

سواد تربیتی معلم: پله‌ای برای توسعه مهارت‌های مدیریتی معلمان

ملیکا مؤمنی نوقابی¹، فاطمه کارگر²

1- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، نویسنده مسئول

melika.momeni2002@gmail.com

09153755703

2- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند

ftm.kargar427@gmail.com

09931638539

چکیده

معلم فردی آموزش‌دیده است که برای راهنمایی و جهت‌دهی تجارب آموزشی دانش‌آموزان مأمور گردیده است. معلم، آخرین حلقه در فرآیند عملی سازی نظریه‌های تربیتی و واسطه نظام آموزش و پرورش و دانش‌آموزان است. کار معلم دارای ویژگی‌های نظام‌مندی و ماهیتی کل‌گرایانه، پیچیدگی، عدم تعیین کثرت عمل محدودیت زمانی، دخالت، اخلاق، تعاملات اخلاقی و نیاز به عقلانیت است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی سواد تربیتی معلم راهی برای رسیدن به مدیریت بهتر است. لازمه پیشرفت جوامع در حال توسعه، توجه ویژه به مدیریت خطیر آموزش جهت نیازهای فعلی و آتی با رعایت اقتضات آموزشی به‌روز آن‌هاست. از این‌رو در این مطالعه توصیفی به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات در مورد سواد تربیتی معلمان و شایستگی‌های حرفه‌ای آنان و با جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی در دسترس مرتبط با سواد تربیتی معلمان و شایستگی‌های حرفه‌ای سعی شده که به مسائل مربوط به آن پرداخته شود. بررسی مروری ما نشان داد که سواد تربیتی معلمان و مدیریت، یک عامل مهم در حیطه آموزش است و باید مورد توجه قرار گیرد؛ با توجه به نتایجی که از این بررسی حاصل شد، سواد تربیتی معلم بر توانایی او در ارتقا و توسعه محیط یادگیری تأثیر بزرگی دارد. معلمان با سواد تربیتی می‌توانند محیط‌های یادگیری پویا و الهام‌بخشی ایجاد کنند. این موارد به ایجاد محیط یادگیری مؤثر کمک می‌کنند و معلمان می‌توانند منبع انگیزه‌بخش، برای دانش‌آموزان باشند و به ایجاد محیط یادگیری پویا و مؤثرتر کمک کنند.

واژگان کلیدی: سواد تربیتی، معلم، مدیریت، تدریس

مقدمه

تعلیم و تربیت، دو بال ترقی و پیشرفت است و بدون نظام شایسته‌ی آموزشی - تربیتی نمی‌توان به جایگاهی از رشد و شکوفایی رسید. آموزش اساسی - زیربنایی، نیازمند معلمی است که رمز و راز تعلیم و تربیت را بداند و در درجه‌ی اول، خودش به صفات ارزشمند اخلاقی مزین باشد تا بتواند الگوی مناسبی برای بچه‌ها باشد. همان‌طور که می‌دانید تعلیم و تربیت امری بسیار پیچیده و حساس و درعین حال بسیار ظریف است و نیاز به دانش، آگاهی، تخصص و مهارت‌های خاصی دارد.

معلم موفق معلمی است که همواره در حال یادگیری است و پیوسته تلاش می‌کند تا بر محتوا و موضوعی که می‌خواهد تدریس کند، تسلط کامل داشته باشد؛ از روش تدریس‌های متنوع و خلاق در تدریسش استفاده می‌کند؛ کلاسی پویا و دانش‌آموز محور دارد؛ در بدو ورود به کلاس، شرایط جسمی و روحی دانش‌آموزان را می‌سنجد، سپس تدریس را آغاز می‌کند؛ یک معلم موفق، با مشکلات دانش‌آموزانش بیگانه نیست و با برقراری ارتباط مؤثر به آن‌ها آرامش و اعتماد به نفس می‌بخشد؛ او رازدار دانش‌آموزانش است و فضایی بانشاط و آرام را در کلاسش برقرار می‌کند؛ یک معلم موفق برای دستیابی به اهداف آموزشی موردنظر از روز قبل برای تدریس، برنامه‌ریزی و طرح درس جامع دارد؛ هنگام تدریس، قاطع و جدی و درعین حال، مادری دلسوز برای دانش‌آموزانش است؛ هرگز دانش‌آموزان را با هم مقایسه نمی‌کند و به تفاوت‌های فردی آن‌ها توجه دارد؛ یک معلم موفق، در مواجهه با اشتباهات دانش‌آموزان، صبور است و عجولانه تصمیم اشتباه نمی‌گیرد.

سواد تربیتی یک مفهوم گسترده است که بیانگر دانش، مهارت‌ها و انگیزه‌هایی است که فرد برای انجام وظایف تربیتی به عهده دارد و همچنین از اهمیت آگاهی و توانایی‌هایی که برای پرورش دیگران لازم است، خبردار است. این مفهوم شامل توانایی‌های گوناگونی از جمله مهارت‌های ارتباطی دانش فرد در زمینه روانشناسی و روش‌های تربیتی و همچنین انگیزه‌ها و اعتقادات فرد نسبت به فرایند تربیت می‌شود (ایمانی و همکاران، ۱۳۸۳).

معلم، یک فرد حاضر است که مسئولیت آموزش و پرورش دانش‌آموزان را به عهده دارد. او نه تنها دانش‌آموزان را در برنامه‌های درسی راهنمایی می‌کند بلکه به عنوان یک مدیر راهنما و الگوی اخلاقی نیز برای آن‌ها عمل می‌کند. هدف اصلی معلم به هر نحوی ارتقاء دانش، مهارت و نگرش آموزش پذیران است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴).

مدیریت، یک فرآیند چندبعدی است که شامل برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و کنترل منابع و فعالیت‌ها است. این فرآیند، به منظور دستیابی به اهداف و مأموریت‌های یک سازمان یا گروه انجام می‌شود. از اهمیت مدیریت می‌توان بهبود کارایی، افزایش بهره‌وری، مدیریت منابع انسانی و مالی و رسیدن به اهداف استراتژیکی اشاره کرد. در تمامی نظریه‌ها، اعم از نظریه‌های علوم تجربی و تعلیم و تربیت وجود دارد. این کارکرد در پایین‌ترین سطح آن، به شکل الهام بخشی به دانشمندان جهت‌دهی به پژوهش و رفتار دانشمند و چگونگی عمل پژوهش وی جلوه‌گر می‌شود (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). نظریه تربیتی نیز چنین نقشی را در تمام سطوح آموزش و پرورش برای محققان و دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان تا معلمان ایفا می‌کند. بدین ترتیب نظریه‌های تربیتی، راهنمای برنامه‌ریزی و عمل در آموزش و پرورش هستند و می‌توان آن‌ها را راهنمای عمل معلم تعریف کرد. به این سبب معلم که حلقه اتصال میان برنامه‌ریزان و کارگزاران آموزش و پرورش با دانش‌آموزان است، حلقه پایانی در فرایند تحقق نظریه‌های تربیتی نیز محسوب می‌گردد.

نظریه‌های تربیتی بخش بسیار مهمی از محتوای علوم تربیتی را که در دانشکده‌ها و مراکز تربیت‌معلم به دانشجویان این رشته و رشته‌های وابسته آموزش داده می‌شود، تشکیل می‌دهد. هدف این دوره‌های آموزشی آن است که آموزش این آراء و نظریه‌ها به دانشجویان، آنان را مطلع و قادر سازد تا از آن استفاده کرده و بدان عمل کنند. این نظریه‌ها که از فلسفه آموزش و پرورش روانشناسی، روانشناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، علوم زیستی و بهداشتی اخذ می‌شود، جنبه‌های گوناگونی را در موضوع‌های آموزشی - پرورشی در برمی‌گیرد. هدف این نوشتار آن است که با توجه به جایگاه معلم در فرایند آموزش و پرورش، با توجه به سواد تربیتی معلم چگونه با مدیریت در کلاس ایفای نقش می‌کند. بر این اساس، مقاله در چند محور شامل ویژگی‌های کار معلم ماهیت تدریس و نیاز آن به نظریه‌های تربیتی و سرانجام نقش معلم در ایجاد فاصله بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت تنظیم شده است.

ویژگی‌های کار معلم

معلم باید به خود تدریس و موضوع مورد تدریس، علاقه داشته باشد. وقتی معلم خودش از ارائه درس لذت می‌برد و درسی که تدریس می‌کند را دوست دارد و به آن معتقد است، شاگردهای ایشان هم از کلاس لذت می‌برند. به صورت کلی وقتی یک معلم به درس علاقه دارد حتی اگر هیچ روش تدریسی را بلد نباشد چون با عشق در رابطه با موضوع تدریسی خودش حرف می‌زند، سخنان ایشان به دل می‌نشیند. به عنوان مثال وقتی یک معلم خصوصی ریاضی یا معلم خصوصی زبان انگلیسی و یا اساتید ریاضی و زبان یا سایر دروس در کلاس‌های مدرسه و دانشگاه با عشق و علاقه تدریس را انجام می‌دهند، شاگردهای ایشان هم به درس علاقه‌مند شده و در نهایت بهتر ریاضی، زبان و یا هر درس دیگری را یاد می‌گیرند. یک استاد خوب چون به درس تدریسی خودش علاقه دارد ایده‌های جالب و جذابی برای ارائه درس به نظرش می‌رسد و کلاس ایشان متفاوت و برتر از کلاس سایر اساتید خواهد بود. علاقه به درس و تدریس ویژگی‌ای است که اگر در یک استاد وجود داشته باشد بارها و بارها ایشان را از سایر اساتید جلو می‌اندازد.

به طور کلی کار معلم تدریس است. گنج، تدریس را این‌گونه تعریف می‌کند: هرگونه تأثیر میان فردی که هدف آن تغییر روش‌هایی است که اشخاص دیگر طبق آن رفتار کنند، یا رفتار خواهند کرد. او مدیریت کلاس و تدریس را فراتر از معنای صرف انتقال اطلاعات دانسته

و تغییر در روش های رفتاری را که بیشتر در مفهوم تربیت منظور می شود، لحاظ کرده است. آیزنر^۱ تدریس را هنری می داند که در آن معلمان به وسیله ارزش ها و مجموع متنوعی از عقاید و تصمیم هایی که دارند نیازهای شخصی دانش آموزان را برطرف می کنند (وزیری، ۱۳۸۰).

اندرسون^۲ و برنز تدریس را با برشمردن چند ویژگی برای آن تعریف کرده اند: تدریس، فعالیت یا فرایند است؛ عمل است که رخ می دهد و تا جایی که به یادگیری شاگرد مربوط است، می تواند مؤثر باشد یا نباشد؛ تدریس فعالیت یا فرایندی میان فردی است بین معلم و شاگرد یا شاگردان رخ می دهد. تدریس بیشتر شامل تعامل های شفاهی کلامی و دوسویه است؛ یعنی معلم و دانش آموز هر دو صحبت می کنند و بر یکدیگر تأثیرگذار هستند. تدریس جهت دار است؛ بلوم^۳ می گوید تدریس کلید یادگیری دانش آموز است؛ یعنی آنچه معلم برای دانش آموز انجام می دهد، یادگیری و احساسات آنان را درباره تدریس و نیز درباره خود دانش آموزان تعیین می کند نه ویژگی هایی که معلم دارد. برخلاف نظر بلوم، به نظر می رسد ویژگی ای معلم حتی اگر او تلاشی برای ابراز و ارائه آن نداشته باشد بر دانش آموز و فرایند یادگیری وی مؤثر باشد.

ابعاد تدریس

تدریس، در معنای مجموعه اقدامات معلم به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان، کانون هر برنامه درسی است و شناخت ماهیت این اقدامات می تواند به تدوین برنامه درسی دوره های تربیت معلم. کمک مؤثری نماید. معلمان، نیازمند آشنایی با مجموعه ای از مهارت ها هستند که صرف نظر از موقعیت تدریس، موضوع درسی و پایه تحصیلی شاگردان، تحقق مؤثر اهداف مورد نظر را ممکن سازند؛ این مهارت ها که از پژوهش های انجام شده در تعلیم و تربیت و حوزه های وابسته به دست آمده اند به فعالیت تدریس، صیغه ای علمی داده اند. در مقابل این نظر، برخی جنبه موقعیتی تدریس را مهم تر دانسته و بر این باورند که موفقیت اقدامات معلم بیش از آنکه در گرو توانایی های کسب شده ایشان باشد، در گرو بصیرت و شناخت ایشان از شرایط منحصر به فرد هر کلاس درس است؛ این دیدگاه، تدریس را نوعی هنر می داند که از قبل قابل تعیین نیست. تعمق در متون تخصصی پیرامون تدریس، نشان دهنده وجوه مشترکی بین این دو دیدگاه به ظاهر متعارض است و ثمربخشی تدریس تا اندازه زیادی به تلفیق بهینه جنبه های علمی و هنری بستگی دارد.

کار معلم، تدریس یا تربیت با استفاده از تعبیر مربی به جای معلم، دارای ابعاد گوناگونی است که لینهارت^۴ از آن به جنبه های ظریف و ریزبینانه عمل تعبیر می کند؛ که در شرایط معمولی کمتر مورد توجه قرار می گیرد؛ اما برای درک ماهیت کار، معلم باید آن را مورد توجه و فهم کامل قرار دهد. اکنون این ابعاد مورد بررسی قرار می گیرند:

۱. نظام مندی، تدریس کلی منسجم و به صورت دسته هایی از اجزای مهارت های انتقال دانش و موضوع درسی و فنون تربیتی است از نظر لینهارت، شناخت این ماهیت کل گرایانه مستلزم تحلیلی نظام دار از تارو پودهای درهم تنیده مدیریت تدریس است (وزیری، ۱۳۸۰).

۲. پیچیدگی آموزش و پرورش همواره در زمینه های پیچیده حاصل می شود. آنچه باعث این پیچیدگی می شود ویژگی های متنوع معلمان و دانش آموزان، انواع متفاوت ساختارهای سازمانی و محیط های متفاوت سیاسی و اجتماعی است. هر موقعیت آموزشی و پرورشی برآیند این عوامل است، بنابراین پدیده ای پیچیده است.

قابلیت پیش بینی ضعیف، پیش بینی کامل و دقیق موقعیت و عکس العمل ها در کار معلم، چندان امکان پذیر نیست (مطلق و همکاران، ۱۳۹۰). حتی اهداف در کار معلم شناور است. اهداف کلی روشن است اما اهداف جزئی را که به موقعیت کلاس هنگام عمل مربوط می شود، نمی توان به طور ثابت در اختیار گرفت. در تدریس اهداف متغیرند و حتی ممکن است ابهام داشته باشند و برای تمامی دانش آموزان نیز همسان نخواهد بود. تنوع و فراوانی عمل در یک جلسه درس اعمال متعدد و مختلفی از معلم سر میزند. بخش اصلی آن در راستای

¹ Eisner

² Anderson

³ Bloom

⁴ Lynn hart

کار او است با توجه به اینکه در تعریف عمل قصد و نیت وجود دارد، اعمال غیرارادی معلم یعنی عادت‌های رفتاری چون نحوه راه رفتن، آب، نوشیدن، رفتارهای طبیعی مانند سرفه کردن، در حوزه عمل معلم نیست؛ اما این دسته اعمال نیز به نوبه خود می‌تواند به نحوی در حوزه اعمال معلم قرار گیرد و تأثیرگذار باشد. به‌طور مثال معلم موقع عطسه یا سرفه چطور خود را کنترل می‌کند. یا اینکه چه نوع عاداتی از او بروز می‌کند. هشیاری معلم در چنین مواردی دارای اهمیت است. محدودیت زمانی کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک‌سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر باعث می‌شود که معلم در موقع عمل در کلاس فرصت چندانی برای فکر کردن نداشته باشد تا موقعیت‌های مختلف را کنار هم بگذارد و تبعات هر یک را بسنجد. معلم باید فوری اقدام کند لاین هارت این محدودیت را در عمل معلم قابل توجه می‌داند. دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی در حرفه تدریس، برخلاف مشاغل دیگر مثل وکالت یا طبابت تقریباً تمام تصمیم‌های مهم مبتنی بر اخلاق و ملاحظات اخلاقی است و نه صرفاً فنی. دیوید کارا^۱ معتقد است که معلم با سؤال‌های عمیق درباره اهداف اخلاقی و اهداف حیات انسان سروکار دارد (طهرانی بنی‌هاشمی و همکاران، ۱۳۸۶). او با ظرافت به حضور اخلاق در عمل توجه کرده است و تمایز مهمی را میان اعمال تربیتی و اعمال فنی متذکر شده است. در گستره مسائل عملی دسته‌ای از آن‌ها فقط به دانش فنی متکی است. مثل نگهداری ماشین و از ملاحظات اخلاقی میراست؛ اما در تعلیم و تربیت هم مسائل فنی و هم مسائل اخلاقی مورد توجه است. نیاز به عقلانیت معلم باید موقعیت‌های در حال ظهور را در موقع عمل حدس بزند و با توجه به نتایج مورد نظرش که نشأت گرفته از اهداف اوست، به آن‌ها پاسخ مناسب بدهد. در واقع وجود اهداف و مقاصد از یک‌سو و وجود موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی در کلاس درس از سوی دیگر معلم را نیازمند عقلانیت می‌کند. (مطلق، ۱۳۹۰) می‌گوید: اگر پاسخ‌های معلم خودکار و بازتابی، شود تدریس به مجموعه پاسخ‌های قالبی تبدیل می‌گردد. واقعیت آن است که اگر پاسخ‌های معلم بر اساس موقعیت‌ها تنظیم نشود کارایی و تأثیری نخواهد داشت؛ اما حاصل تعقل در کار انعطاف در عمل و اهداف است. چنین امری می‌تواند آزادی معلم در نحوه عمل تربیتی نیز باشد (مطلق و همکاران، ۱۳۹۰).

وجود مجموعه ویژگی‌های ذکر شده، نشان‌دهنده گستردگی پیچیدگی و ظرافت در کار معلم است و همین امر نیز تعمق و تأمل در نقش و ماهیت کار معلم را می‌طلبد. ماهیت تدریس و ارتباط آن با نظریه‌های تربیتی وجود ویژگی‌های ظریف در کار معلم نیازمند دقت و هوشمندی بسیار است و موجب می‌شود در تبیین ماهیت تدریس و اصولاً کار توافق آراء حاصل نشود.

درباره اینکه ماهیت مدیریت در تدریس چیست، دو رویکرد عمده وجود دارد: رویکرد نخست به ماهیت علمی تدریس معتقد است؛ یعنی اینکه تدریس کار معلم است و پایه آن بر آموزش مباحث و نظریه‌های علمی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، روانشناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری و حتی دوره‌های کارورزی نهاد می‌شود. این رویکرد وجه غالب و مورد قبول بیشتر صاحب‌نظران است. رویکرد دوم گرایشی است که به سبب قابلیت‌هایی که در فرایند تدریس و کار معلم مورد نیاز است، آن را نه واجد خصیصه‌های علمی بلکه واجد خصیصه‌های هنری می‌شمرد. تدریس می‌تواند تجربه‌ای زیباشناسانه برای معلم و دانش‌آموز باشد. تدریس مستلزم اعمال و اجرای هنرمندانه مقررات و قوانین از قبل تعیین شده در حین فعالیت است. حال سؤال این است که جایگاه هر یک از این دو مقوله کجاست؟ آیا عمل معلم، اعم از تدریس یا تربیت، چگونه و تا چه اندازه با مقوله هنر و ابتکارهای شخصی معلم و تا چه حد و چگونه با نظریه‌های تربیتی علم، سروکار دارد؟ آیا چنانچه معلم در عمل نیازمند و یا بهره‌مند از تجربه‌ای هنری و زیباشناختی باشد، عمل معلم از نظریه‌های تربیتی بی‌نیاز می‌شود؟ و نکته نهایی اینکه تکلیف معلم، کار و تربیت او با موضوع رابطه و ایجاد رابطه میان نظریه و عمل چیست؟ بدیهی است بر اساس رویکرد نخست پذیرش نظریه‌ها به‌عنوان راهنمای عمل معلم، کار دشواری نیست و آنچه باید انجام شود، تبیین نحوه این ارتباط است؛ اما بنا بر رویکرد دوم، چنانچه تدریس، تجربه‌ای هنری باشد، در این صورت آیا بی‌نیاز از نظریه خواهد بود؟ مجموعه آراء و عقاید ضمنی راجع به موضوع‌های مختلف مانند ماهیت هوش بشر، عوامل برانگیختن دانش‌آموزان و عوامل مؤثر بر شرایط یادگیری می‌تواند بر عملکرد معلم در کلاس درس تأثیر بگذارد نظریه حتی می‌تواند تعیین کند که معلم در کلاس درس به چه چیز توجه کند. مفاهیم برجسته نظریه‌ها فکر و ادراک انسان را هدایت می‌کنند؛ بنابراین نظریه به‌ناچار

¹ David Kara

تدریس را هدایت می‌کند (فتحی و همکاران، ۱۳۸۶). بدین ترتیب در جریان تدریس، نظریه به کمک بهره‌وری از قابلیت‌ها به کاربرد می‌رسد که آیزنر از آن‌ها به هنر تعبیر می‌کند. این قابلیت‌ها یا هنرها عبارت‌اند از:

تشخیص تفاوت‌های میان نظریه‌های واقعی و بیان صرفاً نظری؛ اصلاح نظریه در جریان کاربرد به کمک توجه به تفاوت‌ها و اختلاف‌ها؛ توجه به جنبه‌هایی که نظریه آن‌ها را مورد توجه قرار نداده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، هنر معلم همان است که ضعف نظریه‌ها را تشخیص دهد. آن را با موقعیت سازگار و فقدان‌های آن را جبران کند؛ اما نکته بعدی نیز هست و آن این‌که معلم موقعیت‌شناس نیز باشد و تشخیص دهد که موقعیتی که با آن مواجه است، واجد کدام‌یک از ویژگی‌هاست و کدام نظریه برای چنین موقعیتی مناسب است. بدین ترتیب معلم با آگاهی از نظریه‌ها و به کمک هنر معلمی و نیز مفروضات قبلی نظریه‌های تربیتی را به منصفه ظهور رساند (فتحی و همکاران، ۱۳۸۶).

آیلین هریس^۱ نیز معتقد است که نظریه‌ها علاوه بر ایفای نقش در شناخت واقعیت‌ها، چارچوب‌هایی برای فهم کاربرد تربیتی و نیز تفکر و تکمیل نوآوری‌های آن ارائه می‌دهند. وی در این کارکردها معلم و دیگر کارگزاران تربیتی مانند برنامه ریزان را از یکدیگر جدا نمی‌کند و معتقد است که نظریه‌ها برای تفکر درباره اقدام مناسب مورد استفاده کارگزاران قرار گرفته و در مرحله برنامه‌ریزی از آن‌ها برای تفکر درباره اقدام مناسب استفاده می‌شود. با توجه به این نظریه در حین فعالیت عملی مانند تدریس نیز نقش دارد (مطلق و همکاران، ۱۳۹۰).

روشن است که چنین نقشی به کاربردهای صریح‌تر نظریه برای عمل برمی‌گردد؛ هریس این نظریه‌ها را با عنوان نظریه‌های کاربردی دسته‌بندی کرده است. با وجود اینکه وی بحثی درباره هنر بودن تدریس ندارد اما دسته‌ای از نظریه‌های تربیتی را نتیجه عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهر می‌داند که تحلیل گران و مربیان ممکن است کاربرد تخصصی را به اصول کلی عمل، تبدیل و رمزگردانی کنند. حال اگر نظریه‌ها در اختیار نباشند، عمل حکم ظرفی خالی را می‌یابد. نظریه، محتوای عمل است. البته مانند ظرف و مظروف کاملاً گویا نیست؛ زیرا حتی اگر ظرفی بدون محتوا بماند، خود وجود خارجی دارد. ظرف و مظروف هويت مستقل دارند، اما عمل و نظریه هرچند به‌طور مجزا مورد بحث قرار می‌گیرند. در واقع عمل بدون محتوا، نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد و این دو در دنیای خارج قابل تفکیک نیستند.

ارتباط بین سواد تربیتی معلم و ایجاد محیط یادگیری مؤثر

سواد تربیتی معلم، یعنی داشتن دانش مهارت و فراگیری‌های لازم برای انتقال دانش و توانایی‌ها به دانش‌آموزان به بهترین شکل ممکن. ایجاد محیط یادگیری مؤثر نیز بدان معناست که محیطی در کلاس درس فراهم شود که بتواند به بهترین شکل ممکن به یادگیری دانش‌آموزان کمک کند. سواد تربیتی معلم و ایجاد محیط یادگیری مؤثر با یکدیگر تعامل دارند. یک معلم با داشتن سواد تربیتی بالا، قادر است محیطی را ایجاد کند که تحولی در یادگیری دانش‌آموزان به وجود آورد. سواد تربیتی معلم درک از تجربیات یادگیری و یاددهی، توانایی‌های فراگیران و استفاده از روش‌ها و فنون مختلف آموزشی را شامل می‌شود.

وقتی یک معلم با سواد تربیتی مناسب راه‌های بهبود محیط یادگیری را می‌شناسد، می‌تواند از ابزارها و فنون مختلفی نظیر تدریس مبتنی بر مشارکت، استفاده از فن‌آوری در آموزش یا ایجاد موقعیت‌های یادگیری تجربی استفاده کند. از این‌رو سواد تربیتی معلم، می‌تواند به معنای تشخیص نیازهای دانش‌آموزان و ایجاد راهکارهایی برای رفع این نیازها باشد. همچنین، ارتباط نزدیک بین سواد تربیتی معلم و ایجاد محیط یادگیری مؤثر، می‌تواند باعث افزایش میزان توجه و علاقه دانش‌آموزان به درس شود. وقتی دانش‌آموزان احساس می‌کنند که محیط یادگیری جذاب و فعال است، عمیق‌تر یاد می‌گیرند و خود را در فرآیند یادگیری متعهدتر می‌کنند. سواد تربیتی معلم می‌تواند به ایجاد محیط یادگیری متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموزان کمک کند. این امر می‌تواند بهبودی در فرآیند یادگیری و نتایج تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد؛ بنابراین ارتباط بین سواد تربیتی معلم و ایجاد محیط یادگیری مؤثر حیاتی است و می‌تواند بهبودهای چشم‌گیری در کیفیت یادگیری و تحصیلات دانش‌آموزان ایجاد کند (مطلق و همکاران، ۱۳۹۰).

¹ Eileen Harris

استفاده از سواد تربیتی در مدیریت کلاس به‌عنوان ابزاری برای بهبود محیط آموزشی

استفاده از سواد تربیتی در مدیریت کلاس به‌عنوان ابزاری برای بهبود محیط آموزشی حائز اهمیت است. سواد تربیتی به مجموعه مهارت‌ها و روش‌هایی اطلاق می‌شود که معلم‌ها برای ارتقای عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان خود به کار می‌برند. با استفاده از سواد تربیتی، معلمان می‌توانند به بهترین شکل ممکن به نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان پاسخ دهند و محیط آموزشی را بهبود بخشند. یکی از جوانب مهم سواد تربیتی در مدیریت کلاس، استفاده از فرآیندهای یادگیری متنوع است. این شامل استفاده از روش‌های تدریس مختلف مثل استفاده از بازی، گروه‌های کوچک یا بزرگ، پروژه‌های گروهی، مطالعه مستقل و ... می‌باشد. استفاده از این فرآیندهای متنوع، باعث می‌شود که هر دانش‌آموز به شکلی که بهترین یادگیری برای او هست، به دانش موردنظر دست یابد.

همچنین، ایجاد یک محیط کلاس مثبت و پشتیبانی‌کننده نیز از دیگر اهداف سواد تربیتی است. برقراری ارتباط گرم و صمیمانه با دانش‌آموزان، ایجاد فضایی برای به اشتراک‌گذاری ایده‌ها و نظرات، تشویق به پرسش و کنجکاوی و ارائه بازخورد سازنده از جمله اقداماتی است که معلمان می‌توانند با استفاده از سواد تربیتی برای بهبود محیط آموزشی انجام دهند. اهمیت فهم عمیق احساسات و نیازهای دانش‌آموزان و تلاش برای درک و حل این نیازها نیز از عوامل مهم سواد تربیتی محسوب می‌شود. با درک عمیق این موارد، معلمان می‌توانند روابط خود با دانش‌آموزان را تقویت کرده و بهبود محیط آموزشی را تسهیل نمایند.

استفاده از سواد تربیتی در مدیریت کلاس می‌تواند بهبود محیط آموزشی را افزایش دهد، زیرا به معلمان کمک می‌کند تا با نیازها و توانایی‌های دانش‌آموزان بهترین شکل ممکن برخورد کرده و روند یادگیری آن‌ها را ارتقا دهند (عزیز محمدی و همکاران، ۱۳۸۰).

نتیجه‌گیری

دانش از مطالعات نشان می‌دهد که ارتباط بین سطح سواد تربیتی معلم و محیط یادگیری مؤثر بسیار حائز اهمیت است. سطح سواد تربیتی معلم می‌تواند تأثیر بزرگی بر توانایی او در ارتقا و توسعه محیط یادگیری داشته باشد. معلمان با استفاده از دانش و سواد تربیتی خود می‌توانند محیط‌های یادگیری پویا و الهام‌بخشی ایجاد کنند که بتواند دانش‌آموزان را بهترین شکل ممکن یاری دهد. معلمان با سواد تربیتی بالا ممکن است بتوانند بهترین روش‌های تدریس را انتخاب کنند، منابع مناسبی را برای دانش‌آموزان فراهم آورند و از روش‌های ارزیابی مناسب استفاده کنند. همچنین، معلمان با سواد تربیتی می‌توانند به‌طور بهتری از فناوری‌های آموزشی استفاده کنند و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان برقرار کنند. این موارد همگی می‌توانند به ایجاد محیط یادگیری مؤثر کمک کنند. سواد تربیتی معلمان باعث می‌شود که آن‌ها بتوانند بهترین شکل ممکن به‌عنوان یک منبع انگیزه‌بخش و الهام‌بخش برای دانش‌آموزان عمل کنند و به ایجاد محیط یادگیری پویا، تحول‌آفرین و مؤثر کمک کنند.

منابع

- احمدی، فاطمه زهرا. (1394). سنجش سواد سلامت دانشجو معلمان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در شهر تهران در سال تحصیلی 1393-1394. گزارش طرح پژوهشی مصوب دانشگاه فرهنگیان.
- ایمانی، محمود، رخشانی، فاطمه و حسینی طباطبایی، سید محمدتقی. (1383). میزان آگاهی معلمان مدارس ابتدایی از نیازهای بهداشتی دانش‌آموزان. *طیب شرق*. ۶ (۳) ۲۳۰-۲۲۵
- طهرانی بنی‌هاشمی، سید آرشد، امیرخانی، محمدامیر، حق‌دوست، علی‌اکبر، علویان، سید مؤید، اصغری فرد، هما، برادران، حمید، برغمندی، مژگان، پارسی نیا، سعید و فتحی رنجبر، سحر. (1386). سواد سلامت در 5 استان کشور و عوامل مؤثر بر آن. *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*. 4(1): 1-9

عزیزمحمدی، سوسن، وکیلی، مسعود، موسوی نسب، محمد، نورالدین، کیانی، کامبیز، وزیری، کتابون. (1380). میزان آگاهی، نگرش و مهارت دانشجویان مرکز تربیت معلم زنجان در زمینه سرطان پستان. *مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی استان زنجان*. 15-34: 19

فتحی واجارگاه، کوروش. (1386). برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید. تهران: آبیژ. فولادی، نسرین، حضرتی، صادق، شعبانی، مسعود و نژاددادگر، نازیلا. (1396). سواد سلامت میان سالان شهرستان اردبیل. *فصل نامه سواد سلامت*. 2(1):39-44

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (1390). تهران: وزارت آموزش و پرورش. مطلق، محمد اسماعیل، چینیان، محمد، رفیعی فر، شهرام، دشتی، مرضیه، امینایی، طاهره، اردلان، گلایل، تسلیمی، مهناز. (1390). مدارس مروج سلامت در جمهوری اسلامی ایران (ویژه مجریان). تهران: مضراب.