضوعاتی را هم‌سو با این محتوا احصا کرد و شیوه‌هایی را برای ارائه‌ی تأثیرگذارتر چنین محتوایی پیشنهاد داد. در این نوشتار، ابتدا موضوعات متناسب با محتوای زبان فارسی و هویت ملی، در نه دسته تقسیم‌بندی شده و سپس، پنج شیوه غیرمستقیم برای ارائه محتوا به میان آمده است. در ادامه، نمونه‌هایی از کتاب‌های درسی فارسی، برگزیده و بررسی و نشان داده شده است که تا کنون چه موضوعاتی مرتبط با شأن زبانی، ادبی و علمی زبان فارسی، با بهره‌گیری از چه شیوه‌هایی مجال طرح یافته است. سرانجام، بر اساس مباحث نظری و نمونه‌های بررسی شده، پیشنهادها و راهکارهایی برای تقویت شأن زبان فارسی در کنار توجه به زبان‌ها و گویش‌ها و تنوع فرهنگی اقوام ایرانی در کتاب‌های درسی فارسی فهرست شده است.

واژگان کلیدی: زبان فارسی، برنامه‌ریزی زبانی، کتاب‌های درسی فارسی، هویت ملی.



۱. مقدمه

هویت ملی، به‌عنوان شکلی از هویت اجتماعی، حس تعلق به کشور و ملت است. هویت ملی چه‌بسا در کنار هویت‌های اجتماعی دیگر (از قبیل منطقه‌ای، نژادی، دینی، زبانی، جنسیتی) قرار گیرد یا با آن‌ها هم‌پوشانی کند. افراد جامعه باید این هویت‌های گوناگون و «خویشتن»‌های جمعی را رتبه‌بندی و ترکیب کنند. دولت‌ها نیز بایسته است میان نیاز به وحدت ملی و دیگر هویت‌های جمعی تعادل و توازن پدید آورند (سیتزین، وانگ و داف، ۲۰۰۱؛ اش‌مور و جاسم، ۱۹۹۷؛ گرینفیلد و چیروت، ۱۹۹۴). بی‌تردید، زبان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در شکل‌گیری و تقویت هویت ملی است. جایگاه و نقش زبان را، از جمله، در دیدگاه‌های دانشمندان غربی می‌توان دید. فرنان برودل، مورخ برجسته و عضو فرهنگستان (آکادمی) فرانسه گفته است: «فرانسه [= فرانسوی بودن]، زبان فرانسوی است. اگر زبان فرانسوی از اهمیت و ارزشی که در طول سده‌های هجدهم و نوزدهم داشت برخوردار نباشد ما دچار بحران فرهنگ فرانسوی هستیم» (نشریه لوموند، ۲۴-۲۵ مارس ۱۹۸۵). پیوند استواری که در آن زمان بین زبان و ملیت فرانسوی برقرار بود در این جمله از آندره تریو^۴ (۱۹۲۳، iii) به نقل از اوکس، ۲۰۰۱، ۶۳-۶۴)، زبان‌شناس فرانسوی، آشکار است: «آگاهی زبانی ما چیزی کمتر از آگاهی ملی ما نیست».

از پژوهشی که مؤسسه پیو در اروپا، امریکا، کانادا، استرالیا و ژاپن بر اساس نظرسنجی برای رسیدن به پاسخ این پرسش که «چه چیزی برای 'یکی از ما بودن' لازم است؟» انجام داده این نتیجه برآمده است: «در تعیین هویت ملی، زبان از محل تولد مهم‌تر است». از میان مؤلفه‌های هویت ملی، که در نظرسنجی مؤسسه پیو گنجانده شده، زبان با فاصله بسیار در جایگاه مهم‌ترین عامل در هویت ملی قرار گرفته است. اغلب افراد، در هر چهارده کشور که نظرسنجی در آن‌ها انجام گرفته است، پاسخ داده‌اند که سخن گفتن به زبان ملی، در اینکه فرد واقعاً یکی از احاد ملت به شمار آید عاملی بسیار تأثیرگذار است. کمابیش هشت نفر (یا بیشتر) از هر ده نفر هلندی،

1. Citrin, Wong, & Duff
2. Ashmore & Jussim
3. Greenfield & Chirot
4. Thérive
5. Oakes



بریتانیایی، مجارستانی و آلمانی بر این باورند که زبان کشورشان عامل تعیین کننده در ملیت است. کانادایی‌ها و ایتالیایی‌ها کمتر از بقیه زبان و هویت ملی را به هم وابسته می‌دانند. با وجود این، تقریباً شش نفر از هر ده نفر کانادایی و ایتالیایی همچنان ارتباطی وثیق میان زبان و ملیت می‌بینند. (مرکز تحقیقاتی پیو، ۲۰۱۷)

نقش تاریخی و جایگاه زبان فارسی در شکل‌گیری هویت ملی و به تبع آن، هم‌بستگی ایرانیان را در دیدگاه این دو صاحب‌نظر فرهنگ ایرانی (یکی در قلمرو زبان و ادبیات فارسی، و دیگری در حکمت اسلامی) می‌توان یافت:

ایرانی‌ها بعد از تلاش‌های گوناگون، بعد از چهارصد سال - با برگشت به تاریخ خودشان - با تشکیل حکومت‌های ایرانی و تکیه به زبان فارسی در قرن چهارم هجری، ملتی بودند با هویتی جداگانه و مخصوص خودشان؛ ملت تازه‌ای، نه آن قوم فرسوده و بی‌رمق آخرهای ساسانی، بلکه ملت تازه‌ای تولد یافته بود با آگاهی به هویت خود - خودآگاه - با دین و تمدنی تازه. گذشته، پشتوانه یا تکیه‌گاه این هویت بود و زبان، جلوه‌گاهش؛ درخت تازه‌ای بود که در آب‌وهوای اسلام پرورش یافته بود، اما بر زمین خاطره قومی خود. (مسکوب، ۱۳۷۹، ۱۷)

زبان فارسی حافظ انسجام قلمرو وسیع غیرعربی تمدن اسلامی، حتی در دوره کلاسیک آن، یعنی از دوره حکومت بنی‌امیه تا استیلای مغول بر غرب آسیا، و چسب اصلی متحد نگاه داشتن این اقوام مختلف و بستر انتقال اندیشه و احساس اقوام مزبور بود (نصر، ۱۳۷۶، ۳۵). مهم‌ترین تجربه تاریخی برای مردم ایران، بدون شک، زبان فارسی است... البته این تلقی مشترک در معماری، موسیقی، خط و ده‌ها عامل دیگر هم هست، ولی هیچ‌کدام از این عوامل به اندازه زبان فارسی و ادبیاتی که در این زبان هست آینه مشترک تاریخ مردم ایران نیست و از لحاظ بقای یک ملت هیچ عاملی مهم‌تر از این نیست. (نصر، ۱۳۷۶، ۳۸)

نقش تاریخی زبان فارسی در پیدایی و ماندگاری هویت ملی ایرانیان، از نظر تصمیم‌سازان در حوزه آموزش و پرورش دور نمانده و در اسناد بالادستی جلوه‌گر شده است. از جمله، در میان «گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی» از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دو گزاره ۲۰ و ۲۱ بیانگر اهمیت و توالی وطن‌دوستی و گرایش به زبان و ادب فارسی است:

1. Pew Research Center



۲۰- وطن دوستی و افتخار به ارزش‌های اصیل و ماندگار اسلامی - ایرانی و اهتمام به برپایی جامعه مهدوی؛ ۲۱- تقویت گرایش به زبان و ادبیات فارسی به‌عنوان زبان مشترک. (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ۱۸)

در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، اصول ناظر بر برنامه‌های درسی و تربیتی به دو زیربخش «دین محوری» و «تقویت هویت ملی» تقسیم می‌شود. برنامه‌های درسی و تربیتی باید زمینه تقویت و پایداری هویت ملی را با تأکید بر تعمیق باورها و ارزش‌های اسلامی، فرهنگ و تمدن اسلام و ایران، زبان و ادبیات فارسی، ارزش‌های انقلاب اسلامی، میهن دوستی، وحدت و انسجام فرهنگی، استقلال ملی و هم‌بستگی اسلامی فراهم آورد. (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، ۹)

در میان حوزه‌های تربیت و یادگیری، ذیل ضرورت و کارکرد حوزه تربیت و یادگیری زبان و ادبیات فارسی، چنین آمده است: «زبان و ادبیات فارسی رمز هویت ملی و سبب پیوستگی و وحدت همه اقوام ایرانی و گنجینه گران‌ارجی است که گذشته را به حال و آینده پیوند می‌دهد» (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، ۲۴). مجموعه تجربیات ارائه‌شده در قالب‌های گوناگون زبان و ادبیات فارسی دانش‌آموزان را افرادی پای‌بند به ارزش‌های ملی و دینی و متخلّق به آداب و اخلاق متعلق به این سرزمین می‌پرورد و آنان را در حفظ فرهنگ و تمدن خویش توانمند می‌کند. (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، ۲۵)

۲. مبانی نظری

بر اساس آنچه در مقدمه گذشت، اگر از یک سو نقش زبان رسمی را به‌طور عام و زبان فارسی را به‌طور خاص در هویت ملی «اصل موضوع» (بدیهی) قلمداد کنیم و از سوی دیگر، تأکید صاحب‌نظران، تصمیم‌سازان و قانون‌گذاران را بر این اصل در نظر بگیریم برای حفظ و گسترش زبان فارسی به «برنامه‌ریزی زبان»^۱ نیاز داریم. برنامه‌ریزی زبان به کلیه تلاش‌های عمدی اطلاق می‌شود که برای تحت‌تأثیر قرار دادن رفتار زبانی افراد و جوامع در سطوح پیکره، شأن و زبان‌آموزی صورت می‌گیرد

۱. language planning



(داوری اردکانی، ۱۳۹۰، ۹؛ به نقل از کوپر^۱). مراد از پیکره^۲ مادهٔ زبان است که در سطح زبان‌شناختی واژگان، نحو و گفتمان متجلی می‌شود. شأن^۳ شامل نقش‌های ابزاری و عاطفی زبان است و زبان‌آموزی^۴ به مسائل آموزش زبان و زبان در آموزش می‌پردازد (داوری اردکانی، ۱۳۹۰، ۹). این سه نوع برنامه‌ریزی اگرچه به ساحت‌های مختلف زبان مربوط می‌شوند، دارای ارتباطات درونی بسیار پیچیده‌ای هستند (داوری اردکانی، ۱۳۹۰، ۱۰). به‌رغم این ارتباط، پیداست که در فرایند تألیف کتاب‌های درسی شاخهٔ برنامه‌ریزی زبان‌آموزی برجستگی دارد، اما وقتی اختصاصاً مسئلهٔ هویت ملی در کتاب‌های درسی فارسی به میان می‌آید، برنامه‌ریزی شأن زبان نیز - که در آن مسائل عاطفی چون زبان به‌عنوان هویت ملی، سرمایهٔ فرهنگی، ابزار انتقال و آموزش مطرح می‌شود (داوری اردکانی، ۱۳۹۰، ۱۴) - آشکارا موضوعیت می‌یابد.

بدنهٔ اصلی پژوهش حاضر چهار بخش را در بر می‌گیرد:

۱. دسته‌بندی موضوعی محتوای آموزشی متناسب با شأن زبان فارسی؛
۲. شیوه‌های ارائهٔ محتوا در کتاب درسی فارسی؛
۳. بررسی چند نمونه در کتاب‌های درسی فارسی؛
۴. جمع‌بندی و پیشنهادهای کاربردی.

۳. دسته‌بندی موضوعی محتوای آموزشی متناسب با شأن زبان فارسی

محتوای آموزشی متناسب با ارتباط شأن زبان فارسی و تقویت هویت ملی را، که باید در کتاب درسی فارسی در مقاطع سه‌گانه گنجانده شود، دست‌کم می‌توان در سه دسته جای داد.

۳-۱ آشنایی با برترین متون نظم و نثر ادب فارسی کهن و معاصر

یکی از وظایف یا نقش‌های چهارگانهٔ زبان ایجاد زیبایی در کلام است که آن را می‌توان نقش هنری زبان نامید (نجفی، ۱۳۷۳، ۳۷). درست است که زبان هر مردمی راز بقای آن مردم است و نگهبان وحدت ملی آن مردم است، اما این نیز درست است که راز بقای هر زبانی شعر آن زبان (در معنای همهٔ هنرهای کلامی) است

1. Cooper
2. corpus
3. status
4. acquisition



(حقوق‌شناس، ۱۳۷۰، ۱۵۲). از این رو، برگزیدن آثار طراز اول ادب فارسی (اعم از شعر و نثر) برای کتاب‌های درسی فارسی، گذشته از حوزه برنامه‌ریزی زبان‌آموزی، در حوزه برنامه‌ریزی شأن قرار می‌گیرد؛ چراکه شأن ادبی زبان فارسی را در ذهن مخاطبان افزایش می‌دهد. اگر دانش‌آموزان نمونه‌های درخشان ادب فارسی را در کتاب‌های درسی فارسی نخوانند، بهترین فرصت برای التذاذ آنان از ادب فارسی از دست می‌رود. ادب فارسی باید با دو مؤلفه پرمایگی و زیبایی در ذهن و ذوق دانش‌آموزان جای‌گیر شود. از این رو، باید انتخاب متون ادبی قرین ذوق‌ورزی و دقت و وسعت نظر باشد. در انتخاب متون برجسته ادبی فارسی باید به شاهنامه فردوسی، که هم شاهکار ادب حماسی به شمار می‌آید و هم نقش تاریخی آن در ماندگاری و گسترش زبان فارسی انکارناپذیر است،^۱ جایگاه ویژه‌ای اختصاص داد.

۲-۳ آگاهی از تأثیر ادب فارسی در ادبیات جهان

این واقعیت را که جهانیان ایران را در پرتو ادبیات فارسی می‌شناسند می‌توان در سخن آبل بونار، شاعر معاصر فرانسوی، دید:

ایران مسحورکننده است. ممکن است کسی که همه کشورهای آسیا را درنور دیده، در همه آن‌ها به سیاحت پرداخته و با مردم آن‌ها در آمیخته است، از فلسفه هند سرمست گردد، از عظمت چین به حیرت افتد و از نبوغ ژاپن در شگفت آید؛ ولی بی‌گمان از هنر ایران مسحور خواهد شد... و این ملت که در همه هنرها تا سرحد کمال درخشیده، به یکی از آن‌ها بیشتر دل‌بسته است، و آن شعر و ادب است. (حدیدی، ۱۳۷۳، ۲۸۹)

بنابراین، باید با برگزیدن نمونه‌هایی از تأثیر ادبیات فارسی بر ادبیات دیگر سرزمین‌ها، شأن ادبی زبان فارسی را در قلمرو جهان به دانش‌آموزان شناساند.^۲

۳-۳ شناختی درست از تاریخ زبان فارسی در دوره‌های سه‌گانه باستان، میانه و نو

دانش‌آموزان باید از وجه تسمیه زبان فارسی و سه دوره تاریخی‌ای که پشت سر

۱. قدرت هنری فردوسی و جاذبه هنری شاهنامه، که هر ایرانی‌ای آن را شرح مفاخر پدران خود می‌شمرد، سبب شد که با وجود عناد و لیجاج سیاست‌های حاکم، شاهنامه به سرعت در گستره وسیعی میان اقوام ایرانی رواج یابد و ابیات آن بر سر زبان‌ها افتد و در دل‌ها جای‌گیرد و در سراسر ایران زمین و نواحی مجاور آن، از سند تا بسفر، و از دامنه‌های کوه‌های قفقاز و جیحون و سیحون تا کرانه‌های خلیج فارس، وسیله ارتباط مردم با هم گردد. در شاهنامه، بیش از هر کتابی، نام ایران آمده است. از آغاز تا انجام نام ایران ۱۳۰۰ بار، ایرانی ۴۰۰ بار، آزاده به معنی ایرانی ۴۰ بار و روی هم رفته ۱۷۴۰ بار از ایران و ایرانی یاد شده است. (ریاحی، ۱۳۷۵، ۳۳۳)

۲. چنین متونی در حوزه دانش ادبیات تطبیقی قرار می‌گیرند که از ادبیات و روابط ادبی ملل مختلف و بازتاب ادبیات یک ملت در ملت‌های دیگر سخن می‌گویند. (فرهنگنامه ادبی فارسی، ۱۳۸۱، ۴۲)



گذاشته است آگاه باشند. این موضوع که تکامل اصلی زبان فارسی از دوره باستان به میانه صورت گرفته و فارسی دری (نو) دنباله طبیعی فارسی میانه (پهلوی) است، باید چنان آموزش داده شود که چهار مؤلفه را در بر داشته باشد: دیرینگی زبان فارسی، استمرار تاریخی زبان فارسی از دوران باستان تاکنون، پیشرفتگی زبان فارسی (ساده شدن زبان در گذر از دوره باستان به میانه) و فراگیر بودن زبان فارسی در پهنه ایران تاریخی.

۴-۳ آشنایی با زبان، گویش و لهجه در کنار زبان رسمی و ملی

علاوه بر آنکه دانش‌آموزان با سیر بی‌گسست و فراگیر بودن زبان فارسی در تاریخ ایران آشنایی می‌یابند، باید از جایگاه زبان‌ها و گویش‌های دیگر در ایران امروز، و ارتباط آن‌ها با زبان فارسی آگاه شوند و بدانند که «همه اقوام ایرانی در تشکیل و تکمیل زبان فارسی سهیم بوده‌اند و مشکل می‌توان گفت که سهم کدام ناحیه بزرگ‌تر بوده است» (ناتل خانلری، ۱۳۹۰، ۵۸۴). تعریف ساده و دسته‌بندی مفاهیم بنیادین گویش‌شناختی (زبان، گویش، لهجه)، به برآوردن این هدف یاری می‌رساند.^۱ بدین ترتیب، هم‌گوشوران زبان‌ها و گویش‌های ایرانی (غیر از فارسی)، نام و جایگاه زبان و گویش خود را در کتاب درسی فارسی در کنار زبان ملی‌شان می‌بینند و هم فارسی‌زبانان با گوناگونی و گستردگی گونه‌های زبانی در ایران و اهمیت تاریخی هریک آشنا می‌شوند.

۵-۳ آگاهی از قلمرو ایران فرهنگی

دانش‌آموزان باید با اطلاع از این موضوع که میان گونه‌های زبان فارسی در سه کشور فارسی‌زبان جهان (ایران و تاجیکستان و افغانستان) که امروزه با سه نام فارسی و تاجیکی و دری شناخته می‌شود چه نسبتی برقرار است، دریابند که قلمرو ایران فرهنگی از مرزهای جغرافیایی فراتر می‌رود و هر سرزمینی را که فرهنگ ایرانی همگام با زبان فارسی در آن راه یافته است در بر می‌گیرد. چنین است که دانش‌آموزان شأن زبان فارسی را فراتر از مرزهای سیاسی ایران امروزی می‌یابند.

۶-۳ ارزیابی واقع‌بینانه خط فارسی در مقایسه با خطوط جهان

ضعف آشکار دانش‌آموزان و دانش‌آموختگان در املاهای فارسی نشان از کاستی در کتاب‌های درسی فارسی دارد. بسیاری از دانش‌آموزانی که با الفبا و خط فارسی، از

۱. جامع‌ترین و دقیق‌ترین پژوهش در این زمینه مقاله‌ای است با عنوان «زبان، گونه، گویش و لهجه: کاربردهای بومی و جهانی»، نوشته محمد دبیرمقدم.



رهگذر کتاب‌های درسی فارسی دوره دبستان، آشنا شده‌اند، با سپری کردن دو دوره اول و دوم متوسطه، به خط فارسی کم‌اعتنا می‌شوند و پس از دانش آموختگی دیگر تقریباً اعتنایی به درست‌نویسی خط فارسی ندارند. از آنجاکه خط صورت مکتوب زبان است، کم‌اهمیتی خط فارسی در نظر دانش‌آموزان به دیدگاه آنان درباره شأن زبان فارسی آسیب می‌رساند. اهتمام فرهنگستان زبان و ادب فارسی به تدوین دستور خط فارسی^۱ و پای‌بندی دفتر تألیف کتاب‌های درسی به آن، و رهایی ذهن دانش‌آموزان از پیوسته‌نویسی و جدانویسی و تشدید به‌عنوان غلط املائی^۲، گام‌هایی است که در مسیر یکدستی و سادگی املا برداشته شده است. اما تا زمانی که مسئله اصلی، یعنی ناآگاهی دانش‌آموزان از تاریخ خط و ویژگی‌های خطوط طبیعی جهان به‌صورت عام، و سیر خط فارسی (خط میخی فارسی باستان، خط پهلوی، خط فارسی) به‌صورت خاص، پابرجاست دانش‌آموزان خط فارسی را پراشکال و دشوار و غیرمنطقی تلقی می‌کنند و رغبت و همتی برای فراگیری املائی فارسی به کار نمی‌بندند. آن شناختی از خط نظام‌مند است که زمینه علاقه‌مندی دانش‌آموزان را به خط فارسی فراهم می‌کند و آنان را به درست‌نویسی و افزون بر آن، زیبانویسی خط فارسی برمی‌انگیزد.

۷-۳ شناخت ارتباط دوسویه زبان فارسی و زبان عربی، و تصرف فارسی در

وام‌واژه‌های عربی

با آموزش سنجیده و گام‌به‌گام باید این تصور خطا را که زبان فارسی در برابر عربی صرفاً وام‌پذیر بوده و وام‌واژه‌های عربی بدون هیچ تغییری به زبان فارسی راه یافته‌اند، تصحیح کرد. طرح نمونه‌هایی از وام‌واژه‌های فارسی در عربی، از دیرباز تا امروز، در کنار نشان دادن تصرف‌های آوایی، دستوری و معنایی فارسی در وام‌واژه‌های عربی، دانش‌آموزان را با دادوستد دو زبان آشنا می‌سازد و بر شأن زبان فارسی به‌عنوان زبانی فعال و اثرگذار می‌افزاید.

۸-۳ جست‌وجوی ریشه‌های فرهنگی مشترک ایرانیان در آداب و رسوم و

۱. فرهنگستان دستور خط فارسی را به تصویب و در کتابچه‌ای به چاپ رسانده است و مصوبات آن را در کتاب فرهنگ املائی خط فارسی به کار برده و انتشار داده و هم‌اکنون در حال بازنگری دستور خط فارسی است.
 ۲. بر اساس شیوه‌نامه تصحیح املائی فارسی در تمامی مقاطع تحصیلی، بآنکه در جدول موارد دواملائی همه‌جا جدانویسی «مضویه» دانسته شده است، اتصال و انفصال مواردی از قبیل «کلمات ترکیبی»، «ها» و «تر / ترین» هردو درست قلمداد شده و حتی پیوسته‌نویسی حرف اضافه و پیشوند فعل در جمله «به‌خانه می‌رود» به‌صورت «بخانه می‌رود» غلط به شمار نیامده است. (داودی، ۱۳۸۴، ۸۵)



فرهنگ عامه اقوام ایرانی

اقوام ایرانی سرزمین و تاریخ و تجارب فرهنگی مشترک داشته‌اند. افزون بر میراث فرهنگی مشترک، آنان از آداب و رسوم، افسانه‌ها، بازی‌ها، ورزش‌ها، مثل‌ها، اشعار عامیانه، لالایی‌ها، لباس‌های محلی و جز آن برخوردارند. بنابراین، از طرفی می‌توان با مقایسه فرهنگ عامه اقوام ایرانی به شباهت‌ها و اشتراک فکری و فرهنگی آنان دست یافت و از طرف دیگر، اصالت و قدمت و اهمیت مفاخر و میراث فرهنگی مشترک ایرانیان (اعم از نام‌آوران علم و ادب، جشن نوروز، نگارگری ایرانی، خوشنویسی ایرانی، ورزش‌های اصیل ایرانی و...) را یادآور شد و مخاطبان را از خطر مصادره میراث فرهنگی معنوی ایران آگاه نگاه داشت.

۹-۳ توانایی زبان فارسی در جایگاه زبان علم

نوسازی زبان، به طوری که زبان ملی بتواند جواب‌گوی نیازهای علمی و فنی روز باشد، یکی از فعالیت‌های عمده در زمینه برنامه‌ریزی زبانی است (باطنی، ۱۳۷۵، ۶۶). اگر قرار باشد زبانی به صورت زبان ملی در همه سطوح وسیله آموزش و پرورش قرار گیرد ناچار است برای مفاهیم علمی و فنی جدید واژه داشته باشد و گرنه یا از واژه‌های خارجی انباشته می‌شود و بدین ترتیب هویت خود را از دست می‌دهد یا مردم آن را زبانی ناتوان می‌انگارند و عملاً آن را کنار می‌گذارند (باطنی، ۱۳۷۵، ۷۰). اهمیت این موضوع را در سند نقشه جامع علمی کشور نیز می‌توان دید که «ارتقای جایگاه زبان فارسی در بین زبان‌های بین‌المللی علمی» یکی از اهداف هشت‌گانه کلان نظام علم و فناوری کشور است (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ۱۳) و «زبان فارسی در مقام زبان علم» در میان اولویت‌های علم و فناوری کشور قرار گرفته است (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، ۲۰). برطبق اصول موضوعه فرهنگستان زبان و ادب فارسی، هدف از واژه‌گزینی سازمان‌یافته و روشمند بقای زبان علمی فارسی است (اصول و ضوابط واژه‌گزینی، ۱۳۹۸، ۳۴). اهتمام فرهنگستان ایران (فرهنگستان اول)، فرهنگستان زبان ایران (فرهنگستان دوم) و فرهنگستان زبان و ادب فارسی (فرهنگستان سوم) به واژه‌گزینی، در حوزه برنامه‌ریزی پیکره جای می‌گیرد و هم‌زمان برنامه‌ریزی شأن به شمار می‌آید؛ زیرا بر شأن علمی زبان فارسی می‌افزاید. با آموزش واژه‌های مصوب فرهنگستان می‌توان چرخه برنامه‌ریزی زبانی را کامل کرد. اگرچه کاربرد معادل‌های مصوب غالباً در کتاب‌های درسی علوم تجربی و ریاضی و فیزیک است، آموزش



ضرورت و شیوه‌های واژه‌گزینی و معادل‌های مصوب عمومی و عمومی شده باید در کتاب‌های درسی فارسی مجال طرح یابد.

۴. شیوه‌های ارائه محتوا در کتاب درسی فارسی

برای آنکه محتوای متناسب با شأن زبان فارسی حس کنجکاوی مخاطب دانش آموز را برانگیزد و او را به فراگیری مباحث علاقه‌مند سازد باید از کلی‌گویی و بیان قالبی و تکراری و شعارگونه فاصله گرفت و در کنار آموزش مستقیم، از آموزش غیرمستقیم نیز بهره برد. مقصود از آموزش غیرمستقیم ارائه محتوا در قالب‌ها و به شیوه‌هایی است که با شیوه مستقیم و معمول ارائه مطلب در کتاب درسی متفاوت است و برای دانش آموزان جذابیت بیشتری دارد. آموزش غیرمستقیم را می‌توان در این شیوه‌ها دسته‌بندی کرد:

۱-۴ قالب شعر، داستان و روایت

اگر محتوای مورد نظر را در قالب شعر یا داستان یا روایت صورت‌بندی کنیم از هنر‌سازها^۱ برای برجسته‌سازی و تأثیرگذاری بیشتر بهره می‌گیریم. این روش درخصوص آثار ادبی فارسی (شعر و نثر) از پیش حاصل است، اما در همین آثار نیز، آنجا که پای حکایت و تمثیل و بیان داستانی و روایی در میان می‌آید، بر مخاطب دانش آموز، که از حالت انفعال و پذیرندگی صرف درآمده و مجال اندیشیدن و نتیجه گرفتن یافته است، تأثیرگذارتر است.^۲

۲-۴ حرکت از مصداق به مفهوم

برخلاف شیوه معمول ارائه محتوا که از مفهوم/تعریف آغاز می‌شود و به مصداق/نمونه پایان می‌یابد در این شیوه باید از رهگذر طرح و بررسی نمونه‌ها/مصداق‌های سنجدیده گام‌به‌گام به مفهوم رسید. بدین‌سان، ذهن مخاطب با مصداق‌ها درگیر می‌شود و در روند خواندن متن، مفهوم را از مصداق استنباط می‌کند و از کشف خود لذت می‌برد.

۳-۴ گفتاورد (نقل قول)

یافتن محتوای مورد نظر در میان گفتار و نوشتار بزرگان و نام‌آوران ادب ایران و جهان و نقل آن در کتاب درسی فارسی، به‌سبب وجهه و اعتبار گوینده در نظر

۱. هنر‌ساز اصطلاحی است که تمام شگردها و تمام ابزارهای هنری شاعر و نویسنده را زیر چتر خود می‌گیرد. (شفیعی کدکنی، ۱۳۹۱، ۱۴۹)

۲. برای نمونه، حکایت‌های گلستان سعدی برای دانش‌آموزان دلخواه‌تر است از دیباچه گلستان؛ گو اینکه نثر دیباچه فنی‌تر و دشوارتر از باب‌هاست.



مخاطب، به محتوا جایگاه و ارزش دوچندان می‌بخشد و بر رغبت مخاطب به خواندن و پذیرفتن مطلب می‌افزاید.

۴-۴ طرح و تصویر

طرح و تصویر اگر نه برای تزیین محتوا، بلکه هدفمند و همسو با محتوا برگزیده و در کتاب گنجانده شود، مفهوم را از حالت انتزاعی به صورت عینی نزدیک می‌کند و به فهم و ماندگاری مطلب یاری می‌رساند. در آموزش غیرمستقیم می‌توان طرح و تصویر را مبنا قرار داد و بر اساس آن مفاهیم آموزشی محتوا را مطرح کرد.

۴-۵ در حاشیه

متن درسی محتوایی است که دانش‌آموز باید با مطالعه و بازخوانی و تأمل در آن مفاهیم آموزشی را فراگیرد. در قیاس با این متن، پیرایندها و پانوشتها و پیوستها و پشت جلد کتاب درسی را می‌توان حاشیه نامید. وقتی دانش‌آموز به سراغ حاشیه می‌رود ذهن خود را، برخلاف متن، برای فراگیری آماده نکرده و ضرورت درک مطلب، باری بر خاطر او نیست.^۱ بنابراین، مواجهه دانش‌آموز با حاشیه راحت‌تر است و یادگیری امکان‌پذیرتر.

۵. بررسی چند نمونه از کتاب‌های درسی فارسی

در این بخش نمونه‌هایی از کتاب‌های درسی فارسی برگزیده و بررسی شده است که از نظر محتوا با یک یا چند دسته از دسته‌بندی‌های نه‌گانه بخش ۱ همسویی دارند و از شیوه/شیوه‌های ارائه محتوا در بخش ۲ یاری گرفته‌اند.^۲

- شعر عقاب (۸۱ بیت، سروده پرویز ناتل خانلری) (فارسی و نگارش هشتم، ۳۶-۴۳)، با زبانی استوار و بیانی تمثیلی و نمادین، از تمام مؤلفه‌های یک شعر فخیم برای نشان دادن شأن ادبی زبان فارسی در دوره معاصر برخوردار است. شفيعی کدکنی (۱۳۹۰، ۴۸۹) بر آن است که اگر از همه شعر دوستان و شعرشناسان عصر به وسیله‌ای بتوان کسب اطلاع کرد بی‌تردید «عقاب» یکی از آن ده شعر است. شاید کمتر شعری از میان شعرهای

۱. این بیت طنزآمیز نیز از علاقه طلاب به خواندن حواشی جامع‌المقدمات حکایت دارد: الا یا ایها الطلاب ناشی/ علیکم بالمتمون لا بالحواشی

۲. با توجه به عنوان پژوهش، گروهی از کتاب‌های درسی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند که یا عنوان آن‌ها «فارسی» است یا واژه «فارسی» در بخشی از عنوان آن‌ها به کار رفته است. این کتاب‌ها عبارت‌اند از: فارسی (اول تا ششم دبستان)، فارسی (هفتم تا نهم دوره اول متوسطه)، فارسی (دهم تا دوازدهم دوره دوم متوسطه)، فارسی و نگارش (هفتم تا نهم دوره اول متوسطه، ویژه مدارس استعدادهای درخشان).



معاصر بتوان یافت که در چنین موقعیت و مناسبتی بیشترین تأیید را به همراه داشته باشد.^۱ - درس «داستان من و شما» به قلم یکی از مؤلفان کتاب درسی (اکبری شلدیره)، از زبان کسی روایت می‌شود که می‌گوید «داستان زندگی من از همان آغاز تاریخ میهن عزیزمان، ایران، شروع شده، همچنان با شور و شادابی ادامه دارد. من با همه نسل‌های مختلف ایران همراهی کرده‌ام و بر زبان همه آنان جاری بوده‌ام» (فارسی ششم دبستان، ۱۴۰۰، ۳۲). این راوی اول‌شخص، بزرگان علم و ادب را فرزندان خود می‌خواند و می‌گوید: «گاهی دشمنان به هر سه ما (وطن، شما و من) تاخته‌اند، اما به یاری خدای بزرگ، همه با هم، همچنان پابرجا و استواریم» (فارسی ششم دبستان، ۱۴۰۰، ۳۳). پس از این توصیف، راوی خود را معرفی می‌کند: «نام من فارسی است؛ زبان فارسی. همان که اینک جلوی چشم شما روی صفحه کتاب و بر سر زبانان است». فارسی دو چهره خود (آوا و خط) را به خوانندگان می‌شناساند و تا آنجا می‌رسد که نمونه‌هایی از شکل نوشتاری خود را بیان می‌کند که هر دو شکل نوشته درست است: لانه‌ی پرنده یا لانه پرنده، کتاب‌خانه یا کتابخانه و... (فارسی ششم دبستان، ۱۴۰۰، ۳۳-۳۴). روایت زبان فارسی از سرگذشت خود چنین پایان می‌یابد: «وطن، خانه شماست و من عامل پیوستگی و اتحاد همه اعضای این خانام. شناسنامه و سند شناخت شما در هر بخش از ایران و در هر گوشه جهان. من زبان ملی ایرانیان، یعنی زبان فارسی هستم.» (فارسی ششم دبستان، ۱۴۰۰، ۳۴)

نویسنده در این درس کوشیده است با شگردهایی از قبیل شخصیت‌بخشی به زبان فارسی، روایت اول‌شخص و تعلیقی ساده، صمیمیت و جدابیتی به متن ببخشد و مفاهیمی چون یگانگی زبان فارسی و ایران و ایرانیان را بازگو و زبان فارسی را شناسنامه هویت ایرانیان و عامل هم‌بستگی اقوام ایرانی معرفی کند و در ضمن، بر انعطاف‌پذیری و سادگی خط فارسی (مثلاً در جدانویسی و پیوسته‌نویسی) تأکید ورزد. - «دوستان همدل» (نوشته رضا رهگذر) (فارسی ششم دبستان، ۱۴۰۰، ۴۳-۴۷) داستان نوجوانی شیرازی به نام یونس است که همراه خانواده‌اش به تبریز آمده است و چون زبان ترکی نمی‌داند در مدرسه احساس غریبی می‌کند، اما در میان هم‌کلاسی‌ها یک دوست فارس (مهدی) پیدا می‌کند و یکی از بهترین‌های کلاسشان می‌شود.

۱. در قیاس با شعر تمثیلی عقاب در دوره معاصر، هنوز جای شعر مشهور موش و گربه عبید زاکنی در کتاب‌های درسی خالی است.



وقتی می‌فهمد مهدی که سه‌چهار سال است با خانواده‌اش به تبریز آمده‌اند درسش خوب نیست، با راهنمایی معلم به او در یادگیری درس‌ها کمک می‌کند. مدتی بعد مهدی یونس را تشویق می‌کند که روزها به‌جای مدرسه رفتن سوار اتوبوس شوند و در شهر گشت‌وگذار کنند. پس از هشت روز، چند نفر از هم‌کلاسی‌ها یونس را در ایستگاه می‌بینند و او را کشان‌کشان به طرف مدرسه می‌برند، اما مهدی پا به فرار می‌گذارد. معلم یونس را ملامت‌کنان به کلاس می‌برد و وقتی با خوشحالی هم‌کلاسی‌ها روبه‌رو می‌شود دیگر احساس غریبی نمی‌کند، بلکه حس می‌کند در خانه خودشان است. معلم، هم‌کلاسی‌ها را دوست یونس می‌خواند و وقتی یونس به نفهمیدن زبان آنان اشاره می‌کند، پاسخ می‌دهد:

تو اگر کمی سعی کنی، خیلی زود می‌توانی با این‌ها دوست بشوی. مهم این است که همه شما یک دین و فرهنگ دارید و همه‌تان اهل یک کشورید و با کمی تلاش، خیلی راحت می‌توانید زبان همدیگر را یاد بگیرید.

سپس معلم از دوستی و اتحاد، و از نقشه‌های دشمن برای اختلاف‌انداختن بین استان‌ها و مردم کشور سخن می‌گوید. زنگ آخر، یکی از دوستان یونس به فارسی از او دعوت می‌کند که عصر با آن‌ها فوتبال بازی کند. یونس هم جمله‌ای به ترکی می‌گوید و دوستی دیگر مهربانانه خطای او را تصحیح می‌کند. یونس تصمیم گرفته است برود و مهدی را با خود به مدرسه برگرداند. بدین ترتیب، نوجوان شیرازی، که درس‌خوان است، در مدتی کوتاه خود را با دیگران وفق می‌دهد و سرانجام از پذیرش آنان برخوردار می‌شود و می‌کوشد دوست همشهری‌اش را، که به‌رغم چند سال سکونت در تبریز هنوز با درس و هم‌کلاسی‌هایش بیگانه است، با خود همراه کند.

نویسنده، در داستان «دوستان همدل»، با ایجاد موقعیتی که در آن گویشور زبان رسمی در اقلیت و میان گویشوران زبان محلی و قومی قرار می‌گیرد، بر لزوم همدلی و دوستی آنان تأکید می‌ورزد. به عبارت دیگر، هدف نویسنده آن است که مخاطبان، خود را در موقعیت طرف مقابل تصور کنند و به ضرورت همراهی و پذیرش یکدیگر پی ببرند.

– «چرا زبان فارسی را دوست دارم؟» در اصل خطاب به اعضای پیوسته فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شده و به‌عنوان سرمقاله یکی از شماره‌های مجله نامه



فرهنگستان به چاپ رسیده است (حداد عادل، ۱۳۸۴، ۲-۵). نویسنده، در همان آغاز متن، برای بیان دل بستگی خود به زبان فارسی، عشق وزریدن را به جای دوست داشتن می‌نشانند و دلایل این عشق را بازمی‌گوید: درک احساسات و افکار ایرانیان امروز و دیروز، آموختن از دانشمندان و حکیمان فارسی‌زبان، شنیدن اندرز استادان اخلاق و فهم معارف و مناجات مؤمنان و عارفان بزرگ، درک لطافت ترانه‌ها و لایلی مادران، همگامی با زنان شالی‌کار در شالیزارها و پای‌کوبی و شاهنامه‌خوانی با پهلوانان در ورزش‌خانه‌ها و... نویسنده از جایگاه زبان فارسی در ترسیم قلمرو ایران فرهنگی چنین تعبیر می‌کند: این زبان به چشم‌انداز سرزمین من وسعت می‌دهد و مرا از مرزهای امروز فراتر می‌برد و با مردمان چین، هند، پاکستان، تاجیکستان و افغانستان یگانه می‌سازد. احساس می‌کنم هر جا فارسی‌زبانی بوده و هست، همان‌جا وطن من است؛ بلکه خانه من است. همین عشق است که نویسنده را از نظم و نثر دلپذیر به زبان فارسی شادمان می‌سازد و از خدشه به زبان فارسی تلخ‌کام می‌کند. (فارسی پایه هفتم، ۱۴۰۰، ۱۳۸-۱۳۹)

اگرچه نویسنده مستقیماً دلایل دل بستگی خود را به زبان فارسی بر شمرده است، نثر استوار و تصاویر شاعرانه‌ای که برای بیان این دل بستگی دیرینه به کار برده است به متن جذابیت می‌بخشد و خواننده را با خود همراه می‌کند.

مقایسه‌ای میان متن مقاله و درس کتاب نشان می‌دهد که مؤلفان کتاب درسی بخش‌هایی از مقاله را با هدف اختصار یا ساده‌سازی یا ملاحظاتی دیگر حذف کرده‌اند؛ از جمله این بخش را که گویای التذاذ نویسنده از ادب غنایی فارسی است: به برکت زبان فارسی می‌توانم لطف و صفا و شور و غوغای دل‌های عاشق را در دل و جان خویش دوباره بیافرینم و با خواندن اشعار عاشقانه جوش و خروش و شیفتگی و بی‌قراری رنگین و رنگارنگ عاشقان را در نظر آورم و به تماشای این دنیای خیال‌انگیز بنشینم. (حداد عادل، ۱۳۸۴، ۳-۴)

همچنین، بندی مفصل که نویسنده در آن از گسترش تاریخی زبان فارسی در قلمرو ایران فرهنگی با شگفتی یاد می‌کند، یکسره حذف شده است و بعدتر، آنجا که به نویسنده به یگانگی خود با فارسی‌زبانان جهان اشاره می‌کند، حذف نام برخی از شهرها و کشورها و سرزمین‌هایی صورت گرفته است که در قلمرو زبان فارسی جای دارند: 'این زبان به چشم‌انداز سرزمین من وسعت می‌دهد و مرا از مرزهای [مصنوعی] امروز

۱. واژه‌های حذف‌شده از مقاله در قلاب قرار گرفته است.



فرا تر می‌برد و با مردمان [کاشغر در] چین، [بنارس و بمبئی در] هند، [پنجاب و لاهور در] پاکستان، [سمرقند و بخارا در ازبکستان]، [خجند در] تاجیکستان، [بدخشان و یُمگان و بلخ و هرات در] افغانستان، [مرو و خیره در ترکمنستان]، [تفلیس و شروان در قفقاز، و فارسی‌زبانان دیروزی بوسنی و بالکان] یگانه می‌سازد. (فارسی، پایه هفتم، ۱۴۰۰: ۱۳۸)

گذشته از حذف و اختصاری که در روند تبدیل متن اصلی به متن درسی رخ داده است دو جمله نیز بعداً از کتاب درسی حذف شده که از عبارات شاخص متن است: «با زبان فارسی، ایرانی می‌شوم و ایرانی می‌مانم. هر چه این زبان را بیشتر می‌خوانم و می‌فهمم، ایرانی تر می‌شوم.» (فارسی سال اول دوره راهنمایی، ۱۳۸۸، ۴۰)

در بررسی سه مورد بالا به نظر می‌رسد که مؤلفان کتاب درسی اشاره به شعر عاشقانه فارسی را - دست کم برای دانش‌آموزان دوره اول متوسطه - روا ندانسته‌اند و گسترش تاریخی زبان فارسی را در کشورهایی که امروزه زبان رسمی ترکی دارند حساسیت برانگیز قلمداد کرده‌اند و درهم‌تنیدگی زبان فارسی و هویت ایرانی را احتمالاً برای پرهیز از این سوءبرداشت حذف کرده‌اند که گویا، از نظر نویسنده، حصری در کار است و با زبان‌های محلی و قومی نمی‌توان هویت ایرانی داشت.

- در «ای زبان فارسی» (شعری از غلامعلی حداد عادل) که خطاب به زبان فارسی سروده شده است^۱ (فارسی ششم، ۱۳۹۱، ۲۶) شاعر، زبان فارسی را تجلیگاه فر، فرهنگ و آیین ایرانیان و زبان فضل و دانش می‌خواند و قلمرو تاریخی و فرهنگی آن را یادآور می‌شود و برای زبان فارسی آرزوی جاودانگی می‌کند و برای پاسداری ایرانیان از زبان فارسی با ارسال المثل «قدر زر زرگر شناسد، قدر گوهر گوهری» دلیل می‌آورد. در پی سوءبرداشت و پاره‌ای اعتراضات (مبنی بر اینکه چون زبان فارسی در بیت اول، زبان مادری خوانده شده و سپس در بیت سوم، تبریز بخشی از مُلک زبان فارسی قلمداد شده، موهوم این معناست که زبان فارسی زبان مادری اهالی این شهر است)، شعر از متن کتاب درسی حذف شد و با حذف بیت سوم، در پشت جلد کتاب باقی ماند. با وجود این، شعر «ای زبان فارسی» همچنان «در حاشیه» از کارکرد آموزش غیرمستقیم برخوردار است. (نک. ۲-۵ نوشتار حاضر)^۲

۱. با مطلع «ای زبان فارسی، ای دُر دریای دری / ای تو میراث نیاکان، ای زبان مادری»
 ۲. یک نمونه دیگر از شیوه «در حاشیه»، پشت جلد کتاب‌های درسی فارسی و نگارش (ویژه مدارس استعدادهای درخشان) است. از جمله، در بالای پشت جلد کتاب پایه هفتم از این مجموعه، تصویر چهار برگه (فیش) از یادداشت‌هایی با دست‌خط علامه دهخدا با این محتوا قرار دارد که واژه «دکتر» برگرفته از واژه «دستور» ایرانی (به



- در یکی از درس‌های بخش نگارش با عنوان «قالب‌های کوچک»، ذیل نشانواره «دانستنی»، چنین آمده است:

در ادبیات عامیانه بلوچی قالبی شعری وجود دارد به اسم «لیکو» که در واقع تک‌بیت‌هایی هستند با وزن هجایی که با قیچک (نوعی ساز) می‌خوانند.

- با سوادِی دیگر

خطم را خواندی

راز دلم را تمام

دانستی.

- در سایه می‌نشینی صبح

سایه می‌رود

تورا می‌بیند خورشید

(فارسی و نگارش پایه نهم، ۱۴۰۰، ۲۱۹-۲۲۰)

سپس، اشاره‌ای به هایکو (شعر سه‌سطری ژاپنی با موضوع طبیعت، که عده‌ای معتقدند کوتاه‌ترین گونه شعری در ادبیات جهان است) به میان می‌آید و نمونه‌هایی از شعرهایی کوتاه که چند دانش‌آموز با دیدن چند تصویر بر همین الگو نوشته‌اند و نظر دبیر انشا را در کنار دارد، در پی می‌آید. سرانجام از دانش‌آموزان خواسته شده است تصویرهای پیشنهادی دبیرشان را در کلاس درس، با کمترین واژه‌ها، در قالبی مانند لیکو یا هایکو توصیف کنند. (فارسی و نگارش پایه نهم، ۱۴۰۰، ۲۲۰)

بدین‌سان، مخاطبان نه‌تنها با یک قالب یا گونه ادبی بلوچی، که یکی از زبان‌های ایرانی به شمار می‌آید، آشنا می‌شوند، بلکه این قالب با هایکوی ژاپنی تطبیق داده می‌شود و دانش‌آموزان می‌کوشند با الگوگیری از آن به نگارش خلاقانه بپردازند.

- «داستان سیاوش» عنوان داستانی هفت‌بخشی (مجموعاً در ۲۹ صفحه) دربارهٔ املای فارسی است. قهرمان داستان، سیاوش، دلبستهٔ زبان فارسی است و طبع شعر دارد، اما کوشش‌های او در درس املای بی‌ثمر می‌ماند و تصمیم می‌گیرد به نبرد با املای برخیزد. بیانیه‌های آتشین می‌نویسد و دشواری‌های املای را به الفبای عربی نسبت می‌دهد و

معنی رئیس و پیشوا) است. در پایین این یادداشت‌ها، تصویر مدخل «دکتر» از لغت‌نامهٔ دهخدا جای گرفته و نیز توضیحی یک‌سطری دربارهٔ تصویر و مدخل آمده است. بدین ترتیب، فرایند آموزش غیرمستقیم، از تصویر به سوی موضوع صورت می‌گیرد. مضافاً اینکه چنین موضوعی (اصالت فارسی واژه «دکتر» فرانسوی و انگلیسی)، از منظر شأن زبان فارسی، برای مخاطب جذابیت‌بخش و تحسین‌برانگیز است.



هم کلاسی هایش را تشویق می کند که در امتحان، املاهایشان را عامدانه غلط بنویسند. اما جمع خوانی شعری که سیاوش در نکوهش املا سروده است ناظم را به کلاس می کشاند و نقشه سیاوش و دوستانش نقش بر آب می شود. معلم فارسی عذرخواهی سیاوش را می پذیرد و به جای املا گفتن از سیاوش می خواهد آزادانه در کلاس انتقادات خود را از درس املا بازگو کند. در اینجا است که دشواری های خط فارسی از زبان سیاوش بازگو می شود و معلم با اشاراتی به تاریخ خط فارسی، مقایسه خط فارسی با خطوط دیگر و پیوند زبان و خط فارسی، به هریک پاسخ می گوید. در پایان این گفت و گوی مفصل سیاوش از مخالف خوانی دست می کشد و رفته رفته به خط فارسی حس احترام و دل بستگی پیدا می کند. سرانجام، با راهنمایی معلم، سیاوش نمره کامل را به دست می آورد. آموزش غیرمستقیم در داستان سیاوش با روایتی داستان گونه صورت می گیرد تا دانش آموزان در فراز و فرود ماجراها با شخصیت اصلی هم ذات پنداری کنند و همگام با او، به تدریج، به ضرورت درست نویسی خط فارسی پی برند و واقع بینانه دشواری های املا را پشت سر گذارند. کاربرد نثر مسجع و آهنگین (در یک جا) و شعر (در چند موضع) بر جذابیت داستان افزوده است. همچنین سروده سیاوش درباره نکته های املائی در بخش پایانی^۱ یادآور سنت آموزش منظوم در نصاب الصبیان^۲ ابونصر فراهی است. (فارسی و نگارش پایه هفتم، ۱۴۰۰، ۱۳۲-۱۳۳)

اولین آشنایی دانش آموزان با فرهنگستان در دوره دبستان و با این توضیح صورت می گیرد:

فرهنگستان زبان و ادب فارسی یکی از نهادهای فرهنگی است که برای حفظ و رشد زبان فارسی تلاش می کند. یکی از وظایف این نهاد ساختن واژه های فارسی به جای کلمه های خارجی است. مثلاً فرهنگستان واژه فارسی «رایانه» را به جای کلمه خارجی «کامپیوتر» قرار داده است. (نگارش فارسی سوم دبستان، ۱۳۹۸، ۱۶)

در اینجا آموزش به شیوه مستقیم و با یک مثال انجام گرفته و در انتخاب مثال

۱. جانا کلید املا، هم خانواده هابند/ در امتحان املا مشکل گشای مایند... باشد سریر با سین، هذیان به ذال و ها است/ قسطنطنیه اما با قاف و سین و طا است. (فارسی و نگارش پایه هفتم، ۱۴۰۰، ۱۳۲ و ۱۳۳)
۲. مقصود، نصاب الصبیان از ابونصر فراهی (در گذشته به سال ۶۴۰ ه.ق.) است در دو بیت بیت (برابر با حدّ و جوب زکات بر نقره)، که قدیم ترین فرهنگ منظوم و یکی از کهن ترین مجموعه های لغت تازی به پارسی است و در مدت ششصد و پنجاه سال (از اواسط قرن هفتم تا اوایل قرن چهاردهم) در کشورهای ایران و هندوستان و آسیای صغیر، یعنی هر جا که زبان فارسی نفوذ و رسوخی داشته، به عنوان کتاب درسی خوانده می شده است. (فراهی، ۱۳۷۲: پنج و شش)



نیز دقت کافی به کار نرفته است.^۱ در دوره دوم متوسطه، در «واژه‌نامه» کتاب فارسی، در ادامه معنی سه لغت، در کمانک به معادل مصوب فرهنگستان اشاره شده است: همایش به جای کنگره (فارسی پایه دهم، ۱۴۰۰، ۱۵۵)، صورتک به جای ماسک در حوزه هنرهای نمایشی (فارسی پایه یازدهم، ۱۴۰۰، ۱۶۷)، سرسرا به جای هال و لابی. (فارسی پایه دوازدهم، ۱۴۰۰، ۱۷۵)

ارائه این موارد در واژه‌نامه کتاب درسی را می‌توان مطابق با شیوه «در حاشیه» (نک. ۲-۵ نوشتار حاضر) به شمار آورد. مفصل‌ترین معرفی فرهنگستان به دانش‌آموزان مجموعه‌ای است با عنوان «آشنایی با فرهنگستان»، در هفت بخش مستقل و در کتاب‌های فارسی و نگارش دوره اول متوسطه (هفتم، هشتم و نهم، ویژه مدارس استعدادهای درخشان)، مجموعاً در ۲۶ صفحه. این بخش‌ها از آشنایی با تاریخ پایه‌گذاری و بعضی از اعضای پیوسته فرهنگستان اول و دوم و سوم آغاز می‌شود و پس از معرفی گروه‌های پژوهشی فرهنگستان زبان و ادب فارسی، توضیحی در مورد روند معادلیابی در کارگروه‌های تخصصی گروه واژه‌گزینی به میان می‌آید. بحث درباره واژه‌های ساختگی منسوب به فرهنگستان، ضرورت واژه‌گزینی، واژه‌گزینی در زبان عربی، فرانسوی و آلمانی، ارتباط تاریخی دو زبان فارسی و عربی و برخورد فرهنگستان با واژه‌های عربی‌تبار، فرایند فارسی‌شدگی وام‌واژه‌ها، خوشه‌واژه بیگانه، شفافیت معنایی معادل‌های مصوب، واژه‌های مصوب در کتاب درسی زیست‌شناسی و... (به‌همراه تمرین‌هایی با هدف جست‌وجوی اصل یا معادل واژه بیگانه در وبگاه فرهنگستان) از موضوعات بخش‌های هفت‌گانه «آشنایی با فرهنگستان» به شمار می‌آیند. اگرچه قالب کلی این بخش‌ها مبتنی بر آموزش مستقیم بوده است، بهره‌گیری از گفتاورد (عبارتی از دکتر محمود حسابی، فیزیک‌دان معاصر و عضو فرهنگستان اول و دوم) (فارسی و نگارش پایه هشتم، ۱۴۰۰، ۶۱) (نک. ۲-۳ نوشتار حاضر)، شیوه «از مصداق به مفهوم» (به میان آوردن معادل‌ها و سپس بررسی هریک) (فارسی و نگارش پایه نهم، ۱۴۰۰، ۱۴۴-۱۴۹) (نک ۲-۲ نوشتار حاضر) و «طرح و تصویر» (مثلاً تصویر جعبه شیر به زبان عربی، برای نشان دادن کاربرد واژه فارسی معرب در عربی امروز: حلیب طازج) (فارسی

۱. رایانه جزو واژه‌های پیشنهادی فرهنگستان دوم (فرهنگستان زبان ایران) بوده و در فرهنگستان زبان و ادب فارسی به تصویب رسیده است. (فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان، ۱۳۸۳: ۶۴)



و نگارش پایه هشتم، ۱۴۰۰، ۱۰۵) (نک. ۲-۴ نوشتار حاضر) شگردهایی است در آموزش غیرمستقیم.

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

پیوند تاریخی میان زبان فارسی و هویت ملی و هم‌بستگی ایرانیان، توجه به شأن زبان فارسی را در کتاب‌های درسی الزام‌آور می‌کند. هرچه شناخت دانش‌آموزان نسبت به زبان فارسی و قلمرو نفوذ تاریخی و توانایی علمی و میراث شکوهمند ادبی آن افزایش یابد بیشتر به جایگاه والای زبان فارسی پی می‌برند و ضمن تعلق به قومیت خود، زبان فارسی را به چشم زبان ملی‌شان می‌بینند و گرامی می‌دارند و وظیفه خود می‌دانند که مانند نیاکانشان در راه پیشرفت و گسترش زبان فارسی گام بردارند. برای دستیابی به این هدف باید محتوایی فراهم آورد که موضوعات زیر را در بر گیرد:

۱. آشنایی با برترین متون نظم و نثر ادب فارسی کهن و معاصر؛
 ۲. آگاهی از تأثیر ادب فارسی در ادبیات جهان؛
 ۳. شناختی درست از تاریخ زبان فارسی در دوره‌های سه‌گانه باستان، میانه و نو؛
 ۴. آشنایی با زبان و گویش و لهجه در کنار زبان رسمی و ملی؛
 ۵. آگاهی از قلمرو ایران فرهنگی؛
 ۶. ارزیابی واقع‌بینانه خط فارسی در مقایسه با خطوط جهان؛
 ۷. شناخت ارتباط دوسویه زبان فارسی و زبان عربی، و تصرف فارسی در وام‌واژه‌های عربی؛
 ۸. جست‌وجوی ریشه‌های فرهنگی مشترک ایرانیان در آداب و رسوم و فرهنگ عامه اقوام ایرانی؛
 ۹. توانایی زبان فارسی در جایگاه زبان علم.
- برای افزایش اقبال دانش‌آموزان به موضوعات این محتوا باید در کنار آموزش مستقیم، شیوه‌های آموزش غیرمستقیم را نیز به کار گرفت که بدین قرار است:
۱. قالب شعر، داستان، روایت؛
 ۲. حرکت از مصداق به مفهوم؛
 ۳. گفتاورد (نقل قول)؛



۴. طرح و تصویر؛

۵. در حاشیه.

بررسی نمونه‌هایی از کتاب‌های درسی فارسی نشان می‌دهد که به‌رغم توجه به محتوای زبان فارسی و هویت ملی، باید ضوابطی را برای انتخاب متون طراز اول ادب فارسی (شعر و نثر) در کتاب‌های درسی فارسی تدوین کرد و مبنای انتخاب قرار داد. مضافاً اینکه باید از هر گونه حذف و تصرف نابجا و نسنجیده در متون برگزیدهٔ زبانی و ادبی و گفتاوردها اجتناب ورزید. کتاب درسی فارسی در چهار موضوع تأثیر ادبیات فارسی در ادبیات جهان، تاریخ زبان فارسی در دوره‌های سه‌گانه، و آشنایی با زبان و گویش و لهجه، و جست‌وجوی ریشه‌های فرهنگی مشترک ایرانیان در آداب و رسوم و فرهنگ عامهٔ اقوام ایرانی دستخوش کاستی است و نیاز به پژوهش برای تولید محتوای هدفمند و غنی دارد. سه موضوع ارزیابی واقع‌بینانهٔ خط فارسی در مقایسه با خطوط جهان، شناخت ارتباط دوسویهٔ زبان فارسی و زبان عربی و تصرف فارسی در وام‌واژه‌های عربی، و توانایی زبان فارسی در جایگاه زبان علم، باید علاوه بر کتاب‌های درسی ویژهٔ مدارس استعدادهای درخشان، در کتاب درسی فارسی عموم دانش‌آموزان به‌گسترده‌گی مجال طرح یابد.

منابع

- ابونصر فراهی (۱۳۷۲). نصاب الصبیان. تصحیح حسن انوری، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- اصول و ضوابط واژه‌گزینی (همراه با شرح و توضیحات). مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی (۱۳۹۸). تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۷۵). چهار گفتار دربارهٔ زبان. چ ۴، تهران: آگاه.
- برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). مصوب شورای عالی آموزش و پرورش.
- حداد عادل، غلامعلی (۱۳۸۴). چرا زبان فارسی را دوست داریم؟. نامهٔ فرهنگستان (۲۵)، دورهٔ ۷، ۲-۵.
- حدیدی، جواد (۱۳۷۳). از سعدی تا آراگون؛ تأثیر ادبیات فارسی در ادبیات فرانسه. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حق‌شناس، علی‌محمد (۱۳۷۰). مقالات ادبی، زبان‌شناختی. تهران: نیلوفر.
- داودی، حسین (۱۳۸۴). درس املا و شیوه‌نامهٔ تصحیح آن؛ برای تمام دوره‌های تحصیلی. چ ۳، تهران: مدرسه.
- داوری اردکانی، نگار (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی زبان فارسی و نگاهی به مبادی برنامه‌ریزی زبان. تهران: ساقی.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۸۷). زبان، گونه، گویش و لهجه: کاربردهای بومی و جهانی. ادب‌پژوهی



(۵)، ۹۱-۱۲۸.

دستور خط فارسی؛ مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی (۱۳۹۴). چ ۱۳، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

ریاحی، محمدامین (۱۳۷۵). فردوسی؛ زندگی، اندیشه و شعر او، تهران: طرح نو.
سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۹۰). با چراغ و آینه؛ در جستجوی ریشه‌های تحول شعر معاصر ایران، چ ۳، تهران: سخن.

_____ (۱۳۹۱). رستاخیز کلمات؛ درس گفتارهایی درباره نظریه ادبی صورت‌گرایان روس. چ ۳، تهران: سخن.

فارسی، سال اول دوره راهنمایی تحصیلی (۱۳۸۸). چ ۴، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی، ششم دبستان (۱۳۹۱). تهران: اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی.

فارسی، ششم دبستان (۱۴۰۰). چ ۶، تهران: شرکت افست.

فارسی، پایه دهم (دوره دوم متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۶، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی، پایه دوازدهم (دوره دوم متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۴، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی، پایه هفتم (دوره اول متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۹، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی، پایه یازدهم (دوره دوم متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۵، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی و نگارش، پایه هشتم (دوره اول متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۷، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی و نگارش، پایه هفتم (دوره اول متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۸، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

فارسی و نگارش، پایه نهم (دوره اول متوسطه) (۱۴۰۰). چ ۶، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

صادقی، علی‌اشرف و زندی‌مقدم، زهرا (۱۳۹۱). فرهنگ املائی خط فارسی. چ ۴، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

فرهنگنامه ادبی فارسی (دانشنامه ادب فارسی) (۱۳۸۱). به سرپرستی حسن انوشه، ج ۲، چ ۲، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان (۱۳۸۳). تدوین گروه واژه‌گزینی، تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

مسکوب، شاهرخ (۱۳۷۹). هویت ایرانی و زبان فارسی، تهران: نشر و پژوهش فرزنان روز.

ناتل خانلری، پرویز (۱۳۹۰). فرهنگ مشترک. در: ای زبان پارسی، به کوشش حمیدرضا عظیمی (میلاد)، ج ۲، تهران: انتشارات دکتر محمود افشار، ۵۷۹-۵۸۶.



- نجفی، ابوالحسن (۱۳۷۳). زبان‌شناسی و کاربرد در زبان فارسی، ج ۳، تهران: نیلوفر.
- نصر، سید حسین (۱۳۷۶). زبان فارسی و هویت ملی. فصلنامه گلستان (۱)، ۲۵-۴۳.
- نقشه جامع علمی کشور (۱۳۸۹). مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- نگارش فارسی، پایه سوم دبستان (۱۳۹۸). ج ۷، تهران: شرکت افست.
- Ashmore, R.D. and Jussim, L. (1997). *Self and Identity: Fundamental Issues*, New York: Oxford University Press.
- Citrin, J., Wong C. and Duff, B. (2001). The meaning of American national identity: patterns of ethnic conflict and consensus, In: R.D. Ashmore, L. Jussim, & D. Wilder (Eds.), *Social Identity, Intergroup Conflict, and Conflict Reduction*. Oxford and New York: Oxford University Press. 71-100.
- Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenfield, L. and Chirot, D. (1994). Nationalism and aggression. *Theory and Society* (23), 79-130.
- Oakes, L. (2001). *Language and National Identity: Comparing France and Sweden*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Pew Research Center (2017). *What It Takes to Truly Be 'One of Us'*, <https://www.pewresearch.org/global/2017/02/01/language-the-cornerstone-of-national-identity/>
- Therive, A. (1923). *Le Fancais, langue morte?*, Paris: Plont Nourrit.



Strategies for promoting Iranian national identity and unity in Persian literature and language textbooks

Ali Shiva *

Abstract

Scholars have been interested in the relationship between the official language and national identity. The general public in many countries also believes in such a relationship. Scholars have further attested to the historical status and function of the Persian language in shaping the national identity in Iran. Iran's Ministry of Education has also clearly expressed and emphasized this status and function in high-level, guiding official documents. Accordingly, it is necessary to develop texts that correspond to these guidelines and to suggest ways to present such content in Persian literature textbooks through language planning (specifically, planning for language acquisition and status). In this article, I first categorize the themes and topics appropriate to the content of the Persian language and national identity into nine groups. Next, I suggest five ways to indirectly present the content. I then demonstrate by selecting cases from Persian language textbooks what themes, topics, and strategies have so far been used to show Persian's linguistic, literary, and scientific status. Based on theoretical discussions and investigated cases, I finally offer a series of suggestions and strategies for enhancing the status of Persian in Persian language textbooks while taking into account the diversity of Iranian ethnic groups and their languages and dialects.

Keywords: The Persian Language, Language Planning, Persian Textbooks, National Identity



* Assistant Professor, the Academy of Persian Language and Literature, Department of Terminology



بررسی تحولات کلان نظام آموزشی ایران در سدهٔ اخیر با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

مهدی نوید ادهم*

چکیده

نهاد آموزش و پرورش در عصر جدید و دنیای مدرن، به‌عنوان نهادی فرهنگی و اجتماعی، در طول حیات پرفرازونشیب خود و در پاسخ به نیازهای جامعه، تغییرات و تحولات مختلفی را تجربه کرده و کارکردها و مأموریت‌های گوناگونی را پذیرفته است. آموزش و پرورش جدید در ایران نیز از این قاعده مستثنا نبوده و متناسب با تحولات محیطی و شرایط سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی کشور، تحولات فراوانی را به خود دیده است. پس از ورود نظام آموزشی نوین به ایران و تأسیس مدارس و مرکز آموزشی به سبک جدید و به‌منظور تربیت نیروی انسانی ماهر و دستیابی به علوم و فنون نوین و فراهم آوردن زمینه توسعه کشور و ساختن ایران مدرن، همواره یکی از دغدغه‌های دولت مردان ایرانی و مسئولان آموزش و پرورش ایجاد تحول و تغییر در نظام آموزشی بوده است و بر همین اساس، برنامه‌های فراوانی را برای نوسازی و اصلاحات و ایجاد تحول در نظام آموزشی تدارک دیده‌اند. برخی از این طرح‌ها و برنامه‌ها گسترده و همه‌جانبه بوده‌اند و تمام عوامل و مؤلفه‌های نظام آموزش و پرورش را متأثر کرده‌اند و برخی دیگر، با دامنه محدودتر، به تغییر و تحول در یک یا چند مؤلفه نظام آموزشی پرداخته‌اند. تعدادی از این طرح‌ها و برنامه‌ها موفق بوده‌اند و با دستیابی به اهداف خود، دستاوردها و پیامدهای مثبت و قابل توجهی را برای نظام آموزشی و جامعه به ارمغان آورده‌اند. برخی نیز ناکارآمد و ناموفق بوده‌اند و از دستیابی به اهداف خویش بازمانده‌اند. این مطالعه به شیوه تفسیری - تاریخی، ضمن مرور تاریخچه آموزش و پرورش ایران در صد سال اخیر، سیر تحولات مهم و کلان در نظام آموزش و پرورش را بررسی می‌کند و در نهایت به بررسی عوامل عدم موفقیت در اجرای تحولات و تغییرات اساسی در نظام آموزشی کشور می‌پردازد.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، تحولات آموزشی، سند تحول بنیادین، نظام آموزشی، سیاست‌گذاری، برنامه راهبردی.

* استادیار دانشگاه تربیت دبیر فنی شهید رجایی، دکتری مدیریت و برنامه‌ریزی فرهنگی



۱. مقدمه

نظام تعلیم و تربیت در ایران سابقه‌ای دیرینه و درازدامن دارد و از دوران باستان تاکنون، به صورت‌ها و روش‌های مختلف و متنوع، استمرار یافته و در طول زمان دستخوش تغییرات و دگرگونی‌های فراوانی شده است (یاسمی، ۱۳۰۴، ۳۲؛ رستمی‌نسب، ۱۳۹۰، ۱۸). در دوران هخامنشیان آموزش بیشتر جنبه مذهبی و حکومتی داشت. تعلیم و تربیت قبل از اسلام، به‌ویژه در زمان ساسانیان، ویژه طبقه حاکم و اشراف بود و عموم مردم و فرزندان آنان به آموزش دسترسی نداشتند. (الماسی، ۱۳۷۸، ۶۵) پس از ورود اسلام به ایران و با توجه به شعار فریضه دینی و همگانی بودن فراگیری علم و دانش برای تمام مسلمانان، مراکز علمی و آموزشی به سرعت توسعه یافت (صفوی، ۱۳۸۳، ۸۴؛ الماسی، ۱۳۹۸، ۱۰۴). در ابتدا خانه‌ها به مدرسه و مکتب‌خانه تبدیل شد (محرمی، ۱۳۷۹، ۳۸)، آن‌گاه مساجد به نشر علم و دانش، به‌ویژه علوم دینی پرداختند و با ساخت فضاهای جدید به مدارس علمیه تبدیل شدند (حر، ۱۳۹۴، ۳۱) و با استقرار طلاب و دانش‌پژوهان در این مدارس، رسالت خطیر تعلیم و تربیت و گسترش علوم مختلف را بر عهده گرفتند. به بیان دیگر، مساجد به مهم‌ترین اماکن تعلیم و تربیت تبدیل شدند و علوم دینی را به طلاب و علاقه‌مندان آموزش دادند. با گذشت زمان، آموزش سایر دروس، مانند نجوم و ریاضیات و فلسفه و طب و شیمی و غیره در دستور کار مراکز آموزشی قرار گرفت.

با وقوع رنساس در اروپا فرهنگ و تمدنی نو، بر اساس اندیشه‌های اومانیستی، متولد شد. یکی از دستاوردهای تمدن جدید تأسیس نهادهای نو، شامل نظام‌های آموزشی و مدارس جدید در اروپا و سایر کشورها، از جمله ایران بود که در نهادهای فرهنگی مدرنیته و گسترش علم و فناوری نقش بسزایی داشت. نظام آموزشی جدید را می‌توان اهرم اصلی و موتور محرک و مهم‌ترین ابزار مدرنیزاسیون ایران دانست و به‌عنوان یک برنامه کلان تاریخی، فلسفی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در دو سده اخیر معرفی کرد. (مناشری، ۱۳۹۷، ۶۰)

مدارس نوین در ایران از دوران محمدشاه قاجار شکل گرفتند. اولین مدرسه را کشیشی امریکایی به نام جاستین پرکینز^۱ در سال ۱۲۵۴ق در شهر ارومیه ساخت که در آن علاوه بر علوم جدید ریاضی و علوم، مهارت‌های قالی‌بافی و آهنگری را نیز

1. Justin Perkins



آموزش می‌دادند. دومین مدرسه را کشیشی فرانسوی بنام اوژن بوره^۱ در سال ۱۲۵۵ق در شهر تبریز تأسیس کرد و سپس مدرسه دیگری را در شهر جلفای اصفهان بنا نهاد. تمام مخارج این مدارس توسط بوره پرداخت می‌شد. پس از ساخت دارالفنون، مدارس رشدیه و مدارس دیگر، و آشنایی مردم با علوم و فنون نوین، مدارس جدید در جای جای ایران تأسیس و برای سازمان‌دهی و اداره آن‌ها نظام آموزشی جدید در ایران طراحی و مستقر شد. (سرکار آرانی، ۱۳۸۲، ۵۸؛ همچنین بنگرید به: تکمیل همایون، ۱۴۰۰، ۱۴۱؛ عزتی‌پرور، ۱۴۰۰، ۱۵۲؛ رشدیه، ۱۴۰۰، ۱۳۵؛ محقق داماد، ۱۴۰۰، ۱۲۹) نظام آموزشی جدید در طول زمان تغییرات و تحولات متعدد و متنوعی را تجربه کرده است (نائینی، ۱۳۹۲ الف) که از آن میان، با توجه به هدف این پژوهش، تحولات کلان نظام آموزشی ایران در سده اخیر مورد بررسی و مطالعه قرار می‌گیرد و با عنایت به تجربیات اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به دسته‌بندی و تحلیل موانع موجود پرداخته می‌شود.

۲. روش‌شناسی تحقیق

روش این تحقیق کیفی و از حیث نوع تفسیری - تاریخی است. این روش، با تأکید بر موضوعی معین که در گذشته و در یک دوره زمانی مشخص اتفاق افتاده است، صورت می‌گیرد تا بر اساس آن، حقایق گذشته، از طریق جمع‌آوری اطلاعات، ارزشیابی، ترکیب دلایل مستدل و تجزیه و تحلیل آن‌ها، به صورتی منظم و عینی ارائه شود (نادری و سیف نراقی، ۱۳۸۵، ۶۶). روش گردآوری داده‌ها و اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای و مبتنی بر مرور اسناد تاریخی، اسناد مصوب رسمی و سوابق پژوهشی موجود است که از تحلیل و تفسیر آن‌ها به بررسی موانع و عوامل عدم موفقیت و ارائه راهکارها پرداخته می‌شود.

۳. تأسیس مدارس جدید در ایران

تأسیس مدارس نوین، که همراه با تغییرات و پیشرفت‌های متنوع و متعدد در جهان بود، باعث شکل‌گیری و رواج مدارس در ایران شد که رویکرد موجود در آن‌ها با آنچه پیش از آن وجود داشت متفاوت بود. این مدارس غالباً بر اساس ساختار، محتوا

1. Eugène Boré



و برنامه‌آورداتی شکل گرفتند. این روند، اگرچه آهسته و گاه با موانع مختلف روبه‌رو بود، در نهایت تبدیل به جریان عمومی اجتماعی گردید و از پس آن، شکل‌گیری و توسعه مدارس به‌عنوان یکی از بدیهیات در مفاهیم اداره کشور طرح گردید. از طرف دیگر، در سده گذشته، گسترش کمی تعداد مدارس و دانش‌آموزان و فارغ‌التحصیلان، در زمره برنامه‌های دولت‌های مختلف بوده و به‌عنوان شاخص توسعه‌یافتگی قلمداد می‌شده است. لذا، دولت‌ها سعی می‌کرده‌اند که به روش‌های گوناگون حداکثر جمعیت لازم‌التعلیم را تحت پوشش نظام آموزشی قرار دهند. با عنایت به اقدامات انجام‌یافته در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بالغ بر ۱۵۶۹۴۷۴۱ دانش‌آموز و ۹۰۲۱۶۹ معلم و نیروی اداری و ۶۸۶۳۵۵ کلاس درس در سراسر کشور فعال بوده‌اند. (جدول ۱)

نیروی انسانی			تعداد کلاس	تعداد دانش‌آموزان		
جمع	مرد	زن		دختر/ پسر	دختر	مقطع
۳۱۴۴۲۹	۱۰۶۵۵۷	۲۰۷۸۷۲	۳۵۵۹۷۳	۸۴۴۳۵۲۸	۴۱۰۳۱۷۲	ابتدایی
۱۸۳۲۶۹	۸۸۸۴۷۶	۹۴۷۹۳	۱۳۷۲۱۵	۳۵۴۰۳۷۵	۱۷۰۹۵۳۹	متوسطه اول
۲۱۳۹۹۶	۱۰۲۶۰۷	۱۱۱۳۸۹	۸۲۹۶۳	۱۷۹۶۴۳۶	۹۸۸۶۵۴	نظری
			۲۱۵۴۵	۴۳۹۹۰۲	۱۷۱۰۶۲	فنی و حرفه‌ای
			۳۰۵۲۷	۵۲۸۸۲۸	۱۹۹۴۴۳	کار و دانش
۲۱۷۲۱	۱۶۳۷۰	۵۳۵۱	۵۸۱۳۲	۹۴۵۶۷۲	۴۳۲۰۹۳	سایر
۹۰۲۱۶۹	۴۱۸۶۱۳	۴۸۳۵۵۶	۶۸۶۳۵۵	۱۵۶۹۴۷۴۱	۷۶۰۳۹۶۳	جمع کل

جدول ۱. آمار وضعیت موجود آموزش و پرورش (منبع: مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی و امور اداری آموزش و پرورش)

۴. تحولات نظام آموزشی

نهاد مدرن و نوپای آموزش و پرورش، در طول حیات خود، به دلایل مختلف، از جمله ضرورت همپایی با تحولات محیطی، پاسخ به نیازهای جامعه، افزایش کارایی و اثربخشی، دستیابی به علوم نوین، و استفاده از یافته‌های علمی و پژوهشی، تغییرات و تحولات گوناگونی را تجربه کرده است. این تغییرات متأثر از تحولات کلان سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی است که در جامعه اتفاق می‌افتد و تمام نهادها، از جمله



نهاد تعلیم و تربیت را دگرگون می‌سازد. برخی از تغییرات نظام آموزشی بسیار گسترده و کلان بوده است و تمام ابعاد نظام آموزشی را در بر گرفته و برخی تنها یک یا تعدادی از مؤلفه‌های نهاد آموزش و پرورش را متأثر نموده است. برخی، آثار و پیامدهای آشکار و پنهان درازمدت و عمیق بر جای گذاشته و برخی آثار کوتاه‌مدت و محدود داشته است. این تغییرات و اصلاحات معمولاً با هدف ارتقای کیفیت و دستیابی به سطح بالاتری از عملکرد، ازلحاظ کیفی و کمی، انجام پذیرفته است. بر این اساس، در یک طبقه‌بندی کلی و با در نظر گرفتن ملاحظاتی^۱ می‌توان تغییرات و تحولات آموزش و پرورش را در سده گذشته در گروه‌های زیر واکاوی و نقد و بررسی کرد. (جدول ۲)

تأسیس وزارت علوم	سیر تاریخی تأسیس وزارت آموزش و پرورش	تغییرات کلان در سازمان و ساختار اجرایی آموزش و پرورش	۱
وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه			
وزارت فرهنگ			
وزارت آموزش و پرورش			
انجمن معارف	سیر تاریخی تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش		
شورای عالی معارف			
شورای عالی فرهنگ			
شورای عالی آموزش و پرورش	تغییرات ساختار سازمانی آموزش و پرورش		
سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس			
سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی			
از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان			
سازمان نهضت سوادآموزی	تغییرات ساختار نظام آموزشی		
ساختار دوره‌های تحصیلی			

۱. منابع مطالعاتی در تدوین این گزارش، علاوه بر کتب، منابع، اسناد و مدارک پژوهشی موجود، شامل تجربیات زیسته و مستندات نویسنده نیز هست.



۲	تحولات کلان و همه‌جانبه نظام آموزشی	انقلاب آموزشی رامسر تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش تحول بنیادین در آموزش و پرورش
۳	تغییر مؤلفه‌ها و عناصر نظام آموزش و پرورش ^۱ و ^۲	تغییر نظام برنامه‌ریزی آموزشی و کتاب‌های درسی تغییر فرایند تربیت معلم تغییر در نظام مدیریت و رویکردهای مدیریتی تغییر فرایند ساخت و ساز مدارس تغییر در ساختار اداری آموزش و پرورش تغییر در نظام تأمین و تخصیص منابع مالی تغییر در شیوه ارزشیابی و امتحانات تغییر در نظام پژوهش و تحقیقات تغییر در روش‌ها و شیوه‌های تدریس
<p>۱. برخی از تغییرات و تحولات سده گذشته که به صورت موردی یا پروژه‌ای و با هدف نوسازی و بهسازی آموزش و پرورش انجام پذیرفته‌اند، مانند تأسیس سپاه دانش، روستا مرکزی، طرح کاد، آزمایشگاه مرکزی، مدارس شبانه‌روزی، کلاس‌های چندپایه، تحولات خیرین مدرسه‌ساز، سوادآموزی و... در این مجموعه قابل طبقه‌بندی و بررسی است.</p> <p>۲. در این نوشتار، با عنایت به هدف آن، که بررسی تحولات مهم و کلان نظام آموزش و پرورش با تأکید بر سند تحول بنیادین است، تنها به واکاوی و بررسی چند مورد از فهرست فوق می‌پردازیم و مابقی را به پژوهشگران و محققان سخت‌کوش واگذار می‌کنیم.</p>		

جدول ۲. طبقه‌بندی تغییرات و تحولات آموزش و پرورش ایران

۴-۱ تغییرات کلان در سازمان و ساختار اجرایی آموزش و پرورش

۴-۱-۱ سیر تاریخی تأسیس وزارت آموزش و پرورش

۴-۱-۱-۱ تأسیس وزارت علوم

«وزارت علوم»، به‌عنوان نخستین وزارت آموزشی در ایران، پس از تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ش (۱۲۶۸ق)، توسط دولت تأسیس شد تا امور تعلیم و تربیت کشور را بر عهده بگیرد. این وزارت در سال ۱۲۳۴ش در نظام اداری دولت قرار گرفت و از این تاریخ به بعد هر سال بودجه آموزش و پرورش و تصدیگری دولت افزایش یافت و مسئولیت‌های بیشتری بر عهده دستگاه مرکزی آموزش و پرورش گذاشته شد. با توجه به ارتباط و پیوستگی امور دارالفنون با وزارت علوم، علی‌قلی میرزا اعتضادالسلطنه، رئیس



دارالفنون، در مقام معاونت وزارت علوم منصوب شد. (صافی، ۱۳۸۵، ۸۴)

۲-۱-۴ وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه

پس از انقلاب مشروطه و تصویب قانون اساسی و متمم آن و تشکیل وزارت خانه‌های متعدد، وزارت علوم به وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه تغییر نام یافت و مسئولیت کلیه امور آموزشی، فرهنگی، هنری و اوقاف به این وزارت واگذار شد. برای اداره این وزارت (۱۲۹۰ش) و به موجب قانون مصوب مجلس، ساختار اداری آموزش و پرورش مشخص شد. (آقازاده، ۱۳۸۳، ۷۱)

۳-۱-۴ وزارت فرهنگ

در سال ۱۳۲۷ش وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه به وزارت فرهنگ تغییر نام یافت. این وزارت خانه بین سال‌های ۱۳۱۷ تا ۱۳۴۳، با گسترش فعالیت‌های خویش، سرپرستی و اداره دوره‌های مختلف تحصیلی را، از کودکان تا آموزش عالی، و همچنین امور فرهنگی و هنری و اوقاف را بر عهده داشت. (آقازاده، ۱۳۸۳، ۳۴)

۴-۱-۴ وزارت آموزش و پرورش

در ۱۵ آذر ۱۳۴۳ش قانونی مشتمل بر هشت ماده و دو تبصره به تصویب مجلس وقت رسید که بر اساس ماده یک آن، وزارت فرهنگ به سه بخش وزارت آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و هنر، و سازمان اوقاف تقسیم شد. در نتیجه، وزارت آموزش و پرورش برای سرپرستی و اداره امور دوره‌های مختلف تحصیلی، از کودکان تا دوره‌های پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی، از وزارت فرهنگ جدا و به صورت مستقل تأسیس شد. بر اساس قانون مصوب بهمن ماه ۱۳۴۶ش وظایف مربوط به آموزش عالی از وزارت آموزش و پرورش جدا و به وزارت خانه‌ای به نام وزارت علوم و آموزش عالی واگذار شد (آقازاده، ۱۳۸۳، ۳۶). در نتیجه، وزارت آموزش و پرورش به صورت مستقل و برای سرپرستی امور کودکان تا دوره پیش‌دانشگاهی تأسیس شد که تاکنون نیز ادامه دارد. این وزارت خانه، برای تحقق اهداف و وظایف خویش، ساختار سازمانی و اداری را در سطح ستاد و ادارات کل آموزش و پرورش استان‌ها و شهرستان‌ها و مناطق به وجود آورد. این ساختار، در طول زمان، تغییرات متعدد و متنوعی را شاهد بوده و روز به روز فربه‌تر و گسترده‌تر شده است.

۲-۱-۴ سیر تاریخی تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش

به منظور سیاست‌گذاری و تدوین و تصویب مقررات و آئین‌نامه‌ها و نظارت بر



فرایندهای آموزش و پرورش و استفاده بهینه از مشارکت و همکاری صاحب نظران و اندیشه‌ورزان تعلیم و تربیت، شورای عالی وابسته به این وزارت به وجود آمد که سیر تحول و تطور آن به شرح زیر است.

۱-۲-۱-۴ انجمن معارف

در شعبان ۱۳۱۶ق، در زمان صدارت حاج میرزا علیخان امین‌الدوله و به همت وزیر معارف وقت، جعفرقلیخان نیرالملک، با حضور صدراعظم و وزیر علوم و جمعی از بزرگان علم و ادب آن روز، مجلسی ترتیب داده شد به نام انجمن تأسیس مکاتب علیّه ایران که بعدها به نام انجمن معارف معروف شد. نظام‌نامه‌ای نیز شامل بیست فصل در همان مجلس تدوین گردید که تأسیس مدارس ملی جدید و توسعه آن را وجهه همت خود قرار داد. (خاقانی، ۱۳۵۲، ۹۴)

۲-۱-۲-۴ شورای عالی معارف

قانون تشکیل شورای عالی معارف در بیستم اسفند ۱۳۰۰ش برای توسعه دوایر علوم و اشاعه معارف و رفع نقایص تحصیلات علمی و فنی، مشتمل بر ۱۵ ماده، به تصویب رسید. این شورا ده عضو رسمی و ده عضو افتخاری داشت. اعضای رسمی، غیر از وزیر معارف و مدیرکل وزارت معارف، عبارت بودند از یک نفر مجتهد جامع‌الشرایط، دو نفر از رؤسای مدارس عالییه و متوسطه، دو نفر از معلمان درجه اول مدارس عالییه و پنج نفر از دانشمندان کشور. (صافی، ۱۳۸۵، ۳۹)

۳-۱-۲-۴ شورای عالی فرهنگ

با تصویب و جایگزینی کلمه فرهنگ به جای معارف در فرهنگستان ایران در سال ۱۳۱۷ش، وزارت معارف به وزارت فرهنگ، و شورای عالی معارف به شورای عالی فرهنگ تغییر نام یافتند. این شورا از دوازدهم مهر ۱۳۱۷ فعالیت خود را در زمینه سیاست‌گذاری و تصویب اهداف و برنامه‌ها و مقررات مربوط به امور فرهنگی کشور و آموزش و پرورش دوره‌های تحصیلی ابتدایی، متوسطه، پیش‌دانشگاهی و دانشگاهی آغاز کرد و تا سال ۱۳۴۳ش (به مدت ۲۶ سال) ادامه یافت. (تاریخچه مختصر تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۶۴، ۱۳۵)

۴-۱-۲-۴ شورای عالی آموزش و پرورش

با تفکیک وظایف وزارت فرهنگ به وزارت خانه‌های آموزش و پرورش، وزارت فرهنگ و هنر، و سازمان اوقاف در سال ۱۳۴۳ش، وظایف شورای عالی فرهنگ



نیز بین شورای عالی آموزش و پرورش، شورای عالی فرهنگ و هنر، و شورای عالی اوقاف تقسیم شد. در شهریور ۱۳۴۵ش قانون جدید شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب مجلس رسید. (آقازاده، ۱۳۸۳، ۸۳)

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، لایحه قانونی تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش در ۲۷ بهمن ۱۳۵۸ به تصویب شورای انقلاب رسید. بر اساس قانون، شورای عالی آموزش و پرورش، مرجع سیاست‌گذاری در حوزه وظایف آموزش عمومی و متوسطه در چهارچوب سیاست‌های کلی نظام و قوانین و مقررات موضوعه شد (صافی، ۱۳۹۲، ۲۴). نکته قابل تأمل در ساختار مدیریتی شورای عالی آن است که از زمان تأسیس انجمن معارف تا تجدید نظر در قانون شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۱، ریاست شورای عالی با وزیر وقت آموزش و پرورش بوده است، اما در قانون مصوب سال ۱۳۸۱، ریاست شورای عالی آموزش و پرورش به رئیس جمهوری واگذار شد و در غیاب او، وزیر آموزش و پرورش ریاست جلسه را بر عهده خواهد داشت. اصلاح قانون و تغییر ریاست شورای عالی آموزش و پرورش و واگذاری ریاست آن به رئیس جمهوری، هرچند باعث ارتقای جایگاه حقوقی و قانونی شورای عالی آموزش و پرورش شده و مناسبات با سایر دستگاه‌ها و نهادها را تسهیل کرده است، به دلیل عدم حضور منظم و مستمر رئیس جمهوری در جلسات شورای عالی، باعث به وجود آمدن کاستی‌ها و مشکلاتی در فرایند سیاست‌گذاری و اجرای برنامه‌های آموزشی شده است.

۳-۱-۴ تغییرات ساختار سازمانی آموزش و پرورش

پس از تأسیس وزارت علوم (۱۳۳۴ش) ساختار سازمانی آن شامل اداره مدارس، اداره اوقاف، اداره مطبوعات، اداره حفريات موزه، اداره مطبوعه دولتی، و اداره ابنیه عتیقه بوده است. در سال ۱۲۹۸ش، با تصویب قانون اساسی معارف، برای اولین بار، سازمان و تشکیلات اداری آموزش و پرورش به تصویب رسید. از آن تاریخ تاکنون ساختار سازمانی آموزش و پرورش و واحدهای تابعه آن دستخوش تغییرات فراوان و پیاپی شده است.

سال ۱۳۴۸ش (۱۹۷۰م) از سوی سازمان تربیتی، علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) به‌عنوان سال بین‌المللی تعلیم و تربیت نام‌گذاری و در پی آن، برای نوسازی نظام آموزشی در کشورهای جهان، طرح‌ها و برنامه‌های مختلف طراحی و اجرا شد. برخی از مبانی و اصول و رویکردها و در نهایت پیشنهادهای اجرایی برای نوسازی



آموزشی در کتابی تحت عنوان آموختن برای زیستن^۱ توسط هفت نفر از صاحب نظران و کارشناسان جهانی تعلیم و تربیت تدوین شد و در اختیار همگان قرار گرفت. در دهه پنجاه، بر اساس رویکردهای جهانی و بر مبنای تجربیات و نیازهای بومی، علاوه بر تغییرات متداول ساختارهای سازمانی و اداری در سطوح مختلف، دو سازمان جدید، با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در آموزش و پرورش ایران، بر اساس قانون مصوب مجلس وقت، تأسیس گردید.

۱-۳-۱-۴ سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس

در سال ۱۳۵۴ش «سازمان نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس»، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تأسیس شد و مسئولیت طراحی و ساخت فضای فیزیکی مدارس، بر اساس استانداردها، به عنوان یکی مؤلفه‌های مهم در فرایند تعلیم و تربیت، به این سازمان واگذار شد. (قانون تأسیس سازمان نوسازی و تجهیز مدارس کشور، ۱۳۵۴/۰۲/۲۸)

۲-۳-۱-۴ سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی

در سال ۱۳۵۵ش، به منظور تحقیق و بررسی در مسائل کیفی آموزش و پرورش، ارزشیابی مستمر و تنظیم برنامه‌های تحقیقی، تألیف و تدوین کتب درسی و آماده‌سازی مدارس و مؤسسات آموزشی تابع وزارت آموزش و پرورش برای کاربرد وسایل و روش‌های نو در جهت اعتلای کیفیت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، بر اساس مصوبه مجلس وقت وابسته به وزارت آموزش و پرورش تأسیس شد. (قانون تشکیل سازمان پژوهش و نوسازی آموزشی، ۱۳۵۵/۰۴/۱۷)

نکته قابل تأمل در تصویب و تأسیس این دو سازمان آن است که اولاً ساختار سازمانی هر دو در قالب «سازمان» طراحی و تأسیس شده است تا از اختیارات قانونی لازم برخوردار باشند. ثانیاً، در نام هر دو سازمان واژه «نوسازی» وجود دارد که نشانگر رویکرد حاکم به تحول‌آفرینی در نظام آموزش و پرورش است.

۳-۳-۱-۴ از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان

معلم اصلی‌ترین و تأثیرگذارترین مؤلفه تعلیم و تربیت است و کیفیت نظام‌های آموزشی به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان وابسته است. به همین دلیل،

1. *Learning to Be* (2013). Faure, Edgar; Herrera, Felipe; Kaddoura, Abdul Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Arthur V.; Rahnama, Majid; Ward, Frederick Champion. UNESCO.



از دیرباز، ارتقای فرایند تأمین و تربیت معلمان از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران و مسئولان نظام‌های آموزشی بوده است. (نوید ادهم و روح‌بخش اله‌آباد، ۱۳۹۸، ۲۷)

در سال ۱۳۹۷ش قانون تأسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات تصویب شد. مرکز دارالمعلمین متشکل از دو شعبه ابتدایی و عالی بود. دارالمعلمین عالی در سال‌های بعد به دانش‌سرای عالی و دانشگاه تربیت معلم تغییر نام یافت (صافی، ۱۳۸۵، ۶۸). در ادامه این تحولات ساختاری در سازمان اداری تربیت معلم، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، با استناد به سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در ۱۳۹۰/۱۰/۰۶ به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید تا با دایر نمودن دو پردیس پسرانه و دخترانه در هر استان، نیروهای آموزشی و تربیتی مورد نیاز آموزش و پرورش را تربیت نماید (اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰). لازم است یادآوری کنیم که در حال حاضر مسئولیت تربیت دبیران فنی هنرستان‌های کشور با دانشگاه تربیت دبیر فنی شهید رجایی است.

۴-۳-۱-۴ سازمان نهضت سوادآموزی

یکی از اهداف مهم و اساسی در طراحی نظام‌های آموزشی در جهان و ایران مبارزه با بی‌سوادی و گسترش آموزش و پرورش عمومی بوده است که برای تحقق این هدف و فراهم آوردن زمینه‌های توسعه‌یافتگی، برنامه‌ها و اقدامات متعدد و متنوعی را تدارک دیده‌اند.

پس از اعلام مشروطیت، نخستین کلاس برای سوادآموزی به نام «کلاس اکابر» در سال ۱۲۸۷ش در دبستان رحمت شیراز تأسیس شد. پس از آن، به تدریج برای آموزش خواندن و نوشتن زبان فارسی به بزرگسالان کلاس‌هایی در مدارس، با هزینه مردم خیرخواه، دایر گردید (صافی، ۱۳۸۵، ۳۹). در سال ۱۳۵۵ «طرح ملی سوادآموزی» طراحی و اجرا شد.

علی‌رغم این تلاش‌ها، بر اساس سرشماری سال ۱۳۵۵، ۵۲/۵ درصد جمعیت شش سال به بالا، یعنی نزدیک به ۱۴ میلیون نفر بی‌سوادی بوده‌اند و روند مبارزه با بی‌سوادی و ریشه‌کنی آن با کندی پیش می‌رفته است (صافی، ۱۳۸۵، ۴۱). پس از پیروزی انقلاب اسلامی، با صدور فرمانی از سوی حضرت امام خمینی^(ره) در دی‌ماه ۱۳۵۸، نهضت سوادآموزی برای ریشه‌کنی بی‌سوادی تشکیل شد. (اساسنامه نهضت سوادآموزی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۳/۰۳/۰۳)

بر اساس سرشماری سال ۱۳۹۵ از کل جمعیت ۱۰ تا ۴۹ ساله کشور که افراد



شامل مأموریت اصلی سازمان نهضت سوادآموزی هستند، ۹۶/۱ درصد مرد و ۹۳/۴ درصد زن و در مجموع ۹۴/۷ درصد باسواد هستند (درگاه ملی آمار، ۱۳۹۵). یادآوری این نکته ضروری است که در حال حاضر سازمان ملی پرورش استعدادها درخشان، به موجب مصوبه جلسه صدوپنجاهم مورخ ۱۳۶۷/۰۳/۱۰ شورای آموزش عالی انقلاب فرهنگی، و سازمان آموزش و پرورش استثنایی، بر اساس مصوبه ۱۳۶۹/۰۹/۲۱ مجلس شورای اسلامی، و کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، بر اساس مصوبه ۱۳۵۹/۰۲/۳۱ شورای انقلاب جمهوری اسلامی ایران و مصوبه ۱۳۶۰/۱۲/۰۸ هیئت وزیران وابسته به وزارت آموزش و پرورش تشکیل شده‌اند.

۴-۱-۴ تغییرات ساختار دوره‌های تحصیلی

یکی از مؤلفه‌های نظام آموزشی که در برنامه‌های تحولی مورد بازنگری و اصلاح قرار می‌گیرد «ساختار دوره‌های تحصیلی» است. هر چند مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش کشورها نشان می‌دهد که نظام‌های آموزشی جهان، با ساختار دوره‌های تحصیلی مشابه، کارکردهای متفاوت دارند (آقازاده، ۱۳۷۹، ۵۶)، لیکن همواره تغییر این مؤلفه مورد توجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بوده است (نائینی، ۱۳۹۲، ب، ۲۳). در این پژوهش به سه تغییر اساسی ساختار دوره‌های تحصیلی ایران در سده گذشته اشاره می‌شود.

- از سال ۱۲۷۵ش تا سال ۱۲۹۰ش، هم‌زمان با تصویب قانون اساسی معارف، دوره ابتدایی ۴ سال (مکتب) و دوره اول متوسطه ۳ سال، و دوره دوم متوسطه ۲ سال بوده است. با تصویب قانون اساسی معارف و همچنین در سال ۱۳۱۳ش، هم‌زمان با تأسیس دانشگاه تهران، بر اساس مصوبه مجلس، دوره‌های تحصیلی ایران شامل ۶ سال دوره ابتدایی، ۳ سال دوره متوسطه، و ۳ سال دوره دوم متوسطه تعیین شد (۳-۳-۶). با این مصوبه، محل تحصیل دوره ابتدایی «دبستان» و محل تحصیل دوره متوسطه «دبیرستان» نامیده شد و دوره ابتدایی، دوره عمومی، اجباری و مجانی اعلام گردید. (صافی، ۱۳۸۵، ۱۰۸)

- در سال ۱۳۴۵ ساختار نظام آموزشی ایران از نظام (۳-۳-۶) به نظام (۱-۳-۳-۵) تبدیل شد. یک سال اول با عنوان آموزش قبل از دبستان، که کودکان ۵ ساله را شامل می‌شد، ۵ سال دوره ابتدایی، ۳ سال دوره راهنمایی تحصیلی، ۳ سال دوره متوسطه و یک سال دوره پیش‌دانشگاهی بود که بعداً یک سال دوره پیش‌دانشگاهی با ۳ سال دوره متوسطه تبدیل به چهار سال دبیرستان شد. در این سال‌ها، دوره راهنمایی



تحصیلی با الگوبرگیزی از نظام آموزشی فرانسه به ساختار دوره‌های تحصیلی ایران افزوده شد و آموزش عمومی و اجباری به مدت ۸ سال، شامل دوره ۵ ساله ابتدایی و ۳ ساله راهنمایی تحصیلی بوده است. این ساختار تا سال ۱۳۹۰ با تغییراتی در کشور حاکم بود. در سال ۱۳۶۸، در طرح تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ساختار (۲-۳-۳) پیشنهاد شد که در آن ۲ سال دوره پیش دبستانی (اساس) و ۴ سال دوره ابتدایی (ارکان) و ۳ سال دوره راهنمایی تحصیلی و ۳ سال دوره متوسطه بود، اما شورای عالی انقلاب فرهنگی با ۶ ساله دانستن دوره ابتدایی ساختار (۳-۳-۳) را تصویب نمود که این مصوبه در عمل اجرا نشد. در نتیجه، همان ساختار (۴-۳-۳-۱) به قوت خود باقی ماند.

- در سال ۱۳۹۰، با تصویب سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مجدداً ساختار نظام آموزشی تغییر کرد و ساختار دو دوره ۶ ساله ابتدایی و متوسطه، هر کدام شامل دو دوره ۳ ساله (۳+۳+۳) رسمیت یافت. در این تغییر دوره ابتدایی از ۵ سال به ۶ سال (دو دوره ۳ ساله) افزایش یافت و دوره اول متوسطه جایگزین دوره راهنمایی تحصیلی شد. دوره آموزش عمومی اجباری نیز از ۸ سال به ۹ سال افزایش یافت و دوره پیش‌دانشگاهی از نظام آموزشی کشور حذف شد. همچنین، بر اساس مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش، دوره پیش دبستانی به ۲ سال، شامل سنین ۵ و ۶ سالگی تعمیم داده شد. در سال ۱۳۹۹، بر اساس مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی، سازمان ملی تعلیم و تربیت کودک، وابسته به وزارت آموزش و پرورش، برای ارائه خدمات آموزشی و تربیتی به کودکان صفر تا شش سال تأسیس شد.

۲-۴ تحولات کلان و همه‌جانبه نظام آموزشی

از اوایل دوره قاجار، با توجه به نیاز ایران به علوم نوین و تربیت نیروی کارآمد، فرایند نوسازی نظام آموزشی از اهمیت فراوانی برخوردار شد. دهه چهارم و اوایل دهه پنجاه اوج نوسازی نظام آموزشی ایران محسوب می‌شود (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶، ۲۸). هرچند مسئولان ذی‌ربط بر نوسازی نظام آموزشی تأکید می‌کردند، از یک سو نظام جدید با نظام آموزشی رایج و مکتب‌خانه‌های دایر در تعارض بود و از سوی دیگر، با فرهنگ عمومی حاکم همخوانی نداشت؛ لذا، برای حل این مشکل فرهنگی و ایجاد هماهنگی و همسویی مصوبات شورا با باورها و ارزش‌های دینی و ملی، در زمان تأسیس شورای عالی معارف تدابیری اتخاذ شد تا یک نفر مجتهد



واجدالشرايط عضو رسمی و ثابت شورای عالی باشد. این قانون تاکنون استممار داشته است. (نوید ادهم و روح‌بخش اله‌آباد، ۱۳۹۸، ۴۲)

در برهه‌هایی از تاریخ پرفراز و نشیب آموزش و پرورش کشور، مدیران و مسئولان به این نتیجه می‌رسیده‌اند که تغییرات موردی و جزئی، مشکلات و کاستی‌های موجود را برطرف نمی‌کند و آموزش و پرورش به تحولات زیربنایی و همه‌جانبه نیاز دارد تا با تغییرات اساسی و ریشه‌ای، امکان تحقق اهداف و آرمان‌های این نهاد سرنوشت‌ساز فراهم آید و دستیابی به تربیت فارغ‌التحصیلان و نیروی انسانی شایسته و بایسته میسر گردد. در این بخش سه تحول کلان و همه‌جانبه نظام آموزش و پرورش را که در صدد نوسازی و تغییر در تمام مؤلفه‌ها و عناصر این نظام بوده‌اند، بررسی و واکاوی می‌کنیم.

۱-۲-۴ انقلاب آموزشی رامسر

انقلاب آموزشی رامسر برنامه عمده‌ای به منظور نوسازی نظام آموزشی به سبک امریکایی بود (ناطق، ۱۳۸۰، ۷۹). در زمان دولت پهلوی اول، یکی از اقدامات مهم در نوسازی نظام آموزشی، تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ش بود (تکمیل همایون، ۱۳۸۵، ۹۳). در زمان دولت پهلوی دوم اصلاح و نوسازی آموزشی با هدف تربیت نیروی انسانی ماهر و توانمند، به‌ویژه در ابعاد فنی و حرفه‌ای، برای نوسازی اقتصادی و فرهنگی کشور و تحکیم مبانی فکری و فرهنگی رژیم شاهنشاهی و تقویت فرهنگ مدرنیسم و غرب‌گرایی و تضعیف باورهای دینی و بومی مردم طراحی و اجرا شده بود. به‌منظور تحقق اهداف انقلاب سفید در حوزه آموزش و برای پیگیری اجرایی‌سازی اصول و برنامه‌های آموزشی، کنفرانسی تحت عنوان «انقلاب آموزشی رامسر» برنامه‌ریزی و اجرا شد. در اولین کنفرانس سندی با عنوان «منشور انقلاب آموزشی»^۱ تدوین و تصویب شد که هدف آن آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص و ماهر در علوم و فنون مختلف بود و به‌منظور طراحی و اجرای برنامه‌های نوسازی صنعتی، اقتصادی، اجتماعی کشور تهیه شده و شامل برنامه‌های کلی تحولی برای نوسازی نظام آموزشی بود. (ناطق، ۱۳۸۰، ۹۳)

بررسی گزارش‌های نه‌گانه کنفرانس ارزشیابی انقلاب آموزشی رامسر (تهران،

۱. دوازده اصل منشور انقلاب آموزشی رامسر برای تحقق چهار اصل از اصول انقلاب سفید (یعنی اصل ششم سپاه دانش، اصل دوازدهم انقلاب اداری و آموزشی، اصل پانزدهم آموزش رایگان و اجباری، اصل شانزدهم تغذیه رایگان) تدوین شده بود. (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶)



وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) نشان می‌دهد که انقلاب آموزشی در تحقق اهداف و برنامه‌های خود موفق نبوده است و بیشتر طرح‌ها و برنامه‌ها شامل تحول در نظام آموزش عالی شده و نظام آموزش و پرورش بهره کمتری از آن برده و کمتر دچار تحول شده است. بی‌توجهی به فرهنگ بومی و دینی و گاه تعارض و تضاد با آن‌ها، از عوامل عدم موفقیت این انقلاب آموزشی بود.

ناکامی دولت در رسیدن به اهداف انقلاب آموزشی مشخص و آشکار است (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶، ۳۹). کاستی در آموزش فنی و حرفه‌ای، به‌ویژه در زمینه تکنسین درجه اول و دوم بسیار شدید بود. افزایش روزافزون داوطلبان ورود به دانشگاه نیز از معضلات نظام آموزشی بود. کمبود شدید معلم، ناهماهنگی بین برنامه‌ها و اهداف آموزشی دوره متوسطه، به‌کارگیری روش‌های کهنه آموزشی، کلاس‌های پرجمعیت، کمبود آزمایشگاه و کارگاه، پایین بودن جایگاه اجتماعی و حقوق معلمان، استخدام دبیران آموزش ندیده به‌ویژه در مدارس غیردولتی، بی‌توجهی به درس تربیت بدنی، و پایین بودن کیفیت آموزش از دیگر مشکلات آموزش و پرورش بود که کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر موفق به حل آن‌ها نشده بود. (بیگدلو و شهیدانی، ۱۳۹۶، ۴۰)

۲-۲-۴ تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش

اندیشه انقلاب فرهنگی و ضرورت تغییر بنیادی نظام آموزشی کشور از نخستین روزهای پیروزی انقلاب اسلامی در اذهان رهبر انقلاب، مسئولان و فرهنگ‌دوستان و فرهنگیان جوانه زده بود. بررسی‌ها و تحقیقات گوناگون در این زمینه از ابتدای سال ۱۳۵۸ به‌صورت پراکنده و به همت افراد و گروه‌های مختلف آغاز شد. پس از اصلاح و تصویب قانون شورای عالی آموزش و پرورش، مسئولیت خطیر تغییر و نوسازی نظام آموزش و پرورش به این شورا سپرده شد (لایحه قانونی راجع به تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش، مصوب ۱۳۵۸/۱۱/۲۷). شورای عالی آموزش و پرورش در اولین گام، در همان سال، دفتر تحقیقات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی را به‌عنوان ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش تعیین کرد تا با شناسایی افراد متخصص و متعهد طرح‌ها و برنامه‌ها را گردآوری و ارائه کند. این ستاد به توصیه نماینده شورای انقلاب در وزارت آموزش و پرورش (شهید دکتر محمدجواد باهنر) و تأیید شهید دکتر بهشتی و تأکید و پیگیری وزیر آموزش و پرورش (شهید محمدعلی رجایی) و موافقت شورای عالی آموزش و پرورش، نخستین گردهمایی را به مدت سه



روز، از تاریخ ۱۴ الی ۱۶ اردیبهشت ماه ۱۳۵۹، در محل سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت آموزش و پرورش برگزار کرد و به بررسی طرح‌ها و برنامه‌ها و روند اجرایی آن‌ها پرداخت (نائینی، ۱۳۹۲ الف، ۶۱). در اوایل سال ۱۳۶۱ شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، به ریاست سید علی اکبر پرورش، وزیر وقت آموزش و پرورش، به تدوین و تصویب طرح‌ها و برنامه‌هایی پرداخت که از آن جمله می‌توان به طرح کاد (کار، دانش) و طرح تام (تمرکز، ارزشیابی، مباحثه) اشاره کرد. (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۳، ۸۵)

طرح کاد، به صورت سراسری، در دوره آموزش متوسطه به اجرا گذاشته شد و با تغییراتی تا سال ۱۳۶۸ ادامه یافت. طرح تام نیز به صورت تجربی در چند مدرسه راهنمایی تحصیلی به اجرا درآمد و به دلیل عدم تحقق اهداف مورد نظر و مشکلات حاصل از آن، اجرای طرح متوقف شد. (کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷، ۱۲۹)

به موازات تشکیل شورای تغییر بنیادی نظام و فعالیت‌های آن، اقدامات دیگری نیز برای طراحی نظام جدید آموزش و پرورش انجام پذیرفت که از جمله می‌توان به تشکیل شورای برنامه‌ریزی آموزش و پرورش روستایی و عشایری اشاره کرد، یا از شورای تجدید نظر در آموزش متوسطه نام برد که در اواخر سال ۱۳۶۴، برای سامان دادن به وضع آموزش متوسطه و تجدید نظر در شاخه آموزشی فنی و حرفه‌ای تشکیل شد و تغییرات زیادی را در برنامه درسی و محتوای کتاب‌های درسی به وجود آورد. (کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷، ۳۲)

در نهایت، با تشکیل «شورای تغییر نظام آموزش و پرورش» بر اساس مصوبه پنجاه و نهمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی (مصوبه ۶۳۶۴/دش مورخ ۱۳/۱۲/۱۳۶۴)، فعالیت‌های متفرق و متعدد مذکور به یک طرح جامع تبدیل گشت. این شورا محصول کار را به صورت طرح «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران» ارائه کرد. (کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷، ۳۸)

برخی از ویژگی‌ها و نکات قابل تأمل در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش عبارت‌اند از:

- این برنامه با استفاده از تمام تجربیات و طرح‌هایی تدوین شد که پس از انقلاب اسلامی برای ایجاد تغییرات اساسی در نظام آموزش و پرورش و مبتنی بر فلسفه



تعلیم و تربیت اسلامی طراحی و پیشنهاد و اجرا شده بود. تفاوت حقیقی بین آموزش و پرورش گذشته با نظام جدید را باید در تفاوت فلسفه وجودی و بینش حاکم بر آن‌ها جست‌وجو کرد. نظام پیشنهادی بر اساس بینش الهی طراحی شده و انسجام و هماهنگی ارکان و عناصر و اجزاء آن با دقت رعایت شده است. به همین دلیل لازم است تزکیه و تربیت همچون نوری بر تمامی عناصر و اجزاء و برنامه‌های نظام بتابد و به منزله بستری برای یکایک آن‌ها باشد. تزکیه نه تنها از تعلیم جدا نیست بلکه به صورتی انفکاک‌ناپذیر به آن پیوسته است و بر آن تقدم و برتری دارد. (کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷، ۹)

- به نظر شورا، تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش با تغییر بنیادی بینش‌ها و شیوه‌های حاکم بر سازمان اجرایی و اداری آموزش و پرورش آغاز می‌شود. (کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷، ۱۰)
- بر اساس این طرح، دوره آموزش و پرورش عمومی که برای کلیه آحاد ملت الزامی است، به مدت ۹ سال و شامل سه مرحله است:

الف) مرحله آموزش و پرورش (اساس) - ۲ سال - سنین ۶ و ۷ سال

ب) مرحله آموزش و پرورش (ارکان) - ۴ سال - سنین ۸ تا ۱۱ سال

ج) مرحله آموزش و پرورش (ارشاد) - ۳ سال - سنین ۱۲ تا ۱۴ سال

- دوره آموزش و پرورش فراگیر کاربردی - علمی شامل دو شاخه است:

الف) شاخه متوسطه فراگیر - ۳ سال - سنین ۱۵-۱۸ سال

- ب) شاخه حرفه‌آموزی = با طول دوره‌های تحصیلی متفاوت (کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۶۷، ۸۵)

- پس از تصویب کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش در شورای عالی انقلاب فرهنگی و هم‌زمان با تغییر وزیر وقت آموزش و پرورش (سید کاظم اکرمی) به دلایل مختلف، اجرای تغییر نظام از دوره متوسطه (نه از دوره ابتدایی) آغاز و طرح عملیاتی تغییر آموزش متوسطه به نام «نظام جدید آموزش متوسطه» به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید.

- عملیات اجرایی طرح نظام جدید آموزش متوسطه از مهرماه ۱۳۷۱ آغاز و با انجام تغییراتی تا شروع اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۱ ادامه یافت و تمام مدارس دوره متوسطه و هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای و کار و دانش را



تحت پوشش قرار داد.

- به دلیل مشکلات دوره آموزش متوسطه، از جمله تعداد زیاد داوطلبان شرکت در کنکور و عدم ظرفیت مناسب پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها، اجرای تغییر نظام از دوره متوسطه آغاز شد و امکان پرداختن به دوره آموزش عمومی و دوره ابتدایی به دست نیامد و در همان دوره متوسطه متوقف شد. این یکی از کاستی‌های جدی طرح مذکور بود.

- نظام ترمی - واحدی و سپس نظام سالی - واحدی و آثار آشکار و پنهان آن در برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مدارس، علی‌رغم پشتوانه‌های نظری و دستاوردهای تأمل‌برانگیز، به دلیل مشکلات اجرایی، از جمله ایجاد پنجره‌های باز و پیامدهای منفی تربیتی و اجتماعی آن، از عوامل عدم موفقیت این طرح محسوب می‌شود.

- پررنگ بودن نقش آموزش‌های مهارتی در نظام جدید متوسطه و توجه ویژه به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و نیز آموزش‌های کار دانش، به‌منظور پاسخگویی به نیازهای دنیای کار و فراهم آوردن زمینه توسعه یافتگی کشور، از جمله دستاوردهای مثبت این طرح بوده است.

۳-۲-۴ تحول بنیادین در آموزش و پرورش

چنان‌که گذشت، پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تلاش‌های گسترده و مستمری برای دستیابی به آموزش و پرورش در تراز جمهوری اسلامی انجام پذیرفته است، اما یافته‌های علمی و تجربی نشان از عدم موفقیت کامل و اثربخش طرح‌ها و برنامه‌های مذکور دارد و آموزش و پرورش همچنان با مسائل و مشکلات متعدد روبه‌روست. این مسائل و معضلات در تمام حوزه‌ها و در همه سطوح قابل مشاهده است. (صورت مذاکرات شورای عالی آموزش و پرورش سال‌های ۱۳۸۲ و ۱۳۸۳).

۱-۳-۲-۴ برخی از مسائل و مشکلات آموزش و پرورش

- مبتنی نبودن مبانی نظری آموزش و پرورش بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی: نظام آموزش و پرورش موجود در ایران با الگوگیری از نظام آموزش کشورهای اروپایی طراحی و تأسیس شد. لذا خاستگاه نظری و فلسفی آن، مبانی نظری مدرنیته و مکاتب فلسفی اومانیستی بوده و مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نبوده است و با اقتضانات بومی و شرایط فرهنگی ایران همخوانی و انطباق اندکی داشته است. این کاستی در تحقیقات پژوهشگران مورد توجه قرار گرفته است. حتی



در گزارش مشاوران ماوراء بحار (۱۳۲۸) به ضرورت تدوین فلسفه بومی برای آموزش و پرورش ایران اشاره شده است که این ضرورت پس از پیروزی انقلاب اسلامی اولویت بیشتری پیدا کرده است.

- کندی در همپایی با تحولات محیطی: زندگی بشر در دوران جدید با تغییرات و تحولات گسترده و شگرفی در تمام عرصه‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فناوری همراه است و آماده کردن نسل جوان برای زیستن در این دنیای متحول و متغیر رسالت خطیری است که بر دوش نظام‌های آموزشی سنگینی می‌کند، اما نظام‌های آموزشی از سرعت لازم برای همپایی با این تحولات برخوردار نیستند، لذا بوی کهنگی می‌دهند. (پایگاه اینترنتی مقام معظم رهبری، ۱۳۸۳)
- عدم تربیت همه جامعه و توازن شایستگی‌های انسانی: نظام آموزش و پرورش موجود، متأثر از نظام فلسفی و نظری حاکم بر آن، در تلاش بوده است تا با شناسایی و شکوفایی برخی از استعداد‌های انسان او را برای خوب زیستن در دنیای مادی موجود و حضور در بازار کسب و کار آماده نمایند. در این نظام آموزشی به همه استعدادها و ابعاد وجودی انسان، از جمله تقویت شایستگی‌های لازم برای زندگی مؤمنانه در آخرت که جزو اعتقادات اصیل مکاتب توحیدی است، توجه نشده و نه تنها به تمام ابعاد فردی و اجتماعی و ساحت‌های متنوع وجودی انسان پرداخته نشده است، بلکه یک‌بعدی کردن انسان و تربیت انسان تک‌ساحتی^۱ محصول نظام آموزشی مدرن است.
- کاستی در پاسخگویی به نیازهای جامعه: نظام آموزشی در پاسخگویی به نیازهای فردی و اجتماعی افراد و فراهم آوردن زمینه توسعه یافتگی جامعه و تربیت شهروندان مؤمن، کارآمد، خلاق، و کارآفرین با کاستی‌های جدی روبه‌روست. تأکید افراطی بر حافظه‌گرایی و کم‌رنگ بودن آموزش‌های مهارتی و حرفه‌ای و عدم انتقال موارث فرهنگی گذشته به نسل امروز برای خوب زیستن در آینده، از جمله کاستی‌های این عرصه است. این کاستی زمانی شدیدتر و عمیق‌تر خودنمایی می‌کند که تحولات گسترده در تمام عرصه‌های زندگی انسان معاصر، به‌ویژه عرصه فناوری‌های نوین و پیامدهای آن مورد توجه قرار گیرد. (نوید ادهم، ۱۳۸۹، ب)
- ناکارآمدی در تحقق رسالت فرهنگی و اجتماعی ملی و جهانی: انقلاب اسلامی

1. *One-Dimensional-Man* مارکوزه هربرت، کتاب انسان تک‌ساحتی



ایران، به‌عنوان یک انقلاب فرهنگی، درصدد طراحی و تبیین اندیشه‌های نو و برپایی فرهنگ و تمدن نوین بر اساس آموزه‌های وحیانی است تا انسان و مناسبات انسانی، به‌صورت فردی و اجتماعی، بر اساس باور به خداوند و قیامت شکل بگیرد. تربیت شهروندان باورمند به این اندیشه و کنشگران وفادار به ارزش‌های الهی در صحنه ملی و جهانی، بر عهده نظام‌های آموزشی است که نظام موجود در تحقق آن با کاستی‌های جدی روبه‌روست.

علاوه بر ادله مذکور، دلایل دیگری مانند ناکارآمدی نظام اداری و اجرایی، عدم کارایی نظام تربیت معلمان و مدیران، تمرکزگرایی افراطی، کم‌توجهی به تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و اقلیمی، نبود خط‌مشی‌ها و راهبردها و برنامه‌های اجرایی هماهنگ و منسجم، پایین بودن نرخ بهره‌وری، عدم مشارکت و همکاری مؤثر سایر دستگاه‌ها و نهادها، ضعف در به‌کارگیری هوشمندانه فناوری‌های جدید آموزشی، برنامه‌های آموزشی و درسی متمرکز و تجویزی، سیاسی شدن صحنه آموزش و عدم توجه به جنبه‌های فرهنگی و تربیتی آن، بالا بودن نرخ افت تحصیلی و ترک تحصیل، ناکارآمدی اقتصاد آموزش و پرورش، عدم تکافوی منابع مالی، ضعف در نظام مدیریت اجرایی و تغییرات پیاپی مدیران، همه و همه، تحول بنیادین در آموزش و پرورش را اجتناب‌ناپذیر کرده است. (نفیسی، ۱۳۹۰، ۷۲)

با عنایت به ضرورت‌ها و نیازهای مذکور، شورای عالی آموزش و پرورش تصویب کرد که مطالعه‌ای ملی «به‌منظور آسیب‌شناسی آموزش و پرورش در وضعیت کنونی و ترسیم چشم‌انداز آینده در برنامه‌های توسعه کشور» انجام پذیرد و گزارش آن به‌تدریج، جهت اتخاذ تصمیم، به شورای عالی آموزش و پرورش ارائه شود. (مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۲)

به‌منظور حمایت از این تصمیم، هیئت دولت در مصوبه ۱۳۸۲/۰۳/۲۷ تهیه «سند ملی اصلاحات در آموزش و پرورش» را به سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور و اگذار کرد تا با همکاری وزارت آموزش و پرورش و زیر نظر شورای عالی آموزش و پرورش تدوین گردد.^۱ سپس به دلیل عدم اجرای این مصوبه و با اصلاح آن در ۱۳۸۳/۰۷/۲۷ مسئولیت

۱. منشور اصلاحات در آموزش و پرورش «در دهه هشتاد برای بهبود و ارتقای کیفیت فعالیت‌های آموزشی تدوین شد که در صورت فراهم آمدن شرایط و امکانات اجرایی، می‌توانست اصلاحات گسترده در نظام آموزش و پرورش به وجود آورده و در زمره تحولات مهم و کلان به حساب آید» (رضایی، ۱۳۸۱)، اما چون به مرحله اجرا درنیامد در این نوشتار از آن صرف‌نظر و تنها به‌عنوان یک پروژه تحقیقی بزرگ از آن یاد کرده‌ایم.



تهیه «سند ملی آموزش و پرورش» به وزارت آموزش و پرورش سپرده شد تا با هماهنگی سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور و زیر نظر شورای عالی آموزش و پرورش تدوین شود. از آنجا که روش تدوین سند ملی آموزش و پرورش پژوهش محور بود تا ضمن استفاده از تجربیات متراکم کارشناسان و صاحب‌نظران، از یافته‌های پژوهشی داخلی و خارجی نیز استفاده شود، سه کارگروه (کمیته) مطالعاتی تشکیل شد. علاوه بر انجام بررسی‌ها و تحقیقات کارگروه‌های سه‌گانه، مطالعات استانی نیز در دستور کار گروه‌های پژوهشی استان‌های کشور قرار گرفت و در نهایت، پس از انجام بررسی‌های ملی و استانی، مجموعه یافته‌های کارگروه‌های مزبور در اختیار کارگروه تلفیق قرار گرفت تا بر اساس مدل مفهومی طرح، «سند ملی آموزش و پرورش» تدوین شود. با عنایت به رهنمودهای مقام معظم رهبری، این سند به نام «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» تغییر نام داده شد و در تاریخ ۱۳۸۹/۰۵/۰۲ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. بعد از این مرحله، برای اعتباریابی بیشتر سند و شمول آن بر همه دستگاه‌ها و نهادها، پس از بررسی‌های کارشناسی در کمیسیون‌های دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، در تاریخ ۱۳۹۰/۰۷/۰۵، به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسید و برای اجرا به آموزش و پرورش و سایر دستگاه‌های ذی‌ربط ابلاغ شد. (نوید ادهم و راغب، ۱۳۹۹، ۷۱)

۲-۳-۲-۴ محتوای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

۱-۲-۳-۲-۴ محتوای بسته سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش شامل سه بخش به شرح زیر است:

- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی ج.ا.ا. این مجموعه که بنیان‌های نظری و فلسفی نظام تعلیم و تربیت آموزش و پرورش را مشخص می‌کند و به تأیید شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است حاوی سه بخش است: بخش نخست: فلسفه تربیت در ج.ا.ا.؛ بخش دوم: فلسفه تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.؛ بخش سوم: رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در ج.ا.ا.
- سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور این مجموعه که به‌مثابه سند راهبردی ایجاد تحول در آموزش و پرورش و به سند تحول مشهور شده و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش و شورای



عالی انقلاب فرهنگی رسیده است حاوی ۸ فصل، از جمله بیانیه ارزش‌ها، بیانیه مأموریت، چشم‌انداز، راهبردهای کلان (۸ راهبرد)، اهداف کلان (۱۵ هدف)، اهداف عملیاتی (۲۳ هدف) و راهکارها (۱۳۱ راهکار) است.

• مجموعه برنامه زیرنظام‌های سند تحول بنیادین

به استناد رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی، نظام آموزش و پرورش به شش زیرنظام تقسیم و راهکارهای ۱۳۱ گانه سند تحول بین آن‌ها توزیع و برای هر یک از راهکارها، برنامه عمل نوشته شده (مجموعاً ۵۳۰ برنامه) و به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است.

۲-۲-۳-۲-۴ ویژگی‌های تحول بنیادین آموزش و پرورش

تحول بنیادین آموزش و پرورش در دهه اخیر و در مقایسه با سایر تغییرات و تحولات نظام آموزشی در سده گذشته، از ویژگی‌هایی برخوردار بوده است که به اختصار به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

الف) درسال‌های اخیر ایجاد تحولی اساسی و بنیادین در نظام آموزش و پرورش کشور به یک مطالبه ملی تبدیل شده است و از مقام معظم رهبری، رؤسای جمهوری، نمایندگان مجلس، شورای عالی انقلاب فرهنگی تا مدیران و معلمان مدارس، والدین دانش‌آموزان و آحاد مردم، خواهان تغییرات گسترده و نوسازی نظام آموزش و پرورش هستند. ناکارآمدی نظام آموزشی، افزایش تحصیلات و سواد ملی عموم مردم، دسترسی به فضای مجازی و آشنایی با نظام‌های آموزشی سایر کشورها، در شکل‌گیری این مطالبه تأثیر داشته و آن را به یک فرصت تبدیل کرده است.

ب) نظام آموزش و پرورش، همانند نظام تعلیم و تربیت کشور، در سده گذشته فاقد فلسفه مدون و مصوب بوده است. برای اولین بار در تاریخ، فلسفه تعلیم و تربیت (عام) و فلسفه تربیت رسمی و عمومی (خاص آموزش و پرورش)، تدوین و به تأیید مراجع ذی‌ربط رسیده تا مبنای هم‌گرایی نظری در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و اجرا باشد. در این تکاپوی علمی، التزام به نظام معیار اسلامی و آموزه‌های وحیانی و اقتضانات ایران اسلامی رعایت شده است.

ج) مدل مفهومی تدوین سند تحول، با نقد و بررسی الگوها و مدل‌های رایج، متناسب با شرایط بومی، به صورت نوآورانه طراحی شد و در آن تدوین مبانی نظری و فلسفی، نقطه آغاز حرکت تلقی گشت. (نفیسی، ۱۳۷۹، ۲۸)



د) تدوین این برنامه تحولی، به صورت پژوهش محور بوده است و در آن، علاوه بر بررسی عوامل درونی نظام آموزش و پرورش و قوت‌ها و ضعف‌های آن‌ها، به بررسی محیط‌های متعامل سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی و فرصت‌ها و تهدیدهای آن‌ها نیز پرداخته شده است. همچنین، از مطالعات استانی و یافته‌های پژوهش‌های تطبیقی هم در تدوین آن استفاده شده است. (نفیسی، ۱۳۷۹، ۳۳)

ه) سند تحول بنیادین، ذیل سند بیست‌ساله کشور و تافق ۱۴۰۴ تدوین شده است. به همین دلیل، ضروری است با تقسیم کار ملی بین دستگاه‌ها و نهادها، و با مشارکت بخش دولتی و غیردولتی، زمینه اجرای برنامه‌های آن فراهم آید.

و) هرچند مدل اجرایی سند تحول هم‌زمان با سند تدوین و تصویب نشده است، با نگرشی نظام‌مند، تمام عناصر و عوامل آشکار و پنهان آموزش و پرورش در شش زیرنظام شناسایی و طبقه‌بندی و برای اجرایی شدن آن‌ها برنامه‌هایی تدارک دیده شده است (جمعاً ۱۳۱ راهکار و ۵۳۰ برنامه).

ز) تأسیس دانشگاه فرهنگیان و ارتقای جایگاه معلم، به عنوان اصلی‌ترین مؤلفه تعلیم و تربیت، وفاداری به چرخش‌های تحول‌آفرین، چاره‌اندیشی برای بسط عدالت تربیتی و ارتقای کیفیت آموزشی، اولویت‌بخشی به دوره ابتدایی، ایجاد تعادل و توازن در ساحت‌های شش‌گانه تربیتی، جدایی‌ناپذیر دیدن تعلیم از تربیت و آموزش از پرورش، تأکید بر مشارکت حداکثری ارکان سهیم و مؤثر در فرایند تعلیم و تربیت، اهتمام به اعتلای نظام مدیریت و نقش مدیران، تأکید بر جایگاه آموزش و پرورش به عنوان نهاد مولد سرمایه انسانی، تبیین نقش آموزش و پرورش در تکوین و تعالی هویت ایرانی - اسلامی دانش‌آموزان، ضرورت چابک‌سازی ساختار اداری و اجرایی، تأکید بر ضرورت مهارت‌آموزی دانش‌آموزان از دوران ابتدایی، پررنگ کردن نقش مشاوره و مشاوران، استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین... از جمله نکات تحول‌آفرین این سند است.

۵. نتیجه‌گیری

همان گونه که گذشت، نوسازی نظام آموزشی و ایجاد تغییرات و تحولات خرد و کلان متناسب یا تحولات محیطی در آموزش و پرورش، از دیرزمان دغدغه مسئولان کشور و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش بوده است و برای تحقق این مهم طرح‌ها



و برنامه‌های متنوع و متعددی طراحی و اجرا شده است، اما شواهد فراوان دلالت بر عدم موفقیت کامل و جامع برنامه‌های تحول دارد.

با مطالعات و بررسی‌های انجام‌یافته دلایل عدم دستیابی به موفقیت مناسب در تحقق برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش کشور و موانع فراروی آن را می‌توان در موضوعات زیر جست‌وجو کرد.

- عدم کسب موفقیت بایسته در اجرای برنامه‌های کلان کشور (برنامه‌های توسعه پنج‌ساله و سالیانه)، علی‌رغم تلاش‌های گسترده در فرایندهای پیچیده تدوین و تصویب و اجرای برنامه‌ها، نشان از کاستی‌ها و مشکلات مزمن فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و ساختاری در این حوزه دارد که شامل برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش هم می‌شود. حاکمیت اندیشه فردمحوری به جای رویکرد برنامه‌محوری یکی از دلایل شکست طرح‌ها و برنامه‌هاست که به آموزش و پرورش هم تسری پیدا کرده است.
- ماهیت زمان‌بر و دیربازده بودن فعالیت‌های آموزشی و پرورشی نیازمند ثبات مدیریت است و این امر در تضاد و تناقض جدی با مسئله بی‌ثباتی دولت‌ها و کوتاه بودن عمر در مدیریت اجرایی است. عدم اطمینان از حضور باثبات متولی اجرای برنامه‌های آموزشی و پرورشی کشور و تعدد تغییرات پیاپی مدیریتی در همه سطوح اجرایی یکی از معضلات و عوامل جدی برای تحقق تحولات پیش‌بینی شده و مصوب است. به‌عنوان مثال، میانگین دوران وزارت وزرای قبل از انقلاب اسلامی حدود ۱۵ ماه و پس از انقلاب اسلامی حدود ۲۲ ماه بوده است.
- عدم توفیق در ایجاد هم‌گرایی ذهنی و افزایش مقبولیت و مشروعیت لازم در جامعه، در ابتدای ورود آموزش و پرورش جدید به ایران، و گسیختگی دانش نظری و عدم عبور موفقیت‌آمیز گذار از مرحله آموزش سنتی به آموزش نوین باعث ایجاد سردرگمی و تضاد آرا شد. این عدم توفیق باعث عدم شکل‌گیری فلسفه تعلیم و تربیت بومی و متناسب با اقتضانات فرهنگ ایرانی - اسلامی در سده اخیر بوده است تا بتواند محور اصلی تحولات قرار گیرد.
- تعدد مراکز سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری و نظارتی یکی از دلایل مخل ایجاد تحول جدی در آموزش و پرورش بوده است. همچنین، انفصال اذهان سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان از مجریان و متولیان و ذی‌نفعان و نهایتاً عموم جامعه



- بخش دیگری از این فرایند ناقص است. از نتایج این ناهمگونی در «مفاهمه نقش آموزش و پرورش» عدم تأمین منابع مادی و غیرمادی لازم برای پیشبرد امور آن بوده است که آسیب‌های فراوانی را به همراه داشته است. بر این اساس، ایجاد فهم مشترک در باب آموزش و پرورش و اهداف و کارکردهای آن یکی از الزامات اصلی برای رفع کاستی‌های نظام آموزشی کشور است که مستلزم یک وفاق ملی و همگانی در تمامی دستگاه‌های قانون‌گذاری و اجرایی برای تحقق آن است.
- نادیده‌انگاری نقش سرمایه انسانی آموزش و پرورش در شکل‌دهی به فرایند تعلیم و تربیت افراد جامعه یکی از خطاهای بارزی است که در طی سالیان طولانی به کرات اتفاق افتاده است. ارزشمندی جایگاه معلم اگرچه مورد تأکید مراجع سیاست‌گذار و تصمیم‌گیر بوده و تکریم آنان در حوزه‌های مختلف مورد وفاق بوده است، آنچه در عمل روی داده عمدتاً متضاد با آن است. مسئله معیشت و منزلت و جایگاه معلمان یکی از بارزترین نمودهای کم‌توجهی به نقش بی‌بدیل معلمان آموزش و پرورش در فرایند توسعه کشور است.
 - تمرکزگرایی افراطی و سلسله‌مراتب از بالا به پایین نظام سیاسی و به تبع آن نظام آموزشی، مجال خلاقیت و نوآوری در حوزه آموزش و پرورش را سلب کرده است. آموزش به‌عنوان یک اصل پیچیده نمی‌تواند نسخه واحدی را برای همه نسل‌ها، سنین، فرهنگ‌ها و جغرافیای متنوع در کشور فراهم آورد. بر این اساس، به نظر می‌رسد ضروری است با کاهش تمرکز و تأکید بر نگاه غیرمتمرکز در توسعه آموزش، زمینه جایگزینی با نگاه متمرکز کل‌نگر فراهم آید.
 - به‌زعم پژوهشگران مختلف، طراحی محیطی و فضاهای فیزیکی استاندارد یکی از عوامل اثرگذار جدی در امر یادگیری هستند. از سنوات گذشته تا به امروز، فقدان یا نقصان این فضاها، به‌عنوان یک قرارگاه رفتاری، از معضلات اساسی آموزش و پرورش کشور بوده است. علاوه بر محقق نشدن حداقل‌های یک فضای آموزشی در برخی نقاط، فضاها و تجهیزات آموزشی موجود نیز فاقد کیفیت‌های لازم متناسب با سنین دانش‌آموزان است که اصلاح این موضوعات نیاز به سرمایه‌گذاری مناسب، همراه با به‌کارگیری آخرین فناوری‌ها و دانش‌های روز دارد.
 - عدم به‌روز بودن محتوای آموزشی متناسب با اهداف و نیازهای جامعه موجب کاستی در پاسخ به نیازهای جامعه، ناکارآمدی در تحقق مأموریت‌های



- تعریف شده، کند شدن قرارگیری در جهت تحولات محیطی و عدم تربیت متعادل شایستگی‌های انسانی شده است. این آسیب‌ها خود به‌عنوان عامل جدیدی در سرعت‌دهی به فرایندهای بعدی توسعه کیفی شناخته می‌شود.
- ساختار فلسفی موجود آموزش و پرورش ملهم از یک نگاه التقاطی میان وضع گذشته و موجود و آرمان‌های آینده، همراه با حذف و اضافاتی است که ناشی از نگرش‌های سیاسی یا التقاطی بوده است. این نگاه التقاطی یکی از آسیب‌های جدی در ساختار آموزش و پرورش به شمار می‌رود. تغییر در پارادایم‌های اصلی آموزش و پرورش و تدوین یک نگاه واحد مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، متناسب با اقتضائات ایران عزیز، می‌تواند راه‌حل برون‌رفت از این مشکلات باشد.
 - ایجاد عزم ملی و همسویی کلیه ارکان کشور در مسائل آموزش و پرورش به‌عنوان «مسئله اصلی»، راه‌حل قطعی دستیابی به آرمان‌های ترسیم‌شده برای جامعه است. برون‌رفت از این مسائل بدون اعتقاد به این مهم امکان‌پذیر نیست و کلیه فعالیت‌های اساسی سایر دستگاه‌ها نیز مادامی که این همسویی محقق نشود به مرحله نهایی نخواهد رسید. به بیان دیگر، کوچک‌انگاری نقش آموزش و پرورش در فرایند توسعه کشور و ارتقای فرهنگ جامعه، تاکنون آسیب‌زا بوده است و ادامه دادن آن آسیب‌ها را افزایش خواهد داد.

منابع

- آفازاده، احمد (۱۳۷۹). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سمت.
- _____ (۱۳۸۳). مسائل آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.
- بیگللو، رضا و شهیدانی، شهاب (۱۳۹۶). تحلیل نوسازی نظام آموزشی ایران در دهه چهارم و اوایل دهه پنجاه (با تأکید بر کنفرانس انقلاب آموزشی رامسر). تاریخ ایران، (۱۰)، ۳، ۲۵-۴۵.
- پایگاه اینترنتی مقام معظم رهبری (۱۳۸۳). <https://www.leader.ir/fa>.
- تاریخچه مختصر تشکیل شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۶۴). فصلنامه تعلیم و تربیت (۴)، ۱۳۱-۱۳۶.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- _____ (۱۴۰۰). مقاومت و استقامت در نشر فرهنگ: متن سخنرانی در شب میرزا حسن رشديه. بخارا، ۱۴۴. ۱۴۰-۱۴۳.
- حر، حسین (۱۳۹۴). نقش مسجد در تکوین و رشد فرهنگ و تمدن اسلامی. معارف قرآن و



عزت، ا، ۲۷-۵۹.

خاقانی، عباس (۱۳۵۲). بررسی تحولات آموزش و پرورش ایران. تهران: دانشگاه تهران.
درگاه ملی آمار (۱۳۹۵). سرشماری عمومی نفوس و مسکن مرکز آمار ایران. <https://www.amar.org.ir>

رستمی نسب، ع. (۱۳۹۰). تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت ایران قبل از اسلام. ج ۱. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

رشدیه، بهدخت (۱۴۰۰). وسعت فکری میرزا حسن رشدیه: متن سخنرانی در شب میرزا حسن رشدیه. بخارا، ۱۴۴-۱۳۴-۱۳۶.

رضایی، منیره (۱۳۸۱). تحلیل و ریشه‌یابی موانع اصلاحات در آموزش و پرورش ایران. در: مجموعه مقالات همایش ملی مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. به اهتمام منیره رضایی، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی تربیت دینی. تهران: انتشارات مدرسه.

سرکار آرائی، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی، با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن. تهران: روزنگار.

سند منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش (۱۳۸۲). تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

صافی، احمد (۱۳۸۵). سازمان و مدیریت در آموزش و پرورش. تهران: ویرایش، روان، ارسباران. — (۱۳۹۲). سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران. تهران: سمت.

صفوی، امان‌الله (۱۳۸۳). تاریخ آموزش و پرورش ایران (از ایران باستان تا ۱۳۸۰ هجری شمسی). تهران: رشد.

عزتی پرور، احمد (۱۴۰۰). رشدیه، میراث‌دار عقل غربی و عرفان شرقی: متن سخنرانی در شب میرزا حسن رشدیه. بخارا، ۱۴۴، ۱۵۲-۱۵۴.

کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران - ستاد اجرایی تغییر بنیادین نظام آموزش و پرورش (خرداد ۱۳۶۷).

گزارش مشاوران ماوراء بحار (۱۳۲۸). طرح توسعه هفت‌ساله دولت ایران با تأکید بر بخش آموزش ۱۳۲۸. ترجمه: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

الماسی، علیمحمد (۱۳۷۸). تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران. ج ۳، تهران: امیرکبیر. — (۱۳۹۸). تاریخ مختصر تحول تعلیم و تربیت در اسلام و ایران. تهران: رشد.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

محرمی، غلامحسین (۱۳۷۹). نقش مساجد در جامعه اسلامی از آغاز تا عصر عباسیان. قم: نشر مبین.

محقق داماد، سید مصطفی (۱۴۰۰). یاد بعضی نفرات... بخارا، ۱۴۴، ۱۲۷-۱۳۳.
مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. تهران: حکمت سینا (بصیرت).



نادری، عزت‌الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم انسانی. چ ۲۷، تهران: بدن.

ناطق، هما (۱۳۸۰). کارنامه فرهنگی فرنگی در ایران ۱۸۳۷-۱۹۲۱. تهران: معاصرپژوهان.
نائینی، سید محمد کاظم (۱۳۹۲ الف). سیری در مسیر تغییر بنیادی نظام آموزشی ایران. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

_____ (۱۳۹۲ ب). نظام‌های آموزشی ایران، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
نفیسی، عبدالحسین (۱۳۹۲). روش‌شناسی و فرایند تدوین سند ملی آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، دانشگاه تربیت معلم.

نوید ادهم، مهدی (۱۳۸۹). پیشگفتار روش‌شناسی و فرایند تدوین سند ملی آموزش و پرورش. به اهتمام عبدالحسین نفیسی، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.

نوید ادهم، مهدی و راغب، فاطمه (۱۳۹۹). طراحی مدل اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. فرهنگ در دانشگاه اسلامی، (۳۴)، ۱۰، ۶۷-۸۴.

نوید ادهم، مهدی و روح‌بخش اله‌آباد، رحیم (۱۳۹۸). تربیت معلم، به روایت اسناد شورای عالی آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.

یاسمی، رشید (۱۳۰۴). تعلیم و تربیت در ایران. روان‌شناسی و علوم تربیتی، (۱)، ۲۵-۵۷.



Investigating the History of Education Developments in the Last Century Based On the “Document of Fundamental Transformation of Education”

Mahdi Navid Adham

Abstract

The institution of education as a cultural and social institution, during its life and in response to the needs of society, has experienced various changes and developments and has accepted various functions and missions. Education in Iran is no exception to this rule and has seen many changes agree with environmental developments and political, economic, cultural, and social conditions of the country. The arrival of a new educational system in Iran and establishing schools and educational centers in a new style to train skilled manpower and achieve new sciences and development of the country. In this direction, creating change and change in it has always been one of the concerns of the Iranian government and so, they have prepared many programs to modernize, reform, and create change in the educational system. Some of these plans and programs are extensive and comprehensive and have affected all the factors and components of the education system, and some with a more limited scope have changed and evolved in one or more components of the education system. A number of these plans and programs have been successful and, by achieving their goals, have brought significant and significant achievements and consequences for the education system and society, and some have been inefficient and unsuccessful and have failed to meet their goals. Have remained. This article, in an interpretive-historical method, while examining the history of education in Iran in the last hundred years, has examined the course of important and macro developments in the educational system. Finally, it deals with the factors of failure to carry out fundamental changes and changes in the country's educational system.

Keywords: Education, Educational Transformation, Document of Fundamental Transformation of Education, Policy Making, Planning.

* Assistant Professor of Shahid Rajaei Teacher Training University, PhD in Cultural Management and Planning





واکاوی اسنادی تحولات ساختاری تربیت معلم در ایران «از دارالمعلمین تا دانشگاه فرهنگیان»

علی باقر طاهری نیا*
رحیم روح بخش**

چکیده

تربیت نیروی انسانی، به‌عنوان دال مرکزی توسعه و پیشرفت هر کشوری، از طریق استقرار نظام تعلیم و تربیت و آموزش و پرورش کارآمد میسر خواهد شد. کارآمدی نظام تعلیم و تربیت موکول است به کارآمدی معلمان و مربیان. از این رو، همواره تربیت معلم یکی از دغدغه‌های نظام‌های سیاسی بوده است. تجربه بیش از یکصد سال تربیت معلم در ایران معاصر هم حاکی از آن است که در طول شش دهه قبل از انقلاب اسلامی و چهار دهه پس از آن، برخی رویکردها و جهت‌گیری‌ها یکسان و البته برخی سیاست‌گذاری‌ها هم متفاوت بوده است. توجه به بُعد مهارتی تربیت معلم و ضرورت استقرار نظام پذیرش و گزینش خاص و یاددهی برخی از دروس به دانش‌آموز معلمان پسر و دختر و قرار گرفتن دروسی از قبیل درس اصول علم اخلاق و اخلاق آموزگاری، تا درج کلیدواژه‌های معلم صالح و ذی‌فن و آگاه، بیانگر سیر تحول رویکردی به مقوله تربیت معلم است. سرعت تغییرات ناظر، به‌عنوان ساختارهای متولی تربیت معلم مورد نیاز جامعه، گویای آن است که انتظارات جامعه و دولت‌مردان و همچنین سرعت تحولات جامعه، همواره منجر به اصلاح عناوین و در ذیل آن‌ها، اصلاح رویکرد و رویه‌ها بوده است. این تغییرات به‌خصوص در عرصه ساختارهای تربیت معلم نمود بیشتری دارد.

این پژوهش از نوع کتابخانه‌ای و به شیوه توصیفی، با استناد به صورت مذاکرات و مصوبات شورای عالی معارف/ فرهنگ/ آموزش و پرورش، و همچنین برخی نهادهای سیاست‌گذار دیگر تدوین شده است.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، تربیت معلم، اسناد، ساختار.

* استاد دانشگاه تهران

** کارشناس مسئول اسناد شورای عالی آموزش و پرورش



۱. مقدمه

۱-۱ شکل‌گیری نظام آموزشی نوین و معلمان مدارس آن

جامعه سنتی ایران، با ورود آموزه‌های مدرن، دچار مشکلاتی جدی گشت. بخشی از نخبگان فکری از مدرنیسم استقبال کردند، جمعی آن را نفی کردند و به مقابله با آن برخاستند، اما تعدادی نیز کوشیدند تا هوشیارانه با این پدیده برخورد کنند؛ یعنی، ضمن وفاداری به ارزش‌های فرهنگی جامعه خویش، دانش و دستاوردهای علمی و فنی آن را بپذیرند. تأسیس مدارس نوین یکی از جلوه‌های مدرنیسم در ایران بود که با مشکلاتی مواجه شد. نمونه عینی و ملموس این نوع مشکلات تحولات فرهنگی و اجتماعی در حاشیه تأسیس و فعالیت مدارس رشدیه در اواخر عصر ناصری بود که مواجهه با آن در تبریز و مشهد و چند شهر دیگر داستان درازدامنی دارد. با این احوال، تأسیس مدارس نوین همچنان در دستور کار نخبگان دولتی و برخی از رجال قرار گرفت. به طوری که هم‌زمان با مدرسه رشدیه چندین مدرسه دیگر نیز در تهران و برخی از شهرها شروع به فعالیت کردند تا اینکه در پی گسترش مدارس نوین، مدارس عالی، از جمله مدرسه علوم سیاسی در ۱۳۱۷ق و مدرسه فلاح در ۱۳۱۸ق تأسیس شد (قاسمی پویا، ۱۳۷۷، ۳۱۵). گام اساسی در این فرایند، تأسیس و بهره‌برداری از ۲۱ مدرسه در سال ۱۳۲۰ق بود که از این تعداد ۱۷ مدرسه در تهران و بقیه در شهرهای تبریز، بوشهر، رشت و مشهد قرار داشت. این روند با نزدیکی به تحولات نوگرایانه انقلاب مشروطه (۱۳۲۴ق) که مدرسه‌سازی نیز یکی از مطالبات مهم آن بود، با رشد فزاینده‌ای مواجه شد. با این توضیح که قبل از تأسیس و رواج مدارس جدید در ایران، مدارس و آموزشگاه‌های میسیونری (از جمله مدرسه آمریکاییان در شهرهای ارومیه و تبریز و...) تأسیس شده بود و به فعالیت نیز پرداخته بودند. یک گزارش آماری از فعالیت ۳۱ مدرسه میسیونری در این دوره حکایت می‌کند. (روح‌بخش و حشمتی، ۱۴۰۰، ۵۴-۵۵)

به هر حال، سؤال قابل طرح این است که معلمان این مدارس جدید در کشور چگونه و از کجا تأمین می‌شدند. یک بررسی کلی نشان می‌دهد که تهیه و تأمین معلم در این دوره نیازمند یک تحقیق مستقل و جامع است، اما نظر برخی از محققان به شرح ذیل است:

- نخست اینکه مدیران و مؤسسان مدارس از فارغ‌التحصیلان دارالفنون و مدرسه سیاسی و سایر مدارس عالی دولتی وقت برای تأمین معلم استفاده می‌کردند. کمالینکه از محصلان اعزامی به اروپا و افراد آشنا به علوم و فنون جدید نیز دعوت



می‌کردند تا در مدارس به تدریس بپردازند؛ دوم اینکه مکتب‌داران می‌توانستند با تکمیل معلومات و فراگیری دانش‌های جدید به‌عنوان معلم در مدارس نوین به تدریس بپردازند. از آن جمله برخی از مکتب‌داران تدریس دروس قدیم نظیر شرعیات و ادبیات و غیره را عهده‌دار شدند. بالاخره فارغ‌التحصیلان مدارس نوین پس از فراغت از تحصیل و گرفتن تصدیق‌نامه ششم ابتدایی یا متوسطه کامل می‌توانستند در مدارس به معلمی بپردازند. (محمدی، ۱۳۹۸، ۴۶۸-۴۷۷)

• با رواج مدارس جدید نیاز به معلم و کتاب‌های درسی و... به‌صورت چشمگیری افزایش یافت. بنابراین برخی از پیش‌گامان و مؤسسان و مدیران مدارس جدید مجبور شدند رسماً اقدامات لازم جهت آموزش و آماده‌سازی مقدماتی متقاضیان تدریس را انجام دهند. از جمله در خاطرات زنده‌یاد میرزا حسن رشیدی، علاوه بر موضوع تحصیل ایشان در دارالمعلمین (بیروت)، به تعلیم معلمان در شهرهای تبریز (آقایان حسین واعظ، رضا صحاف‌زاده، میرزا احمد مدرس، میرزا حسین کمال، میرزا عبدالعلی زینی و...)، تهران و همچنین تلاش برای تأسیس دارالمعلمین در شهر تهران، حدود ۲۲ سال قبل از تأسیس دارالمعلمین مرکزی (۱۲۹۷ش) اشاره شده است که می‌تواند، در کنار سایر اسناد و مدارک، سرنخی برای جست‌وجوی بیشتر جهت چگونگی شکل‌گیری تدریجی آموزش جدید در ایران باشد. ناگفته نماند که تألیف کتاب‌های ویژه آموزش تدریس معلمان در میان کتاب‌های تألیفی رشیدی نمونه‌ای از شیوه‌های غیرمستقیم آموزش معلمان در آن دوره است (فردیار و باقریان موحد، ۱۳۹۸، ۱۳۵-۱۵۶). به این ترتیب، به نظر می‌رسد که نهاد آموزش، در آغاز، در مرحله سخت‌گذر از آموزش سنتی توانست، فارغ از دخالت و نفوذ نظام سیاسی، گام‌های اولیه را با مشارکت‌های مدنی با موفقیت بردارد؛ با این رویکرد که کوشید برای مصونیت از هجمه سنت‌گرایان به نوعی به میراث نظام آموزشی مکتب‌خانه‌ای خود وفادار باشد. تا آنجا که در این مدارس حتی نوعی تنوع و تکرر فرهنگی و ایده‌ها و امکان بهره‌گیری از سلاقی و علایق مختلف شکل گرفت.

با پیروزی انقلاب مشروطه (۱۲۸۵-۱۲۸۷ش) و تدوین قانون اساسی، در دو اصل متمم آن، ضمن اشاره بر ضرورت تحصیل علوم و معارف و صنایع، بر لزوم مطابقت تأسیس مدارس و تحصیل با قوانین وزارت علوم تأکید شد (بند ۱۸ و ۱۹ متمم قانون



اساسی)؛ کما اینکه بعدها هم در مصوبات مکرر مجالس شورای ملی ساختار و نظام آموزشی مورد توجه قرار گرفت و از جمله در سیر تاریخی تحول تربیت معلم اصلاحات فراوانی به عمل آمد. از اولین اشارات از این نوع می توان از «قانون اداری وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه»، مصوب ۱۲۸۹/۶/۱۲ ش مجلس دوم شورای ملی یاد کرد که در بند ۵، ماده ۴ آن «تدارک معلمین برای فنون و علوم و تدریس در مدارس» را به عنوان یکی از وظایف «اداره تعلیم عمومی» آن وزارت خانه ذکر کرده است (لوح قانون، مجلس دوم شورای ملی، مورخ ۲۸ شعبان ۱۳۲۸ برابر با ۱۲۸۹/۶/۱۲). همچنین در همین مجلس در قانونی که در تاریخ ۱۲۹۰/۲/۲۵ ش برای اعزام سی محصل به اروپا برای تحصیل به تصویب رساند مقرر شد که پانزده شاگرد از این محصل ها برای آموزش معلمی اعزام شوند (لوح قانون، مصوبات مجلس دوم). گفتنی است تنها گروه سامان دهی شده بورسیه دولتی که به اروپا اعزام شد همین گروه سی نفره بود. تا پیش از آن معمولاً اعزام محصلان به خارج — که از آن به عنوان کاروان معرفت یاد می شود — برای آموزش علوم نظامی و امور اداری صورت می گرفت. به نظر می رسد که با این مصوبه نخستین بار علوم انسانی مورد توجه قرار گرفت و بر این اساس، آموزش در خارج نه ابزاری برای پیشرفت نظامی، بلکه وسیله ای برای اصلاح آموزش تلقی شد. کما اینکه بیشتر کسانی که رشته معلمی را آموزش دیدند بعدها در وزارت معارف مشغول کار شدند یا در دانشگاه تهران به تدریس پرداختند. (ابوحمز، ۱۳۹۸، ۵۲۵-۵۴۴)

به هر حال، علاوه بر قوانین فوق، در «قانون اساسی معارف» مصوب ۱۲۹۰/۸/۹ مجلس شورای ملی نیز، ضمن اشاره به اینکه «معلمین در فن خود [درسی که تدریس می کنند] تصدیق رسمی وزارت معارف را دارا باشند»، خاطرنشان شده است که معلمان باید برای تدریس در مدارس ابتدایی تصدیق نامه تحصیلات مدارس متوسطه و برای تدریس در مدارس متوسطه تصدیق نامه تحصیلات عالی را دارا باشند. (لوح قانون، مصوب مجلس دوم شورای ملی، مورخ ۱۰ ذی قعدة ۱۳۲۹، برابر با ۱۲۹۰/۸/۹)

باین حال، بعد از مشروطه، به دلیل مشکلات ناشی از پیامدهای انقلاب، اقدام اساسی برای آموزش معلمی صورت نگرفت. لذا شواهد نشان می دهد که امر معلمی در برخی از مدارس معمولاً یک امر سلیقه ای و بر نگرش و تعلقات فکری و فرهنگی مدیران استوار بوده است. به تعبیر دیگر، چون نظام سیاسی چندان بر نظام آموزشی سیطره ای نداشت و تأسیس و مدیریت مدارس از یک تعلق و نیاز فرهنگی و مهم تر از آن، مشارکت های



مردمی و مدنی ناشی می‌شد، مدیران همان طور که برای تأمین هزینه‌های مادی از کمک دیگران بهره می‌بردند برای تأمین معلم نیز از مشارکت و همکاری همفکران و به‌خصوص رجال فرهنگی بهره‌مند می‌شدند. بر این اساس، اگر سؤال نخست این نوشتار مجدداً برای این دوره نیز طرح شود که در سال‌های بعد از مشروطه معلمان مدارس چگونه تأمین و تربیت می‌شدند، به نظر می‌رسد که می‌توان با استناد به منابع اسنادی پاسخ داد که در این دوره، در گام اول، از محصلان اعزامی به خارج که بعد از طی دوره آموزش به کشور بازگشتند استفاده شد. همچنین، متولیان امر به برگزاری دوره‌های آموزشی معلمی در برخی از مدارس، از جمله دارالفنون، مدرسه فرانکوپرسان — که بعداً در بخش دارالمعلمت توضیح آن خواهد آمد — و حتی بعضی مدارس متوسطه اقدام کردند.

با این احوال، در فاصله سال‌های ۱۲۹۸-۱۲۹۰ش اصلاح‌طلبان آموزشی و برخی از نمایندگان مجلس چندین بار لویحی برای تأسیس مرکزی به نام دارالمعلمین تقدیم مجلس کردند، اما به دلیل کمبود بودجه و اشتغال فراوان دولت‌های وقت به امور دیگر، آن لویح به نتیجه مطلوب نرسید؛ کم‌اینکه با شروع جنگ جهانی اول از سال ۱۲۹۳ش و بحران‌های ناشی از حضور طرفین جنگ در ایران، اجرای همان مصوبات اندک مجلس در ارتباط با آموزش و تربیت معلمان با موانعی مواجه شد؛ هرچند، در تمام این سال‌ها کابینه‌ها در برنامه اعلامی خود به مجلس شورای ملی تأسیس دارالمعلمین را در برنامه خود قرار داده بودند. از آن جمله سه نخست‌وزیر این دوره، محمدولی خان سپهدار اعظم، حسن مستوفی‌الممالک، و حسن مشیرالدوله در برنامه‌های خود به‌طور مستقیم به این موضوع اشاره کرده بودند، ولی هرگز موفق نشدند آن‌ها را به مرحله اجرا درآورند، تا اینکه با پایان جنگ در آبان ۱۲۹۷ش، بار دیگر گسترش مدارس مورد توجه هیئت حاکمه قرار گرفت و مسئله تأمین و تربیت معلم کارآمد برای این مدارس دغدغه خاطر آن‌ها شد. در این دوره تعداد ۳۰ باب دبستان، ۱۰ باب مدرسه دخترانه و ۹ باب دبیرستان در تهران و چندین مدرسه ابتدایی در شهرستان‌ها شروع به فعالیت کردند (یغمایی، ۱۳۷۵، ۱۸۰)، اما مشکل عمده این مدارس این بود که بسیاری از مدیران و معلمان موجود برای این شغل تربیت نشده بودند و متولیان مدارس هرکدام با ذوق و سلیقه خود برنامه‌هایی برای مدارس تنظیم و اجرا می‌کردند. به نظر می‌رسد که چنین شرایطی به تدریج به هرج و مرج در امر معلمی انجامید. به طوری که این وضعیت در «اساسنامه شورای معارف» — که به نظر می‌رسد در همین سال‌ها در دوره وزارت



معارف میرزا ابراهیم خان حکیمی (حکیم‌الملک) در هیئت وزراء به تصویب رسید — به‌گونه‌ای بازتاب پیدا کرده است. در ماده ۱۴ این اساسنامه، با عنوان «وظایف شورای معارف»، در اشاره‌ای به معلمان، به شورا اختیار «تصویب تنزل درجه یا عزل معلمین و رؤسای مدارس» داده شده است (نوید و روح‌بخش، ۱۳۹۹، ۴۰۷-۴۱۷). در دوره‌ای که هنوز نهاد تربیت‌معلم رسمی شکل نگرفته بود این بند اساسنامه از ضرورت دخالت، جهت کنترل و بهبود عملکرد معلمان، حکایت می‌کند. نکته مهم این بود که معلوم شد مدیریت مدرسه و معلمی مدرسه یک علم است و باید افراد صاحب صلاحیت را برای آن آموزش داد. البته این امر خود از یک نیاز عمومی نشئت می‌گرفت که دولت می‌بایست به این نیاز پاسخ می‌داد.

به‌هرحال، در پی گسترش این معضل، وزارت معارف در گام نخست اقدام به برگزاری دوره‌هایی آموزشی برای معلمان در دارالفنون کرد؛ تا اینکه در سال ۱۲۹۷ش تأسیس دارالمعلمین برای تربیت‌معلمان مورد نیاز این مدارس در هیئت دولت — در غیاب و تعطیلی مجلس شورای ملی در خلال جنگ جهانی اول — تصویب شد. در واقع، هیئت حاکمه، به‌حکم ضرورت، لایحه تأسیس دارالمعلمین (مرکز تربیت‌معلم پسران) و دارالمعلمات (مرکز تربیت‌معلم دختران) را به تصویب رساند و به‌این ترتیب، مراکز تربیت‌معلم برای پسران و دختران جنبه قانونی پیدا کرد. نکته مهم در پذیرش کارآموز در دارالمعلمین و دارالمعلمات بر اساس متن «نظام‌نامه اساسی دارالمعلمین مرکزی»، همچون مدارس جدید، عدم محدودیت در وابستگی‌های اجتماعی و طبقاتی بود؛ حال آنکه در دارالفنون و مدرسه سیاسی و سایر مدارس عالیّه دولتی تنها فرزندان کارگزاران سیاسی و رجال شناخته‌شده می‌توانستند به تحصیل بپردازند. هر فارغ‌التحصیل مدرسه می‌توانست در امتحان ورودی دارالمعلمین شرکت کند و معلم شود. (نوید و روح‌بخش، ۱۳۹۹، ۳۲۸-۳۳۷)

نکته حائز اهمیت اینکه در دارالمعلمین، علاوه بر برنامه درسی رسمی، از همان بدو تأسیس، سمینارهایی برای آشنایی محصلان با فن معلمی برگزار می‌شد. از آن جمله عیسی صدیق، یکی از پیش‌گامان نظام نوین آموزشی در ایران، تعداد ۹ سخنرانی در سالن مدرسه دارالفنون برای معلمان ایراد کرد که خوشبختانه در همان زمان متن بیانات او چاپ و برای بهره‌برداری بازرسان و معلمان سایر مدارس تکثیر شد. روی جلد مجموعه مذکور در معرفی صدیق آمده است: «سخنران، آقای پروفیسور عیسی



صدیق، دیپلمه از دارالمعلمین فرانسه، ناظم و معلم سابق برتراند فرانسه، فارغ‌التحصیل از دارالفنون عالی پاریس، معلم سابق دارالفنون کمبریج (انگلستان)، ارائه سخنرانی در سال‌های ۱۲۹۷ و ۱۲۹۸. هدف وزارت معارف از برگزاری این کنفرانس‌ها انتقال مفاهیم اولیه و شیوه‌های جدید آموزشی در کوتاه‌ترین زمان ممکن به شرکت‌کنندگان بود. زیرا مدت دوره تربیت معلم طولانی و سه‌ساله تعریف شده بود. فهرست سمینارهای کتاب «نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی یا پداگوژی پراتیک» حاکی از آن است که اولین کنفرانس در ۱۲۹۷/۱۲/۱۱ و آخرین آن در ۱۲۹۸/۱/۲۶ برگزار و مباحثی نظیر وضع تدریس در مدارس ابتدایی و اقسام متد، اوصاف درس خوب و شرایط معلم، فواید تخته‌سیاه، پروگرام و جدول ساعات، دیسپلین مدرسه، اجر و تنبیه، اهمیت زبان فارسی، سرمشق، دیکته، حفظی و تدریس جغرافی در آن کنفرانس‌ها مطرح شده بوده است. (فردیار، ۱۳۹۸، ۲۷۰-۳۶۹)

حاصل سخن اینکه با تحولاتی که در اوضاع سیاسی و اجتماعی و فرهنگی جامعه ایران رخ داد، نیاز به مدرسه، به عنوان مطالبه بخشی از عناصر فرادستی و رجال فرهنگی جامعه، مورد توجه قرار گرفت. این رویکرد که به نوعی از یک جوشش درونی و پویایی خود جامعه ایرانی برخاسته بود به‌طور جدی با تأسیس «انجمن معارف» در یک دهه قبل از انقلاب مشروطه (۱۳۲۴-۱۳۲۶ق) و پس از آن تشکیل وزارت معارف، مورد توجه قرار گرفت و با وجود برخی از فرازونشیب‌ها در سال‌های پایانی سلسله قاجاریه به حیات خود ادامه داد و سرانجام به تأسیس دو نهاد تأثیرگذار، پیش از کودتای سوم اسفند ۱۲۹۹ش، یعنی تأسیس دارالمعلمین و تشکیل «شورای عالی معارف»^۱ منجر شد؛

۱. از آنجاکه یکی از وظایف این شورا تصویب برنامه‌های درسی تربیت‌معلم بود این توضیح لازم است که بعد از دوره فعالیت «انجمن معارف» در طی سال‌های ۱۲۷۵ الی ۱۲۸۰ش، این نهاد مدنی، علی‌رغم فرازونشیب‌هایی، طی دو دهه، ۵ سال قبل از انقلاب مشروطه و ۱۵ سال بعد از آن، با عناوینی چون شورای معارف، مجلس شورای معارف و نظایر آن به فعالیت خود ادامه داد، تا اینکه به دنبال مصوبه «قانون شورای عالی معارف» در مجلس چهارم، به تاریخ ۲۰ اسفند ۱۳۰۰، تأسیس رسمی و دولتی این نهاد در دستور کار وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه قرار گرفت. شورای عالی معارف (۱۳۰۱-۱۳۱۷) را می‌توان به‌عنوان نهادی دولتی برای سیاست‌گذاری متمرکز فرهنگی تلقی کرد. در واقع، این شورا بود که با تدوین قوانین و مقررات لازم، پایه ساختار نظام نوین آموزشی و علمی و فرهنگی متمرکز را بنیان گذاشت. مصوبات این شورا را می‌توان به‌عنوان گامی مهم برای تأسیس و نهادسازی نظام نوین آموزشی ایران، از جمله تربیت‌معلم، تلقی کرد (نوید و روح‌بخش، ۱۳۹۹، ۳۴۰-۳۴۳). این شورا تاکنون سه دوره را پشت سر گذاشته است: شورای عالی معارف از ۱۳۰۱ الی ۱۳۱۷، شورای عالی فرهنگ از ۱۳۱۷ الی ۱۳۴۶ و شورای عالی آموزش و پرورش از ۱۳۴۷ تا ۱۴۰۰. شورای مذکور در طی یک سده فعالیت، بیش از ۲۲۰۰ جلسه برگزار کرده است.



دو نهادی که نقش تعیین کننده‌ای در آموزش شغل معلمی در ایران داشتند.

۱-۱-۱ دارالمعلمین

بررسی فرایند تشکیل و سیر تحولات ساختاری تربیت معلم در ایران حاکی از پویش اجتماعی وقت کارگزاران فرهنگی به منظور تجربه تحول خواهی و توسعه کشور بوده است. به این منظور، در اواخر سال ۱۲۹۷ش، در کابینه میرزا حسن خان وثوق الدوله و دوره وزارت معارف میرزا احمدخان نصیرالدوله بدر، تأسیس دارالمعلمین به تصویب رسید. این سال از آن جهت مهم بود که دولت به طور رسمی برای اولین بار به تربیت معلم در داخل کشور پرداخت. در بدو امر، مدرسه‌ای به نام دارالمعلمین مرکزی، به ریاست میرزا ابوالحسن فروغی^۱ و نظارت میرزا اسماعیل خان مرآت تشکیل شد. هرچند پروگرام (برنامه درسی) دارالمعلمین با تعلیمات متوسطه (دبیرستان) مطابقت داشت، برنامه درسی دارالمعلمین مختص موادی بود که به تعلیم و تربیت و تأمین معلم ارتباط داشت؛ به طوری که برای آموزش عملی محصلان دارالمعلمین، یکی از مدارس ابتدایی انتخاب و ضمیمه آن شد. (سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۳-۱۳۱۴، ۱-۲)

دارالمعلمین مرکزی مدرسه‌ای دولتی و رایگان بود و تحت نظر وزارت معارف اداره می شد و رئیس آن را شخص وزیر انتخاب و منصوب می کرد. وظیفه دارالمعلمین مرکزی تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. بنابراین، سطح دوره آموزشی آن به دو قسمت ابتدایی (آموزش معلم برای ۴ سال اول دوره ابتدایی) و عالی (آموزش معلم برای سال پنجم و ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه) تقسیم شد. دوره تحصیل در قسمت ابتدایی سه سال (دو سال نظری و یک سال عملی) و در قسمت عالی چهار سال (سه سال نظری و یک سال عملی) به طول می انجامید. شرط ورود به هر دو قسمت داشتن گواهی نامه شش ساله ابتدایی و سن متقاضیان برای ورود به قسمت ابتدایی بین ۱۷ تا ۲۱ سال و برای ورود به قسمت عالی ۱۸ تا ۲۲ سال بود. پس از پایان مدت تحصیل، به فارغ التحصیلان تصدیق نامه معلمی برای تدریس در دوره ابتدایی یا متوسطه اول اعطا می شد. آنان

۱. ریاست ابوالحسن فروغی بر دارالمعلمین ده سال طول کشید. از اولین استادان این مرکز آموزشی می توان آقایان عباس اقبال آشتیانی، دکتر بهرامی، غلامحسین رهنما، فاضل تونی، عبدالعظیم قریب، علی اکبر سیاسی، حبیب الله ذوالقنون، عیسی صدیق، بدیع الزمان فروزانفر، مصورالسلطان نقاش، دکتر رضازاده شفق و... را نام برد.



موظف بودند پس از فراغت از تحصیل به مدت ۱۰ سال در وزارت معارف تعهد خدمت خود را انجام دهند. یکی از سالنامه‌ها در تکمیل این گزارش آورده است: یک باب دارالمعلمین مقدماتی موسوم به دارالمعلمین مرکزی در عمارت فرهنگ [ساختمان وزارت معارف واقع در خیابان تخت زمرد] تحت ریاست میرزا ابوالحسن خان فروغی در تهران افتتاح شد. همچنین یک باب مدرسه ابتدایی ضمیمه آن گردید تا محصلین با نظر معلمین خود در آن به تدریس پرداخته، برای شغل آینده خود تجربه بیندوزند. (سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، ۱)

در نخستین مصوبه شورای عالی معارف در خصوص دارالمعلمین، با عنوان «نظام‌نامه دارالمعلمین مرکزی» در ۱۹ ماده، ضمن اشاره به آموزش محصلان در سه رشته تخصصی ادبی و ریاضی و طبیعی، بر توجه ویژه به «علوم دینیه، زبان فارسی و حسن خط» تأکید شده است (آرشیو، مصوب جلسه ۴۵، مورخ ۱۳۰۲/۱۰/۲). در این نظام‌نامه نوزده ماده‌ای، برنامه‌های درسی، رشته‌های تحصیلی سه گانه مذکور، هیئت اداری، هیئت تعلیمیه و شورویه، روابط دارالمعلمین با وزارت معارف، شرایط اعضا و انتخاب ایشان، نظم داخلی و تنبیه متعلمین و... با جزئیات کامل آمده است. نظام‌نامه مذکور چنان از انسجام، ساختار اداری مناسب، ماهیت علمی آموزشی و... برخوردار بود که تا دو دهه بعد در تمام نظام‌نامه‌ها و اساسنامه‌ها و برنامه‌های درسی و... که برای تربیت معلم تصویب شده همین ساختار، با کمی اصلاحات، حفظ شده است.

همسو با این موضوع، اشاره به تأسیس دو دارالمعلمین دیگر در ذیل دارالمعلمین مرکزی در همین سال‌ها ضروری به نظر می‌رسد. نخست دارالمعلمین ورزش (آرشیو، صورت مذاکرات جلسه ۴۹، مورخ ۱۳۰۵/۴/۱۵) و دوم دارالمعلمین شبانه اکابر است. دوره تحصیل دارالمعلمین ورزش دوساله و مفاد اختصاصی درسی شامل اعمال ورزشی، بازی‌های تربیتی و اسپورت، اصول تعلیمی و اصول نظری ورزش، تشریح انسان، وظایف الاعضاء، حفظ الصّحه، فیزیک، پیشاهنگی و موزیک بود (مجله تعلیم و تربیت، س ۲، ش ۴)، اما طبق «اساسنامه دارالمعلمین شبانه اکابر»، آن مرکز خاص

۱. از آنجاکه ارجاعات این نوشتار غالباً به آرشیو (آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش) است، توضیح این نکته ضروری است که مصوبات شورا برحسب شماره جلسات آن به ترتیب ذیل است. الف) از ۷ مهر ۱۳۰۱ الی پایان ۱۳۰۲، شماره جلسات از ۱ الی ۵۳؛ ب) از آغاز ۱۳۰۳ الی مرداد ۱۳۴۶، شماره جلسات از ۱ الی ۱۱۴۴؛ ج) از آغاز ۱۳۴۷ تا ۱۴۰۰، شماره جلسات از ۱ الی ۱۰۰۰. به این ترتیب، در طی سه دوره، شماره جلسات از یک شروع شده است که برحسب شماره و تاریخ جلسه می‌توان آن‌ها را از هم تفکیک کرد.



آموزش معلمان پیش‌کسوتی بود که مشغول تدریس در مدارس بودند، ولی نیاز به بازآموزی علمی و یادگیری روش‌های جدید آموزشی داشتند. در این دوره آموزشی، که مخصوص معلمان کمتر از ۵۰ سال بود، دروس فارسی، حساب و هندسه و جبر، تاریخ و جغرافیا، فیزیک، شیمی، تاریخ طبیعی، و فن تعلیم و تربیت، طی مدت ده ساعت در هفته، به مدت یک سال، تدریس می‌شد. (آرشیو، مصوب جلسه ۷۳، مورخ ۱۳۰۶/۱/۱۶)؛ عملی که امروزه به آن دوره‌های ضمن خدمت اطلاق می‌شود.

۲-۱-۱-۱ دارالمعلمات

بدون تردید سخن گفتن از شکل‌گیری تربیت‌معلم در ایران، بدون بررسی و تبیین نقش مدارس دخترانه و دارالمعلمات ناقص خواهد بود. این رویکرد پیوندی ناگسستنی با جنبش نوگرایی زنان برای مشارکت در عرصه‌های اجتماعی و سیاسی و فرهنگی اواخر عصر قاجار دارد. پایه‌گذاری دارالمعلمات در این دوره در تداوم تأسیس مدارس دخترانه و علی‌رغم بسیاری از محدودیت‌ها و موانع شکل گرفت. درباره اولین مدرسه دخترانه منابع اتفاق نظر ندارند. شاید این ابهام به علت شرایط خاص فرهنگی باشد. زیرا تأسیس مدارس دخترانه با مقاومت‌های سنت‌گرایان مواجه می‌شد. از این رو، نوعی پنهان‌کاری در آموزش دختران به سبک نوین وجود داشت. لذا برخی از زنان نوگرا، که غالباً در مدارس خارجی (میسونری) در ایران آموزش دیده بودند، بعضاً در منازل مسکونی خویش به آموزش دختران همت گماردند. اندک داده‌های تاریخی حاکی است یکی دو دهه قبل از مشروطه تکاپوهای زنان و مردان نوگرا برای تأسیس مدارس دخترانه با فراز و نشیب‌هایی همراه بوده است، تا اینکه به تدریج نهضت تأسیس مدارس دخترانه به بار نشست و تا سال ۱۲۹۰ شمسی، یعنی پنج سال بعد از مشروطه، تعداد این‌گونه مدارس به ۳۶ باب رسید. (وزیری، ۱۳۸۹، ۸۹)

حال سؤال قابل طرح این است که با عنایت به گسترش مدارس دخترانه در دوره مذکور، معلمان این مدارس چگونه و از کجا تأمین می‌شد. یک بررسی کلی نشان می‌دهد که تهیه و تأمین معلم در این دوره به سه شیوه انجام می‌پذیرفته است. نخست اینکه برخی از مدیران و مؤسسان و معلمان مدارس دخترانه، خود از فارغ‌التحصیلان مدارس خارجی در ایران بودند. دوم اینکه بعضاً از محصلان و زنان دانش‌آموخته در خارج از کشور و نیز افراد آشنا به علوم و فنون جدید نیز دعوت به عمل می‌آمد تا در مدارس به تدریس بپردازند. بالاخره روش سوم تأمین معلم این بود که از



فارغ‌التحصیلان همان مدارس دخترانه، پس از فراغت از تحصیل و گرفتن تصدیق‌نامه ششم ابتدایی و بعدها متوسطه، می‌توانستند در مدارس دخترانه به معلمی بپردازند. (محمدی، ۱۳۹۸، ۴۶۸-۴۷۷)

با این احوال، تأسیس دارالمعلمات در دستور کار مجلس و دولت قرار داشت. از آن جمله در خلال مذاکرات و مباحث مربوط به دارالمعلمین بعضاً اشاراتی نیز به تأسیس دارالمعلمات شده، اما معمولاً این مطالبه، همچون مدارس دخترانه، با محذوراتی مواجه بود. لذا، در چنین شرایطی وزارت معارف، به جای تأسیس دارالمعلمات، از ظرفیت و امکانات آموزشی یک مدرسه دخترانه فرانسوی در تهران به نام مدرسه «فرانکوپرسان»^۱ به منظور تعلیم محصلان دختر جهت آموزش معلمی بهره برد. به این منظور، میرزا حسن خان مشیرالدوله، نخست‌وزیر وقت، در سال ۱۲۹۵ ش از اولیای مدرسه خواست تا ده محصل دختر ایرانی را با پرداخت هزینه تربیت کنند (کوهستانی‌نژاد، ۱۳۹۸، ۱۲۳-۱۲۵). سندی نیز حاکی از آن است که در دی‌ماه ۱۲۹۸ تعداد ۱۴ معلم — غالباً زن که سه تن آن‌ها خارجی بودند — دروس زبان فرانسه، ریاضی، فیزیک، شیمی، فارسی، عربی، مشاق (؟)، پداگوژی، تاریخ، حفظ‌الصَّحَحه، نقاشی، نقشه‌کشی و خیاطی را در این مدرسه تدریس می‌کرده‌اند. دارالمعلمات در این سال نیز همچنان تحت ریاست مؤدب‌الملک ریشارد، مدیر فرانکوپرسان، و نظامت آن به عهده مادام ولر بود (ساکما، ۲۶۲۲۸، ۲۹۷)، تا اینکه بالاخره در سال ۱۳۰۰ ش دارالمعلمات از آن مدرسه جدا و تحت ریاست خانم فصیح‌الملک مهام قرار گرفت. گویا در همین سال‌ها نظامت آن به خانم نشاط‌السُّلطنه، دختر صفی‌علیشاه، واگذار شد. (صافی، ۱۳۸۷، ۸)

از آغاز سال ۱۳۰۴ مدیریت مدرسه به عهده مادام آندره هس فرانسوی قرار گرفت که از طرف مجلس «اجازه کترات (استخدام) مادام آندره هس^۲ فرانسوی برای معلمی و مدیری مدرسه دارالمعلمات، «از قرار سالی ۱۵۰۰ تومان حقوق» صادر شد (لوح قانون،

۱. سابقه تاریخی مدرسه دخترانه فرانکوپرسان (Franco-Persanne) حاکی از آن است که این مدرسه یکی از شش مدرسه فرانسویان در ایران بوده که توسط یوسف‌خان ریشارد، ملقب به «مؤدب‌الملک»، معلم زبان فرانسه دارالفنون، در ۱۳۳۱ق، برابر با ۱۲۸۲ش، تأسیس شد. این مدرسه بعدها به یکی از مدارس دخترانه معروف عصر مشروطه تبدیل گردید؛ به طوری که رونق مدرسه توجه مقامات هیئت حاکمه ایران را جلب کرد. مدرسه مذکور تا اواخر پهلوی اول به فعالیت خود ادامه داد تا اینکه در اوایل دوره پهلوی دوم به دبیرستان دخترانه رازی تغییر نام داد. شاید یکی از علل چالش سنت‌گرایان با مدارس دخترانه موقعیت و جایگاه تبلیغی مدارس میسیونری از این نوع — که حتی آموزش معلمان زن را به عهده داشتند — بود.

2. Madame Andre Hess



مجموعه مصوبات دوره پنجم مجلس شورای ملی، ۳۱۴). به نظر می‌رسد بتوان برخی از عناوین برنامه درسی جدید دارالمعلمت را که خاص دختران بود، نظیر تعلیمات خانه‌داری، حفظ الصّحه و بچه‌داری، ورزش و غیره، که در اواسط همین سال در شورای عالی معارف به تصویب رسید، از ابتکارات او برشمرد (آرشیو، مصوب جلسه ۳۱، مورخ ۱۳۰۴/۶/۴). بعدها دروس تکمیلی، از جمله اصول معرفت‌النفس، علم تربیت، آموزش فن تدریس، و تدبیر منزل نیز به این برنامه اضافه شد (آرشیو، مصوب جلسه ۱۱۸، مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰). دروس مذکور با برنامه درسی متوسطه نسوان (برنامه درسی دبیرستان دخترانه) همپوشانی فراوانی داشت، به طوری که این دو برنامه درسی با یک عنوان، یعنی «دستور تعلیمات متوسطه نسوان به‌ضمیمه تعلیمات اختصاصی دارالمعلمت» برای ابتدایی (آرشیو، مصوب جلسه ۳۱، مورخ ۱۳۰۴/۶/۴) و «دستور تحصیلات دوره دوم نسوان و دارالمعلمت» برای متوسطه (آرشیو، مصوب جلسه ۱۱۸، مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰) در شورا به تصویب رسید. در دستور تعلیمات خاص معلمان ابتدایی به تفصیل عناوین و برنامه درسی ۲۱ درس مربوط، با شرح تفصیلی سرفصل‌های آن دروس، آمده است. این برنامه نشان می‌دهد در این سال‌ها دوره تحصیل در دارالمعلمت پنج سال بوده و مباحث درسی آن شامل عربی، [زبان] فرانسه، فقه، اخلاق، پداگوژی یا تعلیم و تربیت، پداگوژی عمومی، جغرافی، تاریخ، حساب، هندسه، جبر، تاریخ طبیعی، فیزیک، شیمی، تعلیمات خانه‌داری، حفظ الصّحه و بچه‌داری، خیاطی، نقاشی و ورزش می‌شده است (آرشیو، مصوب جلسه ۳۱، مورخ ۱۳۰۴/۶/۴). به نظر می‌رسد که از میان این دروس، دو درس خانه‌داری و خیاطی، با محورها و موضوعات جدید، قصد داشت نوعی سبک زندگی مدرن فرانسوی را به آموزگاران زن آموزش دهد. از این رو، مدرّس و معلم این درس نه تنها در تهران، بلکه حتی در برخی شعبات دارالمعلمت در ایالات نیز از بین معلمان زن خارجی استخدام می‌شد. از آن جمله سندی از دارالمعلمت کرمان از حکم مدرّسی خانم تاماس سیمون مسیحیه (خیاط) برای آموزش دروس خانه‌داری و خیاطی حکایت می‌کند (بلوردی، ۱۴۰۰، ۱۸۳). در موردی دیگر، نه تنها معلم، بلکه ریاست دارالمعلمت تبریز به عهده خانم مادموازل دکر، تبعه سوئیس بود که در پی تحریکات برخی عناصر «به بهانه خارجی بودن مدیر دارالمعلمت و رقص یک دختر بچه» منجر «به تجمع و مخالفت گروهی کثیر از مردم با پشتیبانی استاندار وقت آذربایجان شد». (بامدادی و همکاران، ۱۴۰۰، ۱۳۴)



به هر حال، دو سال بعد از تصویب برنامه درسی مذکور، یعنی در سال ۱۳۰۶ ش و در بحث شهریه دارالمعلمین، اشاره‌ای به دارالمعلمت شده است: «رای صادره در خصوص تکلیف شهریه محصلین دارالمعلمین و دارالمعلمت، و کمک‌خرج محصلین اعزام به خارج... شرط معافیت از پرداخت شهریه، تعهد خدمت در وزارت معارف است» (آرشیو، مصوب جلسه ۸۲، مورخ ۱۳۰۶/۳/۳۱). با این احوال، مهم‌ترین اقدام در خصوص تربیت معلم دختران در سال ۱۳۰۷ ش به عمل آمد. در گام نخست، برای تربیت معلمان آموزگار دختر، برنامه درسی دارالمعلمت در این شورا با عنوان «پرگرام دارالمعلمت ابتدایی»، برابر با دوره اول متوسطه نسوان به تصویب رسید. بر اساس این برنامه، محصلان دختر موظف بودند علاوه بر دروس اصلی و مشترک با دارالمعلمین، دروس خاص دختران، نظیر اصول مقدماتی بچه‌داری، تدبیر منزل، طبخ، خیاطی، خانه‌داری شامل رخت‌شویی، اتوکشی، نظیف، کارهای سوزنی، و برش البسه زیر رانیز در طی سه سال تحصیلی دارالمعلمت آموزش ببینند (آرشیو، مصوب جلسه ۱۱۸، مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰) که مشابه آن، در مصوبه «دستور تحصیلات دوره دوم نسوان و دارالمعلمت»، عناوین و محتوای دروس در سطحی بالاتر از دارالمعلمت مقدماتی، شامل «علم تربیت، اصول معرفت‌النفس (روان‌شناسی) آموزش فن تدریس و... اضافه شده بود که البته به اقتضای رشته تحصیلی، اعم از ادبی (شامل ادبیات و تاریخ و جغرافی)، یا علمی (شامل رشته ریاضیات، علوم طبیعی و فیزیک و شیمی) تفاوت‌هایی داشت. (آرشیو، مصوب جلسه ۱۱۸، مورخ ۱۳۰۷/۵/۳۰)

به نظر می‌رسد تأسیس دارالمعلمت، و بعداً دانش‌سرای دختران، نقش عمده‌ای در بهبود وضعیت آموزشی دختران در کشور داشت. کمالینکه اختصاص دروس پرورشی و تربیتی خاص دختران، از جمله روان‌شناسی و اخلاق، دروس علمی، به‌ویژه در زمینه بهداشت، نقاشی، تربیت‌بدنی، کشاورزی، فنون تربیت فرزند و بچه‌داری و بالاخره دروس عملی، نظیر خیاطی، تدبیر منزل، خانه‌داری و غیره نیز در استقبال دختران از شغل آموزگاری تأثیر بسزایی داشت. لذا، دارالمعلمت، و بعداً دانش‌سرای دختران، از این منظر درس زندگی و شیوه مدیریت فردی، خانوادگی و اجتماعی را به آنان می‌آموخت. کمالینکه ارسال صورت این مواد درسی به مراکز آموزشی دختران در ولایات مختلف، در گسترش جغرافیایی آموزش مهارت‌های نوین به دختران در اقصاد نقاط کشور نقش مهمی ایفا کرد.



۳-۱-۱ دارالمعلمین عالی / دانش سرای عالی

فعالیت دارالمعلمین تا سال ۱۳۰۷ش تداوم یافت تا اینکه در این سال، به دنبال گسترش مدارس متوسطه (دبیرستان)، نیاز به دبیر برای این مدارس افزایش یافت. از این رو، وزیر وقت معارف، اعتمادالدوله قراگوزلو، درصدد گسترش دارالمعلمین مرکزی، اعم از انتقال آن به ساختمان جدید، افزایش رشته‌های تحصیلی، استخدام استادان فرانسوی و غیره برآمد (سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، ۲). بدین منظور، در شورای عالی معارف اساسنامه جدیدی نیز برای دارالمعلمین تصویب شد که ساختار و شرایط مطلوبی را نوید می‌داد. نکته درخور توجه در این تحولات تغییر عنوان دارالمعلمین مرکزی به دارالمعلمین عالی مرکزی بود که در منابع به اختصار دارالمعلمین عالی نقل شده است. طبق ماده اول اساسنامه مذکور «دارالمعلمین عالی مرکزی مشتمل بر دو قسمت خواهد بود: قسمت ادبیات و قسمت علوم. قسمت ادبیات شامل شعبه فلسفه و ادبیات و شعبه تاریخ و جغرافیاست. قسمت علوم شامل سه شعبه فیزیک و شیمی، علوم طبیعی و ریاضیات خواهد بود و برای تمرین و آزمایش محصلین دارالمعلمین عالی یک دوره دوم متوسطه ضمیمه مدرسه مزبوره می‌گردد». دوره آن نیز دوساله بود (آرشیو، مصوب جلسه ۱۴۸، مورخ ۱۳۰۸/۷/۲)، اما تحول اساسی برای دارالمعلمین عالی توسط ریاست جدید آن در سال ۱۳۱۱، یعنی دکتر عیسی صدیق رقم خورد،^۱ زیرا وی موفق شد عمارت معروف باغ نگارستان را، که از کاخ‌های مشهور قاجاریه در مرکز شهر تهران و در محدوده میدان بهارستان بود، به مرکز آموزش معلمان اختصاص دهد (سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، ۲-۳). صدیق با عزمی جزم درصدد ایجاد تحولاتی گسترده در این مؤسسه آموزشی برآمد.^۲ در گام نخست، در تاریخ ۱۹ اسفند ۱۳۱۲ش نام آن را به دانش سرای عالی تغییر و از منظر کیفی نیز دروس علوم تربیتی را گسترش داد. بنا به پیشنهاد وی، قره‌گوزلو، وزیر معارف وقت، از دکتر اسدالله بیژن که تحصیلات خود را در علوم تربیتی در امریکا انجام داده بود، دعوت

۱. رساله دکتری ایشان اخیراً به فارسی ترجمه و منتشر شده است: ایران مدرن و نظام آموزشی آن: پایان‌نامه دکتری عیسی صدیق از دانشگاه کلمبیا در سال ۱۳۱۰ش، ترجمه علی نجات غلامی، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)، ۱۳۹۷.

۲. دکتر عیسی صدیق از سال ۱۳۱۱ تا سال ۱۳۱۹ ریاست دانش سرای عالی را به عهده داشت. پس از وی دکتر ولی‌الله نصر به این سمت منصوب شد.



به عمل آورد تا مباحث نوینی نظیر مبانی تعلیمات متوسطه، اصول آموزش و پرورش، فلسفه آموزش و پرورش، و روان‌شناسی پرورشی را برای معلمان تدریس کند. به طوری که در پی این آموزش‌ها، اولین بار در سال ۱۳۱۵، آزمایش‌های تربیتی در دانش‌سرای عالی انجام پذیرفت و از دوهزار دانشجو آزمایش هوش به عمل آمد و از آن پس آزمایش‌های هوش برای پذیرش دانشجویان دبیری رایج شد (راهنمای دانش‌سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۳۹-۱۳۴۰، ۱۹). مهم‌تر از آن امکانات جدیدی نظیر کتابخانه، آزمایشگاه‌های خاص شیمی، فیزیک، گیاه‌شناسی و غیره، و همچنین سالن مطالعه برای دانش‌سرا ایجاد کرد (سالنامه دانش‌سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۳-۱۳۱۴، ۱-۲۶).^۱ با تکاپوهای دکتر صدیق و نمایندگان مجلس شورای ملی و اعضای شورای عالی معارف در این دوره جدید چندین مصوبه به «نظور گسترش کیفی و کمی دانش‌سرا، اعم از مقدماتی، عالی، پسران، دختران و شبانه به تصویب رسید و اجرایی شد که اهم آن‌ها عبارت‌اند از:

۱-۳-۱- دانش‌سراهای مقدماتی و عالی: بر اساس «قانون تربیت معلم»^۲ که با عنوان کلی «قانون اجازه تأسیس دانش‌سراهای مقدماتی و عالی» نیز معروف است (لوح قانون، مصوب مجلس دوره نهم شورای ملی، مورخ ۱۹ اسفندماه ۱۳۱۲) مقرر گردید دولت بیست و پنج باب دانش‌سرای مقدماتی تأسیس نماید. سایر مفاد این قانون به‌اجمال شامل مجانی و شبانه‌روزی بودن آموزش دوساله برای دانش‌سرای مقدماتی جهت تربیت آموزگار و سه‌ساله برای تربیت دبیر در دانش‌سرای عالی، اختصاص اعتبار سالیانه به مبلغ پانصد هزار ریال در بودجه کشور برای گسترش دانش‌سراها، تعهد وزارت معارف به استخدام فارغ‌التحصیلان دانش‌سراها، پذیرش بازنشستگی معلمان با ۵۰ سال سن و ۲۰ سال سابقه تدریس و غیره بود (سالنامه دانش‌سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، ۱۸-۲۳). نظام‌نامه اجرایی تأسیس این

۱. ضمناً گزارش مختصری از جایگاه تاریخی و امکانات باغ نگارستان در همین سالنامه آمده است. گفتنی است وسعت ساختمان‌های متعدد، باغچه‌های وسیع، میدان ورزشی، درختان انبوه و سایر امکانات آن باغ باعث شد ساختمان تربیت‌معلمان برای چندین دهه در یک مکان تثبیت شود. به علت همین امکانات گسترده، به تدریج برخی از مراکز آموزشی دیگر نظیر مدرسه فلاح، مدرسه صنایع مستظرفه و مدرسه علمیه نیز به این کاخ باغ منتقل شد.
۲. «قانون اجازه تأسیس دانش‌سراهای مقدماتی و عالی» معروف به قانون تربیت‌معلم، مصوب ۱۹ اسفند ۱۳۱۲ مجلس شورای ملی بود. این قانون در ۱۷ ماده، اساس و بنیان نظام تربیت‌معلم در ایران را از نظر کمی و کیفی ارتقاء داد. برای متن قانون رک: نوید، مهدی و رحیم روح‌بخش، ۱۳۹۹، تربیت‌معلم به روایت اسناد شورای عالی معارف/فرهنگ/آموزش و پرورش، تهران، انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، صص ۴۶۳-۴۶۶.



دانش‌سراها نیز در نیمه اول سال بعد (۱۳۱۳) در مجلس تصویب شد (لوح قانون، مصوب مجلس دوره نهم شورای ملی، مورخ ۱۳۱۳/۵/۷). کمالینکه در گام نخست، به همت وزیر فرهنگ وقت، علی اصغر حکمت، قانون تربیت معلم به خصوص بند مربوط به تأسیس سالیانه پنج دانش‌سرای مقدماتی در شهرهای تبریز، رشت، مشهد و شیراز در دستور کار فوری قرار گرفت و مقرر شد ضمن تکمیل دانش‌سرای عالی پسرانه در تهران، یک دانش‌سرای دخترانه نیز در آن شهر تأسیس شود و مهم‌تر اینکه از سال ۱۳۱۵ الی ۱۳۱۸ سالی پنج دانش‌سرای مقدماتی در ایالات بنا گردد (نوید و روح‌بخش، ۱۳۹۹، ۳۵۰-۳۵۱). یک بخشنامه از طرف علی اصغر حکمت، کفیل وقت وزارت معارف، حاکی از آن است که تأسیس دانش‌سرای مقدماتی در شهرهای تبریز، رشت، مشهد و شیراز برای سال ۱۳۱۳ در اولویت نخست وزاتخانه معارف قرار گرفته است. حکمت در این بخشنامه خطاب به رؤسای ادارات معارف مذکور، با هشدار به «سخت‌گیری معمول» جهت پذیرش معلمان دانش‌سرا و داوطلبان ورود به آن، تأکید کرده «وظیفه آتیه آن‌ها [داوطلبان شغل معلمی] فقط این نیست که به اطفال خواندن و نوشتن بیاموزند، بلکه باید متوجه تربیت اخلاقی و عقلانی نیز بوده، از همان اوان کودکی ریشه بعضی عادات نیکو و ملکات پسندیده را در نهاد آن‌ها جا دهند و ابناء وطن را برای مبارزه حیاتی و خدمت به مملکت آماده و مجهز سازند». در پایان نیز ضمن درخواست اطلاع‌رسانی قانون تربیت معلم، درخواست کرده «لازم است عامه مردم از اهمیت مخصوصی که دولت به فن شریف آموزگاری، یعنی به تنها وسیله مؤثر تعمیم تعلیم و تربیت می‌دهد، مطلع شوند» (نوید و روح‌بخش، ۱۳۹۹، پیوست شماره ۷/۱). در نتیجه تا سال ۱۳۲۰ «تعداد ۳۶ دانش‌سرا در سطوح مختلف در سراسر کشور وجود داشت» (آوری، ۱۳۶۰، ۴۷/۲).

۲-۳-۱- سایر مصوبات حوزه تربیت معلم: البته قانون تأسیس دانش‌سراها بعدها با تصویب چند قانون دیگر از جمله «اساسنامه و دستور تحصیلات دانش‌سراهای مقدماتی» (آرشیو، مصوب جلسه ۱۵۰، مورخ ۱۳۰۸/۵/۲۱)، «اساسنامه و دستور تحصیلات دانش‌سرای عالی» (آرشیو، مصوب جلسه ۲۸۴، مورخ ۱۳۱۳/۶/۲۰) و «نظام‌نامه شرایط پذیرش فارغ‌التحصیل‌های دانش‌سراهای مقدماتی در دانش‌سرای عالی» (آرشیو، مصوب جلسه ۳۳۰، مورخ ۱۳۱۵/۳/۲۶) و بالاخره «دستور تفصیلی دارالمعلمین اکابر شبانه» تکمیل شد. طبق مصوبه اخیر بر برخی از برنامه‌های درسی



آموزشی این دوره‌ها، نظیر معرفت‌النفس و علم‌النفس تأکید ویژه شده بود. ضمن اینکه در این برنامه درسی تفصیلی خاص اکابر شبانه برای نحوه آموزش دروس مختلف نظیر فارسی، فیزیک و شیمی، حفظ‌الصحه، تاریخ طبیعی شامل حیوان‌شناسی و نبات‌شناسی، تاریخ، حساب و هندسه و جبر دستورالعمل‌هایی تحت عنوان «دستور تعلیم» تصویب شد. به‌عنوان نمونه در «دستور تعلیم تاریخ» در خطاب به معلم رعایت بی‌طرفی در ذکر وقایع تاریخی، منع دخالت احساسات شخصی، قضاوت افکار هر دوره تاریخی از دید اشخاص همان عصر، استفاده از نقشه‌های تاریخی، استخراج اصول اخلاقی از تاریخ و غیره آمده است. (آرشیو، مصوب جلسه ۲۶۰، مورخ ۱۳۱۲/۱۱/۱۸)

۴-۱-۱ دانش سرای دختران

هم‌زمان با تبدیل «دارالمعلمین» به «دانش سرا»، «دارالمعلمات» نیز به «دانش سرای دختران» تغییر نام داد و وزارت معارف برای جبران کمبود معلم و تأمین آموزگاران مدارس دخترانه، گسترش تربیت‌معلم دختران و تأسیس دانش‌سراهای مقدماتی دخترانه را بیش از پیش مورد توجه قرار داد. در گام نخست، دانش‌سرای مقدماتی دختران بر اساس قانون تربیت‌معلم و «اساسنامه و برنامه دانش‌سراهای مقدماتی دختران» در تهران تأسیس شد (آرشیو، مصوب جلسه ۳۳۹، مورخ ۱۳۱۵/۸/۱۲). کمااینکه طبق قانون مذکور نیز تأسیس یک دانش‌سرای عالی دخترانه در تهران و پنج دانش‌سرای مقدماتی دخترانه در ولایات در دستور کار وزارت معارف قرار داشت (سالنامه دانش‌سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۲-۱۳۱۳، ۱۸-۲۳). به این منظور، از سال تحصیلی ۱۳۱۴-۱۳۱۵ شمسی دختران به دانش‌سرای عالی راه یافتند و در کلاسی با عنوان «کلاس مخصوص» شرکت کردند. حتی برای ترغیب آنان به شغل معلمی، با عنایت به برخی نگرش‌های سنتی و مذهبی جامعه، امتیازاتی نظیر امکان ارتقاء از دانش‌سرای مقدماتی به عالی فراهم شد (آرشیو، مصوب جلسه ۳۳۹، مورخ ۱۳۱۵/۸/۱۲). البته ناگفته نماند که اختصاص دروس پرورشی و تربیتی خاص دختران، از جمله روان‌شناسی و اخلاق، دروس علمی، به‌ویژه درزمینه بهداشت، نقاشی، تربیت‌بدنی، کشاورزی، فنون تربیت‌فرزند و بچه‌داری نیز در استقبال دختران از این کلاس‌ها و در نتیجه افزایش آگاهی آنان در امور مختلف فردی و اجتماعی تأثیرگذار بود.

با این احوال و علی‌رغم مصوبات مذکور، برای ترغیب دختران به ورود به دانش‌سرا مشکلاتی وجود داشت. این معضلات مخصوصاً در ایالات و ولایات



بیشتر آشکار می‌شد. چنان‌که وزیر معارف وقت، علی‌اصغر حکمت، در آغاز جلسهٔ تصویب اساسنامهٔ دانش‌سرای دختران به بخشی از این مشکلات اشاره و خاطر نشان کرد: «در هذه السنه (۱۳۱۵) پنج باب دانش‌سرای مقدماتی دختران در شهر اصفهان، شیراز، تبریز، مشهد و رشت تأسیس شده، برنامه‌ای که آقایان تصویب فرموده‌اند در دانش‌سراهای مذکور تدریس خواهد شد». حکمت در ادامه سه معضل این دانش‌سراها را مطرح کرد: ضعف محصلات در دروس ریاضی و زبان، خودداری محصلات از دادن تعهد خدمت به علت ضرورت خروج از شهر محل اقامت و کمبود حقوق معلمان. سپس پیشنهاد تصویب ماده‌واحدۀ ذیل را برای رفع بخشی از این مشکلات داد. «ماده‌واحدۀ: فارغ‌التحصیل‌های دانش‌سراهای مقدماتی بعد از سه سال خدمت آموزگاری در صورت ابراز لیاقت می‌توانند به کلاس مقدماتی دانش‌سرای عالی وارد شده، بعد از تحصیلات عالی به رتبهٔ دبیری نایل شوند» (آرشیو، مصوب جلسهٔ ۳۳۹، مورخ ۱۳۱۵/۸/۱۲). به این ترتیب، قانون دانش‌سرا انقلابی در فرهنگ و فرایند آموزشی ایران ایجاد نمود و معلم شدن شرایط خاصی پیدا کرد. پیامد آنی تأسیس دانش‌سرای دخترانه افزایش تعداد زنان آموزگار در شهرهای ارومیه، تبریز، رشت، گرگان، مشهد، کرمان، شیراز، بیرجند، اهواز، همدان، اصفهان و کرج بود.

۵-۱-۱ اصلاح تا انحلال دانش‌سرای عالی

بررسی مصوبات شورای عالی معارف/ فرهنگ/ آموزش و پرورش حاکی از آن است که سیاست‌گذاران نظام آموزشی تربیت معلم در عصر پهلوی، ضمن تمرکز بر ساختارهای بنیادی تأسیس و فعالیت دانش‌سراهای مقدماتی و عالی، اعم از پسران و دختران، هر از چند گاهی، به اقتضای شرایط و نیازهای آموزشی، اصلاح قوانین دانش‌سرا را در دستور کار قرار می‌دادند. لذا قریب به اتفاق مصوبات دورهٔ پهلوی دوم اصلاحیه‌ها و الحاقیه‌های متعدد بر مصوبات دورهٔ نخست سیاست‌گذاری بود. بررسی ساختار نظام آموزشی در دورهٔ پهلوی اول حاکی از آن است که این ساختار، با عنایت به جایگاه علمی و فرهنگی و به‌ویژه نقش رجال برجستهٔ مؤسس، نظیر علی‌اصغر حکمت، عیسی صدیق، ولی‌الله نصر، سید محمد تدین و متولیان دیگر وقت نظام آموزشی از چنان استحکامی برخوردار بود که در دهه‌های بیست و سی نیز با اندک اصلاحات به حیات خود ادامه داد.



بر این اساس، عمده اقدامات شورای عالی فرهنگ^۱ از اواخر دوره پهلوی اول و یکی دو دهه بعد به تدوین جزئیات برنامه درسی دانش سراها اختصاص یافت. از آن جمله می‌توان به «برنامه تحصیلات دانش‌سرای مقدماتی پسران» اشاره کرد (آرشیو، مصوب جلسه ۴۲۲، مورخ ۱۳۲۰/۲/۲). مشابه این مصوبه «برنامه تحصیلات دانش‌سرای مقدماتی دختران» (آرشیو، مصوب جلسه ۴۲۲، مورخ ۱۳۲۰/۲/۲) بود. در صورت مذاکرات همین جلسه اشاره شده است که اصلاح و تکمیل این برنامه‌های درسی توسط دکتر علی‌اکبر سیاسی^۲، عضو برجسته شورای عالی فرهنگ، صورت گرفت. در این دو مصوبه متن برنامه درسی، به‌همراه ریز برنامه و محورهای درسی ۱۷ عنوان درسی برای پسران و ۶ برنامه درسی برای دختران (به‌جز برنامه‌های درسی مشترک با پسران) در ده‌ها صفحه آمده است؛ به‌گونه‌ای که آن‌ها را می‌توان سیر تکمیلی برنامه‌های درسی دوره نخست این دو دانش‌سرا تلقی کرد. «درس اصول علم اخلاق و اخلاق آموزگاری» به‌عنوان یک نمونه در این برنامه درسی بود که به مدت یک ساعت در هفته و در نیمه دوم سال دوم دانش‌سرا ارائه می‌شد.

بعد از تثبیت جایگاه دانش‌سرا، شورای عالی فرهنگ، به اقتضای شرایط، قوانین جدیدی را جهت بهبود وضعیت معلمان تصویب کرد. از آن جمله طبق مصوبه «آیین‌نامه خدمات فنی و اداری و ساعات کار دبیران و آموزگاران» ساعات تدریس معلمان در هفته به شرح ۳ سال اول خدمت ۲۲ ساعت، ۳ سال دوم ۲۰ ساعت، ۳ سال سوم ۱۸ ساعت، ۳ سال چهارم ۱۶ ساعت و باقی‌مانده دوره خدمت ۱۴ ساعت تعیین شد.^۳ (آرشیو، مصوب جلسه ۴۹۲، مورخ ۱۳۲۳/۵/۱۵)

دانش‌سرای عالی یک سال بعد از تأسیس، در سال ۱۳۱۳، با عنوان دانشکده علوم و ادبیات (متشکل از شعب ادبی و علوم دانش‌سرای عالی) زیرمجموعه دانشگاه تهران قرار گرفت. تا اینکه در سال ۱۳۲۱ دانشکده علوم از دانشکده ادبیات جدا شد.^۴

۱. شورای عالی معارف از سال ۱۳۱۷ش به شورای عالی فرهنگ تغییر نام داد.
۲. در ادامه این نوشتار نقش دکتر علی‌اکبر سیاسی در جایگاه وزیر فرهنگ، رئیس دانشگاه تهران، و رئیس دانشکده ادبیات و اقدامات تفصیلی وی مورد بازکاوی قرار می‌گیرد.
۳. با این استدلال که «چون بر اثر مداومت در کار تدریس در دبیرستان، فرسودگی و خستگی در دبیران پدید می‌آید».
۴. ضمناً، در همین سال، یعنی روز ۱۵ بهمن ۱۳۲۱، طی تلاش‌های علی‌اکبر سیاسی در مقام وزیر فرهنگ، دانشگاه تهران از وزارت فرهنگ تفکیک شد. سیاسی برای استقلال دانشگاه از نفوذ و دخالت مقامات کشوری، انتخاب رؤسای دانشکده‌ها را به شورای استادان هر دانشکده واگذار کرد و همچنین رئیس دانشگاه تهران توسط رؤسای دانشکده‌ها انتخاب شد. سیاسی در خاطراتش اهم اقدامات خود را در دوران ریاست دانشگاه به شرح



درواقع، دانش‌سرای عالی «اسماً وجود داشت ولی عملاً استقلال خود را از دست داد»، به طوری که «گزارش مشاوران ماوراء بحار» که بخشی از آن با عنوان «طرح توسعه هفت‌ساله دولت ایران با تأکید بر بخش آموزش» در سال ۱۳۲۸ تهیه شده، از «زوال و سقوط» تربیت‌معلم در این دوره سخن به میان آورده و پیشنهاد داده است «اقدامات فوری برای بازگشت پرستیژ و منزلت این مرکز آموزشی [تربیت‌معلم] مؤثر صورت پذیرد و امکانات و تجهیزات و پرسنل با کیفیت و غیره برای بهبود شرایط این نهاد فراهم شود» (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۸، ۱۰۳). به‌عنوان یک مصداق از این وضعیت، می‌توان به پذیرش داوطلبان شغل معلمی اشاره کرد. به این منظور، تحصلاتی که دیپلم کامل متوسطه را در دست داشتند می‌توانستند در مسابقه ورودی دانشکده‌های ادبیات (دیپلمه‌های ادبی) و علوم (دیپلمه‌های علمی) شرکت کنند و پس از پذیرفته شدن در یکی از این دو دانشکده، آن‌هایی که داوطلب دبیری بودند، می‌بایست در امتحان مخصوص دانش‌سرای عالی شامل هوش، زبان فارسی، زبان خارجی و همچنین معاینات پزشکی شرکت کنند و پس از سه سال آموزش، موفق به اخذ «دانشنامه معلمی» شوند. این افراد موظف بودند پس از فراغت از تحصیل، حداقل ۵ سال در همان حوزه‌ای که انتخاب شده بودند خدمت نمایند. به‌هرحال، با عنایت به این شرایط و به‌خصوص به دنبال تحولات سیاسی ناشی از کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲ و شائبه جذب دانشجو معلمان دانش‌سرا به فعالیت‌های سیاسی تند دانشجویی در دانشگاه تهران، ساختمان و تشکیلات دانش‌سرا در سال

ذیل برشمرده است: قرب و منزلت دانشگاهیان، افزایش دانشجویان از دوهزار نفر به ۱۵هزار نفر، منع تبلیغات سیاسی و مذهبی در دانشگاه به‌خصوص حزب توده، استقلال مالی دانشگاه، تمهیدات وقف دو روستای وقفی به دانشگاه برای تأمین بخشی از هزینه‌های مالی، بنا و گسترش وسعت دانشکده‌ها و مؤسسات علمی وابسته و آزمایشگاه‌ها و کتابخانه‌ها و گروه‌های آموزشی، تأسیس انتشارات دانشگاه تهران، خرید زمین‌های منطقه امیرآباد و تأسیس شهرک دانشگاهی از جمله خوابگاه دانشجویی، تمهیدات و آگذاری بیمارستان ۵۰۰ تختخوابی به دانشکده پزشکی، ترغیب استادان به تألیف و ترجمه و تدوین کتاب‌های درسی، کمک به دانشجویان بی‌بضاعت، تمهیدات و آگذاری دانشکده‌های کشاورزی و دام‌پزشکی (از وزارت کشاورزی) به دانشگاه تهران، گشایش دوباره دانشکده معقول و منقول که از دوره پهلوی اول تعطیل شده بود، تکمیل و توسعه بیمارستان فارابی و بیمارستان زنان، تأسیس اداره ساختمان دانشگاه، تمهیدات تحصیل دانشجویان خارجی در دانشگاه تهران، برگزاری کلاس‌های آزاد برای خارجی‌ان (سفر و غیره) مقیم ایران، تأسیس انجمن اصطلاحات علمی، تدوین کتابی در تجلیل از پروفیسور هانری ماسه، ایران‌شناس نامی فرانسوی، اعطای فرصت مطالعاتی به استادان، انتشار مجلات و نشریات گوناگون، تأسیس چندین مؤسسه وابسته به دانشگاه، از جمله مؤسسه علوم اداری، مؤسسه مطالعات اجتماعی، مؤسسه باستان‌شناسی، مؤسسه زبان‌های خارجی، مؤسسه روان‌شناسی. (برای اطلاعات بیشتر رک. علی‌اکبر سیاسی، گزارش یک زندگی، ج ۱، تهران، نشر اختران، ۱۳۸۲، چ ۲)



۱۳۳۴ از دانشگاه تهران جدا شد و مجدداً زیر نظر وزارت فرهنگ، به سرپرستی و سپس ریاست دکتر خانابا بیانی و معاونت دکتر منوچهر تسلیمی، قرار گرفت (راهنمای دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۳۹-۱۳۴۰، ۲۰-۲۱). بعدها این استقلال با مصوبه قوه مقننه در ۱۷ آذر ۱۳۳۸ تکمیل شد. پیش از آن ریاست دوره طولانی (۱۳۲۱-۱۳۳۴) دانش سرای عالی، تحت عنوان دانشکده ادبیات و علوم، به عهده دکتر علی اکبر سیاسی بود. ضمناً، او تا سال ۱۳۳۴ ریاست دانشگاه تهران را نیز که توسط رؤسای دانشکده‌ها انتخاب می‌شد، به عهده داشت. وی در این سال، به علت مخالفت با اخراج تعدادی از استادان دانشگاهی معترض به انعقاد قرارداد کنسرسيوم نفتی، بر خلاف قانون دانشگاه، کنار گذاشته شد. باین حال، مقرر گردید دانش سرای عالی در این دوره جدید فعالیت خود، از حیث رتبه و ترفیع و حقوق، مشمول قوانین و مقررات دانشگاه تهران باشد و به منظور هدایت فعالیت‌های تربیت معلم و تحقیق و تتبع در مسائل تربیتی، با موافقت وزیر فرهنگ، سازمانی به نام «مؤسسه تعلیم و تربیت» تأسیس نماید (راهنمای دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۳۹-۱۳۴۰، ۸-۱۶). به نظر می‌رسد بند اخیر زمینه تأسیس «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» را در دو سال بعد، یعنی در ۳۱ مرداد ۱۳۴۲، و انحلال دانش سرای عالی را فراهم کرد. البته در آستانه این تحولات، تکاپوهایی نیز برای گسترش آموزش‌های حرفه‌ای و مهارتی در تربیت معلم، از جمله تصویب «اساسنامه کلاس تربیت معلم حرفه‌ای پسران» (آرشیو، مصوب جلسه ۱۰۴۶، مورخ ۱۳۴۱/۷/۱۵) و «اساسنامه تربیت معلم آموزشگاه‌های حرفه‌ای دختران» (آرشیو، مصوب جلسه ۱۰۴۷، مورخ ۱۳۴۱/۷/۶) صورت گرفت.^۱ ناگفته نماند که در همین دوره، بنا بر ضرورت، چندین مرکز تربیت معلم، خاص آموزش تخصصی معلمان در یک رشته یا حوزه خاص تأسیس شد که از آن جمله می‌توان به دانش سرای تربیت بدنی، دانش سرای کشاورزی، دانش سرای عشایری، تأمین مربیان هنر و موسیقی، کلاس‌های کمک‌آموزگاری، تربیت معلم دوساله روستایی، مراکز تربیت معلم یک‌ساله، مرکز تربیت معلم دینی، مرکز تربیت معلم یشیوا (مخصوص کلیمیان)، تربیت معلم کودکان استثنایی، انستیتو مربیان هنری و مرکز تربیت معلم کودک اشاره کرد.

۱. دکتر پرویز ناتل خانلری، وزیر وقت فرهنگ، نقش تعیین‌کننده‌ای در تصویب و اجرای این مصوبات داشت. وی بارها در خلال مذاکرات جلسات شورای عالی فرهنگ بر ضرورت گسترش مهارت‌های فنی و حرفه‌ای معلمان و همچنین توسعه مراکز تربیت معلم روستایی، به‌خصوص از طریق سپاه دانش، تأکید و توجه اعضای شورا را به عرصه‌های جدید تربیت معلم جلب می‌کرد.



۶-۱-۱ تربیت معلم در دههٔ چهل

تحولات دههٔ چهل در حوزه‌های مختلف، از جمله آموزش و پرورش، مبتنی بر اصول انقلاب سفید بود. دو ویژگی مرتبط با آموزش و پرورش در این تحول یکی اولویت بخشی به حوزهٔ آموزش روستایی و دیگری تغییر ساختار نظام آموزشی، از کودکستان تا مراحل عالی دانشگاهی بود. اقدام اخیر مهم‌ترین تحول در تغییر نظام و ساختار آموزشی از زمان شکل‌گیری آن تلقی می‌شد که بر اساس آن دورهٔ ۶ساله (ابتدایی)، ۳ساله (متوسطهٔ اول) و ۳ساله (متوسطهٔ دوم) به ۵ساله (ابتدایی)، ۳ساله (راهنمایی)، ۴ساله (متوسطه) تبدیل شد. کم‌اینکه گسترش مدارس روستایی به واسطهٔ افزایش مراکز تربیت معلم ایالتی، به‌خصوص تأسیس دانش‌سرای خاص سپاه دانش، به شرح ذیل در دستور کار قرار گرفت:

۱-۶-۱-۱ مراکز تربیت معلم ایالتی و ولایتی: بررسی تاریخ تربیت معلم حاکی از آن است که به اقتضای نیازهای محلی، اعم از استانی و شهرستانی، بارها در شورای عالی معارف/فرهنگ/آموزش و پرورش، مجوز تأسیس مراکز تربیت معلم خاص یک استان، با شرایط و امتیازات ویژه، برای رفع نیاز آن استان به معلم صادر شده است. چنان‌که گذشت، نقطهٔ عزیمت این رویکرد با قانون تربیت معلم در سال ۱۳۱۲ش کلید خورد. سپس در سال‌های بعد، به دنبال افزایش تعداد مدارس در اقصا نقاط کشور، شورای عالی فرهنگ مجوز تأسیس مراکز تربیت معلم را در شهرهای مربوطه صادر کرد. از آن جمله، طبق «اساسنامهٔ کلاس تربیت معلم برای دارندگان دیپلم متوسطه» به ادارات فرهنگ آذربایجان شرقی (تبریز) و استان مرکزی (تهران) اجازه داد آموزشگاه‌هایی خاص شرایط و نیاز استانی خود تأسیس نمایند (آرشیو، مصوب جلسهٔ ۹۷۴، مورخ ۱۳۳۷/۷/۱۸). همچنین، این شورا، بر اساس «اساسنامهٔ تربیت معلم آموزشگاه‌های حرفه‌ای دختران» مجوز تأسیس مرکز تربیت معلم یک‌ساله «فقط برای دختران شهرستان‌ها» را، مشروط به تعهد پنج سال خدمت در شهرستان مورد نیاز، صادر کرد (آرشیو، مصوب جلسهٔ ۱۰۴۷، مورخ ۱۳۴۱/۸/۶). شورای عالی فرهنگ در موارد خاص نیز «مجوز تأسیس آموزشگاه تربیت معلم دختر روستایی در دزفول» (آرشیو، مصوب جلسهٔ ۱۰۷۵، مورخ ۱۳۴۳/۳/۳۱) را صادر کرد.^۱ این امتیاز به‌گونه‌ای

۱. با این استدلال که «در دهات خوزستان دختر فارغ‌التحصیل ششم ابتدایی پیدا نمی‌شود، پذیرفتن دختران روستایی که تحصیلات آن‌ها کمتر از ششم ابتدایی باشد، بلامانع است.»



دیگر نیز به شهرهای مرزی تعلق گرفت؛ از آن جمله طبق «مجوز تأسیس دبیرستان نمونه شبانه‌روزی و دانش‌سرای مقدماتی نمونه شبانه‌روزی در شهرهای مرزی کشور، مقرر گردید «وزارت آموزش و پرورش^۱ از محل صدی ده شهریه مدارس بابت کمک به دانش‌آموزان مستعد جنوب و نوار مرزی، که مبلغ موجود آن ۸۶ میلیون ریال است، دبیرستان نمونه شبانه‌روزی و دانش‌سرای مقدماتی نمونه شبانه‌روزی را به‌طور مجزا در محل‌هایی که صلاح بدانند، ایجاد نماید. دانش‌آموزان این مؤسسات از کلیه شهرهای نوار مرزی که در زیر نام برده می‌شود، به تناسب و ضوابطی که در هر سال از طرف شورای عالی آموزش و پرورش تعیین می‌شود، انتخاب و اعزام می‌گردند: برازجان، بوشهر، بندر لنگه، میناب، بندرعباس، چابهار، خاش، سراوان، زابل، سرخس، مریوان، بانه، نقده، تربت جام، ماکو، شاهپور، اهر (ارسباران)، دره‌گز، شیروان، بجنورد، بهبهان، دشت میشان، مهاباد، پاوه، قصر شیرین، ایلام، دهلران، سوسنگرد». (آرشیو، مصوب جلسه ۱۷، مورخ ۱۳۴۷/۱۰/۲۲)

۲-۱-۱-۶-۱ مراکز تربیت معلم حَرَف روستایی: برای گسترش مشاغل و حرف روستایی، در گام نخست، گسترش مراکز تربیت معلم حرفه‌ای پسران و دختران مورد توجه قرار گرفت. چنان‌که بر اساس «اساسنامه کلاس تربیت معلم حرفه‌ای پسران» (آرشیو، مصوب جلسه ۱۰۴۶، مورخ ۱۳۴۱/۷/۱۵) مقرر شد، همچون دوره‌های یک‌ساله تربیت معلم آموزگاری، «به‌منظور تربیت معلم برای تعلیم در آموزشگاه‌های حرفه‌ای کشور کلاسی به نام کلاس یک‌ساله تربیت معلم حرفه‌ای پسران» تشکیل شود. در تداوم همین هدف، در آغاز دهه پنجاه، برنامه‌های خاصی نیز برای تربیت معلم دختران در مناطق روستایی در دستور کار قرار گرفت که بر اساس ماده نخست «اساسنامه دانش‌سراهای روستایی دختران» (آرشیو، مصوب جلسه ۹۳، مورخ ۱۳۵۱/۴/۲۲) هدف از آن «تربیت دختران روستایی برای آموزگاری در کلاس‌های اول تا پنجم دبستان‌های روستاها» بود. داوطلبان این مراکز، که از خود روستا بودند، می‌بایست در روستا نیز تدریس می‌کردند. این دانش‌سرا شبانه‌روزی و مدت آن یک سال تعیین گشت.

۱. تذکر این نکته ضروری است که با تغییر نام وزارت فرهنگ به وزارت آموزش و پرورش، عنوان شورای عالی فرهنگ نیز به شورای عالی آموزش و پرورش تغییر یافت. اما شماره جلسات شورا، برخلاف مرحله قبل، در تغییر عنوان شورای عالی معارف به شورای عالی فرهنگ در سال ۱۳۱۷، از شماره ۱ (یک) شروع شد.



۳-۶-۱-۱ دانشگاه سپاهیان انقلاب: مهم‌ترین اقدام در این دهه، برای گسترش سوادآموزی در روستاها، تشکیل سپاه دانش بر اساس اصل ششم اصول انقلاب سفید بود. طبق این اصل، افراد دیپلمه می‌توانستند به‌جای خدمت نظام وظیفه سربازی، به‌عنوان معلم، بعد از یک دوره آموزش نظامی، در روستاها به تدریس در کلاس‌های ابتدایی بپردازند. سپاه دانش وسیله‌ای مؤثر و کم‌خرج و تا حدودی آسان برای رفع کمبود معلم برای مبارزه با بی‌سوادی بود. سپاهیان دانش به دورترین و محروم‌ترین دهات فرستاده می‌شدند تا در آنجا مدرسی باز کرده، معلمی کنند. وظیفه آنان هم فقط آموزش خواندن و نوشتن و حساب کردن نبود، بلکه مفاهیم و فواید عمرانی و بهداشتی و کشاورزی نوین را نیز به اطفال و خانواده‌های آنان می‌آموختند. به این منظور، متولیان نظام آموزشی، طبق ماده نخست «اساسنامه کلاس تربیت آموزگار از سپاهیان دانش»، درصدد جذب و استخدام انحصاری معلمان سپاه دانش برای شغل آموزگاری در دهات، از سال تحصیلی ۱۳۴۳-۱۳۴۴ برآمدند (آرشیو، مصوب جلسه ۱۰۵۷، مورخ ۱۳۴۲/۶/۲۴). در گام بعدی، برای تربیت راهنمای تعلیماتی سپاهیان دانش، آموزش و پرورش اقدام به تأسیس دانش‌سرای عالی سپاهیان دانش نمود تا بدین وسیله بتواند بر کار سپاهیان دانش نظارت کند. به این منظور، ۲۵۰ نفر از لیسانسیه‌های دانش‌سرای عالی سپاه دانش، که هرکدام پنج سال سابقه خدمت داشتند و رشته تعلیمات ابتدایی را طی کرده بودند، انتخاب شدند تا وظیفه راهنمایی سپاهیان دانش را به عهده بگیرند. دکتر اقبال قاسمی پویا^۱ یکی از فارغ‌التحصیلان این دانش‌سرا، در مقاله‌ای فراز و فرود آن را به نگارش درآورده است. کلیات مقاله

۱. دکتر قاسمی پویا در مصاحبه‌ای شرح فعالیت‌هایش را در این دانشگاه بازگو کرده است: من بعد از دیپلم، از خرداد ۴۳، در پادگان سلطنت‌آباد به مدت ۴ ماه دوره آموزشی و نظامی مربوط به سپاه دانش را گذراندم. سپس، بعد از چند سال معلمی، وارد دانش‌سرای عالی سپاهیان انقلاب در مامازان ورامین شدم. ما بعد از دوره آموزشی در پادگان و بعد از چند سال معلمی و بر اساس نتایج عملکردمان به دانشگاه سپاهیان انقلاب معرفی شدیم. من اسامی ۸۰ نفر از فارغ‌التحصیلان این دانشگاه را که با مدرک دکتری در تهران و شهرستان‌ها و یا خارج از کشور فعال بوده یا هستند احصا کرده‌ام. از اساتید ما دکتر شعاری‌نژاد، دکتر آریان‌پور، سید عباس سیاح، آقای فروتن و... بودند. ما بعد از دوره آموزشی می‌توانستیم سه محل را انتخاب کنیم. من مراغه را انتخاب کردم و به روستای لکلر لکلر ملک‌کندی، ملکان کنونی، رفتم. ۱۴ ماه و نیم آنجا ماندم. با اعتمادی که ایجاد شد، با کمک مردم، ده را از فضولات حیوانی تمیز کردیم، مدرسه و جاده ساختیم، پیشاهنگی درست کردیم، سیستمی شبیه یک دولت کوچک در روستا ایجاد کردیم، نگرهبان شب گذاشتیم و آمار سرقت را کاهش دادیم. در ماه رمضان برای اهالی جلسات قرآن گذاشتیم. طوری که در منطقه مراغه سپاه دانش ممتاز شناخته شدم. به دلیل ممتاز شدن به دانشگاه سپاهیان انقلاب دعوت شدم. این دعوت صرفاً بر اساس ارزیابی عملکرد صورت می‌گرفت. (رک. مصاحبه با دکتر اقبال قاسمی پویا، دو ماهنامه شوق تغییر، ۷، ش ۳۸، دی ۱۳۹۷، صص ۴۲-۴۶)



ایشان حاکی از آن است که دانش سرای عالی سپاه دانش (تأسیس ۱۳۴۳) که به دانشگاه سپاهیان انقلاب و سپس به دانشگاه ابوریحان بیرونی^۱ تغییر نام داد، یکی از مراکز تربیت معلم وابسته به «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» زیرمجموعه وزارت آموزش و پرورش بود. این دانش سرا در آغاز در مرکز آموزش کشاورزی کرج تأسیس شد. در این مرکز دانشجویان پس از یک سال دوره آموزشی به عنوان راهنمایان تعلیماتی انتخاب می شدند، تا اینکه دانش سرا در ۱۹ خرداد ۱۳۴۶، بنا به تصویب شورای مرکزی دانشگاه‌ها، از سازمان مذکور جدا و به صورت مستقل اداره شد. از شهریور ۱۳۴۵ نیز محل آن به روستای مامازن و رامین، در سی کیلومتری تهران، منتقل شد. در این روستا، علاوه بر دبیرستان کشاورزی، دانش سرای عالی دختران روستایی و دانش سرای مقدماتی روستایی دختران وابسته به این دانش سرا نیز قرار داشت. از زمان انتقال دانش سرا به مامازن، دوره راهنمای تعلیماتی به دو سال افزایش یافت و فارغ التحصیلان دوره دوساله، با اخذ مدرک فوق دیپلم و با سمت راهنمای تعلیماتی سپاه دانش، به روستاها اعزام شدند. برخی از دانشجویان ممتاز نیز با شرایطی، از جمله اخذ معدل ۱۴ در دوره لیسانس آموزش ابتدایی ادامه تحصیل دادند. دانش سرای سپاهیان دانش دختر نیز در سال ۱۳۴۶ش با هدف تربیت راهنمای تعلیماتی تأسیس شد، به طوری که واحدهای درسی دانش سرا نیز کارکرد و ماهیت روستایی داشت. در واقع، ابعاد اقتصادی، جامعه‌شناسی و... زندگی روستایی در این دانش سرا مورد توجه قرار می گرفت. شرایط ورود به این دانش سرا، علاوه بر داشتن

۱. ماجرای تغییر نام دانشگاه از این قرار بود که در سال ۱۳۵۰ آقای دکتر بیرجندی، رئیس وقت دانشگاه سپاهیان انقلاب، از دکتر علیقلی محمودی بختیاری، استاد درس فرهنگ و تمدن ایران در «مؤسسه عالی مطبوعات و روابط عمومی»، متعلق به مؤسسه مطبوعاتی کیهان، دعوت به عمل آورد که معاونت ایشان را در دانشگاه سپاهیان انقلاب به عهده بگیرد. دکتر محمودی بختیاری به دو شرط این پیشنهاد را قبول کرد: نخست اینکه نام این دانشگاه به نام دانشمند برجسته ایرانی، «ابوریحان بیرونی»، تغییر کند و دیگر اینکه تنها برای یک سال این سمت را به دوش گیرد. دکتر بیرجندی، رئیس دانشگاه، دو شرط استاد را پذیرفت و پس از نامه‌نگاری با وزارت علوم، نام دانشگاه از سپاهیان انقلاب به ابوریحان بیرونی تغییر یافت. دکتر بختیاری بعد از یک سال خدمت در سمت معاونت دانشگاه از سوی استادان آن دانشگاه به عنوان مدیر گروه ادبیات، آموزش و پرورش و زبان‌های خارجی برگزیده شد. ایشان با راه‌اندازی بخش «دانشجویان خارجی» در این دانشگاه، آنجا را به مرکزی مهم برای تعمیق روابط فرهنگی ایران با هند و پاکستان بدل کرد؛ به گونه‌ای که تا آستانه انقلاب نزدیک به ۱۸۰ تن از استادان زبان و ادبیات پارسی دانشگاه‌های پاکستان، دوره‌های بازآموزی زبان فارسی را در ایران به فرجام رساندند تا هریک، پس از بازگشت به کشورشان، بتوانند گام‌های استوارتری برای شناساندن ایران و زبان و فرهنگ آن به مردمان شبه‌قاره هند بردارند. (قاسمی پویا، ۱۳۹۸، ۶۸۵-۶۸۶)



دیپلم، دو سال سابقه آموزگاری در روستا و سپردن تعهد ادامه خدمت در روستاها در تمام مدت تحصیل بود. بر این اساس، متولیان دانش سرا در تمام دوره تحصیل سعی می کردند دانشجویان را علاوه بر برنامه های رسمی، به فعالیت ها و فوق برنامه ها، اعم از گردشگری در نقاط مختلف کشور، تشکیل انجمن های مربوط، ایجاد مجله دفتر روستا، برگزاری جشن ها، نمایش فیلم ها و... در حوزه روستا سوق دهند تا دانشجویان را با ابعاد مختلف زندگی روستایی آشنا سازند. از دستاوردهای این دانشگاه طی ۱۵ سال فعالیت تا ۱۳۵۷ تربیت ۱۸۰۰ فارغ التحصیل معلم با درجه های فوق دیپلم و لیسانس بود. (قاسمی پویا، ۱۳۹۸، ۶۵۸-۶۸۶)

۴-۶-۱ دانش سرای دوره تحصیلی راهنمایی: یک تحول دیگر در این دهه تأسیس دانش سرای خاص تربیت معلم برای دوره تحصیلی راهنمایی بود. این معلمان نیاز به تخصص راهنمایی و مشاوره برای هدایت تحصیلی دانش آموزان از دوره راهنمایی به دوره متوسطه داشتند. به این منظور، از سال ۱۳۴۹ ش، طی برگزاری جلساتی در شورای عالی فرهنگ، «اساسنامه دانش سرای دوره راهنمایی تحصیلی» (آرشیو، مصوب جلسه ۵۴، مورخ ۱۳۴۹/۳/۱۷) به تصویب رسید. بر اساس ماده ۵ این اساسنامه در دانش سرای دوره راهنمایی تحصیلی معلمان مورد نیاز برای تدریس علوم، ادبیات و علوم انسانی، زبان خارجه و شناخت حرفه و فن در چهار گروه مختلف تربیت می شدند. البته، دو سال بعد، طبق مفاد «اساسنامه دانش سرای راهنمایی» (آرشیو، مصوب جلسه ۱۰۴، مورخ ۱۳۵۱/۱۱/۱۷) تعداد رشته ها به شش رشته، با اضافه شدن علوم ریاضی و تربیت بدنی، گسترش یافت. این قوانین در سال های بعد با تصویب مقرراتی اعم از آیین نامه امتحانات، جدول دروس درسی و... تکمیل شد. در یک ارزیابی کلی از شکل گیری و فعالیت تربیت معلم طی شش دهه، از تأسیس تا پایان عصر پهلوی، می توان چند ویژگی کلی برای آن برشمرد. نخست اینکه این نهاد بنا بر نیاز اجتماعی و به گونه ای ضرورت وقت جامعه ایران در اواخر عصر قاجار و اوایل عصر پهلوی بنیان گذاری شد. لذا به دنبال پروژه تحول عصر مشروطه، این نهاد برای خود یک رسالت و تعهد اجتماعی تعریف کرده بود. به تعبیر دیگر، تربیت معلم برج عاج نشین نبود، بلکه در پاسخگویی به مشکلات آموزشی و تربیتی جامعه تشکیل شده بود. نکته دوم اینکه تأسیس و تداوم فعالیت تربیت معلم در تکاپوی حلقه های خلاق میان نسلی (فروغی، صدیق، سیاسی، مشایخی و...) شکل



گرفت. این حلقه‌های معارفی و علمی از تنوعات گوناگونی اعم از مشرب فکری، رویکردهای آکادمیک و... برخوردار بودند. بالاخره اینکه تربیت معلم، با عنایت به جذب استادان خارجی و حتی آمد و رفت دائمی استادان ایرانی به خارج، به گونه‌ای بین‌المللی جلوه کرد.

۷-۱-۱ تربیت معلم بعد از انقلاب اسلامی

انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ تحول فرهنگ را مهم‌ترین غایت خود می‌دانست. بر این اساس، آموزش و پرورش، به‌عنوان مهم‌ترین عرصه فرهنگی، باید تغییر بنیادی می‌کرد و مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باز تولید می‌شد. بر این اساس، لازم بود نقش و جایگاه معلمان مجدداً تبیین بشود؛ به طوری که از همان آغاز طرح‌های چندی، از جمله پیشنهادهایی برای اصلاح تربیت معلم^۱ طرح و مذاکرات مربوط به آن در شورای عالی آموزش و پرورش شروع شد. بررسی صورت مذاکرات شورا حاکی از توجه جدی به این حوزه با نگاه انقلابی است. به طوری که در اهداف تربیت معلم، طبق «اساسنامه مراکز تربیت معلم» مصوب سال ۱۳۶۲ که جزو اولین مصوبات مربوط در شورا است، از «تربیت معلمان صالح، ذی‌فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه مورد نیاز آموزش و پرورش» سخن به میان آمده و تأکید شده که «کلیه فعالیت‌های آموزشی و تربیتی و محتوای برنامه‌های مراکز تربیت معلم باید منطبق بر قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بوده، روح انقلاب اسلامی بر آن‌ها حاکم باشد». در این اساسنامه به مدت دو ساله تحصیل دانشجو معلمان به صورت شبانه‌روزی و با دریافت حقوق کارآموزی اشاره شده است (آرشیو، مصوب جلسه ۳۱۱، مورخ ۱۳۶۲/۶/۲)؛ کما اینکه شش ماه بعد، در همان سال که شورای عالی آموزش و پرورش در صدد تدوین «اساسنامه دانش‌سراهای تربیت معلم برای دوره تحصیلی ابتدایی»

۱. از ده‌ها طرح دریافتی (موجود در آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش) عناوین برخی از طرح‌های مربوط به تربیت معلم عبارت‌اند از:
 - طرح پیشنهادی به شورای عالی آموزش و پرورش برای تشکیل سازمان کل تربیت معلم کشور از دکتر یدالله سنجابی، دی‌ماه ۱۳۵۹.
 - طرح تربیت معلم و مربی از محمد طاهر معیری، پیشنهاد طرح‌شده در جلسه ۲۳۸ شورای عالی آموزش و پرورش، مورخ ۱۳۶۰/۲/۲۷.
 - تربیت معلم و مسائل آن از دکتر غلامحسین شکوهی، مرداد ۶۰.
- البته در ده‌ها طرح دیگر مربوط به آموزش و پرورش، بخشی هم به پیشنهادهایی راجع به تربیت معلم اختصاص یافته است.



برآمد نیز همین رویکرد به چشم می خورد: «دانش سراهای تربیت معلم به منظور تربیت آموزگاران صالح، آگاه به مسائل تعلیم و تربیت اسلامی و ذی فن و معتقد به ولایت فقیه و آشنا به فنون مقدماتی نظامی برای تربیت و تعلیم در دبستان‌ها، بالاخص در روستاها و مناطق محروم سراسر کشور تأسیس می گردد». (آرشیو، مصوب جلسه ۳۳۳، مورخ ۱۳۶۲/۱۲/۳)

بر این اساس، در خلال نخستین سال‌های استقرار جمهوری اسلامی، دست‌اندرکاران وقت وزارت آموزش و پرورش، به ویژه دو یار فرهنگی، شهیدان محمدعلی رجایی و محمدجواد باهنر، از وزرای وقت آموزش و پرورش، با بهره‌گیری از فضای ایثار و انقلابی سال‌های نخست موفق شدند اساس تربیت معلم را به شکلی نوین پایه‌گذاری نمایند؛ به طوری که متاثر از این شرایط، علی‌رغم گسترش فوق‌العاده جمعیت دانش‌آموزی، مراکز تربیت معلم با ظرفیت تمام به آموزش معلمان پرداختند و نیاز به معلم را در مدارس و حتی جبهه‌های جنگ تأمین کردند. به تدریج، با ورود شورای عالی انقلاب فرهنگی به این عرصه، تحولات گسترده‌ای در نهاد تربیت معلم شکل گرفت. از آن جمله، طی مصوبه‌ای در این شورا، نهادی تحت عنوان «گروه هماهنگی برنامه‌های تربیت معلم» به ریاست وزیر آموزش و پرورش و با حضور کارشناسان دو وزارتخانه آموزش و پرورش و آموزش عالی در شهریور ۱۳۶۳ تشکیل شد. طی مذاکرات اعضای این گروه، به تدریج ساختار کلی تربیت معلم شکل گرفت. به همین منظور، مجلس شورای اسلامی و شورای عالی آموزش و پرورش نیز به تدریج با مصوباتی به گسترش و تحکیم ساختاری تربیت معلم کمک کردند. از آن جمله، با مصوبه «تأسیس دوره کاردانی پیوسته دانش سراهای تربیت معلم» توسط شورای عالی آموزش و پرورش، جذب آموزگار از میان فارغ‌التحصیلان سال دوم نظری، در مناطق محروم، رسمیت یافت (آرشیو، مصوب جلسه ۶۲۵، مورخ ۱۳۷۷/۶/۷). در این میان، یک مصوبه مجلس شورای اسلامی (دوره پنجم) با عنوان «قانون گزینش معلمان و کارکنان آموزش و پرورش» مورخ ۱۳۷۴/۶/۲۲ نیز بر شرایط خاص ایدئولوژیک، اعتقادی، سیاسی و... داوطلبان استخدام معلمی تأکید کرد. کم‌اینکه ماده واحد مصوب جلسه ۸۳۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تاریخ ۲۷ آبان ۱۳۹۹، با عنوان «نحوه جذب منابع انسانی در مشاغل آموزشی و تربیتی وزارت آموزش و پرورش» نیز بر این موضوع تأکید می‌کرد که «سیاست‌های



کلی تحول در نظام آموزش و پرورش (ابلاغی مقام معظم رهبری) منابع انسانی مورد نیاز خود در مشاغل آموزشی و تربیتی را در چارچوب شایستگی‌های مندرج در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و بر اساس شرایط و ضوابط مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، صرفاً از طریق دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه تربیت دبیر فنی شهید رجایی تأمین کند و هرگونه استخدام خارج از این طریق ممنوع است». در تبصره ۵ این ماده تأکید شده است که «شرط اشتغال به حرفه معلمی در کلیه مدارس (اعم از دولتی و غیردولتی)، دارا بودن گواهی نامه صلاحیت معلمی، به‌عنوان مستند رسمی احراز توانایی یک فرد برای ایفای نقش معلمی خواهد بود». کماینکه شورای عالی آموزش و پرورش نیز در سال‌های اخیر «طراحی نظام معلمی جمهوری اسلامی ایران» را به پیشنهاد وزارت آموزش و پرورش (آرشیو، مصوب جلسه ۷۶۴، مورخ ۱۳۸۷/۲/۳)، «سوگندنامه معلمی» (آرشیو، مصوب جلسه ۹۲۹، مورخ ۱۳۹۵/۱/۳۰) و مخصوصاً «برنامه زیرنظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران» را از مجموعه زیرنظام‌های شش‌گانه سند ملی آموزش و پرورش تصویب کرده است. (آرشیو، مصوب جلسه ۹۶۵، مورخ ۱۳۹۸/۴/۱۷)

البته به همین منظور، با تأسیس دانشگاه آزاد اسلامی و بعدها دانشگاه پیام نور، تربیت بخشی از معلمان مورد نیاز در شرایط اضطراری به عهده این مراکز آموزشی واگذار شد. این شیوه تأمین معلم از طریق مراکز آموزش عالی به تدریج از دهه هشتاد رونق گرفت و بخشی از متولیان نظام آموزشی به این نتیجه رسیدند که اصولاً آموزش و پرورش معلمان مورد نیاز را از طریق دانشگاه‌ها تأمین نماید. به این ترتیب، برخی از مراکز تربیت معلم تعطیل یا برای سایر نیازهای آموزشی مورد استفاده قرار گرفت. این امر تا آنجا مورد توجه قرار گرفت که در کنکور سال ۱۳۸۷ ش برای مراکز تربیت معلم، دانشجویی پذیرفته نشد. کماینکه از شیوه‌های جدیدی از پذیرش معلم با عناوین سرباز معلم، معلم حق‌التدریسی، استخدام مریبان نهضت سوادآموزی و... نیز استفاده شد (صافی، ۱۳۸۷، ۹۶). البته این رویکرد در دهه اخیر با تغییرات ساختاری در تربیت معلم در دو گام تأسیس دانشگاه پیامبر اعظم و دانشگاه فرهنگیان به شرح ذیل، سمت و سوی دیگری یافته است:

۱-۷-۱- دانشگاه پیامبر اعظم^(ص): این دانشگاه که طبق «اساسنامه مجتمع آموزش



عالی پیامبر اعظم^(ص) وابسته به وزارت آموزش و پرورش» مصوب شورای گسترش آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، مورخ ۱۳۸۵/۶/۱۱ تشکیل شد، «از تجمع دانشکده‌های تربیت دبیر فنی، آموزشکده‌های فنی و حرفه‌ای و مراکز تربیت معلم وابسته به وزارت آموزش و پرورش» تأسیس شد. هدف از تأسیس این دانشگاه احیای مراکز تربیت معلم با هدف تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش بود.

۲-۷-۱-۱ دانشگاه فرهنگیان: در فاصله کمتر از دو سال از تأسیس مجتمع آموزش عالی پیامبر اعظم^(ص)، خبر تأسیس دانشگاه فرهنگیان طرح شد، که البته بعد از مدتی، با مصوبه جلسه ۷۰۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی در آذر ۱۳۹۰، رسمیت یافت. دانشگاه فرهنگیان بر اساس راهکار ۱-۱۱ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تأسیس شد. یک نکته قابل توجه در اساسنامه این دانشگاه این است که هر چند مقرر شده آموزش و پرورش معلمان مورد نیاز خود را از طریق این دانشگاه تأمین کند، طبق ماده ۲۸ «اساسنامه دانشگاه فرهنگیان» مجوز به کارگیری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی را نیز با شرایطی ممکن ساخته است (شورای عالی انقلاب فرهنگی، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، جلسه ۷۰۴، مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶). دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از طریق آزمون سراسری و برای اخذ مدرک کارشناسی در رشته‌های مورد نیاز مدارس آموزش و پرورش پذیرش می‌شوند. فرایند پذیرش این دانشجومعلمان از اعلام نیاز ادارات آموزش و پرورش مناطق و ادارات کل استان‌ها آغاز می‌شود و پس از تأمین ردیف استخدامی آنان از طریق سازمان امور اداری و استخدامی در ظرفیت پذیرش دانشگاه قرار می‌گیرند. کلیه دانش‌آموختگان این دانشگاه، در صورت اتمام موفقیت‌آمیز دوره تحصیل، در آموزش و پرورش به خدمت گرفته می‌شوند. هم‌اینک دانشگاه فرهنگیان در کلیه استان‌های کشور مجموعاً دارای ۹۸ پردیس و مرکز است که در دو قالب پسرانه و دخترانه فعالیت می‌کنند. ناگفته پیداست که سیر تغییرات و تحولات ساختاری تربیت معلم در بعد از انقلاب و به‌خصوص دو دانشگاه فوق‌الذکر به بررسی تفصیلی نیاز دارد که از حوصله این نوشتار خارج است. شایان ذکر است که به موازات دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه شهید رجایی متولی پذیرش دانشجومعلم در رشته‌های فنی و مهندسی و تربیت معلم برای هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای است.



۲. نتیجه گیری

از بررسی تشکیل و سیر تحول ساختاری تربیت معلم در ایران چند نکته قابل توجه و تأمل به نظر می‌رسد:

نکته اول اینکه بنای تربیت معلم در آغاز، به‌خصوص در سال‌های ۱۳۱۲-۱۳۱۵، با عنایت به تدبیر و تخصص متولیان وقت نظام آموزشی، به‌ویژه اعضای شورای عالی معارف، به‌صورت بنیادی و اساسی پایه‌گذاری شد؛ به‌طوری که این ساختار با اندک اصلاحاتی در دوره‌های بعدی تداوم یافت.

نکته دوم اینکه از همان آغاز شکل‌گیری تربیت معلم در ایران، به‌خصوص با تأسیس دانشگاه تهران، تمایل وابستگی ساختاری تربیت معلم به دانشگاه در آن قوت گرفت. به‌مرور گرایش به اینکه مراکز تربیت معلم ذیل دانشگاه و بعدها وزارت علوم قرار بگیرند، شدت یافت؛ به‌طوری که در پی انحلال «سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی» (تأسیس ۱۲ مرداد ۱۳۴۲) و به دنبال ایجاد وزارت علوم و آموزش عالی در سال ۱۳۴۶، تربیت معلم زیرمجموعه این وزارتخانه جدیدالتأسیس قرار گرفت. بعدها نیز با تصویب «شورای گسترش آموزش عالی» در سال ۱۳۵۳ به دانشگاه تربیت معلم تغییر نام داد. کم‌اینکه در تداوم همین رویکرد، در بهمن ۱۳۹۰، بخشی از دانشگاه تربیت معلم تفکیک و با عنوان دانشگاه خوارزمی ذیل وزارت علوم قرار گرفت.^۱ البته با تدوین اساسنامه دانشگاه فرهنگیان از تجمیع و تمرکز سایر مراکز تربیت معلم در کشور و تصویب آن در شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۹۰ سعی شده است این دوگانگی مرتفع شود. در حال حاضر این دانشگاه وابسته به آموزش و پرورش و منطبق با قوانین و ضوابط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فعالیت می‌کند و از امتیازات و استانداردهای دانشگاهی برخوردار است، اما این دوگانگی چنان‌که این نوشتار نیز نشان می‌دهد از تنوع در نام شامل دارالمعلمین، دانش سرا، تربیت معلم، دانشگاه خوارزمی، دانشگاه پیامبر اعظم (ص)، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشگاه فرهنگیان و... تا سایر عرصه‌هایی نظیر تکثر نام و وابستگی سازمانی شاگردان آن، اعم از محصلان، متعلمین، دانش آموزان، دانشجویان، دانش آموز معلمان،

۱. گفتنی است که ساختمان اصلی مرکز تربیت معلم از سال‌های نخستین تأسیس در خیابان شهید مفتاح قرار داشت. متأسفانه در پی درخواست مسئولان و هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم در سال ۱۳۹۰ش این دانشگاه به دانشگاه خوارزمی تغییر نام یافت. مدتی بعد دانشگاه علوم اقتصادی نیز در دانشگاه خوارزمی ادغام شد.



دانشجو معلمان و... حتی عرصه‌های حقوقی، اداری و... نیز سرایت کرده است. **نکته سوم** اینکه با وجود برخی اقدامات، تمرکزگرایی افراطی مانع از استقلال عمل نسبی شعبات استانی و شهرستانی تربیت معلم شده است. با همه این احوال، در سیر تاریخی تحول تربیت معلم در ایران می‌توان برخی نقاط عطف نظیر اهتمام ویژه به دانش سرای دختران، گسترش تربیت معلم روستایی، تأسیس دانشگاه سپاهیان انقلاب و اخیراً تشکیل دانشگاه فرهنگیان را از افتخارات آن برشمرد.

نکته چهارم: توسعه کمی و کیفی تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی توانمند در دهه شصت در دولت شهید رجایی فصل بسیار درخشان تربیت معلم یکصدساله کشور به شمار می‌رود؛ زیرا در شرایطی که جمعیت کشور کمتر از چهل میلیون نفر بود تعداد چهارصد مرکز تربیت معلم به تربیت و تأمین معلم این کشور مشغول بود.

منابع

- ابوحوزه، احمد (۱۳۹۸). تربیت معلم در ایران از مشروطه تا پهلوی دوم: بررسی موردی علل، چگونگی و فرایند تغییر مصوبات مجلس شورای ملی (۱۲۸۵-۱۳۲۰ش). در: مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران: دیروز، امروز، فردا. تهران: دانشگاه فرهنگیان با همکاری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (انتشار و تکثیر در قالب لوح فشرده).
- انجمن سالنامه دانش سرای عالی (۱۳۱۳). سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۳-۱۳۱۲. تهران: مطبوعه مجلس.
- _____ (۱۳۱۴). سالنامه دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۴-۱۳۱۳. تهران: مطبوعه روشنایی.
- _____ (۱۳۱۷). سالنامه [دو سالنامه] دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۱۶-۱۳۱۵ و ۱۳۱۷-۱۳۱۶ (در یک مجلد). تهران: چاپخانه روشنایی.
- آرشیو مرکز اسناد شورای عالی آموزش و پرورش [به اختصار: آرشیو]، صورت مذاکرات و مصوبات شورای عالی معارف (از سال ۱۳۰۱ الی ۱۳۱۷)، شورای عالی فرهنگ (از سال ۱۳۱۷ الی سال ۱۳۴۶)، شورای عالی آموزش و پرورش (از سال ۱۳۴۷ تاکنون).
- آوری، پیتیر (۱۳۶۰). تاریخ معاصر ایران: از تأسیس پهلوی تا کودتای ۲۸ مرداد ۱۳۳۲. ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، ج ۲، تهران: عطائی.
- بامدادی، بهروز و همکاران (۱۴۰۰). تاریخ تربیت معلم در ایران (استان آذربایجان شرقی). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- بلوردی، زهیر مصطفی (۱۴۰۰). تاریخ مراکز تربیت معلم در ایران (استان کرمان). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.



- تعلیم و تربیت (۱۳۰۵). ش ۲، ص ۴ [این مجله متعلق به وزارت معارف وقت بود و اخبار و گزارش‌های آن وزارتخانه را منتشر می‌کرد].
- راهنمای دانش سرای عالی، سال تحصیلی ۱۳۴۰-۱۳۳۹. چاپخانه دانش سرای عالی. روح‌بخش، رحیم و حشمتی، فریده (۱۴۰۰). تاریخ تحولات آموزشی نوین در ایران. تهران: نگارستان اندیشه.
- ساکما [سازمان کتابخانه و اسناد ملی ج. ا. ا.]. آرشیو ملی ایران (موجود در وبگاه سازمان اسناد ملی ایران).
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۸). گزارش مشاوران ماوراء بحار: طرح توسعه هفت‌ساله دولت ایران با تأکید بر بخش آموزش در سال ۱۳۲۸، ترجمه توسط مدیریت پژوهش‌های راهبردی شورای عالی آموزش و پرورش. تهران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). اساسنامه دانشگاه فرهنگیان، جلسه ۷۰۴، مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶، واحد انتشارات شورا.
- صافی، احمد (۱۳۸۷). سیر تحول تربیت‌معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. فصلنامه تعلیم و تربیت (۹۶). دوره جدید.
- فردیاری، مهرداد و باقریان موحد، سید رضا (۱۳۹۸). میرزا حسن رشیدی، از تحصیل در دارالمعلمین تا آموزش معلمان، در: مجموعه مقالات چهارمین همایش آموزش تاریخ در مدارس. ج ۱: تاریخ آموزش در ایران. به کوشش جمشید روستا و رحیم روح‌بخش. تهران: نگارستان اندیشه.
- فردیاری، مهرداد (۱۳۹۸) نه کنفرانس در اصول تعلیمات عملی از عیسی صدیق (در سال‌های ۱۲۹۷ و ۱۲۹۸ ش). در: مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت‌معلم در ایران: دیروز، امروز، فردا. تهران: دانشگاه فرهنگیان با همکاری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش [انتشار و تکثیر در قالب لوح فشرده].
- قاسمی‌پویا، اقبال (۱۳۷۷). مدارس جدید در دوره قاجاریه: بنیان و پیشروان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- _____ (۱۳۹۸). دانش سرای عالی سپاه دانش (ابوریحان بعدی) و تربیت‌معلم. در: مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت‌معلم در ایران: دیروز، امروز، فردا. تهران: دانشگاه فرهنگیان با همکاری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش [انتشار و تکثیر در قالب لوح فشرده].
- کوهستانی‌نژاد، مسعود (۱۳۹۷). تحولات معارف و آموزش و پرورش ایران در سال‌های جنگ جهانی اول. فصلنامه گنجینه دارالفنون (۳-۴).
- لوح قانون: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. مجموعه مصوبات و قوانین موضوعه قوه مقننه و سایر نهادهای قانون‌گذاری [متن دیجیتال، موجود در وبگاه مرکز پژوهش‌های مجلس]. مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، اساسنامه دانشگاه فرهنگیان [متن دیجیتال، موجود در وبگاه دانشگاه فرهنگیان].



محمدی، محمود (۱۳۹۸). دارالمعلمین ۱۲۹۷: شیوه پذیرش دانشجو، برنامه درسی و ساختار اداری. در: مقالات برگزیده اولین همایش ملی بزرگداشت یکصدمین سال تأسیس تربیت معلم در ایران: دیروز، امروز، فردا. تهران: دانشگاه فرهنگیان با همکاری پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش [انتشار و تکثیر در قالب لوح فشرده].

نوید، مهدی و روح‌بخش، رحیم (۱۳۹۹). تربیت معلم به روایت اسناد شورای عالی معارف / فرهنگ / آموزش و پرورش، تهران: انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.

وزیری، سعید (۱۳۹۸). آشنایی با تاریخ مدارس دخترانه در ایران ۱۲۸۰ تا ۱۳۱۷. تهران: واج و کوشش پاینده.

یغمایی، اقبال (۱۳۷۵). وزیران علوم و معارف و فرهنگ ایران. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.



Documentary Analysis of Structural Developments in Teacher Education in Iran "from Dar'ol' Moallemin to Farhangian University"

Ali-Bagher Taherinia*

Rahim Roohbakhsh**

Abstract

Training human resource as a central sign for development and progress of any countries will be possible through the establishment of an efficient Education system. Efficiency of this system depends on the efficiency of the teachers and educators. Therefore, Teacher Education has always been one of the concerns of political systems. More than one hundred years of experience in Teacher Education in contemporary Iran also shows that during the six decades before the Islamic Revolution and four decades after that, some approaches and orientations were the same and, of course, some policies were different from one another. Paying attention to the skill dimension of Teacher Education as well as the necessity of establishing a special admission and selection system, teaching some courses to male and female student-teachers and also inclusion of the courses such as the Principles of Ethics, Teaching Ethics as well as the key words such as competent and knowledgeable teacher to Teacher Education category indicates the evolution of an approach to Teacher Education. The speed of changes in the title of the structures in charge of educating the required teachers for the society indicates that the expectations of society and government officials as well as the speed of social changes have always led to the reform of titles, approaches and procedures. These changes are especially evident in the field of Teacher Education structures. This article is of a library type and has been compiled in a descriptive method with reference to the discussions and approvals of the higher councils of Theology / Culture and Education, as well as some other policy-making institutions.

Keywords: Education, Teacher Education, Documents, Structure.

* Faculty Member of Tehran University

** Document Expert in Higher Council of Education





فصل پنجم
آسیب شناسی



ضرورت‌ها و معیارها برای استانداردسازی دوره‌های آموزشی نظام آموزش و پرورش کشور^۱

علی اکبر صالحی*
محمد شاهدی**

چکیده

آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر در فرهنگ‌سازی و ایجاد هویت ملی و رشد و توسعه، مورد توجه کشورهای پیشرفته قرار گرفته است. تجربه نشان می‌دهد کشورهایی که این مهم را در اولویت قرار داده‌اند و برنامه‌های خود را برای آموزش و پرورش در چارچوبی صحیح بنیاد نهاده‌اند در توسعه و پیشرفت کشورشان موفق بوده‌اند. در کشورهای مختلف روش‌ها و سیاست‌های متفاوتی برای سامان بخشیدن به نظام آموزشی و فرایند تحصیل در نظر گرفته شده، اما می‌توان گفت که در بیشتر موارد، تعلیم، به‌عنوان یک ابزار مؤثر برای انتقال مفاهیم فرهنگی و آموزش مسائل اجتماعی، مورد توجه قرار گرفته است. به عبارت دیگر، هدف از آموزش انباشتن ذهن دانش‌آموختگان از انبوهی از اطلاعات و آمار و ارقام نیست، بلکه هدف غایی آن است که آحاد جامعه، مطابق هنجارها و آرمان‌های فرهنگی مورد نظر یک نظام تربیت شوند تا از این طریق مجال لازم برای انتقال فرهنگ و دانش و اخلاق و هویت ملی به نسل بعدی فراهم آید. برای تحقق درست چنین آرمانی باید به دنبال تدوین و تبیین چارچوب‌هایی مدون و نظام‌مند، تحت عنوان «استانداردهای آموزش» بود. این فرایند معطوف به تمامی ابعاد آموزش، از جمله معلم و مدرس و توانایی‌های او از نظر رفتار با نوجوانان و روش‌های فراگیری و تشویق و ترغیب برای فراگیری، در عین شاد بودن و داشتن تفریح و سرگرمی دانش‌آموزان، روان‌شناسی کودکان و راه‌های استعدادسنجی و ارتقای کنجکاوی و ایجاد خلاقیت در دانش‌آموزان، مواد درسی در هر سطح، شیوه آموزش، به‌کارگیری تجهیزات مدرن و پیشرفته، امور فوق‌برنامه، مسائل مربوط به کنش‌های رفتاری و روان‌سنجی و همچنین شیوه‌های تشویق و ترغیب و زمینه‌سازی برای ابتکار و خلاقیت و خودباوری و راه‌ورسم خوب زیستن و با جامعه ارتباط برقرار کردن و همکاری در گروه‌های کاری و علمی و توجه به ارزش‌های اصیلی است که باید ترویج و ضد ارزش‌هایی است که باید تقبیح شود. شاید در نگاه نخست چنین پنداشته شود که مقوله

۱. بخشی از مطالب این نوشتار از سخنرانی دکتر علی اکبر صالحی در مراسم افتتاحیه «اولین همایش فرایند استاندارد آموزش و آموزش استاندارد (الف) در چرخه آموزش کشور» (۵-۶ آذرماه ۱۳۹۳، فرهنگستان علوم) اخذ شده است.

* عضو وابسته و معاون پژوهشی فرهنگستان علوم

** عضو وابسته فرهنگستان علوم



استاندارد و استانداردسازی بیشتر در حیطهٔ صنعت و تولید معنا و مفهوم می‌یابد، اما با نگاهی هرچند کوتاه به تحولات ژرف و فراگیر حیات بشری در عصر کنونی می‌توان دریافت که بسیاری از زوایای پیدا و پنهان زندگی انسانی تحت تأثیر مقوله و فرایند استانداردسازی قرار گرفته است. باید توجه کرد که این مقوله در تعالیم و آموزه‌های نشئت‌یافته از قرآن کریم و سیرهٔ بزرگان و پیشوایان دینی نیز مورد توجه قرار گرفته است. در این میان، تبیین خصوصیات و مختصات حیات طیبه و برشمردن انتظارات حداقلی و حداکثری از یک انسان مؤمن در لسان پیامبر اکرم (ص) و ائمهٔ اطهار (ع) گواهی بر این مدعاست. استاندارد درحقیقت مفهومی است که می‌تواند نشانگر انسجام و انضباط فکری و علمی و فرهنگی در سطح جامعه باشد. از این رو، استاندارد مبنایی برای داوری دربارهٔ نقاط قوت و ضعف حرکت یک مجموعهٔ زنده و پویا در مسیر رشد مادی و تعالی معنوی است. به همین جهت، سامانهٔ ارزیابی و سنجش باید بر پایهٔ قواعد قابل اندازه‌گیری و دیدگاه افراد صاحب صلاحیت به‌گونه‌ای هوشمند تدوین شود تا بتواند معیاری برای قضاوت باشد. بدیهی است که علم و دانش نیاز به استانداردسازی ندارد، ولی آموزش و سبک آن و اینکه چه مطالبی در سنین مختلف آموزش داده شود و چقدر آموزش داده شود و محتوای آموزش در هر سطح چقدر باید باشد و چگونه باید تشویق به یادگیری کرد و چگونه فراگیری دانش آموزان را ارزیابی کرد، همه می‌توانند تحت استانداردهای خاصی باشند تا اثرگذاری بیشتری داشته باشند و فشار زیادی بر دانش‌آموزان تحمیل نشود و روش‌ها موجب بی‌انگیزگی در فراگیری و مطالعه نگردد. یکی از معیارهای آموزش صحیح پویائی نظام آموزشی و به‌روز بودن علمی است که تدریس می‌شود. به عبارت دیگر، درجا زدن در روش‌ها و مطالب گذشته صحیح نیست. در شرایط فعلی که سرعت کشف علوم زیاد شده است باید ضمن حفظ و رعایت معیارهای ارزشی و مکتبی همراه با زمان جلو رفت و در قالب استانداردهای محدودکننده نماند. به عبارت دیگر، استاندارد به معنی باقی ماندن بر روش‌ها و محتوای گذشته نیست، بلکه چارچوب‌های کلی برای خارج نشدن از حیطهٔ توانائی‌ها و روش‌های اثرگذار علمی، باتوجه‌به شناخت از ظرفیت‌های بالقوهٔ نونهالان کشور است.

واژگان کلیدی: استاندارد، آموزش و پرورش، معیارها، ضرورت‌ها.



۱. مقدمه

بی‌گمان و بدون تردید نظام آموزشی یک کشور، به‌عنوان بن‌مایه و مقوم زندگی جمعی، دارای آثار مهم و سرنوشت‌سازی در ابعاد و زوایای گوناگون حیات یک ملت است. می‌توان گفت این نهاد دیرپا در پهنه تاریخ جهان به‌عنوان مردمی‌ترین و مقبول‌ترین و شریف‌ترین نهاد برآمده از اراده بشر جلوه‌گر شده است. امام عزیز راحل، به استناد نقش محوری و بنیادین تعلیم و تعلم در پرورش استعدادهای خدادادی انسان، در بیانات خود نهادهای آموزشی را به‌عنوان یکی از حیاتی‌ترین عناصر قوام حیات اجتماعی برشمرده‌اند. در کشورهای مختلف روش‌ها و سیاست‌های متفاوتی برای سامان بخشیدن به نظام آموزشی و فرایند تحصیل در نظر گرفته شده، اما می‌توان گفت که در بیشتر موارد، تعلیم به‌عنوان یک ابزار مؤثر برای انتقال مفاهیم فرهنگی و آموزش مسائل اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است. به عبارت دیگر، هدف از آموزش، انباشتن ذهن دانش‌آموختگان از انبوهی از اطلاعات و آمار و ارقام نیست، بلکه هدف غایی آن است که آحاد جامعه، مطابق هنجارها و آرمان‌های فرهنگی مورد نظر یک نظام تربیت شوند تا از این طریق مجال لازم برای انتقال فرهنگ و دانش و اخلاق و هویت ملی به نسل بعدی فراهم آید. برای تحقق درست چنین آرمانی باید به دنبال تدوین و تبیین چارچوب‌هایی مدون و نظام‌مند تحت عنوان «استانداردهای آموزش» باشیم. این فرایند معطوف به تمامی ابعاد آموزش، از جمله مواد درسی، شیوه آموزش، به‌کارگیری تجهیزات مدرن و پیشرفته، امور فوق‌برنامه، مسائل مربوط به کنش‌های رفتاری و روان‌سنجی و همچنین شیوه‌های تشویق و ترغیب و زمینه‌سازی برای ابتکار و خلاقیت و خودباوری و راه‌ورسم خوب زیستن و با جامعه ارتباط برقرار کردن و توجه به ارزش‌های اصیلی است که باید ترویج و ضدآرزش‌هایی است که باید تقبیح شود. شاید در نگاه نخست چنین پنداشته شود که مقوله استاندارد و استانداردسازی، بیشتر در حیطه صنعت و تولید معنا و مفهوم می‌یابد اما با نگاهی هرچند کوتاه به تحولات ژرف و فراگیر حیات بشری در عصر کنونی می‌توان دریافت که بسیاری از زوایای پیدا و پنهان زندگی انسانی تحت تأثیر مقوله و فرایند استانداردسازی قرار گرفته است. البته باید دانست که این مقوله در تعلیم و آموزه‌های نشئت‌یافته از قرآن کریم و سیره بزرگان و پیشوایان دینی نیز مورد توجه بوده است. در این میان، تبیین خصوصیات و مختصات حیات طیبه و برشمردن انتظارات حداقلی و حداکثری از یک انسان مؤمن در لسان پیامبر اکرم (ص) و ائمه اطهار (ع) گواهی



بر این مدعاست. استاندارد درحقیقت مفهومی است که می‌تواند نشانگر انسجام و انضباط فکری و علمی و فرهنگی در سطح جامعه باشد. از این رو، استاندارد مبنایی برای داوری و ارزیابی نقاط قوت و ضعف حرکت یک مجموعه زنده و پویا در مسیر رشد اجتماعی و تعالی معنوی است. به همین جهت، سامانه ارزیابی و سنجش باید بر پایه قواعد قابل اندازه‌گیری و دیدگاه افراد صاحب صلاحیت به گونه‌ای هوشمند تدوین شود تا بتواند معیاری برای ارزیابی و قضاوت باشد. بدیهی است که علم و دانش نیاز به استانداردسازی ندارد، ولی آموزش و روش‌های آموزش و اینکه چه مطالبی در چه سنی باید آموزش داده شود و حجم مطالب آموزشی در هر سطح چقدر باید باشد و محتوای آموزش در هر پایه چقدر باید باشد و چگونه باید تشویق به یادگیری کرد و چگونه فراگیری دانش آموزان را ارزیابی کرد، همه می‌تواند تحت استانداردهای خاصی باشد تا اثرگذاری بیشتری داشته باشد و فشار زیادی بر دانش‌آموزان تحمیل نشود و روش‌ها موجب بی‌انگیزگی در فراگیری و مطالعه نگردد. اگرچه پرداختن به مقوله استاندارد و استانداردسازی از پیشینه‌ای قابل توجه برخوردار است باید دانست که تنها قریب به دو دهه از توجه جدی به امر استانداردسازی در حوزه آموزش می‌گذرد.

می‌توان گفت که اقدامات اساسی در این زمینه در سال ۱۹۸۳ میلادی، در پی انتشار گزارش «ملت در معرض خطر»^۱ در دستور کار قرار گرفت. یکی از علل اصلی اهمیت و ارزش این گزارش در آن است که کاستی‌های موجود در میزان آمادگی دانش‌آموزان کشور ایالات متحده را در حوزه ریاضیات و علوم آشکار ساخت. در سال ۱۹۹۱ «کمیسیون دستیابی به مهارت‌های لازم»^۲ کشور آمریکا گزارشی را تحت عنوان «آنچه بازار کار از مدارس می‌طلبد»^۳ منتشر نمود که مبنایی برای بحث درباره تبیین استانداردهای لازم به‌منظور اطمینان از آمادگی دانش‌آموزان برای ورود به محیط کار بود. تلاش برای تدوین استانداردهای آموزشی به‌هیچ‌روی به ایالات متحده محدود نماند و در سایر کشورهای پیشرفته از اهمیت و جایگاه بسزایی برخوردار شد. به‌عنوان نمونه می‌توان به مهم‌ترین سیاست‌های اتخاذشده در برخی از کشورهای پیشرفته جهت ارتقای استانداردهای آموزشی اشاره کرد.

-
1. A Nation at Risk Report
 2. Secretary Commission on Achieving necessary Skills
 3. What Work Requires of Schools



۱-۱ انتشار اطلاعات جامع در خصوص عملکرد مدارس و مراکز آموزشی کشور برای استفاده از همفکری و همکاری فرهیختگان جامعه و علاقه‌مندان به آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل توسعه کشور است. البته در این راه ضرورت دارد شرایط لازم برای اطلاع‌رسانی فراهم شود و سازوکارهای لازم برای محدود نشدن تصمیم‌گیری در ارتباط با سیاست‌گذاری و محتوای کتاب‌های آموزشی و روش‌های آموزش کشور به عده‌ای خاص ایجاد گردد. آموزش موضوع پراهمیتی است که همه فرهیختگان متخصص ملی باید نسبت به چگونگی آن حساسیت داشته باشند و بتوانند نظرات سازنده و اصلاحی خود را به مسئولان ذی‌ربط ارائه کنند. مسئولان کشوری نیز باید سازوکارهای استفاده از توانایی‌های بالقوه کشور را فراهم سازند و تصمیم‌گیری‌های مربوط به این امر سرنوشت‌ساز در محیط‌های بسته صورت نگیرد.

۱-۲ اعطای اختیار و قدرت اجرایی بیشتر به والدین دانش‌آموزان جهت مشارکت هرچه بیشتر در عرصه آموزش کودکان. همچنین از جمله مهم‌ترین اختیاراتی که در این چارچوب بر عهده نهادهای متولی آموزش در سطح ملی نهاده شده «تعیین اهداف و تدوین خط‌مشی تعلیم و تربیت در سطح ملی بر اساس استانداردهای آموزشی» است. شایان ذکر است که بر پایه تحقیقات انجام‌یافته، برخی از کشورها مانند آلمان و ژاپن نیز پیشرفت و توسعه خود را پس از جنگ جهانی دوم مرهون استقرار و رعایت الزامات استانداردهای خاص در حیطه‌های دانش و عملکرد و رفتار منابع انسانی، خاصه در حوزه آموزش می‌دانند. لازم است یادآوری شود که حدود یک دهه پیش دولت وقت فدرال آلمان تصمیم گرفت که در چارچوب فعالیت‌های گسترده آموزشی، ایالات این کشور را به پذیرش استانداردهای سراسری برای تعلیم و تربیت موظف نماید. در مسیر پیگیری این سیاست راهبردی، وزارت آموزش آلمان در سال ۲۰۰۲ میلادی در گزارشی از اتخاذ رویکرد ایجاد یکپارچگی آموزشی در سطح آن کشور جانب‌داری کرد. اجرای موفق این سیاست راهبردی سبب شد تا کشور آلمان، پس از ده سال، از لحاظ ارتقای سطح آموزش در ردیف پنج کشور اول جهان قرار گیرد.

۲. برخی از معیارها برای استفاده در استانداردهای نظام آموزش و پرورش کشور
باتوجه به تجارب اندوخته‌شده در عرصه جهانی و با در نظر گرفتن الزامات توسعه همه‌جانبه کشور بر پایه الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت، دیدگاه‌های مهم در این زمینه به شرح ذیل ارائه می‌شود.



۲-۱ تأکید بر ارزش‌های دینی و ملی و انقلابی و همچنین عنایت ویژه به رهنمودهای مقام معظم رهبری (مدظله‌العالی) که همواره بر ایجاد تحول در تمامی ابعاد نظام آموزش و پرورش کشور، به‌عنوان مهم‌ترین نهاد متولی تربیت نیروی انسانی و مولد سرمایه اجتماعی، پای فشرده‌اند. بر ما فرض است تا از مبانی فکری، هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی آیین مقدس اسلام و مکتب تشیع در تدوین استانداردهای حوزه آموزش بهره‌برداری و ارزش‌های اصیل اسلامی را برای استفاده صحیح در جامعه نهادینه کنیم و شرایطی را فراهم آوریم که نوباوگان کشور گرفتار ضد ارزش‌ها به‌عنوان ارزش‌های معمول در جامعه نشوند و از فسادهای اجتماعی مصون بمانند.

۲-۲ تدوین استانداردهای حوزه آموزش در سطح ملی باید به‌گونه‌ای صورت پذیرد که منجر به بروز و ظهور تحولات قابل مشاهده در نظام آموزشی شود و موجبات تقویت خلاقیت^۱ و ابتکار^۲ را در میان دانش‌آموزان فراهم آورد. به عبارت دیگر، ضروری است نسبت به استعدادیابی دانش‌آموزان برنامه‌ریزی خاصی وجود داشته باشد و پس از شناخت نسبت به استعداد هر یک از آنان هدایت آنان به‌سوی رشد استعداد و با روش صحیح انجام پذیرد.

۲-۳ توجه به رشد خلاقیت و کنجکاوی و پرسشگری یکی از مواردی است که در آموزش باید در دستور کار قرار گیرد و یکی از معیارهای استاندارد روش آموزش باشد. میراث گرانقدر فرهنگ و تمدن ایرانی-اسلامی مشحون از نمونه‌های ارجمندی است که در پرتو توجه خاص به خلاقیت و تفکر خلاق، از رهگذر درآمیختن میراث گذشتگان و نیاکان و ابتکارات نوآورانه، به تربیت شاگردان خویش پرداخته‌اند. به‌عنوان نمونه می‌توان به شیخ‌الرئیس ابوعلی سینا، شیخ شهاب‌الدین سهروردی و نیز ملاصدرای شیرازی اشاره کرد که با ممانعت از انسداد اندیشه و جلوگیری از بسته شدن باب اجتهاد، در آموزش‌های خود بر این مقوله مهم تأکید کردند و طرحی نو در انداختند.

۲-۴ باید چگونگی نقشه راه و ضوابط مربوط به اهداف کلان نظام آموزشی در پرتو توجه ویژه به موارد ذیل، به‌عنوان هدف‌های عمده نظام آموزشی در نظام استاندارد آموزشی کشور مورد توجه قرار گیرد.

• یاری رساندن به تحقق آرمان‌ها و اهداف بلند اجتماعی از طریق فراهم

1. creativity
2. innovation



- آوردن فرصت‌های برابر آموزشی برای آحاد جامعه؛
- تأمین زیرساخت‌ها و بسترهای لازم و استانداردها، تأمین نیازهای آموزشی متناسب با استعدادها، ویژگی‌ها، انگیزه‌ها و انتظارات دانش‌آموزان و دانش‌پژوهان و نیز تسهیل فرایند یادگیری مستمر و مادام‌العمر و علاقه به کتاب و کتاب‌خوانی؛
- پرورش نیروی انسانی متخصص مورد نیاز برای توسعه همه‌جانبه و بلندمدت کشور در چارچوب استانداردهای مشخص و تعیین شده برای هر مقطع و سطح آموزشی خاص؛
- زمینه‌سازی برای گسترش مرزهای دانش و کشف دانش نو و توجه به نوآوری‌ها در آموزش و پرورش؛
- تشویق و ترغیب و نیز کشف استعدادهای نهفته در عرصه‌های مختلف در سطح جامعه و به‌ویژه در نوباوگان کشور؛
- برنامه‌ریزی جهت ایجاد سازوکارهای جبرانی برای افرادی که از بهره‌وشی و توانایی‌های آموزشی کمتری برخوردارند؛
- در دسترس قرار دادن آموزش برای همگان در پرتو اصل عدالت اجتماعی و تهیه و تدوین بسته‌های آموزشی برای گروه‌های مختلف سنی و سلیق گوناگون تا پایان عمر.

شایان ذکر است که سازمان علمی و فرهنگی ملل متحد (یونسکو) سه کارکرد اصلی نظام آموزشی هر کشور را تولید دانش (پژوهش) انتقال دانش (آموزش) و اشاعه و نشر دانش (ارائه خدمت) می‌داند. هریک از این کارکردها و مأموریت‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و بی‌توجهی به هریک از آنها ممکن است زیان‌های جبران‌ناپذیری برای جامعه در پی داشته باشد. به‌عنوان نمونه، عدم تأکید بر تولید دانش یا استفاده نکردن از اطلاعات روز در آموزش زمینه‌ساز تبدیل استفاده نکردن کشور از تولیدات علمی جدید و عقب ماندن از دیگر جوامع خواهد شد. در چنین اوضاع و احوالی، کشورهایی که به چنین مقوله مهمی توجه نشان نمی‌دهند به‌ناچار دانش نظری یا بنیادی تولیدشده در خارج از مرزهای خود را همچون یک محصول وارداتی در اختیار فرزندان خویش قرار می‌دهند و به‌این ترتیب خصوصیت ارزشمند ابتکار و خلاقیت در جامعه تضعیف می‌شود. همچنین عدم تأکید بر مقوله انتقال دانش، به‌عنوان



یکی دیگر از کارکردهای نظام آموزشی، ممکن است به تربیت نیروی انسانی ناکارآمد و ناتوان در کاربردِ آموخته‌ها منجر شود. افزون بر این، بی‌توجهی به اشاعه و نشر دانش نیز ممکن است به عدم ایجاد پیوند میان آموخته‌های دانش‌آموختگان با نیازهای جامعه در بخش‌های مختلف منجر شود و آموزش در جهت استفاده از علم در عمل نباشد.

۲-۵ ضروری است تا به نحوه و چگونگی تعامل خود با سایر نظام‌های آموزشی رایج در سطح جهانی توجه کنیم و به اتخاذ رویکردی هوشمندانه جهت ارتقای سطح همکاری‌های بین‌المللی برای ارتقای سطح کیفیت آموزش بیندیشیم. ما را از دادوستد دائمی با جهان علم و دانشمندان و اندیشمندان در عرصه جهانی گریزی نیست. علم و دانش متاعی نیست که به انحصار کسی درآید یا در قفس و حبس امیال و اغراض گروهی گرفتار شود. البته در این میانه یکی از بزرگ‌ترین مشکلات در مسیر ارتقای سطح تعاملات و تبدلات علمی و فرهنگی محدود شدن امور به قالب‌ها و سازوکارهای دولتی است. باید به تدوین سازوکاری نوین اندیشید که از رهگذر آن میزان مشارکت بخش‌های غیردولتی و سازمان‌های مردم‌نهاد، گسترش یابد و موانع ساختاری بیش از پیش برطرف شود. به عبارت دیگر، امر مهم آموزش و پرورش نسل جوان جامعه محدود به نظرات و سلیقه‌ها و توانایی‌های عده‌ای محدود نباشد و از توان و علاقه و متخصصان گسترده‌تری از جامعه علمی کشور بهره برده شود.

۲-۶ در تدوین استانداردهای آموزشی در سطح ملی نباید از عنایت به این واقعیت غفلت ورزید که ایران کشوری است که از تنوع فرهنگی و قومی و زبانی برخوردار است. شایسته است تا بر اساس الگویی سنجیده، به گونه‌ای عمل شود تا این تنوع، که خود از زیبایی‌های فرهنگ ملی است، با تکیه بر مبانی نظری متقن، مدیریت شود. اگر در تدوین استانداردهای آموزشی به این ابعاد توجه لازم مبذول نگردد باید انتظار داشت که اجرای آن‌ها با نوعی سرخوردگی و بی‌علاقگی روبه‌رو شود.

۲-۷ همان‌گونه که بر اهل فضل پوشیده نیست برخی از استانداردهای آموزشی تطبیقی و برخی دیگر تدوینی هستند. به عبارت دیگر، برخی از آن‌ها محصول مطالعات تطبیقی و برخی دیگر نشئت یافته از پژوهش‌های ویژه یک منطقه یا یک کشور است. توجه به شرایط و اوضاع ویژه ایران مدلی راهگشا و قابل اجرا در شرایط خاص کشور نیاز دارد و نمی‌توان از تجربیات کشورهای دیگر، بدون بومی‌سازی، استفاده کرد.

۲-۸ جهت تضمین دستیابی به اهداف استانداردسازی آموزشی باید سازوکاری



ایجاد شود که به موجب آن اجرای استانداردهای ملی در حوزه آموزش الزام آور اعلام شود. البته اجرای این سازوکار و عملیاتی نمودن آن در یک فرایند گام به گام، نیازمند شجاعت و پشتکار و مداومت و افراد دارای باور و علاقه در این مسیر است.

۹-۲ بی‌گمان، سرآمد شدن نظام آموزشی کشور مستلزم تعامل پویا و هم‌افزایی همدلانه میان همه ارکان آموزش در سطح ملی است. از این رو، ضروری است دامنه و حجم تعامل و هم‌کنشی دیگر نهادهای ذی‌ربط، مانند وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت آموزش و پرورش، سازمان فنی و حرفه‌ای کشور، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با سازمان ملی استاندارد در قالبی منسجم و نظام‌مند ارتقا یابد.

۱۰-۲ بدیهی است با رشد و توسعه دامنه علوم در جهان نباید استانداردهاسازی به معنی عدم انعطاف‌پذیری بر اساس تحولات باشد و به عبارت دیگر، ضرورت دارد اصلاحات لازم در هر زمان، بر اساس دانش روز، صورت گیرد و پویایی لازم در نظام آموزش و پرورش کشور، در چارچوب ضوابط و ارزش‌ها، وجود داشته باشد.

۱۱-۲ در استاندارد‌دنیوسی باید دقت شود که آموزش‌هایی که موجب گذاشتن حد و مرز برای فراگیری است صحیح نیست و از طرف دیگر، از یک سطح به بعد نیاز به تخصص‌گرایی همراه با جامع‌نگری وجود دارد. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان باید در هر سطحی بتوانند با توجه به استعداد و علاقه و توانایی‌ای که از خود نشان داده‌اند رشته‌های مختلف را انتخاب کنند و حتی کنکور و ارزیابی‌های شبیه کنکور نیز باید به گونه‌ای باشد که افراد را مجبور به یادگیری علوم خاصی نکند و به عبارت دیگر، حق انتخاب با فراگیران بر اساس استعداد و توانایی و علاقه آن‌ها باشد.

۱۲-۲ شایسته است جهت ایجاد ضمانت اجرایی برای به‌کارگیری استانداردهای حوزه آموزش، از هم‌اکنون، زیرساخت‌های قانونی و حرفه‌ای نظارت بر به‌کارگیری این استانداردها فراهم شود. در این میان، ایجاد و استقرار یک نظام به‌روز و کارآمد جهت اعتبارسنجی از اهمیت فراوانی برخوردار است. اعتبارسنجی، به‌عنوان شناخته‌شده‌ترین الگوی ارزیابی کیفیت نظام آموزشی، مبنای مؤثری را برای سنجش میزان توجه مراکز آموزشی به رعایت استانداردهای لازم ایجاد کرده و با شفاف‌سازی هرچه بیشتر، این اطمینان را به وجود آورده است که برنامه‌ها، مطابق با معیارهای از پیش تعیین‌شده، به مرحله اجرا درآیند.

۱۳-۲ با توجه به رشد فناوری اطلاعات و فناوری‌های جدید که کم‌وبیش



در اختیار عموم قرار می‌گیرد ضرورت دارد آموزش و پرورش از ابزارهای جدید آموزشی به نحو احسن استفاده کند و استانداردهای استفاده از هر یک از ابزارها را تدوین کند تا دوران رشد فکری کودکان و نوجوانان با برنامه‌ریزی صحیح سپری شود و توانایی‌های بالقوه آنان تحت تاثیر نظام‌های هوشمند نهفته نماند و پویایی و خلاقیت دانش‌آموزان رشدیابنده باشد.

نگاهی به نظام‌های آموزشی موفق در عرصه جهانی بیانگر نهادینه شدن یک نظام کارآمد و اثربخش در حوزه ارزیابی کیفیت آموزش است. در اینجا باید به این نکته اشاره کرد که اعتبارسنجی به منظور ارزشیابی کیفیت یک نظام آموزشی سال‌هاست که مورد توجه قرار گرفته است و در حال حاضر در کشورهای مختلف جهان ساختارها و سامانه‌های اعتبارسنجی در حیطه‌های گوناگون، از جمله حوزه‌های آموزشی و خدماتی، به کار می‌رود. در اغلب کشورهای مغرب‌زمین مؤسسات آموزشی توسط نهادهای اعتبارسنجی ارزیابی دقیق می‌شوند و رعایت الزامات استانداردهای مصوب به دقت ضبط و مهار می‌شود.

۳. برخی از موضوعاتی که باید در چارچوب استانداردهای آموزش و پرورش قرار گیرد

۱-۳ عوامل انسانی

منابع انسانی دست‌اندرکار آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین عوامل اثرگذار بر آموزش و تربیت است؛ به‌نحوی که کودکان در بیشتر موارد در طول دوران رشد از عوامل انسانی مجری در امر آموزش و پرورش الگوبرداری می‌کنند و رفتار و کردار و اخلاق و شیوه کار آنان اثر مستقیم بر آموزش و تربیت کودکان دارد.

یکی از مؤلفه‌ها و عناصر مؤثر بر آموزش و پرورش استانداردهای یک مربی و معلم خوب و با علم به‌روز و دارای توانایی‌های کافی برای سطوح مختلف آموزش و پرورش است. در این زمینه نظام آموزشی ما خطاها و اشکالات زیادی دارد و در نتیجه از مربیان استاندارد هر مرحله از آموزش استفاده نمی‌شود. در این زمینه باید به نوع تحصیلات مربی و معلم، سطح تحصیلات، خصوصیات اخلاقی و نداشتن عادات غلط مثل سیگار کشیدن و غیره در استانداردها توجه کرد. همچنین دیگر کارکنان نظام آموزشی، از جمله مدیر و معاون و کارمندان و حتی نظافتگر و غیره را باید در



چارچوب استانداردهای مشخص انتخاب کرد.

یکی از خصوصیات اثرگذار بر عملکرد عوامل انسانی راضی بودن از شرایط زندگی است. باید برای تأمین این مهم و تأمین نیازهای زندگی و روانی کارکنان آموزشی و به‌ویژه معلمان اهمیت خاصی قائل شد. به عبارت دیگر، باید حقوق کافی و امتیازات اثرگذار بر روان معلم در استانداردها در نظر گرفته شود و به‌گونه‌ای باشد که تمام هم‌وغم معلم یاد دادن و آموزش با حوصله و با اخلاق و منش والا باشد. معلم باید در جامعه جایگاه خاص خود را داشته باشد و ارج‌گذاری به خدماتش در جامعه ملموس باشد و برای این موضوع نیز باید استانداردهایی تعریف کرد

۲-۳ امکانات و ساختار سازمانی و فضا و تجهیزات

فضاهای آموزشی، پرورشی، اداری، آزمایشگاهی، تجهیزات گرمایشی، سرمایشی، تهویه و فضاهای مورد نیاز برای فعالیت‌های بدنی بین زمان‌های آموزشی باید دارای طراحی و استانداردهای خاص خود باشد و شرایط مناسبی را برای آموزش و تربیت نونهالان کشور فراهم کند. اگر این فضاها بدون توجه به معیارهای صحیح ایجاد شود اثرات جبران‌ناپذیری بر کیفیت و سلامت دانش‌آموزان خواهد داشت.

۳-۳ روش‌های مدیریت کلاس، یاددهی و فراگیری و مربیگری

مربی و معلم برای آموزش کودکان و جوانان باید با توجه به استانداردهای خاصی از نظر تخصص، سطح آموزش، توانایی‌های مربیگری و سن و روان‌شناسی کودک و داشتن آمادگی‌های لازم برای کشف استعدادها و تقویت استعدادهای و خلاقیت و کنجکاوی و پرسشگری و ترغیب توجه به ارزش‌های اصیل اسلامی - ایرانی و چگونه خوب زیستن و روابط اجتماعی برقرار کردن و همچنین روش‌های ارزیابی صحیح فراگیری انتخاب شود و آموزش‌های لازم را برای این هدف مهم، در چارچوب ضوابط خاص، هم قبل از خدمت و هم در دوران خدمت ببیند.

۴-۳ محتوا و برنامه‌ها و حجم مطالب آموزشی

محتوا و برنامه‌ها و حجم مطالب آموزشی در هر سطحی باید طبق استانداردهای خاص تعیین شود؛ به‌نحوی که آموزش موجب دلزدگی دانش‌آموزان و از دست دادن کودکی آنان در دوران تحصیل نشود و اثرگذاری خوبی برای خوب زیستن باشد. آموزش و پرورش باید زمینه‌ساز علاقه به فراگیری علم در زمینه‌های خاص باشد. استفاده از تجهیزات و وسایل کمک‌آموزشی و طبیعت و محیط‌های بازدیدی و ورزش و تفریح و فعالیت‌های



دسته‌جمعی و اجتماعی - فرهنگی و... باید در محتوای آموزشی گنجانده شود.

۵-۳ نظام ارزیابی و روش‌های مورد استفاده در ارزیابی آموزشی

ارزیابی علمی باید طبق استانداردهای خاص باشد و از روش‌هایی برای این کار استفاده شود که ضمن ارزیابی استعدادها و توانایی‌ها و میزان یادگیری، از آن برای سرکوب روانی دانش‌آموز و مقایسه نابجا با دیگران استفاده نشود. هدف استفاده از نتایج ارزیابی بایستی برای اصلاح برنامه‌های آموزشی و هدایت دانش‌آموز در جهت صحیح باشد. ارزیابی‌ها نباید مثل کنکور بخش مهمی از زندگی کودک را تحت‌الشعاع خود قرار دهد و نباید یادگیری را کانالیزه شدید کند، بلکه در نظام آموزشی باید جامع‌نگری علمی مورد توجه باشد.

۶-۳ نحوه استفاده از امکانات و تجهیزات کمک آموزشی

استفاده از امکانات و تجهیزات کمک آموزشی باید به نحوی باشد که ضمن تسهیل انتقال مطالب و فراگیری چگونگی حل مسئله، موجب کندذهنی و عدم خلاقیت و مانع داشتن ذهن پویا نشود. به عبارت دیگر، هوشمندی دانش‌آموزان تحت‌الشعاع هوشمندی ابزار آموزشی قرار نگیرد.

۷-۳ استانداردهای دانش‌آموزان استثنائی

ضرورت دارد ضمن تفکیک نکردن دانش‌آموزان به تیزهوش و کندهوش و غیره، استانداردهایی برای دانش‌آموزان استثنائی تدوین شود که تفکیک صحیحی از این نوع دانش‌آموزان و بقیه صورت گیرد و تحت استانداردهای خاص خود و به نحوی که این تفکیک اثر روانی ایجاد نکند، آموزش ببینند.

۸-۳ استانداردسازی مراکز آموزشی

برای اینکه هر ساختمان و مجموعه آموزشی با هر محتوا و برنامه‌ای به‌عنوان یک مؤسسه آموزشی استاندارد شناخته نشود ضرورت دارد استانداردهایی برای این منظور تدوین شود و به‌ویژه در باب مؤسسات غیردولتی و خیریه و غیره که می‌خواهند به امر آموزش و تربیت کمک کنند توجه خاص مبذول شود. نداشتن این استاندارد می‌تواند موجب به وجود آمدن مؤسسات غیراستانداردی شود که کیفیت علمی و توانایی فارغ‌التحصیلانش در حد قابل قبولی نباشد. علاوه بر این، خصوصیات ارزیابی برونداد مراکز آموزشی باید بر اساس استانداردهای ملی از پیش تدوین شده صورت گیرد. در این ارزیابی‌ها، هم مؤسسات خود از نوعی ارزیابی درونی استفاده می‌کنند و هم ارزیابی



برونی توسط مؤسسات و نهادهای مستقل و طبق استانداردهای ملی صورت می‌گیرد.

۴. نتیجه‌گیری

هرچند نمی‌توان برای علم و آموزش استاندارد قائل شد و هرکس باید برای رسیدن به کمال در راه فراگیری علم از مهمل تا لحد بکوشد و هیچ‌گاه متوقف نشود و باید بپذیریم که علم مرز و درز ندارد و یکپارچه و بی‌انتهاست، اما برنامه‌های آموزشی یک کشور نمی‌تواند بی‌حساب و کتاب و بدون توجه به استانداردهای تدوین شده و معیارهای صحیح آموزش و فراگیری باشد. به عبارت دیگر، برای برنامه‌های آموزشی دوره‌های تحت مدیریت آموزش و پرورش داشتن استاندارد تدوین شده توسط متخصصان ذی‌ربط ضروری است. باید خصوصیات انتخاب مدیر و معاون و مربی و معلم برای امر مهم تعلیم و تربیت نونهالان کشور مشخص باشد و تربیت فرزندان کشور تحت تربیت افرادی نباشد که درست انتخاب نشده‌اند. باید محتوای آموزشی در هر سطح و پایه درست تدوین شده باشد. باید چگونگی آموزش و ایجاد علاقه در دانشجویان مشخص باشد. باید روش‌های صحیح آموزش و فراگیری مهارت‌ها و چگونگی خوب زیستن از قبل تدوین و نیازهای آموزشی برای آن فراهم شده باشد. باید استعداد دانش‌آموزان با روش‌های مناسب سنجیده شود و برای رشد استعدادها و ایجاد خلاقیت در آنها برنامه‌های استاندارد وجود داشته باشد. باید حجم دروس مختلف مورد نیاز دانش‌آموزان در هر سطح و پایه مشخص گردد و درصد حفظیات و فراگیری‌های مهارتی و غیره تعیین و استاندارد شده باشد. فرصت‌های تفریحی کتاب‌خوانی، ورزشی، بازدیدی و مهارت‌آموزی و نوع آنها در دوره‌های مختلف تعیین شده باشد. باید برای فراگیری زبان ملی و فراگیری صحیح و کامل آن و زبان‌های دیگر مورد نیاز فراگیران مشخص و تدوین شده باشد. باید جایگاه زبان اقوام مختلف و چگونگی استفاده از آنها در دوره‌های آموزشی از قبل تعیین شود. در برنامه‌های آموزشی باید جایگاهی برای انتخاب دانش‌آموز در فراگیری منظور شود و این انتخاب‌ها در عمل جدی قرار گیرد و تحت سلیقه‌های هر مؤسسه با موضوعات دیگر اشغال نشود. برای امکانات کمک‌آموزشی و حتی محل نشستن و خصوصیات فضاهای مختلف آموزشگاه باید استاندارد خاص دانش‌آموزان همان سطوح وجود داشته باشد و برای مثال برای ساخت و نصب میز و صندلی‌ها و



خصوصیات ارگونومیک و هماهنگی آنان با خصوصیات فیزیکی بدن کودکان در نظر گرفته شود. تعداد ساعاتی که دانش‌آموزان باید سر کلاس باشند و ساعاتی که باید در فضای باز آموزش ببینند استاندارد باشد. روش‌های ارزیابی دانش‌آموز نباید به او لطمه روحی وارد کند و باید بیشتر در جهت شناخت از یادگیری و رفع اشکالات باشد تا میچ‌گیری. یکی از نکات قابل توجه در استاندارسازی توجه به دوران کودکی نونهالان کشور است که ضرورت دارد در این سن‌ها بتوانند کودکی کنند، بتوانند پرسشگر بار آیند، بتوانند خواسته‌هایشان را بیان کنند. برای تقویت هویت ملی کودکان باید مطالب کتب و برنامه‌های آموزشی استاندارد شده باشد و برای یادگیری فعالیت‌های گروهی و داشتن روابط اجتماعی خوب برنامه‌های استانداردی وجود داشته باشد. برای تدوین استاندارها اشراف داشتن به وضعیت امور کشور و از جمله نیازها و امکانات و ضرورت‌های علمی کشور ضروری است. باید استانداردها بر اساس غایت نیازهای علمی کشور و علاقه‌های هر فرد باشد و برای رسیدن به آن و تأمین امکانات و آگاهی‌های لازم برنامه‌ریزی بشود. بدیهی است با توجه به شرایط و ضرورت‌های روز، استانداردها باید انعطاف‌پذیری لازم را داشته باشند.

نکته دیگری که باید در استاندارد کردن آموزش مورد توجه قرار داد درز و مرزدار نکردن علم و آموزش علم است. هرچند امکان فراگیری همه علوم عصر فعلی برای یک نفر امکان‌پذیر نیست، ضرورت دارد که دانشمندان یک جامعه جامع‌نگر باشند. به همین جهت جدا کردن کامل مسیرهای تخصصی و بستن راه افراد برای تغییر مسیر در راه مورد علاقه‌شان صحیح نیست.

خوشبختانه در ایران گام‌هایی در زمینه استاندارد کردن آموزش‌های دوره‌های مختلف برداشته شده و توجه ویژه به ایجاد و کارآمد نمودن نظام ارزشیابی مؤسسات و نیز سنجش دوره‌های آموزشی قابل مشاهده است. البته باید به این نکته نیز عنایت داشت که رسیدن به جایگاه و نقطه مطلوب در این عرصه و فعال شدن کارگروه‌های تخصصی، به‌منظور بازنگری مداوم و نظارت مستمر بر این فرایند، سخت‌نیامند همت والای تمامی فعالان و دست‌اندرکاران این حوزه راهبردی است. هرچند ما در این مسیر نوسفریم، مطمئناً به یمن الطاف الهی و در سایه عزم و اراده علاقه‌مندان به آموزش و فرهنگ در کشور راه‌های اصلاح نظام آموزشی بر اساس استانداردهای اثرگذار باز خواهد شد و از کشورهای پیشرو در امر آموزش و پرورش خواهیم شد.



- National Commission on Excellence in Education (1983). The Imperative for Educational Reform report of the United States.
- Department of Labor, Washington, DC. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (2000). What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America.



Necessity and criteria for standardization of training courses in the country's education system

Ali-Akbar Salehi *

Mohammad Shahedi **

Abstract

Education is one of the effective factors in creating a culture and creating a national identity and the growth and development of the country have been considered by developed countries. Experience shows that countries that have prioritized this important issue and established their education programs in the right framework have been successful in developing their country. In different countries, different methods and policies are considered to organize the education system and the education process, but it can be said that in most cases, education is considered an effective tool for the transmission of cultural concepts and education of social issues. In other words, the purpose of education is not to accumulate the minds of graduates from a wealth of information and statistics, but the ultimate goal is to educate members of society, according to the norms and cultural ideals of a system, to provide the necessary opportunity to transmit culture. Provide knowledge, ethics, and national identity to the next generation. For such an ideal to be properly realized, one must seek to formulate and explain codified and systematic frameworks called "standards of education." This process focuses on all aspects of education, including the teacher and his abilities in terms of dealing with adolescents and methods of learning and encouraging them to learn while having fun and having fun with students, child psychology, and ways to assess talent and promote curiosity. And creating creativity in students, the volume of teaching materials at each level, the method of teaching, the use of modern and advanced equipment, extra-curricular affairs, issues related to behavioral and psychometric actions, as well as ways to encourage and pave the way for initiative, creativity, and self-confidence. The way of living well and communicating with the community and cooperating in working and scientific groups and paying attention to the best cultural values that should be promoted and the counter-values that should be condemned. At first glance, it may

* Vice President and Vice President for Research (Iran Academy of Science), Associate Member of the Academy of Sciences

** Associate Member of the Academy of Sciences



seem that the category of standardization and standardization finds more meaning in the field of industry and production, but with a brief look at the profound and pervasive changes in human life in the present era, we can see that many hidden and hidden aspects of human life Has been affected by the category and standardization process. It should be noted that this category has been considered in the teachings and teachings derived from the Holy Quran and the biography of religious leaders and leaders. In the meantime, explaining the characteristics and coordinates of the good life and enumerating the minimum and maximum expectations of a believer in the language of the Holy Prophet (PBUH) and the Imams (AS) is proof of this claim. Standard is, in fact, a concept that can reflect intellectual, scientific, and cultural cohesion and discipline at the community level. Hence, the standard is the basis for judging the strengths and weaknesses of the movement of a living and dynamic set in the path of social growth and spiritual excellence. Therefore, the evaluation system must be intelligently developed based on measurable rules and the views of competent people so that it can be a criterion for judgment. Obviously, science and knowledge do not need to be standardized, but education and its style and what should be taught at different ages and how much should be taught and what should be the content of education at each level and how to encourage learning and how to learn Assessed the students. Everyone can be under certain standards to be a beacon for principals and teachers and be more effective and not put too much pressure on students and methods do not cause lack of motivation in learning and study. One of the criteria for correct education is the dynamism of the educational system and the up-to-date of the sciences that are taught. In other words, it is not correct to dwell on past methods and content. In the current situation where the speed of scientific discovery has increased, while maintaining and observing the values and school standards, we must move forward with time and not be in the form of restrictive standards. In other words, the standard does not mean staying on the methods and content of the past, but general frameworks for not going beyond the scope of capabilities and effective scientific methods with regards to recognizing the potential of non-natives of the country.

Keywords: Standard, Education, Criteria, Necessities.



طراحی مدرسه ایرانی در زمان معاصر؛ تدوین اصول و کیفیت‌های فرمی-فضایی



سجاد سلیمانزاده*
مرجان رفیعی**
شیوا آراسته***

چکیده

بررسی کالبدی فضاهای آموزشی در ایران، به‌ویژه مدارس، نشان می‌دهد که علی‌رغم اهمیت فراوان کیفیت محیط‌های یادگیری در رشد و پرورش دانش‌آموزان، این موضوع در فرایند طراحی و اجرای این بناها در ایران بسیار مغفول مانده است. از سوی دیگر، معیارها و ضوابط ارائه‌شده از سوی نهادهای مختلف مرتبط همچون «سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور» و «سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور»، بیشتر با رویکرد کمی و ارائه ضوابط فنی-اجرایی همراه بوده و فاقد معیارها و اصول کیفی جامع است. با توجه به این مسائل، هدف اصلی از این نوشتار دستیابی به الگوها و معیارهای کیفی طراحی فضاهای آموزشی، به‌ویژه مدارس، در ایران بوده است. این موضوع از طریق بازخوانی الگوها و ارزش‌های معماری مدارس تاریخی در ایران و آکاوی ابعاد اجتماعی و فرهنگی و خصوصیات فرمی-فضایی محیط‌های آموزشی انجام پذیرفته است. به‌جهت گستردگی جوانب مختلف این موضوع، راهبرد «ترکیبی» را در تحقیق حاضر برگزیدیم و به‌مناسب، از روش‌های «اسنادی» (مطالعات کتابخانه‌ای) و «نمونه‌موردی» برای پیشبرد مطالعات بهره گرفتیم. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که معماری مدارس معاصر در ایران، چه از نظر خصوصیات فنی و کمی، و چه معیارهای کیفی و معمارانه، اغلب دارای ضعف‌ها و آسیب‌های شدید است. از دیدگاه نظری نیز اکثر مطالعات انجام‌یافته در زمینه معیارهای طراحی فضاهای آموزشی دارای رویکرد جامع و همه‌جانبه نیست؛ از این رو، با تحلیل و جمع‌بندی این مطالعات، کیفیات فراگیر طراحی مدرسه را در هشت رده مختلف، شامل جنبه‌های «معمارانه (کالبدی-فضایی)»، «اجتماعی-فرهنگی»، «خلاقانه و هنری»، «انسانی»، «فنی (کمی)»، «نوآورانه و فناورانه»، «زیست‌محیطی و اقلیمی» و «آموزشی» ارائه کردیم.

واژگان کلیدی: مدرسه، مدارس ایرانی، طراحی فضای آموزشی، کیفیت‌های فرمی-فضایی.

* پژوهشگر دکتری معماری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران

** کارشناس ارشد معماری، دانشگاه علم و صنعت ایران، تهران، ایران

*** دکتری معماری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران (نویسنده مسئول)



۱. مقدمه

«آموزش» اساس و بنیان ساخت یک جامعه سالم است و از مسائل مهم هر جامعه‌ای به شمار می‌رود. این مفهوم نقشی تعیین‌کننده در ارتقای سطح دانش افراد و ترقی فرهنگ جامعه دارد (حیاتی و غلامی ۱۳۹۸، ۷۴۴؛ نظرپور و نوروزیان ملکی، ۱۳۹۷، ۱۶۵). آموزش برای توسعه اجتماعی و اقتصادی یک کشور بسیار حیاتی است (دسوزا و همکاران، ۲۰۲۰، ۱) و «محیط‌های آموزشی» بیشترین تأثیر را در ارتقای دانش و فرهنگ جوامع بر عهده دارند (نظرپور ۱۳۹۷، ۲۱۰). با وجود آنکه «فضای مدرسه» اغلب به‌عنوان یک عنصر «فرعی» در فرایند تدریس و یادگیری در نظر گرفته شده است متخصصان به‌طور فزاینده‌ای نسبت به نقش مهم محیط کالبدی یادگیری آگاه شده‌اند. (اشپیتما^۲ و اشپیتما، ۲۰۲۰، ۲)

«فضای معماری» و خصوصیات کمی و کیفی آن از عوامل مؤثر تربیتی در آموزش و پرورش نوین محسوب می‌شود. با وجود این، کالبد مدرسه در نظام نوین آموزش و پرورش، که نمایانگر نقش فعالی در پربار نمودن کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پرورشی است، کمتر مورد توجه قرار گرفته است (قاسمیان و غفوری، ۱۳۹۴، ۸۰). لائوسون، یکی از شاخص‌ترین صاحب‌نظران حوزه معماری، معتقد است که هیچ‌یک از طرح‌های معماری نمی‌تواند به اندازه طراحی محیط آموزش و یادگیری دارای اهمیت باشد؛ چراکه به بسیاری از فعالیت‌های مهم «انسانی» و «آموزشی» و «رشد» کودکان می‌انجامد (مهرابیان، صفری و سهیلی، ۱۳۹۹، ۱۳۶). در کنار اهمیت مسئله آموزش و فضاهای آموزشی، «کیفیت» آن نیز اهمیت بسیار می‌یابد؛ چراکه بدون دستیابی به فضای ایدئال برای پرورش دانش‌آموزان بهره‌مندی از بسیاری از مزایای آموزش غیرممکن است. هیئت‌مدیره مدارس و معمارانی که طرح مدرسه‌ها بر عهده آنان است باید اکنون از این مسئله آگاه باشند که محیط‌هایی که خلق می‌کنند بیش از هر زمان دیگری بخشی از فرایند یادگیری محسوب می‌شود و طراحی خوب تفاوت عددی مشخصی در پیشرفت دانش ایجاد می‌کند. (پاسانتینو،^۳ ۲۰۰۰، ۷)

چایلز^۴ و همکاران (۲۰۱۵، ۹) معتقدند:

1. de Souza
2. Szpytma
3. Passantino
4. Chiles



ساختمان مدارس باید پر از ایده‌های خوب باشد. تحقیق و ارتباط ما با جوانان نشان داد آن‌ها به ایده‌های خوب، فضاهای الهام‌بخش، راه‌حل‌های خلاقانه و جزئیات ظریف واکنش نشان می‌دهند. طراحی متفکرانه باعث شادابی و نشاط افراد گشته و این مسئله ماندگار و پایاست.

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که کیفیت فضای معماری، با تأثیر بر شناخت‌های حسی و فکری و ادراکی، می‌تواند نقش و عملکرد آموزشی مناسبی ایفا کند. (طاهرسیما، ایرانی بهبهانی و بذرافکن، ۱۳۹۴، ۵۵)

با وجود اهمیت مسئله آموزش و پرورش و محیط‌های آموزشی در ترقی جوامع، که پیش‌تر ذکر شد، و لزوم دوجندان آن در ایران که نرخ بالایی در جمعیت جوانان دارد، ضعف‌های برنامه‌ریزان و طراحان و مسئولان آموزش و پرورش در این حیطه بسیار آشکار است. کمیت‌سازی در امر ساخت مدرسه و در حاشیه قرار گرفتن مسئله «کیفیت» (یا به تعبیر دیگری «تیپ‌سازی» مدارس)، مانع بزرگی در زمینه معماری مدارس محسوب می‌شود (بیلابری و البرزی، ۱۳۹۵، ۴۲). از سوی دیگر، در دستورالعمل‌های تدوین‌یافته در زمینه طراحی معماری مدارس در ایران نیز بیشتر بر مسائل کمی و فنی تأکید شده و غفلت از معیارهای معمارانه دیگر موجب گسترش ساخت مدارس تیپ و همسان، با خصوصیات فرمی - فضایی نامناسب و ناسازگار گشته است. از این رو، در این پژوهش، برای دستیابی به الگوها و کیفیت‌های جامع طراحی مدارس ایرانی اهداف و مراحل زیر را دنبال کرده‌ایم:

- شناخت ارزش‌ها و الگوهای معماری مدارس تاریخی ایران؛
- آسیب‌شناسی ضوابط و معیارهای مصوب و ابلاغی در زمینه طراحی مدرسه در ایران؛
- شناخت ضعف‌ها و کاستی‌های موجود در طرح معماری غالب مدارس کشور؛
- شناخت و تحلیل مفاهیم و رویکردهای شاخص طراحی معماری مدرسه و فضاهای آموزشی در جهان؛
- استخراج و تدوین معیارها و اصول کلی طراحی مدارس و فضاهای آموزشی، با تأکید بر جنبه‌های کیفی و معمارانه آن؛
- بررسی نمونه‌های موفق طراحی مدرسه در جهان و تطبیق کیفیات و الگوهای معماری آن‌ها با معیارهای مستخرج.



۲. پیشینه پژوهش

ادبیات موضوع پژوهش حاضر را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد: نخست، پژوهش‌ها و کتاب‌هایی است که در آن‌ها با رویکرد تاریخی - معمارانه به شناخت و تحلیل معماری مدارس در بستر تاریخی ایران یا سرزمین‌های اسلامی پرداخته شده است. پیرنیا (۱۳۸۷)، در بخش چهاردهم کتاب معماری ایرانی، به‌طور ویژه به توصیف ویژگی‌های معماری مدرسه ایرانی پرداخته است. او از روی نمونه‌های باقی‌مانده مدارس ایرانی، نظیر «نظامیه خرگرد»، «ضیائیة یزد»، «غیائیة خرگرد»، «چهارباغ» و سایر موارد، عناصر و اندام‌های مدرسه را شناسایی و بر اساس فعالیت کاربران فضاها (طلاب و مدرسان) آن‌ها را توصیف کرده است (پیرنیا، ۱۳۸۷، ۶۲-۳۴۲). هیلن‌برند (۱۳۸۰)، در کتاب معماری اسلامی، موضوع مدرسه را در سرزمین‌های اسلامی بررسی کرده است. از نظر وی نخستین مدارس که در متون از آن‌ها یاد می‌شود مدارس قرن دهمی خاور ایران است. به همین دلیل، وی خاستگاه و ریشه‌های معماری مدرسه را نیز به شرق ایران نسبت داده و البته منبع شکل‌گیری الگوی معماری مدرسه را هم مطابق دو نظریه «بارتولد» و «گدار»، «معابد بودایی» و «خانه متداول خراسانی» ذکر کرده است. سلطان‌زاده (۱۳۶۴)، محقق معماری سنتی ایران، در دو نمونه به بررسی تاریخی معماری مدارس ایرانی پرداخته است. نخست نوشته او در باب مدرسه در اثر گردآوری‌شده معماری ایران (دوره اسلامی) است (کیانی، ۱۳۷۹). نمونه دوم کتابی است با عنوان تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون، که بیشتر رنگ‌وبوی تاریخی دارد و پس از بررسی مفصل تاریخ آموزش و مدرسه، از دوران مادها تا مشروطیت در ایران، جایگاه مدرسه را در شهر و خصوصیات فضایی آن را از نظرگاه اقلیمی، ساختمانی، کارکردی و فرهنگی - اجتماعی بررسی کرده است.

از منابع شاخص در حوزه «مستندسازی» یا «توصیفات کالبدی» مدارس تاریخی و معاصر ایرانی می‌توان به حاجی‌قاسمی (۱۳۷۸) (گنجنامه مدارس تاریخی ایران)؛ بانی‌مسعود (۱۳۹۱) (معماری تعدادی از مدارس ایران از دوره قاجاریه تا زمان حاضر)؛ میرمیران، اعتصام و میرمیران (۱۳۸۸) (مستندسازی و تشریح کالبدی برخی از مدارس معاصر ایرانی از ۱۳۰۰ تا ۱۳۷۵ شمسی) اشاره کرد.

از جمله پژوهش‌ها و مقالاتی که در آن‌ها به تحلیل عناصر و اجزای مدارس سنتی و معاصر ایران یا کیفیات فرمی - فضایی آن‌ها پرداخته شده است می‌توان



به طاهرسیما، ایرانی بهبهانی و بذرافکن (۱۳۹۴)؛ حیاتی، رحمت‌نیا و کاوری‌زاده (۱۳۹۸)؛ مظفر و میرمرادی (۱۳۹۳)، و خدابخشی، فروتن و سمیعی (۱۳۹۴) اشاره کرد. یافته‌های طاهرسیما، ایرانی بهبهانی و بذرافکن (۱۳۹۴) نشان می‌دهد که فضای باز و نیمه‌باز در مدارس سنتی ایرانی، نسبت به مدارس معاصر، از نقش و عملکرد بهتری برخوردار بوده و در ارائه فضایی مؤثر و سازنده که در روند آموزش تأثیر مثبت داشته باشد موفق‌تر عمل کرده است. مظفر و میرمرادی (۱۳۹۳) دسته‌بندی «سه‌گانه» ای از فضاهای بیرونی مدارس ارائه کرده‌اند (فضای طبیعی بیرونی، فضای آموزشی بیرونی و فضای ورزشی - اجتماعی بیرونی)، و در نهایت «سه اصل کلی» را برای نحوه ارتباط فضاهای «درونی» و «بیرونی» و درجه «اتصال» یا «انفصال» آن‌ها پیشنهاد نموده‌اند. حیاتی، رحمت‌نیا و کاوری‌زاده (۱۳۹۸)، با بررسی مدارس دوره صفوی، خصوصیات فضایی مختلفی را چون «پیوند و سلسله‌مراتب میان آموزش و طبیعت»، «توجه به تعاملات طلاب با یکدیگر و کیفیت محیط خصوصی آن‌ها»، «درون‌گرایی محیطی و تمرکز بر آموزش» و غیره برای این بناها برشمرده‌اند. خدابخشی، فروتن و سمیعی (۱۳۹۴) با تحلیل سه مدرسه «سپهسالار» و «دارالفنون» و «البرز» فرضیه پژوهش خود را، مبنی بر همگامی تحول «نظام آموزشی» با «فضای آموزشی» در این بناها، به اثبات رسانده‌اند.

دوم، پیشینه این پژوهش، کتاب‌ها و مقالاتی را شامل می‌شود که در آن‌ها به کیفیات، اصول، استانداردها و معیارهای طراحی فضاهای آموزشی، به‌ویژه مدارس، توجه شده است.

چایلز و همکاران (۲۰۱۵)، در تحقیقات خود درباره مسائل کلیدی طراحی مدرسه، بر موضوعات و معیارهایی چون «ایده‌های یادگیری»، «طبیعت و بوم‌شناسی»، «انعطاف‌پذیری»، «مسائل اجتماعی و جامعه»، «رویکرد مشارکتی»، «فضاهای خارج از کلاس»، «تعامل اجتماعی»، «خوانایی»، «برابری» و غیره تأکید کرده‌اند. در پژوهش انجام‌یافته در موضوع «دستورالعمل‌های طراحی معمارانه مدرسه» در «بخش برنامه‌ریزی امکانات و معماری آلبرتا»، معیارهای شاخص در طراحی مدرسه بدین صورت ذکر شده است: «ترکیب و زیبایی‌شناسی»، «انعطاف‌پذیری»، «مدولاسیون»، «ایجاد ارتباط اجتماعی»، «هویت»، «طراحی فعال»، «توجه به انتخاب ماده و مصالح»، «نشانه‌ها،



گرافیک و هنر» و غیره (بخش برنامه‌ریزی امکانات و معماری، ۲۰۱۲). بردفورد پرکینز^۲ (۲۰۰۱) در کتاب اصول و مبانی گونه‌های ساختمانی: مدارس ابتدایی و متوسطه، بر ترکیبی از معیارهای کمی و کیفی همچون «کنترل صدا»، «انعطاف‌پذیری»، «ایمنی»، «دسترسی‌پذیری»، «پایداری»، «ایمنی در برابر آتش»، «زیبایی‌شناسی»، «روشنایی»، «مسیریابی»، «هزینه‌ها و مسائل اقتصادی» و غیره، در طراحی یک مدرسه تأکید کرده است. بنیاد معماری امریکا، واشنگتن دی.سی.^۳ (۲۰۰۵)، در گزارش مربوط به گردهمایی متخصصان و دست‌اندرکاران حوزه یادگیری و طراحی مدرسه، به عوامل مهمی چون «فناوری»، «سلامتی»، «ایمنی»، «پایداری»، «اخلاقیت و نوآوری» و غیره را در طراحی و توسعه فضاهای آموزشی قرن بیست و یکم توجه کرده است. گلن ارثمن^۴ (۲۰۰۴)، استاد مدیریت آموزشی دانشگاه پلی تکنیک ویرجینیا، در اولویت‌بندی معیارهای طراحی ساختمان مدرسه به مواردی چون «سلامت - ایمنی»، «آسایش انسانی»، «کیفیت هوا»، «روشنایی»، «آکوستیک» و «تجهیزات علمی» اشاره کرده است. د. وریز و مول^۵ (۲۰۱۷) در تحلیل نیازهای مختلف مربوط به طراحی مدرسه، با اشاره به سه رده مختلف در تحقق نیازهای انسانی (نیازهای جسمانی و بدنی، فیزیولوژیکی و روان‌شناختی) و لزوم برقراری تعادل کمی و کیفی در آنها، معیارهای طراحی مدرسه را بر اساس ترجیحات سه‌گانه «اجتماعی» و «کاربرمحور» و «شخصی» مطرح کرده‌اند. برت^۶ و همکاران (۲۰۱۵) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر طراحی کلاس بر یادگیری دانش‌آموزان...»، از مدل سه‌گانه «طبیعی بودن» و «شخصی‌سازی» و «تحریک» برای استخراج فاکتورهای «محیط - رفتار» استفاده کرده‌اند و از معیارهای مختلفی چون «کمیت و کیفیت روشنایی و نور»، «درجه صدا»، «درجه حرارت»، «کیفیت هوا»، «ارتباط با طبیعت»، «مالک بودن بر فضاها»، «انعطاف‌پذیری»، «اتصال و ارتباط»، «پپچیدگی»، و «رنگ» در ارزیابی فضای کلاس بهره برده‌اند. مارک دودک^۷ (۲۰۰۸)، نویسنده کتاب راهنمای طراحی مدارس و مهد کودک‌ها در بخش‌های آغازین نوشتار خود به بررسی مسائل اصلی مطرح در

1. Facility Planning & Architecture Section
2. Perkins Eastman Architects
3. American Architectural Foundation
4. Earthman
5. de Vrieze & Moll
6. Barrett
7. Dudek



طراحی فضاهای آموزشی کودکان پرداخته است. به عقیده او عواملی چون «پیکره‌بندی فضایی»، «آکوستیک»، «نورپردازی»، «پایداری»، «فضاهای بیرونی»، «مسائل اجتماعی»، «جنبه‌های آموزشی و یادگیری»، و «انعطاف‌پذیری و تطبیق‌پذیری» از جمله مسائلی هستند که خصوصیات تعیین‌کننده طراحی فضای مدرسه را تشکیل می‌دهند. اشیپیتما و اشیپیتما (۲۰۲۰) در پژوهشی درباره معماری مدارس ابتدایی کشور لهستان در دورهٔ پساسوسیالیستی، ضمن بررسی تاریخچه تحولات معماری مدرسه در اواخر قرن نوزدهم و بیستم در لهستان (تغییرات فرمی و چیدمان فضایی)، خصوصیات نامناسب این مدارس را برای تطبیق‌پذیری با پارادایم‌های آموزشی قرن بیست و یکم تحلیل کرده‌اند. مسائل و موضوعاتی از قبیل «کسل‌کننده بودن فضاها»، «عدم تطبیق با نظام‌های آموزشی پیشرفته»، «عدم وجود خلاقیت در فضاها»، «عدم تنوع»، «عدم انعطاف‌پذیری»، «عدم الهام‌بخش بودن»، به‌عنوان خصوصیات غالب فضاهای این مدارس عنوان شده است. درحقیقت، این پژوهشگران فقدان سه عامل اصلی «تنوع» و «انعطاف‌پذیری» و «الهام‌بخشی» را به‌عنوان نقاط ضعف اصلی در معماری مدارس لهستان معرفی کرده‌اند. پراکش نیر و رندال فیلدینگ (۱۳۹۱) در کتاب زبان طراحی مدرسه، الگوهای طراحی برای مدارس قرن بیست و یکم، با بهره‌گیری از روش «زبان الگو»ی کریستفر الکساندر، ۲۵ الگوی معمارانه درزمینه طراحی مدرسه و فضاهای آن ارائه کرده‌اند. با تحلیل این الگوها می‌توان معیارها و ویژگی‌های فضایی مد نظر آن‌ها را بازشناخت: «دلپذیر بودن و دعوت‌کنندگی»، «شفافیت»، «انعطاف‌پذیری»، «صمیمیت و باز بودن توأم فضا»، «دنج بودن»، «توجه به رنگ و نور»، «توجه به نشانه‌های محلی و بومی»، «توجه به فناوری»، و «توجه به هوش‌های چندگانه انسانی» خصوصیات هستند که در میان الگوهای ارائه‌شده در این پژوهش بر آن‌ها تأکید شده است.

در میان پژوهشگران ایرانی که به تحلیل و ارزیابی فضاهای آموزشی و معیارهای طراحی مدرسه پرداخته‌اند می‌توان به این موارد اشاره کرد: محمودی (۱۳۹۰) با تأکید ویژه بر شاخصه انعطاف‌پذیری در طراحی فضاهای آموزشی، عواملی را همچون فرم، فرم - شکل، نور، شرایط حرارتی، صوت و رنگ، در تحلیل فضاهای آموزشی با رویکرد انعطاف‌پذیری در مقیاس خرد، تحلیل کرده است. کامل‌نیا (۱۳۸۵) در کتاب خود با عنوان دستور زبان طراحی محیط‌های یادگیری، معیارهای مختلفی از ارزیابی فضاهای یادگیری را مطرح کرده است. به‌عنوان نمونه، او با ارجاع به یافته‌های



مربوط به اصول طراحی در برنامه ارزیابی ساختمان مدرسه در کنفرانس CEFPJ، بر عواملی چون «محیط‌های تحریک‌کننده»، «سلامت»، «تنوع فضایی»، «انعطاف‌پذیری»، «فضاهای فعال - غیرفعال»، «فضاهای شخصی»، «جامعه به‌عنوان محیط یادگیری» تأکید کرده است. همچنین، در تشریح جنبه‌های کیفی ارزیابی ساختمان مدرسه به مواردی چون «نور طبیعی»، «مناظر زنده»، «مسیرهای هدف‌دار»، «فضای شخصی»، «فضای کوچک‌فعالیت» و «فضاهای بیرونی» اشاره کرده است. بیلابری و البرزی (۱۳۹۵) در پژوهشی به تحلیل دیدگاه‌های دانش‌آموزان مدارس ابتدایی در خصوص مدرسه‌ایدئال پرداخته‌اند و معیارهای مختلفی را همچون «حس آرامش»، «گشودگی فضایی»، «نظارت»، «نور»، «دسترسی»، «صمیمیت»، «تنوع»، «شادابی»، «پرورش حس مسئولیت» و غیره، به‌عنوان پیشنهادهای طراحی فضاهای آموزشی از نظر دانش‌آموزان، ارائه کرده‌اند. رضوی‌پور، مظفر و طالبی (۱۳۹۹) به بررسی اصول کیفی طراحی فضاهای داخلی مدارس استثنایی پرداخته‌اند و ۳۳ عامل مؤثر در طراحی این مدارس را ارائه کرده‌اند. از میان این عوامل می‌توان به مواردی چون «شبیه‌سازی فضای مدرسه به خانه» (مؤثرترین عامل)، «ارتباط اجتماعی»، «انگیزش»، «ارتباط با عناصر طبیعی»، «تمرکز»، «امنیت»، «آرامش»، «نشاط»، «تنوع»، «حس تعلق»، «امکان ارتباط با حیوانات»، «امیدبخشی» و غیره اشاره کرد. فیضی و همکاران (۱۳۸۹) در یک پژوهش جامع به تدوین معیارهای طراحی منظر محوطه‌باز مدارس ابتدایی پرداخته‌اند. ضوابط و معیارهای عمومی طراحی منظر مدارس در سه دسته کلی «عوامل کالبدی» و «عوامل محیطی» و «عوامل انسانی» طبقه‌بندی شده است. عوامل انسانی و معیارهای مربوط به آن خود در پنج دسته کلی ارائه شده است: ملاحظات «فیزیولوژیکی - روان‌شناختی»، «اجتماعی»، «فرهنگی»، «عملکردی» و «معنوی» از جمله بخش‌هایی هستند که ضوابط آن در این پژوهش به طور مفصل استخراج شده است.

۳. روش تحقیق

ماهیت کلی تحقیق حاضر از نوع «کیفی» و راهبرد مورد استفاده در آن «ترکیبی» است. اگر پارادایم دوگانه تحقیق را مبنای انجام کار خود قرار دهیم می‌توان گفت «سامانه کیفی» به شیوه «کل‌نگرانه» انجام پذیرفته و از مستندات عددی جداست. در این سامانه پژوهشگر متکی به بیان «گفتاری» و «نوشتاری» است و در تعامل با موضوع



تحقیق کار را پیش می‌برد (گروت و وانگ ۱۳۸۴). این تحقیق تا حد زیادی به شکل «توصیف» و «تبیین» و «تفسیر» ارائه می‌شود (حیدری ۱۳۹۴). با توجه به راهبرد ترکیبی مد نظر در این پژوهش، به تناسب کار، در هر بخش از مطالعه از روش‌های مختلف تحقیق استفاده کرده‌ایم. به منظور شناخت و تحلیل رویکردها، مفاهیم و معیارهای طراحی مدرسه از روش اسنادی (مطالعات کتابخانه‌ای) و تحلیلی - توصیفی بهره برده‌ایم. همچنین، با توجه به کاستی‌های فراوان در اکثر منابع پژوهشی فارسی و نبود رویکرد جامع و همه‌جانبه در آن‌ها، به نوشتارها و پژوهش‌های انجام‌یافته در خارج از ایران توجه ویژه کرده‌ایم. آسیب‌شناسی ضوابط و معیارهای مصوب طراحی مدرسه در ایران را نیز با روش تحلیلی - توصیفی انجام داده‌ایم. از سوی دیگر، بخش اعظمی از این پژوهش را به روش «نمونه‌موردی» به انجام رسانده‌ایم؛ به این معنی که به منظور شناخت ضعف‌ها و کاستی‌های طرح مدارس کشور و نیز تکمیل معیارها و اصول جامع طراحی مدرسه از روش «چندموردی» (تحلیل و شناخت ضعف‌ها یا کیفیات موفق فرمی - فضایی مدارس داخل و خارج ایران) استفاده کردیم.

۴. «آموزش» و «معماری فضاهای آموزشی» در ایران

تاریخچه تحولات نظام آموزشی ایران را می‌توان به‌طور خلاصه در سه دوره بررسی کرد. در دوره اول (دوره سنتی) نظام «مکتب‌خانه‌ای» و سبک «استاد - شاگردی» حکم‌فرما بود و نظام آموزشی در اختیار حوزه‌های علمیه و طلاب قرار داشت. روش ارائه درس نیز شامل تقریرات مدرس و بحث و مناظره در خصوص جنبه‌های دینی بود. دوره دوم (دوران گذار) زمان اقتباس ایران از آموزش و پرورش نوین اروپا و تلاش برای گسترش آن در شهرهای بزرگ و کوچک بود (دوران تأسیس دارالفنون در ۱۸۵۲م). مدرسه در این دوره نهادی مردمی بود که توسط جریان اصلاح‌گرا، به موازات نظام سنتی، به ایجاد آموزش نوین در جهت بومی‌سازی آموزش کمک می‌کرد. آغاز دوره سوم (دوره جدید) از زمان پهلوی اول و وظیفه هدایت نظام آموزشی بر عهده «دانش‌آموختگان غرب» بود (علاقمند، صالحی و مظفر ۱۳۹۶، ۷). با وجود افت‌وخیزهای فراوان آموزش در این سه دوره، مدارس ساخته‌شده دارای خصوصیات و کیفیت‌های معماری شاخصی است که در مدارس عصر حاضر کمتر دیده می‌شود. در جدول (۱) به برخی از این ویژگی‌ها اشاره کرده‌ایم.

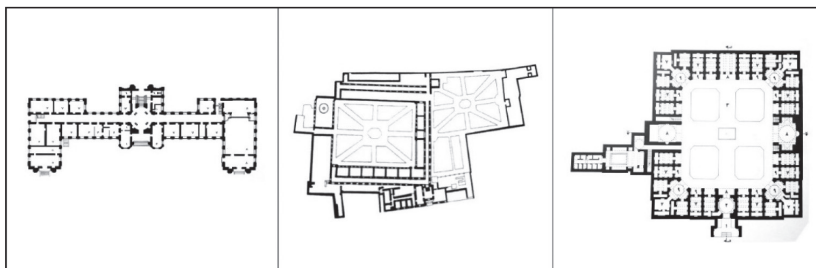


دوره تاریخی	خصوصیات معماری مدارس
دوره سنتی	آرایش چهارایوانی، جزئیات ترکیبی در پلان، ترکیب درون‌گرای فضاهای تکرارشونده و محاط بر حیاط مرکزی، ارتباط با بافت پیرامونی، ورودی هماهنگ و مرتبط با بافت، نقش مهم فضای نیمه‌باز، تنوع فضایی، امکان بحث و مناظره و ترویج کار گروهی، ارتباط از طریق حیاط، امکان حضور در حیاط، حجره، ایوان و گنبدخانه.
دوره گذار	الگوی مدارس صفوی، تأثیرپذیری از مدارس اروپایی، معماری سنتی و درون‌گرا، نوآوری در طرح پلان، گرایش‌های نئوکلاسیک، قطع ارتباط با محله، ورودی هماهنگ با بافت و ایجاد فضای مکث، ارتباط دوگانه از طریق راهرو و حیاط، فضای بسته کلاس‌ها، ارائه مستقیم و یکنواخت آموزش و رفتار منفعل دانش‌آموز.
دوره جدید	گریز از معماری سنتی و گرایش به عملکردگرایی، عظمت و بزرگی در فضاها، گرایش‌های نئوکلاسیک، راهروی مرکزی به‌عنوان سازمان‌دهنده فضاها، حیاط به‌عنوان عنصر جداکننده مدرسه از بناهای مجاور، عدم ارتباط با محله، ورودی شاخص در تضاد با بافت و بدون ارتباط با عابران، ارتباط از طریق راهرو، فضای بسته کلاس، ارائه مستقیم و یکنواخت آموزش و رفتار ساکن و منفعل دانش‌آموز.

جدول ۱. خصوصیات معماری مدارس تاریخی ایران (کامل نیا ۱۳۸۹؛ طاهرسیما، ایرانی‌بهبهانی و بذرافکن ۱۳۹۴)

۵. آسیب‌شناسی ضوابط ابلاغی طراحی ساختمان‌های آموزشی معاصر

سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور، با همکاری سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس، با هدف ایجاد فضاهای آموزشی بهینه و متناسب برای ارتقای کیفیت



شکل ۱. نمونه‌هایی از بناهای آموزشی ایران در سه دوره سنتی و گذار و جدید. راست: مدرسه نیم‌آور اصفهان؛ وسط: مدرسه دارالفنون؛ چپ: دبیرستان البرز (حاجی قاسمی ۱۳۷۸، ۹۶؛ بانی مسعود ۱۳۹۱، ۱۲۳؛ میرمیران، اعتصام و میرمیران ۱۳۸۸، ۳۶)



نظام آموزشی، در سال ۱۳۸۲ و بعدها در سال ۱۳۹۵ اقدام به انتشار ضوابطی برای طراحی ساختمان‌های آموزشی کرد. علی‌رغم تأکید تهیه‌کنندگان این ضابطه بر اعمال دیدگاه‌هایی چون «مدرسه مطلوب»، «مدرسه ایمن»، «آموزش و پرورش کارا و اثربخش» و غیره در تدوین اصول طراحی فضاهای آموزشی، رویکرد اصلی حاکم بر بخش‌های مختلف آن به صورت کمی بوده و از ارائه اصول کیفی و توجه به ابعاد مختلف نیازهای انسانی بازمانده است. این ضابطه در پنج فصل کلی، به‌طور خلاصه، شامل «تعاریف پایه»، «سرانه‌های فضایی»، «برنامه فیزیکی»، «استانداردها»، و «مکان‌یابی در بافت و محله» تعریف شده است. (معاونت فنی و توسعه امور زیربنایی، سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور ۱۳۹۵)

با مرور کلی فصل ضوابط و استانداردها که در آن به ارائه ضوابط طراحی فضاها و عناصر مختلف در بناهای آموزشی پرداخته شده است، ضعف‌ها و اشکالات اساسی در نحوه تدوین آن‌ها دیده می‌شود که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌کنیم.

- اغلب ضوابط و اصول ارائه‌شده بسیار کلی و یکجانبه‌نگر بوده و در آن‌ها بیشتر به نیازهای صرفاً «کارکردی» فضاها و ابعاد و اندازه آن‌ها پرداخته شده است.
- نه تنها در فصل ضوابط و استانداردها، بلکه در هیچ‌کدام از فصول ارائه‌شده اصول و استانداردهای اولیه طراحی فضاهای آموزشی‌ای که در آن مبانی فرمی - فضایی طراحی این بناها تحلیل می‌شود، تشریح نشده است. به عبارت دیگر، پیش از پرداختن به کلیات معماری مدرسه، خصوصیات تک‌فضاها یا اجزای تشکیل‌دهنده آن‌ها ارائه شده است.
- با بررسی کامل اصول ارائه‌شده در این نوشتار مشخص می‌شود در تدوین ضوابط و استانداردها، نیازهای تمامی کاربران احتمالی فضاهای مدرسه (دانش‌آموزان، معلمان، مدیریت مدرسه، والدین و کاربران خارج از مدرسه و...) در نظر گرفته نشده است. تنها ضابطه مربوط به کاربران این فضاها ذکر مساحت و تعداد آن‌ها در جداول برنامه فیزیکی است.
- تدوین ضوابط فضایی مدرسه منطبق بر فناوری‌های نوین «آموزش» و «ساخت» نبوده است و با استانداردهای جهانی فاصله بسیاری دارد.
- به بسیاری از ویژگی‌ها و خصوصیات فضایی - کالبدی بناهای آموزشی که برآمده از ابعاد «چندگانه» کیفیات مکانی، همچون «انعطاف‌پذیری»، «تعامل اجتماعی»،



- «خوانایی»، «خلاقیت»، «پایداری»، «نوآوری و جذابیت» و غیره است، در تدوین دستورالعمل‌ها و ضوابط توجه نشده است.
- از جمله ضعف‌های آشکار این دستورالعمل عدم توجه به نقش «بستر» و «کیفیات بومی» در تدوین ضوابط است. نتیجه اینکه با مغفول ماندن این مسئله ضوابط یکسانی برای بسترهای مختلف فرهنگی - اجتماعی ایران ارائه شده است.
 - فصل آخر نوشتار که در آن به «ضوابط مکان‌یابی مدارس در بافت شهر و محله» پرداخته شده است، بیشتر با رویکرد «سلبی» و «پرهیزی» نگاشته شده و از تشریح معیارهای مثبتی نظیر «چشم‌انداز مناسب»، «اجتماع‌پذیری» و غیره که نقش فعال‌تری در مکان‌یابی مدارس می‌توانند داشته باشند، پرهیز شده است.
- غلبه رویکرد کمی در تدوین ضوابط ملی طراحی فضای مدرسه از یک سو و عدم نظارت بر پیاده‌سازی کامل همان ضوابط «حدآقلی» و «یکجانبه‌نگر» از سوی دیگر، سبب ظهور ساختمان‌های آموزشی «بی‌کیفیت» و «مشابه هم» در سراسر کشور شده است؛ ساختمان‌هایی که بدون توجه به بوم و بستر، تجارب جهانی در عرصه مدرسه‌سازی، و احترام به ارزش‌های فرهنگی و معماری این سرزمین روزبه‌روز در حال گسترش است. تحلیل کالبدی و معمارانه ساختمان‌های مدارس در شهرهای مختلف ایران نشان‌دهنده غلبه کامل مؤلفه «ساخت» بر معماری این‌گونه بناهاست. تمرکز یک‌جانبه بر ساخت مدرسه و افزایش صرفاً کمی سرانه فضاهای آموزشی موجب خلق بناهایی شده است که فاقد هر گونه «ایده» یا «خلاقیت» معمارانه‌اند و از نظر نما و خصوصیات عملکردی، فرمی، فضایی و غیره دارای آسیب‌ها و مشکلات عدیده‌ای هستند. در جدول (۲) بخش اعظمی از ضعف‌های کالبدی و فضایی مدارس مختلف کشور، به شیوه تصویری، تحلیل شده است.



شناسایی مجموعه آسیب‌های فرمی - فضایی در مدارس

۱. عدم تأمین نور کافی در کلاس‌ها
 × عدم دریافت نور طبیعی کافی در کلاس‌ها به‌منظور ترکیب آن با نور مصنوعی
 (مأخذ تصویر: www.alef.ir)



۲. عدم توجه به اصل مهم «انعطاف‌پذیری»
 × استفاده از مبلمان و طرح چیدمان سنتی در طرح کلاس‌ها و برقراری رابطه آموزشی یک‌طرفه میان معلم و دانش‌آموزان
 (مأخذ تصویر: www.tasnimnews.com)



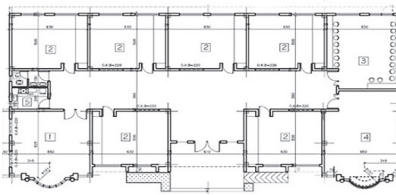
۳. ناهماهنگی و عدم تناسب مصالح انتخابی نما
 × استفاده از مصالح ناهماهنگ از لحاظ جنس و رنگ و بافت که موجب از میان رفتن یکپارچگی بصری نمای مدرسه می‌شود
 (مأخذ تصویر: www.tasnimnews.com)



۴. عدم استفاده از عنصر «رنگ» در فضاها
 × یکنواخت بودن و عدم جذابیت بصری فضاهای آموزشی به‌مرور موجب خستگی و کاهش نشاط در میان دانش‌آموزان می‌شود
 (مأخذ تصویر: www.tasnimnews.com)



۵. عدم وجود تنوع فضایی
 × وجود فضاهایی با شکل و مقیاس و کارکرد یکسان، و عدم خلق فضاهایی برای ماجراجویی جهت ارتقای خلاقیت و تخیل کودکان
 (مأخذ تصویر: کشتکاران و همکاران ۱۳۹۶)



۶. عدم حضور عنصر طبیعت در کالبد مدرسه
 × عدم ارتباط با طبیعت و عناصر طبیعی (درخت، گیاهان، آب و غیره) در فضاسازی‌های مدرسه
 (مأخذ تصویر: www.kanoon.ir)



<p>۸. فضاهای بازی غیراستاندارد و نامناسب × عدم توجه به پوشش کف در محوطه بازی دانش‌آموزان؛ عدم تأمین فضای اختصاصی و معین برای ورزش (مأخذ تصویر: Google Maps)</p> 	<p>۷. آشفتگی بصری × عدم توجه به اصول ترکیب، زیبایی‌شناختی و انسجام بصری در فرم و نما؛ کاربرد ترکیب‌های هندسی نامناسب در شکل کلی و نما (مأخذ تصویر: اداره کل نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس مازندران)</p> 
<p>۱۰. نبود فضایی ویژه برای تعاملات و گردهمایی دانش‌آموزان و برنامه‌های اجتماعی × عدم اختصاص فضای مسقف و مناسب برای انجام مراسم و برنامه‌ها و تقویت گفت‌وگو و ارتباطات اجتماعی (مأخذ تصویر: www.mehrnews.com)</p> 	<p>۹. تجهیزات نامناسب برای تهویه × عدم توجه به شرایط دشوار و اقلیم نامناسب منطقه جهت تعبیه تجهیزات استاندارد تهویه مطبوع در ساختمان مدرسه؛ عدم به‌کارگیری اصول تهویه طبیعی در طرح معماری مدرسه (مأخذ تصویر: www.tasnimnews.com)</p> 
<p>۱۲. عدم تأمین امکانات و تجهیزات و مبلمان کافی و استاندارد در فضاهای کلاسی و سایر کلاس‌ها × عدم توجه به مقوله راحتی و انعطاف‌پذیری در مبلمان کلاسی؛ عدم پیش‌بینی امکاناتی چون کمد اشیاء و لباس‌ها برای دانش‌آموزان و معلمان، جالباسی، قفسه‌های کتاب و غیره (مأخذ تصویر: www.tasnimnews.com)</p> 	<p>۱۱. عدم توجه به بوم و بستر در طرح معماری × استفاده از الگوهای غربی و نامتناسب با معماری منطقه؛ کاربرد الگوی مشابه و یکسان برای اقلیم‌های مختلف کشور (مأخذ تصویر: اداره کل نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس مازندران)</p> 

جدول ۲. آسیب‌شناسی فرمی - فضایی مدارس ساخته‌شده در سراسر کشور (مأخذ: نگارندگان)



۶. ضرورت به کارگیری رویکردهای «کیفی» و «چندگانه» در طراحی مدرسه در میان کاربری‌های عمومی ساخته‌شده در سطح شهر، ساختمان مدرسه با عنایت به نقش و تأثیر غیر قابل انکارش در رشد و تربیت دانش‌آموزان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. با وجود این مسئله، در حال حاضر برای دستیابی به یک مدرسه ایدئال (با در نظر گرفتن تمام عوامل مؤثر) الگوی صحیح و کاملی ارائه نشده است (عظمتی، نوروزیان ملکی و پورباقر، ۱۳۹۲). آنچه در این میان واضح است این است که موفقیت در طراحی مدرسه نیازمند پیگیری رویکرد چندرشته‌ای یا بینارشته‌ای، همکاری با سایر افراد، کار کردن در حوزه دانش‌های دیگر و به کار بستن فنون مختلف از طریق تحقیق و آزمایش است (چایلز و همکاران، ۲۰۱۵، ۹). پرکینز (۲۰۱۵، پیشگفتار، ۱۱) با اشاره به تغییر «کاراکتر» مدرسه در دوره معاصر (نیاز به محیط‌های جدید به سبب کاربرد فنون یادگیری جدید) بر لزوم تحول در معماری مدارس آینده تأکید می‌کند. بر اساس این نوع نگرش، اصول و معیارهای چندگانه و کیفی و متنوعی چون پایداری، انعطاف‌پذیری، نور، دسترسی‌پذیری و غیره اهمیت می‌یابند. نیر و فیلدینگ (۱۳۹۱، ۳۲-۳۴) نیز در توصیف ویژگی‌های «طرح خوب» یک مدرسه عوامل چندگانه‌ای همچون «آسایش کالبدی و سلامت»، «پشتیبانی از اصول آموزش در قرن بیست و یکم»، «پاسخگویی محیطی»، «پاسخگویی به نیازهای آموزشی جامعه در مقیاس بزرگ‌تر»، «تطابق با نیازهای در حال تغییر»، «هزینه پایین»، «ماندگاری و دوام» و غیره را برمی‌شمارند. با توجه به این مسئله می‌توان گفت جریان‌های چندگانه جهانی «اجتماعی» و «اقتصادی» و «فناورانه» نقش مهمی در شکل‌گیری جوامع آینده خواهند داشت و از این رو، در امر آموزش کشورها نیز تأثیرگذار خواهند بود و به طور قطع شیوه طراحی مدارس نسل بعد را نیز تغییر خواهند داد. (بنیاد معماری امریکا، واشنگتن دی.سی. ۲۰۰۵، ۲۳-۲۴)

در کنار مطالب گفته‌شده در خصوص اهمیت رویکرد چندگانه در طراحی بنای مدرسه، در بند چهارده فصل هفتم «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» ایران، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز بر این مسئله مهم تأکید ویژه شده است. مطابق این سند «طراحی و ساخت فضاهای تربیتی متناسب با اقتضات برنامه درسی، استانداردهای تربیتی، تحولات جمعیتی، اصول شهرسازی و معماری و شرایط اقلیمی با تأکید بر استفاده از فناوری‌های نوین ساخت و تجهیزات آموزشی و رعایت الگوی معماری



اسلامی - ایرانی و توجه ویژه به نقش محوری نمازخانه در طراحی و معماری اسلامی» باید در دستور کار دست‌اندرکاران این حوزه قرار گیرد. همچنین، در بخش دیگری به «متناسب‌سازی فضاهای فیزیکی، آموزشی و تربیتی با نیازهای ویژه و تفاوت‌های جنسیتی دانش‌آموزان» و «اهتمام به طراحی، ساخت و تجهیز مناسب نمازخانه، کتابخانه، آزمایشگاه، فضای سبز و فضای ورزشی در تمام مدارس به‌عنوان محیط تعلیم و تربیت» اشاره شده است. (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۹-۱۳۹۰، ۵۰)

از نظر بسیاری از پژوهشگران یکی از معیارهای عام سنجش کیفیت همان عامل «رضایت‌مندی» است. این عامل در محیط معماری مدرسه همواره نادیده گرفته شده است. ظهور این مفهوم در بحث معماری مدرسه متضمن رعایت جوانب و معیارهای چندگانه‌ای همچون «تأمین نیازهای مادی و معنوی»، «توجه به مقیاس خرد و کلان»، «داشتن هویت و پیوند با ارزش‌های پایدار در معماری سنتی» و غیره است و از این رو رویکرد چندگانه و جامعی می‌طلبد که باید به کار گرفته شود. (عظمتی، نوروزیان ملکی و پورباقر، ۱۳۹۲، ۵۳۰-۵۳۱)

۷. استخراج مؤلفه‌ها و کیفیت‌های چندگانه طراحی مدرسه و فضاهای آموزشی
تحلیل پژوهش‌های مرتبط با «کیفیت‌های معمارانه» مدرسه یا فضاهای آموزشی نشان می‌دهد که اغلب آن‌ها دارای ضعف‌های اساسی و ساختاری هستند. در این نوشتارها تدوین ضوابط و معیارهای طراحی مدرسه با یک رویکرد جامع و همه‌جانبه انجام پذیرفته است. دِ وریز و مول (۲۰۱۷، ۲۰) با بررسی دقیق دفترچه‌های ارزیابی طراحی مدرسه در کشورهای چون هلند، اسکاتلند، بریتانیا و دستورالعمل‌های ارائه‌شده از سوی نهادهایی چون «CABE» (کمیسیون مشورتی معماری و محیط مصنوع بریتانیا) و بنیاد «Ruimte OK»، به این نتیجه رسیده‌اند که تمام این کتابچه‌های راهنما فاقد یک رویکرد جامع تحلیلی برای ارزیابی کل محیط مدرسه هستند و در آن‌ها مابین نیازهای شخصی، گروهی، سازمانی، مدیریتی و اجتماعی توازن برقرار نشده است. بسیاری از مقالات و نوشته‌ها درباره طراحی مدرسه یا ارزیابی آن با تأکید بر یک یا چند رویکرد خاص و معین انجام پذیرفته است و از این رو، بسیاری از کیفیت‌های معمارانه مدرسه در آن‌ها مغفول مانده است. به‌عنوان نمونه، پژوهش فریزر^۱ (۱۹۷۳) صرفاً با تکیه بر

1. Frazier



ابعاد «زیبایی‌شناختی» در فضاهای آموزشی، کاردلینو و وُلنر^۱ (۲۰۱۹) با تأکید ویژه بر موضوع «نوآوری» و «دگردیسی» (طراحی با رویکرد پلان باز)، و پژوهش دِسوزا و همکاران (۲۰۲۰) با محوریت خاص موضوع «بازی» در طراحی مدرسه و فضاهای آموزشی نگاشته شده است. از این رو، به نظر می‌رسد که دستیابی به مجموعه‌ی کاملی از معیارها و کیفیات معمارانه‌ی مدرسه نیازمند ترکیب و دسته‌بندی رویکردهای مختلف و استخراج معیارها از خلال این مطالعات مستقل باشد. آنچه در بخش ذیل ارائه می‌شود مجموعه‌ای از معیارها، کیفیات و الگوهای طراحی مدرسه است که از منابع مختلف استخراج شده است (جدول ۳). در ادامه نیز دسته‌بندی پیشنهادی نویسندگان و معیارهای جامع طراحی مدرسه در جدول (۴) ارائه می‌شود.

نام پژوهشگر(ان) - تاریخ	رویکرد غالب در پژوهش	عوامل و معیارها و کیفیات مورد اشاره در پژوهش
ارثمن (۲۰۰۴)	کمی - فنی	ایمنی، سلامت، آسایش حرارتی، کیفیت هوا، روشنایی، آکوستیک، جمعیت و ظرفیت کلاس.
بَرِت و همکاران (۲۰۱۵)	کالبدی - فنی (طبیعی بودن، شخصی‌سازی، تحریک)	نور، صدا، دما، کیفیت هوا، ارتباط با طبیعت، حس مالکیت، انعطاف‌پذیری، پیوستگی، پیچیدگی (تنوع بصری)، رنگ.
فریزیر (۱۹۷۳)	رویکرد زیبایی‌شناختی (دیدگاه پدیدارشناسانه)	ابعاد پدیدارشناسانه احساس فضایی، حضور بدنی، چیدمان فضایی، جهت‌گیری، سازمان‌دهی فضایی، حس در خانه بودن، امنیت، آرامش، فاصله، ساختار و کیفیات زیبایی‌شناختی آموزش (یاد دادن و یاد گرفتن).
بیکر (۲۰۱۲)	رویکرد فنی - کالبدی (با محوریت انرژی و فناوری)	تهویه، گرمایش، کیفیت هوا، روشنایی، ایمنی، آکوستیک، مصرف انرژی، فناوری پیشرفته، انعطاف‌پذیری، تعاملات اجتماعی، نوآوری، پایداری، ماندگاری و دوام، گشایش و شفافیت فضایی (پلان باز)، اتصال درون و بیرون.

1. Cardellino & Woolner



گشایش فضایی، انعطاف‌پذیری، تحرک، ارتباط اجتماعی، آسایش صوتی و بصری.	مدرسه پلان‌باز ^۱	کاردلینو و ولنر (۲۰۱۹)
چیدمان فضایی، فرم کلی و ترکیب نما، نور، خلاقیت، تنوع، انعطاف‌پذیری، الهام‌بخش بودن.	کالبدی - فرمی	اشپیتما و اشپیتما (۲۰۲۰)
آکوستیک، زیبایی، رنگ، نور، دما و درجه حرارت، سلامتی، آسایش، ایمنی، امنیت، تعلق، حریم، پیچیدگی، خوانایی، هویت مکان، تأمین نیازهای پایه و طبیعی انسانی.	تأمین نیازهای انسانی (جسمانی و بدنی، فیزیولوژیکی، روان‌شناختی)	دوریز و مول (۲۰۱۷)
ارتباطات بصری، تمرکز، محافظت، ارتباط فیزیکی، ابعاد فضایی، بافت و جنس مصالح، تعامل، فعالیت بدنی و ورزشی، ارتباط کلامی، برانگیختن حس تخیل و تفکر، خلاقیت و بازی‌های فکری و دیجیتال، کارهای هنری، ارتباط با طبیعت، اهمیت زمین بازی و حیاط.	یادگیری مبتنی بر بازی ^۲	دِسوزا و همکاران (۲۰۲۰)
بیکره‌بندی فضایی، آکوستیک، نورپردازی، پایداری، عوامل اجتماعی، فضاهای بیرونی، انعطاف‌پذیری، تطبیق‌پذیری، جنبه‌های آموزشی و یادگیری، ارتباط با طبیعت.	کالبدی - فنی	دودک (۲۰۰۸)
طبیعت، بوم‌شناسی، انعطاف‌پذیری، عوامل اجتماعی، رویکردهای مشارکتی، یادگیری در محیط‌های خارج از کلاس، منظر، تجهیزات و مبلمان، حس دعوت‌کنندگی، خوانایی، برابری، تعامل اجتماعی، مدرسه باز، فناوری، پایداری اجتماعی و محیطی، خلاقیت و نوآوری.	رویکرد جامع و ترکیبی	چایلز و همکاران (۲۰۱۵)

1. open-plan school
2. learning through play



<p>ترکیب و زیبایی‌شناختی، انعطاف‌پذیری، مدولاسیون، ایجاد ارتباط اجتماعی، هویت، طراحی فعال، توجه به انتخاب ماده و مصالح، نشانه، گرافیک و هنر، الهام‌بخش بودن، تجربه کردن و مشارکت فعال، تجهیزات و مبلمان متناسب، نورپردازی.</p>	<p>کالبدی - فنی - معمارانه</p>	<p>بخش برنامه‌ریزی امکانات و معماری (۲۰۱۲)</p>
<p>کنترل صدا، انعطاف‌پذیری، ایمنی، دسترسی‌پذیری، پایداری، ایمنی در برابر آتش، زیبایی‌شناسی، روشنایی، مسیریابی، هزینه‌ها و مسائل اقتصادی، فناوری، تجهیزات و تأسیسات، دوام، ماندگاری، مبلمان، ارگونومی، امنیت.</p>	<p>کالبدی - فنی</p>	<p>پرکینز (۲۰۰۱)</p>
<p>فناوری، سلامت، ایمنی، پایداری، خلاقیت، نوآوری، تعامل اجتماعی، تهویه مناسب، ارگونومی.</p>	<p>رویگر جامع و ترکیبی (روش اسنادی)</p>	<p>بنیاد معماری امریکا، واشنگتن دی.سی. (۲۰۰۵)</p>
<p>دلپذیر بودن، دعوت‌کنندگی، شفافیت، انعطاف‌پذیری، صمیمیت و باز بودن توأم فضا، دنج بودن، رنگ، نور، نشانه‌های محلی و بومی، فناوری، هوش‌های چندگانه، پیوند با محله، تهویه طبیعی، مبلمان مناسب، چشم‌اندازهای بیرونی و درونی، توجه به هنر، آمادگی جسمانی.</p>	<p>زبان الگو (کریستفر الکساندر)</p>	<p>نیر و فیلدینگ (۱۳۹۱)</p>
<p>در مقیاس کلان: تنوع و پر و خالی نما، خصوصیات اقلیمی، جنسیت، مقطع سنی، ریتم، سلسله‌مراتب، تقارن، حس پویایی، تعلق خاطر، شادی، عرصه و حریم.</p> <p>در مقیاس خرد: فرم، شکل، فرم - شکل، نور، شرایط حرارتی، صوت، رنگ، مقیاس انسانی، تناسبات، نظم، توالی فضاها، محصوریت، ابعاد فضایی، مبلمان و تجهیزات، ارتباط با طبیعت.</p>	<p>انعطاف‌پذیری</p>	<p>محمودی (۱۳۹۰)</p>



<p>همکاری و مشارکت، کاربردی بودن طرح برای یادگیری، مدارس کوچک‌تر، تنوع طراحی و سازگاری زمینه، خانه الگویی برای مدرسه، سلامت، استفاده چندگانه از فضاها، تعریف محدوده‌های فعالیت، توجه به معلمان به‌عنوان متخصص، یادگیری پروژه‌ای، میدانگاه‌های اجتماعی، فضاهای خلوت، توجه به نیازهای رشد، نور طبیعی، سطوح صوتی مناسب، اتصال مناسب داخل و خارج، امنیت و ایمنی، انعطاف‌پذیری، توجه به منظر، توجه به فضاهای بیرونی، فضاهای فعال و غیرفعال، فضاهای شخصی، محیط‌های محرک.</p>	<p>رویکرد تلفیقی (روش اسنادی)</p>	<p>کامل‌نیا (۱۳۸۵)</p>
<p>شبیه‌سازی فضای مدرسه و خانه، ارتباط اجتماعی، تحریک و انگیزش، ارتباط با عناصر طبیعی، تمرکز، امنیت، آرامش، نشاط، حس تعلق، امکان ارتباط با حیوانات، امیدبخشی، انعطاف‌پذیری، رنگ و مصالح، بازی، زیبایی بصری.</p>	<p>رویکرد جامع و ترکیبی</p>	<p>رضوی پور، مظفر و طالبی (۱۳۹۹)</p>
<p>فضاهای جمعی و حس تعلق، دید و منظر، دنج بودن، بازی، حس مالکیت، توجه به حریم، شفافیت، رنگ، حس آرامش، نور طبیعی، گشودگی فضا، دسترس‌پذیری، رنگ، تنوع، ارگونومی، صمیمیت، توجه به هزینه‌ها و مصرف انرژی، انرژی‌های پاک، فضای والدین، جنبه‌های هنری و نمایش، تعامل، فضاهای بیرونی، نظارت، حس مسئولیت، تجربه‌پذیری.</p>	<p>کیفی (کالبدی - معمارانه)</p>	<p>بیلابری و البرزی (۱۳۹۵)</p>
<p>توجه به عوامل طبیعی (نور، باد، باران، آب، درختان و سبزیگی، درجه حرارت، سایه)، انرژی‌های پاک و تجدیدشونده، مصالح همساز با محیط زیست، ابعاد و مقیاس و ارگونومی، سلامت فیزیولوژیکی، ایمنی، حواس پنج‌گانه (بافت و جنس، رنگ، بو، صدا و غیره)، خلوت، خلاقیت، اکتشاف، بازی، هنر، طبیعت، احساس راحتی، شادابی، خوانایی، خودسازی معنوی، تعاملات اجتماعی، ارتباط، توجه به اصول فضایی ایرانی، هنر ایرانی، تنوع فعالیت‌ها، فعالیت در فضای باز، مشارکت فعال، پیوستگی فعالیت‌ها و غیره.</p>	<p>رویکرد جامع و ترکیبی</p>	<p>فیضی و همکاران (۱۳۸۹)</p>



<p>مؤلفه‌های زیست‌محیطی، کالبدی، ارتباطات اجتماعی، میلمان و تجهیزات: دسترسی پذیری، سلسله‌مراتب و عرصه‌بندی، فضاهای باز - نیمه‌باز، انعطاف‌پذیری، استفاده چندگانه از فضا، تهویه، نورگیری، چشم‌انداز، روحیات کاربران، آرامش، نظارت و کنترل، مشارکت، تعامل دانش‌آموزان، فعالیت‌های گروهی، توجه به عوامل طبیعی.</p>	<p>رویکرد ترکیبی (تأکید بر فضاهای باز)</p>	<p>نظرپور و نوروزیان ملکی (۱۳۹۷)</p>
---	--	--

جدول ۳. رویکردها و معیارهای طراحی مدرسه و فضاهای آموزشی (مأخذ: نگارندگان، با جمع‌بندی و تحلیل منابع پژوهشی)

مؤلفه‌ها و کیفیات مستخرج از عوامل شاخص طراحی مدرسه	معیارها و عوامل شاخص طراحی مدرسه
<p>انعطاف‌پذیری، پیوستگی فضایی، شفافیت، گشایش فضایی، سلسله‌مراتب و توالی فضایی، گرایش به پلان باز، پیوند مناسب درون و بیرون، خوانایی و وضوح فرمی - فضایی، جهت‌گیری و سازمان‌دهی مناسب فضاها، ترکیب نور طبیعی و مصنوعی، ارتباط بصری مناسب، تطبیق‌پذیری فضایی، تأکید بر احساس دعوت‌کنندگی، ترکیب فضای باز - نیمه‌باز، تأکید بر نقش شاخص فضای بیرونی، تأکید بر خلوت و فضاهای فردی، کاربرد چندگانه فضاها، تمایل به خلق مدارس کوچک‌تر، فرم کلی و ترکیب نمای مناسب، تأکید بر لامسه (جنس و بافت مصالح)، تنوع و پر و خالی نما، تنوع فعالیت‌ها، پیوستگی فعالیت‌ها.</p>	<p>جنبه معمارانه (عملکردی، کالبدی و فضایی)</p>
<p>تقویت تعاملات و ارتباط اجتماعی، توجه به هویت مکان، تقویت حس تعلق، حفظ حریم و محرمیت، تأکید بر نشانه‌های بومی و محلی، پیوند با محله و بافت، تأکید بر مشارکت و همکاری در خلق فضای مدرسه، برابری، سازگاری با زمینه، شبیه‌سازی فضای مدرسه به خانه، تأکید بر فضاهای جمعی، تقویت حس مسئولیت و تجربه‌پذیری، خلق فضا برای فعالیت‌های گروهی، توجه به فضای والدین، اصول فرمی - فضایی ایرانی، تأکید بر هنرهای ایرانی، یادگیری در محیط‌های خارج از کلاس، اصول پایداری اجتماعی - فرهنگی.</p>	<p>جنبه اجتماعی و فرهنگی</p>



<p>الهام‌بخش بودن کالبد و فضای مدرسه، تنوع بصری (پیچیدگی)، برانگیختن حس تخیل و تفکر، تأکید بر جنبه‌های مختلف خلاقیت (بازی‌های فکری - دیجیتال)، نمایش و اجرای کارهای هنری، اهمیت زمین بازی و حیاط، تأکید بر زیبایی منظر و چشم‌اندازهای مدرسه، زیبایی ترکیب و فرم بنا، نشانه‌ها و گرافیک، تأکید بر جنبه‌های نمایشی - هنری در فضا، فرم، مبلمان و تجهیزات، هنرهای ایرانی و مدرن، تأکید بر مؤلفه رنگ در فضا، تحرک فضایی، ریتم، پویایی، نظم و تناسب فضا و فرم.</p>	<p>جنبه خلاقانه، هنری و زیبایی‌شناختی</p>
<p>حس امنیت و آرامش، حس در خانه بودن، حس تعلق، حریم، تمرکز، حس محافظت، حس مالکیت، تقویت ارتباط فیزیکی، حضور بدنی در فضا، تقویت فعالیت بدنی و ورزشی، تقویت ارتباط کلامی، تجربه و مشارکت فعال، اکتشاف، احساس راحتی و شادابی، دلپذیر بودن فضا و محیط مدرسه، دنج بودن فضا، صمیمیت و باز بودن توأم فضاها، تقویت حس شادی در فضا، تحریک و انگیزش، توجه به حواس پنج‌گانه در فضا (رنگ، بو، صدا و غیره)، تأمین نیازهای پایه و انسانی، طراحی فعال، اهمیت ابعاد و مقیاس انسانی، توجه به مقطع سنی و جنسیت، توجه به نیازهای رشد، امیدبخشی، خودسازی معنوی، تأکید بر فعالیت در فضای باز، سلامت فیزیولوژیک، اهمیت فضای شخصی و فردی، تطبیق ابعاد و فواصل در فضا متناسب با دانش‌آموزان.</p>	<p>جنبه انسانی (فیزیولوژیکی، روان‌شناختی و معنوی)</p>
<p>تأمین ایمنی (در برابر آتش، آسیب‌های جسمی و غیره)، سلامت و بهداشت، تأمین روشنایی، کنترل صدا و آکوستیک، آسایش صوتی و بصری، دسترسی‌پذیری بناها و فضاها، امکان نظارت و کنترل دانش‌آموزان در تمام فضاها، مسیریابی مناسب، نیازهای معلولان، دوام و استحکام و ماندگاری مواد و مصالح و سطوح، سنجش ظرفیت کلاس‌ها و فضاهای مختلف، کنترل نور، ابعاد، اندازه و شکل کلاس‌ها و فضاها (عرض، طول، ارتفاع، مساحت، حجم و غیره)، چیدمان مبلمان و تجهیزات فضاها، اهمیت مدولاسیون، اهمیت هزینه‌ها و عوامل اقتصادی، تعریف دقیق محدوده‌های فعالیت کاربران، تأمین تجهیزات و مبلمان، ارگونومی، تهویه و کیفیت هوا.</p>	<p>ضوابط فنی (عوامل کمی)</p>



عوامل اقلیمی (دما، تابش آفتاب، باد و غیره)، آسایش حرارتی و رطوبتی، توجه به رویکرد پایداری، اهمیت مصرف انرژی، پیوند با طبیعت، اهمیت درختان و سبزی‌نگی، توجه به تهویه طبیعی، اهمیت عوامل طبیعی (نور، باد، آب، باران، سایه و غیره)، توجه به مصالح و روش‌های ساخت بومی، ارتباط دانش‌آموزان با حیوانات.	جنبه‌های اقلیمی و زیست‌محیطی
تقویت هوش‌های چندگانه در محیط مدرسه، فضای مدرسه همچون ابزار و بستر یادگیری، گسترش رویکرد یادگیری پروژه‌ای، توجه به ساختار و کیفیات زیبایی‌شناختی آموزش، توجه به معلمان به‌عنوان متخصص.	عوامل برگرفته از تئوری‌های آموزش و یادگیری
توجه به روش‌های نوآورانه در فضای آموزش (کاربرد عناصر، تجهیزات و دستگاه‌های پیشرفته آموزشی)، توجه به انرژی‌های پاک و تجدیدشونده در بنای مدرسه، هوشمندسازی، جزئیات و سازه‌های پیشرفته و تغییرپذیر، مصالح سازگار با محیط زیست، نقش دنیای دیجیتال، فناوری اطلاعات و اینترنت در فضای آموزش، انعطاف‌پذیری در تجهیزات و مبلمان.	جنبه‌های نوآوری و فناوری

جدول ۴. استخراج مؤلفه‌ها و کیفیت‌های چندگانه طراحی مدرسه و فضاهای آموزشی (مأخذ: نگارندگان)

۸. تحلیل کیفیت‌های چندگانه فرمی - فضایی در نمونه‌هایی از مدارس معاصر جهان

آنچه تاکنون مورد بررسی قرار گرفت مؤلفه‌های چندگانه طراحی مدرسه بود که از طریق منابع مختلف و به روش اسنادی (از مفهوم به مصداق) استخراج و دسته‌بندی گردید. اکنون لازم است به‌منظور ملموس‌تر شدن این مؤلفه‌ها، مصادیق تجسم آن‌ها را در نمونه‌های واقعی (مدارس معمارانه معاصر جهان) بررسی می‌کنیم. سرمایه‌گذاری بلندمدت در زمینه کیفیت فضایی مدارس، با هدف ارتقای کیفیت آموزش، سال‌هاست در مدارس مختلف جهان مورد توجه جدی قرار گرفته است. آنچه در بخش ذیل ارائه می‌شود نمونه‌هایی از کیفیت‌های معمارانه مدارس شاخص جهان در کشورهای همچون ایالات متحده آمریکا، آلمان، هند، چین و افریقای جنوبی است. توجه کامل به اصول روان‌شناختی، خلاقیت، تئوری‌های جدید آموزشی و نیز بهره‌گیری از فناوری‌ها و تجهیزات از شاخصه‌های تمامی این مدارس است که کالبد آن‌ها را به بستر و ابزار کاملی برای آموزش دانش‌آموزان بدل کرده است.



مصادیق و نمونه‌های تجسم یافتن معیارهای مختلف در کالبد معماری مدارس جهان	معیارهای طراحی
 <p>نقش بارز مواد و مصالح در کیفیت فرم و فضا</p>	 <p>جنبه معماری توجه به اصل انعطاف‌پذیری فضاها و مبلمان</p>
 <p>فضاهای شخصی، حس تعلق (شبیه‌سازی فضای خانه)</p>	 <p>جنبه اجتماعی و فرهنگی توجه به هویت و بستر و زمینه طرح</p>
 <p>توجه به نقش رنگ در فضاها و جذابیت بصری</p>	 <p>جنبه خلاقانه و هنری و زیبایی‌شناختی برانگیختن حس هیجان و کنجکاوی، پویایی فضایی</p>
 <p>حس امنیت و آرامش، مقیاس و تناسب انسانی</p>	 <p>جنبه انسانی تناسب بدنی و سلامت فیزیولوژیکی</p>



 <p>تنظیم شرایط صوتی (آکوستیک) و روشنایی در فضاها</p>	 <p>توجه به مسئله ایمنی در فضاها، تجهیزات و مبلمان</p>	<p>ضوابط فنی (عوامل کمی)</p>
 <p>تقویت استفاده از سامانه‌های غیر فعال در بنا</p>	 <p>ارتباط مستقیم با طبیعت و عناصر طبیعی (گیاهان، درختان و غیره)</p>	<p>جنبه‌های اقلیمی و زیست محیطی</p>
 <p>توجه به نقش معلمان در مسیر یادگیری به عنوان متخصص</p>	 <p>تقویت هوش‌های چندگانه در دانش‌آموزان</p>	<p>عوامل برگرفته از تئوری‌های آموزش و یادگیری</p>
 <p>توجه به انرژی‌های پاک، صرفه‌جویی در مصرف سوخت‌های فسیلی</p>	 <p>توجه به فناوری‌های نوین، هوشمندسازی فضاها، بهره‌گیری از تجهیزات و دستگاه‌های پیشرفته در آموزش</p>	<p>جنبه‌های نوآوری و فناوری</p>

جدول ۵. بررسی نمونه‌های عینی معیارها و مؤلفه‌های طراحی مدرسه در نمونه بناهای آموزشی معاصر جهان (مأخذ: نگارندگان؛ مأخذ تصاویر: www.archdaily.com, www.architectmagazine.com, Georgiou 2016)



۹. نتیجه‌گیری

از بخش‌های مختلف این پژوهش نتایج اساسی زیر حاصل شد:

- آسیب‌شناسی کالبدی مدارس مختلف در ایران نشان داد این بناها از جنبه‌های مختلف کمی و کیفی دچار ضعف‌های اساسی و ساختاری هستند. از جمله مشکلات عدیده در این بناها می‌توان به آشفتگی‌های بصری، عدم رعایت استانداردهای پایه طراحی معماری، عدم رعایت اصول فرمی و زیبایی‌شناختی، عدم توجه به بستر فرهنگی و اقلیم، عدم توجه به فناوری‌ها و تجهیزات نوین آموزش و ضعف‌های آشکار در مسائل مربوط به خلاقیت و جذابیت فضایی اشاره کرد. برداشت یک‌جانبه و کمی مدرسه‌سازان از اصول طراحی مدرسه سبب شده است که الگوی غالب مدارس کشور نیز به سمت ساخت و توسعه بناهای مشابه هم و با کیفیت بسیار نازل سوق یابد.
- از بررسی منابع و پژوهش‌های مختلف در زمینه رویکردهای طراحی مدرسه این نتیجه حاصل شد: دستیابی به کالبد مدرسه «ایدئال» و «کامل» در گرو توجه به رویکردهای «چندگانه» و «ترکیبی» در زمینه طراحی مدرسه است و در نتیجه نیازمند استخراج مؤلفه‌های مختلف، با استناد به جنبه‌های متفاوت کمی (کالبدی و ضابطه‌ای) و کیفی (اصول معمارانه، انسانی، فرهنگی و آموزشی) است.
- تحلیل جامع پژوهش‌های شاخص در زمینه مؤلفه‌های طراحی مدرسه، تحلیل خصوصیات معمارانه مدارس تاریخی ایران و نیز بررسی نکات مورد اشاره در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران، نشان داد که مؤلفه‌های متعددی را در زمینه طراحی مدرسه ایدئال می‌توان در نظر داشت که این مؤلفه‌ها در هشت دسته کلی قابل شناسایی و تقسیم‌بندی است. البته بسیاری از این مؤلفه‌ها دارای خاصیت‌های چندگانه‌اند و می‌توانند در دسته‌های دیگر نیز جای گیرند. این جنبه‌های هشت‌گانه شامل جنبه‌های «معمارانه و کالبدی»، «فرهنگی - اجتماعی»، «اخلاقانه و هنری»، «انسانی»، «فنی و کمی»، «اقلیمی و زیست‌محیطی»، «آموزش و یادگیری» و «فناوری و نوآوری» است.
- بررسی نمونه‌های مدارس جدید و معمارانه ساخته‌شده در کشورهای مختلف جهان همچون امریکا، چین، آلمان، هند و آفریقای جنوبی نشان داد که بسیاری از ویژگی‌های هشت‌گانه در اغلب این مدارس بروز و ظهور یافته است. همچنین کالبد این بناها نشان می‌دهد که دستیابی به مدارس با خصوصیات مستخرج از



بخش پیشین این پژوهش امکان‌پذیر است و حتی به‌کارگیری و اعمال بخشی از این مؤلفه‌ها در مدارس معاصر کشور می‌تواند سبب‌ساز تحولات اساسی در کیفیت‌های فرمی - فضایی مدارس ایران و در نتیجه ارتقای کیفیت آموزش دانش‌آموزان این مدارس شود.

- نتایج کاربردی این پژوهش می‌تواند در حوزه‌های مختلف ذیل مورد توجه قرار گیرد:
- مبنایی برای تدوین دوباره دستورالعمل‌های طراحی مدارس و فضاهای آموزشی در ایران، با تمرکز بر وجوه کیفی و معیارهای غیرکمی در طراحی و ساخت مدارس کشور.
- امکان یکپارچه‌سازی ضوابط مختلف طراحی مدارس، ارائه‌شده توسط نهادهای مختلف، از طریق رویکرد جامع و هدفمند پژوهش؛ جلوگیری از تدوین دفترچه‌های ضوابط موازی با مفاهیم مشترک و تمرکز بر تکمیل خلأهای کیفی.
- بازساخت ضعف‌ها و کمبودهای کالبدی مدارس ایران و معیاری برای درجه‌بندی کیفی مدارس از دیدگاه معمارانه و فضایی و فرمی.
- آگاهی از ضرورت تدوین ضوابط طراحی مدرسه مبتنی بر بوم و بستر هر منطقه در ایران، به‌جای ارائه یک دفترچه کلی برای تمام مناطق کشور و استان‌ها.
- آشنایی با ایده‌های ساده و خلاقانه در طراحی و توسعه مدارس در نقاط مختلف دنیا و تلاش برای شروع پروژه‌های «پایلوت» و آزمایشی «مدرسه کامل» توسط سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور، با همکاری پیوسته معماران.
- مبنایی برای تدوین دفترچه مجموعه ایده‌های معمارانه و خلاقانه و ارزان طراحی و نوسازی مدرسه‌ها در ایران؛ به‌کارگیری ظرفیت شرکت‌های «خلاق» و «دانش‌بنیان» معماری جهت نیل به اهداف بلندمدت در زمینه تحول معمارانه فضاهای آموزشی در ایران.
- مبنایی برای تغییر رویکردهای اساسی در ساخت و ساز انبوه مدارس توسط سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور: ضرورت ارتقای کیفیت کالبدی - معمارانه مدارس موجود در ایران و تخصیص بودجه به آن، به‌جای تلاش برای توسعه کمی زیرساخت‌های آموزشی.
- ارتقای کارایی مصرف انرژی در ساختمان مدارس، با توصیه‌ها و ایده‌های اقلیمی ساده و کارآمد در پژوهش.



منابع

- بانی مسعود، امیر (۱۳۹۱). معماری معاصر ایران (در تکاپوی بین سنت و مدرنیته). تهران: نشر هنر معماری قرن.
- بیلابری، سیمین، و البرزی، فریبا (۱۳۹۵). بررسی راهکارهای ارتقای فضای معماری مدرسه با توجه به دیدگاه دانش‌آموزان از نگاه نقاشی‌های آنان. نشریه علمی-پژوهشی انجمن علمی معماری و شهرسازی ایران، (۱۱)، ۴۱-۵۷.
- پیرنیا، محمدکریم (۱۳۸۷). معماری ایرانی. تهران: سروش دانش.
- حاجی قاسمی، کامبیز (۱۳۷۸). گنجنامه فرهنگ آثار معماری اسلامی ایران، دفتر پنجم: مدارس. تهران: سازمان میراث فرهنگی کشور.
- حیاتی، حامد؛ رحمت‌نیا، علی‌رضا و کاوری‌زاده، حسین (۱۳۹۸). گونه‌شناسی معماری مدارس سنتی با تأکید بر تأثیر سیاست‌های آموزشی، مطالعه موردی: دوره صفویه. باغ نظر، ۱۶ (۸۱)، ۶۱-۸۲.
- حیاتی، حامد، و غلامی، فاطمه (۱۳۹۸). مفهوم آموزش و تأثیر آن در معماری مسجدمدرسه‌های دوره قاجار. فناوری آموزش، ۱۳ (۴)، ۷۴۳-۷۶۱.
- حیدری، شاهین (۱۳۹۴). درآمدی بر روش تحقیق در معماری. تهران: کتاب فکر نو.
- خدابخشی، سحر؛ فروتن، منوچهر و سمیعی، امیر (۱۳۹۴). بررسی سیر تحول فضای معماری مدارس بر اساس ارزیابی نقش نظام آموزشی حاکم بر آن‌ها (نمونه موردی: مدرسه سپهسالار، دارالفنون و دبیرستان البرز). باغ نظر، ۱۲ (۳۷)، ۶۱-۷۴.
- رضوی‌پور، مریم‌سادات؛ مظفر، فرهنگ و طالبی، زینب (۱۳۹۹). اصول کیفی طراحی فضاهای داخلی مدارس استثنایی (با تأکید بر ارتقای مهارت‌سازی کودکان آهسته‌گام). اندیشه معماری، ۴ (۷)، ۷۸-۹۳.
- سلطانزاده، حسین (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون. تهران: آگاه.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹-۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- طاهرسیما، سارا؛ ایرانی بهبهانی، هما و بذرافکن، کاوه (۱۳۹۴). تبیین نقش آموزشی فضای باز مدارس ایران با مطالعه تطبیقی مدارس سنتی تا معاصر (نمونه‌های موردی: مدرسه‌های چهارباغ، دارالفنون و البرز). پژوهش‌های معماری اسلامی، ۳ (۱)، ۵۵-۷۰.
- عظمتی، حمیدرضا؛ نوروزیان ملکی، سعید و پوریاقر، سمیه (۱۳۹۲). الگوی اسلامی آموزش و مفهوم رضایتمندی در طراحی معماری مدارس ایرانی. مجموعه مقالات دومین کنگره بین‌المللی علوم انسانی اسلامی. تهران: مجمع عالی علوم انسانی اسلامی. <http://icih.ir>
- علاقمند، سپیده؛ صالحی، سعید و مظفر، فرهنگ (۱۳۹۶). مطالعه تطبیقی معماری و محتوای مدارس ایران از دوره سنتی تا نوین. باغ نظر، ۱۴ (۴۹)، ۵-۱۸.
- فیضی، محسن و همکاران (۱۳۸۹). تدوین ضوابط و معیارهای طراحی منظر محوطه‌باز مدارس ابتدایی. مطالعات پژوهشی، تهران: سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور، دفتر فنی و تحقیقات.
- قاسمیان، فرحناز و فرزاد غفوری (۱۳۹۴). تأثیر عناصر معماری (رنگ و بافت مصالح) فضای ورزشی مدارس بر میزان تمایل دانش‌آموزان به فعالیت بدنی. پژوهش‌نامه مدیریت ورزشی و رفتار حرکتی، ۱۱ (۲۲)، ۷۹-۸۴.



کامل‌نیا، حامد (۱۳۸۵). دستور زبان محیط‌های یادگیری (مفاهیم و تجربه‌ها). تهران: سبحان نور.
 _____ (۱۳۸۹). الگوهای معماری فضاهای آموزشی. گزارش مطالعاتی، مهندسی مشاور
 نقشان، سازمان نوسازی مدارس خراسان رضوی.

کیانی، محمدیوسف (۱۳۷۹). معماری ایران (دوره اسلامی). تهران: سمت.
 گروت، لیندا و یانگ، دیوید (۱۳۹۴). روش‌های تحقیق در معماری. ترجمه عیرضا عینی‌فر. تهران:
 دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ.

محمودی، محمدمهدی (۱۳۹۰). طراحی فضاهای آموزشی با رویکرد انعطاف‌پذیری. تهران:
 دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ.
 مظفر، فرهنگ و میرمرادی، سیده سمیه (۱۳۹۳). بررسی الگوهای رایج چیدمانی مدارس ایرانی
 باتوجه به اصول ارتباط میان کلاس درس و فضاهای بیرونی. معماری و شهرسازی آرمانشهر،
 (۱۳)، ۹۳-۱۰۵.

معاونت فنی و توسعه امور زیربنایی، سازمان نوسازی، توسعه و تجهیز مدارس کشور (۱۳۹۵).
 ضوابط طراحی ساختمان‌های آموزشی (برنامه‌ریزی معماری همسان مدارس ابتدایی و
 متوسطه)، ضابطه شماره ۶۹۷. تهران: سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور.

مهرابیان، ساهره؛ صفری، حسین و سهیلی، جمال‌الدین (۱۳۹۹). مقایسه تطبیقی ریخت‌شناسی مدارس
 معاصر ایران با استفاده از روش چیدمان فضا. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۹ (۷۴)، ۱۳۵-۱۶۴.
 میرمیران، هادی؛ اعتصام، ایرج و میرمیران، حمید (۱۳۸۸). معماری معاصر ایران: ۷۵ سال تجربه
 بناهای عمومی (۱۳۰۰ تا ۱۳۷۵ هجری شمسی)، ج ۱ و ۲. تهران: شرکت طرح و نشر پیام سیما.
 نظریور، محمدتقی (۱۳۹۷). معماری محیط‌های یادگیری بر پایه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
 مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۱ (۲)، ۲۰۹-۲۲۹.

نظریور، محمدتقی و نوروزیان ملکی، سعید (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر در ارتقای یادگیری
 دانش‌آموزان با تأکید بر فضاهای باز مدارس بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
 مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۰ (۲)، ۱۶۵-۱۹۳.

نیر، پراکش و فیل‌دینگ، رندال (۱۳۹۱). زبان طراحی مدرسه، الگوهای طراحی برای مدارس قرن
 بیست و یکم. ترجمه ثمانه ایروانی. تهران: راه‌دان.
 هیلن‌برند، رابرت (۱۳۸۰). معماری اسلامی: شکل، کارکرد، معنی. ترجمه باقر آیت‌الله‌زاده شیرازی.
 تهران: روزنه.

American Architectural Foundation (2005). *Design for Learning Forum, School Design and Student Learning in the 21st Century*. National Summit on School Design. Washington, D.C.

Baker, L. (2012). *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington, D.C.: National Clearinghouse for Educational Facilities.

Barrett, P., Fay, D., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis. *Building and Environment*, (89), 118-133.



- Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>.
- Cardellino, P. & Woolner, P. (2019) Designing for Transformation- a Case Study of Open Learning Spaces and Educational Change. *Pedagogy, Culture & Society*, 28 (3), 383-402. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>.
- Chiles, P., Care, L., Evans, H., Holder, A. & Kemp, C. (2015). *Building Schools, Key Issues for Contemporary Design*. Basel: Birkhäuser.
- de Souza, Negris, L., Kowaltowski, D., Woolner, P. & de Carvalho Moreira, D.. (2020). School Design Patterns Supporting Learning Through Play. *International Journal of Play*, 9 (2), 202-229. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/21594937.2020.1757204>.
- de Vrieze, R. & Moll, H.C. (2017). An Analytical Perspective on Primary School Design as Architectural Synthesis Towards the Development of Needs-Centered Guidelines. *Intelligent Buildings International*, 10(1), 19-41. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/017508975.2016.1275500>.
- Dudek, M. (2008). *A Design Manual, Schools and Kindergartens*. Basel: Birkhäuser.
- Earthman, G.I. (2004). *Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy*. Baltimore: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.
- Facility Planning & Architecture Section (2012). *Architectural Design Guidelines for Schools*. Alberta: Government of Alberta. Retrieved from: <https://www.alberta.ca/assets/documents/tr/tr-architecturalguidelines.pdf>.
- Frazier, A.M. (1973). The Aesthetic Dimension of Educational Space. *Journal of Thought*, 8 (2), 130-138. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/42590093>.
- Passantino, R. (2000). American Trends in School Design: How Learning in the 21st Century Will Affect School Design. *Intercultural Education*, 11 (1), 7-17. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/14675980050005352>.
- Perkins Eastman Architects (2001). *Building Type Basics for Elementary and Secondary Schools*. New York: John Wiley & Sons, INC.
- Szpytma, C. & Szpytma, M. (2020). School Architecture for Primary Education in a Post-Socialist Country: a Case Study of Poland. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1777843>.



Principles and Formal-Spatial Qualities in Contemporary Iranian School Design

Sajad Soleymanzadeh*

Marjan Rafiei**

Shiva Arasteh***

Abstract

Physical analysis of educational spaces, especially in Iranian schools, shows that, despite the great importance of the quality of learning environments for the growth and training of students, this issue has been greatly neglected in the process of design and implementation of these buildings in Iran. On the other hand, the criteria provided by various relevant institutions such as the 'Country's Management and Planning Organization' and the 'Organization for Renovation, Development and Equipping Schools', has mostly been presented with a quantitative approach. These often included technical requirements and lacked comprehensive qualitative principles. Considering these problems, the main purpose of this paper was to achieve qualitative criteria and patterns for designing educational spaces in Iran. This was carried out through reading the patterns and architectural values of Persian historical schools and analyzing social-cultural dimensions and spatial characteristics of educational environments. Due to the wide range of the aspects of this issue, the research was conducted by a combined strategy (library researches and case study). The results of this study showed that the architecture of contemporary schools in Iran, both in terms of technical requirements, as well as qualitative architectural criteria had many problems and issues. Also, from the theoretical point of view, most of the studies related to the criteria of educational spaces lacked a comprehensive and practical approach. Therefore, by analyzing these studies, the comprehensive qualities of school design in Iran were presented in 'eight' different categories included the 'architectural' (physical-spatial), 'socio-cultural', 'creative-artistic', 'human', 'technical', 'innovative-technological', 'environmental-climatic' and 'educational' aspects.

Keywords: School, Iranian Schools, Design of Educational Space, Formal-Spatial Qualities.

* Ph.D. Candidate in Architecture, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

** Master of Architecture, Iran University of Science and Technology, Tehran, Iran

*** Ph.D. in Architecture, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
(Corresponding Author)



تحلیل گفتمان خلاقیت در آموزش هنر در نظام آموزش و پرورش ایران



تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هنر در مقاطع متوسطه اول و
دوم نظام آموزش و پرورش

مهدی کشاورز افشار*

چکیده

خلاقیت و خلاق بودن در دنیای امروز نوعی توانایی انسانی است که در حوزه‌های مختلف، از علم و فناوری تا هنر، به‌عنوان امری ضروری به آن نگاه می‌شود. در دنیای هنر، به‌صورت خاص، خلاقیت مهم‌ترین ویژگی در آفرینش هنری به‌شمار می‌آید و از هنرمندان انتظار می‌رود آثار نو و خلاقانه‌ای پدید آورند. امروزه خلاقیت را امری قابل پرورش در نظر می‌گیرند و در برنامه‌های آموزشی هنر بر روی پرورش خلاقیت تمرکز می‌کنند. در ایران، از سال ۱۳۱۶ آموزش هنر در برنامه درسی دوره‌های مختلف گنجانده شده است. در طی این سال‌ها آموزش هنر همواره، هم از جهت برنامه و محتوای درسی و هم از جهت اجرا و آموزش، از مسائل مهم نظام آموزش و پرورش در ایران بوده است. در این میان، در حوزه محتوای کتاب‌های درسی توجه چندانی به خلاقیت و پرورش آن نشده است. مسئله این مطالعه حول این موضوع شکل می‌گیرد. این نوشتار خلاقیت را به‌مثابه یک گفتمان تعریف می‌کند و مؤلفه‌های آن را در محتوای کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دوره متوسطه اول و کتاب هنر دوره متوسطه دوم، از نظر کمی و کیفی، تحلیل محتوایی می‌کند. هدف این پژوهش بررسی میزان و نحوه استفاده از این مؤلفه‌ها در کتاب‌های درسی فوق است. برای حل مسئله و رسیدن به هدف پژوهش از روش تحقیق توصیفی - تحلیلی و روش گردآوری داده‌ها به‌صورت کتابخانه‌ای استفاده می‌شود و برای تحلیل از روش تحلیل گفتمان و تحلیل محتوای کمی و کیفی استفاده شده است. نتایج مطالعه حاکی از این است که از مؤلفه‌های گفتمان خلاقیت در محتوای کتاب‌های درسی مورد نظر استفاده شده است، اما آسیب‌های بسیار مهمی در استفاده از این مؤلفه‌ها در کتاب دیده می‌شود. اختلال گفتمانی در کاربرد مؤلفه‌ها، انحلال مفاهیم گفتمان خلاقیت در گفتمان‌های رقیب، اغتشاش معناشناختی و فقدان الگوی مشخص و نظم منطقی و گفتمانی روشن در تدوین متن کتاب‌های درسی مهم‌ترین آسیب‌های مشاهده‌شده هستند.

واژگان کلیدی: آموزش هنر، گفتمان خلاقیت، کتاب‌های درسی هنر، دوره‌های متوسطه اول و دوم.

* استادیار گروه پژوهش هنر، دانشکده هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس



۱. مقدمه

خلاقیت در دنیای امروز به‌عنوان یکی از توانایی‌های اساسی انسانی در نظر گرفته می‌شود. در حوزه‌های مختلف، از علم و فناوری و اقتصاد تا هنر، توقع از انسان‌ها این است که خلاق باشند و پدیده‌های نو بیافرینند. در دنیای هنر، به‌ویژه پس از اتصال عمیق دنیای هنر به حوزه اقتصاد و توسعه، خلاقیت و خلاق بودن امری مهم‌تر به شمار می‌آید. امروزه در فضای به‌شدت رقابتی دنیای هنر از هنرمندان انتظار دارند که همواره خلاق باشند و آثاری نو، بی‌سابقه، متمایز و متفاوت خلق کنند.

با ضروری شدن خلاقیت به‌عنوان یک توانایی انسانی، امروزه نظام‌های آموزشی به‌دنبال پرورش خلاقیت به‌عنوان یک ویژگی و توانایی در دانش‌آموزان هستند. یکی از راه‌های پرورش خلاقیت آموزش هنر به دانش‌آموزان است. در واقع، خلاقیت به‌عنوان یک ویژگی انسانی در دنیای مدرن ابتدا در حوزه هنر شکل گرفت و تعریف شد و سپس به حوزه‌های دیگر مانند علوم و فناوری وارد شد. از این جهت، از طریق آموزش هنر می‌توان خلاقیت را به یک ویژگی در نزد همه دانش‌آموزان تبدیل کرد. در کتاب راهنمای برنامه درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه بر این موضوع تأکید و پرورش خلاقیت به‌عنوان کارکرد آموزش هنر معرفی شده است (راهنمای برنامه درسی فرهنگ و هنر، ۱۳۹۷، ۵). در ایران، از سال ۱۳۱۶، آموزش هنر در برنامه درسی دوره‌های مختلف گنجانده شده است. در طی این سال‌ها آموزش هنر همواره، هم از جهت برنامه و محتوای درسی و هم از جهت اجرا و آموزش، از مسائل مهم نظام آموزش و پرورش در ایران بوده است.

در آموزش هنر یکی از مهم‌ترین روش‌های پرورش خلاقیت گنجانیدن مفاهیم خلاقیت در کتاب‌های درسی هنر است. کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری دانش‌آموزان به شمار می‌آیند. در نظام‌های آموزشی متمرکز، مانند نظام آموزشی ایران، کتاب‌های درسی اهمیت بیشتری دارند و بیشتر فعالیت‌های آموزشی و تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان در چارچوب کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد. «در این نوع نظام‌ها کتاب همواره نقش اساسی در اجرای برنامه‌های درسی بر عهده دارد و در واقع این نوع از نظام‌ها را می‌توان کتاب‌محور دانست؛ چراکه کتاب درسی اساس تمام فعالیت‌های آموزشی است» (ادیب‌منش و پروانه، ۱۳۹۴، ۹۹). «در نظام‌های آموزشی متمرکز، کتاب‌های درسی در شکل دادن یادگیری فراگیران نقشی مهم دارند» (ابراهیم کافوری، ۱۳۸۹). معلمان و دانش‌آموزان کتاب‌های درسی را همه‌روزه به کار



می‌برند. این کتاب‌ها گاهی به‌عنوان اصل و اساس برنامه‌ی درسی مورد تأکید معلمان واقع می‌شوند، به‌طوری‌که غالب فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در چارچوب کتاب درسی و محتوای آن انجام می‌یابد. (UNESCO, ۲۰۰۵؛ یارمحمدیان، ۱۳۹۰، ۶۹)

در نظام آموزش و پرورش ایران کتاب‌های هنر در مقاطع مختلف تحصیلی مهم‌ترین منبع آموزش هنر هستند. کمبود امکانات آموزشی، به‌ویژه ابزارهای آفرینش هنری، از قلم‌مو و رنگ و دوربین عکاسی تا سازهای موسیقی، باعث شده است کتاب‌های درسی و محتوای آن مهم‌ترین ابزار آموزش هنر باشند. توجه به محتوای این کتاب‌ها در این وضعیت اهمیتی دوچندان می‌یابد. از طریق محتوای کتب درسی هنر می‌توان مفهوم خلاقیت را در ذهن دانش‌آموزان به مفهومی مرکزی برای آفرینش اموری نو و بدیع بدل کرد. برای کارآمد کردن کتاب‌های درسی هنر در جهت پرورش خلاقیت لازم است محتوای این کتاب‌ها از منظر پرداختن به این مفهوم بررسی شوند. از این جهت، بررسی محتوای کتاب‌های درسی هنر از منظر توجه به خلاقیت اهمیتی فراوان در رسیدن به اهداف آموزشی هنر دارد. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هنر می‌تواند روشن سازد که مؤلفان آن‌ها تا چه حد توانسته‌اند مفهوم خلاقیت را به دانش‌آموزان انتقال دهند. بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های آموزشی هنر به سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی هنر کمک می‌کند تا در هنگام تدوین کتاب‌های درسی برای دوره‌های مختلف تحصیلی هدفمندتر پیش بروند.

در نظام آموزش و پرورش نوین ایران برای دوره‌ی ابتدایی (پایه‌های یک تا شش) کتاب درسی هنر تدوین نشده است و آموزش هنر بدون کتاب صورت می‌گیرد.^۱ در مقدمه کتاب راهنمای درس هنر برای معلمان پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی، دلیل این امر چنین ذکر شده است: «از آنجاکه یکی از اصول برنامه‌ی درسی هنر خلاقیت است و ارائه هر نوع نمونه و الگو خلاقیت کودکان را محدود می‌کند، در دوره‌ی ابتدایی کتاب درسی هنر برای دانش‌آموزان وجود ندارد» (راهنمای درس هنر برای معلمان پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی، ۱۳۹۱، مقدمه). کتاب‌های درسی هنر در ایران برای دوره‌ی اول متوسطه، پایه‌های هفتم تا نهم، و دوره‌ی دوم متوسطه پایه‌ی دهم، پایه‌ی دهم و یازدهم^۲ تدوین شده

۱. در جدول درسی پایه‌های اول و دوم ابتدایی هفته‌ای دو ساعت و در پایه‌های سوم و چهارم و پنجم یک هفته یک ساعت و یک هفته دو ساعت به آموزش هنر اختصاص داده شده است.

۲. برای پایه‌ی دهم و یازدهم دوره‌ی متوسطه دوم یک کتاب هنر تدوین شده است و درس هنر به‌صورت اختیاری ارائه می‌شود. بسیاری از مدارس این درس را ارائه نمی‌کنند یا در صورت ارائه، بابتی علائقی دانش‌آموزان به این درس مواجه می‌شوند. (وزیری بزرگ و رحیمی، ۱۳۹۸)



است. در مقطع متوسطه دوم، با تخصصی شدن رشته‌ها در شاخه‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش، کتاب‌های تخصصی هر رشته هنری نیز وجود دارد. این مطالعه بر روی کتاب‌های فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه و کتاب هنر پایه دهم دوره دوم متوسطه متمرکز است و مسئله به صورت خاص حول محور جایگاه مفهوم خلاقیت در این کتاب‌ها شکل گرفته است. مسئله اساسی پژوهش این است که خلاقیت چه جایگاهی در محتوای درسی کتاب‌های هنر مقاطع اول و دوم متوسطه دارد. بر اساس این مسئله، سؤال اصلی این است که در هر پایه تحصیلی محتوای کتاب درسی هنر چه میزان و چگونه به مفهوم خلاقیت و مؤلفه‌های آن پرداخته است؟

۲. پیشینه پژوهش

کتاب‌های درسی هنر با رویکرد تحلیل محتوا در قالب چند پژوهش مورد توجه قرار گرفته است. مرادی (۱۳۸۹) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هنر دوره راهنمایی بر اساس زیبایی‌شناسی از منظر ارسطو»، کتاب‌های هنر مقطع راهنمایی در نظام آموزشی پیشین را بررسی کرده است. نتایج تحقیق مرادی بیانگر این است که در این کتاب‌ها به بعد خلاقیت کمتر توجه شده است.

صابری و مهram (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «جایگاه ابعاد هنری و ساختار محتوایی در کتاب‌های درسی آموزش هنر دوره راهنمایی: گامی در شناخت برنامه درسی مغفول»، کتاب‌های هنر مقطع راهنمایی در نظام آموزشی پیشین را، با روش تحلیل محتوا، بررسی کرده است. ایشان در این تحقیق به این نتیجه رسیده‌اند که به ترتیب، زیبایی‌شناسی، تولید هنری و تاریخ هنر در ایران و اسلام بیشترین ابعاد تربیت هنری، و طراحی و نقاشی، خوشنویسی و گرافیک، اولویت‌های نخست تا سوم را در ساختار محتوایی کتاب‌های دوره راهنمایی تحصیلی داشته است. نتیجه نشان‌دهنده آن است که از ابعاد مهمی مانند موسیقی، هنرهای نمایشی، تاریخ هنر جهان و نقد هنری در آموزش هنر غفلت ورزیده‌اند و به آن کم‌توجهی کرده‌اند.

محمدی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های آموزش هنر دوره راهنمایی از دیدگاه الگوی خلاقیت گیلفورد»، محتوای کتاب‌های درسی آموزش هنر دوره راهنمایی در نظام آموزشی پیشین را، بر اساس عوامل خلاقیت، به روش تحلیل محتوای کمی و از دیدگاه الگوی خلاقیت جی. پی.



گیلفورد، که دیدگاهی روان‌شناختی است، بررسی کرده است. او در این تحقیق به این نتیجه رسیده است که شکافی اساسی بین برنامه‌درسی هنر و خلاقیت وجود دارد. محمدی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در مقاله‌ای با همین عنوان به نتایج مشابهی رسیده‌اند. رضاییان کوچی و رضایی (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های راهنمای معلم درس هنر مقطع ابتدایی از منظر گرایش‌های فرهنگی و سبک‌های یادگیری» در سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، ۲ جلد کتاب راهنمای معلم دوره ابتدایی را از نظر کمی تحلیل محتوا کرده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که در هیچ‌یک از کتاب‌های راهنمای معلم و ضمیمه‌ها در درس هنر، تعادل مناسبی در توزیع فعالیت‌ها برای سبک‌های مختلف یادگیری وجود ندارد و متأسفانه در تعدادی از فعالیت‌ها بعضی از این عناصر کاملاً نادیده گرفته شده‌اند. همچنین به گفته آنان فعالیت‌ها در خصوص گرایش‌های فرهنگی در هیچ‌یک از فصل‌های کتاب گنجانده نشده و به این مهم کمتر توجه شده است. فیروزی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه‌وجهی برنامه‌درسی در کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه»، مستخرج از رساله دکتری، با تحلیل محتوای کتاب‌های فوق به این نتیجه رسیده‌اند که محتوای این کتاب‌ها، از لحاظ تناسب فعالیت‌ها با محتوای آموزشی ارائه‌شده، شکل تلفیق، توازن و تنوع محتوایی و عدم تحریک و تهییج خلاقیت دانش‌آموزان نیازمند بازنگری است.

طباطبایی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تحلیل محتوای کتاب درس فرهنگ و هنر کلاس هفتم نظام آموزشی جدید آموزش و پرورش (متوسطه اول)»، نقاط ضعف این کتاب را عدم توضیح واژه‌ها و عدم توجه به هماهنگی بین مطالب کتاب با نیازهای واقعی دانش‌آموزان، همچنین عدم ارتباط بعضی از تصاویر با موضوعات طرح‌شده، عنوان کرده است.

نعمتی (۱۳۹۸) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «نقد شیوه آموزش و محتوای (بخش هنرهای تجسمی) کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هشتم متوسطه اول نظام جدید آموزش و پرورش ایران، از سال ۱۳۹۴-۱۳۹۷» نقاط قوت کتاب را، در بخش هنرهای تجسمی، پرورش ذوق، خلاقیت، درک هنری، شناخت آثار و آشنایی با میراث فرهنگی، هدایت به سمت طراحی کاربردی، ذهنی و شخصی‌سازی، درک



و فهم پژوهش‌گونه از سوژه‌ها، تنوع و تعدد عنوان‌ها و رشته‌های هنری در محتوی کتاب، عدم امکان کپی‌برداری و تقلید کورکورانه از تصاویر ارائه‌شده در محتوا و آموزش زبان هنرهای تجسمی در لایه‌های پنهان محتوای هر درس مطرح کرده است. تقی‌آبادی و دهقانی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل محتوای کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره اول متوسطه بر اساس الگوی خلاقیت گیلفورد» در اولین همایش بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی، به روش تحلیل محتوای کمی، به بررسی محتوای این کتاب پرداخته‌اند. این مقاله از نظر موضوع و مسئله پژوهش و روش تجزیه و تحلیل نزدیک‌ترین پژوهش به مطالعه حاضر است. ایشان در این مقاله به این نتیجه رسیده‌اند که محتوای کتاب فوق بیش از حد بر سطح حافظه شناختی و تفکر هم‌گرا تأکید می‌کند و به تفکر واگرا - که از نظر گیلفورد مهم‌ترین نوع تفکر در خلاقیت است - و تفکر ارزشیاب در حد ضعیفی توجه کرده است. «در کل می‌توان نتیجه گرفت که محتوای کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره اول متوسطه کمتر می‌تواند خلاقیت را در دانش‌آموزان پرورش دهد.» (تقی‌آبادی و دهقانی، ۱۳۹۴، ۸۷)

مرور پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی هنر، به‌ویژه کتاب‌های درسی هنر مقاطع اول و دوم متوسطه، از نظر توجه به مقوله خلاقیت ضعف دارند. تمامی پژوهش‌های فوق از منظر روان‌شناسی یادگیری به مقوله خلاقیت در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هنر توجه کرده‌اند. نقطه تمایز مطالعه حاضر، نسبت به پژوهش‌های فوق، این است که تعریفی مفهومی و فلسفی از خلاقیت را مد نظر قرار می‌دهد و به تحلیل گفتمانی مفهوم خلاقیت توجه می‌کند.

۳. چارچوب نظری و روش شناختی

پژوهش حاضر، از منظر توجه به مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت، توصیفی - تحلیلی و از لحاظ هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. روش مورد استفاده در این پژوهش برای تحلیل مفهوم خلاقیت روش تحلیل گفتمان لاکلا و موفه و برای تحلیل مفهوم خلاقیت در کتاب‌های درسی روش تحلیل محتوا از نوع کمی و کیفی است. تحلیل محتوا از جمله فنونی است که عموماً برای تحلیل منابع مکتوب مانند کتاب‌ها به کار می‌رود.

تحلیل محتوا تکنیکی است پژوهشی برای استنباط تکرارپذیر و معتبر از داده‌ها در



مورد متن آن‌ها. تحلیل محتوا به مثابه تکنیکی پژوهشی شامل شیوه‌های تخصصی در پردازش داده‌های علمی است. هدف تحلیل، مانند همه تکنیک‌های پژوهشی، فراهم آوردن شناخت، بینشی نو، تصویر واقعیت و راهنمای عمل است. تحلیل محتوا فقط ابزار است و بس.» (کرپیندورف، ۱۳۹۱، ۲۵)

این روش «به شکلی کلی‌تر، روشی است که از طریق آن می‌توان با مشخص کردن عینی و قاعده‌مند ویژگی‌های خاص پیام‌ها، استخراج نتیجه کرد» (هالستی، به نقل از رایف، لیسو و جی. فیکو، ۱۳۹۱، ۲۴). در این مطالعه، در ابتدا از تحلیل محتوای کمی برای شمارش فراوانی مؤلفه‌ها استفاده شده است.

تحلیل محتوای کمی آزمون نظام‌مند و تکرارپذیر نمادهای ارتباطی‌ای است که طی آن ارزش‌های عددی به متن نسبت داده می‌شود... در این روش از اندازه‌گیری استفاده می‌شود... به جای خواندن دقیق یک متن یا به عبارتی نقد ادبی و برآورد کیفی از مشاهدات، تحلیل محتوای کمی قادر است محتوا را به واحدهای قابل شمارش تقلیل دهد؛ به طوری که بتوان از این طریق اطلاعات مهمی درباره محتوا به دست آورد.» (رایف، لیسو و جی. فیکو، ۱۳۹۱، ۲۵-۳۱)

«رایج‌ترین شکل ارائه داده‌ها که اساساً وظیفه تلخیص تحلیل را بر دوش دارد فراوانی‌ها هستند» (کرپیندورف، ۱۳۹۱، ۱۴۸). در مرحله بعد از تحلیل محتوای کیفی برای تفسیر محتوایی داده‌ها استفاده شده است.

واحد ثبت یا ضبط در این پژوهش متن کتاب و مبتنی بر چارچوب نظری پژوهش، مفهوم و مؤلفه‌های آن و گزاره انتخاب شده است. واحد ثبت به بخش معنی‌دار و قابل رمزگذاری از محتوا گفته می‌شود که در اجرای تحلیل از محتوا انتخاب شده و در طبقه مربوط به خود قرار گرفته است و سپس مورد شمارش قرار می‌گیرد (نوریان، ۱۳۸۸). «واحدهای ضبط، پایه و اساس تحلیل‌اند» (کرپیندورف، ۱۳۹۱، ۷۸). مفهوم واحدی معناساختی در نظر گرفته شده است که ترکیب و مفصل‌بندی‌ای از چندین مؤلفه و دارای بنیاد معناساختی گفتمانی است. مفاهیم، از نظر شکلی، در قالب کلمات منفرد یا ترکیبی و عبارات در متن جست‌وجو شده‌اند. دلوز و گتاری (۱۳۹۱، ۲۹) در کتاب فلسفه چیست؟ می‌نویسند:

هیچ مفهوم ساده‌ای وجود ندارد. هر مفهوم مؤلفه‌هایی دارد و با آن‌ها تعریف می‌شود.

1. enonce
2. component



مفهوم واحد یک ترکیب^۱ است... ایده مفهوم از افلاطون تا برگسون مسئله‌ای از جنس مفصل‌بندی^۲... است. مفهوم یک کل است، چراکه به مؤلفه‌هایش تمامیت می‌بخشد. گزاره واحد معناشناختی‌ای در نظر گرفته شده است که در متن، در قالب جمله یا پاراگراف یا مجموعه‌ای از پاراگراف‌ها، معنایی واحد داشته باشد. گزاره^۳ در چارچوب نظریه گفتمان - که بخش مهم چارچوب نظری این پژوهش است - واحد ساختمانی اولیه یک گفتمان را تشکیل می‌دهد. گزاره یک جمله یا یک کنش کلامی صرف نیست. گزاره هر نوع داده معرفت‌شناختی کلامی است که در چارچوب یک آرایش گفتمانی و در ارتباطی قاعده‌مند و وحدت‌یافته با گزاره‌هایی از نوع خود و بر اساس پیش‌فرض اپیستمولوژیک یک گفتمان و در زمینه معرفتی آن، نظم یافته و داعیه معرفت داشته باشد، دارای اعتبار باشد، ادعای حقیقت و جدی بودن داشته باشد و به‌عنوان امری برحق، درست و بدیهی، و حکمی علمی شناخته و طبقه‌بندی شود و به‌عنوان دانش مورد تأیید قرار گیرد. پیش‌فرض نظری پژوهش حاضر بر این است که خلاقیت یک گفتمان است و همچون یک گفتمان تباری تاریخی و اجتماعی دارد که می‌توان آن را تبارشناسی کرد. همچنین از منظومه‌ای مفصل‌بندی‌شده از مفاهیم شکل یافته است که می‌توان این مفاهیم و نحوه اتصال آن‌ها را به یکدیگر تحلیل کرد.

گفتمان از منظر معرفت‌شناختی و برساخت‌گرایی اجتماعی، دستگاهی نظم‌دهنده است که فهم انسان از جهان و پدیده‌های آن را شکل می‌دهد.

دانش ما به جهان را نباید حقیقتی عینی به شمار آورد. ما تنها از طریق مقولات به واقعیت دسترسی داریم و به‌این ترتیب دانش و بازنمایی‌های ما از جهان بازتاب واقعیت جهان خارج نیستند، بلکه محصول مقوله‌بندی جهان به دست ما، یا به تعبیر تحلیل گفتمانی، محصول گفتمان‌اند. (یورگنسن و فیلیپس، ۱۳۸۹، ۲۳)

گفتمان‌ها امور را تعریف می‌کنند و ذهن انسان امور مختلف را از خلال گفتمان‌ها به شناخت درمی‌آورد. این تعریف از گفتمان را نخستین بار میشل فوکو، فیلسوف معاصر فرانسوی، ارائه داد. از نظر فوکو جهان و اشیاء امری نیستند که به‌طور بی‌واسطه و مستقیم به شناخت انسان وارد شوند، بلکه همواره از خلال یک دستگاه نظم‌دهنده

1. combination
2. articulation
3. enonce



به عرصه شناخت درمی‌آیند. «از نظر تحلیل‌کنندگان برجسته گفتمانی، همچون میشل فوکو، صورت‌بندی‌های گفتمانی اشاره به پیکره‌های نظام‌مند عقاید و مفاهیمی دارند که مدعی‌اند آفریننده دانش ما نسبت به جهان‌اند» (هوارث، ۱۳۷۷، ۱۵۷-۱۵۸). نکته مهم در درک مفهوم گفتمان این است که بدانیم این اتفاق در متن جامعه و تاریخ رخ می‌دهد. معنا و آگاهی در این دیدگاه امری فراتاریخی و فرااجتماعی نیستند، بلکه در بافت اجتماعی و در یک لحظه تاریخی مشخص به صورت گفتمانی شکل می‌گیرند. ارنست لاکلا و شانتال موفه، بر اساس تعریف فوق از گفتمان، روش تحلیل گفتمانی را طراحی می‌کنند که در آن گفتمان نظامی معناساز متشکل از منظومه‌ای مفصل‌بندی‌شده از نشانه‌ها و عناصر زبانی و غیرزبانی حول یک نقطه کانونی در نظر گرفته می‌شود. از نظر لاکلا و موفه کار گفتمان ایجاد معناست و این کار از طریق کردار مفصل‌بندی آنچه ایشان عنصر می‌نامند، حول یک نقطه کانونی، گره‌گاه یا دال مرکزی صورت می‌گیرد. با کردار مفصل‌بندی، یک عنصر که واجد معانی مختلف است به یک بُعد با یک معنای ثابت موقتی تبدیل می‌شود.

دال مرکزی نشانه‌ای است که سایر نشانه‌ها در اطراف آن نظم می‌گیرند. هسته مرکزی منظومه گفتمانی را دال مرکزی تشکیل می‌دهد و جاذبه این هسته سایر نشانه‌ها را جذب می‌کند... در واقع، گفتمان‌ها صورت‌بندی مجموعه‌ای از کدها، اشیاء، افراد و... هستند که پیرامون یک دال کلیدی جایابی می‌شوند. (حسینی‌زاده، ۱۳۸۳، ۱۸۹، ۱۹۰) از نظر لاکلا و موفه گفتمان‌ها پس از شکل‌گیری در یک فضای تخصیص گفتمانی به دنبال هژمونیک شدن برمی‌آیند و سعی می‌کنند معنای مورد نظر خود را از امور سیطره بخشند. «هژمونیک شدن یک گفتمان به معنای موفقیت آن در تثبیت معنای مورد نظر خود است». (حسینی‌زاده، ۱۳۸۳، ۱۹۴)

یعنی اگر بر سر معنایی خاص برای یک دال در جامعه اجماع حاصل شود، به عبارت دیگر، افکار عمومی معنایی مشخص را برای آن هر چند به طور موقت بپذیرد و تثبیت نماید، آن دال هژمونیک می‌شود. با هژمونیک شدن دال‌های یک گفتمان کل آن گفتمان هژمونیک می‌شود. (کسرای و پوزش شیرازی، ۱۳۸۸، ۳۵۰)

با هژمونیک شدن یک گفتمان، امور در جهان اجتماعی معنای مورد نظر آن گفتمان را پیدا می‌کنند. پیش فرض نظری مطالعه حاضر این است که گفتمانی به نام خلاقیت در دوران مدرن در جهان هنر هژمونیک شده است.



در یک نگاه کلی می‌توان تاریخ هنر را به دو دوره پیشامدرن و مدرن تقسیم کرد.^۱ مدرنیته در معنایی ساده عبارت است از فرارسیدن عصری جدید در پی سده‌های میانه مسیحی که حاصل رخداد‌های مهم رنسانس، جنبش اصلاح دینی، انقلاب علمی، انقلاب صنعتی، جنبش روشنگری و انقلاب‌های سیاسی در اروپا بود. در گسترده‌ترین معنا، تجدد، به‌عنوان دگر‌دیدی بزرگ و همه‌جانبه فرهنگی در تمام ابعاد یک حیات فرهنگی، شامل دگر‌گونی بزرگ در روابط انسان با طبیعت، روابط انسان با انسان و دریافت انسان از الوهیت تعریف شده است. حاصل دگر‌گشتی که به این ترتیب پدید آمد پیدایش جهان نوینی است با جهان‌نگری نو، متکی بر منطقی متمایز از منطق تمدن پیشین (باربیه، ۱۳۸۳، ۳۹۱). در این رخداد‌های علمی، اجتماعی، فرهنگی، فلسفی، اقتصادی و سیاسی مدرنیته و شکل‌گیری جریان‌های تمدنی مهمی چون انسان‌گرایی، سوبژکتیویته، فردگرایی، عقل‌گرایی، پیشرفت، آزادی و... از حدود قرن پانزدهم میلادی تا قرن بیستم میلادی، نخست در غرب و سپس در سایر فرهنگ‌ها، خلاقیت به عنصر کلیدی آفرینش هنری بدل و در طی جریان هنر دوران مدرن به شرط لازم آثار هنری تبدیل شد. نکته کلیدی این تحولات این بود که هنر در دوران مدرن بر اساس مفهوم خلاقیت بازتعریف شد و هویتی نوین و معنایی جدید یافت. خلاقیت را بر اساس این ویژگی معنابخشی و بر اساس پیش‌فرض پژوهش می‌توان یک گفتمان در نظر گرفت و از گفتمان خلاقیت در هنر دوران مدرن سخن گفت. گفتمان خلاقیت با تحولات مدرنیته شکل می‌گیرد و در دنیای هنر هژمونیک می‌شود و به بازتعریف هنر بر اساس مؤلفه‌های معنای شناختی خود می‌پردازد. هنر نیز از این دوره به بعد معنا و کارکردهای گفتمانی جدیدی پیدا می‌کند. همه متون علمی درباره خلاقیت بحث را از اینجا شروع می‌کنند که خلاقیت مفهومی پیچیده است و سپس به تبیین معنای خلاقیت می‌پردازند، اما نحوه بر ساخته شدن این مفهوم را نشان نمی‌دهند. خلاقیت، همچون دیگر مفاهیم، یک برساخته گفتمانی و واجد

۱. واضح است که این دوره‌بندی اعتباری است و مبتنی بر هدف مطالعه انجام پذیرفته است. دوره‌بندی تاریخ هنر به شیوه‌های مختلفی صورت می‌گیرد و شامل دوره‌های مختلف و متعدد در فرهنگ‌ها و تمدن‌ها و کشورهای مختلف است. هگل در درس گفتارهای فلسفه تاریخ، سه دوره دنیای قدیم، سده‌های میانه و عصر جدید را از یکدیگر تفکیک و برای نخستین بار از عصر مدرن یاد کرد. در قرن هجدهم میلادی مفاهیمی چون عصر جدید و عصر مدرن به‌تدریج به چشم‌اندازی تاریخی - فلسفی تبدیل شد (Habermas, 1994, 6). در این پژوهش، بنابر هدف، تاریخ هنر را به دو دوره تقسیم کرده‌ایم. مبنای این دوره‌بندی این است که تقریباً تمامی تمدن‌ها و کشورهای جهان، از جمله ایران، مدرنیته را تجربه کرده‌اند و هنر دوران مدرن آن‌ها با هنر دوران پیشامدرن تفاوت‌های جدی دارد.



مؤلفه‌ها و تاریخ شکل‌گیری خاص خود است.

دال مرکزی گفتمان خلاقیت خود مفهوم خلاقیت^۱ یا خلق کردن، به معنای دقیق «به وجود آوردن چیزی از هیچ»،^۲ بود و انسان‌گرایی، سوژکتیویته، خودبنیادی، خردگرایی، تجربه‌باوری، فردگرایی، آزادی و اراده عناصر اصلی این گفتمان به شمار می‌آیند. خلاقیت به این ترتیب ترکیبی از مؤلفه‌های مفصل‌بندی شده است که از لوازم و ضروریات آن به شمار می‌آیند. بدون این لوازم و ضروریات خلاقیت به عنوان یک توانایی در انسان شکل نمی‌گیرد. بنابراین، صحبت از خلاقیت بدون این مؤلفه‌ها و لوازم در نهایت به اختلال مفهومی، گفتمانی و پارادایمیک می‌انجامد و به کشمکش نیروهای متضاد ختم می‌شود. برای پرورش خلاقیت نیاز است این لوازم را شناخت و آگاهانه و با عقل انتقادی سراغ آن‌ها رفت.

مفصل‌بندی انسان‌گرایی، سوژکتیویته، خودبنیادی، خردگرایی، تجربه‌باوری، فردگرایی، آزادی و اراده حول دال مرکزی خلاقیت، مفاهیم جدیدی را در حوزه هنر ایجاد کرد و تعریفی نوین از هنر ارائه داد که تا به امروز پابرجاست.^۳ این مفاهیم جدید عبارت بودند از: هنرمند، در مقام مؤلف و خالق اثر هنری که واجد ذهن، تفکر، تخیل، تجربه، ذوق و سلیقه و احساسات، نبوغ، استعداد و توانایی شخصی است؛ اثر هنری، در مقام نتیجه فعل و تفکر و فردیت هنرمند مؤلف، محصول خلق و آفرینش او و بیان افکار، علائق، احساسات، ذوق و سلیقه و تجارب هنرمند؛ نوآوری،^۴ به معنای خلق امری نو توسط هنرمند در یکی یا همه ابعاد اثر هنری، یعنی ایده، محتوا، مفهوم، فرم، ماده و متریال، شیوه ارائه، روش و تکنیک؛ سبک شخصی هنرمند؛ خودآیینی و آزادی هنرمند؛ اصل تفاوت و بی‌مانندی در هنر و رهایی از قواعد، قراردادهای، سرمشق‌ها، دستورالعمل‌ها و الگوها در آفرینش اثر هنری از سوی هنرمند.

1. creation

2. creatio ex nihilo

۳. هر چند مفاهیم مورد بحث از لحاظ دوره‌بندی به دوران مدرنیته تعلق دارند و امروزه به عقیده بسیاری از اندیشمندان وارد دوران پست‌مدرن شده‌ایم (جنکز، ۱۳۷۴) و مطابق نظر برخی از ایشان ارزش‌های مدرنیته مانند خردگرایی و نوآوری و... در این دوران و به ویژه در هنر پست‌مدرن نقد و به کناری گذاشته شده‌اند، اما هنوز دنیای هنر بر مدار نوآوری و فردیت هنرمند می‌چرخد که در همین دوران پایه‌گذاری شد. هابرماس در کتاب گفتمان فلسفی مدرنیته: دوازده درس گفتار، ادعای پست‌مدرن‌ها را مبنی بر اینکه پروژه مدرنیته به پایان رسیده است و عقل روشنگری دیگر کارگشا نیست، رد می‌کند و می‌گوید: «اما همچنان در مدرنیته هستیم و اصول آن همچنان پابرجاست» (Habermas, 1994). به هر ترتیب، پست‌مدرنیته ادامه مدرنیته است و نه بازگشت به پیشامدرن.

4. innovation



به این ترتیب خلاقیت مفهومی چندگانه است و علاوه بر مؤلفه‌های فوق مؤلفه‌های بسیار دیگری نیز در آن تنیده شده است. خلاقیت در حوزه هنر مفهومی چندگانه دارد و در یک نگاه گفتمانی خلاقیت دال مرکزی زنجیره‌ای از عناصری مانند خلق، ایجاد، آفرینش، ساختن، نوآوری، ابداع، امر نو، امر تازه، امر جدید، تفاوت و تمایز است که به یکدیگر مفصل‌بندی شده‌اند. منطبق تفاوت این گفتمان در برابر کشف، امر کهنه، تقلید، تکرار و شباهت شکل می‌گیرد.

۴. ابزار پژوهش

در این پژوهش برای تحلیل محتوای کتاب‌های مورد نظر از فهرست واری واری یا چک‌لیستی که بر اساس تحلیل گفتمانی مفهوم خلاقیت ساخته شده استفاده گردیده است. این ابزار دارای ۴۴ مؤلفه است. برای تعیین و تأمین روایی فهرست واری واری تحلیل محتوا از روش روایی محتوایی آزمون - آزمون مجدد^۱ و نظر متخصصان دیگر استفاده شد. بدین ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوای کتاب‌های مورد نظر، از لحاظ مؤلفه‌های اصلی و فرعی مفهوم خلاقیت، در اختیار چهار نفر از صاحب‌نظران این حوزه قرار گرفت که پس از اعمال نظرات ایشان فهرست واری واری تحلیل محتوای نهایی شکل گرفت. برای تعیین روایی ابزار از فرمول زیر استفاده شده است. (ساروخانی، ۱۳۸۶، ۲۸۹)

$$C. R. = \frac{\text{مؤلفه‌های مورد توافق}}{\text{کل مؤلفه‌ها}} \times 100$$

$$C. R. = \frac{41 + 43 + 40 + 39}{4 \times 44} \times 100 = 92.61\%$$

همچنین پایایی تحقیق، از طریق کدگذاری برای ده درصد از مقوله‌ها و توسط کدگذار آموزش‌دیده دوم^۲ انجام پذیرفت (ساروخانی، ۱۳۸۶). ضریب توافق میان دو کدگذار برابر با ۹۲٪ بود.

1. test-retest

۲. شامل دو عضو هیئت علمی دانشگاه در رشته هنر با درجه دکتری و صاحب‌نظر در حوزه خلاقیت، یک هنرمند با درجه کارشناسی ارشد و یک دبیر هنر با درجه کارشناسی ارشد.
۳. دانشجوی دکتری پژوهش هنر



۵. جامعه آماری پژوهش

جامعه آماری پژوهش شامل ۳ جلد کتاب درسی فرهنگ و هنر در دوره متوسطه اول (پایه‌های هفتم و هشتم و نهم) و ۱ جلد کتاب هنر در دوره متوسطه دوم (مشترک در شاخه‌های مختلف نظری، کاردانش و فنی حرفه‌ای) است. بدین ترتیب کل جامعه آماری، یعنی کتاب‌های درسی هنر در مقاطع متوسطه اول و دوم از لحاظ مفهوم خلاقیت و مؤلفه‌های آن مورد بررسی و تحلیل محتوا قرار گرفته است و از روش نمونه‌گیری استفاده نشده است. دلیل انتخاب این کتاب‌های درسی در این دوره‌ها و پایه‌ها این است که نخستین و تنها برخورد همه دانش‌آموزان با کتاب درسی هنر با همین کتاب‌هاست و همه دانش‌آموزان، پیش از تخصصی شدن رشته‌ها، با این کتاب‌ها مواجه هستند و صرفاً مختص دانش‌آموزان رشته‌های هنری نیستند و جزو آموزش عمومی هنر به شمار می‌آیند. دلیل دیگر انتخاب این کتاب‌ها در توالی یکدیگر بودن آن‌ها در ۴ پایه تحصیلی است. دلیل دیگر این بود که در این کتاب‌ها با هنر به صورت کلی‌تر و بنیادی‌تر روبه‌رو هستیم و از این جهت خلاقیت، به‌عنوان مفهومی اساسی در آموزش هنر، در این کتاب‌ها نسبت به کتاب‌های تخصصی مهارت‌محور بیشتر باید مورد توجه قرار گیرد.

۶. مراحل تحلیل

پژوهش حاضر در سه مرحله اجرا شده است. در مرحله نخست، با استفاده از روش تحلیل گفتمان، مؤلفه‌های مهم مفهوم خلاقیت شناسایی و به فهرست مقوله‌ها، فهرست واریسی یا چک‌لیست تحلیل تبدیل شد. واحد تحلیل در این پژوهش متن صفحات کتاب درسی، به‌خصوص درس‌هایی بود که مقوله‌های مورد بحث در آن‌ها وجود دارد. برای شمارش کمی و تحلیل کیفی مفاهیم مؤلفه‌های آن‌ها و گزاره‌ها به‌عنوان واحدهای تحلیل در نظر گرفته شد. در مرحله دوم از تحلیل محتوای کمی برای اندازه‌گیری و شمارش مقوله‌ها استفاده شد. در مرحله سوم از تحلیل محتوای کیفی برای تفسیر محتوایی داده‌ها استفاده شد.

۷. فهرست واریسی مقوله‌ها

برای تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بر اساس تحلیل گفتمان خلاقیت، چک‌لیست یا فهرست واریسی‌ای از مقوله‌هایی که شامل مؤلفه‌های گفتمانی مفهوم خلاقیت هستند به‌صورت زیر (شامل مؤلفه‌های اصلی و فرعی) تهیه شده است.



مؤلفه‌های اصلی	خلاقیت	عقلانیت	تجربه	نوآوری	هنرمند مؤلف	اثر هنری	آزادی
مؤلفه‌های فرعی	خلق	اندیشه	مشاهده	ابداع	شخصیت خود	خلق اثر هنری	رهایی از قواعد
	خلاق	تفکر	شناخت از طریق حواس	ابتکار	نبوغ خود	آفرینش اثر هنری	خود مختاری
	آفرینش	نظر		امر نو	استعداد خود	خلق زیبایی در اثر	
	پدید آوردن	ذهنیت		امر جدید	توانایی خود	بی‌ماندی	
	ساختن			ایده و موضوع نو	ذهن خود	تمایز	
	ایجاد			فرم نو	تجربه خود	تفاوت	
				تکنیک نو	احساسات خود		
				روش نو	علاقه خود		
					سبک خود		

جدول ۱. مؤلفه‌های اصلی و فرعی گفتمان خلاقیت

۸. فهرست واری‌های متضاد

جهت بررسی دقیق‌تر مؤلفه‌های مخالف مفهوم خلاقیت نیز به صورت یک فهرست واری تهیه شده است.

الهام	کشف	تقلید	پیروی از قواعد	شباهت	تکرار	هنر سنتی
			مشق کردن	کپی کردن		
			جمع‌گرایی			

جدول ۲. مؤلفه‌های گفتمان‌های رقیب



۹. یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش بر اساس مسئله و سؤال‌های تحقیق به شرح زیر ارائه می‌شود:
سؤال ۱. محتوای کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول تا چه میزان و چگونه به مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت پرداخته است؟

۹-۱ تحلیل محتوای کمی کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول

در جدول (۳) اطلاعات تحلیل محتوای کمی کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره اول متوسطه از لحاظ مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت آمده است. مجموع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت تحلیل شده در کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم ۲۶۱ است؛ بدین ترتیب که از بین مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت، درصد فراوانی مؤلفه خلاقیت و مفاهیم مرتبط با آن که در کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هفتم به کار رفته است ۵/۳۶، مؤلفه نوآوری ۳/۸۳، مؤلفه هنرمند مؤلف ۳۷/۵۴ و مؤلفه‌های مربوط به مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت ۵۳/۲۵ بوده است. بر این اساس، می‌توان گفت بیشترین فراوانی در کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره اول متوسطه مربوط به مؤلفه مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت با ۵۳/۲۵ درصد و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه نوآوری با ۳/۸۳ درصد است.

۹-۲ تحلیل محتوای کیفی کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول

تحلیل کمی محتوای کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول نشان از حضور مؤلفه‌های گفتمان خلاقیت در این کتاب دارد. مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت با فراوانی ۲۶۱ مورد در محتوای کتاب استفاده شده است. فارغ از بحث کم بودن یا نبودن این فراوانی که باید بر اساس هدف و الگویی مشخص - که در حال حاضر در کتاب دیده نمی‌شود - بررسی شود، آسیب‌های مهمی در طرح آن‌ها وجود دارد. نخستین آسیب در طرح ناقص مؤلفه‌ها دیده می‌شود. مؤلفه مهم بی‌مانندی اثر هنری در این کتاب نه به صورت مستقیم و نه به صورت غیرمستقیم، طرح نمی‌شود. یکی از مهم‌ترین آسیب‌های محتوای این کتاب، از منظر توجه به گفتمان خلاقیت، استفاده به شدت کم از مؤلفه اصلی نوآوری و مؤلفه‌های فرعی آن است. نوآوری مهم‌ترین مؤلفه گفتمان خلاقیت است، تا جایی که گاه این دو یکسان تلقی می‌شوند. در این کتاب فقط ۱۰ بار به این مؤلفه توجه شده است.

آسیب دیگری که در این کتاب دیده می‌شود طرح غیرمتوازن و غیرمنسجم این



مؤلفه‌ها در کتاب است. در بخش‌های نخست کتاب که به هنرهای تجسمی اختصاص دارد این مؤلفه‌ها با فراوانی بیشتر و در بخش‌های بعدی که به هنرهای سنتی و آوایی و نمایشی اختصاص دارد بسیار کمتر حضور دارند. حضور مؤلفه‌ها به صورت پراکنده و جسته‌گریخته است.

نبود نظم منطقی و الگوی مشخص در طرح مؤلفه‌ها نیز آسیب جدی دیگری است که باعث شده است حضور مؤلفه‌ها در متن کتاب بدون هدف و الگوی مشخصی باشد. در طرح مؤلفه‌ها هیچ نظم روایی یا نظم در توالی طرح دیده نمی‌شود و به اقتضای هر بخش از مؤلفه‌های استفاده شده است. پژوهش تقی‌آبادی و دهقانی (۱۳۹۴) نیز بر این موضوع تأکید کرده است.

مهم‌ترین آسیب در محتوای این کتاب نوعی اختلال گفتمانی در طرح مؤلفه‌هاست. استفاده از ۲۶۱ مؤلفه از مفاهیم گفتمان خلاقیت در نگاه نخست این امر را به ذهن متبادر می‌کند که گفتمان خلاقیت بر محتوای کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هفتم هژمونی کامل دارد. هر چند خود مؤلفه خلاقیت و مفاهیم مرتبط با آن و نوآوری کمترین میزان استفاده را دارند، استفاده از مفاهیم مربوط به هنرمند مؤلف و مخاطب قرار دادن دانش‌آموزان با مفاهیم گفتمان خلاقیت در بادی امر نشان از تسلط گفتمان خلاقیت در این کتاب دارد، اما تحلیل کیفی محتوای کتاب درسی از نوعی اختلال گفتمانی پرده برمی‌دارد. یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت که در کتاب درسی پایه هفتم با بیشترین تعداد به چشم می‌خورد مفهوم و مقوله تجربه شخصی و مؤلفه‌های فرعی آن مانند تشویق دانش‌آموزان به رجوع به حواس و تقویت مشاهده شخصی است. هر چند از نظر گفتمانی مفهوم مشاهده و تجربه شخصی در چارچوب گفتمان خلاقیت قرار می‌گیرد، تحلیل کیفی این مفهوم در کتاب نشان می‌دهد که در چارچوب گفتمان تقلید از طبیعت و نظریه هنرمند به‌عنوان کاشف زیبایی طبیعت و گفتمان الهام تعریف شده است. از این لحاظ، متن دچار اختلال گفتمانی است. تعریف مقوله مشاهده در صفحه ۱ کتاب بر اساس تعریف تجربه‌گرایی مدرن نوشته شده است. «مشاهده یعنی استفاده دقیق از حواس مختلف که شامل دیدن، لمس کردن، بوییدن، شنیدن و چشیدن است. از طریق مشاهده می‌توان ویژگی‌های پدیده‌های مختلف را شناخت، بنابراین با مشاهده دقیق می‌توانیم اطلاعات زیادی به دست آوریم» (فرهنگ و هنر پایه هفتم، ۱۳۹۵، ۱). از لحاظ کمی نیز ۱۲ بار از مفهوم مشاهده به طور کلی استفاده شده است و ۲۷ بار دانش‌آموزان



به تقویت مشاهده تشویق شده‌اند، اما در محتوای کتاب از مشاهده برای نظریه تقلید و الهام از طبیعت یا تقلید از هنرهای استادان استفاده می‌شود. «هنرمندان برای آفرینش آثار هنری، علاوه بر باورها و اعتقادات خود، از طبیعت الهام می‌گیرند» (فرهنگ و هنر پایه هفتم، ۱۳۹۵، ۷۱)؛ یعنی تعریف مدرن مشاهده برای نظریه هنر پیشامدرن استفاده می‌شود. این امر انحلال مؤلفه مشاهده شخصی و زاویه دید شخصی، به‌عنوان مفهومی مهم در گفتمان خلاقیت، در گفتمان‌های رقیب و اختلال گفتمانی به شمار می‌رود. از لحاظ کمی، مفهوم توجه به طبیعت ۳۶ بار و الهام و تقلید از طبیعت ۲۸ بار تکرار شده است. بنابراین، مشاهده و توجه به طبیعت در چارچوب گفتمان‌های تقلید، کشف و خیال در کتاب درسی هنر پایه هفتم ارائه شده است. رابطه هنرمند و زیبایی در محتوای کتاب درسی پایه هفتم بر اساس گفتمان کشف تعریف شده است. به این صورت که زیبایی یک ویژگی در طبیعت است و هنرمند این زیبایی را در طبیعت کشف و در آثار خود از آن استفاده می‌کند. در کتاب راهنمای برنامه درسی فرهنگ و هنر (۱۳۹۲) این گفتمان به‌صورت واضحی طرح شده است و زیبایی امری موجود در طبیعت معرفی شده است که باید برای خلق هنری به آن رجوع کرد. خود مفهوم خلاقیت، به‌عنوان مهم‌ترین مفهوم در گفتمان خلاقیت، در چارچوب گفتمان تقلید و الهام از طبیعت و در جایگاه مؤلفه‌ای در طبیعت، در کنار مؤلفه‌های زیبایی، تعریف شده است (فرهنگ و هنر پایه هفتم، ۱۳۹۵، ۲۱). همچنین از مفهوم تصویر ذهنی هنرمند استفاده شده، اما معنای آن نه سوژکتیویسم و ذهنی شدن هنر و زیبایی، بلکه انتزاع‌گرایی در هنرهای کهن است. هنرمندان ایرانی در آثار نقاشی و هنرهای سنتی، نقش گل‌ها را مشابه طبیعت اجرا کرده‌اند و تصاویر ذهنی گوناگونی از گل‌ها در آثار هنری به نمایش گذاشته‌اند. به‌این‌ترتیب، کار آن‌ها نه تقلید صرف از پدیده‌های طبیعی، بلکه برداشت ذهنی از نمونه‌های موجود و بیان افکار و احساسات خود از طریق آثار هنری بوده است. (فرهنگ و هنر پایه هفتم، ۱۳۹۵، ۲۱)

این گزاره نماد کامل تضاد، تداخل و اختلال گفتمانی در کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هفتم است. در این گزاره انتزاع‌گرایی سنتی و سوژکتیویسم با یکدیگر تلفیق شده‌اند و در مورد آثار هنری هنرهای سنتی ایران به کار رفته‌اند. گفتمان مشق و الهام از آثار گذشتگان نیز گفتمان دیگری است که بخشی از محتوای کتب درسی را به خود اختصاص داده است. در بخش‌های مربوط به



خوشنویسی و هنرهای سنتی الهام از آثار گذشتگان و مشتق کردن از روی کار استاد و آثار هنرمندان پیشین، بنابر مقتضیات این هنرها، آموزش داده می‌شود. دانش‌آموزان در این بخش مفهومی از هنر را درک می‌کنند که بر پایه تقلید و مشتق کردن از هنر استاد و پیشینیان بنا شده است: «با دقت و تمرین زیاد، شباهت خط خود را به سرمشق بیشتر کنید» (فرهنگ و هنر پایه هفتم، ۱۳۹۵، ۶۹). این هنر را با عنوان هنر قاعده‌گرا می‌شناسیم. بنابراین، هرچند در نوشتن متن کتاب از مفاهیم گفتمان خلاقیت استفاده می‌شود، همچنان گفتمان تقلید، گفتمان کشف و الهام و گفتمان مشتق است که بر محتوای کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول غلبه دارد. «به صورت گروهی، با الهام از نظم پدیده‌های طبیعی و آثار هنری مختلف، انواع نظم را در فعالیت‌های هنری خود اجرا کنید» (فرهنگ و هنر پایه هفتم، ۱۳۹۵، ۱۲). می‌توان گفت مفاهیم گفتمان خلاقیت در گفتمان‌های رقیب بازتعریف شده است. در نهایت، اختلال گفتمانی نوعی اغتشاش معناشناختی در طرح مؤلفه‌ها در محتوای کتب ایجاد کرده است. از آنجاکه مؤلفه‌ها از بافت گفتمانی خود رها شده‌اند و در فضای اختلال گفتمانی طرح می‌شوند معانی آن‌ها دچار اغتشاش شده است. عدم دسته‌بندی هنرها و تفکیک آن‌ها و تعریف هنر در چارچوب هر دسته، مانند هنر سنتی، هنر مدرن، هنر کاربردی، هنر زیبا و... باعث شده است که تعریف این مؤلفه‌ها در این کتاب مغشوش و گاه با استفاده از گزاره‌های متضاد باشد. طباطبایی (۱۳۹۵) نیز در پایان‌نامه خود عدم توضیح واژه‌ها را از نقاط ضعف این کتاب عنوان کرده است. برای مثال، دانش‌آموز نمی‌داند که باید در حوزه هنر نوآوری داشته باشد و اثرش نسبت به آثار هنرمندان دیگر متمایز باشد یا باید به دنبال بیشترین شباهت و تکرار باشد. باید تصویر ذهنی خود و زاویه دید خود را تقویت کند یا قدرت روایتگری و تقلید را. مؤلفه‌ای مانند اثر هنری، به دلیل کاربرد روزمره در این متن حضور دارد و بنیان معرفت‌شناختی آن در چارچوب گفتمان خلاقیت نیست. از آنجاکه این نخستین کتاب هنری است که دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش با آن روبه‌رو می‌شوند لازم است در تدوین آن دقت بیشتری صورت گیرد تا این اختلال و اغتشاش در ذهن دانش‌آموزان ماندگار نشود.



مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت	فراوانی درصد	خلاقیت	نواوری	هنرمند مؤلف	۹۸	مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت	۱۳۹	کل	۲۶۱
							۵۳/۲۵		
		خلاقیت	۱	نمونه جدید	۱	طرح ذهنی هنرمند	۳	۹	استعداد خود
		آفرینش هنری	۳	طرح جدید	۳	افکار ذهنی هنرمند	۲	۱۴	توانایی خود
		خلق	۲	فکر جدید	۱	هنر بیان ذهن هنرمند است	۳	۱۳	علایق خود، دلخواه خود
		ایجاد	۷	نقش جدید	۲	موضوع مورد نظر هنرمند	۱	۱۳	آفرینش هنری شما
				اثر جدید	۱	تصویر ذهنی هنرمند	۵	۳	انتخاب شما
				موقعیت تازه	۱	پیام هنرمند	۱	۴	طرح ذهنی شما
						اثر هنرمند	۱۰	۲۴	افکار شما، فکر کنید
						انتخاب هنرمند	۲	۴	طرح شما
						هنرمند اثر هنری را پدید می‌آورد	۹	۲	ذهن شما
						هنرمندان آثار هنری متنوع به وجود می‌آورند	۲	۳	تصویر ذهنی شما
						هنرمندان به روش‌های مختلف نقاشی می‌کشند	۱	۱۰	نظر شما
		ساختن	۱	ابداع	۱	طرح و نقش در خیال هنرمند شکل می‌گیرد	۱	۱	کار هنری شما
						اثر هنری بیان احساسات هنرمند است	۱	۱	شکوفایی استعداد و توانایی شما
								۱	اثر شما
								۴	خلق کنید
						اثر هنری	۴۵	۲۷	حواس شما، از حواس خود استفاده کنید، حواستان را تقویت کنید، مشاهده کنید
						حواس هنرمند، مشاهده	۱۲	۵	تصور کنید
								۱	تخیل خود

جدول ۳. توزیع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت در کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول



۱۲۳		۷	منشأ هنر بیرون از هنرمند است	۵۰	مشق کردن و شبیه نوشتن	۲	از آثار الهام هنری گذشته	۲۸	۲۲/۷۶	الهام و تقلید از طبیعت و پیرامون	۳۶	۲۹/۲۶	توجه به طبیعت	فراوانی	مؤلفه‌های گفتمان‌های رقیب
	کل	۵/۶۹		۴۰/۶۵		۱/۶۲							درصد		

جدول ۴. توزیع فراوانی مفاهیم گفتمان‌های رقیب در کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره متوسطه اول

سؤال ۲. محتوای کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول تا چه میزان و چگونه به مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت پرداخته است؟

۳-۹ تحلیل محتوای کمی کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول

در جدول (۵) اطلاعات تحلیل محتوای کمی کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول از لحاظ مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت آمده است. مجموع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت تحلیل شده در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم ۱۹۵ است؛ بدین ترتیب که از بین مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت، درصد فراوانی مؤلفه خلاقیت و مفاهیم مرتبط با آن که در کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هشتم به کار رفته است ۱۱/۲، مؤلفه نوآوری ۵/۱، مؤلفه هنرمند مؤلف ۴۲/۰ و مؤلفه‌های مربوط به مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت ۴۱/۵ بوده است. بر این اساس، می‌توان گفت بیشترین فراوانی در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره اول متوسطه مربوط به مؤلفه هنرمند مؤلف با ۴۲/۰ درصد و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه نوآوری با ۵/۱ درصد است.

۴-۹ تحلیل محتوای کیفی کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول

در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم هر چند از لحاظ کمی نسبت به کتاب پایه هفتم از مفاهیم کمتری از گفتمان خلاقیت استفاده شده است، گفتمان خلاقیت، از لحاظ معناشناختی، به صورت دقیق‌تر و روشن‌تری طرح شده است. در مقدمه کتاب مفهوم اصلی گفتمان خلاقیت در برابر گفتمان تقلید از طبیعت به درستی طرح شده است: «برای طراحی خلاق لازم نیست آنچه را می‌بینید بکشید، بلکه با استفاده از تخیل و خلاقیت هنری خود آنچه را می‌خواهید طراحی کنید» (فرهنگ و هنر پایه هشتم، ۱۳۹۵، ۵). این تفاوت گفتمان خلاقیت با گفتمان تقلید از طبیعت بار دیگر به صورت سؤال از دانش آموز در صفحه ۱۰ کتاب تکرار شده است: «حیوانی را انتخاب کنید و طرح ساده‌ای از آن



بکشید... سپس یک طرح ابتکاری از آن ارائه کنید... آیا در طراحی خود تصویر ذهنی موضوع انتخابی را ارائه کرده‌اید یا از شکل واقعی آن استفاده کرده‌اید؟» (فرهنگ و هنر پایه هشتم، ۱۳۹۵، ۱۰). در این کتاب مفهوم خلاقیت، هم به‌عنوان یک توانایی در هنرمند تعریف شده (فرهنگ و هنر پایه هشتم، ۱۳۹۵، ۵، ۱۲، ۱۷ و ۲۲) و هم یک ویژگی در آثار هنری (فرهنگ و هنر پایه هشتم، ۱۳۹۵، ۱۱) است. ترکیب این دو مفهوم را می‌توان در این گزاره دید: «شما می‌توانید فکر اجرایشده‌ای را، با مواد و روش جدید، به‌گونه‌ای ارائه کنید که نشان‌دهنده خلاقیتتان باشد» (فرهنگ و هنر پایه هشتم، ۱۳۹۵، ۱۷). در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دانش‌آموزان بیشتر برای خلاقیت، طراحی خلاق، طرح ابتکاری، تصویر و طرح ذهنی تشویق می‌شوند. حسن نعمتی (۱۳۹۸) نیز در پژوهش خود در مورد بخش هنرهای تجسمی این کتاب به نتیجه مشابهی رسیده است و نقاط قوت این بخش را پرورش ذوق، خلاقیت، ذهنی و شخصی‌سازی، درک و فهم پژوهش‌گونه از سوزها، عدم امکان کپی‌برداری و تقلید کورکورانه در تصاویر ارائه‌شده در محتوا و آموزش زبان هنرهای تجسمی در لایه‌های پنهان محتوای هر درس، دانسته است. تکرار خطاب این گزاره به دانش‌آموز که طرح خلاقانه ارائه کنید، دانش‌آموزان را با اهمیت خلاقیت در هنر بیشتر آشنا می‌کند، اما در نهایت، در این کتاب نیز مفهوم خلاقیت در چارچوب گفتمان الهام بازتعریف شده است. بارها به این گزاره برخورد می‌کنیم که با الهام از طبیعت یا آثار هنری طرح‌های خلاقانه یا تصویر و طرح جدید ارائه کنید (فرهنگ و هنر پایه هشتم، ۱۳۹۵، ۸، ۱۶، ۲۳ و ۳۰). این امر آسیب موجود در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم، یعنی اختلال گفتمانی را نیز نشان می‌دهد.

در این کتاب مؤلفه نوآوری، که مهم‌ترین مؤلفه گفتمان خلاقیت است، بسیار کمتر از بقیه مؤلفه‌ها طرح شده است. نوآوری از مفاهیم کلیدی هنر در دوران معاصر است. امروزه حتی در حوزه هنرهای سنتی نیز نوآوری امری مهم تلقی می‌شود. این در حالی است که در این کتاب نوآوری چندان مورد توجه نبوده است و بر مشق کردن و الهام از آثار هنری پیشین بسیار بیشتر از نوآوری تأکید شده است. آسیب‌های نبود الگوی مشخص، انسجام و نظم منطقی در طرح مؤلفه‌ها همچنان در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دیده می‌شود. کتاب پایه هشتم متن به دو بخش هنرهای تجسمی و خوشنویسی تقسیم شده است، اما پراکندگی مؤلفه‌های خلاقیت در بخش نخست بیشتر دیده می‌شود و در بخش خوشنویسی این مؤلفه‌ها بسیار کمتر و در حالت اختلال گفتمانی و اغتشاش معناشناختی طرح می‌شوند.



مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت	فراوانی	خلاقیت	۲۲	نوآوری	۱۰	هنرمند مؤلف	۸۲	مخاطب قرار دادن دانش‌آموز با مفاهیم گفت‌وگو خلاقیت	۸۱	کل	۱۹۵		
												درصد	۱۱/۲
مفاهیم بکاررفته در کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول	فراوانی	خلاقیت	۱۰	طرح ابتکاری	۲	طرح ذهنی	۱	استعداد خود	۱				
		ایجاد	۲	طراحی جدید	۱	اثر هنری	۳۴	توانایی خود	۴				
		خلق	۳	مواد جدید	۱	هنرمندان پیام را انتقال می‌دهند	۱	علاقه خود، دلخواه خود	۱۶				
		خلاق، طراحی خلاق، طرح خلاقانه	۷	روش جدید، ابتکاری	۲	هنرمندان خلاقیت دارند	۳	فعالیت هنری خود	۱				
				تصویر جدید، تازه	۲	هنرمندان مفاهیم مورد نظر خود را انتقال می‌دهند	۱	خلاقیت هنری خود	۵				
		زاویه دید جدید	۲	هنرمندان از روش‌های مختلف و گوناگون استفاده می‌کنند	۱۰	آثار هنری خلق کنید	۳						
				زاویه دید، هنرمندان از زاویه دید استفاده می‌کنند	۲۳	افکار شما، فکر کنید	۱۵						
		سلیقه هنرمند، هنرمندان با سلیقه خود اثر هنری ایجاد می‌کنند	۲	هنرمندان زیبایی، جذابیت، طرافت می‌سازند	۴	طرح خلاقانه ارائه کنید	۱۰						
				هنرمند آثار هنری متفاوت، متنوع و گوناگون پدید می‌آورند	۳	حواس شما، از حواس خود استفاده کنید، حواس‌تان را تقویت کنید، مشاهده کنید	۴						
				تصویر ذهنی خود	۲	تصویر ذهنی خود	۲						
					۳	نظر شما	۳						
					۱	از روش ابتکاری استفاده کنید	۱						
					۵	زاویه دید خود	۵						
					۱	احساسات خود را بیان کنید	۱						
					۱	تصویر جدید بکشید	۱						
۴	ذهن خود				۴								
۵	تخیل خود				۵								

جدول ۵. توزیع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول



۴۳	کل	۲۰	مشق کردن و شبیه نوشتن	۷	آثار هنری الهام از گذشته	۱۰	تقلید از طبیعت و پیرامون	۶	توجه به طبیعت	فراوانی	مؤلفه‌های گفتمان‌های رقیب
۱۰۰		۴۶/۵		۱۶/۲۷		۲۳/۲۵		۱۳/۹۵		درصد	

جدول ۶. توزیع فراوانی مفاهیم گفتمان‌های رقیب در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره متوسطه اول

سؤال ۳. محتوای کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول تا چه میزان و چگونه به مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت پرداخته است؟

۵-۹ تحلیل محتوای کمی کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول

در جدول (۷) اطلاعات تحلیل محتوای کمی کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول از لحاظ مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت آمده است. مجموع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت تحلیل شده در کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم ۲۶۵ است؛ بدین ترتیب که از بین مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت، درصد فراوانی مؤلفه خلاقیت و مفاهیم مرتبط با آن که در این کتاب به کار رفته است ۷/۹۲، مؤلفه نوآوری ۱/۸۸، مؤلفه هنرمند مؤلف ۲۹/۸۱ و مؤلفه‌های مربوط به مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت ۶۰/۳۷ بوده است. بر این اساس، می‌توان گفت بیشترین فراوانی در کتاب فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره اول متوسطه مربوط به مؤلفه مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت با ۶۰/۳۷ درصد و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه نوآوری با ۱/۸۸ درصد است.

۶-۹ تحلیل محتوای کیفی کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول

کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول از لحاظ استفاده کمی از مفاهیم گفتمان خلاقیت، نسبت به کتاب‌های دو مقطع قبل، فراوانی بیشتری نشان می‌دهد. نکته مثبت بارز این کتاب پرسش محور بودن و برانگیختن قدرت حل مسئله و تفکر انتقادی در دانش آموزان است. طرح پرسش برای آفرینش هنری نکته مثبت این کتاب از منظر توجه به گفتمان خلاقیت است و باعث می‌شود دانش آموزان هنر را به مثابه حل مسئله درک کنند؛ چیزی که امروزه به عنوان روش اصلی تفکر دیزاین مطرح می‌شود. هرچند در محتوای این کتاب نیز مفاهیم گفتمان‌های رقیب، مثل الهام و



مشق کردن، دیده می‌شود، اما اختلال گفتمانی کمتر به چشم می‌خورد. دلیل این امر پرداختن به مفاهیم و شاخه‌های جدیدتر هنر در این کتاب مثل طراحی و دیزاین، طراحی صنعتی و گرافیک است.

همچنان عدم مرزبندی دقیق بین هنرها و بیان ملزومات آن‌ها، طرح غیر متوازن مؤلفه‌های خلاقیت، نبود نظم منطقی در طرح مؤلفه‌ها، عدم انسجام در طرح مؤلفه‌ها و نبود برخی از مؤلفه‌های مهم، مهم‌ترین آسیب‌های کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم هستند. در این کتاب مؤلفه نوآوری بسیار کمتر از دو کتاب پیشین طرح شده است. درحالی‌که برای پشتیبانی روش شناختی و معناشناختی از مؤلفه‌های هنرمند مؤلف به پرورش نوآوری در نزد دانش‌آموزان نیاز داریم. در فصول ابتدایی کتاب که به هنرهای تجسمی پرداخته شده است مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت با فراوانی بیشتری دیده می‌شود، اما در بخش هنرهای سنتی، آوایی و نمایشی، این مؤلفه‌ها با فراوانی کمتری به چشم می‌خورد. این آسیب سبب می‌شود که دانش‌آموزان این امر را یاد بگیرند که در حوزه هنرهای سنتی نیازی به نوآوری ندارند.

۲۰	کل	۱۰	مشق کردن و شبیه نوشتن	۵	الهام از آثار هنری گذشته	۳	الهام و تقلید از طبیعت و پیرامون	۲	کار بر اساس قواعد	فراوانی	مؤلفه‌های گفتمان‌های رقیب
۱۰۰		۵۰	۲۵	۱۵	۱۰	درصد					

جدول ۸ توزیع فراوانی مفاهیم گفتمان‌های رقیب در کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول

سؤال ۴. محتوای کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم تا چه میزان و چگونه به مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت پرداخته است؟

۷-۹ تحلیل محتوای کمی کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم

در جدول (۹) اطلاعات تحلیل محتوای کمی کتاب درسی هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم از لحاظ مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت آمده است. مجموع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت تحلیل شده در کتاب هنر پایه دهم ۳۳۱ است؛ بدین ترتیب که از بین مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت، درصد فراوانی مؤلفه خلاقیت و مفاهیم مرتبط با آن که در کتاب درسی هنر پایه دهم به کار رفته است ۳/۳۵، مؤلفه نوآوری ۷/۲۵، مؤلفه هنرمند



مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت	فراوانی درصد	خلاقیت	۲۱	نوآوری	۵	هنرمند مؤلف	۷۹	مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت	۱۶۰	کل	۲۶۵
فراوانی	فراوانی	خلاقیت	۲	فکر نو	۱	هنر واقعی هنری است خودجوش	۱	هویت و ویژگی‌های فردی خود	۲		
		ایجاد	۴	طرح جدید	۱	اثر هنری	۳۱	توانایی خود	۱۰		
		خلق	۱۰	روش خلاقانه	۱	هنرمندان پیام را انتقال می‌دهند	۸	علاقه خود، دلخواه خود	۳۱		
		آفرینش	۲			هنرمندان اثر هنری را ایجاد می‌کنند، پدید می‌آورند	۴	آثار هنری خود	۲		
						هنرمندان افکار و ایده‌های خود را به هنر تبدیل می‌کنند	۱۷	خلاقیت خود	۱		
						هنرمندان از روش‌های مختلف و گوناگون برای بیان ایده‌های خود استفاده می‌کنند	۵	موضوع ذهنی، ایده ذهنی، داستان ذهنی	۴		
						هیچ دو هنرمندی مانند هم طراحی نمی‌کنند	۱	افکار شما، فکر کنید	۳۳		
						تصاویر در ذهن هنرمند شکل می‌گیرد	۱	طرح جدید ارائه کنید	۱		
						هنرمندان با مشاهده دقیق طراحی می‌کنند	۵	طرح و نقش جدید طراحی کنید	۲		
						هنرمندان احساسات خود را در هنرشان بیان می‌کنند	۲	تصویر ذهنی خود	۴		
					نظر شما			۲۱			
					با هنر پیام منتقل کنید			۱			
						هنر به مثابه حل مسئله از سوی هنرمند	۳	احساس خود	۱		
					ذهن خود			۱۰			
						هنرمند از ذوق خود استفاده می‌کند	۱	مشاهده شخصی	۲۱		
								خلق کنید، ایجاد کنید	۷		
								تخیل خود	۲		
				ایده‌های خود	۵						
				سلیقه خود	۲						

جدول ۷. توزیع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت در کتاب فرهنگ و هنر پایه نهم دوره متوسطه اول



مؤلف ۴۴/۷۱ و مؤلفه‌های مربوط به مخاطب قرار دادن دانش‌آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت ۱۲/۶ بوده است. بر این اساس، می‌توان گفت بیشترین فراوانی در کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم مربوط به مؤلفه هنرمند مؤلف با ۴۴/۷۱ درصد و کمترین فراوانی مربوط به مؤلفه نوآوری با ۷/۲۵ درصد است.

۸-۹ تحلیل محتوای کیفی کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم

کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم، که درس آن به صورت اختیاری ارائه می‌شود، آخرین کتابی است که در همه شاخه‌های تحصیلی مشترک است و پس از آن دانش‌آموزان شاخه‌های ریاضی، تجربی و انسانی و شاخه‌های غیر هنر کاردانش و فنی - حرفه‌ای، درس هنر دیگری نخواهند داشت. این کتاب تفاوت مهمی نسبت به کتاب‌های فرهنگ و هنر دوره متوسطه اول دارد و آن این است که در این کتاب هنر به صورت مهارت محور تدوین نشده است. محتوای این کتاب به مفاهیم کلی و اصلی هنر مانند تعریف هنر، زیبایی، سبک، مکتب و خلاقیت، تحلیل آثار هنری و آشنایی با میراث فرهنگی اختصاص دارد.

در این کتاب یک فصل (پودمان ۲) به تعریف خلاقیت اختصاص داده شده است. در این فصل از خلاقیت تعاریف مختلفی ارائه شده، اما نکته مرکزی تعاریف در این فصل، تعریف خلاقیت به عنوان یک توانایی و قوه در انسان است (هنر پایه دهم ۱۳۹۵، ۳۶-۴۷). دیگر مفاهیم مهم گفتمان خلاقیت مانند سبک منحصر به فرد هنرمند (هنر پایه دهم ۱۳۹۵، ۳۳)، هنر بی‌مانند (هنر پایه دهم ۱۳۹۵، ۴۲) و منشأ درونی هنر نیز در محتوای این کتاب استفاده شده است. نقطه قوت کتاب استفاده از انواع دسته‌بندی و تفکیک کردن رویکردها و تعاریف مختلف هنر است. از این رو، هرچند مؤلفه‌ها و مفاهیم گفتمان‌های رقیب خلاقیت مانند گفتمان کشف و الهام و تقلید نیز در محتوای این کتاب استفاده شده است، تداخل و اختلال گفتمانی بسیار کم دیده می‌شود. دلیل این امر رویکرد نظری و غیرمهارتی این کتاب به هنر است که باعث شده است تعاریف به صورت روشن‌تری از یکدیگر متمایز شوند. با این حال، گزاره‌های کلی و تعاریف اصلی هنر بر اساس گفتمان کشف، زیبایی در بیرون از هنرمند است و هنرمند کاشف زیبایی است، و گفتمان تقلید صورت گرفته‌اند. در فصل ابتدایی کتاب، که به تعریف هنر و زیبایی اختصاص دارد، گزاره‌های کلی در تعریف هنر صادر شده است. «اشیاء و پدیده‌ها ذاتاً زیبا هستند... و کار هنرمند جز این



مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت	فراوانی درصد	خلاقیت	۱۱۷	نوآوری	۲۴	هنرمند مؤلف	۱۴۸	مخاطب قرار دادن دانش آموز با مفاهیم گفتمان خلاقیت	۴۲	کل	۳۳۱																																																																																																															
												۳۵/۳۴	۷/۲۵	۴۴/۷۱	۱۲/۶																																																																																																											
مفاهیم به‌کاررفته در کتاب درسی هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم فراوانی	۳۹	خلاقیت و قوه خلاقیت درونی خلق اثر هنری، زیبایی خلق	۳۸	خلاقانه	۱۲	هنرمند خلق اثر می‌کند، با خلاقیت خلق اثر می‌کند، هنرمند به‌عنوان خالق و آفریننده اثر	۷	استعداد خود	۱																																																																																																																	
												آفرینش، آفرینش هنری، اثر، محور، قوه آفرینش	۴۰	ایده نو و جدید	۴	هنرمندان افکار و ایده‌های خود را در اثر هنری بیان می‌کنند، بر اساس ایده می‌آفرینند، ایده درون ذهن هنرمند	۶	توانایی خود	۱																																																																																																							
																							راه‌حل جدید	۱	منشأ هنر درون هنرمند است، ذهن هنرمند است	۷	علاقه خود	۱																																																																																														
																																	نظریه جدید	۱	هنرمند محتوا را در اثر هنری نمایش می‌دهد	۳	آثار هنری خود	۲																																																																																				
																																											روابط جدید	۱	هنرمند احساسات خود را در اثر هنری بیان می‌کند	۷	خلاقیت خود، خلاقیت ذهنی شما	۸																																																																										
																																																					سازمان‌بندی جدید	۱	هنرمند با اثر هنری پیام می‌دهد.	۱	ایده خود، ایده جدید خود	۸																																																																
																																																															اشیاء جدید	۱	هنرمندان شخصیت‌های متفاوت دارند	۲	اثر هنری خلق کنید، آفرینش هنری داشته باشید، خلق کنید	۱۲																																																						
																																																																									احجام نوین	۱	آثار هنرمندان با یکدیگر متفاوت است	۶	اراده شما	۱																																												
																																																																																			پدیده مدرن	۱	هنرمندان سبک فردی و منحصر به فرد خود را در خلق اثر هنری دارند	۹	ذهن شما	۳																																		
																																																																																													هنر مدرن	۱	هنرمند اثر هنری بی‌مانند را با رجوع به درون خود خلق می‌کند	۱	قوه تخیل خود	۳																								
																																																																																																							هنر مدرن	۱	هنرمندان احجامی نوین خلق می‌کنند	۱	حواس خود	۲														
																																																																																																																	اثر هنری	۹۸								

جدول ۹. توزیع فراوانی مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت در کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم



نیست که این زیبایی را نمایان کند» (هنر پایه دهم ۱۳۹۵، ۱۱). «از روزگاران کهن... طبیعت بهترین سرمشق برای هنرمندان بوده است... می‌توان گفت طبیعت منبعی بسیار غنی برای آفریدن آثار هنری است... هنرمند... با نگاه دقیق و ویژه خود از آن به‌منزله موضوع و الگوی اثرش بهره‌های فراوانی می‌گیرد» (هنر پایه دهم ۱۳۹۵، ۱۳). «زیبایی امری ذهنی تلقی نمی‌شود» (هنر پایه دهم ۱۳۹۵، ۲۴). سپس، در بخش‌های بعدی، تعاریف مدرن هنر بر اساس گفتمان خلاقیت طرح می‌شود. هرچند این تعاریف در بافت دسته‌بندی هنرها ارائه شده است، اما باز هم نوعی تعارض و تضاد را در تعاریف هنر و رویکرد به هنر در متن ایجاد می‌کند.

۲۲	کل	۲	الهام از آثار هنری گذشته	۱۵	الهام و تقلید از طبیعت و پیرامون	۵	گفتمان کشف	فراوانی	مؤلفه‌های گفتمان‌های رقیب
۱۰۰		۱۱/۰	۶۸/۱۸	۲۲/۷۲	درصد				

جدول ۱۰. توزیع فراوانی مفاهیم گفتمان‌های رقیب در کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم

۱۰. نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل محتوای کمی و کیفی متن کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دوره متوسطه اول و کتاب هنر دوره متوسطه دوم نشان می‌دهد از مؤلفه‌های گفتمان خلاقیت در این کتاب‌های استفاده شده است، اما آسیب‌های بسیار مهمی در استفاده از این مؤلفه‌ها در کتاب دیده می‌شود. آسیب‌های موجود به شرح ذیل است:

۱. بهره‌گیری از این مؤلفه‌ها به صورت آگاهانه و نظام‌مند و مبتنی بر الگویی مشخص نبوده است. لازم است برای پرورش خلاقیت در نزد دانش‌آموزان مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت در چارچوب نظم گفتمانی مشخص و روشن و الگویی نظام‌مند در کتاب طرح شوند. در این کتاب‌ها به صورت منفرد و همچنین به صورت سیر متوالی در چهار کتاب، الگوی مشخصی برای پرورش خلاقیت بر اساس محتوای درسی دیده نمی‌شود.
۲. مؤلفه‌ها به صورت بسته‌وگریخته، پراکنده و غیرمنسجم در متن کتاب آمده است. مؤلفه‌های مهمی مانند خلق، آفرینش، نوآوری، فردیت هنرمند و... بدون پشتیبانی از یکدیگر و در بافت زبانی و گفتمانی‌های غیرمرتبط طرح شده‌اند. این مؤلفه‌ها در بخش‌هایی از کتاب‌ها بیشتر و در برخی از بخش‌ها کمتر استفاده شده‌اند



یا اساساً وجود ندارند. دلیل این امر می‌تواند این باشد که کتاب‌ها توسط مؤلفان متفاوت، با رویکردهای مختلف، نوشته شده‌اند و از سرویراستار برای تدوین علمی نهایی و یکدست کردن متن استفاده نشده است.

۳. مؤلفه‌ها به صورت ناقص و غیرمتوازن در کتاب طرح شده‌اند. برخی از مؤلفه‌های این گفتمان طرح شده‌اند و برخی دیگر طرح نمی‌شوند. توازنی در طرح مؤلفه‌ها در متن کتاب دیده نمی‌شود. یکی از مهم‌ترین نقصان‌هایی که در کتاب‌های فرهنگ و هنر پایه هفتم تا نهم دوره متوسطه اول دیده می‌شود. عدم آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم امروزی، مدرن و معاصر هنر و اقتضائات و لوازم خلق هنری در دنیای امروز است. هنر در تعاریف مختلف آن، چه هنرهای سنتی، چه مدرن و چه معاصر، در دنیای امروز و مطابق با نیازهای جامعه امروز، به لوازمی نیاز دارند که لازم است به دانش‌آموزان آموزش داده شود. برای مثال، نوآوری مؤلفه بسیار مهمی در هنر امروز به شمار می‌آید و لازم است دانش‌آموزان با این مفهوم بیشتر آشنا شوند؛ مؤلفه‌هایی مانند اقتصاد هنر، بازارهای هنر، کارآفرینی هنر، ابعاد رسانه‌ای و تبلیغاتی هنر و... از مصادیق مهم لوازم آفرینش هنری در دنیای هنر امروز به شمار می‌آیند.

۴. نظم منطقی در سیر کتاب‌ها، از پایه هفتم تا پایه دهم، در طرح مؤلفه‌های مفهوم خلاقیت دیده نمی‌شود. همان‌گونه که در طرح این مؤلفه‌ها در متن هر کتاب الگو و نظم منطقی مشخصی وجود ندارد در طرح این مؤلفه‌ها به صورت متوالی و در یک زنجیره و دارای نظم منطقی در طول کتاب‌ها نیز دیده نمی‌شود. لازم است یادآوری شود که این نظم در طرح محتوای آموزشی مربوط به مهارت‌ها در هنرهای مختلف رعایت شده است.

۵. مهم‌ترین آسیب موجود در محتوای کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر پایه‌های هفتم تا نهم دوره متوسطه اول و کتاب هنر پایه دهم دوره متوسطه دوم اختلال گفتمانی است. اختلال گفتمانی در محتوای این کتاب‌ها به این صورت رخ داده است که مؤلفه‌های گفتمان خلاقیت در چارچوب گفتمان‌های رقیب آن، یعنی گفتمان‌های تقلید، الهام، کشف و سرمشق طرح شده‌اند. این مفاهیم در چارچوب این گفتمان‌ها در قالب گزاره‌های بدون مبنای معرفت‌شناختی گفتمان منحل شده‌اند. این آسیب در کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم بیشترین نمود را دارد. از آنجاکه این کتاب نخستین نقطه برخورد دانش‌آموزان با یک کتاب هنر آموزشی در نظام آموزش و پرورش



است اهمیت این آسیب بیشتر نمایان می‌شود. از تحلیل گفتمانی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی می‌توان نتیجه گرفت تخصص گفتمانی موجود در دنیای اندیشه در باب هنر در ایران به محتوای کتاب‌های درسی نیز راه یافته است؛ تخصص میان گفتمان خلاقیت با گفتمان‌های انکشاف، محاکات، روایتگری، الهام و سرمشق. از یک سو اقتضائات دنیای مدرن و نیازهای توسعه بر خلاقیت تأکید می‌کنند و از سوی دیگر ضروریات گفتمان‌های رقیب قابل رها شدن نیستند. راهکاری که به وجود آمده است انحلال مفاهیم گفتمان خلاقیت در گفتمان‌های رقیب شده‌اند و این امر نوعی اختلال گفتمانی و انحلال مفهومی ایجاد کرده است. آنچه حاصل می‌شود نوعی کشمکش میان مفاهیم است که باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند فهم درستی از هیچ‌کدام از این گفتمان‌ها به دست آورند.^۱

۶. اغتشاش معناساختی آسیب‌نهایی‌ای است که در متن این کتاب‌ها دیده می‌شود. مؤلفه‌ها بدون تعریف مشخص طرح شده‌اند. هر چند برخی از مؤلفه‌ها در بعضی از کتاب‌ها، مانند مؤلفه خلاقیت در کتاب پایه نهم، تعریف می‌شوند، بیشتر مؤلفه‌ها بدون هیچ تعریف مشخصی در کتاب آمده‌اند و دلالت آن‌ها مشخص نمی‌شود.

۱۱. پیشنهادها

لازم است برای جلوگیری از اختلال گفتمانی، که نتیجه آن اغتشاش معناساختی و فهم مغشوش از هنر و خلاقیت است، متن کتاب بر اساس گفتمان‌های مختلف و به صورت تفکیک‌شده بازنویسی شود. برای این کار لازم است نخست یک دسته‌بندی از هنرها ارائه شود و در آموزش هر هنر گفتمان حاکم بر آن هنر نیز توضیح داده شود تا دانش‌آموزان دچار سردرگمی نشوند. دسته‌بندی هنرها، مانند دسته‌بندی هنرها به هنر سنتی، مدرن، معاصر، هنرهای کاربردی، هنرهای زیبا و... به همراه تعاریف دقیق، اصول و پیش‌فرض‌ها، تفاوت‌های آن‌ها با یکدیگر و لوازم و ضروریات این هنرها در ابتدا به دانش‌آموزان آموزش داده شود. این امر از یک سو اختلال گفتمانی موجود را برطرف خواهد کرد و فهم روشن‌تری از هر گفتمان

۱. پژوهش زهرا حیدری (۱۳۹۵) نشان می‌دهد گفتمان‌های مرتبط با هنر اسلامی و هنر سنتی نیز در کتاب‌های هنر به‌درستی طرح نمی‌شود.



هنری برای دانش‌آموزان به بار خواهد آورد و از سوی دیگر، امکان پرورش خلاقیت در دانش‌آموزان در هر کدام از هنرها را فراهم خواهد کرد. هرچند، برای مثال در حوزه هنرهای سنتی، گفتمان‌های الهام، کشف، خیال و مشق حاکم است، می‌توان در چارچوب همین گفتمان‌ها نیز خلاقیت دانش‌آموزان را پرورش داد و برای مثال مؤلفه نوآوری را وارد این هنرها کرد؛ چنان‌که در تاریخ هنرهای سنتی همواره شاهد نوآوری و تحول بوده‌ایم. همچنین، لازم است با طرح‌ریزی یک الگوی منسجم و نظم‌گفتمانی مشخص، در هر کتاب و در مجموعه کتاب‌ها، با یک نظم منطقی متوالی، مؤلفه‌هایی را وارد محتوای کتاب‌ها کرد تا در نهایت به یک طرح کامل از مفهوم خلاقیت رسید. همچنین، پیشنهاد می‌شود برای نگارش محتوای کتاب‌ها از یک سرویراستار استفاده شود و محتوای متنی کتاب انسجام کمی و کیفی داشته باشد.

منابع

- ابراهیم کافوری، اکرم (۱۳۸۹). تدوین و اعتبارسنجی الگویی برای ارزشیابی کتاب‌های درسی بر اساس رویکرد روان‌شناسی یادگیری و تربیتی. اندیشه‌های نوین تربیتی، (۶)، ۶۱-۹۲.
- ادیب‌منش، مرزبان و پروانه، فرهاد (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مقطع متوسطه (رشته‌های علوم پایه) از منظر ترسیم هویت دینی از سال ۵۸ تا ۹۲ هـ.ش. پژوهش‌های برنامه‌درسی، (۵)، ۹۷-۱۲۰.
- باربیه، موری (۱۳۸۳). مدرنیته سیاسی، ترجمه عبدالوهاب احمد، تهران: آگه.
- تقی‌آبادی، الهام و دهقانی، مرضیه (۱۳۹۴). تحلیل محتوای کتاب فرهنگ و هنر پایه هفتم دوره اول متوسطه بر اساس الگوی خلاقیت گیلفورد. اولین همایش بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم انسانی.
- جنکز، چارلز (۱۳۷۴). پست‌مدرنیسم چیست؟. ترجمه فرهاد گشایش، مشهد: نشر مرندیز.
- حسینی‌زاده، سید محمدعلی (۱۳۸۳). نظریه گفتمان و تحلیل سیاسی. علوم سیاسی، ۲۸، ۱۸۱-۲۱۲.
- حیدری، زهرا (۱۳۹۵). تحلیل مفاهیم هنر اسلامی در کتاب‌های درسی رشته‌های هنری در هنرستان‌های ایران بر مبنای کتاب‌های درسی سال ۱۳۹۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته هنر اسلامی، دانشگاه هنر، دانشکده حفاظت، مرمت اشیاء و ابنیه تاریخی.
- دلوز، ژیل و گتاری، فلیکس (۱۳۹۱). فلسفه چیست؟. ترجمه زهره اکسیری و پیمان غلامی، تهران: رخداد نو.
- راهنمای آموزش فرهنگ و هنر (۱۳۹۷). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- راهنمای برنامه درسی فرهنگ و هنر (۱۳۹۲). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- راهنمای درس هنر برای معلمان پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی (۱۳۹۱). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- رایف، دانیل؛ لیبسی، استفن و جی. فیکو، فریدریک (۱۳۹۱). تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، کاربرد تحلیل



محتوای کمی در تحقیق. ترجمه مهدخت بروجردی علوی، تهران: سروش.
 رضاییان کوچی، طیبه و رضایی، الهه (۱۳۹۶). تحلیل محتوای کتاب‌های راهنمای معلم درس هنر مقطع ابتدایی از منظر گرایش‌های فرهنگی و سبک‌های یادگیری. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی.
 ساروخانی، باقر (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

صابری، رضا و بهروز، مهram (۱۳۹۰). جایگاه ابعاد هنری و ساختار محتوایی در کتاب‌های درسی آموزش هنر دوره راهنمایی: گامی در شناخت برنامه درسی مغفول. علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۶(۱-۲)، ۹۳-۹۴، ۶۱-۸۲.

طباطبایی، سید وحید (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب درس فرهنگ و هنر کلاس هفتم نظام آموزشی جدید آموزش و پرورش (متوسطه اول). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته پژوهش هنر، دانشگاه شاهد، دانشکده هنر.

فرهنگ و هنر پایه نهم دوره اول متوسطه (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
 فرهنگ و هنر پایه هشتم دوره اول متوسطه (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
 فرهنگ و هنر پایه هفتم (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش.

فیروزی، محمد؛ سیفی، محمد؛ حسینی مهر، علی و فقیهی، علیرضا (۱۳۹۷). جایگاه محورهای تربیت هنری، ساختار محتوایی و الگوی سه‌وجهی برنامه درسی در کتاب‌های درسی فرهنگ و هنر دوره اول متوسطه. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۱۱)، ۳۱-۶۶.
 کریندورف، کلوس (۱۳۹۱). تحلیل محتوا، مبانی روش‌شناسی. ترجمه هوشنگ نایی، تهران: نشر نی.

کسرابی، محمدسالار و پوزش شیرازی، علی (۱۳۸۸). نظریه گفتمان لاکلا و موفه، ابزاری کارآمد در فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی. سیاست، ۱۱، ۳۳۹-۳۶۰.

محمدی، ندا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کتاب‌های آموزش هنر دوره راهنمایی از دیدگاه الگوی خلاقیت گیلفورد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، دانشکده علوم انسانی.

محمدی، ندا؛ عصاره، علیرضا؛ امام‌جمعه، محمدرضا و رضایی، عیسی (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب‌های آموزش هنر دوره راهنمایی از دیدگاه الگوی خلاقیت گیلفورد. رهبری و مدیریت آموزشی، ۳(۷)، ۹۵-۱۱۲.

مرادی، مریم (۱۳۸۹). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی هنر دوره راهنمایی بر اساس زیبایی‌شناسی از منظر ارسطو. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

نعمتی، حسن (۱۳۹۸). نقد شیوه آموزش و محتوای (بخش هنرهای تجسمی) کتاب درسی فرهنگ و هنر پایه هشتم متوسطه اول نظام جدید آموزش و پرورش ایران از سال ۱۳۹۴-۱۳۹۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته نقاشی، مؤسسه آموزش عالی سپهر، اصفهان.

نوریان، محمد (۱۳۸۸). راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، تهران: شورا. وزیر بزرگ، رقیه‌السادات و رحیمی، سمیه (۱۳۹۸). تدریس درس اختیاری هنر: اقدام پژوهی، رشد



آموزش هنر، (۳)، ۳۰-۳۶.
هنر پایه دهم دوره دوم متوسطه (۱۳۹۵). تهران: وزارت آموزش و پرورش.
هوارث، دیوید (۱۳۷۷). نظریه گفتمان، علوم سیاسی، (۲)، ۱۵۶-۱۸۳.
یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۹۰). اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
یورگنسن، ماریان و فیلیپس، لوئیز (۱۳۸۹). نظریه و روش در تحلیل گفتمان، ترجمه هادی جلیلی،
تهران: نشر نی.

Habermas, J. (1994). *The Philisophical Discourse of Modernity*. trans.
Frederick Lawrence. New York: Polity Press.

Unesco (2005). *A Comprehensive Strategy for Textbooks and learning
Materials*. UNESCO, Paris.

Windelband, W. (1958). *A History of Philosophy*. Vol.II, New York:
Harper Torchbooks.



Discourse Analysis of Creativity in the Iranian Art Education System Content Analysis of Art Textbooks in the Educational System (Middle School and High School)

Mehdi Keshavarz Afshar *

Abstract

In the present world, creativeness and being creative is a kind of human capacity which is considered crucial in various fields, from science and technology to the arts. Particularly in the art world, creativity is the most significant feature in artistic creation. Artists are expected to create new and creative works. Today, creativity is deemed cultivable, so art education programs focus on fostering creativity. Since 1937, art education has been incorporated into the curriculum of different courses in Iran. During these years, art education has always been one of the substantial issues, both in terms of curriculum and content, as well as undertaking and teaching, for the educational system in Iran. Meanwhile, little attention has been paid to creativity and its development in the contents of textbooks. The concern of this research revolves around this issue. We initially define creativity as a discourse and identify and analyze its components, focusing on the *Culture and Art* books of the middle school and the *Art* book of the tenth grade of the high school. The purpose of the research is to investigate the extent and method of employing these components in the above textbooks. We use the descriptive-analytical research method and library data collection, and for analysis, the discourse analysis method and quantitative and qualitative content analysis have been employed. The results indicate that the components of creativity discourse have been employed in these books, but remarkably influential flaws are noticed in using them. Discourse disorder in the use of components, dissolution of the creativity discourse concepts in the competing discourses, semantic confusion and lack of a specific pattern and clear logical and discursive order in textbooks are the most important damages observed.

Keywords: Art Education, Creativity Discourse, Art Textbooks, Middle School, High School.

* Assistant Professor, Department of Art Studies, Faculty of Art and Architecture, Tarbiat Modares University





بازیابی ارزش‌ها و جایگاه هنرهای صنعتی در نظام آموزش و پرورش معاصر ایران

مهران هوشیار*

چکیده

هنرهای سنتی و صنعتی کاربردی‌ترین وجوه هنر در ایران هستند که باید با اتکا بر ساختارهای اصولی، حفظ و ارتقاء و تداوم یابند. مفاهیمی چون صنایع خلاق، کارآفرینی فرهنگی و توسعه پایدار نیز به‌عنوان مبانی پیشرفت و رشد کشورهای در حال توسعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند که بدون توجه به داشته‌های بومی و تاریخی، محقق نخواهند شد. این در حالی است که در ساختار و برنامه‌های درسی آموزش و پرورش امروز نظامی غیربومی برای انتقال مفاهیم و مبانی نظری به کار گرفته می‌شود. لذا نگاهی کارشناسانه و به‌قصد آسیب‌شناسی شیوه‌های آموزشی در رشته هنرهای صنعتی (صنایع دستی فعلی) ضروری است. در این پژوهش کاربردی تلاش می‌شود با رویکردی کیفی و به روش مطالعات اسنادی و مرور پیشینه‌های نظری، در کنار بهره‌گیری از تجربیات عملی - آموزشی استادان و صاحب‌نظران برنامه‌های آموزش هنرهای اسلامی و صنعتی، متناسب با اسناد بالادستی، چشم‌اندازی برای نظام آموزش رسمی و تربیتی در این رشته طراحی و پیشنهاد گردد.

در نهایت و بر اساس تحلیل انجام‌یافته این نتیجه قابل ارائه است که: رویکردهای نوین اجتماعی و ضرورت حضور در تعاملاتی جهان‌شمول، ضرورت تجدید نظر در فلسفه آموزش و شیوه‌های تربیتی موجود را ایجاب می‌نماید. این الزام حکم می‌کند که آموزش و پرورش و دیگر نهادهای تربیتی ایران، در تدوین ساختاری جدید و کارآمد، بازنگری برنامه‌های درسی و فرهنگی خود را در اولویت قرار دهند و با توجه به تمامی ویژگی‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی وابسته به هنرهای بومی و سنتی، به طرحی نوین دست یابند. مشروط بر آنکه تعریف صحیحی از هنرهای سنتی و حتی صنایع دستی معاصر در ذهن برنامه‌نویسان آموزشی و طراحان دروس این نظام وجود داشته باشد. آنگاه شاید چشم‌اندازی متکی بر باور و اعتقاد به هویت ایرانی در نظام آموزشی قابل تصور خواهد بود. در واقع، اساس کلی این فلسفه تأمین «سلامت فرهنگی و دستیابی به توسعه‌ای پایدار» است

واژگان کلیدی: هنرهای سنتی، صنایع دستی، نظام تعلیم و تربیت، آموزش و پرورش، کارآفرینی فرهنگی، صنایع خلاق.

* دانشیار گروه هنر اسلامی دانشکده هنر دانشگاه سوره



۱. مقدمه

هنرهای سنتی و بومی رشته‌ای با هویت و برخاسته از بطن تاریخ و فرهنگ ایرانیان است. مبانی این رشته متکی بر اعتقادات دینی و ارزش‌های اخلاقی است که آن را نسبت به دیگر رشته‌های هنری در نظام آموزش رسمی کشور متمایز می‌سازد. این در حالی است که در ساختار و برنامه‌های درسی آموزش و پرورش، از ابتدا تا کنون الگو و نظامی تقلیدی، غربی و غیربومی برای انتقال مفاهیم و مبانی نظری آن مورد استفاده برنامه‌ریزان آموزشی و تربیتی قرار گرفته است. ضرورت بررسی و نقد و در نهایت آسیب‌شناسی این نظام زمانی بیشتر آشکار می‌گردد که مطالعه سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران و نقشه جامع آموزشی کشور، اهدافی آرمانی از جمله دستیابی به جایگاه نخست توسعه پایدار و کارآفرینی فرهنگی را در منطقه جنوب غرب آسیا (و جهان اسلام)، به‌عنوان هدف غایی، پیش روی برنامه‌ریزان علمی کشور قرار داده است.

بدون تردید، آنچه امروز به‌عنوان هنر سنتی در فرهنگ‌های بشری معنا یافته و حضور دارد باید تداوم میراث گران‌بهایی باشد که در طی قرون متمادی از طریق کشف، شهود و سلوک هنرمندان پیش‌کسوت به ارزشی ماندگار بدل گشته و امروزه به دست نسل جدید ما رسیده است. بدیهی است که این هویت بومی و اصالت فرهنگی که تمدن و سنت آن را زنده نگاه می‌دارد چیزی به‌جز تجربه عملی، علمی و معرفتی نیاکان نیست. این در حالی است که ورود فرهنگ‌های بیگانه و رواج عادت‌های جهان‌شمول در اقصا نقاط این کره خاکی و اصرار بر تحقق نظریه «دهکده جهانی مک‌لوهان»، جایگاه و ارزش اصالت فرهنگ‌ها و هویت‌های بومی را نزد نسل جدید کم‌رنگ ساخته است و امروزه، در عصر فناوری و ارتباطات، علی‌رغم سرعت بی‌حدومرز انتقال اطلاعات، می‌رود تا به فراموشی سپرده شود.

از سوی دیگر، این نکته نیز ثابت شده است که مفاهیمی چون صنایع خلاق، کارآفرینی فرهنگی و توسعه پایدار، به‌عنوان مبانی پیشرفت کشورهای در حال توسعه، بدون توجه به استعداد و داشته‌های بومی و تاریخی محقق نخواهد شد. توزیع اشتغال و توفیق به‌منظور رقابت در اقتصاد جهانی تابع دو عامل اصلی تربیت نیروی کار ماهر و

۱. هوبرت مارشال مک‌لوهان (Marshall McLuhan)، متفکر کانادایی که به پیشوا و راهنمای فرهنگ عامه در دهه ۱۹۶۰ تبدیل شد و اصطلاحاتی مانند «رسانه پیام است» و «دهکده جهانی» را بر ساخت که اکنون نیز وارد زبان روزمره ما شده است.



متخصص و برنامه‌ریزی (سرمایه‌گذاری) نظام‌مند در آموزش فنی و حرفه‌ای برای نسل جوان جامعه است. در این میان، هنرهای صناعی، به‌عنوان یکی از متنوع‌ترین گرایش‌های مهارت‌محور، می‌تواند یکی از اصلی‌ترین عوامل و راه‌حل‌های مبارزه با معضلات فرهنگی و اقتصادی عصر حاضر، در کشورهای در حال توسعه، از جمله ایران باشد.

آموزش فنی و حرفه‌ای، به‌منزله ابزاری مهم برای تربیت، افزایش کارآیی و بهره‌وری نیروی انسانی باید اولویت اصلی نظام آموزش بوده و در برنامه‌های آموزش و پرورش به‌طور فزاینده‌ای برجسته و مهم تلقی گردد... این در حالی است که آموزش فنی و حرفه‌ای هنوز از یک برچسب آموزش درجه دوم رنج می‌برد و به همین دلیل در جذب دانش‌آموزان مستعدی که به‌جای آن آموزش عمومی را انتخاب می‌کنند، شکست خورده و در نتیجه فقدان مهارت نیروهای جوان جوایای کار به یک بحران تبدیل شده است. (نویدی، خالقی نژاد و خالقی، ۱۳۹۷، ۲۴۲)

جهان، در دنیای معاصر، دورانی را تجربه می‌کند که بنا بر نظر بسیاری از منتقدان و فیلسوفان همچون والتر بنیامین^۱ و پل والر^۲ و هایدگر^۳ هنرهای تجسمی به بن‌بست رسیده است. دیگر هنر مدرن (نوگرا) و پست‌مدرن (فرانوگرا) و مکاتبی چون کمینه‌گرایی^۴ و هنرهای مفهومی^۵ یا حتی هنرهایی تحت عنوان هنر جدید نمی‌توانند روح کمال‌جوی انسان را در گستره این دنیای صنعتی و دیجیتال ارضاء کنند و آرامش را برای او به ارمغان آورند. در این میان، احساس می‌شود که نظام‌های تربیتی و آموزش و پرورش نیز از این قاعده مستثنا نیستند و اصول دیکته‌شده فرهنگ غرب با آموزش مبادی و ارزش‌های هنر سنتی و هویت ملی آنان سازگاری لازم را ندارند. رشته صنایع دستی، به‌عنوان رشته‌ای که بر فرهنگ بومی تکیه دارد، از جمله رشته‌هایی است که در نظام آموزش رسمی به حد کفایت به آن توجه نشده و شایستگی آن در حفظ ارزش‌های بومی و فرهنگی، اشتغال‌زایی و کارآفرینی مورد اقبال نبوده است. چنین به نظر می‌رسد که هدف‌گذاری در آموزش رشته‌های مهارتی به‌درستی برای مخاطب تبیین نشده و رؤیای ورود به دانشگاه و اخذ مدرک در این رشته‌ها نیز

۱. والتر بندیکس بنیامین، فیلسوف و منتقد آلمانی اوایل قرن بیستم، و از منتقدان امپریالیسم در غرب بود و به نقد ابزارها و نموده‌های سرمایه‌داری می‌پرداخت.

۲. شاعر شهیر، نویسنده و فیلسوف نامی فرانسوی.

۳. از معروف‌ترین فیلسوفان قرن بیستم. (برای مطالعه بیشتر نک. مددپور، ۵۸۳)

4. minimalism

5. conceptual art



جایگزین دستیابی به مهارت‌های ارزش آفرین گشته است.

هدف عمده دوره متوسطه، حتی در رشته‌های فنی و حرفه‌ای، راه یافتن به دانشگاه است. رشته‌های تجربی، ریاضی، فرهنگ و ادب و اقتصاد که اصلاً هدفی جز دانشگاه ندارند و در رشته‌های دیگر هم هرچند هدف کاربرد آموخته‌ها بعد از طی دوره دبیرستان است، ولی از آنجاکه فرهنگ جامعه ما به کار ارزش مناسب و شایسته نمی‌دهد دانش‌آموزان روی رغبت وارد این رشته نمی‌شود و هنگام ورود به هر رشته‌ای همواره در اندیشه رفتن به دانشگاه است. (سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)

شاهد این التقاط ناموزون و غفلت آموزشی، پذیرفته‌شدگان رشته صنایع دستی در سطوح مختلف آموزشی هستند که میزان علاقه و استعداد آن‌ها به هیچ وجه با نیازها و شرایط موجود در سطح جامعه سازگاری ندارد و تنها به گسترش ابعاد کمی این رشته توجه شده است. به این ترتیب، نگاهی کارشناسانه و به قصد آسیب‌شناسی شیوه‌های آموزشی در رشته هنرهای صناعی (از زیرمجموعه فنی، حرفه‌ای و کاردانش) ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش کوشیده‌ایم که به منظور تحقق اهداف مورد نظر در سند تحول بنیادین نظام آموزش رسمی و همچنین دستیابی به ویژگی‌های اصلی یادشده در نقشه جامع علمی کشور، این معضل فرهنگی - هنری را نقد کنیم و به پرسش‌های زیر پاسخی علمی دهیم:

۱. مبانی حکمی و مفاهیم هویتی، به عنوان نظام تعلیم و تعلم بومی و سنتی، چه جایگاهی در ساختار تربیتی رشته‌های هنری و برنامه‌های (فنی، حرفه‌ای) آموزش و پرورش دوران معاصر دارند؟
۲. برنامه درسی و نظام آموزش منطبق بر مبانی هنرهای سنتی چگونه می‌تواند چشم‌اندازی برای توسعه پایدار و کارآفرینی فرهنگی کشور تدوین نماید؟

۲. پیشینه پژوهش

نکته حائز اهمیت این است که موضوع تعلیم و تعلم در مقاطع متفاوت همواره از مباحث و دغدغه‌های مسئولان نظام بوده و در این میان، همواره هزینه‌های بسیاری نیز صرف مطالعات و طرح‌های تحقیقاتی مشابه شده است. همایش‌های متنوعی در این خصوص برگزار شده و مقالات و کتاب‌های مختلفی به رشته تحریر درآمده است. پیشنهادهای ارزشمند و گاه متفاوتی نیز، با نیت بهبود وضعیت تحصیل و آموزش



جامعه، توسط اندیشمندان و پژوهشگران ارائه شده است. افسوس که هیچ‌کدام از آن‌ها برای رفع معضل موجود راهی متقن به جایی نبرده‌اند. در ادامه تعدادی از متون پژوهشی و مقالات معتبر که از لحاظ محتوای موضوعی تناسب بیشتری با پژوهش پیش رو دارد، به‌منظور آگاهی از سوابق و استفاده از نتایج علمی پیشین، در ادامه معرفی خواهند شد.

- مقاله سهرابی و فروغی‌نیا (۱۳۹۶) در موضوع «آسیب‌شناسی نظام رسمی آموزش صنایع دستی مبتنی بر رویکردهای اسناد تحول آموزشی کشور» یکی از علمی‌ترین پژوهش‌های تخصصی در زمینه نقد برنامه‌های آموزش رشته صنایع دستی است. بر اساس نتایج این پژوهش مهم‌ترین ضعف این نظام فقدان ساختاری یک‌پارچه است که منجر به گسیختگی اهداف و محتوای آموزش در مقاطع مختلف تحصیلی شده است. ضمن آنکه بی‌توجهی به مفاهیم و اصطلاحاتی چون کارآفرینی در برنامه‌های درسی این رشته از مشکلات دیگر این نظام است.
- در مقاله دیگری با عنوان «نظریه‌ها و روش‌های آموزش خلاقیت در روان‌شناسی معاصر غرب» (اسلامی و شاپوریان، ۱۳۹۲) نویسندگان بر این موضوع تأکید کرده‌اند که امروزه تربیت نیروهای متخصص از جمله نیازهای اساسی جوامع بشری است؛ درحالی‌که سامانه‌های آموزشی ناکارآمد مراکز علمی و تربیتی مصائب بسیاری را در جهان معاصر پدید آورده‌اند.
- مقاله «آموزش معماری و بی‌ارزشی ارزش‌ها» (عیسی، ۱۳۸۲) به یکی از مهم‌ترین موضوعات و مسائل پیش روی نظام‌های آموزشی ایران اشاره کرده و در نتایج آن آمده است که وظیفه مدرسه معماری، همسو با اصول و مبانی سنتی معماری ایران، شامل کارآیی، پایایی، زیبایی و والایی، علاوه بر اعطای توان و دانش و بینش، باید موجب تحکیم معانی تزکیه و تعلیم و حکمت در امر تربیت شاگردان باشد.
- در مقاله دیگری با عنوان «آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن» (صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹) نویسنده کوشیده است تا به موضوع ضرورت همگامی پدیده جهانی



شدن و نظام آموزش و پرورش در ایران بپردازد. در نهایت نتایج این پژوهش مبین این نکته است که چالش‌های متنوعی بر سر راه آینده ساختار تربیتی و آموزشی ایران قرار دارد که در صورت اتخاذ راهبردهای منطقی و واقع‌گرایانه می‌توان برای برون‌رفت از آن تصمیمات مناسبی اتخاذ کرد.

- یکی از نزدیک‌ترین پژوهش‌های انجام‌پذیرفته با محتوا و هدف متن حاضر مقاله‌ای است با عنوان «چالش در کارکرد تربیتی هنرهای سنتی در مواجهه با نظام آموزش معاصر (غرب)» (صدری، ۱۳۹۶) که با این جمله کلیدی و مهم آغاز می‌شود: «هنرهای سنتی کارکرد تربیتی در حیطه دین و اخلاق داشته و ناشی از هماهنگی صورت با معنا بوده است.»
- همچنین است مقاله‌های «مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش در ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز» (ایروانی، ۱۳۹۳)، «نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه فرهنگی جامعه» (منافی شرف‌آباد و زمانی، ۱۳۹۱)، و «ضرورت شناخت مسائل آموزش و پرورش» (حسینی زارچ، نصیری زارچ و جاویدان، ۱۳۹۴).

۳. گستره تاریخی نظام تعلیم و تربیت در تمدن ایران

پژوهش و بررسی جامع در خصوص وضعیت نظام تربیتی و آموزش مستلزم مطالعه جریان‌های تاریخی است و بازنگری سیر شکل‌گیری و تکامل آن به‌مثابه منبع فیاض و الهام‌بخش تمامی مراکز و رشته‌هایی است که اگرچه از چنین پشتوانه و هویت و سابقه‌ای برخوردار نبوده‌اند، به‌عنوان شاخه‌ای از علوم انسانی و اندیشه‌های بشری، در طول قرون، امروزه جریان پیشرفت کمال جامعه و بشریت را هدایت کرده‌اند و با تربیت اندیشمندان و نخبگان جامعه، تأثیر بسزایی در ارتقاء سطح معنوی و مادی جامعه داشته‌اند. به همین دلیل، بررسی این نظام در گستره تاریخ و تمدن ایران از جمله ضروریات این تحقیق است که مختصراً به آن خواهیم پرداخت.

سابقه تشکیل اولین مدارس علمی (رسمی) ایران به دوره ساسانیان و بنا بر شواهدی، حتی پیش‌تر از آن، یعنی به دوران هخامنشیان می‌رسد. در دوران پس از ورود اسلام به ایران نیز کسب علم و فراگیری دانش، نسبت به دیگر جوامع آن روزگار با شتاب بیشتری ادامه یافت و با هدایت‌های دینی و توصیه‌های اسلام همراه



شد. در نتیجه این پیشرفت کتاب‌های متنوعی در حوزه‌های گوناگون دانش، از جمله علوم طبیعی، انسانی، حکمی و دینی تألیف شد.^۱

نیکلاس شنايدر،^۲ یکی از متخصصان آلمانی خط میخی، در سال ۱۹۴۶ میلادی، با مطالعه الواح سومری این نکته را به اثبات رساند که نخستین نظام تعلیم و تربیت و مدارس در میان تمدن‌های بشری مربوط به اقوام و ساکنین بین‌النهرین بوده است. سابقه شکل‌گیری این ساختار آموزشی به حدود ۳۰۰۰ سال پیش از میلاد بازمی‌گردد و پیشرفتی شگفت‌انگیز را در مراحل ابتدایی تاریخ بشر به اثبات می‌رساند.

مدارس سومری در آغاز بدان منظور تأسیس شد که با تربیت کاتبان نیازمندی‌های اقتصادی و اداری کشور و بالاخص احتیاجات معابد و کاخ‌ها رفع گردد. مدارس سومری بعدها هم این هدف را دنبال کردند. در هر حال، این مدارس به تدریج توسعه یافتند و با بسط و گسترش برنامه‌های خود به صورت مراکز اصلی فرهنگ و تعلیماتی درآمدند و از همین مراکز دانشمندان و محققانی برجسته به پا خاستند. (کریمر، ۱۳۴۰، ۱۷)

اهمیت دادن به سوادآموزی و تربیت در تاریخ ایران پیش از اسلام تا تأسیس نظامیه‌ها و ربع رشیدی^۳ ادامه داشت تا اینکه در دوران قاجار روابط گسترده با دول خارجی و ارتباطات فرهنگی با غرب و شرق، رویه آموزش و پرورش سنتی را، با شکل‌گیری نهادهایی، وارد ساختاری مدرن نمود که با عنوان جریان اصلاحگری آموزشی شناخته می‌شود.

این دوره در عرصه آموزش و پرورش، با تلاش‌های عباس میرزا، اعزام محصل به خارج در حدود سال ۱۲۲۶ شمسی، تأسیس دارالفنون توسط امیرکبیر در میانه سال ۱۲۳۰ هجری شمسی، و همچنین تلاش‌های میرزا حسن رشیدی و راه‌اندازی اولین مدرسه ابتدایی به سبک جدید (متفاوت با مکتب‌خانه)، حدود ۳۰ سال پس از آغاز به کار دارالفنون بود. (ایروانی، ۱۳۹۳)

این جریان سرآغاز تغییر در مسیر آموزش به سبک و سیاق سنتی و به تعبیری استاد - شاگردی، در ایران شد.

۱. عناوین برخی از این کتاب‌ها و نویسندگان آن‌ها در کتاب الفهرست ابن‌ندیم (سده چهارم هجری) مندرج است.

2. Nikolas Schnider

۳. رشیدالدین فضل‌الله، وزیر غازان‌خان، یکی از قدیمی‌ترین نظام‌های رسمی آموزش در سطح عالی را حدود ۷۰۰ سال پیش در تبریز بنا نهاد.



۴. چشم‌انداز تعلیم و تربیت از گذشته تا کنون

تعلیم و تربیت در گذشته به معنی انتقال معلومات و مهارت‌ها بود. فرد تربیت‌شده در این نظام فردی بود که قابلیت تعلیم را نشان داده بود. بنابراین، تعلیم پایه تربیت و تربیت پایه بهره‌برداری از استعدادهاست. بر این اساس، تربیت هدف است و تعلیم وسیله آن. تعلیم تا آنجا ارزش دارد که در جهت و مسیر تربیت باشد و گرنه فاقد اعتبار است. (خوش‌خبر، ۱۳۷۷)

به‌طور کلی و با تجمیع مفاهیم مرتبط با ساختار نظام‌های تربیتی، توجه به دغدغه‌های مورد نظر در طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی، هدف‌های کلی این‌گونه نظام‌ها را می‌توان به سه گروه اصلی تقسیم کرد:

۱- عوامل فردی: از جمله استعداد، توانایی، انگیزه، نیازهای فردی در مراحل مختلف رشد اجتماعی و در نهایت توجه به آینده شغلی و زندگی فردی دانش‌آموزان.

۲- عوامل اجتماعی: شامل مجموع آداب و رسوم، هنرها، علم، رفتار دینی و سیاسی، گرایش‌ها و ارزش‌ها و نهادهای اجتماعی و بومی که جامعه‌ای را از سایر جوامع متمایز و متفاوت با آن‌ها نشان می‌دهد، که تحت عنوان فرهنگ از آن یاد می‌شود و بنیان‌های تربیت و آموزش را می‌سازد.

۳- مقاطع تحصیلی: از دیگر عوامل مهم در پیش‌بینی و تعیین هدف‌های آموزش و پرورش در هر جامعه است که بایستی به آن توجه کرد. توجه به این مسئله روان‌شناختی که هر فرد در دوران رشد و تکامل خود، متناسب با سن و سال، از استعداد و توان تربیتی خاصی برخوردار است موضوع مهمی است که باید در نظام‌های تربیتی مدنظر مریبان و برنامه‌ریزان آموزشی قرار گیرد.

توجه به جمیع این موارد است که می‌تواند رسالت واقعی یک نظام تربیتی و اهداف غایی آموزش و پرورش بالنده را به نتیجه و سامان برساند؛ نظامی که به نیازهای امروز و فردای جامعه پاسخ علمی بدهد، روزآمد باشد و ضمن آنکه منطقه‌ای عمل می‌کند، جهانی بیندیشد و درعین حال، با محیط پیرامون و جامعه در تعامل و ارتباط مستقیم باشد و خودمحور عمل نکند. تنها در این صورت است که یک نظام تربیتی می‌تواند در ارائه راهکارها و اندیشه‌های خود خلاق و نوآور



باشد و در نهایت، مهم‌ترین شرط یک جامعه فرهنگی و پیشرو، یعنی آزاداندیشی و نگاه انتقادی (پژوهشی) را در ذهن دانش‌آموزان و کاربران خود نهادینه سازد، اما به نظر می‌رسد که این ویژگی‌های بنیادی در نظام‌های آموزشی امروز ایران آن‌طور که بایسته است تحقق و ظهور نیافته؛ لذا شایسته است طراحان امروز به مهم‌ترین پدیده‌ای که در فرهنگ سنتی یک اصل بوده و در فرهنگ و جهان معاصر نیز لمس و درک شده است، یعنی «پدیده تغییر»، توجه و دقت کنند. بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و پیشرو در تحول نظام‌های آموزشی ضرورت تلاش در زمینه دستیابی به این تغییرات را مدت‌ها پیش درک و نظام آموزشی خود را وادار به همگامی با این ویژگی‌ها کرده‌اند. در دنیایی که پدیدار تغییر، جهان را در بر گرفته و تأثیر خود را در تمامی شئون و جنبه‌های خصوصی و عمومی زندگی بشری ثابت کرده، مسلّم است که نظام‌های تربیتی و آموزش و پرورش نیز در رأس این تغییر و تحول خواهند بود. نظامی که خواسته یا ناخواسته، تحولات سریع جهانی و اجتماعی را نادیده بگیرد و به آن توجهی نکند و بر ثبات و سکون نظام خود اصرار داشته باشد و در برابر تغییرات مقاومت کند محکوم به نابودی یا انزوا خواهد شد. شاید به همین دلیل است که «در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (راهکار ۶-۱)، گسترش و تنوع دادن به حَرَف و مهارت‌های مورد نیاز جامعه و تعلیم متناسب و برنامه‌ریزی شده آن در همه دوره‌های تحصیلی و برای همه دانش‌آموزان مورد تأکید قرار گرفته است. در راهکار ۵-۶، تنظیم و اجرای برنامه جامع کارآفرینی و مهارت‌آموزی برای تمام دوره‌های تحصیلی، به‌ویژه دانش‌آموزان متوسطه، تا پایان برنامه پنجم توسعه، مطرح شده است (نویدی و همکاران، ۱۳۹۷، ۲۴۵). در بحث ضرورت پیدایش تغییر در نظام‌های تعلیم و تربیت و تحولات آموزشی نیز راسخ (به نقل از شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱، ۲۹۴) در مقاله «آموزش امروز برای جامعه فردا»، نوآوری‌های اساسی در آموزش نوین را چنین معرفی کرده است:

آموزش باید همگانی و همیشگی بوده و تمامی نهادهای حکومتی، اجتماعی و اقتصادی جامعه ملزم به مشارکت در تحقق آرمان‌های نظام آموزشی و تربیتی هستند. به این منظور، آموزش و پرورش باید از قالب یک سازمان خاص و تفکیک‌شده بیرون آمده تا تحولی که انتظار می‌رود، با انعطاف‌پذیری در نظام آموزشی، ایجاد گردد. در این صورت است که آموزش (نظری، عملی و معرفتی) خلاقیت و نوآوری را در



جامعه باعث شده و فاصله میان مراکز آموزشی، جامعه و صنعت، که بزرگ‌ترین مانع رشد فرهنگی و اقتصادی است، برداشته می‌شود. کارآفرینی، اشتغال‌زایی، افزایش تولید، رشد اقتصادی و گسترش علم و دانش و در نهایت، آرامش و پیشرفت (توسعه) جامعه، دستاورد چنین تغییراتی است که در نظام آموزشی ایجاد خواهد شد.

با این اوصاف، طراحان و برنامه‌نویسان نظام‌های آموزشی و تربیتی معاصر باید با شناخت و آگاهی کامل از مقتضیات و تغییرات ناشی از مسائل اجتماعی فوق بدانند و معتقد باشند که «تعلیم و تربیت مسائل خاصی را که جدا از مسائل اجتماعی، سیاسی و مذهبی باشد، مطرح نمی‌کند. وقتی اقتصاد با آهنگی خاص به راه ترقی می‌افتد طبعاً تعلیم و تربیت نیز به نشر و اشاعه مقدار روزافزون معلومات بین تعداد روزافزون افراد گرایش می‌یابد؛ چه، از طرفی تولید بهتر و منظم‌تر نیاز به نیروی انسانی ورزیده‌تر دارد و از طرف دیگر، این نیروی انسانی به‌نوبه خود اصلاحات فنی تازه‌تری را برمی‌انگیزد و روح ابداع و نوآوری را پدید می‌آورد (یونسکو، ۱۳۵۴، ۳۴)، اما علی‌رغم مفاهیم تجربه‌شده در طول تاریخ، این نکته نیز ثابت شده است که حکومت‌ها در برابر تغییر و تحول بسیار مقاوم هستند و تمایلی به انعطاف‌پذیری و ایجاد نوآوری ندارند. الکساندر کینگ^۱، از پیش‌گامان جنبش توسعه پایدار و مؤسس باشگاه رم، و برتراند^۲ شنايدر، دبیرکل باشگاه رم و عضو آکادمی جهانی هنر و علم، در کتابی تحت عنوان نخستین انقلاب جهانی درباره این ویژگی دولت‌ها چنین می‌نویسند:

حکومت‌ها در برابر تغییر ایستادگی کرده و از خلاقیت پرهیز می‌نمایند، این در حالی است که نوآوری و خلاقیت تنها راه عبور از بحران‌های دوران معاصر خواهد بود. از سوی دیگر، بیشتر دولت‌ها تنها به مسائل و مشکلات روز جامعه می‌اندیشند و کمتر برای آینده برنامه‌ریزی می‌کنند و همین رفتار است که سرعت توسعه و پیشرفت جامعه را کند می‌کند. ضرورت‌ها و نیازهای جهان امروز می‌طلبد تا نظام آموزش در تربیت افرادی با توان نوآوری بالا، قدرت انعطاف‌پذیری، خصایل اخلاقی و مسئولیت‌پذیری، آزاداندیشی و خلاقیت تلاش بیشتری نماید. (به نقل از صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹، ۱۶۰)

این مقاومت و سوءمدیریت در تمامی عرصه‌های سیاسی و اجتماعی، به‌خصوص

1. Alexander King
2. Bertrand Schneider



در طول زمان، نتایج ناگواری برای جامعه به دنبال داشته و دارد. این در حالی است که ارتقای توانایی حکومت به تقویت نظام‌های تربیتی و سرمایه‌گذاری در اصلاح ساختارهای بنیادی، از جمله آموزش و پرورش عمومی و آزاد، به برنامه و چشم‌اندازی کلان وابسته است. این هدف می‌طلبد تا نظام آموزش و پرورش ایران نیز، با توجه به ویژگی‌های دوران معاصر و نگاه به آینده، تحول را در دستور کار خود قرار دهد و از علوم نوین، فناوری (IT & ITC) و رسانه‌های ارتباط جمعی در جهت تقویت ساختار آموزشی خود بهره‌گیرد. به این ترتیب می‌توان گفت:

یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش در دوران معاصر متکی بر پدیده تغییر و لزوم تحول، «یادگیری تغییر» است. کسب دانش، پرورش هوش، استعداد، شناخت خود و آگاهی از موهبت‌ها و استعدادها، به کار انداختن قوای ذهنی خلاق، غلبه بر انگیزه‌های ناهنجار، تربیت قوای مسئولیت‌پذیری و بسیاری دیگر از ویژگی‌های اخلاقی، از جمله هدف‌های آموزش و پرورش نوین است. (کینگ و اشنایدر، ۱۳۷۴)

۵. لزوم توجه به فرهنگ بومی در اصلاح نظام تعلیم و تربیت

امروزه فناوری‌های نوین، به‌عنوان امکانی برای عبور از مرزهای سیاسی و جغرافیایی، هر باور و اندیشه‌ای را در سریع‌ترین شکل با خود به اقصاد نقاط جهان می‌برد و ارتباطی ناخواسته را با تمامی اذهان و آحاد جامعه، در تمامی سطوح، ممکن می‌سازد. در این میان، چیزی که بیش از همه مورد هجوم و هدف این فناوری قدرتمند و سرعت در ایجاد ارتباط است، هویت بومی و فرهنگی در جوامع سنتی است. اگر بپذیریم که «هنر»، به‌عنوان تأثیرگذارترین ابزار برای حفظ فرهنگ و هویت بومی، مناسب‌ترین امکان برای مقابله با این جریان، هم در تسریع و تسهیل و هم در دفاع و تقابل با آن، نقشی حیاتی دارد، باید بدانیم که «هنر امروز» نیازمند بستری مناسب برای احیاء و تقویت ارزش‌ها و هویت است تا بتواند جامعه و سیاست را از ثمرات معنوی و آموزه‌های نظری و معرفت‌عملی و حکمت حضور خود برخوردار سازد. تحقق این آرمان که به راهکاری بنیادی در میان تمامی تمدن‌ها و به‌خصوص جوامع توسعه‌یافته دنیای معاصر بدل گشته و اصطلاحی به نام هویت فرهنگی^۱ را در میان جامعه‌شناسان اجتماعی، به‌خصوص بر

1. cultural identity



اساس دیدگاه افراطی پارسونز^۱ شکل داده است. رهیافتی که در بستر مطالعات دنیای غرب و در تقابل با طرح دهکده جهانی مارشال مک‌لوهان و نظریه جهان‌گرایی یا جهانی شدن^۲ که انسان مدرن و مسخ‌شده را در دام نظامی چندفرهنگی اسیر کرده است، بر انسجام میراث فرهنگی و هم‌بستگی ملی برای بازگشت به ارزش‌های اخلاقی و ارتقاء کیفیات معنوی در زندگی تأکید و اصرار می‌کند.

جهانی‌شدن در پیوند و ارتباط مستقیم با پیشرفت فناوری ارتباطات و سرعت انتقال اطلاعات، مرزهای جغرافیایی، سیاسی و فرهنگی را از میان برداشته و بسیاری از اندیشمندان معاصر را بر این باور هم‌رأی و نظر نموده است که دنیای امروز (به‌خصوص در کشورهای در حال توسعه) به دوران فرانوگرایی^۳ قدم گذاشته است؛ عصری که در آن حرکت به سمت مصرف‌گرایی، دگرگونی سریع و بی‌وقفه، تأکید بر ظواهر و تصاویر، عدم قطعیت، پیش‌بینی ناپذیری، تردید در واقعیت و حتی پایان امر اجتماعی توسط فلاسفه، به امری حتمی و غیر قابل انکار بدل گردیده است. (به نقل از افراسیابی و خرم‌پور، ۱۳۹۴، ۱۹۰)

همسو با همین موضوع، در بحث‌هایی که امروز در میان پژوهشگران مسائل اجتماعی و فرهنگی مطرح است تأکید بر کهن بودن پدیده‌ای به نام هویت و ارزش ملیت، به‌ویژه در تعامل و تقابل با پدیده جهانی‌شدن و همچنین دگرگونی‌های منطقه‌ای و بومی قرن ۲۱، دچار چالش‌های بسیار شده است. به این منظور، باید تعریفی صحیح و علمی از معنای فرهنگ را مورد بازبینی قرار دهیم و بنیان‌های بومی آن را در بستر جامعه خود مشخص سازیم.

فرهنگ مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، نمادها، آداب و رسوم، دانش‌ها، هنرها، میراث اجتماعی، وسایل و کالاهای مصرفی رایج و مشترک و غیره بین اعضای هر جامعه است که از طریق یادگیری از نسلی به نسل دیگر، منتقل شده است. از آنجایی که فرهنگ امری اکتسابی است باید به وسیله محیط اجتماعی، خانواده، نظام‌های آموزشی و رسانه‌های جمعی به انسان انتقال داده شود تا با فراگیری و درونی کردن آن راه و

۱. نظریه ساختاری تالکوت پارسونز (Talcott Parsons)، شرایط شکل‌گیری و شناخت هویت فردی (خود) را بیان می‌کند. وی معتقد است که نظام فرهنگی جامعه، به دلیل دارا بودن عناصر نمادین و ارزش‌های اجتماعی، مهم‌ترین نظام است. اگر این نظام خللی یابد زمینه بحران هویت در افراد به وجود خواهد آمد.

2. globalization

3. postmodernism



روش زندگی اجتماعی مطلوب جامعه، رشد و تعالی فراهم شود. (منافی شرف‌آبادی و زمانی، ۱۳۹۱، ۱۴۰)

از سوی دیگر، در سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ نیز توسعه فرهنگی از اهداف برنامه محسوب و چنین تعریف شده است:

توسعه فرهنگی عبارت است از رشد آگاهی‌ها، قابلیت‌ها و امکانات هر قوم و ملت جهت برآوردن نیازهای مادی و معنوی، درحالی‌که توجه خاصی به عناصر فرهنگی - که در فرهنگ عمومی وجود دارد و دارای کارکرد مثبت می‌باشند - مبذول می‌دارد. به نظر می‌رسد که با توجه به رابطه مستقیم و تنگاتنگ آموزش و فرهنگ، این مهم از گذشته‌های دور تا کنون بر عهده نظام‌های تربیتی و آموزشی (خانواده و جامعه و دولت) بوده است. امروز نیز برنامه‌ریزی‌های آموزشی باید بر همین اساس مورد بازبینی و اصلاح ساختاری قرار گیرد تا وظیفه جامعه‌پذیری یا آشنا کردن نسل جدید را با ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و به‌طور کلی هویت ملی به‌درستی ایفا و سلامت و پویایی جامعه را تضمین کنند.

برای جامعه‌پذیری و صیانت فرهنگی باید ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی جامعه در وجود فرد درونی (نهاده‌ها) شده و رفتارهای وی مطابق با هنجارهای جامعه بروز و ظهور یابد. در انتقال این مبانی فرهنگی، مربیان وظیفه دارند آن را به‌درستی تفسیر، تعبیر و برای دانش‌آموزان قابل فهم کنند و آنان را راهنمایی کنند تا رفتار، احساس، عقاید و افکاری که مورد تأیید جامعه است را اخذ کرده و نسبت به آن‌ها قدر دان باشند. (ملکی، ۱۳۸۸، ۲۰۷)

باید یادآوری کرد که محوریت هویت ملی به سرزمین و تاریخ و فرهنگ (هنر) وابسته است و این نکته که هویت ملی در دوران معاصر از اهمیت والایی برخوردار است در نوشته‌های بسیاری از جامعه‌شناسان چشم می‌خورد. برای نمونه، آنتونی دی‌اسمیت^۱ برجسته‌ترین نظریه‌پرداز مسائل ملیت و ملیت‌گرای معاصر، بر آن است که میان تمامی هویت‌های جمعی، که امروزه افراد بشر در آن سهیم هستند، شاید هویت ملی بنیادی‌ترین و دربرگیرنده‌ترین نوع هویت جمعی باشد (اسمیت، ۱۳۹۴)؛ نکته‌ای که شاید علی‌رغم ارزش ماهوی که به‌عنوان زیرساخت برنامه‌های کلان فرهنگی و آموزشی (تربیتی) باید مدنظر و توجه دولت‌ها قرار گیرد، درحالی‌که در

1. Antony D.Smith



کمترین سطح از اهمیت اجرایی تا کنون به ظهور رسیده است. این بی‌توجهی به مفاهیم و ارزش‌های معنوی که به نظر بسیاری از فلاسفه دوران معاصر در غرب به معضلی تحت عنوان «بحران معنویت» در برخی جوانب زندگی و از جمله هنر تبدیل شده، از جمله کاستی‌ها و مسائلی است که در برنامه‌ریزی آموزشی هنر ایران از سوی بیشتر پژوهشگران طرح شده و مورد نقد قرار گرفته است. در عصر دیجیتال چنین به نظر می‌رسد که هنر و هنرمند و جریان آموزش هنر اصولاً توان و فرصت اثبات و ارائه استعدادهای خود را در میان نسل جدید مدیران و برنامه‌ریزان جامعه نمی‌یابند و در این میان، به اجبار، به خلوت و گوشه امن بی‌خبری و غفلت پناه می‌برند، یا در آرمانی‌ترین حالت خود، زیر پوست و ظاهر فعالیت‌های آموزش رسمی و قالبی روشنفکرانه (دانشگاهی) به حیاتی نباتی و غیرپویا دل خوش می‌کنند. در این رویکرد انفعالی است که ابداع^۱ نیز در معنای خلاقیت و تکامل، در مسیر رفع تکلیف و سپری کردن فعالیت‌های موظف آموزشی، توسط نظام‌های آموزشی بی‌برنامه و هنرجویان بی‌انگیزه در پایین‌ترین حد نوآوری «بحران خلاقیت» را به آشفتگی معنوی می‌افزاید. این دو بحران در مقوله آموزش هنر و به تبع آن فنی - حرفه‌ای کشور (در تمامی مقاطع تحصیلی)، که نقطه توافق و اشتراک تمامی همایش‌ها و پژوهش‌های مورد مطالعه در زمینه آسیب‌شناسی نظام‌های آموزش هنر در کشور است، به این واقعیت مهم اشاره می‌کند که روند و آهنگ آموزش هنر در ایران، بیشتر از آنکه هدف «تربیت فرهنگی» را در برنامه‌ریزی خود دنبال کند به موضوع آموزش (تعلیم)، آن هم از نوع یک‌سویه آن، توجه کرده است. نتیجه‌ای که پس از حدود ۴۰ سال تجربه در رشته «صنایع دستی» گریبان نظام آموزش و پرورش را رها نمی‌کند این است که جامعه دانش‌آموزان و هنرجویان هنرهای سنتی و صناعی، در علمی‌ترین برخورد آماری و صادقانه‌ترین مطالعات میدانی، اعتقاد مستحکمی به «تعهد هنری»^۲ ندارند، برای اخلاق هنری و معنویت ارزشی درخور و شایسته قائل نیستند، تشویش و اضطراب و بی‌اطمینانی به آینده شغلی و حرفه‌ای در ذهن تمامی آن‌ها موج می‌زند و بحران خلاقیت در نتیجه آموزش بی‌هویت و نامناسب (تقلیدی و غیربومی) و محصور کردن استعدادهای بکر و آزاد هنرجویان در طول مدت تحصیل

1. innovation

۲. منظور از تعهد هنری اعتقاد به ارزش‌ها و تلاش برای حفظ آن‌ها و به‌روزرسانی سنت‌ها و در نهایت ارتقاء آن‌ها به قصد بقا در میان نسل جدید است.



آنان را به معضلی به نام «بحران هویت» دچار کرده است.^۱

بحران هویت به معنای گسستن و بیگانه شدن انسان از اصل و جوهر خویش و پیوستن به اصل و جوهری دیگر یا تعدد و تنوع هویت‌های جمعی و خاص‌گرایانه و ضعف هویت جمعی عام در درون یک جامعه بوده و دربرگیرنده آن چیزی است که جامعه و افراد را در فرایند گسستن‌ها و پیوستن‌ها با مشکل و ابهام روبه‌رو می‌سازد... بحران هویت در واقع بحران رابطه «من» با «غیر من» است که بنا به آن باید هویت دیگری شکل گیرد! (به نقل از زارع شاه‌آبادی و ابراهیم‌آبادی، ۱۳۹۰، ۲۰۹)

نکته قابل تأمل در این میان مسئله حفظ، احیاء و بازسازی هویت ملی و دینی از طریق فرهنگ بومی و مبانی نظری در هنر سنتی است و جالب توجه آنکه برنامه‌نویسان سند جامع علمی کشور نیز در اهداف مورد نظر وزارت علوم و وزارت آموزش و پرورش بر آن تأکید کرده‌اند و در باب تدقیق نظر داشته‌اند.

مطالعات جامعه‌شناختی و تاریخی در بیشتر فرهنگ‌ها و تمدن‌ها مشخص کرده است که شکل‌گیری عناوین و اصطلاحاتی چون نوسنت‌گرایی، بومی‌گرایی، هویت‌یابی، بازسازی تاریخی و فرهنگی، شخصیت‌سازی، ملی‌گرایی و غیره همگی بهانه‌هایی برای دستیابی به ریشه‌های فرهنگی و اصالت‌های اجتماعی در جوامعی است که پشتوانه‌های خود را در مواجهه با مفهومی به نام «دیگری» در خطر می‌دیده‌اند و می‌کوشیده‌اند تا بار دیگر سنت‌ها و ارزش‌های خود را، در تقابل با هجمه‌های بیگانه، بازپس گیرند. بسیاری از متفکران معاصر از جمله پاتریک ویلیام^۲ و لارا کریسمن^۳ و همچنین افرادی چون مهرزاد بروجردی، رئیس سابق انجمن بین‌المللی ایران‌شناسی، معتقدند:

بومی‌گرایی را می‌توان دکترینی تعریف کرد که جامعه را به تجدید حیات، بازگشت به گذشته یا تداوم آداب و رسوم، باورها و ارزش‌های فرهنگی بومی فرامی‌خواند. بومی‌گرایی بر پایه باورهای عمیقی چون ایستادگی در برابر پذیرش [تهاجم] فرهنگی، ارجح شمردن هویت بومی اصیل خودی، و اشتیاق برای بازگشت به سنت فرهنگی بومی ناب، شکل گرفته است. (به نقل از کشمیرشکن، ۱۳۹۶، ۱۶۴)

۱. یافته‌های این پژوهش آماری منتج از رساله دکتری نگارنده در رشته پژوهش هنر دانشگاه شاهد (۱۳۹۱) است.

2. Patrick William

3. Laura Chrisman



۶. آموزش و پرورش معاصر؛ توسعه پایدار و صنایع خلاق

اکنون، در واپسین سال از قرن چهاردهم هجری، دورانی را سپری می‌کنیم که جهان در حال عبور از انقلاب فناوری و عصر دیجیتال به انقلاب صنایع خلاق، صنایع نرم یا فرهنگی و گذار از بحران‌های اقتصادی و وابستگی‌های مادی، برای دستیابی به معنا و وجهی دیگر از زندگی است. تمامی کشورها، از جمله کشورهای توسعه‌یافته، خود را ملزم کردند تا در جدیدترین سیاست‌های اقتصادی و رویکردهای نوین توسعه اجتماعی خود توجه به صنایع خلاق را در اولویت برنامه‌های جامعه قرار دهند؛ «صنایعی که محصولات و خدمات حاصل از آن‌ها به اعتلای انسان، افزایش کیفیت زندگی و تسهیل رابطه او با محیط پیرامون کمک می‌کند. صنایع نرم انواع مختلفی دارند که یکی از مهم‌ترین شاخه‌های آن صنایع خلاق و فرهنگی است. این صنایع به‌طور کلی اقتصاد خلاق را شکل می‌دهد و زمینه توسعه پایدار را ایجاد می‌کند. صنایع خلاق و فرهنگی، در طول چند سال اخیر، به قدری توسعه پیدا کرده است که برخی آینده‌پژوهان موج چهارم در فراسوی عصر اطلاعات و دانایی را موج خلاقیت یا عصر صنایع خلاق و فرهنگی می‌دانند. (شبکه دانش‌بنیان ایران)

اصطلاح صنایع خلاق به طیفی از صنایع نرم اشاره می‌کند که کارکردهای اجتماعی تعریف شده و مشخصی دارند و مانند هر صنعت دیگری و حتی بیش از اغلب صنایع موجود، می‌توانند مولد ارزش افزوده اقتصادی باشند. ویژگی بارز این صنایع آن است که برای تولید کالاهای مورد نظر خود، به جای بهره‌گیری عمده از مواد اولیه طبیعی و معدنی، عمده منابع خود را از برون‌دادهای فکری و ذوقی انسان که ماهیت هنری، بومی و فرهنگ سنتی دارد، تأمین می‌کنند. (دیویس و سیترسون، ۱۳۹۷)

درحقیقت، بنیان و پایه اصلی در این صنایع، بیش از تولید محصول، تولید دانش است و به همین دلیل نیز نام صنایع فرهنگی جایگزین مناسب و قابل درکی برای این مفهوم خواهد بود. بر این اساس، سازمان یونسکو صنایع خلاق را فرهنگ‌بنیان شناخته و آن را در بیانیه‌ای به سال ۲۰۱۵ میلادی، این‌گونه تعریف کرده است: «بخش‌هایی از فعالیت سازمان‌یافته که هدف اصلی آن‌ها تولید یا بازتولید، ارتقاء، توزیع و یا تجاری‌سازی کالاها، خدمات و فعالیت‌های دارای ماهیت‌های فرهنگی، هنری یا مبتنی بر میراث فرهنگی است» (بنیاد ملی توسعه فعالیت‌های فرهنگی).



از آنجاکه ایران از لحاظ بنیان‌های مورد نیاز برای شکوفایی صنایع خلاق و فرهنگی از غنا و استعداد بالایی برخوردار است پیش‌بینی می‌شود که در آینده‌ای نه‌چندان دور، رشد قابل توجهی را در این عرصه شاهد باشیم. این در حالی است که متأسفانه، بر اساس گفته‌های دبیر ستاد توسعه فناوری‌های نرم و هویت‌ساز معاونت علمی ریاست‌جمهوری و مراکز حمایت از کارآفرینی در دولت دهم، سهم ایران از بازار گسترده و پررونق این صنایع در دنیای امروز زیاد نیست. به‌گونه‌ای که در بسیاری از حوزه‌ها ایرانیان بیشترین مصرف‌کنندگان محصولات فرهنگی دنیا و کشورهای دیگر هستند؛ خصوصاً در حوزه‌های فناورانه این صنایع مانند پویانمایی و رسانه و بازی‌های رایانه‌ای و در کمال ناباوری، صنعت گردشگری و حتی اسباب‌بازی!

پافشاری در تقلید رفتار و گفتار و اندیشه و در نهایت، سبک زندگی نوین و غیرایرانی و جایگزینی فرهنگی، از اواسط دوران قاجار تا کنون به حدی در تار و پود زندگی ایرانیان رسوخ و نفوذ کرده است که امروز دیگر تفکیک این از آن و تمیز اصل از فرع کاری دشوار و شاید ناممکن می‌نماید. به نظر می‌رسد دستیابی به توانی دوباره برای تسلط بر الفبای صنایع خلاق در کشورهای فرهنگ‌پریشی (غرب‌زده) چون ایران نیاز به یک استحاله فرهنگی و دگردیسی در بنیان‌های فکری و آموزشی و تربیتی داشته باشد. این در حالی است که پشتوانه مفهومی صنایع خلاق، صنایع نرم و فرهنگی در ایران، با گذشته هنرپرور آن، و ذهن خلاق ایرانیان سابقه‌ای به درازی تمدن آن داشته و دارد. صنایع خلاق و فرهنگی یکی از ریشه‌دارترین صنایع در ایران و جهان هستند. متأسفانه با توسعه فناوری‌های جدید، که منطبق با فلسفه غرب پس از قرون وسطا بوده است، و ورود این فناوری‌ها به کشورهای در حال توسعه (از جمله ایران)، به تدریج فناوری‌های نرم و هویت‌ساز این کشورها، مانند فناوری‌های موجود در صنایع دستی، معماری سنتی، فرش و منسوجات (پوشاک) و غیره دستخوش فراموشی و بی‌مهری قرار گرفت. به عبارت دیگر، تغییر در پارادایم‌های تکنواقتصادی، به دلیل رواج الگوی زندگی و توسعه مبتنی بر فناوری‌های جدید، موجب شد نظام اجتماعی و اقتصادی مبتنی بر صنایع خلاق و فرهنگی، که سال‌ها در کشورهای در حال توسعه، به‌ویژه ایران، ریشه دوانده بود، متحول شود و در نتیجه جایگاه و کارکرد صنایع خلاق و فرهنگی تنزل یابد. (به نقل از دیویس و سیتسون، ۱۳۹۷)

خلاقیت، ابداع و نوآوری، در هر معنایی، الفبای توسعه و پیشرفت هستند و در



هر بستری که حضوری مؤثر داشته باشند زمینه‌ساز پویایی و تحولی رو به رشد خواهند بود. این نکته به صراحت نقطه مقابل دستاوردهایی است که بر اساس تقلید و متکی بر الگوبرداری از فرهنگ و داشته‌های دیگران در نظام و برنامه‌های آموزشی نسل جوان ما ایجاد می‌شوند. بدون تردید هیچ فعالیتی، چه فرهنگی و چه اقتصادی و حتی سیاسی، بدون بهره‌گیری از خلاقیت و درک فرهنگ و ضرورت آن پایدار نمی‌ماند و در گذر زمان محکوم به نابودی است. به این ترتیب، لازم و شایسته است که در کنار تنوع بی‌نظیر قومی، پیشینه غیر قابل انکار فرهنگی و غنای معنایی و همچنین ارزش‌های زیبایی‌شناختی آثار و هنرهای کاربردی‌ای که از ایران می‌شناسیم، تازگی اندیشه‌ای نو و پویایی خلقی بدیع را به این اصالت بیفزاییم و برای دستیابی به جایگاهی که شایسته این تاریخ و فرهنگ است، صنایع خلاق و فرهنگی خود را احیاء و به برنامه‌ریزی و محتوای درسی فرزندان و دانش‌آموزان و آینده‌سازان ایران اضافه کنیم. نکته جالب توجه آنکه در وبگاه اصلی معاونت علمی و فناوری وزارت کشور بر این مهم و لزوم شکل‌گیری نوآوری فرهنگی تأکید شده و چنین آمده است:

تنوع اقوام ایرانی و پیشینه فرهنگی و هنری ایرانیان دو موردی هستند که قبل از هر موضوع دیگری می‌توانند به رشد صنایع خلاق در ایران کمک کنند. از یک سو، اقوام ایرانی نظیر ترکمن، گُرد، لُر، بلوچ و... هر کدام دارای فرهنگ خاص خود هستند که این فرهنگ می‌تواند به‌عنوان خاستگاه تولید محصولات صنعتی خلاق مورد مطالعه و تجاری‌سازی قرار گیرد. از سوی دیگر، ایرانیان همواره طی قرون متمادی نزد مردم جهان به‌عنوان مردمانی اهل فرهنگ و هنر شناخته شده‌اند. نمونه‌هایی از این گزاره را می‌توان در آثار تاریخی به‌جای‌مانده در موزه‌های جهان از ادوار پیشین در قالب‌های معماری، صنایع دستی، لوازم تزئینی و... به‌وضوح مشاهده کرد. از سوی دیگر، صنایع دستی یکی از ظرفیت‌های بسیار خوب صنعت خلاق در ایران است که متأسفانه سیاست‌گذاری کلان و قابل توجهی درباره آن صورت نگرفته است. (معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری)

۷. کارآفرینی فرهنگی و لزوم توجه به مبانی هنرهای سنتی

مسئولیت‌پذیری، ارزش‌آفرینی، پایبندی و تعهد به فرهنگ و اخلاقیات از جمله اصلی‌ترین آرمان‌های آموزشی است که در یک نظام آموزشی هدفمند مدنظر طراحان و مربیان است. علاوه بر آن، نهادینه کردن این ویژگی‌ها و خصایل انسانی عامل



دستیابی به نتیجه‌ای کارآمد در ایجاد توسعه و موفقیت اجتماعی خواهد بود. تمامی این مفاهیم — که در کشورهای توسعه‌یافته و پیشرو مفاهیم جدیدی نیستند — مبانی و ماهیت مفهومی به نام «کارآفرینی»^۱ را به وجود آورده است. درحقیقت، کارآفرینی فرایندی است که در آن ابداع و دانش و استعداد و پذیرش خطر (ریسک‌پذیری) منجر به تولید ارزش می‌گردد. جفری تیمونز^۲ (به نقل از یگانگی، ۱۳۸۳) معتقد است که کارآفرین به‌سان خالقی است که از هیچ، ارزشی ماندگار می‌آفریند. اصطلاح دیگری نیز طی چند دهه گذشته بر سر زبان‌ها افتاده است که می‌توان آن را معیاری برای توسعه پایدار و امکانی برای تحقق آرمان‌های صنایع خلاق، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، فرض کرد و آن «کارآفرینی فرهنگی» است. باآنکه کارآفرینی فرهنگی خود زاده مفهوم اصلی کارآفرینی است، وجه تمایز آن اولویت دادن به ارزش‌های فرهنگی و خلاقیت‌محور است. درحالی‌که کارآفرینی به بهره‌وری اقتصادی می‌اندیشد، کارآفرینی فرهنگی، ارزش‌آفرینی را آرمان خود می‌داند.

در این میان یکی از شاخصه‌های مهم، در کنار تمامی مؤلفه‌های تأثیرگذاری یک برنامه موفق، برخورداری از ویژگی انعطاف در کنار قوام و ثبات ارزش‌هاست که می‌تواند باعث کارآمدی در درازمدت و بالندگی جامعه باشد. به همین منظور، «تدوین محتوای برنامه درسی، یک مقوله ذهنی (فردی - سیاسی) است و ارزش‌ها و اعتقاداتی که برنامه‌ریزان بدان معتقد هستند نقش مهمی در فرایند مدون کردن محتوای آن دارد... بر این اساس، سه دیدگاه در طراحی و تدوین یک برنامه موفق مطرح می‌شود: دیدگاه سنتی، دیدگاه پویا و دیدگاه سازنده». (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ۱۲۰)

با تمام این اوصاف و در یک نگاه جامع به ارزش‌های مستتر در این مفهوم، می‌توان گفت که امروز کارآفرینی یکی از جدی‌ترین وجوه توسعه در کشورهای توسعه‌یافته است و به همین دلیل می‌تواند انگیزه مناسب برای بومی‌سازی در تدوین نقشه جامع آموزشی کشور ما نیز باشد. این در حالی است که کارآفرینی فرهنگی امکان و فرصتی مغتنم در جهت شناسایی استعداد، ارزش‌های بومی، ایده‌پردازی و راه‌اندازی شرکت‌های دانش‌بنیان و مؤسسات فرهنگی و خدمات خلاق به جامعه، از جمله صنعت گردشگری است.

1. entrepreneurship
2. Jeffry Timmons



نگرش بومی به کارآفرینی در فرهنگ‌هایی با پشتوانه غنی و تاریخی سترگ، الگوی جدیدی را به نام کارآفرینی بومی معرفی می‌کند که اساس آن بر ارزش‌ها و باورها و هویت ملی در جامعه است. میندل و کاندسون (۲۰۰۵) اثبات می‌کنند که «تأکید بر هویت و بزرگداشت میراث فرهنگی از جمله بخش‌های جدانشدنی کارآفرینی بومی هستند؛ علاوه بر آنکه ارزش‌های فرهنگی نهادهای مختلف جامعه در شکل‌گیری نگرش‌های کارآفرینانه یک کارآفرین بومی اثرگذارند. از این روست که کارآفرینی بومی، در بسترهای مختلف فرهنگی، متفاوت عمل می‌کند.» (به نقل از آقداودی، ۱۳۹۹، ۳۲)

همین دیدگاه باعث شده است که روند آموزشی، طی سالیان اخیر، مأموریت و رسالت آموزش و پرورش را، متناسب با جریان‌های روزآمد و دغدغه‌های دنیای معاصر، با هدف‌گذاری‌های جدید و امیدوارکننده‌ای روبه‌رو سازد. امروز بیشتر مدیران و طراحان برنامه‌های درسی می‌دانند که باید کارآفرینانه عمل کنند؛ چراکه تربیت نیروهایی که با فعالیت‌ها و کسب‌وکارهایی با فناوری‌های جدید آشنا و به آن معتقد باشند به ایجاد و توسعه خوشه‌های صنعتی با هویت بومی در سطحی متناسب با نیازها و سلیقه مخاطب امروز کمک می‌کنند و مزیتی برای رقابت در بازارهای جهانی به شمار می‌روند. مشروط بر آنکه پیش از هر چیز، مبانی و اصول مفهومی که این نیروها برای آن تربیت خواهند شد در قالب برنامه‌های درسی منسجم و فرهنگ‌ساز (ارزش‌آفرین) به دانش‌آموزان منتقل شود و شناخت کافی از آن حاصل گردد. به همین منظور، نظام فعلی ملزم به ارتقاء سطح کیفی و کمی منابع آموزش و برنامه‌های درسی کارآمد است، اما پیش از هر چیز، اصلاح و تقویت تعاریف اصلی و تبیین مبادی هنرهای سنتی در اولویت است. برای نمونه، رشته صنایع دستی «به چهار عامل باور، فناوری، هنر و ساختار اجتماعی در پاسخ‌گویی به نیازهای مادی و معنوی جامعه وابسته است. از سوی دیگر، عوامل اجرایی و تأثیرگذار بر صنایع دستی نیز بر اندیشه ساخت، برنامه‌ریزی دانش تولید، هدف و کاربرد، شکل نهایی، تولیدکننده، سنت، هویت‌سازی مراحل تولید، آماده‌سازی محصول نهایی و مخاطب متکی هستند» (تسلیمی، ۱۳۹۱، ۱۰). متأسفانه ردپای بسیاری از این موارد را در برنامه‌های درسی و شیوه تدریس هنرهای سنتی و آموزش مبانی صنایع دستی مشاهده نمی‌کنیم. این در حالی است که «برنامه درسی به مجموعه‌ای از تصمیمات و هدف‌گذاری‌های از پیش تعیین‌شده وابسته است که مسیری را ترسیم می‌کند که



فراگیران بر مبنای تشخیص و تصمیم برنامه‌ریزان درسی ملزم به طی کردن آن هستند. این مجموعه تصمیمات راهبردی در قالب سند برنامه درسی یا چارچوب و راهنمای برنامه منعکس گردیده و در سطوح مختلف برای یک واحد درسی خاص، یک مقطع تحصیلی یا یک دوره آموزشی مشخص در نظر گرفته شده است» (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ۸۶). با تحلیل داده‌ها و یافته‌های حاصل از اسناد بالادستی، شایسته است که پیش از طراحی و ابلاغ برنامه‌های درسی، تصمیم‌گیری و هدف‌گذاری دقیق و مشخصی با توجه به داشته‌های فرهنگی، باورها و ارزش‌های تاریخی، مبانی و اصالت‌های بومی داشته باشیم تا بتوانیم برای تدوین قالب و ساختاری مستند و معتبر در سطوح مختلف، سندی ارائه دهیم تا تأمین‌کننده توسعه و رفاه اجتماعی نسل بعد باشد. این دیدگاه در نظام‌های آموزشی حاصل اندیشه‌های فلسفی جان دیویی^۱ و به سازوکاری برای رشد اجتماعی^۲ معروف است.

از نظر دیویی، آموزش و پرورش خود زندگی است. او آرزو داشت عناصر تشکیل دهنده یک جامعه خوب را در مدارس ببیند تا پایه و اساسی بشود برای سازمان و عملکرد جامعه بزرگ‌تر در آینده. از این منظر، تربیت حرفه‌ای برای آماده کردن دانش‌آموزان برای محیط کار نیست، بلکه ابزاری است برای یادگیری از طریق تجربه و عاملی است برای کمک به دگرگونی جامعه به وضعیت جدید. (نویدی، خالقی‌نژاد و خالقی، ۱۳۹۷، ۲۵۰)

این دیدگاه فلسفی هنرجو را برای فعالیتی معنادار و ارتباطی واقعی با زندگی آماده می‌کند که می‌توان مقتضیات آن را در نمودار (۱) مشاهده کرد.

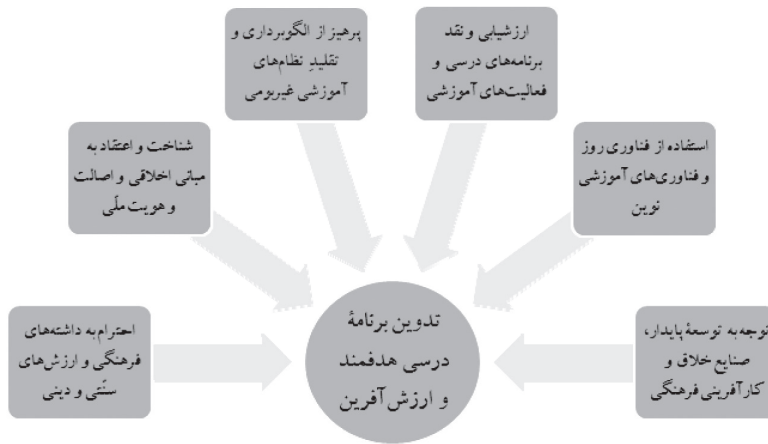
نکته‌ای که یادآوری آن خالی از لطف نیست آنکه تمامی سطوح آموزشی و دوره‌های تحصیلی، در تدوین این برنامه، وظیفه مشترک و رسالت واحدی دارند و به هیچ وجه نباید مقطعی از دوران تحصیل بر مقطعی دیگر برتری و ارجحیت داشته باشد. اگرچه، همگان می‌دانند و بر این باور اتفاق نظر دارند که طراحی برنامه‌های فرهنگ‌ساز و ارزش‌آفرین باید از دوران ابتدایی و پیش از دبستان آغاز شود و این امر در نهادینه کردن و ایجاد باور در ذهن کودکان نقشی حیاتی دارد و تنها در این صورت است که برنامه‌های تکمیلی و پیشرفته در مقاطع بالاتر و از جمله دانشگاهی می‌تواند

1. John Dewey

وی یکی از معروف‌ترین فیلسوفان آمریکایی قرن بیستم است که آراء انقلابی‌اش در باب سرشت فلسفه و آموزش و جامعه بحث‌های فراوانی به وجود آورد.

2. social growth





نمودار ۱. معیارها و بایدهای طراحی برنامه درسی هدفمند و فرهنگ‌ساز و ارزش آفرین در دوران معاصر (نگارنده)

آرمان‌های فرهنگی و آینده‌ساز جامعه را محقق نماید. ایجاد پیوندی مستحکم و همکاری هدفمند میان کارشناسان و مربیان آموزش و پرورش با مدیران و برنامه‌ریزان فعالیت‌های آموزش عالی مهم‌ترین عامل موفقیت یک نظام آموزشی و در حال حاضر، مشخص‌ترین عامل ناتوانی در دسترسی به آرمان‌های تربیتی ماست.

در نهایت، با توجه به جمیع مطالب و موارد ذکر شده، در پاسخ به پرسش‌های این پژوهش باید اذعان کرد که مبانی حکمی و مفاهیم هویتی، به‌عنوان نظام تعلیم و تعلم بومی و سنتی، مشخص‌ترین و تأثیرگذارترین مؤلفه‌ای است که می‌تواند در نهادینه کردن هویت بومی و اعتقادات دینی و همچنین باورهای اجتماعی، به‌خصوص در رشته‌های علوم انسانی، هنر و حتی فنی - حرفه‌ای، موفق عمل کند. باید این را بپذیریم که تدقیق و تحکیم و تسری مبانی و مفاهیم اخلاقی‌ای که ریشه در فرهنگ یک جامعه دارد امکان سیراب کردن نهال‌های نوپا را با داشته‌های غنی تاریخی مهیا خواهد کرد و رشد و توسعه را، در تمامی ابعاد، برای آینده‌سازان این مرزوبوم در پی خواهد داشت. از سوی دیگر، تجربه بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته و موفق در امر آموزش و پرورش نشان داده است که توجه به مبانی هنرهای سنتی و احترام به میراث فرهنگی به‌خوبی می‌تواند در تبیین مبادی و الفبای توسعه پایدار، شکل‌گیری ملزومات صنایع خلاق و ایجاد بستر و جریان کارآفرینی فرهنگی و بومی عمل کند



و حرکت جامعه را در بلندمدت، به سوی چشم‌اندازی که در نقشه جامع فرهنگی و آموزشی کشور پیش‌بینی شده است، تسهیل نماید.

۸. نتیجه‌گیری

نسل امروز در جهان معاصر، لزوم پیوند و توجه به ارتباط تنگاتنگ جنبه‌های متفاوت زندگی اجتماعی را درک و ضرورت توجه به آن را احساس کرده است. این در حالی است که مشکلات تغییر در مناسبات دنیای پیش روی ایرانیان، در پایان سده چهاردهم شمسی، آسیب‌شناسی و نقد و ارائه برنامه‌های نوین آموزشی را ضروری گردانیده است. این سرنوشتی محتوم برای تمامی جوامع سنتی در دنیای معاصر است. طبیعی است که ما نیز، همانند دیگر فرهنگ‌ها و جوامع رو به رشد و در حال توسعه، در راه گسترش علم و فناوری تلاش‌هایی کرده‌ایم و به تجدید نظر در افکار و ایده‌ها و جهان‌بینی و احتمالاً تغییر ارزش‌های سنتی و فرهنگ موروثی خود پرداخته‌ایم.

این الزام حکم می‌کند که آموزش و پرورش و دیگر نهادهای تربیتی ایران در تدوین ساختاری جدید و کارآمد، بازنگری برنامه‌های درسی و فرهنگی خود را در اولویت قرار دهند. متأسفانه، دین ما به فرهنگ سنتی و ارزش‌های بومی زمانی ادا می‌شود که وابستگی و عشق به ریشه‌های تاریخ و فرهنگ ایران با شناختی اصولی شکل گیرد و نه صرفاً بر پایه علاقه‌ای ذاتی و تاریخی. به‌خصوص در امر تعلیم و تربیت، آموزش فرهنگ بومی و هنرهای سنتی، به‌عنوان هویت و سرمایه‌ای ملی، زمانی امکان‌پذیر است که برنامه‌های درسی بر پایه تعریفی دقیق و علمی و جامع و اصیل و نشئت گرفته از هنری والا و فرهنگی غنی، طراحی و برای آموزش به نسلی آینده‌ساز، توسط مربیانی معتقد و متعهد و توانا، ارائه شود. ارزشیابی روند آموزش و پرورش در رشته‌های سنتی‌ای چون صنایع دستی و گرایش‌های متعدد و بومی آن نشان می‌دهد که هدف پرورش دانش‌آموزان در این رشته‌ها صرفاً تربیت نیروهایی ماهر و نیمه‌ماهر (تکنسین) است تا تربیت هنرمندان و استادکارانی با شناخت اصالت‌های فرهنگی، ارزش‌های سنتی و مبانی معرفتی. چنین به نظر می‌رسد که مدیران و دولتمردان هنر امروز ایران توفیق جامعه هنری خود را در آن می‌بیند که تنها در رقابت اقتصادی با جهان معاصر از دیگر رقبا عقب نمانند تا آنکه به فکر حفظ، احیاء و ارتقاء هویت فرهنگی خود باشند. اگر تعریف صحیحی از هنرهای سنتی و حتی صنایع دستی در ذهن طراحان این نظام باشد آن‌گاه شاید بتوان امیدوار بود که چشم‌اندازی متکی بر



باور و اعتقاد به هویت ایرانی در نظام آموزشی قابل تصور خواهد بود. در این میان، نباید فراموش کرد که دنیای معاصر و مناسبات جهان امروز، بر پایه تعاملات، ارتباطات و اطلاعات تعریف شده و تمامی جوامع و فرهنگ‌ها، به ضرورت بقاء خود، لازم است که در این جریان محتوم نقشی را بازی کنند تا از قافله هستی بازمانند. از همین منظر، توجه به روند رو به رشد فناوری و بهره‌گیری از امکانات آن در عصر دیجیتال، لازمه حضور موفق در کنار دیگر رقباست؛ مشروط بر آنکه مبهوت و مسحور سرعت و رفاه ظاهری ناشی از فناوری نشویم و در این راه هدف‌ها و آرمان‌های معنوی و انسانی خود را گم نکنیم. در این میان، برتری نصیب جامعه‌ای خواهد شد که داشته‌های خود را بشناسد، در حفظ و پاسداری از آن‌ها بکوشد، استعداد و نبوغ خود را به کار گیرد، و با امید و اراده جمعی، در راه دستیابی به توسعه پایدار، از هیچ تلاش و مبارزه‌ای دست برندارد. به این ترتیب، و با وجود بینشی صحیح و عمیق از امکانات و شرایط و تفاوت‌های ناشی از تحولات روز دنیا، فلسفه جدید تعلیم و تربیت در نظامی ارزش‌آفرین باید بتواند:

- در تمامی سطوح به مصلحت جامعه بیندیشد؛
 - فرصت یکسانی را برای دستیابی به آرامش و امنیت به تمامی افراد جامعه اعطاء کند؛
 - فعالیت‌های جمعی را به نحوی گسترش دهد که نبض اقتصادی جامعه در دست فرد یا طبقه خاصی قرار نگیرد؛
 - شرایط تبادل و انتقال فرهنگ با همه جوامع و تمدن‌ها را مهیا کند؛
 - زمینه مناسب و شرایط لازم را در جامعه برای پذیرش تحولات فرهنگی و توسعه فراهم سازد تا همگان از نتایج مثبت و مطلوب این تغییرات بهره‌مند شوند.
- درواقع، اساس کلی این فلسفه آینده‌ای متمدن با هدف‌های فرهنگی را تصور نموده است. تحقق این اهداف، زمینه تأمین «سلامت فرهنگی» در جوامع است. فلسفه جدید آموزش و پرورش، برخلاف فلسفه‌های تربیتی قدیم (تقلیدی و غیربومی)، تنها نظریه‌ای درباره هدف‌ها و وسایل یا اکتفا به یکی از آن‌ها نیست، بلکه امکانات و آرمان‌ها را به هم مربوط می‌داند تا وسیله و ابزار فعالی باشد که به مردم، در مواجهه با شرایط و اوضاع متغیر زمان معاصر که ممکن است اضطراب‌هایی را سبب شود، یاری رساند و آن‌ها را راهنمایی کند. نگاه انتقادی و اندیشیدن به جنبه‌های پیچیده و



متنوع نظام‌های تربیتی زمینه را برای پاسخ به پرسش‌های بنیادی‌ای که بارها در ذهن پویا و خلاق برنامه‌ریزان آموزشی شکل گرفته است هموار و بستر مناسبی را برای آن‌ها مهیا خواهد کرد؛ مربیان و مدیرانی که تلاش می‌کنند فرزند زمان خویش باشند، در گذشته باقی نمانند، جهانی بیندیشند و منطقه‌ای عمل کنند و در حل معضلات تربیتی و مسائل آموزشی جامعه به تمامی جنبه‌های اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی و حتی سیاسی توجه خاص داشته باشند. در این صورت است که آموزش و پرورش ما مسیر رشد و توسعه خود را، با چشم‌اندازی روشن، ادامه خواهد داد و از برخوردها و تصمیم‌های کلیشه‌ای و افکار تقلیدی یا سفارشی پرهیز خواهد کرد.

در ادامه و بر اساس نتایج حاصل، موارد زیر به‌عنوان پیشنهاد‌های پژوهشی طرح می‌شود:

- ضرورت دارد که وزارت آموزش و پرورش، به‌عنوان مهم‌ترین نهاد جریان‌ساز فرهنگی و بنیادساز اجتماعی، از برنامه‌ریزی‌های روبنایی و شعاری عبور کند و باتوجه به نیازهای روز و شرایط فکری نسل جدید به تبیین و بازآفرینی جایگاه و پشتوانه‌های غنی فرهنگ و هویت ایرانی - اسلامی، با رویکردی عمیق و کاربردی در متون و منابع درسی (به دور از تعصبات سیاسی و جریان‌ات زودگذر اجتماعی) اقدام کند.
- این مهم محقق نخواهد شد مگر با ایجاد تعامل مستقیم با جریان‌ات فرهنگی و غیرقابل‌انکار روز در جهان معاصر؛ لذا، پیشنهاد می‌شود در تدوین و نگارش برنامه‌های آموزشی و طراحی سرفصل‌های درسی، به‌خصوص در رشته‌های علوم انسانی (فرهنگی و هنری)، کارشناسان و پژوهشگران داخلی الگوهای موفق در جهان را دقیقاً بازنگری و ارزیابی کنند.
- در زمینه احیاء ارزش و جایگاه هنرهای بومی و سنتی و اسلامی لازم است که ضمن بازخوانی مفاهیم و مبانی این عناوین، متناسب با متون و مستندات تاریخی، بازتعریفی علمی و روزآمد و راهبردی برای این رشته، متناسب با مقتضیات و شرایط روز، انجام پذیرد.
- ترسیم نقشه راه آموزشی در هر رشته، باتوجه به مبانی توسعه پایدار و با رویکرد آینده‌پژوهی، ضامن بهره‌وری بیشتر و تحقق آرمان‌های پیش‌بینی شده در سند چشم‌انداز آموزش و پرورش کشور خواهد بود و غنای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه را باعث خواهد شد.



- باید به این نکته توجه کرد که تقویت تفکر صنایع خلاق و فرهنگی در عصر حاضر، عامل توسعه و شکل‌گیری بنیان‌های تربیتی جامعه است و در این میان، توجه به مبانی هنرهای سنتی و مهارت‌های صنایع دستی بهترین پیشنهاد برای حفظ جایگاه ایران (به‌عنوان الگوی پیشرفت اقتصاد فرهنگی) در منطقه و جهان اسلام خواهد بود؛ اتفاقی که نظام آموزشی کشور می‌تواند پرورش و تربیت نیروی انسانی مورد نیاز آن را در نهاد خانواده و از دوران پیش‌دبستانی در دستور کار خود قرار دهد و با تکیه بر پشتوانه‌های تاریخی، مستندات فرهنگی و اعتقادات مذهبی حاکم بر بطن جامعه ایران، برای سرمایه‌گذاری بلندمدت به‌منظور عبور از بحران‌های اقتصادی و معنوی و در نهایت سیاسی، برنامه‌ریزی کند.
- در نهایت پیشنهاد می‌شود که با توجه ویژه به رشته صنایع دستی و معرفی صحیح و کارشناسانه آن به نسل جوان و ایجاد ارتباط مستقیم با مراکز آموزش عالی، از استعداد جوانان فارغ‌التحصیل دانشگاهی رشته‌های صنایع دستی و هنرهای اسلامی در سطوح کارشناسی و تحصیلات تکمیلی برای معرفی جایگاه تأثیرگذار این رشته در رشد کارآفرینی و اشتغال‌زایی بیشتر استفاده شود تا به این بهانه رابطه مفقود میان نظام‌های آموزشی با جامعه و صنعت برقرار شود.
- علاوه بر این، شرایط حاکم بر جهان معاصر حکم می‌کند که ارتباطات میان‌رشته‌ای و استفاده از فناوری‌های روزآمد در آموزش تمامی رشته‌ها، از جمله حوزه علوم انسانی و هنر، در اولویت آموزشی باشد تا نسل جوان بتواند با مبانی و آموزه‌های آن ارتباط برقرار کند و با زبان دنیای معاصر به کسب معرفت مستتر در آن‌ها اقدام کند.

منابع

- اسلامی، سید غلامرضا و شاپوریان، فریبا (۱۳۹۲). نظریه‌ها و روش‌های آموزش خلاقیت در روان‌شناسی معاصر غرب. مطالعات تطبیقی هنر (۳)، ۶، ۱۱۳-۱۲۴.
- اسمیت، آنتونی (۱۳۹۴). ناسیونالیسم و مدرنیسم (بررسی انتقادی نظریه‌های متأخر ملت و ملی‌گرایی). ترجمه کاظم فیروزمند. تهران: ثالث.
- افراسیابی، حسین و خرم‌پور، یاسین (۱۳۹۴). فرانوگرایی فرهنگی و رابطه آن با جهان‌گرایی در بین جوانان شهر یزد. تحقیقات فرهنگی ایران (۸)، ۲، ۱۸۹-۲۱۵.
- آقادی، محی‌الدین (۱۳۹۹). طراحی الگوی بهینه برنامه درسی صنایع دستی از منظر کارآفرینی



- فرهنگی، رساله دکتری، دانشکده هنر دانشگاه شاهد. تهران.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت (۴)، ۸۳-۱۱۰.
- بنیاد ملی توسعه فناوری‌های فرهنگی: (On Line) <https://bonyad.iranctech.ir/articles/23/fa>
- تسلیمی، نصرالله (۱۳۹۱). بررسی مبانی نظری صنایع دستی، رساله دکتری، دانشکده هنرهای کاربردی. دانشگاه هنر تهران.
- حسینی زارچ، سید محسن؛ نصیری زارچ، جمیله و جاویدان، لیدا (۱۳۹۴). ضرورت شناخت مسائل آموزش و پرورش. کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی. <https://civilica.com/doc/514120>
- خوش‌خبر، عباس (۱۳۷۷). تغییر ساختار آموزش و پرورش، تنها راه باقی‌مانده. روزنامه خرداد، ۱۳۷۷/۱۲/۲.
- دیویس، رزاموند و سیتورسون، گاتی (۱۳۹۷). آشنایی با صنایع خلاق: از تئوری تا عمل. ترجمه سعید شوال‌پور و مجید فروزان‌مهر. تهران: مؤسسه فرهنگی انتشاراتی آفتاب گیتی.
- زارع شاه‌آبادی، اکبر و ابراهیم‌آبادی، مهدی (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی مرتبط با بحران هویت فرهنگی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی تبریز. فصلنامه تحقیقات فرهنگی (۴)، ۲۰۷-۲۲۸.
- سند تحول بنیادین نظام آموزش رسمی کشور (۱۳۹۰). وزارت آموزش و پرورش.
- سهرابی، مهین و فروغی‌نیا، مریم (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی نظام رسمی آموزش صنایع دستی مبتنی بر رویکردهای اسناد تحول آموزشی کشور. در: مجموعه مقالات همایش ملی آسیب‌شناسی نظام آموزشی کشور. تبریز: مؤسسه علمی-پژوهشی دانش‌پژوهان پویای پردیس ایرانیان. شبکه دانش‌بنیان ایران: (On Line) <https://irkbn.com/development-creative-companies>
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش. چ ۶، تهران: امیرکبیر.
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹). آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن؛ چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن. مطالعات راهبردی جهانی شدن (۱)، ۱۵۳-۱۹۶.
- صدری، مینا (۱۳۹۶). چالش در کارکرد تربیتی هنرهای سنتی در مواجهه با نظام آموزش معاصر (غرب). تربیت اسلامی (۱۲)، ۱۴۳-۱۵۹.
- عیسی، حجت (۱۳۸۲). آموزش معماری و بی‌ارزشی ارزش‌ها. هنرهای زیبا (۱۴)، ۶۳-۷۰.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۸۸). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران‌زمین.
- کریم‌ر، ساموئل (۱۳۴۰). الواح سومری. ترجمه داور رسایی. تهران: مؤسسه انتشارات فرانکلین.
- کشمیرشکن، حمید (۱۳۹۶). کنکاشی در هنر معاصر ایران. تهران: نشر نظر.
- کینگ، الکساندر و اشناپدر، برتراند (۱۳۷۴). نخستین انقلاب جهانی، باشگاه رم. ترجمه شهین‌دخت خوارزمی. تهران: احیاء.
- مددپور، محمد (۱۳۸۵). نیروی رهایی‌بخش و منجی هنر در عصر بی‌خانمانی تکنولوژی و ماهیت و حقیقت اثر هنری از نظر مارتین هیدگر. تهران: سوره مهر.



معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری (کد خبر: ۴۹۸۹۵). (<https://isti.ir/ZkA3> (OffLine)).
ملکی، حسن (۱۳۸۸). مقدمات برنامه درسی. تهران: سمت.
منافی شرف‌آباد، کاظم و زمانی، الهام (۱۳۹۱). نقش نظام آموزش و پرورش در توسعه فرهنگی جامعه. فصلنامه مهندسی فرهنگی (۷)، ۱۳۴-۱۵۱.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: سمت.
نویدی، احمد؛ خالقی‌نژاد، سید علی و خالقی، علی اصغر (۱۳۹۷). طراحی چهارچوبی برای آموزش مهارت فنی و حرفه‌ای به دانش‌آموزان متوسطه دوم شاخه نظری. نشریه فناوری آموزش (۱۳)، ۲(۱۳)-۲۴۱-۲۵۷.
یگانگی، ص. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر منابع اجتماعی اطلاعات بر تشخیص فرصت در کسب و کارهای کوچک و متوسط صنایع غذایی شهر تهران. تهران: دانشکده مدیریت دانشگاه تهران.



Restoring the values and position of the foundations of traditional arts in the contemporary Iranian education system

Mehran Houshiar *

Abstract

Traditional and industrial arts are the most practical aspect of art in Iran, which should be based on a principled structure, preserved, promoted and continued. Concepts such as; Creative industries, cultural entrepreneurship and sustainable development are also of special importance as the foundations of development and growth of developing countries, which will not be realized without considering the indigenous and historical resources. However, in today's education structure and curricula, a non-native system has been used to convey theoretical concepts and foundations. Therefore, in expert view and with the intention of pathology of educational methods in the field handicrafts was necessary Then in this research, an attempt is made to provide a perspective designed for the future of the formal education system As well as achieving the main features mentioned in the comprehensive scientific map of the country, This educational-cultural dilemma should be criticized with a scientific and methodical approach.

Finally, based on the analysis, it can be concluded that: New social approaches and the need to engage in global interactions make us feel the need to renew our philosophy of education and training methods. Provided that the correct definition of traditional arts and even contemporary handicrafts is in the minds of educational programmers and lesson planners of this system, Then one might hope that a vision based on belief in Iranian identity in the education system would be conceivable. In fact, the general basis of this philosophy is to pay attention to the future of civilization and its cultural goals and the quality of the realization of these goals to ensure "cultural health".

Keywords: Traditional arts, handicrafts, education system, education, cultural entrepreneurship, creative industries.

* Associate Professor, Department of Islamic Arts, Faculty of Art, Soore University





راهکارهایی برای گذر از آسیب‌های فعلی آموزش و پرورش

محمد شاهدی*

چکیده

اهمیت آموزش پیش‌دبستانی، ابتدایی و دبیرستان در رشد و ارتقای فرهنگ در جامعه و لزوم یادگیری سبک زندگی سالم با روابط اجتماعی خوب حکم می‌کند که اصلاحاتی در جهت به‌روز کردن نظام آموزش و پرورش، به‌منظور بهبود جامعه در آینده، صورت پذیرد. مطالب این نوشتار برگرفته از نظرات کارشناسان و مقالات تألیف‌شده توسط محققان کشور و نظرسنجی از تعدادی از معلمان با سابقه تحصیلی و آگاه نسبت به محیط آموزشی مدارس است. در نظرسنجی از معلمان این نتیجه حاصل شد که مدارس موجود ضعف‌های قابل توجهی دارند، ولی همه به یک اندازه ضعیف نیستند و همچنین مدرسی در کشور وجود دارند که از بودجه بخش خصوصی استفاده می‌کنند و برنامه‌های آموزشی آنان تحت تأثیر مدیریت‌های خاص است. این مدارس توانایی مالی ویژه‌ای دارند؛ در حدی که بازدیدهای علمی خارج از کشور را نیز در برنامه‌های خود منظور می‌کنند. البته مدرسی هم در نقاط کمتر برخوردار کشور وجود دارد که از نظر ساختمان و تجهیزات و استانداردهای آموزشی در حد قابل قبول و درخور جمهوری اسلامی نیستند. باید اذعان کرد که مدارس باکیفیتی در کشور وجود دارد، اما تعداد آن‌ها کم است. در مجموع، معلمان بر این باورند که ایران با داشتن تاریخ تمدن طولانی، سابقه علمی، فرهنگ پربر، توانمندی‌های بالقوه علمی و فرهنگی، آگاهی و توانایی بالای امور آموزشی و پتانسیل مالی خوب، نیازمند نظام آموزشی به‌روزتر و مؤثرتری است. به‌ویژه برای رشد فرهنگی و استفاده از علم در عمل و نحوه و سبک خوب زیستن و آگاهی از ارزش‌های اسلامی و ملی نیاز به اصلاحاتی در نظام آموزش و پرورش داریم. با توجه به اینکه تمامی مراحل نظام آموزشی کشور تحت کنترل و نظارت کامل دولت جمهوری اسلامی است نگرانی از ضعف هویت ملی، احتمال اعتیاد و فساد، بدآموزی و فرانگرفتن سبک زندگی مناسب برای خوب زیستن و اصول ارزش‌های بنیادی اسلامی - ایرانی در جوانان نباید وجود داشته باشد. کشورهایی که برای تحصیل علم و رشد و توانایی فرزندان‌شان و فرهنگ و هویت ملی جامعه خویش ارزش

* عضو وابسته فرهنگستان علوم



کافی قائل هستند سرمایه‌انسانی را به‌عنوان یکی از عوامل اصلی پیشرفت و توسعه، جدی گرفته‌اند و تمام شرایط لازم را برای تعلیم و تربیت و ایجاد جامعه‌ای سالم و با فرهنگ انسانی و پربار فراهم کرده‌اند.

محتوای آموزشی و روش آموزش و هدف قرار دادن خلاقیت انسان‌ها و رشد استعدادها و توجه به ارزش‌های اصیل برای زندگی اجتماعی و داشتن درک صحیح از خوب و مؤثر زیستن و داشتن اخلاق فرهیخته و انسانی در دوره‌های کودکی تا دانشگاه و پس از آن، از اهمیت خاصی برای توسعه کشور برخوردار است. در این مقاله خلاصه‌ای از راهکارهای اصلاح نظام آموزشی، با توجه به ضعف‌هایی که بر اکثر (و نه همه) مدارس کشور حاکم است، و دلایل ضرورت توجه بیشتر مسئولان و دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش و نهادهای آموزشی کشور نسبت به آموزش‌های به‌روز و تربیت صحیح، به‌منظور رشد فرهنگی و ایجاد زمینه‌های توسعه‌یافتگی کشور، طرح شده است.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، راهکارها، آموزش.

۱. مقدمه

با توجه به نتایج حاصل از مطالعات انجام‌یافته و دریافت نظرات افراد ذی‌صلاح و محققان کشور (اعضای کارگروه آسیب‌شناسی فرهنگی فرهنگستان‌های چهارگانه و اعضای کارگروه مسائل و اولویت‌های کشور در فرهنگستان علوم) درباره‌اشکالاتی که نظام آموزشی مدارس دارد، ضرورت اصلاح این مشکلات و تقویت نقاط ضعف آن احساس می‌شود. مشکلات ذیل در اکثر مدارس کشور و به‌ویژه نقاط کمتر برخوردار وجود دارد. (امامی، ۱۳۹۶؛ چنانی، ۱۳۸۷؛ مهدی، ۱۳۹۶)

در بسیاری از مدارس از معلمانی که توانایی کافی برای آموزش و تربیت دانش‌آموزان داشته باشند و دوره‌های ویژه آموزش به نونهالان را قبل و در حین اشتغال دیده باشند استفاده نمی‌شود. امروزه روش‌های صحیح تعلیم و تربیت و نگهداشت معلم و تقویت انگیزه‌ها و توانایی معلمان در زمینه آموزش و پرورش صحیح و مؤثر بر توسعه و تعالی جامعه به کار گرفته نمی‌شود و به این مهم که معلم نه تنها باید آموزش‌دهنده دروس خاص، بلکه باید الگوی یک انسان فرهیخته اجتماعی باشد و بتواند سطح علمی و تربیتی دانش‌آموزان را ارتقا ببخشد، توجه درخوری نمی‌شود. از سویی، در تهیه محتوای دروس نیز باید ضمن توجه به مطالب مربوط به خوب زیستن و آموزش‌های پایه، به هویت ملی - تاریخی و فرهنگ اسلامی



- ایرانی و ارزش‌های اصیل مؤثر بر توسعه صحیح جامعه توجه بیشتری شود. در شرایط فعلی و جو ایجادشده در کودکان کشور، به دلیل بدآموزی اجتماعی، نیازمند معلمانی هستیم که با روان‌شناسی دقیق و با روش‌های صحیح بتوانند نظر نونهالان کشور را جلب کنند. این در حالی است که معلمان بسیاری از مدارس این آمادگی را ندارند. آموزش‌هایی که نتواند استعدادهاى دانش‌آموزان را برانگیزد و ایجاد خلاقیت کند باعث رشد توانایی‌های بالقوه دانش‌آموزان نمی‌شود. حفظ کردن صرف مطالب و درک کمتر محتوا از جمله روش‌هایی است که هنوز در برخی مدارس کشور رواج دارد. علی‌رغم اینکه وزارت آموزش و پرورش بر آموزش همراه با مهارت‌آموزی و افزایش توان دانش‌آموزان تأکید می‌کند بسیاری از مدارس امکانات و توانایی اجرای این شیوه را ندارند و در عمل کمتر از آن بهره می‌برند. اثرگذاری آموزش در رشد و توسعه جامعه به حدی است که سرمایه‌گذاری برای ساختن مدارس خوب و تجهیزات آموزشی مناسب و به‌روز برای همه مدارس و در همه نقاط کشور باید از اولویت‌های بودجه‌های عمرانی کشور باشد. در شرایط فعلی، با توجه به حقوق کارکنان آموزشی مدارس و امکانات آموزشی و از جمله ساختمان و تجهیزات آموزشی، مشخص است که سرمایه‌گذاری در این بخش در اولویت قرار ندارد. همچنین، مدیریت سطوح مختلف آموزش و پرورش، به‌ویژه در نقاط کمتر برخوردار، آمادگی و توانایی کافی را برای آموزش و پرورش نوجوانان کشور ندارند.

توجه به آموزش و پرورش باید از خانواده شروع و در مراحل مختلف پیش‌دبستانی و دبستان و دبیرستان، با حساسیت بالا، ادامه یابد. رشد و ارتقای فرهنگ خوب زیستن در جامعه و ضرورت فراگیری سبک زندگی سالم و داشتن روابط اجتماعی مطلوب حکم میکند که اصلاحاتی در سطوح مختلف آموزش و پرورش کشور صورت گیرد تا در آینده جامعه‌ای رشد و ارتقایافته از نظر فرهنگی داشته باشیم. آنچه در مدارس کشور بیشتر مورد توجه است آمادگی دانش‌آموزان در جواب دادن به سؤالات چندگزینه‌ای کنکور است و به آموزش سبک زندگی مطلوب و نحوه خوب زیستن توجه کافی نمی‌شود. رفع این ضعف‌ها باید در هدف‌گذاری‌ها دولت در اولویت قرار گیرد و از بودجه‌های عمومی و کمک‌های مردمی برای جبران این کمبودها استفاده شود.

در تهران و مراکز استان‌ها مدارس کیفی خوبی وجود دارد. عدالت اجتماعی



ایجاب می‌کند که به مدارس دیگر نقاط کشور نیز توجه بیشتری بشود. به‌طور کلی معلمان و افراد آگاه جامعه نسبت به مشکلات آموزش و پرورش اعتقاد دارند که کشور ایران، با سابقه تاریخی طولانی در فرهنگ و تمدن، و با داشتن توانایی‌های علمی و فرهنگی و تربیتی بالا و امکانات بالقوه خوب مالی، می‌تواند نظام آموزش و پرورش به‌روزتر و مؤثرتری، به‌ویژه برای رشد فرهنگی و استفاده از علم در عمل داشته باشد. باید در دوره‌های آموزشی راه و رسم و سبک خوب زیستن و آگاهی‌بخشی نسبت به ارزش‌های ملی داشته باشد. با توجه به اینکه تمام مراحل نظام آموزشی کشور تحت کنترل و نظارت کامل دولت جمهوری اسلامی است نباید نگرانی‌ای نسبت به ضعف در هویت ملی، امکان مبتلا شدن به اعتیاد و فساد دانش‌آموزان و بدآموزی‌های اجتماعی وجود داشته باشد. کشورهایی که به آموزش و فرهنگ و هویت ملی خود بها داده‌اند یکی از اصلی‌ترین عوامل پیشرفت و توسعه را که سرمایه انسانی است تأمین کرده‌اند.

در ادامه خلاصه راهکارهای اصلاح نظام آموزشی، با توجه به ضعف‌هایی که بر غالب مدارس کشور، و نه همه آن‌ها، حاکم است، ارائه شده است.

۲. اهداف نظام آموزش و پرورش

۲-۱ اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران

پس از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷، هدف‌های آموزش و پرورش رسمی در ایران تغییر کرد؛ به این معنی که کمال انسان در نظام تعلیم و تربیت اسلامی رسیدن به قرب الهی است. این هدف غایی به اهداف زیر تقسیم می‌شود: اهداف اعتقادی، اخلاقی، علمی - آموزشی، فرهنگی - هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی. (عسکریان، ۱۳۹۱)

۲-۲ خلاصه اهداف اعتقادی، اخلاقی و علمی آموزشی جمهوری اسلامی ایران

- ایجاد زمینه لازم برای خودشناسی و خداشناسی و تقویت روحیه حقیقت‌جویی، تقویت ایمان و اعتقاد به مبانی اسلام و بسط بینش الهی بر اساس قرآن کریم و سنت پیامبر (ص) و ائمه معصومین^(ع) با مراعات اصول ۱۲ و ۱۳ قانون اساسی در مورد پیروان مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی، پرورش روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند بر جهان و انسان و اعمال این حاکمیت در جامعه، بر اساس اصل ولایت فقیه.



• تزکیه و تهذیب نفس و رشد فضایل و مکارم اخلاقی بر اساس ایمان به خدا و تقوای اسلامی، پرورش روحیه تعبد الهی و التزام عملی به احکام و آداب اسلامی، پرورش روحیه اعتماد به نفس و استقلال شخصیت، تقویت احساس کرامت اخلاقی و برانگیختن عزت نفس، پرورش متعادل عواطف انسانی و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز، پرورش روحیه نظم و انضباط و پرورش روحیه مبارزه با بیکارگی و بطالت و مشاغل کاذب.

• تقویت روحیه تحقیق و تعقل و تفکر و بررسی و تعمق و نقد و ابتکار، پرورش روحیه تعلیم و تعلم و تربیت مستمر، شناخت و پرورش و هدایت استعداد های افراد در جهت اعتلای فرد و جامعه، شناخت اسرار جهان آفرینش و قوانین طبیعت به‌عنوان آیات الهی به‌منظور پیشبرد دانش و معرفت و تجارب بشری، ترویج زبان و خط فارسی به‌عنوان زبان و خط رسمی مشترک مردم ایران و آموزش زبان عربی به‌منظور آشنایی با قرآن و معارف اسلامی، توسعه علوم و فنون و مهارت‌های مورد نیاز فرد و جامعه، پرورش روحیه کتاب‌خوانی و مطالعه، پرورش روحیه مشارکت و همکاری در فعالیت‌های گروهی.^۱

۲-۳ اهداف کلی برخی از کشورها که در امر آموزش و پرورش نسبتاً موفق

بوده‌اند

فراگیری برای خوب فکر کردن، خلاق بودن، دانستن، استفاده از علم در عمل و مؤثر بودن برای جامعه، بودن به معنی عمیق آن، خوب کار کردن و خوب زیستن در کنار هم و با هم.

۲-۴ توجه به اهداف در سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و دستورالعمل‌های

اجرایی و آماده‌سازی معلمان برای اجرای صحیح در امور آموزشی و تربیتی

• اگرچه اهداف کشورهایی که از نظر رشد و توسعه پیشرو هستند خیلی کلی‌تر و ساده‌تر نوشته شده است، توجه به آن در عمل به‌گونه‌ای بوده که توانسته است دانش‌آموخته‌هایی را تحویل جامعه دهد که در فرهنگ و هویت ملی و سلامت اجتماعی اثرگذار باشند و موجب ارتقای شرایط فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی جامعه بشوند. اهداف آموزشی و تربیتی کشور ایران نسبت به گذشته بسیار قوی‌تر و مفصل‌تر تدوین شده، ولی سازوکارهای لازم برای اجرای دقیق آن‌ها،

۱. برای مطالعه اهداف گسترده و کامل آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بنگرید به: عسکریان، ۱۳۹۱.



برای رسیدن به هدف تعیین‌شده، فراهم نگشته است (خزایی، ۱۳۹۰). بدیهی است بدون تغییر و تحول در نظام آموزشی - تربیتی نمی‌توان انتظار داشت که اهداف آموزش و تربیت برآورده شود. بها دادن بیشتر به این مهم، به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین عوامل رشد و توسعه و پیشرفت جامعه، ضروری است. به عبارت دیگر، در اولویت قرار دادن بودجه کافی، حتی در شرایط کمبود بودجه، برای آماده‌سازی اسباب و علل تحول در محتوا و روش آموزش و فرهنگ‌سازی امری اجتناب‌ناپذیر است. البته قبل از هر چیز ایجاد انگیزه و آماده‌سازی معلمان برای این امر در اولویت قرار می‌گیرد.

۳. توجه جدی به اهداف آموزش و پرورش و تلاش برای رسیدن به آن

یکی از اهداف آموزش و پرورش که به‌ویژه در عمل و به‌صورت فراگیر مورد توجه قرار نگرفته است و ضروری است به آن توجه خاصی مبذول گردد اثرگذاری در حد مطلوب آموزش و پرورش برای رشد و تعالی فرهنگی و اقتصادی و فرهیختگی اجتماعی است. برای رسیدن به این هدف ضرورت دارد به اهداف فرعی زیر توجه خاص شود و بر اساس آن لوازم و امکانات مناسب و به‌ویژه معلم و مدیر توانا و تعلیم‌یافته تأمین شود.

- تقویت روحیه تعقل و تفکر و تحقیق؛
- شناخت اسرار جهان آفرینش و قوانین طبیعت، به‌عنوان آیات الهی، به‌منظور پیشبرد دانش و معرفت و تجارب بشری؛
- نگاه دقیق و بررسی و تعمق در داده‌ها و اطلاعات؛
- نقد صحیح رویدادها و داشتن ابتکار عمل؛
- پرورش روحیه تعلیم و تعلم اثرگذار و مطالعه و یادگیری مستمر؛
- شناخت و پرورش و هدایت استعدادهای افراد در جهت اعتلای فرد و جامعه؛
- پرورش روحیه کنجکاوی و فراگیری و کتاب‌خوانی و مطالعه؛
- پرورش روحیه مشارکت و همکاری نظام‌مند در کاری‌های گروهی؛
- شناخت نسبت به اهمیت سلامت برای خوب زیستن در جامعه و رشد و تعالی اجتماعی، شامل سلامت جسم و روان و سلامت اجتماعی - معنوی؛
- آگاهی نسبت به ارزش‌های فرهنگی و ادبی و تاریخی و ملی، به‌عنوان پشتوانه



هویت اجتماعی کشور؛

- داشتن اعتماد به نفس قوی و اعتقاد به معیارهای اصیل اسلامی - ایرانی در همه امور، به‌ویژه انتخاب سبک زندگی صحیح.
- بدیهی است که برای توجه به این موارد داشتن برنامه مشخص و معلمان آموزش دیده و علاقه‌مند به اجرای این موارد در عمل و تهیه برخی امکانات و اعمال اصلاحات در روش‌های آموزشی ضروری است. (امامی، ۱۳۹۶؛ ایزدی یزدان‌آباد، ۱۳۹۳، خزایی، ۱۳۹۰؛ چنانی، ۱۳۸۷؛ رشادت، ۱۳۹۶؛ مهدی، ۱۳۹۶)

۴. جذب و گزینش صحیح و آموزش روش‌های صحیح تعلیم و تربیت و نگهداشت معلم، هم‌درزمینه‌انگیزه‌ها و هم‌درزمینه آموزش و پرورش صحیح و مؤثر بر رشد و توسعه و تعالی جامعه

- انتخاب صحیح معلم و برنامه‌ریزی برای آموزش‌های به‌روز به‌منظور تعلیم و تربیت صحیح، قبل از خدمت و در حین خدمت؛
- بهینه‌سازی نظام آموزش و پرورش، به نحوی که بخش مرکزی چالاک‌تر و مؤثرتر در اصلاح و به‌روز کردن آموزش در سطوح مختلف باشد و بخش اجرا نیز پذیرش تحول لازم را داشته باشد (چنانی، ۱۳۸۷)؛
- سرمایه‌گذاری بیشتر در آموزش و پرورش جهت فراهم ساختن امکان جذب نیروهای کارا و توانا، با تخصص مناسب، به‌منظور رشد و ارتقای آموزش و پرورش و نتیجتاً اثرگذاری زیربنایی بر رشد و تعالی جامعه؛
- دقت در انتخاب معلمانی که الگوی تمام‌عیار انسانیت و فرهیختگی برای دانش‌آموزان بوده، جامع‌نگری علمی و آینده‌نگری داشته باشند. این معلمان باید از بین تواناترین افراد برای آموزش انتخاب شوند (چنانی، ۱۳۸۷)؛
- جذب کارکنان مجرب‌ی که خود نیز تخصص لازم را کسب کرده باشند اهمیت خاصی دارد. برای جذب این افراد لازم است معلمان از حقوق مادی و معنوی بالایی در جامعه برخوردار باشند تا انگیزه بیشتری برای فعالیت داشته باشند؛
- داشتن برنامه‌هایی برای به‌روز شدن اطلاعات معلمان نسبت به امور آموزشی، روانی، کشف استعدادها و هدایت آن‌ها و درک آسیب‌های اجتماعی و چگونگی آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مقابله با آن‌ها؛



- برای توجه به این موارد ضرورت دارد معلمان و افرادی که می‌خواهند اصلی‌ترین عامل فرهیختگی و شایستگی اجتماعی، یعنی سرمایه‌های انسانی را آموزش دهند و تربیت کنند از حقوق مکفی برخوردار باشند و افراد دارای مدارک دانشگاهی در تعلیم و تربیت که برای ایفای وظیفه خویش آموزش‌های خاص دیده‌اند جذب گردند و در حین خدمت و به‌ویژه در تابستان‌ها که دوره تعطیلی مدارس است آموزش‌های لازم را ببینند و به‌روز شوند. ضمناً، این افراد بایستی در حین کار تحت نظارت و حمایت و مشاوره مدیران و مشاوران برجسته مؤسسات آموزشی باشند؛
- جایگاه و ارزش معلم و به‌ویژه معلمان خوب باید در جامعه تقویت شود و از امتیازاتی که موجب مشخص شدن جایگاه ویژه آن‌هاست بهره‌مند گردند (چنانی، ۱۳۸۷). برای مثال صدور کارت برای معلمان جهت ارائه تسهیلاتی که نشانه بزرگداشت است و همچنین صدور کارت ویژه برای معلمان برجسته کشوری؛ معلمانی که در طول سالیان زیاد، با عشق و علاقه، وظیفه آموزش علم و فرهنگ را به‌گونه‌ای مؤثر بر عهده داشته‌اند.

۵. تجدید نظر در محتوای برنامه‌ها و دروس، چه به‌صورت رسمی و الزامی و چه به‌صورت فوق‌العاده

برنامه‌ریزی صحیح در امور آموزشی و از جمله اصلاح کتاب‌های آموزشی و توجه به هویت ملی و ارزش‌های علمی و فرهنگی و اخلاقی جامعه از ضرورت‌هاست. رهبر معظم جمهوری اسلامی ایران (سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش، ۱۳۹۲) به تغییر مطالب درسی در جهت حذف مطالبی که اثربخشی ندارد تأکید کرده‌اند. بدیهی است برای آموزش به‌روز و مؤثر باید مطالب مفید و اثرگذار جایگزین شود.

- توجه به آموزش همراه با مهارت‌آموزی و تجربه، بازدید و به‌طور کلی آموزش قابل استفاده در عمل و بر اساس استعداد افراد و همچنین فعالیت‌های علمی و اجتماعی گروهی؛
- توجه کافی به افتخارات تاریخی و فرهنگ برجسته ملی و اهمیت دادن به وطن‌دوستی در محتوای درس‌ها و برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدارس؛



- باید تعریف دقیق «علم» به دانش‌آموزان ارائه شود تا درک کنند که علم فراتر منظومه شمس‌ی است و باورهای
- انسان زمینی تفاوت دارد. دانش‌آموزان باید دریابند که «علم» و «باورهای انسانی» از دو مقوله و جنس متفاوت هستند؛
- باید به دانش‌آموزان سه حق مسلم انسانی را آموزش داد: «آزادی از مرض، آزادی از جهل و آزادی از فقر». دانش‌آموزان باید دریابند که حق آن‌ها برخوردارگی از تمام این‌هاست و تصور نکنند که این موارد به‌عنوان امتیاز به آن‌ها داده می‌شود؛
- باید اهمیت علم و همچنین باورهای والای انسانی برای دانش‌آموزان تشریح شود تا بتوانند برای رسیدن به آرامش و پیشرفت انسانی از علم و باورهای مبتنی بر علم استفاده کنند و گرفتار نظرات مبتنی بر جهل و خرافات نشوند؛
- محتوای کتاب‌ها و دروس باید حتی‌المقدور آموزشی تربیتی و مهارتی باشد (تربیت جدا از آموزش نیست و همه معلمان باید معلم تربیتی هم باشند، نه اینکه یک معلم تربیتی جدا برای مدارس منظور شود) و البته یک کتاب «مهارت‌های خوب زیستن»، با محتوای مناسب، انتخاب و طراحی و تدوین و در مجموعه کتاب‌های آموزشی منظور شود.

مطالب زیر به‌عنوان سرفصل‌های این کتاب پیشنهاد می‌شود:

فصل ۱: مهارت‌های عمومی زندگی

مهارت‌های درست لباس پوشیدن، درست راه رفتن، خوب حرف زدن، حرف خوب زدن، منظم بودن، درست غذا خوردن، کار با ابزار معمول و مورد استفاده در امور روزمره مثل قیچی و انبردستی و ارّه و آچار و... نوشتن با خط خوش، چگونگی نگهداری مواد و لوازم زندگی، نگهداری گل و گیاه و...

فصل ۲: خصوصیات علمی و فرهنگی خوب

خواندن کتاب‌های خوب، شعر خواندن، نقاشی کردن، خوب و صحیح و زیبا نوشتن، خوب سخنرانی و دکلمه کردن، روش صحیح مطالعه، مدیریت زمان، تشخیص درست از نادرست و نپذیرفتن هر مطلبی بدون توجه به اعتبار منبع، پژوهش و تحقیق، تفکر کردن و تفکر خوب داشتن، خوب نوشتن، کار با کامپیوتر، استفاده صحیح از فضای مجازی و سایبری، مهارت در داشتن تصویر ذهنی، استفاده از بازی‌های اثربخش برای انسان.



فصل ۳: بهداشت فردی و اجتماعی خوب

رعایت بهداشت فردی و اجتماعی، آگاهی نسبت به تغذیه صحیح و سالم و سبک زندگی خوب و مؤثر، آلوده نکردن محیط زندگی و محیط زیست و تمیز نگه داشتن آن، یادگیری کمک‌های اولیه بهداشتی و اصول پیشگیری، چگونگی تلاش برای حفظ سلامت جسمانی و روانی و اجتماعی - معنوی و توجه به عوامل تهدیدکننده سلامت انسان.

فصل ۴: داشتن اعتماد به نفس و مدیریت ذهنی خود

تشخیص دوست خوب از بد، تلاش کردن برای رسیدن به هدف و مایوس نشدن، مبارزه با ناامیدی و ناامید نشدن، هدف‌دار زیستن، آینده‌نگری، جرئت‌ورزی و تمرین شجاعت، داشتن برنامه در زندگی و برنامه‌ریزی صحیح، چگونگی مواجه شدن با مسائل و پیدا کردن مسیر راه‌حل، دقت به پیرامون خود، توجه عمیق به امور و سرسری عبور نکردن از آن‌ها، صبور بودن و عجله نکردن در امور، کسب مهارت کم‌مصرف بودن و پرهیز از اسراف و تبذیر، بهره‌گیری صحیح از اشیاء، انتخاب مشاور مناسب و مشورت گرفتن و استفاده از نظرات مشورتی دیگران، چگونگی ارتباط با محیط زیست و حیات وحش. ترویج ارزش‌های اصیل و روش‌ها و منش‌های خوب، توان تشخیص ارزش‌های اصیل نسبت به ارزش‌های غیراصیل معمول در جامعه، چگونگی کنترل خویش برای گرفتار نشدن به اعتیاد و فسادهای اجتماعی و فرهنگی و ...

فصل ۵: روابط عمومی و ارتباطات اجتماعی

توانایی انجام کارهای گروهی، روش صحیح انتقاد کردن، کنترل خشم، انتقادپذیری و تحمل حرف مخالف را داشتن و عصبانی نشدن و برخورد منطقی با برخوردهای دیگران، ایجاد ارتباط خوب با دیگران و معرفی و تشکر و سپاسگزاری کردن، دوست خوب پیدا کردن و نگهداری دوست خوب، انتقادپذیری و تحمل نقد شدن، رازداری، گذشت و ایثار، صداقت، احترام به والدین و معلم و بزرگان گذاشتن، وفاداری و ...

۶. اصلاح روش‌های تدریس و آموزش و ارتقای سطح فرهنگی و بنیة تربیتی

در روش‌های آموزشی و به‌ویژه برنامه‌های تربیتی مدارس باید احترام‌گذاری به پدر و مادر و معلم و توجه به حقوق آحاد جامعه ترویج شود و از روش‌های تربیتی مناسب



- برای توجه بیشتر به شاخص‌های اجتماعی - عاطفی صحیح و تربیت دانش‌آموزان (مشمول بر دوستی، همکاری، درک متقابل، خوش‌قول بودن، خوب گوش دادن، مسئول خود بودن، آزاد بودن، خیراندیش بودن و قانون‌مدار بودن) استفاده شود.
- توجه به بهداشت دانش‌آموزان و سلامت جسمی و ورزش کردن، تمیز و مرتب بودن و نظم داشتن؛
 - یادگیری همراه با نشاط بایستی تبدیل به روش غالب معلمان گردد. در شرایط فعلی اگر معلم نتواند با روش‌های جذاب نظر دانش‌آموزان را جلب کند به نظرات او بها نخواهند داد؛
 - دانش‌آموزان را باید پرسش‌گر تربیت کرد نه پاسخگو. نباید ذهن دانش‌آموزان را صرفاً با یک سری محفوظات پر کرد، بلکه آن‌ها را باید به گونه‌ای پرورش داد که ذهن خلاق داشته باشند (رشادت، ۱۳۹۶)؛
 - باید تعامل و همکاری را به دانش‌آموزان آموزش داد و حس هویت شخصی و سرزمینی دانش‌آموزان را تقویت کرد. در این صورت دانش‌آموزان آمال خود را در مهاجرت به خارج از کشور خلاصه نمی‌کنند و حس هویت ملی تقویت شده آنان باعث ماندن و تلاش کردن در جهت اصلاح جامعه می‌شود؛
 - آموزش باید همراه و همگام با تجربه باشد. سرمایه‌گذاری روی ساخت و تجهیز آزمایشگاه‌ها، برگزاری جلسات خارج از کلاس درس برای مشاهده و تجربه و همچنین ترتیب دادن بازدیدهای مختلف علمی برای آموزش و پرورش استعداد دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است؛
 - آموزش باید در جهت رشد استعدادها و توانائی‌های فرد باشد و مقایسه کردن افراد در یک درس و موضوع مشخص صورت نگیرد. هر دانش‌آموزی دارای استعدادها و علایق خود است و به این موضوع باید توجه خاص مبذول گردد؛
 - برای آموزش باید از خلاقیت‌های اثرگذار در فراگیری استفاده شود و از هنر برای آموزش کمک گرفته شود؛
 - استفاده از امکاناتی که همه جا موجود است، مثل برگ‌ها، شاخه درختان یا گل‌ها و سنگ‌ها و خاک و حشرات و غیره کار مشکل و پرهزینه‌ای نیست و می‌شود با استفاده از آن‌ها آموزش را طبیعی‌تر و ملموس‌تر کرد. معلمان باید برای خلاق شدن در این زمینه‌ها آمادگی پیدا کنند؛



- بسیاری از مطالب با مثال‌های مناسب بهتر به دانش‌آموزان و دانشجویان منتقل می‌شود و ضرورت دارد معلمان در این زمینه آمادگی پیدا کنند و از روش‌های اثرگذار در فراگیری استفاده نمایند؛
- دانش‌آموز باید بیاموزد که سلامت نفس و عدم گرفتن نمره و امتیاز بسیار ارزشمندتر است تا کسب کردن نمره و مدرک با روش‌های غیراخلاقی؛
- برای اجرایی شدن این موارد معلمان باید آموزش‌های خاص ببینند و برای این روش‌ها آمادگی پیدا کنند. ضمناً باید در حین آموزش توسط مدیران و مشاوران هدایت و برای آموزش‌های صحیح مدیریت شوند.
- شیوه‌های ارزیابی باید در جهت علاقه‌مندسازی دانش‌آموز به مطالعه بیشتر و توجه به اهمیت و اثرگذاری استفاده از علم در عمل باشد و در واقع حالت تشویقی داشته باشد و نه تنبیهی؛
- توجه به توانایی‌های فردی هر دانش‌آموز و استعداد‌های مختلف هنری و نگارشی دانش‌آموزان و راهنمایی آنان در همان جهت؛
- کنکور باید اصلاح یا حذف شود و آموزش قبل از کنکور برای تست زدن به آموزش برای استفاده علم در عمل و درک صحیح مطالب علمی برای استفاده در امور مختلف و از جمله تصمیم‌گیری بهتر در امور مختلف زندگی تبدیل شود. در شرایط فعلی بخش مهمی از فعالیت‌های فردی و اجتماعی دانش‌آموزان فدای یادگیری شیوه‌های تست زدن در کنکور می‌شود (مهدی، ۱۳۹۶). برای مثال می‌شود پذیرش دانشجو در رشته‌های پزشکی دو مرحله‌ای باشد. به این معنی که ابتدا دانش‌آموخته‌های با معدل بالا در دوره دبیرستان در رشته علم زیستی (Life Science) — که دروس پایه پزشکی در آن رشته تدریس می‌شود — پذیرفته شوند و دانشجویانی که در این دوره موفق بوده‌اند به رشته‌های پزشکی راه یابند؛
- باید شرایطی فراهم کنیم که افراد علاقه‌مند و دارای توانایی و استعداد در هر رشته در آن رشته پذیرفته شوند. به این منظور روش‌های مناسبی برای ارزیابی لازم است، ولی کنکور به صورت فعلی که تمام دوران تحصیل دانش‌آموزان را تحت تأثیر خود قرار داده است صحیح نیست و باید اصلاح شود. روش انتخاب رشته در شرایط فعلی بر اساس پیش‌بینی‌های خاص و بخت و اقبال است. گاهی افراد دارای تجربه در چگونگی تنظیم رشته‌ها به ترتیب اولویت برای پذیرش



- به رشته‌های دانشگاه‌های مختلف کمک می‌کنند تا بخت قبولی بیشتر باشد. به عبارت دیگر، قبولی در رشته‌های مورد علاقه در اولویت قرار نمی‌گیرد؛
- در همهٔ امور باید تشویق‌هایی برای فعالیت‌های خوب وجود داشته باشد. از طرفی، نارضایتی از کارهای بد باید به نحوی ابراز شود که اثر منفی بر روحیه و علایق دانش‌آموز نگذارد؛
- بها دادن به فعالیت‌های گروهی و پشتکار، کنجکاوی، دیانت و حُسن خلق و اعتماد به نفس؛
- یادگیری و تلاش و پشتکار و انضباط شخصی معیار قویتری از توانایی‌های نظری علمی باشد؛
- ارج نهادن به مطالعات و عادات رفتاری در ارزیابی‌ها و تشویق کسانی که در بحث و تبادل نظر شرکت فعال دارند؛
- ارزیابی دانش‌آموزان، به‌ویژه در دبستان، بر اساس آزمون‌های درسی و رفتار و فعالیت‌های فوق‌برنامهٔ دانش‌آموز به صورت عالی، خوب و نیاز به تلاش بیشتر باشد و دانش‌آموزان مدارس ابتدایی مردود نشوند؛
- اشتباهات و غلط‌های دانش‌آموز پیرنگ نشود و معیاری برای سرکوب دانش‌آموز نگردد، بلکه درست‌ها و صحیح‌ها بیشتر مورد توجه قرار گیرد و روش‌های تشویقی در جهت پیشرفت در صحیح‌تر و بدون غلط عمل کردن دانش‌آموز به کار گرفته شود؛
- برای اجرای این موارد، هم مدیریت‌های سطح بالای آموزش و پرورش بایستی دستورالعمل‌هایی برای تحول در نحوهٔ ارزیابی‌ها تهیه کنند و هم معلمان به شکلی صحیح برای نحوهٔ ارزیابی آموزش ببینند.

۷. امکانات و تجهیزات آموزشی و چگونگی استفادهٔ صحیح و بهینه از آن‌ها

- توسعهٔ مدارس غیرانتفاعی با کمک‌های مردمی، ولی با ضوابط بهتر و کنترل‌های بیشتر باید موجب شود که بودجه‌های آموزش و پرورش بیشتر در مدارس نقاط کم‌برخوردار استفاده شود و باعث عدالت بیشتر در تأمین امکانات برای مدارس مختلف گردد؛
- تلاش برای استفادهٔ بیشتر از کمک‌های افراد خیر جامعه در امور مربوط به



آموزش کودکان و جوانان و آینده‌سازان کشور و تشویق افراد دارای ثروت زیاد به ایجاد مدارس و تأمین امکانات آموزشی، به‌عنوان زکات جاریه و ماندن نام نیکوی آن‌ها، با دعوت از آنان و فراهم کردن شرایط مورد علاقه و تأمین خواسته‌های منطقی آنان؛

- کاهش تنوع مدارس، با اسامی و خصوصیات در سطوح مختلف هوشی و کیفی مثل تیزهوشان، نمونه مردمی، نمونه دولتی، غیرانتفاعی و غیره. توضیح اینکه عدالت اجتماعی ایجاد می‌کند که شرایط لازم برای رشد و تعالی جوانان مناطق کم‌برخوردار نیز فراهم شود؛
- نظارت بر کار مدیران و معلمان و ارزیابی نتیجه کار آنان و تشویق کسانی که خوب کار کرده‌اند و تعویض بدون اغماض و چشم‌پوشی افرادی که توانایی آموزش خلاقانه را نداشته‌اند یا به امر تعلیم و تربیت علاقه ندارند (ایزدی یزدان‌آبادی، ۱۳۹۳)؛ چراکه تربیت فرزندان جامعه نباید دستخوش موضوع اشتغال افراد گردد آموزش و پرورش باید با هم پیش برود و به همین جهت نباید از افرادی که دوره‌های لازم برای تعلیم و تربیت ندیده‌اند استفاده نشود. معلم باید الگوی دانش‌آموز و جامعه باشد و رفتار نادرست او اثر بدی بر دانش‌آموزان خواهد داشت؛
- در همه امور باید تشویق‌هایی برای فعالیت‌های خوب معلم، ناظم و مدیر وجود داشته باشد و از طرفی، نارضایتی از عملکرد ناصحیح آنان نیز ابراز گردد؛
- تلاش بیشتر برای ایجاد گروه‌های خیر مدرسه‌ساز و تهیه الگوهای مناسب معماری و فنی مدرسه‌ها مطابق فناوری روز برای ساخت و ساز؛
- از بین بردن ناهماهنگی‌های بین مدارس، به‌ویژه مدرسی که از چارچوب‌های ملی و فرهنگی اصیل خارج می‌شوند؛
- مدارس باید برنامه‌هایی دوره‌ای با اولیای دانش‌آموزان، به‌منظور هماهنگی و دریافت نظرات اولیا و راهنمایی آنان برای رشد بهتر کودکان داشته باشند؛
- چیدمان کلاس درس و زاویه دید معلم و دانش‌آموزان باید به صورتی باشد که ارتباط متقابل و تعامل بین آن‌ها راحت باشد؛
- استفاده از امکانات و تجهیزات جدید و به‌روز و اینترنت و فضای مجازی برای فراهم آوردن شرایط بهتر آموزش و استفاده از فیلم و اسلاید و امکانات مؤسسات



داخلی و خارجی برای تفهیم بهتر مطالب آموزشی. توضیح اینکه دانش آموز نباید از ابتدا وابستگی شدید به ماشین حساب و رایانه و تلفن همراه و امثال آن پیدا کند و ضرورت دارد برای تقویت حافظه از توانایی های مغز خود در حساب کردن، حفظ اشعار و مطالب مفید و غیره استفاده کند.

۸. نتیجه گیری

کشور ایران، با سابقه تاریخی طولانی، به نحوی که مهد فرهنگ و تمدن بوده است، و با داشتن توانائی های علمی و فرهنگی و تربیتی بالا و امکانات بالقوه خوب مالی، باید نظام آموزش و پرورش به روزتر و مؤثرتری، به ویژه برای رشد فرهنگی و استفاده از علم در عمل و راه و سبک خوب زیستن و آگاهی بخشی نسبت به ارزش های ملی داشته باشد. بسیار ناگوار است که تمام مراحل نظام آموزشی کشور تحت کنترل و نظارت کامل جمهوری اسلامی باشد و فرهیختگان کشور نگران ضعف هویت ملی، امکان مبتلا شدن به اعتیاد و فساد باشند. کشورهایی که به آموزش و فرهنگ و هویت ملی خود بها داده اند یکی از اصلی ترین عوامل پیشرفت و توسعه را که سرمایه انسانی است تأمین کرده اند. اگر امکان فرهنگ سازی در مراحل و دوره های آموزشی نبود کشورهایی چون سنگاپور، ژاپن، سوئد و... نمی توانستند با همین روش به موفقیت اصلاح فرهنگی دست یابند. (امامی، ۱۳۹۶)

ضرورت دارد شرایطی در ایران پدید آید که فساد و دروغ و رشوه و نگرانی های قشر زحمت کش جامعه از بین برود و فقر و ذلت و بیکاری و اعتیاد پایان یابد و با توجه به ثروت و امکاناتی که در کشور وجود دارد شرایط خوب و سالم و دارای امنیت برای همه مردم فراهم شود. برنامه آموزش و پرورش نیز باید به گونه ای اصلاح شود که مدرسه نگهبان استعدادها و مأمور حفظ و شکوفا کردن آنها باشد. از طرفی، رشد خلاقیت ها و یادگیری علم برای استفاده در عمل و آینده نگر شدن و علاقه مندی به فرهنگ و اخلاق انسانی بایستی سرمنشأ فعالیت های مدارس و دانشگاه ها باشد و به ویژه شرایطی فراهم شود که حرمت علم و معلم فزونی یابد، علاقه جوانان و نخبگان به کشور افزایش یابد، کینه ها و نزاع ها و اختلاف ها و دروغ و فریب و خودخواهی و زیاده خواهی و تکبر کاهش یابد و همت کشور و سیاست ها و توانایی های مادی جامعه صرف عمران و آبادی و بهبود زندگی و سلامت جامعه



شود. ضروری است که سرمایه‌های مادی و معنوی کشور در جای خود در خدمت مصالح کشور و صلاح مردم برای سازوکارهای زیربنایی به کار گرفته شود و خلاصه اینکه یک نظام نزدیک به عدل و اعتدال و درستکاری و رو به بهبود و امیدوار به آینده بنا شود و این انقلاب با کار بزرگش چشم امید جهان و جهانیان را متوجه خود سازد و معرّف و مثال و نمونه‌ای از کشورداری خوب و سالم باشد که به همه خوبی‌ها و زیبایی‌های وافری دهد و همه بدی‌ها و زشتی‌ها و فسادها را تقبیح و سرکوب می‌کند. این بهترین حالتی است که اندیشمندان و انقلابیون به آن می‌اندیشند و برای رسیدن به آن از هر آنچه در اختیار دارند دریغ نخواهند کرد. باید توجه کرد که اصلی‌ترین و اساسی‌ترین عامل اثرگذار برای ایجاد چنین شرایطی توجه به آموزش و فرهنگ است و تا این غفلت وجود دارد نمی‌توان انتظار داشت که جامعه سامان بپذیرد و آن‌گونه که انقلابیون می‌خواستند و می‌خواهند جامعه ایران نمونه‌ای عملی از توجه به آرمان‌های فرهنگ اسلامی ایرانی بشود.

برای رسیدن به اهداف تدوین‌یافته نظام آموزش و پرورش کشور و فراهم شدن زمینه‌های لازم برای رشد و توسعه پایدار ضرورت دارد تحولی در ساختار آموزش و پرورش و آماده‌سازی برای پذیرش تحول به وجود آید و سپس تغییرات اساسی در زمینه‌های زیر صورت گیرد:

۱-۸ برای اصلاح نظام آموزش و پرورش عزم ملی جزم و اعلام شود که راهی جز تحول اساسی وجود ندارد و افراد آگاه و توانایی که انگیزه مردمی و اعتقاد کامل به امر آموزش و پرورش صحیح دارند مسئول به ثمر رساندن آن شوند و برای این بسیار مهم برگزیده و منصوب گردند؛

۲-۸ بودجه کافی برای این تحول در نظر گرفته شود و این باور وجود داشته باشد که این بودجه در راه درستی هزینه و موجب رشد و توسعه علمی و فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی جامعه می‌شود؛

۳-۸ در جذب و گزینش صحیح و آموزش و نگهداشت معلم، هم در زمینه انگیزه‌ها و هم در زمینه آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی صحیح صورت گیرد و از معیارهای دقیق و صحیح علمی و فرهنگی و انگیزشی استفاده شود؛

۴-۸ محتوای برنامه‌ها و دروس، چه به صورت رسمی و الزامی و چه به صورت فوق‌العاده، در جهت هویت‌بخشی و خلاقیت و رشد استعدادها و ارتقای فرهنگی



و توانایی اجتماعی و استفاده از علم در عمل و خوب و سالم زیستن اصلاح شود؛
 ۵-۸ روش‌های تدریس و آموزش و ارتقاء سطح فرهنگی و بنیة تربیتی
 بر اساس روش‌های جدید آموزشی و تربیتی اصلاح و از روش‌های موفق دیگر
 کشورها استفاده شود؛

۶-۸ از شیوه‌های ارزیابی و تشویقی موثر برای علاقه‌مندی به مطالعه بیشتر
 و توجه به اهمیت و اثرگذاری استفاده از علم در عمل استفاده شود؛
 ۷-۸ امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب تأمین و چگونگی استفاده صحیح و
 بهینه از آن‌ها به معلمان آموزش داده شود؛

۸-۸ معلم در جامعه ارزش و جایگاه خود را بازیابد و معلمی به‌عنوان یکی از
 ارزشمندترین شغل‌ها قلمداد گردد؛

۹-۸ فعالیت‌های آموزشی همراه با توجه به ارزش‌های اصیل اسلامی - ایرانی
 و فرهنگ اصیل و تاریخی گذشته و استفاده از شعر و ادب و هنر اصیل ایرانی و
 نوع‌دوستی صورت گیرد.

تقدیر و تشکر: برای تهیه این نوشتار از نظرات و پیشنهادهای اعضای محترم
 «کارگروه آسیب‌شناسی فرهنگی آموزش» مشترک فرهنگستان‌های چهارگانه کشور
 بهره گرفته شده است که از همکاری آن‌ها تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- امامی، مینو (۱۳۹۶). آذربایجان شرقی آسیب‌شناسی آموزش و پرورش ایران در مقایسه با رتبه‌های
 برتر آموزشی جهان. صدای معلم، پایگاه خبری - تحلیلی معلمان ایران.
 ایزدی یزدان‌آبادی، احمد (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی مدیریت آموزش و پرورش و ارائه راهبردها و
 راهکارهای مطلوب. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.
 چنانی، احمد (۱۳۸۷). آسیب‌شناسی و راهکارها در آموزش و پرورش، نشریه نگاه.
 خزائی، محمد (۱۳۹۰). آسیب‌شناسی آموزش و پرورش (با تأکید بر دوره متوسطه)، مجموعه
 مقالات اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴. تهران: پژوهشکده سیاست‌گذاری علم،
 فناوری و صنعت.
 رشادت، صادق (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی آموزش و پرورش ایران با تأکید بر دوره ابتدایی. همایش
 ملی آسیب‌شناسی نظام آموزشی کشور. تبریز، مؤسسه علمی - پژوهشی دانش پژوهان پویای
 پردیس ایرانیان.



عسکریان، مصطفی (۱۳۹۱). سازمان و مدیریت آموزش و پرورش. چ ۱۹. تهران: امیرکبیر.
مقام معظم رهبری (۱۳۹۲). سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش.
مهدی، رضا (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی نظام آموزشی ایران و ۵ نیروی مخرب. صدای معلم، پایگاه
خبری - تحلیلی معلمان ایران.



Strategies to overcome the current pathology of the pre-university education system

Mohammad Shahedi *

Abstract

The importance of preschool, elementary and high school education in the growth and promotion of culture in society and the need to learn a healthy lifestyle with good social relations dictates that reforms should be made to update the education system to improve the society in the future. The contents of this article are taken from the opinions of experts and articles written by the researchers of the country and the survey of a number of teachers with academic backgrounds and knowledge about the educational environment of schools. In a survey of teachers, it was concluded that existing schools have significant weaknesses, but not all are equally weak, and there are schools in the country that use private sector budgets, and their educational programs are influenced by special management. These schools have the special financial ability to the extent that they include scientific visits abroad in their programs. Of course, there are schools in the less privileged parts of the country, which in terms of buildings, equipment, and educational standards are not acceptable and worthy of the Islamic Republic. It must be acknowledged that there are quality schools in the country, but their number is few. In general, the teachers believe that Iran, having a long history of civilization, scientific history, rich culture, potential scientific and cultural capabilities, high awareness and ability of educational affairs, and good financial potential, needs a more up-to-date and effective educational system. Especially for cultural growth and use of science in practice and the manner and style of good living and awareness of Islamic and national values, there is a need for reforms in the education system. Considering that all stages of the country's education system are under the complete control and supervision of the government of the Islamic Republic of Iran, there should be no concern about the weakness of the national identity, the possibility of addiction and corruption, bad education and learning the appropriate lifestyle for a good life and the principles of fundamental Iranian Islamic values in the youth. Countries that value the education of science and growth and ability

* Associate Member of the Academy of Sciences



of their children and the culture and national identity of their society take human capital seriously as one of the main factors of progress and development and all the necessary conditions for education and building a healthy society. They have provided a humane and fruitful culture. Educational content and teaching methods and targeting people's creativity and developing talents and paying attention to authentic values for social life and having a correct understanding of good and effective living and having cultured and humane ethics in childhood to university and after that are of special importance. has for the development of the country. In this article, a summary of the solutions for reforming the education system is given, considering the weaknesses that prevail in most (but not all) of the country's schools, and the need for more attention from the officials and those involved in education and the educational institutions of the country towards education. Up-to-date education and proper education are planned for cultural growth and the country's development.

Keywords: Solutions, Pathology, Education.



بررسی دیدگاه‌های معلمان، اعضای هیئت علمی، متخصصان و پژوهشگران درباره مشکلات و آسیب‌های آموزش و پرورش



سمیه لیاقت*

چکیده

این پژوهش تلاش می‌کند با بررسی نظرات معلمان، پژوهشگران، متخصصان و اعضای هیئت علمی درباره وضعیت آموزش و پرورش، تصویری از نیازهای اصلی آموزش و پرورش بر اساس وضعیت موجود و در پی آن پیشنهادهایی، برای دست‌اندرکاران در جهت بهبود ساختار آموزش پیش از دانشگاه، ارائه کند. هدف اصلی این پژوهش تعیین مشکلات فعلی نظام آموزشی کشور برای ترسیم نمایی از وضعیت موجود و آسیب‌های آموزش و پرورش بود. ابتدا، بر اساس الگوی عناصر سازمانی و مبتنی بر نتایج پژوهش مرادی و همکاران، پرسش‌نامه آسیب‌شناسی نظام آموزشی ایران با ۱۳۱ سؤال در مقیاس لیکرت و سه سؤال بازپاسخ تدوین شد. مطالعه مقدماتی برای ساخت این ابزار روی نمونه ۴۰ نفری اجرا شد و بر اساس آن سؤالات اصلاح شد. سپس، یک نمونه ۱۷۷ نفری از گروه‌های مورد نظر به سؤالات پرسش‌نامه محقق ساخته درباره وضعیت فعلی نظام آموزشی پاسخ دادند. روایی محتوای ابزار توسط متخصصان تأیید شد و همسانی درونی پرسش‌نامه ۱۳۱ سؤالی معادل ۰,۹۵ به دست آمد. یافته‌ها حاکی از آن بود که معلمان، اعضای هیئت علمی، متخصصان و پژوهشگران مشکلات و آسیب‌های مرتبط با همه عوامل نظام آموزشی شامل، زمینه، درون‌داد، فرایند، برونداد و پیامد را با میانگین بیشتر از ۳ (حد معیار = ۲/۵) و در سطح ۹۵ درصد معنی‌داری تأیید می‌کنند.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی، مشکلات آموزش و پرورش، آموزش و پرورش ایران.



۱. مقدمه

آموزش و پرورش یکی از قدیمی‌ترین نهادهای اجتماعی است که بیش از هر نهاد دیگری مورد توجه دولت‌ها، به‌ویژه در کشورهای پیشرفته، قرار گرفته است؛ چراکه تعیین‌کننده آینده اقتصادی و توسعه کشورهاست. ایجاد جامعه دانایی محور از اهداف اساسی دولت‌ها و نظام‌های آموزشی است و تحولات جهانی سبب شده است آموزش و پرورش ابتدا جوامع پیشرفته و متعاقب آن سایر جوامع را فراگیرد. اقتصاد جهانی به سمت «اقتصاد دانش» سوق یافته و توسعه سریع در آموزش منجر به گسترش علم و فناوری و توسعه کشورها شده است.

کشورهای جهان سوم اگرچه پیشرفت‌هایی در آموزش داشته‌اند، اما با موضوعات حل‌نشده، به‌ویژه درباره آموزش عمومی (ابتدایی و متوسطه)، مواجه‌اند. کشورهای جنوب آسیا، مانند سریلانکا، هند، پاکستان، مالدیو، بوتان، نپال، افغانستان و بنگلادش با وجود مجموعه اصلاحات آموزشی‌ای که تاکنون داشته‌اند، با مسائل معاصر مشابهی در آموزش مواجه‌اند (جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۷). توسعه این کشورها در حوزه آموزشی و علمی در دوره جدید و دستیابی به توان رقابتی با کشورهای توسعه‌یافته با کیفیت و کارایی نظام آموزشی در این کشورها مرتبط است. نظام آموزشی ایران نیز برای رسیدن به این نتیجه باید نسل جدیدی از افراد فکور، آموزش‌دیده و ماهر را تربیت کند که این امر محصول آموزشی باکیفیت خواهد بود.

کیفیت پایین آموزش یکی از مسائل معاصر است که آموزش و پرورش ایران نیز با آن روبه‌روست. کیفیت خواندن و نوشتن فارغ‌التحصیلان و عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های بین‌المللی تیمز و پرلز حاکی از آن است که در یادگیری علوم، ریاضیات و زبان فارسی شکست می‌خورند. این شرایط شبیه سایر کشورهای توسعه‌نیافته است و محصول این شکست آن است که گاه فرصت ادامه تحصیل از فراگیران سلب می‌شود (جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۷). کیفیت پایین آموزش برای دانش‌آموزان مفید نیست و به‌طور خلاصه ائتلاف وقت و پول دولت‌هاست. از نظر متخصصان برخی دلایل این وضعیت از این قرار است:

برنامه‌ریزی آموزشی. آموزش در این کشورها به روش بالا به پایین و بدون در نظر گرفتن عوامل مختلف برنامه‌ریزی می‌شود. کتاب‌ها و برنامه‌های درسی طوری



طراحی می‌شوند که برای دانش‌آموزان مناطق مختلف، مثلاً روستا، به راحتی قابل درک نیست. شکاف فرهنگی زیادی بین دانش‌آموزان شهری و روستایی وجود دارد. در مدارس روستایی، به‌ویژه در مناطق دوزبانه و کلاس‌های چندپایه، کل برنامه به‌موقع کامل نمی‌شود. برنامه‌ریزی در سطح مدرسه مهم است که در اکثر مدارس ایران نادیده گرفته می‌شود و در مسیر اشتباه حرکت می‌کند. (نورآبادی و همکاران، ۲۰۱۸؛ جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۶b)

کمبود معلم. معلمان از نظر حرفه‌ای گاه شایستگی‌های لازم را ندارند. جذب معلمان در مدارس، بدون سیاست دائمی قابل اجرا، به کیفیت آموزش در مدارس آسیب می‌زند. کیفیت آموزش معلمان در مراکز تربیت معلم نیز تا حد زیادی بر تحصیل دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. علاوه بر این، کمبود شدید معلم برای دروسی مانند ریاضیات و علوم تجربی (فیزیک، شیمی...) نیز بر کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارد. (بوچربرگر و بایرن،^۱ ۱۹۹۵؛ کورتاگون،^۲ ۲۰۰۰؛ کوستر^۳ و همکاران، ۲۰۰۵؛ چلیک،^۴ ۲۰۱۱؛ جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۶b)

مدیریت ضعیف مدرسه. مدیریت ضعیف مدرسه نیز یکی از عوامل کیفیت پایین آموزش است. نظامی در مدارس ایران برای تضمین کیفیت وجود ندارد. کارایی در مدیریت مدرسه منوط به فعال بودن، توانایی، تجربه علمی و حرفه‌ای مدیران است. در اکثر مدارس انتصاب مدیران با نفوذ سیاسی صورت می‌گیرد و در چنین شرایطی دست یافتن به مدیریت مؤثر در مدارس دست‌یافتنی نیست. (هپکینز و هریس،^۵ ۱۹۹۷؛ جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۶b)

مشکلات اقتصادی. مشکلات اقتصادی نیز بر کیفیت آموزش در مدارس، به‌ویژه آموزش ابتدایی و متوسطه تأثیر می‌گذارد. به مدارس امکانات متعددی داده می‌شود تا منابع خود را برای کسب درآمد داشته باشند که می‌تواند برای بهبود آموزش در مدارس استفاده شود. تمهیداتی برای درآمدزایی از طریق اجاره دادن منابع مدرسه

-
1. Buchberger & Byrne
 2. Korthagen
 3. Koster
 4. Celik
 5. Hopkins & Harris



و مانند آن همچنان برای غلبه بر هزینه‌ها ناکافی است (اندرسون، ۱۹۹۱). کمبود تجهیزات بر روند آموزش و یادگیری در مدارس تأثیر می‌گذارد. برای مثال، کمبود آزمایشگاه علوم و آزمایشگاه کامپیوتر، زمان و فرصت یادگیری را برای دانش‌آموزان محدود می‌کند. این وضعیت بیشتر در مدارس روستایی و دورافتاده حاکم است. (جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۶a)

به نظر می‌رسد مسائل متعدد ساختار آموزش و پرورش ایران را دچار آسیب کرده است. همچنین، در نگاهی کلان، اجرایی نشدن اسناد بالادستی و وجود فاصله میان نظر و عمل از مهم‌ترین مسائل آموزش و پرورش ایران به نظر می‌رسد. در میان مسائل معاصر آموزش و پرورش می‌توان به مواردی مانند دموکراتیزه کردن آموزش، به حاشیه راندن و حذف آموزش، مسائل جنسیتی در آموزش، کیفیت، جهانی شدن آموزش، هماهنگی ملی و مسائل زیست‌محیطی اشاره کرد. در کنار این موارد، مسائل بومی و منطقه‌ای دیگری نیز وجود دارد که بر کیفیت آموزش در کشور تأثیر می‌گذارد. همه این موارد ضرورت بررسی آسیب‌ها و مشکلات فعلی نظام آموزشی کشور را از منظر دست‌اندرکاران و متخصصان این حوزه نشان می‌دهد. از طرفی، پس از چند دوره تغییر نظام آموزشی، بازنگری در اهداف کلان آموزش و پرورش ایران لازم است و بررسی همه‌جانبه و دستیابی به نقشه وضعیت مطلوب ضرورت دارد. همچنین رسیدن به آینده مطلوب بدون استفاده از تجارب گذشته و بررسی وضعیت موجود ناممکن است. بنابراین، این پژوهش تلاش کرده است با بررسی نظرات معلمان، پژوهشگران، متخصصان و اعضای هیئت علمی درباره وضعیت آموزش و پرورش تصویری از نیازهای اصلی آموزش و پرورش بر اساس وضعیت موجود و در پی آن پیشنهادهایی برای دست‌اندرکاران، در جهت بهبود ساختار آموزش پیش از دانشگاه، ارائه کند.

هدف اصلی این پژوهش تعیین مشکلات فعلی نظام آموزشی کشور برای ترسیم نمایی از وضعیت موجود و آسیب‌های آموزش و پرورش بود و برای دستیابی به این هدف سؤال‌های زیر مدنظر قرار گرفت:

۱. مشکلات آموزش و پرورش ایران در وضعیت کنونی از نظر معلمان چیست؟
۲. مشکلات آموزش و پرورش ایران در وضعیت کنونی از نظر متخصصان و



پژوهشگران چیست؟

۳. مشکلات آموزش و پرورش ایران در وضعیت کنونی از نظر اعضای هیئت علمی چیست؟

۲. پیشینه پژوهش

یکی از آسیب‌های اساسی در نظام کنونی آموزش و پرورش کشور ایران انتخاب و انتصاب مدیران مدارس با ملاک‌های غیراصولی است (سیدعلیان و صالحی، ۱۳۹۹). پیریائی و نیکنامی (۱۳۹۶) معتقدند بین معیارهای موجود انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش و معیارهای مطلوب از نظر معلمان و مدیران تفاوت بسیار زیادی وجود دارد. همچنین قاسمی اقدمی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «انتخاب و انتصاب مدیران مدارس»، مطالعه وضعیت مدیران مدارس استان چهارمحال و بختیاری دریافتند که بسیاری از مدیران مدارس دارای رشته مرتبط با مدیریت نیستند و تعداد زیادی از مدیران هم در مرز بازنشستگی هستند و انگیزه کافی برای بهبود شرایط آموزش ندارند. آسیب جدی چنین مدیرانی این است که کیفیت خدمات آموزشی را فوق‌العاده پایین می‌آورند و بر کارآمدی مدارس اثر منفی می‌گذارند.

بودیارسو و تارمن^۱ (۲۰۲۰) در طی پژوهشی، با هدف مطالعه تأثیر وضعیت کاری بر روی کیفیت آموزش در اندونزی، ۲۹۳ شرکت‌کننده را بررسی کردند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که شرایط کاری بر کیفیت آموزش تأثیری ندارد.

ناسوشن^۲ (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای، با هدف یافتن چگونگی ارتقای کیفیت آموزش از طریق استانداردهای مربیان و پرسنل آموزشی در دبیرستان عالی، از رویکرد کیفی طبیعت‌گرایانه استفاده کرد. بر اساس یافته‌های این مطالعه استانداردهای مربیان و کارکنان شامل استانداردهای صلاحیت تحصیلی و استانداردهای شایستگی شامل صلاحیت‌های آموزشی بود که شاخص‌های آن عبارت‌اند از: درک بینش یا مبانی آموزشی، درک معلم از دانش آموزان، توسعه برنامه درسی و برنامه درسی. شایستگی‌های شخصیتی که شاخص‌های آن عبارت‌اند از: توانایی و تجربه در دین، احترام به افراد دارای فرهنگ‌های متفاوت و قدردانی از آنان، هماهنگی مؤثر و همراهی مؤدبانه با جامعه اطراف. شایستگی

1. Budiharso & Tarman
2. Nasution



اجتماعی که شاخص‌های آن عبارت‌اند از: ارتباط خوب، توانایی استفاده از فناوری، ارتباط مؤثر با افراد، و در نهایت، صلاحیت حرفه‌ای که شاخص‌های آن عبارت‌اند از: تسلط بر اساس آموزش، درک روان‌شناسی تربیتی، توانایی به‌کارگیری روش‌ها و راهبردهای یادگیری، توانایی طراحی رسانه‌ها و منابع یادگیری، انجام ارزشیابی‌های یادگیری، تدوین برنامه‌های یادگیری، اجرای عناصر حمایتی و انجام تحقیقات و تفکر علمی. همچنین پژوهش‌ها نشان داده که ادغام به‌عنوان وسیله‌ای برای افزایش توانایی‌های خلاقانه مستقل دانش‌آموزان، افزایش و شکل دادن به جهان‌بینی و تفکر علمی و در نهایت، بهبود کیفیت کلی آموزش مؤثر است.

سوکاداری^۱ و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی، با هدف تعیین فرایندهای برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی در بهبود کیفیت آموزش در مدرسه ابتدایی از طریق مصاحبه، مشاهده و مستندسازی مدیران، معاونان و معلمان را بررسی کردند. نتایج نشان داد: ۱) برنامه‌ریزی بر اساس چشم‌انداز، مأموریت و اهداف مدرسه انجام شد. هر بخش از مدرسه با بازنگری در سال گذشته و بعد از تأیید مدیر، برنامه‌های کاری را جمع‌آوری می‌کند. این ماده منجر به تلاش برای بهبود کیفیت آموزش می‌شود؛ ۲) اجرای برنامه هر بخش با تهیه دستورالعمل‌های اجرایی، مانند سند برنامه درسی، ساختار سازمانی، تقسیم وظایف معلمان و کارکنان و نیز مقررات آکادمیک مدیریت می‌شد؛ و ۳) ارزیابی برنامه، که بیشتر بر برنامه‌های تحصیلی متمرکز بود تا بر اثربخشی و کارایی یادگیری و عملکرد معلم، به شکل خودارزیابی مدرسه در ناحیه مورد نظر و اعتباربخشی انجام و گزارش مالی و فنی آن به دولت محلی ارائه می‌شد.

خودارزیابی مدارس در کشورهایی با ساختار حاکمیتی، که در آن مسئولیت کیفیت آموزش بین دولت و هیئت‌های مدرسه تقسیم می‌شود، به‌عنوان راهی برای تشویق بهبود مستمر کیفیت استفاده شده است. با این حال، هر اقدامی در جهت اهداف تضمین کیفیت و بهبود مدرسه چالش‌برانگیز است. برای تقویت هر دوی این اهداف، خودارزیابی باید کیفیت کافی را داشته باشد. وان در بیج^۲ و همکاران (۲۰۱۶) چارچوبی مبتنی بر تحقیق، برای خودارزیابی مدرسه^۳ (SSE) متشکل از عوامل محتوا

1. Sukadari
2. Van der Bij
3. school self - evaluation



و فرایند، ارائه کرده‌اند که امکان ارزیابی کیفیت خودارزیابی در مدارس را فراهم می‌کند. سپس، از این مدل برای ارزیابی تجربیات در یک پروژه خودارزیابی جامع استفاده کردند که برای کمک به مدارس متوسطه هلند، برای ارتقای کیفیت مراقبت از دانش‌آموز، طراحی و استفاده شد. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که کیفیت خودارزیابی مدرسه به کیفیت ابزار (محتوا) و عوامل فرایند بستگی دارد. با این حال، برای بهبود مدرسه و در نتیجه کیفیت آموزش در هلند توجه بیشتری به تعادل بین نظارت داخلی و خارجی و نقش مدیران مدرسه در فرایند خودارزیابی مدرسه لازم بود.

هویدا و مولوی (۱۳۸۷) پژوهشی، با هدف تعیین و مقایسه وضعیت بهبود کیفیت آموزشی، در دانشگاه‌های استان اصفهان انجام دادند. در این پژوهش پیمایشی از پرسش‌نامه و مصاحبه استفاده شد. پرسش‌نامه بر اساس مقیاس AQIP تهیه شد و دارای ۲۶ سؤال و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. میانگین نمرات شش زیرمقیاس بهبود کیفیت آموزشی در گروه نمونه، کمتر از میانگین فرضی ۳ در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت بود. میانگین بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی برابر با ۲/۹۷ و در سایرین برابر با ۲/۸۲ بود و تفاوت معنی‌داری با یکدیگر داشتند. بین میانگین‌های نمرات بهبود کیفیت آموزشی در گروه‌های مربی، استادیار و دانشیار به بالا تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. مصاحبه‌شوندگان بر موانع زیر در بهبود کیفیت آموزشی تأکید کردند:

- مدیریت آموزش برای رویارویی با چالش‌ها و مسائل ضروری است.
- لازم است راهبردها و برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها و انتظارات جامعه و فراگیران باشد.
- ضروری است به‌جای تأکید بیش از اندازه بر جنبه‌های کمی بر شاخص‌های بهبود کیفیت آموزشی تأکید شود.

بریمانی و همکاران (۱۳۹۰) پژوهشی پیمایشی، با هدف شناسایی و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش، در استان مازندران انجام دادند. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی و تعداد نمونه‌های آن ۳۵۷ نفر بود. نتایج نشان داد که عوامل روش تدریس، سازمان‌دهی محتوای آموزشی، تجهیزات و امکانات، وضعیت یادگیرنده و وضعیت مدرس در بهبود کیفیت آموزش مؤثر هستند.

عارف‌نژاد و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت



آموزشی در دانشگاه اصفهان پرداختند. این عوامل شامل حمایت از دانشجویان و استادان، اعضای هیئت علمی، خدمات اداری، خدمات کتابخانه‌ای، تهیه برنامه آموزشی و مکان، زیرساخت‌ها و امکانات بود. از نظر ۱۳۰ نفر از استادان و دانشجویان تهیه برنامه آموزشی با وزن ۰/۳۳۸، دارای بیشترین تأثیر بر بهبود کیفیت آموزشی بود و بعد از آن اعضای هیئت علمی با وزن ۰/۲۴۶، حمایت از دانشجویان و استادان با وزن ۰/۱۲۲، مکان، زیرساخت‌ها و امکانات با وزن ۰/۱۰۳، خدمات کتابخانه‌ای با وزن ۰/۱۰۲ و خدمات اداری با وزن ۰/۰۸۹ در اولویت‌های بعدی بودند.

موحدی و همکاران (۱۳۹۶) مطالعه‌ای با هدف بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش، در نظام آموزش عالی کشاورزی انجام دادند. نتایج نشان داد که کیفیت آموزش تقریباً در سطح متوسط است و عوامل مربوط به دانشجویان و استادان در سطح متوسط و امکانات و محتوای آموزشی در سطح نسبتاً نامطلوبی قرار دارد.

مرادی و همکاران (۱۳۹۰) در گام اول، مهم‌ترین آسیب‌ها و مسائل آموزش و پرورش را احصاء و با توجه به مشکلات اساسی موجود در این حوزه، محورها و موضوعات اصلی را مشخص کردند. در مطالعه آنان از روش‌های مطالعه اسنادی، مصاحبه و پانل استفاده شد. ابتدا، مسائل آموزش و پرورش به دو بخش مسائل و آسیب‌های درونی و بیرونی تقسیم و با توجه به هدف پژوهش، بر روی مسائل و آسیب‌های درونی بیشتر از عوامل بیرونی تمرکز شد. به دلیل اهمیت و تأثیر عوامل برون‌سیستمی بر نظام آموزشی، با اتخاذ رویکردی نظام‌گرا، تلاش شد تا مشکلات برون‌سیستمی نظام آموزشی نیز مدنظر باشد. جهت افزایش دقت در تعیین نقاط آسیب‌زا، کاستی‌ها و آسیب‌های درونی در قالب هفت زیرنظام مدیریت، برنامه‌ریزی راهبردی و نظارت، پژوهش و ارزشیابی، برنامه‌ریزی درسی، منابع انسانی، منابع مالی، فضا و تجهیزات آموزشی و ساختار کلی آموزش و پرورش طبقه‌بندی شد و در نهایت، با توجه به نتایج پژوهش، محورها و موضوعات اصلی شبکه برنامه با محوریت آینده‌پژوهی به قرار زیر تعیین شد: بررسی و تحلیل اهداف آموزش و پرورش، مبانی انسان‌شناسی تعلیم و تربیت موجود، انتقادات و اصلاحات پیشنهادی برای آینده مطلوب، آسیب‌شناسی فرهنگ غربی در ایران، پیامدها، چشم‌انداز اصلاحات آموزش و پرورش، چشم‌انداز تربیت دینی در ایران، بررسی وضعیت موجود، چالش‌ها و راهکارهای اصلاحی، و بررسی و تبیین نقش و جایگاه معلم در آینده آموزش و پرورش.



۳. روش‌شناسی

این پژوهش در پی ترسیم وضعیت مشکلات آموزش و پرورش از دید معلمان، متخصصان و اعضای هیئت علمی بود. برای اجرای این پژوهش از طرح توصیفی پیمایشی استفاده شد. طرح پیمایشی برای گردآوری داده‌ها درباره ویژگی‌های موضوع پژوهش در یک مقطع از زمان از طریق نمونه‌گیری است. این نوع طرح در پی پاسخ‌گویی به سؤال‌هایی درباره وضعیت موجود در یک جامعه است (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳). از سویی، بنا به تعریف، نیازهای آموزشی فاصله بین وضعیت مطلوب و وضعیت موجود را نشان می‌دهند. نیاز، یعنی فاصله میان نتایج جاری و نتایج مورد نظر در نظام آموزشی، و هدف از انجام نیازسنجی آن است که فاصله میان آنچه هست و آنچه باید باشد آشکار شود (بازرگان، ۱۳۹۸). بنابراین، برای تعیین نیازهای آموزش و پرورش ایران برای پیشرفت، باید به تعیین تفاوت وضع موجود و مطلوب درباره عوامل نظام آموزشی پردازیم. در فرایند سنجش نیازها از روش‌های متنوعی، مانند بررسی پیمایشی، بازنگری اسناد و مدارک، مصاحبه و... استفاده می‌شود تا به پرسش‌های مرتبط پاسخ داده شود. بر اساس هدف‌های این پژوهش پرسش زیر مدنظر قرار داشت: چه عواملی در دست نیافتن نظام آموزشی ایران به پیامدهای حاصل‌نشده مؤثر است؟ یا به عبارت دیگر، مشکلات کنونی نظام آموزشی ایران کدام‌اند؟

۱-۳ جامعه و نمونه پژوهش

بر اساس هدف کلی، جامعه پژوهش شامل اعضای هیئت علمی، معلمان، متخصصان و صاحب‌نظران بود. برای گردآوری داده‌ها از نمونه‌گیری در دسترس از هر یک از گروه‌های مورد نظر استفاده شد. با توجه به اقتضانات زمانی و گستره پژوهش (نظام آموزش و پرورش ایران) و نیز به دلیل شرایط همه‌گیری بیماری کووید ۱۹، امکانات اجرایی پرسش‌نامه محدود به اجرای برخط^۱ شد. بنابراین، نمونه‌گیری از جامعه بر اساس توضیحات زیر شکل گرفت:

الف) برای گردآوری داده‌های صاحب‌نظران، متخصصان و اعضای هیئت علمی، پیوند^۲ پرسش‌نامه در کانال‌های تخصصی استادان و اعضای هیئت علمی فرهنگستان‌های علوم، زبان و ادب فارسی، علوم پزشکی و هنر قرار گرفت.

1. online
2. link



ب) برای انتخاب نمونه معلمان، پیوند پرسش‌نامه در کانال‌ها و گروه‌های معلمان قرار گرفت.

در نهایت، ۱۷۷ نفر از اعضای هیئت علمی، معلمان و صاحب‌نظران به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند که توزیع فراوانی داده‌های گروه نمونه در تحلیل‌ها ارائه شده است. به‌منظور ساخت پرسش‌نامه از الگوی عناصر سازمانی نظام آموزشی (بازرگان، ۱۳۹۸) استفاده و سؤال‌ها بر اساس کیفیت عوامل نظام آموزشی استخراج شد. در کنار این الگو از نتایج پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۰)، برای استخراج عوامل دقیق‌تر مرتبط با مشکلات نظام آموزشی، استفاده شد.

در مطالعه مقدماتی، برای ساخت ابزار پژوهش و به‌منظور بررسی روایی و اعتبار ابزار تدوین شده، از یک نمونه ۴۰ نفری از معلمان و اعضای هیئت علمی استفاده شد. سپس، بر اساس نتایج مطالعه مقدماتی، گویه‌های پرسش‌نامه اصلاح شد. همچنین، به‌منظور تحلیل آماری داده‌های پژوهش پیمایشی، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شد و نظر گروه‌های شرکت‌کننده با میانگین ۲,۵ در طیف لیکرت چهارتایی مقایسه شد.

۴. تحلیل داده‌ها و یافته‌های پژوهش

داده‌های مطالعه مقدماتی بر اساس نظرات ۴۰ نفر از معلمان و اعضای هیئت علمی استخراج شد و روایی ابزار تأیید شد. داده‌های مطالعه اصلی نیز بر اساس نظرات ۱۷۷ نفر از معلمان، پژوهشگران، متخصصان و اعضای هیئت علمی، درباره عوامل نظام آموزشی ایران، گردآوری و تحلیل شد. روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط متخصصان تأیید شد و همسانی درونی (آلفای کرونباخ) پرسش‌نامه، معادل ۰,۹۵ به دست آمد که حاکی از روایی ابزار تدوین شده است. در ادامه، ابتدا آماره‌های توصیفی مربوط به گروه نمونه و سپس نتایج تحلیل آماری ارائه خواهد شد.

نمونه ۱۷۷ نفری پژوهش شامل ۱۱۰ زن (۶۲ درصد) و ۶۷ مرد (۳۷ درصد) بود. داده‌های نمونه در جدول شماره (۱) ارائه شده است. ۴۷ درصد از شرکت‌کنندگان دارای تحصیلات کارشناسی ارشد (۸۴ نفر)، ۳۲ درصد دارای مدرک دکتری (۵۷ نفر) و ۱۹ درصد دارای مدرک کارشناسی بودند. همچنین توزیع فراوانی استان محل اقامت شرکت‌کنندگان نشان داد داده‌ها از ۲۲ استان گردآوری شده است، ولی تعداد بیشتری از شرکت‌کنندگان در استان تهران اقامت داشتند.



جنسیت	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
مرد	۶۷	۳۷/۸۵	۳۷/۸۵
زن	۱۱۰	۶۲/۱۵	۱۰۰/۰۰۱
کل	۱۷۷	۱۰۰/۰۰۱	

جدول ۱. توزیع فراوانی جنسیت گروه نمونه

توزیع فراوانی رشته تحصیلی شرکت کنندگان در جدول شماره (۲) گزارش شده است.

رشته تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
آموزش ابتدایی	۲	۱/۱	۱/۱
آموزش پزشکی	۲	۱/۱	۱/۱
ادبیات فارسی	۵۰	۲/۲۸	۲/۲۸
الهیات	۳	۷/۱	۷/۱
برنامه ریزی درسی	۳	۷/۱	۷/۱
پزشکی	۷	۰/۴	۰/۴
تاریخ	۷	۰/۴	۰/۴
حسابداری	۹	۱/۵	۱/۵
روان شناسی	۷	۰/۴	۰/۴
ریاضی	۲	۱/۱	۱/۱
زبان انگلیسی	۵	۸/۲	۸/۲
زبان شناسی	۱۰	۶/۵	۶/۵
زمین شناسی	۲	۱/۱	۱/۱
زیست شناسی	۲	۱/۱	۱/۱
علوم اجتماعی	۴	۳/۲	۳/۲
علوم تجربی	۳	۷/۱	۷/۱
علوم تربیتی	۴	۳/۲	۳/۲
فلسفه	۵	۸/۲	۸/۲
فیزیک	۳	۷/۱	۷/۱
کارآفرینی	۲	۱/۱	۱/۱
کامپیوتر	۳	۷/۱	۷/۱
مدیریت	۱۱	۲/۶	۲/۶
مشاوره	۴	۳/۲	۳/۲
مهندسی	۴	۳/۲	۳/۲
میکروبیولوژی	۲	۱/۱	۱/۱
سایر رشته‌ها	۱۶	۰/۹	۰/۹
پاسخ داده نشده	۵	۸/۲	۸/۲
کل	۱۷۷	۱۰۰/۰۰۱	

جدول ۲. توزیع فراوانی رشته تحصیلی شرکت کنندگان گروه نمونه



توزیع فراوانی محل زندگی شرکت‌کنندگان نشان داد که بیشتر گروه نمونه در مراکز استان‌ها (۶۹ درصد)، ۲۸ درصد در شهرستان‌ها و کمتر از ۳ درصد در روستاها زندگی می‌کنند. همچنین بیشتر شرکت‌کنندگان به زبان فارسی صحبت می‌کردند.

زبان	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی تجمعی
زبان فارسی	۱۵۳	۸۶/۴۴	۸۶/۴۴
زبان ترکی	۱۵	۸/۴۷	۹۴/۹۲
سایر زبان‌ها	۵	۲/۸۲	۹۷/۷۴
بلوچی	۱	۰/۵۶	۹۸/۳۱
کردی	۳	۱/۶۹	۱۰۰/۰۰۱
کل	۱۷۷	۱۰۰/۰۰۱	

جدول ۳. توزیع فراوانی زبان شرکت‌کنندگان

نتایج بررسی نظرات شرکت‌کنندگان بر اساس گروه‌های شغلی حاکی از این بود که حدود ۶۸ درصد از شرکت‌کنندگان معلم و عضو هیئت علمی و بقیه گروه شامل متخصصان و پژوهشگران بودند.

شغل	فراوانی	درصد فراوانی
معلم	۹۸	۵۵/۳۷
هیئت علمی	۲۳	۱۲/۹۹
پژوهشگر و متخصص	۵۶	۳۱/۶۴
کل	۱۷۷	۱۰۰/۰۰

جدول ۴. توزیع فراوانی شغل گروه نمونه

برای تحلیل نظر شرکت‌کنندگان درباره مشکلات نظام آموزشی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای (با معیار ۲/۵) استفاده شد. نتایج نشان داد شرکت‌کنندگان مشکلات و آسیب‌های مربوط به همه عوامل نظام آموزشی شامل درونداد، زمینه، فرایند، برونداد و پیامد را تأیید می‌کنند (جدول ۵).



عامل	N	M	S.D	t	df	p	M.D	حد پایین	حد بالا
درونداد معلم	۱۷۷	۳/۲۶	۰/۳۹	۲۵/۶۰	۱۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۰/۷۰	۰/۸۲
اهداف برنامه‌ها	۱۷۷	۳/۵۴	۰/۵۶	۲۴/۷۸	۱۷۶	۰/۰۰۱	۱/۰۴	۰/۹۶	۱/۱۳
امکانات	۱۷۷	۳/۲۵	۰/۴۹	۲۰/۲۳	۱۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۶۸	۰/۸۳
زمینه خانواده	۱۷۷	۳/۵۰	۰/۷۵	۱۷/۵۸	۱۷۶	۰/۰۰۱	۱/۰۰	۰/۸۹	۱/۱۱
زمینه اجتماعی	۱۷۷	۳/۲۳	۰/۴۴	۲۲/۰۷	۱۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۰/۶۷	۰/۸۰
فرایند	۱۷۷	۳/۲۰	۰/۴۵	۲۰/۶۳	۱۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۶۳	۰/۷۶
برونداد	۱۷۷	۳/۲۶	۰/۴۷	۲۱/۴۰	۱۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۰/۶۹	۰/۸۳
پیامد	۱۷۷	۳/۴۵	۰/۴۴	۲۸/۸۹	۱۷۶	۰/۰۰۱	۰/۹۵	۰/۸۹	۱/۰۲

جدول ۵. میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مقایسه با میانگین جامعه (مقدار معیار: ۲,۵)

در جدول شماره (۵) اطلاعات مربوط به همه گروه‌های نمونه گزارش شده است. ۱۷۷ نفر به تمامی سؤال‌ها پاسخ دادند. میانگین و انحراف معیار هر عامل در ستون دوم و سوم گزارش شد. میانگین گزارش شده از میانگین ممکن (که بین ۱ تا ۴ بود) حاصل شد. هرچه میانگین به عدد ۴ نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده تأیید بیشتر آن عامل است. همان‌طور که مشخص است ارتباط داشتن مشکلات با همه عوامل در سطح بالایی تأیید شد.

برای تمامی سؤال‌های پرسش‌نامه اطلاعات توصیفی و نتایج آزمون معنی‌داری تی محاسبه و معنی‌داری همه سؤالات تأیید شد. در جدول (۶) به‌عنوان نمونه اطلاعات مربوط به سؤال ۱ تا ۷ گزارش شده است. نتایج نشان داد تمامی ۱۳۱ سؤال پرسش‌نامه معنی‌دار هستند (هرچه به عدد ۴ نزدیک‌تر باشد، نمایانگر تأیید بیشتر آن عامل است).



شماره	N	M	S.D	t	df	p	M.D	حد پایین	حد بالا
سؤال ۱	۱۷۷	۳/۱۵	۰/۰۶	۹/۳۲	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴	۰/۵۲	۰/۷۸
سؤال ۲	۱۷۷	۳/۰۵	۰/۰۶	۱۵/۲۶	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۴۱	۰/۶۸
سؤال ۳	۱۷۷	۳/۱۴	۰/۰۶	۹/۵۸	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴	۰/۵۱	۰/۷۷
سؤال ۴	۱۷۷	۲/۸۸	۰/۰۷	۵/۴۱	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۸	۰/۲۴	۰/۵۲
سؤال ۵	۱۷۷	۳/۲۲	۰/۰۷	۱۰/۶۴	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۷۲	۰/۵۲	۰/۸۵
سؤال ۶	۱۷۷	۲/۷۶	۰/۰۸	۳/۲۸	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶	۰/۸۵	۰/۴۲
سؤال ۷	۱۷۷	۳/۱۰	۰/۰۶	۹/۳	۱۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۹	۰/۴۷	۰/۷۲

جدول ۶. میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای ۱۳۱ سؤال (مقدار معیار: ۲,۵)

معنی‌داری نشان می‌دهد میزان تفاوت مشاهده شده بین میانگین آن شاخص و مقدار معیار را می‌توان به کل جامعه تعمیم داد و یافته محدود به گروه نمونه نیست. عدد ۲/۵ (حد وسط ۱ تا ۴) طبق عرف پژوهش‌های کمی انتخاب و اعمال شد. آنچه تعیین می‌کند هر عامل به‌طور معنی‌داری از ۴ کوچک‌تر یا بزرگ‌تر است، علامت t است. طبق نتایج جدول همه سؤال‌های پرسش‌نامه معنی‌دار مثبت بودند و در واقع، همه آسیب‌ها و مشکلات تأیید شدند. بنابراین، نتایج این پژوهش با اطمینان ۹۵ درصد قابل تعمیم به جامعه پژوهش است.

در مرحله دوم، نظرات هریک از گروه‌های شرکت‌کننده به‌طور جداگانه بررسی شد. معلمان مشکلات در همه عوامل، یعنی درون‌داد، زمینه، فرایند، برونداد و پیامد را تأیید کردند.

عامل	N	M	S.D	t	df	p	M.D	حد پایین	حد بالا
درون‌داد	۹۸	۳/۲۰	۰/۰۴	۱۶/۱۰	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۶۲	۰/۷۹
اهداف	۹۸	۳/۴۶	۰/۰۶	۱۵/۵۷	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶	۰/۸۳	۱/۰۸
برنامه‌ها	۹۸	۳/۲۶	۰/۰۵	۱۴/۵۰	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶	۰/۶۵	۰/۸۶
امکانات	۹۸	۳/۴۷	۰/۰۸	۱۱/۷۸	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۸۱	۱/۱۳
زمینه خانواده	۹۸	۳/۲۴	۰/۰۵	۱۵/۱۳	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۰/۶۴	۰/۸۴
زمینه اجتماعی	۹۸	۳/۲۰	۰/۰۵	۱۵/۱۵	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۶۱	۰/۷۹
فرایند	۹۸	۳/۲۸	۰/۰۵	۱۵/۳۸	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۸	۰/۶۸	۰/۸۸
برون‌داد	۹۸	۳/۴۷	۰/۰۴	۲۱/۶۶	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۸۸	۱/۰۶
پیامد	۹۸	۳/۴۷	۰/۰۴	۲۱/۶۶	۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۸۸	۱/۰۶

جدول ۷. میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مقایسه با میانگین جامعه از نظر معلمان (مقدار معیار: ۲,۵)



اعضای هیئت علمی مشکلات مربوط به همه عوامل شامل درون‌داد، زمینه، فرایند، برونداد و پیامد را تأیید کردند.

عامل	N	M	S.D	t	df	p	M.D	حد پایین	حد بالا
درون‌داد معلم	۲۳	۳/۳۴	۰/۲۶	۱۵/۷۰	۲۲	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۰/۷۳	۰/۹۵
اهداف برنامه‌ها	۲۳	۳/۶۴	۰/۴۴	۱۲/۳۴	۲۲	۰/۰۰۱	۱/۱۴	۰/۹۵	۱/۳۳
امکانات	۲۳	۳/۳۰	۰/۴۷	۸/۱۸	۲۲	۰/۰۰۱	۰/۸۰	۰/۶۰	۱/۰۰
زمینه خانواده	۲۳	۳/۶۱	۰/۷۲	۷/۳۶	۲۲	۰/۰۰۱	۱/۱۱	۰/۸۰	۱/۴۲
زمینه جامعه	۲۳	۳/۲۴	۰/۳۴	۱۰/۳۶	۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۴	۰/۶۰	۰/۸۹
فرایند	۲۳	۳/۱۱	۰/۳۷	۷/۹۵	۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۰/۴۵	۰/۷۷
برونداد	۲۳	۳/۱۶	۰/۴۹	۶/۵۲	۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۴۵	۰/۸۸
پیامد	۲۳	۳/۴۱	۰/۴۵	۹/۸۱	۲۲	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۷۲	۱/۱۱

جدول ۸. میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مقایسه با میانگین جامعه از نظر اعضای هیئت علمی (مقدار معیار: ۲,۵)

پژوهشگران نیز مشکلات مرتبط با همه عوامل شامل درون‌داد، زمینه، فرایند، برونداد و پیامد را تأیید کردند.

عامل	N	M	S.D	t	df	p	M.D	حد پایین	حد بالا
درون‌داد معلم	۱۷	۳/۴۴	۰/۳۶	۱۰/۷۸	۱۶	۰/۰۰۱	۰/۹۴	۰/۷۵	۱/۱۲
اهداف و برنامه‌ها	۱۷	۳/۸۹	۰/۵۰	۱۱/۴۰	۱۶	۰/۰۰۱	۱/۳۹	۱/۱۳	۱/۶۵
امکانات	۱۷	۳/۳۸	۰/۴۱	۸/۹۷	۱۶	۰/۰۰۱	۰/۸۸	۰/۶۷	۱/۰۹
زمینه خانواده	۱۷	۳/۴۱	۰/۶۲	۶/۰۸	۱۶	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۰/۵۹	۱/۲۳
فرایند	۱۷	۳/۲۹	۰/۴۱	۷/۹۰	۱۶	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۰/۵۸	۱/۰۰
برونداد	۱۷	۳/۳۱	۰/۴۶	۷/۲۰	۱۶	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۰/۵۷	۱/۰۴
پیامد	۱۷	۳/۵۵	۰/۴۲	۱۰/۳۰	۱۶	۰/۰۰۱	۱/۰۵	۰/۸۳	۱/۲۶
زمینه اجتماعی	۱۷	۳/۲۹	۰/۳۷	۸/۸۹	۱۶	۰/۰۰۱	۰/۷۹	۰/۶۰	۰/۹۷

جدول ۹. میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مقایسه با میانگین جامعه از نظر پژوهشگران (مقدار معیار: ۲,۵)



مشکلات آموزش و پرورش از نظر متخصصان نیز بررسی شد. این گروه نیز همه عوامل درون‌داد، زمینه، فرایند، برونداد، پیامد و زمینه اجتماعی را تأیید کردند.

مشکلات	N	M	S.D	t	df	p	M.D	حد پایین	حد بالا
درون‌داد معلم	۳۹	۳/۲۷	۰/۳۵	۱۳/۷۲	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۰/۶۵	۰/۸۸
اهداف برنامه‌ها	۳۹	۳/۵۵	۰/۴۶	۱۴/۳۸	۳۸	۰/۰۰۱	۱/۰۵	۰/۹۰	۱/۲۰
امکانات	۳۹	۳/۱۶	۰/۴۹	۸/۴۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۶	۰/۵۰	۰/۸۱
زمینه خانوادگی	۳۹	۳/۵۴	۰/۶۸	۹/۵۰	۳۸	۰/۰۰۱	۱/۰۴	۰/۸۲	۱/۲۶
فرایند	۳۹	۳/۲۰	۰/۴۹	۸/۸۵	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۷۰	۰/۵۴	۰/۸۶
برون‌داد	۳۹	۳/۲۵	۰/۴۰	۱۱/۷۷	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۰/۶۲	۰/۸۸
پیامد	۳۹	۳/۴۰	۰/۴۴	۱۲/۷۳	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۹۰	۰/۷۵	۱/۰۴
زمینه اجتماعی	۳۹	۳/۱۸	۰/۴۱	۱۰/۲۱	۳۸	۰/۰۰۱	۰/۶۸	۰/۵۴	۰/۸۱

جدول ۱۰. میانگین، انحراف استاندارد و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای مقایسه با میانگین جامعه از نظر متخصصان

۱-۴ بررسی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به پرسش تشریحی

پرسش تشریحی ابزار عبارت بود از اینکه: سه مانع مهم در مسیر آموزش و پرورش کشور را به ترتیب چه می‌دانید؟

گزارش این بخش از پژوهش در این نوشتار نمی‌گنجد. بنابراین، به ذکر چند نمونه اکتفا می‌کنیم: از بین ۱۶۰ نفری که به این پرسش پاسخ دادند، بیش از ۶۰ نفر اولین عامل را دخالت سیاست‌مداران، تأثیر فضای سیاسی و سیاست‌زدگی حاکم بر نظام آموزشی دانستند و ۳۸ نفر به عامل اقتصادی، معیشت معلمان یا وضعیت مالی معلمان و مدارس اشاره کرده‌اند. بنابراین، به نظر می‌رسد شرکت‌کنندگان به تأثیر امور سیاسی بیش از مسائل اقتصادی بر کیفیت پایین آموزش باور دارند. نکته دیگری که در پاسخ‌های تشریحی جلب نظر می‌کرد، بی‌اعتمادی شرکت‌کنندگان به پژوهش‌هایی از این دست و احساس ناامیدی نسبت به ایجاد تحول در نظام آموزشی بود. همچنین فضای غالب بر پاسخ‌ها، فضایی آمیخته با احساسات و عواطف بود. به نظر می‌رسد کلیشه‌هایی درباره باور گروه نمونه نسبت به مشکلات نظام آموزشی وجود دارد.



۵. بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه پیمایشی بررسی نظرات پژوهشگران، متخصصان، معلمان و اعضای هیئت علمی درباره مشکلات آموزش و پرورش بود. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد معلمان، اعضای هیئت علمی، متخصصان و پژوهشگران مشکلات مرتبط با همه عوامل نظام آموزشی شامل درون‌داد (معلم، اهداف و برنامه‌ها و امکانات)، زمینه، فرایند، برون‌داد و پیامد را تأیید می‌کنند. این نتایج همسو با نتایج جازل و سارواناکومار (۲۰۱۷)، چلیک (۲۰۱۱)، نورآبادی (۲۰۱۸)، سیدعلیان و صالحی (۱۳۹۹)، پیریائی و نیکنامی (۱۳۹۶) بود. کیفیت آموزش ارائه‌شده در کشورهای جنوب آسیا هنوز در آموزش ابتدایی و متوسطه ضعیف است (جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۷) و فقدان سیاست ملی عامل اصلی کیفیت پایین آموزش در این کشورهاست. جذب معلمان، ترفیع آن‌ها، تدوین برنامه درسی، نظارت و ارزشیابی و مواردی از این دست باید از نظر خط‌مشی در سطح ملی دنبال شود تا از مداخلات مکرر سیاسی و تخلفات در آموزش و پرورش کاسته شود (چلیک، ۲۰۱۱). این امر کیفیت عوامل مربوط به معلمان و نظارت بر نتیجه مناسب را تضمین می‌کند. (جازل و سارواناکومار، ۲۰۱۶)

همچنین، لازم است به برنامه‌ریزی در سطح مدارس توجه شود و به مدیران و معاونان آموزش‌های ضمن خدمت در زمینه برنامه‌ریزی در مدارس داده شود. معلمان نیروی انسانی اصلی نظام آموزشی هستند که باید در اولویت قرار گیرند تا توانایی آموزش دانش‌آموزانشان افزایش یابد.

هدف از بهبود کیفیت آموزش، بهبود کیفیت آموزش به‌طور کلی و در همه عوامل نظام آموزشی است؛ یعنی کیفیت یادگیری، کیفیت برنامه درسی، کیفیت معلمان، کیفیت سایر کارکنان آموزش و پرورش و کیفیت خدمات آموزشی. در عین حال معلمان، دانش‌آموزان و مواد آموزشی عناصر غالب در فرایند یادگیری و حاضر در کلاس درس هستند. (کارتینی و کریستیاوان، ۲۰۱۹)

مدیریت مدرسه یکی دیگر از مشکلات در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌شود. نتایج پژوهش همسو با پژوهش سیدعلیان و صالحی (۱۳۹۹) نشان داد که انتخاب مدیران مدارس با ملاک‌های غیراصولی یکی از مشکلات اساسی نظام کنونی آموزش و پرورش است. پیریائی و نیکنامی (۱۳۹۶) معتقدند بین معیارهای موجود انتصاب مدیران



آموزش و پرورش و معیارهای مطلوب از نظر معلمان و مدیران تفاوت بسیار زیادی وجود دارد. آسیب جدی چنین مدیرانی این است که کیفیت خدمات آموزشی را پایین می‌آورند و بر کارآمدی مدارس اثر منفی می‌گذارند. همچنین نگرش نادرست این گروه مانعی برای معلمانی است که توانایی ارتقای کیفیت آموزش را دارند. نظام مدیریتی‌ای که در مدارس وجود دارد باید با مشارکت جامعه تقویت شود. تمرکززدایی مدیریت آموزش و پرورش فرصتی را برای طرف‌های مرتبط فراهم می‌کند تا نظام آموزشی‌ای را که با نیازهای هر منطقه سازگارتر است، توسعه دهند. مدیریت آموزش و پرورش در حال حاضر به صورت متمرکز انجام می‌پذیرد و اختیارات مدارس بسیار محدود است. تسلیم مسئولیت‌ها و منابع به مدارس فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا نیازهای خود را شناسایی و برآورده کنند. (اونز، ۲۰۰۱؛ دسنزو^۱ و همکاران، ۲۰۱۶)

وضعیت امکانات، مواد و تجهیزات در مدارس یکی دیگر از مشکلات ذکر شده است که این پژوهش نیز آن را بازنمایاند. ضروری است تجهیزات آزمایشگاه‌های مدارس توسط دولت تأمین شود. منابع اغلب به‌طور مساوی توزیع نمی‌شود و لازم است نظامی تشکیل شود که توزیع مساوی منابع را پیگیری کند.

همچنان که پیش از این ذکر شد، بر اساس پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۰) بسیاری از عوامل مرتبط با مشکلات و آسیب‌ها، که در پژوهش آنان احصا شده بود، پیمایش و تأیید شد. از آنجاکه تعداد عوامل و گویه‌های بررسی شده بیش از گنجایش این نوشتار است به ذکر چند نمونه از آن‌ها، که با عوامل طرح شده در پرسش تشریحی مشترک است، اکتفا می‌شود:

۱. **آسیب‌های مربوط به زیرنظام مدیریت، برنامه‌ریزی راهبردی و نظارت.** مدیریت و رهبری هوشمندانه از گذشته دور اهمیتی بنیادین در ساختار سازمانی داشته است. بنا بر پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۰)، آسیب‌های این زیرنظام از این‌قرار است:

الف) انعطاف‌ناپذیری: ضعف در تحمل نقد نیز در میان افراد و مسئولان و در نتیجه تحول‌ناپذیری به دلیل سنتی بودن نظام. در حالی که اعمال اصلاحات اساسی در آموزش نیازمند انعطاف‌پذیری و تغییرپذیری آن است.

1. Owens
2. DeCenzo



ب) ضعف فرهنگ تصمیم‌گیری مبتنی بر پژوهش برای تدوین و اجرای برنامه‌ها، دستیابی به کیفیت، به‌روزرسانی، هدایت تحولات و انتقال و نهادینه‌سازی نوآوری‌ها و تشخیص و درمان مسائل در نظام آموزشی: از بارزترین مصادیق چنین نگرشی می‌توان به نگاه ابزاری نسبت به پژوهش‌ها و بی‌توجهی به یافته‌های پژوهش در تصمیم‌گیری‌ها اشاره کرد. حاکمیت چنین ذهنیتی در میان تصمیم‌گیرندگان در پاسخ‌های گروه نمونه به پرسش تشریحی نمایان شد و شرکت‌کنندگان «بی‌اعتمادی خود را به استفاده از نتایج پژوهش و اعلام اینکه پژوهش حاضر نیز فرمایشی و بی‌حاصل است»، در پاسخ‌های تشریحی نشان دادند.

ج) تمرکزگرایی، دخالت نداشتن همه ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری‌ها و بی‌توجهی به مشارکت گروه‌ها و مردم (مرادی و همکاران، ۱۳۹۰). عرصه آموزش و پرورش نیازمند مشارکت متفکران و خبرگان، مجامع معلمان و نهادهای تخصصی برای خطمشی‌گذاری عمومی آموزشی است و لازم است دانش‌آموزان و مردم نیز در تصمیم‌گیری‌ها دخیل باشند.

۱. تمرکز بر انتظارات حداکثری. با توجه به حاکمیت نگاه‌های آرمانی، اهداف تعریف‌شده آرمانی است و این مسئله سبب غفلت از انتظارات حداقلی می‌شود

۲. سیاست‌زدگی. این عامل علاوه بر پرسش‌نامه در بخش تشریحی نیز پرتکرارترین عامل به‌عنوان اولین مانع و آسیب نظام آموزشی شناخته شد. به‌دلیل حساسیت جناح‌های سیاسی نسبت به آموزش و پرورش همواره گرایش به بهره‌گیری سیاسی از آموزش و پرورش وجود دارد، حال آنکه آموزش و پرورش حوزه‌ای تخصصی و نیازمند متخصصان تعلیم و تربیت است (مرادی، ۱۳۹۰). نفوذ نظام سیاسی در آموزش و پرورش پیامدهایی بر عملکرد این نهاد داشته است که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

- بی‌ثباتی در مدیریت‌ها و مقطعی بودن برنامه‌ریزی‌ها و اجراها؛
 - اعمال فشار نهادهای سیاسی بر تصمیم‌گیری‌ها؛
 - عمل‌زدگی و نگاه آرمان‌گرایانه؛
 - بیگانه بودن برخی مسئولان با مسائل آموزشی و بی‌کفایتی آن‌ها؛
 - تصمیم‌گیری‌های غیرتخصصی؛
 - فقدان تفکر برنامه‌ای و فقدان نگرش کل‌نگر و نظام‌مند.
- همچنان‌که پیش از این اشاره شد، سؤال‌های مرتبط با این عوامل در این پژوهش



نیز توسط مشارکت‌کنندگان به‌عنوان آسیب‌ها و مشکلات نظام آموزشی تأیید شد. با توجه به پیشرفت سریع آموزش و پرورش تغییرات عظیمی در همه جنبه‌های زندگی در جهان در حال وقوع است. زندگی در جامعه دانایی‌محور و تحولات مرتبط آن نیازمند ارتقای کیفیت نظام آموزشی در کشورهاست. کشورهای جهان سوم با بهبود نظام آموزشی در تلاش‌اند تا نیروی انسانی خود را طوری آموزش دهند که همسو با این تحولات پیش‌روند و شرایط دستیابی به توسعه پایدار را برای کشورها فراهم کنند. اطلاعات حاصل از این پژوهش به تجزیه و تحلیل مشکلات نظام آموزشی ایران کمک می‌کند و منبعی برای برنامه‌ریزی در جهت رفع مشکلات و بهبود عواملی از نظام آموزشی است که وضعیت فعلی آن مانع ارتقای کیفیت و حرکت در جهت توسعه آموزشی است.

۶. پیشنهادها

چنانچه در پژوهش‌ها نیازمند عمق بخشیدن به یافته‌های پیشین باشیم یا ارزش‌ها و دیدگاه‌های یاران آموزشی گوناگون باشد و ضرورتی برای کنکاش عمیق درباره وضعیت نظام آموزشی وجود داشته باشد، لازم است که از روش‌های گردآوری داده‌های کیفی استفاده کنیم. این طرح به دنبال تهیه فهرست نیازهای اساسی بود؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود از روش‌های تحقیق کیفی در کنار نتایج این طرح هم استفاده شود تا بتوان علاوه بر تأمین گسترده نظرات افراد ذی‌نفع، به یافته‌های حاصل نیز عمق بخشید. ب

به دلیل محدودیت‌های مربوط به شرایط همه‌گیری کرونا امکان گسترش دامنه نمونه‌گیری از نمونه‌گیری برخط وجود نداشت. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی گسترش نمونه‌گیری مد نظر باشد و نمونه‌گیری به راهبران آموزشی، معلمان عشایر و روستایی و نیز والدین، دانش‌آموزان و صاحبان مشاغل نیز گسترش یابد. پس از یافتن آسیب‌ها، مهم‌ترین موضوع استفاده از نتایج در عمل و بهبود نظام آموزشی در دوره آموزش همگانی است.

منابع

بازرگان، عباس (۱۳۹۸). ارزشیابی آموزشی. تهران: سمت.



بریمانی، ابوالقاسم؛ صالحی، محمد و صادقی، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش عالی در دوره تحصیلات تکمیلی از دیدگاه دانشجویان این مقطع. پژوهش‌نامه تربیتی، ۶ (۲۶)، ۱-۲۴.

پیریائی، حسین، نیکنمایی، مصطفی (۱۳۹۶). ارائه مدلی برای بهبود نظام انتصاب و ارتقای مدیران آموزش و پرورش. فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۰ (۱)، ۹-۲۸. سرمد، زهره؛ بازرگان هرندی، عباس و حجازی موغاری، الهه (۱۳۸۳). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.

سیدعلیان، محبوبه و صالحی، کیوان (۱۳۹۹). تحلیل پدیدارشناختی عوامل مرتبط با گرایش برخی از مدیران مدارس به بهره‌کشی از زیردستان. فصلنامه مدیریت مدرسه، ۸ (۳)، ۲۷۶-۳۰۲.

عارف نژاد، محسن؛ حسنوند منفرد، مهدی و طبرسا، غلامعلی (۱۳۹۱). تحلیل و رتبه‌بندی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزشی (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۴ (۱۶)، ۵۳-۷۴.

قاسمی اقدمی، مرتضی (۱۳۹۵). انتخاب و انتصاب مدیران مدارس (مطالعه وضعیت مدیران مدارس استان چهارمحال بختیاری). سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی، <https://civilica.com/doc/513479>.

مرادی، اسدالله؛ حیدری، حسین؛ وجدانی، فاطمه و دستا، مهدی (۱۳۹۰). بررسی و شناسایی مسائل و چالش‌های آموزش و پرورش (تدوین مبانی و چارچوب علمی پژوهش برای تنظیم شبکه برنامه گروه مطالعات آموزش و پرورش). طرح پژوهشی پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی. گروه مطالعات آموزش و پرورش.

موحدی، رضا؛ شیرخانی، مریم و طالبی، بهاره (۱۳۹۶). بررسی عوامل مؤثر بر بهبود کیفیت آموزش از دیدگاه دانشجویان (مطالعه موردی: دانشکده کشاورزی دانشگاه بوعلی سینا). نشریه نامه آموزش عالی، ۱۰ (۳۷)، ۷۹-۱۱۰.

هویدا، رضا و مولوی، حسین (۱۳۸۷). فرایند بهبود کیفیت آموزشی از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های استان اصفهان: مقایسه‌ای بر اساس مقیاس AQIP. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۸ (۱)، ۱۳۲-۱۴۱.

Anderson, L. W. (1991). *Increasing Teacher Effectiveness*.

Fundamentals of Educational Planning, 39, ERIC.

Budiharso, T. & Tarman, B. (2020). Improving quality education through better working conditions of academic institutes. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(7), 99-115.

Celik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(4), 18-32.



- DeCenzo, D. A., Robbins, S. P. & Verhulst, S. L. (2016)
Fundamentals of human resource management. John Wiley & Sons.
- Hopkins, D. & Harris, A. (1997). Improving the quality of education for all. *Support for learning*, 12 (4), 147-151.
- Jazeel, A. M. & Saravanakumar, A. R. (2016). Perception of Sri Lankan teachers towards web based instruction in learning teaching process at school level. *Science*, 162 (105.56), 7-58.
- Jazeel, A. M. & Saravanakumar, A. R. (2016). Role of ICT in transforming Sri Lankan higher education. *International Journal of Advanced Research Trends in Engineering and Technology (IJARTET)*.
- Jazeel, A. M. & Saravanakumar, A. R. (2017). Challenges for improving quality in education at primary and secondary schools in India and Sri Lanka. *Journal of Social Welfare and Management*, 9(2), 49-52.
- Kartini, D. & Kristiawan, M. (2019). Pengaruh Tunjangan Profesi Dan Motivasi Kerja Terhadap Kinerja Guru. *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 6(1), 25-33.
- Korthagen, F. A. J. (2000). Teacher educators: From neglected group to spearhead in the development of education. In G. M. Willems, J. H. J. Stakenborg, & W. Veuglers (Eds.), *Trends in Dutch teacher education*, Leuven: Garant, 35-48.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F. A. J. & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- Nasution, L. (2017). Improving quality of education through standards educational and educational personnel of SMA Unggulan CT Foundation. *EducanduM*, 10(2), 65-77.
- Nurabadi, A., Sucipto, J., Juharyanto, J. & Gunawan, I. (2018, October). The implementation of education management standards in the school laboratory state university of Malang for improving educational quality. In *3rd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2018)*. Atlantis Press.



- Owens, R. G. (2001). *Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform*. Allyn & Bacon. Boston, MA, United States.
- Sukadari, M. H., Perianto, E. & Haryanto, E. S. (2021). Improving education quality of elementary school in Indonesia: An empirical research. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(4), 330-337.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. & Ten Dam, G. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-45.



Examining the opinions of teachers, faculty members, experts and researchers about the problems and harms of educational system of Iran

Somaye Liaghat *

Abstract

This survey tries to provide a picture of the main needs of education based on the current situation through the opinions and views of teachers, researchers, experts and faculty members. It collected information from sample groups by asking multiple survey questions about the state of education, followed by suggestions for those involved in improving the structure of pre-university education. The main goal of this research was to determine the current problems of the educational system in Iran, in order to draw a picture of the current situation and harms of educational system. First, based on the model of organizational elements and based on the results of the research of Moradi and others, a pathology questionnaire of Iran's educational system was compiled with 131 questions on a Likert scale and three open-ended questions. A pilot study for making this tool was conducted on a sample of 40 teachers and specialists, and the questions were modified based on that. Then, a sample of 177 teachers, researchers, experts and faculty members from the target groups answered the questions of the researcher-made questionnaire about the current state of the educational system. The content validity of the tool was confirmed by experts and the internal consistency of the 131-question questionnaire was equal to 0.95. The findings indicated that teachers, faculty members, specialists and researchers emphasized on problems and harms related to all factors of the educational system, including context, input, process, output, and outcome with an average of more than 3 (criterion limit = 2.5) and they confirmed significance at the 95% level.

Keywords: Issues of Education, Educational System of Iran, Educational Patology.

* Assessment and Evaluation Scholar

