

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آموزش ابتدایی

رشد

۴

برای آموزگاران دبستان، دانشجویان تربیت معلم و کارشناسان آموزشی

دوره‌ی شانزدهم / دی ماه ۱۳۹۱ / شماره‌ی پی‌درپی ۱۲۹

ماه‌نامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری

سردبیر: مرتضی مجدفر

شورای برنامه‌ریزی:

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)

نمبر: 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: سالار پویان

تقدیر شده در هفتمین جشنواره‌ی عکس رشد

پژوهش و تجربه‌ی سبز

۱۷ تا ۳۲

آموزش ابتدایی

رشد
دوره‌ی ۱۶ - شماره‌ی ۴

دی ۹۱

گفت‌وگو ۳۳: ارزش‌یابی توصیفی؛ نگاهی دوباره / نورمحمد خادمی فرد

آموزش ۳۶: هنرش جمله‌بگفتی، عیبش را هم بگو! / خسرو حسنعلی زاده

بازتاب ۳۸: تعامل آموزگار در آزمون توصیفی! / فاطمه نذری

آموزش ضمن خدمت ۴۰: اختلال ریاضی / زهره افشار

آموزش ضمن خدمت ۴۵: اختلالات نوشتن / آریتا محمودپور

با همراهان ۴۶: پاسخ به نامه‌ها و نوشته‌های خوانندگان / شورای برنامه‌ریزی 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 تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ♦ معرفی‌نامه‌ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس رنگی، عنوان 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.

باز هم لذت معلمی

مرتضی مجدفر

اشاره

در شماره‌ی قبل که به توصیه‌ی مدیر داخلی مجله و برای جلوگیری از طولانی شدن مطلب، از نوشتن بخش دوم سرمقاله منصرف شدم، نمی‌دانستم که قرار گرفتن همان بخش از یادداشت‌های من به عنوان مطلبی مستقل در این شماره از مجله، با یاد و نام حضرت رسول اکرم (ص) گره خواهد خورد. واپسین روزهای دی ماه مصادف است با رحلت پیامبر بزرگوارمان، حضرت ختمی مرتبت محمد مصطفی (ص) و چه افتخاری بالاتر از سخن گفتن از لذت معلمی و این بار از کنار حرم رسول اکرم (ص). این یادداشت هم در دو بخش تنظیم شده است.

۲

جراحان مغز و اعصاب در یکی از ایالت‌های کاناداست. او گفت به‌رغم آنکه می‌توانسته مانند سایر مسلمانان کانادا، حج را در نه روز به انجام برساند، ترجیح داده است که به شیوه‌ی ایرانی‌ها و در مدت طولانی‌تری حج بگذارد. او می‌گفت: «زندگی پرمشغله‌ی امروزی در اروپا و آمریکای شمالی باعث شده است که مسلمانان این کشورها که قصد سفر حج دارند، سفرشان را از روز هفتم یا هشتم ذی‌الحجه آغاز کنند. آن‌ها به مکه می‌آیند و پس از اتمام اعمال در روزهای دوازده یا سیزده همین ماه، دو سه روزی را هم به مدینه می‌روند و کل سفر را در نه، ۱۰ روز جمع و جور می‌کنند. من دوست نداشتم این طوری سفر کنم. درست است که زیارت رسول خدا، همیشه و در همه‌ی زمان‌ها لذت‌بخش است ولی من می‌خواستم به شیوه‌ی پدر مرحومم به حج بیایم. هنوز عبارتهای «مدینه قبل» و «مدینه بعد» را فراموش نکردم و همیشه عاشق مدینه قبل بوده‌ام...»

رسول پور، درست مثل یازده سالگی‌اش یک‌ریز حرف می‌زد. او گفت حتی لپ‌تاپ و وب‌کم و سایر تجهیزات رایانه‌ای مانند آی‌پدش را به همراه نیاورده است تا از زندگی ماشینی فاصله بگیرد. مصطفی می‌گفت: «باور کنید آقا! اگر مشکلی ایجاد نمی‌شد، تلفن همراهم را هم نمی‌آوردم، ولی چه کنم که زن و بچه دارم و باید با آن‌ها در ارتباط باشم. البته سیم‌کارت تلفن همراهم جدید است و به غیر از خانواده‌ام، کسی این شماره را ندارد و از این بابت خیالم راحت است.»

دانش آموز ۲۹ سال پیش من که اکنون جراحی چیره‌دست شده است، در کاروان ایرانیان مقیم خارج از کشور نام‌نویسی کرده بود و می‌خواست سفری

چند روزی از حضورمان در مدینه می‌گذشت. من و همسفرانم مقابل در هتل منتظر ایستاده بودیم تا با رسیدن یکی از دوستان عازم حرم نبوی شویم. درست لحظه‌ای که وقت رفتنمان شده بود، مرد میان‌سالی که برای محافظت از گرما و نور خورشید کلاه بر سر گذاشته بود، مقابلم ظاهر شد. چهل ساله می‌نمود با صورتی تراشیده، قیافه‌ای بشاش و چشمانی زاغ. تا مرا دید، گفت: «سلام آقا!» اول نشناختمش. ولی بلافاصله تمام اتصالات رشته سیم‌های مغزم، درست مانند دو هفته پیش از آن، هنگامی که **مرتضی اسدی** را شناختم، شروع به کار کرد و به من گفتند که با اشتیاق بگویم: «چه طوری آقای رسول پور؟» او که سر از پا نمی‌شناخت و چشمانش پراشک شده بود، گفت: «خیلی ممنون آقا!» و من که از این دو اتفاق نادر که طی دو هفته برآیم افتاده بود، شگفت‌زده بودم، ادامه دادم: «مصطفی رسول پور! اشتباه نمی‌کنم که؟»

مرد جوان گفت: «اصلاً فکرش را هم نمی‌کردم که در این سرزمین بتوانم شما را پیدا کنم.» و بعد در حالی که تقریباً گریه می‌کرد، خودش را در آغوش من انداخت. حتماً یادتان هست (این یکی از همان دردسرهاى دنباله‌دار بودن یک سرمقاله است) که در هنگام مواجهه‌ی من با مرتضی اسدی پس از ۲۹ سال، درباره‌ی مصطفی رسول پور هم صحبت‌هایی کردیم. او هم در سال ۶۸ در کلاس اول راهنمایی دانش‌آموز بوده است و از آن موقع تاکنون یکدیگر را ندیده‌ایم. رسول پور گفت که ساکن کاناداست. پس از اخذ مدرک کارشناسی از ایران رفته و بعدها با کسب مدارک تخصصی و فوق تخصصی، اکنون یکی از معروف‌ترین

۱

دوست داشتن و عاشق بودن در مدینه تعریف دیگری دارد. ضربان قلب آدمی با نام حضرت محمد (ص) تنظیم می‌شود. مدینه را شهر «غربت آل‌الله» نامیده‌اند اما سرزمین دوستی تمام مردم مسلمان از چهار گوشه‌ی جهان است. مدینه شهر نیست، دنیای عشق است. کهکشانی محبتی است که انتهایش به زلف رحمة‌للعالمین گره خورده است.

دفعه‌ی قبل که به مدینه آمده بودم، دوست داشتم ساعت‌ها در مسجدالنبی بمانم و به بارگاه ملکوتی حضرت رسول (ص) خیره شوم و به روضه‌الجنته، به منبر پیامبر، به صفه، محراب تهجد، ستون توبه، محل بازی حسن و حسین (ع)، محل عبور علی (ع)، زیستگاه نورانی فاطمه (س) و در سوخته از کینه‌ی خصم نگاه کنم. در پی این خیره‌شدن‌ها، خیرگی به دست می‌آید و این خیرگی‌ها، نشان از عشق است و دلدادگی.

دوستی قبل از رفتن به مدینه می‌گفت: «ما ندیده عاشق شده‌ایم؛ خوش به حال تو که برای بار دوم به دیدار دوست می‌روی.» واقعاً راست می‌گفت. به‌ویژه این‌که در این نوبت، برخلاف بار قبل که از هتل تا حرم، نیم‌ساعتی پیاده در راه بودیم؛ تنها دو دقیقه با حرم فاصله داشتم و می‌توانستم از تخت چسبیده به پنجره‌ی اتاقم در طبقه‌ی هشتم، رو به گنبد خضرا باشم و عطر بقیع را استشمام کنم و صبح‌ها با صدای آذان حرم به‌پا خیزم و پس از بازگشت از نماز و استراحتی کوتاه، همراه با مشاهده‌ی طلوع خورشید، همه‌ی انرژی آفتاب رحمت را با خود به همراه داشته باشم. دوست داشتن پیامبر با همه‌ی دوست‌داشتن‌ها فرق می‌کند. کافی است دل خود را رها کنی تا با عشق رسول رحمت تسخیر شود.

معلم یک عمر اثر می‌گذارد. او هرگز نمی‌داند نفوذش کجا متوقف خواهد شد.

«مغزی آدامز»

اینترنت، تا پس از پایان یافتن اعمال رسمی مراسم حج به شبکه سر نژدم. با وجود این، یادداشت‌های فراوانی نوشته‌ام که علاوه بر حس و حال زیارت، دعا و گشت و گذار در فضاهای روحی سرزمین وحی، به برکت حضور دانش‌آموز سال‌های دورم در مدینه و مکه، حال و هوای آموزشی هم پیدا کرد. امیدوارم روزی بتوانم این یادداشت‌ها را، که به نوعی یک رمان آموزشی - معنوی است، سر و سامان دهم.

نکته‌ی پایانی

ممکن است شما خواننده‌ی گرامی، بر من سراپا تقصیر خرده بگیرید و بگویید: «مرد حساسی، چه ضرورتی دارد ماجرای این دیدار اتفاقی، در جایگاه سرمقاله‌ی مجله به خورد ما خوانندگان داده شود؟ خودنمایی، آن هم با شمارگانی حول و خوش هفتاد هزار نسخه! از این اتفاق‌ها، بارها برای همه‌ی معلمان افتاده است و باز هم خواهد افتاد.»

در پاسخ این دوستان باید بگویم اصلاً قصد خودنمایی ندارم. در مقام سردبیر مجله‌ای که همواره با خوانندگان معلم خود صمیمی سخن گفته، خواستم شما را نیز در لذتی که از این ماجرا و ماجرای موضوع شماره‌ی سه نصیب شده است، شریک کنم. خواستم به خودم و بعضی از معلمان یادآوری کرده باشم: «آن هنگام که از معلم شدن خود پشیمان می‌شویم، آن زمان که حقوق و مزایای غیرمکفی، شاید ما را شرمند می‌آورد و عیالمان کند، آن وقت که از ماندنمان در آموزش و پرورش افسوس می‌خوریم و آن گاه که از زمین و زمان، دوست و آشنا و مدیر مدرسه و مسئول ارشد اداری دلمان می‌گیرد؛ یادمان باشد کسی دارد ما را می‌پاید. کسی دارد برای روز مبادایمان تقدیرنامه‌ی اختصاصی کنار می‌گذارد؛ کسی دارد خدمت معلمی ما را در چادر عشایری، روستای دوردست، شهر محروم و هر جایی که کلاس و مدرسه‌ای برقرار است، رصد می‌کند. قرار است دست کم ۲۹ سال بعد، به ما پاداش بدهند. منتظر تشویق‌های زودگذر اداری و هدیه‌های از بین‌روندگان مادی این دنیایی نباشیم. تشویق اصلی ما نزد حضرت حق و آفریدگان پاکش محفوظ است؛ چه رسول‌پوری باشد و ما را بشناسد، چه سفر حجی نصیبمان شده باشد و چه نباشد. باید خدا را شاکر باشیم که معلم شده‌ایم، معلم مانده‌ایم و لذت معلمی از آن ما شده است.»

در معلمی پایدار باشید.

می‌دانیم یا نه. من شما را معرفی کردم و این کار آغاز ماجرا بود. آن‌ها از من و چهار نفر دیگر خواستند ویژگی‌های حرفه‌ای و کارهایی را که این معلم انجام می‌داد، به‌طور مشروح و در قالب یک طرح تحقیقاتی، که پرسش‌ها و محورهای مشخصی دارد، توضیح دهیم. حتی برای این کار بودجه‌ای در نظر گرفته‌اند. استادان دانشگاه می‌گویند اگر این طرح به اتمام برسد، آن‌ها می‌توانند به یک مدل جدید درباره‌ی ویژگی‌های معلمان موفق دست پیدا کنند...»

مصطفی یک‌ریز حرف می‌زد و توضیح می‌داد و این بار اشک در چشمان من حلقه زده بود: «ممنون یا رسول‌الله که درس دادن و معلمی ساده‌ی من در مقابل حرم خودت، شایسته‌ی تقدیر شناخته شده و این دانش‌آموز موفق، چنین به یاد معلم ۲۹ سال پیش خود است.»

رسول‌پور در ادامه گفت: «درباره‌ی کارهایی که من در کلاس انجام می‌دادم تا آن‌جا که حافظه‌اش یاری داده، نوشته‌ام، آن‌ها را فهرست کرده و به مسئولان دانشگاه داده است، ولی آن‌ها به دنبال کامل شدن یادداشت‌ها هستند.» او گفت نسخه‌ای از یادداشت‌هایش را آورده است و افزود: «به نظرم خواست خدا بود که من این یادداشت‌ها را بیاورم، شما را ببینم و اگر اجازه دهید با هم آن‌ها را کامل کنیم. من جزو پنج نفر برگزیده، تقدیر شده‌ام. اگر نوشته‌هایم کامل شوند، دانشگاه از میان برگزیدگان دوره‌ی جدید طرح، که دو سال دیگر برگزار می‌شود، دوباره افرادی را انتخاب و با نمونه‌های بیشتری طرح را کامل خواهد کرد. من می‌خواهم دین خود را به شما و همه‌ی معلمانم در ایران ادا کنم و با فهرست کردن ویژگی‌های معلمان موفق، به آن‌ها بگویم که من محصول نظام آموزشی ایران هستم.»

صحبت‌های من و رسول‌پور خیلی طولانی شده بود. نشانی هتل‌هایمان را رد و بدل کردیم و قرار شد در مدینه و مکه به‌طور مرتب همدیگر را ببینیم و این‌گونه نیز شد. من هم مانند رسول‌پور، قصد کرده بودم در این سفر ارتباطم را با زندگی کاری و ماشینی‌ام در ایران قطع کنم. حتی دو سه روز از نگاه کردن به شبکه‌های تلویزیونی ایرانی، که چندتایی از آن‌ها در هتل‌ها به راحتی در دسترس بودند، طفره می‌رفتم. ولی عاقبت به دین اخبار و برخی برنامه‌ها کفایت کردم. دوست داشتم «تو حال خودم باشم». حتی با وجود آن‌که گفته بودم رایانامه‌هایم را کنترل خواهم کرد، با وجود دست‌رسی به

طولانی مدت را در مدینه و مکه تجربه کند. رسول‌پور گفت: «آقا می‌دانید حکمت خدا و خواسته‌ی پیامبرش بود که من شما را در این سفر ببینم؟» در جواب گفتم: «اولاً خواهش می‌کنم این قدر به من «آقا» نگو. نه شما دانش‌آموز یازده ساله‌ای و نه من معلم جوان تازه‌کار. در ضمن، تو را خدا این قدر این دیدن اتفاق را بزرگش نکن. شاید این اتفاق مرحمتی بود تا من با شما آشنا شوم و از خدا و پیامبرش تشکر کنم که مرا در مسیر معلمی قرار داد تا در رشد انسان‌ها سهم اندکی داشته باشم...»

نگذاشت حرفم تمام شود. گفت: «آقا! درست است که من و شما فقط هشت سال فاصله‌ی سنی داریم (بعدها به من گفت که ۲۹ سال پیش، از روی کپی شناسنامه‌ی من که روی میز دفتر مدیران بوده، تاریخ تولد و سایر اطلاعات شناسنامه‌ای مرا شناسایی کرده است) ولی من به شما خیلی احترام می‌گذارم. باور کنید سه سال است دنبال شما می‌گردم. از روی اینترنت و برخی سایت‌ها چیزهایی در مورد شما پیدا کرده بودم، ولی نتوانسته بودم ارتباطی برقرار کنم.»

لحظاتی بود که همسفران ما راهی حرم شده بودند و من و رسول‌پور هم تا آستانه‌ی ورودی شماره‌ی پنج حرم نبوی پیش آمده و وارد حیاط مسجد شده بودیم. گفتم: «دست نگهدار عزیزم! مگر من چه کار کرده‌ام که دنبال من هستی؟»

رسول‌پور که چشمان زاغ و موهای بورش در کودکی، هم کلاسی‌هایش را وادار می‌کرد که او را «خارجی» صدا کنند، اکنون یک ایرانی تحصیل کرده و موفق خارج‌نشین بود. آن‌طور که خودش می‌گفت در کانادا، آن‌چنان با سرعت و موفقیت دوره‌های فوق‌لیسانس، دکترا و فوق‌تخصص را طی کرده بود که دانشگاه‌ها و بیمارستان‌های گوناگونی برای جذب او برای کار و تدریس با هم رقابت می‌کردند. مصطفی در حالی که هنگام حرف زدن من، دست به سینه و رو به قبه‌ی خضرا در حال سلام دان به نبی اکرم (ص) بود، گفت: «آقا! سه سال پیش در رأی‌گیری از افراد نخبه و صاحبان مشاغل تخصصی و استادان دانشگاه‌ها و نیز با محک زدن این آرا با نظرات مردم، قرار شد افراد موفق جامعه‌ی محلی ما را شناسایی کنند. چون این کار را دانشکده‌ی علوم تربیتی شهرستان با مدیریت گروه برنامه‌ریزی درسی انجام می‌داد، از پنج نفر برگزیده‌ی این طرح، که من هم جزو آن‌ها بودم، خواستند که بگوییم آیا در موفقیت خودمان، معلمی را هم سهیم

۱۰ هزار جلد کتاب برای دبستانی‌ها و پیش‌دبستانی‌ها

در تابستانی که گذشت، شهر وین اتریش برای نخستین بار شاهد برگزاری نخستین جشن کتاب‌خوانی برای کودکان بود. به گزارش خبرگزاری کتاب ایران (ایبنا) به نقل از خبرگزاری اتریش، شهرداری شهر وین در روزهای ۱۰ و ۱۱ تیرماه (۳۰ ژوئن و اول جولای) این جشن را در فضایی سرشار از کتاب برای کودکان کتاب‌خوان برگزار کرد.

فرانتس شوپرت برگزارکننده‌ی این جشن، درباره‌ی این مراسم گفت: «یک کتاب خوب برای کودکان، چون کلیدی برای وارد شدن به دنیایی متفاوت، پر از هیجان، سرگرمی و خیال است. کسی که خواندن را می‌آموزد، زندگی کردن را می‌آموزد و از این‌رو بسیار اهمیت دارد که از مطالعه‌ی کودکان حمایت کنیم.»

با همکاری بسیاری از ناشران، در جریان این جشن در کتابخانه‌ی شهرداری وین، بیش از ۴۰ هزار جلد کتاب برای دبستانی‌ها و پیش‌دبستانی‌ها عرضه شد. هر یک از کودکان شرکت‌کننده در جشن می‌توانست سه عنوان کتاب را انتخاب کند و به رایگان با خود به خانه ببرد.

در پایان این جشن، از کودکان دعوت شد که کتاب‌های انتخابی خود را بررسی و نقد کنند. آن‌ها با فرستادن نقدهای خود به سایت این جشن کتاب‌خوانی، می‌توانند برای کسب جایزه‌ی نقدنویسی دوهزار یورویی، که توسط کتاب‌فروشی‌های زنجیره‌ای **موراوا** پرداخت می‌شود، رقابت کنند.

در برگزاری جشن کتاب‌خوانی کودکان وین، چند ناشر و نشریه، رادیو اتریش، شهرداری وین و چندین کتاب‌فروشی مشارکت داشتند. نشانی خبر:

<http://www.ibna.ir/vdcaewn6i49nyo1.k5k4.html>



آموزش
یادداشت‌هایی در زمینه‌ی ارتقای کیفیت تدریس و ارزش‌یابی
مبتنی بر اسناد تحولی وزارت آموزش و پرورش

دکتر عظیم محبی

از این دانه ...

واکاوی در ماهیت یادگیری براساس سند تحولی

یادگیری مهم‌ترین مقوله در فرایند تعلیم و تربیت است. همه‌ی فعالیت‌ها و فرصت‌های نظام تعلیم و تربیت به‌ویژه برنامه‌ی درسی در جهت یادگیری و تربیت دانش‌آموزان در ابعاد مختلف عاطفی، اجتماعی، علمی، اعتقادی و اخلاقی است. لذا به نظر می‌رسد که باید ماهیت و فرایند یادگیری براساس نظریه‌های علمی و اسناد بالادستی به‌ویژه اسناد تحولی آموزش و پرورش مورد واکاوی مجدد قرار گیرد تا با درک بهتر، زمینه‌های تحقق آن فراهم گردد.

تربیت نسلی فکور و با ایمان یکی از رسالت‌های مهم نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران است. برای تحقق این مأموریت، همواره نیازمند بهبود و تحول در برنامه‌های مختلف آموزش و پرورش هستیم. برای این منظور پس از مطالعات و پژوهش‌های مختلف، اسنادی با عنوان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت رسمی و عمومی و رهنامه تدوین شد. سپس عصاره‌ی آن‌ها به عنوان سند تحول بنیادین با محورهایی چون بیانیه‌ی ارزش، بیانیه‌ی مأموریت، چشم‌انداز، اهداف، راهبردها و راهکارها در شورای عالی انقلاب فرهنگی بررسی و تصویب شد و برای اجرا به آموزش و پرورش ابلاغ گردید (سند تحول، آذرماه ۱۳۹۰).

براساس این سند قرار است زیر نظام‌های آموزش و پرورش مورد بررسی مجدد قرار گیرند. نظام برنامه‌ریزی درسی به عنوان یکی از این زیرنظام‌ها با عنوان برنامه‌ی درسی ملی با محورهای مبانی، رویکرد، اصول، اهداف و... طراحی و تدوین شده است (سند برنامه‌ی درسی ملی، ویرایش پنجم، ۱۳۹۱).

برنامه‌ی درسی از چهار عنصر اصلی اهداف، محتوا، روش و ارزش‌یابی تشکیل شده است (ملکی، ۱۳۸۸) و با تدارک فعالیت‌ها و ظرفیت‌های متنوع، زمینه‌ی یادگیری و تربیت دانش‌آموزان را با محوریت مدرسه به عنوان کانون اصلی تربیت فراهم می‌آورد. با توجه به نکات بالا، آنچه در این میان در مقام عمل و اجرا اهمیت دارد، آشنایی همکاران فرهنگی به‌ویژه همکاران دوره‌ی ابتدایی با مفاهیم اصلی و چه‌گونه‌ی کاربست آن‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری است که با توکل بر خداوند محورهای زیر در چند شماره‌ی آتی ارائه خواهد شد.

- واکاوی در ماهیت یادگیری براساس مفاهیم سند تحول؛
 - ویژگی‌ها و اصول اثربخش در فرایند یاددهی - یادگیری مبتنی بر سند تحول؛
 - راهبردها و روش‌های فرایند یاددهی - یادگیری مبتنی بر سند تحول؛
 - طرح و چارچوب کلی فرایند یاددهی - یادگیری مبتنی بر سند تحول؛
 - بازاندیشی در ماهیت ارزش‌یابی یادگیری مبتنی بر سند تحول.
- امیدواریم این سلسله مطالب مورد توجه خوانندگان محترم قرار گیرد.

یادگیری مبتنی بر فطرت

فطرت شناخت و گرایش انسانی و الهی انسان به سوی حقیقت‌جویی، عدالت‌جویی، نوع‌دوستی، علم‌جویی و... است. از سوی دیگر، انسان‌ها علاوه بر زمینه‌های فطرت، نیازها و تمایلات طبیعی نیز در وجود خود دارند. بنابراین، یادگیری عملاً حاصل فطرت، استعداد و طبیعت به عنوان عوامل درونی، و تجربه از طریق تعامل با عوامل محیطی است. لذا موضوع فطرت در این فرایند بسیار اهمیت دارد؛ به‌گونه‌ای که در تعریف تربیت رکن اصلی تلقی شده^۱ و به عنوان رویکرد برنامه‌های درسی نیز تعیین گردیده است (سند برنامه‌ی درسی ملی، ۱۳۹۱).

یادگیری مبتنی بر موقعیت

یادگیری موقعیتی در نظریه‌های یادگیری به‌ویژه نظریه‌ی ساختن‌گرایی اجتماعی مورد توجه قرار گرفته است (محبی، ۱۳۹۱). مبنای



این نظریه توجه به زمینه و بافت اجتماعی، طبیعی و... دانش‌آموزان است. یادگیری خلاق نیازمند توجه به موقعیت‌ها، جهت چالش خلاق است. در این صورت دانش‌آموزان می‌توانند علاوه بر کسب اطلاعات، با پردازش مناسب آن به خلق و تولید دانش جدید اقدام کنند

موقعیت شامل عناصر مکان (منزل، محله، شهر، کشور، زمین، کیهان)، زمان (گذشته، حال، آینده)، طبیعت (اجسام، گیاهان، جانوران، حوادث طبیعی)، ماوراءطبیعت (فرشته، ملکوت، خدا) و اجتماع (ساختارها و نهادهای اجتماعی، روابط انسانی، جنبش‌ها و گروه‌ها، مطبوعات، هنر) است (علم‌الهدی، ۱۳۸۸؛ ۴۲۳). این موضوع نیز نظر به اهمیت آن به عنوان رویکرد برنامه‌ی درسی ملی تعیین شده است.

با یک نگاه عمیق درمی‌یابیم که برنامه‌های درسی جلوه‌ای از این پنج موقعیت است که در قالب برنامه‌های درسی علوم اجتماعی، طبیعی، الهیات، ریاضیات و... سازمان‌دهی شده‌اند؛ یعنی، هدف اصلی برنامه‌های درسی زمینه‌سازی شناخت فراگیرندگان نسبت به این پنج موقعیت است. دانش‌آموزان پیش از ورود به مدرسه با این موقعیت‌ها زندگی کرده‌اند. لذا طراحی و تدوین برنامه‌های درسی و فرایند یاددهی - یادگیری در فضای کلاس همواره و عملاً باید ادامه‌ی همین زندگی باشد. تنها در این صورت مدرسه، مدرسه‌ی زندگی خواهد بود.

یادگیری مبتنی بر تفکر و ایمان

دانش‌آموزان پس از برخورد با مؤلفه‌های محیطی (موقعیت‌ها) و کسب اطلاعات می‌توانند آن‌ها را از طریق ظرفیت ممتاز عقل و قابلیت‌های ذهنی (هوش، استعداد) و فطرت و... درک و تجزیه و تحلیل کنند و در نهایت، به شکل‌های مختلفی در عمل خود بروز و ظهور دهند.

بروز عمل در قوه‌ی لسانی (دانش)، ایمان قلبی (باور و گرایش) و فعل جوارحی (رفتار) جلوه‌گر می‌شود (علم‌الهدی، ۱۳۸۸؛ ۱۶۸). با این اشاره، یادگیری و شناخت واقعی محاصل **تفکر و ایمان** (خودباوری) است که در یک مفهوم شبکه‌ای با عناصر **علم و آگاهی، اخلاق** (خودپالایی) و **عمل** (تلاش، کار، مهارت و...) هماهنگی پیدا می‌کند؛ تا جایی که عمل (عمل صالح) همان ایمان می‌تواند باشد.

عرصه‌ها و فرایندهای اندیشیدن انسان عبارت‌اند از: «خود، خدا، خلقت و خلق که با پنج موقعیت ذکر شده هم‌پوشی دارند.»

یادگیری مبتنی بر اراده و انگیزه

فطرت و ظرفیت‌های ذهنی و مؤلفه‌های محیطی (خانواده، مدرسه و...) در هدایت یادگیری مطلوب دانش‌آموزان نقش دارند اما به لحاظ وجود اراده، اختیار و آزادی در انسان‌ها، در نهایت این فرد است که به یادگیری خود جهت می‌دهد. لذا در فرایند یاددهی و یادگیری باید به این نکته نیز توجه شود که در نهایت خود هر شخص شناسنده و تغییردهنده یا اصلاح‌کننده‌ی موقعیت خویش است. «خود» شامل فطرت، اراده و تجربه است. عمل منطقه‌ی نفوذ اراده‌ی ماست و همان جایی است که تحقق ما به‌دست خودمان (آزادی ما) آشکار می‌شود. یعنی عمل بر طبیعت و فطرت استوار است و می‌تواند آن‌ها را به نحوی متأثر نماید که شعله‌ور گردند یا مدفون و فراموش شوند (همان منبع: ۱۶۷ و ۱۶۸).

با این اشاره آن‌چه در مباحث روان‌شناسی تحت عنوان فراشناخت و خودکارآمدی از یک طرف و موضوع انگیزش یاد می‌شود، قابل مذاقه است (کدیور، ۱۳۸۲). به عبارت دیگر، زمینه‌سازی برای انگیزه‌ی تلاش، خودمدیریتی و خودرهبری البته با ارائه‌ی الگوی مناسب و شکوفایی فطرت می‌تواند در یادگیری مطلوب اثربخش باشد.

یادگیری مبتنی بر تعامل و تشریح مساعی اجتماعی

انسان ذاتاً موجودی اجتماعی است و با بودن در اجتماع و در کنار دیگران رشد می‌یابد. لذا زمینه‌سازی برای هم‌اندیشی دانش‌آموزان در فرایند یاددهی - یادگیری یکی از اصول مهم تلقی می‌شود. براساس فلسفه‌ی یادگیری تعاملی، دانش‌آموزان از هم می‌آموزند، به هم یاد می‌دهند و به یادگیری هم می‌افزایند. هم‌افزایی ثمره‌ی شیرینی است که از طریق اجتماع‌اندیشی دانش‌آموزان حاصل می‌شود.

نتیجه‌گیری

براساس آن‌چه بیان شد، می‌توان اذعان داشت که فطرت، عقل و تفکر، انگیزه، موقعیت، تعامل گروهی و اجتماعی و اراده در کنار سایر زمینه‌های محیطی به‌ویژه تدریس اثربخش، در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان نقش‌آفرین هستند. این برداشت می‌تواند ویژگی‌ها و اصول، راهبردهای تدریس و ارزش‌یابی را تحت‌الشعاع قرار دهد که در مقاله‌ی بعدی به چه‌گونگی آن خواهیم پرداخت.

پی‌نوشت

۱. تربیت، فرایندی است برای تکوین و تعالی هویت افراد در جامعه از طریق شکوفایی فطرت و استعداد‌های متنوع به شکل همه‌جانبه در جهت قرب الهی (مبانی نظری تحول، ۱۳۹۱).

منابع

۱. علم‌الهدی؛ جمیل؛ نظریه‌ی اسلامی تعلیم و تربیت، انتشارات سازمان پژوهش و دانشگاه امام صادق، ۱۳۸۸.
۲. کدیور، پروین؛ روان‌شناسی تربیتی، انتشارات سمت، ۱۳۸۲.
۳. مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۱.
۴. محبی، عظیم؛ بررسی نظریه‌ی ساختن‌گرایی در روش‌های تدریس، پایان‌نامه‌ی دکترای، ۱۳۹۱.
۵. ملکی، حسن؛ مقدمات برنامه‌ریزی درسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۸۸.
۶. سند برنامه درسی ملی، ویرایش پنجم، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۱.
۷. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش، آذرماه ۱۳۹۰.

کتابخانه‌ی فاطمه‌ها

منصوره محمدی پرفکر

سه فاطمه در دهکهان، کوچک‌ترین کتابخانه‌ی ایران را افتتاح کردند!

«کتابخانه‌ی فاطمه‌ها افتتاح شد. کوچک‌ترین کتابخانه‌ی ایران عضو می‌پذیرد!»

این‌ها تنها چند مورد از تیرهای است که درباره‌ی کوچک‌ترین کتابخانه‌ی کشور در رسانه‌ها دیده می‌شود.

فاطمه جعفری، فاطمه شبجعی و فاطمه میرشکاری اعضای کوچک‌ترین کتابخانه‌ی ایران هستند که در استان کرمان، شهرستان کهنوج، روستای دهکهان تأسیس شده است.

دهکهان در ۳۰ کیلومتری کهنوج قرار دارد. بانی کتابخانه جوانی از اهالی روستا به نام **فرزاد میرشکاری** است که با دیدن فقر فرهنگی موجود در منطقه به دنبال چاره گشته و گامی با ارزش در راه ایجاد این کتابخانه برداشته است. در حال حاضر کتابخانه به همت فاطمه‌ها اداره می‌شود.

این کتابخانه با امانت دادن کتاب به بچه‌ها در حقیقت آن‌ها را به تلاش دوچندان وا داشته است. اکنون نگاه بی‌فروغ کودکان جای خود را به برق شادی، مطالعه، آگاهی و خروج از خمودگی داده است.



تعدادی دیگر از کتاب‌ها را یک خانم دانشجو و یک نویسنده‌ی کهنوجی به کتابخانه تقدیم کرده‌اند. در حال حاضر این کتابخانه و بنوشتی (وبلاگ) دارد که از طریق آن جهانی شده است و دوست‌داران کتاب و کودک از سراسر دنیا برای حمایت از آن اعلام آمادگی می‌کنند.

فرزاد، همان جوان کتاب‌خوان، درباره‌ی افتتاح کتابخانه می‌گوید: «داشتم در مغازه‌ی کوچک‌مان کتاب‌های کودک را در قفسه‌ای می‌چیدم. در همان حال فکر کردم که می‌توان کتابخانه‌ای برای بچه‌های روستا ترتیب داد. بعد به خواهرم گفتم به بچه‌های دهکهان بگو که می‌توانند از این به بعد این کتاب‌ها را بخوانند.

هنگام غروب، فاطمه جعفری آمد و با خواهرم صحبت کرد. او می‌خواست عضو کتابخانه شود. خواهرم گفت: «فاطمه از آن لحظه که موضوع کتاب‌ها را به او گفتم، تا حالا سه بار کتاب گرفته و همه را خوانده و برگردانده است.»

پس از انتشار خبر تأسیس این کتابخانه‌ی کوچک، یک دانشجوی کارشناسی ارشد ریاضی از دانشگاه شهیدباهنر کرمان در بنوشت فاطمه‌ها نوشته است: «من وبلاگ کتابخانه را دیدم. کلی ذوق کردم. من با شرایط و فضای جنوب کرمان آشنا هستم...»

راستی! فاطمه‌ها درس خود را هم به خوبی می‌خوانند و در تابستان برای بازدیدکنندگان کتابخانه‌ی کوچک خود برنامه‌هایی ترتیب می‌دهند. حتی آن‌ها با انگور، که محصول همان محل است، از اعضا پذیرایی می‌کنند و به برخی نیز محصولات صنایع دستی روستا مانند بادبزن حصیری هدیه می‌دهند. حفظ قرآن یکی از برنامه‌های فاطمه‌ها برای اعضای کتابخانه است. خود فاطمه‌ها جزء ۳۰ قرآن کریم را حفظ کرده‌اند. آن‌ها به فکر دانشگاه رفتن هستند و می‌گویند که می‌خواهند با بهترین رتبه وارد دانشگاه شوند.

اگر خواستید می‌توانید به این بنوشت سر بزنید. نشانی آن:

www.kfatemeha.blogfa.com

فعالیت فاطمه‌ها چنان چشم‌گیر بوده که وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی از آن‌ها تقدیر کرده است. در تقدیرنامه‌ی آن‌ها آمده است: «سادگی و بی‌آلایشی، همت و پاک‌ی این حرکت که حاصل تلاش سه دختر نوجوان در نقطه‌ای دورافتاده است، الگویی برای همه‌ی ماست... خوش‌حالم که کار زیبا و زیبایی کار شما پنهان نمی‌ماند.»



هم‌دلی و هم‌زبانی از مسیر درس پژوهی

دکتر لیلا سلیقه‌دار

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

اشاره

درس پژوهی رویکردی برای توسعه‌ی دانش حرفه‌ای آموزگاران است که از مدارس ابتدایی ژاپن مطرح شد و توسعه یافت. در این طرح، معلمان با حضور در گروه‌های کوچک، با تشریک مساعی و شرکت در جلسات هم‌اندیشی پیرامون اهداف و محتوای دروس، به یک برنامه‌ی مقدماتی برای تدریس دست می‌یابند. سپس با مشاهده‌ی اجرای برنامه و نقد آن، فرصتی برای رشد فراهم می‌گردد.

درس پژوهی (پژوهش مشارکتی در کلاس درس) توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را در بردارد و برای این توسعه چاره‌ای جز حضور و مشارکت فعالانه‌ی معلمان نیست. در شماره‌ی گذشته، قسمت اول از گفت‌وگو با معلمان دبستان عاصمی یک را خواندید که تجربه‌ی خود را در زمینه‌ی اجرای درس پژوهی در مدرسه‌ی خود به اشتراک گذاشته بودند. در نوشته‌ی پیش‌رو با تجربه‌ای دیگر آشنا می‌شوید و به تماشای مناظره‌ی گروه دیگر از آموزگاران در باره‌ی چه‌گونگی اجرای موفق‌تر درس پژوهی در ایران می‌نشینید.

را شامل شود. در این جلسات تصمیم گرفتیم که اجرا در پایه‌ی چهارم و توسط همکاری از همین پایه صورت گیرد. در این راه از منابع آموزشی هم بهره گرفتیم؛ مانند کتاب «شکاف آموزشی» که به مراحل و گام‌های درس پژوهی اشاره می‌کند.

این توضیحات سؤالی را در ذهنم ایجاد کرد که آن را این‌طور بیان کردم: «همان‌طور که گفتید، مفهوم تقسیم در هر سه پایه آمده است و شما برای این که نتیجه‌ای روشن از کار خود بگیرید، اجرا را به پایه‌ی چهارم محدود کردید. آیا این کار باعث نشد که جلسات برای همکاران در پایه‌های سوم و پنجم بی‌فایده

اولیه، موضوع تقسیم در درس ریاضی توجه همه را به خود جلب کرد. این مفهوم در پایه‌ی سوم معرفی می‌شود، در پایه‌ی چهارم کامل‌تر می‌شود و در پایه‌ی پنجم کاربرد آن مطرح می‌گردد. نکته‌ی مهم این است که این سیر، ارتباط کاملی را برای فهم آن چه از تقسیم مورد نظر بود در هر سه پایه نشان می‌دهد. از طرفی در این زمینه مشکلات دانش‌آموزان در پایه‌ی پنجم بیشتر از پایه‌های دیگر نمود دارد. با این اوصاف تصمیم گرفتیم در جلسات خود به شیوه‌های آموزش تقسیم در هر پایه بپردازیم و در طراحی آموزشی خود به نکاتی برسیم که تدریس مفهوم تقسیم و مسائل مربوط به آن

بیش از یک ساعت از شروع جلسه می‌گذشت و انتظار می‌رفت که شرکت‌کنندگان خسته شده باشند و یکی یکی از جلسه خارج شوند اما این چنین نشد. همه‌ی همکاران با علاقه و نیروی مثال‌زدنی در نشست حضور داشتند و نظرات خود را مطرح می‌کردند. بالاخره نوبت به گروه دوم رسید؛ آموزگاران که در پایه‌های سوم تا پنجم تدریس می‌کنند و با هم یک گروه درس پژوهی را تشکیل داده‌اند. **زهرا گلی‌بزان** آموزگار پایه‌ی پنجم، سخن گفتن را برعهده می‌گیرد و می‌گوید: «به خاطر ارتباط درسی که بین این سه پایه وجود دارد، این گروه تشکیل شد. در بررسی‌های



شود؟»

زهره گلی‌پزان پاسخ می‌دهد: «در جواب باید بگویم که من در سی‌امین سال کارم هستم و تقریباً مهمان فرض می‌شوم، اما درس پژوهی ثابت کرد که این سی سال کار و تدریس در کلاس به معنای آن نیست که همه چیز را می‌دانم. در این جلسات موضوع اصلی، یعنی مفهوم تقسیم، کاملاً موشکافی شد. ما کار را از جایی شروع کردیم که از تقسیم به‌عنوان آسان‌ترین راه تفریق کردن یاد کنیم و این یعنی این‌که به پایه‌ی سوم و حتی قبل از آن هم نگاه کنیم و درک مفهوم تقسیم را به کاربرد آن چه در پایه‌ی پنجم است هم برسانیم. پس، این برنامه برای همه‌ی ما کاربرد داشت و هر کدام خودمان به این نتیجه می‌رسیدیم که کجای کار خود را باید تغییر دهیم و نیازی به این نبود که مثلاً بگوییم اگر در کلاس سوم این کار انجام شود، بهتر است یا چیزی مثل آن.»

لیلا مستانه دیگر عضو این گروه اضافه می‌کند: «برای نمونه، معمولاً کار در کلاس‌های ریاضی به‌صورت انفرادی است. یعنی اغلب دانش‌آموزان به شکل انفرادی مورد توجه قرار می‌گیرند و از هر یک از آن‌ها

فعالیت خاصی درخواست می‌شود. تجربه‌ی درس پژوهی ما نشان داد که چه‌قدر حتی در کلاس ریاضی هم توجه به گروه، یادگیری دانش‌آموزان را تعمیق و تسهیل می‌کند. به همین خاطر، تغییر رویه‌ی ما در کلاس خودمان اثر داشت؛ بدون این‌که به‌عنوان یک مصوبه یا تصمیم در جلسات مطرح شده باشد.»

اشاره به کار گروهی، **میترا احمدی** آموزگار پایه‌ی سوم را به یاد تجربه‌ای می‌اندازد: «ما برای تقسیم دورقمی بر دورقمی از دست‌بندی شکلات‌ها استفاده کردیم. بچه‌ها هر کدام در گروه خاصی قرار گرفتند که به صورت تصادفی چینش داشتند. نکته‌ی مهم این بود که آن‌ها در تمام مدت به هم کمک می‌کردند و تلاش می‌کردند تا نتیجه‌ی درستی از فعالیت گروهی خود بگیرند. ما در این زمان فقط ناظر بودیم و از این روند بسیار لذت می‌بردیم.»

منیره وکیلی، آموزگار پایه‌ی سوم، سخن دوستان را این‌طور کامل می‌کند: «نکته‌ی مهم این بود که در طراحی آموزشی خود نهایت دقت را به خرج دادیم و در مورد جزئی‌ترین کارها با هم صحبت کردیم.

برای مثال، اعدادی را که می‌خواهیم استفاده کنیم تعیین کردیم؛ به شکلی که در حین اجرا فعالیتی پیش‌بینی نشده مانع یادگیری دانش‌آموزان نشود.»

کلثوم مرجانی مقدم دیگر آموزگار پایه‌ی سوم ادامه می‌دهد: «این دقت در طراحی موجب شد که دانش‌آموزان مناسب‌ترین فعالیت را در هر مرحله از تدریس مجسم، نیمه‌مجسم و مجرد یا انتزاعی شاهد باشند. این کاری است که نه‌تنها در این طرح بلکه در هر کلاسی که قصد تدریس داریم، باید در نظر بگیریم و انجام دهیم.»

با توجه به موفقیت و تجربه‌ی خوشایندی که آموزگاران این مدرسه از درس پژوهی داشتند، موضوع ارائه این طرح در قالب جشنواره را با ایشان در میان گذاشتم تا موافقت، مخالفت و دلایل خود را بیان کنند.

مستانه در گروه موافقان قرار دارد اما برای این موافقت شرطی مهم را ذکر می‌کند: «قبل از هر چیز باید درس پژوهی جا بیفتد. باید به هر معلمی ثابت شود که این کار غیرممکنی نیست و کاری گروهی است که نتیجه‌ی آن به‌طور مستقیم در کلاس خودمان کاربرد خواهد داشت.»

گلی پزان اضافه می‌کند: «هدف نباید مقایسه بلکه بررسی مسائل و اشکالات آموزشی باشد.»

احمدی از منظر دیگری به این موضوع نگاه می‌کند و می‌گوید: «زمانی با چنین شیوه‌ای موافقم که تمام افراد شرکت‌کننده و علاقه‌مند مورد توجه قرار بگیرند.» او برای نظر خود از عملکرد مربی پرورشی مدرسه یاد می‌کند و ادامه می‌دهد: «ایشان در برگزاری برنامه‌های مختلف از تک‌تک افراد شرکت‌کننده به نوعی تقدیر می‌کند و البته برای برگزیدگان برنامه‌های ویژه‌ای در نظر می‌گیرد. این کار باعث می‌شود که انگیزه‌ی بیشتری در افراد برای ادامه‌ی راه ایجاد شود.» اما باقری، آموزگار پایه‌ی دوم بر تلاش مسئولان برای برانگیخته کردن انگیزه‌های درونی معلمان تأکید دارد. او برای توضیح بیشتر از تجربه‌ی خود در گروه‌های آموزشی منطقه سخن می‌گوید: «برای تشکیل کارگروه انشانویسی در منطقه، برای معلمان علاقه‌مند در سطح منطقه فراخوانی منتشر کردیم. در همان ابتدا به دوستان اعلام کردیم که هدف ما از تشکیل این گروه چیست و نیز اشاره کردیم که این کار هیچ حق الزحمه‌ای ندارد و نمی‌توانیم برای آن گواهی ضمن خدمت بگیریم. بنابراین، معلماتی که صرفاً به این موضوع علاقه‌مند بودند، به کلاس آمدند. بدیهی است که کلاس‌ها، خارج از زمان کاری بود و گاهی برخی از همکاران ناچار می‌شدند فرزندان خود را همراه بیاورند. برخی نیز گرسنه و خسته بعد از یک نوبت کاری به کلاس می‌آمدند. با این همه، حضور همکاران مشتاقانه و پربار بود و در جلسه‌ی آخر با درخواست همه برای ادامه‌ی کلاس‌ها در سال بعد روبه‌رو شدیم.»

این تجربه برای ما اثبات این نکته بود که معمولاً و در جایی که کار نه برای خودآموزی و رشد بلکه صرفاً برای رقابت و کاری متفاوت با یادگیری انجام می‌شود، اکراه و واپس‌زنی هم به‌وجود می‌آید. اما در صورت ایجاد انگیزه‌های درونی می‌توانیم انتظار نتایج درخشانی را داشته

باشیم.»

خانمی، معاون پرورشی مدرسه در نقد نظر باقری می‌گوید: «به هر حال، معلم باید به شیوه‌ای به انجام دادن آن چه در کار او اثربخش است، جذب شود. ممکن است وقتی فراخوان می‌دهیم و تنها بر ذوق و احساس درونی همکار تکیه می‌کنیم، تعدادی از افراد را از دست بدهیم و آن‌ها در هیچ برنامه‌ای شرکت نکنند. در چنین شرایطی، ایجاد زمینه برای برقراری تعامل بیشتر بین همکاران می‌تواند مؤثر باشد. وقتی معلمی در طرحی مانند درس پژوهی به هر شکل وارد کلاس معلم دیگر می‌شود، بدون این که نگاه کسی اثبات برتری فردی بر دیگری باشد، در این صورت او ناخودآگاه می‌آموزد و این لذت آموختن می‌تواند به درگیری بیشتر او با برنامه‌هایی از این دست منجر شود.»

احمدی هم با خانمی موافق است و از تجربه‌ی عملی این تعامل در مدرسه‌ی خودشان مثال می‌زند: «رسم خوبی که در مدرسه‌ی ما وجود دارد، این است که اگر کسی در جلسه یا کلاس ضمن خدمت شرکت کند، خلاصه‌ی آن را یا به صورت شفاهی یا روی برگه به دیگر همکاران ارائه می‌دهد. این کار موجب می‌شود که همه از این مطالب استفاده کنند و وحدت و هماهنگی ما هم افزایش یابد.»

مستانه این کار را کافی نمی‌داند و اظهار می‌کند: «از جمله وظایف و مسئولیت‌های معلم این است که به‌روز باشد. حتی کسی که سال‌ها کار کرده است، باید تغییر کند و این امر را برای خود یک ضرورت بداند. بازآموزی و حرکت به سمت جلو که از راه‌های مختلف از جمله درس پژوهی ممکن می‌شود - چیزی نیست که در حد تعارف یا مسابقه باقی بماند بلکه باید به‌عنوان جزئی ضروری به آن نگریسته شود.»

متقی آموزگار پایه‌ی اول، نقش مدیر را در اجرای چنین برنامه‌هایی مهم می‌داند و بر ضرورت نگاه یک‌سان مدیر به همکاران تأکید می‌کند. باقری هم با این عقیده موافق است و می‌گوید: «همین نکته موجب شده است

که او و همکارانش بتوانند کارهای زیادی مانند درس پژوهی را انجام دهند؛ بدون این که احساس تنش یا نگرانی کند.»

دیگر دوستان انتقادهایی به اجرای درس پژوهی با شیوه‌ی حاضر دارند. **خاتمی** از دیگر آموزگاران مدرسه، معتقد است برای انجام دادن درس پژوهی باید آزادی عمل بیشتری وجود داشته باشد، به شکلی که معلمان بتوانند مراحل خواسته شده را در هر قالبی به اجرا درآورند. **محبوبه محمدی** از آموزگاران شرکت‌کننده در بحث هم ساده کردن اجرای کار و جلوگیری از کاغذبازی را در تحقق بهتر اهداف درس پژوهی مؤثر می‌داند.

راحله محمدی، کارشناس گروه‌های آموزشی ابتدایی دعوت شده به جلسه، با اظهار این مطلب که انجام دادن درست درس پژوهی کار ساده‌ای نیست، اضافه می‌کند: «مهم این است که این کار شدنی است و نتایج آن موجب تحولاتی گسترده در کلاس‌های درس می‌شود؛ به شکلی که برای سال‌های متمادی معلمان از آن چه در جلسات درس پژوهی فراگرفته‌اند، بهره می‌گیرند و این نتیجه‌ی اندکی نیست.»

مرجانی هم در انتها به نکته‌ای اشاره می‌کند که توجه همه را جلب می‌کند. او می‌گوید: «در تمام مسیر درس پژوهی از همراهی معاونان مدرسه بسیار استفاده کردیم که در اغلب موارد نقش هماهنگ‌کننده و نیز ناظر برنامه و ایجادکننده‌ی ارتباط با دانش‌آموزان را داشتند. این همراهی موجب موفقیت بیشتر ما در برنامه شد؛ تا جایی که فکر می‌کنم باید از آن‌ها به‌عنوان قلب تپنده‌ی اجرایی یاد کرد.»

همه با این نظر موافق‌اند و هیاهوی تقدیر و تشکرها از افرادی که به نوعی هم‌دلی خود را با درس پژوهی مدرسه‌ی عاصمی یک به اشتراک گذاشته‌اند، آغاز می‌شود. با این پایان دل‌انگیز از تمامی آموزگاران و همکاران این مدرسه تشکر می‌کنیم و به انتظار شکوفایی غنچه‌های دیگر درس پژوهی در مدارس هستیم.



از نیست به هست!

مروری بر خطاهای رایج درباره‌ی مفهوم و کارکرد پژوهش‌های دانش‌آموزی

ابراهیم اصلانی

اشاره

در قسمت اول از این مجموعه مطالب، پژوهش در چهار سطح بررسی شد. قسمت دوم هم به ارتباط پژوهش‌های دانش‌آموزی با کار کتاب‌خانه‌ای اختصاص داشت. آن‌چه خواهید خواند، نگاهی معکوس به قضیه است. نویسنده به جای آن‌که بگوید «پژوهش دانش‌آموزی چیست؟» ترجیح داده است با بیان «نیست»ها، هم خطاهای رایج در این زمینه و هم منشأ این خطاها را تحلیل و تبیین کند.

همان‌طور که در شماره‌ی قبل مشاهده کردید، به دلیل تراکم مطالب مربوط به درس پژوهی، مبانی، اصول و روش‌شناسی پژوهش‌های دانش‌آموزی در شماره‌ی سه منتشر نشد و اکنون سومین بخش از این سلسله مطالب را می‌خوانید.

کارهایی است که با موضوعات دیگری مانند: خلاقیت، ارزش‌یابی توصیفی، یادگیری مشارکتی و جز آن کرده‌ایم. الان واجب‌تر آن است که از «پژوهش‌های دانش‌آموزی چه چیز نیست؟» صحبت کنیم تا شاید کمی غبارها کنار برود و باران هدایتی ببارد!

پیش از آن‌که به توضیح و تفصیل مبانی و اصول پژوهش‌های دانش‌آموزی بپردازیم، لازم است نگاهی به وضع موجود بیندازیم. وضعیت امروزی پژوهش‌های دانش‌آموزی آمیخته با خطاها و اشتباهاتی است که مدارس را فرسنگ‌ها از هدف اصلی، یعنی تفکر پژوهشی، دور کرده است. بلایی که بر سر این موضوع آمده، بی‌سابقه نیست و مشابه



شاید بهتر باشد که اول خطاها را بگوییم و بعد به بررسی منشأ آن‌ها بپردازیم. اما به نظر می‌رسد تغییر مسیر و پیمودن راه برعکس، تأثیر بیشتری داشته باشد. این امید وجود دارد که با شناخت منشأ خطاهای موجود، هم تاریخچه‌ی ورود به موضوع پژوهش‌های دانش‌آموزی به‌طور ضمنی مرور شود و هم ببینیم که در کجاها کار را خراب کرده‌ایم!

منشأشناسی

دسته‌ای از عوامل مؤثر در رسیدن به وضع موجود را ردیف کرده‌ایم اما به یقین می‌توان گفت که این قصه سر دراز دارد. امیدواریم به کسی و جایی هم برخوردیم و این‌گونه تحلیل‌ها و نقدها به خیر و صلاحی منجر شود.

۱. توفان پژوهش

آموزش و پرورش و مراکز فرهنگی کشور ما شاهد پدیده‌ای هستند که اسم آن را «هجوم بورسی» موضوعات می‌گذاریم. هر از چند گاهی، موضوعی با سرعت و شدت و سیل آسا وارد حوزه‌ی آموزش و پرورش می‌شود. به مرور زمان از شور و ذوق اولیه کاسته می‌شود و تا ورود موضوع جدید، با آن مدارا می‌کنیم. بعد هم جای موضوع جدید و قدیم عوض می‌شود.

توفان پژوهش هم به مدارس‌ها رسید و تبعات آن هنوز ادامه دارد. از این جریان، چه برداشت کردیم و به چه تحولی در آموزش و پرورش رسیدیم، پاسخ همان است که به موارد مشابه قبلی می‌توان داد. ورود موضوعات علمی - آموزشی به مدارس چندان هدفمند نیست و به جای اتکا به برنامه‌ای خاص، به افراد و دیدگاه‌های خاص وابسته است.

۲. رونویسی از روی دست هم

همان‌گونه که موضوعات هجومی وارد مدارس می‌شوند، به صورت عمومی هم مورد تقلید قرار می‌گیرند. اجرای برنامه‌های رونوشتی و کپی‌برداری شده در مدارس ما بسیار رایج است. یاد گرفتن از هم‌دیگر ایرادی ندارد، اما به شرط‌ها و شروطها!

۳. درک ناقص

در بیشتر موارد، وقتی موضوعی به مدارس می‌آید، درک روشن و کاملی از آن وجود ندارد. فقط می‌دانیم که این موضوع خوب است، الان همه روی آن کار می‌کنند و ما هم نباید از قافله عقب بمانیم. در مورد پژوهش‌های دانش‌آموزی هم از ابتدا دیدگاه مشخصی وجود نداشت و هنوز هم وجود ندارد. این که نتیجه‌ی پژوهش‌های

دانش‌آموزی به جمع‌آوری مطالب و خلاصه‌نویسی از یک کتاب می‌رسد، اصلاً جای تعجب ندارد. وقتی به‌طور دقیق نمی‌دانیم موضوع چیست و اهداف و مبانی آن کدام است، بدیهی است که به بیراهه خواهیم رفت. ما به مرور زمان از نظریه‌ها و مبانی فاصله می‌گیریم و این باعث می‌شود فعالیت‌ها را بدون درک درست از چرایی و چگونگی آن‌ها انجام دهیم.

۴. مجریان ضعیف

بسیار روشن است که درک ناقص از موضوع به اجرای ضعیف منجر می‌شود. برای یک موضوع، هم راهنمای عمل واقع‌بینانه و مناسب تولید نمی‌شود و هم مجریان در موج تقلید و رونویسی سردرگم می‌شوند. وقتی به مدرسه‌ای می‌رویم، مدیران و معلمان، فعالیت‌هایی را به نام «پژوهش دانش‌آموزی» پیش می‌کشند که فرسنگ‌ها از موضوع و هدف اصلی فاصله دارند. این رویه، در مدارس دیگر هم تکرار می‌شود.

۵. رفتار غیر منسجم

در آموزش و پرورش و مدارس نگاه به موضوعات بخشی و منفصل است. وقتی روی موضوعی تمرکز می‌کنیم، ارتباط آن با موضوعات و فعالیت‌های دیگر فراموش می‌شود یا کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. ما موضوع مدار رفتار می‌کنیم نه فرایندمدار. در یک فرایند تربیتی:

- مدرسه یک کل است؛
 - فضای عمومی مدرسه، فضایی یادگیرنده است؛
 - همه‌ی عوامل مدرسه به تثبیت فضای عمومی کمک می‌کنند؛
 - فعالیت‌ها منسجم و در هم تنیده‌اند.
- به این ترتیب، در مورد پژوهش‌های دانش‌آموزی هم تا زمانی که نگاه تک‌بعدی باشد، نتایج محدود و ضعیف خواهد بود.
- امروز در نگاه به برنامه‌ریزی درسی، به دیدگاه‌های تلفیقی تأکید می‌شود.
- پژوهش‌های دانش‌آموزی نیز باید از این زاویه بررسی و تحلیل شوند که در آینده به آن خواهیم پرداخت.

چه نیست؟

در مورد پژوهش‌های دانش‌آموزی در وضعیتی قرار داریم که ابتدا باید خطاها را بشناسیم. درک مفهوم واقعی پژوهش‌های دانش‌آموزی در مسیر «نیست به هست»، بهتر امکان‌پذیر است. در این جا موارد عمده‌ای از خطاهای رایج را بررسی می‌کنیم. شاید بتوان موارد دیگری را هم به آن‌ها افزود.

پژوهش دانش آموزی مقاله نویسی نیست

نوشتن یک متن ادبی یا نگارش مقاله‌ای اجتماعی نباید با پژوهش دانش آموزی اشتباه گرفته شود. مقاله نویسی می‌تواند به عنوان یک مهارت نوشتاری مقدماتی، در آموزش‌های مربوط به پژوهش‌های دانش آموزی مدنظر قرار گیرد.

در مقاله به‌طور معمول، موضوعی با شرح و تفصیل بیان می‌شود و نویسنده تلاش می‌کند براساس تجارب، یافته‌ها و برداشت‌های شخصی خود، موضوع مورد نظر را بررسی و تحلیل کند. مقاله ممکن است با یک سؤال یا طرح مسئله‌ای آغاز شود اما بقیه‌ی مراحل آن چندان با مراحل روش علمی منطبق نیست.

در مقاله نویسی توانایی نوشتن، قدرت توصیف موضوع و تأثیرگذاری مطالب اهمیت زیادی دارد. نویسنده می‌تواند متناسب با علایق و برداشت‌های خود، موضوعی را تحلیل کند و به نتیجه‌ی دل‌خواه برسد.

اگر مقاله نویسی با فعالیت پژوهشی یکسان فرض شود، دانش آموز از روش علمی فاصله می‌گیرد و یافته‌ها و استنباط‌های شخصی‌اش را همان نتایج پژوهش تلقی خواهد کرد.

پژوهش دانش آموزی کپی برداری نیست

برداشت عین یک مطلب یا قسمتی از آن از یک کتاب، مجله یا پایگاه اینترنتی در بیشتر موارد، هیچ‌گونه ارزشی ندارد. امکانات دنیای امروز، کار کپی برداری را بسیار آسان کرده است. برداشت مطلبی از پایگاه اینترنتی و چاپ (پرینت) آن کاری بسیار ساده و مرسوم است. گاهی دانش آموزان عین صفحات برگرفته از یک سایت را رونوشت (پرینت) می‌گیرند و حتی به خود زحمت تنظیم صفحات را هم نمی‌دهند. جای تعجب دارد که معلمان و مدارس نه تنها چنین اقدامی را نکوهش نمی‌کنند بلکه خواسته و ناخواسته به تشویق و ترغیب آن هم می‌پردازند.

کپی برداری یکی از بدترین کارها در هر گونه فعالیت آموزشی و پژوهشی است. وقتی مدارس نسخه‌های رونویسی شده‌ی دانش آموزان را به عنوان فعالیت پژوهشی معرفی و به آن افتخار می‌کنند، در واقع به یک انحراف بزرگ آموزشی و پژوهشی دامن می‌زنند. ترویج کپی برداری، خطری بزرگ برای نظام آموزشی کشور است.

پژوهش دانش آموزی گردآوری نیست

آفت بسیار رایجی که مفهوم پژوهش را نه فقط در مدارس ابتدایی بلکه در سطوح بالاتر و حتی دانشگاه‌ها تهدید می‌کند، گردآوری مطالب است. یافتن مطالبی از چند پایگاه اینترنتی یا لابه‌لای صفحات چند کتاب و مجله و سر هم کردن آن‌ها هیچ ربطی به پژوهش ندارد.

پژوهش یک فرایند منظم علمی و مبتنی به روش علمی است. اساس علم و پژوهش، مشاهده است. پژوهشگر طی فعالیت پژوهشی به یافته‌ای هر چند کوچک اما جدید می‌رسد که مبنای آن مشاهده است.

گردآوری مطالب کاری شبیه مقاله نویسی است که در آن نویسنده هم به اندکی جست‌وجو و هم به توانایی نظم‌بخشی نیاز دارد. با این همه، گاهی کسانی که به گردآوری روی می‌آورند، هم جست‌وجو را به ساده‌ترین روش ممکن - مانند یافتن یک کتاب یا پایگاه اینترنتی - انجام می‌دهند و هم بابت نظم بخشیدن به مطالب، زحمتی به خود نمی‌دهند.

در بعضی فعالیت‌های کلاسی، استفاده از روش گردآوری لازم است اما این روش هم باید مطابق با قاعده و اصول خود آموزش داده شود. دانش آموزان باید یاد بگیرند که گردآوری صرفاً کپی برداری نیست. آن‌ها باید یاد بگیرند که برای یافتن مطالب به منابع متعدد مراجعه کنند و بعد از گردآوری مطالب هم، با تلفیق آن‌ها به نوشته‌ای با نظم جدید برسند.

پژوهش دانش آموزی ترجمه نیست

ترجمه هم کاری شبیه کپی برداری است که به اندکی مهارت بیشتر نیاز دارد. ترجمه‌ی مطلبی توسط دانش آموز یا والدین او یا هر کسی دیگر شاید در جای خود کاری لازم باشد اما ارتباطی به پژوهش ندارد. شاید در ضمن فعالیت پژوهشی و به‌ویژه برای نوشتن پیشینه یا ادبیات پژوهش، به ترجمه هم نیاز باشد اما ترجمه نباید معادل پژوهش فرض شود.

پژوهش و کار کتابخانه‌ای

پژوهش با کار کتابخانه‌ای ارتباط نزدیکی دارد. تنها در مواردی معدود از جمله پژوهش‌های تاریخی، همه‌ی پژوهش کار کتابخانه‌ای است. در بقیه‌ی پژوهش‌ها، این کار فقط بخشی از فعالیت است؛ البته بخشی ضروری که در قسمت‌های گوناگون به کار می‌آید. پژوهشگر پیش از فعالیت پژوهشی و در ضمن آن نیاز دارد به منابع متعددی مراجعه کند و ضمن تدوین گزارش پژوهش، بخشی از گزارش (فصل دوم) را به نتایج مطالعاتش اختصاص دهد.

کار کتابخانه‌ای نیز مقاله نویسی، کپی برداری، گردآوری و ترجمه نیست و باید طبق اصول و روش خاص انجام گیرد. کار کتابخانه‌ای یکی از پیش‌نیازهای ضروری برای آموزش فعالیت‌های پژوهشی به حساب می‌آید (در شماره‌ی ۲ در این ارتباط سخن گفتیم).

۱۶۰ آموزش

برای منحصراً به فرد ساختن
کلاس های درس

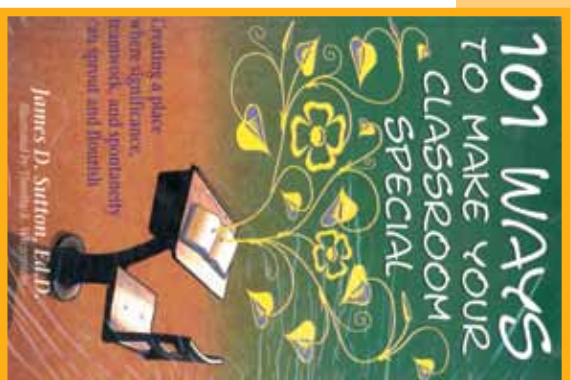
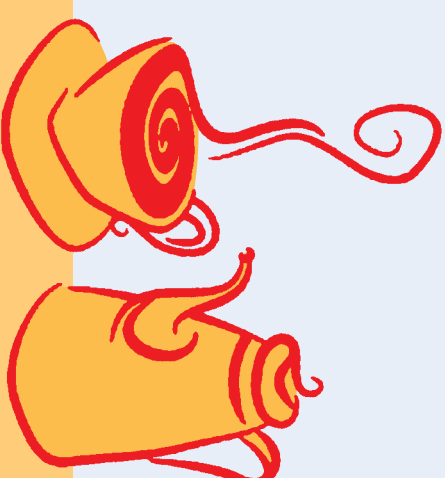
نویسنده: دکتر جیمز دی. ساتن

مترجم: نگار مجدفرد

وی کتاب در دست مجله

انتشاره

از بخش قلبی، کتاب «۱۰۱ روش برای منحصراً به فرد ساختن کلاس درس» با ارائه روش ها وارد موضوع اصلی خود شد و تا هشتمین روش پیشنهادی پیش رفت، در این شماره با ۱۱ روش دیگر آشنا می شوئیم.



۹. مهمانی زیر نور شمع

یک معلم دوره ی ابتدایی تعریف می کرد که گاهی چند نفر از بچه ها را دعوت می کرد تا در کلاس برای صرف ناهار زیر نور شمع او را همراهی کنند او به طور مرتب و گردش، از بچه ها برای شرکت در این مهمانی دعوت می کرد برای این مراسم، روی یک میز رومیزی می انداخت و یک جفت جاشمی واقعی آنجا می گذاشت. ناهار معمولاً بسیار ساده و تنها شامل میوه پخته و بیسکویت بود اما به خاطرهای به یاد ماندنی برای دانش آموزان تبدیل می شد. آن ها مشتاقانه منتظر دریافت دعوت نامه هایشان از طریق پست می ماندند. این بدان معنا بود که خانواده ها نیز در جریان این مهمانی ها قرار می گرفتند.

اگر می خواهید از این روش استفاده کنید، برای جذاب تر شدن دعوت نامه، خط پاسخ به دعوت را نیز به انتهای آن اضافه کنید.

۱۰. دعوت به صرف چای

این فعالیت، مشابه فعالیت قبلی است و برای بعد از ناهار مناسب است. یک مراسم صرف چای که به دانش آموزان آداب پذیرایی را می آموزد و ابزاری سودمند برای بهبود قدرت بیان و مکالمه ی شفاهی و همچنین مهارت های اجتماعی آنان است.

دعوت به این مراسم توسط یک نامه ی زنجیره ای انجام می شود. به این صورت که معلم، بافاصله پس از غذا، یکی از دانش آموزان را به مراسم صرف چای دعوت می کند. در حالی که باقی دانش آموزان سهمی در ماجرا ندارند. معلم نحوه ی جوشاندن آب، آماده کردن چای و ریختن آن و مرتب کردن فوجان ها پس از مراسم را به این

پس از چند سال تدریس، آخرین سال‌های تخریب‌آمیز مدرسه، به ارزیابی دانش‌آموزانی گذشت که برای دریافت خدمات ویژه و نیز تعیین سطح و برنامه‌ریزی خاص درسی شده بودند. علاوه بر انجام دادن آزمون‌های گوناگون، برگزاری جلسات شخصی برنامه‌ریزی درسی نیز بر عهده من بود. این جلسات مشخص می‌کرد که آیا دانش‌آموزی شایسته دریافت خدمات ویژه آموزشی است و این خدمات چه‌گونه باید طراحی و ارائه شود. وضعیت تمام کودکان، سالانه در این سازمان در جلسه‌ای مورد بررسی قرار می‌گرفت. (در آخرین سال خدمت در مدارس فولتی، ۲۲۳ مورد از این جلسات را اداره کردم. درواقع به همین دلیل آن سال، آخرین سال من شد.) یکی از آن جلسات سالانه همواره برای ماهی‌لذت بوده است. قلم یکی از دانش‌آموزان مادرزادگش بود که ناتوانی جسمی و وضع سلامت وی، مانع حضورش در مدرسه می‌شد. بنابراین مدیر، مشاور، مدرسه، تعدادی از معلمان و من جلسه را به خانگی او بردیم. چه موهیتی! و بهترین یک کروی یادآوریمنی کشور را بر ایمان درست کرده بود.

۱۴. علامت

هنگام خروج از کلاستان علامتی نظیر نمونه‌ی زیر روی در بزنید.

از این در، دانش‌آموزان مدرسه‌ی عبور می‌کنند.

هرچند روز، یکبار، کلمه‌ی داخل جای خالی را تغییر دهید:

- مهربان‌ترین
- با ملاحظه‌ترین
- کوشا‌ترین
- بهترین اعضای گروه
- علاقه‌مندترین

تا لبو عمداً باید کوچک و ناپیدا باشد. درباره‌ی آن به دانش‌آموزان چیزی نگویید. گاهی اوقات کمترین است که بهترین را به ارفغان می‌آورد. دانش‌آموزان بالاخره آن را پیدا می‌کنند و به هم کلاسی‌های خود خبر می‌دهند. از لغاتی همچون «باهوش‌ترین» یا «زیباترین» اجتناب کنید. اگر در پیدا کردن لغات دچار مشکل هستید، کمی صورت‌باشید تا دانش‌آموزان به وجود این علامت پی ببرند؛ سپس از آن‌ها در یافتن لغت مناسب کمک بخواهید (رجوع کنید به روش شماره‌ی ۷۹ در فصل شش). همچنین می‌توانید هر هفته از یکی از گروه‌ها بخواهید که لغت روی علامت را تغییر دهد.

۱۵. نگاهی به مطالبات

اگر مطالبی تشویقی درباره‌ی یکی از دانش‌آموزان در روزنامه یافتید، مطلب را به همراه عکسش از روزنامه جدا کنید. آن را در پاکت بگذارید و به کودک بدهید. روی پاکت بنویسید:

این مطلب را در روزنامه دیدم؛

دانش‌آموز آموزش می‌دهد. سپس، دانش‌آموز مورد نظر برای یکی از هم‌کلاسی‌هایش چلی آماده می‌کند و مراحل را به او می‌آموزد و داستان این گونه ادامه می‌یابد. توجه داشته باشید که به علت خطرناک بودن آب جوش، حضور یک بزرگسال توصیه می‌شود. این ایده‌ی خوب را از شخصی‌وام گرفته‌ام که نامش را فراموش کرده‌ام.

۱۱. زمان ویژه

شخصی که این روش را مطرح کرده معتقد است که اجرای آن، تأثیر مثبت و عمیقی در زندگی‌اش داشته است. وی از یکی از دبیران جوان ابتدایی‌اش یاد می‌کند که هر روز ۳۰ دقیقه پس از پایان مدرسه، در کلاس می‌ماند تا طبق نظمی خاص، با دانش‌آموزان صحبت کند.

برنامه‌ی از پیش تعیین شده‌های وجود نداشته و او سراپاگوش بوده است تا دانش‌آموزان هرچه می‌خواهند، بگویند. این جلسات دانش‌آموزان را به صحبت کردن درباره‌ی مشکلات سطحی خانواده‌ی خود و ایجاد تغییراتی در خویش تشویق می‌کرده است.

هیچ چیز بیش از حضور ما و داشتن گوش غیرانتفاعی، دل‌گرم‌کننده نیست. این ایده را **لیزلی بروکز**، یک مددکار اجتماعی اهل هارتفورد در کانکتیکات مطرح کرده است.

۱۲. مهمانی شام در خانه‌ی شما

ملمی تعریف می‌کرد که هر ماه یک روز جمعه دانش‌آموزانش را برای شام به منزلش دعوت می‌کرد (البته شما هم می‌توانید آن‌ها را با هم دعوت نکنید). او کلاس را به گروه‌های چهار یا پنج نفره تقسیم می‌کرد (گروه‌های کلاسی مناسب این کار). دعوت‌نامه را از طریق پست برای همه‌ی آن‌ها ارسال کنید. خط پاسخ به دعوت را در انتهای نامه فراموش نکنید.

هنگامی که دانش‌آموزان وارد منزل می‌شوند، این معلم به آن‌ها مسئولیت‌های جزئی همچون ریختن ریخ در لبوان‌ها، آماده کردن سالاد یا چیدن میز داد. آن‌ها پس از شام نیز با بازی می‌کردند یا به تماشای فیلم مشغول می‌شدند.

برای خلاقانه‌تر کردن این ایده، می‌توانید مقاری بستنی خانگی درست کنید و بگذارید بچه‌ها نوبتی پیش‌غذایشان را جدا کنند و در ظرف‌ها بریزند. وقتی در دانشگاه آریزونا در توسکان بوم، این طرح با من در میان گذاشته شد. متأسفانه نام منبع آن را فراموش کرده‌ام.

۱۳. دیدار در خانه

این مورد کاملاً متفاوت است؛ می‌توانید جلسه‌ی با والدین را به خانه بپیورید. گاهی اوقات می‌توانید با والدین در محل کارشان دیدار کنید. اگرچه انجام دادن این کار دشوار به نظر می‌رسد اما بتوانید حتی یک بار در سال تحصیلی چنین ملاقاتی ترتیب دهید. اثر آن را خواهید دید.

کنید! در سفرم به کالیفرنیا، از مرکز توسعه‌ی دانشگاهی که در اینجا سخن‌رانی داشتم، عکسی گرفتم. سپس عکس را در قالب کوچک و اوزان قیمتی قرار دادم و برای ریسی دانشکده فرستادم. در کمتر از دو هفته، یک نامه‌ی تشکر دریافت کردم. این نوع حسن نیت در بسیاری موارد نتیجه‌ی نمی‌دهد، اما در کل، کار خوبی است.

بنابراین، هنگامی که از یک دانش‌آموز یا دانش‌آموزانتان دورید، با نامتخ یک عکس، خرید یک کارت تبریک یا سوغاتی ارزان قیمت به آن‌ها می‌گویید. لهر این مدت نیز به یاد بدهام، این کار به دانش‌آموزان تشکر می‌دهد که در دردمست نیز به یادشان بماند. همه دوست دارند در خاطر افراد بمانند و این راهی مؤثر برای انجام دادن این کار است.

۱۸ در رویدادها شرکت کنید

اگر فرصتی پیش آمد و در یکی از برنامه‌های دانش‌آموزانتان (همچون موسیقی، تئاتر یا برنامه‌های ورزشی) شرکت کرده کاری کنید که آن دانش‌آموز به حضور شما در آن مکان بی برسد. این اعلام حضور، چه کلاسی و چه کتبی، تأثیر مثبتی خواهد داشت. یادان باشد که حتماً روی یکی از کارهای مثبت دانش‌آموز در آن مراسم تاکید کنید. این به دانش‌آموزانتان ثابت می‌کند که واقعا در آن مراسم حضور داشته‌اید و حواستان به او بوده است.

۱۹ جایگاه پدر بزرگ و مادر بزرگ

پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها برای نوه‌هایشان وقت دارند (عجیب نیست که هر چه پیرتر می‌شویم، زمان آزاد بیشتری پیدا می‌کنیم). متأسفانه، در دنیای متغیر امروز، پدر بزرگ و مادر بزرگ‌ها در فاصله‌های دور سکونت دارند. بنابراین، چه‌طور است برخی از آن‌ها را به مدرسه دعوت کنیم؟

درست است که باید محاسباتی انجام شود، اما در واقع ما می‌خواهیم یک یا دو فرد مسن و باتجربه را به عنوان پدر بزرگ و مادر بزرگ‌های کلاسی بجهما معرفی کنیم. این افراد به دانش‌آموزان در حل تمرین‌ها کمک می‌کنند. حتی می‌توانند تنها در انتهای کلاس سر جایشان بنشینند و با دانش‌آموزانی که تکالیف خود را به پایان رسانده‌اند، صحبت کوتاهی داشته باشند. آن‌ها می‌تواند به روحانی بجهما گوش دهند یا حتی به آن‌ها شیرینی بدهند. این ایده را به راحتی می‌توان بسط داد.

با چند تغییر کوچک، می‌توان این طرح را برای دانش‌آموزان بزرگ‌تر نیز عملی کرد. امروز بیشتر نوجوانان به بزرگسالان دست‌رسی ندارند. با وجود این، همین افراد می‌توانند اطمینان عمیق و صمیمی را با نوجوان نوجوان‌اندیز شکل دهند (این‌جا منظور از بزرگسالان، والدین، معلمان و مدیران نیست).

نوع نوشتن

۱ در سال‌های گذشته، در رشد آموزش ابتدایی طرح‌های مشابه این ایده با عناوینی چون «لادو» در منزل خاتم معلمان، «میهانی» در منزل معلمان و... چاپ شده است. در داستان‌های مجید هم حضور مجید در منزل درامی برای آشنا کردن او با خوردن ماهی خیلی شبیه این طرح است.

خیلی خوش‌حالم که چشمم به آن خورد و خوش‌حالم که معلم تو هستم.

من به تو افتخار می‌کنم...

پاکت را روی میز دانش‌آموز بگذارید. نیازی به هیچ توضیحی نیست. گاهی ممکن است این متن کوتاه جنبه‌ی منفی نیز داشته باشد. ممکن است انگیزه‌ی برخی از کودکان برای انجام دادن کار خوب، صرفاً خشنودی شما یا والدینشان باشد و به خوش‌حالی ذاتی خود اهمیتی ندهند. اگر احساس می‌کنید که این چنین است، می‌توانید دو خط آخر پیام را تغییر دهید.

یکی از اعضای مسن کلبه‌ی ما به طور منظم روزنامه‌ها و مجله‌ها را به امید یافتن اخباری درباره‌ی افرادی که می‌شناسید جست‌وجو می‌کند. هر یک‌شنبه، او تک‌های زیادی روزنامه دارد که باید به دست صاحبانشان برساند.

این حرکت، به‌ویژه وقتی که از یک معلم سر بزنند تأثیری عمیق، نه تنها در کودک بلکه در والدین او می‌گذارد. دوران کودکی خود را به یاد بیورید. هنگامی که عکس‌تان در روزنامه‌ی چاپ می‌شده پدر و مادران تعداد زیادی از آن روزنامه را می‌خریدند. قسمت مربوط به شما را از آن جدا می‌کردند و آن را برای اقوام می‌فرستادند. اگر شما بریده‌ی روزنامه را به کودک بدهید، برای خانواده وقت و هزینه خریدارید. این کار اگرچه ممکن است به ندرت برای بجهما یا اعضای خانواده‌ی آن‌ها رخ دهد، به هر حال روشی برای ایجاد انگیزه و جلب توجه است.

۱۶ ارسال کارت

به طور معمول، کودکان نامه دریافت نمی‌کنند. بنابراین، دریافت نامه برایشان هیجان‌انگیز است. پسرم جیممی، هنگامی که چهار ساله بود، نامه‌ی تبلیغاتی از یک مجله‌ی کودکان دریافت کرد. این نامه از دستم نامهای قلمای بود که برای همه ارسال می‌شود اما هنگامی که نامه را به پسرم دادم، او از خوش‌حالی بال درآورده بود.

دقیقاً همین است؛ یک کارت تبریک با متن آماده یا کارت تبریک یک فصلی می‌تواند مؤثر باشد. من شخصاً کارت تبریک‌های فصلی را به کارت‌های تبریک سال نو ترجیح می‌دهم. زیرا هنگام سال نو حجم کارت‌های ارسالی و دریافتی بالاست و ارزش کار شما به چشم نخواهد آمد. امروزه برنامه‌های رایانه‌ای گونه‌گونی وجود دارد که به شما کمک می‌کند کارهایی زیبا را با صرف‌جویی در وقت و هزینه بسازید.

اگر هنر مند هستید، بهتر است طراحی این کارت‌ها را خودتان انجام دهید (می‌توانید از بستگان یا دوستان هنرمندان هم کمک بگیرید) می‌توانید آن‌ها را در رایانه‌ی خود نگه‌دارید و برای اهداف بعدی از آن‌ها استفاده کنید.

۱۷ نشان «به یادت بدهم»

من زیاد به سفر می‌روم و هنگام سفر، دوربینم را همراه می‌برم (رکته؛ اگر دوربین می‌برید، از آن استفاده

تجرباتی

از تحول بنیادین تا تغییر کتاب‌های درسی ۱۸ / لیلا سلیقه‌دار
 داستان آفرینش ۲۱ / سعیده اصلاحی
 پرورش طنز نویسی ۲۲ / معصومه خالقی
 کتاب‌های درسی مؤلفان، نقد آموزگاران ۲۲ / مریم‌السادات ذوالفقاری
 بامهربانان! ۲۴ / زلیخا فتحی
 آبی یا سیاه؟ ۲۴ / حبیب درخشان پور
 تجربه‌های خاص ۲۵ / ابراهیم اصلانی
 ماجرای کفش و کفاشی ۲۵ / مریم مبشری
 داستان‌های مهرگان: تخت جمشید ۲۶ / شهین صادقی
 املا بدون ترس! ۲۶ / مریم عباسی
 ارتقای آموزش املا = چند روش دیگر + ۱۱ ۲۷ / سیمین نقش
 خوش‌نویسی براساس مدل چهار خط ۲۸ / مهدی قیداری
 آیا این یک ادعا است ۲۸ / علی‌اکبر عبدالله‌زاده
 روش‌های انفجاری در تدریس ۳۱ / محمدحسین ملکیان
 بیسکویت در خدمت آموزش ۳۱ / منصوره متولی
 زنگ گنجشک ۳۲ / اکرم احمدی

تجرباتی

۸

آموزش ابتدایی

دوره‌ی ۱۶ - شماره‌ی ۴

دی ۹۱



گپ و گفتی با آموزگاران، یک سال پس از
تغییرات کتاب‌های درسی پایه‌ی اول ابتدایی



از تحول بنیادین تا تغییر کتاب‌های درسی

دکتر لیلا سلیقه‌دار

عضو شورای برنامه‌ریزی مجله

اشاره

از زمانی که پای تحول در آموزش و پرورش به کتاب‌های کلاس اول رسید، بیش از هر تغییر دیگری ذهن همه‌ی معلمان و دیگر عوامل مرتبط با دانش‌آموزان را به خود جلب کرد؛ زیرا تغییر در کلاس اول برابر با تغییر در سایر پایه‌ها و کتاب‌های درسی است. از این رو و با توجه به اهمیت این تحول، با تعدادی از آموزگاران گفت‌وگو کرده‌ایم که گزارش آن در ادامه آمده است. پس از این میزگرد نوشته‌ای از یک خانم آموزگار را هم در صفحه‌های ۲۲ و ۲۳ خواهید خواند. این میزگرد در شماره‌ی ۵ هم ادامه خواهد یافت.

گفت‌وگو بدون هیچ پرسشی آغاز شد. همه‌ی حاضران از موضوع بحث مطلع بودند و تمایل داشتند میزان موافقت و مخالفت خود با تغییرات کتاب درسی ابتدایی، به ویژه در پایه‌ی اول، را براساس تجربه‌ی خود اعلام کنند.

نصرآبادی اولین کسی است که نظر موافق خود را اعلام می‌کند. او می‌گوید: «من با این نوع تغییرات موافقم؛ چون به تحرک بیشتر منجر می‌گردد و موجب می‌شود که معلمان بیشتر مطالعه کنند. ممکن است این تغییر با مخالفت و نگاه متعصبانه برخی از معلمان هم روبه‌رو شود که به عقیده‌ی من این مخالفت به نگاه کلیشه‌ای که در گذشته بوده و ذهن ما هم به نوعی به آن عادت کرده است، برمی‌گردد. به هر حال، باید پذیرفت که ترک آن چه به آن عادت کرده‌ایم، کار چندان ساده‌ای نیست.»

غفوری با بخش اول نظر نصرآبادی موافق است. او عقیده‌ی خود را این‌طور بیان می‌کند: «کتاب ریاضی پایه‌ی اول ابتدایی حدود سه دهه بود که تغییری نکرده بود، اما زمان تنها نشان‌دهنده‌ی ضرورت تغییر نیست بلکه می‌توان به نتایج آزمون «تیمز» هم اشاره کرد که در آنجا عملکرد دانش‌آموزان ضعیف بود. باید محتوای آموزشی تغییر می‌کرد تا دانش‌آموزان هم تغییر کنند و از حفظ کردن صرف به سوی یادگیری عمیق بروند. به نظر من این امکان تا اندازه‌ی زیادی در کتاب جدید فراهم شده است اما این که برخی معلمان با تغییر کتاب موافق نیستند، به عقیده‌ی من به این دلیل است که به درستی توجیه نمی‌شوند. برای

مهمانان این گپ و گفت:

عصمت‌السادات صفوی آموزگار پایه‌ی اول، کارشناس آموزش ابتدایی با ۲۳ سال سابقه، سرگروه پایه‌ی اول ابتدایی در آموزش و پرورش منطقه‌ی ۱۵ شهر تهران.
معصومه نصرآبادی مدیر دبستان بیت‌الهدی واقع در منطقه‌ی ۱۵ آموزش و پرورش تهران، دارای ۲۴ سال سابقه و تجربه‌ی تدریس، کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی.
مژگان غفوری محسنی کارشناس آموزش ابتدایی با ۲۶ سال سابقه‌ی تدریس، آموزگار پایه‌ی اول دبستان امام سجاده (ع).

سمیه قربانعلی زاده پژوهی آموزگار پایه‌ی اول ابتدایی در دبستان هاجر منطقه‌ی نه شهر تهران با ۱۴ سال سابقه‌ی آموزشی
زهرا شیخ‌عباسی آموزگار پایه‌ی اول دبستان دکتر شهیدی (شاهد) منطقه‌ی ۱۶ با ۱۲ سال سابقه‌ی تدریس.
کتایون احمدی آموزگار پایه‌ی اول دبستان دخترانه‌ی حافظ واقع در منطقه‌ی ۱۵ آموزش و پرورش تهران دارای ۲۲ سال سابقه‌ی آموزشی.



معلمان شرکت کننده در میزگرد



غفوری پاسخ می‌دهد: «همان‌طور که قبلاً هم اشاره کردم، براساس محتوای تولیدشده، دانش‌آموزان نقش فعال‌تری دارند و از آنچه در دست‌رسشان است، بیشتر برای یادگیری و آموزش استفاده می‌کنند»

دیگر ویژگی مثبت در کتاب، ترتیب مطالب از آسان به مشکل است که تا انتهای سال نتیجه‌ی خوبی را که محصول پیشرفت دانش‌آموزان است، به همراه می‌آورد.

من در مقایسه‌ی دانش‌آموزان نسبت به گذشته احساس می‌کنم کتاب فارسی هم موفق بوده و موجب افزایش دایره‌ی واژگان دانش‌آموزانم شده است. درباره‌ی کتاب علوم تجربی هم وضع به همین شکل است. از اهداف این کتاب، ایجاد علاقه‌مندی در دانش‌آموزان برای انجام دادن آزمایش است که در کلاس شاهد آن بودم.

نصرآبادی که همراه خود نظرات چهار آموزگار پایه‌ی اول ابتدایی مدرسه را نیز آورده است، رشته‌ی سخن را به دست می‌گیرد و می‌گوید: «به عقیده‌ی هر چهار همکارم، تغییرات کتاب ریاضی و حجم و تنوع مطالب مندرج در آن بسیار زیاد بوده است؛ تا جایی که آن‌ها مجبور شده‌اند زمان بیشتری را به این کتاب اختصاص دهند و عملاً از زمان

مثال، هنگامی که کتاب ریاضی تغییر کرد، دی‌وی‌دی‌های ارائه شده، نیازهای معلم را رفع نمی‌کرد. کتاب راهنما نبود و برخی از دوره‌ها زمانی برگزار می‌شد که مدتی از سال تحصیلی گذشته بود. بدیهی است که این‌ها همان موانعی هستند که به مخالفت عده‌ای از معلمان هم منجر می‌شود.»

صفوی نگاه دیگری به این مقوله دارد. او می‌گوید: «اطلاع‌رسانی‌ها بسیار ضعیف بود. در تغییر کتاب اول ریاضی، من به عنوان مدرس مشغول کار بودم و در برخورد با معلمان این احساس را از بیان و رفتار آن‌ها دریافت می‌کردم که برای این تغییر به حساب نیامده‌اند. بهتر این است که درباره‌ی تغییرات جلسات مستمری تشکیل شود و مراتب در زمان مناسب به اطلاع سرگروه‌ها و مسئولان برسد و از این طریق نیز به معلمان انتقال داده شود. همچنین داشتن دوره‌های آزمایشی در جریان اعمال تغییرات ضروری است.»

کتاب‌های جدید در کفهی ترازو

با همه‌ی این‌ها آیا نکات مثبتی در کتاب تغییر یافته‌ی ریاضی اول ابتدایی هست که بتوان به آن اشاره کرد؟



تحولات بنیادی

است. او معتقد است که یادگیری ریاضی، به‌ویژه با رویکرد جدید، برای دختران سخت‌تر از پسران است اما پژوهی با رد این موضوع، به افزایش سواد خانواده‌ها و نیز هوشمندسازی کلاس‌های درس اشاره می‌کند و این عوامل را موجب تساوی یادگیری هر دو جنس و حتی افزایش آن نسبت به قبل می‌داند.

غفوری می‌گوید: «قابل پذیرش است که در حال حاضر هوشمندسازی در معنای تجهیزات و سخت‌افزاری آن به اندازه‌ی لازم در کلاس‌های درس رشد نداشته است اما به این معنا نیست که از همین مقدار کم هم نباید استفاده کنیم. به عقیده‌ی من برخی مفاهیم از طریق به کارگیری ابزارهای الکترونیکی قابلیت یادگیری ماندگارتری دارند و به همین دلیل، بهره‌گیری از این امکانات نباید از نظر معلم مخفی بماند.»

از شلوغی کلاس تا شلوغی کتاب

شیخ‌عباسی که با نظرات مطرح شده موافقت دارد، به دو شلوغی غیرقابل قبول در کار خود اشاره می‌کند: «شلوغی دانش‌آموزان در کلاس و جمعیت زیاد آنان یکی از مواردی است که گذشته از محتوا و نوع آموزش، تأثیر فراوانی در کار ما دارد، اما نکته‌ی مهم درباره‌ی کتاب ریاضی جدید، شلوغی خود کتاب است.

در بسیاری موارد وقتی معلم با کتاب دچار مشکل شده و نتوانسته است به درستی با آن روبه‌رو شود، این حس خود را به هر شکل به دانش‌آموز خود منتقل کرده و دانش‌آموز هم در درس دچار مشکل شده است.

یکی از موارد غیرقابل کتمان در کتاب ریاضی این است که به دانش‌آموزانی که مشکل کوررنگی یا انحراف چشم دارند، توجهی نشده است و در اغلب صفحات، این دسته از دانش‌آموزان مشکل دارند. این در حالی است که می‌بایست زمینه‌های لازم برای برخورداری تمام دانش‌آموزان از مفاهیم و تمرین‌های کتاب فراهم شود.»

نصرآبادی هم به کم بودن تعداد تمرین‌ها برای جمع دو رقمی اشاره می‌کند. در این میان پژوهی کاملاً با مشکلات ذکر شده درباره‌ی کتاب ریاضی اول موافق است اما آن‌ها را کافی نمی‌داند و اضافه می‌کند: «من ۱۱ سال کتاب قبل را تدریس کرده‌ام اما تجربه‌ام نشان می‌دهد که کتاب جدید برای بچه‌ها جذاب‌تر است. تصاویر و کار با

دروس دیگر کاسته شده است. براساس مسئله‌ی به وجود آمده، ما مجبور شدیم در تابستان برای دانش‌آموزان دوره‌های روخوانی برگزار کنیم که ضعف آن‌ها را از بین ببرد. همین امر موجب این نتیجه‌گیری شده است که پیشنهاد کنیم تنوع و حجم مطالب در کتاب ریاضی اول کمتر شود.»

اشاره به حجم و تنوع زیاد مطالب در کتاب ریاضی اول برای صفوی یادآور نکات دیگر در رابطه با این کتاب است: «به عقیده‌ی من اهداف مندرج در کتاب ریاضی اول زیاد است؛ تا جایی که حتی در یک صفحه سه تا چهار هدف گنجانده شده است. البته همه‌ی آن‌ها حاصل می‌شوند اما با فشار و کاستن از زمان سایر دروس. همین مسئله موجب شده است که صفحات کتاب شلوغ به نظر برسند.»

اما ذهن غفوری هم چنان معطوف به محسنات تغییرات کتاب ریاضی اول است. او در این رابطه ادامه می‌دهد: «یکی از ویژگی‌های مثبت کتاب این است که در آن تنوع ابزار لحاظ شده است؛ مانند استفاده از انگشت‌ها، چوب خط و چینه. به این ترتیب هر سه سبک یادگیری کلامی، تصویری و دست‌ورزی مورد نظر هستند. به سبب این تنوع دانش‌آموز برای محاسبات ذهنی زودتر آماده می‌شود.»

صفوی نظر غفوری را تأیید می‌کند و می‌افزاید: «این نتیجه را در کار دانش‌آموزان کاملاً احساس کرده‌ام. محاسبات ذهنی را راحت‌تر از گذشته انجام می‌دهند و بی‌ارتباط نیست اگر این مسئله را به استفاده از انگشتان دست در مراحل اولیه‌ی محاسبات مربوط بدانیم.»

غفوری برای تکمیل گفته‌ی خود، از انگشتان دست به عنوان «ابزار همیشه در دسترس» یاد می‌کند و آزادی دانش‌آموزان در به کارگیری آن را در کلاس ریاضی نقطه‌ی قوت می‌داند.

تغییرات ضروری

در نقد و بررسی بیشتر کتاب به مواردی که به نظر می‌آید نیاز به تغییر دارند هم رسیدیم. به نظر صفوی، جدول‌های سودوکو بسیار مناسب‌اند، اما بهتر است با شروع ساده‌تر و کمتر در کتاب بیایند. همچنین او آغاز یادگیری الگو و تقارن را در دوره‌ی پیش‌دستانی لازم می‌داند و معتقد است که پیش‌نیاز یادگیری آن در پایه‌ی اول ابتدایی است.

غفوری هم تمرین‌های مرتبط با مقایسه‌ی طول را در کتاب مناسب نمی‌داند. در این میان، نظر شیخ‌عباسی بسیار متفاوت



داستان آفرینش

سعیده اصلاحی

آموزگار دبستان شهیدمحراب مدنی، منطقه ۱۵ تهران

دنیا پر از سایه روشن است... پر از تضادهای تماشایی.

این سو برف و آن سو آفتاب ...

این گوشه دریا و آن گوشه کویر ...

این جا درخت و آن جا خار...

از خودم می‌پرسم: «من به کدام یک از اتفاقات رنگارنگ دنیا شبیه هستم. به رنگ زمستانم یا به رنگ ارغوانی پاییز؟... به لهجه‌ی قناری حرف می‌زنم

یا به زبان دریا؟»

چشمم تا کجای دنیا را می‌بیند و دستم به کدام ستاره نزدیک‌تر است؟»

... در اطرافم همه چیز در حال تغییر و دگرگونی است و طبیعت لحظه به لحظه از رنگی به رنگ دیگر درمی‌آید.

اما تمام این تغییرات در نهایت سازگاری در کنار هم رخ می‌دهند، باران و آفتاب... زمستان و بهار... خواب و بیداری... شادی و غم... زندگی و مرگ... مثل یک داستان دنباله‌دار و هدفمند ادامه دارند و این، داستان آفرینش است که به قلمی زرین و هستی‌بخش، سرنوشت هر جان دار و بی‌جان را رقم زده است. کافی است اراده کند تا آن‌چه نیکوتر است رخ دهد. اراده‌ی قدسی او برای آفریدگانش بر بهترین‌ها و پربرترین‌ها قرار خواهد گرفت. «ثُمَّ أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» فرمان نافذ خدا چون اراده‌ی چیزی کند به محض این که بگوید «موجود باش»، خواهد شد. (سوره‌ی یاسین، آیه‌ی ۸۲).



تصویرگر: سیمین موسوی

انگشت هر دو، مورد علاقه‌ی آن‌هاست و این که می‌توانند بدن خود را حرکت دهند، برایشان جالب است. والدین هم از کتاب بسیار استقبال کرده‌اند.

یکی دیگر از موارد مثبت کتاب، بخش الگویابی است که بسیار قابل توجه است. متأسفانه دانش‌آموزان ایرانی با وجود این که در محیطی با تنوع رنگی بسیار زندگی می‌کنند، به این تنوع کمتر توجه دارند یا از آن استفاده نمی‌کنند. با طرح فرش که در کتاب آمده است، این توجه افزایش پیدا می‌کند. من از دانش‌آموزانم خواستم نمونه‌های دیگری از طرح فرش را در دفتر شطرنجی خود بکشند و به کلاس بیاورند. این نمونه‌ها بسیار دیدنی هستند و به این ترتیب، یکی از اهداف این کتاب به تحقق می‌رسد.

با همه‌ی این‌ها نمی‌توانیم از معایب کتاب که تعدادی از آن‌ها را همکاران مطرح کردند، چشم‌پوشی کنیم. در کلاس من کتاب، سه روز مانده به آخر سال تمام شد. دلیل آن حجم و تنوع بالای مطالب درسی در کتاب ریاضی و نیز تعطیلی پنج‌شنبه‌ها بود. شاید راهکارهایی چون تهیه‌ی کتاب کار برای این درس یا این که در هر دو صفحه‌ی کتاب به یک موضوع پرداخته شود، مفید باشد. یک صفحه معرفی موضوع باشد و صفحه‌ی بعد تمرین مربوط به آن‌ها تا دانش‌آموز بتواند مسئله‌ها را حل کند.»

تجربه‌ها سخن می‌گویند

داشتن دفتر شطرنجی دانش‌آموزان برای برخی از معلمان آشنا بود و آن را برای کار در کلاس به ویژه صفحاتی که الگوها جای مناسبی در کتاب نداشتند، مؤثر ارزیابی می‌کردند. این پیشنهاد موجب شد صفوی هم تجربه‌ی خود را با دیگران به اشتراک بگذارد؛ تجربه‌ای که با استقبال زیادی هم مواجه شد: «ما برای جمع و جدول یکی ده‌تایی، اعداد را از صفر تا صد نوشتیم. نام هر دانش‌آموز هم روی آن برگه، که پرس نرم شده است، وجود دارد. حالا برای تمرین پنج تا پنج تا جلو می‌روند و کار را روی این برگه انجام می‌دهند و با ماژیک علامت می‌زنند. این کار موجب دید سریع آن‌ها می‌شود. هرچه بیشتر تمرین می‌کنند، مهارت آن‌ها برای حرکت چشمی روی صفحه افزایش می‌یابد. در مجموع به نظرم داشتن خلاقیت در کار لازم و ضروری است. متأسفانه در حال حاضر برخی از افراد شیوه‌های موفقیت خود را از دیگران پنهان می‌کنند. این کار به هر دلیل موجب می‌شود یک کار خوب به یک کلاس محدود شود و دیگران نتوانند از آن بهره‌ای ببرند و البته خود آن کار هم کامل نشود.»

پژوهی برای رفع این نقیصه پیشنهاد می‌دهد که دست‌کم برای کتاب‌های جدیدالتألیف دو ماه یک بار کلاس ضمن خدمت برگزار شود و در آن به تبادل تجربه‌ها تکیه و توجه شود.

از این پیشنهاد هم استقبال فراوانی می‌شود اما هم‌چنان تجربه‌ها و پیشنهادهای ارزشمندی مانده است که در شماره‌ی بعدی این گپ‌وگفت به آن‌ها اشاره خواهد شد.

کتاب‌های درسی مؤلفان نقد آموزگاران

مریم السادات ذوالفقاری

آموزگار پایه‌ی اول

نگاهی بر کتاب جدید التالیف «ریاضی» پایه‌ی اول ابتدایی



هدف از آموزش ریاضی در دوره‌ی ابتدایی، آموزش مفاهیم ریاضی و پرورش توانایی‌های ذهنی کودکان است. اگر دانش‌آموزان فقط قواعد را حفظ کنند، بدون درک و تمرین لازم، به زودی درس را فراموش می‌کنند اما اگر یادگیری مستمر و شاداب و متنوع باشد، از خشکی مطالب و کلاس کاسته می‌شود. از نظر پیاژه «محتوای آموزشی باید قدرت جذب کودک را داشته باشد وگرنه به هیچ‌وجه یاد گرفته نمی‌شود.»

نظریه‌ی گشتالت

در مقدمه‌ی کتاب می‌خوانیم: «هر بخش کتاب با یک لوحه‌ی تصویری که در برگرفته‌ی مفاهیم کلی آن بخش است، آغاز می‌شود.» از این رو به نظر می‌رسد مؤلفان به نظریه‌ی گشتالت نظر داشته‌اند.

در نظریه‌ی گشتالت می‌بینیم که:

- ابتدا یک «بینش کلی» به موضوع داده می‌شود. سپس وارد جزئیات می‌شوند.
- در هر موضوع باید وسایل موقعیت‌های رسیدن به بینش شناسایی شود.
- خود دانش‌آموز به کشف روابط می‌رسد و در این راه، هدایت او در سرلوحه‌ی کارهای مربی قرار دارد.
- در همه‌ی زمینه‌ها به یادگیری تجربی قبلی او توجه می‌شود.



پرورش طنز نویسی



معصومه خالقی

آموزگار پایه‌ی پنجم دبستان طالبیان، کاشان

برای علاقه‌مند کردن بچه‌ها به طنز نویسی و ایجاد فضایی شاد در کلاس درس، از بچه‌ها می‌خواهم در منزل با استفاده از کلمات دشوار درس جدید و به کار بردن دو یا سه کلمه، جمله‌های خنده‌دار بنویسند. آنان با فکر کردن می‌توانند کلمات جدید و ناآشنای درس تازه را در قالب جملات طنز به یکدیگر ربط دهند. حتی برخی از آن‌ها موفق می‌شوند جمله‌ی خود را به چند جمله افزایش دهند و مقدمات تشکیل داستانک یا لطیفه‌ی طنز را فراهم آورند. دو نمونه از جملات نوشته شده توسط بچه‌ها این‌گونه است (کلمه‌های برجسته شده، همان کلمات جدید یا مشکل درس تازه است):

– خاله سوسکه با موفقیت دماغش را عمل کرد.

– نقاش تصمیم گرفت در پشت بام خانه‌اش مطالعه کند.

توجه! نظر مخالفان این مقاله را هم چاپ می‌کنیم. نظرات خود را برای ما ارسال کنید.



- دورند و جنبه‌ی انتزاعی دارند.
- ♦ کتاب، تمرین و تکرار لازم را ندارد و باید از تمرین‌های اضافی استفاده شود.
- ♦ پیش‌نیاز لازم برای تدریس مطالب آموخته نشده است.
- ♦ تصاویر لوحه‌ها جزئیات زیادی دارد و بیشتر آن‌ها در فضای اتاق طراحی شده است.
- ♦ طراحی لوحه‌ها با زندگی بیشتر افراد جامعه تطابق ندارد.
- ♦ مطالب غیرضروری بسیاری در کتاب آمده است.
- ♦ آوردن چوب‌خطها لازم نیست؛ چون ما عددها را به صورت یکی - ده‌تایی دسته‌بندی می‌کنیم نه یکی پنج‌تایی.
- ♦ به آموزش اعداد کمتر توجه شده است و در دو تمرین اعداد انگلیسی وجود دارد.
- ♦ جمع بالای ده خیلی زود شروع شده است.
- ♦ جمع سه عدد با جواب بالای ده مشکل است؟
- ♦ آموزش الگوهای ادامه دادن اعداد مثل ۶ تا ۶ تا و ... خیلی زود است.
- ♦ کتاب دارای اشکالات چاپی بسیاری است.

جستگی‌های کتاب جدید

- ✓ کتاب از سادگی قبلی خارج شده است.
- ✓ کار با خط‌کش و شابلون آموخته می‌شود.
- ✓ جمع‌های ذهنی در خور توجه و تازه‌اند.
- ✓ محور اعداد باعث تنوع می‌شود.
- ✓ جمع و تفریق با محور جالب توجه است.

آمده است و یادگیری پایدار و ماندگار نیست.

نظریه‌ی «رشد شناختی» پیازه

طبق این نظریه، دوره‌ی هفت تا ۱۱ سالگی دوره‌ی عملیات محسوس یا عینی است. در این سن، کودک هنوز به وقایع قابل مشاهده وابسته است و می‌تواند مسائل قابل لمس و محسوس را حل کند. او هنوز قدرت حل مسائل انتزاعی را ندارد، در صورتی که بسیاری از مسائل کتاب کاملاً انتزاعی است. براساس نظریه‌ی «رشد شناختی»، در آموزش ابتدا باید نوع و سطح تفکر دانش‌آموز شناسایی و مطابق آن برنامه‌ریزی شود. ارائه‌ی پاسخ‌ها از سوی معلم به هیچ وجه توصیه نمی‌شود، بلکه تشویق دانش‌آموز برای پاسخ‌گویی مورد تأکید است.

نظر برونر و دیویی

البته برونر مثل پیازه مراحل رشد را با سن منطبق نمی‌داند و می‌گوید: «محیط‌های غنی آموزشی، توالی رشد را سرعت می‌بخشد و محیط‌های ضعیف و فاقد امکانات، موجبات کندی رشد را فراهم می‌کند.» اما چند درصد کودکان کشور در محیط‌های غنی آموزشی و چند درصد در محیط‌های ضعیف هستند؟ جان دیویی عقیده دارد که یادگیری فقط کسب معلومات نیست، بلکه حل مسائل محیطی روزانه است. در مقدمه‌ی کتاب آمده است: «کتاب جهت بهبود روش‌های آموزش ریاضی ... و نیازهای دانش‌آموزان طراحی شده است.» اما من نفهمیدم که چوب‌خطها در کجای زندگی امروز به کار می‌آیند یا آموختن مقدمات جدول ضرب برای کسی که معنای آن را نمی‌داند، چه نفعی دارد؟

کاستی‌های کتاب جدید

- ♦ مطالب آموزشی در کتاب بسیار پراکنده، کلی، گسترده و متنوع است.
- ♦ توالی آموزشی منطقی میان درس‌ها وجود ندارد.
- ♦ بسیاری از مطالب از سن عقلی کودکان

♦ از طرح مسائل خارج از توان ذهنی کودک خودداری می‌شود.

در این کتاب تصاویر لوحه‌ها دارای جزئیات بسیار زیادی است که ذکر همه‌ی آن‌ها از حوصله‌ی کلاس بچه‌ها و حتی معلم خارج است. یک سؤال از لوحه‌ی شماره‌ی یک می‌پرسم: «بچه‌ها، چند ستاره روی در کابینت وسطی ردیف بالای آشپزخانه است؟»

این سؤال‌های انتزاعی در حد فهم بچه‌ها نیست. باید لوحه‌ها با تصاویر بزرگ‌تر و جزئیات کمتری ارائه می‌شد و می‌توانست این‌گونه باشد. «بچه‌ها ستاره‌های روی در کابینت‌ها را رنگ کنند، بعد بگویند چند ستاره رنگ زده‌اند؟» چون دانش‌آموزان با رنگ زدن، هم خسته نمی‌شوند و هم بیشتر دقت می‌کنند. اصولاً طراحی لوحه‌ها دارای اشکال است؛ در لوحه‌های اول و چهارم و ششم تا هشتم و ۱۳ زندگی مرفه با میز و صندلی و مبل نشان داده شده است. به نظر شما چند درصد مردم ایران یا همین تهران چنین خانه‌هایی دارند؟ در تدریس به شیوه‌ی گشتالت، تمرین و تکرار لازمی تثبیت امر یادگیری است اما به این مقوله‌ی مهم توجهی نشده است. در این نظریه، یادگیری عبارت است از: «نقش‌گیری تصاویر ذهنی مبتنی بر نظریه‌های قبلی». چه‌گونه کودک مطلب جدیدی را بیاموزد بدون آن‌که تصویر قبلی یا پیش‌نیازی از آن داشته باشد؟ در صورتی که در هیچ کتاب پیش‌دستانی هم این مطالب نیامده است؛ مثل مربع‌های شگفت‌انگیز یا ادامه دادن الگوها (البته با این فرض که یک‌سوم بچه‌های کلاس به کلاس‌های پیش‌دستانی هم نرفته‌اند) و ما می‌دانیم که «تجارب ریاضی کودکان بسیار کم است.»

یک اصل مهم در نظریه‌ی گشتالت «عامل هم‌بستگی» است، که کمک می‌کند مطالب سریع‌تر آموخته شوند. باید عوامل زمینه‌ساز در هنگام یادگیری غنی، مرتبط، هماهنگ و مناسب باشند. رعایت توالی منطقی در نظام برنامه و تألیف محتوای کتاب‌های آموزشی بسیار ضروری است. در این نظریه معلم باید امکاناتی را فراهم کند تا دانش‌آموز، خود مسئله را حل کند یا پس از توضیح به آن برسد اما مطالب در کتاب به صورت پراکنده

بامهر بانان!

زلیخا فتحی

مدیر دبستان ۲۲ بهمن شهرستان مریوان

جشنی برای دانش‌آموزانی که نامادری دارند

بچه‌هایی هستند که به دلایلی چون فوت مادر یا طلاق، با نامادری زندگی می‌کنند. ممکن است بعضی از نامادری‌ها رفتار مناسبی نداشته باشند اما بسیاری از آن‌ها به برقراری روابط دوستانه با فرزند همسرشان علاقه‌مندند. باتوجه به این موضوع، ما هر سال در مدرسه جشنی برای نامادری‌ها برپا می‌کنیم. عنوان جشن ما «بامهربانان» است و با هدف اصلاح روابط میان نامادری و کودک برگزار می‌شود. این جشن فرصتی فراهم می‌آورد تا نامادری مورد توجه و احترام قرار گیرد و برای شناخت علایق و استعدادهای فرزندش بیشتر تلاش کند. در شروع سال تحصیلی، دانش‌آموزانی را که با نامادری زندگی می‌کنند، شناسایی می‌کنیم. علاوه بر گردآوری اطلاعاتی از این خانواده‌ها، با دانش‌آموزان نیز مشاوره انجام می‌گیرد تا شناخت بهتر و دقیق‌تری از وضعیت نامادری‌ها و کودکان به‌دست آید. بعد از مطالعات و اقدامات اولیه، با ترتیب دادن جشن، نامادری‌ها و کودکان را به مدرسه دعوت می‌کنیم. ما تجربه‌ی مثبتی از اجرای این جشن داشته‌ایم و دیده‌ایم که برگزاری آن در بهبود روابط نامادری‌ها با فرزندانشان و تغییر رفتار تحصیلی و انضباطی کودکان مؤثر بوده است. برای نمونه، امسال بعد از اتمام جشن، یکی از بچه‌ها گفت: «خانم! خیلی جالب بود.» پرسیدم: «چه چیزی؟» پاسخ داد: «برای اولین بار نامادری‌ام مرا بوسید!»



حیب درخشان پور

آموزگار دبستان ایمان، ماه‌شهر

آبی یا سیاه؟

یک روز در ساعت «ریاضی»، در حال بررسی دفترهای دانش‌آموزان بودم. دیدم که دفتر یکی از آن‌ها نامرتب است. ناگهان به او گفتم: «فقط برگه‌های دفترت را سیاه می‌کنی یا چیزی هم یاد می‌گیری؟» دانش‌آموز نگاهی به من کرد و گفت: «آقا اجازه! من که با خودکار سیاه نمی‌نویسم، با خودکار آبی می‌نویسم. کجای برگه‌ی من سیاه است؟»

تجربه‌های خاص

- چه مشکلاتی بر سر راه اجرای برنامه وجود دارد؟
نکته‌ی حائز اهمیت در اجرای چنین برنامه‌هایی تمرکز زیاد بر نکات مثبت و غفلت از جنبه‌های منفی است. در مدرسه‌ای با هدف ارج‌گذاری به پدر و مادر بزرگ‌ها جشنی ترتیب داده شده بود که در آن پدر بزرگ‌ها و مادر بزرگ‌ها با نوه‌هایشان حضور داشتند. عکاس مجله که برای تهیه عکس و گزارش از برنامه در جشن حاضر بود، می‌گفت: «یکی از دانش‌آموزان به من، که در حال عکاسی بودم، نزدیک شد و با گریه گفت: «پدر بزرگ و مادر بزرگ من در شهر دیگری زندگی می‌کنند و نمی‌توانند بیایند. من در این جشن تنها مانده‌ام.»
اجرای برنامه‌های خاص، ظرایف خاصی را می‌طلبد که امیدواریم مدیران و معلمان مدارس تا حد امکان به آن‌ها توجه داشته باشند، از جمله:
- مطالعه و به‌دست آوردن درک عمیق از فرهنگ و سنت‌های مردم؛
- نیازسنجی و اولویت‌بندی نیازهای عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان؛
- توجه کامل به ابعاد مثبت و منفی هر برنامه؛
- بررسی و تحلیل موارد نادیده و پنهان در طراحی و اجرای برنامه؛
- عدم تمرکز بر یکی دو موضوع خاص و توجه به طیف دیگر مسائل؛
- پافشاری نکردن بر تعمیم سریع برنامه به مدارس دیگر.

ابراهیم اصلانی

گاهی در مدارس برنامه‌هایی برگزار می‌شود که از آن‌ها فقط می‌توان با عنوان «تجربه‌های خاص» نام برد. گزارش نمونه‌های این برنامه‌ها معمولاً به دفتر رشد آموزش ابتدایی می‌رسد و البته در بیشتر موارد با رعایت جوانب احتیاط، در مجله چاپ هم می‌شود. این تجربه‌ها خاص‌اند؛ چرا که در فضا و محیطی اجرا شده‌اند که ما جزئیات فرهنگی و اجتماعی آن را نمی‌دانیم و نمی‌توانیم حکم به تعمیم بدهیم. واقعیت این است که برنامه‌های خاص براساس نیازهای موردی و موقعیتی و تا حد زیادی مبتنی بر سلیقه‌ی افراد، طراحی و اجرا می‌شوند. طراحان این برنامه‌ها هم در مقدمات و هم در اجرا به نکاتی توجه می‌کنند که به‌طور معمول، انتقال دادن آن‌ها به دیگران کار آسانی نیست. در بیشتر گزارش‌هایی نیز که از این‌گونه برنامه‌ها به دفتر مجله می‌رسد، نه توصیف مناسبی از محیط و فرهنگ وجود دارد و نه جزئیات اجرا و مجریان توضیح داده می‌شود.

در گزارش تجربه‌ی دبستان ۲۲ بهمن شهرستان مریوان، با آن که به نظر می‌رسد هدف اصلی یعنی «بهبود روابط نامادری و کودک» خوب است، اما نمی‌دانیم:

- پدیده‌ی نامادری تا چه اندازه در آن منطقه رایج است؟

- مردم نسبت به موضوع چه نگرشی دارند؟

- زن‌هایی که نامادری می‌شوند، چه نوع رفتاری دارند و آیا اصلاً حاضر

می‌شوند به‌عنوان نامادری به مدرسه بیایند؟

- جزئیات اجرای جشن چیست و پیام‌های مورد نظر چه‌گونه منتقل

می‌شود؟

ماجرای کفش و کفاشی

یک‌بار وقتی از یکی از دانش‌آموزان کلاس که روز قبل غیبت کرده بود دلیل نیامدنش را پرسیدم، گفت: «خانم! کفش‌هامونو برده بودیم کفاشی؛ به‌خاطر همین نتونستیم بیاییم مدرسه!»

چند روز بعد او دوباره غیبت کرد. فردای آن روز از او پرسیدم: «برای چه این قدر غیبت می‌کنی؟» در جواب گفت: «خانم! پرپر روز عصر آخر وقت، رفته بودم کفش پدرم را از کفاشی بگیرم. دیدم که کفش شما پیش کفاشی است. مطمئن شدم که شما به مدرسه نمی‌آیید. بنابراین، من هم تصمیم گرفتم به مدرسه نیایم!»

ماجرای علت و معلولی کفش و کفاشی این دانش‌آموز تا مدت‌ها موجب خنده در کلاس ما می‌شد.



مریم مبشری

آموزگار دبستان نبوت، بندر ماه‌شهر

تخت جمشید

شهرین صادقی

آموزگار دبستان، آبادان

اشاره

مهرگان دخترکی است هشت ساله، ریزجثه، با موهای بلند و مجعد و تا حدودی روشن. با چشمانی بادامی و بینی کوچک و سربالا (بدون صرف هزینه‌های میلیونی). او دهانی کوچک دارد و دندان‌هایی که یک درمیان ریخته‌اند و این نشان گذر از دنیای کودکی است. مهرگان سرشار از نشاط، شور کودکی و هوش است. لحظه‌ای خنده از لبانش دور نمی‌شود.

دخترکی که با شیرین‌زبانی‌اش باعث می‌شود گل لبخند بر لبان دوستانش شکوفه کند. قصه‌های مهرگان خیالی نیست.

مهرگان و داستان‌های او برآیندی از وجود تمام دخترگان ایران است.

برای تدریس درس «ایران» از بچه‌ها خواسته بودم از جاهای دیدنی یا مناطقی که به آن‌ها سفر کرده‌اند، تعدادی تصویر تهیه کنند و به کلاس بیاورند.

مهرگان هم تعدادی عکس از آلبوم خانوادگی خود از سفر به شیراز آورده بود و می‌خواست آن‌ها را توضیح دهد. یکی از عکس‌ها را در تخت جمشید گرفته بود و در آن عکس، بسیار شاد به نظر می‌رسید. از او خواستم که توضیحات لازم را به دوستانش بدهد. او گفت: «اینجا تخت جمشید است. ولی خانم اجازه! هر چه گشتم تخت‌او را پیدا نکردم! از جمشیدخان هم پرسیدم: پس شما شب‌ها کجا می‌خوابید؟ توی همین بیابان!» با تعجب پرسیدم: «مهرگان! جمشیدخان کیه؟ درباره‌ی چی حرف می‌زنی؟» با قیافه‌ای جدی و حق‌به‌جانب گفت: «خانم اجازه! همین جمشیدخان که همراه ما بود! اینم عکسش!» و عکسی را نشان داد. بعد ادامه داد: «خانم! جمشیدخان درباره‌ی آن‌جا خیلی چیزها می‌دانست و برای ما توضیح می‌داد.» با چند سؤال دیگر متوجه شدم که جمشیدخان اسم راهنمای آن منطقه بوده که درباره‌ی تخت جمشید توضیح می‌داده است. وقتی بچه‌ها متوجه جریان شدند، با صدای بلند خندیدند.

اشاره

تاکنون در مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، نمونه‌های فراوانی از تجربه‌های آموزشی آموزگاران در زمینه‌ی املاهای آموزشی را منتشر کرده‌ایم. خانم نقش، آموزگاری از استان اصفهان، در نوشته‌ای که در پی می‌آید، سعی کرده است مجموعه‌ای از املاهای آموزشی را یک‌جا به خوانندگان مجله عرضه کند.

تصویرگر: هدی حدادی

✓ **املاهای کامل کردنی:** آموزگار تعداد ۱۵ تا ۳۰ کلمه را که دارای ارزش املائی هستند در نظر می‌گیرد. این لغات می‌تواند از پنج املائی قبلی دانش‌آموزان باشد که غلط نوشته بودند. سپس جای آن‌ها را در متن آماده شده

نمونه‌هایی از املاهای آموزشی با شرحی مختصر

املا بدون ترس!

مریم عباسی

معاون آموزگار دبستان نواب اردوخان کندی
ارشق اردبیل





ارتقای آموزش املا = چند روش دیگر + ۱۱

سیمین نقش

آموزگار دبستان سما، اصفهان

نیست»: خواندن متن فقط یک بار خیلی آرام؛ پس از آن کسانی که کلمه‌ای را نشنیده‌اند، دست خود را بالا می‌برند تا تکرار شود. معلم دیکته را به صورتی می‌خواند که به نظر می‌رسد کسی در کلاس نیست (صدای بسیار آرام).

✓ **املاي کامل کن**: نوشتن کلماتی نیمه‌تمام روی تابلوی کلاس و فرصت دادن به فراگیرندگان برای تکمیل کردن کلمات با رنگ دیگر و روخوانی گروهی کلمات تکمیل شده.

✓ **گوش کن، بنویس، تصحیح کن**: آموزگار جمله‌ای را می‌گوید. پس از این که همه‌ی دانش‌آموزان جمله را می‌نویسند، همان جمله روی تابلوی کلاس نوشته می‌شود و هر دانش‌آموز جمله‌ی خود را تصحیح می‌کند.

✓ و املاهایی چون **املاي موشکی**، **سفرهای ...**

باشد
✓ **املاي کارتي - جدولی**: روی مقوایی به ابعاد ۱۳ در ۱۳ سانتی‌متر کلماتی را که دارای ارزش املايي هستند، می‌نویسیم و کلماتی را می‌خوانیم. دانش‌آموزان باید هر کلمه‌ای را که خوانده می‌شود، روی مقوا علامت بزنند.

✓ **املاي لمسی**: هر دانش‌آموز کلمه‌ای را پشت نفر جلویی می‌نویسد. نوشته‌ی حس شده توسط نفر جلویی روی کاغذ وارد می‌شود.
✓ **املاي پرده‌ای**: نوشتن روی تخته، خواندن متن نوشته شده، پوشاندن متن، نوشتن متن توسط فراگیرندگان و در پایان برداشتن پرده و مقایسه‌ی متن‌ها.

✓ **املاي من از من**: فراگیرنده درحالی که از روی متن فارسی می‌خواند، صدایش را ضبط می‌کند؛ سپس با استفاده از صدای ضبط شده به خودش املا می‌گوید.

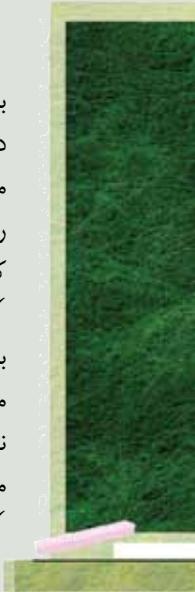
✓ **املاي «هیچ کس در کلاس**

برای تکثیر خالی می‌گذارد. آن‌گاه برگه‌ها را در اختیار فراگیرندگان می‌گذارد. متن قرائت می‌شود و دانش‌آموزان کلمه‌های نوشته نشده را با توجه به قرائت معلم می‌نویسند (املا را کامل می‌کنند).

✓ **املاي گروهی**: در هر گروه یک نفر به دو نفر دیگر املا می‌گوید، یا یک نفر املا می‌گوید، یک نفر می‌نویسد و یا یک نفر نظارت می‌کند یا یک گروه به گروه دیگر املا می‌گوید.

✓ **املاي مشارکتی**: هر کدام از افراد قسمتی از املا را بنویسد، نفر اول به نفر دوم بدهد و به همین ترتیب ادامه یابد. به هر گروه می‌گوییم با هم خانواده، متضاد و... جمله بسازند. پس از این کار، هر گروه به ترتیب جملات را بخوانند و دیگران بنویسند.

✓ **املاي مشورتی**: با ۱۰ کلمه‌ی داخل قوطی کبریت جمله‌سازی می‌کنند، داستانی می‌نویسند که پیام اخلاقی - اجتماعی داشته



دهند. مانند:

- بابا ... داد
- ایرانی ... است.
- ... کدو می‌کارد.
- مادر با ... آمد.
- کریم ... است.

با این کار، دانش‌آموزان بدون ترس کلمه‌هایی را که یاد گرفته‌اند یا بلدند، در جاهای خالی می‌گذارند.

اگر این روش همراه با دیگر روش‌های جذاب املا به کار برود، باعث می‌شود دانش‌آموزان چیزهای بیشتری یاد بگیرند.

یکی از روش‌های عملی من در تدریس و به ویژه درس دیکته، گفتن «املاي بدون اضطراب» است که پس از گذشت حدود دو ماه از سال تحصیلی آغاز می‌شود. در این هنگام دانش‌آموزان تعداد قابل توجهی از کلمه‌ها را یاد گرفته‌اند. ناگفته نماند که املا، فقط تقریر کلمات کتاب یا کلمات خودساخته نیست که دانش‌آموزان پایه‌ی اول (و البته دیگران) با اضطراب و تحمل فشار روحی آن را بنویسند و از ترس این که درست نوشته‌اند یا نه، ندانند چه کار کنند! من برای جلوگیری از ایجاد اضطراب در بچه‌ها، هرچند گاه یک بار جملاتی را که بخشی از آن‌ها اقتاده است، در حکم املا به دانش‌آموزان می‌دهم و از آن‌ها می‌خواهم که کلمه‌های مناسب را در جایی که به نظرشان درست می‌آید، قرار

خوش نویسی بر اساس مدل چهارخط

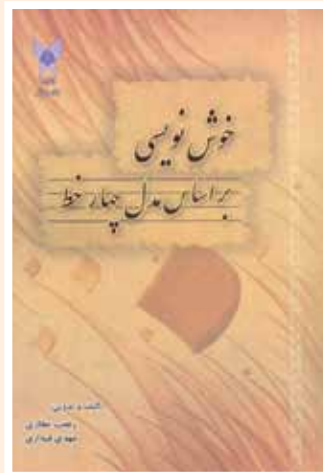
مؤلفان: مهدی قیداری، رفعت عطاری
ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی - واحد میانه
(نمبر ۰۴۲۳-۲۲۲۷۲۹۰)
نوبت چاپ: اول، بهار ۱۳۹۱
قیمت: ۳۰۰۰۰ ریال

در کشوری مانند ایران به دلیل قرابت تاریخی خط با نقاشی و تذهیب، خط و خوش نویسی یک هنر به شمار می آید. اهمیت خط از نظر تأثیرات فردی و اجتماعی بسیار است. این تأثیرگذاری‌ها خودبه‌خود به حوزه‌ی تعلیم و تربیت نیز راه می‌یابد و خوب یا بد نوشتن دانش‌آموزان یا آموزگاران، می‌تواند بر چگونگی یادگیری سایه افکند.

خوش نویسی بر اساس مدل چهارخط، تلاشی است از مهدی قیداری و رفعت عطاری از فرهنگی‌های خلاق شهر میانه. آن‌ها پس از سال‌ها تدریس و دقت در خط و نوشته‌های دانش‌آموزان ابتدایی و به ویژه پس از نوشته شدن کتاب‌های درسی به شیوه‌ی نستعلیق و تحریری بر آن شده‌اند که در کنار آموزش خط، در زمینه‌ی درست‌نویسی آن هم کوشش کنند و رهنمود دهند.

اما چرا کتاب و مؤلفان بر چهارخط تأکید دارند؟ در نوشتن خط نستعلیق، خطوط زمینه به سه تانه و گاهی بیشتر هم می‌رسد. تعداد خطوط زمینه به ارتفاعی بستگی دارد که برای نوشتن کلمه‌ی موردنظر باید از خط زمینه وجود داشته باشد. به اعتقاد مؤلفان خط زمینه‌ای که بیشترین ترکیبات را در بر گرفته است در اصل چهارخطی است که خط انتهایی، خط کرسی آن به شمار می‌آید. به عقیده‌ی قیداری، مخاطبان با مطالعه‌ی این کتاب، که در چهارفصل تدوین شده است، به تفاوت‌ها و برتری‌های شیوه‌ی چهارخط در امر آموزش خط نستعلیق به کودکان اقرار خواهند کرد.

قیداری، آموزگار فعال میانه‌ای است که برای اثبات طرح خوش‌نویسی مبتنی بر چهارخط، بسیار کوشیده است. در سال‌های قبل، در چندین نوبت مطالب و گفت‌وگوهایی از وی در مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی منتشر شده است.



اشاره

خواندن خلاق و به عبارت دیگر خواندن همراه با درک مطلب، کودک را در همه‌ی درس‌ها کمک می‌کند. در حال حاضر دانش‌آموزان به‌خاطر سبک مکانیکی مهارت‌های خواندن، در یادگیری مطالب بیش از درک مطلب، به حفظ کردن آن‌ها بسنده می‌کنند. مشکل بسیاری از دانش‌آموزان در یادگیری ریاضی، علوم یا درس‌های علوم انسانی هم ضعف آن‌ها در درک مطلب است. به عبارتی، آنان متن را به روش خلاق نمی‌خوانند. در مقاله‌ی حاضر، مشکلات تغییر رسم‌الخط کتاب فارسی ابتدایی از نسخ به نستعلیق، که حاصل تجارب مؤلف در مناطق آموزشی استان اردبیل، به‌ویژه منطقه‌ی ارشق است، مورد بررسی قرار گرفته است. رشد آموزش ابتدایی آماده است دیدگاه‌های مخالفان این مقاله و نیز نتایج سایر پژوهش‌ها را در این زمینه منتشر کند.

پاسخ دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی به این نوشته را در یکی از شماره‌های بعد خواهید خواند.

بدم شعر بگویم، بدم قصه بخوانم
 بدم شاکه گل را بدم هدیه به مادر
 بدم لانه بسازم بزم پیش کبوتر
 بدم آینه باشم، بدم راست بگویم
 بدم پاک و مرتب، بزم شانه به مویم
 بدم مردم دنیا، همه را دوست بدارم
 بدم روی لب تو، گل لجنجنگارم
 اشین علا

علی اکبر عبدالله زاده

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی، آموزگار

حروف الفبا به حفظ طولی وار ظاهر کلمات می پردازند و قادر به هجی کردن کلمات و خواندن حروف کلمات به صورت جداگانه نیستند. بی شک، این دانش آموزان کلمه سازی و ترکیب حروف را به سختی انجام می دهند. در برخی موارد حتی مشاهده شده است که دانش آموز پایه ی پنجم ابتدایی متأسفانه قادر به خواندن الفبای فارسی نیست و نیروی خود را صرف حفظ کردن ظاهر کلمات می کند (روزنامه ی جام جم، ۱۴ فروردین ۸۴).

می دانیم که از نظر **گانیه** مهارت های ذهنی شامل تمیز (تشخیص)، مفهوم سازی، قاعده و حل مسئله است. این مهارت ها سلسله مراتبی هستند و دانش آموزی قادر است به مهارت های بالای ذهنی دست یابد که مهارت های قبلی را به خوبی کسب کرده باشد (فردانش، ۱۳۸۹). بنابراین، وظیفه ی طراحان آموزشی این است که مراحل مهارت های ذهنی را به گونه ای در کتاب های درسی طراحی کنند که کسب مهارت های ذهنی از سطوح پایین تا بالا عملی شود. پیچیده کردن رسم الخط نوشتاری کتاب فارسی ابتدایی منجر به ناتوانی دانش آموزان ضعیف در کسب زیربنایی ترین مهارت ذهنی می شود. ناتوانی دانش آموزان در تشخیص حروف الفبای فارسی در رسم الخط جدید، صدمات جبران ناپذیری را به خودپنداره ی پیشرفت تحصیلی کودکان و شخصیت آن ها وارد می کند. می دانیم که خودپنداره ی تحصیلی دانش آموزان به برداشت کودک از وضعیت تحصیلی خود اشاره دارد (سیف، ۱۳۸۹).

دانش آموز ضعیفی که چندین بار در خواندن شکل های مختلف و پیچیده ی حروف الفبا که به صورت نستعلیق در کتاب آمده است، با شکست مواجه می شود و نمی تواند شکل های پیچیده و کج حروف را از هم

بررسی پیامدهای منفی رسم الخط نستعلیق در کتاب های «فارسی» ابتدایی بر دانش آموزان ضعیف و کم توان

خط نستعلیق، تلفیق درس فارسی با درس هنر، حروف چینی یا نگارش دستی متن انشا با خط نستعلیق، تصحیح رسم الخط مشق ها و املاهای نوشته شده، برگزاری نمایشگاه خط نستعلیق از دست نوشته های بچه ها، تشویق دانش آموزان در کلاس و مراسم صبحگاه، اما آیا این راه حل ها بر تمام دانش آموزان و در تمام مناطق آموزشی کشور تأثیر یکسانی دارد؟

آیا تغییر رسم الخط کتاب فارسی ابتدایی روی همه ی دانش آموزان تأثیر مثبت داشته است؟

بی شک هر گونه طراحی آموزشی، به ویژه در دوران حساس ابتدایی، باید مبتنی بر پژوهش هایی باشد که صحت و سقم آن را بارها آزموده باشند تا تأثیرات مخرب و مضر آن به حداقل کاهش یابد (فردانش، ۱۳۸۸).

آن چه مسلم است، رسم الخط قدیمی کتاب فارسی ابتدایی برای دانش آموزان ضعیف با پیچیدگی کمتری همراه بود؛ در حالی که رسم الخط جدید کتاب فارسی با شکل های پیچیده و کج و معوج حروف، تأثیرات جبران ناپذیری بر روحیات دانش آموزان ضعیف در پایه های ابتدایی گذاشته است؛ به گونه ای که در بیشتر موارد دانش آموزان به جای یادگیری

در نظام آموزشی کشور ما آموزش فارسی در واقع مجموعه ای چند بعدی و شامل آموزش زبان و ادبیات، خط و دستور زبان فارسی است. هم چنین اهداف جزئی تری مانند آشنایی با تاریخ و فرهنگ ایران و جهان را دنبال می کند. از این رو اگر آموزگاران در میان این اهداف به هدف افزایش مهارت خواندن نگاه خاصی نداشته باشند، این مهارت در بچه ها بهبود نمی یابد. آشنا نبودن با نوع نگارش کتاب فارسی اول ابتدایی (خط نستعلیق) مشکلات خواندن را مضاعف کرده است. بررسی تغییر رسم الخط نسخ به نستعلیق در دوره ی ابتدایی نشان می دهد که دانش آموزان در تشخیص و خواندن حروف با نگارش نستعلیق و به خصوص ترکیب واژه ها یا هجی ها، مشکل دارند. مکث طولانی، غلط خوانی و حذف حروف در خواندن از مشکلات اساسی آنان در قرائت فارسی است. هم چنین کلماتی را که به سختی می خوانند، هنگام نوشتن آن ها نیز دچار مشکل می شوند (روزنامه ی ایران، شماره ی ۴۴۰۷). برای حل این مشکلات راه های متعددی پیش بینی شده است؛ از جمله هم خوانی درس های فارسی به صورت بلند خوانی، استفاده از روش مشارکت در یادگیری، آموزش اصول نگارش خط نستعلیق، استفاده از متون داستانی و ساده به

تشخیص دهد، به تدریج احساس عدم کفایت می‌کند و اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهد. گذشت زمان و تکرار این وضعیت در کلاس و خانه باعث می‌شود دانش آموز ابتدایی به درماندگی آموخته شده که بدترین حالت مفهوم خودپنداره‌ی تحصیلی است، روی آورد. در واقع، دانش آموز ابتدایی فکر می‌کند هر کاری بکند، نمی‌تواند این حروف را تشخیص دهد، پس یا در کلاس به گوشه‌گیری روی می‌آورد یا از مدرسه فرار می‌کند. البته برخی از این دانش آموزان نیز که نگران موفقیت خود در مدرسه و به‌ویژه در آزمون‌های مدرسه هستند، به حفظ کردن ظاهر کلمات می‌پردازند؛ بی‌آن که حروف الفبای فارسی را بشناسند (روزنامه‌ی همشهری، شماره‌ی ۸۸۰۳).

در کتاب‌های تکنولوژی آموزشی آمده است که یکی از اصول بدیهی یک رسانه یا کتاب آموزشی، ساده بودن آن است (فردانش، ۱۳۸۸). ساده کردن رسم‌الخط نوشتاری کتاب فارسی ابتدایی، باعث افزایش قدرت تشخیص و یادگیری بهتر حروف الفبای فارسی در دانش آموزان می‌شود. این امر به نوبه‌ی خود اعتماد به نفس کودک را افزایش می‌دهد و در نتیجه، تلاش او برای یادگیری محتوای مطالب، که رکن اصلی هر آموزشی است، نیز افزایش می‌یابد.

افزایش مهارت خواندن در دانش آموزان باعث ارتقای مهارت نوشتاری خواهد شد. همچنین بهبود مهارت خواندن به افزایش درک مطلب در درس فارسی و سایر دروس کمک خواهد کرد. با بهتر شدن توانایی و مهارت خواندن، حس اعتماد به نفس در دانش آموزان تقویت می‌شود و تلاش آنان برای موفقیت دوچندان خواهد شد (سیف، ۱۳۸۹). بنابراین، لازم است رسم‌الخط کتاب‌های درسی در مقاطع مختلف، به‌ویژه در دوره‌ی ابتدایی، با توجه به ساده بودن و قدرت درک مخاطب، طراحی و نگارش شود. الگوهای تدریس و ارزش‌یابی در مدارس، به‌ویژه در درس فارسی، مبتنی بر درک مطلب باشد و این‌گونه الگوها به معلمان معرفی شود و آنان به اجرای آن تشویق

شوند (ایران، شماره‌ی ۴۴۰۷).

در یک بررسی که نگارنده در سال ۱۳۹۰ و در مناطق روستایی ارسق اردبیل با دانش‌آموزانی که پنج سال تمام را با رسم‌الخط جدید سپری کرده بودند انجام داد، نتایج زیر به‌دست آمد:

● خط تحریری دانش‌آموزان قوی که با رسم‌الخط نستعلیق آموزش دیده بودند با دانش‌آموزانی که با رسم‌الخط قدیمی (نسخ) آموزش دیده بودند، تفاوتی نداشت.

● دانش‌آموزان ضعیفی که با رسم‌الخط جدید آموزش دیده بودند، قادر به روخوانی ساده‌ی مطالب کتاب نبودند. همچنین، این دانش‌آموزان به‌ویژه در مناطق دوزبانه، مثل منطقه‌ی اردبیل، به هیچ‌وجه نمی‌توانستند مطالب را درک کنند. این در حالی است که دانش‌آموزان ضعیفی که با رسم‌الخط قدیمی آموزش دیده بودند، نه تنها قادر به روخوانی مطالب بودند بلکه حتی موفق به درک مطلب برخی از مطالب آسان درس نیز می‌شدند.

● احساس اعتماد به نفس دانش‌آموزان ضعیف که با رسم‌الخط جدید آموزش دیده بودند، در پی ناتوانی در تشخیص گوناگونی شکل‌های حروف به شدت کاهش یافته بود و در نتیجه از انگیزه و شور و شوق آن‌ها برای مدرسه کاسته بود (عبداله‌زاده، ۱۳۹۰).

● خوش‌خطی به عنوان یک هدف فرعی در نظام آموزشی هر کشوری مطرح شد. بدخطی دانش‌آموزان در کشور ما علل دیگری دارد که در زیر به آن‌ها اشاره خواهد شد و با رعایت این موارد مسلماً خط دانش‌آموزان نیز بهبود خواهد یافت. پس نباید هدف اصلی درک مطلب و افزایش مهارت درک مطلب و در نتیجه، کسب موفقیت بیشتر دانش‌آموز را فدای هدف فرعی خوش‌خطی کرد.

پیشنهادهایی برای رفع مشکل در کتاب‌های فارسی ابتدایی

یکی از ویژگی‌هایی که در طراحی یک رسانه‌ی آموزشی باید مورد توجه قرار گیرد، لزوم ساده بودن رسانه است (فردانش،

۱۳۸۸) بنابراین، به طراحان آموزشی توصیه می‌شود که در طراحی کتب فارسی ابتدایی با توجه به این اصل، از رسم‌الخط نسخ، که از خوانایی بالایی برخوردار است، استفاده کنند و رسم‌الخط فعلی، یعنی نستعلیق با توجه به پیچیدگی شکل حروف و هم‌چنین پیچیدگی خوانایی و تشخیص توسط دانش‌آموزان پایین‌تر از متوسط و ضعیف از کتاب‌های درسی ابتدایی حذف گردد. یکی از اصلی‌ترین اهداف دوره‌ی آموزش ابتدایی پرورش قدرت روان‌خوانی و درک مطلب خلاقانه دانش‌آموز است که این امر خطیر تنها در صورت گرایش مثبت یک دانش‌آموز به رسانه‌ی آموزشی تحقق می‌یابد (همان). دانش‌آموزان ضعیف و کم‌توان و حتی متوسط اول ابتدایی که با هزاران امید و آرزو وارد مدرسه می‌شوند، از همان ابتدا که با شکل‌های گوناگون، پیچیده و کج حروف روبه‌رو می‌شوند، به علت ناتوانی در تشخیص و خواندن و نوشتن این حروف روحیه‌ی خود را می‌بازند و این مطمئناً صدمات جبران‌ناپذیری به سرنوشته آن‌ها وارد می‌آورد. در حالی که به‌کارگیری رسم‌الخط نسخ باعث می‌شود که دانش‌آموزان اول ابتدایی متوسط و حتی ضعیف که در بدو ورود با این شکل‌های ساده‌ی حروف روبه‌رو می‌شوند، به تدریج بر اثر یادگیری این حروف ساده اعتماد به نفس یافته و آمادگی یادگیری مطالب بیشتر و درک مطلب خلاقانه را پیدا کنند که این امر نیز به نوبه‌ی خود پیشرفت کلی آن‌ها را در زندگی سبب می‌شود (روزنامه‌ی همشهری، ۸۸۰۳).

منابع

۱. روزنامه‌ی ایران، شماره‌ی ۴۴۰۷، ۲۰/۱۰/۸۸، صفحه‌ی ۱۹ (زنگ اول)
۲. روزنامه‌ی همشهری، شماره‌ی ۸۸۰۳، ۱۱/۱۰/۸۹، صفحه‌ی ۱۳
۳. روزنامه‌ی جام‌جم، شماره‌ی ۱۴ فروردین ۸۴/خبر آنلاین، یکشنبه ۸۴/۱/۱۴
۴. سیف، علی‌اکبر؛ روان‌شناسی تربیتی، تهران، سمت، ۱۳۸۹.
۵. فردانش، هاشم؛ مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، تهران، سمت، ۱۳۸۹.
۶. فردانش، هاشم؛ طراحی نظام‌های آموزشی، تهران، سمت، ۱۳۸۹.
۷. عبدالله‌زاده، علی‌اکبر؛ بررسی تأثیر رسم‌الخط نستعلیق در کتاب‌های فارسی بر میزان درک مطلب دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس ابتدایی منطقه‌ی ارسق اردبیل، اردبیل، دانشگاه پیام نور گرمی، ۱۳۹۰.

روش‌های انفجاری در تدریس

محمد حسین ملکیان

آموزگار دبستان شهیدمدنی، شهرضا

نگاه نکنید

پیش از ورود دانش‌آموزان به کلاس، روی تکه‌هایی از کاغذ چند جمع و تفریق می‌نویسم. سپس روی کاغذهایی به رنگ دیگر، جواب آن‌ها را می‌نویسم و کاغذها را داخل نیمکت‌های دانش‌آموزان قرار می‌دهم. دانش‌آموزان پس از پیدا کردن کاغذها، جمع یا تفریق را می‌خوانند و بعد جواب خود را پیدا می‌کنند.

نخود نخود، هر که رود خانه‌ی خود

روی زمین تعدادی دایره می‌کشم و در هر کدام یکی از عدد‌های یک تا نه را می‌نویسم. سپس کارت‌هایی را که روی هر کدام چند شکل کشیده شده است، به گروهی از دانش‌آموزان می‌دهم تا با خواندن شعر «نخود نخود، هر که رود خانه‌ی خود» در دایره‌ها قرار بگیرند.

پیام‌های هوایی

روی تکه‌هایی از کاغذ چند کلمه را جداگانه می‌نویسیم. سپس هر تکه کاغذ را به صورت موشک کاغذی درمی‌آوریم و به سوی دانش‌آموزان پرتاب می‌کنیم. دانش‌آموزی که موشک را بگیرد، باید آن را باز کند، کلمه‌ی داخل آن را بخواند و با آن جمله بسازد.

بادکنک‌ها را بترکانید

آموزگار روی هر کاغذ یک جمله که برای گفتن املا در نظر گرفته شده است، می‌نویسد. هر کاغذ را داخل یک بادکنک قرار می‌دهد و آن را باد می‌کند. سپس بادکنک‌ها را یکی‌یکی به طرف دانش‌آموزان می‌فرستد. دانش‌آموزی که بادکنک را می‌گیرد، آن را می‌ترکاند و کاغذ داخلش را باز می‌کند و جمله‌ی آن را با صدای بلند می‌خواند. به همین ترتیب، همه‌ی جمله‌های املا خوانده می‌شود و در پایان، آموزگار به دانش‌آموزان املا می‌گوید.



منصوره متولی

آموزگار دبستان شمس، گرمسار

بیسکویت در خدمت آموزش

یا خوردنی‌های دیگر داشتند، خواستم که خوراکی‌هایشان را با دوستانی که بیسکویت گرد آن‌ها میان دانش‌آموزان تقسیم شده بود، شریک شوند. بچه‌ها با راهنمایی من، همه‌ی بیسکویت‌های خود را از وسط نصف کردند. آن‌گاه قطر را معرفی کردم و ضمن بازی، محیط بیسکویت‌ها را هم محاسبه کردیم. آن روز هم می‌توانستم محیط دایره را به کمک بیسکویت‌های گرد آموزش دهم و هم بچه‌ها از فضای توأم با شادی و خنده‌ی کلاس لذت بردند.

در تدریس «ریاضی» به موضوع محیط دایره رسیده بودم. وقتی تدریس را آغاز و قطر و شعاع را به بچه‌ها معرفی کردم، با نگاه‌های کنجکاوانه و میهوت آن‌ها روبه‌رو شدم. معلوم بود که مفهوم محیط دایره را به درستی نفهمیده‌اند. روزهای قبل دیده بودم که بسیاری از آن‌ها برای وعده‌ی خوراکی میان روزی خود، بیسکویت می‌آوردند و شکل بعضی از بیسکویت‌ها گرد است. از آن‌ها خواستم بیسکویت‌های گردشان را به من بدهند. بسته‌ها را باز کردم و به هر کس یک بیسکویت گرد دادم. از آن‌هایی که بیسکویت‌های غیرگرد

زنگ گنجشک

اکرم احمدی

آموزگار دبستان شهیدزمانی
روستای فتح‌آباد، ناحیه‌ی چهار تبریز

داستان گروهی بچه‌ها

روزی برف می‌بارید. گنجشکی وارد کلاس شد. همه ترسیدند و فریاد کشیدند. گنجشک از ترس، این‌جا و آن‌جا می‌پرید و نفس نفس می‌زد. همه‌ی دانش‌آموزان می‌خواستند آن را بگیرند اما گنجشک بی‌چاره راه خروج را پیدا نمی‌کرد. هر کاری کردیم بیرون نرفت و دوباره برگشت و روی لوله‌ی گاز کلاس نشست و از آن‌جا به بچه‌ها نگاه کرد. حتی روی کتاب مهدی نیز خراب‌کاری کرد. کلاس شلوغ شد و پرند روی کلاه یکی از بچه‌ها پرید. خانم معاون آمد و گفت: «گناه دارد؛ کاری بهش نداشته باشید.» تا این‌که معلم هم وارد کلاس شد. پنجره را باز کردیم تا حیوان بیرون برود اما نرفت. معلم گفت: «بچه‌ها نترسید؛ تا حالا گنجشک کسی را نخورده است.» بعد تصمیم گرفتیم به کمک هم داستانی برای این پرند بنویسیم. پس از تمام شدن درس و نوشتن داستان گنجشک به کمک معلم، دیدیم که گنجشک بالای تخته‌سیاه نشسته و در گرمای کلاس، ما را تماشای کند.

نبودند) در بخش فعالیت‌های ویژه، داستان‌سازی گروهی را تدریس کرده بودم. فکری به ذهنم رسید؛ از بچه‌ها خواستم از فرصت به دست آمده استفاده کنیم و برای گنجشکی که وارد کلاس شده، داستانی بنویسیم. به این ترتیب که هر یک از بچه‌ها جمله‌ای از داستان را بگویند و من آن را روی تخته‌سیاه یادداشت کنم. اولین جمله‌ی داستان را خودم به این ترتیب روی تخته‌سیاه نوشتم: «روزی گنجشکی وارد کلاس شد.» بعد هر یک از بچه‌ها به نوبت جمله‌ای مربوط به این داستان را گفت و من آن را روی تخته‌نوشتم تا داستانی شکل گرفت و با همفکری بچه‌ها نام داستان را «زنگ گنجشک» انتخاب کردیم و آن را به عنوان یک واحد کار عملی «داستان‌سازی» در پوشه‌ی کار بچه‌ها قرار دادیم.

این داستان را برای شما می‌فرستم تا شاید تجربه‌اش مورد استفاده‌ی همکاران محترم قرار گیرد. آخر سال وقتی از بچه‌ها خواستم بهترین و شیرین‌ترین خاطره‌ی خود را بنویسند، بیشتر بچه‌ها خاطره‌ی آن روز را به عنوان بهترین خاطره معرفی کردند.

با سرد شدن هوا و باریدن برف، معاون آموزشگاه باقی‌مانده‌ی لقمه نان‌های بچه‌ها را خیس می‌کرد و در گوشه‌ی حیاط مدرسه می‌ریخت تا گنجشک‌هایی که روی دیوار مدرسه می‌نشستند، غذایی برای خوردن داشته باشند. این کار بسیار خوب بود ولی مشکلاتی برای مدرسه و کارکنان به وجود می‌آورد؛ از جمله خراب‌کاری روی خودروها و تجهیزات مدرسه و ورود نابه‌هنگام این پرندگان به کلاس‌های درس. روزی بعد از زنگ تفریح وارد کلاس شدم. گنجشکی وارد کلاس شده بود و بچه‌ها قصد بیرون کردن آن را داشتند. با ورود به کلاس بچه‌ها را به آرامش دعوت کردم. زنگ تاریخ بود؛ هر چه فکر کردم ربطی بین موضوع درس و گنجشک وارد شده به کلاس پیدا نکردم تا از این فرصت برای تدریس استفاده کنم. به هر نحوی بود حواس بچه‌ها را از گنجشک به درس معطوف و کلاس را شروع کردم. چند روز بعد همین اتفاق تکرار شد. حیوان بی‌چاره از بس خود را به در و دیوار کلاس کوبیده بود، بی‌حال روی لوله گاز کلاس افتاده بود. زنگ قبل در درس «بخوانیم» (اگر دیگران



نورمحمد خادمی فرد

در گفت‌وگو با مسئولان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی بررسی شد:

ارزش‌یابی توصیفی؛ نگاهی دوباره

اشاره

اجرای طرح ارزش‌یابی توصیفی چند سالی است که در دبستان‌های کشورمان شروع شده است. با آغاز این طرح شاهد تبوتابی در میان معلمان بودیم. آن‌ها به خوبی از این طرح استقبال کردند و طرح‌ها و برنامه‌های عملیاتی خود را با توجه به مفاهیم علمی، آموزه‌های مسئولان آموزش و پرورش و پژوهشگران رشته‌های سنجش و علوم تربیتی، در مدرسه‌ها به اجرا گذاشتند.

بعد از گذشت چند سال و به‌ویژه با تغییراتی که براساس برنامه‌ی درسی ملی در کتاب‌های درسی رخ داد، هم‌چنین با تأسیس پایه‌ی ششم ابتدایی، به نظر می‌رسد تا حدودی اجرای ارزش‌یابی توصیفی در مدرسه‌ها کم‌رنگ شده است یا بعضاً شاهد برخی بدفهمی‌ها و کج‌فهمی‌هایی هستیم که نیاز به اصلاح دارد. برخی از اولیا به‌ویژه آن‌هایی که دانش‌آموزان راهنمایی و دبیرستانی دارند، به کادر مدرسه فشار وارد می‌کنند که توصیفی که از فرزندان‌شان صورت گرفته، چه مفهومی دارد و معادل چه نمره‌ای است؟ از این‌رو تصمیم گرفتیم به حضور مسئولان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی برویم و این موضوع را یک بار دیگر با هم مرور و بررسی کنیم. به همین منظور سردبیر مجله با خانم‌ها دکتر فاطمه رضانی، معاون آموزش ابتدایی و دکتر طیبه حمزه‌بیگی، مسئول گروه هماهنگی ابتدایی این دفتر گفت‌وگویی انجام داده است که ماحصل آن در پی می‌آید.



دکتر فاطمه رضانی

انجام شده از سال اول اجرای سراسری این طرح، حاکی از این است که تلقی و عده‌ای از معلمان نسبت به ارزش‌یابی توصیفی صرفاً کنار گذاشته شدن نمره‌ها و علنی نکردن آزمون‌هاست.

براساس گزارش‌های رسیده هنوز خیلی از معلمان مثل گذشته برای شناخت کم‌وکیف یادگیری دانش‌آموزان در درس گوناگون از آزمون‌های کتبی و شفاهی استفاده می‌کنند، بولی این کار را خیلی علنی نمی‌کنند. شاید برنامه‌ی امتحانی ندهند و حرفی از امتحان به میان نیاورند اما به هر حال با همان سبک و سیاق سابق برآورد می‌کنند که دانش‌آموزان در چه مرحله‌ای از یادگیری هستند. این امر نشان می‌دهد که تأکیدهای ارزش‌یابی توصیفی به خوبی درک و اجرا نمی‌شود. البته نمی‌توان این نقص را فقط ناشی از معلمان دانست. ممکن است زمینه‌های اجرایی فراهم نباشد. از معلمان می‌شنویم که تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس یک مانع اجرایی است. گاهی نیز توقعات اولیا و این‌که این توصیف‌ها برایشان گویا نیست و می‌خواهند که هم‌چون گذشته وضعیت فرزندان‌شان به صورت نمره اعلام شود، معلمان را به این سمت سوق می‌دهد که بعضی از مواردی را که ارزش‌یابی توصیفی به طور جدی توصیه می‌کند، زیر پا بگذارند و به آن‌ها عمل نکنند. اگر به وضعیت فعلی ارزش‌یابی توصیفی که فکر می‌کنم همه‌ی ما در آموزش و پرورش به آن اعتقاد داریم، چون راه‌حل بسیاری از مشکلات ماست، توجه بیشتری نشود، شاید کار به جایی برسد که به خاطر این‌که مسائل و مشکلاتش پررنگ‌تر از فوایدش می‌شود، حتی بعضی از اولیا و معلمان ترجیح دهند که به وضع سابق برگردند. این چیزی نیست که مطلوب ما باشد. طبیعتاً باید اقداماتی انجام دهیم که حق مطلب

*** برای شروع گفت‌وگو، بهتر است تعریف ارزش‌یابی توصیفی را از زاویه‌ی دید دو تن از مسئولان دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی که متولی تدوین برنامه‌های درسی برای تمامی دانش‌آموزان است، بشنویم.**

حمزه‌بیگی: ارزش‌یابی توصیفی یعنی توصیف میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از طریق جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از ابزارهای متنوع در کل فرایند آموزش و ارائه‌ی بازخورد توصیفی برای تبیین وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و پیشنهاد راه‌کارها و اقدامات جبرانی.

آن‌چه در ارزش‌یابی توصیفی مهم است، جمع‌آوری اطلاعات از طریق ابزارهای متنوع مثل آزمون، پوشه‌ی کار و چک‌لیست است. جمع‌آوری اطلاعات در کل فرایند آموزش و به منظور ارائه‌ی بازخورد انجام می‌شود. نوع بازخورد باید تبیین‌کننده‌ی وضعیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز و توصیفی باشد. بازخورد به منظور ارائه‌ی راه‌کارهای جبرانی به دانش‌آموز است تا پیشرفت تحصیلی‌اش را به سطح مطلوب برساند.

*** به نظر شما در چند سالی که از اجرای ارزش‌یابی توصیفی می‌گذرد، این تعریف در مدارس محقق شده است؟ اگر بخواهید به صورت درصد یا نسبت بیان کنید، طرح ارزش‌یابی توصیفی به چه میزان در مدارس به اجرا درآمده است؟**

رضانی: در مورد درصد و نسبت اجرای نقاط مورد تأکید ارزش‌یابی توصیفی در مدارس، اطلاعات ما آن‌قدر دقیق نیست که بخواهیم این را به صراحت بیان کنیم. گزارش‌ها، گفت‌وگوهای انجام‌شده با معلمان و بازدیدهای



دکتر طیبه حمزه‌بیگی

در مورد ارزش‌یابی توصیفی ادا و با همه‌ی آن مواردی که مورد نظر دارد، در مدارس اجرا شود.

*** براساس تعریف ارائه شده از ارزش‌یابی توصیفی، مؤلفه‌های اساسی این نوع ارزش‌یابی چیست؟**

حمزه‌بیگی: سه مؤلفه‌ی این تعریف شامل جمع‌آوری اطلاعات، قضاوت در مورد

اطلاعات جمع‌آوری شده و ارائه‌ی بازخورد است.

در جمع‌آوری اطلاعات اولین سؤال این است که اطلاعات توسط چه کسانی باید جمع‌آوری شود؟ آیا فقط معلم باید اطلاعات مورد نیاز برای تشخیص میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را جمع‌آوری کند؟

برای مثال یک فعالیت آموزشی در کلاس انجام می‌شود، معلم با استفاده از ابزارهایی مانند چک‌لیست خودساخته، در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز اطلاعات جمع‌آوری می‌کند. ولی آیا این کار کافی است؟ آیا اولیا می‌توانند در جمع‌آوری اطلاعات نقشی داشته باشند؟ برای مثال از دانش‌آموزان خواسته شده است که فعالیتی در خانه انجام دهند. آیا معلم می‌تواند از اولیا بخواهد گزارشی در مورد نحوه‌ی انجام فعالیتی که دانش‌آموز در منزل انجام داده است، به او بدهند؟ آیا خود دانش‌آموز می‌تواند منبع جمع‌آوری اطلاعات باشد؟ مثلاً از او خواسته شده است فعالیت یا آزمایشی را در خانه انجام دهد و گزارش انجام کارش را بنویسد و بیاورد. پس ارزش‌یابی توصیفی می‌گوید که جمع‌آوری اطلاعات می‌تواند توسط منابع گوناگون انجام شود.

سؤال دوم در این مؤلفه این است که در چه زمانی معلم، اولیا یا دانش‌آموزان اقدام به جمع‌آوری اطلاعات کنند؟ آیا ارزش‌یابی جداست یا نه، عین آموزش است و در کل فرایند آموزش معلم می‌تواند اقدام به جمع‌آوری اطلاعات کند؟ سومین سؤال این است که جمع‌آوری اطلاعات در چه موردی باید انجام شود؟ آیا نباید نکته‌ی تأکیدی، هدف برنامه و درس باشد؟ برای مثال «آشنایی دانش‌آموز با مفهوم انتقال در جمع‌های اساسی نوع دوم» یک هدف است. بنابراین جمع‌آوری اطلاعات باید حول همین هدف باشد.

سؤال بعدی این است که چه ابزاری باید به کار برد که دریافت این هدف محقق شده یا نشده است؟ مثلاً می‌توان از آزمون عملکردی یا مشاهده‌ی دانش‌آموز در حین انجام فعالیت استفاده کرد؟

سؤال دیگر این که اطلاعات با چه هدفی جمع‌آوری می‌شود؟ پاسخ این است که با هدف شناخت وضعیت آموخته‌های دانش‌آموز انجام می‌شود تا معلم گام بعدی را ترسیم کند و بداند اگر دانش‌آموز مثلاً در مفهوم جمع‌های اساسی نوع دوم مشکل دارد، گام بعدی چه چیزی می‌تواند باشد. آیا می‌تواند از این مفهوم بگذرد و جمع‌های چند رقمی را به دانش‌آموز بگوید یا نه باید در همین مرحله بماند؟

پس در جمع‌آوری اطلاعات این سؤالات مطرح است: «چه کسی، چه زمانی، چه موردی، از چه طریقی و با چه هدفی؟»

مؤلفه‌ی دوم، قضاوت در مورد اطلاعات جمع‌آوری شده است. باز هم سؤالات مؤلفه‌ی اول مطرح می‌شوند. یعنی قضاوت را چه کسانی می‌توانند انجام دهند؟ این قضاوت روی اطلاعات در چه زمانی باید انجام شود؟ آیا معلم می‌تواند در کل فرایند قضاوت کند؟ پاسخ مثبت است.

در چه موردی باید قضاوت کند؟ با چه ملاکی باید قضاوت کند؟ معلمی که تأکیدش روی محتواست نه بر هدف، آیا می‌تواند ملاکی داشته باشد؟ یکی از اهداف کتاب «راهنمای معلم در ارزش‌یابی توصیفی» این است که اهداف برنامه‌های درسی را برای معلم مشخص کند، نشانه‌ها و سطوح عملکرد، ملاک‌ها و معیارهای ارزش‌یابی را به معلم نشان دهد تا معلم براساس آن‌ها قضاوت کند.

با چه هدفی انجام می‌شود؟ با این هدف که معلم در باید نقاط قوت و ضعف دانش‌آموز کجاست و اگر ایرادی در روش تدریس او وجود دارد، اصلاح کند

مؤلفه‌ی سوم بازخورد بود. سؤال اول این است که بازخورد به‌وسیله‌ی چه کسی باید انجام شود؟ آیا معلم می‌تواند به دانش‌آموز بازخورد دهد؟ آیا اولیا می‌توانند بازخورد دهند؟ آیا دانش‌آموز می‌تواند به خود و دوستانش بازخورد دهد؟ منبع بازخورد هم دانش‌آموز، هم اولیا و هم معلمان هستند.

در چه زمانی؟ در کل فرایند آموزش می‌تواند بازخورد دهد. در چه موردی؟ براساس میزان تحقق اهداف.

یکی از بازخوردهای معلمان این است که می‌نویسند: «آفرین! خوب است» این بازخورد، بازخوردی از نوع تشویقی است، ولی بهتر است بازخورد توصیفی از وضعیت هدف باشد تا دانش‌آموز دقیقاً بداند کجا قرار دارد. اگر هدف این بود که دانش‌آموز با مفهوم انتقال در جمع‌های اساسی آشنا شود، بازخوردی که به او داده می‌شود، می‌تواند به این شکل باشد: «شما به درستی می‌توانید انتقال در جمع‌های اساسی را انجام دهید.» «شما در این قسمت این مشکل را دارید.» از چه طریقی می‌توان بازخورد داد؟ از طریق کلامی، غیر کلامی، کتبی و زبان بدن، معلم می‌تواند بازخوردهای متنوعی بدهد.

با چه هدفی بازخورد می‌دهد؟ دانش‌آموز بداند کجای کار دارای ضعف و کجا قوی است و معلم بتواند راه‌کارهایی برای رفع مشکلات دانش‌آموز پیدا کند. نکته‌ی مهم بازخورد این است که به اولیا ارائه می‌شود تا در جریان وضعیت تحصیلی دانش‌آموز قرار گیرند و همکاری‌های لازم را با معلمان داشته باشند

*** در مورد استفاده از این جدول‌ها و مؤلفه‌ها چه نکات دیگری قابل ذکر است؟**

رضائی: نحوه‌ی استفاده از این جداول طی فرایند آموزش خیلی مهم است. گاهی وقتها معلمان فکر می‌کنند که این جداول باید موقع ارائه‌ی بازخورد در قالب کارنامه و گزارش رسمی پایان هر نیم‌سال به اولیا تنظیم شوند. در حالی که این جداول باید از ابتدای سال تحصیلی در اختیار معلمان باشد. وقتی معلمان طراحی تدریس می‌کنند، برآورد می‌کنند که این طراحی به چه نتایجی رسید، دانش‌آموزان در یادگیری مواد موردنظر چه قدر موفق بوده‌اند و کجای کارشان دچار نقص و اشکال بوده است. در تمام این لحظات باید جداول موردنظر باشند تا جمع‌بندی و قضاوت کردن در قالب چهار سطحی که

معمولاً کارنامه‌های توصیفی دارند، امکان پذیر باشد و گرنه ممکن است که در این جمع‌بندی برخی از حقایق جا بیفتند و قضاوت غیردقیق شود. پیشنهاد و توصیه‌ی ما این است که در قالب همان دفاتر ثبت وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان که معلمان در اختیار دارند و هر روز و هر ساعت وضعیت یادگیری دانش‌آموزان را در آن‌ها گزارش می‌کنند، مواد و نکته‌ها، اهداف، نشانه‌های تحقق و سطوح عملکرد این جدول را آن‌جا درج کنند و بر آن اساس وضعیت یادگیری دانش‌آموزان را ثبت و ضبط کنند تا در انتهای هر نیم‌سال جمع‌بندی آن نکات و اعلام نتایج دقیق، قابل دفاع و قابل طراحی برای جبران کم‌وکاستی‌ها شود.

* فکر می‌کنید که تجدید آموزش‌هایی که در آغاز طرح وجود داشت، ضرورت داشته باشد، یعنی معلمان در این زمینه همیشه در دوره‌های آموزشی مستمر شرکت کنند؟

رضائی: حتماً همین‌طور است. یکی از عوامل زمینه‌ساز عدم اجرای مناسب ارزش‌یابی توصیفی این است که کتاب درسی برای معلمان ملاکی برای تدریس محتوای تدریس است. معلمان کتاب را نگاه می‌کنند و حدس می‌زنند که این کتاب چه مطالبی را با چه سطحی از یادگیری قرار است در کلاس پیاده کند. طبق همان، طراحی تدریس صورت می‌گیرد و کار جلو

تجدید آموزش‌ها نه به این معنی که مثلاً امسال برای عده‌ای از معلمان دوره‌ای برگزار و تمام شود بلکه این موضوعی است که باید بارها پرونده‌اش را باز کرد، از زاویه‌ی دیگری وارد موضوع شد، با معلمان دوره‌هایی را برگزار و به آن‌ها کمک کرد که با دست پر و با تسلط کامل بر اهداف برنامه‌های درسی وارد این میدان شوند و کار را جلو ببرند.

* آیا دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، کتاب مستقلی در زمینه‌ی ارزش‌یابی توصیفی منتشر کرده است؟

حمزه‌بیگی: این دفتر براساس مصوبه‌ی ارزش‌یابی توصیفی شورای عالی آموزش و پرورش موظف شد که مواد آموزشی ارزش‌یابی توصیفی را تألیف کند و در اختیار معلمان قرار دهد. بنابراین از سال ۸۸ به تدوین راهنمای معلم برای ارزش‌یابی توصیفی در پایه‌ی اول اقدام کرد و به ترتیب در سال‌های بعدی ارزش‌یابی توصیفی برای پایه‌های دوم و سوم تدوین شد. کتاب موجود نیز «راهنمای معلم در ارزش‌یابی توصیفی ویژه‌ی معلمان پایه‌های اول، دوم و سوم ابتدایی» با کد ۵۳/۵ است. اگر معلمان نسخه‌ی چاپی در اختیار ندارند، می‌توانند از طریق سایت www.chap.sch.ir نسخه‌ی پی‌دی‌اف آن را دانلود کنند. * **در ماه‌های اخیر حتی از طرف برخی از مسئولان آموزش و پرورش زمزمه‌هایی مبنی بر این شنیده شد که**

نمونه‌ای از اهداف، نشانه‌های تحقق و سطوح عملکرد

در آموزش قرآن پایه‌ی اول، هدفی که دنبال می‌شود مشارکت در یادگیری قرآن کریم است. سؤال اول این است که از دانش‌آموز چه نشانه‌ای ببینیم که بگوییم این هدف محقق شده یا نشده است؟ نشانه‌ی تحقق این هدف شرکت در جمع‌خوانی سوره‌های کتاب درسی است. اگر دانش‌آموز مشارکت کرد، می‌گوییم به این هدف رسیده‌ایم و اگر مشارکت نکرد، به این هدف نرسیده‌ایم. آیا همه‌ی دانش‌آموزان در یک سطح هستند؟ آیا می‌توان از همه‌ی دانش‌آموزان به یک میزان توقع داشت؟ می‌گوییم نه، چون تفاوت‌های فردی وجود دارد. به‌خاطر این که بتوانیم دانش‌آموزان را در سطوح مختلف قرار دهیم، نشانه‌ی تحقق را به صورت عملکردی که از دانش‌آموزان بروز می‌کند، طبقه‌بندی کرده‌ایم و گفته‌ایم سطح عملکرد قابل قبول، سطح پایه‌برای ارتقا به پایه‌های بعدی است. پس این را مبنا قرار می‌دهیم. سطح قابل قبول این است که دانش‌آموز با توصیه‌های معلم در جمع‌خوانی شرکت می‌کند. سطح خوب، در جمع‌خوانی درس قرآن شرکت می‌کند و سطح خیلی خوب در جمع‌خوانی سوره‌ها هماهنگی کامل دارد، یعنی اگر نوار آموزشی مد دارد، دانش‌آموز هم آن را رعایت می‌کند و اگر ریتم بالا و پایین می‌شود، دانش‌آموز دقت می‌کند که این هماهنگی‌ها را رعایت کند. نکته‌ی مهم این است که معلمان باید بدانند که هر سطح از عملکرد یک درجه با سطح پایین تفاوت دارد. یعنی خیلی خوب نباید فاصله‌اش با خوب یا خوب با قابل قبول خیلی زیاد باشد. تناسب بین فاصله‌ها مهم است. بحث بعدی این است که اگر ما هدفی در پایه‌ی اول داریم، در پایه‌های دوم و سوم با یک فرایند و توالی منطقی رعایت شده و ارتباط بین این‌ها باید مدنظر قرار گیرد.



ارزش‌یابی توصیفی فقط تا پایان سال سوم اجرا می‌شود. حتی گفته و شنیده شد که در پایه‌های پنجم و ششم، ارزش‌یابی توصیفی نیست. این موضوع را چه گونه برای خوانندگان مجله توضیح می‌دهید؟

حمزه‌بیگی: برای همین موضوع جلسه‌ای در وزارتخانه تشکیل شد تا مشخص شود که ارزش‌یابی توصیفی در پایه‌های چهارم و پنجم به چه صورتی است. براساس تصمیمی که در آن جلسه گرفته و ابلاغ شد، ارزش‌یابی توصیفی طبق روال قبلی خود ادامه خواهد داشت. یعنی امسال ارزش‌یابی

می‌رود. در حالی که اگر قرار است ارزش‌یابی توصیفی به خوبی اجرا شود، مستلزم آگاهی و تسلط کامل معلمان بر اهداف برنامه‌های درسی است نه صرفاً بر مفاهیم، موضوعات و مطالبی که در کتاب‌های درسی وجود دارد. الان وضعیتی که قابل مشاهده است از این نظر راضی‌کننده نیست. دست‌کم خود این دلیل ما را ملزم می‌کند به این که برای معلمان بازآموزی داشته باشیم. هم‌چنین نکته‌های ذکر شده در مورد وجه امتیاز ارزش‌یابی توصیفی با وضعیتی که قبل از آن وجود داشت، یا الان در پایه‌های پنجم و ششم وجود دارد، دلایلی هستند که ضرورت تجدید آموزش‌های معلمان و استمرار آن را ایجاب می‌کنند.



از عکس‌های هشتمین جشنواره‌ی عکس‌رشد محمد احسان عبداللهی - تهران

آموزش

توصیفی پایه‌ی چهارم به صورت ۱۰۰ درصد، پایه‌ی پنجم ۳۰ درصد و پایه‌ی ششم به تعداد دانش‌آموزان است که در پایه‌ی پنجم طرح ارزش‌یابی توصیفی را گذرانده‌اند.

رمضانی: به نظر من این مطلبی که اعلام شد، ناشی از سوءبرداشتی بود که از یکی از بندهای آیین‌نامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی در ذهن بعضی از اعضا به وجود آمد. در این بند آمده است که آیین‌نامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی که جای‌گزین آیین‌نامه‌ی امتحانات بود، بعد از سه سال اجرا باید بازنگری شود. در حالی که آیین‌نامه به صراحت به دوره‌ی ابتدایی اشاره کرده است و حرفی از سه پایه یا چهار پایه نیست.

*** ما در آموزش و پرورش تقسیم‌بندی‌هایی داریم. مباحث علمی بخشی از آموزش و پرورش است. بخش‌هایی توسط حوزه‌ی ستادی انجام می‌شود و پی‌گیری مباحث اجرایی هم کار بخش‌هایی از حوزه‌ی ستادی است. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به دلیل این که یک بخش علمی - پژوهشی آموزش و پرورش است، در بخش‌های اجرایی حضور ندارد و نباید هم حضور داشته باشد. به نظر شما برای هماهنگی بیشتر و این که تصمیمات علمی که در سازمان گرفته می‌شود و پشتوانه‌ی پژوهشی دارد، در اجرا با مشکل مواجه نشوند، چه کارهایی باید صورت گیرد؟**

حمزه‌بیگی: حوزه‌ها و دفاتر ستادی باید ارتباط منطقی و منظمی با هم داشته باشند. اول از خودمان باید شروع کنیم. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف باید در شورای برنامه‌ریزی گروه‌های درسی، نمایندگانی از دفاتر اجرایی مرتبط داشته باشد. این امر در آیین‌نامه‌ی شورای برنامه‌ریزی گروه‌های درسی مصوب و ابلاغ شده است. سایر دفاتر اجرایی هم باید ارتباط تنگاتنگی با دفتر داشته باشند. برای مثال، اگر من به مدرسه‌ای می‌روم که دارای دفتر ثبت شاخص‌هاست که قبلاً ندیده‌ام و معلم در این زمینه از من سؤال می‌کند و نمی‌توانم جواب دهم، ایرادی است که بر من وارد می‌شود. تعامل بین دفاتر باید برقرار شود، ما به نوبه‌ی خودمان موظفیم ارتباط برقرار کنیم. در مرحله‌ی دوم تقاضا داریم که دفاتر اجرایی برای کارهایی که مرتبط و در راستای فعالیت‌های دفتر برنامه‌ریزی و تألیف است، جلسات مشترکی به صورت موردی برگزار کنند و این ارتباط برقرار شود.

رمضانی: ارزش‌یابی توصیفی می‌خواهد ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی را در خدمت یادگیری قرار دهد نه این که ابزاری برای تعیین تکلیف ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان بسازد. قبلاً تلقی ما این بود که مأموریت ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی این است که روشن کند آیا دانش‌آموزی که وضعیت یادگیری‌اش ارزش‌یابی شده است، می‌تواند به پایه‌ی بعدی برود یا نه؟ اما وقتی می‌گوییم ارزش‌یابی در خدمت و برای یادگیری است، نقش واحدهای گوناگون وزارت‌خانه هم صورت دیگری پیدا می‌کند. برنامه‌ریزی درسی در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی انجام می‌شود. یکی از بخش‌های آن ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی است و نمی‌شود این‌ها را از هم جدا کرد.

فکر می‌کنم تعاملی که خانم حمزه‌بیگی بیان می‌کنند، این‌جا باید خیلی بیشتر و در حد یک پارچه‌شدن باشد نه تعامل به معنای این که بخشی از این کار را گروهی انجام دهند و یک بخشی از آن را گروه دیگر. یک پارچگی خیلی بیشتر از گذشته ضروری است. اگر غیر از این باشد، ارزش‌یابی تبدیل به بخش تکمیلی فرایند آموزشی و فعالیت‌انتهایی معلم می‌شود.

برخلاف مزایای عینی و بدیهی ارزش‌یابی توصیفی و با توجه به اجرای عملی آن در چند سال اخیر و نیز کسب تجربه‌های متعدد به کارگیری آن در پایه‌های نخستین دوره‌ی ابتدایی، واقعیت این است که این نوع ارزش‌یابی نتوانسته است. جایگاه قابل قبول و در عین حال قابل اعتمادی در میان والدین، مربیان و حتی دانش‌آموزان بیابد. چنین می‌نماید که ارزش‌یابی توصیفی جایگزینی مطمئن برای ارزش‌یابی سنتی در نزد طراحان آن به شمار می‌آید و به عنوان یکی از اهداف اصلی تحول کیفی در نظام ارزش‌یابی مورد توجه است اما آن طور که باید، این هدف آرمانی طراحان ارزش‌یابی توصیفی محقق نگشته است. شاید بیان نکات زیر بتواند بخشی از مسائل و مشکلات فراروی اجرای کاربردی ارزش‌یابی توصیفی را به روشنی بازتاب دهد.

۱. ارزش‌یابی توصیفی در شرایطی مطرح شد که هیچ‌گونه امکانات اجرایی از جمله برگزاری دوره‌های آموزشی، برگزاری جلسه‌های توجیهی سازنده برای والدین و مربیان، و امکان قرار گرفتن تدریجی به جای ارزش‌یابی سنتی برای آن پیش‌بینی نشده بود. در اثبات این ادعا باید گفت که در کشور ما هنوز محتوای امتحانات، نظیر آزمون پیشرفت تحصیلی، طی چند سالی که از اجرای ارزش‌یابی توصیفی می‌گذرد، هیچ تغییری نکرده و بیشتر آموزگاران مجبورند به‌گونه‌ای تدریس کنند که دانش‌آموزان را برای موفقیت در این آزمون‌ها آماده سازند. در واقع مغالطه‌ی

هنرش جمله بگفتی عیش را هم بگو!

آسیب‌شناسی ارزش‌یابی توصیفی از دید یک آموزگار

خسرو حسنعلی‌زاده

آموزگار دبستان شهید سلطان‌بیگی ماکو، آذربایجان غربی



پیشنهادها

با توجه به نواقص موجود در ارزش‌یابی توصیفی، که در این نوشته ذکر شد، راهکارهای عملی زیر پیشنهاد می‌شود.

۱. کارشناسان تعلیم و تربیت تربیتی اتخاذ کنند تا امتحاناتی نظیر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، تیزهوشان و غیره، در آموزش و پرورش حذف شوند یا این آزمون‌ها هم سو و هماهنگ با ارزش‌یابی توصیفی اجرا گردند تا یادگیرندگان مثل گذشته دچار اضطراب و فشار روحی نشوند.

۲. مسئولان امر برای توصیف عملکرد دانش‌آموزان باید از مقیاس‌های دقیق‌تری استفاده کنند تا هر دانش‌آموز به حق برای خود دست یابد و جایگاه علمی‌اش برای همگان به طور دقیق مشخص شود و دانش‌آموزان مستعد هم از بی‌عدالتی صحبتی به میان نیاورند.

۳. درباره‌ی ارتقای خودکار دانش‌آموزان (استفاده از تبصره و غیره) باید چاره‌ای اساسی اندیشید و برای رسیدن به هدف‌های ایده‌آل آموزشی، به معلمان قدرت بیشتری داد.

۴. برگه‌ی گزارش‌های ارزش‌یابی تحصیلی (کارنامه‌ها) باید براساس انتظارات آموزشی و مطابق با اهداف مهم کتاب‌های درسی و با روال منطقی، تنظیم گردد تا بتواند واقعیات را به طور واضح بیان کند. نیز، در کارنامه‌ها هر درس، به خصوص «ادبیات» و «علوم اجتماعی» جداگانه و نه در کنار دروس دیگر ارزش‌یابی شود.

برخورداری از مقیاس ترتیبی چهارپله‌ای، در نشان دادن جایگاه واقعی فراگیرندگان از نظر درسی، نمی‌تواند روند واقعی پیشرفت دانش‌آموزان را به طور واقعی مشخص سازد.

۴. در این ارزش‌یابی، ارتقا یافتن یا نیافتن دانش‌آموزان ضعیف به عهده‌ی معلم و شورای مدرسه است ولی متأسفانه طبق دستورالعمل‌ها و ویرایش رایانه‌ای تنظیم شده توسط مسئولان ذی‌ربط در خصوص ارتقای خودکار از پایه‌ی اول تا سوم ابتدایی، دانش‌آموزان ضعیف، به ویژه در دروس پایه مانند «فارسی» و «ریاضی» بدون دخالت معلم ارتقا می‌یابند و در سال‌های بعد برای معلمان و اولیای خود و حتی سایر دانش‌آموزان در دروس بزرگی درست می‌کنند.

۵. برگه‌ی گزارش‌های ارزش‌یابی تحصیلی دانش‌آموزان (کارنامه‌ها) به دلیل وجود نقص در طراحی، پیشرفت وضعیت درسی دانش‌آموزان را نمی‌تواند به طور کامل توصیف کند؛ زیرا انتظارات آموزشی و اهداف نوشته شده در برابر هر ماده‌ی درسی در کارنامه‌ها در بعضی از موارد خیلی کم هستند و در بعضی مواقع اصلی‌ترین هدف‌ها را در برنمی‌گیرند.

۶. در برگه‌ی گزارش‌های تحصیلی تعدادی از دروس مانند «املا»، «انشاء»، «بخوانیم» و «بنویسیم»، در یک بند با فهرست کردن تعداد اندکی از انتظارات آموزشی ارزش‌یابی می‌شوند به همین دلیل، نمی‌توان به نتایج این ارزیابی‌ها چندان امیدوار بود.

هدف با وسیله (یادگیری با امتحان) هم‌چنان پابرجاست و هنوز آن خشونت‌های پنهانی که **جلال آل احمد** به وجود آن‌ها در روند تعلیم و تربیت ما اشاره کرده است، به سان علف‌های هرز و خودرو گرد بوستان‌های علمی ما پیچیده‌اند. با نظر به اهداف ارزش‌یابی توصیفی، متأسفانه دانش‌آموزان با مجوز وزارت آموزش و پرورش در آزمون‌هایی چون پیشرفت تحصیلی، تیزهوشان و غیره شرکت و همواره نتیجه‌مداری را تعقیب کرده و در مسیر نظام ارزش‌یابی سنتی گام برمی‌دارند.

۲. ارزش‌یابی سنتی به عنوان ارزش‌یابی ملاک مدار و هنجارمدار یاد می‌شود که با مقیاس فاصله‌ای (کمی یا صفر تا ۲۰) رقابت بچه‌ها را تشدید و آن‌ها را وارد مسابقه‌ای اضطراب‌آور می‌کند. اما باید قبول کرد که نداشتن مقیاس دقیق نیز عوارضی دارد. از جمله این که دانش‌آموز ممتازی که به همه‌ی سؤالات طرح شده، به طور صحیح و کامل پاسخ می‌گوید و با چشمانی باز همیشه ناظر آن است که دیگر هم‌کلاسی‌هایش در پاسخ‌گویی به سؤالات شفاهی معلم یا در قسمت نوشتاری به اندازه‌ی وی دقیق نیستند، در موقع تحویل گرفتن کارنامه (گزارش پیشرفت تحصیلی) متوجه می‌شود که هیچ فرقی بین او و دیگران دیده نمی‌شود و این جاست که شاید نظام ارزش‌یابی را در عالم خود به استهزا می‌گیرد یا با جسارت از نوعی بی‌عدالتی آموزشی سخن به میان می‌آورد!

۳. این نوع ارزش‌یابی، با توجه به

تعامل با آموزگار در آزمون توصیفی!

فاطمه نذری

آموزگار دبستان میلاد، ناحیه ۵ پنج اصفهان

نگاهی به جایگاه نظم در ارزش‌یابی توصیفی

اشاره

معاون آموزشی مدرسه ترتیبی داده بود تا هر سه کلاس اول در سالن آموزشگاه، آزمون پایانی درس «ریاضی» را اجرا کنند. از پیش قرار بود در هفته‌های پایانی سال طی جلسه‌هایی هر دانش‌آموز مشکلات خود را بیان کند و مسائل احتمالی برطرف گردد. به هر حال جلسه‌ی امتحان شروع شد اما دانش‌آموزان با هم حرف می‌زدند و می‌نوشتند. عده‌ای زیرچشمی از روی برگه‌ی کناری می‌نوشتند و تعدادی هم خودشان پاسخ می‌دادند یا با آموزگارشان تعامل می‌کردند!

وقتی بی‌نظمی و آشفتگی جلسه را دیدم، بچه‌ها را به سکوت و آرامش دعوت کردم اما یکی از آموزگاران با صدای بلند فریاد زد: «خانم! ارزش‌یابی توصیفی است، به بچه‌ها اضطراب وارد نکنید.» آن روز وقتی به منزل برگشتم، کتاب‌هایی که در زمینه‌ی ارزش‌یابی نوین داشتم و جزواتی را که طی هر دوره‌ها یادداشت کرده بودم دوباره مطالعه کردم، اما مطلبی مبنی بر تعامل دانش‌آموز در آزمون پایانی نیافتم. به همین دلیل بر آن شدم تا دل‌نگرانی و سؤالم را با آموزگاران فرهیخته‌ی کشورم در میان بگذارم و نظر ارزشمند آنان را جویا شوم که:

«آیا ارزش‌یابی توصیفی عامل بی‌نظمی دانش‌آموزان است یا برداشت نادرست از آن به این معضل دامن زده است؟»

کلیدواژه‌ها: ارزش‌یابی توصیفی، تعامل، اضطراب.

«فعالیت‌های پروژه‌ای برای دانش‌آموز، فرصتی فراهم می‌کند تا مهارت‌های بهتر زندگی کردن و توانایی برخورد با مسائل زندگی را کسب کند.»^۱

«پوشه‌ی کار، بیش از آن که قطعاتی از کارهای دانش‌آموز باشد که بی‌هدف جمع‌آوری شده، مجموعه‌ای از کارهای مشخص، هدف‌دار و آگاهانه‌ی دانش‌آموز است که به او امکان می‌دهد توانایی‌های خود را از جهات گوناگونی به نمایش بگذارد و فرصت شناخت و اصلاح اشتباهات را به دانش‌آموز بدهد. این کار توان ریسک کردن، نهراسیدن از اشتباه، جرأت پذیرش اشتباه و اصلاح آن را به او می‌دهد.»^۲

در آزمون‌های عملکردی، فرصتی مناسب برای تعامل میان معلم و هر دانش‌آموز و یا دانش‌آموزان با یکدیگر فراهم می‌آید و دانش‌آموزان را به یک «فراگیرنده‌ی فعال» تبدیل می‌کند.^۳ و اما ارزش‌یابی پایانی: «درست است که ایده‌ی سنجش نوین، مستمر، پویا و رشد‌دهنده، ایده‌ای است که در سال‌های اخیر به آن بیشتر توجه شده است اما این ایده‌ها نباید به حذف آزمون‌های پایانی تعبیر شود.»^۴

«دانش‌آموز امروز، به‌عنوان یک شهروند در آینده مجبور است در شرایط کنترل‌شده‌ای به پرسش‌ها پاسخ دهد. ارزش‌یابی پایانی ما دانش‌آموز را به تمرین در برخورد با چنین موقعیت‌هایی وا می‌دارد،

این روزها مزمه‌های ارزش‌یابی توصیفی به فریاد تبدیل شده است. منظورم این است که همه با آن دست و پنج نرم کرده‌ایم و در پیچ و خم کوچه‌های آن در رفت و آمد هستیم. در وصف آن هم کتاب‌ها و مقاله‌های زیادی چاپ شده و دوره‌های بسیار برگزار گشته است.

لازم به ذکر است که هدف از ارزش‌یابی توصیفی جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات درباره‌ی دانش‌آموز است تا تعیین شود که آیا هدف‌های مورد نظر تحقق یافته است.^۱ شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات و معیاری که برای قضاوت انتخاب می‌شود، در ارزش‌یابی نوین از تنوع بیشتری برخوردار است و شامل فهرست مشاهدات، پروژه، پوشه‌ی کار، آزمون‌های عملکردی (که خود شامل آزمون عملکردی کتبی، شناسایی، شبیه‌سازی شده و نمونه کار است) و در نهایت ارزش‌یابی پایانی است کارگروهی، هم‌سال‌سنجی، خودسنجی و والدین‌سنجی نیز از مقوله‌های آشنا در ارزش‌یابی نوین به‌شمار می‌آید.

در هر کدام از موارد، هدفی مدنظر است:

«فهرست مشاهدات به معلم امکان می‌دهد تا دریابد که هر دانش‌آموز تا چه اندازه به هدف رسیده و احتمالاً به چه کمک‌هایی نیاز دارد و براساس آن اطلاعات، فرایند تدریس خود را بازنگری کند.»^۲



ابوذر بذری - لنگرود
از عکس‌های هفتمین جشنواره‌ی عکس رشد

– نشان دادن سطح یادگیری دانش‌آموزان به والدین؛
– تصمیم برای ارتقا یا عدم ارتقای دانش‌آموز به پایه‌ی بالاتر.
(که در صورت مشورت و یا همان تبادل نظر با دیگران، رسیدن به این اهداف تقریباً غیرممکن است).
شما بگویید: آیا هدف را گم نکرده‌ایم؟ آیا به نام ارزش‌یابی توصیفی، کام بی‌نظمی را سیراب نکرده‌ایم؟ آیا در بیراهه‌های ارزش‌یابی نوین، دانش‌آموزان، این سرمایه‌های منحصر به فرد کشور را در کوره راه‌های بی‌سوادی، بی‌نظمی و بی‌چارگی جا نگذاشته‌ایم؟ آیا اندکی اضطراب در آزمون پایانی، ناگوارتر از باختن این ثروت‌های خدادادی است؟ آیا واقعاً داشتن نظم، مساوی استرس و اضطراب است؟

پی‌نوشت

۱. ارزش‌یابی در خدمت آموزش. طاهره رستگار. چاپ نهم، ۱۳۸۸، صفحه‌ی ۱۴.
۲. همان، صفحه‌ی ۳۸.
۳. همان، صفحه‌ی ۶۰.
۴. همان، صفحه‌ی ۸۲ و ۸۳.
۵. همان، صفحه‌ی ۱۱۵.
۶. همان، صفحه‌ی ۱۲۳.
۷. همان، صفحه‌ی ۱۲۴.

منابع

۱. رستگار، طاهره. ارزش‌یابی در خدمت آموزش. مؤسسه‌ی فرهنگی منادی تربیت، ۱۳۸۸.
۲. حسینی، محمد و احمدی، حسین. ارزش‌یابی توصیفی، الگویی نو در ارزش‌یابی تحصیلی، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۵.

آزمون پایانی یکی از ابزارهای مناسب برای قضاوت در زمینه‌ی حدود (آموخته‌ها و) توانایی‌های اوست.»^۷

در شیوه‌های ارزش‌یابی نوین تمرین و یادگیری بیشتر، پرسش و پاسخ و تعامل با معلم و دانش‌آموزان دیگر، نه تنها آزاد است بلکه (به نظر من) از زیبایی، لطافت و محاسن آن است. در ارزش‌یابی پایانی، این تعامل با معلم و دانش‌آموزان دیگر (به صورت نگاه کردن از روی برگه‌ی بغل دستی، پرسیدن از آموزگار که این جواب را درست نوشته‌ام؟ و هر مورد دیگری که باعث به هم خوردن تمرکز بقیه شود) به نظر می‌رسد نه تنها ما را از جاده‌ی سرسبز ارزش‌یابی توصیفی به بیراهه کشانیده، بلکه قدرت تفکر، اطمینان به خود، پویایی، تلاش و احساس نیاز به یادگیری بیشتر، روی پای خود ایستادن، رشد ذهنی، توانایی رسیدن به فراشناخت، مسئولیت‌پذیری، توانایی تصمیم‌گیری، قدرت انتخاب، کسب تجربه، توان خطر کردن، جرئت پذیرش اشتباه و در یک کلام «جسارت پرواز» را از دانش‌آموز گرفته است.

در ضمن در ارزش‌یابی پایانی (مخصوصاً پایان هر فصل، یا ماه) چند هدف را دنبال می‌کنیم:

- یافتن نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان؛
- پی بردن به نقاط ضعف تدریس معلم؛
- آموزش به شیوه‌ای دیگر برای رفع نواقص؛

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)

زهره افشار

کارشناس اختلالات یادگیری

اختلال در ریاضیات^۱ عبارت است از ناتوانی در مهارت‌های مربوط به حساب که با توجه به ظرفیت هوشی و سطح آموزش از کسی انتظار می‌رود. فقدان توانایی مورد انتظار در ریاضی با عملکرد تحصیلی یا فعالیت‌های روزمره تداخل می‌کند. ناتوانی یادگیری در حیطه‌ی فهم حساب و اختلال در مفهوم و یادگیری کمی، در اصطلاح «دیس کالکولیا» نامیده می‌شود. طبق DSN-IV تخریب در چهار گروه از مهارت‌ها در ریاضیات مشخص شده است: مهارت‌های زبانی (مثل فهمیدن و نام بردن عمل‌ها و نام بردن اصطلاحات ریاضی، فهمیدن و نام بردن عمل‌ها و مفاهیم ریاضی و تبدیل مکتوب به نمادهای ریاضی)، مهارت‌های ادراکی (مانند شناخت و خواندن نمادهای عددی یا نشانه‌های حسابی و گروه‌بندی ارقام)، مهارت‌های ریاضی (مثل رعایت مراحل ریاضی، شمارش اشیاء و یادگیری جدول ضرب) و مهارت‌های مربوط به توجه (مانند کپی کردن درست ارقام، به‌خاطر سپردن ارقام و مشاهده‌ی نمادهای عملیاتی به‌طور صحیح).

همه‌گیری شناسی

شیوع اختلال در ریاضیات تجربی، مطالعه نشده است و حدوداً می‌توان گفت که در شش درصد کودکان دبستانی که عقب‌مانده‌ی ذهنی نیستند، وجود دارد. میزان تأثیر محدودیت‌های آموزشی در این میزان روشن نیست. داده‌ها حاکی از آن است که کودکان مبتلا به اختلال در ریاضیات احتمال دارد نوعی اختلال یادگیری یا ناتوانی زبانی دیگر نشان دهند. نسبت ابتلا در دو جنس هنوز در حال بررسی است. این اختلال ممکن است در دخترها شایع‌تر از پسرها باشد.

تشخیص

تشخیص قطعی پس از انجام یک آزمون میزان شده‌ی انفرادی در حساب و کسب نمره‌ای بسیار پایین‌تر از سطح مورد انتظار، با توجه به میزان تحصيلات و ظرفیت هوشی فرد، بر مبنای آزمون هوشی استاندارد شده داده می‌شود. این گروه از

اختلال ریاضی

آموزش ضمن خدمت غیر حضوری

ویژه‌نامه‌ی اختلالات یادگیری

یادگیری، فاجعه‌بار است. برنامه‌های جدیدتر ریاضی که تأکیدشان بر به‌کارگیری و درک مفاهیم و مهارت‌های مختلف است، باید برای بسیاری از کودکان مبتلا به نارسایی‌های حساب پرمعنی‌تر باشد.

- علاقه و انگیزش

به دلیل ناکامی‌های پیشین، بسیاری از کودکان هرگاه با چیزی روبه‌رو می‌شوند که به حساب شباهت دارد، نومید و دل‌سرد می‌شوند. لازم است برای کودک فعالیت‌هایی تدارک دیده شود که احتمال موفقیت وی در آن‌ها زیاد است. در غیر این صورت، نمی‌توان از کودک موفقیت چندانی انتظار داشت.

- حافظه

بسیاری از مهارت‌های مهم حساب از اختلال‌های گوناگون حافظه تأثیر می‌پذیرند. کودکی که از به‌خاطر آوردن برخی عددها یا به یاد آوردن نتیجه‌ی ضرب اعداد، به‌خصوص در جدول ضرب، ناتوان است، بی‌تردید در بسیاری از عمل‌های حساب با دشواری روبه‌روست. به همین ترتیب، کودکی که نمی‌تواند به‌طور مثال شکل اعداد ۳، ۴، ۸ و ۷ را به‌خاطر آورد، قادر نخواهد بود این اعداد را در هنگام دیدن تشخیص دهد.

- پیش‌نیازهای یادگیری ریاضیات

مشکلات مربوط به روابط اعداد در برخی کودکان از سنین پایین شروع می‌شود. توانایی شمارش، جور کردن، دسته‌بندی، مقایسه‌کردن و درک تناظر یک‌به‌یک به تجربه‌های کودک در به‌کارگیری اشیاء بستگی دارد. کودکی که دچار اختلال‌های نقص توجه، مهارت‌های ادراکی ناپایدار و رشد حرکتی اندک است، احتمالاً تجربه‌ی کافی یا مناسب در زمینه‌ی استفاده از اشیاء - که خود زمینه‌ساز درک صحیح از فضا، شکل، ترتیب، زمان، فاصله و کمیت است - ندارد. گاه از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که تکالیف ریاضی را درست حل کنند؛ در صورتی که برخی از آنان هنوز مهارت‌های پیش‌نیاز ضروری را برای یادگیری ریاضیات

دانش‌آموزان صرف‌نظر از اختلال در مهارت‌های ریاضی ممکن است در دیگر مهارت‌های تحصیلی از جمله خواندن، نوشتن، هجی کردن مشکل داشته باشند ولی درجه‌ی آن به میزان مشکل موجود در ریاضی نیست. در صورتی که کودک هوش‌بهر بالایی داشته باشد، ممکن است این اختلال تا کلاس‌های سوم و چهارم مشخص نشود.

اختلال در توجه^۲ و اختلالات رفتاری و ارتباطی^۳ نیز ممکن است با مشکلات ریاضی ارتباط کامل داشته باشند که باید به‌طور جداگانه تشخیص داده شوند.



- عوامل علی فقدان آمادگی یادگیری

متأسفانه به برخی از کودکان مفاهیمی آموزش داده می‌شود که خارج از توانایی شناختی آن‌هاست. عدم آمادگی کودک برای یادگیری برخی مهارت‌های حساب و عدم موفقیت وی در این‌گونه اعمال به‌ندرت مورد توجه قرار گرفته است اما کودکان باید پیش از دستیابی به برخی از مسائل موجود در برنامه‌ی حساب، آمادگی لازم را در برخی مهارت‌ها و پیش‌نیازها به‌دست آورند. برای مثال، توانایی تشخیص اندازه‌ها و شکل‌های گوناگون، بی‌تردید با توانایی کودک در تشخیص اعداد در ارتباط است.

- آموزش ضعیف

ارائه‌نشدن مطالب به ترتیب صحیح و استفاده‌ی نادرست از مواد آموزشی درباره‌ی برخی کودکان، مثال‌های بارزی از آموزش ناصحیح هستند. بسیاری معلمان به واسطه‌ی آموزش ندیدن، از اهمیت ترتیب ارائه‌ی مطالب آگاه نیستند. ضمن این که معلمان درباره‌ی کودکان مبتلا به مشکلات حساب، بیشتر از برنامه‌هایی که خود برای آنان تدارک دیده‌اند بهره می‌گیرند!

- پافشاری نابجا

اکنون ثابت شده است که پافشاری بر یادگیری عادی مهارت‌ها و حقایق مجزا درباره‌ی برخی کودکان مبتلا به ناتوانی



به‌دست‌نیاورده‌اند. این امکان نیز وجود دارد که پیش از این‌که این کودکان آمادگی لازم (یا دانش پیشین) را برای یادگیری مفهوم یا مهارتی ریاضی داشته باشند، مفهوم یا مهارت موردنظر به آنان ارائه شود. نتیجه این می‌شود که کودک واقعاً چیزی درک نکند و گیج شود. یادگیری ریاضیات فرایندی متوالی است و کودکان باید پیش از رفتن به مرحله‌ی بعد، مهارت‌های مربوط به مرحله‌ی پایین‌تر را یاد بگیرند (پیاژه، ۱۹۶۵). پیش‌نیازهای یادگیری اولیه‌ی ریاضیات شامل فهم تناظر یک‌به‌یک، طبقه‌بندی، ردیف کردن و نگهداری ذهنی است. معلم‌هایی که با دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های ریاضی کار می‌کنند (حتی با دانش‌آموزان بزرگ‌تر)، اغلب مجبورند آموزش را به سمت مهارت‌های آموخته‌نشده‌ی پیش‌نیاز معطوف کنند و در زمینه‌ی مهارت‌ها و مفاهیم پیش‌نیاز تجربه‌های بیشتری در اختیار کودکان قرار دهند.

اختلال در درک روابط فضایی

عموماً یادگیری کودکان خردسال از طریق بازی با اشیایی مانند ظرف و ظروف، جعبه‌هایی که در داخل یکدیگر قرار می‌گیرند و لوازمی که می‌توان آن‌ها را در داخل ظرف‌هایشان قرار داد، صورت می‌گیرد. این بازی‌ها به رشد حس فضا، توالی و ترتیب کمک می‌کنند. به هر حال، والدین کودکان دچار ناتوانی‌های ریاضی اغلب گزارش می‌کنند که کودکان آن‌ها مانند سایر کودکان پیش‌دبستانی با مکعب‌ها، جورچین‌ها، الگوها یا اسباب‌بازی‌های ساختمانی بازی نمی‌کنند یا از بازی کردن با آن‌ها لذت نمی‌برند. دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری ریاضی ممکن است تجربه‌های اولیه‌ی یادگیری عددها را کسب نکرده باشند. کودکان بسیاری از مفاهیم روابط فضایی را در سنین پیش‌دبستانی می‌آموزند اما اغلب کودکانی که به ناتوانی‌های ریاضی دچارند، در برخورد با مفاهیمی نظیر بالا/پایین، رو/زیر، سر/ته، بلند/کوتاه، نزدیک/دور، جلو/عقب، شروع/پایان و تقاطع دچار اشکال می‌شوند. آشنفتگی در درک روابط فضایی ممکن است در فهم کامل نظام عددی اختلال ایجاد کند. برای مثال، کودک ممکن است از درک فاصله‌ی بین اعداد ردیف شده روی خط یا خط‌کش‌ها ناتوان باشد و نداند که عدد سه به چهار نزدیک‌تر است یا به شش.

اختلال در توانایی دیداری - حرکتی و دیداری - ادراکی

دانش‌آموزان با اختلال ریاضی ممکن است در فعالیت‌های

مرتبط با توانایی‌های دیداری - حرکتی و دیداری - ادراکی دچار مشکل شوند. برخی ممکن است نتوانند اشیاء را با اشاره به آن‌ها به ترتیب بشمارند و بگویند: «یک، دو، سه، چهار». کودکانی که دچار چنین مشکلی هستند، پیش از یادگیری شمارش اشیاء باید آن‌ها را با گرفتن در دست و با بازی کردن حس کنند. لمس فیزیکی اشیاء مهارتی است که از نظر تحول عصبی - حرکتی و ادراکی، پیش از اشاره کردن و شمارش اشیاء صورت می‌گیرد. برخی از دانش‌آموزان قادر به درک تعداد اشیاء دسته‌ها (یا مجموعه‌ها) نیستند. این توانایی نیاز به تعیین سریع تعداد اشیاء مجموعه دارد. حتی هنگامی که مجموعه‌ای سه‌تایی را به مجموعه‌ای چهارتایی اضافه کنیم، برخی از دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های ریاضی برای تعیین حاصل جمع دو گروه به جای جمع کردن اعضای دو مجموعه ناچارند تمام اشیاء را یکی‌یکی بشمارند؛ کاری که در سنین بسیار پیش از این طبیعی به نظر می‌آید.

ناتوانی در ادراک دیداری شکل هندسی به صورت یک کل واحد، مشکل ادراک دیداری به‌شمار می‌رود. در این اختلال، یک مربع ممکن است مربع به نظر نرسد بلکه به شکل چهار خط نامربوط به هم یا شش ضلعی یا حتی دایره به نظر آید. بعضی دیگر از خردسالان دچار اختلال در درک دیداری نمادهای عددی، ممکن است ۱ و ۴ را به دلیل داشتن شباهت بخش‌های عمودی و ۲ و ۳ را به دلیل داشتن شباهت فوقانی با هم اشتباه بگیرند.

برخی دیگر از دانش‌آموزانی که در ریاضی ضعیف‌اند، در انجام دادن تکالیف دیداری - حرکتی ضعیف عمل می‌کنند. چنین کودکانی به دلیل داشتن اختلال در درک شکل‌ها، تشخیص روابط فضایی و داوری فضایی، قادر به الگوبرداری از شکل‌های هندسی، تصاویر، اعداد و حروف نیستند. این دانش‌آموزان احتمالاً علاوه بر دست‌خط، در حساب نیز ضعیف‌اند. اگر دانش‌آموزان نتوانند عددها را به‌راحتی، بنویسند، مسلماً قادر به خواندن و مرتب کردن آن‌ها نیز نخواهند بود. نتیجه این‌که این دانش‌آموزان در محاسبه دچار اشتباه می‌شوند. آن‌ها باید برای جمع و تفریق و ضرب و تقسیم در مسئله‌ها بتوانند اعداد را به‌طور صحیح در جایگاه ارزشی خود بنویسند.

نقص در راهبردهای یادگیری ریاضیات

برخی از ناتوانی‌های ریاضی کودکان را می‌توان به نداشتن راهبردهای مناسب برای حل مسائل ریاضی نسبت داد. دانش‌آموزان برای مجسم کردن و فهمیدن صورت مسئله و نیز

برای تصمیم‌گیری درباره‌ی چه‌گونگی استفاده از روش‌های حل مسئله باید راهبردهایی را یاد بگیرند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری اغلب یا از هیچ راهبردی استفاده نمی‌کنند یا راهبردهای نامناسب را انتخاب می‌کنند. دانش‌آموزان ممکن است در یافتن و به‌کارگیری راهبردهای به‌خاطر سپاری و یادآوری اطلاعات کُند باشند، اما اگر آموزش ببینند، می‌توانند راهبردهای یادگیری ریاضیات را با موفقیت بیاموزند و از آن‌ها استفاده کنند.



اضطراب ریاضی

اضطراب ریاضی واکنشی هیجانی نسبت به ریاضیات است که باعث می‌شود افراد در مواجهه با مسائل ریاضی یا در هنگام امتحان ریاضی مات و مبهوت بمانند و خشکشان بزند (اسلاوین، ۱۹۹۱). این اضطراب ممکن است ریشه در ترس از ناکامی یا از دست دادن اعتماد به‌نفس داشته باشد. اضطراب، بازتاب‌های بسیاری دارد و ممکن است ابتدا با دشوار ساختن یادگیری ریاضیات و سپس با ممانعت از بهره‌گیری یا انتقال دانش ریاضیات به هنگام امتحانات، مانع کارآمدی دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری در مدرسه شود (همان).

بسیاری از دانش‌آموزان و بزرگسالان دچار ناتوانی‌های یادگیری ادغان دارند که اضطراب همراه همیشگی آن‌هاست.



دیگر خصایص کودک ناتوان در حساب

کودک‌انی که در فهم عدد ضعیف‌اند، گاه تصورات نادرست و نارسایی هم در تن آگاهی و نقش اندام‌ها دارند. این کودکان نمی‌توانند روابط اساسی اندام‌های مختلف بدن را دریابند. وقتی از آن‌ها خواسته می‌شود که مثلاً تصویری از یک انسان را بکشند، به خوبی از عهده‌ی این کار بر نمی‌آیند و نمی‌توانند اندام‌ها را در ارتباط با هم ترسیم کنند یا این‌که اندام‌ها را به جای یکدیگر می‌کشند؛ مثلاً پاهای باریک که از سر بیرون آمده‌اند یا این‌که بدن فراموش شده است.

هم‌چنین کودک ناتوان در حساب، معمولاً فهم درستی از جهت و زمان ندارد؛ خیلی زود نشانه‌ها را فراموش می‌کند و اگر بخواهد به منزل دوستش، که قبلاً نیز به آن‌جا رفته است، برود، نمی‌داند از چه راه‌هایی باید گذر کند. چنین کودکانی اغلب فراموش می‌کنند که آیا اکنون مثلاً صبح است یا بعدازظهر، و امکان دارد برخی از آن‌ها در زنگ تنفس به تصویر این‌که مدرسه تعطیل شده است، به خانه برگردند. اصولاً برای آن‌ها دشوار است که بتوانند وسعت زمانی یک ساعت، یک دقیقه یا چند ساعت و یا

یک هفته را تخمین بزنند. همین‌طور شاید نتوانند مدت زمانی را که برای انجام دادن یک کار لازم است، حدس بزنند.

برای موفقیت در ریاضیات، لازم است کودک اطلاعاتی در نظام عددهای مقدماتی داشته باشد و به موازات آن رشد مهارت در عملیات ریاضی نیز ضروری است. برای کارآمدی در حساب، مهارت‌های ریاضی چون جمع، تفریق، ضرب و تقسیم باید به شکل خودبه‌خودی درآیند. گاهی کودکی که نقیصه‌ی شدید در حافظه دارد، می‌تواند نظام اعداد مقدماتی را درک کند اما قادر به یادآوری نوع رابطه و مراتب اعداد نیست. چنین کودکی وقتی با مسئله‌ای درباره‌ی ضرب روبه‌رو شود، از تکرار عمل جمع استفاده می‌کند.

نمره‌های بلوغ اجتماعی و نیز ادراک اجتماعی در میان اکثر کودکانی که ناتوانی در حساب دارند، پایین است. جانسون و میکلباست (۱۹۶۷) در یکی از پژوهش‌های خود چنین نتیجه گرفتند که میانگین ضریب اجتماعی یک‌دسته کودکان دیسکالکولیا به‌طور چشم‌گیری پایین‌تر از میانگین ضریب هوش کلامی آن‌هاست. به‌علاوه، نمرات عملی این گروه در یک آزمون هوش بسیار پایین‌تر از نمراتی بود که آنان در قسمت کلامی کسب کرده بودند.

این پژوهشگران در پایان کار خود به نتیجه‌ی دیگری نیز رسیدند و آن این بود که بعضی از کودکان ناتوان در حساب، دارای توانایی‌های کلامی و شنوایی رضایت‌بخشی هستند. چنین خردسالانی نمره‌ی کلامی بالایی می‌گیرند و حتی ممکن است در خواندن، توانایی فوق‌العاده‌ی داشته باشند. با این حال کودکانی هم هستند که علاوه بر دشواری در فهم حساب در خواندن نیز ناتوان‌اند. کودکی که نمی‌تواند بخواند و مسئله‌ی حساب را بفهمد، مسلماً قادر به حل مسائل خواسته شده و انجام دادن عملیات نیز نخواهد بود.

آموزش کودک ناتوان در حساب

پیش از تصمیم‌گیری درباره‌ی فنون آموزش حساب، معلم باید علاوه بر موضوع حساب، خود کودک را نیز بشناسد. به این ترتیب، پس از آن‌که معلم متوجه می‌شود که کودک در چه سطحی از عملیات حساب موفق می‌شود، ضرورت دارد قوت‌ها و ضعف‌های او را نیز در یادگیری مطالب حساب بررسی کند. بدین ترتیب، طرح سؤالاتی نظیر پرسش‌های زیر برای آموزگار ضروری است: «چه‌گونه کودک می‌تواند همراه با ضعف‌ها و نارسایی‌هایش، خود را با شیوه‌ی آموزش سازش دهد؟ چه کارهایی به موفقیت او در این راه کمک می‌کند؟ پس افتادگی

او تا چه اندازه است؟ برای پی‌ریزی مفاهیم کمی ثابت و پایدار چه طرح‌هایی لازم است؟ چه فونونی برای این کار مطلوب به نظر می‌رسد؟»

چلفانت و شفهلین (۱۹۶۹) توصیه می‌کنند که بررسی حیطه‌های زیرین در تعیین و ارزیابی هم‌بستگی‌های بین قوای روانی و عصبی و ناتوانی‌های یادگیری در تفکر کمی مفید است.

۱. تعیین کنید آیا کودک از ساخت عدد و اعمال

حسابی استنباطی دارد؟ آیا قادر است مفهوم اعداد بیان شده را بفهمد؟ آیا می‌تواند عملیات حساب مقدماتی را انجام دهد؟ آیا می‌تواند اعداد را بخواند و بنویسد و آیا می‌تواند بگوید کدام بزرگ‌تر و کدام کوچک‌تر است؟

۲. مهارت‌های او را در جهت‌یابی فضایی تعیین کنید. آیا کودک شواهدی دال بر اختلاف در جهت‌یابی فضایی از خود نشان می‌دهد؟ آیا در نوشتن اعداد، جهت از چپ به راست را رعایت می‌کند؟

۳. آیا در جای‌گزینی انگشتی (پیدا کردن انگشت خاص) با اشکال روبه‌رو می‌شود؟ یعنی می‌تواند هر یک از انگشتان دست را نام ببرد و آن‌را تعیین و نشان دهد؟ آیا در حالی که چشمانش بسته است و یکی از انگشتان او لمس می‌شود، می‌تواند نام یا محل آن‌را درست بگوید؟

۴. چه‌گونه و تا چه اندازه توانایی زبانی‌اش بر مشکلات وی در حساب تأثیر می‌گذارد؟

فری‌داس (۱۹۶۶) به اهمیت واریسی دقیق پیش‌آموخته‌های کمی کودک در گذشته تأکید می‌کند. او بر این باور است که این کار به ما در تعیین و طراحی آن‌چه لازم است طفل بیاموزد، کمک می‌کند. در این صورت، زمان و تلاش به کار برده شده در ایجاد یک شالوده‌ی استوار مفاهیم کمی در کودک، متعادل شده و از بسیاری پیامدهای نیندیشیده و پیش‌بینی نشده جلوگیری می‌شود؛ به‌ویژه آنجا که کودک تلاش می‌کند فراگردهای ریاضی بسیار پیشرفته و کاملاً انتزاعی را تجربه کند. فری‌داس توجه به مراحل زیر را در تشخیص رشد مفاهیم کمی کودک توصیه می‌کند:

۱. چیدن و مرتب کردن: (پی‌بردن به مفهوم «یک‌سان» و دسته‌کردن اشیاء)؛



۲. تناسب و مفاهیم نسبت: (مقایسه و نسبت دادن اشیاء)؛
۳. سنجیده‌وجفت کردن: (تخمین، سوار کردن، جفت و جور کردن، پیدا کردن ارتباط یکی با دیگری)؛
۴. شمارش: (انطباق شماره با اشیاء)؛
۵. توجه به امتیاز کمی: (چیدن اشیاء مشابه بر حسب تفاوت‌های کمی)؛
۶. نسبت‌های جزء به کل و جزء با جزء دیگر: (تجربه با مواد آموزشی خود اصلاحی، برای کشف نسبت‌های عددی)؛
۷. عملیات: (انجام محاسبه‌های عددی تا ده با استفاده از انگشتان دست، بدون مراجعه به اشیاء واقعی)؛
۸. سیستم ده‌دهی: (یادگیری سیستم عددخوانی و عددنویسی از ده به بعد و بر مبنای ده‌دهی).



پی‌نوشت

1. Mathematics disorder
2. Attention Deficit Disorder
3. Conduct Disorder

منابع

۱. میلانی فر، بهروز. روان‌شناسی کودکان و نوجوانان استثنایی، ۱۳۹۰.
 ۲. لرنر، ژانت. ناتوانی‌های یادگیری، نظریه‌ها؛ تشخیص و راهبردهای یادگیری، مترجم: عصمت دانش، ۱۳۸۴.
 ۳. والاس، مک‌لافلین. ناتوانی‌های یادگیری، مترجم: تقی منشی‌طوسی، ۱۳۷۶.
 ۴. رخشان، فریار. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۳۷۹.
 ۵. هالاهان، کافمن. اختلال‌های یادگیری، مترجمان: حمید علیزاده و همکاران، ۱۳۹۰.
 6. Learning Disabilities and Related Mild Disabilities/ lerner, Johns 2009
- (فصل ریاضی، مترجم: نگارنده)
- خلاصه‌ی روان‌پزشکی علوم رفتاری - روان‌پزشکی بالینی. مترجم: پورافتکاری



اختلالات نوشتن^۱

آزیتا محمودپور

کارشناس اختلالات یادگیری

به انجام دادن اعمال حرکتی مورد نیاز نوشتن و یا رونویسی حروف، واژه و شکل نیستند و نمی‌توانند اطلاعات دیداری را به اعمال حرکتی ظریف تبدیل کنند. اهمیت درست نوشتن و خوانا نوشتن، به گونه‌ای که قابل خواندن برای دیگران باشد، کاملاً روشن و آشکار



واژه اولین ابزار ارتباطی است. واژه‌ها عناصر شگفت‌انگیزی هستند که هنگام صحبت کردن سریع، بی‌واسطه و راحت بر زبان رانده می‌شود اما وقتی نوشتن ضرورت پیدا می‌کند، کار کردن با آن‌ها به تکلیفی شاق و پرزحمت

است. اکثر متخصصان برای نوشتن نقشی اساسی قائل‌اند. (نراقی و نادری، ۱۳۷۹) عواملی که ممکن است سبب نارسانویسی شوند، عبارت‌اند از:

- نداشتن انگیزه‌ی کافی برای یادگیری چه‌گونگی نوشتن؛
- عدم هماهنگی چشم و دست؛
- عدم توانایی کنترل بازو، دست و انگشتان؛
- عدم استفاده‌ی صحیح از میز، صندلی و مداد؛

- به‌دست گرفتن نامناسب و نادرست مداد؛
- عدم توانایی در ترسیم شکل صحیح هر یک از حروف و کلمات؛
- دشواری در حفظ تجارب و تأثیرات دیداری (به‌خاطر سپردن موارد دیده شده)؛
- بی‌قراری و پرتحرکی؛
- تأخیر در تکلم؛
- فقر آموزش؛
- ضعف در انتقال ادراک حس دیداری به حرکتی.

پی‌نوشت

1. Writhing disorders

(منابع در دفتر مجله موجود است)

تا ارتباط پیچیده‌ی چشم و دست را هماهنگ سازد. مشکلات عمده در زمینه‌ی نوشتن به سه دسته تقسیم می‌گردد:

۱. نارسانویسی یا دست‌خط بد؛
۲. اختلال در املا نویسی؛
۳. اختلال در انشانویسی (بیان نوشتاری).

نارسانویسی یا دست‌خط بد

دست نوشته یا خط ملموس‌ترین صورت مهارت‌های ارتباطی است که می‌توان آن را مشاهده، ارزیابی و نگاه‌داری کرد. فرایند نوشتن با دست فرایندی پیچیده است که به مهارت‌ها و توانایی‌های زیادی وابسته است. نوشتن به ادراک صحیح الگوهای نمادی ترسیمی نیاز دارد. عمل نوشتن مستلزم مهارت‌های دیداری - حرکتی بسیار زیادی است که به دیدن با چشم، هماهنگی حرکات چشم، هماهنگی حرکات ظریف چشم و دست و کنترل عضلات بازو، دست و انگشتان نیاز دارد (لرنر، ۱۳۸۴) اشکال در درست‌نویسی به صورت نارسانویسی^۲ بروز می‌کند. این اصطلاح در مورد کودکانی که برخلاف هوش طبیعی بسیار بد می‌نویسند، به کار می‌رود. این کودکان قادر

بدل می‌شود. بسیاری از دانش‌آموزان دچار ناتوانی‌های یادگیری، مشکلات حادی در نوشتن، کاربرد زبان نوشتاری دارند (گربر و ریف ۱۹۹۴، آدلمان و فوگل ۱۹۹۱).

نوشتن پیشرفته‌ترین و پیچیده‌ترین دست‌آورد نظام زبان است. در سلسله مراتب مهارت‌های زبانی، نوشتن در آخرین مرحله قرار دارد و بعد از سایر مراحل فراگرفته می‌شود. سلسله مراتب مهارت‌های زبانی عبارت‌اند از:

۱. گوش دادن (دریافت زبان شفاهی)
۲. سخن گفتن (بیان زبان شفاهی)
۳. خواندن (دریافت زبان نوشتاری)
۴. نوشتن (بیان زبان نوشتاری)

مهارت‌های دریافتی، مقدم بر مهارت‌های بیانی است؛ یعنی گوش‌دادن مقدمه‌ی سخن گفتن و خواندن مقدمه‌ی نوشتن است. تبجر در زبان نوشتاری مستلزم داشتن مهارت‌های پایه‌ای کافی در زبان شفاهی (صحبت کردن و سخن گفتن) است. کسی که می‌نویسد، باید قادر باشد در ضمن استفاده از ابزارهای نوشتن، مهارت لازم برای نوشتن شکل درست حروف و واژه‌ها را پیدا کند و حافظه‌ی دیداری و حرکتی خوبی داشته باشد،

ما هستیم، چون شما هستید و مجله‌ی خودتان را می‌خوانید

اشاره

در صفحه‌ی با همراهان، با خوانندگان مجله سخن می‌گوییم. شما هم می‌توانید پیام‌ها، نوشته‌ها، درخواست‌ها، تجربه‌ها و سخنان خود را از راه‌های شش‌گانه‌ی ارتباطی (ارسال نامه به شماره‌ی صندوق پستی مجله، تماس تلفنی، ارسال نامبر، ارسال پیام از طریق پست الکترونیکی، گذاشتن پیام در تلفن پیام‌گیر و مراجعه‌ی حضوری) با ما در میان بگذارید. راه‌های ارتباط با مجله در صفحه‌ی شناسنامه‌ی مجله آمده است.

مقالات و نوشته‌های دوستانی را که نام آن‌ها در پی می‌آید، دریافت کردیم. به دلیل حجم بالای آثار دریافتی از همکاران و صفحات محدود مجله، متأسفانه چاپ این آثار میسر نخواهد شد. با پوزش از این همکاران عزیز، منتظر دریافت سایر آثار آن‌ها هستیم:

زهرا شوروی و نرگس توکلی (کارشناسی گروه‌های تکنولوژی و آموزش ابتدایی، ملارد)، **سبما مولایی فرزاد** (آموزگار سوم دبستان، ورامین)، **فاطمه مهرانی** (آموزگار دبستان امام هادی (ع)، ناحیه‌ی چهار کرج)، **عالم مهدی زاده** (آموزگار دبستان فتح‌المبین، ناحیه‌ی چهار کرج)، **فریبا جباری** (آموزگار دبستان امام حسن مجتبی (ع)، ناحیه‌ی چهار کرج)، **فاطمه برزآبادی فراهانی** (آموزگار دبستان خالداسلامبولی، ناحیه‌ی چهار کرج)، **طاهره چهاردولی** (آموزگار بازنشسته، همدان)، **طوبی دلارامی ثانی** (مدیر دبستان دخترانه کشتیرانی هشت، چابهار)، **کیوان آسا** (کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی و آموزگار)، **مدینه آدیگوزلی** (کارشناس علوم تربیتی، آموزگار، پارس‌آباد مغان)، **علیرضا عباسی** (کارشناس آموزش ابتدایی و آموزگار دبستان فرهنگ، خلیل‌آباد خراسان رضوی)، **پروین نعمتی** (آموزش‌وپرورش ملارد)، **علی احمدپور** (کارشناس آموزش ابتدایی، گیلان غرب)، **بنفشه مخزن** (کارشناس ارشد و مدیر دبستان، کرج)، **ساکار شیرزاد** (کارشناس آموزش ابتدایی و آموزگار دبستان اعظم، مهاباد)، **رشید محمدی لیتکوهی** و **محمدعلی پورموسی** (کارشناسان علوم تربیتی و آموزشی، آمل)، **طاهره امانی حقانی** (معاون آموزگار آموزشگاه علامه قزوینی عمارت اسفراین، خراسان شمالی)، **اعظم کریمی جعفری** (معاون آموزشی دبستان دخترانه آیت‌الله خامنه‌ای، تهران)، **علی صادقی سیاح** (مدیر و مربی مرکز اختلالات یادگیری شهید مجیدی، شهرستان کبودرآهنگ)، **زینب‌السادات معروفی** (آموزگار دبستان حبیب بن مظاهر، سمنان)، **عاطفه دانایی** (آموزگار دبستان پسرانه‌ی شهید مهاجر، شهرستان سرخس)، **سیداکبر محمدی** (آموزگار دبستان زهرای اطهر (س)، جرقویه‌ی علیا، کمال‌آباد اصفهان)، **دکتر محمدرضا نیلی** (عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی)، **طاهره حیدری** (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی) و **مهناز اخباری آزاد** (کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی).

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد کودک** (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه اول دوره دبستان)
- رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره دبستان)
- رشد دانش‌آموز** (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره دبستان)
- رشد نوجوان** (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد جوان** (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماه‌نامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- رشد آموزش ابتدایی
- رشد آموزش راهنمایی تحصیلی
- رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا
- رشد مدیریت مدرسه
- رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

(به صورت فصل‌نامه و چهار شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

مجله‌های بزرگسال اختصاصی

- رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی)
- رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه)
- رشد آموزش قرآن
- رشد آموزش معارف اسلامی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی
- رشد آموزش هنر
- رشد آموزش مشاور مدرسه
- رشد آموزش تربیت بدنی
- رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش جغرافیا
- رشد آموزش زبان
- رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی
- رشد آموزش زیست‌شناسی
- رشد آموزش زمین‌شناسی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای
- رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان مراکز تربیت معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر تکنولوژی و انتشارات کمک آموزشی.

تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

با دفتر مجله تماس بگیرد

فرزانه فرخی (آموزگار دبستان تربیت، ملایر). نسترن بهرامی (مرودمت، فارس). پروین روزبهانی (آبادان).

پاسخ به برخی سؤال‌ها

● **جعفر شاه‌نوری** در رایانامه‌ای نوشته است: «لطفاً از همه‌ی کسانی که در مسابقه‌ی تلنگری برای تفکر شرکت می‌کنند، به صورت کتبی تقدیر کنید، در ضمن در داوری‌ها عدالت را فراموش نکنید.»

به دلیل بالا بودن تعداد شرکت‌کنندگان، امکان صدور تقدیرنامه برای همه وجود ندارد. در ضمن به دلیل آن که همه‌ی شرکت‌کنندگان از دید ما محترم و ناشناخته هستند، تنها ملاک داوری ما، کیفیتی است که در متن‌های ارسالی آن‌ها وجود دارد.

● **سیده زهره عابدیان**، از شهر کاشمر خراسان رضوی با ارسال رایانامه‌ای، از چه‌گونگی اشتراک مجله و مبلغ آن سؤال کرده‌اند. در پاسخ به پرسش این خواهر محترم باید بگوییم اشتراک مجله و نحوه‌ی آن، ارتباطی به دفتر مجله و تحریریه‌ی آن ندارد و در این ارتباط لازم است با بخش مشترکین که شماره تلفن‌های مربوط به آن در شناسنامه‌ی مجله درج شده است، تماس بگیرید. مطالعه‌ی فرم روبه‌رو نیز مفید خواهد بود.

سپاس

از: ● **مرضیه لک** (کارشناس مشکلات یادگیری و مدیر وبلاگ روان‌شناسی و مشکلات ویژه یادگیری، ازنا)، به‌خاطر قدرشناسی ایشان از فعالیت‌های مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی.

● **محمد رضا مهرابی** (معاون آموزگار مجتمع آموزشی و پرورشی سعدی، روستای سادات فچ، اداره‌ی آموزش و پرورش منطقه‌ی شاوور خوزستان)؛ به‌خاطر طراحی خلاقانه‌ی دفتر دیکته‌ی پایه‌ی اول ابتدایی و تولید تراکت‌های آموزشی مفید برای استفاده‌ی همکاران و دانش‌آموزان.

● **اکبر احمدیان باغبادرانی** (مدیر دبستان عدل، اصفهان)؛ به‌خاطر اجرای طرح جمع‌آوری نظرات دانش‌آموزان در پایان و آغاز سال تحصیلی و استفاده از این نظرات در اداره‌ی امور مدرسه با ذکر نام و طرح دانش‌آموزان، یا مطرح کردن پیشنهادی که داده‌اند.



تولید ملی، حمایت از کار و سرمایه ایرانی

برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه‌ی اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه‌ی سه‌راه آزمایش کد ۳۹۵، در وجه شرکت افست از دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد؛ نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه‌ی اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده‌ی اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

◆ نام مجلات در خواستی:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- ◆ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ◆ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir
- ◆ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ◆ هزینه‌ی اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۱۲۰۰۰۰ ریال
- ◆ هزینه‌ی اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۸۰۰۰۰ ریال

با وبلاگ‌های فعال آموزگاران آشنا شویم

<http://maladr-newbook.blogfa.com>

وبلاگ زهرا خماریان، آموزگار و کارشناس علوم تربیتی از ملارد کرج

در این وبلاگ، برخلاف نامش که «برای کلاس اولی‌های میهنم» است، مطالبی درباره کتاب‌های جدیدالتألیف، به‌ویژه کتاب‌های پایه‌ی ششم درج شده است.

<http://www.Lidingo.blogfa.com>

وبلاگ داود سلیمی، کارشناس ارزش تکنولوژی آموزشی و معلم ج.ا. ایران در استکهلم

کسانی که دوست دارند از چه‌گونگی تحصیل دانش‌آموزان ایرانی در مدارس جمهوری اسلامی در خارج از کشور اطلاعاتی کسب کنند، می‌توانند به این وبلاگ مراجعه کنند.

www.kashkoolaneh.blogfa.com

وبلاگ ناصر حاجی‌زاده، آموزگار دبستان شهید فهمیده برازجان

در این وبلاگ، انواع پاورپوینت‌های جالب و قابل استفاده در کلاس درس و نیز سؤالات مداد کاغذی متنوع در مورد پایه‌ی اول ابتدایی وجود دارد.

<http://alirezaabbasi70.blogfa.com>

وبلاگ علیرضا عباسی، آموزگار دبستان ولی عصر دهنو، خلیل‌آباد خراسان رضوی

در این وبلاگ، مطالب آموزشی و نیز برخی مطالب خواندنی و مفرح به چشم می‌خورد. عنوان وبلاگ «آفتاب علم» است.

<http://www.samaepavalef.blogfa.com>

وبلاگ کلاس اول الف، دبستان سما نجف‌آباد، یادداشت‌های مرضیه معین

در این وبلاگ، مطالب آموزشی و نیز برخی مطالب خواندنی و فایل‌هایی برای بارگذاری، ویژه‌ی کودکان کلاس اولی و اولیای آن‌ها وجود دارد.

<http://www.nkazar.blogfa.com>

وبلاگ بچه‌های کلاس نارنجی، یادداشت‌های نعیمه کرد اوغلی آذر

در این وبلاگ که یادداشت‌های یک مربی پیش‌دستانی در مجتمع ایران زمین تبریز است، با متن‌های ادبی خواندنی و بازی‌های فراوانی برای پیش‌دستانی‌ها روبه‌رو می‌شویم.