

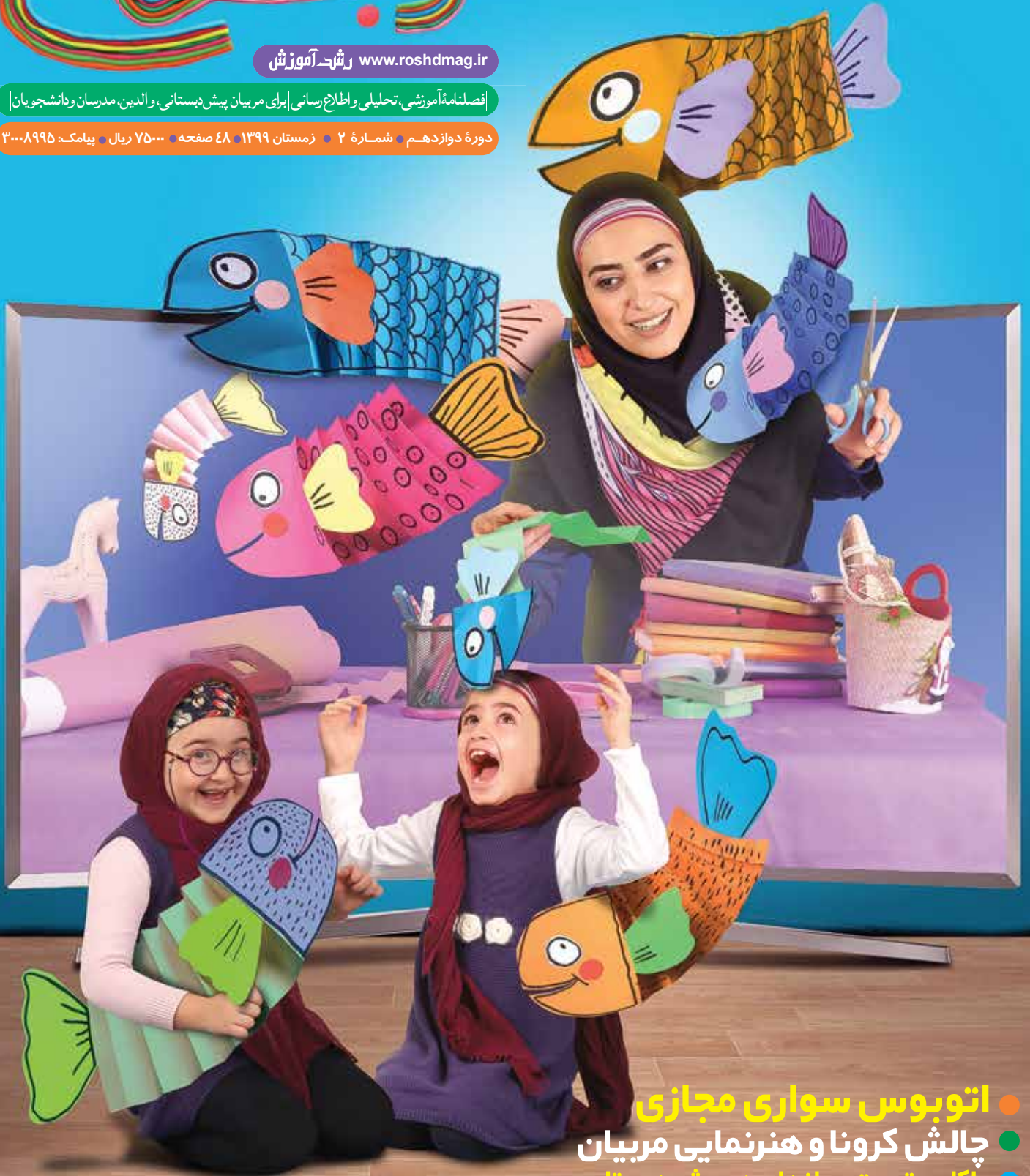


دبستان

www.roshdmag.ir رشد آموزش

افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای مربیان پیش‌دبستانی، والدین، مدرسان و دانشجویان |

دوره دوازدهم • شماره ۲ • زمستان ۱۳۹۹ • ۴۸ صفحه • ۷۵۰۰۰ ریال • پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵



● اتوبوس سواری مجازی
● چالش کرونا و هنرنمایی مربیان
● واکاوی تربیت رسانه ای در پیش دبستان
● پرورش هویت ملی و بومی در کودکان



پیامبر اکرم (صلی الله علیه وآله وسلم):

مَنْ كَانَ عِنْدَهُ صَبِيٌّ فَلْيَتَصَابَّ لَهُ

هر کسی کودکی دارد، باید با او کودکانه رفتار کند.

(من لایحضره الفقیه، جلد ۳، ص ۴۸۱)

دستگاه

رشد آموزش

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی | برای مریبان پیش‌دبستانی، والدین،
مدرسان و دانشجویان | دوره دوازدهم | شماره ۲ | زمستان ۱۳۹۹ | ۴۸ صفحه |
www.roshdmag.ir

- ۲ یادداشت سردبیر / تربیت همسو با فطرت / مسعود تهرانی فرجاد
- ۴ باغ تجربه‌ها / آموزش مجازی خلاق / دکتر بتول سبزه
- ۶ مدیریت آموزشی / پرتقال دوره پیش از دبستان خونی است! / راحله محمدی
- ۸ فرصت تربیتی / فرصتی دیگر زره آمد پدید / مرتضی طاهری
- ۹ کودک و سلامت / کرونا و سلامت روان کودکان / زهره اولیایی
- ۱۲ فرصت تربیتی / چالش کرونا و هنرنمایی مریبان / دکتر رخساره فضلی
- ۱۴ مهارت‌های پایه / ادراک دیداری از کودکی / آتوسا جاویدی پارسیجانی
- ۱۸ با استان‌ها / پرورش هویت ملی و بومی در کودکان / دکتر علی حسن عزیز پوریان
- ۲۰ برنامه درسی / ته‌واریکی از منظری دیگر / دکتر سیدعلی خالقی نژاد
- ۲۴ کودک و رسانه / تربیت رسانه‌ای / دکتر معصومه نصیری
- ۲۶ مشاوره / چیستی و چرایی پرخاشگری کودکان؟! / شیمیا ناصری، دکتر سیامک طهماسبی
- ۳۰ فرصت تربیتی / برای من شعر بخوان / فاطمه محمدرضایی
- ۳۴ کودک و رسانه / خشت اول / حمیدرضا محمدیگی
- ۳۶ فرصت تربیتی / اتوبوس سواری مجازی / لیلای بیگوند، کیومرث سلطانی ابهری
- ۴۰ مشاوره / پرورش عزت نفس در کودکان / مونا بافته
- ۴۳ معرفی کتاب / بازی، بازی، بازی / رقیه قنبری
- ۴۴ فرصت تربیتی / آی قصه، قصه، قصه / محدثه رزم‌خواه



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

مدیر مسئول: محمدابراهیم محمدی
سردبیر: مسعود تهرانی فرجاد
هیئت تحریریه:
مرتضی طاهری
فریده عصاره
دکتر رخساره فضلی
دکتر بتول سبزه
دکتر سیامک طهماسبی
مشاور علمی: دکتر فرخنده مفیدی
مدیر داخلی: رقیه قنبری
ویراستار: کبری محمودی
مدیر هنری: کوروش بارسائزاد
طراح گرافیک: سعید دین پناه
دبیر عکس: پرویز قراگوزلی

نشانی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۳۶۶
تلفن دفتر مجله: ۰۲۱-۸۸۳۱۱۹۱-۹
(داخلی ۲۴۲)

نمابر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶
صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸
وبگاه: www.roshdmag.ir

رایانامه: pishdabestani@roshdmag.ir
پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
چاپ و توزیع: شرکت افست

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم:

- مقاله‌هایی را که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با آموزش پیش‌دبستانی 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 يك خط در میان، در يك روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا حروف چینی شود (مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار ورد - Word - و بر روی لوح فشرده (CD) یا از طریق پست الکترونیکی مجله نیز ارسال شوند). ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار گرفتن جدول‌ها، نمودارها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مجله در، رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان رشد آموزش پیش‌دبستانی نیست. بنابراین، مسئولیت پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان یا خود نویسنده یا مترجم است. ● مجله از عودت مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.



یادداشت سردبیر



تربیت همسویافتارت

مسعود تهرانی فرجاد ●

نگرش عمیق و دقیق در تعلیم و تربیت انسان وقتی پدید می‌آید که در طول نگاه خالق انسان و هستی باشد؛ چرا که بافت وجودی انسان با ساختار منظم و قانونمند نظام هستی هماهنگ و همسوست. نقطه شفاف و تجلی بخش این هماهنگی در انسان را می‌توانیم در فطرت توحیدی او ببینیم. قرآن کریم به‌عنوان منشور زندگی و راه سعادت انسان درباره فطرت می‌فرماید: «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ»؛ به‌سوی آیین پاک الهی روی آور. این فطرت الهی است که خداوند انسان‌ها را بر آن آفریده است. تبدیل و تغییر در آن وجود ندارد. این آیین استوار و محکم حق است ولی بیشتر مردم نمی‌دانند (سوره روم، آیه ۳۰).

گرچه خمیره انسان با فطرت الهی سرشته شده و این مهم در تمام مراحل حیات او جلوه‌گر است، ولی در دوران کودکی و به‌ویژه هفت سال اول، به لحاظ عمق تأثیرگذاری، از اهمیت بیشتر و بنیادی‌تری برخوردار است. از این‌رو، برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان باید با جهت‌گیری صحیح و دقیقی مورد توجه قرار گیرد. زیرا نوع نگاه و سوگیری هر برنامه‌ای از بنیان‌های فکری آن متأثر است.

رویکرد برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر **فطرت‌گرایی توحیدی** مبتنی است. اتخاذ این رویکرد به معنای زمینه‌سازی لازم برای شکوفایی فطرت الهی نوآموزان و دانش‌آموزان از طریق برنامه‌ها و فعالیت‌های همسو و مناسب با این نگرش است. فطرت‌گرایی توحیدی در تعالیم قرآن و عترت ریشه دارد و به مراحل خلقت و تربیت انسان از قبل تولد تا بزرگسالی توجه دارد. برنامه دوره پیش‌دبستان نیز باید از رویکردی تبعیت کند که بتواند با درکی عمیق و نگاهی جامع به کودک، او را در جامعه و ارتباطات گسترده آن با دنیای پیچیده امروز و فردا راهبر باشد. از این‌رو، برنامه‌ریزان، تولیدکنندگان محتوا، مربیان و والدین، کارشناسان و مدیران مهدهای کودک و مراکز پیش‌دستانی نه تنها باید در تدوین، اجرای برنامه و انتخاب نوع ارزشیابی از حریم شخصیت کودک به‌عنوان امانت الهی پاسداری کنند، بلکه با انطباق خویش و نیز برنامه‌های آموزشی و پرورشی، زمینه شکوفایی و ارتقای تربیت و یادگیری کودکان

به سوی اهداف و انتظارات مبتنی بر رویکرد مزبور را فراهم کنند. سنین اوان کودکی از حساس‌ترین مراحل تربیت است. توصیه‌های ائمه اطهار (علیهم‌السلام) که راهنمایان اصلی تعلیم و تربیت هستند، مؤید این موضوع است. همچنین، روان‌شناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بر اهمیت دوره پیش‌دبستان در شکل‌گیری شخصیت کودک تأکید دارند.

○ کدام جهت‌گیری؟!

بر مبنای یافته‌های علمی و تجربه‌های زیسته در می‌یابیم، ساختار وجودی کودک بسیار تحت‌تأثیر رفتارها و گفتارهای پدر و مادر، و اطرافیان، اعم از مربی، قرار می‌گیرد. آن‌ها این آموخته‌ها را درون خود ذخیره می‌کنند و مبنای رفتار و گفتار خود در آینده قرار می‌دهند. اگر این رفتارها و گفتارها پاک و طیب باشد، انعکاس آن نیز پاک و طیب خواهد بود و اگر غیرطیب باشد، انعکاس آن غیرطیب است. این نگرش بن‌مایه تربیت کودک را شکل می‌دهد، زیرا عملکرد کودک با گزاره‌های درونی وی رابطه معنادار و مستقیم دارد.

بر این اساس، کودک باید در دوره اولیه رشد خود، حتی از مرحله جنینی، در معرض موقعیت‌های طیب یا دست‌کم با کمترین آلاینش‌های غیرطیب، باشد تا از طریق انس با طیبات، زمینه‌های شکوفایی فطرت برای وی فراهم شود.

طیب‌صفتی است که بر کالبد و جسمی بار می‌شود که به دلیل ارتباط داشتن این کالبد با فطرت انسان، می‌تواند هدایت مطلوبی را در او جاری کند. به‌طوری‌که به همه موضوعات و مسائل زندگی انسان، اعم از تعقل، باور، علم، عمل و اخلاق، و همچنین سامان‌دهی روابطش با خود، خدا، خلق و خلقت مرتبط است و می‌تواند تربیت کودک را از طریق مواجهه با طیبات و قرار گرفتن در موقعیت‌های طیب، شامل محیط، محتوای آموزشی - تربیتی، مربی، تغذیه، ابزار و رسانه‌ها تسهیل بخشد، به‌طوری‌که بنیاد محکمی برای بروز منش و نگرش توحیدی در سنین بالاتر باشد. براین مبنای، اقتضا می‌کند سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران دلسوز، در عرصه تربیت فرزندان ایران زمین گام‌هایی استوار بردارند. ان شاء الله.

باغ تجربه‌ها

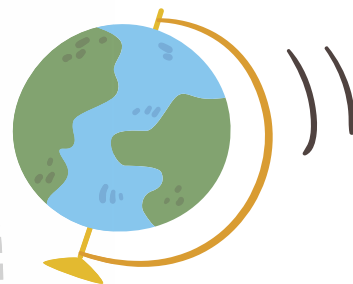
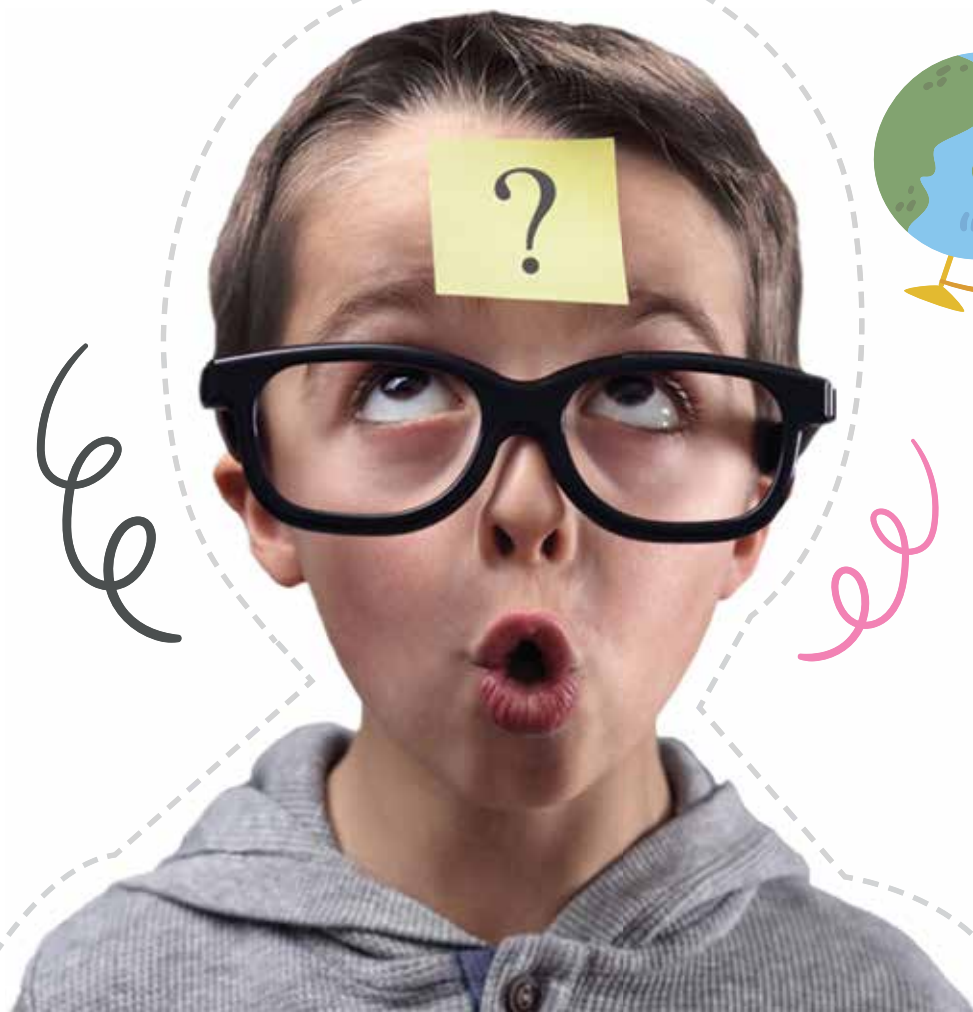
آموزش مجازی خلاق

● دکتر بتول سبزه

● عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان تهران

● اشاره

امروزه در محیط‌های آموزشی و کلاس‌های درس به کودکان فرصت کافی برای خلاقیت داده نمی‌شود؛ به خصوص هنگامی که این آموزش‌ها به صورت الکترونیکی و مجازی ارائه شوند. معمولاً فرصت خلاقیت بیش از پیش کاهش می‌یابد. افراد خلاق بیشتر از دیگران سرگرم‌کننده هستند. آن‌ها غالباً ایده‌ها و روش‌های جدیدی برای انجام کارها ارائه می‌کنند. غالباً مایل به خطر کردن و ریسک‌پذیری هستند و اصولاً بیشتر از دیگران از زندگی خود لذت می‌برند. اگر در حال برگزاری کلاس‌های مجازی هستید یا قصد ایجاد آن را دارید، با این راهکارها می‌توانید محیط مجازی کلاس را برای خود و کودکان‌تان جذاب کنید:





به راه‌حل‌های خلاق، منحصربه‌فرد و جدید، امتیاز بیشتری داده شود تا انگیزه برای تفکر خلاق بیشتر شود.

+ شیوه‌هایی از ارزشیابی را انتخاب کنید که محرک تفکر خلاق و انتقادی باشد.

به‌جای ارزشیابی معمولی و مطرح کردن سؤالات کوتاه‌پاسخ و چندگزینه‌ای، چندین سؤال یا موضوع مرتبط با واحد یادگیری دوره ارائه دهید و کودکان را هدایت کنید به‌تنهایی یا گروهی به شیوه‌های گوناگون مانند قصه‌گویی، وبلاگ‌نویسی، تهیه فیلم و غیره، پاسخ‌ها یا راه‌حل‌های منحصربه‌فردی ارائه دهند.

+ کودکان را تشویق کنید از طریق بحث‌های آنلاین، ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند.

هنگامی که کودکان این امکان را داشته باشند که ایده‌ها، افکار و نظرات خود را با همسالان خود به اشتراک بگذارند، حتی اگر خیلی دور از همدیگر باشند، اتفاقات شگفت‌انگیزی رخ می‌دهد. این مبادله رایگان ایده در طی یک بحث و گفت‌وگوی آنلاین آن‌ها را به خلاقیت بیشتری ترغیب می‌کند؛ طوری که از تجربه دیگران هم درس بگیرند. همچنین آن‌ها فرصت پیدا می‌کنند موضوعات را از دیدگاهی جدید ببینند.

+ امکان جست‌وجوی صوتی درباره مسائل و موضوعات مطرح‌شده را از وب فراهم کنید.

به دلیل اینکه کودکان خردسال امکان نوشتن ندارند، از سایر امکانات جایگزین از قبیل جست‌وجوی صوتی در وب استفاده کنید و مهارت‌های آن‌ها را برای انجام صحیح و دقیق این موضوع ایجاد کنید.

+ در هر جلسه از آموزش مجازی، فرصتی برای مشارکت کودکان در نظر بگیرید.

فرقی ندارد موضوع جلسات آموزش الکترونیکی چیست، اما مهم است که کودکان به‌عنوان فراگیرندگان برنامه، منفعل نباشند. آن‌ها باید در کلاس نقشی فعال ایفا کنند. این فعالیت‌ها می‌تواند شامل صحبت کردن، به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، ترسیم کردن، نوشتن و ارائه نظر باشد.

هر چند دوره‌های آموزش الکترونیکی نباید خشک و کسل‌کننده باشند، اما بسیاری ضروری است که به نحوی برنامه‌ریزی نماییم تا کودکانمان وابستگی مفرط به استفاده از وسایل الکترونیکی نداشته باشند. به عبارت دیگر همراه با جذابیت و کیفیت‌بخشی به محتواها لازم است مراقب تربیت رسانه‌ای فرزندانمان نیز باشیم.

+ بحث‌های باز و گسترده ایجاد کنید.

تفکر خلاق را به‌عنوان یک مهارت در نظر بگیرید، نه فقط به‌عنوان یک سرگرمی برای شروع درس یا دوره آموزشی. حول موضوع درسی یا مبحث آموزشی خود، بحث‌های متعدد و سؤالات باز، پاسخ طراحی و پیش‌بینی کنید. برای مثال، سؤالاتی که با اگر یا چرا شروع می‌شوند. اگر ... چه می‌شود؟ چرا... است؟ این‌گونه بحث‌ها و سؤالات کودکان را تحریک می‌کنند تا ایده‌های خلاقانه خود را ارائه دهند و هر ایده‌ای خود به برانگیختن ایده‌های جدید دیگر منجر خواهد شد.

+ روش‌هایی برای گفتن داستان ایجاد کنید.

مهم نیست محتوا و موضوع درس چیست، همیشه مسائل و مباحثی وجود دارند که باید بررسی و حل شوند. از کودکان بخواهید داستانی بسازند که راه‌حل بی‌نظیری برای حل یک مشکل ارائه دهد. این کار نه‌تنها فکر آن‌ها را درگیر می‌کند، بلکه تمرین خوبی برای مهارت حل مسئله به آن‌ها می‌دهد و در آن هر کودک براساس روش و توان خود به حل مسئله می‌پردازد. در این شیوه، مهارت گفتاری آن‌ها نیز به‌طور قابل ملاحظه‌ای گسترش پیدا می‌کند.

+ کودکان را در نقش مربی قرار دهید. یک موضوع آموزشی را به چندین واحد یادگیری کوچک‌تر تقسیم کنید.

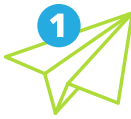
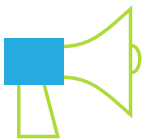
سپس هر کودک به‌تنهایی یا به همراه والدین یا یکی از همسالان گروهی را تشکیل دهد و واحد یادگیری تعیین شده را به سایرین ارائه دهد. این ارائه‌ها می‌توانند به‌صورت تصویری، فیلم، نقاشی، یا بحث و گفت‌وگو باشند. آماده‌سازی مباحث و واحدهای یادگیری توسط کودکان، خلاقیت آن‌ها را تحریک و اعتمادبه‌نفس و استقلال آن‌ها را در هنگام ارائه تقویت می‌کند.

+ اجرای پروژه‌هایی را برنامه‌ریزی کنید.

به کودکان اجازه دهید مراحل و جزئیات انجام پروژه‌ها را تعیین و یادداشت کنند. برای مثال، ممکن است آن‌ها برای انجام پروژه فعالیت‌های مختلفی مانند بازی، داستان و فعالیت‌های هنری گوناگون را پیش‌بینی کنند و انجام دهند.

+ سناریوهایی را ایجاد کنید تا کودکان بر اساس آن‌ها به حل مسئله بپردازند.

حول یک موضوع یا مبحث، سناریویی ارائه کنید. برای مثال، سناریو می‌تواند حول یک مشکل ارتباطی باشد یا یک موضوع علمی مانند خشک‌شدن یک درخت یا گل. از کودکان بخواهید تا جایی که می‌توانند راه‌حل‌های گوناگون برای حل مشکل ارائه دهند.





پرتقال دوره پیش از دبستان خونی است!



به تشکیلات اداری و نحوه جذب مربی، تمهیدات مؤثر در توانمندسازی حرفه‌ای مربیان، تولید محتوای فاخر آموزشی، تجهیز کلاس‌ها به لحاظ ساختار فیزیکی و ... را می‌طلبید تا این دوره به قوام و بایستگی برسد. نوآموزانی که حضور در دوره پیش دبستانی را انتخاب می‌کنند، از مزایای فراوانی بهره‌مند می‌شوند. در دوره پیش از دبستان با تقویت مهارت‌های زبان‌آموزی، گفتاری، عملکردی و ویژگی‌های این دوره از رشد، کودک برای حضور در عرصه تربیت رسمی و عمومی در پایه اول آماده می‌شود. دوره پیش از دبستان فرصت مناسبی برای شناسایی و حتی کاهش اختلالات و مشکلات احتمالی فرایند یادگیری کودکان است. این شناخت در دوره دبستان به آموزگار در زمینه طراحی فعالیت‌های آموزشی متناسب با شرایط خاص نوآموزان کمک شایانی می‌کند. ضرورت چشمگیر این دوره تحصیلی ناشی از اهمیت توسعه ارتباط کودک با محیط اطراف و گروه هم‌سالان است. همچنین، دوره پیش دبستانی با رویکردهای شادی‌بخش و آرامش‌دهنده، اتفاق جدایی کودک از مادر و انتقال او از جامعه کوچک خانواده به جامعه بزرگ‌تر مدرسه و قرار گرفتن در گروه‌های دانش‌آموزی را تسهیل و حضور در پایه اول را به فرایندی امن و دوست‌داشتنی تبدیل می‌کند.

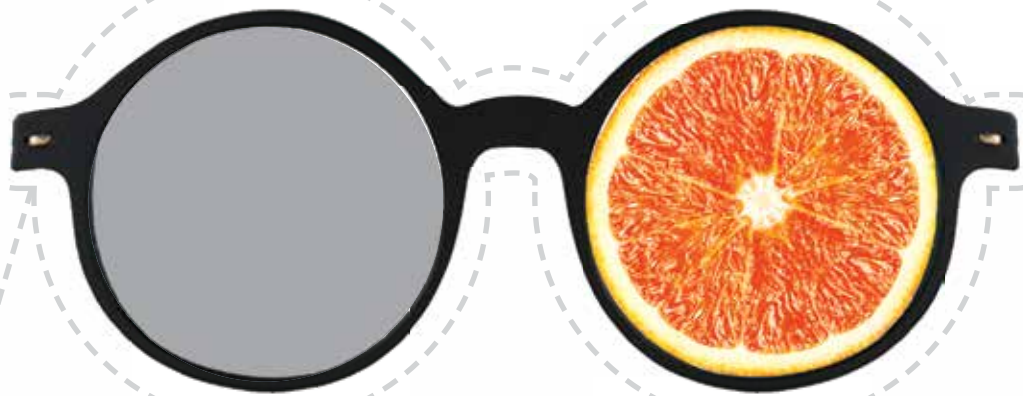
ابهام در پشتیبانی از پیش دبستان

با وجود این همه ثمرات همه‌جانبه تربیتی و یقین به این تأثیر همه‌گیر، هنوز که هنوز است نحوه تشکیل دوره پیش از دبستان که در ماده ۴ اساسنامه دوره پیش دبستانی مصوب جلسه ۶۹۹ شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۸۲/۱۱/۲۸ آمده، همچنان در پرده ابهام است و با کمبود نیروی انسانی و منع به کارگیری نیروی آزاد، همچنان ناکارآمد مانده است؛ حال آنکه از این دوره تحصیلی بسط عدالت آموزشی و ایجاد فضای بهره‌مندی همه اقشار جامعه با

در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، «پیش از دبستان» امری حاکمیتی و دوره‌ای رسمی اما غیر اجباری است و همین مؤلفه اختیاری بودن به این دوره دوست‌داشتنی تمایز بخشیده است. این دوره تربیتی و آموزشی به لحاظ کمی یا شاید کیفی از بقیه دوره‌ها کوچک‌تر است و از نگاه سازمانی دامنه بسته‌تری دارد اما این موضوع موجب فروگذاری اهمیت و ضرورت دوره اثرگذار و پرخاصیت پیش از دبستان نیست.

اولین شرط تحقق اهداف دوره رسمی ابتدایی و راه عزیمت به مقصد مطلوب تربیت، وجود دوره پیش از دبستان به‌عنوان خاستگاه هویت و شاکله شخصیتی دانش‌آموزان است. دوره پیش از دبستان از حیث بسترسازی رخدادهای ارزشمند تعاملی، علمی و تربیتی منشأ اثر فراوان بوده و توجه بیش از پیش به این دوره از زندگی کودک در بستر «مهم انگاشتگی» کرامت ذاتی نوآموزان، راهبرد متقن و مفیدی در شکل‌گیری معقول و مطلوب هویت آنان و بازتعریف جامعه از چپستی و کیستی درون‌نهاد ایشان می‌باشد. بنیان‌گذاران آموزه‌های رفتاری و اخلاقی و هر آنچه به تربیت یک شهروند صالح منتج می‌شود، در دوره پیش دبستانی معنادار است.

«ایجاد فضای همپوشانی دنیای واقعی بچه‌ها با دنیای مدرسه، برقراری عدالت آموزشی کیفی مبتنی بر تفاوت‌های فردی نوآموزان در همه حوزه‌های خانوادگی، اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و محلی، غنی‌سازی فرایند یادگیری و توسعه فعالیت‌های مهارت‌محور، ایجاد انضباط فکری و تمرین طبقه‌بندی ذهنی، تمهید فضای ایمن و ...» همگی اقداماتی هستند که در بستر و موقعیتی سیال و منعطف، توسعه کمی و کیفی این دوره را به‌عنوان مأمون و زمینه شکل‌گیری همه اتفاقات تربیتی مطلوب تبیین می‌نمایند. این‌ها همه مؤید آن است که طراحی، برنامه‌ریزی و شکل‌دهی مطلوب به دوره پیش از دبستان، نگاه و اقدام ویژه و همه‌جانبه از حیث توجه جدی سازمانی



واقعی بچه‌ها با دنیای مدرسه»، «مداخلات فعالانه و زیرکانه در تعریف سطح سواد رسانه‌ای نوآموزان»، «برقراری عدالت آموزشی کیفی مبتنی بر تفاوت‌های فردی»، «غنی‌سازی محیط یادگیری و توسعه فرصت بازی، آزمایش، تفکر، مهارت‌ورزی و ... براساس علائق و استعداد نوآموزان»، «صیانت همه‌جانبه از کودکان با رویکرد اعتدال‌بخشی به کرامت وجودی و گرمی داشتن معصومیت و پاکی نوآموزان» موجب آمادگی این طیف آینده‌ساز برای حضور در دوره تربیت رسمی و عمومی دبستان می‌شود. با وجود این مصادیق، دوره پیش‌دبستانی را می‌توان به پرتقال خونی تشبیه کرد؛ خوش‌گوار و لذت‌بخش!

این نوع پرتقال معمولاً از پرتقال‌های معمولی کوچک‌تر، پوست آن از انواع دیگر سفت‌تر و کشت آن بسیار دشوار است. این تداعی گر همان اهتمام و مراقبتی است که باید در مورد دوره پیش‌دبستانی، به شرح فوق، به کار بست تا این دوره یک دوره تمام‌عیار آموزشی و تربیتی باشد این تفاوت در دانش‌آموزان کلاس اول، که پیش‌دبستانی را گذرانده‌اند، کاملاً نمایان است. مهم‌تر اینکه اگرچه این پرتقال از پرتقال معمولی گران‌تر و پرخاصیت‌تر است، در مجالس رسمی اغلب به‌عنوان میوه پذیرایی انتخاب نمی‌شود و این حال این روزهای پیش‌دبستانی است که اگرچه دوره‌ای مهم و کاربردی است، هنوز جایگاه واقعی خود را در نظام تعلیم و تربیت پیدا نکرده است.

سطوح معیشتی مختلف انتظار می‌رود. همچنین، فعالیت‌ارگان‌های برون‌نهاد و عدم هماهنگی و سازواری و اتحاد رویه در این زمینه، بر فرایند مدیریت یکپارچه و غنی‌سازی و کیفیت‌بخشی به فعالیت‌های این دوره، خدشه وارد نموده است و تبعات بسیاری دارد. شاید به دلیل همین پیچیدگی‌ها و پیگیری‌های سخت اداری و گاهی نگرشی است که با وجود باور اهمیت این دوره نقش‌آفرین، هنوز پیش‌دبستانی برای رسیدگی، بازمهندسی و تعیین تکلیف نهایی به فهرست امور اولویت‌دار دست‌اندر کاران وارد نشده است.

پیش‌دبستانی بانشاط چرا و چگونه؟

با توجه به ضرورت نمایان‌سازی طراوت و شادابی این دوره به دست توانای مربیان، طراحی نقشه جامع یادگیری ویژه آنان کمی دشوار اما ضروری است. این برنامه به منزله دست‌مایه‌ای قوی، زمینه توسعه توانمندی حرفه‌ای مربیان را فراهم می‌نماید. با این برنامه تحول خواه و با تدارک فرصت‌های متنوع و جامع یادگیری می‌توان امکان کسب شایستگی‌های لازم و ارتقاء کیفیت دانش و مهارت مربیان را براساس اسناد بالادستی فراهم آورد و آنان را برای ایجاد زیرساخت رساندن دانش‌آموزان به مراتبی از حیات طیبه آماده کرد. اگر رسالت این برنامه فراهم آوردن سازوکارهای مناسب برای افزایش مهارت مربی در اداره کلاس با رویکرد فعالیت‌محور و به صورت پروژه‌ای باشد، مربیان با مشارکت دادن نوآموز در تولید دانش مدنظر و مورد علاقه او محیطی بانشاط، امن و دوست‌داشتنی را در کلاس‌های پیش‌دبستانی ایجاد می‌کنند.

از این رو کاهش تعداد کتاب‌های کار نوآموز و فعالیت‌های مداد و کاغذی و حرکت به سوی تسری رویداد مؤثر «بازی»، به این دوره فاخر جلوه بیشتری می‌دهد. از دیگر سو، تعامل مربیان با اولیا در «همپوشانی دنیای



فرصت تربیتی

مرتضی طاهری
عضو هیئت تحریریه

فرصتی دیگر زره آمد پدید

در حال حاضر از طریق شبکه آموزش دانش آموزی (شاد) صورت می پذیرد، برای کودکان دوره پیش دبستان، باید علاوه بر استفاده از فنون قصه گویی، شعرخوانی و اجرای نمایش خلاق، بر کارهای دستی و هنرهای مربوط به آن تأکید کند. استفاده از ساده ترین وسایل و ابزارهای در دسترس خانگی برای تحقق اهداف آموزشی، از جمله هنرهای ابتکاری مربیان کارآموده و مادران متفکر است.

یکی دیگر از فنون و فعالیت های متداول آموزشی و پرورشی در دوره پیش دبستان، اجرای فعالیت بحث و گفت و گو است که با استفاده از روش طرح سؤال و مسئله آغاز می شود. این فعالیت می تواند به صورت تعاملی و میان مربیان و کودکان و بین خودشان (کودکان با یکدیگر) شکل گیرد و دنبال شود.

انتظار داریم مربیان عزیز با اعلام و ارسال تجربیات مفید خود برای درج در مجله امکان بهره مندی بیشتر و بهتر سایر مربیان و اولیای کودکان را از این فرصت فراهم سازند.

پدیده کرونا آثار گوناگون بر جای گذاشته، از جمله بیش از گذشته فرصت درس و کلاس را به صورت مجازی فراهم آورده است. از آنجا که معمولاً ابتلائات، سختی ها و محدودیت ها موجب خلاقیت، شکوفایی و یافتن راه حل های جدید می گردد، خوب است بروز این ویروس وحشی و ناگواری های ناشی از آن را از این منظر یک فرصت تلقی نموده و درصد بهره برداری بهینه از فضای مجازی باشیم.

طبیعی است این شیوه تعلیم و تربیت همه عناصر لازم را برای تحقق صحیح آن، مثل فضای واقعی، پوشش نمی دهد و بیشتر از آنکه به پرورش شخصیت و مهارت در دانش آموز بپردازد، بعد آموزش و انتقال اطلاعات و دانستی ها را در برمی گیرد.

این شیوه در دوره پیش دبستانی که غالباً در رفتار، حرکات، مهارت ها و عادات شکل می گیرد، دشوارتر و بعضاً ناشدنی به نظر می رسد. بدون شک، مهارت و تجربه مربیان و اولیا تا حدودی می تواند وصول به هدف های آموزشی و پرورشی را در آنان تسهیل کند. آموزش در فضای مجازی که

کرونا و سلامت روان کودکان

زهرة اولیائی

کارشناس ارشد تعلیم و تربیت - استان اصفهان

کودکان پس از وقوع حوادث، بحران‌ها و بلایای طبیعی، از نظر عاطفی و هیجانی تحت تأثیر قرار می‌گیرند، اما در بسیاری موارد مراقبت از آن‌ها تنها به رفع نیازهای اولیه یا صدمات جسمانی‌شان محدود می‌شود (معاونت سلامت، ۱۳۸۱: ۲). سلامت روان یکی از مقوله‌های مهم در مباحث روان‌شناسی و روان‌پزشکی است که پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است. از آنجا که سلامت و بیماری کودکان در سلامت و بیماری جامعه فردا و نسل‌های آینده اثرگذار است (خیراتی و همکاران، ۱۳۹۶)، در این مقاله آثار روان‌شناختی همه‌گیری جهانی^۱ و ویروس کرونا^۲ بر کودکان و راهکارهای حفظ سلامت روان آنان را بررسی خواهیم کرد.

کلیدواژه‌ها: همه‌گیری جهانی کرونا، آثار روان‌شناختی، سلامت روان، کودکان

سلامت روان در کودکان

سلامت روان، قابلیت ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، تغییر و اصلاح محیط فردی و اجتماعی و حل تضاد و تمایلات شخصی به‌طور عادلانه و مناسب است (شریفی، ۱۳۹۶). سلامت روان در کودکان عبارت است از داشتن یک زندگی شاد و سالم از نظر روانی و نبود نشانه‌های اختلالات سلامت روان در آن‌ها (خیراتی، ۱۳۹۶، به نقل از APA، ۲۰۱۸). اختلالات سلامت روان دو دسته اختلالات درونی‌سازی (سکوت زیاد، اضطراب، افسردگی، بازداری، ناامیدی، کناره‌گیری، انزوای اجتماعی و شکایات جسمانی) (مارچانت، سولانو، فیشر، کالدالرا، یانگ، ۲۰۰۷) و اختلالات برونی‌سازی (الگوهای رفتاری سازش نیافته، و تعارض با دیگران و محیط پیرامون خود) را شامل می‌شود (آشنیباخ و رسکورلا، ۲۰۰۱). در بحث سلامت روان، رابطه مادر و کودک از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا اختلالات روان‌شناختی مادر بر رابطه او با فرزندش تأثیر می‌گذارد (خیراتی، ۱۳۹۶، نقل از صالحی و همکاران، ۱۳۸۳).

شاخص‌های سلامت روان در کودکان

شاخص‌های سلامت روانی - اجتماعی کودکان چهار شاخص درون فردی (ذهن آگاهی یا خودآگاهی هیجانی، جرئت‌ورزی و احترام به خود)، بین فردی (مشارکت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و روابط اجتماعی، و حمایت اجتماعی)، استرس (مدیریت استرس و کنترل هیجان) و سازگاری (انعطاف‌پذیری و شادی) را در برمی‌گیرد (فیروزی و همکاران، ۱۳۹۵).

ذهن آگاهی^{۱۱}

به وسیله صحبت یا بازی کردن تشویق کنید (همان منبع) و (فابر، مازلیش، ۱۳۸۱).

● برای شناخت ترس‌ها، نیازها و برداشت‌های نادرست کودک می‌توان با ملایمت از وی درباره افکار و احساساتش پرسید: الان چه فکری داری؟ چه احساسی داری؟

● آرامش و خونسردی والدین و مراقبان برای آرامش بخشی به کودک بسیار مهم است، به سؤالات وی با اطمینان و صادقانه پاسخ دهید. در پاسخ برخی سؤالاتش می‌توانید بگویید: من هم نمی‌دانم، اجازه بده بپرسم.

● کودک را مطمئن کنید که در امان است. به او اطمینان دهید دوستش دارید و مراقبش هستید (معاونت سلامت، ۱۳۸۱: ۶)، احساساتش را درک می‌کنید و می‌دانید چقدر ناراحت و نگران است (همان منبع) و (فابر، مازلیش، ۱۳۸۱).

● سعی کنید عوامل اضطراب‌آور را محدود کنید؛ عواملی مثل اخبار ناگوار رادیو و تلویزیون، فیلم‌ها یا داستان‌های ترسناک، و صحبت‌ها و شیون‌های دل‌خراش دیگران.

● تا جایی که ممکن است نظم روزانه کودک را برقرار کنید؛ مثل زمان خواب، استراحت، بازی و غذا.

● فراموش نکنید در این شرایط نیاز کودکان به بازی و تفریح و مراقبت و توجه، بیش از هر وقت دیگر است (معاونت سلامت، ۱۳۸۱: ۸-۷).

● از رنگ‌های شاد و مناسب استفاده کنید. رنگ‌ها در روحیه کودک تأثیر بسزایی دارند و باعث تجربه‌های هیجانی از قبیل خنده و شادی، غم و اندوه، آرامش و تحریک‌پذیری، سکوت و هیجان می‌شوند. استفاده از رنگ‌های شاد و مناسب روحیه و حوصله کودکان را افزایش می‌دهد.

● کودکان را متناسب با سنینشان از شرایط بیماری آگاه کنید. ● به کودکان اطمینان دهید با رعایت نکات بهداشتی، خود و اطرافیانشان سلامت خواهند بود.

● راه‌های مراقبت از خود در برابر بیماری را به کودکان بیاموزید:

- ماندن در خانه و بازی نکردن در بیرون از خانه
- شستن صحیح دست‌ها با آب و صابون قبل از لمس چشم و دهان و بینی
- شستن صحیح دست‌ها با آب و صابون قبل از خوردن و آشامیدن
- شستن شیر آب با آب و صابون بعد از شستن دست‌ها و قبل از بستن شیر آب
- دست ندادن و روبوسی نکردن
- استفاده نکردن از تغذیه مشترک با دیگران
- صحبت نکردن هنگام غذا خوردن
- استفاده نکردن از وسایل دیگران مثل مداد رنگی و اسباب‌بازی
- استفاده از وسایل شخصی و بهداشتی خود
- شستن دست‌ها با آب و صابون، بعد از عطسه یا سرفه و لمس سطوح و اشیاء

ذهن آگاهی که توجه و آگاهی ارتقا یافته به تجربه‌های جاری یا واقعیت کنونی در نظر گرفته می‌شود نوعی مراقبه است. افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با طیف گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها دارند. (Brown, 2003)

حمایت اجتماعی^{۱۲}

حمایت اجتماعی مفهومی چندبعدی است و در مجموع یعنی این احساس که شخص مورد توجه دیگران است و دیگران برای او ارزش قائلند و اینکه او به یک شبکه اجتماعی تعلق دارد حمایت اجتماعی نیز نقش مهمی در سلامت روان دارد.

اگر خودپنداره مثبت باشد، فرد از سلامت روان برخوردار است. خودپنداره ترکیبی از عقاید و احساسات فرد نسبت به خودش است که از واکنش‌های دیگران در مورد خود دریافت می‌کند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۶).

واکنش کودکان در بحران‌ها

کودکان پس از هر حادثه پراسسترس یا ناگوار ممکن است به شکل‌های مختلفی واکنش نشان دهند:

- بی‌قراری یا بیش‌فعالی
- گنجی و بهت
- اضطراب، ترس و وحشت
- خشم، عصبانیت و پرخاشگری
- احساس گناه، غمگینی و افسردگی
- انزوا و گوشه‌گیری
- اجتناب از دور شدن از مراقبان (پدر و مادر، بستگان یا امدادگران) و چسبیدن به آن‌ها
- اجتناب از موقعیت‌ها یا مکان‌هایی که یادآور فاجعه یا رخدادی تلخ باشند
- سکوت، بی‌تفاوتی و انکار. گویی حادثه‌ای رخ نداده است
- رفتارهای بچگانه یا کمتر از سن خود (معاونت سلامت، ۱۳۸۱: ۲)
- مشکلات خواب مثل کابوس‌دیدن، داد زدن در خواب یا شب‌ادراری (همان) و (صالحی، ۱۳۷۳: ۵-۴)
- بی‌اشتهایی روانی؛ محیط کودک باید آرام باشد. هیجان خانواده و ناراحتی‌های محیط روی طفل اثر می‌گذارد و اشتها را او را سلب می‌کنند (مشایخی، ۱۳۷۳: ۶۸)
- ناخن جویدن برای آزاد کردن انرژی عصبی (ای شافر و دیگران، نیمو، ۱۳۷۸: ۶۲).

راه‌های حفظ سلامت روان کودکان در بحران‌ها

- بچه‌ها در کنار والدین و آشنایان آرامش بیشتری دارند؛ آن‌ها را از خود جدا نکنید (معاونت سلامت، ۱۳۸۱: ۴).
- بدون اجبار و با محبت، کودک را به بیان افکار و احساساتش



افراد ذهن آگاه واقعیات درونی و بیرونی را آزادانه و بدون تحریف درک می‌کنند و توانایی زیادی در مواجهه با طیف گسترده‌ای از تفکرات، هیجانات و تجربه‌ها دارند



– استفاده از دستمال کاغذی هنگام سرفه و عطسه
 – استفاده از ماسک و دستکش، به‌ویژه استفاده از ماسک هنگام بیماری‌های ویروسی
 – گذاشتن ماسک، دستمال و دستکش داخل کیسه پلاستیکی و انداختن آن در سطل زبالهٔ دردار، (Corona virus 2020 information)

– دست‌نزدن به سطوح زباله و استفاده از پدال برای باز کردن در آن، به‌ویژه در بیرون از خانه
 – شستن دست‌ها با آب و صابون بعد از استفاده از دست‌شویی
 – دوری از حیواناتی مانند سگ و گربه و دست‌نزدن به آن‌ها (دفتر پیشگیری از معلولیت‌ها، ۱۳۷۳: ۱۳ و ۱۲)
 – دست‌نزدن به لاشهٔ پرندگان که احتمال می‌رود در اثر ابتلا به آنفلوآنزای پرندگان جان خود از دست داده باشند.
 – نفس کشیدن. بدن برای تحریک پاسخ به فشار عصبی، به اکسیژن اضافی نیاز دارد. بنابراین، کودکان می‌توانند به محض احساس فشار، آن را از طریق کنترل الگوی تنفسی‌شان کاهش دهند. به کودکان گوشزد کنید که از تنفس سریع که غالباً با فشار عصبی همراه است، اجتناب ورزند و به‌طور منظم و راحت نفس بکشند. همچنین، نفس عمیق بکشند (ای شافر و دیگررونیوم، ۱۳۷۸: ۳۱).

– پخش موسیقی آرام؛ موسیقی باعث افزایش نشاط و آرامش و نیز کاهش رفتارهای ناسازگارانهٔ کودک می‌شود (راه نجات، ۱۳۷۹).

– کشیدن نقاشی. نقاشی نیز می‌تواند با نمایش تعارض‌ها و تضادها بین جهان درونی کودک و واقعیت بیرونی، به سلامت روان او کمک کند.
 مراقبان کودک می‌توانند در صورت نیاز به اطلاعات و راهنمایی‌های بیشتر، از گروه‌های حمایت روانی – اجتماعی کمک بگیرند (معاونت سلامت، ۱۳۸۱: ۸).

رشد و تکامل انسان در دورهٔ کودکی از نظر اجتماعی، عاطفی، شناختی و جسمانی ویژگی‌هایی دارد که می‌تواند کودک را از نظر سلامت روانی آسیب‌پذیر کند. شکی نیست که تجربه‌های اولیهٔ کودک بر ابعاد گستردهٔ زندگی آتی وی تأثیر می‌گذارد و سال‌های پیش از دبستان در رشد و سازگاری کودکان در آینده نقشی حیاتی دارد.

پی‌نوشت‌ها

1. Mental health
2. Pandemic
3. Coronavirus
4. Marchant
5. Solano
6. Fisher
7. Caldarella
8. Young
9. Achenbach
10. Rescorla
11. Mindfulness
12. Social support

منابع

۱. ادارهٔ سلامت روان (۱۳۸۱). سلامت روان کودکان در بلایای طبیعی، تهران: معاونت سلامت وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی.
۲. ای شافر، چارلز؛ دیگررونیوم، تزرافوی (۱۳۷۸). بچه‌های خوب، عادت‌های بد؛ مترجم: میرمعی الدین گلپاز. تهران: انتشارات همشهری.
۳. خیراتی، مریم؛ نظیفی، مرتضی (۱۳۹۶). پیش‌بینی سلامت روانی بر اساس شاخص‌های رشدی در کودکان ۴ تا ۶ سال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه بجنورد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
۴. دفتر پیشگیری از معلولیت‌ها (۱۳۷۳). توکسوپلاسماوزیس و گربه‌ها. تهران: معاونت پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
۵. شریفی، غلامرضا (۱۳۸۲). بررسی اثربخشی روش آموزش حل مسئله در درمان افسردگی نوجوانان شاهد، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، تهران: انستیتو روان‌پزشکی تهران، دانشکده علوم رفتاری و سلامت روان.
۶. فابر، آدل؛ مارلیش، الین (۱۳۸۱). به بچه‌ها گفتن، از بچه‌ها شنیدن. مترجم: فاطمه عباسی. تهران: نشر دایره.
۷. فیروزی، محمدرضا؛ نوشادی، ناصر و کاظمی، علی (۱۳۹۵). تعیین شاخص‌های سلامت روانی – اجتماعی کودکان و نوجوانان. فصلنامهٔ ارمان دانش، دانشگاه یاسوج، دورهٔ ۲۱، شمارهٔ ۸، پیاپی ۱۱۵.
۸. مشایخی، مرتضی (۱۳۷۳). بی‌اشتهایی روانی کودک. تهران: انتشارات سروش.
۹. موسوی، مژگان؛ رفاهی، ژاله و فانی، حجت‌الله (۱۳۹۸). پیش‌بینی سلامت روان کودکان بر اساس خودپنداره و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان شیراز، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

10. Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). Manual for the ASEBA school age: Form & profiles. Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, & Families.
11. Brown KW, Ryan RM. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. J Pers Soc Psychol. 84 (4): 822–848.
12. Corona virus information, (2020). Coronavirus en Belgique: binfographie reprenant tous les symptomes, infos utiles ET gestes essentiels. Belgique: <https://www.rtbef.be/info/societe/detail>

بدن برای تحریک و پاسخ به فشار عصبی، به اکسیژن اضافی نیاز دارد. بنابراین، کودکان می‌توانند به محض احساس فشار، آن را از طریق کنترل الگوی تنفسی‌شان کاهش دهند

چالش کرونا و هنرنمایی مربیان

دکتر خساره فضلی ● عضو هیئت تحریریه

بهره‌برداری نشود، جبران آن در بسیاری از موارد غیرممکن است. حفظ سلامت کودکان بسیار مهم و حیاتی است. در عین حال، استفاده از فرصت دوره پیش‌دبستان را در شکل‌گیری شخصیت و هویت کودکان نمی‌توان نادیده گرفت.

کودکان چهار تا شش ساله اولین تجربه محیط اجتماعی رسمی را در کلاس‌های پیش‌دبستان تجربه می‌کنند. در این کلاس‌ها یاد می‌گیرند، مهارت‌هایشان تقویت می‌شود، به زبان معیار مسلط می‌شوند، تصویری از خود و توانایی‌ها و محدودیت‌هایشان کسب می‌کنند، با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند و ...

بر این اساس، نه کووید ۱۹ و نه هیچ مانع دیگری نباید و نمی‌تواند از اهمیت گذراندن دوره پیش‌دبستان بکاهد.

با توجه به ویژگی‌های کودکان دوره پیش‌دبستان، نمی‌توان انتظار داشت به‌صورت غیرحضور و از طریق فضای مجازی و حتی تلویزیون آموزشی یاد بگیرند، مگر اینکه در آن‌ها برنامه‌هایی جذاب و منعطف با اولویت آموزش حضوری طراحی و اجرا شوند.

ایفای نقش مربی حرفه‌ای در دوره پیش‌دبستان

مهم‌ترین اقدام مربیان، جلب اعتماد کودکان و والدین آن‌ها از طریق ارتباط عمیق عاطفی متقابل با نوآموزان، برای تجربه زندگی و با هم بودن است. مربیان باید تلاش کنند اولین محیط رسمی آموزشی به محیطی جذاب تبدیل شود.

کار مهم دیگر مربیان پیش‌دبستان، تنظیم برنامه یادگیری، طراحی موقعیت‌های یادگیری و تدوین واحدهای یادگیری، با توجه به نیازها و اهداف دوره، براساس راهنمای برنامه درسی، ویژگی‌های نوآموزان، تفاوت‌های فردی (دوزبانه، دارای نیاز ویژه و ...)، سبک‌های یادگیری و تفکر است که هر یک نیازمند توضیح و تبیین مستقل است و در این مختصر نمی‌گنجد. طراحی موقعیت‌های یادگیری در محیط طبیعی با استفاده از طبیعت

این روزها دغدغه مربیان، متخصصان و والدین کودکان چهار تا شش ساله این است که: «آموزش غیرحضور در دوره پیش‌دبستان آری یا خیر؟» با نگاهی به جایگاه و اهمیت و ضرورت برگزاری کلاس‌های پیش‌دبستان به‌عنوان دوره‌ای رسمی و امری حاکمیتی که برنامه درسی مصوب و مورد تأکید اسناد بالادستی را دارد و براساس مبانی فلسفی و یافته‌های علمی مشخص می‌شود، آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستان، همچون سایر دوره‌های تحصیلی، اهمیت زیادی دارد.

گذراندن این دوره مهم و سرنوشت‌ساز برای همه کودکان لازم و ضروری است و برای نوآموزان مناطق محروم و دوزبانه از اهمیت بیشتری برخوردار است. بر این اساس، برگزاری کلاس‌های پیش‌دبستان در مناطق روستایی محروم که عموماً زبان مادری آن‌ها فارسی نیست و گذراندن این دوره برای کودکان دارای نیاز ویژه، از جمله کودکان مرزی، اتمیسم و دارای اختلال عاطفی-هیجانی ضروری است. با توجه به شرایط خاص جهان و شیوع کووید ۱۹ لازم است حسب آمایش منطقه‌ای و حتی مدرسه‌ای، برای اجرای دوره پیش‌دبستانی برنامه دقیق و مناسبی تدوین و اجرا شود. قطعاً هیچ نوع آموزشی جایگزین آموزش حضوری نمی‌شود و کودکان دوره پیش‌دبستانی بیش از سایر دانش‌آموزان به ارتباط رودررو با مربیان خود نیاز دارند و استفاده از آموزش غیرحضور برای آن‌ها امکان‌پذیر نیست. برای تحقق اهداف لازم است از آموزش ترکیبی با اولویت ارتباط حضوری و فردی استفاده شود. نوآموزان باید مربیان خود را بشناسند و بتوانند با آن‌ها ارتباط برقرار کنند. همراهی خانواده‌ها در این زمینه ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. دوره پیش‌دبستان دوره‌ای است حساس و طلایی که اگر از آن درست





زبان عامل مهمی در یادگیری نوآموزان است. فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در کلاس‌های حضوری و غیرحضوری به جذابیت، تنوع، انعطاف و سیالی با رویکرد تلفیق و ترکیب، با استفاده از اجزای بسته‌های یادگیری و کلیپ و فیلم‌های کوتاه آموزشی نیاز دارند.

اولویت با کلاس‌های حضوری و حتماً آشنایی رودررو با تک‌تک کودکان، البته با رعایت پروتکل‌های بهداشتی است. در منابع اصلی یادگیری در دوره پیش‌دبستان، نوآموز به‌عنوان محور اصلی با نقشی فعال، تلاشگر، علاقه‌مند، پرسشگر و خلاق است. والدین یکی دیگر از منابع اصلی یادگیری و در عین حال یاور، همراه و عضو مؤثر تیم یادگیری هستند. آن‌ها بسترسازی تسهیلگر در فرایند یادگیری تلقی می‌شوند.

مربیان به‌عنوان منبع مهم و اصلی یادگیری، نقش طراح، برنامه‌ریز، عضو تیم یادگیری، تسهیلگر، بسترساز و ارزشیابی را عهده‌دار هستند. آن‌ها با تدوین فعالیت‌های آموزشی و پرورشی، طراحی و تولید ابزار یادگیری، تولید بسته‌های یادگیری برای اجرای برنامه‌دستی با توجه به مهم‌ترین نیازها برنامه‌ریزی می‌کنند. استفاده از روش‌های آموزش فعال با استفاده از فن‌های متناسب با اهداف، رویکرد، فعالیت و خودیادگیرندگی مقوله مهمی است.

ارزشیابی به‌عنوان بخشی از آموزش و در خدمت آموزش، عامل اصلاح و تغییر روش‌ها و برنامه‌هاست.

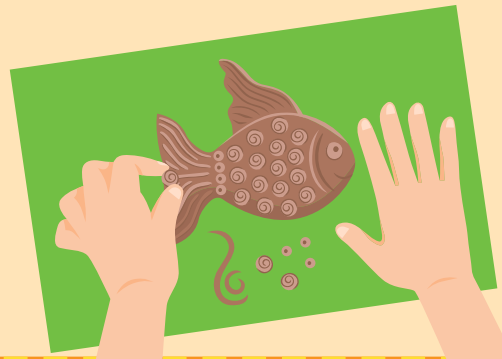
بر این اساس لازم است مربیان بیش از گذشته جایگاه حرفه‌ای خود را درک و برای ایفای این نقش شایستگی‌های لازم را کسب کنند.

کودکی، با بسترسازی برای تقویت کنجکاوی، پرسشگری، بازی، جنب‌وجوش و... و ایجاد فرصت یادگیری از هم و با هم و توسعه شبکه‌های ارتباطی و رابطه‌های شبکه‌ای امکان‌پذیر است.

تبدیل تهدید به فرصت و مدیریت چالش مقوله مهمی است که این روزها بیش از پیش باید مورد توجه قرار گیرد. یکی از مهم‌ترین تهدیدها، بودن کودکان در خانه به اتفاق والدین، به‌عنوان فرصت تربیتی مناسب است. محدودیت‌های استفاده کودکان از موبایل و حضور در فضای مجازی تهدید دیگری است که در شرایط موجود باید مدیریت شود. با توجه به اینکه یادگیری غیرحضوری بدون استفاده از موبایل و حضور در فضای مجازی غیرممکن است، علاقه و تمایل کودکان به استفاده از موبایل و حضور در فضای مجازی و بازی‌های رایانه‌ای، چت و... نیز مقوله مهم دیگری است. با توجه به سن و ویژگی‌های کودکان، میزان خودیادگیرندگی و خودمدیریتی در آن‌ها موضوع مهم دیگری است.

تخیل و خلاقیت، کنجکاوی و پرسشگری، تمایل به دانستن و دسترسی آسان به اطلاعات برای کودکان جذاب و دوست‌داشتنی است. مربیان نیاز دارند مهارت‌های مورد نیاز برای آموزش و یادگیری را با توجه به اهداف و اولویت‌ها درک کنند و با تأکید بر یادگیری با استفاده از همه منابع و فرصت‌ها و درگیر کردن کودکان در فعالیت‌های جذاب و منعطف مثل جمع‌آوری، دسته‌بندی، کاشت، ساخت و ارائه گزارش، اقدام کنند.

استفاده حداکثری از بازی، قصه، نمایش، آزمایش، تماشای فیلم و... موضوع مهم دیگری است. طراحی پازل یادگیری و تکمیل تدریجی آن (تلفیق و تکمیل) مورد نیاز است. در مدیریت محدودیت‌ها و محرومیت‌ها، با توجه به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی و به‌منظور توسعه کیفیت و عدالت، با جبران کاستی‌ها و محدودیت‌ها و درک و پذیرش شرایط و تفاوت‌ها، طراحی منعطف و هدفمند ضروری است.





● اتوسا جاویدی پارسیجانی
● کارشناس علوم تربیتی - عضو کمیته
● تولید محتوای پیش دبستان استان فارس

مهارت‌های پایه



ادراک دیداری از کودکی

اشاره

همان‌طور که ماریان فراستیگ در کتاب «آزمون پیشرفته ادراکی - بینایی» می‌گوید، درصد بلایی از یادگیری کودکان از طریق ادغام حرکات بدن با دید (چشم) صورت می‌گیرد و چنانچه کودک در این حوزه مشکل داشته باشد، در انجام دادن فعالیت‌های آموزشی، به‌خصوص در مهارت‌های حرکتی ظریف مثل نوشتن، با مشکلاتی مواجه خواهد شد. هر نوع مشکلی که منجر به افت تحصیلی و کاهش میزان پیشرفت تحصیلی شود، به اتلاف اقتصاد ملی و از طرفی سرزنش و تحقیر دانش‌آموزان و تشکیل خودپنداره ضعیف و کاهش عزت‌نفس آن‌ها می‌انجامد و سلامت روانشان را به مخاطره می‌اندازد و چه بسا به سازوکارهای دفاعی ناموفق کشانده شوند. این مشکلات از دانش‌آموز و مدرسه به خانه و خانواده راه می‌گشاید و اضطراب و ناخشنودی را در فضای زندگی می‌پراکند. بنابراین، اقدام به غربالگری و تشخیص زودهنگام برای مداخله بهنگام به منظور پیشگیری از اختلالات ناشی از ناتوانی در مهارت‌های ادراک دیداری کودکان در سنین پیش دبستان ضروری است.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های دیداری - حرکتی، کودکان پیش دبستانی، مداخلات آموزشی



قبل
یادگیری

در این مهارت ممکن است پیش درآمد ناتوانی‌های یادگیری باشد. لذا ارزیابی و ارتقای این مهارت قبل از اینکه کودکان به‌طور رسمی وارد مدرسه شوند، اهمیت زیادی دارد و برای بهبود آن به برنامه‌های خاص نیاز است تا کودکان بتوانند مهارت‌های اولیه مورد نیاز را برای موفقیت در یادگیری تحصیلی آینده کسب کنند.

مهارت‌های ادراک دیداری

ادراک دیداری از اجزایی تشکیل شده‌است که عبارت‌اند از:

۱. مهارت‌های دیداری-فضایی، که شامل شناسایی جهت‌ها، یکپارچگی دوطرفه و برتری طرفی است و به کودک امکان می‌دهد از جایگاه اشیا در فضای بینایی، در مقایسه با سایر اشیا و نسبت به بدن خود، قضاوت صحیحی داشته باشد. کودک ابتدا جایگاه اشیا را نسبت به بدن خودش درک می‌کند (مثلاً کتاب در سمت راست من و دفتر در سمت چپ من است) و سپس جایگاه اشیا را نسبت به هم درک می‌کند (مثلاً خودکار در سمت راست کتاب قرار گرفته است).

۲. مهارت‌های تجزیه و تحلیل دیداری، که عبارت است از توانایی فرد برای تجزیه و تحلیل بینایی، تشخیص یک کل بدون دیدن جزئیات و توجه به ویژگی‌های بارز یک محرک، عمل افتراق بینایی، شناسایی شکل، اندازه و جهت، تشخیص شکل از زمینه و تشخیص ثبات شکل و روابط فضایی آن. منظور از روابط فضایی توانایی تمییز و چرخش و وارونگی شکل‌هاست. این مهارت به ما کمک می‌کند تفاوت بین $>$ و $<$ و E و 3 را درک کنیم. کودکی که در این مهارت دچار اختلال است، قطعاً هنگام خواندن با مشکل مواجه می‌شود.

افتراق بینایی، توانایی آگاهی از ویژگی‌های بارز اشیا مثل رنگ، اندازه و توانایی درک تفاوت‌های بین دو شکل و تمییز آن‌ها از یکدیگر است.

۳. مهارت‌های یکپارچگی دیداری - حرکتی، که منظور از آن توانایی یکپارچه کردن مهارت‌های پردازش اطلاعات بینایی با حرکات ظریف یا به عبارت دیگر هماهنگی چشم و دست است.

مهارت‌های دیداری - حرکتی مربوط می‌شوند به توانایی یکپارچه کردن مهارت‌های پردازش اطلاعات بینایی با حرکات ظریف، که نام دیگر آن

فرایند تبدیل اطلاعات خام به مفاهیم شناختی را ادراک بینایی^۱ گویند. ادراک بینایی در شکل‌گیری مهارت‌های اساسی کودک مثل رشد حرکتی، نوشتن، خواندن و ریاضیات تأثیر فراوان دارد. ادراک بینایی به فرد امکان می‌دهد قضاوتی دقیق از اندازه، شکل و ارتباطات فضایی اشیا داشته باشد. برای اینکه فرد بتواند فعالیت‌های روزمره زندگی خود را به‌خوبی انجام دهد، به درک اطلاعات بینایی نیاز دارد. ادراک بینایی با داده‌های سایر حواس و تجربه‌های گذشته یکپارچه می‌شود تا فرد بتواند با محیط خود تطابق پیدا کند (خدابنده، ۱۳۹۳).

ادراک بینایی یکی از عواملی است که نقش مهمی در مراحل رشد توانایی‌های تحصیلی دارد. بررسی و تشخیص اختلال مهارت‌های ادراک بینایی تنها شامل دریافت رنگ و جزئیات شکل نمی‌شود و عوامل دیگری چون جهت‌گیری فضایی، بازشناسی مکان و موقعیت، ادراک شکل، حافظه بینایی و تمییز بینایی و دیگر مقوله‌های مرتبط با آن را در برمی‌گیرد (بلوطی و همکاران، ۲۰۱۲).

حدود ۶۵ درصد کودکان دچار اختلال یادگیری، اختلال ادراک بینایی دارند (خیاطزاده ماهانی و همکاران، ۱۳۸۹). بنابراین، با توجه به اهمیت مهارت‌های ادراک دیداری می‌توان گفت، هر گونه اختلال دیداری یا تأخیر

مداخله نوعی پیشگیری است که در راستای پیشگیری از گسترش اثرات مشکل یا اختلال به دیگر حوزه‌های عملکردی قرار دارد. فرایند تشخیص نامعتبر و مداخله‌های جبرانی ناکارآمد، نه تنها موجب عمق یافتن و مقاوم شدن اختلال می‌شود، بلکه با اتلاف وقت و سرمایه کودک و خانواده به افزایش اثرات جانبی می‌انجامد (اصغری نکاح، ۱۳۹۱).

کارایی برنامه مداخلات بهنگام، به‌ویژه در مهارت‌های پایه و اساسی، در پژوهش‌های بسیاری مورد بررسی قرار گرفته است؛ از جمله پژوهش ساجانی‌می، ماکلا، سالوکورپسی و همکاران (۲۰۰۱)، اپیج (۲۰۰۵)، حسینی‌زاده، فرامرزی، عابدی (۱۳۹۷).

مشکلات عمده کودکان با دشواری در تشخیص و ادراک بینایی عبارت‌اند از:

الف. تشخیص ندادن درست یا شناخت شکل‌ها و طرح‌های هندسی گوناگون، به‌ویژه زاویه‌ها؛

ب. مشکل در جور کردن اشیاء براساس شکل و اندازه آن‌ها؛

ج. تشخیص ندادن و ادراک نکردن تصویر از زمینه آن یا تشخیص جزء از کل؛

د. تشخیص ندادن حروف و کلمات از یکدیگر (یعقوب‌شندی، ۱۳۸۷).

عوامل مؤثر بر رشد مهارت‌های ادراک دیداری

نظریه‌های ادراکی حرکتی بر نقش آسیب‌های حرکتی و تأخیرهای حرکتی در شکل‌گیری مشکلات یادگیری تأکید دارند. در این دیدگاه بر نقش مغز و سیستم اعصاب مرکزی در بروز ناتوانی یادگیری‌های ادراکی - حرکتی تأکید می‌شود. در نظریه‌های ادراکی - حرکتی اصطلاح‌هایی مانند «آسیب‌دیده مغزی» و «اختلال در کارکرد اعصاب مرکزی» و «آسیب جزئی مغز» کاربرد بسیاری دارند. کودکانی که در کپی کردن شکل‌ها یا رونویسی مطالب از تخته‌سیاه مشکل دارند، کودکانی که اعداد، حروف یا کلمات را در اغلب موارد وارونه می‌نویسند یا توانایی ترسیم اشکال هندسی را پس از مشاهده آن‌ها ندارند، کودکان دچار مشکلات ادراکی - حرکتی محسوب می‌شوند (یعقوب‌شندی، ۱۳۸۷).

نظریه‌پردازان پردازش شناختی اعتقاد دارند وجود نقص در فرایندهای شناختی یا روان‌شناختی که از اختلال در کارکرد مغز ناشی می‌شود، زیربنای مشکلات یادگیری را تشکیل می‌دهد. فرایندهای شناختی درون سیستم اعصاب مرکزی رخ می‌دهند و شامل زبان، حافظه، توجه و ادراک می‌شوند. برخی از نظریه‌پردازان به عوامل ژنتیکی و نارسایی در ادراکات و تأخیر در رشد و تحول و کوتاهی دامنه توجه در آسیب‌های خفیف مغزی توجه کرده‌اند (شکوهی یکتا، پرنده، ۱۳۸۵).

بحث و نتیجه‌گیری

اختلال در مهارت‌های ادراک دیداری ممکن است به اختلال در یادگیری کودکان در زمینه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات منجر شود. آموزش مهارت‌های اولیه در پیش‌دبستان می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت کودکان در سال‌های بعد باشد و بهره‌مند شدن کودکان در سنین پیش‌دبستان از روش‌ها و ابزارهای مناسب آموزشی، به پرورش این مهارت‌ها می‌انجامد. روش‌های



هماهنگی چشم و دست است. ساده‌ترین مثال از فعالیتی که نیازمند هماهنگی چشم و دست است، گرفتن توپ است. کودک باید مجموعه‌ای از قضاوت‌های بینایی از جمله تعیین سرعت و جهت‌یابی را انجام دهد و سپس این‌ها را به پاسخ حرکتی مناسب روی دست و بدن خود تبدیل کند. چنانچه این یکپارچگی دیداری - حرکتی صحیح باشد، کودک قادر خواهد بود توپ را بگیرد. یک مورد انتزاعی‌تر از این دسته مهارت‌ها که به سطوح بالاتر مربوط می‌شود، نوشتن است (والاس، لارسن و الکسنین، ۱۹۹۸).

۴. تثبیت چشمی، که عبارت است از قابلیت ثابت نگه داشتن کره چشم، تمرکز روی شکل و توجه به جزئیات آن.

اختلال در این مهارت‌ها می‌تواند به اختلال در یادگیری کودکان در زمینه‌های خواندن، نوشتن و ریاضیات منجر شود (ماندنی و همکاران، ۱۳۸۵). برخی پژوهشگران معتقدند، توانایی حرکات چشمی به مهارت درست‌خواندن دانش‌آموزان کمک می‌کند، در حالی که دانش‌آموزان نارساخوان در سامان - دیداری مشکلاتی دارند. بیشتر نارساخوان‌ها تثبیت دوچشمی ناپایداری، به‌خصوص در نیمکره چپ، نشان می‌دهند و بنابراین تمرکز دیداری ضعیفی دارند.

بی‌ثباتی دوچشمی و ناپایداری ادراک دیداری نارساخوانان باعث می‌شود حروفی را که سعی می‌کنند بخوانند، در هم ببینند (مسیاور، چانگ، ۲۰۰۶).

مداخله بهنگام

سال‌های اولیه کودکی زمان بسیار مهمی در زندگی هر دانش‌آموز است (کریونو، ۲۰۱۱). لذا با توجه به مطالعات متعددی که نشان می‌دهند کودکانی که در خواندن، نوشتن و ریاضیات مشکل دارند در مهارت‌های ادراک دیداری خود دچار نقص هستند، ارزیابی و ارتقای این مهارت، قبل از اینکه کودکان به‌طور رسمی وارد مدرسه شوند، از اهمیت زیادی برخوردار است. همچنین، برای بهبود مهارت‌های ادراک دیداری برنامه‌های خاص نیاز است تا کودکان بتوانند مهارت‌های اولیه مورد نیاز را برای موفقیت در یادگیری تحصیلی آینده کسب کنند.

مداخله کارآمد و اثربخش، پیشگیری ثانویه محسوب می‌شود و ارتقای



پی‌نوشت

1. visual perception

منابع

۱. ماندنی، ب. سازمند، ع و دیگران (۱۳۸۵). تأثیر مداخلات کاربردی بر مهارت‌های بینایی - حرکتی کودکان دارای اختلال ویژه یادگیری در مقطع ابتدایی. مجله توان‌بخشی، دوره ۸، شماره ۲.
۲. اصغری نکاح، م (۱۳۹۱). مجموعه مقاله‌های دومین همایش پیشگیری از معلولیت‌ها. سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
۳. یعقوب‌شندی، ا (۱۳۸۷). مقایسه ادراک بینایی و ادراک بینایی - حرکتی در بین دانش‌آموزان عادی، نارسانویس ۸ تا ۱۲ ساله شهر تهران، دانشگاه علوم پزشکی و توان‌بخشی گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی.
۴. شکوهی یکتا، م، پرند، ا (۱۳۸۵). ناتوانی یادگیری. نشر تیمورزاده. تهران.
۵. خداوند، و (۱۳۹۳). بررسی ارتباط مهارت‌های ادراک بینایی غیروابسته به حرکت با مهارت خواندن در دانش‌آموزان فلج مغزی اسپاستیک. دانشگاه علوم پزشکی و توان‌بخشی.
۶. حسینی‌زاده، فرامرز و عابدی. (۱۳۹۷). طراحی بسته مداخلات بهنگام عصب روان‌شناختی و ارزیابی اثربخشی آن بر عملکرد زبانی کودکان با تأخیر رشدی، فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی.
۷. خیاط‌زاده ماهانی، م و همکاران (۱۳۸۹). بررسی مهارت‌های ادراک بینایی در کودکان عادی ۷ تا ۱۳ ساله شهر تهران. مجله پژوهشی توان‌بخشی، دوره ۱۱، شماره ۴.
8. Clark, GJ, (2010). «The relationship between handwriting, reading, fine motor and visual-motor skills in kindergartners» Graduate Theses and Dissertations. Iowa state university.
9. Messbauer, V. C. S., & de Jong, P. F. (2006). Effects of visual and phonological distinctness on visual-verbal paired associate learning in dutch dyslexic and normal readers. Reading and Writing, 19, 393-426.
10. Cirino, P.(2011).The interrelationships of mathematical precursors in kindergartners.
11. Balouti,A.R., Bayat, M.R., Alimoradi, M.(2012).Relationship between visual perception and reading disability in primary students of Ahwaz city. International Research journal of Applied and Basic Sciences,3(10),2091-2096.

نامناسب آموزش عملاً دانش‌آموزان را به سوی اختلالات یادگیری سوق می‌دهند. لذا می‌توان نتیجه گرفت، آموزش و تقویت مهارت‌های ادراک دیداری در سنین پیش‌دبستان، اختلالات ناشی از پرورش نیافتن این مهارت‌ها را در پایه‌های بالاتر کاهش خواهد داد.

گلوریا جین کلارک (۲۰۱۰) در پژوهش خود بیان می‌کند، وقتی کودکان آموزش مؤثری نداشته باشند، دچار ضعف‌ها و مشکلاتی در خواندن و نوشتن می‌شوند. لذا علاوه بر تشخیص زودهنگام کودکان مبتلا به نقص یا کاستی مهارت‌های ادراک دیداری با استفاده از ابزارهای معتبر و توجه به مداخله زودهنگام برای پیشگیری از اختلالات ناشی از ناتوانی‌های ادراک دیداری، باید کودکانی که دچار تأخیر رشدی هستند، شناسایی و میزان تأخیر رشدی آن‌ها نسبت به همسالانشان سنجیده شود؛ زیرا بسیاری از این کودکان دشواری‌های مربوط به هماهنگی چشم و دست و حرکات ظریف دارند و باید با استفاده از راهبردهای مداخله‌ای در سنین پیش‌دبستان به پرورش مهارت‌های ادراک دیداری آنان توجه کرد و با استفاده از روش‌ها و ابزارهای آموزشی مناسب، به پرورش مهارت‌های اولیه آن‌ها برای موفقیت در یادگیری‌های بعدی اقدام کرد.

همچنین، آگاهی معلمان و والدین در مورد نارسایی‌های یادگیری و تأثیر مداخله زودهنگام بسیار مهم است. گلوریا جین کلارک (۲۰۱۰) در پژوهش خود بیان می‌کند: اگر معلم به‌طور مداوم در رابطه با طریقه آموزش و تأثیر مداخله زودهنگام آموزش‌های مؤثر نبیند، قادر به ارائه آموزش مؤثر به دانش‌آموزان نخواهد بود و در مسیر مداخله زودهنگام و هدفمند در مورد دانش‌آموزانی که در معرض ریسک مشکلات هستند، با مشکل مواجه خواهد بود.

پرورش هویت ملی و بومی در کودکان

اشاره

دوره پیش‌دبستانی دوره‌ای دوساله است که کودکان ۴ تا ۶ ساله را تحت پوشش برنامه‌های تربیتی قرار می‌دهد. این دوره زیربنای تکوین شخصیت و مناسب‌ترین زمان برای پرورش استعداد، تقویت ظرفیت یادگیری و تربیت است. آنچه کودکان در این دوره تجربه می‌کنند، بر رشد همه‌جانبه آن‌ها تأثیرات ماندگاری دارد؛ زیرا تربیت در کودکی مانند نقش بر سنگ است. به همین دلیل، نظام‌های آموزشی دنیا برای تربیت نوآموزان در ابعاد مختلف در این دوره سرمایه‌گذاری می‌کنند. این دوره فرصت مناسبی برای پرورش قابلیت‌های جسمانی، ذهنی، رشد عاطفی، اجتماعی و ... است. یکی از اهداف برنامه‌ها و فعالیت‌های دوره پیش‌دبستانی، پرورش هویت است.

کلیدواژه‌ها: هویت، کودک پیش‌دبستان، ایرانی، اسلامی، تربیت و فرهنگ بومی و ملی

برآمده از ملیت است. ملت‌های مختلف از نظر ویژگی‌های فیزیکی، رفتاری و ... با هم متفاوت‌اند و در مورد خود و دیگران تصویری دارند که گاهی از آن به‌عنوان فرهنگ مشترک یاد می‌شود. این مشترکات باعث شکل‌گیری هویت ملی می‌شوند که حاصل آن ایجاد احساس تعلق و وفاداری به عناصر و نمادهای مشترک در اجتماع است. شناخت، تکوین و پرورش هویت ملی باعث ایجاد حس تعلق و وابستگی و وفاداری به میهن می‌شود و فرد را مصمم می‌نماید که در جهت اعتلای فرهنگ خود بکوشد و در برابر تهاجم فرهنگی مقاومت کند. چنانچه هویت ملی عمیقاً شکل گیرد، فرد به خود و ملیت خویش افتخار می‌کند و ضمن دل‌نباختن به فرهنگ‌ها و ملت‌های بیگانه، در راه استقلال، رشد و ترقی کشور و خدمت به هموطنان خود از هیچ تلاشی دریغ نمی‌ورزد. حفظ مرزها و تمامیت ارضی کشور از طریق هویت‌بخشی به افراد و ایجاد وابستگی به جامعه ملی، احساس تعهد و تعلق به جامعه و کشور امکان‌پذیر است. بنا بر آنچه گذشت، پرورش هویت ملی یکی از اهداف اساسی جوامع برای حفظ ثبات، رشد و بالندگی است که عوامل مختلفی بر شکل‌گیری و تعمیق آن تأثیرگذارند. نظام آموزش و پرورش به دلیل برخورداری از نیروی انسانی توانمند و در اختیار داشتن زمان قابل توجهی از عمر افراد، نقش محوری در شکل‌گیری هویت آنان دارد. از بنیادی‌ترین کارکردهای این نهاد، جامعه‌پذیر نمودن افراد و پرورش دادن انسان‌های علاقه‌مند به میهن، و پایبند و متعهد به ارزش‌های ملی و دینی است. مربیان پیش‌دبستانی علاوه بر پرورش مهارت‌های جسمی و ذهنی، با انتقال نگرش‌های جدید در زمینه‌های اخلاقی، عاطفی و فرهنگی موجب پرورش اجتماعی نوآموزان می‌شوند. جامعه‌پذیری فرایند هم‌نوایی یا هم‌نوایی نکردن فرد با ارزش‌ها، آداب و رسوم و نگرش‌های جامعه از طریق تقابل بین فرد و جامعه است که روندی پیوسته و مستمر دارد و در جریان کنش متقابل فرد با دیگر انسان‌ها هویت وی شکل می‌گیرد. هویت ملی به‌عنوان مهم‌ترین نوع هویت جمعی، در کشاکش تصور ما از دیگران شکل می‌گیرد و اصولاً پیرو دانش و بینشی است که ما در درجه اول خارج از خانواده، یعنی در مدرسه، دریافت می‌کنیم. مربیان در ایجاد و رشد این بخش از هویت، نقشی محوری بر عهده دارند. آن‌ها در برنامه‌تدوین شده و برنامه‌های پنهان که نقش آن‌ها بیشتر از برنامه‌های

هویت برآیند مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و باورها، گرایش‌ها، صفات و بینش‌های افراد است که تحت‌تأثیر شخصیت، تربیت و فرهنگ شکل می‌گیرند. هویت را می‌توان در مرتبه نخست به دو سطح فردی و جمعی تقسیم کرد. هویت فردی شامل ویژگی‌ها و خصوصیات یگانه هر فرد است که او را از دیگران متمایز می‌کند. در واقع، بخشی از هویت فرد است که با او به دنیا می‌آید؛ از قبیل جنسیت، نژاد، قد، رنگ چشم، و رنگ مو. هویت جمعی (اجتماعی) متشکل از نقش‌هایی است که در جامعه و محیط پیرامون به فرد محول می‌شود. هویت جمعی از نمادها و معانی مشترک بین اعضای یک جامعه به وجود می‌آید و باعث ایجاد «ما» در بین اعضای گروه می‌شود. در هویت اجتماعی، فرد به نوعی خودشناسی دست پیدا می‌کند که نشان می‌دهد از نظر روان‌شناختی و اجتماعی کیست و در چه جایگاهی قرار دارد. در هویت جمعی، فرد به گروه تعلق می‌گیرد و نسبت به اعضای آن احساس تعهد و تکلیف می‌کند. هویت جمعی انوعی دارد که یکی از آن‌ها هویت ملی است. هویت ملی یکی از مهم‌ترین سطوح هویت جمعی است که

آشکار است، با برنامه‌ریزی مناسب می‌توانند در جهت هویت‌بخشی کودکان گام‌های مؤثر بردارند تا علاقه و احترام آنان را به نمادهای ملی و آداب و رسوم و مناسبت‌ها برانگیزند و تعلقات دینی و ملی آنان را تقویت نمایند.

چند نمونه از فعالیت‌های هویت‌بخشی ملی و بومی

آشنا کردن نوآموزان با نمادهای ملی از قبیل پرچم، سرود ملی، نقشه کشور، زبان فارسی و همچنین آداب و رسوم و مناسبت‌های دینی و ملی از قبیل اعیاد و مناسبت‌های مهم اسلامی، ایرانی و انقلابی مانند مبعث، غدیر، نیمه شعبان، فطر، قربان، دهه فجر، روز پدر، روز مادر، روز معلم و نمادهای محلی استان ایلام مانند کوه قلاقیان به‌عنوان نماد شهر ایلام، مناطق جنگی از جمله قلاویزان و میمک، پیشکسوتان جهاد و جبهه و مشاهیر استان از جمله شهید هسته‌ای داریوش رضایی‌نژاد.

نکته مهم:

آنچه در این فرایند اهمیت دارد و تأثیر بیشتری می‌گذارد، تعهد و توانمندی حرفه‌ای مربیان است که هم با عناصر و اجزای هویت ملی آشنایی لازم را داشته باشند و هم در نظام ارزشی آنان دارای جایگاه ویژه‌ای باشند؛ در طراحی، اجرا و ارزشیابی واحد کار مبتنی بر هویت ملی در قالب‌های مختلف از جمله بازی، کاردستی، قصه، شعر، نقاشی، نمایش خلاق، بحث و گفت‌وگو، مشاهده، آزمایش، و گردش علمی توانمند باشند و آموزش و پرورش اثربخشی داشته باشند.

عکس: علی خوشجام

منابع

۱. شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: تجدید چاپ: روابط عمومی وزارت آموزش و پرورش.
۲. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۸۸). راهنمای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی. انتشارات مدرسه.
۳. بهادرزاده، سعیده؛ حقیر ابراهیم آبادی، یوسف و جنتی فیروزآبادی، جمیله. (۱۳۹۷). هویت، چیستی؟ چرایی؟ چگونه؟. تهران: مدرسه.
۴. جنتی فیروزآبادی، جمیله؛ بهادرزاده، سعیده و حقیر ابراهیم آبادی، یوسف. (۱۳۹۷). آموزش و پرورش و هویت ایرانی اسلامی. تهران: مدرسه.
۵. مؤسسه فرهنگی و اطلاع‌رسانی تیبان. به نقل از بحارالانوار، علامه مجلسی، جلد ۱، ص ۲۴۲.

دکتر سیدعلی خالقی نژاد
پژوهشگر پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

برنامه درسی

ته‌واریکی از منظری دیگر

برنامه درسی اوان کودکی در نیوزیلند

کشور نیوزیلند با حدود پنج میلیون نفر جمعیت در قاره اقیانوسیه واقع شده است و از نظر سطح رفاه و شاخص‌های توسعه انسانی در سطح جهان جایگاه مناسبی دارد. در این کشور به آموزش اوان کودکی اهمیت زیادی داده می‌شود. برنامه درسی اوان کودکی نیوزیلند با نام «ته‌واریکی» که در بافت محلی به معنی «حصیر بافته شده»^۱ است، به کودکان این کشور عرضه می‌شود. ته‌واریکی در بسیاری از زمینه‌ها کودک و خانواده را مشارکت می‌دهد. در ته‌واریکی چهار اصل توانمندسازی (برنامه درسی کودک را توانمند می‌سازد)، تحول کل‌گرا (کل‌نگری برای رشد و یادگیری کودک را انعکاس می‌دهد)، خانواده و جامعه (خانواده و جامعه بخشی از برنامه درسی است)، برقراری ارتباط (کودکان



از طریق تعامل دوجانبه، پاسخگومدارانه و مسئولانه با افراد، مکان‌ها و اشیاء یاد می‌گیرند) مورد توجه قرار گرفته‌اند. در این برنامه درسی پنج سطح شامل: خوشبختی، احساس تعلق، اشتراک مساعی و همکاری، گفت‌وگو و ارتباط و کاوش فعال تعریف شده و متناسب با هر سطح هدفی مشخص شده است. در این نوشتار به تبیین دو سطح زیر می‌پردازیم.

کلیدواژه‌ها: کودک، خانواده، جامعه، مهارت‌ها، فرصت‌ها، رشد همه‌جانبه

سطح ارتباط و گفت‌وگو. هدف از این سطح آن است که کودکان محیطی را تجربه کنند که در آن مهارت‌های غیر کلامی و کلامی با مقاصد گوناگون و به دلایل مختلف پرورده می‌شوند.

سطح کاوش فعال. هدف از این سطح آن است که کودکان محیطی را تجربه کنند که در آن بازی یک یادگیری معنی‌دار دارای ارزش است، و اهمیت بازی‌های طبیعی شناخته می‌شود (مفیدی، ۱۳۹۶).

در نسخه جدید، تغییرات اجتماعی در ۲۰ سال گذشته و همین‌طور تحولات پژوهش درباره برنامه درسی، سنجش، آموزش (پداگوژی) و فعالیت‌ها تشخیص داده شده است. برای مثال، به هویت‌ها، فرهنگ‌های متفاوت و نیازهای کودکان توجه شده و منابع واضح بیشتری برای کودکانی که به حمایت‌های یادگیری بیشتر نیاز دارند، در نظر گرفته شده است (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۱۹).

در نسخه اصلاح‌شده سال ۲۰۱۷ اصول (توانمندسازی، تحول کل‌گرا، خانواده و جامعه، برقراری ارتباط)، و سطوح (سطح خوشبختی، احساس تعلق، اشتراک مساعی و همکاری، ارتباط و گفتگو، کاوش فعال) گذشته کاملاً دست‌نخورده باقی مانده‌اند، ولی پیامدهای یادگیری مورد بازنگری جدی قرار گرفته‌اند. در تئواریکی جدید، تجربه‌های یادگیری معطوف به پیامدهای یادگیری هر سطح و هدف براساس سه مرحله رشد کودکان «نوزاد (تاقبل از دوازده‌ماهگی)، طفل و کودک» طبقه‌بندی می‌شود.

تعداد پیامدهای یادگیری از ۱۱۸ به ۲۰ مورد کاهش می‌یابد و شامل دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و تمایلات است که در جدول‌های ۱ تا ۵ ذکر شده‌اند. وقتی دانش، مهارت و نگرش ترکیب می‌شوند، تمایلات به وجود می‌آیند. تمایلات سبب می‌شوند که فرد در یک موقعیت به شیوه منحصر به فردی پاسخ دهد (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۱۷). تئواریکی تمایلات یادگیری را با عنوان «الگوهای یادگیری یا عادات ذهن» تعریف می‌کند که با نظریه‌های کاری ارتباط نزدیکی دارند (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۱۹).

تمایلات برای یادگیری مادام‌العمر بالارزش شناخته شده‌اند. در یادگیری مادام‌العمر، شخص به دلیل شخصی و حرفه‌ای به دنبال مسائلی است که با آن‌ها روبه‌رو می‌شود. تمایلات یادگیری مورد نظر تئواریکی شامل شجاعت، کنجکاوی، اعتماد، بازیگری، پشتکار، اعتمادبه‌نفس، مسئولیت‌پذیری، عمل متقابل، خلاقیت، تخیل و تاب‌آوری است. باورهای فرهنگی در تعیین اینکه تمایلات یادگیری بالارزش کدام‌ها هستند، بسیار اثرگذار است. تمایلات یادگیری عناصر «آمدگی، اراده و خواستن، و توانایی» را با هم تلفیق می‌کنند. در برنامه درسی تئواریکی آمده است، آماده بودن به معنی میل داشتن، خواستن به معنی حساسیت به زمان و مکان، و قادر بودن به معنی داشتن دانش و مهارت ضروری است (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۱۷). «نظریه‌های کاری»^۴ شامل ایده‌ها و ادراکات است و هنگامی در کودک به وجود می‌آید که از دانش گذشته برای ساختن معنی از تجربه جدید استفاده شود (وزارت آموزش و پرورش نیوزیلند، ۲۰۱۷).

در سطح ارتباط و گفت‌وگو، تعامل بین کودک با همسال، مربی، مواد آموزشی و فضای موجود در محیط مورد توجه قرار می‌گیرد. (جدول ۱) در سطح کاوش فعال «بازی» نقش مهمی بازی می‌کند. راهبردهای آموزشی در این سطح بر دستکاری تأکید دارند و فرایند فهمیدن را تسهیل می‌کنند. در چنین فضایی، تمایلات یادگیری و نظریه‌های یادگیری هر کودکی به‌طور مداوم در حال ساخته شدن هستند. (جدول ۲)



جدول ۱. برنامه‌ی درسی ته‌واریکی در نیوزیلند. سطح ارتباط و گفت‌وگو

| اهداف | پیامدهای یادگیری | شواهد |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| کودکان محیطی را تجربه می‌کنند که: | کودکان در طول زمان و با هدایت و تشویق به نحو فزاینده‌ای قادر خواهند بود: | این پیامدها زمانی به‌عنوان یادگیری مشاهده خواهند شد که کودکان، برای مثال نشان دهند: |
| مهارت‌های ارتباطی غیر کلامی را برای دامنه‌ای از اهداف توسعه می‌دهند | از حرکت و اشاره برای بیان خودشان استفاده کنند. | توانایی بیان احساسات و هیجان‌ها را در دامنه‌ای از راه‌های غیر کلامی مناسب و پاسخ به درخواست‌های غیر کلامی دیگران دارند. از مهارت‌های پاسخگویانه و دوطرفه از قبیل نوبت گرفتن استفاده می‌کنند. از نحو پیچیده و واژگان زیاد استفاده می‌کنند و از صداها در کلمات، قافیه، ریتم، و تشخیص بعضی از حروف و مفاهیم چاپی آگاه‌اند. |
| مهارت‌های ارتباط کلامی را برای دامنه‌ای از اهداف توسعه می‌دهند | زبان شفاهی را بفهمند و از آن برای دامنه‌ای از اهداف استفاده کنند. | به ارزشمند بودن زبان مادری اعتماد دارند و توانایی بالایی در استفاده از یک زبان دارند. به «ته را مائوری» به عنوانی زبان زنده و مرتبط ارجح می‌گذارند. می‌فهمند که نمادها می‌توانند به وسیله‌ی دیگران خوانده شوند و افکار، تجربه‌ها و ایده‌هایی را که از طریق واژگان، تصویرها، اعداد، صداها، اشکال، مدل‌ها و عکس‌ها ارائه می‌شوند، در خود توسعه می‌دهند. می‌توانند با داستان‌ها و ادبیاتی که در فرهنگ آن‌ها ارزشمند تلقی می‌شود، آشنا شوند و خود را توسعه دهند. از طریق آشنایی با مواد چاپی و استفاده از آن در فعالیت‌ها، که برای کودکان هدفمند و معنی‌دار است، خود را توسعه می‌دهند. با عدد آشنایی دارند و از آن، از طریق کشف کردن و مشاهده و در فعالیت‌ها استفاده می‌کنند. توانایی کشف، لذت بردن و توصیف الگوها، و روابط مرتبط با کمیت، عدد، اندازه‌گیری، شکل و اعدادی را که می‌توانند سرگرم‌کننده، آگاهی‌دهنده و هیجان‌برانگیز باشند، می‌شناسند. |
| فرصت تجربه‌ی داستان‌ها یا نمادهایی از فرهنگ خودشان یا دیگران را فراهم می‌کنند. | از شنیدن داستان، بازگویی و ایجاد آن‌ها لذت ببرند. مفاهیم و نمادهای چاپی را بشناسند و از آن‌ها برای سرگرمی و فهمیدن و به‌طور هدفمند استفاده کنند. نمادها و مفاهیم ریاضی را بشناسند و از آن‌ها برای سرگرمی، فهمیدن و به‌طور هدفمند استفاده کنند. | از زبان برای بیان احساسات و نگرش‌ها، مذاکره، خلق و بازگویی داستان، مرتبط کردن اطلاعات و حل مشکلات استفاده می‌کنند. |
| راه‌های مختلفی را برای خلاقیت و خودبینی کشف می‌کنند. | احساسات و ایده‌های خویش را با استفاده از دامنه‌ای از مواد و مدل‌ها بیان کنند. | در فرایندهای هنری از قبیل بریدن، نقاشی کردن و کولاژ مهارت و اعتمادبه‌نفس دارند. در استفاده از ابزارهای چندمنظوره از قبیل مداد، چوب، ابزارهای موسیقی، و فناوری‌های آموزشی که می‌توان از آن‌ها برای بیان احساسات و ارائه‌ی اطلاعات استفاده کرد، مهارت دارند. توانایی آفرینندگی و بیان کردن از طریق فعالیت‌های هنری، دیداری، نمایشی، آهنگ سازی را دارند. هنر را در فرهنگ‌های مختلف می‌فهمند و تشخیص می‌دهند این ابزارها می‌توانند سرگرم‌کننده و مطلع‌کننده باشند. |

جدول ۲. برنامه درسی تهواریکی در نیوزیلند. سطح کاوش فعال

| اهداف | پیامدهای یادگیری | شواهد |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| کودکان محیطی را تجربه می کنند که: | کودکان در طول زمان و با هدایت و تشویق به نحو فزاینده ای قادر خواهند بود: | این پیامدها زمانی به عنوان یادگیری مشاهده خواهند شد که کودکان، برای مثال، نشان دهند: |
| در آن به بازی کودکان به عنوان یادگیری معنی دار ارج نهاده می شود و اهمیت بازی فی البداهه تشخیص داده می شود. | بازی کنند، تخیل کنند، اختراع کنند و تجربه کنند. | برای تطابق با نبود قطعیت، جایگزین های تصویری، تصمیم سازی، انتخاب مواد و اصلاح مشکلات خودشان توانایی و تمایل دارند. فهمیدن، کشف کردن و بازی کردن با ایده ها، مواد و مشارکت با دیگران راه های بارز و مهم یادگیری هستند. به بازی و مجموعه کارهای معمول بازی نمادین، تخیلی یا نمایشی اعتماد دارند. برای پیگیری علاقه ها یا پروژه ها به صورت مداوم توانایی دارند. |
| در آن اعتماد به نفس لازم را درباره بدنشان به دست می آورند و آن را کنترل می کنند | با اعتماد به نفس حرکت کنند و به صورت فیزیکی خود را در معرض چالش قرار دهند. | درباره جهان کنجکاوند و برای به اشتراک گذاری علاقه ها با دیگران تمایل و علاقه دارند. در کشف کردن و آگاه شدن از جهان اعتماد به نفس دارند. از چنین راهبردهایی برای تنظیم و حل مشکلات، جست و جوی الگوها، دسته بندی و حدس زدن، آزمون و خطا، مشاهده، برنامه ریزی، مقایسه، توضیح دادن، مشارکت در گفت و گوهای تأملی و گوش دادن به داستان ها استفاده می کنند. |
| راهبردهایی برای کاوشگری، تفکر و استدلال کردن فعال را یاد می گیرند. | از دامنه ای از راهبردها برای استدلال و حل مسئله استفاده کنند | توان کنترل بدن، از جمله در مهارت های حرکتی، چابکی و تعادل و توانایی، هماهنگی و اعتماد به نفس در استفاده از بدن خود برای خطرات و چالش های جسمی را دارند. حوزه های متفاوت دانشی را تشخیص می دهند و آن ها را با فهم مردم، مکان ها و چیزها تطبیق می دهند. توانایی ارائه اکتشافات با استفاده از رسانه های خلاق و دیجیتال را دارند. |
| نظریه های کاری را برای معنا سازی از جهان های مادی، فیزیک، اجتماعی و طبیعی توسعه می دهند. | از طریق ایجاد و اصلاح نظریه های کاری، جهان خود را فهم کنند. | برای کاوشگری، کشف، ایجاد، و اصلاح نظریه های کاری درباره جهان معنوی، جسمانی، اجتماعی، و طبیعی بر ساخته انسان کنجکاوی و توانایی دارند. آگاهی مسئولیت پذیرانه از جهان زنده دارند و چگونگی مراقبت از آن را می دانند. |

سنجش از کودکان

در نسخه به روز شده تهواریکی پیشنهاد شده است که سنجش از یادگیری و رشد کودکان شامل مشاهده هوشمندانه بزرگسالان با تجربه و دانشمند، با هدف بهبود برنامه، باشد. سنجش در لحظه لحظه حضور کودکان صورت می گیرد؛ وقتی بزرگسالان گوش می دهند، مشاهده می کنند، و با کودک یا گروهی از کودکان تعامل دارند، این مشاهده پیوسته مبنای اطلاعاتی برای سنجش عمیق را فراهم می کند که در تصمیم گیری درباره اینکه چگونه نیازهای کودک را برطرف کنیم، بسیار مهم است. سنجش عمیق نیازمند آن است که بزرگسالان تغییر در رفتار و یادگیری کودکان را مشاهده و آن را به اهداف یادگیری وصل کنند. سنجش به اصلاح و توسعه برنامه کمک می کند (مک لاجلان، ۲۰۱۸).

پی نوشت ها

1. Te Whāriki
2. woven mat
3. Playfulness
4. working theories
5. McLachlan, C.

نتیجه گیری

هدف از این مطالعه، ارائه توصیفی از چارچوب تهواریکی بوده است. تهواریکی تلفیقی از تجربه های بومی و جهانی است؛ هم به بافت ارزش های محلی نیوزیلند توجه دارد و هم خود را از دستاوردهای علمی در سطح جهان بی نیاز نمی بیند. نسخه سال ۲۰۱۷ تهواریکی با وجود حفظ ساختار گذشته پیامدهای یادگیری، در عین حفظ ایده هایی که به رشد همه جانبه کودک کمک می کنند، بسیار خلاصه شده است تا امکان ارزشیابی بهتر از پیامدهای مهم برای کودکان نیوزیلندی به راحتی امکان پذیر باشد. برنامه درسی پیش دبستان در ایران که در قالب «راهنمای برنامه و فعالیت های آموزشی و پرورشی دوره پیش دبستانی» تنظیم و مصوب شده است، در قیاس با تهواریکی جدید پر حجم به نظر می رسد و تهواریکی شاید بتواند الگوی مناسبی برای تخلیص آن باشد.

منابع

۱. مفیدی، فرخنده (۱۳۹۶). تهواریکی چیست؟ رشد آموزش پیش دبستانی، ۹ (۲)، ۴-۶.
2. Ministry of Education. (2017). Te Whāriki, Early childhood curriculum. Retrieved from: <https://education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/ELS-Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf>

تربیت رسانه‌ای!

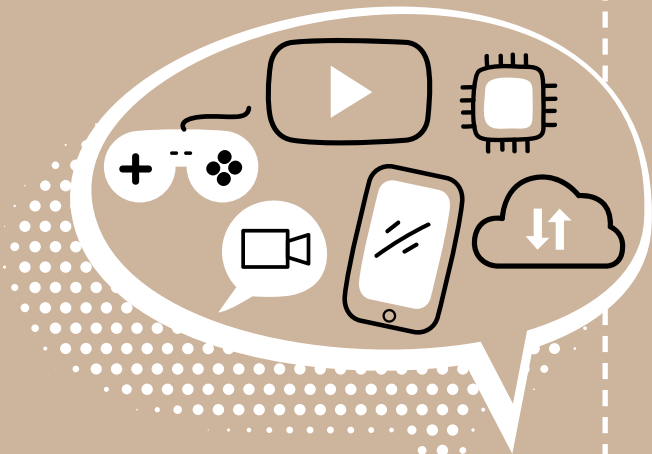
واکوی ضرورت تربیت رسانه‌ای در پیش دبستانی

انتقادی، تربیتی، فرهنگی و دینی ما نیز رشد یابند. گرچه یکی از مباحث مهم در این زمینه دیدگاه انتقادی است، اما شاید مهم‌تر از آن، دیدگاه‌های تربیتی، فرهنگی و دینی هستند؛ حداقل برای جوامعی مانند جامعه ایران که به هر حال جامعه‌ای فرهنگی - دینی محسوب می‌شود. اگر سواد رسانه‌ای به سمت انتقادگری تنها سوق داده شود، باید در تربیت‌سازی فرهنگی آن تردید کرد. انتقادگری باید به گونه‌ای هدفمند مطرح شود که بتواند به نتایج مفید و روشن بینجامد.

این مهارت باید در مخاطبان بینش و فهم گزینشگری رسانه‌ای را ایجاد کند. اگر این هدف تأمین نشود، آموزش‌های مربوط به سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی عقیم و غیرمفید خواهند بود. ایجاد بینش و فهم، یک حرکت آموزشی است؛ اگرچه بخشی از آن باید ذاتی باشد، اما امکان توسعه آن با آموزش‌های مناسب وجود دارد. این بخش بسیار حساس و مهم است. چگونگی دیدگاه بینشی در این زمینه مهم است که معمولاً چالش‌های فراوان هم دارد. توانمندی بینشی باید به گزینشگری مناسب منجر شود. این گزینشگری، نوعی از اعمال درجه فهم در انتخاب نوع رسانه، محتوای رسانه‌ای و چگونگی مصرف رسانه‌ای است. این موضوع باید به شکل جدی و عمیق به افراد جامعه آموزش داده شود و پایه و محل اصلی آغاز این آموزش پیش‌دبستانی است.

همه بحث در مورد سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی این است که از طریق آموزش آن، در نهایت باید به سمت تحقق جامعه مطلوب حرکت کرد. این حرکت هدفمند و ارزشی است و اگرچه در رابطه با هر جامعه‌ای متفاوت است، اما در نهایت هر جامعه‌ای نوعی از مطلوبیت را در نظر دارد که تلاش می‌کند به آن دست یابد. در جامعه اسلامی ما نیز جامعه‌ای مطلوب است که بتواند از نظر اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و غیره بر پایه اصول اسلامی بنا شود.

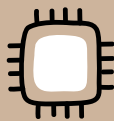
کلیدواژه‌ها: سواد رسانه‌ای، پیش‌دبستانی، مهارت تفکری، مخاطب فعال

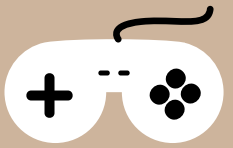


سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی، دیگر نه یک دانش و مهارت صرف، بلکه یک ضرورت برای شهروندان جامعه شبکه‌ای است؛ جامعه‌ای که به گونه‌ای فزاینده روابط خود را در شبکه‌های رسانه‌ای سامان می‌دهد؛ شبکه‌هایی که به تدریج جایگزین شبکه‌های اجتماعی ارتباطات رودررو می‌شوند یا آن‌ها را تکمیل می‌کنند.

بر این اساس می‌توان ادعا کرد سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی یکی از بنیادی‌ترین و اساسی‌ترین سطوح توانمندی برای زیستن در عصر جدید است و به مخاطب قابلیت می‌دهد در فراگرد انواع تولیدات رسانه‌ای اسیر نشود و ضمن دریافت هوشمندانه پیام‌ها و رمزگشایی آن‌ها، کنشگری فعال نیز باشد.

این مهارت و دانش در کنار اینکه در انتخاب نوع رسانه و ابزارهای اطلاعاتی مؤثر، دستیابی به محتوای رسانه‌ای و اطلاعاتی، بهبود فرایند ارزیابی کردن و ارائه انتخاب‌های مناسب یاری‌دهنده است، باید سبب شود دیدگاه‌های





با این مقدمه باید گفت، پرداختن به آموزش‌های سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی از دوره کودکی و برای کودکان، آن هم از دوره پیش‌دبستانی، نشان‌دهنده شناخت عمیق اهمیت و اثرگذاری این حوزه است. در واقع، بحث شناخت رسانه، محتوای رسانه و فهم رسانه باید از همان آغاز کودکی شروع شود. در اینجا نقش خانواده و دوره پیش‌دبستانی تا قبل از ورود کودک به مدرسه اهمیت حیاتی دارد. خانواده‌ها و مربیان پیش‌دبستانی باید قبل از آموزش کودکان، خود از آموزش کافی در این باره برخوردار باشند. مدرسه، توأمان با خانواده، نقش اساسی بعدی را بر عهده خواهد داشت، اما پله نخست و قبل از ورود به مدرسه، بر عهده پیش‌دبستانی‌هاست؛ دوره مهمی که می‌تواند به تقویت ابعاد گوناگون یک کودک منجر شود. این تجربه چند دهه است که در سایر کشورها صورت گرفته و جای خالی آن در نظام آموزشی ما پیداست.

نگاهی به رویکرد تربیت رسانه‌ای در پیش‌دبستانی

شاید این باور وجود داشته باشد که به‌خاطر جبر موجود و متأثر از رسانه و حاکمیت آن بر جهان، کودکان نیز باید هم‌پا با پیشرفت‌های فناوری، از وسایل هوشمند بهره ببرند. از این روست که اکثراً تصور می‌کنند آموزش در حوزه سواد رسانه‌ای به کودکان باید بر چگونگی مدیریت این ابزار ناظر باشد، درحالی که اساساً استفاده کودکان از این ابزار در اکثر کشورها منع و محدود شده است. این بهره‌نگرفتن، علاوه بر مباحث ناظر بر محتوا، به خاطر تأثیرات روانی، شناختی و فیزیولوژیکی آن بر کودکان است؛ کودکانی که باید تجربه جامعه‌پذیری، دوست‌یابی، موفقیت، شکست، غم، شادی و بسیاری دیگر از احوالات انسانی را از طریق تعاملات واقعی و غیردستکاری شده تجربه کنند. با این وصف و با منتفی دانستن بهره‌مندی، آن هم بهره‌مندی بدون وساطت و نظارت والدین بر کودکان، و آن هم در دوره پیش‌دبستان، و با عنایت به اینکه این گروه سنی نیازمند ارتقای سواد رسانه‌ای برای زیست بهتر در جامعه شبکه‌ای هستند که این مهارت‌افزایی هم ناظر به ابزار است و هم محتوا، باید درباره این سخن گفت که چگونه این مهارت در آن‌ها تقویت شود تا در نهایت و طی سال‌های بعد بتوانند با آگاهی از مهارت‌های زمینه‌ای و پیش‌نیاز سواد رسانه‌ای رفتار هوشمندانه‌تری داشته باشند.

تجربه آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان نشان می‌دهد، اگر این آموزش‌ها در قالب و مبتنی بر تقویت مهارت‌های تفکری باشد، ضمن اینکه کودکان را برای تفکر و بررسی همه‌جانبه مسائل و موضوعات تقویت می‌کند، در نهایت

به پرورش نسلی فکورتر نیز خواهد انجامید؛ نسلی که هر محتوای رسانه‌ای را به راحتی نمی‌پذیرد و برای هر پدیده‌ای به دنبال علت و منطق می‌گردد؛ نسلی که از رسانه برای بهبود وضعیت و شرایط بهره می‌گیرد و صرفاً گیرنده‌ای منفعل و بی‌اثر نیست و اینگونه زمینه‌های تربیت رسانه‌ای وی فراهم می‌شود. با این اوصاف، ممکن است این سؤال ایجاد شود که راهکار عملی برای تحقق این مهم چیست؟ در پاسخ باید گفت: «فلسفه برای کودکان»، «تقویت مهارت‌های تفکری» و اساساً «آموزش و تقویت فلسفیدن به کودکان» روش مؤثر و مطمئنی است. این مهارت بر طرح سؤال مبتنی است. امروز دیگر ارائه پاسخ امتیاز چندانی محسوب نمی‌شود، بلکه طرح سؤالات دقیق، همه‌جانبه و چندسویه می‌تواند موجبات تربیت و ایجاد نسل دارای تفکر را فراهم کند. یک نمونه از فعالیت‌هایی که می‌تواند با رویکرد تقویت مهارت‌های تفکر، به افزایش سواد رسانه‌ای کودکان پیش‌دبستانی بینجامد، این است که پس از خوانش کتاب یا تماشای یک پویانمایی، با طرح سؤالات زیر، کودکان را در وادی تفکر بیشتر و نگاه چندبعدی به موضوع قرار دهیم. فراموش نکنیم، مربی تسهیلگر است و مدیریت جهت بحث را بر عهده دارد.

- فکر می‌کنید چرا آن شخصیت چنین کاری انجام داد؟
- اگر شما در آن موقعیت بودید، چه کار می‌کردید؟
- آیا فکر می‌کنید این اتفاق در زندگی شما نیز بیفتد؟ چرا؟
- چه چیزی را در این برنامه دوست دارید؟
- این برنامه چه حسی به شما می‌دهد؟
- آیا در این برنامه تصویری از خودتان می‌بینید؟
- و سؤالاتی از این دست...

در پایان باید تأکید کرد، تقویت کنشگری کودکان در مواجهه با انواع رسانه‌ها و محتواهای رسانه‌ای باید در قالب تقویت مهارت تفکری رخ بدهد. این توانمندسازی باید نتیجه تقویت کنشگری در خانواده‌ها، معلمان و سایر مربیان باشد. بدون این تقویت، توانمندسازی کودکان در این زمینه با مشکل روبه‌رو خواهد شد. آموزش‌های مربوط به سواد رسانه‌ای و اطلاعاتی باید در جهت تربیت اجتماعی، تعمیق فرهنگ‌سازی و توسعه دین‌داری تقویت شوند. پس خانواده و پیش‌دبستانی‌ها با آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان‌تان می‌توانند کاری کنند که قدرت تفکر و آگاهی‌شان نسبت به رسانه‌های اطراف افزایش یابد و به مصرف‌کنندگان فهمیده رسانه‌ها تبدیل شوند و بتوانند موارد قابل اعتنا و موارد قابل نادیده‌گیری را از یکدیگر تشخیص دهند.

منبع

۱. معصومه نصیری و سید علی موسوی. (۱۳۹۸). اصول آموزش سواد رسانه‌ای به کودکان. نسل روشن، تهران.

2. <https://www.unicef.org>

مشاوره

چپستی و چرایی پرخاشگری کودکان

● شیما ناصری / دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی
● دکتر سیامک طهماسبی / عضو هیئت علمی دانشگاه علوم بهزیستی

اشاره

«هدف جدول پرسش نامه انتهای مقاله سنجش میزان پرخاشگری کودکان پیش دبستانی در چهار بعد (کلامی - تهاجمی، فیزیکی - تهاجمی، رابطه‌ای و پرخاشگری تکانشی) است. در جدول ابعاد پرخاشگری و نیز شماره سؤالات مربوط به هر بعد ارائه شده است: شیوه نمره گذاری: در این جدول امتیاز مربوط به هر گزینه ارائه شده است: برای به دست آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازهای مربوط به تک تک سؤالات آن بعد را با هم محاسبه کنید. برای به دست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، مجموع امتیازهای تک تک سؤالات را با هم محاسبه کنید. نمره این مقیاس می‌تواند بین ۰ تا ۴۸ در نوسان باشد. نمره بالا نشان دهنده میزان بالای پرخاشگری در کودکان است.»

کلیدواژه‌ها: کودک پیش دبستان، پرخاشگری، مداخله به هنگام، مهارت‌های عاطفی و اجتماعی، آسیب‌های اخلاقی

دوران پیش دبستانی سال‌های مناسبی برای تشخیص مشکلات کودکان، مداخله به‌هنگام و پیشگیری از مشکلات عاطفی، اجتماعی و تحصیلی آینده آنان است. مداخله به‌هنگام و تغییر رفتارهای ناسازگار کودک در این دوره حساس، بر مهارت‌های اجتماعی و محبوبیت کودک نزد همسالان و بزرگسالان می‌افزاید و او را برای پذیرش مسئولیت‌های تحصیل در دبستان آماده می‌کند. یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان خردسال پرخاشگری است. پرخاشگری یکی از رایج‌ترین واکنش‌های هیجانی و طبیعی کودک نسبت به ناراحتی‌ها و ناکامی‌هاست که معمولاً از اوایل زندگی شروع می‌شود. پژوهشگران با مطالعه کودکان پرخاشگر به این نتیجه رسیده‌اند که ۵۵ درصد پسران و ۴۱ درصد دختران از دو سالگی، ۲۵ درصد پسران و ۳۴ درصد دختران تا پنج سالگی رفتارهای پرخاشگرانه نشان می‌دهند. این رفتارها با ورود به مدرسه کاهش می‌یابد و سپس در دوره نوجوانی (پسران بین ۱۶ تا ۱۸ سالگی و دختران بین ۱۳ تا ۱۵ سالگی) به اوج خود می‌رسد (شهیدی، ۱۳۹۸). همچنین، بعضی از مطالعات نشان می‌دهند، ثبات پرخاشگری در دخترها کمتر است، در حالی که چند تحقیق، برابری ثبات پرخاشگری بین دختران و پسران را نشان می‌دهند. پرخاشگری به‌عنوان یک آسیب اخلاقی، اگر کنترل نشود، ممکن است مشکلات بسیاری را از جمله طرد از سوی همسالان، عملکرد تحصیلی ضعیف و افت مهارت‌های ارتباطی باعث شود که بر جنبه‌های گوناگون زندگی فردی و اجتماعی کودک در آینده اثر گذارند. محققان اثر گذاری این آسیب‌ها را بر دختران بیشتر از پسران می‌دانند.

در این نوشتار تعریف پرخاشگری و انواع آن، پرخاشگری در سنین متفاوت، تفاوت پرخاشگری با رفتار جرت‌مندانه، و علل و شیوه‌های درمان آن بررسی شده‌اند.

پرخاشگری چیست؟ خشم نشان‌دهنده تعارض بین شخصیت در

حال رشد کودک با شخصیت و نگرش‌های والدین است. هر گاه کودک بفهمد از طریق عصبانی شدن به خواسته‌هایش می‌رسد، و می‌تواند توجه بسیاری را به خود جلب کند و در والدین اضطراب به وجود آورد، خشم خود را تکرار می‌کند. منشأ پرخاشگری خشم است. اگر خشم به‌درستی مدیریت نشود و باعث آسیب رسیدن به دیگران شود، به آن پرخاشگری گویند. صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی، پرخاشگری را رفتاری تعریف می‌کنند که شخص به‌واسطه آن عملی را به‌قصد آسیب رساندن به خود یا دیگری انجام می‌دهد. این آسیب ممکن است روانی یا فیزیکی باشد.

باید اضافه کرد که پرخاشگری در کودکان به شکل‌های گوناگون بدنی (لگزدن، گاز گرفتن)، کلامی (فریاد زدن، رنجاندن) یا به‌صورت تجاوز به حقوق دیگران (چیزی را به‌زور گرفتن) خود را نشان می‌دهد. نقطه قوت این تعریف در عینی بودن آن است که به رفتار قابل مشاهده اطلاق می‌شود. نقطه ضعف آن هم این است که شامل بسیاری از رفتارهایی می‌شود که ممکن است به‌طور معمول پرخاشگری تلقی نشوند.

برخی انواع پرخاشگری

۱. پرخاشگری وسیله‌ای: رفتار پرخاشگرانه برای رسیدن به هدف خاصی صورت می‌گیرد؛ مثل به‌دست آوردن یک اسباب‌بازی. کودک برای رسیدن به هدف، به فردی که بر سر راه اوست حمله‌ور می‌شود یا بر سر او

فریاد می‌کشد. بیشتر پرخاشگری‌های اطفال خردسال از نوع وسیله‌ای و برای تصاحب شیء مورد علاقه انجام می‌شوند. آنان با اعمالی مانند هل دادن، در تلاش‌اند اسباب‌بازی دیگران را به چنگ آورند و کمتر مواردی است که به‌قصد آسیب دیگران و از روی عصبانیت اقدام کنند.

۲. پرخاشگری آزاردهنده: به‌قصد آزار دیگران انجام می‌شود؛ چه فیزیکی (لگزدن، هل دادن، پرت کردن اشیاء و تهدید به انجام این اعمال همراه با حمله‌های عمدی) و چه کلامی (فحش و ناسزا گفتن).

۳. پرخاشگری مستقیم و غیرمستقیم: این تقسیم‌بندی براساس شناخت و شناختن علت یا علل پرخاشگری صورت پذیرفته است. اگر علت یا علل پرخاشگری روشن باشد، مثلاً فرد دیگری یا شیئی باعث شده‌باشد که کودک به مقصود خود نرسد، کودک هم آن عامل را می‌شناسد و از خود رفتار پرخاشگرانه بروز می‌دهد. در این صورت پرخاشگری مستقیم است. اما در صورتی که کودک عامل پرخاشگری را نشناسد، مثلاً در مهد کودک به‌اشتباه با فردی برخورد و شروع به پرخاشگری کند، این نوع پرخاشگری را که زمینه‌های قبلی دارد و واقع تخلیه هیجان‌های قبلی است، پرخاشگری غیرمستقیم می‌نامند.

پرخاشگری در سنین گوناگون کودکی چگونه خود را نشان می‌دهد؟

اغلب کودکان خشم زیاد خود را آشکار می‌کنند، ولی با رشد سنی و عقلی، ورود به مهدکودک و پیش‌دبستانی و قرار گرفتن در معرض آموزش مربیان و بودن در کنار همسالان، خشم خود را بهتر کنترل می‌کنند. این بهبود به شخصیت موروثی، محیط خانوادگی، هوش و رشد آنان بستگی دارد. هر اندازه میزان رفتارهای پرخاشگرانه کودک در دوران خردسالی بیشتر باشد، احتمال بروز رفتارهای خشن و تند در آینده، به‌ویژه در بزرگسالی، افزایش می‌یابد. کودک تا شش ماهگی، زمانی که در انتظار غذاست یا چیزی به او می‌دهند که نمی‌خواهد، یا زمانی که به کاری وادارش می‌کنند، از خود خشم نشان می‌دهد. در ۱۵

ماهگی، زمانی که به او اجازه نمی‌دهند در غذا خوردن مستقل باشد، عصبانی می‌شود. از ۱ تا ۳ سالگی در مرحله منفی‌گرایی و لج‌بازی است. کودکان می‌توانند حاکمان و مستبدانی کوچک باشند. آن‌ها از کسی که بازی‌شان را قطع کند متنفر می‌شوند و ممکن است از روی خشم اشیاء را پرت کنند. از ۱۸ ماهگی در هنگام ناراحتی لگد می‌زنند. از ۲ تا ۲/۵ سالگی تلاش می‌کنند برای داشتن و مالکیت یک اسباب‌بازی بچه‌های دیگر را بزینند. از ۳ تا ۴ سالگی به‌تدریج زبانی را به کار می‌گیرند تا از طریق آن احساسات پرخاشگرانه خود را خالی کنند. در حدود ۶ سالگی غالباً لگزدن و کتک‌کاری دوباره تکرار می‌شود. در ۸ تا ۹ سالگی بیشتر بحث و جدل و به‌کار بردن کلمات توهین‌آمیز و دشنام را جایگزین پرخاشگری‌های جسمانی می‌کنند. (طبیعت‌شناس، ۱۳۸۶)

تفاوت رفتار پرخاشگرانه با رفتار

جرئت‌مندانه پرخاشگری را باید از جرئت‌ورزی

متمايز کرد. جرئت‌ورزی دفاع از حقوق یا متعلقات

است؛ مانند: ممانعت کودک از اینکه کسی

اسباب‌بازی‌اش به‌زور را بگیرد. اما پرخاشگری ممکن

است نسبت به اشیاء، حیوانات، انسان‌های دیگر یا حتی خود

شخص یا چیزی ابراز شود که به عموم مردم تعلق دارد؛ مانند

پاره‌کردن صندلی اتوبوس یا استادیوم ورزشی با چاقو.

چرا کودکان پرخاشگر و عصبی می‌شوند؟

قبل از بیان علل پرخاشگری، باید بدانیم بسیاری از رفتارها

که ممکن است به‌صورت عادی رخ دهند، پرخاشگری محسوب

نمی‌شوند. مثلاً اگر کودکی در را با لگد باز کند و با این کار به

شخصی که پشت در ایستاده است، آسیب برساند، به این کار

پرخاشگری نمی‌گوییم؛ مگر اینکه کودک از پیش بداند چه کسی

پشت در ایستاده است. در پیدایش و تداوم پرخاشگری عوامل

متعددی وجود دارند که بسته به نوع شخصیت فرد متفاوت‌اند. اما

مهم‌ترین علل پرخاشگری عبارت‌اند از:

● **ارثی:** بعضی از افراد پرخاشگر، پدر یا مادر یا اجدادشان زمینه

پرخاشگری دارند و این روحیه به کودکان خود منتقل می‌شود.

همان‌گونه که خصوصیات جسمانی مانند رنگ چشم، مو و قد

منتقل می‌شوند، خصوصیات روانی نیز منتقل می‌شوند.

● **جسمانی:** بچه‌هایی که از نظر جسمانی مشکلاتی مانند

کم‌کاری یا پرکاری بعضی غده، و مشکلات بینایی یا کم‌خونی دارند،

آمادگی بیشتری برای پرخاشگری دارند.

● **ناکامی:** کودک به چیزی تمایل دارد، ولی مانعی باعث می‌شود

به خواسته خود نرسد. انسان نیازهای واقعی‌ای دارد که اگر مانعی

برای ارضای آن‌ها به وجود آوریم، زمینه را برای پرخاشگری او

مهیا کرده‌ایم.

● **یادگیری:** گاهی کودکان پرخاشگری را از والدین، مربیان،

دوستان، رسانه‌های گروهی (به‌ویژه تلویزیون) و بازی‌های ویدئویی

تقلید می‌کنند و یاد می‌گیرند.

● **ناسامانی خانواده:** در خانواده‌هایی که اختلاف و کشمکش

وجود داشته‌باشد و اعضای خانواده به‌طور دائم از هم انتقاد کنند و محیط

خانه نامن و نامتعادل باشد، زمینه پرخاشگری بیشتر است. جایی که

محبت، رافت، انسانیت، لطف و صمیمیت، دلسوزی و خدمت به هم

وجود دارد، بچه‌ها کمتر مشکل پیدا می‌کنند.

● **اعتیاد یکی از والدین:** مرد یا زنی که معتاد باشند، زمینه

را برای پرخاشگری دیگران آماده می‌کنند.

● **تنبیه بدنی:** تنبیه بدنی که از متداول‌ترین شیوه‌های کنترل رفتارهای

پرخاشگرانه است، خود یکی دیگر از دلایل پرخاشگری است. تنبیه به معنی

بیدار کردن، هشدار دادن، تذکر دادن یا محروم کردن موقت است، نه به معنی

کتک‌زدن و تحقیر کردن.

● **رفتار متضاد والدین:** رفتار متضاد والدین زمینه را برای پرخاشگری

فراهم می‌کند. مثلاً پدری دستوری می‌دهد و مادر برخلاف آن دستور عمل

می‌کند و برعکس. هرچه تضاد بین والدین، خانه و مدرسه بیشتر باشد، حالت

پرخاشگری در کودک بیشتر می‌شود.

● **غیبت طولانی والدین:** پدرانی که برای مدت طولانی فرزندان خود

را نمی‌بینند و مادرانی که کمتر در منزل حضور دارند، عاملی می‌شوند برای

پرخاشگری کودکانشان.

● **تحمیل باور از طرف والدین:** والدین بعضی از باورهای خود را به

کودکشان تحمیل می‌کنند، و می‌گویند: اگر کسی تو را کتک زد، تو هم او را

کتک بزنی! مثل گرگ باش!

● **مربی‌ان:** شیوه‌های غلط رفتاری بعضی مربیان؛ مثلاً مربیانی که خیلی

سخت همه‌چیز را کنترل می‌کنند و هزاران قانون دارند: ندو! ساکت باش!

وقت نیست!

● **تبعیض:** تبعیض بین خواهر و برادر یا دختر و پسر.

بعضی دیگر از عوامل زمینه‌ساز پرخاشگری عبارت‌اند از:

ابتلای والدین به بیماری؛ جلب کردن توجه دیگران (بیشتر در هنگام

مهمانی رخ می‌دهد)؛ زمانی که توجه شما به طفل کم می‌شود؛ گرسنگی

(این عامل موجب افزایش اسید معده می‌شود که به شکل ناراحتی،

عصبانیت و پرخاشگری نمود پیدا می‌کند)؛ احساس بی‌کفایتی و ناتوانی؛

دریغ کردن محبت و نادیده گرفتن فرزند و ناراحتی او؛ برنامه‌ها و بازی‌های

رایانه‌ای؛ برنامه‌های تلویزیونی و فیلم‌هایی با ماهیت خشونت‌آمیز؛

خشونت والدین؛ بی‌تفاوتی والدین به رفتارهای نادرست کودک؛ طلاق؛

پایین بودن سطح تحصیلات خانواده و اطرافیان؛ تعداد زیاد خواهر و برادر

و نیز پایین بودن سطح درآمد خانواده؛ استرس مادر در دوران بارداری و

ابتلای او به برخی عفوالت‌های ویروسی؛ رفتارهای پرخاشگرانه و تند

اطرافیان مادر با او در دوران بارداری.

سخن آخر

نباید اجازه داد پرخاشگری و خشونت در کودک تثبیت شود و به‌صورت

عادت درآید. اگر کودک متوجه شود با این روش می‌تواند موفق شود، هرگز

زی‌بار خیرخواهی و حرف دیگران نمی‌رود. در نتیجه همیشه و در همه

حال برای رسیدن به خواسته‌هایش از ابزار پرخاشگری استفاده می‌کند. برای

کاهش و درمان پرخاشگری راه‌های متعددی وجود دارند که ان‌شاءالله در

شماره بعدی مجله به آن‌ها خواهیم پرداخت.

| رتیف | سؤالات | اصلا | به ندرت | یکبار در ماه | یکبار در هفته | اغلب روزها |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------|--------------|---------------|------------|
| ۱ | وقتی عصبی می شود از وسایلی استفاده می کند که ممکن است به بچه ها آسیب جدی برساند (خودکار، قیچی، چوب و...). | | | | | |
| ۲ | اگر بزرگسالان او را عصبانی کنند، به آن ها می پرد و فریاد می زند. | | | | | |
| ۳ | به بازی های خشن علاقه دارد. | | | | | |
| ۴ | در او دروغ گویی مشاهده می شود. | | | | | |
| ۵ | با بزرگسالان درگیر مشاجره می شود (جیغ و داد زدن، و بگومگو با افراد بزرگسال). | | | | | |
| ۶ | آن قدر عصبانی می شود که چیزی را پرت می کند و می شکند. به صندلی و میز لگد می زند و اشیا را با پر خاش پرت می کند. | | | | | |
| ۷ | اگر کودکی او را ناراحت کند، به زور او را از بازی های دسته جمعی بیرون می کند. | | | | | |
| ۸ | کودکان را تهدید می کند با یکی از بچه هایی که مورد نظر اوست دوست نشوند. | | | | | |
| ۹ | وقتی دیگران با او مخالفت می کنند، با آن ها جر و بحث می کند. | | | | | |
| ۱۰ | زود از کوره در می رود. | | | | | |
| ۱۱ | در مواضع فکری خود بسیار مقاوم و پابدار است و فقط حرف خودش را قبول دارد. | | | | | |
| ۱۲ | تحمل شکست و ناکامی برای او خیلی مشکل است. | | | | | |

منابع

۱. واحدی، شهرام؛ اسکندر، فتحی آذر؛ حسینی نسب، سید داوود؛ مقدم، محمد (۱۳۸۷). بررسی پایایی و روایی مقیاس پر خاشگری پیش دبستانی و ارزیابی میزان پر خاشگری در کودکان پیش دبستانی ارومیه. فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال دهم، شماره سی و هفتم.
۲. شهیم، سیمیا (۱۳۸۶). پر خاشگری رابطه ای در کودکان پیش دبستانی. مجله روان پزشکی و روان شناسی بالینی ایران، سال ۱۳، شماره ۳.
۳. شیرکش، سمیه؛ میرزایی، مهشید؛ تبری، رسول؛ کاظم نژاد، لیلی؛ احسان؛ رستمی، مریم (۱۳۹۵). پر خاشگری و عوامل اجتماعی اقتصادی مرتبط با آن در کودکان پیش دبستانی. پرستاری و مامایی جامع نگر، سال ۲۶، شماره ۸۲.
۴. رضایی، مرجان (۱۳۹۶). تأثیر بازی درمانی بر جرئت ورزی و پر خاشگری کودکان دارای هراس از مدرسه. پایان نامه کارشناسی ارشد. گروه روان شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی.
۵. رفیعی، مجتبی (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر پر خاشگری کارکنان اداره آموزش و پرورش منطقه ۱۱ تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته مدیریت دولتی. گرایش تحول اداری. دانشگاه پیام نور.
۶. اسفندیار، حدیثه (۱۳۸۶). انواع، عوامل و راه های درمان پر خاشگری در کودکان (بخش های اول و دوم)، از <https://rasekhoon.net/lifestyle/show>
۷. محلمهدی شهیدی (۱۳۹۸). چرا کودکان پر خاشگر می شوند و چه کنیم. سایت سوادزنگی.
۸. وداد طبیعت شناس. روزنامه کیهان. شماره ۱۸۸۱۹. ۱۳۸۶.

| شماره سؤالات | بعد پر خاشگری |
|--------------|-----------------|
| ۳-۱ | کلامی - تهاجمی |
| ۶-۴ | فیزیکی - تهاجمی |
| ۹-۷ | رابطه ای |
| ۱۲-۱۰ | تکانشی |

| گزینه | اصلا | به ندرت | یکبار در ماه | یکبار در هفته | اغلب روزها |
|--------|------|---------|--------------|---------------|------------|
| امتیاز | ۰ | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |



برای من شعر بخوان

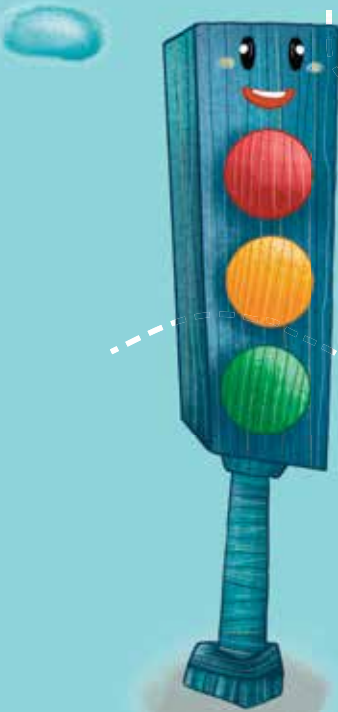
فاطمه محمدرضایی

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی - عضو کمیته تولید محتوای پیش دبستان استان قم

اشاره

همهٔ کودکان و نوجوانان ذاتاً شعر را دوست دارند و از آن لذت می‌برند. شعر تنها وسیله‌ای برای تفریح، سرگرمی و پرکردن اوقات فراغت و شاد کردن کودکان و نوجوانان نیست، بلکه شعر راهی برای بهره‌مند کردن کودکان و نوجوانان است از چشمه یا جویباری درونی و همیشگی در درونشان که روانشان را از شادابی و تازگی سرشار می‌سازد. آن هم نه شادابی تنها، چرا که دوست داشتن و درک شعر به گونه‌ای دریافت و حس ششم برای کودکان به ارمغان می‌آورد که در روبه‌رو شدن آن‌ها با زندگی و جهان پیرامون، از کودکان و نوجوانان انسان‌هایی چالاک می‌سازد.

کلیدواژه‌ها: شعر، شعر کودک، خواندن، نوآموزان



تقویت مهارت خواندن و رسیدن کودک به مرحلهٔ خواندن خلاق

بسیاری از کودکان در خواندن متن دچار مشکل هستند. امروزه کودکان حتی به پیدا کردن مهارت در مطالعه نمی‌اندیشند. اما تکرار در خواندن و لذت‌بردن از شعرخوانی باعث می‌شود کودکان به مهارت خواندن دست پیدا کنند و برای رسیدن به خواندن خلاق آماده شوند.

تقویت دایرهٔ واژگان

چنانچه مربی فضایی مناسب برای تقویت دایرهٔ واژگان کودک فراهم کند و با تکرار و تمرین منظم شعرخوانی، قدرت انتخاب واژگان مورد علاقهٔ کودک را به وی بدهد، امکان دیگرگونه اندیشیدن را نیز برای کودک فراهم خواهد آورد. شعر کودک به دلیل داشتن تنوع در مضمون و نیز تنوع در استفاده از واژگان، در این زمینه بسیار مؤثر خواهد بود.

تقویت تخیل زبانی (تخیل اندیشه)

تخیل زبانی، تخیل اندیشه است. تخیل اندیشه یعنی آفرینش زبان نو، انحراف از زبان هنجار و بازی با زبان هنجار. شعر به دلیل خارج شدن از زبان هنجار و ترکیب کردن زبان نو با زبان هنجار، فضاهایی را برای خلاقیت اندیشهٔ کودک فراهم می‌کند. چنانچه شعرخوانی به صورت منظم با کودک و برای کودک انجام شود، تخیل زبانی جملات تازه‌ای، چه در زبان شفاهی و چه در زبان نوشتاری کودک، خلق خواهد کرد.

در این مقاله سعی شده است به سؤالات زیر پاسخ داده شود:

- شعر چیست و شعر کودک چه تعریفی دارد؟
- تفاوت شعر کودک با شعر بزرگسالان چیست؟
- قالب‌های شعر کودک چگونه‌اند؟

قبل از تعریف شعر به اختصار فایده‌های خواندن شعر برای کودکان ارائه می‌شود.

تربیت حس زیباشناسی

شعر کودک و نوجوان از آنجا که نمادها و عناصر خاص زندگی این گروه‌های سنی را در بردارد، و در عین حال زیبایی‌های جهان کودکان و نوجوانان را برای آن‌ها به تصویر می‌کشد، در تربیت حس زیباشناسی مخاطب مؤثر است.

تقویت مهارت شنیدن و رسیدن به مرحلهٔ شنیدن خلاق

در شنیدن خلاق، علاوه بر حس شنوایی، تخیل، عاطفه، حس و اندیشهٔ کودک نیز به کار گرفته می‌شوند و هم‌زمان و هماهنگ عمل می‌کنند. خلاقیت‌های کلامی زمانی توسط کودک یا نوجوان بروز می‌کنند که کودک شعرهای زیادی شنیده باشد یا در اثر خواندن متون مناسب به خلق تازه‌هایی در بیان و نوشتار برسد.

تقویت تفکر منطقی

در شعرهایی که شاعر برای بیان مفهوم مورد نظر خود زبان روایی به کار برده است، کودک به منطقی بین شخصیت‌ها پی می‌برد. در بسیاری موارد، الگوی منطقی ارتباط بین شخصیت‌ها در شعر روایی می‌تواند به عنوان الگویی ارتباطی برای کودک قابل استفاده باشد.

برقراری ارتباط عمیق با جهان پیرامون

شعرخوانی به کودک کمک می‌کند با جهان پیرامون ارتباط عمیق‌تری برقرار کند؛ به‌ویژه اگر در شعرها از عناصر موجود در زندگی کودک بهره گرفته شده باشد.

شعر و عناصر اصلی آن

در دایره‌المعارف بین‌المللی و بستر^۱ در تعریف شعر چنین گفته شده است: شعر پردازش اندیشیده‌واژه‌ها در گفتاری خیال‌انگیز یا احساس‌برانگیز، با نظم آهنگین است. افلاطون در رساله «ایون» خود، شعر را مولود شوق و الهام می‌خواند. دکتر خانلری اعتقاد دارد، شعر القای حالات نفسانی است. دکتر شفیعی کدکنی شعر را گرهِ خوردگی عاطفه و تخیل می‌داند که در زبان آهنگین شکل گرفته باشد.

سخنوران و فیلسوفان ایرانی و اسلامی برای شعر دو تعریف ارائه کرده‌اند؛ گروهی که ساختار شعر را در نظر گرفته‌اند و آن را کلامی موزون و مُقَفَا (دارای قافیه) خوانده‌اند. اینان وزن و قافیه را عنصرهای جدایی‌ناپذیر شعر برشمرده‌اند. و گروهی دیگر که به درون مایه شعر پرداخته‌اند و تخیل را عنصر اصلی شعر دانسته‌اند.

شعر دو عنصر اساسی دارد

عنصر درونی، یعنی ذات و جوهر شعر، ویژگی‌های روانی آن اندیشه، حس، عاطفه و خیال است.

عنصر صوری، یعنی صفات شعر، ویژگی‌های زبانی و به اصطلاح شکل، یعنی قالب و پوشش شعر است و عبارت است از ضرباهنگ وزن با موسیقی کلام، پردازش کلمات، نغمه حروف و خوش‌آوایی توأم با شگردهای بیانی و صنایع لفظی و معنوی مانند کنایه، استعاره و جز آن‌ها.

شعر کودک

شعر کودک شعری است که با زبان و تخیل و درک و هیجان کودک تناسب داشته باشد. شعر کودک پُلی است میان شعر عامیانه کودک^۲ و شعر رسمی^۳. از این‌رو، پیروی شعر کودک از وزن و قافیه شعر رسمی ضروری است. پس موزون و مُقَفَا بودن به تعریف شعر کودک نیز راه می‌یابد. اما دیگر عناصر در شعر ویژه کودک، مثل احساس و عاطفه، تخیل، زبان، موسیقی و قالب، بر پایه ارزش و جایگاه برابر نیازها، توانایی‌ها و ویژگی‌های کودکان به کار گرفته می‌شوند.

بنابراین، شعر کودکان و شعر بزرگسالان همانندی‌ها و تفاوت‌هایی دارد:

۱. شعر بزرگسالان مخاطب معین ندارد، اما شعر کودکان دارد. پس رعایت وضعیت و شرایط گروه‌های سنی آنان ضروری است.

۲. حوزه واژگان و عناصر شعری، دامنه تصویرسازی و خیال‌پردازی، قالب‌های شعری، آرایه‌ها و وزن در شعر بزرگسالان گسترده، اما در شعر

کودکان محدود است.

۳. درونمایه در شعر بزرگسالان گوناگون، اما در شعر کودکان محدود است و گاه شعر کودک درونمایه ندارد.

۴. لحن و بیان در شعر بزرگسالان بیشتر جدی و سخنورانه، اما در شعر کودکان ساده، طنز، شوخی، معما، بازی‌گونه و مهمل‌پردازانه است.

۵. زاویه دید شعر بزرگسالان، گوناگون و گاه بدبینانه است، اما شعر کودکان نیازمند زاویه دیدی خوش‌بینانه، فضاهایی شادی‌بخش و حرکت‌آفرین است.

قالب‌های شعر کودک

چهارپاره: چهارپاره قالبی است با شماری از بندهای چهار مصرعی هموزن که مصرع‌های دوم و چهارم هر یک از بندها قافیه مستقل دارد. از این رو شاعر در تنگناهای قافیه گرفتار نمی‌شود. بنابراین، ظرفی مناسب برای پرداختن به موضوع‌های گوناگون و درونمایه‌های طولانی، به‌ویژه قصه‌های منظوم است. این قالب مناسب‌ترین قالب برای شعر کودک به شمار می‌رود.

روی یک گل توی صحرا
شاپرک آمد به دنیا
شاپرک پوشید فوری
یک لباس خوب و زیبا
بر لباس رنگی خود
کرد با شادی نگاهی
مادرش بوسید او را
گفت: «به‌به، مثل ماهی!»

افسانه شعبان‌نژاد

مثنوی: مثنوی به معنای دوتایی، قالبی است که بیت‌های آن وزن مشترک، اما قافیه مستقل دارند. این قالب نیز همانند چهارپاره، چون تنگناهای قافیه ندارد، ظرفی مناسب برای پرداختن به موضوع‌های گوناگون و درونمایه‌های طولانی، ویژه داستان‌های منظوم است. این قالب، پس از چهارپاره، مناسب‌ترین قالب شعر کودک و نوجوان است.

ابر کوچیک به خانه ما رسید
آهسته آهسته به اینجا رسید
اومد و روی شاخه‌ها دست کشید
یواشکی به بام ما دست کشید

اسدالله شعبانی

غزل: غزل قالبی است با پنج تا یازده بیت هموزن که بیت اول آن با مصرع‌های دوم بیت‌های دیگر هم‌قافیه است. این قالب برای نمایاندن احساس‌ها و حالت‌های دورنی گروه‌های سنی کودکان مناسب است.

و زبان کنایی، مجازی، استعاری، ایمایی و اشاره‌ای ارائه می‌شود. تمثیل در شعر کودک همهٔ عنصرهای مادی و معنوی زندگی را که ویژگی‌های انسانی را می‌پذیرند، دارد.

درونمایهٔ تعلیمی: تعلیم به معنای آموزش و یاد دادن است. شاعر کودک برای ساخت درونمایه‌های تعلیمی - تربیتی، وصف و تمثیل به کار می‌گیرد، فضا و زمینه‌ای مناسب می‌آفریند و جنبه‌های تعلیمی - تربیتی را فراخور دریافت و دنیای گروه می‌آورد و گروه‌های سنی را در آن فضا و زمینه برجسته می‌کند

معیارهای شعر کودک

۱. زبان و بیان: زبان ابزار کار شاعر است. او با چیدن کلمه‌ها می‌تواند مناسب‌ترین شعرهای کودکان را بیافریند. زبان شعر بر ایجاز (چکیده‌گویی) مبتنی است، به طوری که شاعر با کمترین کلمه، بیشترین حرف را بیان می‌کند. بیان شعر (چگونگی بازگفت و بازنمود اندیشه‌ها) نیز کودکانه باید باشد تا مخاطبان خود را در آن ببینند و زبان حال خود را بیابند.

۲. سادگی و روانی: شعر کودک از هر جهت باید ساده، روان، قابل فهم و قابل دریافت باشد. به خصوص کاربرد کلمه‌ها باید برگرفته از واژگان پایهٔ کودکان باشد و از هر نوع ترکیب پرهیز شود. سادگی زبان در شعر کودک بر دو اصل استوار است: یکی اینکه واژه‌های آن از حوزهٔ واژگان کودک بیرون نباشد، دیگر آنکه ترکیب کلام به زبان سادهٔ گفت و گو نزدیک باشد.

۳. خیال‌انگیزی: تخیل مشخصهٔ عمدهٔ شعر بودن یک اثر است. عوامل کاربرد تخیل در شعر، تشبیه، تشخیص، اغراق، استعاره و قافیه‌اند. **تشبیه:** تشبیه مانند کردن دو چیز بر پایهٔ یک یا چند ویژگی است. در شعر کودکان تشبیه عموماً باید حسی باشد نه عقلی و ذهنی.

هر روز صبح زود مادر
با دقت و آرام و چابک
مانند گل‌ها هست بیدار
لبخند بر لب می‌کند کار

صفورا نیروی

تشخیص: تشخیص شخصیت بخشیدن به اشیا و امور و پدیده‌های بی‌جان است.

چراغ راهنمایی چه خوب و مهربونه
تو گرما و تو سرما به لنگه پا و ایساده
چشمای سبز و سرخس، به یاد من می‌مونه
حرف می‌زنه با چشماش، همیشه هست آماده

فاطمه محمدرضایی

استعاره: استعاره، بر تشبیه استوار است، اما همانندی در آن پوشیده و پرورده‌تر است، زیرا شاعر معنای راستین واژه را فرو می‌گذارد و معنای هنری آن را برمی‌گزیند.

بابا دارد می‌خندد
دنیا دارد می‌خندد
حتماً بابا خوشحال است
زیرا دارد می‌خندد
یک گل روی قالیچه
با ما دارد می‌خندد

افشین علا



قالب نیمایی: شعر نیمایی هر چند وزن عروضی^۴ دارد، اما مصراع‌های آن به افاعیل عروضی دو، سه و چهارگانه محدود نیست و قافیه جای منظم و مشخصی ندارد. افاعیل آن را می‌توان بر پایهٔ کوتاهی و بلندی مطلب کاهش یا افزایش داد. قافیهٔ آن نیز پایان بخش کلام است. بنابراین، شاعر از قید وزن و قافیهٔ رسمی آزاد می‌شود. قالب نیمایی نیز برای درونمایه‌های داستانی مناسب است. این قالب در شعر نوجوان بیش از شعر کودک تجربه شده، اما آنان را جذب نکرده است؛ زیرا سرایندگان، ناخواسته از قلمرو گروه‌های سنی به سوی بزرگسالان می‌گرایند و مخاطبان خود را فراموش می‌کنند.

گل گل گل! گل اومد کدوم گل؟
همون که رنگارنگه برای شاپرک‌ها به خونه قشنگه
کدوم کدوم شاپرک؟
همون که روی بالش خال‌های سرخ و زرده با بال‌های قشنگش میره
و بر میگردد
شاپرک خسته میشه بال‌هاش و زود مبینده روی گل‌ها میشینه شعر
میخونه میخنده شعر میخونه میخنده

افسانه شعبان نژاد

درونمایهٔ شعر کودک

درونمایهٔ شعر کودک می‌تواند وصفی، تمثیلی و تعلیمی، حماسی و ... باشد. در اینجا به اختصار به توضیح سه نوع آن پرداخته می‌شود.

درونمایهٔ وصفی: وصف، شناسایی جنبه‌های گوناگون یک پدیده است. عرضهٔ درونمایهٔ وصفی در قالب‌های شعری، فراخور دریافت گروه‌های سنی، در پیچهای مناسب برای تماشای شاعرانهٔ همهٔ چیزهایی است که آنان در زندگی خود می‌بینند و خواهند دید و می‌شناسند و خواهند شناخت.

درونمایهٔ تمثیلی: تمثیل به معنای مانند کردن صورت چیزی به وسیلهٔ کلام، تصویرکردن و داستان آوردن است. تمثیل، قالب نیست، بلکه درونمایه‌ای است برای شناساندن یک پدیده، حالت، باور و تجربه که با لحن

قافیه: قافیه در شعر گروه‌های سنی، به‌ویژه خردسالان، کارکردی برجسته دارد و گاه ارزش آن از درونمایه^۵ بیشتر است، زیرا کودک پیش از آنکه وزن شعر را بشناسد، موسیقی قافیه را می‌شناسد و معیار شعر بودن از نظر او، قافیه داشتن آن است.

۴. کوتاه بودن: شعر کودک باید کوتاه و قابل حفظ کردن باشد. در شعر کودک باید از انباشت اطلاعات و حرف‌های پراکنده پرهیز کرد و تنها به یک موضوع پرداخت.

۵. گیرایی و دل‌نشینی: لازمه گیرایی و دل‌نشینی هر شعر، تأثیرگذاری، داشتن احساس و عاطفه و نیز نقش برانگیختگی آن است. گیرایی و دل‌نشینی دستاورد عامل‌هایی چون آهنگ، تازگی درونمایه، تناسب درونمایه با ویژگی‌های گروه‌های سنی، طنزآمیزی، بهره‌مندی از عنصرهای فرهنگی، لحن و بیان عاطفی است.



دویدم و دویدم
به یک آتو رسیدم
گفتم چه دم درازی
میای با من تو بازی
اطو دمش را تاب داد
با ناز به من جواب داد و ...

ناصر کشاورز

اغراق: اغراق بزرگ‌نمایی یک کس یا یک چیز است، چنان‌که عقل آن را بیسندد، به شرطی که در زندگی و تجربه‌های انسانی ننگجد و نمونه‌ای نداشته باشد. اغراق یکی از عامل‌های خیال‌انگیزی شعر است.

مرا یک دایناسور
درسته قورت داده
خود من خواستم که
شوم یک شام ساده
گمان کردم گرسنه است
به او دادم خودم را
دو چشمم را که بستم
فقط گفتم بفرما

ناصر کشاورز



پی‌نوشت‌ها

1. webster

۲. شعر عامیانه درون‌مایه‌های سازمان‌دهی شده و قالب‌های ویژه ندارد. بیشتر در قالب لالایی، سرود، ترانه، چیستان و بازی سینه به سینه نقل می‌شود و مخاطبان آن نیز وزن این گونه سرودها را، چون گیرا و دل‌انگیز است، می‌پسندند.

۳. شعر رسمی در لغت به معنای دریافت و دانایی و در اصطلاح سرودن و نظم دادن به واژه‌ها به وسیله قافیه‌سازی و ایجاد وزن و آهنگ برای افزایش گیرایی و اثرگذاری سخن است

۴. وزن عروضی یا وزن کمی، یکی از اوزان شعر فارسی است که اساس آن مبتنی بر نظم هجاهای بلند و کوتاه در مصراع‌های شعر است. این وزن خاص زبان‌هایی مثل فارسی، عربی سانسکریت و یونانی است که مصوت‌ها به کوتاه (ا، ا) و بلند (ا، ای، او) تقسیم می‌شوند. در کلام منظوم با افعال عروضی، وزن اشعار بر پایه افعال است.

۵. درونمایه عبارت است از فکر اصلی و مسلط بر هر اثری که موقعیت‌های داستان یا شعر را به هم می‌پیوندد.

منابع

۱. اسپارک، برنارد (۱۳۹۴). آموزش در دوران کودکی. ترجمه محمدحسین نظری نژاد. آستان قدس رضوی. مشهد.
۲. بخش کودکان بیتوته (۱۳۹۹). شعر کودک. www.beytoote.com
۳. داد، سیما (۱۳۸۰). فرهنگ اصطلاحات ادبی. چاپ مروارید. چاپ چهارم.
۴. گروه پیش‌دبستانی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی. راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستان (۱۳۹۴). انتشارات مدرسه. تهران.
۵. صادق زاده، محمود (۱۳۹۲). پژوهشنامه ادبیات تعلیمی. www.SID.Ir
۶. نعمت‌اللهی، فرامرز (۱۳۸۹). ادبیات کودک و نوجوان؛ شناسایی، ارزشیابی، ارزش‌گذاری. انتشارات مدرسه. تهران.
۷. گرما رودی، سید علی (۱۳۹۷). مهارت شعرخوانی. www.tebyan.net
۸. شعر از دیدگاه شفیع کدکنی. www.Artiche.tebyan.net
۹. فرهنگ فارسی معین. www.Vajehab.com
۱۰. فرهنگ فارسی دهخدا. www.Vajehab.com



خشت اول

مدرسه تلویزیونی ایران، نفسی تازه در آموزش های پیش دبستانی

● حمیدرضا محمدبیگی

● کارشناس مسئول آموزش پیش دبستانی و دوره اول ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران

آسیب را متحمل شد، چرا که در مدرسه تلویزیونی ایران مورد توجه قرار نگرفت و برنامه ای برای این دوره تحصیلی ساخته نشد. شبکه شاد نیز که توسط وزارت آموزش و پرورش ساخته شده بود، دوره پیش دبستانی را پوشش نداد و کودکان این سن در بستر فضای مجازی رها شدند و سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بدون برنامه خاص پیش دبستانی به پایان رسید.

اما این آخر ماجرا نبود. بی توجهی به این دوره تحصیلی در شبکه شاد و مدرسه تلویزیونی از یک طرف و شیوع و ماندگاری ویروس کرونا از طرف دیگر، دست به دست هم دادند تا در کنار مشکلات اقتصادی ناشی از کمبود درآمد خانواده ها، پوشش پیش دبستانی به سرایشی سقوط نزدیک شود؛ به طوری که بسیاری از خانواده ها ترجیح دادند در سال تحصیلی جدید (۹۹/۱۴۰۰) از ثبت نام فرزندان خود در مدرسه امتناع کنند.

بدین ترتیب، پوشش تحصیلی این دوره با افت شدید مواجه شد. بسیاری از مراکز پیش دبستانی رو به تعطیلی رفتند، و مربیان پیش دبستانی نیز طعم بیکاری و از دست دادن شغل را چشیدند تا مشکلات جدیدی به مشکلات قبلی آن ها اضافه شود.

این خلأ همچنان احساس می شد تا اینکه در آبان ۱۳۹۹، با هماهنگی وزارت آموزش و پرورش، سازمان صدا و سیما و نیز اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، در اقدامی ستودنی ولی دیر هنگام تصمیم گرفتند، آموزش های پیش دبستانی وارد مدرسه تلویزیونی ایران شود و از این تاریخ، روزانه حدود یک ربع ساعت برنامه آموزشی از شبکه آموزش برای آموزش خانگی نوآموزان پخش شود.

خانواده هایی که نتوانسته بودند فرزندان خود را در دوره پیش دبستانی ثبت نام کنند، روزنه امیدی یافتند و بدین ترتیب، دریچه ای برای توجه به تربیت به کودک و نوآموز و نیازهای آن ها در کشور گشوده شد.

اما اکنون سؤال بسیاری از علاقه مندان و صاحب نظران

شیوع بیماری کرونا و همه گیری آن که از اسفند ۱۳۹۸ آغاز شد، بسیاری از کارکردهای جامعه را تحت تأثیر قرار داد، به طوری که برخی از آن ها رو به افول نهادند. از جمله آن ها مدرسه ها بودند که باید خود را با شرایط جدید تطبیق می دادند. آموزش های انفرادی در بستر فضای مجازی، یکی از راهکارهایی بود که مدرسه ها برای ادامه نقش فرهنگی و اجتماعی خود بدان متوسل شدند. تا حد زیادی نیز در جذب دانش آموزان و خانواده ها موفق شدند؛ طوری که با تلاش های جهادی معلمان، جلوه هایی ناب از ایثار و فداکاری به نمایش گذاشته شد.

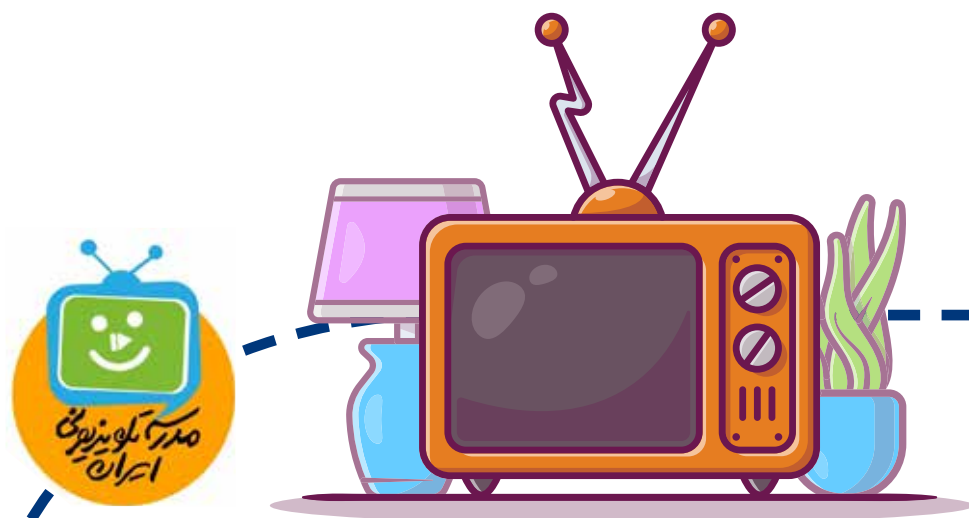
اما اینکه آموزش مجازی، در مقایسه با آموزش های حضوری، تا چه اندازه توانسته است کیفیت لازم را داشته باشد و جای خالی مدرسه و کلاس را برای دانش آموزان پر کند، سؤالی است که باید در زمان مناسب به آن پرداخته شود.

در این میان، آموزش و پرورش با فراهم کردن بستری به نام «شاد» در فضای مجازی، کوشید فعالیت های آموزشی مجازی مدرسه ها را در این شبکه متمرکز و امکان ارتباطی امن و رایگان را برای مدرسه ها، دانش آموزان و خانواده ها فراهم کند. اما چالش مهم دیگر این بود که بسیاری از دانش آموزان به شبکه های اجتماعی دسترسی لازم را نداشتند و امکان حضور در کلاس های آنلاین و آفلاین برای ایشان فراهم نبود.

مدرسه تلویزیونی ایران نیز هدیه دیگری برای دانش آموزان بود که در اسفند ۱۳۹۸ با هماهنگی وزارت آموزش و پرورش و سازمان صدا و سیما شکل گرفت. این برنامه با ارائه آموزش های مناسب و امکان پوشش سراسری و دسترسی آسان، توانست جایگاه بالایی در غلبه بر مشکلات آموزش های مجازی و پرکردن خلأ ناشی از غیرحضور شدن مدرسه ها کسب کند.

در این گیر و دار، دوره

پیش دبستانی بیشترین



راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی دوره معرفی شده‌اند، نقاط مشترکی هستند که می‌توانند حلقه اتصال محتوای آموزشی غیرمتمرکز و متعدد در سطح کشور باشند. چنانچه برنامه آموزشی مدرسه تلویزیونی ایران بر مبنای اهداف آموزشی مصوب ساخته شود، می‌تواند ضمن برخورداری از کیفیت لازم، برنامه‌ای ملی تلقی شود و در شهرها و روستاهای دور و نزدیک جوابگوی خانواده‌ها و نوآموزانی باشد که چشم امید خود را به تلویزیون دوخته‌اند.

از مزایای دیگر آموزش‌های تلویزیونی این است که می‌تواند الگویی برای تدریس مربیان فراهم کند و عملاً یک دوره و کارگاه آموزشی برای مربیان باشد تا آن‌ها با مقایسه روش‌های تدریس خود با آنچه در تلویزیون اتفاق می‌افتد، به ضعف‌ها و قوت‌ها پی ببرند. در واقع، مدرسه تلویزیونی ایران یک برنامه درس‌پژوهی به وسعت ایران است.

بنابراین، اقدام آموزش و پرورش، و صدا و سیما در تداوم این آموزش‌ها و کیفیت‌بخشی بیشتر به مدرسه تلویزیونی ایران، به‌ویژه برنامه آموزشی پیش‌دبستان، وظیفه‌ای خطیر است که می‌تواند به‌مثابه خونی تازه در رگ‌های خشکیده دوره پیش‌دبستان جریان یابد.

به امید آنکه مشکلات و مسائل این دوره، به‌ویژه وضعیت شغلی مربیان، محتوای آموزشی، آموزش نیروی انسانی و همچنین برخورداری از ساختار منسجم، مناسب و مدیریتی یکپارچه در سایه الطاف خداوندی و توجه بیشتر مسئولان و علاقه‌مندان به آینده کشور و سرنوشت کودکان پیش‌دبستانی که در سنین حساس یادگیری و تربیت به سر می‌برند، رفع شود و با درست گذاشتن خشت اول در نظام تعلیم و تربیت، روزبه‌روز شاهد رشد و ترقی نظام تعلیم و تربیت کشور باشیم!

تربیتی این است که مدرسه تلویزیونی چگونه می‌تواند در شرایط پیچیده ناشی از غیرحضوری شدن مدرسه‌ها به کمک نوآموزان پیش‌دبستانی و خانواده‌ها بیاید و آن‌ها را از سردرگمی و بلاتکلیفی نجات دهد؟ برنامه آموزشی غیرمتمرکز پیش‌دبستانی را چگونه می‌توان با پوششی سراسری و متمرکز به اجرا درآورد؟ و تناقض تمرکز و نبود تمرکز را چگونه می‌توان حل کرد؟

این‌ها سؤالاتی هستند که پاسخ به آن‌ها چندان هم ساده نیست. اما نگاهی به سازمان‌دهی برنامه مدرسه تلویزیونی ایران، روزنه‌های امیدی در اثربخشی این برنامه نشان می‌دهد. همان‌طور که گفته شد، برنامه آموزشی دوره پیش‌دبستان، به‌ویژه در حوزه محتوا و تربیت مربی، برنامه‌ای غیرمتمرکز و تقریباً استانی است. به عبارت دیگر، نوآموزان دوره پیش‌دبستانی همانند سایر دوره‌های تحصیلی، محتوای ملی و کتاب درسی واحدی ندارند و هر استان براساس شرایط بومی، فرهنگی و اجتماعی حاکم بر آن، نسبت به تولید محتوای آموزشی اقدام می‌کند و این چالشی بود که مدرسه تلویزیونی هم با آن مواجه شد.

کارشناسان آموزش و پرورش، به‌عنوان پشتیبانان مدرسه تلویزیونی، باید برای غلبه بر آن راهکار مناسبی پیدا می‌کردند تا آموزش‌های متمرکز تلویزیونی نه‌تنها با محتوای آموزشی استان‌ها تناقض نداشته باشد، بلکه با آن همسو باشد و بتواند جوابگوی نیاز نوآموزان، خانواده‌ها، مربیان و صاحب‌نظران در اقصا نقاط کشور باشد.

اما آن روزنه امید که به آن اشاره شد، کدام است؟ چه چیزی می‌تواند به‌عنوان نقطه مشترکی در تولیدات و محتوای آموزشی استان‌ها و مناطق کشور مطرح شود؛ به‌طوری‌که برنامه آموزشی تلویزیونی برای همگان در همه جای کشور قابل استفاده و استناد باشد؟

به نظر می‌رسد، هدف‌های آموزشی پیش‌دبستان که در

اتوبوس سواری مجازی

طرح فعالیت هنری برای نمایش خلاق به صورت برخط

● **لیلا بیگونند / کارشناس نمایش خلاق**
● **کیومرث سلطانی ابهری / کارشناس آموزش هنر به کودکان**

بهموقع، کار بهمراتب سختی بود. این فعالیت نمایش خلاق را برای ۲۰۹ دانش آموز در شهر تهران، در رده سنی ۵ تا ۹ سال و در گروه‌های ۱۰ تا ۱۲ نفری اجرا کردم. این فعالیت را در محیط ارتباطی اسکای روم تجربه و بازخوردهای بسیار خوبی دریافت کردم.

چگونگی شکل‌گیری و طراحی ایده

با تجربه‌های قبلی‌ام در حوزه‌های نمایش‌نامه‌نویسی و قصه‌خوانی برای کودک، ایده این فعالیت را از کتاب «دوچرخه‌سواری خانم آرمیتاژ»، نوشته کوئنتین بلیک، اقتباس کردم. خانم آرمیتاژ دوچرخه‌سواری می‌کرد و هر بار وسیله‌ای را به دوچرخه‌اش می‌افزود. من در ایده خودم، به جای دوچرخه از اتوبوس استفاده کردم و به جای اضافه کردن وسایل، بچه‌ها را سوار اتوبوس کردم. البته در ابتدای فعالیت گرم کردن، از بچه‌ها خواستم در تخیلشان سوار اسب، هواپیما و دوچرخه شوند. در مرحله بعد، از آن‌ها خواستم در ذهنشان چمدانی را ببندند و با من به طبیعت‌گردی بیایند. بچه‌ها قرار بود راه‌حل‌های خود را از داخل چمدان‌های همراه خود پیدا کنند.

از قبل می‌دانستم در هر نوبت چند دانش آموز در این مسیر با من همراه می‌شوند. روی مقوا تصویر بچه‌هایی را به شکل‌های متفاوت کشیدم و دور آن‌ها را با قیچی بریدم تا هر بار که یکی از دانش‌آموزان را روی صفحه رایانه می‌آورم، یکی از بچه‌های مقوایی را به جای آن‌ها حرکت دهم، احوال‌پرسی کنم و دانش آموز مقوایی را همراه چمدانش بر اتوبوس سوار کنم.

در طول مسیری که من و بچه‌ها به طبیعت‌گردی رفتیم، اتفاقاتی برای اتوبوس می‌افتاد. مثلاً لاستیک پنجر می‌شد و من به‌عنوان راننده، چک و زاپاس نداشتم. باران می‌بارید و برف‌پاک‌کن‌ها خراب می‌شدند. نقشه راه را

از ابتدای شیوع و همه‌گیری ویروس کرونا همه ما به اجبار خانه‌نشینی را برگزیدیم. تنها راه ارتباطی بین ما و دانش‌آموزانمان استفاده از نرم‌افزارهای کاربردی (اپلیکیشن) و نرم‌افزارهای مجازی بود. همه با موقعیتی جدید روبه‌رو شدیم. گویی پا به دنیای جدیدی گذاشتیم! در این راه تجربه‌های نابی به دست آورده‌ایم و آینده‌ای نامعلوم پیش رو داریم.

در دوران خانه‌نشینی، هنر می‌تواند جای خالی خیلی از چیزها را برای ما و کودکانمان پر کند. پس در خانه شروع کردم به نوشتن طرح درس‌هایی به شکل بازی‌های هدفمند، نمایشی و وانمودی؛ همراه والدین و انجام کارهای تجسمی مرتبط با هدف. این طرح درس‌ها را در گروه‌های هر پایه بارگذاری کردم. بچه‌ها فایل‌ها را باز می‌کردند و بعد از مطالعه، بازی‌ها را انجام می‌دادند. گروهی از بچه‌ها و خانواده‌ها هم بودند که تمایلی به انجام فعالیت‌ها نداشتند. در مرحله بعد، تصویر خودم را در حالی که فعالیت را توضیح می‌دادم، ضبط کردم و فرستادم. در این مرحله متوجه شدم بچه‌ها تمایل بیشتری برای انجام فعالیت نشان دادند. با استفاده از اپلیکیشن‌های برخط (آنلاین) کلاسگرام و اسکای روم، ارتباط ما با بچه‌ها بیشتر شد. حالا می‌توانستم تصویر و صدا را هم‌زمان و به صورت دوطرفه داشته باشم.

وقت آن بود که از نمایش خلاق استفاده کنم. نمایش خلاق جریانی هدفمند است. مخاطب (کودک) با مشارکت در روند نمایش، با بداهه‌پردازی، یک نقش را بازی می‌کند و پیشنهادهايش را در کمال سادگی، زیر نظر تسهیلگر، به اجرا در می‌آورد. ممکن است ده‌ها راه خلاقانه پیشنهاد شوند و پایان‌های متفاوتی برای یک نمایش داشته باشیم.

در فضای مجازی، رسیدن به تمام این اجزا کار بسیار سختی است. مشارکت دادن کودک و جذب او به انجام فعالیت، تسهیلگری درست و



باز می‌کنم تا همه ببینند. چند نمونه ایده برای اجرای مرحله‌های اول یا گرم کردن اولیه پیشنهاد می‌شود:

- بچه‌ها همه با هم سوار اسب شویم؛
- اسبی که سوار شدید خیلی تند می‌رود؛
- اسبی که سوار شدید از روی مانع می‌پرد؛
- وقتی دهنه اسب را می‌کشید، اسب شیهه می‌کشد.
- بچه‌ها همه با هم سوار هواپیما شویم؛
- الان شما خلبان هواپیما هستید و قرار است هواپیما را به پرواز در بیاوریم؛
- در چاله هوایی افتادیم؛
- همه با هم دور می‌زنیم؛
- همه با هم فرود می‌آییم. دکمه باز شدن چرخ‌ها را بزنید؛
- بچه‌ها همه با هم سوار دوچرخه بشویم؛
- پا بزنید؛
- تک‌چرخ بزنید؛
- بی‌دست دوچرخه‌سواری کنید؛
- ایستاده دوچرخه‌سواری کنید.

مربی هم‌زمان تصویر بچه‌ها را روی صفحه نمایشگر می‌آورد.

در مرحله دوم تسهیلگر به دانش‌آموزان می‌گوید:

بچه‌ها، بیایید در خیالمان با هم به پیک‌نیک برویم. قبل از رفتن باید چمدانم را ببندم. شما هم چمدان‌هایتان را ببندید. من می‌آیم دنبالتان تا با هم برویم به یک جای خوب. صبر کنید من یک اتوبوس دارم که با آن می‌آیم دنبالتان.

تسهیلگر اتوبوسی را که از قبل روی مقوا بریده شده است حرکت می‌دهد.

اشتباهی می‌خواندم و در جاده بیراهه به دره‌ای عمیق می‌رسیدم. به ترافیک برمی‌خوردم و ماشین جوش می‌آورد.

تمام این اتفاقات چالش‌هایی هستند که در مسیر رفتن به گردش طراحی کردم و از بچه‌ها خواستم راه حل و گذشتن از آن‌ها را به من بگویند. خواستم نگاهی به چمدان‌هایشان بیندازند و ببینند چه چیز به دردی‌خور می‌همراه آورده‌اند تا برای حل مشکل به من بدهند.

خلاصه فعالیت

در این فعالیت، مربی با اتوبوس خود بچه‌ها را به یک گردش خیالی می‌برد. از آنجا که اتوبوس مربی قراضه است، در طی مسیر دچار چالش‌هایی می‌شود. مربی هر بار از کودکان درخواست می‌کند راهی پیشنهاد بدهند که بتوان چالش را برطرف کرد. این فعالیت در قالب نمایش خلاق و به صورت برخط (آنلاین) برگزار می‌شود.

گردش با اتوبوس

هدف: بروز خلاقیت (بچه‌ها برای رفع چالش ایده‌های خلاقانه پیشنهاد می‌دهند)؛

بیان احساسات، عواطف و افکار (بچه‌ها در موقعیت‌های گوناگون احساسات خود را بروز می‌دهند، نظرشان را در مورد راه حل ارائه می‌دهند و با بدن خود حرکتی را تقلید می‌کنند).

روش اجرا: تسهیلگر به بچه‌ها می‌گوید: تصور کنید قرار است سوار وسیله‌ای شوید که من به شما می‌گویم. هر جا دست زدم، بی‌حرکت شوید. من ممکن است یکی از شما را انتخاب کنم. در این صورت تصویرش را



چمدان‌هایشان در می‌آورند و برای کمک به شما می‌آیند. تسهیلگر این وسایل را با نزدیک کردن دستش به دوربین و وانمود کردن گرفتن وسیله و نقش بازی کردن، از بچه‌ها می‌گیرد. بعد از درست کردن چرخ، اتوبوس به حرکت ادامه می‌دهد. حرکت اتوبوس بعد از این باید از چیزی متأثر باشد که جایگزین لاستیک شده است.

با ایجاد چالشی جدید برای اتوبوس، کودک را در موقعیت تفکر خلاق دیگری قرار می‌دهیم.

۲. بچه‌ها، باد از کدام پنجره می‌آید داخل؟ من سردم شده است! فلانی پنجره شما باز است؟ ببند پنجره را. فکر کنم آن پنجره خراب شده است و هیچ کس به جز من نمی‌تواند آن را ببندد. فلانی، بیا فرمون را بگیر تا من بروم پنجره را ببندم. مربی از تصویر بیرون می‌رود و بعد از چند ثانیه برمی‌گردد. بچه‌ها پنجره بسته نمی‌شود. هوا هم خیلی سرد شده است. صبر کنید اتوبوس را نگه دارم. بچه‌هایی که روی سقف اتوبوس سوار شده‌اید، بیایید داخل اتوبوس. راستی بچه‌ها، چیزی داخل چمدان‌هایتان دارید که با آن این پنجره را درست کنیم؟

اگر بچه‌ها پیشنهاد‌های جالبی ندادند، تسهیلگر می‌تواند بگوید: من یک عالمه آدامس خرسی آورده‌ام. همه آن‌ها را بجویم، بادشان کنیم، به هم بچسبانیم و جلوی باد را بگیریم. اگر بچه‌ها با شنیدن ایده مربی ایده دیگری دادند، مربی آن را دنبال می‌کند، زیرا این همان چیزی است که ما در نمایش خلاق به دنبال آن هستیم؛ تولید فکری خلاق. تسهیلگر می‌تواند رفتارهای زیر را پیشنهاد دهد و بگوید: بچه‌ها بیایید با هم این راه حل را انجام بدهیم:

● ادای آدامس جویند؛

● تقلید باد کردن؛

● تقلید ترکیدن آدامس؛

● تقلید کش آمدن آدامس؛

● چسباندن آدامس‌ها به هم.

دوباره اتوبوس را به حرکت در می‌آوریم.

۳. هوا ابری شده است. تسهیلگر تصویر ابرهایی را نشان می‌دهد که با مقوا ساخته شده‌اند و مربی آن‌ها را به هم می‌زند. تقلید صدای رعد و برق. باران شدیدی می‌آید؛ تقلید صدای باران. برف پاک‌کن خراب شده است. حالا

بچه‌ها را یکی یکی روی صفحه می‌آورد و با آن‌ها صحبت می‌کند. هر دانش‌آموز در اتوبوس جایی برای خود انتخاب می‌کند.

تسهیلگر بچه‌ها را تک‌تک نام می‌برد که مثلاً دارد آن‌ها را سوار اتوبوس می‌کند. هم‌زمان تصویر یک آدمک را که از قبل تهیه کرده است، به اتوبوس اضافه می‌کند. برخی را داخل پنجره‌ها می‌چسباند، برخی را به خاطر کم بودن صندلی می‌گذارد روی سقف اتوبوس.

مربی با بچه‌ها ارتباط کلامی برقرار می‌کند و حال و احوال آن‌ها را می‌پرسد. سؤال می‌کند چمدان‌هایتان را آوردید؟

تسهیلگر چند چالش پیش روی بچه‌ها می‌گذارد و می‌گوید: اتوبوس من خیلی تند می‌رود. از پدر بزرگم به من ارث رسیده است؛ چه جاهایی که با این اتوبوس نرفته‌ام! در همان حال اتوبوس پنجر می‌شود.

۱. بچه‌ها زاپاس نداریم! حالا چه جوری با اتوبوس ادامه بدهیم؟ ببینید چه چیزی در چمدانتان آورده‌اید که بتوانیم با آن پنجره ماشین را بگیریم!

اجازه می‌دهیم دانش‌آموزان بارش فکری داشته باشند. از همه ایده‌ها استقبال و یکی را اجرا می‌کنیم. برای ایده‌ها ارزش‌گذاری نمی‌کنیم؛ این ایده خوب است یا این یکی بد است. اگر کسی پیشنهادی داشت، روی آن کار می‌کنیم. اما اگر کسی پیشنهادی نداشت، تسهیلگر پیشنهاد می‌دهد.

مثلاً می‌گوید بچه‌ها من داخل چمدانم تشک بادی دارم. بیایید این ایده را اجرا کنیم.

● بچه‌ها نفس عمیق بکشید و بعد فوت کنید تا این تشک بادی را پر کنیم. بچه‌ها با میمیک صورت و حرکت بدنشان نشان دهید دارید تشک را باد می‌زنید. حالا همه تشک شوید. من می‌خواهم بادتان کنم. بچه‌ها نشان دهید که دارید باد می‌شوید.

- تشک را به لحظه ترکیدن می‌رسانیم. بادش را کمی خالی می‌کنیم. خوب، این تشک نمی‌تواند جای لاستیک را بگیرد، اما می‌توانیم آن را به جای جک زیر اتوبوس قرار دهیم تا لاستیک را در بیاوریم. حالا به جای لاستیک چه چیز می‌توانیم بگذاریم؟ ماشین من لاستیک زاپاس ندارد. بچه‌ها کسی چیزی آورده است؟ نگاهی به چمدان‌هایتان بیندازید.

یکی یکی تصویر بچه‌ها را روی صفحه بیاورید. از آن‌ها بخواهید داخل چمدان‌هایشان را نگاهی بیندازند. در این زمان، بچه‌ها وسایل خیالی را از



چه کار کنیم؟ داخل چمدان‌هایتان را بگردید و ابزاری پیدا کنید. اگر بچه‌ها ایده‌های ندادند، بگوییم بچه‌ها یک فکری. بیایید شیشه جلوی اتوبوس را برداریم تا بتوانیم جاده را ببینیم. ممکن است سردمان شود، ولی می‌توانیم جاده را ببینیم و به راهنما ادامه دهیم و اگر بچه‌ها توافق کردند، این کار را انجام دهیم.

۴. بچه‌ها دره در راهنما نبود. فکر کنیم نقشه را اشتباه خوانده‌ام. حالا چطور از دره رد شویم؟

۵. خوردیم به ترافیک. بچه‌ها دیرمان می‌شود. چه طوری ترافیک را رد کنیم؟ کسی چیزی آورده داخل چمدانم؟

۶. ماشین جوش آورده‌است و حرکت نمی‌کند. بیایید هلس بدهیم برود کنار جاده. سنگین است و تقلید هول دادن و زور زدن می‌کنیم. بچه‌ها دیرمان شده‌است. مامان‌ها نگرانمان می‌شوند. باید برگردیم. بعد از تعمیر ماشین با وسایلی که بچه‌ها از چمدانمان در می‌آورند، بچه‌ها را یکی یکی به خانه‌هایشان می‌بریم.

گزارش اجرای فعالیت

فعالیت این نمایش خلاق برای بچه‌ها بسیار شیرین و دوست‌داشتنی بود. آن‌ها در دیدار بعدی که به شکل برخط (آنلاین) داشتیم، درخواست کردند دوباره این نمایش را اجرا کنیم، چرا که به راه حل‌های جدیدی برای چالش‌ها دست پیدا کرده بودند. گویی همچنان در خیالشان به دنبال اتوبوس قرمز رنگ پر از ایراد و اشکال می‌گشتند. نمایش خلاق را می‌توان در این روزهای قرنطینه به خانه‌ها برد و دنیای خیالی کودک را پررنگ‌تر از همیشه کرد.

پیشنهادها

- بهتر است در زمانی که شما مشغول انجام حرکات نمایشی هستید، یک نیروی کمکی مثل معلم کلاس، یکی یکی به بچه‌ها صدا و تصویر بدهد. با آمدن تصویر و صدای هر دانش‌آموز، شوقی در بقیه ایجاد می‌شود و در انتظار خواهند بود که تصویر آن‌ها روی صفحه نمایشگر بیاید تا حرکاتشان را به دوستانشان نشان دهند.
- بهتر است بچه‌ها دستگاه‌های ارتباطی را در جایی ثابت و دورتر از خودشان قرار بدهند تا تصویر بهتری دریافت کنیم.
- بهتر است بچه‌هایی که می‌خواهند نظر و ایده خود را پیشنهاد دهند، از قبل اعلام آمادگی کنند (تایپ کنند یا دستشان را بالا ببرند).

نکات مهم در تسهیلگری

در روند انجام نمایش، بچه‌ها نظر خود را در مورد چالش پیش آمده بیان می‌کنند تا به حل مسئله برسند. در نمایش خلاق، حضور کودک داوطلبانه است و اگر کودکی تمایل به انجام آن نداشت، به آرامی به او بگویید می‌توانی در فعالیت شرکت نکنی و ما را نگاه کنی. ممکن است کودک بعد از دقایقی به ما ملحق شود. گاهی ممکن است کودک به ما ملحق نشود، اما تسهیلگر می‌تواند اسم او را در حین اجرا بیاورد. برای مثال: امیر نشست است و به ما نگاه می‌کند. یعنی فکر بهتری دارد؟ کاری کنید کودک واکنشی نشان دهد، حرفی بزند یا با حرکات بدنش چیزی بگوید.

اگر کودک تمایلی نداشت، در انتها از او بخواهید فعالیت را نقد کند. به خاطر داشته باشید، همواره از سؤال‌هایی استفاده کنید که یک جواب نداشته باشند. مثلاً چه کارهایی می‌توانیم انجام دهیم که از دره رد شویم؟ انتقاد کردن در مورد ایده‌هایی که کودکان می‌گویند، کار درستی نیست. به عبارت دیگر، نباید ایده یکی را بر دیگری ترجیح داد. ممکن است بچه‌ها ایده‌های شبیه

تصویرگر: محدثه علیشاه



مشاوره

● مونا بافته

● کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی

پرورش عزت نفس در کودکان



دوران کودکی دورانی

است که بنیاد و اساس شخصیت آدمی در آن شکل می‌گیرد. این دوران مهم‌ترین زمان برای یادگیری مهارت‌های زندگی و ساخت و بنای شخصیت و هویت فردی است. زمانی که اگر با بی‌توجهی به اهمیت آن سپری شود، در بزرگسالی نتایج جبران‌ناپذیری به همراه خواهد داشت، اما اگر در این دوران، کودک در محیط مناسبی برای کسب و یادگیری مهارت‌های زندگی و پرورش مؤلفه‌های مهم روانی و شخصیتی رشد کند، دوران بزرگسالی بهتر و پربارتری خواهد داشت. این مقاله با هدف توضیح اهمیت و بیان دلایل اهمیت برخی مؤلفه‌های روان‌شناسی همچون عزت‌نفس و زیرمجموعه‌های آن در دوران کودکی تدوین شده است.

عزت‌نفس چیست؟

عزت‌نفس مفهومی مورد توجه دو علم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی است. در روان‌شناسی از آن جهت مهم است که به‌طور مستقیم به موضوع اصلی مطالعه این علم یعنی «خود» مربوط می‌شود و اهمیت آن در جامعه‌شناسی از آن لحاظ است که تأثیر «خود» را در چگونگی ساختارها و روابط اجتماعی و سرنوشت جامعه بیان می‌کند.

عزت‌نفس می‌تواند بر سبک و شیوه زندگی ما تأثیر داشته باشد. واکنش‌های ما در شکست‌ها و پیروزی‌های زندگی، میزان میل و امید به زندگی، نحوه مدیریت در روابط با دیگران، میزان انتقادپذیری و همچنین نوع احساس و نگاه ما به جهان هستی و تمامی آنچه در آن رخ می‌دهد، تحت تأثیر میزان عزت‌نفس ما در نوسان هستند.

براندن در کتاب «روان‌شناسی عزت‌نفس» می‌گوید: «عزت‌نفس روی انگیزه‌های احساسی ما اثر می‌گذارد. احساسات ما می‌توانند اندیشه را تشویق یا دلسرد کنند، ما را به جانب واقعیت‌ها و حقایق سوق دهند یا از آن‌ها دور کنند، و می‌توانند ما را به جانب احساس توانمندی سوق دهند یا از آن دور کنند».

حد و مرز عزت‌نفس

عزت‌نفس از دو بخش مرتبط با هم تشکیل می‌شود: یکی داشتن احساس اطمینان در برخورد با چالش‌های زندگی، یعنی باور به خودتوانمندی، و دیگری احساس داشتن صلاحیت برای خوشبخت شدن، یعنی احترام به خود یا حرمت‌نفس (براندن، ۱۳۹۴: ۵۱).

با توجه به تعریف بالا می‌توان عزت‌نفس^۱ را ترکیبی از چند عامل دانست؛ عامل اول، اعتمادبه‌نفس یا همان خودباوری و اعتقاد به توانمندی‌ها و استعدادها، باور سالم و منطقی به موهبت‌ها و استعدادها، درون، اعتقاد به توانمندبودن برای مقابله با چالش‌های اساسی زندگی و حل و فصل مشکلات، اعتماد به خود در پیدا کردن راهی درست در فراز و نشیب‌های زندگی و رسیدن به اهداف است.

تمامی این واکنش‌ها تحت عنوان خودباوری یا اعتمادبه‌نفس قرار دارند که خود عامل اعتمادبه‌نفس زیرمجموعه‌ای از عزت‌نفس است.

بخش دیگر عزت‌نفس، حرمت‌نفس

است. حرمت‌نفس شامل احترام به خویش با تمام نقاط مثبت و منفی و پذیرش «خود» همچنان که هست، دوری از انکار توانایی‌ها، لایق دانستن خود برای رسیدن به سعادت و خوشبختی، و احترام قائل شدن برای خود در قبال دیگری است.

اگر بخواهیم با توجه به این موارد تعریفی ساده از عزت‌نفس ارائه دهیم، می‌توانیم بگوییم: عزت‌نفس همان ارزیابی من از ارزش و شایستگی و حق حیات «خود» ارزشمند دانستن خود برای کسب موفقیت، خوشحالی و احترام و اطمینان به توانایی‌های خود برای برخورد با چالش‌ها و سختی‌های زندگی و رسیدن به اهداف است.»

افزایش و کاهش عزت‌نفس به‌طور کامل و مستقیم به افکاری وابسته است که در ذهن ما می‌گذرند؛ چرا که عزت‌نفس همانند بسیاری از دیگر مؤلفه‌های روان‌شناسی، مقوله‌ای کاملاً درونی است و البته تأثیر محیط و عناصر بیرونی بر آن انکارناپذیر است، اما برای ساخت یا ویرانی مؤلفه عزت‌نفس، تمرکز اصلی باید بر دنیای ذهنی و رخدادهایی باشد که در آن می‌گذرد. ذهنی که خود را لایق و شایسته زندگی و محبت و سعادت می‌داند، عملکردها و رفتارهای بیرونی مناسب با این نگرش را نشان می‌دهد و برعکس، ذهنی که خود را ناکافی می‌داند و احساس حقارت، گناه و شرم و بی‌اعتمادی به خویش در آن موج می‌زند، نمودهای ظاهری کاملاً هماهنگ با این نگرش را بروز می‌دهد.

چرا عزت‌نفس از اهمیت زیادی برخوردار است؟

برای اثبات مزایای وجود عزت‌نفس، ذکر دو نکته کافی است: اول رابطه عزت‌نفس با هویت، و دوم ارتباط عزت‌نفس با میزان حس مسئولیت‌پذیری.

هویت چیست؟

این همان سؤالی است که ما در طول زندگی بارها و بارها از خود پرسیده‌ایم. من کیستم؟ خود را چگونه توصیف می‌کنم؟ آیا نسبت به خود احساس نابسندگی دارم یا خودم را همان‌گونه و همان اندازه که هستم، می‌شناسم و می‌پذیرم؟

درواقع، نگاه و برداشتی را که هر فرد از خویش‌تن و جایگاه خویش در جهان هستی و ارتباط با دیگران دارد، می‌توان هویت شخصی دانست.

به نظر می‌رسد بین متغیرهای مؤثر عزت‌نفس با متغیرهای شناختی (ذهنی) هویت، تأثیر متقابل وجود دارد (H.Ervin, 2007, 31). هویت نوعی تصور ذهنی است که افراد از خودشان دارند. به عبارت دیگر، کسی یا چیزی است که آن‌ها در پی تبدیل شدن به آن هستند. از طرف دیگر، عزت‌نفس با پاسخ‌های مؤثر اشخاص در ارزیابی خودشان در ارتباط است. در نتیجه، هویت و عزت‌نفس هر دو جنبه‌هایی از «خود» هستند (همان).

همان‌طور که گفتیم، رابطه هویت و عزت‌نفس کاملاً متقابل و دوسویه است. میزان عزت‌نفس فرد در شکل‌گیری و تکوین هویت فردی نقش بسزایی دارد. به بیان دیگر، هر قدر فرد از عزت‌نفس بالا و سالمی برخوردار



باشد، به همان اندازه در شناخت کیستی و توصیف خود و درک جایگاه و نقش خویش در جهان هستی موفق تر عمل می کند. فردی که عزت نفس بالایی دارد، خود را هویتی ارزشمند و لایق زندگی موفق می داند. این فرد نقاط قوت و ضعف خود را به خوبی می شناسد و با اتکا بر قوت های خود راه های تبدیل شدن به آنچه را می خواهد و می تواند باشد، انتخاب می کند.

در عوض، افرادی که عزت نفس پایینی دارند، در شناخت خویش با مشکلات بسیاری مواجهند. آن ها در اکثر موارد به شناختی نادرست و ناقص از آنچه واقعاً هستند می رسند. این افراد تمرکزشان را بر نقاط ضعف خویش قرار می دهند و نقاط قوت و مثبت خود را بی ارزش می دانند. در نتیجه خود را لایق موفقیت و رسیدن به خواسته ها و تمایلات خویش در زندگی نمی دانند و در این حالت، یا به طور کلی دست از تلاش می کشند و به موجوداتی منفعل تبدیل می شوند، یا در راه رسیدن به اهداف خود احساس اضطراب و کم بودن را همیشه به همراه دارند.

عزت نفس و مسئولیت پذیری

بین میزان و کیفیت عزت نفس و مسئولیت پذیری در افراد رابطه نزدیک و تنگاتنگ و همچنین متقابلی وجود دارد. مسئولیت پذیری یعنی فرد به حدی از بلوغ رفتاری و شخصیتی رسیده باشد که مسئولیت اعمال، گفتار، انتخاب ها، موفقیت ها و شکست های خود را در زندگی به عهده گیرد.

قبول مسئولیت در قبال خود برای رسیدن به عزت نفس ضرورت دارد. (از طرف دیگر) کسی که در قبال خود قبول مسئولیت می کند، نشان می دهد از عزت نفس برخوردار است (برانن، ۱۳۳: ۲۰۰۷).

کسی که خود را در قبال خواسته ها، انتخابات و اعمال خود و نوع و کیفیت روابط اجتماعی و عاطفی و خانوادگی خویش مسئول می داند، دارای عزت نفس درونی است. نپذیرفتن نقش خود در روابط یا اتفاقات و مقصرجویی ها و فراقکنی های مکرر در حوادث ناگوار زندگی نشانه ای از عدم وجود عزت نفس و اعتماد به نفس در فرد است. چرا که فرد فاقد عزت نفس قدرت پذیرش خطاهای خود را ندارد و ساده ترین راه برای رهایی از این پذیرش را مقصر جلوه دادن دیگران می داند.

افرادی که در زندگی خود، خانواده، جامعه و شرایط را عامل اصلی موفق نشدن خود می دانند، در واقع از این گروه هستند. البته نادیده گرفتن نقش محیط بر زندگی انسان منطقی نیست، اما انسان موجودی است که اگر اراده کند، می تواند تا حد امکان موانع را از سر راه رسیدن به اهدافش بردارد. فردی که عزت نفس پایینی دارد، هرگز قدرت پیدا کردن راه حل برای رفع مشکلات را در خود نمی بیند؛ چرا که در درجه اول خود را مسئول مشکلات زندگی خود نمی داند و تا زمانی که این احساس مسئولیت ایجاد نشود، فرد در پی پیدا کردن چاره و راهکار مناسب برای حل مشکلات خود نخواهد بود. در نتیجه، عامل موفق نشدن خود را



رابطه هويت و عزت نفس کاملاً متقابل و دوسويه است. میزان عزت نفس فرد در شکل گیری و تکوین هويت فردی نقش بسزایی دارد

در بیرون از خود می جوید.

حال فرض کنید در خانواده، نظام آموزشی و جامعه به تقویت عزت نفس و مؤلفه های مرتبط با آن، همچون ایجاد اعتماد به نفس و خودباوری و همچنین ایجاد حس مسئولیت پذیری در کودکان، توجه کافی نشود. در این صورت، بعد از چند سال با بزرگسالانی روبه رو خواهیم بود که خود را لایق زندگی نمی دانند و احساس ناکافی بودن در حل مشکلات امکان پیشرفت را از آن ها سلب می کند؛ بزرگسالانی که در خوب بودن خود تردید دارند و در مقابله با بی احترامی و تجاوز دیگران واکنش مناسب نشان نمی دهند. چرا که اصولاً با این موضوع که موجوداتی شایسته احترام و عشق و محبت هستند، درگیرند و از همه مهم تر، افرادی هستند که به ذهن خود و نتایج حاصل از آن اعتمادی ندارند و همیشه در شکست ها انگشت اتهام را به سوی دیگران می گیرند. این مشکل همه گیر نسل اندر نسل در وجود جامعه ریشه خواهد دواند و نتیجه آن پیدایش جامعه ای منفعل و دنباله رو و بدون قدرت پیشرفت خواهد بود.

نقش والدین و محیط آموزشی در شکل گیری و تقویت عزت نفس در کودکان

والدین در تربیت فرزندان خود از همان دوران کودکی باید آن ها را به سمت خودشناسی سوق دهند و با تمرکز بر نقاط مثبت فرزندان خویش حس عزت نفس و احترام به خود را در آن ها ایجاد کنند.

همچنین، در محیط های آموزشی در تمام دوره های تحصیلی مربیان و آموزگاران باید به تقویت عزت نفس کودکان بپردازند. برانن معتقد است: «امروزه اغلب آموزگاران می دانند که یکی از بهترین راه های خدمت به کودکان تقویت عزت نفس در آن هاست. آن ها می دانند کودکانی که به خود ایمان دارند، کودکانی که آموزگاران در آن ها تخم عزت نفس می کارند، در مقایسه با کودکانی که از این شرایط بی بهره اند، موفق تر عمل می کنند.» البته باید دقت کرد که ایجاد عزت نفس توسط معلم ها و والدین از طریق تشویق، باید بر پایه واقعیت باشد. تعریف و امتیازهای بی پایه و اساس و تولید احساسات خوب که براساس واقعیت و توانایی های واقعی کودک نباشد، نه تنها مفید نیست، بلکه سبب ایجاد عزت نفس کاذب و مشکلات بی شمار دیگر خواهد بود. افرادی که عزت نفس سالم و واقعی دارند، خود را براساس واقعیت های موجود ارزیابی می کنند.

پی نوشت

1. Self Steem

منابع

- برانن، ناتانل (۱۳۹۴). روان شناسی عزت نفس. ترجمه مهدی قراچه داغی. انتشارات نخستین.
- Ervin, Laurie & Stryker, Sheldon. Theorizing the relationship between self-esteem and identity. Cambridge university press. 2007



معرفی کتاب

بازی بازوی تربیت

● رقیه قنبری

● کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

همان طور که از نام کتاب پیداست، «نویسنده بازی را بازوی تربیت می‌داند؛ بازویی قوی که شما را برای بلند کردن بار تربیت یاری می‌کند. این کتاب نوشته محسن عباسی ولدی با همکاری گروه تربیتی «آیین فطرت» است و ۱۴۰ بازی مناسب دوران نوزادی تا دوران نوجوانی را شامل می‌شود.

در بخشی از مقدمه این کتاب آمده است: «هنوز یادم هست که وقتی با خواهر و برادرم، اسم‌فامیل بازی می‌کردیم، با چه شور و هیجانی «استپ» می‌گفتیم و وقتی لی‌لی می‌کردیم، چقدر با احتیاط، سنگ را به خانه هشتم می‌انداختیم.

تماشای تلویزیون، چاشنی بازی‌هایمان بود. چقدر هم مزه داشت؛ «مدرسه موش‌ها»، «بازم مدرسه‌ام دیر شد»، «هادی و هدی»، «کارواندیشه»... راستی «هشیاروبیدار» که یادتان نرفته؟ تلویزیون، بعد از ظهر یک‌ساعتی مهمانمان بود و باز هم ما بودیم و بازی‌های کودکانمان. امروز اما این بازی‌ها غریب شده‌اند. آیا کسی هست که بگوید عیب این بازی‌ها چه بود که به دست فراموشی سپرده شد؟»

برخی به اشتباه فکر می‌کنند که امروز دوره بازی‌های سنتی تمام شده است اما اگر والدین زمینه این بازی‌ها را برای کودکان فراهم کنند، به این نکته پی خواهند برد که آنچه نیاز کودکان به بازی را برطرف می‌کند، همین بازی‌های سنتی است. برای پذیرش این ادعا کافی است چند هفته‌ای زمینه

بازی‌هایی را که در این کتاب آمده، برای کودکان فراهم کنیم. تأثیری که این بازی‌ها بر فرزندانمان خواهند گذاشت، به راحتی این ادعا را ثابت خواهد کرد. این کتاب به دو بخش کلی تقسیم شده است: بخش اول - در این بخش بازی‌هایی معرفی شده که مناسب مرحله نوزادی تا کامل شدن توانمندی‌های کودک است. بخش دوم - به بازی‌هایی می‌پردازد که متناسب با زمان کامل شدن توانمندی‌های کودک است.

برخی از این بازی‌ها را شما باید انجام بدهید و بچه‌ها تماشا کنند. برخی را هم باید انجام بدهید تا بچه‌ها یاد بگیرند. برخی هم اشتراکی هستند. از زاویه دیگر، همه بازی‌هایی که در این کتاب آموزش داده می‌شوند در این سه دسته قرار می‌گیرند:

اول: بازی‌های بدون وسیله؛

دوم: بازی با وسیله‌هایی که در خانه وجود دارند؛

سوم: بازی با تهیه وسایل ساده.

این کتاب را می‌توانید از طریق سایت www.bookroom.ir تهیه کنید.



آی قصه، قصه، قصه!

اثربخشی قصه‌گویی در گروه بر کاهش پرخاشگری کودکان

● محدثه رزم‌خواه

● مربی پیش‌دبستانی شهر تهران، کارشناس ارشد مدیریت رسانه

اشاره

همگانی و جهانی جلوه دادن مشکلاتی است که مراجع با آن‌ها دست‌به‌گریبان است. بنابراین، مراجع احساس نمی‌کند که تنهاست و مشکلی خاص، منحصر به فرد و حل‌نشده است (شجاعی، ۱۳۹۶). قصه چهار قلمرو از وجود انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد: قلمرو شناختی، قلمرو عاطفی، قلمرو بین‌فردی، قلمرو شخصی. دوران کودکی زمان مناسبی برای تشخیص مشکلات کودکان، مداخله بهنگام و پیشگیری از بروز مشکلات عاطفی، اجتماعی و تحصیلی آنان در آینده است. در واقع، مداخله بهنگام و اصلاح رفتارهای ناسازگارانه کودک در این دوره حساس، موجب افزایش مهارت‌های اجتماعی و محبوبیت وی نزد همسالان و بزرگسالان می‌شود و کودک را برای پذیرش مسئولیت‌های آتی آماده می‌سازد.

رابی^۱ (۲۰۰۷) بر این باور است که قصه‌گویی به‌عنوان روشی غیرمستقیم جهت ارائه چارچوبی برای آموزش و ارتقاء خودفهمی، کارایی می‌تواند در سلامت کودکان و نوجوانان نقشی مؤثر داشته باشد. قصه‌درمانی مبتنی بر این فرض است که انسان از مهارت‌ها، توانایی‌ها و ارزش‌هایی برخوردار است که به وی این امکان را می‌دهند تا از تأثیر مشکلات در زندگی بکاهد. در واقع، یکی از وظایف مهم نظام آموزشی هر کشور آماده کردن تمامی افراد، به‌ویژه کودکان، برای جامعه فردا و ایجاد و تقویت توانایی حل مسئله جهت مقابله با شرایط متغیر زندگی است.

با توجه به نگاه منفی‌ای که اقشار مختلف جامعه ایران نسبت به دارودرمانی در شاخه روان‌پزشکی دارند و به دلیل شیوع این اختلالات و وجود پژوهش‌های محدود در این زمینه در کشور ما و در راستای همکاری با پژوهشگرانی که در صدد تنظیم روش درمانی ساخت‌مند برای این‌گونه اختلالات هستند، تلاش برای یافتن درمان مؤثر از سوی روان‌شناسان ضروری به نظر می‌رسد. از آنجا که قصه و بازی جزء لاینفک زندگی کودکان است، به نظر می‌رسد آن‌ها به قصه و بازی راحت‌تر اعتماد می‌کنند. همچنین به سبب کم‌هزینه بودن قصه و بازی، خانواده‌ها می‌توانند کودکانشان را به‌راحتی با سیر درمان همراه سازند و نتایج مؤثرتری نیز از درمان به دست آورند. از این رو، بسیاری از صاحب‌نظران اهمیت قصه در رشد اخلاقی را مورد بحث قرار داده‌اند.

هدف اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی قصه‌درمانی گروهی بر پرخاشگری کودکان پیش‌دبستانی است. مقاله حاضر یک مطالعه مداخله‌ای از نوع نیمه‌تجربی قبل و بعد همراه با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. جامعه پژوهش شامل کلیه کودکان ۴ تا ۶ ساله مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران در نیمه اول سال ۱۳۹۸ بوده است که ۲۵ نفر از آنان به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب و به‌صورت تصادفی بین دو گروه مداخله و شاهد تقسیم شدند. روش پژوهش کارآزمایی میدانی شاهددار است که دارای دو گروه مداخله و کنترل می‌باشد. ابزار گردآوری داده‌ها در این مقاله پرسش‌نامه پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی بوده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که قصه‌درمانی گروهی بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن (پرخاشگری کلامی - تهاجمی، پرخاشگری فیزیکی - تهاجمی، پرخاشگری رابطه‌ای و خشم تکانشی) تأثیر دارد و موجب کاهش این متغیر می‌شود. کلیدواژه‌ها: قصه‌درمانی گروهی، پرخاشگری، کودکان پیش‌دبستان

استفاده از قصه به‌عنوان ابزار آموزش مفاهیم، از دیرباز تاکنون با زندگی انسان‌ها گره خورده است. چندصباحی است که در روان‌درمانی از قصه به‌عنوان ابزار تغییر استفاده می‌کنیم؛ زیرا قصه یکی از ابزارهای تربیتی مفید است که علاوه بر کمک به کاهش افسردگی، در درمان اختلال‌هایی چون اضطراب، پرخاشگری و نافرمانی نیز مفید است.

حکایت و قصه در فرایند درمان عرصه‌ای را فراهم می‌آورد که مراجع بتواند قصه زندگی خودش را به آن فرا افکند و به مضمون قصه، معنای واقعی ببخشد. قدرتمندترین سازوکاری که در اینجا عمل می‌کند، شاید همانندسازی باشد؛ به این معنی که مراجع خودش را در جایگاه و نقش شخصیت اصلی قصه قرار می‌دهد و سعی می‌کند آنچه را شخصیت داستان انجام داده یا از انجام دادن آن سر باز زده است، تقلید کند (شجاعی، ۱۳۹۶).

از طرفی، مهم‌ترین نقشی که قصه یا اسطوره در درمان ایفا می‌کند،

پیشینه پژوهش

یافته‌های تحقیقی که کریمی (۱۳۹۱) با عنوان «اثر بازی‌درمانی و قصه‌درمانی بر مهارت حل مسئله، خودپنداره و رفتار پرخاشگرانه در کودکان مبتلا به اختلال سلوک» انجام داد، نشان داده است که بازی‌درمانی، قصه‌درمانی و تلفیق این دو درمان به‌طور اثربخش مهارت حل مسئله و خودپنداره را بهبود می‌بخشد و پرخاشگری را کاهش می‌دهد. گونسالوز، ووی، مورگانی و کارومانو^۲ (۲۰۱۷) پژوهشی با عنوان «ماساژ و قصه‌درمانی باعث کاهش پرخاشگری و بهبود عملکرد تحصیلی در کودکان مکتب ابتدایی می‌شود» انجام دادند. یافته‌ها نشان داد که در دو گروه تحت ماساژدرمانی و قصه‌درمانی رفتارهای پرخاشگرانه کاهش یافته است اما در گروه کنترل این کاهش مشاهده نگردید. همچنین عملکرد آموزشی دو گروه تحت قصه‌درمانی و ماساژدرمانی بعد از مداخله بهبود یافت.

هدف تحقیق

تعیین اثربخشی قصه‌درمانی گروهی بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در کودکان پیش‌دبستانی

فرضیه تحقیق

قصه‌درمانی گروهی تأثیر معنی‌داری بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در کودکان پیش‌دبستانی دارد.

روش پژوهش

مطالعه حاضر یک مطالعه مداخله‌ای از نوع نیمه‌تجربی قبل و بعد همراه با گروه آزمایش و کنترل است و در آن تأثیر قصه‌درمانی گروهی بر کاهش پرخاشگری کودکان مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران در نیمه اول سال ۱۳۹۸ مورد بررسی قرار گرفته است.

جامعه پژوهش شامل کلیه کودکان ۴ تا ۶ ساله مراکز پیش‌دبستانی شهر تهران در نیمه اول سال ۱۳۹۸ به تعداد ۲۴۰۰ نفر بوده است.

در این پژوهش به سبب مشکلات مربوط به همکاری مسئولان، از روش نمونه‌گیری در دسترس و داوطلبانه استفاده شد. برای جلوگیری از سوگیری پژوهش گروه مداخله و کنترل نباید با هم در ارتباط باشند تا گروه کنترل، مداخله آموزشی را از گروه مداخله آموزش نبیند. به این منظور یک مرکز پیش‌دبستانی به‌عنوان مداخله و یک مرکز پیش‌دبستانی به‌عنوان شاهد در نظر گرفته شد.

در این مطالعه از بین ۵۵ کودک ۴ تا ۶ ساله مراکز مورد تحقیق، ۲۵ نفر که به تشخیص مربیان و اولیا و با توجه به نتایج مقیاس پرخاشگری دارای بیشترین نمره در پرخاشگری بودند، به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب و به‌صورت تصادفی بین دو گروه مداخله و شاهد تقسیم شدند.

روش پژوهش، کارآزمایی میدانی شاهددار با دو گروه مداخله و کنترل بوده است. در این مطالعه، برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه پرخاشگری در کودکان پیش‌دبستانی استفاده شده و روایی پژوهش ۰/۴۸ و پایایی آن ۰/۸۹ بوده است.

شیوه اجرایی تحقیق

با توجه به اصول اخلاقی و قانونی تحقیق و طبق وظیفه محقق، جلسه‌ای توجیهی برای والدین ۳۰ نفر از کودکان مورد پژوهش برگزار و موافقت آن‌ها جلب گردید. سپس، قصه‌گویی بر رویکرد درمان پرخاشگری با عنوان و محتوای مندرج در جدول ۱ به اجرا درآمد.

جدول ۱. عنوان و موضوع قصه‌های به اجرا درآمده طی دوره قصه‌گویی

| عنوان قصه | موضوع |
|-----------------------|----------------------------------------|
| قصه اول: گربه عصبانی | پرخاشگری، خشم و عصبانیت |
| قصه دوم: میخ و تخته | کنترل خشم |
| قصه سوم: خشم قلمبه | مقابله با خشم و عصبانیت |
| قصه چهارم: انتقام در | نتیجه عصبانیت و انتقام و تمرین بردباری |
| قصه پنجم: درخت بدخلاق | پرخاشگری، بدخلاق |

مرحله پیش‌آزمون و انتخاب کودکان پرخاشگر و لجباز

همان‌طور که گفته شد، از تعداد ۵۵ نفر از کودکان مرکز با مشورت مربیان و اولیا و به کمک پرسش‌نامه پرخاشگری ۲۵ نفر که بیشترین امتیاز را در این پرسش‌نامه کسب کرده بودند، انتخاب و به‌عنوان نمونه مورد تحقیق در دو گروه شاهد و کنترل تقسیم شدند و مراحل قصه‌درمانی روی آنان به اجرا درآمد.

ملاک انتخاب اعضا، مقطع تحصیلی و اقامت در مراکز پیش‌دبستانی بود. فقدان مشکلات روان‌شناختی هم که مانع برقراری ارتباط و مشارکت در گروه بود، بررسی گردید. این اطلاعات از طریق مشاهده، مصاحبه نیم‌ساختاریافته در مرحله پیش‌آزمون و مصاحبه با اولیا و مربیان این کودکان در مرکز پیش‌دبستانی گردآوری شد.

پیش از اجرای جلسات درمانی از مادران و مربیان هر دو گروه خواسته شد به هرگونه تغییر کودکانشان طی دوره کار، توجه لازم را داشته باشند.

اجرا و مرحله پس‌آزمون

پس از انتخاب گروه آزمایش و کنترل، برنامه درمانی از طریق قصه‌گویی برای کودکان به اجرا درآمد؛ بدین‌صورت که ۵ قصه که در جدول ۱ به‌اختصار شرح داده شده‌اند، طی ۸ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای دو بار در هفته برای کودکان گروه آزمایش اجرا گردید و آن‌ها از این طریق تحت قصه‌درمانی قرار گرفتند. پس از اتمام جلسات قصه‌درمانی از طریق قصه‌گویی، پس‌آزمون با فاصله ۱۰ روز در هر دو گروه اجرا شد.

شرح جلسات قصه‌گویی

طی جلسات، ابتدا یک بازی گروهی برای ایجاد ارتباط بیشتر میان اعضای گروه اجرا شد و بعد از ۱۰ دقیقه استراحت، داستان‌ها ارائه گردیدند. سپس برای کسب اطمینان از یادگیری نکات قصه، از آزمودنی‌ها خواسته می‌شد که قصه را بازگو کنند و به سوالاتی که قصه‌گو درباره داستان مطرح می‌کرد، پاسخ گویند و سپس بازی دسته‌جمعی انجام می‌شد. این روند در تمام جلسه‌های درمانی ادامه داشت.

گروه شاهد نیز با همان شرایط گروه آزمایش تحت برنامه‌های نامرتب، مثل خواندن شعر، قرار می‌گرفتند تا تأثیر حضور و همراهی آزمودنگر با گروه آزمایش به‌عنوان عاملی مؤثر بر انگیزش آن‌ها کنترل شده باشد. ده روز بعد از آخرین جلسه درمانی، دوباره اولیا و مربیان آزمودنی‌های هر دو گروه آزمایش و شاهد پرسش‌نامه پرخاشگری را تکمیل کردند.

یافته‌ها

فرضیه اصلی: قصه‌درمانی گروهی تأثیر معنی‌داری بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در کودکان پیش‌دبستانی دارد.

میانگین پرخاشگری کلامی تهاجمی قبل و بعد از آزمون (۱/۱۳۳۱-) تفاوت داشته، میانگین پرخاشگری فیزیکی تهاجمی قبل و بعد از آزمون (۰/۹۱۸۷-) تفاوت داشته، میانگین پرخاشگری رابطه‌ای قبل و بعد از آزمون (۱/۵۰۳۱-) تفاوت داشته، میانگین خشم تکانشی قبل و بعد از آزمون (۱/۳۰۰۱-) تفاوت داشته است. همچنین، میانگین پرخاشگری قبل و بعد از آزمون (۱/۷۲۴۹-) تفاوت داشته‌اند. با توجه به جهت (T) که در تمام مؤلفه‌ها منفی است و سطح معنی‌داری که در تمام مؤلفه‌ها ۰/۰۰۰ می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه تحقیق تأیید می‌گردد؛ یعنی قصه‌درمانی گروهی تأثیر معنی‌داری بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در کودکان پیش‌دبستانی دارد و پرخاشگری و مؤلفه‌های آن را در کودکان پیش‌دبستانی کاهش می‌دهد.

نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های این پژوهش، میانگین پرخاشگری کلامی تهاجمی، پرخاشگری فیزیکی تهاجمی، پرخاشگری رابطه‌ای و خشم تکانشی قبل و بعد از آزمون تفاوت داشته است. همچنین، میانگین پرخاشگری قبل و بعد از آزمون تفاوت داشته‌اند. یافته‌ها مؤید فرضیه تحقیق است؛ یعنی قصه‌درمانی گروهی تأثیر معنی‌داری بر پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در کودکان پیش‌دبستانی دارد و باعث کاهش پرخاشگری و مؤلفه‌های آن در کودکان پیش‌دبستانی می‌شود.

نتایج این پژوهش با پژوهش باوقار و شیپانی تدرجی (۱۳۹۵)، کریمی (۱۳۹۱)، نیز همخوانی دارد.

در تبیین فرضیه فوق می‌توان گفت قصه‌ها راه‌حل‌های شگفت‌انگیزی ارائه می‌دهند که شدنی و مثبت هستند و به رهایی کودکان از تعارضات درونی خود کمک می‌کنند. چارچوب قصه و تأثیراتی که بر کودکان دارد، از آن روشی منحصربه‌فرد و جذاب برای کمک به کودکان دارای مشکلات روانی رفتاری، همچون پرخاشگری، می‌سازد؛ چرا که کودکان از امر و نهی کردن خوششان نمی‌آید و حرف‌های غیرمستقیم را بیشتر می‌پذیرند. برای مثال، اگر به کودک بگوییم که پرخاشگری کار بدی است، شاید تأثیر مثبتی بر او نگذارد و این عمل را بیشتر انجام دهد ولی اگر همین پرخاشگری را به شکل قصه برای مطرح کنیم، تأثیر بسیار بیشتری دارد؛ زیرا در ناخودآگاه او اثر می‌گذارد. قصه‌ها برای آموختن فضایل به کودکان آند و در آموختن فضایل به آن‌ها نقش بسزایی دارند؛ زیرا در سطح خودآگاه ذهن کودک نمی‌ماند بلکه بر ناخودآگاه او تأثیر می‌گذارد.

بنابراین، پیشنهاد می‌گردد که مربیان و والدین داستان‌های مناسب را به‌طور کامل بشناسند و از داستان‌های متناسب با ویژگی‌های سنی کودک و نیازهای او استفاده نمایند. در این راستا، باید با برگزاری دوره‌های آشنایی و آموزش و همچنین پخش بروشور درباره قصه‌درمانی و انتخاب قصه‌های مناسب، زمینه انتخاب درست قصه‌ها را برای مربیان و والدین فراهم آورد. همچنین سازمان‌های مرتبط و مراکز پیش‌دبستانی، مهدکودک‌ها، مدارس و نهادهای آموزشی و پرورشی همچون اداره آموزش و پرورش، به ضرورت به کارگیری این سبک توجه لازم را داشته باشند.

راهکارهای زیر جهت توسعه شیوه قصه‌درمانی برای کودکان پیشنهاد می‌شود:

- ایجاد کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های کلامی و قصه‌گویی برای والدین و مربیان مهدکودک‌ها برای استفاده صحیح و کاربردی از داستان‌ها برای کاهش مشکلات روان‌شناختی؛
- همکاری مهدکودک‌ها و کتابخانه‌های عمومی در تهیه کتاب داستان‌های مناسب و مبادله آن‌ها؛
- مقایسه شیوه قصه‌گویی با سایر درمان‌های پرخاشگری همچون رفتاردرمانی، دارودرمانی و بازی‌درمانی، و نیز مقایسه این رویکرد در سایر اختلالات حوزه روان‌پزشکی اطفال.

یک نمونه قصه

درخت بداخلاق

در پشت کوه بلندی درخت تنهایی زندگی می‌کرد که در اطرافش درخت دیگری نبود. فصل پاییز که شروع می‌شد برگ‌های درخت دانه‌دانه شروع به ریختن می‌کردند و همین درخت را غمگین و بداخلاق می‌کرد. آن قدر بداخلاق که همه پرندگان و حشرات از او دوری می‌کردند. یک‌روز سنجاقک شاخک کوتاه به پشت کوه رفت. راه مورچه‌ها را دید، سلام کرد و گفت: «می‌آید برای بازی به زیر آن درخت برویم؟» مورچه‌ها جواب دادند: «نه! آن درخت ما را دوست ندارد و همیشه سرمان غر می‌زند.»

سنجاقک که کنجکاو شده بود، پیش درخت رفت تا دلیل ناراحتی و بداخلاقی او را بفهمد. دور درخت چرخی زد و گفت: «سلام! درخت زیبا! چه برگ‌های خوش‌رنگی داری! دلت می‌خواهد با هم دوست شویم و حرف بزنی؟» درخت با اخم جواب داد: «کی به تو گفته نزدیک من پرواز کنی و چرخ بزنی؟ من دوست ندارم کسی را دور و برم ببینم، برو!» سنجاقک لبخندی زد و گفت: «من هم اینجا تنهاییم، دوست دارم روی شاخه‌ها بنشینم تا با هم حرف بزنی.» درخت که خیلی عصبانی شده بود، آن قدر شاخه‌هایش را تکان داد که تمام برگ‌هایش ریخت و سنجاقک زیر برگ‌ها گم شد. درخت گفت: «خوب شد! کاری کردم که دیگر سراغ من نیایی.»

مدتی گذشت اما سنجاقک از زیر برگ‌ها بیرون نیامد، درخت که دیگر آرام شده بود با نگرانی از باد کمک خواست تا سنجاقک را پیدا کند. باد با ناراحتی گفت: «تو با عصبانیت همه را اذیت می‌کنی، حالا هم چون نگران سنجاقک هستم به او کمک می‌کنم و گرنه دوست ندارم به تو کمکی کرده باشم.» بعد هوهویی کرد و برگ‌ها را از روی سنجاقک که بی‌هوش روی زمین افتاده بود، کنار زد و او را روی شاخه درخت گذاشت، درخت پشیمان از کارش، با تنها برگ باقیمانده‌اش سنجاقک را نوازش کرد تا به هوش بیاید، آرام و غمگین گفت: «من اصلاً نمی‌خواهم کسی را اذیت کنم ولی درخت تنهایی هستم و وقتی برگ‌هایم هم می‌ریزند زشت می‌شوم و دوست ندارم کسی مرا ببیند.» سنجاقک که حالش بهتر شده بود از شنیدن حرف‌های درخت به فکر فرو رفت. از او خداحافظی کرد و پیش مورچه‌ها رفت و به آن‌ها گفت: «درخت فکر می‌کند چون برگ‌هایش ریخته، خیلی زشت شده و چون تنه‌هاست نمی‌داند که برگ همه درختان در پاییز می‌ریزد و این فقط برای او نیست.» باید به او کمک کنیم تا بداند نه تنها زشت نیست بلکه، وقتی دوباره برگ‌های تازه درآورد، زیباتر هم می‌شود». مورچه‌ها گفتند: «در آن

پی‌نوشت‌ها

1. Rabiee
2. Gonçalves, Voos, Morgani, Caromano

منابع

۱. باوقار زعیبی، زهرا و شببانی تدرجی، فاطمه. (۱۳۹۵). بررسی علل پرخاشگری در کودکان. فصلنامه پژوهش‌نامه مطالعات راهبردی علوم انسانی و اسلامی، سال اول، شماره دوم، ۱۹۵-۱۷۸.
۲. شجاعی، ساناز. (۱۳۹۶). جادوی قصه و فواید آن: نقش قصه در تعلیم و تربیت. ماهنامه رشد آموزش ابتدایی، دوره ۲۱، شماره ۵.
۳. کریمی، حنا. (۱۳۹۱). اثر بازی‌درمانی و قصه‌درمانی بر مهارت حل مسئله، خودپنداره و رفتار پرخاشگرانه در کودکان مبتلا به اختلال سلوک. پایان‌نامه برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
4. Rabiee M, Kazemi Malekmahmodi SH, Kazemi Malekmahmodi SH. The effect of music on the rate of anxiety among hospitalized children. J Gorgan Univ Med Sci 2007; 9(3): 59-64. [In Persian]

طرف کوه درخت‌های زیادی وجود دارد، می‌توانیم از آن‌ها کمک بخواهیم.» بعد همگی راه افتادند تا به آن طرف کوه رسیدند. برگ همه درختان ریخته بود. سنجاقک پیش یکی از درخت‌ها که از همه بزرگ‌تر و پیرتر بود، رفت و همه داستان را برای او تعریف کرد. درخت بعد از کمی فکر با درختان دیگر مشورت کرد و گفت: «بهترین راه‌حل این است که یک نهال کوچک به درخت هدیه بدهیم تا دیگر تنها و غمگین نباشد. بعد نهالی را به سنجاقک و مورچه‌ها دادند تا با خود ببرند. مورچه‌ها نهال را بر دوش گرفتند و پیش درخت تنها بردند. بعد شروع به کندن زمین کردند و نهال را در کنار درخت کاشتند. درخت با تعجب به نهال کوچک نگاه می‌کرد و از اینکه دیگر تنها نبود خوشحال بود. مورچه‌ها از تنه او بالا رفتند و او را قفلک دادند، درخت خنده‌اش گرفت و با شادی سنجاقک و دیگر دوستانش را روی شاخه‌هایش نشان داد و در آغوش گرفت. نهال کوچک هم از اینکه باعث خوشحالی درخت تنها شده بود لبخندی زد و شاخه‌اش را به طرف او برد، درخت شاخه نهال را گرفت. حالا دیگر او درخت تنها و بداخلاق نبود.



همه کودکان را در فرایند تربیت و یادگیری ببینیم



٢٠ جمادى الثاني ١٤٤٢
ميلاد باسعادت حضرت فاطمه (س) و روز زن مبارک باد.
١٥ بهمن ١٣٩٩

