

آموزش ابتدایی

شماره ۳

برای آموزگاران دبستان، دانشجویان تربیت معلم و کارشناسان آموزشی
دوره ی هفدهم/ مهرماه ۱۳۹۲ / شماره ی پی در پی ۱۳۴ / ۸۰ صفحه

ویژه نامه ی همسوسازی برنامه ها و
کتاب های درسی پایه ی سوم ابتدایی با
برنامه ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

هم سوباتحول



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: اصغر ندیری
مدیر داخلی: فهیمه دهقان
ویراستار: مرتضی حاج علی فرد
طراح گرافیک: محسن نوری پستی
با تشکر از:
معاونت آموزش ابتدایی
وزارت آموزش و پرورش
و کلیه دفاتر و ادارات کل
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

نشانی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۲۳۳۱
تلفن: ۸۸۸۳۹۱۷۸
۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۵)
نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
وبگاه:

www.roshdmag.ir
پیام نگار:
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
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

یادداشت مدیر مسئول ۲/ جایگزینی کتاب درسی با فکر برنامه ی درسی / محمد ناصری
یادداشت سردبیر ۳/ در پی تحول هستیم! / اصغر ندیری
گفت و گو ۵/ تغییر نگاه به معلم در برنامه ی درسی ملی / دکتر محی الدین محمدیان
مقاله ۱۰/ ضرورت تحول / سید نصرت الله فاضلی
گفت و گو ۱۴/ تغییر و تحول در کلیه ی سطوح آموزشی / فهیمه دهقان
تربیت اجتماعی و مهارت های زندگی ۱۶/ دکتر ناهید فلاحیان
مهارت های خوانندگی و نوشتاری ۲۲/ دکتر فریدون اکبری شلدرمای
بازی، ورزش و مهارت در تربیت بدنی ۲۶/ اصغر ندیری
به سوی درک واقعیت های خلقت ۳۰/ دکتر دوست محمد سمیعی
فضای جدید، ساختار جدید ۳۵/ دکتر خسرو داودی
یک معلم، یک کلاس، یک اجرای آموزشی ۴۱/ دکتر خسرو داودی
تلفیق نقطه، خط و رنگ برای شناخت هستی ۴۴/ مینو آیت اللهی
هم سوگرایی فارسی سوم با برنامه ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران ۴۸/ دکتر حسین قاسم پور مقدم
راهکارهایی برای تدریس سوم با برنامه ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران ۵۲/ دکتر جواد آزمون
از مهارت روان خوانی تا فهم معانی ۵۶/ سید محمد دلبری
برنامه ی درسی ملی ۵۹/ کارکردهای محتوای آموزشی و پرورشی و حوزه های یادگیری در برنامه ی
درسی ملی / دکتر میترا دانشور
مقاله ۶۳/ برنامه ی درسی ملی و سبک های یادگیری / دکتر نیره شاه محمدی، دکتر پریسا ایران نژاد
میزگرد ۶۸/ بر محور زندگی و مهارت / دکتر لیلا سلیمه دار
گفت و گو ۷۳/ آموزش نیروی انسانی / بهنام شاددل
نکته ۷۷/ آموزش و بسته ی آموزشی معلم / حسن مظاهری
اطلاع رسانی ۸۰/ سامان دهی کتاب های کمک آموزشی

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 روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. • نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد. • محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. • در مقاله هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. • کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه ها) از متن استخراج و روی صفحه های جداگانه نوشته شوند. • مقاله باید دارای تیتیر اصلی، تیتیرهای فرعی در متن و سوتیتیر باشد. • معرفی نامه ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه عناوین و آثار وی پیوست شود. • مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مطالب مقاله های رسیده مختار است. • نوشته های دریافتی بازگردانده نمی شود. • آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



جایگزینی کتاب درسی با فکر برنامه‌ی درسی

محمد ناصری

بتوانند زندگی خود را به گونه‌ای محسوس و منطقی تدبیر کنند و در مسیر سعادت جامعه نیز مفید واقع شوند. معلم و مربی نیز در کنار مؤلفه‌های گفته شده، بسیار مهم‌اند. آن‌ها براساس وظیفه‌ی خطیری که دارند، پیوسته تلاش می‌کنند تا مبانی نظری، فلسفی و علمی خود را با باورهای درونی‌شان هم‌سو سازند و اهداف و ارکان برنامه‌ی درسی ملی را تحقق بخشند. و امروز این تغییر در نقطه‌نقطه‌ی آموزش و پرورش ایران اسلامی آثار خجسته‌ی خود را بر جا گذاشته و با هم‌سو کردن پایه‌های اول و دوم دبستان با تحول، به پایه‌ی سوم رسیده است و بی‌شک، این خط سیر تحولی با یاری خداوند و همراهی همکاران گرامی ادامه خواهد یافت.

از سال ۱۳۸۹ به‌طور عملی نگاه به آموزش از کتاب‌محوری به عرضه‌ی بسته‌ی آموزشی معطوف شده است. توضیح روند و فرایندی که در جریان مباحثات، برنامه‌ریزی‌ها و آماده‌سازی‌ها به کمک کارشناسان و مؤلفان محترم انجام پذیرفته و کتاب‌های درسی ابتدایی را پیش‌روی شما نهاده است، در این ویژه‌نامه به گونه‌ای مختصر و البته مفید بیان خواهد شد.

ویژه‌نامه‌ی هم‌سوسازی (ضمیمه‌ی سوم)

این ویژه‌نامه پیوست سوم و ادامه‌ی ضمیمه‌ها، از سال ۱۳۹۰ در پایه‌ی اول و از سال ۱۳۹۱ در پایه‌ی دوم مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی است که برای هزاران آموزگار باصفای دبستان و پیشگامان اثرگذار تغییر در تعلیم و تربیت منتشر می‌شود. دست‌اندرکاران این پرونده‌ی ویژه قصد دارند با ارائه‌ی اطلاعات ضروری در قالب گفت‌وگو، مقاله، عکس خبری، پژوهش و... فضای ذهنی آموزگاران را نسبت به این دگرگونی‌ها آماده و هم‌گرا سازند.

با استمداد از الطاف و عنایات پروردگار متعال، امیدواریم در سال آینده بتوانیم پیوست شماره‌ی چهار را به محضر شما آموزگاران گرامی تقدیم کنیم.

با تأسیس سازمان کتاب‌های درسی و ادامه‌ی فعالیت‌های آن و راه‌اندازی سازمان نوسازی و برنامه‌ریزی آموزشی در سال ۱۳۵۳ که بعدها به سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی تغییر نام داد، نیاز به چاپ کتاب‌های درسی و البته تغییرات آن به‌طور کلی یا جزئی احساس می‌شد. همان‌طور که می‌دانید تغییر در محتوا، امری طبیعی و ضروری است، اما آنچه به مرور لزوم وجود خود را اثبات می‌کند، دگرگونی در رویکردهاست.

در حقیقت بلوغ جایگزینی فکر «برنامه‌ی درسی» به جای «کتاب درسی» با استفاده از آموزه‌های نوین دانش برنامه‌ریزی درسی و تطبیق آن با فلسفه‌ی آموزش و پرورش اسلامی و خصوصیات فرهنگی-محیطی ایران اسلامی، مسیری را پیش روی دستگاه تعلیم و تربیت کشور گشود تا فراتر از کتاب‌های درسی به تفکر «برنامه‌ی درسی» در سطح ملی برسیم. بنابراین با رونمایی سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت و در پی آن سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، تلاش‌ها و پیگیری‌های همه‌جانبه‌ی ده‌ها کارشناس و پژوهشگر در بدنه‌ی دستگاه آموزش و پرورش کشور و همراهی صاحب‌نظران بسیار از حوزه و دانشگاه به ثمر نشست تا دغدغه‌های به‌جای آنان برطرف شود و آرزوی‌شان برای رسیدن به افق‌های روشن این مرز و بوم، به واقعیت نزدیک‌تر شود.

دست‌مایه‌ی اصلی برنامه‌ی درسی ملی، توکل بر خداوند و استعانت از مربی بزرگ بشریت، پیامبر اکرم (ص) است. برنامه‌ی درسی ملی در پرتو اراده و حمایت ملی، با کوشش همه‌جانبه‌ی فرهنگیان، خانواده‌ها و دانش‌آموزان تحقق خواهد یافت. در این برنامه، خانواده‌ها به عبارتی مالکان امانتی هستند که در دستان ماست. آن‌ها با هم‌گرایی با هدف‌ها در فراهم ساختن زمینه‌های مناسب در خانواده و جهت‌گیری‌های تحولی آموزش و پرورش، نقشی بسیار مهم دارند.

دانش‌آموزان از اضلاع دیگر این برنامه و دارای درک و قدرت انتخاب‌اند. آنان تربیت می‌شوند تا به‌عنوان یک انسان

در پی تحول هستیم!

اصغر ندیری

می‌پوشاند. اعداد صفر تا ۲۰ می‌توانست قدرت بدنی یا هوش علمی و هنری را نیز بسنجد و همین صفر تا ۲۰ بود که صفر تا ۱۰۰ هر حرکت و فکری را تعیین می‌کرد. هرچند مانند امروز اسیر نمره‌ی ملی و کد بانکی و رمز ورود نبودیم اما به جای صفر و یک، صفر تا ۲۰ بود که سرنوشت‌ها را تعیین می‌کرد. بیچاره پدر و مادرها و پدر و مادر ما چند تا خواهر و برادر محصل که با همه‌ی درس خواندن و تکلیف فراوان و طاقت‌فرسا نوشتن که چشمان مان سیاهی می‌رفت و مچ‌مان می‌شکست اما هرگز رضایت عددی معلم جلب نمی‌شد.

هنوز هم شاید نتوانیم شرح آن روش را بدهیم و البته کاری بس دشوار است طی کردن زمان و رسیدن به نقطه‌ای که توافق همگان بر آن باشد.

*** خانم همسایه‌ای داشتیم که سنی از او گذشته بود اما به واسطه‌ی همسایگی، قدمت و قیمت آن و احترامی که مابین خانواده‌ها بود، تمایل داشت از وضع تحصیلی ما خبردار شود و اگر توانست کاری کند. می‌گفت: «بچه‌های من که حرف گوش نکردند و ناچار کاسب شدند»^۱ درس خوب است! شما هم که خانواده‌ی عیالواری هستید، می‌خواهم از لحاظ درسی به جایی برسید.

من دوست داشتم که ساعت مچی داشته باشم و هر لحظه بدانم در چه موقعیت زمانی هستیم. شاید این‌ها انعکاس وضعیت برنامه‌ی درسی و شیوه‌های کلاس‌داری بود که باعث می‌شد در آن سن و سال لحظه‌شماری کنیم تا زنگ بخورد و فرار... اصولاً آن روزها ساعت عقربه‌دار رایج بود و هنوز ساعت کامپیوتری متداول نشده بود. اما در همین حد نیز بیشتر افراد و اینجانب هم فکر می‌کردیم دانا و با سواد کسی است که بتواند عقربه‌ی ساعت و دقیقه را بخواند.

* در ایام تحصیل برای همه‌ی دانش‌آموزان اتفاقاتی می‌افتد که گاه به یادماندن است. از روزها و ساعت‌هایی که در مدرسه بودم و به‌عنوان شنونده‌ی محض پای درس‌ها و صحبت‌های متکلم و حده‌ی کلاس - یعنی معلم - می‌نشستیم زمان بسیاری گذشته است.

یادم می‌آید یکی از هم‌کلاسی‌هایم بسیار باهوش بود. با یک دفعه تدریس معلم، درس را می‌گرفت. حافظه‌ی بینایی و شنوایی وی در حد بالایی بود و او هم از این موهبت به‌خوبی سود می‌جست. هرچند هم‌کلاسی ما اندکی بازیگوش بود و لحظه‌ای در جایش ثابت نبود (و کسی هم به واسطه‌ی این برتری‌ها پی‌گیر آن بی‌قراری نبود) اما به برکت همین ویژگی‌های هوشی بود که از سد امتحانات و گرفتن نمرات بالا می‌گذشت.

و اما ما... باهوش معمولی باید آرام می‌نشستیم و گوش می‌دادیم و حق نداشتیم حتی در برابر آن همه یک‌نواختی عکس‌العمل نشان دهیم و مثلاً چرت بزنییم و دست خود را زیر چانه ستون کنیم. دانش‌آموز خوب صاف می‌نشست و دائم سرش را به نشانه‌ی تأیید همه چیز تکان می‌داد. اصولاً بی‌توجهی به این شیوه‌ی مرسوم و سنتی (بخوانید کسالت‌بار) مساوی بود با ترکه‌ی انار و سرزنش تلخ‌تر از زهر که آن متکلم وحده، روح و جان‌مان را با آن‌ها آشنا می‌ساخت و نوازش می‌کرد!

آیا کسی را یارای آن بود که با چنین شرایط و جوی، اظهار مخالفت کند و یا بگوید راهی دیگر هم برای رسیدن به جواب هست؟ بارها از خود پرسیده بودم که چرا من مثل آن هم‌کلاسی نیستم تا از پیش خود همه چیز را بدانم یا با یک بار گفتن از مطالعه و یا سؤال بیشتر بی‌نیاز شوم؟

حتی انضباط نیز با ترازوی نمره وزن می‌شد و نمره بود که به انضباط و رفتار روحی و طبیعی جامه‌ی معنا و شخصیت

شاید از پیش‌قراولان این پاور همان فکری بود که می‌گفت: «هر کس خط خوبی دارد حتماً سوادش هم بیشتر است.» و من کودک هم که خرچنگ، قورباغه می‌نوشتیم و از کلاس منولوگ یک‌طرفه هم بیزار بودم، تصور می‌کردم مثلاً پدرم یا آن ناظر بیرونی درست می‌گوید و احتمالاً ما به درد تحصیل نمی‌خوریم. به هر حال، اما خانم همسایه امیدوار بود و چون شنید من در نه، ده‌سالگی ساعت مچی عقربه‌دار خریده‌ام، روزی به صرافت افتاد که ساعت را بپرسد و مرا بیازماید! و من نیز که خواندن ساعت نمی‌دانستم جواب‌های نادرست و گاه خنده‌دار می‌دادم. چنین شد که پیرزن خوش‌قلب تصمیم گرفت ساعت خواندن را به من بیاموزد. چندین بعدازظهر و پس از مدرسه و البته با اکراه به خانه‌ی همسایه رفتم و فقط چیزی را می‌شنیدم و می‌دیدم که وی با شیوه‌ی پیشینیان خود و کاملاً شخصی یاد گرفته بود. بنابراین هیچ‌گاه من در آن خانه خواندن ساعت و نسبت عقربه‌ها را نیاموختم. او فقط اعداد همان زمانی را که در آن بودیم معرفی می‌کرد و می‌گفت الان ساعت پنج است و حالا نیم‌ساعت گذشت. پس حالا ساعت چند شد؟ دیگر طوری شده بود که در خواب هم اعداد و عقربه‌ها در برابرم رژه می‌رفتند و به من می‌خندیدند. هر کدام می‌گفت: «مرا می‌شناسی؟ من عقربه‌ی بزرگم. خیلی بزرگ...!» پس از آن دیگر ساعت کذایی را باز کرده و کناری انداختم. با همان فکر بچگانه صبر کردم تا با گذشت زمان و کلنجار ذهنی خویش به اندریافت و شهودی برسم و خواندن ساعت برایم میسر شود. در تمام آن زمان البته برایم سؤال بود که دیگران ساعت خواندن را چطور یاد گرفته‌اند؟ من داشتم در ارتباط با این موضوع به تنهایی خود پناه می‌بردم!

*** نشناختن مخاطب و موفق نبودن در تبیین توان یا نیازهای او یا قصد ورود به لایه‌های درونی ادراک وی با شیوه‌های خودخواسته و خودساخته از معضلاتی است که باعث می‌شود شناخت و ارتباطی در خور ایجاد نشود. در این حال اصولاً دگرگونی و تحولی نیز حاصل نخواهد شد.

نه ترساندن از سیاه‌چال و ترکه‌ی درختان و نه محبت بیش از حد، هیچ‌کدام چاره‌ساز و راه‌حل نیست اما شاید ضروری است که آن‌ها نیز در گوشه‌ای به‌عنوان آزمودنی غیرمنتج وجود داشته باشند، بلکه روزی به کار آیند! از یاد نمی‌برم جمله‌ی معروف استاد پرورشی مرکز تربیت معلمی که روزگاری در آن تحصیل می‌کردم که می‌گفت: «تعلیم‌وتربیت به ناچار همراه فشار به ثمر می‌نشیند.»

... خوشبختانه امروز برای اولین بار در تاریخ کشور و آموزش‌وپرورش، نقشه‌ی جامع یادگیری در قالب برنامه‌ی درسی ملی و تحولات بنیادین تدوین و تصویب شده است. این برنامه نقشه‌ی راه کلیدی سیاست‌گذاری‌ها و تولید محتوای آموزشی و تربیتی است تا راهبرد جامع یادگیری مبتنی بر آموزه‌ها و معارف برتر اسلامی و انسانی، متناسب با حال و آینده‌ی جامعه در دنیای بسیار دگرگون شونده‌ی کنونی، با نیازها و ویژگی‌های دانش‌آموزان منطبق باشد و در نهایت به نتیجه‌ی مدنظر که همان تأمین مراتب حیات طیبه است، یاری رساند.

رسالت خطیر برنامه‌ی درسی ملی فراهم آوردن ساز و کارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزش‌یابی برنامه‌های درسی در سطوح ملی تا محلی است تا مبتنی بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اصولی و اسلامی، مفاهیم آموزشی و تربیتی به شکلی نظام‌مند و ساختار یافته در اختیار کودکان و نوجوانان (دانش‌آموزان) کشور قرار گیرد و مهم‌تر اینکه محیطی با نشاط و مدرسه‌ای دوست‌داشتنی را به تصویر بکشد.

اما بدانیم اجرای مطلوب این برنامه نیازمند مساعدت و توجه ویژه‌ی آموزگاران خدوم و بهره‌مندی از صلاحیت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای و تخصصی مناسب آنان است. امیدوارم آموزگاران و همکاران تلاشگر ما چنان در آموختن اصول و نیز جزئیات، با به کار بردن شیوه‌ها و روش‌های علمی یا خلاقه موفق شوند که هر دانش‌آموزی فقط خاطره‌ی خوش و مهارتی کاربردی را در گوشه‌ی ذهن خود به یاد آورد و از آن لذت ببرد.

۱. البته این دیدگاه دهه‌های پیشین و نتیجه‌ای بود که از گذر سیاست‌های آن روزگار به دست آمده بود.

گفت‌و‌شنود با
دکتر محی‌الدین محمدیان
درباره‌ی برنامه‌ی درسی ملی
و جایگاه آموزگاران

تغییر نگاه به معلم در برنامه‌ی درسی ملی

سمانه آزاد

سند برنامه‌ی درسی ملی بهار امسال در مراسمی رونمایی شد؛ سندی که نقشه‌ی کلان برنامه‌ی درسی و چارچوب نظام برنامه‌ریزی درسی کشور را به‌منظور تحقق اهداف آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران تعیین و تبیین می‌کند. اما نقش و جایگاه آموزگاران در این سند چیست؟ معلمان چگونه می‌توانند این برنامه‌ی ملی را عملیاتی کنند؟ حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر محی‌الدین بهرام محمدیان، رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی در مصاحبه‌ای که پیش رو دارید به سؤالات سردبیران مجلات رشد آموزش ابتدایی، رشد آموزش متوسطه و رشد نوجوان در این زمینه پاسخ داده است. وی معتقد است تحول در آموزش و پرورش، زمانی اتفاق خواهد افتاد که ذهن معلم تحول یابد.

• معلمان در برنامه‌ی درسی ملی چه جایگاهی دارند؟

از یک سو معلمان هویت تحول‌یافته را جست‌وجو می‌کنند و از سوی دیگر، خانواده‌ها تحول را از آموزش و پرورش انتظار دارند. خود دانش‌آموزان نیز نسبت به اینکه وارد دوره‌ی جدید می‌شوند مقاومت نشان ندادند، درحالی‌که در دوره‌های پیشین معمولاً این‌گونه نبود و بخشی از بدنه نسبت به کار بدین بود یا مقاومت داشت، اما امروز در برابر گفتمان تحول، شوق تغییر احساس می‌شود. لذا معتقدم تحول اتفاق نخواهد

تحول در آموزش و پرورش نیازمند پیش‌نیازهایی است از جمله اینکه مبانی نظری تحول و اصول موضوعه و راهکارهای آن تدوین شده باشد. اما آنکه محیط را براساس این اسناد و پیش‌نیازها متحول می‌کند، معلم و ذهن تحول‌یافته‌ی اوست. اساساً بدون تغییر نگرش معلم و بدون اینکه ذهنیت تحول‌یافته بر او حاکم شود، تحولی رخ نخواهد داد. به‌نظر می‌رسد که این بار برنامه‌ی تحول با بخت‌آوری همراه بوده است و آن، طلب تحول از سوی همه‌ی اجزای آموزش و پرورش است. یعنی تحول فقط از سوی رأس دستگاه تعلیم و تربیت یا دستگاه سیاسی کشور نبوده، بلکه بدنه‌ی آموزش و پرورش نیز، خواهان تحول است.

امروز خوشبختانه هم برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران، هم مجریان و هم سودبران خواهان تحول‌اند، یعنی تحول به گفتمان غالب تبدیل شده است که همه آن را می‌خواهند.

افتاد، مگر اینکه معلم‌ها متحول شوند که البته زمینه‌های این موضوع فراهم شده است. معلمان در برنامه‌ی درسی ملی جزو بازیگران اصلی هستند و حتی در بخشی از آن کارگردانی می‌کنند. در زمان تدوین برنامه، نظرخواهی‌ها و ارتباط‌هایی بین برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و گروه تدوین با معلمان اتفاق افتاده است و امروز هم در دوره‌های آموزشی، موضوع آشنایی با برنامه‌ی درسی ملی به‌طور جدی تعقیب می‌شود.

به‌نظر می‌رسد نخستین موضوعی که در معلمان نسبت به برنامه‌ی درسی ملی هم‌دلی ایجاد کرده، گرایش شکوفایی فطرت در این برنامه است. پژوهشگر تربیتی نیست که بخواهد یافته‌ها را به اجرا درآورد و اعتباربخشی کند.

معلم، عناصر رویکرد شکوفایی فطرت را در خودش نهفته می‌بیند. بنابراین وقتی از شکوفایی فطرت حرف به میان می‌آید احساس نمی‌کند چیزی از بیرون بر او تحمیل و تزریق می‌شود، بلکه خودش را صاحب و واجد آن می‌داند. البته مراتب شکوفایی فطرت متفاوت‌اند و وقتی شکوفا شوند مرتبه‌ها حاصل می‌شوند، اما هیچ‌کس خود را به‌طور کل فاقد آن‌ها نمی‌داند. تفاوت انسان اسلام با سایر موجودات در فطرت‌گرایی است.

• معلمان چگونه باید به‌صورت عملیاتی این برنامه را اجرا کنند؟

یکی از بخش‌هایی که معلمان می‌توانند به شکل عملیاتی برنامه‌ی درسی ملی را پیاده کنند، حوزه‌های یادگیری است. در برنامه‌ی درسی ملی یازده حوزه‌ی یادگیری مشخص شده است که تولید محتوای ده درصد از این حوزه‌ها بر

عهده‌ی معلم است. به همین دلیل وقتی از بسته‌ی آموزشی صحبت می‌کنیم، منظور این است که معلم باید بداند با توجه به شرایط کلاسش می‌تواند چه چیزی را به‌عنوان بسته‌ی آموزشی استفاده کند. معلم به‌عنوان تولیدکننده‌ی محتوا در این برنامه پیش‌بینی شده است.

برای این کار در سال‌های اخیر چند صفحه از کتاب‌های درسی را سفید گذاشته‌ایم تا معلم خودش درس طراحی کند. این کار را از درس ادبیات شروع کردیم و به طرف درس‌های دیگر می‌رویم. در ارزش‌یابی هم نقش معلم گسترش یافته است. معلم باید با ارزیابی‌هایش متوجه شود هر دانش‌آموز باید چگونه ارزش‌یابی شود. ارزش‌یابی کمی، توصیفی، تشریحی یا عملی؟ دستورالعمل کلی دست معلم را در این زمینه باز گذاشته است. برای مثال در کتاب ریاضی سال اول ابتدایی که دو سال قبل تولید شد، روش‌های مختلف آموزش ریاضی را پی گرفته‌ایم. برخی دانش‌آموزان با گفت‌وگو یاد می‌گیرند، برخی انتزاعی، برخی با رؤیت و مشاهده، برخی با لمس و... در این زمینه، معلم اختیار دارد روش‌های گوناگون را به کار ببرد. در همین برنامه، تغییر نگرش معلم و مدیر، دخالت دادن خانواده‌ها در امر تعلیم و تربیت هم پیش‌بینی شده که مستلزم ایفای نقش فعال معلم در مدرسه است.

باید این نکته را نیز یادآور شویم که ما سند را برای یک یا دو سال ننوشته‌ایم، بلکه حداقل یک دوره‌ی دوازده ساله زمان می‌خواهد، اما در عین حال مداومت هم می‌طلبد. به‌طور کلی سه خطر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌ی درسی ملی را تهدید می‌کند: خطر تحریف، اعم از معنوی و مرتبه‌ای؛ خطر تضعیف، مثل اینکه در اجرا با مشکل مواجه باشیم و تنها یک قسمت از سند را اجرا کنیم که باعث تضعیف اسناد می‌شود؛ و خطر تحمیل، یعنی تحمیل بار اضافی به برنامه، زیرا قرار نیست هر چیز خوبی را به سند اضافه کنیم.

• برای اینکه این اتفاقات نیفتد چه کار باید کرد؟

قانون‌گذار برای مراقبت از سند تحول بنیادین، شورای عالی انقلاب فرهنگی را به‌عنوان ناظر اعلام کرده است. در بخش استلزامات سند آمده است که سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و وزارت آموزش و پرورش باید نظام‌نامه‌ی ارزش‌یابی را طراحی کنند و شورای عالی آموزش و پرورش بر آن نظارت کند. اما من معتقدم این سندها علاوه بر نظارت‌های رسمی و نهادی که برعهده‌ی شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش است، نیازمند نظارت نخبگان نیز هستند. به این معنا که نخبگان تعلیم و تربیت و آنان که نسبت به نظام تعلیم و تربیت دل‌سوزند باید بر این حوزه نظارت داشته باشند؛ همان نظارت نخبگانی که در بیان دینی و شرعی ما به امر به معروف و نهی از منکر شناخته می‌شود. اینان باید مراقبت کنند و بگویند کاری که ما می‌کنیم درست است یا نه. علاوه بر این، نظارت مقطعی هم لازم است. حتی اگر بتوانیم نظام ارزش‌یابی سالانه را از آنچه اتفاق افتاده است طراحی کنیم، خوب است. اگر نه، حداقل در بازه‌ی زمانی سه سال، این کار را انجام دهیم تا بدانیم چه اندازه به اهدافی که در نظر گرفته بودیم، نزدیک شدیم.



• اگر بخواهیم هم‌قدم با سسند برنامه‌ی درسی ملی حرکت کنیم، باید برای هفت گروه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، محتوایی با نیازهای خاص تولید شود. آیا قرار است سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به‌عنوان متولی برنامه‌ریزی درسی در این حوزه‌ها اقداماتی انجام دهد؟

سیاست عمومی ما سیاست آموزش‌های فراگیر است. حتی درمورد کودکان استثنایی و مرزی (یعنی عده‌ای که چند معلولیتی نیستند) اعتقاد داریم نباید آن‌ها را جدا کرد، بلکه باید با امکانات ویژه در مدارس عادی درس بخوانند. کودکی که نقص عضو دارد یا از نظر بهره‌ی هوشی در مرز است، باید در مدارس عادی درس بخواند تا هم دانش‌آموزان عادی زندگی کردن با این قشر خاص را بدانند و هم این کودکان بتوانند در محیط عادی باشند و خود را تطبیق دهند. اما باید امکانات و خدمات ویژه‌ای برای آن‌ها در مدرسه پیش‌بینی کنیم. این خدمات ویژه در مصوبه‌ی شورای عالی پیش‌بینی شده‌اند که اجرای آن‌ها نیاز به معلم مشاور و معلم راهنما دارد. آن دسته از کودکان که شرایط ویژه دارند، در مدرسه‌های خاص و تحت نظارت آموزش و پرورش استثنایی درس می‌خوانند. درمورد این دانش‌آموزان هم تولیدات متنوعی داریم. بخشی از این دانش‌آموزان همان کتاب‌های عادی را می‌خوانند، اما به‌طور متفاوت. مثلاً برای آن‌هایی که ضریب بینایی‌شان کمتر است، خط درشت را طراحی کردیم. برای آن‌هایی که نابینا هستند اما به لحاظ استعداد مشکلی ندارند، درس‌ها با خط بریل ارائه می‌شوند. اما دسته‌ای از دانش‌آموزان هستند که ما آن‌ها را عقب‌مانده‌ی ذهنی یا معلول ذهنی و حرکتی می‌دانیم. طراحی آموزش‌های این کودکان برعهده‌ی آموزش و پرورش استثنایی است و محتوای مورد نیاز را هم آن‌ها تولید می‌کنند. البته در آن بخش به جای دیپلم نظری، دیپلم مهارتی داریم، یعنی همکارانمان مهارت‌هایی را در حد توان این دانش‌آموزان تعریف کرده‌اند و آموزش می‌دهند.

اما آنچه من گفتم درباره‌ی آموزش‌های فراگیر است، یعنی مدارس و دانش‌آموزان عادی.

در مدارس عادی از شمال تا جنوب و از شرق تا غرب کشور، ما یک برنامه داریم. آیا این کفایت می‌کند؟ به نظر می‌رسد این کافی نیست، یعنی پاسخ‌گوی ضریب مشترکی از استعدادهاست. اما درمورد کسی که استعداد بالایی دارد چه؟ یا کسانی که علایق خاص دارند، ما باید آن‌ها را چگونه ببینیم؟ دلیل ارزش‌یابی توصیفی که در دوره‌ی ابتدایی اعمال شد، این بود که دانش‌آموز را به خاطر یک درس محکوم نکنیم. نظام کمی بر اساس معدل ده بود، اما اگر غیر از این بود چه؟ اگر کسی استعداد ریاضی نداشت، اما در ادبیات استعداد خیلی خوبی داشت، باید اخراج شود؟ با این دانش‌آموزان چه باید کرد؟ به نظر می‌رسد آموزش و پرورش محمل تربیت استعدادهاست. این جاست که باید میدان دهیم. نباید دانش‌آموزی را به جرم نداشتن استعداد یادگیری در زبان انگلیسی از فارسی محروم کنیم، بلکه باید به استعدادهای فردی توجه کنیم.

اساساً بدون تغییر نگرش معلم و بدون اینکه ذهنیت تحول‌یافته بر او حاکم شود، تحولی اتفاق نخواهد افتاد

• زمان برنامه‌ی درسی امسال کاهش یافته است و هر کلاس باید حدود پنجاه دقیقه باشد. امکان عملی این کار با توجه به اینکه هر کلاس باید ۲۵ تا ۳۰ دانش‌آموز داشته باشد، برای معلم و مدیر سخت است. آیا نباید در این مورد تجدید نظر کرد؟

باید ظرفیت دانش‌آموزان را در نظر گرفت. دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی نمی‌توانند بیش از ۴۵ دقیقه در کلاس بمانند و تحمل نکنند. همچنین باید به این نکته توجه داشت که هنوز در برخی روستاها سرباز معلم‌ها خدمت می‌کنند و کلاس‌های چندپایه هم برقرارند. به همین دلیل بر ۴۰ تا ۴۵ دقیقه در دوره‌ی ابتدایی تأکید داریم. اکنون ۵۰ دقیقه زمان قانونی است و در تبصره آمده است که هر جا می‌توانند این کار را انجام دهند، اما پیوند دو زنگ ۵۰ دقیقه‌ای برای دانش‌آموزان سنگین است.

• ما تجربه‌ی سه سال کار در حوزه‌ی تحول بنیادین را داریم. این تحول در جامعه‌ی ما در دو چیز دیده شده است: یکی در ساختار و دیگری در کتاب‌های درسی. این سه سال تجربه‌های خوبی برای ما داشته است. برای امسال که می‌خواهیم پایه‌ی سوم را آغاز کنیم، از این تجربه‌ها چه استفاده‌ای خواهیم کرد؟ برای استلزامات و اقتضات امسال چه تدابیری داریم؟

اگر از تجربه‌ها درس بگیریم ما را یک قدم به جلو می‌برد. من به این معتقد نیستم که تجلی تحول تنها در کتاب

درسی یا ساختار بوده است. البته کتاب مهم و پیشانی کار بوده است و یکی از افتخارات ما این است که همکاران توانستند آنچه را که باید در سفره‌ی تحول بگذارند، اما در جاهای دیگر هم نهادسازی شده است. راه انداختن یک دانشگاه براساس چارچوب همین مدل، به‌طوری‌که در سال اول ۲۶ هزار دانشجو وارد شوند و در تمام استان‌ها پردیس دانشگاهی داشته باشیم کار کوچکی نیست.

ما در دستگاه خودمان، عهده‌دار تدوین محتوا هستیم و در عین حال باید آن را اشاعه و آموزش دهیم. ما درباره‌ی این وظیفه ارزش‌یابی کردیم تا کم و کاست مؤثری نداشته باشد. اگر در سال‌های گذشته که برخی کتاب‌ها را تغییر می‌دادیم، ابتدا آن‌ها را به‌صورت آزمایشی اجرا و سپس اعتباربخشی می‌کردیم، اما الان در فرایند اجرایی کردن برنامه‌ی درسی ملی براساس مصوبه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش باید در هر سال تحصیلی کتاب‌های دو پایه تغییر پیدا کند. برای اجرای سند تحول بنیادین، برخی معتقد بودند که همه چیز را در یک سال باید تغییر داد، ولی ما در نهایت حد وسط را در نظر گرفتیم.

• آیا این کار موفقیت‌آمیز بود؟

بله. امسال در این زمینه توفیق داشتیم. با اینکه برخی درس‌ها جدید بودند، اما رضایتمندی از کتاب‌ها خوب و قابل قبول بود. مثل مطالعات اجتماعی و تفکر و پژوهش در پایه‌ی ششم. رویکرد کتاب ریاضی پایه‌ی دوم حل مسئله بود و خوب یاد گرفته شد. ریاضیات پایه‌ی ششم هم انصافاً سخت نبود.

• بر این اساس، پی و ریشه‌ی این سند خیلی خوب چیده شده است، اما مردم نسبت به این سند ابهام دارند، یعنی جزئیات در رسانه‌ها و با زبان قابل فهم به مردم منتقل نشده است. اکنون این نیاز احساس می‌شود که در برنامه‌های جامع وظایف مردم در باره‌ی این سند را توضیح دهیم تا آن‌ها نیز خودشان را برای تغییرات نظام آموزشی آماده کنند. علاوه بر این، اگر بخواهیم برنامه درست اجرا شود، باید بدنه‌ی آموزش و پرورش را مخصوصاً درباره‌ی جزئیات توجیه کنیم. شما برای این کار چه راه کارهایی پیش‌نهاد می‌کنید؟

ما حدود هفت، هشت سال برای تولید این اسناد کار کردیم. باید پنج، شش سالی هم در اشاعه‌ی آن‌ها پیش‌برنامه‌هایی را اجرا کنیم. در جریان گذاشتن استان‌ها و معلمان در تدوین برنامه‌ی درسی ملی و کمک‌خواهی از آن‌ها نکته‌ای بود که دوستان درباره‌ی برنامه‌ی درسی ملی به آن توجه کردند.

در پیش‌نویس نگاشت چهارم برنامه‌ی درسی ملی نزدیک به سیصد تا چهارصد نفر در استان‌ها با این برنامه مشارکت داشتند که ذکر نامشان شده است. این، یعنی اشاعه‌ی این ادبیات در زمان تدوین سند، تا ذهن افراد به عناصر سند معطوف شود.

این ادبیات در استان‌ها و در ستاد اجرایی رفت و برگشت داشته و تقریباً افق هم‌ترازی در مسئولان رده‌ی اول نسبت به این معنا ایجاد شده است.

معلمان پایه‌هایی مثل اول، دوم و ششم که برنامه‌ی جدید آن‌ها سال‌های قبل اجرا

در سند برنامه‌ی درسی ملی، سبک زندگی را در حوزه‌ی آداب و مهارت‌های زندگی پیش‌بینی کرده‌ایم. در این حوزه، مهارت‌های زندگی ایرانی و اسلامی به دانش‌آموزان آموزش داده می‌شود

• شما در یکی از سخنرانی‌هایتان از تشکیل کمیته‌ی طراحی الگو و تولید و تدوین برنامه برای اجرایی کردن منویات اخیر رهبر معظم انقلاب خبر داده بودید. در این باره توضیح دهید.

با توجه به آشنایی که با نوع نگاه رهبر به آموزش و پرورش داشتیم، برخی کارها را پیش‌بینی کردیم و انجام دادیم، مانند توجه به سبک زندگی، فلسفه برای کودکان، توجه به قرآن و... از دیگر نکات مهمی که رهبر بر آن تأکید داشتند، پژوهش، نظارت و ارزش‌یابی در لایه‌های گوناگون اجرای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌ی درسی ملی بود. لذا در نخستین جلسات، برخی از همکاران را مأمور طراحی طرح پایش برنامه‌ی درسی ملی کردیم.

در این طرح باید برخی نکات مورد توجه قرار گیرد، از جمله اینکه نیازهای آینده چگونه باید طراحی شوند؟ سبک زندگی اسلامی را چگونه باید اجرا کرد؟

در طول زمان، چه نکاتی را باید کم یا زیاد کرد؟

آیا باید با سیر تاریخی علم پیش برویم یا میان‌برهای دانشی داشته باشیم؟ آیا با توجه به تفاوت‌های دانش‌آموزان این دوره با گذشته، باید از روش‌های سابق برای تدریس استفاده کرد؟

برای مثال، درسی مانند آشنایی با مبانی رایانه که سال‌های گذشته در دوره‌ی متوسطه ارائه می‌شد، اکنون در پایه‌ی ششم ابتدایی درس داده می‌شود. دانش‌آموزان باید در این پایه با مبانی آشنا شوند تا آموزش‌های پس از آن بر مبنای آی.تی (IT) ارائه شود.

شد نیز، حداقل چهار ساعت به‌صورت حضوری و چهار ساعت به‌صورت غیرحضوری این مباحث را شنیدند. اما هنوز نتوانسته‌ایم به تمام خانواده‌ها آموزش بدهیم، مگر آن‌هایی که خودشان همت کردند و در انجمن اولیا و مربیان بحث‌هایی داشتند. رسانه‌ی ملی هم وظایفش را آن‌طور که در سند تحول بنیادین مشخص شده، انجام نداده است.

یکی از مواردی که در سند تحول بنیادین پیش‌بینی شده، همکاری رسانه‌ی ملی در این زمینه است. یعنی رسانه‌ی ملی باید هم از نظام آموزشی پشتیبانی کند و هم با آن هم‌سویی داشته باشد. ما نمی‌گوییم فعالیت رسانه و صداوسیما باید با آموزش و پرورش منطبق باشد، اما می‌تواند پشتیبانی کند و با آن هم‌سو باشد.

خانواده‌ها هم باید آموزش لازم را ببینند. ما از خانواده انتظار هم‌سویتی تربیتی داریم. هر مدرسه‌ای که وظایف و تکلیف آموزشی را بر دوش خانواده می‌گذارد، تخریب آموزشی می‌کند، چون نظام آموزشی دانش‌آموزان امروز با نسل پدر و مادرشان متفاوت است. روش‌های معلم هم با والدین تفاوت دارد، اما هم‌سویتی تربیتی لازم است. برای گسترش ادبیات برنامه‌ی درسی ملی در آموزش و پرورش، به اجرای دوره‌های آموزشی برای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان نیاز داریم.

متأسفانه ما در سال‌های اخیر به‌جای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای به ارتقای مدارک تحصیلی و مدارج علمی تکیه کرده‌ایم. البته این‌ها هم مهم‌اند، اما نمی‌توانند نشانگر خوبی برای ارتقای حرفه‌ای باشند.

سیستم آموزش عالی ما برای هدف خاصی طراحی شده است، بنابراین داشتن مدرک فوق‌لیسانس معلم به معنای ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای در او نیست. لذا از تشکیل دانشگاه فرهنگیان چند هدف دنبال می‌شود. نخست آنکه معلمان ما از مجرای واحد و برنامه‌ریزی‌شده وارد مدرسه شوند. دوم آنکه دانشگاه فرهنگیان با دوره‌های دانش‌افزایی کاردانش همراه شود، یعنی دانشجویان پس از چند ترم به‌عنوان دستیار معلم وارد کلاس شوند و در طول تحصیل، کلاس درس را ببینند.

می‌دانید که دانشجویان ما با دیگر دانشجویان متفاوت‌اند و از زمان ورودشان مستخدم آموزش و پرورش می‌شوند. سند تحول آموزش و پرورش با این کار، یک امتیاز را برای آموزش و پرورش ایجاد کرده است.

• مقام معظم رهبری در صحبت‌هایی درباره‌ی تحول در آموزش و پرورش به شتاب‌زدگی اشاره کردند. فکر می‌کنید ایشان شتاب‌زدگی را کجا دیدند؟

شاید شتاب‌زدگی که رهبر به آن اشاره داشت، ناظر به برخی از فعالیت‌های موجود و در عین حال یک تذکر و هشدار پیشگیرانه بود، به‌ویژه که الآن دامنه‌ی کار ما گسترش پیدا می‌کند. برای مثال در دوره‌ی متوسطه حجم کتاب‌ها افزایش پیدا می‌کند، تنوع آن‌ها بیشتر می‌شود و پرسشگری دانش‌آموزان هم افزایش می‌یابد.

باید همه‌ی این‌ها را به‌صورت مجموعه و با هم دید. پس نباید در برنامه خالاً ایجاد کرد، بلکه باید پنجره‌ی باز برای برنامه در نظر گرفت.

نخستین موضوعی که در معلمان نسبت به برنامه‌ی درسی ملی هم‌دلی ایجاد کرده، گرایش شکوفایی فطرت در این برنامه است

ضرورت تحول

سیدنصرت‌الله فاضلی

از مدرسان برنامه‌ی درسی ملی

ضرورت تحول بنیادین در آموزش و پرورش امری است که تجربه، تعقل و ایمان آن را تأیید می‌کند. ناکارآمدی آموزش و پرورش در قبل و بعد از انقلاب اسلامی ایران به حدی است که نارضایتی آن در قول و فعل دانش‌آموزان بروز می‌کند و سودبران آموزش و پرورش، به‌ویژه خانواده‌ها، بارها آن را بیان و مسئولان جامعه به‌ویژه مقام معظم رهبری بارها این ناکارآمدی و دلایل آن را یادآوری کرده‌اند. از جمله این که آموزش و پرورش ما برگرفته از دنیای غرب است و مبانی آن با مبانی تربیت اسلامی تعارض دارد و آموزش و پرورش که باید نیروی انسانی جامعه‌ی اسلامی را تربیت کند، نمی‌تواند با آموزه‌های علوم انسانی غرب بنیان شده باشد. تربیتی که دنیای غرب به دنبال آن است، رسیدن به دولت رفاه است. آنان ساخت‌های غیب و شهود و ملک و ملکوت، فیزیک و متافیزیک را به عالم فیزیک و مادی کاهش داده‌اند، ملاک اعتبار علم را کنترل و پیش‌بینی عالم مادی اعلام کرده‌اند و ساخت‌های ارزشی را که عامل شکوفایی استعدادهای بشری است به علوم تجربی تنزل داده‌اند. حال این که در دیدگاه اسلامی انسان و جهان، چندساحتی هستند؛ ساحت حس و خیال و عقل و شهود انسانی و ساحت‌های خلقت ماورای طبیعت. اعتبار دانش نیز شامل اموری نظیر «مطابقت با شواهد عینی»، «سودمندی نتایج»، «سازگاری با منظومه‌ی معرفتی معتبر و معقول» و «اعتبار مرجع» است. با این مقدمه، در این نوشتار قصد داریم به مهم‌ترین بخش‌های اسناد تحولی آموزش و پرورش از جمله برنامه‌ی درسی ملی بپردازیم که معلم، مدیر، معاون و عوامل اجرایی باید از آن آگاه باشند. از خداوند مسئلت داریم ما را در این امر موفق بدارد.

تفاوت میان تربیت و تعلیم و رویکرد اسناد تحولی به این دو امر

رویکرد اسناد تحولی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی نظام جمهوری اسلامی، تربیت است و تعلیم را در خدمت تربیت می‌داند. تفاوت تربیت و تعلیم در موضوعات مربوط به آن‌هاست. موضوع تربیت هویت انسان است و منظور از هویت در زبان روان‌شناسی، همان شخصیت انسان است و در زبان قرآن کریم همان نفس و شاکله‌ی انسان. صفات، روحیات و خلیقات انسان‌ها متفاوت‌اند. بعضی افراد شجاع و بعضی دیگر ترسو هستند. بعضی افراد عقیف‌اند و بعضی دیگر حیای لازم را ندارند. بعضی افراد اهل احسان و عدالت‌اند و بعضی دیگر خلاف آن. در آموزش و پرورش اسلامی به دنبال آن هستیم که هویت افراد را براساس نظام معیار که اسلام است تعالی دهیم. از این رو تربیت را زمینه‌ساز تعاملی برای تکوین و تعالی فرد می‌دانیم. اما موضوع تعلیم، اشیای خارجی است که فرد باید آن‌ها را یاد بگیرد. ساخت‌ها و ابعادی را که برای حیات طیبیه در اسناد تحولی بر شمرده‌اند، عبارت‌اند از:

۱. ساخت تربیت اعتقادی و عبادی و اخلاقی؛
۲. ساخت تربیت اجتماعی و سیاسی؛
۳. ساخت تربیت زیستی و بدنی؛
۴. ساخت تربیت زیبایی‌شناختی و هنری؛
۵. ساخت تربیت اقتصادی و حرفه‌ای؛
۶. ساخت تربیت علمی و فناوری.

در واقع این ابعاد بیانگر موضوعاتی هستند که مربی و دانش‌آموز در طول آموزش رسمی عمومی باید فرا بگیرند و چون اصل تربیت است، دانش‌آموز در حین یادگیری این موضوعات باید آن‌ها را با نظام ارزشی اسلام تطبیق دهد و تطبیق آن سبب تکوین و تعالی هویت فرد براساس نظام معیار می‌شود. اگر فرد به یاری معلم بتواند شایستگی لازم (صفات+ توانمندی‌ها + مهارت) را در دوران تحصیل برای سازگاری زندگی با نظام معیار^۱ اسلام کسب کند، به حیات طیبیه دست می‌یابد. جامعه‌ی صالح از افرادی تشکیل می‌شود که این شایستگی‌ها را کسب کرده‌اند؛ جامعه‌ای که صلاحیت دارد ارزش‌های الهی را تحقق بخشد.

رویکرد شکوفایی فطرت‌گرایی توحیدی

در تدوین برنامه‌ی درسی، روح حاکم در کلیه‌ی امور برنامه‌ی درسی، رویکرد یا جهت‌گیری کلی آن است، یعنی هدف‌گذاری، سامان‌دهی محتوا، ارزش‌یابی، انتخاب مواد و رسانه‌های آموزشی با این رویکرد کلی سامان‌دهی می‌شوند. رویکرد کلی برنامه‌ی درسی

ملی، شکوفایی فطرت‌گرایی توحیدی است.

در انسان‌شناسی اسلامی، انسان در بدو تولد، یک پارچه گوشت نیست، بلکه امیال و جهاز زیستی دارد و علاوه بر آن، دارای گرایش‌ها و شناخت‌هایی است که او را از موجودات دیگر متمایز می‌کند؛ همان‌که در زبان قرآنی به الهام مجوز و تقوا، از آن نام برده شده است.

کلیه‌ی دستورالعمل‌ها و نظام ارزشی نظام تعلیم و تربیت اسلامی برای شکوفا کردن این استعداد است که از آن به فطرت نام برده می‌شود. در واقع پیش‌آمخته‌های دانش‌آموز در سه بخش وراثت، محیط و فطرت، او را متأثر می‌سازند و نظام تعلیم و تربیت باید در خدمت بذر فطرت انسانی باشد تا با شکوفا شدن آن، انسان به واسطه‌ی گرایش جست‌وجوگری فطرت به فضیلت علم، به واسطه‌ی گرایش به عدل و دوری از ظلم به فضیلت اخلاقی، به واسطه‌ی گرایش به زیبایی به فضیلت هنر و به واسطه‌ی گرایش به پرستش به فضیلت توحید برسد.

این‌که دانش‌آموز عدالت معلمی را که میان هم‌کلاسی‌های او به یکسان رفتار می‌کند به‌عنوان مزیت این معلم عنوان می‌کند، قضاوت او براساس پیش‌آمخته‌ی الهی به نام فطرت صورت گرفته است. این‌که دانش‌آموز از بدخطی خودش رنج می‌برد و به خوش‌خطی بغل‌دستی‌اش غبطه می‌خورد واکنش فطری اوست. این‌که معلم در جمع خودشان معلمی را که مهارت بیشتری دارد و الگوی اخلاق است بر دیگران ترجیح می‌دهند، رفتاری فطرت‌گرایانه است. این‌که مؤمن واقعی آرامش دارد و دنیاطلبی انسان را مضطرب می‌کند، نشان از نیاز فطری انسان به ذکر الهی است. اگر تکوین و تعالی هویت موضوع تربیت است، نقطه‌ی عزیمت، حرکت متعالی‌بخش فطرت است و نقطه‌ی پایانی آن، نفس مطمئنه. انسانی که به این مرتبه از حیات طیبیه برسد، اولین نشانه‌ی او این است که از زندگی خود رضایت دارد و دیگران هم از او راضی هستند، در موقعیت‌های متعدد که قرار می‌گیرد موقعیت نامناسب را برای خود و دیگران تغییر می‌دهد و از موقعیت مناسب برای رشد و تعالی خود و دیگران استفاده می‌کند. بنابراین موقعیت او فطرت‌مدار است و شایستگی‌هایی که پی‌درپی کسب می‌کند، ریشه در فطرت دارند. پس دانش‌آموز، علاوه بر زبان مادری پیش‌آمخته، زبان فطری خدا آموخته دارد که معیار قضاوت اوست.

موقعیت

یکی از اموری که در سند تحول و برنامه‌ی درسی ملی بر آن تأکید شده، موقعیت است. هدف واسطی و میانی تعلیم و تربیت،

درک و اصلاح مستمر موقعیت خود و دیگران است و معلم موقعیت را برای دانش‌آموز طراحی و به او کمک می‌کند تا آن را درک کند و براساس نظام معیار اصلاح و بهبود ببخشد. تفاوت مدرسه با محیط طبیعی و بیرونی در سامان‌دهی موقعیت هدفمند است. محیط بیرونی و طبیعی یقیناً محیطی است که هر فردی باتوجه به شناخت و گرایش و توانمندی خود با آن تعامل دارد و آن را درک می‌کند و براساس نیاز خود، آن را تغییر می‌دهد. اما مدرسه با توجه به اهدافی که دارد، موقعیت‌های خاص را سامان‌دهی می‌کند تا دانش‌آموز با شایستگی‌هایی که دارد آن را درک کند و هویت عقلانی، علمی، ایمانی و عاطفی خود را تعالی ببخشد. موقعیت نسبت پویا و مشخصی است که فرد با خود، خالق، خلقت و خلق برقرار می‌کند. میزان تعامل او به شایستگی‌هایی نظیر عقل و ایمان و علم و عمل و اخلاق بستگی دارد. برای مثال، هنگامی که اذان ظهر از بلندگوی مدرسه پخش می‌شود، گرایش ایمانی فرد به‌عنوان یک شایستگی، او را به شرکت در نمازجماعت مدرسه وامی‌دارد و علم به چگونگی وضو ساختن و نماز خواندن، نوعی شایستگی است که او را بر کسی که آن را نمی‌داند برتری می‌دهد. این فرد از شایستگی عقل برخوردار است، به‌طوری‌که هنگام نماز، همه‌ی قوای خود، اعم از حس و خیال را تحت کنترل درمی‌آورد و با حضور قلب، نماز اقامه می‌کند و آن هنگام که برای نماز لباس تمیز می‌پوشد و موی خود را شانه می‌کند و خود را خوش‌بو می‌سازد و با آرامش و وقار نماز می‌خواند، از شایستگی اخلاق برخوردار است. همه‌ی این شایستگی‌ها سبب می‌شوند که موقعیت ارتباط با خدا را در ساحت الهی به‌خوبی درک کند و از آن برای تعالی شخصیت و هویت خود بهره ببرد.

در همه‌ی موقعیت‌ها معیار درستی عمل، مطابقت آن با نظام معیار، یعنی احکام فقهی است که فقیهان ما آن را تعریف و تبیین کرده‌اند.

برای تکمیل بحث، موقعیت گزاره‌ی ۱۴-۱۲-۱ مبانی نظری تعلیم و تربیت رسمی عمومی نظام جمهوری اسلامی، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی را می‌آوریم:

«انسان همواره در موقعیت است و می‌تواند آن را درک کند و تغییر دهد. انسان در طی زندگی خود همواره در موقعیت خاصی به‌سر می‌برد. منظور از موقعیت، وضعیت و نسبت مشخص و پویایی است که درک و تغییر آن حاصل تعامل پیوسته‌ی فرد (به‌مثابه‌ی عنصری آگاه، آزاد و دارای اختیار) با خداوند متعال و گستره‌ای از جهان هستی (واقعیت‌های ماورای طبیعت، طبیعت و جامعه) در محضر خداوند متعال (مبدأ و منتهای هستی و حقیقتی برتر و فراموقعیت) است.

البته درک و تغییر موقعیت (خود و دیگران) با توجه به آزادی و اختیار آدمی، ممکن است به‌صورت شایسته انجام پذیرد. در این صورت باید از «درک درست موقعیت خویش و دیگران و عمل مداوم برای بهبود آن» سخن گفت. این تعامل مستلزم اولاً معرفت به خدا و اعتماد به نفس (شناسنده و اصلاح‌کننده‌ی موقعیت)، ثانیاً معرفت و باور خداوند (حقیقت برتر فراموقعیت) و ثالثاً کشف و برقراری نسبت عناصر موقعیت با خداوند متعال (مبدأ و مقصد هستی) است. ولی در عین حال، امکان دارد که انسان موقعیت واقعی خود و دیگران (نسبت با خداوند و عناصر هستی در محضر حق تعالی) را به‌درستی درک نکند یا در تغییر مناسب (بهبود) آن تلاش شایسته را به‌عمل نیاورد.^۲

شایستگی‌های لازم

در سند تحول بنیادین، شایستگی را صفات و توانمندی و مهارت تعریف و قید لازم را با آن همراه کرده‌اند، یعنی دانش‌آموز برای دستیابی به مراتبی از حیات طیبیه، باید به شایستگی‌های لازم دست یابد. شایستگی لازم را نیز به شایستگی پایه و شایستگی ویژه تقسیم کرده‌اند.

شایستگی پایه را دانش‌آموز در دوران آموزش عمومی که تا پایان متوسطه‌ی اول است کسب می‌کند و شایستگی پایه آن است که دانش‌آموز هرگاه در جامعه (به‌عنوان شهروند) یا در خانواده (به‌عنوان شوهر یا همسر) مسئولیتی را بر دوش بگیرد، باید از ویژگی‌ها، صفات، توانمندی و مهارت‌های لازم برای آن برخوردار باشد. نه‌تنها قادر باشد در زبان نوشتاری فارسی رمزگذاری و رمزگشایی کند، بلکه یکی از زبان‌های دنیا مثل زبان انگلیسی را بخواند و بشنود (رمزگشایی) و با دیگران صحبت کند و مفاهیم موردنظر را از طریق این زبان در یک مقاله‌ی علمی به دیگران انتقال دهد (رمزگذاری)، ولی شایستگی ویژه‌ی توانمندی و مهارتی است که دانش‌آموز در دوره‌ی متوسطه‌ی دوم که دوره‌ی نیمه‌تخصصی است کسب می‌کند، به‌طوری‌که اگر در رشته‌ی فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش تحصیل کرده است، بتواند خدماتی را به جامعه ارائه کند و به میزان ارائه‌ی مهارت و شایستگی در مقابل آن مزد، دریافت کند یا شایستگی ویژه سبب ادامه‌ی تحصیل او در دانشگاه شود.

در برنامه‌ی درسی ملی هر مدرک دانش‌آموزی که از آموزش و پرورش کسب می‌شود، ملاک و سنجه‌ی شایستگی‌های پایه و ویژه‌ی اوست و نشان می‌دهد دانش‌آموز در شایستگی پایه به‌حدی رسیده است که می‌تواند در رویارویی با امور فردی و اجتماعی عاقبت‌اندیشی داشته باشد و با مطالعات لازم و مقایسه و

اگر فرد
به یاری معلم
تواند شایستگی
لازم (صفات +
توانمندی‌ها +
مهارت) را در دوران
تحصیل برای
سازگاری زندگی با
نظام معیار اسلام
کسب کند، به
حیات طیبیه دست
می‌یابد

تجربه‌ی دیگران، نتیجه‌ی آن را پیش‌بینی کند. این دانش آموخته به شایستگی تعقل دست یافته است و قضاوت او نسبت به مسائل فردی و اجتماعی براساس روش پژوهش و قدرت عقلانی مورد توافق عمومی است.

شایستگی دوم که از دانش آموخته و تربیت‌یافته‌ی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی انتظار می‌رود، ایمان است؛ ایمان به اسلام با همه‌ی شئون اعتقادی، عبادی و اخلاقی و درک مفاهیم توحید، نبوت، معاد، عدل و امامت.

بنابراین دانش آموز به کمک نظام معیار اسلام، شایستگی دوری از گناه و شوق به ثواب الهی و نیز، شایستگی درک رزق و کسب و کار حلال و دوری از حرام را داشته باشد و به آن عمل کند. چنین فردی ملاک ارتباط در مسائل اجتماعی و اقتصادی را اسلام می‌داند و به آن عمل می‌کند.

گاهی تربیت را افزایش دانش شکوفایی هماهنگ استعدادها و تقویت گرایش‌ها و عواطف تعریف می‌کنند.

آنچه که در تربیت گاهی مورد غفلت و فراموشی قرار می‌گیرد، تقویت گرایش‌ها و عواطف انسانی است. تربیت‌یافته‌ی نظام تعلیم و تربیت باید به این شایستگی برسد که در مقابل انسان‌ها محبت و عاطفه و احساسات خود را ابراز کند و به محبت و احساسات دیگران جواب مثبت دهد و حالت انفعالی نداشته باشد. این که در آداب دینی ما آمده است جواب سلام را به سلام علیکم و جواب سلام علیکم را به سلام علیکم و رحمه الله بدهید، برای آن است که این دین به احساسات و عواطف توجه دارد. ایمان واسطه میان علم و عمل است. شناخت همراه احساسات و عواطف به گرایش و باور تبدیل می‌شود. شایستگی سوم علم است و رایج‌ترین آن، علم تجربی. در مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی برنامه‌ی درسی ملی، طبیعت و خلقت را فعل خداوند بیان کرده و قرآن را قول خداوند دانسته‌اند. حوزه‌های علمیه وظیفه دارند قول خداوند یعنی قرآن را تبیین کنند. حال این که وظیفه‌ی فهم و درک و تبیین و شناخت و کشف فعل خداوند، یعنی طبیعت و خلقت، وظیفه‌ی مدرسه و دانشگاه است و هر دو از اهمیت برخوردارند؛ یکی به دنبال کشف اراده‌ی الهی در قولش است تا به فهم خطاب محمدی (صلی الله علیه و آله و سلم) برسد و دیگری به علم و قدرت الهی در کشف روابط منظم میان اشیا بپردازد. از این رو ما علم غیراسلامی

نخواهیم داشت. علم اگر در پرتو نسبت با خداوند آموخته شود، معرفت نامیده می‌شود که هدف خلقت است. در این شایستگی دانش آموز باید به رمزگشایی و رمزگذاری در علوم متعدد دست یابد که شاید نتوان آن را سواد علمی دانست. عناصر شیمی را بشناسد، خاصیت آن‌ها را درک و قواعد ریاضی را رمزگشایی و آن‌گاه رمزگذاری کند.

نسبت به روابط، نقش‌ها، حقوق و وظایف خود و افراد و اهمیت آن‌ها در زندگی علم پیدا کند و با ویژگی‌های نظام مردم‌سالار دینی و جایگاه و رسالت جهانی ایران و اسلام عمیقاً آشنا شود.

شایستگی بعدی که دانش آموز در دوران تحصیل باید به آن برسد، شایستگی پایه‌ی عمل است. به آموزه‌های دینی و انجام آگاهانه و مؤمنانه‌ی واجبات عمل و محرمات را ترک کند. از همه‌ی ظرفیت‌های وجودی خود برای دست‌یابی به هویت متعادل و یک‌پارچه در مسیر رشد و تعالی خود و جامعه استفاده کند، مهارت به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در کار و زندگی را داشته باشد و از مهارت‌های پایه برای شکل‌دهی هویت حرفه‌ای آینده‌ی خود به‌صورت مولد و کارآفرین برخوردار باشد.

از یافته‌های علمی، هنری، فنی، حرفه‌ای و بهداشتی و زیستی و تلاش مؤثر برای تولید و توسعه‌ی آن‌ها استفاده کند.

شایستگی اخلاقی

آخرین شایستگی پایه‌ای که هر دانش آموز ایرانی باید از آن برخوردار باشد، اخلاق است. صفات اخلاقی همچون حیا و عفت و شجاعت، خوشتن‌داری، قدرشناسی، نوع‌دوستی، عدالت، قناعت، تکریم والدین و معلم، صدق احسان و حسن خلق، سرمایه‌ی هر فرد موفق در زندگی است. در ارتباط با خود، خالق، خلق و خلقت، باید هیئت و شکل و حالتی را برگزینیم که نیکوترین باشد. این که به ما آموخته‌اند نظیف و تمیز باشیم، خود را همیشه معطر کنیم، لباس ما از وقار لازم برخوردار باشد، با دیگران محترمانه رفتار کنیم، برای مخلوقات هستی و محیط زیست ارزش قائل شویم و علم و عالم و تعلیم و فراگیری را بزرگ بشماریم، همه و همه برای اخلاقی بودن انسان است. این شایستگی آن قدر اهمیت دارد که پیامبر هدف از بعثت خود را اتمام مکارم اخلاق اعلام کرده است: «بُعِثْتُ لِاتِمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ»

۱. آیت الله جوادی آملی (حفظه الله تعالی) در کتاب مفاتیح الحیاء ملاک‌های ارزشی را در موقعیت‌های متعدد بیان کرده‌اند.

مطالعه‌ی آن در این زمینه مفید است.

۲. سامان‌دهی موقعیت بر اساس اهداف تعلیم و تربیت

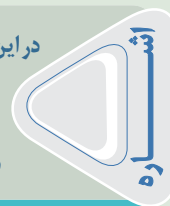
۳. مبانی نظری تحول بنیادین، ص ۶۸-۶۹



تغییر و تحول در کلیه سطوح آموزشی

فهمیه دهقان

در این ویژه‌نامه سعی شده است تا نظرات مسئولان و مؤلفان سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و دیگر دفاتر در ارتباط با هم‌سوگرایی پایه‌ی سوم با سند برنامه‌ی درسی بیان شود. از افرادی که در طی این فرایند و البته انجام هماهنگی‌ها میان گروه‌های درسی و دفاتر و دفتر مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی تلاش بسیاری مبذول داشت خانم دکتر فاطمه رمضانی معاون ابتدایی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری است.



می‌گذشت یا کتاب‌هایی مانند فارسی که عمر تغییرات آن‌ها مقداری کوتاه‌تر بود. تغییرات از پایه‌ی اول ابتدایی شروع شد. سال اول تغییرات منحصر به پایه‌ی اول بود. سال دوم، ادامه‌ی تغییرات پایه‌ی اول را در پایه‌ی دوم داشتیم و چون قرار بود نظام ۳-۳-۶ اجرا شود، برای پایه‌ی سوم هم محتوا تنظیم شد.

• با کدام افراد و دفاتر هماهنگی کردید؟

همیشه برای تنظیم محتوا در دفتر تألیف روال خاصی داشتیم که سعی کردیم آن را حفظ کنیم و مراحل اصلی و اساسی آن را کنار نگذاریم. هرچند این کار با سرعتی غیر از سرعت معمول انجام می‌شد، اما ارکان و مراحل اصلی تألیف حفظ شدند.

در این تعریف، همیشه با دفاتر مختلف ارتباط داشتیم. برای مثال با دفتر آموزش دبستانی که طبق آیین‌نامه‌های تکمیل شوراها و برنامه‌ریزی هر درس یک نماینده از این دفتر در شوراها به‌عنوان عضو شرکت می‌کرد.

ما از طریق این نماینده با دفتر مذکور و با معاونان پژوهشی استان‌ها که در اعتباربخشی محتواهای جدیدالتألیف به ما کمک می‌کردند ارتباط تنگاتنگ داشتیم.

• بحث تغییرات در دوره‌ی ابتدایی و پایه‌ی سوم از کجا شروع شد؟

جریان تغییرات از آغاز نگارش برنامه‌ی درسی ملی، یعنی از چهار، پنج سال پیش شروع شده بود و مراحل مختلف اعتباربخشی را می‌گذراند تا در شورای عالی تصویب شود. سپس مقرر شد که محتواها بازسازی شوند و برنامه‌ی درسی نوشته شود. تا مصوب شدن برنامه‌ی درسی، برای این که این جریان سرعت بیشتری داشته باشد و دانش‌آموزان، آموزگاران و جامعه بیشتر بتوانند از فواید آن بهره ببرند، جریانی به نام هم‌سوسازی محتواهای آموزش دوره‌ی ابتدایی با برنامه‌ی درسی ملی از دو سال پیش آغاز شد. با توجه به این که ممکن بود تصویب برنامه‌ی درسی دو تا سه سال زمان ببرد، بخش‌هایی از برنامه را که شورای راهبردی برنامه‌ی درسی ملی بر آن‌ها اتفاق نظر داشتند با تأکید بر تفکر، به‌عنوان یکی از عناصر اصلی هدف‌گذاری و محورهای هم‌سوسازی در نظر گرفتند. البته قرار نبود برنامه‌های درسی از نو نگاشته شوند. اما میزان تغییرات هم متفاوت بود.

درس ریاضی سال‌ها تغییر نکرده بود و دچار بیشترین تغییرات شد با درس علوم که از تغییر قبلی آن مدت زمان زیادی

نشانی الکترونیکی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری

گروه‌های تحلیل محتوا در استان‌ها و ادارات کل استان‌ها در امر اعتباربخشی خیلی کمک کردند. هم‌چنین دفتر آموزش دبستانی، معلمانی را معرفی کرد، که می‌توانستند به ما کمک کنند. این‌ها بخش‌هایی بودند که ما بیشترین ارتباط را با آن‌ها برقرار کردیم.

• آیا بر پیشرفت کار و نتیجه‌ای که باید می‌گرفتید، مثلاً در هم‌سوسازی اول و دوم، نظارت داشتید و آیا باز خورد گرفتید؟

بله، بازخورد گرفتیم. در این دو، سه سال سفرهای متعددی داشتیم که از نزدیک با معلمان و مدیران مدارس کشور صحبت کردیم و از این طریق بازخوردهایی دریافت شد. معاونان آموزش ابتدایی گروه‌های درسی بازخوردهایی را که جمع کرده بودند برای ما فرستادند. برخی معلمان هم به‌صورت انفرادی یا گروهی بازخوردهایی را تهیه کرده بودند و برای ما فرستادند که حجم قابل توجهی در پایه‌های اول، دوم و ششم را به خود اختصاص داد. برخی مواقع پیش از آن که نتایج را کتبی و به‌صورت گزارش نهایی به ما ارائه دهند گزارش‌های شفاهی مرحله‌ای می‌دادند. در اولین نسخه‌ی ارسالی برای چاپ بعد از اولین سال اجرا در پایه‌ی اول، توانستیم اطلاعات مورد نیاز را به دست آوریم و اصلاحات لازم را انجام دهیم. هم دریافت بازخوردها و هم جمع‌آوری اطلاعات لازم از سوی دفتر تألیف و سازمان پژوهش با توجه به حجم و سرعت کار، کمک بزرگی بود. این روال تقریباً در دومین سال تغییرات و چاپ کتاب‌های درسی نیز انجام شد.

• مطمئناً این روند و سرعت، فشار کاری زیادی را به دفتر تألیف وارد کرد. این‌طور نیست؟

بله. کار خیلی فشرده بود. طبیعتاً وقتی فرصت بیشتری باشد آرامش بیشتری هم خواهیم داشت و این آرامش بر کیفیت کار نیز اثر خواهد داشت. اما اتفاق خوبی که افتاد همکاری همه‌ی بخش‌های مرتبط در وزارتخانه و شخص آقای حاجی‌بابایی در پایه‌های دوم و ششم بود، زیرا بیشترین حجم کار مربوط به سال گذشته بود که در یک دوره، پایه‌ی دوم و ششم را با هم داشتیم. این امر حجم بالایی از کار را به ما تحمیل کرد، اما با همراهی بخش‌های مختلف و برنامه‌ریزی انجام شده و با زمان‌بندی مناسب و تمهیدات سازمان برای سرعت دادن به کار،

تقریباً کار به موقع رسید. به هر حال خوش‌بختانه همه چیز برای اول مهر مهیاست.

• حالا که تقریباً همه‌ی آموزگاران و مخاطبان با تحولات و برنامه‌ی درسی ملی آشنا شده‌اند، چه توصیه‌هایی به آن‌ها دارید؟

نفس فهم این جریان به نظرم بسیار مهم است و این که چرا این اتفاق افتاد. شناخت و فهم این محورها و چگونگی انتقال آن‌ها به کلاس درس، نکته‌ی بسیار مهمی است. همیشه به معلمان توصیه کرده‌ایم به جای این که کتاب درسی را ورق بزنند و از روی حدس و گمان بگویند این صفحه چه هدفی را دنبال می‌کند، حتماً خود آن‌ها کنجکاوانه و حتی قبل از ورق زدن کتاب درسی به سراغ اهداف بروند، بر آن‌ها مسلط شوند، و آن‌ها را به محتواهایی تبدیل کنند که یک بخش آن بتواند همین محتواهای مکتوب در قالب کتاب درسی باشد. اما اگر دید معلم این‌گونه باشد که درسی رفته و درسی دیگر جای‌گزین شده یا به جای متن قبلی متنی جدید آورده شده یا روشی در تدریس تغییر کرده است بدون آن که نسبت به آن فهم درست و کنجکاوی داشته باشد، مطمئناً اتفاق تازه‌ای نخواهد افتاد.

• آیا مخاطبان و آموزگاران می‌توانند نظرات خود را به سازمان و دفتر تألیف ارسال کنند؟ نشانی‌ها چیست؟

بله، امروز وسایل ارتباطی متنوعی وجود دارد. در گذشته وسیله‌ی ارتباط ما و معلمان فقط تلفن و نامه بود. ولی امروز نمونه‌های متعدد با دورنگار فرستاده می‌شود. مثلاً معلمی ممکن است همان روزی که به مشکل برخورد کرده یا به نکته‌ای در کتاب رسیده، برای ما نمایی فرستاده باشد و ما در بررسی‌هایی که داشته‌ایم برای اصلاحات بعدی کتاب از آن‌ها استفاده کرده باشیم.

روش دیگر تلفنی است که معلم‌ها و اولیا نظرات و ابهامات خود را بیان می‌کنند. هم‌چنین سایت دفتر است که مخاطبان می‌توانند هم به بخش گروه درسی مربوط مراجعه کنند و هم در قسمت نظرخواهی، سؤالات خود را مطرح کنند. ملاقات‌های حضوری هم داریم. امسال گروه‌های مختلف و مؤلفان از ۱۵ استان بازدید و با معلم‌ها از نزدیک گفت‌وگو کردند.

نگاهی به کتاب جدید
مطالعات اجتماعی
پایه سوم ابتدایی



تربیت اجتماعی و مهارت‌های زندگی



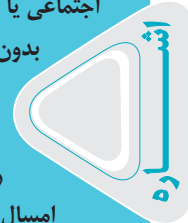
دکتر ناهید فلاحیان

عضو هیئت علمی پژوهشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

به موازات تغییر و تحول محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی بر مبنای رویکردهای برنامه‌ی درسی ملی، امسال نوبت به تغییر محتوای آموزشی پایه‌ی سوم رسید و کتاب‌های درسی جدیدی تألیف شد که یکی از آن‌ها، مطالعات اجتماعی یا همان تعلیمات اجتماعی قبلی است.

بدون شک، معلمان محور اصلی اجرای هر برنامه‌ی درسی جدید هستند و هرچه میزان آگاهی و تسلط آن‌ها به اهداف، رویکردها و روش‌ها و محتوای یک برنامه بیشتر باشد، موفقیت آن برنامه و میزان تحقق اهداف بیشتر خواهد بود. به عکس، زمانی که برنامه‌ها تغییر می‌کنند، اگر معلم روح تغییرات را دریافته باشد و به روش‌های قبلی ادامه دهد، اهداف مطلوب تحقق پیدا نخواهند کرد.

امسال در پایه‌ی سوم ابتدایی، آموزگاران عزیز پس از یک دوره‌ی نسبتاً طولانی آموزشی کتاب قبلی، یعنی داستان خانوادگی آقای هاشمی، با کتاب و محتوای جدیدی روبه‌رو می‌شوند. در این نوشتار تلاش بر آن است که ابعاد مختلف برنامه‌ی درسی و کتاب جدید تا حدی روشن شود.



تغییر برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی

در ابتدا لازم است معلمان عزیز بدانند که تغییر انجام شده، در حوزه‌ی این درس منحصر به یک کتاب درسی در حوزه‌ی تعلیمات اجتماعی نیست. به عبارت دیگر، این تغییر را نباید تغییر محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی پایه‌ی سوم تلقی کرد، بلکه کل برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی در دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی و متوسطه‌ی اول) را دربرمی‌گیرد. متأسفانه برنامه‌ی درسی تعلیمات اجتماعی و کتاب‌های مربوط به آن در چند دهه از نظر ساختاری هیچ‌گونه تغییری نداشته و اصلاحات مقطعی نیز نتوانسته است تحول قابل توجهی در برون‌دادها و روش‌های

یادگیری پدید بیاورد. در نتیجه، این کتاب‌ها هم‌چنان در مسیر تربیت اجتماعی، مهارت‌های زندگی و صلاحیت‌های شهروندی و به‌کارگیری روش‌های فعال و نوین، ضعیف عمل کرده‌اند. از جنبه‌ی آموزشی نیز غلبه‌ی رویکرد حافظه‌محور و به خاطر سپردن اسامی و اماکن و رویدادها به‌ویژه در سال‌های بالاتر و تأکید بر جنبه‌های دانشی و اطلاعاتی و غافل شدن از پرورش مهارت‌ها و درونی‌سازی اخلاق و ارزش‌ها به‌علت فقدان فعالیت‌های مناسب در سازمان‌دهی محتوا، از ضعف‌های این کتاب‌ها بوده است که پژوهشگران برنامه‌های درسی در تحقیقات خود بر آن‌ها تأکید کرده‌اند.





قالب یک داستان بود و از آنجا که داستان در این دوره جذابیت و اثرگذاری زیادی روی کودکان دارد، بر جذابیت‌های کتاب می‌افزود.

این کتاب در سال ۱۳۸۱ مورد بازنگری قرار گرفت و تغییرات اندک در متن دروس، طراحی فعالیت‌های جدید و تعویض کامل عکس‌ها و تصویرگری‌ها از ویژگی‌های این بازنگری بود. این بازنگری به تأیید مؤلف نیز رسید. با این‌که هم مؤلف و هم کسانی که این کتاب را با اجازه‌ی ایشان بازنگری کردند اهداف و مقاصد مهمی را در زمینه‌ی تربیت فردی و اجتماعی کودکان دنبال می‌کردند، اما در برخی موارد مشاهده می‌شد که برخی معلمان روح و اهداف و مقاصد کتاب را به خوبی درنیافته‌اند! برای مثال، برخی معلمان به سؤال‌های حافظه‌ای کتاب بیشتر اهمیت دادند و به فعالیت‌ها توجهی نداشتند یا آن‌ها را انجام نمی‌دادند. در واقع این ضعف مربوط به بخش اجرای برنامه بود.

با وجود ویژگی‌های مثبت و درخور توجه این کتاب، با گذشت زمان، محدودیت‌ها و کمبودهایی در زمینه‌ی آموزشی مطالعات اجتماعی در این پایه بروز کرد:

به‌طور کلی از آنجا که آموزش مطالعات اجتماعی با جغرافیا و تاریخ عجین است، لذا در اولین گام‌های آموزش مطالعات اجتماعی، نخست باید پایه‌های شناخت و مهارت‌های جغرافیایی و تاریخی شکل بگیرد. برای مثال در این کتاب بچه‌ها ناگهان با نقشه‌ی استان‌ها و نقشه‌ی کلی ایران روبه‌رو می‌شدند، در حالی که هنوز مراحل ابتدایی آموزش نقشه‌خوانی را در مدرسه طی نکرده بودند یا بدون آموزش زمان گذشته، حال، آینده و مفهوم خط زمان و ترتیب و توالی رویدادها، از حوادث مهم تاریخ معاصر عبور داده می‌شدند.

میزان توقف دانش‌آموزان در فضای خانه و مدرسه و کسب شناخت‌ها و مهارت‌های لازم در این بخش، اندک بود و دانش‌آموزان به سرعت به فضای محیط جغرافیایی و آثار تاریخی کشور ایران وارد می‌شدند.

از دیگر کمبودهای این برنامه‌ی درسی یکی این بود که با توجه به فضای تألیف کتاب در آن سال‌های دور که اصولاً راهنمای برنامه‌ی درسی وجود نداشت، جداول وسعت و توالی مفاهیم طراحی نمی‌شد. لذا معلوم نبود پس از آنکه مؤلف محترم پایه‌ی سوم، مفاهیم جغرافیایی، تاریخی و اجتماعی را در کتاب طرح کرده است، این مفاهیم با چه حدود و ثغوری و چگونه در سال‌های بعد باید تداوم یابد.

مطالعات اجتماعی چیست؟

مطالعات اجتماعی یک حوزه‌ی یادگیری اصلی و کلیدی است که تقریباً در تمام کشورهای دنیا با همین عنوان یا

گروه مطالعات اجتماعی از حدود ۱۲ سال پیش برای تغییر برنامه و تدوین راهنمای جدید برنامه‌ی درسی برای دوره‌ی ابتدایی تلاش خود را آغاز کرد و با انجام پژوهش‌های تطبیقی، برگزاری کارگاه‌های برنامه‌ی درسی و تشکیل جلسات شورا، به تدوین راهنمای برنامه‌ی جدید برای این دوره پرداخت و برنامه‌ی جدید را از طریق گردهمایی سراسری و کشوری در سال ۱۳۸۶ در باشگاه فرهنگیان تهران با حضور نمایندگان گروه‌های آموزشی استان‌ها، اعتبار بخشید. با آغاز روند مطالعات تدوین برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌ی مطالعات اجتماعی خود را با برنامه‌ی درسی مزبور هماهنگ کرده و عناصر و مؤلفه‌های این برنامه‌ی جدید را به کار گرفته است.

تاکنون، بر مبنای این راهنمای جدید، کتاب‌های درسی پایه‌ی ششم و پایه‌ی سوم ابتدایی تألیف شده‌اند.

البته برای کتاب پایه‌ی سوم ابتدایی، علاوه بر اعتباربخشی مرسوم یا نظرسنجی متداول از آموزگاران که در مورد کتاب‌های درسی جدید انجام می‌شود، این فرصت نیز فراهم شده است که در تعدادی از مدارس به‌صورت آزمایشی تدریس و اجرا شود.

نگاهی به کتاب قبلی

پس از انقلاب شکوهمند اسلامی، تغییراتی در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی پدید آمد. در پایه‌ی سوم یک کتاب کاملاً جدید تألیف شد. در پایه‌های چهارم و پنجم سرفصل‌های جغرافیا و تاریخ حفظ شدند و محتوا براساس دوره‌ی جدید تا اندازه‌ای بازنگری شد. بخش مدنی این کتاب‌ها نیز متناسب با ساختار جدید سیاسی - اجتماعی و تشکیل نظام جمهوری اسلامی، دگرگون و از نو تألیف شد، زیرا در این بخش موضوعاتی چون ساختار حکومت، مجلس، قوای سه‌گانه، تعاون، مؤسسات اجتماعی و... مطرح بود که می‌بایست براساس شرایط جدید پس از انقلاب نوشته می‌شد. با این حال، رویکردهای سازمان‌دهی محتوا و نوع آموزش در این کتاب‌ها چندان تغییری نکرد و سال‌ها به روال سنتی خود ادامه داد.

محتوای کتاب سوم، داستان خانواده‌ای (خانواده‌ی آقای هاشمی) بود که باید به سبب وضعیت پیش آمده و انتقال محل زندگی از جایی به جای دیگر ایران، سفر می‌کردند و در این سفر، دانش‌آموزان با ماجراهای این خانواده درگیر می‌شدند. این ماجراها، آموزش و شناخت نواحی جغرافیایی ایران و همچنین موضوعات تربیتی و اجتماعی را نشانه می‌رفت. مؤلف محترم کتاب، آقای دکتر حداد عادل، به‌صورت ابتکاری در این کتاب، سازمان‌دهی تلفیقی را برای آموزش به‌کار گرفته بودند که در زمان خود و حتی مدت‌ها بعد بسیار جالب بود و با استقبال مواجه شد. از دیگر نکات مثبت این کتاب، طرح کل موضوعات در





و تأکید اسناد بالادستی چون برنامه‌ی درسی ملی و سند تحول بنیادین، لازم بود اهتمام بیشتری در گنجاندن موضوع خانواده در محتوای آموزشی این حوزه‌ی یادگیری صورت گیرد و بدون شک وارد کردن دانش‌آموزان در این سن به عرصه‌ی تاریخ و جغرافیای کشور بدون تأمل در فضای نزدیک و واقعی خانه و مدرسه دانش‌آموز راه به جایی نخواهد برد.

ب) رویکردهای آموزشی

در زمینه‌ی سازمان‌دهی محتوا، رویکرد برنامه‌ی تلفیقی از نوع موضوعی (تماتیک) و از نظر آموزشی پرورش مهارت‌های کاوشگری است.

تلفیق: منظور از رویکرد تلفیقی این است که در هر تم یا مضمون، تعدادی حوزه‌های موضوعی و مفاهیم کلیدی آن‌ها با یکدیگر تلفیق می‌شوند.

در برنامه‌ی جدید مطالعات اجتماعی به‌منظور تعیین حوزه‌های مرتبط براساس نیازهای برنامه، پنج حوزه‌ی موضوعی انتخاب شده‌اند که محتوای موضوعی و عملی برنامه را پوشش می‌دهند که هر یک از این حوزه‌ها ناظر به یک یا چند رشته‌ی علمی است. این حوزه‌های موضوعی عبارت‌اند از:

۱. زمان، تداوم، تغییر ← تاریخ؛
 ۲. مکان و فضا ← جغرافیا؛
 ۳. فرهنگ و هویت ← جامعه‌شناسی، تاریخ، مردم‌شناسی، دین و اخلاق؛
 ۴. نظام اجتماعی ← علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، حقوق، علوم سیاسی؛
 ۵. منابع و فعالیت‌های اقتصادی ← اقتصاد، جغرافیا، مطالعات زیست‌محیطی، دین و اخلاق.
- هر یک از این حوزه‌های موضوعی دارای سه مفهوم کلیدی هستند.^۱ در هر تم یا مضمون کتاب دو یا چند مفهوم کلیدی با یکدیگر تلفیق می‌شوند.
- برای مثال در فصل پنجم کتاب (خانه‌ی ما) از چهار حوزه‌ی موضوعی استفاده شده است و فصل‌ها و دروس، پیرامون این حوزه‌ها و مفاهیم کلیدی سازمان‌یافته‌اند.

عناوین دیگر چون تعلیمات اجتماعی، علوم اجتماعی، مطالعات جامعه و محیط، محیط‌شناسی آموزش داده می‌شود. مطالعات اجتماعی از تعامل انسان با محیط‌های اجتماعی، فرهنگی، طبیعی، اقتصادی و تحولات زندگی بشر در گذشته، حال و آینده و جنبه‌های گوناگون آن بحث می‌کند. از آن‌جا که این درس بر محور کنش متقابل آدمیان با یکدیگر و با محیطی که در آن به سر می‌برند، در روند زمانی استوار است، می‌توان ادعا کرد که جامعه، مکان و زمان سه محور عمده‌ی این درس‌اند.

مؤلفه‌ها و عناصر برنامه‌ی جدید

الف) رویکرد کلی

برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی با توجه به رویکرد کلی برنامه‌ی درسی ملی مبنی بر فطرت‌گرایی توحیدی و اهتمام به شکوفایی فطرت، سعی می‌کند زمینه‌های تربیت فردی و اجتماعی کودکان و نوجوانان را فراهم آورد. از این‌رو، هدف غایی مطالعات اجتماعی، تربیت افرادی مؤمن، مسئول، آگاه و توانمند در زندگی فردی و اجتماعی است. لذا با توجه به رویکرد فرهنگی - تربیتی برنامه، باید سازمان‌دهی محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزش‌یابی متحول شوند و به‌عبارت دیگر، این رویکرد تأثیر خود را بر کلیه‌ی عناصر برنامه حاکم می‌کند.

در برنامه‌ی درسی ملی به پنج عنصر تعقل، ایمان، اخلاق، علم و عمل در چهار عرصه‌ی رابطه با خود، با خدا، با عالم خلقت و با خلق (دیگران) تأکید می‌شود.

در **سند برنامه‌ی درسی ملی** در بخش «مبانی ارزشی شناختی»، ارزش‌های مربوط به خانواده شامل موارد زیر برشمرده شده است:

- ۱/۴/۲۷- احترام، احسان و مهرورزی به والدین و اعضای خانواده؛
- ۱/۴/۲۸- احترام و خدمت به بزرگ‌سالان، محبت به خردسالان و توجه به نیاز و تربیت کودکان و رعایت حقوق آنان؛
- ۱/۴/۲۹- مشورت و بهره‌گیری از تجارب بزرگ‌ترها و سال‌خوردگان؛

۱/۴/۳۰- توجه به حقوق همسر و فرزندان.

با توجه به اهمیت، نقش و جایگاه خانواده و روابط خانوادگی

مفاهیم کلیدی	حوزه‌ی موضوعی
موقعیت فضاهای خانه روی نقشه انواع خانه در نواحی مختلف ایران رعایت نکات ایمنی در خانه	۱. حوزه‌ی فضا و مکان پدیده‌های مکانی رابطه‌ی انسان و محیط حفاظت از محیط
تغییر خانه‌ها و شکل و کارکرد آن‌ها در زمان	۲. زمان، تداوم و تغییر تغییر و تحول
تعلق به خانه و خانواده	۳. فرهنگ و هویت تعلق و هویت
حفظ پاکیزگی و همکاری در مراقبت از خانه آتش‌نشانی	۴. نظام اجتماعی مسئولیت‌ها و تکالیف مؤسسات اجتماعی، نقش‌ها و گروه‌ها



مهارت‌های کاوشگری: در برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی، فرایند کاوشگری در قالب پنج حوزه صورت می‌گیرد. این پنج حوزه عبارت‌اند از:

۱. کاوش و بررسی؛
۲. مشارکت؛
۳. برقراری ارتباط؛
۴. خلاقیت؛
۵. واکنش شخصی و اظهارنظر.

• در بخش **کاوش و بررسی**، مهارت‌هایی چون تفکر، طرح سؤالات روشن و واضح درباره‌ی موضوعات محیطی، اجتماعی، شناسایی موضوع، شناسایی منابع اطلاعات، پرس‌وجو، تجزیه و تحلیل مدارک و شواهد، مقایسه، دسته‌بندی اطلاعات، خواندن نمودار و عکس پرورش می‌یابند.

• در بخش **برقراری ارتباط**، مهارت‌های انتقال و بیان ایده‌ها و اطلاعات به شکل‌های مختلف گفتاری، شنیداری و خواندن و بیان مؤثر مدنظر است. این بخش، ارتباط میان افراد و ارتباط بین عناصر یک رویداد، فهم روابط علت و معلولی، برقراری ارتباط میان گذشته، حال و آینده و فهم توالی موضوعات را شامل می‌شود.

• در بخش **مشارکت**، همراهی، کار گروهی، تصمیم‌گیری جمعی، بردباری و نظایر آن مدنظر است.

• در بخش **خلاقیت**، کاربرد دانش‌ها و مهارت‌ها و اطلاعات در الگوها و موقعیت‌های جدید توسعه و بسط آموخته‌ها، پاسخ‌گویی به موقعیت‌های غیرمنتظره، ابداع روش‌های جدید پیشنهاد کردن و تجسم تقویت می‌شوند.

• در بخش **واکنش شخصی و اظهارنظر**، دانش‌آموزان اراده‌ای برای بازشناسی و بررسی موضوعات بر مبنای استنباط خویش نشان می‌دهند. مهارت‌های بازشناسی، نگرستن به موضوع از زوایای مختلف، نقد و بررسی بر مبنای تلقی خویش، بیان احساس خویش در این حوزه قرار می‌گیرند. با این توضیحات، معلوم می‌شود که مقصود ما از کاوشگری نه تنها روال مرسوم فرستادن دانش‌آموزان برای تحقیق آن هم بدون هیچ‌گونه راهنما و در اختیار گذاشتن منابع نیست، بلکه با این روال مخالفیم. مقصود ما از کاوشگری پرورش مهارت‌های کاوشگری در پنج حوزه‌ی گفته شده است.

رویکرد کاوشگری به راهبری و یادگیری مادام‌العمر می‌انجامد. رویکرد دیگری که به ویژه در مطالعات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی دنبال می‌شود، رویکرد «محیط‌های توسعه‌یابنده» است. در این رویکرد، آموزش از محیط‌های واقعی زندگی مانند خانه و مدرسه و محله شروع می‌شود و سپس به سمت شناخت و بررسی کشور و منطقه و قاره و جهان متمایل خواهد شد.



ساختار و سرفصل‌های کتاب جدید مطالعات اجتماعی

کتاب درسی جدید، شامل یک کتاب و تعدادی کاربرگ‌های فعالیت در پایان کتاب است و هفت فصل دارد که عناوین این فصول به شرح زیرند:

۱. من بزرگ‌تر می‌شوم؛ ۲. خانواده؛ ۳. همکاری در خانواده؛ ۴. نیازهای خانواده؛ ۵. خانه‌ی ما؛ ۶. مدرسه‌ی ما؛ ۷. از خانه تا مدرسه.

محتوا و ویژگی

برخی از ویژگی‌های محتوای طراحی شده برای کتاب پایه‌ی سوم ابتدایی به شرح زیر است:

الف) به ورود و پرورش صلاحیت‌های مشترک در برنامه‌ی درسی ملی در متون، تصاویر و فعالیت‌های کتاب توجه شده است. ب) برای هر فصل، فعالیت‌های نظام‌دار طراحی شده است، به‌طوری که انجام هر فعالیت، دانش‌آموزان را برای یادگیری مطالب مرحله‌ی بعد آماده می‌کند. در پایان کتاب نیز، کاربرگ‌های فعالیت وجود دارند که مازاد بر کتاب درسی نیستند.

بخش عمده‌ای از این فعالیت‌ها باید در حین فرایند یاددهی-یادگیری انجام شوند. مؤلفان، فعالیت‌های کتاب درسی و کاربرگ‌های انتهای کتاب را طوری طراحی کرده‌اند که به مهارت کاوشگری و مهارت‌های زندگی و هوش‌های چندگانه، پوشش مناسب بدهد.

ب) همان‌طور که گفته شد، بحث اخلاق و درونی‌سازی ارزش‌ها به سبب جایگاهی که در برنامه‌ی درسی ملی به‌عنوان یک عنصر مهم دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است. به همین دلیل، سعی شده است در سازمان‌دهی محتوای جدید، هم در عکس‌ها و تصاویر، هم در متن و هم در طراحی فعالیت‌ها، رویکرد تربیتی ناظر به اخلاق و ارزش‌های دینی حاکمیت یابد. در این زمینه از ارجاع دانش‌آموزان به قرآن و متون دینی نیز، نباید غافل بود. برای مثال سعی شده است همکاری و همدلی در خانواده، پذیرش فرد معلول مانند یک فرد عادی در فضای خانه و مدرسه از طریق عکس نمایش داده شود. برخی از فعالیت‌های عملی که به‌منظور تعمیق ارزش‌ها و اخلاق محوری در کتاب طراحی شده‌اند:

از پدربزرگ یا مادربزرگ یا یکی از افراد سالخورده‌ی فامیلستان قدردانی کنید. یک هفته فرصت دارید درباره‌ی این موضوع فکر کنید. این کار را هر طور دوست دارید انجام دهید. بعد در کلاس بگویید چگونه این کار را انجام دادید.	فصل دوم
در کاربرگ‌های شماره‌ی پنج «من در کارهای خانه کمک می‌کنم» به مدت یک هفته، کارهایی را که برای همکاری در خانه انجام داده‌اید، در جدول یادداشت کنید. بگویید این همکاری چه فوایدی داشت؟	فصل سوم
شما و دوستانتان تصمیم گرفته‌اید در خانه‌تان صرفه‌جویی کنید و اسراف نکنید. هم‌فکری کنید و چند راهکار پیشنهاد بدهید.	فصل چهارم



در آموزش کتاب جدید به چه نکاتی توجه کنیم؟

۱. هدف اصلی را فراموش نکنیم.

هدف از آموزش مطالعات اجتماعی، تربیت اجتماعی و مجهز کردن دانش‌آموزان به مهارت‌های زندگی و به عبارت دیگر، کسب صلاحیت‌های لازم برای زندگی است. این هدف را همواره در حین تدریس و ارزش‌یابی مدنظر قرار دهید. این موضوع موجب می‌شود تا در پی این نباشیم که ذهن دانش‌آموزان ما فقط گنجینه‌ای از اطلاعات و دانستنی‌ها باشد و به همه‌ی پرسش‌ها خوب پاسخ دهند. اگر آموزش این درس‌ها موجب شد که دانش‌آموزان با خانواده‌ی خود تعامل بهتری داشته باشند، نظم و مقررات را در خانه و مدرسه رعایت کنند، صرفه‌جویی کنند و از اسراف بپرهیزند، مهارت‌هایی چون معرفی خود در حضور جمع، پس‌انداز، قدردانی کردن و... را به‌دست آورند، آن وقت می‌توانیم بگوییم که اهداف اصلی محقق شده‌اند.

با توجه به اهداف اصلی، استفاده از کتاب‌های تست و تمرین متداول در بازار و روبه‌رو کردن مداوم دانش‌آموزان با سؤالات جورکردنی، جای خالی، تستی و... با اهداف و رویکرد این کتاب مغایرت دارد. به جای توصیه به خریدن این کتاب‌ها به انجام صحیح فعالیت‌ها همت گمارید و همه‌ی تلاش خود را صرف پرورش مهارت‌ها و نگرش‌ها کنید.

۲. مقدمه‌ی کتاب درسی را بخوانید و همچنین کتاب راهنمای تدریس را به دقت و چندبار مطالعه کنید.

۳. از روش‌ها و محیط‌های متنوع استفاده کنید و کلاسی سرزنده و با نشاط پدید بیاورید.

اگر بخواهیم به شیوه‌ی بسیار سنتی کلاس‌ها را به عرصه‌ی سخنرانی معلم و ساکت بودن بچه‌ها تبدیل کنیم یا به روش غلط از آن‌ها بخواهیم سؤال و جواب در کتاب بنویسند یا سؤال‌های کتاب را حفظ کنند، خطایی بزرگ مرتکب شده‌ایم.

برخی معلمان معتقدند که به قول خود، ابتدا باید تدریس کنند و بعد فعالیت‌ها را به دانش‌آموزان بسپارند تا آن‌ها پاسخ دهند؛ در حالی که این روش غلط است و فعالیت‌ها باید در فرایند تدریس انجام شوند و بخشی از تدریس به حساب آیند.

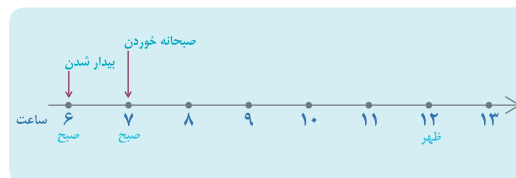
با استفاده از فضاهای دیگر مدرسه، مثل برگزاری یک جلسه‌ی درس در حیاط یا نمازخانه و همچنین بازدید از مراکزی مثل آتش‌نشانی، دفتر پست، پارک و نظایر آن، درس را به فضای

ت) از دیگر ویژگی‌های محتوای جدید آن است که به درک مفاهیم و مهارت‌های پایه‌ای در بخش جغرافیا و تاریخ توجه کرده است تا دانش‌آموزان، که در سال‌های بعد تاریخ و جغرافیا می‌خوانند، مفاهیم پایه‌ای را درک کرده باشند.

یکی از این مفاهیم، موقعیت مکانی و پراکندگی پدیده‌ها است که در فصل پنجم و ششم کتاب به کمک تمرین و بررسی در فضای خانه، پیدا کردن مکان‌ها، جهت‌های جغرافیایی، موقعیت مکان‌ها از نظر چپ و راست و همچنین تمرین و ممارست روی نقشه حاصل می‌شود.

در زمینه‌ی آموزش تاریخ، دو مفهوم خط زمان و توالی رویدادها در گذشته و حال و آینده و دیگری مدارک و شواهد مدنظر قرار گرفته است. برای درک زمان گذشته، ما باید بتوانیم رویدادهای مختلف را برحسب نظم زمانی (از قدیم‌ترین به جدیدترین) مرتب کنیم. یکی از شیوه‌های مفید برای مرتب کردن وقایع برحسب نظم زمانی، استفاده از خط زمان است. خطوط زمان ممکن است نظم رویدادها را در یک روز، یک هفته، یک سال، یک دهه یا یک قرن نشان دهند. قبل از تدریس مفهوم خط زمان در کتاب درسی، تمریناتی در کلاس انجام دهید و برای فهم موضوع از دانش‌آموزان بخواهید خط زمانی را برای یک روز خود تنظیم کنند.

برای مثال:



موضوع دیگر، بررسی شواهد و مدارک است که یکی از مفاهیم عمده‌ی کلیدی در حوزه‌ی تاریخ به‌شمار می‌رود. در فصل اول کتاب در فعالیتی از دانش‌آموزان خواسته شده است که وسایل و ابزارهایی از دوره‌ی کودکی خود را به کلاس بیاورند. این وسایل ممکن است اسباب‌بازی‌های دوره‌ی کودکی، اولین دست خط کلاس اول، پوشاک قدیمی و... باشند. از دانش‌آموزان بخواهید آن‌ها را به ترتیب زمانی مرتب کنند و به آن‌ها بفهمانید که این وسایل یک مدرک‌اند، یعنی چیزهایی را درباره‌ی گذشته برای ما آشکار می‌کنند. بدین ترتیب، پایه‌های بررسی مدارک و شواهد، در این سال شکل می‌گیرد.





باید توجه کرد که حوزه‌ی مطالعات اجتماعی حوزه‌ی گسترده‌ای است و چون تغییر و تحولات محیطی و اجتماعی در عصر حاضر شتاب فوق‌العاده‌ای پیدا کرده، لذا ضرورت‌ها، نیازها و مسائل جدیدی همواره در حال بروز و ظهور است و این برنامه‌ی درسی نیز باید بتواند به سهم خود به نیازها و ضرورت‌ها پاسخ دهد. هویت‌بخشی، تربیت اجتماعی و شهروندی، توجه به مهارت‌های زندگی، بهداشت روانی و اخلاق کودکان از دغدغه‌های برنامه‌ی جدید است.

زندگی نزدیک‌تر کنید.

به سرفصل‌ها، به نیازهای منطقه‌ی خود توجه کنید و متناسب با ویژگی‌های آن منطقه آموزش دهید.

برای مثال اگر در منطقه‌ی غیربرخورداری زندگی می‌کنید که کودکان دچار نابسامانی‌های خانوادگی هستند، باید در این زمینه برای برطرف شدن موانع و فشارها تلاش کنید؛ یا اگر در آموزش نکات ایمنی در منطقه‌ی زندگی شما خطرات دیگری به غیر از آن‌چه در کتاب درسی گفته شده (مثل دکل برق یا چاه آب) وجود دارد به آموزش نکات ایمنی در همان زمینه‌ها بپردازید.

۶. به ایجاد رابطه‌ی مؤثر بین دانش‌آموزان همت بگذارید.

معلم مطالعات اجتماعی بنا به ماهیت دروس این حوزه، باید شیوه‌های مناسب کار گروهی میان کودکان و ایجاد روابط دوستانه، همکاری و مسئولیت‌پذیری را به‌طور عملی در کودکان تقویت کند.

۷. الگو باشید.

معلم، الگوی دانش‌آموزان است و آن‌چه در شخصیت معلم جلوه دارد، در وجود دانش‌آموزان نیز جلوه‌گر می‌شود. معلم مطالعات اجتماعی به دلیل ماهیت درسی باید نمونه‌ی عینی صلاحیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی و پای‌بند به ارزش‌ها و اخلاق باشد.

۸. مطالعه کنید و از آگاهی از روش‌های جدید و تجربه‌های دیگران غفلت نکنید.^۲

درس مطالعات اجتماعی بنا بر ماهیت خود، با مسائل و موضوعات مختلف سروکار دارد. آگاهی خود را در زمینه‌های علمی و مهارتی مانند نقشه و نقشه‌خوانی، محیط‌زیست، روان‌شناسی خانواده، موضوعات تاریخی و جغرافیایی ارتقا دهید.

۴. مشارکت خانواده‌ها را جلب کنید

تربیت کودکان هم حق و هم تکلیف همه‌ی خانواده‌هاست. قسمت عمده‌ای از مباحث این کتاب به خانه و خانواده اختصاص دارد. بی‌گمان بدون مشارکت خانواده‌ها، رفتارهای مطلوب دانش‌آموزان در محیط خانه محقق نمی‌شوند. برای مثال نمی‌توان کودک را به نظم یا رعایت مقررات تشویق کرد، در حالی که وی در خانواده‌ای بی‌توجه به نظم و مقررات زندگی می‌کند و چه‌بسا این آموزش، حتی تعارضات روانی برای کودک فراهم آورد.

این‌جاست که مسئولیت بسیار مهم معلم مطالعات اجتماعی آشکارتر می‌شود. معلم مطالعات اجتماعی باید در این‌جا نقش خود را در بسیاری از موارد تا سطح مشاور و مددکار خانواده‌ها گسترش دهد.

پیشنهاد می‌شود هر معلمی در طول سال، حداقل سه جلسه‌ی توجیهی با خانواده‌ی دانش‌آموزان داشته باشد. عناوین و سرفصل‌هایی چون همکاری در خانه، نظم و مقررات، احترام به والدین، احترام به سالمندان، مشارکت، صرفه‌جویی و... را برای خانواده‌ها تشریح کند و به کمک آن‌ها راه‌های مشارکت در آموزش دانش‌آموزان را بیابد.

شایسته است معلمان عزیز از خانواده‌ها نیز در امر ارزش‌یابی تحصیلی کمک بگیرند و بخشی از نمره‌ی ارزش‌یابی خود را به داوری خانواده (البته پس از برگزاری جلسات توجیهی) اختصاص دهند.

۵. محتوا را با شرایط محلی و بومی منطبق کنید.

این کتاب تنها الگو و کلیاتی در اختیار شما آموزگاران عزیز می‌گذارد. شما باید برحسب شرایط فرهنگی و محیطی و با توجه

۱. برای مطالعه‌ی بیشتر درباره‌ی حوزه‌های موضوعی و مفاهیم کلیدی برنامه رجوع کنید به راهنمای برنامه‌ی درسی مطالعات اجتماعی در

سایت: <http://social.studies-dept.talif.sch.ir>

۲. برای اطلاع بیشتر از روش‌های آموزش مطالعات اجتماعی به کتاب «روش آموزش مطالعات اجتماعی برای دوره‌ی کارشناسی ابتدایی» کد ۱۳۹۰.۶.۰۰۰ از انتشارات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی مراجعه کنید.



آشنایی با ساختار
و محتوای کتاب فارسی
پایه سوم ابتدایی



مهارت‌های خوانداری و نوشتاری

دکتر فریدون اکبری شلدرهای

کتاب فارسی پایه سوم بر بنیاد رویکرد عام «برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران»، بر شکوفایی فطرت الهی استوار است و با توجه به عناصر پنج‌گانه‌ی علم، تفکر، ایمان، اخلاق و عمل و جلوه‌های آن در چهار پهنه‌ی خود، خلق، خلقت و خالق و نیز بر پایه‌ی چارچوب «برنامه‌ی درسی فارسی دوره‌ی ابتدایی»، سازمان‌دهی و تألیف شده است. بدان سان که گفته شد، رویکرد عام تدوین، انتخاب، سازمان‌دهی محتوا و تألیف کتاب، شکوفایی فطرت با تکیه بر نگرش فرهنگی تربیتی است و رویکرد خاص برنامه‌ی زبان‌آموزی بر آموزش مهارت‌های زبانی و فرازبانی یا مهارت‌آموزی استوار است. از این رو هم‌زمان به دو پهنه‌ی مهارت‌های خوانداری و مهارت‌های نوشتاری و نیز مهارت‌های فرازبانی (تفکر، نقد و تحلیل) پرداخته است. کتاب فارسی مهارت‌های خوانداری به قلمرو شفاهی زبان و به بیان دیگر به قلمرو دریافتی یا ادراکی زبان پیوند می‌یابد؛ بنابراین لازم است در فرایند یاددهی-یادگیری، عناصر و ریزمهارت‌های خوانداری (دیدن و گوش دادن انتقادی، بهره‌گیری از دیگر حواس ظاهری در پرورش ذهن و زبان، رعایت آهنگ، لحن کلام، تکیه، مکث و درنگ در خوانش متن و تقویت درک خوانداری) آموزش داده شوند تا زبان‌آموز را پس از درک و دریافت درست، به تفکر در لایه‌های زیرین متن درس، رهنمون سازند. کتاب مهارت‌های نوشتاری به قلمرو نمادهای خطی و نوشتاری زبان و به دیگر سخن، به پهنه‌ی مهارت‌های تولید مکتوب زبان می‌پردازد، یعنی در کتاب مهارت‌های خوانداری فارسی، زبان‌آموز، اطلاعات و معارف را از طریق متن درس‌ها و آموزه‌ها دریافت می‌کند و این کار، سبب پرورش ذهن و زبان، گسترش دامنه‌ی واژگان و تقویت توانایی تفکر و تحلیل دانش‌آموز می‌شود. افزون بر این، در تدوین کتاب مهارت‌های نوشتاری، به موضوع نگارش با رعایت سیر تدریجی و مرحله‌ای توجه کافی شده است.

مهارت چیست؟

مهارت در فرهنگ‌ها به معنی زیرکی و رسایی در کار و استادی و زبردستی است. مهارت یک قابلیت یادگیری است یا به زبانی دیگر استعداد انجام دادن یا پیش‌بینی نتایج یا حداقل صرف زمان و قواست. مهارت یعنی انجام دادن کاری با تسلط، سرعت و بدون خطا و در نتیجه‌ی علاقه‌مندی و تفکر دست می‌دهد که معمولاً با موفقیت نیز همراه است. مهارت می‌تواند هر کاری را شامل شود.

مهارت‌های زندگی، مهارت‌های کاری، مهارت‌های ارتباطی.

برای مثال در حوزه‌ی کاری، بعضی از مهارت‌های عمومی می‌توانند شامل مدیریت زمان، کار گروهی، رهبری و خودجوشی باشند. در حالی که مهارت‌های حوزه‌ی تخصصی می‌توانند فقط برای بعضی از مشاغل به کار روند. مهارت اغلب وابسته به متغیرهای زیادی است.

مهارت می‌تواند مهارت آموزشی باشد؛

خواندن، منطق، نقد و انتقاد

مهارت می‌تواند ارتباطی باشد؛

گوش دادن، صحبت کردن، ارتباطات غیرکلامی، سواد خواندن و نوشتن

مهارت می‌تواند فیزیکی باشد،

راه رفتن، هنرها، ورزش، مهارت‌های نیروی کار، مهارت‌های نوآموزی



اهداف برنامه‌ریزی درسی

• نگرش مثبت به مشارکت در جمع و همکاری با گروه؛

اهداف برنامه‌ی درسی آموزش زبان و ادبیات فارسی در پایه‌ی

سوم ابتدایی بر بنیان «برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی

ایران» در پنج عنصر تنظیم شده است:

۳. علم

• گسترش آشنایی با موضوع‌ها و مفاهیم اعتقادی، ملی،

فرهنگی-تربیتی، هنری، اجتماعی، علمی؛

• شناخت نشانه‌ها و معانی مناسب؛

• تعمیق آشنایی با ساختار زبان فارسی معیار؛

• آشنایی با ساختار نظم و نثر و نمونه‌های آن؛

• آشنایی با انواع پارهمهارت‌های نگارشی؛

• آشنایی مختصر با جلوه‌های هنری زبان؛

• آشنایی با شیوه‌های خواندن و نوشتن؛

• آشنایی با شیوه‌های تفکر و پژوهش؛

• آشنایی با شیوه‌های نگاه کردن، گوش دادن، سخن گفتن،

۱. تفکر و تعقل

• تشخیص تضادهای، شباهت‌ها و تفاوت‌های واژه‌ها؛

• استدلال منطقی با منسجم سخن گفتن و منسجم نوشتن؛

• استدلال منطقی با درک انسجام پیام شنیداری و خوانداری؛

• نظم فکری و درست اندیشیدن با ارائه‌ی طبقه‌بندی مفاهیم بر

مبنای فرایندهای علمی و منطقی؛

• قدرت تحلیل نوشته‌ها و گفته‌ها با استفاده از روش قضاوت

عملکرد؛

• قدرت تخیل خلاقانه با استفاده از روش بدیعه‌پردازی؛

• قدرت تمیز و تشخیص پدیده‌های دیداری و شنیداری؛

• شناخت علائم صوری انسجام گزاره‌های متن؛

• شناخت برخی از چهره‌های علمی؛

• آشنایی با اهمیت مطالعه و کتاب‌خوانی.

۲. ایمان، باور و علائق

• نگرش مثبت به مسائل اعتقادی، فرهنگی تربیتی، ملی و

هنری و اجتماعی؛

• ارج‌گذاری به احساسات و عواطف و افکار دیگران؛

• بیان مناسب و مؤثر احساسات، عواطف و افکار خود؛

• باور به جلوه‌های ارزشی انقلاب اسلامی؛

• علاقه به مطالعه‌ی نوشته‌ها و قصه‌های ساده و مناسب؛

• علاقه به جنبه‌های زیبایی سخن در گفتار و نوشتار؛

۴. اخلاق

• پایبندی به آموزه‌های دینی و ارزشی در مهارت‌های زبانی؛

• پایبندی به آموزه‌های دینی و ارزشی در رفتارهای اجتماعی؛

• توجه به ارزش‌های اخلاقی؛

• رعایت الگوی اخلاقی بزرگان دین.

۵. عمل

- توانایی تبدیل شنیده‌ها، دیده‌ها و خوانده‌ها به نوشته؛
- توانایی خوانا و زیبانویسی.

مهارت خوب نگاه کردن (مشاهده)

- تشخیص و تمیز نمادهای خطی و دیداری زبان؛
- تمرکز و افزایش دقت بصری؛
- افزایش قدرت استنتاج بصری؛
- توجه به انواع نگاه کردن در روابط اجتماعی؛
- درک پیام دیداری؛
- نگاه نقادانه نسبت به دیده‌ها.

رویکرد خاص برنامه‌ی درسی فارسی

مهارت آموزی

زمانی که دانش‌آموز فارسی‌زبان در هفت‌سالگی وارد مدرسه می‌شود، می‌تواند از زبان فارسی برای انتقال و درک پیام استفاده کند؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد دو مهارت سخن گفتن و گوش دادن را می‌داند. بدیهی است به این ترتیب دو مهارت خواندن و نوشتن است که برجسته می‌شود و به‌عنوان نیاز واقعی در آموزش شناخته خواهد شد. در این هنگام آموزش آغاز می‌شود و زمانی که زبان‌آموز بتواند متنی را درست و روان با صدای بلند بخواند و املائی بدون غلطی هم ارائه دهد، به‌نظر می‌آید هدف حاصل شده و دانش‌آموز دو مهارت دیگر را نیز آموخته است. بر پایه‌ی برنامه‌ی درسی فارسی، آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی، هدف اصلی آموزش است. در کتاب فارسی سوم ابتدایی به آموزش سطوح پیشرفته‌ی چهار مهارت اصلی زبان پرداخته شده است.

مهارت گوش دادن

- حساسیت شنیداری نسبت به پاره‌مهارت‌های آوایی زبان فارسی (تکیه، مکث، زیر و بمی، کشش آوایی)؛
- درک درست بافت هجایی واژگان زبان فارسی؛
- تشخیص ساخت واژه‌های زبان فارسی؛
- تسلط در خوب شنیدن و به یاد سپردن رئوس مطالب اظهار شده؛
- درک پیام اصلی و فرعی متن شنیداری اعم از قصه، خاطره و مانند آن؛
- تمرکز بر قصه‌ها و بازگویی آن‌ها.

مهارت خواندن

خواندن یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی است که در دوره‌ی ابتدایی به‌طور خاص به آن توجه می‌شود. اولین سطح خواندن، روخوانی است. روخوانی نیز خود سطوحی دارد که گام اول آن خواندن درست و روان یک متن است. گام بعدی روخوانی، رعایت لحن و آهنگ متن با توجه به شرایط موجود و متناسب با فضای حاکم بر متن است. در کلاس‌های درس معمولاً به روخوانی صحیح متن پرداخته می‌شود، اما توجه به لحن و آهنگ آن مغفول مانده است. این در حالی است که خواندن زیبا مانند دمیدن روح بر پیکره‌ی بی‌جان متن است. در صورتی که متن با لحن مناسب خوانده نشود، زنده نیست و برای دانش‌آموزان جذابیتی نخواهد داشت.

سطح دوم خواندن، درک متن است که در یک فرایند گام‌به‌گام، این مهارت در دانش‌آموزان تقویت می‌شود، گام‌های فرایند درک خوانداری بر طبق مراحل زیر برداشته خواهد شد:

- تقویت تمرکز خوانداری و ایجاد عادت صامت‌خوانی؛

- درک اطلاعات صریح متن؛

- رسیدن به استنباط؛

- تلفیق اطلاعات متن؛

- تفسیر اطلاعات متن.

تحقیقات حاکی از آن است که بسیاری از دانش‌آموزان از مهارت روخوانی برخوردارند و متن را با صدای بلند، روان و

مهارت سخن گفتن

- توجه به پاره‌مهارت‌های آوایی زبان فارسی؛
- رعایت زبان فارسی معیار؛
- شرکت فعال در بحث‌ها و گفت‌وگوها؛
- انسجام و انتظام در رساندن پیام؛
- تمرکز بر نکات اصلی در انتقال پیام.

مهارت خواندن

- توانایی خواندن متن متناسب با محتوای آن؛
- خواندن نثر و شعر با لحن و آهنگ مناسب؛
- توانایی مرور اجمالی متن برای درک مقدماتی؛
- توانایی مطالعه‌ی پیمایشی متن برای یادگیری؛
- آشنایی با خواندن برای رسیدن به استنباط‌های مستقیم؛
- تشخیص نشانه‌های انسجام گزاره‌های متن؛
- تمرکز در حین خواندن.

مهارت نوشتن

- نوشتن درست نشانه‌ها؛
- توسعه‌ی توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی و نوشتاری؛
- به‌کارگیری نشانه‌های نقطه‌گذاری؛
- بندنویسی شامل آشنایی با جمله‌ی موضوع و جملات تقویت‌کننده؛

مهارت سخن گفتن

توانایی سخن گفتن با مخاطب، عامل مهم در موفقیت افراد به حساب می‌آید. خوب سخن گفتن می‌تواند احترام دیگران را به همراه داشته باشد و ارزش و اعتبار شخص را افزایش دهد. در کتاب فارسی سوم ابتدایی، برای آموزش سخن گفتن و برنامه‌ریزی برای پرورش فن بیان طراحی ویژه‌ای انجام شده است. این کار با فعالیت «نگاه کن و بگو» آغاز می‌شود. تصاویر به‌گونه‌ای انتخاب شده‌اند که به کمک آن‌ها موضوع در ذهن دانش‌آموز طبقه‌بندی شود و منسجم سخن بگوید. هدایت این فرایند با راهنمایی معلم انجام می‌شود. مطلبی که اهمیت دارد، این است که دانش‌آموز در سال دوم به اندازه‌ی کافی در مورد تصاویر خلاقانه صحبت کرده و حالا زمان آن رسیده است تا به سخن او جهت داده شود و از پراکنده‌گویی جلوگیری شود. فعالیت «نگاه کن و بگو» تا درس هشتم ادامه دارد. از درس نهم فعالیت با عنوان «صندلی صمیمیت» جایگزین «نگاه کن و بگو» می‌شود. در این فعالیت، دیگر تصویری وجود ندارد و موضوع فقط به دانش‌آموز داده می‌شود. این فعالیت، سخن گفتن منسجم و مرتبط به موضوع را آموزش می‌دهد، ضمن اینکه تمرینی برای سخن گفتن در مقابل جمع است. گفتنی است که منسجم سخن گفتن پیش‌نیاز منسجم نوشتن است.

مهارت نوشتن

نوشتن یکی از مهارت‌های زبانی است که نویسنده به کمک آن می‌تواند عقاید، باورها، احساسات و تجربه‌های خود را به شکل نوشتاری به مخاطب انتقال دهد. مهارت نوشتن به نویسنده این امکان را می‌دهد تا در مورد مطالبی که می‌خواهد بنویسد، تفکر کند و نوشته‌هایش را تغییر دهد و ویرایش کند. نوشتن سطوحی دارد که اولین سطح آن املاست. املا خود شامل مراحل است که از آن جمله می‌توان به نوشتن درست نشانه‌ها، توانایی تبدیل نشانه‌های آوایی به نوشتاری و توانایی خوانا و زیبانویسی اشاره کرد. کتاب فارسی سوم ابتدایی علاوه بر پرداختن به املا، به دومین سطح نوشتن توجهی ویژه دارد. دومین سطح نوشتن، نگارش و انشاست. آموزش نگارش در پایه‌ی سوم ابتدایی با بندنویسی شروع می‌شود. در کتاب نوشتاری، در صفحه‌ی چهارم هر درس، سلسله مطالبی در خصوص آموزش «بندنویسی» تدوین شده است. آموزش این مهارت با حمایت و هدایت اصولی و منطقی معلمان، بهترین راهبرد در ارتقای بهینه‌ی دانش‌آموزان در انشانویسی است.

صحیح می‌خوانند، اما در بازیابی اطلاعات متن و تعبیر و تفسیر مطالب، عملکردی ضعیف دارند. پیامد این درک ضعیف متن، در تمام دروس نمود خواهد یافت. دانش‌آموز مسئله‌ی ریاضی را می‌خواند، اما درک نمی‌کند که مسئله از او چه خواسته است، از این رو در حل آن دچار مشکل خواهد شد. وقتی دانش‌آموز نمی‌تواند مطالب مطرح شده در کتاب درسی علوم را درک کند، آن‌ها را حفظ می‌کند؛ بنابراین اندکی پس از امتحان، مطالب حفظ شده را فراموش خواهد کرد. این امر موجب می‌شود که دانش‌آموز از همان دوره‌ی ابتدایی عادت کند که فقط به مهارت کسب دانش، آن هم به صورت سطحی بسنده کند و به مهارت اندیشیدن دست نیابد. از طرفی، زمانی که اندیشیدن و خلاقیت در امر یادگیری نادیده گرفته شود، این فرایند به تدریج خسته‌کننده و کسالت‌آور خواهد شد. در حالی که اگر دانش‌آموزان بتوانند انواع متون را به صورت هدفمند و همراه با درک و آگاهی بخوانند، از کسب دانش فراتر خواهند رفت و یادگیری برای آن‌ها، پویا و لذت‌بخش خواهد شد و به این ترتیب، دانش‌آموزان توانایی استدلال و تولید علم را کسب خواهند کرد. کتاب فارسی سوم برای تقویت توانایی ادراکی زبان‌آموزان، نگاه ویژه‌ای به درک متن دارد. از آنجا که اولین سطح درک خوانداری درک اطلاعات صریح متن است، در دروس ابتدای کتاب، سؤال‌های درک مطلب و درک و دریافت، بر درک اطلاعات صریح متن متمرکز شده است.

مهارت گوش دادن

از آنجا که درک شنیداری مقدم بر درک خوانداری است، لازم است در سه سال اول ابتدایی مورد توجه ویژه قرار گیرد. به همین منظور در کتاب فارسی سوم فعالیت‌هایی در این راستا طراحی شده است که نیاز به نرم‌افزار دارد. فعالیت‌های طراحی شده به منظور تمرکز شنیداری و درک پیام اصلی و دقت در جزئیات است. این فعالیت‌ها سبب می‌شود مهارت شنیداری در یک فرایند گام‌به‌گام به دانش‌آموزان آموزش داده شود. این گام‌ها عبارت‌اند از:

گام اول:

دانش‌آموزان با تمرکز کافی به متن شنیداری گوش بسپارند؛

گام دوم:

اطلاعات صریح متن شنیداری را درک کنند.

گام سوم:

سیر رویدادهای متن شنیداری را به‌خاطر بسپارند.

گام چهارم:

اطلاعات متن شنیداری را تلفیق کنند.

گام پنجم:

اطلاعات متن شنیداری را تفسیر کنند.

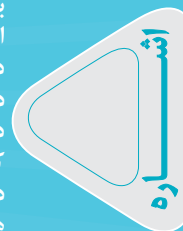


بازی، ورزش و مهارت در تربیت بدنی

اصغر ندیری

گفت‌وگو با کارشناسان و مؤلفان در ارتباط با درس تربیت بدنی

بنا بر انتظارات برنامه‌ی درسی ملی از حوزه‌ی تربیت بدنی در پایه‌ی سوم ابتدایی، در سال جاری نیز، پس از انجام دادن نشست‌های کارشناسی و بررسی مفاد اسناد بالادستی تحول بنیادین، گروه درسی تربیت بدنی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، موفق به تدوین ضمیمه‌ی سوم راهنمای معلم شد. در این راهنما که شامل سه فصل است، درس تربیت بدنی بر پایه‌ی هم‌سوسازی برنامه‌های درسی و برنامه‌ی درسی ملی در سایه‌ی تحول بنیادین، مبانی، تأکیدات و مهارت‌هایی را در نظر گرفته است که با معرفی و کاربرد آن‌ها، اهداف این درس به ثمر خواهد نشست. در ادامه با خانم طیبه ارشاد و آقای عباس اردستانی در ارتباط با نکات مهم برنامه‌ی درسی تربیت بدنی و لزوم هم‌سوسازی آن با برنامه‌ی درسی و موارد مهم دیگر گفت‌وگویی انجام داده‌ایم که نظر شما را به مطالعه‌ی آن جلب می‌کنیم.



درسی با برنامه‌ی درسی ملی که به گروه‌های درسی تکلیف شد، گروه تربیت بدنی هم به موازات گروه‌های دیگر فعالیت خود را آغاز کرد. بنا به انتظارات برنامه‌ی درسی ملی، در حوزه‌ی یادگیری تربیت بدنی و سلامت، کار را از پایه‌ی اول شروع کردیم و ضمیمه‌هایی براساس محتوایی که از سال ۱۳۸۳ در دست بود، تهیه شد که درواقع راهنمای معلم در درس تربیت بدنی در دوره‌ی ابتدایی بود. امسال در پایه‌ی سوم مانند سال‌های گذشته، کتاب ضمیمه‌ای برای برنامه‌ی قبل تهیه کردیم. البته شاید انتظار این بود که ما برنامه‌ی قبلی را هم بازنگری می‌کردیم و یک کتاب شاخص و واحد ارائه می‌دادیم، اما هنگامی که ضمیمه‌ی سوم را تهیه کردیم هنوز برنامه‌ی درسی ملی ابلاغ نشده بود و ما در مرحله‌ی هم‌سوسازی قرار داشتیم. صلاح این بود که بازنگری برنامه‌ی قبل را به وقتی که سند ابلاغ می‌شد، موکول کنیم و در

- خانم ارشاد مختصری از فعالیت‌ها و سوابق خود بگویید.
- کارشناس ارشد تربیت بدنی با ۲۱ سال سابقه در بخش‌های مختلف آموزش و پرورش، از جمله تدریس در مدرسه، از ابتدایی تا دبیرستان و دوره‌های ضمن خدمت بیش از ۳۰ دوره هستیم. سابقه‌ی فعالیت در گروه‌های آموزشی به‌عنوان سرگروه آموزشی در سطح منطقه و شهر تهران، سابقه‌ی مدیریت تربیت بدنی دختران منطقه‌ی ۱۶ و مدیریت‌های اجرایی متعدد به‌صورت مقطعی در سطح ستاد تا منطقه را دارم. در حال حاضر سه سال است که کارشناس گروه تربیت بدنی سازمان هستیم.
- تحولات برنامه‌ی درسی در گروه درسی شما چگونه بوده است؟
- بعد از استقرار سند تحول بنیادین و پیرو آن هم‌سویی برنامه‌های

حد یک ضمیمه تلاش کنیم، نقاط ضعف احتمالی برنامه‌ی قبل را به نقاط قوت تبدیل سازیم و در مسیر هم‌سوسازی قرار بگیریم. ضمیمه‌ی پایه‌ی سوم سه فصل دارد: فصل اول معرفی برنامه که مبانی درس تربیت‌بدنی را برای همکاران بیان می‌کند و اینکه در هم‌سوسازی نگاه ما چگونه تغییر کرده و علاوه بر محورهای اصلی یادگیری و دروس و موضوعاتی که در کتاب قبل بوده چه موضوعات دیگری اضافه شده و تأکید ما بر چه قسمت‌هایی بوده است.

• تأکید بر چه قسمت‌هایی بیشتر بوده است؟

• مثلاً بازی‌ها، در این بخش سعی کردیم مبانی را برای همکاران بیان کنیم. لازم است بگوییم اتفاقی که در هم‌سوسازی افتاد، نگاه جدی‌تر و مؤثرتر به بازی‌های گروهی بود. در برنامه‌ی قبلی اغلب، فعالیت‌ها و تمرین‌های تربیت‌بدنی بود که بچه‌ها به‌صورت انفرادی انجام می‌دادند و بیشتر در قالب تکلیف حرکتی و تمرین انجام می‌شد. بر این اساس علاوه بر اینکه دانش‌آموزان ظرفیت‌های جسمی و روانی خود را می‌شناسند و به آن‌ها اعتماد می‌کنند، فعالیت‌های یادگیری به آن‌ها کمک می‌کند که در برابر سلامتی خود مسئولیت‌پذیر باشند. یاد بگیرند که چگونه در فعالیت گروهی کار کنند، اعتماد به نفس خود را افزایش دهند، برای اوقات فراغت خود برنامه‌ریزی کنند، خطر بکنند و در مسائل درگیر شوند و در حل مسائل به هم کمک کنند. درواقع تقویت جرئت‌ورزی را تأکید می‌کند. ما دیدیم که بازی‌های گروهی و بومی-محلی از چند منظر می‌توانند به انتظارات برنامه‌ی درسی ملی پاسخ دهند. درواقع نه تنها پاسخ‌گوی انتظارات هستند، بلکه می‌توانند رهاوردهای مؤثری به همراه داشته باشند، از جمله فضای نشاط‌انگیزی که در این درس ایجاد می‌کنند و نگرش مثبتی که بچه‌ها نسبت به فعالیت جسمانی پیدا می‌کنند. هم‌چنین شناختی که از توانایی‌های خود و انواع بازی‌ها پیدا می‌کنند، می‌تواند در پرکردن اوقات فراغت با رویکرد زندگی فعال به آن‌ها کمک کند. بچه‌ها نظم و مقررات، احترام به حقوق دیگران و کنترل هیجانات را یاد می‌گیرند. برای دانش‌آموزان، کار گروهی بیشتر از نتیجه و برد و باخت اهمیت پیدا می‌کند. همه‌ی این اتفاقات خوب در انجام بازی‌های گروهی و بومی-محلی رخ می‌دهند.

اتفاق خوب دیگر که امسال در بخش ضمیمه و در بخش آموزش مهارت‌های ورزشی افتاد، آموزش رشته‌ی شناسست که به محتوای برنامه اضافه شده است.

در پی این طرح، نوعی احساس نیاز در جامعه ایجاد شد. دست‌کم دانش‌آموزانی که شاید هرگز در دوران تحصیل فرصت قرار گرفتن در محیط استخر را نداشتند، این امکان را می‌یافتند که شنا کنند و با آب آشنا شوند.

آموزش شنا سه بخش دارد. یکی همین مطالب شناختی در قالب لوحه‌ها و رسانه‌های دانش‌آموزی است. انتظار داریم همه‌ی دانش‌آموزان این آموزش‌ها را فرا بگیرند. بخش دوم درباره‌ی آموزش شنا تحت عنوان آشنایی با آب است. این بخش ویژه‌ی بچه‌های کاملاً مبتدی است که برای اولین بار در محیط استخر قرار می‌گیرند و در نهایت هدف این است که بچه‌ها با آب آشنا و در آن غوطه‌ور شوند. بخش دیگر کتاب، معرفی بازی‌هاست. در پایه‌ی سوم به‌طور مشخص تعدادی بازی گروهی و بومی-محلی را معرفی می‌کنیم.

• این بازی‌ها را چطور انتخاب کردید؟ مثلاً با معلمان مناطق مختلف صحبت کردید یا از منابع مکتوب کمک گرفتید؟

• اولین اصل، موضوع بازی‌ها بود که براساس کتاب راهنمای قبلی به آن پرداخته شد. اما انتخاب از این تعداد وسیع برمی‌گردد به هم‌سویی با برنامه‌ی درسی.

بازی‌هایی انتخاب شدند که بیشترین رهاورد تربیتی را برای بچه‌ها داشته باشند و در عین حال معلم بتواند در حین انجام این بازی‌ها، به اهداف مورد نظرش برسد. قصد ما فقط ارتقای سطح قابلیت‌های جسمانی و حرکتی دانش‌آموزان نبود. اگر در نگارش آن‌ها هم دقت کنیم، موضوع، هدف و در بخشی هم شایستگی‌هایی را آورده‌ایم. انتظارات ما از این برنامه، تربیتی است که در خلال بازی و با دقت نظر معلم حاصل می‌شود. اما اینکه چرا این ۱۷ بازی؟ در واقع برای هر موضوع بیش از ده بازی انتخاب و این ظرفیت و همکاری در سازمان ایجاد شد که ما به موازات تألیف ضمیمه، کار اجرای آزمایشی بازی‌ها را در مدارس داشته باشیم. یعنی گروه مؤلفان متشکل از معلمان مجرب و مدرسان بازی‌های دبستانی در مراکز تربیت معلم و مراکز فرهنگی این ده بازی را با تجربه و دقت نظر انتخاب می‌کردند. بازی‌هایی که با کمترین امکانات قابل اجرا در همه‌ی نقاط کشور بودند و بیشترین اهداف را پوشش می‌دادند، انتخاب شدند.

• می‌توان گفت حدود ۸۰ درصد مدرسه‌ها استخر ندارند، آیا برای اجرای این بخش، بچه‌ها را به بیرون



از مدرسه می‌برند؟

• تمهیدات برنامه‌ی درسی ملی، حرکت به سمت بومی شدن و استفاده از ظرفیت‌های موجود در محیط و تنوع در محیط یادگیری است. برنامه‌ی شنا برای هیچ معلم و هیچ مدرسه‌ای اجباری نیست، اما این ظرفیت را برای معلم فراهم می‌کند که در صورت مهیا بودن شرایط، اولیای مدرسه و دانش‌آموزان همکاری لازم را با او داشته باشند و بتوانند حداکثر ۱۲ جلسه از ساعات تربیت‌بدنی، بچه‌ها را از محیط مدرسه خارج کند. دانش‌آموزان هم فضای جدیدتری را تجربه می‌کنند، هم تنوع در محیط یادگیری آنان حاصل می‌شود و هم ظرفیت‌هایی را که برای فعالیت‌های حرکتی و فراگیری رشته‌های ورزشی در محیط زندگی‌شان دارند، می‌شناسند و شنا را که یکی از رشته‌های ضروری و مورد تأکید اسلام است، به لحاظ فنی و تخصصی فرا می‌گیرند. اعتقاد داریم که شنا و دو و میدانی ورزش‌هایی هستند که بیشتر عضلات بزرگ را درگیر می‌کنند، بر قابلیت قلبی و تنفسی مؤثرند و بسیاری از اهداف ما را نیز پوشش می‌دهند.

• به دلیل اهمیت درس تربیت‌بدنی و گسترش آن، فکر می‌کنید چقدر این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان به وسایل ورزشی دسترسی پیدا کنند؟

• سه سال پیش هنگامی که طرح شنا به عنوان طرح ملی به کل کشور ابلاغ شد، پیرو آن زیرساخت‌های لازم رو به گسترش بود، از جمله نویدی که معاونت محترم تربیت‌بدنی و سلامت می‌دادند که تعداد زیادی استخر در حال ساخت است. علاوه بر این، امکاناتی به سمت مدارس گسیل شدند که بتوانند حتی بدون کمک مالی انجمن اولیا و مدرسه، از محل سرانه‌ای که دریافت می‌کردند هماهنگی‌ها انجام شوند و بچه‌ها را به استخر ببرند. به هر حال این زمینه‌ها و بسترها در حال شکل‌گیری است که امیدواریم در آینده با سرعت بیشتری حرکت کنند.

• یعنی برنامه‌ی پایه‌ی سوم به‌طور اختصاصی به شنا پرداخته است؟

• یکی از محورهای یادگیری برنامه‌ی پایه‌ی سوم به آموزش مهارت‌های یادگیری اشاره دارد، در کتاب ضمیمه برای این محور یادگیری، شنا در نظر گرفته شده است. محورهای اصلی پایه‌ی سوم فقط مهارت‌های ورزشی نیستند، بلکه بهداشت ایمنی، آمادگی جسمانی و حرکتی، بازی و فعالیت‌های حرکتی نیز هست.

• آیا از دو دوره‌ی قبل ارزش‌یابی و بازخوردی داشتید که برای پایه‌ی سوم قابل استفاده باشد؟

• بله اتفاقاً در جلسه‌ای در راستای ارزش‌یابی پایانی پایه‌های دوم و ششم با حضور بیش از ده نفر از متخصصان، موضوع درس تربیت‌بدنی و معلمان مجرب را داشتیم که خیلی هم از ضمیمه‌ی پایه‌ی دوم استقبال کردند و حتی به صراحت گفتند قابلیت اجرایی این بخش ضمیمه خیلی بیشتر از برنامه‌ی قبلی است. اکثر معلمان روی این بخش کار می‌کنند و امیدواریم این کار در پایه‌های دیگر هم انجام شود.

• آیا آموزگار همان کلاس اجرا و تدریس تربیت‌بدنی را انجام می‌دهد یا معلم جداگانه‌ای دارد؟

• از دو سال پیش ۱۴ هزار معلم متخصص تربیت‌بدنی استخدام شدند که در همه‌ی استان‌ها غیر از تهران جذب نیرو داشتند و پس از آن ۹۰ درصد مدارس، معلم متخصص تربیت‌بدنی داشتند. معلمان تربیت‌بدنی خاص یک دوره نیستند و اگر لازم باشد، در دوره‌های بالاتر جابه‌جا می‌شوند.

در ارتباط با جنسیت دانش‌آموزان، نگاه برنامه‌ی درسی به تفاوت‌های فردی، یک اصل است. جمعیت دانش‌آموزان طیف وسیعی از تفاوت‌های فردی است که وقتی یک تکلیف حرکتی به آن‌ها می‌دهیم هر یک متناسب با تجارب قبلی، آمادگی و تفاوت‌های فردی خود، آن حرکت را اجرا می‌کنند.

در دوره‌ی ابتدایی، ماهیت برنامه و تکالیف حرکتی و برنامه‌هایی که ارائه داده‌ایم، جنسیت چندان در آن مطرح نیست. مهم فعالیت و حرکت است و اساس آن هم مهارت‌های پایه و الگوهای بنیادین حرکتی است که دختر و پسر باید به حدی از تکامل در آن برسند. در دوره‌های بعد هم، در واقع وقتی برنامه داده می‌شود، نمی‌گوییم این ورزش خاص دختران است و این ورزش خاص پسران. از نظر ما هیچ فعالیت ورزشی نیست که دختران نسبت به پسران محدودیت داشته باشند یا جلوتر باشند. در واقع، نگاه ما این است که آن‌ها از هر نوع توانایی برای انواع فعالیت‌های حرکتی برخوردارند، ولی شدت فعالیت و حد مهارت متناسب با توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی آن‌هاست که قطعاً پسرها در برخی فاکتورها از دختران پیشی می‌گیرند و دختران هم در برخی فاکتورها از پسران. اما فاکتورها را به پسران و دختران محدود نمی‌کنیم.



عباس اردشیری، مدرس دانشگاه فرهنگیان و از مؤلفان درسی گروه تربیت بدنی است. ۲۸ سال سابقه‌ی کار دارد و چند سالی است در گروه تربیت بدنی و در ارتباط با برنامه‌ی درسی با سازمان همکاری دارد. گفت‌گویی زیر با وی را می‌خوانیم.

• آیا ورزش مدرسه‌ای ما با دیگر کشورهای جهان یا حتی در خاورمیانه قابل مقایسه است؟
• ما در ورزش چیزی کمتر از کشورهای دیگر نداریم، اما موضوعی که باید بیشتر به آن توجه کرد، بحث برنامه‌ریزی است.

• به عنوان ورزش آموزشگاهی چگونه؟
• فرقی نمی‌کند. الان بچه‌ها در مسابقات دانش‌آموزی که شرکت می‌کنند، مقام‌های خوبی به‌دست می‌آورند. شروع ورزش اغلب از مدرسه است که آنجا استعدادیابی می‌شوند.

• پس نظر شما درباره‌ی ورزش ما نسبت به کشورهای دیگر مثبت است؟
• قطعاً مثبت است. فقط باید در برنامه، تفکیکی انجام شود که در ارتباط با معاونت تربیت بدنی این امر را دنبال می‌کنیم. همچنین محتوایی برای ساعت تربیت بدنی مانند بقیه‌ی درس‌ها داریم که باید تدریس شود. اسناد بالادستی آن هم وجود دارند که بر مبنای آن‌ها عمل می‌شود و جلو می‌رود. بخشی از کار هم استعدادیابی است که باید انجام شود و انجمن‌هایی هم در این راستا تشکیل شده‌اند. ما بچه‌هایی در مدارس داریم که باید به استعدادهای آن‌ها جهت داده شود.

• در تألیف کتاب راهنمای تربیت بدنی، آیا درباره‌ی دانش‌آموزان دختر و پسر به جنسیت توجه شده است یا به همه به یک شکل نگاه می‌شود؟
• مسلماً برخی شرایط بین دختران و پسران لحاظ می‌شود. سن دانش‌آموزان و اینکه دختران زودتر به بلوغ جسمانی می‌رسند باعث جهت‌گیری خاص در برنامه می‌شود. در بحث سلامت، چندان تفاوتی بین دختر و پسر نمی‌بینیم. فعالیت‌هایی که لازم است انجام گیرد این است که جامعه سالم باشد.

• گاهی در گذشته زنگ ورزش را به درس‌های دیگر اختصاص می‌دادند یا در نهایت محدود به طناب‌بازی و فوتبال می‌شد، اما حالا شرایط بسیار تغییر کرده است. این طور نیست؟

• ایجاد تشکیلات تربیت بدنی در آموزش و پرورش حرکت بسیار خوبی بود. چهار شاخه‌ی اصلی در دستور کار قرار گرفت که بر مبنای آن کارها پیش می‌روند. یکی بحث نیروی انسانی بود که اشاره شد حدود ۱۴ هزار نفر جذب شدند. دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی هم که از گذشته بود. در واقع آموزش نیروی انسانی جهت پیدا کرد و در راستای نیازهای آموزش و پرورش قرار گرفت. آخرین خبر اینکه گرایش‌های درسی در سطح کارشناسی هم تغییر کرده است. برای مثال گرایش‌های پیش‌دبستان، دبستان و متوسطه، که بعدها هم به‌طور تخصصی برای همان بخش تربیت می‌شوند. همان‌طور که وزیر محترم نیز اشاره کردند، دانشجویان در دو سال اول تحصیلات در دانشگاه نیازهای علمی را فرا می‌گیرند و بعد وارد مدارس می‌شوند و در کنار استادها، فعالیت‌های کارآموزی انجام می‌دهند تا وقتی فارغ‌التحصیل شدند، بتوانند با دست پر وارد جامعه شوند.

یکی دیگر، برنامه‌های درسی است که با تصویب آن و تشکیل حوزه‌ی مهمی به نام حوزه‌ی تربیت بدنی و سلامت، وظیفه‌ی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف سنگین می‌شود و باید برنامه‌ها را از اول ابتدایی تا چهارم متوسطه سازمان‌دهی کند که خوش‌بختانه تربیت بدنی درسی است که در ۱۲ سال تحصیل وجود دارد و باید به‌طور جدی برنامه‌ریزی شود. بخشی هم اماکن ورزشی هستند که یا خود مدرسه باید تجهیز شود که خیلی از مدارس این ظرفیت را ندارند و البته در بعضی از مدارس انجام شده است. بعضی از مدارس هم که تازه ساخته می‌شوند، سازمان‌نوسازی مدارس اجبار کرده است که باید به آن‌ها تجهیزات ورزشی اختصاص پیدا کند.

بخش چهارم، بخش تجهیزات و امکانات ورزشی است که باید منظور شود و بسته به اینکه برنامه چطور پیش برده شود، امکانات هم به مرور تغییر خواهند کرد.



کارشناسان علوم تجربی
سوم از انتظارات و
رویکردهای آن می‌گویند



به سوی درک واقعیت‌های خلقت

دکتر دوست محمد سمیعی

دوست محمد سمیعی دارای ۲۹ سال سابقه‌ی فعالیت در آموزش و پرورش، از جمله ۱۸ سال مدرسی مراکز تربیت معلم و دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی، متوسطه و همچنین تدریس در دانشگاه است. وی دارای مدرک دکترا در رشته‌ی شیمی، از مدرسان دانشگاه فرهنگیان و جزو مؤلفان کتاب‌های شیمی سال سوم دبیرستان و دوره‌ی پیش‌دانشگاهی در دهه‌ی اخیر است. از سه سال پیش در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، سرپرستی گروه علوم تجربی را برعهده گرفته است. سمیعی مدیر تولید کتاب‌های تازه‌تألیف علوم دوره‌ی ابتدایی و متوسطه‌ی اول است که با رویکرد بسته‌ی آموزشی ارائه می‌شود.

اشاره

با تصویب برنامه‌ی درسی ملی در شورای عالی آموزش و پرورش و ابلاغ آن برای اجرا، نظام آموزش و پرورش در آستانه‌ی یک تحول عظیم قرار گرفته است. در این راستا باید تلاش شود تا با به خدمت گرفتن تفکر و تعقل، خلاقیت و نوآوری، روش‌های نوین و فناوری‌های جدید، محیطی با نشاط و شاداب برای دانش‌آموزان در جهت دستیابی به مراتبی از حیات طیب و قرب الهی فراهم شود. برنامه‌ی درسی ملی نقشه‌ی جامع یادگیری برای پیمودن این مسیر است. گروه علوم تجربی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌ها با آگاهی از مفاد این برنامه و در راستای هم‌سویی برای اجرای آن از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۱ با فراتحلیلی بر پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی علوم و انجام دادن پژوهش‌هایی در ارتباط با برنامه‌ی درسی علوم در جهان و برنامه‌ی درسی علوم در صدسال اخیر و با بهره‌گیری از نتایج استخراج شده، توانست بسته‌ی آموزشی علوم تجربی اول، دوم و پایه‌ی سوم ابتدایی را تهیه و تدوین کند. از این‌رو فرصت را مغتنم می‌شمایم و برای آشنایی آموزگاران عزیز با ویژگی‌های برنامه‌ی درسی علوم سوم ابتدایی، مطالبی را به اطلاع می‌رسانیم.

رویکرد فطرت‌گرایی توحیدی

رویکرد اصلی در برنامه‌ی درسی علوم و برگرفته از برنامه‌ی درسی ملی، فطرت‌گرایی توحیدی است. انتخاب این رویکرد به معنای زمینه‌سازی لازم برای شکوفایی فطرت الهی دانش‌آموزان از طریق درک و اصلاح مداوم موفقیت آنان به‌منظور دست‌یابی به مراتبی از حیات طیبه است. در الگوی هدف‌گذاری، پنج عنصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق و چهار عرصه‌ی ارتباط دانش‌آموز با خود، خدا، خلق و خلقت به‌صورت به‌هم پیوسته و با محوریت ارتباط با خدا، تبیین و تدوین می‌شوند. اگر دانش‌آموز خودش را بشناسد و بداند که استعدادها و توانایی‌هایی که دارد، نعمتی از جانب خداوند است، تلاش می‌کند از این استعدادها و توانایی‌ها به نحو مطلوب استفاده کند. سرمایه‌های اولیه‌ی زندگی هر دانش‌آموز پدر و مادر هستند.

دانش‌آموز باید یاد بگیرد که به‌هم‌نوع، پدر و مادر و افراد جامعه‌اش احترام بگذارد و از خلقت، طبیعت زیبا و امکاناتی که در اختیار اوست، به نحو مطلوب استفاده کند. او در نهایت باید بداند که همه‌ی این امکانات را خداوند در اختیارش قرار داده است.

رویکرد زمینه‌محور

اغلب مفاهیم علوم در همه‌ی دنیا تقریباً ثابت است. آن چیزی که علوم را توسعه می‌بخشد و به زندگی واقعی نزدیک می‌سازد، بستر و زمینه‌ای است که علوم در آن آموزش داده می‌شوند.

در کتاب‌های قبلی علوم سه حیطه‌ی دانش، مهارت و نگرش به‌صورت مجزا مورد توجه قرار می‌گرفت، ولی در کتاب‌های تازه‌تألیف علوم، این موارد به‌صورت تلفیقی باید مورد توجه معلمان گران‌قدر قرار گیرند. به همین دلیل، در کتاب جدید علوم سوم ابتدایی همانند علوم اول و دوم، تلاش شده است که طراحی محتوا به جای موضوع محور به‌صورت زمینه‌محور انجام شود. یعنی موضوع انتخابی در یک زمینه‌ی اجتماعی و مرتبط با زندگی روزمره‌ی دانش‌آموز پردازش و تدوین شده است. در رویکرد زمینه‌محور، آموزش مفاهیم علمی در زمینه‌ی زندگی روزمره‌ی فراگیران اصل قرار می‌گیرد و با همین راهبرد است که یادگیری جذاب‌تر می‌شود.

رویکرد زمینه‌محور بر این واقعیت تأکید دارد که یادگیری با شخصیت و احساساتی که فراگیر از خود نشان می‌دهد، ارتباط دارد. در این فرایند، تجربه‌های یادگیری از تعامل فراگیر با محیط

یادگیری به‌دست می‌آید.

با توجه به ویژگی آموزش زمینه‌محور، هر فعالیتی که پیشنهاد می‌شود باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

۱. در ارتباط با زندگی روزمره‌ی دانش‌آموز باشد (مانند انرژی، محیط‌زیست، مشکل کم‌آبی).
۲. قابل تجربه و آزمایش باشد (باعث کسب تجربه‌ی دست‌اول شود).
۳. کاربرد داشته باشد (میان تئوری و عمل رابطه برقرار کند).
۴. تا حد امکان، دانش‌آموز را به کارگروهی تشویق کند (یادگیری مشارکتی).
۵. از نتایج آموخته‌ها در زندگی استفاده کند (آموخته‌ها را در موقعیت‌های جدید به کار گیرد).

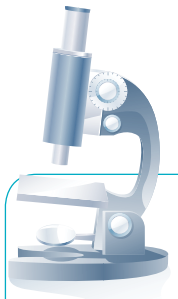
در هنگام برنامه‌ریزی برای تدریس علوم تجربی، پرسش‌های زیر را مرور کنید تا میزان پای‌بندی خود را به هدف‌های آموزش زمینه‌محور ارزیابی کنید. هرچه تعداد پاسخ‌های مثبت شما بیشتر باشد، آموزش شما به رویکرد زمینه‌محور نزدیک‌تر است.

- آیا مفاهیمی که آموزش می‌دهید از محیط زندگی دانش‌آموز گرفته شده‌اند؟

- مثال‌ها از زندگی روزمره‌ی دانش‌آموز گرفته شده‌اند؟
- مثال‌ها و تمرین‌ها شامل موقعیت‌های حل مسئله‌ی واقعی هستند؟
- آیا دانش‌آموزان، خودشان اطلاعات را جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌کنند تا بیاموزند؟
- آیا فعالیت‌های آموزشی، دانش‌آموزان را به کاربرد مفاهیم و اطلاعات در زمینه‌های مفید و مرتبط با زندگی‌شان تشویق می‌کند؟

اهداف به‌صورت پیامدمحور موردنظرند

در برنامه‌ی درسی جدید، اهداف علوم که قبلاً به‌طور مجزا در سه حیطه‌ی کسب دانستنی‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های ضروری مطرح بودند، به‌صورت یک‌پارچه و در قالب شایستگی تبیین شده‌اند. این شکل از بیان اهداف، نیازمند آن است که دانش‌آموزان بتوانند آموخته‌های خود را به‌صورت معنادار به کار گیرند و آن‌ها را به موقعیت جدید انتقال دهند. اهداف پیامدمحور در اصل نتایجی هستند که انتظار می‌رود دانش‌آموزان پس از نوعی درگیر شدن با فعالیت‌های یادگیری، توانایی خود را در دانش کسب شده در موقعیت‌های جدید نشان دهند. بیان اهداف برنامه‌ی درسی در قالب پیامدهای یادگیری این امکان را فراهم



ویژگی‌های عمومی کتاب‌های علوم سوم ابتدایی

- کتاب علوم تازه تألیف سوم ابتدایی، مانند کتاب‌های تازه تألیف علوم اول و دوم ابتدایی، شامل ۱۴ درس به شرح زیر است:
- درس ۱. زنگ علوم** (جمع‌آوری اطلاعات، دسته‌بندی اطلاعات، نتیجه‌گیری)؛
- درس ۲. مواد اطراف ما** (۱) (معرفی حالت گاز و مقایسه‌ی سه حالت ماده با یکدیگر)؛
- درس ۳. مواد اطراف ما** (۲) (معرفی حجم و جرم و اندازه‌گیری آن‌ها با مقیاس خودساخته و استاندارد)؛
- درس ۴. خوراکی‌ها** (معرفی گروه‌های غذایی و تأثیر آن‌ها در تقویت جسم و رشد بدن)؛
- درس ۵. آب، ماده‌ی با ارزش** (تهیه‌ی آب شیرین، مقایسه‌ی سطح آب و نیاز موجودات به آب و صرفه‌جویی در آن)؛
- درس ۶. زندگی ما و آب** (آب‌های زیرزمینی، چشمه، قنات، تشکیل رود)؛
- درس ۷. نور و مشاهده‌ی اجسام** (نقش نور در دیدن اجسام، آینه‌ها و کاربرد آن‌ها)؛
- درس ۸. جست‌وجو کنیم و بسازیم** (نشستی آب بطری و استفاده‌ی بهینه از آن)؛
- درس ۹. نیرو در همه‌جا** (۱) (هل دادن، کشیدن، توقف، تغییر شکل، تغییر جهت)؛
- درس ۱۰. نیرو در همه‌جا** (۲) (نیروی کشش زمین، نیروی فنر، نیروی آهن‌ربایی)؛
- درس ۱۱. بکارید و ببینید** (ریشه، ساقه، برگ، گل، دانه)؛
- درس ۱۲. هر کدام جای خود** (۱) (محل زندگی جان‌داران خشکی و آبی به‌ویژه دوزیستان و ماهی‌ها)؛
- درس ۱۳. هر کدام جای خود** (۲) (خزندگان، پرندگان، پستان‌داران)؛
- درس ۱۴. از گذشته تا آینده** (مقایسه‌ی روش‌های نگهداری مواد غذایی در گذشته و حال).

می‌کند که فرایند آموزش و ارزش‌یابی تلفیق شوند و عملکرد دانش‌آموزان با توجه به دانش و تجربیات آنان در سطوح مختلف ارزیابی شود. پیامدهای یادگیری به کمک ملاک‌ها و سطوح عملکردی قابل سنجش‌اند. این پیامدها در عین انعطاف باید کاملاً واضح و شفاف نوشته شوند، یعنی هر یک از اهداف به‌طور دقیق مشخص کند چه عملکردی را از دانش‌آموزان انتظار دارد.

بسته‌ی آموزشی به‌جای کتاب درسی تنها

از دو سال قبل گروه علوم به‌جای کتاب درسی، تولید بسته‌ی آموزشی را مدنظر قرار داده است. در این راستا دانش‌آموزان در کنار کتاب درسی، فیلم آموزشی، نرم‌افزار و کتاب کار دارند. آموزگار نیز فیلم روش تدریس و کتاب راهنمای معلم را در اختیار دارد. ارزیابی‌ها نشان می‌دهند که مدارس از این کار استقبال می‌کنند. وقتی دانش‌آموزان محیط‌های متنوع یادگیری را هم‌زمان تجربه می‌کنند، آموزش تقویت می‌شود و آنان تلفیقی از رسانه‌های آموزشی را مورد استفاده قرار می‌دهند.

ارتباط و پشتیبانی آموزگاران

فیلم راهنمای تدریس و کتاب راهنمای معلم، هم‌زمان با دوره‌های آموزشی، کشوری، استانی و منطقه‌ای در اختیار معلمان گران قدر قرار خواهد گرفت. علاوه بر این، از طریق بازدیدهای استانی، مؤلفان رودرو با آموزگارها، مشکلات آن‌ها را بررسی و به سؤال‌های آنان پاسخ می‌گویند. هم‌چنین از طریق سایت پشتیبان، پیامک و تلفن گروه، مؤلفان پاسخ‌گوی همکاران گرامی هستند.

روش تدریس

در بحث روش تدریس، هدف اصلی به‌دست آوردن تجربه‌ی دست اول است، یعنی هر چیزی که دانش‌آموز بتواند خودش تجربه کند. برای تجربه‌اندوزی، باید دانش‌آموزان را در فعالیت‌ها مشارکت دهیم. مشارکت بدون مالکیت فراهم نمی‌شود. اگر قرار باشد آزمایشی به‌صورت نمایشی باشد، ممکن است دانش‌آموزان باور نکنند، ولی اگر خود بچه‌ها در آن شرکت کنند، احساس مالکیت خواهند کرد.

وقتی به دانش‌آموز مالکیت می‌دهیم، در واقع به او استقلال نسبی داده‌ایم. آموزش باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان حق انتخاب داشته باشند.



ویژگی‌های عمومی دروس

هر درس دارای تصویر عنوانی برای ایجاد انگیزه است و محتوای درس با استفاده از عبارت‌های «گفت‌وگو کنید»، «جمع‌آوری اطلاعات»، «مقایسه کنید»، «آزمایش»، «نکته‌ی تاریخی»، «شگفتی‌های آفرینش»، «هشدار و ایمنی»، «کار در منزل»، «علم و زندگی» و «توجه به رویکرد فرهنگی، تربیتی» از حالت یک‌نواختی خارج شده و بستری مناسب را برای آموزش فعال، تفکرمحور و خلاق فراهم کرده است. به عبارت دیگر، گرچه درس‌ها از نظر موضوعی متفاوت‌اند، اما از نظر ساختار از ویژگی‌های مشترکی برخوردارند که به برخی از آن‌ها به اختصار اشاره می‌شود.

• **ایستگاه فکر:** برای تقویت باور به هدفمندی خلقت، ارزشمندی مخلوقات و درک قوانین و زیبایی جهان آفرینش، به تناسب موضوع و محتوا، مطالبی با عنوان شگفتی‌های آفرینش آورده شده است تا با مطرح کردن نمادین برخی از آثار خلقت، زمینه‌ی تقویت بنیان‌های فکری دانش‌آموزان فراهم شود و آن‌ها از نشانه‌های بیرونی به ویژگی‌های درونی برسند و در خلقت جهان و خود، قدرت و عظمت خدای قادر متعال را دریابند.

• **علوم و تعالیم دینی:** با عنایت به اهمیت ارزش‌های دینی و به لحاظ محدود بودن حجم کتاب درسی، مطالبی با عنوان علوم و تعالیم دینی در کتاب راهنمای معلم برای هر درس آورده شده است تا نکات کاربردی و مصداقی که برگرفته از آیات قرآن و

احادیث رسول اکرم (ص) و ائمه‌ی معصومین (ع) و توصیه‌های بزرگان است، در اختیار معلم قرار گیرد و او بتواند به تناسب شرایط از این پشتوانه‌ی علمی و حیات‌بخش دینی استفاده کند.

• **علم و زندگی:** در این عنوان با طرح مطالب علمی مرتبط با زندگی روزمره، تلاش شده است تا رابطه‌ی بین دانش‌آموز و زندگی و تأثیر رشد علم بر بهبود کیفیت زندگی انسان نشان داده شود و بدین‌وسیله دانش‌آموزان به ضرورت علم‌آموزی پی ببرند و تأثیر آن را در بهبود زندگی خود و دیگران احساس کنند.

• **جمع‌آوری اطلاعات، پژوهش و تهیه‌ی گزارش:** در این قسمت‌ها با آوردن فعالیت‌هایی از زندگی روزمره و محیط اطراف، زمینه‌ی تقویت برخی مهارت‌های فرایندی فراهم شده است.

• **نکته‌های تاریخی:** در این نکته‌ها ضمن بیان برخی موارد، تقویت خودباوری، ارج نهادن به میراث فرهنگی، فرهنگ و هویت اسلامی مدنظر قرار گرفته است.

• **آزمایش کنید و هشدار:** علوم تجربی با تجربه‌های آزمایشگاهی همراه است. آوردن آزمایش‌های متنوع و مرتبط و بیان هشدارها در جهت تربیت دانش‌آموزان توانمندی است که پا به عرصه‌ی عمل گذاشته‌اند و در این راه، ضمن حرکت مستمر به نکات ایمنی نیز توجه دارند.

• **کار در مدرسه و کار در منزل:** در این مقوله تلاش شده است تا فعالیت آموزشی محدود و منحصر به مدرسه نشود و گستره‌ی آن در محیط خارج از مدرسه از جمله خانه، استمرار یابد.

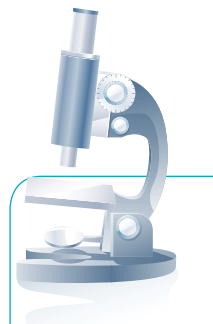
انتظارات از معلمان گران‌قدر

علوم تجربی یکی از یازده حوزه‌ی یادگیری در برنامه‌ی درسی ملی است. براساس جهت‌گیری‌های این برنامه، علوم تجربی، کوشش انسان برای درک واقعیت‌های خلقت و کشف فعل خداوند تعریف شده است. در همین راستا، شناخت و استفاده‌ی مسئولانه از طبیعت به مثابه بخشی از خلقت الهی با هدف تکریم، آبادانی و آموختن از آن برای ایفای نقش سازنده در ارتقای سطح زندگی فردی، خانوادگی، ملی و جهانی از ضرورت‌های علوم تجربی قلمداد می‌شود. به همین دلیل، همه‌جانبه‌نگری، رویکرد تلفیقی، تفکر، آگاهی، توانایی، ایجاد ارتباط بین آموزه‌های علمی و زندگی واقعی و به عبارتی کسب علم مفید، سودمند و هدف‌دار که بتواند انسان‌هایی مسئولیت‌پذیر، متفکر و خلاق پرورش دهد، در سازمان‌دهی محتوا و آموزش باید مورد توجه قرار گیرد.

برای حرکت در راستای تحقق این اهداف و هم‌سوسازی این حوزه با برنامه‌ی درسی ملی، توجه همکاران گرامی را به نکات زیر جلب می‌کنیم:

- درس علوم، درسی است که به آسانی می‌تواند میان چهار عرصه یعنی خود، خلق، خلقت و خالق متعال ارتباطی منسجم، منطقی و معنادار به وجود آورد.
- کلاس علوم، فضایی است شاد و پر جنب و جوش که مشاهده، تجربه، آزمایش، گفت‌وگو، تفکر، اظهار نظر و همکاری گروهی





- در آن جریان دارد و نباید آن را به محلی برای ساکت نشستن و شنیدن تبدیل کرد.
- کتاب علوم، منبعی است برای معرفی فعالیت‌های یادگیری و آنچه در عمل باید انجام شود. نباید آن را به منبعی برای تصویرخوانی تبدیل کرد.
 - معلم علوم، هم تصمیم‌گیرنده درباره‌ی فرایند یادگیری (طراح آموزشی) است و هم راهنمای یادگیری دانش‌آموزان.
 - پیش از تدریس هر درس، همیشه به منابع یادگیری هم‌چون کتاب راهنمای معلم و دیگر رسانه‌های آموزشی معلمان، مانند فیلم و نرم‌افزار مراجعه کنید. یادگیری از همکاران نیز یک منبع یادگیری مفید به‌شمار می‌آید.
 - هر درس علوم پیرامون یک زمینه‌ی یادگیری شکل می‌گیرد و فرصتی را فراهم می‌کند تا دانش‌آموزان «شایستگی یاد گرفتن» را کسب کنند. این فرصت‌های یادگیری را به پرسش و پاسخ‌های حافظه‌مدار تبدیل نکنید.
 - به هدف‌های اصلی هر درس توجه داشته باشید.
 - در تدریس علوم، به همراه کتاب درسی، تا حد امکان از مواد آموزشی دیگر مانند فیلم، نرم‌افزار آموزشی و کتاب کار بهره بگیرید. اگر نمایش فیلم‌های علوم در کلاس امکان‌پذیر نیست، در فضای دیگری این امکان را به‌وجود آورید.
 - در فعالیت‌های علوم، سه نوع کار را بگنجانید: فعالیت فردی، فعالیت گروهی و فعالیت کلاسی (دسته جمعی).
 - محیط یادگیری علوم را متنوع کنید. گاهی کلاس را به بیرون ببرید و گاهی بیرون را به کلاس بیاورید!
 - در ارزش‌یابی علوم زمان خاصی وجود ندارد. تمامی لحظه‌های کلاس علوم، زمان مناسبی برای مشاهده‌ی رفتار و عملکرد دانش‌آموز و سوق دادن او به‌سمت یادگیری بهتر است. این پیام اصلی رویکرد «ارزش‌یابی در خدمت یادگیری است» را مدنظر داشته باشید.
 - مدیران و آموزگاران در اجرای طرح جدید آموزش علوم با همدلی، همکاری و پشتیبانی از یک‌دیگر می‌توانند فضایی سازنده و پیش‌برنده را در مدرسه به‌وجود آورند.

انتظارات از والدین گرامی

- علوم در همه‌جا: درس علوم تنها در مدرسه و کلاس درس اجرا نمی‌شود، بلکه تمام عرصه‌های زندگی، محل یادگیری علوم‌اند و شما می‌توانید معلم علوم فرزند خود باشید و همه‌جا را به کلاس علوم تبدیل کنید.
- کمک آری، جایگزینی نه: فرزندان خود را در انجام فعالیت‌ها یاری کنید، اما جایگزین آن‌ها نشوید.
- پشتیبانی از مدرسه: همیشه مدرسه را در تهیه‌ی وسایل موردنیاز برای انجام فعالیت‌ها پشتیبانی کنید.
- توجه به پرسش‌ها: کنجکاوی و پرسشگری را در فرزند خود تقویت کنید و پرسش‌های او را مورد توجه قرار دهید.
- بپرسید: با فرزند خود، درباره‌ی آنچه در کلاس علوم اتفاق می‌افتد، گفت‌وگو کنید. بپرسید چه کار کردی؟ چه پرسیدی؟ چه یاد گرفتی؟
- وسایل خانگی: هنگام کار با وسایل خانگی و لوازم منزل، اصول علمی آن‌ها را به کودک آموزش دهید.
- تمرین یادگیری: هر رسانه‌ی عمومی (صدا و سیما، مجلات، کتاب‌ها و...) می‌تواند یک منبع یادگیری باشد. شما این امکان را به واقعیت تبدیل کنید.
- لذت یادگیری: بسیاری از آزمایش‌ها در خانه انجام‌پذیرند. لذت یادگیری همراه با فرزند خود را هرگز از دست ندهید.
- کتاب‌خوانی نیز یک فعالیت علمی به‌شمار می‌آید.
- علوم و مشاغل: درباره‌ی شغل‌های مختلفی که در جامعه وجود دارند و ارتباط هر شغل با علم و فناوری با فرزند خود گفت‌وگو کنید.
- نگاه عمیق به یادگیری: کتاب درسی را به منبعی برای پرسش و پاسخ‌های حفظی تبدیل نکنید.
- ایمنی، قبل از هر چیز: نکات ایمنی، بهداشتی و پیش‌گیری را به‌طور مستقیم و با جدیت به فرزند خود آموزش دهید.
- و اینکه به‌جای تشویق، به فرزندتان توجه کنید. او را به همکاری گروهی تشویق کنید. بگویید نکات ایمنی را رعایت کند و خواندن کلید یادگیری است.



دکتر خسرو داودی

فضای جدید ساختار جدید

خسرو داودی مدرک دکترای آموزش ریاضی را از دانشکده‌ی IOE دانشگاه لندن دریافت کرده است. سال‌ها به تدریس ریاضی در مدارس اشتغال داشته و در پرونده‌ی کاری خود سردبیری مجله‌ی رشد برهان را دارد. او اکنون کارشناس گروه ریاضی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی است و البته تألیفاتی در زمینه‌ی ریاضی ابتدایی و راهنمایی و کتاب‌های راهنمای معلم دارد.

اشاره

نظام جدید آموزشی کشور از سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ با ارائه‌ی کتاب‌های جدیدالتألیف اول ابتدایی آغاز شد. سال بعد نیز کتاب‌های درسی پایه‌ی دوم دبستان و پایه‌ی جدید ششم ابتدایی تألیف و منتشر شدند. به این ترتیب تحول در نظام آموزش و پرورش وارد مرحله‌ای جدی و تازه شد. در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ نیز کتاب‌های پایه‌ی سوم دبستان جدیدالتألیف خواهند بود. این سطح از تغییر و تحول بدون کسب آمادگی‌های لازم از جمله آموزش معلمان امکان‌پذیر نخواهد بود. تغییر در محتوای کتاب‌های ریاضی بیشتر از سایر کتاب‌ها به چشم می‌خورد، زیرا به‌طور تقریبی سی سال از تدوین محتوا و چارچوب موضوعی آن می‌گذرد و در این مدت طولانی تنها بعضی از اصلاحات و تغییرات جزئی انجام شده بود. به این ترتیب، برنامه‌ی درسی جدید ریاضیات ابتدایی برای تعداد زیادی از معلمان و آموزگاران که سال‌های زیادی به تدریس کتب گذشته اهتمام داشتند چالش برانگیز بود و انطباق با محتوا و روش‌های ارائه‌ی جدید برای آن‌ها دشوار به نظر می‌رسید. تجربه‌ی کتاب‌های ریاضی اول و دوم دبستان نشان داد که در صورت کسب آمادگی‌های لازم و دوره‌های آموزشی مؤثر، تا حد زیادی می‌توان این دشواری را تحمل و فرایند انطباق را تسهیل کرد. گفتنی است در صورتی که یک آموزگار تمام آمادگی‌های لازم را کسب کند باز هم در سال اول به دلیل تجربه نکردن و تازه بودن بعضی از محتواها و روش‌ها، نمی‌توان انتظار داشت که تدریس او بدون مشکل و مسئله باشد. اولین و بدیهی‌ترین مسئله، تنظیم زمان، بودجه‌بندی و رعایت سرعت مناسب تدریس و داشتن تأکیدهای به‌موقع در مفاهیم مختلف است. از توصیه‌های ضروری دیگر به معلمان پایه‌ی سوم، آشنایی آن‌ها با کتاب‌های ریاضی اول و دوم است. بدون اطلاع از جزئیات محتوا و روش‌های ارائه شده در این دو پایه، ارائه‌ی مسیر و تدریس کتاب ریاضی سوم امکان‌پذیر نخواهد بود.

ساختار کلی کتاب ریاضی پایه‌ی سوم

کتاب ریاضی سوم دبستان نیز، مانند کتاب ریاضی دوم هشت فصل دارد. اگر به‌طور تقریبی هر فصل در یک ماه تدریس شود، در هشت ماه سال تحصیلی، کتاب به پایان خواهد رسید. هر فصل به‌صورت زیر ارائه می‌شود:

۱. صفحه‌ی عنوانی که با ارائه‌ی تصویر مرتبط با مفاهیم فصل و چند عبارت خبری که به نحوی محتوای بخش را معرفی می‌کند، انگیزه به‌وجود می‌آورد.

۲. دو صفحه، آموزش راهبردهای حل مسئله؛ این هشت راهبرد در کتاب دوم نیز تدریس شده است. به‌همین دلیل توصیه می‌شود با مراجعه‌ی دقیق به کتاب سال قبل، نمونه‌ها و مسئله‌های ارائه شده مرور و ارتباط آن‌ها با کتاب جدید مشخص شود.

۳. چهار درس سه‌صفحه‌ای؛ هر درس شامل فعالیت آموزشی برای ارائه‌ی تدریس، کار در کلاس برای بررسی میزان یادگیری دانش‌آموزان در کلاس و بازخوردگیری از تدریس و تمرین برای تثبیت آموخته‌ها در منزل است.

۴. سه صفحه مرور فصل که شامل فرهنگ نوشتن، تمرین‌های مروری و ترکیبی، معما و سرگرمی و همچنین فرهنگ خواندن است. این بخش نیز، همان اهداف کتاب ریاضی دوم را دنبال می‌کند. بنابراین مراجعه به آن کتاب مجدداً توصیه می‌شود.

بررسی موضوعی مفاهیم کتاب درسی

در این بخش به بررسی موضوعات و مفاهیم ریاضی مطرح شد در هر فصل کتاب درسی می‌پردازیم. در هر فصل، نکات مهم و موردتأکید هر درس به تفکیک ارائه می‌شود. در صورتی که معلم این موضوعات و روش‌های تدریس را شخصاً پذیرفته باشد و به آن‌ها معتقد باشد و در تدریس شوق و شور لازم را داشته باشد، به یقین، این حالت به دانش‌آموز نیز منتقل می‌شود.

فصل اول

این فصل با راهبرد الگویی آغاز می‌شود. مسئله‌ها با یادآوری الگوهایی که در کتاب دوم دبستان وجود دارد، آغاز می‌شود تا زمینه برای الگوهای شمارشی، ساعت و تقارن فراهم شود. تأکید اصلی این فصل به درک الگوهای هندسی و تبدیل آن به الگوهای عددی است.

درس اول به یادآوری، دسته‌بندی و شمارش می‌پردازد.

این موضوع از کلاس اول دبستان آغاز و در کتاب دوم نیز تأکید شده است. در اینجا دانش‌آموزان باید بتوانند پس از دسته‌بندی کردن برای شمارش از الگوی عددی (در بیشتر موارد الگوی شمارش چندتا چندتا) استفاده کنند و رابطه‌ی آن را با جمع چند عدد بفهمند. در **درس دوم** ماشین‌های ورودی و خروجی آموزش داده می‌شود. این درس از این جهت اهمیت دارد که پایه‌گذار یکی از اساسی‌ترین دروس ریاضی است که در دبیرستان تدریس می‌شود. در واقع عدد خروجی تابعی از عدد ورودی است. به این ترتیب موضوع ماشین‌های ورودی و خروجی به‌طور مستقیم به مفهوم تابع در ریاضیات مربوط می‌شود.

در **درس سوم**، ساعت، بعد از ظهر مطرح می‌شود. اگر الگوی ساعت‌های کامل را از قبل از ظهر به بعد از ظهر ادامه دهیم، بعد از عدد ۱۲ (ظهر) می‌توانیم عددهای ۱۳، ۱۴، ... تا ۲۴ را یکی‌یکی ادامه دهیم. به این ترتیب ساعت یک بعد از ظهر همان ۱۳ خواهد بود. در واقع الگوی آن‌ها مانند یک ماشین ورودی و خروجی است که عدد ساعت کامل را به زمان بعد از ظهر با اضافه کردن عدد ۱۲ تبدیل می‌کند.

همچنین در پایین صفحات درس‌های دوم و سوم، معرفی مکعب آغاز می‌شود. این موضوع برای درس‌های فصل دوم که به آموزش عددهای چهاررقمی می‌پردازد ضروری به‌نظر می‌رسد. در **درس چهارم** به الگوهای تقارن می‌پردازد. موضوع تقارن عددی از کلاس اول دبستان به‌طور مفصل مطرح و در کتاب دوم دبستان تقارن دو قسمتی و چهار قسمتی (با دو خط تقارن عدد بر هم) آموزش داده شده است. در این درس، ضمن یادآوری شکل‌های متقارن از تقارن موجود در جهت شمارش استفاده می‌شود. علاوه بر آن، دانش‌آموزان با تا کردن و برش زدن کاغذ، شکل‌های متقارن زیبا نیز می‌سازند.

فصل دوم

در این فصل عددهای چهاررقمی و به‌طور خاص عدد ۱۰۰۰ آموزش داده می‌شود. آنچه در این درس اهمیت دارد، ایجاد درک مناسب از بزرگی عدد ۱۰۰۰ در ذهن دانش‌آموز است. آن‌ها باید تصور درستی از این عدد داشته باشند. برای مثال بفهمند ۱۰۰۰ نفر آدم اگر کنار هم قرار بگیرند، چه سطحی را اشغال می‌کنند. برای ایجاد چنین درکی، علاوه بر بیان مثال‌های مختلف، دانش‌آموزان با پول، کیلومتر و کیلوگرم به‌عنوان مصادیقی از



عدد هزار آشنا می‌شوند.

در **درس اول** با توجه به زمینه‌سازی انجام شده در آموزش راهبرد الگویابی در شروع فصل، مفهوم عدد ۱۰۰۰ از راه‌های مختلف ارائه می‌شود. در مثال‌های مختلف، ۱۰ دسته‌ی ۱۰ تایی به صد و ۱۰ دسته‌ی ۱۰۰ تایی به ۱۰۰۰ تبدیل می‌شود. برای بیان دسته از موارد مختلف از جمله سکه و واحد پول ریال می‌توان استفاده کرد.

درس دوم، موضوع عدد ۱۰۰۰ را یک‌بار دیگر با مفهوم ارزش مکانی مطرح و آن را با معرفی ارزش هزارگان در جدول ادامه می‌دهد. به این ترتیب، خواندن و نوشتن عددهای چهاررقمی مطرح می‌شود. در این درس همچنین با بیان مثال‌های مختلف تلاش می‌شود تا تصور و درک درستی از عدد ۱۰۰۰ در ذهن دانش‌آموزان ایجاد شود. در کنار آن، جمع و تفریق کردن بسته‌های ۱۰۰۰ تایی و ۱۰۰ تایی به صورت ذهنی تمرین می‌شود. در تمرین‌های این درس نحوه‌ی تبدیل واحد ریال به تومان تدریس می‌شود تا دانش‌آموزان درکی از واحدهای رایج پول نیز پیدا کنند.

در پایین صفحات درس‌های دوم و سوم نیز واحدهای متر و کیلومتر با یادآوری اندازه‌گیری طول که در کتاب ریاضی دوم دبستان تدریس شده است، آموزش داده می‌شود.

درس سوم با مقایسه‌ی عددهای چهاررقمی و با حذف عددها و ارزش‌های یکسان از دو طرف مطرح می‌شود. محور این درس ارزش پول است و دانش‌آموزان می‌توانند پول‌های مساوی را از دو طرف حذف کنند و کار مقایسه‌ی دو عدد را انجام دهند. علاوه بر آن، یاد می‌گیرند که ارزش پول کشور را با ارزش دیگر پول‌ها مقایسه و تبدیل کنند. البته با توجه به اینکه تا این درس دانش‌آموزان هنوز مفهوم و عملیات ضرب را یاد نگرفته‌اند، نباید در این نوع تبدیل واحدها افراط کرد و تنها سؤال‌هایی مطرح می‌شوند که در حد درک و توان آن‌ها باشد.

در **درس چهارم** عددهای تقریبی مطرح می‌شوند. در این درس توجه به دو نکته مهم و ضروری است. برای پیدا کردن عددهای تقریبی می‌توان از دو روش استفاده کرد. نام این روش‌ها در پایه‌ی ششم مطرح شده است. اما در پایه‌های دوم و سوم دبستان دانش‌آموزان به نوعی با هر دو روش آشنا می‌شوند. می‌توان برای تقویت کردن از روش قطع کردن استفاده کرد. در این روش تمام رقم‌ها حذف می‌شوند و به جای آن‌ها صفر قرار می‌گیرد.

در روش دیگر یعنی گرد کردن به این موضوع توجه می‌کنیم که عددهای ۱۴۳۷ و ۱۷۳۵ بین دو عدد ۱۰۰۰ و ۲۰۰۰ قرار دارند. اما ۱۴۳۷ به عدد ۱۰۰۰ نزدیک‌تر است، در صورتی که عدد ۱۷۳۵ به ۲۰۰۰ نزدیک‌تر است.

در پایان صفحات این درس رابطه‌های گرم و کیلوگرم برای اندازه‌گیری وزن (جرم) مطرح می‌شود تا از این طریق نیز، دانش‌آموزان دوباره درک بهتری از ۱۰۰۰ پیدا کنند.

فصل سوم

مفهوم و نماد کسر در این فصل آموزش داده می‌شود. علت تدریس این مفهوم در ارتباط با نگاه برنامه‌ی جدید آموزش ریاضی نسبت به مفهوم عدد است. از کلاس اول دبستان و در کتاب ریاضی تلاش شده است مفهوم عدد به گونه‌ای آموزش داده شود که ابعاد مختلف آن را در برگیرد و قابلیت تعمیم داشته باشد. برای مثال اگر برای معرفی عدد صرفاً به شمارش اشیاء و اشکال پردازیم، فقط به عددهای طبیعی توجه کرده‌ایم و این نوع معرفی عدد، قابلیت تعمیم به عددهای گویا را ندارد. در فصل سوم با یادآوری اندازه‌گیری طول و آموزش مطرح شده در کتاب دوم دبستان، مفهوم و نماد کسر ارائه می‌شوند. در این فصل نیز راهبرد رسم شکل مطرح شده است که ارتباط زیادی با کسر پیدا می‌کند.

در **درس اول**، مفهوم کسر با توجه به آنچه در اندازه‌گیری طول و بیان کسری در کتاب ریاضی دوم دبستان مطرح شده است آغاز می‌شود. فعالیت آغازین در واقع یک یادآوری اجمالی از این دو موضوع در کتاب ریاضی دوم است. سپس نماد کسری معرفی می‌شود. در کلاس دوم، دانش‌آموزان $\frac{1}{3}$ را به صورت ۲ قسمت از ۳ قسمت مساوی معرفی می‌کردند، اما در این درس نماد دو سوم (صورت، مخرج و خط کسری) معرفی می‌شود. دانش‌آموزان کسر را به صورت حجم، سطح و محور تمرین می‌کنند؛ همچنین با کسر تقریبی آشنا می‌شوند و بخشی از یک کل را با یک عدد کسری تقریب می‌زنند.

در **درس دوم** با بیان مثال‌های مختلف در زمینه‌ی اندازه‌گیری طول و زمان (ساعت) کاربردهای کسر مطرح می‌شود. در واقع این مفهوم که یک عدد مخلوط میان دو عدد صحیح قرار می‌گیرد و از کسر برای بیان این مقدار جزئی استفاده می‌شود. در پایین صفحات این درس نیز دایره، رسم آن با پرگار، مرکز، شعاع و قطر تدریس می‌شود.





درس سوم به تساوی کسرها اختصاص دارد. دانش‌آموزان صرفاً برای شکل‌های داده شده یک تساوی کسری می‌نویسند. در ادامه با کسرهایی برابر با واحد مثل $\frac{2}{3}$ ، $\frac{3}{4}$ و $\frac{4}{5}$ آشنا می‌شوند، اما هنوز درک آن‌ها از واحد کامل نیست. همچنین یاد می‌گیرند که کسر $\frac{1}{4}$ به معنای نیمی از یک شکل می‌تواند ظاهری متفاوت در شکل‌های مساوی داشته باشد.

در امتداد این موضوع، بخشی از دایره که نمایشگر ۱۰ دقیقه حرکت عقربه‌ی بزرگ است و لبه‌ی تیغه‌های قیچی به‌عنوان نمایش زاویه معرفی می‌شوند تا دانش‌آموزان یاد بگیرند که برای مثال مثلث سه زاویه دارد. در پایین صفحات درس نیز با ادامه دادن موضوع فوق، زاویه‌ی راست معرفی می‌شود. **درس چهارم** به موضوع مقایسه‌ی دو کسر با صورت مساوی یا دو کسر با مخرج مساوی اختصاص یافته است. همچنین آن‌ها با مقایسه‌ی نوارهای کاغذی مدرج، کسرهایی با صورت و مخرج غیرمساوی را نیز مقایسه می‌کنند.

فصل چهارم

موضوع اصلی این فصل، آموزش مفاهیم ضرب و تقسیم و معرفی نمادهای آن‌هاست. دانش‌آموزان در کلاس دوم با مفهوم ضرب به شکل‌های مختلف از جمله شمارش چندتا چندتا و دسته‌بندی و شمارش و بیان شکل‌های دسته‌بندی شده مثلاً ۲ دسته‌ی چهارتایی آشنا شده‌اند. در این فصل ابتدا این مفاهیم مرور و نماد ضرب تدریس می‌شود. در انتها با متناظر کردن مفاهیم ضرب و تقسیم، نماد تقسیم نیز ارائه می‌شود. تأکید این فصل روی آموزش روش‌های مختلفی است که به کمک آن می‌توان حاصل ضرب دو عدد یک‌رقمی را پیدا کرد. با توجه به اینکه تأکید این فصل بر معرفی نمادهای ضرب و تقسیم است و تناظر بین ضرب و تقسیم را نیز می‌توان به‌صورت نمادین ارائه داد، راهبرد حل مسئله که در آغاز فصل یادآوری می‌شود، راهبرد روش‌های نمادین است.

درس اول با یادآوری بیان دسته‌ها آغاز و نماد ضرب معرفی می‌شود. سپس با نوشتن تساوی ضرب برای شکل‌ها، رابطه‌ی بین ضرب و جمع مطرح و آموزش داده می‌شود. در این میان ارتباط این بخش با فصل اول (دسته‌بندی و شمارش، تقارن و شمارش، الگوی شمارش چندتا چندتا) برقرار می‌شود. در مجموع، در این درس نوشتن تساوی ضرب با پنج روش مطرح می‌شود. (۱) با شکل (دسته‌بندی و تقارن) (۲) با نوشتن جمع (۳) روی عدد (۴) الگوی

شمارش چندتا چندتا (۵) با کمک ماشین حساب.

در **درس دوم** با روش‌های مطرح شده در درس گذشته، دانش‌آموزان باید روش مورد نظر خود را انتخاب کنند و حاصل ضرب‌های یک‌رقمی را به دست آورند. آنان برای این انتخاب خود باید دلیل بیاورند، محاسن و معایب آن را در کلاس بحث کنند و یاد بگیرند که جدول‌های ضرب را کامل کنند. همچنین باید ارتباط ضرب‌های یک‌رقمی و الگوی شمارش را درک کنند و بدانند در پیدا کردن حاصل ضرب‌های یک عدد به ترتیب می‌توانند از الگوی شمارش استفاده کنند و مسئله‌های مربوط به آن را نیز پاسخ دهند.

درس سوم خاصیت‌های ضرب در یک، جابه‌جایی و توزیع‌پذیری را آموزش می‌دهد تا به کمک آن‌ها دانش‌آموزان بتوانند بقیه‌ی جدول ضرب را کامل کنند. برای مثال اگر حاصل ضرب 3×7 را به‌دست آورده‌اند، جواب 7×3 را هم به‌دست آورده‌اند. یا اگر می‌دانند $6 \times 9 = 54$ می‌شود، برای پیدا کردن 7×9 باید 1×9 را به حاصل 6×9 یا همان ۵۴ اضافه کنند. این همان خاصیت توزیع‌پذیری و از طرف دیگر همان الگوی شمارش ۹ تا ۹ است.

درس چهارم به آموزش مفهوم تقسیم و رابطه‌ی آن با ضرب می‌پردازد. در فعالیت آغازین، دو نوع مفهوم تقسیم (تعداد دسته‌ها- تعداد اشیای یک دسته) مطرح و نماد تقسیم معرفی می‌شود. برای پیدا کردن حاصل تقسیم و با استفاده از راهبرد روش‌های نمادین ضرب متناظر نوشته و حاصل تقسیم پیدا می‌شود. در ادامه، دانش‌آموزان نوشتن تقسیم به کمک شکل و محور را یاد می‌گیرند و مسائل مربوط به تقسیم را حل می‌کنند.

فصل پنجم

موضوع اصلی این فصل، آموزش محیط و مساحت است. با توجه به اینکه در پیدا کردن محیط و مساحت شکل‌های هندسی لازم است شکل را به اجزا یا شکل‌های ساده‌تر تقسیم و مرحله به مرحله آن‌ها را حل کنیم تا پاسخ مسئله به‌دست آید، راهبرد اختصاص یافته به این فصل زیرمسئله است. در واقع در هنگام حل یک مسئله‌ی محیط یا مساحت، باید آن را به زیرمسئله‌ها تقسیم کنیم.

در **درس اول**، خط راست، نیم‌خط و پاره‌خط معرفی می‌شوند. تأکید این درس بر اندازه‌گیری پاره‌خط‌هاست. همچنین نام‌گذاری آن‌ها نیز مطرح می‌شود. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که





چهار رقم است. برای تشخیص جمع یا تفریق بودن پاسخ یک مسئله، لازم است به جای عددهای واقعی از عددهای ساده شده یا تقریبی استفاده کنند. به همین دلیل، راهبرد حل مسئله ساده‌تر از آغاز این فصل یادآوری و تدریس می‌شود.

درس اول با مقایسه‌ی دو عدد چهاررقمی آغاز می‌شود تا دانش‌آموزان با انجام این فعالیت بتوانند چگونگی مقایسه‌ی دو عدد چهاررقمی را نتیجه بگیرند و به کار ببرند. در این فعالیت، همچنین ارتباط این شیوه‌ی مقایسه با گسترده‌نویسی عدد و هم با مفهوم تقریب زدن عدد نمایش داده می‌شود. ابزارهای مختلف برای مقایسه‌ی دو عدد استفاده می‌شود. در پایین صفحات این درس نیز نحوه‌ی پیدا کردن محیط چندضلعی‌های منتظم به مرور و با شروع از مثلث متساوی‌الاضلاع و با کمک گرفتن از مفهوم ضرب آموزش داده می‌شود تا دانش‌آموزان ارتباط بین مفاهیم مطرح شده‌ی گذشته را بهتر درک کنند.

در **درس دوم** جمع و تفریق دو عدد از سمت چپ آموزش داده می‌شود. در اینجا مجدداً به معلمان محترم کلاس سوم توصیه می‌شود با مراجعه به کتاب ریاضی دوم دبستان، نحوه‌ی آموزش جمع و تفریق دو عدد دورقمی و دو عدد سه‌رقمی را مرور کنند.

در **درس سوم** جمع دو عدد در جدول ارزش مکانی آموزش داده می‌شود تا دانش‌آموزان بتوانند به‌صورت خلاصه و مهارتی دو عدد چهاررقمی را با هم جمع کنند. در این میان، نحوه‌ی نوشتن و انتقال دادن عددها به مرتبه‌ی بالاتر تدریس می‌شود.

درس چهارم نیز مانند درس سوم است با این تفاوت که در این قسمت موضوع تفریق مطرح و در پایین صفحات این درس نیز، محاسبه‌ی یک عبارت عددی پراتریدار تدریس و تمرین شود.

فصل هفتم

این فصل نیز در امتداد موضوع آمار و احتمال کلاس دوم دبستان است. در قسمت آمار، سازمان‌دهی داده‌ها در جدول و خواندن جدول مطرح می‌شود. پس از یادآوری مفهوم احتمال، نتیجه‌ی حاصل از انجام آزمایش‌ها به‌صورت کسری نوشته می‌شود. پس از آنکه نمودار دایره‌ای آموزش داده می‌شود، شکل نمودار دایره‌ی حاصل از آزمایش چرخنده‌ها با شکل خود چرخنده مقایسه می‌شود. در پایان با طرح موضوع انتخاب نمودار، توجه دانش‌آموزان به اهمیت انتخاب نمودار با عنایت به موضوع آمار موردنظر جلب می‌شود و نمودارهای مختلف با هم مقایسه

یک شکل، خط، نیم‌خط و پاره‌خط را نام ببرند و اندازه‌ی طول پاره‌خط‌ها را با واحد میلی‌متر یا سانتی‌متر بیان کنند. همچنین با چندضلعی و نام‌گذاری آن آشنا می‌شوند. در پایین صفحات این درس، مفهوم مساوی بودن فاصله‌ی نقاط روی محیط دایره تا مرکز آن با کمک مفهوم فاصله‌ی بین دو نقطه تمرین و قطر یک چندضلعی نیز تعریف می‌شود.

درس دوم به مفهوم و اندازه‌گیری محیط یک شکل بسته اختصاص دارد. ابتدا مفهوم دور تا دور یک شکل با پررنگ کردن و بیان خطوط آن مطرح می‌شود. سپس این پاره‌خط‌های دور تا دور شکل، اندازه‌گیری و با هم جمع می‌شوند تا محیط شکل به‌دست آید. در ادامه نیز پیدا کردن اندازه‌ی پاره‌خط‌ها با کمک سایر اندازه‌های شکل آموزش داده می‌شود و محیط شکل‌ها با اندازه‌های داده شده محاسبه خواهد شد. در این میان، استفاده از مفهوم ضرب در پیدا کردن محیط با اندازه‌ی ضلع‌های مساوی یادآوری می‌شود. در پایین صفحه‌ی این درس، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که طول خط‌های خمیده را با کمک یک خط شکسته تقریب بزنند.

درس سوم با بیان مثال‌های مختلف در خصوص مفهوم سطح و اندازه‌ی آن آغاز می‌شود. با مقایسه‌ی دو سطح لزوم اندازه‌گیری آن سطح‌ها نتیجه‌گیری می‌شود. برای اندازه‌گیری نیاز به واحد داریم. واحدهای مختلف بررسی می‌شوند و از بین آن‌ها واحد مربع را به‌دلیل سهولت برمی‌گزینند. در قسمت تمرین نیز، مقایسه‌ی سطح‌ها و اندازه‌گیری سطوح با واحدهای مختلف تمرین می‌شود.

در **درس چهارم** از میان مربع‌های مختلف که می‌توانند واحد سطح باشند مربع به ضلع یک سانتی‌متر به‌عنوان واحد سطح معرفی می‌شود. با کمک واحد سطح، اندازه‌ی سطح‌های غیرهندسی تقریب زده می‌شوند و در پایان، پس از شمردن واحدهای سطح در شکل‌های مستطیل و با یادآوری مفهوم ضرب، رابطه‌ی پیدا کردن مساحت مستطیل نتیجه‌گیری می‌شود و دانش‌آموزان در قسمت تمرین مساحت مستطیل‌ها را به‌دست می‌آورند. این کار با پیدا کردن مساحت شکل‌هایی که به مستطیل‌های کوچک تقسیم می‌شوند ادامه می‌یابد. در این قسمت است که لزوم استفاده از راهبرد زیرمسئله احساس می‌شود.

فصل ششم

محور اصلی این فصل، محاسبه‌ی جمع و تفریق عددهای تا





می‌شوند. با توجه به ذات موضوعات این فصل، راهبرد حل مسئله‌ی مطرح شده، حدس و آزمایش است.

در **درس اول** دانش‌آموزان یاد می‌گیرند داده‌های آماری را در یک جدول سازمان‌دهی کنند. آن‌ها همچنین یاد می‌گیرند که جدول داده‌ها را بخوانند و از ردیف، ستون و خانه‌های جدول، داده‌ها را استخراج کنند. همچنین به کمک جدول به سؤال‌های مطرح شده پاسخ دهند. در پایین صفحات این درس، استوانه و نحوه‌ی ساختن آن آموزش داده می‌شود.

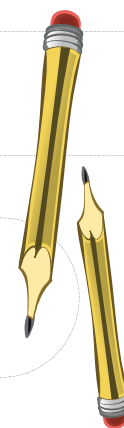
در **درس دوم** یادآوری مفهوم احتمال و احتمال تجربی است که در کلاس دوم مطرح شده است. در کلاس دوم، دانش‌آموزان پس از اینکه یک آزمایش مثل انداختن سکه یا چرخاندن چرخنده و یا بیرون آوردن مهره‌های رنگی از یک کیسه را انجام می‌دانند و نتیجه را در یک جدول یادداشت می‌کردند، در انتها بیان می‌کردند که برای مثال پنج مرتبه از ۲۰ آزمایش انجام شده رنگ مهره قرمز بوده است. در کلاس سوم با توجه به آموزش نماد کسر، همین کار را تکرار می‌کنند و در پایان با استفاده از کسر، نتیجه‌ی آزمایش را بیان می‌کنند. در پایین صفحات این درس نیز شکل مخروط و نحوه‌ی ساختن آن آموزش داده می‌شود.

در **درس سوم** نحوه‌ی رسم نمودار دایره‌ای با توجه به مفهوم کسر و تقسیم یک دایره به قسمت‌های مساوی تدریس می‌شود. دانش‌آموزان داده‌های آماری را به صورت یک نمودار دایره‌ای ارائه و به سؤال‌های مربوط به آن پاسخ می‌دهند. در پایین صفحات این درس، مقطع زدن استوانه و مخروط مطرح و در انتها کاربرد آن‌ها در رسم نمودار ستونی سه‌بعدی به طور خلاصه مطرح می‌شود.

در **درس چهارم** سه نوع نمودار ستونی، دایره‌ای و تصویری برای یک موضوع رسم و با هم مقایسه می‌شوند. دانش‌آموزان درباره‌ی معایب و مزایای هر یک از آن‌ها بحث می‌کنند تا در ضمن این گفت‌وگوی کلاسی، کاربرد هریک از این نمودارها با توجه به موضوع آماری مورد نظر شخص شود.

فصل هشتم

آخرین فصل کتاب، ضمن یادآوری مفاهیم و نمادهای ضرب و تقسیم، به موضوع ضرب یک عدد یک‌رقمی در چند رقمی و همچنین تقسیم با باقی‌مانده می‌پردازد. راهبرد حل مسئله‌ی حذف حالت‌های نامطلوب نیز در این فصل مطرح شده است.



علاوه بر این‌ها، مواردی مثل ضرب در مضرب‌ها و ضرب در صفر و مفهوم چندبرابری هم آمده است.

در نوشتن ضرب دو عدد (یک‌رقمی در چند رقمی) تأکید بر فهم است و لذا دانش‌آموزان حاصل ضرب را با درک ارزش مکانی انجام می‌دهند.

در **درس اول** ضرب مضارب ۱۰ و ضرب در صفر آموزش داده شده است. در آموزش این درس از ماشین حساب کمک گرفته شده است. در این خصوص لازم است معلمان محترم توجه داشته باشند که در فعالیت مطرح شده، ماشین حساب یک ابزار است و حضور آن به این معنا نیست که آموزش مفهوم و تکنیک ضرب لزومی ندارد، بلکه به عنوان ابزار به خدمت گرفته شده است تا دانش‌آموزان الگویی را که در ضرب دو عدد مضرب ۱۰ وجود دارد، کشف کنند.

در **درس دوم**، ضرب یک عدد یک‌رقمی در یک عدد چندرقمی (تا ۳ رقمی) به کمک رسم شکل مطرح شده است. همچنین تعدادی مسئله‌ی مرتبط در تمرین‌ها آورده شده است. تا اینجا دانش‌آموزان فقط باید به کمک رسم شکل حاصل را به دست آورند. ضرب دو عدد با محاسبه‌ی تقریبی و تبدیل دو عدد دورقمی به ضرب دو عدد مضرب ۱۰ نیز آموزش داده شده است.

در **درس سوم**، همان‌طور که قبلاً ذکر شد، روش محاسبه‌ی ضرب یک عدد یک‌رقمی در چندرقمی به کمک ارزش مکانی رقم‌ها و به کمک شکل آموزش داده شده است. مسائل مختلف ضرب و محاسبه‌ی ضرب‌های تقریبی نیز در این درس وجود دارد.

در **درس چهارم** و پایانی کتاب به مفهوم تقسیم با باقی‌مانده و معرفی نماد تقسیم کردن و تعیین عمل مقسوم، مقسوم‌علیه، خارج قسمت و باقی‌مانده اختصاص دارد. برای پیدا کردن خارج قسمت تقسیم، دانش‌آموزان از ضرب و حدس و آزمایش استفاده می‌کنند. در پایین صفحه‌ها نیز الگوهای آجرچینی دنبال شده است.

در پایان، امیدوارم این مختصر بتواند برای آموزگاران محترم کلاس سوم راه‌گشا باشد و تا حدی آن‌ها را با فضای کتاب جدید ریاضی سوم آشنا کند.

يك معلم، يك كلاس

يك اجرای آموزشی

دکتر خسرو داودی

اشاره

کتاب‌های ریاضی تازه تألیف از سال ۱۳۹۰ با رونمایی از کتاب ریاضی اول دبستان به تدریج تألیف و منتشر شده است. از همان سال بحث اجرای آزمایشی کتاب‌ها قبل از سراسری شدن مورد نقد و بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه اجرای آزمایشی در همان سال منتفی شد، به‌طور طبیعی امکان اجرای آزمایشی کتاب‌های جدید در سال‌های بعد نیز به همان سرنوشت گرفتار آمد. به همین دلیل، گروه مؤلفان تلاش کردند به شیوه‌های مختلف قبل از اجرای سراسری، مفاهیم اصلی و نوآوری‌های تألیف را آزمایش کنند تا از درستی آنچه روی کاغذ آمده است، اطمینان اولیه حاصل آید. هم‌چنین نسخه‌ی پیش‌نویس کتاب‌ها نیز در اختیار بسیاری از معلمان و کارشناسان قرار می‌گرفت تا از تجربه و نظرات کارشناسی آن‌ها برای تعدیل مطالب بهره گرفته و به این مسئله تا حدی پاسخ داده شود که آیا واقعا این روش‌های جدید و نوآوری‌های آموزشی در کلاس‌های درس جواب می‌دهند یا نه؟

نمونه‌هایی از اجراهای آزمایشی

برای مثال در تدوین کتاب ریاضی اول دبستان، مباحث چالش‌برانگیز مثل الگویابی‌ها، تقارن، جمع و تفریق با انگشتان دست و کامل کردن سودوکو در یک کلاس اول دبستان و یک کلاس پیش‌دبستان با حضور مؤلفان اجرای آزمایشی شد. هم‌چنین برای اطمینان از اینکه دانش‌آموزان توانایی شمارش اشیاء را دارند یا نه و آیا می‌توانند تعداد کمتر از پنج تا را بدون شمارش و فقط با نگاه کردن به اشیاء به سرعت بیان کنند، با تعدادی از دانش‌آموزان پیش‌دبستان در دو جلسه تمرین و ارزش‌یابی به عمل آمد.

در کتاب دوم دبستان نیز با توجه به ارائه‌ی روش جدید برای جمع و تفریق دو عدد دورقمی که چالش‌برانگیز بود، در ده مدرسه از مناطق مختلف شهر تهران، ده کلاس و معلم انتخاب شدند و این روش را به دانش‌آموزان خود تدریس کردند و پس از تمرین، ارزش‌یابی به عمل آمد و اطمینان نسبی حاصل شد که این روش در کلاس واقعی کارایی دارد و جواب می‌دهد.

آموزش مفهوم ضرب

اساسی‌ترین درس ریاضی در پایه‌ی سوم، مفهوم ضرب و پیدا کردن حاصل ضرب دو عدد یک‌رقمی و کامل کردن جدول ضرب است. با توجه به رویکرد جدیدی که در تألیف کتاب‌های ریاضی دنبال می‌شود، اجرای آزمایشی تدریس این مفهوم قبل از انتشار کتاب درسی ریاضی اهمیت زیادی داشت. به همین منظور در خردادماه سال جاری مهمان دبستان پسرانه‌ی صلحا در تهران بودیم تا از نزدیک شاهد اجرای تدریس مفهوم ضرب به دانش‌آموزانی باشیم که قرار است از مهر امسال وارد پایه‌ی سوم ابتدایی شوند.

آموزگار این تدریس آقای مهدی بذرکار بودند. با توجه به صفحاتی از کتاب تازه تألیف ریاضی سوم دبستان که به این موضوع اختصاص یافته بود و با هماهنگی مؤلفان کتاب درسی، طرح درس این‌گونه تدریس با آموزگار محترم هماهنگ و براساس آن، برگه‌ی فعالیت تهیه شد. پس از توضیح مقدماتی از آموزگار، کاربرگ فعالیت در اختیار



روش پاسخ سؤال معلم را بدهد و چنین وضعیتی ایده‌آل خواهد بود. برگه‌ی فعالیت ضرب نیز با همین رویکرد تهیه شده بود و پس از پایان مرحله‌ی اول، دانش‌آموزان به خوبی با روش‌های مختلف پیدا کردن حاصل ضرب دو عدد یک‌رقمی آشنا شدند.



پس از جمع‌بندی، معلم از دانش‌آموزان خواست با روشی که انتخاب کردند حاصل ضرب‌های دو عدد داده شده را پیدا کنند. همچنین دانش‌آموزان در مورد روش‌ها و راه‌های مختلف، مزایا و معایب هر یک و دلیل انتخاب خود با یکدیگر و آموزگار کلاس گفت‌وگو کردند. به این ترتیب هر یک از دانش‌آموزان حاصل ضرب‌های داده شده را با استفاده از روشی که آسان‌تر تلقی می‌کردند به‌دست آوردند. در این مرحله استفاده از ماشین حساب جایز نبود و دانش‌آموزان به خوبی توانستند حاصل ضرب‌ها را با روش

دانش‌آموزان قرار گرفت و آن‌ها با جدیت مشغول تکمیل آن شدند، این فعالیت حاوی مجموعه‌ای از روش‌های مختلف برای پیدا کردن حاصل ضرب دو عدد، از جمله استفاده از محور، رسم شکل، دسته‌بندی و نوشتن ضرب، تبدیل جمع به ضرب و حتی



استفاده از ماشین حساب بود. این رویکرد در آموزش مفاهیم در کتاب‌های تازه تألیف دنبال می‌شود. برای یک موضوع، انواع روش‌ها بیان و تدریس می‌شوند. به‌طور مثال برای پیدا کردن حاصل جمع دو عدد یک‌رقمی (جمع‌های اساسی) در کلاس دوم نیز به این شکل عمل شده است. سپس از دانش‌آموزان می‌خواهند یکی از این روش‌ها را که برای خودشان جالب‌تر و راحت‌تر است انتخاب کنند و به کمک آن، بقیه‌ی تمرین‌ها و سؤال‌ها را پاسخ دهند. بنابراین ممکن است در یک کلاس هر دانش‌آموزی با یک



این رویکرد آموزشی بود و اطمینان نسبی برای مؤلفان را حاصل کرد. البته نکته‌ی مهم در این آموزش توجه شدن آموزگار قبل از تدریس بود.

به عبارت دیگر، ذکر این نکته ضروری است که لازمی موفقیت‌آمیز بودن روش‌های نو و رسیدن به اهداف موردنظر مؤلفان، آموزش کارآمد و درست معلم و آموزگاران محترم است. تجربه‌ی اجرای سراسری کتاب‌های ریاضی اول و دوم دبستان نیز مؤید این ادعاست.

آموزگاران عزیزی که در مورد کتاب‌های تازه تألیف ریاضی به خوبی توجه شده بودند و قلباً نیز به مزایای رویکردهای نو اعتقاد داشتند، در تدریس و آموزش فردی مشکلاتی به مراتب کمتر داشتند و نتیجه‌ی خوبی نیز از کلاس‌های خود گرفته بودند. گزارش‌های آن‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزانشان نسبت به گذشته به توانایی‌های بیشتری دست یافته بودند و متفاوت از قبل عمل می‌کردند.

امیدواریم بخش‌های مختلف این ویژه‌نامه کمک کند تا نکته‌ی فوق تا حدی تحقق یابد و در کنار آموزش‌هایی که معلمان و آموزگاران به‌طور رسمی می‌بینند و از کتاب روش تدریس معلم نیز استفاده می‌کنند، مطالب این ویژه‌نامه نیز مؤثر و سودمند واقع شود.

انتخابی خود به دست آورند.

این عملکرد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان، اجرای موفق از





تلفیق نقطه، خط و رنگ برای شناخت هستی

مینو آیت‌اللهی

اشاره

در سال گذشته ضمیمه‌ی کتاب «راهنمای درس هنر در پایه‌ی دوم» با هدف هم‌سوسازی برنامه‌ی درسی هنر با برنامه‌ی درسی ملی به رشته‌ی تحریر در آمد. این راهنما در سال جاری در پایه‌ی سوم ابتدایی بر مبنای انطباق برنامه‌ی درسی هنر با برنامه‌ی درسی ملی به‌عنوان سند تحول آموزش و پرورش در دستور کار گروه فرهنگ و هنر قرار گرفت. اما باید دید محورها

و کلیات در نقشه‌ی راه درس هنر چیست؟

از این رو برای توضیح بیشتر این هم‌سوسازی، خانم مینو آیت‌اللهی، کارشناس مسئول گروه هنر دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری، نتیجه‌ی ماه‌ها بحث و بررسی گروه درسی هنر را در راستای تأمین نظر برنامه‌ی درسی ملی منعکس کرده که در این مقاله به آن پرداخته شده است.

پنج عنصر محوری

محورهای اعلام شده برای انجام این تطبیق با توجه به عناصر عقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق برای پایه‌ی سوم عبارت‌اند از:

تفکر و تعقل: تخیل، حل مسئله، تفکر خلاق، پرسشگری، کاوشگری و هدایت مشاهده؛

علم: کشف جهان به‌عنوان فعل خداوند، فرهنگ و هویت؛ ایمان و باور: ارزشمندی مخلوقات، ارزشمندی خانواده،

وطن‌دوستی، ارزشمندی علم و علم‌جویی؛ کار و عمل و مجاهدت: مشارکت، همکاری، یادگیری مستمر،

مطالعه و پژوهش؛ اخلاق و آداب: مسئولیت‌پذیری، نظم، حسن خلق، قانون‌مداری.

گروه فرهنگ و هنر دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی با توجه به محورهای مذکور و اولویت‌های برنامه‌ی درسی هنر در پایه‌ی سوم دوره‌ی ابتدایی، اقدام به تهیه‌ی ضمیمه‌ی

کتاب راهنمای درس هنر پایه‌ی سوم ابتدایی کرد. کتاب مذکور در دو بخش تهیه و تنظیم شده است. بخش اول به تبیین کلیات برنامه‌ی انطباق اختصاص دارد. بخش دوم نیز شامل ۱۲ فعالیت هنری است که به‌صورت تلفیقی طراحی شده‌اند. هر یک از این فعالیت‌ها با توجه به شرایط و امکانات کلاس، می‌تواند در جلسات متعدد اجرا شود.

بخش اول: کلیات برنامه‌ی انطباق درس هنر پایه‌ی سوم با برنامه‌ی درسی ملی

در این بخش به‌طور خلاصه، شما آموزگاران عزیز با چگونگی انطباق برنامه‌ی درسی هنر پایه‌ی سوم با برنامه‌ی درسی ملی آشنا خواهید شد. محورهای تبیین فرایند انطباق با توجه به عناصر مختلف برنامه‌ی درسی (رویکرد، اهداف، محتوا و روش‌های سازمان‌دهی آن، روش‌های یاددهی-یادگیری، روش‌های ارزش‌یابی و...) است.



رویکرد:

رویکرد یا همان جهت‌گیری کلی برنامه‌ی درسی ملی، شکوفایی، تقویت و توسعه‌ی فطرت الهی (نظیر خداپرستی، زیبایی‌دوستی، خلاقیت و...) است (برنامه‌ی درسی ملی: ۳۱). این رویکرد با نگاهی جامع به انسان، زمینه‌ساز رشد متعادل او در چهار عرصه‌ی ارتباط با خدا، خود، خلق و خلقت است.

رویکرد برنامه‌ی درسی هنر یا همان تربیت هنری نیز در صدد شکوفایی فطرت دانش‌آموزان از راه ایجاد محیطی آزاد برای تقویت حواس، تخیل، خلاقیت، ظرفیت‌های نهفته‌ی هوش و تفکر و افزایش حساسیت دانش‌آموزان نسبت به ویژگی‌ها و ابعاد زیباشناختی پدیده‌های مختلف است.

در برنامه‌ی درسی جدید، بخش ارتباط با طبیعت به‌عنوان بخشی از ارتباط با خلقت به شما معلمان عزیز ارائه شده است. هم‌چنین از طریق ارتباط با پدیده‌های مختلف طبیعت، علاوه بر شناخت عناصر آن (همچون نقطه، خط، شکل، رنگ، بافت و...) و شناخت زیبایی‌های آفرینش و خلقت به کمک نمونه‌هایی از نظم، هماهنگی، تناسب و زیبایی به‌عنوان آثار خلقت پروردگار، همواره بر شناخت ذات حضرت باری تأکید کرده‌ایم.

محورهای انطباق برنامه‌ی درسی هنر با برنامه‌ی درسی ملی

با توجه به ماهیت درس هنر و اولویت‌های مطرح شده در این درس، محورهای زیر برای تطبیق درس هنر در پایه‌ی سوم با برنامه‌ی درسی ملی مد نظر قرار گرفته‌اند:

- تخیل، تفکر نقاد و تفکر خلاق؛ • پرسشگری؛
- کاوشگری؛ • هدایت مشاهدات؛
- ارزشمندی مخلوقات؛ • ارزشمندی خانواده؛
- وطن‌دوستی؛ • کشف جهان به‌عنوان فعل خداوند؛
- فرهنگ و هویت؛ • یادگیری مستمر؛
- مطالعه و پژوهش؛ • مسئولیت‌پذیری، نظم و حسن خلق؛
- مشارکت و همکاری.

اهداف

اهداف برنامه‌ی درسی هنر در پایه‌ی سوم با توجه به محورهای بالا شکل گرفته‌اند. این اهداف بر اساس آنچه در پایان هر فعالیت هنری از دانش‌آموز انتظار می‌رود، نوشته شده و اهم آن‌ها به شرح زیرند:

از دانش‌آموز انتظار می‌رود:

- طبیعت را به‌عنوان بخشی از خلقت پروردگار دوست داشته باشد.
- بر اساس مشاهده‌های خود قضاوت کند.
- به کاوشگری در محیط پیرامون خود علاقه داشته باشد.
- از میراث فرهنگی - هنری منطقه‌ی خود آگاهی داشته باشد.

- ابزار و وسایل مختلف نقاشی و کاردستی را بشناسد.
- تفاوت‌های ابزار و وسایل مختلف نقاشی و کاردستی را برای بیان افکار و احساسات بشناسد.
- در کاربرد ابزار و وسایل مختلف نقاشی و کاردستی مهارت داشته باشد.
- در انجام فعالیت‌های هنری گروهی مسئولیت‌پذیر باشد.
- توانایی توصیف احساس‌های خود را داشته باشد.
- توانایی خلق یک اثر هنری را داشته باشد.
- به افکار و عقاید دیگران احترام بگذارد.
- به فرهنگ و آداب و رسوم محلی احترام بگذارد.
- هویت اسلامی - ایرانی خود را درک کند...

اصول تطبیق هنر پایه‌ی سوم با راهنمای برنامه‌ی درسی ملی

۱. اولویت صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک: این صلاحیت‌ها همان اهداف کلی هستند که در قالب پنج عنصر تفکر، ایمان، علم، عمل و اخلاق مبنای سازمان‌دهی برنامه‌ی درسی هنر قرار گرفته‌اند.

۲. ارتباط چندوجهی: علاوه بر پنج عنصر مطرح‌شده، چگونگی ارتباط این عناصر با عرصه‌های خود، خدا، خلق و خلقت، از دیگر اصول تهیه‌ی اهداف و محتوا و چگونگی سازمان‌دهی محتواست.

۳. تقویت هویت ملی: با توجه به اینکه درس هنر به‌عنوان یک حوزه‌ی یادگیری در برنامه‌ی درسی ملی با عنوان «حوزه‌ی فرهنگ و هنر» مطرح شده است، این درس تلاش می‌کند زمینه‌های باروری و ارتقای هویت ملی را که آمیخته‌ای از فرهنگ، هنر، ارزش‌ها و باورهای ایرانی - اسلامی است، فراهم آورد.

۴. توجه به تفاوت‌ها: از آن‌جا که جامعه‌ی ما دارای تنوع قومی و فرهنگی، اجتماعی، جغرافیایی و مذهبی متفاوتی است که در بستر این تنوع، تفاوت‌های اجتماعی و فردی مختلفی شکل می‌گیرد، لازم است برنامه‌ی درسی هنر از انعطاف‌پذیری لازم برخوردار باشد.

۵. تنوع و تعدد منابع، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری: توجه به نیازها، استعدادهای، ظرفیت‌ها، قابلیت‌های تفکر و سبک‌های متفاوت شناختی فراگیران، لزوم ایجاد تنوع فرصت‌های یادگیری را در برنامه‌ی درسی هنر می‌طلبد. با استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری مختلف و مواد و منابع آموزشی متفاوت است که هر یک از دانش‌آموزان می‌توانند با توجه به ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی خود به یادگیری بپردازند.

۶. نقش محوری مربی: مربی هنر در نقش راهبر و هدایتگر آموزشی، جایگاهی اساسی در راهنمایی و ترغیب فراگیران در فرایند یاددهی - یادگیری و غنی‌سازی محیط‌های یادگیری دارد.

۷. علاقه: فرصت‌های یادگیری و فعالیت‌های هنری





به گونه‌ای طراحی شده‌اند که فراگیران بتوانند به شناخت، توسعه و خلق علایق خود دست یابند و به عبارت دیگر، فرایند خلق یک اثر هنری در تصمیم‌گیری برای حال و آینده به آن‌ها کمک کند.

۸. درهم‌تنیدگی و درونی‌سازی.

اصول یاددهی - یادگیری

- در فرایند یاددهی - یادگیری، به یادگیری فعالیت‌های هنری حول محور ارتباط انسان با خود، خدا، خلق و خلقت توجه شده است.
- روش‌های یاددهی - یادگیری به گونه‌ای طراحی شده‌اند که زمینه‌ی خود راهبری در یادگیری، یادگیری هم یارانه و توانایی خودارزش‌یابی فردی و گروهی را فراهم می‌سازند.
- فرایند یادگیری زمینه‌ی تحقق اهداف را در عناصر تفکر، ایمان، اخلاق، علم و عمل فراهم می‌آورد.
- فرایند یاددهی - یادگیری، فعالیت مشارکتی و گروهی را برای فراگیران امکان‌پذیر می‌سازد.
- معلم باید آفریننده‌ی راهبردهای یاددهی - یادگیری باشد.
- استفاده از راهبردهای گوناگون یاددهی - یادگیری، زمینه‌های رشد جسمی، عاطفی، عقلی، اخلاقی، معنوی و اجتماعی را در فراگیر فراهم می‌سازد.

• راهبردهای یاددهی - یادگیری تنها به کلاس درس و مدرسه محدود نمی‌شوند و در مکان‌های دیگر، همچون کارگاه‌ها، محیط‌های طبیعی، موزه‌ها و پارک‌ها می‌توانند تحقق یابند.

روش‌های یاددهی - یادگیری

روش‌های یاددهی - یادگیری مورد نظر برای طراحی فرصت‌ها و اجرای فعالیت‌های یادگیری متناسب با نوع فعالیت هنری، می‌توانند تلفیقی از روش‌های مندرج در کتاب راهنمای درس هنر یا فعالیت‌های هنری جدید باشند. هر فعالیت هنری را که متناسب با امکانات کلاس و با توجه به رویکرد، اصول جامعیت محتوا، انعطاف‌پذیری و تلفیق رشته‌های هنری انتخاب شود، می‌توان در کلاس اجرا کرد. این روش به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا در یک محیط آزاد و به‌صورت فردی یا گروهی به‌طور فعال به طرح و اجرای ایده‌های هنری خود بپردازند.

با توجه به اصول مطرح شده، در پایه‌ی سوم، روش‌های یاددهی و یادگیری درس هنر منطبق با برنامه‌ی درسی ملی عبارت‌اند از:

• **روش توضیحی:** با استفاده از این روش، می‌توانید دانش‌آموزان را با ابزار و مواد مورد استفاده، چگونگی کار با آن‌ها، چگونگی نگهداری آن‌ها و شفاف‌سازی نکات مبهم و مشکل‌آفرین در فرایند خلق یک اثر هنری آشنا کنید.

• **روش پرسش و پاسخ:** از این روش برای ایجاد

انگیزه، پرورش ایده، روشن شدن موضوع و روش کار در

رشته‌های هنری استفاده کنید.

• **روش نمایشی:** با استفاده از این روش، می‌توانید فرایند یک فعالیت هنری را به دانش‌آموزان نشان دهید.

• **روش ایفای نقش:** در این روش، می‌توانید از دانش‌آموزان بخواهید خود را به جای یک شخصیت فرضی قرار دهند و به تقلید حرکات، صدا، عواطف و شخصیت وی بپردازند. از این روش می‌توانید در برنامه‌های قصه، نمایش، و تربیت شنوایی استفاده کنید.

• **روش واحد کار (پروژه):** روش واحد کار معمولاً مستلزم بررسی، جمع‌آوری اطلاعات و یافتن پاسخ پیرامون دسته‌ای از مفاهیم است. در جریان انجام واحد کار، شما می‌توانید کلاس را از شکل کسل‌کننده و تصنعی معمول خارج کنید و به کمک دانش‌آموزان، با استفاده از فعالیت‌های کارگاهی و بحث‌های گروهی، هدف آموزشی مورد نظر را تحقق بخشید.

• **گردش علمی:** شما می‌توانید با ترتیب دادن بازدیدها و فعالیت‌های تجربی خارج از کلاس درس و مدرسه، حس کنجکاوی و میل به اکتشاف را در دانش‌آموزان برانگیزید و به آن‌ها فرصت دهید تا به این انگیزه‌ها پاسخ مساعد دهند.

ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی

منظور از ارزش‌یابی فعالیت‌های هنری، سنجش عملکرد و کوشش‌های هنری دانش‌آموزان و مقایسه‌ی نتایج حاصل با انتظارات آموزشی و پرورشی این درس است؛ تا دریابیم که «فعالیت‌های آموزشی (یاددهی) معلم و فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان تا چه اندازه به نتایج مورد انتظار انجامیده‌اند؟»

اصول ارزش‌یابی از درس هنر منطبق با برنامه‌ی درسی ملی عبارت‌اند از:

۱. ارزش‌یابی از فعالیت‌های هنری فراگیرندگان به‌طور تکوینی و در جریان فعالیت‌ها انجام می‌شود.

۲. پیشرفت هر فراگیرنده نسبت به فعالیت‌های خود او و با توجه به اصل تفاوت‌های فردی سنجیده می‌شود.

۳. به نوع ابزار و وسایل و موادی که هر دانش‌آموز استفاده می‌کند، توجه می‌شود، زیرا نوع و کیفیت آن‌ها در روند فعالیت و محصول نهایی مؤثر است.

۴. رشد توانایی‌های هنری بر مبنای استعدادها و تمایلات فردی فراگیرندگان مورد توجه قرار می‌گیرد.

۵. در ارزش‌یابی، هم به فرایند فعالیت و هم به محصول نهایی طوری توجه می‌شود که فراگیرندگان به استمرار بخشیدن به کارها و فعالیت‌های هنری خود تشویق شوند.

۶. ارزش‌یابی فعالیت‌های هنری، فرایندی پویاست که با مشارکت معلم، فراگیرنده (خودارزش‌یابی) و سایر هم‌کلاسی‌های او (دیگر ارزش‌یابی) صورت می‌پذیرد.





فرهنگی - هنری ایران تأکید کنید.

۵. در استفاده از این فعالیت‌ها، همچون فعالیت‌های مندرج در کتاب راهنمای درس هنر، لازم است اصول برنامه‌ی درسی هنر، همچون انعطاف‌پذیری، خلاقیت، یادگیری مشارکتی و دیگر اصول این برنامه‌ی درسی را مد نظر قرار دهید. برای مثال، چنان‌چه رفتن به طبیعت به هر دلیلی مقدور نیست، از مواد کمک‌آموزشی همچون عکس و فیلم برای نشان دادن عناصر و پدیده‌های طبیعی استفاده کنید.

۶. از آن‌جا که امکان ارائه‌ی فعالیت‌های تلفیقی در یک جلسه‌ی درس هنر وجود ندارد، لازم است فعالیت‌های مذکور در دو یا سه جلسه انجام و تکمیل شوند.

۷. در ابتدای هر فعالیت هنری، اهدافی ذکر شده‌اند که انتظار دارید، در پایان آن فعالیت در قالب رفتارهایی از دانش‌آموز بروز کند. این اهداف می‌تواند ملاک خوبی برای ارزش‌یابی درک هنری و همچنین خلاقیت هنری دانش‌آموزان باشد.

۸. تدریس با توجه به «روش کار» صورت می‌گیرد. در این قسمت، ترتیب ارائه‌ی فعالیت‌های هنری بر اساس روش تدریس هنر که همان ایجاد انگیزه یا طرح موضوع، تعیین فعالیت یا پرورش ایده‌ی هنری، انجام دادن فعالیت یا تولید محصول هنری و بالآخره ارائه‌ی محصول یا تولید هنری و انجام ارزش‌یابی پیشنهاد شده است.

تدریس با توجه به همه‌ی اجزای بسته‌ی آموزشی صورت می‌گیرد. از آن‌جا که برنامه‌ی درسی جدید در قالب بسته‌ی آموزشی ارائه خواهد شد، شما معلم عزیز می‌توانید علاوه بر استفاده از کتاب راهنمای معلم، از دیگر اجزای بسته، همچون تصاویر و فیلم‌های آموزشی برای گسترش و تعمیق یادگیری استفاده کنید.

۷. در ارزش‌یابی فعالیت‌های هنری بر ویژگی‌های مثبت و برجسته‌ی هنری فراگیرندگان توجه و بر آن‌ها تأکید می‌شود.

۸. تمام فعالیت‌های هنری فراگیرندگان، جذاب و با ارزش‌اند. بنابراین، معلم و مربی هر دو باید از قضاوت‌هایی که باعث یأس و ناامیدی و از میان رفتن انگیزه‌ی فعالیت هنری می‌شود، خودداری کنند.

۹. ارزش‌یابی از فعالیت‌های هنری فراگیرنده به‌صورت کیفی (توصیفی) انجام می‌شود. بنابراین از دادن نمره به فعالیت‌ها و محصولات هنری خودداری فرمایید.

۱۰. دانش‌آموزان به دو شکل فرایندی و پایانی با توجه به سطوح زیر ارزش‌یابی می‌شوند.

سطح ۱: حساسیت و توجه (برای مثال: حساسیت و توجه به رنگ‌ها و مصادیق آن‌ها در طبیعت و محیط پیرامون)

سطح ۲: شناخت (برای مثال، شناخت رنگ‌های اصلی و ترکیب آن‌ها در آثار گوناگون خلقت)

سطح ۳: ایده گرفتن (برای مثال، ایده گرفتن از رنگ‌های اصلی و طیف آن‌ها در آثار هنری خود)

سطح ۴: رعایت جنبه‌های زیبایی‌شناختی (برای مثال جنبه‌های زیبایی‌شناختی رنگ‌ها در تولید محصولات هنری).

بخش دوم: نمونه فعالیت‌های تلفیقی رشته‌های مختلف هنری بر اساس چارچوب مطرح شده در بخش اول

این بخش به نمونه فعالیت‌های مختلف هنری که به‌شکل تلفیقی طراحی شده‌اند، اختصاص دارد.

برای اجرای بهتر فعالیت‌ها و بهره‌گیری هر چه بیشتر از این کتاب، به شما آموزگاران عزیز توصیه می‌شود:

۱. با توجه به شرایط کلاس خود و به دل‌خواه، از همه یا بعضی از فعالیت‌های پیشنهادی استفاده کنید. شما برای انجام دادن این فعالیت‌های هنری، هیچ اجباری ندارید. بدیهی است کتاب مرجع و مادر، همان کتاب معلم هنر است و شما و دانش‌آموزان می‌توانید از فعالیت‌های مندرج در این ضمیمه به‌عنوان الگوی عملی در طراحی فعالیت‌های هنری تلفیقی استفاده کنید.

۲. از این نمونه فعالیت‌های تلفیقی به دو صورت مکمل فعالیت‌های مطرح‌شده در کتاب راهنمای درس هنر یا فعالیت‌هایی که مستقل از کتاب مذکورند، استفاده کنید.

۳. به یاد داشته باشید که تأکید ویژه‌ی ما بر رشد خلاقیت دانش‌آموزان از طریق توجه هم‌زمان به رشته‌های مختلف هنری است و نه فقط نقاشی و کاردستی. بنابراین، قصه و قصه‌گویی، اجرای نمایش و تربیت شنوایی به اندازه‌ی نقاشی و کاردستی و شاید بیشتر از آن‌ها اهمیت دارد. چراکه این رشته‌ها محمل خوبی برای توجه به میراث فرهنگی و هنری ایران‌اند.

۴. در انجام فعالیت‌های هنری بر انجام پژوهش و تحقیق فردی و گروهی دانش‌آموزان به‌ویژه در مورد آداب و رسوم و میراث



هم‌سوگرایی فارسی سوم

با برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

دکتر حسین قاسم‌پورمقدم

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

اشاره

برنامه‌ی درسی حوزه‌ی یادگیری فارسی ابتدایی در میان دیگر برنامه‌های درسی این دوره از اهمیت بسزایی برخوردار است. این برنامه نه تنها در تحکیم و تثبیت روابط اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر است بلکه در تسهیل و تعمیق سایر حوزه‌های یادگیری چون ریاضی، علوم، دینی و مطالعات اجتماعی نیز تأثیر دارد. نظام آموزشی به‌ویژه نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، مسئولیت بسیار سنگینی برای تحقق اهداف و سیاست‌های آموزشی برنامه‌ی درسی ملی دارد. به همین دلیل لازم است برنامه‌ی درسی فارسی همواره مورد توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی قرار گیرد. به کارگیری علمی و عملی اصول و معیارهای برنامه‌ریزی درسی در مراحل طراحی، اجرا و ارزش‌یابی، موجب تعادل منطقی در آموزش، توسعه و تعمیق مفاهیم موردنظر می‌شود. در نتیجه، امکان وصول به هدف‌های برنامه‌ی درسی ملی بیشتر می‌شود و محتوای آموزشی با نیازهای دانش‌آموزان و انتظارات جامعه هم‌سو خواهد شد. با توجه به ضرورت‌های فرهنگی، اجتماعی، دینی و آموزشی، برنامه‌ی درسی فارسی ابتدایی در سال ۱۳۷۸ فرایندی کاملاً علمی و منطقی مورد بازنگری قرار می‌گیرد و در پی آن «راهنمای برنامه‌ی درسی فارسی» و کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم پنج پایه‌ی ابتدایی تولید می‌شود. پس از گذشت یک دهه از عمر این برنامه به‌دلیل تولید برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌های درسی از جمله فارسی دچار تغییر و تحول اساسی می‌شوند. از سال ۱۳۹۰ متناسب‌سازی برنامه‌ی درسی فارسی با اصول و اهداف برنامه‌ی درسی ملی آغاز می‌شود و به پیروی از آن مواد آموزشی نیز ساختار و محتوای تازه‌ای به خود می‌گیرند. پس از هم‌سوگرایی محتوای بسته‌ی آموزشی فارسی اول و دوم ابتدایی، اکنون شاهد پیاده‌سازی سیاست‌های اسناد بالادستی نظام آموزشی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه‌ی درسی ملی هستیم. در این مطالعه سعی می‌شود نشانه‌های هم‌سوسازی برنامه‌ی درسی فارسی سوم ابتدایی چاپ ۱۳۹۲ با برنامه‌ی درسی ملی از دیدگاه‌های مختلف بازتابی شود.

هم‌خوانی فارسی سوم با شرایط و امکانات مناطق آموزشی

هرچند برنامه‌ی درسی فارسی بنا بر سیاست حفظ وحدت ملی باید واحد و دارای خاستگاهی خاص باشد، اما براساس اصل کاهش تمرکز و سهیم کردن استان‌ها و مناطق آموزشی در تولید محتوای حوزه‌های یادگیری، برنامه‌ی درسی جدید به گونه‌ای سازمان‌دهی شده است که با شرایط و امکانات مناطق آموزشی از جمله مناطق دوزبانه هم‌خوانی داشته باشد. در واقع یکی از ویژگی‌های این برنامه، هدایت عناصر برنامه به سوی عام شدن و انطباق با شرایط محلی است. از نشانه‌های آن می‌توان به درس آزاد اشاره کرد که معلمان و دانش‌آموزان مناطق مختلف ایران می‌توانند با توجه به شرایط محلی نسبت به تولید این درس اقدام کنند. نکته‌ی دیگر آن که درس آزاد در فارسی سوم در فصل

طراحی و سازمان‌دهی بسته‌ی آموزشی فارسی سوم ابتدایی

براساس انتظارات برنامه‌ی درسی ملی و مصوبات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، برنامه‌ی فارسی سوم ابتدایی در قالب جدیدی با عنوان بسته‌ی آموزشی تولید شده است. اجزای تشکیل‌دهنده‌ی این بسته‌ی ارتباطی موازی و تکمیل‌کننده‌ی اهداف برنامه هستند. در این بسته، چهارچوب برنامه‌ی فارسی، کتاب فارسی خوانداری، کتاب فارسی نوشتاری، کتاب راهنمای معلم، کتاب آموزش زبان فارسی، کتاب گویا، لوح‌های فشرده‌ی تبیین برنامه و معرفی کتاب فارسی و شبکه‌ی مفهومی فارسی سوم قرار داده شده است. از آن‌جا که این اجزا در کنار هم مجموعه‌ی کاملی از برنامه‌ی درسی فارسی سوم را به‌وجود آورده‌اند، بی‌توجهی به هر جزء موجب خلل در تحقق اهداف برنامه می‌شود.

«ایران من» قرار گرفته است تا این موضوع از زبان مردمان نواحی مختلف به رشته‌ی تحریر درآید.

مشارکت افراد در برنامه‌ریزی درسی فارسی سوم

یکی دیگر از ویژگی‌های برنامه‌ی درسی فارسی، استفاده از همکاری و حضور اқشار مختلف در برنامه‌ریزی و تولید مواد آموزشی است. در تدوین آن نزدیک به ۲۰ نفر از روان‌شناسان، زبان‌شناسان، متخصصان ادبیات کودک، برنامه‌ریزان درسی، زبان‌آموزان، متخصصان زبان و ادبیات فارسی، کارشناسان فناوری آموزشی، تصویرگران، خوش‌نویسان، شاعران و نویسندگان کودک و نوجوان، مدرسان دانشگاه و معلمان شرکت داشته‌اند. از همه مهم‌تر این که برای تألیف نیز از مشارکت معلمان و صاحب‌نظران بهره گرفته شده است.

انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی فارسی سوم

در برخی عناصر و مؤلفه‌های این برنامه راهکارهایی برای انعطاف پیش‌بینی شده است. روش‌های یاددهی و یادگیری به گونه‌ای مطرح شده‌اند که معلمان می‌توانند علاوه بر روش‌های پیشنهادی از روش‌های مناسب دیگر نیز استفاده کنند. در ارزش‌یابی از معلمان خواسته می‌شود برای مهارت‌های شفاهی زبان با توجه به شرایط و امکانات منطقه و توانمندی دانش‌آموزان و به تشخیص خود، نتایج عملکردی را میان مؤلفه‌های خواندن، درک مطلب، مفاهیم، نکته‌های زبانی و ادبی، معنای کلمات و عبارات در نظر بگیرند. یکی دیگر از نشانه‌های انعطاف‌پذیری در فارسی سوم ابتدایی، کاهش حجم نسبت به سال‌های گذشته است، یعنی تعداد دروس از ۲۲ درس به ۱۷ درس کاهش پیدا کرده است تا معلمان با توجه به انتظارات برنامه‌ی درسی ملی و مهارتی بودن برنامه‌ی درسی فارسی به راحتی و با فرصتی بیشتر به تقویت مهارت‌های زبانی بپردازند.

اصول حاکم بر برنامه‌ی درسی فارسی

در تدوین هدف‌ها، سازمان‌دهی محتوا، انتخاب و سازمان‌دهی روش‌ها و شیوه‌ی تدوین کتاب فارسی سوم اصولی سایه‌گستر شده‌اند که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- در برنامه‌ی درسی فارسی، اصل باید بر مهارت‌آموزی باشد.
- زبان‌آموزی باید زمینه‌ساز مطالعه‌ی مستمر در زندگی کودک باشد.
- سیر آموزش باید از زبان طبیعی کودک به سوی زبان اکتسابی و آگاهانه باشد.
- زبان‌آموزی باید زمینه‌ساز تقویت و شکوفایی خلاقیت باشد.

• موضوعات و مطالب نباید به یک محدوده‌ی جغرافیایی منحصر شود.

• محتوای کتاب فارسی باید براساس آخرین یافته‌های علمی و آموزشی باشد.

• در تمام سطوح آموزشی، خوانانویسی باید مدنظر برنامه‌ریزان، مؤلفان و معلمان باشد.

رویکردهای برنامه‌ی درسی فارسی سوم

با توجه به رویکرد برنامه‌ی درسی ملی، یعنی فطرت‌گرایی توحیدی، در این ناحیه چند رویکرد اساسی مدنظر بوده که مانند چتری همی عناصر برنامه و تولیدات آن را تحت پوشش قرار داده است:

الف) رویکرد تفکرمدار: تأکید اساسی این رویکرد پرورش مهارت‌های فکری از قبیل استنباط، تفکر انتقادی، فرضیه‌سازی، تفکر قیاسی، تفکر استقرایی، تفکر خلاق و... است. به اعتقاد روان‌شناسان و زبان‌شناسان، تفکر، رویه‌ی ذهنی و انتزاعی زبان است و تا زمانی که تفکر آدمی پرورش نیابد، نمی‌توان انتظار داشت که مهارت‌های عینی زبان، یعنی گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن نیز پرورش یابند و تقویت شوند. در این رویکرد زبان‌آموز فردی است که فعالانه اطلاعات را دست‌کاری می‌کند و با استفاده از آن‌ها به تفسیر و فهم معنا می‌پردازد. معلم کسی است که با تشکیل گروه‌های فعال دانش‌آموزی در کلاس، فرایند زبان‌آموزی و تفکر را زیر نظر می‌گیرد و در صورت لزوم، آنان را راهنمایی و هدایت می‌کند. فعالیت‌های خوانداری و نوشتاری کتاب و از جمله تمرین‌های پرورش خلاقیت در نوشتن به این امر کمک می‌کنند. برای مثال «چگونه می‌توانی در یک رشته‌ی ورزشی مهارت پیدا کنی؟» (درس دوم فارسی خوانداری سوم).

ب) رویکرد قابلیت‌مدار: در این رویکرد به اکتساب قابلیت‌های خاص مهارتی در ابعاد گوش دادن، گفتن، خواندن و نوشتن اهمیت داده می‌شود. دانش‌آموزان در برابر محرک‌های دیداری و شنیداری واکنش لازم را نشان می‌دهند تا به درجه‌ای معین از مهارت‌های زبانی برسند. برای مثال گوش دادن به سخنان معلم و هم‌کلاسی‌ها، توضیح درباره‌ی تصاویر، خواندن متن کتاب، پاسخ به سؤالات معلم، پاسخ به تمرین‌های نوشتاری و... از نمونه‌هایی هستند که احاطه‌ی این رویکرد را بر برنامه‌ی درسی فارسی نشان می‌دهند. **پ) رویکرد کل‌مدار:** با توجه به این رویکرد، انسان هنگام برخورد با امور، ابتدا به کل آن‌ها توجه می‌کند و پس از آن به اجزای سازنده‌ی آن کل می‌پردازد. براساس این رویکرد، در فعالیت‌های شفاهی زبان، یعنی گوش



حوزهی علم، رعایت رفتارهای اخلاقی دینی و ملی (در حوزهی اخلاق)، توانایی خواندن صحیح متن فارسی (در حوزهی عمل).

سرفصل‌ها و موضوعات فارسی سوم

بسته‌ی آموزشی فارسی از بخش‌ها و مواد گوناگونی مانند کتاب درسی، کتاب راهنمای معلم، کتاب روش تدریس، کارتهای آموزشی، مواد آموزشی دوره‌های تربیت نیروی انسانی، نوارهای صوتی و تصویری کمک‌آموزشی تشکیل شده است. کتاب‌های فارسی اول تا ششم در دو جلد خوانداری و نوشتاری تدوین شده‌اند. این کتاب‌ها از هفت فصل کلی تشکیل می‌شوند که در پایه‌ی سوم به شرح زیر، سازمان‌دهی شده‌اند:

۱. نهادها
۲. بهداشت
۳. اخلاق فردی و اجتماعی
۴. راه زندگی
۵. هنر و ادب
۶. ایران من
۷. طبیعت.

استفاده‌ی هم‌زمان از خط خوانداری و نوشتاری

در کتاب فارسی خوانداری سه نوع خط به‌کار گرفته شده است: خط نسخ اصلاح‌شده، خط تحریری و خط نستعلیق. خط نسخ بیشتر برای روان‌خوانی، خط تحریری برای نوشتن و خط نستعلیق برای التذاد و حظ هنری است.

استفاده از قصه و داستان برای آموزش مفاهیم و موضوعات

معیار انتخاب داستان‌ها در کتاب فارسی خوانداری، مفاهیم و موضوعات‌اند. از طرف دیگر چون کودکان از طریق داستان

دادن و سخن گفتن و نیز خواندن متون، چه تصویرخوانی و چه متن‌خوانی، ابتدا جمله، تصویر و کلمه به دانش‌آموز ارائه می‌شود. **(ت) رویکرد جزءمدار:** براساس این رویکرد، انسان هنگام روبه‌رو شدن با امور، ابتدا به اجزای آن توجه می‌کند، سپس با ترکیب اجزاء به ماهیت کل پی می‌برد. حضور این رویکرد در کتاب نوشتاری، به‌ویژه در آموزش نوشتن، کاملاً مشهود است. مثلاً از دانش‌آموز می‌خواهند با ترکیب واژه، جمله یا متن تازه‌ای بنویسد.

هدف‌های برنامه‌ی درسی فارسی سوم

هدف‌های برنامه‌ی درسی فارسی سوم براساس الگوی هدف‌گذاری برنامه‌ی درسی ملی، یعنی پنج عنصر و چهار عرصه در دو بخش تدوین شده‌اند:

الف) هدف‌های کلی زبان‌آموزی در پایه‌ی سوم ابتدایی.
ب) هدف‌های کلی زبان‌آموزی در هر یک از فصول هفت‌گانه. در هر بخش، هدف‌ها در پنج حوزه‌ی تفکر، باور، علم، عمل و اخلاق طبقه‌بندی شده‌اند. با توجه به این‌که زبان‌آموزی ماهیت کاملاً مهارتی دارد، به حوزه‌ی مهارتی بیش از همه پرداخته شده است. مهارت‌ها نیز در چهار نوع گوش دادن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن معلوم شده‌اند. هر یک از این مهارت‌ها به نسبت سطح دانش‌آموزان، به تعدادی پاره مهارت تقسیم شده است. علاوه بر این‌ها، اصول توالی، وسعت و جامعیت نیز مورد توجه قرار گرفته است تا از پایه‌ای به پایه‌ی دیگر، ترتیب منطقی وجود داشته باشد. مثال‌هایی از این ترتیب منطقی عبارت‌اند از: تشخیص تضادها، شباهت‌ها و تفاوت‌های واژه‌ها (در حوزه‌ی تفکر)، نگرش مثبت به مسائل ارزشی و فرهنگی، مانند احترام به سرود ملی و پرچم (در حوزه‌ی باور)، آشنایی با ساختار زبان فارسی (در

مانند ساختن کلمه با پیشوند یا پسوند، تکمیل جمله با کلمه‌ی مناسب، نوشتن نام تصویر، پیدا کردن کلمات تشدیددار.

با توجه به این که در کتاب فارسی نوشتاری، تمرین‌هایی برای تقویت املا گنجانده شده، به آموزگاران توصیه شده است که در کنار املاهای تقریری تعدادی تمرین املاهای نیز طرح کنند.

اهمیت دادن به نگارش خلاق در فارسی سوم

یکی دیگر از ویژگی‌های کتاب فارسی سوم، جهت‌گیری ویژه نسبت به مهارت نوشتن پیشرفته یا نگارش و انشاست. با توجه به این که کودکان در این سن، تخیلات را دنیای واقعی می‌پندارند و در نتیجه راحت‌تر به پرورش تخیل خویش می‌پردازند، سعی شده است ضمن اهمیت دادن به نگارش ساده مثل جمله‌سازی، نامه‌نگاری و خاطره‌نویسی، به نگارش خلاق نیز تشویق شوند. این امر نه تنها تفکر و خلاقیت را رشد می‌دهد، بلکه جرئت کودکان را برای تسلط در نوشتن نیز بالا می‌برد. مانند جمله‌سازی با تصویر، جمله‌سازی با کلمه، مرتب کردن جملات درهم‌ریخته، شرح تصویر، توصیف خیالی مثل «اگر به جای ... بودی چه می‌کردی؟»،

روش‌های یاددهی و یادگیری در فارسی سوم

در برنامه‌ی درس فارسی اصل بر فعال بودن دانش‌آموزان است تا با مشارکت خود آنان، توانایی‌های زبانی تقویت شوند. بنابراین سعی شده است از روش‌هایی برای یادگیری فارسی استفاده شود که حضور دانش‌آموز را مؤثرتر و فعال‌تر سازد. روش‌های یاددهی و یادگیری به دو دسته تقسیم شده‌اند:

الف) روش‌های عمومی (روش‌های مشارکتی، بحث و گفت‌وگو، توضیحی، ایفای نقش، بدیع‌پردازی، اکتشافی، حل مسئله و...)

ب) روش‌های خاص زبان‌آموزی (روش‌های جمله‌محور، واژه‌محور، جمله‌سازی، قصه‌گویی، نمایش خلاق، صامت‌خوانی، مستقل‌خوانی، خواندن خطایی، خواندن انتقادی و...)

ارزش‌یابی آموخته‌های دانش‌آموزان

با توجه به رویکردهای برنامه‌ی درسی فارسی (تفکرمدار، قابلیت‌مدار، کل‌مدار و جزءمدار)، ارزش‌یابی آموخته‌ها به گونه‌ای پیش‌بینی شده است که هم فرایند تفکر دانش‌آموزان سنجیده شود و هم قابلیت‌های مورد استفاده در مهارت‌های زبانی. برای سنجش قابلیت‌های مورد انتظار از آزمون‌های شفاهی و کتبی و برای سنجش فرایند تفکر و مهارت‌های ذهنی از سیاهه‌ی رفتار استفاده می‌شود.

مفاهیم را بهتر یاد می‌گیرند، از داستان زیاد بهره گرفته شده است. دلایل استفاده از قصه در محتوای کتاب فارسی سوم عبارت‌اند از: آموزش راحت‌تر و محسوس‌تر مفاهیم ارزشی و دینی، آموزش غیرمستقیم نکات و آموزه‌های تعلیمی و اخلاقی، گسترش و توسعه‌ی گنجینه‌ی واژگانی و افزایش تجارب زندگی، ایجاد رغبت و علاقه به مطالعه و کتاب‌خوانی، بسترسازی برای تقویت مهارت خواندن و درک مطلب.

تقویت التذاذ ادبی و علاقه‌مندی به شعر در فارسی سوم

با توجه به این که گوش کودکان با کلام موزون مانوس است و برای برقراری ارتباط با دنیای بیرون، شعر را به سخن منثور ترجیح می‌دهند و با توجه به این که شعر بخش عظیمی از فرهنگ و تمدن گذشته‌ی ایرانی را تشکیل داده، در هر فصل از کتاب فارسی سوم، شعر مناسبی قرار گرفته است. معلم ابتدا شعرها را می‌خواند تا دانش‌آموزان فقط گوش دهند، سپس در مراحل بالاتر می‌تواند آن‌ها را به‌طور مستقل یا گروهی در کلاس بخوانند. برای آن که لذت شعرخوانی از طریق تدریس معلم و معنا کردن ابیات و تأکید بر حفظ اشعار در امتحان از بین نرود، دانش‌آموزان می‌توانند شعر موردنظر در پایان درس را به‌صورت گروهی هم‌خوانی کنند.

تقویت مطالعه و کتاب‌خوانی در فارسی سوم

در برنامه‌ی درسی فارسی به‌طور مشخص فرصت‌هایی برای تقویت مطالعه و کتاب‌خوانی پیش‌بینی شده است. در پایان هر فصل از کتاب سوم، داستانی با عنوان «بخوان و ببیندیش» طراحی و برای تقویت کتاب‌خوانی و درک و فهم حاصل از مطالعه، پرسش‌هایی در انتهای هر داستان در نظر گرفته شده اند که معلم به‌طور رسمی به اجرای آن می‌پردازد. علاوه بر این، معلم می‌تواند در پایان هفته یا ماه، کتاب قصه‌ای را انتخاب کند و در کلاس بخواند. برای تأثیرگذاری بیشتر قصه در دانش‌آموزان، معلمان می‌توانند از شیوه‌های گوناگون قصه‌گویی استفاده کنند. مثلاً برای قصه‌ی فصل اول فارسی سوم یعنی «قصه‌ی تنگ بلور» می‌توان از شیوه‌ی ایفای نقش بهره گرفت.

فعال‌سازی مهارت درست‌نویسی (املا) در فارسی سوم

در کتاب فارسی نوشتاری سوم، برای فعال‌سازی املا، راهکارهای متنوعی پیش‌بینی شده است: تمرین‌های املاهای

راهکارهایی برای تدریس مؤثر

درس تربیت بدنی در پایه‌ی سوم

دکتر جواد آزمون

جواد آزمون استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی و دارای مدرک دکترا در رشته‌ی تربیت بدنی است. او مسئولیت‌های مختلفی در آموزش و پرورش داشته است و مقالات پژوهشی و ترجمه‌های علمی-ورزشی متعددی از خود به جا گذاشته است. با توجه به اینکه وی از مؤلفان و کارشناسان تربیت بدنی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی است، بر آن شدیم تا در ارتباط با کتاب راهنمای معلم جدید و درس تربیت بدنی مطالبی را ارائه کند.

اشاره

با اینکه نزدیک به نه دهه از حضور درس تربیت بدنی در برنامه‌ی درسی مدارس کشورمان می‌گذرد، اما بیشترین تلاش‌ها برای کیفیت بخشیدن به این موضوع درسی در دو دهه‌ی گذشته انجام گرفته است. تدوین اهداف کلی و دوره‌های مختلف تحصیلی درس تربیت بدنی در دهه‌ی ۷۰، تدوین راهنمای برنامه‌ی درسی تربیت بدنی در دوره‌ی ابتدایی و تألیف راهنمای تدریس درس تربیت بدنی در دهه‌ی ۸۰ و اجرای آزمایشی و رسمی آن در سال‌های گذشته در کشور از جمله مهم‌ترین تلاش‌ها تلقی می‌شوند. اگرچه وجود اشکال در برنامه‌ریزی و تدوین کتاب راهنمای معلم محتمل و اجتناب‌ناپذیر است، اما نقش معلم در تحقق اهداف درس، کلیدی و مشکل‌گشاست. از این دیدگاه در این نوشتار تلاش دارم تا به‌عنوان یکی از اعضای شورای برنامه‌ریزی این درس در دوره‌ی ابتدایی و یکی از مؤلفان کتاب راهنمای معلم، توصیه‌هایی متنوع برای تدریس مؤثر این درس در پایه‌ی سوم ابتدایی ارائه کنم.

کلیاتی از محتوای درس تربیت بدنی در پایه‌ی سوم ابتدایی

سه جلسه پیش‌بینی شده است که آموزگار می‌تواند با آماده‌سازی مقدمات و اتخاذ راهکارهای مناسب علاوه بر راهنمایی‌های کتاب، این بخش از برنامه را نیز اجرایی کند.

راهکارهایی برای، تدریس مؤثر درس تربیت بدنی

در این بخش چهار راهکار «اشتقاق به کار تدریس تربیت بدنی»، «بسنده کردن به شاد، خوب و مشغول بودن دانش‌آموزان در ساعت درس تربیت بدنی»، «تلفیق درس تربیت بدنی با سایر دروس» و «درگیر کردن دانش‌آموزان و والدین در امر تدریس و ارزش‌یابی درس تربیت بدنی» در دو محور کلیات و مثال عملیاتی (پیاپی سازی و توضیح بیشتر راهکار با استفاده از طرح درس‌های روزانه‌ی موجود در کتاب راهنمای معلم)، معرفی خواهند شد.

محتوای درس تربیت بدنی پایه‌ی سوم برای تدریس در ۲۵ جلسه برنامه‌ریزی شده است. از نظر نوع آموزش، ۲۲ جلسه مهارتی و سه جلسه دانشی است. از نظر موضوعی در پایه‌ی سوم، حرکات پایه و قابلیت‌های آمادگی جسمانی به‌صورت عملی آموزش داده و تمرین می‌شوند. برای آموزش و انتقال دانش مربوط به آمادگی جسمانی، بهداشت، تغذیه‌ی ورزشی، موارد ایمنی در ورزش و وضعیت‌های صحیح بدنی



راهکار اول: اشتیاق به کار تدریس تربیت بدنی (الف) کلیات

اگرچه ممکن است انتظار تدریس تربیت بدنی به دست معلمان کلاس، هم سطح با معلمان متخصص تربیت بدنی، زیاده خواهی یا بلندپروازی تلقی شود، اما ماهیت تدریس در دوره ی ابتدایی و توانایی های چندوجهی معلمان کلاسی در تدریس دروس مختلف در یک پایه، این اجازه را می دهد که تدریس تربیت بدنی را تا زمان اختصاص معلم متخصص، به شرط ارائه ی آموزش های لازم از آنان بخواهیم. با این وصف، توجه و تدریس مشتاقانه ی درس تربیت بدنی به دست معلم احتمالاً پوششی بر برخی مشکلات اجرایی این درس است و پیامدهای مثبت این درس را برای دانش آموزان به ارمغان می آورد.

اشتیاق یا جدیت معلم به کارش، یک رفتار معلمی برجسته است که یادگیری و نگرش دانش آموزان را تحت تأثیر قرار می دهد. اگرچه تعیین و تشخیص اشتیاق کار مشکلی است، با این حال نمایش آن به وسیله ی معلمان اهمیت بسیار دارد. معلمانی که از جدیت و اشتیاق بیشتر برخوردارند، زمان بیشتری برای کارشان می گذارند. رفتارهای کلامی و غیرکلامی مثبتی را که نمایانگر نگرش درونی معلم اند و وی آن ها را در قبال دانش آموزان از خود بروز می دهد، می توان به عنوان رفتارهایی که مبین اشتیاق اند، توصیف کرد. دانش آموزان می توانند این نگرش معلم را دریافت کنند و به روشی که برای یادگیری شان سودمند باشد به آن پاسخ دهند. تغییر لحن صحبت کردن (برای جلوگیری از کسل شدن دانش آموزان و جلب توجه آنان)، بهره گیری از چشم ها برای ایجاد هیجان و برانگیختگی در تدریس (بیشتر باز شدن چشم ها یا بالا بردن ابروها برای نشان دادن توجه و تعجب خود، مستقیم نگاه کردن به دانش آموزان برای نشان دادن علاقه ی خود نسبت به آن چه انجام می دهند و صحبت کردن با آنان با حرکات چشم ها)، استفاده ی پرانرژی از زبان بدن و استفاده از زبان چهره (برای نشان دادن احساسات خود از عملکرد دانش آموزان) و تشویق از جمله رفتارهای مشتاقانه اند که معلم می تواند در هنگام تدریس از خود بروز دهد.

(ب) مثال عملیاتی

طبق برنامه مقرر شده است که در جلسه ی اول معلم مهارت لی لی کردن، از جمله حرکات پایه را به هدف ماهر شدن دانش آموزان در شناخت مفاهیم به کمک فعالیت تدریس کند. بنابراین تلاش کنید:

- در هنگام معرفی مهارت و نحوه ی اجرای آن، به ویژه در زمان بیان نکات اساسی (مثلاً زانوی پای که بدن روی آن قرار دارد، هنگام پرش کمی خم شود) برای جلب توجه بیشتر و جلوگیری از کسل شدن دانش آموزان، لحن صحبت کردن خود را تغییر دهید (اگر آهسته صحبت می کردید، بلندتر صحبت کنید و برعکس).

- از چشم ها برای ایجاد هیجان و برانگیختگی در تدریس بهره بگیرید. مثلاً هنگامی که دانش آموز حرکت را درست (پای آزاد از ناحیه ی زانو خم می شود تا با زمین تماس پیدا نکند) یا نادرست (استفاده ی کم از حرکت دست ها برای ایجاد تعادل و پرش) انجام می دهد با بیشتر باز کردن چشم ها یا بالا بردن ابروها توجه و تعجب خود را نشان دهید یا مستقیم به دانش آموزان نگاه کنید تا علاقه ی خود را نسبت به آن چه انجام می دهند، نشان دهید (مثلاً استفاده از هر دو پا برای لی لی کردن).

در بهترین حالت، فعالیت های تلفیقی جنبه های منحصر به فرد و ارزشمند هر ماده ی درسی را برجسته می سازند و آن ها را در یک دیگر می آمیزند، آن چنان که ارتباط های میان مواد درسی را که در هنگام مطالعه ی فردی درک نشده اند آشکار می سازند. تلفیق به چندین روش می تواند به برنامه ی تربیت بدنی کمک کند. مشارکت و همکاری با سایر معلمان می تواند بینش های تازه ای برای برنامه ی تربیت بدنی به ارمغان آورد. علاوه بر این، به عنوان بخشی از برنامه ی تلفیقی ارزشمند، تربیت بدنی می تواند به عنوان جزئی لاینفک در برنامه ی درسی مدرسه مورد تأیید و قبول واقع شود.

- استفاده ی پرانرژی از زبان بدن.
- استفاده از زبان چهره و تشویق دانش آموزان، هنگامی که حرکات ابتکاری انجام می دهند.
- ارائه ی بازخورد به دانش آموزان هنگام اجرای مهارت: برای مثال ارائه ی بازخورد توصیفی (توصیف حرکت) «خوبه» یا بازخورد تجویزی (اصلاحی) «دست ها را حرکت بده» به دانش آموزان در هنگام اجرای مهارت لی لی.
- دانش آموزان هنگامی که چنین رفتارهای مشتاقانه ای را از معلم می بینند، انگیزه بیشتری برای ادامه ی فعالیت ها از خود بروز می دهند و فرایند یادگیری بیشتری انجام می شود.

هدف تکالیف تمرینی آن است که شناخت از سایر حوزه‌های درسی از طریق پرداختن به فعالیت‌های جسمانی بیشتر شود. این تکالیف هنگامی مؤثر خواهند بود که مواد و موضوعات تلفیق شده شامل عوامل اساسی و اصلی، فرایندهای ساده و مهارت‌های بنیادی باشند.

و خوب بودن (یعنی دانش‌آموزان به سؤالاتی که از آن‌ها می‌شود پاسخ دهند، آن‌چه را که به آن‌ها گفته شده است انجام دهند یا به عبارتی، کمترین بدرفتاری را داشته باشند).

ب) مثال عملیاتی

برای ایجاد جوی شاد و خوب که دانش‌آموزان در آن مشغول باشند، بحث خود را در قالب طرح درس چهاردهم کتاب راهنمای معلم شرح می‌دهم. طبق برنامه مقرر شده است در جلسه‌ی چهاردهم، معلم مهارت شیرین کاری (ترکیب حرکات و مهارت‌های پایه)، از جمله حرکات پایه را با هدف ماهر شدن دانش‌آموزان در اجرای برخی از شیرین کاری‌ها از طریق فعالیت تدریس کند. بنابراین تلاش کنید:

- به برنامه‌های خود تنوع بدهید تا لذت بخشی را به ارمغان آورد.
- برای کل ساعت درس، برنامه داشته باشید؛ برنامه‌ای که مشارکت همگی دانش‌آموزان را بطلبد (کسی بیکار و تماشاگر نباشد). از این منظر، دانش‌آموزان در ساعت درس تربیت بدنی در حکم همکار معلم خواهند بود و مشارکت آنان موجب مدیریت بهتر کلاس می‌شود و کسی بیکار نیست تا مزاحم دیگران یا معلم باشد.

راهکار سوم: تلفیق درس تربیت بدنی با سایر دروس

الف) کلیات

فعالیت‌های تلفیقی، راهکارهای رایج برای افزایش همکاری و مشارکت معلم و افزایش انگیزه در دانش‌آموزان به شمار می‌روند. در بهترین حالت، فعالیت‌های تلفیقی موجب تقویت و افزایش یادگیری در همه‌ی حوزه‌های درسی می‌شود و ارتباط‌های میان موضوعات و مواد درسی گوناگون را آشکار می‌سازند. به منظور ایجاد برنامه‌های ارزشمند تلفیقی، معلمان نیازمند فهم و درک درست از اهداف و فرایند تلفیق‌اند. رمز تلفیق موفقیت‌آمیز آن است که دانش‌آموز در حد مطلوب، همه‌ی موضوعات تلفیق شده را یاد بگیرد.

فعالیت‌های تلفیقی فواید گوناگون برای دانش‌آموزان مختلف دارد. دانش‌آموزانی که عموماً در درس تربیت بدنی پر اشتیاق نشان نمی‌دهند، ممکن است به واسطه‌ی فعالیت‌های تلفیقی که به آن‌ها اجازه می‌دهد برآورد و ارزیابی از میزان دانش و موفقیت جسمانی خود داشته باشند، برانگیخته شوند. دانش‌آموزانی که در کلاس‌های تربیت بدنی خوش می‌درخشند اما دارای تجربه‌ی شکست و ناکامی در سایر حوزه‌های درسی هستند، احتمالاً با درگیر شدن در فعالیت‌های تلفیقی خواهند توانست مفهومی



راهکار دوم: بسنده کردن به شاد، خوب و مشغول بودن دانش‌آموزان در ساعت درس تربیت بدنی

الف) کلیات

تدریس مؤثر واژه‌ای است که تعریف دقیق و جامع آن مشکل است. با این حال، تدریسی را مؤثر گویند که در نتیجه‌ی آن، دانش‌آموزان به نتایج و پیامدهای موردنظر برای یادگیری دست یابند. برای تدریس مؤثر درس تربیت بدنی سه شاخص معرفی شده است. چنان‌چه معلمی به آن‌ها توجه کند یا در فضای کلاس درس این شاخص‌ها حاکم و مشاهده شود، می‌توان گفت که تدریسی مؤثر اتفاق افتاده است. این سه شاخص عبارت‌اند از: شاد بودن (یعنی دانش‌آموزان از کاری که انجام می‌دهند، احساس شادی و لذت کنند)، مشغول بودن (دانش‌آموزان در طول برنامه‌ها و ساعت کلاس مشغول باشند، یعنی در فعالیت‌ها مشارکت کنند)،



یکی از چالش‌های پیش روی درس تربیت‌بدنی، تدریس این درس به‌دست معلمان کلاسی است که آموزش‌های کافی در خصوص تدریس درس تربیت‌بدنی ندارند. بدین‌منظور برنامه‌ی درسی برای دوره‌ی ابتدایی تنظیم و کتاب راهنمایی برای معلمان تدارک دیده شد. با وجود آموزش‌های محدودی که به معلمان ارائه شده، فراهم کردن فرصت‌های آموزشی بیشتر لازم و ضروری است.

قالب طرح درس نوزدهم کتاب راهنمای معلم شرح می‌دهم. طبق برنامه، مقرر شده است که در جلسه‌ی نوزدهم (قسمت اول) معلم حرکات پایه و وضعیت بدنی را با هدف آشنایی دانش‌آموزان با وضعیت‌های مناسب بدنی از طریق فعالیت تدریس کند. بنابراین تلاش کنید:

- از دانش‌آموزان بخواهید با استفاده از پوسترهای آموزشی یا در اختیار گذاشتن کتاب راهنمای معلم در قالب پروژه، وضعیت‌های صحیح بدنی را در حالات بدنی مختلف شرح دهند.
- از دانش‌آموزان بخواهید کلیه‌ی فعالیت‌های بدنی و ورزشی خارج از مدرسه‌ی خود را در یک ماه در یک جدول ثبت و بعد از تأیید والدین به معلم تحویل دهند.
- اگرچه نحوه‌ی ارزش‌یابی توصیفی است، اما بخشی از نمره‌ی درس تربیت‌بدنی را به فعالیت‌های خودکنترلی دانش‌آموزان اختصاص دهید.

را درک کنند، تعدادی عنوان را به حافظه بسپارند یا در یک سری از فرایندهای اساسی مهارت پیدا کنند. از سال‌ها پیش تا کنون به اثبات رسیده است که دانش‌آموزان با تجربیات یادگیری فعال بهتر یاد می‌گیرند و تربیت‌بدنی می‌تواند عامل مهمی در تولید این نمونه از تجربیات تلقی شود. بسیاری از مفاهیم ساده و مرکب هنگامی که این مفاهیم همراه با فعالیت‌های جسمانی تجربه می‌شوند، به‌طور واضح‌تر قابل درک و فهم می‌شوند. فعالیت‌های تلفیقی را می‌توان در سه طبقه تکالیف جایگزین شده (جاسازی شده)، تکالیف تمرینی (عملی) و تکالیف اکتشافی دسته‌بندی کرد. در تکالیف جایگزین شده، سایر مواد درسی عادی با تکالیف تربیت‌بدنی در هم می‌آمیزند. تکالیف تمرینی دانش‌آموزان را در ایجاد تعامل با سایر حوزه‌های درسی هم‌زمان با اجرای مهارت حرکتی به چالش می‌کشند. تکالیف اکتشافی به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهند که ارتباط‌های بین حوزه‌های مختلف درسی را تشخیص دهند.

ب) مثال عملیاتی

فعالیت‌های تلفیقی را در قالب طرح درس هفدهم کتاب راهنمای معلم شرح می‌دهم. طبق برنامه، مقرر شده است که در جلسه‌ی هفدهم، معلم قابلیت چابکی از جمله قابلیت‌های آمادگی جسمانی را با هدف کسب آمادگی حرکتی دانش‌آموزان از طریق فعالیت تدریس کند. بنابراین تلاش کنید:

- با استفاده از روش تلفیق جایگزینی، یکی از موضوعات مهم درسی مثل ریاضی را با محتوای درس تربیت‌بدنی (چابکی) تلفیق کنید. برای مثال از دانش‌آموزان بخواهید هنگام پریدن جفت پای متوالی از روی یک خط (تمرین شماره‌ی ۲) و به‌جای شماره‌هایی که ۵ و مضربی از ۵ هستند، با صدای بلند بگویند «هوپ».
- با استفاده از روش اکتشافی، بیش از یک موضوع از دروس مختلف را با محتوای درس تربیت‌بدنی تلفیق کنید. برای مثال، قبل از اجرای فعالیت از دانش‌آموزان بخواهید تعداد ضربان قلب خود را بشمارند. با اجرای تمرین شماره‌ی ۳، از دانش‌آموزان بخواهید هنگام دویدن (محتوای درس تربیت‌بدنی) تعداد گام‌های خود را نیز بشمارند (ریاضی).

راهکار چهارم: درگیر کردن دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در امر تدریس و ارزش‌یابی

الف) کلیات

یکی از راهکارهایی که می‌تواند در تدریس درس تربیت‌بدنی، مؤثر واقع شود، درگیر کردن دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در امر تدریس و ارزش‌یابی درس تربیت‌بدنی است. درگیر شدن دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در امر تدریس باعث می‌شود که ضمن افزایش فرصت‌های یادگیری، نگرش والدین نیز نسبت به این درس تغییر کند. دادن تکالیف حرکتی خانگی به دانش‌آموزان، علاوه بر اینکه بخشی از اوقات فراغت خارج از مدرسه‌ی دانش‌آموزان را پر می‌کند، کمبود ساعت درس تربیت‌بدنی را نیز جبران خواهد کرد و میزان فعالیت جسمانی روزانه‌ی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

ب) مثال عملیاتی

درگیر کردن دانش‌آموزان و والدین آن‌ها در امر تدریس و ارزش‌یابی را در



از مهارت روان‌خوانی تا فهم معانی

سید محمد دلبری

رئیس گروه قرآن و معارف اسلامی

شرایط موجود، حدود ۵۰ درصد زمان آموزشی روخوانی در درس قرآن به بیان توضیحات گوناگون پیرامون آیات اختصاص می‌یابد.

شورای برنامه‌ریزی گروه قرآن و معارف اسلامی، با وجود معضل مذکور تصمیم گرفت راهکاری بیندیشد تا جایگاه درس قرآن را که در شرایط فعلی تضعیف شده بود، به جایگاه اصلی خود بازگرداند.

۲. دومین عامل اساسی که ضرورت بازنگری در محتوای ارائه شده در دروس تعلیم و تربیت دینی (قرآن و هدیه‌های آسمان) را یادآوری می‌کرد، جدایی مفاهیم دینی از خاستگاه اصلی آن یعنی قرآن کریم بود. در کتاب‌های هدیه‌های آسمان، به‌طور شایسته به ارائه‌ی مفاهیم دینی برگرفته شده از آیات نورانی قرآن کریم توجه نشده بود. صریح‌تر آنکه میان مفاهیم دینی و آیات قرآن کریم ارتباط عینی یا ارتباط بایسته ایجاد نشده است.

از سوی دیگر، کتاب قرآن که وظیفه‌ی ارتقای توانایی دانش‌آموزان در روخوانی و روان‌خوانی قرآن را بر عهده دارد به ارائه‌ی مفاهیم دینی پرداخته است؛ مفاهیمی که یا جزو مفاهیم مطلوب مقطع و پایه‌ی سوم ابتدایی نیست یا در اهداف مطلوب هدیه‌های آسمان گنجانده شده است. این اشکال باعث ناهماهنگی میان دروس مذکور شده است.

خلاصه آنکه سه دلیل سبب بازنگری در نحوه‌ی ارائه‌ی کتاب‌های قرآن و هدیه‌های آسمان در پایه‌ی سوم شده است:

۱. ارتقای جایگاه روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم؛
 ۲. ایجاد ارتباط میان مفاهیم دینی مطرح در پایه‌ی سوم با آیات قرآن کریم؛
 ۳. رفع ناهماهنگی‌ها در ارائه‌ی مطالب و تمرکز هر درس بر رسالت‌های ویژه‌ی خود.
- با عنایت به اهداف مذکور، کتاب‌های قرآن و هدیه‌های آسمان در قالب یک کتاب ارائه شده‌اند که در ادامه به ویژگی‌های آن می‌پردازیم.

اهداف مطلوب تعلیم و تربیت دینی به تناسب سطح دانش فراگیرندگان و نیازهای مخاطبان در طول دوره‌های تحصیلی ابتدایی، راهنمایی و متوسطه در نظام آموزشی قبل و دو دوره‌ی ابتدایی اول و دوم و متوسطه‌ی اول و دوم، پیگیری می‌شود.

در همین راستا در دوره‌ی ابتدایی، دو درس قرآن و هدیه‌های آسمان قرار داده شده است. این دو عنوان درسی یک هدف را دنبال می‌کنند و آن ارتقای تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی است. اما رسالت هر یک از دو عنوان در قالب‌های گوناگون تجلی یافته است. به عبارت دیگر، هر یک از این دروس با استفاده از ظرفیت‌های خاص خود، بخشی از اهداف تربیت دینی را تحقق می‌بخشند. در این میان، درس قرآن با اولویت یادگیری روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم که منبع اصیل و اساسی دین است به دانش‌آموزان ارائه می‌شود و درس هدیه‌های آسمان با هدف و محوریت آموزش مفاهیم دینی، سامان‌دهی شده است.

آسیب‌شناسی‌های انجام شده در مدت‌زمان ارائه‌ی این دروس در قالب برنامه‌ی جدید، حکایت از وجود اشکالاتی است که ضرورت تغییر در محتوای این دروس برای رسیدن به اهداف مطلوب را دوچندان کرده است.

از مهم‌ترین این آسیب‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. رسالت اولیه‌ی درس قرآن کریم در دوره‌ی ابتدایی، به‌ویژه دوره‌ی اول آن، آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم است. در ساختار موجود کتاب‌های قرآن، علاوه بر بخش قرائت قرآن، مواد آموزشی دیگری از جمله پیام قرآنی، داستان‌های قرآنی، معنای کلمات و عبارات و... قرار داده شده است. وجود فعالیت‌های جنبی نظیر آنچه بیان شد، سبب شده است همکاران محترم در فرایند آموزش روخوانی قرآن کریم به تدریس و ارائه‌ی مفاهیم دینی بپردازند. این در حالی است که درس هدیه‌های آسمان رسالت آموزش مفاهیم را بر عهده دارد. بنابراین در



کنند و آسیب‌های فعلی را افزایش دهند. از این رو در کتاب جدید ساختاری ارائه شده است که ضمن ارتقای جایگاه قرائت، تلفیق مفاهیم دینی و آیات نورانی قرآن کریم در سطح اولیه اتفاق افتد. به این ترتیب، بخشی با عنوان پیام قرآنی ارائه شده است و در جلسه‌ی چهارم قرار دارد. علاوه بر این، موضع آیات قرآن کریم در میان محتوای برخی از درس‌ها یا در انتهای درس‌ها متناسب با موضوع و برای جمع‌بندی درس آورده شده است تا به‌طور ضمنی نشست گرفتن مفاهیم دینی از آیات قرآنی درک شود.

ویژگی دیگر کتاب حاضر، فعالیت‌محور بودن آن است. پس از ارائه‌ی هر درس در جلسه‌ی دوم، فعالیت‌های کاملاً مرتبط با موضوع و داستان درس آورده شده است. علاوه بر آن جلسه‌ی چهارم هر درس، مجموعه‌ای از فعالیت‌های متمرکز بر محور درس و برای تثبیت یادگیری‌های دانش‌آموزان و اشاعه‌ی آن‌ها ارائه شده است.

...

با توجه به سند برنامه‌ی درسی ملی مبنی بر تلفیق کتاب‌های قرآن و هدیه‌های آسمان و معضلات موجود در کتاب درسی فعلی و با عنایت به محدودیت‌های ناشی از سطح دانش و اندیشه‌ی دانش‌آموزان و برخی تفاوت‌های ذاتی اهداف حوزه‌های یادگیری «حکمت و معارف اسلامی» و «قرآن و معارف»، کتاب جدید در جهت تعمیق اهداف تربیتی، دو هدف اساسی دارد که یکی آموزش روخوانی و روان‌خوانی است.

براساس برنامه‌ی درسی ملی دو حوزه‌ی یادگیری «حکمت و معارف اسلامی» و «قرآن و عربی» با هدف تعمیق معرفت و ایمان دانش‌آموزان به اعتقادات و احکام الهی که همان معرفت و ایمان به دین اسلام است، پیش‌بینی شده‌اند. این وظایف، مهم‌ترین رسالت تعلیم و تربیت دینی است.

جهت‌گیری کلی در سازمان‌دهی محتوا و آموزش حوزه‌های تربیت و یادگیری «حکمت و معارف اسلامی» و «قرآن و عربی» به‌دلیل ارتباط وسیع و دقیق محتوای دو حوزه، در برنامه‌ی درسی ملی در یک بخش آمده است. براساس این سند، سازمان‌دهی محتواهای دو حوزه‌ی مذکور در دوره‌ی ابتدایی به‌صورت تلفیقی است و باید به‌شکل کامل و در حد عناصر موجود در کتاب درسی به دلایلی از جمله میزان توانایی دانش‌آموزان در روخوانی، سطح فکری دانش‌آموزان و برخی از اهداف متفاوت دو درس، با یک شیب ملایم انجام گیرد.

توضیح آنکه هدف روخوانی و روان‌خوانی قرآن از اهداف اصیل در تعلیم و تربیت دینی است. ارائه‌ی محتوای متناسب با آیات قرآن کریم، در یک درس احتیاج به رشد فکری دانش‌آموزان دارد. بنابراین نمی‌توان برای این بخش از آیات که با هدف ارتقای قرائت طراحی شده است، مفاهیم دینی را افزود.

از سوی دیگر، همراهی مفاهیم دینی با آیات مرتبط سبب می‌شود که همکاران محترم به آموزش مفاهیم پیش از قرائت توجه

موضع آیات قرآن کریم در میان محتوای برخی از درس‌ها یا در انتهای درس‌ها متناسب با موضوع و برای جمع‌بندی درس آورده شده است تا به‌طور ضمنی نشست گرفتن مفاهیم دینی از آیات قرآنی درک شود

کارکردهای محتوای آموزشی و پرورشی

و حوزه‌های یادگیری در برنامه‌ی درسی ملی

دکتر میترا دانشور

محتوای برنامه‌ی درسی و تربیتی در میان عناصر و مؤلفه‌های نظام آموزشی از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است. از طریق محتواسـت که نظام آموزش و پرورش به‌طور مستقیم با هویت دانش‌آموزان مرتبط می‌شود و آثار مورد نظر را در نگرش، دانش، رفتار، انگیزه‌ها و شخصیت آنان بر جای می‌گذارد. وقتی صحبت از محتوا به میان می‌آید قبل از هر چیز باید به اهدافی که محتوا برای دست‌یابی به آن‌ها تولید می‌شود فکر کرد. دلیل وجودی هر دستگاه آموزشی، تحقق بخشیدن به هدف‌های آن نظام است. اهداف برنامه‌ی درسی را می‌توان به دو گروه طبقه‌بندی کرد:

۱. هدف‌های مشترک؛

۲. هدف‌های خاص برنامه‌های درسی.

هدف‌های مشترک و یادگیری‌های مشترک مانند کسب اعتمادبه‌نفس، مهارت‌های برقراری ارتباط و ... آن دسته از یادگیری‌هایی هستند که همه‌ی خروجی‌های آموزش و پرورش باید به‌گونه‌ای به آن‌ها دست یابند. هدف‌های خاص به موضوع برنامه‌ی درسی خاص مربوط می‌شوند و وجه‌تمایز قلمرو آن برنامه با سایر برنامه‌های درسی هستند، مانند آموزش یک زبان خارجی. اهداف و یادگیری‌های مشترک را نیز می‌توان به روش‌های متفاوت طبقه‌بندی کرد. یادگیری‌های مشترک در برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران براساس عناصر پنج‌گانه‌ی الگوی هدف‌گذاری آن به شرح جدول زیرند:

یادگیری‌های مشترک در برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران

عناصر	صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک
تعقل	تخیل، حل مسئله، تفکر انتقادی، ابداع و خلق، تفکر سیستمی، پرسشگری، کاوشگری، هدایت مشاهدات، تحلیل، قضاوت براساس شواهد، تصمیم‌گیری، قضاوت براساس نظام معیار، تأمل در خود، خودارزش‌یابی براساس نظام معیار
ایمان	نگرش توحیدی، کرامت و قدرت اراده و انتخاب انسان، ارزشمندی تفکر و تعقل، ارزشمندی مخلوقات، هدفمندی خلقت، ارزشمندی علم و علم‌جویی، ارزشمندی نهاد خانواده، وطن‌دوستی
علم	کشف جهان به‌عنوان فعل خداوند، خودآگاهی، فرهنگ و هویت
عمل	یادگیری مستمر، خودمدیریتی، انجام واجبات و ترک محرمات، مشارکت، هم‌یاری، مهارت کار با دیگران، مهارت‌های ارتباطی، مهارت رهبری، مطالعه و پژوهش، استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، تولید محصول، کارآفرین و مقتصد بودن، سالم و با نشاط بودن، با اراده و امیدوار بودن
اخلاق	حفظ و پالایش انگیزه‌ها (نیت)، خودپایی و خودپالایی، اعتماد به نفس، مسئولیت‌پذیری، انعطاف، اخلاق حرفه‌ای، پشتکار، نظم و قانون‌مداری، صبر، عدالت‌خواهی و صلح‌جویی، حقیقت‌جویی، حق‌طلبی، حسن خلق، احسان و رافت، قناعت، استقامت، پاک‌دامنی و حیا، جمع‌گرایی، منتظر بودن و جهانی‌اندیشی، ظلم‌ستیزی، جهادگری، شجاعت، ایثارگری، عزت‌نفس، انتخابگری و آزادمنشی



حوزه‌ی یادگیری چیست؟

با ظهور سطحی از برنامه‌ریزی به نام برنامه‌ی درسی ملی، مفاهیم جدیدی وارد ادبیات رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی شد که مفهوم حوزه‌ی یادگیری یکی از آن مفاهیم است. جست‌وجو در این مورد نشان می‌دهد که در حال حاضر بسیاری از افراد این مفهوم و مفهوم حوزه‌ی محتوایی را معادل یکدیگر در نظر می‌گیرند، اما برای هیچ‌یک در دایرة‌المعارف‌های برنامه‌ی درسی تعریفی ارائه نشده است. برخی حوزه‌ی یادگیری را گستره‌ی دانش و ادراکاتی می‌دانند که همه‌ی دانش‌آموزان نیاز به کسب آن دارند.

برخی از صاحب‌نظران، حوزه‌های یادگیری را قلمروهای علمی با محتوا و روش‌ها و فرایندهای متمایز می‌دانند که از مجموعه‌ای (خوشه‌ای) از دروس تشکیل شده‌اند. برای مثال، حوزه‌ی یادگیری ریاضیات از موضوعات درسی مانند حساب، آمار، هندسه و...، حوزه‌ی یادگیری علوم تجربی از موضوعات درسی مانند زیست‌شناسی، فیزیک، شیمی و... تشکیل شده است.

حوزه‌ی یادگیری ریاضیات

حوزه‌ی یادگیری ریاضیات و حوزه‌ی یادگیری مطالعات اجتماعی نیز موضوعاتی دارند.

در برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، حوزه‌های یادگیری بدین گونه تعریف شده‌اند:

حوزه‌های یادگیری بستر اصلی در تسهیل فرایند تعلیم و تربیت، برای دستیابی به اهداف برنامه‌ی درسی ملی هستند. هر یک از حوزه‌های یادگیری گستره و محدوده‌ی دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌های مرتبط با یادگیری فراگیرندگان آمادگی تا پایان

دوره‌ی متوسطه را توصیف می‌کنند. این حوزه‌ها حدود محتوایی و روش‌ها و فرایندها و عناصر کلیدی یادگیری را روشن می‌سازند.

حوزه‌های یادگیری برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران به شرح زیرند:

۱. معارف اسلامی و حکمت؛
 ۲. قرآن و زبان قرآنی؛
 ۳. زبان و ادبیات فارسی؛
 ۴. فرهنگ و هنر؛
 ۵. کار و فناوری؛
 ۶. سلامت و تربیت‌بدنی؛
 ۷. علوم انسانی و مطالعات اجتماعی؛
 ۸. ریاضیات؛
 ۹. علوم تجربی؛
 ۱۰. زبان‌های خارجی؛
 ۱۱. آداب و مهارت‌های زندگی و خانواده.
- ملاحظات و مفروضات اولیه در استنباط و تعیین تعداد و عناوین حوزه‌های یادگیری و حتی چگونگی توصیف منطق و ضرورت آن‌ها دخالت دارند. این ملاحظات متأثر از شرایط هر کشور و نیز فلسفه، رویکردها و اهداف نظام آموزشی آن است. برای مثال ملاحظات و مفروضات اولیه در استنباط و تعیین حوزه‌های یادگیری برنامه‌ی درسی ملی ایران، ارتباط با عناصر و عرصه‌های الگوی هدف‌گذاری و اهداف کلی برنامه‌ی درسی ملی، هم‌خوانی

با اسناد بالادستی، هماهنگی با اصول انتخاب و سازمان‌دهی محتوا به‌ویژه اصل اولویت یادگیری‌های مشترک، اصل سودمندی (توجه به نیازها) و تأثیرپذیری از ساختار دانش، تجارب بین‌المللی و توافق کارشناسی بوده است. اما این پرسش مطرح است که با این تغییرات در اهداف و محتوا، چه چشم‌اندازی برای آینده‌ی نظام برنامه‌ریزی درسی کشور می‌توان متصور شد؟ برنامه‌ی درسی ملی خود به این سؤال پاسخ داده است. در چشم‌انداز برنامه‌ی درسی ملی آمده است: با اتکال بر پروردگار متعال و پیروی از مربی بزرگ بشریت، پیامبر اعظم (ص) و دو یادگار بزرگ او - قرآن کریم و خاندان پاک پیامبر (ص) - در پرتو عزم و پشتیبانی ملی و کوشش و همکاری همه‌جانبه‌ی فرهنگیان، خانواده‌ها و مربیان، برنامه‌های درسی و تربیتی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر مبنای برنامه‌ی درسی ملی، برنامه‌هایی به شرح زیر خواهد بود:

- مبتنی بر اصول، مبانی و ارزش‌های اسلام ناب محمدی (ص) و یافته‌های معتبر علمی و پژوهشی؛
- منسجم، متعادل، کارآمد، نشاط‌آفرین، پویا و انعطاف‌پذیر؛
- ناظر به ویژگی‌ها و نیازهای همه‌جانبه‌ی مربیان و نیازهای اساسی جامعه؛
- بهره‌مند از تجربه‌های موفق ملی و جهانی با استفاده از ابزار و شیوه‌های علمی و مؤثر آموزشی و پرورشی؛
- با رویکردی نوآورانه، آینده‌نگرانه، واقع‌بینانه متناسب با فطرت الهی انسان و مشارکت‌پذیر در تولید و اجرا؛
- زمینه‌ساز ارتقای کیفیت مدرسه به مثابه‌ی کانون اصلی تربیت در آموزش و پرورش برای تحقق «مدرسه‌ی زندگی»؛
- در راستای ایجاد تمدن نوین اسلامی و تحقق جامعه‌ی عدل مهدوی (عج)؛
- که در الگویی پیشرفته و بومی، زمینه‌ی تربیت نسلی متفکر، عاقل و خلاق، مؤمن و خودباور، دانا و بصیر، متخلق و خودساخته، تلاشگر و سالم، خودیادگیرنده، مفتخر به ایرانی بودن، توانا در تولید علم و فناوری و وفادار به ارزش‌های اسلامی، ملی و انقلابی را فراهم می‌سازد.

انتظار از تغییرات محتوا با توجه به چشم‌انداز اهداف برنامه‌ی درسی

تغییر اساسی باید در دیدگاه برنامه‌ریزان درسی و مؤلفان اتفاق افتد، یعنی از دیدگاه برنامه‌ریزی موضوع‌محور فاصله بگیرند و دیدگاهی داشته باشند که با آن بتوانند اهداف کلی برنامه‌ی درسی ملی را محقق سازند. وقتی هدف تربیت افرادی متفکر، با ایمان، اهل علم، عمل و اخلاق در چهار عرصه‌ی ارتباط با خود، خدا، خلق و خلقت باشد، برنامه‌ریزان در تعیین اهداف آموزشی و مؤلفان در تدوین محتوا باید اهداف کلی‌تر حوزه‌ی یادگیری را مدنظر قرار

دهند و از پرداختن بیش از حد به مفاهیم یا انباشت مفاهیم در کتاب درسی پرهیز کنند. هم‌چنین اهداف مشترکی وجود دارند که مرز میان حوزه‌های یادگیری را از بین می‌برند و میان آن‌ها پیوند ایجاد می‌کنند. از این رو تعدادی از اهداف پیوسته در تمام دروس و پایه‌ها به کمک اهداف، محتوا و روش‌های آموزش و ارزش‌یابی پی‌گیری خواهند شد.

از سوی دیگر، کتاب درسی توان صددرصدی حمل چنین اهدافی را ندارد. لذا ماده‌ی آموزشی باید به بسته‌ی آموزشی تغییر یابد، یعنی رسانه‌های گوناگون در کنار یک‌دیگر به دست‌یابی به اهداف کمک کنند.

انتظاری که از برنامه‌ریزان و مؤلفان می‌رود مطمئناً بر حوزه‌ی اجرا نیز اثر می‌گذارد و نقش معلمان، اولیا و دانش‌آموزان را تغییر خواهد داد. اولین نمود چنین تغییری فاصله گرفتن از فرایند یاددهی و یادگیری حافظه‌محور است. کاهش برنامه‌ی درسی به تعدادی سؤال که دانش‌آموزان آن‌ها را حفظ می‌کنند، امتحان می‌دهند، نمره‌ی خوب یا بد می‌گیرند و بالاخره قبول یا رد می‌شوند، حتی در دیدگاه برنامه‌ریزی موضوع‌محور هم جایز نیست. به وضوح باید گفت فرایند یادگیری به‌گونه‌ای خواهد بود که دانش‌آموزان در آن نقش فعال دارند، آن‌ها در مورد موضوعات و مفاهیم فکر و پرسشگری می‌کنند، هر موضوعی را همه‌جانبه بررسی می‌کنند، حل مسئله می‌کنند، انتقاد می‌کنند، خلق می‌کنند، عمل می‌کنند و از این طریق جهان را به مثابه فعل خداوند کشف می‌کنند. با چنین تغییراتی آموزگار انتقال‌دهنده‌ی صرف دانش نخواهد بود. او الگو و اسوه‌ی اخلاقی، معنوی و علمی فراگیرنده، راهنما و راهبر یادگیری، زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی فراگیرندگان، انتخابگر و طراح فعالیت‌های یادگیری متناسب با نیازها و شرایط یادگیری، پژوهشگر آموزشی و پرورشی، آفریننده‌ی راهبردهای نوین یاددهی و یادگیری خواهد بود. اولیا نیز نقش خود را متناسب با نقش دانش‌آموز بازتعریف می‌کنند.

این تغییرات بر نظام ارزش‌یابی نیز اثرگذار خواهند بود. نظام ارزش‌یابی بر خوارزیابی تأکید دارد و ارزیابی بیرونی را زمینه‌ساز خوارزیابی می‌داند و در ارزش‌یابی بر تحقق سطوح و مراتب مورد نظر در مورد تربیت انسان متفکر، مؤمن، عالم، عامل و متخلق به اخلاق حسنه از طریق دست‌یابی به دانش‌ها، نگرش‌ها، مهارت‌ها و عملکردهای مربوط به خود، خدا، خلق و نظام خلقت تأکید دارد. لذا انتخاب و سازمان‌دهی محتوای آموزشی و پرورشی برنامه‌های درسی هر یک از حوزه‌های یادگیری باید فرصت کسب تجربیات جدیدی فراهم سازد که موقعیت فراگیرنده را نسبت به موقعیت قبلی بهبود و توسعه می‌بخشد. تجربیات تدارک دیده شده باید در عرصه‌ی علم، عمل و اخلاق به‌صورت منسجم و به‌هم‌پیوسته ارائه شوند تا زمینه‌ی کسب معرفت و در نتیجه شکل‌گیری دو صلاحیت



محتوا باید در سایه‌ی مبانی و استفاده از منابع معتبر، فراگیرندگان را در کسب دانش اصیل و به‌روزرسانی دانش خود کمک کند.

در چنین صورتی، محتوای برنامه‌های درسی و تربیتی از سه بخش اساسی و درهم‌تنیده‌ی زیر تشکیل می‌شود:

۱. یادگیری‌های مشترک؛
 ۲. مفاهیم، اصطلاحات، حقایق، نظریات، مهارت‌ها، روش‌ها و فرایندهای خاص یک حوزه‌ی یادگیری و موضوع درسی؛
 ۳. مفاهیم، اصطلاحات، حقایق، نظریات، مهارت‌ها، روش‌ها و فرایندهای میان‌رشته‌ای که در دو یا چند حوزه‌ی یادگیری و موضوع درسی قابل طرح‌اند.
- از این رو، حوزه‌های یادگیری علاوه بر پوشش‌دهی به یادگیری‌های مشترک و خاص در کارکرد اولیه‌ی خود، از طریق ارتباط افقی با برخی از حوزه‌ها به تقویت، تعمیق و یک‌پارچگی یادگیری کمک می‌کنند. در انتخاب هر سه بخش محتوا، وظایف رشد و مسئولیت‌مربیان در امر تربیت مورد تأکید است*.

نقش شما در این تغییرات چیست؟ و تا چه حد می‌توانید به تحقق این چشم‌انداز کمک کنید؟

مبنایی یعنی تفکر، تعقل و ایمان را فراهم کنند.

انتخاب و سازمان‌دهی محتوا باید به‌گونه‌ای باشد که فراگیرندگان را برای ارتباط‌های چهارگانه با خود، خدا، خلق و خلقت، حول محور ارتباط با خدا و حتی‌الامکان در اشکال مختلف تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم، کار و عمل و تلاش و اخلاق به‌صورت یک‌پارچه رشد دهد.

از آنجا که ظرفیت وجودی فراگیرندگان با یک‌دیگر متفاوت است و هر یک در فرایند کسب و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی به شیوه‌ای متفاوت (سبک‌های یادگیری و شناختی و...) عمل می‌کنند، از این رو در انتخاب و سازمان‌دهی محتوای برنامه‌های درسی و تربیتی، باید فرصت‌های متنوعی برای فراگیرندگان و دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت در جهت به‌کارگیری راهبردهای آموزش و ارزش‌یابی و منابع متعدد و متنوع یادگیری (مواد و رسانه‌های آموزشی، فضا و اشخاص) فراهم شوند.

در انتخاب و سازمان‌دهی محتوا باید ایده‌های کلیدی و فرایندهای اساسی هر حوزه را مورد توجه قرار داد. درجه‌ی اهمیت مفاهیم، اصول و تعمیم‌های اساسی، نظریه‌ها، فرایندها و مهارت‌ها و ارزش‌ها و نسبت و وزنی که به آن‌ها داده می‌شود باید به اندازه‌ی نقشی باشد که در رسیدن به اهداف کلی برنامه‌ی درسی برعهده دارند. در انتخاب و سازمان‌دهی ایده‌ها و فرایندهای هر حوزه، فراهم آوردن فرصت‌هایی برای بازکشف و کشف علوم و فناوری برای فراگیران ضروری است.

* برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، نگاشت پنجم، ۱۳۹۰.

برنامه‌ی درسی ملی و سبک‌های یادگیری

دکتر نیره شاه‌محمدی**

دکتر پریرا ایران‌نژاد*

برنامه‌ی درسی به‌عنوان مجموعه‌ی تجربیات تدوین شده برای فراگیرندگان که تحت هدایت مدرسه‌اند، محور فعالیت‌های خود را دانش‌آموز قرار داده است. بر این اساس یکی از مبانی برنامه‌ی درسی، رشد انسان، یادگیری، دانش و شناخت اوست. آگاهی از رشد انسان باعث شناخت نحوه‌ی یادگیری و خودفهمی می‌شود و آگاهی از ماهیت دانش به ایجاد شرایط مطلوب یادگیری و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان کمک می‌کند. چهارچوب برنامه‌ی درسی بیان‌کننده‌ی عناصر بنیادی برای تدریس و یادگیری در مدارس کشور است. این چهارچوب، اصول و سیاست‌هایی دارد که به کلیه‌ی تدریس‌ها و یادگیری‌ها جهت می‌دهد. محتوای برنامه‌ی درسی در میان عناصر و مؤلفه‌های نظام آموزشی از جایگاه و اهمیت خاصی برخوردار است. از طریق محتواسست که نظام آموزشی به‌طور مستقیم با شخصیت دانش‌آموزان مرتبط می‌شود و آثار گوناگونی در روح و روان آنان بر جا می‌گذارد. این عنصر به‌دلیل ویژگی‌ها و ماهیت خود از دیدگاه‌های فلسفی و باورهای مختلف اثر می‌پذیرد و هر دیدگاه فلسفی می‌تواند به آن جهتی خاص ببخشد. به همین دلیل، تعیین سیاست‌های کلی و اصول مبنایی انتخاب محتوا در برنامه‌های درسی نظام آموزشی کشور براساس مبانی ضرورت پیدا می‌کند و کم‌توجهی به آن، محتوا و در نتیجه دانش‌آموزان را از جهت‌گیری‌های اصلی نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور دور می‌سازد.



۱. اصل درونی‌سازی

استفاده از الگوهای هدف‌نویسی رایج، و جداسازی اهداف در سه حیطه‌ی دانستنی‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و به تبع آن، جزئی‌سازی فعالیت‌ها و تجربیات یادگیری، مانعی در جهت یک‌پارچه‌سازی و درونی‌سازی یادگیری‌ها و ناکارآمدی آن‌ها به‌شمار می‌آید. در انتخاب و سازمان‌دهی محتوا، تجربیات یادگیری که برنامه‌ریزان و مربیان تدارک دیده‌اند، باید در سه عرصه‌ی علم، عمل و اخلاق به‌صورت یک‌پارچه ارائه شوند تا زمینه‌ی کسب معرفت و در نتیجه شکل‌گیری دو صلاحیت مبنایی یعنی تعقل و ایمان را فراهم کنند.

۲. اصل ارتباط چندوجهی و یادگیری یک‌پارچه

در حال حاضر، سازمان‌دهی محتوا در موضوعات درسی زیرمجموعه‌ی حوزه‌های یادگیری با در نظر گرفتن قلمرو هر حوزه و کم‌توجه به ارتباطات اساسی با سایر حوزه‌ها انجام گرفته است و این امکان یک‌پارچگی یادگیری را فراهم نمی‌سازد. دانش‌آموزان در جهانی یک‌پارچه زندگی می‌کنند و محتوا باید آنان را برای ارتباطات چهارگانه با خود، خدا، خلق و خلقت، حول محور ارتباط با خدا و تاحد

اصول سازمان‌دهی محتوا در برنامه‌ی درسی ملی

این اصول به دو بخش اصول خاص و اصول عام تقسیم می‌شوند:

الف) اصول خاص انتخاب و سازمان‌دهی محتوا

- ✓ درونی‌سازی
- ✓ ارتباط چندوجهی و یادگیری یک‌پارچه
- ✓ اولویت صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک
- ✓ تنوع و تعدد
- ✓ منابع، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری
- ✓ درهم‌تنیدگی

ب) اصول عام انتخاب و سازمان‌دهی محتوا

- ✓ اهمیت
- ✓ اعتبار
- ✓ علاقه
- ✓ سودمندی
- ✓ قابلیت یادگیری
- ✓ آستانه‌ی ارتقای قابلیت اجرا
- ✓ توالی
- ✓ اصول یادشده بر یک سلسله امور تأکید دارند که به شرح آن‌ها خواهیم پرداخت.

ممکن در اشکال مختلف تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم، کار و عمل و تلاش و اخلاق به صورت یک پارچه رشد دهد. در واقع، حوزه‌های یادگیری و موضوعات درسی، بستری برای آماده‌سازی افراد برای برقراری چهار نوع ارتباط به‌شمار می‌روند.

۳. اصل اولویت صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک

محتوای آموزشی و پرورشی برنامه‌ی درسی ملی از دو بخش اساسی محتوایی با عنوان یادگیری‌های مشترک و حوزه‌های یادگیری تشکیل شده است. صلاحیت‌ها و یادگیری‌های مشترک باید در سازمان‌دهی محتوای برنامه‌ی درسی هر یک از حوزه‌های یادگیری حضور و بروز داشته و همه‌ی خروجی‌های آموزش و پرورش به آن‌ها دست‌یابی داشته باشند. به همین دلیل این یادگیری‌ها نسبت به موضوع خاص هر حوزه‌ی یادگیری از اولویت و اهمیت بیشتری برخوردارند و همه‌ی حوزه‌های یادگیری، بستری برای وقوع این یادگیری‌ها هستند.

۴. اصل تنوع و تعدد منابع، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری

ظرفیت وجودی دانش‌آموزان با یک‌دیگر متفاوت است و هر یک از آنان در فرایند کسب و توسعه‌ی ظرفیت‌های وجودی به شیوه‌ای متفاوت عمل می‌کنند. دانش‌آموزان سبک‌های یادگیری و شناختی متفاوت دارند؛ برخی کلی‌نگرند، برخی تحلیلی، برخی تکنانشی و برخی تأملی. هم‌چنین از شرایط اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی متفاوت نیز برخوردارند. از این‌رو محتوای برنامه‌های درسی و تربیتی باید فرصت‌های متنوع و متعدد یادگیری را برای دانش‌آموزان فراهم سازد. فراهم آوردن امکان به‌کارگیری راهبردهای متنوع آموزش و ارزش‌یابی به‌دست مربیان و اولیا، گسترش مفهوم فضای آموزشی به فضای کلاسی و غیرکلاسی (داخل و خارج از مدرسه)، تغییر نگاه به زمان آموزش (زمان رسمی و غیررسمی)، تغییر نگاه به منابع آموزشی (انواع مواد و رسانه‌های آموزشی شامل کتاب، نوارهای دیداری و شنیداری، چندرسانه‌ای‌ها، چارت، پوستر، و ... و اشخاص، شامل مربیان، اولیا، دوستان و آشنایان) از پیامدهای این اصل است. براساس این اصل، برنامه‌ریزان و مربیان فرصت‌هایی را برای یادگیری دانش‌آموز فراهم می‌آورند تا او در داخل و خارج از کلاس و مدرسه، در تمام طول روز و با کمک همه‌ی افراد دخیل در زندگی‌اش به دنبال یادگیری باشد. با این نگاه، لحظه‌لحظه‌ی زندگی دانش‌آموز عرصه‌ی یادگیری اوست. با توجه به اصل آخر (تنوع و تعدد منابع، روش‌ها و فرصت‌های یادگیری) و اهمیت و جایگاه آن در برنامه‌ی درسی ملی در این نوشتار به بررسی سبک‌های یادگیری، انواع آن و اهمیت آن‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری می‌پردازیم:

تفاوت‌های فردی و یادگیری

از دید مایر، تفاوت عمده‌ی یادگیرندگان به پنج دسته‌ی اصلی تقسیم می‌شوند که عبارت‌اند از: ۱. تفاوت در توانایی عمومی

یادگیری؛ ۲. تفاوت در دانش تخصصی؛ ۳. تفاوت در انگیزش؛ ۴. تفاوت در ویژگی جمعیت‌شناختی، مانند جنسیت، سن، نام، موقعیت اجتماعی و غیره؛ ۵. تفاوت در سبک یادگیری (سبک شناختی).^۱ تمایل به مطالعه‌ی تفاوت فردی در زمینه‌ی یادگیری، سال‌هاست که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت وارد شده است. این واقعیت که افراد در فرایند یادگیری منفعل نیستند، بلکه فعال نیز عمل می‌کنند، زمینه‌ی تحقیق و تفکر روان‌شناسان در امر یادگیری بوده است. هر فردی راه‌های شخصی خاصی را برای انجام کارهای متفاوت خود دارد. بعضی دانش‌آموزان صبح‌ها خوب یاد می‌گیرند، بعضی شب‌ها. در هر صورت باید گفت که انسان در شرایط محیطی مساعد، قادر به یادگیری است. مغز آموزش‌پذیر انسان نیاز به عشق و محبت، تفکر صحیح، کنجکاوی، خلاقیت، بازیگوشی، امنیت، اعتماد، هوش و درست‌کاری دارد که البته نیاز به دوست داشتن، اساسی‌ترین نیاز روانی بشر است (حسین‌زاده، ۱۳۸۵).

تعریف سبک یادگیری

سبک یادگیری، اصطلاح جامعی است برای توضیح عواملی که تمام جنبه‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این اصطلاح در دوره‌های تاریخی گوناگون، تعاریف متفاوتی داشته است. ییبجل و سنوسن (۱۹۹۵) از روش‌های انفرادی یادگیرنده برای پردازش اطلاعات در یادگیری مفاهیم تازه با عنوان سبک یادگیری یاد کرده‌اند. برخی دیگر، توانایی انتخاب و هماهنگی راهبردهای شناختی را به روشی مؤثر، سبک یادگیری دانسته‌اند. این افراد در پی آن بودند که بفهمند دانش‌آموزان از چه راه‌هایی اطلاعات درسی را پردازش می‌کنند. برخی نیز معتقدند سبک‌های شناختی منعکس‌کننده‌ی ترجیحات و نگرش‌ها به سمت شیوه‌ای از عملکرد در تکالیفی هستند که به‌صورت هوشمندانه جهت‌گیری شده‌اند. رایدینگ و داگلاس (۱۹۹۳) نیز سبک‌های یادگیری را یک ویژگی نسبتاً ثابت در افراد در نظر گرفته‌اند که فرد برای روبه‌رو شدن با تکالیف از آن‌ها استفاده می‌کند.^۲

انواع سبک‌های یادگیری

سبک یادگیری اصطلاح جامعی است که تمام جنبه‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و شاخصی نسبتاً ثابت در چگونگی درک یادگیرندگان از محیط یادگیری و تعامل آنان با این محیط به‌کار می‌رود.

سبک‌های یادگیری به گونه‌های متفاوت دسته‌بندی شده‌اند. یکی از این دسته‌بندی‌ها از آن مورتون و سالیجو (۱۹۸۴)^۳ است. از دیدگاه این دو نظریه‌پرداز، دو نوع سبک یادگیری وجود دارد که عبارت‌اند از:

۱. سبک یادگیری سطحی^۴

۲. سبک یادگیری عمیق^۵

البته آزیول به‌عنوان نظریه‌پرداز شناختی در سال ۱۹۶۳ این

نتیجه‌گیری می‌کند و نتایج را تعمیم می‌دهد.

۳. سبک حسی

در این سبک، بیشتر در جهت تشکیل ایده‌های معنادار، روی یک حس تأکید می‌شود و از حواس دیگر هیچ‌گونه استفاده‌ای به عمل نمی‌آید.

۴. سبک چندحسی

در دنیای کنونی، جمع‌آوری اطلاعات گوناگون، حل مسائل مختلف زندگی و کسب بصیرت‌های لازم در جهت تصمیم‌گیری، نیازمند به‌کارگیری حواس پنج‌گانه، یعنی: دیدن، شنیدن، لمس کردن، بوییدن و چشیدن است. تحصیل مهارت‌های اساسی، مانند گوش کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن و کسب دانش و نگرش، ایجاب می‌کند که دانش‌آموزان برای رشد همه‌جانبه، از تمام حواس خود استفاده کنند.

۵. سبک تعاملی

در این شیوه که مبتنی بر همکاری معلم و علاقه‌ی دانش‌آموز است، یادگیری فعال و پویا در کلاس تحقق می‌یابد. معلم با بیان اشعار آموزنده، انجام نمایش‌های مناسب، توصیف شاد، جلب مشارکت دانش‌آموز در موضوع یادگیری بحث‌های آزاد و منظمی که با نقد تفکرآمیز همراه باشند و حتی دانش‌آموز در قبال آن حالت دفاعی به خود بگیرد، جو کلاس را مشارکت‌آمیز می‌کند و بر تعامل هرچه بیشتر برای درک موضوع درس تأکید می‌ورزد.

نقش معلم در ایجاد و اصلاح سبک یادگیری

با توجه به اینکه دانش‌آموزان از انواع سبک‌های یادگیری استفاده می‌کنند، معلمان نیز باید با انواع آن‌ها آشنایی داشته باشند. معلمان و طراحان برنامه‌ی درسی به راه‌های زیادی برای تشویق کردن یادگیری نیاز دارند. بنابراین باید ضمن توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و در نظر گرفتن فردفرد آن‌ها، روش‌های افزایش انتقال اطلاعات و اشتیاق به یادگیری را در نظر داشت. بر این اساس، نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت تأکید می‌کنند که سطح آموزش نباید محدود و منحصر به حفظ طوطی‌وار مطالب و یادگیری سطحی و بی‌انگیزه باشد. آن‌ها شناخت و اصلاح سبک‌های شناختی یا یادگیری دانش‌آموزان را از مهم‌ترین وظایف نظام‌های آموزشی می‌دانند و اهمیت درک و شناخت سبک‌های یادگیری را ضروری می‌دانند، زیرا شناخت سبک شناختی فراگیر، هم به جایی آن‌ها در کلاس و هم فراهم آوردن مواد آموزشی مناسب به‌وسیله‌ی معلم کمک خواهد کرد.

پژوهش‌های بسیار مؤید این مطلب است که می‌توان سبک‌های شناختی را حتی به دانش‌آموزان ابتدایی نیز آموزش داد. با توجه به تحقیقات فوق، نتیجه می‌گیریم که معلم می‌تواند

دسته‌بندی در قالب دو نوع روش ۱. یادگیری دریافتی^۶ و ۲. یادگیری کشفی^۷ مطرح کرده است که ناظر بر دو نوع سبک یادگیری معنادار و سبک یادگیری سطحی است. به زعم آزوبل یادگیری در هر دو سطح دریافتی و کشفی می‌تواند معنادار یا سطحی باشد. سطحی و معناداری بستگی به شرایط یادگیری دارد. در سبک کشفی، اصول پیام آموزشی و به‌طور کلی تمام مطالب آموزشی در اختیار فراگیرنده قرار داده نمی‌شود، بلکه قبل از این که فراگیرنده پیام را درونی کند باید ابتدا آن را کشف کند. در مقابل، یادگیری دریافتی بدین معناست که پیام کم و بیش به‌طور کامل در اختیار فراگیر قرار داده می‌شود، به‌طوری که نیاز به کشف مطالب نیست، بلکه کافی است شخص مطالب را درونی کند.^۸

دسته‌بندی دیگر برای سبک‌های یادگیری عبارت است از: سبک عاطفی، سبک فیزیولوژیک، سبک شناختی.

۱. سبک عاطفی: این سبک دربرگیرنده‌ی ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی یادگیرنده، مانند پشتکار، تنها کار کردن یا با دیگران کار کردن و پذیرش یا رد تقویت‌کننده‌های بیرونی است.^۹

۲. سبک فیزیولوژیک: این سبک جنبه‌ی زیست شناختی دارد و دربرگیرنده‌ی واکنش فرد به محیط فیزیکی مؤثر بر یادگیری است، مانند ترجیح دادن مطالعه در شب یا روز، یا محیط‌های گرم یا سرد، یا اینکه فردی گوش دادن به موضوعی را به خواندن آن موضوع ترجیح دهد، یا با شکل و نمودار بیاموزد یا خودش با انجام دادن عملیات یاد بگیرد.^{۱۰}

۳. سبک شناختی: شناخت نسبت به فعالیت‌های ذهنی است که به کمک آن‌ها اطلاعات از حواس دریافت می‌شود، از راه‌های گوناگون تغییر می‌کند، به‌صورت رمز درمی‌آید و سپس در حافظه ذخیره و برای استفاده‌ی بعدی از حافظه باز یابی می‌شود. برای انجام این اعمال، فرد از روش‌های متفاوت استفاده می‌کند که به آن‌ها سبک‌های یادگیری شناختی می‌گوییم.

سیف (۱۳۸۰) آن را راهی می‌داند که شخص با استفاده از آن موضوعات را درک می‌کند، اطلاعات را به خاطر می‌سپارد، درباره‌ی مطالب می‌اندیشد و مسائل را حل می‌کند.

آخرین نوع دسته‌بندی از سبک‌های یادگیری به شرح زیر است:

۱. سبک یادگیری گام‌به‌گام (پیوسته)

فراگیرندگان در این سبک با شیوه‌ی اصولی منظم، موضوعات یادگیری را دنبال می‌کنند و به تدریج بر معلومات، نگرش و مهارت‌های خود می‌افزایند. فراگیرندگان گام‌به‌گام از مواد آموزشی و آموزش برنامه‌ای استفاده می‌کنند، از دانش جدید و اطلاعات روز آگاه می‌شوند و پیوسته به رشد و افزایش دانش خویش ادامه می‌دهند.

۲. سبک یادگیری شهودی

شیوه‌ی مخصوصی است که به دور از توالی زمانی و منطقی شیوه‌ی سنتی گام‌به‌گام، در دانش‌آموزان بصیرت ناگهانی و خودانگیزی به‌وجود می‌آورد، به موضوع یادگیری معنا می‌دهد،

از راه‌های زیر، سبک پردازش عمیق و معنادار را در دانش‌آموزان ابتدایی ایجاد و تقویت کند.

۱. روشن کردن هدف یادگیری

هدف چیزی است که فرد برای یازیدن به آن تلاش می‌کند. وقتی هدف متناسب با علایق، توانایی‌ها و امکانات اجرایی یادگیرنده باشد، در فرد، علاقه برای یادگیری ایجاد می‌شود. در مواقع بسیار، نداشتن هدفی مشخص، روشن، قابل دسترسی و متناسب با یادگیرنده و امکانات اجرایی فراگیر، باعث می‌شود که یادگیری به خوبی صورت نگیرد. مثلاً برای روشن کردن هدف تکلیف درسی برای کودکان ابتدایی، مربی یا والدین باید به کودک بگویند که چرا یک عمل معین مثل طبقه‌بندی تعدادی مکعب چوبی برحسب رنگ، شکل و اندازه موردنیاز است و چه نتیجه‌ای دارد. برای دانش‌آموزان ابتدایی علاوه بر توجه به هدف نهایی، تعیین هدف‌های کوتاه‌مدت نیز لازم است. برای مثال، آموزش فواید ریاضیات در زندگی آینده، انگیزش ریاضیات را در دانش‌آموز دوره‌ی ابتدایی بالا می‌برد.^{۱۴} خلاصه آنکه هدف، عملکرد را به صورت زیر بهبود می‌بخشد: هدف‌ها توجه فرد را به سمت انجام تکلیف درسی هدایت می‌کند. - تلاش را به خدمت می‌گیرد. - استقامت و پشتکار را بیشتر می‌کند. - مشوقی برای توسعه‌ی راهبردهای جدید است.

۲. انتخاب درست سبک تدریس

سبک‌های تدریس با روش‌های تدریس تفاوت دارند. روش‌های تدریس جنبه‌ی علمی و عمومی دارد و معلمان می‌توانند در تدریس از آن‌ها استفاده کنند و کیفیت و تساوی آموزشی را اعتلا بخشند. سبک‌های معروف تدریس که با سبک‌های یادگیری ارتباط نزدیک دارند به شرح زیر خلاصه می‌شوند:

الف) سبک تکلیف‌مدار

معلم موضوعاتی را برای تمام دانش‌آموزان کلاس به عنوان تکلیف معین می‌کند تا آن‌ها را یاد بگیرند، در حالی که یادگیری‌ها براساس ویژگی‌های فردی دانش‌آموز شکل می‌گیرند و با بیانی ساده و با توجه به انتظارات دانش‌آموزان از درس در محیط کلاس اجرا می‌شوند.

ب) سبک‌های همکاری

معلم هدف‌ها و ابزارهای نیل به آن‌ها را تعیین می‌کند و با تعامل دانش‌آموزان قبل از کلاس، ضمن کلاس، در محیط‌های کلاس و در محیط‌های یادگیری، برنامه‌ها را به اجرا درمی‌آورد. او با گوش دادن، توجه کردن و محترم شمردن دانش‌آموزان، آن‌ها را برای مشارکت در امر یادگیری تشویق می‌کند.

ج) سبک دانش‌آموز محور

معلم در کلاس محیطی به وجود می‌آورد تا دانش‌آموزان فعالیت‌های مورد علاقه‌شان را دنبال کنند. این سبک اگرچه برای مدتی در نظام آموزش و پرورش غرب با جدیت دنبال می‌شد، اما امروزه به ندرت اجرا می‌شود.

د) سبک یادگیری محور

معلم و دانش‌آموزان به طور مساوی برنامه‌ی درسی را پی می‌گیرند. این سبک در مقابل دانش‌آموزمحوری قرار دارد که بیشتر بر خواست‌های آن‌ها یا روی موضوع درس تأکید دارد و به استقلال دانش‌آموزان در امر یادگیری کمک می‌کند.^{۱۵}

۳. ایجاد تداعی‌های معقول و منطقی

مطالبی که به هم پیوستگی یا ارتباط منطقی باهم دارند، بهتر از مطالبی که باهم مرتبط نیستند، نگه‌داری می‌شوند و یادآوری آن‌ها نیز آسان‌تر است، زیرا روابط معقول و با معنا، بهتر و ساده‌تر از روابط بی‌معنا در ذهن می‌مانند. بنابراین باید بین مطالبی که فراگیرنده می‌خواهد بیاموزد، ارتباط ایجاد کنیم. این ارتباط و تداعی ممکن است بین چند مطلب باشد. البته گاهی نیاز داریم بین مطالب جدید و مطالب قبلی که به خوبی فراگرفته شده‌اند نیز، رابطه ایجاد کنیم، یعنی از معلومات و دانش قبلی برای ایجاد آگاهی جدید استفاده کنیم و یک شبکه‌ی مفهومی^{۱۶} برای فراگیرنده فراهم آوریم. برای این منظور معلم باید به مطالبی که می‌آموزد، سازمانی معقول و منطقی و با معنا بدهد یا به کودک کمک کند تا به طور فعال و سازنده به مطالب سازمان و نظم دهد یا سازمان موجود بین آن‌ها را کشف کند. البته باید شیوه‌ی سازمان‌دهی را به کودکانی که توانایی تشخیص وجود اشتراک (شباهت‌ها) و وجود افتراق (تفاوت‌ها) را ندارند، آموزش داد. مثلاً برای این که دانش‌آموز درک جامعی از یک حیوان مانند گوسفند داشته باشد، باید اول انواع چهارپایان را به عنوان یک کل به او آموزش دهیم تا گوسفند را به عنوان یک جزء بهتر بشناسد. این عمل، نقشه‌ی مفهومی برای فراگیرنده فراهم می‌کند و دانش‌آموز از این طریق، مطالب ارائه شده را بهتر پردازش می‌کند.

۴. آموزش کشف مفاهیم و اصول و قواعد اساسی مطلب

منظور از کشف مفاهیم و اصول این است که معلم مطالبی را که آموزش می‌دهد، تعبیر و تفسیر و تلخیص کند، مفاهیم اساسی، اصول و قواعد آن را بیان کند، مثال بیاورد و به سؤال و جواب پیرامون آن بپردازد. استخراج مفاهیم، اصول و قواعد اساسی یک مطلب به انتقال و به خاطر سپاری بهتر مطلب کمک می‌کند، مثلاً معلم برای آموزش تفاوت پسوند «گذار» و «گزار» به دانش‌آموز این اصل را بیاموزد که وقتی پسوند «گذار» اضافه می‌شود به معنای گذاشتن است، مانند علامت‌گذاری و وقتی مقصود انجام کاری باشد از پسوند «گزار» استفاده می‌شود، مانند نماز گزار.

۵. طرح آموختنی‌ها به صورت پرسش‌های جالب و تأملی

مطلبی را که می‌خواهیم به فراگیرندگان یاد بدهیم باید به صورت پرسش یا پرسش‌های جالب و روشن که آن‌ها را به فعالیت ذهنی و پویندگی ترغیب می‌کند، مطرح کنیم. این امر موجب می‌شود آن چیزی را که خود فراگیران به طور فعال به آن پی برده‌اند، بهتر بیاموزند و به یاد آورند.

معلم نباید شاگردان را تمام عیار در برابر دانسته‌ها قرار دهد، بلکه باید متناظر با سطح ادراک و توان ذهنی دانش‌آموزان، آنان را با مسئله روبه‌رو کند تا خود آن‌ها به کشف روابط میان پدیده‌ها و امور بپردازند و با کمک معلم به حل مسئله برسند، زیرا اگر اطلاعات یا پاسخ به طور مستقیم در اختیار دانش‌آموز قرار گیرد، رضایت خاطر از یادگیری به دست نمی‌آید و انگیزه‌ی یادگیری در فراگیرنده تضعیف می‌شود.^{۱۷}

۶. فراهم‌سازی تجربه‌ی مستقیم

یادگیری عمیق وقتی صورت می‌گیرد که سعی شود فراگیرنده با آن چه می‌خواهد یاد بگیرد، تماس مستقیم پیدا کند. برای مثال، آموزش انواع برگ یا آهن‌ربا یا مزه‌ها در موقعیت واقعی زندگی صورت گیرد، زیرا دانش‌آموزان ابتدایی یادگیرندگانی هستند که مطالب را به روش حسی و عینی درمی‌یابند، یعنی اغلب تمایل دارند با داده‌ها و واقعیت‌ها سروکار داشته باشند، در حالی که ما به روش شهودی به آن‌ها آموزش می‌دهیم و این امر امکان پردازش درست و عمیق را از آنان می‌گیرد. دانش‌آموزان ابتدایی به شیوه‌ی تصویری و فعال، بهتر مطالب را یاد می‌گیرند، در حالی که ما هنوز به روش کلامی و غیرفعال به آنان آموزش می‌دهیم. دانش‌آموزان ابتدایی، کلی‌نگرند و بعضی موضوعات را از زوایای بالاتر و وسیع‌تر می‌نگرند و هنگام مواجه شدن با سؤالاتی با مضامین کلی‌تر، هوشمندی بیشتری از خود نشان می‌دهند.

۷. بازیابی فعال

بازیابی فعال یکی از روش‌هایی است که به پردازش عمیق‌تر اطلاعات کمک می‌کند. از این‌رو باید موقعیتی را فراهم کرد تا دانش‌آموز آن چه را آموخته، به دیگران که اغلب هم‌سالان و کوچک‌ترها هستند نیز، بیاموزد. این امر هم باعث مرور ذهنی مجدد مطالب و یادگیری مفیدتر می‌شود و هم کودک را با اشکالات

احتمالی خویش مواجه می‌کند و پردازش عمیق‌تر اطلاعات را برای او فراهم می‌آورد.

۸. ایجاد انگیزش کافی برای یادگیری

یادگیری به انگیزه (علاقه) نیاز دارد. انگیزه میل و رغبت برای رسیدن به یک هدف معین است. هرچه انگیزه بیشتر باشد، فرد در راه رسیدن به آن هدف کوشش و فعالیت بیشتری خواهد کرد. انگیزش فرایندی است که در طی آن تلاش‌های هدفمند فرد آغاز می‌شود و تداوم می‌یابد.

۹. افزایش احساس کفایت و شایستگی در دانش‌آموز

احساس کفایت بر انتخاب سبک یادگیری عمیق و معنادار دانش‌آموز اثر می‌گذارد و در یک رابطه‌ی رفت و برگشتی یادگیری معنادار به دلیل اینکه پیامدهای یادگیری بهتری در پی دارد بر احساس شایستگی، تأثیر مثبت می‌گذارد. از این‌رو آموزگار باید احساس شایستگی و کفایت را در دانش‌آموز به وجود آورد تا دانش‌آموز به توانایی خود اطمینان یابد و از راهبردهای یادگیری معنادار استفاده کند. برای این منظور معلم باید فرصت دست‌یازیدن به تجارب تسلط بر موضوع و موفقیت را برای دانش‌آموز از طریق ارائه‌ی تکالیف متناسب با ظرفیت ادراکی فراهم آورد.

نتیجه

با توجه به اطلاعات داده شده، می‌توان گفت که سبک یادگیری دانش‌آموز، عامل پیش‌بینی‌کننده در پیشرفت تحصیلی او به حساب می‌آید. اطلاعات معلمان از تمام عوامل تأثیرگذار در فرایند یاددهی-یادگیری، تسهیل‌کننده‌ی موفقیت فراگیرندگان در مدرسه است. بنابراین، هر تجربه‌ای که نشان دهد چگونه دانش‌آموزان خود را می‌نگرند یا به دنیای اطرافشان توجه دارند و رفتار می‌کنند، مهم است. تعامل سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و یاددهی معلمان، لازم به نظر می‌رسد، زیرا سبک‌ها با یکدیگر ارتباطی نزدیک دارند و نمی‌توان تنها از یک سبک خاص استفاده کرد. ساختارهای علمی سبک‌های تدریس و یادگیری برای درک و توضیح دیدگاه‌های مهم فرایند یاددهی-یادگیری، ابزار کلیدی ارائه می‌دهند. دانش‌آموزان را برای فرضیه‌سازی و آزمون آن تربیت کنید و آن‌ها را برای تسلط بر موضوعات درسی یاری دهید.

۱. آیزنک، مارک (۱۹۹۲)، فرهنگ توصیفی روان‌شناسی شناختی، ترجمه‌ی خرازی، دولتی، رئیس قائم و کمال، تهران: نی، ۱۳۷۹.

۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰)، روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.

۵. Deep - processing style

۳. Morton & Saljo

۶. Reception learning

۷. Discovery learning

۸. Anderson, R.C. and Ausubel, D.P. (1965)

۹. Affective Style

۱۱. Physiogical

۱۳. Cognitive Style

۱۶. Concept Map

۱۴. دیبورا جی، استپیک (۱۳۷۰)، انگیزش برای یادگیری (از نظریه تا عمل)، ترجمه‌ی حسن زاده، رمضان، عموی، ترجس، انتشارات دنیای پژوهش.

۱۵. رشد تکنولوژی آموزشی، دوره‌ی چهاردهم و پانزدهم، بهمن و اردیبهشت‌ماه ۷۹-۱۳۷۸.

۱۷. شعبانی، حسن (۱۳۸۲)، «هدف محور بودن نظام یاددهی-یادگیری به جای فرایند محور بودن آن»، مقالات برگزیده در همایش آسیب.

* عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی کرج * رئیس گروه تدوین استاندارد و تولید مواد و رسانه‌های آموزشی مکتوب دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

بر محور زندگی و مهارت

گپ و گفت معلمان و مؤلفان سه کتاب درسی پایه‌ی سوم

دکتر لیلا سلیقه‌دار

در روزهای پایانی سال ۹۱ میسر شد گروهی از معلمان پایه‌ی سوم به گفت‌وگو با گروهی از مؤلفان کتاب‌های درسی این پایه بنشینند. نکته‌ی مهم در این دیدار، آن بود که معلمان دعوت شده تنها از تغییر یافتن محتوای کتاب‌های درسی مطلع بودند و هیچ صفحه‌ای از کتاب جدید را که در حال تألیف بود، ندیده بودند و بر این اساس می‌توانستند تمام دغدغه‌های خود را برای این تغییر، ارائه دهند و پرسش‌های خود را نه متأثر از محصول نهایی، بلکه با تکیه بر اندیشه‌ها و انتظارات خود بیان کنند. آنچه در ادامه آمده، گزارشی از این نشست است.

جلسه با مقدمه‌ی کوتاهی آغاز شد و هر یک از حاضران به اجمال به معرفی خود پرداختند و بدون معطلی باب گفت‌وگو درباره‌ی کتاب‌های درسی پایه‌ی سوم باز شد. ابتدا نیز هر یک از گروه مؤلفان حاضر در جلسه به معرفی اجمالی کتاب درسی جدید گروه خود پرداختند.

مهارت محوری در کتاب فارسی

فریدون اکبری شلدره‌ای، سرگروه تألیف کتاب زبان و ادب فارسی پایه‌ی سوم، نفر اولی است که در مورد تألیف این کتاب می‌گوید:

«کتاب فارسی بخوانیم و بنویسیم جدید در پایه‌ی سوم شباهت‌هایی به لحاظ ساختاری با کتاب قبلی دارد که در آن بر مهارت‌های خواندن که در دل خود پاره مهارت‌های شفاهی و گفتاری را دارد، تأکید شده است. این همان روندی است که در کتاب سال دوم نیز مورد توجه بوده است. رویکرد مؤلفان در تغییر و سازمان‌دهی محتوایی، مهارت‌محور است. از سوی دیگر، از نکات قابل توجه در بحث فارسی، پرداختن به عناصری است که تاکنون دیده نشده بودند. از آن جمله توجه به بافت‌آوایی زبان است که در واقع روح زبان به حساب می‌آید و این روح باید به کالبد زبان بازگردانده شود. لحن کلام، حس و حالی است که به محتوا و متن کتاب داده می‌شود. باید تأکید کرد که در این زمینه به آموزش معلمان به‌صورت جدی نیازمندیم و این موضوع جای بحث بسیار دارد. در بخش نوشتاری نیز به آموزه‌های نوشتاری از مهارت جمله‌سازی ساده تا رسیدن به مرحله‌ی فرجامی، یعنی مهارت در انشا به‌صورت سنجیده و طبقه‌بندی شده و گام‌به‌گام توجه شده است.»

در کتاب علوم، تغییر روش مهم است

در ادامه، دوست محمدسمیعی از گروه

مؤلفان کتاب علوم در معرفی این کتاب می‌گوید:

«کتاب‌های علوم تجربی سه پایه‌ی اول، دوم و سوم همه در ادامه‌ی هم هستند. کتاب‌های علوم اول و دوم، از نظر دانش و مفاهیم بیشتر مفاهیم گذشته را دارند، اما آنچه تغییر یافته، روش آن است. در دنیا دو روش برای آموزش علوم وجود دارد: نگاه علم‌محور یا موضوع‌محور و دیگری نگاه زندگی‌محور یا زمینه‌محور. در گذشته، دانش، نگرش و مهارت به‌طور مجزا مورد نظر بودند. اما به مرور عدم بازدهی این شیوه محرز شد. به همین دلیل در کتب جدید علوم تلاش شده است تا به شیوه‌ی زمینه‌محور یا زندگی‌محور نزدیک شود. در این نگاه، دانش، مهارت و نگرش به‌صورت تلفیقی آموزش داده می‌شوند. این اتفاق برای کتاب علوم سوم هم مورد نظر است. در کتاب‌های علوم اول تا سوم، مهارت‌های مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات و دسته‌بندی و اندازه‌گیری مورد توجه و تأکیدند. ممکن است مهارت‌های دیگری مانند آزمایش هم مطرح شود، اما تأکید بر چهار مهارتی است که اشاره شد.»

از تجربه‌های گذشته می‌گوییم

از گروه معلمان حاضر، **نسرین مرحمتی**، آموزگار پایه‌ی سوم، اولین پرسش خود را با تردید از اینکه آیا مناسب طرح در این جلسه است چنین مطرح می‌کند: «با توجه به این که

هنوز کتاب تازه تألیف سوم را ندیدم، تجربه‌ای از پایه‌ی دوم مطرح می‌کنم که همکاران ما در این پایه در سال گذشته اظهار می‌کردند. آن‌ها معتقد بودند که کتاب سنگین‌تر شده است و تا حدود دی‌ماه با این کتاب مشکل داشتند. آیا در مورد پایه‌ی سوم هم به این شکل خواهد بود؟»

دکتر معصومه نجفی از دیگر مؤلفان کتاب فارسی پایه‌ی سوم به پرسش طرح شده این‌طور پاسخ می‌دهد: «در قسمت آموزش مهارت‌های زبانی، فرایندهایی تعریف شدند که آموزش آن برای پایه‌ی دوم هنوز زود بود. در کتاب سوم با تغییر ۹۵ درصدی رویه‌رو هستیم. مهارت‌های زبانی همان چهار مهارت قبلی هستند که مورد نظر کتاب قدیم هم بودند و تنها تفکر به آن‌ها اضافه شده است. مهم‌ترین تفاوت این است که کودک بتواند با استفاده از آموزه‌های خود در کتاب فارسی، در جمع به راحتی سخن بگوید، منسجم صحبت کند، پراکنده‌گویی نکند و البته در نوشتن هم واجد چنین ویژگی‌هایی شود، یعنی بتواند نوشته‌اش را از نقطه‌ی مناسبی آغاز کند، آن را بسط دهد و به نتیجه‌ی منطقی برساند.

این فرایند در درک شنیداری نیز مورد توجه است. در خواندن نیز داشتن لحن و آهنگ خواندن و درک متن مورد توجه قرار گرفته است، به شکلی که کودک براساس مبنای علمی در این راه توانمند شود. بر این اساس، تغییر در کتاب سوم،



مهارت‌ها، اعم از خواندن و نوشتن هم رعایت شده و مورد توجه‌اند.»

در ادامه، سید محسن میرمحمد میگوئی، که مسئولیت راهبری آموزشی در گروه‌های آموزشی اداره‌ی کل شهرستان‌های تهران را بر عهده دارد، با طرح موضوعی، سؤال و دغدغه‌ی خود را این چنین مطرح می‌کند: «در پایه‌ی دوم، مشاهده و تجربه‌ی شخصی من از کلاس‌های اطرافم این بود که دانش‌آموزان و آموزگاران با دروس ابتدای کتاب مشکل داشتند و نیز در عمل با اینکه تمرین یا فعالیت خاصی به درستی و براساس اصول و نظریه‌ی خاصی طراحی و تنظیم شده بود، باز نمی‌توانست تأثیری در رفتار و عملکرد دانش‌آموز در خارج از کلاس داشته باشد. برای مثال اینکه بتواند به راحتی زبان گفتاری را به نوشتاری تبدیل کند یا در بسط دادن و بیان احساس خود توفیق خاصی را کسب کند. آیا این امر به نوع طراحی و تألیف کتاب ارتباط ندارد؟ آیا در هر پایه بر تعدادی از مهارت‌ها تأکید می‌شود؟»

دکتر اکبری، از گروه تألیف کتاب فارسی در پاسخ به این سؤالات، بر تفکیک نحوه‌ی آموزش معلمان و کار تألیف تأکید می‌کند و می‌گوید: «شکی نیست که میان تألیف کتاب و نوع آموزش و ارائه‌ی آن به معلمان، ارتباط مستقیمی وجود دارد، اما به هر حال باید این دو مقوله را از هم جدا دید. نمی‌توان گفت که در

گیرد، کتاب به شکلی طراحی شود که خودش به تنهایی برای معلم واضح و روشنگر باشد. آیا این موضوع مورد توجه مؤلفان بوده است؟» نجفی، از مؤلفان کتاب فارسی برای پاسخ به این سؤال، سراغ کتاب درسی می‌رود و می‌گوید: «برای این منظور، گام‌های آموزش در هر درس مورد تأکید قرار گرفته است تا به این ترتیب برای معلم هم نشانه‌ی اولویت آموزش باشد. برای مثال در تمرین‌های فصل اول و دوم، دانش‌آموز بر خواندن و درک صریح اطلاعات تمرکز دارد، اما در فصل سوم به اولین گام بعد از درک اطلاعات صریح که درک و استنباط است می‌رسیم. در استنباط هم این مراحل در نظر گرفته شده‌اند تا جایی که کودک تا انتهای کتاب بتواند ایده‌های متن و تفسیر را تلفیق کند.

علاوه بر این یک سری علائم صوری در زبان‌شناسی وجود دارند که باعث انسجام متن می‌شوند، مانند ضمائر شخصی، مکان، اشاره و ... این موارد در سه فصل آخر کتاب «بخوانیم و ببندیم» مورد توجه قرار گرفته است به شکلی که دانش‌آموز بتواند بین گزاره‌های متن، ارتباط برقرار کند.

این موارد بر اساس نظریه‌ای در حوزه‌ی استنباط با نام سازنده‌گرایی است که بر مبنای آن تمرین‌ها و پرسش‌ها گام‌به‌گام مطرح می‌شوند. این اصول و گذراندن مراحل گام‌به‌گام در سایر

اساسی گام‌به‌گام و اصولی انجام شده است.» پاسخ نجفی نکات تازه‌ای را برای معلمان روشن می‌کند و بر این اساس، آذر زاهدی از دیگر معلمان پایه‌ی سوم که سابقه‌ی تدریس برای معلمان در آموزش ضمن خدمت را هم دارد، می‌پرسد: «آیا در تألیف کتاب شیوه‌ای اتخاذ شده است که اگر معلمی آموزش لازم را ندید، باز بتواند به درستی دانش‌آموز خود را هدایت کند؟»

نجفی، به عنوان عضو گروه مؤلف حوزه‌ی زبان و ادب فارسی پاسخ می‌دهد: «در تألیف کتاب راهنمای معلم هدف به روشنی تعیین شده و به جای استفاده از عبارات‌های کلی، کاربردها شرح داده می‌شوند.»

زاهدی که هم‌چنان پاسخ لازم برای سؤالش را دریافت نکرده است، می‌پرسد: «به عنوان معلمی که هم در ارتباط با دانش‌آموزان هستم و هم در کلاس‌های ضمن خدمت با معلمان بسیاری ارتباط دارم و از طرف دیگر در ارتباط با دفتر تألیف در جریان اهداف مؤلفان و برنامه‌ریزان بودم، این موضوع را دغدغه‌ای بزرگ می‌دانم که گاه بین آنچه در تألیف کتاب مورد نظر بوده تا اجرا، فاصله‌ی زیادی وجود دارد که ممکن است به دلیل درست توجیه نشدن معلمان روی داده باشد. بدیهی است که باید در کنار تغییرات کتاب‌های درسی در زمینه‌ی آموزش معلمان هم اقداماتی مؤثرتر انجام



موجب می‌شود این اتفاق بیفتد آن است که بین تألیف کتاب و انتظاراتی که وجود دارد با آنچه باید در اختیار معلم قرار بگیرد و مورد نظارت باشد فاصله است. برای مثال، کتاب طوری طراحی شده که نیاز به بستنی آموزشی دارد و وعده‌ی آن نیز داده شده است، اما در عمل بسیاری از معلمان تا آخر سال بسته‌های دریافت نمی‌کنند. آیا تمهیداتی در نظر گرفته‌اند تا در زمان معین آن را در اختیار معلم قرار دهند؟

همچنین درخصوص عامل تفکر که در برنامه‌ی درسی ملی خیلی به آن توجه شده آیا به این موضوع در تألیف کتاب‌های درسی و به‌طور کلی تمام کتاب‌ها نیز توجه شده است؟

عامل تفکر

دوست محمد سمیعی، از مؤلفان گروه علوم حاضر در جلسه، داوطلب پاسخگویی به سؤالات مطرح شده در زمینه‌ی تفکر و مباحث دیگر است. وی می‌گوید: «سیب‌شناسی روند آموزش ضمن خدمت معلمان در سال گذشته، نشان می‌دهد که مشکلات مدیریتی در این زمینه باید برطرف شوند. برای مثال در سال گذشته ما فایل کتاب راهنما را در اختیار مدرسانی قرار دادیم که بنا بود تدریس معلمان را برعهده داشته باشند تا از این طریق با سرعت بیشتری در دسترس معلمان قرار گیرد. اما در بازدیدهایمان متوجه شدیم که در برخی از استان‌ها، فایل‌ها در اختیار معلمان قرار نگرفته‌اند و برای این کار خود دلایل غیرمنطقی مطرح می‌کردند، از جمله اینکه با ارائه‌ی کتاب راهنما به این شکل، ممکن است سؤالات بسیاری برای معلمان ایجاد شود که ما نتوانیم پاسخ دهیم. این، نشان‌دهنده‌ی آن است که این مدرسان براساس اصول مناسبی انتخاب نشده‌اند و گاهی اطلاعات و اعتماد به‌نفس لازم را ندارند. اما امسال از این مسئله استفاده کردیم و چون زودتر

بیست سال سابقه‌ی تدریس است، برای شنیدن جزئیات بیشتر تغییرات کتاب قرآن پایه‌ی سوم، تجربه و پرسش خود را اینگونه بیان می‌کند: «در مدت بیست سالی که پایه‌ی سوم را تدریس می‌کنم، همه‌ساله تدریس قرآن هم با خودم بوده و آموزش آن را از اتفاقات خجسته در آموزش و پرورش می‌دانم. بنظر می‌رسد این آموزش فعلی این هدف را دنبال می‌کند که دانش‌آموزان به افراد قرآن‌خوان تبدیل شوند. اما نکته‌ای که در کتاب قرآن در حال حاضر مطرح می‌شود این است که چون دانش‌آموزان از طریق شنوایی آموزش می‌بینند و می‌توانند آیاتی را نیز حفظ کنند، اما در خواندن به این اندازه دارای مهارت نیستند و اگر بخواهیم از رو بخوانند مهارتشان چندان قابل قیاس با زمانی نیست که آیاتی را از حفظ می‌خوانند. آیا این موضوع در کتاب جدید در نظر گرفته شده است؟»

آقای وکیل ضمن تشکر از این نظر، به پرسش وی پاسخ می‌دهد: «مسئله‌ی قرآن‌دانی بچه‌ها از دغدغه‌های اصلی ما از کلاس چهارم به بعد بوده که در پایه‌ی پنجم و ششم هم دنبال شده است. در کتاب پایه‌ی سوم تغییراتی بر این اساس صورت گرفته است که شاید نیاز به اعمال تغییرات بیشتر هم باشد، مانند بخش کار در کلاس که در کتاب‌های سه سال آخر دوره‌ی ابتدایی منظور شده است. اما در سه ساله‌ی اول دوره‌ی ابتدایی، بنا بر تقاضا و نیازی که وجود دارد به این سمت پیش می‌رویم که دانش‌آموزان بتوانند راه بیفتند و بخوانند.»

عیسی وطن‌دوست دیگر نماینده‌ی آموزگاران پایه‌ی سوم و عضو گروه‌های آموزشی شهرستان‌های تهران که راهبر آموزشی این اداره نیز به حساب می‌آید، می‌گوید: «به‌نظر من تدریس قرآن سلیقه‌ای شده است. معلمی که رویکرد قرآنی دارد، دانش‌آموزانش بیشتر با قرآن کار می‌کنند و برعکس، یکی از عواملی که

تألیف کتاب جدید هیچ مشکلی وجود ندارد، اما تجربه نشان داده که سهم بالایی در عدم اجرای درست برنامه، به شیوه‌ی نادرست آموزش معلم مربوط می‌شده است. برای نمونه، هفتم مهرماه سال گذشته هم‌زمان با اجرای تغییرات کتاب درسی پایه‌ی دوم، معلمی از یکی از شهرها با ما تماس داشت و ابراز کرد که درس دوم برای دانش‌آموزان شان سخت است. این درحالی است که در بخش اول کتاب در مهارت‌های نوشتاری، ۱۲ صفحه به تمرین و فعالیت‌های بازآموزی اختصاص داده شده. حال چگونه معلم توانسته است در هفته‌ی اول مهر بی‌اعتنا به این حجم از فعالیت به سراغ درس دوم برود؟ در اینجا باید به نحوه‌ی توجیه معلم و عملکرد او شک کرد. منظور از ذکر این موضوع آن نیست که معلم را مقصر بدانیم، بلکه می‌خواهیم همه توجه داشته باشند که برای اجرای برنامه و آموزش کتاب به شکل مورد انتظار باید به پله‌های مکمل آن، از جمله آموزش معلم و نظارت بر اجرا نیز توجه شود. یعنی همکار معلم بتواند مطابق برنامه در دو هفته‌ی اول سال تحصیلی، تنها یک جلسه کتاب فارسی را باز و صفحه‌ی ستایش را آغاز کند و بعد سراغ سایر مهارت‌های نوشتاری برود.»

مهارت در شنیدن یا خواندن قرآن!

در میانه‌ی این گفت‌وگو، همکاران مؤلف در گروه قرآن نیز به جمع می‌پیوندند و بر این اساس، **مسعود وکیل** از گروه مؤلفان کتاب قرآن در معرفی مختصر تغییرات این کتاب می‌گوید: «کتاب قرآن در پایه‌ی سوم نسبت به آنچه در سال گذشته بوده از نظر مبانی، اهداف و روش‌ها تغییرات بالایی نداشته است. اما در ادامه و پس از شنیدن نظرات دوستان، در ارتباط با این تغییرات بیشتر توضیح خواهیم داد.»

فریدا هاشمی، آموزگار پایه‌ی سوم که دارای



در کتاب‌هاست. برای مثال، در کتاب علوم مطلبی بود که از دانش آموز می‌خواست تا ریشه دادن پیاز را ببیند. برای این کار لازم است دانش آموز زمانی را صرف کند تا با مشاهده دقیق، این فعالیت را دنبال کند. حالا تصور کنید معلمی که همواره از کمبود وقت و تمام نشدن کتاب در ترس و اضطراب است، چگونه می‌تواند شرایط را مهیا کند تا دانش آموز با گذشت زمان مناسب بتواند به انجام این فعالیت مشغول شود.

این پرسش و نگرانی به درس فارسی هم مربوط می‌شود. وقتی انتظار داریم دانش آموزان در جریان کتاب، آوا و لحن مناسب در خواندن را تمرین کنند، آیا حجم مطالب به اندازه‌ای هست که این زمان لازم را در کلاس در اختیار معلم و دانش آموزان قرار دهد؟ در غیر این صورت آیا امکان حذف و اضافه کردن مطالب به‌وسیله آموزگار اندیشیده شده است؟

نبود ارتباط افقی بین مطالب کتاب‌های درسی هم دغدغه‌ی دیگر ماست که از آن به‌عنوان آسیبی در راه تحقق اهداف کتاب‌های درسی یاد می‌کنم. اگر قرار است مطلبی در کتاب قرآن بیاید، همان موضوع را به نوعی کتاب فارسی پوشش دهد، مسائل ریاضی به آن موضوع مربوط باشد و در سایر کتاب‌ها هم به همین ترتیب کار شود. آیا چنین عملکردی در تدوین کتاب‌ها لحاظ شده است؟

تعداد زیاد سؤالات مطرح شده می‌تواند تا همه‌ی گروه‌های مؤلفان به آن‌ها پاسخ دهند. برای شروع، اکبری، از گروه مؤلفان حوزه‌ی زبان و ادب فارسی، پیش‌قدم پاسخ‌گویی می‌شود و می‌گوید: «در پاسخ به نادیده گرفتن بخشی از کتاب از سوی معلم باید گفت که انتظار می‌رود معلم کل کتاب را تمام کند، چون نگاه پیوستاری در متن و محتوا وجود دارد و حذف هر قسمت در آموزش قسمت دیگر در پایه‌ی دیگر یا همان پایه

این نکته به معلمان یادآوری شود که از تغییرات استقبال کنند. طبق فرمایش مقام معظم رهبری که در سند تحول هم به آن اشاره شده است، بند به بند سند را اجرا کنید و خودتان را پای‌بند به اسناد بالادستی بدانید، زیرا این تغییرات باید سریع‌تر اتفاق بیفتند.

درباره‌ی توجه به مهارت تفکر در قرآن به پیام‌های قرآنی با هدف تفکر در دانش آموزان توجه شده است. برای مثال در پیام «و بالوالدین احسانا» هدف این است که فکروورزی در بچه‌ها اتفاق بیفتد و درباره‌ی آن صحبت کنند. اما هنگامی که معلم متوجه هدف نیست به جای این کار برای بچه‌ها سخنرانی می‌کند، خاطره می‌گوید و شعر می‌خواند، در حالی که هدف اصلی، بچه‌ها و تفکر آنان است.»

زاهدی از آموزگاران پایه‌ی سوم در تأیید نظر نباتی می‌گوید: «تجربه‌ی شخصی من هم که بسیار به مقدمه‌ی کتاب و سخنی برای معلم توجه می‌کنم، نشان داده است که این کار موجب سهولت و صحت کار معلم می‌شود. اما این نکته همواره ذهنم را مشغول می‌کند که چرا در کتاب‌ها، همه‌ی دانش آموزان و همه‌ی کلاس‌ها یکسان دیده می‌شوند؟ چرا با وجود تفاوتی که خداوند در خلقت بندگان داشته است، این اصل در کتاب‌های درسی دیده نمی‌شود. من در کلاس‌م طوری برنامه‌ریزی می‌کنم که اگر دانش‌آموزی در خواندن قرآن در یک صفحه‌ی خاص مهارت پیدا می‌کند، دانش‌آموز دیگر هم بنا به توانش در صفحه‌ی دیگر مشغول خواندن باشد. در این حالت همه در حال خواندن هستند و همه هم خوب می‌خوانند.»

حجم کتاب و زمان آموزشی!

این مسئله به یک مشکل عمده در کتاب‌های درسی مربوط می‌شود و آن حجم بالای مطالب

از گذشته کار تألیف آغاز شده است، امیدواریم کتاب راهنما زودتر به‌دست معلمان برسد. در مورد موضوع تفکر هم باید اشاره کنم که در کتاب‌های علوم در سال‌های قبل، قسمت‌هایی با عنوان «فکر کنید» داشتیم که در کتاب‌های جدید این بخش با عنوان «ایستگاه فکر» مطرح شده است. در شیوه‌ی قبلی، برخی معلمان، «فکر کنید»‌ها را جمع‌آوری می‌کردند و پاسخ‌ها را روی یک برگه می‌نوشتند و این خلاف انتظار مؤلفان بود. در «ایستگاه فکر» از دانش آموز می‌خواهیم که بایستد، بیندیشد و بعد عبور کند و این عبارت حداقل می‌تواند موجب شود تا دانش آموز از معلم بخواهد تا در «ایستگاه فکر» کمی صبر کند. ایجاد چنین چالشی می‌تواند به تحقق اهداف این بخش کمک کند.»

مهارت تفکر در قرآن

رضا نباتی دیگر عضو گروه مؤلفان کتاب قرآن، رشته‌ی سخن را به‌دست می‌گیرد و در ادامه‌ی مطالب مطرح شده می‌گوید: «در بخش استقرار برنامه‌ی درسی، سهم عمده‌ی آن به معلمان و نوع آموزش آنان برمی‌گردد که در این جلسه به آن‌ها اشاره شد. اما نکته‌ی مهم این است که در برخی موارد استقبال نکردن معلم از تغییرات موجب می‌شود تا تغییرات ایجاد شده به درستی مؤثر واقع نشوند. برای نمونه، وقتی با مدارس هوشمند روبه‌رو هستیم، لازم است هوشمندسازی با کلیات و جزئیات قابل توجهش مورد استفاده قرار گیرد، در غیر این صورت به ضرر برنامه‌ی درسی تمام می‌شود. در همین مقوله، معلم تصویر کتاب را روی تابلو می‌اندازد و به دانش آموز نشان می‌دهد، اما چون هیچ اشاره‌ای به آن نمی‌کند، تجربه‌ی دیداری صورت نمی‌گیرد، چون معلم نحوه‌ی اشاره‌های ثابت و متحرک در قرآن را انجام نمی‌دهد. جادارد



آسیب وارد می‌کند.

رویکردها چیست؟

نازیلا بهروان که عضو گروه‌های آموزشی تهران و آموزگار منطقه‌ای نه آموزش و پرورش است، جهت بحث را به گروه علوم برمی‌گرداند و می‌پرسد: «در تألیف کتاب علوم به رویکرد زمینه‌محوری اشاره شد. پرسش این است که در این کتاب تا چه اندازه زمینه برای دانش آموز فراهم شده است تا به کسب تجربیات دست‌اول بپردازد؟» **سیدمرتضی جدی‌آرانی** عضو دیگر گروه تألیف علوم تجربی این‌طور پاسخ می‌دهد: «در بخش اول کتاب راهنمای معلم این موضوع کاملاً توضیح داده شده است. از مهم‌ترین این مطالب آن است که در آموزش علوم باید مسائل در ارتباط با زندگی دانش‌آموز باشد. به‌طور مشخص کتاب علوم پایه‌ی سوم، چهارده درس دارد که به چهار حوزه‌ی دانشی فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و زمین‌شناسی می‌پردازند. سه درس اول، هشتم و چهاردهم نیز در ارتباط با ماهیت علم است. درس اول به مهارت‌های مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات، طبقه‌بندی و اندازه‌گیری اختصاص دارد. در درس هشتم به بحث فناوری به‌ویژه فناوری ساخت وسایل در راستای رویارویی دانش‌آموز با مسائل روزمره‌ی خود اشاره دارد. داشتن هم‌فکری، تلاش برای یافتن راه‌حل‌های گوناگون و در نهایت حل مسئله به‌ویژه مسائل اطراف دانش‌آموز، در این درس از اهم اهداف است.» **مرضیه ضیایی** از اعضای گروه‌های آموزشی دوره‌ی ابتدایی اداره‌ی کل شهرستان‌های تهران و راهبر آموزشی در این اداره نیز به دغدغه‌ای اشاره می‌کند که بی‌شبهت به آنچه تاکنون مطرح شده نیست و می‌پرسد: «گذشته از خلاقیت معلمان که اصلی مهم و اساسی در کار معلمی است، آیا امکان انجام تمام فعالیت‌ها برای تمام

مدارس و دانش‌آموزان فراهم است. به کلاس هفت‌پایه در روستایی در شهرستان فیروزکوه فکر کنید که از پیش‌دبستان تا پایه‌ی ششم را در خود دارد. آیا امکان انجام فعالیت‌ها که قطعاً دارای پشتوانه‌ی علمی درستی هستند، در عمل برای تمام شرایط مانند همین روستا مهیاست؟ از طرف دیگر با این موضوع که جایی جدا و مشخص برای تفکر در نظر گرفته شود، بسیار مخالفم، مانند کتاب «پژوهش و تفکر» در پایه‌ی ششم که گویی می‌خواهد به دانش‌آموزان این موضوع را القا کند که در درس‌های دیگر جای فکر کردن نیست. همین اشکال در «ایستگاه فکر» در درس علوم هم که اشاره شد، وجود دارد. آیا در قسمت‌های دیگر درس نیاز به فکر کردن نیست؟ چرا باید این جداسازی انجام شود؟» در ادامه‌ی سؤالات قبلی، **میگونی** از آموزگاران پایه‌ی سوم به پرسش پاسخ داده نشده‌ی **زاهدی** اشاره می‌کند و می‌گوید: «با این توجه که ارتباط بین گروه‌های درسی می‌تواند تأثیر بیشتری در تحقق اهداف هر درس داشته باشد، آیا ارتباطی به این شکل در مرحله‌ی تألیف کتاب وجود دارد؟»

بتول دادجو از دیگر آموزگاران حاضر در جلسه با نه سال سابقه‌ی تدریس، به امکان‌سنجی تخصصی کردن معلمان دوره‌ی ابتدایی اشاره می‌کند و معتقد است این کار می‌تواند موجب شود که اجرای برنامه‌ها و تدریس کتاب‌های درسی با دید تخصصی‌تر صورت گیرد.» **وکیل هم** از گروه مؤلفان قرآن، که پاسخ‌ها به سؤالات قبلی را آماده کرده است، در ادامه به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌کند: «باید صادقانه مطرح کرد که ارتباط افقی بین گروه‌های درسی تاکنون نبوده یا در سطح قابل قبولی انجام نشده، اما همیشه این ضرورت احساس شده است و امیدواریم در آینده اتفاق بیفتد.

باید در آموزش قرآن هم اصول و شیوه‌ها رعایت شوند و در چارچوب تعیین شده‌ای فرایند یاددهی و یادگیری هدایت شود تا به بیراهه کشیده نشود. البته با این اوصاف هم تفاوت‌هایی میان کلاس‌های گوناگون وجود خواهد داشت، اما تسلط معلم بر صحت و درستی تدریس، موجب قوت یادگیری دانش‌آموزان خواهد شد.» **زاهدی** از گروه معلمان، در تکمیل نظر خود درخصوص ارزش تمام کردن کتاب درسی برای همه‌ی دانش‌آموزان در کلاس، اشاره می‌کند که لازم است در تألیف کتاب، مؤلفان زمانی را به حضور در کلاس و حتی تدریس اختصاص دهند تا بیشتر با تناسب زمان و تدریس کتاب درسی در مدارس به‌صورت عملی درگیر شوند. **آرانی** از گروه مؤلفان علوم نیز در پاسخ به پرسش مبتنی بر نبود امکانات لازم به موضوع بسته‌ی آموزشی مربوط به درس علوم، اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد: «در حال حاضر بسته‌هایی با عنوان بسته‌های دست‌ورزی علوم که امکانات پیرامونی ساده‌ای را برای این درس دربردارند آماده شده‌اند که می‌توانند برای تدریس علوم زمینه‌ی مشارکت خوبی را برای دانش‌آموزان فراهم کنند.»

و در پایان...

همان‌طور که انتظار می‌رفت کمبود زمان اجازه نداد تا سؤالاتی که به جواب برسند اما جای خوشحالی است که مؤلفان آمادگی خود را همچون گذشته برای دریافت نظرات و سؤالات خارج از جلساتی این چنین اعلام کردند. از حضور خانم مهری خورشیدی، آموزگار منطقه‌ی ده تهران در این میزگرد نیز کمال سپاس را داریم.

تغییرات پایه‌ی سوم
در برنامه‌ی درسی ملی
و تحول بنیادین
از نگاه مدیرکل دفتر دبستانی
آموزش و پرورش



آموزش نیروی انسانی

بهنام شاددل

علیرضا رحیمی فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی است که از شش سال گذشته مدیرکل دفتر دبستانی وزارت آموزش و پرورش است. رحیمی به نقش مهم مجلات رشد از جمله مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی در تحلیل و اطلاع‌رسانی از تغییرات موجود و اجرای طرح‌های تعلیم و تربیت در اطراف تحول بنیادین اظهار خوشحالی کرده و آن را به نوعی پشتوانه‌ی آموزگاران می‌داند. با او در ارتباط با هم‌سوسازی برنامه‌های درسی پایه‌ی سوم و فعالیت‌هایی که دفتر دبستانی انجام داده است گفت‌و‌گویی کرده‌ایم که نظر تان را به مطالعه‌ی آن جلب می‌کنیم.

• هم‌زمان با تغییرات کتاب‌های پایه‌ی سوم، دفتر دبستانی وزارتخانه در جهت هم‌سوسازی و کمک به معلمان برای اینکه خود را با تغییرات وفق دهد، چه اقداماتی انجام داده است؟

• اگر بخواهیم به این سؤال پاسخ دهیم، باید برگردیم به شرح وظایف هر حوزه در آموزش و پرورش. در فرهنگ تعلیم و تربیت هر بخش وظیفه‌ای بر عهده دارد. برای مثال شورای عالی مسئول تصویب قوانین مورد نیاز آموزش و پرورش است، سازمان پژوهش به‌طور خاص مسئول تدوین محتوای آموزشی و تولید بسته‌های آموزشی است، حوزه‌ی پشتیبانی مسئول تأمین منابع مورد نیاز اعم از نیروی انسانی و منابع مالی برای اجرای برنامه‌هاست و حوزه‌ی آموزشی مدیریت آموزشی را بر عهده دارد. وظیفه‌ی اصلی این حوزه در آموزش و پرورش، اجرای صحیح برنامه‌ی درسی و آماده‌سازی مدارس است. در دو سال گذشته که محتوای پایه‌های اول، دوم و ششم با برنامه‌ی درسی ملی هم‌سو و گاهی منطبق با برنامه‌ی درسی ملی شده، وظیفه‌ی ما اجرای درست برنامه‌ی

درسی ملی بود. برای اجرای صحیح برنامه‌ی درسی، یک وظیفه‌ی اصلی داشتیم و آن سازمان‌دهی نیروها متناسب با وضع جدید بود. آموزش نیروها قبل از شروع سال تحصیلی انجام می‌شود و بخش مهم‌تر، نظارت علمی و هدایت آن‌هاست.

تلاش کردیم در دو سال گذشته در پایه‌ی اول به‌دلیل حساسیت خاص خود، معلمان علاقه‌مندتر، با انگیزه‌تر و کوشا تر فعالیت کنند، زیرا اول مهم‌تر از دوم است و دوم مهم‌تر از سوم تا ششم. بحث بعدی، بحث آموزش و کار مشترکی میان حوزه‌ی آموزشی، مرکز آموزش نیروی انسانی و سازمان پژوهش بود. سازمان پژوهش مسئول تأمین مدرسان کشور و مرکز آموزش نیروی انسانی مسئول آموزش مدرسان و معلمان است. در این فرایند نقش آموزش نقش ممتازی بود. سعی کردیم در بخش آموزش معلمان مراقبت‌های ویژه‌ای داشته باشیم. قبلاً اگر کتابی عوض می‌شد و دوره‌ای هم می‌گذاشتند هر معلمی که احساس نیاز می‌کرد، در دوره‌ها شرکت می‌کرد؛ اما در دوره‌ی جدید هر معلمی که وارد پایه‌ای می‌شد باید این دوره‌ها را می‌گذراند که این امر به زمینه‌سازی‌های سال‌های



قبل بازمی‌گردد. برای مثال در دوره‌ی ابتدایی، اجرای ارزش‌یابی توصیفی - کیفی را داشتیم که مصوب شورای عالی بود. یکی از الزامات که برای اجرای این برنامه داشتیم این بود که حتماً معلمانی که تحت پوشش این طرح قرار می‌گیرند، باید آموزش‌های ضمن خدمت را بگذرانند. هیچ معلمی نمی‌توانست بدون این آموزش‌ها در کلاس حضور یابد. این‌ها باعث شد یک فرهنگ‌سازی به‌عنوان مقدمه‌ی کار در ابتدایی داشته باشیم. لذا از سال تحصیلی گذشته قرار شد استان‌ها نظارت داشته باشند که هیچ معلمی بدون آموزش وارد دوره‌ها نشود. بخش بعد نظارت و هدایت در حین انجام کار بود و ما گروه‌های آموزش را فعال کردیم، هر چند ساعت‌های آموزشی محدود بود. از سوی دیگر با توجه به تغییرات در آموزش، نقش گروه‌های آموزشی برجسته شده بود. برای مثال اطلاع دارید که قبلاً افرادی به‌عنوان معلم راهنما داشتیم که وظیفه‌ی نظارت بالینی بر کار آموزش و تربیت معلم را داشتند. با حذف این افراد، نقش گروه‌های آموزشی برجسته‌تر شد، زیرا وظیفه‌ی این ناظران بالینی هم به گروه‌ها محول شد. این کار در پایه‌ی اول، دوم و ششم انجام شد.

در کنار این‌ها توزیع بسته‌های آموزشی را داشتیم و نظارت بر اینکه بسته‌ها حتماً در اختیار معلمان قرار گیرد. با توجه به این تجربیات، اقدامات و برنامه‌های دیگری برای پایه‌ی سوم شکل گرفت. پایه‌ی سوم شرایط متفاوت‌تری نسبت به دوم و ششم دارد. در سال گذشته، تعداد قابل توجهی نیرو از حوزه‌های مختلف وارد ابتدایی شدند، از جمله نهضتی‌هایی که استخدام شدند، قراردادی‌ها و بقیه‌ی نیروهایی که در آموزش و پرورش بودند و به نیروهای پیمانی تبدیل شدند. هم‌چنین نیروهای مازاد راهنمایی و دبیرستان نیز به ابتدایی وارد شدند. این نیروها بنا بر سیاست‌گذاری‌هایی که به حق هم بود، تقریباً در پایه‌ی سوم متمرکز شدند. یعنی الان بافت معلمان پایه‌ی سوم متفاوت‌تر است. معلمان پایه‌ی ششم همان معلمان پایه‌ی پنجم بودند و معلمان پایه‌های اول و دوم معمولاً معلمان همین پایه‌ها بودند. یکی از اقدامات ما، پیش‌بینی شیوه‌ی آموزش‌های ضمن خدمت برای آن‌ها بود. در سال گذشته این آموزش‌ها در بیشتر استان‌ها قبل از سال تحصیلی بود. امسال قرار شد ۶۰ درصد قبل از سال تحصیلی و ۴۰ درصد در جریان سال تحصیلی و تا پایان آذرماه باشد، زیرا مرحله‌ی اول وقتی است که معلمان در دوره‌ها شرکت می‌کنند و مرحله‌ی بعد مربوط به هنگام انجام کار، یعنی وقتی است که وارد کلاس می‌شوند و می‌خواهند روشی را ارائه دهند.

اتفاق دیگری که برای سال آینده افتاده است، افزایش ساعت‌های آموزشی است. یعنی دوره‌ی آموزش مدرسان را از ۱۰۸ ساعت به ۱۲۸ ساعت و ساعت آموزشی معلمان را از ۱۰۲ ساعت

به ۱۳۲ ساعت ارتقا داده‌ایم. حدود ۳۰ ساعت به آموزش معلمان اضافه شد، زیرا این معلمان باید تعدادی پیش‌نیاز می‌گذرانند تا هم سطح معلمانی شوند که در حوزه‌ی ابتدایی حضور دارند. اواخر خرداد مدرسان استان‌ها به تهران می‌آیند، دوره می‌بینند و برمی‌گردند و معلمان را آموزش می‌دهند.

نکته‌ی بعدی تقویت گروه‌های آموزشی است. با توجه به اینکه پایه‌ی ششم اضافه شد و معلمان راهنما نیز حذف شدند، برای پر کردن این خلأ دستورالعمل گروه‌های آموزشی را متناسب با مقتضیات روز تنظیم کردیم؛ از جمله، اعضای گروه‌های آموزشی از مدرسانی که برای دوره‌ها به تهران می‌آیند، انتخاب شدند.

اقدام دیگر تقویت گروه‌های آموزشی معلمان هم‌پایه در سطح مدارس است تا با هم تعامل بیشتری داشته باشند. و دیگر اینکه پیش‌بینی شده است که مانند سال‌های قبل، برای پایه‌ی سوم هم بسته‌ی آموزشی تولید شود. فرایندی را تعریف کردیم که این بسته‌ها حتماً مورد مطالعه قرار بگیرند. برای مثال براساس یک جدول زمان‌بندی، دو هفته‌ی اول مهر، معلمان همان کتاب‌های درسی را مجدداً مورد مطالعه قرار دهند و هم‌فکری کنند (باید عرض کنم که جشنواره‌ی تدریس با رویکرد درس‌پژوهی و IT هم در مدارس اجرا شده است، یعنی اگر بتوانیم، درس‌پژوهی را در دوره‌ی ابتدایی گسترش دهیم تا معلمان به‌صورت گروهی روی مباحث درسی بحث کنند، روش تدریس مناسب را برگزینند و مجدداً اجرا کنند، عیب و نقص آن را در تیم مطرح کنند و راه‌حل‌های جدید بدهند که کمک خوبی به معلمان است). در کنار این، ما جدول زمان‌بندی را برای آن‌ها در نظر گرفتیم. برای مثال، هفته‌ی سوم تا چهارم مهر، معلمان سی‌دی‌های تولیدشده به دست مؤلفان در سازمان پژوهش را با هم ببینند و بحث کنند. این‌ها همه در قالب نشست‌های گروهی انجام می‌شود.

• بنابراین نوبت به کادر مدارس رسید؟

بله، در مدارس ابتدایی کادر مدرسه وظیفه‌ی نظارت بالینی را هم برعهده دارند، زیرا اعتقاد ما این است که در دوره‌ی ابتدایی مدیر و معاون نیز، معلم همان دوره هستند. در دوره‌ی ابتدایی به دلیل تک‌معلمی بودن و اینکه معلمان معمولاً در همه‌ی پایه‌ها تدریس می‌کنند این امکان وجود دارد. بنابراین کادر مدرسه هم با تغییراتی که در حوزه‌ی ابتدایی اتفاق افتاده، با آموزش‌های ضمن خدمت آشنا می‌شوند و کار نظارت بالینی خود را به این طریق انجام می‌دهند. کارگاه‌های آموزشی مناطق هم به قوت خود باقی هستند و با تغییراتی که ایجاد شده است با بار علمی بیشتر فعالیت می‌کنند. هم‌چنین در دو سال گذشته به همراه مؤلفان کتاب‌ها به استان‌ها می‌رفتیم و در جمع معلمان توضیحات لازم و پرسش و پاسخ صورت می‌گرفت. هم‌چنین معلمان پایه‌های اول، دوم و ششم در



• شما به مشکلات اشاره کردید و راه‌حلهایی که در نظر گرفتید. برای تقسیم دوره‌ی ابتدایی به دو دوره‌ی سه‌ساله چه پیش‌بینی‌هایی دارید؟

• اتفاقاتی در دوره‌ی ابتدایی در حال وقوع است که بسیاری از آن‌ها به‌صورت قانون درآمده‌اند، مثل دو دوره شدن ابتدایی که به معنای تفکیک اول از دوم است. اگر این برداشت را داشته باشیم مغایرت جدی با مجتمع‌های آموزشی پیدا می‌کند و این سؤال پیش می‌آید که: «مجتمع‌های آموزشی با چه فلسفه‌ای تشکیل شده‌اند؟» از طرفی تدوین‌کنندگان برنامه‌ی درسی هم اعتقادی به این موضوع ندارند. از طرفی مسائل تربیتی هم ایجاب می‌کند که تا حد ممکن این اتفاق نیفتد.

پس در عمل چند وضعیت به‌وجود می‌آید. یکی اینکه در برخی مدارس امکان تقسیم شدن به دو دوره وجود دارد و هیچ محدودیتی هم نداریم، هم از جهت نیروی انسانی، هم فضا و هم دانش‌آموز. سال گذشته حدود ۱۳۰۰ مدرسه به دو دوره تقسیم شدند. اما تعداد مدرسی که امکان تفکیک دارند، حدود ۱۹/۲ درصد کل مدارس اند. برخی مدارس هم فضایی برای تفکیک ندارند و قرار بر این است که برای تفکیک دوره‌ها به مرور فضا ایجاد شود. اما حدود بیش از ۷۰ درصد مدارس ما هرگز شرایط تفکیک را نخواهند داشت، زیرا اول اینکه وقتی ۲۹ هزار مدرسه از حدود ۶۰ هزار مدرسه زیر ۶۰ نفر دانش‌آموز دارند و معمولاً مختلط هم هستند که در صورت تفکیک، می‌شود ۳۵ نفر دوره‌ی اول و ۳۵ نفر دوره‌ی دوم.

اگر بخواهیم به این‌ها نیروی انسانی اختصاص دهیم، حداقل به چهار نفر نیاز داریم که در حالت اول، سه نفر به‌راحتی می‌توانند مدرسه را اداره کنند. نکته‌ی بعد اینکه در صورت تفکیک، مسائل تربیتی که نگرانش بودیم، تشدید می‌شود، زیرا دوره‌ی دوم هم دخترند و هم پسر و چاره‌ای نداریم جز اینکه یا در یک فضا باشند و تصمیم بگیریم دوره‌ها جدا و جنسیت‌ها هم جدا باشند که این هم شدنی نیست و شرایط و امکانات کشور این اجازه را نمی‌دهد. به‌همین دلیل، این دو دوره به‌صورت یک برنامه، فعلاً فقط در مدرسی که امکانش هست در حال اجراست.

• در دوره‌های قبل مطمئناً به ارزیابی‌هایی رسیده‌اید که هم‌سوسازی را نقد کند یا شما را به نتایج مثبتی برساند. این تجربیات در پایه‌ی سوم چه تأثیری خواهند گذاشت؟ آیا ارزیابی یا مقایسه‌ای داشته‌اید؟

• بررسی‌هایی که داشتیم از لحاظ شیوه‌های تدریس و رویکردهای جدید که در کتاب‌های درسی اتفاق افتاده است، نشان می‌دهد که کارها نسبت به گذشته بهتر پیش می‌روند. هنوز مطلوب

قالب کارگاه‌های آموزشی، بازآموزی می‌شوند. یعنی در تفاهم‌نامه بین حوزه‌ی ابتدایی و استان‌ها، به‌طور میانگین برای هر معلم ۲۰ ساعت کارگاه آموزشی در نظر گرفتیم که این کارگاه‌ها در پایه‌های دیگر هم با هدف رفع اشکال، ارائه‌ی شیوه‌های جدید و استفاده از تجربه‌های معلمان تشکیل می‌شوند. این‌ها بخشی از اقدامات برای پایه‌ی سوم بود.

• درباره‌ی آماده‌سازی افرادی مانند مدیر و معاون مدرسه یا چند پایه که در ارتباط با این کار هستند. توضیحاتی بفرمایید.

• در بخش آماده‌سازی، عنصر بسیار مهمی که داریم بحث کلاس‌های چند پایه است که قبلاً پنج پایه داشتند و حالا پایه‌ی ششم هم به آن اضافه شده است و معلم باید در ۲۴ ساعت هفته محتوای پنج یا شش پایه را تدریس کند که بسیار سخت و نفس‌گیر است. در راستای بحث عدالت آموزشی، برای این معلمان که بیشتر در مناطق محروم هستند، خدمات ویژه‌ای در نظر گرفتیم. اول اینکه در کارگاه‌های آموزشی اولویت را به معلمان مدارس چندپایه دادیم و با تشکیل کمیته‌ی علمی در سطح استان‌ها، ملزم شدند که برای این معلمان آموزش‌های لازم را در نظر بگیرند.

نکته‌ی دیگر اینکه مانع موجود بر سر راه آموزش ضمن خدمت هر شخص برای مدارس چندپایه نادیده گرفته شود. مثلاً در سال گذشته هم آموزش دوره‌ی ششم را داشتیم و هم پایه‌ی دوم ابتدایی را. تلاش کردیم که کلاس‌ها با هم تلاقی نداشته باشند و معلم بتواند در هر دو دوره شرکت کند. اقدام دیگر ماده واحده‌ای با عنوان «الگوی اختصاص زمان به کلاس‌های چندپایه» بود که به شورای عالی ارائه دادیم و پیش‌بینی کردیم کلاس‌های چندپایه از سه‌پایه بیشتر نباشند، هرچند استثنا هم وجود دارد. به‌ازای هر پایه هم دو ساعت فعالیت اضافه بر ساعات موظف در نظر گرفتیم که اگر مدرسه‌ای شش پایه داشت، حداقل شش ساعت نسبت به سال قبل، فعالیت آموزشی و تربیتی بیشتر داشته باشد.

پیشنهاد دیگر ما بحث اختصاص ناظر علمی برای کلاس‌های چندپایه است که امیدواریم این طرح هرچه زودتر تصویب شود.

• تعداد ساعات بیشتر به نفع معلم است، اما برای دانش‌آموزان خسته‌کننده می‌شود. این طور نیست؟

• در الگویی که ارائه می‌دهیم قرار نیست اگر معلم ۲۸ ساعت در مدرسه حضور دارد، دانش‌آموز هم پایه‌پای معلم در مدرسه حضور داشته باشد. دانش‌آموزان به‌صورت پلکانی به میزان همان ۲۴ ساعت در مدرسه حاضر می‌شوند و زمان اضافه را معلم برای دانش‌آموزان مختلف تنظیم می‌کند.



تا پایان خردادماه فعال باشند. الآن نمی‌توانیم این زمان را تعیین کنیم، شاید بخشی از آن به تیرماه بکشد یا مجبور شویم از شهریور ماه شروع کنیم.

• در این مورد که گفته خانواده‌ها یک طرف قضیه هستند که حتماً انتظار درک متقابل را دارند. آیا برای آن‌ها هم در کنار آموزگاران برنامه‌ای دارید؟

• در حوزه‌ی ابتدایی شاید تعامل زیادی با خانواده‌ها وجود نداشته باشد، اما ارتباط‌ها هم کم نیست. برای مثال مدرسه‌ای پیدا نمی‌کنید که ماهانه با اولیا جلسه نداشته باشد.

در برنامه‌های چند سال گذشته، اولین برنامه این بوده است که اول اولیا توجیه و همراه شوند. الآن در برخی مدارس طرح اداره‌ی مدرسه به دست اولیا مطرح است. یعنی یک روز مدرسه به اولیا واگذار می‌شود. یکی مدیر می‌شود، یکی معاون و یکی هم معلم می‌شود و به کلاس می‌رود. شاید یک روز کم باشد، اما خیلی از نگرش‌های خانواده‌ها را تغییر می‌دهد و مسائل را برای آن‌ها روشن می‌سازد. لذا ما در تمام برنامه‌ها توجیه و آموزش اولیا و ارتباط تنگاتنگ با آن‌ها را داریم.

• به‌عنوان دفتری که با نیروهای انسانی در ارتباط است و کار و تجهیز آن‌ها را انجام می‌دهد، به حوزه‌ی فناوری یا IT هم توجه دارید؟

• در تفاهم‌نامه‌هایی که داریم و اکنون سومین سال است که این تفاهم‌نامه‌ها با استان‌ها منعقد می‌شوند، یکی از بندهایی که داریم همین امر است. یعنی استان‌ها موظف‌اند هر سال میزان فناوری‌های جدید را در کلاس‌ها افزایش دهند. شرط مقدماتی آن، آموزش نیروی انسانی است.

• اگر توصیه یا صحبت دیگری دارید، بفرمایید.

• توصیه که نه، اما تقاضای من از همکارانم در سطح کشور این است که تحول بنیادین محقق نمی‌شود مگر اینکه هر کسی به سهم خود احساس تکلیف کند. یعنی اگر بگوییم سند تحول تصویب شده است، حالا ببینیم وزارتخانه چه اقدامی انجام می‌دهد یا منطقه منتظر تصمیمات اداره‌ی کل باشد، مدرسه منتظر منطقه یا در مدرسه، معلم در انتظار اقدامات مدیر باشد، این تحول محقق نخواهد شد.

اما موضوعی که باعث افتخار است اینکه امروز تحول بنیادین و تغییر در شیوه‌های آموزشی و تربیتی از سطح مدرسه تا وزارتخانه یک موضوع جدی و مسئله‌ی روز برای حوزه‌ی ابتدایی است.

نیست اما به‌هرحال قابل توجه است. نکته‌ی مهم در اینجا آن است که شیوه‌های جدید ظرف زمانی خودش را می‌طلبد، یعنی ظرف زمانی گذشته و شیوه‌های جدید چندان با هم منطبق نیستند و ما نیازمند این هستیم که زمان آموزش را افزایش دهیم. خوش‌بختانه در برنامه‌ی درسی ملی این توسعه‌ی فضا به‌گونه‌ای در نظر گرفته شده است به این صورت که ۸۰۰ جلسه‌ی آموزشی در طول سال تحصیلی تبدیل به ۱۰۲۵ جلسه شد. یعنی ساعت جلسات نسبت به گذشته با توجه به قانون، به‌گونه‌ای توسعه پیدا کرد و باید به‌سمتی برویم که با افزایش طول زمان آموزش با مظلوفی که داریم تناسب ایجاد کنیم. الآن نگرانی معلمان عدم تطبیق محتوا با زمان آموزشی است. طبق نتایج تحقیقات هرچه رویکرد ما دانش‌محوری باشد و به‌سمت حفظیات برویم در حدود ۱۰ درصد وقت می‌برد. اما هرچه به سمت کارهای عملی (۲۰ درصد) و مفهومی (۲۵ درصد) پیش برویم به زمان بیشتری نیاز داریم. توسعه‌ی فناوری، استفاده از کلاس‌های چندرسانه‌ای، استفاده از روش فعال و روش‌های نوین ارزش‌یابی الزام ایجاد می‌کند که زمان آموزش را توسعه دهیم. این قانون تصویب شده است و فقط باید به اجرای آن همت گماریم.

پس اگر مدارس اول خرداد تعطیل شوند با برنامه‌ی جدید هم‌خوانی ندارد و باید زمان حضور در مدرسه را تا حد مقدور در طول روز و زمان آموزش را در سال تحصیلی توسعه دهیم. یکی از آسیب‌های جدی ما طولانی بودن تعطیلات تابستان است، زیرا دانش‌آموز حدود چهار ماه با فرایند آموزش و پرورش خداحافظی می‌کند.

چند درصد از محیط زندگی این دانش‌آموزان به‌گونه‌ای است که در این مدت هنوز درگیر مسائل آموزشی باشند؟ در این چهار ماه تقریباً بچه‌ها برمی‌گردند به نزدیک نقطه‌ی شروع. باید تعطیلات تابستان را کاهش و زمان آموزش در طول زمان را افزایش دهیم تا بتوانیم شیوه‌های جدید را در کلاس پیاده کنیم. اگر معلم بخواهد از شیوه‌های نوین برای آموزش یک مفهوم در کلاس استفاده کند، نسبت به شیوه‌های گذشته به زمان بیشتری نیاز دارد. به قول یکی از بزرگان «هیچ مفهومی نیست که قابل یادگیری نباشد، منتها به هر کسی باید به اندازه‌ی ظرفیت و توانش زمان بدهیم». در کلاس درس هم توانایی‌های مختلف وجود دارد و به توصیه‌ی دین هم باید اضعف را در نظر بگیریم.

• هم زمان محدود است و هم در برخی مدارس محدودیت امکانات وجود دارد. درباره‌ی تعطیلات و کاهش آن طرح جدی دارید؟

• طرح جدی، قانون ماست. اکنون طبق قانون جدید، اگر بخواهیم ظرف زمانی قانونی را اجرا کنیم، مدارس حداقل باید

آموزش و بسته‌ی آموزشی معلم

حسن مظاهری

در نظام آموزشی، آموزگار از اساسی‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار در عرصه‌ی آموزش و یادگیری است. چراکه به تعبیری، معلم است که به همه‌ی آن‌ها جان می‌بخشد و آن‌ها را اثربخش و سودمند می‌گرداند. به تعبیر کین و گورل (۲۰۰۲) معلمان توانمند نقطه‌ی آغاز هر تحول آموزشی هستند. وقتی معلمان از اثرگذاری بالا برخوردار شوند، دانش‌آموزان آن‌ها نیز به سطوح بالایی از دانش آکادمیک، انگیزه، استقلال و اعتماد به نفس دست خواهند یافت (نقل از سرکارآرانی، ۱۳۸۹).

معلمان در انجام هر تحول آموزشی (پرورشی)، بیشترین و برترین نقش را برعهده دارند و با دانش و مهارتی که کسب کرده‌اند می‌توانند چهره‌ی سازمان‌های آموزش و پرورش را دگرگون سازند و فضای مدارس را به فضای رشد و بالندگی تبدیل کنند و آینده‌ی درخشانی را برای جوامع رقم بزنند.

یکی از عوامل اساسی در داشتن معلمان اثرگذار و موفق، آموزش و روزآمدسازی دانش و اطلاعات مرتبط و مورد نیاز مداوم آن‌هاست. یونسکو هدف آموزش را توسعه‌ی مهارت‌ها، توانایی‌های انجام کار، درک دانش و اطلاعات مورد نیاز به وسیله‌ی نیروی انسانی به‌منظور پیشرفت در تولید می‌داند (اشتون، گرین، جیمز و سانگ، ۱۹۹۹).

در جهان امروز، آموزش معلمان (آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت) از نظر منافع ملی جزو منافع سطح اول به حساب می‌آید (سرکارآرانی، ۱۳۸۹) به‌طوری که سرمایه‌گذاری در جهت آموزش معلمان از نوع سودمندترین سرمایه‌گذاری‌ها به‌شمار می‌آید. کریس اندرسن (۲۰۰۹) و ویلیج و ریمرز (۲۰۰۰) در مطالعه‌ی خود اظهار داشته‌اند که توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان باید به عنوان فرایندی تلقی شود که از دوره‌ی پیش از خدمت شروع شود و تمام طول دوره‌ی خدمت را در بر گیرد (ملایی‌نژاد، ۱۳۸۵). بر این اساس، آموزش معلمان یک فرایند مستمر است.

آموزش ضمن خدمت معلمان عبارت است از بهبود بخشیدن به فعالیت‌های آموزشی (پرورشی) مرتبط با رشته‌ی تخصصی آنان که عمدتاً یا انحصاراً به‌منظور دانش افزایی، کسب مهارت و تغییر نگرش‌های حرفه‌ای در آنان انجام می‌گیرد تا بتوانند به گونه‌ای مؤثرتر به آموزش و پرورش بپردازند (صفوی، ۱۳۸۲).

پیروگاتر آموزش ضمن خدمت را نوعی کوشش نظام‌دار تلقی می‌کند که هدف اصلی آن عبارت است از هماهنگ و هم‌سو کردن آرزوها، علایق و نیازهای آینده‌ی افراد با نیازها و اهداف سازمان در قالب کارهایی که از افراد انتظار می‌رود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۷۶). بنابراین، آموزش ضمن خدمت با نیازهای مخاطبان ارتباط نزدیک دارد. همچنین باید (۲۰۰۲) معتقد است برنامه‌های رشد حرفه‌ای کارکنان در صورتی موفقیت‌آمیز است که به نیازهای انسانی و مؤثر توجه شود و بر کاربرد اصول آموزش تأکید گردد.

کشورهایی که با چالش تربیت معلمان اثرگذار مواجه‌اند، باید به دنبال بهبود روش‌های قدیمی باشند و با استفاده‌ی خلاقانه از فناوری‌های ارتباطی و اینترنت مؤثرترین دوره‌ها را اجرا کنند (یونسکو، ۲۰۰۶). هیچ یک از فناوری‌های آموزشی و ارتباطی به تنهایی همه‌ی قابلیت‌های مورد نیاز را ندارند. بنابراین، در یک شبکه‌ی آموزش مستقل و قابل گسترش، هم یک تلفیق فناوری اطلاعات لازم است و هم برای استفاده از همه‌ی قابلیت‌های فناوری آموزشی، اصلاح و بهبود نظام آموزشی معلمان و پیوند فناوری‌های اطلاعات متفاوت ضروری است (جیمز، ۲۰۰۵). آموزش یک فرایند چهار مرحله‌ای شامل نیازسنجی، برنامه‌ریزی آموزشی، اجرای آموزش و ارزیابی نتایج آموزش است و ساده‌ترین تعریف آموزش، کمک به مردم برای یادگیری است (اشتون، ۱۹۹۹). بنابراین اجرای فرایند آموزش مداوم و روزآمد معلمان از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای در نظام آموزش و پرورش برخوردار است و بی‌توجهی یا کم‌توجهی به هریک از بخش‌های این فرایند، باعث عقیم شدن آموزش و به تبع آن ایجاد ضعف و اشکال در کل خروجی آموزش رسمی کشور خواهد شد.



برنامه‌ریزی برای آموزش معلمان

سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی به عنوان متولی اصلی تولید برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی برای دانش‌آموزان، با مشارکت معاونت توسعه‌ی مدیریت و پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش (به‌ویژه مرکز آموزش نیروی انسانی) کار برنامه‌ریزی آموزشی و آماده‌سازی معلمان برای اجرا و پیاده‌سازی برنامه‌های درسی در مدارس را انجام می‌دهد و در مأموریت‌ها و وظایف تعریف شده‌ی سازمان مدیریت و هدایت امر آشنایی و آگاه‌سازی مدرسان و معلمان با اهداف، محتواها، روش‌های یاددهی - یادگیری و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شده است؛ چراکه پیاده‌سازی و اجرای برنامه‌های درسی جدید به‌وسیله‌ی معلمان، مستلزم آشنایی آن‌ها با عناصر مذکور است. در سال‌های اخیر بحث تحول بنیادین در آموزش و پرورش یکی از مطالبه‌های اساسی جامعه‌ی ما به‌حساب می‌آید. از آنجا که سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۰ به تصویب رسید، به تبع آن اجرا و پیاده‌سازی زیر نظام‌های آن در دستور کار قرار گرفت. یکی از برنامه‌هایی که مبتنی بر سند مذکور در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته است، پیاده‌سازی ساختار آموزشی ۳-۶ بود که از دو سال گذشته آغاز شده است و در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ پایه‌ی سوم ابتدایی و اول متوسطه‌ی اول در دستور کار است که به دنبال آن تغییر در برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی این دو پایه در دست انجام است که تأمین معلمان آموزش‌دیده برای این پایه‌ها، مسئله‌ای بسیار مهم خواهد بود. از آنجا که حجم تغییر محتوای آموزشی در این پایه‌ها و در این ساختار جدید، تفاوتی با گذشته دارد و آن این که در سال‌های قبل از این ساختار، ممکن بود سالانه حداکثر محتوای دو یا سه عنوان درسی تغییر یابد، ولی در تحول جدید، تقریباً تمام محتوای آموزشی دروس دو پایه در سال، تغییر کرده و رویکردهای جدیدی در آن‌ها مطرح شده است که مستلزم حمایت‌های فکری، آموزشی و دانشی معلمان خواهد بود.

از طرفی، نتایج پژوهش‌های مرتبط با بحث فرایند آموزش معلمان، به‌ویژه دوره‌های آموزشی ضمن خدمت، حاکی از وجود ضعف‌ها و مشکلات عمده‌ای در انجام این کار بوده است. سمیعی (۱۳۹۰) معتقد است به دلایل مختلف، از جمله تغییر برنامه‌های درسی، اصلاح محتوای کتاب‌ها یا به‌روز شدن دانش، اطلاعات و مهارت‌های معلمان، همه ساله دوره‌های کوتاه‌مدت ضمن خدمت زیادی در سطح مدارس، مناطق آموزشی، استان‌ها یا به شکل ملی برای معلمان برگزار می‌شود که نظام و فرایند برنامه‌ریزی و اجرای این دوره‌ها تقریباً یکسان است و با وجود صرف هزینه‌های زیاد و فراگیر بودن، این دوره‌ها تأثیر چندانی در بهبود عملکرد معلمان نداشته‌اند. ضعف محتوای آموزشی، از نظر کاربردی نبودن، روزآمد نبودن، عدم تناسب محتوا با نیازهای آموزشی معلمان (حسین‌پور، ۱۳۸۲)، توجه نداشتن به مباحث بنیادی روش‌های تدریس در دوره‌های ضمن خدمت، استفاده از روش‌های سنتی تدریس در دوره‌های آموزشی معلمان (دانش‌پژوه، ۱۳۸۲)، پایین بودن میزان اثربخشی، عدم آموزش کامل مهارت‌های اساسی تدریس از جمله روش‌های خلاق و کاوشگری (فرزاد و دانش‌پژوه، ۱۳۸۵) عدم تأثیر مثبت دوره‌ها بر عملکرد معلمان (صمدی، ۱۳۸۷)، ضعف منابع آموزشی در اختیار معلمان، عدم امکان ایجاد ارتباط و دسترسی مناسب معلمان به گردهمایی‌های آموزشی و مؤلفان برنامه‌ها و کتب درسی، محدود بودن دوره‌های آموزشی در زمینه‌ی فناوری‌های جدید از جمله نارسایی‌های مطرح در برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت است.

هم‌چنین بر پایه‌ی تحقیقات مهربان (۱۳۸۰)، حسین‌پور (۱۳۸۲)، دانش‌پژوه (۱۳۸۲)، صمدی (۱۳۸۷) و سمیعی (۱۳۹۰)، مهم‌ترین اشکالات اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت در شرایط موجود عبارت‌اند از: کم‌توجهی به موضوعات رشد حرفه‌ای معلمان در دوره‌ها (به نحوی که خود معلمان بتوانند زمینه‌ی ارتقای علمی خود را فراهم و بی‌گیری کنند)، تبیین سبک‌های یادگیری، برگزاری دوره‌ها بدون اجرای برنامه‌ی نیازسنجی قبل از دوره، ضعف محتوای ارائه شده در دوره‌ها از لحاظ به روز بودن، اجرای دوره‌ها در زمان نامناسب، عدم ایجاد شرایط لازم در دوره‌ها برای تسلط معلمان به مهارت‌های ضروری، ضعف در منابع آموزشی، محدود بودن دوره‌ها در زمینه‌ی کاربرد فناوری‌های جدید و ضعف محتوای دوره‌ها از لحاظ کاربردی بودن.

با این اوصاف، برای بهبود و تکمیل نظام آموزش ضمن خدمت معلمان، انجام مستمر اقداماتی از جمله شناسایی و تعیین نیازهای آموزشی معلمان به تفکیک مشاغل، به‌کارگیری روش‌های نوین در اجرای دوره‌ها و پایش، بهبود و اصلاح فرایند آموزش مورد تأکید است.

وجود آسیب‌های مذکور و مسائلی از این دست از یک سو و لزوم تجدید نظر و ایجاد تحول در فرایند آموزش و آماده‌سازی معلمان هم‌راستا با تحول در دیگر زیرنظام‌های تحول بنیادین از سوی دیگر، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی را بر آن داشت که هم‌راستا با تولید برنامه‌های درسی و تألیف کتاب‌های جدید، برنامه‌ریزی برای آموزش و آماده‌سازی معلمان این پایه‌ها را متمایز از گذشته با همکاری «ستاد اجرایی تحول» که مسئولان مرکز آموزش نیروی انسانی وزارت متبوع نیز در آن حضور داشتند، در دستور

کار قرار دهد.

بر این اساس، آموزش معلمان پایه‌های دارای محتواهای جدید که برای اولین بار تدریس محتوای آموزشی تمام نونگاشت را تجربه می‌کنند (پایه سوم ابتدایی) از اهمیت، ظرافت و جایگاه خاصی برخوردار است و باید متفاوت از گذشته صورت گیرد. در گذشته این مهم تقریباً از طریق دو اقدام آموزشی، شامل برگزاری دوره‌ی آموزشی ضمن خدمت و در اختیار گذاشتن راهنمای معلم انجام می‌گرفت، ولی در ساختار جدید برای آماده سازی این معلمان، اقدامات متنوع آموزشی و شیوه‌های مختلف به کار گرفته شده است.

از جمله مهم‌ترین اقدامات آموزشی که در سال گذشته برای اکثر معلمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی انجام شده است و هر یک به طریقی معلمان را با برنامه‌های درسی جدید و اجرای مناسب آن‌ها آشنا کرده و به آماده‌سازی آن‌ها برای استقرار برنامه‌های درسی جدید و مدیریت در کلاس کمک نموده است مقوله‌های آموزشی زیر می‌باشد:

۱. کتاب‌های راهنمای معلم چاپی؛
۲. فیلم‌های آموزشی -توجیهی تدریس؛
۳. دوره‌های آموزش ضمن خدمت؛
۴. ویژه‌نامه‌های رشد؛
۵. کارگاه‌های استانی با مدرسان استان (با مدیریت بعضی استان‌ها)؛
۶. کارگاه استانی با مؤلفان و مدرسان کشوری، توضیح اینکه این برنامه‌ها در سال گذشته برای آموزگاران پایه‌ی دوم و ششم ابتدایی انجام شده است؛
۷. سایت‌های اینترنتی دفتر تألیف و گروه‌های درسی.

تشریح فرایند طراحی و پیاده‌سازی اقدامات هفت گانه

برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی تقریباً از یک سال قبل از اجرای برنامه‌های درسی، برنامه‌ریزی برای تألیف محتواها و کتاب‌های درسی جدید را آغاز می‌کنند و به شناسایی و آموزش مدرسان عالی به‌منظور

بهره‌مندی از حضور آن‌ها برای تدریس در دوره‌های آموزش مدرسان استانی اقدام می‌نمایند. مؤلفان با همکاری و مشارکت مدرسان عالی، آموزش مدرسان استانی را برای تدریس در دوره‌های ضمن خدمت استانی و مناطق، تعلیم می‌دهند و آماده می‌کنند.

مدرسان استانی نیز پس از فراگیری آموزش‌های مورد نظر، در کلاس‌های ضمن خدمت مناطق استان مربوط، آموزش معلمان را به انجام خواهند رساند.

نکته‌ی دیگر، تولید فیلم‌های آموزشی -توجیهی برای تمام دروس این پایه به‌منظور توزیع در میان معلمان است. همچنین دفتر تکنولوژی و انتشارات کمک آموزشی سازمان به تولید ویژه‌نامه‌ی رشد با هدف کمک به آماده سازی معلمان این پایه برای تدریس در کلاس درس اقدام می‌کند.

با توجه به مباحث جدید مطرح شده در کتاب‌های جدید و سؤالاتی که در این راستا برای معلمان پیش آمده بود، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه برای مراقبت و اشاعه‌ی برنامه‌ی درسی، اعزام مؤلفان و مدرسان عالی به استان‌ها را در دستور کار خود قرار می‌دهد و از طرفی استان‌ها نیز بنا بر ضرورت برای هم‌فکری بیشتر در جهت رفع اشکالات پیش آمده برای معلمان خود، اقدام به برگزاری کارگاه‌های آموزشی تعاملی با مدرسان و معلمان خواهند داشت.

از طرفی پایگاه‌های اطلاع‌رسانی و اینترنتی دفتر نیز به‌عنوان یکی از بهترین محمل‌های تعاملی بین برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی با معلمان در این اطلاع‌رسانی و اشاعه‌ی برنامه‌ها به معلمان به خدمت گرفته شده است.

امید است همکاران گرامی با استفاده و بهره‌مندی از این مقوله‌های آموزشی، ضمن توفیق در انجام وظیفه‌ی خطیر خود، با ارائه‌ی دیدگاه‌ها، نظرات و پیش‌نهادهای خود، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی را در غنی سازی این بسته‌ی آموزشی برای سال‌های آینده یاری نمایند، چراکه در این مهم، برآورده ساختن نیازهای آموزشی و رضایت مخاطبان که همان معلمان ارجمند هستند بیش از همه چیز اهمیت دارد.

البته اجرای بند ششم تمام معلمان این پایه‌ها را پوشش نداده است.

منابع فارسی و انگلیسی

۱. یازرگان، عباس و همکاران (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.
 ۲. تالیو، پیت (۲۰۰۵). چگونه دوره‌های آموزشی را طراحی کنیم (راهنمای برنامه‌ریزی درسی مشارکتی). مترجم: حمیدرضا اشرفی (۱۳۸۵). تهران: دبیرخانه‌ی شورای هماهنگی علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
 ۳. حسین‌پور، سهیلا (۱۳۸۲). «بررسی نظرات معلمان دوره‌ی متوسطه درباره‌ی تناسب محتوای آموزشی دوره‌های ضمن خدمت کوتاه‌مدت با نیازهای آموزشی آنان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد)». دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران.
 ۴. دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۲). «ارزش‌یابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان علوم و ریاضی در دوره‌ی راهنمایی و ارائه‌ی روش‌های ارتقای کیفی». فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ش ۶۲، ص ۶۲-۹۲.
 ۵. سرکارآرانی، محمدرضا (۱۳۸۹). «رویکرد فرهنگی به آموزش»، رشد معلم، ۸، ۲۵۰-۲۴۰، ص ۴-۱۲.
 ۶. سمعی زفرقندی، مرتضی (۱۳۹۰). «تربیت معلم در ایران و جهان و ارائه‌ی الگوی تحول در تأمین و تربیت معلم کشور»، رشد معلم، ۹، ۲۵۶۲، ص ۱۸-۲۳.
 ۷. سمعی، مرتضی (۱۳۹۰). «روش‌های تکمیل و بهبود نظام ضمن خدمت معلمان»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۳۹، سال دهم، ص ۱۵۱ - ۱۷۷.
 ۸. فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۸۳). آشنایی با آموزش ضمن خدمت کارکنان، تهران: انتشارات اداره‌ی کل ضمن خدمت.
 ۹. فرزاد، ولی‌الله و دانش‌پژوه، زهرا (۱۳۸۵). «ارزش‌یابی مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دوره‌ی ابتدایی»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ش ۱۸۵، ص ۱۲۵ - ۱۷۰.
 ۱۰. صفوی، امان‌اله (۱۳۸۲). کلیات روش‌ها و فنون تدریس، تهران: معاصر.
 ۱۱. صمدی، معصومه (۱۳۸۷). «بررسی تأثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم گری و حل مسئله‌ی ریاضی»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ش ۲۵۷، ص ۷۹-۹۵.
 ۱۲. ملایرئاد، اعظم (۱۳۸۷). «مطالعه‌ی تطبیقی برنامه‌ی درسی تربیت معلم کشورهای انگلستان، فرانسه، مالزی و ژاپن»، فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، ش ۲۶، ص ۳۵-۶۱.
 ۱۳. نادری، عزت‌الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۷۲). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزش‌یابی آن در علوم انسانی. تهران: انتشارات بدر.
14. Ashton, D., Green, F., James, D. & Sung, J. (1999). Education and training for development in east asia. London: England: Routledge.
15. <http://www.unesco.org/images/0019/001901/190129e.pdf>
16. Forsyth, P. (1992). Running an effective training session. Aldershot: England: Gower.
17. James, Wiliam. (2005). Encyclopedia of teacher training and education (Vol 2 pp 352-371). New Delhi: India: J.L. Kumar for Anmol publication PVT.LTD.
18. Vashist, V. (2002). Modern methods of training of elementary school teachers. New Delhi: India: Sarup & Sons



سامان‌دهی کتاب‌های کمک‌آموزشی

تمایل مدارس، آموزگاران، خانواده‌ها و نیز دانش‌آموزان به کتاب و مواد خوانداری از یک‌سو و توسعه‌ی مؤسسات نشر کتاب‌های آموزشی از دیگر سو، شرایطی به‌وجود آورده است که انبوه کتاب‌های متنوع برای همه‌ی اقشار، تولید و تهیه شود. طبیعتاً بسیاری مطالب خواندنی با خواسته‌های نظام آموزشی و فرهنگی کشور هم‌خوانی ندارند و برخی نیز با هدف سودجویی پدید می‌آیند. به همین دلیل، درباره‌ی سامان‌دهی این امر، فریبا کیا، مدیر سامان‌دهی منابع آموزشی و تربیتی (مکتوب و غیرمکتوب) در ارتباط با تغییرات کتاب‌های درسی به‌ویژه در پایه‌ی سوم ابتدایی و نحوه‌ی نظارت این واحد بر روند فعالیت‌های ناشران کمک‌آموزشی در این حوزه، اطلاعاتی داده است که دعوت می‌کنیم به آن توجه فرمایید.

• فعالیت‌های واحد سامان‌دهی منابع در ارتباط با تغییرات کتاب‌های درسی با توجه به اهمیت کتاب‌های کمک‌آموزشی نزد آموزگاران و دانش‌آموزان و افراد دیگر از جمله ناشران، هم‌زمان با تولید کتاب‌های جدید نیاز است منابع کمک‌آموزشی مکتوب یا غیرمکتوب، شامل کتاب‌ها و فلش‌کارت‌ها یا فیلم‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی حتی در قالب بسته‌ی آموزشی مناسب و استاندارد، به مخاطبان معرفی شود. در چنین شرایطی است که نقش واحد مدیریت سامان‌دهی منابع آموزشی در ارتباط با تعمیق یادگیری و آموزش و دانش‌افزایی معلمان یا دانش‌آموزان و نیز تأیید استاندارد‌ها در این زمینه به چشم می‌آید.

• مشورت و رایزنی با مؤلفان کتاب‌های درسی در حقیقت باید سرفصل‌های درسی جدید از گروه‌های درسی مربوط و پدیدآورندگان کتاب‌های درسی دریافت شود تا ما بتوانیم در آن حوزه‌ها برنامه‌های خود را پیاده کنیم.

• همکاری با ناشران ناشران به حوزه‌ی کودک و نوجوان و

همین‌طور متوسطه به دلیل گستردگی آن، توجه ویژه دارند. آن‌ها با توجه به سرفصل‌ها، نمونه‌ای از آثار چاپ شده را برای بررسی به سامان‌دهی منابع آموزشی و تربیتی می‌سپارند. از آن‌جا که طبق مصوبه‌ی ۸۲۸ شورای عالی آموزش و پرورش منابع آموزشی مورد نیاز مدارس باید از طریق این بخش تأیید شوند، ناشران موظف‌اند کارهای خود را برای داوری به ما بدهند.

به هر حال در هر دوره به زمانی نیاز است تا کتاب‌های درسی چاپ شوند و در اختیار دانش‌آموز، معلم و دیگر افراد مربوط قرار گیرد. پس از آن، کار جدی ما در ارتباط با پایه‌ی مورد نظر شروع می‌شود. اما هر کتابی که از ناشران به ما برسد در چرخه‌ی بررسی و کارشناسی، ثبت، غربالگری و موضوع گذاری در کمتر از یک ماه به نتیجه می‌رسد. کارشناسان ما در دو گروه از مؤلفان و برنامه‌ریزان درسی و نیز آموزگاران علاقه‌مند و آشنا به برنامه‌ی درسی و اصول تدریس تشکیل می‌شوند.

• تعداد ناشران

از سال ۱۳۸۹ تا ۱۳۹۱ حدود ۶۵۰ ناشر با ما

ارتباط داشته‌اند.

• راه‌های ارتباطی مخاطبان و ناشران

جشنواره‌ی کتاب‌های آموزشی رشد، هر دو سال یک بار، فرصتی است تا آثار تأیید شده‌ی ناشران را به نمایش بگذاریم. کتاب‌نامه‌های رشد نیز از منابع ارتباطی سامان‌دهی شده‌اند که به شکل فیزیکی تا ده درصد مدارس را پوشش می‌دهند. اما یکی از راه‌های کسب اطلاعات بیشتر و نیز دسترسی به نسخه‌ی «پی‌دی‌اف» کتاب‌نامه‌ها و هم‌چنین دست‌یابی به آخرین خبرها از کتاب‌های آموزشی مناسب، استفاده از پایگاه اطلاع‌رسانی سامان کتاب است.

• فعالیت‌های بخش سامان‌دهی، بازخورد می‌گیرد!

حدود ۷۵ درصد مخاطبان از مؤثر بودن فعالیت‌های ما ابراز رضایت کرده‌اند. نظر به این‌که کتاب‌های کمک‌آموزشی با تأیید این واحد به مدارس راه می‌یابند، مخاطبان اعلام کرده‌اند که در انتخاب کتاب، معلم مرجع مطمئنی برای ماست.

با کتاب‌های مناسب پایه‌ی سوم، در کتاب‌نامه‌های اختصاصی رشد، بیشتر آشنا شوید. برای کسب اطلاعات بیشتر به نشانی www.roshdmag.ir واحد سامان‌دهی کتاب‌های آموزشی مراجعه کنید.