

یادداشت سردبیر / گمشده ارزشیابی توصیفی / محمدرضا حشمتی ۲

سواد مالی / زندگی به افق مالی / دکتر امید مهرابی ۳

همگام با تحول / ترن یکه سواری / دکتر فرخ لقا رئیس دانا ۶

این ارزشیابی بهتر نیست؟ / تهمینه حدادی ۸

ارزشیابی توصیفی و بدفهمی ها / تهمینه حدادی ۱۴

ارزشیابی ابزار بهبود یادگیری / مرضیه سمائی صحنه سرائی ۱۷

سردرگمی میان نمره و توصیف / معصوم شیخ الاسلامی ۲۰

تجربه ها / آب کاری دانش آموزان / سعیده باقری ۲۴

همگاه با تحول / تکلیف خوب حق بچه هاست / دکتر لیلا سلیقه دار ۲۶

راهنمایی و مشاوره / تربیت؛ میراث راهگشا / حدیثه اوتادی ۲۹

معلمان بزرگ ایران / شاعر گل های خندان / جعفر ربانی ۳۲

دنایای نوجوان / ارتباط سالم، اعتماد ماندگار / ریحانه ایزدی ۳۴

گونگون / شکافتن ماجرای هسته ای / مجید عمیق ۳۷

معلمان قرن ۲۱ / شایستگی های معلمان ژاپنی / دکتر نیره شاه محمدی ۴۰

تجربه ها / عاطفه ای که حرف داشت / صدیقه حاجی حسنی ۴۳

موزه / موزه ایران باستان / شیوا پروین ۴۴

جدول / غلامحسین باغبان ۴۶

تیمز / تأثیر روش تدریس در تیمز / غلامرضا لشکر بلوکی ۴۷



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: محمدرضا حشمتی
شورای برنامه ریزی و کارشناسی:
علی اصغر جعفریان، فرحناز حدادی،
لیلی محمدحسین، منصور ملک عباسی و
حبیب یوسفزاده
مدیر داخلی: فاطمه محمودیان
ویراستار: کبری محمودی
طراح گرافیک: مجید کاظمی
تصویرگر: میثم موسوی
نشانی دفتر مجله:

تهران، ابرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۶
تلفن: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۲

نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

پیامک: ۳۰۰۸۹۹۵۳۰

وبگاه: www.roshdmag.ir

پیام نگار: moallem@roshdmag.ir

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲

کد دفتر مجله: ۱۱۵

کد مشترکین: ۱۱۴

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱

تلفن امور مشترکین:

۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۵-۶

شمارگان: ۳۰۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

قابل توجه نویسندگان و مترجمان

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلا در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشند و متن اصلی نیز همراه آن ها باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، بریک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و روی سی دی یا از طریق پیام نگار مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن اهداف و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلیدواژه ها) از متن استخراج شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● شماره تماس نویسنده حتما نوشته شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتا مبین رای و نظر مسئولان مجله نیست.



گم‌شده ارزشیابی توصیفی

بنابر نظر کارشناسان این موضوع، هدف اصلی از اجرای ارزشیابی توصیفی دریافت بازخورد مؤثر از کارکرد نظام تعلیم و تربیت است و این یکی از مهم‌ترین نکات فراموش‌شده این شیوه ارزشیابی در مدارس است! دریافت بازخورد یعنی همان سنجش میزان تحقق یاددهی-یادگیری، اما چرا پاره‌ای از ما معلمان احساس می‌کنیم بازخورد موضوع دیگری است که وقت‌مان را می‌گیرد؟! شاید به این دلیل که خود، چنان‌که باید، آموزش ندیده‌ایم و از ابعاد ارزشیابی توصیفی بی‌اطلاعیم. ما باید به این باور برسیم که یاد دادن و ارزشیابی از آن، دو موضوع تنیده در یکدیگرند و هر دو یعنی یادگیری. بازخورد گرفتن شیوه‌های متفاوتی می‌تواند داشته باشد، اعم از گفت‌وگوی فردی یا جمعی، خودارزیابی و ارزیابی گروهی و...

ما معلمان با هم‌اندیشی می‌توانیم موانع شناختی یا معرفتی، سازمانی و اجرایی ارزشیابی توصیفی را بشناسیم و با تدبیر و برنامه‌ریزی مبتنی بر زیرساخت‌ها، توانایی‌ها و داشته‌ها، فرزندان خود را از آسیب‌های ارزشیابی کمتی درمان نگه داریم. به نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین این موانع تغییر نگرش ما به امر یاددهی-یادگیری و برنامه‌ریزی درسی و ایجاد زیرساخت‌های لازم از نظر باور و مهارت بین معلمان، دانش‌آموزان، اولیا، عوامل مدیریتی مدرسه و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش باشد.

مجله «رشد معلم» در نظر دارد در سال تحصیلی آینده (۱۳۹۴-۹۵) به موضوع‌های بیش از پیش درهم تنیده «یاددهی-یادگیری» و «ارزشیابی توصیفی» بپردازد. امیدوارم شما همکاران محترم ما را در این راه تنها نگذارید تا بتوانیم به کمک یکدیگر، ارزشیابی توصیفی را به جایگاه اصلی خود ارتقا دهیم و شاهد رشد و نشاط همه عوامل مؤثر در تعلیم و تربیت باشیم.

محمد رضا حسینی

چند سالی است از شروع اجرای طرح ارزشیابی توصیفی -که از سنخ ارزشیابی کیفی است- در نظام آموزش و پرورش ایران می‌گذرد. در تبیین هدف این رویکرد شاهد فراز و نشیب‌های زیادی بوده و هستیم. هم‌زمان شدن اجرای آزمایشی این طرح با تغییر ساختار نظام آموزش و پرورش مدرسه‌ای (۳-۳-۶) سبب شد که این طرح آزمایشی به همه پایه‌های ابتدایی تسری داده شود. از دید عده‌ای، این تلاقی «فرصت»ی بود برای اجرای وسیع‌تر طرح، در حالی که عده دیگر آن را «تهدید»ی برای طرح ارزشیابی کیفی می‌دانستند و معتقد بودند انجام هم‌زمان چندین تغییر، در نظامی نوپا که هنوز خود به تثبیت نرسیده است، موجب تزلزل آن نظام خواهد شد.

به هر حال، آنچه در این مدت شاهد بوده‌ایم، تغییر در نوع نگاه به ارزشیابی توصیفی، یعنی نگاه کاهش‌گرایانه و انحراف از هدف اصلی، بوده است. متأسفانه، بعضی از معلمان ارزشیابی توصیفی را فقط در صورت اجرایی آن، یعنی پوشه کار و رتبه‌ها (نمره‌ها)ی خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش، می‌بینند! در حالی که هدف از این نوع ارزشیابی، تغییر نگاه به فرایند یاددهی-یادگیری، آموزش، پرورش، نقش معلم و دانش‌آموز است. در ذهن عده‌ای ارزشیابی توصیفی به شکل افراطی متبلور شده و از اصل خود فاصله بسیار گرفته است. اینان گمان می‌کنند ارزشیابی توصیفی فقط به دنبال اندازه‌گیری یادگیری دانش‌آموزان است و لذا هدف اصلی این رویکرد، یعنی «داشتن روشی بهتر برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان» را فراموش کرده‌اند. اصل این بود که ارزشیابی توصیفی «بار» معلم، دانش‌آموز، اولیا، مدیر و نظام آموزش و پرورش باشد و نه «بار» آن‌ها. اکنون این «بار» همه عوامل را آشفته و نگرانی را در جامعه آموزش و پرورش منتشر کرده است که پیامدی جز ایجاد بستر و زمینه «بی‌اعتمادی» به نظام تعلیم و تربیت نخواهد داشت.

نگاه مالی



نگاه مالی بدان معناست که فرد همواره رفتارها و تصمیمات خود را از جنبه مالی نیز ارزیابی کند. اجازه دهید مثالی بزنم. در دوره دانشجویی، با هدف صرفه جویی در هزینه‌ها، از اتوبوس استفاده می‌کردم. طبیعتاً استفاده از اتوبوس بعد از مدتی عادت من شد و من به صورت شرطی شده و ناخودآگاه، برای رفت‌وآمد به دانشگاه هم با اتوبوس به مقصد می‌رفتم. در همان دوران دانشجویی، به کاری مشغول شدم. حق‌الزحمه من به صورت ساعتی محاسبه و پرداخت می‌شد. در آن زمان بلیط اتوبوس ۱۰ تومان و کرایه تاکسی برای مسیر مورد نظر من ۵۰ تومان و حق‌الزحمه‌ام از قرار هر ساعت ۴۰۰ تومان بود. مدت زمان رسیدن به محل کار با اتوبوس حدود یک ساعت و با تاکسی کمتر از نیم ساعت می‌شد. در این وضعیت، اگر من از تاکسی استفاده می‌کردم، به‌ازای نیم ساعت زودتر رسیدن به محل کار، با کسر مبلغ کرایه تاکسی، ۱۵۰ تومان بیشتر دریافت می‌کردم. با وجود این، این کار را نمی‌کردم، زیرا غرق در روزمرگی بودم و درواقع «سواد مالی» برای محاسبه دقیق سود و زیان خود نداشتم.

برای خرید یک دست لباس ورزشی چقدر باید زمان گذاشت؟ و یک گوشی تلفن همراه و یک خودرو چطور؟ این‌ها ارزش برابر ندارند. با وجود این عده زیادی از مردم برای همه آن‌ها وقت یکسان می‌گذارند. برخی از ما برای توجیه اشتباهاتمان توجه به «ارزش»‌ها را بهانه می‌کنیم. مثلاً من در آن موقع خودم را این‌گونه توجیه می‌کردم که استفاده از اتوبوس باعث می‌شود رنج و زحمت افراد عادی جامعه را بهتر درک کنم. پرواضح است که این فقط یک توجیه است. برای درک رنج مردم می‌توانستم در ساعات کم‌ارزش‌تر (مانند زمان برگشت از کار) سوار اتوبوس شوم. ضمناً آیا بهتر نبود به جای احساس همدردی با مستمندان از طریق استفاده از اتوبوس در آن ساعت از روز، قسمتی از درآمدم را صرف امور خیریه می‌کردم؟ آیا بهتر نبود با حضور بیشتر در محل کار و افزایش بهره‌وری کار، سهم خود را در ارتقای رفاه هم‌نوعانم می‌پرداختم؟ ما، با نگاه مالی دقیق‌تر، از وقتمان بهتر استفاده خواهیم کرد. هر کسی را برای دوستی انتخاب نخواهیم کرد. هر کاری را به‌عنوان شغل نخواهیم پذیرفت. هر رشته‌ای را صرفاً به این دلیل که در طبقه تحصیل کرده دیده شویم، انتخاب نخواهیم کرد. برای همه خریده‌ایمان به یک اندازه وقت صرف نخواهیم کرد.

زندگی به افق مالی



دکتر امید مهرابی

در شماره‌های گذشته، قابلیت‌هایی که باید در حوزه سواد مالی کسب شوند یا ارتقا یابند، در دو عنصر کلی مالی و زمینه‌ای طبقه‌بندی و تبیین شدند. عنصر زمینه‌ای به آن بخش از قابلیت‌های مورد نیاز برای موفقیت مالی گفته می‌شود که گرچه در ظاهر رابطه و نسبتی با پول و اقتصاد ندارد، اما برای موفقیت مالی ضروری است. شایستگی فرصت شامل فرصت‌بینی، فرصت‌طلبی، فرصت‌سنجی و فرصت‌آفرینی، تنها بخشی از عنصر زمینه‌ای بود که در شماره پیش معرفی شد. اینک سایر حوزه‌های عنصر زمینه‌ای را معرفی می‌کنیم.

مستندسازی



از معلم درس زبان انگلیسی سال سوم دبیرستانم - که عمرش پربرکت باد - جمله‌ای به یادگار دارم. او می‌گفت: «کم‌رنگ‌ترین قلم‌ها از قوی‌ترین حافظه‌ها پررنگ‌ترند.» این جمله در حوزه کار با پول بسیار حیاتی است. دلیل اهمیت فوق‌العاده مستندسازی در کار با پول به یک اصل یا قضیه اقتصادی برمی‌گردد که می‌گوید تاریخ تکرار می‌شود. شاید خوانندگانی که مطالعاتی در تحلیل فنی بازار بورس دارند، این اصل را دیده باشند، اما واقعیت آن است که این اصل در همه بازارها مصداق دارد، هر چند ممکن است در بازار بورس محسوس‌تر باشد. حافظه بشر چندان قابل اعتماد نیست و حداقل تا امروز، ابزار یا روش‌های تقویت حافظه نتوانسته‌اند تمام ضعف‌های حافظه انسان را جبران کنند. لذا ثبت اتفاقات مالی، بسیار ضروری است. در نوشتار بعدی، پیشنهادهایی عملی برای ایجاد یا تقویت این قابلیت در دانش‌آموزان ارائه خواهیم کرد.

درک پارادایم



پارادایم در فارسی به «قاعده بازی» ترجمه شده است. صرف‌نظر از کیفیت این ترجمه، پارادایم سه مؤلفه اصلی دارد؛ چستی، چگونگی، و بایدها و نبایدها. افراد با سواد مالی بالا، پارادایم‌های اطراف خود را به خوبی درک می‌کنند. برای نمونه، اگر می‌خواهید در بازار مسکن وارد شوید، باید به این سه سؤال پاسخ محکمی بدهید:

۱. ماهیت بازار مسکن چیست و در هر معامله مسکن دقیقاً چه اتفاقی می‌افتد؟
۲. فرایند یا فرایندهای خرید یا فروش مسکن چیست؟

۳. بایدها و نبایدهایی که در خرید یا فروش مسکن باید رعایت کرد تا معامله موفق انجام شود، چیست؟

این سه سؤال در خرید کردن از میدان میوه و تره‌بار شهرداری، انتخاب مدرسه برای فرزندان، انتخاب شغل - چنان‌که در نوشتار پنجم بدان اشاره کردم - خرید خواروبار روزانه، و هر چیز دیگری که فکرش را بکنید، موضوعیت دارد.

در تشبیه، درک پارادایم مانند کشف راز بازی در یک بازی فکری است. برای موفقیت تضمینی در بازی حتماً باید راز آن را بدانید. در غیر این صورت ممکن است یک یا چند بار به‌صورت اتفاقی برنده آن بازی شوید.

رصد بازار



برای موفقیت مالی، با داشتن سواد مالی، لازم است بازارهای اطرافمان را همواره زیرنظر داشته باشیم. برای این کار لزومی ندارد حتماً و به‌صورت واقعی کالا یا خدمتی را بخریم یا بفروشیم. کسانی که سواد مالی مطلوبی دارند، انواع بازارها را مرتب رصد می‌کنند. ممکن است اطلاعات قیمتی دقیقی نداشته باشند، زیرا همه بازارها برای همه جذاب نیستند، اما به هر حال از بازارهای اطرافشان بی‌خبر نیستند. مثلاً ممکن است دقیقاً ندانند که امروز قیمت هر کیلو سیب‌زمینی چند است و نسبت به هفته قبل چند درصد رشد یا افت داشته است، اما می‌دانند که قیمت آن کمتر شده یا بیشتر. رصد کردن بازار دو خاستگاه دارد. ممکن است مبتنی بر تجربه‌های فردی و روزانه باشد. مثلاً خانم‌های خانه‌دار غالباً از قیمت خواروبار و روندهای قیمتی آن به‌صورت شهودی آگاه‌اند، زیرا خودشان مایحتاج خانه را تهیه می‌کنند. در حالتی دیگر، بازار ممکن است به دلیل علاقه فردی رصد شود. احتمالاً شما هم دانش‌آموزان نوجوان پسری در اطراف خودتان سراغ دارید که به دلیل علاقه به رایانه و گوشی تلفن همراه یا خودرو، از آخرین تحولات قیمت و بازار آن‌ها خبر دارند، هر چند اهل خرید آن‌ها نیستند.

در اینجا دو نکته مهم وجود دارد؛ نخست آنکه منظور از رصد بازار گردآوری «داده‌های قیمتی» نیست. داده‌های قیمتی کم‌اهمیت‌ترین یافته‌های رصد بازار محسوب می‌شوند، زیرا به راحتی و در کمترین زمان می‌توان به آن‌ها دست یافت. از این بارزتر درک نقش بازیگران اصلی بازار، تازه‌واردها، از دور خارج شده‌ها، نسبت‌های رشد و افت بازار، میزان اقبال مردم و مشتربان بالقوه و بالفعل به تحولات بازار و مانند آن است.

نکته دوم آن است که میل به رصد کردن بازار باید برحسب علاقه و آن هم در گستره قابل توجهی از بازارها انجام شود. این کار در طول زمان و با صرف وقت و انرژی ممکن می‌شود. به همین دلیل است که این قابلیت یک قابلیت زمینه‌ای است. با فرمول و دستور و تکلیف شب نمی‌توان افراد را نسبت به رصد بازار کنجکاو، علاقه‌مند، جست‌وجوگر و یابنده کرد.

با نگاه مالی
دقیق‌تر، از وقت‌مان
بهتر استفاده
خواهیم کرد.
هر کسی را برای
دوستی انتخاب
نخواهیم کرد.
هر کاری را
به‌عنوان شغل
نخواهیم پذیرفت.
هر رشته‌ای را
صرفاً به این
دلیل که در طبقه
تحصیل کرده‌ایم
شویم، انتخاب
نخواهیم کرد.

یادگیری



کار با پول هدف نیست، بلکه مسیری است که پایان ندارد. این مسیر نیز، مانند همه مسیرهای ناآشنا، همیشه قابل پیش‌بینی نیست. در این موارد بهترین راهبرد آن است که از خود مسیر در تشخیص فرازونشیب‌ها و موانع آن استفاده کنیم. به همین دلیل در کار با پول، یادگیری هرگز تمام نمی‌شود.

در اینجا ذکر چند نکته ضروری است. نخست آنکه مراد از یادگیری در سواد مالی، آموزش نیست. یادگیری یعنی تغییر رفتار نسبتاً پایدار نسبت به کنش‌های محیطی. بنابراین، چنانچه کسی در یک تجربه مالی مرتکب خطایی شد، اگر روحیه یادگیری را در خود تقویت کرده باشد، ابتدا به تحلیل رفتار خود می‌پردازد و در مواجهه بعدی با آن مورد یا موارد مشابه، عقلایی‌تر از گذشته رفتار خواهد کرد. در این مسیر انتظار می‌رود کیفیت تحلیل و تصمیم فرد نسبت به قبل بهبود یابد.

دیگر آنکه یادگیری باید درونی باشد. با اجبار نمی‌توان افراد را یادگیرنده کرد، هرچند ممکن است بتوان آن‌ها را شاگرد اول کرد. به همین دلیل، نقش مربیان سواد مالی در ایجاد میل به یادگیری بسیار ظریف و مهم است. در منطق رفتارگرایانه، یادگیری دو رو دارد؛ موفقیت و شکست. اساساً یادگیری وقتی اتفاق می‌افتد که فرد شکست خورده باشد. متأسفانه اغلب افراد با تجربه شکست، از ادامه مسیر برای دیدن روی دیگر سکه باز می‌مانند و به همین دلیل یادگیری‌های این‌چنینی - که عمدتاً در تحصیلات مصداق دارد - جذاب و خاطره‌انگیز نیستند.

همه ما تجربه مثبتی هم از یادگیری با انگیزه داریم، بدون آنکه درد ناشی از شکست، ما را از ادامه راه بازدارد. زمانی را که دوچرخه‌سواری می‌آموختید به یاد بیاورید! دوچرخه‌سواری اساساً بدون زمین خوردن معنا ندارد. کسی را هم نمی‌توان یافت که این مهارت را بدون زمین خوردن آموخته باشد، زیرا حفظ تعادل در نداشتن تعادل - که نتیجه آن شکست است - معنا پیدا می‌کند. اما کسی با اولین زمین خوردن دوچرخه‌سواری را رها نمی‌کند و ادامه می‌دهد تا حفظ تعادل را بیاموزد. چرا؟ ممکن است ده‌ها دلیل برای این رفتار بتوان ارائه داد، اما شخصاً فکر می‌کنم به دو دلیل دوچرخه‌سوار یادگیری دوچرخه‌سواری

را ادامه می‌دهد؛ نخست آنکه یقین دارد کسب این مهارت قابلیت فوق‌العاده‌ای را مانند افزایش سرعت، تمایز نسبت به هم‌سالان، احساس بزرگی، تمجید و حمایت برایش در پی خواهد داشت. دیگر آنکه نتیجه جبران شکست را خیلی زود می‌بیند و می‌چشد. برای آنکه دوچرخه‌سواری کنید، لازم نیست سه ماه بعد از آموزش آن را سوار شوید، تنها کافی است دیگر زمین نخورید. به همین سادگی! نکته آخر در موضوع یادگیری آن است که یادگیری همواره در کنار ارزیابی معنا پیدا می‌کند. زیرا اساساً گذر از وضع موجود به وضع مطلوب، جز با معیاری قابل اندازه‌گیری، قابل دفاع نیست. به همین دلیل، در سواد مالی، ابزار ارزیابی عملکرد مالی، همواره رکنی اساسی محسوب می‌شود. در نوشتار بعدی، نمونه‌هایی از طرح درس سواد مالی در درس‌ها و پایه‌های گوناگون تحصیلی ارائه خواهد شد.



ترن یکه سواری

راهبردی شایسته
تحول نظام مدرسه‌ای
تعلیم و تربیت

دکتر فرخ لقارئیس دانا
متخصص تعلیم و تربیت

بهسازی و پیشرفت هماهنگ دانش آموز، معلم، مدیر و مدرسه

مواجه شود، بسیاری از فضائل علمی و ارزش‌های معنوی را کسب خواهد کرد؛ اما هنوز با کلیت تمام و کمال تربیت فاصله خواهد داشت. پیشرفت و بهسازی هدفمند و جهت‌دار دانش آموز مطابق با معیارهای نظام، علاوه بر معلمان توانمند و شایسته، به رهبران مدیر و مدبر و محیطی نشاط‌بخش و فرهنگی پویا و پایا وابسته است. به عبارت دیگر، کار درست هر معلم در کلاس درس خود، برای شکوفایی همه استعدادهای شاگردان کافی نیست، بلکه به هماهنگی کار، اشتراک مساعی، هم‌یاری و همکاری سایر معلمان و کارکنان مدرسه با رهبری مدبرانه مدیری توانمند نیازمند است. اگر هر یک از عوامل درگیر کار تعلیم و تربیت راه و روش‌های خود را پی بگیرد و اثربخشی سایر عوامل را نادیده انگارد، کاروان تربیت حتی در یک مدرسه انشعاب می‌یابد و هر شعبه به راه خود خواهد رفت.

است و تلاش‌های سایر عوامل، همه به قصد بهسازی و آمادگی و پیشرفت زندگی شایسته وجود انسانی اوست. نکته قابل تأکید این است که نقش دانش آموز به عنوان یادگیرنده و مسئولیت‌پذیری او برای یادگیری، اساسی و کلیدی است. چنانچه همه عوامل مؤثر بر تربیت یادگیرنده نقش خود را به خوبی ایفا کنند، اما خود یادگیرنده انگیزه و رغبت کافی یا توانمندی لازم را برای یادگیری نداشته باشد، یا به هر دلیلی نخواهد مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرد و انرژی و زمان کافی صرف کند، هیچ کوششی راه به جایی نخواهد برد. همچنین، چنانچه دانش آموز بخواهد یاد بگیرد و برای صرف وقت و انرژی آماده باشد، اما از شانس بد، در کلاس معلمی غیرمتعهد یا ناآگاه قرار گیرد، وقت و انرژی‌اش به هدر می‌رود و خود یادگیری‌هایش نیز جهت‌دار و هدفمند نخواهند بود. حتی گاهی به بیراهه‌ها نیز سرک خواهد کشید. حال اگر این دانش آموز خوش شانس باشد و با معلمان آگاه، متعهد، دانش‌پژوه و اثرگذار

به نظر می‌رسد میان «فلسفه و مقاصد تعلیم و تربیت» با «رفتارهای مدرسه‌ای و کلاسی» به اندازه کافی سازگاری، هم‌سازی و هماهنگی وجود ندارد. به عبارت دیگر، میان آنچه در برنامه‌ریزی قصد شده است و آنچه در مدرسه و کلاس اتفاق می‌افتد، فاصله است. حتی می‌توان گفت، میان استنباط و تفسیر مدیران و معلمان و نگرش و بینش آن‌ها از مفاد و متون مراجع، انتظارات آموزشی و استانداردهای عمل مستتر در اسناد تحول نیز شکافی آشکار محسوس است. در نتیجه، کوشش‌ها برای حرکت در جهت تحقق هدف‌ها، انتظارات و استانداردها نیز هم‌سو و هماهنگ نیست. کم کردن فاصله‌ها و پر کردن شکاف‌های میان قصد و عمل، به توانمند شدن در کسب فضائل و مراتب زیننده و شایسته وابسته است و انجام این مهم، کوشش و تلاش خودخواسته و ایثارگرانه همه عوامل درگیر کار تربیت را می‌طلبد. کوچک‌ترین واحد درگیر کار تربیت، دانش آموز است که در واقع مخاطب اصلی



سخن پایانی

استدلال قیاسی بیانگر این نکته است که: «از دست‌ان ناتوانایی به بار نمی‌آید.» توانایی مدیر و رهبر آموزشی، به توانمندی معلمان ساری و جاری می‌شود و توانمندی معلمان به نوبه خود مهارت و توانمندی دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت. آنچه از این قیاس روشن است، اینکه توانمند شدن دانش‌آموزان، نویدی بر شکل‌گیری جامعه‌ای توانمند در آینده است. به یاد داشته باشیم، یاددهی و یادگیری مطلوب و ارزشمند در مدرسه‌ای با محیط مطلوب و مملو از فرهنگی معنوی و ارزشی قابل شکل‌گیری است.

منظور از «توانمندی»، کسب نگرش‌ها، دانش‌ها، بینش‌ها و ارزش‌های معنوی و اخلاقی، علمی و عملی مطابق با معیارهای اسلامی-ایرانی به صورت یکپارچه و هماهنگ است که متناسب با سن، پایه و سطح تحصیلی در متون اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت مستتر و انتشار یافته است. معیارها، بیانگر انتظارات از چپستی و چرایی وجود مدرسه، مدیر، معلم و دانش‌آموز است. اسناد تحول، به‌علاوه، راهبردها، راهکارها و چگونگی به چرخه درآوردن فرایند تعلیم و تربیت را تبیین می‌کنند. لذاست که مطالعه عمیق و دقیق اسناد، زمینه‌ساز بنای زیرساخت‌های شناختی، نگرشی، بینشی و ارزشی لازم برای توانمندسازی در هر رده، صنف و سمت آموزشی است.

در شماره ۴۱ این مجله، آخرین مقاله از سلسله مقاله‌های امسال با عنوان «تغییر فرهنگ مدرسه» تقدیم می‌شود.

* منابع

۱. مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران. ۱۳۹۰. وزارت آموزش و پرورش.
۲. برنامه درسی ملی. ۱۳۹۱. شورای عالی آموزش و پرورش.
۳. مجموعه‌ای از اسناد تحولی. ۱۳۹۲. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.



کل‌نگری، راهبردی تحول‌آفرین

راهکاری وزین در رویارویی با چالش اصلاح و تحول آموزشی، ایجاد محیطی مساعد در مدارس و کلاس‌های درس است که در آنجا، هم دانش‌آموزان، هم معلمان و هم مدیر و سایر کارکنان، همه هم یاد بگیرند، هم یاد بدهند و هم توانمندی‌ها و تجربه‌های خود را به اشتراک بگذارند.

طرح‌های نوین پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان - که به‌دست معلمان توانمند قابل اجراست - اگرچه خوب و ضروری است، اما اگر با طرح‌های پیشرفت و توسعه مدرسه - که در آن به بازآموزی‌های معلمان و اجرای طرح‌های تعامل و تبادل تجربیات توجه می‌شود - همراه نباشد، ناقص و کم‌درآمد است و به تحول آموزشی نمی‌انجامد.

لازمه تحول، تأکید بر اصلاح بهسازی محیط آموزشی مدرسه، تربیت و بازآموزی معلمان به همراه عملکردی جدی در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مطابق با انتظارات و استانداردهای مشخص‌شده در پایه‌ها و سطوح تحصیلی است. پیشرفت و توسعه دانش‌آموز و پیشرفت و توسعه مدرسه دو کفه تعادلی ترازوی تربیت‌اند که باید هم‌اندازه بازسازی شوند.

اتخاذ راهبردهای اجرایی اثربخش و یکپارچه برای تغییر ماهیت در دو امر یاددهی و یادگیری به شرح زیر ضروری است:

۱. دوری از رویکردهای یکه‌سواری معلمان بر چرخه حافظه‌محوری، تأکید صرف بر نتیجه‌مداری و بهره‌گیری از شیوه‌های تنبیه و تشویق جایزه‌ای و بی‌توجهی به کلیت چپستی، چرایی، و چگونگی امر تربیت.

۲. توسل و گرایش به اتخاذ رویکردهای تعاملی، مشارکتی، مسئولیت‌پذیری و فرایندمداری و نیز بهره‌گیری از شیوه‌های موقعیت‌سنجی، خودکنترلی و خودارزشیابی از سه جانب: دانش‌آموز، معلم و مدرسه.



رهبری آموزشی، کاری سترگ

توسعه و پیشرفت و بهسازی مدارس نیازمند وجود رهبران آموزشی توانمند و ماهر است؛ مدیرانی که از جامعه مدیریت اداری به درآیند و با بهره‌گیری از خلاقیت، ابتکار فکری و تقویت انگیزه، در به ثمر رساندن تعهد و مسئولیت‌پذیری که پذیرفته‌اند، جامعه هنری رهبری آموزشی را بر تن کنند و دستان خویش را برای گرفتن و هدایت سکان کشتی پر از بار امور آموزشی قوی و نیرومند سازند. اقتدار و قدرت رهبری، از دانشی گسترده، بینشی عمیق، عواطفی رقیق و معنوی‌ای اصیل ناشی می‌شود. رهبر آموزشی توانمند و ماهر و واجد این ویژگی‌ها، عامل اساسی تحول و برنامه‌ریزی و هدایت‌گر مسیر تحقق هدف‌ها و انتظارات بایسته است.

رهبر مدیر و مدیر در مدرسه برای کارهای مشارکتی و گروهی، تجربه‌های مشترک و تشریک مساعی همه ذی‌نفعان برنامه‌ریزی می‌کند. او با بهره‌گیری از شیوه‌های متنوع اثربخش، موجبات برقراری تعامل میان معلمان، معلمان و دانش‌آموزان، معلمان و اولیا، و زمینه‌های تبادل تجربه میان آن‌ها را فراهم می‌کند. او می‌تواند با تکیه بر راهکارهای پژوهش‌محوری در فرایند یاددهی-یادگیری، کوشش‌ها و تلاش‌های همه‌جانبه را هم‌سو و هماهنگ کند و همه عوامل مدرسه‌ای را برای تأمین و تحقق غایات تعلیم و تربیت، بنابر معیارها و ارزش‌های مشخص‌شده، هدایت کند. نتیجه کار چنین مدیری، بهسازی و پیشرفت همه عوامل دست‌اندرکار تعلیم و تربیت در همه جوانب بایسته را در پی خواهد داشت.



این ارزشیابی بهترین است؟

تهمینه حدادی

عکاسان: مریم فرحی، غلامرضا بهرامی

۱. ارزشیابی نمره‌ای (کمی) چه اشکالاتی داشت که نیاز بود به ارزشیابی توصیفی تبدیل شود؟
۲. معیارهای خیلی خوب، خوب، قابل قبول و نیاز به تلاش چه معنایی دارند؟
۳. آیا ارزشیابی توصیفی باعث افت کیفیت آموزشی شده است یا نه؟
۴. آیا حذف رقابت میان دانش‌آموزان، خود، یک آسیب نیست؟

هدف ما باز کردن باب گفت‌وگو در مورد این مقوله بسیار مهم نظام آموزشی و برنامه درسی بود. بدیهی است، افراد این گفت‌وگو در موضع ارائه راه حل نبودند. این وظیفه سیاست‌گذاران است که به این گفت‌وگو به عنوان فتح بابی درباره این معضل و آسیب‌شناسی آن نگاه کنند و اگر این اتفاق بیفتد، مجله رشد معلم به هدف خود رسیده است. معلمان، والدین و کارشناس مجله درباره این سؤالات گفت‌وگو و هر کدام نظر خود را بیان کردند. دانش‌آموزان هم از دغدغه‌های خود گفتند. در انتهای نشست‌ها، پاسخ‌های مطلوبی درباره دغدغه‌های موجود به دست آمد. شرکت‌کنندگان پاسخ بخش اعظم سؤالاتی را که مدت‌ها بود ذهن آن‌ها و سایرین را درگیر کرده بود، دریافت کردند.

از ارزشیابی کمی تا ارزشیابی کیفی

ارزشیابی کمی چه اشکالاتی داشت که نیاز بود به ارزشیابی توصیفی تبدیل شود؟ این سؤال مهمی بود که باید پاسخی درست به آن داده می‌شد. «می‌خواهیم بدانیم ارزشیابی توصیفی چرا

پیش‌درآمد

بیش از یک دهه است که ارزشیابی توصیفی جای ارزشیابی کمی را در مدارس ابتدایی گرفته است. در این سال‌ها معلمان و والدین با شیوه جدیدی از ارزشیابی و امتحان روبه‌رو شده‌اند که پیش از آن در ایران رایج نبوده است. بنابراین، همه آن‌ها، با تکیه بر هدف و برنامه‌هایی که وزارت آموزش و پرورش برای بهبود سطح کیفی آموزشی تدوین کرده بود، قدم در راهی جدید گذاشتند.

مجله رشد معلم در این دوره دست به انتشار مباحث و مقالاتی با عنوان ارزشیابی توصیفی زد و با چالش‌هایی در قالب سؤالاتی از سوی والدین و معلمان و حتی خود دانش‌آموزان مواجه شد که با پایان یک دهه هنوز پاسخ مناسبی به آن‌ها داده نشده است. از سوی دیگر باید دانست که به نظر می‌رسد ارزشیابی توصیفی ثمرات خود را داشته است؛ به جلو پیش رفته و حتی برتری خود را نسبت به شیوه ارزشیابی پیشین به اثبات رسانده است. با این مقدمه، رشد معلم تصمیم گرفت به سراغ معلمان، والدین و بعد هم سراغ خود دانش‌آموزان برود تا نحوه برخورد آن‌ها و نگاهشان نسبت به این شیوه را بدانند و اینکه آیا سؤال‌های مطرح شده، همگانی هستند یا خیر؟

در این مباحث، خوشبختانه، کارشناس مجله، خانم **طاهره رستگار**، به عنوان راهنما در کنار والدین و معلمان قرار گرفته بود و جهت‌دهی کار را بر عهده داشت. سؤال‌ها چنین بودند:

هدف ارزشیابی

کیفی توصیفی،

کنار گذاشتن

آزمون‌های

مداد کاغذی

و غیره نبوده

است. تنها قرار

این بوده که

معلمان در فرایند

باز خورد دادن

به دانش‌آموزان

عملکردها

را بر اساس

معیارهایی

که برای

دانش‌آموزان

هم شفاف است

بسنجند و

توصیف کنند

**گمان می‌کنم
ضعف تنها از خود
نظام ارزشیابی
نیست، بلکه از
شیوه اجرای ما
نیز هست.
ممکن است ما
در اصل شیوه
اجرای درست
این نظام را درک
نکرده باشیم**

«مسئله‌ای که خود من با آن روبه‌رو هستم، زیاد بودن حجم کار است. ما زمانی برای ارتباط گرفتن با دانش‌آموزان نداریم. مدام باید در حال توصیف کردن دانش‌آموزان و یادداشت کردن و توصیف وضعیت آن‌ها در دفترها باشیم. مورد دوم، برنداشته نشدن نظام رقابت است. ما همچنان بین خوب و خیلی خوب رقابت داریم و این برخلاف هدف اولیه تعریف شده است. مسئله سوم، توجه نشدن خانواده‌هاست. آن‌ها تفاوت خوب، خیلی خوب و قابل قبول را نمی‌دانند و هر بار باید به آن‌ها توضیح داد. چهارمین موردی که می‌توانم به آن اشاره کنم، مهم بودن میانگین نمره در دبیرستان است. این در حالی است که بچه‌ها دچار افت شده‌اند، شدت عمل قبلی را ندارند و به اندازه گذشته تلاش نمی‌کنند و دقت قبل را هم در درس‌ها ندارند.»

عده‌ای از حاضران نیز به افزایش تعداد دانش‌آموزان هر کلاس اشاره می‌کنند؛ عده‌ای نیز دلیل این ضعف را شتابزدگی در جایگزینی ارزشیابی توصیفی با روش قبلی می‌خوانند.

عده‌ای از حاضران معتقدند: «در بعضی مدارس، هم مدیران و هم بازرسان دفتر را می‌خواهند و بررسی می‌کنند. بهتر است طریقه نوشتن دفتر به معلمان آموزش داده شود. تاکنون معلمان سلیقه‌ای عمل کرده‌اند. رفتارشان متفاوت بوده است و دفاتر به‌صورت درست و براساس یک معیار کلان تنظیم نشده‌اند. اگر روش و راهنمای ثبت و تنظیم درست دفترهای ارزشیابی توصیفی، در ابتدای آن‌ها به معلمان آموزش داده شود، بسیار بهتر است. اگر رسیدگی به بخش‌هایی از دفاتر با تیک زدن (✓) باشد، حجم کار غیرمفید ما پایین می‌آید.»

خانم **حسنیه تنها** از منطقه ۲ می‌گوید: «ارزشیابی توصیفی در عمل واقعاً متفاوت است. مهم‌ترین مسئله مجریان آن هستند که باید در عمل کاملاً به آن مسلط باشند. متأسفانه ۹۸ درصد از معلمان اطلاع لازم را در این باره ندارند. موضوع بعدی مقدمات است. وقتی با تعداد بالای پنجاه دانش‌آموز روبه‌رو هستیم، نمی‌توانیم وقت کافی داشته باشیم. مسئله بعد کتاب‌های درسی است. من سال چهارم را تدریس می‌کنم. اما حجم کتاب‌های این پایه با روش ارزشیابی توصیفی همخوانی ندارد. موضوع بعد هم این است که معیاری برای ارزشیابی وجود ندارد. دانش‌آموز در درس ریاضی توانسته است به همه سؤالات جواب درست بدهد، جز یک سؤال، که آن هم جواب را غلط نوشته، نه راه‌حل را. نمره او شده است ۱۸، اما در برگه نهایی تمام رتبه‌های او شده است خوب. کاملاً سلیقه‌ای عمل می‌شود. معلم‌ها هنوز نگرش و بینش درستی

اجرایی شد؟ چرا جایگزین شیوه قبل شد؟ اکنون ویژگی‌ها و آسیب‌هایش چیست؟ چطور می‌شود با آسیب‌هایش برخورد کرد؟»

خانم رستگار پاسخ دادن به این سؤالات را برای شروع این بحث مهم ضروری دانست.

معلمان پاسخ به سؤال اول را با شمردن آسیب‌های ارزشیابی نمره‌ای (کمی) آغاز کردند. آن‌ها معتقد بودند در روش کمی قضاوت آخر برعهده معلم بود و به دانش‌آموز امکان اصلاح داده نمی‌شد. انتقال نیافتن اطلاعات اشکال بعدی بود؛ چرا که به‌خاطر هجوم اطلاعات، امکان انتقال همه آن‌ها وجود نداشت. مورد سوم، استرس‌زا بودن این شیوه بود، چرا که پاره‌ای از بچه‌ها برای ۲۵ صدم نمره نگران و حتی دچار اضطراب می‌شدند. آن‌ها با هم رقابت تنگاتنگی داشتند و خود را با یکدیگر مقایسه می‌کردند؛ مقایسه‌ای که براساس میزان یادگیری نبود.

خانم رستگار در ادامه از حاضران خواست اگر شیوه کمی نکته مثبتی داشته است به آن اشاره کنند.

خانم **اختر سعادت** از منطقه ۱۳ آغازگر بحث در این بخش بود: «در آن نظام، سطح دانشی بچه‌ها شناخته می‌شد. اما حالا سطح یادگیری پایین آمده است. حالا واقعاً فرقی بین رتبه خیلی خوب و کسی که چهار تا سؤال را بلد نبوده، با دانش‌آموز بالاتر از خودش وجود ندارد. والدین هم توجهی به آن نمی‌کنند.»

خانم رستگار: در واقع شما معتقدید که همکاری والدین هم در پیشرفت بچه‌هایشان کمتر شده است؟ خانم سعادت: «بله. به گمان من آن نوع رقابت باعث جلو رفتن دانش‌آموزان می‌شد و نمره نتیجه رسیدن به هدف رفتاری بود. حالا به دلیل نبود رقابت، در دانش‌آموزان سستی و بی‌تفاوتی ایجاد شده است. بچه‌ها حالا از یک چیز مطمئن هستند و سطح تلاششان پایین آمده است.»

آنچه ما با آن روبه‌رو هستیم، گلابه معلمان دبیرستان است که اعلام می‌کنند سطح دانش بچه‌ها پایین آمده است. آن‌ها معتقدند ما آموزگاران هر جور دلمان می‌خواهد بچه‌ها را در یکی از چهار گزینه درجه‌بندی می‌کنیم.»

خانم رستگار می‌گوید: «حالا ببینید به سراغ ارزشیابی توصیفی برویم. به نظر تان این شیوه چه نکات منفی یا مثبتی دارد؟»

آقای **محسن محسنی**، مدیر دبستانی در منطقه ۴ می‌گوید: «نظام نمره‌دهی سریع‌الوصول، عینی و با سایر نظام‌های جامعه هماهنگ بود، اما ارزشیابی کیفی و توصیفی با سایر نظام‌های فعلی در جامعه هماهنگ نیست.»

خانم **اعظم چهرقانی** از منطقه ۱۶ ادامه می‌دهد:



یا جامع است. یعنی ما اسباب و ابزار این تغییر و تحول از روش نمره‌دهی به روش توصیف عملکرد را آماده نکرده‌ایم. معلم را آموزش نداده‌ایم، خانواده‌ها را توجیه نکرده‌ایم و یکباره همه این افراد را درگیر تغییری کرده‌ایم که برای سازگار شدن با آن آماده نبوده‌اند. هنوز درصد زیادی از معلمان از روش نمره‌دهی دفاع می‌کنند و نگران افت تحصیلی در گذر از ابتدایی به متوسطه هستند. نگران کم‌رنگ شدن موضوع رقابت در بین دانش‌آموزان هستند! هنوز فکر می‌کنند تفاوت نمره بیست با نمره ۱۹ خیلی معنادار است. لذا اکنون کار کارنامه‌نویسی به کاری کلیشه‌ای تبدیل شده که نه معلم از انجامش رضایت دارد و نه والدین را راهنمایی می‌کند که فرزندشان چه وضعیتی دارد!

آیا ارزشیابی توصیفی باعث افت آموزشی شده است؟

اغلب افرادی که در مورد افت آموزشی دلوپس‌اند، مادران‌اند! آن‌ها معتقدند بچه‌شان کمتر درس می‌خواند، نمره‌ای برای ارائه به خانواده‌ها ندارد و تلاش کمتری برای موفق شدن می‌کند. از طرف دیگر، آن‌ها تعریف نشدن معیارهای خیلی خوب، خوب و... را مشکل اصلی خود می‌دانند. آن‌ها می‌گویند، سؤال ما این است که: خوب یعنی چند؟ و چرا هم کسی که نمره ۱۸ می‌گیرد و هم کسی که نمره ۱۶ می‌گیرد، هر دو خوب تلقی می‌شوند؟ و این موضوع، علاوه بر اینکه حقوق دانش‌آموزان قوی‌تر را ضایع می‌کند، سبب می‌شود بچه‌ها با اتکا به این فرایند، از درس خواندن سر باز بزنند؛ چون آن‌ها در هر حال نمره خود را دریافت می‌کنند. در این بخش، مادران نظرات متفاوتی دارند. برخی از آن‌ها موافق این شیوه‌اند و غیررقابتی شدن را رد می‌کنند. از طرف دیگر، عده‌ای خواستار توجیه این معیارها و اعلام نمره‌های معادل، حداقل برای اطلاع والدین، هستند.

خانم **عبادی** که تجربه هر دو نظام ارزشیابی را برای فرزندانش دارد، می‌گوید: «به نظر من پسر من همه چیز را یاد می‌گیرد و حفظ نمی‌کند. از طرف دیگر، به دلیل اینکه با کسی رقابت نمی‌کند، دچار اضطراب هم نمی‌شود. اما دختر بزرگم که قبلاً با روش کمی ارزیابی می‌شد، همیشه دچار اضطراب بود. او همیشه می‌گفت مطلب را می‌دانم؛ اما به دلیل اضطراب زیاد، در بحث‌ها شرکت نمی‌کرد. اما پسر من در بحث‌هایی که اطلاعی هم درباره آن‌ها ندارد راحت شرکت می‌کند و خود را کنار نمی‌کشد. من به یاد دارم که در گذشته اگر درس خوان هم نبود، با صرف دو روز وقت برای امتحان می‌توانستی نمره بگیری، اما الان بچه‌ها در ظرف چند ماه سنجیده

ندارند. من با دانش‌آموزانی روبه‌رو هستم که تا به حال حتی کلمه خودسنجی را نشنیده‌اند و معلمان قبلی او از این راهکار استفاده نکرده‌اند.»

خانم **اعظم ثروتی** که از والدین است، ایرادی را به این روش وارد می‌داند: «از آنجا که در این روش معلم باید وقت زیادی را صرف کند، نمی‌توانیم از او توقع داشته باشیم عملکرد توصیفی بالایی داشته باشد. آمار بچه‌های هر کلاس بالاست. از طرفی فکر می‌کنم این شیوه به نفع دانش‌آموزان کم‌کار و معلم‌های کم‌کار و به ضرر معلمان و دانش‌آموزان فعال شده است.»

خانم رستگار می‌گوید: «پس در نهایت، با این داده‌ها، باید بگوییم که همه ما، به‌طور کلی، موافق جایگزینی ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی کمی بوده‌ایم! با این حال، نظام ارزشیابی کیفی موانع و ایراداتی دارد که باید از سر راه برداشته شود. بد نیست در اینجا به پژوهشی اشاره کنم که در انگلستان در این باره صورت گرفته است. در سراسر دنیا برای حرکت از نظام نمره‌ای (ABCD) به نظام کیفی، تحقیقات و پژوهش‌هایی صورت گرفته است. معتبرترین پژوهش متعلق به کشور انگلستان است که در آن ۳۶ معلم انتخاب شدند و آموزش دیدند: دوازده معلم ریاضی، دوازده معلم علوم، و دوازده معلم ادبیات. برنامه کار به این صورت طراحی شده بود که هر معلم باید سه کلاس را در موضوع مورد نظر به یک شیوه معین تدریس می‌کرد. اما در ارائه بازخوردهایی که به برگه‌های امتحان دانش‌آموزان می‌داد، باید به سه شیوه عمل می‌کرد: در شیوه اول به دانش‌آموزان به همان روال معمول سنتی نمره می‌داد. در شیوه دوم نمره می‌داد؛ با توصیه‌هایی برای بهبود کار، و در شیوه سوم در برگه دانش‌آموز فقط توصیه می‌نوشت و یا به وی فقط توصیه شفاهی می‌داد. این کار ۱۸ ماه ادامه داشت و همه این دانش‌آموزان در امتحانات نهایی که سؤال از خارج از مدرسه می‌آمد (یعنی همان امتحانات به شیوه کمی) شرکت کردند. حاصل کار خود پژوهشگران را نیز متعجب کرد: در پرسش‌های حافظه‌ای و سطح پایین، تفاوت معناداری بین این گروه‌ها نبود، ولی در پرسش‌های تفکری و سطوح بالا عملکرد گروهی که اعضای آن فقط توصیه دریافت کرده بودند، بسیار بهتر از دو گروه دیگر بود. جالب اینکه عملکرد دانش‌آموزانی که نمره و توصیه را با هم گرفته بودند، به گروه اول (کسانی که فقط نمره گرفته بودند) نزدیک بود. به عبارت بهتر، وجود نمره توصیه را بی‌اثر کرده بود.

فکر می‌کنم آنچه ما با آن مواجهیم، تغییر نیافتن کل روش ارزشیابی توصیفی به‌صورت نظام‌مند



می‌شوند و می‌توانی متوجه نقاط قوت و ضعف آن‌ها بشوی. انگار با او سر کلاس درس نشسته‌ای.»

خانم بلاغی نظر دیگری دارد: «آنچه من دیدم، نارضایتی والدین است. آن‌ها دوست دارند با نمره مواجه شوند. سال قبل، معلم فرزندم اولین سالی بود که ارزشیابی را توصیفی انجام می‌داد و با یک غلط به بچه درجه «خوب» می‌داد، نه «عالی»! او معیار درستی برای عالی و خوب نداشت. فرزندم هم با اینکه غلط داشت و «خیلی خوب» می‌گرفت، در پی اصلاح غلط‌هایش نبود.

خانم بنایی که کارمند دانشگاه شهیدبهشتی و ناظر بهداشتی چند منطقه آموزش و پرورش تهران است و خود فرزندی در کلاس چهارم دارد، مشکل عمده والدین را توجیه نشدن معلمان توسط آموزش و پرورش می‌داند. اما او خود از کیفیت آموزش فرزندش راضی است، تا حدی که می‌گوید، فرزندش به تحقیق و پژوهش علاقه فراوان پیدا کرده و از حفظ کردن فاصله گرفته و به درک رسیده است. او با توجه به آمار بالای ناهنجاری‌ها در دانش‌آموزان اشاره می‌کند که ارزشیابی توصیفی به بچه‌ها مهارت‌های نه گفتن را آموخته است. ضمن اینکه معلم فرزند او همواره پاسخگوی نکات مثبت و نقاط ضعف دانش‌آموزانش است. بنایی می‌گوید: «نمره ۱۸ یا ۲۰ برای من اهمیتی ندارد، زیرا معلم فرزندم به من گزارش کار می‌دهد که فن بیان پسر خوب شده، خلاق شده و اعتمادبه‌نفسش بالا رفته است یا در فلان موارد ضعف دارد.»

با توجه به این شنیده‌ها، خانم رستگار از معلمان می‌پرسد: «به نظر شما آیا معلمان واقعاً هدف آموزش‌هایی را که می‌دهند می‌شناسند و براساس آن‌ها «معیار تحقق اهداف» را تدوین می‌کنند؟»

سپس می‌گوید: «در هر حال، این معیارها باید محدود و قابل سنجش باشد. برای مثال، معلم به خوبی می‌تواند بفهمد که آیا دانش‌آموز در درک صورت مسئله مشکل دارد یا در حل مسئله؟ آیا در توانایی پاسخ دادن ضعف دارد و یا اصلاً پاسخ را نمی‌داند؟ آیا در کار گروهی مشکل دارد؟ و...»

بدیهی است برای هر فعالیت کلاسی، معلم فقط سه چهار هدف را می‌تواند فهرست کند و احتمالاً فقط دو سه گروه را بسنجد و بازخورد بدهد.

خانم اکرم‌سادات حسینی، مدرس ارزشیابی توصیفی از منطقه ۱۸، این نظر را تأیید می‌کند: «معلم طراح آموزشی است؛ چه در نظام قدیم، چه در نظام فعلی. من معلم اگر در مبحث نور بحث رنگین کمان را مطرح می‌کنم، می‌خواهم بدانم دانش‌آموز تا چه حد به مفهوم رنگین کمان تسلط پیدا کرده است. پیش از این کمیت مهم

بود و اگر دانش‌آموزی نمره هجده می‌گرفت، بر نمی‌گشتم مفهوم را به او یاد بدهم، اما حالا از آن‌ها می‌خواهم درگیر بحث شوند. ما معلمان حالا نقاط قوت و ضعف آن‌ها را می‌شناسیم و به آن‌ها راهکار می‌دهیم. با این حال، باید پرسید: آیا ما به اهداف ارزشیابی توصیفی رسیده‌ایم؟ همکار من هنوز نمی‌داند فرق آزمون عملکردی و آزمون مدادکاغذی چیست. ما اهداف، فعالیت‌ها، سؤال و فهرست‌وارسی (چک‌لیست) را تعریف کرده‌ایم و کار معلم‌ها زیاد شده است؛ اما وقتی به مدارس می‌روم می‌بینم همکاران در ارائه بازخورد مشکل دارند و نمی‌توانند به جمع‌بندی نهایی برسند. از سوی دیگر، در مدرسه‌ها مسئولان توجیه نشده‌اند، چون درگیر کارهای اداری هستند. وقتی به کلاس می‌آیم، با والدین درگیر هستم، چون آن‌ها یک تعریف از میزان یادگیری می‌خواهند.»

پس از معلمان و والدین، حالا از دانش‌آموزان در این باره سؤال می‌کنیم. **حسام گودرزی** که با روش ارزشیابی کتبی درس خوانده است می‌گوید: «به نظر من، اینکه هر دو نمره ۱۷ و ۲۰ خیلی خوب محسوب می‌شوند، درست نیست.»

درباره کم شدن رقابت بین دانش‌آموزان سؤال می‌کنیم. **امیرمحمد مهری** می‌گوید: «هنوز هم رقابت وجود دارد و نیاز به تلاش بیشتر یعنی تجدید.» **هلنا مظفری**، از روش جالب معلمش با ما صحبت می‌کند: «خانم ما فقط «خیلی خوب» و «خوب» نمی‌دهد. کنار آن‌ها از سه تا یک ستاره هم می‌گذارد. بنابراین، ما می‌فهمیم کدامان نمره بهتر گرفته‌ایم.» **آتنا ملاحسینی** کلاس چهارم است. او از وجود رقابت در مدرسه‌شان حرف می‌زند و می‌گوید که معلمشان به آن‌ها می‌گوید «خوب» زیاد هم نمره خوبی نیست و باید به «خیلی خوب» برسند. به خاطر همین بچه‌های کلاس همیشه در حال رقابت‌اند.

مرضیه کردی هم که کلاس هشتم است، بین خود و خواهرش مقایسه‌ای انجام می‌دهد: «خواهر کوچک من بی خیال شده است. وقتی با پنج غلط به خانه می‌آید برایش تفاوتی نمی‌کند که تلاش کند، چون نمره خیلی خوب گرفته است. اما من برای ۲۵ صدم هم تلاش می‌کردم. دانش‌آموزان امروزی همه‌شان خوب هستند! هر قدر هم اشتباه و خطا داشته باشند باز مقبول هستند؛ در حالی که ما برای بهتر شدن و قبول جمع واقع شدن تلاش می‌کردیم.»

خانم رستگار در اینجا لازم می‌داند به هدف اولیه این طرح اشاره کند: «آنچه می‌دانیم این است که می‌خواهیم شایستگی‌ها را پرورش دهیم. باید بپذیریم که ما خودمان هنوز به نمره به عنوان ابزاری



خانم رستگار می‌گوید: «هدف ارزشیابی کیفی توصیفی، کنار گذاشتن آزمون‌های مداد کاغذی و غیره نبوده است. تنها قرار این بوده که معلمان در فرایند بازخورد دادن به دانش‌آموزان عملکردها را براساس معیارهایی که برای دانش‌آموزان هم شفاف است بسنجند و توصیف کنند.

در ادامه، حاضران به چند نکته اساسی اشاره می‌کنند. آن‌ها نظرات را در این امر مهم می‌دانند، چرا که ابزارهای مختلفی برای این شیوه تعریف شده است و در برخی مدرسه‌ها از این ابزارها استفاده نمی‌شود. خانم مهرنوش سوهانی از منطقه ۴ می‌گوید: «کمان می‌کنم ضعف تنها از خود نظام ارزشیابی نیست، بلکه از شیوه اجرای ما نیز هست. ممکن است ما در اصل شیوه اجرای درست این نظام را درک نکرده باشیم. در برخی مدارس دیده‌ام که سنجش به‌طور کامل کنار گذاشته شده است. ما انواع و اقسام آزمون‌ها را داریم، مثل آزمون عملکردی، مداد کاغذی، برگه خودسنجی و فهرست‌وارسی (چک‌لیست)، اما به‌جای آن، هر معلم براساس قضاوت خودش دانش‌آموز را می‌سنجد. چون ارزشیابی توصیفی هم نگفته است بچه‌ها را نسنجید، ولی ما سنجش را کنار گذاشته‌ایم. در برخی مدارس پوشه کاری وجود ندارد و معلم گاهی با تشخیص خود جلو می‌رود. به‌نظر من باید ذهنیت معلمان تغییر کند تا این نظام موفق شود و دانش‌آموز دچار آسیب نشود. در نهایت اینکه، اگر نظارتی وجود نداشته باشد، اجرا با مشکل روبه‌رو خواهد شد.»

خانم رستگار می‌پرسد: «آیا آموزش و پرورش جز کارنامه نهایی مستندات دیگری هم می‌خواهد؟» و معلمان پاسخ می‌دهند که فقط برگه نهایی به‌دست دفتر و اولیا می‌رسد.

خانم رستگار ادامه می‌دهد: «پس درواقع وقتی به والدین می‌گویید بچه‌ای در علوم در بخش جانوران ضعیف است والدین نمی‌دانند فرزندشان چه کند تا از خوب به خیلی خوب تبدیل شود و این تفاوتی با نمره دادن ندارد.»

خانم رستگار می‌گوید: «قاعدتاً زمانی که ما کارنامه‌ای را ارائه می‌کنیم، حتماً باید آن را براساس مستندات تدوین کرده باشیم. ویژگی‌های این مستندات می‌تواند پدر و مادر را راهنمایی کند که فرزندشان چه نیازهای آموزشی دارد، نه کارنامه‌ای که از اصطلاحات «خوب» و «خیلی خوب» و... پُر شده باشد. حالا فرض کنید وزارت آموزش و پرورش به معلمان اختیار تام می‌داد تا خودش ارزشیابی توصیفی را به هر صورت که مفید می‌داند عمل کند و والدین را از میزان موفقیت‌های فرزندشان آگاه کند.

نگاه می‌کنیم که همه را، یعنی معلم، دانش‌آموز و والدین را راضی می‌کرد، چون معنای آن را می‌دانستند. اما اینکه این نمره به من معلم یا والدین چه پیامی می‌دهد؟ یا پرسش‌هایی مثل کجای کار تدریس معلم اشکال دارد؟ این دانش‌آموز باید در چه مواردی بیشتر تلاش کند؟ در چه مواردی موافق است؟ و... همچنان بدون پاسخ می‌ماندند. هدف از ارزشیابی توصیفی این است که به این پرسش‌های مهم پاسخ داده شود.

پس لازم است معلم معیارهای محدودی، مثلاً چهار پنج مورد، را براساس اهداف هر درس تدوین کند و دانش‌آموزان را براساس آن هدف‌های شفاف که برای او قابل درک است بسنجد یا توصیف کند. این کار برای معلم البته ساده نیست و به آموزش نیاز دارد.»

آقای محسنی: «من برای تحقیقی به شورای عالی آموزش و پرورش مراجعه کردم و متوجه شدم برای راه‌اندازی مشاوره و دوره راهنمایی تحصیلی فرایندی طی شده است. در سال ۱۳۴۲-۴۳ این کار پیشنهاد و تا سال ۴۸ تحقیق انجام شده است. در سال ۴۹ به معلمان آموزش داده‌اند و در سال ۵۰ طرح اجرایی شده است. شاید حالا نیز معلمان آموزش دیده باشند، اما آیا فقط شش ساعت آموزش می‌تواند تأثیرگذار باشد؟ خود من توانسته‌ام در سال دو جلسه در مدرسه اجرا کنم. پس ما در بحث آموزش عقب هستیم. شما سؤال کردید ما چه راهکارهایی داریم؟ به‌نظر من باید مقایسه را برداشت و احساس رقابت را از بچه‌ها گرفت. به خانواده‌ها هم باید آموزش داده شود. یعنی برای اولیای سال اول حتماً جلسات آموزشی برگزار شود. معلمان هم باید یاد بگیرند که نوع سؤالات آن‌ها در آزمون مداد کاغذی، باید مفاهیم ارزشیابی توصیفی را دنبال کند. بچه‌ها باید برای امتیازات گروهی ترغیب شوند. برای کارنامه‌ها هم به‌نظم بهتر است که در طول سال، به‌جای دو بار کارنامه دادن، سه یا چهار جلسه با والدین داشته باشند و ریزنکات و جمع‌بندی خود را از دانش‌آموز منتقل کنند. این کار به دانش‌آموز فرصت جبران می‌دهد. به‌نظر من، ما باید شبیه کشورهای خارجی عمل کنیم که در آن‌ها اعلام می‌شود دانش‌آموز به پایه بالاتر رفت؛ نه اینکه رتبه‌بندی داشته باشیم.»

مشکلات ارزشیابی توصیفی چطور هموار می‌شوند؟

تغییر در بازه‌های کیفی و آموزش به معلمان درباره نقض نکردن شیوه کمی در کلاس، مواردی هستند که والدین و معلمان به آن‌ها اشاره می‌کنند.



قاعده تازمانی که ما کارنامه‌ای را ارائه می‌کنیم، حتماً باید آن را براساس مستندات تدوین کرده باشیم. ویژگی‌های این مستندات می‌تواند پدر و مادر را راهنمایی کند که فرزندشان چه نیازهای آموزشی دارد، نه کارنامه‌ای که از اصطلاحات «خوب» و «خیلی خوب» و... پُر شده باشد



**باز خورد مؤثر
ویژگی‌های
معینی دارد:
باید خاص هر
دانش آموز باشد،
به موقع باشد،
برای دانش آموز
قابل فهم باشد،
قابل اجرا باشد
و مهم تر از همه،
به دانش آموز
فرصت عمل
(جبران) براساس
باز خورد
داده شود**

خانم رستگار: «به نظر شما نمره دادن چه کمکی می کند؟»

خانم مسلمی: «حساسیت خانواده‌ها بیشتر می شود.»

خانم رستگار: «یعنی فکر می کنید آن‌ها الان نمی فهمند که مثلاً غلط‌ها و اشتباه‌های بچه‌ها در چه زمینه‌ای است؟»

خانم مسلمی: «خیر»

خانم رستگار از خانم مسلمی می خواهد اگر پیشنهادی در این زمینه دارد، به عنوان معلم ارائه کند. خانم مسلمی: «به نظر من بهتر است چهار عنوان خیلی خوب تا قابل قبول از کارنامه‌ها حذف و به جای آن‌ها بخش‌هایی برای یادداشت در نظر گرفته شوند. در این صورت ما می توانیم به شرح عملکرد و نقاط قوت و ضعف بپردازیم. از طرف دیگر، همچنان معتقدم که برخی درس‌ها همچنان می توانند نمره‌ای باشند و برخی درس‌ها مهارتی. همچنان خانواده‌ها به درسی مثل ریاضی حساس‌اند، اما کسی برای ضعف در هنر از معلم خصوصی استفاده نمی کند. در نهایت معتقدم باید برای اولیا کلاس آموزشی گذاشت. مدارس می توانند استادانی را دعوت کنند و، طی جلساتی، مفاهیم ارزشیابی توصیفی را به آن‌ها بیاموزند.»

خانم پارسى نژاد از آن والدینی است که همیشه با معلم فرزندش تعامل و گفت‌وگو دارد و مفهوم توصیف را کاملاً درک کرده است. او می گوید: «آزمون‌هایی که در طول سال گرفته می شوند، برای من کافی هستند تا بدانم فرزندم در چه سطحی است و متکی به کارنامه نباشم. معلم فرزندم همیشه و تک تک مشکلات بچه‌ها را به آن‌ها می گوید.»

خانم رستگار می گوید: «پس درواقع معلم در اینجا توصیف نقاط ضعف و قوت را شناخته است. بنابراین، هر نظامی در هر جامعه‌ای باید ابتدا خوب آموزش داده شود. اگر مجری خوب توجیه شود، می تواند نتیجه خوبی بگیرد.»

نکته دیگری که به آن اشاره شد، رابطه اولیا با معلم بود. وقتی یک خانواده ارتباط تنگاتنگی با مدرسه دارد، پس همواره با مشکلات فرزندش روبه‌رو می شود. اما خانواده غیرهمراه همه چیز را بر عهده معلم می گذارد. حالا من از شما یک سؤال دارم. آیا کارنامه‌های جدید تغییری در شیوه آموزشی معلم فرزند شما ایجاد کرده‌اند؟

خانم پارسى نژاد به این سؤال جواب مثبت می دهد. خانم رستگار به سخنان پارسى نژاد این‌طور پایان می دهد: «هدف آموزش داشتن خروجی باکیفیت است. در اینجا می بینیم که یک معلم می داند شیوه آموزشی چیست. بنابراین، بازخورد مناسبی دارد.»

چه پیشنهادی در این باره دارید؟

می دانید که بازخورد مؤثر ویژگی‌های معینی دارد: باید خاص هر دانش آموز باشد، به موقع باشد، برای دانش آموز قابل فهم باشد، قابل اجرا باشد و مهم تر از همه، به دانش آموز فرصت عمل (جبران) براساس بازخورد داده شود.»

حاضران در پاسخ به این نتیجه می رسند که به دلیل حجم بالای کار، امکان ارزیابی همه دانش آموزان را ندارند و «توان بازخورد مؤثر دادن» یکی از توانایی‌های معلمان است. بعد این سؤال ایجاد می شود که گام اول در ایجاد این توانایی چیست؟ عده‌ای به کم شدن دانش آموزان هر کلاس اشاره می کنند و عده‌ای دلیل این ضعف را شتابزدگی در جایگزینی این نظام با نظام قبلی می خوانند.

خانم زهرا شفیعی از منطقه ۴ می گوید: «به نظر من نظام قبلی را نمی شود نفی کرد. می شود شیوه جدید را کامل کننده نظام قبلی دانست. من پوشه کار و فهرست وارسی دارم. اما وقتی آن‌ها را جلویم می گذارم، نمی توانم به تحلیل و نتیجه برسم. اگر ندانم چطور تکلیف بدهم تا بازخوردی بگیرم، فایده‌ای ندارد. ما باید مهارت‌هایی را یاد بگیریم. این مهارت‌ها به ما آموزش داده نشده‌اند و همه چیز فقط فهرست وار معرفی شده است.»

خانم طاهره کرمی شالی از منطقه ۶ می گوید: «همکاری در گزارش عملکرد از اصطلاحات خیلی خوب و خوب استفاده می کند و حتی نمی داند این‌ها یعنی چه. در حالی که هر صفحه گزارش توضیح داده که نباید از این کلمات استفاده کرد. گزارش عملکرد برای ارائه دادن راهکار است تا دفعات بعد معلوم شود به هدف‌های لازم رسیده‌ایم یا خیر. یعنی ما هنوز نمی دانیم در بعضی برگه‌ها فقط باید راهکار نوشت.»

خانم مسلمی پیشنهاد متفاوتی برای چگونگی ارزشیابی و کارنامه‌ها دارد. او معتقد است، باید رقابت در برخی درس‌ها وجود داشته باشد. او که خود معلم است و با مشکلات بچه‌ها و خانواده‌ها از نزدیک روبه‌رو شده است و تجربه هر دو نظام آموزشی را در کارنامه کاری خود دارد، به ارائه نشدن بازخورد مناسب درباره بعضی درس‌ها اشاره می کند: «به دلیل درک نشدن ارزشیابی توصیفی، یک مجموعه مشکلاتی وجود دارد. واقعاً نمی توان به همه درس‌ها توصیفی و غیررقابتی نگاه کرد. آن تغییری که در نظام جدید رخ داده، تنها توصیف عملکرد در زیر برگه‌هاست. اینکه من بتوانم موارد را به خانواده‌ها بگویم، خیلی خوب است. اما به نظر من کارنامه این قابلیت را ندارد. به نظر من ریاضی درسی است که در کارنامه فعلی نباید بگنجد.»



بهمنه حدادی / عکاس: مریم فرحی

برای طرح سؤالات و دغدغه‌هایی که در نشست‌های معلمان، والدین و دانش‌آموزان درباره ارزشیابی توصیفی مطرح شده بود، به دفتر دکتر عبدالرسول عمادی، رئیس مرکز سنجش وزارت آموزش و پرورش، رفتیم تا پرسش‌هایمان را با یک مقام مسئول در میان بگذاریم.

وقتی قرار است من به راندگی کسی نمره بدهم، باید خودم راننده خوبی باشم، جزئیات کار را بدانم و بتوانم اشکالات را بگویم. اما الان معلم در توصیف معیارها می‌ماند. آموزش او برعهده افرادی نیست که در سنجش مشغول کارند، بلکه برعهده کسانی است که باید آموزش دادن را به او بیاموزند. من اگر راننده خوبی هستم، برای این نیست که افسر راهنمایی و راندگی مرا خوب ارزیابی کرده، بلکه من به خاطر معلمی که راندگی درست را به من آموخته است متبحر شده‌ام. بنابراین، فکر می‌کنم وقتی معلم‌ها می‌گویند ما مشکل داریم، مشکل آن‌ها ارزشیابی توصیفی نیست، بلکه نوع آموزش است. پیش‌تر طرحی در مرکز مطالعات داشتیم با عنوان مهندسی معکوس. براساس این طرح، ابتدا باید هدف آموزش مشخص می‌شد. پس از آن، هدف برای آموزگار ارزشمند می‌شد و بعد از آن هم به این فکر می‌افتاد که حالا چطور ارزیابی را آغاز کند و براساس آن چطور درس بدهد تا به هدف برسد. به نظر من فرایند آموزش دچار چاله‌های زیادی است. ما نمی‌گوییم معلم از ارزشیابی مداد کاغذی استفاده کند، اما خود اوست که باید بفهمد هدفش از این امتحان چیست. او وقتی می‌خواهد هدف و آموزش را با هم هماهنگ کند، دچار مشکل می‌شود. حال دوست داریم با این شرح مختصر به‌سراغ صحبت‌های شما برویم.

حشمتی اگر بخواهم نظرات نشست معلمان را جمع‌بندی کنم، باید بگویم همه معلمان این نظام ارزشیابی را قبول دارند و گفته‌اند ما باید از نظام ارزشیابی قبلی فاصله می‌گرفتیم. با این حال، مشکل آن‌ها این است که هنوز به‌طور کامل توجه نشده‌اند؛ نه خود آن‌ها، نه والدین و نه حتی بچه‌ها. از طرف دیگر، بد نیست به نگاه والدین هم اشاره‌ای داشته باشم. آن‌ها می‌دانند که معلمان چه زحمتی را متقبل شده‌اند و از کم شدن اضطراب فرزندانشان و بالا رفتن اعتمادبه‌نفس آن‌ها خوشنودند. با این حال، بی‌اطلاعی از سطح دانش و آموخته‌های فرزندان و نیز ملاک‌های ارزشیابی معلمان، برایشان آزاردهنده است. آن‌ها از یک‌طرف از کم شدن رقابت در یادگیری گلایه داشتند و از طرفی معتقد بودند با زیاد شدن موارد در سطح‌بندی بچه‌ها، می‌توان به این مشکل غلبه کرد. می‌گفتند اگر اسم این نظام ارزشیابی توصیفی است، این توصیف‌ها باید در کارنامه‌ها گنجانده شود. آن‌ها گله‌مند بودند که مدارس برای آن‌ها جلسات توجیهی برگزار نکرده‌اند. با این حال، نگرانی عمده مادران گذر فرزندانشان از این نظام و ورود دوباره به نظام ارزشیابی نمره‌ای است.

رستگار به‌نظر من مسئله عمیق‌تر از آن است که ما می‌بینیم. هدف آموزش و پرورش درواقع بهبود کیفیت آموزش است. به‌طور مثال،

نگرانی عمده مادران گذر فرزندانشان از این نظام و ورود دوباره به نظام ارزشیابی نمره‌ای است



**وقتی قرار است من
به رانندگی کسی
نمره بدهم، باید
راننده خوبی باشم،
جزئیات کار را بدانم
و بتوانم اشکالات
را بگویم. اما الان
معلم در توصیف
معیارهایماند.
آموزش او برعهده
افرادی نیست که
در سنجش مشغول
کارند، بلکه برعهده
کسانی است که
باید آموزش دادن
را به او بیاموزند**

و روح یادگیری جاری شود. از آنجا که ما بدون گرفتن بازخورد نمی‌توانیم آموزش دهیم، این نوع ارزشیابی از ابتدا با همین هدف شکل گرفت که ما در امتحان پایانی محصور نباشیم و فرایند ارزشیابی توصیفی در دوره آموزش صورت گیرد، اما متأسفانه فهم درستی از آن منتقل نشد.

رستگار کتابی به عنوان «سنجش مستمر» وجود دارد که این فهم درباره آن هم صورت نگرفته است. قضیه این است که حالا از من توصیف می‌خواهند؛ در حالی که من رانندگی بلد نباشم، نمی‌توانم آن را یاد هم بدهم.

دکتر عمادی این در حالی است که حتی آیین‌نامه‌ای هم تنظیم نشده و این قضیه را مشکل کرده است. ارزشیابی توصیفی تعریف روشنی نداشت و چون مسئله ابهام داشت، برداشتهای مختلفی از آن شد. به همین دلیل، خیلی متفاوت به موضوع نگاه شد. اصل قضیه این بود که ارزشیابی را در کل فرایند آموزش ساری و جاری کنیم. اصل این طرح گامی رو به جلو بود. معلمان هم با وجود کمبود شدید آموزش تلاش کردند با این فرایند هم‌راستا شوند. اما مشکل مشخص نبودن ابعاد بود و ابهام آن؛ ارزشیابی توصیفی تنها در ارائه بازخورد توصیفی است و در حین اجرای فرایند یاددهی یادگیری، از هرگونه ابزار و آزمون برای ارزشیابی می‌توان استفاده کرد، از جمله آزمون‌های مداد کاغذی.

رستگار هیچ‌جا هم به معلمان چنین چیزی گفته نشده است.

دکتر عمادی چون اصل موضوع گفته نشد، معلمان خودشان به حذف نمره دست زدند، و لذا بچه‌ها حق دارند بپرسند که ما در چه جایگاهی هستیم. بنابراین، این ابهام و اشکال از ابتدا وجود داشت و هنوز هم وجود دارد، چون سیاست‌گذار واحدی نداشته‌ایم.

رستگار به هر حال شما در جایگاهی هستید که باید پاسخ دهید. حالا قرار است چه کار کنید و قرار است برای هفتمی‌ها چه اتفاقی بیفتد؟ من خوش‌بین هستم که معلم آگاه، از قید نمره رها می‌شود و می‌تواند فعالیت مفید داشته باشد.

دکتر عمادی بله، در صورتی که یکپارچه‌سازی صورت بگیرد و ما مرجع واحدی باشیم این اتفاق می‌افتد. ما کار چندجانبه‌ای را در نظر داریم که یکی همکاری با دانشگاه فرهنگیان است. ما باید در موضوع ارزشیابی توصیفی به عنوان یک مهارت تلاش کنیم. با مرکز آموزش نیروی انسانی باید همکاری کرد و پس از نیازسنجی این آموزش‌ها را در برنامه گنجاند. یعنی هم آموزش قبل از خدمت و هم آموزش حین خدمت داشته باشیم و هم در

دکتر عمادی من سال‌ها معلم فیزیک بوده‌ام. همیشه هم مسئله ارزشیابی برایم مهم بود. در ابتدا فکر می‌کردم خودم خوب درس می‌دهم، اما بعد متوجه شدم که باید بدانم طرف مقابل هم راضی است یا نه! پس لازم بود پل ارتباطی میان خودم و دانش‌آموزان بزنم و این پل «ارزشیابی» بود. نگاه بچه‌ها و امتحان و سؤال می‌توانست جواب سؤال را بدهد. همان‌طور که معلمان گفته‌اند، در مورد ارزشیابی توصیفی کسی از آن‌ها نپرسید نیاز آموزشی‌شان چیست! بنابراین، حالا کاملاً می‌فهمم وقتی معلم به سر کلاس می‌رود، نیاز آموزشی او سنجیده نشده است. اما این نیاز صرفاً با گذاشتن دوره آموزشی رفع نمی‌شود. ابتدا باید نیاز شناخته شود تا چگونگی رفع آن معلوم شود. یکی از مشکلات شخصی خود من این بود که ارزشیابی را چطور باید انجام داد؟ آیا به همان شیوه سنتی و قدیمی یا به شیوه‌ای جدید!

در دوره‌ای که من معلم بودم، می‌دانستم ارزشیابی روح آموزش است و اگر بچه را نشناسیم، شناختنمان را بیشتر نکنیم، نیازهای او را نشناسیم و ندانیم چقدر از آن‌ها را برطرف کرده‌ایم، شکست خورده‌ایم. و در پی آن، درس‌ها سخت و ناگوار و تلخ می‌شوند. در حالی که آموختنی‌ها شیرین‌اند و این ما هستیم که نحوه ارزشیابی را نمی‌دانیم. زمانی که من وارد این شغل مدیریتی شدم، به مشکل موجود و اینکه نقطه عزیمت ما کجاست فکر کردم.

اخیراً که در وزارت آقای دکتر علی‌اصغر فانی رئیس مرکز سنجش شده‌ام، راهبردی که ما از همان ابتدا خواستارش بودیم، یعنی «بهبود و یکپارچه‌سازی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی»، هنوز هم امکان اجرا ندارد، چون نمی‌توان در ساختار وزارتخانه دست برد. به نظر من ساختار گسترده و غیرقابل توجیهی است؛ اما همچنان معتقدم این تحولات باید صورت بگیرد. بنابراین، ما خواستیم بخش‌های مختلف یکپارچه‌سازی پیشرفت تحصیلی را به مرکز سنجش بسپارند تا یک سازمان محور وجود داشته باشد. اداره کل امتحانات به مرکز سنجش تبدیل شد. یعنی ارتقا پیدا کرد و از حوزه متوسطه خارج شد. اما مأموریتش هنوز یکپارچه نشده است. پس حوزه توصیفی و غیرتوصیفی همه باید زیر نظر ما باشد. در حالی که اکنون ارزشیابی توصیفی دست حوزه ابتدایی است. این از مشکلات ساختاری ماست.

اگر ما سیاست‌گذاری واحدی داشته باشیم، همه بخش‌ها می‌توانند در کنار ما و همراه ما باشند. اما ابتدا باید یکپارچه‌سازی صورت بگیرد. ارزشیابی توصیفی فرایندی است که باید در جان



**ارزشیابی توصیفی
فرایندی است که باید
در جان و روح یادگیری
جاری شود. از آنجا
که ما بدون گرفتن
بازخورد نمی‌توانیم
آموزش دهیم، این نوع
ارزشیابی از ابتدا با
همین هدف شکل گرفت
که ما در امتحان
پایانی محصور نباشیم
و فرایند ارزشیابی
توصیفی در دوره
آموزش صورت گیرد، اما
متأسفانه فهم درستی
از آن منتقل نشد**

تهیه محتوا باید با سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی همکاری کنیم. چرا که محتوا قرار است با نظام فرایندمحور تولید شود نه فرآورده‌محور. پس نیازمند تغییر است.

رستگار اینجا یک هم‌پوشانی دارد اتفاق می‌افتد. آموزش ضمن خدمت نمی‌تواند جدا از آموزش باشد و این دیگر در اختیار شما نیست که معلم از چه بازخوردی استفاده کند. کسی که فیزیک درس می‌دهد، هم‌زمان این را هم آموزش می‌دهد که ابزارها چیستند و بازخورد چگونه است؟ آیا می‌خواهید این دوره‌ها را جدا کنید؟

دکتر عمادی نه. شما در حال حاضر برای معلمان فیزیک دوره‌ای برگزار می‌کنید و کتاب را به آن‌ها نشان و آموزش می‌دهید. بعد به رویکرد می‌پردازید. اگر رویکرد توصیفی است، این رویکرد باید در آموزش وجود داشته باشد تا مربیان و استادان توجه باشند که این فرایند کجاست. تا این جای کار برعهده آموزش ابتدایی است. اینکه شما سؤال کردید که می‌خواهیم چه اقداماتی انجام دهیم می‌گوییم: اگر مسئولیت این کار به ما سپرده شود به‌عنوان مرکز سنجش این امر را چندجانبه نگاه خواهیم کرد. چون باید با همه حوزه‌ها تعامل کنیم؛ چرا که ارزشیابی در کلاس اتفاق می‌افتد و معلم مرکز آن است.

رستگار یعنی تا آن زمان معلم باید سردرگم بماند؟ من به این شیوه خوش بینم، اما چون معتقدم سخت‌کوش‌ترین معلمان، معلمان ابتدایی هستند و کار بسیار سختی برعهده آن‌ها گذاشته شده است. باید این بار را از روی دوش آن‌ها برداریم. به‌نظر من همین الان باید اقدامی صورت گیرد.

دکتر عمادی فکر می‌کنید ما باید چه کار کنیم؟
رستگار آموزش معلمان.

دکتر عمادی بله. من هم جواب می‌دهم که الان با آموزش‌های ضمن خدمت، این امر محقق می‌شود.

رستگار این آموزش‌ها بر عهده چه کسی است؟

دکتر عمادی بر عهده مرکز آموزش نیروی انسانی وزارت خانه. و درخواست‌دهنده دوره‌های آموزشی در این مورد هم آموزش ابتدایی است. حالا پیشنهاد ما این است که این محوریت به مرکز سنجش واگذار شود.

رستگار یعنی شما خودتان نمی‌توانید درخواست‌دهنده این دوره‌ها باشید؟

دکتر عمادی خیر. تا به حال ما صرفاً متولی برگزاری امتحانات نهایی بوده‌ایم و تا زمانی که مرجع سیاست‌گذاری برای این قضیه تعیین نشود،

قادر به انجام کاری نیستیم.

رستگار برای کلاس هفتمی‌ها چه؟ آیا برای این دغدغه فکری شده است؟

دکتر عمادی من خود معتقدم استفاده از ابزارهای متنوع و ارائه بازخورد شفاف باید در هر دوازده سال اتفاق بیفتد. اما تا به حال، هر دو نظام نقص‌هایی داشته‌اند. برای رفع این نقص‌ها باید هر دو را تلفیق و در همه سنوات تحصیلی ساری و جاری کرد. شورای عالی آموزش و پرورش الان آماده است ایده‌ها را تصویب کند، اما مجاری تولید ایده متفاوت‌اند. بنابراین نظر یکپارچه‌ای از شورا اتخاذ نمی‌شود.

رستگار ما قبل از اینکه به معلم بگوییم چطور ارزشیابی کن، باید ابزارهای آموزشی را که در اختیار اوست و امتحان هم یکی از آن‌هاست به او بشناسانیم. من نمی‌دانم چرا امتحان حذف شده است؟

دکتر عمادی چون ما براساس عادت و سنت آموزش قدیم، نتیجه آخر کار را دریافت می‌کنیم. زمانی که ارزشیابی توصیفی را تعریف کردیم و خواستار توصیف شده‌ایم، نگفته‌ایم باید براساس ارزشیابی کمتی باشد.

رستگار خوب، وقتی ابزارها معرفی شد، پوشه مشاهده، سنجش عملکردها و همه و همه آمده، اما از هیچ کدام استفاده نشده است؟

دکتر عمادی نه آموزش کافی داده شده و نه نظارت کافی صورت گرفته است. ما همیشه می‌گوییم آخرش را بگو. این یعنی کار به خوبی صورت نگرفت و بد جا افتاد. پس آموزش ضمن خدمت باید در اختیار این بخش از نیاز آموزگار باشد و ما باید در محتوا هم تغییر ایجاد کنیم. قبلاً آموزش به شیوه سخنرانی صورت می‌گرفت، اما حالا که تصمیم بر استفاده از ابزار است، کتاب هم باید به شیوه دیگری نوشته شود. اعتقاد من فعالیت مستمر است. متأسفانه اتفاقی که می‌افتد این است که فرایند تابع مدیران است، درحالی که مدیران باید تابع فرایند باشند. در انتها فکر می‌کنم متأسفانه این امر تفهیم نشده است و الان هم باید ربطی بین دو شیوه ایجاد کرد و ابزارهای کمتی را در خدمت توصیف نهایی قرار داد.

رستگار شاید بهتر باشد نام ارزشیابی توصیفی برداشته شود و نام آن به بازخورد توصیفی تغییر کند.

دکتر عمادی البته.

رستگار اینکه ما بگوییم ارزشیابی بخشی توصیفی و بخشی کمتی است، معنا ندارد. چون مدام گفته می‌شود معادل انگلیسی این نام چیست و چیزی برای آن یافت نمی‌شود. ما باید امیدوار باشیم شما کل فرایند این مسئله را در دست بگیرید.

ارزشیابی ابزار بهبود یادگیری

تجربه یک معلم در افزایش اعتماد به نفس و میزان موفقیت دانش آموزان از طریق تغییر شیوه سنجش آنان

مرضیه سمائی صحنه سرائی
دبیر دبیرستان های کرج

انعطاف پذیری و سازگاری با محیط را در طول سال تحصیلی و در کنار آموزش نهادینه مطالب درسی بیاموزد. همچنین، با تغییر در نحوه ارزشیابی در کلاس، خاصیت مقطعی بودن امتحانات کاهش و با ثبت موفقیت های دانش آموزان، انگیزه پیشرفت و اعتماد به نفس در آنان فزونی می یابد. روشی که در طول سال های تدریس مانند بسیاری از همکاران، برای ارزشیابی کتبی دانش آموزانم به کار می گرفتم، به این صورت بود که سؤالات امتحانی را از قبل آماده می کردم و در روز آزمون در اختیار دانش آموزان قرار می دادم. آنان باید در مدت تعیین شده به سؤالات پاسخ می دادند. مشکلات همیشگی هر آزمون عبارت بود از: اصرار دانش آموزان مبنی بر اینکه آزمون به هفته دیگر موکول شود، رغبت نداشتن تعداد قابل توجهی از آنها برای برگزاری آزمون کتبی

ارزشیابی به شیوه معمول در مدارس کشور، در واقع دانش آموزان را به سختی می اندازد و باعث بروز پیامدهایی نظیر اضطراب، رقابت ناسالم، رعب و ترس، مرسوم شدن تقلب، خلاقیت زدایی و موارد بسیاری از بازخوردهای منفی نسبت به علم آموز می شود. لذا، ادامه دادن این روش، ما را در رسیدن به اهداف والای آموزشی و پرورشی و همگام ساختن روش های ارزشیابی آموزشی با تحولات سریع علمی، فنی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در سطح جهانی موفق نخواهد کرد.

با این زمینه ذهنی، من در سال تحصیلی گذشته کوشیدم با روش علمی «پژوهش در عمل» شرایط موجود در کلاس را به وضعیتی مطلوب تر تبدیل کنم. زیرا اگر ارزشیابی در کلاس درست اجرا شود، دانش آموز می تواند با دقت، علاقه، احساس مسئولیت، انتقاد پذیری، اعتماد به نفس،

جمع‌آوری کرده بودم، بین آن‌ها توزیع کردم و از آنان خواستم در طول ۱۵ دقیقه، با توجه به مطالب کتاب به سؤالاتی که در پاسخ به آن‌ها دچار شک و تردید بودند یا پاسخ آن را نمی‌دانستند، پاسخ دهند؛ با این شرط که مطالب رونویسی از کتاب نباشد. تعجب دانش‌آموزان از این کار، وصف‌شدنی نبود، ضمن اینکه آنان با ولع و تمایل فراوان مطالب کتاب را جست‌وجو می‌کردند.

در مطالعه و بررسی برگه‌های آزمون متوجه تغییراتی شدم. تلاش دانش‌آموزان برای بیان مفهوم مطالب خوانده شده برایم تازگی داشت. در حین تصحیح، به یاد آمد که یکی از انتقادات اصلی دانش‌آموزان در مورد شیوه راجع آزمون کتبی در پرسش‌نامه، ترس از آزمون به‌خاطر گرفتن نمره کم بود و نمرات خوب آن‌ها در آزمون امروز نشان داد که توانسته‌ام این مشکل را هم تا حد امکان تعدیل کنم. دیدن چهره شاد دانش‌آموزان متوسط و حتی ضعیف در زمان توزیع برگه‌های تصحیح شده، برایم لذت‌بخش بود. با توجه به اینکه هدف از برگزاری آزمون، دستیابی به هدف‌های تدریس، بر مبنای آموزش‌های ترمیمی و جبرانی است، بنابراین کوشیدم گام به گام، با کمک گرفتن از این ابزارها، به رفع نواقص احتمالی در جریان تدریس از طریق آموزش ترمیمی، و اصلاح سوءفهم‌های یادگیری از طریق آموزش‌های جبرانی بپردازم.

اولین هدف از برگزاری آزمون مستمر تقویت و توجه به دانسته‌های دانش‌آموز است، در حالی که در روش قدیمی، معمولاً برعکس این موضوع اتفاق می‌افتد. غالباً فقط تعداد کمی از دانش‌آموزان، در نهایت دو یا سه نفر، از برگزاری آزمون‌ها لذت می‌برند که آن هم در بسیاری از موارد با اضطراب و نگرانی همراه است. در مرحله بعد، قبل از شروع آزمون، از آن‌ها خواستم به‌صورت گروهی و پشت سر هم بنشینند. بعد از پایان وقت هم از گروه‌ها خواستم ضمن نشستن در کنار یکدیگر، با نظارت سرگروه‌ها، یک بار دیگر به پاسخ سؤالات فکر کنند و با مشورت یکدیگر پاسخ‌ها را بازنویسی کنند. باز هم جنب‌وجوش و سبقت گرفتن از هم برای بیان نوشتن مطالب با توجه به زمان محدود، محیط آزمون را با نشاط کرده بود. البته فضایی ایجاد شد که برای برگزاری آزمون کتبی بسیار غیرعادی بود.

و مهم‌تر از همه تلاش قابل توجه آن‌ها برای تقلب کردن و اصرار و مراقبت من برای میج‌گیری از آن‌ها. از آنجا که همیشه سعی کرده‌ام از تمام فرصت‌ها و تهدیدهای به‌وجود آمده در کلاس، به‌نفع آموزش و تربیت دانش‌آموزان استفاده کنم، بر آن شدم راهکاری به کار بندم تا شرایط را به‌نفع آموزش و پرورش آن‌ها هدایت کنم (یعنی تبدیل تهدیدها به فرصت‌ها).

ضمن مطالعه و مشورت با همکاران نتایجی به‌دست آوردم و پس از تجزیه و تحلیل آن‌ها راه‌حل‌هایی به‌نظرم رسیدند که تصمیم گرفتم به کمک دانش‌آموزانم آن‌ها را در کلاس اجرا کنم. راه‌حل‌ها بدین قرار بودند: در یکی از روزهای امتحان کتبی از دانش‌آموزان خواستم به شیوه جدیدی به سؤالات پاسخ گویند. سؤالات به‌صورت مفهومی طرح شده بود و دانش‌آموزان برای دادن پاسخ به آن‌ها ملزم به خواندن دقیق مطالب کتاب بودند. زمان مورد نظر برای پاسخگویی به شش سؤال، ۲۰ دقیقه بود. بعد از پایان وقت مقرر، ضمن یادآوری اینکه هنوز زمان آزمون به پایان نرسیده است، کتاب‌هایی را که قبل از آزمون





**اولین هدف
از برگزاری
آزمون مستمر
تقویت و توجه
به دانسته‌های
دانش آموز است،
در حالی که در
روش قدیمی،
معمولاً برعکس
این موضوع
اتفاق می‌افتد**

اعتماد به نفس خیلی خوبی پیدا کرده‌اند، همچنین به دلیل مفهومی بودن سؤالات، دانش‌آموزان که مجبور بودند پاسخ‌ها را تجزیه و تحلیل کنند، به سطوح بالاتری از یادگیری رسیده بودند و خود را در تولید دانش سهیم می‌دانستند.

لازم به ذکر است که در حین انجام این طرح، رفتارهای دانش‌آموزانم را مشاهده می‌کردم؛ یعنی به آنچه برای یکدیگر شرح می‌دادند گوش می‌کردم (سنجش محصولات). در مورد آنچه پاسخ می‌دادند، اطلاعات مربوط به دانسته‌های قبلی را از آن‌ها طلب می‌کردم و دانش‌آموزان با توجه به محفوظات و دانسته‌های قبلی خود پاسخ می‌دادند (سؤال‌های معطوف به گذشته). تمام این رویدادها را به صورت نکته به نکته ثبت کردم. پیشرفت‌ها را با هدف اصلاح و بهبود فرایند یادگیری از طریق عمل، نگهداری کردم. نمرات دانش‌آموزان را از شروع طرح تا مرحله پایانی آن با یکدیگر مقایسه کردم (روش در سوزهای). همچنین، بعد از اجرای طرح در سایر کلاس‌ها و مقایسه نمرات گروه‌های مختلف در یک زمان (روش بین سوزهای)، نتایج مصاحبه، مطالعه و مشاهده بررسی‌های به عمل آمده، از رشد بی‌سابقه‌ای در سطح یادگیری آنان حکایت داشت.

در پایان خرداد نیز معدل دانش‌آموزان کلاس سوم انسانی در امتحانات نهایی نسبت به سال قبل و همچنین، درصد قبولی دانش‌آموزان نسبت به سال گذشته، رشد چشمگیری داشت. تمام یادداشت‌ها و شواهد مربوط به این تجربه را، هم در جلسه شورای دبیران و هم در جلسه هماهنگی با همکاران گروه درسی خود ارائه کردم و از همکارانم خواستم از این روش استفاده کنند.

من و دانش‌آموزانم با وجود تمام مخالفت‌ها، بدبینی‌ها، بدگویی‌ها و البته حمایت‌های مسئولان مدرسه، موفق به ایجاد تغییر و تحولی خوشایند و دلچسب در کلاس شده بودیم. این روش، آموزش برای زیستن، در جمع زیستن و بهتر زیستن را دربردارد. دانش‌آموز خود در تولید دانش سهیم می‌شود. این نوع ارزشیابی رشددهنده، سازنده و متحول کننده است و با توجه به شیوه اجرا، به جای شکست، رغبت یادگیری را در دانش‌آموز می‌افزاید، چرا که استقلال وی را به رسمیت می‌شناسد و به او حق انتخاب و بازخورد سازنده می‌دهد.

در حین اجرای آزمون، به مواردی (مثل وقت گیر بودن، پرسروصدا شدن کلاس و اعتراض چند نفر از دانش‌آموزان) برمی‌خوردم که آن‌ها را به عنوان نقاط قوت و ضعف کارم یادداشت می‌کردم.

بعد از جمع‌آوری برگه‌ها، هر بار از دانش‌آموزانم می‌خواستم درباره شیوه نوین آزمون، نظرات خود را به صورت کوتاه بنویسند و تحویل بدهند. آن‌ها از اینکه در روند آموزش کلاس جدی گرفته می‌شوند، بسیار خوشحال بودند و نسبت به گذشته، نظرات خود را با دقت و اعتماد به نفس بیشتری ابراز می‌داشتند. هنگام تصحیح اوراق و خواندن نظرات دانش‌آموزان، مراحل بعدی را سازمان‌دهی کردم تا در هنگام اجراهای بعدی، نواقص قبلی تکرار نشود. با توجه به اینکه ارزشیابی، روند شکل‌گیری و پیشرفت مهارت‌ها و نگرش‌هاست، با گروهی کردن آزمون در مرحله دوم، نکات قابل ملاحظه‌ای مشاهده شد، نظیر: ارزشیابی در مرحله دوم نوعی ارزشیابی حرکت‌زا (ارزشیابی در عمل) بود. نقاط قوت دانش‌آموزان را تقویت می‌کرد. به پرورش روح همکاری در دانش‌آموزان کمک می‌کرد و در آن‌ها برای انجام یک کار گروهی رغبت ایجاد می‌کرد.

در مجموع، همه از برگزاری آزمون مرحله دوم راضی‌تر از گذشته بودیم. در مرحله سوم، بعد از پایان آزمون، برگه‌های دانش‌آموزان هر گروه را در اختیار گروه دیگر قرار دادم. توضیح اینکه هشت سؤال مفهومی طرح شده بود. سرگروه هر گروه سؤالات را برای گروه می‌خواند و اعضای گروه با مشورت یکدیگر برگه‌ها را تصحیح می‌کردند و در اختیار یکدیگر قرار می‌دادند. در طول انجام تغییرات در این مرحله کوشیدم با رهبری، هدایت و نظارت بر کار گروه‌ها، دخالت مستقیم کمتری در اجرای طرح داشته باشم و بیشتر از گذشته از همکاری دانش‌آموزانم بهره ببرم. ضمن اینکه با قرار گرفتن در کنار گروه‌ها، با طرح سؤالاتی، به طور غیرمستقیم دانسته‌های قبلی را از آن‌ها طلب می‌کردم تا ضمن یادآوری مطالب گذشته، آماده پذیرش درس جدید باشند. تصحیح برگه‌ها توسط دانش‌آموزان، برای بسیاری از آن‌ها، به خصوص دانش‌آموزانی که در آزمون‌های کلاسی به شیوه رایج نمرات کمتری می‌گرفتند، تازگی داشت. هنگام تصحیح اوراق، رفتار آن‌ها را زیر نظر گرفتم. از مشاهده رفتارها این نتایج به دست آمد که حس

۲۰

-۵-

سردرگمی میان

ارزشیابی توصیفی از ط

معصوم شیخ الاسلامی
آموزگار شهرستان بروجرد



از وضعیت یادگیری تغییر کرده است. اگر در ارزشیابی کمی، دانش آموز مثلاً با ۸۰ مقیاس (هر ۲۵/۰ یک مقیاس و جمعاً به صورت ۲۰ نمره) و به صورت دقیق وضعیت خود را بررسی می کرد، در ارزشیابی توصیفی این مقیاس به چهار مورد تقلیل یافته است. لذا وضعیت یادگیری دانش آموز به صورت مبهم و خیلی کلی در اختیار خودش، معلم و پدر و مادر قرار می گیرد.

واقعیت این است که در این نوع ارزشیابی، به خصوص در پایه های چهارم تا ششم ابتدایی که گستردگی مفاهیم بسیار زیاد است، دانش آموز، اولیا و معلم از وضعیت دقیق یادگیری دانش آموزان بی اطلاع هستند و به اعتراف خودشان به دلایلی مثل: کم بودن مقیاس، زیاد بودن ابزارهای ارزشیابی (آزمون مداد کاغذی، عملکردی، دفتر کلاسی، پوشه کار، چک لیست، زیاد بودن تعداد دانش آموزان، و نا آگاهی اکثر والدین نسبت به این مقیاس ها، ضمن فشار شدید به معلم برای ارزیابی، وضعیت مبهمی از مراحل یادگیری دانش آموزان نیز ایجاد می شود.

(لازم به ذکر است، من در مدرسه ای تدریس می کنم که امتحانات پایه ششم آن نیز توصیفی است و دانش آموزان ما شش سال است که به صورت کیفی ارزشیابی می شوند. اما با وجود برگزاری جلسات متعدد مدرسه با اولیا، آن ها هنوز نتوانسته اند این مقیاس ها را به درستی بشناسند).

در مورد دوم نیز که تأکید بر **حافظه** و **حافظه محوری** را عنوان کرده اند باید گفت، این مورد نیز به محتوا و روش معلم و البته ارزشیابی بستگی دارد و به تنهایی به ارزشیابی و مربوط نمی شود. ضمن اینکه حافظه محوری در زمینه ارزشیابی، بیشتر به نحوه طراحی آزمون ها بستگی دارد نه نوع ارزشیابی؛ زیرا هم اکنون، با وجود تغییرات محتوایی و ارزشیابی، هنوز هم سؤالات آزمون های مداد کاغذی بر حافظه محوری تأکید دارند و در واقع تغییر ارزشیابی تأثیری بر تغییر حافظه محوری نداشته است. ضمن اینکه برگزاری آزمون های مختلفی مانند المپیادها،

چند سالی است در کشور ما ارزشیابی از فرایند یاددهی یادگیری، از کمی به کیفی تغییر کرده و به نام «ارزشیابی توصیفی» وارد نظام آموزشی شده و معلمان، دانش آموزان و اولیا را دچار چالش کرده است. در این راستا، تعدادی از این عزیزان در مواقعی به تمجید و تعریف از این طرح پرداخته و تعدادی نیز آن را نقد کرده اند. اینجانب، ضمن اینکه معلم دوره ابتدایی ام و خود در عمل و مستقیم با این نوع ارزشیابی روبه رو هستم، حدود ۱۰ سال است که به عنوان مدرس تربیت معلم و ضمن خدمت نیز با تعدادی از معلمان و اولیا در شهر خود و البته بعضی مناطق دیگر در ارتباطم و همواره نقدها را شنیده و در تجزیه و تحلیل آن کوشیده ام. نوشتار حاضر نقدی است بر ارزشیابی توصیفی که از جمع بندی نظرات همکاران، اولیا و دانش آموزان در این باره به دست آمده است. سعی کرده ام ضمن بررسی موارد مطرح شده در کتاب ارزشیابی توصیفی، نوشته دکتر حسنی، یکایک موارد را از دیدگاه امکانات و واقعیت های موجود به نقد بکشم. امیدوارم بتوانم با دیدی درست خدمتی به دانش آموزان کشورم بکنم.

طراحان ارزشیابی توصیفی، اشکالات زیر را به ارزشیابی نمره ای وارد می کنند و به همین خاطر، بحث ضرورت تغییر ارزشیابی را عنوان می کنند:

- ۱) فشار شدید به دانش آموزان برای کسب نمره و فراموش شدن اصل یادگیری؛
- ۲) محدود شدن یادگیری به سطح حافظه؛
- ۳) ایجاد اضطراب و فشار روانی (حسنی، ۱۳۸۹).

من، در مقام معلمی با بیست سال تجربه، به جز در مورد سوم، بقیه موارد را منحصر به ارزشیابی و نوع آن نمی دانم. واقعیت این است که پیش از این، برای بیشتر معلمان، نمره ابزاری بود که وضعیت درسی دانش آموزان را با آن ارزیابی می کردند. یادگیری امری ذهنی است. بنابراین، برای عینی شدن آن، از ابزارهای آزمون استفاده می شد. با نمره، وضعیت روشنی از یادگیری به دانش آموز، اولیا و معلم ارائه می شد. فشاری هم اگر بود، برای یادگیری اعمال می شد و نتیجه آن با آزمون و نمره مشخص می شد. همین امر در ارزشیابی توصیفی نیز اتفاق می افتد. آزمون های (مداد کاغذی، عملکردی و شفاهی) همچنان برجا هستند، فقط نحوه اطلاع

مره‌وت-وصیف

رح‌ت‌ا‌واقعیت در اجرا



آزمون‌های علمی، تیزهوشان، نمونه‌دولتی، شاهد و... خود دلیل محکمی است بر اینکه معلمان باید همچنان بر حافظه تأکید داشته باشند تا از این رقابت‌ها عقب نمانند.

در مورد سوم که **اضطراب** دانش‌آموزان مطرح شده است، و اشاره کردم تنها موردی است که می‌توان آن را پذیرفت، اذعان می‌کنم که ارزشیابی توصیفی این اضطراب‌ها را بسیار کمتر کرده است، اما به نظر

می‌رسد این موضوع هم تنها تا پایه‌های سوم اثربخش است و در پایه‌های بالاتر به تدریج به بی‌خیالی و بی‌اهمیتی دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های کلاسی می‌رسد. آن‌ها متوجه شده‌اند که با انجام ندادن بسیاری از فعالیت‌ها، باز هم می‌توانند در سطح خوب و حتی خیلی خوب ارزیابی شوند. بنابراین، در واقع دانش‌آموز در نهایت در خود دلیلی برای تلاش بیشتر نمی‌بیند. باید بدانیم که دانش‌آموزان ابتدایی هنوز به خوبی اهمیت درس خواندن و یادگیری را نمی‌دانند و معلمان نیز آموزش‌های لازم را برای ایجاد شوق درونی در کودکان ندیده‌اند و کسی هم راهکارهایی کاربردی برای چگونگی اجرای مشوق‌های درونی در آن‌ها ارائه نداده است. بنابراین معلم و دانش‌آموز به مشوق‌های بیرونی و همچنین اهرم‌های کنترلی نیاز دارند که به نظر من ارزشیابی توصیفی امکان یافتن و به کار گرفتن این اهرم‌ها را از معلمان سلب کرده است.

کتاب ارزشیابی توصیفی، در فرازی دیگر، «چستی ارزشیابی توصیفی» را در پنج مورد خلاصه کرده است:

★ تغییر تأکید از ارزشیابی پایانی به ارزشیابی تکوینی و فرایندی؛

★ تغییر مقیاس فاصله‌ای (۲۰-۰)؛

★ تنوع ابزار جمع‌آوری اطلاعات؛

★ تغییر در ساختار کارنامه؛

★ تغییر در الگوی تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان (حسنی، ۱۳۸۹).

واقعیت این است که اهمیت ارزشیابی فرایندی نسبت به ارزشیابی پایانی باید بیشتر در آموزش و پرورش دیده می‌شد. البته چند سالی بود که ارزشیابی مستمر کم‌کم داشت جای خود را پیدا می‌کرد. این کار نقطه مثبتی در ارزشیابی بود و اگر بر تغییر نگرش معلمان در ارتباط با ارزشیابی مستمر کار می‌شد، شاید نیازی به طرح ارزشیابی توصیفی نبود. هر چند که هنوز هم در اکثر مدارس امتحانات پایانی مداد کاغذی ملاک ارتقای دانش‌آموزان هستند. با این تفاوت که این امتحانات بدون سروصدا گرفته می‌شوند و اکثر معلمان بر این باورند که پیشرفت نهایی دانش‌آموزان باید ملاک باشد نه فعالیت‌های مستمرشان. همچنین، به دلیل مبهم و کلی بودن مقیاس توصیفی برای تصمیم‌گیری نهایی، امتحانات پایانی باید برگزار شوند. بنابراین در اجرا و در عمل در ارتباط با ارزشیابی توصیفی اتفاقی نمی‌افتد. حتی بعضی از همکاران سؤال‌ها را برای خودشان بازم‌بندی و ابتدا نمره‌گذاری و سپس نمره را به توصیف تبدیل می‌کنند.

در ضمن، تصمیم‌گیری در مورد دانش‌آموزان خوب و متوسط زیاد مشکل‌ساز نیست، اما ارزیابی دانش‌آموزان ضعیف و اختصاص رتبه از **قابل قبول** یا **نیاز به تلاش** در کارنامه، تصمیمی بسیار مشکل‌ساز است؛ چون مقیاس رتبه‌ای بسیار کلی است. البته، اکثر معلمان ترجیح می‌دهند در ارزشیابی توصیفی، وضع دانش‌آموزان را حداقل «قابل قبول» ثبت کنند تا از زحمات بعدی آن، از قبیل کلاس‌های جبرانی که غالباً بدون حواله‌نامه است و طراحی سؤال و تصحیح آن در شهریور ماه، رهایی یابند. مشکل دیگری که اینجا نیز نمود بیشتری دارد ناآگاهی مدیران مدرسه از این نوع ارزشیابی است که باعث می‌شود نتوانند بر کار معلمان نظارت کافی داشته باشند. این مسئله به طور کلی مدیران را از وضعیت کلاس‌ها بی‌اطلاع گذاشته است.

در مورد سوم، که **تنوع ابزار اطلاعات** از ویژگی‌های این طرح شمرده شده است، باید اذعان داشت که این امر خود مشکل بزرگی برای معلمان ایجاد کرده است، زیرا وقت تدریس خود را باید برای ارزشیابی و جمع‌آوری اطلاعات دست‌وپاگیر قرار دهند. به همین دلیل، بسیاری از این ابزارها عملاً به هیچ وجه در کلاس‌ها دیده نمی‌شوند. براساس بازدیدهایی که از کلاس‌های

درس	هدف‌های درس				خ	خ	ق	ن
فارسی	- مهارت‌های خوانداری: گوش دادن، سخن گفتن و خواندن - مهارت‌های نوشتاری: درست‌نویسی و املا، نگارش و انشا							
	جمع‌بندی نهایی							
ریاضی	- عدد: عددهای کسری، مخلوط، عددهای اعشاری، عددهای تقریبی و عددهای صحیح - عملیات عدد: چهار عمل اصلی روی اعداد کسری، مخلوط و اعشاری، جمع و تفریق اعداد صحیح، تقریب، محاسبه ذهنی و کاربرد - حل مسئله: به کار بردن راهبردهای حل مسئله، حل مسئله - اندازه‌گیری: طول، زاویه، سطح و حجم - نسبت، تناسب و درصد و کاربرد آن‌ها - آمار و احتمال: جمع‌آوری و سازمان‌دهی داده‌ها، نمودارها و تفسیر نتیجه‌ها و احتمال - مختصات: محورهای مختصات، تقارن و دوران							
	جمع‌بندی نهایی							
علوم تجربی	- یادگیری درباره به کارگیری روش علمی - یادگیری درباره مواد و تغییرات آن - یادگیری درباره دنیای زنده، بدن انسان و سلامت - یادگیری درباره حرکت و انرژی - یادگیری درباره زمین							
	جمع‌بندی نهایی							
تعلیمات اجتماعی	- نظام اجتماعی - فضا و مکان - زمان، تداوم و تغییر - فرهنگ و هویت - منابع و فعالیت‌های اقتصادی							
	جمع‌بندی نهایی							

↑ تصویر ۱

درس داشته‌ام، ابزارها عبارت‌اند از: آزمون مداد کاغذی، آزمون‌های شفاهی، آزمون‌های عملکردی، پوشه کار، دفتر کلاس، چک‌لیست، خودارزیابی، دیگرسنجی و واقع‌نگاری. هر کارشناسی با مشاهده این همه ابزار متوجه خواهد شد که اگر معلم بخواهد از همه این ابزارها، حتی از هر کدام چند بار در طول ترم استفاده کند، دیگر وقتی برای تدریس باقی نمی‌ماند. اصولاً او چگونه می‌تواند از این همه ابزار متفاوت به نتیجه برسد و چگونه اولیا را از وضعیت فرزندانشان آگاه کند.

واقعیت موجود این است که عملاً در کلاس‌ها از خودارزیابی، دیگرسنجی، واقع‌نگاری و آزمون‌های عملکردی خبری نیست. معلمان فقط از آزمون‌های مداد کاغذی (کتبی سابق) آزمون‌های شفاهی و ثبت نتایج آن در دفتر کلاس استفاده درست و قابل

برداشت می‌کنند. چک‌لیست‌ها نیز غالباً به صورت تصنعی و فقط برای بازدید مسئولان نوشته می‌شوند. پوشه‌های کار نیز البته حجم عظیمی از برگه‌های امتحانی و واحد کارها را به خود اختصاص می‌دهند. پیش از این، در ارزشیابی کمی، دانش‌آموزان دفترهای مرتبی برای انجام واحد کارهای خود داشتند، ضمن اینکه این دفترها و پیشرفتشان همیشه در نظرشان بود و می‌توانستند تا مدت‌ها برای اصلاح اشکالاتشان اقدام کنند. اما اکنون این دفترها به برگه‌هایی پراکنده و نامرتب در پوشه کار تبدیل شده‌اند که ضمن وقت‌گیر بودن قرار دادن آن‌ها در پوشه، تا پایان ترم دیگر در معرض دید دانش‌آموزان قرار ندارند. بازخوردهای پوشه کار نیز در پایان ترم به اولیا داده می‌شود و این خود ضربه بزرگی بر ارزشیابی مستمر و فرایندی وارد می‌آورد (برعکس انتظار). ضمن اینکه حمل و نقل برگه‌ها نیز باعث از بین رفتن اکثر آن‌ها می‌شود. البته شاید برای همکاران هم تعریف درستی از پوشه کار نشده است، طوری که برای آن‌ها این پوشه‌ها به پوشه امتحانات و تمرینات تبدیل شده است.

در مورد چهارم، **تغییر در ساختار کارنامه**، که گزارش پیشرفت تحصیلی و کارنامه تربیتی نام گرفته است، باید گفت سردرگمی بزرگی برای معلمان ایجاد شده که البته آن‌ها نیز غالباً و ناچار بدون توجه و به صورت کاملاً فرمالیته، این گزارش‌ها را می‌نویسند. واقعیت این است که **کارنامه‌های تربیتی** هنوز هم به درستی نوشته نمی‌شوند، بلکه فقط برای پر کردن برگه مواردی یادداشت می‌شوند که اگر یک کارشناس آن‌ها را بررسی کند، ساختگی بودن و حتی اشتباه بودن آن‌ها مشخص می‌شود. **کارنامه‌های آموزشی** هم که به صورت فهرست‌وارسی (چک‌لیست) مفاهیم درآمده، در پایه‌های چهارم تا ششم وضعیت نامناسب و مبهمی را فراهم می‌کند، زیرا برای مفاهیم بسیار مهم که هر کدام خود یک حوزه یادگیری را دربرمی‌گیرند، یک شاخص در نظر گرفته شده است. به تصویر ۱ نگاه کنید.

همان‌طور که مشاهده می‌کنید، مثلاً در درس‌های فارسی، املا، انشا و نگارش و... همه درس‌ها با یک شاخص اندازه گرفته می‌شوند، در حالی که حداقل می‌توان گفت املا و انشا تفاوت‌های زیادی با هم دارند؛ به خصوص در پایه‌های بالاتر. جالب اینجاست که معلم ضمن اینکه معدل املا و انشا را در این قسمت قرار می‌دهد (البته معدل که نمی‌توان گفت، چون ارزیابی کیفی است)، باید ارزیابی قسمت بالایی یا مهارت خوانداری را نیز در کنار این قسمت جمع ببندد و برای همه یک ارزیابی در قسمت نتیجه نهایی ثبت کند. خودتان قضاوت کنید. با این شاخص‌ها چگونه می‌توان وضعیت درسی دانش‌آموز را، نه دقیق، بلکه حتی به صورت معمولی، برای اولیای او مشخص کرد؟! جالب اینجاست، حداقل، این چک‌لیست‌ها نیز در اختیار اولیا نیست. چک‌لیست‌ها



درس	هدف‌های درس	خ	خ	ف	ن
تفکر و پژوهش	استنباط، استدلال و نتیجه‌گیری				
	به کارگیری روش‌های مناسب برای پاسخگویی به کنجکاوی خود در چهار عرصه ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت				
	صفات و ویژگی‌های منش تفکر				
	نگرش‌های درست نسبت به یافته‌های علمی				
	قضاوت درباره اعمال و رفتار خود و دیگران و بصیرت نسبت به نتایج و پیامدهای آن				
	برقراری ارتباط فردی و میان فردی				
	درک پدیده‌ها، رویدادها و قوانین جهان آفرینش به عنوان آیات الهی				
	خودپنداری و خودسازی مستمر و مادام‌العمر				
	شناخت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و پرهیز از ردایل				
	فهم و جانبداری از ارزش‌های دینی				

↑ تصویر ۲



۲۰

- ۳ کثرت ابزارهای ارزشیابی معلم را سردرگم می‌کند و ثبت نتیجه برای هر یک وقت بسیار زیادی از کلاس می‌گیرد.
 - ۴ حجم بالای مطالب درسی، به خصوص ریاضیات تازه تألیف شده، فرصت تدریس درس‌های دیگر را نیز از معلم سلب می‌کند. این حجم زیاد، در عمل باعث شده است که معلم کتاب‌محور شود و فقط برای اتمام کتاب تلاش کند.
 - ۵ نظارت مدیران، به دلیل ناآگاهی آنان از این روش ارزشیابی، بسیار ضعیف صورت می‌گیرد.
 - ۶ همه دانش‌آموزان، حتی آن‌ها که از ابتدا و کلاس اول با طرح توصیفی همراه بوده‌اند، همواره خواهان نمره هستند و بیشتر اوقات سراغ بیست را می‌گیرند!
 - ۷ بعضی از همکاران یک یا دو بار در سال ارزشیابی را به صورت کمی و نمره‌ای انجام می‌دهند و با موجی از شادی و رضایت اولیا مواجه می‌شوند. امتحان کنید! آن‌ها می‌گویند با نمره بهتر از وضعیت تحصیلی فرزندمان آگاه می‌شویم.
- باید بگویم واقعیت مطلب و مشکلات فراتر از این‌هاست که نوشته شد؛ شاید گفته شود آموزش مدرسان کشوری و استانی، به اندازه لازم، مناسب و درخور اهمیت ارزشیابی توصیفی نبوده و همین امر باعث اجرای نامناسب آن شده است. با این حال، نگارنده اعتقاد دارد بعضی از موارد مطرح شده در مباحث نظری در آن آموزش‌ها نیز قابلیت اجرایی کمی دارند.

در پرونده دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و آن‌ها فقط یک کارنامه کلی دریافت می‌کنند. این وضعیت در ریاضی و علوم هم دیده می‌شود. در درس اجتماعی هم که اصلاً بسیار کلی و مبهم است. در ریاضی هم طول، زاویه، سطح و حجم باید با هم ارزیابی شوند، در حالی که این مفاهیم از نظر سطح دشواری و اهمیت با هم بسیار متفاوت‌اند.

ارزیابی درس تفکر و پژوهش که بسیار تصنعی‌تر از همه است، زیرا شاخص‌های آن برای بیشتر معلمان غیرقابل فهم است. اگر هم فهمیده شود، بسیار انتزاعی و کلی است. تصویر ۲ را ببینید. شما قضاوت کنید چگونه می‌توان صفات و ویژگی‌های منش تفکر کسی را اندازه گرفت؛ یا چگونه می‌شود درباره شناخت و درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی یک نفر قضاوت کرد؟! این چیزی است که به طور کلی در پایه‌های چهارم تا ششم از معلم انتظار می‌رود. به نظر می‌رسد اگر ارزشیابی کیفی مزایایی هم داشته باشد، برای پایه‌های اول تا سوم قابل توجیه‌تر است.

در قسمت پنجم، تغییر در الگوی تصمیم‌گیری درباره ارتقای دانش‌آموزان، این گونه بیان شده است که تصمیم‌گیری از عهده رایانه خارج شده و به عهده شورای مدرسه است. واقع امر این است که دانش‌آموز ضعیف و «نیاز به تلاش» که در شهریورماه امتحانات را می‌دهد هم پس از ثبت نمره‌اش، رایانه درباره او تصمیم می‌گیرد. در صورتی که رایانه مردودی را صادر کرد، جلسه‌ای، یا بهتر بگویم صورت جلسه‌ای، این موضوع را ثبت می‌کند. در آنچه تا اینجا خواندید، هدف من مطابقت دو بخش از «کتاب ارزشیابی توصیفی» با واقعیت موجود بود. البته نکات ناگفته بسیاری در این مورد وجود دارد که تا کسی در جای معلم و دانش‌آموز قرار نگیرد، درک درستی از واقعیت نخواهد داشت. افزون بر مطالب دسته‌بندی شده فوق، نکات زیر را نیز، در خصوص ارزشیابی توصیفی، به طور خلاصه عنوان می‌کنم:

- ۱ تعداد زیاد دانش‌آموزان، مشکلات ثبت توصیفی نتایج را آن قدر زیاد می‌کند که معلم مجبور به پر کردن تصنعی آن می‌شود.
- ۲ نوشتن بازخورد برای تک‌تک دانش‌آموزان بسیار وقت‌گیر است، ضمن اینکه در بازخورد باید راهکاری هم، برای رفع مشکل، ارائه داد. حال سؤال اینجاست که آیا ارائه راهکار به آموزش نیاز ندارد؟ واقعیت این است که در حال حاضر اگر دانش‌آموزی در درس املا یا ریاضی ضعیف باشد، معمولاً بیشترین راهکارهایی که معلم به عنوان بازخورد می‌نویسند، عبارت است از: دقت کن، تمرین بیشتر لازم است و... ارائه راهکار به کلاس‌ها و آموزش‌های جداگانه‌ای برای معلمان نیاز دارد. ضمن اینکه به فرض این راهکارها را نیز آموزش دهند، پس از بازخورد، چه کسی قرار است آن‌ها را انجام دهد؟ آیا دانش‌آموز خودش به تنهایی می‌تواند؟ آیا اولیا بدون آموزش می‌توانند؟ آیا همه اولیا وقت و توانایی به کار بردن این راهکارها را دارند؟

سعیده باقری

معلمان علوم پایه و کمبود آب

آب‌کاری دانش‌آموزان

موضوعاتی را عنوان کنند؟ اگر مانند من چنین تجربه‌ای را پشت سر گذاشته باشید، خواهید دید که در این مواقع دانش‌آموزان شدیداً به موضوعاتی گرایش دارند که عناوین سنگین و به‌ظاهر بسیار مهم دارند. به اصطلاح، گویی می‌خواهند آپولو هوا کنند! حتماً شما هم با استقبال شدید دانش‌آموزان از موضوعاتی مانند رباتیک، هوافضا و نانو تکنولوژی مواجه شده‌اید! متأسفانه از آنجا که این موضوعات با دانسته‌ها و تجربیات روزمره دانش‌آموزان و حتی معلمانشان رابطه بسیار کمی دارند، اغلب این نوع پژوهش‌ها ابتر باقی می‌مانند و در بهترین حالت هم متأسفانه به شکل صوری اجرا می‌شوند.

یک راه شمریخش این است که به جای آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در انتخاب موضوع، یکی از موضوعات مرتبط با زندگی روزمره آن‌ها را به‌طور کلی و چرخه آب به‌طور خاص را که غالباً می‌توان در تمام کتاب‌های علوم و درس‌های علوم پایه محملی برای آن یافت، انتخاب کرد و از دانش‌آموزان خواست در این باره، با جمع‌آوری

در سدها و تصفیه‌خانه‌های آب چه می‌گذرد؟

امروزه اغلب مدارس ساعت‌هایی را به کارهای پژوهشی و فعالیت دانش‌آموزان، با هدف شرکت در جشنواره‌های دانش‌آموزی، اختصاص می‌دهند. معمولاً در این مواقع، سیل تقاضای دانش‌آموزان و توقعات کادر مدرسه به‌سوی معلمان علوم و درس‌های فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی جاری می‌شود، حتی اگر ساعت‌های جداگانه‌ای هم برای این منظور در نظر گرفته نشده باشد. از این‌رو، با توجه به تغییرات کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و نیز کتاب‌های هفتم و هشتم متوسطه، لازم است که در سازمان‌دهی جدید مطالب، بخشی از محتوا، به روش پژوهش‌های فردی یا گروهی دانش‌آموزان اختصاص یابد. حتی در پایه‌های بالاتر هم ممکن است برای معلم یا دبیر پیش آید که بخواهد بخشی از نمره کلاسی خود را به کارهای پژوهشی دانش‌آموزان اختصاص دهد. شما در این موارد چه می‌کنید؟ آیا موضوع را به‌طور کلی آزاد می‌گذارید و از دانش‌آموزان می‌خواهید خودشان به دلخواه





را نیز به ایشان معرفی کنید. منابع اینترنتی این کار می‌تواند شامل سایت هواشناسی کشور:

www.irimo.ir

سایت‌های مرتبط با سازمان آب هر منطقه یا شهرستان، به‌طور مثال استان فارس:

www.frrw.ir

سایت‌های نیروگاه‌ها و سدهای کشور، به‌طور مثال سد دز:

www.dezdam.co.ir

و یا حتی سایت وزارت نیرو باشد:

www.moe.gov.ir

جالب است بدانید که شرکت آب و فاضلاب استان تهران در سایت خود دارای بخشی ویژه کودکان است که علاوه بر طراحی متفاوت، مطالبی جالب و خواندنی نیز در موضوع آب برای کودکان دارد:

www.kids.tpww.ir

داده‌هایی از دنیای واقعی پژوهشی انجام بدهند. این‌گونه مباحث می‌توانند طیف وسیعی از موضوعات، از جمله تغییرات آب‌وهوایی و میزان بارش سالانه در شهرستان، استان یا کل کشور، تا میزان ذخیره آب در سدهای محل زندگی و نحوه کار تصفیه‌خانه‌های آب شهر و فرایند این کار پرزحمت را شامل شوند. دوستی دارم که در آزمایشگاه میکروپشناسی سازمان آب منطقه‌ای شهر تهران فعالیت می‌کند. او با تأسف فراوان، از هدر رفتن مقدار زیادی آب سالم توسط مردم شکایت دارد و می‌گوید اگر مردم می‌دانستند برای تصفیه این آب چقدر زحمت کشیده شده است، حتی یک قطره از آن را هم هدر نمی‌دادند. به‌نظر می‌رسد، جمع‌آوری اطلاعات واقعی درباره وضعیت آب و ذخایر آن در منطقه محل زندگی و نیز تلاش‌های بی‌وقفه برای رساندن آب سالم به دست مردم از سوی دست‌اندرکاران، بتواند موضوع کم‌آبی را برای دانش‌آموزان ملموس‌تر کند. اگر از دانش‌آموزان بخواهید چنین پژوهش‌هایی انجام دهند، لازم است منابع دسترسی به اطلاعات

تکلیف خوب

حق بچه‌هاست

دکتر لیلا سلیقه‌دار



غافلگیری با تکالیف جذاب

هر روز با برگشتن دانش آموز به خانه، اولین دغدغه پدر یا مادر، و یا هر دو، و نیز اولین پیگیری‌های آن‌ها به تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی دانش آموز معطوف می‌شود. این امر غالباً در دوره‌های بالاتر تحصیلی اشکال و انواع گوناگون و متنوعی دارد. در این بین، ماهیت تکلیف و نحوه انجام آن می‌تواند موجب شود تکلیف به خودی خود برانگیزنده و جذاب یا برعکس باشد.

در دوران دانش‌آموزی، در یکی از کلاس‌ها، معلم خوش‌ذوق و علاقه‌مندی داشتیم که زمان اعلام تکلیف و نیز چگونگی انجام آن را به دنیایی شگفت‌انگیز و سری، و البته خوشایند، تبدیل کرده بود، تا جایی که همه انتظار رسیدن این زمان را می‌کشیدیم و مشتاقش بودیم. او تکلیف مورد انتظارش را در پاکتی در بسته در اختیار ما قرار می‌داد، به شکلی که هر یک از ما می‌توانست در مدرسه، از بین پاکت‌های رنگارنگ، یکی را به‌طور اتفاقی انتخاب کند، ولی شرطش این بود که باید تا خانه صبر می‌کردیم و بعد پاکت را باز می‌کردیم تا ببینیم انجام چه فعالیتی در انتظار ماست. او برای این منظور، سه جعبه مختلف داشت که الان می‌دانم هر جعبه شامل تکالیف ساده، تکالیف معمولی و تکالیف سخت می‌شد. جعبه را خودش انتخاب می‌کرد و ما از جعبه انتخابی او پاکت نمونه تکلیفمان را برمی‌داشتیم که گاهی عبارت بود از یک کپی از نمونه تمرین‌ها، گاهی ساختن وسیله‌ای، گاهی انجام تمرین معینی از کتاب درسی و گاهی نیز تماشای فلان برنامه تلویزیونی.

تکلیف شب، به مثابه یک موضوع تربیتی، در سال ۱۸۴۲م مورد گفت‌وگوی متخصصان علوم تربیتی در انگلستان قرار گرفت و کم‌کم دامنه استفاده و نفوذ آن به عنوان مرحله‌ای مهم و اساسی در فرایند یاددهی - یادگیری گسترش یافت. در این رابطه مطالعات و بررسی‌های گوناگونی انجام شده است که هر یک با نگاهی ویژه موجب جایگاه تکالیف آموزشی شده است. برای نمونه، نگارنده از انجام یک بررسی کلان، درخصوص تأثیر تکالیف آموزشی بر دانش‌آموزان در دوره‌های تحصیلی گوناگون، خبر دارد که نشان داده است این تأثیر بر دانش‌آموزان دوره ابتدایی کم و برای دانش‌آموزان پایه‌های بالاتر بیشتر است. هرچند برای انجام چنین تکالیفی نیز، در آن بررسی، شروطی متذکر شده و آمده است که تکالیف نباید شامل مطالب مشکل و غیرقابل فهم باشد. در مجموع، بدیهی است که بین تکلیف شب و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد و تکلیف شب می‌تواند زمینه تفکر، ممارست و کشف را برای دانش‌آموزان افزایش دهد. بر این اساس، تجهیز آگاهی و مهارتی معلم به انواع تکالیف آموزشی، از جمله تخصص‌های ویژه اوست که غیرقابل اغماض است. در ادامه نوشته گذشته که تکالیف تمرینی را معرفی کردیم، به نوع دیگری از تکالیف اشاره می‌شود.

تکلیف بسطی

«تکلیف بسطی» یا امتدادی، چنان که از نامش پیداست، به منظور بالا بردن آگاهی و مهارت دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود. این نوع تکلیف دانش‌آموز را به فراسوی کارها و فعالیت‌های کلاسی سوق می‌دهد و برای او موجبات یادگیری ایده‌ها و مهارت‌ها را در موقعیت‌های جدید فراهم می‌آورد. در تکلیف بسطی، ممکن است دانش‌آموز در معرض انجام یک فعالیت طولانی مدت که ممکن است چندین هفته باشد قرار گیرد. البته در برخی موارد هم زمان انجام آن چندان طولانی نیست؛ اما در مجموع، هدف این نوع تکلیف این است که دانش‌آموز بتواند پس از دریافت مفهوم اولیه که در کلاس درس اتفاق افتاده است، آن را بسط و گسترش دهد و مفهوم یا مهارت مورد نظر را در موقعیت‌های گوناگون به تجربه دریاورد.

پیام‌های آسمان داریم

در درس نهم کتاب پیام‌های آسمان در پایه هشتم، دانش‌آموزان با مصرف‌گرایی، اسراف و مدگرایی آشنا می‌شوند. حالا معلم از آن‌ها می‌خواهد به مدت یک هفته فهرستی از رفتارهای مربوط به مصرف‌گرایی، اسراف و مدگرایی را که در اطراف خود (مدرسه، خانه، برنامه‌های تلویزیونی و جامعه) می‌بینند، تهیه کنند. پس از گردآوری فهرست رفتارها، در هفته دوم معلم از آن‌ها می‌خواهد با دسته‌بندی کردن رفتارها، براساس آنچه در کتاب خوانده‌اند و نیز با کمک بزرگ‌تری آگاه مانند روحانی مسجد، افراد حوزوی یا دیگر افراد آگاه در نزدیکی خود، راه‌های مقابله یا درمان آن را نیز قید کنند.

در تکلیف بسطی، گاهی دانش‌آموز با مسئله یا انتظاری مواجه است که بدین منظور ناگزیر از انجام فعالیت پروژه‌ای است.

به یاد ندارم که حتی یک‌بار هم در یکی از کلاس‌های آن معلم خوش‌ذوق و علاقه‌مند، هم کلاسی‌های گریزان از مدرسه، بدون انجام دادن تکلیف‌های خود به مدرسه آمده بوده باشند. همه ما مشتاق انجام تکالیفی بودیم که غافلگیرمان می‌کردند.

حالا که خودم معلم شده‌ام، مدتی پیش خیلی در این باره فکر کردم و در نهایت به این نتیجه رسیدم که مثل آن معلم، تکالیف پاکتی را راه‌اندازی کنم و این کار را کردم؛ با این تفاوت که پاکت‌های تکالیف کلاس من مجازی شدند. حالا در سایت خود جایی دارم که بچه‌ها می‌توانند با استفاده از رمز ورود خود وارد یکی از همان جعبه‌ها شوند و با تکالیفی روبه‌رو شوند که آن‌ها را متناسب با آهنگ یادگیری آن‌ها قرار داده‌ام. آن‌ها می‌توانند به صورت تصادفی یک تکلیف را انتخاب کنند و آن را انجام دهند.

خوشبختانه دانش‌آموزان کلاس من این شیوه از ارائه تکلیف را پسندیده‌اند و آن‌ها را انجام می‌دهند. تنوع تکالیف کلاس ما موجب یادگیری بیشتر موضوع درس می‌شود.

این تجربه به شیوه خاصی از ارائه تکلیف اشاره می‌کند که می‌تواند به عنوان راه مواجهه دانش‌آموزان با تکلیف، موجب جذب و اثربخشی آن شود. بر این اساس، نمونه‌های متنوع تکالیف مورد نیاز است تا براساس سطح یادگیری و نیاز هر دانش‌آموز در اختیار وی قرار داده شود.

ملاحظات در دادن تکالیف بسطی و امتدادی به دانش‌آموزان

- ۱ لازم است فعالیت تعیین شده با توانایی‌های ذهنی و مهارتی دانش‌آموزان متناسب باشد.
- ۲ محور تکلیف تعیین شده باید با موضوع درسی مرتبط باشد.
- ۳ تکلیف باید به گونه‌ای تعیین و طراحی شود که استقلال و ابتکار عمل دانش‌آموز در انجام آن حفظ شود.
- ۴ این تکلیف می‌تواند مهارت‌ها و آگاهی‌های دانش‌آموزان را در انجام فعالیت‌های تحقیقی و پژوهشی موضوعات درسی تشویق و تقویت کند.
- ۵ فعالیت در تکالیف بسطی باید به گونه‌ای باشد که به ایجاد عادت مطالعه، و تقویت حوصله و ثبات و روحیه پی‌گیری در انجام مطالعات دنباله‌دار منجر شود.

عربی داریم

در عربی پایه‌های هفتم و هشتم، برای فهم بهتر ترجمه کلمات و عبارات، از دانش‌آموزان ساخت تابلوی الکتریکی خواسته می‌شود و آن‌هایی که آشنایی بیشتری با رایانه دارند، می‌توانند مشابه این کار را با طراحی یک نرم‌افزار انجام دهند.

در این حالت، دانش‌آموز باید به جست‌وجوی دریافت عبارات و کلمات عربی تازه‌ای در یک سوره معین از قرآن کریم یا ادعیه عربی باشد. او لازم است با دریافت ترجمه هر یک از کلمات و عبارات، و رساندن تعداد آن‌ها به اندازه تعیین شده مناسب برای تابلوی الکتریکی (معمولاً بین بیست تا سی عدد) دست به ساخت این وسیله بزند. لازم است معلم توضیحات ضروری و کلی برای ساخت تابلو را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد، اما در مورد جزئیات کار و نحوه ارائه آن اختیار و آزادی عمل بیشتری به دانش‌آموزان بدهد.

در این تابلو، با وصل یک کلمه یا عبارت عربی به معنای درست آن، که منجر به روشن شدن چراغ می‌شود، دانش‌آموز می‌تواند با اطمینان به ادامه یادگیری عبارات و کلمات عربی اقدام کند.

در برخی موارد، در تکلیف بسطی، دانش‌آموز باید مراحل معینی را، در فرایند انجام فعالیت، طی کند.

علوم داریم

در کتاب علوم تجربی پایه هفتم، دانش‌آموزان با تنها یک شیوه برای تشکیل باران آشنا می‌شوند. معلم از آن‌ها می‌خواهد با تکیه بر دانش و اطلاعات خود، شیوه دیگری برای نشان دادن تشکیل باران طراحی کنند. او رعایت نکات ایمنی لازم برای این منظور را متذکر می‌شود.

در مجموع، ویژگی خاص تکلیف بسطی این است که معمولاً انفرادی انجام می‌شود و دانش‌آموزان باید برای طی مراحل دست به برنامه‌ریزی‌های خاص خود بزنند. گاهی نیز معلم می‌تواند از این نوع تکلیف برای پیش‌مطالعه و ایجاد پیش‌سازمان‌دهنده در ذهن دانش‌آموز بهره بگیرد. برای نمونه، معلم علوم تجربی از دانش‌آموزان می‌خواهد در طول یک هفته با دقت در تمام مواد غذایی مصرفی خود، آن‌ها را در گروه سالم و غیرسالم دسته‌بندی کنند و برای این طبقه‌بندی دلیل بیاورند. او سپس در هفته بعد به تدریس فصل «سفره سلامت» اقدام می‌کند.

در هر حال، این قبیل تکالیف می‌توانند موجب اثربخشی بیشتر تکالیف آموزشی و نیز تنوع فعالیت‌های تحصیلی شوند و به جذابیت کلاس بینجامند.

فارسی داریم

معلم از دانش‌آموزان خود می‌خواهد در ظرف دو ماه دست به کار تهیه و تنظیم «نیایش‌نامه» یا «ستایش‌نامه» ای با حداقل پنجاه بیت شوند. در «نیایش‌نامه» دانش‌آموز باید از سه دیوان شعر مشخص یا از هر شعری که می‌شنود یا می‌خواند، ابیاتی انتخاب کند که در آن‌ها نیایشی با خداوند صورت گرفته است. در «ستایش‌نامه» نیز او باید به دنبال ابیاتی بگردد که در آن مدح و ستایش خداوند مورد نظر است. وی سپس ابیات را در دفتر خود می‌نویسد یا در وبلاگ به ثبت می‌رساند.

برای انتخاب هر یک از دو عنوان ذکر شده، دانش‌آموز مختار است، اما لازم است در طول آشنایی با ساختارهای دستوری و دانش ادبی، تلاش کند درس تازه را در نمونه‌های ابیات یافته شده خود جست‌وجو کند. برای این منظور، او باید موارد «تشبیه»، «کنایه»، «واج‌آرایی» یا «نغمه حروف» را در بیت‌ها تعیین کند.

تکلیف امتدادی

در تکلیف امتدادی، گاه ممکن است از دانش‌آموز ساختن یک وسیله یا ماکت خواسته شود.



تربیت

میراث راهگشا

حدیثه اوتادی

**بیدار کردن
فطرت‌های
پاک و مستعد
کودکان و به
فعلیت رساندن
آن‌ها رسالت
بزرگی برای معلم
به‌شمار می‌رود**

روان‌شناسان معتقدند که کودک در مسیر رشد طبیعی خود روند اجتماعی شدن را از طریق همانند کردن خود با والدین و بزرگسالان دیگر طی می‌کند. او از طریق مشاهده رفتار دیگران در یادگیری و تقلید الگوهای رفتاری جدید می‌کوشد و بر آن است شخصیت خویش را با دیدگاه‌ها و ارزش‌های افراد مهم در زندگی خویش همانند سازد. در این خصوص مهم‌ترین منبع همانندسازی کودک در سنین مدرسه، بعد از والدین، معلم است. کودک چنان با معلم خود انس می‌گیرد که گویی معلم (خانم - آقا) یکی از والدین اوست. گاهی این وضعیت تا بدان جا گسترش می‌یابد که کودک معلم خود را برتر از والدینش می‌یابد، چرا که او هم فرشته محبت است و هم مظهر دانایی و آگاهی. کودک از اخلاق و رفتار معلم، طرز اداره کلاس، رعایت عدل و انصاف در نمره دادن، وقت‌شناسی و رعایت نظم، دلسوزی و مهربانی، خوشرویی و فروتنی، دینداری، اخلاق خوش و ادب، خیرخواهی و نوع دوستی معلم درس‌ها می‌آموزد. درواقع، آنچه در فرایند تعلیم و تربیت به دانش‌آموزان انتقال می‌یابد، تنها معلومات و مهارت‌های معلم نیست، بلکه تمام صفات و خلیات او نیز به شاگردان منتقل می‌شود. به همین خاطر است که معلم نمی‌تواند نسبت به اخلاق و رفتار خود آزاد و بی‌تفاوت باشد، چرا که محدوده اخلاقیاتش فراتر از خود اوست. او قدرت شگرف و نفوذ زیادی در دانش‌آموزان دارد.

در مدرسه عوامل متعددی وجود دارند که در امر تربیت مؤثرند؛ از قبیل برنامه‌های درسی، مواد آموزشی، سازمان مدرسه و امکانات آموزشی؛ ولی هیچ یک از این‌ها به اندازه معلم، چه به لحاظ آموزشی و چه تربیتی، اهمیت ندارند، زیرا این معلم است که به همه آن عوامل جان می‌بخشد و آن‌ها را سودمند و نتیجه‌بخش می‌گرداند. در دین ما نیز به معلم اهمیت بسیار داده‌اند؛ پیامبر (ص) در جایی فرمود «خدا جانشینان مرا رحمت کند.» پرسیدند یا رسول الله (ص) جانشینان شما چه کسانی هستند؟ فرمود «کسانی که سنت مرا زنده می‌کنند و به بندگان خدا می‌آموزند.»

چگونه تربیت را چاشنی آموزش کنیم

روان‌شناسان و مربیان تعلیم و تربیت، معلم را «مرجع واقعی» کودک می‌دانند؛ یعنی هر چه معلم با رفتار و کردار و گفتار خود در کلاس عرضه کند، مورد توجه و پذیرش دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. از طرفی، فطرت انسان ذاتاً حق‌گراست و معلم با کودکانی سروکار دارد که هنوز تحت تأثیر عوامل منفی قرار نگرفته یا کمتر قرار گرفته‌اند؛ از این رو برای پذیرش حق و حقیقت بسیار مستعدتر از بزرگسالان هستند. بیدار کردن این فطرت‌های پاک و مستعد و به فعلیت رساندن آن‌ها رسالت بزرگی برای معلم به‌شمار می‌رود.

درواقع، آنچه مرا بر آن داشت در این شماره به این مهم بپردازم، مشاهده رفتار شدن پاره‌ای از افراد در بعضی مسائل زندگی است. به‌نظر می‌رسد، شاید جایگاه معنویت در زندگی‌مان کم شده است که این چنین گاهی خود را گرفتار می‌بینیم. با خودم فکر کردم، آموزش‌های دوران مدرسه و مهارت‌هایی که در آن سال‌ها آموخته‌ام و به آن‌ها علاقه‌مند شده‌ام، در من نهادینه شده و حال به جرئت می‌توانم آن‌ها را «دستاوردهای راهگشا»ی زندگی‌ام بدانم. پس آیا حیف نیست اکنون که لوح سفید ذهن کودکان در مدرسه در اختیار «من» و «ما» قرار می‌گیرد، برای به تصویر کشیدن نقشی زیبا بر آن تلاش نکنیم؟ تلاشی که نتیجه‌ای شگرف و اجری بزرگ دارد! شاید کسی گله کند که ما فرصت محدودی در مدرسه داریم که همان را هم مجبوریم به مسائل آموزشی بپردازیم. ذکر دو نکته را در این باره لازم می‌دانم. یکی اینکه ما باید باور داشته باشیم «پرورش» دانش‌آموزان اگر بیشتر از «آموزش» آن‌ها اهمیت نداشته باشد کمتر نیز اهمیت ندارد. تربیت آن‌ها شخصیت انسانی‌شان را شکل خواهد داد؛ چیزی که سال‌های عمرشان را رقم خواهد زد.

از من و شما انتظار نمی‌رود وقت جداگانه زیادی به این امر اختصاص دهیم. در حین درس می‌توانیم در مواجهه با اتفاقاتی که در کلاس روی می‌دهد، نکات لازم را یادآور شویم. البته از همه مهم‌تر منش و عملکرد ماست که زیر ذره‌بین دقیق دانش‌آموزانمان قرار دارد.

در مدرسه
عوامل متعددی
وجود دارند که
در امر تربیت
مؤثرند؛
از قبیل
برنامه‌های درسی،
مواد آموزشی،
سازمان مدرسه و
امکانات آموزشی؛
ولی هیچ‌یک از
این‌ها به اندازه
معلم، چه به
لحاظ آموزشی
و چه تربیتی،
اهمیت ندارند

۱ آشنا کردن دانش‌آموزان با ارزش‌ها

معرفی کردن ارزش‌ها به دانش‌آموزان یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش در هر نظام آموزشی است. دانش‌آموزان باید نسبت به ارزش‌های دینی و عرفی خود شناخت پیدا کنند. گاهی رفتارهای نابهنجاری از نوجوانان یا جوانان ما سر می‌زند که به نظر می‌رسد الگو یا الگوهای نامناسبی را در پیش‌روی خود داشته‌اند. چنین افرادی در آینده زمینه بدرفتاری‌های اجتماعی را موجب می‌شوند. بر ماست که به آن‌ها الگوهای مطلوب را معرفی کنیم و انسانی و اخلاقی رفتار کردن را بیاموزیم. جامعه کوچک کلاس مکانی مناسب، و سن افراد در سال‌های مدرسه زمانی مطلوب برای یادگیری ارزش‌هاست. این آموزه‌ها فرد را برای حضوری سالم در جامعه آماده خواهند کرد.

مثلاً یکی از ارزش‌هایی که مدرسه فرصت خوبی برای آموختن آن است، «توجه به نیازهای دیگران» است. بچه‌ها باید یاد بگیرند فقط خواسته‌های خودشان نیست که اهمیت دارد، بلکه باید در کنار خواسته‌های خود خواسته‌های دیگران را هم ببینند (این موضوع، به دلیل پدیده تک‌فرزندی، امروز اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است). بعضی ویژگی‌ها در مدرسه بسیار بهتر و ریشه‌ای‌تر در کودک یا نوجوان شکل می‌گیرند، چرا که بعضی صفات افراد در تعاملات آن‌ها با دیگران است که امکان بروز پیدا می‌کند.

۲ کمک به دانش‌آموزان برای خوب دیدن و خوب شنیدن

سرسری رفتار کردن عادت‌هایی است که ما از سنین کودکی، از بزرگ‌ترهایمان! آموخته‌ایم. ما یاد نگرفته‌ایم با نگاه دقیق به دنیای اطراف خود بنگریم. معلم است که باید توجه دانش‌آموزانش را به پدیده‌های اطرافشان برانگیزد و برای آن‌ها از هر فرصتی، برای تأمل در اتفاق‌ها و جریان‌های جاری، استفاده کند. رشد و شکوفایی عقلی دانش‌آموزان با ریزبینی و دقیق بودن و نگریستن معماگونه به پدیده‌ها رخ خواهد داد.

۳ تأکید بر رفتارهای صحیح اجتماعی

من معلم تاریخ و جغرافیای دورهٔ راهنمایی ام (متوسطهٔ اول کنونی) را خوب به خاطر دارم. او از هر فرصتی برای آموزش رفتار و آداب صحیح به ما استفاده می‌کرد. اکنون تعجب می‌کنم با وجود اینکه من این آموزش‌ها را از طرف خانواده‌ام نیز دریافت کرده‌ام، ولی در انجام این رفتارها همیشه او را به نیکی در ذهنم یاد می‌کنم. مواردی نظیر آداب سلام کردن و برخورد مناسب داشتن، آداب صحیح غذا خوردن و لباس پوشیدن. دانش‌آموز ما را الگوی خود می‌داند. بنابراین، یک تذکر کوچک ما ممکن است حتی از نصیحت‌های پی‌درپی والدین تأثیر بیشتری داشته باشد و بیشتر در خاطر او بماند.

۴ توجه خاص به تربیت دینی دانش‌آموزان

گاهی اوقات نوجوانانی را می‌بینم که به هیچ اعتقادی پای‌بند نیستند. و رای امر دینداری، وقتی فردی خود را رها از باوری می‌داند و به هیچ اصولی پای‌بند نیست، انسجام شخصیتی‌اش دچار تزلزل می‌شود. درواقع، چنین فردی حتی در تصمیم‌گیری‌های زندگی‌اش نیز دچار مشکل می‌شود. من که خود مشاور هستم فرصت کمی برای یک جا بودن با همهٔ دانش‌آموزان دارم. با خود فکر می‌کنم کاش فرصت بیشتری به من داده می‌شد، چرا که به شدت جای پرورش روحی را در مدرسه خالی می‌بینم. البته در این زمینه اول باید الگوی خوبی باشیم، چون به‌طور حتم کردار ما بیشتر از گفتار ما در یادها خواهد ماند. در عین حال، یادآوری‌های بجا می‌تواند در تربیت دینی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد. شاید درک واقعی مفاهیمی مانند به خدا توکل کردن، در همهٔ امور قصد و نیت خدایی داشتن، خوبی کردن و اعتقاد به بازتاب یافتن اعمال و رفتارمان در جهان هستی و نه الزاماً هم او که به او خوبی کرده‌ایم، و تمام مواردی از این دست، هدایتگر ما در مسیر زندگی‌مان باشد و همانند چراغی روشن همواره راه درست را برایمان مشخص کند.

چگونه تأثیر رفتار و گفتارمان را بیشتر کنیم

یکی از راه‌هایی که در برانگیختن انگیزه و تمایل دانش‌آموزان برای هر نوع یادگیری نقش اساسی دارد، «محبت» است. محبت نیروی عظیم و کارساز است و تعلیم و تربیتی که با این شیوه انجام گیرد، ماندگارترین و مؤثرترین نوع تعلیم و تربیت است. خداوند در قرآن خطاب به پیامبر (ص) می‌فرماید: «تو، به لطف الهی، با آنان نرم‌خو و مهربان باش و اگر تندخو و سخت‌دل بودی آن‌ها از کنارت پراکنده می‌شدند» (آل عمران، ۱۵۹).

معلم می‌تواند با نرم‌خویی و مهربانی در عمق روان دانش‌آموز نفوذ کند و این‌گونه هدف‌های تربیتی‌اش را ساده‌تر به اجرا درآورد. روان‌شناسان معتقدند، هر چه مخاطب نگاه مثبت‌تری به گوینده داشته باشد ارتباط مؤثرتری شکل می‌گیرد و احتمال بیشتری دارد که نگرش خود را مطابق نظر گوینده تغییر دهد. همچنین، روان‌شناسان در تبیین رابطهٔ میان محبوبیت و تأثیرگذاری می‌گویند: «از آنجا که انسان‌ها تلاش می‌کنند شناخت‌هایشان با احساساتشان هماهنگ باشد، نگرش خود را به احتمال زیاد برحسب نگرش‌های کسانی که دوست دارند، تغییر می‌دهند.»

یادمان باشد، دانش‌آموزان به مدرسه نمی‌آیند که فقط درس یاد بگیرند، آن‌ها می‌آیند که دربارهٔ خود و احساساتشان نیز بیاموزند و بتوانند با زندگی آن‌چنان که هست مواجه شوند. از این‌رو، ساختارهای نظام آموزشی باید براساس روابط متعالی انسانی استوار گردد و در مدرسه فضایی مهیا شود که دانش‌آموزان بتوانند در انواع زمینه‌ها بیاموزند.

ارسطو می‌گوید: «کسانی که کودکان را تربیت می‌کنند (معلمان) باید بیش از افرادی که آنان را بار می‌آورند (پدر و مادر) مورد احترام قرار گیرند، زیرا اینان تنها به کودک زندگی می‌بخشند، درحالی‌که معلمان هنر بهتر زیستن را به آنان یاد می‌دهند.»

شاعر گل‌های خندان

جعفر ربانی

تصویرگر: علی شفیع آبادی

در تکوین شعر کودک و نوجوان در ایران معاصر، از میان شاعران متعددی که در این عرصه قدم نهاده‌اند، سه تن، که هر سه نیز معلم بوده‌اند، بیش از دیگران نقش ایفا کرده‌اند؛ **عباس یمینی شریف، محمود کیانوش و پروین دولت‌آبادی**. از این سه نفر کیانوش به چند جهت فضل تقدم دارد: مایه‌ور بودن از دانش ادبی و زبان و ادبیات غنی فارسی، آشنایی با ادبیات جهان و نظریه‌های ادبی، کنکاش در بنیادهای نظری شعر کودک و نوجوان و نوشتن و سرودن مدام برای این گروه سنی و در نهایت تألیف کتاب **شعر کودک در ایران** که هنوز کتابی معتبر و راهگشا در زمینه شعر کودک است. نگارنده با توجه به این مقدمه، معرفی محمود کیانوش را در سلسله معلمان بزرگ ایران ضروری تشخیص داد که اینک تقدیم خوانندگان عزیز رشد معلم می‌شود.



چهره جهان

با یک مداد زرد
یک دایره بکش
این آفتاب شد
یک خط مارپیچ
آبی روان و پاک
این جوی آب شد

در زیر دایره
یک خط بکش سیاه
مانند ۷ و ۸
این کوهسار شد

در زیر کوهسار
چندین نوار سبز
پهلوی هم بکش
این کشتزار شد

بالای دایره
بگذار وصله‌ای
خاکستری؛ بگو:
این ابر و آسمان
کارت تمام شد

حالا نگاه کن
با چشم‌های شاد
بر چهره جهان

پیک کودک ۱۳۵۴

از تولد تا نوجوانی

محمود کیانوش متولد مشهد است (۱۳۱۳) و از پدر و مادری سخت پرهیزگار و با فرهنگ، ولسی هر دو فاقد توانایی خواندن و نوشتن متولد شد. وی پدرش را چنین توصیف کرده است: «از فردوسی، خیام، مولوی و حافظ چنان حرف می‌زد که انگار از هم‌سخنان و هم‌سفرانش حرف می‌زند. همه داستان‌های شاهنامه را می‌دانست و از سعدی و حافظ و مولوی بیت‌ها در سینه داشت...» پدر محمود علاقه داشت او را به نجف بفرستد تا طلبه و مجتهد، شود. از این‌رو مخالف بود که به مدرسه برود، اما با پادرمیانی مادر، محمود سرانجام به مدرسه رفت و راهی را آغاز کرد که سرنوشت دیگری را برای او رقم زد. خانواده کیانوش در نوجوانی او به تهران مهاجرت کردند و محمود در تهران به تحصیل ادامه داد. در دبیرستان که بود معلم انشای دانا و روشن‌بینی نصیبتش شد به نام **مصطفی بی‌آزار**، و هم او موجب شکوفایی و بالندگی کیانوش نوجوان گردید و او را به جهان نوین داستان‌نویسی و شعر رهنمون شد. پس از سال نهم یا سوم دبیرستان، کیانوش به دانش‌سرای مقدماتی رفت و در رشته آموزگاری درس خواند و معلم شد. پس از فارغ‌التحصیل شدن از دانش‌سرا وی را به روستای مرادآباد در اطراف تهران فرستادند و او آموزگار دبستان گردید. در این زمان، وی چندان در شعر و داستانی‌نویسی آزموده و پخته شده بود که مجله‌های «خوشه» و «بامداد»

اشعار او را چاپ می‌کردند. **جلال‌آل احمد** هم بدون آنکه کیانوش را دیده باشد و بداند او کیست، داستان‌هایی را که محمود برایش می‌فرستاد، در مجله هفتگی «نیروی سوم» چاپ می‌کرد. کیانوش ضمن آموزگاری، تحصیلات عالی خود را در رشته زبان و ادبیات انگلیسی نیز ادامه داد و کم‌کم مترجم شد و به جرگه مترجمان معتبر ایران پیوست. کار رسمی او البته همچنان معلمی در مدارس بود.

ورود به دنیای شعر کودک و نوجوان

نقطه عطف زندگی شعری و شاعرانگی کیانوش، آشنایی با مجلات پیک دانش‌آموزان بود. این مجلات که انتشار آن‌ها از سال ۱۳۴۳ آغاز شد، به مدیریت **ایرج جهانشاهی** و با همکاری فرهیختگانی مانند **اسماعیل سعادت، فردوس وزیری و پروین دولت‌آبادی**، و تصویرگرانی توانا، به‌زودی جای خود را در میان دانش‌آموزان و معلمان باز کرد. در همان اوان، محمود کیانوش نیز به دعوت **علی اصغر مهاجر** - که از مدیران این مجلات بود - به همکاری با پیک دعوت شد. پذیرفت و کار خود را آغاز کرد. می‌گوید: «همکاری را پذیرفتم. چند شماره از مجله را ورق زدم و شعرهای آن را خواندم. شعرهایی را که در عهد کودکی و نوجوانی به‌عنوان شعر کودک و نوجوان به‌خورد حافظه و ذهن من و هم‌سالان من داده بودند به یاد آوردم و فکر کردم واقعاً در سرزمین ما هنوز شعری که بتوان آن را شعر کودک خواند

**شعر کودک در
آموزش و پرورش
و ساخت فکری
کودک مؤثر است.
شعر باید
ارتباطی جدی
با جامعه داشته
باشد، به ویژه
چون سیمای
اجتماعی ایران
تغییر کرده
است، شاعر
راستین باید این
تغییر و تحول را
حس کند و همراه
آن پیش برود**



**کارنامه
کیانوش**

آثار و نوشته‌های محمود کیانوش در زمینه‌های شعر، داستان کودک، داستان بزرگسال، نقد ادبی، ترجمه، بازنویسی، تعلیم و تربیت، ترجمه شعر به شعر و... به بیش از ۷۰ اثر بالغ می‌شود. از این میان، هشت کتاب مخصوص شعر برای کودکان و نوجوانان است، با این اسامی: «زبان چیزها، طوطی سبزه هندی، نوک طلایی نقره‌بال، باغ ستاره‌ها، بچه‌های جهان، طاق هفت‌رنگ، آفتاب‌خانه ما و شعر به شعر».

**معیارهای
شعر
کودک**

وی در کتاب ارزشمند شعر کودک در ایران، ضمن بحثی مستوفی درباره شعر کودک و نوجوان، دوازده معیار برای شعر کودک وضع کرده است که آوردن آن‌ها در اینجا میسر نیست، ولی مطالعه آن برای کسانی که مایل به سرایش برای کودکان و نوجوانان هستند، بسیار ضروری است. محمود کیانوش از سال ۱۳۵۵ جلای وطن کرد و به انگلستان کوچید و تا امروز در آنجا مقیم است؛ هرچند هنوز روحش در هوای ایران پر می‌زند و گاهی نیز اثری از وی در ایران انتشار می‌یابد.

به وجود نیامده است. «این نگاه به شعرهای گذشته، سبب شد کیانوش شعرهایی متفاوت با آن‌ها و نزدیک به ذهن و زبان کودکان و نوجوانان، و نه ذهن و زبان بزرگسالان، بسراید. اگر پیک‌های دانش‌آموزی آن سال‌ها را ورق بزنید، خواهید دید که در هر شماره، حداقل یک شعر از کیانوش درج شده است (و البته پروین دولت‌آبادی هم یکی از پایه‌های شعر در آن مجلات بود).

کیانوش کم‌کم به جایی رسید که توانست برای شعر کودک و نوجوان «به اصول و قواعدی» برسد. «سرانجام هم حاصل تجربه‌ها و تأملات» خود را در کتابی کوچک با عنوان «شعر کودک در ایران» منتشر کرد. در واقع کیانوش بدون آنکه خود از پیش خواسته باشد، در شعر کودک و نوجوان تحولی اساسی به وجود آورد و راهی تازه گشود که رهروان و روندگان بسیار یافت. به تعبیر نگارنده، او «شعر کودکان» را به «شعر کودک» بدل ساخت و از این جهت خدمت بزرگی به ادبیات کودک کرد. پس بی‌جهت نیست که او را پدر شعر کودک در ایران نامیده‌اند. حرف اساسی کیانوش این بود که شاعر کودک «باید بداند که با برگشت موقت به دنیای کودکی خودش نمی‌تواند با کودکان دیگر و جهان آن‌ها ارتباط برقرار کند» و نیز اینکه «شعر کودک در آموزش و پرورش و ساخت فکری کودک مؤثر است. شعر باید ارتباطی جدی با جامعه داشته باشد، به ویژه چون سیمای اجتماعی ایران تغییر کرده است، شاعر راستین باید این تغییر و تحول را حس کند و همراه آن پیش برود».

آشنایی کیانوش با زبان انگلیسی، موجد ویژگی منحصر به فرد دیگری در این شاعر شد که در دیگر شاعران دیده نشده است و آن «ترجمه شعر به شعر» است. طوری که در عین وفاداری به مضمون شعر اصلی، لطافت و زیبایی آن را نیز حفظ می‌کند و برای کودک و نوجوان فارسی‌زبان شیرین می‌سازد.

می‌دانیم که شعر وقتی از زبانی به زبان دیگر ترجمه شود، عموماً چون به نثر درمی‌آید، لطافت، زیبایی‌ها و قابلیت‌های شعری خود را از دست می‌دهد و تقریباً غیرخواندنی می‌شود. کیانوش با درک این نکته، ترجمه شعر به شعر را، با حفظ نام شاعر اصلی، در دنیای کودک و نوجوان باب کرد. مجموعه این گونه شعرهای او بعداً جمع‌آوری شد و در دو کتاب با عنوان «بچه‌های جهان» و «شعر به شعر» در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان انتشار یافت.

*** منابع**

۱. فصل‌نامه مترجم، گفت‌وگو با محمود کیانوش، شماره ۲۲-۲۱، بهار و تابستان ۱۳۷۵.
۲. کیانوش، محمود، شعر کودک در ایران، انتشارات آگاه، ۱۳۵۵.
۳. ماه‌نامه آموزش و پرورش، ویژه‌نامه معلم، ۱۳۵۷.
۴. پیک کودک، دوره ۱۳۵۴.

ارتباط سالم اعتماد‌ماندگار

ریحانه ایزدی

اما اکنون نیز که به دوران نوجوانی رسیده است لازم است به دنبال سبک‌های مؤثر تربیتی برای هدایت او باشیم. مسلم است که سبک‌های صرفاً بازدارنده و تحکیم‌آمیز در تربیت نوجوانان مؤثر نیستند. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که تلاش برای مهار بیش از حد نوجوان ممکن است نتیجه عکس بدهد و دقیقاً به تقویت رفتارهایی در او بینجامد که قصد حذف یا اصلاح آن‌ها را داشته‌ایم. هر چه کودکان بزرگ‌تر شوند هدایت و رهبری آن‌ها در مسیر صحیح مشکل‌تر می‌شود.

نیروی نوجوانی مانند نیروی جاذبه زمین است؛ یعنی کار کردن در جهت موافق با آن بسیار آسان‌تر از کار کردن در خلاف جهت آن است. نوجوانان نیاز دارند احساس آزادی کنند و شخصیت خود را بروز دهند؛ و این امری طبیعی و صحیح است. افراد بالغی که می‌کوشند با سخت‌گیری و تحکیم نوجوانان را تربیت کنند، در حال کار علیه جاذبه زمین هستند. بزرگ‌سالان غالباً معتقدند نقش یا مسئولیت آن‌ها این است که نوجوانان را با تحکیم تربیت کنند. اما واقعیت این است که اگر کسی خودش نخواهد، هدایت کردن او به هر راهی غیرممکن خواهد بود. ما می‌توانیم کسی را تهدید کنیم، به او رشوه یا پاداش دهیم، از او خواهش کنیم، و یا احساس گناه و شرمندگی در او ایجاد کنیم تا کاری را که ما فکر می‌کنیم بهترین است انجام دهد، اما این کار موقت است. در امر تربیت، تنها راه تحت تأثیر قرار دادن رفتار شخص، به‌ویژه اگر نوجوان باشد، این است که او به‌طور آگاهانه و آزاد تحت تأثیر قرار گیرد.

عده‌ای معتقدند عبور از دوره نوجوانی برای بسیاری از نوجوانان، و نیز عبور دادن نوجوانان از این مرحله، برای بسیاری از کسانی که تعلیم و تربیت نوجوانان را بر عهده دارند، اعم از والدین و مربیان، مانند عبور از میدان جنگ یا حضور در این میدان است. نظر دیگری می‌گوید ما انسان‌ها دوبار متولد می‌شویم؛ یک بار از مادر و بار دیگر در مرحله بلوغ در دوره نوجوانی، با این تفاوت که تولد دوم هم برای خودمان سخت‌تر است و هم برای اطرافیانمان.

با هر عینکی، یا از هر زاویه‌ای به نوجوانی نگاه کنیم، یک اصل مسلم را نمی‌توان نادیده گرفت و آن اینکه نوجوانی بخش مهمی از فرایند خودشناسی هر فرد است. در این دوران نوجوان سعی می‌کند خود را بشناسد و از والدین و حتی از دوستان و آشنایان خود مستقل شود. شاید پدر و مادری از روند استقلال‌طلبی نوجوانان خود آگاه نباشند یا دوران نوجوانی خودشان را به یاد نیاورند و لذا رفتار متمرّدانه فرزند نوجوان خود را جزئی از شخصیت پایدار او بدانند و به این باور برسند که همه چیز از دستشان خارج شده است و اگر پیشتر بر او بیشتر نظارت می‌کردند، حالا این‌قدر بدرفتاری نمی‌کرد و مرتکب اشتباه‌های احمقانه‌ای که می‌تواند به شدت زندگی و آینده‌اش را تحت تأثیر قرار دهد نمی‌شد اما این پندار چندان صحیح به نظر نمی‌رسد.

درست است که چگونگی تربیت کودک ما بر کیفیت عبور او از دوران نوجوانی تأثیر دارد و برای اینکه نوجوان دوره آرامی را بگذراند لازم است در کودکی او به سبک‌های سالم تربیتی مجهز شویم،

چرا تحکم بر نوجوانان اثری ندارد؟

بزرگسالانی که به دنبال تربیت و هدایت نوجوانان هستند نیتشان خیر است. اما بسیاری از آن‌ها فکر می‌کنند نوجوان با سخت‌گیری و تحکم و احیاناً تنبیه امنیت بیشتری خواهد داشت، بهتر رفتار خواهد کرد و کمتر آسیب خواهد دید یا تصمیم‌های کورکورانه نخواهد گرفت.

بدیهی است که سخت‌گیری و تنبیه در کوتاه‌مدت مانع بروز یک رفتار یا قطع آن می‌شود. اما اگر پیامدهای بلندمدت این روش‌ها را بررسی کنیم، به این نتیجه می‌رسیم که رسیدن به این موفقیت کوتاه‌مدت به شکست بزرگ‌تری که در پی خواهد داشت و بلندمدت خواهد بود نمی‌آرزد. کودکان و نوجوانانی که با روش‌های تربیتی تحکم‌آمیز، سخت‌گیرانه و تنبیهی بزرگ می‌شوند دیر یا زود به چنین باورهایی می‌رسند:

۱. اگر زور و قدرت داشته باشی، حق انجام هر کاری را داری؛
۲. وظیفه‌ام را انجام نمی‌دهم، مگر پاداش ارزشمندی در کار باشد؛
۳. بزرگسالان قابل اعتماد نیستند؛
۴. اگر یک بار گیر افتادم، دفعه بعد باید بیشتر مراقب باشم؛
۵. هر چه می‌خواهد بشود، مهم نیست، من گوش نمی‌کنم؛
۶. بهتر است هر چه می‌گویند بگویم چشم!

تحکم نورزیدن به معنای

تسلیم شدن نیست!

اگر ما برای تعریف رفتارها و انتخاب‌های نوجوانان نکوشیم، در عمل امکان و قدرت بیشتری در چگونگی تربیت آنان به‌دست می‌آوریم. تنازع و درگیر شدن هر روزه با کسی که منش اصلی او اجتناب از اعمال نفوذ دیگران بر اوست باعث می‌شود هر دو طرف احساس دلسردی، خستگی، خشم، ناکامی، شرمساری و سرافکندگی کنند. باور داشته باشید یا نه، آنچه می‌توانید تحت اختیار داشته باشید، بیشتر از مواردی است که از اختیار شما خارج است. مثلاً در حالی که «رفتار نوجوان» چندان در اختیار شما نیست موارد زیر به اختیار خودتان است.

• تعیین انتظارات خودتان و اعلام آن‌ها به نوجوان؛
• مقدار فرصتی که به نوجوان می‌دهید تا انتظارات شما را برآورده کند؛

• تعیین پیامدهایی که در پی برآورده نشدن انتظاراتان رخ می‌دهد؛

• رفتار خودتان هنگام عصبانیت از سرپیچی نوجوان.

رفتار مناسب کدام است؟

همه ما می‌خواهیم سال‌های نوجوانی فرزندانمان به آرامی و بدون مشکل طی شود. از این‌رو در رویای خود فضایی را تصور می‌کنیم که نوجوان می‌نشیند و آزادانه درباره مشکلات و نگرانی‌های خود با ما یا با معلم‌ان خود گفت‌وگو می‌کند و تجسم می‌کنیم که رابطه محبت‌آمیزی بین ما و نوجوانمان وجود دارد. اما واقعیتی که وجود دارد، نوجوانی است مرموز، ساکت و ظاهراً از دست دنیا عصبانی. چگونه یاد می‌گیرید که به نوجوانانتان اعتماد کنید، بدون اینکه کنترل‌کننده‌ای باشید که بیشتر نوجوان را دور می‌کند؟

پیش از اقدام به تربیت نوجوانان، لازم است بیاموزیم چگونه به آن‌ها اعتماد کنیم بدین معنا که مثلاً بدانیم تا نوجوان اشتباه نکند، چیزی یاد نخواهد گرفت. یا اینکه درک کنیم اشتباهات کوچک می‌تواند به فرصت‌های یادگیری منجر شود و به نوجوان کمک کند از اشتباهات بزرگ‌تر دوری کنند. اعتمادسازی ضروری است. در ابتدای نوجوانی، لازم است به نوجوانان نشان دهیم که می‌توانند به ما اعتماد کنند و هنگامی که برایشان مشکلی بروز می‌کند نزد ما بیایند. اما باید یادمان باشد که قضاوت نکنیم و جای آن‌ها تصمیم نگیریم. وقتی نوجوان بداند که ما درباره او قضاوت نمی‌کنیم، کنترلش نمی‌کنیم یا به جایش تصمیم نمی‌گیریم، احتمال بیشتری دارد که در آینده هم به سراغ ما بیاید. این گونه است که ما اعتماد او را به‌دست می‌آوریم. وقتی اعتماد نوجوان را جلب کردیم، دیگر مجبور نیستیم او را به اصطلاح «تحت تعقیب» قرار دهیم. اینکه پیوسته به او بگوییم چه می‌کند و چه نمی‌کند بیشتر به مشکل می‌انجامد. تلاش برای ممانعت کسی از انجام کاری، باعث می‌شود او بیشتر مشتاق انجام آن بشود.

یک اصل مهم در ارتباط با نوجوانان این است که در حالی که ما می‌خواهیم بهترین دوست نوجوانمان باشیم، باید بزرگسال هم باشیم. رسیدن به تعادل بین این دو شاه‌کلید ارتباط با نوجوانان است.

وقتی نوجوان
بداند که ما
درباره او
قضاوت نمی‌کنیم،
کنترلش نمی‌کنیم
یا به جایش
تصمیم نمی‌گیریم،
احتمال بیشتری
دارد که در آینده
هم به سراغ ما
بیاید



پیشنهادهایی برای معلمان

✓ مقررات انضباطی مدرسه یا

آموزش و پرورش را به اطلاع دانش آموزان برسانید. برای دانش آموزان توضیح دهید که

تعیین یا تغییر مقررات در حوزه اختیارات معلم و دانش آموز نیست و آن‌ها تنها می‌توانند رفتار خود را طوری تغییر دهند که از عواقب نقض درامان بمانند. لذا فرایند حل مسئله و پیدا کردن راه حل، تلاشی است برای کمک به دانش آموزان تا مشمول مقرراتی چون احضار ولی، تعلیق و اخراج نشوند.

✓ مهارت تصمیم‌گیری را به آن‌ها

بیاموزید. یک بخش مهم از پرورش و آموزش نوجوانان، آموزش مهارت تصمیم‌گیری درست به آن‌هاست. لازم است نوجوانان یاد بگیرند که هر تصمیمی بگیرند - چه خوب و چه بد - پیامدهایی دارد. با آن‌ها درباره پیامدهای منفی و بلندمدتی که برخی رفتارها (مثل ترک تحصیل، پیوستن به اوباش و مصرف مواد) می‌توانند داشته باشند صحبت کنید.

لازم است همواره به‌خاطر داشته باشیم، صرف‌نظر از اینکه چقدر خوب نوجوان را آماده کرده‌ایم، او مرتکب اشتباه خواهد شد. اینکه نوجوان در اشتباه خود غرق شود و به بیراهه رود یا اینکه از اشتباه خود درس بگیرد و راه درست را بیابد، به تلقی و رفتار شما در قبال اشتباه بستگی دارد. اگر بزرگ‌سالی هستید که اشتباه را «افتضاح» تلقی می‌کند که باید سرکوب شود، بعید است بتوانید راهنمای خوبی برای نوجوانان باشید. اما اگر باور دارید که اشتباه‌ها فرصت‌های فوق‌العاده یادگیری هستند، آنگاه می‌توانید به نوجوان نشان دهید چگونه از اشتباه‌هایش درس بگیرد و مسئولانه و صادقانه درصدد جبران خطاهایش برآید.

بزرگ‌سالان می‌خواهند نوجوانان رشد کنند. نوجوانان هم می‌خواهند رشد کنند. هر دو طرف هدف یکسانی دارند، اما غالباً از راه‌های متضاد می‌کوشند که به این هدف برسند. یادتان باشد، محافظت بیش از حد و اعمال کنترل هرگز به نوجوانان کمک نمی‌کند که افرادی مسئول بار بیایند. نوجوانان زمانی می‌توانند یاد بگیرند چگونه امور زندگی خود را کنترل کنند که بزرگ‌سالان دست از کنترل زندگی آن‌ها بردارند.

✓ چشم‌انداز

داشته باشید.

اگر در آغاز راه مطمئن نباشید که

شما و دانش آموزان در یک جهت حرکت

می‌کنید، احتمالاً به هیچ‌جا نخواهید رسید، مگر با قدرت

تهدید و تطمیع. مثلاً این هدف که «می‌خواهیم امسال بهترین سال

تحصیلی برای ما باشد» می‌تواند شروع خوبی برای تعیین یک چشم‌انداز مشترک کلاسی باشد.

✓ قرارهای رفتاری بگذارید.

با مشارکت دانش آموزان خود اقدامات و برنامه‌هایی را پیشنهاد

کنید که شما را در مسیر رسیدن به چشم‌اندازتان یاری کند: «برای انجام تکالیف برنامه‌ریزی داشته

باشیم، ورزش کنیم، غذاهای سالم بخوریم، و آرامش و سکوت را در هنگام تدریس رعایت کنیم».

✓ قرارها بتان را بنویسید.

قرارهای مکتوب بیشتر قابل پیگیری هستند. برای هر دانش آموز

یک نسخه از قرارها را مانند یک بروشور چاپ کنید تا در زمان نیاز به آن مراجعه کند. یک نسخه

بزرگ‌تر را هم در کلاس نصب کنید.

✓ پیگیری کنید.

نوجوانان مذاکره‌کنندگان و به بازی گیرندگان ماهری هستند. آن‌ها در کشف

هر نشانه‌ای از ضعف در شما استادند. پس قرارها را پیگیری کنید و اولین کسی باشید که به قرارها

پای بند است. در عین قاطعیت منصف و با آنان همدل هم باشید. وقتی در حال تربیت و آموزش نوجوانان

هستید، اندکی همدلی رها تن را کوتاه می‌کند.

✓ دنبال راه‌حل باشید نه پیامد! حتماً

دانش آموزی خواهید داشت که یک یا چند قرار را نقض کند. نشستنی با او تشکیل دهید و قرارها

را بررسی کنید و از خودش بخواهید خود را درباره تک‌تک قرارها ارزیابی کند و قرارهایی را که از نظر

خودش و شما در رعایت آن‌ها امتیاز پایینی کسب می‌کند استخراج و به مسئله تبدیل کنید. سپس با

مشارکت خودش برای هر مسئله راه‌حلی بیابید و ۱۰ روز او را امتحان کنید. حضور والدین نیز در این جلسه می‌تواند مؤثر باشد.

نیروی نوجوانی

مانند نیروی

جاذبه زمین

است؛ یعنی

کار کردن در

جهت موافق

با آن بسیار

آسان‌تر از

کار کردن در

خلاف جهت

آن است.

نوجوانان نیاز

دارند احساس

آزادی کنند و

شخصیت خود را

بروز دهند؛

و این امری

طبیعی و صحیح

است

مجید عمیق

شکافتن ماجرای هسته‌ای

اکنون کشور ما در
ردیف کشورهای
دارای فناوری
انرژی هسته‌ای،
جزو شش کشور
دارای فناوری
چرخه کامل
سوخت هسته‌ای
و همین‌طور در
شمار یازده کشور
دارای
دانش هسته‌ای
است

انرژی در جهان صنعتی امروز یک عامل راهبردی است و بیشتر کشورهای جهان، به‌ویژه آن دسته از کشورهایی که در پی اعمال اراده و قدرت خود به سایر کشورها هستند، از همین زاویه به مقوله انرژی نگاه می‌کنند. یکی از بحران‌هایی که جهان آینده را تهدید می‌کند، بحران انرژی است. حیات ما انسان‌ها به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به منابع مختلف انرژی وابسته است، مثل منابع انرژی موسوم به سوخت‌های فسیلی نظیر نفت، گاز و زغال سنگ. این منابع پایان پذیر و تجدیدنپذیرند. هرچند از سایر منابع پایان‌ناپذیر انرژی نظیر انرژی‌های باد، آب، خورشید و امواج جزرومدی برای تولید برق استفاده می‌شود، اما میزان نیروی الکتریسته‌ای که از آن‌ها به‌دست می‌آید، بسیار ناچیز است. از این‌رو انرژی هسته‌ای یکی از پاک‌ترین و اقتصادی‌ترین منابع انرژی در جهان امروز به‌شمار می‌آید. البته این انرژی علاوه بر آنکه می‌تواند کمبود انرژی‌های قبلی را جبران کند، کاربردهای متعدد دیگری هم دارد و در صنایع کشاورزی، پزشکی، صنعت، کشف منابع آب‌های زیرزمینی، تولید رادیوداروها و کنترل نشت و ایمنی سدها، سنجش میزان خوردگی قطعات فلز، جلوگیری از آلودگی مواد غذایی، پروژه‌های اصلاح نژاد دامی، کشف عناصر نایاب معادن، تشخیص و درمان انواع سرطان‌ها و... کاربردهای گسترده‌ای دارد. بنابراین، برای رسیدن به استقلال واقعی در جهان امروز و مقابله کردن با زیاده‌خواهی‌های دولت‌های استکباری، باید به‌سمت تولید علم و فناوری رفت. جمهوری اسلامی ایران نیز توانسته است با درک ضرورت استفاده از این انرژی، در جهت دستیابی به تولید برق و همین‌طور به‌کارگیری انرژی هسته‌ای در امور پزشکی، صنعت و کشاورزی، به همت دانشمندان تلاشگر و ایثارگر، در این راه گام‌های بلندی بردارد و اکنون کشور ما در ردیف کشورهای دارای فناوری انرژی هسته‌ای، جزو شش کشور دارای فناوری چرخه کامل سوخت هسته‌ای و همین‌طور در شمار یازده کشور دارای دانش هسته‌ای است. در سال ۱۳۸۵، روز بیستم فروردین، در تقویم رسمی کشور ما، روز ملی فناوری هسته‌ای نامگذاری شد. از آن پس هر سال در این روز مراسمی در بزرگداشت این موضوع برگزار می‌شود. یکی از ویژگی‌های انرژی هسته‌ای در ایران بومی‌سازی این دانش است که شگفتی جهانیان را در پی داشته است.

در یک تقسیم‌بندی کلی، انرژی هسته‌ای به دو نوع نظامی و صلح‌آمیز تقسیم می‌شود. ایران در پی استفاده صلح‌آمیز از این انرژی است. با وجود این، در دو دهه گذشته همچنان با بهانه‌جویی‌های کشورهای غربی و ایالات متحده روبه‌رو شده است و آن‌ها برای جلوگیری از پیشرفت‌های ایران، با انواع فریبکاری‌ها درصد متوقف کردن این فرایند در کشور ما هستند.

شکافت هسته‌ای



در فرایند شکافت هسته‌ای، هسته اتم شکافته و به دو جزء تقسیم می‌شود. این کار با بمباران کردن هسته اتم به کمک اجزای تشکیل دهنده اش، یعنی نوترون‌ها، انجام می‌گیرد. هنگامی که هسته اتم اورانیوم در یک واکنش زنجیره‌ای متلاشی می‌شود، مقداری انرژی آزاد می‌گردد. برای شکافتن هسته اتم اورانیوم یک نوترون به هسته آن شلیک می‌شود؛ در نتیجه این فرایند، اتم مذکور به دو اتم کوچک‌تر تجزیه و تعدادی نوترون جدیدتر آزاد می‌شود که هر کدام به نوبه خود می‌توانند هسته‌های دیگری را تجزیه کنند. مجموع جرم اتم‌های کوچک‌تری که از شکافت اتم اورانیوم حاصل می‌شود، از کل جرم اولیه این اتم کمتر است و این یعنی مقداری از جرم اولیه ظاهراً ناپدید شده به انرژی تبدیل شده است. این انرژی به کمک رابطه « $E=mc^2$ » یعنی رابطه جرم و انرژی که نخستین بار آلبرت اینشتین مطرح کرد، قابل اندازه‌گیری است.

دانشمندان در اوایل دهه ۱۹۴۰م (در خلال جنگ جهانی دوم) به فناوری شکافت هسته‌ای دست یافتند و آمریکا نخستین بمب اتمی را ساخت. در آخرین روزهای جنگ جهانی دوم، آمریکا با فروانداختن دو بمب اتمی بر شهرهای هیروشیما و ناگازاکی ژاپن فاجعه‌ای عظیم را مرتکب شد که تأثیر دردناک آن بر جامعه بشری هنوز التیام نیافته است.

اورانیوم چیست؟



اورانیوم (U) به صورت دو ایزوتوپ مختلف « U_{235} » و « U_{238} » در طبیعت یافت می‌شود. این دو ایزوتوپ تعداد پروتون‌های یکسان دارند، اما تفاوتشان فقط در سه نوترون اضافه‌ای است که در هسته U_{238} وجود دارد. برای به دست آوردن بیشترین بازدهی در فرایند شکافت هسته‌ای، از اورانیوم U_{235} استفاده می‌شود که هسته آن به آسانی قابل شکافتن است. اما این ایزوتوپ به واسطه داشتن نیمه عمر کوتاه و فروپاشی سریع آن، در طبیعت بسیار کمیاب‌تر است، به طوری که از هر هزار اتم اورانیوم موجود در طبیعت فقط هفت اتم از نوع U_{235} و بقیه از نوع U_{238} است. لذا باید راهی برای به دست آوردن U_{235} یافت.

دانش هسته‌ای



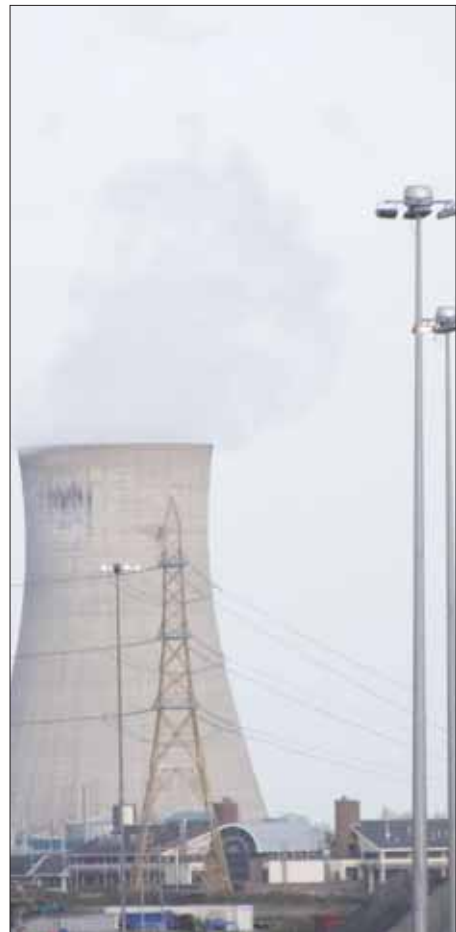
منظور از انرژی هسته‌ای آزاد کردن انرژی نهفته در هسته اتم عناصر پرتوزا مانند اورانیوم، پلوتونیوم و... است. در هسته اتم این عناصر منبع عظیمی از انرژی وجود دارد. این انرژی زمانی می‌تواند آزاد شود که اتم شکافته شود. برای شکافتن اتم دو روش وجود دارد:

گداخت یا هم‌جوشی هسته‌ای



در گداخت هسته‌ای، دو اتم چنان با یکدیگر در هم می‌آمیزند که یک اتم را تشکیل می‌دهند. از گداخت این اتم‌ها، انرژی عظیمی به صورت گرما آزاد می‌شود. این فرایندی است که فقط در خورشید و بعضی از ستارگان روی می‌دهد و یکی از شگفتی‌های آفرینش است.

در صنعت هم‌جوشی هسته‌ای ایزوتوپ‌های هیدروژن (دوتریوم و تریتیوم) را به اتم بزرگ‌تر هلیوم، که دومین عنصر سبک در جهان است، تبدیل می‌کنند. در خلال این فعل و انفعالات مقدار خارق‌العاده‌ای انرژی آزاد می‌شود. مقدار انرژی مصرفی سالانه همه مردم جهان معادل آن مقدار انرژی است که خورشید در یک ساعت تابش خود منتشر می‌کند. یعنی یک ساعت تابش خورشید معادل کل میزان انرژی است که به وسیله نیروگاه‌های سوخت فسیلی و نیروگاه‌های هسته‌ای جهان تولید می‌شود.





بازیافت اورانیوم

برای بازیافت اورانیوم از سوخت هسته‌ای مصرف شده، از عملیات بازفرآوری استفاده می‌شود که در نتیجه آن ۱ درصد پلوتونیوم، ۳ درصد ضایعات و ۹۶ درصد اورانیوم به دست می‌آید که دوباره می‌توان آن را در رآکتور مصرف کرد. در اینجا نکته مهمی وجود دارد و آن اینکه از پلوتونیوم در ساخت بمب اتمی هم استفاده می‌شود. اگر کشوری بخواهد اقدام به تولید بمب اتمی کند، تولید پلوتونیوم به کمک یک رآکتور هسته‌ای غیرنظامی از تهیه اورانیوم غنی شده آسان تر است.



کیک زرد چیست؟

سنگ معدن اورانیوم را پس از استخراج به صورت پودر آسیاب می‌کنند و سپس طی فعل و انفعالات شیمیایی به ماده جامد زردرنگی مشهور به کیک زرد تبدیل می‌کنند. دانشمندان برای به دست آوردن U_{235} از روش غنی‌سازی استفاده می‌کنند. برای این کار ابتدا کیک زرد را طی یک فرایند شیمیایی به صورت هگزا فلوروئید اورانیوم درمی‌آورند که پس از حرارت دادن به گاز تبدیل می‌شود. هدف از غنی‌سازی، تولید اورانیومی است که درصد بالایی از ایزوتوپ U_{235} را دارا باشد. اورانیوم به کار رفته در رآکتورهای هسته‌ای در حدود ۲ تا ۳ درصد غنی‌سازی شده است، یعنی حاوی همین درصد U_{235} است، در حالی که در ساخت بمب اتمی اورانیوم باید تا ۹۰ درصد غنی‌سازی شده باشد. برای غنی‌سازی از سانتریفوژها، یا دستگاه‌های چرخنده گریز از مرکز که به شکل متوازی (سری) به یکدیگر متصل‌اند استفاده می‌شود. بدین ترتیب گاز هگزا فلوروئید اورانیوم به داخل سیلندرهای سانتریفوژ دمیده می‌شود. بر اثر چرخش سانتریفوژ مولکول‌های سبک‌تر دارای U_{235} در بخش میانی سانتریفوژ و مولکول‌های سنگین‌تر U_{238} در پایین سانتریفوژ جمع می‌شوند. این عمل بارها تکرار می‌شود تا درجه خلوص اورانیوم غنی‌شده پی‌درپی افزایش یابد.

آژانس بین‌المللی انرژی اتمی

بحران‌های سیاسی که پس از جنگ جهانی دوم، در سطوح منطقه‌ای یا بین‌المللی، دامنگیر بسیاری از کشورها شد، لزوم خلع سلاح کشورهای هسته‌ای و متوقف شدن مسابقه تسلیحاتی را موجب شد. تلاش‌هایی در این راه انجام گرفت که مؤثرترین آن‌ها در ۲۹ ژوئن سال ۱۹۵۶م به ثمر نشست و آن تأسیس «آژانس بین‌المللی انرژی اتمی» (IAEA) برای ترویج استفاده صلح‌آمیز از انرژی هسته‌ای و جلوگیری از استفاده نظامی از آن بود.

این آژانس در سال ۱۹۶۸م «پیمان منع گسترش سلاح‌های هسته‌ای»^۲ را با نام (NPT) توسط مجمع عمومی سازمان ملل متحد به تصویب رساند که در سال ۱۹۷۰م لازم‌الاجرا شد. اکنون ۱۸۹ کشور عضو این پیمان هستند. در این میان، رژیم اشغالگر قدس، از امضای این پیمان همچنان سر باز می‌زند!

رآکتور هسته‌ای چیست؟

رآکتور هسته‌ای وسیله‌ای است که در آن فرایند شکافت هسته‌ای به تدریج و به صورت مهارشده انجام می‌گیرد. انرژی گرمایی به دست آمده از این طریق، برای به جوش آوردن و بخار کردن آب و در نتیجه به گردش درآوردن توربین‌های بخار که مولدهای برق را به کار می‌اندازند استفاده می‌شود. در رآکتور اورانیوم غنی شده را که قبلاً به صورت قرص‌هایی درآمده است روی هم قرار می‌دهند که به آن میله سوخت می‌گویند. در نیروگاه‌های هسته‌ای، برای خنک نگاه داشتن هسته رآکتور، یعنی محلی که شکافت هسته‌ای روی می‌دهد، از فلز مایع سدیم یا گاز یا آب استفاده می‌شود. همچنین، برای تنظیم و کنترل فرایند شکافت هسته‌ای در رآکتور، از میله‌های کنترل‌کننده که از جنس عنصر کادمیوم یا ماده گرافیت هستند استفاده می‌شود. این میله‌ها با جذب کردن نوترون‌های آزاد در داخل رآکتور، از تسریع واکنش‌های زنجیره‌ای جلوگیری می‌کنند.



* پی‌نوشت

1. IAEA: International Atomic Energy Agency
2. NPT: Non Proliferation Treaty



شایستگی‌های معلمان ژاپنی

دکتر نیره شاه‌محمدی

از مهم‌ترین مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت این کشور است. بر همین اساس است که ژاپنی‌ها معتقدند «شایستگی هر نظام آموزشی، به اندازه شایستگی معلمان آن است». به عبارت دیگر، به نظر آن‌ها، موفق شدن و نشدن در ایجاد تحول در نظام‌های آموزشی، به توانمندی‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان وابسته است، چون مجریان اصلی برنامه‌ها معلمان هستند (بند هفتم/از فصل دوم بیانیه ارزش‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ما نیز به نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت‌کننده و اسوای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی اشاره دارد). به همین دلیل، امروزه احراز شغل معلمی در ژاپن بسیار دشوار است و کسانی می‌توانند به این جایگاه مهم اجتماعی دست یابند که از کفایت و صلاحیت کافی برخوردار باشند. چنین افرادی نسبت به شغل آموزشی خود احساس تعلق، تعهد و مسئولیت می‌کنند و خودشان را وقف آن می‌کنند. می‌توان گفت، تغییرات کیفی در جامعه ژاپنی نتیجه استفاده از متخصصان آموزشی است. توجه به جذب معلمان با کفایت در ژاپن از سال ۱۹۷۰م آغاز شد و به عنوان یک الگو مورد توجه بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته مانند آمریکا

ژاپن کشوری فاقد منابع طبیعی است و اقتصاد آن بر سرمایه انسانی، فناوری پیشرفته و تولید کالا و خدمات با کیفیت مبتنی است. از این رو، کیفیت نظام آموزشی هم برای این کشور بسیار مهم تلقی می‌شود. ژاپن نظام آموزشی متمرکز و مبتنی بر شایسته‌سالاری دارد و وزارت آموزش و پرورش آن در زمینه برنامه درسی و استانداردهای آموزشی تصمیم می‌گیرد. امروزه شرایط حاکم بر نظام آموزش و پرورش ژاپن اصلاح‌طلبانه است. بیشتر این اصلاحات هم شامل سازمان‌دهی نظام مدرسه، تجربیات و تمرینات کلاسی، ارزش‌دهی به حرفه‌گرایی و مهارت‌آموزی است. درخواست‌های زیادی نیز برای تمرکززدایی و تفویض اختیارات به مدیر مدرسه، برای طراحی برنامه درسی و دادن قدرت تصمیم‌گیری وجود دارد (در ایران نیز، در فصل چهارم/از بخش چشم‌انداز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به نقش مدرسه به عنوان برخوردار از قدرت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی در حوزه‌های عملیاتی در چارچوب سیاست‌های محلی، منطقه‌ای و ملی اشاره شده است).

جهانی شدن و انقلاب در فناوری‌های اطلاعاتی به‌طور فزاینده‌ای بر نظام آموزش و پرورش ژاپن تأثیر گذاشته است. از این رو، جذب و تربیت معلمان کارآمد

هر معلم لازم است بتواند با دانش‌آموزان دارای توانمندی‌های متفاوت، با توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها، ارتباط برقرار کند، با دیگران همکاری و روابط مثبت انسانی برقرار سازد



در ژاپن معلمی به مهارت‌ها و دانش فراوانی نیاز دارد؛ مهارت‌هایی که به توانمندی فردی برای انتقال دانش محدود نمی‌شوند

و کارورزی دانش‌جو معلمان در کنار تربیت معلم و بررسی نظریات جدید تعلیم و تربیت تأکید دارد). پس از یک هفته، اگر ارزیابی از کار این معلمان تازه‌کار خوب باشد، موفق به دریافت گواهی‌نامه‌ای می‌شوند که اعتبار آن ۱۰ سال است و با احراز آن می‌توانند به کار معلمی بپردازند. اگر جای خالی برای ورود به شغل معلمی وجود نداشته باشد، علاقه‌مندان می‌توانند به درس خود در دوره کارشناسی ارشد ادامه دهند و به‌طور هم‌زمان در صورت ایجاد زمینه شغلی وارد حرفه معلمی نیز بشوند.

معلمان تازه‌کار، بعد از اشتغال لازم است در برنامه‌های آموزشی متعددی که برای آن‌ها تدوین شده است، نام‌نویسی کنند. این دوره‌ها را وزارت آموزش و پرورش یا هیئت مدیره محلی آموزش و پرورش برگزار می‌کنند و شرکت در آن‌ها دریافت سه نوع گواهی‌نامه را برای معلمان در پی دارد:

۱) مدرک پیشرفته که به دارندگان مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر اعطا می‌شود؛

۲) مدرک سطح اول که برای دارندگان مدرک تحصیلی کارشناسی و بالاتر اعطا می‌شود؛

۳) مدرک سطح دوم که مدرکی موقتی است تا ۱۵ سال اعتبار دارد و به دارندگان مدرک تحصیلی دانشگاهی زیر کارشناسی اعطا می‌شود.

علاوه بر این سه مدرک، دو نوع مدرک دیگر نیز وجود دارد:

۱) مدرک عمومی که عنوان خاصی ندارد و برای معلمان ابتدایی است؛

۲) مدرک با موضوع خاص (مثل فیزیک و شیمی) که برای تمامی معلمان متوسطه ضروری است.

پیش‌نیازهای دریافت این مدارک، کسب استانداردها و شایستگی‌هایی در حرفه معلمی است که وزارت آموزش و پرورش تعیین می‌کند (راهکار ۴-۱۵ از هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز بر جذب و تربیت معلمان مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس درس‌های علوم/انسانی، دانش‌افزایی مستمر معلمان در حین خدمت و ارتقای شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی آن‌ها تأکید می‌کند).

در ژاپن، شایستگی‌ها و صلاحیت‌ها، شامل چهار حوزه می‌شود: صلاحیت یادگیری، صلاحیت اجتماعی، صلاحیت آموزشی و صلاحیت فناورانه.

صلاحیت یادگیری

این صلاحیت به تمایل معلم به آموزش نوآورانه و بهبود اثربخشی آموزش اشاره دارد. معلم لازم است بداند چگونه باید یاد بگیرد، چگونه برای رفع نیازها و

نیز قرار گرفت. این کشور از ابتدای دهه ۱۹۸۰م اصلاحات آموزشی گسترده‌ای را شروع کرد که هنوز هم ادامه دارد و مدارس دولتی و معلمان را مورد توجه قرار می‌دهد (هدف عملیاتی ۱۱ سند تحول بنیادین جمهوری اسلامی ایران بر بازمهندسی سیاست‌ها و بازتنظیم اصول حاکم بر برنامه درسی تربیت معلم، با تأکید بر کارورزی و انطباق سطح شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی و جهانی با مقتضیات الگوی برنامه درسی در نظام تعلیم و تربیت و طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش تأکید دارد).

بخش وسیعی از این اصلاحات به جذب، تربیت و ارتقای معلمان مربوط است (راهکار ۴-۱۱ از هدف‌های عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ما نیز بر ایجاد نظام ارزیابی صلاحیت معلمان شامل شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی، انقبالی، حرفه‌ای و تخصصی، و ارزشیابی متناسب با مبانی و اهداف سند تحول راهبردی تأکید می‌کند).

در ژاپن گزینش معلمان برای مدارس استان و شهرستان، از مسئولیت‌های شورای آموزش و پرورش استان است. در مدارس خصوصی، مدیران یا شوراهای ویژه مدرسه انتخاب معلمان را برعهده دارند. متقاضیان شغل معلمی باید از دانشگاهی با برنامه‌های تربیت معلم، که از طرف وزارت آموزش و پرورش نیز به رسمیت شناخته شده باشد، فارغ‌التحصیل شده باشند. پس از دارا بودن مدرک تحصیلی، که اولین شرط ورود به حرفه معلمی است، دومین شرط توفیق در امتحان تعیین صلاحیت حرفه‌ای است که هیئت آموزش و پرورش ایالت و شهرداری‌ها آن را برگزار می‌کنند. به سبب تعداد زیاد داوطلبان، انتخاب معلم براساس نتایج آزمون‌های علمی، مصاحبه‌ها و سنجش توانایی‌های کاری داوطلبان انجام می‌شود. آزمون کتبی شامل بخش‌های مختلفی مانند نظریه‌های آموزشی، روش‌ها، روان‌شناسی آموزشی، راهنمایی دانش‌آموزان و مشاوره، دانش موضوعی، قوانین و مقررات آموزش و پرورش، مدیریت آموزشی، مدیریت مدرسه و فرهنگ عام مدرسه است. به این طریق، اطلاعات عمومی داوطلب و شایستگی‌های حرفه‌ای او در زمینه روش‌های تدریس و سایر توانایی‌های تخصصی ارزشیابی می‌شود.

افرادی که در آزمون کتبی قبول می‌شوند لازم است دوره‌ای یک هفته‌ای را در یک مدرسه بگذرانند و معلمان آن مدرسه آن‌ها را ارزیابی کنند (راهکار ۸-۱۱ از هدف‌های عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ما نیز به برنامه‌ریزی برای کارآموزی

صلا‌حیت فناوریانه

این صلا‌حیت برای نوآوری و خلاقیت معلم در کلاس درس، بسیار مهم است؛ زیرا معلم با ادغام فناوری‌های مدرن آموزشی در فرایند آموزش می‌تواند به ارتقای استدلال، تحریک تفکر انتقادی، تخیل و درک عمیق‌تر دانش‌آموزان از موضوع درسی کمک کند. در جامعه کنونی، برای معلمان بسیار مهم است که بتوانند در میان انبوه اطلاعات موجود در اینترنت، اطلاعات لازم را بیابند و از اطلاعات و منابع متعدد به‌طور مؤثر برای حل مشکلات آموزشی استفاده کنند (هدف عملیاتی ۱۷ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ما نیز به ارتقای کیفیت فرایند تعلیم و تربیت با تکیه بر استفاده هوشمندانه از فناوری‌های نوین اشاره می‌کند).

با عنایت به صلا‌حیت‌های بیان شده، در ژاپن معلمان همواره در معرض فرهنگ ارزیابی، بازرسی و ممیزی قرار دارند. معلمانی که شایستگی‌های در نظر گرفته شده را نداشته باشند، لازم است دوره‌های آموزشی خاصی را بگذرانند و اگر باز هم به شایستگی‌های مورد نظر دست پیدا نکنند از شغل معلمی اخراج خواهند شد. ارزشیابی معلمان نیز با عنایت به شایستگی‌ها، از نوع ارزشیابی مبتنی بر عملکرد است. این آموزش‌ها با فرهنگ مشارکت معلمان و راهبردهای آموزشی پروژه‌محور ارتباط تنگاتنگی دارد و چندبعدی، ادامه‌دار و نظام‌دار است. آموزش معلمان در ژاپن به‌صورت آموزش حین کار است. اتاق معلمان در مدرسه‌های ژاپن به‌نحوی طراحی شده است که تسهیلات لازم را برای تشریک مساعی آنان با دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. این فضا به ایجاد فرهنگ مشارکت برای آموزش و بحث و گفت‌وگو درباره تجربیات آموزشی با هم‌گروهی‌ها و همکاران کمک می‌کند.

ضمن اینکه کلیه معلمان به‌طور مستمر از آموزش‌های ضمن خدمت در خانه، مدرسه، اداره آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها، مؤسسات ملی آموزش و پرورش و دوره‌های کوتاه‌مدت اعزام به خارج بهره‌مند می‌شوند (راهکار ۴-۱۵ از هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ما نیز بر جذب و تربیت معلمان مستعد، آگاه و متعهد برای تدریس درس‌های علوم انسانی، دانش‌افزایی مستمر در حین خدمت و ارتقای شأن و منزلت فرهنگی و اجتماعی آن‌ها تأکید می‌کند).

آموزش‌های ضمن خدمت و شرکت در دوره‌های آموزشی دانشگاه‌های تربیت معلم این امکان را به معلمان شاغل می‌دهد تا گواهی‌نامه درجه دو خود را به گواهی‌نامه درجه یک تبدیل کنند.

مشکلات آموزشی خود تحقیق، بررسی و مطالعه کند، همواره برای یادگیری آماده باشد و در برابر توسعه حرفه‌ای خود احساس مسئولیت کند. همچنین باید خودآنگیخته باشد، به کار گروهی علاقه نشان دهد، توانایی ارزیابی پیشرفت کار در حوزه خود را داشته باشد و با بررسی محتوای آموزشی اهمیت آنچه را که باید آموزش دهد کشف کند.

صلا‌حیت اجتماعی

به لحاظ صلا‌حیت اجتماعی، هر معلم لازم است بتواند با دانش‌آموزان دارای توانمندی‌های متفاوت، با توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها، ارتباط برقرار کند، با دیگران همکاری و روابط مثبت انسانی برقرار سازد، پیچیدگی‌ها و ابهامات در یادگیری دانش‌آموزان را تحمل کند و با چالش‌های آموزشی پیش روی خود روبه‌رو شود. به‌علاوه باید، قبل از موعد مقرر، کاری را رها نکند، به ارائه مشاوره تحصیلی و ایجاد ارتباط با خانواده و جامعه بپردازد و نه تنها به انتقال دانش بپردازد، بلکه مهارت‌های پایه اجتماعی دانش‌آموزان را نیز ارتقا دهد.

صلا‌حیت آموزشی

نظام آموزشی ژاپن دانش‌آموز محور است، لذا این سؤال که تا چه اندازه باید به دانش‌آموزان آموزش داد و چه مهارت‌هایی را باید در آن‌ها ایجاد کرد، همواره در بین مسئولان آموزش و پرورش مطرح است. در ژاپن معلمی به مهارت‌ها و دانش فراوانی نیاز دارد؛ مهارت‌هایی که به توانمندی فردی برای انتقال دانش محدود نمی‌شوند. معلم باید از مفهوم نوآوری در آموزش و پرورش به‌خوبی آگاه باشد، بتواند یادگیری دانش‌آموزان را براساس اصول آموزش و یادگیری نوآورانه هدایت کند، اشتیاق بسیاری برای حرفه معلمی داشته باشد، نسبت به موضوع تدریس خود، اصول آموزش و پرورش و روان‌شناسی یادگیری دانش غنی داشته باشد، توانایی یکپارچه‌سازی آن‌ها از طریق روش تدریس خود را دارا باشد، به رشد دانش‌آموزان کمک کند، مهارت‌های آموزشی و شیوه‌های نظارت و ارزشیابی آموزش و رشد دانش همه‌جانبه دانش‌آموزان، چگونگی برنامه درسی و محتوای آن، شیوه‌های کار گروهی و برقراری ارتباط و روش‌های حل مسئله را بداند و همچنین با مهارت‌های راهنمایی و هدایت دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، شناخت دانش‌آموز، راهبردهای آموزشی، انواع محیط یادگیری، برنامه‌ریزی آموزشی و آموزش یکپارچه آشنا باشد.



* منابع

۱. سرکارآرانی، محمد رضا. اصلاحات آموزشی و مدرن‌سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن. انتشارات روزنگار، تهران، ۱۳۸۲.
2. Fujita, Hidenori (2013). Qualification of the Teaching Force in Japan, International Christian University.
3. Fukumoto, Kinichi (2013). The Development of Teachers' Competency Standards in Japan, Hyogo University of Teacher Education, Japan.
4. Zhu C., Wang D., Cai Y. H. & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41 (1), 9-27.

عاطفه‌ای که حرف داشت

صدیقه حاجی حسینی
معاون آموزشی مدرسه ابتدایی
منطقه ۲ تهران

افراد معتاد و ولگرد در آنجا زیاد رفت و آمد می‌کنند. چند وقتی است پسر جوانی که قیافه‌ای بدشکل و ترسناک دارد و به نظر می‌رسد معتاد باشد، سر را هم را می‌گیرد، با چاقو تهدید می‌کند و از من پول می‌خواهد. هرچه التماس می‌کنم که من پول ندارم، قبول نمی‌کند. می‌گوید من این حرف‌ها سرم نمی‌شود. هرطور شده برایم پول بیاور وگرنه تو را با چاقو خواهیم زد. من هم مجبور شده‌ام چند بار از کیف بچه‌ها پول بردارم.»

عاطفه در این هنگام به شدت و با صدای بلند گریه کرد. التماس می‌کرد به کسی چیزی نگویم. به او اطمینان دادم که با کسی در این باره صحبت نمی‌کنم. بعد هم پرسیدم، چرا خانواده‌اش را در جریان نگذاشته است. عاطفه گفت پدرم از صبح تا آخر شب کار می‌کند و نمی‌تواند مرا همراهی کند. مادرم بچه کوچک دارد و مریض هم هست. به او گفتم با دوستان به منزل برو. گفت: خانه‌مان خیلی دور است و هیچ‌کدام از دوستانم نزدیک خانه ما نیستند. نمی‌دانم چه کار کنم. چند بار تصمیم گرفتم دیگر به مدرسه نیایم، ولی نشد.

بعد از شنیدن حرف‌های عاطفه به شدت تحت تأثیر قرار گرفتم و دنبال راه چاره گشتم. موضوع را با مدیر در میان گذاشتم. پس از کلی فکر کردن، بالاخره به این نتیجه رسیدیم که بدون اینکه مسئله دزدی را بین دیگران مطرح کنیم، با همکاران مبلغی جمع‌آوری کنیم و مدت زمان باقی‌مانده تا آخر سال را برای عاطفه سرویس بگیریم تا او بتواند با خیال راحت و آسوده به مدرسه بیاید.

دانش‌آموزان کلاس را برمی‌دارد. برای رفع مشکل عاطفه تصمیم گرفتیم با چند نفر در این زمینه مشورت کنیم و اطلاعاتی را درباره زندگی او به دست بیاوریم. پرونده تحصیلی او را خواندم و به جمع‌آوری اطلاعات از محل زندگی او پرداختم. از دوستان نزدیکش هم پرس و جو کردم. مشخص شد عاطفه با ۱۲ سال سن، فرزند دوم خانواده‌ای است که در خانه‌ای اجاره‌ای، کوچک، نمناک و قدیمی زندگی می‌کنند. پدر وی کارگری است با سواد در حد ابتدایی و مادرش هم بی‌سواد و خانه‌دار است. پدر با درآمد کارگری زندگی هشت نفر عائله را به سختی ولی شرافتمندانه می‌گذراند. به گفته دوستانش، عاطفه دختری است کم‌حرف و متین که آزارش به کسی نمی‌رسد، ولی چند وقتی است کمتر حرف می‌زند، در خودش فرو رفته و ارتباطش با دوستان کم شده است. همچنین طبق اظهارات کارکنان مدرسه، در مدت شش سالی که عاطفه دانش‌آموز این مدرسه بوده، هیچ مورد خلافی از وی گزارش نشده است. بنابراین، این کار عاطفه یا به علت کمبود وسایل و امکانات کافی است یا علت خاص دیگری دارد. ابتدا سعی کردم بدون اینکه کسی متوجه شود از خود عاطفه علت را جویا شوم. بنابراین، محل خلوتی از مدرسه را در زمانی معین انتخاب کردم و با خونسردی و آرامش موضوع را به او گفتم. از او خواستم مرا دوست خود بداند و واقعیت را بگوید تا بتوانم کمکش کنم. او نیز بدون هیچ مقاومتی، در حالی که اشک در چشمانش جمع شده بود، با ترس و لرز گفت: «خانه ما آن طرف دره است. مسیر خانه‌مان هم بسیار دور و خلوت است و

بسیاری از ما در طول سال‌ها خدمت خود بارها به دانش‌آموزانی برخورده‌ایم که در کلاس، دست به دزدی از وسایل دیگران یا برداشتن وسایل دوستان خود می‌زنند. رفتار هر کدام از ما با چنین دانش‌آموزانی چگونه بوده است؟ آیا نسبت به رفتار زشت آن‌ها، درست رفتار کرده‌ایم؟ آیا پیگیر این عمل آن‌ها بوده‌ایم و آن را ریشه‌یابی کرده‌ایم؟

دزدی برخی از بچه‌ها درواقع فریاد کمک‌خواهی آن‌ها برای رهایی از آزارهای روحی و جسمی محیطشان است؛ بنابراین نشانه‌ای است که ما را به طرف مشکل اصلی هدایت می‌کند. گاهی وقت‌ها بچه‌ها چیزی را می‌دزدند که آرزو دارند داشته باشند، اما به دلیل مشکل مالی نمی‌توانند آن را تهیه کنند. علت دزدی فرزندان هرچه که باشد، والدین باید اول ریشه مشکل را شناسایی کنند و بکوشند آن را از بین ببرند.

در نهایت، دزدی برای برخی از نوجوانان راهی برای یابیگری و اعتراض به وضع موجود است. البته دلایل پیچیده‌تری هم برای دزدی کودکان و نوجوانان وجود دارد. مثل قرار داشتن در شرایط اضطراب در خانه، مدرسه، محله، و یا در گروه دوستان. چند روزی بود که از دانش‌آموزان کلاس ششم گزارش می‌رسید پول‌های داخل کیفشان ناپدید می‌شود. با شکایت آن‌ها بر آن شدم به‌طور مخفیانه در پی کشف موضوع برآیم. قرار شد این کار با همکاری و تلاش همکاران و زیر نظر گرفتن همه دانش‌آموزان در ساعات تفریح انجام شود. بالاخره با تلاش‌ها و بررسی دوربین‌های مدرسه، مشخص شد دانش‌آموزی به نام عاطفه دست به این کار می‌زند و وسایل

موزه ایران باستان

شیوا پروین
عکاس: داود زرین گام



↑ انواع سر پیکان و خنجر مفرغی، لرستان،
هزاره اول پیش از میلاد
← سنگ نبشته خشایار شاه، کتیبه دیوان به
زبان پارسی باستان، قرن پنجم پیش از میلاد
↓ ظرف سفالی ترکیبی، کلورز - گیلان،
هزاره اول پیش از میلاد

گذر از طاق کسرای به جا مانده از شهر تیسفون، دست به دست شدن ادوار و روزگاران را در ذهن زنده می سازد. هر دوران میراثش را به روزگار پس از خود سپرد و سپری شد. پیش از حضور اعداد ملموس در پیکره تقویم، هزاره های پیش از روز شماری ها، کهنه زمانی که آدمی را هیبتی درشت نما بود، با آن همه هیجی که داشت، تفکر تراشیدن را از دیده هایش آموخت. تراشه ها و ساطورها، ابزارهای روزمرگی اش شدند برای بقا. اشتهای زیبایی و زیبایی شناسی که از ازل بشر را همراه و هم پا بود، به سند طرح و نقش بر باقی مانده های روزگار مستند است.

حُب پرستش و حضوری ماورای توان انسان از هزاره ها پیش، پیکرک ها را تراشید و هر کدام به شمایی گویای آشکار خواسته ها شدند؛ الهه های زیبایی، زایش، قدرت و عشق.

حیات ذهن آدمی فراگستر بود که این گونه دست به کار آفرینش شد. دوران پشت دوران سپری شد تا گاه هخامنشیان آمد؛ مردمانی فرهیخته و بلند اندیشه و به گواه کتیبه ها همیشه متبسم. رد پای روزگار آرامشان را پرشکوه و زیبا بر پاسارگاد و تخت جمشید به ثبت رساندند. یکتا پرستانی که خدای آفریننده زمین و آسمان را تکریم کردند؛ «آنکه مرد را آفرید، آنکه شادی پربرکت را برای مرد آفرید».

در چوبی رو به راه های پرتدد و پرماشین، آن سوی دیواری نه چندان پوشاننده، باز می شود. بلوایی برای زندگی برپاست. ذهن کماکان درگیر سکوت هزاره هاست. بلندای سنگین در، پشت سر، با صدای بی صدای تاریخ ها که بسته می شود، نازکای پیوند با مردمان بابصیرت پارینه ها قطع می شود؛ همانان که با همه هیچ های دور، میدعان بی بدیل بودند، در برابر اینان که با همه داشته های نزدیک، به اسرافاند و مصرف.



موزه ایران باستان

← نشانی: تهران، خیابان امام خمینی (ره)، ابتدای خیابان سی تیر

← تلفن: ۰۲۱-۶۶۷۰۲۰۶۱-۶

← وبگاه: www.nationalmuseumofiran.ir



↑ ظرف سفالی پایه‌دار، شهر سوخته، سیستان و بلوچستان، اواخر نیمه دوم هزاره سوم پیش از میلاد، کهن‌ترین نمونه تصویری حرکت و انیمیشن از دوران باستان

→ پلاک مفرغی با نقش
قهرمان افسانه‌ای، آذربایجان،
هزاره یکم پیش از میلاد



↑ چرخ سفالگری، پردیس، تهران،
هزاره پنجم پیش از میلاد



* پی‌نوشت

۱. ترجمه بخش آغازین

سنگ‌نبشته خشایارشا

از تخت جمشید،

سده پنجم پیش از میلاد.

رمز جدول را، به همراه نام و نام خانوادگی و شماره تماس خود،
به این نشانی بفرستید:
moallem@roshdmag.ir
برای ارسال جواب هر شماره از جدول، تا پایان ماه بعد فرصت دارید.

طراح: غلامحسین باغبان

رمز	مدرسه فرصت خوبی برای آموختن این ارزش است. از مهم ترین اهداف آموزش و پرورش، آشناکردن... است.	هر لنگه در و پنجره	مناسبت ۲۰ فروردین روز ملی...	شایعه از اصول دین	جد پیلایر (ص) بله روسی	به دور افکندن	شاه کلید ارتباط با نوجوانان تعادل بین... است.
۱			گرافیک	۱		۶	
۲		۳	فقر هادی		میل به غذا		۲۹
۳	مشغول حل آن هستید				مشاهده کردن		
۴	جمله				عامل بازدارنده		
۵			توانایی خواندن و نوشتن		تکنیکی		
۶		۱۲	گرم خارجی		نام مردانه فرنگی		
۷	حشره چسبیده		صف و رسته		استها		
۸	مانند		تا نگرید طفل کی نوشد؟				
۹	ساکنان محل			۲۰	۵	شهری در کرمان مساوات	۷
۱۰	بیدار و آگاه			تصف قیمت			
۱۱	نیرومند	۴	۳۱	امر آوردن			
۱۲			سوره زنان		ملحد		
۱۳			گرم و سوزان		کتابی از ابن سینا گلی سفید و معطر	۲۲	
۱۴			از مخلفات سفره		نوعی یقه		
۱۵	شوخی		لکام		آرایش		
۱۶	وارسته			نت	افسرده و غمگین		۲۸
۱۷	رودها			داروی همه فن حریف			
۱۸	باد شرق	۸		راهی برای موفقیت مالی	۱۹		۹
۱۹			شهری در اردبیل		چاکسی است؟		
۲۰	فکر تو		روستا		دفاع فوتبال	۲۴	
۲۱	بی نقش و نگار	۱۰		بردیبار	نوعی شیرینی		
۲۲			من و تو	۲۲	سرانیده		
۲۳			سند		لیاس بلند و سنگین		
۲۴	۲۶	۱۷	بانگ درندگان	۱۱	سلاح ورزشی		
۲۵	شهر مذهبی		فیلسوف انگلیسی		وینامین اعتقاد خون		نیروی عظیم و کارساز در آموزش و پرورش
۲۶	بلند و طولانی		مخترع کنسرو				
۲۷					هدایتگر نسل فرداست	۲	
۲۸	راهنمای بومی کوهنوردان اهل نیال			حرف خطاب	۱۶		
۲۹	سگ پاچه گیر			به دنیا آوردن	برتر و بهتر		
۳۰	رئیس ایل		لنگه	۱۵	صوت درد		
۳۱		۱۳	درخشان	۲۱		نوعی کاغذ	
			از دروس مطالعات اجتماعی		۱۶	از القاب حضرت مهدی (عج)	



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و نه 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)

مجله‌های دانش‌آموزی

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

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 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

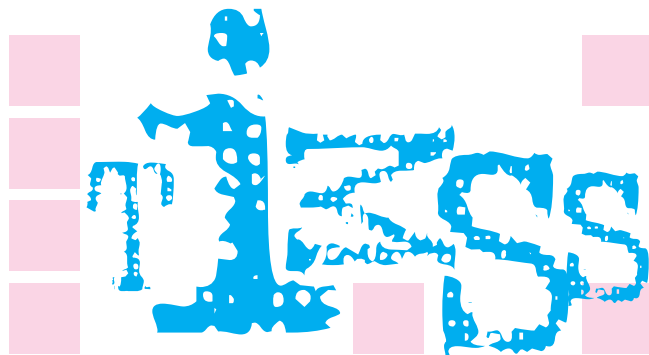
• رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد آموزش زمین‌شناسی

• رشد آموزش فن و حرفه‌ای و کار دانش • رشد آموزش پیش دبستانی

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: ۸۸۲۰۱۳۷۸ - ۲۱



تأثیر روش تدریس در تیمز

غلامرضا لشکرپلوکی

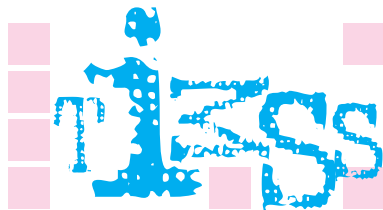
معاون دفتر دوره اول متوسطه

در قسمت‌های قبلی این مقاله به عوامل متعددی (درون و برون مدرسه‌ای) اشاره کردیم که در عملکرد دانش‌آموزانی ایرانی در درس‌های ریاضیات و علوم تجربی پایه‌های چهارم و هشتم نقش مؤثری دارند؛ از جمله محتوای آموزشی و درسی و کیفیت کار معلم. در قسمت پنجم این سلسله مقالات هم اشاره شد که در انتخاب محتوا باید چند معیار و اصل را در نظر گرفت. در اینجا به دو مورد دیگر از آن‌ها اشاره می‌شود.

۱) محتوا باید ضمن برخورداری از اهمیت بالا، باعث رشد توانایی‌ها و گرایش دانش‌آموزان شود.

۲) فرصت‌های مناسب برای فعالیت‌ها و مهارت‌های یادگیری چندگانه را ایجاد کند.

منظور از فعالیت‌ها و مهارت‌های چندگانه، انجام فعالیت‌های گوناگون مانند آزمایش، تجزیه و تحلیل مفاهیم و تصاویر، تمرین‌های نوشتاری، داستان و شعرخوانی و قضاوت و ارزشیابی در مورد یک پدیده یا موضوع است که در آن از حواس‌ها و هوش‌های چندگانه^۱ استفاده شود. یکی از مشکلاتی که هم‌اکنون در روند آموزش علوم تجربی و ریاضیات و حتی در سایر درس‌ها بسیار مشهود است این است که آموزش‌ها و تدریسی که در غالب کلاس‌های درس ارائه می‌شوند بر یک یا دو نوع از انواع هوش یا حواس مبتنی هستند. «از آنجا که در روش تدریس متداول، تأکید معلمان در آموزششان، عموماً بر هوش‌های



زبانی-شفاهی و منطقی-ریاضی است، در نتیجه بسیاری از دانش‌آموزانی که در این نوع از هوش‌ها قوی نیستند، در مورد مدرسه و یادگیری نگرش بدی دارند و از عدم موفقیت تحصیلی رنج می‌برند» (عبدی و همکاران، ۱۳۹۰). این روند سبب می‌شود ضمن اینکه انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری تحریک نشود، برخی از آنان از حل مسائل و تمرینات سطوح بالا، در حوزه شناختی (تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) در حوزه روانی حرکتی (انجام تکالیف با میزان بالایی از مهارت و کفایت) و در حوزه عاطفی (ارزش‌گذاری، شخصیت پذیرفتن به وسیله مجموعه‌ای از ارزش‌ها) ناتوان باشند. نتایج مطالعات تیمز ۲۰۱۱ (بررسی عملکرد و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در ریاضیات و علوم تجربی پایه‌های چهارم و هشتم) نیز تأییدکننده مطالب فوق است.

این مطالعه نشان می‌دهد، از بین ۴۲ کشور شرکت‌کننده در نقطه معیار بین‌المللی پیشرفته، فقط ۵ درصد موفق به کسب امتیاز لازم (حداقل ۶۲۵)، در نقطه معیار بین‌المللی بالا فقط ۲۱ درصد موفق به کسب امتیاز لازم (حداقل ۵۵۰)، در نقطه معیار بین‌المللی متوسط ۵۰ درصد موفق به کسب امتیاز لازم (حداقل ۴۷۵) و در نقطه معیار بین‌المللی پایین، ۷۹ درصد از دانش‌آموزان ایرانی موفق به کسب امتیاز لازم (حداقل ۴۰۰) گردیدند (گزارش اجمالی از مهم‌ترین نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱، ۱۳۹۱). این در حالی است که در همین درس و در همین سطوح، دانش‌آموزان سنگاپوری به ترتیب ۴۰، ۶۹، ۸۷ و ۹۶ درصد از امتیازات را کسب کرده‌اند که این میزان درخور توجه و قابل تحسین است. البته اگرچه عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در این درس فراتر از میانگین عملکرد جهانی در این سال است، اما در ریاضیات پایه هشتم و ریاضیات و علوم تجربی پایه چهارم نیز چندان تعریفی ندارد. لازم به ذکر است که پیشرفت تحصیلی مطالعات تیمز با پیوستاری با میانگین ۵۰۰ و انحراف استاندارد ۱۰۰ نشان داده می‌شود. نقاط معیار بین‌المللی نقاطی روی این پیوستارند که در آن‌ها سطح عملکردی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که براساس دشواری و پیچیدگی سؤالات در چهار سطح یا نقطه معیار بین‌المللی، یعنی پیشرفته، بالا، متوسط و پایین تعریف شده است.

* پی‌نوشت

۱. عبدی، علی؛ نوروژی، داریوش و همکاران. مقایسه اثربخشی راهبرد تدریس مبتنی بر هوش چندگانه فضایی، بدنی-جنبشی، موسیقایی، بین‌فردی، درون‌فردی و طبیعت‌گرایانه مطرح شده‌اند.

* منابع

- عبدی، علی؛ نوروژی، داریوش و همکاران. مقایسه اثربخشی راهبرد تدریس مبتنی بر هوش چندگانه و روش متداول، بر پیشرفت تحصیلی و نگرش به یادگیری درس علوم دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی. فصل‌نامه نوآوری آموزشی. بهار ۱۳۹۰.
- پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. گزارش اجمالی از مهم‌ترین نتایج تیمز و پرلز ۲۰۱۱ و مقایسه آن با عملکرد دانش‌آموزان ایران در دوره‌های قبل. ۱۳۹۱.



برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

شما می‌توانید پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه‌راه 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 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 درخواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

شهرستان:

خیابان:

پلاک:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

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

.....

امضاء:

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

♦ وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

♦ اشتراک مجله: ۰۳۱-۷۷۳۳۶۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات عمومی (هشت شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یکساله مجلات تخصصی (چهار شماره): ۳۰۰/۰۰۰ ریال