

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

آموزش ابتدایی

رشد

برای آموزگاران دبستان، دانشجویان تربیت معلم و کارشناسان آموزشی

دوره ی پانزدهم / مهر ماه ۱۳۹۰ / شماره ی پی در پی ۱۱۸

ماه نامه ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: مرتضی مجدفر
شورای برنامه ریزی:

شکوه تقدسیان
فاطمه رضانی
لیلا سلیقه دار
یدالله رهبری نژاد
ابراهیم اصلانی

مدیر داخلی: اصغر ندیری
طراح گرافیک: فریبا بندی
نشانی دفتر مجله:

تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن: ۸۸۸۳۹۱۷۸
۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۵)
نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

وبگاه:

www.roshdmag.ir

رایانامه:

ebtedayi@roshdmag.ir

تلفن پیام گیر نشریات رشد:

۸۸۳۰۱۴۸۲

• کد مدیر مسئول: ۱۰۲

• کد دفتر مجله: ۱۰۹

• کد مشترکین: ۱۱۴

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

تلفن امور مشترکین:

۷۷۳۳۶۶۵۵ - ۷۷۳۳۶۶۵۶

شمارگان: ۴۰۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

عکس روی جلد: اعظم لاریجانی

آموزش ابتدایی

رشد

دوره ی ۱۵ - شماره ی ۱

مهر ۹۰

پرونده ۱ تجربهای بنر

۱۹ تا ۳۴

ویژه نامه ی آشنایی بیشتر
با ارزش یابی توصیفی
صفحه های ۳۵ تا ۵۳

پرونده ۲ ارزش یابی توصیفی

ویژه نامه ی آموزش ضمن خدمت معلمان ابتدایی

«برقراری ارتباط با کودک»

این ویژه نامه در شماره های

مهر تا دی ۹۰، در هر شماره ۹ صفحه و در

جمع ۳۶ صفحه چاپ می شود.

پرونده ۳ ضمن خدمت

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

• مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. • مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. • مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD یا فلاپی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. • نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی وقت لازم مبذول شود. • محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. • مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چه سطر تنظیم شود. • کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. • مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. • معرفی نامه ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عنوان و آثار وی پیوست شود. • مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله های رسیده مختار است. • مقالات دریافتی بازگردانده نمی شود. • آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

آینه‌ی پانزدهم

مرتضی مجدفر

آشنایی با برنامه‌ها، تأکیدها و محورهای کاری رشد آموزش ابتدایی در سال تحصیلی جدید

اصول حاکم بر برنامه‌های سال تحصیلی جدید

برای تدوین برنامه‌ی سالانه‌ی مجله در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، اصول زیر مدنظر قرار گرفته است:

- توجه به مفاد طرح اهداف و راهبردهای مجلات رشد (مصوب شورای هم‌آهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی) به‌طور کامل با در نظر گرفتن شش هدف و ۳۶ راهبرد آن به‌طور کامل، - رویکرد فرهنگی - تربیتی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی،

- هویت اسلامی - ایرانی و توجه به میراث‌های معنوی و تمدنی کشورمان،

- ایجاد موج برای تحول‌آفرینی در جامعه‌ی آموزشی، به‌ویژه جامعه‌ی دوره‌ی ابتدایی با تأکید بر:

✓ طرح مباحث تحولی در مجله مانند تحولات برنامه‌های درسی، اسناد ملی و بالادستی آموزش و پرورش، تغییر تحولات ساختاری و محتوایی در نظام آموزشی و نیز اجرایی مرتبط با تغییر نظام آموزشی از دوره‌ی ابتدایی؛

✓ طرح موفقیت‌ها و تجربه‌های آموزگاران ایرانی با درج خاطره‌ها، تجربه‌ها و نکته‌های تربیتی مدنظر آنان در مجله؛ به عنوان مرکز نقل فعالیت‌های رشد آموزش ابتدایی؛

✓ طرح پژوهش‌های تربیتی تحول‌آفرین با درج پژوهش‌های تربیتی معلمان و پژوهش‌های علمی - کاربردی استادان و پژوهش‌گران در مجله؛

✓ طرح مباحث مرتبط با پیشرفت و عدالت با تأکید گسترده بر عوامل ایجاد موقعیت‌های خاص آموزشی (کلاس‌های چندپایه، مدارس روستایی، عشایری و محروم)؛

✓ طرح مباحث تحولی در نظام آموزش و پرورش کشور با هدف ارتقای کیفی آن براساس نیازها و اولویت‌های نظام آموزشی در سه حوزه دانش، مهارت و تربیت؛

رشد آموزش ابتدایی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، پانزدهمین سال انتشار خود را آغاز می‌کند. خوش بختانه وجود برنامه‌های مدون در تمامی سال‌های انتشار مجله (از ابتدا تا مهر ۱۳۸۴ توسط آقای همتی، سردبیر پیشین و از مهر ۸۴ تاکنون توسط اینجانب و همکارانم) باعث شده است همواره در مسیر خواسته‌های شما - خوانندگان محترم - حرکت کنیم. در تمامی این سال‌ها ضمن این که چارچوب کلی مجله حفظ شده، تلاش بر این بوده است که تغییرات و تکامل تدریجی مجله، با افزوده‌شدن بخش‌های جدیدتر و پاسخ‌گویی به نیازهای روز آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی عملی شود. در طول انتشار دوره‌ی چهاردهم (سال تحصیلی ۹۰-۸۹) و با در نظر گرفتن موارد و نکات زیر، برنامه‌ی سالانه‌ی دوره‌ی پانزدهم (سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰) به شرحی که در همین یادداشت آمده و با اهم موارد آن آشنا خواهید شد، تدوین شده است:

- دریافت بازخوردهای گوناگون از مخاطبان از طریق نامه‌ها، تلفن‌ها، سفرهای استانی، گزارش‌های دریافتی از گروه‌های آموزشی سراسر کشور، مراجعات حضوری برخی مخاطبان به دفتر مجله، برگزاری جلسه با ۲۵ نفر از مخاطبان فعال و خوش فکر تهرانی، برگزاری جلسه‌ی شورای معلمان در شش مدرسه و دریافت نظرات معلمان مدارس مذکور و سایر روش‌های در دسترس.

- مطالعه‌ی گزارش‌های پژوهشی مرکز مطالعات دفتر انتشارات کمک‌آموزشی (نقد و بررسی، تحلیل محتوا و...).

- دسته‌بندی نظرات ابراز شده در جلسه‌ی نقد و بررسی رشد آموزش ابتدایی در تاریخ ۸۹/۱۰/۶ در دفتر انتشارات کمک‌آموزشی و سایر نظرات انتقادی دریافتی از معلمان.

- دریافت نظرات گروه ابتدایی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در ۸۹/۱۱/۲۶ از طریق معاونت دفتر مذکور.

- دریافت نظرات مسئولان ارشد وزارتخانه، سازمان و دفتر برای اعمال در برنامه‌ی سالانه.

انتشار مطالبی تحلیلی که امکان ارائه‌ی طریق دل‌سوزانه و توأم با بینش را به مسئولان آموزش و پرورش کشور در دوره‌ی ابتدایی فراهم می‌آورد.

همچنین در طراحی برنامه‌های سالانه مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، توجه به چند مورد زیر، به‌طور جدی مدنظر قرار گرفته است:

● استمرار مشارکت‌دادن مخاطبان مجله در تولید محتوا با اختصاص بخش قابل توجهی از مجله به آثار آن‌ها (پس از بررسی، اصلاح و تکمیل نوشته‌های آنان)؛ به‌طوری که همواره و در همه‌ی شماره‌ها، تعداد مؤلفان مخاطب، از تعداد مؤلفان همکار اصلی مجله بیشتر باشد. این تأکید، بیشتر در بخش تجربه‌های سبز پی گرفته می‌شود.

● ایجاد ارتباط جدی بین آموزگاران (مخاطبان مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی) و دانش‌آموزان (مخاطبان سه مجله‌ی دانش‌آموزی کودک، نوآموز و دانش‌آموز) از طریق مجله، با درج مطالبی در آشنا ساختن مخاطبان با سردبیران مجلات دانش‌آموزی و اهداف و برنامه‌های مجلات و چگونگی بهره‌گیری از این مجلات در کلاس‌های درس؛

● توجه به پژوهش‌های دانش‌آموزی با استمرار سلسله مباحث قبلی، این بار در ارتباط با خانواده‌ها؛

● استمرار مسابقه‌ی «تلنگری برای تفکر».

● آشنا ساختن تدریجی آموزگاران با مبانی برنامه‌ریزی درسی (از جمله فرآیند برنامه‌ریزی درسی، مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی و ارتباط بین آن‌ها، رویکردهای آموزشی مرجع در دوره‌ی ابتدایی مانند برنامه‌محوری و دانش‌آموز محوری، راهبردها و روش‌های نوین یاددهی - یادگیری، هدف‌های آموزشی، شیوه‌های ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی، طراحی آموزشی، مرتبط کردن آموزش با زندگی روزمره، ارتباط مؤثر دانش‌آموز و معلم و رسانه‌های آموزشی...).

● آشنا ساختن آموزگاران با برنامه‌های درسی جدیدالتألیف؛

علاوه بر این در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، افزون بر مطالب عادی، مجله لااقل سه ویژه‌نامه با مشخصات زیر منتشر خواهد کرد:

○ در مهرماه ۱۳۹۰ (همین شماره‌ای که در دست دارید)، با موافقتی که از مدیرکل محترم دفتر انتشارات آموزشی اخذ کرده‌ایم، مجله با یک فرم اضافی (در ۶۴ صفحه) و با موضوع ارزش‌یابی توصیفی در کلاس درس، به صورت ویژه‌نامه منتشر شده است. در این شماره، افزون بر صفحات عادی، در صفحات اضافی، ویژه‌نامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی را ارائه کرده‌ایم.

○ به دلیل اهمیت تربیت‌بدنی، در یکی از شماره‌های مجله، ویژه‌نامه‌ای در ارتباط با بازی‌های دبستانی با تأکید بر بازی‌های بومی و محلی و با حجمی معادل ۱۶ صفحه از صفحات عادی مجله منتشر خواهیم کرد. ○ از مهر تا دی‌ماه ۱۳۹۰، نه صفحه از هر شماره‌ی مجله به محتوای

دوره‌ی شماره‌ی ۹۱۴۰۰۵۲۰ (برقراری ارتباط با کودک) اختصاص خواهد داشت. این مطالب با علامت یا قالب خاصی مشخص و ترتیبی اتخاذ شده است تا مخاطبان بتوانند با مطالعه‌ی آن در آزمون غیرحضورى مربوطه شرکت کنند. (برای آگاهی از چگونگی شرکت در این دوره‌ها، با واحدهای آموزش ضمن خدمت ادارات آموزش و پرورش محل خدمت خود مراجعه کنید).

سرفصل‌های مجله در دوره‌ی جدید

● **یادداشت سردبیر**؛ به قلم سردبیر، یکی از اعضای شورای برنامه‌ریزی و یا افراد دعوت شده.

● **برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی**؛ کلیه‌ی مطالبی که با برنامه‌های درسی پایه‌های پنج‌گانه ابتدایی ارتباط دارند، با نظر کارشناسی گروه ابتدایی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در این سرفصل قرار می‌گیرد.

● **تعلیم و تربیت یا آموزش**؛ مباحث کلان تعلیم و تربیت با تأکید بر آموزش ابتدایی که جنبه‌ی عمومی‌تر دارند و در سرفصل برنامه‌های درسی قرار نمی‌گیرند، در این محور به چاپ خواهند رسید که مباحثی در ارتباط با برنامه‌ریزی درسی، روش‌های تدریس، ارزش‌یابی آموزشی و نقد طرح‌ها و برنامه‌ها از آن جمله است.

● **دانش‌آموز، خانواده و تفکر پژوهشی**؛ استمرار سلسله مطالبی است که سال قبل در ارتباط با پژوهش‌های دانش‌آموزی منتشر می‌شد و در این دوره سعی دارد، رابطه‌ی پژوهش‌های دانش‌آموزی را با خانواده‌ها مرور کند.

● **سنجش و اندازه‌گیری در کلاس درس**؛ به دلیل اهمیت ارزش‌یابی توصیفی، علاوه بر شماره‌ی ۱، در سایر شماره‌ها نیز **دکتر محرم آقازاده**، فنون ارزش‌یابی توصیفی را در بخش‌های گوناگون توصیف، مقاصد، ویژگی‌ها، روش اجرا و ملاحظات، بررسی خواهد کرد.

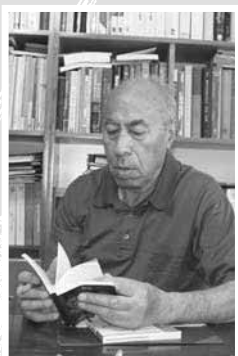
● **لبخندهای کلاسی، عکس‌های یادگاری، حرف‌های یادگاری**؛ ستون‌ها و صفحاتی است به قلم مخاطبان مجله که سعی دارد علاوه بر بیان خاطره‌های شیرین و طنز آموزگاران، پیام‌ها و حرف‌های خوانندگان از رویدادهای تعلیم و تربیتی را در قالب عکس و نوشته بیان دارد.

● **با مجله‌های دانش‌آموزی رشد**؛ (در بخش اصول حاکم شرح داده شد).

● **تجربه‌های مشترک**؛ کسب تجربه از معلمان و نظام‌های آموزشی سایر کشورهای جهان، در قالب ترجمه‌ی خواندنی‌های مناسب از برنامه‌های تعلیم و تربیت، از اهداف این سرفصل است.

● **فقط یک زمین داریم**؛ سلسله مطالبی است که در هشت شماره، خوانندگان مجله را با ضرورت آموزش محیط‌زیست به کودکان آشنا

دکتر علی اکبر شعاری نژاد



مهر فرد انسانی! چه شاهکاری است

مهر فرد انسانی

خواهد ساخت.

● **پژوهش‌های تربیتی:** انتشار یافته‌های پژوهشی معلمان، ادارات آموزش و پرورش منطقه‌ای و استانی، پژوهش‌های کشوری و نیز فعالیت‌های اقدام‌پژوهی معلمان از اهداف انتشار این سرفصل در رشد ابتدایی است. سادگی و دور بودن از بازی‌های آماری - پژوهشی، به‌طوری که همه‌ی معلمان با هر سطح از دانش، از محتوای مقالات پژوهشی سردرپیورند و کاربرستی برای آن‌ها بیابند، از ویژگی‌های این بخش از مجله است.

● **یک نکته، اخبار، ایستگاه:** بخش‌هایی است کوتاه، خواندنی، تکان‌دهنده و تأثیرگذار که درصدد است برای جلوگیری از جدیت افراطی در ارائه‌ی مطالب آموزشی، نمی‌مطلوب به حال و هوای مجله بیفکند

● **کتاب‌خانه‌ی مدرسه:** در این سرفصل، در هشت شماره به معرفی نتایج هشتمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد می‌پردازیم و علاوه بر معرفی برخی ناشران، کتاب‌های برتر همان نشر را که مناسب آموزگاران و دانش‌آموزان است، معرفی می‌کنیم.

● **میراث ما:** این بخش، به دنبال تأکید بر فرهنگ و تمدن ایرانی - اسلامی است. در دوره‌ی پانزدهم، با مهم‌ترین موزه‌های ایران آشنا خواهیم شد.

● **با آموزگاران بزرگ:** در سه شماره از مجله، با آموزگاران تأثیرگذار و بزرگ کشورمان که عمر خود را وقف آموزش معلمان و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی کرده‌اند، گفت‌وگوهای تحلیلی - تجلیلی خواهیم داشت.

● **بخش‌های ویژه‌ی شما:** تجربه‌های سبز (۱۶ صفحه‌ی وسط هر شماره از مجله)، با همراهان، تلنگری برای تفکر (مسابقه‌ی صفحه‌ی دوم جلد)، عکس‌ها و طرح‌های شما (صفحه‌ی سوم جلد) و بسیاری بخش‌های دیگر، از جمله صفحاتی است که سند آن‌ها را شش دانگ به نام شما خوانندگان مجله زده‌ایم و افتخار می‌کنیم که با قلم و کار فکری خودتان پر می‌شود.

البته ممکن است در حین کار و بنا به ضرورت، صفحات و سرفصل‌های جدیدی هم افتتاح شوند که صرفاً برای پاسخ‌گویی به نیازهای آنی مخاطبان و درخواست‌های سازمانی از مجله است.

بسیاری در حین سال تحصیلی و هنگام انتشار مجله از ما می‌پرسند، چه مطالبی بفرستیم تا در گردونه‌ی بررسی و انتشار قرار گیرند. پاسخ ما ساده است: «یک بار یک شماره‌ی مجله را از اول تا آخر بخوانید، به برنامه‌ها و سرفصل‌های ما در طی یک سال دقت کنید و آن گاه دست به کار شوید. اگر مطلبی برایمان می‌فرستید، قبل از ارسال، آن را با محتوای یادداشت سردبیر این شماره مقایسه کنید و اگر مطلبتان را با یکی از سرفصل‌ها هم‌خوان دیدید، آن را بفرستید.»

امیدواریم در دوره‌ی پانزدهم هم بتوانیم با همراهی شما در پاسخ‌گویی به خواسته‌های آموزگاران دبستان‌های سراسر کشور، موفق باشیم؛ البته اگر شما نیز توفیق ما را بپذیرید.



اشاره

با خبر شدیم استاد دکتر علی اکبر شعاری نژاد که اکنون در ۸۶ سالگی به سر می برد، مدتی است که دچار مشکل دیالیز شده است. به دیدارش رفتیم. حاصل این دیدار چند نکته ی جالب بود:

□ استاد روحیه ی بسیار مثبتی دارد و با وجود دشواری های سه بار دیالیز در هفته، به عنوان یک انسان منطقی، به خوبی با موضوع کنار آمده است.

□ دکتر شعاری نژاد می گوید: «هر مرحله ی دیالیز حداقل چهار ساعت طول می کشد و این فرصتی است برای من تا کتاب بخوانم.» تصور کنید به دست کسی، برای چهار ساعت و به حالتی ثابت سوزن وصل باشد و او کتابش را بخواند!

□ دکتر به محض این که توانایی بیرون رفتن از خانه را پیدا کرده است، دوباره هر دو هفته یک بار به کتابفروشی های خیابان انقلاب سر می زند. هنوز هم در منزل وی می توان جدیدترین کتاب های چاپ شده را یافت.

با خواندن این نکات، شاید مقاله ی «چه شاهکاری است هر فرد انسان!» را با دیدی دیگر مطالعه کنید. با آرزوی سلامتی کامل برای استاد، امیدواریم امسال هم چند مقاله ی خوب از ایشان را در مجله ی رشد آموزش ابتدایی چاپ کنیم.

که چنین مقوله هایی را مطرح کرده، نه تنها اقیانوس، بلکه اقیانوس هایی برای معارف خود ساخته و خود شناور آن ها شده است. همین شناوری و شناگری، زندگی نام گذاری شده است.

انسان گرایی^۱ یا انسان مداری یا اصالت انسان به رویکرد یا فلسفه ای اطلاق می شود که انسان را محور و کانون تأملات خودش قرار می دهد و اصالت را به رشد و شکوفایی فرد فرد بشر می دهد. برخی از اندیشمندان، انسان گرایی را مکتب فلسفی تلقی نمی کنند؛ چون نگرشی است پرنفوذ که تقریباً در همه ی نظام های فکری یا فلسفی، دینی و اخلاقی و هنری مطرح است. دیدگاه های سیاسی و اقتصادی و همه ی دیدگاه های اجتماعی به طور عمده محوریت انسانی و انسان گرایی دارند.

سرگذشت انسان گرایی

به یقین، همه ی سیستم های فکری بشر دارای سرنوشت اند. بنابراین نظام فکری انسان گرایی نیز سرگذشت خاص خود را دارد.

هر چند اومانیسزم در معنای خاص آن از جنبه های اساسی و زیربنایی جنبش عصر نوزایی است، اما پیشینه ی آن از لحاظ تاریخی به فرهنگ یونان باستان باز می گردد. در یونان باستان، خدایان صفات و سجایای انسانی و حتی صورت انسانی داشتند و اندام انسانی مهم ترین مسئله ی هنر مجسمه سازی و نقاشی به حساب می آمد. توجه به انسان در آن دوره به حد اعلای خود رسید و حتی در اندیشه سوفسطاییان، انسان مقیاس همه چیز بود. سقراط نیز در همان دوره تأکید فراوان بر خودشناسی داشت.

اومانیسست ها بیش تر از اندیشه هایی استقبال می کردند که در تقابل نظام حاکم قرون وسطایی شکل می گرفت. می توان گفت که انسان گرایی به درجات متفاوت، در همه ی سیستم های فکری آدمی مطرح بوده و هنوز هم مطرح است. چون انسان است که این سیستم ها را مطرح کرده و خود نیز موضوع محوری آن ها بوده است.

بنابراین نمی توان و نباید انسان گرایی را به زمان خاصی محدود

انسان، کتاب بازی نیست که بتوان به آسانی مطالعه اش کرد. انسان، شاید، شاهکار بسیار شگفت انگیز آفرینش است و هنوز ناشناخته.

انسان، هم عارف است و هم معروف؛ هم خالق (به معنای انسانی کلمه) است و هم مخلوق؛ هم آبادگر است و هم ویران گر؛ هم شاهد است و هم مشهود؛ هم درد و دردمند است و هم درمان؛ هم می سازد و هم می سوزد؛ و هم سائل است و هم مسئول.

در هر صورت، انسان مخلوق الهی است با ویژگی های انحصاری. و همین ویژگی ها هستند که فطرت یا ساختار او را تشکیل می دهند.

انسان بالطبع دارای دو دنیا است:

۱. دنیای مشترک با دیگران یا شرایط محیطی - اجتماعی.

۲. دنیای خودی یا دنیای انحصاری که جز برای خودش ناشناخته است، اگرچه خود فرد به کل این دنیای شخصی آگاهی ندارد. افعال ناشی از همین دنیا را ناخودآگاه خوانند.

بدون تردید خود انسان، یک اثر هنری به تمام معناست و شاهکار یگانه ی آفرینش است؛ آفرینش الهی. بنابراین است که گویند شناخت انسان، گام نخست و بنیادی شناخت خداوند است. آدمی از استعداد های بی شمار و گوناگونی برخوردار است که بیش تر آن ها هنوز ناشکفته و ناشناخته اند. انسان، مخلوق برنامه ریزی شده ی الهی است.

شاید اغراق نباشد که بگوییم وجود و حیات انسان، محور عمده ی علوم و معارف است، مستقیم یا غیرمستقیم.

و چند نقل قول دیگر درباره ی انسان:

چه وهمی است انسان؟ چه چیز نویی، چه هیولایی، چه آشوبی، چه شوره ی متناقضی، چه اعجوبه ای؟ داور همه چیز، کرم زمینی، ابله، امانت دار حق، گنداب شبهه و اشتباه، افتخار و تحفه ی هستی، چه کسی این کلاف سردرگم را خواهد گشود؟

به یقین می توان گفت که سخن اول و آخر در حوزه ی معارف بشری به ویژه حوزه ی فلسفه، انسان است. چون خود انسان است

خانواده و تکلیف پژوهشی

لیلا سلیقه دار

دکترای برنامه ریزی آموزشی و معلم

اشاره پژوهش و تکلیف هر دو از عبارتهای آشنایی هستند که امروزه توانسته اند جایگاهی خاص را در آموزش به خود اختصاص دهند. از سوی دیگر خانواده ها سهمی ویژه در یادگیری های دانش آموز دارند، به شکلی که در آموزش و پرورش نوین، آموزش خانواده به منظور رویارویی مستقیم آنان با یادگیری های دانش آموز، اصلی اساسی به شمار می آید. در ادامه یادداشت هایی که در شماره های گوناگون سال گذشته درباره نقش های پژوهشی آموزگاران داشتیم، امسال نیز سلسله مطالبی را ارائه خواهیم داد که به ارتباط بین سه مقوله دانش آموز، خانواده و تفکر پژوهشی خواهد پرداخت. در این مجموعه مقالات، توسعه ای فرهنگ پژوهش در میان خانواده ها به نظر به ارتباط میان معلمان و خانواده ها بررسی خواهد شد. این مقاله، به عنوان اولین بخش از این مطالب، به موضوع خانواده و نقش آن در یادگیری های پژوهش محور می پردازد.

کرد. این رویکرد فکری نیز مانند سایر رویکردها یا نظام های فکری دارای مؤلفه هایی از این گونه است:

۱. محوریت فرد و جمع انسان و پرداختن به نیازها و رغبت ها و استعداد های او

۲. فرایند شک گرایی و مهم تلقی کردن عقل بشر در کشف حقایق زندگی

۳. مختار دانستن انسان

۴. مهم شمردن اخلاق و اخلاقیات در زندگی

۵. اعتقاد به جامعه ی باز و کثرت گرایی

۶. تأکید بر روش دموکراسی در حکومت به عنوان بهترین ضامن حقوق انسانی در برابر اقتدار فرمانروایان و سلطه جویی حاکمان

۷. مهم تلقی کردن گفت و گو میان دیدگاه های متفاوت به منظور سهولت تفاهم و تعامل

۸. ارزش گذاری همه ی ایدئولوژی ها به وسیله ی خود انسان

۹. مهم تلقی کردن واقعیات و حقایق عینی

۱۰. مهم شمردن کاربرد روش های علمی در پژوهش ها

۱۱. این باور که اومانایسم یا انسان گرایی جانشین واقع بینانه و معقول برای ایدئولوژی های ناامید کننده است و آدمی را به طور ذاتی گناهکار نمی پندارند.

دیدگاه های معروف اگزیستانسیالیسم (اصالت بشر)، پراگماتیسم (اصالت عمل) و مارکسیسم را می توان مظهر انسان گرایی تلقی کرد. بدیهی است که همه ی ادیان و مذاهب، به ویژه دین اسلام، که یگانه دین الهی است؛ انسان را محور خود قرار داده اند و او را تنها مخاطب خود می دانند و همگی بر این باورند یا چنین ادعا می کنند که هدفی جز سعادت انسان ندارند.

پی نوشت

1. humanism

۲. توضیح دفتر مجله: مقاله ی دکتر شعاری نژاد را درباره ی «انسان گرایی یا انسان مداری» خوانند. بدون شک ایشان قصد دارند آموزگاران را با مفاهیم گوناگون فلسفی آشنا کنند. ولی افزودن چند نکته تکمیلی در این باره، به ویژه درباره ی مؤلفه های یازده گانه از دید فلسفه ی اسلامی ضروری است:

- نیازها و رغبت انسان، جنبه ی مقدماتی دارد و نسبی است، نه مطلق. هیچ گونه اصالتی ندارد، بلکه اراده ی تشریعی خداوند حق است، نه خواهش های انسانی.
- انسان واجد یقین مستقر قلبی و شهود عقلی است. نسبیت و شک گرایی یک پارادوکس است و انسان مختار محض نیست.
- طبق نظر فلسفه ی اسلامی، کثرت گرایی در عمل پذیرفته است، اما در عقیده و نظر پذیرفته نیست.
- وقتی می گوئیم همه ی ایدئولوژی ها فقط به وسیله ی خود انسان ارزش گذاری می شود، فقط تجربه را اصل قرار می دهیم که غلط است.



نقش خانواده؛ از دیروز تا امروز

از آخرین دفعه‌ای که تکلیفی انجام داده‌اید، چقدر می‌گذرد؟ آیا تکلیفی را که در زمان دانش‌آموزی خود انجام داده‌اید، به یاد دارید؟ آیا می‌توانید به تکلیفی از آن اشاره کنید که بسیار تأثیرگذار بوده و انجام آن توانسته است تغییری در شما ایجاد کند؟ تا چه اندازه بزرگ‌ترها در انجام تکالیف یاری‌گر شما بودند؟

حالا به امروز و به کلاس درس خودتان بیاوید. آیا تاکنون تکلیفی تعیین کرده‌اید که بسیار تأثیرگذار بوده و توانسته‌اید تغییری را در دانش‌آموزان خود ملاحظه کنید. والدین و خانواده‌ی دانش‌آموزان شما تا چه اندازه در انجام تکالیف سهم دارند؟



دامنه‌ی حضور و دخالت خانواده از این دست تا آن‌جا پیش می‌رفت که گاهی تکالیفی را برای فرزندان خود در نظر می‌گرفتند و از او می‌خواستند برای محکم شدن پایه‌های یادگیری خود، آن فعالیت‌ها را انجام دهند. در این میان میزان سواد خانواده‌ها از جمله نکات قابل توجه بود. با وجود آن‌که گاه والدین سواد کمتری از فرزند خود داشتند، اما در زمینه‌ی انجام تکالیف توسط فرزند خود اعمال نظر می‌کردند. یکی از دلایل این رفتارها، عدم پیچیدگی آموزش و به تبع آن متنوع نبودن تکلیف بوده است. اما در آموزش و پرورش امروز، شاهد تکالیف متعددی هستیم. تکالیفی که هر کدام می‌توانند در موقعیت خاص و برای رسیدن به هدفی معین استفاده شوند. به همین دلیل انتخاب نوع تکلیف و نحوه‌ی انجام آن به مقوله‌ای تبدیل شده است که می‌بایست تنها توسط افراد دارای صلاحیت حرفه‌ای و کسانی مانند معلم که به عنوان تخصصی مهم به این امر نگاه می‌کنند، استفاده شود.

به همین دلیل بسیاری از خانواده‌ها از تعیین تکلیف برای یادگیری بیشتر فرزند خود کنار کشیده‌اند. اما این بدان معنا نیست که دیگر در تکالیف یادگیری آنان سهمی ندارند و نقشی را ایفا نمی‌کنند. بلکه ایفای نقش آنان رنگی تخصصی‌تر و شکلی متمایزتر از پیش به خود گرفته است. در برخی موارد، خانواده‌ها باید در انجام فعالیتی خاص فرزند خود را همراهی کنند. در برخی حالت‌ها هم باید ناظر بر نحوه‌ی انجام فعالیت موردنظر باشند. اما این‌ها انتظاراتی است که از خانواده‌های امروزی در زمینه‌ی یادگیری و انجام تکالیف دانش‌آموزان می‌رود. در حالی که در برخی موارد نیز خانواده‌ها جایگزین تمام و کمال فرزندان برای انجام تکالیف شده و یا مکمل قابل اعتمادی (از نظر دانش‌آموز) برای انجام این وظیفه هستند.

در چنین مواقعی، از نظر دانش‌آموزان، والدین می‌توانند بسیاری از فعالیت‌هایی را که معلم برای آن‌ها در نظر گرفته است، بهتر و سریع‌تر از آنان انجام دهند و برای مثال، نیازی نیست برای برپایی نمایشگاه

این در حالی است که هرگاه سخن از خانواده و دخالت آن در یادگیری دانش‌آموز مطرح می‌شود، بیشترین سهم به انجام تکلیف مربوط می‌شود. به دیگر سخن، در انجام تکلیف، خانواده بیش از سایر فعالیت‌های یادگیری، با فرزند خود ارتباط برقرار می‌کند و در آن دخالت دارد.

مقایسه‌ی بین یادگیری دانش‌آموزان طی نسل‌های گوناگون، حاکی از آن است که تفاوت‌های بسیاری در نوع و نحوه‌ی انجام تکالیف ایجاد شده است. در آموزش و پرورش امروز، گریزی نیست از این‌که تکالیفی ارائه شود و خانواده در آن نقش اساسی ایفا نکند. در گذشته‌ای نه چندان دور هر نوع دخالت خانواده در انجام تکلیف کاری بسیار مطرود بود. برای مثال اگر انجام تکلیفی پیش از رسیدن پدر خانواده به منزل تمام نمی‌شد، در این صورت فرزند مورد سرزنش بزرگسالان قرار می‌گرفت و نه تنها کمکی به او نمی‌شد، بلکه حتی در برخی موارد تنبیه می‌شد و انواع محرومیت‌ها را نیز تحمل می‌کرد.

دست‌ساخته‌های دانش‌آموزان در مدرسه، آنان خود را درگیر کنند؛ چون والدین بهتر از آنان این کار را انجام خواهند داد. در سایر تکالیف نیز، این سایه‌ی نه‌چندان خوش‌آیند بر فعالیت‌های دانش‌آموزان تیرگی انداخته و چهره‌ی نامطلوبی را ایجاد کرده است.

چرا تکالیف؟

در یکی از جلسات آموزش خانواده، تعدادی از اولیا شرکت داشتند که نقطه‌ی اشتراک آنان مشکلات مربوط به موضوع «تکالیف دانش‌آموزی و خانواده» بود. وقتی تمام دغدغه‌های آنان را در ارتباط با تکالیف دانش‌آموزی فهرست کردم، بیشترین فراوانی به این نکته

عدم تمایل او برای انجام تکالیف دیده می‌شود. نکته‌ی بسیار جالب در بین نظرات اظهار شده، این بود که اگر خانواده‌ها این امکان و تمایل را داشتند که در سایر موارد یادگیری اعم از آموزش و نوع ارزش‌یابی هم دخالت کنند و انتظارات و نظرات خود را اعمال کنند [و از آن‌جا که این امکان مهیا نیست] تکلیف مناسب‌ترین قلمرو محسوب می‌شود. نباید فراموش کرد که این احساس ممکن است در برخی خانواده‌ها وجود نداشته باشد، اما به هر حال از زمانی که نقش خانواده در یادگیری دانش‌آموزان مطرح شده است، مناسب‌ترین فضا برای حضور خانواده، تکالیف خارج از کلاس بوده است. تکالیف موقعیتی را فراهم می‌کند تا والدین بتوانند بدون این‌که در کلاس معلم حاضر شوند، از نحوه و نوع آموزش مطلع شوند، در آن، نظرات خود را به کار گیرند و آن را نقد و بررسی کنند.

هم‌چنین تکالیف زمینه‌ای را فراهم می‌آورد که فرزندان بتوانند آموخته‌های خود را با خانواده به اشتراک بگذارند. پس این اشتراک به آن‌ها احساسی مطبوع می‌دهد و به همین خاطر آنان را وادار می‌کند تا هرچه بیشتر دیگران را در انجام این کار دعوت کنند و همراهانی را از دل خانواده برای خود مهیا سازند.



تکالیف پژوهشی

در بین تکالیف خارج از مدرسه، تکالیف با محوریت مهارت‌های پژوهشی از جمله تکالیفی هستند که در عین داشتن تنوع از اثرگذاری بسیار بالایی نیز برخوردارند. امروزه تکالیف پژوهشی از متداول‌ترین تکالیف است که این امکان را به دانش‌آموز می‌دهد تا به گونه‌ای دیگر و در سطحی وسیع‌تر فکر کند و مهارت‌های پژوهشی خود را به کار بگیرد و گسترش دهد. دانش‌آموز می‌تواند در قالب یک تکلیف پژوهشی:

- ✓ محیط اطراف خود را مشاهده کند و نسبت به آن حساس شده و با توجه‌ی خاص پدیده‌ها را مطالعه کند.
- ✓ با راه‌های جمع‌آوری اطلاعات آشنا شده و از هر منبعی در اطراف خود اطلاعات لازم را به دست آورد.

مربوط می‌شد:

«چگونه می‌توانم فرزندم را ترغیب کنم تا در انجام تکالیف مربوط به خودش، احساس مسؤولیت کند و کمتر از خانواده انتظار کمک و راهنمایی داشته باشد.»

برای این‌که راه‌های مناسبی پیدا کنیم، باید به دنبال دلایل و علت‌ها می‌گشتیم. وقتی بحث بیشتر باز شد و نگرانی‌های اولیا در ارتباط با نوع یادگیری دانش‌آموزان مطرح شد، موضوع به‌طور کلی تغییر کرد و معلوم شد که در بسیاری موارد این خانواده‌ها هستند که به آموزش فرزندان خود اعتماد ندارند و به همین دلیل تلاش می‌کنند تا برای ایجاد تغییراتی که به آن‌ها آرامش بیشتری می‌دهد، راهی باز کنند و نتیجه این می‌شود که به صورت بی‌مسئولیتی دانش‌آموز و یا

امان از این ته کلاسی‌ها!

اعظم لاریجانی

اشاره

از این شماره، بخش «عکس و داستان» را گشوده‌ایم. در این ستون خانم اعظم لاریجانی، عکاس مجله، که خود در دنیای قصه و داستان هم‌دستی دارد، برای تصویری که خود یا دیگر عکاسان گرفته‌اند؛ داستان‌های کوتاهی می‌نویسد که خواندنی است. شما هم می‌توانید در این کار با ما همراه شوید. برای عکس‌هایتان داستان بنویسید و برایمان ارسال کنید.

همیشه از دو سه ردیف آخر کلاس شاکی بودم. از این که همیشه یک جنب‌وجوشی ته کلاس دیده می‌شد، کفرم درمی‌آمد. امروز هم آن‌جا ولوله‌ای بود. متوجه ردوبدل کردن چیزی زیرمیز شدم. حتماً دوباره یک موشک کاغذی درست کرده بودند و منتظر فرصت بودند تا کلاس را به هم بریزند. این را از درگوشی صحبت کردنشان خوب می‌فهمیدم. این دفعه تصمیم گرفتم، مترصد فرصت شوم و با یک خیز خودم را به ته کلاس برسانم و مدرک جرم و مجرم را با هم روانه‌ی دفتر مدرسه کنم. به این ترتیب بقیه هم حساب کارشان را می‌کردند و این بساط برچیده می‌شد. در اولین فرصتی که به نظرم مناسب بود به سرعت خودم را به ته کلاس رساندم. بچه‌ها یک دفعه از توی جامیزی، یک دسته گل بزرگ درآوردند و جلوی چشمانم بهت‌زده‌ی من فریاد زدند: «تولدتان مبارک!»



✓ در مواجهه با اتفاقات گوناگون و در پاسخ به سؤال خود، فرضیه‌سازی کند.

✓ فرضیه‌های خود را در موقعیت‌های مناسب مورد سنجش قرار دهد و به درستی یا نادرستی آن پی ببرد.

✓ جمع‌بندی از آن‌چه به دست آورده را بداند و از اطلاعات خود نتیجه‌گیری کند.

✓ راه‌های ارائه‌ی گزارش را به کار گیرد تا با استفاده از بهترین راه، منظور خود را به دیگران اعلام کند.

این مثال‌ها و ده‌ها نوع دیگر از آن، پوشش‌دهنده‌ی انواعی از تکالیف پژوهشی هستند که در نوع خود بسیار تأثیرگذار بوده و انجام آن‌ها به مهارت‌های خاص نیازمند است. استفاده از این نوع تکالیف موجب شده است که هیچ‌کس جز معلمی نتوانند و صاحب مهارت‌های لازم، نتواند به درستی تکالیف مناسب دانش‌آموزان را تعیین کند و از طرف دیگر انجام برخی از آن‌ها بدون کمک و هدایت بزرگ‌ترها سخت و دور از ذهن بنماید. این‌جاست که حضور و دخالت خانواده در انجام پژوهش توسط دانش‌آموز اجتناب‌ناپذیر است. در برخی موقعیت‌ها نظارت خانواده، گاهی مهیاسازی امکانات و یا شرایط انجام فعالیت و البته گاهی هم همراهی آنان در انجام تکلیف مورد نیاز است. اما کدام حضور برای کدام فعالیت مناسب است؟ خطاها کجاست و کدام نوع همراهی مناسب‌ترین نوع همراهی است؟ این سؤالات، نمونه پرسش‌هایی است که در مقالات بعدی به آن‌ها پاسخ داده خواهد شد.





دوده فعالیت ۲۰۰۰ عنوان کتاب



نورمحمد خادمی فر

آشنایی با مؤسسه‌ی فرهنگی مدرسه‌ی برهان (انتشارات مدرسه)

اشاره

آشنا ساختن آموزگاران و دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی با کتاب‌ها و منابع آموزشی جدید و مناسب، یکی از اهداف مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی است. یکی از روش‌های تحقق این هدف، معرفی ناشران برگزیده و آثار انتشار یافته به وسیله‌ی آنان است. در هشت شماره‌ی دوره‌ی یازدهم انتشار مجله، در نظر داریم در هر ماه یکی از ناشران حوزه‌ی کتاب‌های آموزشی را معرفی کنیم. به همین منظور با مراجعه به اسناد و مدارک طرح سامان‌بخشی کتاب‌های آموزشی و به‌طور ویژه نتایج هشتمین جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد که در زمستان ۱۳۸۹ برگزار شد، هشت ناشر برگزیده را به ترتیب از رتبه‌ی یکم معرفی خواهیم کرد. ستاد جشنواره، ناشران برگزیده را براساس کسب عنوان‌های برگزیده، عنوان‌های تقدیری، راه‌یابی کتاب‌ها در فهرست نامزدها و ورود عنوان‌هایی از کتاب‌های ناشر به فهرست کتاب‌نامه‌های رشد، رتبه‌بندی کرده است. البته از رتبه‌ی یکم تا دهم، دو ناشر را که آثار چاپ شده‌ی آن‌ها مناسب دوره‌ی ابتدایی نبود، از گردونه‌ی معرفی خارج ساختیم. در این شماره، مؤسسه فرهنگی مدرسه‌ی برهان (انتشارات مدرسه) را که با ۱۷۶۰ امتیاز در جشنواره‌ی هشتم، حائز رتبه‌ی اول شده است، معرفی کرده‌ایم.

تاریخچه

مؤسسه‌ی فرهنگی مدرسه‌ی برهان (انتشارات مدرسه) وابسته به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش، یکی از ناشران مطرح در کشور است. این مؤسسه با هدف اصلی پشتیبانی و عمق بخشیدن به محتوای کتاب‌های درسی کلیه‌ی پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی، تأمین نیازهای آموزشی و پرورشی مدارس از طریق تولید کتاب‌های مناسب و با بهره‌مندی از کارشناسان، مؤلفان و هنرمندان مجرب و متعهد در سال ۱۳۶۴ و در زمان ریاست دکتر حداد عادل بر سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تأسیس شد. در طی بیش از دو دهه از فعالیت این مؤسسه، بیش از ۲۰۰۰ عنوان کتاب در موضوعات گوناگون معارف اسلامی، ادبیات، علوم تجربی و دانش پایه، علوم تربیتی، روان‌شناسی، مدیریت و در گروه مخاطبان پیش از دبستان، دبستان، راهنمایی، متوسطه، اولیا و مربیان به چاپ رسیده است که منجر به دریافت جوایز متعدد از مراکز علمی و فرهنگی کشور شده است. بیشترین تعداد عنوان کتاب‌های منتشر شده‌ی این انتشارات مربوط به دوره‌ی راهنمایی است. پس از آن به ترتیب دوره‌ی متوسطه، ابتدایی، معلم و کارشناس و پیش‌دبستانی بیشترین عنوان را به خود اختصاص داده‌اند. به‌طور کلی هدف این انتشارات کسب سود نیست و درآمد حاصله صرف توسعه‌ی انتشارات می‌شود. شاهد این مدعا اهدای ۵۰۰ میلیون تومان کتاب به صورت رایگان و یا تخفیفی به مناطق محروم در سال ۱۳۸۹ است. در سال ۱۳۸۹ سیدعبدالحسین هاشمی، به مدیرعاملی این انتشارات منصوب شد. وی متولد ۱۳۳۹ تهران و دارای مدرک فوق‌لیسانس مدیریت دولتی است. انتشارات مدرسه اقدام به تدوین برنامه‌ی پنج ساله‌ای کرده است که در آن از نظرات استادان دانشگاه و کارشناسان استفاده شده است. اولین سال اجرای این برنامه ۱۳۹۱ است. هم‌چنین این مجموعه در حال تهیه‌ی بسته‌های آموزشی برای ریاضیات است.

نیازهای دوره‌ی ابتدایی در زمینه‌ی کتاب

هاشمی معتقد است، نیازهای متفاوتی برای این دوره وجود دارد. به باور او کتاب‌های کمک‌آموزشی باید برای تعمیق مفاهیم درسی دانش‌آموزان این دوره فراهم شود، تا فهم مطالب درسی و سایر موضوعات غیردرسی را برای بچه‌ها آسان‌تر کند.

افتخارات



انتشارات مدرسه از زمان تأسیس تاکنون جوایز متعددی دریافت کرده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

- دریافت بیش از ۱۸۰ جایزه از جشنواره‌های گوناگون
- هفت دوره ناشر برگزیده کشور
- جایزه‌ی ناشر برگزیده‌ی سی‌امین سال پس از انقلاب
- پنج عنوان کتاب سال جمهوری اسلامی ایران
- دو عنوان کتاب تقدیری جمهوری اسلامی ایران
- علاوه بر عنوان‌های ذکر شده، انتشارات مدرسه در سال ۱۳۸۹ موفق به دریافت جوایز زیر شده است:
- ناشر برتر تأمین‌کننده‌ی منابع کتابخانه‌های عمومی کشور در بخش کودک و نوجوان
- جایزه‌ی کتاب خدای من، اثر تقدیری جایزه‌ی کتاب سال جمهوری اسلامی ایران
- جایزه‌ی کتاب به ملخ نگاه کن، اثر برتر شورای کتاب کودک
- ناشر برتر هشتمین جشنواره‌ی کتاب‌های کمک‌آموزشی رشد.

فعالیت چاپ و نشر در حوزه‌ی آموزش ابتدایی

یکی از حیطه‌های کاری این انتشارات مربوط به چاپ کتاب‌های مناسب در حوزه‌ی آموزش ابتدایی است. به منظور آشنایی بیشتر با این بخش، به معرفی چندین کتاب جدیداً انتشارات در سال ۱۳۸۹ در این زمینه می‌پردازیم.

الف) معارف اسلامی

- مجموعه‌ی «چهارده سید گل»، شامل سیره‌های نورانی رسول اکرم (ص)، امام علی (ع)، حضرت فاطمه (س)، امام حسن (ع)، امام باقر (ع) و امام صادق (ع) و... برای کودکان
- خدای من (مجموعه دعاهایی دل‌نشین با بیانی نو)
- برکه‌ی آفتاب (شرح ماجرای غدیر خم برای کودکان)
- ردپایی از بهشت (شعر کودک)
- هم‌سفر مهربان (از مجموعه‌ی پیامبر عزیز ما: بیان سیره‌ی پیامبر برای کودکان و خردسالان به زبان شعر در یک مجموعه‌ی ۱۴ جلدی)
- خدا به همه چیز آگاه است (بیانی از نهج‌البلاغه برای کودکان)

ب) ادبیات و هنر

- مجموعه کتاب‌های شعر کودک: «گل یخ، کلوچه‌ی ماه»

پ) ریاضیات

- کشف کن: همه‌ی ما ریاضی‌دان هستیم.

ت) علوم تربیتی

- رنگین‌کمان پژوهش (راهنمای آموزشی کاربردی برای دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی جهت انجام پژوهش)، برگزیده‌ی کتاب فصل زمستان ۸۹

ث) علوم تجربی

- مجموعه‌ی ۱۴ جلدی الهام از طبیعت: در این مجموعه به دستاوردهای علمی بشر و ارتباط و یا خاستگاه آن با مظاهر آن در طبیعت زیستی پرداخته شده است. هر مجلد به یک وسیله و یا اختراع و جایگاه آن در دنیای طبیعت اشاره می‌کند.

- شیمی جادویی (آموزش مفاهیم پایه‌ی شیمی به زبان ساده)

پیشنهادهایی برای توسعه‌ی کتاب و کتابخوانی در مدارس

مدیرعامل انتشارات مدرسه می‌گوید: «یکی از اشکالات آموزش و پرورش معطوف کردن تمامی مباحث به کتاب‌های درسی است و این مشکل باید رفع شود. کتابخانه‌ی کلاسی و کتابخانه‌ی مدرسه باید در راستای اهداف نظام آموزش و پرورش باشد.» وی پیشنهادهایی برای گسترش فرهنگ کتاب و کتابخوانی در مدارس ارائه کرده است که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- باور مسئولان بر ایجاد یک کتابخانه در مدرسه، زیرا کتابخانه آزمایشگاه عملی موضوعات گوناگون درسی است.
- داشتن یک متولی برای کتابخانه‌ی مدرسه
- سوق دادن دانش‌آموزان به فعالیت‌های مطالعاتی و پژوهشی (این کار باید از همان دوره‌ی دبستان شروع شود).
- انتخاب و چاپ کتاب‌های مناسب و متناسب با موضوعات درسی و غیردرسی.





حمید دهقان

گنجینه‌ی پرافتخار ایران

آشنایی با مجموعه‌ی موزه‌ی ملی ایران در تهران

اشاره

آشنا ساختن خوانندگان با هویت ایرانی - ملی، یکی از اهداف مجلات رشد است. مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی برای تحقق این هدف، از چند سال پیش با گشایش بخش «میراث ما» سعی کرده است مخاطبان خود را با گوشه‌ای از میراث فرهنگی و معنوی به جای مانده از پیشینیان آشنا سازد و در این مسیر تاکنون بناهای سترگ، آرامگاه‌ها، تفرج‌گاه‌ها و روستاهای شگفت‌انگیز ایران را معرفی کرده است. در تمامی سال‌های گذشته سعی کرده‌ایم این دسته مطالب را به گونه‌ای تنظیم کنیم که خوانندگان مجله که به‌طور عمده معلم هستند، علاوه بر استفاده‌ی شخصی، در فعالیت‌های آموزشی خود نیز از محتواهای سلسله مطالب میراث ما بهره ببرند. در دوره‌ی جدید، قرار است در هشت شماره‌ی مجله، به معرفی موزه‌های کشور بپردازیم. تألیف و آماده‌سازی این سلسله مطالب، کماکان به عهده‌ی حمید دهقان، از پژوهش‌گران و روزنامه‌نگاران شناخته شده و پیشکسوت حوزه‌ی میراث فرهنگی و گردشگری در کشور است.

شکل‌گیری موزه در ایران بود. در سال ۱۳۰۴ شمسی آثار موجود در این موزه به تالار آیینی کاخ مسعودیه در میدان بهارستان منتقل شد. در سال ۱۳۱۲ تهیه‌ی نقشه و طرح اجرایی ساختمان موزه‌ی ایران باستان به **آندره گدار** معمار معروف فرانسوی واگذار شد. ساختمان موزه با الهام از ساختمان طاق کسرای ایوان مداین در دوره‌ی ساسانی با نظارت آندره گدار و یاری دو معمار ایرانی، به نام استاد **مراد تبریزی** و **عباس علی معمار**، در فضایی به مساحت ۱۱ هزار مترمربع و در سه طبقه ساخته شد و در سال ۱۳۱۶ گشایش یافت.

دو موزه در یک مجموعه

در سال ۱۳۷۵ با انتقال آثار دوران اسلامی از طبقه‌ی دوم موزه‌ی ایران باستان به ساختمانی در شرق مجموعه، دو موزه‌ی ایران باستان و موزه‌ی ایران دوران اسلامی به موزه‌ی ملی ایران تغییر نام داد.

موزه‌ی ایران باستان

آثار و اشیای این موزه مربوط به هزاره‌ی هفتم پیش از میلاد تا دوران اسلامی است. کتیبه‌های سنگی، آثار سفالی، زیورها و لوح‌های گلی و نقوش برجسته، مجسمه‌های فلزی و سنگی، تابوت‌های سفالی و لعاب‌دار از عهد هخامنشیان، پارت‌ها، اشکانیان، سلوکی‌ها و ساسانیان در این موزه جمع‌آوری شده است. فضای مرکزی موزه به نمایش آثار مفرغی مانند آثار آیینی،

مجموعه‌ی موزه‌ی ملی ایران در خیابان امام خمینی (ره) تهران، ابتدای خیابان ۳۰ تیر (قوام‌السلطنه سابق) به عنوان موزه‌ی مادر کشور، دربردارنده‌ی بیشترین یافته‌های باستان‌شناسی در زمینه‌ی تاریخ، فرهنگ، هنر و تمدن ایرانی و آثار مرتبط با آن از دوران پیش از تاریخ تا دوران اسلامی است.

سرزمین ایران براساس مطالعات و پژوهش‌های باستان‌شناختی از کهن‌ترین دوره‌های پیش از تاریخ، زیست‌گاه جوامع انسانی با فرهنگ‌های متنوع بوده است. هم‌چنین هم‌جواری ایران با فرهنگ‌ها و تمدن‌های غنی و پیشرفته‌ی جهان و تنوع اقلیمی و زیست محیطی آن موقعیت خاصی را از لحاظ دارابودن آثار بی‌نظیر پدید آورده است. مجموعه‌ی موزه‌ی ملی ایران با دو موزه‌ی ایران باستان و ایران دوران اسلامی آثار افتخار برانگیز نیاکان کشورمان را به تماشا گذاشته است.

پیشینه‌ی موزه‌ی ملی

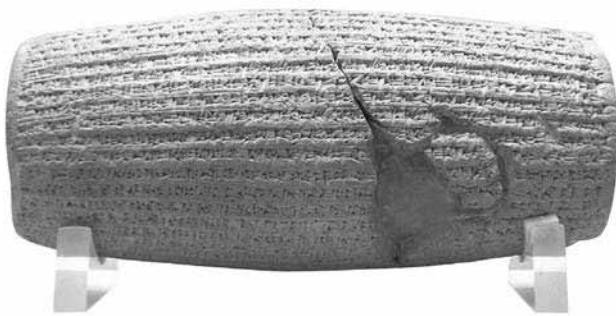
تأسیس موزه‌ی کوچکی در یکی از اتاق‌های عمارت قدیم وزارت معارف در ضلع شمالی مدرسه دارالفنون با ایده‌ی **مرتضی قلی‌خان هدایت**، ملقب به صنیع‌الدوله، نخستین گام برای



نقوش موجودات بال دار اساطیری، سرباز کمان دار و طرح گل نیلوفر و سکه های هخامنشی به نمایش گذاشته شده است. آثار ارزشمندی از کهن ترین خط محدوده ی بین النهرین که خط میخی نام دارد و مهرهایی که به منظور ثبت مالکیت صاحبان کالا با نقوش گوناگون ساخته شده، در موزه وجود دارد.

منشور کوروش در موزه ملی ایران

منشور کوروش که در موزه ملی بریتانیا نگهداری می شود، در سال ۱۳۸۹ برای نمایش در ایران، به موزه ملی امانت داده شد. در مدت هفت ماه نمایش این شاهکار تاریخی، موزه ملی ایران حال و



هوای خاصی داشت و هزاران نفر با ایستادن در صف های طولانی از این اثر افتخار آفرین دیدار کردند.

منشور کوروش روز ۲۷ فروردین ۹۰ به **مک گریگور** رییس موزه ملی بریتانیا تحویل داده شد. وی هنگام تحویل منشور گفت: «منشور کوروش اهمیت منحصر به فرد برای مردم ایران دارد و یک سند کلیدی تاریخی برای جهان است.» در طی مدت هفت ماه که منشور کورش در ایران بود، بیش از دو میلیون نفر از مردم کشورمان از آن بازدید کردند.

موزه ی دوران اسلامی

ساختمان موزه ی دوران اسلامی در سمت شرقی موزه ی ایران باستان قرار دارد. آثار این موزه، مجموعه ی نفیس و متنوعی متعلق به قرون اولیه ی اسلامی تا پایان قاجاریه است.

در این موزه بیش از ۶۰۰۰ اثر شامل نسخه های خطی مانند قرآن، کتاب های علمی، تاریخی، ادبی، نقاشی، مینیاتور، سفال، فلز، شیشه، چینی، پارچه، فرش، گلیم و اشیای سنگی، قیری، چوبی، عاج، جواهر، گچبری، کاشی و آجر به نمایش گذاشته شده است.

اشیای موجود در این موزه بیشتر حاصل کاوش های علمی در محوطه های شهرهای قدیمی از جمله نیشابور، ری، جرجان، گنبد کاووس، تخت سلیمان تکاب و شهرهای آذربایجان به دست آمده است. موزه ی دوران اسلامی ایران بزرگ ترین موزه ی جهان اسلام به شمار می آید.

کاربردی، ابزارهای جنگی، وسایل تزئینی و زیورآلات اختصاص دارد که از استان های لرستان، کرمانشاه و ایلام به دست آمده است.

کهن ترین ابزارهای سنگی موجود در موزه از مکان های باستانی کشف رود خراسان، گنج پر و غار دربند گیلان پیدا شده است.

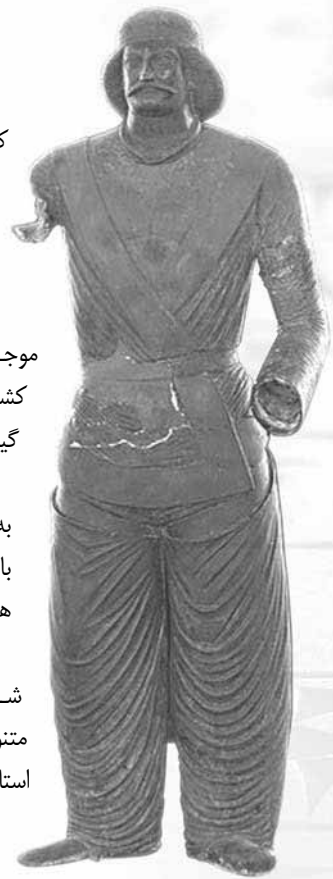
در بخشی از موزه، سفال هایی به نمایش گذاشته شده که هر دوره با رنگ، نقش ها و نوع ساخت خاص همان عهد قابل تشخیص است.

ظروف سنگی منطقه ی جنوب شرقی ایران به ویژه جیرفت با نقوش متنوع و ظروف سفالی شهر سوخته ی استان سیستان و بلوچستان، مانند ظرف سفال نمایش دهنده ی صحنه های متوالی از جهش یک بز کوهی که کهن ترین بیان حرکت (پویانمایی)

در جهان شناخته می شود و نیم تنه های گلی انسان در شهداد استان کرمان از آثار مهم موجود در موزه ی ایران باستان به شمار می آیند.

پیکره ی گاو کنیبه دار، چرخ ارابه، لوله های شیشه ای، آجر نوشته ها و کلون دروازه ی به دست آمده از بنای ثبت شده ی جهانی **چغازنبیل** خوزستان از مهم ترین بقایای معماری ایرانی است.

آثاری از دوران حکومت مادها در «۷۰۰ سال پیش از میلاد» در غرب و شمال غرب ایران که از مکان های باستانی نوشیجان، حسنلو، گودین، باباجان، قلاچی (بوکان) و زیویه کردستان به دست آمده است. در دوره ی پادشاهی کوروش در ۵۵۰ سال پیش از میلاد، هنر و صنعت مورد حمایت بسیار قرار گرفت و برای نخستین بار در زمان داریوش سکه ضرب شد. در موزه ی ایران باستان آثار حجیم کاخ های تخت جمشید و شوش، نمونه هایی از آجرهای لعابدار با



فقط یک کره‌ی زمین داریم

زری آقاجانی

سرآغاز

بسیاری از دگرگونی‌های ناخوش‌آیند طبیعت، ناشی از رفتارهای غلط انسان‌هاست و بهترین راه مقابله با این دگرگونی‌ها، آگاه و حساس کردن مردم نسبت به مسائل محیط‌زیست؛ برای تغییر رفتارهای مخرب است.

شاید تغییر در رفتار بزرگسالان کار مشکلی باشد، اما برای کودکان و نوجوانان که شخصیت آن‌ها در حال شکل‌گیری و نقش‌پذیری است، آسان‌تر و در عین حال مهم‌تر است. آن‌ها به دلیل تأثیرگذاری بر جامعه‌ی امروز و نقشی که فردا به عهده دارند، می‌توانند مهم‌ترین عامل تغییر باشند. مهم این است که کودکان و نوجوانان باور کنند که می‌توانند مهم و تأثیرگذار باشند. کودکان و نوجوانان امروز وارثان و کارگزاران فردا هستند و باید قادر باشند برای فردای خود تصمیم بگیرند. تصمیم‌گیری درباره‌ی زندگی، نحوه‌ی استفاده از زمین و دیگر منابع محیط‌زیست، تنها در صورتی عاقلانه خواهد بود که پشتوانه‌ی مناسبی از دانش و مهارت داشته باشند. این وظیفه به عهده‌ی راهنمایان و مربیان آن‌ها است که اطلاعات و مهارت‌های لازم را در سنین جوشش، فعالیت و یادگیری در اختیار آنان قرار دهند.



سلسله مطالبی که در هشت شماره از دوره‌ی پانزدهم مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی منتشر خواهد شد، در صدد است درباره‌ی چگونگی آموزش محیط‌زیست در دوره‌ی ابتدایی مطالبی را عنوان کند که به کار آموزگاران در آموزش‌های مدرسه‌ای بیاید. محیط‌زیست موضوعی جدید در حیطه آموزش است و هرچند در آموزش رسمی هنوز بهای چندانی داده نشده است، اما به لحاظ اهمیتی که امروزه در دنیا و همچنین کشور ما پیدا کرده است، لازم است به آن نگاه نافذ و دقیقی بیندازیم. این موضوع از زاویه‌ی دید آموزشی تقریباً جدید و بدون منابع مستند و کافی است، از این رو سعی شده است علاوه بر بررسی کتاب‌های مربوط، پایگاه‌های اطلاعاتی علمی ایرانی و خارجی نیز مطالعه شود و حتی سعی شده است مقالات چاپ شده در روزنامه‌های داخلی و خارجی نیز بررسی شود. در هر حال هدف از نوشتن این سلسله مطالب ایجاد زمینه‌های اطلاعاتی لازم برای آموزگاران گرامی است تا ضمن مطالعه و آشنایی با موضوع، آن‌ها را به بهترین نحو ممکن و با خلاقیت‌های خود به کودکان ارائه دهند. دفتر مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی از دریافت تجربه‌های آموزگاران در زمینه‌ی آموزش محیط‌زیست استقبال می‌کند. ساعات آموزشی در دوره‌ی ابتدایی به دلیل ظرفیت روحی و جسمی دانش‌آموزان محدود است. بنابراین امکان این که در برنامه‌ی درسی ساعت خاصی برای آموزش محیط‌زیست در نظر گرفته شود، میسر نیست. ولی آموزگاران می‌توانند این قبیل آموزش‌ها را به صورت میان‌رشته‌ای و تلفیقی و مبتکرانه و در حین ساعات‌های آموزشی از ریاضی گرفته تا هنر و ورزش، تعلیم دهند.

در این مقالات علاوه بر ذکر تعاریف علمی درباره‌ی محیط‌زیست و عوامل حفظ و تخریب آن، پیشنهادهایی نیز درباره‌ی چگونگی تدریس مطالب برای آموزگاران عنوان می‌شود تا از طریق فعالیت‌های مناسب سن کودکان، آنان را به حفظ و نگهداری محیط‌زیست خود تشویق کنند.

امید است با ورود مطالب آموخته شده توسط کودکان به منازل و اجتماع، در آینده اقامتگاه‌هایی زیبا، نسلی فهیم و حافظانی مقید به حفظ محیط‌زیست داشته باشیم.

همچنین لازم به یادآوری است که عنوان کلی این سلسله مطالب را از یکی از درس‌های علوم دوره‌ی ابتدایی انتخاب کرده‌ایم.

پیشگفتار

متأسفانه به دلیل غفلت بشر در دهه‌های اخیر و رشد جمعیت و پیشرفت تکنولوژی، محیط‌زیست آسیب‌های جدی دیده است. شاید لازم باشد ابتدا واژه‌ی محیط‌زیست را بشناسیم تا با پی‌بردن به معنی آن، بدانیم چه چیزهایی در محیط اطراف، آسیب‌پذیر شده‌اند.

محیط‌زیست

عبارت محیط‌زیست ترجمه‌ای از کلمه‌ی فرانسوی **واپرون**^۱ است که در لاتین به معنای شعاع است. این کلمه در زبان انگلیسی به **انواپرون**^۲ تبدیل و به «هر چیزی که خارج از نقطه‌ی مرکز قرار می‌گیرد» تعریف شده است (ذوالفقاری، ۱۳۸۷).

اما شورای اقتصاد اروپا در سال ۱۹۶۷ محیط‌زیست را این‌گونه تعریف کرد: «محیط‌زیست شامل آب، هوا، خاک و عوامل درونی و بیرونی مربوط به حیات هر موجود زنده

است.»

با توجه به تنوع منابع در سطح کره‌ی زمین می‌توان محیط‌زیست را به سه بخش تقسیم کرد:

۱. محیط‌زیست طبیعی: به بخش‌هایی از کره‌ی زمین اطلاق می‌شود که انسان در ساخت و پرداخت آن هیچ نقشی نداشته است، مانند: کوه‌ها، اقیانوس‌ها و جنگل‌ها.

۲. محیط‌زیست اجتماعی: منظور همین جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم و کلیه‌ی روابط ما را با دیگران شامل می‌شود. از خانواده گرفته تا کسبه‌های محل، همگی جزو محیط اجتماعی به حساب می‌آیند. در اصل کلیه‌ی افرادی که بر ما تأثیر می‌گذارند و متقابلاً از ما تأثیر می‌گیرند، در این بخش قرار دارند. متأسفانه با رشد جمعیت جهان، این محیط ابعاد بسیار گسترده‌ای پیدا کرده است که زبان آن بر محیط‌زیست طبیعی بسیار

مشهود است.

۳. محیط‌زیست انسان ساخت: همان‌طور که از نام آن پیداست، محیطی است که توسط انسان‌ها ساخته شده است، مانند: شهر و روستا، کارخانه‌ها، فضاهای سبز و مراکز بهداشتی.

متأسفانه باز هم به دلیل پیشرفت تکنولوژی و افزایش محیط‌های دست‌ساخت انسان برای بهره‌برداری بیشتر، محیط‌زیست طبیعی آسان‌پذیرتر شده است. گذشته از ابعاد گوناگون محیط‌زیست و همچنین منافع اکولوژیکی آن، با توجه به بعد زیبایی‌شناختی و مسائل اخلاقی، حفظ محیط‌زیست وظیفه‌ی همه‌ی انسان‌هاست.

اکوسیستم

به دلیل اهمیت محیط‌زیست و مفاهیم آن، تعریف مختصری از اکوسیستم در اینجا لازم است.

در یک تعریف کلی، اکوسیستم ترکیبی است از دو واژه‌ی اکولوژی و سیستم. اکولوژی از دو کلمه‌ی یونانی اویکوس^۳ به معنای مسکن، خانه، بستر زیست یا محل زندگی و لوگوس^۴ به معنای شناخت، علم یا دانش تشکیل شده است و معنای تحت‌اللفظی آن بررسی یا مطالعه‌ی گیاهان و جانوران در ارتباط با محل زندگی آن‌هاست. این واژه، ابتدا توسط یک زیست‌شناس آلمانی به نام **ارنست هاکل**^۵ در سال ۱۸۶۹ به کار گرفته شد. برای اکولوژی چندین معادل از طرف دانشمندان پیشنهاد شده است که بهترین آن‌ها **بوم‌شناسی** و **محیط‌شناسی** است. [همان]

اکولوژی به سه شاخه‌ی اصلی تقسیم می‌شود:

- **اکولوژی گیاهی:** رابطه‌ی گیاهان با محیط‌زیست را بررسی می‌کند.
- **اکولوژی جانوری:** بررسی رابطه‌ی جانوران با محیط‌زیست آن‌هاست.
- **اکولوژی انسانی:** بررسی رابطه‌ی انسان با محیط‌زیست وی و شامل دو نوع ارتباط است، یکی ارتباط یک گونه‌ی واحد با محیط و دیگری ارتباط بین افراد گونه‌های متفاوت با محیطی که در آن قرار دارند. برای مثال مطالعه‌ی یک بلوط به حالت منفرد یا تعدادی از درختان بلوط متعلق به یک گونه‌ی مشخص در یک منطقه، نوعی بررسی اکولوژی انفرادی است، اما مطالعه‌ی درختان یا درخت در یک جنگل همراه با سایر گونه‌ها، مطالعه‌ی جمعی است (اردکانی، ۱۳۸۲).

اکوسیستم که مجموعه‌ای از موجودات زنده و محیط زندگی آن‌هاست، شامل چهار رکن اساسی است: ۱. مواد بی‌جان ۲. تولیدکنندگان ۳. مصرف‌کنندگان ۴. تجزیه‌کنندگان.

با توجه به این که تمام اکوسیستم‌ها دارای دو جزو زنده و غیرزنده هستند، بنابراین تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان مانند گیاهان و گوشت‌خواران، جزو زنده و دما و نور، قارچ‌ها و باکتری‌ها جزو غیرزنده به‌شمار می‌آیند. مباحث و تعاریف مبانی محیط‌زیست،

موضوعی گسترده است که مطالعه‌ی عمیق‌تر درباره‌ی آن را به آموزگاران علاقه‌مند توصیه می‌کنیم و به بحث اصلی خود که بررسی جنبه‌های آموزشی محیط‌زیست است، می‌پردازیم.

اهمیت آموزش محیط‌زیست

در گذشته به دلیل جمعیت کمتر و عدم پیشرفت بشر در تکنولوژی، کمتر کسی نگران محیط‌زیست و منابع آن بود، اما اکنون به دلیل کثرت جمعیت و سرعت رشد دانش فنی بشر و تقاضا برای مصرف بیشتر و متأسفانه بهره‌برداری بی‌حد و مرز از طبیعت، دائم با این هشدار مواجهیم که ممکن است چند سال دیگر که شاید زیاد هم دور نباشد، با آلودگی شدید محیط‌زیست و کمبود منابع آن روبه‌رو خواهیم شد.

چنانچه انسان‌ها به روند زندگی فعلی خود ادامه دهند، در آینده خطری جدی کمره‌ی زمین و گیاهان و جانوران آن را تهدید می‌کند که بازسازی و ترمیم آن برای طبیعت محال است. آب، جنگل، خاک، هوا و سوخت‌های فسیلی از منابع گران‌قدر طبیعت هستند که انسان‌های توسعه‌یافته‌ی امروزی با بهره‌برداری غلط، آن‌ها را در معرض خطر قرار داده‌اند.

با بی‌عدالتی و دست‌اندازی به سهم آیندگان از منابع طبیعی، نسل بعدی همواره در پی پاسخ به این سؤال خواهد بود که: «سهم ما از منابع طبیعی را چه کسانی به یغما برده‌اند؟»

نقش آموزگاران در حفظ منابع طبیعی

شاید اکنون خیلی دیر شده باشد، اما به هر حال دریافته‌ایم که بهره‌برداری از منابع طبیعی باید حد و مرزی داشته باشد. معمولاً برای بزرگ‌ترها تغییر عادت دشوار است، اما غیرممکن نیست! درباره‌ی کودکان وضع فرق می‌کند. کودکان می‌توانند و باید از بچگی با موضوع محیط‌زیست آشنا شده و برای حفظ سلامت آن تلاش کنند.

یکی از اهداف آموزش محیط‌زیست در

دبستان، حل معضل آلودگی زیست محیطی کشور به دست آموزگاران است، زیرا بدون آموزش همگانی و کمک طلابیه‌داران تعلیم و تربیت، به نتیجه‌ی مطلوب نخواهیم رسید.

همه‌ی ما به نفوذ کلام آموزگار بر شاگردان خود ایمان داریم. چرا که سعادت نسل‌ها به طور قاطع در گرو کار و زحمت آموزگاران پایه‌های ابتدایی خواهد بود. حال با توجه به این تأثیر شگرف، چرا از این زنان و مردان که روح کودکان را تا رسیدن به تعالی تسخیر می‌کنند، مدد نجویم؟

برای حفظ محیط‌زیست و مبارزه با عوامل آلوده‌کننده‌ی آن صمیمانه از آموزگاران گرمای تقاضای همکاری داریم تا در آینده، محیط زندگی کودکان و انسان‌ها دارای شرایطی سالم و به‌دور از آلودگی باشد.

در سلسله مراتب آموزش، آموزگار می‌تواند از شاگرد بخواهد تا مطالب آموخته شده را در محیط مدرسه، خانه و اجتماع به کار ببندد تا نه به صورت عادت، بلکه جزئی از ارکان زندگی او درآید.

البته زمان‌بندی‌ها در آموزش نیز در این‌جا اهمیت بسزایی دارند، زیرا آموزگاران، همیشه با برنامه‌ریزی از پیش طرح‌ریزی شده به تدریس پرداخته‌اند، و تقریباً با این روش خو گرفته‌اند. اما آموزش محیط‌زیست نیاز به برنامه‌ریزی توسط خود آموزگار دارد، هم‌چنین نیاز به وسایل و مواد کمک‌آموزشی هم بسیار ضروری است. لازم است آموزگاران در آموزش محیط‌زیست دو جنبه را مدنظر داشته باشند، یکی ایجاد انگیزه در فراگیرندگان و دیگری قابل فهم کردن مطلب آموزشی به‌دلیل تازگی و نوبودن موضوع آموزش.

می‌دانیم که ایجاد انگیزه در کودکان با راه‌های گوناگون، از جمله تشویق ایجاد می‌شود. در آموزش علاوه بر تشویق، رفتار معلم نیز بهترین انگیزه است، چنانچه آموزگاران الگوهای رفتاری حفاظت از محیط‌زیست را بشناسند و به آن عمل کنند، به‌طور یقین آموزش را پراگیزه و بنیادی می‌سازند و از آن‌جا که این موضوع آموزشی

توصیه‌های آموزشی

آموزگاران قبل از وارد شدن به مبحث شیوه‌های تدریس، برای آشنایی بیشتر با موضوع این توصیه‌ها را بخوانند:

۱. متناسب با سن و درک دانش‌آموزان به آنان آموزش دهید. همان‌طور که می‌دانید از پایه‌ی سوم ابتدایی در کتاب «بخوانیم» و «علوم»، موضوعاتی درباره‌ی محیط‌زیست آورده شده است که می‌توان اشاره‌ی مستقیمی به آن‌ها داشت، اما در پایه‌های اول و دوم با توجه به سطح درک کودکان، آموزش می‌تواند به صورت ملموس‌تری صورت گیرد. در این پایه‌ها، شیوه‌ی تدریس باید کاملاً محسوس و مشاهده‌ای باشد.

۲. تجهیزات و امکانات در دسترس را بررسی کنید تا در حین تدریس بتوانید از آن‌ها کمک بگیرید.
۳. قبل از شروع، بهتر است کودکان را از موضوع آموزش آگاه سازید و همچنین از سطح آگاهی آنان نیز مطلع شوید.

۴. بهتر است برای جذاب کردن آموزش، چنان‌چه امکان‌پذیر باشد، چیدمان کلاس را خودمانی‌تر کنید (دایره‌وار، به شکل U یا حتی نشستن بر روی فرش و یا موکت در کف کلاس یا هر مکان دیگری که در آن‌جا جمع شده‌اید). هم‌چنین از محیط‌های جذاب‌تر (مانند بوستان نزدیک مدرسه، فضای سبز آموزشگاه و زمین بازی کودکان) برای آموزش استفاده کنید.

۵. در آموزش‌های درسی برخی مدرسه‌ها، کودکان نقش منفعلی دارند و بیشتر شنونده هستند. اجازه دهید در آموزش‌های محیط‌زیست، بچه‌ها نقش و مشارکت بیشتری در طراحی آموزشی و فعالیت‌ها داشته باشند و لذت‌بردن از یادگیری را در این قبیل آموزش‌ها تجربه کنند.

۶. در این آموزش‌ها اجازه دهید کودکان به اشتباه خود پی ببرند و در این زمینه به آن‌ها زمان دهید. در نظر داشته باشید که اشتباه کردن بخشی از یادگیری است.

۷. به دلیل نوع موضوع آموزش، دست آموزگاران و کودکان در مشارکت‌های گروهی و کارهای پروژه‌ای و تحقیقاتی بسیار باز است.

۸. برای فهم بهتر موضوع از مثال‌های ملموس در زندگی (خانه، مدرسه و اجتماع) فراوان کمک بگیرید.
۹. برای نتیجه‌ی بهتر، از توانایی‌های هر کودک به‌طور اختصاصی استفاده کنید. برای مثال، کودکی بیان خوبی دارد؛ پس اجازه دهید در این باره شعر و دکلمه بخواند. دیگری قدرت تخیل بهتری دارد، پس بگذارید داستان بنویسد. یکی بازیگر خوبی است، در کارهای نمایشی از او استفاده کنید. (در این‌جا توجه به هوش‌های چندگانه و سبک‌های یادگیری کودکان مهم است).

۱۰. این موضوع، گردش‌های علمی بی‌شماری را می‌طلبد، مانند: طبیعت و مکان‌های مرتبط با آموزش، از آن‌ها دریغ نکنید؛ زیرا با مشاهده‌ی مستقیم کودکان بهتر می‌آموزند.

۱۱. با همکاری اولیای دبستان، شما هم می‌توانید مدرسه‌ی حامی محیط‌زیست باشید و راه کارهای مناسبی را برای حفظ محیط‌زیست دبستان ارائه دهید و بعد، این آموزش‌ها را توسط کودکان به منازل بفرستید. برای این منظور می‌توانید از سازمان‌های دیگر مانند شهرداری، سازمان فضای سبز، سازمان حفاظت از محیط‌زیست کمک بگیرید.

۱۲. بهتر است آموزگاران با سازمان‌ها و گروه‌های مردم نهاد حامی محیط‌زیست و نیز سایت‌های رسمی مربوط به حامیان محیط‌زیست داخلی و بین‌المللی ارتباط برقرار کنند و از دستاوردهای آنان مطلع شوند تا بتوانند کودکان را با توجه به آخرین اطلاعات، دقیق‌تر آموزش دهند.

به‌طور قطع می‌توان با نگاهی خلاقانه، موارد دیگری را نیز به توصیه‌های ۱۲گانه افزود که امید است آموزگاران با بینشی دل‌سوزانه و برخاسته از عشق به محیط‌زیست کشورمان، به موضوع نگاه کنند و آن را جدی بگیرند.

تقریباً جدید است، باید با وسایل و امکانات آموزشی متعدد از جمله کتاب، فیلم، مجلات، پوسترها و نمایش، مطالب را برای کودکان تفهیم کرد.

چه مطالبی را باید آموزش داد؟

با توجه به مفهوم محیط‌زیست و گستره‌ی آن، در این سلسله مطالب قصد بر آن است تا کودکان با زبانی ساده با منابع انرژی، راه‌های حفظ آن، طریقه‌ی مصرف و هم‌چنین شرایطی که باعث نابودی انرژی و ذخایر و منابع زمین می‌شود و نیز روش‌های مقابله با آن، برای حفظ آینده‌ی زمین و نسل‌های بعدی آشنا شوند.

قبل از ورود به مباحث مرتبط آموزشی، از شما مخاطبان مجله درخواست می‌کنیم تا برای شماره‌ی بعد، درباره‌ی پرسش‌های زیر اندیشه کنید. درباره‌ی پرسش‌ها، با هم سخن خواهیم گرفت.

* آیا کودکان ایران زمین می‌دانند کشورشان دارای چه منابع و ذخایر باارزشی است؟

* آیا آن‌ها می‌دانند گونه‌های متنوع گیاهی و جانوری چه گونه باید محافظت شوند؟
* آیا زیست‌گاه‌ها، جنگل‌ها و مراتع کشور را می‌شناسند و یا اصولاً نام آن‌ها را شنیده‌اند؟
* آیا می‌دانند در چند سال اخیر پیشرفت تکنولوژی علاوه بر فواید آن برای انسان‌ها، چه زیان‌هایی برای طبیعت داشته است؟

آیا کودکان می‌دانند که سهم آن‌ها از منابع چه قدر است و نقش آن‌ها در این میان چیست؟

بی‌نوشت

1. Viron
2. Environ
3. Oykos
4. Logos
5. Ernest Haekel
6. N.G.O

منابع
۱. ذوالفقاری، حسن. (۱۳۸۷). مبانی محیطی زیست. کرمانشاه: انتشارات دانشگاه رازی.
۲. اردکانی، محمد. (۱۳۸۲). اکولوژی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

تنگری برای تنگری

برگزیدگان مسابقه‌ی

مربوط به دوره‌ی
سال تحصیلی
۱۳۸۹-۹۰

خوانندگان گرامی می‌دانند که از دوره‌ی سیزدهم، مسابقه‌ای را از طریق مجله اجرا کرده‌ایم که «تنگری برای تنگری» نام گرفته است. در این مسابقه، که در دو دوره‌ی گذشته، در هر هشت شماره‌ی مجله و در صفحه‌ی دوم جلد به چاپ می‌رسید، شرکت‌کنندگان باید به پرسش‌هایی که از محتوای پرونده‌های هر شماره از مجله (تجربه‌های سبز، پرونده‌ی ۱۶ صفحه‌ای وسط مجله) طرح می‌شد، پاسخ می‌دادند. انتظارمان این بود که به دلیل تشریحی و واگرا بودن پاسخ‌ها تعداد شرکت‌کنندگان چندان قابل توجه نباشد؛ ولی به هیچ‌وجه چنین نبود و به دلیل فراوانی شرکت‌کنندگان، در دوره‌ی چهاردهم هم نتوانستیم اسامی برگزیدگان را در پایان دوره و در اردیبهشت ۱۳۹۰ اعلام کنیم. اکنون ضمن اعلام نتایج هر هشت مسابقه‌ی تنگری برای تنگری در دوره‌ی مربوط به سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ و انتشار اسامی برگزیدگان، به استحضار می‌رسانیم که برای برگزیدگان هدیه‌ای ناقابل و تقدیرنامه‌ای به امضای مدیر مسئول مجلات رشد (مدیر کل دفتر انتشارات کمک‌آموزشی) در نظر گرفته شده است که حداکثر تا پایان مهر ۱۳۹۰ به نشانی‌های اعلام شده از سوی خوانندگان مجله، ارسال خواهد شد. اگر برگزیدگان تا آن تاریخ، جوایز و تقدیرنامه‌های خود را دریافت نکردند، حتما دفتر مجله را در جریان قرار دهند.

داوری آثار رسیده توسط اعضای شورای برنامه‌ریزی مجله و به سرپرستی آقای رهبری‌نژاد صورت پذیرفته است. بدیهی است داوری این قبیل مسابقه‌ها، توصیفی - کیفی است و چون مسابقه دارای پاسخ‌نامه‌ی مشخص و از پیش تعیین شده‌ای نیست، داوری آثار نسبی و بیشتر مبتنی بر هم‌رأیی داوران با دیدگاه‌های ذکر شده در پاسخ‌هاست.

از کلیه‌ی شرکت‌کنندگان فراوان این مسابقه سپاس‌گزاری می‌کنیم و امیدواریم امسال هم در مسابقه‌های مجله، از جمله تنگری برای تنگری شرکت کنند.

اسامی برگزیدگان

مسابقه‌ی ۶، اسفند ۱۳۸۹

۱. طاهره اسدی، تهران
۲. ابوالقاسم محمد خلیلی‌پور، خواف خراسان
۳. رضوی
۴. معصومه یعقوبی چراغیل، آذرشهر
۵. فرخنده خسروی، زاهدان
۵. علیرضا سودمند، کورانی کردستان

مسابقه‌ی ۷، فروردین ۱۳۹۰

۱. فرشته مطاعی، کرمانشاه
۲. ام کلثوم صفریور، خدابنده
۳. فرزانه شاهرخیان، اصفهان
۴. گل محمد لکزایی، زابل
۵. منصوره کمالی، کرمان

مسابقه‌ی ۸، اردیبهشت ۱۳۹۰

۱. نرجس قاسمی، قائم‌شهر
۲. فاطمه کشاورزی دهنوی، قم
۳. پوراندخت تقوی، آبادان
۴. جعفر اعظمی، روستای چل‌نور مازندران
۵. سیما معزز، کاشمر

مسابقه‌ی ۳، مهر ۱۳۸۹

۱. اکبر احمدیان باغباردانی، اصفهان
۲. زهرا سادات قاسمی، ورامین
۳. مریم پدیدار، شاهرود
۴. عصمت یآوری، نجف‌آباد اصفهان
۵. روح‌اله مصلی‌نژاد، جهرم

مسابقه‌ی ۴، دی ۱۳۸۹

۱. معصومه وحیدی، تبریز
۲. حسین بهارالدینی، لامرد
۳. اکرم اقبالی، ابهر
۴. رقیه اسلامی، خاتم یزد
۵. کبری امید، دهلران

مسابقه‌ی ۵، بهمن ۱۳۸۹

۱. زهرا دورانی، بشرویه
۲. زهرا زکریا‌پور، دانشفهان قزوین
۳. مریم رضایی، همدان
۴. ملیحه محبوب‌زاده جهرمی، لامرد
۵. طیبه وثوقی، بشرویه

مسابقه‌ی ۲، آبان ۱۳۸۹

۱. شهین صادقی، آبادان
۲. نجمه پارسانیان، میبد
۳. زهرا مقلوری، بروجرد
۴. ابوالفضل یوسفی، ممقان
۵. حسنقلی عباسعلی‌زاده، شوط (آذربایجان غربی)

مسابقه‌ی ۳، آذر ۱۳۸۹

۱. حسن نوری، قم
۲. محمدرضا بهدانی، بیرجند

تجربیات

آموزش ابتدایی

دوره‌ی ۱۵ - شماره‌ی ۱

مهر ۹۰

قصه‌ی چهره‌های معصوم ۲۰ / علیرضا سودمند
درس پژوهی ژاپنی‌ها به شیوه‌ی ایرانی ۲۰ / ناصر بنی‌علی
بخوانیم و بنویسیم را آسان کنیم ۲۲ / حسن خلیلی
«ط» تو خالی ۲۲ / فاطمه‌السادات حسینی نسب
املا‌ی آدرسی ۲۳ / محمد برادران
فداکار ۲۴ / محمد مبینی
بفرمایید این هم دندان! ۲۴ / فردوس پاکدامن تهرانی
چهار ضرب‌المثل بنویسید! ۲۵ / محمدباقر نوریان لالایی
داستان ساعت ۲۶ / مریم رفیعی
ساعت به وقت کردستان ۲۶ / فریبا حیدری
لطفاً اصلاح کنید ۲۷ / غلامرضا نجفی
این شیوه را هم امتحان کنید ۲۸ / محمدرضا فخاری
نوروز زودرس سو می‌ها ۲۹ / فاطمه هادی
تصاویر و کارت‌های یادگیری ۳۰ / آهو محمدی‌راد
از همه زیباتر ۳۱ / فریبا بهمن فولادی
کار، عار نیست ۳۱ / علی محبوب عابدین‌پور
این جا رنگین کمان مهمان اندیشه است! ۳۲ / اصغر ندیری
یک توضیح مهم ۳۱ / سردبیر

مهر ماه سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰

تجربیات



قصه‌ی چهره‌های معصوم

علیرضا سودمند

آموزگار روستای گل قشلاق، منطقه‌ی کرانی کردستان

چقدر راه رفتی، تند رفتی تا زود برسی، مبادا دیر شدن را گردن پاهایت اندازی. خسته شده بودی. نفس نفس می‌زدی. راه دور بود، ... ولی همت بلند است. بر سر سنگ‌ها، قصه‌ی چشمه و سنگ را به یاد آوردی. هنگام عبور از جاده‌ی خاکی، نفسی مبارک و تمیز از هوای صحرا را نثار خاک در انتظار باران کردی. از دور بوی چوب سوخته‌ی تنورهای روستا به یاد قطار **ریزعلی خواجوی** افتادی. لبخندی کمرنگ لب‌های خشکت را پاره کرد و قطره‌ای خون، روی لب‌های رنگ پریده‌ات نشانه‌ای از لاله‌های گندم‌زار شد. قدم‌هایت آرام‌تر شد. خم شدی و اولین گل سر برآورده از خاک را چیدی و آن قدر بو کشیدی که نفس گل بند آمد. پرتش نکردی، چون یادگاری اولین روز بهار بود. ای خدا این وصل را هجران مکن! از دل کوه گذشتی، دست‌های کوه چقدر سرد بود. به یاد **آرش** کمان‌گیر که جان در تیر کرد و ایران و توران را از جنگی سخت و سرد نجات بخشید. به نزدیکی

درس‌پژوهی ژاپنی‌ها به شیوه‌ی ایرانی

گزارشی کوتاه از ارتقای مشارکت در دبستان یادگیرنده‌ی منیره عاصمی، منطقه‌ی ۹ تهران

ناصر بنی‌علی

اشاره

از جنبه‌های مهم در راه ارتقای مدارس و یا به عبارتی واحدهای یادگیرنده، مشارکت است. اما مشارکت چیست و چگونه عملیاتی می‌شود؟ متخصصان مشارکت را عمل اجتماعی، مسئولیت و تعهد در گروه می‌دانند که این حضور افراد و پذیرش نقش و مسئولیت در طی فرایندی حاصل می‌شود. با توجه به اهمیت سازمان یادگیرنده و بهبود مداوم عملکرد آموزشی، عوامل دبستان دخترانه‌ی منیره عاصمی ۱ تهران واقع در منطقه‌ی ۹ در مسیر مشارکت ارتقا محور، دست به فعالیت‌هایی زده‌اند که در ادامه، گزارشی در این زمینه را در پی می‌آوریم.

به‌سوی نقطه‌ی مطلوب

سازمان یادگیرنده مکانی است که کارکنان آن به صورت پیوسته ظرفیت‌های خود را گسترش می‌دهند تا نتایج موردنظر سازمان را تأمین کنند. بر این مبنای کارکنان دبستان منیره عاصمی ۱، با به‌کارگیری الگوهای ذهنی مناسب، بینش مشترک و تفکر روش‌مند توانسته‌اند گامی در جهت تحقق اهداف خود بردارند. به این صورت که در ابتدای سال تحصیلی و در اولین جلسه‌ی شورای آموزگاران، پس از بررسی سند چشم‌انداز و نقش اساسی معلمان، برای

مدرسه نیز هدف‌های یک ساله تعریف شده و با تعیین نقطه‌ی مطلوب و آرمائی به بررسی میزان تغییرات و همچنین نقش فناوری در طرح و جایگاه بهره‌وری و کار اثربخش در مدرسه توجه شده است.

درس‌پژوهی

درس‌پژوهی، روش رایج در آموزش و پرورش ژاپن برای به‌روزآوری و تعالی نظام تعلیم و تربیت است.^۱ در آغاز اجرای طرح مشارکت ارتقا محور در مدرسه‌ی عاصمی، به مطالعات گسترده‌ای برای آشنایی با

روش‌های نوین آموزش و پرورش، به‌ویژه در ارتباط با درس‌پژوهی پرداخته شد. **فرحناز حیدری**، مدیر دبستان عاصمی می‌گوید: «به درس‌پژوهی پرداختیم تا با این جهت‌گیری کاربردی به تعالی سطح توان‌مندی‌های خود کمک کنیم. به این صورت در راستای ساختار طرح، شش کمیته‌ی تربیت دینی، اخلاقیت، پژوهش، مشاوره، بهداشت محیط و روان و کمیته‌ی آموزش تشکیل شد تا همکاران برحسب علاقه و توان فکری در هر یک عضو شوند. داشتن جلسات مجزا و نظام‌مند از خصوصیات هر کمیته بوده است.»



تصویرگر: ابدا معتمد

گذرگاه که رسیدی، صخره‌های بلند که گاهی با عبور عابری سنگی نثارش می‌کردند، به یاد آریوبرزن قهرمان ایران زمین افتادی که در چنین گذرگاهی جان فدا کرد. از دور قیل و قال صدای روستا درهم آمیخته بود و تو به مقصد رسیدی، به مدرسه. به مدرسه‌ای که روی تپه‌ای بادنا بود. با سلام بچه‌های قد و نیم‌قد، همه‌ی خستگی راه را به چهره‌های معصومان بخشیدی و روزی دیگر با نام خدا روی تخته سیاه رنگ و رورفته‌ی کلاس درس را آغاز کردی.

فضای هم‌افزایی شاد

در ادامه، اعضای هر کمیته به نوبت آموزش‌های لازم و مربوط به کمیته‌ی خود را به دیگر همکاران داده و کلاس‌های ضمن خدمت درون مدرسه‌ای با کیفیتی اثربخش برگزار گردید و در پی آن راهکارهای اجرایی، تکنیک‌ها و روش‌های مؤثر آموزش داده شد و طرح‌ها در کلاس‌های درس، طی زمان مشخص و با توجه به مقتضیات هر پایه عملیاتی شد. حیدری می‌گوید: «همکاران در فضایی سرشار از نشاط و هم‌افزایی علمی، با مشارکت و همدلی به کلاس‌های درس هم سرمی‌زدند و نقاط قوت و ضعف اجرای طرح را

گوشزد می‌کردند و با یک هم‌اندیشی سازنده، شیوه‌های علمی و روش‌های کار را به یکدیگر می‌آموختند و به استنتاج از یافته‌ها پرداخته و بازخوردهای طرح را بررسی می‌کردند.»

در نتیجه:

انتقال سریع و مؤثر دانش در پیکره‌ی مدرسه و جست‌وجوی مداوم و تجربه‌ی یادگیری و اخذ ایده و بینش جدید و بهره‌مندی از استعداد گروهی و خردجمعی، نمودی برجسته داشت و فرایند کسب مهارت در فعالیت‌های معین از ثمرات گران‌بهای طرح بود که هم دانش‌آموزان و هم معلمان، از آن بهره‌ی کافی بردند و تنوع کلاس و رضایت‌مندی دانش‌آموزان و اولیا، چشم‌اندازی جدید برای مدرسه‌ای سرشار از حس تعامل رقم زد و فاصله‌ی وضع موجود تا وضع مطلوب به حداقل رسید.

امروز رعایت شئون آموزشی و حضور معلمان دانش‌مدار، رهبری تحول‌گرا و ایجاد فرهنگ مساوات طلب، ما را به این باور رسانده است که مدرسه‌ی ما یک سازمان یادگیرنده است و نوآوری، جایگاه ویژه‌ای در آن دارد. اثرات



این طرح تا همیشه در فضای علمی مدرسه جریان خواهد داشت.

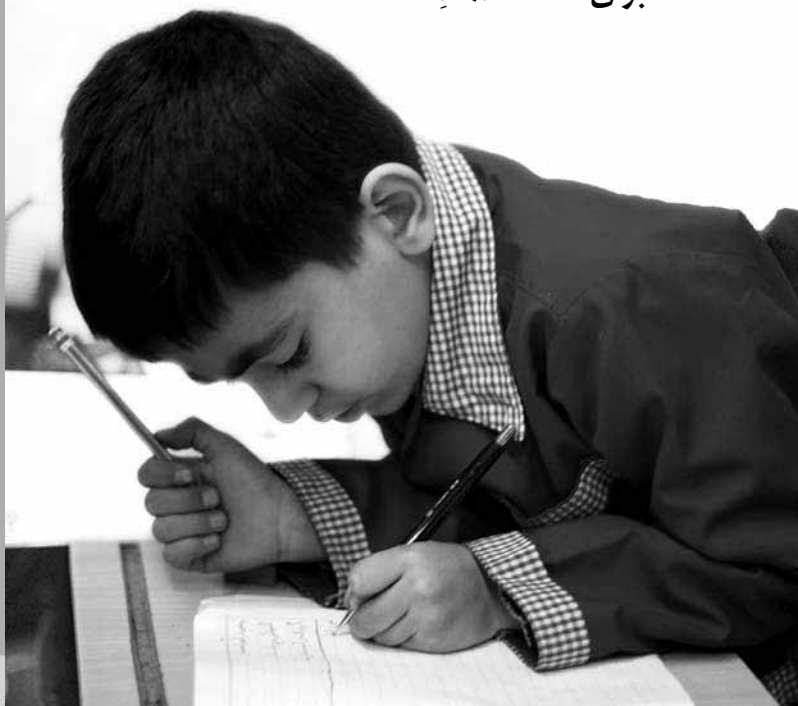
پانوش

۱. برای آشنایی با درس‌پژوهی به منابع زیر مراجعه کنید:
سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۸۶). درس‌پژوهی. مجله‌ی رشد مدیریت مدرسه، شماره‌ی ۶.



بخوانیم و بنویسیم را آسان کنیم

طرح استفاده از کلمات توخالی
برای شناخت بهتر بخش کردن و صداکشی



حسن خلیلی

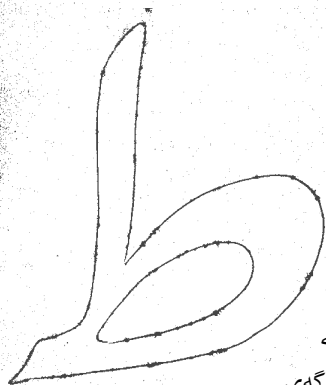
آموزگار دبستان آیت‌الله بهاء‌الدینی، قم

در ابتدای کار می‌توانیم حرف‌های کلماتی را که دانش‌آموزان به‌طور کامل یاد گرفته‌اند با حروف بزرگ و به صورت توخالی حروف‌چینی کرده و در اختیار آن‌ها قرار دهیم. از آن‌ها می‌خواهیم کلمه‌ها را بخوانند و در هر بخش کلمه را با رنگ‌های گوناگون مشخص کنند. این کار باعث می‌شود که دانش‌آموزان، تعداد بخش در هر کلمه را به راحتی بشناسند. کار دیگر آن است که، همان کلمه‌ها را به دانش‌آموزان بدهیم و از آن‌ها بخواهیم، هر کلمه را بخوانند و صدای هر کلمه را با رنگ مشخص کنند. (نمونه‌ی کار را مشاهده می‌کنید).

«ط» توخالی

فاطمه‌السادات حسینی نسب

آموزگار پایه‌ی دوم دبستان علوی ۱، ورامین



برای تقویت املا‌ی شاگردانم، هر حرف از حروف الفبا را به صورت بزرگ و توخالی روی یک برگه می‌نویسم و سپس از آن‌ها می‌خواهم که داخل این حرف، کلمات مربوط به آن را با توجه به کلمات کتاب «بخوانیم»، کلماتی که سال قبل آموخته‌اند و نیز کلماتی که داخل کتاب قصه‌ها و روزنامه‌ها دیده‌اند، کامل کنند. برای مثال حرف «ط» را روی یک برگه‌ی بزرگ نوشته و می‌گویم کلماتی را که حرف «ط» دارند، داخل آن بنویسند. ولی باید موقع نوشتن، آن حرف را با رنگ قرمز بنویسند و در مرحله‌ی آخر هم یک‌بار از روی آن بخوانند. در ضمن برای حرف‌های چندشکلی مانند «ع» هم به همین شکل عمل می‌کنم. این روش، شیوه‌ی خوبی برای تقویت املا‌ی بچه‌ها است و من شاهد موفقیت دانش‌آموزانم در این درس بوده‌ام.

دانش آموز عزیز صداهای هر کلمه را با رنگ مشخص کن. (درس های یک و دو)

آب با آبا بابا باب
آب آبا داد آدب بد
باد آداب آبد آباد

پسر کلم بخش های هر کلمه را با رنگ مشخص کن.

آب با آبا بابا باب
آب آبا داد آدب بد
باد آداب آبد آباد

محمد برادران

کارشناس ارشد آموزش بزرگسالان، تبادکان خراسان رضوی

املاي آدرسي

کوچه ی چهارم، دست راست بعد از کوه یا قبل از اسفنج.»
اگر در متن کلمه ی مواظبت یا ترش یا... در خط سوم قرار داشته باشد، با توجه به قرار گرفتن در متن، هم از خیابان دوم و هم از خیابان سوم می توان آدرس داد.
اجرای این فعالیت، هیجانی وصف نشدنی بین فراگیرندگان ایجاد می کند

در این املا، کتاب جلوی دانش آموز یا گروه دانش آموزان باز است. با توجه به آدرسی که معلم می دهد، فرد یا گروه باید آن کلمه را پیدا کند و در دفتر یا برگه ی خود بنویسد. آدرسی که معلم می دهد، به این گونه است که فاصله ی بین خطوط متن به عنوان خیابان در نظر گرفته می شود و فاصله ی بین کلمات نیز به عنوان کوچه و کلمات نیز به عنوان منزل. کلماتی که در جمله نقش اسم دارند نیز به همان نام خودشان در نظر گرفته می شوند. مثلاً اگر کلمات کوه و اسفنج در جمله ای قرار داشتند، آن نشانی به این صورت می آید: «خیابان چهارم،



به مناسبت هفته‌ی بزرگداشت دفاع مقدس

فداکار

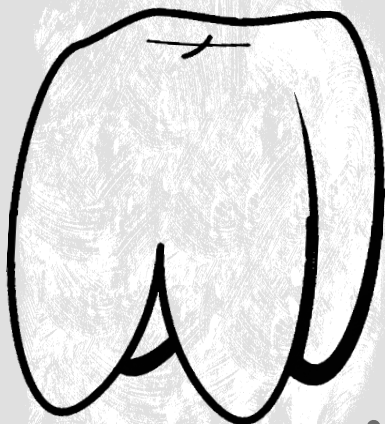
محمد مبینی

چادرش را سر کرد. دست دختر کوچکش را گرفت و راه افتادند، بروند بیمارستان. پدر را که دید روی تخت خوابیده است، جلو دوید و سلام کرد. او را بوسید. احوال پرسید. از دل تنگی هایش گفت و از اتفاقاتی که در نبود پدر رخ داده بود، حرف زد. شیرین‌زبانی هایش که تمام شد، شروع کرد به سرک کشیدن دور و بر اتاق. حتی از زیر تخت هم صرف نظر نکرد. زن داشت با شوهرش حرف می‌زد. احساس کرد دخترک دارد چادرش را می‌کشد. رویش را برگرداند تا ببیند چه کار دارد. با اشاره‌اش فهمید که باید گوشش را نزدیک ببرد. دخترک آرام پرسید: «مامان پس کفشای بابا کو؟»

بفرمایید این هم دندان!

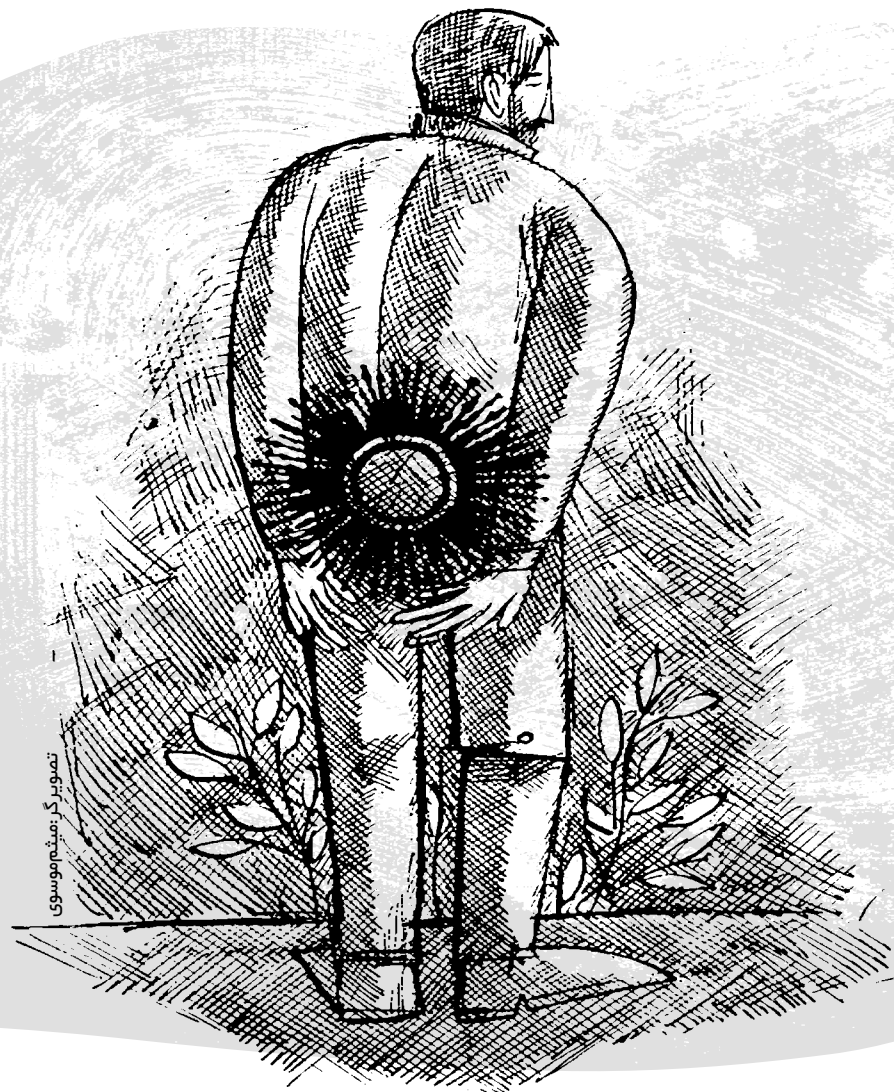
فردوس پاکدامن تهرانی

آموزگار دبستان فاطمیه، تیران و کرون اصفهان



در کلاس مختلطی که ۱۳ دانش‌آموز دختر و نه پسر در حال تحصیل بودند، علوم درس می‌داد. وقتی درس تمام شد، گفتم: «بچه‌ها! هفته‌ی آینده قرار است آزمایشی انجام دهیم. در طی هفته اگر کسی، خود و یا خانواده‌اش دندان‌اش را کشید یا افتاد، آن را بشوید، در دستمال کاغذی بگذارد و بیاورد تا آزمایش کنیم.» آزمایش درباره‌ی این بود که آب یا نوشابه، کدام‌یک بر دندان اثر بیشتری می‌گذارد و باعث خرابی زودهنگام دندان می‌شود. زنگ بعد، وقتی وارد کلاس شدم، یکی از دانش‌آموزان شلوغ و پرسروصدای پسر گفت: «بفرمایید این هم دندان! ما دندانمان را کشیدیم.» مانده بودم که از دستش عصبانی شوم یا به شیطنتم او بخندم. البته بعدها متوجه شدم که باید تکالیفم را طوری تعیین کنم که دانش‌آموز نسبت به آن زمان، اختیارات و توانایی‌های لازم را به دست آورد.

پنج‌ده‌های کلاسی



چهار ضرب المثل بنویسید!

محمدباقر نوریان لایلی

آموزگار مدرسه شهید مدرس حاجی کلا، محمودآباد مازندران

به دانش آموزانم تمرینی داده بودم به این شکل: «چهار ضرب المثل بنویسید که با حرف «ش» شروع شود.» یکی از بچه‌ها، چهار «ضرب» ریاضی را که با ش (عدد شش) آغاز می‌شود، این گونه برایم نوشته بود:

$$6 \times 2 = 12$$

$$6 \times 3 = 18$$

$$6 \times 4 = 24$$

$$6 \times 5 = 30$$

و بعد هم در زیر برگه‌ها، برایم «مثال» آن‌ها را این طور توضیح داده بود: «مثلاً ما شش سیب در دسته‌های دوتایی

داریم و یا شش سیب در دسته‌هایی سه‌تایی و...»



مریم رفیعی، آموزگار

داستان ساعت

اشاره

تبدیل مفاهیم آموزشی به داستان‌های ساده و قابل طرح در کلاس درس، از شیوه‌هایی است که از دیرباز مورد توجه کارشناسان تعلیم و تربیت بوده است. خانم مریم رفیعی، که دانش آموخته‌ی مهندسی شیمی است و به تدریس اشتغال دارد، برای تعداد بسیار زیادی از مفاهیم ریاضی، داستان‌های ساده‌ای ساخته است که از آن‌ها هنگام تدریس استفاده می‌کند. البته ممکن است دوستانی که کار نوشتن را به‌طور جدی دنبال می‌کنند و می‌توان آن‌ها را در زمره‌ی کارشناسان ادبیات کودک و نوجوان معرفی کرد، این روش را نپسندند و حتی این کار را «ادبیات» ندانند. ولی تجربه نشان داده است کودکان، با این داستان‌های ساده، به‌ویژه اگر توسط آموزگاری که قابلیت‌های خوبی در قصه گفتن و کشیدن نقاشی بر روی تخته‌ی کلاس دارد، ادا شود؛ ارتباط خوبی برقرار می‌کنند. یکی از ده‌ها داستان خانم رفیعی را در پی می‌آوریم.

و اما شرایط:

۱. ابتدا ۱۲ سنگ بیاور.
۲. آن‌ها را به صورت دایره و منظم کنار هم بچین.
۳. سپس فاصله‌ی هر دو سنگ را با پنج سیب پر کن.
۴. حالا کل دایره با ۶۰ سیب پر می‌شود.
۵. فاصله‌ی هر سنگ تا سنگ بعد پنج است. که به آن

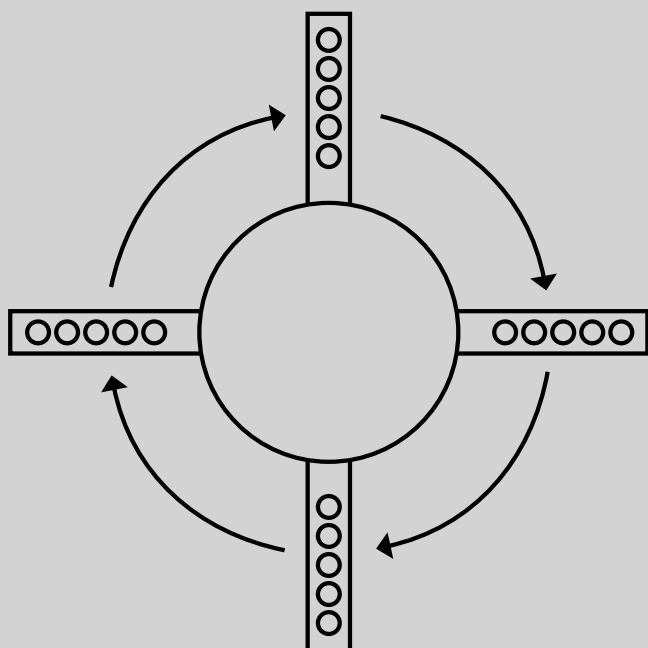
سرزمینی بود که در آن‌جا باید همه‌ی مردم ساعت یاد می‌گرفتند. هر کسی ساعت یاد نمی‌گرفت؛ از بازی کردن محروم می‌شد. روزی دختر شجاعی تصمیم گرفت که ساعت را به همه یاد بدهد. او نزد پیرمرد قصه‌گوی دانا رفت و به او گفت: «من می‌خواهم ساعت یاد بگیرم.» پیرمرد دانا به او گفت که چند شرط دارد و او هم قبول کرد.

ساعت به وقت کردستان

فریبا حیدری

کارشناس آموزش ابتدایی، مریوان

برای یادگیری ساعت در درس ریاضی همه‌ی دانش‌آموزان با مشکل روبه‌رو هستند و نمی‌توانند زمان را بگویند. به همین دلیل من برای یادگیری بهتر و آسان‌تر آن از یک بازی استفاده کرده‌ام که برای دانش‌آموزان جذاب و مفید است و آن‌ها را به یاد گرفتن ساعت علاقه‌مند می‌کند.



در ابتدا دایره‌ای به شعاع پنج متر روی زمین می‌کشیم و شماره‌های ۳ و ۶ و ۹ و ۱۲ را در محل‌های مربوط مانند صفحه‌ی ساعت می‌نویسیم. دانش‌آموزان را به چهار دسته‌ی مساوی تقسیم می‌کنیم و هریک از گروه‌ها در محل استقرار خود مطابق شکل می‌ایستند. یعنی یک دانش‌آموز را به جای ۳ و دانش‌آموز دیگر را به جای عدد ۶ و ۹ و ۱۲. سپس آموزگار یکی از الفاظ یک ربع، نیم ساعت و سه ربع یک ساعت را به‌طور تصادفی بر زبان می‌آورد.

افراد بازی‌کننده (غیر از آن چهار نفر اصلی که درون دایره به جای عددها ایستاده‌اند) در جهت عقربه ساعت به میزان زمان موردنظر می‌ایستند و یا تغییر مکان می‌دهند. اعضای گروهی که زودتر در جای خود مستقر شود، یک امتیاز می‌گیرد و با ادامه‌ی بازی، گروهی که مجموع امتیازاتش به ۱۲ برسد؛ برنده می‌شود. و در پایان هم ساعت و دقیقه و ثانیه‌ی به دست آمده توسط بچه‌ها بیان می‌شود. مثلاً می‌گویند: ساعت ۹:۲۰:۴۵



دقیقه می گویند.

تا عدد ۴، ۲۰ سیب قرار دارد.

دخترک بدین وسیله توانست کار با ساعت را یاد بگیرد. برای آموزش ساعت فقط باید تمرین کرد و تعداد سیب هایی را که بعد از عدد ۱۲ است، شمرد. بنابراین به راحتی می توان ساعت را حدس زد. دخترک از پیرمرد دانا تشکر کرد و به خانه اش برگشت.

برای دانستن دقیقه های ساعت باید تعداد سیب ها را بشماریم تا بدانیم ساعت روی چه دقیقه ای است. مثلاً اگر گفت: «ساعت (۲:۲۰) چند است؟» تو باید آن را این طور نشان دهی. عقربه ی کوچک روی دو و عقربه ی بزرگ روی چهار، چون از ۱۲

لطفاً اصلاح کنید

غلامرضا نجفی

آموزگار دبستان هدف، منطقه ی دستگردان استان یزد

در صفحه ی ۱۴۰ کتاب «بخوانیم» پایه ی پنجم ابتدایی، در بند دوم نوشته شده است: «من می دانم چه خواهد شد. از فردای آن روز هرگز خورشید از پس کوه های زیبای البرز طلوع نخواهد کرد.» در صورتی که همه می دانیم، موقعیت بیش از دو سوم خاک کشورمان طوری است که طلوع خورشید در آن ها ربطی به کوه های البرز ندارد. پس بهتر است این طور نوشته شود تا برای بیشتر دانش آموزان کشور عینیت یابد که: «... هرگز خورشید از پس کوه های خراسان (یا سیستان) طلوع نخواهد کرد.»

این شیوه را هم امتحان کنید

توصیه‌هایی برای آموزش اصولی جمع‌های اساسی دسته‌ی دوم

محمد رضا فخاری

کارشناس مسئول آموزش و پرورش آباد، فارس

آموزگاران می‌توانند جهت تحکیم یادگیری دانش‌آموزان، مراحل سه‌گانه‌ی تدریس (مجسم، نیمه‌مجسم و ذهنی) را با وجود یادآوری بودن، در کلاس اجرا کنند.

مرحله‌ی مجسم

از دانش‌آموزی می‌خواهیم که پای تخته‌ی کلاس آمده و روبه‌روی دانش‌آموزان دیگر هشت عدد نی را در دست راست و پنج عدد نی را در دست چپش بگیرد. سپس از او می‌خواهیم که با بهترین روش حاصل جمع این دو عدد را به دست آورد. اشتباهاتی که دانش‌آموزان در این مرحله انجام می‌دهند، معمولاً به صورت‌های زیر است:

– تمام نی‌ها را روی هم می‌ریزند و از شماره‌ی یک می‌شمارند تا به حاصل جمع یعنی ۱۳ برسند.
– بعد از هشت شروع به شمارش می‌کنند. (مانند حساب کردن با انگشت)

– بعد از پنج شروع به شمارش می‌کنند.
با راهنمایی‌های بجا و منطقی سعی می‌کنید که دانش‌آموز متوجه اشتباهاتش شده و بهترین روش را برگزیند. از نی‌های دست چپش، دو عدد برداشته و روی نی‌های دست راستش ریخته و آن را به ۱۰ برساند. سپس آن‌ها را با سه نی باقیمانده در دست چپش جمع کند و به عدد ۱۳ یعنی حاصل جمع برسد. توجه داشته باشیم که دانش‌آموز همیشه باید عدد بزرگ‌تر را به ۱۰ برساند. چند بار دیگر این کار را تکرار می‌کنیم تا

صفحه‌ی هشت کتاب «ریاضی» سوم ابتدایی اختصاص به یادآوری مفهوم جمع‌های اساسی دسته‌ی دوم دارد. تدریس کامل این موضوع در کتاب «ریاضیات» دوم صورت می‌گیرد و در کتاب سوم به یادآوری مطلب بسنده شده است.

دانش‌آموزان باید این مفهوم را در کلاس دوم به خوبی فرا گرفته باشند، ولی متأسفانه غالباً مشاهده می‌شود که دانش‌آموزان کلاس سوم با روش‌های غلط مبادرت به انجام این کار می‌کنند. برای برطرف کردن این مشکلات راه‌حل زیر ارائه می‌شود و بهتر است قبل از آن که دانش‌آموزان در کلاس سوم به مشکل برخورد کردند، آموزگاران پایه‌ی دوم به شیوه‌ی زیر عمل کنند:

ابتدا جمع‌های مربوط به ۱۰ را یک‌بار دیگر در کلاس کار کنند، طوری که دانش‌آموزان در این زمینه هیچ مشکلی نداشته باشند. جمع‌های مربوط به ۱۰ عبارتند از:

۵+۵، ۴+۶، ۳+۷، ۲+۸، ۱+۹

مسلم است که همکاران گرامی خاصیت جابه‌جایی جمع را نیز مدنظر قرار داده و در این رابطه فعالیت لازم را اعمال خواهند کرد. در ادامه‌ی کار، جمع هر عدد یک رقمی با ۱۰ را نیز تکرار می‌کنیم. این جمع‌ها عبارتند از:

۹+۱، ۸+۲، ۷+۳، ۶+۴، ۵+۵، ۴+۶، ۳+۷، ۲+۸، ۱+۹

پس از این که دانش‌آموزان تمامی این جمع‌ها (پیش‌نیاز فعالیت اصلی) را به خوبی فرا گرفتند، نوبت به ارائه‌ی فعالیت موردنظر می‌رسد.



۲۸
آموزش ابتدایی
دوره‌ی ۱۵/۱ شماری
مهر ۹۰

نوروز زودرس سومی ها

یک پیشنهاد برای جابه جایی یکی از درس
بخوانیم در پایه ی سوم ابتدایی

فاطمه هادی

آموزگار دبستان مبعث، مریوان

بهترین خاطره، درس سیزدهم از کتاب «بخوانیم» سوم دبستان است. با خواندن آن در همان سطر اول درمی یابیم که چند روز از تعطیلات نوروز گذشته است و نویسنده به شرح بقیه ی تعطیلات روزهای عید می پردازد.

متن درس نیز یک خاطره از تعطیلات دانش آموزی را بیان می کند که تلاش دارد از پدرش روش نوشتن بهترین خاطره را بیاموزد. پدر نیز با گفتن جملاتی از قبیل: «هرچیز به یادماندن، چه تلخ و چه شیرین خاطره است.» او را به نوشتن بهترین خاطره تشویق می کند.

معلم در روزهای پایانی سال از دانش آموزان خواسته است که خاطره ای از روزهای نوروزی خود را بنویسند و این در حالی است که زمان خواندن این درس طبق بودجه بندی کتاب، اواخر دی ماه و یا اوایل بهمن ماه است و با این حساب؛ کلاس سومی ها زودتر عمو نوروز را ملاقات می کنند!

به عنوان پیشنهاد می گویم اگر این درس در اواخر اسفندماه گفته شود، مناسب تر است و در این صورت پایان تدریس و بررسی «بنویسیم» مربوط به آن با اتمام اسفندماه مطابقت داشته و دانش آموزان با حضور ذهن بیشتر خاطره ی خود را خواهند نوشت. به این صورت درس سیزدهم می تواند با درس هجدهم جابه جا شود.

روش کار برای فراگیران کاملاً یادآوری شود.

مرحله ی نیمه مجسم

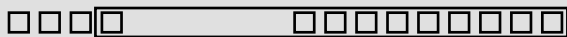
با کشیدن شکل زیر مراحل بالا را به مرحله ی اجرا درمی آوریم:



عدد بزرگ تر یعنی هشت را به ۱۰ می رسانیم. یعنی دو تا از پنج تا را روی هشت می ریزیم و ۱۰ را با باقیمانده جمع می کنیم.



چند بار این عمل را تکرار می کنیم. مثلاً برای جمع ۹+۴ به روش زیر رفتار می کنیم:



توجه: حتماً عدد بزرگ تر به ۱۰ رسانده شود.

مرحله ی ذهنی

دانش آموزان باید به مرحله ای برسند که بتوانند کارهای بالا را در ذهن خود انجام دهند. (بدون استفاده از انگشت یا کشیدن شکل) و در این ارتباط سرعت عمل کافی پیدا کنند. با تمرین های مشابه تمرین های کتاب، می توانیم اطمینان ببابیم که دانش آموزان ما این موضوع را خوب فرا گرفته اند. جمع های اساسی دسته ی دوم عبارتند از:

| | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|
| ۵+۵ | ۶+۵ | ۷+۴ | ۸+۳ | ۹+۲ |
| | ۶+۶ | ۷+۵ | ۸+۴ | ۹+۳ |
| | | ۷+۶ | ۸+۵ | ۹+۴ |
| | | ۷+۷ | ۸+۶ | ۹+۵ |
| | | | ۸+۷ | ۹+۶ |
| | | | ۸+۸ | ۹+۷ |
| | | | | ۹+۸ |
| | | | | ۹+۹ |





تصاویر و کارت‌های



یادگیری



آهو محمدی‌راد، مریوان

در یکی از محله‌های مریوان مشغول خدمت بودم. پس از ثبت‌نام و تشکیل کلاس متوجه شدم که سوادآموزان بسیار علاقه‌مند هستند. درس را با نام خدا شروع کردم. جلسه‌ی آینده وقتی درس را ارزیابی می‌کردم متوجه شدم که همه درس را یاد گرفته‌اند و درس دوم و سوم را نیز به همین روش در یک جلسه تدریس کردم. این در حالی است که طبق برنامه‌ریزی درسی باید هر درس در دو یا سه جلسه تدریس شود. به فکر افتادم که آن‌ها با استفاده از حروفی که خوانده‌اند، کلمات بیشتری را یاد بگیرند. پس کلماتی را که در درس نخوانده بودند، اما حروف‌های آن خوانده شده بود در کارت‌هایی نوشتم و در اختیار هر گروه قرار دادم. از آن‌ها خواستم که این کلمات را بخوانند و از هر گروه یک داوطلب با این کلمات یک جمله بسازد. با توجه به کلمات خوانده شده، سپس از هر سوادآموز داوطلب می‌خواستم که پای تخته بیاید و جمله خود را بنویسد. او را راهنمایی می‌کردم که با توجه به کلمات خوانده شده جمله‌ی خود را بنویسد. بدین ترتیب باز کلاس زودتر از زمان برنامه‌ریزی شده تمام شد. چند روزی که درس‌ها را برایشان تکرار کردم، دیدم که شور و علاقه‌ی قبلی را ندارند. چند بار گفتند ما این کلمات و جملات را یاد گرفته‌ایم و درخواست کردند که درس‌های کلاس بالاتر را تدریس کنیم. دوباره به فکر فرو رفتم. با خود گفتم که اگر این کار را بکنم دوره‌ی بعد که به کلاس بالاتر می‌روند دوباره با مشکل روبه‌رو خواهیم شد. پس جلسه‌ی آینده با خود یک پوستر به کلاس بردم. گفتم: «خانم‌های عزیز درس امروز ما این است که هر چیزی را که در این پوستر می‌بینید، شهر، خیابان، بیمارستان، کوچه، مردم، ماشین را نام ببرید و بعد از نام بردن تمام آن چیزها با یک فلش از سمت راست اسم‌های آن‌ها را بنویسید.»

بعد از نوشتن تمام کلمات روی تابلو از سوادآموزان می‌خواستم این کلمات را در دفترچه خود بنویسند و بعد از آن نیز

جمله بسازند. بعد از مدتی وقتی کتاب «الگوهای برتر تدریس» را خواندم، متوجه شدم

که این روش تقریباً با روش تصویر و کلمه‌نگاری یکی است. بنابراین نه من بلکه تعداد زیادی از آموزشیاران بی‌آن که بدانند و به خاطر در دسترس نبودن منابع، از روش‌های نوین تدریس استفاده می‌کنند.



از همه زیباتر

پیشنهادی برای اصلاح یک درس در کتاب بخوانیم پایه‌ی دوم ابتدایی

فریبا بهمن فولادی

آموزگار دبستان توحید، منطقه‌ی ۴ تهران

در کتاب «بخوانیم» پایه‌ی دوم ابتدایی درسی به نام **از همه زیباتر** وجود دارد. در این درس موضوع وحدت بیان می‌شود به این صورت که روزی رنگ‌های رنگین کمان بر سر این که کدام‌یک از آن‌ها زیباتر هستند، با هم دعوا می‌کنند. سپس تصمیم می‌گیرند که هر یک به تنهایی در آسمان ظاهر شوند تا بچه‌ها درباره‌ی زیبایی هر یک قضاوت کنند. سپس هر کدام به نوبت آسمان را به رنگ خود درمی‌آورند. اما بچه‌ها از هیچ‌کدام خوششان نمی‌آید و در آخر رنگ‌ها به این نتیجه می‌رسند که اگر با هم باشند، زیباتر به نظر می‌رسند.

در تدریس این درس هر سال تعدادی از دانش‌آموزان این‌گونه بیان می‌کنند که آسمان همیشه به رنگ آبی و اتفاقاً بسیار هم زیباست. با توجه به این شرح، به نظر می‌رسد بیان این داستان نمی‌تواند مصداق مناسبی برای وحدت تلقی گردد، چون دانش‌آموزان مفهوم درس را مغایر با مصداق واقعی آن می‌بینند و تفهیم این مطلب که اگر آسمان به رنگ یکی از طیف‌های رنگین کمان باشد زیبا نیست، قابل قبول به نظر نمی‌رسد.

پیشنهاد

برای بیان موضوع وحدت، بهتر است از داستان آن پدری شروع کرد که در هنگام مرگ با قراردادن چند چوب کنار هم و پافشاری بر شکستن آن‌ها، به فرزندان خود نشان می‌دهد که در صورت کنار هم بودن، می‌توانند شکست‌ناپذیر شوند. داستان کبوتر طوقی و دوستانش که با پرواز در یک جهت توانستند از دام صیاد رها شوند نیز برای فهم مطلب و همین‌طور آشنایی با ادبیات کهن کشورمان مفید است.

علی محبوب عابدین‌پور

آموزگار پایه‌ی سوم ابتدایی، مرند

کار، عار نیست

زندگی، مجموعه‌ای از خاطرات و تجربه‌های تلخ و شیرین است. تجربه‌هایی که می‌تواند مسیر سعادت و تعالی انسان را ترسیم کند. هرگاه به خاطرات دوران اولیه‌ی زندگیم مراجعه می‌کنم، سخنان پدرم در گوشم زنگ می‌زند که: «کار، عار نیست».

جمله‌ای که باعث شده است جسم و جانم با کار و تلاش عجین شود و آن را پایه و محور حرکت‌های بعدی زندگی قرار دهم و در کنار تحصیل با حرفه‌ی کشاورزی آشنا شوم، در این زمینه به مهارت‌هایی دست یابم و نه تنها هزینه‌های تحصیل را تأمین کنم، بلکه با حذف هزینه‌های غیرضروری، بخشی از آن را به عنوان سرمایه؛ اندوخته سازم. لذت کار کردن و عواید ناشی از آن در کنار تشویق والدینم، سبب شد که به زودی خود را فردی توانمند و مستقل بیابم و جسارت ورود به فعالیت‌های بزرگ زندگی را پیدا کنم تا جایی که اینک در کسوت آموزگاری، همان اندیشه‌های برخاسته از سخنان پدر را کماکان به شکل توسعه یافته‌تری در سردارم و در کنار خوشی‌های ناشی از تدریس و

تعامل با کودکان و مشاهده‌ی رفتارهای سرشار از صفا و صداقت آن‌ها، خود را از لذت کار و تلاش و جهاد محروم نساختم. حال در کنار پرورش استعدادهای بالقوه‌ی دانش‌آموزان، به پرورش زنبور عسل اشتغال دارم و در این زمینه از تجربه‌های پرارزشی برخوردارم و در بخشی از فصول سال نیز به پرورش کرم ابریشم و طیور همت می‌گمارم. در طول سال فرصت‌هایی را برای بازدید دانش‌آموزان از این فعالیت‌ها فراهم می‌کنم و آن‌ها را برای کار و تلاش در این زمینه ترغیب می‌کنم. من همه‌ی این‌ها را مرهون جمله زیبای پدرم می‌دانم که از کودکی در ذهنم حک شده است: «کار، عار نیست».



این جارنگین کمان مهمان اندیشه است!

گفت و گو با آموزگار جوان دبستان اندیشه، در روستای ساروس از منطقه کیجور

اصغر ندیری

عکس: رضا بهرامی

اشاره

گفتن از حال و هوای یک دبستان در مقابل مخاطبان مجله‌ی رشد آموزش‌ش ابتدایی حکایتی تکراری می‌نماید. اما هر مدرسه و هر دانش‌آموز و آموزگار، خود ناگفته‌هایی هستند که هر کدام به شیرینی بیان یک خاطره یا یک قصه است. داستان دبستان اندیشه‌ی ساروس در میان پیچ و واپیچ‌های کوه‌های منطقه‌ی کیجور مازندران و قصه‌ی حسن و فاطمه، دو دانش‌آموز این روستای کم جمعیت و مجتبی خادمی آموزگار ۲۲ ساله‌ی آن‌ها در عین کوچکی دهکده، دو نفره بودن دبستان و جوانی معلم و البته دور دست بودن و نداشتن امکاناتی هم چون آب لوله‌کشی، برق، گاز و تلفن ثابت یا بهداشت نسبی، بسیار شنیدنی است. اما مگر کلمات و عبارات می‌تواند بیان گر همه‌ی این زندگی باشد. وقتی بالای کوه بر بلندای دشتی پر از شقایق بودیم، به آموزگار گفتیم: «در این فکریم که چگونه می‌توان همه‌ی این تصویرها را در این چند سطر بیان کرد؟» ... اما نگران نباشید، عکس‌ها گویای بسیاری حقایق دیگر هستند. دقایقی نیز نگذشته بود که دیدیم خودرویی از دور غبار جاده‌ی ماریچ را پشت سر می‌گذارد. رسید و خبر آوردند که به زودی نیروی برق هم وارد روستا شده و مهمان شب‌های پرستاره‌ی کوهستان خواهد شد. گفت و گو را با هم می‌خوانیم.

○ بله. صبحگاه داریم. با توجه به مناسبت‌ها و همین‌طور بخش‌نامه‌ها، برنامه‌ی درسی هفتگی و ماهیانه و سالانه را تنظیم می‌کنم. با

وجود دارد که شاید در مدرسه‌های بزرگ‌تر دیده نشود. این جا رقابت هم دیده نمی‌شود. هر چه هست رفاقت است. خانواده‌ها هم راضی هستند، چون جو موجود بسیار آرام و دوستانه است.

● این مدرسه یا کلاس پیش ساخته

از چه موقعی این جاست؟

○ پیش از آمدن من، کلاس در اتاقی از یک بنای قدیمی و نامناسب برپا می‌شد. سقف آن هنگام بارندگی چکه می‌کرد و با بخاری هم گرم نمی‌شد. به خاطر پی گیری‌های من و حمایت مسؤولان، این اتاقک پیش ساخته توسط آموزش و پرورش محل جای‌گزین شد.

● آیا مدرسه‌ی کوچک‌تر هم دیده‌ای؟

○ گفته می‌شود در محمودآباد مدرسه‌ی کوچکی هست که گویا یک دانش‌آموز دارد.

● آیا شما روال عادی کار یک مدرسه

را طی می‌کنید؟

● آقای خادمی چند سال سابقه داری؟

○ یک سال. امسال وارد دومین سال خدمتم شده‌ام.

● در چه پایه‌ای تدریس می‌کنی و تحصیلات خودت چقدر است؟

○ در پایه‌ی دوم برای دو دانش‌آموز تدریس می‌کنم. فوق دیپلم ابتدایی هستم.

● چرا به این منطقه آمدی؟

○ کارم را دوست دارم. از طرفی پدرم هم دبیر است و مرا تشویق می‌کند.

● ساکنان این روستا چند نفرند؟

○ حدود ۱۵ نفر که تابستان‌ها چند نفری بیشتر می‌شوند. البته آن‌ها که مانده‌اند شاید به خاطر دام‌های خود این جا هستند.

● چه حسی داری از این که آموزگار

مدرسه‌ی دو نفره هستی؟

○ در این مدرسه صمیمیت و حس خاصی





فاطمه، حسن و پدر

فاطمه مشایخ تنها دانش آموز دختر دبستان اندیشه است. با تلاش آموزگار خود هر ماه مجله‌های دانش آموزی ماه پیش را دریافت می‌کند. عکس‌های آن را نگاه می‌کند و مطالبش را می‌خواند. از او پرسیدم: «آیا ورزش می‌کنی؟»

گفت: «بله. فوتبال را دوست دارم!»
حسن مشایخ، برادر فاطمه است. از محل زندگی‌اش لذت می‌برد و به چالوس هم رفته است. چند سوره‌ی کوچک قرآن را حفظ کرده و به کار با رایانه علاقه نشان می‌دهد. و پدر، از تحصیل فرزندان راضی است. اما می‌گوید: «آن‌ها پس از این که دیپلم می‌گیرند دیگر این‌جا نمی‌مانند.»

احساس کمی و کاستی نکنند.

● در مقابل بچه‌ها رایانه‌ی دستی دیده می‌شود. این دستگاه این‌جا چه می‌کند؟

○ رایانه‌ی کوچک برای خود من است. برای آموزش بهتر و بیشتر آن را در اختیار دانش‌آموزان قرار داده‌ام. به دلیل غیربرخوردار بودن محل، قبل از کلاس و شب هنگام که حدود دو ساعت برق داریم، مطالب درسی را از منابع گوناگون حتی اینترنتی که با تلفن همراه وصل می‌شوم، در رایانه ذخیره می‌کنم و سپس در جلسات بعد از آن‌ها در تدریس استفاده می‌کنم.

حتی در جشنواره‌ی الگوهای برتر تدریس نیز این روش را ارائه کردم و مقام آوردم. بچه‌ها به کار با رایانه علاقه‌مند شده‌اند و الآن می‌توانند مطالبی را که دوست دارند، در پوشه‌های خاص خود ذخیره کنند. به نظر من لازم است همه‌ی مدارس از دوره‌ی ابتدایی به رایانه مجهز شوند و دانش‌آموزان در حین تحصیل با این وسایل ارتباطی و آموزشی و کمک آموزشی کار کنند.



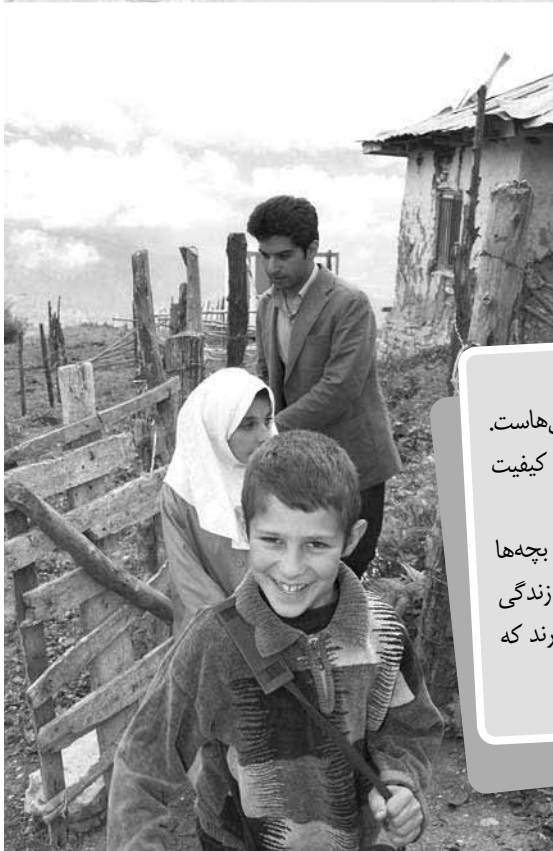
● اداره هم در ارتباط هستیم. ظاهراً این‌جا آب و هوا به خاطر ارتفاع و کوهستانی بودن منطقه، وضعیت متغیری دارد؟

○ بله. معمولاً در بارندگی باران و برف که در پاییز و زمستان و حتی اوایل بهار داریم، گاهی ارتباط با مرکز یا روستاهای پایین دست قطع می‌شود. وسیله‌ی ارتباطی در آن زمان معمولاً تلفن همراه است. ماندن در این‌جا برای هرکس مقدور نیست. اگر کسی بیمار شود، رساندن او به پزشک دشوار است. آب را از چشمه می‌آورند. شما هم اگر در بارندگی می‌آمدید، حتماً در راه می‌ماندید. اما آن‌چه مرا این‌جا نگه داشته است، حمایت مسئولان، صفای اهالی و علاقه‌ی خودم به خدمت است. همه‌ی اهالی و همین دو دانش آموز هم در واقع به آینده امیدوارند. من مصمم شده‌ام تا تدریس در این‌جا به‌روز باشد و بچه‌ها نسبت به جاهای برخوردار از لحاظ آموزشی و عاطفی

ارزش‌یابی توصیفی

مجتبی خادمی در حقیقت با بچه‌ها زندگی می‌کند. کلاس او به گستردگی طبیعت و نزدیکی دل‌هاست. بنابراین به راحتی و خوبی می‌توان گفت که این‌جا فقط ارزش‌یابی توصیفی می‌تواند درباره‌ی اوضاع و کیفیت پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داورى کند.

او حتی روی خانواده‌ها شناخت دارد و در کارش وقت و بی‌وقت معنی نمی‌دهد. او عصر هنگام با بچه‌ها قرآن می‌خواند و هرگاه که احساس نیاز کرد بیشتر درون طبیعت غور می‌کند. از نزدیک برگ، خاک، زندگی زنبور عسل و برآمن یا فرورفتن خورشید را به بچه‌ها نشان می‌دهد. رنگ‌ها در آن بالا دفتری دارند که رنگین کمان هر روز باران، در آن اثر انگشت خود را با اجازه‌ی خورشیدخانم می‌زند.





یک توضیح مهم

همان‌طور که می‌دانید مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی به تجربه‌های عملی آموزگاران سراسر کشور بها و ارزش بسیاری قائل است و به دلیل همین اهمیت، در هر شماره ۱۶ صفحه از وسط مجله را به درج تجربه‌های همکاران از شهرها و روستاهای دور و نزدیک اختصاص می‌دهد که در این شماره، این بخش در صفحه‌های ۱۹ تا ۳۴ به چاپ رسیده است. تجربه‌های ارسالی به دفتر مجله آن چنان زیاد است که بررسی، پالایش و گزینش ناب‌ترین تجربه‌ها، وقت فراوانی از اعضای شورای برنامه‌ریزی مجله را می‌گیرد و بدیهی است تعدادی از تجربه‌ها، به دلایل گوناگون در هنگام داوری، از گردونه‌ی انتشار به دور می‌مانند و جایی در صفحات مجله پیدا نمی‌کنند. تأکید دفتر مجله آن است که:

۱. تجربه‌ها، به‌طور اختصاصی از آن همکاران باشد و آن‌ها، همان تجربه را به‌طور شخصی در کلاس درس خود آزموده باشند.
۲. اگر تجربه‌ای پیشتر توسط فرد یا افراد دیگری اجرا شده و یا در کتاب و منبعی چاپ شده است، باید ارسال‌کننده‌ی تجربه، تغییرات لازم را در متن تجربه‌ی یاد شده اعمال کند تا در نهایت، چیزی که به دفتر مجله ارسال می‌شود، تجربه‌ی شخصی ارسال‌کننده‌ی مطلب باشد. (سال گذشته، مطلبی در یکی از شماره‌های مجله چاپ شد که عیناً برگرفته از صفحه‌های ۷۳ و ۷۴ جلد اول کتاب «آموزش ریاضی به کودکان دبستانی، با روش کشورهای پیشرفته» نوشته‌ی استاد محترم **امان‌الله صفوی** بود. این کارها، اصلاً خوب نیست و حتی اگر اعضای شورای برنامه‌ریزی مجله، متوجه این خطا نشوند، به دلیل این که مطبوعات، فضای بازی چون زندگی روزمره‌ی انسان است و هر نیک و بدی در آن ماندگار می‌ماند، ممکن است صاحبان آثاری که از روی نوشته‌های آنان کپی کرده‌ایم، شاگردان آن‌ها و حتی خوانندگان منصف مجله، از اصل ماجرا خبردار شوند و دفتر مجله را در جریان قرار دهند.)

۳. تجربه را قبل از ارسال، نزد خود سبک - سنگین کنید و از خود بپرسید: «آیا این تجربه‌ی من، برای همه‌ی آموزگاران مفید خواهد بود؟» البته برخی مواقع، ما به عمد تجربه‌های بسیار ساده‌ای را در مجله منتشر می‌کنیم که ممکن است برای بعضی آموزگاران باسابقه کاربردی نداشته باشد. ولی ما می‌دانیم که همه ساله گروه زیادی از دختران و پسران جوان به کسوت معلمی درمی‌آیند و همین تجربه‌های ساده هم برای آنان بسیار مفید خواهد بود.

۴. سعی نکنید تجربه‌ی ساده و خوب خودتان را با رنگ و بوی نظری تزئین کنید. در واقع لازم نیست برای تجربه‌ی خود، از آرای دانشمندان و نتایج پژوهش‌ها، تأییدیه جمع و جور کنید. مطمئن باشید اگر حرف قابل ارائه‌ای داشته باشید، صفحات مجله به احترام شما آماده باش خواهند بود.

منتظر دریافت تجربه‌های ناب شما در کلاس‌های درس، شیوه‌های یاددهی - یادگیری و روش‌های تربیتی هستیم.





آموزش ابتدایی

دوره ۱۵ - شماره ۱

مهر ۹۰

آشنایی بیشتر آموزگاران با ارزش‌یابی توصیفی

ابزارهای ارزش‌یابی توصیفی ۳۶ / دکتر محرم آقازاده
دو بیماری آشکار ارزش‌یابی توصیفی ۳۹ / محمدرضا احمدی
جورچین یا نقشه‌ی راه؟ ۴۰ / شکوه تقدیسیان
باز خورد توصیفی در ارزش‌یابی توصیفی ۴۲ / سیدعلی عبداللهی حسینی، علی لطفی
آیا دلمان برای ۲۰های عروسکی تنگ می‌شود؟ ۴۶ / مرضیه معین
صندوقچه‌ی مادر بزرگ و ارزش‌یابی توصیفی ۴۷ / فاطمه صوفیان
نمرات مستمر رو خوب بدین دیگه! ۴۹ / محمدناصر تیموری
یک ارزش‌یابی ساده از ارزش‌یابی توصیفی ۵۰ / سیدمحمد مهدی ابطحی
ارزش‌یابی توصیفی در آیین‌های پژوهش‌های دانشگاهی ۵۲ / حانیه تاری

ارزش‌یابی توصیفی

در کلاس درس

ابزارهای ارزش یابی توصیفی

بخش اول - کلیات

دکتر محرم آقازاده

اشاره

از این شماره که پرونده‌ای را در ارتباط با ارزش یابی توصیفی - کیفی حضور تان تقدیم می کنیم، بخشی نیز در مجله گشایش خواهد یافت که تا شماره‌ی هشت دوره‌ی پانزدهم (اردیبهشت ماه ۱۳۹۱) ادامه خواهد داشت. در این سلسله مطالب، که توسط دکتر محرم آقازاده، استاد دانشگاه و مشاور آموزشی یونسکو در ایران نوشته خواهد شد، با ابزارهای ارزش یابی توصیفی آشنا می شویم. بخش اول این مطالب به ذکر نکات کلی اختصاص دارد و در هفت شماره‌ی آینده، ابزارهای ۱۶ گانه‌ی ارزش یابی توصیفی که در پایان مقاله‌ی این شماره آمده‌اند، معرفی خواهند شد.

برخلاف گذشته، امروز دست کم یادگیرنده، معلم و والدین هریک به اندازه و توانایی خود باید از فرایند یادگیری آگاه باشند. دلیل آن است که در این دوره عوامل یاد شده مصرف کننده نیستند، بلکه تولید کننده هستند. اگر تولید کننده‌ای از فرایند تولید محصول خود ناآگاه باشد محصول پسندیده‌ای را تولید نخواهد کرد.

باز هم اگر یادگیری را یک محصول در نظر آوریم، مثلاً خواهیم گفت: «کارخانه داری محصول تلویزیونش مطلوب تر است که بتواند بیشترین آگاهی را از فرایند تأمین مواد اولیه، تولید، مصرف و بازیافت داشته باشد. تولید کننده‌ای که چنین آگاهی‌ای نداشته باشد، فرد یا گروه موفق نمی تواند باشد.» بر این اساس می توان گفت یادگیری، محصولی است که باید تولید کننده یا تولید کنندگانش از چرایی تولید، مواد مورد نیاز برای تولید، تولید و محصول نهایی و میزان کاربری‌اش آگاهی داشته باشند.

ارزش یابی توصیفی نگاهی طبیعی و طبیعت گرایانه به یادگیری است. یعنی در این رویکرد، آنچه اساسی است مشاهده‌ی رفتار یادگیری در جریان شکل گیری با تمامی عوامل تأثیر گذار بر آن است. برپایه‌ی این رویکرد و نگاه به یادگیری می توان بیان کرد که ارزش یابی در خدمت یادگیری است. چون ارزش یابی به معلم، یادگیرنده و والدین کمک می کند، تولید کننده‌ی محصولی باشند که از ابتدا متوجه چگونگی تولید آن بوده‌اند. این نوع نگاه در قالب ارزش یابی توصیفی نکته‌ی تاریکی از فرایند یادگیری به جا نمی گذارد. به تعبیری دیگر مسافران جاده‌ی یادگیری، همیشه با چشم باز راه را پشت سر گذاشته‌اند.

از طرفی دیگر، باور بر این است که، ارزش یابی و یادگیری، اعمالی

در مدارس امروزی، ارزش یابی تغییرات زیادی را به خود دیده است. تغییرات به وجود آمده در ارزش یابی در کشورهای جهان از عوامل یکسانی متأثر نشده‌اند. با این همه، تمامی تغییرات تجربه شده واکنشی در برابر نیاز یا نیازهایی بوده است. از زمره عوامل اثر گذار بر تغییر و تحول در ارزش یابی، می توان به عواملی چون پیشرفت در نظریه‌های یادگیری، تفسیرهای نوین از تحصیل در مدرسه، در دسترس بودن یا نبودن تسهیلات آموزشی، اقتصاد آموزش و پرورش، جنگ و مناقشات اجتماعی، الگوبرداری از نظام‌های آموزشی موفق و عواملی نظیر این‌ها اشاره کرد. از عوامل اثر گذار بر ایجاد تغییر و تحول در نظام ارزش یابی در آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی نیز می توان به عواملی چون الگوبرداری از نظام‌های موفق و نشان دادن کارایی درونی نظام آموزشی اشاره کرد. به هر روی، چون قصد نداریم این عوامل را شرح و بسط بدهیم، به اشاره‌ای در این حد اکتفا می کنیم. دیدگاه‌هایی که در این نوشتار در خصوص ارزش یابی توصیفی مورد تأکید است، دیدگاه و برداشت جدید از یادگیری و ماهیت آن است.

پیشتر از این، که ارزش یابی ثلثی و پایانی اتفاق می افتاد، این واقعیت فراموش می شد که یادگیری تغییرات تدریجی در رفتار یادگیرنده است. از این رو معلم، یادگیرنده و والدین و سایر کسان توجهی چشم گیری به فرایند یادگیری نمی کردند. این تفکر باعث می شد یادگیری به صورت کالای تمام شده به حساب آید. در واقع تفکر بر این بود، همان گونه که خریدار از فرایند ساخته شدن محصولی چون تلویزیون آگاهی ندارد و دانش آن را هم ندارد که در فرایند ساخت درگیر شود، پس لازم هم نیست از جریان ساخت آگاه باشد.



آمیخته به هم هستند. یعنی معلم جریان ارایه‌ی درس را هم‌زمان با سنجش و ارزش‌یابی، و یادگیرنده هم جریان یادگیری‌اش را با خود ارزش‌یابی پیش می‌برد. در این صورت گفته می‌شود ارزش‌یابی عین یادگیری است، یعنی هویتی هم‌شان و هم‌سان دارند. در واقع

می‌شود گفت یادگیری بدون سنجش و ارزش‌یابی، چیزی نیست که بتوان آن را یادگیری به حساب آورد. اگر سقراط می‌گفت: «زندگی نسنجیده، ارزش زیستن ندارد»، در این جا هم می‌توان گفت: «یادگیری نسنجیده، ارزش یادگیری ندارد.» در این جا، بهترین خلاصه‌سازی از گفته‌های پیش، عبارت ارزش‌یابی به مثابه یادگیری است.

هیچ نظام آموزشی در سطح دنیا نمی‌تواند یا نتوانسته است از سنجش یادگیری محصول یادگیری چشم‌پوشی کند. به تعویق انداختن ارزش‌یابی یادگیری به مثابه محصول، امکان دارد در کشورهایی اعمال شود، ولی در نهایت ارزش‌یابی از یادگیری برای اخذ تصمیماتی ضروری است.

تا این جا، سه نوع ارزش‌یابی مرور شده است که به‌طور مشخص عبارتند از:

- ارزش‌یابی برای یادگیری^۱
- ارزش‌یابی به مثابه یادگیری^۲
- ارزش‌یابی از یادگیری^۳

این سه نوع ارزش‌یابی، مثلی را شکل می‌دهند که اطلاعات هر سه ضلع آن روی هم ارزش‌یابی اصیل را به بار می‌آورند. این نوع ارزش‌یابی سبب استحکام تصمیمات معلم و یادگیرنده می‌شود و فرصت لازم برای تصمیم مسوولان مدرسه و والدین را هم فراهم می‌آورد.

مقصد ارزش‌یابی

در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی

ارزش‌یابی در برنامه‌های درسی دوره‌ی ابتدایی به دنبال تدارک تصویری پیوسته و پایدار از پیشرفت دانش‌آموز در یادگیری است. اطلاعاتی درباره‌ی شیوه‌ی یادگیری کودک (فرایند یادگیری) و آن چه او می‌آموزد (محصولات یادگیری) و آن چه برای یادگیری فراگیرنده (پایش یادگیری) رخ می‌دهد، رسم‌کننده‌ی تصویر یاد شده است. معلم از اطلاعات به‌دست آمده برای فهم یادگیری جاری دانش‌آموز، ترغیب دانش‌آموز و حمایت از یادگیری‌های فراروی او سود می‌جوید.

دامنه‌ی عمل ارزش‌یابی در دوره‌ی ابتدایی

در این دوره وظیفه‌ی معلم در ارزش‌یابی، گردآوری اطلاعات برای ایجاد فرصت فهم بهتری از پیشرفت یادگیری دانش‌آموز و تدارک زمینه‌ی لازم برای یادگیری‌های آینده‌ی او است. از این رو باور بر این است که ارزش‌یابی فراتر از آن انجام دادن آزمون است. ارزش‌یابی در مفهوم نوین آن، همانا ارزش‌یابی برخط^۴ یا توصیفی است. دلیل این امر آن است که اساس ارزش‌یابی توصیفی، تعامل روزانه‌ی معلم با هر یک از دانش‌آموزان، گفت‌وگوهای لحظه - به - لحظه^۵ و مشاهدات و اقدامات وی است. بدین ترتیب ارزش‌یابی را می‌توان به صورت زیر تعریف کرد:

EAL

ارزش‌یابی اصیل یادگیری

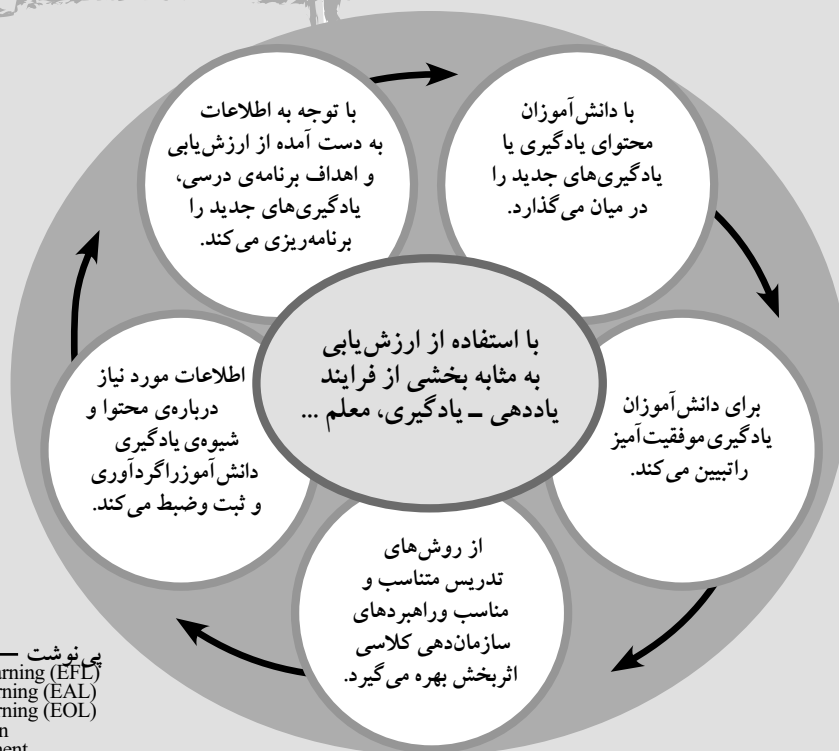
EFL

EOL

ارزش‌یابی، فرایند گردآوری، ضبط، تفسیر، کاربرد و گزارش درباره‌ی پیشرفت دانش‌آموز در کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هاست. فعالیت‌هایی نظیر: سؤال پرسیدن، گوش دادن، مشاهده‌ی دانش‌آموز در حال انجام کار، در میان گذاشتن نتایج آزمون هفتگی با دانش‌آموز، تغییر دادن روش کار براساس یافته‌ها، گزارش کار در شورای معلمان و گزارش کار به والدین همگی نشانه‌هایی از ارزش‌یابی توصیفی هستند. این فعالیت‌ها امکان دارد در یک لحظه یا در طول یک هفته، یا که در طول یک ماه صورت گیرد. در نظر باید داشت که هدف از ارزش‌یابی رسیدن به نقطه‌ی تصمیم‌گیری و یا مجاز بودن برای انجام کاری است. بنابراین، اگر فواصل زمانی گردآوری اطلاعات زیاد باشد، اطلاعات زیادی از دست می‌رود و امکان اخذ تصمیم و اجرای اقدام اصلاحی به‌وجود نمی‌آید. اثرگذاری ارزش‌یابی توصیفی در پیوسته بودن اطلاعاتی است که از عملکرد دانش‌آموز به دست می‌آید. اطلاعاتی که دارای پیوستگی هستند، سبب غنای فهم معلم از محتوا و شیوه‌ی یادگیری دانش‌آموز می‌شوند. با توجه به شکلی که در زیر ارائه شده است، می‌توان مباحث عرضه شده در پیش را خلاصه کرد.

در ادامه تلاش خواهد شد ابزارهایی که برای ارزش‌یابی توصیفی مورد نیاز هستند معرفی شوند. در معرفی ابزارها به هدف کاربرد ابزار و چگونگی سود جستن از آن اشاره می‌شود. فهرست ابزارهای موردنظر برای ارائه به ترتیب مقابل است:

۱. ارائه‌ی کلاسی
۲. کنفرانس
۳. انشا
۴. نمایش
۵. مصاحبه
۶. جدول یادگیری
۷. مشاهده
۸. تکالیف عملکرد
۹. کارنما/ پوشه کار
۱۰. پرسش و پاسخ شفاهی
۱۱. آزمون قوه، آزمون، امتحان
۱۲. مجله پاسخ
۱۳. انتخاب پاسخ
۱۴. خود - ارزش‌یابی
۱۵. مفهوم‌نمایی
۱۶. آزمون استاندارد.



- پی‌نوشت
1. Evaluation for learning (EFL)
 2. Evaluation as learning (EAL)
 3. Evaluation of learning (EOL)
 4. On-line evaluation
 5. Moment-by-moment

دو بیماری آشکار ارزش یابی توصیفی

محمدرضا احمدی

عضو گروه های آموزشی اداره ی کل آموزش و پرورش مازندران

در واقع شاخه های این نظام ارزش یابی هستند و به دلیل استفاده ی نادرست و توجه افراطی، اکنون از آنان تیرهایی ساخته شده است که هر لحظه، به تنه ی آموزش های ما ضربه وارد می کند.

به راستی چرا باید از این ابزارها وسیله ای ساخته شود برای یافتن نقاط ضعف معلم و تضعیف او؟ آیا با این تراکم بالای دانش آموز در کلاس های درس می توان به درستی به تمام خواسته های این شیوه عمل کرد؟ چرا چشم های هر ناظر آموزشی که وارد کلاس های درس می شود، به دنبال ابزارهای این شیوه است؟

ب) نداشتن پله های بالایی

پله های بالایی ارزش یابی توصیفی هنوز در «مه» است و به خوبی دیده نمی شود. آموزگاران ما هنوز مطمئن نیستند که آیا این شیوه در مقاطع دیگر تحصیلی به اجرا درخواهد آمد یا نه؟ این امر خود باعث کاهش انگیزه ی آن ها در اجرای درست این شیوه گردیده است، چرا که معلمان ما هنوز نمی دانند قدم های بعدی خود را باید در کدامین پله فرود آورند! بیایم به جای بزرگ نمایی ابزارهای سنجش مشاهده ای، کار را برای معلمان در کلاس های درسی آسان کنیم و در نهایت سعی کنیم «کار درست را درست انجام دهیم».

آن بوده است؛ و این خود نگران کننده است. سرعت اجرا و انتظارات آن، آن قدر زیاد بوده و هست که به معلم های ما به عنوان مجریان اصلی آن، اصلاً فرصت دیدن اطرافشان و استفاده از خلاقیت و اندیشه های شان داده نمی شود.

این نظام ارزش یابی با شعار «در خدمت آموزش» وارد نظام آموزشی ما شده بود، اما اکنون می بینیم که از آموزش هم جلوزده است. اکثر زمان فعالیت های آموزشی در کلاس های درس، به دلیل بزرگ نمایی ابزارهایش، قربانی پرکردن خواسته های این ارزش یابی شده و این برای آموزش های فعلی ما، ویران کننده است. حاکمیت ابزارهای ارزش یابی توصیفی در کلاس های درس، عرصه را برای آموزش تنگ نموده است. یادمان نرود این نظام ارزش یابی برای آن آمده بود تا اضطراب، دلهره، ترس و ناامیدی را از فرزندان ما بگیرد که البته در این امر تا حدودی موفق هم بوده است اما متأسفانه به شیوه ای دیگر، آن اضطراب و دغدغه را به معلمان منتقل کرده است. اضطراب و نگرانی از نداشتن، ننوشتن و نتوانستن تمام توان و غرور آموزگاران پرتلاش ما را گرفته است! ابزارهایی چون پوشه ی کار، واقعہ نگاری (برگه های ثبت مشاهدات)، سیاهه ی رفتار که

نظام ارزش یابی ما، چند سالی است که رنگ تحول به خود گرفته است. بی شک تحول برای ارزش یابی هشتاد و چند ساله ی ما ضروری بوده است، اما باید توجه داشت که در هر تجدیدنظر و نوآوری آن چه حائز اهمیت است، تجدیدنمای اندیشه ها و باورهای معلمان است. هرگونه تغییری در درجه ی اول به تعلق نیاز دارد و این تعلق را باید به خوبی ایجاد کرد. به نظر می رسد، چشم های ارزش یابی توصیفی در این زمینه نیمه بسته است!

تجربه ی این چند ساله ی اخیر به ما نشان داد که این نظام در اجرا، دست کم دچار دو بیماری آشکار است که در زیر به تشریح این دو می پردازیم.

الف) رشد کاریکاتوری و ابزارزدگی

در چند ساله ی اجرای این شیوه ی ارزش یابی می بینیم که اهداف آن، روزبه روز کوچک تر می شود و در عوض ابزارهای آن بزرگ و بزرگ تر. در واقع این شیوه رشد متعادل و یک نواختی ندارد و متأسفانه باید عنوان کرد که ادعای این ارزش یابی بیش تر از عملکرد



جورچین یا نقشه‌ی راه؟

شکوه تقدیسبان

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی
مدیر، آموزگار و راهنمای آموزشی بازنشسته

ارزش‌یابی توصیفی، وقتی کنار هم قرار می‌گیرند، هر چند کاستی‌هایی هم داشته باشند؛ شناخت یک کودک را در ابعاد تربیتی، دانشی، ذهنی و اجتماعی تا حدودی مشخص می‌کنند.

ژان پیازه چنین می‌گوید: «انسان می‌خواهد کودکی را از لحاظ هوش مورد بررسی قرار دهد. مسئله‌ی مهم به هنگام سؤال، دانستن این نکته نیست که وی چه می‌داند و یا چه نمی‌داند. مهم سعی در کشف ظرفیت‌های سازشی وی و در نتیجه کنش‌ورزی فعالیت‌های ذهنی اوست. یعنی فعالیت‌هایی که به منزله‌ی فرایندهایی هستند که در پیچه‌ی آن‌ها به روی آینده گشوده شده است و به او اجازه می‌دهند که تحول یابد. از این نقطه نظر نیز آن‌چه در جریان مکالمه‌ی آزاد مشاهده می‌شود، آشکارکننده‌تر از موفقیت‌ها و شکست‌هایی است که در مقابل مجموعه‌ای از سؤالات استاندارد شده و آماده شده توسط بزرگسالان به دست می‌آیند.»

پیازه روش مکالمه‌ی آزاد را براساس پژوهش‌هایی که انجام داده است و برای برقراری ارتباط و کشف سؤال‌هایی که در ذهن بچه‌ها وجود دارد و برای درک و شناخت مراحل شناختی آنان، به معلمان توصیه می‌کند.

برقراری ارتباط با خانواده‌ی کودکان و آشنایی با شرایط زیستی و فرهنگی آنان، قطعاتی هستند که به معلم امکان تصمیم‌گیری، نظارت و هدایت می‌دهند تا به هدف پرورش دانش‌آموزانی پیشرو و مصمم (و نه استاندارد و اتو کشیده) در حد ظرفیت‌های درونی و بیرونی که دارند، برسد. معلمان مبتکر برای دسترسی به قطعات وجودی یک کودک، تنها به روش‌های آموخته شده بسنده نمی‌کنند. آنان خلاق هستند و بدون این که در محاصره‌ی کتاب‌ها و روش‌ها، دستورالعمل‌ها، چک‌لیست‌های کلیشه‌ای و سایر توصیه‌های اجباری درگیر شوند. ارزش‌یابی توصیفی به آنان امکان مانور در جهت هر نوع فعالیتی را می‌دهد که مناسب شناخت کودک می‌دانند و ثمربخش تشخیص می‌دهند.

تا این‌جا شکلی از اشکال معمای وجودی کودک، با تصور پازل‌های متعدد و متنوع ترسیم شد.

در این شکل از تربیت ابعاد وجودی کودک، از زوایای متعدد و متفاوت مورد توجه و تفسیر قرار می‌گیرد و قطعات پازل به دست می‌آید تا مربیان فرهیخته، جورچین‌های هوشمند و آگاهی باشند برای

جورچین یا پازل، قطعه‌هایی از یک معماست. این معما ممکن است هر چیز باشد، تصویری از یک شی و یا یک مشکل اخلاقی، درسی، پلیسی و اجتماعی. شخصی که قطعه‌های نامنظم یک پازل را در اختیار دارد، باید ذهنی فعال و صبوری بسیار داشته باشد تا بتواند به تدریج شکل‌های درهم‌ریخته را منظم کند تا تصویر نهایی پیدا شود و فعالیت جور کردن قطعه‌ها به هدف مشخص کردن تصویر نهایی ثمربخش شود.

رمزگشایی پازل‌ها، وابسته به شناخت قطعه‌ها یعنی رنگ‌ها، شکل‌ها، برش‌های تصویر و جهت‌یابی است. عدم شناخت برش‌ها و تقارن رنگ‌ها و شکل‌ها، فعالیت جور کردن قطعه‌ها را طولانی کرده و گاه به بی‌راهه می‌رود و موجب نارضایتی شخص از ثمره‌ی کارش می‌شود.

پازل‌هایی هست که قطعات کوچک دارند که جور کردنشان صبر و حوصله‌ی بسیار می‌طلبد. پازل‌هایی هم هست که ساده و کم حجمند و جور کردنشان وقت زیادی نمی‌خواهد. پرورش و آموزش کودکان کاری به ظاهر آسان است، اما پیچیدگی‌های خاص هر دوره را دارد. بچه‌ها روحی پاک و ساده دارند، اما ویژگی‌های ذهنی هر کدام با دیگری متفاوت است. ذهن هر یک از آن‌ها، از طرح‌واره‌ها و شبکه‌های مفهومی متعددی که از پیش ساخته شده‌اند، شکل گرفته است که بعضی به آسانی قابل دسترسی برای مربی نیستند. در این صورت لازم است مربی با فعال کردن دانش‌آموزان در رشته‌های درسی و اجتماعی اجازه دهد ایده‌های ذهنی آنان در ارتباط با فعالیتی که انجام می‌دهند، بروز کند. البته لازمه‌ی رسیدن به این هدف، نترسیدن دانش‌آموزان از ابراز «خودِ درون» و زندگی در جوی سالم و آرام و فرصت کافی در کلاس درس است.

قطعه پازل‌های یادگیری و تربیت، ضمن همین فعالیت‌ها و با درایت و تیزفهمی معلم به دست می‌آید و ابزاری می‌شود برای تنظیم کاربردی گزارش‌های ارزش‌یابی توصیفی و درک تفاوت‌های فردی بچه‌ها و ظرفیت‌های دانشی و سازشی آنان؛ که به معلم کمک می‌کند تکالیفی درخور آن‌چه تجربه کرده است و انتخاب روش تدریسی متنوع و مناسب با ظرفیت آنان ارائه کند. یعنی اگر روشی در قبال یک کودک کارایی نداشت، به تغییر بیندیشید و تجربه‌ای دیگر را جای‌گزین کنید و قطعه پازل دیگری انتخاب شود تا به نتیجه برسند. قطعه پازل‌ها در



جور کردن قطعات و در نهایت کشف تصویری که به دست می‌آورند و نتیجه‌ای که برای تعیین راهبرد مناسب آموزشی و تربیتی انتخاب می‌کنند.

اما برنامه‌های درسی و کتاب‌های درسی و انتظارات آموزش و پرورش از معلمان و شاگردان، استاندارد و لازم‌الاجراست. زمان و هزینه‌های زیادی صرف برنامه‌ها شده است. آموزش و پرورش از معلمان می‌خواهد که در کار تربیت کودکان تلاش کنند و بازدهی مناسبی داشته باشند. بنابراین هر روز روش‌های تازه‌ای آموخته می‌شود و نظریه‌های متعدد و متنوعی از دانشمندان و روان‌شناسان امور تربیتی و آموزشی برای

معلمان تجزیه و تحلیل می‌شود. تمامی آن‌ها ابزارهای کار معلمان هستند، تا انتخاب کنند، بسنجند، برای کلاس خود نیازسنجی کنند و البته آن‌ها در کلاس خود اختیار مطلق دارند. بسیاری از معلمان در یک خط مستقیم و طبق نقشه‌ی راهی که سال‌هاست آموخته شده باید حرکت کنند و تدریس آن، طبق نقشه‌ای عمودی و مرحله به مرحله تعیین شده است. نقشه‌ی راه آموزشی در یک خط مستقیم شکل می‌گیرد. مانند این که: «همه‌ی بچه‌ها باید این شعر کتاب را حفظ کنند. این مسئله را باید حل کنند. باید این درس فارسی را همان‌طور که معلم آموزش داده است بخوانند. این آزمایش باید بدون هر سؤال تازه‌ای انجام شود. این چک‌لیست ارزش‌یابی، باید بدون هر تفسیر و تعبیر و حاشیه‌ای، سخت و محکم تکمیل گردد و دانش‌آموز کلاس من، طبق استاندارد من باید «این‌طور» باشد، و از دایره تصمیمات و اندیشه‌های من پافرانر نگذارد. مطلوب من معلم آن تصویری است که در ذهن خود از شاگردانم ساخته‌ام، نه آن کودکی که از سال‌ها پیش با ویژگی‌های خاص فرهنگی و اجتماعی و خانوادگی ساخته شده و احتمالاً یا دوستان و همکلاسی‌های دیگرش متفاوت است و طرح‌واره‌هایی درون‌سازی شده در مغز زبرین و زبرین او جا گرفته‌اند که نوع یادگیری و انتخاب و عواطف او را هدایت می‌کنند.»

نقشه‌ی راه تربیتی به دلیل معیارهای لاک و مهر شده، تقریباً بدون انعطاف است. اما انتخاب معلم، وابسته به توانایی او در مدیریت کلاس و دانش و تسلط او به روش‌های تربیتی در درجه‌ی اول و آموزشی و درسی در

درجه‌ی دوم اهمیت قرار دارد. سواد را در هر دوره و هر سنی می‌توان آموخت. اما تربیت از همان اوان کودکی و دوره‌های پایین آموزش اهمیت پیدا می‌کند.

ارزش‌یابی توصیفی، توصیفی از توانایی‌های فکری، جسمی، خلقی و درسی بچه‌هاست. اما ارزش‌یابی توصیفی وقتی کیفی می‌شود که مدرسه قادر باشد شرایط زندگی و تربیتی دانش‌آموزانی را که لازم است، تغییر دهد مانند دانش‌آموزانی که از بد حادثه محکوم به اخلاص گری، ضعف درسی، شیطنت و بداخلاقی هستند. معلم باید بتواند با نفوذ و محبت و تدبیر خود از آن‌ها انسان‌هایی متعادل، سالم و جامعه‌پذیر بسازد و در واقع تغییر ایجاد کند.

ارزش‌یابی توصیفی نسبت به ارزش‌یابی‌های نمره‌ای و رتبه‌ای این برتری را دارد که رقابت‌های ناعادلانه و کلیشه‌ای را از جو عاطفی کلاس دور می‌کند و کودک در آرامش و آسایش بیشتری درس می‌خواند و هراس کمتری دارد. او بایستی در ابراز عقیده و طرح سؤال‌هایی که در ذهن دارد و ایده‌هایی که در اندیشه‌ی خود حفظ کرده است، آزاد باشد. در عوض معلم هم بایستی در انتخاب شیوه‌های یاددهی - یادگیری و تکمیل و تهیه‌ی چک‌لیست‌ها از آزادی عمل بیشتری برخوردار باشد، بدون این که بخواهد شیوه‌های آزمون و خطا را در باره‌ی کودکان به اجرا بگذارد.

مسلماً حافظه‌ی فعال معلم، طرح درس‌های فراوانی در خود دارد. فردی دیدن شاگردان در کلاس درس و در موقعیت‌های متفاوت و داشتن ساعت‌های آزاد در کلاس و حتی خارج از کلاس و بحث در موضوعات درسی، اجتماعی و حساس بودن نسبت به آینده و سرنوشت کودکان، معلم را در تکمیل گزارش‌ها و جور کردن پازل‌های هویتی و وجودی شاگردان کمک می‌کند، تا گزارش‌ها و چک‌لیست‌ها کلیشه‌ای و از پیش ساخته شده و بی‌خاصیت نباشد. زیرا ثبت ساده‌ی فعالیت‌ها برای هر کودک، باید اندیشه‌ای راه‌گشا و فعالیت‌ی مناسب در پی داشته باشد. فکر می‌کنید برای توفیق بیشتر ارزش‌یابی جدید (توصیفی و کیفی) به اجرای نقشه‌ی راه نیاز داریم یا به جور کردن قطعات پازل؟!

پی‌نوشت

۱. دادستان، پریخ. منصور، محمد (۱۳۷۸). دیدگاه پیازه. تهران: انتشارات دریا.



بازخورد توصیفی در ارزش یابی توصیفی

سیدعلی عبداللهی حسینی

مدرس مرکز تربیت معلم حضرت فاطمه زهرا، قائم شهر

علی لطفی

مدرس مرکز تربیت معلم بیت الهدی، آمل

چند سالی است که مقوله‌ی ارزش یابی توصیفی^۱ وارد سیستم سنجش^۲ و ارزش یابی مدارس ابتدایی کشور شده است و معلمان به آموختن و کسب مهارت‌های لازم برای جایگزین کردن این رویکرد^۳ به جای روش سنتی نمره و رتبه دادن تشویق می‌شوند. برآستی ارزش یابی توصیفی چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟

ارزش یابی توصیفی مفهومی است که به یکی از عناصر ارزش یابی یا سنجش از یادگیری یعنی بازخورد^۴ اشاره دارد (خوش خلق، ۱۳۸۹). از این رو تفاوت عمده‌ی ارزش یابی توصیفی با ارزش یابی سنتی^۵ در بازخوردی است که معلم به دانش آموز می‌دهد. در روش سنتی، بازخورد در قالب نمره و رتبه و در روش توصیفی بر مبنای توصیف میزان پیشرفت دانش آموز است.

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که بهترین روش بازخورد، همان بازخورد توصیفی است، به شرط آن که معیارهای یک بازخورد خوب در آن رعایت شود. بنابراین به جرأت می‌توان گفت: «آنچه موفقیت معلم را در اجرای ارزش یابی توصیفی تضمین می‌کند، ماهیت بازخوردی است که وی به دانش آموز می‌دهد. اگر اطلاعاتی که این بازخورد به دانش آموز می‌دهد، بتواند او را در برداشتن گام بعدی در فرآیند آموزش هدایت کند؛ سازنده و مؤثر است و رغبت^۶ یادگیری را در وی افزایش می‌دهد» (رستگار، ۱۳۸۹).

در این صورت واکنش بسیار طبیعی دانش آموز به بازخورد مناسبی که در فرآیند آموزش دریافت می‌کند، معمولاً چنین است: «بالاخره کار من برای یک نفر آن قدر اهمیت داشت که به آن توجه کند و در موردش نظر بدهد». بدیهی است که معلمان مایلند آن «یک نفر» باشند. چنین بازخوردی از دید یک دانش آموز چنین تعبیری دارد: «اولاً به طور دقیق به آن چه من انجام داده‌ام مربوط

می‌شود. ثانیاً برای بهتر شدن کار، پیشنهادهایی نیز داده شده است.» به عبارت دیگر، از دید دانش‌آموز این بازخورد، خاص اوست. این مقاله در پی آن است تا به معلمان کمک کند که به تدریج، در دادن چنین بازخوردهایی مهارت پیدا کنند. چون کسب مهارت در بازخورد دادن، مانند هر کار دیگر به تمرین و ممارست نیاز دارد.

در حال حاضر در مدارس کشور وضعیت به گونه‌ای است که بازخوردهای حاصل از ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی، تغییرات مثبت چندانی در سطوح کمی^۷ و کیفی یادگیری دانش‌آموزان ایجاد نمی‌کند. از این‌رو نویسندگان مقاله، بازخوردهایی را که معلمان در کلاس درس بر روی اوراق یا تکالیف^۸ سنجش دانش‌آموزان نوشته‌اند، جمع‌آوری کردند و پس از مطالعه‌ی دقیق هر بازخورد، با توجه به اصول یازده‌گانه‌ی تهیه‌ی محتوا و ارائه‌ی بازخورد^۹ به صورت علمی و با زبان ساده بازخوردها به نقد و بررسی رسیدند.

در پایان برای کسب مهارت شما معلمان عزیز، پیشنهاد می‌کنیم در شروع کار، تکلیف یا فعالیتی را انتخاب کنید، نقد بازخوردهای این مقاله را سرلوحه‌ی کار خود قرار دهید و عکس‌العمل دانش‌آموزان را مشاهده کنید. سپس براساس آن‌چه که شما یا دانش‌آموزان انجام می‌دهید، تصمیم‌گیری کنید که برای هرچه بهتر شدن بازخوردهای خود، چه کارهایی می‌توانید انجام دهید. بدیهی است مطالعه‌ی این مقاله به شما ایده‌های زیادی می‌دهد که به تناسب شرایط، می‌توانید از آن‌ها استفاده کنید.

معلم شماره‌ی ۱:

درس: هنر، پایه: اول ابتدایی، واحد کار: کار دستی

موضوع: نقش آفرینی با شکل‌های غیرهندسی

بازخورد معلم: در کارهایتان پیروز و موفق باشید.

الف) دانش‌آموز نمی‌فهمد بالاخره کارش خوب بوده است که معلم انتظار پیروزی او را دارد و یا این که کارش خوب نبوده است، ولی خواهان این است که در کارش پیروز و موفق باشد. به عبارت دیگر، بازخورد **شفاف، ویژه و خاص** نیست.

ب) بازخورد معلم گروهی است. وقتی قرار است اکثر دانش‌آموزان پیام‌های مشترک دریافت کنند، ارائه‌ی بازخورد به کلاس (گروهی) صورت می‌پذیرد. استفاده از این نوع بازخوردها می‌تواند علاوه بر صرفه‌جویی در زمان، در نقش مرور دروس آموخته شده هم ظاهر شود. این در حالی است که نوع فعالیت فردی است. بنابراین معلم می‌بایست از طریق ارائه‌ی بازخورد فردی نسبت به ارتقای عملکرد یک دانش‌آموز اقدام می‌کرد.

پ) معلوم نیست محتوای بازخورد روی چه جنبه‌ای از تکلیف متمرکز است؟ به عبارت دیگر، مشخص نیست کانون تمرکز بازخورد، بر کدام یک از چهار جنبه‌ی: تکلیف (حاوی اطلاعاتی درباره‌ی نوع خطاها یا اشتباهات) یا پردازش تکلیف (فرآیند انجام تکلیف) یا خود نظم‌دهی (نظارت و کنترل بر یادگیری) و یا ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز اشاره دارد؟ لذا این بازخورد مبهم است. ت) معیار مقایسه در بازخورد مشخص نیست از نوع ملاکی (مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموز با ملاک‌های از پیش تعیین شده) است یا هنجاری (مقایسه‌ی عملکرد هر دانش‌آموز با عملکرد دانش‌آموزان منتخب) است و یا خودمرجعی (مقایسه‌ی عملکرد دانش‌آموز با توجه به عملکرد گذشته‌ی خود)؟ لذا معیار بازخورد هم **مبهم** است.

ث) نحوه‌ی توصیف بازخورد **مبهم** است به دلیل این که مشخص نیست از نوع قضاوتی است یا توصیفی؟

ج) لحن پیام بازخورد ارائه شده **مثبت** است.

چ) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت نیست**. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده، نشد. در ادامه رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف انجام نپذیرفت. به عبارت دیگر بازخورد ارائه شده **جذاب نیست**.

به‌طور کلی این نوع بازخورد مناسب، سازنده و کیفی نیست.

معلم شماره‌ی ۲:

درس: بنویسیم، پایه: دوم ابتدایی

بازخورد معلم: تمیزتر بنویس! بعد از نوشتن، به نوشته‌هایت دوباره نگاه کن.

الف) وضعیت عملکرد دانش‌آموز و رهنمودهای اصلاحی آن به صورت مبهم معرفی شد. به عبارت دیگر، **ویژه و خاص** نیست.

ب) تأکید اساسی محتوای بازخورد بر **درستی یا نادرستی تکلیف** است. این نوع بازخوردها قابل استفاده برای دیگر تکالیف نیستند. به عبارت دیگر با این نوع بازخوردها انتقال یادگیری رخ نمی‌دهد، زیرا بازخورد هر تکلیف منحصر به فرد و مخصوص همان تکلیف است. البته تا حد کمی هم به **خودنظم‌دهی** تأکید دارد، زیرا دانش‌آموز را به سمت نظارت و کنترل بر یادگیری هدایت می‌کند. پ) معیار مقایسه در بازخورد مشخص نیست. از نوع ملاکی است یا هنجاری و یا خود مرجعی؟ لذا معیار بازخورد **مبهم** است. زیرا مشخص نیست منظور از دوباره نگاه کردن به نوشته‌ها چیست؟ آیا منظور مشاهده‌ی دقیق کلمه از نظر املائی است یا شیوه‌ی نگارش؟ ت) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش قضاوتی** ظاهر شده است. البته به این نکته اشاره می‌شود که از درج این گونه عبارت‌های ارزش‌یابی کننده در بازخورد بدون آن که عملکرد به‌طور کامل توصیف شود، باید اجتناب کرد. ث) لحن بازخورد ارائه شده **منفی** است و دانش‌آموز را در هدایت یادگیری خود توانا و تلاش‌گر محسوب نمی‌کند. ج) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** نیست. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده، نشد. در ادامه، رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف انجام نپذیرفت. به عبارت دیگر بازخورد ارائه شده جذاب نیست.

به‌طور کلی این نوع بازخورد مناسب، سازنده و کیفی نیست.

معلم شماره‌ی ۳:

درس: ریاضی، پایه: سوم ابتدایی

بازخورد معلم: مرحبا به شما که هم مرتب و هم درست انجام می‌دهی. برای این که اشتباه تو در سؤال ۱۰ باز هم تکرار نشود، پاسخ آن را در صفحه‌ی ۱۸ کتاب ریاضی پیدا کن. آن‌ها را تمرین کن و بعد در ورقه‌ای علت اشتباه خودت را بنویس. در پایان یک سؤال به همراه پاسخ برای خودت بنویس و برابیم بیاور.

الف) در این بازخورد **وضعیت عملکرد دانش‌آموز** به خوبی و روشنی مشخص شده است. به عبارت دیگر، **ویژه و خاص** است.

ب) تأکید اساسی محتوای بازخورد به **تکلیف** (درستی یا نادرستی) و **شیوه‌ی انجام کار و خودنظم‌دهی** است و باعث ظهور انگیزه‌ی کاوش برای به‌دست آوردن بازخوردها و عمل کردن به آن می‌شود.

پ) معیار مقایسه، از نوع ملاکی است. یعنی **شاخص‌ها و هدف‌های آموزشی** را مدنظر قرار داد.

ت) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است. یعنی ابتدا توجه به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده انجام پذیرفت. سپس در ادامه رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف انجام گرفت.

ث) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش توصیفی** ظاهر شده است. به عبارت دیگر در این نوع بازخورد، معلم وضعیت موجود عملکرد درسی را همان‌طور که هست به دانش‌آموز انتقال می‌دهد و دانش‌آموز پس از دریافت پیام آن را براساس تجارب فردی و گذشته‌ی خود تفسیر کرده، واکنش نشان خواهد داد.

ج) لحن بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است و دانش‌آموز را مسئول انجام کارهای خود می‌داند.

چ) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش‌آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده و در ادامه رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف شد. به عبارت دیگر بازخورد ارائه شده جذاب و محتوای بازخورد نشان می‌دهد که معلم به نقش دانش‌آموز در هدایت یادگیری اهمیت قائل است، از این‌رو **جذاب** است.

به‌طور کلی این بازخورد مناسب، کیفی و سازنده است.

معلم شماره‌ی ۴:

درس: ریاضی، پایه: چهارم ابتدایی

بازخورد معلم: زیبایم! جمع را خیلی خوب یاد گرفتی. برای این که تفریق را عالی یاد بگیری، در منزل چهار لیوان یک‌بار مصرف تهیه کن و روی آن‌ها یکی، ده‌تایی، صدتایی و هزارتایی بنویس و با نی یک، ده‌تایی، صدتایی و هزارتایی درست کن. سپس تمرین تفریق را انجام بده. در پایان درستی انجام تفریق را به کمک یکی از افراد خانواده بررسی کن و در صورت اشتباه دوباره انجام بده.

الف) این مثالی از یک بازخورد مناسب برای دانش آموز است. البته بهتر است در بازخوردها از لغات و عبارات‌های ساده و دقیق استفاده شود. زیرا جمله‌ی «برای این که تفریق را عالی تر یاد بگیری» بسیار کلی است. وقتی عملکرد دانش آموز در تکالیف سنجش، نشان دهنده‌ی تحقق کامل هدف آموزشی است، بهتر است هدف آموزشی کسب شده در بازخورد دقیقاً ذکر شود تا او معنای عالی یاد بگیری را کاملاً درک کند. بنابراین جا داشت همکار محترم این جمله را به صورت زیر تغییر می‌داد: «محاسبه‌ی تفریق چهار رقمی از چهار رقمی را به طور کامل یاد بگیری.» زیرا در این جمله هدف آموزشی ذکر شده است. در مجموع این بازخورد ویژه و خاص است.

ب) تأکید بازخورد ارائه شد. ضمن توجه به **فرآیند انجام کار**، که موجب افزایش اعتمادبه‌نفس در دانش آموز می‌شود به **خود تنظیم شدن** دانش آموز هم می‌انجامد تا همواره وضعیت یادگیری خود را بررسی و کنترل کند.

پ) معیار مقایسه از نوع **ملاکی** است، زیرا به هدف‌های آموزشی اشاره کرده است.

ت) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش توصیفی** ارائه شده است.

ث) لحن بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** و توأم با احترام است و دانش آموز را مسئول می‌شناسد.

ج) ظرفیت بازخورد ارائه شده از نوع **مثبت** است. یعنی ابتدا اشاره به نقاط قوت دانش آموز با توجه به ملاک‌های از پیش تعیین شده و سپس در ادامه، رهنمودهای لازم برای هدایت یادگیری یا بهبود عملکرد به صورت شفاف شد. از این رو **جذاب** است.

به طور کلی محتوای بازخورد ارائه شده مناسب، کیفی و سازنده است.

معلم شماره‌ی ۵:

درس: بنویسیم، پایه: پنجم ابتدایی

بازخورد معلم: معلم از دانش آموزان کلاس خواسته بود تا پس از گوش دادن به قصه، داستان مربوط به آن را بنویسند. او این گونه بازخورد داد: «گل بخنده زیبا می‌شه/ پسر دیگه دانا شده.»

الف) این نوع بازخورد مخصوص دانش آموزانی است که تکلیف را با موفقیت انجام می‌دهند. در بسیاری از اوقات معلمان با ذکر عبارت‌هایی چون آفرین، بالاتر از حد انتظار و... پی‌آمد نتایج کار دانش آموز را به او برگشت می‌دهند. به هر حال معلم در این بازخورد به خوبی نتوانسته است دانش آموز موفق را از وضعیت عملکرد خود در رسیدن به اهداف آموزشی آگاه کند و دانش آموز را متوجه کند که به چه علت معلم به آنان احترام می‌گذارد و به کدام یک از اهداف رسیده‌اند. به عبارت دیگر بازخورد **ویژه و خاص** نیست.

ب) معیار مقایسه به صورت **مبهم** ارائه شده است. در واقع دانش آموز باید بتواند بازخوردی که می‌گیرد بفهمد و آن را به کار گیرد و این در حالی است که بازخورد ارائه شده مبهم است.

پ) ظرفیت بازخورد ارائه شده **مبهم** است.

ت) بازخورد به صورت **تعریف از دانش آموز** است نه کار وی. این شیوه‌ی بازخورد به دو دلیل مناسب نیست:

۱. به دانش آموز نمی‌گوید که چگونه می‌تواند پیشرفت کند.

۲. فقط صفت خاصی به دانش آموز نسبت داده می‌شود (دانا شدن).

ث) شیوه‌ی ارائه‌ی بازخورد در **نقش قضاوتی** ظاهر شده است.

ج) آهنگ صدا و لحن بازخورد ارائه شده از نوع **حمایت گر** است.

چ) محتوای بازخورد نشان می‌دهد که معلم به نقش دانش آموز و هدایت یادگیری **اهمیت قائل نیست**. پس جذاب و ارزش مند نیست. به طور کلی محتوای بازخورد ارائه شده مناسب، کیفی و سازنده نیست.

پی‌نوشت

1. Descriptive evaluation
2. Assessment
3. Approach
4. Feedback
5. Traditional assessment
6. Interest
7. Quantitative
8. Assignment

۹. این ۱۱ اصل عبارتند از: اصل مربوط به زمان، اصل مربوط به مقدار، اصل مربوط به نوع بازخورد، اصل مربوط به مخاطب، اصل مربوط به محتوای، اصل مربوط به معیار، اصل مربوط به نحوه‌ی توصیف یا نقش بازخورد، اصل مربوط به جذابیت، اصل مربوط به شفافیت، اصل مربوط به ویژه‌بودن و اصل مربوط به لحن بازخورد.

منابع

۱. خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۹). اصول و راهنمای عملی تهیه و ارائه‌ی بازخوردهای توصیفی در کلاس درس. تهران: جوان امروز.
۲. پروکهارت، سوزان. ام. (۱۳۸۹). ارزش‌یابی توصیفی یعنی بازخورد مؤثر، ترجمه‌ی طاهره رستگار. تهران: منادی تربیت.

آیا دلمان برای آه‌های عروسکی تنگ می‌شود؟

مرضیه معین

آموزگار پایه‌ی اول، دبستان پسرانه‌ی سما، نجف آباد

مشخص داشتند و همگی تنها از محفوظات دانش‌آموزان بود. در نهایت نیز چیزی به نام بارم‌بندی وجود داشت که باعث می‌شد آموزگار نتواند نمره‌ای برای عملکرد دانش‌آموز در نظر بگیرد. اما آزمون‌های عملکردی، ما را از قید و بند بارم‌بندی آزاد کرده و می‌توانیم به آسانی

بال بگشاییم و یک عملکرد را در نظر بگیریم و آن را محک بزیم. **✓ نحوه‌ی ارائه‌ی بازخورد:** چیزی که نمی‌دانستیم و شاید همیشه بیشتر بازخوردها این چنین بود: «خوش‌خاطر، هر غلط پنج مرتبه، دقت کن!» یا نهایتاً جمله بساز. اما حالا خوب می‌دانیم که شروع هر کلام با یک تعریف و تمجید چه تأثیری می‌گذارد. خوب می‌دانیم به کجای کار دانش‌آموز ایراد بگیریم و کجا را تشویق کنیم. حتی می‌دانیم کی بنویسیم و کی بگوییم. تعداد زیادی کتاب خوانده‌ایم که مجبور نباشیم به دانش‌آموز بگوییم دقت کن و او هیچ‌وقت نفهمد دقت چیست؟ و به جای استفاده از این کلمه‌ی ناآشنا، یک تمرین افزایش دقت به او می‌دهیم و از اولیای او می‌خواهیم این نمونه تمرین را بیشتر حل کنند. **✓ تکلیف‌های ترمیمی:** در کارنامه‌ی ما برگه‌ای وجود دارد به نام تجزیه و تحلیل امتحانات. این برگه، ابتدا به صورت بارم‌بندی بود. اما من آن را به صورت علامت‌زدن درآوردم تا بتوانم نتیجه‌ی امتحانات - یا همان آزمون‌های مداد کاغذی - را تجزیه و تحلیل کنم. این برگه برای تکلیف‌های ترمیمی خیلی کارآمد است. تکلیف ترمیمی خدمتی بزرگ برای رفع اشکالات موردی دانش‌آموزان، بدون خسته کردن آن‌هاست.

ارزش‌یابی توصیفی بحث داغ مدارس ابتدایی امروز است و هر مدرس که می‌خواهد حرفش خریدار داشته باشد، رنگی از آن به صحبت‌هایش می‌زند اما... چه کسی می‌داند ارزش‌یابی توصیفی چیست؟

تعریف‌های زیادی از ارزش‌یابی توصیفی شده است و نیز کتاب‌های زیادی در این ارتباط نوشته‌اند. هر کس به زبانی کوشیده است که تعریفی دل‌چسب برای آن داشته باشد. کافی است در اینترنت یک جست‌وجوی ساده بکنید تا در کمتر از چند دقیقه، صدها مقاله در این موضوع در اختیاران قرار بگیرد. دقیقاً مطلع نیستم که چند درصد آقایان و خانم‌هایی که مبتکر این طرح هستند و هر روز شاخ و برگ بر آن می‌افزایند، آموزگار بوده‌اند؛ اما حدس می‌زنم درصد پایینی باشند. نمی‌گویم که آن‌ها به کلاس‌ها رفت‌وآمد نکرده‌اند. اتفاقاً رفت‌وآمد کرده‌اند، آمار گرفته‌اند، آن هم خیلی زیاد. اما رفت‌وآمد آن‌ها موقعی بوده است که از دو یا سه روز قبل اعلام شده است و معلم کلاس با کمک همکار، کارورز و یا دخترش توی کلاس پوشه‌ها را مرتب کرده و تا نیمه‌شب مشغول نوشتن چک‌لیست‌ها بوده است. و مبتکر عزیز لذت برده که، به‌به! عجب طرحی دادیم. همه‌چیز روی اصول است!

نمی‌توانم تمام طرح ارزش‌یابی توصیفی را رد کنم. نه! این شیوه‌ی ارزش‌یابی چیزهای بسیار مفیدی به ما یاد داده است. از جمله: **✓ آزمون‌های عملکردی:** در شیوه‌ی ارزش‌یابی قدیم، کمتر جایی برای محک‌زدن مهارت بچه‌ها وجود داشت. همه‌ی امتحانات چارچوب

صندوقچه‌ی مادر بزرگ و ارزش‌یابی توصیفی



فاطمه صوفیان

آموزگار دبستان ۵ آذر، رامشیر خوزستان



کلاس ۳۵ نفری پارسال هم مرا ناامید نکرد، اما مدیریت ۳۵ دختر
پرجنب‌وجوش کار ساده‌ای نبود. همیشه کتاب‌های علمی آموزشی و
مجلات رشد را دست‌های نجاتی می‌دانستم که دست‌های مرا محکم

چند نقد ساده

۱. ارزش‌یابی توصیفی جزئیاتی وجود دارد که ما را می‌آزارد. چیزهایی که شاید مسئولان کمتر به آن‌ها توجه کرده‌اند:
۱. نبود یک برنامه‌ی تدوین شده و معین برای ثبت روند پیشرفت دانش‌آموز
۲. پریشانی در میان سلیقه‌های گوناگون مدرسان، بازدیدکننده‌ها و برخی مسئولان
۳. سردرگمی در میان انبوه کاغذها و پراکندگی منابع ارزش‌یابی
۴. از بین رفتن انگیزه‌ی دانش‌آموزان در تلاش برای رسیدن به هدف مشخص.

و آن‌چه دلم برایش تنگ شده است!

گاهی وقت‌ها در کلاس دلم برای این تنگ می‌شود که در امتحان‌ها ۲۰ها را جدا کرده، روی برگه‌ها بگذارم و اول ۲۰های کلاس را بدهم تا شوقی کودکانه در دل بچه‌ها شکل بگیرد. تا یک غرور را در گلوئی یک کودک حس کنم. تا شرمندگی ناشی از بی‌دقتی را به یک دانش‌آموز خوب بفهمانم. گاهی وقت‌ها دلم برای ۲۰های عروسی و رنگ‌آمیزی‌های زیبا تنگ می‌شود. گاهی وقت‌ها دلم برای قطارشدن پنج ۲۰ پشت سرهم تنگ شده است. این سؤال همیشه برایم مطرح است که چرا ۲۰ محبوب را از این کودکان معصوم گرفتید؟ چرا بزرگ‌ترین آرمان را از کلاس‌های ما حذف کردید؟ چرا بزرگ‌ترین معشوق و عامل رقابت را از ما گرفتید؟ چه می‌فهمد کودک که حد انتظار من کجاست، که به آنجا برسد؟ دلم برای کارنامه‌های تمیزی که تویش همه‌ی نمره‌ها ۲۰ بود و یک مادر خانه‌دار برای من می‌نوشت: «از زحمات شما **مچکرم**»، لک زده است. به راستی شما هم این‌طورید؟ برای کم‌شدن اضطراب در بین دانش‌آموزان و یا برای رشد استعدادهای خاص شاگردان؟ به راستی آیا اشکال از روش ارزش‌یابی است یا از شیوه‌های آموزشی؟

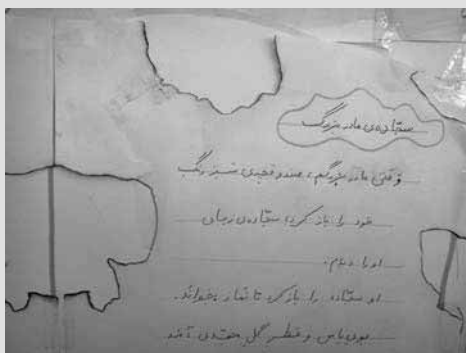
لطفاً به مقاله‌ی من بازخورد بدهید.

در نشانی: www.samaepavalalef.blogfa.com

منتظر بازخوردهای شما هستم.

این مقاله از دید شما:

- | | |
|---|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> خوب | <input type="checkbox"/> بسیار خوب |
| <input type="checkbox"/> نیازمند تلاش بیشتر | <input type="checkbox"/> قابل قبول |



می گرفتند و راهنمایم بودند. امسال نیز برای مدیریت کلاس از این منابع بهره گرفتیم. حال که کنترل و مدیریت ۳۵ دانش آموز فعال را داشتیم، برای ارزش یابی توصیفی آن ها چه کردم؟

اولین کار این بود که خانواده ها را با ارزش یابی توصیفی آشنا کردم و آن ها را به کلاس درس، در کنار بچه های خردسالشان راه دادم. به آن ها گفتم که چگونه در خانه به درس بچه های خود رسیدگی کنند و هیچ تکلیف اضافی را به دوش بچه ها نگذارند.

دومین کار این بود که از آن ها خواستم به تکالیفی که از بچه ها می خواهم، اهمیت بدهند و تکالیف خانه را رونویسی از متن کتاب «بخوانیم» یا «بنویسیم» تلقی نکنند، بلکه بدانند این تکالیف راه گشای تحقیقات پایه های بالاتر خواهد بود.

سومین کار این بود که با توجه به دوزبانه (عرب زبان) بودن بچه هایم در کلاس حتی به زبان مادری هم می توانستند پاسخ پرسش ها و تکالیف مورد نیاز را بدهند تا استرس و ناامیدی در آن هایی که تسلط به زبان فارسی نداشتند، از بین برود. از بیشتر کار عملی بچه هایم در کلاس، فیلم و عکس گرفتم و به صورت مصور غیر از نشان دادن پوشه کار، به خانواده ها ارائه دادم. ۳۳ نفر از ۳۵ نفر کلاس امسال من، با دادن این تکالیف، ارزش یابی توصیفی را در کلاس اجرا کردند و واقعاً فرصتی برای لذت بردن از یادگیری بود. بچه های امسال من، واقعاً هم یار و همراه من در تدریس بودند.

یکی از تکالیفی که در آن هم به درس علوم، ریاضی، هنر، دیکته، بخوانیم و بنویسیم و حتی قرآن توجه شده بود؛ حکایت جعبه ی خالی کفش بود! از آن ها خواستم جعبه های خالی کفش را نگه دارند و به وسیله ی تزیینات ساده و زیبا «صندوقچه ی مادر بزرگ» را درست کنند. هر دانش آموزی، چه تخیلی و چه واقعی درون صندوقچه وسایلی را نگه دارد که مادر بزرگ خودش یا مادر بزرگ های دیگر نگه می داشتند. محشری به پا شده بود.

حتی مادرها و مادر بزرگ ها از دیدن این صندوقچه ها لذت می بردند. هر کس دوست داشت بداند داخل صندوقچه ی مادر بزرگ دوستش چه هست؟ روز موعود فرا رسید؛ بعد از درس بخوانیم، روزی یک صندوقچه را باز می کردیم. درباره ی هر آن چه داخلش بود، به بحث و گفت و گو می نشستیم. سپس جمله سازی و در پایان ساخت و نوشتن یک داستان کوتاه بود که تمام بچه ها با جرأت می توانستند آن را بخوانند؛ چون خود آن ها خالق آن بودند. در زنگ نقاشی باید کتاب داستان خود را تصویرگری می کردند تا نقاشی ها در کنار داستان به دیوار نصب شود.

بعد از یک ماه، هفت داستان کوتاه با تصویرگری گویا، اما کودکانه روی دیوار کلاس نصب شد. بچه هایم هر وقت اراده می کردند، کتاب داستان می خواندند. مادران آن ها به کلاس دعوت شده و پیشرفت بچه ها را می دیدند. دیگر کسی به نمره نیازی نداشت. همه فهمیده بودند، باور کردن ارزش یابی توصیفی به عنوان بل بروز توانمندی های فراگیران، تب نمره را از بین برده است. جعبه ی خالی کفش به یک صندوقچه ی پر رمز و راز تبدیل شد که عاقبت ۳۳ نفر از ۳۵ دخترم را در خواندن، نوشتن و سخن گفتن درست و صریح توانا و کوشا کرد.

لطفاً این نوشته را همه، به ویژه مسئولان بالادستی با چشم دل بخوانند:

نمرات مستمر رو خوب بدین دیگه!

محمدناصر تیموری

سرباز معلم، خواف خراسان رضوی

اشاره

نوشته‌ی زیر توسط سرباز معلمی که ۳۰ ساله است و پس از دریافت مدرک کارشناسی در دهکده‌ای از شهرستان خواف به تدریس اشتغال دارد، به دفتر مجلات رشد ارسال شده است. این نامه، هشدار است از گرایش به کمی گرایی در نظام آموزشی کشورمان، که آن را به مثابه دل‌نوشته‌ای از فردی که هنوز در پیچ‌وخم زندگی و نیز گروگرفت‌های نظام اداری اسیر نشده است، می‌خوانیم. به اعتقاد همکاران شورای برنامه‌ریزی مجله، این یادداشت کوتاه، هشدار است در زمینه‌ی اصلاح نظام ارزش‌یابی از آموخته‌های دانش‌آموزان ایران.



لیسانس‌هاشونو که بهتره مقایسه نکنم تا به اساتید دانشگاهامون توهین نشه!! (به هر حال، استاد دانشگاهی گفته‌اند.)

تو رو خدا دست وردارین، نکنین، به فکر آینده‌ام باشین. ما، در آینده مهندس، خلبان، معلم و استاد دانشگاه و محقق و پژوهش‌گر به معنای واقعی می‌خایم. جراح و مهندس عمران می‌خایم که قاتل نباشه، خلبان می‌خایم که با سیصد نفر تو دل کوه شیرجه نره، معلم می‌خایم که مبصر نباشه، وزیر می‌خایم که...

بیایید همه از معلم‌های محترم ناکجا آباد گرفته تا هر مقام مسئولی، دست به دست هم بدیم و بنیان و اساس آموزش و پرورش رو متحول کنیم.

گر گویی می‌توانم برخیز که می‌توانی
گر گویی نمی‌توانم برو بنشین که نتوانی

به امید دهکده‌ای آباد!

«نمرات مستمر رو خوب و بالا بدین دیگه! می‌خاین بدین پانزده بدین هجده!! چون باز جلسه هست که چرا افت داشتین؟ علت میخاین چی بگم!...»

این قسمتی از حرف‌های آقای مدیر مدرسه بود. با خودم فکر کردم آموزش و پرورش ما داره کجا می‌ره؟! همه‌ی ما از دبیر و معلم‌هایی که در فلان روستای دورافتاده و بی‌آب و علف و بی‌وسایله گرفته تا مدارس ونک و تجریش و نیاوران، می‌دونیم که بیشتر این نمودارها و افت‌وخیزها الکیه! آخه بابا مگر می‌شه سرخودمون هم کلاه بذاریم؟ همون آقای مدیر مدرسه و مدیر بخش و مدیر اداره‌ی شهر، می‌دونن این نمودارها ظاهری و صورتین و باطن قضیه یک چیز دیگه‌س. حتی همون‌هایی که زیرمجموعه‌هاشونو به سؤال جواب و استیضاح می‌کشونن، می‌دونن این نمرات بالاتر از سطح دانش‌آموزه. نمی‌دونم این نمودارها از کی وارد نظام آموزش و پرورش شدند، ولی چیزی را که خوب می‌دونم اینه که همه‌ی این نمودارها بنیان علمی و آموزشی یک کشور رو به تباهی می‌کشونه و مطمئناً دهکده‌ی جهانی هم از تأثیرات سوء آن برکنار نخواهد بود!

کجا هستن او کلاس ششمی‌هامون که به اندازه‌ی دیپلم سواد داشتند و اون کلاس دوازدهمی‌هامون که به اندازه‌ی لیسانس، و

یک ارزش یابی ساده از ارزش یابی توصیفی

سید محمد مهدی ابطحی

مدیر مدرسه‌ی راهنمایی و ولی دانش آموز

مجموعه‌ی هر آدمی دنیایی بی کران طراحی شده است که تعیین حد و مرز و مقایسه‌ی سرعت عمل هر فرد انسانی با یکدیگر امری دشوار است. اما به هر تقدیر آدمیان در این مقوله نیز برای این که یک بروز و ظهور عینی به این توانایی‌ها بدهند، اعدادی را به نمایندگی میزان توانایی فرد، تعیین و اعلام کردند. اکنون در کشور ما این شیوه در حال تغییر است.

البته در این ارتباط سؤالی جدی مطرح است و آن این است که آیا صرف تغییر و کنار نهادن یک شیوه و طراحی شیوه‌ای جدید، به معنای بهبود کارایی خواهد بود. در موضوع اصلاح و یا تغییر شیوه‌های ارزش یابی نیز این نکته حائز اهمیت است. زیرا شیوه‌ی ارزش یابی پیشین که در قالب کمیت‌های مشخص تعریف شده بود و برای چندین نسل توانسته بود ملاکی منطقی و عادلانه برای قضاوت بین افراد در مدرسه تلقی گردد و اساساً خود طراحان این شیوه‌ی ارزش یابی نیز برای این روش نیازهایی را شناسایی و برای آن در مدرسه پاسخ تهیه کرده بودند.

این که قرار است این اعداد جای خود را به جملاتی بدهند که در مجموع این اطمینان را در پدر و مادر دانش آموخته‌ای ایجاد کنند که توانایی‌های فرزندشان به تمامی و در قالب این جملات معنی شده است، چقدر ساده یا دشوار خواهد بود؟

به این جملات دقت کنید: «بین مفاهیم گوناگون ارتباط منطقی برقرار کرده و نظم فکری داشته باشد» و یا «در حل مسئله، توانایی حدسیه‌سازی و نقد و بررسی حدس‌ها را داشته باشد» و «با مفاهیم هندسه آشنا باشد و توانایی رسم‌ها و محاسبات مربوطه را داشته باشد». این جملات از بخش مربوط به انتظارات از دانش آموز در درس ریاضی

«من به طور دقیق نمی دانم که پسرم چقدر ریاضی بلد است یا در ارتباط با این که چقدر سواد فارسی دارد، خیلی مطمئن نیستم». جملاتی از این دست را بیشتر در دفترم، زمانی که با اولیای دانش آموزانی که از مقطع ابتدایی برای ثبت نام به مدرسه‌ی ما مراجعه کرده‌اند و زمانی که در مورد میزان معدل یا توانایی فرزندشان سؤال می کنم، می شنوم. چند سالی است که پرونده‌ی ارزش یابی توصیفی بر روی میز مدیران آموزش و پرورش باز شده است و هر از چندگاه اوراق جدیدی به آن افزوده می گردد و شاید زمان ارزش یابی از ارزش یابی توصیفی و میزان توفیقات آن و یا ضرورت اصلاحات آن هر چند ساده به تدریج فرا می رسد.

در این مجال اندک تنها از چشم یک مشتری که به دستگاه متولی تعلیم و تربیت گام نهاده است، می نگرم. کسی که بعد از مدتی برگه‌ای را به عنوان کارنامه که حاصل قضاوت‌های این مجموعه درباره‌ی توانایی‌های ذهنی و استعدادهای فرزند اوست، دریافت می دارد.

در این اصل که هر مجموعه‌ای به ویژه در حوزه‌ی دانش اندوزی نیازمند تحول و به روزآوری و اصلاح مداوم و به تعبیر علمای مدیریت، مهندسی مجدد است؛ تردیدی نیست. زیرا در عرصه‌ی دنیای پرشتاب امروز این گونه گونه و نوبه نوشتن بخشی تفکیک ناپذیر از زندگی روزمره اش قلمداد می شود و آدمیان با هر چه که در پیرامون خود دارند، مدام در کلنجارند تا طرحی نو و شکلی جدید به آن بدهند و این گونه است که ایستایی در این عالم پرهیاهو دیده نمی شود.

به نظر می رسد یکی از پیچیده ترین امور در این عالم، تعیین صلاحیت‌های واقعی ذهن یک نفر روی یک کاغذ است. این مفهوم خود به پیچیدگی عجیب ذهن آدمی پیوند می خورد، زیرا که در درون

در کارنامه‌های ارزیابی توصیفی نقل می‌شود که معلم مربوطه نیز در برابر هر قسمت گزینه‌های «در حد انتظار»، «احتیاج به تلاش بیشتر» و «نزدیک به انتظار» را انتخاب کرده و علامت زده است و یا در بخش علوم این گزینه‌ها به این ترتیب تغییر می‌کنند: «به‌درستی نتیجه‌گیری می‌کند»، «برای بررسی یک فرضیه آزمایش مناسب طراحی می‌کند» و «توانایی تفسیر مشاهدات را دارد».

این که این گزینه‌ها به شکل تخصصی در حیطه‌ی هر یک از این رشته‌ها چقدر میزان توانایی ذهنی فرد را برمی‌آورد و نمایندگی می‌کند و آیا از بین همه‌ی مفاهیمی که دانش آموز بایستی آن‌ها را بیاموزد تا از چشم معلم خویش صلاحیت صعود به مرحله‌ی بعدی آموزش را بیابد، این گزینه‌ها چه گستره‌ای از مفاهیم ضروری این رشته را دربرمی‌گیرد؟ سؤالاتی است که پاسخ آن را به متخصصان هر رشته وامی‌گذاریم.

اما قرارمان این بود که از چشم یک ولی دانش آموز به کارنامه‌ی فرزندمان بنگریم و تشخیص بدهیم در یک نگاه، که بالاخره این کودک چقدر آموخته است و در مقایسه با سایر هم‌کلاسان خود در کدام مرتبه است؟

این همان حالت تردید و گنگی است که در صورت برخی اولیای دانش آموزان در مواجهه با کارنامه‌ی فرزندشان دیده می‌شود. سخن کوتاه این که شیوه‌ی آموزش و نحوه‌ی عملکرد در این بخش، خود عنصر تعیین‌کننده‌ای در شیوه‌ی ارزش‌یابی قلمداد می‌گردد. به تعبیر دیگر این که بهترین شیوه‌های ارزش‌یابی متناسب‌ترین آن‌ها با شیوه‌های آموزش است و ما در این خصوص، چقدر تغییر در شیوه‌ی آموزش ایجاد کرده‌ایم که در مقوله‌ی ارزش‌یابی از آن، تغییرات را

اعمال کنیم.

نکته‌ی دیگر این که بین کیفیت آموزش و توانایی‌های فرد، با شیوه‌ی اعلام و درجه‌بندی این توانایی و دانسته‌ها به خودش و اولیای او چگونه باید ارتباط برقرار کرد و آیا پیچیدگی جملات و واردکردن تعابیر تخصصی در این بخش و تقسیم اعلام توانایی دانش آموز در بین چند قسمت؛ چقدر به خانواده‌ی او در فهم این توانایی و یا ضعف‌ها کمک می‌کند؟ اگر قرار بر اعلام صلاحیت علمی یک نفر به یک مجمع علمی برای قضاوت باشد، هر کدام از این شیوه‌ها می‌تواند به کار آید. اما در این بخش قرار است به سادگی، صراحت، دقت و سرعت به پدری اعلام شود که فرزندش در درس ریاضی چه وضعیتی دارد؟ همین و بس.

اگر تحول در شیوه‌های آموزش ضرورت دارد، تغییر شیوه‌ی ارزش‌یابی در ابتدای این تغییر باید قرار گیرد یا انتهای آن؟ یعنی ابتدا شیوه‌های نوین آموزش تعریف و فضای متناسب با این شیوه ایجاد شده و معلمان آموزش‌دهنده، خود آموزش ببینند و در پایان، این تغییرات به شکلی رسا و در قالب تعابیری قابل فهم به اولیای دانش آموز منتقل شود.

به هر روی امید می‌رود که تحول در عرصه‌ی آموزش به شکلی فراگیر در همه‌ی بخش‌ها به آرامی و پس از چکش‌خوردن در ذهن فعالان این حیطه، به همراه ارزیابی مداوم از آن چه که هست و بخش‌هایی از آن چه می‌تواند باقی بماند؛ رخ بنماید و تجلی آن در سطح جامعه تنها به درک صحیح‌تر و ارتباط نزدیک‌تر خانواده‌ها با مدارس و معلمان بینجامد.





ارزش یابی توصیفی در آینه‌ی پژوهش‌های دانشگاهی

حانیه تار

کارشناس مدیریت آموزشی

سرآغاز

طرح ارزش یابی توصیفی مشهور به ارزش یابی کیفی یا طرح حذف نمره، تجربه‌ای نوآورانه برخاسته از عمل در دوره‌ی ابتدایی آموزش و پرورش ایران است. این طرح به صورت آزمایشی از سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ اجرا و ارزش یابی شد. اجرای آزمایشی این طرح در سال‌های تحصیلی بعد نیز همچنان ادامه داشته است.

بررسی نظام ارزش یابی کشورهای گوناگون نشان می‌دهد استفاده از کارنامه‌ی توصیفی، امری رایج و دارای سابقه است. روش نمره گذاری در فرانسه استفاده از طیفی با عبارات توصیفی بالاتر از استاندارد، مطابق استاندارد، ناسازگار با استاندارد است. در آلمان شش مقوله و در ژاپن استفاده از پنج مفهوم همراه با جملات توصیفی است. به طور کلی در بسیاری از کشورهای جهان، کارنامه فقط شامل نمرات خام نیست و تمامی فعالیت‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش آموز را توصیف و ارزش یابی می‌کند. به نظر می‌رسد ارائه‌ی نمره‌ی صرف ضمن ایجاد رقابت منفی و اضطراب، یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را تحت الشعاع قرار می‌دهد. دانش آموزانی که در این رقابت موفق نشوند، ممکن است دچار افسردگی شوند که این، گاه با ترک تحصیل همراه است. در صورت بروز چنین پیش آمدی، بخش زیادی از منابع و استعداد‌های بالقوه‌ی انسانی و اقتصادی به هدر خواهد رفت. سؤالی که در این جا پیش می‌آید این است که دیدگاه آموز گاران و مدیران درباره‌ی مزایا و معایب این روش چیست؟ آیا آن‌ها از این روش راضی‌اند؟ اولیا چه نظری راجع به این موضوع دارند؟ نوشتار حاضر در جست‌وجوی یافتن پاسخی به این سؤالات است.

یافته‌های پژوهش‌های دانشگاهی چه می‌گویند؟

نتایج تحقیقی با عنوان بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزش یابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ که به وسیله‌ی عصمت مرتضایی نژاد برای دریافت مدرک کارشناسی ارشد در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرری انجام شده است، نشان داد که در خصوص اثربخشی طرح در بهبود یادگیری دانش آموزان، بین معلمان و والدین اتفاق نظر وجود دارد. همچنین به اعتقاد آن‌ها این طرح موجب تعامل بیشتر والدین با مسؤولان مدرسه شده است. در تأثیر

ارزش یابی توصیفی بر بهبود رفتار و بهداشت روانی دانش آموزان، معلمان و والدین نظر مساعدی دارند. پژوهش گر همچنین استنباط کرده است که ارزش یابی توصیفی، دشواری کار معلم را افزایش می‌دهد و این طرح برای کلاس‌های پرجمعیت مناسب نیست.

فهمیه‌السادات حقیقی برای دریافت مدرک کارشناسی ارشد در دانشگاه پیام نور مرکز تهران به بررسی نقش ارزش یابی مستمر (توصیفی) در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم دوره‌ی ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ پرداخت. گروه آزمایش این پژوهش شامل دانش آموزان تحت پوشش

دخترانه و پسرانه‌ی تحت پوشش طرح ارزش‌یابی توصیفی کاهش و در مدارس گروه کنترل افزایش یافته است. البته براساس نتایج این پژوهش، اختلالات رفتاری در مدارس دخترانه به‌طور معنی‌داری کاهش داشت، اما این کاهش در مدارس پسرانه معنی‌دار نبود. بنابراین می‌توان گفت ارزش‌یابی توصیفی تا حدودی به اهداف خود رسیده است.

دست‌اندرکاران اجرا چه می‌گویند؟

علاوه بر پژوهش‌های ذکر شده، نگارنده چندین مصاحبه با آموزگاران و مدیران دبستان‌های مناطق ۳ و ۴ شهر تهران درخصوص این طرح انجام داد. نتایج نشان داد که به‌طور کلی مدیران و آموزگاران نگرش مطلوبی نسبت به اجرای این طرح دارند، هر چند که مشکلاتی نیز در اجرای آن هست.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی و براساس یافته‌های پژوهشی که به تعدادی از آن‌ها اشاره شد و نیز مراجعات حضوری به بعضی از مدارس شهر تهران، برخی از نقاط قوت و ضعف طرح ارزش‌یابی توصیفی به شرح زیر است:

نقاط قوت

- توجه به حیطه‌های شناختی، رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان
- کاهش اضطراب امتحان و تلاش برای کسب نمره (به‌ویژه نمره ۲۰)
- افزایش علاقه به یادگیری
- تنوع ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات
- افزایش تعامل اولیا با مدرسه
- کاهش پدیده‌ی تلقب
- ارزش یافتن فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان.

نقاط ضعف

- وقت‌گیر بودن کار ارزش‌یابی به دلیل تنوع ابزارها
- افزایش کار معلم
- عدم امکان اجرای آن برای کلاس‌های پرجمعیت
- عدم وجود آیین‌نامه‌ی اجرایی
- عدم آموزش کافی معلمان و اولیا
- تبدیل شدن معلم به ارزش‌یاب.

طرح توصیفی و گروه کنترل مشتمل بر دانش‌آموزان تحت پوشش طرح غیرتوصیفی بود. برای سنجش متغیر وابسته از دو گروه دانش‌آموزان، آزمون پیشرفت تحصیلی و خلاقیت گرفته شد که نتایج نشان می‌دهد سطوح یادگیری دو گروه متفاوت معنی‌داری دارد، یعنی گروه آزمایش در کل بهتر از گروه کنترل عمل کردند.

مرضیه ابومحممدی و بی‌بی ملیحه خانقایی در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ به صورت مشترک پژوهشی با عنوان **بررسی دیدگاه معلمان دوره‌ی ابتدایی پیرامون ارزش‌یابی توصیفی در استان یزد** انجام دادند. نتایج نظرسنجی نشان داد که ۷۵ درصد معلمان با این طرح موافق هستند و به آثار مثبت آن مانند کاهش اضطراب، افزایش بازده و سطح کیفی یادگیری اقرار دارند. همچنین به وقت‌گیر بودن طرح و عدم توجه والدین به عنوان ضعف‌های این طرح اشاره شده است.

محبوبه شکرالهی در سال ۱۳۸۵ برای دریافت مدرک کارشناسی ارشد از دانشگاه تربیت معلم به مقایسه‌ی **سبک‌های ارزش‌یابی توصیفی و سنتی براساس استانداردهای چهارگانه‌ی ارزش‌یابی (اخلاقی، کارآوری، قابلیت اجرا و دقت)** از دیدگاه معلمان مدارس ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ اقدام کرد. نتایج حاصله از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد ارزش‌یابی توصیفی نسبت به ارزش‌یابی سنتی دارای مطابقت بیشتری با استانداردهای ارزش‌یابی است. در این بین کارآوری بیشترین مطابقت را با ارزش‌یابی توصیفی نشان می‌دهد. از سوی دیگر در بین متغیرهای جمعیت‌شناختی، متغیر «سابقه» در استانداردهای قابلیت اجرا و دقت و متغیر منطقه در استاندارد قابلیت رضایت از ارزش‌یابی توصیفی، در دو استاندارد قابلیت اجرا و دقت بالا می‌رود.

فرزانه محمدی در سال ۱۳۸۴ تأثیر ارزش‌یابی توصیفی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران را برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه الزهرا انجام داد. نتایج به‌دست آمده از تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد، عزت‌نفس دانش‌آموزان روش توصیفی بیش از عزت‌نفس دانش‌آموزان روش سنتی بود؛ اما در این بین تفاوتی بین دختران و پسران مشاهده نشد. همچنین نتایج نشان داد که مشارکت و فعالیت در کلاس و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم در گروه ارزش‌یابی توصیفی بیشتر از گروه ارزش‌یابی سنتی است. اما نظم و انضباط آن‌ها نسبت به گروه ارزش‌یابی سنتی کمتر بوده است.

بررسی تأثیر روش جدید ارزش‌یابی توصیفی بر اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی مدارس شیراز، موضوع پژوهش **علی کریمی** در سال ۱۳۸۴ بود که زیرنظر شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان فارس انجام گرفت. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اختلالات رفتاری در مدارس

با همراهان

نمی‌کنید و یا به‌طور دقیق صفحات آن را از نظر نمی‌گذرانید. چرا که مقالات چاپ شده، نشانگر هدف، برنامه و حتی ذوق و سلیقه‌ی اعضای شورای برنامه‌ریزی مجله است و بدیهی است اگر نوشته‌های شما هم در همین حوال و حوش و با همین رنگ و بو تنظیم و ارسال شوند، پذیرش خواهند شد. توصیه می‌کنیم یادداشت سردبیر این شماره را حتماً بخوانید

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

علیرضا دوستی (کارشناس ارشد روان‌شناسی، محلات)، **فرهاد شیاسی** (معاون آموزگار دبستان شهید کمال‌الدین شیرزاد، گتوند خوزستان)، **زهرا غیاث‌آبادی فراهانی** (آموزگار روستاهای شهرستان فراهان، استان مرکزی)، **فاطمه سپهری** (آموزگار دبستان برادران صدرزاده، تبادکان مشهد)، **لیلا بزرگمهر** (معاون آموزشی دبستان ۵ آذر، رامشیر خوزستان)، **مینا عبدی تمکینی** (آموزگار دبستان باهنر، شهرک مارلیک، بخش ملارد)، **غلامحسین شجاعی** (اداری آموزش و پرورش منطقه‌ی تبادکان، مشهد مقدس)، **جابر بذرگر** (مدیر دبستان شهید فیاض‌بخش، ناحیه‌ی ۱ شیراز)، **حمیدرضا صارمی‌منش** (مرکز آموزش و توانبخشی مشکلات ویژه‌ی یادگیری صفا، سبزوار)، **پروانه شهابی مقدم** (آموزگار پایه‌ی اول دبستان، دبستان سما، قائم‌شهر)، **مهدی میرزایی** (آموزگار دبستان نصر، موسیان ایلام)، **فاطمه نیکجو** (آموزگار دبستان شهید میلانی، منطقه‌ی ۲ تهران)، **طاہره احمدی** (آموزگار دبستان امیرکبیر، خمین)، **زهرا خسروی** (آموزگار دبستان رودهن)، **پروانه دلدار** (آموزگار

آموزش ابتدایی برخوردار نبود، ولی آن را در اختیار گروه زبان و ادبیات فارسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی قرار دادیم.

□ **مژگان نخعی، آموزگار دبستان معلم، شهرستان سرخس، خراسان رضوی:** عکس‌های شما را با موضوع «یک روز با طبیعت و استفاده‌ی صحیح از وسایل ورزشی» دریافت کردیم. برای اطلاع شما و سایر همکارانی که به دفتر مجله عکس ارسال می‌کنند، باید عرض کنیم که عکس‌های ارسالی علاوه بر سوژه‌ی خوب، باید دارای کیفیت و زاویه‌ی دید مناسبی نیز باشند تا بتوانیم از آن‌ها در مجله استفاده کنیم. به‌طور طبیعی عکس‌هایی که جنبه‌ی یادگاری دارند و در آن‌ها عده‌ای دانش‌آموز یا فرهنگی جلوی دوربین ایستاده‌اند، جزو اولویت‌های ما نیست و باید سوژه‌ای انتخاب شود که شکل عمومی‌تری داشته باشد. منتظر عکس‌ها و مطالب جدیدتان هستیم.

□ **حسین باقری، کارشناس آموزش ابتدایی، بوشهر، دی‌ر، دوراهک:** دو مقاله از شما را دریافت کردیم. برخلاف این که نوشته‌اید: «تا حالا چندین مقاله فرستاده‌ام، ولی هیچ کدام را چاپ نکرده‌اید. تو را خدا، این دو تا را چاپ کنید»، با کمال تأسف باید بگوییم از این دو مقاله هم نمی‌توانیم استفاده کنیم. به نظر می‌رسد شما خواننده‌ی محترم، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی را ملاحظه

«با همراهان» بخشی است که از مهرماه ۱۳۸۴ و برای ارتباط با مخاطبان گشایش یافته است. در این بخش، از نامه‌ها، نوشته‌ها و آثار ارسالی خوانندگان به دفتر مجله سخن می‌گوییم و مواردی را عنوان می‌کنیم که طرح آن‌ها با شما ضروری است. برای کارکنان رشد آموزش ابتدایی، مخاطبان مجله از جایگاه والایی برخوردارند: «ما هستیم، چون شما هستید و مجله‌ی خودتان را می‌خوانید.» امسال هم این بخش را در هر شماره‌ی مجله خواهیم داشت، شما هم می‌توانید پیام‌ها، نوشته‌ها، درخواست‌ها، تجربه‌ها و سخنان خود را از راه‌های شش‌گانه‌ی ارتباطی (ارسال نامه از طریق صندوق پستی، تماس پستی، ارسال نماپر، ارسال رایانامه از طریق پست الکترونیکی، گذاشتن پیام در تلفن پیام‌گیر و مراجعه‌ی حضوری) با ما در میان بگذارید. راه‌های ارتباط با مجله، در صفحه‌ی شناسنامه‌ی مجله آمده است.

با همراهان این شماره، به دلیل فاصله‌ی بین اردیبهشت و مهرماه ۹۰، نامه‌ها و ارتباطات فصل تابستان را هم مدنظر قرار داده است.

پاسخ به برخی نامه‌ها و نوشته‌ها
□ **حسین محمدیان، آموزگار دبستان شهدای فلسطین، سردشت آذربایجان غربی:** چکیده‌ای را که از فارسی اول دبستان تهیه کرده بودید، رسید. این چکیده از قابلیت چاپ در مجله‌ی رشد

ما هستیم، چون شما هستید و مجله‌ی خودتان را می‌خوانید

مطالب شما در ارتباط با «سال جهاد اقتصادی» به دفتر مجله رسید. لطفاً به جای پرداختن به مفاهیم و پایه‌های فکری این مبحث، تجربه‌های عملی خود در آموزش این مفهوم در کلاس درس را به دفتر مجله ارسال کنید. بی‌شک رشد آموزش ابتدایی، مکان مناسبی برای پرداختن به مبانی نظری این بحث نیست.

● **سیدرضا موسوی** (آموزگار دبستان یوش، خوسف، خراسان جنوبی)، **حمیدرضا منصوری** (آموزگار دبستان شهید بهشتی، ناحیه ۴ تبریز)، **قاسم قارداش اوغلو** (آموزگار دبستان عشایری منطقه‌ی قاسم قشلاقی، استان اردبیل) و **حمید محمودی** (مدیر دبستان امام علی(ع)، تهران).

(فرهنگی از مریوان)، **نسرين سپهری** (کارشناس آموزش ابتدایی، مریوان)، **فاطمه راج** (آموزگار دبستان شیدمصطفی خمینی، شیخ‌آباد میناب)، **فریده ویسی، نیلوفر سهرابی، سیران زاهدی‌پور، ثریا خورنگ** (فرهنگی از مریوان)، **عصمت هراتیان** (شاغل در امور تربیتی، ناحیه ۳ اصفهان)، **آزاده محمودنژاد مقدم** (آموزگار از مریوان)، **هادی وطن‌دوست** (کارشناس تغذیه و پوشاک اداره‌ی آموزش و پرورش مریوان)، **صاحب نیک‌رفتار** (فرهنگی از اداره نهضت سوادآموزی، سروآباد کردستان)، **کامل عظیمی** (فرهنگی از سروآباد کردستان)، **اکبر احمدیان باغبادرانی** (مدیر دبستان از ناحیه ۳ اصفهان) و **روح‌انگیز محمدبیک تبریزی** (دبستان کاظمیه، ناحیه ۲ ساری).

دبستان سمیه ۲، دزفول)، **سیدرضا موسوی و معصومه فرامرزی‌نیا** (آموزگار آموزش و پرورش منطقه‌ی خوسف، خراسان جنوبی)، **مبین رزمجو** (آموزگار دبستان بهار، شرق شوقان جاجرم، خراسان شمالی)، **آمنه جنت‌نیا** (آموزگار دبستان شهید شکری، نقده آذربایجان غربی)، **مینا معین‌پور** (مدیر آموزشگاه تربیت، زیرآب سوادکوه مازندران)، **فرهاد ظهیرنژاد** (آموزگار دبستان شهید پیرحیاتی ایوان، استان ایلام)، **فرشته اخباری** (آموزگار دبستان، ناحیه ۴ مشهد)، **فهیمة موچانی** (آموزگار دبستان گل‌های محمدی، ناحیه ۱ اراک)، **نجمه دائمی** (آموزگار دبستان حضرت معصومه (س)، فاضل‌آباد گرگان)، **شوبو وطن‌پرست، دلبر باقری، سحر تاتلی، چیا شهبازی و سلام سعیدی**

سپاس‌گزاریم

- از **زینت آت‌لو، دبستان راه دانش شهرستان شاهرود**: به‌خاطر ارسال تجربه‌های خود در زمینه‌ی اجرای ارزش‌یابی توصیفی و نیز راه‌هایی که در ارتباط با شادکردن دانش‌آموزان در مدرسه آزموده است.
- از **ناهد دردکشان، آموزگار دبستان تربیت، ناحیه ۵ اصفهان**: برای ارسال ترجمه‌ای با عنوان آموزش مسائل بحث‌انگیز به دانش‌آموزان ابتدایی.
- از **افسانه شکری، معاون دبستان عفت عنبران، استان اردبیل**: برای ارسال طرح آموزشی پتک بدون ت (پرده‌ی کرکره‌ای).
- از **محمد رضا رضائی، سرگروه پایه‌ی چهارم آموزش و پرورش شهرستان تخت جلگه، خراسان رضوی**: برای ارسال مقاله‌ای با عنوان بررسی تأثیر مجلات رشد بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی.
- از **سیدحسین داور، مدیر دبستان امید امام منطقه‌ی ۱۶ تهران**: برای ارسال مقاله‌ای درباره‌ی ارزش‌یابی توصیفی.
- از **مریم ارجمندی، کارشناس ارشد زبان و ادبیات فارسی، ناحیه ۴ شیراز**: برای ارسال مقاله‌ای با عنوان «انشا، آفرینشی دوباره».

برقراری ارتباط با کودک

دوره‌ی غیرحضوری

برقراری

ارتباط با

کودک

کد دوره: ۹۱۴۰۰۵۲۰

میزان ساعت: ۲۴

مقطع و زمینه: ابتدایی

• برگزارکنندگان: مرکز برنامه‌ریزی و آموزش
نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش

• دفتر انتشارات کمک آموزشی
(مجلات رشد سازمان پژوهش و
برنامه‌ریزی آموزشی)



پرونده‌ی ضمیمه‌ی
رشد آموزش ابتدایی
شماره‌های ۱ تا ۴
(مهر، آبان، آذر و دی ماه ۱۳۹۰)

مفهوم ارتباط در دنیای امروز

سیماجعفریان

در دنیای امروز، ارتباطات مؤثر یکی از ارکان کلیدی موفقیت به‌شمار می‌آید. زندگی انسان با برقراری رابطه و ارتباط آغاز می‌شود و پیوسته بر تعداد و چگونگی آن‌ها افزوده می‌شود. اگرچه رابطه و ارتباط دو مفهوم، مترادف فرض می‌شود اما می‌توان برای این دو، مفاهیمی جداگانه در نظر گرفت. رابطه، به هر گونه تماس میان افراد یا گروه‌ها و اشیاء اطلاق می‌شود، در صورتی که ارتباط رابطه‌ای هدفمند و به‌طور عمده آگاهانه است که بیشتر در حوزه‌ی افراد بشر مطرح است [شعاری‌نژاد، ۱۳۸۵].

مفهوم ارتباط

وقتی از ارتباط سخن می‌گوییم، منظور تعاملی دوسویه است. بنابراین برای درک ارتباط و شناخت موانع ارتباط باید نگرش تعاملی داشت.

محسنیان‌راد در کتاب «ارتباط‌شناسی» که از ارزنده‌ترین منابع موجود در این زمینه به‌شمار می‌رود، بعد از بررسی تعریف‌های متعدد ارتباط، این تعریف را پیشنهاد می‌کند: «ارتباط عبارت است از فرآیند انتقال پیام از سوی فرستنده برای گیرنده، مشروط بر آن که دربرگیرنده‌ی پیام، مشابهت معنی یا معنی‌موردنظر فرستنده‌ی پیام ایجاد شود.»

در ارتباط، ما فقط پیام‌های کلامی را مبادله نمی‌کنیم. پیام‌های غیرکلامی مانند اشاره، حالت چهره، حرکات و از این قبیل نیز بدون آن که خودمان چندان متوجه باشیم، در ارتباط ما با دیگران نقش دارند. یکی از ویژگی‌های جالب بحث ارتباط در دنیای امروز، توجه خاص پژوهش‌گران ارتباط‌شناسی به موضوع ارتباطات غیرکلامی است. عده‌ای از محققان معتقدند که رفتار غیرکلامی، دلالت بر احساسات حقیقی ما دارد. شواهد روزمره هم نشان می‌دهد که دریافت پیام‌های غیرکلامی از اهمیت خاصی برخوردار است.

از تعریف ارتباط، چند نکته قابل استنباط است:

۱. ارتباط مفهومی ایستا نیست، بلکه پویاست.

ارتباط، موضوعی مهم در همه‌ی مباحث انسانی است و در تربیت نیز جایگاهی خاص دارد. برقراری ارتباط مطلوب و مؤثر با کودک، دغدغه‌ی اصلی هر پدر و مادر، معلم و مربی است. شاید بخشی از مهارت‌های ارتباطی افراد به عوامل ارثی و ذاتی مربوط باشد، اما آنچه مسلم به نظر می‌رسد، این است که بخش عمده‌ی مهارت‌های ارتباطی، آموختنی و اکتسابی است. بنابراین اگر والدین و مربیان سعی کنند این مهارت‌ها را بشناسند، تمرین کنند و به درستی به‌کار ببرند، درهای ارتباط به روی آنان باز خواهد شد.

به دنبال توافق به عمل آمده بین دفتر آموزش و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای و دفتر انتشارات کمک‌آموزشی، دوره‌ی ۲۴ ساعته‌ی آموزش ضمن خدمت غیرحضورى با عنوان **برقراری ارتباط با کودک** و با کد ۹۱۴۰۰۵۲۰ برای پست‌های سازمانی آموزگار، مدیر آموزگار، رئیس دبستان، معاون دبستان، مربی کودک، مربی امور تربیتی، آموزگار استثنایی، رئیس و معاون مهدکودک در دوره‌ی پیش‌دبستان و دبستان، با استفاده از محتوای ارائه شده در ماهنامه‌ی رشد آموزش ابتدایی به‌اجرا درمی‌آید. مطالب در چهار شماره‌ی این ماهنامه (از مهر تا دی‌ماه ۱۳۹۰) به چاپ می‌رسد و سپس ارزش‌یابی از محتوای دوره به عمل می‌آید. مطالب این چهار شماره که مطابق سرفصل‌های آموزشی تهیه شده‌اند، از چند ویژگی برخوردار است:

۱. علاوه بر استادان دانشگاه، تلاش شده است کارشناسان و آموزگاران دوره‌ی ابتدایی هم در تدوین محتوای آموزشی نقش داشته باشند.

۲. براساس سرفصل‌های پیشنهادی، نقد آموزش و ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای، مفاهیم کلی و نظری و نیز نکته‌های جزئی و کاربردی در محتوای آموزشی یافت می‌شود.

۳. به منظور تنوع در ارائه‌ی مطالب، علاوه بر مقاله، از قالب کمیک استریپ و در حد امکان از سایر روش‌ها استفاده خواهد شد.

یادآور می‌شود مطالب دیگری نیز سفارش داده شده بود که به دلیل تأخیر در ارسال و دریافت مقالات، در این ویژه‌نامه نیامده است، ولی در قسمت‌های دیگر مجله استفاده خواهند شد.

امیدواریم مطالب محتوای آموزشی این دوره‌ی قابل استفاده‌ی همه‌ی همکاران عزیز قرار گیرد.

دبیر ویژه‌نامه - ابراهیم اصلانی

۲. عوامل ارتباط (فرستنده و گیرنده) دارای کنش متقابل هستند و هر یک بر دیگری تأثیر می‌گذارد و از دیگری تأثیر می‌پذیرد.

۳. هیچ ارتباطی بدون پیام نیست. به عبارت دیگر، هر گونه ارتباطی دارای پیامی است که میان طرفین رد و بدل می‌شود. به پیام، معنا نیز می‌گویند.

۴. ارتباط دارای ردیفی از اجزا نیست؛ یعنی صرفاً با کنار هم گذاشتن اجزای متفاوت، نمی‌توان انتظار داشت که ارتباط روی دهد. به عنوان مثال، برای شکل‌گیری ارتباط مؤثر در جریان آموزش، عناصری چون تدریس، گفت‌وگو، کتاب و سخن‌رانی باید حضور داشته باشند؛ اما نمی‌توانیم بگوییم که با دسترسی به این اجزا و استفاده از آن‌ها، دانش‌آموزان به آموزش دست خواهند یافت. برای آموزش، تمامی این اجزا لازم هستند اما مجموع آن‌ها نمی‌تواند آموزش مؤثر را تضمین کند و فرآیند کار تعیین‌کننده است.

پیش‌نیازهای ارتباط

برقراری ارتباط مؤثر همیشه کار آسانی نیست؛ چرا؟ اگر به مفهوم ارتباط و کارکردهای آن توجه کنیم، می‌بینیم که هر یک از عناصر ارتباط (فرستنده، پیام و گیرنده) می‌توانند دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌های متنوع و پیچیده باشند. ارتباط مؤثر مستلزم پیش‌نیازهایی است، اگرچه در جریان ارتباط و در یک رابطه‌ی علت-معلولی، سطح این موارد ارتقا یافته و به پیش‌نیازهای جدیدی منجر می‌شوند.

۱. آشنایی با ویژگی‌های شخصیتی کودکان و نوجوانان (روان‌شناسی رشد)

۲. شناخت کارکردهای فرهنگی و مؤلفه‌های هویت فرهنگی

۳. درک منطقی از فضای زندگی (خانواده، مدرسه، جامعه)

۴. شناخت کارکردهای ابزارهای ارتباط جمعی و رسانه‌ها

۵. درک قابلیت‌های مدرسه به عنوان ابزار تربیت رسمی [اصلانی، ۱۳۸۹].

توجه به این نکته‌ی مهم که در شکل‌گیری یک جریان ارتباطی، عناصر متعددی قبل، ضمن و بعد از ارتباط دخالت دارند، شاید ما را بیشتر به اهمیت موضوع واقف سازد. ممکن است به عنوان پدر و مادر، معلم یا مدیر علاقه‌مند به ایجاد ارتباطی مؤثر با کودکان و نوجوانان باشیم و گام‌هایی نیز برداریم، اما شاید همه‌چیز مطابق دل‌خواه ما پیش نرود. به این ترتیب، لازم است به پیش‌نیازهای این ارتباط بیشتر توجه کنیم و برای این کار:

۱. پیچیدگی‌های فرآیند ارتباط را فراموش نکنیم.

۲. تا جایی که امکان‌پذیر است هر یک از عناصر را در فرآیند ارتباط به کار بگیریم.

به عنوان مثال، شناخت کارکردهای هویت فرهنگی، می‌تواند ما را به درک منطقی‌تری از ارتباط با کودکان و نوجوانان امروزی برساند.

۳. توقع نداشته باشیم که با مهیا کردن یا اصلاح یکی از عناصر، همه‌چیز خوب پیش برود. گاهی پدر و مادر یا آموزگار با روان‌شناسی رشد آشنا هستند، اما مثلاً از کارکردهای ابزارهای ارتباط جمعی و رسانه‌ها غافل می‌شوند.

۴. تبعات گسترده‌تر مطالعاتی ارتباط را که می‌توان در پیوند ریشه‌ای میان ارتباط و اجتماع مشاهده کرد. ارتباط چیزی است که اجتماع را منسجم نگاه می‌دارد. در نتیجه ارزش‌های سیاسی و اخلاقی اجتماع را می‌توان در چارچوب ارتباطات ممکن درون آن تحلیل کرد [ادگار و سچ، ۱۳۸۷].

شکل‌گیری ارتباط مؤثر، مستلزم شناخت درست و جامعی از مفاهیم ارتباط، جامعه و فرهنگ است. نگاه تک‌بعدی و یک‌سویه به موضوع ارتباط با کودکان و نوجوانان باعث می‌شود که علاوه بر غفلت از ابعاد تأثیرگذار دیگر، نتوانیم دلیل عدم توفیق‌های احتمالی را تحلیل و درک کنیم.

ارتباط، مهارت است

ارتباط برقرار کردن را می‌توان توانایی‌هایی مانند هوش، یادگیری و استعداد ذاتی تلقی کرد. اما واقعیت این است که اگر حتی بخشی از زمینه‌های مفاهیم یاد شده ذاتی باشد، قسمت عمده‌ی آن‌ها قابل پرورش است. ارتباط برقرار کردن هم مهارتی است که می‌توانید آن را پرورش دهید. کاری را مهارت می‌نامند که پیچیده است و به آموختن نیاز دارد. از این‌رو، ارتباط برقرار کردن را که برخلاف ظاهر کلمه، امر چندان ساده‌ای نیست و پیچیدگی‌های فراوانی دارد، مهارت می‌خوانند که باید آموخته شود. هرگونه ارتباط، حامل پیامی است و هدفش اثرگذاری روی پیام‌گیران است. فرستنده و گیرنده‌ی پیام از افراد بشر هستند که به‌طور سرشتی پیچیدگی‌های متنوعی دارند. خود پیام هم دارای پیچیدگی‌های خاصی است [اشعاری نژاد، ۱۳۸۵].

چند نکته‌ی کلی برای برقراری ارتباط

۱. هیچ‌گاه فراموش نکنید که ارتباط موضوعی دوسویه است.
۲. همواره انسان‌های زیادی هستند که به ارتباط نیاز دارند و یک ارتباط مؤثر می‌تواند درهای موفقیت را به روی آن‌ها باز کند.
۳. بخش عمده‌ای از مهارت ارتباط، به توانایی کنترل خود وابسته است.
۴. به تأثیر تفاوت‌های فردی در ارتباط توجه داشته باشید.
۵. ارتباط، مهارتی است که در طول زمان پخته‌تر و کامل‌تر می‌شود.
۶. در هر ارتباط پیام، واکنشی را درگیرنده به وجود می‌آورد که آن را بازخورد^۱ می‌نامند. بازخوردها ابزار مناسبی برای ارزش‌یابی قدرت اثربخشی پیام و فرستنده‌ی پیام هستند و می‌توانند به شما در تغییر نوع پیام کمک کنند.
۷. هر چیز که در جریان ارتباط مؤثر مداخله کند و آن را به‌هم بزند، پارازیت نامیده می‌شود. منبع پارازیت می‌تواند از فرستنده، گیرنده‌ی پیام، محیط طبیعی یا محیط اجتماعی باشد [اشعاری نژاد، ۱۳۸۵].

پی‌نوشت

1. feedback

منابع

۱. ادگار، اندرو و سنج ویک، پتر. (۱۳۸۷). مفاهیم بنیادی نظریه‌ی فرهنگ. ترجمه‌ی مه‌رمان مهاجر و محمد نبوی. نشر آگه، تهران. (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۰۳ م.).
۲. اصلانی، ابراهیم. (۱۳۸۹). نوجوانی ۱. انتشارات مدرسه، تهران.
۳. اشعاری نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۵). نگاه نو به روان‌شناسی انسان سالم. انتشارات اطلاعات، تهران.
۴. محسنیان‌راد، مهدی. (۱۳۸۰). ارتباط‌شناسی، سروش، تهران.

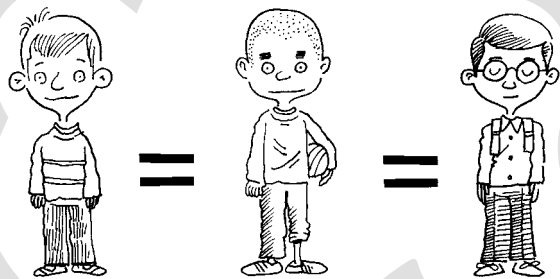
یاد من باشد که...

ابراهیم اصلانی

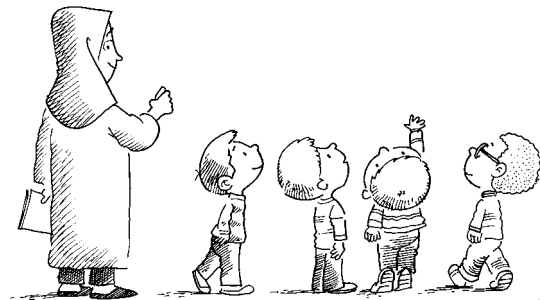
راهنمای برقراری ارتباط با کودکان تصویرگر: سام سلماسی

نکته‌ها و توصیه‌های زیادی می‌توان برای برقراری ارتباط مؤثر با کودکان بیان کرد. علاوه بر مواردی که در مقاله‌ها و مطالب آمده است به منظور تسهیل در ارائه‌ی موضوع، تصمیم گرفتیم نکات عمده را در قالب دیگری بیان کنیم. در این صفحه، ۱۰ نکته‌ی مهم برای برقراری ارتباط مؤثر با کودکان را می‌خوانید.

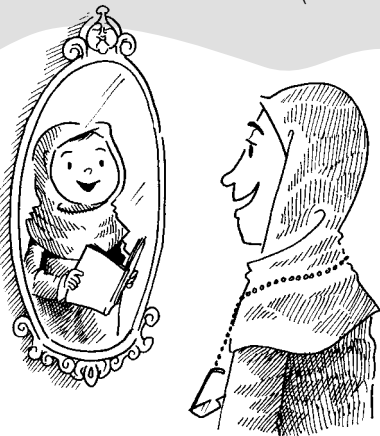
ارتباط، موضوعی است که به نگرش‌های ما وابسته است. شاید کسی در اهمیت ارتباط شکی نداشته باشد، اما نوع مواجهه با آن در بین افراد متفاوت است. سه انسان سخت‌گیر، متعادل و آسان‌گیر را تصور کنید. فقط رفتار این افراد متفاوت نیست، به احتمال زیاد نگرش آن‌ها به موضوعاتی چون: انسان، زندگی، تربیت، انضباط، ارتباط و... هم متفاوت خواهد بود. به این ترتیب، نگرش هر معلم به آموزش و پرورش، دانش‌آموز، پیشرفت و هوش و استعداد، نقش تعیین‌کننده‌ای در رفتارهای ارتباطی او خواهد داشت. نکته‌هایی که در این قسمت آمده است، می‌تواند به شما در شناخت و ارزش‌یابی نگرش‌هایتان کمک کند.



۲. همه‌ی دانش‌آموزان، در انسان بودن مشترکند (همه‌ی دانش‌آموزان به یک اندازه انسانند).



۱. ذات تربیت نه در آموزش، بلکه در محبت است.^۱



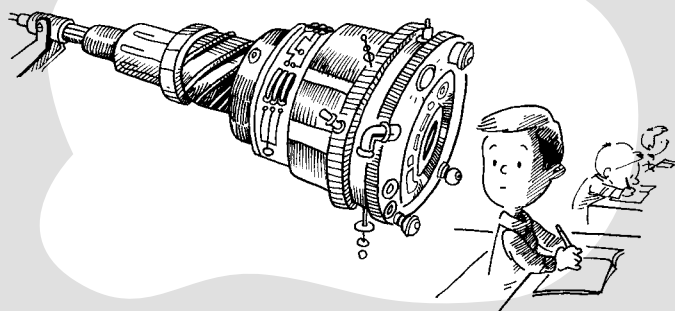
۴. ارتباط مؤثر نه تنها باعث شادابی و نشاط دانش‌آموزان و کلاس می‌شود، بلکه در روحیه‌ی خودم هم تأثیر بسیار مثبتی خواهد داشت.



۳. به دانش‌آموزانم در حرف و عمل نشان بدهم که دوست‌شان دارم.



۶. ممکن است در کلاس دانش آموزانی باشند که نادیده گرفته شوند یا کمتر مورد توجه قرار گیرند.



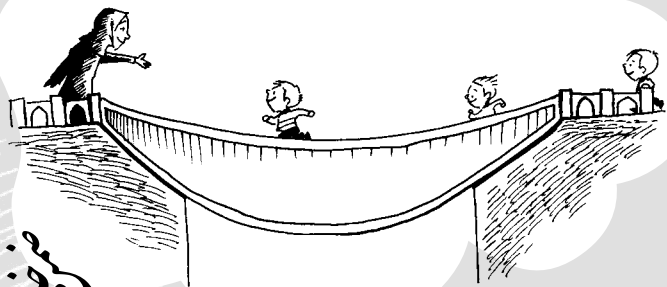
۵. نسبت به شخصیت و وضعیت تک تک دانش آموزانم حساس باشم.



۸. من فقط آموزنده‌ی مطالب درسی نیستم. من می‌توانم راهنمای زندگی دانش آموزانم باشم.



۷. گاهی یک ارتباط مؤثر می‌تواند معجزه کند و موجب اوج گرفتن کودکان شود.



۱۰. لبخند معلم، پلی است بین او و دانش آموز.^۲



۹. ارتباط مؤثر، یک امکان انگیزشی بسیار کارآمد است.

برقراری ارتباط موثر و سازنده با کودک

دکتر ابراهیم فتح‌اللهی
عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور و قرآن پژوه

سراغاز

دنیای کنونی دنیای فاصله‌هاست. میلیون‌ها نفر در کنار یکدیگر، تنها زندگی می‌کنند. خاصیت نظام‌های اجتماعی جدید که مبتنی بر صنعت و ماشین است، این است که بالاجبار آدم‌ها را از هم جدا می‌کند و فرصت برقراری ارتباط را از آن‌ها می‌گیرد. سرعت برای رسیدن و عجله و شتاب برای دیر نکردن، جزء عادت‌های امروزی بشر شده است. گویا باید در جنون سرعت به‌طور دائم مسابقه بدهیم و هیچ‌وقت هم به آن‌چه که باید برسیم، نرسیم. این جنون سرعت سبب ایجاد هرچه بیشتر فاصله‌ها می‌شود و ارتباط آدم‌ها با یکدیگر در جریان زندگی روزمره به حداقل می‌رسد. در حالی که نیاز به برقراری ارتباط با دیگران جزو نیازهای فطری هر انسان است و همین نیاز به هم‌نوع و زیستن در کنار هم‌نوعان، سبب پیدایش اجتماعات بشری و احساس نیاز به قانون و در نهایت شکل‌گیری تمدن‌ها می‌شود.

می‌توان گفت: «قانون و تمدن، فرع بر اجتماع است و اجتماع از طریق برقراری ارتباط بین آدمیان حاصل می‌شود. فطرت انسان نیز اجتماعی آفریده شده است.» بنابراین تلاش در جهت برقراری ارتباط و استحکام بخشیدن به روابط بین آحاد بشر عملی در جهت نیازهای فطری بشر است. و برعکس هر عاملی که به نوعی سبب گسست ارتباطات بین آحاد جامعه می‌شود عاملی ضد تمدن است.

تأمین می‌کنند و با تولد فرزندان، روح فداکاری و از خود گذشتگی و زندگی به‌خاطر دیگری را تجربه می‌کنند. پدر و مادر در سال‌های اولیه زندگی فرزند، نقش حامی و پشتیبان را برای او ایفا می‌کنند. با بزرگ شدن فرزند، نقش پدر و مادر بیشتر جنبه‌ی تربیتی پیدا می‌کند و آینده‌ی اخلاقی، فرهنگی، تحصیلی و شغلی فرزند برای پدر و مادر یک مقوله‌ی مهم تلقی می‌شود، بنابراین سعی می‌کنند عمده‌ی تلاش خود را بر تربیت صحیح او معطوف کنند. چند سال بعد و در سنین بلوغ، پدر و مادر علاوه بر نقش حمایتی سعی می‌کنند نقش هدایتی و مشاوره‌ای برای فرزندشان داشته باشند. هرچند که در این مرحله، از مؤسسات اجتماعی نظیر مدرسه، دانشگاه، مکان‌های فرهنگی و فضای عمومی فرهنگی نیز بهره و استمداد می‌جویند. بعد از عبور از این مرحله، فرزند به سمت مستقل شدن از هسته‌ی اولیه خانواده پیش می‌رود و به

جایگاه خانواده در شکل‌گیری نظام ارتباطات

سؤال اساسی که در این‌جا پیش می‌آید، این است که خاستگاه اولین ارتباطات کجاست؟ و اولین نهادی که منشأ روح جامعه‌گرایی انسان بوده و سبب استحکام پیوندها و ارتباطات اجتماعی او شده، کدام است؟

در پاسخ باید گفت: نهاد خانواده، اولین و اصلی‌ترین نهاد اجتماعی است که برای پاسخ دادن به نیاز اصیل و فطری انسان یعنی نیاز به حضور در جامعه شکل می‌گیرد.

پدر و مادر هسته‌ی اولیه خانواده را تشکیل می‌دهند و تولد فرزندان استحکام آن‌را زیاد کرده، شور خاصی به زندگی می‌بخشد. پدر و مادر نیاز به دوست داشتن و دوست داشته شدن را با امر مقدس ازدواج

روش‌های مؤثر در برقراری ارتباط با کودک بر اساس تعالیم دینی

در تعالیم دینی که مبتنی بر تئوری فطرت است، دستورها و روش‌های خاصی در نحوه‌ی برقراری ارتباط مؤثر و سازنده بین والدین و فرزندان توصیه شده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. اظهار دوستی و محبت به فرزندان

پیامبر اسلام (ص) می‌فرمایند: «حَبُّوا الصَّبِيَّانَ وَ ارْحَمُوهُم». فرزندان خود را دوست بدارید و با آن‌ها مهربان باشید. یکی از زمینه‌های برقراری ارتباط مؤثر و سازنده بین نسل پیشین و نسل جدید، بخصوص بین پدر و مادر با فرزندان این است که مقوله‌ی محبت و دوست داشتن از مرحله‌ی قبلی فراتر رفته و به مرحله‌ی بیان و اظهار برسد.

این‌که پدر و مادر مهر قلبی و درونی خود را اظهار کنند، ایمنی روحی و امنیت روانی به فرزند می‌بخشد و این احساس امنیت در کمال شخصیتی فرزند، تأثیر می‌گذارد. پدر و مادر می‌توانند با بیان جملاتی نظیر «فرزندم، من شما را خیلی دوست دارم.» یا «تو برای من خیلی مهم هستی.» یا «من همیشه از خداوند فرزندی چون تو می‌خواستم.» یا «من همیشه خدا را سپاس‌گزارم که فرزندی مثل تو به من عطا کرد.» در روح و روان او نفوذ کرده و اطمینان کافی برای زندگی را در دل او ایجاد می‌کند. این‌ها سنگ بنای اولیه‌ی ارتباطات بین والدین و فرزندان محسوب می‌شوند.

۲. فرصت ابراز وجود فرزندان

فرزندان برای تمرین عملی حضور در زندگی اجتماعی نخستین تجربه‌ها را نزد پدر و مادر می‌آموزند. ایجاد فضای لازم درون خانه برای مطرح شدن و دیده شدن و به حساب آوردن فرزندان، آن‌ها را آماده‌تر و پخته‌تر می‌کند. وقت گذاشتن و حوصله به خرج دادن و مشتاقانه به حرف فرزندان گوش کردن، آن‌ها را عادت می‌دهد که همواره به عنوان پشتوانه‌ای قوی به پدر و مادر خود تکیه کنند و به دلیل ارتباط عاطفی که بین آن‌ها و والدین ایجاد می‌شود، زمینه‌های ارتباطی سال‌های آینده به‌وجود می‌آید. یکی از مشکلات بارزی که گاهی در روابط پدر

عنوان یک شخصیت مستقل به دنبال تشکیل کانونی جدید برای زندگی آینده‌ی خود است. به همین دلیل با گرایش به سوی جنس مکمل، به ازدواج روی می‌آورد و بدین ترتیب نظام زندگی اجتماعی انسان به پیش می‌رود.

ویژگی اساسی زندگی انسان

نکته‌ی حایز اهمیت در زندگی انسان که او را از حیوانات جدا می‌کند، در این است که حتی با تشکیل زندگی جدید، ارتباط زوج جدید با خانواده‌های قبلی قطع نمی‌شود و دامنه‌ی ارتباطات بین سه نسل، گسترش می‌یابد.

زیبایی زندگی انسان دقیقاً در همین نکته نهفته است که در هر یک از مراحل زندگی، عامل اصلی دل‌گرمی و دل‌بستگی انسان به اصل زندگی همین ارتباطات است. البته جنس ارتباط در هر یک از مراحل رشد و نمو انسان با اطرافیان و جامعه متفاوت است، اگرچه ارتباطات اولیه‌ی والدین با فرزندان در دوران طفولیت، در شکل‌گیری شخصیت فرزندان تأثیر بی‌بدیل دارد.

مدیریت برقراری ارتباط با فرزندان و نحوه‌ی استمرار آن، هنری است که به توانایی پدر و مادر بستگی دارد.

اگر این ارتباط به نیکویی مهندسی و طراح‌ی شود، از بسیاری از آسیب‌های اجتماعی که دامن‌گیر جوامع امروزی است، جلوگیری خواهد شد.

مهارت برقراری ارتباط سالم بین زن و شوهر، برای ایجاد کانونی گرم در تربیت فرزندان، گام اول است. در مرحله‌ی دوم برای شناخت مراحل رشد فرزندان باید پدر و مادر، قبل از هرگونه تصمیمی در جهت فرزنددار شدن با آموزش‌های لازم آشنا شوند. گام بعدی هماهنگی در تربیت و هم‌پوشانی نقش یکدیگر در شد عواطف فرزند است که مهم‌ترین عوامل موفقیت در برقراری ارتباط سالم و منطقی بین والدین و فرزندان به‌شمار می‌آید.

و مادر از یک سو و فرزندان از سوی دیگر پیش می آید، قطع ارتباط در سنین جوانی فرزندان و پیری والدین است. دلیل است مسئله در این است که دو نسل فاقد زبان مشترک برای گفت و گو هستند و از ادبیات متفاوتی در بیان دیدگاه های و نظرات خود استفاده می کنند. این مشکل را باید در سال های اولیه و دوران طفولیت فرزندان جست و جو حل کرد. بنابراین عادت دادن فرزندان به گفت و گو با سایر اعضای خانواده و تمرین صبوری در گوش دادن به حرف دیگران و رعایت کردن سنین اعضای خانواده و همچنین حفظ حدود و حرکت و احترام دیگران جزو برنامه های مؤثر در این زمینه به شمار می آیند.

۳. آموزش مشورت به فرزندان

فرزندان ما باید یاد بگیرند که مشورت کردن با دیگران نوعی شریک شدن در عقل دیگران است و فرد می تواند از نتیجه ی تفکرات و تجربیات سایر افراد خانواده و یا جامعه بهره مند شود. لذا تمرین عملی مشورت خواهی یا مشورت دهی در امور باید از دوران طفولیت به فرزندان آموزش داده شود. مشارکت دادن فرزندان در مباحث مربوط به خانواده و تعریف نقش برای هر یک از اعضای خانه و عمل جمعی در مورد تصمیم های مشترک، زمینه های ارتباط مؤثر و سازنده را تقویت می کنند

۴. بازی با کودکان

اهمیت دادن به رشد استعداد های کودکان موجب می شود که به عوامل مؤثر در شکوفایی این استعدادها بیندیشیم. فرزندان در سنین اولیه، مجموعه ای از توانایی های نهفته را دارند که هر یک از طریق خاصی تحریک شده و به مرحله ظهور می رسند. همراهی با دنیای کودکان آن ها و ورود واقعی در فضای شادی های کودکان، بهترین زمینه ی اتصالی و ارتباطی را بین والدین و کودکان به وجود می آورد. در سیره ی عملی پیامبر اکرم (ص) آمده است که با نوه های خود- امام حسن و امام حسین علیهما السلام- اوقاتی را به بازی سپری می کرد و حتی روزی کودکان همسایه از او تقاضا کردند که مثل نوه های خود با آن ها نیز بازی کند و پیامبر (ص) با کمال خوش رویی تقاضای آن ها را پذیرفت.

ورود واقعی در فضای زندگی کودک ایجاب می کند که پدر و مادر هم، زبان کودکی بگشایند و هم مثل کودک خود تصمیم بگیرند از شادی های زندگی او مثل او لذت ببرند.

۵. زبان قصه

یکی از روش های تربیتی مؤثر که قرآن بارها از آن بهره برده است، روش قصه گویی است. در سوره ی یوسف آمده است: «تَحْنُ نَقْصَ عَلیک احسن القصص»، ما بهترین قصه ها را به تو می گوئیم.

زبان قصه در برقراری ارتباط، یکی از مؤثرترین زبان هاست. پدر

و مادر برای ورود در دنیای کودکان و برای هم زبانی بیشتر با آن ها، باید توانایی قصه پردازی و قصه سرایی را داشته باشند. پدر و مادری که مهارت قصه گویی دارند، می توانند بیشترین تأثیر تربیتی را از طریق پردازش های صحیح ایجاد کنند. زبان قصه درهای بسته در قلب فرزندان را می گشاید و حضور مؤثر پدر و مادر را در زندگی کودک و شخصیت آینده ی او تضمین می کند. نسل های پیشین و پدربزرگ ها و مادربزرگ های ما در عصر کمبود اطلاعات و اخبار، برای انتقال فرهنگ دیرپای این سرزمین به نسل جدید، از زبان قصه بهره می بردند و توانایی خاصی نیز در بیان قصه داشتند. و خواب آرام به امید فرداهای بهتر را به چشمان نو نهالان و غنچه های باغ زندگی هدیه می کردند. اما امروزه و در عصر انفجار اطلاعات، فرزندان را به امان تربیت های دیجیتالی رها کردن و از خود سلب مسؤولیت کردن در نهایت به جدایی نسل های انجامد.

۶. هم نوایی با طبیعت

یکی از بهترین زمینه های تربیتی که در رشد عاطفی فرزندان مؤثر است آشنا کردن آن ها با طبیعت است. اگر انسان بتواند ارتباطی منطقی با طبیعت برقرار کند، قطعاً صدای ترنم پرندگان و پیام وزش باد در شاخسار درختان را با گوش جان خواهد شنید. به عبارت دیگر ارتباطی معنادار با دفتر معرفت کردگار پیدا خواهد کرد. سعدی در «گلستان» می گوید:

برگ درختان سبز در نظر هوشیار
هر ورقش دفتری است معرفت کردگار

چگونه می توان با رازهای طبیعت همراز و هم نوا شد؟

آیا طبیعت را فقط باید در صفحه ی تلویزیون به نظاره نشست؟ فرزندان ما در ارتباط مستقیم با طبیعت خواهند توانست روح و روان خود را جلا داده و با حضرت حق تعالی مأنوس تر شوند. پدر و مادری که سعادت و عزت فرزند خود را جست و جو می کند، بهترین فرصت تربیتی را در حضوری آزاد و در بی کران طبیعت الهی، می تواند تجربه کند. همراهی و هم قدمی با فرزند در بی کرانه ی طبیعت، در صعود به قلّه ی یک کوه، در سپردن خود به امواج دریا، در پاشاندن بذرهای زندگی در دل طبیعت، در رساندن زلال آب به پای یک گل، عمیق ترین اثرات روحی را در اتصال عمیق یک فرزند به پدر و مادر خود به وجود می آورد و او می تواند بفهمد که طبیعت، مادر اصلی انسان است. و چون صحنه ی معرفت پروردگار است، باید آن را دوست داشت و سرزندگی اش را پاس داشت.