

## ملاحظات در باره تدریس علوم انسانی

دکتر علی ذکاوتی قراگزلو<sup>۱</sup>

چکیده

انتظار ما از آموزش علوم انسانی در نهادهای رسمی آموزشی چون مدرسه و دانشگاه چیست؟ چه می‌توان کرد تا آموزش علوم اجتماعی جذاب و کاربردی شود و شوق و اشتیاق دانستن و آموختن و کاربرد را در جوانان برانگیزد؟ در تدریس یک نگرانی توأم با چهار امید بزرگ که شکاف عمیق بین سه زمینه: برنامه قصد شده، برنامه اجرا شده و آنچه کسب شده اند، وجود دارد. نگراننده باتوجه به یادداشت های خود در طول ارتباط با دانشگاهیان ( دانشجو، مدرس و محققان حرفه ای) و بررسی انتظارات آنان از دروس ایده هایی را با انس مداوم با موضوع و تشویق مراجعان به " تصور موقعیت موثر "شان در تعامل با موضوع مورد تحقیقشان به دست آورده مطرح می کند. باورهای معرفت شناختی<sup>۲</sup>، کانکتیویزم<sup>۳</sup> یا ارتباط گرایی، کوشش بازپس نگرانه و در گیری با نقد دائم جریان تدریس پژوهی و تصمیم گیری و قابلیت های شخصی<sup>۱</sup>، الگوهای ذهنی<sup>۱</sup>، وضعیت مخاطب جدید معینی می شود که معلم تسهیل گر و توانمند ساز می تواند این مهم را با همکاری یادگیرندگان مدیریت کند. او باید تاب آور باشد. بهترین معلم کسی است با درک و غنی سازی اکولوژی تدریس و علم امکان انس عمیق (حاصل تجربه زیسته و مطالعات، سرگذشتنامه های افراد صاحب نظر) را فراهم سازد تا به این سه هدف نزدیک شود: الف - استنتاج ها و آموخته های دانش سازمان یافته ب- بهجت و لذت و بهجت فردی ج- تعامل و کنش فرهنگی و اجتماعی و تقویت حس انسان دوستی و کمک به تکامل انسانی و معنوی.

کلید واژگان

تدریس، علوم انسانی، تامل

<sup>۱</sup> دانشیار دانشگاه خوارزمی zekavati@chmail.ir

<sup>۲</sup> between Epistemological Beliefs

<sup>۳</sup> connectivism

## مقدمه

علوم اگر خدمتی به بشر نکند و درمانی ندهد، حیف است که یک ساعت از وقتمان را صرف آن کنیم. البته این جمله معروفی از امیل دورکیم است. در تدریس یک نگرانی توام با چهار امید بزرگ و شکاف عمیق بین سه زمینه: برنامه قصد شده، برنامه اجرا شده و آنچه کسب شده وجود دارد. در چنین اکولوژی علمی-آموزشی-فرهنگی - اجتماعی معلم باید بتواند کار را پیش ببرد و در هر لحظه باید یک اتفاق هنری بیفتد؛ مثل بازیگری که سناریو ندارد و ناگزیر است فی‌البداهه کار کند. در این شرایط معلم هر لحظه درگیر است و این کار را خیلی دشوارتر و پرهیجان تر می کند. غیرتکنیکی بودن در تدریس یک راهبرد ناگزیر است. باورهای معرفت شناختی، خودتنظیمی، خودکارآمدی، هیجان تحصیلی لذت از یادگیری پیش بینی کننده های معنی دار رویکرد عمقی یادگیری هستند. به نظر می رسد از راه ارتقای تخیل جامعه شناسی، سبکهای شناختی و راهبرد های یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و تاثیر بر سبکهای اسنادی و ابعاد آن (منبع علیت، ثبات علیت، کلی بودن علیت) بتوان اضطراب، خستگی و دانش ساده/ عمقی راهم مدیریت کرد.

می توان از روانشناسی گفتمان و از شناخت داغ<sup>۴</sup> شروع کرد. اشتیاق سوزان و بی امان محققانه را نشان باید داد و به باورهای معرفت شناختی<sup>۵</sup> که مفروضات افراد درباره ماهیت دانش و یادگیری و ویژگی های ورودی یادگیرندگان در شروع یادگیری و طرف های ارتباط است دست یافت.

ما معرفت را خود می سازیم<sup>۶</sup>. اما این معرفت را اگر در جمع می سازیم همان کانکتیویزم<sup>۷</sup> یا ارتباط گرایی است. معلم در گیر نقد دائم جریان تدریس پژوهی و تصمیم گیری است. هر لحظه درگیر یک ساخت جدید و قابلیت های شخصی<sup>۱</sup>، الگوهای ذهنی<sup>۱</sup>، وضعیت مخاطب جدید معینی می شود. بخش مهمی از نمره هم مطابق یک هم ارزشیابی بین خود آنان با هم و با همراهی و همدلی و "ارزشیابی توانمند ساز" داده شود و محدود و بسته نباشد و نوبت ها زمان ونوع و شیوه با توافق تعیین می شود. اودرگیر ساختار سازی ویژه ای برای غنی سازی یادگیری است. هم چنین باید ارتباط های مفید مشارکتی بین همکلاسی ها ایجاد شود. کلاس در مراحل از "معرفت بین‌الذهانی" به یک رضایت مشترک و حتی به آرمان مشترک<sup>۱</sup>، یادگیری جمعی<sup>۱</sup> و نگرش سیستماتیک<sup>۱</sup> و یادگیری مشارکتی نزدیک و منتقل می شود. وقتی با کسی ارتباط خشک برقرار می کنیم انتظار هم داریم از ارتباط و استمرار ارتباط و تطبیق ترجیحات روانشناختی ما که آن را تر جیحات منطقی می نامیم خوشش بیاید که نمی آید. رویارویی با کلیشه های مربوط به درس آموزی، ترس ها، بی تفاوتی و اضطراب های مربوط به درس و تدریس دشوار و گاه توان سوز است و به خصوص به شناخت داغ موضوعات علوم اجتماعی هم نیاز دارد.

<sup>۴</sup> hot cognition

<sup>۵</sup> between Epistemological Beliefs

<sup>۶</sup> برای constructivism، «ساختار سازی» را پیشنهاد می کنم.

<sup>۷</sup> connectivism

چند روش و سناریو برای تدریس وجود دارد و سؤال از اینکه یادگیرندگان دوست دارند چه کار بکنند. این سخن به "معناداری" تدریس اشاره دارد. اما به این هم اکتفا نمی‌توان کرد. الگوهای متناسب و درخور<sup>۸</sup> را با همکاری فراگیرندگان و حضار جلسه مثلاً کلاس فراهم آوریم. الگوهای یادگیری متناسب و درخور طیفی از باورهای معرفت‌شناختی، نگرش‌ها، عواطف، رفتارها و راهبردهای یادگیری و انگیزشی مربوط به محیط کلاسی، معلّم و یادگیرندگان / مخاطبان هستند. بخشی از الگوهای یادگیری سازگار و درخور-راهبردها، نگرشها و باورهای مربوط به پیشرفت- شامل خودکارآمدی تحصیلی<sup>۹</sup>، و برخی ناسازگار است. گیلبلمن و فست<sup>۱۰</sup> (2001) از رویکرد مردم‌نگاری<sup>۱۱</sup> را برای توصیف تعامل استاد دانشجو سخن گفته‌اند. برونر نگران بود که آنچه روش تدریس می‌نامیم در یک کلاس درس واقعی هم کارساز است؟ (برونر، ۱۹۹۶: ۸۶). روش مطالعه درس<sup>۱۲</sup> مورد نظر ژاپنی‌ها درس و کارورزی را ترکیب کند. فرض‌های معرفت‌شناختی بر فرآیندهای تفکر و استدلال را بررسی می‌کنند؛ مانند قضاوت تأملی کینگ و کیچنر<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۴، ۱۹۸۱) و مهارت‌های استدلال کوهن (۱۹۹۱ و ۱۹۹۳). خط سوم: خط جدیدی در پژوهش در حوزه باورهای معرفت‌شناختی است. پژوهشگران این گروه، باورهای معرفت‌شناختی را نظامی کم و بیش مستقل می‌دانند که بر درک مطلب و عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارند؛ مانند مطالعات ریان<sup>۱۴</sup> (۱۹۸۴) و شومر<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۰، ۱۹۹۴). بر اساس نظر شومر (۱۹۹۰) باورهای افراد درباره دانش و یادگیری در چهار بعد سرعت یادگیری، سادگی دانش، قطعیت دانش و توانایی ثابت قرار می‌گیرد که از باورهای سطح بالا و خبره تا باورهای سطح پایین و خام را پوشش می‌دهند. (تنها، فرزاد، و صرامی ۱۳۸۸ و برزگر بفرویی، دانافر ۱۳۸۸). مفروضات متفاوتی درباره طبیعت انسان، باورهای معرفت‌شناختی و در نظریه‌ها ی یادگیری و معلمی مطرح است. در اینجا سه نظریه و الگو مطرح می‌شود:

#### نظریه الف

مفروضات نظریه الف عبارتند از:

- ۱- انسان‌ها غالباً ذاتاً تنبل و از آموزش بیزارند؛
- ۲- غالب انسان‌ها، مقلد، عافیت طلب و خواهان حمایت منبعی که قدرتمند و معتبر تلقی می‌شود، می‌باشند؛

<sup>۸</sup> Patterns of adaptive learning

<sup>۹</sup> Student Academic Efficacy

<sup>۱۰</sup> Gilbelman & Fastm

<sup>۱۱</sup> (Ethnography)

4. Lesson Study

<sup>۱۳</sup> King and Kitchner

<sup>۱۴</sup> Reyan

<sup>۱۵</sup> Shommer

۳- برای برانگیختن انسان‌ها باید از انگیزش‌های بیرونی، مادی و اقتصادی و ایجاد احساس امنیت استفاده کرد؛

۴- قابلیت و توانایی حل مسئله در شمار محدودی یافت می‌شود که به مشاغل متفکرانه، معلمان و رهبری می‌پردازند؛

۵- غالب انسان‌ها باید تحت نظارت همه جانبه قرار گیرند تا بستر یادگیری مهیا شود تا "توالی روانشناختی" به توالی منطقی تبدیل شود.

ویژگی‌های سبک معلمان بر مبنای پیش‌فرضهای نظریه الف

۱- تاکید بر تمرکز و تصمیم‌گیری متمرکز؛

۲- تاکید بر نظارت منابع؛- معلم مداری و ایفای نقش رهبری توسط معلمان؛

۴- استفاده از برانگیزنده های بیرونی ؛

۵- توقع تحقق هدف و نتایج کوتاه مدت؛

۶- استفاده از روش های نظارت بیرونی؛

۷- تاکید بر ضرورت کار تیمی و میدانی و گروهی میان دانشجویان .

نظریه ب

با این مفروض که انسان طبیعتاً کنجکاو و معرفت جواست ، برای اطمینان از تحقق نتایج مثبت به نظارت بیرونی و تهدید و تطمیع و اجبار نیاز نیست. یادگیری بهترین انگیزه یادگیری است.

مفروضات نظریه ب

مفروضات کلی نظریه ب عبارتند از:

۱. فعالیت برای آموختن مانند بازی دارای انگیزه و اشتیاق درونی است؛

۲. معلمان معمولاً مسئولیت‌پذیرند و با به دنبال پذیرش مسئولیت هستند؛

۳. قابلیت یادگیری حل مسائل بین جمعیت انسان‌ها توزیع نرمال دارد؛

۵. بخشی از نظارت و ارزشیابی را می‌توان به خود دانشجویان واگذار کرد، سبک خود نظارتی/ نظارت

درونی کارآمد تر از نظارت توسط دیگران است.

ویژگی‌های سبک معلمان بر مبنای پیش‌فرضهای نظریه ب:

۱- تاکید بر عدم تمرکز و استقلال نسبی معلمان؛

۲- تاکید بر استاندارد های ارزیابی نتایج؛

۳- دانشجو-مداری و ایفای نقش همیارانه (بررسی و حل مسئله با همکاری دانشجویان برای جستجوی فهم

مشترک)؛

می توان پیشنهاد کرد که معلمان برای جهت گیری روابط رسمی و غیر رسمی و همیارانه برپایه اعتماد تشویق شوند.

تئوری ج: (همیارانه ومولد): آزادی بسیار وسیع برای معلمان ، دانشجویان

معلمی همیارانه بیشتر با نظریات محتوایی (انگیزش درونی) مرتبط است با پاسخ به این پرسش که پاداش ها و عوامل ارضاکنده چیستند چه چیزهایی را پاداش آموزش یا ارضاء کننده، می دانند نظریه های فرایندی، چگونگی و چرایی برانگیختگی دانشجویان و متعلمان را توصیف می کند.

در این الگو، هوشهای چندگانه، هوش اخلاقی، بهره عاطفی و چالش و پرسشگری و همیاری پژوهشگرانه تشویق می شود، نظارت با اسناد بیرونی را به حداقل می رساند، و برای جذاب تر کردن آموزش و ارضای نیازهای سطوح عالی تر تفکر و احساس / مهارت های معناشناختی و زیبا شناختی، دانشجویان می کوشد. با این شرایط، مفروض است که معلمان، مدیران، کارکنان و دانشجویان نیز تعهد بیشتری نسبت به آموزش خواهند داشت.

-تاکید بر مهارت های بین فردی، معناشناختی و زیبا شناختی و نیاز برای تعاملات گروهی

-تاکید بر تصمیم گیری جمعی درعین مسئولیت فردی

-جهت گیری روابط رسمی و غیر رسمی و همیارانه برپایه اعتماد

-برنامه ریزی قابل دفاع هست اما اکتفا به شاخص ها و استاندارد های کمی ،هدف اصلی نیست .

- تبدیل تجربه زیسته هر فرد به منبع آموزشی ارزشمندی برای خود و دیگران ( راه دانش ضمنی پنهان به

سوی دانش آشکار رسمی) تبدیل هر تجربه به منبعی برای خود شناسی<sup>۱۶</sup>

---

<sup>۱۶</sup> Self identify

-نیاز به عمل، حل مسئله، و تبادل رضامندی در تعاملات با دیگران و خودیابی  
-تعریف فعالانه از وظایف دنیای پیرامون  
-لزوم تهیه و تنظیم محتوی بر اساس مسائل کاری و زندگی شخصی فراگیران (مسئله -محوری)  
-یادگیری به مثابه نیرومندترین انگیزه یادگیری  
1- انگیزه درونی:، خودارزشمندی، کیفیت سطوح بالاتر زندگی، اعتماد به قدرت انتخاب در سبک یادگیری و زندگی..

-پایه گذاری روش شناختی براساس تفاوت سبکهای تفکر و شناخت، یادگیری و تدریس  
نیاز به عمل، حل مسئله، و تبادل رضامندی در تعاملات با دیگران و خودیابی  
- بررسی توسعه از منظر انسانی.  
- پذیرش نظام آموزشی و پرورشی و سازگار نمودن خود با آن.  
- ناخشنودی نسبی در شغل خود و کارکردهای آموزشی.  
نحوه برخورد با تعارضها و مدیریت آن.  
علاوه بر نکات عمده فوق پاره ای از اعتقادات کلیشه ای ذهن معلمان و کارکنان آموزشی را به عنوان وجه عمده تعارضهای موجود تلقی کرد و در راستای رفع و حل فصل فرهنگی آنها تلاش ویژه مبذول داشت.  
- قوت داشتن این تفکر کلیشه ای که عمل بانظر متضاد است.  
- رواج داشتن این کلیشه معیوب که افراد متخصص و عالم نمی توانند مدیر خوبی باشند.  
- اینکه افراد عادی نمی توانند اهداف چالشی را دنبال کنند (و نباید در امور تصمیم گیری مربوط به خود مشارکت کنند).  
- این که موفقیت‌های سازمانی بیشتر به صفات فردی نخبگان وابسته است (وبه تاثیر دیگر کنشگران دست کم گرفته می شود).  
-اینکه فراگیران ایرانی از لحاظ پدیده های خود انضباطی و خود تنظیمی/خود نظم بخشی و حس مسئولیت پذیری در جایگاه خوبی نیستند.  
-اینکه مردم عادی از لحاظ پختگی عاطفی و خود مدیریتی در سطح بالائی قرار ندارند.  
الگوهای یادگیری شامل دو بخش اند. بخش اول آن که به فراگیران مربوط است شامل ۴ بخش می شود:

۱- جهت گیری مربوط به اهداف پیشرفت شخصی<sup>۱۷</sup>

۲- تصورات مربوط به اهداف معلم<sup>۱۸</sup>

۳- تصورات مربوط به ساختارهای هدف در کلاس<sup>۱۹</sup>

<sup>۱۷</sup> personal achievement goal orientations

<sup>۱۸</sup> Perception of Teacher's Goals

۴- تصورات باورها و راهبردهای مربوط به تحصیل<sup>۲۰</sup> (وامتحان و ارزشیابی)

بخش دوم که به معلمان مربوط می شود، تصورات آنها در مورد ساختار هدف در محیط آموزشی، رویکردهای آموزشی و کارآمدی تدریس شخصی آنهاست.

سیف، (۱۳۸۳) معتقد است که هدف از کاربرد سنجش تکوینی در رابطه با پیشرفت تحصیلی، آگاهی یافتن از میزان و نحوه یادگیری آنان برای تأمین نقاط قوت و ضعف یادگیری و نیز تشخیص مشکلات روش آموزشی معلم در رابطه با هدفهای آموزشی است. شواهد پژوهشی نیز نشان می دهد که سنجش تکوینی با کیفیت بالا می تواند تأثیر قدرتمندی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش دانشجویان داشته باشد (برای مثال، وان اورا<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۴؛ بلک و ویلیام<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۸؛ وادل<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۴ و حیدری، ۱۳۷۵ به نقل رضایی و سیف، ۱۳۸۵).

تدریس تسهیل گرانه و مولد که شرح آن خواهد آمد نوعی بهبودبخشی و آشنایی زدایی اما نه ساختارشکنی است که پایه های نظم و دقت و منطق و انضباط نظام درسی را سست نمی کند و نوعی درگیری خام دستانه با نظام درسی نیست. معلم اطمینان بدهد که: در این کلاس و این درس کسی مردود نمی شود. نوع سؤالات امتحانی را برای همه روشن خواهد بود. حضور و غیاب هم اجباری نیست و قول چهارم که بسیار دشوار ای است: اینکه نمره بد هم نخواهیم داشت. و اینکه این چهار قول و تعهد متقابلاً مستلزم چه تعهداتی است؟

پیشنهاد نوآورانه و بلندپروازانه، جدی و خطیر این است که منطق تدریس رایج (فشار تحصیلی<sup>۲۴</sup>، خود ناتوان سازی تحصیلی<sup>۲۵</sup>، تقلب<sup>۲۶</sup>، رفتار مخرب<sup>۲۷</sup>، اجتناب از تازگی<sup>۲۸</sup> خود دست کم گرفتن پیشرفت تحصیلی<sup>۲۹</sup> تردید نسبت به ارتباط محیط یادگیری با موفقیت در آینده<sup>۳۰</sup>) به هم بریزد و آدمها با توانایی و عشق خودشان (یعنی حتی فراتر از معنا دار بودنِ دروس) و واقعاً انتخاب با خودشان باشند و حتی از "گعده" های آنان الهام بتوان گرفت.

احترام مکملی دارد به نام مهر ورزی و محبت. روش تاب آورانه باعث می شود، رابطه عاطفی خوبی با دانشجو ایجاد شود. اما تعهد های اداری و آموزشی چه می شوند؟ مفروض این است که ارزش ها و هم چنین راهبردهای

<sup>۱۹</sup> Perception of Classroom Goal Structures

<sup>۲۰</sup> Academic Related Perceptions, Beliefs, and Strategies

<sup>۲۱</sup> Van Evera

<sup>۲۲</sup> Black & Wiliam

<sup>۲۳</sup> Waddell

<sup>۲۴</sup> Academic press

<sup>۲۵</sup> Academic Self Handicapping Strategies

<sup>۲۶</sup> Cheating behavior

<sup>۲۷</sup> Disruptive Behavior

<sup>۲۸</sup> Avoiding novelty

<sup>۲۹</sup> Self Presentation of Low Achievement

<sup>۳۰</sup> Skepticism About the Relevance of School for Future Success

اخلاق و تدریس اخلاق را هم فقط در شرایط لازم و مقتضی تدریس - اثربخش است. اینکه آموزش و جایگاه علم و تحقیق هم عرصه هیجان های شیرین است. این هیجان برای زدودن گرد و غبار از راهبرد های شناختی و فرا شناختی برای حذف رقابت مخرب و جایگزینی ارتقای سرمایه روانشناختی به جای ضوابط بی روح است. ارتباط من با دیگری چرا باید برای او جذاب باشد، در حالی که ما دو آدم از خرده فرهنگ های مختلف، با انتظارات متفاوت و با سبک های یادگیری متفاوت هستیم.

الزامات تعلیم و تربیت عمومی و نیز "ترویج" و کاربرد علوم و آموزش عمومی، رشد فورانی و انفجاری جمعیت و ابداع رایانه و اینترنت (به ترتیب از ۱۹۴۳ و ۱۹۹۳ به بعد) "انقلاب افزایش سطح توقع"<sup>۳۱</sup> و شکاف دیجیتالی<sup>۳۲</sup>، احیای هویت های دینی ملی و قومی و انقلاب های اجتماعی و تحول دیجیتالی و شرایط آشوب<sup>۳۳</sup> را افزود که این مبحث را از هر جهت با پیچیدگی تغییرها، تعارض ها و الزام به تحول و تحمل اصلاحات رو به رو کرد.

آیا مبنای نظری "مسائل" مدیریت و راه حل های عاقلانه و هنرمندانه و محیط زندگی (انسانی و فیزیکی) هم می تواند در این مورد قابل تمثیل باشد؟ چگونه یک اندیشه می تواند صور بسیار متفاوت و متضاد با صورت های اولیه خود پیدا کند و اینکه گره کار مفاهیم کجاست. چرا چنین است؟

می گویند آموزش و تدریس<sup>۳۴</sup> مجموعه ای از رویدادهایی است که بر یادگیرندگان به طریقی اثر می کند تا یادگیری آسان شود. آموزش کوششی برای ایجاد اشتراک در ادراک شخصی و محیطی و در احساس، اندیشه، رفتار، و عمل است. بدین ترتیب آموزش با ظرفیت و وسعت یا مضیقۀ کنشوری روان شناختی، ادراک محیطی، کنشگری اجتماعی و تفاهم پذیری کنشگران سر و کار می یابد. ادراک محیطی از راه ارتباط و تعامل با محیط تکوین می یابد و با آن پدیدار می شود. در تدریس درون یک کلاس انتظار این است که با فهم پیش فهم های افراد به ادراک محیطی افراد، سطح نازل یا بالای شناختی ( و فراشناخت) و چگونگی اجرای برنامه و درس وقوف یافت و در سطحی دیگر محتوای کتب و مواد آموزشی و ارتباطی است که چگونگی بروز آثار ادراک محیطی افراد را نسبت به جامعه، فرهنگ و نیز ملت های دیگر را نشان می دهد. کاهش تعارضات و گسست در انگیزه ها، انتظارات، مسئولیت ها، اهداف مقاطع تحصیلی، غلبه پوسته ها و تشکیلات اجرایی بر اهداف و کاهش تعارضات بین افراد و گروه های فرهنگی، لایه ها و گسست ها با ارتقای تراز اکولوژی علم، شدنی است. به گفته الوین تافلر<sup>۳۵</sup>،<sup>۳۶</sup> بی سواد قرن ۲۱ کسی نیست که خواندن و نوشتن نداند، بلکه کسی است که،

---

6. Revolution of Rising Expectations

<sup>۳۳</sup> Digital divide

<sup>۳۳</sup> chaos

<sup>۳۴</sup>) instruction

<sup>۳۵</sup> Alvin Toffler Quotes

نیویورک تایمز به نقل از نشریه فوربس پیش بینی های تافلر پرآوازه ترین آینده شناس را درباره آینده جهان برخط و اشتباه توصیف کرد.



نمی تواند بیاموزد، آموخته هایش را فراموش کند و دگرباره بیاموزد. هوارد گاردنر نیز با انتشار کتاب " پنج ذهن برای آینده " در سال ۲۰۰۶ مفاهیم تازه ای راباتوجه به مسائل هزاره سوم مطرح می کند : جهان فردا - با موتورهای جستجو، روبات ها و سایر وسایل کامپیوتری - نیازمند توانایی هایی خواهد بود که تا به حال اختیاری بوده است. باید برای مواجهه با این جهان، این توانایی ها را اکنون پرورش دهیم ( Gardner,2007,P.189 ).

گاردنر به معرفی پنج ذهن پرداخته است که سه ذهن با مسائل هو شی و دو ذهن با روابط بین انسان ها ارتباط دارند. پنج ذهن موردنظر هوارد گاردنر عبارت اند از : ذهن تخصص محور 3، ذهن هم گذار 4، ذهن خلاق 5، ذهن احترام گذار 6 و ذهن اخلاق مدار ( گاردنر، زارعی، زینعلی پور و بهروزی، پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، سال ۷، شماره ۱، بهار و تابستان، و گاردنر، ترجمه سیف ۱۳۹۰، ترجمه معماری و نورآبادی ۱۳۹۰).

1. Interpersonal Intelligence
2. Intrapersonal Intelligence
3. Disciplined Mind
4. Synthesizing Mind
5. Creative Mind
6. Respectful Mind

---

<sup>۳۶</sup> تافلر ۱۹۲۸-۱۹۸۲ پرآوازه ترین آینده شناس جهان بود برخی پیش بینی های او درباره امریکا تا حدود زیادی درست از آب در آمد اما در باره وضع جهان برخطا و اشتباه بود. سلطه قدرتمندان مهاجم- با هویت ناگشوده<sup>۳۶</sup> در برابر جهان و دیگران، از سویی و سرسپردگی زبردستان به پذیرش شیفته وار و خاکسارانه ی اشکالی از استبداد رادیکالها یا "ماکت" خونینی از تاریخ "تمدن وسنن" از سوی دیگر، در جهان انجامیده که همانا ناتوانی در بیان روشن و روشنفکرانه همه جانبه امکان انتخاب اخلاقی چند جریان نمایندگی امروز و دیروز است. از سویی، آموزش، نیز در زمینه ی فراهم کردن امکان انتخاب اخلاقی یعنی به صحنه آوردن همگان سترون<sup>۳۶</sup> بوده و محیط نیز یادگیری پنهان<sup>۳۶</sup> خود را پدیدار ساخته و بعضی نهادهای نوین به خود زنی و قلع و قمع عجیب مدرنیته در جهان پرداخته اند). آلوین تافلر در این جا توضیح نمی دهد که اما این انسان بیچاره است که دستخوش و غریق تلاطم تغییرات است و در ناامنی روانی مداوم به سر می برد. سیستم ها بر مبنای معیارهای علمی-تکنیکی دست به انتخاب می زنند و مدعی اند که ریسک تصمیم گیری را هم می پذیرند که این در امور انسانی ادعای گزافه است.

استرنبرگ که درباره الگوی سبک های تفکر ( ۲۰۰۳ ) تحقیقات راهگشایی انجام داده یک طبقه بندی با ۱۳ مقوله مطرح کرده است که عبارت اند از : قانونگذارانه ( خلاق ) ، اجرایی ، قضایی<sup>۳۷</sup> ، فرد سالاری<sup>۳۸</sup> ( تک سالاری ) ، مرتبه سالاری<sup>۳۹</sup> ( پایور سالاری ) ، جرگه سالاری<sup>۴۰</sup> ( الیگارشی ) ، ناسالاری<sup>۴۱</sup> ( هرج و مرج طلب ) ، کلی نگر<sup>۴۲</sup> ، جزئی نگر ، درون نگر<sup>۴۳</sup> ، بیرون نگر<sup>۴۴</sup> ، آزاد اندیش و محافظه کار . افرادی که دارای سبک تفکر قانون گذار می باشند ، مایل اند کارها را به شیوه ای که ترجیح می دهند ، انجام دهند. افراد با سبک اجرایی تمایل دارند از مقررات پیروی کنند و افراد با تفکر قضایی مایل اند که قوانین و برنامه ها را ارزشیابی نمایند. همچنین شخص فرد سالار ، فردی است با اراده و مصمم ، این فرد به کسی اجازه نمی دهد که در حل مسائل او دخالت کنند . شخص پایور سالار ، هدف ها را به صورت سلسله مراتبی منظم کرده و نیاز به اولویت بندی هدف ها را ادراک می کند. فرد جرگه سالار یا مانند فرد پایورسالار علاقه دارد ، امور را در همان زمان تعیین شده انجام دهد ، اما او غالباً مطمئن نیست که چه کاری را باید در ابتدا شروع کند و یا چه زمانی را صرف انجام یک کار نماید . افراد ناسالار امور را به صورت یک امر تصادفی در نظر می گیرند. ناسالار ها از سیستم ها به صورت جدی دوری می گزینند و با آنچه سیستم ها ارائه می دهند مقابله می کند ( استرنبرگ ، ۲۰۰۳ ) . افراد کلی نگر ترجیح می دهند مسائل و امور را در حد بسیار گسترده و وسیع مورد بررسی قرار دهند ولی افراد جزئی نگر به جزئیات امور و مسائل تأکید دارند . افراد درون نگر با امور درونی و انتزاعی سر و کار دارند ، اما

---

<sup>۳۷</sup> judicial

<sup>۳۸</sup> monarchic

<sup>۳۹</sup> hierarchic

<sup>۴۰</sup> oligarchic

<sup>۴۱</sup> anarch

<sup>۴۲</sup> global

<sup>۴۳</sup> internal

<sup>۴۴</sup> external

افراد برون نگر بیشتر به محیط بیرونی تمایل دارند و مردم دار می باشند. همچنین افراد آزاد اندیش ترجیح می دهند فراتر از برنامه های موجود فکر کنند و به دنبال حداکثر تغییر هستند ، اما افراد محافظه کار دوست دارند به برنامه های موجود وفادار بمانند و به دنبال حداقل تغییرند ( استرنبرگ ، ۱۳۷۶، ۲۰۰۳ به نقل از خوئینی ) .

در دوران مدرن تعارض جدیدی روی می دهد و حتی "نفسانیت" در جهت خیر عمومی تلقی می شود (توماس هابز). آزادی مسیری هابزی و دکارتی و نه اسپینوزایی طی کرد و به تدریج سبب فاصله گرفتن انسان از طبیعت و سر انجام تقابل فرهنگ و طبیعت شد<sup>۴۵</sup>. در حکمت باستانی تائو می خوانیم: اگر می خواهید چیزی به دست آورید نخست آن را ببخشید. با الهام از این نکته می توان گفت: پس اگر انضباط می خواهید از آزادی نترسید. روسو با وجود آنکه مصایبی را در تمدن هوشیارانه تفتن کرده بود، تفاوت اصلی انسان و حیوان را همان آزادی می دانست. آزادی مسئولیت های هرکس را نشان می دهد و به همین دلیل است که می گویند تشعشع ، هاله یا پرتو آزادی "بی نظمی و بی انضباطی" هایی هم ایجاد می کند. گاه برخی انسان هاه تحمل آن را ندارند و به نظم و انضباط معهود برگردند (فرار از آزادی و حرکت به سوی امنیت وجودشناختی). در لایه ای دیگر وفاق اجتماعی، "قفس عقلانیت" ، مدیریت زهر آگین<sup>۴۶</sup> ، سبک های مدیریتی، ماریپیچ ساز مانی ، مرگ سازمانی ، سکوت سازمانی، دانش رهایی بخش، وضعیت در "معرض خطر" و "هوش شیطانی" ، "جنایت بدون قابلیت پیگیری"<sup>۴۷</sup> ، از علل و دلیل های تهدید امنیت روانشناختی اند.

این اوصاف نقدی تند از میراث روشنگری است. اما به روی اگر معلم این تهدید هارا نشناسد و به " شناخت امکان تصحیح خطاهای روشنگری و از دانش به سوی فرزاندگی"<sup>۴۸</sup>، نظریه علم بزرگ و مزیت انباشتی علم" نپردازد، ممکن است آزادی و عشق را گم کند و به انضباط مکانیکی و صور دیگر خشونت رو آورد. او در پی سلطه گری بر دیگری یا ایده حذف "غیر"ی و دیگری به نام مخاطب یا یادگیرنده است که خود ساخته و پرداخته است. متأسفانه چنین کسی در لبه این خطر هست که برای موفقیت به هر قیمت از جمله انکار تفاوت های فردی و غفلت از سبک های یادگیری و تفکر، تهاجم به حریم، شغلی ، معنوی خصوصی مخاطب یا یادگیرنده تلاش می کند.

---

<sup>۴۵</sup> در قضایای ما قبل مدرن آزادی رهایی از ضرورت های طبیعی، طبیعت و فرهنگ است. ناصر خسرو با بیان بلیغ خود چنین توصیف می کند: آزاد شو از آز و بزى شاد و توانگر .

#### <sup>۴۶</sup> Toxic management

<sup>۴۷</sup> Perfect crime منظور از تمثيل جنایت کامل، نبود حساسیت و رگ غیرت و مسئولیت نسبت به وقوع جرمی مفروض است که از بروز و تکرار "جنایت" ها و تخلف های مرتبط با آن پیشگیری می کند . در یک "جنایت غیرقابل پیگیری" ، تمام رد پا ها پاک می شود و کسی سرنخ نمی دهد و سرانجام مقصری پیدا نمی شود و همه چیز در بوته بی رگی می فسد. با این استعاره می توان گفت کسی برای کمک به روشنگری هیچ لایه و گوشه ای از معضله اجتماعی کمک نمی کند ، "آشنایی نمی دهد" و یا خود را مرتبط نمی داند. احتمالاً توسعه معنای "واقعیت حاد" هم به همین جا برسد.

#### <sup>۴۸</sup> Wisdom

می توان در باره موفقیت سالم هم باید با چشم انداز الگوی ارتباط سازنده متقابل و مولفه اعتماد و اطمینان، از موفقیت تهاجمی باز شناخت. این وضعیت منطبق است با چگونگی موضع فرد نسبت به چهار نوع رابطه و ادراک محیطی و گشودگی و بسط یافتگی آن. موفقیت تهاجمی لایه های پیچیده دارد.<sup>۴۹</sup> در موفقیت تهاجمی شخص خود-محور و جزم باور با یک بعدی شدن، بیشتر ناگشودگی به هستی و دیگران نشان می دهد تا ادراک. این ناگشودگی به رابطه ی یکطرفه و تهاجمی او به محیط و دیگران منجر می شود.

در توصیف محیط اجتماعی و باورهای معرفت شناختی تدریس علوم اجتماعی و جنبه های گوناگون دنیای مدرن و پیچیده، مسئله ها و عباراتی مانند نظم، عدالت، برابری، ایده ثلوثی، زندگی روزمره، محیط زیست، اخلاق، "واقعیت حاد"، حدود امکان نقد اجتماعی، هویت، زبان، شهروندی و ارتباط، گفتگو، دین، مدرنیته، "استعمار سپهر زندگی"، سکولاریسم، شبکه های اجتماعی هم از موضوعات و "دستور روز و داغ اند. در توصیف نظام و جامعه ایرانی جامعه اوصاف یا برچسب هایی چون غرب زده"، "جامعه ادایی" و "جامعه کوتاه مدت" جامعه نفتی، و "جامعه کلافه"<sup>۵۰</sup> و نیز عبارات مدرن بدقواره و کژمدرن<sup>۵۱</sup> و یا شبه مدرن هم دیده می شود.

اگر "زندگی سراسر مسئله است"<sup>۵۲</sup>، داستان پرآب چشم<sup>۵۳</sup> "خوارخویشتنی"<sup>۵۴</sup> و در عین حال ایستادگی امیدوارانه و دست و پا زدن زیرچرخ مردم خوار<sup>۵۵</sup> تسطیح هویت ها و در هم شکستن هستی اجتماعی، حرمت<sup>۵۶</sup> و حریم<sup>۵۷</sup> ها، و تقلای هرچند مذبحخانه رهایی، حماسه ای است شیرین و بلند آوازه<sup>۵۸</sup> و جمعیت خاطر در عین پریشانی<sup>۵۹</sup> است. شرایط جامعه ما پیچیده است. البته "شرایط انسانی" و بسیاری از نظریه ها هم از پیچیدگی می گویند. آثار آن از منظر جامعه شناسی مدرسه، معرفت، استهلاک سرمایه اجتماعی، و حتی جامعه شناسی بدن... سزاوار تحقیق است. معلمی با هویت معلوم در چالش با انتظارات قدیم و هم این مهمانان (خودخوانده و کمی هم مهاجم؟) است. معلمان را کارگران فرهنگ<sup>۶۰</sup> نیز نامیده اند در عرصه معلمی، نگارنده این رویکرد فعال و اثرگذار را معلمی همیارانه و یادگیری و "تدریس مولد"<sup>۶۱</sup> می نامم.

معلم تسهیلگر از حس آزادی سرمستانه دانشجویان و از حس آغاز گری و تاثیرگذار بودن در آن شرایط هم لذت می برد و به هیجان می آید و هیجان می آفریند. ارائه مباحث و طرح موضوعات داغ و جذاب یا حد اقل معنادار بخشی

<sup>۴۹</sup> لایه هایی از این پیچیدگی به ویژه در آمار تکان دهنده خودسوزی زنان مطرح می شود.

<sup>۵۰</sup> به ترتیب از ویر، هابرماس، بک، بودریار، نیکولاس ماکسول، آل احمد، رفیع پور، محمدعلی همایون کاتوزیان و صابری (گل آقا).

<sup>۵۱</sup> نام کتابی از حمیدرضا جلالی پور

<sup>۵۲</sup> نام کتابی از ک. ر. پوپر

<sup>۵۳</sup> تعبیر فردوسی

<sup>۵۴</sup> تعبیر غزالی

<sup>۵۵</sup> تعبیر مولوی.

<sup>۵۶</sup> Dignity

<sup>۵۷</sup> Privacy

<sup>۵۸</sup> همه عمر سختی کشیده است سعدی که نامش بر آمد به شیرین زبانی

<sup>۵۹</sup> حافظ: در خلاف آمد عادت بطلب کام که من کسب جمعیت از آن زلف پریشان کردم

<sup>۶۰</sup> Cultural workers

<sup>۶۱</sup> Generative instruction

از این فرایند است. این توفیق شیرین در یک آزمون بزرگ و بی‌نظیر است: تو یکی نه‌ای هزاری تو چراغ خود برافروز.

برای بیان پیوند بین طبیعت و انسان از نقد عنصری گاستون باشلار و دو عنصر آب و آتش الهام می‌توان گرفت. هم‌چنین دیدگاه کنش متقابل نمادین به جای تمرکز بر شخصیت، مفاهیمی از نیت، تفسیر را افشا و ارائه می‌کند و دیدگاه وجودی بر "معنا" تکیه دارد. همهٔ موانع ارتباط را عامدانه از بین برده بودیم تا آن‌ها بتوانند بیایند و مسائل محل و محله خود را، از فقر و نابسامانی، و شکست‌های عشقی و زندان گرفته تا مشکلات خانوادگی مطرح کنند. در چنین فضایی باید بتوان قانون، آداب و خط قرمزها را هم حفظ کرد که کار دشواری است. از فراگیران می‌توان خواست فیلم‌هایی را که دیده‌اند، مسافرت‌هایی را که رفته‌اند و تجربه‌های شخصی خود را مطرح کنند. کتاب‌ها را ببینند.

شناخت تجربه‌ی زیسته موضوع علوم انسانی است. طرح دروس، پروژه‌ها و مضامین و موقعیت‌های یکی از منابع الهام فهم مشترک و همدلانه تجربه زیسته و انعکاس آن در زندگی دانشجویان و ارزشیابی‌های آنان نسبت به آثار جانبی فرصت‌های و موقعیت تدریس روش‌های تدریس و متون و محتواها است. هدف شناختاری عبارت است از یادگیری حداقل دانش سازمان یافته؛ و هدف شناختاری نیز از راه انس با طرحواره و الگوهای مستتر در تعامل‌ها به دست می‌آید. یک روش مهم انس عمیق محقق با طرحواره و الگوهای مربوط در محیطی تراکم تعاملی با جرم بحرانی<sup>۶۲</sup> است که معلم را به مطلع مهم<sup>۶۳</sup> و کارگر فرهنگ و روشنفکر تبدیل می‌کند و او خواهد توانست به ارشاد و شاگردپروری<sup>۶۴</sup> بپردازد و به چیزی دست یابد که آن را در این جا انس وجودی می‌نامیم. گاه بر علوم انسانی این خرده را می‌گیرند که احکام تجویزی پیشینی و نامنطبق بر زندگی واقعی ویا شامل احکام همان گویانه و بیان توتولوژیک است. برای رفع این مشکل در بعد شناختاری هم به سازه‌های دقیق نیاز داریم و در بعد شناختاری درک عمیق مربیانه و خبرگی ضرورت دارد که در این جا آن را انس می‌نامیم.

مراقبت باید کرد که دانشجویان چه طور به منبع شناسی و ماخذ شناسی موضوع وارد شوند و منابع را اگرچه نه عمیق-ببینند. ارزشیابی تکوینی<sup>۶۵</sup>، عملکردی<sup>۶۶</sup>، کارپوشه‌ها<sup>۶۷</sup> و خودسنجی‌ها<sup>۶۸</sup> که از انواع ارزشیابی توصیفی‌اند نسبت به ارزشیابی نیروی انگیزشی بیشتری دارند. نمره هم مطابق "یک هم ارزشیابی"<sup>۶۹</sup> بین خود آنان با هم وبا

<sup>۶۲</sup> Critical gravity

<sup>۶۳</sup> Key informant

<sup>۶۴</sup> mentorship

<sup>۶۵</sup> formative assessment

<sup>۶۶</sup> performance assessment

<sup>۶۷</sup> portfolio

<sup>۶۸</sup> self assessments

<sup>۶۹</sup> Peer evaluation

همراهی و همدلی و "ارزشیابی توانمند ساز" داده می شد و محدود و بسته نباشد و نوبت ها زمان و نوع و شیوه با توافق تعیین شود ممکن است. مدرس تسهیل گر تادوسه ماه بعد از پایان امتحان هم درگیر پروژه هایی باشد که دانشجویان ارائه می کردند. بعضی کامل و برخی ناقص اند. اگر متعهد به دادن نمره خوب باشد و یا گیرندگان هم متعهد به کار؛ با جدیت، و با وجدانی سخت گیرانه و عشق مسئولانه و ارزشیابی مدلل از کار هم ادامه بدهند این جو به وجود می آید که همه از کار و تلاش برای ایفای تعهد چندجانبه لذت ببرند. همه در این تعامل چندجانبه تفاهم و دانش ضمنی واقعی و فراتر از آن دسترسی پیدا خواهند کرد. معلم تسهیل گر در این تعامل ها و باین تعامل ها زندگی می کند. از مسائل عادی، عاطفی، ارتباطی، علمی و برخورد فرهنگ ها بسیار می آموزد. او نمونه هایی نمادین دینی از گاتها تا اویانیشادها و آثار ادبی هومر میراث گرانقدر ادب و هنر خودمان، آثار کلاسیک هنری تاهنر هفتم (سینما) همه پیچیدگی رابطه های انسانی را مطرح می کند. در جامعه ما پیچیدگی نهادینه شده است. تسهیل گر از پیچیدگی ها فرار نمی کند و تغافل هم نمی کند. از آثار هنری و ادبی و میراث جهانی علم لازم باشد یاری می جوید و نیز اعتراف به ندانستن و نتوانستن؛ اما توجه دادن به اینکه اگر چیزی ارزشش را دارد تقلا کنیم؛ واقع گویی مثبت نگر نه دانا و توانایی کل!

مراقبت و دلمشغولی که که پیچیدگی را همه جا ببیند و یادداشت کنند و به آن بپردازند. آن ها هم همه انتظاراتشان را نوشتند. تسهیل گر با یاری و نظر آنان طبقه بندی می کند، و در جلسه سوم ترم فهرستی انتظارات آن ها را از درس و از دانشگاه به دست می آید. از انتظارات اجتماعی-فلسفی، امید، عشق و عمل بود و چیزهایی که جوان از جامعه می خواهد نوع مدیریتی و اعتراض به نظام برنامه ریزی درسی، آینده تحصیلی و شغلی، ازدواج، سیستم، رانت، انواع عدالت و مانند آن ها. معلم تسهیل گر انتظارات دانشجویان را به سوی اسنادهای درونی هدایت می کند. ویتگنشتاین گفته بود: فلسفه نبردی است علیه افسون شدگی ذهن به وسیله زبان. باید به سخن او افزود که معلم هم می تواند هم پرده ها را بالا بزند و یا پرده ای دیگر بر واقعیات بکشد و بر غفلت و انواع افسون زدگی چیزی بیفزاید.

نکته دیگر اینکه مسائلی تحت عنوان "خوداکتشافی" در یادگیری مطرح است. برای فعال سازی خوداکتشافی در وجود جوانان با فوران انرژی جوانی شان همراه باید شد و برای این کار آن ها "شخصی کردن دانش" را انجام می دهند که شروع آن ممکن است با شناخت داغ است. "شخصی کردن دانش" در دانشجو اگر اتفاق بیفتد خودنظم جویی، و ذهن آگاهی هم تولید می شود. در جامعه امروز پیچیدگی نهادینه شده است و اکولوژی علم فقط یک امر روشنفکرانه، لوکس، تفننی و مخصوص تعامل علمی خواص نیست، بلکه پیچیدگی وارد اجزای زندگی روزمره ما شده و فعال است. این پیچیدگی با گشودگی قابل فهم و با اخلاق مراقبت و روش های غیر تکنیکی قابل مدیریت کردن است. "شخصی کردن دانش" بی نظمی و بی انضباطی همان اکولوژی نامتقارن و غیرقابل پیشبینی ام خلاق بود که ایجاد می شد، ابتدا توانایی ها و صلاحیت خود مرا به چالش می کشید. چون مدیریت و اداره تنوع ها سخت بود؛ اینکه چگونه کلاس اداره شود تا کسی در کلاس احساس بیگانگی نکند. آب در خوابگاه مورچگان! و اول

در خوابگاه معلم! به همین دلیل باید بتوان تنوع انتظارات را مدیریت کرد. در این روش مدیریت کلاسی باید با مسئله های متفاوت گاه غیر قابل پیش بینی دست و پنجه نرم کنید. شما هم زمان باید یک زبان طبیعی و زبان فنی به کار ببرید. زبان فنی، حقوقی، ارتباطی، عاطفی و زبان بی زبانی به معنی اینکه ارتباطات غیر کلامی را هم رعایت کنید. همه این ها باید در این کلاس فعال و اداره شوند. هیچ وقت داغ بودن بحث نباید علمی بودن آن را مخدوش کند.

معلم خوب و تاب آور تخیل را که انگیزش هارا هدایت و تقویت می کند هم سانسور نمی کند. سانسور معلم ممکن است هم مانع سازه پردازی، مفهوم سازی و هم مانع ارتباط با دیگران شود. تصور کنید مخاطبان بسیار اثباتگرا در گوشه ای از سالن و مخاطبان رمانتیک و اتویپیست یا هنری مزاج در گوشه ی دیگری نشسته اند به هر دلیل از دیدگاه و هم چنین از استدلال یکدیگر خوششان نمی آید. شما چگونه باید این دو نفر را به هم نزدیک کنید که حتی از هم و از ارتباط موجود لذت ببرند با مهارت و تسلط بر قواعد ساده ای از هم بیاموزند و هم چنین مداومت ارتباط ایجاد شود. این تغییرات مهم باعث می شوند که تسهیل گر توانایی خودتنظیمی را در افراد فعال کند تا ببینند که تلاش و تقلا شیرین است و لمس کنند که تسهیل گر از تلاش (تلاش و تقلا ی خودم و آنان) در طرب و وجد است. بخشی از فهم عمومی و میانجیگری اجتماعی این گونه ایجاد می شود.

وقتی دانشجویی تقلا می کند با تمام وجودش مفهومی را بیان کند، با حرکات دست و بدن، با نگاه و افعال خود، با هم کلاسانی که ابتدا او را درک نمی کردند ارتباط نانوشتی ایجاد کند و آن ها فضای تعاملی لذت بخش است. این موضوع کلاس را داغ می کند و به دانشجو کمک می کرد که منظورش را بیان کند. ارتباط زنده ای که در لحظه متولد می شد و در لحظه به موفقیت می رسید. این موضوع دو نتیجه دارد: اول، از طریق تقلا ارتباط ایجاد می شد. دوم، شخص می فهمید که فهمیده است و یا فهمانده است.

سؤالی است مهم در "فراشناخت" که: من چگونه بفهمم که فهمیده ام؟ این تقلا و ارتباط به او کمک می کرد که بفهمد، فهمیده است. نظام آموزشی و برنامه های درسی تقریبا همه جای دنیا یادگار سلسله مراتب احیانا غیر عادلانه و یا نظامی گری و نیز ترجیحات بازار است. از سوی دیگر، در ارتباط بین معلم و دانش آموز و دانشجو دموکراسی چه می شود؟ سهمی که به نظر می رسد کمتر رعایت می شود! حداقل ۳۰۰۰ سال است که رابطه چنین است که در کلاس ها هم ناطق حرف می زند و دیگران باید گوش بدهند و هر وقت سخن تغییر رابطه پیش می آید می گویند درست می گویند ولی هنوز زود است! این شرایط و نبود عدالت تعاملی و بی انصافی و ناکارآمدی "چیدمان ناطق - مخاطب"<sup>۷۰</sup> را باید تغییر داد. در این چیدمان همه افراد به یک اندازه یکدیگر را نمی بینند. تعامل منصفانه به یک گفتمان تبدیل شود.

نشانه هایی از نظم و انضباط نظامی گری قرن هجدهم اروپا را به دستگاه ها و سازمان ها و نظام آموزشی می توان نشان داد و پرسید: آیا این درست است که بچه نحیف را یک ساعت سر پا نگه داریم و تکلیف شاقی به او

<sup>۷۰</sup> Physical setting

تحمیل کنیم وضع مدارس در مقاطع مختلف را باید درک کرد. آیا فیزیک بدن و سلیقه او و علاقه‌های یادگیرندگان مورد توجه است؟ یا اینکه نظام آموزشی خانواده‌ها را در برابر فشار ترجیحات بازار رها کند و از ارزش‌های اساسی‌تر چشم‌پوشد. امروز شتابزده و با کم توجهی به شئون پیشرانی دانشگاه می‌گوئیم "دانشگاه‌ها کار آفرین شوند". در واقع دانشگاه را به یک اداره کار یا اتحادیه مشاغل - ولو مشاغل موفق - تقلیل دهیم.

### نظام آموزشی و معلم تاب آور<sup>۷۱</sup>

انتظار از دروس علوم انسانی، با رویکرد بهسازی و بهگشت اجتماعی این است که به تسهیل "جامعه پذیری علمی" و توانایی میانجیگری اجتماعی کنشگران رشته کمک کند. احتمالاً دانشکار<sup>۷۲</sup> و کنش گر در آسیب‌ها و بحران‌ها و آشوبناکی و ابهام (با الهام گیری از نظریه پیچیدگی<sup>۷۳</sup> و شرایط هنجاری و ارزشی ونهادی)، کمتر گرفتار بی عملی و انفعال، و نیز کمتر دچار عمل زدگی، بیگانگی، خود شیفتگی و خود محوری شود. کاربندی<sup>۷۴</sup> روش تدریس با همین رویکرد عملی خواهد بود. مفروض اصلی سوگیری به سمت استقلال فکری و توانایی تفکر انتقادی یادگیرنده است، و هرگاه این پیشنیاز با خود ارزشیابی توان مند ساز<sup>۷۵</sup>، به سوی یادگیری عمر گیر (عمر پیمای، عمر آزرگار)<sup>۷۶</sup> همراه شود، آموزش نمی‌تواند مشکلات آموزشی و اجتماعی-فرهنگی را مرتفع سازد، اما می‌تواند درباره آن‌ها بحث کند. در سطح هیجانی: معلم در تدریس خود در گام اول باید موانع عاطفی و هیجانات منفی از قبیل بی تفاوتی، بی معنایی، انضباط مکانیکی و صور دیگر خشونت خشونت را چاره کند. خشم‌ها، یاس‌ها، استرس‌ها و اضطراب‌ها را به سوی دانایی و توانایی هدایت کند.

تدریس علوم انسانی با روش جدید و شکستن قالب‌های معمول و مرسوم و در فضایی توأم با ارتباط فعال و گرم، در عین اینکه سختی و پیچیدگی‌هایی دارد و روش مدیریت کلاس به طرز متفاوتی را می‌طلبد. در عین حال، با خودانگیزگی و شوق و اشتیاق یادگیری، و درک و دریافت بهتر و بیشتری و یا مخالفت کسانی که نمی‌خواهند از غار عادات خود بیرون آیند- همراه است آنها باز گشت به یک چارچوب آشنا و متعارف<sup>۷۷</sup> "را ترجیح می‌دهند. در نظام بروکراتیک آموزشی، نمره ممکن است با علاقه و دانش دانشجو تناسبی نداشته باشد. دانشجو هم اضطراب از تغییر و هم از امتحان دارد و هم از وضع موجود شاد نیست. راهبرد این است که افق تدریس با آزادگی و روشن فکری یکی باشد. در این صورت مسئولیت به شکل خودجوش پدیدار می‌شود. از این خطر کردن ناگزیریم. تدریس مبتنی بر شناخت داغ بهتر می‌تواند به تدریس پژوهش-مدار و همان تفکر پژوهشگرانه راه یابد.

<sup>۷۱</sup> resilient teacher

<sup>۷۲</sup> Knowledge worker

<sup>۷۳</sup> Complexity Theory

<sup>۷۴</sup> Treatment

<sup>۷۵</sup> Empowering self evaluation

<sup>۷۶</sup> Life long learning معادل‌های پیشنهادی نگارنده برای ترکیب انگلیسی



هنر این است که در گیری با پرونده های شخصی و جمعی ملی، جهانی و قومی را به علم و دانش مربوط پیوند بزنیم. این جا به معلم تاب آورنیاز داریم.

قدرت، اقتدار، واقعی در تاب آوری است. معلم تاب آور قدرت بی بدیل در درک مشتاقانه و همدلانه صدای خاموشان، رانده شدگان، منفعلان، و زیردستان<sup>۷۷</sup> و نیز برای میانجیگری، طرحواره ها، نظم و نمادسازی دارد. تاب آوری نشانه عقلانیت روشنفکرانه/ غیر قراردادی، و عقلانیت ارتباطی فوران شورپنهان، بغض فروخورده یا فریاد "ناگهانی" است. گویی می خواهد بانگیزه و توانایی و گاه تلاش مذبحخانه<sup>۷۸</sup> برای رهایی از ظلم و نیز مظلمت راهی به "نور بگشاید و پیش آگهی چرخش فرهنگی است. تا آنجا که حتی قبل از انتخاب مرگ و نوع آن، اقتدار غیررسمی تاب آوری شاید آخرین امید واقعی کنشگر ناراضی باشد که به "پایان" رسیده است. برای کنشگر ناراضی "پایان" همان استیصال و فروبستگی دامنه کنش است. تاب آوری گاه تم سلبی و ایده بنیادی مقاومت در برابر عقل و حکم (گفتمان) ناعادلانه غالب؛ و گاه تم ایجابی و طرح امکان برای عقلی و حکمی دیگر (و بادا که محال اندیشانه).

در ایران طرحواره تاب آوری عرفانی از انواع موثر ترین روش های حل معمایند. تاب آوری و عرفان شکل و گونه و طرحواره ای از رابطه انسان با هستی است. در مورد آرزوی عدالت و امنیت و حل مسئله به روش اصحاب نظریه انسان کامل انسان شناسی عرفانی می توان به شیوه ای اثبات گرایانه یکسره آنرا ابهام و ابهام و حتی مصداقی از تحول مسئله به معما خواند ("حل مسئله" در موقعیتی است که راه های متعارف و شناخته شده ی غالب و قالبی هست). اما بینش تاب آوری/ عرفانی ایرانی، ظاهراً نافذ ترین تأثیر و تأثر هارا در فرایند شکل گیری دین و سنت و آموزه هایی چون انسان کامل، مدینه فاضله و تعامل با ضرورت های زندگی روز مره و برساخته تفسیری تجربه زیسته کنشگر و شخصیت ایرانی منعکس کرده است.

در تدریس تاب آور وضع کرامت و شان<sup>۷۹</sup> انسان از طریق کنش ارتباط انسانی با مفاهیم و نظریه هایی مرتبط با موضوع ریاست سلطه گرانه بر کلاس و مخاطب و بارویکرد کیفی و توسعه<sup>۸۰</sup> ترکیب می شود: کنش ارتباط انسانی پیش نیاز تدریس تاب آور است. با طبقه بندی تدریس به مثابه ریاست، امکان انتخاب تدریس موفق - که هم عناصر شناختی، فراشناختی و هم عناصر ارزشی و عاطفی دار ک- ا هس می یابد.

هرچند که امکان راه حل قطعی نیست و مسئله مهمی به نام محدودنگری زبان<sup>۸۱</sup> هم مطرح است. تدریس خوب هم به آنچه کیفیت یکه<sup>۸۲</sup> فرد و سعه ی وجودی و هویت بسط یافته فرد است تکیه می کند احتمالیکی از

<sup>۷۷</sup> Subaltern/ intransitive/ Muted/excluded groups

<sup>۷۸</sup> منسوب به مولوی: من گنگ خوابیده و عالم تمام کر من عاجزم ز گفتن و خلق از شنیدنش نظیری نیشابوری: ماخانه رمیدگان ظلمیم پیغام خوش از دیارماتیست

<sup>۷۹</sup> Dignity

<sup>۸۰</sup> Explanatory criticism

<sup>۸۱</sup> Tyranny of language

<sup>۸۲</sup> Idiosyncratic

امیدهای مهم برونرفت از بحران انگیزش، امکان انتخاب روش و شیوه تدریس و سبک مدیریت کلاس و دانشگاه و مدرسه است. از سوی دیگر سبک های تدریس و مدیریت کلاس که سبب درهم شکسته شدن هویت کنشگران شود، سوراخ کردن یک کشتی است که سرنشینان: همه بر آند وهمه برآیند. و بسا که "درحال تعمیر کشتی درحال حرکت" هستیم.<sup>۸۳</sup>

یادگیری وقتی عمر پیما/ زندگی پیما<sup>۸۴</sup> خواهد شد که بدینگونه هیجانی با ارتقای نیازها علایق خواستها و عواطف عجین شود و به سوی هدفهای چالشی و مهارتهای سطوح بالای تفکر پیش برود. عرصه و انتظار از معلم به ویژه علوم انسانی فرا تر از عرضه "دانش سازمان یافته"<sup>۸۵</sup> این دروس است. این مستلزم تغییر بعضی انتظارات است از جمله انتظار این است: تلقی یادگیرندگان به عنوان یک کل و نه به عنوان یادگیرندگان فلان درس یا دوره خاص. هم میهنان ما در سنن و اصالت های فرهنگی و وفرهیختگی از دیر باز همین هدف را دنبال کرده اند.

دیروز تکنولوژی آموزشی و امروز فناوری اطلاعات و شبکه های اجتماعی عرصه دست اندازی نشده ای باقی نگذاشته اند. فناوران و فعالان سایبری- این مهمانان نورسیده- که غالبا می توانند بدون هویت و ناشناس هم باقی بمانند، لزوما در ارتباطات و آموزش قابل اعتماد نیستند.

امتحان نیز، ارزشیابی توانمندساز، معیار مولد بودن محتوا و روش است. نظریه فعالیت<sup>۸۶</sup> و نظریه یادگیری اجتماعی<sup>۸۷</sup> و نظریه ساختار سازی اجتماعی<sup>۸۸</sup> مناسب این گونه یادگیری اند. نکته دیگر یعنی درهم تنیدگی وسیله و هدف، در اندیشه ها و راه کارهای کنش تفاهمی قابل طرح است. استفاده از انضباط مکانیکی و صور دیگر خشونت برای تحقق کنش تفاهمی ممکن نیست. تاب آوری می تواند مرز شکن/ مرز نورد<sup>۸۹</sup> باشد و بسا که با کنشگری پیچیده تعالی خواهانه و خشمارنج<sup>۹۰</sup> و برگزشتن از انسداد شکل گیر دتاب آوری گاه تم سلبی و ایده بنیادی مقاومت در برابر عقل و حکم (گفتمان) غالب؛ و گاه تم ایجابی و طرح امکان برای عقلی و حکمی دیگر (و با دا که محال اندیشانه). اما بینش عرفانی ایرانی، ظاهرا نافذ ترین تأثیر و تأثر هارا در فرایند شکل گیری دین و سنت و آموزه هایی چون انسان کامل، مدینه فاضله و تعامل با ضرورت های زندگی روز مره و برساخته تفسیری تجربه زیسته کنشگر و شخصیت ایرانی منعکس کرده است. به ترکیب رسانه شناختی<sup>۹۱</sup> رسانه های سنتی و روش

<sup>۸۳</sup> Paul NOIROT Profiles | Facebook

<https://fr-fr.facebook.com/search.php?q=Paul+NOIROT>

استعاره تعمیر کشتی در حال حرکت ظاهرا از نوبرت است

<sup>۸۴</sup> life long learning نگارنده این دو تعبیر را معادل پیشنهاد می کند

<sup>۸۵</sup> Organized knowledge

<sup>۸۶</sup> theory of activity

<sup>۸۷</sup> social learning

<sup>۸۸</sup> social construction

<sup>۸۹</sup> Transgressive

<sup>۹۰</sup> Resentment

<sup>۹۱</sup> Media analysis

شناختی آموزشی کارآمدی نیاز است که کنش کنشگر و حامل نظریه انسان شناسی در تحقق انسان کامل را که آن هم هدف بلند پروازانه و بنیادی فرهنگ ایران است توصیف و تبیین کند. با رویکرد تاب آوری به مثابه راهی برای مهربان تر شدن یک جامعه معلم تاب آور به بررسی و مداخله در پیوند متقابل تاب آوری وهستی های اجتماعی دیگر از جمله اقتدار غیررسمی و رسمی و "خود" می پردازد. ( کیومرث صابری / گل آقا جامعه ایران را جامعه کلافه می خواند). اب آوری عرصه گشایش انسداد کنشگری فردی، سازمانی، اجتماعی و تمدنی در میانه چالش های مداوم اختیار متزلزل و گاه متنازل و درعین حال وسعت و تنوع متزاید لزوم تعهد و عمل اخلاقی است.

در اتوپیا سازی و نیز در ادیان اساطیری و ابتدایی نیز احترام به طبیعت، همراهی با طبیعت، و همگنی با طبیعت یک فرض مسلم است و قانون زندگی است. زندگی، خطی نیست،<sup>۹۲</sup> دایره وار است. از لحاظ فلسفی و نظری انسان در حلقه ای از هستی قرار دارد که بده و بستان دارد، فقط مصرف کننده و مخرب طبیعت نباید باشد. قانون و هنجار طبیعت و زندگی چنین بوده است. مطابق قرائتی، اصل کارما<sup>۹۳</sup> به قول دیوید بوهم همان اصلت بستگی مشترک است. کارما و سمسارا<sup>۹۴</sup> (قانون دایره بازایی و سیلان پیوسته اجزاء جهان) و هم چنین "جان و خرد" یا "جان و فکرت" اصل عواطف براساس هماهنگی و احساس مسؤولیت نسبت به طبیعت و دیگران را بیان می کردند. از لحاظ نظریه های کنش در علوم انسانی با ۱- فرصت ۲- نیاز ۳- انتظار ۴- معنا سروکار داریم.

اصلی ترین مساله آموزش و پرورش ما بی روح بودن آموزشها و بی توجهی به امر پرورش در کنار آموزش است. برای رفع این معضل آموزش ها باید پایه ی هیجانی داشته باشند. یعنی عواطف دانش آموزان درگیر یادگیری شود. در تعلیم و تربیت باید گشودگی<sup>۹۵</sup> تفکر انتقادی<sup>۹۶</sup> و جذابیت<sup>۹۷</sup> جاری و روان باشد. آن رویکرد برنامه ریزی درسی مقتضی در این زمینه رویکرد طبیعت گرایانه است. در ارزشیابی نیز استفاده از هنر به سبب قابلیت ویژه ای که در نزدیک ساختن ناخودآگاهها به هم دارد، روح تدریس است.

یکی از رویکردهای جدید در جهان بحث توانمند سازی<sup>۹۸</sup> عاملان و از جمله معلمان است. تربیت معلم هم استفاده های بسیاری از این بحث ها میتواند داشته باشد. در سطح معرفتی: به این منظور بین موضوعات درسی و مسایل شخصی آن یادگیرندگان ارتباط برقرار کند تا یادگیری معنادار شود. فضای کلاس درس را برای برقراری ارتباط پایاپای و هم سطح با یادگیرندگان تغییر دهم. به جای قرار گرفتن پشت میز و یا ایستادن و

<sup>۹۲</sup> vita Girus

<sup>۹۳</sup> karma

<sup>۹۴</sup> Samsara

<sup>۹۵</sup> openness

<sup>۹۶</sup> critical thinking

<sup>۹۷</sup> attraction

<sup>۹۸</sup> empowerment

روی سکو قرار گرفتن هم سطح یادگیرندگان و هم ردیف آنان باشد. برای هر جلسه تدریس نه طرح درس بلکه چیزی شبیه سناریو بنویسد و حتی آماده موقعیت های بی سناریو باشد. کتاب و موضوعات بحث را از منابع گوناگون و به انتخاب یادگیرندگان انتخاب کنند. در ارزشیابی ان هم استفاده از منبع برای پاسخ به سوالات ازاد باشد و هر دانشجو بتواند برای نمره ای که میخواهد و تا هر بار که مایل است امتحان دهد و اضطراب امتحان تا حد ممکن کاهش یابد.

### نتیجه گیری

چشم انداز اکولوژی علم و نیز اکولوژی اجرا تبادل رضامندی، فضای رشد و احترام ولذت برای همگان و کاهش گسست ها و بیگانگی ها ست. نهاد ها و رسانه ها باید به افق «منوی» هوش و توانایی فراشناخت متناسب اعضا و سبک های یادگیری و شرائط فرهنگی جامعه خود و جهان خوشبین باشند. کارکرد انضمامی و عینی تر این رسالت و وظیفه در برنامه درسی در حال اجرا در نظام، با مشاهدات پراکنده کمیوهای محسوس است، در اینجا استلزامات دیدگاه های معرفت شناسی مؤثر بر مفروضات و انسان شناختی، فرهنگی و پرسش های درس و تدریس قابل طرح است. وضع جدید نیازمند میانجیگری "زبان"، دیدگاه میان رشته ای، توانمند سازی و تناسب و ظرفیت نقد و آموزش و پرورش مرز ها<sup>۹۹</sup> است. معلم هر ساعت با تعامل ها و تعارض ها رو به رو است. استرنبرگ و گاردنر به دایره وسیعی از "هوش ها" و ذهن ها نظر انداختند.

در سطح کلاس خوب است که بخشی از محتوا، سنجش و بازخورد نسبت به فعالیت ها و مدیریت زمان فرصت های یاد گیری به تناسب سبک های یادگیری به وسیله خود فراگیران صورت گیرد. همچنین جریان عمل و نیز ساختار سازی ۱۰۰ معرفت و دانش و فنون ارزشیابی به وسیله خود آنان مورد توجه بیشتری باشد. در سطحی بالاتر، انتظار خوشبینانه اما ضمناً غیر قابل چشمپوشی از رسالت، وظیفه اساسی دشوار نهادهای آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، دیپلماتیک و ارتباطی ایجاد شرائط مناسب اکولوژی معرفت بین الاذهانی و فهم مشترک، دانش، کار و اندیشه است.

تاب آوری و اثربخشی معلم در موقعیت های گوناگون به نقد و افرینش مداوم نیاز دارد. نظریه پنجره جو-هری نکته ارزشمندی را به ما یادآوری میکند و آن اینکه بخش مهمی از این قابلیت ها برای خود معلم پنهان است. همانطور که بخش مهمی از ان برای دیگران نیز آشکار نیست.

معلم باید در کنار برنامه رسمی علمی-تکنیکی"، برنامه غیر علمی- غیر فنی -همراهی و همدلی داشته باشد. علوم شناختی راههای جدیدی را در آموزش خواهد گشود اما به نظر می رسد که هموار پرسش های جدیدی سر بر می آورند که با انس وجودی قابل درک اند شاید بخشی از آن تن به بوته پژوهش به معنای متعارف بدهند. جنبه های شناختاری و ناشناختاری هر طرحواره و الگو نسبت به مسایل جهان و زمانه و چون

<sup>۹۹</sup> Education of borders

پیشنهاد می کند. ساخت گرابی، بر ساخت گرابی و ساخت و ساز گرابی را دیگران پیشنهاد کرده اند. construction نگارنده ترکیب ساختار سازی را معادل اصطلاح<sup>۱۰۰</sup>

متکثرند می توانند از حیث معنا و معنا بخشی بطور نظری، فلسفی و کیفی تصور موقعیت بارآور تدریس بررسی شوند .

پیشنهاد در عصر نو گسترش وسیع ارتباط از طریق شبکه جهانی تارنما (وب) و مجازی مهم به نظر می رسد. با رویکرد ساختار-سازی، مولد و متفکرانه، شخصیت های نمونه وار الگویی هریک با حفظ استقلال راهی رابروند که زیر سنگینی کوبندگی و بلعدگی چرخنده های فضای مجازی، "سیستم" و "صنعت فرهنگ" ، "مطبوعات زرد" تاب آورند و از پا نیفتند و بی رمق زمینگیر نشوند. شناخت آثار جانبی روش های تدریس و متون و محتوا ها ضروری است.

هنر تدریس تاب آور امکان انتخاب اخلاقی، طیفی میان رشته ای و مدیریت مبتنی بر خود سامان بخشی است، شامل سلسله تدابیر عملی و توسعه ای مکمل که اسباب گسترش حساسیت همدلی و سواد اخلاقی، هوش اخلاقی، سواد فرهنگی و هوش فرهنگی را با توسعه فضای آرمانی و معنوی کنش ها و کرامت و کنشگری انسان و کاهش آسیب ها فراهم آورد: بدون خرد ارتباطی، خرد جمعی و بدون امکان انتخاب اخلاقی، در عمل زدگی مکانیکی و پراکسیس<sup>۱۰۱</sup> خشک و تهاجمی و چون فردی در تنگدستی اخلاق<sup>۱۰۲</sup> درمی مانیم. جامعه مهربان بر اساس امکان انتخاب اخلاقی است. مشروع سیستم آموزشی و معلمان علوم اجتماعی، گفتگو است که پرچم اعجاز پیشرانی هویت های "چل تکه" انسان امروز است. نگارنده با توجه به یادداشت های خود در طول ارتباط با دانشجویان ( دانشجو، مدرس و محققان حرفه ای) و بررسی انتظارات آنان از دروس ایده هایی را با انس مداوم با موضوع و تشویق مراجعان به "تصور موقعیت موثر" شان در تعامل با موضوع مورد تحقیقشان به دست آورده مطرح می کند. ۱- پیشنهاد بحث و تصور موقعیت موثر تدریس، مراجعان را بایک تجربه کیفی جذاب (شناخت داغ<sup>۱۰۳</sup>) رو به رو می کرد ۲- توصیف و تبیین پیشینه و آثار مستقیم با شرایط شناختاری و نیز از سوی دیگر آثار نامستقیم و هاله پیرامونی یادگیری، مراجعان را در شرایطی قرار می داد که احساس می کردند به طر حواره و الگوی ماهرانه تر و در عین حال کاربردی تر و جدیدی نیازمندند (انجذاب و عطش هنری گرچه گذرا و کوتاه مدت) ۳- با ادامه بحث و همبازی شتابزدگی در داوری ها کمتر و شوق درک بدیل ها افزون می شد. ۴- شوق و اساس ضرورت برای فهم و حل تعارض ها از مسیر های نو آورانه مشاهده می شد ۵- مواردی هم از بیان استیصال امتناع نمی کردند.

تاب آوری معلم با این موضوعات مرتبط است: تعامل، یادگیرندگان، معلم، تاب آوری، انسان، تاب آوری به مثابه شرایط تبدیل "جامعه در خود" به "جامعه بر خود"، اقتدار، میانجیگری، طر حواره ها، نظم، نمادسازی خلاق، معرفت شناسی، دانش سازمانیافته، شناختاری، شهروندی برنامه درسی پنهان، برنامه درسی مغفول و نیز عقیم، تدریس معکوس، طر حواره و الگو، تفسیر، ساختار سازی، خودارزشیابی و تعهد اخلاقی. انس عمیق با حرفه و حتی جنبه

<sup>۱۰۱</sup> Praxis

<sup>۱۰۲</sup> Philistine

<sup>۱۰۳</sup> Hot cognitoon

های ناشناختاری آن در مسیر تدریس پژوهش-مدار موضوعات فهم و نیز شرایط مفاهمه ایجاد می کند. بهترین معلم کسی است که ظاهراً کمتر معلمی کند، اما در واقع از پیچیدگی ها فرار نکند و تغافل هم نکند و تسهیلگر باشد و با درک و غنی سازی اکولوژی تدریس و علم این انس عمیق (حاصل تجربه زیسته و مطالعات، سرگذشتنامه های علم و افراد صاحب نظر) بپردازد تا به این سه هدف نزدیک شود: الف- استنتاج ها و آموخته های دانش سازمان یافته ب- بهجت و لذت و بهجت فردی ج- تعامل و کنش فرهنگی و اجتماعی و تقویت حس انسان دوستی و کمک به تکامل انسانی و معنوی.

امید می توان پرورد که دروس علوم انسانی کمک کند تا کنشگر علمی، با استقلال و عمل متفکرانه و نیز تخیل و ارج گذاری به هویت علمی، کاربردی و بهبود بخش و حتی رهایی بخش این رشته با میانجیگری عناصری چون اخلاق حرفه ای و معنویت و شوق پایدار از معانی و مصادیق رایج "موفقیت" فرا تر رود و در فرایند سیری معنوی با "اصالت ها" آشنا شود.

## منابع

- اجلالی، پرویز (۱۳۸۶)، **بازسازی و توسعه علوم اجتماعی با نگاهی به ساختار برنامه درسی**. چاپ اول، تابستان ۱۳۹۶، تهران.
- برزگر بفرویی کاظم، عباسعلی دانافر، مقایسه الگوهای یادگیری سازگار دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی در مدارس مجری طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی، آرشیو انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، (۱۳۸۸).
- تنها، زهرا، ولی اله فرزاد، غلامرضا صرامی "بررسی رابطه باورهای معرفت شناختی و رویکردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی"، آرشیو انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۸.
- خوئینی، فاطمه، حسن احدی، یوسف کریمی، علی دلاور، مقایسه سبک های تفکر و هیجان طلبی در دانشجویان رشته های ریاضی و هنر، آرشیو انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۸.
- حسینی، محمد؛ احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات مدرسه
- ۳-رضایی، اکبر؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۵). تأثیر ارزشیابی توصیفی بر ویژگیهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی دانش آموزان، فصلنامه نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۸، صص ۴۰-۱۸.
- زارعی، اقبال، حسین زینعلی پور و ابودر بهروزی، "بررسی تحول نظریه گاردنر از هوش به ذهن: پنج ذهن برای آینده"، **پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت**، دانشگاه فردوسی مشهد سال ۷، شماره ۱، بهار و تابستان
- ۴سیف، علی اکبر (۱۳۸۳). اندازه گیری، سنجش، و ارزشیابی آموزشی. تهران: نشر دوران.

۵-سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران  
۶-سیف، علی اکبر (۱۳۸۹). سنجش فرایند و فرآورده ی یادگیری. تهران: نشر دوران.

گاردنر، هوارد، پنج ذهن برای آینده، ترجمه سعیده معماری، سولماز نورآبادی، تهران، ناشر: ساوالان، ۱۳۹۰ (از این کتاب ترجمه دیگری هم به وسیله مراد سیف به چاپ رسیده است).

۷-ماهر، فرهاد؛ آقای، اصغر؛ برجعلی، احمد؛ روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس.

- منابع انگلیسی

Alvin Toffler Quotes (Author of Future Shock) - Goodreads

[https://www.goodreads.com/author/quotes/3030.Alvin\\_Toffle](https://www.goodreads.com/author/quotes/3030.Alvin_Toffle)

Howard Gardner, PDF] Five Minds for the Future - Thinkers50

[www.thinkers50.com/book\\_extracts/gardner.pdf](http://www.thinkers50.com/book_extracts/gardner.pdf)

<https://fr-fr.facebook.com/search.php?q=Paul+NOIROT>