



عنوان: طراحی برنامه درسی براساس رویکرد گفت و شنودی جین ولا برای آموزش سالمندان

شیرین داوری فیض پور آذر^۱، محمود مهرمحمدی^{۲*}، ابراهیم طلایی^۳، محسن ایمانی^۴

اطلاعات مربوط به

مقاله

چکیده

هدف مطالعه حاضر طراحی برنامه درسی به منظور آموزش سالمندان براساس رویکرد گفت و شنودی است. واضح این رویکرد جین کاترین ولا می باشد و مهمترین ویژگی این رویکرد را میتوان توجه آن به مخاطبان و نیازهای ویژه آن ها دانست. روش انجام این پژوهش کاربست توصیه های رویکرد گفت و شنودی است. نمونه گیری از میان سالمندان مشارکت کننده در دوره، داوطلبانه و از طریق ارسال دعوتنامه بود و در ارسال دعوتنامه تلاش شده بود که تنوع حداقلی تحصیلی، جنسیتی و موقعیت اجتماعی را تحت پوشش قرار گیرد. به

کلید واژگان

برنامه درسی، سالمندان،
تعلیم و تربیت،
برنامه ریزی درسی،
رویکرد گفت و شنودی

منظور انتخاب محتوا براساس نیازهای مشارکت کنندگان، فهرست نیازهای آموزشی سالمندان ایرانی به منظور گزینش در اختیار شش سالمندی که در نشستهای آموزشی حاضر شدند، قرار داده شد. پس از انتخاب محتوا، عناصر برنامه درسی گفت و شنودی برای هر نشست تعیین شد. در مرحله اجرا نیز تغییراتی جهت انطباق با بافت، در روند طراحی و اجرا داده شد و کلیه مراحل اجرا و طراحی به روش زاویه سازی توسط ولا و اعضای تیم اعتباربخشی شدند. با توجه به ویژگی های خاص سالمندان از جمله داشتن تجربه، استقلال، انتخابگری و خودهدايتگری برنامه درسی مورد استفاده برای ایشان باید قادر به لحاظ نمودن این ویژگی ها باشد و با توجه به انعطاف بالای رویکرد گفت و شنودی و همچنین دستیابی کلیه فرآگیران به اهداف هر نشست، رویکرد فوق به منظور طراحی دوره های آموزشی در مراکزی که مخاطبان آن ها سالمندان می باشند، میتواند بر اثربخشی و جذابیت دوره های بیفزاید.

^۱. دانش آموخته دکترای برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران؛ Shirindavary62@gmail.com
^۲. نویسنده مسئول: استاد برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران Mehrmohammadmahmoud@gmail.com

^۳. دانشیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران E.talaee@modares.ac.ir

^۴. دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران eimanim@modares.ac.ir

مقدمه

در عصر حاضر انسان‌ها بیش از گذشتگان خود زندگی می‌کند (مدینا، ۱۳۹۷) و پس از بازنیستگی سال‌هایی پیش رو دارد که نیازمند غنی‌سازی است. یادگیری یکی از عوامل غنی‌تر شدن زندگی است (جارویس، ۱۳۹۲/۱۹۹۵). هدف اساسی تعلیم و تربیت نیز قرار دادن فرصت‌های یادگیری در طول زندگی و در دسترس همه افراد می‌باشد (یونسکو، ۱۳۷۹/۱۹۹۷؛ اما در عمل هرچه سن افراد بالاتر می‌رود کمتر از قبل درگیر آموزش می‌شوند (ویلار و سلدران، ۲۰۱۳) که یکی از علت‌های آن را می‌توان کمبود فرصت‌های یادگیری دانست (فریب و اشمیت هرتا، ۲۰۱۳). به عبارتی رابطه‌ای معکوس بین افزایش سن و دسترسی به فرصت‌های یادگیری برقرار است و سالمندان در مقایسه با بزرگسالان کمتر امکان شرکت در برنامه‌های تربیتی را دارند؛ این در حالی است که سالمندان عموماً اوقات فراغت به مراتب بیشتری دارند.

تحقیقات نیز حاکی از اثایرات مثبت دوره‌های آموزشی بر جنبه‌های مختلف زندگی سالمندان می‌باشد (رنفینگ و همکاران ۲۰۱۸؛ جین، ۲۰۱۷؛ ناروشیما، لئو و دیستلکمپ ۲۰۱۶؛ جنکیتز و مصطفی ۲۰۱۵؛ سلم‌آبادی و همکاران ۱۳۹۷؛ حسن‌زاده خوش ۱۳۹۷). از سویی انواع برنامه‌های آموزشی در راستای پاسخ‌گویی به نیازها و علایق سالمندان و افزایش کیفیت زندگی آنان، به طور فزاینده‌ای در سراسر جهان در حال گسترش است که مشهورترین آن دانشگاه‌های سالمندان^۱ است (سویندل و تامسون، ۲۰۰۶).

این درحالیست که تعداد مراکز ارائه دهنده خدمات آموزشی به سالمندان در کشورمان بسیار محدود بوده و طراحی چنین دوره‌هایی توسط متخصصان موضوعی و نه متخصصان تعلیم و تربیت انجام می‌گیرد. نتایج انگشت‌شمار حاصل از بررسی‌های محقق در پایگاه‌های اطلاعاتی کشور از جمله: پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک) و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) در این زمینه، گویای غفلت متخصصان ایرانی در این زمینه است.

لذا پژوهش حاضر در پی پرکردن این خلا به طراحی و اجرای برنامه درسی و پژوه آموزش سالمندان بر اساس رویکرد گفت و شنودی ولا انجام گرفت. انتخاب این رویکرد ریشه در خصوصیات تمایز سالمندان دارد که تعلیم و تربیت آنان را نیازمند روش‌ها و رویکردهای پیزه‌ای برای تسهیل یادگیری کرده است؛ سالمندان دیگر الزامی برای حضور در مراکز آموزشی ندارند و یادگیری آن‌ها جنبه داوطلبانه به خود گرفته است، یادگیری آن‌ها خود هدایتگر و خودانگیزتر است و می‌توانند درباره آنچه یاد خواهند گرفت و موضوع و مکان آن انتخاب‌گر باشند (وزارت همکاری‌های اقتصادی و توسعه آلمان، ۲۰۱۳؛ سالمندان دارای تجارب گسترده‌ای هستند که به همراه خود به صحنه یادگیری می‌آورند و خواهان مشارکت می‌باشند. به همین علت رویکرد گفت و شنودی ولا به دلیل رعایت پیزگی‌های سالمندان در بطن برنامه‌ریزی انتخاب شد.

برنامه درسی گفت و شنودی، از طریق فعالیتی همیارانه، به وسیله افراد و برای افراد شکل داده می‌شود (احمدی، ۱۳۹۵)، چراکه مهم‌ترین صدایی که در متن برنامه درسی و پژوه دوران سالمندی باید شنیده شود، صدای خود سالمندان است. در این راستا هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی و اجرای برنامه درسی با الهام از رویکرد گفت و شنودی برای آموزش سالمندان می‌باشد و بر اساس آن پرسش پژوهشی عبارت است از اینکه: طراحی و اجرای رویکرد گفت و شنودی به منظور آموزش سالمندان، منجر به تولید چه برنامه درسی و با چه پیزگی‌هایی می‌شود؟

در حال حاضر کشورهای جهان، سالمندی را به عنوان یک پدیده مهم اجتماعی می‌دانند و درصدند تا تلاش‌های پیگیر و مستمری جهت تدوین برنامه‌های حمایتی به منظور رفع نیازهای طبیعی آنان انجام دهند؛ چراکه پیش‌بینی می‌شود تا سال ۲۰۲۵ حدود دو میلیارد نفر معادل با ۲۲ درصد جمعیت جهان را سالمندان تشکیل دهند (همان منبع). ایران نیز یکی از

¹. U3A: University for 3rth Age

با توجه به اینکه با ترجمه این اصطلاح به دانشگاه نسل سوم احتمال خط آن با ترجمه University of 3rd generation وجود دارد در سراسر متن حاضر در ترجمه آن دانشگاه سالمندان نوشته شده است.

کشورهایی است که در آینده در صد قابل توجهی از جمعیت آن وارد دوره کهن‌سالی خواهد شد و حمایت از این قشر آسیب‌پذیر اهمیت خواهد یافت.

از اقدامات جهانی که تاکنون در راستای حمایت از سالمندان انجام گرفته، می‌توان به تأسیس دانشگاه سالمندان اشاره کرد. هدف از تأسیس این داشتگاه این است که افراد گروههایی تشکیل دهند که به کمک اعضای آن یادداش و یادگرفتن تحقیق یابد. طی چند دهه گذشته برخی کشورها مانند فرانسه، انگلیس، استرالیا، چین و هندوستان نیز اقدام به تأسیس دانشگاه سالمندان به عنوان مجموعه آموزشی برای سالمندان کرده‌اند (جارویس، ۱۹۹۵/۱۳۹۲). در برخی کشورها از جمله نیوزلند علاوه بر دانشگاه سالمندان، دانشگاه‌های دوستدار سالمند^۱ نیز ایجاد شده است که یکی از اهداف این دانشگاه تشویق سالمندان به مشارکت در فعالیت‌های دانشگاهی از جمله برنامه‌های آموزشی و پژوهشی است (فیندین، ۲۰۱۷).

با توجه به اسناد بالادستی موجود در کشور^۲ هرچند بسیار مختصر، اما توان‌بخشی و حمایت از سالمندان، در دستور کار قرار گرفته است و در این راستا آینه‌نامه حمایت از سالمندان به دنبال برنامه سوم در سال ۱۳۸۳، تصویب و شورای ملی سالمندان با هدف فراهم آوردن امکان تداوم حضور سالمند در جامعه، تأکید بر حفظ موقعیت و جایگاه سالمند در خانواده و تأکید بر حفظ احترام، شان و حرمت سالمند شکل گرفته است. کمیته تحقیقات سالمندی (ARC) توسط مرکز تحقیقات مدیریت خدمات بهداشتی درمانی دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال ۱۳۹۱ برای تأمین اهدافی از جمله ارزیابی و تحلیل وضعیت سالمندان در ابعاد جسمی، روانی و اجتماعی؛ تعیین و اولویت‌بندی مشکلات و نیازهای سالمندان؛ ارائه راهکارها و برنامه‌های کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت برای ارتقاء وضعیت سلامتی، رفاهی و اجتماعی سالمندان تأسیس گردیده است. همچنین دو دانشگاه ویژه سالمندان در زاهدان و رفسنجان راهاندازی شده‌اند. دانشگاه زاهدان از سال ۱۳۹۱ و دانشگاه رفسنجان از سال ۱۳۹۵ با وابستگی به دانشکده علوم پزشکی همان دانشگاه، ارائه دهنده دوره‌های آموزشی برای سالمندان هستند. مراکز مراقبت روزانه نیز با حمایت سازمان بهزیستی در سراسر کشور شروع به کار کرده‌اند، هرچند علی‌رغم ارائه خدمات آموزشی، توان‌بخشی، رفاهی و هنری به سالمندان در بین اکثر خانواده‌های ایرانی شناخته شده نیستند (آسیدعلی، صادقی محلی و نوروزی، ۱۳۹۷). با توجه به اسناد بالادستی، آینه‌نامه حمایت از سالمندان و اهداف کمیته تحقیقات سالمندی، حمایت از سالمندان در دستور کار قرار گرفته است؛ اما آنچه در عمل مشاهده می‌شود، کمود تلاش‌های جدی و پیگیر هم در حوزه پژوهش و هم در حوزه عمل، در این زمینه است:

با توجه به بررسی‌های محقق در پایگاه‌های اطلاعاتی کشور از جمله: پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایراندак) و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID) جستجو برای ترکیب عطفی «سالمند + برنامه درسی» هیچ نتیجه‌ای در برنداشت و جستجو برای ترکیب عطفی «سالمند + آموزش» در پرتال جامع علوم انسانی حاوی ۱۳ نتیجه، در ایراندак حاوی ۸۲ نتیجه و در SID حاوی ۱۲ نتیجه بود که غالباً از طریق محققان رشته‌هایی همچون روان‌شناسی، علوم بهزیستی و توان‌بخشی، علوم اجتماعی و علوم پزشکی به رشته تحریر درآمده بودند. این در حالی است که جستجو در پایگاه اطلاعاتی ERIC برای معادل انگلیسی «سالمند + برنامه درسی^۳» ۶۸۲ نتیجه و برای معادل انگلیسی «سالمند + آموزش^۴» ۶۰۸۹ نتیجه در برداشت. چنان‌که ملاحظه می‌شود، به رغم استنادی که بر حمایت از سالمندان تأکید دارند؛ جای خالی محققان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی کشور در حوزه پژوهش، کاملاً مشهود است.

در مجموع آنچه ذکر گردید، حاکی از خلائی هم از جنس پژوهشی و هم از جنس عملیاتی در زمینه تدارک فرصت‌های آموزشی به منظور غنی‌سازی اوقات فراغت سالمندان با هدف ارتقاء کیفیت زندگی این قشر می‌باشد. محدود دوره‌های آموزشی ارائه شده در کشور نیز اغلب به حوزه سلامت مربوط بوده و در زمینه غنی‌سازی اوقات فراغت و ایجاد محیط‌هایی به منظور

¹. AFU: Age Friendly University

از جمله قانون برنامه سوم، چهارم، پنجم و ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران²

³. “older adult” curriculum

⁴. “older adult” education

تعامل سازنده با همتایان و به طور کلی ارتقاء کیفیت زندگی سالمندان، تاکنون از سوی حوزه تعلیم و تربیت کشور گامی تخصصی برداشته نشده است؛ این در حالی است که یکی از دلایل ضعف آموزش بزرگسالان برنامه‌ریزی توسط افراد غیرمتخصص می‌باشد (جارویس، ۱۳۹۲/۱۹۹۵ به نقل از کومز)؛ با توجه به اینکه آموزش سالمندان بدون شک در سال‌های آینده توسعه پیدا خواهد کرد؛ چنانچه متخصصان تعلیم و تربیت اقدامات مقتضی را در زمان مناسب جهت طراحی و برنامه‌ریزی علمی و تخصصی برای سالمندان انجام ندهند، امکان ابتلا به چنین ضعفی در حوزه تعلیم و تربیت سالمندان اجتناب‌ناپذیر خواهد بود.

از سویی با توجه به اینکه نحوه یادگیری، سطح رشد جسمانی و داشتن تجارب وسیع، موارد متمایز‌کننده سالمندان از کودکان است (دوآی و برایان، ۲۰۰۸)؛ همچنین سالمندان کاملاً مستقلانه و داوطلبانه به موقعیت یادگیری می‌آیند لذا بهترین روش آموزش سالمندان، مشارکت و دخالت خود آنان در فرایند طراحی برنامه است و رویکرد انتخابی به منظور طراحی برنامه درسی ویژه آنان باید قادر به لحاظ نمودن ویژگی‌های خاص آنان باشد.

رویکرد گفت‌وشنودی که توسط جین ولا به منظور آموزش بزرگسالان مطرح شده است حاصل پیش از بیست سال تجربه در تدریس بزرگسالان در سرتاسر دنیا و همکاری با فریره مربی مشهور بزریلی است که نهایتاً منجر به تدوین ۱۲ اصل برای هدایت مریبان در طراحی و تدریس به بزرگسالان و هشت گام عملی جهت طراحی برنامه درسی شده است.

تعلیم و تربیت گفت و شنودی فرایندی است که گفت و شنود را عامدانه به عنوان ابزار یادگیری به کار می‌برد. این رویکرد یک سیستم در حال توسعه است که با تجارب معلمان، طراحان و فراغیران در بافت‌های مختلف، تعذیه و تجدید می‌شود (ولا، ۲۰۱۷). واضح این رویکرد جین کاترین ولا می‌باشد. تجربه‌های بین‌المللی و غنی ولا به او این توانایی را داده است تا بسیاری از اصول یادگیری کارآمد به منظور آموزش بزرگسالان را شناسایی کند (احمدی، ۱۳۹۵). ولا، زندگی خود را وقف مطالعه و تمرین تعلیم و تربیت گفت‌وشنودی نموده است و رویکردی ارائه داده است که حاصل تدریس در پیش از ۴۰ کشور در سراسر دنیا است (ولا، ۲۰۱۵). در این رویکرد یادگیرنده به عنوان منبعی بالارزش در نظر گرفته می‌شود که تمامی دانش و تجربه‌هایی که با خود به محیط یادگیری آورده است، محترم شمرده شده و بخش‌هایی از تجارب او که با محتوای یادگیری در ارتباط باشند، مورد استفاده قرار می‌گیرد (احمدی، ۱۳۹۵).

رویکرد ولا شاخه‌ای از سازنده گرایی است و بر پایه نظریه‌های مختلف تربیتی شامل نظریه فریره، لوین، نولز و بلوم شکل گرفته است (ولا، ۲۰۰۸). از منظر این رویکرد انسان به گونه‌ای خلق شده که فاعل و تصمیم‌گیرنده زندگی و یادگیری خود باشد (ولا، ۲۰۰۰ الف). بزرگسالان طبیعی و سالم تمایل دارند سوژه یا تصمیم‌گیرنده باشند و هنگامی که در فرایند یادگیری فردی چنین ادراک کند که یک سوژه است، انگیزه بسیار زیادی می‌یابد که خلاقانه بیاموزد (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

• سالمندی و تعلیم و تربیت

اغلب افراد هنوز هم بر این باور هستند که یادگیری متعلق به جوانان است نه سالمندان (الی، ۲۰۱۵) درحالی که انسان‌های مسن می‌توانند و باید چیزهای تازه یاد بگیرند (جارویس، ۱۳۹۲/۱۹۹۵). هرچند پیر شدن موجب تغییراتی در مغز و شناخت می‌شود، تحقیقات نشان می‌دهد که نیشگون گرفتن‌های مکرر مغز، با استفاده از سیلی از تجربیات شناختی، مخزن ذخایر شناختی ما را لبریز می‌سازد، در حدی که افت شناختی را به تعویق می‌اندازد (مدینا، ۱۳۹۷/۲۰۱۷).

• ارکان تعلیم و تربیت گفت و شنودی

تعلیم و تربیت گفت و شنودی سیستمی ساده است که بر پایه چهار رکن استوار است (ولا، ۲۰۱۷؛ ۲۰۱۵)؛

۱- آماده‌سازی؛ ۲- تصمیم‌گیری برآمده از اصول اخلاقی؛ ۳- فرایند یا همان تکلیف یادگیری؛ ۴- اثبات یادگیری یا همان شاخص‌های ارزشیابی.

آماده‌سازی: آماده‌سازی از دو بخش شناخت فرآگیران از طریق نیازسنجی و طراحی برای آنان تشکیل شده است.

• نیازسنجی و منابع سنجی^۱

احترام با بازشناخت تفاوت‌ها و تشابهات و کنجدکاوی عمیق درباره موقعیت منحصر به فرد هر فرآگیر، اتفاق می‌افتد (گواترمن، ۲۰۱۲). شنیدن خواسته‌ها و نیازهای یادگیرندگان ما را یاری می‌دهد تا بتوانیم برنامه‌ای طراحی کنیم که کاربردی فوری برای آن‌ها داشته باشد (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲). هدف نیازسنجی و منابع سنجی دستیابی به اطلاعاتی بیشتر درباره فرآگیران و زمینه و موقعیتی است که برای آن طراحی انجام می‌شود (گواترمن، ۲۰۱۲) و ساختار ضروری تعلیم و تربیت گفت و شنودی است. در نیازسنجی فرآگیران از خودشان، انتظاراتشان و توانمندی‌هایشان صحبت می‌کنند (ولا، ۱۹۹۵). سه راهبرد به‌منظور دستیابی به اطلاعات مورد نیاز جهت خلق رویدادهای یادگیری پرسیدن؛ مشاهده کردن و مطالعه کردن است (گواترمن، ۲۰۱۲).

• طراحی

چارچوب طراحی یک نشست آموزشی در سیستم گفت و شنودی، یک چارچوب ساده و منعطف شامل هشت گام طراحی است که نشان‌دهنده هشت عنصر در برنامه‌ریزی درسی می‌باشد:

• «چه کسی^۲؟»

در تعلیم و تربیت گفت و شنودی نخستین گام دانستن این نکته است که یادگیری در کنار چه کسانی اتفاق خواهد افتاد (گواترمن، ۲۰۱۲) و شمار شرکت‌کنندگان در این رویکرد متغیر مهمی است. اگر این تعداد کم باشد، امکان بررسی عمیق موضوعات، گفت و شنود واقعی، تمرین مهارت‌ها، برقراری پیوندهای تازه‌ای از دوستی و اتخاذ تصمیمات با مشارکت جامع و کامل فراهم می‌شود. همچنین تعداد کم فرآگیران موجب می‌شود که فرصتی پیدا کنیم تا هر یک از آنان را به خوبی بشناسیم و رابطه‌ای سالم با تک‌تک فرآگیران برقرار سازیم (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

• «چرا^۳؟»

منظور از «چرا؟» هدف نیست، بلکه موقعیت است (ولا، ۲۰۰۸). بیان موقعیتی که نیاز به این آموزش را ایجاد کرده است (گواترمن، ۲۰۱۲). باید دید در موقعیت حاضر چه چیزی نهفته است که این دوره آموزشی را فراخوانده است؟ و چرا رسیدن به بروندادهای تعیین شده ضرورت دارد؟ (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

• «چه زمانی^۴؟»

این پرسش در طراحی برنامه کمک می‌کند تا در خصوص این که در مدت زمان تعیین شده، چه مقدار مطلب آموزشی را می‌توان آموزش داد، اندیشید و متناسب با آن اهداف قابل دستیابی و محتوا را تعیین کرد (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲). از نظر ولا به‌منظور تبدیل یک تدریس خوب به یادگیری باید زمان کافی جهت تأمل و ساخت دانش توسط فرآگیر وجود داشته باشد (ولا، ۲۰۰۸).

¹. Learning needs and resources assessment: LNRA

². Who?

³. Why?

⁴, When?

● «چه مکانی^۱?»

عنصر مکان، ویژگی‌های فضای نشست آموزشی را که می‌تواند طراحی را تحت تأثیر قرار دهد؛ از جمله پنجره‌ها، محل نشستن، سروصدای محیط، در دسترس بودن مکان و صندلی‌ها را در بر می‌گیرد (گواترمن، ۲۰۱۲).

● «که چه شود^۲?»

پاسخ به سؤال «که چه شود؟» بیان اهداف انتقالی و تعییر نهایی است که انتظار می‌رود در فراگیران به دلیل حضور در این دوره آموزشی اتفاق بیفتد، به عبارتی در اثر یادگیری، مشارکت‌کنندگان چه تعییری خواهند کرد؟ (همان منبع). در پاسخ به این پرسش، اینکه خواهان چه تعییری هستیم، بیان می‌شود (همان منبع).

● «چه چیزی^۳?»

پاسخ به این پرسش، محتوا را مشخص خواهد کرد (گواترمن، ۲۰۱۲). محتوا حاوی مهارت، دانش و نگرشی^۴ است که در طول برنامه آموخته می‌شود. طراح باید بداند «چه چیزی؟» برای فرد یا گروه یا سازمان معنادار است. ولاء پاسخ به این پرسش که از کجا بدانیم نیاز دارند «چه چیزی؟» بیاموزند؟ صراحتاً می‌گوید: از آن‌ها بپرسید! تجربه آن‌ها و پیشینه آموزشی آن‌ها را مطالعه کنید. آن‌ها را در حین انجام فعالیت‌های مختلف مشاهده کنید و اطلاعات حاصل از مرحله نیازستجو را به کار بگیرید (ولاء، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

● «برای چه^۵?»

پاسخ این پرسش از جنس هدف است و به صورت فعل بیان می‌شوند و نشان می‌دهند یادگیرندگان با محتوای تعیین شده چه خواهند کرد. ولاء برای روش‌شن شدن نوع اهدافی که در این بخش باید طرح شوند، از اصطلاح اهداف قابل دستیابی^۶ استفاده می‌کند. هر هدف قابل دستیابی می‌تواند به تعدادی تکلیف یادگیری تبدیل شود (ولاء، ۲۰۰۸). اهداف قابل دستیابی در زمان آینده کامل با یک فعل رفتاری و در یک بازه زمانی بیان می‌شوند (گواترمن، ۲۰۱۲ و ولاء، ۲۰۰۸).

● «چگونه^۷?»

این گام شامل تکالیف یادگیری و مواد آموزشی است. سؤال «چگونه؟»، مربوط است به چگونگی دستیابی فراگیران به اهداف که توسط تکالیف یادگیری و مواد آموزشی مشخص می‌شود (ولاء، ۱۳۹۶/۲۰۰۲). طراحی تکلیف یک گام عملی است. در این گام، تکالیفی برای فراگیران به منظور یادگیری محتوا و دستیابی به اهداف قابل دستیابی آماده می‌شود. مواد آموزشی نیز به عنوان کاتالیزوری برای یادگیری به خدمت گرفته می‌شوند (ولاء، ۲۰۰۸). تکالیف یادگیری، ویژه فراگیران است تا آن‌ها کاری با محتوای جدید انجام دهند تا آن را فراگیرند. مدل A-4 (گواترمن، ۲۰۱۲) راهنمایی جهت طراحی تکالیف یادگیری است. سوالات باز نیز جزء جدنشدنی تکالیف یادگیری هستند. این سوالات زمینه تأمل، تفکر انتقادی، تصمیم‌گیری و انتخاب شخصی را فراهم می‌کنند (گواترمن، ۲۰۱۲).

● مدل 4-A

این مدل ابزاری برای هدایت فرایند خلق تکالیف یادگیری است و چهار بخش مدل در کنار یکدیگر چرخه یادگیری را تکمیل می‌کنند:

¹. Where?

². So that?

³. What?

⁴. Skills, Knowledge & Attitude (SKAs)

⁵. What for?

⁶. Achievement-Based Objectives (ABOs)

⁷. How?

- (۱) لنگر انداختن: لنگر انداختن در تجربه فرآگیر
- (۲) افزودن: افزودن اطلاعات بیشتر یا همان ارائه مطالب
- (۳) کاربست: دعوت فرآگیران برای کاربست محتوا به روشنی جدید یا در موقعیتی جدید
- (۴) بیرون بردن: پرسش از یکایک فرآگیران درباره اینکه چگونه و چه چیزی را در آینده استفاده خواهند کرد که حاصل فرایند یادگیری است (گواتزم، ۱۲۰).

• اصول تعلیم و تربیت گفت و شنودی

اصول این رویکرد بیشتر از آن که معرفت‌شناختی باشند مدیریتی (ولا، ۱۵۰۸) و اخلاقی هستند (ولا، ۱۵۰۲) و علی‌رغم تأکید ولا بر بافت، درباره اصول صراحتاً بیان می‌کند که: تجربه و تأملات من، مرا متقاعد کرده است که این اصول، اصولی جهانی هستند و به زیست‌بوم اجراء، مجری و یا موضوع تدریس بستگی ندارند (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲). این ۱۲ اصل عبارتند از:

- ۱- توالی و تقویت^۱: فرایند یادگیری باید طی یک فرایند متوالی دقیق پیش رو: از ساده به مشکل و از جز به کل و این عمل تا زمان اطمینان از یادگیری با انجام دوباره و تکرار خلاقانه تقویت شود (ولا، ۱۵۰۲). تقویت یعنی تکرار واقعیت‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌ها، به شیوه‌هایی متنوع، درگیر کننده و جذاب تا زمانی که آشکار شود آموخته شده‌اند (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).
- ۲- امنیت^۲: نحوه مخاطب قرار دادن فرآگیران، نحوه پاسخ دادن به سؤالات، شوخ‌طبعی، نحوه بیان قول و قرارها و پاییندی به آن‌ها، همه و همه نشان‌دهنده میزان امنیت فضای یادگیری هستند. فرآگیران در یک محیط امن می‌توانند مهربانی، حمایت و کار تیمی را تجربه کنند (ولا، ۱۵۰۸).
- ۳- پراکسیس (عمل، تأمل، عمل)^۳: یک واژه یونانی به معنای عمل همراه با تأمل است (ولا، ۱۵۰۸). پراکسیس شامل سه مرحله است: انجام یک عمل، توجه به آنچه انجام داده شده و انجام دوباره آن عمل (ولا، ۱۵۰۲).
- ۴- احترام^۴: احترام ترجمه واژه Respect است که از دو بخش re-spect ساخته شده است. re به معنای دوباره و spectre به معنای نگاه کردن. به این ترتیب احترام به معنای نگاه کردن دوباره به فرآگیر! است. چنین نگرشی نوعی تدریس نیست، بلکه نوعی ادراک است (ولا، ۱۵۰۰ الف).
- ۵- به کارگیری ایده‌ها-احساسات-اعمال^۵: توجه کردن به هر سه جنبه شناختی، عاطفی و رفتاری یادگیری، یکی از اصول مهم رویکرد ولایت. ایده، احساس و عمل سه عنصر معرفت‌شناصی هستند و یادگیری با همه وجود یعنی یادگیری با ذهن، عواطف و ماهیچه‌ها (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).
- ۶- فوریت^۶: فوریت به معنای احترام به نیازهای بالاصل یادگیرنده و طراحی با تأکید بر محتوایی است که فرآگیر بتواند در بافت ویژه خود از آن بهره ببرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیرنده‌گان بزرگسال نیازمندند دریابند که آموخته‌های تازه آن‌ها به شکلی فوری در زندگی آن‌ها کاربرد خواهند داشت (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

¹. Sequence And reinforcement
². Safety
³. Praxis: Action/reflection/action
⁴. Respect
⁵. Ideas/feelings/action
⁶. Immediacy

-۷- نقش‌های روش^۱: شفافیت نقش نه تنها یک چارچوب مشخص می‌کند، بلکه از ائتلاف زمان، ابهام و شکست جلوگیری می‌کند (ولا، ۲۰۰۸).

-۸- کار گروهی^۲: کل از مجموع اجزای تشکیل دهنده آن بیشتر است (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲). همچنین افراد در یک گروه کوچک، در تلاش برای یادگیری یک ایده یا مهارت، احساس امنیت می‌کنند (ولا، ۲۰۱۵).

-۹- درگیر شدن در یادگیری^۳: درگیر شدن در یادگیری به معنای درگیر شدن تمام فرآگیران در هر سه جنبه شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی یادگیری است (ولا، ۲۰۱۵).

-۱۰- پاسخگو بودن^۴: این مفروضه رادیکال که معلم در برابر یادگیرنده پاسخگو است، اصلی محوری است که تمام اصل‌ها و رسم‌های دیگر بر آن تکیه دارند (ولا، ۲۰۰۰، ب).

-۱۱- برقراری ارتباط سالم^۵: یک رابطه سالم نیازمند احترام، امنیت، ارتباط گشوده، شنیدن و فروتنی است (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

-۱۲- تکرار^۶: تکرار، اکو یا تأویل آنچه فردی می‌گوید، راهی برای تصدیق فرد است و نشان می‌دهد که به او گوش داده شده است و آنچه گفته، شنیده شده است (ولا، ۱۹۹۵).

• اثبات یادگیری در تعلیم و تربیت گفت و شنودی

می‌دانیم فرآگیران اغلب بیشتر از آنچه قصد تدریسش را داریم، می‌آموزند. با این وجود باید تعیین کنیم کدام شاخص‌های یادگیری مورد انتظار ما هستند و طراحی ما در راستای رسیدن به این شاخص‌ها باشد (همان منبع). این شاخص‌ها همیشه رفتار هستند (ولا، ۲۰۱۷). ولا شاخص‌های ارزشیابی را در سه دسته بیان می‌کند: یادگیری، انتقال و تأثیر (ولا، ۲۰۱۵؛ ۲۰۰۸؛ ۱۳۹۶/۲۰۰۲) و تأکید آرد برای تهیه فهرستی از شاخص‌های ارزشیابی باید به گام‌های «چرا؟»، «برای چه؟» و «که چه شود؟» برگردیم (ولا، ۲۰۰۰، ب؛ ۲۰۰۸).

• شاخص‌های یادگیری

پاسخ سؤال «برای چه؟»، هدایتگر در تعیین شاخص‌های یادگیری هستند. رفتارهای آشکارکننده یادگیری، درست پس از ارائه تکلیف یادگیری، پدیدار و برونداد فوری محسوب می‌شوند و می‌توان در آغاز نشست با خواندن آن‌ها برای فرآگیران از آن‌ها خواست تا به‌محض مشاهده دستیابی خود یا همتایانشان به شاخص‌های یادگیری آن را اعلام کنند (ولا، ۲۰۰۸).

• شاخص‌های انتقال

انتقال یادگیری بر اساس رفتارهایی که به دنبال نشست آموزشی اتفاق می‌افتد، ارزشیابی می‌شود. به عبارتی انتقال یادگیری برونداد طولی بوده و زمانی اتفاق می‌افتد که فرآگیران به زندگی خود برگشته و رفتاری درنتیجه آنچه یاد گرفته‌اند، بروز می‌دهند (همان منبع). اغلب این رفتارها در طول یک هفته بعد از یادگیری اتفاق می‌افتد (همان منبع).

• شاخص‌های تأثیر

- ^۱. Clear roles
- ^۲. Teamwork
- ^۳. Engagement
- ^۴. Accountability
- ^۵. Sound relationships
- ^۶. Echoing

شاخص‌های تأثیر مستقیماً با «چرایی؟» در ارتباط هستند. تأثیر، پیامد و هدف تدریس شمامت که طی آن، یک ذهنیت جدید، یک نگرش جدید و یا یک حس جدید ایجاد می‌شود (همان منبع). تأثیر، یک نتیجه طولانی‌مدت است (ولا، ۲۰۱۵) و به عنوان معلم ممکن است هرگز جزئیات تأثیر کارتان را ندانید (ولا، ۲۰۰۸).

با توجه به اینکه یافته‌های محقق در زمینه آموزش سالمدان محدود به بررسی اثربخشی دوره‌های برگزار شده بوده، محقق تاکنون به پژوهشی دست نیافته که طراحی برنامه درسی برای سالمدان جزئی از اهداف آن باشد و بر این اساس پیشینه ارائه شده فاقد بخشی است که به نحوه طراحی و اجرای دوره برای سالمدان مربوط باشد:

در داخل کشور، سلم‌آبادی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی آموزش مرور زندگی بر رضایت از زندگی و احساس انسجام زنان میانسال و سالمند مقیم خانه سالمدان شهر قزوین» به بررسی میزان اثربخشی آموزش «مرور زندگی» بر رضایت از زندگی و احساس انسجام زنان میان‌سال و سالمند مقیم خانه سالمدان شهر قزوین که به روش نیمه تجربی بر روی ۳۰ آزمودنی انجام یافته، نشان دادند که فرایند جلسات درمان مرور زندگی، باعث افزایش میزان رضایت از زندگی و احساس انسجام در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است.

حسن‌زاده خوش (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود با عنوان «اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی بر روی علائم افسردگی در زنان سالمند» به روش نیمه تجربی به بررسی اثربخشی آموزش غلبه بر افسردگی بر روی یک نمونه ۳۰ نفری از زنان بالای ۶۰ سال مقیم موسسه ملیکای اسفراین بودند، پرداخت و نتیجه گرفت که آموزش غلبه بر افسردگی به طور معناداری موجب کاهش علائم افسردگی در زنان سالمند شده است.

رساله احمدی (۱۳۹۵) با عنوان «طراحی برنامه درسی سواد سلامت برای دانشجو معلمان بر اساس رویکرد گفت‌وشنودی و تعیین اثربخشی آن» به عنوان تنها نمونه پژوهشی در دسترس محقق می‌باشد که به‌وسیله رویکرد گفت‌وشنودی ولا دست به طراحی، اجرا و تعیین اثربخشی برنامه درسی سواد سلامت برای دانشجو معلمان زده است. احمدی در رساله خود با اتكا به هشت گام طراحی و رعایت اصل‌ها و رسم‌ها دوره‌ای به‌منظور افزایش سواد سلامت دانشجو-معلمان طراحی و اجرا کرده و یافته‌های این پژوهش حاکی از افزایش سواد سلامت دانشجو-معلمان در ابعاد دسترسی، درک، کاربرد، ارزشیابی و انتقال اطلاعات سلامت می‌باشد.

در خارج از کشور نیز مطالعات متعددی انجام یافته است:

در مطالعه‌ای لیانوس و همکاران (۲۰۲۰) بررسی کرده‌اند که آیا یادگیری هم‌زمان مهارت‌های دنیای واقعی در بزرگسالان مسن‌تر امکان‌پذیر است. در این مطالعه افراد مسن حداقل سه مهارت جدید (زبان اسپانیایی، طراحی، موسیقی) را به‌طور هم‌زمان به مدت سه ماه یاد گرفتند. شرکت‌کنندگان ارزیابی شناختی و عملکردی را قبل، حین و بعد از مداخله در هر دو مطالعه انجام دادند. نتایج مطالعه نشان داد که یادگیری هم‌زمان مهارت‌های متعدد برای بزرگسالان سالم امکان‌پذیر و بالقوه مفید است و یادگیری مهارت‌های چندگانه به‌طور هم‌زمان توانایی‌های شناختی بزرگسالان مسن را به اندازه توانایی شناختی افراد ۳۰ سال جوان‌تر افزایش می‌دهد.

نتایج مطالعه جین (۲۰۱۷) که به روش مصاحبه نیمه ساختاریافته، به‌منظور بررسی تأثیر شرکت در برنامه‌های آموزشی بر رضایت از زندگی سالمدان در سانفرانسیسکو انجام گرفته است، حاکی از تأثیرات مثبت شناختی و عاطفی دوره‌های آموزشی از جمله افزایش اعتماد به نفس و رضایت شخصی سالمدان بوده است.

ناروشهیما، لئو و دیستلکمپ (۲۰۱۶) که به بررسی تأثیرات شرکت در دوره‌های آموزشی بر بهزیستی، سلامت و آسیب‌پذیری سالمدان به روش پیمایشی بر روی ۴۱۶ سالمند بالای ۶۰ سال در کشور کانادا پرداخته‌اند، دریافتند که شرکت سالمدان در کلاس‌های آموزشی مختلف با بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها در ارتباط است.

نتایج یافته‌های جمع‌آوری شده توسط پرسشنامه در مطالعه جنکیتز و مصطفی (۲۰۱۵) بهمنظور بررسی ارتباط بین درگیری در فرصت‌های یادگیری و بهزیستی سالمدان نیز نشان داد که هرچه یادگیری جنبه غیررسمی تر داشته باشد، تأثیر آن بر بهزیستی سالمدان بیشتر است.

مانین و همکاران (۲۰۱۴) پژوهه‌ای بین‌المللی به نام^۱ BELL را از سال ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۴ بهمنظور بررسی مزایای یادگیری مدام‌العمر در اروپا انجام داده‌اند. در این مطالعه دو دسته داده کمی و کیفی جمع‌آوری و تحلیل شده است. نتایج بخش کمی، حاصل تحلیل پاسخ‌های ۸۶۴۶ پرسشنامه است که نشان داد بیش از ۷۰ درصد مشارکت‌کنندگان، ازجمله تغییرات مثبت یادگیری در سالمدنی به افزایش انگیزش در یادگیری، بهبود تعاملات اجتماعی، بهزیستی عمومی و رضایت از زندگی اشاره کرده‌اند، نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی نیز که از طریق مصاحبه با ۴۴۴۳ نفر جمع‌آوری شده بود، تقویت کننده یافته‌های کمی بودند.

روش

خلاصه‌ای از گام‌های به کار رفته در پاسخ به پرسش دوم در جدول شماره یک آورده شده است.

بهمنظور انتخاب محتوا، سالمدان مشارکت‌کننده در مرحله اجرا، جامعه و نمونه نهایی را تشکیل دادند. برای رسیدن به این نمونه با توجه به توصیه‌های ولا که تأکید بر تعداد کم مشارکت‌کنندگان و خصوصاً تک رقمی بودن آن با مشورت اعضای تیم این تعداد شش نفر تعیین شد. روش نمونه‌گیری در این مرحله، نمونه‌گیری داوطلبانه از بین سالمدانی بود که دعوت‌نامه برای آن‌ها ارسال شده بود و در ارسال دعوت‌نامه تلاش شده بود که تنوع حداقلی تحصیلی، جنسیتی و موقعیت اجتماعی را تحت پوشش قرار گیرد و از سویی در شبکه‌های اجتماعی نیز دعوت‌نامه در ۱۰ گروه با محتوایی عمومی قرار داده شد؛ اما به دلیل محدودیت جغرافیایی مکان اجرا، شش سالمدن ترک زبان از شهر تبریز داوطلب شرکت در جلسات شدند و پس از نهایی شدن اسامی شش نفر، فرایند ارسال دعوت‌نامه پایان یافت.

پیش از اقدام به طراحی و به منظور شناخت کافی فرآگیران و تصمیم‌گیری درباره عناصر برنامه درسی نشستی با عنوان نشست آشنایی به مدت ۹۰ دقیقه با هدف شناخت دقیق تر شرکت‌کنندگان (چه کسی؟)، آشنایی شرکت‌کنندگان در دوره با یکدیگر، آشنایی مختصر با رویکرد، شنیدن نظرات و پیشنهادها، توافق درباره محتوا و زمان جلسات، پر کردن فرم‌ها (فرم مشخصات و فرم رضایت آگاهانه از شرکت در پژوهش) برگزار شد.

بهمنظور آشنایی و تعیین محتوا توسط سالمدان مشارکت‌کننده، نشستی با عنوان نشست آشنایی تدارک دیده شد. پس از آشنایی اولیه با یکدیگر و پاسخ‌دهی به سوالات و ابهاماوشان درباره دوره، فهرست شش نیاز حاصل از مطالعه داوری و همکاران (۱۴۰۲) در اختیار تک‌تک مشارکت‌کنندگان قرار داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا اولویت‌های خود را مشخص کنند. سپس نظرات در تابلو فهرست و درباره نیاز دارای بیشترین فراوانی توافق حاصل و حوزه محتوایی برنامه تعیین شد. این نوع انتخاب ریشه در مفروضات رویکرد گفت‌وشنودی دارد. بر اساس این رویکرد شنیدن خواسته‌ها و نیازهای یادگیرنده‌گان ما را یاری می‌دهد تا بتوانیم برنامه‌ای طراحی کنیم که کاربردی فوری برای بزرگسالان داشته باشد (وله، ۱۳۹۶/۲۰۰۲).

بهمنظور طراحی نیز، رویکرد گفت‌وشنودی راهنمای عمل قرار گرفت و هشت گام مطرح در رویکرد تعیین شدند. بهمنظور تکمیل طراحی در گام‌های «برای چه؟» و «چه چیزی؟» از پژوهش عمومی به عنوان متخصص موضوعی کمک گرفته شد و با همراهی ایشان این گام تکمیل و اصلاح شد. پس از تکمیل گام‌ها، ابتدا نتایج نیازسنجی و سپس فهرست اصل‌ها و رسم‌ها مرور شد تا از رعایت اصل‌ها و رسم‌ها و عدم عدول از نتایج نیازسنجی اطمینان حاصل شود.

¹. Benefits of Lifelong Learning

اجرای برنامه درسی طراحی شده در هر نشست برنامه را دچار تغییراتی گاه جزئی و گاه کلی می‌کرد تا با محیط ویژه اجرا انطباق یابد. این امر از طریق مشورت با ولا و اعضای تیم پژوهش به عنوان متخصصان تعلیم و تربیت پیش و پس از اجرا محقق شد. همچنین پیشنهادهای سالمدان در پایان هر نشست آموزشی نیز مبنای برای شناسایی نقص‌ها و گاه گزینه‌هایی به عنوان راه حل برای طراحی نشست بعدی مدنظر قرار می‌گرفت.

اعتبار فرایند انتخاب محتوا از رویکرد ولا برگرفته شده است. همان‌طور که اشاره شد بر اساس این رویکرد شنیدن خواسته‌ها و نیازهای یادگیرندگان ما را یاری می‌دهد تا بتوانیم برنامه‌ای طراحی کنیم که کاربردی فوری برای بزرگسالان داشته باشد (ولا، ۱۳۹۶/۲۰۰۲). در پایان نشست آشنایی نیز در خصوص پوشه خواسته‌های تک‌تک مشارکت کنندگان از آن‌ها سؤال شد و پاسخ مثبت آن‌ها تأییدی بر اعتبار فرایند بود.

به منظور اعتباربخشی طراحی انجام گرفته از روش زاویه سازی استفاده شد. برای این منظور پس از اتمام طراحی هر نشست، دو نفر از اعضای تیم به بررسی و اعمال نظرات‌شان جهت تکمیل و یا اصلاح طراحی می‌پرداختند و پس از تعامل، اصلاحات لازم اعمال و درنهایت گام‌ها در قالب یک جدول برای ولا ایمیل می‌شد و بازخوردهای ولا که غالباً به شکل پرسش‌هایی جهت معطوف نمودن ذهن طراح به سمت اصلاحات احتمالی بود، اعمال می‌شد.

به منظور اعتباربخشی به تغییرات اعمال شده در مرحله اجراء، ابتدا موقعیتی که به طراح این احساس را منتقل کرده بود که نیازمند تغییر است، با اعضای تیم در میان گذاشته می‌شد و در صورت توافق درباره لزوم ایجاد تغییر گزینه‌های جایگزین طرح و به بحث گذاشته می‌شد و تصمیم نهایی اخذ می‌شد و در طراحی نشستهای آتی، مدنظر قرار می‌گرفت. گاه پژوهشگر به عنوان معلم در حین اجرا تغییراتی را بنا به مقتضیات نشست اعمال می‌کرد که پس از نشست درباره موقعیت و منطق خود برای اخذ این تصمیم به گفتگو می‌پرداخت تا از میزان درستی اقدام انجام شده اطمینان یابد.

یافته‌ها

از بین شش نیاز اولویت‌بندی شده، سلامت جسمانی به عنوان مهم‌ترین نیاز تعیین شد. به منظور طراحی برنامه درسی به روش گفت و شنودی لازم بود عناصر درهم تنبیده هشت‌گانه این رویکرد تعیین شدند.

• طراحی نشست آموزشی شماره یک

• فعالیت‌های پیش از شروع نشست در قالب نیازسنجری

با توجه به اینکه در حوزه سلامت جسمانی محتواهای متنوعی پیشنهاد شده بود، به منظور تعیین دقیق نیاز فراگیران در این حوزه پرسشنامه‌ای توسط طراح و پزشک عمومی که به عنوان متخصص موضوعی طراح را همراهی می‌کرد، تهیه و از طریق تماس تلفنی با فراگیران تکمیل گردید. پرسشنامه در پیوست شماره یک آورده شده است. پس از تکمیل فرم‌ها، زوال عقل به عنوان محتوای ضروری برای این شش سالماند، تعیین شدند.

عنوان نشست: زوال عقل (تعريف، نشانه‌ها و راه‌های پیشگیری)

• چه کسی؟

فراگیران: شش سالماند، دو زن و چهار مرد ترک زبان که پس از ترسیم فضای یادگیری داوطلبانه وارد دوره شده بودند. هر شش نفر با همسر خود زندگی می‌کنند و فرزند مجرد در خانه ندارند.

طراح: خانم / دانشجوی دکترای رشته برنامه‌ریزی درسی

مدرس: پزشک عمومی با تجربه تدریس و کار بالینی با سالماندان

اطلاعات سالمدان

کد فراغیر	جنسیت	سن	تحصیلات	شغل
خانم شماره یک	زن	۶۰	کارشناس ارشد	بازنشسته فرهنگی
خانم شماره دو	زن	۶۰	دیپلم	خیاط
آقای شماره یک	مرد	۷۲	فوق دیپلم	بازنشسته وزارت نیرو
آقای شماره دو	مرد	۶۲	دیپلم	بازنشسته شغل آزاد
آقای شماره سه	مرد	۶۲	کارشناسی	فرهنگی بازنشسته
آقای شماره چهار	مرد	۶۷	کارشناسی	فرهنگی بازنشسته

شش سالمند نامبرده که داروهای مختلفی برای فشارخون یا بیماری قلبی مصرف می‌کنند. نشانه‌های بارزی از زوال عقل به جز فراموشی جزئی ندارند که در سال‌های اخیر پررنگ‌تر شده است. نگرانی مشترک‌شان شدیدتر شدن این بیماری با افزایش سن است. اطلاعات کافی نیز در زمینه این بیماری و راه‌های پیشگیری و کنترل آن ندارند.

همچنین در خصوص اینکه طراحی برای چه کسی؟ انجام می‌گیرد باید ویژگی‌های عمومی سالمدان از جمله ویژگی‌های جسمی، روانی و اجتماعی و خصوصاً ویژگی‌هایی را که در امر یادگیری مداخله می‌کنند، در نظر گرفت.

اطلاعات طراح

جنسیت	سن	تحصیلات	سابقه طراحی و تدریس	سایر ویژگی‌ها
زن	۳۶	دانشجوی دکترا	تدریس ریاضی و طراحی به شکل نظام بانکی	علاقمند به رویکرد گفت و شنودی / علاقه‌مند به سالمدان به عنوان پیشکسوتان و انسان‌هایی قابل احترام / داشتن دغدغه افزایش کیفیت اوقات فراغت سالمدان

اطلاعات متخصصان موضوعی همراهی کننده طراح

جنسیت	سن	تحصیلات	سابقه تدریس در زمینه محتوا	سایر ویژگی‌ها
زن	۳۰	پزشک عمومی	سابقه تدریس زیست و ارائه سه سخنرانی در زمینه سلامت جسمانی	دارای روحیه خدمت رسان و انجام کارها به شکل تیمی

چرا بی؟

حافظه یکی از کارکردهایی است که در سالمندی دستخوش تغییر می‌شود و چون اختلال آن احتمال دمانس (زوال عقل)، خصوصاً بیماری آلزایمر را مطرح می‌کند سبب نگرانی پزشک و سالمند می‌شود. بررسی‌های به عمل آمده نیز نشان می‌دهند که سرعت بازیافت اطلاعات قبلی از ذخایر حافظه با افزایش سن کاهش می‌یابد و علاوه بر آن فراغیری و بازیافت اطلاعات تازه نیز دشوار می‌شود. از این‌رو، یافتن راه حل برای مسائل تازه و پیچیده برای سالمدان دشوارتر از جوانان است. آلزایمر هم از نظر مالی و هم از جنبه انسان دوستانه ممکن است یکی از پرهزینه‌ترین بیماری‌های دنیا مدرن باشد. فراموشی از هر نوعی که باشد، رتبه پنجم مرگ‌ومیر را در فهرست کشورهای پیشرفته به خود اختصاص داده است، اما از لحاظ تحمیل هزینه در رتبه یکم قرار دارد. چراکه پس از تشخیص ابتلای بیمار به آلزایمر، سال‌های پرهزینه زیادی همچنان به زندگی ادامه می‌دهد (مدين، ۱۳۹۷).

بر اساس پاسخ‌های این شش نفر به سوالات مطرح شده در نشست آشنایی و همچنین سؤالاتی که به صورت تلفنی به منظور تشخیص اولیت‌ها و نیازهای آموزشی این افراد در حوزه سلامت جسمی پرسیده شده بود نیز بیشترین نگرانی این افراد در رابطه با بیماری‌های شایع دوران سالمندی مربوط به فراموشی و آلزایمر بود. آن‌ها معتقدند اگر مبتلا به این بیماری شوند، حتی در مصرف داروهای مربوط به سایر بیماری‌هایشان هم دچار مشکل شده و به نوعی این بیماری روند درمان سایر بیماری‌ها را هم تحت تأثیر قرار خواهد داد. تمام شش نفر نشانه‌هایی از فراموشی را در چند سال اخیر در خود دیده‌اند و به جز یک نفر از آقایان که این امر را به مشغله‌های متعددش ارتباط می‌دهد، باقی مشارکت‌کنندگان این امر را ناشی از بالا رفتن سن می‌دانند. از طرفی بر اساس پاسخ‌های تلفنی مشخص شد که این افراد اطلاعاتی در خصوص انواع مختلف بیماری‌های زوال عقل، سایر نشانه‌های زوال عقل به جز فراموشی، عوامل تشیدی‌کننده، علائم تشخیص به موقع و راههای پیشگیری و کنترل آن ندارند و تنها نشانه این بیماری را فراموشی و آن را یک بیماری پیش‌روند و غیرقابل مهار می‌دانند.

● چه زمانی؟ (پیش از اجرا)

برنامه زمانی انتخابی:

(۱) طول دوره: دو نشست و شروع دوره: آبان ماه ۱۳۹۹

(۲) زمان برگزاری جلسات: دو نشست دو ساعته حضوری در روزهای پنج‌شنبه از ساعت ۱۰ الی ۱۲

(۳) در نظر گرفتن زمان برای احوالپرسی

(۴) در نظر گرفتن زمان برای استراحت و پذیرایی: در هر نشست آموزشی به مدت ۳۰ دقیقه در نظر گرفته شده است که بنا به خواست فراغیران این زمان می‌تواند در میان نشست و یا در انتهای آن باشد.

(۵) مدت زمان تعیین شده، تأثیر مستقیم بر سرفصل‌های محتوا خواهد داشت به‌گونه‌ای که فرصت درگیری با محتوا، کار گروهی و انجام تکالیف یادگیری فراهم بوده و از یادگیری فراغیران اطمینان حاصل شود. در صورت عدم تطابق زمان پیش‌بینی شده به منظور پوشش سرفصل‌های دوره، اولویت با یادگیری سرفصل‌های ممکن است نه پوشش کامل محتوا.

● چه زمانی؟ (در مرحله اجرا)

نشست شماره یک طبق توافق انجام گرفته در نشست آشنایی در روز پنج‌شنبه شش آذرماه ۱۳۹۹ از ساعت ۱۰ الی ۱۲ برگزار شد. جزئیات زمان بندی این نشست در جدول شماره ۲ آورده شده است.

● چه مکانی؟ (پیش از اجرا)

ویژگی‌های مدنظر طراح: یک سالن دارای چند میز که امکان تشکیل گروه در تعداد مختلف را بسته به نوع تکالیف یادگیری داشته باشد. نورگیری، دما و تهویه مناسب. صندلی‌های راحت برای نشستن و برخاستن سالمندان. تابلو جهت نوشتن مطلب. پروژکتور یا تلویزیون نمایش تصویر یا فیلم و یا جهت ارائه تکلیف یادگیری. یک کامپیوتر مجهز به اینترنت جهت استفاده برای انجام تکالیف یادگیری در صورت نیاز. منابع مكتوب یادگیری که مورد استفاده فراغیران خواهد بود.

میز و صندلی مجزا برای معلم در نظر گرفته نخواهد شد و معلم به عنوان یک فراغیر در جمع آن‌ها خواهد بود.

مکان انتخابی:

طبق هماهنگی‌های به عمل آمده با کارشناس بهزیستی که مؤسس مرکز مراقبت‌های روزانه از سالمندان است قرار شد مکان در مرکز توانبخشی و آموزشی بهزیستی سالمندان «همراه» واقع در مرکز شهر تبریز و طبقه همکف برگزار شود. مکان

فوق بدون سروصدا بوده نورگیری دوطرفه داشته و صندلی‌ها به صورت دورتا دور چیده شده‌اند و سه میز برای فعالیت گروهی در نظر گرفته شده است. وايت برد چرخ‌دار و پروژکتور قابل حمل در کلاس وجود دارد. کلیه شیوه نامه‌های بهداشتی رعایت شده و مواد ضد عفونی کننده، دستکش و ماسک برای فراغیران تدارک دیده شده است تا در صورت لزوم از آن استفاده کنند و تصمیم گرفته شد پنجره‌ها به منظور تهویه هوا کمی باز گذاشته شوند.

● چه مکانی؟ (در مرحله اجرا)

به دلیل شیوع کرونا و با توجه به تعطیلی مرکز مراقبت‌های روزانه سالمدان و اعلام آمادگی سالمدان جهت برگزاری نشست، به پیشنهاد خانم شماره یک، نشست اول در منزل ایشان برگزار شد.

محل برگزاری نورگیری مناسب داشت، پنجره‌ای به منظور گردش هوا باز گذاشته شد و فراغیران با رعایت فاصله یک متري در کنار هم نشستند. هر چند در میانه‌های کلاس جابجا شده و گاه این فاصله را رعایت نمی‌کردند.

صندلی‌ها به مراتب راحت‌تر از صندلی‌های مرکز مراقبت بود که دورتا دور اتاق چیده شده بودند؛ اما میزها برای اشتراک‌گذاری و کار گروهی کم ارتفاع بودند.

کلیه پروتکل‌های بهداشتی رعایت شده و مواد ضد عفونی کننده، دستکش و ماسک برای فراغیران تدارک دیده شده بود تا در صورت لزوم از آن‌ها استفاده کنند.

● که چه شود؟

طراحی این نشست موجب خواهد شد تا:

- اطلاعات سالمدان درباره یکی از بیماری‌های شایع دوران سالمدنی افزایش یابد.
- نسبت به نشانه‌های آن در خود حساس شوند.
- قادر باشند اقدامات پیشگیرانه، کنترلی و درمان را به موقع انجام دهند.

● چه چیزی؟ برای چه؟ چگونه؟

این سه گام در جدول شماره ۳ آورده شده‌اند.

● طراحی نشست آموزشی شماره دو عنوان نشست: زوال عقل (راه‌های پیشگیری)

● چه کسی؟ چرايی؟ که چه شود؟

این نشست ادامه طراحی قبلی بوده و عناصر چه کسی؟ چرايی؟ که چه شود؟ تفاوتی نداشته و عناصر تغیير یافته در ادامه آورده می‌شود.

● چه زمانی؟

این نشست در روز پنج‌شنبه ۱۳ آذرماه ۱۳۹۹ از ساعت ۱۰ تا ۱۱:۳۰ برگزار شد. جزئیات زمان بندی این نشست در جدول شماره ۴ آورده شده است.

● چه مکانی؟

با توجه به ادامه شرایط و تعطیلی مرکز مراقبت‌های روزانه سالمدان نشست شماره دو در منزل آقای شماره دو برگزار گردید.

محل برگزاری نورگیری مناسب داشت، در ورودی حیات به منظور گردش هوا باز گذاشته شد و فراغیران با رعایت فاصله یک متری در کنار هم نشستند. هرچند مثل نشست قبل باز هم در میانه‌های کلاس جابجا شده و گاه این فاصله را رعایت نمی‌کردند.

صندلی‌ها دورتا دور اتاق چیده شده بودند. میزها برای اشتراک‌گذاری و کار گروهی کم ارتفاع بودند.

واایت برد قابل حمل به نشست برده می‌شد و از تلویزیون به منظور پخش مطالب استفاده می‌شد.

کلیه شیوه نامه‌های بهداشتی رعایت شده و مواد ضدغوفونی کننده، دستکش و ماسک برای فراغیران تدارک دیده شده بود تا در صورت لزوم از آن استفاده کنند.

● چه چیزی؟ برای چه؟ چگونه؟

این سه گام در جدول شماره ۵ آورده شده اند.

● تغییرات اعمال شده حین اجرا

از نظر آیزنر هیچ رویکرد یا راه حل واحدی وجود ندارد که برای همه و در هر زمانی مناسب باشد، چراکه فرایند آموزش را نمی‌توان محزا از زمینه‌ای که در آن اتفاق افتاده است، بررسی نمود (آیزنر، ۲۰۰۲). از نظر ولا (۱۹۹۵) نیز مدل هرگز قرار نیست دستورالعمل باشد و در زمان لازم باید تغییراتی در آن داد. برای این منظور در برنامه درسی طراحی شده، در حین اجرا و جهت تطبیق با بافت ویژه، اصلاحاتی اعمال شد که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱- با توجه به اینکه خواندن اهداف توسط مدرس دوره مانع از تمرکز کافی بر روی اهداف می‌شد، تصمیم گرفته شد:

اهداف در گروه واتس اپ ارسال شود تا قبل از شروع نشست هر فراغیر بتواند با سرعت خودش آن‌ها را مطالعه کند.

۲- به دلیل عدم امکان استفاده همزمان فراغیران از لپ‌تاپ، امکان اتصال به اینترنت از طریق مودم همراه ایرانسل فراهم شد.

۳- با توجه به پراکندگی برگه‌هایی که بنا بود در داخل پوشه‌ای به عنوان کارپوشه قرار بگیرند، تصمیم گرفته شد:

دفتری تدارک دیده شود و برگه‌های هر نشست در اندازه A3 پرینت گرفته شده و با چسب کاغذی که در اختیارشان قرار داده می‌شود، در دفتر چسبانده و به شکل منسجم باشد.

۴- در برخی موارد اعلام می‌کردند که علاقه‌مندند به پرسشی که در حین تکلیف یادگیری پرسیده می‌شود، به صورت فردی پاسخ دهند. بر این اساس و با توجه به اهمیت نظر فراغیران و فراهم نمودن امنیت محیط تصمیم گرفته شد:

پس از ارائه تکلیف و درخواست انجام آن به صورت گروهی، اعلام شود که اگر شخصی علاقه‌مند است، می‌تواند با اعلام آن تکلیف را به صورت انفرادی انجام دهد.

۵- گاهی مطالب در گوشی تلفن همراه بعضی از فراغیران، خوانا نبود و به منظور فراهم نمودن امکانات مورد نیاز تصمیم گرفته شد: فایل‌ها از طریق تلویزیون هم پخش شوند.

۶- با توجه به اینکه در آغاز نشست سؤالاتی مطرح می‌شد که بخشی از زمان کلاس را به خود اختصاص می‌داد، مثلاً یکی از فراگیران علی‌رغم توضیحات قبلی، مطرح کرد که در بخش تأملات باید چه چیزی بنویسد؟ تصمیم گرفته شد:

در عنصر چه زمانی؟ برای بخش آناین کلاس هم برنامه‌ریزی شود و اعلام شد روزهای زوج از ساعت هفت تا هشت عصر برای پاسخ‌دهی در واتس آپ می‌توانند سؤالاتشان را مطرح کنند.

۷- نکته قابل توجه دیگر این بود که نیازمندی در حین نشست هم ادامه داشت و گاه لازم بود در حین انجام تکالیف آن را مدنظر قرار داد. مثلاً بر اساس پاسخ‌هایشان مشخص شد، در سطوح فراموشی با یکدیگر تفاوت‌هایی داشتند. به همین منظور در حین انجام تکالیف برای تک تک آن‌ها از کلیدوازه‌های راهنمایی که به مأوس کردن تکلیف برایشان، منجر می‌شد استفاده می‌شد.

۸- یک جمع‌بندی اتفاقی در پایان یکی از تکالیف، نشان داد جمع‌بندی نهایی برای رعایت اصولی چون تأیید و تقویت اهمیت بسیاری دارد و به همین دلیل در پایان هر تکلیف یک جمع‌بندی ارائه شد.

۹- با توجه به اینکه ارائه توسط پزشک عمومی موجب می‌شد تا گفت و شنود کامل انجام نگیرد و بخشی از اصول رعایت نشود، تصمیم گرفته شد: نشست دوم با کسب محتوا و آموزش‌های لازم از پزشک توسط طراح اجرا شود.

۱۰- زمانی که از مشارکت کنندگان خواسته شد تا در آغاز نشست جدول مربوط به اهداف را بخوانند، کمی برایشان مبهم بود. ولی تأکید دارد که از ماضی نقای انتقاده کنیم؛ اما آقای شماره یک اعتراض می‌کند که «کو؟ ما که این کارها را نکرده‌ایم،» پس از توضیح اینکه این اهداف در پایان نشست محقق خواهند شد، آقای شماره دو می‌گوید: کاش در ابتدای نشست با فعل آینده نوشته می‌شد ما که هنوز نخوانده‌ایم یا ننوشته‌ایم. تصمیم گرفته شد:

در طراحی‌های بعدی، جدول اهداف قابل دستیابی در دو زمان نوشته شود. جدولی که در آغاز نوشته می‌شود با افعال آینده و جدولی که در پایان خوانده می‌شود با افعال ماضی نقای باشد.

در مجموع یافته‌هایی که به دست آمد، ویژه موقعیت بوده و قابل تعمیم به سایر بافت‌ها یا قابل افروزنده بدنده الگو نمی‌باشند و صرفاً اقدامات و تصمیماتی هستند که حسب نیاز در صحنه اجرا انجام یا اتخاذ شده‌اند. در خصوص یادگیری انفرادی نیز هرچند گاهی علاقه داشتند پاسخ تکالیف را انفرادی بدهنند، اما عملاً یادگیری به صورت گروهی و در حین تعامل و گفت و شنود اتفاق می‌افتد.

بحث و نتیجه‌گیری

اگر طراحی برنامه درسی را فرایند مشخص کردن عناصر برنامه درسی و گنجاندن آن‌ها در برنامه فرض کنیم، تشخیص عناصر و تعیین تکلیف برای هر یک از آن‌ها مهم‌ترین وظیفه یک طراح بوده و ولی با یک نگاه جامع، تمامی عناصر را در طراحی خود در قالب هشت گام، گنجانده است.

ولی راهنمایی گام‌به‌گام با ذکر تمامی جزئیات برای طراحی ارائه داده است که در نوع خود کم‌نظیر است. مفروضات رویکرد درباره نوع نگاه این رویکرد به فرآینر، معلم، قدرت، یادگیری و باورهای متایز کننده آن بسیار شفاف بیان شده‌اند. اغلب رویکردهای موجود به منظور طراحی از جنبه نظری به موضوع طراحی پرداخته‌اند و نمونه‌های عملی برای آن‌ها چندان در دسترس نیست، اما رویکرد و لآن نمونه‌های بسیاری برای طراحی در اختیار مخاطبانش قرار داده که استفاده از آن را بسیار ملموس می‌کند. رویکردی که فرآینر و نیازهای او در مرکز توجه هستند و طراح برنامه درسی را با ذکر جزئیات چگونگی انجام آن، به شکلی عملی راهنمایی می‌کند.

از نظر کاکس (۲۰۰۷) برنامه درسی طراحی شده باید ویژگی تعادل، کامل بودن در عین انعطاف‌پذیری، پیش‌روندگی با تمرکز بر یادگیری را داشته باشد. این ویژگی‌ها نیز به شکل کامل در رویکرد ولا مورد توجه قرار گرفته است.

نیازسنجی نخستین گام در این رویکرد است و از این طریق محتوای برنامه تعیین می‌شود. نیازهای شناسایی و اولویت‌بندی شده حاصل از مطالعه داوری و همکاران (۴۰۲) به ترتیب عبارت بودند از: سلامت جسمانی، مدیریت احساسات و هیجانات منفی، خودشناسی، احساس رضایت، مهارت‌های برقراری روابط بین فردی و مهارت‌های خودآموزی. این فهرست در اختیار شرکت‌کنندگان در نشست آشنایی قرار گرفت و از ایشان درخواست شد تا محتوای مورد علاقه‌شان را انتخاب کنند، چراکه آمادگی بزرگ‌سالان برای یادگیری در ارتباط مستقیم با نیاز ایشان قرار دارد (نولز، هولتون و سوانسون، ۱۳۹۵/۲۰۱۵) و خود آنان درک بهتری از نیازهای خود دارند (ویتره و همکاران، ۲۰۱۳).

حوزه سلامت جسمانی به عنوان یکی از حوزه‌های منتخب جهت طراحی نشست‌ها تعیین شد. بر اساس نظریات بیولوژیکی، سلامت جسمانی با افزایش سن کاهش می‌یابد و صرفاً می‌توان سرعت آن را تحت کنترل درآورد. از طرفی سلامت جسمانی در ارتباط مستقیم با سلامت روان قرار دارد (میدنا، ۱۳۹۷). هرچه سالمندی اطلاعات بیشتری در نحوه حفظ سلامت خود داشته باشد، قادر است روند کاهشی سلامت جسمانی خود را کنترل کند.

بررسی گام‌های ارائه شده در این رویکرد نیز نشان می‌دهد: توجه ولا به گام «چه کسی؟» به عنوان نخستین گام در طراحی یکی از نقاط قوت کار اوست. چراکه فرآگیران از نظر زمینه، گذشته، تجارب، سبک‌های یادگیری و شناخت تفاوت دارند (آیزنر، ۲۰۰۲) و این امر بایستی در طراحی مدنظر قرار گیرد.

انتخاب محتوا، همواره یکی از ملاحظات مهم برنامه‌ریزان درسی بوده است. آن‌ها باید محتواهای متنوعی را که می‌تواند به فرآگیران کمک کند تا به اهداف مورد نظر برسند، شناسایی کنند. یک معیار برای انتخاب محتوا، علاوه بر ارتباط با هدف، معنی‌داری محتوا برای فرآگیران است، چراکه معنی‌داری محتواهای یکسان برای فرآگیر راستایی و شهری کاملاً متفاوت است (آیزنر، ۲۰۰۲). با توجه به اینکه سالمندان به لحاظ رشد فیزیکی در سطحی بسیار متفاوت قرار دارند و غنی از تجارت مختلف و متعددی هستند که حاصل انتخاب‌های آن‌ها در زندگی‌شان بوده است (گری، ۱۹۹۹) و می‌توانند درباره آنچه به یادگیری آنان کمک می‌کند، پیشنهادها و بینش مفیدی ارائه دهند. بر همین اساس و لا گام «نیازسنجی» و «چه کسی؟» را پیش‌نیاز تعیین محتوا می‌داند.

در میان متخصصان برنامه درسی، اختصاص عنصر زمان به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی، فراوانی بالایی ندارد؛ به طوری که از میان آیزنر، اش، اکر، تابا، تایلر و کلاین، تنها کلاین و اکر، زمان را به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی منظور نموده‌اند، اما این امر از اهمیت این عنصر، ضرورت توجه و تأثیرات آن نمی‌کاهد. چراکه این عنصر در تعامل با سایر عناصر قرار می‌گیرد؛ شعبانی (۱۳۹۳)، چنانچه محتواهای تنظیم یافته بر اساس زمان تخصیص یافته تهیه و تنظیم نشود هرگز نمی‌توان در فرآیند آموزش، فعالیت مطلوب آموزشی و تحقق هدف‌ها را انتظار داشت.

عنصر مکان نیز در این رویکرد جایگاه ویژه دارد. در یک محیط مناسب برای یادگیری وجود امکاناتی چون دما، تهويه، دسترسی آسان به محل نوشیدن آب، سرویس بهداشتی، صندلی‌های راحت، نور و سیستم صوتی مناسب تأثیر شگرفی بر رفع موانع یادگیری دارد (نولز، هولتون و سوانسون، ۱۳۹۵/۲۰۱۵). عنصری که ولا از تمامی جوانب به آن پرداخته است.

ولا در گام «چگونه؟» به نحوه ارائه و انجام تکلیف می‌پردازد. نخستین بخش از چهار گام هر تکلیف لنگر انداختن در تجربه فرآگیر و سپس افزودن به داشته‌های اوست. این همان یادگیری معنادار آزوبل است. در نظریه آزوبل هیچ مطلبی خود به خود معنی‌دار نیست، بلکه در ارتباط با یادگیرنده معنی‌دار می‌شود و به منظور معنی‌دار ساختن یادگیری باید به زمینه اطلاعات قبلی یادگیرنده توجه داشت و یادگیری جدید را به یادگیری قبلی پیوند زد (سیف، ۱۳۸۸).

با توجه به اینکه در نظام برنامه درسی رویکرد فوق در سطح کلاس درس، از جنس غیرمتمرکز و منعطف بوده و قادر به لحاظ نمودن تغییراتی است که به دلیل انطباق با بافت ویژه اجرا ممکن است پیش آید. مبانی نظری برنامه درسی و رویکردهای طراحی و اجرا حاکی از آنند که با اتخاذ رویکرد طراحی برنامه درسی غیرمتمرکز و نزدیکتر نمودن خاستگاه تصمیم‌گیری درباره عناصر برنامه درسی به صحنه یا عرصه‌ای که با این تصمیم‌ها سروکار عملی دارند، تصمیمات بهتر، معتبرتر، دقیق‌تر و کارسازتر اتخاذ می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۹۳ به نقل از شواب، ۱۹۸۳).

محدودیت‌های پژوهش عبارت بودند از: به علت برگزاری هفتگی نشست‌ها، عملًا امکان مشارکت داوطلبان از سایر شهرها محدود نبوده و داوطلبان محدود به شهر تبریز بودند که این امر به عنوان یک محدودیت می‌تواند بر یافته‌ها و نتایج تأثیر گذاشته باشد. پس از برگزاری نشست آشنایی به دلیل شیوع کرونا مراکز آموزشی تعطیل شدند و نشست‌ها در منزل مشارکت کنندگان برگزار شد، این امر ویژگی‌های مکان آموزشی را تحت تأثیر قرار داد. در بخش‌هایی که یافته‌ها بر اساس مصاحبه کسب شده‌اند، عدم صداقت مشارکت کننده به دلیل کسب رضایت مصاحبه کننده، ممکن است بر یافته‌ها و نتایج مطالعه تأثیر گذاشته باشد.

با توجه به جامع و مانع بودن رویکرد گفت و شنودی ولا جهت طراحی برنامه درسی ویژه سالمدان ایرانی پیشنهاد می‌شود، این رویکرد ملاک طراحی مراکزی قرار گیرد که در آینده مجری دوره‌های آموزشی ویژه سالمدان خواهد بود. با توجه به اثربخشی دوره طراحی و اجرا شده به روش گفت و شنودی، پیشنهاد می‌شود دوره‌هایی جهت آشنایی معلمان مراکز آموزشی سالمدان با این رویکرد، برگزار شود.

منابع

- احمدی، ف. ز. (۱۳۹۵). طراحی برنامه درسی سواد سلامت برای دانشجو معلمان براساس رویکرد گفت و شنودی و تعیین اثربخشی آن. رساله دکتری چاپ نشده: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.
- آسیدعلی، م؛ و صادقی محلی، ن؛ و نوروزی، ک. (۱۳۹۷). مروری بر مراکز روزانه مراقبت سالمدان در جهان. سالمدان: مجله سالمدان ایران: ۵۱۸-۵۲۹: (۴) ۱۳.
- جارویس، پ. (۱۹۹۵). آموزش بزرگسالان و آموزش مددگار، ترجمه سرمد، غ. ع. (۱۳۹۲). تهران: سمت.
- حسن‌زاده خوش، ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش غلبه بر درماندگی بر عالائم افسردگی در زنان سالمدان. پایان‌نامه چاپ نشده: دانشگاه آزاد اسلامی شاهروود، دانشکده علوم انسانی.
- داوری فیض پور آذر شیرین، مهرمحمدی محمود، طلایی ابراهیم، ایمانی محسن. شناسایی و اولویت‌بندی نیازهای آموزشی سالمدان ایرانی. سالمدان: مجله سالمدان ایران. ۱۴۰۲؛ ۱۸: (۳) ۲-۲.
- سلم‌آبادی، م؛ و رجبی، م. ج؛ و صفت آراء، م؛ و کوکبی، ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مدور زندگی بر رضایت از زندگی و احساس انسجام زنان میانسال و سالمدان مقیم خانه سالمدان شهر قزوین. مجله سالمدان. دوره ۱۳، شماره ۲، ۱۹۸-۲۰۹.
- سیف، ع. ا. (۱۳۸۸). روان‌شناسی تربیتی، یادگیری و آموزش. تهران: نشر آگه.
- شعبانی، ح. (۱۳۹۳). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. جلد اول. تهران: سمت، ویرایش سوم.
- مدینا، ج. (۲۰۱۷). قوانین مغز برای سالمدان. ترجمه احمدی، ف. ز. (۱۳۹۷). تهران: طرح نقد.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۹۳). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در فرایند برنامه‌ریزی درسی؛ نظریه عمل‌گرایی شواب در اثر محمود مهرمحمدی و همکاران (گردآورندگان). برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. تهران: انتشارات سمت.
- نجاتی، و؛ و عشايري، ح؛ و گروسی فرشی، م. ت؛ و اقدسی، م. ت. (۱۳۸۷). مقایسه یادگیری توالی حرکتی مشخص در سالمدان و جوانان. مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی. ۹(۲) ۱۱۳-۱۲۵.
- نولز، م. اس؛ و هولتون، ا. اف؛ و سوانسون، ر. ا. (۲۰۱۵). آموزش و یادگیری بزرگسالان ترجمه: غیاثی ندوشن، س؛ و طاهری، م (۱۳۹۵).
- تهران: ویرایش، ویرایش هشتم.
- ولل، ج. (۲۰۰۲). شنیدن، درآمدی بر تدریس؛ استفاده از قدرت گفت و شنود در آموزش بزرگسالان. ترجمه احمدی، ف. ز؛ و طلایی، ا.
- (۱۳۹۶). تهران: دانشگاه فرهنگیان.

یونسکو (۱۹۹۷). آموزش بزرگسالان در جهان دوقطبی. ترجمه چراغی، خ. ۱ (۱۳۷۹). تهران: عابد.

- Cox, J. (2007). *Curriculum Design and Development in Higher Music Education*. Utrecht: European Association of Conservatoires.
- Eisner, E. (2002). *The Educational Imagination*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall. Third Edition.
- Federal Ministry for Economic Cooperation and Development. (2013). *Adult Education and Social Change*. Bonn: dvv international, Anton Markmiller.
- Findsen, B. (2017). The Engagement of Universities in Older Adult Education in Aotearoa New Zealand. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol 57, no 3, 366-383.
- Friebe, J. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Activities and Barriers to Education for Elderly People. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, Vol. 64 Issue 1, p10-26.
- Goetzman, D. M. (2012). *Dialouge Education Step by Step: A Guide for Designing Exceptional Learning Events*. U.S.: Global Learning Partner, Inc.
- Gray, H. (1999). Is There a Theory of Learning for Older People? *Research in Post-Compulsory Education*, 4:2, 195-200.
- Jenkins A. and Mostafa T. (2015). The Effects of Learning on Wellbeing for Older Adults in England. *Ageing & Society*, 35, 10, 2053-70.
- Jin, B. (2017). The Impact of Participation in Educational Programs on Elderly's Life Satisfaction. *Adult Education Research Conference*. <http://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/18>
- Leanos, S. Kürüm, E. Strickland-Hughes, C. M. Ditta, A. S., Nguyen, G. Felix, M. Yum, H. Rebok, G. W. & Wu, R. (2020). The Impact of Learning Multiple Real-World Skills on Cognitive Abilities and Functional Independence in Healthy Older Adults. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*, Vol. 75, No. 6, 1155-1169.
- Lee, Y. (2015). Older Adult Education: New Public pedagogy in 21st Century Taiwan. *Australian Journal of Adult Learning*, Volume 55, Number 3. 450- 464.
- Manninen J. & Sgier I. & Fleige M. & Thone-Geyer B. & Kil M. & Mozina E. & Danihelkova H. & Mallows D. & Duncan S. & Merilainen M. & Diez J. & Sava S. & Javr P. & Vreker N. & Mihajlovic D. & Kecap E. & Zappaterra P. & Kornilow A. & Ebener R. and Operti F. (2014). *Benefits of Lifelong Learning in Europe: Main Results of the BeLL Project: Research Report*.
- Narushima, M. & Liu, J. & Diestelekamp, N. (2016). Lifelong Learning in Active Ageing Discourse: It's Conserving Effect on Wellbeing, Health and Vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 1025.
- O'Donnell, K. (2006). *Adult Education Participation in 2004-05 (NCES 2006-077)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Peters, R. (2006). Ageing and the Brain. *Postgraduate Medical Journal*, 82(964), 84-88.
- Renfeng, W. & Liesbeth, D. D. & Free, D. B. & Karen, T. & Li, Sh. & Pan, H. & Valerie, T. & Koen, L. (2018). Exploring the Association of Learning Participation with the Quality of Life of Older Chinese Adults: A Mixed Methods Approach, *Educational Gerontology*, V: 44, N: 5-6, 378-390.
- Swindell, R. & Thompson, J. (2006). An International Perspective on the University of the Third Age, *Educational Gerontology*, 21(5), 429-447.
- Vella, Jane. (2000a). *A Spirited Epistemology: Honoring the Adult Learner* in English, Leona M. and Marie A. Gillen, eds. Addressing the Spiritual Dimensions of Adult Learning: What Educators Can Do edited by English, San Francisco: Jossey-Bass.
- Vella, Jane. (2000b). *Taking Learning to Task: Creative Strategies for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

-
- Vella, Jane. (2015). *My Letter to the World (of Educators)*. Retrieved from:
<https://janekvella.blogspot.com/> on 19, June, 2020.
- Vella, Jane. (2017). *The Little Blue Book of Dialogue Education the Essentials*.
- Vella, J. (1995). *Training through Dialogue (Promoting Effective Learning and Change with Adults)*. Jossey-Bass Publisher: San Francisco.
- Vella, J. (2008). *On Teaching and Learning: Putting the Principles and Practices of dialogue Educatoin into Action*. United State of America: Wiley.
- Villar, F. & Celdran, M. (2013). Learning in later life: Participation in Formal, Non-Formal and Informal Activities in Nationally Representative Spanish Sample. *Eur J Aging*, 10, 135-144.
- Vintere, A. & Vronska, N. & Balode, I. & Kopeika, E. & Cernajeva, S. (2013). *Educational Needs and Expectations of People OWisver 50*. Project “Aging With Active Knowledge and Experience (AWAKE)”. ISBN 978-9984-48-105-0 Print Publication.

جداول

جدول شماره ۱: گام‌های پاسخ‌دهی به پرسش پژوهشن

روش	گام‌های پاسخ‌دهی
کاربست رویکرد گفت‌وشنودی	<p>گام نخست: انتخاب محتوا توسط سالمدان داوطلب برای شرکت در نشست‌های آموزشی</p> <p>گام دوم: طراحی و تخصیص برنامه درسی به روش گفت‌وشنودی به محتوای منتخب و ذکر پیزگی‌های آن</p> <p>گام سوم: اجرای برنامه درسی طراحی شده و ذکر تغییرات آن در حین اطباق با محیط اجرا</p>

جدول شماره ۲: زمان‌بندی نشست آموزشی شماره یک

جزئیات	زمان	نام فعالیت
سلام و احوالپرسی	۱۰ تا ۱۰:۱۰	آمادگی
مرور جدول زمان‌بندی و اهداف نشست	۱۰:۱۰ تا ۱۰:۱۵	
پاسخ به سوال در مورد تعریف از زوال عقل و نشانه‌های آن	۱۰:۱۵ تا ۱۰:۲۰	
ارائه خانم دکتر	۱۰:۲۰ تا ۱۰:۳۰	تکلیف یادگیری شماره ۱: تعریف و نشانه‌های زوال عقل
بحث گروهی درباره تعریف و نقد آن و اینکه کدام نشانه‌های این تعریف را بالافصله در خود یا اطرافیانمان به خاطر آوردم	۱۰:۳۰ تا ۱۰:۴۰	
پذیرایی	۱۰:۴۰ تا ۱۰:۵۰	
پاسخ به سوال در مورد نقش سبک زندگی درباره این بیماری و راه‌های پیشگیری و کنترلی که می‌شناسیم	۱۰:۵۰ تا ۱۰:۵۵	تکلیف یادگیری شماره ۲: راه‌های پیشگیری و کنترل زوال عقل
ارائه خانم دکتر	۱۱:۰۵ تا ۱۱:۰۵	
بحث گروهی درباره سبک زندگی یکی از اطرافیان که زودتر از موعد به این بیماری مبتلا شده و فردی که تا سالین بالاتر هم علائم این بیماری را نداشته و نقد عوامل تشدید‌کننده‌ها	۱۱:۰۵ تا ۱۱:۰۵	
شنیدن میزان تأثیر هر عوامل تشدید‌کننده	۱۱:۰۵ تا ۱۱:۲۰	
مرور اهداف و بررسی میزان تحقق هر هدف	۱۱:۲۰ تا ۱۱:۳۰	خاتمه
بحث گروهی درباره تغییرات در سبک زندگی شخصی و نوشتن سه تغییر که حاصل نشست فوق خواهد بود	۱۱:۳۰ تا ۱۱:۴۰	
تمرین شمارش معکوس	۱۱:۴۰ تا ۱۲	بازی دسته‌جمی

بنوهش در مسائل تعلیم و تربیت، اهداف و تکالیف یادگیری نشست آموزشی شماره یک

<p>چگونه؟ تکلیف یادگیری مرتبط با هدف وظایف مغز را در دفتر خود بنویسید و نتیجه را برای اعضای کلاس خوانده‌ایم.</p> <p>فهرست وظایف مغز را بخوانید و زیر موارد جدید خط بکشید.</p> <p>ابتدا به صورت انفرادی و سپس گروهی برداشت خود را درباره زوال عقل بنویسید.</p> <p>مطلوب آماده شده توسط خانم دکتر افشاری را درباره زوال عقل بخوانید و ابهامات خود را برسید.</p> <p>تفاوت بین آنچه فکر می‌کردید و آنچه متوجه شدید را بنویسید.</p> <p>با مراجعه به تجارتان روند این بیماری را چگونه ارزیابی می‌کنید، نظر خودتان را یادداشت کنید.</p> <p>یادداشت‌های خانم دکتر افشاری را درباره روند این بیماری بخوانید.</p> <p>به صورت انفرادی نشانه‌های این بیماری را در اطراف این خودتان که به این بیماری مبتلا هستند بررسی و مکتوب کنید.</p> <p>یادداشت‌های خود را برای کدام وظیفه مغز است.</p> <p>با روش بارش فکری عوامل تشیدیدکننده این بیماری را نام ببرید.</p> <p>نوشته‌های خانم دکتر افشاری را درباره عوامل تشیدیدکننده قابل تغییر و غیرقابل تغییر بخوانید.</p> <p>عوامل تشیدیدکننده باداشت شده بر روی تابلو را در گروه‌های دو یا سه‌نفره تقسیم‌بندی کنید و نتایج را به اشتراک بگذارید.</p> <p>به صورت انفرادی درباره سبک زندگی اطراقیاتان که تا سنین بالا دچار فراموشی نشده‌اند یا زودتر از انتظار دچار این بیماری شده‌اند، تأمل کرده، نتایج را مکتوب کنید و سپس برای کلاس بخوانید.</p> <p>نوشته‌های خانم دکتر افشاری را درباره سبک زندگی سالم بخوانید.</p> <p>تجربه‌های متفاوت یا مشابه خود را درباره سبک زندگی سالم بیان کنید و بر همین اساس آن‌ها را اولویت‌بندی کنید.</p> <p>صحت‌های خانم دکتر افشاری را درباره میزان تأثیر هر عوامل تشیدیدکننده و تفاوت بین قوانین عام و استثنایها بشنوید و در صورت لزوم در اولویت‌بندی خود تغییرات لازم را بدھید.</p> <p>در شمارش معکوس از عدد صد تا عدد صفر به صورت ۵ تا ۵ تا مشارکت کنید و سپس این کار را به صورت ۷ تا ۷ تا انجام دهید.</p> <p>سرعت انجام این بازی را در دو حالت مختلف مقایسه کنید، نتیجه‌های را که می‌گیرید، یادداشت کنید.</p> <p>تعهدات خود را درباره تغییراتی که در نتیجه آموخته‌های این نشست در زندگی خود خواهید داد، مکتوب کنید.</p>	<p>برای چه؟ (هدف): در پایان این نشست</p> <p>وظایف مغز را خوانده‌ایم و برای اعضای کلاس خوانده‌ایم.</p> <p>فهرست وظایف مغز را خوانده‌ایم.</p> <p>تعريف خود را از مفهوم زوال عقل بیان کرده‌ایم.</p> <p>تعريف جدید و علمی‌تری از زوال عقل نوشته‌ایم.</p> <p>درباره روند این بیماری نظرات خود را بیان کرده‌ایم.</p> <p>یافته‌های علمی را درباره روند این بیماری خوانده‌ایم.</p> <p>نشانه‌های این بیماری را نوشته‌ایم.</p> <p>تعیین کرده‌ایم هر نشانه مربوط به زوال در کدام وظیفه مغز است.</p> <p>عوامل تشیدیدکننده این بیماری را نام ببرید.</p> <p>عوامل تشیدیدکننده جدید را خوانده‌ایم و آن‌ها را به دو گروه تقسیم‌بندی کرده‌ایم (عواملی که می‌توانیم آن‌ها را تغییر دهیم و عواملی که نمی‌توانیم آن‌ها را تغییر دهیم).</p> <p>درباره سبک زندگی سالم که می‌تواند از زوال عقل پیشگیری کند نظراتمان را نوشته‌ایم.</p> <p>یافته‌های علمی را در خصوص سبک زندگی سالم خوانده‌ایم.</p> <p>عناصر سبک زندگی سالم را با هدف پیشگیری از این بیماری اولویت‌بندی کرده‌ایم.</p> <p>یک بازی فکری انجام داده‌ایم.</p> <p>سرعت این بازی را در دو حالت مختلف مقایسه کرده‌ایم.</p> <p>تعهداتمان را نوشته‌ایم.</p>	<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>
<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>	<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>	<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>
<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>	<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>	<p>چه چیزی؟ (محتو):</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۱: شناسایی کارکردهای مغز</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۲: آشنایی با مفهوم زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۳: روند زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۴: نشانه‌های زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۵: دسته‌بندی عوامل تشیدیدکننده زوال عقل</p> <p>تکلیف یادگیری شماره ۶: سبک زندگی سالم با هدف پیشگیری از زوال عقل</p> <p>بازی فکری</p>

جدول ۴: زمانبندی نشست آموزشی شماره دو

جزئیات	زمان	نام فعالیت
سلام و احوالپرسی	۱۰ تا ۱۰:۱۰	کسب آمادگی

تحویل دفاتر و توضیحات لازم در خصوص آن	۱۰:۱۵ تا ۱۰:۱۰	تکلیف یادگیری شماره ۱: راه کارهای به تعویق انداختن زوال عقل
ارسال و مرور جدول زمان‌بندی و اهداف نشست	۱۰:۱۵ تا ۱۰:۲۰	
رسم راههای به تعویق انداختن زوال عقل	۱۰:۲۰ تا ۱۰:۳۰	
خواندن مطالب برگرفته از کتاب قوانین مغز برای سالمدان	۱۰:۳۰ تا ۱۰:۴۰	
بازبینی شکل رسم شده.	۱۰:۴۰ تا ۱۰:۵۰	
پذیرایی	۱۱:۲۰ تا ۱۰:۵۰	
مرور جدول اهداف و شینین نظرات	۱۱:۳۰ تا ۱۱:۲۰	استراحت خاتمه

جدول ۵: محتوا، اهداف و تکاليف یادگیری نشست آموزشی شماره دو

چه چیزی؟ (محتوا)	برای چه؟ (هدف): در پایان این نشست	چگونه؟: تکلیف یادگیری مرتبط با هدف
روش‌های به تعویق انداختن زوال عقل را به صورت تصویری رسم کرده‌ایم.	در گروههای دو یا سه‌نفره راههای به تعویق انداختن زوال عقل را به صورت تصویری رسم کنید.	روش‌های به تعویق انداختن زوال عقل را به صورت تصویری رسم کرده‌ایم.
مطالب برگرفته از کتاب «قوانين مغز برای سالمدان» را در این خصوص خوانده‌ایم.	مطالب برگرفته از کتاب قوانین مغز برای سالمدان (جان مدینا) را بخوانید و زیر مطالب جالب و یا مبهم خط بکشید و پس از تأمل نظرات خود را یادداشت کرده و به اشتراک بگذارید و ابهامات خود را بپرسید.	مطالب برگرفته از کتاب «قوانين مغز برای سالمدان» را در این خصوص خوانده‌ایم.
تصویر رسم شده را بازبینی کرده‌ایم.	آنچه را رسم کرده‌اید بازبینی کنید و تغییرات جدید را با رنگ دیگر در تصویر مشخص کنید.	تصویر رسم شده را بازبینی کرده‌ایم.
تعهدات خود را درباره تغییراتی که در سبک زندگی خود در نتیجه آموخته‌های این نشست، خواهید داد، یادداشت کنید و بخوانید.	تعهدات خود را درباره تغییراتی که در سبک زندگی خود در نتیجه آموخته‌های این نشست، خواهید داد، یادداشت کنید و بخوانید.	تعهداتمان را نوشته‌ایم.

پیوست ۱: پرسشنامه جهت تعیین نیازهای آموزشی فرآگیران در حوزه سلامت جسمانی

شماره	سؤال
۱	سن
۲	جنسیت
۳	وزن
۴	قد
۵	آیا سابقه ابتلا به دیابت دارید؟ اگر بلی: چند سال است و عوارضی آن چه بوده است (عوارض چشمی، قلبی و عروقی)؟
۶	آیا سابقه ابتلا به بیماری‌های قلبی عروقی دارید؟ اگر بلی: نوع آن و ذکر سابقه سکته قلبی با آنژیوگرافی
۷	آیا سابقه ابتلا به فشار خون دارید؟
۸	آیا سابقه ابتلا به سکته مغزی موقت یا کامل داشته‌اید؟
۹	آیا از دردهای عضلانی و استخوانی رنج می‌برید؟ اگر بلی: آیا تا به حال آزمایش کلیمی، ویتامین دی و یا اسکن استخوان را انجام داده‌اید؟
۱۰	آیا سابقه مصرف دخانیات و الکل دارید؟ اگر بلی: چند سال و به چه میزان؟ (حتی در صورت ترک مدت مصرف ذکر شود)
۱۱	آیا سابقه بیماری خاص (سکته قلبی، مغزی، فشار خود و دیابت) در افراد نزدیک خانواده (پدر، مادر، خواهر و برادر) دارید؟
۱۲	آیا داروی خاصی مصرف می‌کنید؟ اگر بلی: نام و مقدار
۱۳	آیا در مورد بیماری‌های (۱) دیابت، (۲) فشارخون، (۳) سکته قلبی و (۴) سکته مغزی اطلاعات دارید (اطلاعاتی اعم از نحوه ابتلا، عوارض، خطرات ابتلا، پیشگیری و درمان)
۱۴	آیا در مقایسه یا ده سال قبل میزان فراموشی‌تان تغییر قابل ملاحظه‌ای داشته است؟
۱۵	اگر قرار باشد یکی از ناراحتی‌های جسمی خود را حذف کنید کدام یک را می‌خواهید حذف کنید؟