

# آموزش راهنمایی تحصیلی

شماره مسلسل ۱۷ - سال پنجم - تابستان ۱۳۷۷ - بها ۲۰۰۰ ریال  
همراه با ویژه نامه مدیریت مدرسه

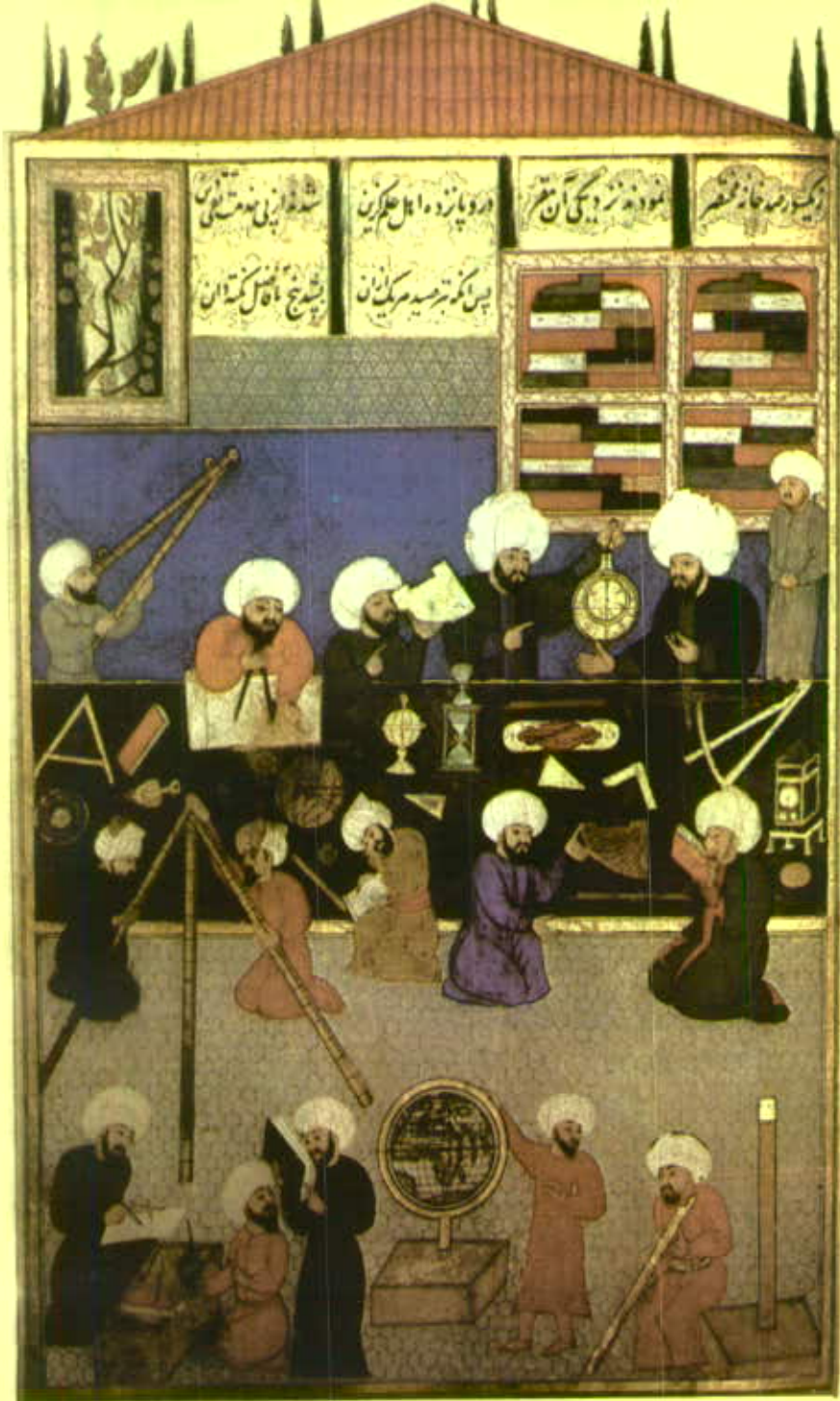


نیکی بکنی به خلق انسان باشی  
چون شمع برای جمع سوزان باشی  
جبار باغچه بان

رو سعی بکن که مرد احسان باشی  
بی رنج به مفت سودی از کس نبری  
محمد علی مجتهدی

از بالا به پایین و راست به چپ  
شهید سید محمد بهشتی  
سید رضا روزبه  
احمد بیرشک  
جبار عسکرزاده (باغچه بان)  
محمد علی مجتهدی





باردیدکنندگان ایرانی، در ابتدای ورود به موزه‌ی علوم لندن با این تابلو بسیار بزرگ روبه‌رو می‌شوند و از این که خطوط و واژه‌های آشنایی می‌بینند، احساس غرور می‌کنند. تصویر تقی‌الدین و دیگر منجمان مسلمان را مشغول کار نشان می‌دهد (قرن دهم هجری).

مجله رشد آموزش راهنمایی تحصیلی نوشته‌ها و حاصل تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت، بویژه آموزگاران، دبیران و مدرسان را، در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می‌پذیرد. مطالب باید یک خط در میان و در یک روی کاغذ نوشته و در صورت امکان تاپی شود. شکل قرار گرفتن جدولها، نمودارها و تصاویر ضمیمه باید در حاشیه مطلب نیز مشخص شود. نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم می‌دول گردد. مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی ممخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز ضمیمه مقاله باشد. در متنهای ارسالی باید تا حد امکان از معادلهای فارسی واژه‌ها و اصطلاحات استفاده شود. زیرنویسها و منابع باید کامل و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. آرای مندرج در مقاله‌ها، ضرورتاً مبین نظر دفتر انتشارات کمک آموزشی نیست و مسؤولیت پاسخگویی به پرسشهای خوانندگان، با خود نویسنده یا مترجم است. مجله از بازگرداندن مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

# آموزش راهنمایی تحصیلی

سال پنجم - تابستان ۱۳۷۷ - شماره مسلسل ۱۷

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ



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



- مدیر مسؤول، سید محسن گل‌دانش‌ساز
- سردبیر، جعفر ریانی
- مشاوران، محمود امانی طهرانی، منصور ملک عباسی
- مدیر داخلی، رحیم شکری روشنی
- صفحه آرا، پریسا سندسی
- چاپ، شرکت افست (عام)
- نشانی دفتر مجله، تهران، صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- تلفن دفتر مجله، ۸۲۵۲۷۹
- تلفن امور مشترکین، ۸۸۲۱۱۱ داخلی ۴۲۲ ۶۶



اینان ننی چند از موسسان مدارس و مدیرانی  
بودند که در تعلیم و تربیت فرزندان این مرز و  
بوم تلاش در خور داشتند

طرح جلد از، پریسا سندسی

- ۲ آینه‌ی مقالات
- ۳ گوهرهای ادب فارسی
- ۴ راهبردهای فعال‌سازی آموزش زبان فارسی
- ۱۰ شیوه‌نامه‌ی رسم‌الخط فارسی
- ۱۴ مرد و چکاوک
- ۱۷ ضرب عشق
- ۱۸ در میدان تیر

### ریزانه مدیریت مدرسه

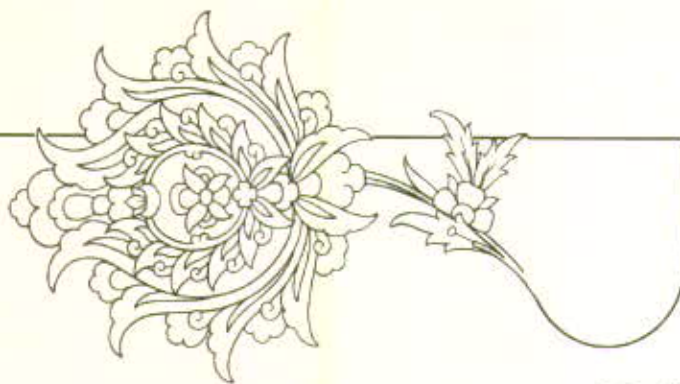
- ۲۲ مدیریت مدرسه راهنمایی (گفتگو)
- ۲۰ مدیر مدبر
- ۲۲ مدیر و شوراهای مدرسه
- ۲۸ مدیران مدرسه، رهبران کارآمد
- ۴۳ خانه‌ی سبز
- ۴۴ معرفی کتاب
- ◆
- ۴۶ موزه‌ی علوم لندن
- ۵۰ معرفی کتاب
- ۵۱ مطالعه‌ی صحیح
- ۵۲ تاملی در آموزش مهارت‌های اجتماعی
- ۵۶ پژوهشی در شناخت نگارگری
- ۶۰ آموزش به شیوه‌ی کاوشگری
- ۶۴ نامه‌ها

دفتر انتشارات کمک‌آموزشی، این مجلات را منتشر می‌کند:

رشد کودک (ویژه‌ی پیش‌دبستان و دانش‌آموزان کناس اول دبستان) رشد نوآموز (برای دانش‌آموزان دوم و سوم دبستان) رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان چهارم و پنجم دبستان) رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره راهنمایی) رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره متوسطه) مجلات رشد معلم، رشد تکنولوژی آموزشی، و رشد‌های آموزش ابتدایی، آموزش فیزیک، آموزش شیمی، آموزش ادب فارسی، آموزش زبان، آموزش راهنمایی تحصیلی، آموزش ریاضی، آموزش زیست‌شناسی، آموزش جغرافیا، آموزش معارف اسلامی (برای دبیران، آموزگاران، دانشجویان تربیت معلم، مدیران مدارس و کارشناسان آموزش و پرورش)







بیایا تکلف بیکت عهسیم  
نه از تو کوع و نه از من میام  
ببنت کنیم اقتد ازین پس  
سلام علیکم علیک السلام

نوی

گمید چه آری به حسامی کسی  
زنده نشد کس به بقای کسی  
چند ز بال پر و چه پر  
باد بود هر چند از خود بر

ایزد و هم

بنامی حیات دوروزی نبودیش  
آن کلم کلمیم با تو کلمیم چنان گذشت  
یکت روز صرف بستن دل شد به این آن  
روز و کربه کندن دل زین زمان گذشت

کلم کلم

کی رفت ای زول که گفت گنم تورا  
کی بوده امی نهفته که سپید گنم تورا  
با صد هزار جبهه برون آمدی گنم  
با صد هزار دیده تماش گنم تورا

فردی بطلا

کاروان شید رفت از پیش  
وان مار که گمرومی اندیش  
از شمار دو چشم یکت تن گم  
وز شمار شد هزاران پیش

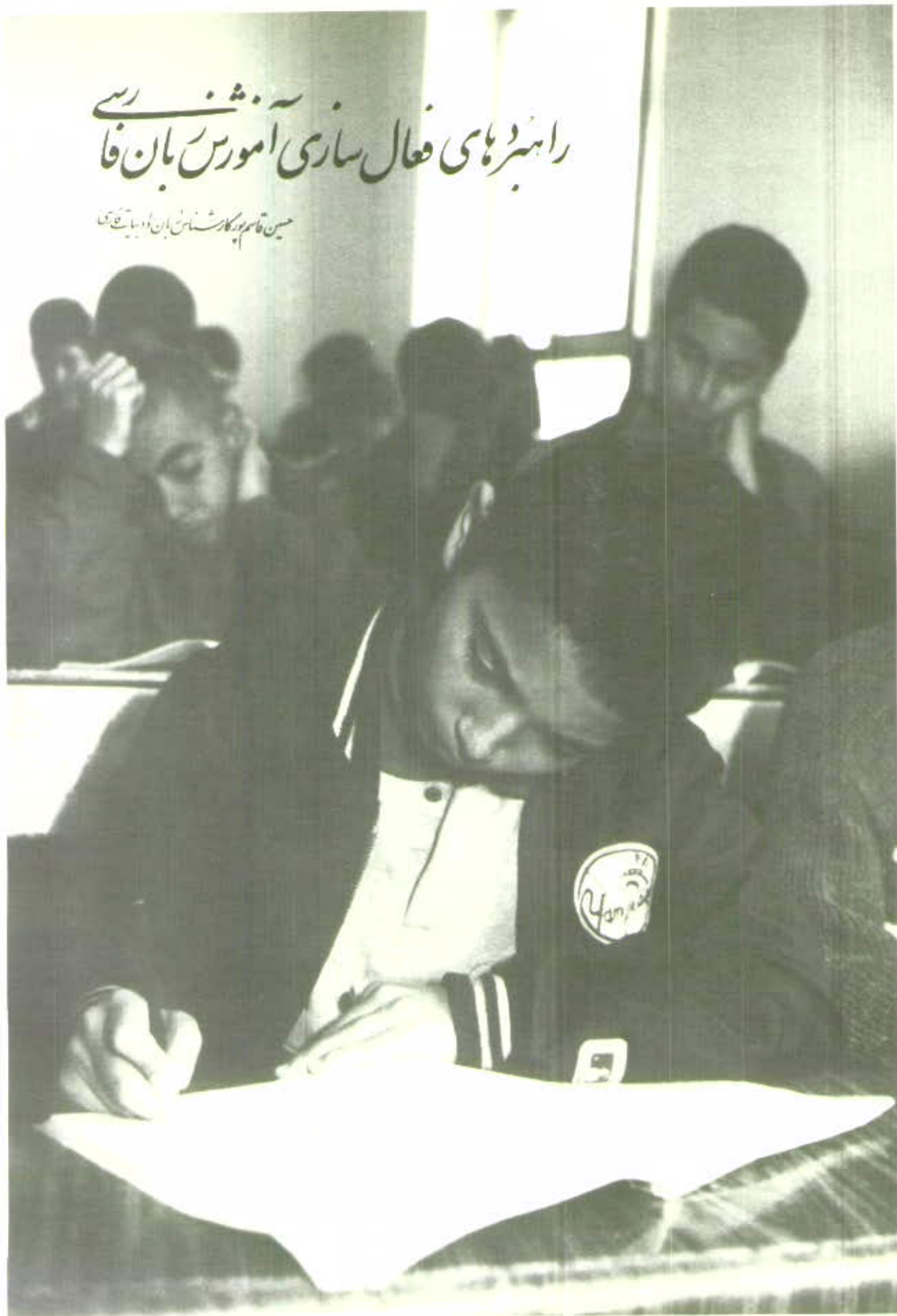
روسی

نیست از روم و عرب پیوندا  
نیست پانند نسب پیوندا  
دل بچوب ججاری بستیم  
زین جبت با لیکر پیوستیم

محمد اقبال روسی

# راهبردهای فعال سازی امور سبانی

مبین قاسم پرکارشناس سبانی اورینتال





خوب گوش دادن، سخن گفتن، خواندن، نوشتن و سخنرانی کردن مهارت‌های زبانی هستند که همه کس باید تا حد قابل قبولی بر آن‌ها مسلط باشد. کسب این مهارت‌ها جز از راه آموزش و تعلیم زبان فارسی میسر نیست. در این نوشتار سعی خواهیم کرد عوامل دخیل در رشد زبان آموزی و گسترش آموزش ادبیات فارسی و در هم تبادلی این درس را در مدارس مورد بحث قرار دهیم.

بدون شک نه تنها در درس فارسی بلکه در هر درس دیگری نیز، علاقه‌ی دانش آموزان به درس شرط اول موفقیت است. این علاقه را باید، اگر وجود ندارد، ایجاد و تقویت کرد. خوش بختانه در زبان و ادبیات فارسی عواملی وجود دارد که می‌توان به کمک آنها در نخستین گام علاقه‌ی دانش آموزان را به این درس جلب کرد. اصولاً زبان فارسی علاوه بر این که زبان مادری ماست از شیرینی و تازگی خاصی برخوردار است و اگر معلم هم خود به آن علاقه مند و خودش متکبر و خوش ذوق باشد می‌تواند به راحتی توجه دانش آموزان را به آن برانگیزد. برای یک کلاس ادبیات هیچ چیز زیان آورتر از یک معلم بی ذوق و ناآشنا به حبه‌های زیبایی شناسانه‌ی زبان فارسی نیست. چنین کسی در نهایت درس فارسی را به صورت یک رشته عبارات بی روح و خشک درمی‌آورد که چه بسا ذوق دانش آموزان خوش ذوق و علاقه مند را نیز بخشکاند. بنابراین معلم زبان فارسی باید، همان طور که از معلم هنر و دینی انتظار می‌رود که اولی «هنرمند یا هنرتناس» و دومی «مستدین» و پرهیزگار باشد، روح خود را در چشمه‌ساز زبان و ادبیات فارسی شستشو داده و مشعله‌ی فکری و ذهنی اش ادبیات باشد. از این گذشته ارتباط عاطفی معلمان ادبیات فارسی با دانش آموزان، خود نقش بسیار مهمی در پرورش ذوق ادبی آنان دارد زیرا دانش آموزی که معلمش را دوست بدارد نه تنها به رفتار و گفتار او بلکه به درس‌های او نیز توجه و علاقه نشان می‌دهد.

## هدف‌های آموزش زبان و ادبیات

لزوم علاقه‌مندی به زبان و ادب فارسی نباید موجب این توهم شود که کلاس ادبیات باید به اصطلاح کلاس «گل و بلبل» باشد! بلکه این امر مقدمه‌ای برای رسیدن به اهداف اساسی برنامه‌ی زبان آموزی به عنوان پایه‌ی آموزش‌های دیگر است. این اهداف چیست؟

- آشنایی دانش آموز با شیوه‌های مختلف تفکر، تعقل و استدلال منطقی
- آشنایی دانش آموز با اصول و قواعد زبان
- آشنایی دانش آموز با جلوه‌هایی از فرهنگ ملی و اسلامی خود در درجه‌ی اول و با فرهنگ جهان معاصر خود در درجه‌ی بعدی
- آشنایی با چهره‌ها و آثار ادبی گذشته و معاصر
- کسب مهارت در خواندن و نوشتن متون زبانی و ادبی معاصر و گذشته‌ی فارسی
- اثناذ ادبی و تلمیذ عواطف.

## آموزش در جریان عمل

معلوم است که رسیدن به هدف‌های مذکور تلاشی جدی از سوی معلم و شاگرد و کلاسی فعال را می‌طلبد. این کلاس فعال را چگونه باید ایجاد کرد؟ بطور کلی یک کلاس وقتی فعال است که دانش آموزان احساس کنند در برگزاری آن نقشی دارند. کلاس‌هایی که معلم در آن متکلم و حده است. اگر چه رنج و زحمت زیاد نیز بکشد. کارایی کمتری دارد تا کلاسی که دانش آموزان در آن به بحث و گفتگو و ارائه‌ی نظر می‌پردازند. نکته‌ی مهم در این زمینه این است که هر چه دانش آموزان در کلاس بیشتر فعال شوند و حتی خودشان در پیدا کردن مشکلات درسی زحمت بکشند، علاقه‌ی آنها به درس نیز بیشتر می‌شود. برای فعال سازی کلاس و تقویت علاقه به درس فارسی می‌توان از راهبردهای آموزشی زیر بهره گرفت.

## کوشش دادن

یکی از مهارت‌های دریافتی زبان است که فرد به کمک آن اطلاعات مورد نیاز را از دنیای

اطراف خود دریافت می‌کند. این مهارت در عین سادگی، زیر بنای مهارت‌های بعدی است. در هر پایه‌ی تحصیلی ما تاگزیریم آن را در دانش آموزان تقویت کنیم متها سطح مطالب طرح شده باید با درک و فهم آنان متناسب باشد. به این منظور و برای فعال سازی کلاس فارسی می‌توان به نکات زیر توجه داشت:

- معلم برای فهم مطالب تا حد امکان از نقل حکایات و داستان‌های کوتاه استفاده کند تا دانش آموزان به مطالب اصلی درس به دقت گوش دهند.
- اشعار آهنگین و موزون را با لحن مناسب بخواند تا آنان نحوه‌ی قرائت را فراگیرند.
- گاهی از دانش آموزان سؤالاتی پرسد تا میزان دقت و گوش دادن آنان را بسنجد.
- دانش آموزانی که به دقت به مطالب معلم گوش می‌دهند، تشویق شوند.
- معلم قبل از روخوانی درس درباره‌ی موضوع و محتوا و نویسنده یا شاعر مورد نظر مطالبی فراخور سن آنان بگوید.
- در صورت امکان برای سنجش و تقویت مهارت گوش دادن دانش آموزان از نوار صوتی استفاده نماید.
- و ...

## سخن گفتن

توجه کافی به این مهارت باعث می‌شود دانش آموز فرصت پیدا کند تا خواسته‌ها و افکار خود را به راحتی و بدون هیچ گونه تردید بیان کند. بسیاری از دانش آموزان در این زمینه ضعیف اند و همواره دوست دارند شنونده باشند و در نتیجه امتحان کثیری را به امتحان شفاهی ترجیح می‌دهند، در واقع این مهارت میزان درک، دریافت و پردازش ذهنی دانش آموزان را نشان می‌دهد. بنابراین می‌توان بنیاد خواندن و نوشتن نیز باشد.

- فرصتی فراهم شود تا برخی از دانش آموزان خصوصاً بچه‌های کم رو و خجالتی درباره‌ی درس قبلی یا شرح حال یکی از نویسندگان یا شاعران صحبت کند.

از دانش آموزان خواسته شود که قبل از ورود به کلاس خود را آماده کنند تا در باره‌ی موضوع مورد علاقه‌ی خود صحبت کنند.

۲- در حین تدریس برای فعال شدن دانش آموزان سؤالاتی طرح شود تا آنان پاسخ دهند. گاهی می‌توان پاسخ‌ها را نیز به فضاوت و داوری گذاشت.

۳- معلم می‌تواند کلاس را به گروه‌های ۴ تا ۵ نفری تقسیم کند تا فعالیت‌ها را یکی از موضوعات کتاب فارسی تحقیق و جست و جو کنند و در هر جلسه یک یا دو گروه نتیجه‌ی مطالعه‌ی خود را به طور شفاهی گزارش دهند.

۴- می‌توان در بیان معنی بسیاری از معنویات و نیز از دانش آموزان کمک گرفت تا مهارت بیان و سخن گفتن تقویت شده و کلاس درس فارسی فعال گردد.

## خواندن

۱- در دست خواندن کنید درست فهمیدن است. منظور از درست خواندن عبارت است از: صحیح خواندن و ادای تلفظ صحیح کلمات، چنان‌که گویسی دانش آموز دارد حرف‌های خودش را بیان می‌کند. همچنین تکیه‌های نحوی و آه‌ها، رعایت قرائت و فرود جملات مانند تکیه بر مؤلفی بودن یا عاصمی بودن آنها، توجه به عنوان درس یا ذکر منبعی که در پایان درس معمولاً به آن اشاره می‌شود. رعایت نثر مناسب در خواندن شعر و بیان عاطفی آن.

۲- برای تحقیق این راهبرد لازم است دانش آموز به نحوه‌ی خواندن دیگران (معلم، رادیو، نوار صوتی و...) به دقت گوش دهد تا با نکات ظریف و اصلی درس خوانی آشنا شود و بتواند با الهام از آنها متن متنوع زبانی و ادبی را به درستی بخواند. نقش معلم هدایت دانش آموز به این فعالیت است تا از این راهبرد به خوبی بهره گرفته شود.

۳- در کتابهای فارسی از تعدادی شاعران، نویسندگان و کتاب‌های مشهور مطرح شده است. این امر می‌تواند دست مبدی خوبی

برای بحث و گفتگو و تحقیق در کلاس باشد. معلم می‌تواند از دانش آموزان بخواهد یا جستجو و تحقیق درباره‌ی این اشخاص و کتاب‌ها شرح مختصری درباره‌ی آن‌ها بنویسد و به کلاس بیورند و یا به صورت سخنرانی یا نوشته برای بچه‌ها بخواند. بدین ترتیب هم دانش آموز اطلاعات جامعی درباره‌ی نویسنده خواهد داشت و هم قسمتی از برنامه‌ی کلاس انجام گرفته است. البته معلم باید پس از پایان هر سخنرانی یا خواندن نوشته اجازه دهد که دانش آموزان ضمن طرح نظر خود، درباره‌ی معایب و محاسن آن بحث کنند.

۴- کلاس ادبیات، مناسب تدریس کلاس برای معرفی کتاب‌های سودمند حتی کتابهای غیر ادبی است. البته کتاب ادبی بر کتاب‌های دیگر ترجیح دارد. اگر معلمان فارسی در طول یک دوره‌ی سه‌ساله، یعنی از اول تا سوم راهنمایی، دانش آموزان خود را با شکل‌های ظاهری و موضوعات پاره‌ای از کتاب‌های مهم ادبیات فارسی از جمله گلستان، مثنوی مولوی، شاهنامه، دیوان حافظ، دیوان منکاشعراقی بهار، دیوان پروین اعتصامی، مجموعه‌های اشعار سیمایوشیح و مهابت سپهری و... آشنا کنند کلاس فعال و جذابی خواهد داشت زیرا این کار فهم مباحث درسی را افزایش داده و به ایجاد فضای ادبی و زیبایی در ذهن دانش آموزان کمک می‌کند.

## نوشتن

یکی از دشواری‌های عمده دانش آموزان حتی آنهایی که تحصیلات خود را به پایان رسانده‌اند این است که نمی‌توانند مطالبات خود را درست و ساده و روشن بنویسند. تحقیقات نشان می‌دهد تعداد دانش آموزانی که از نوشتن انشای عاجزند و مرتب به معز خود فشار می‌آورند و آخر هم مطلبی در خور توجهی نمی‌نویسند، بسیار است. زیرا آنان نمی‌دانند چه طور باید درباره‌ی مطلبی فکر کنند و سپس آن را روی کاغذ

بیانورند. این نقص دلایل زیادی دارد که از جمله‌ی آنها شیوه‌ی آموزش انشا در مدارس است. به این معنی که در کلاس‌های انشا عموماً معلمان یکی دو موضوع ظنی را انتخاب می‌کنند و از بچه‌ها می‌خواهند درباره‌ی آن چیزی بنویسند. چون این‌که به صرف فکر و ذهنی دانش آموزان نگاه داشته باشند. راستی آیا پیش آمده است که معلمان فعال موضوع انشایی را که به بچه‌ها می‌دهند خودش هم البته در حد زبان و آواز آن بچه‌ها بنویسد تا در احساس بچه‌ها شریک شود؟<sup>۱</sup> حال این است که بعضی وقت‌ها موضوع انشا یک بیت شعر است که دانش آموزان در معنی و درک خود این شعر درمی‌مانند چه رسد به اینکه بخواهند آن را به صورت یک انشا تجزیه و تحلیل کنند.

یکی از کارهای خوبی که در تألیف کتاب‌های فارسی راهبردی انجام گرفته همواره کردن درس‌های انشا با کتاب فارسی است که با عنوان انگارش آمده است. اگر معلمان فارسی همین درس‌ها را مورد توجه قرار دهند می‌توان امیدوار بود که دانش آموزان از آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند.

۱- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۲- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۳- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۴- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۵- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۶- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۷- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۸- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۹- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند  
۱۰- آشنایی بیشتر لذت و فایده بگیرند

۱- قبل از هر چیز درست نوشتن را یاد دهند.

۲- موضوعات انشای ساده باشد چنانچه که دانش آموز به راحتی درباره‌ی آن بنویسد.

۳- دانش آموزان را به مطالعه‌ی کتاب‌های غیر درسی هدایت کند.

۴- فرصتی ایجاد کند تا در این روش







دانش آموزان  
بحث و نقد  
شود  
۵-  
دانش آموزان  
اشتیاق  
خود را  
هر چند  
کمترند  
در کلاس  
نوشته و  
خوانند  
نقشه  
سقاط  
قوت

و ضعف نوشته‌هایی برآید.  
۶- و ...

**املا**

در دوره‌ی راهنمایی اهمیت املا از جهت شناخت واژه‌ها، مشتقات، هم‌خانواده‌ها و درست نویسی آنها مورد توجه است. به عبارت دیگر باید ریشه کلمه‌ها و چگونگی اشتقاق و ترکیب آنها و اصول و قواعد رسم الخط و نگارش فارسی یاد داده شود. در این دوره دانش آموزان نظر سنی و ذهنی به درجه‌ای از رشد رسیده‌اند که بتوانند تأمل در کلمات و معانی آنها را تطبیق کلمات و ریشه‌های آنها را فرک کنند. نقش معلم در این زمینه اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. سخت ترکیب و اشتقاق اگر خوب و با مهارت کافی برای بچه‌ها مطرح شود، چون نوعی اکتشاف و جستجو در کلمات تازه همواره در می‌تواند جلب و جذب باشد. علاوه بر این می‌توان موارد زیر را جهت فعال سازی درس املا مورد توجه قرار داد:

- معلم صفت‌هایی را که در نظر دارد املا بگوید، اقبل برای دانش آموزان معلوم کند.
- گاهی از یک متن ساده‌ی غیر درسی نیز، علاوه بر متن کتاب فارسی املا بگوید.
- از دادن متن‌هایی که دانش آموز باید لغت‌های غلط را در آن پیدا کند خودداری شود. زیرا اهداف اصلی املا دریافت کلمات از طریق گوش دادن و بیان آنها از طریق نوشتن است.
- سرومسی ندارد معلم یا گفتار لغت‌های نامألوس که در حوزه‌ی واژگانی دانش آموزان هم نیست، آنها را

بیازماید. این کار در واقع نوعی شبهه‌زدایی است. بهتر است گاهی از واژگان لغت‌اری و محاوره‌ای فرسوم و رایج املا بگوید. این به ارتقای بین گفتن و نوشتن بیشتر می‌تواند.

**دستور زبان**

یکی از مشکلات موجود در آموزش دستور زبان این است که گمان می‌کنیم دستور زبان یعنی مجموعه‌ای از ضوابطی است که در اصطلاحاتی مانند فعل، فاعل، مفعول، قید، استناد، مسأله و ... حفظ کرده به درجه می‌دهند آنها. در حالی که می‌دانیم این شیوه در حقیقت دستور زبان را از شکل کارسوزی دور می‌کند و این راه فارسی خشک و خسته کننده تبدیل می‌کند. آموزش دستور زبان اگر تنها دانش آموزان را به ارتقای منطقی و صحیح کلمات و عبارات ناخندگی کند وارد هدف آموزش است پس باید از ضعف دانش آموزان تأمل صورت گیرد. یکی از کارهای خوبی که در تألیف کتاب‌های فارسی راهنمایی شده این است که اصطلاحات و تعریف‌هایی که چه‌ها در دوره‌ی ابتدایی خوانده‌اند در در می‌های مستقیماً نگارش شده است. البته باید توجه داشته باشیم که امین تکرار زمانی کارسوز است که هر چه با تعقیق و فرایندگی باشد. به فرجه‌ی همین راه آموزش دستور زبان است که قواعد دستوری محصص به ذهن و زبان بچه‌ها رسیده‌اند. بچه‌ها کوشش شود در ضمن جمله‌ها و همواره از خواندن و نوشتن عبارات و متن، توجه آنها به نکات دستوری و کاربرد قواعد جملی گرفته می‌داند. به اغلب برده و از جمله دانش آموزان در حالت طبیعی و عادی، درست صحبت می‌کنند و درست می‌نویسند. بنابراین برای تقویت یادگیری قواعد دستوری می‌توان محلات و عبارات نادرستی را (از نظر دستوری) در اختیار دانش آموزان گذاشت تا توجه به امر چه‌ها خود، به تصحیح آن بپردازند. این امر به کلام فارسی را فعال می‌سازد و بچه‌ها در نوشتن توجه‌ها را در مسائل و جوهری که در دست







است با نوشتن جمله ای غلط مانسند: «مردم آذر بایجان مردمی با ایمان و با اعتقاد است» توجه بچه ها را به اهمیت مطابقت نهاد با فعل جلب کنیم و یاد در جمله ای دیگر مثل «یک هفته پیش زلزله ای شدیدی اتفاق می افتاد» اهمیت به کنار بردن شکل صحیح و مناسب زمان افعال را گوشه زد کنیم (افتاد به جای می افتاد).

## و امتحان!

معلمی که کلاس ادبیات را هدفمند اداره می کند و در هر لحظه و هر ساعت ذهن و زبان بچه ها را فعال می سازد نباید چندان سگران امتحان و نمره ی بچه ها باشد اگر چه در هر حال امتحان و ارزشیابی یکی از عناصر اساسی تدریس است. به نظر نگارنده فضای امتحان محور کنونی که بر نظام آموزشی ما حاکم است فضای مثبت و مساعدی نیست و باید به نوعی نظیف شود تا به علایق ذوقی و علمی دانش آموزان لطمه وارد نشود. در عین حال نباید فراموش کرد که امتحان درسی فارسی یکی از مشکل ترین امتحانات است زیرا اصولاً دارای ابعاد مختلفی از قبیل خواندن، نوشتن، لغت، اعلام، املا، درک معانی اشعار و عبارات، تاریخ ادبیات و ... است و یک امتحان مطلوب نمی تواند به تک تک این مواردی تفاوت باشد. مشکلاتی که اکنون بر سر راه امتحان فارسی

### زیر نویس:

- ۱- رشد ادوات وری، مقاله چگونه دانش آموزان را به درسی زبان و ادبیات فارسی علاقه مند سازیم؟، شماره ۴۱، سال ۷۵.
- ۲- کتاب های روش تدریس فارسی راهنمای چاپ وزارت آموزش و پرورش، سال ۱۳۷۵.

## سخن آخر

اگر بخواهیم درس فارسی برای دانش آموزان شیرین و جذاب باشد باید با ذوق و اشتکار خود فرصت هایی فراهم سازیم تا آنان را به این ماده ی درسی علاقه مند کنیم.

درس فارسی قبل از هر چیز با عواطف و احساسات لطیف دانش آموزان ارتباط تنگاتنگی دارد. نیازهای سنی آنان ایجاب می کند ما این درس را به نحوی تدریس کنیم که به خواسته هایشان پاسخ داده شود و این هدف میسر نمی شود مگر زمانی که معلم بتواند و بخواهد به کلاس زبان و ادبیات فارسی روح تازه ای بدهد و همچون نسیم بهاری طراوت بخش دل های مخاطبان باشد.

# شیوه نامه رسم الخط فارسی

کلمه را به آسانی بخوانیم در غیر این صورت خواندن آن دشوار است. مثلاً اگر جمله «پرویز از برادر او یک مداد گرفت» را چنین بنویسیم: «پرویرا زبرادر او یک مداد گرفت» خواندن آن اگر غیر ممکن باشد خیلی دشوار خواهد بود. از این اشتباه‌ها معمولاً در حفظ فواصل حروف در جاب کتابها پیش می‌آید و بسیار دیده ایم. چهار تفاوتی که در خط فارسی نیست به خط لاتین می‌بینیم از مهمترین مشکلاتی است که در خط فارسی داریم. اما این مشکلات را باید چندان بزرگ بگیریم که نسبت به خط فارسی بی‌علاقه شویم چنان که افراد تحصیلکرده و با فرهنگ اصولاً متوجه این مشکلات نمی‌شوند.

## رسم الخط یا قرارداد نوشتن

می‌دانیم که حروف نشانه‌هایی است برای نشان دادن صورت های مستقل زبان. اگر در ساختن این نشانه‌ها مبنا و اساسی در کار بوده باشد باز باید گفت که نشانه گذاری نوعی قرارداد است. ما شکل «ب» را همین طور می‌نویسیم ولی در خط لاتین آن را با «b» نشان می‌دهند و این هر دو قرارداد است که یکی بین عرب زبان‌ها یا فارسی زبان‌ها و دیگری میان نویسندگان به خط لاتین پذیرفته شده است. اگر در خط فارسی امروز ما نوعی قرارداد را بپذیریم همه یک نواخت خواهند نوشت و کار خواندن و

مقدمه خط فارسی که ما آن را از عرب به وام گرفته ایم و به آن حروفی افزوده ایم و در شیوه نوشتن آن نیز تغییراتی داده ایم در چند مورد با خط لاتین متفاوت است. اول آن که هر حرف اگر مستقلاً بیاید یک صورت دارد و اگر در اول، وسط و یا آخر کلمه بیاید صورت های دیگری پیدا می‌کند. دوم آن که بسیاری از حروف الفبای فارسی با یک، دو یا سه نقطه از حروف دیگر باز شناخته می‌شود. سوم آن که بعضی از حروف فارسی در وسط کلمه که قرار می‌گیرد به کلی تغییر شکل می‌دهد و به دندانان ای تبدیل می‌شود و نقطه پیدا می‌کند (ی ← میان) چهارم آن که حرف های الف، د، ذ، ر، ز، ژ، و حروف متصل هستند یعنی از جلو به هیچ یک از حروف نمی‌چسبند. بنابراین وقتی که یک کلمه ساده یا مرکب در شکل نوشتن خود یک یا چند تا از این حروف داشته باشد دیگر نمی‌توان آن کلمه را یکپارچه نوشت. مثلاً در کلمه های دور، زرد، فرد، شبا هتگ می‌بینیم که در اولی و دومی سه حرف مجزا در کنار هم قرار گرفته است ولی کلمه فرد دو پاره است. کلمه شبا هتگ نیز به واسطه دخالت الف ناگزیر دو تکه شده است. اگر در موقع نوشتن، فاصله میان حروف متصل یک کلمه را دقیقاً رعایت کنیم می‌توانیم آن





نوشتن آسان تر خواهد شد.

امروز بسیاری از مردم در نوشتن یا به قاعده های خاص تکیه می کنند یا به دنبال سلیقه می روند. بعضی «ی» کوچک در میانه مضاف و مضافیه (ی میانجی) را به صورت «ی» بزرگ و مستقلاً می نویسند (خانه ی حسن) و بعضی آن را به صورت همزه در بالای های غیر ملفوظ می گذارند (خانه حسن) و بعضی به طور کلی آن را حذف می کنند (خانه حسن). عده ای کلمه های مستقل را به هم می چسبانند. مثلاً این است که «را می نویسند»: «اینستکه» یا «این استکه» یا «اینست که». جمعی «به» حرف اضافه را به کلمه می چسبانند مثلاً «بابر» را به جای «به ابر» و گروهی «به» جزء فعل را جدا می نویسند، مثلاً: «به بین، به بتدارند و غیره». اختلاف در نوشتن ها به اندازه ای زیاد است که گویی نوشتن اصلاً قاعده و قراری نمی خواهد و هر کس هر طور بتوسد اشکالی ندارد.

منظور ما از این مثال ها این است که می توانیم در خط فارسی از قواعدی پیروی کنیم و در مواردی که نقض های خط فارسی یا قاعده ای را نمی پذیرد یا خواندن را دشوار می کند از قاعده دوری کنیم اما مشروط بر این که برای همین دوری از قاعده ها بنا استثنائات هم قواعدی در نظر بگیریم تا باز کار نوشتن به سلیقه افراد وابسته نشود.

به همین منظور و برای یکسان نمودن رسم الخط کتاب های درسی شیوه نامه ای در دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی وزارت آموزش و پرورش تهیه شد. این شیوه نامه را آقای دکتر حسین داودی، کارشناس مسئول گروه زبان و ادب فارسی، با همکاری

فرهنگستان تهیه کرده اند. در نظر است از این پس همه کتاب های درسی بر اساس همین شیوه نامه نوشته و ویراستاری گردد و امید می رود به تدریج و طی چند سال مشکلات حاصل از اختلاف نظر ها و ناهمگونی های موجود در کتب درسی به کلی برطرف شود.

## شیوه نامه رسم الخط فارسی

قبل از پرداختن به اصل شیوه نامه، لازم است درباره «کلمات یک املائی» و «دو املائی» توضیح داده شود.

### ۱. کلمات یک املائی

آن دسته از کلمات ترکیبی که مشخصاً یا متصل نوشته می شوند یا منفصل و نمی توان آن ها را به هر دو شکل نوشت، «یک املائی» تلفظ می شوند و دو گروه هستند: گروه اول مانند:

الف- تندرو، یازبر، ترازو دار

ب- دیدمش، گفتمت، گلستان

کلمات ردیف «الف» به دلیل این که جزء اول آن ها مختوم به حروف منفصل (ا-د-ذ-ر-ز-ژ-و) است، التزاماً یک املائی هستند. کلمات ردیف «ب» به دلیل این که جزء دوم آن ها با مصوت آغاز می شود، نیز یک املائی الزامی هستند و نمی توان آن ها را به صورت جدا (دیدم ش، گفتم ت، گل ستان) نوشت.

گروه دوم مانند:

الف- بی بضاعت، روان نویسی،

استقلال طلب

ب- بهتر، بهداشت، کهزاد

شکل پیوسته و اتصالی کلمات ترکیبی

ردیف «الف» به دلیل دندانه زیاد با اشتراک حرف آخر جزء اول یا حرف اول جزء دوم یا طولانی بودن آن ها پذیرفته نشده است؛ بنابراین، این گونه کلمات یک املائی تلقی می گردند و به صورت جدا نوشته می شوند. کلمات ترکیبی ردیف «ب» را هر چند به شکل به تر، به داشت و که زاد نیز می توان نوشت، اما به دلیل شباهت شکل مکتوب «های ملفوظ» با «های غیر ملفوظ» متفصل نویسی آن ها توصیه نشده است. این کلمه ها نیز یک املائی تلقی می گردند و به صورت پیوسته نوشته می شوند.

### ۲. کلمات دو املائی

آن دسته از کلمات ترکیبی که در متون گذشته و امروز به هر دو شکل متصل و منفصل نوشته شده اند، «دو املائی» هستند و به کار بردن یک شکل آن ها به معنی غلط بودن شکل دیگر نیست؛ مانند:

می روم / میروم، به درستی / بددرستی، بی غم / بیغم، هم کف / همکف، قلم ها / قلمها، یزرگ تر / بزرگتر، بزرگ داشت / بزرگداشت.

تبصره: کلمات دیگری هستند که مشمول اتصال و انفصال نمی شوند اما از جهت شکل بعضی از حروف آن ها دو املائی تلقی می شوند؛ مانند:

هیئت / هیأت، مسئول / مسؤول، خانه ی من / خانه من، دانایی / دانائی، تقوا / تقوی، نایل / نائل

توضیح مهم:

در این شیوه نامه از بین کلمات دو املائی، شکلی که آموزشی تر است و از نظر متخصصان تعلیم و تربیت به خصوص

کارشناسان آموزشی دوره ابتدایی موجب تسهیل در آموزش می‌شود. انتخاب شده است و در تمام کتاب‌های درسی به همان شکل به کار می‌رود. در عین حال، نوشتن شکل واحد کلمات یک املائی همه جا به طور دقیق رعایت می‌شود. ضمن این که طی بخشنامه‌ای به معلمان درس املا ابلاغ شده است که اگر دانش‌آموزی شکل دیگری از کلمات دو املائی را در درس املا انتخاب کند و بنویسد، غلط محسوب نشود. بدیهی است تحلیف از شیوه نوشتن کلمات یک املائی، در درس املا غلط محسوب می‌شود. «کلمات دو املائی» این‌سویه به تعریفی که از آنها به عمل آمد، بسیار زیاد هستند و شایع آنها صافه مند است. «کلمات یک املائی» که محدودتر هستند، به شرح زیر تقسیم بندی می‌شوند.

### «کلمات یک املائی»

#### الف- «اتصال»

۱- هر گاه جزء دوم کلمه ترکیبی با مصوت آغاز شود.

مثال: همان، گلاب، ترسو، همس، گلستان، چاهک، کتابم، کتابمان، دستاورد، پشاهنگ، همایش (در خصوص املائی کلمه دانش آموز و مشابه آن به بخش انفصال ردیف ۳ مراجعه شود.)

۲- هر گاه جزء اول کلمه ترکیبی «به، ره، زه، شه، که، که، که، مه، مه» باشد (با‌های منقوذه).

مثال: بهتر، بهنام، بهبود، بهداشت، بهار، بهراد، بهروز/ رهبر، رهسورد، رهمن، رهافت، رهمود، رهسپ/ زهدان،

زهتاب، زهکشی/ شهپ، شهال، شهبار، شهرضا/ کهتر، کهزاد، کهزیز، کهکشان، کهدان/ بهتر، عهدب، مهشید، مهوش.

۳- هر گاه جزء اول کلمه ترکیبی کونه (دو حرفی) باشد و جزء دوم با حرف منفصل آغاز شود.

مثال: کمرو، آیزی، آنداز، آندیده، دمدار، شرو، عمزده، همزن، تمدار، رحداد.

۴- هر گاه کلمه ترکیبی بر سآمد باشد و عمدتاً بر اشخاص، نهادها، سمت‌ها، اصطلاحات و مشاغل رسمی و عمومی دلالت کند.

مثال: استناد، فرماندار، بخشدار، دیحانی، کتابخانه، دانشگاه، دانشجو، دانشسرا، دانشمند، همشهری، همکار، بخشنامه، قطعنامه، دستفروشی، گلکار، و ...

۵- هر گاه جزء اول کلمات ترکیبی به‌های بیان حرکت «مختوم شود» و جزء دوم «گی، گان، گانه» باشد.

مثال: طننگی، شحنگی، تشنگی، شحگان، نجیگان، ضلایگان، خستگان، بچگانه (در خصوص املائی کلمه علاقه مند و مشابه آن به بخش انفصال ردیف ۸ مراجعه شود).

۶- هر گاه کلمه ترکیبی بسیط گونه نقلی شود (فارسی و غیر فارسی).

مثال: آبرو، انبا، یهوده، بیزار، بیستون، همسر، همسایه، همشیره، خانواده، ایلیخان، فوتبال، بسکتبال، گلنگدن و ...

۷- هر گاه اجزای کلمه ترکیبی دچار کاهش، افزایش، مزج و قند شده باشند.

مثال: چنو، ولنگاری، شعسوس، ضنار، سکنجس، سیرغ، شاهسیرم، پانصد، سبصد، اردبیهشت، هشوار.

۸- هر گاه حرف «ای» در قالب عربی جزاً و مجرور به کار رفته باشد.

مثال: بالعکس، مسازا، سعینه، بالاشیه، بالقره، بغه.

### ب- «انفصال»

۱- در یک کلمه دو جزئی هر گاه حرف آخر جزء اول با حرف اول جزء دوم یکی باشد یا از نظر شکل مکتوب یا منقوذه مشابه باشد.

مثال: هم منزل، سی‌بار، پاک‌کس، کم‌مصرف، چوت‌بری، سخت‌تر، ده‌ها، آیس‌نامه، روان‌نویس/ اصح‌حیر، ساج‌خواه، اندپاش، بسک‌گسز، خوش‌مغز، چوب‌پرده/ بسیط‌ترین، روح‌ها، مصاح‌ها.

۲- هر گاه حرف اول جزء دوم کلمه، الف باشد.

مثال: هم‌ارزش، هم‌تلق، سی‌الذی، شب‌افروز، کم‌اثر، پیل‌افکن، زراف‌اثر.

۳- هر گاه یکی از اجزای هر دو جزء کلمه ترکیبی بر قطعه، پادمانه یا طولانی باشد؛ به طوری که پیوسته‌نویسی آن‌ها خوشایند نباشد و ذوق سلیقه آن را پسندد.

مثال: چپ‌تر، گچ‌فروش، تبع‌زن، دانش‌پژوه، می‌ششده، تحله‌سار، نعت‌سوز، صاحب‌منصب، استقلال‌طلب، تضییف‌خوان، صف‌شکن، دانشسرای، سنا، و فروش‌ها، بی‌منز و سامان‌ها، بی‌پشیمان، هم‌شیمان، گشاه‌الهد، دانش‌آزمایان.



دست آموز، لوش آفرین، دل آسوده، نام آور، حسن آمیزی

۴- هرگاه یکی از اجزا اسم خاص یا دخیل غیر عربی باشد:

مثال: عبسی دم، علی وار، حافظ ها/ نیک پوش، مدل ساز، بورس باز، لاین ها، ماکت ها

۵- هرگاه جزء دوم عیناً تکرار شود (به صورت نام آوا، قید و ...) یا اتباع گونه باشد:

مثال: خش خش، سع سع، تق تق، چک چک، فاه فاه، پچ پچ، هق هق، تیک تیک، دوان دوان، یک یک، پنج پنج، پرسیان پرسیان/ رخت پخت، پول پول، کتاب متاب، هرج و مرج

۶- هرگاه دو جزء کلمه، مضاف و مضاف الیه یا موصوف و صفت باشند (در هر دو شکل معمول یا مخفف آن ها):

مثال: صرف نظر، شرف عرض، شرف صدور، دست کم، شورای عالی، جناب عالی/ حاصل ضرب، صاحب خانه، زن پدر، آب میوه، تخت جمشید، صورت حساب، سیب زمینی، نان برنجی

۷- هرگاه یک جزء کلمه ترکیبی، عدد باشد:

مثال: پنج تن، پنج نفره، شش جهت، شش سویه، هفت گنبد، هفت پاره، هشت بهشت، هشت نفره، نه فلک، نه نفره، ده زبان، ده مرده، بیست مداد، بیست نفره و ...

تبصره: عدد «یک» در ترکیب هایی مانند «یک کتاب» و در ترکیب های وصفی مانند «یک نفره»، «یکپارچه پیوسته نوشته» می شود.

۸- هرگاه جزء اول، مختوم به های بیان

حرکت (های غیر ملفوظ) باشد:

مثال: گله مند، علاقه مند، علاقه بند، سایه دار، لاله گون، جامه ها، نامه پر، کاسه چی، مایه دار، یونجه زار (برای کلماتی که جزء دوم آنها گن، گان، گانه باشد به بخش اتصال ردیف ۵ مراجعه شود).

۹- هرگاه ترکیب، جار و مجرور (به جز حرف پ) یا عبارت های عربی رایج در فارسی باشد، (به تبعیت از رسم الخط عربی):

مثال: الف- علی حده، علی هذا، علی ای حال، مع ذلک، من بعد، عن قریب، من باب

ب- ان شاء ...، باری تعالی، حق تعالی

### پ- تغییر حروف و نشانه ها

۱- هرگاه «ب» بر سر فعل هایی بیاید که با «الف» آغاز می شوند، «الف» حذف می گردد.

مثال: بیفکنند (به جای بافکنند و بیافکنند)، بینداختند (به جای بانداختند و بیانداختند)

۲- کلمات همزه دار زیر، یک شکل املائی صحیح دارند:

- منشأ و کلمات مشابه آن (شکل های غلط آن: منشأ، منشاء، منشاء)

- سائل و مشتقات آن (شکل غلط آن: سایل، با توجه به ریشه عربی آن که س-أل است).

- رئیس و مشتقات آن (شکل غلط آن: رییس، ریشه عربی این کلمه ر-أس است).

- قائم در فارسی با این املا صحیح است و قائم معنی دیگری دارد. ریشه عربی این

کلمه ق، و، م است.

تبصره: کلمه «ترین» از ریشه زان، یزین، زینه، بدون همزه صحیح است (نه به شکل تزین). همچنین «انشای من» و نظایر آن با همین املاست نه به شکل «انشاء من» و ...

۳- کلمات زیر با رعایت رسم الخط عربی به شکل یک املائی هستند:

الی، علی، اولی، حتی، موسی، عیسی، یحیی، مصطفی، مرتضی، مجتبی/ الله، اله، الهه، الهی

۴- اسم های خاص عربی زیر به همین شکل املائی صحیح هستند:

اسحاق، اسماعیل، رحمان، هارون

۵- قالب های عربی زیر و مشابه آن ها با «ت» کشیده صحیح هستند:

رحمت اللّه، هبت اللدین، حشمت الدوله، آیت الله، حجّت الاسلام.

۶- کلمات زیر با املائی «ت» صحیح هستند نه «ط»:

تهران، ایتالیا، تونس، تالش/تشت، تپانچه، تپیدن/بلیت، نفت، باتری.

۷- به کار بردن نشانه های خطی — در جایی که حذف آن ها اختلال معنایی ایجاد می کند، الزامی است و یک املائی تلقی می شود.

مثال: متهم سمت راست متهم نشسته بود. بنایی دیدم. عرفاً این چنین رفتار می کنند.



# مرد و چکاوک

علی چراغی

اشاره

احتمالاً همه شما و همه بعضی از دانش‌آموزان شما داستان زیر را قبلاً به فارسی خوانده‌اید. ما آن را از کتاب الحدید فی الغرابة العربیه که یک کتاب درسی دانش‌آموزان در کشور لبنان است انتخاب کرده‌ایم. با تذکر چند نکته:

- نقل این گونه داستان‌ها برای دانش‌آموزان مخصوصاً سوم راهنمایی مفید است و می‌تواند در بعضی اوقات مورد استفاده قرار گیرد. شما می‌توانید این گونه داستان‌ها را از منابع گوناگون پیدا کنید و به کلاس ببرید.

- چندین داستان‌هایی را در صورت امکان، تکثیر کنید بدون ترجمه و از بچه‌ها بخواهید خلاصه یا مضمون آن را بیان کنند.

- با توجه به این که کلمات متن ساده است و معنی بسیاری از آنها را دانش‌آموزان می‌دانند. حتی می‌توانید آن را برایشان بخوانید. سپس سؤال کنید که تا چه حد به معنا و مفهوم آن پی برده‌اند. یکی دو نکته دستوری هم می‌توان از متن استخراج کرد.

- معنی پارافری لغات و ترجمه فارسی این داستان و روایت متنی مولوی از آن را نیز به نظم در صفحات بعدی بخوانید.

رشید

حالا پند سومت را بگو چکاوک گفت:  
چگونه می‌خواهی پند سوم را برایت بگویم  
در حالی که پند اول و دوم را با سه همسین  
زودی [فراموش کردی] آیا به تو گفته‌ام  
انچه از دست دادی اندوهگین بشم<sup>۱۹</sup> بر  
حالی که اکنون با از دست دادن من اندوه  
خوردی! و گفته‌ام هرگز چیز غیر ممکن را  
باور نکن<sup>۲۰</sup> ولی تو باور کردی [احم] اگر  
تو اسبخوان و گوشه‌دار و پر و بال میرا روی  
هم جمع کنی بیست مقال نمی‌شود<sup>۲۱</sup> پس  
چگونه ممکن است در چینه‌دام گوه‌ری به  
این وزن پیدا شود؟<sup>۲۲</sup>

مرد قبول کرد. پس چکاوک که هنوز در  
دست مرد بود [پند اول را] گفت: این آنچه  
از دست دادی اندوهگین مشو! مرد [پس را  
شید] و چکاوک را آزاد کرد. چکاوک برید  
و روی درخت نشست و آینه‌دوم را گفت:  
هرگز چیز غیر ممکن را باور نکن! چون  
خواست ببرد و به طرف کوه‌سار پرواز کند  
به مرد گفت: «ای بیچاره! اگر مرا می‌خواستی  
در چینه‌دان من گوه‌ری گران‌بها می‌یافتی که  
وزش بیست مقال است»<sup>۲۳</sup>

مرد [که این را شنید] انباشت را از روی  
تأسف گردید و اندوهگین شد و گفت: خوب

آورده‌اند که مردی چکاوکی را  
شکار کرد. چکاوک سه او گفت:  
«می‌خواهی تا من چه کنی؟» مرد گفت:  
«تو مرا می‌کشی و من حورم». چکاوک  
گفت: «به خدا من گوشه‌سازم که  
چاققت کنم یا سیرت کنم» ولی [اگر  
آزاد کنی] سه پند به تو می‌آموزم که از  
خوردن من برایت بهتر است. پند اول  
را وقتی در دست تو هستم می‌گویم. پند  
دوم را وقتی روی درخت نشستم و پند  
سوم را هم وقتی خواستم پرواز کنم و به  
سوی کوه بروم»<sup>۲۴</sup>





## رجلٌ و شجرة

١- يُحكى أن رجلاً صاد قُبيرةً صغيرة، فقالت له: «ما تريد أن تصنع بي؟» قال: «أذبحك وأكلك» قالت: «والله إني لا أسمن ولا أغني من جوع. ولكنني أعلمشك ثلاث خصال هي خير لك من أكلني. أما الأولى فأعلمشك إياها وأنا على يدك، والثانية إذا صررت على الشجرة، والثالثة إذا صررت على الجبل.

٢- قال الرجل نعم، فقالت وهي على يده: «لا تأسفن على ما فأنك». فقربها تطير، فلما صارت على الشجرة قالت له: «لا تصدق ما لا يكون». فلما صارت على الجبل قالت: «يا شقي لو دبحتني لوجدت في حوصلي ذرة ورزتها عشرون مثقالاً».

٣- وعرض الرجل على شفتيه وتلهف ثم قال: هاتي السائلة. فقالت القبرة: كيف أعلمشك الثالثة وقد نسيت الأولى والثانية؟ ألم أقل لك لا تأسفن على ما فات وقد تأسفت على. وقلت لك لا تصدق ما لا يكون وقد صدقت. فإني لو جمعت عظامي ولحمي ورشي لم تسبق عشرين مثقالاً، فكيف يكون في حوصلي ذرة ورزتها كذلك؟

«عن مجاني الأدب بصرف»

## شرح الكلمات

- خصال: صفات، مفرداها خصلة.
- حوصلة: الحوصلة من الطائر بمنزلة المعدة عند الانسان.
- ذرة: لؤلؤة كبيرة.
- تلهف: حزن وتحسر.

آن یکی مرغی گرفت از مکسر و دام  
 مرغ او را گفت ای خواجه مُمام  
 تو بسی گناوان و میسبان خورده‌ای  
 تو بسی اشتر بهشتران کرده‌ای  
 تو نگشتی سیر ز آنها در زمن  
 هم نگردی سیر از اجزای من  
 هل مرا تا که مه پندت بر دهم  
 تا بدانی زیر کم یا ابله‌م  
 اوک آن پند هم در دست تو  
 تائیش بر بام کهنگل نشت تو  
 و آن سووم پندت دهم من بر درخت  
 که ازین مه پند گردی بیک بخت  
 آنچه بر دستت اینست آن سخن  
 که مُحالی را ز کس باور مکن  
 بر گفتش چون گفت اوک پند زفت  
 گشت آزاد و بر آن دیوار رفت  
 گفت دیگر بر گذشته غم مخور  
 چون رنو نگذشت ز آن حسرت میر  
 بعد از آن گفتش که در جسم کنیم  
 ده درم سنگ است یک دُر نیم  
 قوت کردی دُر که روزی ات نسود  
 که نباشد مثل آن دُر در وجود  
 آن چنانک وقت زادن حاصله  
 ناله دارد، خواجه شد در غُلغله  
 مرغ گفتش بی نصیحت کردمت  
 که می‌داد بر گذشت دی غمت  
 چون گذشت و رفت، غم چون میخوری؟  
 یا نکردی فهم پندم یا کُری  
 و آن دوم پندت بگفتم کز ضلال  
 هیچ نی‌باور مکن قول مُحال  
 من نیم خود سه درم سنگ ای اسد  
 ده درم سنگ اندرونم چون بود؟

خواجه باز آمد بخود گفتا که هین  
 باز گو آن پند خوب سومین  
 گفت آری خوش عمل کردی بدان  
 نایگویم پند نالت رایگان  
 پند گفتش با جهول خوابناک  
 تخم افکندن بود در شوره خای  
 مثنوی مولوی

و از نامه دستار

قُرّه چاهری

صدا صد قُرّه

ما شریف! چه می‌جویم، چه فصلی داری؟

آنگاه، من جوابت

جوابه بی‌صدا

آسین، چه می‌بینی؟

غش کرده، غش کرده

جواب کجایی

تعبه، دو پیش پنهان

عقل، آج عقله‌ی صفا

تلقیه، آندوه، حور

صفت، پند، قوا کرده

سید، بر او پیش نرفتی

و آسین، ناله، محور

عظم، بی‌صدا

مخاطب، چه قوت شده گذشته

تعبه، گوشت

تلقیه، بر او، نقد

پیش، آج

لا تصدق، حدیث مکسر، دور یکی

سبع، آج، پند

تلقیه، بجا، صحت

مشیران است  
 و حکمت بر سران است





## ضرب عشق



ای تبسم آبی، سبزپوش علیبن  
 از بهشت می آیی، پیش ما کمی بنشین  
 ای برادر طوفان، با تو نوحه می خوانند  
 بادهای آبان ماه، ابرهای فروردین  
 این که گریه می خندد، از تژاد یعقوب است  
 آن دو غیرت نایاب، یوسف اند و بنیامین  
 آن دو آشنا هر یک، شعله ای دگر بودند  
 آفتاب یعنی آن، ماهتاب یعنی این  
 صد کلاغ و یک شاهین! رعد رعد صف یاسین  
 یک فرشته بفرستید، ماه رفته روی مین  
 بعد ازین در این بازار، ضرب عشق باید زد  
 هم به نام خرازی، هم به نام زین الدین  
 علیرضا قزوه، مجله کمان\*

پاورقی

\* به مریبان محترم آموزش دفاعی توصیه می کنیم  
 همراه با آموزش این درس دانش آموزان تحت امر خود  
 را به ادبیات دفاع مقدس و به تعبیر دیگر، ادبیات  
 پایداری، نیز آشنا سازند. از این رو آنان را به مطالعه  
 نشریه ارزنده، کمان، که تنها نشریه ویژه ادبیات دفاع  
 مقدس است دعوت می کنیم. این مجله دوهفتگی  
 است و سرشار از داستان ها، خاطرات، زندگینامه ها،  
 اشعار، مقالات، اخبار و بسیاری مطالب دیگر درباره  
 ادبیات پایداری، است. صندوق پستی آن نیز  
 ۱۵۹۶-۱۲۱۴۵ است.



شاید بارها دانش آموزان شما در جواست ها و سؤال هایی از این قبیل در کلاس مطرح کرده باشند که:

- آف کی برای ما اصلحه می آورید؟

- کی ما را به اردو می برید؟

- کی و کجا و چه وقت ما را به میدان تیر می برید و ...

به همین دلیل ما تصمیم گرفتیم در این شماره بحثی علمی و نظامی درباره میدان تیر برای شما داشته باشیم. این بحث از کتاب معلم آموزش دفاعی (چاپ ۱۳۷۶) انتخاب شده است.

## الف - کلیات

میدان تیر محلی است که برای تیر اندازی آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد. این محل معمولاً از مناطق مسکونی دور است و در منطقه‌ای محافظت شده قرار دارد. از میدان تیر برای انجام چهار مورد زیر استفاده می شود.

۱- تیر اندازی معمولی

۲- تیر اندازی انتقالی

۳- تیر اندازی تخصصی

۴- تیر اندازی شبانه

۱- میدان تیر معمولی: جهت

تیر اندازی معمولی است که طی دوره‌ی آموزش انجام می گیرد و برادران زرمنده که در این دوره هستند، بعد از آموزش سلاح های سبک به میدان تیر می روند و برای آشنایی با نحوه‌ی تیر اندازی با همان سلاح ها گلوله شلیک می کنند.

ابعاد میدان تیر معمولی (۲۰۰×۵۰) متر

است. میبل های این میدان چند گونه است.

الف: میبل های معمولی که یک چهار چوب (فلتری یا چوبی) به ابعاد (۱۰۰×۱۹۰) سانتی متر است که گونی به ابعاد (۱۰×۱) متر به روی آن نصب شده است. کاغذ میبل را به گونی می چسباند و

میبل ها را داخل پایه هایی که روی زمین نصب شده است، قرار می دهد. فاصله‌ی هر کدام از میبل ها از یکدیگر ۱۵۰ سانتی متر است.

ب- میبل های متحرک که پایه های فلزی به ابعاد (۲۰×۲۰×۲) متر دارد که پشت خاک ریز واقع شده است. داخل هر پایه دو عدد میبل قرار می گیرد و این نوع میبل مانند اهر است و یک طرف که پایین باشد، طرف دیگر بالا می رود. بعد از هر تیر اندازی طرفی را که بالا است پایین می آورند و آن را برای تیر اندازی بعدی آماده می کنند. در نتیجه طرف دیگر که آماده است، بالا می رود.

پ- میبل های کاتوچوبی یا فیری که با سیستم الکتریکی کار می کند. دسته ای از این میبل ها به محض اصابت گلوله به حالت خوابنده قرار می گیرد و بعد به وسیله‌ی دستگاه الکتریکی که در اتاق کنترل و در عقب خط آتش است، به حالت اول در می آید. دسته‌ی دیگر از میبل ها به طور اتوماتیک چند ثانیه به حالت ایستاده قرار می گیرد و بعد از چند ثانیه به حالت خوابنده در می آید. تیر انداز باید در مدتی که میبل به حالت ایستاده قرار دارد تیر خود را شلیک کند.

دسته‌ی دیگری از میبل ها به محض

اصابت گلوله به هر گوشه‌ی میبل و سایریل الکتریکی و بعد از آن که در اتاق کنترل نصب شده است، بهره‌ی تیر انداز را مشخص می کند و دیگر تیرازی نیست که برای محاسبه‌ی تعداد تیری که به میبل اصابت کرده است به نزدیک میبل ها رفت.

۲- تیر اندازی انتقالی: میدان تیر انتقالی

به همان ابعاد میدان تیر معمولی و برای آشنایی با حالت هجومی سلاح و برخورد آبی با دشمن است. این میدان دارای میبل ثابت نیست که تیر انداز هم اند دقیقاً شبانه روی کرده به سمت هدف شلیک کند بلکه میبل ها متحرک هستند. تیر انداز یک لحظه هدف را می بیند و باید در همان لحظه به سمت آن تیر اندازی کند.





# ار میدان تیر

غلامرضا آشوری



چرا که هدف خیلی زود ناپدید می شود.

هدف یا به وسیله ی موتور (که قبلاً توضیح تیر

داده شد) حرکت می کند و یا به وسیله ی نفری که داخل گودی قرار دارد. البته این کار راه ها و تاکتیک های مختلف دارد.

تیراندازی با انواع تیربارها و تیراندازی در حال حرکت که تیرانداز در سمت هدف می دود و به طرف آن تیراندازی می کنند (حالت هجومی) و پیاده کردن انواع تاکتیک سلاح نیز در این میدان انجام می گیرد.

### ۳- تیراندازی تخصصی: میدان

تیراندازی تخصصی برای تیراندازی با سلاح های نیمه سنگین ضد تانک و انواع موشک انداز از قبیل (۱۰۶ و آرپی جی و ...) است. این میدان به ابعاد (۵۰×۵) متر در کنار میدان تیر معمولی ساخته می شود و باید از

امنیت کامل برخوردار باشد. هدفی که در این میدان به سمت آن تیراندازی می شود، تانک اوراق شده یا خودروی بلا استفاده است. پشت

این هدف خاک ریزی به ارتفاع ۱۰ متر لازم است که گلوله ها در صورت خطا به خاک ریز اصابت کنند و از میدان خارج نشوند.

### ۴- تیراندازی شبانه: تیروهای رزمنده

آموزشی باید تیراندازی در شب را با شلیک به طرف هدف هایی که برای یک لحظه روشن می شود، تمرین کنند. بدین منظور میدان هایی را با سبیل هایی که در بالای آن ها یک لامپ نصب شده است، ایجاد می کنند. این لامپ ها با رنگ های مختلف به طور متناوب روشن و خاموش می شوند. تیرانداز در لحظه ی روشن شدن سبیل خود به سوی آن در امتداد سوله

نشانه روی و تیراندازی می کند. در ضمن برای نشانه روی در شب دستگاه نشانه روی و قطعه ی مگسک قطعه ای شب نما قرار داده می شود که در محیط نورانی نور جذب می کند و در تاریکی از خود نور می دهد. با استفاده از این وسایل در شب نیز می توان مانند روز هدف گیری و تیراندازی کرد.

۵- تعیین ساعت شروع تیراندازی و پایان آن.

۶- کنترل و توجیه برادران آموزشی در رابطه با انضباط و اجرای فرامین در میدان و وظایف مسئول خط آتش:

## ب- شرح وظایف عمومی در میدان

اگر در میدان تیر هماهنگی و همکاری نباشد، کارها مختل خواهد شد و ممکن است حوادث ناگواری رخ دهد. به همین دلیل،

نفرات میدان تیر باید تقسیم کار کنند و با هم همکاری داشته باشند. واحدها و قسمت های مرتبط با میدان تیر عبارت اند از: بخش میدان تیر، آموزش نظامی (بخش اسلحه و انبار اسلحه)، نیپ آموزش، ترابری بهداشتی که نفرات و وظایف هر قسمت گفته خواهد شد.

بخش اسلحه ۲۴ ساعت قبل از تیراندازی یک نفر را به عنوان مسئول میدان تیر معرفی می کند و به نسبت تعداد گروهان های تیرانداز نفرات کمکی به او می دهد. وظایف مسئول میدان تیر به شرح زیر است:

۱- تقسیم کار بین برادران کمکی، مسئول خط آتش و نفرات کمکی در خط، نفرات بخش مهمات.

۲- گرفتن نامه و حکم لازم و تهیه ی کلیه ی وسایل مورد نیاز از قبیل: مهمات، اسلحه، بلندگو، مازیک، زیلسو، وسایل رفع گیر، منبع آب (تهیه ی این وسایل با بخش میدان تیر است).

۳- تماس با ترابری و بهداشتی ۲۴ ساعت قبل از تیراندازی. این قسمت ها موظف اند در روز تیراندازی یک وانت و آمبولانس (با راننده) به مسئول میدان تیر تحویل دهند که تا پایان تیراندازی در اختیار ایشان باشد.

۴- هماهنگی با مسئول گردان تیرانداز و در صورت نیاز استفاده از برادران آموزشی برای چسیاندن سبیل، آماده کردن میدان و در پایان جمع کردن وسایل از میدان.

۵- تعیین ساعت شروع تیراندازی و پایان آن.

۶- کنترل و توجیه برادران آموزشی در رابطه با انضباط و اجرای فرامین در میدان و وظایف مسئول خط آتش:



۱ -

کنترل

نقرات در

خط آتش

۲ - توجه نقرات

نسبت به کارها و فرامیسی و

انضباط خط آتش

۳ - دادن فرامین آتش

وظایف نقرات

کمک در خط :

۱ - کنترل خط آتش :

۲ - رفع گیر و راهپیمایی نقرات آموزشی

در هنگام تیراندازی :

۳ - دادن نمره و فلتل گیری و رنگ کردن

سبیل

۴ - کمک در زیرهای دیگر :

وظایف نقرات تقسیم مهمات و پشت

خط :

۱ - دادن مهمات لازم به برادران

۲ - آماده کردن آن‌ها برای رفتن به خط

آتش

۳ - کمک در رفع گیر و نفاقت محصور و

رسیدگی به سلاح‌ها

۴ - جمع آوری پیکه هنگام پایان

تیراندازی به وسیله نقرات آموزشی

۵ - کمک در کارهای دیگر :

## پ - برنامه میدان تیر

بعد از آن که میدان تیر از هر جهت آماده شد، مسئول میدان گروه‌ها را در میدان تحویل گرفته و با کمک مسئول گروه‌ها نقرات را به خط آماده که ۳۰ متری خط آتش است می‌آورد. نقرات پس از گرفتن فشنگ به خط آتش می‌روند و در اختیار مسئول خط آتش قرار می‌گیرند. در همین زمان، گروه بعدی به خط آماده آورده شده و فشنگ توزیف می‌دارند و آماده می‌شوند تا بعد از گروه اول به خط آتش بروند. گروهی که در

خط آتش هستند، با فرامین مسئول خط تیراندازی می‌کنند. چگونگی کار به شرح زیر است :

هر نفر در ابتدای ورود به خط پشت بک

لحظه می‌ایستد و با فرمان مسئول خط آتش

خشاک‌ها را فشانگ گذاری می‌کند. سپس از

سمت راست میدان شمارش می‌دهد تا به نفر

آخر برسد تا هر کس شماره‌ای سبیل خود را

بداند. مسئول خط توضیحات لازم را برای

حالت تیراندازی طریقه‌ی نشانه‌روی و شلیک

سه تیر فلتل می‌دهد و به آن‌ها می‌گوید که بعد

از تیراندازی سلاح را به ضامن کند و در پشت

سلاح به حالت دراز کشی بمانند. نقرات

ذخیره‌گذاری کرده و ۱ - فرمان آتش که از طرف

مسئول خط آتش صادر می‌شود، سه تیر

شلیک می‌کنند. بعد از اتمام تیراندازی سا

فرمان مسئول خط به طرف سبیل‌ها می‌دوند

و با کمک برادران مسئول فلتل سلاح خود را

به دست می‌آورند. سپس، بار می‌گردند و

بعد از اتمام توضیحات مسئول خط (در مورد

حالت تیراندازی گلوله‌های نشی (نمره) و

چگونگی کار و این که در پایان تیراندازی

خشاک‌ها را خارج کرده و سلاح را امتحان کنند

و اگر در بین تیراندازی خشاک را خارج کرده

و سلاح را امتحان کنند، اگر در بین تیراندازی

اسلحه گیر کرد، دست خود را بلند کرده و از

برادران مری کمک بگیرند) نقرات سا

نشانه‌روی دقیق تیراندازی می‌کنند و بعد از

اتمام تیراندازی با فرمان مسئول خط به سوی

سبیل‌ها می‌دوند و بعد از گرفتن نمره به پشت

خط باز می‌گردند. (ماتی که گروه اول در

حالت نمره گرفتن هستند، گروه دوم به خط

آتش آمده و همان‌اعمال گروه اول را با فرمان

مسئول خط آتش انجام می‌دهند و گروه‌های

بعدی نیز به همین ترتیب عمل می‌کنند.

بعد از آن که تیراندازی هر گروه تمام شد،

گروه‌ها را تحویل مسئول گروه‌ها می‌شود و در

بیرون میدان تیر در اختیار ایشان قرار

می‌گیرند. بعد از اتمام تیراندازی مسئول

میدان با کمک دیگر برادران و بعد از آن نیز

برادران آموزشی پیکه‌ها و وسایل دیگر را

جمع می‌کنند و به پادگان انتقال می‌دهند.

پیکه‌ها باید در محل لازم تحویل آن‌ها کرد.

## فرامین مسئول خط آتش :

۱ - خشاک را بردارید.

۲ - شمارش دهید.

۳ - حالت دراز کشی، سه تیر شلیک

کنید.

۴ - آتش.

۵ - برپا و بندوق به طرفه سبیل مقابل

۶ - (بعد از برگشتن) سلاح را بردارید و

به سه حالت ایستاده، بنشین و دراز کشی به

تعداد مساوی تیراندازی کنید. بعد از اتمام

تیراندازی، اسلحه را امتحان کرده سلاح را

به ضامن کنید.

۷ - بعد از اتمام تیراندازی، برپا به طرف

سبیل مقابل بروید.

موضوعاتی که نقرات تیراندازی در خط

آتش باید رعایت کنند:

۱ - هر فرمانی که داده می‌شود، فقط

همان را باید اجرا کنند.

۲ - صحبت کردن در خط آتش به ضرر

کلی ممنوع است.

۳ - در صورت گیر کردن اسلحه، اسلحه

را به ضامن کنند و دست چپ خود را بالا نگه

دارند.

۴ - پس از اتمام تیراندازی هر نفر

اسلحه‌ی خود را امتحان کند و روسه‌ها را

بچکاند.

۵ - در غیر از موقع تیراندازی بر اسلحه

همیشه باید رو به بالا باشند.

## پادآوری :

در میدان تیر هر گونه عملیات تیراندازی

باید با اجازت و اطلاع مسئول میدان باشد و

تیراندازی متفرقه ممنوع است.



## چرا مدیران؟

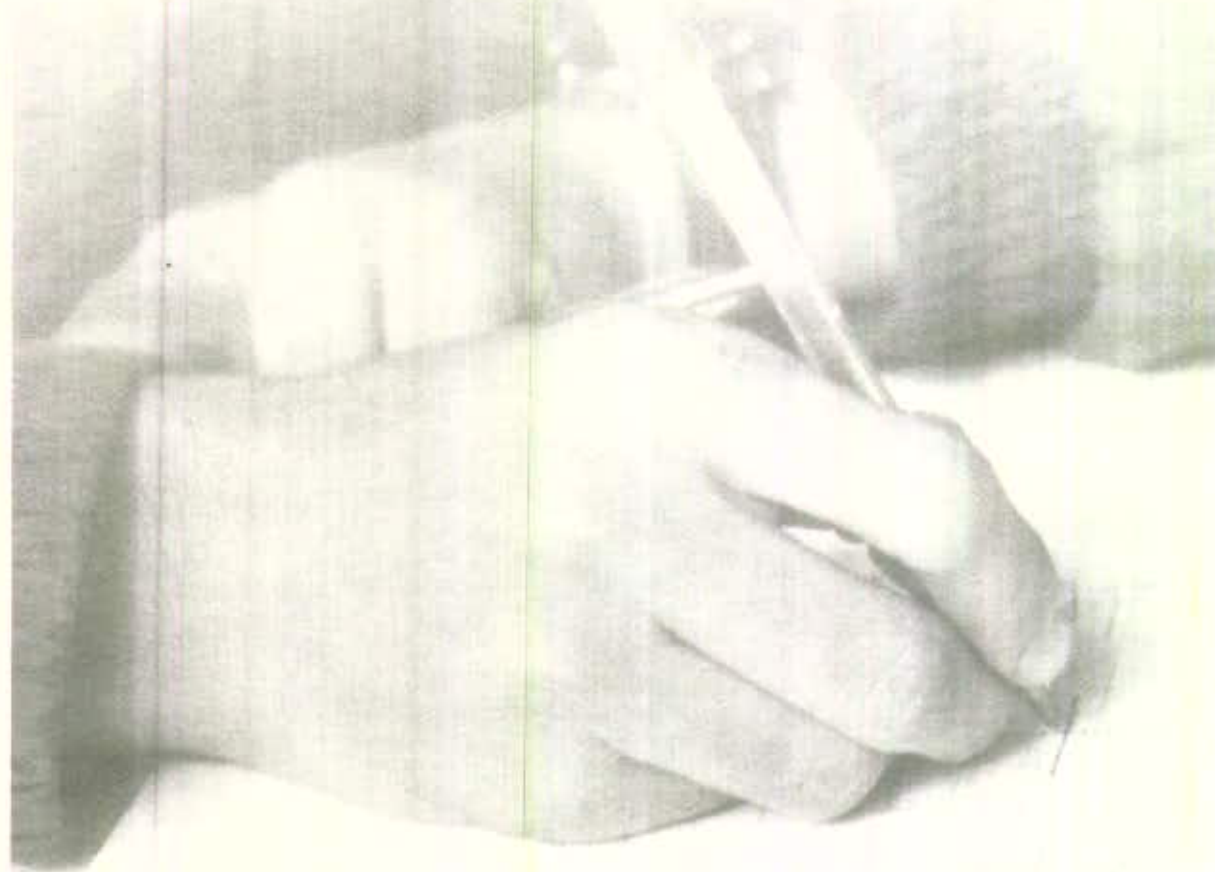
در سرمقاله‌ی شماره‌ی قبل نوشتیم که ویژه‌نامه‌ی شماره ۱۷ رابه «مدیریت مدرسه‌ی راهتمایی» اختصاص خواهیم داد. اکنون این ویژه‌نامه تقدیم شما، بویژه شما مدیران ارجمند، در نزدیک به بیست و پنجهز از مدرسه‌ی راهتمایی سراسر کشور می‌شود.

در همان سرمقاله گفته بودیم: «مدیر مدرسه ستون خیمه‌ای است که با برافراشته شدنش جمع کثیری معلم و دانش آموز زیر آن می‌آسایند و در عین حال به تلاش و تکاپو برمی‌خیزند.» و «دستگاه

آموزش و پرورش باید به مسئله‌ی مدیریت مدارس نه تنها از نظر مالی و تدارکاتی، که از نظر توانایی‌های علمی و عقلی و صلاحیت‌های اجرایی مدیران زیاد توجه و برای آن سرمایه‌گذاری کند.» آری، چنین است. اگر هر یک از ما که روزگاری بر روی میز و تیمکت‌های مدارس نشسته بودیم، خاطره‌هايمان را مرور کنیم، به نقش مدیر یا مدیران خوبی که داشتیم امروز بیشتر پی می‌بریم و می‌فهمیم که وجودشان، علی‌رغم ارتباط غیر مستقیم ما با آنها، تا چه مایه مثبت و مؤثر بوده است. از این رو شایسته است که مدیران را در طراز مریبان قرار دهیم چرا

که حضور آنان بر معلم و دانش آموز و خانواده یکجا اثر می‌گذارد. اثری جامع و پایدار.»

با توجه به همین اندیشه است که ما دست به تهیه این ویژه‌نامه زدیم: یک گفتگو، دو مقاله، یادی از مدیر و مربی بزرگ شهید بهشتی، معرفی یک کتاب که گزارش سال‌های مستعمر مدیریت یک مدرسه است و نیز آشنایی با مجله‌ی مدیریت، مطالب این ویژه‌نامه است. امیدواریم این گام اول مادر طرح موضوع «مدیریت مدرسه» مورد توجه شما قرار گیرد. سردبیر





# مد

گفتگو با مدیر  
که نخستین گفتگو





# ریت مدرسه‌ی راهنمایی

این شهر مشهد، پیشنهادی بود که در هیئت تحریریه مجله مطرح شد و به تصویب رسید. ما مشهد را به چند دلیل برای این گفتگو برگزیدیم: یکی این را در ارض اقدس و در مجاورت سلطان طوس برگزار کرده باشیم، دیگر این که مشهد خود یکی از فرهنگ شهرهای ایران است و بالاخره این که



این است که «مدیریت مدارس راهنمایی ویزگی هابی دارد که «مدیریت دبستان» در قبل از دوره ی راهنمایی و مدیریت متوسطه بعد از دوره ی راهنمایی متفاوت است. این تفاوت ناشی از شرایطی خاص بچه های است که در دوره ی راهنمایی در می می خوانند که به تعبیر ما «برزخی» است میان دو دوره ی قبل و بعد، به این معنی که دانش آموزان «کوچک» دستخاستی است و نه نوجوان دبیرستانی، و همان طور که می دانیم در دوره های آموزشی ما فقط این دوره است که با عنوان خاص «راهنمایی تحصیلی» از دو دوره ی دیگر متمایز می شود. در واقع واژه «راهنمایی» یا «راهنمایی تحصیلی» دارای بار ویژه ای است که باید مورد توجه قرار گیرد. و از این رو ما باید به تمایزها و تفاوت های این دوره با دوره های دیگر توجه کنیم. از جناب آقای مشیر خواهش می کنیم در همین زمینه بحث را شروع فرمایند.

مشیر: سلام خدا. بله، مدیریت در دوره ی راهنمایی از جهات مختلف با دوره های دیگر فرق دارد. و آن به علت این است که بچه های این دوره در سال های «پنجم» قرار دارند که خودش یک «بحران» در زندگی هر نوجوان به شمار می رود و این مشکلی است که در دوره ی دبستان وجود ندارد و در دوره متوسطه هم دیگر به این صورت وجود ندارد. علاوه بر این که دانش آموزان دوره ی متوسطه تا حد زیادی از نظر عقلی و جسمی کمال یافته اند و بهتر می شود مسائل آن ها را حل کرد. لذا نه نظر ما آنچه باید در کنار مدیریت مدارس راهنمایی لحاظ شود، حضور فرد یا شخصیتی است که بتواند در زمینه ی مسائل ناشی از این بحران که در بچه ها به وجود می آید به مدیر کمک کند و آن هم مشاور یا راهنما است. این موضوعی است که مورد بحث معاونان آموزشی کشور نیز قرار گرفته و تقاضا شده است که در مدارس راهنمایی پست مشاور هم داشته باشیم.

عرب: نام خدا. ویزگی این دوره این است که بچه ها علاوه بر این که تأثیر پذیری آنها

استان خراسان بیشترین تعداد مجله رشد راهنمایی را دریافت و در مدارس استان توزیع می کند. بهر حال اینک گفتگوی ما را که در یک روز بهاری در جمع شش نفری مدیران مدارس و نئی چند از مسئولان اداره کل آموزش و پرورش خراسان برگزار شد می خوانید. اسامی حاضران که در این گفتگو شرکت داشتند به این شرح است:

- ۱- آقای سید احمد مشیر: معاون آموزشی اداره کل آموزش و پرورش استان
- ۲- آقای جمشید صدیقی: کارشناس برنامه ریزی اداره کل
- ۳- آقای محمد حسین توپاچی: کارشناس آموزش راهنمایی تحصیلی
- ۴- آقای محمد ابراهیم افسرینا: مدیر مدرسه ی راهنمایی نمونه دولتی ابرار
- ۵- آقای محمد شرفی: مدیر مدرسه ی راهنمایی دولتی امد انقلاب
- ۶- آقای محمد جواد عرب: مدیر مدرسه ی راهنمایی غیرانتفاعی نوین
- ۷- خانم اقدس قدم السلطانی: مدیر مدرسه راهنمایی دخترانه ی غیرانتفاعی غنچه های اسلام
- ۸- خانم فرزانه قهرمان: مدیر مدرسه راهنمایی دخترانه ی نمونه مردمی ایشار
- ۹- خانم نرگس گلرخی: مدیر مدرسه ی راهنمایی دخترانه آرزومی و شبانه حضرت خدیجه

✽

بسم الله الرحمن الرحيم

رشد، از خواهران و برادران عزیز که دعوت مجله رشد راهنمایی را برای این گفتگو پذیرفتند تشکر می کنیم. از آقای مشیر، معاون محترم آموزشی اداره کل و همکاران ایشان در کارشناسی آموزش راهنمایی نیز بسیار سپاسگزاریم که مقدمات کار را فراهم کردند تا ما بتوانیم در حضور شما این گفتگو را برگزار کنیم. همان طور که می دانید عرض ما از این جلسه، بحث و گفتگویی است درباره ی «مدیریت در مدارس راهنمایی تحصیلی» اصل مطلب هم





از دیگران بیشتر می‌شود، سرمشق‌ها و باصطلاح الگوهای آنها هم در بیرون از خانه و مدرسه زیادتر می‌شود. از سوی دیگر بچه‌ها در مدرسه با معلمان متعددی روبرو می‌شوند، برعکس دوره‌ی دبستان که اغلب هر سال با یک معلم سر و کار دارند. این است که مطالعه بر روی مدارس این دوره توجه بیشتری را می‌طلبد.

**افسرپناه:** به نام خدا. اصل مطلب را دوستان بیان کردند، و اما به نظر من مسئله این است که ما چگونه به هدف‌هایی که در این راه داریم برسیم و در عمل چگونه مسائل را حل کنیم. اینجاست که به مدیریت نباید توجه شود. نظر خودم این است که مدیریت موفق مدیریتی است که از مجموعه‌ی عوامل و نیروهای زیر مجموعه‌ی خودش استفاده کند و از آنها کمک بگیرد. زیرا با توجه به ویژگیهای سنی بچه‌های این دوره باید با مسائل برخورد کارشناسانه کرد. در مدرسه‌ای که خودم من مدیر آن هستم و یک مدرسه‌ی نمونه دولتی است، مسائل بچه‌ها، که عمدتاً هم با استعداد و فعال‌اند، با مشکلاتی که در مدارس عادی هست متفاوت است. مثلاً ما بلوغ زودرس داریم که به هر حال خودش به نوعی مسئله است و سبب می‌شود بچه‌ها از نظر روحی و روانی به خود مشغول شوند که در پیشرفت تحصیلی آنها تأثیر منفی می‌گذارد، ولی بعید می‌دانم در همه‌ی مدارس این موضوع وجود داشته باشد. مسائل دیگری هم هست که شرح زیاد می‌برد. بهر حال یک مدیر نمی‌تواند به تنهایی این مسائل و مشکلات را حل کند و همین امر به افت تحصیلی می‌انجامد. به نظر من نباید افت تحصیلی را از این زاویه هم نگاه کرد. بنابراین مدیران نیاز به همکاری دارند که در نقش مشاور به این مشکلات رسیدگی کنند.

**صدیقی:** به نام خدا. من یک نکته را لازم می‌دانم توضیح بدهم و آن این که اولاً در حال حاضر فقط در دوره‌ی نظام جدید متوسطه مشاور داریم و آن هم مشاور تحصیلی است. ثانیاً این که همین مشاوران هم انتظار

موردنظر را برآورده نمی‌سازند و تنها در مواردی جزئی با دانش‌آموزان ارتباط عاطفی برقرار می‌کنند. سال گذشته در سمینار یافته‌های پژوهشی که در بندرعباس برگزار شده بود در زمینه‌ی کارآیی مشاوران تحقیقی شده بود که به نتیجه‌ی منفی رسیده بود، یعنی معلوم شده بود که مشاور در پیشرفت تحصیلی بچه‌ها نقشی ندارد و لذا پیشنهاد کرده بودند که: به طور کلی وظیفه‌ی مشاور عوض شود و مشاوران به جای هدایت تحصیلی به بررسی و رسیدگی به مسائل عاطفی و روانی دانش‌آموزان بپردازند.

**رشد:** البته این نکته قابل توجهی است و قصد ما هم این نبود که بطور مفصل وارد این بحث یعنی «مشاور در مدرسه» بشویم ولی با توجه به صحبت‌ها به نظر می‌رسد که مسئله‌ای جدی و قابل اعتناست. بنابراین اشکالی نمی‌بینیم که همکاران دیگر هم ضمن بیان مسایل مدیریتی خودشان به این موضوع نیز اشاره‌ای داشته باشند. از خانم قهرمان خواهش می‌کنیم نظرشان را با توجه به مدیریت خاص مدارس راهنمایی دخترانه بیان فرمایند.

**قهرمان:** از آنجا که یک مدیر مستقیماً با دانش‌آموزان سر و کار ندارد و این معلم‌ها هستند که دارای چنین رابطه‌ای هستند به نظر من مدیر باید در درجه‌ی اول به فکر آسایش و رفاه دبیران مدرسه‌اش باشد تا بتواند امکان برخورد‌های نامناسب دبیران با بچه‌ها را از بین ببرد. چون اگر معلم یا مدیر مشکلی داشته باشد چه بخواهد و چه نخواهد در کارش تأثیر می‌گذارد. گفته شد که تأثیرپذیری بچه‌ها در این دوره معمولاً زیاد است و چه بسا پاره‌ای از تأثیرهای منفی که تا بزرگسالی هم دیگر از این بین نرود. بچه‌های راهنمایی عبور و سرشاری دارند و در عین حال از استعدادهای زیادی برخوردارند و نیز سرشار از عاطفه و احساس و محبت‌اند. یک مدیر هم نمی‌تواند به تنهایی بر دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشد و باید نقش خود را از طریق معلمان ایفا کند. به همین دلیل من فکر می‌کنم اگر زمینه‌ای فراهم شود که بعضی از دبیران

علاقتمند هر مدرسه که می توانند روابط خوبی با بچه ها برقرار کنند و محرم راز آنها شوند چند ساعت از ساعات موظف خود را به عنوان مشاور مدیر و برای کلاس هایی که ساعات بیشتری با بچه ها دارند اختصاص دهند. خوب است. و بهتر است از این که در هر مدرسه یک یا دو نفر به نام مربی یا مشاور به کار دائمی مشغول باشند

به هر حال به نظر من مهمترین وظیفه‌ی مدیر برخورد انسانی با همکاران خودش است تا زمینه‌ای فراهم آید که همه‌ی معلمان و دیگر همکاران بتوانند غیر مستقیم یک مشاور و همدم برای او باشند و با عشق و ایثار در مدرسه کار کنند. من شخصاً به این باور رسیده‌ام که دانش آموزان اگر به صداقت مدیر، معلم، و دیگر کارکنان مدرسه واقف شوند و خود را جزئی از خانواده‌ی آنها بدانند، زمینه‌ی شکوفایی آنها به طور شگفت آوری فراهم می شود.

**گلرخی:** در اینجا ما باید میان مدارس دولتی و نمونه مردمی و غیر انتفاعی تفاوتی قایل شویم و ببینیم مدیران همه‌ی مدارس می توانند به کسان موفق باشند یا نه! به نظر من مدارس نمونه مردمی و غیر انتفاعی از جهت این که هم از نظر مالی تأمین اند و هم عموماً بچه های خانواده های مرفه را می پذیرند و خانواده ها هم معمولاً از سطح فرهنگ بالاتری برخوردارند مشکلات کمتری دارند ولی مدارس دولتی برعکس، هم از نظر مالی و هم از نظر فرهنگی در سطح پایین تری قرار دارند که این امر مست می شود اکت تحصیلی در آنها بیشتر شود و مشکلات رفتاری هم بیشتر بوجود آید.

**صدیقی:** البته باید گفت این که خانواده های با فرهنگ بالاتر بچه هایشان را به مدارس نمونه مردمی یا غیر انتفاعی می فرستند عموماً تعداد و تعداد محدودی این طورند. **قهرمان:** بله، عموماً تعداد کم، مثلاً در مدرسه‌ی ما دانش آموزانی هستند که از سطح مالی در سطح پایینی قرار دارند با این حال به مدرسه غیر انتفاعی آمده اند.

رشد، به نظر می رسد کلمه فرهنگ را باید دقیق تر به کار ببریم با دقت قصود آشناء شویم. شکی نیست که آده های نو نیستند و مرفه تر و متمدن تر و متمدن تر هم نیستند. اگر چه ممکن است ظواهر یک آدم با فرهنگ را هم داشته باشند. اما ما با ظاهر کار نداریم چون اساس فرهنگ در ذهن آدم است. به هر حال ما تا این اندازه نمی دانیم که مثلاً بسیاری از معلمان و دبیران و نظیر کنی فکر فرهنگ‌گویی کشور که از نظر مالی در سطح متوسط و پایین تر قرار دارند فریب داشتند. اگر حد امکان به مدارس می فرستند که از سطح متوسط علمی و تربیتی برخوردارند و هر کسی آن را هم می پردازند. در اینجا می توان گفت این ها واقعاً خانواده های با فرهنگی هستند که چه با از ضروریات زندگی خود می رند ولی قدر و منزلت تعلیم و تربیت می دانند. نمونه دیگر، اگر کسی فیلم آنچه های آسمان را دیده باشد قطعاً نخواهد پذیرفت که آن خواهر و برادر فقیری که نقش اصلی را در فیلم بازی می کنند به یک طبقه‌ی بی فرهنگ تعلق دارند و می دانید که نقش بسا مهمی ایچچس خانواده های بچه هایشان در مدارس دولتی درس می خوانند. بهر حال در بحث فرهنگ مدافعه بسیار است.

**قدم السلطانی:** من هم در مدرسه‌ی غیر انتفاعی کار کرده‌ام و هم در مدرسه‌ی دولتی. هر یک از این مدارس مشکلات خاص خودشان را دارند و فکر نمی کنم مدارس غیر انتفاعی از جهتی مشکلات بیشتری دارند چون اولی که هزینه‌ی تحصیل فرزند خود را می پردازند در مقابل توقع بیشتری هم از مدرسه دارند و این سبب می شود گاهی مدیر مدرسه در مجبور و به اصطلاح در مانگه قرار گیرد که چه طور به پدر و مادر بچه بگوید که خواسته‌ی آنها با پول برآورده نشدنی نیست. مثلاً می گویند ما این همه پول داده‌ایم پس چرا بچه همان ترمه نیاموده و اکت کرده است در حالی که پاره‌ای از مشکلات بچه ها پیشه در مسائل خانوادگی و به مسائل خارج از مدرسه دارد. مثلاً وقتی خانواده‌هایی در محیط

## قهرمان

○ اگر زمینه‌ای فراهم شود که بعضی از دبیران علاقتمند هر مدرسه که می توانند روابط خوبی با بچه ها برقرار کنند و محرم راز آنها شوند چند ساعت از ساعات موظف خود را به عنوان مشاور مدیر و برای کلاس هایی که ساعات بیشتری با بچه ها دارند اختصاص دهند. خوب است

○ من شخصاً به این باور رسیده‌ام که دانش آموزان اگر به صداقت مدیر، معلم، و دیگر کارکنان مدرسه واقف شوند و خود را جزئی از خانواده‌ی آنها بدانند، زمینه‌ی شکوفایی آنها به طور شگفت آوری فراهم می شود.

○ مدیر باید در درجه‌ی اول به فکر آسایش و رفاه دبیران مدرسه اش باشد تا بتواند امکان برخورد های نامناسب دبیران با بچه ها را از بین ببرد. چون اگر معلم یا مدیر مشکلی داشته باشد چه بخواهد و چه نخواهد در کارش تأثیر می گذارد.



خانوادگی خودشان برنامه‌هایی دارند که مطابق شئون مدرسه و حتی جامعه نیست معلوم است که خودشان بچه را دچار تضاد می‌کنند و موجب اشکال در رشد درسی و اخلاقی او می‌شوند. این که دیگر کاری به پرداخت هزینه‌ی مدرسه ندارد. به نظر شما مدیر در این جا چه می‌تواند بکند؟

از بحث نوع مدارس که بگذریم، در هر مدرسه‌ای که باشیم با بچه‌هایی سروکار داریم که خودشان نمی‌دانند در چه موقعیتی قرار دارند. مثلاً بعضی از بچه‌ها آنقدر دیدگاهشان را بالا می‌دانند که فکر می‌کنند بهتر از پدر و مادر، مصلحت خودشان را می‌دانند و می‌خواهند هر کاری را تجربه کنند که البته این به خودی خود بد نیست ولی می‌دانیم که هر چیزی هم قابل تجربه کردن نیست. این است که مدیر و دیگر مسئولان مدرسه با لطف و خاصی دیدگاه‌های متنوع و برتری طلب بچه‌ها را اصلاح کنند. مخصوصاً که بچه‌ها در عین برتری طلبی و بلند پروازی اطلاعات کمی هم راجع به محیط پیرامون خود دارند و ممکن است خدای ناکرده دچار لغزش شوند. رشد: خانم قهرمان اشاره‌ای داشتند به استفاده از بعضی معلمان به عنوان مشاور مدیر مدرسه که نکته‌ای قابل تأمل است. از آقای مشیر می‌خواهیم در این باره توضیح بفرمایند. چون هم با سابقه کار آشنا بودند و هم با وضع عمومی آموزش‌ها و مدیریت‌ها در تماس اند. مشیر: مسلماً نظر خانم قهرمان این نبود که ما از معلمان مدرسه به عنوان مشاور استفاده کنیم و بهتر است بگوییم «مشاور مدیر» چون مشاور مدرسه طبق تعریف و ضوابط آموزش و پرورش باید به هر حال تخصصی در علم‌ی مثل روانشناسی و تعلیم و تربیت و... داشته باشد. بنابراین، دبیر جانشین با معلم دیگر را نمی‌توان جای چنین کسی گذاشت. اما از آنجا که در هر صورت باید کسانی باشند که تحت نظر مدیر مشکلات دانش‌آموزان را رسیدگی و آنها را حل کنند، پیشنهاد خانم قهرمان یعنی استفاده از معلمان قابل بحث است که این خود می‌تواند یک آموزش مفیدی هم باشد برای

همه‌ی معلم‌های مدارس راهنمایی در همه‌ی رشته‌ها که بتوانند در این جهت همکاری کنند.

رشد: حالا اجازه بدهید موضوع بحث را به مطلب دیگری معطوف کنیم و نگاهی هم به جنبه‌های نشاط‌آور و ویژگی‌های مثبتی که مدیر یک مدرسه با آن مواجه است بیندازیم. بنابراین مطلب را این طور و به صورت سؤال طرح می‌کنیم که «احساس شما به عنوان مدیر یک مدرسه راهنمایی چیست؟» آقای عرب بفرمائید.

عرب: اول باید بگویم من قبل از این که به آموزش و پرورش بیایم چند سال در ادارات و نهادهای دیگر کار کرده‌ام بنابراین می‌توانم بگویم که هم با محیط آموزش و پرورش و پرورش آشنایی خوبی دارم و هم با محیط‌های خارج از آموزش و پرورش. خوشبختانه زمانی که به آموزش و پرورش آمدم فهمیدم که کار در محیط آموزش و پرورش از نظر معنوی خیلی با محیط‌های دیگر تفاوت دارد. کاری است که هر روزش یا روز دیگر متفاوت است. ما هر سال مخاطبان تازه‌ای داریم، بعد از پایان هر سال و با پس از چند سال نتیجه‌ی کارمان را می‌بینیم، احساس می‌کنیم که در سعادت و بهروزی افرادی تأثیر نیستیم. کلاً کار ما محاسنی دارد که قابل و وصف نیست و در مجموع خوشحالم که با بچه‌هایی سروکار داریم که همگی دارای عواطف پاک هستند و لذا خود را در رشد و تعالی آنها سهم احساس می‌کنیم.

شرفی: من چهارده سال است که به عنوان مدیر خدمت می‌کنم و این مدت طولانی شدن خودش شاهدهی است بر علاقمندی من به کار یعنی مدیریت مدرسه، و واقعاً هم احساس خوشحالی می‌کنم که مدیر هستم. همان طور که آقای عرب گفتند ما نتیجه کارمان را در شخصیت انسان‌هایی که رشد کرده‌اند و به جایی رسیده‌اند می‌بینیم. مثلاً مادانش آموزشی داشتیم که اکنون پزشک شده است. او هر سال یک بار به مدرسه می‌آید و از ما تشکر می‌کند. همین کافی است که ما را به شغلی که داریم

## صدیقی

○ سال گذشته در سمینار یافته‌های پژوهشی که در بندرعباس برگزار شده بود در زمینه‌ی کارآیی مشاوران تحقیقی شده بود که به نتیجه‌ی منفی رسیده بود، یعنی معلوم شده بود که مشاور در پیشرفت تحصیلی بچه‌ها نقشی ندارد و لذا پیشنهاد کرده بودند که: به طور کلی وظیفه‌ی مشاور عوض شود و مشاوران به جای هدایت تحصیلی به بررسی و رسیدگی به مسائل عاطفی و روانی دانش‌آموزان بپردازند.

○ مدیریت آموزشی در واقع «علم مدیریت است» ما افراد نسبتاً زیادی داریم که در این رشته درس خوانده و فارغ التحصیل شده‌اند اما احساس می‌شود از آنها کمتر استفاده می‌شود در حالی که قاعدتاً مناسب‌ترین جا برای آنها همین مدیریت مدارس است. به نظر شما علت چیست؟

پای بند و علاقمند ندارد.

**افسرانه:** روشن است که من هم از مدیر بودن خود حیرت منم. اصولاً ارتباط مناسب با مجموعه‌ی افراد، یک ارتباط انسانی است به ارتباط با اشیاء. و این از جهت معنوی و روحی خیلی مؤثر است. ما احساس می‌کنیم این بچه‌ها در ساختن آینده‌ی جامعه مشارکت دارند. لذا من فکر می‌کنم که مدیر مدرسه به نوعی مالک ایا قرمان است پس نباید رفتارش هم طوری باشد که واقعاً عنوان یک افسرانه در جهت تغییر رفتار بچه‌ها عمل کند. خصوصاً بچه‌های این سن و سال. من شخصه همان صبر که گفته‌ام خردم از این که مدیر مدرسه هستم بخصوص که بچه‌ها همگی علاقمند به درس و بحث اند و به راحتی می‌شود با آنها رابطه برقرار کرد.

**فهرمان:** من پاسخ این سؤال را فعلاً به خوبی دیگر در روز معلم و سالروز شهادت استاد مطهری به‌طور زامدی حرام‌ان داده و گفته بودم: «من منتظره‌ام که خود در قطره‌ای از بحر موج شمامی دلم به واقع هم مجموعه‌ی خودمان را مثل دریایی در حال موج زدن و دیگر گویی می‌بینم چون هر روزش با روز دیگر فرق دارد. مجموعه‌ی دوستان و همکاران من به تعبیری از خود گذشته‌اند و محیط ما اقتضای صمیمی است که اسم مدرسه مان را «خانه‌ی سیرا گذاشته‌اند». من احساس خود را از کار به دانش‌آموزان و معلمان دیگر و همکارانم در شعری بیان کرده‌ام (صفحه ۲۳ را ببیند).

**گلرخ:** قر این چند سال که من مدیر بوده‌ام همواره با همکارانم تفاهت داشته‌ایم به طوری که همه‌ی آنها حاضر به همکاری در جهت پرورش بار سنگین مسئولیت خود هستند. بعضی از معلمان ما می‌گویند وقتی ما به مدرسه می‌آیم گویی از خانه‌ی خودمان به خانه‌ی دیگری وارد شده‌ایم. اتفاقاً هم تقریباً مثل آنچه حاتم فهرمان گفتند، اسم مدرسه مان را «مدرسه‌ی سیرا گذاشته‌ایم» در مجموع از کار خود سیرا زانی هستیم.

**قدم السلطانی:** اگر بخواهم خیلی خلاصه به این سؤال جواب بدهم بانه بگویم: وقتی

در میان دانش‌آموزان هستیم نه تنها احساس جوانی می‌کنم بلکه حتی گدازم. احساس نمی‌کنم و از زندگی لذت می‌برم. من در اول هر سال از خدا می‌خواهم که به من کمک کند تا بتوانم از عهده‌ی تربیت این امالت‌هایی که خانواده‌ها به من سپرده‌اند برآیم. به همین جهت با بچه‌های کلاس اول به طور دسته‌جمعی به حرم حضرت رضاع) مشرف می‌شویم و من از بچه‌ها می‌خواهم با قلب‌هایی پاکشال دعا کنند و از خدا بخواهند آنها را در درس و اخلاق یاری کند.

**رشاد:** اکنون اجازه بدهید به مطلب دیگری بپردازیم و آن مطلبی است که آقای صدیقی مطرح می‌کنند. بفرمایند.

**صدیقی:** مطلبی که من می‌خواهم مطرح کنم درباره‌ی رشته‌ی مدیریت آموزش است. ما معتقدیم که علم و تجربه اگر به هم باشند موفقیت حاصل خواهد شد. مدیریت آموزش در واقع علم مدیریت است اما افراد بسیار زیادی داریم که در این رشته درس خوانده و فارغ التحصیل شده‌اند اما احساس می‌شود از آنها کمتر استفاده می‌شود در حالی که قاعدتاً مناسب‌ترین جا برای آنها همین مدیریت مدارس است. به نظر شما علت چیست؟

**مشیر:** بیله درست است. من هم موافقم. اما می‌دانید که اعلم آنها و بدون تجربه هم کارایی خوبی ندارد. به نظر من همکارانی که چند سال، مثلاً پنج سال، کار کرده‌اند و تجربه اندک‌اند اکثر بی‌وسه و بی‌کوشی مدیریت ببینند در کار خود بیشتر موفق‌اند و بهتر است از این که افرادی بی‌تجربه سابقه‌ی کاری و فقط به دلیل این که مدرک دارند مدیر مدرسه شوند و لذا نمی‌تواند از این گونه افراد استفاده کرد.

**توباعی:** نظر من هم همین است. می‌دانید که مدیریت یک حسسه‌ی ذاتی و شخصیتی هم دارد و این است که با اعلم آنها بتوان مدیریت کرد. من کسی را ندیده‌ام که حتی کلاس زانمی توانسته‌اند اداره کنند ولی در رشته‌ی مدیریت تحصیل کرده‌اند. این چیزی است که حداقل از نظر عقلانی قابل قبول



نیست. بنابراین با باید دانش آموختگان این رشته را چندین سال در کنار یک مدیر مجرب به کار مشغول کرد تا به تدریج تجربه‌ی لازم را پیدا کنند و با مدیران موفق را همان طوری که آقای مشیر هم فرمودند در رشته‌ی مدیریت آموزش بدهیم.

رشد: در واقع شاید بتوان این طور گفت که: توانایی شخصیتی و به اصطلاح ذاتی مدیر برای اداره‌ی مدرسه شرط لازم هست ولی شرط کافی نیست. و شرط کافی همان دارا بودن علم مدیریت است.

### درباره‌ی مجلات رشد

رشد: همان طور که می‌دانید دفتر انتشارات کمک آموزشی در حوزه‌ی مدارس راهنمایی دو مجله منتشر می‌کند یکی مجله رشد آموزش راهنمایی برای معلمان و مدیران مدارس و دیگری مجله‌ی رشد نوجوان برای دانش آموزان راهنمایی. لطفاً نظرشان را درباره‌ی هر یک از این دو مجله به اختصار بیان فرمایید:

افسرپناه: در مورد مجله‌ی رشد نوجوان باید عرض کنم که قیمت آن برای دانش آموزان مدارس مثل مدرسه‌ی ما گران است. با این حال ما سعی می‌کنیم آنها را به مطالعه‌ی مجله ترغیب کنیم. اما چیزی که هست اصولاً علاقه‌ی به مطالعه در میان بچه‌ها کم است. شاید اگر مقداری بر جادوهای ظاهری مجله اضافه شود بچه‌ها با رغبت بیشتری آن را بخوانند. اما در مورد مجله «رشد راهنمایی» یعنی همین مجله، معلمان به آن ابراز علاقه می‌کنند و گاهی آن را به امانت می‌گیرند و به خانه می‌برند. در هر حال اگر محتوایه کنار معلم بیاید حتماً قابل استفاده است.

شرفی: دیر رسیدن مجلات رشد همواره مشکلی بوده است. مثلاً امسال در آذرماه سه شماره مجله‌ی نوجوان با هم برای ما فرستادند که ما آنها را به عنوان جایزه‌ی تریلت اول به بچه‌ها دادیم. قیمت هم البته برای بچه‌های ما گران است. در مورد مجله‌ی راهنمایی بنده معتقدم اگر هم به وقت برسد و هم به تعداد

دبیران بیاید بهتر است.

عرب: در مدرسه‌ی ما حدود  $\frac{2}{3}$  بچه‌ها مجله‌ی رشد نوجوان را می‌خوانند و البته با میل‌ها و علاقه‌های مختلف. به نظر ما اگر بر جذابیت مجله افزوده شود، علاقمندان به آن هم بیشتر خواهد شد. در مورد مجله راهنمایی و بطور کلی مجلات معلمی هم به همین قیاس می‌توان سخن گفت. اما در مورد این مجله خاص گمان کنم اگر مقداری بر مطالب عمومی آن افزوده شود بهتر است.

### گلرخی

قهرمان: من حرف خاصی ندارم اما در جهت این که رغبت به مطالعه بیشتر شود باید بگویم هر چه بچه‌ها مشغول درس باشند باز هم زمان‌هایی دارند که بتوانند مطالب غیردرسی بخوانند، حالا اگر امکان داشته باشد مطالب در قالب جدول، پرسش و ...، حتی برای دبیران، باشد بهتر است.

گلرخی: به گمان من بهتر است همان طور که یک ساعت پرورشی داریم که بچه‌ها نقاشی می‌کنند، کار ذوقی انجام می‌دهند و ... ساعتی را هم به خواندن مجلات اختصاص بدهند تا هم معلم آنها را مطالعه کند و هم دانش آموزان تشویق شوند که آنها را بخوانند. در واقع یک ساعت مطالعه‌ی اجباری مجله برای بچه‌ها بگذارند.

رشد: اتفاقاً دفتر کمک آموزشی چنین طرحی را در دست دارد. پیشنهاد ما هم همین بوده است اما بدین طریق که یک ساعت از درس فارسی برای مجله اختصاص یابد و برای معلم هم یک مجله‌ی راهنما تهیه شود. به هر صورت این طرحی است که امیدواریم در آینده جامعه‌ی عمل پیوشد.

قدم السلطانی: به نظر من خوب است در مجله‌ی رشد نوجوان به کارهای هنری ویژه‌ی دختران بیشتر توجه شود. اما مجله‌ی رشد راهنمایی مخصوصاً برای معلمانی خوب است که مثلاً بیست سال پیش مدرک فوق دیپلم گرفته‌اند و نیاز به توکردن اطلاعات خود دارند.

رشد: بار دیگر از همه‌ی شما به خاطر شرکت در این گفتگو سپاسگزاری می‌کنیم.

○ به گمان من بهتر است همان طور که یک ساعت پرورشی داریم که بچه‌ها نقاشی می‌کنند، کار ذوقی انجام می‌دهند و ... ساعتی را هم به خواندن مجلات اختصاص بدهند تا هم معلم آنها را مطالعه کند و هم دانش آموزان تشویق شوند که آنها را بخوانند.

### عرب

○ کار در محیط آموزش و پرورش از نظر معنوی خیلی با محیط‌های دیگر تفاوت دارد. کاری است که هر روزش با روز دیگر متفاوت است. ما هر سال مخاطبان تازه‌ای داریم، بعد از پایان هر سال و با پس از چند سال نتیجه‌ی کارمان را می‌بینیم، احساس می‌کنیم که در سعادت و بهروزی افرادی تأثیر نیستیم. کلاً کار ما محاسنی دارد که قابل وصف نیست



# مدیر

بزرگانی چون آیت الله بروجرودی، آیت الله محقق داماد، امام خمینی و علامه‌های ضابطایی راه یافت و دوستی چون سید موسی صدر، مرتضی مطهری و ناصر مکارم شیرازی پیدا کرد. همزمان با تحصیل در قم، بهشتی تحصیلات دانشگاهی را نیز دنبال کرد و توانست در رشته الهیات و معارف اسلامی از دانشگاه تهران درجه لیسانس بگیرد و پس از چند سال نیز درجه دکتری را در همین رشته دریافت کند.

دوره‌ی جوانی دکتر بهشتی مصادف با کودتای ۲۸ مرداد و شکست نهضت ملی ایران بود. او که از نوجوانی در عالم سیاست فعال و دارای اندیشه‌ی سیاسی روشن بود در غلغل شکست نهضت ملی تأمل کرد و به این نتیجه رسید که به گفته‌ی خودش: «در آن نهضت ما کادرهای ساخته شده نداشتیم. بنابراین تصمیم گرفتیم که یک حرکت فرهنگی ایجاد کنیم و در زیر پوشش آن کادر بسازیم.»<sup>۹</sup> در پی این اندیشه بود که او و دوستانش در قم دبیرستان دین و دانش را تأسیس کردند. مدیریت مدرسه با دکتر بهشتی بود. وی در مدت ۹ سال توانست جمع زیادی از نوجوانان را پرورش دهد و بر دانش آنها بیفزاید. دکتر بهشتی از پرورش طلاب آگاه و روشن اندیش نیز غافل نبود. از این رو در اقدام دیگری و با هزینه‌ی انسانی نیکوکار و خیر به نام حقیقی - مدرسه‌ی منتظریه معروف به حقیقی را در قم تأسیس کرد. مدرسه‌ای که در پرورش و مساجد روحانیونی جوان و سرشار از عشق و شور و

با این که شهید عالی مقام دکتر سید محمد حسی بهشتی بیش از هر چیز یک شخصیت فرهنگی بود و حتی به صورت رسمی در وزارت آموزش و پرورش خدمت می‌کرد، به این جنبه از شخصیت او کمتر پرداخته‌اند و از این مرتبه‌ی انسان‌ساز آن چنان که باید سخن نگفته‌اند.

بهشتی رایه راستی باید در زمره مربیان بزرگ معاصر به شمار آورد. از آنها که شمع وجودشان همواره نور می‌افشاند و ره‌یابان راه نورگرمابخش خود هدایت می‌کند. از همین روست که ما معرفی این مرد بزرگ را در سلسله مربیان بزرگ معاصر، ویژه‌به عنوان یک مدیر مدبر بر خود واجب دیدیم.

سید محمد بهشتی از کودکی به تیزهوشی شهره و شناخته بود، به طوری که قبل از رفتن به دستان در خواندن و نوشتن و آموزش قرآن چنان سرآمد بود که وقتی به مدرسه رفت او را لایق نشستن بر سر کلاس ششم ابتدایی تشخیص دادند. اما به سبب کمی سن او را در کلاس چهارم پذیرفتند. بهشتی در دبیرستان درس می‌خواند که وقایع شهریور ۱۳۲۰ پیش آمد و رژیم مسم شاهی بهاسوی اول فروپاشید. در آن حال ملت ایران شور و شوقی تازه یافت. آتش عشق به معارف الهی که در آن سالهای خفقان در دل بسیاری از جوانان رو به خاموشی رفته بود به یک ناره شعله ور شد و بهشتی نیز که از آن نوجوانان بود مدرسه را رها کرد و برای ادامه‌ی تحصیل به حوزه‌ی علمیه‌ی اصفهان روی آورد و پس از چندی به قم رفت. در قم به حلقه‌ی درس





# مدیر

ایمان نقش مؤثری ایفا کرد؛ روحانیونی که بعدها مصدر خدمات بزرگی در انقلاب اسلامی شدند؛ *فَمِنْهُمْ مَنْ قَضَىٰ نَحْبَهُ وَ مِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ*.

دکتر بهشتی در سال ۱۳۴۳ به مدت ۵ سال به آلمان رفت و سرپرستی مرکز اسلامی هامبورگ و امامت مسجد آن شهر را به عهده گرفت و نقشی مؤثر در معرفی و گسترش اسلام در اروپا ایفا کرد. او سپس در سال ۱۳۴۹ به ایران بازگشت. دکتر بهشتی پس از بازگشت از اروپا در داخل کشور به طور منظم و مداوم در کار تربیت و آموزش مستقیم جوانان بود و مدیریت مستقیم یا غیرمستقیم بسیاری از جلسات، مجالس، محافل و مراکزی را که به نحوی به روشن نمودن افکار و هدایت جوانان می پرداخت به عهده داشت. در همین حال او به کار رسمی خود در وزارت آموزش و پرورش ادامه می داد و در این دوره بود که با شهید باهنر و مرحوم سید رضا برقی به برنامه ریزی و تألیف کتاب های تعلیمات دینی مدارس دست زدند. کتاب هایی که با گذشت ۳۰ سال از تألیف آنها هنوز هم از محتوای غنی و سرشار برخوردار است.

ایمان استوار، اعتقاد عمیق، قلب پاک، مبعای روحانی، سیادت حسینی، انسان دوستی، شجاعت اخلاقی، کلام رسا، صدای گیرا، ذهن وقاد و ... از دکتر بهشتی چنان شخصیتی ساخته بود که همه کس را مجذوب می کرد. جلال الدین فارسی گفته ی یکی از مبارزان مسلمان خارج

از کشور را درباره ی دکتر بهشتی چنین نقل می کند: «چند سال پیش در مسجد هامبورگ پای سخنرانی یک روحانی دانشمند ایرانی به نام دکتر بهشتی نشستم. دریایی از علم بود. وقتی غرق اندیشه در گفتار فلسفی او شدم، احساس کردم بوعلی سینا از خاک برخاسته و به ایراد کنفرانس ایستاده است. او بزرگترین دانشمند اسلامی است که دیده ام»<sup>۱</sup>.

دکتر بهشتی در همه ی عرصه های مدیریتی موفق بود. او اصولاً به صفت «مدیر مدیر» شناخته شده بود. از مدیریت مدارس گرفته تا مدیریت بر جریان های عظیم مردمی در انقلاب اسلامی و تا مدیریت بر اداره ی مجلس خبرگان و قوه ی قضائیه و ... با این همه او همواره به تربیت انسانها می اندیشید و می گفت: «محیط تحقیق و مطالعه در آموزش و یاد دادن، تربیت شدن و تربیت کردن هنوز هم از دید من پر جاذبه ترین و مطلوب ترین محیط هاست».

و سرانجام بلیغ ترین سخن را در توصیف شهید بهشتی، در آن هنگام که مرغ روحش بر شاخه ی طویی نشست، امام خمینی فرمودند: «بهشتی یک ملت بود برای مردم ما».

زیرنویس:

- ۱- پشازان شهادت در انقلاب سوم، نشر دفتر انتشارات اسلامی، قم
- ۲- زوایای تاریک، نشر حدیث، تهران

احمد بیرنگ\*

# مدیر و شوراهای مدرسه

مدرسه و میباید برای رسیدن به هدفی که از آموزش و پرورش داریم. بنابراین لازم است در آغاز سخن نگاهی به هدف‌های آموزش و پرورش بیندازیم. نگاه به نقش مدرسه، شوراهای گوناگونی که در مدرسه تشکیل می‌شود و بالاخره به مدیریت مدرسه و شوراهای پر داریم.

## الف: هدف‌های آموزش و پرورش

اگرچه برای آموزش و پرورش هدف‌های بسیاری می‌توان برشمرد ولی معمولاً شش هدف اصلی را در همه دستگاه‌های رسمی تعلیم و تربیت به جست‌وجوی می‌بینیم.

### (1) هدف نخستین هدف اجتماعی است.

یعنی باید به همه‌ی فرزندان ایران در هر شرایط و وضع اجتماعی که هستند فرصت داده شود که از مزایای مرحله‌ی عمومی تعلیم و تربیت برخوردار شوند و در حدود استعداد خود امکان دست یافتن به تحصیل در مراحل بالاتر را هم داشته باشند.

هدف بسیار عالی است، اما رسیدن به آن مستلزم یک تلاش دسته‌جمعی است. دولت، با مسئولیت‌های متنوع و وسیعی که دارد، به تنهایی قادر نیست که در اسنادی نزدیک جامعه‌ی عسل صرف‌مست آن‌ها را بپوشاند، و باید از همکاری مردم برخوردار باشد.

(2) هدف دوم اقتصادی است. یعنی تربیت افرادی که در رشته‌های گوناگون که فرد بتواند بجزج‌های دستگاه اقتصادی جامعه را به طور مطلوب بگرداند. و بی‌مزدی‌های متنوع اجتماعی را برآورد.

### (3) هدف سوم، یعنی هدف سیاسی، شاید

که از جنبه‌ی تربیت بهترین هدف‌ها شمرده شود، زیرا منظور از آن آماده‌کردن جوانان است برای شرکت فعال و مؤثر در زندگی سیاسی و اجتماعی، و آگاهی به حقوق اجتماعی خود و استعدادهای صحیح از آن و احترام به حقوق دیگران و همکاری با سایر افراد اجتماع برای زندگی کردن در یک ایران آزاد و آباد و برومند و مریسته.

### (4) هدف چهارم فرهنگی است و عبارت

است از بیدار کردن و شکوفه ساختن و پرورش دادن ذوق هنری و فرهنگی در جوانان به قسمی که بتوانند میراث بسیار غنی هنری و یادگارهای فرهنگ ملی ما، اینه‌جویی در گذشته، و در انتقال این در گذر به دیگران توانا باشند، و نیز بتوانند در راه‌های تربیتی این میراث‌گزاران‌بهای مین‌خامسین مؤثر شوند.

فرهنگی که در استعدادهای ما نهفته است از مجموعه‌ی آداب و رسوم و علوم و معارف و هنرهای یک ملت است. این و آله را شادان و آن محمد علی فروغی که در یافتن و وضع کردن مرادف‌های

فرمانی برای اصطلاحات اروپایی همسری داشته، بربر «تولور» فرسوی و «تولور» انگلیسی وضع کرده است.

### (5) هدف پنجم پرورش تن و روان، یعنی

تأمین تندرستی و نشاط و سلامتی جسم و عقل جوانان است. در هر مسئله‌ی سیاسی هدف از هیچ کوششی نباید گریز از منت و قبی‌سالم و بی‌رومید است که افرادش سالم و نیرومند باشند.

### (6) اهداف ششم معنوی است و مختص

آن معنویت‌ساختن است که جوانان به حد فلسفاتی اجتماعی و اخلاقی صحیح، تقویت عقلیت و تقوی و راسخ ساختن عقاید اخلاقی و آسمی و راسخ ساختن زود رسنه مدرسه‌ای است. در هر زمینه‌ی به این مقصد عالی باید از همه‌ی وسایل صحیح استفاده کرد و مخصوصاً از تری‌می خاصی که لازمه‌ی تربیه است، برخوردار بود، و از سخنرانی، تعصب خشک که تا تربیت صحیح جمع پذیر نیست اجتناب کرد.

هدف‌های شش‌گانه بالا اعمالی است که جنبه‌ی برآیند، و آنچه در منزلت‌های هر نظام آموزشی عین به مثابه آنها مدرسه می‌شود. روی‌گذاشته آوردن این هدف‌ها به اصول که، باز هم در نظام آموزشی، برای رسیدن بدانها تجویز می‌شوند، کار جنبه‌ی دشواری نبوده است. آنچه دشوار است، همست‌مردانه‌ی جو هدف‌های جنبه‌ی



اصولی است که ما را به این هدف‌ها نزدیک کنند.

### ب - نقش مدرسه

این جاست که نقش مدرسه تحلیلی می‌کند؛ مدرسه بزرگ‌ترین عامل برای نیل به هدف‌ها است و مربیانی که وظیفه‌ی ملی و وجدانی خود را در این راه انجام دهند از پایه‌گذاران بزرگ سعادت فردای جامعه‌ی ما خواهند بود.

مدرسه وقتی نقش مهمی را که در این راه بر عهده دارد بهتر ایفا خواهد کرد، که مدیری دلسوز و مدبّر و آشنا به اصول تعلیم و تربیت و معتقد به مبانی آن را اداره کند و در این راه از شوراهای مدرسه باری جوید.

### ج - شوراهای مدرسه: شوراهای معلمان، شوراهای دانش‌آموزان، شورای اداری.

ما باید بچه‌های خود را برای بهترین نوع زندگی فردا آماده کنیم، اما با چه وسیله؟ با پند و اندرز؟ با سخنرانی و کتاب؟ یا با عملی که از ایمان و اعتقاد سرچشمه گرفته باشد؟ راست است که «مرد باید که گیرد اندر گوش» و در نوشته است پند بر دیوار». اما اگر این گفته‌ی راست در زمان دردها بود، امروز بایستی در جامعه‌ی ما، با این میراث غنی از پندها و اندرزها که بر دیوارها و در کتاب‌ها نوشته‌اند، درد نابسامانی احساس نشود. ولی آیا چنین است؟ بی‌پروا باید گفت که اگر به کلی جز این نباشد به مقدار خیلی زیاد جز این است.

جوانان باید در محیطی زندگی کنند که صفات پسنندیده، یعنی آنچه برای صلاح و

فلاح جامعه ضروری است، در آن موج بزنند تا جوانان، بی‌تعهد و ناخودآگاه، خود به خود با گرفتن رنگ محیط صاحب آن صفات شوند. این محیط را اگر نشود، و مسلماً نمی‌شود، که یک‌باره در اجتماع فراهم ساخت در مدرسه می‌توان تأمین کرد. مدرسه محیطی است کوچک مرکب از معدودی افراد که به قصد تربیت اجتماع باهم گرد آمده‌اند، و می‌توانند به محیط هر رنگی که مایل باشند بدهند.

در دیداری که چند سال پیش در انگلستان از یک مدرسه‌ی خصوصی به عمل آوردم، در شورای مدرسه شرکت کردم. شورای عمومی مدرسه بود، و مرکب از کارکنان اداری و همه‌ی معلمان و نمایندگان دانش‌آموزان - رئیس و کارکنان و معلمان و دانش‌آموزان مدرسه مخلوط نشسته بودند و از نظامات شورا تبعیت می‌کردند. ریاست جلسه با توجوانی سیزده تا چهارده ساله بود که معلوم بود برای این کار پختگی کامل دارد، زیرا جلسه را خوب اداره می‌کرد. رئیس مدرسه که می‌خواست بچه‌ها نکته‌ای را مراعات کنند، اجازه‌ی صحبت خواست و مطلب را با وضعی دلنشین بیان کرد و از بچه‌ها خواست که آن را رعایت کنند. شورا هم نظر او را تصویب کرد. معلمان یا کارکنان اداری هم مقاصد خود را به همین نحو به تأیید شورا می‌رسانیدند و دانش‌آموزان به مراعات نظاماتی که خود وضع می‌کردند ملزم می‌شدند. طبیعی است که با این ترتیب خیلی بهتر از روش «من چنین خواهم و البته چنین خواهد شد» می‌توان جوانان را رام کرد و به راه آورد.

در بازدیدی که چندی بعد از یک

دبیرستان بزرگ امریکایی، در شهر سنت لویی کردم در محیط مدرسه، دیوارهای حیاط و راهروها را پوشیده از آگهی‌های دعوت به انتخاب «قاضی بزرگ» دیدم. این مدرسه یک شورای انتظامی شبیه به دادگاه داشت که به تخلفات دانش‌آموزان رسیدگی می‌کرد و اعضای آن از میان خود دانش‌آموزان و به وسیله‌ی خود آنان برگزیده می‌شدند. آن روز که من به آن مدرسه رفتم، مقدمات انتخاب قاضی دادگاه فراهم می‌آمد و در محیط کوچک مدرسه تشریفات مراعات می‌شد و به جای آمدن که در جامعه‌ی امریکایی به هنگام انتخاب قضات ایالتی صورت می‌پذیرد.

چنین اقداماتی شوری در سرهای جوانان پدید می‌آورد، به آنان شخصیت می‌بخشد، آنان را بزرگ می‌کند و احساس تأثیر داشتن در محیط زندگی، دلپاشان را گرم می‌سازد. شایان یادآوری است که منظورم از بیان مثال‌ها تقلید کامل از آنها نیست، بلکه نشان دادن نمونه‌هایی است از اینکه شوراهای چقدر در اداره‌ی مدرسه و تربیت جوانان اثر دارند. شوراهای مدرسه، مؤثرترین ابزار کار مدیر دانا و بصیر به شمار می‌روند. وجود شوراهای مدرسه را که نمونه‌ی کوچکی از جامعه‌ای بزرگ است، به صورت حقیقی خود، متجلی می‌سازد و نقشی را که این واحد در اجتماع دارد، قاطع‌تر و دقیق‌تر می‌کند. شوراهای مدرسه را به سه دسته تقسیم می‌کنیم: شوراهای معلمان، شوراهای دانش‌آموزان و شورای اداری.

### ○ شوراهای معلمان

شورای معلمان تشکیل می‌شود از گروهی از معلمان، که برای بحث و امعان نظر

و تعاطفی فکر درباره‌ی مسطالت خاصه می‌گردد هم می‌آیند. این شوراهای که از عوامل مؤثر بیشتر وقت صحیح کار تعلیم و تربیت به شمار می‌آیند، به سه نوع تقسیم می‌شوند: شورای معلمان کلاس، شورای معلمان مدرسه، و شورای معلمان کلان. همه‌ی معلمان کلاس یا رشته‌ی درسی و شورای معلمان مدرسه، در دو نوع شورای اول، همه‌ی معلمان کلاس یا رشته‌ی درسی شرکت می‌کنند. اما در مدارس بزرگ، که عددهای معلمان زیاد است، ممکن است شورای معلمان مدرسه از نمایندگان شوراهای کلاس‌ها تشکیل شود. این نمایندگان از طرف شوراهای کلاس‌ها انتخاب می‌شوند و نقش رابط بین شورای بزرگ معلمان و شوراهای کوچک‌تر کلاس‌ها را ایفا می‌کنند.

### ○ شورای معلمان کلاس

معلم باید شاگرد خود را بشناسد، همچنان‌که پدر فرزند خود را. چون شاگرد موجودی است پر از احساسات و عواطف، به اقتضای سن سرنویس شور دارد و ذلی زودرنج و برای طبع آماده است و از هر بی‌توجهی آزرده خاطر می‌شود. دانش‌آموز جوان را شناختن، منظور و ارادین کردن، او را آرام کردن و از این و آن خود حبس بخشیدن هر دو با عزم و متصف به سجداتی اخلاقی ساختن، هر هدی است که از یک مربی خوب انتظار می‌رود. اما هیچ مربی به تنهایی به این کارها قادر نیست و مجموعه‌ی مربیان که جوان - سال مسر و کنار دارد در صورت او دارای اثری سازنده است. پس عضوهای این مجموعه باید در ساری شاگردان خود با هم مشورت کنند، استنطاق‌های خود را آن‌ها با یکدیگر در میان

گذارند، برای مسأله‌ی که پیش می‌آیند با هم راه‌حل‌هایی بیابند و گره‌هایی را که در کار تربیت جوانان پیش می‌آید با انگشت همکامی بکشایند. اگر جوانی، در مقابل معلم خاصی، رفتاری نامطمئن نشان دهد، اما در مقابل دیگران، عیبی در رفتارش دیده نشده، آن معلم باید ریشه‌ی ناسامانی را در خود جستجو کند. اما اگر رفتار جوان همه‌جا ناچه‌جا باشد، باید معلمان از عقل‌های یکدیگر یاری گیرند و برای بازداشتن آن جوان از سقوط در معادلی که بر لبه‌ی آن است دست به کار شوند.

وظیفه‌ی شورای معلمان کلاس به همین جا ختم نمی‌شود، بلکه هماهنگی ساختن کارها در پیش بردن برنامه‌های درسی، کوشش برای واداشتن جوانان به فعالیت‌های بیرون از برنامه، یافتن راه‌هایی برای تشویق جوانان به همکامی، و یاری گرفتن از یکدیگر و سایر مطالب ناگفته‌ی دیگر که در شورای معلمان کلاس طرح می‌شود.

### ○ شورای معلمان رشته

در مدرسه‌های بزرگ تعداد شعبه‌های یک کلاس اینجاب می‌کند که معلمان متعدد یک رشته را تدریس کنند. معلمان یک رشته باید کار خود را هم‌آهنگ سازند، تا برخی از دانش‌آموزان از نسلد در محضر معلم معینی احساس عیب نکنند، و از همکامی‌های شعبه‌های دیگر باز نمانند. این کار در شورای معلمان هر رشته صورت می‌گیرد. معلمان هم رشته روش تدریس و چگونگی طرح مسائل و بحث‌های درسی آنها و درجه‌ی پیشرفت با عیب ماندگی در درس

را، با یکدیگر در میان می‌گذارند، و روش تدریس نه‌واحدی در پیش می‌گیرند. پرسش‌های ماهانه یا سه‌ماهه و مذاکرات توافق بین معلمان رشته تعیین و تنظیم می‌شود، تا حتی در ناص امر تخصصی پس شاگردان معلمان مختلف پیش برسد. زاویه رسم‌رفع مشکلات شاگردان عقب‌مانده هم در این شوراها مورد تیرسی قرار می‌گیرد.

در مدارسی که در خارج از ایران زیدیم، معلمان، که اکثر آن‌ها وقت خود را در یک مدرسه صرف می‌کنند، از هر فرصتی، و مهم‌تر از همه در فرصتهای بین‌ناهار و شروع کار بعدازظهر، برای تشکیل شوراهای معلمان و رشته‌ی درسی استفاده می‌کنند. تا سقف در مدارس ما چنین فرصتی نیست زیرا اکثر همکاران مدرسه‌ها در مدارس متعدد تدریس می‌کنند و پیوسته بیایند، بنابراین روضه‌خوان‌ها در ماه محرم، از این مسیر به آن مسیر می‌روند و فراخی بطریق آنچه برای همکاران غیر ایرانیست، برای ایشان دست می‌دهد و به ناچار باید روزی از خانه یا ساعتی بعد از درس با سه این شوراها اختصاص داد.

### ○ شورای معلمان مدرسه

اصح آن است که شورای معلمان مدرسه با عضویت همه‌ی معلمان تشکیل شود. اما تحقق این امر برای مدارس بزرگ دشوار است، به ناچار شورای معلمان آن با حضور نمایندگان شوراهای کلاس‌ها تشکیل می‌شود.

در شورای مدرسه موضوع‌های مختلفی مورد بحث قرار می‌گیرد که به شرح آن‌ها، آسان است و سه‌لاره، اما یک نکته‌ی



ضروری اطلاع داشتن معلمان هر مدرسه از آیین نامه‌ی آن مدرسه است. بخصوص از آن قسمت‌های آیین نامه که مربوط به معلمان و شوراهاست. رئیس مدرسه باید برای مطلع ساختن همکاران خود از مفاد آیین نامه اقدام کند. و مستخرج‌های مفید از آیین نامه را در دسترس آنان قرار دهد.

از مطالبی که به اندازه‌ی کافی به آن توجه نمی‌شود نقشی است که شورای معلمان مدرسه می‌تواند در تازه نگاه داشتن اطلاعات معلمان ایفا کند. در روزگاری که هر روز انتظار شنیدن خبر علمی تازه‌ای را داریم، و کاروان علم با سرعتی فوق تصور پیش می‌رود، درست نیست که معلمان فقط سرگرم کار خود باشند و به آنچه در اطراف آنان می‌گذرد توجه نکنند. جامع و تازه بودن اطلاعات معلم ارزش و احترام معلم را در نظر شاگردانش خیلی بالا می‌برد. شورای معلمان می‌تواند به ترتیب جلسات بحث میان معلمان تشکیل دهد و از آنان بخواهد که پیوسته در جریان تکاملی که در علوم پیدا می‌شود و تحولی که در اجتماع روی می‌دهد باشند. در این مطلب تردید نیست که معلم بیشتر از افراد هر طبقه‌ی دیگر به غذای روح احتیاج دارد، و شورای معلمان می‌تواند در تهیه‌ی این غذا کمکی بزرگ بکند.

### ○ شورای دانش آموزان

فکر شرکت دادن دانش آموزان در کارهای مدرسه، بمعنی اساس شورای دانش آموزان فکر خیلی تازه‌ای نیست. مریبان بزرگ مانند افلاطون و روسو و پستالوزی و فروبل چنین فکری داشته‌اند. برخی از اوگین سروجان این فکر جنبه‌ی

اقتصادی آن را در نظر داشتند تا از انبوه دانش آموزان برای منظوره‌های اقتصادی استفاده کنند. اما در همان زمان نیز جنبه‌ی تربیتی فکر از نظر دور نبود.

یکی از بزرگترین هدف‌ها از تشکیل شوراهای دانش آموزان آن است که آنان در عمل برای زندگی در یک محیط اجتماعی دموکرات و شرکت مؤثر در آن محیط آماده شوند. یا تنظیم برنامه‌های دقیق برای کارهای خارج از برنامه و جزه برنامه‌ی رسمی و شرکت دادن دانش آموزان در تحقق بخشیدن به آن برنامه‌ها، جوانان عملاً در یک نمونه‌ی کوچک از جامعه‌ی بزرگ برای زندگی در آن جامعه حاضر می‌شوند.

با توجه به این که در دوره‌های تعلیمات عمومی و دبیرستان، دانش آموز جوان دارای رشد مدنی نیست و ناپختگی و بی‌تجربگی او ایجاب می‌کند که وی قدم به قدم به سوی مقصد هدایت شود، برای تشکیل شورای دانش آموزان باید نکاتی چند را مورد توجه کامل قرار داد از جمله:

۱) مدرسه باید برای استفاده از همکاری شوراهای دانش آموزان آماده باشد، یعنی دستگاه اداری با اعتقاد راسخ به مفید بودن این گونه شوراهای، به تشکیل آنها پردازد.

۲) شوراهای باید با تأتی و به تدریج پیش بروند، تا به حد کمال نزدیک شوند.

۳) هر شورا باید با توجه به احتیاجات مدرسه برای هدف معینی تشکیل شود.

۴) در هر شورای دانش آموزان، یک یا بیشتر معلم علاقه مند هم شرکت کنند.

۵) شوراهای چنان باشند که هر عضو جامعه‌ی مدرسه، یعنی هر دانش آموز، حضور خود را در آنها احساس کند. البته

مقصود این نیست که همه‌ی دانش آموزان عضو شوراها باشند، زیرا که چنین امری میسر نیست، بلکه مراد آن است که هر دانش آموز از حق خود برای انتخاب عضوهای شوراها استفاده کند. مخصوصاً مدرسه باید با برنامه‌ی ملایم و مداوم و حساب شده‌ای همه‌ی دانش آموزان را برای شرکت در این کار اجتماعی آماده کند و به بی‌اعتنایی آنان به این کار بی‌اعتنا نماند.

۶) هر شورا وظایف و حدود و مسئولیت‌های کاملاً مشخص داشته باشد.

۷) عده‌ی عضوهای هر شورا نباید آن قدر کم باشد که میزان فعالیت جوانان برای شرکت در آن خیلی کم شود و نه آن قدر زیاد باشد که انجام دادن کارهای شورا را دچار دردمر کند.

۸) آیین نامه‌ی عمومی شوراهای از طرف شورای مدرسه تنظیم شود، اما تنظیم آیین نامه‌ی داخلی هر شورا به خود آن محوگ شود تا با هدایت رئیس مدرسه و معلمی که در شورا شرکت می‌کند، ترتیب داده شود.

شوراهای دانش آموزان، که در هر مدرسه ممکن است تشکیل شوند، متعدد و متنوع هستند. برای نمونه از شورای علمی، شورای ادبی، شورای فرهنگی، شورای اجتماعی و شورای انتظامی نام می‌برم.

شورای دانش آموزان را باید در دو سطح مختلف مورد توجه قرار داد: در سطح کلاس و در سطح مدرسه. بدیهی است که شورای دانش آموزان یک کلاس کوچکتر است، اما چون دانش آموزان یک کلاس یکدیگر را بهتر می‌شناسند و به یکدیگر بیشتر انس دارند، انتخابات برای شوراهای در کلاس آسانتر است. تشکیل شوراهای کلاس‌ها تمرینی

است برای تشکیل شورای در سطح مدرسه

### ۱) شورای اداری

شورای اداری تشکیل می‌شود از مدیر، معاونان، ناظران، رئیس دفتر و مدیر دروس. این شورا در کارهای اداری مدرسه، پار و باور مدیر مدرسه است. برای نمونه به نمره‌ی انضباط دانش‌آموزان اشاره می‌کنیم. با توجه به این که انضباط تأثیری است که مجموعه‌ی رفتار جوان در اداره مدرسه می‌گذارد، نمره‌ی انضباط باید با دقت کافی داده شود. تفویض اختیار به یک نفر برای دادن نمره‌ی انضباط نامطلوب است. زیرا که از یک طرف جوان را اغوا می‌کند که مسئول نمره‌ی راضی‌نگاه دارد، و هر جا که دور از چشمان اوست خود را مقید نداند. و از طرف دیگر نوعیت غریزی آدمی - در هر مقام و هر مرحله از زندگی که باشند - از عواطف و احساسات، احساساً موجب می‌شود که نمره‌ی انضباط بر خلاف حق داده شود، و یک بار حق کسی کافی است که قسمت ریاضی از زحمتی را که برای تربیت جوان کشیده شده است به هدر دهد. پس نمره‌ی انضباط باید در شورایی مرکب از همه‌ی کسانی که به نحوی با شاگرد سروکار داشته‌اند و با توجه به نظریه‌هایی که از معلمان گرفته شده است داده شود.

تاریخ تشکیل و نحوه‌ی اجرای پرورش‌ها و امتحانات و کارهای مشابه دیگر، جزء وظایف شورای اداری است، ولی برای این وظایف حد معینی نمی‌توان قایل شد و حواجیح مدرسه ممکن است همواره مساوی جدیدی قابل طرح در شورای اداری را به وجود آورند.

### د- مدیر مدرسه و شوراهای

رؤسای مدارس احیاناً، با روش اداره کردن مدرسه به کمک شوراهای، یعنی با اداره کردن مدرسه با روش آزادمنشانه، آشنایی ندارند. برخی گمان می‌برند که از شوراهای برای اداره‌ی مدرسه کمک گرفتن، یعنی مدرسه را در امان خدانه شوراهای سپردن، و مسئولیت اساسی خود را فراموش کردن. بعضی دیگر که به مدرسه‌ای که اداره می‌کنند بسیار دل بسته‌اند خود را عقل کل می‌دانند، و از گرفتن نظر دیگران در کارها احساس بی‌بازی می‌کنند. مسلماً هیچ یک از این روش برای اداره کردن مدرسه پسندیده نیست. برای آن که مطلب ما ذکر مثال و با وضوح بیشتری مطالعه شود. به سه مدیر فرضی، الف و ب و ج، با سه روش مختلف می‌پردازیم:

۱) مدیر اول - آقای الف مرادی است بسیار جدی و منظم، علاقه مندی کنار و دل‌سوز برای مدرسه، مانند یک ساعت دقیق وقت شناس است، قدرت مدیریت خوب است و کارکنان زیر دستش خوب کنار می‌کنند. این کارکنان باید مطیع مطلق آقای الف باشند و نظریات وی را موبه‌موا اجرا کنند. در نظر وی کارمند خوب آن است که به فلسفه‌ی وی در طرز اداره‌ی مدرسه مؤمن باشد یا لااقل آن را، ولو به‌اکراه، بپذیرد، و از او تبعیت کند. آقای الف نه تنها اجازه‌ی عرض وجود و اظهار نظر به زیردستان خود نمی‌دهد، بلکه به شوراهای مدرسه اصلاً اعتقاد ندارد و اگر هم گاه به‌گاه، برای مصلحت روزگار و خالی نماندن عریضه،

شورایی تشکیل دهد، این جلسه جز صورت ظاهری نیست و به هیچ وجه مفهومی شورایی ندارد. بلکه برای قدرت شخصیتش به تصمیمات حضرت ریاست است که باید این بار صدایش از حلقوم شورا شنیده شود. آقای الف در حقیقت مانند یک فرمانده نظامی است که از سربازانش انضباط مطلق و اطاعت صددرد صد می‌خواهد.

از حق نباید گذشت که در مدرسه‌ی آقای الف کارها با نظم انجام می‌شوند، نه موقع صورت می‌گیرند، اما این نظم و ترتیب به هیچ روی، با اصول تربیت سازگار نیست زیرا که بویی از صمیمیت و زهرمه‌ای از محبت در آن نیست. کافی است که یک روز فشار آقای الف برداشته شود، تا شیرازه‌ی کارها گسسته شود. ناگفته پیداست که روش آقای الف باید به خودش ارضایی سازد و قابل توصیه و تقلید نیست.

۲) مدیر دوم - آقای ب به قول خودش، کاملاً آزادمنش است. سبقتی او این است که هر یک از زیردستان در کار خود به کلی آزاد باشد، سر نوشت هر عده از دانش‌آموزان را به پیش قلم بگی از معاونان خود می‌سپارد. با عقیده‌ی همه‌کس موافق است، حتی اگر روزی چندبار عقاید خودش ضد و نقیض باشد. هر کاری را در شوراهای مطرح می‌کند، و نظر شوراهای را بی‌چون و چرامی پذیرد و اجرا می‌کند. حتی اگر در موارد متشابه دو نظر مخالف بر او شود

نتیجه‌ی آزادمنشی افراطی حساب است. یک آشفتگی و بی‌نظمی در کار، در حقیقت یک هرج و مرج است که مگو و مپرس کسی که نتیجه‌ی کار را می‌سند به راستی از هر



چه آزادمنشی است بی‌زار می‌شود. روش آقای «ب» هم برای خودش خوب است.

**مدیر سوم - آقای «ج»** برای همکاران خود مدیر و رهبری آزادمنش است. عقیده‌ی جالبی دارد و می‌گوید: «بیشتر دوست دارد کاپیتان یک تیم باشد تا فرمانده‌ی یک دسته». درست توجه دارید که بین کاپیتان یک تیم، مثلاً یک تیم فوتبال، و فرمانده‌ی یک دسته چه فرقی است؟ پشرفت و پیروزی یک تیم در صمیمیت و هماهنگی افراد با یکدیگر است و انجام دادن کارهای یک دسته منوط است به اجرای بی‌چون و چرای دستورات فرمانده‌ی محترم. در تیم هیچ‌کس به دیگری فرمان نمی‌دهد، حتی سرپرست و کاپیتان تیم، بلکه همه با هم کار می‌کنند. هر کس ضرورت همکاری با دیگران را خوب می‌داند، می‌داند که اگر به موقع از امکانات رفیق خود استفاده کند و میدان را با رغبت به او وا بگذارد، شکست تیم، یعنی شکست او، حتمی است. کاپیتان تیم همکاران خود را رهبری می‌کند.

آقای «ج» شوراها را تشکیل می‌دهد، مطالب را با آنها در میان می‌گذارد، نظرهای همکاران خود را می‌شنود، پختگی و ناپختگی آنها را مورد بحث قرار می‌دهد، و کاری می‌کند که شورا در آخر جلسه تصمیمی صحیح و منطقی گرفته باشد، و آن تصمیم را اجرا می‌کند.

چون کاملاً احساس مسئولیت می‌کند و می‌داند که اوست که مسئول خوب و بد کارهای مدرسه‌ای است که خاستواده‌های بسیار با امید و انتظار فرزندان خود را به آن

سپرده‌اند، مطالب را با تعمق بررسی می‌کند و عقیده‌هایی هم پیدا می‌کند، نظرها و عقاید خود را با همکاران خود در میان می‌گذارد، و آنها، مانند یک ریاضی‌دان، موضوع‌ها را در شورا تجزیه و تحلیل می‌کنند. و خوب و بد و صواب و خطا را از هم تشخیص می‌دهند و تصمیمی می‌گیرند که بهترین باشد. آنگاه آقای «ج» مسئولیت عملی ساختن تصمیم را برعهده می‌گیرد. آقای «ج» بسیاری از مشکلاتی را که برای دانش‌آموزان جوانش پیش می‌آید به کمک خود آنان و در شورای دانش‌آموزان حل و فصل می‌کند و جوانان، از این که به بازی گرفته شده‌اند و به عقایدشان توجه می‌شود، احساس اعتماد به خود می‌کنند، و برای قبول مسئولیت آماده می‌شوند، و این غایت مطلوب تربیت است. آقای «ج» به دقت به گفته‌های همکاران خود گوش می‌دهد، اما با یک مهربانی توأم با اقتداری نامحسوس خوب و بد آنها را گوشزد می‌کند، و متکلم را متوجه نکات نامنجسیده‌ی عقیده‌اش می‌سازد.

اجرای این روش مدیریت آقای «ج» را بین همکارانش، که او را رهبری واقعی و بی‌داعیه‌ی خوش می‌شناسند، و نیز بین شاگردانش، که او را سرمشقی برای خود می‌نگرند، از محبوبیتی بسیار برخوردار کرده است. همه فکر می‌کنند که اگر روزی او از میان آنان برود، در کارها احساس ناراحتی خواهند کرد. اما چنان با طرز کار او عادت کرده‌اند که اگر روزی یا روزهایی غایب شود، کارها با همان روش پسندیده جریان می‌یابد، و یاد او و نام او به جای خود او رهبری را برعهده دارند.

صمیمیتی که بر اثر رفتار آقای «ج» در بین زیردستانش، که وی همیشه آنان را همکار می‌داند و می‌خواند، به وجود آمده موجب شده است که آنان، به راستی، همانند افراد یک تیم هماهنگی داشته باشند و کارها را، مانند توپ، با همکاری یکدیگر، به دروازه‌ی مقصود برسانند.

احترامی که رفتار آقای «ج»، بی‌آن که اصراری و فشاری در کار باشد، در دل شاگردان او رسوخ داده است آنان را وامی‌دارد که برای رضای او آنچه را که در نظر وی، یعنی از جنبه‌ی اخلاق اجتماعی نکوهیده است انجام ندهند.

محضر آقای «ج» مکتبی است برای پیش بردن و بهتر کردن.

والا تر از همه آن که آقای «ج» با این همه نوری که به اطراف می‌پراکند، و این همه تأثیری که در اطرافیان خود می‌گذارد، هیچ‌گونه تظاهری که موجب ناراحتی همکارانش بشود، ندارد.

ای کاش هر یک از ما یک آقای «ج» شود!

زیرنویس:

استاد احمد بیرشک معلم دانشمند و فرهیخته‌ای است که تمامی عمر با برکت خود را صرف آموختن، آموزش و تعلیم و تربیت نسل جوان کشور کرده است. وی چندین سال در تهران، مدیریت گروه (مجمع آموزش) فرهنگ هدف را به عهده داشت. احمد بیرشک در ترجمه نیز دستی توانا دارد و مهمترین اثر وی مجموعه‌ی «مفصل زندگینامه علمی دانشوران» است.

در مقاله ای که پیش رو دارید، پنج ملاک ساده و روشن برای مقایسه مدیران کارآمد با مدیران ناکارآمد ارائه شده است. از خوانندگان گرامی تقاضا داریم که با محور قرار دادن این ملاک‌ها، به بررسی عملکرد مدیران مدارس خود بپردازند و نتایج ارزیابی خود را برای ما ارسال دارند. همچنین چنانچه تجربیات یا خاطراتی در تأیید یا رد ملاکهای ذکر شده دارند، آن را برای مجله ارسال فرمایند.

# مدیران مدرسه، رهبران کارآمد

نشریه PHI DELTA KAPPAN - سپتامبر ۱۳۸۵

نوشته: ویلیام زادرورد

ترجمه: محمود امالی طهرانی

در طول پنج سال، یک گروه از پژوهشگران دانشگاه نگر اس، به تحقیق درباره‌ی مهارتهای رهبری و مدیریت مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه پرداختند. آنها اطلاعات لازم را از طریق مشاهده‌ی رفتار و مصاحبه با مدیران، مصاحبه با معلمان که با آنها کار می‌کردند، و مصاحبه با کارکنان دفتری مدارس جمع‌آوری کردند. اطلاعات جمع‌آوری شده، بعضی تمایزات و تفاوت‌های بین مدیران کارآمد را آشکار ساخت.

در این مقاله، تفاوت‌های بین مدیران کارآمد و ناکارآمد، تحت پنج مشخصه‌ی اساسی مدیران کارآمد مورد بحث قرار گرفته است. این مشخصات اصلی عبارتند از: ۱- مدیران کارآمد دارای بینش و دیدگاه‌هایی کاملاً روشن و مشخص از این که مدرسه‌ی آنها چگونه باید باشد، هستند. دیدگاه‌هایی که بر روی دانش آموزان و نیازهای آنها تمرکز یافته است. ۲- آنها دیدگاه‌های خود را به شکل اهدافی مشخص برای مدرسه‌ی خود و انتظاراتی که از دانش آموزان، معلمان و

کارکنان مدرسه دارند، بیان می‌کنند. ۳- آنها در مدرسه خود و فضای رایج و خود می‌آورند که پیشرفت به سوی این اهداف و انتظارات را پشتیبانی و حمایت کند. ۴- آنها به طور مداوم روند پیشرفت کارها در مدرسه را نظارت و کنترل می‌کنند. گد هرگاه لازم باشد، در نقش تصحیح‌کننده یا پشتیبان در کارها دخالت می‌کنند.

## ۱- داشتن بینش و دیدگاه‌های مشخص

در مصاحبه‌های شخصی با مدیران، از ایشان پرسیده شد که اهداف شما - اهداف دراز مدت و انتظارات شما - برای مدرسه چیست؟ مدیران کارآمد در پاسخ به این سؤال، بدون تردید و مکث، شروع به شمردن اهداف و انتظارات خود از مدرسه می‌کردند. این اهداف نوعاً عبارت بود از: یافتن راه‌هایی برای برآوردن نیازهای آموزشی دانش آموزان، کمک به معلمان برای تطبیق دادن خود با جمعیت در حال تغییر مدرسه، بآلبردن سمات کسب شده توسط دانش آموزان مدرسه در امتحانات نهایی. این مدیران با شور و حرارتی که بازگو کننده‌ی اعتقادات شخصی و حمایت همه‌جانبه‌ی

آنها از این اهداف بوده، سخن می‌گفتند. همچنین باید توجه داشت که اهداف آنها بیشتر بر روی دانش آموزان تمرکز یافته بود.

وقتی که از مدیران کمتر کارآمد همان سؤال پرسیده شد، بیشتر آنها پس از مدتی مکث و تردید و با عباراتی غیر دقیق، مانند «اما مدرسه‌ی خوبی داریم و من از همه می‌خواهم که آن را همین طور حفظ کنند» یا «من بعضی از توصیه‌های گزارش کمیسیون در مورد بهبود وضعیت مدارس را شنیده‌ام»، و فکر می‌کنم مافوقاً به بیشتر آن توصیه‌ها عمل کرده‌ایم» یا «ما می‌خواهیم مدرسه‌ی آرام و منظمی داشته باشیم» به سؤال پاسخ می‌دادند. بعضی از مدیران کمتر کارآمد، به اهداف و یزدهائی که به وسیله‌ی مناطق آموزشی یا مؤسسات آموزشی تنظیم شده‌اند اشاره می‌کردند. آنها معمولاً پیشنهاد می‌کردند که یک نسخه از آن اهداف را در اختیار پژوهشگران بگذارند، در حالی که هیچ شور و حرارتی برای پشتیبانی فعال از این اهداف یا انتظارات مربوطه از خود نشان نمی‌دادند. در یک کلام، مدیران



کمتر کارآمد هیچ گونه بینشی نسبت به مدرسه‌ی خود نداشتند، و تنها بر حفظ آرامش و وضع موجود تأکید می‌داشتند.

## ۲. بیان دیدگاه‌ها

در جاهایی که مدیران دیدگاه‌هایی مشخص درباره‌ی آینده‌ی مدرسه‌ی خود داشتند، معلمان، این مدارس را مکانی مناسب، هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان توصیف می‌کردند. یک معلم اظهار می‌داشت: «من در مناطق و مدارس دیگری هم تدریس کرده‌ام، اما، تا قبل از این که به اینجا بیایم، هرگز احساس نکرده بودم که تدریس تا چه اندازه می‌تواند لذت‌بخش باشد، این به دلیل آن نیست که دانش‌آموزان این جا بهترند، بلکه به خاطر آنست که به نظر می‌رسد در این جا همه چیز، حتی در دیوار، به آموختن، ارزش و ارجح می‌گذارد.»

در این گونه مدارس معلمان از دیدگاه‌های مدیران خود اطلاع داشتند و می‌توانستند آنها را بیان کنند. اگرچه نه لزوماً با همان جملاتی که مدیران بیان می‌داشتند. آنها همچنین یک فهم کلی از انتظارات مدیر خود داشتند. طبق اظهار یک معلم: «همه‌ی ما با هم تلاش می‌کنیم.»

مدیرانی که دارای بصیرت و دیدگاه نسبت به مدرسه‌ی خود هستند، تقریباً همیشه به وسیله‌ی معلمان، به عنوان یک فرد مؤثر در تعیین آنچه که در مدرسه اتفاق می‌افتد شناخته می‌شوند. آنها کاروان مدرسه را هدایت می‌کنند و پدیده‌ها را خود به وجود می‌آورند. معلمانی که با مدیران کمتر کارآمد

می‌کنند به ندرت با حرارت و شوق از مدرسه‌ی خود و کار خود صحبت می‌کنند. جملات آنها بیشتر، بیان کلی حقایق و واقعیت‌هایی است که باید وجود داشته باشند، نه آنچه که وجود دارد. برای مثال یک معلم دبیرستان اظهار می‌داشت، «هر معلم برای انجام کار مخصوصی استخدام شده است و من فکر می‌کنم هر معلمی کوشش می‌کند تا به بهترین وجه ممکن کار خود را انجام دهد.» معلمان دیگر در همان مدرسه، هیچ‌گاه به «تلاش همگانی» اشاره نکردند. آنها بیشتر درباره‌ی مشکلات مدرسه و علل بروز آن مشکلات صحبت می‌کردند تا درباره‌ی موفقیت‌های مدرسه و علل آن موفقیت‌ها.

معلمان مدارس مدیران کمتر کارآمد، فاقد یک فهم کلی و مشترک از اهداف و انتظارات مدرسه بودند. حتی در مواقعی که آنها از هدف‌های خود صحبت می‌کردند، بیشتر علاقه داشتند تا اهداف درسی و شخصی خود را بیان کنند. آنها پذیرفته بودند که مدیران، مسؤول امور مدرسه هستند، اما خیلی کم درباره‌ی تأثیر مدیران بر کار خود صحبت می‌کردند.

دانش‌آموزان این گونه مدارس نیز به ندرت با شوق و حرارت و احساس افتخار درباره‌ی مدرسه‌ی خود صحبت می‌کردند.

در واقع، به طور مستقیم یا غیرمستقیم، آنها از وضعیت آموزشی خود احساس ناخوشمندی می‌کردند. یک گروه از دانش‌آموزان با ناامیدی و کمی عصبانیت به پژوهشگران گفتند که چگونه شهرت و آوازه‌ی نه‌چندان مطلوب مدرسه‌ی آنها، مانع از پیوستن بسیاری از دانش‌آموزان عالی به این مدرسه شده است.

مدیران کمتر کارآمد کوشش می‌کنند تا «قطار را در خط نگه دارند». همه‌ی حرکت‌ها و تغییر مسیرها باید از خارج از مدرسه به آن منتقل شود. به نظر می‌رسد معلمانی که با اینگونه مدیران کار می‌کنند بیشتر به عنوان افراد جدا از هم فعالیت می‌کنند تا اعضای یک گروه. این وضعیت مشترک همه‌ی سازمان‌هایی است که فاقد اهداف مشخص و انتظاراتی هستند که برای همگان، توسط مدیر تبیین شده باشد.

## ۲. فضای پشتیبان

اگر نگویم وجود ندارند قطعاً می‌توان گفت که کم هستند مدیرانی که معتقد باشند ایجاد یک محیط خوب و جذاب در مدرسه، یک الویت به شمار نمی‌رود. اما مدیران کارآمد به طور معناداری، متفاوت از مدیران کمتر کارآمد در جهت تفسیر و اجرای این مفهوم کوشش می‌کنند. مدیران کارآمد، منابع مالی و تجهیزات را به گونه‌ای هزینه می‌کنند که اثر بخشی تدریس و در نتیجه موفقیت دانش‌آموزان را به بیشترین حد خود برسانند. علاوه بر آن، این مدیران به طور سازمان‌یافته و انتخاب‌شده از مقدمات و تمهیداتی همچون، خوب تنظیم کردن برنامه‌ی هفتگی دروس، انتخاب معلمان دروس با دقت تمام و غیره استفاده می‌کنند. از نظر این مدیران، وجود فضای مساعد در مدرسه، چیزی است که فهم و یادگیری دانش‌آموزان را بهبود خواهد بخشید.

برای مثال، وقتی که مدیر یک مدرسه‌ی ابتدایی متوجه شد که معلمان او

در اجرای برنامه‌ی درسی جدید ریاضیات مشکل دارند. تربیتی داد تا یک معلم با تجربه‌ی ریاضی از تدریس معمولی خود آزاد شود و برای مدت یک نوبت از او به عنوان مشور ریاضیات مدرسه استفاده گردد. در این نقش جدید، معلم با تجربه از کلاس‌های درس بازدید می‌کند، به آموزش دانش‌آموزان کم‌توان موفق می‌پردازد و در طراحی آزمون‌های معیار-مدار و شب‌نایب به معلمان بازی می‌رساند. دیگر معلمان از این کمک و بازی بسیار خوشنود بودند و در پایان، سطح تحصیلاتی مدرسه در درس ریاضیات، در اثر این کوشش‌ها، بسیار بهبود یافت.

زمانی قرار شد که چند کلاس از دانش‌آموزان «عقب‌مانده‌ی ذهنی» آموزش‌پذیر به یک دبیرستان داده شود. مدیر مدرسه تصمیم گرفت که این تجربه را به تجربه‌ای مثبت برای کلیه دانش‌آموزان مدرسه تبدیل کند. به این منظور او ابتدا تربیتی داد که دانش‌آموزان جدید در فعالیت‌های جاری مدرسه‌شان آنجا که امکانش است به کار گرفته شوند. همچنین به گونه‌ای عمل کرد که دانش‌آموزان معمولی با شرکت در فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی و مراقبت از آنها، به آنها کمک کند. همان‌طور که دانش‌آموزان مذکور و دیگر دانش‌آموزان از همکاری با یکدیگر لذت می‌بردند، این تدبیر مدیر مدرسه، سبب شد که همه‌ی آنها در «مهارت‌های زندگی»، به سطح بالاتری دست یابند.

در ارتباط با محیط مدرسه، مدیران

کمتر کارآمد، کلاً معتقدند که نباید «کار را خیلی سخت کرد». اگر یکی از معلمان از آنها درخواستی نکند که به آسانی و بدون ایجاد مشکل قابل برآورده کردن باشد، آن را به راحتی می‌پذیرند. اما در واقع پذیرش آنها بدون هرگونه در نظر گرفتن اهداف و انتظارات مدرسه برای بهبود کارایی مدرسه همراه است.

محیط و جو ایجاد شده توسط مدیران کمتر کارآمد کلاً آرام و بی‌خطر است. انتظارات کمی از معلمان وجود دارد. اما این انتظارات مبهم و بدون هرگونه به‌دانشی است. چون معلمان دقیقاً نمی‌دانند از آنها چه چیز خواسته شده است، تمایل دارند که فقط درس خود را بدهند. در این میان معلماتی که می‌خواهند به منظور بهبود وضعیت آموزشی تغییراتی ایجاد کنند باید بتوانند از پشتیبانی مدیر مدرسه مطمئن باشند. اما موافقت مدیر مدرسه با شوق و علاقه نشان دادن به ابتکارات پیشنهاد شده همراه نیست. تعجب آور نیست که در چنین مدرسه‌ی، معلمان از وضعیت کاری خود رضایت کمتری داشته‌اند و نسبت به معلماتی که تحت نظر مدیرانی با اهداف روشن و ارج‌گذار به خدمات معلمان، کار می‌کنند، کمتر از خدمات خود خوشنود باشند.

### ۴. نظارت و کنترل

مدیران کمتر کارآمد دائماً می‌گویند «معلمان من همه حرفه‌ای (متخصص) هستند، بنابراین آنها را به حال خود می‌گذارم تا کار خود را انجام دهند. اگر آنها به چیزی نیاز داشته باشند، می‌دانند که می‌توانند به نزد من بیایند.» به‌طور کلی می‌توان گفت که این

مدیران در باره‌ی عملکرد معلمان و چگونگی کارکرد روزانه‌ی آنها، فاقد اطلاعات و دانش لازم هستند. نظارت و کنترل تنها به صورت بسیار محدود و تصنعی و اکثر برای رفع و رجوع کار و وظایفی که از طرف اداره‌ی آسایش و پرورش منطقه به ایشان تکلیف شده است انجام می‌پذیرد.

گزارش‌های جمع‌آوری شده از معلماتی که با این گونه مدیران کار می‌کنند نشان‌دهنده این واقعیت است. یکی از معلمان با تجربه گفته به زمانی که یک منطقه و مدرسه‌ی تازه منتقل شده بود می‌گفت که او کاملاً انتظار داشت در اولین برخورد، مدیر نه ارزشیابی او و تشخیص زمینه‌هایی که او هنوز نیازمند تقویت خود در آن زمینه‌هاست، بپردازد. او حتی به مدیر مدرسه اظهار داشته بود که او در بعضی زمینه‌ها احساس ضعف می‌کند. با وجود این مدیر در اولین سال تدریس او در مدرسه، بالاترین درجه‌ی ارزشیابی را در همه‌ی زمینه‌ها به وی داده بود. این معلم وقتی که درباره‌ی چگونگی روش ارزشیابی مدیر از دیگر معلمان سؤال کرده بود، فهمیده بود که همه‌ی آنها همان درجه را دریافت داشته‌اند، بنابراین عقب‌مانده‌ی او ارزشیابی مدیر از کار او این معنی آمده است.

یک معلم دیگر بیان می‌داشت که یک بار، وقتی مدیر مدرسه او را دید، فرم ارزشیابی را در اختیار وی قرار داد تا خودش آن را پر کند. مدیر اظهار داشت که او آن را امضا خواهد کرد. بسیاری از معلماتی که تحت سرپرستی مدیران کم‌



کارآمد بوده اند، گزارش کرده اند که هر گاه مدیران کار آنها را مورد بازدید قرار می دادند، راجع به عملکرد آنها یا هیچ بازخوردی به ایشان نمی دادند یا مبرزان بازخورد بسیار اندک بوده است. آنها از چگونگی فهمیده شدن دروس خود توسط دانش آموزان چیزی نمی دانند و کمکی در جهت بهبود مهارتهای آموزشی خود دریافت نمی دارند.

در مصاحبه با اعضای تیم پژوهش، مدیران کارآمد نه تنها درباره ی جزئیات عملکرد معلمان خود اطلاعات کاملی داشتند، بلکه درباره ی علت عملکرد آنها به اینصورت نیز، احاطه داشتند. یکی از مدیران اظهار می داشت که یک معلم به مدرسه ی او منتقل شده بود و به صورتی متفاوت از همه ی معلمان دیگری که او تا آن زمان دیده بود، تدریس می کرد. این برای مدت ۲ سال، در طی مشاهدات و ملاقات هایش او با این معلم، کوشش کرده بود تا روش کار معلم و دلایل او برای این روش را بشناسد. پس از این مدت، مدیر اعتراف می کرد که او هنوز نمی تواند به طور همه جانبه نحوه ی عملکرد آن معلم را درک کند. اما بر اساس اطلاعات جمع آوری شده او کاملاً متقاعد شده بود که آن معلم کاملاً برای دانش آموزان مؤثر و مفید است و به همین جهت از او قویاً پشتیبانی می کرد.

درباره ی یک معلم دیگر، مدیری اظهار می داشت: «او گرمی و آن شخصیتی را که شما ممکن است از یک معلم عالی انتظار داشته باشید ندارد، اما آنقدر خوب هست که بتواند درس ادبیات را به طور مؤثر تدریس کند.»

یک مدیر کارآمد دیگر، بعد از مشاهده ی کلاس هر معلم به او به صورت کتبی بازخورد می داد. او با هر معلم درباره ی مشاهدات خود صحبت می کرد و درباره ی زمینه هایی که آن معلم نیاز به بهبود دارد و چگونگی ایجاد آن بهبودها به تبادل نظر می پرداخت. سپس از معلم می خواست که طرح ویژه ی خود برای تغییر چگونگی تدریس خود را بنویسد و به او بدهد. در طی مشاهده ی بعدی، مدیر بر اساس طرح ارائه شده از طرف معلم به راهنمایی کردن او و اندازه گیری پیشرفت های او می پرداخت. همچنین یک مدیر دیگر قادر بود که در مدرسه خود، اسامی معلمان را که می توانستند یک استراتژی جدید نظام تحصیلی را به طور عالی و مؤثر، خوب، ناقص یا به دشواری اجرا کنند، ذکر کند. این مدیر می دانست که معلمان او در کلاس چه کار می کنند.

مدیران بیشتر کارآمد، بیشتر وقت خود را صرف می کنند که بفهمند در کلاس ها چه می گذرد، در حالیکه مدیران کمتر کارآمد بیشتر وقت خود را به انجام کارهای اجرایی و اداره ی مدرسه می گذرانند. مدیران کارآمد، اطلاعات خود را از مشاهده ی کلاس درس، و همچنین از راه های غیررسمی بدست می آورند. این راه ها شامل قدم زدن در راهروها، سرک کشیدن به کلاس ها و خارج از کلاس، شرکت در جلسات معلمان هر دوره یا معلمان هر درس و انجام مکالمات خودجوش و انفرادی با معلمان است.

یکی از معلمان اظهار می داشت که مدیر مدرسه ی او آنقدر زیاد در کلاس و خارج از کلاس او حضور دارد که دیگر حضور او در

همه جا عادی شده و توجه خاصی را جلب نمی کند. معلم دیگر درباره ی مدیرش چنین اظهار می داشت: «او همیشه در جاهای مختلف مدرسه است، در کلاس ها، در راهروها، در مراسم ویژه. شما او را همه جا می بینید، او حقیقتاً می داند که در مدرسه چه می گذرد». این عبارت نشانه ای از اثر نظارت در کار مدیران کارآمد است.

جالب توجه اینکه به نظر می رسد معلمان از نظارت مدیران کارآمد، استقبال می کنند. یک معلم در مورد مدیر خود اظهار می داشت: «ما همیشه با هم توافق نداریم، اما هر دو به کیفیت تدریس علاقه مندیم، و من واقعاً او را دوست دارم. معلم دیگری از یک مدرسه دیگر جالب توجه است که انسان با مدیری کار کند که درباره ی کار او به قدر کافی بداند و با او درباره ی کارش صحبت کند...»

## ۵. دخالت در کارها

مدیر کارآمد، در مطالعه ی ما، چیزی بیش از نظارت و کنترل بر امور مدرسه را انجام می دادند. اینگونه مدیران، پیوسته در جستجوی فعالیت های مثبتی که در مدرسه انجام می شود هستند. سپس به طور مستقیم و صمیمانه معلمانی که آن فعالیت را انجام داده اند شناسایی و تحسین می کنند. این عمل سبب می شود که معلمان احساس خوبی درباره ی خود و کارشان پیدا کنند. این عمل همچنین از هدف ها و انتظاراتی که مدیران برای مدرسه ی خود ترسیم کرده اند حمایت و پشتیبانی می کند.

گرچه مدیران کارآمد تمایل دارند که بر روی جنبه‌های مثبت مدرسه‌ی خود تأکید کنند، اما به دنبال یافتن مشکلات نیز هستند و روش‌های اصلاحی ضروری را اتخاذ می‌کنند. وقتی در عملکرد یک معلم، اشکالی وجود دارد، مدیران کارآمد کوشش می‌کنند تا زمینه‌ای را فراهم کنند که به نوعی از معلم پشتیبانی و یاری به عمل آید و کار او بهبود پیدا کند.

در یک مدرسه که به یک برنامه‌ی درسی جدید ریاضیات اجزای شده، مدیر متوجه شد که یکی از معلمان احساس می‌کند از توانایی لازم برای تدریس کارآمد این برنامه برخوردار نیست. سایر این مدیر تریبی داد که یک معلم دیگر در الحام کارها او را پشتیبانی کند تا زمانی که او اعتماد به نفس لازم را پیدا نماید.

مدیر دیگری متوجه شد که یک معلم که برای اولین بار در مس اقتصاد تدریس می‌کرد در چگونگی تنظیم برنامه‌ی درسی از نظر زمان در طول ترم با مشکل روبه‌رو است، بنابراین تریبی داد که یک جانشین برای معلم پیدا شود تا او بتواند به ملاقات معلم یک مدرسه‌ی دیگر که این درس را چند بار تدریس کرده بود برود و از تجربیات او استفاده کند.

گاهی کمک و یاری به معلم، نمی‌تواند بهبود لازم در کار او را دنبال داشته باشد. اگر روشن شود که یک معلم نمی‌تواند یا نمی‌خواهد بهبود پیدا کند، مدیران مؤثر تمایل دارند به گونه‌ای در مسأله دخالت نمایند که معلم کار کردن در سمت و وظیفه‌ی دیگری را انتخاب کند.

چون مدیران کمتر کارآمد در حوزه‌ای

محدود و به طور نسبی به نظارت بر کار معلمان می‌پردازند، آنها فاقد اطلاعات ویژه در مورد آنچه که در مدرسه می‌گذرد هستند. بدین ترتیب آنها قادر به پشتیبانی و قدردانی از معلمان نخواهند بود. آنها معمولاً نمی‌توانند مشکلات را شناسایی کنند و آنها را حل نمایند، مگر مشکلاتی که آشکار و بسیار مهم باشند.

همانطور که در قسمتهای قبل اشاره شد، عملکرد مدیران کارآمد با مدیران کارآمد بسیار متفاوت است. اما آن تمامی مدیران کارآمد مانند هم هستند<sup>۱</sup>

پسح همه‌به‌هم‌بند است. سه، از این جهت که مدیران کارآمد، همگی هر پنج خصوصیت اساسی فوق‌الذکر را در کار خود به نمایش می‌گذارند. اما نه، از این جهت که آنها این خصوصیات را در رفتار روزمره‌ی خود به یک صورت منعکس نمی‌کنند.

برای مثال، برای ایجاد یک جو پشتیبان و حمایت‌کننده در مدرسه، یک مدیر ممکن است از طریق مدیریت گروهی عمل کند، در حالیکه مدیری دیگر ممکن است بجای آن که یک کمیته‌ی اجرایی در مدرسه تشکیل دهد. سومین مدیر ممکن است معلمین را به گروه‌های دو نفری پشتیبان یکدیگر گروه‌بندی کند و چهارمی می‌تواند با شیوه‌های دیگری دوستی را در سطح مدرسه توسعه دهد. بعضی از مدیران می‌توانند مانند سر دسته‌ی یک گروه تشویق در مدرسه عمل نمایند در حالیکه دیگر مدیران ممکن است نسبت به نیازها و خصوصیات شخصی و انفرادی معلمان - به صورت کاملاً فردی - حساسیت لازم را نشان دهند و کاری کنند که معلمان احساس اهمیت و احترام نمایند.

دیگر مدیران کارآمد ممکن است از طریق تنظیم خوب برنامه‌ی کلاس‌ها و تخصیص معلمان مربوط به هر درس، اختصاص منابع و جوایزی مانند کاهش ساعات تدریس با تهیه‌ی وسایل و تجهیزات یا شناسایی عمومی کارهایی که خوب انجام می‌شوند، از معلمان خوب خود پشتیبانی کنند. همه این کارهاست می‌شود که محیط مدرسه حالت خوشایند

و پشتیبانی‌کننده برای معلمان پیدا کند. این حقیقت که مدیران کارآمد به گونه‌های مختلفی رفتار می‌کنند، به خودی خود امری مثبت است و از آن دو نتیجه حاصل می‌شود. ۱. افرادی که علاقه‌مندند مدیرانی کارآمد باشند لزوماً نباید به دنبال تغییر خصوصیت‌های فردی خود باشند. ۲. اگر موقعیت تغییر کند، مدیران می‌توانند بر حسب شرایط جدید، رفتار خود را تغییر دهند و کاری کنند که همچنان پنج خصوصیت ذکر شده در محیط کاری آنها برقرار باشند.

زیر نویس:

• مدیران کمتر کارآمد، در واقع به اندازه همکاران کارآمد خود، به جوانان گزارش‌های کمیسیون‌ها و گروه‌های تحقیق در مورد بهبود وضعیت آموزش و پرورش علاقه نشان نمی‌دهند لذا از کلمه مثبت بجای خوالفد استفاده می‌کنند.



# خانه ی سبز

فرزانه قهرمان

مدیر مدرسه راهنمایی ایثار مشهد

در تمام لحظات ، معنویت با ماست  
 ما سبکبارتر از برگ گل نسیرتیم  
 و ز آرامش کهسار مدد می گیریم  
 ما حسادت ها را ، مثل برگ پاییز  
 توی خورجین خزان ریخته ایم  
 تا که با باد هماهنگ شود  
 و ز دنیای دل ما برود  
 و چه زیباست اگر  
 با گذشتن از خویش  
 بتوانیم دمی ، دل یکدیگر را  
 شاد و خرسند کنیم  
 که گذشتن ز خطای یک دوست  
 طعم شیرینی باران دارد  
 خوب آموخته ایم  
 که رعایت سازیم ، حق یکدیگر را  
 دوستی ، همدلی و همراهی  
 همه جا ، در همه حال  
 روش و شیوه ی ماست  
 در گلستان جهان  
 هر گلی را بویی است  
 لیک گل ها همه ، دارای تقدس هستند  
 نکند غفلت ها ، چیره گردد بر ما  
 و بریشان بکند در دلمان  
 گل بر برگ محبت ها را  
 دست ها باید همه وقت  
 پر ز احساس محبت باشد  
 سبزی خانه ی ما  
 با گُل و برگ محبت این سان  
 پایه ای محکم و سنگین دارد  
 باد و توفان را هرگز  
 در خانه ی ما زاهی نیست  
 ما وفادار به هم می مانیم  
 باید از خانه و کاشانه ی ما  
 «من» و «تو» محو شود  
 من و تو ما شده ایم  
 و چه زیباست هماهنگی ما  
 تا کند محو بدی هامان را  
 و بسازد در خود  
 آن کمالی که خدا می خواهد  
 خانه ای ساخته ایم  
 که تفاهم در آن  
 رنگ سبزی دارد

# مدیریت

عنوان: فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش  
ناشر: معاونت برنامه ریزی و نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش

این مجله به عنوان وسیله ای برای اشاعه ی دانش مدیریت در میان مدیران آموزش و پرورش بنا شده و بر آن است تا موجبات پیوند ذهنی و علمی میان این گروه از نیروهای توانمند دستگاه تعلیم و تربیت را استوار سازد و آنان را از اندیشه های جدید در این زمینه آگاه و از برکت تجربه ها و آزموده های دیگران برخوردار کند. هدفهای اصلی این مجله عبارتند از:

- روح اصول و موازین علمی و مکتبی در اداره ی واحدهای آموزشی و پرورشی  
- گسترش دامنه ی تبادل اندیشه و تجربه میان مدیران و اندیشمندان  
- معرفی شیوه های نوین و آسان کردن فراگرد دگرگونی در نظام کنونی مدیریت آموزشگاه ها  
- تحکیم پیوند میان مدیران، دانش آموزان، معلمان، مربیان و اولیای دانش آموزان  
- تجزیه و تحلیل و تبیین موضوع های آموزشی و پرورشی که بر مدیریت آموزش و پرورش اثر می گذارند.

وزارت آموزش و پرورش انتظار دارد که این «مجله» برای دستیابی به هدفهای خویش از مساعدت و همفکری همه ی نیروهای اندیشمند و مجرب آموزش و پرورش و دانشگاه های کشور و دیگر صاحب نظران برخوردار شود و راهی را بگشاید که به موفقیت کوشش های گسترده ملی در برپایی نظام نوین آموزش و پرورش منتهی گردد. بنابراین، بر دانشمندان، استادان، صاحب نظران، پژوهشگران و تجربه اندوختگان واجب است که با نوشتن و اظهار نظر، نیازمندان و علاقه مندان را از ذخایر وجودی خود بهره مند سازند. بر مدیران آموزش و پرورش در سطوح مختلف نیز فرض است که با مطالعه ی عمیق و تفکر مستمر در مسایل و موضوعات مدیریت و بیان تجربیات و نظریات خود، رسیدن به این هدف عالی، یعنی اعتلای نظام آموزش و پرورش را متحقق سازند.

مسائلی که بیشتر در این مجله مورد بررسی قرار می گیرند عبارتند از:  
۱- مدیریت در اسلام  
۲- نظریه های سیستمی در مدیریت  
۳- ملاحظات جامعه شناسی و روان شناسی اجتماعی در مدیریت و تصمیم گیری  
۴- موانع محیطی و نتایج سازمانی از آن  
۵- ثبات و دگرگونی در خصلت های انسانی  
۶- طرز برخورد با فشارهای درونی و بیرونی

حوزه ی مدیریت

- ۷- الگوهای بوروکراسی و قوانین بوروکراسی
- ۸- روابط اجتماعی و مدرسه
- ۹- روش اداره ی مدرسه در هر دوره
- ۱۰- مدیریت رفتار گروهی
- ۱۱- مدیریت روابط اجتماعی
- ۱۲- روانشناسی مدیریت
- ۱۳- انگیزش
- ۱۴- مدیریت و آسیب شناسی روانی اجتماعی
- ۱۵- مدیریت عمومی
- ۱۶- اقتصاد آموزش و پرورش
- ۱۷- برنامه ریزی آموزش و پرورش
- ۱۸- نظارت و پیگیری
- ۱۹- تحقیق و پژوهش
- ۲۰- مدیریت و شناخت مسائل اجتماعی جامعه
- ۲۱- سیستم های اطلاعاتی مدیریت
- ۲۲- مدیریت و تصمیم گیری
- ۲۳- مشاوره و راهتمایی و مدیر
- ۲۴- ارزشیابی و مدیریت
- ۲۵- مازمان مدرسه
- ۲۶- تفویض اختیار
- ۲۷- آموزش کارکنان
- ۲۸- مدیریت و آموزش
- ۲۹- طرز کار با مردم و انجمن اولیاء و مربیان
- ۳۰- قوانین و مقررات
- ۳۱- مدیریت و تشویق و تنبیه
- ۳۲- مدیر و توسعه و بهداشت
- ۳۳- مدیر و اوقات فراغت
- ۳۴- مدیریت، تمرکز و عدم تمرکز
- ۳۵- مدیر و استفاده بهینه از عامل زمان
- ۳۶- مدیریت و تکنولوژی آموزشی
- ۳۷- مدیریت در کلاس
- ۳۸- بیوگرافی مردان بزرگ (مدیر)
- ۳۹- آموزش و پرورش ایران و جهان
- ۴۰- طرز بهره گیری از امکانات بالقوه در جامعه
- ۴۱- طرز بهره گیری از امکانات فیزیکی مدرسه



- ۴۲- پیامدهای تغییر سریع مدیران
- ۴۳- پیامدهای ناشی از تعجیب سریع  
خط منشی ها
- ۴۴- رفتار مدیر با معلمان
- ۴۵- چگونگی برخورد با مشکلات اقتصادی  
در یک مدرسه
- ۴۶- طرز برخورد با دانش آموزان
- ۴۷- شناساندن آفات مدیریت
- ۴۸- مشکلات مدیریت
- ۴۹- تثبیت مدیریت
- ۵۰- آموزش ضمن خدمت مدیران
- ۵۱- جذب و نگهداری مدیران
- ۵۲- امنیت شغلی
- ۵۳- مدیریت و مردم داری
- ۵۴- مدیریت و اخلاق
- ۵۵- خاطرات و تجربه های مدیران
- ۵۶- طرحها و ابتکارات مدیران
- ۵۷- معرفی مدیران موفق
- ۵۸- مدیریت آموزشی در سایر کشورهای  
جهان
- ۵۹- معرفی مؤسسات آموزشی داخلی و  
خارجی
- ۶۰- معرفی کتاب

مجله‌ی مدیریت در آموزش و پرورش هر سه ماه یکبار از سوی معاونت تأمین و تربیت نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش منتشر می شود. به مدیران محترم مدارس توصیه می شود جهت افزایش آگاهی های شغلی و آموزشی خود نسبت به مطالعه‌ی مستمر این مجله اقدام کنند.

رحیم شکری



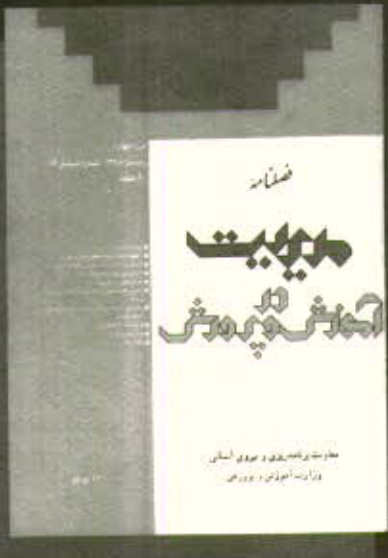
عنوان کتاب: تجربه های مدرسه داری  
مؤلفان: معصومه سهراب (مافی) - یحیی مافی  
ناشر: نویسندگان (مدیران مدرسه مهران)  
چاپ اول: تابستان ۱۳۷۰

ما در مدارس خود از آغاز تا امروز مدیران خوب فراوان داشته ایم، اما در میان همین مدیران خوب پانداریم و یا بسیار اندک داریم کسانی را که حاصل تجربه های

مدیریتی خود را به صورت مکتوب در آورده و در اختیار جامعه قرار داده باشند. از این روست، شاید، که مدیریت های مدارس امروز ما از قوت و استحکام کافی برخوردار نیست و بسیاری از مدیران مجبورند با روش آزمایش و خطا مدرسه ها را اداره کنند؛ و باز از همین روست، که کتاب «تجربه های مدرسه داری» را که چند سال قبل انتشار یافت باید یک استثنا دانست و بر تداوم نیافتن انتشار چنین نوشته هایی افسوس خورد.

نویسندگان کتاب «تجربه های مدرسه داری» خانم معصومه سهراب (مافی) و یحیی مافی مدیران مدرسه‌ی ملی تهران (۱۳۵۸-۱۳۳۲) بوده اند که کارنامه‌ی ۲۶ سال مدیریت خود بر آن مؤسسه را در این کتاب عرضه کرده اند. نفس این عمل، صرف نظر از هر چیز دیگر، کاری ستودنی و شایان تقدیر است و چنین تقدیری را البته استاد احمد بیرشک در مقدمه‌ی کوتاهی که بر کتاب نوشته، و در ضمن آن نویسندگان کتاب را «مظهر صدق و صفا» قلمداد نموده، از آنان به عمل آورده است. و اما نگاه ما به «تجربه های مدرسه داری» نه به عنوان یک معرفی ساده از نوع «معرفی کتاب» های مألوف است. چنین نیست، بلکه ما بدین وسیله می خواهیم به ارزش و اهمیت فراوان اثبت تجربه های مدیریت «تأکید کنیم و بگوییم اگر مدیران مدارس ما در گذشته این کار پسندیده را باب کرده بودند ما امروز دارای حجم قابل توجهی از تجربه های مدیریتی مکتوب بودیم و چه بهره ها که از آنها نمی گرفتیم. جای تأسف است که ما به شهادت تیراژ اندک کتاب تجربه های مدرسه داری و فقط یک چاپ از آن در سال ۱۳۷۰، جامعه آموزشی مانیز هنوز به اهمیت این موضوع پی نبرده است از این رو بسیار بجاست که آن بخش هایی از دستگاه عظیم وزارت آموزش و پرورش که با مدیریت های مدارس سر و کار دارند با نگاهی تازه به این موضوع بنگرند و بدانند که «ماهی را هر وقت از آب بگیرند تازه است.»

جعفر ربانی



رشد آموزش دانشمندان

سیزدهم ژانویه سال جاری میلادی، در راه بازگشت از اجلاس عمومی شورای بین المللی انجمن های آموزش علوم، و گردهم آیی سالانه انجمن آموزش علوم، که در شهر لیورپول انگلستان برگزار شده بود، توانستیم از موزه علوم لندن نیز بازدید کنیم. گزارش زیر حاصل بازدیدی کوتاه از این موزه است.

بی گمان بسیاری از شما پس از شنیدن نام موزه، تعدادی اشیا بی قیمتی هنری، تاریخی یا علمی را تصور می آوریم که در اتاق های پر از گرد و غبار، روی میزها پاشیده شده، چیده شده اند و بی دیدکنندگان پس از گذشت و گذار در میان آنها، پدم هایی از آن ها می گیرند و تا زمانی که در واقع تعدادی هزاره هم همین است! اما موزه ای عمده لندن موزه ای دیگری است.

## موزه ی علوم لندن

محمد کرام الدینی

شماره انجمن های آموزش علوم لندن، شماره ۱۸۵۹





## تاریخچه

در سال ۱۸۵۱ (۱۴۷ سال پیش) نمایشگاه بزرگی از کارهای صنعتی ملل مختلف در کاخ بلور جوزف پاکستون انگلستان برگزار شد. در این نمایشگاه ۱۰۰،۰۰۰ اثر به نمایش گذاشته شد. از این نمایشگاه که کمتر از ۶ ماه به درازا کشید، بیش از شش میلیون نفر بازدید کردند. در سال ۱۸۵۷ (۱۴۱ سال پیش)، نخستین موزه‌ی انگلستان در محل کنونی آن گشایش یافت و در همان هنگام تالار مرکزی آن به مجموعه‌ای برای آموزش علوم اختصاص داده شد. در سال ۱۹۰۹ (۸۹ سال پیش) بخش علوم این موزه به اندازه‌ای گسترش یافت که مجموعه‌ی علوم به طور کلی فضای نمایشگاه را اشغال کرد و در سال ۱۹۲۸ (۷۰ سال پیش) بخش اول موزه‌ی علوم کنونی گشایش یافت.

## ساختار

بنای موزه‌ی علوم لندن هشت و نیم طبقه دارد. در هر طبقه تالارهای بزرگ و راهروهای عریض، همراه با امکانات لازم برای بازدید کنندگان، باعث شده است که در مجموع در حدود ۲۰۰،۰۰۰ شیء بزرگ و کوچک به همراه وسایل لازم برای آموزش علوم و تکنولوژی به دانش آموزان، در آن جای گیرد:

- ۱- زیرزمین: شامل رستوران روسه منطقه‌ی مخصوص تفریح و باغ.
- ۲- طبقه‌ی هم کف: ورودی اصلی، ورودی مخصوص مدارس، فروشگاه‌ها، اداره‌ی پست، صندوق، باجه‌ی اطلاعات، تالار تحقیقات فضایی، سالن نیرو، سالن ورزش و سالن نمایش.
- ۳- نیم طبقه: نمایشگاه خلاصه‌ی تاریخ زندگانی علمی آدمی، از آدمیان نخستین تا کنون.
- ۴- طبقه‌ی اول: کشاورزی، علم مواد، تغذیه، گاز، سکوی پرتاب، هواشناسی، ارتباطات، اندازه‌گیری زمان و

نقشه برداری.

۵- طبقه‌ی دوم: سلول‌ها، مولکول‌ها و حیات، صنایع شیمیایی، شیمی، کامپیوترهای حال و آینده، غواصی، نور، مهندسی دریایی، ناوبری، فیزیک هسته‌ای، نمایشگاه تصاویر، نفت خام، چاپ و کاغذسازی، کشتی‌ها، وزن و اندازه‌گیری.

۶- طبقه سوم: پرواز، آزمایشگاه پرواز، ژئوفیزیک و اقیانوس‌شناسی، گرما و دما، بهداشت و سلامتی، عدسی‌ها و میکروسکوپ‌ها، عکاسی و سینماتوگرافی و هوا.



شکل ۳-۱. کودکان یکی از کارکنان موزه، به دانش آموزان تشریحی کند تا آزمایش را انجام دهند.

شکل ۳-۲. در دانش آموزان در حال مشاهده‌ی یکی از محصولات جدید رولر-روس: یک موتور هواپیما RB-۲۱۱





۷- طبقه‌ی چهارم: مروری بر تاریخ پزشکی  
۸- طبقه‌ی پنجم: علم و هنر پزشکی و تاریخ دامپزشکی.

## ۶ ویژگی‌ها

مورای علم شدن همه ساله پذیرای بیش از ۲ میلیون بازدیدکننده است. بیشتر این بازدیدکنندگان دانش آموزان هستند. در همه جا گروه‌های دانش آموزان دیده می‌شوند که همراه با معلمان و والدین خود در حال حرکت در موزه هستند.

دانش آموزان در این موزه تنها مشاهده‌گر نیستند، بلکه دستها و ذهن‌های آنان در موزه نه کار گرفته می‌شود. در کنار هر نسلی توضیحات کافی دربارۀ آن نوشته شده است و گاهی آن سؤرت دستگهی درباره‌ی موضوع‌های به سادگی گذاشته شده، گذارنده است و دانش آموزان کارهای را که آسانی آن دور و بر انجام می‌دهند، مانند فشار دادن دکمه‌ها، حرکت دادن دستگیره‌ها و مانند آن‌ها را تجربه می‌کنند. چگونگی حرکت هواپیما، حرکت بال‌ها و دم‌ان، چگونگی برتاب شدن مو شکل، اثر مقاومت

هوا بر اشیای در حال سقوط، شناسایی فضاپیما و شبیه‌سازی حرکات آن، تعیین ترتیب نوکلئوتیدهای DNA، کار بخش‌های مختلف مغز، تبدیل انرژی‌ها به یکدیگر و بسیاری موارد دیگر، از این جمله‌اند.

تازمت فراوان است از نقطه‌بیت‌وی می‌کند، به طوری که هر سنی تنها بخشی از یک مجموعه را کامل می‌کند و نیز واقع همچون حلقه‌ای از ابتدای ابتدای برپیش از خود را به آسانی پیشرفته‌تر بعدی متصل می‌کند و هیچ شئی مفرد و انحصاری در آن دیده نمی‌شود.

مثلاً ما شاهد بودیم که معلم یک مدرسه با گروهی از دانش آموزان حدوداً ۱۴ ساله‌ی خود، در مقابل یکی از مدل‌های کشاورزی (بارمباری صحیح) از کشاورزان در حال کار در مزرعه) ایستاد و برای سوال خود درباره‌ی روش کشاورزی در آن دوره، بعضی‌ها توضیحاتی داد. سپس آن‌ها را به چند گروه تقسیم کرد و به هر کدام تکلیفی داد. تکلیف آن دربارۀ روش‌های پیشرفت ابزار و روش‌های کشاورزی بود. دانش آموزان، پس از آن، تیر و تیر و در برابر مدل‌های کشاورزی که یکی پس از دیگری

شکل ۳- اتاق کار یک شیمی‌دارزده‌ی ۱۸۹۰



فرا گرفته بودند، می‌استادند تا فضاها را دکمه‌ها، مدل‌های دستگه‌های گشته‌ری را به حرکت در می‌آورند و سینه‌هاست برمی‌داشتند.

در گوشه‌ای از دانشگاه، قطعه‌ای پستی یک خودرو پلاستیکی گذاشته شده بود. دانش آموزان ابتدایی باید سوار آن می‌شدند تا آن‌ها بتوانند کفلی ساخته شده، سپس در بالای دود برآید که در آن جو دگاری متصل بوده نوشته شده بود. دانش‌آموزان خود را می‌توانند دید چه شکلی داشته باشد، به سنجیدگی و بعضی از آن تصاویر خود را از صفحه‌ی نمایش برداشتن می‌کردند.



# Sci/M

آزمایشگاه علوم لندن

روزهای دوشنبه تا جمعه (روزهای باز بودن مدارس) برای گروه‌های دانش‌آموزی، در صورتی که حداکثر ۱۰ روز پیش نام‌نویسی کرده باشند، رایگان است.

درهای کتابخانه‌ی موزه‌ی علوم نیز که در حدود ۳۰۰ متری موزه، در محوطه‌ی کالج سلطنتی لندن قرار گرفته است، به‌روی همگان باز است.

زفرس

1. International Council of Associations for Science Education (ICASE)

2. Association for Science Education (ASE)

شرح فعالیت‌های امسال این انجمن در مقاله‌ی «گردهم‌آیی دبیران‌ی آموزش علوم»، مجله‌ی رشد آموزش زیست‌شناسی شماره‌ی ۳۹ (زمستان ۱۳۷۶) آمده است.

3. The Science Museum

۴. «سکوی پرنان» نام سائلی است که دانش‌آموزان در آن با وسایل مختلف کار می‌کنند و دربارهِ آنها تجربه به دست می‌آورند (به شکل ۴ نگاه کنید).

5. Tell us what you think the car of the future should be like.



شکل ۵. مدل بازسازی شده از جوی‌ی کشاورزی دو نسل پیش (دهه‌ی ۱۹۳۰).



ی آموزش در حال تجربه تبدیل انرژی‌ها به یکدیگر.

بازدیدکنندگان، بویژه دانش‌آموزان، هنگامی که لحظاتی در اتاق کار دانشمندان دوران‌های مختلف قرار می‌گیرند، احساس شگفتی می‌کنند. در این موزه اتاق کار پاره‌ای از دانشمندان و دانش پژوهان به‌طور کامل بازسازی شده و بیکره‌های آنان نیز در حالی که مشغول کار عملی اند، در آن جانپاده شده است. اتاق کار یک متخصص میکروسکوپ الکترونی در سال ۱۹۶۵ میلادی همراه با وسایل و ابزار مربوطه و آزمایشگاه و اتاق کار یک شیمی‌دان در سال ۱۸۹۰ مثال‌هایی از آنهاست.

موزه‌ی علوم لندن هر هفت روز هفته از ساعت ۱۰ صبح تا ۶ بعدازظهر باز است و

آیا می‌توان تاریخ انقلاب اسلامی را در زمان حاضر نوشت؟ آیا بهتر نیست این کار به آینده واگذار شود؟ در هر صورت برای نوشتن این تاریخ توجه به چه مسائلی ضروری است؟ ابتدا تاریخی از چه زمانی است؟ تاکنون چه کتاب‌هایی درباره انقلاب اسلامی نوشته شده است؟ تا چه حد می‌توان به این نوشته‌ها اعتماد کرد؟ و اینها و دهها سؤال مشابه دیگر، سؤال‌هایی هستند که به طور دائم ذهن علاقه‌مندان به مطالعه درباره انقلاب اسلامی و معاصرانی را که در این یازده ندریس می‌کنند، به خود مشغول می‌دارد. غده‌ای معتقدند بنا به سبب تاریخ‌نگاری زمان نوشتن یک تاریخ نسبتاً کامل درباره انقلاب اسلامی هنوز فرارسیده است. گروهی دیگر می‌گویند، مشکل کردن این کار به آینده یا حفظ آن از قید هیزاحوشی بسیاری از دنده و شنیده‌های شاهدان عینی به عنوان یکی از منابع مهم اطلاعات در این زمینه همراه است. بعضی مدعی اند هرکسی در این سال‌های انقلاب دست به قلم برده یا می‌برد تحت تأثیر جو موجود و با دیدگاهها و نظریات شخصی خود انقلاب را تحلیل می‌کند و اثر از دقت و صحت کار تا حد زیادی می‌کاهد. در مقابل عده‌ای نداننده موضوع اشاره دارند که چه اشکالی دارد همه این دیدگاهها نوشته شود. حداقل مورخان آینده منابع متعدد و متنوع‌تری پیش روی خود داشته باشند.

کتاب درآمدی بر تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی به عنوان شروعی برای طرح این مسائل و بحث در مورد آنها تدوین شده است. کتاب حاصل



## معرفی کتاب

عنوان : درآمدی بر تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی

ناشر : مزامیر

چاپ اول : ۱۳۷۶

سه جلسه نشست مشترک چهار تن از تحصیلکردگان رشته‌های علوم سیاسی آسه‌فن و جامعه‌شناسی یک بر آنست و یک دانشجوی تاریخ اجرای آن را بر عهده گرفته است. ویژگی مشترک شرکت‌کنندگان این است که هر کدام کتاب‌هایی درباره انقلاب اسلامی به چاپ رسانده‌اند و در حوزه اشباح انقلاب محتلاعاتی دارند. موضوع جلسه اول بحث درباره مسائل و مشکلات تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی است که بحث اصلی کتاب را بر می‌گیرد. در این قسمت مسائلی از قبیل تأثیر شرایط موجود و مواضع ایدئولوژیک بر تاریخ‌نگاری انقلاب، میزان تطبیق نظری‌های جامعه‌شناسان و اندیشمندان غربی بر انقلاب اسلامی مریزندی، میان وقایع‌نگاری انقلاب با تحلیل روندها، طرح و مورد بحث قرار گرفته است.

در جلسه دوم به این موضوع پرداخته شده که در تاریخ‌نگاری انقلاب مهیا زمانی را باید از کجا در نظر گرفت. آیا انقلاب اسلامی را باید در روند حرکت تکاملی انسان از زمان حضرت آدم مورد توجه قرار داد؟ یا آنکه آغاز بررسی باید

از حوادث صدر اسلام باشد؟ یا اینکه لازم است حلقه جلوتر بیاییم و آغاز کار را از دوران شروع مواجهه با غرب، اوایل دوره قاجار تا عصر ناصر و نهضت فسادگو، انقلاب مشروطیت، نهضت ملی شدن نفت و بالاخره همام ۱۵ خرداد ۱۳۴۲ قرار دهیم؟ حاصل این در میزگرد هر کدام نظرات خود را در این باره بیان کرده‌اند.

بالاخره در سومین بخش کتاب که به طور مجمل تکرار شده موضوع نقد کتاب‌های منتشر شده درباره انقلاب اسلامی طرح گردیده است. در اینجا تنها به تعریف بیانک نشده شده است و بحث به اشارات کلی به چند کتاب چاپ داخل محدود شده است که احتمالاً یک دلیل آن به شرکت‌کنندگان در میزگرد است که خود مطالبی درباره انقلاب نوشته‌اند یا بر می‌گردند. بحث این قسمت چندان جزیی به نظر نمی‌رسد و تنها این را به خواننده افا می‌کند که درباره تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی هنوز در داخل کشور کار لازم و قابل توجهی انجام نشده است. در مجموع همچنان که از عنوان کتاب بر می‌آید می‌توان آن را مقدمه‌ای برای گشایش باب بحث و بررسی درباره تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی دانست که با ادامه آن بویژه با حضور اهل تاریخ کامل‌تر خواهد شد.

مزمیر

۱. درآمدی بر تاریخ‌نگاری انقلاب اسلامی

تهران: نشر مزامیر، ۱۳۷۶، چاپ اول

۲. شرکات کشنگ با میگرد عارینه از افغان

تهران: مزامیر، ۱۳۷۶، چاپ اول

۳. کشنگ و مزامیر



# مطالعه‌ی صحیح

سالها پیش در دو مؤسسه‌ی معتبر امریکا یعنی دانشگاه هاروارد و کالج ردکلیف هزار و پانصد دانشجو را در چند سالی نشانیدند و به هر یک نسخه‌ای از یک کتاب تاریخی دادند. فصلی سی صفحه‌ای از کتاب را معلوم کردند و از دانشجویان خواستند آن فصل را مطالعه کنند تا بلافاصله از آنها یک امتحان نستی به عمل آید.

برای دانشجویان وقت مشخصی تعیین نکردند و پیش از آن که همه‌ی آنها مطالعه‌ی فصل را تمام کنند گفتند کنبهار آیندند و آماده‌ی امتحان باشند. در سؤال‌های امتحانی علاوه بر مطالب فصل، از دانشجویان خواسته شده بود شرح خلاصه‌ای نیز راجع به منظور اصلی فصل بنویسند.

نتیجه جالب توجه بود. از آن همه شرکت کننده فقط پانزده نفر توانسته بودند که خلاصه‌ای قابل قبول از فصل بنویسند. بقیه به سؤالهای نستی و آن هم فقط تا جایی که توانسته بودند بخوانند جواب داده بودند ولی نتوانسته بودند از تسلط کلی مطالب با یکدیگر و غرض از آن فصل کتاب را دریابند.

چرا؟ برای این که آن دانشجویان - که قاعدتاً بهترین دانشجویان هم بودند - هرگز راه درست و مؤثر مطالعه‌ی یک متن را نیاموخته بودند. در نظر آنها مطالعه کردن با «قرائت کردن بی صدا» فرقی نداشت. اما آن پانزده نفر چه کرده بودند؟ یقیناً

اول نگاهی به تمام صفحات فصل انداخته بودند تا از آن تصویری کلی به دست آورند بعد خلاصه‌ی آن فصل را هم در پایان آن خوانده بودند از این رو در پاسخ دادن به سؤالها موفق شده بودند.

\*\*\*

معلمان صاحب‌نظر معتقدند که مطالعه کردن درست نوعی مهارت کلی است مبتنی بر چند مهارت جزئی که باید آن را به دانش آموزان آموخت. به عبارت دیگر معتقدند که مطالعه کردن هم قاعده و شیوه‌ای دارد، و راست می‌گویند. ما در اینجا یک قاعده را که به نظر می‌رسد جامع تر پیشنهاد می‌کنیم و به همکاران گرامی توصیه می‌کنیم آن را به دانش آموزان خود یاد دهند. البته این قاعده باید بطور پیوسته و در طول سالهای تحصیل تکرار و در صورت امکان با تمرین‌هایی نیز همراه باشد.

نخست باید فایده‌ای را که از آموختن و به کار بستن فن صحیح مطالعه عاید ما می‌شود برای دانش آموز توضیح دهیم. وقتی مطمئن شدیم که این نکته بر همه‌ی دانش آموزان روشن شده است مراحل زیر را، هم

است که درس را درست تفهمیده‌اند، پس باید آنها را تشویق کرد که همیشه مطلبی را به زبان خودشان شفاهاً یا کتباً توضیح دهند. نکته‌ای که در این کار بسیار مؤثر است توانایی در خلاصه کردن مطلب مورد مطالعه و تهیه‌ی رئوس هر قسمت از آن است. اینها نیز خود از مهارت‌های مطالعه به شمار می‌آید.

از تمرین‌هایی که در کسب این مهارت‌ها بسیار مؤثر است یکی این است که متنی چند سطر را روی تخته سیاه بنویسیم و از دانش آموزان بخواهیم که برای آن عنوان مناسبی پیدا کنند. تمرین دیگر که از جهات ثرویتی نیز بسیار در خور توجه است این است که پس از آن که فصلی از یک کتاب درسی در کلاس درس به پایان رسید از همه بخواهیم آن را مطالعه کنند و سؤال‌هایی برای پرسش کتبی پیشنهاد کنند. سپس ما از میان سؤال‌هایی که به این ترتیب فراهم می‌شود چند تا را انتخاب کنیم و در پرسش کتبی از کلاس مورد استفاده قرار دهیم.

هر چه دانش آموزان در کار «عنوان گذاری»، «تهیه‌ی رئوس مطالب»، و «نوشتن خلاصه»‌هایی از درس‌ها و فصل‌های کتاب ورزیدگی و مهارت بیشتر پیدا کنند هم بهتر از عهده‌ی مطالعه کردن برمی‌آیند و هم راحت‌تر می‌توانند امتحان «تشریحی» بدهند.

برای «درس حاضر کردن» و هم برای مطالعه‌ی هر کتاب دیگری، به آنها می‌آموزیم:

۱- نگاهی به تمام مطلب بینداز.

۲- بین چه سؤال‌هایی درباره‌ی آن به نظرت می‌رسد.

۳- بار دیگر از ابتدا شروع کن و با دقت تا انتهای مطلب را بخوان.

۴- هر جمله را که می‌خوانی درباره‌اش فکر کن.

۵- یک بار دیگر همه‌ی مطلب را مرور کن.

۶- درباره‌ی مطلب سؤال‌های نستی تهیه کن.

۷- پاسخ سؤال‌ها را بنویس.

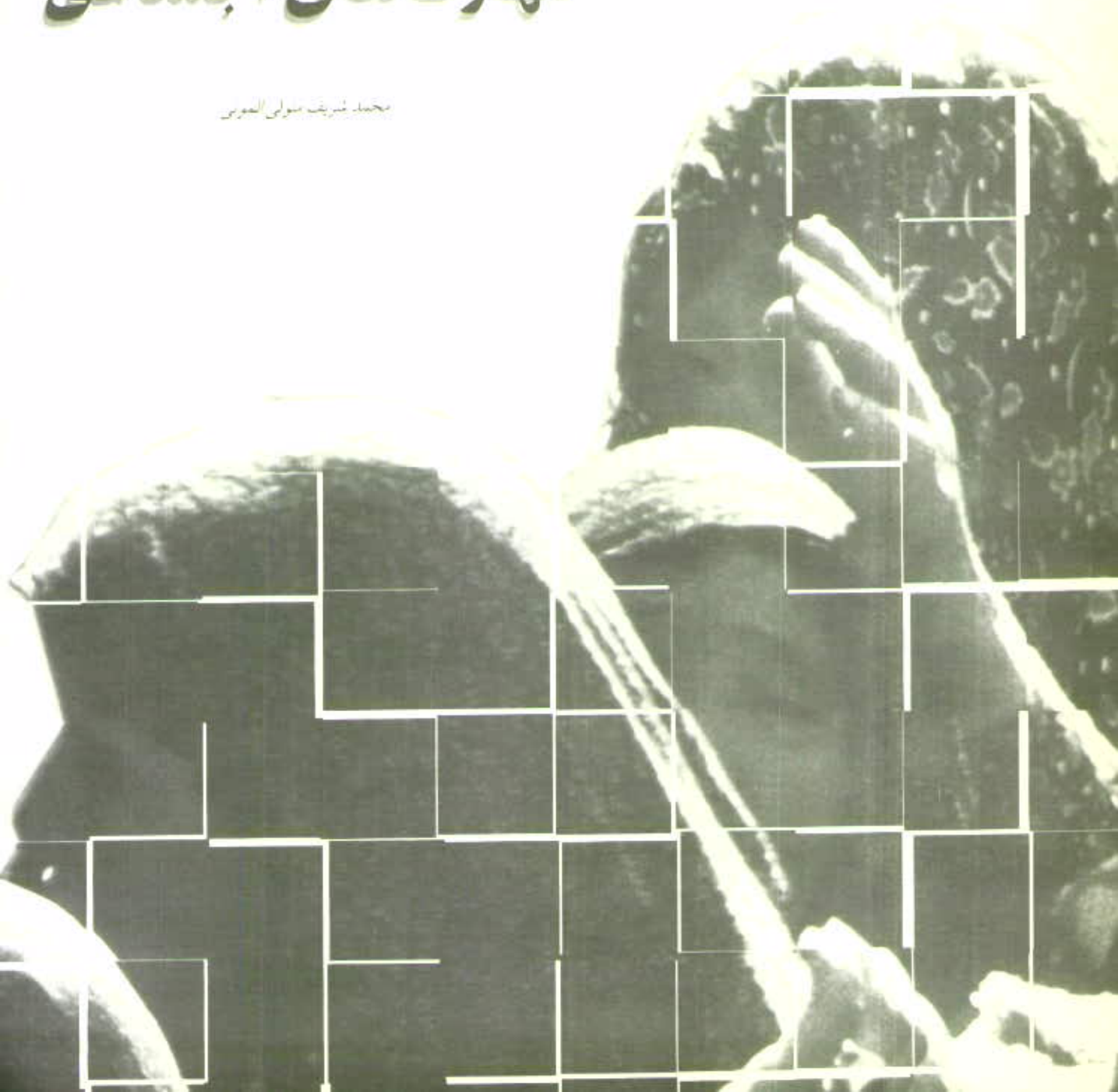
۸- جوابها را با مراجعه به کتاب تصحیح کن.

\*\*\*

دانش آموزان اگر درس را خوب فهمیده باشند باید در پرسش شفاهی یا کتبی ما به زبان خودشان پاسخ دهند. این که ما می‌بینیم گاهی دانش آموزان درس را بسا جمله‌ها و عبارات کتاب و بی‌کم و کاست به ما پس می‌دهند غالباً به سبب آن

# تأملی در آموزش مهارت‌های اجتماعی\*

محمد شریف سولای المومنی





یکی از انواع کنش های متقابل اجتماعی «همکاری» است.

در فرهنگ عمید «همکاری» چنین تعریف شده است: «با هم کار کردن، به یکدیگر کمک کردن در کاری، هم پیشگی و شرکت در کاری».

در فرهنگ علوم اجتماعی همکاری عبارت است از: «با هم اقدام کردن، با کسی به طور مشترک عمل کردن، تلاش هایی را جهت تحقق هدفی مشترک به هم پیوستن»<sup>۱</sup>. در تعریفی دیگر، همکاری یعنی انجام یک کار گروهی، به نوعی که هر کس بر اساس علاقه و توانایی خود نقش معینی را عهده دار شود و آن را در جهت تحقق اهداف گروه به انجام برساند.

از دیدگاه جامعه شناسی همکاری زمانی رخ می دهد که بین اشخاص و گروه هایی که هدف آنان پیوند فعالیت هایی چند، اعمال کمک متقابل و انجام کاری مشترک است، تعامل اجتماعی پدید آید.<sup>۲</sup>

همکاری نوعی تعامل اجتماعی است که در آن اشخاص و گروه ها به منظور پیشبرد هدف های عمومی یا مشترک بر اساس نظم و ترتیبی خاص فعالیت های خود را متحد و هماهنگ سازند. با هم کار کنند و از کمک متقابل یکدیگر برخوردار شوند و در نتیجه، موفقیت هر گروه عین موفقیت گروه های دیگر باشد.<sup>۳</sup>

## نیاز ناگزیر

انسان ها در زندگی

اجتماعی برای بهبود شرایط زندگی و نیز روبرویی با خطرهای گوناگون طبیعی یا انسانی به ناگزیر همکاری و تشریک مساعی می کنند. همکاری ممکن است بین دو فرد وجود داشته باشد، نظیر همکاری میان زن و شوهر، یا به صورت دسته جمعی باشد؛ مانند همکاری میان پدر و مادر و فرزندان (یا سایر اعضای خانواده) یا همکاری در فعالیت های مشترک جای کاران یا برنج کاران در شمال ایران یا ماهی گیری که به طور دسته جمعی در دریا به کار صید می پردازند. همکاری دسته جمعی در سطح جامعه می تواند در قالب اتحادیه ها و سازمان های عقیدتی، سیاسی، صنفی و ... انجام پذیرد؛ مانند انجمن های اسلامی، نیروهای مقاومت بسیج، احزاب سیاسی، اتحادیه های صنفی و ...

همکاری در سطح بین المللی نیز مطرح است و در قالب کمک های متقابل اقتصادی یا فنی، به دور از هر نوع مقاصد سلطه جویانه کشور کمک کننده تجلی می یابد. در این صورت، هدف از همکاری، انجام عملی مشترک توسط چند کشور به منظور تحقق امر توسعه<sup>۴</sup> یا ارائه کمک های انسان دوستانه در سطح بین المللی است؛ مانند صلیب سرخ جهانی.

همزیستی اجتماعی مبتنی بر تعاون نیز نوعی از همکاری است که در آن ساکنان یک حوزه جغرافیایی از راه های گوناگون و در جهت گسترش وسایل

محدود معاش (که همگی بدان وابسته اند) به یکدیگر مدد می رسانند. آنان برای دفاع از خود در برابر تهدیدها و موانع مختلف، همکاری می کنند و در جهت گذران زندگی مشترک - حتی اگر از نحوه جریان آن آگاهی کاملی نداشته باشند - به کمک و حمایت از یکدیگر بر می خیزند<sup>۵</sup>؛ برای مثال، می توان از سازمان های اقتصادی و اتحادیه های مشترک بین چند کشور نظیر سازمان کشورهای صادرکننده نفت (اوپک) نام برد.<sup>۶</sup>

همکاری همچنین می تواند به دو شکل اختیاری و اجباری صورت گیرد. در همکاری اختیاری افراد یا گروه ها، هدفی مشترک دارند و برای دست یابی به آن به یکدیگر کمک می کنند اما در همکاری اجباری افراد یا گروه ها در تعیین هدف دخالتی ندارند و تنها به دلایلی چون ترس از قانون یا مجازات یا به دست آوردن پاداش یا تحت فشارهای اجتماعی فعالیت های خویش را متحد و هماهنگ می سازند و به یکدیگر کمک می کنند.

همکاری در زندگی اجتماعی اهمیت خاصی دارد؛ به طوری که ادامه حیات بشر تنها در صورت وجود آن میسر است. هر چه در جامعه همکاری بیشتر باشد، امکان استفاده از حقوق و مزایای اجتماعی و انسانی برای همه بیشتر می شود و این امر خود رشد اجتماعی، عاطفی، عقلانی، جسمانی و روانی



و معنوی افراد را در پی خواهد داشت.

از دیگر شکل های کنش اجتماعی اشاره و اتفاق است. <sup>۱۱</sup> اشاره عبارت است از گذشتن از منافع خود برای دیگران یا شکر حال شریک راه هدفی مقدس.

در اسلام این نوع کنش اجتماعی ارزش والاّی دارد و عالی ترین شکل نسبی آن شهادت است.

۱۲ اتفاق نیز باری در مقابل نه دیگران از نظر مابقی به گذشتن از بخشی از منافع خود برای دیگران است. تفاوت اشاره و اتفاق این است که در اتفاق انسان چیزی را که بیش از نیاز خود دارد، به دیگران اعطای می کند، در حالی که اشاره مرصه و لاّی از کنش های پیوسته است و حتی اگر انسان به رغم نیازمندی های خویش، دیگری را بر خود ترجیح می دهد.

از جمله کنش های اجتماعی اصلی رخصه است که در میان اعضای خانواده و خویشاوندان رواج دارد. اسلام بر مسئله رخصه بسیار تأکید می کند و دستور می دهد که هر فرد اعضای خانواده، خویشان خود را به ویژه یتیمان و یتیمخانه ها اعماد کند.

همسویی، همانندگری، همساری و همبستگی <sup>۱۳</sup> دیگر انواع کنش های متقابل اجتماعی هستند که به توضیح اجتماعی هر یک می پردازیم.

همسویی: جریانی است که به موجب آن فرد، آنگونه و ارزش های حکم بر محیط پیرامون خود را می پذیرد و رفتار خود را با آن ها منطبق می سازد.

در همسویی، شخص همان طریقی که در تلقی ها، کردارها، عدالت و ادب

زندگی و اندیشه ای را می پذیرد که افراد مسلط در محیط پیرامونش پذیرفته اند. از همین طریق انسان از عقاید پذیرفته شده و جای افتاده تبع می کند.

همسویی گاهی در مفهوم نامقبول خود یعنی تقلید محض و غیرفعالیت تصاحب کورکورانه تلقی می شود که متصادف آن در فارسی حسب امثال مشهور <sup>۱۴</sup> خواهی کنونی را می توان «همانندگری» است. همسویی به تدریج به جهت همسان گردی می شود.

همانندگری: این مفهوم در آغاز در علوم طبیعی به کار رفت و به معنی جذب و همصورتی مواد در مذکوب بود و بعدها به حوزه جامعه شناسی راه یافت. همانندگری فرایند ذوب یا خود منطقی است که از طریق آن اشخاص یا گروه ها اجتماعات، آمیخته ها، ارزش ها و قیور نسبی هدفی مشخص یا گروه های دیگر را کسب می کنند و در جریان زمان و به صورت تدریجی تا آنجا یکی می شوند و کل واحدی را تشکیل می دهند.

از نقاط میان افراد جامعه این همانندی را می طلبند و زندگی در جنبه دوستانه اجتماع می شود که میان افکار، عقاید و ارزش های افراد جامعه همانندی وجود داشته باشد.

برای مردم هر جامعه بدو وجه حسب اجتماعی در گروه وجود همانندی میی است که پاره ای از آن هف خود به خود ایجاد می شوند و بدین معنی که مردم هر جامعه تا اندازه ای تحت تأثیر عقاید و افکار و ارزش ها و ادب و رسوم معین در جامعه خود قرار

می گیرند.

و در برخی از جنبه های زندگی اعمال و رفتار مشابه از آنان سر می آید. مثلاً در جمیع دینی مردم می گویند از رفتار و اندام معسوی رهبران مذهبی و علمای الهی تقلید و تبعیت کند.

همساری: <sup>۱۵</sup> واژه ای مشترک در علوم طبیعی و انسانی است.

در علوم طبیعی، عناصر زیاده خود را به تطبیق یا شکر نظر پیرامون خود می پردازند. جامعه شناسان این تعبیر نسبی را در همه مسائل اجتماعی به کار می برند. همساری جریانی است که آنگه در بین اشخاص به دیگر گویی متقابل بین افراد دیگر و در بعضی باریق تعریف و تشخ می انجامد. <sup>۱۶</sup> به عبارت دیگر، همساری یعنی تلاش برای رفع اختلاف از طریق پذیرفتن منافع یکدیگر. در جریان همساری، خود را از دید خود همان مشخصات مسلم قس می شود و شرکت کنندگان در آن به صورتی به هم کنار می آیند، کنار کار می شوند و در مورد بعضی اختلافات خود را روشی صحیح خواهند یافت می گیرند. در واقع، اهداف آن گروهی متحصص از گرایش ها و رفتارهای خصصانه خود عدول می کنند تا آنکه آنها را تعدیل می کند. اصطلاح همزیستی مسائل آمیز، نحوه ای از همساری بجز شکر و همدلی ذوب های مشخص است.

مصلحت، سازش، مدارا کردن، توافق، ن هم کنار آمدن، قبول تفاوت و مسخنی و مانند این ها انواع مختلف همساری اجتماعی است که افراد، گروه ها یا دولت ها در جریان زندگی اجتماعی خود به گونه های متفاوت در تعامل اجتماعی یکدیگر

آن ها بهره می جویند. همساری گاه در سطح برابر انجام می گیرند.





یعنی دو طرف از بعضی منافع خود چشم می‌پوشند و گاهی یک طرف خواست خود را بر طرف دیگر تحمیل می‌کند.

گفتیم که یکی از صورت‌های همسازی سازش است؛ یعنی نزدیک شدن دو طرف اختلاف به یکدیگر. صورت دیگر آن نیز توافق یعنی سازش کمابیش کامل است. اگر توافق پس از اختلاف شدید یا طولانی صورت پذیرد، «آشتی» نام دارد. چنانچه پس از بروز اختلاف سازش و توافق دست ندهد، ممکن است دو طرف اختلاف به ناچار یکدیگر را تحمل کنند که از این امر با عنوان «مدارا» یاد می‌شود.

«همبستگی»: عبارت است از احساس مسئولیت متقابل بین چند نفر یا چند گروه که از آگاهی و اراده برخوردارند.

همبستگی می‌تواند در برگیرنده پیوندهای انسانی و برادری بین انسان‌ها یا وابستگی متقابل بر اساس منافع مشترک بین آن‌ها باشد.

در عین حال، همبستگی یک معنای اخلاقی نیز دارد که متضمن وجود یک وظیفه یا الزام متقابل است. معنای مثبت دیگری هم از آن برمی‌آید که وابستگی متقابل کار کردها، احزاب یا موجودات را در یک کل ساخت یافته می‌رساند. ضرورت اخلاق همبستگی

واقعی استوار است. همبستگی با به هم پیوستگی درونی جامعه یا گروه ارتباط دارد و همبستگی گروهی به معنای حفظ وحدت درونی و ایجاد هم‌نوازی در جهت تحقق اهداف گروه است. همبستگی اجتماعی متضمن طرد آگاهی و نفی اخلاقی مبتنی بر

تقابل و مسئولیت نیست و به

عکس، دعوت به احراز این ارزش‌ها و احساس و التزام متقابل است.<sup>۱۰</sup>

آثار جامعه‌شناسان کلاسیک سرشار از اندیشه‌هایی در باب همبستگی اجتماعی و مفاهیم مترادف با آن نظیر انسجام اجتماعی و وفاق اجتماعی است. در واقع این اندیشمندان روابط اجتماعی از هم گسیخته را که در شکل طلاق و خودکشی و ... تجلی می‌کرد، به فقدان همبستگی اجتماعی مربوط می‌ساختند. شاید بتوان گفت که برجسته‌ترین نظریه پردازان انسجام اجتماعی در جامعه‌شناسی «امیل دورکیم» جامعه‌شناس فرانسوی است. وی علت پاره‌ای از آسیب‌های اجتماعی نظیر خودکشی و طلاق را در نبود همبستگی اجتماعی جست و جو می‌کرد. از نظر دورکیم همبستگی اجتماعی سبب قوام و دوام جامعه می‌شود.

در فرهنگ دینی ما همبستگی و وحدت یکی از مباحث محوری و اساسی است و در قرآن و احادیث و روایات و کلام رهبران دین و متون اسلامی بر آن بسیار تأکید شده است. کلام روشن و صریح قرآن مجید در این زمینه بسیار راه‌گشا است: «وَأَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا».

زیرنویس:

بخش اول این مقاله را در شماره ۱۵ ملاحظه کردید.

۱۲- همان منبع صفحه ۳۸۴.

۱۳- اوپک (Opec) (سازمان کشورهای صادرکننده

نفت) سازمانی است که در

سال ۱۹۶۰ پسج

کشور

ایران، عراق، کویت، عربستان و یزدان با هدف کنترل قیمت نفت آن را تأسیس کردند. قبل از تأسیس این سازمان قیمت نفت هر روز نزول می‌یافت. در این تاریخ، قیمت نفت سک ایران ۱٫۷۴ دلار بود اما این سازمان توانست طی ۱۵ سال آن را به حدود ۱۲ دلار برساند (سال ۱۳۵۵).

در مراحل بعدی کشورهای قطر، اندونزی، لیبی، ایوپی، نجره، اکوادور و گابن نیز به این سازمان پیوستند. اوپک در زمان حاضر دارای ۱۳ عضو است. برای کسب اطلاع بیشتر درباره این سازمان، مراجعه کنید به:

سعید العتیه، مائع، اوپک و اقتصاد نفت؛ ترجمه اسماعیل آبی، نشر مترجم، ۱۳۶۹.

۱۴- ساروخانی، باقر؛ دایرةالمعارف علوم اجتماعی؛ انتشارات کیهان؛ تهران؛ صفحه ۱۳۳.

۱۵- بیرو، آلن؛ فرهنگ علوم اجتماعی؛ صفحه ۶۲.

۱۶- در بسیاری از کتاب‌های جامعه‌شناسی واژه‌های فرایستند، روند، حربه‌بان به صورت مترادف به کار رفته‌اند. در فرهنگ عمید حریان در معنی فروان شدن آب یا هر چیز، به وقوع پیوستن امری و در گردش و «روند» معنی دوره آمده است.

۱۷- ساروخانی، باقر؛ دایرةالمعارف علوم اجتماعی؛ صص ۴۲ و ۴۵.

۱۸- برخی همسازی را جزء کنش‌های گسسته دسته‌بندی می‌کنند؛ به این دلیل که مفهوم همسازی و سازش در جوامعی که کنش‌های گسسته دارند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

۱۹- ساروخانی، باقر؛ دایرةالمعارف علوم اجتماعی؛ صفحه ۵.

۲۰- بیرو، آلن؛ فرهنگ علوم اجتماعی؛ صفحه‌های ۴۰۰-۴۰۱.



# پژوهشی در شناخت نگارگری (مینیاتور) و بررسی

اسرافیل بصری



و زبان خود کفایت  
در گذشته های انسان  
دارند هنر میناتور  
صداقت و وفور به زبان خود

بی کشید و دیداده های فرهنگی،

توجه به

نگارگری و حضور آن در کتاب های هنر راهنمای قدیمی بسیار مهم و اساسی در نگرش به شیوه های آموزش هنرهای از یاد رفته است که در اولین سال های تالیف کتابهای هنر با استقبال دانشگدها و مراکز آموزش هنرهای سنتی و موزه ها و میراث فرهنگی کشور قرار گرفت. امید است این مقاله مورد استفاده معلمان هنر و همکاران گرامی قرار بگیرد.

سردبیر

محققان بر آنند که برای شناخت دقیق هنر ها و ویژگی هر رشته دار تفهیم دیگر باید بر مادی امر و مبدا و مسیر آن ها را دریافت و سپس به کیفیت آن رسید و پندوری که از چنین تخصصی به دست می آید به تجزیه و تحلیل آن ها پرداخت و به عناصر و تعریف آن ها رسید.

اهم های سنتی آن به آن دسته از میراث فرهنگی بشر اطلاق می شود که میباید به دست و دست به دست از بسببهای گذشته تا به امروز به حیات ارتشیمد. حضور آفرانه داده است هر قای سنتی مددکار حرکت انسان و دوری معرب است و با توجه به نحوه

به هر حال

بیشتر نقاشی های

صورتی از آن فراتر

نیم حجری مسووب به شهر

و آن است که در آن دور و یکی از مهم ترین و

بر اکثرین مرام های آن بوده است.

از قدیمی ترین کتابهای خطی که مسووب

به مکتب هرات است نسخه ای است از کتاب

کتاب و دومی که در کتابخانه گنبدن شهر آن

محفوظ است این کتاب در به قالی آن عصر

طبعیت و آثار آن و حفظ و تحلیل بردن اصول

و عناصر حوز دور میناتور و این نظیر است.

یکی از نقاش ترین شیوه که به تکلیف نقاشی

هر آن مسووب است مایلو مستقیم است که

مروزه در موزه هنر های ریسیان قرار است

ایران می باشد این مایلو که مایلو

هندی و هنرمندان را در ناغهای قاجار پنداشته

در شهر پکن سنجاش می دهد یکی از

شاهکارهای نقاشی است که در مسووب آن

ابداخ مقرون به زیبایی و وفور دادند بر اجزا

و قدرت کار به بعد از آن مینه افکار تمدن

است. به علاوه رنگ آمیزی محسوس کتابهای

زیبایی که در آن کشیده شده جدیدی در نقاشی

به آن می دهد. باید گفت که میناتور و مکتب

نقاشی ایرانی پس از حمله اعراب تا فاجعه

مغولها همان مکتب سنتی است. سینه های

بسیار از نقاشی های شیوه و نقاشی های

دنیوی و عربی و مسیحا می در دسترس است

اجتماعی و جغرافی هر مکتب بر حوز و نقاشی  
دارد و از همین رو است که به بررسی و  
شناخت آن و حیات و حقیقت میناتور  
بایداری می نمود و باید میان چیزی که تقلید  
از حرکت فرهنگی و هنری سال های گذشته  
و در نتیجه غربت و شخصیت فرهنگی آن  
دست می دهد. نفس است هنرهای سنتی،  
تداوم بخش باقی ها، بی آرایش ها و  
صداقت های حاصله با ذات حوزی بود. و  
در هر حوز و یا به نقاشی سنتی بی سبب و  
دیگر آن را اثر بر میناتور.

هنرهای سنتی که شامل میناتور و میناتور  
به دست آورده های اعراب می شود که در اثر  
جنبه اصیل و ارزشمند هنری بوده. و اکثر  
جنبه های کارمندی و میناتور ندارند مانند هنر  
میناتور، زری، طلاکاری روی فولاد، در  
هر حال شکی نیست که عنصر طلاکاری نقاشی  
ایرانی (نگارگری) در زمان جانشینان نبیور  
یعنی شادروح و دبستان و به اجم سلفان و  
اسکندریان عصر سلج سوز می نمود. در  
این دوره است که نقاشی های ایرانی پس از  
آنکه آنچه از فولاد و طلاکاری سنتی  
نخورد در نقاشی و در حوز میناتور  
سنگی شده و روح آنانی در آن بود.



# صویری نگارگری در آموزش هنر دوره راهنمایی



انسان‌ها،

و نیز ماهیت اشیاء،

جانوران و گیاهان آگاهی داشته باشند تا

بتواند به هنر خود کمال بخشد.

موفقیت در هنر مینیاتور توجه خاصی به

بسیاری از عناصر را می‌طلبد، عناصری

چون ۱- محتوا و فرم ۲- رنگ ۳- سایه

روشن‌ها و قلمگیری‌ها ۴- ظرافت در

ریزه‌نگاری و نقطه‌پردازی ۵- نقوش ختایی

و اسلیمی ۶- خط در مینیاتور ۷- انس و الفت

نگارگر (مینیاتورپرست) با ادبیات ۸-

پرسپکتیو ایرانی ۹- لباس و عناصر تزئینی

جامه‌ها ۱۰- ترکیب بندی

در اینجا به هر یک از موارد فوق با توجه

به کتب درسی هنر اشاره‌ای می‌کنیم.

## ۱- محتوا و فرم

همانطوریکه در صفحات ۵۰ و ۸۱

آموزش هنر دوم و ۷۱ سوم می‌بینید فرم و

محتوا در نگارگری چنان لازم و ملزوم همدند

که یک اثر هنری بدون محتوا هر چند از فرم

یا ظاهر خوبی برخوردار باشد بی‌شده رایج

جهان تفکر و اندیشه رهنمون نمی‌شود.

## ۲- رنگ‌ها

از بیان تصویری صفحات ۳۰ و ۶۱ هنر

ایرانی، چه قدیم و  
چه جدید، که از سبک  
و روش اروپائی پیروی  
نکرده و دارای خصوصیات

نقاشی سنتی باشد، مینیاتور

می‌گویند این موضوع در حقیقت یک غلط

مصطلح شده است.

مینیاتور را می‌توان «شعر نقاشی» دانست

که در آن برای بیان موضوعات عالی اسلامی

و انسانی به جای «کلام» از «تصویر» استفاده

می‌کنند. از همان آغاز نگارگران این نوع

نقاشی همه چیز را در نور مطلق می‌دیدند و

به همین دلیل سایه روشن که نشانه‌ی دنیای

مادی است در مینیاتور دیده نمی‌شود.

آزادی عمل، دامنه‌ی گسترده‌ی خیال و

حرکات نرم خطوط و فلسمگیری‌ها و

درخشش رنگ‌ها در مینیاتور ایرانی این امکان

را به هنرمندان می‌دهد تا با نمایش احساس

صادقانه‌ی خود اثری زیبا و شکوهمند به

وجود آورند. زیبایی که جلوه‌ای از جمال

ازلی، یعنی خدا، است.

در سیر هنر ایرانی، طبیعت زیبا و

دل‌انگیز نقاش ایرانی را بر آن داشت که در

آثار خود غالباً دیدگاهی همیشه بهار آرایه

دهد. گل و برگ و سبزه‌های باطراوتی که

در اثر برانگیزنده شده‌اند نه تنها جلوه‌ای زیبا به

آن می‌بخشد بلکه بر حفظ تعادل و ارتباط بین

عناصر مختلف تأثیر می‌کند. نقاش

هنرور باید به پاره‌ای از ویژگی‌های روانی

کلمه  
می‌تواند  
مهمترین معرف  
و گواه این مدعا باشد.

سه سبک یا مکتب مهم و بزرگ

در ایران بر سر کار آمده است.

الف: مکتب مغولنی (قرنهای هفتم و

هشتم هجری)

ب: مکتب تیموری خصوصاً مکتب

هرات (قرنهای هشتم و نهم هجری)

ج: مکتب صفوی (قرنهای دهم و

یازدهم هجری)

فنون غربی از زمان شاه عباس دوم (قرن

۱۰۵۲-۱۰۷۵ هجری) که وی عده‌ای را برای

فراگرفتن نقاشی به ایتالیا و سایر کشورهای

اروپا فرستاد، در نقاشی ایران نمایان شده

است.

## مینیاتور

مینیاتور، کلمه‌ی مینیاتور در اصل یک

لغت خازجی است و به معنی کوچکتر نشان

دادن است. این کلمه در نیمه قرن اول قرن

حاضر در زبان فارسی امروز مصطلح

گردید. معنی واقعی آن به مینیاتورهای ایرانی

یا کشورهای دیگر منحصر نمی‌شود بلکه هر

شینی هنری ظریف و ریز را به هر سبک و

شیوه‌ای که ساخته شده باشد مینیاتور

نامیده‌اند ولی فعلاً در ایران به نقاشی‌های



اوک و ۵۵ دوم و ۸۱

سوم می توان به

آگاهی نگارگر ایرانی در شناخت رنگ ها و به کارگیری آنها در مینیاتور پی نبرد و به حرارت خاصی که در این مورد از خود نشان داده و رنگها را در تمام نقاط اثر یا هنگی متعادل به گردش آورده و جلوه گر کرده پی نبرد

باید ادعا نمود که مومنی رنگ و رقص خطوط در صفحه این هنر (میناتور) می تواند نایب نهایت تغییر شکل یافته و حسب و جوش موضوع را در این هنر باستانی زیب حفظ نماید

### ۳. سایه روشن ها و قلمگیری ها

اگر با دقت و کنجکاوی به تصاویر صفحات ۲۷، ۶۹، هنرستان اوک و ۸۳، ۸۴ سال دوم و ۷۷، ۸۱ سال سوم نگاه کنیم در می یابیم که نور و تابش افتاب ذهن هنرمند نگارگر را روشنی می بخشد و هنرمند اعتقاد می یابد که غار سایه ها را به روشنی مبدل می کند و در آنجا که سایه روشنی مبدل حرکت بیشتری دارد مانند از خط های صحیح تر (فتم گیری) بازی گیرد.

### ۴. ظرافت در ریزه نگاری و نقطه پردازی

### ظرافت و

ریزه کاری و نقطه پردازی

به خاطر جلوه و زیبایی بیشتر

اثر می باشد در مکاتب مختلف شرق

و از جمله ایران کاربردهای داشته و این را باید در محبت و روابط عاطفی نقاشی یا نازک اندیشی خاص خود دانست.

### ۵. نقوش ختانی و اسلیمی

گنجهای ختانی مجموعه ای از گنجه ها و عجزه ها و گنجهای ساده شده ای است که با حرکت موروزن منحنی بر روی قالی، کاشی و هنرهای تصویری دیگر نظیر تذهیب به کار گرفته می شود. ختانی مسلوب به ختا و ختن است ولی غداتی هم معتقدند که از کلمه (خط) گرفته شده و مفهوم ادامه دهنده خطوط را دارد. این گروه آن را (خط) می نویسند.

اسلیمی یکی از نقوش و عناصر اصلی کاربردی در هنرهای تزئینی ایرانی است که بر مبنای ساده کردن و تعبیر شکل (Deformation) بعضی از نقوش حیوانی و گیاهی طراحی می شود. اسلامی هم گفته شده و در بعضی از متون قدیمی آمده است که به دست مبارک حضرت علی علیه السلام برای نخستین بار ترسیم شده است. این نقش در قالی، تشعیر، کاشی، تذهیب و مینیاتور، به صورت ترکیب و گاهی مستقل به کار می رود. اروپاییان را در (ازاسک)

می گویند  
نصاویز  
صفحات ۷۴  
دوم و اوک

### ۶. خط در نگارگری

اگر به صفحات ۸۳، ۸۴، ۷۷، ۶۱ دوم و ۷۷ سوم نگاه کنیم و آنها را دقت و کنجکاوی بررسی نماییم در خواهیم یافت که رقص خطوط در این هنر می تواند نهایت نهایت تغییر شکل یافته، ترکیبی خود باشد، به خود آورد و حرکات ریتم و نرم و در همه آمیخته خطها به زیبایی و روان آن را دارد که جدا از رسم و ریزر پر فروغ رنگ سازنگ حرفه ای گفتنی باشد. همین خط جدا کننده، هنر ایرانی از نقاشی چینی است که هنر مندک آن دیار غایت هنر را در هنر بشر دادن طبیعت و خودهای غیبی می دانند. در صورتیکه نقاش ایرانی اندیشه و خیال خود را از همون عالم نگران منگونی نموده است.

### ۷. انس و الفت نقاش و خطاط ایرانی با ادبیات

به هر حال جای انکار نیست که فن نقاشی در ایران روح و رونق کلی داشته است. نقاشی در کتابهای تاریخی، شعرا، قصص، حکایات و حماسه استفاده شده و این دنیا را با صورت های کوچک، طریقه، نگاهی





زیبای  
درخشنده،  
زیبت داده اند.  
تصاویر ص ۸۱ سوم

آفرینش ترکیب بندی اثر  
قدرت فراوانی دارد.  
به تصاویر صفحات ۷۵،  
۸۱ هنر سال سوم و ۳۰، ۶۹ هنر  
اوت و ۵۰، ۵۱ و ۶۱ هنر دوم با دقت و  
کنجکاوی نگاه کنید ترکیب بندی زیبا و  
اصولی نقاش را خواهید دید.

**۸- پرسپکتیو در مینیاتور**

پرسپکتیو فضائی مادی و دیداری به اثر  
می دهد ولی نقاش ایرانی خود را از بُعد  
مسافت رها نموده و آگاهانه آن را به کنار  
نگرفته است.  
تصاویر ص ۳۵ سوم، ص ۵۰ و ۵۱  
دوم.

**۹- لباس و عناصر تزئینی جامه ها**

عناصر تزئینی جامه ها وسیله ای برای  
بهرتر نمایاندن طرح و مفاهیم مورد نظر هنرمند  
است چنانکه در تصاویر صفحه ۷۷، ۷۹،  
۸۱ هنر سوم ملاحظه می گردد به مقتضای  
کیفیت حرکات طرح اصلی لباس ها تعبیر  
شکل یافته با پوششی زینده و شایسته فرخورد  
انتحای اندام های موزون نه طبیعت ظاهری  
آن تا بتواند ضوابطی فلسفی و معنوی و  
کیفیتی عارفانه و روحانی به وجود آورد.

**۱۰- ترکیب بندی**

در نقاشی ایرانی هنرمند که هیچ در فکر  
بازنمایی دقیق طبیعت پیچیده نیست تمام  
سعی خود را صرف تأکید بر زیبایی بیشتر  
ترکیب بندی نقاشی می کند نقاش ایرانی در

**باید نتیجه گرفت**

مینیاتوری (نگارگری) ایرانی اصولاً  
ارتباط تنگاتنگی که با ادبیات کلاسیک ایران  
داشته باعث حفظ و نگهداشت و اعتلای و  
شناساندن ادبیات غنی خود به مردم کشور  
خودش و دنیا شده است.

منابع:

- ۱- وضعیت هنر در ایران فصلنامه، دانشگاه  
انقلاب (علمی، پژوهشی و فرهنگی) صاحب  
امتیاز جهاد دانشگاهی
- ۲- خزائی محمد کیمیای نقش، تهران، حوزه هنری  
سازمان تبلیغات اسلامی، تاریخ انتشار ۱۳۶۸
- ۳- هراتی، محمد مهدی، تجلی هنر در کتابت  
بسمله، تهران، ناشر استان قدس رضوی
- ۴- دکتر زکی محمد حسن، تاریخ صنایع ایران،  
نام مترجم محمد علی خلیلی، تهران، ناشر  
اقبال، تاریخ انتشار ۱۳۶۳

- ۱- اعتقاد بر  
این است که این فسون از  
ایران به چین رفته و دوباره از آنجا به ایران باز گشتند.
- ۲- خزائی، محمد. کیمیای نقش، محل نشر،  
تهران، ناشر حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی  
تاریخ انتشار ۱۳۶۸
- ۳- تشعیر یکی از اصطلاحات و تکبیهای تزئینی در  
نقاشی مینیاتور و هنر کتاب سازی است و مراد از آن  
نقوش است که با استفاده از یک یا دو رنگ در حاشیه  
کتاب ها مصور یا نقوش روی لباس، دیوار و پرده های  
نابلوهای مینیاتور به کار می رود، تشعیر با طلا یا رنگ  
طلایی و یا با استفاده از مایه تیره تر رنگ زمینه و تحریر  
با طلا کار می شود.
- ۴- تذهیب، در لغت به معنی زراعت و زینت کردن، و  
طلاکاری نمودن است. و در هنرهای اسلامی به  
مجموعه ای از تزئینات که همراه با نقوش طلایی و  
اسلیمی باشد اطلاق می گردد، به عبارتی دیگر  
نمونه هایی کوچکتر از تزئینات کاشی و قالی است که  
در آثار خطی نیز آمده است در لغت نامه دهخدا تذهیب  
از کلمه ذهب به معنای طلا می باشد.
- ۵- تحریر: اگر اطراف جدول، نقوش تزئینی یا  
کلمات و حروف عبارات را با استفاده از آب زار یا رنگ  
دیگر، با قلم موی بسیار ظریف، خطی باریک کشند،  
یا دور گیری نمایند آنرا تحریر و نقوش و کلمات را  
تحریر دار گویند. طراحی اولیه (سه رنگ) را سبزه  
گفته اند.



نوشته شده است، استفاده کنند؟  
 جو شخصانه، راهبردها و روش‌های بسیاری را معلمان علوم با موفقیت به انجام رسانده‌اند و نتایج حاصل از آن مورد بحث‌های فراوان قرار گرفته است. موارد زیر نمونه‌هایی از آنها هستند.

- ✱ پرسیدن
- ✱ مهارت‌های فرایندی
- ✱ رویکردهای متضاد
- ✱ فعالیت‌های استقرایی
- ✱ فعالیت‌های قیاسی
- ✱ جمع‌آوری اطلاعات و حل مسئله

همه روش‌های فوق را می‌توان هنگام پرداختن به موضوعات علوم مورد استفاده قرار دادند. دانش‌آموزان، آن گروه از مفاهیم اساسی علوم را که با زندگی روزمره خود مربوط می‌شود، بهتر درک کنند.

### ۶ پرسیدن

سؤال می‌تواند فکر و عمل دانش‌آموز را بآزماید. سؤال قبل فرایند کاوشگری است. هیچ چیزی همانند سؤال خوب نمی‌تواند فکر دانش‌آموز را راجع به دنیایی که در آن زندگی می‌کنند، بآزماید.

معلمان با تجربه علوم، دانش‌آموزان را وادار می‌کنند که سؤال‌کننده‌های خوبی باشند. اگر دانش‌آموزی سؤال‌هایی مورد علاقه خود را مطرح کند، در فعالیت‌هایی که به نظرش مهم می‌آیند، شرکت می‌کند. به سؤال‌های ذیل که توسط

هنگامی که به عنوان معلم پای به کلاس درس علوم می‌گذاریم، انتظار داریم دانش‌آموزانی در برابر خود داریم که کنجکاوانه سؤال می‌کنند، فرضیه می‌سازند، فرضیه‌ها را امتحان می‌کنند و سرانجام پاسخ پرسش‌های خود را پیدا می‌کنند. شیوه کاوشگری آموزش علوم چنین دانش‌آموزانی را تربیت می‌کند.

در سالهای پایانی دهه ۱۹۵۰ و سالهای نخستین دهه ۱۹۶۰، شیوه کاوشگری به آموزش علوم راه یافت و در سال ۱۹۷۰ پس از قضیه معروف پرناب مغنه اسپونیک شوروی، به برنامه‌های درسی مطالعات علوم دبستانی (BSCS) وارد شد. به نازکی کمیته‌های اصلاح آموزش علوم در آمریکا، کاربرد آن را در مدارس مورد توجه قرار داده و مؤسسه استاندارد‌دهی آموزش علوم آمریکا، شیوه کاوشگری را، شیوه‌ای یگانه برای آموزش علوم معرفی کرده است. در این مقاله دو رویکرد شیوه کاوشگری در آموزش علوم مورد توجه قرار می‌گیرد: رویکردهای مختلف کاربرد آن، بررسی می‌شود.

### ۱ رویکردهای متفاوت آموزش به شیوه کاوشگری

حداقل دو نوع شیوه کاوشگری وجود دارد. کاوشگری عمومی و کاوشگری علمی. کاوشگری عمومی به محتوا و درس خاصی بستگی ندارد و همه موضوعات آموزشی، از جمله علوم را دربرمی‌گیرد. این شیوه در دوران پس از پرناب مغنه اسپونیک، در برنامه‌های درسی رواج یافت و در آن بگرشها، مهارت‌های ذهنی، استدلال کردن و مانند آنها مورد توجه قرار گرفت. آموزش علوم با کمک روش کاوشگری در این حوزه قرار دارد.

علامه در آموزش علوم با کمک روش کاوشگری، که جنبه کاوشگری عمومی است، آموزش علوم به عنوان موضوعی برای کاوش مطرح می‌شود که کاوشگری علمی نامیده می‌شود. در روش کاوشگری علمی به یادگیری فعال و اهمیت درک مفاهیم علمی بسیار کمک آن، توجه می‌شود و محتوا اهمیت خاصی دارد. در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ این دوره وجود آمده که در آموزش علوم باید فرایند آموزش بیشتر از محتوا مورد توجه قرار گیرد.

حیث‌رآن‌که در این باره به این نتیجه رسیده است که اگرچه علوم معمولاً به عنوان یک پیکره‌ای از محتوا در نظر گرفته می‌شود که با مجموعه‌ای از روش‌ها که منجر به کاوشگری می‌شود، آموزش داده می‌شود، اما نباید یکی را فدای دیگری کرد چون محصولات علوم با شیوه تولید آنها، از شایسته‌سیر نزدیکی دارد. به همین علت، باید میان فرایند و محتوا در آموزش علوم تعادل برقرار شود.

### راهبردها و روش‌ها

معلمان علوم چگونه باید از آنچه درباره آموزش علوم در مدارس

# آموزش به روش

مقاله‌ها: ان، و، علم





# کاهشگری\*

دکترام الدینی

دانش آموزان با راهنمایی معلم علوم درباره اهمیت شیمی در تهیه و تولید اسباب و تجهیزات ورزشی مطرح شده است، توجه کنید:

\* آیا بعضی کفش های بسکتبال بیش از کفش های دیگر در پربدن، به شما کمک می کنند؟

\* آیا در ورزش بیسبال با چوگان آومینومی می توان بهتر گل زد یا با چوگان چوبی؟

\* چرا بعضی از لباسهای شنا سریع تر از برخی دیگر خشک می شوند؟

\* چرا جورابهای ورزشی آکرلیک گرانتر از جوراب های کتانی خالص است؟

\* چه نوع تی شرت ورزشی بهتر است؟ کتان خالص یا کتان دارای پلی استر؟

\* چرا بعضی توپهای گلف، نسبت به تکیه پزش بیشتری دارد؟

## مهارت های فرایندی

فرایند روش علمی، یادگیری دانش آموزان را هدایت می کند. این مهارت های الگوهای تفکری که دانشمندان برای بازسازی دانش، تفسیر یافته ها، و تجزیه و تحلیل اطلاعات از آنها استفاده می کنند مشتمل بر هستند. مهارت های فرایندی در آموزش علوم معمولاً دانش آموزان را در طرح سؤال ها، بیان مسئله ها، مشاهدات، طبقه بندی داده ها، ارائه استدلال ها، فرضیه سازی

و گزارش نتایج آزمایش ها یاری می کند. فراگیری این مهارت ها و استفاده مکرر از آنها دانش آموزان را در حل مسائل یادگیری آماده می کند و موجب می شود آنان موضوعات علوم را فرا گیرند. در شکل ۱، فهرستی از مهارت های فرایندی که در برنامه های آموزش علوم به کار می رود، نشان داده شده است:

## مهارت های فرایندی پایه و درهم تنیده در آموزش علوم

مهارت های پایه	تعریف
مشاهده کردن: توجه به صفات اشیا و وضعیت آنها، با استفاده از حواس پنج گانه	
طبقه بندی کردن: ارتباط دادن اشیا و رویدادها به صفات و خصوصیات آنها	
امور چهار بعدی: مشاهده و دست ورزی در اشیا و رویدادها با توجه به فضا، زمان، فاصله و سرعت	
به کارگیری اعداد: استفاده از رابطه های کمی مثل: نمادهای علمی، خطا، اعداد.	
دقت و نسبت ها	
اندازه گیری: بیان مقدار یک شی، یا ماده با استفاده از اصطلاحات کمی، از قبیل متر، لیتر، جرم و ...	
استدلال کردن: تبیین یک شی، یا رویداد خاص	
پیش بینی کردن: پیش گوئی رویدادهای آینده بر اساس مشاهدات قبلی	

## مهارت در هم تنیده

تعریف کردن: به کار گرفتن یک دستورالعمل درباره چگونگی عمل یا مشاهده و سپس بیان عباراتی توصیفی دقیق از یک شی، یا رویداد برای انجام عمل یا مشاهده توسط دیگران

تنظیم مدلها: ایجاد تصور درباره اشیا یا فرمول های ریاضی به منظور بیان ایده ها

کنترل متغیرها: دست ورزی و کنترل خواص و ویژگی های مربوط به شرایط و رویدادها، جهت تعیین رابطه علت و معلولی بین آنها

تفسیر داده ها: توضیح، استنباط و فرضیه سازی با استفاده از داده هایی که در جدولها یا به صورت نمودار آمده است و استفاده مکرر از میانگین، مد، میانه، دامنه، توزیع فراوانی، آزمون تی، و آزمون مربع کای

فرضیه سازی: بیان عمومیت مشاهدات یا تفسیرها به صورت آزمایش پذیر برای توضیح احتمالی تعداد زیادی رویداد مشابه به وسیله یک یا چند آزمایش

آزمایش کردن: آزمایش یک فرضیه از طریق دست ورزی و کنترل متغیرهای مستقل و بررسی تاثیر آن بر متغیری وابسته، تفسیر و ارائه نتایج حاصل از آزمایش به شکل گزارش، جهت استفاده دیگران، طوری که دیگران هم بتوانند آن آزمایش را تکرار کنند.

### ۱ رویدادهای متضاد

یادگیری دانش آموزان تنها هنگامی آغاز می‌شود که معلم بوجه آنها را جلب کرده باشد. ارائه موارد متضاد راهی مؤثر برای آغاز تفکر و فرایند آموزش است. رویدادهای متضاد دانش آموزان را متعمق می‌کند و به روی سازه‌ها که آنکس پیرامون علت روی دادن آن فکر کند. طرح معما باعث می‌شود که دانش آموزان به استدلالات و اکتشاف بزرگتر شوند (پیزه، ۱۹۷۶). رویدادهای متضاد می‌تواند هنگام استفاده از روش کشف‌نگیری به کار گرفته شود. بعضی از تحریک کننده‌ترین رویدادهای متضاد، به فواین حرکت، گرایش و اصول بیرونی، چگالی و حلالیت تعین دارند.

یکی از رویدادهای متضاد جالب، قرار دادن تخته‌ای زیر دو برگ روزنامه است که در شکل ۲ نشان داده شده است. ابتدا معلم تخته را به دانش آموزان نشان می‌دهد و آن را زیر دو برگ روزنامه فرو می‌برد. تپه تخته باید تا اواسط کاغذ روزنامه برسد و سایر دیگر آن، مطلقاً شکل بیرون از روزنامه باشد. آنگاه معلم از دانش آموزان می‌خواهد به دستهای او که روزنامه را از مرکز به اطراف حرکت می‌دهند، و روزنامه را روی غیر صاف می‌کنند، توجه کنند. اکنون معلم از دانش آموزان می‌خواهد پیش بیفتند که اثر چگالی را روی سطحی از تخته که بیرون است فرو بریزند. چه اتفاقی می‌افتد. باید توجه داشت که معلم باید مواردی را رعایت کند و از نزدیک شدن افراد به محل آزمایش جلوگیری کند. چون تکه‌های تخته ممکن است به هوا پرتاب شوند.

بسیاری از دانش آموزان این گونه پیش بینی خواهند کرد که با فرود آمدن چگالی روی تخته، روزنامه به هوا بلند خواهد شد. اما هنگامی که مشاهده می‌کنند تخته می‌شکند و روزنامه در جای خود ثابت می‌ماند تعجب خواهند شد. این آزمایش ساده می‌تواند دانش آموزان را از بی‌اشکوبی ترفند هوشور هوا آماده کند، چون معلم پس از آن توضیح می‌دهد که جالبی که در زیر روزنامه هنگام بلند شدن ایجاد می‌شود، نمی‌تواند بر نیروی فشار هوا که از بالا به روزنامه وارد می‌شود، غلبه کند.

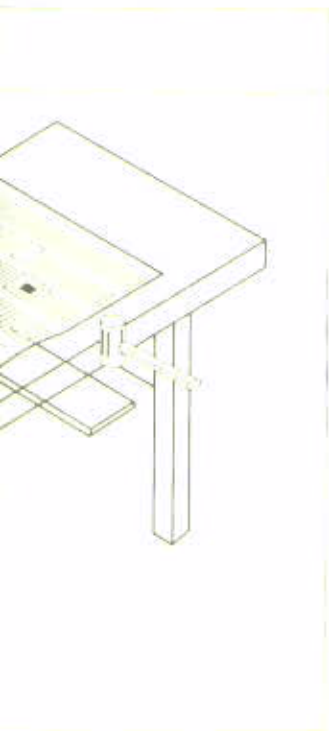
### ۱ فعالیت‌های استقرایی (از جزء به کل)

رویکرد استقرایی موافقت‌هایی برای یادگیری مستقیم فراهم می‌کند که دانش آموزان با استفاده از آنها یک مفهوم و یک اصل را کشف می‌کنند. در این روش دانش آموز ابتدا با ویژگی‌های یک فکر برخورد می‌کنند سپس آن را نامگذاری و درباره آن بحث می‌کنند. این رویکرد تجربی - استقرایی به دانش آموزان یک تجربه صحیحی را ارائه

می‌کند و این تجربه‌ها از اشیاء و رویدادهای واقعی برای دانش آموزان به دست می‌آید. فرایند دانش آموزان به یادگیری محرک اصلی را می‌گیرند. در این روش اطلاعات بدست آمده توسط دانش آموزان از نظر شناختی به عنوان یک نتیجه اقدام عملی استفاده می‌شود و در ذهن متبادله می‌شود و الگوهای که به این طریق کشف می‌شود برای دانش آموزان معنی دار می‌شود. سایرین معلوم می‌تواند در کلاس اصطلاحات محسی مناسب را برای تعریف یک مفهوم و اصل به بحث بگذارد و با استفاده از روش استقرایی، آن اصل یا مفهوم تعریف می‌شود.

### فعالیت‌های قیاسی (از کل به جزء)

رویکرد قیاسی - رویکرد استقرایی متضاد است. این روش در بیشتر دوره‌های آموزش علوم مورد استفاده قرار می‌گیرد. در روش قیاسی، یک مفهوم یا یک اصل یا استنتاج از اصطلاحات و واژگانمسطح دانش آموزان تعریف می‌شود. در این روش دانش آموزان از حجریات خود در توضیح افکار مورد مطالعه استفاده می‌کنند. روش قیاسی مدل و آنکه پیش از آزمایش است و می‌تواند در ابتدای برنامه‌های تحصیلی علوم مورد استفاده قرار گیرد. معادسی که از این روش استفاده می‌کنند ابتدا تعریف‌ها و





قانونهای مربوط به یک مفهوم و اصل موجود را به دانش آموزان ارائه می دهند. سپس دانش آموزان مثالها و نمونه های آن را یا مفهوم را پیدا می کنند. برخی از معلمان ادعا کرده اند که رویکرد قیاسی برای شناساندن نظراتی که پیچیده هستند و تا حدودی برای دانش آموزان قابل درک نیستند، روش مفیدی است.

### جمع آوری اطلاعات

روش کاوشگری علمی با استفاده از فعالیت های مستمر از ساخت دانش هم فراتر می رود. اکثر متخصصان زمان زیادی صرف جمع آوری اطلاعات می کنند تا به اکتشافاتی دست بزنند.

معلمان علوم باید دانش آموزان را هدایت کنند که آنها اطلاعات مربوط به موضوعات گوناگون را از منابع مختلف، با استفاده از فرایندهای اکتشاف کسب کنند. جمع آوری اطلاعات می تواند از طریق خواندن یک کتاب انجام گیرد. خواندن کتاب ها و مقاله ها برای جمع آوری اطلاعات روش خوبی است. زیرا دانش آموزان با این روش به تجربیات دست اول دسترسی پیدا می کنند. علاوه بر خواندن کتاب و مقاله ممکن است معلم از دانش آموزان بخواهد که آنها روزنامه هایی را در خصوص موضوع مطرح در کلاس یا خود

به کلاس بیاورند و در کلاس مطالعه کنند. منبع مفید دیگر در این باره اینترنت است. دانش آموزان می توانند با استفاده از این شبکه اطلاعات مورد نیاز را از تمامی نقاط جهان بدست بیاورند.

### حل مسئله

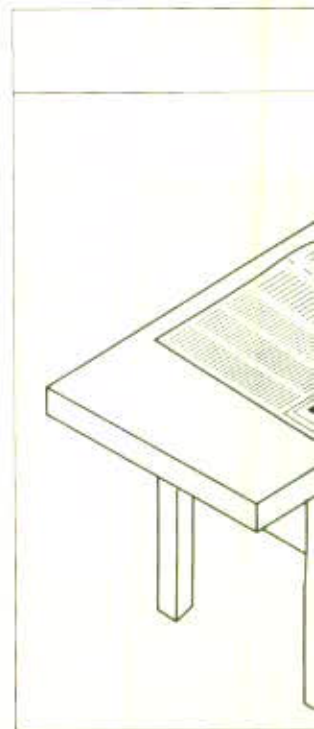
در آموزش علوم روش حل مسئله را نمی توان نادیده گرفت، چون با استفاده از روش حل مسئله می توان دانش آموزان را در پژوهش های واقعی و ایجاد مهارت های اکتشافی درگیر کرد. با استفاده از این روش، یادگیری برای دانش آموزان معنی دارتر می شود. حل مسئله معمولاً با روش اکتشافی و مهارت های فرایندی مترادف بکار می رود (هلگسون ۱۹۹۴ و ۱۹۸۹). روش حل مسئله با ماهیت روش اکتشافی علمی و روش تدریس نیز هم سویی دارد. این روش بر مسائلی که با زندگی دانش آموزان سر و کار دارد، متمرکز می شود (دیوی ۱۹۳۸). در روش حل مسئله دانش آموزان سؤال مطرح می کنند، برنامه ریزی می کنند، اطلاعات جمع آوری می کنند و فرضیه می سازند. این تجربه های یادگیری می تواند در کوتاه مدت و بلند مدت آموزش داده شود و در عرض چندین ماه کامل گردد.

### روش کاوشگری برای همه

با این روش، ما فرصتی پیدا می کنیم تا کلاسهای علوم را به محیط های آموزشی منتقل و دانش آموزان را به طور فعال در روش اکتشافی درگیر کنیم. با استفاده از این روش معلمان علوم راهبردها و روش های آموزش زیادی دارند تا دانش آموزان را به فکر کردن و فهمیدن وادارند مثل سؤال کردن، مهارت های فرایندی، فعالیت های از جزء به کل و از کل به جزء جمع آوری اطلاعات و حل مسئله. با ترکیب این روشها و دیگر ابزار تربیتی می توان یاددهی و یادگیری علوم را برای معلمان و دانش آموزان جالب و جذاب کرد. علاوه بر این، روش کاوشگری به دانش آموزان کمک می کند تا با ساختن مفاهیم علمی، خود، محیط اطراف و جهانی را که در آن زندگی می کنند بهتر بشناسند.

زیرنویس:

1-Biological Sciences Curriculum Study  
Eugene L. Chiappetta, October 1997  
The Science teacher.



# نامه ها

دو وعه و دو شابت هر دو شیرین آمد

کافر و کیش هر دو بدبیر آمد

این بیت شعر مثلاً خوبی برای مدرسه بنویسد صحت مبارک این است. دو وعه شیرین یا شیرینی بگردد، معصده است (شیرینی) و بی دو شابت طلعه شیرین دارد. کافر بی دین است و بی کیش (که یگانه و سلاطه خوبی است و از جوت فرج است) بدبین (بده) است. این است محمد عالیانی - دانش آموز سال اول راهنمایی

دکتر برده ریوی و تأیید شد در می

با عرض سلام و خسته نباشد به شما معتمد محترم و اولادتی گرامی. من می خواهم چند لحظه وقت شریف شما را بگیرم. کلاس تاریخ درس شیرینی است و بی معلم ما استاد را نمی گوید و می گوید از اینجا جدا بگیرد و اولاد آن بویسید امحالی! پس من از شما خواهش هستم که بی این معتمد تذکر بدهید.

مبین نحتی از نگرود

رشد: قابل توجه دبیران محترم تاریخ

آقای علامه صد فاضل دیر علوه تجربی مدارس راهنمایی ناحیه گرود و جوار محصولات معالمان با عنوان معرفی های رنگی فرستاده بود و ضمن آن طرز ساختن کاغذ نورسلیل به کمک فرموز را چسب شرح داده اند. ابتدا کتله های مسطحی شکلی از کاغذ معمولی می بریم (۷×۲ سانتیمتر) سپس کتله های کلم فرموز را بر طرفه ای می بریم و کتله های کاغذی را بر طرفه ای می بریم. همزمان با شروع جوشیدن کتله های کاغذی در آن می بریم. کتله های رنگ مخلوط می می شود. بعد از گذشته مدت زمانی از جوشیدن کتله وقتی ناخن ها خوب رنگ را جذب کرد آنها را خارج کرده و در مخزن ساخو دور از نور مستقیم آفتاب می گذاریم تا خشک شود. در این لحظه کاغذهای نورسلیل بی رنگ برای استفاده آماده است. از آب کلم در می توانیم علاوه بر معرفی کتله های استفاده کرد. برای این کار به اندازه کلم را بعد از جوشیدن و غلظت شدن مزه را استفاده فراداده. در این روش مقداری آب کتله در لوله آزمایش ریخته و آن را آب رنگ می کنیم. در این حالت با اضافه کردن مقدار کمی می شود. همچنین با افزودن آب کلم رنگ مخزن در دست می آید.

رشد: با تشکر از آقای فاضل منتظر نوشته های دیگر ایشان هستیم.

سر دبیر محترم نشریه رشد آموزش راهنمایی

با احترام به استحضار می رساند برای اولین مرتبه با همکاری گروه هنر دوره برده ریوی، تألیف کتاب تزیینی مرکز فعالیت ها و مخونه در نامه های درسی اموزشی هنر از ابتدای سال تحصیلی ۷۶-۷۵ شروع به کار نموده است. یکی از اهداف این مرکز ایجاد فضاهای غیر قابل استفاده مدرسه برای نگهداری کتله های آثار هنری دانش آموزان است. تا به این دست تصاویری از نمونه الماشافات خلاق هنری مدارس منطقه را که با ایجاد این فضاها ایجاد نموده اند جهت چاپ ارسال می نماید.

شیرازی

رئیس آموزش و پرورش منطقه یک تهران

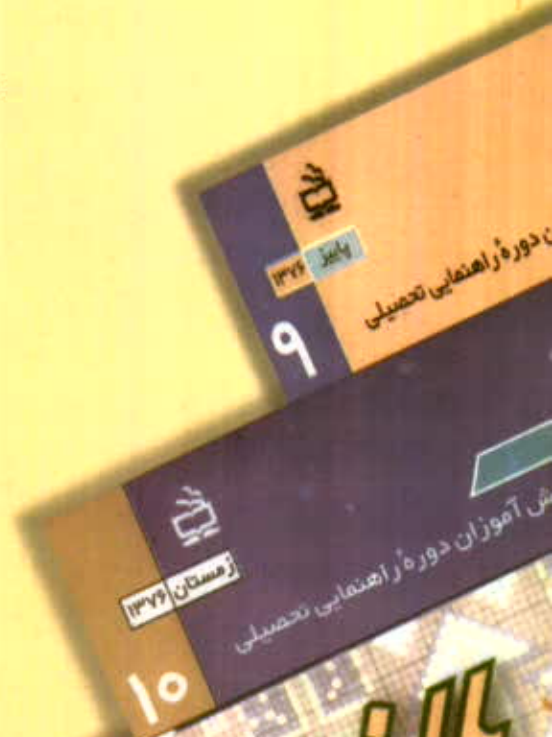
رشد: با تشکر از همکاران در منطقه یک آموزش و پرورش تهران، امیدواریم اقدام فوق مورد توجه دیگر مناطق قرار گیرد



مجله ریاضی



برای دانش آموزان دوره راهنمایی تحصیلی







زنگ مدرسه عشایری، محصل از کتاب نغمه سپیده و حسن