

# مجله

۴۸ صفحه

۶۵۰۰ ریال

شماره پی در پی

۱۱۱

دوره نوزدهم

بهمن ماه ۱۳۹۲



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

مدیر مسئول: محمد ناصری

سر دبیر: محمدرضا حشمتی

شورای برنامه ریزی و کارشناسی:

علی اصغر جعفریان، فرحناز حدادی،

لیلی محمدحسین و منصور ملک عباسی

مدیر داخلی: فاطمه محمودیان

ویراستار: کبری محمودی

طراح گرافیک: ندا عظیمی

...

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۷۹

تلفن: ۸۸۴۹۰۲۳۲

نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

وبگاه: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)

پیام نگار: [motevaseteh@roshdmag.ir](mailto:motevaseteh@roshdmag.ir)

...

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲

کد سر دبیر: ۱۱۵

کد مشترکین: ۱۱۴

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

تلفن امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۵۶

شمارگان: ۱۰۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

ماهنامه آموزشی، تحلیلی  
و اطلاع رسانی  
برای دبیران، دانشجو یان و  
کارشناسان آموزش و پرورش  
۱۰۶ شماره اول این نشریه با نام  
رشد آموزش راهنمایی تحصیلی  
منتشر شده است.

۲ فضای تحول - محمدرضا حشمتی

۳ همدلی از همزبانی خوش تر است - سعید بی نیاز

۶ مردی که برای بار دوم زیست - ناصر نادری

۸ پرورش دانش آموز پرسشگر... - سمانه آزاد

۱۲ اجرای کتاب تفکر و سبک زندگی - نفیسه ثبات

۱۶ ویژگی های باز خورد مؤثر - الهه جمشیدی کاشانی

۱۸ نگارش هدفمند - افسانه حجتی طباطبایی

۲۲ چند نکته نگارشی

۲۳ بازی های جسمی - حرکتی - محمد شاکر و...

۲۷ مطالعه فعال: پرسش دوجانبه - دکتر نیره شاه محمدی

۳۰ استاد کاریکاتور یست من - احمد عربلو

۳۳ تدبیر همراه تلاوت - فرزانه نوراللهی

۳۶ راه های ایجاد و پرورش خلاقیت کدام اند؟ - حدیثه اوتادی

۳۸ معلمان راهبران اصلی برنامه درسی - بتول سبزی علی سنجانی

۴۲ امید تلخ - آزاده فخری

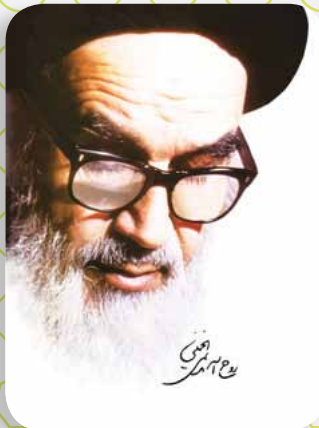
۴۶ ۳۴۸۷ کتاب مجانی! - تهمنه حدادی

عکس، عنوان و آثاری پیوست شود.  
- مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده  
مختار است.  
- مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود.  
- آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان  
مجله نیست.

نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و  
روی سی دی یا از طریق پیام نگار مجله ارسال شوند.  
- تتر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد  
و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود.  
- محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن  
مشخص شود.  
- مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار  
در چند سطر تنظیم شود.  
- کلمات حاوی مفاهیم نمایی (کلیدواژه ها) از متن استخراج شوند.  
- مقاله باید دارای تیتسر اصلی، تیتسرهای فرعی در متن و  
سوتیتسر باشد.  
- معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه

مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و ساختار  
این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد.  
- مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی هم خوانی داشته  
باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه  
می کنید، این موضوع را قید بفرمایید.  
- مقاله یک خط در میان، بر یک روی کاغذ و با خط خوانا

قابل توجه  
نویسندگان  
و مترجمان  
محترم



یادداشت سردبیر

# فضای تحول

محمد رضا حشمتی

یافته‌های امروز دانش مدیریت بیانگر این است که زمانی می‌توان طرح و برنامه‌ای را به‌خوبی اجرا کرد که مدیر طرح مقبولیت و محبوبیت داشته باشد. وقتی به گذشته‌های نه‌چندان دور نگاه می‌کنم، یاد و خاطرات شیرین و سخت دوران پیروزی انقلاب اسلامی برایم پیام‌های تازه‌ای دارد که می‌تواند برای زندگی امروز رهگشا باشد.

یاد باد ایامی که مردم برای رسیدن به هدف انقلاب اسلامی، یعنی سرنگونی رژیم پهلوی و استقرار نظام جمهوری اسلامی، همراه با محبت، دوستی و امید سختی‌هایی را بر خود هموار ساختند تا به هدف ارزشمندشان رسیدند! آن مرشد و معلم بزرگ انقلاب اسلامی - حضرت آیت‌الله سیدروح‌الله الموسوی خمینی - براساس چه اصول و منطقی با مردم گفت‌وگو کرد که آن‌ها حاضر بودند از غنی‌ترین سرمایه خود - جان شیرین - در راه هدف بگذرند؟ اوج و زیبایی تبعیت، ایثار و ازخودگذشتگی دانش‌آموزان کلاس انقلاب اسلامی را در آزمون بزرگ هشت سال دفاع مقدس شاهد هستیم. خمینی عزیز چه رفتار و منشی داشت که مردم قدرشناس ما به‌طور خودجوش لقب پرمعنای «امام» را به ایشان دادند؟

خمینی کبیر بین مردم خود مقبولیت و محبوبیت داشت؛ چنان محبوبیتی که شهدا و ایثارگران می‌گفتند: «از تو به یک اشاره، از ما به سر دویدن».

مهم‌ترین راهبرد معلم و رهبر بزرگ انقلاب اسلامی این بود که او به «تربیت شدن» باور داشت نه «تربیت کردن». با توجه به تجربه شیرین و اثربخش انقلاب اسلامی، تحول بنیادین آموزش و پرورش هم باید در فضای محبت جاری و ساری شود. متأسفانه گاهی شنیده می‌شود که بعضی از همکاران سخت‌گیری‌ها و بایدهایی را در برنامه تحول بنیادین بر خود و دیگران اعمال می‌کنند که از تنگ‌نظری و چشم‌تنگی نسبت به این طرح ناشی می‌شود. برای تحقق دقیق و درست برنامه‌های تحول بنیادین، بیش از پیش به فضایی سرشار از محبت و دوستی نیاز داریم تا پس از هم‌فهمی به همدلی برسیم و این مسیر را گام‌به‌گام به تدریج و با آرامش طی کنیم. با تنفس در فضای حیات‌بخش و امیدبخش محبت و معرفت، به زیبایی می‌توانیم به مراحل «خودیابی»، «خودباوری» و «خودیاوری»، که از اهداف مهم تحول بنیادین است، برسیم.

برای رسیدن به مراحل ذکر شده موانعی وجود دارد که باید از آن‌ها عبور کرد. به‌نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین آن‌ها فهم و درک نادرست ما از مفاهیم برنامه تحول بنیادین باشد. در نظر داریم ابهامات و سؤالات مربوط به تحول بنیادین را جمع‌آوری و با مراجعه به مسئولان و کارشناسان پاسخ‌های مناسب ارائه کنیم. ما نیازمند فهم بیشتر و عمیق‌تر تحول بنیادین هستیم.

## مهارت پنجم: مهارت همدلی

پرورش مهارت همدلی، دانش آموزان را آماده می کند که خودشان را جای دیگران بگذارند

# همدلی از همزبانی خوش تر است

سعیدی نیاز

کارشناس ارشد روان شناسی بالینی

و مدرس مهارت های زندگی

برای همه ما پیش آمده است که دوستی برایمان درد دلی کرده باشد ولی درد دل شنیدن او به دلمان ننشسته باشد. شاید خود ما هم دقت نکرده ایم که چرا رفتار یا کلام دوستان توی ذوقمان خورده است و با او همدلی نکرده ایم. همدلی در ساده ترین تعریف یعنی «خود را جای دیگری گذاشتن و دیدن جهان از نگاه او». این توانایی بعد از گذشتن از دوره پیش دبستانی در ما به وجود می آید. قبل از آن به گفته پیاژه، روان شناس مشهور، تفکر خودمحورانه داریم. اگر به یک کودک سه تا پنج ساله خودکاری عمودی نشان دهیم و بگوییم آن را نقاشی کن، چیزی تقریباً شبیه به آن، یعنی یک خط عمودی تحویلمان می دهد. اگر خودکار را همان طور نگه داریم و از او بپرسیم کسی که به سقف چسبیده است این را چطور می بیند، کودک باز هم یک خط عمودی را تصور و نقاشی می کند. در صورتی که از زاویه دید کسی که به سقف چسبیده، خودکار فقط یک نقطه است. توانایی همدلی به تدریج از سن پنج سالگی در ما به وجود می آید، با این حال، بسیاری از دانش آموزان دوره متوسطه، مخصوصاً در مدرسه های رقابت محور، هرگز آدم های همدلی نیستند. چطور می شود این مهارت را در آن ها پرورش داد؟

می توانید کلاس درس را با تعریف همدلی شروع کنید. از دانش آموزان بپرسید به نظر آن ها همدلی یعنی چه؟ تعریف همدلی در مقدمه بحث آمده است. برای دانش آموزان سنین پایین تر می توان بازی هایی راه انداخت که در آن ها زاویه دید مهم باشد. مثلاً گذاشتن یک شیء نامتقارن در وسط کلاس و پرسیدن این سؤال از دو دانش آموز در دو طرف شیء که «چه چیزی می بیند».



## گام ۱

### یک موقعیت همدلی را مثال بزنید.

بنا به شرایط کلاس، شرایط مدرسه و یا فرهنگ غالب محلی که در آن تدریس می کنید، مثالی بزنید از شخصی که احتمالاً دارد هیجان های منفی را تجربه می کند و دیگران با او همدلی نمی کنند. روایت زیر می تواند برای ساختن مثال به شما کمک کند:

شما در مسابقه مدرسه با تیم مقابل که از مدرسه دیگری آمده است، باختید. علت هم این است که حمید در آخرین ثانیه ها ناخواسته توپ را به حریف پاس داده و حریف همان توپ را گل کرده و تیم شما از مسابقات حذف شده است. شما با حمید چطور حرف می زنید؟

این روایت را برای دانش آموزان بگویید و از آن ها بپرسید هر کدامشان، اگر عضو تیم می بودند، در این موقعیت به حمید چه می گفتند؟ بعد بپرسید اگر شما جای حمید بودید چه حسی داشتید؟ بعد بپرسید حرف آن ها چه تأثیری بر حمید می گذاشت؟ سعی کنید خودتان قضاوت نکنید تا همه حرف های بچه ها، چه همدلانه و چه ناهمدلانه، گفته شود.

## گام ۲

### ناهمدلی را مثال بزنید.

معمولاً بیشتر جواب های دانش آموزان حاکی از رفتارهای ناهمدلانه است. البته ویژگی های دوران نوجوانی هم در این ناهمدلی بی تأثیر نیست. حال، برای اینکه دانش آموزان به صورت طبقه بندی شده با ناهمدلی خودشان مواجه شوند، انواع ناهمدلی را به شرح زیر برایشان توضیح دهید. هر کدام از این انواع یک داستان دارد که می توانید درباره هر یک از دو دانش آموز داوطلب بخواهید با «ایفای نقش» آن را نمایش دهند.

#### ۱. همدلی نصیحت کردن و راه حل دادن نیست

فرهاد: من از دست دوستم ناراحتم.

محمد: تو هم او را برنجان.

فرهاد: ...

#### ۵. بزرگ کردن مشکل و اغراق

شایان: مادرم مریض شده و من بیشتر حواسم پیش اوست.

احمد: تو مطمئن این فقط یک مریضی ساده است؟ نکند

خطرناک باشد؟ پیش متخصص دیگری نرفته اید؟

شایان: ...

#### ۲. همدلی سرزنش کردن نیست

آرمین: من به محمد پولی قرض دادم و او پولم را برنمی گرداند.

آریا: بچه ای دیگر، از اول هم نباید پول به او می دادی.

آرمین: ...

#### ۶. تعریف کردن بی موقع

بهنام: جو خانه ما آن قدر خراب است که می خواهم دربروم.

بابک: برو بابا! تو که قوی تر از این حرف ها بودی. این

لوس بازی ها به تو نمی آید.

بهنام: ...

#### ۳. مقایسه کردن

دانیال: من این درس عربی را متوجه نمی شوم.

رضا: چطور همه بچه ها می فهمند و تو نه؟

دانیال: ...

#### ۴. کوچک شمردن مشکل

احسان: پدر من معتاد است و مادرم می خواهد از او جدا شود.

هر روز دعوا داریم.

روزبه: ای بابا، اینکه چیزی نیست. همه مشکل خانوادگی دارند.

احسان: ...

به بچه ها توضیح دهید که عیب هر کدام از این شیوه های ناهمدلانه چیست. عیب شیوه های اول، دوم و سوم این است که رابطه را بالا به پایین می کند نه دوستانه. عیب شیوه چهارم هم این است که در طرف مقابل این حس را به وجود می آورد که شدت مشککش فهمیده نشده است. دو شیوه آخر هم بیشتر اضطراب آورند تا حمایت کننده.

## گام ۳

### گام‌های همدلی را توضیح دهید.

حالا دانش‌آموزان آماده آن هستند که شیوه‌های همدلی را بیاموزند. به آن‌ها بگویید که باید گام‌های یک تا چهار را پشت سر هم اجرا کنند تا رفتاری همدلانه داشته باشند. گام پنجم مکمل هر چهار گام دیگر است، یعنی روی همه گام‌های دیگر سوار می‌شود. برای اجرای همه گام‌ها فقط از دو دانش‌آموز برای ایفای نقش استفاده کنید، چون همه آن‌ها یک روایت را دنبال می‌کنند. اگر فرصت اجازه داد می‌توانید از دانش‌آموزان دیگر هم برای ایفای نقش استفاده کنید.

#### گام ۱

##### فعالانه گوش بده!

برای دانش‌آموزان توضیح دهید که «گوش دادن» با «شنیدن» فرق دارد. برای گوش دادن فعالانه استفاده از این راهکارها کمک کننده است:

- کنار گذاشتن کار، نگاه کردن به صورت طرف مقابل، نشان دادن توجه با کلمه‌ها و بدن، و سؤال کردن از او.

#### گام ۲

##### به جای راهنمایی دادن، به احساسات و هیجان‌های او توجه کن!

برای بچه‌ها توضیح بدهید که به جای راه حل دادن سریع، اول باید بفهمند دوستشان چه حسی دارد. این حس مثبت است یا منفی؟ اسم دقیق حس چیست؟ طرح درس شماره مهرماه با عنوان «هیجان‌های آشنا» در شناسایی دقیق این هیجان‌ها به بچه‌ها کمک می‌کند.

#### گام ۳

##### خودت را جای او بگذار!

برای دانش‌آموزان توضیح دهید که این گام در تنهایی ما اتفاق می‌افتد. یعنی ما بدون به زبان آوردن در ذهنمان به این سؤال‌ها فکر می‌کنیم: اگر جای او بودم چه احساسی داشتم؟ اگر این اتفاق برای من افتاده بود چه حسی داشتم؟ اگر در مورد حرف می‌زدند چه حسی داشتم؟ اگر در مورد من این طور می‌گفتند چه حسی داشتم؟

#### گام ۵

##### با زبان بدن نشان بده که حسش را فهمیده‌ای!

به دانش‌آموزان بگویید که این چهارگام فقط شامل کلمات است و در هر ارتباطی، کلمات فقط کمتر از ده درصد اطلاعات را منتقل می‌کنند. درواقع، این گام‌ها باید با زبان متناسب بدن همراه شوند تا مؤثر باشند. این راهکارها می‌توانند زبان بدن ما را همدلانه کنند:

- سرد نباش! (یعنی فاصله‌ها را کم کن، صورتت را از حالت ریاتی بیرون بیاور و سعی کن با حرکات صورت از یخ بودن بیرون بیایی).
- با تن صدای آرام حرف بزن، چون تن صدای بلند نشان‌دهندهٔ بانشاط بودن و تن صدای پایین نشان‌دهندهٔ انفعال است.
- با هیجانش هماهنگ باش. چه غمگین چه شاد، تو هم لحن او را داشته باش. البته در مقابل عصبانیت، ترس و تنفر بهتر است شما آرام باشید تا نقش حمایت کننده را داشته باشید.

#### گام ۴

##### بگو حسش را فهمیده‌ای!

به دانش‌آموزانتان بگویید که حالا باید همدلی‌شان را به زبان بیاورند. آن‌ها می‌توانند از این قالب‌ها برای گفتن حسشان استفاده کنند: می‌فهمم که تو فلان حس را داشتی...، آن طور که فهمیدم تو فلان حس را داشتی...



# مردی که برای بار دوم زیست

زندگی، شخصیت و اندیشه‌های تربیتی

شیخ علی اصغر علامه کرباسچیان

ناصر نادری



معلمی را آمیزه‌ای از دانش، هنر، تجربه و فن دانسته‌اند و البته مهارت‌های حرفه‌ای معلمی، اکتسابی و آموختنی است؛ اما جوهره معلمی و استعداد عاطفی و ارتباطی آن، درونی و فطری است. در طول نزدیک به سه دهه تجربه کار در سطوح گوناگون آموزش و پرورش، دیده‌ام افراد برجسته و کم‌یابی که علاوه بر داشتن عناصر دانشی، هنری، تجربی و فنی، توان مدیریت و رهبری هم دارند. وجود این افراد همواره منشأ احیای جریان‌های فرهنگ‌ساز شده است. **علامه کرباسچیان** یکی از این افراد برجسته در جامعه فرهنگی ایران بود.

در این شماره، به اجمال با زندگی، شخصیت و اندیشه‌های تربیتی وی آشنا می‌شوید.

## یخ‌خاطره

### افتادگی را کسر شأن نمی‌دانست

یکی از معلمان مدرسه علوی (حجت‌الاسلام مناقبی) نقل کرده است: علامه به من گفت: «فلان کار را بکن!»

گفتم: «نه، این کار درست نیست».

علامه گفت: «یا این کار را بکن یا فردا تشریف نیاور مدرسه».

گفتم: «چشم، فردا نمی‌آیم».

باروبنه را بستم و به منزل رفتم. تصمیم داشتم دیگر مدرسه نروم. صبح، حدود اذان صبح، هنوز هوا تاریک بود. از هوای سرد زمستان خودم را پوشانده بودم. در خانه را باز کردم تا برای خرید نان بروم. یک وقت دیدم چیز سفیدی کنار در است. پریدم عقب. نگاه کردم، دیدم علامه کنار در جمع شده است. تا مرا دید بلند شد.

گفتم: «حاج آقا، شما اینجا! چطور؟»

گفت: «آدم به شما بگویم یتیمان آل محمد به شما احتیاج دارند. شما باز هم بیایید مدرسه».

گفتم: «چشم آقا، جان به فدای شما! می‌آیم. چرا این طور خودتان را به زحمت انداختید؟»

گفت: «نمی‌خواستم حتی یک روز برنامه شما تعطیل شود».

ایشان افتادگی را کسر شأن نمی‌دانست.

### حاج آقا کمک کنم؟

زمانی که علامه کمردرد شدیدی داشت و حرکت برایش مشکل بود، به بنده گفت: «بیا منزل».

مثل همیشه بلند شد که کتاب و دفتری بیاورد و بگوید:

«عزیز جون، این را بخوان، دست خالی از اینجا نروی». وقتی

بلند شد، ناگهان کمرش گرفت و همین طور بی حرکت ماند. رنج

می کشید، ولی هیبت ایشان مانع بود که من جلو بروم و کمک

کنم. یک دقیقه این حالت ادامه پیدا کرد. بعد گفتم: «حاج آقا

کمک کنم؟» گفت: «بله آقا، بله». جلو رفتم و کمک کردم. به

زحمت کمرش صاف شد. درحالی که درد همه وجودش را گرفته

بود، با عجله رفت و نوشته‌ای آورد تا بخوانم.

این صحنه تا ماه‌ها در ذهنم ماند. علامه که توان بلند شدن

نداشت، این چنین قلبش می تپید و می گفت: «آقای مناقبی،

مراقب باش وهابی‌ها عقاید انحرافی خودشان را به نام عقاید

شیعه در بین جوان‌ها ترویج ندهند!»

در گذر  
زمان

۱۲۹۳

تولد در تهران

۱۳۰۰

آغاز تحصیلات  
ابتدایی

۱۳۱۱

آغاز تحصیل علوم  
دینی در مدارس  
صدر و مروی  
تهران و پوشیدن  
لباس روحانیت

۱۳۱۹

آغاز تحصیل در  
حوزه علمیه قم

۱۳۲۳

بازگشت مجدد  
به قم

۱۳۳۲

باز نویسی رساله  
توضیح المسائل

۱۳۳۴

بازگشت به  
تهران و تأسیس  
دبیرستان علوی

## شخصیت فرهنگی

حاج شیخ علی اصغر کرباسچیان (۱۳۸۲-۱۲۹۳) که بعدها لقب «علامه» یافت، روحانی منحصر به فردی بود. او منشأ تحولاتی بزرگ در آموزش عقیدتی و تأسیس مدارس امروزی دینی شد. در عمر پربارش هزاران شاگرد تربیت کرد. از ویژگی‌های او پذیرفتن یا بر عهده گرفتن کارهایی بود که روی زمین مانده بود. اگر احساس می‌کرد انجام کاری ضرورت دارد، شک نمی‌کرد و بی‌درنگ سراغ آن می‌رفت. از نمونه این کارها «ساده‌سازی رساله عملیه» بود. پیش از این، رساله‌های عملیه یا توضیح المسائل به شکل فعلی وجود نداشت. **آیت‌الله بروجردی**، مرجع تقلید، رساله‌ای داشت به‌نام «جامع‌الفروع» که به‌کار مردم عادی نمی‌آمد. کرباسچیان ضرورت بازنویسی رساله‌های عملیه را به شکل امروزی و با نثری روان و قابل فهم همگان دریافت و خود به این کار مبادرت کرد.

از خدمات مهم و ماندگار وی، تأسیس «مدرسه علوی» بود؛ مدرسه‌ای که با دغدغه دینی، ولی به سبک و سیاق امروزی شکل گرفت و در طی چند دهه، منشأ خدمات تربیتی و آموزشی بسیاری شد. آشنایی او با مرحوم استاد **رضا روزبه** هم در غنی ساختن برنامه‌های دبیرستان علوی تأثیر داشت.

این اقدام ارزشمند (شاگردپروری و الگوسازی در روش‌های آموزشی و تربیتی) علامه کرباسچیان باعث شد امروز شاگردان و همکاران علامه حدود صد مدرسه پسرانه و دخترانه را در تهران و شهرستان‌ها با بهره‌گیری از رهنمودهای او مدیریت کنند.

علامه کرباسچیان را باید یکی از چهره‌های تأثیرگذار در حوزه تعلیم و تربیت و تأسیس مدارس اسلامی در تاریخ معاصر ایران دانست.

آثار علامه که نسخه‌های الکترونیکی آن‌ها در وبگاه رسمی مرکز تدوین و نشر آثار استاد علامه کرباسچیان به نشانی [allameh.ir](http://allameh.ir) موجود است، عبارت‌اند از:

در محضر استاد (ده جلد)، رسائل استاد (دو جلد)، توصیه‌های استاد، وصایای استاد، حکایات استاد و راه خداشناسی (خلاصه توحید مفضل امام صادق علیه‌السلام).

## اندیشه‌های تربیتی

### ○ یک تخصص

شغل معلمی یک تخصص است. فرصت تابستان را از دست ندهید و برای سال تحصیلی آینده برنامه‌ریزی کنید.

### ○ ذات نایافته از هستی‌بخش

ما می‌خواهیم فارغ‌التحصیلان در بعد دینی و علمی سرآمد باشند. پس معلمان ما هم باید در آن دو بعد برجسته باشند. از کوزه همان برون تراود که در اوست. ذات نایافته از هستی‌بخش کی تواند که شود هستی‌بخش؟

### ○ تست روانی

دانش‌آموزان ورودی نباید گرفتار ناراحتی‌های روانی از قبیل نگرانی، وسواس و انزوایی باشند. اقدامات تربیتی مدرسه باید روی بچه‌های کاملاً طبیعی و سالم باشد. خوب است در کنار تست‌های ورودی، تست روانی هم توسط متخصصان روان‌پزشک داشته باشیم.

### ○ کاهش فشار عصبی

دقت شود که از مسائل دلهره‌آور برای دانش‌آموزان بکاهیم. غذاهای تقلبی، تکالیف، امتحانات، فیلم‌های خشونت‌آمیز و هیجانی و هوای آلوده، فشار عصبی زیادی روی بچه‌ها دارد. در بعضی کشورهای موفق، امتحان در دوره ابتدایی حذف شده است و در متوسطه هم، هر کس برحسب ذوق و سلیقه خود رشته مورد علاقه‌اش را انتخاب می‌کند و در دانشگاه هم همین‌طور است. آن‌ها فشار عصبی و دلهره‌های دوران تحصیل را ندارند.

### ○ روپوش بسیار سفید

لکه‌های چربی و سیاهی روی لباس کارگر ساختمانی یا مکانیک آشکارتر است یا خال کوچکی روی روپوش سفید پزشک یا مسئول آزمایشگاه؟ هر معلم که می‌خواهد کار پیامبران را دنبال کند، روپوش بسیار سفیدی بر تن کرده است که کوچک‌ترین نقطه ضعف اخلاقی و شخصیتی او را به سرعت نمایان می‌سازد.

|                            |                          |                   |
|----------------------------|--------------------------|-------------------|
| ۱۳۷۸                       | ۱۳۴۷                     | ۱۳۴۰              |
| ابتلا به سرطان و عمل جراحی | تأسیس مؤسسه فرهنگی‌تیکان | تأسیس دبستان علوی |
| ۱۳۸۲                       |                          |                   |
| رحلت و دفن در قم           |                          |                   |

## در گفت و گو با دکتر میترا دانشور

مؤلف کتاب تفکر و سبک زندگی مطرح شد:

سمانه آزاد

# پرورش دانش آموز پرسشگر با تفکر و انتخاب‌کننده سبک زندگی براساس تفکر

دانش‌آموزان پایه اول متوسطه اول امسال درس جدیدی را با عنوان «تفکر و سبک زندگی» تجربه می‌کنند؛ درسی که قرار است براساس آن چگونه فکر کردن، چگونه دنبال پاسخ پرسش‌ها رفتن و اساساً پرسشگری و روش‌های پژوهش را بیاموزند. علاوه بر این، با آداب و سبک‌های زندگی بر مبنای ارزش‌های ملی و دینی نیز آشنا می‌شوند. اما پیش از آشنایی با اهداف درس باید به این پرسش پاسخ داد که چرا «تفکر» به عنوان یک درس وارد نظام آموزشی شده است؟ قرار است در ساعت این درس دانش‌آموزان چه چیزی یاد بگیرند؟ و آیا ساعت اختصاص داده شده به این درس کافی است؟

برای یافتن پاسخ این پرسش‌ها به سراغ خانم دکتر میترا دانشور، یکی از مؤلفان کتاب تفکر و سبک زندگی رفته‌ایم. وی معتقد است، تفکر تنها حوزه یادگیری است که اگر محقق شود، می‌توان مطمئن بود که یادگیری در سایر حوزه‌ها نیز اتفاق خواهد افتاد.

حوزه‌های یادگیری، حوزه‌های وسیع دانش هستند. مثلاً ریاضیات یک حوزه وسیع دانش محسوب می‌شود که پیشرفت‌های زیادی داشته است. ما نمی‌توانیم طی ۱۲ سال تحصیلی هر آنچه را که در این حوزه وجود دارد آموزش دهیم. بلکه از این حوزه آنچه را که بتواند ما را به اهدافمان برساند انتخاب می‌کنیم. به طور خلاصه، حوزه یادگیری را به این معنا به کار می‌بریم: «حوزه‌ای وسیع از یک دانش با موضوعات بسیار، که می‌توانیم از میان آن‌ها برای یادگیری دانش آموز، به منظور رسیدن به اهداف برنامه، انتخابی انجام دهیم».

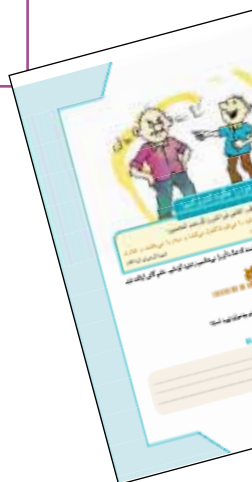
تکرار می‌کنم که حوزه‌های یادگیری معادل عنوان‌های درسی نیستند چون در دنیای خارج از حیطه آموزش این حوزه‌ها به صورت تخصصی وجود دارند و هر روز هم به موضوعات آن‌ها افزوده می‌شود. در حیطه آموزش و لااقل در ۹ سال اول، ما با این حیطه‌ها به صورت تخصصی برخورد نمی‌کنیم. فقط در سه سال آخر است که رویکرد ما نیمه تخصصی می‌شود. لذا ما با علم به حوزه‌های یادگیری خارج از حوزه آموزش و پرورش دست به انتخاب می‌زنیم. در این انتخاب ممکن است محتوای یکی از حوزه‌ها را با محتوای حوزه دیگر تلفیق کنیم و گاهی هم آن‌ها را به صورت مجزا آموزش دهیم. لذا عنوان‌های درس‌ها متفاوت خواهند شد. به همین دلیل، کتابی

معمولاً اهداف مقاصد و غایاتی هستند که «به کجا رسیدن» را مشخص می‌کنند، اما برای چگونگی به مقصد رسیدن باید راه‌های گوناگونی را انتخاب کنیم. به این منظور، به بستریایی نیاز داریم تا به اهدافمان برسیم. حوزه‌های یادگیری همین بسترها هستند و تعریفی که معمولاً از آن‌ها ارائه می‌شود، «حوزه‌های وسیع دانش» است که ممکن است موضوعات درسی را پوشش دهند و ما می‌توانیم از میانشان انتخاب کنیم.

پس عنوان «حوزه یادگیری» بدان معناست که می‌خواهیم در این حوزه برای دانش آموز یادگیری اتفاق بیفتد. این یادگیری کمک می‌کند تا دانش آموز به اهدافی که می‌خواهیم برسد. اما حوزه یادگیری معادل عنوان درسی نیست، چون

شما در برنامه درسی ملی مسئولیت حوزه‌های یادگیری را بر عهده داشتید که در ادبیات برنامه درسی موضوع جدیدی است. بسیاری گمان می‌کنند که به ازای هر حوزه یادگیری باید کتابی هم تولید شود. در واقع، حوزه‌های یادگیری با موضوعات یادگیری یکی انگاشته می‌شوند. بنابراین، بهتر است ابتدا بپرسیم منظور از حوزه‌های یادگیری چیست و چرا باید این حوزه‌ها وجود داشته باشند؟

فکر می‌کنم بهتر است پیش از تعریف حوزه‌های یادگیری، در مورد ضرورت وجود حوزه یادگیری توضیح دهیم. ما اهدافی داریم که جهت ما را تعیین می‌کنند و برای تحقق آن‌ها ناگزیریم محتوایی انتخاب کنیم.







راهنمای برنامه موضوعی تولید می‌شود، نوعی ناهماهنگی بین کتاب‌های درس‌های گوناگون به وجود می‌آید. پس باید سطحی بالاتر را مدنظر قرار می‌دادیم. برنامه درسی را ملی می‌کردیم تا راهنمای حوزه‌های یادگیری براساس آن تولید شود.

ما حرفه‌وفن داشتیم، ولی امروز بیشتر به فناوری نیازمندیم. لذا اکنون حوزه کاروفناوری را پیش‌بینی کرده‌ایم که هم حوزه کار (حرفه) و هم حوزه فناوری اطلاعات و ارتباطات را پوشش دهد. ما حوزه‌ای با عنوان علوم تجربی را هم در گذشته داشته‌ایم، اما امروزه فناوری‌های نانو و بیو بیش از سایر حوزه‌ها در علوم تجربی مطرح است. بنابراین، باید متناسب با این تغییرات، در حوزه‌هایی که قبلاً هم داشته‌ایم، تغییراتی ایجاد کنیم.

ما هیچ‌وقت برای حوزه آداب و مهارت‌های زندگی برنامه نوشته شده نداشته‌ایم. بیشتر منابع این حوزه هم ترجمه‌ای بوده‌اند. ممکن است یک مجموعه از مهارت‌های زندگی با دیگر کشورها مشترک باشد، اما مهارت‌هایی خاص هر کشور نیز وجود دارند. آداب، مشخصاً به فرهنگ هر کشور وابسته است، لذا وقتی حوزه آداب و مهارت‌های زندگی را پیش‌بینی می‌کنیم، یعنی باید برنامه‌ای بومی را با نگاه بومی تولید کنیم. این بدان معنا نیست که از مطالعات جهانی استفاده نشود. از مطالعات و

### آداب و مهارت‌های زندگی مطرح بوده، به گونه‌ای که می‌توان گفت معلمان ادبیات ما آداب هم می‌آموختند.

حرف شما درست است، ولی همه‌اش نه. درست است چون ماهیت زبان و ادبیات فارسی به گونه‌ای است که می‌تواند هم تفکر منطقی و خلاق و هم تفکر انتقادی را پرورش دهد. در درس‌های گوناگون می‌توان آداب و مهارت‌های زندگی را پی‌گیری کرد، اما بر این‌ها برنامه‌ای حاکم است. در گذشته، همان‌طور که شما گفتید، در ادبیات فارسی بخش‌هایی با این عنوان بود، اما بر چه اساسی این انتخاب صورت می‌گرفته است؟ براساس ذوق و سلیقه مؤلف یا براساس برنامه؟

امروزه در دنیای برنامه‌ریزی ایران، دوره‌ای را که مطالب براساس ذوق و سلیقه مؤلف تدوین می‌شد طی کرده‌ایم. زمانی در ایران راهنمای برنامه‌ای نداشتیم، بلکه یک برنامه کلی وجود داشت که مؤلفان خودشان باید آن را تفسیر و به کتاب تبدیل می‌کردند. پس ما در آن دوره فقط تألیف کتاب داشتیم. اگر برنامه‌ای در ذهن مؤلف بود، آن چیزی بود که خودش برنامه‌ریزی می‌کرد. سپس در دوره بعد، برای کتاب‌ها راهنمای برنامه درسی تولید کردیم. درواقع، برنامه‌ریزی در نظام آموزش و پرورش ایران مسیر بلوغ را طی کرده است.

پس از آن به مرحله‌ای رسیدیم که متوجه شدیم وقتی برای یک کتاب

مانند تفکر و سبک زندگی که برای پایه اول متوسطه پیش‌بینی شده، محتوایش را از دو حوزه گرفته است: حوزه «تفکر و حکمت»، و حوزه «آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده». محتوا از این دو حوزه انتخاب، اما به صورت تلفیقی سازمان‌دهی شده است.

مثلاً در دوره ابتدایی که سعی می‌کنیم عنوان‌های درسی کمتری داشته باشیم، محتوای یک حوزه با محتوای حوزه دیگر تلفیق می‌شود و یک عنوان درسی را تشکیل می‌دهد. برای مثال، در پایه اول ابتدایی معمولاً کتاب دینی یا مطالعات اجتماعی نداریم، اما اهداف دینی و اجتماعی داریم. درواقع، هنگام سازمان‌دهی محتوا، اهداف این درس‌ها را از طریق درس‌های دیگر به خصوص زبان و ادبیات فارسی دنبال می‌کنیم.

این جریان از سلسله مراتب برنامه‌ریزی است. ما پیش از این هم حوزه یادگیری داشتیم، اما تحت این عنوان و با این نگاه تعریفشان نکرده بودیم. در حال حاضر هم تا حدودی عنوانشان تغییر کرده است که البته پیش از این‌ها باید نگاه حاکم بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا تغییر پیدا کند.

**اشاره کردید که پیش از این هم حوزه‌های یادگیری را در برنامه درسی داشته‌ایم، اما موضوعی مانند تفکر در برنامه‌ها و درس‌های ما نبوده است. گرچه موضوع تلفیقی بوده، مثلاً در ادبیات فارسی کهن مسائلی مانند**





یک آزمایش فیزیک آغاز می‌شود. یعنی با آزمایش تعادل، بحث تعادل در هستی را مطرح می‌کنیم. موضوع با مثال‌های فیزیکی توسط دانش‌آموزان شروع و به مثال‌های اجتماعی کشیده می‌شود. با مثال‌های تعادل در نهادهای اجتماعی شروع می‌کنیم و فراتر از آن به مثال‌های به تعادل در هستی می‌رسیم. به‌خصوص در دوره ابتدایی به همکارانمان نشان دادیم که می‌توانند در ساعت‌های درس‌های گوناگون هم به این طریق عمل کنند. انتخاب و سازمان‌دهی محتوای سایر حوزه‌های یادگیری هم باید به این طریق باشد. یعنی مثلاً در ساعت علوم ما فقط مفاهیم یا روش‌های علوم تجربی را آموزش ندهیم. در کتاب علوم هم می‌توان این کار را دنبال کرد، به شرطی که برنامه‌ریز و مؤلف چنین دیدگاهی را داشته باشند که ما می‌توانیم با بحث منظومه شمسی فلسفه ناظم و منظوم را دنبال کنیم یا با بحث مواد بحث علت و معلول را دنبال و از تمام ظرفیت موضوع استفاده کنیم. دبیران دوره متوسطه نیز می‌توانند این گونه عمل کنند.

در گذشته این اتفاق نمی‌افتاده و هنوز هم به دو دلیل نیفتاده است. نخست اینکه دیدگاه برنامه‌ریزی حاکم بر برنامه‌های

موضوعی خاص (مثل ریاضی، علوم تجربی و...) تفکر می‌کند، فارغ از اینکه موضوع چیست، درباره موضوعات و فرایندهای زندگی فکر می‌کند.

### چرا قبلاً به این موضوع فکر نکرده بودیم؟

نمی‌توان گفت قبلاً در این باره فکر نشده بوده است، چون وقتی برنامه‌های قبلی را ملاحظه می‌کنیم، می‌بینیم که بحث تفکر در آن وجود دارد، اما به این شکل نه. حالا که شکل‌های قبلی ما را به آنجا که می‌خواستیم نرسانده‌اند، باید شکل جدیدی را تجربه کنیم. وقتی می‌گوییم شکل جدید، منظور در دنیای آموزش است. چرا که ما سابقه هزار ساله آموزش فلسفه و فلسفیدن داریم. اما از وقتی آموزش و پرورش رسمی و الگوبرداری از کشورهای دیگر شروع شده است، ما داشته‌های خود را کنار گذاشته‌ایم و سراغ دیدگاه موضوع محور برنامه‌ریزی رفته‌ایم. این دیدگاه هم عنوان‌های خاصی دارد که به این نوع مباحث نمی‌پرداخته است. حالا می‌بینیم که این دیدگاه جواب نداده است. ضمن اینکه اکنون در آموزش و پرورش کشورهای دیگر هم که به اندازه کشور ما سابقه فلسفه ندارند، بحث تفکر مطرح است. خیلی از کشورها به صورت تلفیقی یا مستقل به این موضوع می‌پردازند. حداقل اکنون دیگر این نیاز حس می‌شود که باید برنامه‌ای برای پرورش تفکر وجود داشته باشد.

### در این درس چه کاری انجام می‌شود؟ آیا تفکر و حکمت به عنوان پس زمینه همه حوزه‌ها و محتواها وجود خواهد داشت؟

ما در این درس موضوعات را از حوزه‌های گوناگون علوم تجربی، اجتماعی، دینی و... انتخاب می‌کنیم و آن‌ها را دستاویزی برای تفکر فلسفی قرار می‌دهیم.

مثلاً در تفکر و سبک زندگی پایه هفتم فعالیتی هست که با

مشتراکات استفاده می‌کنیم، اما مهارت‌هایی خاص کشور ایران است. بنابراین، این حوزه هم برنامه خود را می‌خواهد. یعنی هم خود برنامه و هم دیدگاه برنامه‌ریزی حاکم بر آن باید به‌روز شود.

ضمن اینکه فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی هم تدوین شده و برنامه درسی ملی متأثر از آن نوشته شده است. وقتی فلسفه تغییر می‌کند، طبیعتاً روی همه مؤلفه‌های برنامه اثر می‌گذارد، از جمله اهداف و عنوان‌های حوزه‌های یادگیری و نیز دیدگاه حاکم بر انتخاب و سازمان‌دهی محتوا در حوزه یادگیری.

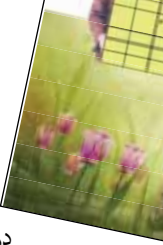
در مورد تفکر هم باید گفت ما این حوزه را قبلاً هم داشته‌ایم، اما به صورت بین‌رشته‌ای که البته برنامه مشخصی بر آن حاکم نبوده است.

به نظر من تفکر تنها حوزه یادگیری است که اگر واقعاً در آن یادگیری صورت گیرد، می‌شود مصداق «چون که صد آید نود هم پیش ماست». یعنی یادگیری در سایر حوزه‌ها بهتر صورت می‌گیرد. کسی که تفکر می‌کند می‌تواند دانش تجربی، ریاضی و ادبی را کسب کند. لذا بیش از همه تدوین برنامه تفکر و حکمت را ضروری می‌دانم. در این برنامه است که مشخص می‌شود ما در طول ۱۲ سال (و با احتساب پیش‌دبستانی ۱۴ سال)، چگونه باید تفکر را در مخاطبان پرورش دهیم؟ می‌خواهیم به مخاطبان کمک کنیم مراحل رشد تفکر را (با هر طبقه‌بندی) راحت‌تر طی کنند. عده‌ای تفکر را به قیاسی و استقرایی، و عده‌ای هم به تفکر منطقی، خلاق و نقاد طبقه‌بندی می‌کنند. با هر طبقه‌بندی که این کار را انجام می‌دهیم، بخشی از آن به صورت بین‌رشته‌ای در همه موضوعات درسی می‌تواند پی‌گیری شود، اما بخشی از آن که فلسفیدن نام دارد، به برنامه و ساعت مستقلی نیاز دارد. در این ساعت برخلاف ساعات درسی دیگر که دانش آموز درباره



**ما در درس تفکر و سبک زندگی موضوعات را از حوزه‌های گوناگون علوم تجربی، اجتماعی، دینی و... انتخاب می‌کنیم و آن‌ها را دستاویزی برای تفکر فلسفی قرار می‌دهیم**





درسی ما موضوع محور بوده، یعنی موضوع و مفاهیم موضوع بر برنامه ریزی غلبه داشته است. دوم اینکه دبیر این درس هم باید دبیر تخصصی باشد.

برای اینکه تفکر فلسفی را پرورش دهیم و آن را در درسی مانند علوم تجربی دنبال کنیم، ابتدا باید تغییراتی حاصل شود. نخست، برنامه‌ای که باید برای حوزه یادگیری علوم تجربی انتخاب شود، دیگر فقط علوم تجربی نیست و اهداف تفکر فلسفی را هم دنبال می‌کند. دوم، دبیری که می‌خواهد این درس را تدریس کند، دبیر تک رشته‌ای نیست، دبیر بین رشته‌ای است. یعنی بیش از اینکه بخواهد علوم تجربی را درس دهد، دنبال پرورش تفکر است. این موضوع قبلاً هم بود، اما نه خیلی قوی.

**نکاتی که شما می‌گویید در درس‌هایی مانند زیست‌شناسی، فیزیک، ریاضی، شیمی و حتی در عربی هم بوده است. در ساعت‌های فیزیک یا علوم، معلمان به طور معمول از موضوعات فیزیک یا علوم تجربی برای پرورش تفکر و فلسفیدن استفاده می‌کنند یا فقط خود موضوع و مفاهیم را آموزش می‌دهند؟**

معمولاً فقط خود موضوع و مفاهیم را آموزش می‌دهند. این نگاه از نظر من نگاه دایره‌المعارف به کودک است. یعنی دانش آموز را به یک دایره‌المعارف تبدیل می‌کنیم که واقعاً هم، از این نظر، خروجی‌های

آموزش و پرورش دایره‌المعارف‌های خوبی هستند و می‌بینیم با چه درصدهای بالایی از پس کنکور برمی‌آیند. اما وقتی بحث کاربرد دانش در زندگی‌شان مطرح می‌شود واقعاً بچه‌ها چقدر توانایی دارند؟

**من فکر می‌کنم تألیف کتاب‌های درسی ما، بیش از آنکه به این بحث‌ها و حوزه‌ها مربوط باشد، مربوط به رویکرد است. رویکرد ما آماده کردن دانش آموز برای ورود به آموزش عالی بوده است. یعنی آموزش‌ها دانشگاه محور بوده است. شاید اگر دیدگاه و رویکرد آموزش‌ها به زندگی محوری<sup>۱</sup> تغییر می‌یافت، بهتر می‌توانستیم درباره این موضوع کار کنیم.**

شما اصطلاح زندگی محوری را به کار بردید. این خوب است، اما حتی اگر محتوا را بر همین اساس انتخاب کنیم، تا وقتی دیدگاه حاکم بر آموزش‌های ما تغییر پیدا نکند، این محتواها به سؤال و جواب و حفظیات تبدیل می‌شوند و ارتباطی میان آن‌ها با زندگی ایجاد نمی‌شود.

بنابراین، ابتدا باید دیدگاه برنامه ریز تغییر پیدا کند و بپذیرد که انتخاب و سازمان دهی محتوا باید به گونه‌ای باشد که تفکر دانش آموز پرورش یابد. وقتی تفکر پرورش پیدا کند، برای همه زندگی قابل استفاده است. یعنی هر جا لازم باشد می‌تواند تفکر را به کار گیرد؛ چه در زندگی تحصیلی و شغلی و چه در زندگی خانوادگی و...

بنابراین، در مرحله نخست انتخاب محتوا باید به گونه‌ای باشد که تفکر دانش آموز پرورش یابد و واقعاً یادگیری اتفاق بیفتد نه اینکه حافظه پرورش یابد. اگر انتخاب محتوا با این دید انجام گیرد، دبیر صرفاً انتقال دهنده دانش نیست، بلکه تسهیل گر و مدیر فرایند یادگیری است. از سوی دیگر، دانش آموز هم دیگر فقط مصرف کننده دانش نیست بلکه تولید کننده آن می‌شود، ولو اینکه قبلاً این دانش را فرد

دیگری تولید کرده باشد. بنابراین، کتاب به یک منبع تبدیل می‌شود که قرار نیست آن را حفظ کند، بلکه می‌تواند از منابع دیگری هم برای کسب دانش استفاده کند.

سال گذشته ما برنامه درسی جغرافیای پیش‌دانشگاهی را ارزیابی کردیم که رویکرد انتخاب محتوایش کاربردی بود. یکی از ابزارهای ارزیابی مشاهده بود. بنابراین، به استان‌های گوناگون و به کلاس‌های درس سر زدیم. در یکی از کلاس‌ها دبیر آن کلاس که از دبیران توانمند و تحصیل کرده هم به حساب می‌آمد، یک ربع اول کلاس مفاهیم را روی تخته نوشت و برای دانش آموزان تعریف کرد. سپس قسمت‌های مهم کتاب را معین کرد. بعد هم از بچه‌ها خواست کتاب‌های تست‌شان را آماده کنند! کاربرد رایانه در جغرافیا یکی از فصل‌ها بود. مدرسه کارگاه رایانه داشت، اما دانش آموزان رشته انسانی می‌گفتند حتی یک بار هم به این کارگاه نرفته‌اند و کارگاه فقط به دانش آموزان رشته ریاضی اختصاص دارد، چون آن‌ها درسی با عنوان رایانه دارند. یعنی کارگاه رایانه در مدرسه به یک کتاب در یک رشته اختصاص داده شده است و برای درس دیگری در رشته دیگر (جغرافیا) که دقیقاً چنین موضوعی دارد، حتی یک بار هم استفاده نشده است. در حالی که برنامه جغرافیای پیش‌دانشگاهی به صورت کاربردی تنظیم شده است، در عمل اجرا نمی‌شود.

بنابراین، بیش از همه باید دیدگاه‌ها تغییر پیدا کند. برای همین برنامه درسی ملی و حوزه‌های یادگیری هم می‌توانیم مطابق گذشته برنامه و کتاب موضوع محور بنویسیم و در مدرسه هم تدریس موضوع محور داشته باشیم و بچه‌ها هم درس‌ها را حفظ کنند و امتحان بدهند. تا زمانی که دیدگاه حاکم بر برنامه ریزی اصلاح نشود، هر قدر هم عنوان و کتاب عوض کنیم، اتفاقی نمی‌افتد.





# اجرای کتاب تفکر و سبک زندگی

## در مدرسه شاهد آسیه، منطقه ۴ تهران

حیات مدرسه اولین جایی بود که به استقبالمان آمد. حیات نسبتاً بزرگ و عریض و طولیلی که چند متر ما را با خودش برد تا به ساختمان مدرسه رساند. در ورودی ساختمان آن قدر بزرگ بود که هر پنج‌تایمان بدون نیازی به تعارف همزمان از آن گذشتیم و رفتیم داخل.



نفیسه ثبات  
عکاس: مریم فرحی

خانم پاشانجاتی، مدیر مدرسه به استقبالمان آمد و همگی پشت میز کنفرانس خانم مدیر جا شدیم. خانم فرحی، عکاس گروه، بی‌وقفه اتاق را برای عکاسی آماده می‌کرد و جلسه با صدای کیلیک کیلیک دوربین خانم عکاس شروع شد.

آقای حشمتی که هماهنگ‌کننده این اجرا بودند با خانم مدیر وارد گفت‌وگو شدند.  
- امیدواریم این نوع کارها و اجراها در مدرسه به‌صورت مستمر ادامه پیدا کند.  
- ما امکان این را داریم که چندین کلاس را با هم ادغام کنیم و شما کلاس را برایشان اجرا کنید.  
خانم دانشور به‌سرعت وارد بحث شدند «این کلاس گفت‌وگوست، با تعداد زیاد اصلاً جمع نمی‌شود».  
خانم نوراللهی با خانم دانشور وارد گفت‌وگو شد «شما دقیقاً می‌خواهید امروز با بچه‌ها چه موضوعی را کار کنید؟»  
- «می‌خواهم در مورد ادراک حسی گفت‌وگو کنم و اینکه خطای ادراک حسی چیست؟»  
- «به نظر شما بچه‌های این سن، می‌توانند بفهمند ادراک حسی چیست؟»  
خانم دانشور لبخند زدند و همان‌طور که شیرینی را توی بشقاب با کارد کوچک می‌کردند، گفتند «حالا ببینید برویم سر کلاس ببینیم چه می‌شود؟»  
ولی خانم نوراللهی دنبال حرفش را گرفت «ما در روستایی بچه‌ها را بردیم بالای کوه و به آن‌ها گفتیم چی می‌بینید؟»

بعد یک مجله پروپیمان از کیفش بیرون آورد که پر از عکس‌های مناطق مختلف روستایی کشورمان بود، مجله را ورق زد، صفحه‌ای از آن را باز کرد و بالا گرفت به سمت همه «این تصویر را ببینید!»  
تصویر از بالای کوه گرفته شده بود، جنگلی پر درخت و خشک زیر پای کوه ایستاده بود. گمانم زمستان بود که این همه سرما و بی‌رنگی را روی تصویر ریخته بود.

خانم نوراللهی انگشتش را روی تصویر گذاشت و گفت «بچه‌ها را بردیم بالای کوه و از آن‌ها خواستیم که آنچه را می‌بینند و حس می‌کنند، بکشند. می‌دانید نتیجه چه شد؟»

مجله را ورق زد و صفحه بعد نقاشی‌های پر آب و رنگ بچه‌ها از درخت‌های سرسبز و گل و بوته و جویبار بیرون زد.  
همه خندیدیم!





ما هم دست به کار شدیم تا کلاس شکل دایره به خودش بگیرد، ولی نمی‌شد، جا کم بود. برای همین هم یک نیم‌دایره کوچک در دل نیم‌دایره‌های بزرگ زده شد و این‌طوری همه جا شدند. خانم نوراللهی و من ته کلاس بین بچه‌ها خودمان را جا دادیم، آقای حشمتی هم روی سکوی کلاس پشت در سگر گرفتند تا بچه‌ها راحت باشند. ما می‌دانستیم که خانم دانشور می‌خواهند در مورد «خطای ادراک حسی» با بچه‌ها گفت‌وگو کنند؛ چه عبارت سختی!



کلاس آماده بود باید برای اجرای ادراک حسی خانم دانشور، می‌رفتیم. کلاس هفتم جایی در انتهای راهروی طبقه اول بود. پله‌های طولانی و کم‌عرض ما را به راهروی نسبتاً عریضی رساند که با چند قدم کوتاه در کلاس هفتم به رویمان باز شد. همگی به صف وارد کلاس شدیم؛ خانم‌ها دکتر دانشور، فرحی، نوراللهی و من، ثبات، و آقای حشمتی (بعداً هم خانم شبیری آمدند). بچه‌ها تمام قد ایستادند، بلند و محکم داد زدند «سلام‌علیکم، صبح‌بخیر». ایستاده بودیم جلوی بچه‌ها و نگاهشان می‌کردیم. آقای حشمتی این سکوت را شکست: «من حشمتی هستم. ایشان خانم دانشورند. می‌دانید اسمشان در کدام کتابتان آمده است؟» خانم دانشور وارد گفت‌وگو شدند: «حالا بفرمایید بنشینید.»



کلاس شروع شد. خانم دانشور مدادی را داخل لیوان آب گذاشتند و از بچه‌ها خواستند خوب ببینند و بگویند چه می‌بینند؟ از همان ابتدای نیم‌دایره گفت‌وگو شروع شد:

- خانم ما ده دوازده تا مداد توی آب می‌بینیم.
- خانم ما یک عدد مداد می‌بینیم که پایینش چاق و گنده شده است.
- خانم ما یک مداد می‌بینیم که انگار از وسط خم شده است.
- انگار شکسته است؟
- ماجرای لیوان و مداد یک دور کامل نیم‌دایره را چرخید.
- «خب بچه‌ها چطور می‌شود از یک لیوان و مداد ثابت این قدر چیزهای متفاوتی دید؟»
- خب خانم خطای دید است دیگر!
- خطای دید چیست؟
- همین که ما اشتباه می‌کنیم.
- کسی می‌تواند توضیح دهد که ما چطور چیزی را می‌بینیم؟
- خب، وقتی نگاه می‌کنیم، پیامی به چشم ما می‌رسد و بعد هم به مغز و ما می‌توانیم ببینیم.



بچه‌ها نشستند و بی‌معطلی سراغ صفحه اول کتاب‌هایشان رفتند تا اسم خانم دانشور را پیدا کنند. همان‌طور که سرها بین ورق‌های کتاب می‌گشت، چیزهایی هم می‌گفتند: «فیزیک خانم؟»

- «من که خانم نیستم! من آقا ام!»
- همه خندیدند.
- «نه! فیزیک نه!»
- «ریاضی آقا!»
- «نه! ریاضی هم نه!»
- «آهان تفکر! خانم دانشور! شما کتاب تفکر را نوشته‌اید؟»
- «بله، خودش است!»
- «وای نه! می‌شود دیگر از این کتاب‌ها ننویسید!»
- «چرا بچه‌ها؟»
- «خیلی خسته‌کننده و... بود.»
- «خب حالا من امروز می‌خواهم کاری بکنم که دیگر شما این حس را نداشته باشید. ولی این‌طوری که نمی‌شود! یعنی من نمی‌توانم این‌طوری کار کنم! باید نیمکت‌ها را دور کلاس بچینید؛ مثل دایره!»





۱۰

زنگ تفریح کوتاهی بود. بچه‌ها آمدند و سرجایشان نشستند و گفت‌وگو دوباره شکل گرفت «خب بچه‌ها، چطور می‌شود، در صورتی که همه با اعصاب و شبکیه و مغز و... می‌شنوند و می‌بینند و می‌خورند، ولی الان از یک مداد که در آب بود، هر کس چیزی دید؟» «این خطای دیده!»  
- خطای دید چیه؟  
- ما چیزی را درست نمی‌بینیم، اشتباه می‌بینیم.  
- گاهی رنگ‌ها را متفاوت از هم می‌بینیم.  
- گاهی چیزهای متفاوتی می‌شنویم.  
- این اشتباه کی و کجا اتفاق می‌افتد؟  
برخی می‌گفتند در عصب و برخی می‌گفتند در مغز. بحث ادامه پیدا کرد تا اکثریت گفتند در مغز. اما هنوز عده‌ای قبول نداشتند.  
- خب بچه‌ها به این‌ها که شما گفتید می‌گویند خطای ادراک حواس!

- ادراک؟  
- یعنی درک کردن. حالا چه کار کنیم تا این خطاهای ادراک حسی کمتر شوند؟  
- بیشتر دقت کنیم.  
- به حرف پدر و مادرمان بیشتر گوش بدهیم.  
- از تجربیات بزرگ‌ترها استفاده کنیم.  
خانم دانشور: آیا در زندگی‌مان هم از این اتفاق‌ها می‌افتد؟  
- بله! زیاده!  
- مثال دارید؟  
بچه‌ها مثال‌های جالبی از زندگی‌شان زدند.

در بین گفت‌وگوی بچه‌ها سرم را نزدیک گوش دانش آموزی که کنارم نشسته بود بردم «به‌نظرت این کلاس چه تفاوتی با کلاس‌های دیگر داشت؟»  
- خب خانم ما تا حالا این‌طوری گرد سر کلاس نشسته بودیم.  
- به جز چیدمان، چه چیز متفاوت دیگری در این کلاس دیدی؟  
- ما تا حالا این تجربه را نداشتیم که راجع به موضوع درس کلاس نظر بدهیم و آن هم این قدر زیاده!

البته خانم، نوری که از جسم بیرون می‌آید، به چشم ما می‌خورد و سیستم عصبی در مغز کمک می‌کند تا ما ببینیم...  
این گفت‌وگو کمی ادامه پیدا کرد. خانم دانشور سعی کردند بچه‌ها به کلمه شبکیه نزدیک شوند که نشد. بالاخره خانم دانشور رو به خانم نوراللهی پرسیدند «خانم معلم! آنکه پشت چشم است، چیست؟»  
- شبکیه!

- وای! یادمان رفته بود!  
بعضی از بچه‌ها درگیر بحث شدند و گفت‌وگو گرم شد، ولی بعضی‌ها بیشتر در سکوت بودند. در این بین خانم شبیری هم از راه رسیدند و کنار یکی از بچه‌ها پشت نیمکت جا گرفتند. خانم فرحی مدام عکس می‌انداختند و مستندسازی می‌کردند.

خانم دانشور بحث را ادامه دادند «خب، حالا می‌توانید بگویید ما چطور می‌شنویم؟»  
- صدا که می‌آید، از پرده گوش رد می‌شود و تارهای عصبی آن را به مغز می‌رسانند...

- اول یکی صدا را به وجود می‌آورد بعد این اتفاق‌ها می‌افتد...  
خانم دانشور: «خب حالا بگویید چطور می‌توانیم مزه چیزی را حس کنیم؟»  
بچه‌ها هر کدام چیزی می‌گفتند. یک کلاس علوم به تمام معنا شکل گرفت. خانم دانشور: «کدام قسمت زبان مزه شوری را حس می‌کند و کجا تلخی و کجا شیرینی؟»

کلی طول کشید تا بالاخره جواب درست از زبان بچه‌ها بیرون آمد. خانم دانشور: «خب حالا می‌توانید این چیزهایی را که گفتید نقاشی کنید؟»  
چند نفر آمدند پای تخته و چند شکل از مغز، اعصاب و شبکیه، زبان و... کشیدند.



۹

زنگ خورد، آخر ما از وسط زنگ رفته بودیم سر کلاس. بچه‌ها رفتند برای زنگ تفریح و ما نشستیم به گپ‌وگفت بعد از کلاس.

خانم نوراللهی اعتقاد داشت: «بچه‌ها قوی هستند و در بحث‌ها خوب شرکت می‌کنند».  
خانم دانشور گفتند: «این طرح درس را در مدارس دیگر هم اجرا کرده‌ام. یادگیری بچه‌ها در حیطه ادراک پنج حس (علوم) متفاوت است. گاهی پایین است و گاهی بالا. گاهی طول می‌کشد و گاهی سریع به جواب می‌رسیم».

۱۱

۱۲



خانم دانشور کلاس را این طور تمام کرد: «بچه‌ها بحث ما اینجا تمام نمی‌شود. در جلسات بعد، این موضوع را طور دیگری دنبال می‌کنیم. تا آن موقع شما به این فکر کنید که چه کار کنیم تا کمتر دچار خطای ادراک شویم. آن‌هایی هم که هنوز در مورد اینکه این خطا کجا ایجاد می‌شود شک دارند، بروند مطالعه کنند و نتیجه مطالعه‌شان را در بحث‌ها مطرح کنند.»

«بچه‌ها، این یک نمونه از درس کتاب تفکر و سبک زندگی شما بود، چطور بود؟»

– خانم باز هم می‌آیید؟  
– نه بچه‌ها، ان شاءالله معلم خودتان بقیه کتاب را با همین شیوه با شما کار خواهد کرد.

– بچه‌ها پیچ‌پچی کردند که انگار می‌گفتند «خدا کندهمه درس‌ها این طور باشد...»



۱۳

آقای حشمتی از پشت در بیرون آمدند «اگر گزارش این کلاس در مجله‌مان چاپ شد، حتماً برای‌تان می‌فرستیم. می‌خواهید همه با خانم دانشور عکس ببندازید؟»  
همه پشت به تخته، روی سکوی کلاس و پایین‌تر از آن ایستادند و عکس یادگاری گرفتند و تمام.



۱۴

خانم مدیر به دلیل جلسه با گروهی که از بنیاد شهید آمده بودند، پیش ما نیامدند و ما به اتاق خانم مشاور رفتیم. خانم شبیری این طور بحث را شروع کردند «حالا من مطمئن شدم که هدف کتاب ایجاد فضای تفکر و گفت‌وگوست و اینکه از چه راهی این اتفاق بیفتد خیلی مهم نیست!»

خانم دانشور سرشان را تکان دادند «نه! اصلاً این طور نیست، مطالب کتاب مرتبط با هم طرح‌ریزی شده!»  
– «شما ببینید این فهرست را: تعادل، ادراک حسی، ارتباط و معاشرت، مطالعه و یادگیری و... این‌ها بسترهایی هستند برای گفت‌وگو و تفکر، ما می‌توانیم کتاب را ببندیم و بگذاریم کنار و خودمان براساس نیاز بچه‌های مدرسه‌مان با موضوعات بومی طرح درس بنویسیم.»  
– «آن وقت پیوستگی مطالب کتاب را از دست می‌دهید! بچه‌ها گیج می‌شوند...»

دیرمان شده بود، آژانس‌ها دم در منتظر بودند. باید می‌رفتیم. بحث همین‌جا ماند. شاید در مدرسه‌ای دیگر از سر گرفته شود.

# ویژگی‌های بازخورد مؤثر

گرانت ویگینز

مترجم: الهه جمشیدی‌کاشانی

دبیر منطقه ۱ تهران



در بخش پیشین گفتیم که بازخورد مؤثر عبارت است از دریافت اطلاعات درباره کاری که در حال انجام دادن آن هستیم برای رسیدن به هدفی مشخص. در این بخش می‌خواهیم بدانیم ویژگی‌های بازخورد مؤثر چیست؟

## هدف‌مداری

بازخورد زمانی مؤثر است که شخص هدف داشته باشد و برای رسیدن به آن به عمل دست بزند و اطلاعاتی هدف‌مدار در ارتباط با کارش به‌دست آورد. مثلاً من یک چوک می‌گویم، چرا؟ می‌خواهم مردم را بخندانم. یک داستان می‌نویسم، چرا؟ می‌خواهم احساسات دیگران را با زبان روشن و شفاف و دیالوگی باورکردنی جذب کنم. زمان بیشتری را به مطالعه و زدن تست اختصاص می‌دهم، چون می‌خواهم در کنکور ورودی دانشگاه قبول شوم. اگر من هدف‌های روشن یا توجه کافی به اهدافم نداشته باشم، نه‌تنها نمی‌توانم به آن‌ها برسم بلکه هیچ بازخوردی هم برایم مؤثر نخواهد بود.

اطلاعات زمانی به بازخورد تبدیل می‌شوند که من سعی کنم چیزی را ایجاد کنم و به من بگویند که آیا در مسیر درست هستم یا نیاز است تغییری در کارم ایجاد کنم. اگر در بعضی قسمت‌های کارم موفق نیستم، احتیاج به بازخوردی دارم که در عین خالی از قضاوت بودن، آشکارکننده نیز باشد. اما برای اغلب یادگیرندگان، اهداف خاص درسی که می‌خوانند یا تکلیفی که انجام می‌دهند، روشن نیست. بنابراین، بسیار تعیین‌کننده است که هدف و معیارهایی را که یادگیرندگان به‌وسیله آن‌ها بتوانند خود را ارزیابی کنند به آن‌ها بگوییم یا به یادشان بیاوریم. برای مثال، ممکن است معلم به دانش‌آموزانش بگوید:

هنگامی که پوستر پروژه علوم خود را آماده می‌کنید، به‌خاطر داشته باشید، هدف جلب علاقه بازدیدکنندگان از کارتان، به‌علاوه توضیحات

شما از یافته‌هایی است که در ضمن آزمایش به آن‌ها رسیده‌اید. با استفاده از دو معیاری که در اختیار شما قرار دادم، خود را ارزیابی کنید. داوران جشنواره هم با استفاده از همین معیارها شما را ارزیابی می‌کنند.

## محسوس و شفاف بودن

نظام‌های مفید بازخورد نه‌تنها اهداف روشن و واضح دارند، بلکه نتایج ملموسی را در ارتباط با آن اهداف شامل می‌شوند. مثلاً نتیجه ملموس تدریس من در کلاس می‌تواند این باشد: «توجه دانش‌آموزان بسیار جلب شده است، تاحدی جلب شده است یا اصلاً جلب نشده است». دروغ! بسیاری از بازخوردها نامفهوم هستند. دانش‌آموزی در پایان سال به آموزگار خود مراجعه می‌کند و می‌گوید: در تمام مدت سال شما پایین ورقه انگلیسی من می‌نوشتید «مبهم» (vague) و من هنوز معنی آن را نفهمیده‌ام.

بعضی اوقات اطلاعات محسوس و قابل لمس هستند ولی یادگیرنده آن‌ها را دریافت نمی‌کند، زیرا یا اصلاً در جست‌وجوی این اطلاعات نیست یا آن‌قدر درگیر کار شده است که به اثرات و نتایج آن توجهی ندارد. همه ما دیده‌ایم که معلمان تازه‌کار آن‌قدر سرگرم تدریس می‌شوند که توجه نمی‌کنند فقط عده کمی از دانش‌آموزان در حال گوش کردن و یادگرفتن هستند. به‌همین دلایل است که برای به‌دست آوردن بازخوردهایی که در حین انجام کار نمی‌توان به آن‌ها دسترسی پیدا کرد، علاوه بر مشاهده‌کننده، از ویدیو یا ضبط صدا هم استفاده می‌کنند. این روش‌ها به ما کمک می‌کنند

اطلاعات مهمی را به دست بیاوریم. خوب است که معلمان حداقل ماهی یکبار از کلاسشان ضبط ویدیویی داشته باشند. وقتی که تازه کار هستیم اطلاعاتی که از این طریق به دست می آوریم، تأثیر دگرگون کننده ای در کارمان دارد. مفاهیمی که هنگام تدریس فکر می کنیم بسیار واضح هستند، روی ویدیو مبهم و گیج کننده به نظر می رسند. این در نگاه مات و مبهوت دانش آموزانمان هم قابل مشاهده است، اما ما در لحظه تدریس متوجه آن نمی شویم.

### قابل پی گیری بودن

کلماتی شبیه «آفرین، غلط و ضعیف» به هیچ وجه بازخورد نیستند. ما می توانیم به سادگی تصور کنیم یادگیرندگان در برخورد با این کلمات می پرسند که بر مبنای این اطلاعات، در آینده من باید چه کار خاصی را کمتر یا بیشتر انجام بدهم؟ یعنی این کلمات آن ها را راهنمایی نمی کند چه کاری را «خوب» یا «بد» انجام داده اند. بازخورد کاربردی طوری است که یادگیرنده آن را می پذیرد و با استفاده از آن کارش را بهتر انجام می دهد. خیلی مواقع بازخورد دادن به بحث می انجامد، زیرا بازخورددهنده به قدر کفایت توضیح نمی دهد و به جای ارائه اطلاعات مستقیم، از آن ها نتیجه گیری می کند. برای مثال، ممکن است کسی در مقام مشاهده کننده کلاس چنین نتیجه تأسفبار ولی متداولی بگیرد: «همه دانش آموزان در کلاس کسل و خسته شده بودند!» این کار قضاوت است نه مشاهده. مفیدتر و مؤثرتر بود اگر مشاهده کننده می گفت: «وقتی شما درس می دادید من دیدم که ۱۲ نفر از ۲۵ دانش آموز بی توجه رفتار می کنند؛ مثل ردوبدل کردن نامه، کتاب خواندن زیر میز و نگاه کردن به یکدیگر. اما بعد از شروع تمرین های گروهی چنین رفتارهایی به یک نفر محدود شد. رعایت کردن این نکات در ارائه واقیعت و قضاوت نکردن، نکته مهمی است که مربیان خوب و کارآمد از آن آگاه اند. آن ها می کوشند مشاهداتشان را با جملاتی شفاف و سازنده بیان کنند. همه از بازخورد بی غل و غش استقبال می کنند. همچنین، مربیان مؤثر می دانند در موقعیت های پیچیده بازخوردهای مستمر از نقاط قوت کار، مهم تر از بازخوردهایی از نقاط ضعف کار است.

### به سادگی قابل درک و اجرا بودن

اگر بازخورد از نظر مربی یا تماشاگر دقیق و مشخص باشد، ولی یادگیرنده نتواند آن را بفهمد، یا فنی خارج از درک او باشد، این بازخورد بی ارزش است. درواقع، بازخوردهای بسیار فنی باعث گیج شدن تازه کاران می شوند. مثلاً برای اینکه دانش آموز پایه پنجم بتواند یک اهرم را به حالت تعادل درآورد، نمی توانیم از او

بخواهیم از فرمول معادله استفاده کند. این تفسیر و توضیحات برای او ناکارآمدند. بهتر است به یادگیرنده کمک کنیم به جای بازه ای از اطلاعات گوناگون، روی یک یا دو عنصر کلیدی تمرکز کند. این همان کاری است که مربیان خبره انجام می دهند. آن ها به یادگیرنده یک نکته مهم می گویند و اگر توجه کرد و پیشرفت قابل توجهی ایجاد شد، اطلاعات بعدی را می دهند. آن ها از پند و اندرز اجتناب می کنند تا موقعی که مطمئن شوند یادگیرنده اهمیت آنچه را که می گویند درک می کند.

### به موقع بودن

هر چه زودتر بهتر! در بیشتر مواقع من نمی خواهم روزها و ساعت ها منتظر بمانم تا بفهمم شاگردانم درس را فهمیده اند یا نه! اما هنگامی که مشغول نواختن پیانو هستم، دوست ندارم حضار یا مربی ام فریاد بزند و به من بازخورد بدهد. برای همین است که می گویم بهترین بازخوردها آن هایی هستند که «به موقع» باشند نه «فوری»! یکی از ایرادات کار آموزش و پرورش این است که در آن بازخوردها به موقع داده نمی شود و گاه گرفتن بازخورد هفته ها یا ماه ها به طول می انجامد. یادگیرنده انتظار دارد نتایج کارش به موقع داده شود و فرصتهایی برایش فراهم شود که از آن ها برای بهبود کارش، زمانی که موضوع هنوز در ذهن او تازه است و دارد تلاش می کند، استفاده کند. مثلاً دادن پاسخ آزمون بلافاصله بعد از اتمام آن، بهترین موقع برای یادگیری دانش آموزان است.

### مستمر و رو به پیشرفت بودن

امروزه آموزش و پرورش کشور ما بیش از هر زمان دیگری بر ارزیابی مستمر تأکید می کند. چون به این طریق فرصتهایی برای یادگیرنده فراهم می شود تا بازخوردها را به موقع دریافت و بتواند برای بهبود مسیر حرکتش به سوی هدف استفاده کند. برعکس، در ارزیابی نهایی، بازخوردها دیر و زمانی ارائه می شوند که کار تمام شده و فرصت بهبود روش ها برای رسیدن به اهداف از دست رفته است. بیشتر مشکلاتی که مربیان و معلمان برای دادن بازخورد دارند کافی نبودن زمان است. باید بدانیم که بازخورد الزماً از طریق معلم یا مربی داده نمی شود. دانش آموزان می توانند یاد بگیرند که بدون عیبجویی از یکدیگر به کار هم بازخورد بدهند. گروه همکاران هم می توانند با مشاهدات خود به یکدیگر بازخوردهای مؤثر بدهند. از همه مهم تر، تدریس می تواند به گونه ای طراحی شود که به جای ارائه معلم، توسط دانش آموزان انجام شود و معلم نقش هدایت کننده و راهگشا را داشته باشد.



## مقاله و مقاله‌نویسی (۲)

## نگارش هدفمند

## افسانه حجتی طباطبایی

مقاله‌های علمی را براساس داده‌های آن‌ها به انواعی چون پژوهشی، مروری، تحلیلی و انتقادی، گردآوری و آموزشی تقسیم می‌کنند. مقاله پژوهشی و مقاله تحلیلی مهم‌ترین گونه‌های مقاله علمی هستند. نویسنده مقاله پژوهشی یافته‌های تازه یا گزارش نهایی طرح‌های تحقیقی خود را در قالب این گونه مقالات در اختیار مخاطبان قرار می‌دهد. در مقاله تحلیلی یا نظری، نویسنده با استفاده از منابع تحقیقی نظر خاصی را در حوزه مورد مطالعه‌اش مطرح می‌کند. او ضمن بررسی نظریه‌های پیشین می‌کوشد آن‌ها را با شواهدی پشتیبانی کند یا مورد تردید قرار دهد یا با نگرش انتقادی به بحث درباره این نظریه‌ها بپردازد.

مقاله‌های علمی شامل عنوان، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه (متن)، نتیجه‌گیری، ارجاعات و منابع هستند. در ادامه، این بخش‌ها را معرفی و بررسی می‌کنیم. در این بررسی عموم مقالات و به‌طور خاص مقالات مورد پذیرش مجلات رشد را در نظر داشته‌ایم.

## اجزاء مقاله علمی

## عنوان مقاله باید روشن، گویا و تاحد ممکن مختصر و مفید باشد. با توجه به مسئله

جست‌وجوی مخاطبان در بانک‌های اطلاعاتی، لازم است در انتخاب کلماتی که در عنوان مقاله به کار می‌برید، دقت کنید و کلمه‌هایی را برگزینید که به بازایی مؤثر مقاله شما کمک می‌کنند. به این ترتیب، بهتر است کلمه‌ها و عبارت‌هایی چون «مقدمه‌ای بر...»، «بررسی و تحلیل...»، «نگاهی تحلیلی به...» را که هیچ‌گاه به عنوان کلیدواژه برای بازایی مقاله برگزیده نمی‌شوند، نقش مطلوبی در بازایی مؤثر مقاله شما ندارند و فقط عنوان را طولانی می‌کنند، حذف کنید. وجود این گونه کلمات و عبارت‌های کلیشه‌ای باعث ابهام در عنوان می‌شود و ناگفته پیداست که چون عنوان ویتترین مقاله شماست، این امر می‌تواند از ارزش‌های نهفته آن بکاهد و خواننده را از خواندن مقاله منصرف کند. علاوه بر این، آوردن کلمه‌های مترادف در عنوان ضرورت و لطفی ندارد.

در انتخاب و تنظیم عنوان مقاله به موارد زیر توجه کنید:

– در عین سادگی و وضوح، با متن مقاله رابطه تنگاتنگ منطقی داشته باشد.

– دربرگیرنده کلیدواژه‌های مقاله باشد.

– عنوان اصلی و عنوان‌های فرعی رابطه منطقی داشته باشند.

– کلمه‌های حساسیت برانگیز و تعصب‌آلود در آن به کار نرود.

– از نظر واج‌آرایی و ترکیب حروف زیبا باشد و به راحتی خوانده شود.

– تاحد ممکن به علائم سجاوندی (نشانه‌گذاری) نیاز نداشته باشد.

نوآوری و خلاقیت در عنوان باعث جلب نظر مخاطب و گرایش او به مطالعه متن مقاله می‌شود.



۱

۳

۴

۵

۶

۷

۸

۹

۱۰

**نام و نشانی پدیدآورنده یا پدیدآورندگان** که در صفحه نخست مقاله درج می‌شود. در صورتی که مقاله بیش از یک نویسنده دارد، ترتیب نام نویسندگان معمولاً براساس میزان مشارکت آن‌ها در مقاله می‌آید. توجه داشته باشید که ضرورتی ندارد همه عنوان‌های نویسنده هنگام معرفی او در مقاله بیاید. برای مثال، در مقاله‌ای نویسنده این‌گونه معرفی شده است: کارشناس ارشد و دانشجوی دکترای رشته...، مدیر مؤسسه... و استاد دانشگاه... ذکر مدرک تحصیلی فعلی یا دوره تحصیلی که هم‌اکنون می‌گذرانید یا موقعیت حرفه‌ای فعلی شما برای درج در مقاله کافی است. دادن نشانی و ازجمله نشانی پست الکترونیکی ضرورت دارد.



#### کلیدواژه‌ها که باعث افزایش

دسترسی به مقاله می‌شوند، سه تا ده واژه یا عبارت کوتاه و مهمی هستند که بیشترین رابطه معنایی را با موضوع اصلی مقاله دارند. به یاد داشته باشید که با انتخاب کلیدواژه‌های مناسب احتمال دسترسی پژوهشگران دیگر را به مقاله خود افزایش می‌دهید و به این ترتیب، استناد بیشتری از طرف آن‌ها دریافت می‌کنید. یعنی، تعداد بیشتری به مقاله شما استناد می‌کنند. در گزینش کلیدواژه‌ها به وجود ارتباط منطقی میان آن‌ها و موضوع مورد مطالعه، عنوان و متن مقاله توجه داشته باشید.

در این زمینه بیان یک تجربه خالی از لطف نیست. در یکی از مقاله‌هایی که برای ویرایش به دستم رسیده بود، کلیدواژه‌ها عبارت بودند از: «روابط ایران و هند، اسلام در هند، فرهنگ و تمدن ایرانی اسلامی، عزاداری عاشورا، تاریخ جنوب شرق آسیا» و در کمال حیرت، عنوان این مقاله چنین بود «اختلاف دینی و زوال دولت ساسانی»! مقاله یاد شده را به عنوان نمونه مجیر العقولی از نداشتن تناسب کلیدواژه‌ها با موضوع و عنوان مقاله نزد خود نگه داشته‌ام.

**چکیده** حاوی تصویری کلی از محتوای مقاله است و در آن درباره اهمیت موضوع مورد مطالعه و هدف اصلی آن، روش‌های انجام مطالعه، یافته‌های اصلی و سرانجام تفسیر و نتیجه‌گیری نهایی این یافته‌ها سخن گفته می‌شود. حجم چکیده متناسب با حجم مقاله متفاوت است و برای مقاله‌های بلند آن را در حدود ۲۵۰ کلمه گفته‌اند. یادتان باشد که لازم است مهم‌ترین مسائل مطرح شده در متن مقاله را در این قسمت بگنجانید؛ به‌طوری که حتی اگر خواننده به متن مقاله دسترسی ندارد، با مطالعه چکیده آن بتواند متوجه موضوع مقاله شود و برای خواندن آن انگیزه پیدا کند. چکیده باید رسا، بدون ابهام، مبتنی بر منطق و دارای ساختار یکپارچه و هماهنگ با متن باشد.

– چکیده را با استفاده از افعال مجهول و به زمان گذشته بنویسید.

**مثال:** (جمله‌ای از یک چکیده): من این تحقیق را برای دستیابی به میزان افت تحصیلی در میان کودکان بدسرپرست انجام داده‌ام.

صورت درست همان جمله: این تحقیق برای دستیابی به میزان افت تحصیلی در میان کودکان بدسرپرست انجام گرفته است.

– در چکیده ارجاع، نقل قول، شکل و نمودار به کار نبرید.

– با توجه به اینکه تعداد خوانندگان چکیده معمولاً بیش از خوانندگان اصل مقاله است، آن را ساده‌تر از متن مقاله بنویسید.

– در چکیده از کلیدواژه‌های مقاله استفاده کنید (اما نه به افراط!)

– چون چکیده خلاصه و حاصل مقاله شماست، آن را در آخرین مرحله نگارش مقاله‌تان بنویسید و در اولین بخش مقاله قرار دهید!

– هنگام نوشتن چکیده از درازه‌گویی و نیز ایجازی که به محتوا و مفهوم و پیام مقاله لطمه بزند، خودداری کنید.

**مقدمه** نخستین بخش مقاله و از بخش‌های مهم آن است. هدف اصلی این بخش بیان ضرورتی است که پژوهش براساس آن انجام گرفته است. مقدمه ذهن خوانندگان مقاله را برای ورود به بحث اصلی آماده می‌کند و بر تصمیم‌گیری آن‌ها برای مطالعه مقاله یا انصراف از آن تأثیر می‌گذارد.

شما در مقدمه به این نکته می‌پردازید که چرا مطالعه را انجام داده‌اید و انگیزه‌تان برای این کار چه بوده است. دیدگاه شما درباره موضوع مورد مطالعه و اهمیت آن، مروری کوتاه بر پیشینه مطالعه و متون علمی موجود درباره آن، تعاریف، بیان منطق انجام پژوهش و هدف مطالعه از جمله موضوعاتی هستند که در مقدمه باید به آن‌ها بپردازید. درواقع، شما به عنوان نویسنده در مقدمه روشن می‌کنید که مطالعه‌تان چه چیزی به مطالعات پیشین می‌افزاید. روند ارائه مطلب در مقدمه از عام به خاص است؛ یعنی ابتدا مطالب عمومی و بستر ساز موضوع مقاله را می‌آورید و سرانجام به موضوع خاص مورد مطالعه می‌پردازید.

– حجم مقدمه متناسب با کل مقاله است و می‌تواند تا  $\frac{1}{10}$  حجم مقاله را شامل شود.

– هنگام پرداختن به پیشینه و موضوع مطالعات قبلی از طرح انتقادهای شدید یا حمله به نویسندگان و پژوهشگران دیگر و نیز به کار بردن کلمات نامناسب و توهین آمیز بپرهیزید.

– مقدمه را کوتاه اما جامع و منسجم بنویسید.

– در مقدمه به کلیواژه‌ها و استفاده از آن‌ها توجه داشته باشید اما از تکرار زیادشان بپرهیزید.

– به نتایج حاصل از مطالعه خود اشاره نکنید.

– در مقدمه از فعل‌های معلوم استفاده کنید و به روان بودن مطلب و تناسب آن با ذهن مخاطب توجه داشته باشید.

**متن یا بدنه** بخش اصلی مقاله است. در مقاله‌های بلند گاه متن شامل چند فصل است که هر یک عنوانی مستقل دارد اما در مقالات کوتاه، که گاه حتی مقدمه هم ندارند، متن مشتمل بر چند بند (پاراگراف) است و در سراسر آن تعداد اندکی عنوان فرعی مشاهده می‌شود.

در مقالات علمی- پژوهشی مواد و روش‌ها (شامل طرح مطالعه، زمان و مکان تحقیق، جمعیت مورد مطالعه، متغیرها و نوع مداخله، شیوه جمع‌آوری داده‌ها، پیگیری و ارزیابی نحوه تجزیه و تحلیل داده‌ها)، یافته‌ها (شامل یافته‌های اصلی و یافته‌های دیگر) و بحث، از اجزاء اصلی متن هستند.

در واقع، ما در مقدمه مشخص می‌کنیم که می‌خواهیم به چه پرسش‌هایی پاسخ دهیم. در بخش روش‌ها نحوه رسیدن به پاسخ این پرسش‌ها را مشخص می‌کنیم. در بخش یافته‌ها برای پرسش‌های پژوهشی و هدف‌هایی که در مقدمه مطرح شده‌اند، پاسخ فراهم می‌آوریم و در بخش بحث اهمیت یافته‌ها را برای مخاطبان روشن می‌کنیم و با تشریح و تفسیر نتایج به دست آمده در تحقیقات گذشته، ارتباطی واضح بین پژوهش خود و مطالعات قبلی که در زمینه مورد نظر انجام شده‌اند، برقرار می‌کنیم. سپس با ذکر نتایج حاصل از مطالعات دیگران، به تدریج بستر لازم را برای نتایج حاصل از پژوهش خود فراهم می‌آوریم. ذکر مزیت‌های پژوهش از تأثیر گذارترین بخش‌های بحث است که آن را در پایان بخش بحث به عنوان نتیجه‌گیری مطرح می‌کنیم.

**نتیجه‌گیری** متناسب با حجم مقاله شامل یک یا دو بند است. در این بخش نویسنده ضمن رعایت

مبانی استدلال علمی به پرسش‌های پژوهش پاسخ می‌دهد و برداشت نهایی خود را مطرح می‌کند. هنگام نوشتن بخش نتیجه‌گیری، لازم است بین بحث و نتیجه‌گیری نهایی و یافته‌های پژوهش پیوند روشنی برقرار کنید. این بخش باید به گونه‌ای مؤثر از تحقق اهداف پژوهش خبر دهد. مقاله علمی معمولاً با ارائه پیشنهادهایی برای پژوهش‌های بعدی به پایان می‌رسد. در واقع، مقاله شما باید راهگشای سایر پژوهشگران در حوزه موضوعی مورد مطالعه‌تان باشد و شما باید دریچه‌ای تازه را به روی علاقه‌مندان این حوزه باز کنید. به یاد داشته باشید که لازم است نتیجه‌گیری در محدوده یافته‌های شما باشد. در عین حال، نتایج پیش‌بینی نشده و دور از انتظار را مخفی نکنید. از نتیجه‌گیری‌های غیرواقعی و بی‌منطق نیز بپرهیزید.



①

③

④

⑤

⑥

⑦

⑧

⑨

⑩



**پی‌نوشت** توضیحی اضافی است که گاه نویسنده مقاله

لازم می‌داند برای روشن شدن مطلبی در متن، بیاورد اما این توضیح ممکن است رشته سخن را بگسلد و ذهن مخاطب را از توجه به مطلب اصلی بازدارد. در این گونه موارد، او با گذاشتن عدد توک در بالای مطلب یادشده، توضیحات مربوط را به انتهای مقاله، بخش پی‌نوشت، منتقل می‌کند. مطالبی از این دست به پی‌نوشت منتقل می‌شوند:

- مطالب حاشیه‌ای یا توضیحات فرعی که فقط عده‌ای از خوانندگان به آن‌ها علاقه‌مندند.
- ضبط لاتین اسم‌ها یا کلمه‌های بیگانه.
- عنوان اصلی آثاری که ترجمه آن‌ها در متن آمده است.
- مشخصات کتاب یا مأخذی که از آن مطلبی نقل شده است.

باید بدانیم، عین عدد توک که در متن آمده است، در پی‌نوشت هم می‌آید و توضیح لازم در مقابل آن داده می‌شود. اگر پی‌نوشت در قالب جمله باشد، نشانه‌های سجاوندی لازم از جمله نقطه در مورد آن رعایت می‌شود اما اگر قالب عبارت یا کلمه داشته باشد، به نقطه پایانی نیازی ندارد.



**ارجاعات** شاهی است که نویسنده مقاله گاه از آثار

نویسندگان معتبر و برای اعتبار بخشیدن به گفته‌های خویش یا تأکید بر آن‌ها می‌آورد. در این گونه موارد، گاه عین مطلبی را از یک کتاب یا مقاله نقل می‌کند یا منبعی را که در تدوین بخشی از مقاله به‌طور مستقیم از آن استفاده کرده است نام می‌برد. مثلاً در صورتی که در بخشی از مقاله، قسمتی از کتاب «نگارش و ویرایش» احمد سمیعی گیلانی را به‌طور مستقیم و عیناً نقل کرده است، ابتدا مطلب یاد شده را از ابتدا تا انتها در گیومه قرار می‌دهد و در پایان گیومه مشخصات منبع مورد ارجاع را این گونه ذکر می‌کند:

(سمیعی گیلانی، ۱۳۸۹: ۱۰۲)

نام خانوادگی نویسنده سال نشر کتاب شماره صفحه

بدیهی است که مشخصات کامل این کتاب را نیز در بخش پایانی مقاله، یعنی **منابع**، می‌آورد. در مواردی که نام کتاب از نویسنده مشهورتر است، می‌توان ترتیب زیر را در ذکر منبع رعایت کرد:

(دایرةالمعارف فارسی، ۱۳۸۰، ج اول: ۴۰)

نام کتاب سال نشر شماره مجلد شماره صفحه

در صورتی که به آیه ارجاع شده باشد، نشانی آن به این صورت می‌آید:

(آل عمران ۳: ۱۷)

نام سوره شماره سوره شماره آیه

در صورت ارجاع به حدیث، مرجع نقل حدیث مشخص می‌شود:

(طوسی، باب ۲، ص ۱۶، ش ۱۹۰)

نام خانوادگی نویسنده

**منابع** در انتهای مقاله و پس از پی‌نوشت می‌آید. در قسمت منابع، تمامی منابعی را که در متن مقاله به هر ترتیبی از آن‌ها استفاده کرده‌ایم، به‌طور کامل معرفی می‌کنیم. منابع مورد استفاده در مقاله شامل انواع کتاب، مجله و سایر نشریات، و نیز منابع مجازی است.

در تنظیم کتاب‌شناسی، منابع را براساس نام پدیدآورنده یا پدیدآورندگان، نام اثر، شماره مجلد، نام مترجم یا مصحح (اگر اثر ترجمه‌ای یا تصحیح شده باشد)، نام ناشر، نوبت چاپ، محل و تاریخ نشر می‌آوریم. گفتنی است که ترتیب چینش منابع به‌صورت الفبایی و براساس حرف اول نام خانوادگی نویسنده یا پدیدآورنده است:

- شفیعی کدکنی، محمدرضا؛ **صورخیال در شعر فارسی**، انتشارات نیل، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۵۰.

در صورتی که تعداد پدیدآورندگان اثر بیش از یک نفر باشد، در مورد اولی نام خانوادگی و سپس نام کوچک و در مورد دیگران ابتدا نام کوچک و سپس نام خانوادگی ذکر می‌شود:

- یاحقی، محمدجعفر و محمد مهدی ناصح؛ **راهنمای نگارش و ویرایش**، انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ پانزدهم، ۱۳۷۷.

اگر ارجاع درون متنی به یک مقاله باشد، اطلاعات مرتبط با آن در منابع به این ترتیب می‌آید:

نام خانوادگی و نام نویسنده؛ نام مقاله (در گیومه)، نام نشریه، شماره و تاریخ نشر آن.

- ماکویی، ریحانه؛ «روش حل مسئله از دیدگاه جان دیوئی»، رشد آموزش فیزیک، شماره ۱۰۴، پاییز ۱۳۹۲.

**منابع**

۱. حبیبی، غلامرضا و دیگران؛ **مبانی نگارش علمی**، انتشارات مرز فکر، چاپ اول، ۱۳۸۶. ۲. حرّی، عباس؛ **آیین نگارش علمی**، دبیرخانه هیئت امنای کتابخانه‌های عمومی کشور، تهران، ۱۳۷۸. ۳. سمیعی گیلانی، احمد؛ **نگارش و ویرایش**، انتشارات سمت، چاپ یازدهم، ۱۳۸۹. ۴. منصوریان، یزدان؛ **آیین نگارش مقاله علمی - پژوهشی**، سخن، تهران، ۱۳۸۹.

شماره ۵

پهن ۱۳۹۲

رشد آموزش



۲۱

متوسطه



# چند نکته نگارشی

۳

به هر حال تاکنون در فراگیری زبان دوم مشکل

جدی نداشتیم.

فعل «نداشتیم» گذشته ساده است؛ درحالی که در این جمله قید «تاکنون» نشان می‌دهد که کاری از گذشته شروع شده است و هنوز هم ادامه دارد. پس فعل جمله باید ماضی نقلی باشد؛ یعنی «نداشته‌ام».

به هر حال تاکنون در فراگیری زبان دوم مشکل جدی نداشتیم.

۱

دانش‌آموزان به اتفاق گفتند که با این روش درس را عمیق‌تر مطالعه می‌کنیم و در کلاس هم بیشتر یاد می‌گیریم.

در جمله بالا اگر «که» (ربط) حذف شود و به جای آن علامت نقل قول یعنی: (دو نقطه) قرار گیرد، ساختار جمله صحیح است؛ چرا که دو جمله بعد از «گفتند» به طور مستقیم از زبان دانش‌آموزان نقل شده است:

دانش‌آموزان به اتفاق گفتند: «با این روش ما درس را عمیق‌تر مطالعه می‌کنیم و در کلاس هم بیشتر یاد می‌گیریم.»

اما اگر بخواهیم لحن جمله به همان صورتی که آمده است (نقل قول غیرمستقیم) حفظ شود، باید فعل‌های «مطالعه می‌کنیم» و «یاد می‌گیریم» را به «مطالعه می‌کنند» و «یاد می‌گیرند» تغییر دهیم:

دانش‌آموزان به اتفاق گفتند که با این روش، درس را عمیق‌تر مطالعه می‌کنند و در کلاس هم بیشتر یاد می‌گیرند.

۲

مریم به هیچ وجه من الوجوه از حشش کوتاه نمی‌آید.  
«من الوجوه» در جمله بالا زاید است و باید حذف شود.

پس صورت صحیح جمله این است:

مریم به هیچ وجه از حشش کوتاه نمی‌آید.

۵

البته تعداد این تغییرات در پایه‌های بالاتر افزایش پیدا می‌کنند.

در این جمله، فعل «افزایش پیدا می‌کنند» به «تعداد تغییرات» برمی‌گردد که مفرد است، نه «تغییرات» که جمع است. بنابراین، صورت صحیح جمله این گونه است:

البته تعداد این تغییرات در پایه‌های بالاتر افزایش پیدا می‌کند.

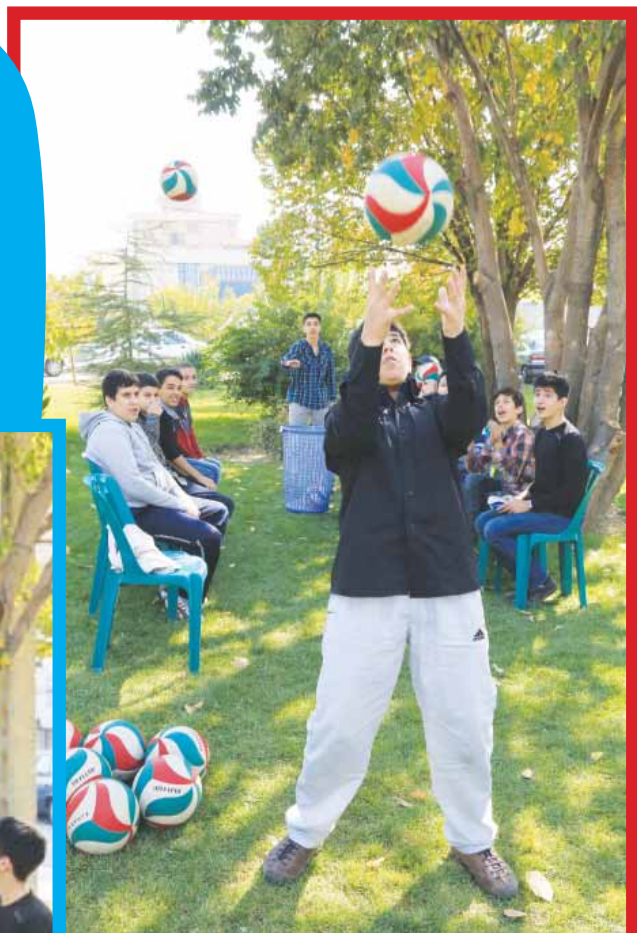
تصویرگر: مهدی رضاییان  
عکاس: غلامرضا بهرامی

محمد شاکر  
سعید شادروانان

# جشنواره عصر خلاق بازی‌های جسمی - حرکتی

## دستش ده با دو توپ

**وسایل مورد نیاز:** توپ هندبال یا والیبال  
**روش بازی:** هر گروه دو نفره روبه‌روی هم در فاصله مشخص شده، مثلاً پنج متری، می‌ایستند. هر گروه یک توپ دارد که هم‌زمان به طرف یکدیگر می‌اندازند. در صورتی که هر دو نفر توپ‌های ارسالی از طرف مقابل را بگیرند، یک امتیاز برای گروه در نظر گرفته می‌شود. هر گروه می‌تواند سه بار توپ را پرتاب کند.



## پرتاب توپ به سبد

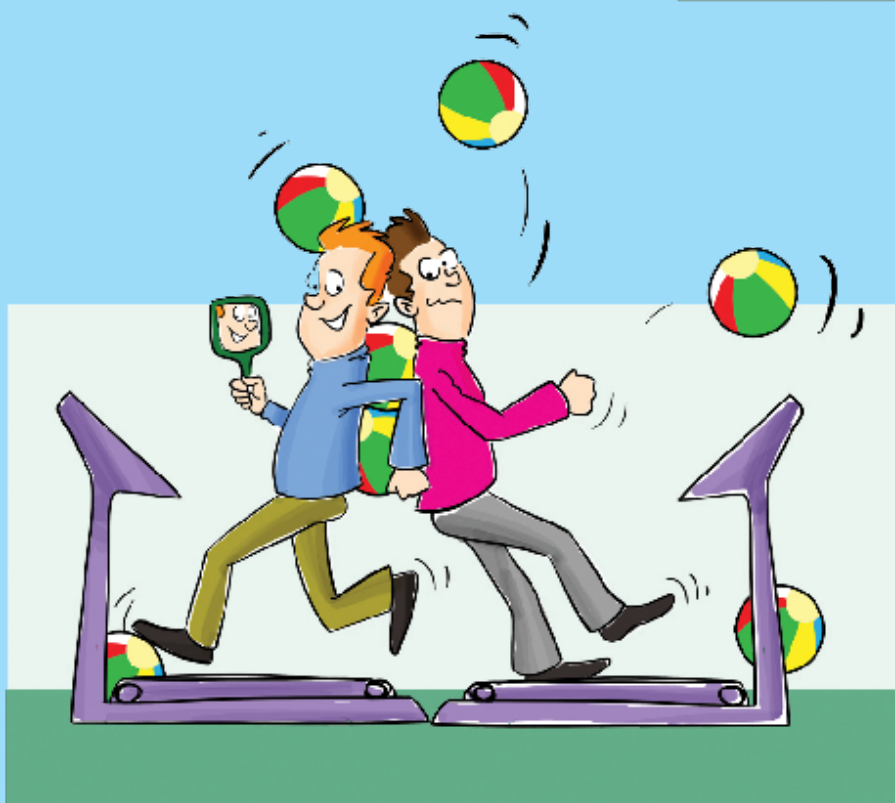
**وسایل مورد نیاز:** سبد، توپ بسکتبال  
**روش بازی:** هر بازیکن می‌تواند پشت به سبد بایستد و توپ را داخل سبد پرتاب کند. هر بار که توپ داخل سبد بیفتد، یک امتیاز محسوب می‌شود.



## تصاحب صندلی

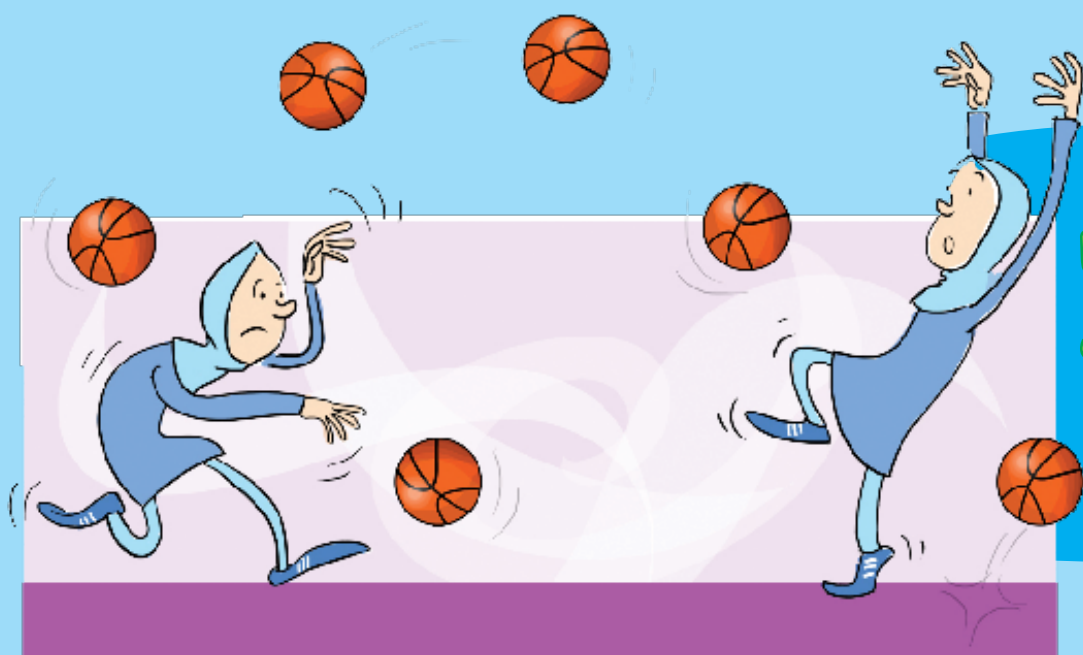


## هدف گیری به هدف ثابت



## دویدن با حمل توپ





دستش ده با  
دو توپ

دویدن با صندلی



پرتاب توپ  
به سبد



## تصاحب صندلی

### وسایل مورد نیاز: صندلی

**روش بازی:** به تعداد بازیکنان صندلی می‌خواهیم. مثلاً اگر بازیکنان شش نفر باشند، شش صندلی نیاز داریم. صندلی‌ها در محل شروع مسابقه به ردیف قرار داده می‌شوند. خط مقابل محل شروع، مثلاً در فاصله ۲۰ متری، مشخص می‌شود. بازیکنان روی صندلی می‌نشینند. با سوت داور، افراد از روی صندلی‌های خود بلند می‌شوند و لی‌لی کنان به خط مقابل می‌روند و دوباره برمی‌گردند. در همین زمان، داور یکی از صندلی‌ها را از محل شروع مسابقه برمی‌دارد. بدین ترتیب برای شش نفر تنها پنج صندلی باقی می‌ماند. بنابراین، یکی از بازیکنان امکان نشستن روی صندلی را نخواهد داشت و از دور مسابقه حذف می‌شود.

در مرحله بعد پنج نفر و چهار صندلی داریم. به این ترتیب، یکی دیگر از بازیکنان حذف می‌شود. بازی همین‌طور ادامه پیدا می‌کند تا در آخرین مرحله دو نفر و یک صندلی باقی می‌مانند. برنده مسابقه کسی است که زودتر روی صندلی قرار بگیرد.



## هدف‌گیری به هدف ثابت

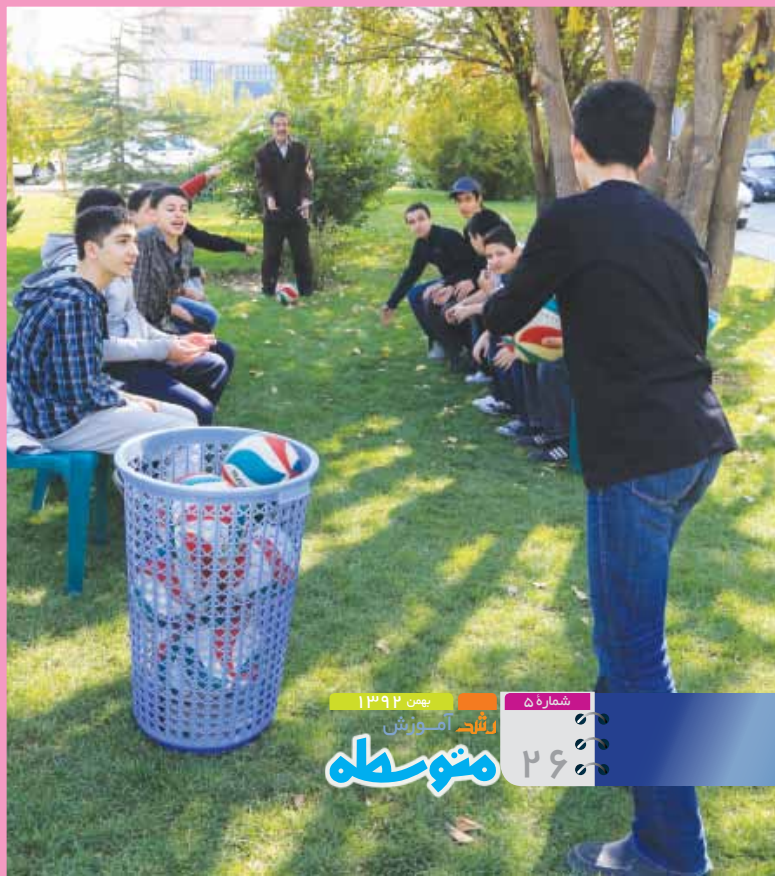
### وسایل مورد نیاز: توپ تنیس، بطری آب

**روش بازی:** با توجه به سن بازیکنان، فاصله هدف تا محل

پرتاب توپ مشخص می‌شود؛ مثلاً ۲۰ متر.

هر نفر می‌تواند سه پرتاب داشته باشد. هر برخورد توپ به هدف

یک گل (امتیاز) محسوب می‌شود.



## دویدن با صندلی

### وسایل مورد نیاز: صندلی

**روش بازی:** مسابقه می‌تواند بین دو یا چند نفر انجام شود؛ درحالی‌که هر نفر دو صندلی دارد. مسیر بازی، از خط شروع تا خط پایان، مثلاً ۱۰ متر اعلام می‌شود و هر بازیکن روی صندلی خود قرار می‌گیرد، درحالی‌که یک صندلی کمکی هم دارد که با استفاده از آن باید به نقطه پایان برسد. هر بازیکن که با زمین تماس پیدا کند، خطا کرده است و از دور مسابقه خارج می‌شود. نفر برنده کسی است که بدون خطا زودتر از همه به نقطه پایان برسد.

# مطالعه فعال: پرسش دوجانبه

دکتر نیره شاه‌محمدی

برای اینکه میزان یادگیری افزایش یابد، پیش از هر چیز باید مطالعه فعال و پویا داشت. یکی از روش‌های پویایی مطالعه، پرسیدن دوجانبه یا پرسیدن متقابل<sup>۱</sup> است. این شیوه‌ای است که به کمک آن، میزان طرح سؤال از جانب یادگیرندگان افزایش می‌یابد. هدف عمده این کار، افزایش تعداد و تنوع پرسش‌هایی است که دانش‌آموزان مطرح می‌کنند. شاید جالب‌ترین جنبه روش پرسیدن دوجانبه این است که نقش معلم و دانش‌آموزان را تغییر می‌دهد و دانش‌آموزان به عنوان پرسشگر و معلم به عنوان پاسخگو به سؤال درمی‌آیند. درباره تأثیر طرح سؤال بر یادگیری می‌توان اذعان داشت که دانش‌آموزان به همان اندازه که از پاسخ دادن به سؤال‌های دیگران می‌آموزند، می‌توانند از سؤال‌هایی که خود طرح می‌کنند نیز یاد بگیرند. این روش همچنین می‌تواند به پردازش متن کمک کند و دانش‌آموزان را برانگیزد تا به مواد چاپی دقت بیشتری نشان دهند. روش پرسش دوجانبه، برای دروسی چون ادبیات فارسی، مطالعات اجتماعی، تفکر و سبک زندگی کاربرد بیشتری دارد.

«امروزه بعضی از دانش‌آموزانی که با کتاب سروکار دارند، شیوه درست مطالعه کردن را نمی‌دانند و این موجب می‌شود که نتوانند محتوای کتاب مورد نظرشان را به خوبی درک کنند. آگاهی از روش‌های نوین مطالعه برای این نوع افراد بسیار مفید و لازم است و با شناخت آن به راه‌های درستی در درک متن خواهند رسید».





## شیوه اجرای روش پرسش دوجانبه

از دانش آموزان بخواهید متن درس را (شامل سرفصل‌ها یا رئوس مطالب) یک بار قبل از آمدن به کلاس بخوانند. این خواندن برداشتی کلی از محتوای درس به آن‌ها می‌دهد.

به دانش آموزانتان بگویید: هدف از این روش آن است که به آنان کمک شود مطالبی را که می‌خوانند بهتر درک کنند. آن‌گاه از آن‌ها بخواهید هر یک به نوبت یک جمله را بخوانند و از شما درباره آن سوالی بپرسند.

از دانش آموزان درباره جمله‌ای که خوانده‌اند سوال‌هایی بپرسید.

به دانش آموزان بگویید آن‌ها نیز به ترتیب از همدیگر سوال کنند. دقت کنید به همه سوال‌ها به طور کامل جواب داده شود. لازم نیست جواب سوال‌های مربوط به اطلاعات واقعی بسط داده شوند. اگر دانش آموزان نتوانند سوالی را جواب دهند، دلیل آن را جویا شوید.

هنگام پاسخ دادن به سوال‌ها به دانش آموزان کمک کنید پاسخ‌های خود را با مراجعه به اطلاعات درون متن مستدل سازند. اگر دانش آموزان از شما سوال‌های سطح بالا بپرسند، به آن‌ها بگویید: سوال خوبی است. من باید پیش از جواب دادن به آن فکر کنم.

اگر سوال‌های دانش آموزان ساده و در سطح پایین هستند، صرفاً به آن‌ها جواب دهید. سعی کنید شما با پرسیدن سوال‌های سطح بالا، دانش آموزان را به این کار تشویق کنید و به آن‌ها بیاموزید پرسش‌ها را می‌توان با توجه به منظور خود و محتوای درس به شرح زیر تقسیم‌بندی کرد:

### تجزیه‌ای

- خصوصیات یک ماده را ذکر کنید (علوم تجربی).  
- منظور از تقرب و نزدیکی به خدا چیست (دین و زندگی).

### طبقه‌بندی کردنی

- گل‌ها را براساس چه ویژگی‌هایی دسته‌بندی می‌کنند؟ (فرهنگ و هنر).  
- آثار ادبی را چگونه طبقه‌بندی می‌کنند؟ (ادبیات فارسی).

### مثال زدنی

- برای تغییرات دوران بلوغ مثال‌هایی ذکر کنید (تفکر و سبک زندگی).  
- کاربردهای دیگر بتن را در زندگی نام ببرید (علوم تجربی).

### علت و معلولی

- چگونه تفکر درباره آیات خدا در هستی باعث رسیدن به ایمان و تقویت آن می‌شود؟ (دین و زندگی).  
- سالانه میلیاردها تن از اندوخته‌های طبیعی و خدادادی مصرف می‌شود. اگر انسان با همین روند منابع را مصرف کند، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ (علوم تجربی).

### انتقادی

- میزان رعایت حقوق خود توسط همسایگان و سایر افراد محله را نقد و بررسی کنید (مطالعات اجتماعی).  
- جنبه‌های مثبت و منفی بلوغ را بررسی کنید (تفکر و سبک زندگی).

### انتخابی

- بین دوران کودکی و نوجوانی کدام یک را ترجیح می‌دهید؟ چرا؟ (تفکر و پژوهش).  
- با توجه به ویژگی‌های آب و هوایی، زندگی در کدام یک از شهرهای ایران را ترجیح می‌دهید؟ چرا؟ (علوم تجربی).

### مقایسه‌ای

- ادبیات نمایشی و حماسی را با یکدیگر مقایسه کنید (ادبیات فارسی).  
- این دو عدد را با هم مقایسه کنید ۸- و ۴- (ریاضیات).  
- مقررات مدرسه و منزل را با هم مقایسه کنید (مطالعات اجتماعی).

### یادآوری و بازشناسی (سنجش معلومات حفظی)

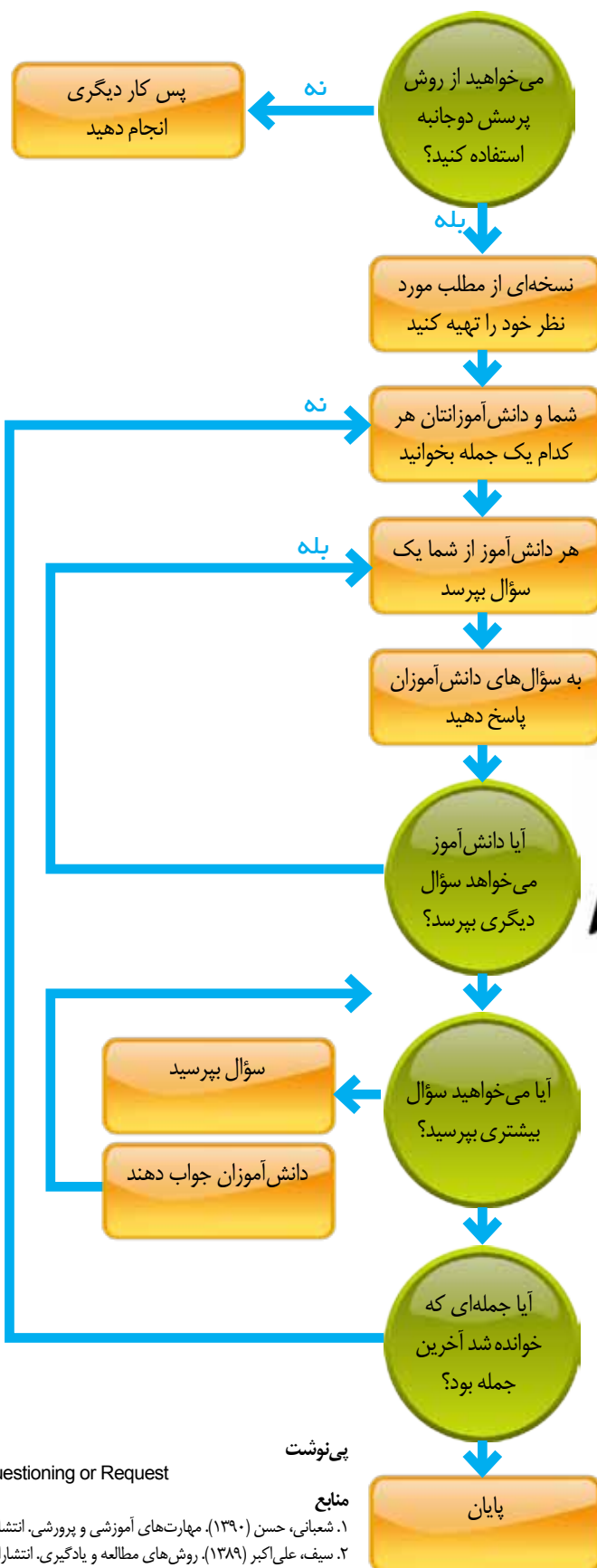
- هدف سهراب از لشکرکشی به ایران چه بود؟ (ادبیات فارسی).  
- الگو را تعریف کنید؟ (مطالعات اجتماعی).

### توضیحی

- آیا همه مواد در آب حل می‌شوند؟ چرا؟ (علوم تجربی).  
- چرا به قوانین و مقررات نیاز داریم؟ (مطالعات اجتماعی).

### خلاصه کردنی

- آیا می‌توانید شعر لاله آزاد را در چند جمله خلاصه کنید (ادبیات فارسی).



#### نتیجه‌گرفتنی

- از شعر رزم رستم و سهراب چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟ (ادبیات فارسی).  
- از حکایت دعای مادر چه نتیجه‌ای می‌توان گرفت؟ (ادبیات فارسی).

با دانش‌آموزان خودتان، هر وقت که لازم باشد، به همین سبک، به خواندن، سؤال کردن و پاسخ دادن ادامه دهید. گوئتو، الکساندر و آس (۱۹۹۲) روش پرسیدن دوجانبه را به صورت نمودار گردشی نشان داده‌اند.

#### 1. Reciprocal Questioning or Request

پی‌نوشت

منابع

۱. شعبانی، حسن (۱۳۹۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. انتشارات سمت. تهران.
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). روش‌های مطالعه و یادگیری. انتشارات دوران.



# استاد کاریکا توریست من

احمد عربلو  
تصویرگر: ندا عظیمی

گفت: «آقا اجازه! عربلو دارد تصویر آقای شاهنشاه را نقاشی می‌کند!» با این حرف، یکدفعه برق از سرم پرید؛ مثل اینکه آب سردی رویم بریزند و از خواب بپریم. انگار تازه خودم را توی کلاس پیدا کردم. جباری مثل مجسمه ایستاده بود و انگشت اشاره‌اش را تا جایی که می‌توانست بالا گرفته بود و منتظر عکس‌العمل آقای صمیمی بود. او آرام و بدون اینکه به من نگاه کند، همان‌طور شمرده‌شمرده گفت: «شما مونگول هستی که به‌جای توجه به درس داری عکس شاهنشاه را می‌کشی!»

نمی‌دانستم در مورد چه چیزی حرف می‌زند. اما ناخودآگاه هر دو دستم را روی ورقه نقاشی‌هایم گذاشتم. خواستم حرفی بزنم که ناگهان سایه آقای صمیمی را بالای سرم احساس کردم. بدون اینکه حرفی بزنم آرام دست دراز کرد و دستانم را از روی کاغذ کنار زد. عینکش را روی صورتش جابه‌جا کرد و خیره شد به ورقه.

ناگهان دیدم که چشمانش از تعجب گرد شد. زل زد توی صورت من و گفت: «جل‌الخالق! این چیست که کشیدی پسر؟! بعد رو برگرداند و به بالای تخته سیاه نگاه کرد. قاب عکسی از شاه بالای تخته سیاه بود. دوباره به نقاشی من نگاه کرد و گفت: «فتوکی برای اصل!»

نمی‌دانستم چه شاهکاری خلق کرده‌ام. خیره شدم به ورقه و ناگهان خودم هم جا خوردم! یکی از کله‌هایی که کشیده بودم، کاملاً شبیه کاریکاتور شاه شده بود. یک صورت با یک دماغ بزرگ و موهایی کاملاً شبیه عکس شاه.

باورم نمی‌شد آن تصویر را من کشیده باشم. اتفاقی عجیب افتاده بود که شاید اگر یک میلیون نقاشی هم می‌کشیدم، تکرار نمی‌شد. آقای صمیمی دهانش را نزدیک گوشم آورد و آهسته گفت: «تو هنرمندی پسر! اما مواظب باش که هنرت سرت را بر باد نهد!» چند نفر از بچه‌ها کنجکاو شده بودند و گردن می‌کشیدند تا شاهکار مرا تماشا کنند.

در همین موقع زنگ خورد. آقای صمیمی پایش را که از کلاس بیرون گذاشت، بچه‌ها برای دیدن نقاشی هجوم آوردند. الم‌شنگه‌ای به پا شد که بیا و ببین! ورقه نقاشی‌ام از روی میز افتاد و زیر دست و پا

هنوز هم بعد از گذشت سال‌ها نتوانسته‌ام این عادت عجیب و غریب را ترک کنم: سر هر جلسه و کلاسی که می‌نشینم، تا کاغذ و قلمی پیدا می‌کنم، شروع به کشیدن نقاشی می‌کنم. نقاشی‌های اجب و جقی که فقط خودم از آن‌ها سر درمی‌آورم. تخصص هم البته کشیدن صورتک‌های عجیب و غریب در حالت‌های متفاوت است!

این عادت در اوایل سال ۱۳۵۷ در اوج دوران انقلاب اسلامی، زمانی که کلاس دوم راهنمایی بودم، باعث دردسر عجیبی برایم شد. آقای صمیمی، معلم حرفه و فن، داشت پای تخته طرز کار ماشین‌های بخار را درس می‌داد. مدام با گچ روی تخته اشکال گوناگون ماشین را با مهارت رسم می‌کرد و هر جا هم که کم می‌آورد، سعی می‌کرد با حرکات دست، به‌صورت عملی، درس را برایمان توضیح بدهد. معلم بسیار زحمت‌کشی بود. همیشه موقع درس دست و لباسش گچی می‌شد.

آن روز حسابی خسته بودم و هر چه می‌کردم از درس چیزی سر در نمی‌آوردم. حتی تلاش‌های بی‌وقفه آقای صمیمی هم نتوانسته بود مرا از عالم هپروتی که در آن غرق بودم بیرون بیاورد. یک ورق کاغذ روبه‌رویم بود و مشغول کشیدن صورتک روی آن بودم. حتماً آقای صمیمی خیال می‌کرد دارم نکات مهم درس را یادداشت می‌کنم. ورقه پر شده بود از نقاشی‌های عجیب و غریب و البته شکلک‌های متعدد.

همکلاسی‌ام جباری، که کنارم نشسته بود، گاهی گردن می‌کشید و از پشت عینک درشتش نگاه می‌کرد که من دارم چه کار می‌کنم. او برخلاف من از دانش‌آموزهای درس‌خوان و اتوکشیده کلاس بود. استعداد خوبی نداشت؛ فقط زیاد می‌خواند. حرکات و رفتارش مثل آدم‌آهنی بود. کند و شمرده‌شمرده حرف می‌زد. درست مثل کسی که تازه زبان فارسی را یاد گرفته باشد. می‌گفتند او در خارج به دنیا آمده و اسمش را هم همان‌جا چارلز گذاشته‌اند. اسم پدرش هم اسدالله بود. بچه‌ها به او می‌گفتند چارلز بن اسدالله!

منتظر تمام شدن درس و خوردن زنگ بودم که ناگهان جباری از جا بلند شد. دستش را بالا گرفت و پرید وسط حرف آقای صمیمی و

ماند. رفتم زیر میز که ورقه را پیدا کنم، ناگهان صدای فریاد آشنایی همه‌مان را سر جایمان میخکوب کرد. صدای آقای شاهسون ناظم بد اخلاق مدرسه بود: «چه خبرتان است؟ هار شده‌اید؟ چرا مثل قبایل کشف‌نشده آفریقایی وحشی گری راه انداخته‌اید؟ دمار از روزگار همه‌تان درمی‌آورم!»

سرم را که بلند کردم، با جباری صورت به صورت شدم. بالای سرم ایستاده بود و مودیانه می‌خندید. گفت: «من رفتم و ماجرا را به آقای شمر گفتم!»

منظورش آقای شاهسون بود. او آن قدر بد اخلاق و خشن بود که بچه‌ها اسمش را آقا شمره گذاشته بودند. گاهی مثل گرگی که به گله زده باشد، با شلاق به میان بچه‌ها می‌رفت و برای اینکه از آن‌ها زهر چشم بگیرد همه را کتک می‌زد. هر طرف حیاط که می‌دوید بچه‌ها با فریاد از برابرش فرار می‌کردند.

آقای شاهسون دست تپل و پرمویش را دراز کرد و محکم گوشم را چسبید. آرام از جا بلند شدم. کاغذ نقاشی‌ام توی دستم بود. آن را با دست دیگرش از دستم گرفت و مثل کسی که قاتلی را دستگیر کرده باشد مرا به سمت دفتر مدرسه برد.



توی مدرسه، آقای شاهسون چنان قشقرقی به پا کرد که آن سرش ناپیدا بود. کاغذ نقاشی را دستش گرفته بود و به هر کسی که از راه می‌رسید نشان می‌داد. گوشه دفتر ایستاده بودم و از ترس مثل بید می‌لرزیدم. بعضی از معلم‌ها با دیدن نقاشی‌ام سرشان را با تأسف تکان می‌دادند و بعضی دیگر هم می‌خندیدند و از من می‌خواستند کاریکاتور آن‌ها را هم بکشم.

آقای شاهسون یکریز مرا تهدید می‌کرد: «پوست از سرت می‌کنم. واسه من کاریکاتور می‌کشی؟ تو الف بچه چطور

جرت کردی که بزرگ‌ترین مقام عالی این مملکت را مسخره کنی. انگشتانت را می‌شکنم که دیگر نتوانی از این خرابکاری‌ها بکنی!»

– آقا اجازه! به خدا ما کاری نکرده‌ایم!  
– کاری نکرده‌ای؟ اگر می‌خواستی کاری کنی چه کار می‌کردی؟  
لابد کاریکاتور عمه مرا می‌کشیدی و می‌چسباندی روی در و دیوار مدرسه! هان؟

با التماس گفتم: «آقا اجازه! به خدا عمدی نبود. شانس این جوری شد. من اصلاً نقاشی بلد نیستم!»



کشید، اما هر چه کرد نتوانست چیزی را ثابت کند و کم کم همه چیز فراموش شد.



پانزده سال بعد توی یک همایش آقای صمیمی را دیدم. باورم نمی شد. عصا به دست شده بود. عینک پت و پهن و بزرگی به چشم زده بود. موهای سر و صورتش سفید شده بود. کت و شلوارش مثل همان روزها مرتب و شیک بود.

جلو رفتم. دستش را بوسیدم. خودم را معرفی کردم. عینکش را از روی صورتش برداشت. زل زد به صورتم. بعد آرام با کف دست به صورتم زد و خندید و گفت: «ای پدر صلواتی! آخرش کاریکاتوریست شدی یا نه؟»

– نه استاد! داستان می نویسم.

– داستان هم خوب است. راستی هیچ می دانی به خاطر هنر نداشته آن روز تو، سه ماه تمام پیه ساواک به تنم خورد؟ خداوند آقای شاهسون را رحمت کند و از سر تقصیرانش بگذرد. مرا هر جور که بود اسیر به قول خودش نیروهای امنیتی شاه کرد! چند ماه قبل از پیروزی انقلاب آزادم کردند...

بعد با مهربانی خندید و گفت: «اگر روزی خواستی برای داستان هایت کاریکاتور بکشی، مرا خبر کن!»

دست استاد در دستم بود و تمام فکرم را پرواز داده بودم به دنیای شیرین نوجوانی ام...



– عیبی ندارد! حالا من هم شانس شانس نیروهای امنیتی را خبر می کنم تا ببینند و شانس شانس تو را ببرند تا دیگر جرئت نکنی شانس شانس از این غلطها بکنی!

این را که گفت، تنم لرزید.

آقای صمیمی که گوشه دفتر روی صندلی نشسته بود و چای می خورد، رو به آقای شاهسون گفت: «آقای محترم! چرا برای بچه مردم پاپوش درست می کنید؟ چرا ماجرا را این قدر بزرگ می کنید؟ چرا تن بچه مردم را می لرزانید؟ کاری نکرده! اتفاقی نیفتاده! یک نقاشی کشیده که اتفاقی شبیه شاهنشاه شما شده است! توی این مملکت مردم توی کوچه و بازار به این بابا بد و بیراه می گویند، آن وقت یک الف بچه را می خواهی بفرستی سازمان امنیت؟! هر کسی که بشنود به رفتارت می خندد!»

همه به طرف آقای شاهسون برگشتند. آقای شاهسون مرا یادش رفت. کاغذ نقاشی مرا جلوی صورت آقای صمیمی گرفت و با صدایی پر از خشم گفت: «از نظر شما این کار جرم نیست؟ یک بچه نیموجبی، روز روشن کاریکاتور شاهنشاه را بکشد؟ من این وروجک و خانواده اش را به خاک سیاه می نشانم!»

ناگهان آقای صمیمی با ناراحتی از جا بلند شد. یک سرو گردن بلندتر از آقای شاهسون بود. یک لحظه کاغذ نقاشی مرا از دست آقای شاهسون قاپید. فندکش را از جیب کتش بیرون آورد و قبل از اینکه آقای شاهسون بتواند کاری بکند ورقه را آتش زد.

آقای شاهسون مثل اسفند روی آتش بالا و پایین می پرید. فریاد می زد و آقای صمیمی را تهدید می کرد. آقای صمیمی گفت: «اصلاً کاریکاتور را من کشیدم. برو به هر کسی که می خواهی بگو... فردا که به امید خدا این انقلاب به پیروزی رسید، من می دانم و تو...»

بعد با خشم یک مائیک بزرگ از روی میز برداشت و روی در و دیوار دفتر شروع به نقاشی کرد. کله های بزرگ و بینی های بزرگ تر. زیر هر نقاشی هم نوشت: این شاه است!

تمام در و دیوار پر از کاریکاتور شاه شد. آقای شاهسون آن قدر فریاد زد که صدایش گرفت. بعد دویید که مائیک را به زور از دست آقای صمیمی بگیرد.

معلم ها ریختند وسط که آن ها را از هم جدا کنند. جنگ مغلوبه ای توی دفتر به پا شد که بیا و ببین. من به کل فراموش شدم! آرام از دفتر بیرون رفتم...



از فردای آن روز، دیگر آقای صمیمی به مدرسه نیامد. شایع شده بود که ساواکی ها او را گرفته اند. آقای شاهسون چندین بار مرا به دفتر مدرسه برد و بازجویی کرد. پای خانواده ام را هم وسط

# آموزش از جنسی دیگر تدبر همراه تلاوت

فرزانه نوراللهی

**توصیه:** مشاهده می‌شود که کلاس‌های تعداد زیادی از مدارس به ویدئو پروژکتور و تختۀ هوشمند مجهز است.  
ولی غالباً تنها از متن کتاب‌های درسی برای نمایش روی پرده استفاده می‌شود.  
طرح درس این شماره قابلیت دارد که استفاده از تختۀ هوشمند را در مدارس هوشمند معنادارتر سازد.

## برداشت ۱

رویا آیات ۳۹ تا ۴۰ را تلاوت می‌کند.

معلم: بچه‌ها قرآن را باز کنید. صفحه ۴۰۱، سورة عنکبوت. از بالای صفحه، روی شما تلاوت کن.

نیوشا آیات ۴۱ تا ۴۲ را تلاوت می‌کند.

معلم: احسنت، نیوشا شما ۲ آیه بعد را تلاوت کن.

این  
آیات را باید  
حفظ کنیم؟

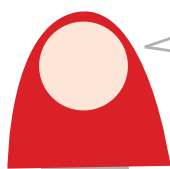
انسیه

معلم: نه نیاز نیست. البته حفظ قرآن کار بسیار خوبی است، ولی ما می‌خواهیم ترجمۀ این آیات را یاد بگیریم.  
ترجمۀ واژه‌ها را برایتان می‌آورم. هر معنی را جلوی کلمۀ خودش بنویسید.  
خانه - سست‌ترین - عنکبوت - مثل  
بیت: عنکبوت  
مثل: اوهن  
کانوا یعلمون: اگر بدانند  
مثل الذین اتخذوا من دون الله اولیاء: مثل کسانی که غیر از خدا سرپرستان و دوستانی اختیار کردند  
لوکانوا یعلمون: اگر می‌دانستند  
معلم: برای جلسۀ آینده روان‌خوانی صفحه‌های ۴۰۱ و ۴۰۲ را از شما می‌پرسم.  
ترجمۀ صفحه ۴۰۱ را هم بخوانید.

## برداشت ۲ - جلسه اول

معلم: بچه‌ها پوشۀ مربوط به درس این جلسه روی تارنمای مدرسه قرار گرفته است. کارهای گروهی و وظایفان را یادداشت کنید. لازم نیست جزئیات را بنویسید.  
می‌توانید از عکس‌ها و لینک‌های مربوط به آن‌ها برای تحقیق بیشتر استفاده کنید.

معلم: نمونه کارهای خوب و دقیق شما را روی تارنمای مدرسه، در ادامه همین مطلب قرار می‌دهیم.  
عکس‌های زیر مربوط به لانه‌های بعضی از حیوانات است:



مریم

کارهایمان امتیاز  
هم دارد؟



لانه موش



کندوی زنبور عسل



ورودی لانه مورچه

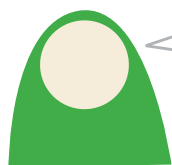


لانه خرگوش



لانه پرند

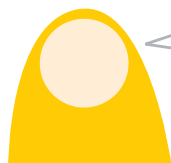




سوسن

موضوع تحقیقمان یافتن پاسخ این پرسش هاست؟!

به معماری این لانه‌ها توجه کنید. بعضی از حیوانات خانه‌هایشان را زیر زمین و برخی روی زمین و بالای درخت می‌سازند. فکر می‌کنید برای ساخت این لانه، پرنده چند قطعه چوب استفاده کرده است؟ استحکام این لانه چقدر است؟ در مقابل وزش باد چقدر تحمل دارد؟



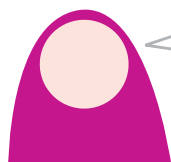
شیوا

به نظر می‌رسد که سوراخی در تنه درخت است.



معلم: بله، البته می‌توانید تقسیم کاری در گروه داشته باشید و سپس روی یافته‌های خود بحث و تبادل نظر کنید و بهترین یافته خود را به کلاس ارائه دهید. مثلاً به این عکس دقت کنید.

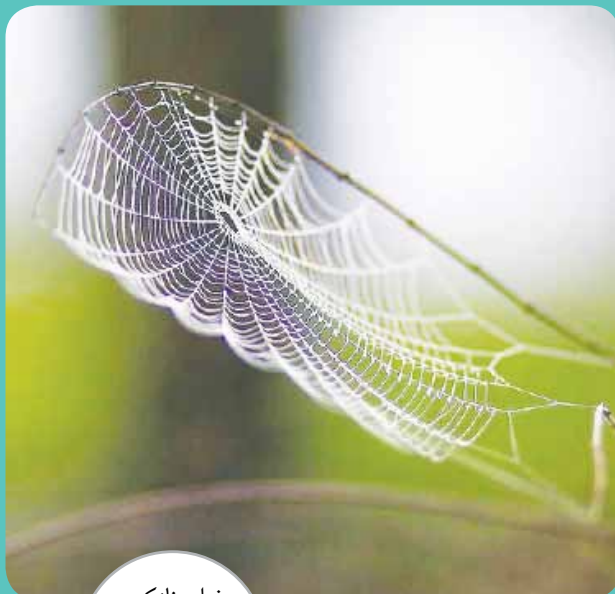
فکر می‌کنید لانه چه حیوانی است؟ مکان آن کجاست؟



ریحانه

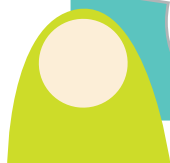
پس احتمالاً باید سمور باشد.

معلم: بله، درست است. این حیوان لانه خود را معمولاً در سوراخ درختان، شکاف صخره‌ها و زیر شیروانی‌ها ایجاد می‌کند. خوب حالا به این عکس‌ها توجه کنید:



خیلی نازک و سست است! زود پاره می‌شود.

از عکس‌ها مشخص است که مربوط به چه حشره‌ای است! فکر می‌کنید ضخامت تار عنکبوت چقدر است؟ چند متر از آن یک گرم می‌شود؟



نیلوفر

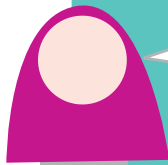
اما خیلی نازک و شکننده است؟!

معلم: جالب است بدانید با وجود اینکه این تارها نرم هستند، سختی آن‌ها مانند فولاد است.

معلم: سؤال خوبی است. برای تحقیق بیشتر می‌توانید به این تارنما مراجعه کنید:  
[www.roshd.ir/Default.aspx?tabid=302&EntryID=646&ssoReturnPage=Check&Rand=0](http://www.roshd.ir/Default.aspx?tabid=302&EntryID=646&ssoReturnPage=Check&Rand=0)

جلسه آینده، تلاوت و تدبر در سورة عنكبوت را آغاز می‌کنیم.  
 پاسخ این سؤالات را هم با مراجعه به قرآن کریم پیدا کنید.

۱. چند سوره در قرآن کریم، نام حیوان دارد؟
۲. سورة عنكبوت را تلاوت و در آیه شامل واژه عنكبوت تدبر کنید. سپس ارتباط این آیه را با مطالبی که امروز بیان کردیم و تحقیق‌هایی که باید انجام دهید، پیدا کنید.



کتابی برای تفسیر  
 سورة عنكبوت  
 معرفی می‌کنید؟

ریحانه

معلم: می‌توانید به تفسیر سورة عنكبوت حاج آقا قرائتی مراجعه کنید.



جلسه دوم

معلم: کدام گروه داوطلب  
 ارائه تحقیق است؟

گروه ما از تارنمای  
 دانشنامه پرندگان ایران،  
 درباره آشیانه‌سازی  
 پرندگان اطلاعاتی به‌دست  
 آورده است.

شیوا

همین‌طور که می‌بینید، در اینجا  
 آشیانه‌سازی انواع پرنده‌ها  
 معرفی شده است.  
 این پرنده‌ها آشیانه‌های محکمی  
 می‌سازند. بعضی از لانه‌های پرندگان  
 تا صد سال قدمت دارند.

شیوا

معلم: آفرین! کدام گروه تحقیق خود را درباره تار عنكبوت ارائه می‌کند؟

همچنین، ضخامت تار بسیار بسیار کم است.

یعنی خود تار با وجود ضخامت بسیار کمش می‌تواند کشش زیادی را تحمل کند.  
 اگر بتوان با تار عنكبوت طناب‌هایی به ضخامت یک مداد درست کرد و با آن  
 یک سبد بافت، با این سبد توری می‌توان یک هواپیمای بوئینگ ۷۴۷ را متوقف کرد.  
 البته بچه‌هایی که علاقه‌مندند اطلاعاتی را که ما پیدا کردیم کامل مطالعه  
 کنند، می‌توانند به لینک مطلب ما مراجعه کنند.

شیوا

ما اطلاعات جالبی درباره خانه  
 عنكبوت و تار آن به‌دست  
 آورده‌ایم. از تار عنكبوت برای  
 تهیه نخ جراحی، زردپی و رباط  
 مصنوعی استفاده می‌شود.

سوسن

معلم: یعنی تار عنكبوت خودش به تنهایی بسیار محکم است!

خب پس چرا خانه عنكبوت این‌قدر سست است؟

از خانه‌هایی که در طول این جلسه بررسی کردیم، کدام سست‌تر است؟  
 به تصویری که از خانه عنكبوت دیدیم توجه کنید! عنكبوت  
 کجاها تار می‌تند و خانه درست می‌کند؟!

خب نیلوفر، آیه ۴۱ سورة عنكبوت را قرائت کن!

معلم: سوسن تو ترجمه آن را قرائت کن!

خب! پنج دقیقه فرصت دارید تا گروهی به بحث و گفت‌وگو  
 بپردازید و ارتباط مطالبی را که درباره آن‌ها تحقیق کردید با ترجمه  
 این آیه بیان کنید.

# راه‌های ایجاد و پرورش خلاقیت کدام‌اند؟

## حدیثه اوتادی

کارشناس ارشد مشاوره

خلاقیت و نوآوری ضرورت استمرار زندگی فعال است و هر انسانی برای خلق نشاط و پویایی در زندگی نیازمند نوآوری و ابتکار است. در این میان، دانش‌آموزان در رده‌های گوناگون سنی، به دلیل آمادگی ذهنی بالاتری که برای خلاقیت دارند، همواره در این زمینه بیشتر مورد توجه قرار دارند. به همین دلیل، نهاد تعلیم و تربیت باید به خلاقیت که یکی از عالی‌ترین و پیچیده‌ترین فعالیت‌های ذهن دانش‌آموزان است، توجه ویژه‌ای داشته باشد.

**تورنس**، روان‌شناسی که در زمینه خلاقیت پژوهش‌های فراوانی انجام داده است و آزمون‌هایی در زمینه سنجش خلاقیت دارد، معتقد است اوج خلاقیت در کلاس دوم ابتدایی است و منحنی خلاقیت بسیاری از کودکان در حدود ده سالگی افت می‌کند. البته این گفته تورنس به این معنا نیست که دیگر فرصتی برای پرورش خلاقیت در افراد وجود ندارد، بلکه ما را متوجه این موضوع می‌کند که در سنین مدرسه فرایند آموزش و یادگیری می‌تواند در پرورش تفکر خلاق تأثیر فراوانی داشته باشد و به تربیت افرادی کاوشگر، آفریننده، مشکل‌گشا، نوآور و مولد منجر شود. ناگفته پیداست، هر چه این اقدامات زودتر انجام پذیرد، خلاقیت از ویژگی‌های فرد خواهد شد که می‌تواند آن را با رشد سن ارتقا دهد.

ما معتقدیم، نقش معلم در این زمینه بسیار تعیین‌کننده است، چرا که او در نظام آموزشی سکان‌دار علم و دانش است. معلمان هوشمند با به کارگیری برنامه‌های مناسب می‌توانند فرصت‌های زیادی را برای ایجاد رفتارهای خلاق پدید آورند و کمک کنند دانش‌آموزان به تدریج مفاهیم اساسی علوم را بیاموزند تا با مسائل زندگی خلاقانه برخورد کنند و جهان اطراف خویش را در جهت مطلوب تغییر دهند.

تورنس در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسید که خصوصیات معلم و شیوه‌های آموزش او می‌تواند به افزایش تفکر خلاق بینجامد. مربیانی که از شیوه دانش‌آموز محور در آموزش خود استفاده می‌کنند، دانش‌آموز را نسبت به محرک‌های محیطی اطراف حساس می‌کنند، از تأکید بر الگوهای قالبی اجتناب می‌ورزند، و کلاس را چنان سازمان‌دهی می‌کنند که محیطی متنوع و خلاقانه ایجاد شود. درواقع، معلمانی که خود خواهان تغییر در روش‌های تدریس هستند، توان نوآوری دارند و می‌توانند آن را به دانش‌آموزان خود بیاموزند. معلم خلاق همواره می‌داند شاگردانش به یادگیری چه مطالبی نیاز دارند. البته نباید فراموش کرد که داشتن دانش و اطلاعات، خمیرمایه خلاقیت است.

تورنس معتقد است که شخصیت می‌تواند بروز و شکوفایی خلاقیت را آسان سازد یا مانع آن شود. پس اگر معلمان و والدین سعی کنند این ویژگی‌ها را در خود تقویت و در فرزندان و دانش‌آموزانشان ایجاد کنند، به پرورش خلاقیت کمک کرده‌اند.

### ویژگی‌های مانع خلاقیت

- سلطه‌گری
- منفی‌بافی
- مقاومت
- ترس
- انتقاد از دیگران
- عیب‌جویی
- سازشکاری
- کم‌رویی
- تسلیم در برابر قدرت

بزرگان تعلیم و تربیت عوامل متعددی را به عنوان موانع ایجاد خلاقیت و روش‌های پرورش آن عنوان کرده‌اند که در این مجال کوتاه به بعضی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

### ویژگی‌های آسان‌ساز خلاقیت

- آمادگی برای خطر کردن
- کنجکاوی و جست‌وجوگری
- استقلال اندیشه و رأی
- تشویق این رفتارها
- پشتکار و پایداری
- دانش‌آموز را به خلاقیت بیشتر سوق می‌دهد.
- شهامت
- خودآغازگری
- پرسشگری درباره موقعیت‌های معماگونه
- درگیر شدن با امور دشوار

### موانع ایجاد خلاقیت

- نسبت به فعالیت‌های خلاقانه - که غالباً به آرامش فکری نیاز دارند - شود.
- توجه نکردن به خیال‌پردازی و سرکوب کردن آن
- به نظر فروید، پدر علم روانکاوی، تفکر خلاق شکل عالی تخیلات آزاد است. پس اگر به خیال‌پردازی‌ها بی‌توجه باشیم، گویی منبع بروز خلاقیت را کور کرده‌ایم.
- تشویق به هم‌نواپی و هم‌رنگی با دیگران

### راه‌های ایجاد و پرورش خلاقیت

- احترام به عقاید غیرعادی و تخیلات دانش‌آموز
- طرح پرسش‌های برانگیزنده در کلاس
- دادن آزادی عمل به دانش‌آموز
- حساس کردن دانش‌آموز به محرک‌های محیطی برای واداشتن او به کنجکاوی و کنکاش‌های ذهنی
- ایجاد جوی خلاق در کلاس، از طریق ارزشمند دانستن تفکر خلاق و تشویق به آن
- ایجاد انگیزه در دانش‌آموز با طرح موضوعات جدید
- به کارگیری وسایل سمعی و بصری
- تشویق دانش‌آموز به پژوهش
- اهمیت دادن به فعالیت‌های فوق برنامه
- استفاده از روش بارش مغزی یا کنکاش مغزی در کلاس
- در این روش فرصت لازم برای تفکر عمیق در مورد موضوعی خاص به دانش‌آموزان داده می‌شود و سپس از آن‌ها خواسته می‌شود نظرات خود را به‌طور آزادانه مطرح کنند. در این روش، معلم نقش راهنما را دارد و دانش‌آموز فعالانه در یادگیری شرکت می‌کند.

- تأکید زیاد بر نمره به عنوان ملاک خوب بودن دانش‌آموز
- تدریس به روش سنتی و مبتنی بر معلم‌محوری
- در روش‌های سنتی، معلم در کلاس نقش محوری دارد و بیشتر به شیوه‌های سخنرانی و استفاده از مهارت‌های کلامی تدریس می‌کند. در این حالت، دانش‌آموز در فرایند تدریس و یادگیری فرصت مشارکت کمتری دارد و چون مجالی برای بروز استعدادهای خلاق خود نمی‌بیند، به مرور تحرک و پویایی خود را از دست می‌دهد.

### ۳. شناخت ناکافی معلم از خلاقیت

- معلمی که شناخت صحیحی از ماهیت خلاقیت، موانع و روش‌های پرورش آن ندارد، بدیهی است نه تنها نمی‌تواند برای بروز استعدادهای خلاق دانش‌آموزان خود اقدامی انجام دهد، بلکه ممکن است ناآگاهانه و به مرور زمان، کلاس درس را به محیطی تبدیل کند که در آن خلاقیت دانش‌آموزان سرکوب می‌شود.
- اهداف و محتوای محدود کتاب درسی
  - وقتی مهم‌ترین و تنها منبع تدریس کتاب درسی باشد و در عین حال، در میان اهداف و محتوای آن، فعالیتی برای پرورش خلاقیت منظور نشده باشد، مسلماً دانش‌آموز فقط در محدوده کتاب درسی خود می‌اندیشد و نه بیشتر.

### ۵. توجه نکردن به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان

- ارائه تکالیف درسی زیاد به دانش‌آموزان
- در این حالت، دانش‌آموز همه توان و انرژی فکری خود را برای انجام تکلیف صرف می‌کند و فرصتی برای پرداختن به فعالیت‌های دیگر ندارد. علاوه بر اینکه این موضوع می‌تواند موجب بی‌علاقگی و بی‌میلی او

فراموش نکنیم، خلاقیت می‌تواند شکننده محدودیت‌ها، براندازنده ناتوانی‌ها، آشکارکننده ناشناخته‌ها و یابنده نادانسته‌ها باشد. پس به آن بیشتر توجه کنیم.



# معلمان

## راهبران اصلی

## برنامه درسی

بتول سبزی علی سنجانی



برنامه درسی چیست؟ چرا باید معلم از چیزی به نام برنامه درسی خبر داشته باشد؟ چه نسبتی میان معلم و برنامه درسی وجود دارد؟ آیا اصولاً بدون برنامه درسی آموزش و یادگیری شکل می گیرد؟ آیا معلمان ما در شرایطی که با این مفهوم آشنا نبوده یا نیستند، معلمی نمی کنند؟ آیا دانش آموزان مطابق برنامه های درسی یاد می گیرند؟ آیا اصولاً کسانی که از محیط واقعی مدرسه دورند، می توانند و موفق می شوند برنامه درسی کارآمد و به درد بخوری را برای مدارس تدوین کنند؟ آیا با این همه تنوع اقلیمی و تفاوت های فرهنگی (البته در کنار اشتراک های عمیق) بسیاری که در جغرافیای وسیع کشور ما وجود دارد، برنامه ای استاندارد می تواند همه این تنوع ها و اشتراک ها را پوشش دهد؟ آیا معلمان ملزم اند به برنامه های درسی رسمی تن بدهند؟ آیا در عمل به برنامه ها تن می دهند و آن ها را به کار می گیرند؟

هر چند پاسخگویی به این همه پرسش مهم بنیادی در این مجال تنگ نمی گنجد، با طرح مسئله و گشودن گره شروع می کنیم. از برنامه درسی شروع کنیم؛ برنامه درسی چیست و به چیز یا چیزهایی اشاره و دلالت می کند؟

## اجرای برنامه درسی در مدرسه و کلاس درس، واقعیت و خیال را در یک چارچوب قرار می‌دهد و معلم باید این دو روح را در یک بدن به یکپارچگی و انسجام برساند

به‌طور معمول، وقتی واژه مرکب برنامه درسی را به کار می‌بریم، منظورمان محتوایی است که در چارچوب برنامه درسی رسمی به دانش‌آموزان آموخته می‌شود. مدارس براساس ضوابط و استانداردهای تعیین شده برنامه رسمی، محتوای آموزشی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. اما اهمیت دارد بدانیم اصل ماجرا چیست. در جریان واقعی آموزش مدرسه چه آموخته می‌شود و چه چیزی یاد گرفته می‌شود.

### ●●● انواع برنامه‌های درسی<sup>۲</sup>

آن‌طور که **لاری کوبان**<sup>۳</sup> می‌گوید، آنچه در قاب و چارچوب برنامه درسی آموخته و یاد گرفته می‌شود، در کمترین حالت خود، شامل چهار نوع برنامه درسی قابل تعریف و بازشناسی است:

**برنامه درسی رسمی<sup>۴</sup>** همه آن چیزهایی است که به‌طور رسمی و محدود در چارچوب برنامه رسمی مشخص شده است. همه آنچه انتظار می‌رود معلم آموزش دهد و دانش‌آموز فراگیرد، در قالب آزمون و امتحانی مشخص ارزشیابی می‌شود.

**برنامه درسی آموخته شده<sup>۵</sup>** عبارت است از همه آنچه که معلمان در کلاس درس واقعاً انجام می‌دهند. همه چیزهایی که در نظر می‌گیرند، در ذهن خود می‌پرورند و برای آموزش انتخاب می‌کنند. انتخاب معلمان تحت تأثیر دانش آنان از موضوع آموزشی، تجربه آنان در آموزش محتوای درس‌ها، عواطف مثبت و منفی آنان از درس و مسائل حاشیه‌ای آن و نگرش آنان به دانش‌آموزانی است که روزانه با آن‌ها چشم در چشم می‌شوند.

**برنامه درسی یادگیری شده<sup>۶</sup>**، فراتر از همه آنچه امتحان گرفته می‌شود و نمره‌ای که دانش‌آموزان کسب می‌کنند، همه آنچه را که دانش‌آموزان در کلاس می‌آموزند دربرمی‌گیرد؛ از درس‌های رسمی ارائه شده و درس‌هایی که به‌طور غیررسمی در محیط کلاس می‌آموزند. دانش‌آموزان مطالب درسی را مطابق الگو و مدلی که معلمان برای آن‌ها طراحی می‌کنند فرا می‌گیرند و طبق آن و از منظری که مطالب را سازمان‌دهی می‌کنند به مسائل می‌نگرند و می‌کوشند آن‌ها را فراگیرند. آن‌ها می‌آموزند چه وقت سؤال کنند و چه هنگام به درس توجه کنند. آن‌ها خود را با نگرش و طرز تلقی معلمان خود تطبیق می‌دهند و نگرش معلمان خود را تقلید

همه اتفاق‌های آموزشی طراحی شده و نشده و انتظارات آموزشی و تربیتی مشخص و نامشخص، توقعات فردی و اجتماعی و فرهنگی، به‌جا و نابه‌جا، همه و همه در مدرسه تجمع و متراکم شده‌اند. همه از مدرسه انتظار دارند فرزندان این مرزوبوم را تعلیم دهد و تربیت کند. طوری که ملت در چارچوب مدرسه و از آن محدودتر در چارچوبی کلاس درس ساخته و پرداخته شود. این همه چگونه ممکن است؟ برنامه‌ریزان چاره را در تدوین برنامه‌های آموزشی و از آن جمله در برنامه‌هایی به‌نام برنامه درسی دیده‌اند. برنامه‌هایی که دور از مدرسه نوشته و طراحی می‌شوند و قرار است در مدرسه اجرا شوند. برنامه‌هایی که نظریه‌پردازان و کارشناسان و متخصصان می‌نویسند و قرار است معلمان در کلاس آن‌ها را عملی کنند. برنامه‌هایی که فراتر از زمان و مکان طراحی می‌شوند و قرار است در چارچوب زمانی و مکانی خاص اجرایی و عملیاتی شوند. برنامه‌هایی ذهنی که باید در قالب رفتار و یادگیری دانش‌آموزان عینیت پیدا کنند. هر چند برنامه‌ریزان از جنس معلمان و به مسائل آنان آشنا هستند، فاصله‌های عمیق میان آن‌ها موجب می‌شود نتوانند خطوط واقعی، ریز و تأثیرگذار و نیز تفاوت‌ها، تنوع‌ها و واقعیت‌های روزمره را در نظر بگیرند. اجرای برنامه درسی در مدرسه و کلاس درس، واقعیت و خیال را در یک چارچوب قرار می‌دهد و معلم باید این دو روح را در یک بدن به یکپارچگی و انسجام برساند. معلم باید بتواند آن دو را در کالبد و قالب زندگی زنده و روزمره جای دهد.

### ●●● مفهوم برنامه درسی

واژه انگلیسی «برنامه درسی»<sup>۱</sup> از واژه‌ای لاتین به معنای «برگزاری دوره‌ای برای مسابقات» ساخته و پرداخته شده است. این استعاره به خوبی ماهیت فعالیتی را که معلمان در مدارس انجام می‌دهند، نشان می‌دهد. مأموریت نظام آموزش مدرسه‌ای، غالباً تمام فعالیت‌هایی را دربرمی‌گیرد که کلیت هر دانش‌آموز را در طول تحول شامل می‌شود. برنامه درسی رسمی کنش روزمره مدارس را نظیر محتوای درس‌های ارائه شده، روش تدریس معلمان، شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان، شیوه‌های ارزشیابی، روابط معلم و شاگرد، فضای آموزشی و امتحانات، دربرمی‌گیرد.

برنامه درسی رسمی کنش روزمره مدارس  
را نظیر محتوای درس‌های ارائه شده، روش  
تدریس معلمان، شیوه‌های یادگیری دانش‌آموزان،  
شیوه‌های ارزشیابی، روابط معلم و شاگرد، فضای  
آموزشی و امتحانات، دربرمی‌گیرد



و اما برنامه درسی ضمنی مدرسه عبارت است از همه آنچه که به خاطر موقعیت مدرسه و رویکردهای متنوع آموزشی و نظام پاداش‌دهی آن، ساختار سازمانی آن، خصوصیات و ویژگی‌های فیزیکی مدرسه، اسباب و وسایلی که در آن به کار رفته و محیطی که خلق کرده است، وجود دارد. این ویژگی‌ها که والدین، دانش‌آموزان و معلمان مستقیماً و رسماً آن‌ها را به رسمیت شناخته‌اند، در جریان آموزش اهمیت و برجستگی خاصی دارند، زیرا تعیین می‌کنند که دانش‌آموزان چه چیزهایی را و به چه نحوی باید بیاموزند.

برای مثال می‌توان به ساختار کالبدی مدرسه اشاره کرد. ساختمان یک مدرسه گاه به جای آنکه بر خود آموزش تأکید کند، بر مسائل دیگری تأکید دارد؛ مسائلی که مثلاً به صرفه اقتصادی آن‌ها مربوط می‌شود تا راحتی‌شان، یا برای مثال، به قابلیت کنترل‌کنندگی فضا معطوف است تا موقعیت یادگیرندگی و آموزشی آن‌ها. چالش میان معماری و آموزش از همین‌جا قابل ردگیری است. مثلاً ممکن است به‌جای آنکه معماری و معماران در خدمت جریان آموزش قرار گیرند، آموزش در چنبره طراحی‌های معماران گرفتار آید و از این طریق تأثیرات خود را بر فرایند آموزش و یادگیری بر جای گذارد که پیامد آن غلبه روح خشک معماری بر روحیه منعطف آموزشی خواهد بود. این امر نشان می‌دهد که ویژگی کالبدی مدرسه فضا و مکانی است که بر رابطه متقابل معلم و شاگرد تأثیر می‌گذارد و نوع طراحی آن بر نحوه تأثیر و شکل‌گیری این رابطه اثر مستقیم دارد.

**برنامه ساکت<sup>۱۰</sup>:** برنامه درسی ساکت برنامه‌ای است که در آن اهمیت آنچه آموزش داده نمی‌شود، به اندازه همان چیزهایی اهمیت دارد که آموزش داده می‌شود. نادیده گرفتن برخی نکات در فرایند و جریان آموزش مسئله‌ای اجتناب‌پذیر و خنثا نیست، بلکه بیشتر به این مربوط می‌شود که چه چیزی مهم‌تر است و باید جایگزین آن شود. گاه برنامه ساکت بیانگر این است که چه چیزهایی را نباید آموزش داد. از این‌روست که گاه برنامه‌های رسمی با نادیده گرفتن برخی موضوعات بی‌صدا از کنار آن‌ها عبور می‌کنند. نوع طراحی آموزشی می‌گوید که چه چیزهایی اهمیت دارند تا در برنامه رسمی گنجانده شوند و چه چیزهایی صرف‌نظر از محدودیت یا ممنوعیت آن‌ها الزامی به آموزش ندارند. اولویت‌بخشی به برنامه‌ها و محتواها و ارزشیابی‌ها و نحوه ارزشیابی‌ها گاه از باورهای شخصی

می‌کنند. آن‌ها می‌آموزند که طبق الگوی نگرشی معلمان خود به چه موضوعات و افرادی احترام بگذارند و به چه چیزهایی توجه نکنند. برنامه درسی یادگیری شده بسیار فراتر از برنامه درسی رسمی است که آشکارا آموخته می‌شود.

لازم به ذکر است، برنامه‌های درسی آموخته شده و یادگیری شده، به‌طور وسیعی موضوع‌ها و مباحث مربوط به تأثیر خود مدارس، فضای آموزشی، روابط معلم و شاگرد، زنگ تفریح، روابط دانش‌آموزان با هم، یادگیری آن‌ها از یکدیگر، تأثیر مقررات مدرسه‌ای و آموزشی، روحیات و نگرش معلمان، تأثیر محیط فیزیکی مدرسه، تأثیر نوع برگزاری امتحانات و بسیاری دیگر را در نظر نمی‌گیرد و از قلم می‌اندازد.

**برنامه درسی آزمون شده<sup>۶</sup>:** عبارت است از بخشی از برنامه درسی که به‌طور محدود سنجیده می‌شود. سنجش و امتحان سرخودی نیست، بلکه عبارت است از نظامی از ارزشیابی‌ها که حدود و دامنه آن‌ها را سیاست‌های آموزشی، و اصول طراحی آزمون‌ها و ارزشیابی‌های آموزشی تعیین می‌کند. همه آنچه را که انتظار می‌رود دانش‌آموز بیاموزد و همه آنچه را معلم باید یاد بدهد، تعیین می‌کند. غالباً ارزشیابی‌ها پایین‌ترین سطح سنجش و گاهی به‌طور متوسط میانگین انتظارات آموزشی را هدف آزمونگری‌های خود قرار می‌دهند، نه انتظارات آموزشی حداکثری یا میزان یادگیری مطلوب را. این تازه در سطح برنامه درسی رسمی است. اصولاً برنامه درسی آزمون شده، برنامه‌های درسی دیگر را سنجش و آزمون نمی‌کند.

●●● به‌جز چهار نوع برنامه درسی فوق، سه نوع برنامه درسی دیگر نیز به شرح زیر وجود دارد:

**برنامه‌های درسی صریح و برنامه‌های درسی ضمنی<sup>۸</sup>:** برنامه‌های درسی صریح برنامه‌های آشکار و تعریف شده‌ای هستند که در برنامه‌ها به آن‌ها توجه محسوس و روشنی نشان داده می‌شود. از نظر **الیوت آیزنر<sup>۹</sup>** برنامه‌های آشکار یا صریح شبیه برنامه‌های رسمی و آموخته شده‌اند، با این تفاوت که بخش کوچکی را شامل می‌شوند و در مدرسه واقعاً آموزش داده می‌شوند. محتوای این برنامه‌ها و تجدیدنظر در آن‌ها به هیچ‌وجه متعرض برنامه‌های درسی ضمنی نمی‌شود.



معلمان به عنوان راهبران اصلی برنامه های درسی، در جریان آموزش، از همه انواع برنامه های درسی بهره می گیرند و در چارچوب یک اقدام جامع و همه جانبه نگر می کوشند برنامه های درسی را یکپارچه و در فرایند آموزش از آن ها استفاده کنند

این موضع گیری با خود انبوه قوانین و اصولی را همراه می آورد که فرد را متقاعد می کند تنها از این منظر و دریچه باید به مسائل نگاه کرد و آن ها را فهمید.

### جمع بندی

معلمان به عنوان راهبران اصلی برنامه های درسی، در جریان آموزش، از همه انواع برنامه های درسی بهره می گیرند و در چارچوب یک اقدام جامع و همه جانبه نگر می کوشند برنامه های درسی را یکپارچه و در فرایند آموزش از آن ها استفاده کنند. معلمان مهم ترین کار خود را در پیاده سازی این برنامه ها و نقشه های آموزشی می بینند. فرایندی که از تهیه طرح درس تا ارزشیابی پایانی را شامل می شود و همه اتفاق های آموزشی را در دامنه خود قرار می دهد و به صورت امری یکپارچه و اقدامی یکدست به اجرا درمی آورد.

### پی نوشت

1. Curriculum
2. Curricula of Schools
3. Larry Cuban
4. Official Curriculum
5. Taught Curriculum
6. Learned Curriculum
7. Tested Curriculum
8. Explicit and Implicit Curricula
9. Elliot Eisner
10. Null Curriculum
11. Problem Solving
12. Question making

### منابع

1. Cuban, L. (1995). The Hidden Variable: How Organizations Influence Teacher Responses to Secondary Science Curriculum Reform. Theory Into Practice, 34(1).
2. Eisner, E. (1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs, 3rd ed. New York: Macmillan College Publishing.
3. Flinders, D. J., Noddings, N. & Thornton, S. J. (1986). The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications. Curriculum Inquiry. 16(1).

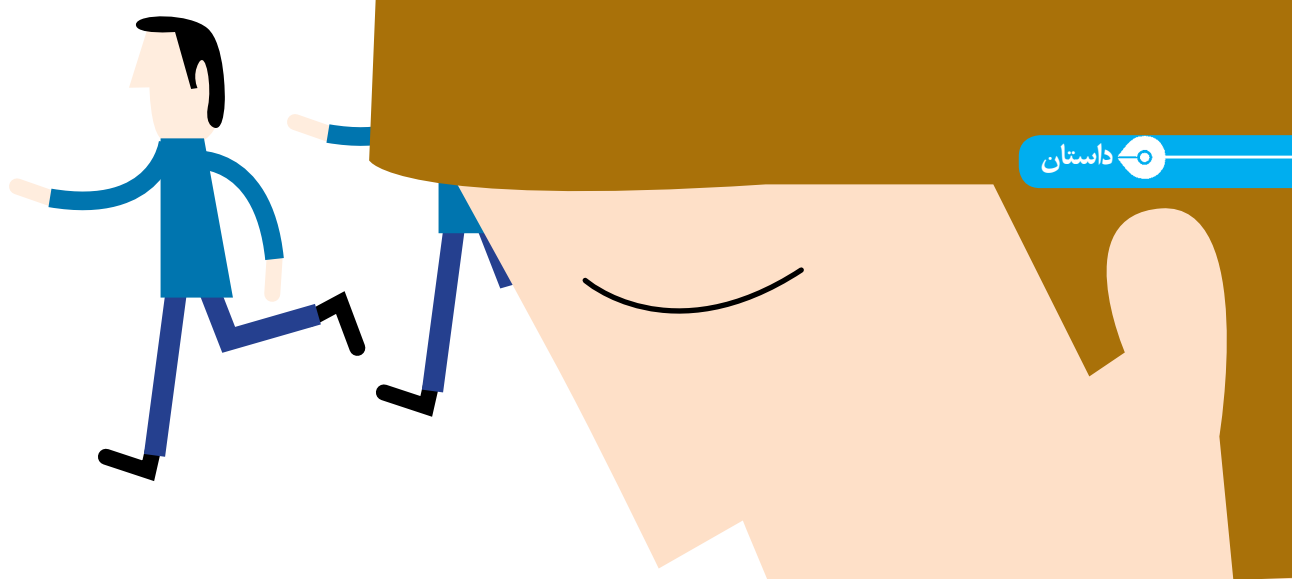
معلمان برآمده است. مسائلی مثل جذابیت برخی محتواها یا راحتی و آسانی آن ها در این ترجیح گذاری دخالت می کنند. گاهی اهمیت تابع نظریه ها و جریان های عمومی آموزش است. آن ها هستند که می گویند چه چیز لازم و مهم است و چه چیزهایی در جریان آموزش اهمیت چندانی ندارند.

برنامه درسی ساکت از برنامه درسی ضمنی حمایت می کند و آن را پوشش می دهد. به طوری که با نادیده انگاشتن برخی ارزش های اجتماعی و ملاحظات فرهنگی، تأثیر ضمنی خود را در آموزش برجا می گذارد. در اغلب مدارس و آموزش های رایج با «نگاه رشته ای» به علم همبستگی و پیوند درونی علوم نادیده گرفته می شود. وقتی نگاه رشته ای حاکم می شود، هر چیز جداگانه و مستقل از رشته دیگر آموخته می شود. برای مثال تاریخ یک پدیده، فلسفه آن، تحول آن، ارتباط آن با دیگر پدیده ها - مگر به صورت جزئی و مختصر شده و حاشیه ای در فرایند آموزش - در نظر گرفته نمی شود. وقتی نگاه علمی معتبر قلمداد می شود، طریقه های دیگر و راه حل های بیرون از این قلمرو نادیده یا غیرمعتبر و غیراصولی در نظر گرفته می شوند؛ به طوری که اگر چیزی علمی بود، درست و اگر علمی نبود بی معنا یا بی اهمیت است. یا برای مثال اگر علل بیرونی و شواهد عینی مهم هستند، نباید به دنبال دلایل و استدلال های عقلانی و توجیه های نظری بود. این آموزش با اولویت دادن به پژوهش های علی و عینی و اهمیت بخشیدن به آن ها، راه را بر نظریه پردازی می بندد؛ مسئله ای که در نظام آموزشی ما از دبستان تا دانشگاه قابل مشاهده و ملاحظه است. این نظام آموزشی بیشتر بر شنیدن و دیدن و پیمودن یک سلسله مراحل معین تا رسیدن به نتایج عینی معتبر تأکید می کند تا فهمیدن و به چالش کشیدن و بحث کردن و گفت و گو کردن درباره مسئله. این نظام به حل مسئله<sup>۱۱</sup> تکیه می کند تا طرح مسئله<sup>۱۲</sup> و فهم آن. به رسیدن به پاسخ می اندیشد تا به طرح پرسش های مهم.

آنچه اهمیت دارد این است که این فرایند، فرایندی پوشیده و سر به مهر است تا موضوعی آشکار. ماجرا این گونه است که معلم درباره موضوعات به منزله اموری که درستی آن ها از پیش پذیرفته شده است، سخن می گوید و به تبیین آن ها می پردازد. بی آنکه توجهی شود که این موضوع را می توان به طریق مخالفی هم بیان و بررسی کرد.







# امید تلخ

آزاده فخری

کارشناس ادبیات پژوهش سرای منطقه شهر قدس

معلم انشا در اولین جلسه درس، پس از گفت‌وگو با دانش‌آموزان، از آن‌ها می‌خواهد نوشته ارائه شده را کامل کنند. جلسه بعد، معلم نوشته‌های همه دانش‌آموزان را خودش برای بچه‌ها می‌خواند، به جز انشای امید. امید فقط یک جمله برای انشا نوشته بود: «من هیچ کس را دوست ندارم» و اینک ادامه ماجرا:

میان گذاشته و نوشته‌های بسیار خوبی هم از بچه‌ها به دستش رسیده است. مخصوصاً از یک دانش‌آموز خیلی تعریف کرده است که نکته به نکته رفتارهای دوستانش را نقد کرده و انشایی بیش از پنج صفحه به او داده است. در آخر هم تأکید کرده است که متن همه بچه‌ها را فقط خودش و بدون ذکر نام نویسنده خواهد خواند. به این ترتیب، به دانش‌آموزان اطمینان داده است که در نوشتن نقد خود، بی‌هیچ ترس و ملاحظه، آزاد و رها باشند.

امید به من گفت از معدود پسرهایی بوده که زنگ انشا را بسیار دوست می‌داشته است. هر جلسه با شغف منتظر اعلام موضوع انشا بوده و دلش می‌خواسته است همیشه بهترین متن را به دست معلم بسپارد. این بار هم با تعریف‌هایی که دبیر انشا از دانش‌آموز مدرسه دیگر کرده، امید تصمیم گرفته است برای جلب رضایت معلمش، مثل همان دانش‌آموز، ریز به ریز رفتارهای دوستانش را نقد کند.

امید تا آن روز اصلاً از این زاویه به دوستانش نگاه نکرده بود. با توجه به اینکه معلم روی کلمه نقد تأکید کرده بود، امید برای اولین بار درباره تک‌تک دوستانش با نگاهی انتقادی مکث کرده و با ذکر

دلخوری عمیقی در چهره امید بود؛ دلخوری از همه کس و همه چیز. درست همان‌طور که در انشای یک جمله‌ای‌اش نوشته بود. حرف‌های آن روزش باعث شد به این موضوع فکر کنم که جنایت فقط چاقو برداشتن و کشتن کسی به این وضوح نیست. گاهی اوقات ما با کشتن روح یک آدم دست به جنایتی می‌زنیم که خونی در آن ریخته نمی‌شود و در این دنیا، جایی روی کاغذ ثبت نمی‌شود.

آنچه بر سر امید آمده بود از این دست جنایت‌های ثبت نشده بود. یاد خراش‌هایی که روی میز چوبی می‌انداخت افتادم و اینکه امید آزاری را که بر روحش وارد شده بود، بر آن نیمکت چوبی زبان‌بسته تلافی می‌کرد.

متأسفانه خاطره تلخ امید باز هم به زنگ انشا مربوط بود. سالی که امید درباره آن صحبت می‌کرد، مثل همه سال‌های آموزشی گذشته بوده است؛ سال‌ها پیش، یک روز معلم انشای امید موضوعی را به کلاس پیشنهاد داده بوده است با این مضمون که بچه‌ها دوستان خود را در انشایشان نقد کنند. مقدمه‌ای هم بیان کرده است در این خصوص که همین موضوع را در مدرسه‌ای دیگر در



و در کلاس، فقط او یک نفر هست. کوشیده بود دیگر هیچ کس را نبیند و کم‌کم همین رفتار را به تمام اجتماع تعمیم داده بود.

در طول صحبت‌های امید، به هر جمله‌ای که می‌گفت فکر می‌کردم. تأسف زیادم از این بود که یک جریان، به تدریج اعتماد امید را اول از یک جمع کوچک و بعد از تمام اجتماع سلب کرده بود. به امید گفتم: «اینکه ما در اجتماع محافظه‌کارانه رفتار و عمل می‌کنیم، یک واقعیت است که نمی‌توانیم از آن فرار کنیم. اما مشکل اصلی از آنجا شروع می‌شود که همکار من این موضوع را با شما در میان گذاشته است. به نظرم اصلاً نباید چنین موضوعی به‌عنوان موضوع انشا مطرح می‌شد.»

امید گفت: «شما چطور این حرف را می‌زنید، در حالی که خودتان دقیقاً همین کار را تکرار کرده‌اید؟»

گفتم: «حوزه‌ای که من در آن وارد شدم حوزه ساده‌تری بود و در ضمن، نگاه مثبت را تشویق می‌کرد نه...»

امید حرفم را برید و گفت: «ببینید! همین الان شما نگاه مثبت را مقابل نقد و انتقاد گذاشتید! یعنی به نوعی شما هم می‌خواهید بگویید من نگاه «منفی» داشته‌ام نه نگاه انتقادی! هم کلاسی‌های من هم دقیقاً همین نظر را داشتند، آن‌ها درحالی‌که با هم حرف می‌زدند، می‌گفتند یعنی این آدم حتی یک مورد مثبت در ما ندیده بود که این‌ها را نوشته است؟! درحالی‌که معلم در توضیحش گفت: نقد و انتقاد! نگفت تعریف! و گر نه من هم خیلی چیزهای خوب در رفتار و عمل دوستانم دیده بودم...»

گفتم: «برای همین است که می‌گویم طرح آن موضوع اشتباه بوده است!»

امید با اصرار گفت: «طرح موضوع شما هم صحیح نبود!... شما بچه‌ها را مجبور به دروغ‌گویی کردید! همان بچه‌های محافظه‌کار مثل آب خوردن در مورد هم دروغ گفته‌اند!»

گفتم: «امید! من فکر نمی‌کنم همه نوشته‌ها این‌طور باشد. قبول دارم که حتماً بخشی از آن‌ها تعریف بی‌جاست، ولی همه‌اش نه! دیدی چقدر خوب بود و چقدر جو دوستی و همدلی را در کلاس بالا برد.»

نام ایشان، هر چه را که به ذهنش رسیده، نوشته بوده است. در نوشته خود کوشیده است منصف باشد و هیچ کس را از قلم نیندازد. بعد از یک ساعت و نیم به خیال خودش بهترین و کامل‌ترین انشا را به‌دست دبیرش سپرده است.

در طول زنگ بعد که زنگ ورزش بوده است، هم کلاسی‌هایش درباره این موضوع جنجالی و تازه، با هم حرف‌های پراکنده‌ای زده بودند. امید آنجا متوجه شده بود که دوستانش بسیار محافظه‌کارانه با این موضوع برخورد کرده‌اند و تقریباً هیچ نقدی انجام نداده‌اند. در شرایطی که به قول امید، متأسفانه یکی از کارهای معمول ما در هر جمعی، نقد کردن نفر غایب است، حالا که قرار بود همین نقدها نوشته شود و در برابر همه خوانده شود، کسی دم به تله نداده بود.

امید نمی‌دانست آیا خوانده شدن انشای او به صلاح است یا نه؟ و کمی دچار تردید شده بود که آیا این موضوع را با دبیر خود در میان بگذارد یا خیر!

در طول یک هفته‌ای که تا جلسه بعد فرصت داشت، بسیار فکر کرد و به این نتیجه رسید که بالاخره یک نفر باید شهامت این کار را داشته باشد. بنابراین بی‌هیچ حرفی، مثل دیگران، منتظر خواندن نوشته‌ها در زنگ انشا شد.

معلم آمده و شروع به خواندن انشای بچه‌ها کرده بود، مضمون تمام متن‌ها یکی بود: فلانی از نظر من پسر خوبی است و من هیچ نقدی به او ندارم!

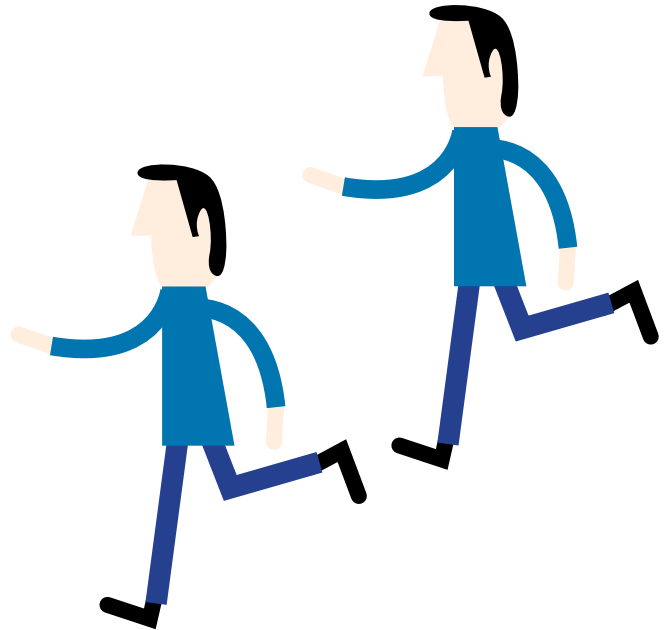
دست آخر متن امید را خوانده بود. پسرها با شنیدن تک‌تک آن جمله‌ها از عصبانیت سیاه و کبود شده بودند. همه می‌دانستند که هیچ کس مثل امید انشا را جدی نمی‌گیرد.

هفته قبل هم حجم کاغذهایی را که امید به معلم داده بود دیده بودند. پسرهای نیمکتی که نزدیک معلم بودند هم با سرک کشیدن به دست معلم، حدس دیگران را تأیید کرده بودند.

بعد از آن جلسه، رفتار همه با امید تغییر کرد. در یک تصمیم دسته‌جمعی، هیچ کس با امید برخورد نکرد. حتی یک کلمه در مورد نوشته‌اش با او حرف نزدند، کم‌کم طوری رفتار کردند که انگار امید بخشی از وسایل بی‌جان کلاس است، چیزی مثل نیمکت یا تخته کلاس.

امید تازه فهمیده بود که قانون زندگی در اجتماع خیلی با ادعاهای ما تفاوت دارد. او هم مقابله به مثل کرده و بنا به گفته خودش، بعد از آن در مدرسه طوری رفتار کرده بود که انگار در تمام ساختمان مدرسه





گفتم: «بله! انگار با تمام جهان در صلح هستی!»  
جواب داد: «همین طور است! من با تمام جهان در صلح، ولی نگاه واقع بینانه‌ام تغییر نکرده است! دنیا همان دنیاست و آدم‌ها همان آدم‌ها!»

گفتم: «ای بابا! پس چطور شده که... نکند تو هم راه دورویی و محافظه کاری را در پیش گرفته‌ای...!»

جدی شد و پرسید: «جمع ما این طور به نظر می‌رسید؟»  
گفتم: «نه اتفاقاً! چیزی که باعث شد راهم را ادامه ندهم و به جمع شما خیره شوم، همدلی عجیبی بود که در رفتارشان نسبت به همدیگر دیدم. این جمع را چطور پیدا کردی؟»  
گفت: «باز هم با یک اتفاق!»

در همین حال برگشت و با اشاره‌ای از دوستانش معذرت خواست و گفت که کمی پیش من خواهد ماند. آن‌ها هم سرودستی تکان دادند که یعنی اشکالی ندارد.

امید گفت: «اگر می‌خواهید با هم راه را به سمت مقصد شما ادامه دهیم تا من در راه برایتان تعریف کنم.»

به راه افتادیم. امید گفت: سال بعد از آن زمانی که شما دبیر انشای ما بودید، یک روز از خرید راه دوری به خانه برمی‌گشتم. برای اینکه زودتر به خانه برسم و طبق معمول برای اینکه چشمم به آشنا و بچه محل‌ها نیفتد، از راه میان‌بر در حال رفتن به سمت خانه بودم. این راه خیلی جدید بود و من برای تنوع و ماجراجویی آن را انتخاب کرده بودم. خودتان خوب می‌دانید، منطقه زندگی ما، مناسبات خاص خودش را دارد. هر محله سرکرده‌های خودش را دارد و آدم نمی‌تواند به راحتی به هر جا که اراده کند قدم بگذارد. کیسه‌های خرید من هم جلب توجه می‌کردند.

به هر حال، ریسکی که کرده بودم به ضررم تمام شد و راه مرا بریدند. کسی جلوی من ایستاد و بهانه‌ای برای جر و بحث با من پیدا کرد. هر چه خواستم او را دور بزنم و راهم را ادامه بدهم، اوضاع بدتر شد. انگار این همان چیزی بود که او می‌خواست. یعنی به بهانه اینکه جواب ندادن من به قصد توهین به اوست، شروع به ایجاد سرو صدا کرد و عده‌ای از همراهان و هم‌کیشان دور ما جمع شدند. حالا مشکلمان این بود که من برخوردی نمی‌کردم تا آن‌ها بتوانند دست رویم بلند کنند و... به هر حال محله‌ای بود و رهگذرانی داشت! در همین اوضاع و احوال، یکی از پسرهای محله خودمان مرا از دور دید. کمی این پا و آن پا کرد، ولی نزدیک شد. کنار من ایستاد. سینه سپر

آن روز امید حرف‌های من را نپذیرفت، من هم به ظاهر حرف‌های او را نپذیرفتم، اما در باطن خودم به او حق می‌دادم. همین که من به ظاهر حرف او را پذیرفتم ولی به زبان نیاوردم، به نوعی تأیید حرف‌های او بود در این مورد که گاهی ما آدم‌های صادقی نیستیم. برای خوشایند هم به راحتی به همدیگر دروغ می‌گوییم، ولی پشت سر دوستانمان سخن چینی می‌کنیم. همه ما هم از این جریان نسبت به همدیگر باخبر هستیم، ولی خودمان هم ترجیح می‌دهیم به ما دروغ‌های زیبا بگویند تا اینکه ما را برای اصلاح خودمان نقد کنند. به هر حال کلاس من به عنوان زنگ انشا و خود من به عنوان معلم جدید انشا، از طرف بچه‌ها به خوبی پذیرفته شدیم و در طول سال به روال عادی روزگار گذرانیدیم. امید هم همچنان فاصله خود را با دیگران حفظ می‌کرد.

سه سال بعد از این جریان، یک روز موقع خروج از مدرسه، به طور اتفاقی جمع پسرهای جوانی توجهم را جلب کرد که بسیار با هم صمیمی رفتار می‌کردند. نوع تعامل ایشان با همدیگر چیزی بیشتر از دوستی ساده بود. انگار همه‌شان با همدیگر برادرهایی همخون بودند. نمی‌دانم چند دقیقه مشاهده رفتار ایشان چگونه این حس را به من منتقل کرد، ولی قطعاً یکی از دلایل اصلی آن، حضور پررنگ امید در آن جمع بود. ظاهراً مدت زیادی به آن جمع نگاه کرده بودم، چون کم‌کم پسرهای همان مردهای جوان، متوجه نگاه خیره من به خودشان شده بودند. امید لبخندی زد و بلافاصله از جمع جدا شد و به سوی من دوید.

بسیار صمیمی خوش و بش کردیم. بعد از صحبت‌های معمول و اولیه، پرسیدم: به جمع دوستانت برگشته‌ای!

گفت: «از دور که دیدمتان، می‌دانستم حتماً حرف‌های گذشته‌ام را هنوز یادتان هست و از وضعیت الانم تعجب کرده‌اید. می‌دانستم که حتماً این سؤال را از من خواهید پرسید.»

کرد و از همان سر کرده که دعوا را شروع کرده بود، پرسید: چی شده؟! پسر شرور هم جملاتی به هم بافت که این بچه به ما چنین کرده و چنان!

وسط حرف‌های او بچه محل ما سیلی محکمی در گوش من خواباند! بلافاصله مرا توی خیابان هل داد و شروع کرد به ناسزا گفتن! خودش هم پشت سرم به راه افتاد و هی مرا هل می‌داد که راهم را ادامه بدهم! لحظه‌ای برگشت و رو به سر کرده شرور گفت: «شما ببخشید! من خودم آدمش می‌کنم! شکر خورده با شما چنین رفتاری کرده... فعلاً من بروم به حساب او برسم، بعد برای عرض معذرت می‌آیم پیشتان... خیلی آقایی... خیلی مخلصیم...»

خلاصه آن سر کرده و نوچه‌هایش افتادند توی مرام‌بازی و رودربایستی و هاج و واج به من و بچه محلمان، که هر چند قدم مشت و لگدی نثار می‌کرد، نگاه می‌کردند.

به محل خودمان که رسیدیم و خیالمان راحت شد که کسی دنبالمان نیست، من به روال همیشگی خودم ایستادم و فقط او را نگاه کردم. هیچ نمی‌گفتم و نگاهش می‌کردم. او هر چه صبر کرد که من شروع به صحبت کنم، من حرفی نزد.

بالاخره گفت: ببین! ما که حریف آن‌ها نبودیم! نه من و نه تو. کل محل هم اگر جمع می‌شدیم نمی‌توانستیم از پس آن‌ها بر بیاییم. خودت هم می‌دانی که آن‌ها عکس می‌گیرند و جنازه تحویل می‌دهند. آخر چرا پایت به آن محل باز شد اصلاً؟ آن هم با این خریدهای آن چنانی. من با آن سیلی، اول جان تو را و بعد جان خودم را خریدم. به خدا چاره‌ای جز این کار نداشتم.

من همچنان هیچ نمی‌گفتم و نگاهش می‌کردم. دست دراز کرد دست بدهد، من تکان نخوردم. صورتم را بوسید، حالیت طلبید و رفت. حرف امید به اینجا که رسید گفتم: «عجب ماجرای! پس این‌طور شد که دوستان جدیدی پیدا کردی!»

گفت: «نه درواقع! روزهای بعد حال من بدتر شد. می‌دانستم که وقتی بچه‌های محل از ماجرای جدیدی که بر سرم آمده بود باخبر شوند، به‌خاطر رابطه غیردوستانه‌ای که با ایشان داشتم، دیگر دست از مسخره کردنم بر نخواهند داشت. آن قدر مستأصل بودم که دلم می‌خواست از آن محل بروم تا هیچ‌کس را نبینم.

ولی روزها گذشت و من هیچ باز خورد و عکس‌العملی از پسرهای محل ندیدم. همه چیز آن قدر عادی بود که انگار نه انگار ما دو نفر چنین داستانی را از سر گذرانده‌ایم. بالاخره نتوانستم مقاومت کنم. به

سراغ آن پسر رفتم. بدون اشاره به ماجرا سر صحبت را باز کردم و بعد از مدت‌ها با یک نفر از هر دری سخن گفتم. بعد از کلی حرف زدن، او خودش ماجرای آن روز را یادآوری کرد و به من گفت که درباره آن روز با هیچ‌کس حرف نزدم، چون او هم آن را برای کسی تعریف نکرده است. و از من خواست هر دو ماجرا را از بیخ و بن فراموش کنیم! این آغاز دوستی ما بود. بعدها که او را بیشتر شناختم، فهمیدم حفظ آبروی مردم برایش بسیار اهمیت دارد. او هم مثل من فاصله خود را با دیگران حفظ می‌کرد، ولی در عین حال به روابط منطقی خود با اجتماع ادامه داده بود. او معتقد بود که در هر رابطه‌ای همه باید برنده باشند. بنابراین هم از آدم‌های سلطه‌گر و هم از آدم‌های سلطه‌پذیر دوری می‌کرد. این‌طور شد که مرا به جمع دوستان خودش معرفی کرد؛ یعنی همان پسرهایی که شما دیدید».

بعد از شنیدن صحبت‌های امید، لازم بود حرف‌های او را برای خودم حلاجی کنم. اینکه چه راهی درست بود و چه راهی غلط، برایم سؤال بود، ولی نمی‌توانستم دغدغه‌های خودم را با مرد جوانی که هنوز خیلی از مشتهای روزگار به سرو صورتش اصابت نکرده بود، در میان بگذارم.

از امید به خاطر اعتمادش تشکر کردم و گفتم: «می‌دانم که به سختی چنین مکنوناتی را با دیگران در میان می‌گذاری. مطالبی که گفتم بسیار برایم ارزشمند است و باعث می‌شود بیشتر روی برخی مسائل فکر کنم».

امید هم از من خیلی تشکر کرد در حالی که من مسافت زیادی از مقصدم دور شده بودم، با صمیمیت از هم جدا شدیم.





# ۳۴۸۷ کتاب مجانی!

## نگاهی کوتاه به پایگاه اینترنتی کتابخانه ملی کودک و نوجوان

### تهمینه حدادی

در حالی که بودجه خانواده‌ها برای خرید کتاب کم شده است و کودکان و نوجوانان به خیل مشتاقان دنیای مجازی پیوسته‌اند، بجاست آن‌ها را با «کتابخانه ملی کودک و نوجوان» آشنا کنیم تا در بخشی از زمانشان که در محیط اینترنت صرف می‌شود، به ورق زدن انبوه کتاب‌هایی بپردازند که خرید آن‌ها دور از دسترس و حتی پیدا کردنشان، خصوصاً در استان‌های دور کشور، جزو محالات است.

### کتابخانه شخصی بسازید

جالب‌ترین بخش پایگاه، «کتابخانه شخصی» آن است. اگر عضو شوید، قادر خواهید بود در یک برنامه فشرده کتاب‌های مورد علاقه‌تان را جست‌وجو کنید و در کتابخانه خود بگذارید. از آن پس، هر بار مستقیم وارد کتابخانه‌ای می‌شوید که در آن فقط کتاب‌های انتخابی خود را می‌بینید. کتابخانه این امکان را فقط برای بازدیدکنندگان کودک و نوجوان نگذاشته است. بزرگسالان نیز با وارد کردن اطلاعات خود می‌توانند از این امکان بهره‌مند شوند. یکی از مزیت‌های این کتابخانه شخصی آن است که هر وقت دوباره به این فضای مجازی بازگردید، می‌توانید از همان آخرین صفحه‌ای که در حال مطالعه‌اش بودید، به مطالعه ادامه دهید.

### پایگاه اینترنتی کتابخانه ملی کودک و نوجوان چه می‌کند؟

[www.icnl.nlai.ir](http://www.icnl.nlai.ir)

این نشانی اینترنتی کتابخانه ملی کودک و نوجوان است. در اینجا والدین، مربیان و کودکان می‌توانند به آسانی به انبوه کتاب‌های رده سنی ۳ تا ۱۴ سال دسترسی پیدا کنند.

کتابخانه مجازی سازمان اسناد و کتابخانه ملی، علاوه بر امکان تورق و مطالعه کتاب‌ها، اخبار دنیای کتاب کودک و نوجوان و نشانی اینترنتی نهادهای داخلی و بین‌المللی مرتبط با کودک و نوجوان را در اختیار خوانندگان بزرگسال و فعالان این عرصه قرار می‌دهد.





## با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شود.

### مجله‌های دانش‌آموزی

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

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

### مجله‌های بزرگسال عمومی

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

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش متوسطه ♦ رشد تکنولوژی آموزشی
- رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

### کتاب‌های خوب‌تر

اگر می‌خواهید کتاب‌هایی را مطالعه کنید که جایزه‌های داخلی و خارجی را برای متن و تصویر دریافت کرده‌اند، به بخش «کتاب‌های برگزیده» بروید. روی هر کدام از کتاب‌ها کلیک کنید، شناسنامه اثر و موفقیت‌های کتاب را مشاهده می‌کنید. گرچه این بخش امکان خواندن کتاب‌های برگزیده را به صورت اینترنتی به شما می‌دهد، اما کمک خوبی هم برای کسانی است که دوست دارند کتاب‌های خوبی را برای هدیه دادن تهیه کنند.



### «بچه‌خوانی» کنیم

مصطفی رحماندوست گفته است: نخستین کتاب‌های بچه‌ها در ایران، در دوره قاجار نوشته شد. در آن روزگار، به کتاب‌های کودکانه «بچه‌خوانی» می‌گفتند. کتابخانه ملی کودک و نوجوان هم به پیروی از نخستین نویسندگان کتاب‌های کودکانه، نام این قسمت از تارنما را «بچه‌خوانی» گذاشته‌اند. در این بخش شما با دو پدیده آشنا می‌شوید: - کتاب‌های قدیمی بچه‌ها؛ کتاب‌هایی که پدر، مادر، پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها در زمان کودکی خود می‌خواندند.

- مجله‌ها و خواندنی‌های دیگری که برای بچه‌ها منتشر می‌شدند. شاید نثر، نوشته و نقاشی بعضی از این بچه‌خوانی‌ها برای کودکان و نوجوانان کتاب‌خوان امروز هم سنگین باشد، اما به این می‌آرد که ببینیم بزرگ‌ترهای ما، در دیروز و دیروزها، وقتی بچه بوده‌اند چه می‌خوانده‌اند.



### دیگر امکانات

پایگاه اینترنتی کتابخانه ملی کودک و نوجوان بخشی را هم به ایران شناسی و کتابهای مرتبط، مجلات کودک و نوجوان و گالری عکس اختصاص داده است. در هر بخش، شیوه استفاده و مطالعه و تورق و حتی ارسال مطالب دلخواه آورده شده است تا کسانی که برای اولین بار به این فضا قدم می‌گذارند، به سادگی بتوانند از تمام امکانات پایگاه استفاده کنند. بخش نظرات هم همیشه پذیرای نظرات، پیشنهادها و انتقادات خوانندگان است. در گالری عکس می‌توان عکس‌های مرتبط با نشست‌ها و بازدیدها از کتابخانه ملی کودک و نوجوان را دید. تازه‌های کتاب هم از دیگر امکاناتی است که مربیان و فعالان حوزه کودک بیشتر از آن استفاده می‌کنند. هر ماه اعضای فعال کتابخانه اعلام می‌شوند؛ یعنی کسانی که بیشترین کتاب‌ها را خوانده یا نظرات بیشتری را در پایگاه درج کرده‌اند.

### چطور کتاب بخوانیم؟

تعداد کل کتاب‌های این پایگاه ۳۴۸۷ جلد است. ۴۹ جلد از این کتاب‌ها گویا و بقیه متنی هستند. کتاب‌ها براساس گروه سنی و موضوع دسته‌بندی شده‌اند: حیوانات، شعر، مذهبی، کاردستی و سرگرمی، علمی، پزشکی، فکاهی و... برخی از موضوعات کتاب‌ها هستند. پایگاه یک راهنمای کتابخوانی هم دارد که نحوه انتخاب کتاب و کار با آن را به مخاطبان آموزش می‌دهد. همچنین با جست‌وجوی پیشرفته به آن‌ها اجازه می‌دهد دنبال کتاب مورد نظر خود بگردند.



## حماسه سیاسی و حماسه اقتصادی برگ اشتراک مجله‌های رشد

### نحوه اشتراک:

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

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی.
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی (کپی فیش را نزد خود نگه‌دارید).

### نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی: .....  
 تاریخ تولد: .....  
 تلفن: .....  
 نشانی کامل پستی: .....  
 استان: ..... شهرستان: ..... خیابان: .....  
 شماره فیش بانکی: ..... مبلغ پرداختی: .....  
 پلاک: ..... شماره پستی: .....

♦ اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

امضا: .....

- ♦ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۶۵۹۵/۱۱۱
- ♦ وبگاه مجلات رشد: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir)
- ♦ اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶ / ۷۷۳۳۵۱۱۰ / ۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال
- ♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال