

آموزش ابتدایی

رشد

۳

برای آموزگاران دبستان، دانشجویان تربیت معلم و کارشناسان آموزشی

دوره‌ی شانزدهم / آذر ماه ۱۳۹۱ / شماره‌ی پی‌درپی ۱۲۸

ماه‌نامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: مرتضی مجدفر
شورای برنامه ریزی:
شکوه تقدسیان
فاطمه رضانی
لیلا سلیقه‌دار
یدالله رهبری نژاد
ابراهیم اصلانی

مدیر داخلی: اصغر ندیری
طراح گرافیک: فریبا بندی
نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن: ۸۸۸۳۹۱۷۸
۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۵)
نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

وبگاه:
www.roshdmag.ir

پیام‌نگار:
ebtedayi@roshdmag.ir

تلفن پیام‌گیر نشریات رشد:
۸۸۳۰۱۴۸۲

● کد مدیر مسئول: ۱۰۲
● کد دفتر مجله: ۱۰۹

● کد مشترکین: ۱۱۴

نشانی امور مشترکین:
تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

تلفن امور مشترکین:
۷۷۳۳۶۶۵۵ - ۷۷۳۳۶۶۵۶

شمارگان: ۷۵۰۰۰
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)
عکس روی جلد: رضا بهرامی

یادداشت سردبیر ۲: لذت معلمی / مرتضی مجدفر

تعلیم و تربیت ۴: درس پژوهی؛ نظریه‌ای برای به‌سازی عمل / دکتر محمدرضا سرکارآرانی

مقاله‌ی علمی - کاربردی ۶: درس پژوهی، تدریس فرصت‌ساز / دکتر رخساره فضل‌ی

تعلیم و تربیت ۱۰: درآمدی بر فرایند درس پژوهی / دکتر علی‌رضا نوروزی و همکاران

یک نکته ۱۳: می‌توانیم از دانش آموزان هم یاد بگیریم / محمدحسین صفایی

کتاب آموزگار ۱۳: دیکته در مدرسه / معصومه فاطمی

یک کتاب در یک مجله ۱۴: ۱۰۱ روش برای منحصر به‌فرد ساختن کلاس‌های درس / مترجم: نگار مجدفر

آموزش ابتدایی
رشد

دوره‌ی ۱۶ - شماره‌ی ۳

آذر ۹۱

پرووفد
تجربیان سبز

۱۷ تا ۳۲

خبر ۳۳: انتظار از همه / اصغر ندیری

کتاب‌خانه‌ی مدرسه ۳۳: الگوی یاددهی و یادگیری گام به گام انشای فارسی / عبدالرحمان صفارپور

با آموزگاران بزرگ ۳۴: توصیه‌های آموزگاری پیر به معلمان جوان / ابوالفضل انوشه‌پور

خاطرات خواندنی ۳۶: تیشه به ریشه‌ی گل! / محمود یحیوی

فلسفه برای کودکان ۳۸: داستان‌های فلسفی و ویژگی‌های آن / زری آقاجانی

پژوهش‌های تربیتی ۴۰: برنامه‌ای برای فکر کردن / مهرنوش فلاح‌تفتی، دکتر محمود عبایی

آموزش ضمن خدمت ۴۲: اختلالات خواندن / آریتا محمودپور

آموزش ضمن خدمت ۴۴: چرا اختلالات یادگیری؟ / آریتا محمودپور

آموزش ضمن خدمت ۴۶: شناسایی و درمان اختلالات دیکته‌نویسی / حسن شفیعی، اعظم محمودزاده

با همراهان ۴۸: پاسخ به نامه‌ها و نوشته‌های خوانندگان مجله

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

♦ مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ♦ مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ♦ مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ♦ نفر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ♦ محل قرار دادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ♦ مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ♦ کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ♦ مقاله باید دارای تیترا اصلی، تیتراهای فرعی در متن و سوتیتر باشد. ♦ معرفی‌نامه‌ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، رنگی، عناوین و آثار وی پیوست شود. ♦ مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مطالب مقاله‌های رسیده مختار است. ♦ نوشته‌های دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ♦ آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



لذت‌معلمی

مرتضی مجدفر

لطف کند اسم مدرسه را به‌خاطر داشته باشد؛ و از این حرف‌ها. اسدی می‌گفت علت منقلب شدنش این بود که من نه‌تنها او را شناختم، بلکه به نام کوچکش هم اشاره کردم. درست است که حافظه‌ی من بدک نیست و خاطره‌های قدیم و اسامی فراموش شده را زود به یاد می‌آورم، ولی درباره‌ی این مرتضی اسدی، به نظرم مغزم شاهکاری حماسی آفریده بود. من بیش از سی سال است که در رده‌های گوناگون در آموزش و پرورش خدمت کرده‌ام. شش سال اول خدمتم، به‌طور مستقیم در مدارس و با تدریس و یا حضور در کارهای معاونتی و مدیریتی سپری شده است. بعدها، همراه با وارد شدن در کارهای اداری گوناگون، نوع درس دادن و ارتباطات آموزشی‌ام عوض شد. مدت‌ها مسئول گروه‌های آموزشی و مسئول امور آموزشی در اداره بودم و ارتباطات گسترده‌ای با معلمان و دانش‌آموزان داشتم. سپس ده سال در همان منطقه‌ای که مشغول خدمت شده بودم، معاون آموزش اداره شدم و انواع ارتباطات اداری، آموزشی و پژوهشی را آزمودم. در همه‌ی این

آقای اسدی؟!» مرد ۴۰ ساله که چشمانش پر از اشک شده بود، گفت: «خیلی ممنون آقا!» و من ادامه دادم: «مرتضی اسدی، اشتباه نمی‌کنم که؟» «مرد جوان در حالی که به شدت منقلب شده بود و تقریباً گریه می‌کرد، گفت: «بله آقا، چه‌طور امکان دارد آقا؟!» و بعد خودش را در آغوش من انداخت. او مهندس ساخت‌افزار و مسئول دستگاه‌های رایانه‌ای پخش شبکه‌ی چهار سیماست. به گفته‌ی خودش ۲۹ سال پیش در سال ۱۳۶۱ در کلاس اول راهنمایی دانش‌آموزم بوده است. از آن موقع تاکنون مرا ندیده و حالا که برنامه شروع شده، به همکارانش گفته است که مرا می‌شناسد و ۲۹ سال پیش در مدرسه‌ی راهنمایی شریعتی در یاخچی‌آباد تهران، کمی دورتر از نازی‌آباد، دانش‌آموزم بوده است. دوستانش به او می‌گویند عمراً (این لغت از آن دست واژه‌هایی است که در ادبیات گفتاری جوانان امروزی زیاد به کار می‌رود و اگر اسدی و دوستانش را هم‌چنان جوان حساب کنیم، بعید نیست این واژه از سوی آنان به کار نرفته باشد) این معلمت تو را بشناسد و اگر زیاد

ماه‌های مهر، آبان و آذر سال گذشته حال و هوای عجیبی داشتم. در پایان مهرماه، درست ۱۰ روز قبل از آن که برای دومین بار عازم سفر حج شوم، در برنامه‌ی زنده‌ی تلویزیونی «کتاب ۴» شرکت کرده بودم. موضوع برنامه هیچ ارتباطی به سفر پیش روی من نداشت و قرار بود درباره‌ی چه‌گونگی تولید و استفاده از دانش‌نامه‌ها و فرهنگ‌نامه‌های ویژه‌ای که این روزها به‌طور مرتب و گسترده برای کودکان و نوجوانان کشور منتشر می‌شود، بحث و تبادل نظر کنیم. قرار بود زمان برنامه یک ساعت باشد که به‌دلیل داغ شدن بحث به یک ساعت و نیم افزایش یافت. برنامه که تمام شد، به همراه مجری و دیگر کارشناس برنامه در حال خوش و بش و درآوردن سیم‌ها و میکروفون‌های آویزان شده به سروگوشمان بودیم که مرد میان‌سالی مقابلم ظاهر شد. ۴۰ ساله می‌نمود با تهریشی کم‌پشت و قیافه‌ای بشاش. تا مرا دید، گفت: «سلام آقا!» اول نشناختمش، ولی بلافاصله تمام اتصالات رشته سیم‌های مغزم شروع به کار کردند و به من گفتند که بگو: «چه‌طوری

سال‌ها در کنار تحصیلات دانشگاهی، همواره تدریس هم کرده‌ام. اگرچه تدریس مدرسه‌ای و ارتباط رو در رو با دانش‌آموزان، سال‌هاست که کمترین سهم را از آن خود کرده‌ام ولی تدریس در کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی معلمان، معاونان و مدیران مدارس سراسر کشور و اداره‌ی چندین کارگاه آموزشی و نیز تدریس در دوره‌های ویژه‌ای که برای رؤسای معاونان و کارشناسان آموزشی ادارات آموزش و پرورش تشکیل می‌شود، امکان ویژه‌ای را برایم فراهم کرده است که همواره در معرض آموختن باشم. علاوه بر همه‌ی این‌ها، در ۱۱ سال گذشته که در مجلات رشد، علاوه بر دارا بودن برخی سمت‌های مدیریتی و سردبیری، با اجزای که مسئولان ارشد داده‌اند و افتخار قلم زدن نیز داشته‌ام، با افراد بسیاری در ارتباط بوده‌ام. اگر به همه‌ی این‌ها تدریس در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و ارتباط با دانشجویان را هم اضافه کنیم، فهرست عجیب و غریب و بلندبالایی به‌دست خواهد آمد از آدم‌هایی که در سی و چند سال گذشته، با آن‌ها ارتباط آموزشی داشته‌ام. با در نظر گرفتن این فهرست بسیار مفصل باید به مغزم آفرین بگویم که از آن آخر-ماخرهای فهرست خود، نام و نام‌خانوادگی مرتضی اسدی را بیرون کشید و مرا پیش او و دوستانش روسفید ساخت.

روبوسی، چاق سلامتی و حال و احوال من و اسدی که تمام شد، همه در جریان ماقع قرار گرفتند و آقای **خیرخواه**، مجری برنامه با ذوق و شوق گفت که این اتفاق را حتماً در اول برنامه آینده‌ی کتاب ۴ شرح خواهد داد و

البته آن‌طور که بعضی‌ها برنامه را دیده بودند، چنین هم کرده بود. در این میان دوستان مهندس اسدی، سربه‌سرش گذاشتند و به من گفتند: «یعنی واقعاً آن قدر درسش خوب بود که اسم و مشخصات مرتضی یادتان مانده است؟» و بعد با شوخی اضافه کردند که او در محل کارش، خیلی هم زبرورنگ نیست و حتی در میان خنده و شوخی برخی صفت‌های خاص افراد تنبل و از زیر کار دررو را به او نسبت دادند و صدای خنده‌ی آن‌ها، تمامی فضای بیرونی استودیوی پخش شبکه‌ی چهار را پر کرد. به آن‌ها گفتم: «مرتضی ردیف اول می‌نشست، کنار دیوار. پشت سرش **حمید گرمی** می‌نشست، کنارش هم **افشین شکری** و **مصطفی رسول‌پور**. درس مرتضی، خیلی عالی نبود، ولی همیشه من قبولش داشتم. البته وقتی می‌گویم عالی نبود، در قیاس با کل بچه‌های کلاس‌های خودم بود. اگر با بقیه‌ی دانش‌آموزان مدرسه مقایسه می‌کردیم؛ مرتضی در دهک اول بچه‌های خوب قرار می‌گرفت.»

وقتی این‌ها را می‌گفتم، بار دیگر یک آن لذت معلمی و کار کردن با دانش‌آموزان به سراغم آمد و همراه با همه‌ی این‌ها، یاد مصطفی رسول‌پور افتادم: زرنگ‌ترین، مستعدترین، خوش‌فکرترین و بهترین پرسش‌کننده‌ی کلاس مرتضی اسدی و دوستانش در سال ۶۱. بلافاصله پرسیدم: «راستی مرتضی از رسول پورخبری داری؟»

او گفت تا آخر دوره‌ی راهنمایی رسول‌پور را می‌دیده است و می‌دانسته که تا آخر دبیرستان کماکان در یکی از دبیرستان‌های

نازی‌آباد درس می‌خوانده است. وقتی به اسدی گفتم: «مرتضی یادت است چه عجب‌های بود این مصطفی؟» گفت: «راستی آقا! وقتی می‌خواستم خودم را به شما معرفی کنم، یک لحظه مصطفی یادم افتاد و با خودم گفتم اگر رسول‌پور بودم، آقا حتماً مرا می‌شناخت... واقعاً بچه‌ی درس‌خوانی بود. کاش بتوانم بار دیگر او را ببینم.»

اسدی از من تلفن گرفت که بعدها سر وقت قرار ی بگذاریم و صحبت کنیم. چنین شد و از هم خداحافظی کردیم.



این یادداشت قرار بود فرآز دومی هم داشته باشد و در آن از ادامه‌ی لذت معلمی و حال و هوای خودم در ماه‌های آبان و آذر و سفر حج‌ام در سال قبل سخن بگویم و با ارتباط دادن دو بخش نخست و پایانی، از لذت وافر ی که نصیبم شده است، با شما خوانندگان رشد ابتدایی سخن بگویم که به توصیه مدیر داخلی مجله - **آقای ندیری** - قرار شد به شماره‌ی بعد موکول شود. مدیر داخلی مجله گفت: «آقای سردبیر! سهم شما از صفحات مجله همین دو صفحه است و اگر خیلی لطف کنیم، یک‌سوم تا نیم‌صفحه‌ی دیگر هم سهم‌تان را اضافه می‌کنیم! لطفاً فرآز دوم سخن‌تان را در شماره‌ی چهار مطرح کنید.»

در سال‌نامه‌ی رشد شماره‌ی نه، مطلبی نوشته‌ام با عنوان: «سرمقاله‌نویسی در مجلات رشد» در این مقاله، گفته‌ام که سرمقاله‌های دنباله‌دار، به‌ویژه در نشریات غیرروزنامه‌ای

درس پژوهی نظریه‌ای برای به‌سازی عمل

اشاره

نخستین کسی که بحث «درس پژوهی» را در ایران مطرح کرد، محمدرضا سرکار آرائی بود. او به دلیل تحصیل و پژوهش در کشور ژاپن، از جمله کسانی بود که به‌طور عملی با مفهوم این تفکر در میان کارگزاران آموزشی ژاپن آشنا شد و خود به توسعه‌ی آن پرداخت. هم‌زمان با پرداختن به موضوع درس پژوهی در مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، از دکتر سرکار آرائی خواستیم که در این زمینه یادداشتی بنویسد. آن چه در پی می‌آید، متن تغییر یافته‌ی یادداشتی است که پیش از این در ویژه‌نامه‌ی داخلی اولین همایش انجمن مدیریت آموزشی ایران به نام «شوق تغییر» و با مدیریت سردبیر مجله‌ی رشد ابتدایی، از وی منتشر شده است.

به صورت مشارکتی سازمان‌دهی می‌شود و در عمل، ظرفیت مدارس برای گسترش یادگیری سازمانی، تولید و به‌کارگیری دانش حرفه‌ای، شوق تغییر در مدرسه و گسترش ظرفیت تغییر خودپایدار افزایش می‌یابد. در فرایند به‌سازی مداوم آموزش، معلمان به مشاهده و بازاندیشی در عمل خود برانگیخته می‌شوند و دانش‌آموزان در بهبود فرایند آموزش و یادگیری، شریک حرفه‌ای معلمان خود می‌شوند.

درس پژوهی فرایند عمل فکورانه‌ی کارگزاران آموزشی مبتنی بر شواهد عینی است. بنابراین تمرین مشاهده‌ی فعال، تفکر انتقادی، مشارکت در گفت‌وگوهای حرفه‌ای و

درس پژوهی الگوی به‌سازی عمل کارگزاران آموزشی است که بر چرخه‌ی پژوهش، یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل تبیین مسئله، طراحی، بازاندیشی عمل و بازبینی یافته‌ها استوار است. ابتدا معلمان مسائل آموزشی مدرسه را بررسی و پرسش‌های پژوهشی در کلاس درس را تبیین می‌کنند. سپس طرح درسی برای انجام پژوهش مشارکتی در آموزش پیشنهاد می‌کنند. آن گاه آن را به اجرا و مشاهده می‌گذارند و سپس به ارزیابی و بازاندیشی فرایند عمل و بازبینی پیش‌فرض‌های ذهنی کارگزاران آموزشی می‌پردازند. در این فرایند، یادگیری از یک‌دیگر

برای مثال در رشد آموزش ابتدایی (که ماه‌نامه است)، سرمقاله‌های خوبی نیستند و نمی‌توان خواننده را یک ماه در انتظار گذاشت. یادآوری این نکته افاقه نکرد و مدیر داخلی مجله، چون از ماجرای فراز دوم آگاهی داشت، گفت: «به نظرم در این دو سرمقاله، با دو موضوع مستقل ولی مرتبط به هم روبه‌رو هستیم. از این گذشته، خوانندگان مجله، حداقل برای یک بار شما را به خاطر نوشتن سرمقاله دنباله‌دار خواهند بخشید.»

با پذیرش این نکته و با آرزوی این که سرمقاله‌ی شماره چهار رشد ابتدایی را هم بخوانید، امیدوارم از فیوضات معنوی مناسبت‌های مذهبی قرار گرفته در ماه آذر، به‌ویژه ایام شهادت سرور و سالار شهیدان حضرت حسین بن علی (ع)، بتوانیم به نحو اکمل بهره ببریم و قدم در جای پای مولایمان و یاران دلاورش بگذاریم. هم‌چنین امیدوارم از خواندن مجموعه مطالبی که به شکل نیم‌پرونده دربارہ‌ی **درس پژوهی** فراهم آورده‌ایم، بهره ببرید و در نظر بگیرید که قرار گرفتن در مسیر درس پژوهی، یکی دیگر از راه‌های لذت بردن از حرفه‌ی معلمی است.

پی‌نوشت

- نگاه کنید به: سرمقاله‌نویسی در مجلات رشد (نگاهی گذرا به جایگاه «یادداشت سردبیر» در مجلات ماه‌نامه و فصل‌نامه. صفحات ۱۴۶ تا ۱۵۵ سال‌نامه‌ی رشد (نشریه‌ی ویژه‌ی سردبیران و کارشناسان آموزشی، ارتباطات و رسانه. شماره‌ی نه، بهار ۱۳۹۱).



دکتر محمدرضا سرکارآرانی*

در تجربه‌های یکدیگر برای به‌سازی تدریس سهیم شوند. در مرحله‌ی بعد طرح درس مشترکی طراحی و با مشارکت فعال یکدیگر و همکاران پژوهشگران آموزشی آن را اجرا و بازبینی کنند. به این ترتیب، کارگزاران و پژوهشگران آموزشی در چرخه‌ی یادگیری (تبیین مسئله، طراحی، عمل، بازاندیشی و یادگیری) فعالی قرار می‌گیرند که به به‌سازی سناریوهای آموزشی کمک می‌کند.

نگارنده بر این باور است که تجربه‌ی «معلم پژوهنده» و برگزاری «جشنواره‌های تدریس برتر» در ایران، که از طریق بازاندیشی در فرایند تدریس، نحوه‌ی بیان، کیفیت انتقال مفاهیم، سازمان‌دهی فرصت‌های مفهوم‌سازی و تعامل میان دانش‌آموزان ارزیابی می‌شود، به ترویج ایده‌ی درس‌پژوهی برای پرورش حرفه‌ای معلمانی توانمندتر و به‌سازی مستمر سناریوهای آموزشی یاری می‌رساند.

* دکترای آموزش و پرورش تطبیقی و بین‌الملل و فوق‌دکترای روش‌های به‌سازی آموزش، مدیر بخش تحقیقات آموزش متوسطه‌ی بنیاد آموزشی ایشیدا گاکوتین در دانشگاه سیجو، مؤلف ده‌ها کتاب و مقاله. از جمله کتاب‌های وی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: «مدیریت دانش»، «اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی»، «الفبای مدیریت کلاس درس و آموزش و توسعه».

پی‌نوشت

۱. منظور از سناریوهای آموزشی، تصویرهای ذهنی معلمان از الگوهای رایج آموزشی است. برای اطلاع بیشتر نگاه کنید به: جیمز استیگر و جیمز هیبرت. شکاف آموزشی: بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، مترجم: محمدرضا سرکارآرانی و علی‌رضا مقدم، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۳.

۲. نگاه کنید به: محمدرضا سرکارآرانی. درس‌پژوهی مدلی برای به‌سازی گفتمان ریاضی در کلاس درس - مطالعه‌ی موردی درس ریاضی دبیرستان فوکی شیما -، فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، سال بیست‌وهفتم، شماره‌ی یک، صص ۳۵-۶۱، ۱۳۹۰.

۳. محمدرضا سرکارآرانی. فرهنگ آموزش و یادگیری: پژوهشی مردم‌نگارانه با رویکرد تربیتی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۹.

یکدیگر استفاده و صبر کنید تا فهم جمعی از آن چه بیان می‌شود، شکل گیرد.

۵. به فرایندها و پیامدهای (نتایج عینی) برنامه‌های نوسازی آموزش به صورت هماهنگ و موزون توجه نشان دهید.

۶. زمینه‌ها، هدف‌ها و برنامه‌های عمل مشترک را به روشنی تبیین کنید.

۷. برای توانمندسازی معلمان، در جست‌وجوی چشم‌اندازها و ارزش‌های مشترک و ایده‌های قابل انتقال به فرایندهای آموزش و یادگیری باشید.

۸. برای ترویج فرهنگ تعامل، گفت‌وگو و مشارکت، به شیوه‌های تازه‌ای مانند کاهش سلسله‌مراتب سازمانی برای سازمان‌دهی امور بیندیشید

۹. توجه کنید که به‌سازی مستمر آموزش، به ترویج الگوهای اثربخش آموزشی نیاز دارد و تغییر سناریوهای آموزشی امری زمان‌بر است.

۱۰. به‌سازی آموزش تنها به پرورش توانایی‌های فردی معلم محدود نمی‌شود. تجدیدنظر در روش‌های تدریس و تأکید بیشتر بر روش‌های آموزش و یادگیری گروهی و مشارکتی لازم است.

به‌کارگیری این راهبردها به ترویج درس‌پژوهی در فرایند گسترش این ایده یاری می‌دهد که آموزش، امری فرهنگی است.

بنابراین لازم است کارگزاران و پژوهشگران آموزشی هم‌زمان با توانمندسازی معلم به راهبردهای لازم برای تغییر سناریوهای آموزشی و فرهنگ مدرسه بیندیشند. پس به مدیران آموزشی توصیه می‌شود، به معلمان کمک کنند تا به تدریج درهای کلاس درس خود را به روی همکاران خود بکشایند، آن‌ها را به مشاهده‌ی فرایند تدریس خود دعوت کنند، پس از تدریس با آن‌ها درباره‌ی کلاس درس و روش تدریس خود گفت‌وگو کنند و

بحث درباره‌ی سناریوهای آموزشی^۱ و نحوه‌ی تهیه، اجرا، بازبینی و تغییر آن‌ها، نیازمند زمان و ممارست مستمر است. به‌ویژه در شرایطی که بیشتر کارگزاران آموزشی آموخته‌اند با احتیاط در مقابل شرایط و پدیده‌های تازه واکنش نشان دهند و از کنشی که مستلزم هزینه است، ماهرانه پرهیز کنند. سازمان‌دهی فرصت‌های یادگیری از طریق درس‌پژوهی به‌ویژه در برنامه‌های پرورش حرفه‌ای معلمان (پیش و ضمن خدمت) برای فراهم‌سازی امکان فعال‌بودن، خلاقیت، گفت‌وگو، یادگیری و پژوهش مشارکتی سازنده است. پژوهش‌های نگارنده نشان می‌دهد که توجه به راهبردهای زیر، کارگزاران آموزشی را برای انجام دادن این مهم یاری می‌کند:

۱. فرصت‌های گفت‌وگو و گردهمایی در محیط‌های غیررسمی را از بیش از پیش برای معلمان فراهم کنید.

۲. شبکه‌های ارتباطی اثربخشی برای سهیم‌شدن آموزگاران در ایده‌ها و تجربه‌های یکدیگر سازمان‌دهی کنید.

۳. نقش هر یک از شرکت‌کنندگان را در نشست‌های آموزشی، حرفه‌ای و پژوهشی - به‌ویژه اموری که مانند درس‌پژوهی از لحاظ ماهیت مشارکتی است - به روشنی معین کنید

۴. از زبان مشترک برای تبیین ایده‌های

نگاهی به جایگاه و ارتباط تحول در آموزش و پرورش با درس پژوهی



دکتر رخساره فضلی

مشاور معاون آموزش ابتدایی آموزش و پرورش

درس پژوهی

تدریس فرصت ساز

کلیدواژه‌ها: درس پژوهی، تدریس فرصت ساز، پژوهشگران معلمان

● درختان بزرگ، از دانه‌های کوچک می‌رویند. درس پژوهی، کاشت دانه‌های کوچک تحول در سرزمین بکر یاددهی - یادگیری است.

اشاره

در سال تحصیلی جاری، معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش اجرای درس پژوهی را در دستور کار قرار داده است. به همین منظور در مجموعه‌ای که برای درس پژوهی تدارک دیده‌ایم، بی‌مناسبت نیست نوشته‌ای در این ارتباط از خانم دکتر فضلی، مدیر بخش آموزش برای همه در وزارت آموزش و پرورش را در مجله درج کنیم. با این توضیح که بخش اول مقاله به دلیل تکرار مفاهیم مندرج در آن در دیگر مقاله‌های ویژه‌نامه، کنار گذاشته شده است.

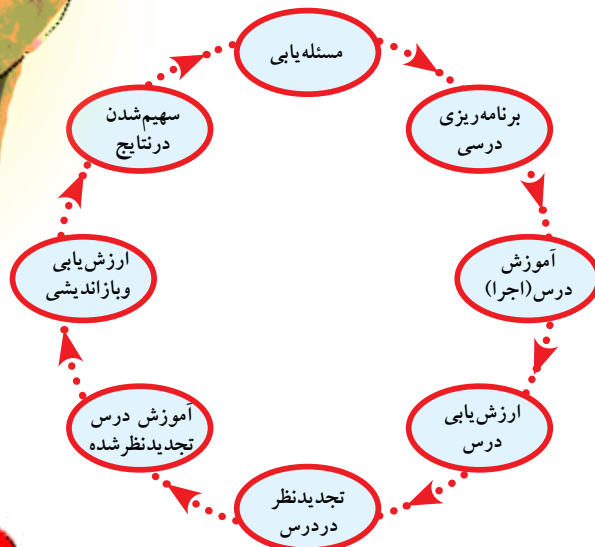
کلاس درس پاسخ داده می‌شود.

درس پژوهی چیست؟

اگر با یک گروه از معلمان هم‌رشته، روش خود را مورد مطالعه و آزمون قرار دهیم با هم با نقد شرایط موجود و در جهت نیل به وضع آرمانی طرح مسئله کنیم، در جهت شناخت بهترین روش ممکن پژوهش کنیم، نتایج پژوهش را در کلاس درس و به صورت طبیعی بیازماییم، نتیجه‌ای آزمایش را نقد کنیم، طرح را اصلاح و دوباره در یک کلاس دیگر آن را اجرا کنیم، نتایج پژوهش خود را منتشر کنیم و در اختیار دیگران قرار دهیم، در مسیر درس پژوهی گام نهاده‌ایم، روشی که پایه‌ی توسعه‌ی مستمر حرفه‌ای ماست و ما را در مسیر تبدیل شدن به یک معلم حرفه‌ای و فکور به حرکت وا می‌دارد. منطق درس پژوهی ساده است اگر بخواهیم آموزش را بهبود بخشیم، اثربخش‌ترین جا برای چنین کاری، کلاس درس است. اگر این کار را با بهبود تدریس و یادگیری شروع کنیم، مسئله‌ی چه‌گونگی کاربرد نتایج تحقیق در

فرایند درس پژوهی

بهبود تدریس در کلاس درس به منظور ارتقای کیفیت آموزش در درجه‌ی اول اهمیت است.



مسائل از کجا می آیند؟

معمولا معلمان مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که از فعالیت‌های خود به دست آورده‌اند یا برای دانش‌آموزانشان دشواری‌هایی ایجاد کرده است.

تشخیص مشکل و تعیین اهداف

● در این مرحله مدیران مدارس، آموزگاران و دیگر اعضای گروه با نگاهی انتقادی موقعیت تدریس و یادگیری را براساس استانداردها مورد بررسی قرار می‌دهند و ضعف‌ها و دشواری‌ها را در این زمینه مشخص می‌سازند. اغلب، اطلاعات موجود از عملکرد تحصیلی و نتایج آزمون‌ها یا مشکلات یادگیری مشترک مبنای تعیین مشکل می‌شود:

- دانش‌آموزان در درک کدام مباحث و دروس مشکل دارند؟
- ابزار تشخیص این مشکل چه بوده است؟
- چه درصدی از دانش‌آموزان با مشکل موجود مواجه‌اند؟

- چه فرصت‌های یادگیری در مدرسه برای حل این مشکل وجود دارد؟
- به چه سوآلی باید پاسخ داده شود؟
- چالش‌های مشترک تحقیق برای یادگیری دانش‌آموزان چیست؟
- تدریس در چه زمینه‌هایی مشکل است؟

- درک و یادگیری چه موضوعاتی همیشه برای دانش‌آموزان مشکل است؟
- در تدریس، چه موضوعاتی معلم را دچار چالش می‌کنند؟

مفهوم مسئله

● مسئله می‌تواند یافتن روشی برای انتقال یک مفهوم جدید در کلاس درس یا یافتن روش‌های بهتر برای اداره‌ی کلاس درس باشد.

● مسئله می‌تواند یک سؤال عمومی (برای مثال برانگیختن علاقه‌ی دانش‌آموزان به ریاضیات) یا سوآلی جزئی‌تر باشد (برای مثال بهبود فهم دانش‌آموزان از چه‌گونگی جمع کردن کسرهایی با مخرج‌های نامساوی).

● معلمان در گروه درس‌پژوهی، هر یک موضوعات و اهدافی را مشخص و سپس اولویت‌بندی می‌کنند. در این فرایند بیش از یک هدف ممکن است شناسایی شود. بهترین راه برای اولویت‌بندی این است که معلمان موضوعاتی را انتخاب کنند که نسبت به آن دغدغه‌ی بیشتری دارند.

مهارت‌های مورد نیاز درس پژوهی

انجام دادن درس‌پژوهی در قالب کارگروهی و مشارکتی مستلزم مهارت‌هایی است که به برخی از آن‌ها در جدول شماره ۱ اشاره شده است.

طراحی برنامه‌ی درس پژوهی

برای طراحی برنامه‌ی درس پژوهی لازم است سوآلاتی به شرح زیر مورد توجه قرار گیرد:

- چه موضوعی از دروس مطالعه می‌شود؟
- چه کسانی در اجرای کار همکاری می‌کنند؟

- چه امکاناتی مورد نیاز است؟
- ابزار گردآوری اطلاعات کدام‌اند؟
- چه کسی درس را اجرا خواهد کرد؟
- نقادی چه‌گونه انجام می‌شود؟
- درس چه‌گونه ارائه می‌شود؟
- فرایند بهبود و پیشرفت کار چه‌گونه تضمین می‌شود؟
- چه کسی کار را رهبری می‌کند؟
- زمان انجام کار چه‌قدر است؟
- تدریس مؤثر دارای چه ابعادی است؟

اجرای تدریس و مشاهده‌ی آن

زمانی که طرح درس کامل شد، یک نفر درس را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد. به این ترتیب، دیگر اعضای گروه به عنوان جمع‌کننده‌ی داده‌ها به کار گرفته می‌شوند.

مهارت‌های شناختی	مهارت‌های شخصی
ارزش‌یابی عقاید دیگران	تعامل با دیگران
مقایسه	احترام به دیگران
پرسش کردن	توجه به نظر دیگران
تخمین زدن	نقدپذیری
طبقه‌بندی کردن	تحمل نظر مخالف
مدیریت اطلاعات	مخالفت مؤدبانه

جدول شماره ۱



تصویرگر: فریب‌بندی

گاهی از افراد دعوت شده به گروه درس پژوهی (شامل معلمان و افراد مطلع با مهارت و آشنا به محتویات یا دانش مربوط به طراحی درس) نیز خواسته می‌شود که این کار را انجام دهند. تدریس توسط یکی از اعضای داوطلب گروه به مرحله‌ی اجرا درمی‌آید و دیگران به مشاهده و گردآوری اطلاعات درباره‌ی آن می‌پردازند. در این جلسه ممکن است برخی از اولیا، دیگر معلمان علاقه‌مند و مدیر معاون و یا سایر صاحب‌نظران نیز حضور داشته باشند. هدف مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات در خصوص اثربخشی دروس و نه ارزش‌یابی معلمان است.

گزارش‌گیری از تدریس و بازتاب و اصلاح آن

بعد از یک استراحت کوتاه، معلمان و مدعوین جلسه می‌گذارند و شروع به تهیه‌ی گزارش از مشاهدات خود در زمینه‌ی درس می‌کنند. اعضای گروه درس پژوهی و دیگر مشاهده‌کنندگان به این دلیل حضور دارند که شواهد یادگیری دانش‌آموزان را که جمع‌آوری کرده‌اند، با یکدیگر مبادله کنند.

- آیا برنامه‌ی درسی به خوبی اجرا شد؟
- چه آموزه‌هایی از روند تدریس قابل برداشت است؟
- چه گونه می‌توان برنامه را بهتر اجرا کرد؟

تدریس مجدد و مشاهده‌ی آن

مرحله‌ی اصلاح و تدریس مجدد در چرخه‌ی درس پژوهی، فرصتی برای آموزگاران برای استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده در طول مشاهده و گزارش اولین تدریس برای یادگیری بیشتر است. پس از آن، نوبت به اجرای مجدد طرح تکمیلی می‌رسد. گروه برای اجرای طرح (ویرایش دوم) برنامه‌ریزی می‌کند. طرح درس آماده شده توسط یکی دیگر از معلمان اجرا می‌شود و اعضا از روند آن گزارش تهیه می‌کنند.

نظر یک هم‌هنگ‌کننده‌ی درس پژوهی در ژاپن

«ما همیشه درس پژوهی را آزمایشی برای معلمان می‌دانیم. سعی می‌کنیم آن را امتحان کنیم و عملکرد آن را ببینیم و از همکاران می‌خواهیم به ما بگویند که آیا موفق بوده است یا خیر. سپس سعی می‌کنیم در آن تغییراتی بدهیم و دوباره امتحانش کنیم. این بدان معنی است که می‌خواهیم بفهمیم که آیا این نوع پژوهش در عمل، موفق بوده است. به نظر من همیشه انتقال از طرح درس اول به طرح درس دوم، بزرگ‌ترین تفاوت را به وجود می‌آورد. شما خط پایان را گم می‌کنید، اگر درس را بازبینی و اصلاح نکنید.»

بازتاب و مبادله‌ی یافته‌ها

مرحله‌ی نهایی فرایند درس پژوهی ایجاد گزارشی درباره‌ی طرح تحقیق درس است. گروه به بررسی بازتاب درس و عملکرد درس پژوهی می‌پردازد. سپس هر یک از اعضای گروه آموخته‌های خود از پژوهش را مطرح می‌کند و به این ترتیب همه در مسیر هم‌افزایی شغلی قرار می‌گیرند. سرانجام با تهیه و انتشار یک گزارش، معلمان کار خود را مستندسازی می‌کنند و به مبادله‌ی دانش حرفه‌ای و شغلی خود می‌پردازند.

حوزه‌های تعامل در درس پژوهی

- **معلمان با خودشان**
(خود بهبودی، خودنوسازی، خودارزیابی، خودآموزی)
- **معلمان با معلمان**
(توسعه‌ی مشارکتی با تبادل تجربیات، همکاری در طرح نقشه‌ی یادگیری از طریق مشارکت، دست‌یابی به گفت‌وگوهای حرفه‌ای)
- **معلمان با دانش‌آموزان**
(تعامل معلم - دانش‌آموز، مشارکت معلم - دانش‌آموز و روابط معلم - دانش‌آموز)

در یاددهی - یادگیری)

● معلمان با والدین

(همکاری معلم - والدین، گفت‌وگوی معلم با والدین، مسئولیت مشترک درباره‌ی دانش‌آموزان و هماهنگی معلم و والدین در طراحی برنامه‌های درسی).

شروع کار با آمادگی لازم

ایجاد آمادگی، اولین مرحله در مطرح کردن موضوع درس پژوهی است. اگر اعضای گروه‌های درس پژوهی به اجبار مشارکت کنند، به موفقیت نمی‌رسند. معلمان بایستی مشتاق صحبت کردن درباره‌ی عقاید و روش‌هایشان و علاقه‌مند به همکاری با یکدیگر باشند. از دانش‌آموزان یاد بگیرند، روش تدریستان را تغییر دهند و ایده‌های جدید را امتحان کنند. در ابتدا نیازی به اعتقاد و باور حقیقی معلمان نیست اما چنانچه درس پژوهی را به عنوان کار اجباری به جای داوطلبانه انجام دهند، احتمال این‌که تلاش‌ها به یک برنامه‌ی مؤثر و پایدار منتهی شود، کمتر است. درس پژوهی به تعیین زمان برای برنامه‌ریزی، مشاهده و بحث درباره‌ی طرح درس‌های پژوهشی معلمان نیاز دارد. یک راهبرد برای ایجاد زمان، قبل یا بعد از مدرسه، در طول روزهای خارج از خدمت یا تعطیلات آخر هفته است. البته این امر به اولویت‌های معلمان و خط مشی‌ها و روش‌های مدرسه نیز بستگی دارد. بدون مدیری که درس پژوهی را درک می‌کند و برای آن ارزش قائل است، پی‌گیری این برنامه بسیار دشوار است. مدیران باید با تمام امکانات و منابع، حمایت لازم را از گروه‌ها در زمان برخورد با مشکلات درس پژوهی معمول دارند. برای گنجاندن و پیش‌بینی اجزای لازم مانند معلمان، زمان و حمایت مدیران، گروه درس پژوهی باید یک برنامه‌ی عمل به وجود آورد. ارائه‌ی یک برنامه‌ی کاملاً حساب شده به متقاعد کردن افرادی که به قابل قبول بودن سسرمايه‌گذاری زمان و بودجه در این

رویگرد (که به پیشرفت و توسعه‌ی حرفه‌ای بینجامد) شک دارند، کمک می‌کند.

برنامه‌ی عمل درس پژوهی

۱. فهرست کردن نتایج مورد انتظار
۲. مشخص کردن گروه درس پژوه و اعضا
۳. تعیین زمان درس پژوهی
۴. حمایت‌های مدیر مدرسه
۵. حمایت‌های برون سازمانی
۶. فرایند مستندسازی
۷. جبران خدمات.

جو همکاری گروهی در مدرسه

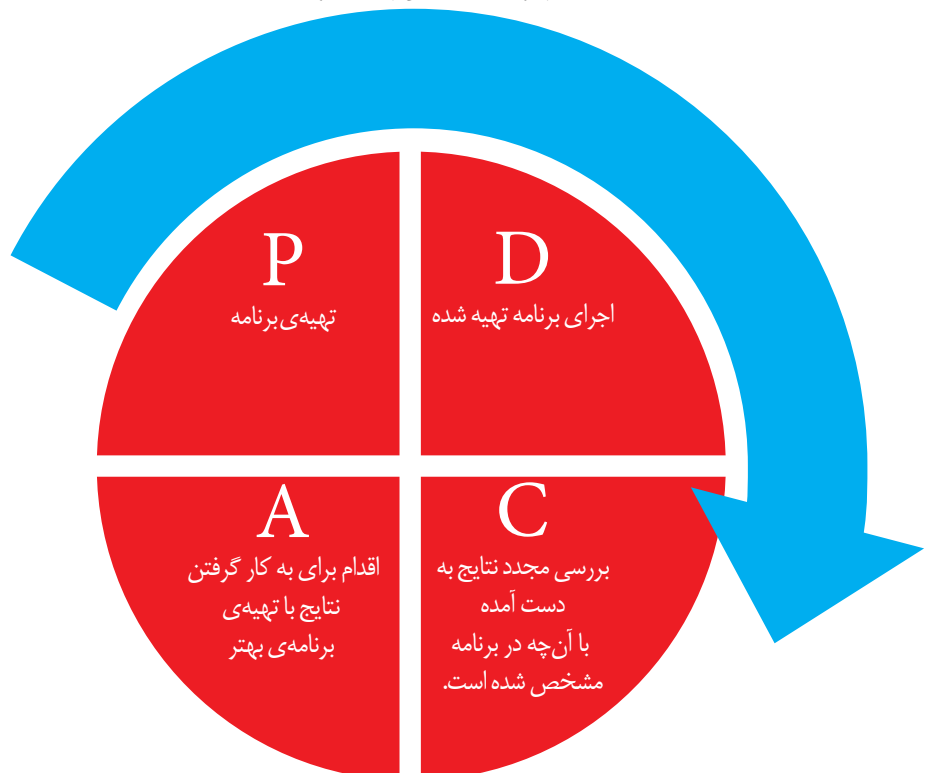
ایجاد محیطی که یادگیری معلم و یادگیری دانش آموز را بهبود بخشد، به حمایت از درس پژوهی کمک می‌کند. یادگیری می‌تواند روندی دشوار برای معلمان باشد؛ وقتی آنان با روش‌های ناآشنا سروکار داشته باشند. احساس ایمنی و احترام به معلمان کمک می‌کند تا از یکدیگر سؤال کنند، ایده‌هایشان را توضیح دهند، ریسک‌های

عقلانی کنند و با یکدیگر در تعامل باشند. معلمان نمی‌توانند بدون جو همکاری، مشارکت فعالی در درس پژوهی و فعالیت‌های مرتبط داشته باشند. درس پژوهی زمانی قوی‌تر است که معلمان مدرسه مشارکتی گسترده داشته باشند؛ زیرا یادگیری معلمان از طریق همکاری گروه‌ها به دست می‌آید.

نکته‌های کلیدی

- هدف درس پژوهی، تدریس مؤثرتر و آگاهی از نحوه‌ی تفکر و یادگیری دانش آموزان است نه ارائه‌ی نمایش و مسابقه.
- نظرات، توصیه‌ها و اندیشه‌ها باید بر هدف‌های تنظیم شده توسط گروه (تیم) متمرکز باشد، نه بر برنامه‌ی یک معلم خاص یا سفارش و تأکید هر کس دیگر.
- همه‌ی اعضای گروه باید در تهیه‌ی درس مشارکت داشته باشند و همه نظرها و ایده‌ها باید محترم شمرده شوند.
- در فرایند کار، عجله آسیب‌زا است. معلمان اغلب سعی دارند با طرح درسی که در ذهن خود دارند، کار را آغاز کنند، نه با

بهبود فرایند براساس چرخه‌ی دومینگ



هدف‌هایی که باید دنبال شود. ● فرایند درس پژوهی و اصلاح آن با استفاده از رویکردهای مختلف از جمله مدیریت کنترل کیفیت باید به‌طور مداوم پی‌گیری شود. ● تدریس و آموزش باید در راستای تحقق اهداف پیش‌بینی شده و در خدمت دانش آموزان باشد.

منابع

۱. استیکلر، جیمز و هیبرت، جیمز؛ شکاف آموزشی؛ بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس، چاپ دوم، مترجمان: محمدرضا سرکار آرنای و علیرضا مقدم، تهران، مدرسه، ۱۳۸۴.
۲. بختیاری، ابوالفضل و ایرانی، یوسف؛ پژوهش عملی با اقدام پژوهی، چاپ سوم، تهران، لوح زرین، ۱۳۸۶.
۳. بختیاری، ابوالفضل و نوشت فرهنگ مدرسه، ۱۳۸۷.
۴. خاکباز، عظیمه‌السادات؛ فدایی، محمدرضا و موسی‌پور، نعمت‌الله، «تأثیر درس پژوهی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان ریاضی». فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، نشریه‌ی پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، تابستان ۱۳۸۷.
۵. دلاور، علی؛ روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، انتشارات ویرایش، ۱۳۷۵.
۶. رؤوف، علی و محسن‌پور، بهرام؛ پژوهش در آموزش «مجموعه مقاله‌ها»، تهران، واحد انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۷.
۷. سرکار آرنای، محمدرضا؛ پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس: تجربه‌ی زاین در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، نشریه‌ی پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، سال یازدهم، شماری پیاپی، ۱۳۷۸.
۸. سرکار آرنای، محمدرضا؛ درس پژوهی: الگویی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه، رشد مدیریت مدرسه، دوره‌ی ششم، شماره‌ی ۵۱، ۱۳۸۶.
۹. سرکار آرنای، محمدرضا؛ درس پژوهی: هسته‌ی تحول در آموزش و پرورش رشد مدیریت مدرسه، شماره‌ی ۵۲، ۱۳۸۷.
۱۰. فضلی، رخساره؛ چرا بچه‌ها مدرسه را دوست ندارند؟، تهران، انتشارات کورش، ۱۳۸۹.

1. Gay, R.L. Educational research, Mac Millan International Editions... 1990.
2. Cerbin, Bill and Brian Kopp (2006) Lesson Study as a Model for Building Pedagogical.
3. Knowledge and Improving Teaching, International Journal of Teaching and Learning in.
4. Higher Education (Special Issue: Using Lesson Study to Advance Teaching and Learning), Vol. 18, pp. 250-257.
5. Dudley, P. (2008b) Improving Practice and Progression through Lesson Study: Handbook for Headteachers, Leading Teachers and Subject Leaders.
6. www.lesson-research.net

درآمدی بر فرایند درس پژوهی

دکتر رضاعلی نوروزی

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

لیلا حشمتی فر، ماهان مؤمنی، زهره رحمانی

کارشناسان علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

اشاره

از آغاز سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱، تأکید بر اجرای درس پژوهی توسط معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش در دبستان‌های کشور آغاز و این فعالیت، جزو برنامه‌های اصلی مدارس قلمداد شده است. به همین منظور در این شماره مقالات و نوشته‌هایی را در این زمینه در مجله منتشر کرده‌ایم. آن چه در پی می‌آید، چکیده‌ی پژوهشی است که در دانشگاه اصفهان و به سرپرستی دکتر رضاعلی نوروزی انجام شده است. در شماره‌های بعدی باز هم درباره‌ی درس پژوهی مطالبی منتشر خواهیم کرد.

جدید برای پرورش درس بعد، این اقدامات به کار گرفته می‌شود. این گروه ممکن است دو درس را در دوره‌ای از سال تحصیلی ارائه دهند و این نشان می‌دهد که اجرای درس پژوهی شاید زمان زیادی را به خود اختصاص دهد.

تحقیقات پژوهشگران در این زمینه نشان داده است که باید مراحل را برای درس پژوهی معین کرد و این باید توسط تیم کاری صورت بگیرد (جانیز ایتزل، ۲۰۰۲، سیندیا سنچز، ۲۰۰۲، لین لیپ تک، ۲۰۰۲، هارپر، ۲۰۰۲).

راهبردهایی که برای مشاهده‌ی قبل از درس تعیین شده، به شرح زیر است:

۱. دعوت به مشاهده‌ی بیرونی: منظور آن است که از معلمان و مدیران و افراد با صلاحیت خارج از محیط مدرسه دعوت شود (تعداد مربیان منتخب به راحت بودن اعضای گروه برای ادامه‌ی کار بستگی دارد).

- از یک فرد با صلاحیت دیگر (خارج از گروه) برای گزارش آخر درخواست همکاری شود.

۲. تعیین وظایف مخصوص برای هر کدام از اعضا و استفاده از یک ناظر برای بحث‌های گروهی؛ همچنین عده‌ای از گروه باید به مشاهده و ضبط رفتارهای دانش‌آموزان بپردازند.

- تهیه‌ی دوربین برای ضبط اعمال دانش‌آموزان (البته نباید فراموش شود که مشاهده زنده‌ی وقایع بسیار مهم‌تر از گرفتن عکس و فیلم‌برداری است).

۳. استفاده از وسایل و تجهیزاتی برای مشاهده که شامل برنامه‌ی درسی است و در آن هدف‌های درس، چگونگی ارتباط آن با اهداف مدرسه و پیشرفت درس مشخص می‌شود.

۴. سازمان‌دهی جزئیات مشاهده که شامل وجود مکانی مشخص

درس پژوهی یک حلقه‌ی پژوهش است که در آن معلمان به صورت گروهی درباره‌ی موضوعات برنامه‌ی درسی به پژوهش می‌پردازند. درحقیقت، در این مدل پیشرفته معلمان و متخصصان با یکدیگر همکاری می‌کنند. گروه ارزیاب (معلمان) تمامی نیروی خود را بر آموزش دانش‌آموزان در کلاس درس متمرکز می‌کنند تا موجب رشد و پالایش درس مورد مطالعه شوند. معلم از طریق درس پژوهی و اقدام‌پژوهی با عمل پژوهش ارتباط برقرار می‌کند تا عمل تدریس را بر تفکر و عمل بنیان نهد.

عمل فکورانه و مبتنی بر پژوهش در واقع مجموعه‌ای از مهارت‌ها و توانایی‌ها را معرفی می‌کند که فرد را در یک موضع انتقادی برای حل مشکلات و مسائل قرار می‌دهد؛ فعالیتی که در آن افراد بر تجربه‌های خود و بازنمایشی پیرامون آن‌ها متمرکز می‌شوند، درباره‌ی آن‌ها تفکر و ژرف‌اندیشی می‌کنند؛ آن‌ها را ارزیابی می‌کنند و از این مسیر به راه‌های نو و مؤثر دست می‌یابند (ساک، ۱۳۸۹).

درس پژوهی در ژاپن پایه‌ای است برای دانش‌آموز محوری که نباید بدون شبکه‌ای از مدیران و کارشناسان لازم، اجرا شود. در اصل این حلقه به سمت هدف که همانا ارتقای زندگی دانش‌آموزان پیش می‌رود.

اجرای درس پژوهی به این گونه است که کارکنان مدرسه جمعیت دانش‌آموزان را با توجه به هدف، که استقلال فکری دانش‌آموزان است، به دقت تحلیل و بررسی می‌کنند. به این ترتیب، گروه به طراحی و برنامه‌ریزی درس خاص می‌پردازد. سپس یکی از معلم‌ها عهده‌دار اجرا و تدریس می‌شود. گروهی که درس نمی‌دهد، به‌عنوان گروه محقق، عکس‌العمل دانش‌آموزان را ضبط می‌کند و به بررسی تفکر آن‌ها می‌پردازد. در آخر هر جلسه اعضای گروه با ترتیب دادن یک بحث جمعی تمامی مشاهدات خود را نقد می‌کنند. با توجه به نتایج، این چرخه دوباره شروع می‌شود که با پالایش آن درس با انتخاب موضوعی

۲ شروع تحقیق

الف) هدف را باید به طور کامل در ذهن آماده کنند (آمادگی کامل برای اجرا).

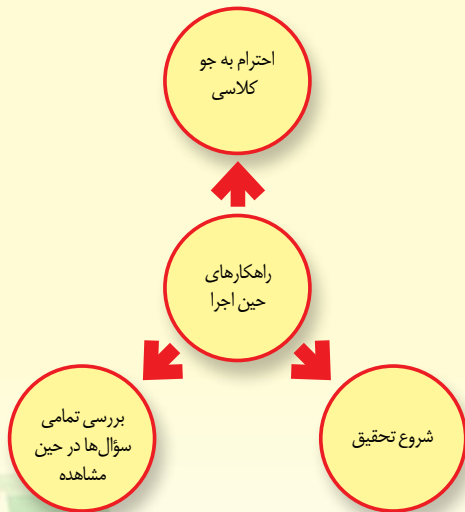
ب) استفاده از یک برنامه‌ی درسی، نموداری برای نشستن و داشتن برگه‌هایی برای نوشتن اطلاعات.

ج) توجه به تمامی تعاملات در کلاس (بحث‌های گروهی، تعامل با معلم، مسئولیت‌های فردی)

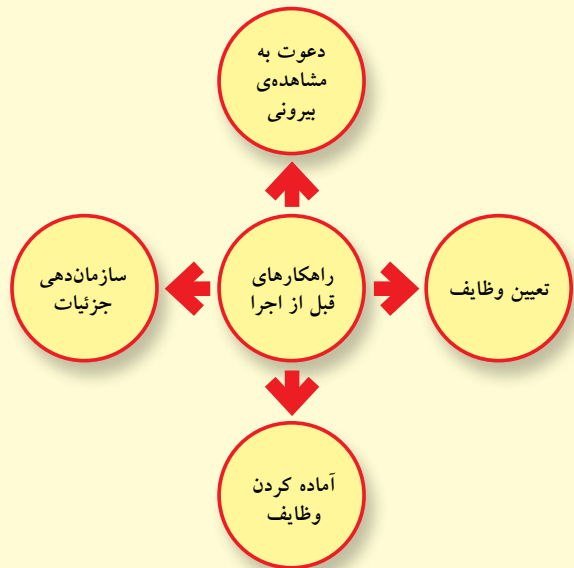
۳ بررسی تمامی سؤال‌ها در حین مشاهده

هدف چیست؟ آیا فعالیت‌های انجام شده، ما را برای رسیدن به هدف یاری می‌کند؟

آیا بحث‌های کلاسی کمکی به ارتقای فهم دانش‌آموزان می‌کند؟



برای مشاهده‌گران است. هم‌چنین، دادن جدول زمانی برای مشاهده‌ی کارکرد دانش‌آموزان و زمانی برای استراحت مشاهده‌گران برای بحث با یکدیگر.



بعد از مراحل قبلی، مشاهده‌گران به شرح زیر، مسئولیت‌هایی دارند که بایستی آن‌ها را در حین مطالعه‌ی درس انجام دهند:

۱ احترام گذاشتن به جو طبیعی کلاس

الف) باید کمترین مکان را در کلاس اشغال کند و برای دانش‌آموزان مانعی در جهت دیدن تخته سیاه نشوند.

ب) باید کمترین تعامل را با دانش‌آموزان داشته باشند و اگر تعاملی صورت گرفت، محتاطانه و با هدف فهمیدن تفکر دانش‌آموزان باشد.



اما بحث بعدی درباره‌ی درس پژوهی، آن است که درس پژوهی علاوه بر این که راهنمایی برای مشاهده کردن است، مجموعه‌ای اقدام را برای سؤال کردن، بیان می‌کند که با عنوان درس پژوهی و راهنمایی برای سؤال کردن، از آن یاد می‌شود (باک والتر و رونی، ۲۰۰۲).

۲. تشخیص ساختار سؤال‌ها از طریق نوشته‌های گروه و طرز تفکر معلم و مشاهده‌گران صورت می‌گیرد.
۳. تعدادی از نقش‌های کلیدی که باید در حین پرسیدن سؤال رعایت شود:

- حفظ مسیر سؤال و حدود زمانی آن‌ها
- اجازه‌ی صحبت و اظهارنظر به کسانی که در وقت تعیین شده، خواستار صحبت هستند.
- استفاده از ده دقیقه‌ی آخر برای گزارش کار.
- در آخر، گروه کاری باید یادداشتی از سؤال‌ها داشته باشد تا اعضا بتوانند در یک جمعی، با یکدیگر و درباره‌ی هر یک صحبت کنند و نتیجه‌ی نهایی را به‌عنوان پایه‌ای برای تحقیقات بعدی قرار دهند تا حداکثر بهینه را برای هر گروه به همراه داشته باشد.

مسئولیت‌های افراد گروه قبل از پرسیدن سؤال

۱. آماده کردن و تنظیم سؤال‌ها
- نگاه داشتن و پرسیدن سؤال از تمام دانش‌آموزان و بحث کردن با آن‌ها
- سازمان‌دهی و ایجاد ملاقات‌های بسیار کوچک برای اعضای گروه در ارتباط با سؤال‌ها و برگشتن آن‌ها به کلاس در حالی که هنوز ذهن دانش‌آموزان تازه است.

مراحل اجرای درس پژوهی		
قبل از شروع	حین درس پژوهی	بعد از انجام کار
<ol style="list-style-type: none"> ۱. دعوت به مشاهده‌ی بیرونی ۲. تعیین وظایف مخصوص برای هر کدام از اعضا ۳. آماده کردن و استفاده از وسایل و تجهیزاتی برای مشاهده ۴. سازمان‌دهی جزئیات مشاهده 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. احترام گذاشتن به جو طبیعی کلاس ۲. شروع تحقیق ۳. بررسی تمامی سؤال‌ها در حین مشاهده 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. بحث‌های گروهی توسط محققان ۲. اصلاح روش‌های خود

مشکلات و موانع درس پژوهی	راه‌حل‌هایی برای مشکلات	مزایای درس پژوهی
<ol style="list-style-type: none"> ۱. کمبود زمان ۲. همکاری نکردن مدرسه‌ها ۳. مداخله‌ی عوامل گوناگون ۴. سیستم ارزش‌یابی براساس نمره‌محوری 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. درس پژوهی در ابعاد کوچک باشد. ۲. تشویق مدیر به پژوهش مشارکتی ۳. تشویق معلمان به پژوهش مشارکتی ۴. ارزش‌یابی توصیفی به‌جای نمره‌محوری ۵. ایجاد مدرسه‌ای مشارکتی در همه‌ی ابعاد ۶. آموزش ضمن خدمت ۷. دعوت از والدین، معلمان به کلاس درس 	<ol style="list-style-type: none"> ۱. ایجاد خلاقیت ۲. ایجاد حس مالکیت در دانش‌آموزان ۳. پیدایش معلمان ماهر

* منابع فارسی و لاتین مورد استفاده در این مقاله‌ی پژوهشی در دفتر مجله موجود است. پژوهشگران می‌توانند در صورت لزوم با مراجعه به مجله، از آن‌ها آگاهی یابند

می توانیم از دانش آموزان هم یاد بگیریم

محمدحسین صفایی

مدیر آموزشگاه شهید مظلومی صفراباد، ناحیه ی یک ساری

سازمان یادگیرنده در عصر دانش الگویی تغییر یافته برای سازمان ها و راهی نوین برای اندیشیدن درباره ی سازمان است. در سازمان یادگیرنده همه ی افراد درگیر شناسایی و حل مسائل هستند و سازمان بدین یا فراگیرنده، بر مبنای یادگیری جمعی است و آن عبارت است می یابد؛ به گونه ای که نتایج حاصل چیزی خواهد شد که همگان واقعاً طالب آن بوده اند. مدارس در این مسیر می توانند از توانایی های خاص دانش آموزان بهره مند شوند. از باب



آزمون، این فرصت را در شورای معلمان مدرسه به وجود آوردیم تا از دانش آموزان با استعداد استفاده کنیم و از آن ها یاد بگیریم. برای مثال، یکی از دانش آموزان مستعد مدرسه در شورای معلمان روش های خاص و خلاق نقاشی راه، که بیرون از مدرسه آموزش دیده بود، برای همکاران آموزشگاه به نمایش گذاشت و معلمان نیز آن را در کلاس برای آموزش به دانش آموزان دیگر به کار بستند. در این کار دو هدف نهفته بود:

۱. دانش آموز با به نمایش گذاشتن توانایی های خود در میان معلمان، از شخصیت و اعتماد به نفس بالایی برخوردار می شود و اعضای مدرسه برای او و توان مندی هایش ارزش قائل می شوند.
۲. معلمان از توانایی ها و استعدادهای خاص یک دانش آموز، در امر آموزش به دیگر دانش آموزان بهره خواهند برد.

به این طریق و به طور نظام مند، همه ی دانش آموزان مدرسه در امر یادگیری پویا و فعال خواهند بود و ظرفیت همه ی اعضای این شبکه در امر یادگیری رشد و ارتقا خواهد یافت. امیدواریم با تغییر نگرش نسبت به سازمان های سنتی، مدارس خود را به سازمان های یادگیرنده ی واقعی تبدیل کنیم.

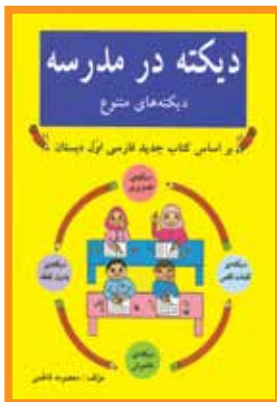
دیگته در مدرسه

نویسنده: معصومه فاطمی

ناشر: پردیس (۰۹۱۹-۴۹۸۲۵۴۲)

نوبت چاپ: اول ۱۳۹۰

قیمت: ۳۵۰۰ تومان



درس «دیگته» در دوره ی ابتدایی از درس های پایه و مهم است. به همین سبب، آموزگاران و حتی مدرسان دانشگاه نیز در صدد هستند تا برای پرورش خلاقیت دانش آموزان و یاد دادن انواع شیوه های واژه نویسی، املا ی دانش آموزان تقویت شود.

«دیگته در مدرسه» کتابی است که به طور خلاق و به وسیله ی معصومه فاطمی، آموزگار پایه ی اول شهر قدس تهران از دبستان پسرانه ی سیدالشهدا (ع) تألیف شده است. مرجع اصلی آن، کتاب جدید فارسی پایه ی اول ابتدایی است و مؤلف سعی کرده است با استفاده از واژه های عینی دایره ی واژگانی دانش آموزان را گسترش دهد.

این کتاب در ۱۳۶ صفحه و به طور مصور چاپ شده است و مؤلف در پدید آوردن آن به هر یک از نشانه های زبان فارسی به طور جداگانه توجه کرده است.

انوار دانش

برای منحصراً به فرد ساختن
 کلاس های درس

نویسنده: دکتر جیمز دی. ساتن

مترجم: نگار محذفر

وی کتاب درسی در مجله

انتشاره

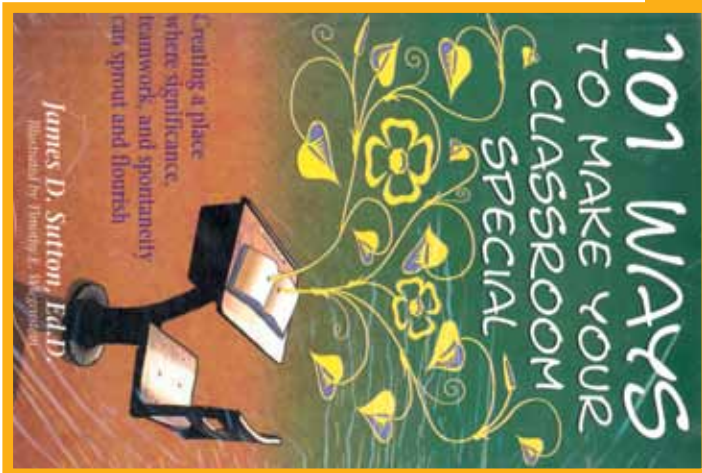
در دو شماره دی قبل، با دیدگاه کلی نویسنده و این که در این سلسله مطالب به دنبال انتقال چه مفهومی هستیم، آشنا شدیم. بخش دوم با درج اولین روش از روش های ۱۰۱ گانه به پایان رسید. در این شماره مطلب را بی می گیریم.

۲. وانگینگ نشسته

خانم معلمی می گفت که چه گونه سالیان طولانی با دانش آموزان تعامل داشته است البته به روشی متفاوت با آقای وانگ. به دلیل تعداد کم دانش آموزان، او به آن ها در سر میزهایشان توجه می کرد این خانم معلم، نام هر یک از دانش آموزان را روی یک چوب بستنی می نوشت و تمام چوبها را در جیب دامن خود می گذاشت. بعد به نوبت این چوبها را از جیب خود درمی آورد به آن دانش آموز سر می زد و چوب را در جیب دیگر خود می گذاشت. در پایان روز، تمام چوبها به جیب دیگر شده بودند که نشان می داد او به تمام دانش آموزان به خصوصی، شخصی و منحصر به فرد، رسیدگی کرده است.
 البته باید توجه داشت که این کار حالت ماشینی به خود نگیرد چوبها تنها یک یادآوری برای معلم به حساب می آیند و دانش آموزان نباید بومی از آن ببرند.

۳. وانگینگ شقایقخش

این روش مشابه «وانگینگ»های پیشین است؛ با این تفاوت که دانش آموزان خاصی را برای توجه بیشتر



هنگامی که دختر به خانه می‌گردد، ناراحت بود. رفتارش بیابگر این حالت او بود اما از اعتماد به نفس و قدرت رهبری بالایی برخوردار بود. یک روز صبح، من زودتر به مؤسسه رفتم و برایش نامه‌ای کوتاه درباره ویژگی‌های مثبتش نوشتم و شرح دادم که او از توانایی‌ها و مهارت‌های برخوردار است که به کمک آن‌ها نه تنها زندگی خود، بلکه زندگی دیگران را نیز می‌تواند دگرگون کند.

کارکنان بخش می‌گفتند که آن نامه تأثیر چشم‌گیری بر او داشته است؛ با این‌که او هرگز درباره آن نامه با من صحبت نکرد. دختر نامه را به مددکارش و کارکنان آن جا نشان داده بودو حتی آن را به جیبش تعیین سطح برده و به تمام حضار نشان داده بود اما هرگز درباره آن با من سخنی نگفت. مهم نیست؛ مؤثر بود!

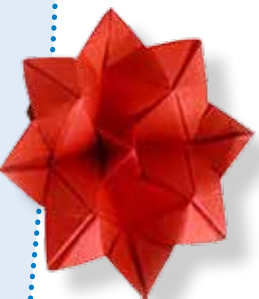
۵. یادداشت کوتاه

به‌جای نامه یا گذاشتن یادداشتی در پاکت، سعی کنید سخن کوتاهی را روی ورقه‌های رنگی یا تکه‌های چوب بنویسید و در طول فعالیت‌های گروهی، هنگامی که دانش‌آموزان روی صندلی‌های خود نشسته‌اند، به آن‌ها تحویل دهید. حتی گاهی نیازی نیست نویسنده تصویر یک لبخند یا یک علامت مثبت بزرگ نیز کار خودش را می‌کند برای کارساز بودن این فعالیت؛ بهتر است تعداد یادداشت‌هایی را که در طول یک روز به دانش‌آموزان می‌دهید، محدود باشد.

معمولی را می‌شناسیم که یادداشت‌هایش را در دفترچه‌ی یادداشت‌های «هنگامی که بیرون بودی» می‌نویسد؛ مزیت این روش این است که معلم نسخه‌ای از یادداشتی را نزد خود نگه می‌دارد که در آینده می‌تواند مفید باشد. وی همچنین معتقد بود که این‌گونه یادداشت‌ها برای بازگرداندن توجه کودک به درس، مفید است.^۳

۶. یک یادگیری کوچک

یک بسته یادکته‌های دراز که از آن‌ها برای ساختن شکل حیوانات مختلف استفاده می‌کنند، بخرید. معمولاً این یادکته‌ها در کالونی‌ها و اسباب‌بازی‌فروشی‌ها به همراه کتابچه‌ی راهنمای ساخت عروسک‌های ساده‌ی یادکته‌ی بافت می‌شود. یاد کردن این یادکته‌ها تا زمانی که طرز استفاده از آن را بناموخته‌اید، دشوار است؛ بنابراین، خرید یک تلمبه‌ی کوچک را فراموش نکنید. طریقه‌ی ساخت محدود پنج یا شش حیوان ساده را بناموریزید تا بتوانید روی میز هر دانش‌آموز، حیوان متفاوتی قرار دهید. نام هر دانش‌آموز را با یک مازیک روی هر یادکته بنویسید. این کار، یادکته هر کودک را برای او منحصر به فرد می‌کند و همچنین، اختلاف میان کودکان را به صفر می‌رساند.



برمی‌گیرند. واکنش شفافبخش برای کودکانی که خوددوری ضعیفی دارند و همچنین دانش‌آموزان نامسلط و مخالف مناسب است.

آنچه اهمیت دارد کوتاه نگاهداشتن زمان اجرای این نوع ویژه از واکنش، حداکثر تا ۳۰ ثانیه است. اگر این زمان بیشتر طول بکشد، عملی می‌شود و تأثیرش را از دست می‌دهد (مگر چنین نیست که همگی ما دوست داریم توسط کسانی تأیید شویم که آنی و خاج از وظیفه، ما را کشف می‌کنند؟).

این کار باید کوتاه‌مدت باشد؛ چراکه زمان آموزشی کمیاست. پیام ظریف این نوع واکنش این است: «من واقعاً به تو اهمیت می‌دهم و می‌خواهم بی‌طرف و منطقی رفتار کنم و تو را به‌عنوان یک انسان بشناسم.» این کار شخصیت شما را از تکالیفی که می‌دهید، جدا می‌کند و توجه ویژه‌ای به رابطه‌ی دانش‌آموز دارد و اهمیت نتیجه را کاهش می‌دهد.

در ابتدا تأثیرات این روش موقت است اما پس از گذشت زمان مشخصی، روابط هم‌چون اجرای تکالیف پیشرفت می‌کند. کتاب من به نام «اگر کودک خوب است، چرا مراد دیوانه می‌کنند؟» راهکارهای بیشتری برای تعامل با کودکان مخالف و جسور ارائه می‌دهد.

۴. یادداشتی از معلم

به‌نظر من شما می‌توانید این روش را «واکنش نوشتاری» بنامید. هر روز روی دانش‌آموزی تمرکز کرده و طوری برنامه‌ریزی کنید که هر دانش‌آموز دست‌کم یک‌بار در هفته تشویق شود. برای هر دانش‌آموز، به‌طور اختصاصی، یک یا دو خط جمله‌ی تشویق کننده بنویسید. یادداشت را در پاکتی درسته بگذارید. نام هر دانش‌آموز را روی پاکت بنویسید و قبل از شروع کلاس، آن را روی میزش قرار دهید.

این راهکاری قدرتمند است؛ زیرا نیازی نیست شما چیزی بگویید چراکه قبلاً آن را گفته‌اید. در حقیقت، ما زیاد حرف می‌زنیم؛ اگر یکی از دانش‌آموزان بخواهد درباره‌ی یادداشت با شما صحبت کند، اشکالی ندارد؛ اگر نخواهد باز هم اشکالی ندارد. تنها کاری که باید انجام دهید این است که رفتار بعدی کودک را زیر نظر بگیرید. پس از مدتی احساس واقعی آن‌ها آشکار خواهد شد.

به عقیده‌ی من، دلیل تأثیر بالایی این فعالیت آن است که این نوشته، هم شخصی و هم همیشگی است. یادداشت را می‌توان راها خواند. اگر هر بار، این یادداشت‌ها را تنها به برخی از دانش‌آموزان بدهید، حس برتری را در آن‌ها برانگیخته‌اید. اگر هر بار برای تمام دانش‌آموزان یادداشت بگذارید، این روش کارایی خود را از دست می‌دهد.

بگذارید ارزش این روش را با نقل داستانی کوتاه ذکر کنم. با دختری کار می‌کردم که در یک خانه‌ی جمعی زندگی می‌کرد. مادرش تحت درمان‌های روانی قرار داشت و قادر به نگاهداری او از نبود هنگامی که دختر به میزانش سر می‌زد، مسئولیت‌ها جابه‌جا می‌شد و دختر از مادرش نگهداری می‌کرد.

کنم، اما نتوانستم! همیشه بنبینی چه جوری ساخته میشه و بهم یاد بدی؟» این کار روابط معلم و دانش آموز را بهتر شکل می‌دهد؛ چراکه اکنون شاگرد در مقام کمک به معلم قرار دارد و باید ابتکار عمل به خرج بدهد. چون شما توضیح بیشتری نخواهید داد، به علاوه اگر کودک نتوانست آن را درس کند، چیزی از دست نداده‌اید.

۸. شعبده!

تمام کودکان شعبده‌بازی را دوست دارند؛ به ویژه اگر بتوانند حقه‌های را بیاموزند. حقه‌های ساده بهترین هستند. به خصوص حقه‌هایی که در آن کودکان می‌توانند از وسایل موجود در خانه استفاده کنند. وسایلی مانند بند، طناب، کاغذ، گیره‌ی کاغذ، سسکه و کارت‌های بازی، کتابخانه‌های مدارس باید چند کتاب در زمینه‌ی حقه‌های تردستی داشته باشند. تا زمانی که آن‌ها را کاملاً فرا نگرفته‌اید، به تمرین ادامه دهید. دانش آموزان را با لذت شش‌هفته‌ای آشنا کنید. سپس توضیح یک تردستی را روی میز یکی از آن‌ها بگذارید. از دانش آموزان بخواهید آن را انجام دهند. مشاهده می‌کنید که این روش می‌تواند به یک فعالیت هنرهای زبانی تبدیل شود.



پی‌نوشت

۱. این طرح را سال‌ها پیش آموزش‌دهم اما متأسفانه نام معلم مبتکر طرح را به خاطر نمی‌آورم.
۲. این کتاب را انتشارات فردنی اوسی (فول‌طه‌ای دوست‌داشتنی) در سال ۱۹۹۷ منتشر کرده است.
۳. این ایده را یک معلم فیلیپین در ایالت نیویورک، هنگامی مطرح کرد که من بر نامه‌های را برای سازمان پیشرفت مدارس مرکزی بر عهده داشتم. متأسفانه نام این خیر را نمی‌دانم.

4. Money Origami

در این جا دستورالعمل ساخت یکی از مجسمه‌های بادکنکی مورد علاقه‌ی من وجود دارد. آن را «من و دهن بزرگم» نامیده‌ام. با اولی که این عروسک بادکنکی را درست می‌کنید، آن را روی صورت خود بگذارید. از آن‌ها هم چنین می‌توان به‌جای عینک استفاده کرد! اگر بچه‌ها از این عروسک استقبال نکردند، باید برای آن‌ها نیز عروسک بسازید. مسلماً هر کودکی یک عینک بادکنکی می‌خواهد.

۱۰. اوربگامی

اوربگامی هنر زبانی تاکرن کاغذ برای ساختن عروسک کاغذی است. من معمولاً هنگامی که با کودکان تحت درمان روبه‌رو می‌شوم، یک برگ کاغذ بومی داشتم و با آن یک پرزده (طرح سنتی یا مشهورترین اوربگامی)، قورباغه یا حیوانات دیگری می‌ساختم. کودکان عاشق آن‌ها می‌شدند؛ به‌ویژه هنگامی که باهمشان را روی حیوانات کاغذی می‌پوشتم و روی میز قرار می‌دادم. تعدادی از این حیوانات کاغذی را درست کنید و آن‌ها را روی میز دانش آموزان بگذارید (همچون زمانی که بادکنک یا بادداشت را روی میزشان قرار می‌دادید) اما هیچ توضیحی درباره‌ی آن‌ها با این که از کجا آمده‌اند، ندهید. بگذارید دانش آموزان خودشان کشف کنند.

تقریباً در هر کتاب‌خانه‌ای کتابی درباره‌ی ساخت اوربگامی یافت می‌شود. کلمه‌ی اوربگامی را در یک موتور جستجوی اینترنتی وارد کنید. با این روش به پایگاه‌های دست‌رسی پیدا می‌کنید که به شما طریقه‌ی ساخت حیوانات اوربگامی را آموزش می‌دهند. طرح‌های ابتدایی چندان دشوار نیستند، به آسانی به خاطر سیره می‌شوند و تأثیری طولانی بر دانش آموزان، کودکان و نوجوانی شما خواهند داشت. من حتی در یک سایت اینترنتی با طرح جالبی روبه‌رو شدم؛ از یک اسکناس یک دلاری، اوربگامی ساخته بود (در موتور جستجو، «اوربگامی با پول» را تایپ کنید). من با یک اسکناس در طول چند دقیقه یک بلوز درست کردم. در این پایگاه طریقه‌ی ساخت تمام اشیای مناسب کودکان با اسکناس یافت می‌شود (افایق، چکمه، بلوز، انگشتر، عینک و اشیای دیگر). نویسنده‌ی این سایت نوشته بود که از عروسک‌های ساخته شده از اسکناس به‌عنوان انعام در رستوران استفاده می‌کند و در نتیجه، در دفعات بعدی خدمات بهتری دریافت می‌کند.

اگرچه ساخت اوربگامی از اسکناس برای دانش آموزان هنرینه‌ی بالایی خواهد داشت، اما می‌توانید این طرح‌ها را با کاغذهایی در اندازه‌ی اسکناس بسازید. اگرچه جزیئیاتشان را از دست خواهند داد ولی همچنان دانش آموزان را جذب خواهند کرد. اگر از دانش آموزان پول جمع می‌کنید، به هر یک از کودکانی که پول داده‌اند یکی از این اوربگامی‌های ساخته شده از اسکناس را بدهید.

برای دانش آموزان بزرگ‌تر، بهتر است چند برگ کاغذ مناسب با یک اسکناس را به همراه دستورالعمل ساخت اوربگامی در پاکت قرار دهید و روی پاکت بنویسید: «من سعی کردم این رو درست

تجرباتی

پژوهنده

۳

آموزش ابتدایی

دوره ۱۶ - شماره ۳

آذر ۹۱

خانواده‌های تازه با موضوعی تازه ۱۸ / لیلا سلیقه‌دار
خدا بابا بزرگ مادرت را ببامرزد! ۲۱ / طوفان شیروانی
دیگته‌ی ظهر! ۲۱ / مژده آقاجری داودی
چه گونه روحیه‌ی پرسش‌گری را در دانش‌آموزانم تقویت کردم؟ ۲۲ / صدیقه فورگی نژاد
شناخت فراگیرندگان ۲۳ / عبدالسلام نصرت ناهوکی
پرسیدن برای ایجاد تفکر خلاق ۲۴ / سیدعلی عبداللهی حسینی، علی لطفی
حمایت از سرمایه‌ی ایرانی ۲۶ / اصغر ندیری
لطفاً هیچ‌گاه نویسنده نشوید! ۲۸ / علیرضا توحیدی
خدا پدر پاورقی نویسنده را ببامرزد! ۲۸ / هرمز علی‌زاده
ابن سینا، رباعیات خیام می‌خواند! ۳۰ / ابوالقاسم محمدخلیلی پور رودی
کلنگ‌زنی پرماجرا ۳۰ / مریم یزدان
تشنگان کلاس درس ۳۱ / کبری محمودی
لاک پشت سنگی ۳۲ / سعیده اصلاحی



خانواده‌ای تازه با موضوعی تازه



دکتر لیلا سلیقه‌دار

میزگردی با حضور آموزگاران دبستان شهید عاصمی یک، درباره‌ی درس پژوهی

اشاره

آیا تاکنون به این موضوع اندیشیده‌اید که در کلاس دیگر آموزگاران چه می‌گذرد؟ آن‌ها چه گونه در کلاس بر مسائل و مشکلات خود فائق می‌آیند؟ با دانش‌آموزان خود چه گونه ارتباط برقرار می‌کنند و چه شیوه‌هایی موجب موفقیت آن‌ها می‌شود؟ شاید هم تجربه‌ی عکس این موضوع را داشته‌اید و دلتان خواسته است با حضور در کلاس یک معلم به او کمک کنید تا مسائل کلاس خود را حل کند و رهبری درست آموزشی کلاس را به دست گیرد. امروزه با گسترش طرح‌های نوینی هم‌چون درس پژوهی، این امکان فراهم آمده است که شناسایی مسئله و راه‌حل‌های متنوع آن برای یک معلم و یک کلاس از حد یک فکر فراتر رود و با استفاده از خرد جمعی به سرانجام برسد. مدارس و معلمان علاقه‌مندی نیز پیش‌تازانه چنین فرصتی را تجربه کرده‌اند. میزگردی که با مدیریت **لیلا سلیقه‌دار** برگزار شده و در ادامه آمده است، به بیان تجربه‌ی این معلمان اختصاص دارد. اگر دقت کنید فعالیت‌های معلمان دبستان شهید عاصمی، به‌طور دقیق اجرای همان مراحل است که در صفحات پیشین از آن‌ها سخن گفتیم.

«درس پژوهی از سوی گروه‌های آموزشی اداره‌ی کل آموزش و پرورش تهران در قالب بخش‌نامه‌ای ارائه شد و همین بهانه‌ای شد تا آموزگاران علاقه‌مند در این طرح شرکت کنند. نتیجه‌ی این استقبال، محقق شدن اهدافی بود که از ابتدا پیش‌بینی شده بود و شاید به جرئت بتوان گفت که این دبستان و سایر آموزگاران که مانند همکارانمان در این مدرسه در طرح اقدام پژوهی شرکت کرده‌اند، نشانه‌ای بر عملیاتی بودن و توفیق درس پژوهی در مدارس ایران هستند.»

تجربه‌ها و دستاوردهایشان را به اشتراک بگذارند. پس از معرفی و صحبت‌های اولیه در دفتری ساده که آموزگاران گرداگرد آن نشستند، به موضوع اصلی این میزگرد می‌پردازیم. **راحله محمدی**، کارشناس گروه‌های آموزشی ابتدایی آموزش و پرورش منطقه‌ی نه مهمانی مشتاق در این مدرسه است. او که خود پیش از این آموزگار همین مدرسه بوده است، در شروع سخن به نحوه‌ی شکل‌گیری طرح اشاره می‌کند و می‌گوید:

دبستان شهید عاصمی یک، واقع در منطقه‌ی نه آموزش و پرورش شهر تهران از جمله مدرسه‌هایی است که میزبان اجرای درس پژوهی بوده‌اند. در این مدرسه، همکاران علاقه‌مند امروز و پس از طی تجربه‌ای موفق از اجرای درس پژوهی، احساس خانواده‌ی تازه‌ای را دارند که صمیمیتی بیشتر از قبل میان اعضای آن موج می‌زند. ظهر یکی از روزهای تعطیل به جمع آن‌ها می‌رویم تا



لیلا خانی که در نبود فرحناز حیدری،

مدیر وقت دبستان عاصمی یک، مدیریت جلسه را بر عهده دارد، به این موضوع اشاره می‌کند که تمام همکاران در پایه‌های تحصیلی طی گروه‌های معینی درس‌پژوهی را تجربه کرده‌اند و با این مختصر، رشته‌ی سخن را به **زهرا باقری** می‌سپارد. وی که ۲۲ سال سابقه‌ی تدریس دارد، می‌گوید: «برای اجرای درس‌پژوهی ابتدا در یکی از شوراهاى آموزگاران با مدیریت خانم حیدری درباره‌ی کلیات و ویژگی‌های درس‌پژوهی گفت‌وگو کردیم. سپس برای این که مسائل مشترک بین اعضای هر گروه معین شود، همکاران با نظر خودشان به دو گروه تقسیم شدند، گروه اول، آموزگاران پایه‌های اول و دوم بودند و گروه دوم، آموزگاران پایه‌های سوم، چهارم و پنجم. این تقسیم‌بندی تنها به واسطه‌ی وجود اشتراکات بیشتر درسی میان پایه‌ها و قبل از آمدن پایه‌ی ششم بود. در گروه اول که من هم حضور داشتم، در مجموع ۱۶ جلسه در عرض پنج ماه برگزار شد. در جلسات اول به شناسایی مسئله پرداختیم. همگی به اتفاق با موضوع «تقویت درک مطلب» در دانش‌آموزان موافق بودیم. این موضوع به دلیل تغییر کتب فارسی در دوره‌ی ابتدایی و مشاهده‌ی عدم موفقیت دانش‌آموزان در درک مطلب، به نوعی مشکل همه‌ی ما بود، انتخاب شد. جلسات بعد به تبادل تجربه و شناسایی راه‌هایی برای بالا

بردن مهارت درک مطلب اختصاص پیدا کرد. ما در این جلسات به شیوه‌هایی مانند «قصه‌گویی» و نیز استفاده از «نمایش بداهه» رسیدیم. نکته‌ی مهم این بود که این روش‌ها برای همه‌ی ما آشنا بود اما تجربه هر یک از ما در این موضوع موجب می‌شد که به شیوه‌ای کامل‌تر از آن چه در ذهن داشتیم، برسیم.»

محبوبه محمدی در ادامه می‌گوید:

«بعد از جلسات اولیه و رسیدن به روش‌هایی که از نظر خودمان مناسب‌تر و کامل‌تر بودند، نوبت به ارائه‌ی تدریس رسید. برای این منظور هم طراحی آموزشی دقیقی انجام دادیم تا جایی که تمام فعالیت‌ها حتی جزئی‌ترینشان از نظر ما دور نماند و به آن‌ها هم زمانی را اختصاص دادیم. تصمیمی که گرفته بودیم این بود که آموزگاری از کلاس اول برای دانش‌آموزان کلاس دوم کار را ارائه دهد. در این جلسه میزبانی مهمانانی را هم که به نظر و نقد آن‌ها نیاز داشتیم، بر عهده گرفتیم.»

پرسیدم: «چرا برای اجرا، معلم همان

کلاس را انتخاب نکردید؟»

فاطمه متقی که اجرای این مرحله را

بر عهده داشته است، پاسخ می‌دهد: «ما قصد داشتیم بر روش‌های انتخابی تمرکز کنیم و برای همین تلاش کردیم تا متغیرهای دیگر را حذف کنیم. دیدن چهره‌ی جدید یک معلم برای دانش‌آموزان می‌توانست از تکرار بسیاری رفتارها که ممکن است در کلاس درس بین

دانش‌آموزان و معلم به صورت عادت در آمده است، جلوگیری کند.»

می‌خواهم بدانم نتیجه‌ی این تدریس چه بوده است. می‌پرسم و باقری دوباره رشته‌ی کلام را به دست می‌گیرد و پاسخ می‌دهد: «دوباره دور هم جمع شدیم اما این بار با نظراتی که در تدریس اول از مهمانان گرفته بودیم و البته نقدهایی که خودمان داشتیم. با این همه، بیشتر از قبل به نظرات سایر کارشناسان احساس نیاز می‌کردیم. به همین دلیل جلساتی را با خانم‌ها دکتر **شعبانی** و دکتر **نجفی**، مدیر زبان‌آموزی در پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، برگزار کردیم. در این جلسات روش‌ها مورد بررسی قرار گرفت و آزمون دکتر **کرومی** به عنوان ارزیاب قبل و بعد از اجرا پیشنهاد شد. این آزمون به ما کمک می‌کرد تا میزان اثرگذاری روش خود را در درک مطلب دانش‌آموزان به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون بررسی کنیم.»

ادامه می‌دهم: «پس به این ترتیب بعد از برگزاری جلسات، نوبت به اجرای مرحله‌ی دوم رسید.»

معصومه خاتمی، آموزگار پایه‌ی دوم تأیید می‌کند و می‌گوید: «حتماً هم می‌توانید پیش‌بینی کنید که چه قدر این جلسه‌ی تدریس عالی برگزار شد و نتیجه‌ی آزمون کرومی هم آن را مؤثر ارزیابی کرد. البته همین جا باید اشاره کنم که نتیجه تنها به اجرای یک

جلسه‌ی تدریس محدود نشد. هر کدام از ما از این تعامل تأثیراتی گرفتیم که شاید نتوانیم به همه‌ی آن‌ها به سادگی اشاره کنیم. برای مثال، من در خرداد ماه در آزمون‌ی سؤالات این جلسه را تکرار کردم و برایم جالب بود که بچه‌ها همان پاسخ‌ها را دادند و این نشان از تأثیر عمیق روش داشت.»

باقری هم با خاتمی موافق است و می‌گوید: «من با وجود آن که سابقه‌ی زیادی در تدریس دارم، از این جلسات درس‌های زیادی گرفتم و آن‌ها در کارم اثراتی بسیار داشته است. شاید همه‌ی ما بارها در کار خود از شیوه‌ی قصه‌گویی استفاده کرده‌ایم اما این تعامل و گفت‌وگو، این شیوه را برای ما کامل‌تر کرد و برای خود من انگیزه‌ای شد تا متن‌هایی را تهیه کنم که دانش‌آموزان را در سه حیطةی درک مطلب (اطلاعات صحیح، تلفیق ایده‌ها و گزاره‌ها و استنباط غیرمستقیم متن) تقویت کند.»

در طول صحبت آموزگاران، به طور مداوم به یاد آموزگاران می‌افتادم که شکایت‌های زیادی از کمبود وقت دارند و عدم توجه به هر فعالیت را به این موضوع مربوط می‌کنند. به همین دلیل می‌پرسم: «شما در چه زمان‌هایی این جلسات را برگزار و چه‌گونه آن را برنامه‌ریزی می‌کردید؟»

باقری مثل همیشه آماده و مشتاقانه پاسخ می‌دهد: «ما زمان خاصی برای این کار نداشتیم. هر زمانی که همه موافق بودند تبدیل به جلسه می‌شد؛ از زنگ تفریح گرفته تا زمان‌هایی خارج از نوبت مدرسه. حتی به خانه‌ی هم می‌رفتیم تا درباره‌ی این موضوع گفت‌وگو کنیم و گزارش آن را به مدیر مدرسه ارائه می‌کردیم. برای ما مهم این بود که از این طریق خیلی تجربه‌ها تبادل می‌شد و خیلی چیزها یاد می‌گرفتیم.» فاطمه متقی در تأیید سخن باقری می‌گوید: «فکر کنید که برای این روش شش معلم دور هم بنشینند و فکر کنند؛ در این صورت تا چه حد نتیجه کامل‌تر و جذاب‌تر است؟ همین صمیمیت که به تبادل اطلاعات و تجارب بیشتر ختم می‌شد، انگیزه‌ی

اصلی برای ادامه‌ی راه بود.»

محبوبه محمدی، آموزگار دیگر این گروه هم در ادامه‌ی نظرات قبلی می‌گوید: «برای من انگیزه‌های دیگری هم بود. مثلاً من همیشه آرزو داشتم که می‌توانستم در برخی از کلاس‌ها دوربین مخفی بگذارم و اتفاقات آن‌ها را ببینم. هنگامی که دخترم در کلاس اول ابتدایی دانش‌آموز خانم متقی شد، یکی از این آرزوها تحقق یافت؛ چون من کلاس ایشان را به طور خاصی موفق احساس می‌کردم. بالاخره درس پژوهی مرا به این آرزویم رساند و توانستم بدون دوربین و به صورت مستقیم در کلاس ایشان حضور پیدا کنم.»

ارتباط خانم **متقی** با دانش‌آموزان، که شاید در طراحی آموزشی خود به آن اشاره‌ای هم نکرده بودیم و به توانایی فرد سپرده بودیم، یکی از رموزی بود که به اثربخشی کار منجر شد.»

باقری هم که بی‌تابانه منتظر فرصتی است تا این گفته را تأیید کند، ادامه می‌دهد: «اجرای ایشان برای من مساوی با چند سال تجربه بود؛ هم در برقراری ارتباط با تک‌تک دانش‌آموزان و گروه‌ها و هم در رعایت زمان، به شکلی که به هیچ عنوان ثانیه‌ای هم پس و پیش نشود.»

لیخند، پل ارتباطی با دانش‌آموزان

با این اوصاف نگاه کنجکاو من و البته سایر همکاران به چهره‌ی متقی گره می‌خورد. منتظرم تا ایشان هم از تجربه‌ی خود در این تدریس شگفت‌انگیز چیزی بگویند. او هم ما را چندان منتظر نمی‌گذارد و می‌گوید: «پل ارتباطی من با بچه‌ها لیخند است. در مهارت ارتباط مؤثر به یک مؤلفه‌ی مهم اشاره می‌شود که انعکاس است. طبق این مهارت اگر در دانش‌آموزان این اطمینان ایجاد شود که بازخورد رفتار من در برابر آن‌ها تند و خشن نخواهد بود، اضطراب در کلاس کم می‌شود و رابطه ساده و محکمی شکل می‌گیرد. من باید به گونه‌ای تدریس می‌کردم که تنها نکته‌ی قابل توجه برای دانش‌آموزان روش من باشد. این در حالی بود که در کلاس حدود ۱۲ مهمان

داشتیم و این یکی از عوامل برهم‌زننده‌ی تمرکز آن‌ها بود. از طرف دیگر باید اعتراف کنم که در این جلسه، تدریس من به معنای تدریس گروهی بود که بارها جلساتی را با هم برگزار کرده بودیم و من تنها نبودم. راستش این معنای گروه و کار گروهی در ارائه‌ی بدون استرس و آرام من تأثیر بسیاری داشت. به طور مداوم به این می‌اندیشیدم که من نماینده‌ی یک گروه هستم و دیگر نگران نبودم که چه اشکالی به من گرفته می‌شود. همان‌طور که با اطمینان تمام موفقیت آن جلسات را به همه‌ی اعضای گروه مرتبط می‌دانم.»

از این که معلمانی خود تجربه‌ی خوبی از کار گروهی داشته‌اند، خوش‌حالم؛ به شرطی که این تجربه به دانش‌آموزان هم سرایت کند. بر این اساس می‌پرسم: «آیا در کار خود از مشارکت دانش‌آموزان و کارهای جمعی هم بهره‌ای گرفتید؟»

خاتمی در پاسخ می‌گوید: «بله و در ترکیب گروه هم شیوه‌ی خاصی را به کار گرفتیم. در این شیوه، که البته برای فعالیت انتخابی ما مناسب بود، دانش‌آموزان در حین ورود به کلاس یک ستاره‌ی رنگی دریافت می‌کردند. سپس از آن‌ها می‌خواستیم که هر کدام ستاره‌ی هم‌رنگ خود را پیدا کنند. از آن‌جا که دریافت ستاره‌های رنگی کاملاً تصادفی بود، تشکیل گروه‌های هم‌رنگ نیز کاملاً تصادفی صورت می‌گرفت. سپس فعالیت هر گروه که با دیگری متفاوت بود، مطرح می‌شد. چون ما قصد داشتیم در یک جلسه فعالیت‌های متعددی انجام دهیم، هر گروه به کار خاصی مشغول می‌شد و این برای دانش‌آموزان بسیار مهیج بود.»

متقی می‌گوید: «البته همان‌طور که اشاره شد، این سبک گروه‌بندی با فعالیت‌های مورد نظر ما در آن جلسه متناسب بود. در واقع، نوع گروه‌بندی باید با هدف و منظور نهایی تناسب داشته باشد. در این جلسه ناگزیر از ارائه‌ی انواع شیوه‌ها بودیم. قصد پرآزمونی نداشتیم اما می‌خواستیم زمینه‌ی تکرار را با استفاده از راه‌های مختلف برای دانش‌آموزان مهیا کنیم تا

خدا بابا بزرگ مادرت را پیامرزد!



طوفان شیروانی

آموزگار پایه ی پنجم دبستان سعید انصاری، شاهین شهر اصفهان

زنگ تفریح به صدا درآمد. همه ی آموزگاران طبق معمول برای استراحت به



دفتر مدرسه آمدند. معلم کلاس اول خانمی مهربان، شاد و خوش رو بود. او با چند شاخه گل گلاب وارد دفتر شد و گل ها را روی میز گذاشت. همه ی معلمان به وی گفتند: «چه گل های قشنگی، چه خبره... بچه ها برات گل آوردند!»

معلم کلاس اول جواب داد: «گل ها را یکی از دانش آموزانم برایم آورد. به او گفتم: آفرین دخترم چه گل های قشنگی، دستت درد نکنه که برای من گل خریدی. دانش آموز از جایش بلند شد و گفت: نه خانم، این ها را که نخریده ام. دیروز پدر بزرگ مادرم فوت شده بود، رفتم سر مزارش. روی قبرش گل گذاشته بودند. من چند تا از گل ها را برای شما برداشتم. با لحنی پر از حیرت به او گفتم: خدا بابا بزرگ مادرت را پیامرزد!»

قدرت درک مطلب آنان را ارتقا دهیم.»
باقری نتیجه ی دیگر این نوع فعالیت کلاس را یادآوری می کند: «در این شیوه دانش آموزان بدون در نظر گرفتن نوع توانایی خاص در کنار هم قرار گرفتند و این تنها به تقویت درک مطلب آنان منجر نشد؛ زیرا هنگامی که از آن ها می خواستیم داستانی را نقد کنند و نظر بدهند، به طرز شگفت انگیزی از تفکر انتقادی خود و هم گروهی هایشان بهره می گرفتند تا کامل ترین نقدها را داشته باشند و این نتیجه ی کوچکی نیست.»

این نوع نتیجه گیری مرا به یاد پرسش دیگری می اندازد: «آیا درس پژوهی به جز افزایش آگاهی و تبادل تجربه، برای شما اندوخته ی دیگری داشته است؟»

متقی این طور پاسخ می دهد: «آموزش غیرمستقیم از جمله آثار مهم این طرح است. ما بدون اینکه بخواهیم یا به طور مستقیم مخاطب قرار بگیریم، بیشتر یاد می گیریم و این اتفاق کوچکی نیست.»

باقری هم ادامه می دهد: «اگر از همه ی تجربه های ریز و درشتی که هر کدام از ما به دست آوردیم، بگذریم باید بگویم بهترین نتیجه ی آن ایجاد احساس هم دلی بیشتر در میان ما بود. هیچ کس در زمان انجام کار نمی گفت «کار من»، چون کار متعلق به همه بود و هر کدام سهمی از آن داشتند. البته نمی توانیم از مدیریت صحیح در اجرای این برنامه هم چشم پوشی کنیم.»

همه ی همکاران به اتفاق، بر موضوع مدیریت صحیح تأکید می کنند و اصرار دارند که توجه خاص مدیر به چنین فعالیت هایی و ایجاد زمینه ی اجرای آرام و بی دغدغه ی فعالیت ها بدون مقایسه های منفی و رقابت های ناصحیح از اصلی ترین عوامل کسب موفقیت است.

در شماره ی آینده ی مجله، به تجربه های گروه دوم، که شامل آموزگاران پایه های سوم، چهارم و پنجم است، می پردازیم. این گفت و گو را که در بردارنده ی ناگفته های دیگری از درس پژوهی است، بخوانید.

مژده آقاجری داودی

آموزگار دبستان راه دانشگاه، بندر ماه شهر

دیکته ی ظهر!



روزی به دانش آموزانم گفتم به عنوان تکلیف برای فردا «دیکته ی شب» بنویسند. فردای آن روز، وقتی داشتم تکالیف دانش آموزان را مرور می کردم، یکی از دانش آموزان گفت: «اجازه خانم! من دیکته ی شب ننوشته ام. دیکته ی ظهر نوشته ام. اجازه، اشکالی نداره؟!»



چه گونه روحیه پرسشگری را در دانش آموزانم تقویت کردم؟

چکیده‌ی طرح «پژوهش در عمل» در درس علوم اول ابتدایی



امروزه در آن چه دانش‌آموزان فرا می‌گیرند، تحولی بنیادین پدید آمده است. آن‌ها به جای این که اطلاعات را حفظ کنند، باید یاد بگیرند آن را چه‌گونه به‌دست آورند، از اطلاعات به‌دست آمده چه‌گونه استفاده کنند و چه‌گونه اجزای آن را با هم ترکیب کنند. تحول بنیادی دیگری نیز در چه‌گونه‌ی یادگیری دانش‌آموزان ایجاد شده و آن یادگیری از طریق کاوش و اکتشاف (تحقیق و بررسی)، کار مشترک و گروهی و بررسی نقادانه است.

فراگیری علوم تجربی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا روش‌های شناخت دنیای اطراف خود را بهبود بخشند.

به این ترتیب، دانش‌آموزان باید مفاهیمی را کسب کنند که به کمک آن‌ها می‌توانند تجربه‌های خود را با یکدیگر مرتبط سازند. برای مثال: «نگاه کن گیاهی که نزدیک پنجره بود، خوب رشد کرده، ولی گیاهی که در آن اتاق تاریک بود؛ پژمرده شده است. گیاه برای رشد کردن به نور نیاز دارد.» آن‌ها باید روش‌های کسب اطلاعات، سازمان‌دهی و کاربرد را آزمایش کنند و بیاموزند. این فعالیت‌ها توانایی انسان را در درک دنیای اطراف تقویت می‌کند و او را در تصمیم‌گیری‌های هوشمندانه و حل مسائل زندگی یاری می‌دهد: «گلدان را از اتاق کم نور، پشت پنجره‌ی رو به آفتاب گذاشتم.»

هم‌اکنون ماهیت آموزش دگرگون شده است. در این فضا، معلمان باید از آموزش حقایق، مهارت‌ها و مفاهیم دست بردارند و به جای آن، دانش‌آموزان را به تفکر مستقل و آفرینش دانش هدایت کنند. معلمان باید از شغل اطلاع‌رسانی صرف، دست بکشند و به حرفه‌ی پرسش کردن و ترغیب دانش‌آموزان به جست‌وجوی اطلاعات و پردازش یادگیری بپردازند. به منظور ایجاد روحیه‌ی پرسشگری در کلاس درس، به‌ویژه درس علوم، به این واقعیت رسیدم که باید در کلاس، ساختارهای مشخصی ایجاد کنم که به دانش‌آموزان اجازه دهد تا در گروه‌های کوچک، به فعالیت‌های جست‌وجوگرانه بپردازند. طرح من برای حمایت از جست‌وجو در کلاس یا خارج از آن، با سه عنصر اصلی شروع می‌شود:

- * تعیین زنجیره‌ای از فعالیت‌های مقدماتی برای شروع جست‌وجوگری؛
- * مشخص کردن انتظارات گوناگون از دانش‌آموزان در هر مرحله از جست‌وجوگری؛
- * توانایی تلاش مشترک دانش‌آموزان برای انجام دادن یک فعالیت

جست‌وجوگرانه از ابتدا تا انتهای سال تحصیلی.

به همین منظور در روند تدریس یک درس «علوم» به نام «کدام‌ها

زنده هستند؟»، تصمیم گرفتم دانش‌آموزان را به فضایی خارج از کلاس، یعنی به خانه‌ی خودم، ببرم. روز قبل از تدریس، عکس‌هایی از موجودات زنده و غیرزنده تهیه کردم. ضمن جست‌وجو در اینترنت و منابع آموزشی دیگر، توانستم فیلم‌ها و اسلایدهایی مرتبط با موضوع درس پیدا کنم. در باغچه کوچک منزلمان نیز انواع مختلفی از موجودات زنده به‌چشم می‌خورد. گرفتن رضایت‌نامه از والدین بچه‌ها و هم‌آهنگی با مدیریت مدرسه نیز از کارهای دیگر من بود. حالا من و بچه‌ها تقریباً برای فعالیت جست‌وجوگرانه آماده بودیم.

ابتدا عکس‌هایی از موجودات زنده و غیرزنده در اختیار دانش‌آموزان قرار دادم. از آن‌ها خواستم که نوع عکسی را که در دستشان است، مشخص کنند. آن‌ها می‌بایست در این زمینه با یکدیگر مشورت کنند و دلایل خود را بگویند و وقتی اطمینان حاصل کردند؛ نتیجه را گزارش دهند. همین اتفاق افتاد؛ آن‌ها به درستی دلایل را مطرح می‌کردند. از بین ۱۵ نفر، پنج نفر عکس غیرزنده داشتند. این پنج نفر را در گروه متمایزی قرار دادم و از آن‌ها خواستم عکس‌هایشان را بالا بگیرند تا همه ببینند. سپس این عکس‌ها را با موجودات زنده عوض کردم. بدین ترتیب، همه‌ی ۱۵ نفر دارای یک عکس موجود زنده شدند. از آن‌ها خواستم با مشاهده‌ی دقیق اطرافشان مثال‌های دیگری بزنند. سپس اسلایدهایی از جانوران گوناگون و فیلمی در همین مورد نمایش دادم. از دانش‌آموزان خواستم که در هر مرحله، سوالاتی را که به ذهنشان می‌رسد، مطرح کنند و دوستانشان در دادن پاسخ درست همکاری کنند. آن‌ها به روش ایفای نقش، حرکت جانوران را نیز اجرا کردند. مشاهده‌ی نمونه‌هایی از جانوران و گیاهان زنده و مجموعه‌ای از گیاهان خشک بخش دیگری از برنامه‌ی تدریس من بود. مدیریت محترم مدرسه نیز به جمع ما پیوسته بود. آن روز خانه‌ی من به نمایشگاهی از گیاه و جانور تبدیل شده بود.



شناخت فراگیرندگان

عبدالسلام نصرت ناهوکی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، سراوان سیستان و بلوچستان

روزهای اول سال تحصیلی در پایه‌ی سوم مشغول تدریس بودم. هنوز پرونده‌ی تمام دانش‌آموزان را بررسی نکرده بودم؛ بنابراین برای شناخت بهتر بچه‌ها در زنگ هنر، آزمون «خانه، درخت، آدم» را در کلاس اجرا کردم. در این آزمون، خانه نماد مادر، درخت نماد پدر و آدم نماد خود کودک است. به بچه‌ها گفتم هر نفر یک خانه، یک درخت و یک آدم نقاشی کند. همه‌ی بچه‌ها با شوق و ذوق خاص این کار را انجام دادند. بعد از اتمام کار، نقاشی‌ها را بررسی و تحلیل کردم. تقریباً برای هر نقاشی حدود ۸۰ درصد تحلیل‌های من درست بود، تا این که یوسف نقاشی خود را آورد. هرچه درباره‌ی آن فکر کردم به نتیجه‌ای نرسیدم؛ چون یوسف یک خانه و درخت نقاشی کرده بود که یک آدم هم در وسط خانه بود. با توجه به این نقاشی احساس کردم یوسف وابستگی شدیدی به مادرش دارد. بنابراین از او پرسیدم: «یوسف جان مادرت را چه قدر دوست داری؟» یوسف پس از چند لحظه مکث، در حالی که اشک در چشمانش حلقه زده بود، پاسخ داد: «آه، مادر من خیلی وقته از دنیا رفته.» با شنیدن این حرف، ناراحتی شدیدی تمام وجودم را فرا گرفت و متأثر از این که چرا نقاشی دانش‌آموزم را تفسیر کرده‌ام، به سرعت برای چند لحظه‌ای از کلاس خارج شدم.

معلم‌ان عزیز! بیاییم در کاری که در آن مهارت کافی نداریم، وارد نشویم؛ مانند همین تفسیر نقاشی که مقوله‌ای بسیار پیچیده و تخصصی است و به سادگی نمی‌توان هر نقاشی را تفسیر کرد. شناخت ویژگی‌ها و روحیات بچه‌ها صرفاً از روی نقاشی آنان کاری بسیار دشوار است و سخت است که ما صرفاً بر این اساس با آن‌ها رفتار کنیم و انتظارات خود را با توانایی‌های آنان هماهنگ سازیم.



پرسیدن برای ایجاد تفکر خلاق

آزادتر را برای خود پدید خواهند آورد» (گادینور و ویلسون، ۱۳۸۸: ۸).
مهم‌ترین ویژگی‌های روش پرسش و پاسخ عبارت است از:
الف) یادگیرنده پردازش‌کننده‌ی فعال اطلاعات در فرایند یادگیری است.

ب) در فرایند یادگیری، دانش و تجربیات قبلی یادگیرنده فعال می‌شود و دانش جدید براساس آن‌ها شکل می‌گیرد.
ج) دانش در شرایط معنی‌دار به دست می‌آید.
د) یادگیرنده فرصت‌هایی برای به اشتراک گذاشتن دانش و سازمان‌دهی آن دارد (آلبیون، ۲۰۰۰).

با توجه به نکات یادشده، در ادامه به فرایندهای تفکر خلاق اشاره‌ای می‌کنیم. این فرایندها عبارت‌اند از: «روانی، انعطاف‌پذیری، ابتکار و بسط‌دهی، همگام با حیطه‌ی شناختی (توانایی تفکر) و کنجکاوی، درهم تنیدگی، خطرپذیری و قدرت تخیل، همگام با حیطه‌ی عاطفی (توانایی احساسی) مهارت‌های تفکر در سطح بالا و خلاقیت که در کنار هم قرار دارند» (همان: ۱۸).
به امید روزی که آموزگاران محترم بتوانند با استفاده از روش

بر هیچ کس پوشیده نیست که پرسش و پاسخ به عنوان هسته‌ی اصلی فرایند یاددهی - یادگیری در کلاس نقش بسیار مهمی ایفا می‌کند؛ اما اگر این کار به تعامل دانش‌آموز و معلم تبدیل نشود، از مسیر آموزشی خود منحرف می‌شود. به عبارت دیگر تا زمانی که دانش‌آموز از پرسیدن و یا پاسخ‌دادن بهراسد و معلم فقط به دنبال دریافت آن پاسخی باشد که از دید خودش تنها پاسخ صحیح است، هیچ آموزش با ارزشی اتفاق نمی‌افتد. به همین دلیل، سؤال کردن، نقشی محوری در شناخت راه یادگیری و تبدیل شدن به یادگیرنده‌ی مادام‌العمر دارد. معلم‌ان باید فضای کلاس را برای هر نوع پرسشی از طرف دانش‌آموزان آماده کنند و عکس‌العمل آن‌ها در قبال پرسش دانش‌آموز به گونه‌ای باشد که آن‌ها را به یافتن پاسخ هدایت کند (رستگار، ۱۳۸۱: ۳۳۹).

برخورداری از مهارت‌های پرسش کردن، افراد را به یادگیرندگان موفق‌تری تبدیل می‌کند؛ زیرا بهتر می‌توانند مسائل خود را حل کنند و با ایجاد موقعیت‌های تازه، باعث بروز تغییر شوند. با طرح پرسش‌های ماهرانه‌تر، فرایندهای تصمیم‌گیری، نگاه منتقدانه و به چالش کشاندن دانسته‌ها بهتر هدایت می‌شوند و مهم‌تر آن‌که دانش‌آموزان با پرسش کردن به شرکت فعالانه‌تری در دنیای خود کشانده می‌شوند و جامعه‌ای



پرسش و پاسخ، تفکر خلاقانه را در دانش‌آموزان رشد دهند. در ادامه، با یک آموزگار کلاس چهارم همراه می‌شویم که می‌خواهد خلاقیت دانش‌آموزان را در درس «امت اسلامی» از بخش مدنی با شیوه‌ی پرسش، شکوفا کند.

فرایندهای توأم با تفکر خلاق

۱. روانی

یعنی ارائه دادن ایده‌های زیاد

نمونه‌ی سؤالات:

- درباره‌ی امت اسلامی و تأثیری که می‌توانند بر دشمنان اسلام بگذارند، بحث کنید.

- اگر مسلمانان جهان با هم متحد شوند، چه می‌شود؟

- راه‌هایی که می‌توان پیوند با مسلمانان کشورهای دیگر را محکم‌تر کرد، فهرست کنید.

- درباره‌ی راه‌های مختلف تأثیرگذاری امت اسلامی بر دشمنان بحث کنید.

۲. انعطاف‌پذیری

یعنی دادن ایده‌های متفاوت یا جای‌گزین.

نمونه‌ی سؤال: آیا راه‌های دیگری هم برای تسلط بر دشمنان وجود دارد؟

۳. ابتکار

یعنی دادن ایده‌های متعارف یا جدید.

نمونه‌ی سؤالات:

- اولین چیزی که با خواندن درس امت اسلامی به ذهنتان رسید، چه بود؟

- اگر در زمان حضرت محمد(ص) زندگی می‌کردید، چگونه مردم را به خدای یگانه دعوت می‌کردید؟

- اگر در مکه‌ی مکرمه با فردی سیاه‌پوست روبه‌رو شوید، چگونه دین اسلام را تبلیغ می‌کنید؟ قرآن را چگونه معرفی می‌کنید؟

۴. بسط‌دهی

یعنی دادن ایده‌های پرآب و تاب و بسط داده شده.

نمونه‌ی سؤال: علاوه بر موارد ذکر شده در کتاب درسی، امت اسلامی چگونه می‌تواند اتحاد خود را بیشتر کنند یا پیوند خود را با مسلمانان کشورهای دیگر محکم‌تر سازد؟

۵. خطرپذیری

یعنی به آزمایش گذاشتن ایده‌های تازه.

نمونه‌ی سؤال: اگر مسلمانان به جای اعتقاد به خدای واحد، به چیزی دیگر اعتقاد داشتند، چه پیش می‌آمد؟

۶. درهم‌تنیدگی

یعنی توسعه دادن و توضیح ایده‌ها.

نمونه‌ی سؤالات:

- اگر علاوه بر چهار چیزی که مسلمانان در آن مشترک‌اند چیز دیگری مانند «پول مشترک» اضافه شود، نتیجه چه می‌شود؟

- چه گونه می‌توان اتحاد امت اسلامی را بیشتر از گذشته کرد؟ توضیح دهید.

۷. کنجکاوی

یعنی تأمل کردن و مورد سؤال قرار دادن ایده‌ها.

نمونه‌ی سؤالات:

- اگر فقط سفیدپوستان جزو امت اسلامی به‌شمار می‌آمدند، چه اتفاقی می‌افتاد؟

- ما که در کشور ایران زندگی می‌کنیم؛ پس چه دلیلی دارد که با دیگر کشورهای اسلامی متحد باشیم؟

۸. تخیل

یعنی تجسم و تخیلی کردن ایده‌ها.

نمونه‌ی سؤالات:

- فرض کنید شما مدت یک هفته به عنوان یکی از مسئولان ارشد در کشور جمهوری اسلامی ایران انتخاب شده‌اید. در این صورت برای ایجاد اتحاد و وحدت بیشتر برای مسلمانان چه می‌کنید؟

- اگر همه‌ی مردم روی کره‌ی زمین جزو امت اسلامی بودند، چه وضعی پیش می‌آمد؟

نکته‌های قابل توجه

الف) ممکن است تعدادی از این نمونه سؤال‌ها را آموزگاران محترم در طول سالیان تدریس مطرح کرده باشند اما در این مقاله فقط به آن‌ها جهت مشخص‌تر و روشن‌تری داده شده است.

ب) طراحی این گونه سؤال‌ها نیازمند این است که آموزگاران محترم، خود یک یادگیرنده‌ی فعال باشند و به این دو نکته همواره توجه داشته باشند:

- این مهارت را چگونه یاد می‌گیرم؟

- این مهارت را چگونه به دانش‌آموزان یاد می‌دهم؟

پ) همواره در دروس مختلف باید موقعیت‌هایی را فراهم آورد تا دانش‌آموزان عمیق فکر کنند.

ت) این سؤالات در همه‌جا و همه‌ی مدارس قابل اجراست.

ث) نکته‌ی آخر این که، معلمان محترم باید باور داشته باشند که می‌تواند با طراحی سؤالات خلاقانه، دانش‌آموزانی خلاق تربیت کنند.

منابع

- گادینو، سالی و ویلسون، جنی؛ آموزش و ارزشیابی مهارت‌های زندگی پرسش کردن. مترجم: حسین دانشفر، تهران، انتشارات فاطمی، ۱۳۸۸.
- رستگار، طاهره، و دیگران؛ کتاب معلم علوم تجربی چهارم، اداره‌ی کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، ۱۳۸۱.
- Peter R Albion, 2000, Interactive multimedia problem-based learning for enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs about teaching with computers: Design, development and evaluation, online [available]:
- http://www.ascilite.org.au/conferences/coffs000/papers/peter- albion.pdf

حمایت از سرمایه‌ی ایرانی

اصغر ندیری

عکس: رضا بهرامی

گفت‌وگو با دو دانش‌آموز مبتکر و آموزگار حامی خلاقیت از منطقه‌ی سه تهران

اشاره

در سالی که بر مبنای همت مضاعف و کار مضاعف شروع شده بود، از آموزگاری صحبت شد که درباره‌ی راه‌های پیشرفت علمی و آموزشی دانش‌آموزان به کمک روش‌های نوین تدریس، فعالیت‌هایی انجام داده بود. در سال جاری که سال «تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه‌ی ایرانی» نامیده شده است، این آموزگار عزیز را در دفتر مجله‌ی رشد ابتدایی دیدیم اما به همراه دو دانش‌آموز تلاشگر که به‌طور خودجوش، علاقه‌مند ساخت وسایل برقی و الکترونیکی هستند.

حمیدرضا موسی‌زاده از منطقه‌ی سه تهران و آموزگار دبستان شهید دانش است. دانش‌آموزان او علیرضا بیگدلی و پارسا احمدی هستند که هر یک چند وسیله مانند دزدگیر، قایق و نان‌پز خورشیدی ساخته‌اند.

با دقت در این که این دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی تحصیل می‌کنند و ابتکاراتی دارند، این سؤال پیش می‌آید که آیا در جشنواره‌ی جابرین حیان نیز شرکت کرده‌اند و آیا پس از سپری کردن دوره‌ی دبستان حمایت مدرسه و معلمان خود را هم چنان خواهند داشت.

در ادامه و ضمن گفت‌وگو با موسی‌زاده و این دانش‌آموزان سعی می‌کنیم به پرسش‌های احتمالی شما خواننده‌ی گرامی نیز پاسخ دهیم.

سؤال می‌کنیم. علیرضا چه چیزهایی ساخته‌ای؟

آرمیچرهای آن به دلیل این که داخل آب به کار می‌افتند، نمی‌سوزند.

از بچگی وسایل برقی، کیت‌ها و قطعات الکترونیک توجهم را جلب می‌کرد.

● پارسا، آیا مطالعه می‌کنی یا به‌طور ناگهانی طرحی به ذهنت می‌رسد؟

○ مطالعه کم دارم. حتی وقتی مدرسه نمی‌رفتم، دوست داشتیم در کلاس‌های آموزشی شرکت کنیم. همان موقع بود که با دو چوب بستنی در واقع یک ماشین ساختم. در خانه ساعت‌ها با وسایل برقی و الکترونیکی کلنجار می‌روم و بعد به‌طور ناگهانی و انفجاری طرح‌هایی به ذهنم می‌رسد.

● مادر پارسا که در جمع حضور دارد، اضافه می‌کند: «پسرم برای اتاق خودش چراغ خواب هوشمند و دزدگیر ساخته است. با وجود این که کلاس چهارم ابتدایی است، تعمیرات برقی خانه را او انجام می‌دهد. امیدوارم بتواند کنترل سیم‌دار این قایق را به شکل بی‌سیم درآورد.»

● از علیرضا بیگدلی، شاگرد دیگر آقای موسی‌زاده در پایه‌ی پنجم

● آقای موسی‌زاده! این دانش‌آموزان به چه دلیلی نظر شما را جلب کردند؟

○ این دو نفر، دانش‌آموزانی فعال و مشغول کارهای خلاقانه و نبوغ‌آمیز بودند. در این پایه کمتر دانش‌آموزی هستند که نوآوری خودجوش داشته باشند.

● «خودجوش» یعنی چه؟

○ یعنی این که به سمت و سویی علاقه و گرایش درونی داشته باشند و این دو به طراحی و ساخت وسایل مختلف علاقه‌مندند. پارسا احمدی و علیرضا بیگدلی زمینه‌های علمی و فنی را در خود دارند. پارسا می‌گوید با دست زدن به برق، خاصیت و خطر آن را حس کردم. هرچند خطرناک است اما در این سن و سال جرئت و علاقه به یاری حس و علم می‌آید.

● حالا از پارسا احمدی بپرسیم؛ پارسا چه ابتکاری داشتی؟

○ چندتا کار دارم. این قایق موتوری را ساختم که کنترل با سیم دارد. در آب هم امتحانش کرده‌ام و کار می‌کند. موتور یا





○ نان‌پز خورشیدی، دزدگیر و لامپ کارتی و چند وسیله‌ی برقی دیگر ساخته‌ام.

● **نان‌پز ظاهر ساده‌ای دارد؛ آیا طرز کارش را می‌گوی؟**

○ با استفاده از عدسی فرنل (تخت یا صفحه‌ای) نور خورشید را در یک نقطه متمرکز می‌کنم. گرمای داخل این اتاقک، که با کاغذ آلومینیم پوشیده شده است باعث پخت خمیر نان می‌شود.

● **بسیار خوب! این ایده‌ها چه طور به ذهن شما می‌آید؟ آیا مطالعه داری؟**

○ معمولاً ناگهانی است اما مطالعه هم می‌کنم.

● **علیرضا! برای پیشرفت از مدرسه، آموزگار و خانواده‌ی خودت چه انتظاراتی داری؟**

○ انتظار کمک و این که مرا تحمل کنند؛ چون گاهی خراب کاری به بار می‌آورم. ● **مادر علیرضا بیگدلی هم که در دفتر مجله حضور دارد، می‌گوید: «ما وسایل را تهیه می‌کنیم و بقیه‌ی کارها با خود اوست. گاهی من کنارش می‌ایستم تا خطری در هنگام آزمایش‌ها تهدیدش نکند. او به**

فراموش کنیم.

● **آیا شما برنامه‌های خاصی برای شناسایی سطح علمی و ادراکی دانش‌آموزان خود دارید؟**

○ از ابتدای سال تحصیلی که بچه‌ها به کلاس می‌آیند، پیش خودم شاخص‌هایی

جشنواره‌ی جابرین حیان

جشنواره‌ی دانش‌آموزی جابرین حیان فرصتی است برای فراخوان کشور طرح‌ها و پروژه‌های علمی دانش‌آموزان دبستانی.

این جشنواره با حضور دانش‌آموزان خلاق در چهار مرحله‌ی مدرسه، منطقه، استان و کشور برگزار می‌شود. در واقع شرکت در این جشنواره به ارتقای مهارت‌های دانش‌آموزان و تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری نیز کمک می‌کند. شایان ذکر است که دومین جشنواره‌ی کشوری جابرین حیان در تابستان سال جاری و به قصد معرفی ایده‌ها، ابتکارات و خلاقیت دانش‌آموزان سراسر کشور و پشتیبانی از آن‌ها، در اردوگاه شهید باهنر تهران برگزار شد.

کتاب‌خوانی علاقه دارد. از کودکی دوست داشت اسباب‌بازی‌هایش را تکه‌تکه و دوباره سرهم کند».

● **آقای موسی‌زاده، آیا این بچه‌ها در جشنواره‌ی جابرین حیان شرکت کرده‌اند؟**

○ نه. ما از وجود چنین جشنواره‌ی بی‌خبریم.

● **به نظر شما مدرسه‌های ما توانایی پرورش این استعدادها و رسیدگی‌های فوق‌العاده به آن‌ها را دارند؟**

○ مدرسه می‌تواند؛ به شرطی که آموزگاران‌ی با تخصص در کنار دیگر آموزگاران حاضر باشند و این دانش‌آموزان را زیر نظر بگیرند و راهنمایی کنند. متأسفانه معلم‌های این بچه‌ها به دلیل مشغله‌های معیشتی و کاری نمی‌توانند بیش از این به آن‌ها رسیدگی کنند. در این دو سه سال هم من واقعاً حیفم آمد این دو را رها کنم یا بی‌تفاوت از کنارشان رد شوم. نباید آن‌ها را

دارم و دانش‌آموزان را طبق آن‌ها طبقه‌بندی می‌کنم. طی یک ماه اول تقریباً شناخت من از توانایی‌ها و ویژگی‌های اخلاقی، خانوادگی و علمی آن‌ها کامل می‌شود و می‌توانم با هر کدام به شکل شایسته رفتار کنم. به همین ترتیب بود که دریافتم این دو نفر در علوم بهترند. اکنون هم سعی می‌کنم آن‌ها را حمایت کنم.

● **فکر می‌کنید وقتی بچه‌ها از دبستان به دوره‌ی تحصیلی بالاتر بروند، چه آینده‌ای از لحاظ استعداد، تحصیل و شغل دارند؟**

○ موضوع اصلی همین است. لازم است زنجیره‌ی تشکیل شود تا ارتباط میان دوره‌ها حفظ شود. اگر شناسنامه یا پرونده‌ی خاص این دانش‌آموزان و فعالیت‌های ویژه‌ی آن‌ها تشکیل شود و جمع یا مرکزی به آن‌ها رسیدگی کند، حتماً شاهد پیشرفت آنان و کسب نتایج علمی چشم‌گیر خواهیم بود. امروزه خانواده‌ها فرهیخته‌تر هستند و تعداد این بچه‌ها کم نیست. با هدایت تحصیلی آنان می‌توان به آینده‌ی روشن امیدوار بود.

خبر، خبر، خبردار



لطفاً هیچ‌گاه نویسنده نشوید!

علیرضا توحیدی

آموزگار، آران و بیدگل کاشان



اشاره

نویسنده‌ی این یادداشت آموزگاری است که پیش از این، کتاب او را با نام «رادیو معلم» در مجله‌ی رشد ابتدایی معرفی کرده‌ایم. این کتاب نوشته‌های وی در وب‌نوشتی به همین نام و نیز یادداشت‌هایش در مطبوعات را شامل می‌شود. از قرار این کتاب برخلاف استقبال خوب بخش‌های فکری - علمی آموزش و پرورش از جمله مجلات رشد فروش مناسبی نداشته است و حتی مسئولان اجرایی روی خوشی به آن نشان نداده‌اند. یادداشتی که می‌خوانید، برای انتشار در ویژه‌نامه‌ی کتاب و کتاب‌خوانی شماره‌ی قبل نوشته شده بود که به دلیل تراکم مطالب در این شماره منتشر می‌شود.

عزیزی مرا فریب داد. او گفت: «تو نویسنده‌ی خوبی هستی. مطالبت را جمع‌وجور و به صورت کتاب چاپ کن.» من سه ماه آزار در خانه نشستم و مطالبم را خواندم و ویرایش کردم. عاقبت آن دوست مهربان به دنبالم آمد و مرا به یک انتشاراتی برد. مردی آن‌جا نشسته بود. او مطالبم را گرفت و توی ترازو انداخت و گفت: «دو میلیون تومان.» من خوش‌حال شدم ولی سعی کردم به روی خودم نیاورم.

گفتم: «بیشتر نمی‌شود؟» گفت: «چرا که

نه! سه میلیون تومان.» من پذیرفتم و پرسیدم: «خب، چه زمانی این پول را به من می‌دهی؟» گفت: «چی میگی آقا! شما باید سه میلیون بدهی تا کتابت را چاپ کنم.» من گیج شدم. بلند شدم که بروم اما بی آن که بخواهم، روی صندلی افتادم.

همه چیز خوب بود؛ گل و بلبل! من آموزگار یک دبستان بودم. مدیر مدرسه، دانش‌آموزان و خانواده‌ها از دستم راضی بودند. سعی می‌کردم با شیوه‌های نو تدریس کنم و گاه تجربه‌هایم را در نشریه‌ای محلی یا وبلاگم بنویسم؛ تا آن که یک روز دوست



خدا پدر پاورقی نویسنده را پیامرزد!

هرمز علی‌زاده

آموزگار دبستان غضنفری، آبدانان ایلام

دوست محترم به آن مرد گفت: «پذیرفت» و بعد آهسته در گوش من خواند: «نترس کتابت را با هم آب می‌کنیم و دو برابرش را درمی‌آوریم.» من گفتم باشد و همان دو میلیون تومان را به حسابش ریختم. دو سه ماه بعد با وانت و آن رفیق نارفیق به چاپخانه رفتیم. کتاب‌ها را آوردیم و یکی از اتاق‌های خانه‌مان پر از کتاب



تصویری از کتاب‌های علیرضا توحیدی در منزلش

شد. دوستم گفت: «به چند مقام مسئول نامه بنویس. آن‌ها عاشق کمک به معلمان سخت‌کوش‌اند.» ما هم نوشتیم. بعد از مدتی چند نامه به دستم رسید که «معلم گرامی، چرا کتاب نوشته‌ای؟ شما یک لحظه فکر کن! اگر ما بخواهیم از شما حمایت کنیم ممکن است خدای ناکرده همه‌ی معلمان به این ورطه کشیده شوند و انتظار حمایت داشته باشند؟» یکی هم نوشته بود: «آیا از این که مقدار زیادی از کاغذهای مملکت را سیاه کرده‌ای،

خجالت نمی‌کشی؟» و بعد دل‌سوزانه نشانی چند کارخانه‌ی مقواسازی را نوشته بود تا کتاب‌هایم را به شانه‌ی تخم‌مرغ تبدیل کنم. بعد از خواندن نامه‌های مسئولان فرهنگی تازه متوجه شدم کارم چه قدر اشتباه بوده است. به راستی اگر آن مسئول از من حمایت می‌کرد و یک میلیون معلم، نفری فقط یک کتاب نوشته و چاپ می‌کردند، درختان و جنگل‌های زیادی از بین می‌رفت و حیات در کوه‌ی زمین به خطر می‌افتاد!

با خود گفتم ای کاش هیچ‌گاه کتابی نمی‌نوشتیم؛ اما حالا دیگر دیر شده بود و فایده‌ای نداشت. بعد آن دوست نامهربانم گفت: «غصه نخور. بیا به چند کتاب‌فروشی سر بزنیم.» رفتیم. گفتند: «کتاب‌های داخل ویرین، نمایشی است. ما بیشتر لوازم‌التحریر می‌فروشیم. اگر روزی روزگاری کارخانه‌ی تولید خودکار یا دفتر زدی، حاضریم مشتری پروپاقرصت باشیم.»

من به عنوان فردی که یک کتاب چاپ کرده است به تمام معلمان جوان، میان‌سال و کهن‌سال نصیحت می‌کنم برای حمایت از سرسبزی جنگل‌ها، دست از فکر کردن، نوشتن و چاپ کتاب بردارند و فریب دوستانی که آن‌ها را به نوشتن تشویق می‌کنند، نخورند. جامعه به کالاهایی مثل دفتر، مداد، پیتزا یا فلافل بیشتر از کتاب نیاز دارد. به نیاز جامعه احترام بگذارید و گام‌های خود را با آن تنظیم کنید

یادمان نرفته است در کتاب‌های تعلیمات دینی و تاریخ پنجم قدیم، معرفی شخصیت **نجاشی** را داشتیم که معروف حضور معلمان پنجم و دانش‌آموزان این پایه بود. در آن کتاب‌ها آمده بود که: «نجاشی پادشاه حبشه بود» و ما هم آن چه را می‌دیدیم، می‌خواندیم و حفظ می‌کردیم. حدود بیست و اندی سال بعد، در پاورقی کتاب «هدیه‌های آسمان» پنجم این جمله آمد: «نجاشی لقب عده‌ای از پادشاهان حبشه بود.» بنده هم بعد از این تغییر، با آب و تاب زیاد اضافه کردم: «همان‌طور که به پادشاهان روم، «قیصر» و به پادشاهان ساسانی، «کسری»، به پادشاهان مصر، «فرعون» و به برخی از پادشاهان و حاکمان عرب، «خلیفه» می‌گفتند؛ به پادشاهان حبشه نیز «نجاشی» گفته می‌شد.» این موضوع زیاد به دل نمی‌چسبید و این کل ماجرا نبود. بنده می‌خواستم بدانم که نام اصلی پادشاه حبشه در زمان پیامبری حضرت محمد(ص) چه بوده است اما قبل از آن هم باز مثل اوایل معلمی‌ام دانش‌آموزی پرسید: «آقا،

این «ابوجهل» که می‌گوئید، فقط این نامش بوده است؟» و بنده هم چون جای **عمرو بن هشام** در آرشبو ذهنم خالی بود، بلافاصله به پت‌پت افتادم. بنابراین تصمیم گرفتم به یک هجرت کوچک از مدرسه تا کتابخانه‌ی شهر، نه از نوع هجرت مسلمانان از مکه به حبشه، آن هم در شب، بلکه در روز و به وسیله‌ی خودرو دست بزنم و نام اصلی پادشاه عادل حبشه را بپرسم. در چشم به‌هم زدنی به کتابخانه‌ی عمومی شهرمان رفتم. وارد که شدم، به سراغ لغت‌نامه‌ی شادروان **علی‌اکبر دهخدا** رفتم. در لغت‌نامه به محضر مبارک **أصحمة بن ابجر** یا همان نجاشی رسیدم و بعد از گذشت بیست و هشت سال، توانستم گمشده‌ی خود را بیابم و به دانش‌آموزان کلاسم معرفی کنم؛ هر چند که خیلی دیر شده بود! و اما باز هم می‌گویم خدا، پدر این پاورقی نویسنده را بیامرز که به داد من رسید و نگذاشت این دو سال باقی‌مانده‌ی معلمی‌ام را مثل سایر سال‌ها شرمنده‌ی دانش‌آموزان عزیزم باشم!

ابن سینا

ابوالقاسم محمد خلیلی پور رودی

آموزگار دبستان عمار، شهرستان خواف



ابوعلی سینا

رباعیات خیام می خواند!

از وفات ابن سینا سروده باشد!

توضیح دفتر مجله: این نوشته را عیناً به دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی فرستادیم ولی بی‌مناسبت نمی‌دانیم ضمن دفاع ضمنی از مؤلفان، شوخی مختصری هم با نوشته‌ی آقای خلیلی پور داشته باشیم. همکار محترم! همان‌طور که در بالای صفحه‌ی ۵۵ کتاب می‌بینید، نوشته شده است: «درباره‌ی یکی از تصویرهای زیر یک بند بنویسید.» از کجا معلوم مؤلفان محترم به دنبال آن نبوده‌اند که دانش‌آموز ما زیر تصویر ابوعلی سینا بنویسد: - این تصویر غلط است. چون... یا: - لطفاً به تصویرساز محترم بگویید دقت بیشتری داشته باشد. و یا: ...

در کتاب «فارسی» پایه‌ی پنجم (بنویسیم)، درس ۱۰، صفحه‌ی ۵۵ تصویری از **ابوعلی سینا** آمده است که کتاب «رباعیات خیام» را در دست دارد، حال آن‌که با توجه به سال تولد و وفات این دو نابغه‌ی بزرگ شرق و دوره‌ی زندگی آن‌ها؛ این امر اصولاً امکان ندارد. البته عکس این قضیه صحیح است و می‌توانسته‌اند تصویر خیام را در حال مطالعه‌ی کتاب «قانون» ابن سینا چاپ کنند.

ابن سینا یا حسین بن عبدالله بن سینا متولد سال ۳۷۰ هـ.ق است و وفات وی در ۴۲۸ هـ.ق بوده است، در حالی که حکیم عمر خیام نیشابوری در ۴۲۹ یا ۴۴۰ هـ.ق به دنیا آمده و در ۵۲۰ یا ۵۲۶ هـ.ق از عالم خاکی رخت بر بسته است. مضاف بر این که دوره‌ی زندگی ابن سینا با سامانیان و غزنویان و حیات خیام با سلجوقیان هم‌زمان بوده است. با حساب کتاب «بنویسیم» پایه‌ی پنجم، خیام باید کتاب رباعیات را بعد

کلنگ‌زنی پرماجرا

مریم یزدان

آموزگار منطقه‌ی فلاورجان، استان اصفهان

سال‌های اول کارم بود و در یکی از روستاهای اصفهان تدریس می‌کردم. یک روز زنگ آخر مدیر به کلاس آمد و به دانش‌آموزان گفت: «بچه‌ها فردا از طرف آموزش و پرورش، مسئولانی می‌آیند و می‌خواهند کلنگ ساخت مدرسه‌ی کناری را به زمین بزنند. به مادرهایتان بگویید برای شرکت در این مراسم به مدرسه بیایند.»

همه‌ی دانش‌آموزان با صدای بلند «چشم» گفتند و مدیر رفت. زمزمه‌ی بچه‌ها به گوش می‌رسید. در این میان، فقط **فاطمه** آرام نشسته بود و فکر می‌کرد اما بعد، مثل این که یک مرتبه چیزی به ذهنش رسیده باشد، اجازه گرفت و گفت: «خانم، مادر ما فردا نمی‌تواند بیاید.» پرسیدم: «چرا عزیزم؟» جواب داد: «خانم، مادر ما کمرش را عمل کرده.

کمرش درد می‌کند و نمی‌تواند کلنگ بزند.» با تمام شدن حرف فاطمه، کلاس پر از صدای خنده شد. من هم نتوانستم جلوی خنده‌ام را بگیرم. فاطمه مات و مبهوت نگاهمان می‌کرد و دلیل خنده‌ی ما را نمی‌دانست. برای همین، زد زیر گریه. من که دلم برای این همه پاک‌ی و معصومیت او لرزیده بود، بغلش کردم، او را بوسیدم و بعد معنی مراسم کلنگ‌زنی را برایش توضیح دادم. وقتی صحبت‌م تمام شد، فاطمه شروع به خندیدن کرد؛ خنده‌ای از ته دل.



تشنگان کلاس درس

کبری محمودی

مادر یک دانش آموز دوره‌ی ابتدایی

پسرم سال گذشته اولین سال مدرسه‌اش را

تجربه کرد. روز جشن شکوفه‌ها، مدرسه به همه‌ی بچه‌ها هدایایی داد که

یکی از آن‌ها قمقمه‌ی آب بود. راستش آن موقع خیلی نفهمیدم چرا قمقمه‌ی آب، ولی با

نمی‌کنی و در کیفم نمی‌گذاری؟ بقیه‌ی بچه‌ها قمقمه‌هاشان را سر کلاس می‌آورند و هر وقت خواستند آب می‌خورند.»

این‌جا بود که فهمیدم اولیای این مدرسه، براساس تجربه‌ی چندین سال کار آموزشی، خوش‌بختانه به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که در کلاس هر گاه تشنه شدند، از قمقمه‌هایشان آب بنوشند.

حتماً شما هم مثل من متوجه شده‌اید که بچه‌ها نسبتاً زیاد آب می‌خورند و هر وقت هم تشنه می‌شوند، انتظار دارند فوری آب برایشان مهیا باشد. چه قدر خوب است که مدرسه‌ای، دست‌کم برای پایه‌های پایین‌تر، این امکان را با چنین راهکار ساده‌ای فراهم کند. به این ترتیب و بدون ایجاد بی‌نظمی، اجازه گرفتن بی‌جای شاگرد از آموزگار و خروج بی‌مورد از کلاس، دانش‌آموزان می‌توانند در هر ساعت کلاسی چندین بار آب بنوشند. این کار، اتفاقاً من برای این که مطمئن شوم آب خوردن بچه‌ها سر کلاس اخلاقی در نظم مدرسه ایجاد نمی‌کند در طول سال چندین بار از پسرم سؤال کردم که: «آیا تا به حال آب قمقمه‌ها توی کلاس و روی کتاب و یا زمین ریخته است؟ آیا پیش آمده است که موقع آب خوردن سر کلاس، معلم ناراحت شود یا حواسش پرت شود؟» جالب این‌جاست که تا آخر سال، پسرم هیچ وقت به این سؤال‌های من جواب مثبت نداد. البته یک‌بار هم اواسط سال با آموزگارش در همین زمینه صحبت کردم و بهترین جوابی که از او گرفتم این بود که: «ما عادت کرده‌ایم به این که بچه‌ها وسط درس و حتی املا و تمرین، بدون ایجاد مزاحمت و حواس‌پرتی برای خودشان و هم‌کلاسانشان و حتی آموزگار، آب بنوشند. خوش‌بختانه چون آب درون قمقمه است و قمقمه‌ها هم نی‌نوشیدن دارند، هیچ وقت پیش نیامده است که بچه‌ها در آن‌ها را باز کنند و آب روی زمین یا وسایلشان بریزد. در ضمن با این راهکار ساده، در عین این که فضا حالت خشک و جدی ندارد و اتفاقاً صمیمی و راحت است، بی‌نظمی هم در آن راه نمی‌یابد.»

خودمانیم، وقتی موضوع آب خوردن در کلاس را با زمان تحصیل خودمان قیاس می‌کنم، به نتایج جالبی می‌رسم. یادم می‌آید که آن وقت‌ها ما گاهی بهانه‌مان برای خروج از کلاس، خوردن آب بود یا در کلاس‌های بالاتر خوردن قرص سر ساعت مشخص و این‌جا بود که معلم دیگر ناچار بود به ما اجازه‌ی خروج از کلاس را بدهد. گاهی هم بچه‌ها به خاطر عجله برای برگشتن به کلاس یا کوچک‌ترها از روی کم‌توانی، ششیرهای آب حیاط مدرسه را باز می‌گذاشتند و تا وقتی بزرگ‌تری چشمش به شیر باز بیفتد و به داد آبی که در حال هدر رفتن بود برسد، کلی آب تباہ می‌شد. شاید این کار قدمی باشد در راه دانش‌آموزمحور کردن کلاس درس و به قول امروزی و روشن‌فکرانه بر خورد اولیای مدرسه با نیازهای غریزی و ابتدایی دانش‌آموزان و همراهی و همگامی با آنان. به امید گام‌های بعدی.



تصویرگر: زود به خانم



لاک پشت سنگی

قصه‌های یک کلاس اولی به قلم یک آموزگار کلاس اولی

سعیده اصلاحی

آموزگار دبستان شهید محراب مدنی، منطقه ۱۵ تهران

منظور من شد و پس از تشکر کردن و خندیدن پای کوتاهش را روی سنگ گذاشت و راحت ایستاد. لبخند روی لب من و بچه‌ها نشست و صدای خانم ناظم، هیجان‌زده‌ام کرد: «احسنت خانم تاجیک، برای سلامتی این دختر گل و همه‌ی بچه‌های مدرسه صلوات!»
صدای صلوات مثل تماشای پرواز یک دسته کبوتر، دیدنی بود. از آن روز به بعد، لاک‌پشت سنگی، هر زنگ تفریح تکیه‌گاه لیلا بود و وظیفه‌ای مهم‌تر از باز نگاه‌داشتن در مدرسه را به عهده داشت.

منظم می‌شدند، مبصر صف، جای لیلا را مشخص کرد تا مثل بقیه روی خط سفید بایستد. من به اندازه‌ی سه نفر از او فاصله داشتم. صحبت‌های خانم ناظم درباره‌ی زمان و نحوه‌ی اجرای مسابقات نقاشی در سطح مدرسه و منطقه کمی به درازا کشید. من لیلا را می‌دیدم که هی این پا و آن پا می‌کند و خسته شده است. ایستادن روی یک پا، برایش سخت بود و وقتی می‌خواست روی پای کوتاه‌ترش بایستد بدنش به شکل نامناسبی به یک سو انحنای پیدا می‌کرد. دلم بدجور گرفت. به دنبال راهی برای کمک به او بودم. همین‌طور که با ذهن به هم ریخته این طرف و

آن طرف را تماشا می‌کردم، چشمم به لاک‌پشت سنگی افتاد که کنار در بی حرکت به خواب رفته بود. فکری در ذهنم جرقه زد؛ از مبصر اجازه گرفتم و لاک‌پشت سنگی را کشان کشان به سمت صف خودمان آوردم. بچه‌های کلاس، هاج و واج نگاهم می‌کردند. صدای خانم ناظم در گوشم پیچید: «تاجیک، چی کار می‌کنی؟ کجا میاری اون سنگ رو؟» در این هنگام، من به لیلا نزدیک شده و مشغول گذاشتن سنگ روی خط سفید و زیر پای او بودم. لیلا متوجه

روز جشن شکوفه‌ها، همین که خواستم پایم را داخل مدرسه بگذارم به یک چیز قلنبه‌ی سنگی گیر کردم. تالایی خوردم زمین و کلی خجالت کشیدم. مادرم مرا از زمین بلند کرد و با لحن بامزه‌ای گفت: «خاک عالم!... شست پات تو چشمت نره مادر!...». از حرفش خنده‌ام گرفت. درد پایم هم کمتر شده بود و داشت در هیاهوی بچه‌ها گم می‌شد.

از قرار معلوم آن سنگ را پای در بزرگ مدرسه می‌گذاشتند تا بسته نشود و ورود و خروج بچه‌ها به راحتی صورت بگیرد. زنگ تفریح وقتی که با دوستم یاسمن در گوشه‌ی حیاط قدم‌زنان، لقمه می‌خوردیم دوباره کنار در، سنگ قلنبه را دیدم. هر دو نزدیک رفتیم و به آن خیره شدیم یاسمن گفت: «بین چه قدر شبه لاک‌پشته!» دقت کردم؛ یاسمن راست می‌گفت. آن سنگ شبیه لاک‌پشتی بود که دست و پایش را از ترس جمع کرده و به خواب رفته باشد. ما اسم آن سنگ را لاک‌پشت سنگی گذاشتیم و هر روز با او هم سلام و خداحافظی می‌کردیم.

چند هفته از شروع مدارس گذشته بود که دانش‌آموز جدیدی به کلاس ما وارد شد. هم کلاسی تازه‌ی ما کوچولو موجه بود و چهره‌ی نازی داشت اما به شکل خاصی راه می‌رفت؛ چون یک پایش از پای دیگر کوتاه‌تر بود. من و یاسمن جا باز کردیم تا او کنارمان بنشیند. خانم معلم هم که قد این هم کلاسی تازه را در نظر گرفته بود، با توجه به اشتیاق ما، او را کنارمان نشانده. بعد از معرفی، فهمیدیم نام دوست جدید ما لیلاست.

بعد از زنگ تفریح، موقعی که صف‌ها





انتظار از همه

نظرات مسئول گزینش منطقه‌ی البرز قزوین درباره‌ی مجلات رشد

خواهد بود. البته از اقداماتی که ما در چند سال گذشته انجام داده‌ایم، گنجانیدن قسمت‌هایی از مجله‌های رشد بزرگسال در آزمون‌های ضمن خدمت بوده است. جالب توجه است که بسیاری از آن‌ها نیز از این فعالیت‌ها استقبال کرده‌اند.»

نخستین مدرسه‌ی هوشمند

رجبی علاوه بر داشتن مدرک کارشناسی آموزش ابتدایی، ۲۳ سال سابقه‌ی خدمت دارد و با توجه به سوابق آموزشی و اداری خود می‌گوید: «از دیگر فعالیت‌های من که در واقع در حدود سال ۱۳۸۷ انجام داده‌ام، راه‌اندازی نخستین مدرسه‌ی هوشمند در سطح منطقه‌ی البرز است. در این راه همکاری خانواده‌ها و نهادهایی مانند شهرداری، فرمانداری و شورای شهر باعث شد که امروز تمام مدارس شاهد ابتدایی ما دارای کلاس هوشمند شوند.»
ضمن آرزوی توفیق برای این همکار عزیز، منتظریم تا از تجربه‌ها و اقدامات سازنده‌ی فرهنگی، آموزشی دیگر شاغلان نظام تعلیم و تربیت کشور مطالبی ببینیم و بخوانیم.

بخش‌های گوناگون آموزش و پرورش کشور به گونه‌ای، از همه‌ی افراد و ارکان آن انتظار دارد که علاوه بر انجام دادن وظایف خود به یاری دیگر قسمت‌ها بشتابند. این اقدام می‌تواند به شکل‌های مطالعه، هم‌فکری، نوآوری و بالاخره به معرض نمایش گذاشتن فعالیت‌ها، خود را نشان دهد. در این زمینه آقای **حسن رجبی سگزآبادی** مسئول گزینش منطقه‌ی البرز قزوین درباره‌ی نسبت مجلات رشد با فعالیت‌های اداری، مطالعه و نوآوری نظراتی داده است که آن‌ها را در ادامه می‌خوانیم.

حسن رجبی ۱۲ سال در پایه‌های اول، دوم، سوم و پنجم تدریس کرده است و از همکاری در گروه‌های آموزشی تجربه‌هایی دارد.
وقتی از او می‌پرسم نگاه رسته‌ی اداری به مجلات رشد چه گونه است، می‌گوید: «کسانی را که می‌بینم و با آن‌ها ارتباط دارم، مجلات را مطالعه می‌کنند. دیگران را هم از راه‌های گوناگون یا حتی اشتراک تشویقی می‌توان به سمت مجله و مطالعه سوق داد. در حقیقت، بخش‌های اداری و آموزشی می‌توانند از مجله‌های رشد استفاده و در مسابقات آن شرکت کنند.»
او درباره‌ی ارسال مقاله از سوی کارمندان می‌گوید: «اگر این گروه هم در نوشتن مقاله فعال‌تر شوند و ردپایی از آن‌ها دیده شود، برایشان برانگیزنده

کتاب‌خانه‌ی مدرسه

الگوی یاددهی و یادگیری گام به گام انشای فارسی

مؤلف: عبدالرحمان صفارپور

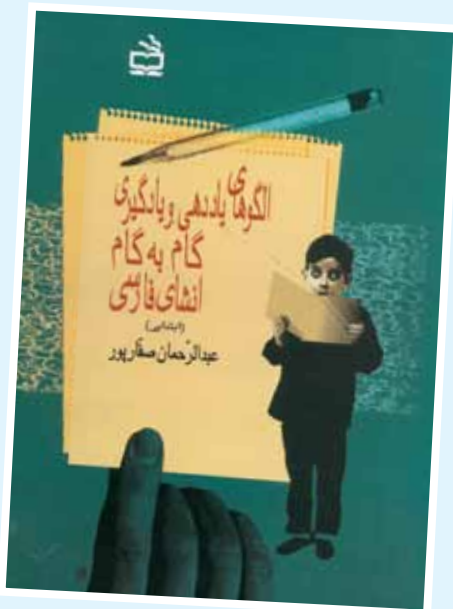
ناشر: انتشارات مدرسه، تهران (تلفن ۹-۳۲۴-۸۸۸۰۰۰۳۱-۰۲۱)

چاپ سوم، ۱۳۹۰، ۲۸۷ صفحه

قیمت: ۷۰۰۰۰ ریال

مهارت‌های نوشتن «انشا» را نیز مانند، مفاهیم ریاضی یا هر درس دیگر نمی‌توان به یک‌باره و در یک زمان آموزش داد.
انشا مهارت ارسال پیام است؛ بنابراین، به مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و مقدمات و برنامه‌ریزی‌ها نیاز دارد. از آن‌جا که این پیام‌رسانی جنبه‌ای شفاهی و شکلی کتبی دارد، بر آموزگاران است تا با رفتار شایسته‌ی خود موجبات دل‌گرمی دانش‌آموزان را نسبت به این درس فراهم کنند.

کتاب «الگوی یاددهی و یادگیری گام‌به‌گام انشای فارسی در دوره‌ی ابتدایی» در ۱۶ گام و ۲۹ درس به موضوعاتی چون گسترش واژگان، ساخت جمله، استفاده از تصویر در نوشتن، ایجاد آمادگی برای گفتن یا نوشتن پیام تا یادداشت‌برداری و گزارش دادن در انشا پرداخته است.
با استفاده از شیوه‌های آموزشی این کتاب و نیز در صورت نیاز با توضیحات مربی یا آموزگار، می‌توان انشای دانش‌آموزان را تقویت کرد.





توصیه‌های آموزگاری پیر به معلمان جوان

بیست توصیه عمومی و شش توصیه اختصاصی برای آموزش قرآن

ابوالفضل انوشه‌پور

آموزگار پیش‌کسوت با ۵۰ سال سابقه‌ی کار

اشاره

در صفحه‌ی «با آموزگاران بزرگ»، معمولاً با پیش‌کسوتانی که در نظام تعلیم و تربیت کشورمان منشأ خیر بوده‌اند، گفت‌وگو انجام می‌دهیم یا درباره‌ی آنان مطالبی را درج می‌کنیم. برای آموزگاران بزرگ این شماره به سراغ استاد ابوالفضل انوشه‌پور رفتیم. به طور حتم اکثر کسانی که در ۳۵ سال اخیر در دوره‌های تربیت‌معلم و آموزش معلمان شرکت کرده‌اند، کتاب‌های روش تدریس وی، به ویژه روش تدریس فارسی را خوانده‌اند. هم‌چنین در سال‌های اخیر، با اسم انوشه‌پور در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی از جمله قرآن روبه‌رو بوده‌اند. البته استاد به جای گپ‌وگفت، ترجیح دادند که حرف‌های خود را در قالب نوشته‌های آماده شده به دفتر مجله تحویل بدهند. ابوالفضل انوشه‌پور، متولد ۱۳۲۲ در روستای فشنند ساوجبلاغ است. اندکی دیگر از سابقه‌ی حرفه‌ای او در متن موجود است. استاد می‌گوید: «حرف‌هایم را در نوشته‌ام زده‌ام و اگر آموزگاران جوان به توصیه‌های معلم پیرشان گوش کنند، سپاس‌گزار خواهیم بود.»

همه‌ی جنبندگان، مطابق آیه‌ی شش سوره‌ی هود، به عهده‌ی خداست.

«وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا»

اگر به لطف خدا توفیقی در زندگی داشته‌ام، مدیون همسر فداکار و فرزندان خوبم هستم که برای همگی عاقبت به خیری آرزو دارم.

پدر، مادر، دایی، معلمانم و به خصوص آموزگار کلاس اولم آقای **سیدعلینقی میرزایی** در تربیت من نقش اساسی داشته‌اند. از درگاه خداوند رحمان خواستارم که همه‌ی آنان را مورد لطف و رحمت خویش قرار دهد. به قول مرحوم **شهریار**:

از سوادآموز ما هم یاد باد
او به ما خواندن نوشتن یاد داد

به قصد قربت کارم را آغاز می‌کنم و در شروع هر کار آیات ذیل را از مصحف شریف قرائت می‌کنم.

«وَقُلْ رَبِّ اعُوذُ بِكَ مِنْ هَمَزَاتِ الشَّيَاطِينِ» (سوره‌ی مؤمنون، آیه‌ی ۹۷).

«وَاعُوذُ بِكَ رَبِّ أَنْ يَحْضُرُونِ» (سوره‌ی مؤمنون، آیه‌ی ۹۸).

«وَ قُلْ رَبِّ ادْخُلْنِي مَدْخَلَ صِدْقٍ وَ اَخْرِجْنِي مُخْرَجَ صِدْقٍ وَ اجْعَلْ لِي مِنْ لَدُنْكَ سُلْطَانًا نَصِيرًا» (سوره‌ی اسراء، آیه ۸۰).

این عبارت از برزویه‌ی طبیب در باب اول کتاب «کلیله و دمنه» شعارم است که می‌گوید: «کشاورز گندم را به قصد قوت می‌کارد، ولی گاه که خوراک ستوران است، خود به تبع حاصل آید.»

وظیفه‌ی ما کار کردن است ولی روزی

سلام. خداوند سبحان را شاکرم که مرا به این مسیر هدایت فرمود. قریب ۵۰ سال است که در خدمت آموزش و پرورش کشور هستم. در این مدت در تمام مقاطع تحصیلی، از دبستان تا دانشگاه‌ها و ضمن خدمت کار کرده‌ام. در دوره‌ی ابتدایی، راهنمایی و تربیت‌معلم مسئولیت نیز به عهده گرفته‌ام. در تهیه و تألیف روش تدریس کتاب‌های ابتدایی از جمله فارسی، ریاضی، دینی و قرآن و اجتماعی شرکت داشته‌ام. هم‌چنین به عنوان کارشناس کتاب‌های درسی با دفتر برنامه‌ریزی و تألیف همکاری کرده‌ام.

انس و علاقه‌ی شدید به کتاب و مطالعه دارم و معتقدم که «کلمات ابزار تفکر است» و موجب رشد انسان می‌شود.

کار را عبادت می‌دانم و با توکل به خدا و

شاگردانم را چون فرزندان خویش دوست دارم و تا زنده‌ام دعاگویشان هستم. هر کس برای رفتن به زیارت از من خداحافظی می‌کند، اولین خواسته‌ام از او این است که در آن مکان‌های مقدس فرزندان و شاگردان قدیم و جدید مرا دعا کند.

اما توصیه‌های من در سن هفتادسالگی به همه‌ی معلمان میهن اسلامی، که وصیت است نه نصیحت:

* یقین بدانید که لطف خدا شامل حالتان شده است که به این مسیر هدایت شده‌اید و قدم در جای پای انبیا گذاشته‌اید. راهی که چون پل صراط از تیغ تیزتر و از مو باریک‌تر است. امانت‌هایی که تعلیم و تربیت آن‌ها به عهده‌ی شما گذاشته می‌شود، با عملکرد درست شما احیا می‌شوند و توان بالقوه‌شان به فعل درمی‌آید و اگر خدای ناکرده بد عمل کنید!!!

* با وضو وارد کلاس شوید و خداوند را همیشه حاضر و ناظر بر کار خویش بدانید و راضی به رضای او باشید.

* نمازتان را اول وقت بخوانید و انس به قرآن پیدا کنید.

* شکرگزار باشید و دانش‌آموزان حق‌شناس و شکرگزار تربیت کنید.

* کار را عبادت بدانید و لحظه‌ای از عمر خود را به غفلت نگذرانید.

* در جهت رشد خود تلاش کنید. کتاب‌های خوب بخوانید و معلومات خود را به روز کنید.

* صبور، با گذشت و دارای سعه‌ی صدر باشید و از اشتباه دیگران بگذرید.

* چون پیامبر رحمت نسبت به دیگران دل‌سوز، خیرخواه، مهربان و امین باشید.

* آن‌چه برای خود می‌خواهید، برای دیگران هم بخواهید و آن‌چه برای خویش نمی‌پسندید، بر دیگری هم روا مدارید.

* در زندگی برای همه‌ی کارهایتان نظم و برنامه‌ی پیش‌بینی شده داشته باشید.

* یاد بگیرید به کاری که خدا به آن راضی نیست و به خیر و صلاح شما نیست، محکم و مؤدبانه «نه» بگویید.

* با اخلاق نیکو، ادب، خیرخواهی، احسان، نیکوکاری و محبت، می‌توانید دشمن را دوست کنید.

* از طمع و داشتن دید مادی بپرهیزید.

* برترین ارزش‌ها در اسلام، داشتن تقوا،

کسب علم و روحیه‌ی جهادی است (جهاد با نفس، جهاد با حضم و سعی و تلاش یا کار).

* کسی که دروغ می‌گوید، قول می‌دهد ولی به آن عمل نمی‌کند و در امانت خیانت می‌کند، منافق است؛ با او دوستی نکنید.

* سه گروه ذیل مطابق قرآن، اهل جهنم هستند. مواظب خودتان باشید:

الف) بی‌نماز

ب) کسی که با خلاف کار و فاسق دوستی می‌کند.

پ) کسی که عمرش را به غفلت می‌گذراند و عمر و وقت خود را بیهوده تلف می‌کند.

* با عزت زندگی کنید. حق بگویید و از حق دفاع کنید؛ هرچند به ضررتان باشد.

* در تربیت بچه‌ها عجله نکنید، عصبانی نشوید و دست و زبان خویش را کنترل نمایید.

* چهارده معصوم (ع) را دوست بدارید و به راهشان معرفت پیدا کنید و قدم در جای پای آنان بگذارید.

* دوستان مؤمن، دانا، بلندنظر، مخلص و چشم و دل‌پاک بگیرید و از آدم‌های حسود، بخیل، طمع‌کار و متکبر دوری کنید.

توصیه‌ی خاص به آموزگاران و به هنگام آموزش درس قرآن

* برای توفیقی که نصیبتان شده به درگاه

خداوند سبحان شکرگزار باشید؛ چون رسول گرامی اسلام فرموده‌اند:

«بهترین شما کسی است که قرآن بیاموزد و به دیگران یاد بدهد.»

* با رعایت طهارت، بهداشت، نظافت، ادب و اخلاق نیکو، فضای با محبت، گرم و صمیمی به هنگام آموزش قرآن ایجاد کنید.

* آموزش قرآن بسیار ساده و محور اصلی آن پنج درس زیر است:

الف) ترکیب حروف با حرکات

ب) درس ساکن

پ) تنوین

ت) تشدید

ث) حروف ناخوانا

سه درس اول به آسانی آموزش داده می‌شود، ولی در دو درس بعدی نیاز به دقت و تمرین و تکرار بیشتر است تا دانش‌آموزان به قانونمندی آن پی ببرند، رعایت کنند و تعمیم دهند.

* نقش معلم در آموزش قرآن چون نقش مربی تعلیم رانندگی است. فرمان دست آموزش‌یار است و او ماشینی را می‌راند اما هر جا اشتباه کرد، مربی تذکر می‌دهد و راهنمایی می‌کند. دانش‌آموزان نیز هر یک شروع به خواندن قرآن می‌کنند و هر جا که اشتباه داشتند، نه آموزگار آن را تصحیح می‌کند و نه به دانش‌آموزان دیگر اجازه می‌دهد که درست آن را بگویند؛ بلکه از همان دانش‌آموز می‌خواهد که برگردد و دوباره با دقت بیشتری به صورت بخش‌بخش و یا آرام بخواند.

بالاخره با هدایت و راهنمایی آموزگار خود شاگرد کشف می‌کند و به اشتباه خود پی می‌برد و صحیح می‌خواند.

* مهارت پیدا کردن در هر کاری نیازمند تمرین و تکرار است. دانش‌آموزان را موظف و مکلف کنید که هر شب یک صفحه از کتاب خود را در خانه با صدای بلند بخوانند. این

تیشه به ریشه‌ی گل!

محمود یحوی

درباره‌ی فعالیت‌های مشترک آموزشی و پرورشی میان اولیای خانه و مدرسه مقالات و نوشته‌های بسیاری در مجله‌ها و کتاب‌ها به چاپ رسیده و موضوعات بسیاری به بحث گذاشته شده است. در این میان اما مشارکت فعال بین اعضای آموزشی هر واحد آموزشگاهی نیز ضروری به نظر می‌رسد.

تشکیل شورای معلمان یا دبیران زیر نظر مدیریت مدرسه یکی از نمادهای این تشریک مساعی و به معرفی نقد و تفاهم گذاشتن موضوعات، مسائل و راهکارهاست تا آموزشگاه در مسیر آموزش و تربیتی صحیح مانده و به فعالیت‌های تعریف شده‌ی خود برسد.

اما در این میان رصد فعالیت‌های همکاران موضوعی ریز و بسیار حساس است که البته خواسته‌ی ما نیست ولی با توجه به اهمیت برخی موضوعات، از جمله خاطره‌ای که **س. مهرابی** از یکی از مدارس روستایی یک استان محروم کشور فرستاده است، آن را به طور خلاصه در این جا می‌آوریم.

وی در ابتدای خاطره و نامه‌ی خود به دفتر مجله‌ی رشد ابتدایی نوشته است: «اگر از ما بخواهند درباره‌ی یک معلم، یک جمله‌ی کوتاه بگوئیم، خواهیم گفت: «معلمی عشق است...» اما بعضی از همکاران ما به دلایلی هنر این کار را از خود نشان نمی‌دهند و گاه مایه‌ی تأسف مابقی همکاران می‌شوند.»

این همکار محترم، همراه با مطلب خود، از فراز تپه‌ای، عکسی از

تمرین و تکرار و استمرار، موجب مهارت یافتن در روخوانی قرآن و انس به آن خواهد شد.

* به تدریج با بیان معنای آیات و عبارات ساده و قابل درک و فهم کودکان، آنان را متوجه کنید که قرآن کتاب راهنمای زندگی است تا علاقه‌مند شوند که قرآن را بخوانند و آن را بفهمند و ان شاء... به آن عمل کنند:

چون تو در قرآن به حق بگریختی

با روان انبیا آمیختی

هست قرآن حال‌های انبیا

ماهیان بحر پاک کبریا

(مثنوی معنوی)

✓ از خداوند سبحان یاری می‌خواهیم که همه‌ی ما را به راه راست - که راه انبیا، صدیقین، شهدا و صالحین است - هدایت کند؛

✓ خدایا به ما توفیق ده که انسانی مفید، مؤثر و منشأ خیر و رحمت برای جامعه باشیم؛

✓ خدایا به ما توفیق ده که هر روزمان بهتر از روز قبل باشد و به سوی رشد الی‌الله حرکت کنیم؛

✓ خدایا به ما توفیق ده که متخلق به اخلاق الهی شویم و مظهر اسمای حسنی تو گردیم؛

✓ خدایا کار ما را عبادت و شاگردانمان را ذخیره‌ی آخرت ما قرار ده.

«رَبَّنَا إِنَّا أَمِنُكَ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا»

(سوره‌ی کهف، آیه‌ی ۱۰).

پروردگارا! ما را مورد لطف و رحمت خود قرار ده و موجبات رشد ما را فراهم کن.
خدایا چنان کن سرانجام کار تو خوشنود باشی و ما رستگار

روستای محل کار خود را نیز برایمان فرستاده بود که به دلایلی که در سطرهای بعد متوجه خواهید شد، از چاپ آن خودداری کردیم.

ما، اعضای تحریریه‌ی مجله، با دیدن عکس روستای مزبور، که در دامنه‌ی کوه و پایین یک دره‌ی زیبا واقع شده است، به حال ساکنان آن غبطه خوردیم، اما با خواندن ادامه‌ی این نامه کاملاً تلخ شد. این همکار ریزبین می‌نویسد: «در سال ۱۳۷۸ و نخستین سال آموزگاری، تمام توان خود و فنون تدریس را خالصانه به کار بردم اما همکاری داشتیم که شیوه‌های تدریس و کلاس‌داری را به سبک خاص خود تفسیر می‌کرد و به نظر من عکس جهت آب‌شنا می‌کرد. در مجموع، بازتاب برخوردهای او در میان مسئولان و خانواده‌ها رضایت‌بخش نبود. او آموزگار پایه‌ی اول دبستان بود و پایه‌ی اصلی بنای دانش و شعور شاگردان را پایه‌ریزی می‌کرد.

دانش‌آموزان او چند دختر و پسر بودند که آثار فقر در دیدگان‌شان برق می‌زد. در میان آن‌ها پسری با صورتی سفید و چشم‌هایی دوست‌داشتنی حضور داشت که ادب و شرم وی مثال‌زدنی بود اما متأسفانه در فعالیت‌های کلاسی مشارکت ضعیفی داشت و به همین دلیل، گاهی مورد بی‌مهری اطرافیان واقع می‌شد.» مهرابی می‌نویسد: «به نظر من عدم مهارت آموزگار در شناسایی استعدادها و ویژه و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان باعث شده بود که هیچ‌کدام در جایگاه واقعی خود نباشند.»

هر نگاه زیبایی پسند وقتی تصویر خاطره‌آمیز چنین طبیعت و روستایی را می‌بیند، در نگاه اول غرق در لذت می‌شود، اما در ادامه بخوانید: «در یکی از روزهای سرد پاییزی که خورشید آخرین ضربات گرمایی خود را بر صورت زرد برگ‌ها می‌نواخت، مثل همیشه با صدای سوت مدیر بچه‌ها به طرف در خروجی هجوم آوردند و از این که یک روز دیگر را در یک مدرسه‌ی بی‌رونق و بی‌امکانات به پایان رسانده‌اند، خوش حال بودند. روستا در ته دره‌ای محصور بود. سرگرمی کودکان ده، چراندن دام و کوه‌پیمایی بود. اما آنان از زندگی خود راضی و شاد بودند؛ هرچند از وجود نیروی برق نیز محروم بودند. برای آنان کلماتی مانند

تلویزیون، کارتون، سینما و پارک، بیگانه بودند. در فرهنگ لغت آن‌ها چند کلمه بیشتر یافت نمی‌شد: «سنگ، گیاه، دره، دام و تاریکی شب.» اگر کیمیاگری دل‌سوز این گنج‌های دست‌نخورده را با دستان ماهر خود پرورش و شکل می‌داد، می‌توانست «حسابی»‌ها و «بوعلی»‌ها بسازد. در آن روز خزان‌زده بچه‌ها به خانه‌ها برگشتند اما از محمد، همان پسرک سفیدروی و مأخوذ به حیا، خبری نبود. پس از پرس و جوی بسیار، خانواده به امید یافتن نشانی از دل‌بند خود، راهی خانه‌ی آموزگار شدند. آموزگار با دیدن دلواپسی پدر و مادر، تازه درمی‌یابد که به جرم ننوشتن تکلیف، محمد را به رسم تنبیه در کمد وسایل مدرسه جا گذاشته است! در منزل محمد که بیش از چند تکه نان پیدا نمی‌شود، آیا دفتر و مداد یافت خواهد شد؟»

ما از نوشتن ادامه‌ی خاطره معذوریم؛ زیرا به درازا می‌کشد اما همین را در نظر بگیرید که این نوع تنبیه چه نتایجی در بر دارد، تنگی نفس و لکنت زبان شدید که گریبان‌گیر آن دانش‌آموز بی‌گناه شد. بزرگواری و گذشت آن خانواده‌ی روستایی که در عین برحق بودن، از کوتاهی آن آموزگار گذشتند تا درس مردانگی و رسم‌گذشت در دوردست‌ترین نقاط کشور ما جریان یابد.

در پایه‌ی پنجم، تلاش‌های محمد برای یادگیری و ادامه‌ی تحصیل ادامه داشت؛ هرچند که او دچار معضلات جسمی ناشی از یک تصمیم نادرست آموزشی شده بود. این آموزگار از این استان کم‌برخوردار می‌نویسد: «سال‌ها و روزها از آن ماجرا گذشته اما هنوز از دیدن یا حتی به یاد آوردن سرنوشت محمد، حالم دگرگون می‌شود. روزی از طریق یکی از همکاران از حال این پسرک جويا شدم و او با دلی خسته گفت:

کارگری لال است که به سختی روزگار می‌گذراند و در اثر آن تنبیه در ایجاد ارتباط با دیگران مشکل دارد.»

و من ناخواسته بر زمین نشستیم و به یاد گل‌هایی افتادم که از روی چهل، تیشه به ریشه‌ی آن‌ها می‌زنیم.



داستان فلسفی

ویژگی‌های آن

فلسفیدن، حلاجی افکار و مفاهیم و گاهی جراحی آن‌هاست.

دکتر علی اکبر شعاری‌نژاد

زری آقاجانی

اشاره

در شماره‌ی قبل درباره‌ی مربی فلسفه و کلاس فلسفه سخن گفتیم. در این شماره، نکاتی درباره‌ی داستان‌های فلسفی و ویژگی‌های آن‌ها بیان می‌شود و در شماره‌ی آینده به نقل دو داستان فلسفی برای کودکان خواهیم پرداخت.

آموزش فلسفه برای کودکان، مانند آموزش فلسفه با آن بحث‌های پیچیده نیست. هدف از این آموزش، روشمند کردن تفکر در کودکان است. کلاس فلسفه، کلاس تفکر و تعمق درباره‌ی همه‌چیز است. در فلسفه برای کودکان سؤالاتی مطرح می‌شود که به زایش فکری آنان می‌انجامد. در این کلاس‌ها کودکان منصف‌بودن، عدالت‌جو شدن و احترام به عقاید یکدیگر را یاد می‌گیرند. آنان با شرکت در این کلاس‌ها از افکار خود و دیگران آگاهی می‌یابند و از چه‌گونگی تأثیر افکارشان در زندگی خود و دوستانشان مطلع می‌شوند. آنان یاد می‌گیرند که موقع اظهار نظر دیگران خوب گوش دهند و بر احساسات بی‌موقع خود غلبه کنند. آن‌ها در مقابل پاسخ‌هایشان احساس مسئولیت می‌کنند. افکار و عقایدشان را آزادانه و محترمانه با یکدیگر در میان می‌گذارند و همچنین برای بررسی و تقویت نظرات خود در هم‌کلاسی‌هایشان به حل معماهای فلسفی اشتیاق نشان می‌دهند.

از آن‌جایی که فلسفه بر مبنای گفت‌وگوست، بر زبان و طرز بیان کودکان بسیار اثر می‌گذارد و باعث رشد کلامی آنان می‌شود؛ کلاس‌های فلسفه این امکان را به کودکان می‌دهند که بالاتر از آن‌چه تاکنون فکر می‌کرده‌اند، فکر کنند.

در فلسفه برای کودکان، کودکان درگیر آموزش شده و به تدریج به فراگیرندگانی فعال تبدیل می‌شوند. در نتیجه تفکر نقادانه‌ی آنان رشد می‌کند؛ تفکری که هر انسانی در بررسی ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی و انسانی به آن احتیاج دارد. این کلاس‌ها به‌ویژه برای کودکانی که کنجکاوی بالایی دارند، بسیار شگفت‌انگیز و جذاب است.

علاوه بر موارد یاد شده، فلسفه در کلاس درس باعث رشد خودباوری و رشد شخصیت در کودکان می‌شود و به آن‌ها کمک می‌کند که در آینده، انسان‌هایی اندیشمندتر و مسئولیت‌پذیرتر شوند و در زندگی، مسائل خود را به شیوه‌ای درست و عقلائی و پسندیده حل کنند و راه را از بی‌راهه تشخیص دهند. **لیبمن**، که از پیش‌کسوتان آموزش فلسفه برای کودکان است، اهداف این آموزش را این‌گونه بیان می‌کند:

- بهبود توانایی استدلال

- پرورش خلاقیت

- رشد فردی و میان‌فردی

- پرورش درک اخلاقی

- پرورش توانایی مفهوم‌یابی

- رشد و پرورش تفکر عاطفی.

شاید آموزگاران گرامی، آموزش فلسفه

را به دلیل برخی شباهت‌های زمینه‌ای، با روش‌های آموزشی دیگر مقایسه کنند و همانند بدانند اما لازم به ذکر است که آموزش فلسفه فرقی اساسی با روش‌های آموزشی دیگر (بارش مغزی، حل مسئله، تفکر انتقادی) دارد. فلسفه «آموزش برای تفکر» است؛ در حالی که روش‌های آموزشی به دنبال «آموزش درباره‌ی تفکر» هستند!

داستان‌های فلسفی

برای کودکان کتاب‌های داستانی بسیار است و هر کدام نیز ویژگی‌هایی دارند اما همه‌ی داستان‌ها، فلسفی نیستند. داستان‌های فلسفی شاخص‌های خاصی را دنبال می‌کنند که برخی از آن‌ها را در ادامه می‌آوریم. - داستان فلسفی باید کودکان را به کنجکاوی و کندوکاو درباره‌ی مفاهیم فلسفه ترغیب کند.

- داستان فلسفی از نظر فرهنگی و ملی باید مناسب کودکان تحت آموزش باشد.

- کودکان باید بتوانند با شخصیت‌های داستان ارتباط برقرار کنند.

- داستان باید روان و مورد علاقه‌ی کودکان باشد.

- این داستان‌ها به صورت پرسش و پاسخ ارائه می‌گردند و مهارت فلسفی در این داستان‌ها به شکلی قابل‌تعلیم بیان می‌شود. این داستان‌ها در اصل می‌بایست بحث‌انگیز باشد.

- موضوع داستان به گونه‌ای باشد که نتیجه‌گیری را به خود کودکان واگذار کند.

- در این داستان‌ها مفاهیم و شیوه‌های واقعی زندگی به گونه‌ای ارائه می‌شوند که به راحتی قابل انتقال و آموزش به کودکان هستند

نقل یک روایت درباره‌ی اهمیت داستان در زندگی کودکان، جالب توجه است. روزی مردی از آلبرت اینشتین درباره‌ی تعلیم فرزندش پندی خواست. او به مرد گفت: «اگر می‌خواهی فرزندت ریاضی‌دان بزرگی بشود، برایش قصه بگو؛ زیرا داستان قدرت تجسم، تصور و خیال او را گسترش می‌دهد و ذهن او را برای حل مسائل آماده می‌کند.»

داستان فلسفی نباید از نوع قصه‌هایی باشد که پند و اندرز می‌دهد و پیام داستان را به‌طور مستقیم القا می‌کند.

داستان‌های فلسفی لایه‌ها و سطوح مختلف معنایی دارند؛ یعنی، دارای ویژگی برقراری ارتباط با مسائل مورد علاقه‌ی کودکان در دوره‌های مختلف رشد هستند. مریبان باید با دقت داستان‌هایی را برای کودکان انتخاب کند که علاوه بر دارا بودن ویژگی‌های فلسفی، بدآموزی نداشته باشند و به جای زیبایی‌ها، زشتی‌ها را به کودکان القا نکنند.

دکتر اسکار برنی فیه معتقد است که به جز داستان با دیدن فیلم یا حتی با توصیف اشاره هم می‌توان نیروی ذهنی کودکان را به تفکر واداشت.

با توجه به این گفته، مریبان می‌تواند از بازی‌های متفاوت و مناسب و حتی یک خبر روز، مناسب با روحیات کودکان برای کلاس‌های فلسفه استفاده کند؛ مانند خبرهایی درباره‌ی مسائل کودکان.

برای آشنایی بیشتر مریبان یک نمونه بازی را در زیر می‌آوریم.

در کلاس به کودکان بگویند چند جمله‌ی دل‌خواه درباره‌ی تصورات خود بگویند؛ مانند:
- کاش هیچ وقت بهار نمی‌شد.
- چی می‌شد، اگر مدرسه نبود؟

بعد از این که هر کدام جمله‌ای گفتند، از آن‌ها بخواهید جملات خود را بخوانند. بدین ترتیب، آن‌ها ضمن گفت‌وگو درباره‌ی نظرات یکدیگر، با ایرادات خود در تفکراتشان آشنا می‌شوند و یاد می‌گیرند که سنجیده حرف بزنند. هم‌چنین برای آشنایی مریبان و آموزگاران با نحوه‌ی ارائه‌ی داستان در کلاس‌های فلسفه، سه داستان متفاوت اما فلسفی در نظر گرفته‌ایم که یکی از آن‌ها از سری «داستان‌های ازوپ» است که از کتاب «فلسفه در کلاس درس» با قدری تغییراتی نقل می‌شود (خوش‌بختانه از این مجموعه داستان‌ها با هدف توسعه‌ی سواد خواندن برای دانش‌آموزان دبستانی سه کتاب با عنوان‌های ازوپ در کلاس درس، لافونتن

در کلاس درس و بیدپا در کلاس درس، به وسیله **مرتضی مجدفر** تألیف شده است). داستان دیگر از سری کتاب‌های **مرتضی خسرو نژاد** است که هم داستان و هم مطالب راهنمای مربی را عیناً و فقط با حذف برخی نکات که در این سلسله نوشته‌ها نمی‌گنجد، از ایشان نقل می‌کنیم. داستان سوم از طنزهای ملا نصرالدین است که برای همه‌ی گروه‌های سنی جذابیت دارد و پندآموز است. هم‌چنین مریبان می‌تواند از داستان‌های «مثنوی معنوی» که برای کودکان ساده شده است یا حتی برخی از متن‌های داستانی روان‌خوانی کتاب‌های درسی که دارای خصوصیات داستان‌های فلسفی هستند نیز استفاده کند؛ مانند «عبداله بری و عبدالله بحری» در کتاب «بخوانیم» چهارم دبستان و حتی از قسمت‌ها هم بخوانیم، شعر «دو کاج».

نمونه‌ها را در شماره‌ی بعد خواهیم خواند.

منبع

حسن‌زاده، صالح. کودک و توان درک مفاهیم فلسفی. ویژه‌نامه‌ی فلسفه و کودکان. ۱۳۹۰.

ضرورت گنجاندن فلسفه در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی برنامه‌ای برای فکر کردن

مهرنوش فلاح تفتی
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

استاد راهنما: دکتر محمود عبایی

کلیدواژه‌ها: فلسفه، کودک، آموزش، آموزش فلسفه به کودکان و فبک.

سرآغاز

اصلاح و تقویت نیروی فکر همواره جزو اهداف اولیه‌ی آموزش و پرورش رسمی و به‌عنوان هدف بنیادی تدریس و یادگیری در همه‌ی رشته‌های علمی بوده است. یک مسئله‌ی اساسی برای مربیان تعلیم و تربیت، معلمان، والدین و حتی خود دانش‌آموزان این بوده و هست که آیا مدرسه و برنامه‌های درسی، منجر به پرورش تفکر در دانش‌آموزان می‌شود یا خیر. در دنیا، در چند دهه‌ی اخیر فلسفه و آموزش فلسفه به‌عنوان روشی برای پرورش قوه‌ی تفکر، دوباره مورد توجه قرار گرفته است. در این مقاله، امکان آموزش فلسفه به کودکان (باتوجه به مفهوم فلسفه) در مقایسه با بزرگسالان و از دیدگاه روان‌شناسی شناختی **پیاژه** بررسی شده است. کودکان می‌توانند فلسفه بیاموزند. اگر فلسفه را در معنای واقعی آن یعنی فلسفیدن در نظر بگیریم و باتوجه به این که برای فلسفیدن به پرسیدن و تعجب کردن نیاز است و کودکان هر دو را به‌طور طبیعی دارند، بهتر از بزرگسالان می‌توانند فلسفه بیاموزند. باتوجه به این خصوصیات و نتایج تحقیقات تجربی، کودکان تا قبل از ۱۲ سالگی هم می‌توانند فلسفه یاد بگیرند. در آموزش فلسفه به کودکان به تربیت معلمان اهمیت زیادی داده شده است و کتاب‌های راهنمای آموزشی تدوین شده برای معلمان نقش مهمی ایفا می‌کنند و از آزمون‌های استاندارد شده‌ای برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استفاده می‌شود. تنها اشکال این برنامه‌ی درسی آن است که در تدوین محتوای آن به نیازهای جامعه و معلمان توجهی نشده است.



در ارتباط با این مقاله پژوهشی،
سلسله مقالات «فلسفه برای
کودکان» را که به صورت دنباله‌دار
در مجله چاپ می‌شود، بخوانید.

معرفی برنامه‌ی فلسفه برای کودکان

فلسفه هیچ نیازی به دفاع ندارد؛ زیرا محتوای آن خود مؤید و حامی آن است ولیکن دفاع از تعلیم فلسفه، محتاج یک فلسفه‌ی انتقادی از تعلیم است. فلسفه برای کودکان^۱ برنامه‌ای است که کودکان مدرسه‌ای را در تمام مباحث کلاس در زمینه‌ی موضوعات فلسفی مشارکت می‌دهد. هدف این برنامه، بهبود تفکر کودکان از طریق معرفی بسیاری از «سوالات بزرگ» به آن‌ها و توانا ساختن آن‌ها در بررسی چنین سوالاتی است. با استفاده از این برنامه، معلمان کودکان را به تفکر عمیق‌تر درباره‌ی ایده‌هایی که در پس کار مدرسه‌ای آن‌ها قرار دارد، تشویق می‌کنند. این اقدام به‌طور عمده در یک اجتماع کاوش‌گر کلاس درس صورت می‌گیرد. کودکان به‌طور ژرف روی تفکر خود و مهارت‌های مورد استفاده‌ی خویش تمرکز خواهند کرد؛ سپس آن‌ها را هنگامی که در حال بررسی و تقویت ایده‌های خود و دیگران در پاسخ به معماهای فلسفی هستند، بهبود خواهند بخشید (اسپرود، ۲۰۰۲).

هدف آموزش فلسفه برای کودکان

فلسفه برای کودکان هدف‌های شناختی روشنی دارد و ذهن را وادار به عمل می‌کند. این کار از طریق چالش‌های تفکر اصولی و تعامل ساختاری انجام می‌گیرد. برنامه‌ی یادشده در عین حال هدفی اجتماعی نیز دارد و آن آموزش فرایند تصمیم‌گیری دموکراتیک است. این برنامه در پرورش مشارکت منظم و پرورش خود آگاهی فرد سهم قطعی دارد (هاینز ۲۰۰۲، صفحه ۱۱). از نظر لیپمن هدف عمده‌ی برنامه‌ی آموزش فلسفه برای کودکان، آن است که به کودکان کمک می‌کند. بیاموزند که خود چگونه فکر کنند (هاینز ۲۰۰۲: ۵۳). وی هدف‌های این برنامه را به‌صورت زیر دسته‌بندی کرده است: ۱. بهبود توانایی استدلال^۲، ۲. پرورش خلاقیت^۳، ۳. رشد فردی و میان فردی^۴، ۴. پرورش درک اخلاقی^۵، ۵. پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه^۶، ۶. رشد و پرورش تفکر عاطفی^۸ در کودکان.

نتیجه‌گیری

از نظر جامعه‌شناختی و تربیت اجتماعی نیز آموزش فلسفه و تعلیم تفکر ضروری است؛ زیرا نیروی بالقوه‌ی تربیتی سیاسی و مدنی فلسفه در تشکیل یک مدینه‌ی فاضله‌ی معین از زمان افلاطون تاکنون

مبهرن و آشکار است. جامعیت فلسفه (در تعلیم و تربیت جوانان از نقطه‌نظر لیپمن و بزرگ‌سالان از نظر افلاطون) به‌خاطر توان تربیتی و سیاسی‌سازنده‌اش در ساختن جامعه‌ی بهتر پشتیبانی می‌شود. به اعتقاد این دو فیلسوف، فلسفه عملی دربرگیرنده‌ی یک جزء سیاسی بنیادی است و هر دو فلسفه را وسیله‌ای تربیتی برای آن جزء می‌دانند و در حالی که قوانین اجتماعی و مفاهیم نامتشابه به شهروندی را تعریف می‌کنند؛ رابطه‌ی تعلیم و تربیت و فلسفه را نیز تصدیق می‌کنند. آن‌ها کودکان را قبل از هر چیز شهروندان آینده‌ی یک نظام سیاسی قلمداد می‌کنند. باتوجه به بررسی‌های نظری انجام شده اقدامات زیر ضروری به‌نظر می‌رسد:

۱. از هرگونه اقدام شتاب‌زاده در اجرای برنامه‌ی آموزش فلسفه به کودکان در مدارس خودداری شود؛ ۲. برنامه‌های درسی و مواد آموزشی، به‌طور عمده براساس عقاید لیپمن و به‌ویژه مطابق با بافت جامعه توسعه یابد؛ ۳. واحد درسی آموزش فلسفه به کودکان در واحدهای درسی رشته‌های علوم تربیتی گنجانده شود؛ ۴. مراکز تربیت معلم برای آموزش این برنامه ایجاد شده و دوره‌های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان آشنا با فلسفه برگزار می‌شود؛ ۵. محتوای آموزشی با توجه به فرهنگ کشور برای آموزش فلسفه به کودکان تدوین گردد.

پی‌نوشت

1. P4C: Philosophy for children/فلسفه برای کودکان جنگ
2. Big Question
3. Improvement of Reasoning Ability
4. Development of Creativity
5. Personal and Impersonal Growth
6. Development of Ethical Understanding
7. Development of the Ability to Find meaning in Experience
8. Caring as Thinking

منابع

1. Haynes. J. (2002) children as philosophers, London and New York; Rutledge flamer Press.
2. Splitter. L. & Sharp. A.M. (2002) teaching for Better Thinking the Educational Research.
3. Splitter. L. (1975) Thinking Inquiry and community. Teacher Perspective On philosophy for children, in: critical & creative Thinking the.
4. Sprod. T (2002) Books into Ideas: A Community of Inquiry Melbonrn: Hawker Brown Low.
5. Lee. DVD (1993) Experiences with Kio and Gus. In Thinking vole. 11
۶. اسمیت، فیلیپ؛ فلسفه‌ی آموزش و پرورش، مترجم سعید بهشتی، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۷.
۷. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین؛ فلسفه‌ی کانت، بیداری از خواب دگماتیسیم بر زمینه‌ی سیر فلسفه‌ی دوران موج سوم، تهران، انتشارات نقش جهان، ۱۳۷۴.

اختلالات

یادگیری

دانش آموزان

دوره‌ی غیرحضوری

کد دوره: ۹۱۴۰۰۵۱۳

طول دوره: ۲۴ ساعت

مقطع و زمینه: ابتدایی

برگزارکنندگان: مرکز برنامه‌ریزی
و آموزش نیروی انسانی
و دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

پرونده‌ی ضمیمه‌ی
رشد آموزش ابتدایی
شماره‌های ۱ تا ۴
(مهر، آبان، آذر و دی ماه ۱۳۹۱)

آزینا محمودپور

کارشناس اختلالات یادگیری

یکی از اساسی‌ترین مشکلاتی که کودکان با ناتوانی‌های یادگیری با آن روبه‌رو هستند مشکلات خواندن است؛ زیرا کودکی که نمی‌تواند بخواند بخت بسیار کمی برای موفقیت در مدرسه دارد. هم‌چنین صدمه به مراکز از مغز، که کنترل تکلم، شنوایی و بینایی را به‌عهده دارد، نیز می‌تواند نارساخوانی^۱ را به‌وجود آورد. نارساخوانی اصطلاحی است برای معرفی یکی از مشکلات کودکانی که به‌رغم برخورداری از هوش طبیعی قادر به خواندن نیستند. این گروه از کودکان ممکن است واژه‌های بسیاری را بدانند و به‌راحتی آن‌ها را در مکالمه به کار گیرند اما قادر به درک و شناسایی نشانه‌های نوشتنی یا چاپی نیستند.

برخی از این کودکان حتی می‌توانند واژه‌ها را بخوانند، اما مفهوم آن‌ها را نمی‌فهمند. این حالت را در اصطلاح «هیپرلکسی»^۲ می‌نامند. معلمان و مسئولان آموزش و پرورش به علت ناآگاهی از مشکلات ویژه‌ی این گروه از کودکان معمولاً آنان را به عنوان عقب‌ماندگان ذهنی یا کودکان تنبلی برای یادگیری که کوشش نمی‌کنند، می‌شناسند. (نراقی و نادری، ۱۳۷۷).

کودکانی که در خواندن مشکل دارند معمولاً به مسائل تحصیلی بی‌علاقه می‌شوند و به اندازه‌ای از خواندن بی‌بازند که حاضرند به جای خواندن حتی اتاقشان را تمیز کنند (مک نالتی، ۲۰۰۳).

خواندن ادامه‌ی فرایند رشد تکلم و زبان است (فریاری، رخشان، ۱۳۶۹). در واقع، شروع فعالیت خواندن از زمانی آغاز می‌شود که کودک اولین کلمات را برای بیان مقصود خود به کار می‌برد. در این هنگام، با دیدن یا لمس کردن چیزی یا تصویر آن، کلمه یا نماد آن برای کودک تداعی می‌شود. پس از کسب تجربه‌ی کافی در این زمینه و با آغاز سن مدرسه و برخورداری از آموزش‌های لازم، مرحله‌ی ارتباط دادن کلمات یا صداهای آن‌ها با نماد تصویری (کلمات نوشتاری) شروع می‌شود. «در این مرحله، کودک می‌تواند برای هر یک از صداهایی که در زبان محیطی موجود است، یک نشانه یا نماد تصویری را جای‌گزین کند و پس از آن نمادها را با یکدیگر ترکیب کرده و کلمه و جمله را بخواند. در این حالت نماد نوشتاری جایگزین اشیاء، تصاویر و مفاهیم آن‌ها می‌شود» (نراقی، نادری، ۱۳۷۷).

پیش‌نیازهای خواندن

برخورداری از توانایی‌هایی چون گوش دادن، ادراک شنیداری (درک و معنی بخشیدن به اطلاعات شنیده شده)، حافظه‌ی شنیداری (به ذهن سپردن موارد شنیده شده)، خوب دیدن، ادراک بینایی (درک و معنی بخشیدن به اطلاعات دیده شده)، حافظه‌ی بینایی (به ذهن سپردن موارد و موضوعات دیده شده)، ترکیب ادراک بینایی و شنیداری (تطبیق علائم نوشتاری با واژه‌های زبان)، هماهنگی حرکات چشم و تعقیب بینایی برای دیدن حروف، کلمات و جملات و جهت آن‌ها، ادراک فضایی مناسب از حروف، کلمات و جملات، سازمان‌دهی زمان برای چه‌گونگی آغاز و پایان متن و نیز تکلم

اختلالات خواندن

نگاهی به مشکلات و راهبردهای بهبود خواندن

ضروری است.

در جریان خواندن، کودک باید بتواند شکل‌های پیچیده و انتزاعی حروف و کلمات را ادراک و شناسایی کند، آن‌ها را به‌خاطر بسپارد و نیز صداهایشان را ادا کند.



مؤلفه‌های خواندن

فرایند تدریس خواندن را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد:

۱. تشخیص کلمه ۲. درک مطلب.

مهارت‌های مربوط به تشخیص کلمه خواننده را قادر می‌سازد از طریق رمزگشایی واژه‌ها و حروف چاپی و تطبیق دادن حروف و واژه‌ها با صدای زبان، کلمه‌ها را تشخیص دهد و راه‌های درک یا تشخیص واژه‌های جدید را یاد بگیرد. منظور از درک مطلب، فهم معنای چیزی است که خواننده می‌شود. دانش آموزان باید واژه‌ها را درک کنند تا آن‌چه را می‌خوانند، بفهمند. اگر دانش آموزی بدون درک معنی فقط واژه‌های متن را بخواند، در واقع چیزی نخوانده است.

۱. تشخیص کلمه

اگر خواننده بتواند کلمات را به راحتی تشخیص دهد، قادر خواهد بود بر معنی متمرکز شود. بدون مهارت در تشخیص کلمات، که در واقع سطح پایین‌تر خواندن نامیده می‌شود؛ مهارت‌های عالی‌تر شناختی تشکیل نمی‌شود. در خوانندگانی که باید قسمت اعظم تلاش خود را صرف تشخیص کلمه‌ها کنند، ظرفیت پردازشگری کمی برای درک مطلب باقی می‌ماند.

راهبردهای تشخیص واژه‌ها

آواشناسی: صداهای حروف یا ترکیب حروف نوشتاری انطباق داده می‌شود. رمزگشایی هم‌اصلاحی است که برای ایجاد ارتباط بین صدا (واج) و نماد نوشتاری حرف (نویسه) به کار می‌رود.

کودک‌انی که آموزش آواها را به‌طور مستقیم و نظام‌مند دریافت کرده‌اند، نسبت به کودکانی که چنین آموزشی ندیده‌اند، نمرات پیشرفت خواندن بیشتری کسب کرده‌اند و در مهارت‌های خواندن موفق‌تر بوده‌اند.

واژه‌های دیداری: منظور این است که با دیدن واژه‌ها فوراً و بدون تردید بتوانند آن‌ها را تشخیص دهند. روان خواندن مستلزم آن است که بیشتر واژه‌ها در نگاه اول تشخیص داده شوند. اگر بیشتر واژه‌ها در نگاه اول تشخیص داده نشوند یا به زحمت تشخیص داده شوند، خواندن مطالب بی‌نهایت پر زحمت و مایوس‌کننده خواهد بود.

نشانه‌های متنی: نشانه‌هایی است که به دانش آموز کمک می‌کند از طریق معنی یا متن جمله یا بندی که واژه در آن قرار دارد، واژه‌ها را

تشخیص دهد. اگر دانش آموزان دچار ناتوانی‌ها با خواندن داستان‌ها و کتاب‌ها به تمرین مداوم بپردازند، یاد می‌گیرند از نشانه‌های متنی نیز استفاده کنند. معنی جمله به اضافه صداهای اول کلمه، آن قدر نشانه فراهم می‌کند که خواننده بتواند کلمه را تشخیص دهد.

تحلیل ساختاری: تحلیل ساختاری با تحلیل واحدهای معنی‌دار واژه نظیر پیشوند، پسوند، ریشه‌ی واژه، واژه‌های مرکب و هجاها به تشخیص واژه کمک می‌کند.

ترکیب راهبردهای گفته شده: استفاده از تمامی راهبردهای تشخیص کلمه (آواشناسی، واژه‌های دیداری، نشانه‌های متنی و تحلیل ساختاری) توصیه می‌گردد. زمانی که کلمه‌ای ناآشنا در فرایند خواندن وقفه ایجاد کند، این راهبردها مورد نیاز خواهد بود. دانش آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری باید هر یک از این راهبردهای بازشناسی واژه را آن قدر تمرین کنند تا به استقلال و انعطاف‌پذیری در خواندن دست یابند و بتوانند روان و سلیس بخوانند.

۲. درک مطلب

توانایی دریافت معنی از متن چاپی است. بیشتر دانش آموزان ناتوان در یادگیری، سرانجام اصول تشخیص و بازشناسی واژه را یاد می‌گیرند اما برای بسیاری از آن‌ها تکالیفی که مستلزم درک پیام‌های پیچیده باشد، همچنان دشوار باقی می‌ماند. باید راهبردهایی را به آن‌ها یاد داد که بتوانند خوانندگانی فعال شوند و متن را درک کنند.

راهبردهای بهبود درک مطلب

استفاده از مجموعه کتاب‌های پایه: مجموعه‌ی کتاب‌ها و مواد کمکی که شامل کتاب‌های طبقه‌بندی شده از خیلی ساده‌ی آمادگی و کلاس اول تا کلاس‌های سطح بالاتر است که به تدریج دشوارتر می‌شود. میزان دشواری کتاب‌ها از نظر واژگان، محتوای داستان و رشد مهارت به تدریج افزایش می‌یابد. کتاب تمرین هم می‌تواند با این مجموعه کتاب‌ها همراه باشد. در اکثر مجموعه کتاب‌های پایه، استفاده از ادغام شیوه‌های گوناگون ایجاد آمادگی، تدریس واژگان، تشخیص واژه، درک و لذت بردن از خواندن به مسئله‌ی آموزش خواندن رویکردی ترکیبی می‌دهد.

فعال کردن دانش پیشین: از طریق روش «تجربه‌ی زبان»، که برپایه‌ی دانش و زبان دانش آموز بنا می‌شود و شکل‌های گوناگون یادگیری زبان، گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن را به یکدیگر پیوند می‌دهد، قابل اجراست. دانش آموزان داستان‌هایی را به معلم دیکته می‌کنند (یا خودشان می‌نویسند) و بر پایه‌ی همین داستان‌ها آموزش خواندن صورت می‌گیرد.

در این روش درباره‌ی واژگان، ساخت جمله و محتوای داستان هیچ



چرا اختلالات یادگیری؟

نگاهی به سبب‌شناسی، تمیز و طبقه‌بندی اختلالات یادگیری

سبب‌شناسی اختلالات یادگیری

برخی از علت‌هایی که برای اختلالات یادگیری در نظر گرفته می‌شود، عبارت است از:

۱. عوامل ژنتیکی: برخی معتقدند که وراثت در بروز برخی از اختلالات یادگیری نقش مهمی دارد. نتایج بیشتر پژوهش‌هایی که روی دوقلوهای هم‌سان و غیرهم‌سان انجام گرفته است، نشان می‌دهد که وقوع اختلالات یادگیری در دوقلوهای هم‌سان بیشتر از دوقلوهای ناهم‌سان است. هم‌چنین خطر ابتلا به این اختلال در میان کودکانی که والدین آن‌ها هم اختلال یادگیری داشته‌اند، بیشتر مشاهده شده است. نقش عوامل ارثی در اختلال خواندن، بیشتر از دیگر اختلالات گزارش شده است. برخی از پژوهش‌ها نشان داده که ناتوانی در خواندن، مربوط به ژن‌های کروموزم شماره ۶ و ۱۵ است.

۲. آسیب‌های مغزی: این آسیب‌ها می‌تواند از طریق ضربه، تصادف، سقوط، تب بسیار شدید همراه با تشنج و پس از تولد باشد. آسیب‌های حین تولد نیز مانند، کمبود اکسیژن (آنوکسی)، نارسی نوزاد، وزن کم، زایمان سخت و طولانی یا آسیب‌های دوران جنینی مانند ابتلای مادر در دوران بارداری به بیماری عفونی از جمله سرخچه، و عامل RH از جمله‌ی این آسیب‌هاست.

۳. عوامل محیطی و آموزشی: نقش محیط در ناتوانی‌های یادگیری همیشه مورد توجه بوده است. تربیت و آموزش ضعیف می‌تواند کودکان را در معرض خطر رشد مشکلات یادگیری قرار دهد. محیط علاوه بر این که مستقیماً بر یادگیری تأثیر می‌گذارد، می‌تواند از طریق ایجاد شرایطی موجب شود که بد کارکردی عصبی با احتمال بیشتری بروز کند و به‌طور غیرمستقیم بر یادگیری تأثیر داشته باشد. شرایط اقتصادی، اجتماعی و ضعف همراه با عواملی چون سوءتغذیه، عدم رعایت مراقبت‌های بهداشتی، بارداری در سنین نوجوانی و مصرف موادمخدر می‌تواند کودکان را در معرض خطر بد کارکردی عصب‌شناختی و در نهایت، ناتوانی‌های یادگیری قرار دهد. انگیزش ضعیف، فقر محرک‌های محیطی، بی‌سوادی

والدین، نظام ارزشی حاکم بر خانواده (اهمیت ندادن به تحصیل)، عدم توجه مربیان به آموزش درست یا استفاده‌ی نادرست از روش‌های آموزشی، عدم آموزش مهارت‌های اجتماعی و حرکتی، تدریس ناکافی و ناصحیح به کودکان، بی‌بهره بودن معلمان از مهارت‌های لازم برای تدریس، برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی آموزشی ضعیف، و عدم استفاده از فعالیت‌های برانگیزاننده نیز از جمله عوامل محیطی و آموزشی قلمداد می‌شود.

چه‌گونه اختلالات یادگیری را از دیگر مشکلاتی که منجر به شکست در یادگیری می‌شوند باز شناسیم؟

تشخیص و شناسایی کودکان دارای اختلالات یادگیری از سایر

معیار از پیش تعیین شده‌ای وجود ندارد و معلم از انشاها به جای مطالب خواندنی برای گسترش مهارت‌های خواندن آن‌ها استفاده می‌کند. این رویکردی نیرودهنده، شادی‌بخش، مستقیم و بی‌واسطه است و جوهر خلاقیت را با خود دارد و می‌توان از آن، هم در مرحله‌ی آغازین خواندن برای کودکان خردسال و هم در آموزش اصلاحی دانش‌آموزان بزرگ‌تر استفاده کرد.

معنی دادن به واژه‌ها و مفاهیم: دانش‌واژگانی و توانایی فهم مفاهیم کلمه‌ها ارتباط نزدیکی با پیشرفت خواندن دارد. محدودبودن دانش‌واژگانی به درک مطلب آسیب جدی می‌زند. هرچه واژه‌ها انتزاعی‌تر باشد، فهم مفاهیم نیز دشوارتر می‌شود. مشکلات خواندن در رشته‌های درسی غالباً از واژه‌های دشوار نشئت نمی‌گیرد بلکه به سبب ارائه‌ی زیاد و مترکم در هنگام تدریس مفاهیم است.

گسترش گنجینه‌ی واژگانی: معلمان از طریق ارائه‌ی معانی چندگانه‌ی هر یک از واژه‌ها با مراجعه به فرهنگ لغت، تمرین کامل کردن جمله‌ها و بحث‌های کلاسی، می‌توانند دانش‌آموزان را از معانی گوناگون یک واژه آگاه کنند.

● دانش‌آموزان به تجربه‌های عینی با واژه‌ها نیاز دارند. ابتدا باید تجربه‌های مقدماتی با مفاهیم واقعی برای آنان فراهم شود و سپس آنان را ترغیب و کمک کرد تا به نتیجه‌گیری از تجارب خود بپردازند. در مراحل پیشرفته‌تر معلم می‌تواند مهارت‌های طبقه‌بندی، خلاصه کردن و تعمیم‌دهی آن‌ها را تقویت کند.

● از آن‌جا که خزانه‌ی واژگانی افراد به تدریج طی دوره‌های گوناگون زندگی ساخته می‌شود، دانش‌آموز می‌تواند از طریق تلویزیون، ورزش، روزنامه، اطلاعاتی‌ها و علوم گوناگون جنبه‌هایی از زندگی را تجربه کند و به واژه‌های جدیدی دست یابد.

شبکه‌های واژه‌ها: راهبردی است که به کمک آن می‌توان واژه‌ها و اطلاعات را به گونه‌ای تنظیم کرد که فهم و یادگیری آن‌ها آسان‌تر شود. شبکه‌ها واژه‌ای، رابطه‌ی یک کلمه را با کلمه‌های دیگر تقویت می‌کند و منجر به درک عمیق دانش‌آموز از مفاهیم مهم می‌شود.

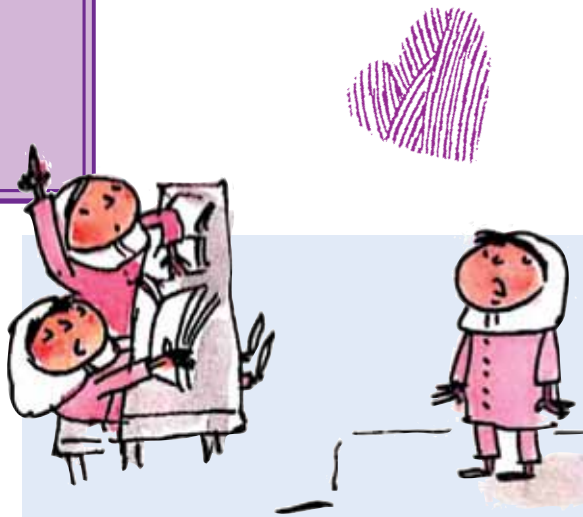
شیوه‌ی بسته: این شیوه برای ایجاد درک و مهارت‌های زبانی بسیار مفید است و براساس ایده‌ی بسته‌ی گشتالت؛ یعنی تمایل به کامل کردن و به صورت کل درآوردن ساختاری نیمه‌تمام از طریق پرکردن جاهای خالی. در متنی که برای پرکردن جای خالی به دانش‌آموز می‌دهید، باید حدود هفت تا ۱۰ کلمه نوشته شود و سپس یک کلمه حذف گردد و در جای خالی آن شکل نقطه‌چین نشان داده شود. دانش‌آموز با توجه به متنی که ابتدا به صورت کامل خوانده است باید بتواند کلمات حذف شده را پیدا کند و بنویسد.

پی‌نوشت

1. Reading disability. Dyslexia.
2. Hyperlexia

منابع

۱. لرنر، ژانت؛ ناتوانی‌های یادگیری (نظریه‌ها، تشخیص و راهبردهای تدریس) مترجم: عصمت دانش، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، ۱۳۸۴.
۲. نادری، عزت‌الله، سیف نراقی، مریم. اختلالات یادگیری، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، ۱۳۶۹.
۳. سیف نراقی، مریم، نادری، عزت‌الله، نارسایی‌های ویژه در یادگیری، نشر مکیال، ۱۳۷۹.



زمینه یا سایر مشکلات ادراکی بینایی یا شنوایی را محور و مرکز توجه می‌دانند.

۱. ناتوانی‌های یادگیری به دو گروه طبقه‌بندی می‌شود:

۱. ناتوانی‌های یادگیری تحولی

۲. ناتوانی‌های یادگیری تحصیلی.

■ **ناتوانی‌های یادگیری تحولی:** ناتوانی‌های یادگیری تحولی شامل آن گروه از مهارت‌های پیش‌نیاز^۱ است که کودک برای کسب و یادگیری موضوعات درسی به آن‌ها نیاز دارد؛ مانند توجه، حافظه و ادراک. کودک برای یادگرفتن این‌ها که چه‌گونه نامش را بنویسد، باید چندین مهارت پیش‌نیاز در زمینه‌های ادراکی، هماهنگی حرکتی چشم و دست، زنجیره‌سازی، حافظه و نظایر آن را فراگرفته باشد. برای یادگیری خواندن باید از نظر شنوایی و بینایی، ادراک شنیداری و دیداری، حافظه‌ی شنیداری و دیداری، مهارت‌های زبانی و سایر عملیات ذهنی بهبود یابد و به تکامل برسد. در صورتی که کودک در جریان یادگیری، مهارت‌های پیش‌نیاز را به خوبی فرا نگیرد و در کسب آن‌ها دچار اختلال شود، این اختلالات تحولی در نهایت به اختلال یادگیری منجر می‌گردد.

■ **ناتوانی‌های یادگیری تحصیلی:** این ناتوانی‌ها شامل مشکلاتی هستند که به‌طور اصولی کودکان در سن دبستان آن‌ها را تجربه می‌کنند. «ناتوانی خواندن»، «ناتوانی نوشتن»، «ناتوانی ریاضی» و «محاسبه کردن» و «ناتوانی‌های غیر کلامی» از جمله ناتوانی‌های یادگیری تحصیلی هستند. هنگامی که کودکی توانایی بالقوه‌ی یادگیری، موقعیت و امکان یادگیری در مدرسه را دارد ولی پس از دریافت آموزش‌های کافی نمی‌تواند یاد بگیرد، می‌توان او را به عنوان فرد ناتوان در یادگیری «خواندن»، «نوشتن»، «ریاضیات» و ناتوانی‌های غیر کلامی در نظر گرفت.

پی‌نوشت

1. prerequisite



کودکان اهمیت ویژه‌ای دارد. گاهی مشابهت‌های فراوان برخی از اختلالات و مشکلات تحصیلی تشخیص صحیح را ناممکن می‌سازد. از جمله ممکن است کودکان دارای اختلالات یادگیری با کودکان «عقب‌مانده‌ی ذهنی»، «کودکان دیرآموز (مرزی)»، کودکان دارای اختلالات هیجانی - رفتاری و «کودکان دارای اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی (ADHD)» و «کودکانی که مشکلات آموزشی» دارند، اشتباه گرفته شوند.

کودکان عقب‌مانده‌ی ذهنی همانند کودکان با اختلال یادگیری، مشکلات ادراکی و مشکلات زبانی از خود نشان می‌دهند، در حالی که کودکان عقب‌مانده یا کم‌توان برخلاف کودکان اختلال یادگیری، در بیشتر زمینه‌های رشدی و تحصیلی، کندی دارند اما می‌توان با استفاده از آزمون‌های هوشی به راحتی آن‌ها را تشخیص داد. کودکان دیرآموز (مرزی) در بیشتر حیطه‌های کلامی و عملی و به‌طور کلی در اکثر زمینه‌های تحصیلی ضعف عمومی دارند و با دریافت آموزش‌های ویژه، مشکلات آن‌ها کاملاً برطرف نمی‌شود؛ چون توانایی‌هایشان مشخص و محدود است و همیشه نیازمند کمک هستند. کودکان دارای اختلال هیجانی - رفتاری از نظر بیان احساسات و رفتار شاید شباهت‌هایی با کودکان دارای اختلال یادگیری داشته باشند ولی اصولاً کودکان مبتلا به مشکلات رفتاری و هیجانی بی‌انگیزه‌اند و هیچ رغبتی به امور تحصیلی و استفاده از آموزشی ندارند.

کودکان با اختلال نقص توجه و بیش‌فعالی این اختلال نسبت به اختلالات دیگر، مشابهت بیشتری با اختلال یادگیری دارند؛ زیرا در هر دو گروه مبتلایان مشکلات توجه و تمرکز و بی‌دقتی دیده می‌شود. باید به نشانه‌هایی که در مورد بیش‌فعالی بر آن‌ها تأکید شده است نیز توجه کرد تا بتوان تشخیص افتراقی درستی داد. کودکان بیش‌فعال همراه با نقص توجه، عموماً پیشرفت تحصیلی‌شان هم‌سطح توانایی‌های فردی آن‌هاست که در اختلال یادگیری این‌گونه نیست.

کودکان با مشکلات آموزشی از آموزش‌های کافی و صحیح محروم بوده‌اند اما اکثراً با کودکان دارای اختلال یادگیری و یا عقب‌مانده‌ی ذهنی (کم‌توان ذهنی) اشتباه گرفته می‌شوند. اگر این کودکان به درستی شناسایی شوند، با استفاده از آموزش‌های کافی و غنای محیطی، می‌توان مشکل یادگیری آنان را نیز برطرف کرد.

طبقه‌بندی ناتوانی‌های یادگیری

ناتوانی‌های ویژه‌ی یادگیری در کودکان یک مجموعه‌ی متنوع و وسیع از شرایط را دربرمی‌گیرد. مهم این است که انواع مشکلاتی را که کودکان در این زمینه دارند، مشخص کنیم. بعضی از متخصصان بر مشکلات خواندن و زبان به عنوان محور ناتوانی‌ها تأکید می‌کنند. برای بعضی متخصصان دیگر اشکال و دشواری در توجه کردن، موضوع اصلی است و بقیه نیز «اختلالات روان‌شناختی» مانند حافظه، بازشناسی شکل



شناسایی و درمان

اختلالات دیکته نویسی

حسن شفیعی - کارشناس ارشد روان سنجی

اعظم محمودزاده - کارشناس ارشد روان شناسی کودکان استثنایی

یا صحبت کردن مشکل دارند، در زمینه‌ی نوشتن نیز ناتوانی‌های قابل توجهی از خود نشان می‌دهند. این نوع مشکل در مشق نوشتن، انشا نوشتن یا دیکته نوشتن کودکان قابل مشاهده است. این قبیل کودکان علاوه بر این که در نوشتن بسیار کند هستند.

دست‌خط بد آن‌ها، اغلاط انشایی شان را مضاعف جلوه می‌دهد. آن‌ها به فاصله‌ی حروف و کلمات از هم‌دیگر و نقطه‌گذاری‌ها توجه نمی‌کنند و بعضاً بخشی از کلمه را جا می‌اندازند. در نوشتن انشا نمی‌توانند از لغات و جملات متنوع و پرمفهوم استفاده کنند. بنابراین، در بررسی وضعیت کودکان ناتوان در یادگیری توجه به دست نوشته‌های آن‌ها کاملاً ضروری است. در بسیاری از کودکانی که در زمینه‌ی نوشتن مشکل دارند، این مشکل تا سنین جوانی و بزرگسالی به گونه‌ای مشاهده می‌شود. نارسایی در دست‌خط دانش‌آموزان می‌تواند مربوط به ضعف آنان در هماهنگی‌های ظریف حرکتی باشد. به عبارت دیگر، بعضی از ایشان نمی‌توانند به نحو مطلوب اطلاعات دیداری دریافتی را که کنش‌های ظریف حرکتی انتقال دهند. (افروز، ۱۳۸۵).

درمان

هدف اکثر درمان‌ها، اصلاح کاستی‌های مورد مشاهده در کلمه‌بندی نوشتاری است. از این رو، اکثر برنامه‌های درمانی در این زمینه فرایند نوشتن را به گام‌های کوچک‌تر تقسیم می‌کنند و برای هر سطح تمرین‌هایی را تدارک می‌بینند. در درمان اختلال کلمه‌بندی نوشتاری، تمرین کافی ضرورت بسیار دارد. چنین درمانی به جای تصحیح متون دانش‌آموز مبتلا، به صورتی مکانیکی بر رشد و تحول کلمه‌بندی نوشتاری متمرکز می‌شود و شرایطی پدید می‌آورد که این نظرها به روشنی در ذهن نویسنده نقش ببندد و به درستی روی کاغذ آمده و فهمیده شوند. (لطفی کاشانی و وزیری، ۱۳۸۳).

طرح آموزش انفرادی IEP: IEP طرحی گسترده از فعالیت‌های آموزشی است که به منظور رفع ضعف‌های موجود در زمینه‌های خاص تحصیلی طراحی می‌شود. اصولاً IEP می‌بایست به صورت برنامه‌ای یک ساله یا برای یک ترم خاص طرح شده و مقاصد و اهداف برنامه و راه‌های دستیابی به آن‌ها در آن گنجان شود. (اچ، ایلوارد، ۱۳۷۷). واقعیت این است که اشتباهاتی که کودک مرتکب می‌شود، از یک نوع و یک سنخ نیستند تا بتوان با اتخاذ یک روش همه‌ی آن را از بین برد و به پیشرفت وی اطمینان یافت. برای دستیابی به راه‌حل ساده و امیدوارکننده، بهتر است ابتدا با اجرای آزمون هوشی از طبیعی بودن هوش کودک اطمینان یابیم. اگر کودک در سایر درس‌ها و فعالیت‌هایش

واژه‌ی نوشتن به مجموعه‌ای از مهارت‌های نوشتاری مرتبط با یکدیگر اشاره دارد. این مهارت‌ها عبارت‌اند از:

۱. انشا یا توانایی خلق عقاید و بیان آن‌ها در ساختار دستوری قابل قبول، به گونه‌ای که با اصول سبک‌شناسی ادبی مطابقت کند.
۲. هجی کردن یا توانایی استفاده از حروف برای ساختن کلمات به همان صورت که مورد استفاده قرار می‌گیرند.
۳. دست‌خط یا توانایی نگارش فیزیکی علائم نوشتاری که برای هر نوع نوشتن و انشا ضروری است (دی. هامیل، ۱۳۸۱).

بسیاری از کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری از به کارگیری شکل نوشتاری زبان - کلمه‌بندی نوشتاری - در حکم یک ابزار ارتباطی مؤثر ناتوان هستند. عده‌ای از این کودکان نمی‌توانند نظر خود را کلمه‌بندی کنند و به صورت نوشتار درآورند. برخی دیگر نیز مرتکب خطاهای دستوری و نحوی می‌شوند. مشکل اصلی این کودکان ناتوانی آن‌ها در سازمان دادن به افکار خویش و تبدیل آن‌ها به شکل صحیح نوشتاری است. به این ترتیب، کودکان مبتلا هر چند معمولاً قادرند افکار خود را به طور شفاهی به اختصار مطرح کنند، در بیان افکار در چارچوب و قالب کلمه‌ها و نوشتار ناتوان‌اند یا نوشته‌هایشان بی‌سازمان، معشوش و بدون نظم است (لطفی کاشانی و وزیری، ۱۳۸۳).

از این رو، کلمه‌بندی نوشتاری مهارتی است که کودک پس از گفتار و خواندن آن را فرا می‌گیرد و در آن تسلط پیدا می‌کند. مبتلایان به این اختلال پس از ورود به دبستان خیلی زود در هجی کردن کلمات و کلمه‌بندی افکار خود طبق موازین دستوری، ضعف نشان می‌دهند. نوشتار آن‌ها حاوی تعداد زیادی اشتباه است. جملات شفاهی و کتبی کودکان مبتلا، با بالا رفتن سن ابتدایی‌تر می‌شود و در آن‌ها کلمه‌های انتخابی اشتباه و نامناسب، بندهای آشفته و فاقد توالی و تداوم مناسب بسیار می‌توان یافت. به علاوه، در کودکان مبتلا کاهش شدید توانایی هجی کردن درست کلمات به وجود می‌آید. این کودکان در درازمدت احساس مستمر بی‌کفایتی، حقارت، جدایی و بیگانگی پیدا می‌کنند، به دلیل نشان دادن عملکرد تحصیلی ضعیف و ناتوانی در کسب مهارت‌های تحصیلی، نسبت به مدرسه و انجام دادن تکالیف بی‌علاقه می‌شوند و فرار از مدرسه و اختلال سلوک نشان می‌دهند. به دلیل احساس بی‌کفایتی و شکست در تحصیل دچار خشم و ناامیدی شده یا به دلیل احساس فزاینده‌ی جدایی، بیگانگی و درماندگی، دچار افسردگی مزمن می‌شوند و در بزرگسالی مشاغلی را انتخاب می‌کنند که حداقل مهارت‌های مربوط به نگارش را داشته باشند (همان).

بعضی مواقع دیده می‌شود که کودکان ناتوان در یادگیری، که در خواندن

مثل دیگر کودکان معمولی باشد، به اجرای آزمون نیاز نداریم. بعد از کسب اطمینان از عادی بودن هوش دانش آموز باید اشتباهات متعدد او در دیکته را از روی دفتر دیکته‌اش یادداشت کنیم. برای مثال، اگر دانش آموز ۱۰ دیکته نوشته، تمام اشتباهاتی را که در آن دیکته‌ها مرتکب شده است، یادداشت می‌کنیم و در صدد یافتن علت یا علل آن برمی‌آییم. برای بررسی عینی‌تر، فرض می‌کنیم دانش‌آموزی در دیکته‌هایش در مجموع ۶۵ غلط داشته است. سپس تعداد کلمه‌هایی را که نادرست نوشته است و همچنین دیکته‌ی صحیح همان کلمات را به طوری که در جدول‌های بعد درج شده است، یادداشت می‌کنیم:

طراحی کند (تبریزی، ۱۳۸۱).
خوش‌بختانه در ایران منابع متعددی برای درمان نارسا نویسی، وارونه‌نویسی، قرینه‌نویسی و تمرین و تقویت انواع مهارت‌های مرتبط وجود دارد که خوانندگان عزیز را به مطالعه‌ی آن‌ها به‌ویژه کتاب درمان اختلالات دیکته‌نویسی دکتر مصطفی تبریزی ارجاع می‌دهیم.



شماره	غلط	درست	نوع اشتباه
۴۵	بنزار	بیزار	دقت
۴۶	۴۳	دید	قرینه‌نویسی
۴۷	۱۴۷	آدم	قرینه‌نویسی
۴۸	۴۳	دید	وارونه‌نویسی
۴۹	۳۳	رفت	قرینه‌نویسی
۵۰	۳۳	راضی	قرینه‌نویسی
۵۱	مارد	مادر	حافظه‌ی توالی دیداری
۵۲	ردخت	درخت	حافظه‌ی توالی دیداری
۵۳	آرزو	آرزو	حافظه‌ی توالی دیداری
۵۴	دادر	دارد	حافظه‌ی توالی دیداری
۵۵	مودر	مورد	حافظه‌ی توالی دیداری
۵۶	امیرالمومنین	امیرالمومنین	نارسا نویسی
۵۷	رستم و سهراب	رستم و سهراب	نارسا نویسی
۵۸	ندبندند	نیستند	نارسا نویسی
۵۹	اشتباهات	اشتباهات	نارسا نویسی
۶۰	رفته‌اند	رفته‌اند	نارسا نویسی
۶۱	دوز	زود	تمیز دیداری - دقت
۶۲	چانه	خانه	تمیز دیداری - دقت
۶۳	زور	روز	تمیز دیداری - دقت
۶۴	دوس	دوش	تمیز دیداری - دقت
۶۵	بتر	تبر	تمیز دیداری - دقت

شماره	غلط	درست	نوع اشتباه
۲۳	گزند	گزند	حافظه‌ی دیداری
۲۴	امیرالمومنین	امیرالمومنین	آموزشی
۲۵	اصحاب	اصحاب	حافظه‌ی دیداری
۲۶	دیزنه پدر	دین پدر	آموزشی
۲۷	بحار	بهار	حافظه‌ی دیداری
۲۸	تلفزیون	تلویزیون	حساسیت شنیداری
۲۹	خراک	خوراک	آموزشی
۳۰	خوروس	خروس	آموزشی
۳۱	دمبال	دنبال	حساسیت شنیداری
۳۲	حسته	هسته	حافظه‌ی دیداری
۳۳	جاله	ژاله	حساسیت شنیداری
۳۴	ستل	سطل	حافظه‌ی دیداری
۳۵	پمه	پنبه	حساسیت شنیداری
۳۶	بشغاب	بشقاب	حافظه‌ی دیداری
۳۷	جا انداختن کلمه	آمد	حافظه‌ی شنیداری
۳۸	صبحیح	صبح	دقت
۳۹	سبیز	سبز	دقت
۴۰	اروس	عروس	حافظه‌ی دیداری
۴۱	سرده	سپرده	دقت
۴۲	سبر	صبر	حافظه‌ی دیداری
۴۳	اصحبله	اصحاب	آموزشی
۴۴	کندم	گندم	دقت

شماره	غلط	درست	نوع اشتباه
۱	منزور	منظور	حافظه‌ی دیداری
۲	مسبک	مسواک	حساسیت شنیداری
۳	تجریها	تجربه‌ها	آموزشی
۴	آمن	آمدند	حساسیت شنیداری
۵	نهفته	نهفته	دقت
۶	زمبور	زنبور	حساسیت شنیداری
۷	بنده‌گان	بندگان	آموزشی
۸	عسبل	عسل	دقت
۹	شوده‌ام	شده‌ام	آموزشی
۱۰	شعال	شغال	دقت
۱۱	روباها	روبه‌ها	آموزشی
۱۲	هیله	حیله	حافظه‌ی دیداری
۱۳	خش	خوش	آموزشی
۱۴	می‌گفت	می‌گفت	آموزشی
۱۵	مقاره	مغازه	حافظه‌ی دیداری
۱۶	صب	صبح	حساسیت شنیداری
۱۷	گردش	گردش	دقت
۱۸	بابا	بابا	وارونه‌نویسی
۱۹	آدم	آدم	وارونه‌نویسی
۲۰	داسبتان	داستان	دقت
۲۱	رفتن	رفتند	حساسیت شنیداری
۲۲	بشگب	بشقاب	حساسیت شنیداری

با اندکی دقت در ۶۵ کلمه‌ای که به صورت یک جدول فهرست شده‌اند می‌توانیم دریابیم که واژه‌های شماره ۵۶ تا ۶۰ درست، اما کاملاً ناخوانا و نارسا نوشته شده‌اند. دیکته‌ی بقیه‌ی واژه‌ها غلط است اما تمام این غلطها از یک نوع نیستند و می‌توان آن‌ها را در گروه‌های مختلفی جای داد. اولین کار مری و درمانگر این است که غلطهای املائی دانش‌آموز را یادداشت و تجزیه و تحلیل کرده و سپس نوع غلطها را دسته‌بندی کند و با توجه به این که فراوانی غلطهای املائی دانش‌آموز به کدام یک از انواع غلطها مربوط می‌شود، برای درمان آن یک برنامه

منابع

۱. اچ. ایلوار، الیزابت و اربراون، فرانک. تشخیص و سامان‌دهی ناتوانی‌های یادگیری، مترجم: رضا برادری، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، تهران، ۱۳۷۷.
۲. افروز، غلامعلی، اختلالات یادگیری، انتشارات دانشگاه پیام نور، تهران، ۱۳۸۵.
۳. دی. هامیل، دونالد و آر. بارتسل، نتی. آموزش دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری و رفتاری، مترجم: اسماعیل بیابانگرد و محمدرضا نائینان، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، تهران، ۱۳۸۱.
۴. تبریزی، مصطفی. درمان اختلالات دیکته‌نویسی، انتشارات فراوان، تهران، ۱۳۸۹.
۵. لطفی کاشانی، فرح و وزیری، شهرام. روان‌شناسی مرضی کودک، انتشارات سپاسان، ۱۳۸۳.



ما هستیم، چون شما هستید و مجله‌ی خودتان را می‌خوانید

اشاره

نقاشی - ???)، **نجمه شکوهی نیا** (آموزگار دبستان، ؟)، **محبوبه گلشن‌راز** (آموزگار ناحیه‌ی دو، یزد)، **جلیل خادم** (کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دبستان شفیعی منفرد، ناحیه‌ی شش مشهد)، **سید محمد فاطمی** (آموزگار، اصفهان)، **زهرا شریفی** (آموزگار، نجف‌آباد اصفهان) و **وجیه ولی‌الهی میری** (دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، ساری).

«با همراهان» صفحه‌ی ارتباط مخاطبان با دفتر مجله است. شما هم می‌توانید پیام‌ها، نوشته‌ها، درخواست‌ها و سخنان خود را از راه‌های شش‌گانه‌ی ارتباطی (صندوق پستی، تلفن، نمابر، رایانامه، تلفن پیام‌گیر و مراجعه‌ی حضوری) با کارکنان مجله در میان بگذارید. در این شماره هم با برخی از همراهان مجله گفت‌وگو کرده‌ایم.

پاسخ به یک پرسش مهم

خانم زهرا گیلوری، آموزگاری که با مدرک کارشناسی ارشد در شهر آرادان استان سمنان تدریس می‌کند، در رایانه‌ای پرسیده است: «آیا همراه با تجربه‌های سبزی که برایتان ارسال می‌کنیم، باید عکس را هم خودمان تهیه کنیم و در متن قرار دهیم؟»

در پاسخ این همکار عزیز باید بگوییم چون از مهرماه ۹۱ مجله رنگی شده است، ضرورت استفاده از عکس‌های رنگی با کیفیت و مرتبط با مطالبی که چاپ می‌شود، چند برابر شده است. لذا بهتر است همراه با تجربه‌های سبز، عکس‌های رنگی مناسب را هم ارسال کنید.

پاسخ به پرسشی در مورد چگونگی ارسال مقاله

خانم سیده صدیقه پوریحیی کلوری (از شهر قدس تهران)، **محسن غفوریان** (دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید بهشتی تهران)، **فاطمه حسین زاده** (از رشت) و **زهرا میرمحمدی** (کارشناس ارشد آموزش و پرورش پیش از دبستان) درباره‌ی این که مقالات و نوشته‌های ارسالی به مجله باید چه ویژگی‌هایی داشته باشند، سؤال کرده‌اند. شرایط مقالات ارسالی همواره در صفحه‌ی فهرست و شناسنامه درج می‌شود. علاوه بر این، بهترین ملاک برای این که چه مقالات و نوشته‌هایی را باید به دفتر مجله بفرستیم تا مورد پذیرش قرار گیرد، مرور مطالب مجله و نوشته‌هایی است که چاپ شده و مقابل دیدگان شماست. افزون بر همه‌ی این‌ها، خواندن سرمقاله‌ی مهرماه ۱۳۹۱ مجله هم می‌تواند درباره‌ی این که در چه زمینه‌ای مطلب بنویسیم، دیدی جامع به ما بدهد.

مقاله‌ها و نوشته‌های دوستانی را که نام آن‌ها در پی می‌آید، دریافت کردیم. به دلیل بالا بودن آثار دریافت شده از همکاران و محدودیت صفحات مجله، متأسفانه چاپ آثار این افراد در مجله‌ی رشد ابتدایی میسر نیست:

شیمیا زمانی (آموزگار تربیت بدنی، مانه و سملقان خراسان شمالی)، **محمود زرنگ** (دبیر تربیت بدنی، بیرجند، خراسان جنوبی)، **غلامحسین ظفیری** (آموزش و پرورش ناحیه‌ی یک اهواز)، **مژگان گنجه** (آموزگار ناحیه‌ی شش، اصفهان)، **ذکری شاکری اصل** (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران)، **ملیحه پوره** (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران)، **ناهد مهرجو** (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، تهران)، **سعیده طاهری** (آموزگار دبستان شهید توانا، تبریز)، **نصیبه منصوری** (آموزگار کلاس دوم دبستان فروغی بسطامی، بوشهر)، **اکرم احمدی** (آموزگار دبستان شهید زمانی، روستای فتح‌آباد، ناحیه‌ی چهار تبریز)، **مرتضی احمدی** (کارشناس علوم تربیتی و آموزگار، زنجان)، **فریبا توکلیمان** (معلم دبستان اروند، ناحیه‌ی دو اهواز)، **سپیده توکلی** (آموزگار منطقه‌ی ۱۵ تهران)، **فریبا کوشکی** (آموزگار دبستان شاهد، سبزوار)، **آرام احمدپور** (کارشناس ابتدایی، اشنویه)، **سعیده قمرگیر** (آزادشهر، استان گلستان)، **زهرا فرهودی** (آموزگار دبستان خرازی، سبزوار خراسان رضوی)، **طاهره زینعلی** (آموزگار دبستان شیخ مفید، منطقه‌ی ۱۴ تهران)، **سیده ستاره موسوی و فروغ اسحاقی** (آموزگران دبستان، نوشهر)، **ساکار شیرزاد** (آموزگار دبستان اعظم، مهاباد)، **فاطمه داوودی** (آموزشگاه نابینایان شهید) **سیده مریم میری** (کارشناس ارشد