

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سر دبیر: اصغر ندیری
شورای برنامه ریزی:
حسن طاهری، یدالله رهبری نژاد،
فاطمه رضائی، محبت الله همتی،
سیده زهراسادات یاسینی
مدیر داخلی: فهیمه دهقان
ویراستار: لیلا بنی طباء خان آبادی
طراح گرافیک: فریبا بندی
نشانی دفتر مجله:
تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
تلفن: ۸۸۸۳۹۱۷۸
۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۵)
نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
وبگاه:
www.roshdmag.ir
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:
۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۶۶۵۵
شمارگان: ۳۵۰۰۰
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

آموزش ابتدایی

رشد

برای آموزگاران دبستان، دانشجویان تربیت معلم و کارشناسان آموزشی

دوره هفدهم / اسفند ماه ۱۳۹۲ / شماره ی پی در پی ۱۳۹

ماهنامه ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی

یادداشت سردبیر ۲: در پایان اسفند/ اصغر ندیری
سر دبیر شما یید ۳: نقطه ی آغاز/ هادی صفاجو
آموزشی ۴: کاربردهای آموزشی روش حل مسئله/ نیره شاه محمدی، پریسا ایران نژاد
آموزشی ۵: کلاس تفکر انتقادی/ محمد عزیزیان
با گروه های درسی ۸: چستن، خواستن و ساختن/ دوست محمد سمیعی، سیدمرتضی جدی آرائی
گفت و گو ۱۰: خود، زاده ی عشایرم!
تجربیه ی سبز ۱۳: مارپله ی سلامت/ فاطیما مهرش
پژوهش ۱۴: نه، کوتاه و فوری/ اعظم فاضلی
گزارش ۱۶: در دبستان این سینا/ اصغر ندیری
با مجلات دانش آموزی رشد ۱۹: این مجله کهنه نمی شود/ طاهره خردور
پژوهش ۲۰: ارزش یابی کمی یا کیفی، کدام یک؟/ محمدرضا فتحی
آموزگاران و بلاگ نویس ۲۳: وبلاگ و انعطاف در برنامه ی درسی
آموزش ۲۴: تدریس فعال/ کبری راستگو
آموزش ۲۶: درس پژوهی/ ابوالفضل بختیاری، عباس حبیب زاده
آموزش ۲۹: آموزش ترکیبی/ زری آقاجانی
پژوهش های دانش آموزی ۳۳: من می توانم!/ لیلی رحیم زاده
گفت و گو ۳۴: دانش آموز رومانیایی! / فهیمه دهقان
تجربیه ی سبز ۳۶: انشای انتخابی/ سوسن آزاد درخت
آموزش ۳۸: آموزش بدنی، راهی برای تمرین ریاضی/ مترجم: نسرين امامی زاده
تجربیه ی سبز ۳۹: تجربه های من در آموزش ریاضی با توجه به سبک های شناختی/ زینب عباسی
نکته ۴۲: درآمدی بر نوشتن کودکان/ محمدصادق ابراهیمی چابکی
لبندهای کلاسی ۴۳: سال جدید/ مجید درخشانی
ماجرای مهرگان ۴۴: قابل ندارم! / شهین صادقی
تجربیه ی سبز ۴۵: تشکر از چه کسی بهتر از شما! / زهرا ذکریا پور
کتابخانه ی مدرسه ۴۵: کتاب کار ریاضی خلاق (اول دبستان)
کتابخانه ی مدرسه ۴۵: کتاب کار ریاضی خلاق (ششم دبستان)
همراهان ما ۴۶: پاسخ به نامه ها و نوشته های مخاطبان/ شورای برنامه ریزی مجله

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

● مقاله هایی که برای درج در مجله می فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ● مقاله های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله ها می توانند با نرم افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن جدول ها، شکل ها و عکس ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلیدواژه ها) از متن استخراج و روی صفحه ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی نامه ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس رنگی، عنوان 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.



عکس از رضا پورامی



در پایان اسفند

● اصغر ندیری

دیگری هم که بروم، وضع به همین منوال است. چه افتخاری می‌کردم که توانسته‌ام این حس را در پایان اسفندماه، در میان دانش‌آموزان جا بیندازم.

درست زمانی که به خود می‌بالیدم و انتظار هیچ ناملایمتی را نداشتم، اتفاقی که نباید، افتاد. البته این مسئله نیاز به تعبیر و بررسی داشت و شاید غرور بی‌جا باعث شد که من چنین برخوردی کنم. دوتا از دانش‌آموزان ردیف آخر بر سر مسئله‌ای با هم درگیر شدند و من هم که مشغول تمرین با یکی از دانش‌آموزان برای یادآوری تفاوت حرف «غ» و «ق» بودم، ناگهان به‌دلیل عصبانیت بی‌جا و خستگی مقطعی به‌سوی غوغای ته کلاس رفتم. سروصدا زیاد بود و من هم ناخودآگاه بعد از چند ماه خویشتن‌داری بر سر آن بچه‌ها فریاد زدم.

فکر کردم مثل خودشان برخورد کرده‌ام و ایرادی ندارد اما بچه‌ها تعجب کرده بودند و من به همه‌ی حرف‌ها و باورهای خود پشت‌پا زده بودم. بچه‌ها حالا دیگر داشتند تمام قد، از پایین تا بالا مرا نگاه می‌کردند.

ناگهان یکی از بچه‌های کلاس با نگاه به من گفت: «آخ، آقا من چرا شما را این‌قدر کوچولو می‌بینم؟»

و من که پیش از آن‌ها داشتم به خود نهیب می‌زدم، فهمیدم که این حرف برای تحقیر من نیست بلکه عکس‌العمل کاری است که کرده‌ام. آن‌ها حقیقتاً مرا در اندازه‌ی کوچک‌تر و شکسته شده‌ای می‌دیدند و من درک می‌کردم. تمام زحماتم به باد رفته بود. تا کی باید تلاش می‌کردم تا دوباره اعتماد قبلی و نگاه باعظمت پیشین را به کلاس برگردانم؟

تصمیم داشتم در هر حال با بچه‌ها مهربان باشم و در مقابل هر ناملایمی احتمالی که از سوی آن‌ها یا هر فرد دیگر می‌بینم، در کلاس آرامش خود را از دست ندهم. بچه‌ها را مثل گل می‌دیدم که در باغ زندگی حتی نباید تندبادی موقتی بر آن‌ها بوزد. نمونه‌هایی از این رفتارها را در فیلم‌ها و کتاب‌ها دیده و خوانده بودم و پذیرفته بودم که انجام دادن آن دشوار نیست.

هرچند تعداد دانش‌آموزان زیاد بود و روزهای اول این کار چندان راحت نبود و فکر می‌کردم برخی از بچه‌ها دارند از این رفتار و سلوک من سوءاستفاده می‌کنند اما دیگر تصمیم خود را گرفته بودم. مطمئن بودم که هر عملی عکس‌العمل مناسب خود را دارد و فقط می‌باید روشی درست را از میان گزینه‌های رفتاری مختلف انتخاب کرد. مدتی بود که بعضی‌ها می‌خواستند مرتب بیرون بروند و آب بخورند. تعدادی هم دائم از این و آن ایراد می‌گرفتند. صرفاً موقعی که درس می‌دادم اندکی توجه بچه‌ها جلب می‌شد و یا هنگامی که تکلیف یا تمرینی را انجام می‌دادند، با نظارت من کاری به کار یکدیگر نداشتند.

گاهی با بچه‌ها حرف می‌زدم و حال آن‌ها را می‌پرسیدم. بچه‌ها شیرین‌زبان، با محبت و بی‌غل‌وغش بودند و من باور می‌کردم که حرف راست را باید از آن‌ها شنید. وقتی بالای سر هر کدام از آن‌ها می‌رفتم، سرش را بلند می‌کرد و لبخندی می‌زد؛ با حیرت خیره می‌شد و من هم لبخندی می‌زدم و در ادامه او نیز با حرکتی حاکی از رضایت کار خود را پی می‌گرفت.

کم‌کم گمان می‌بردم که سوار کار شده‌ام و این کلاس یا هر کلاس

نقطه‌ی آغاز

● هادی صفاچو

معاون آموزگار دبستان خانخل سردشت موکری

همراه شدن معلم با دانش و مهارت به روز شده در سیری تکوینی و نیز بهبود نگرش‌ها و بینش‌ها، تنها راه‌هایی از رسوب مغزی و عملکردی و نیز مناسب‌ترین راه ابتکارآفرینی و بهبود فرایند یاددهی - یادگیری است. بنابراین با چنین چشم‌اندازی لازم است



«سردبیر شماست» فراخوانی است از دوره‌ی شانزدهم مجله، برای دعوت از همکاران و آموزگاران عزیز در نگارش مطالب و یادداشت‌هایی که به نوعی با مسائل دوره‌ی ابتدایی و حرفه‌ی معلمی در ارتباط است و در پیشانی مجله درج می‌شود. از دوستان ارجمندی که به این دعوت پاسخ مثبت داده‌اند، سپاسگزاریم.

آموزگاران در مسیر تلاش، تجربه، توسعه و پویایی به تولید کارافزارهای آموزشی، پرورشی، ابتکاری و روش‌های نوین و سازگار با تغییرات روز، به جد روی آورند و همراهی پویا و پیوسته‌ای با دانش و مهارت‌های به روز داشته باشند و همگی حجم یادگیری‌شان را بنا به نیازهای حرفه‌ای‌شان، به طول عمر تقسیم و یادگیری‌های دائمی خودگستر را جایگزین یادگیری‌های محدود و ثابت کنند.

این جاست که درمی‌یابیم تولید کارافزارهای آموزشی و پرورشی، بهره‌گیری از روش‌های فعال و پویا به وسیله‌ی معلمان خلاق، متعهد و متخصص، نشان‌دهنده‌ی بلوغ فکری و رشد بینش علمی این گروه معلمان است. پس بهتر است در جهت هم‌سویی با برنامه‌ی درسی ملی به تولید و کاربرد کارافزارها و روش‌های نوین و جذاب آموزشی و پرورشی بپردازیم و «طرحی نو دراندازیم». زیرا هر فعالیت ثمربخش معلم دربرگیرنده‌ی مجموعه‌ای از دانش، توانایی و مهارت، تجربه، تدبیر، ابتکار و خلاقیت وی است و نیز به اشتراک گذاشتن ابتکارات و خلاقیت‌های آموزشی با دیگر همکاران سبب بهبود شرایط یاددهی - یادگیری و توسعه‌ی توانایی دانش‌آموزان و دیگر عوامل فضای آموزشی می‌شود.

اکنون اگر خواهان تغییر اساسی و گسترده هستیم؛ در آستانه‌ی تحول طبیعت، خود آغازگر باشیم و ابتدا خودمان را متحول کنیم و هم‌چنین نقطه‌ی آغاز یادگیری و تحول باشیم.

کاربردهای آموزشی روش حل مسئله

● دکتر نیره شاه‌محمدی
● دکتر پریسا ایران‌نژاد

قسمت دوم و پایانی

اشاره

روش حل مسئله از روش‌های راهبردی یادگیری است. در آموزش و پرورش به جای مکلف کردن دانش‌آموزان به حفظ مطالب، می‌توان آن‌ها را در جایگاه حل مسئله قرار داد. بنابراین، با مطالعه‌ی بخش آخر این مقاله به روش‌های این راهبرد نگاهی می‌اندازیم.

یکی از مشکلات اصلی دانش‌آموزان، اقدام نکردن به حل مسئله است؛ یعنی وقتی با یک مسئله مواجه می‌شوند نمی‌دانند از کجا باید شروع کنند و یا چگونه به حل آن اقدام نمایند. لذا آموزش راهبردهای حل مسئله می‌تواند گام مفیدی برای حل آن باشد. بررسی راهبردهای مختلف و امکان حل مسئله با آن راهبردها در واقع اقدام مهمی برای حل آن است. در آموزش عمومی چند راهبرد به دانش‌آموزان داده می‌شود که به شرح زیر می‌آید.

کلیدواژه‌ها: حل مسئله، روش اکتشافی، پاسخ احتمالی

۱. رسم شکل: ضرب‌المثل‌هایی چون «شنیدن کی بود مانند دیدن» و «یک تصویر، بارزش تر از هزار کلمه» از دیرباز رواج داشته است. احتمالاً بسیاری از مردم با این گونه نظریات موافق‌اند اما قدرت و کارایی بعضی از ضرب‌المثل‌ها برای همه‌ی آنان آشکار نیست. یک تصویر یا شکل در گفت‌وگوها و ارتباط‌های کلامی نقش مؤثری دارد و می‌تواند ارتباط بین مکان‌ها و موقعیت‌های دور از هم را به‌سادگی و روشنی نشان دهد. نقاشان، طراحان و تصویرگران طنزپرداز افکار خود را با تصویرها، طرح‌ها و نقاشی‌ها قابل مشاهده می‌کنند.

در ریاضیات این راهبرد به‌طور طبیعی در ذهن دانش‌آموز پیش می‌آید و کشیدن شکل برای یک مسئله، اولین ایده‌ای است که به ذهن می‌آید. بسیاری از مسائل، با کشیدن یک شکل به راحتی حل می‌شوند و حتی نیازی به نوشتن عملیات نخواهند داشت. اغلب معلمان با قبول نکردن این راه‌حل (کشیدن شکل) از دانش‌آموزان باعث می‌شوند این راهبرد با کاربرد وسیع کم‌کم از ذهن دانش‌آموز پاک شود.

دانش‌آموزان و اغلب معلمان فکر می‌کنند حل یک مسئله یعنی نوشتن عملیات ریاضی. بنابراین، اگر دانش‌آموزی یک مسئله را فقط با کشیدن شکل حل کند و به پاسخ و خواسته‌ی مسئله برسد باز هم تردید دارد و سعی می‌کند

با نوشتن عملیات ریاضی پاسخ خود را قابل قبول کند.

۲. سازمان‌دهی داده‌ها و جدول نظام‌دار: مرتب کردن داده‌ها، قرار دادن آن‌ها در یک جدول و سازمان‌دهی داده‌ها، راهبرد مناسبی برای حل مسئله است و دانش‌آموزان در دوره‌ی ابتدایی باید آن را فرا بگیرند. پس از آن باید یاد بگیرند که چگونه داده‌ها را در یک جدول با نظم منطقی مرتب کنند. تشکیل جدول به‌صورت نظام‌دار این اطمینان را ایجاد می‌کند که تمام حالت‌های مختلف در نظر گرفته شده‌اند.

مثال: «تعدادی سکه‌ی ۵ تومانی، ۱۰ تومانی و ۲۵ تومانی در اختیار داریم. با چه تعداد از هر کدام یا ترکیب آن‌ها می‌توانیم ۵۰ تومان پول جدا کنیم؟»
۳. حدس و آزمایش: حدس زدن برای بیشتر مردم چیز جدیدی نیست. هر دانش‌آموزی بارها در طول تحصیل آگاهانه یا ناخودآگاه در مورد جواب سؤال و مسائل حدس‌هایی زده است. روش حدس زدن، در زندگی روزمره از دوران کودکی تا بزرگسالی مورد استفاده قرار می‌گیرد. دانشمندان هم از این روش استفاده می‌کنند. بنابراین، حدس و آزمایش نه تنها یک راهبرد بلکه یک گردش و طرز فکر نیز هست.

ممکن است پس از آموختن راهبرد حدس و آزمایش دانش‌آموز احساس کند که این کار نوعی تقلب است اما در واقع چنین نیست و واقعاً این روش



۱. از یک عدد ساده و مناسب به جای یک متغیر استفاده کنند.
۲. عددهای کوچکتر یا سادهتر را جایگزین عددهای خیلی بزرگ و سخت کنند.

۳. مجموعه‌ای از مثال‌های ساده‌تر را انجام دهند و در میان این حالت‌های ساده، در پی یافتن یک الگو باشند.
۴. یک مثال خاص و ساده‌تر را انجام دهند و با استفاده از آن به حل مسئله اصلی بپردازند.
۵. اطلاعات غیرضروری را حذف کنند و بعضی از شرط‌ها را تغییر دهند.

۶. زیرمسئله: مسئله‌های پیچیده و چند هدفی معمولاً از چند مسئله‌ی ساده تشکیل شده‌اند. گاهی حل یک زیرمسئله و یا زنجیره‌ای از زیرمسئله‌ها منجر به حل مسئله اصلی می‌شوند.

تشخیص زیرمسئله‌ها و حل آن‌ها راهبرد مهمی برای مسئله‌های ترکیبی هستند.

در آموزش این راهبرد به دو نکته باید توجه کرد. اول تشخیص زیرمسئله‌ها، سپس نوشتن (تشکیل) مسئله‌های کوچک و حل آن‌ها برای رسیدن به پاسخ نهایی.

مثال: «رضا ۳۷ عدد گردو جمع کرده است. تعداد گردوهای علی ۱۷ تا بیشتر از اوست. این دو نفر روی هم چند گردو جمع کرده‌اند؟»

زیرمسئله ۱. تعداد گردوهای علی چندتا است؟
 $37 + 17 = 54$

زیرمسئله ۲. تعداد گردوهای رضا و علی روی هم چندتا است؟
 $54 + 37 = 91$

در این راهبرد دانش‌آموزان باید یاد بگیرند چگونه زیرمسئله‌ها را تشخیص دهند. آن‌ها را جداگانه بنویسند و سپس به حل تک‌تک آن‌ها اقدام کنند.

۷. حذف حالت‌های نامطلوب: وقتی از تمام حالت‌های ممکن پاسخ یک مسئله و با استفاده از داده‌های آن حالت‌های نامطلوب یکی یکی یا دسته‌دسته حذف می‌شوند، خود را به پاسخ مسئله نزدیک می‌کنیم. این راهبرد «حذف حالت‌های نامطلوب» نام دارد. یکی از بازی‌های فکری که در دوران کودکی و نوجوانی بیشتر رواج دارد، «مسابقه‌ی بیست سؤالی» است که با هدایت صحیح پاسخ‌ها فرد تلاش می‌کند به پاسخ درست برسد.

پی‌نوشت‌ها

1. Multi-media
2. Thagard Paul, "Adersarial Problem Solving: Modeling on Opponent Using Explanatory Coherence" Cognitive Science. 16: 123-149
3. Anderson, JohnR. Cognitive Psychology and ts Implications (3rd edition). NewYork: W.H.Freeman and Company, 2003-P232.
4. Human Problem Solving, Englewood Cliffs, N.G.: Prentice Hall 2002
۵. شریعتمداری، علی؛ رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۴.
۶. عباس‌زادگان، سیدمحمد؛ «ارائه الگویی در برنامه‌ی درسی ریاضیات جدید»، فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۴، سال ۱۳۶۴.
7. www.grohamozesh2.blogfa.com/post-32.aspx

برای حل مسئله مؤثر است.

دانش‌آموز هنگام حدس زدن و آزمایش کردن باید اعتماد داشته باشد که می‌تواند مسئله را حل کند، حتی اگر در آغاز نتوانسته باشد آن را خوب درک کند. معلم لازم است به دانش‌آموزان کمک کند تا حدس‌هایشان را هوشمندانه و با روشی نظام‌دار مورد ارزیابی قرار دهند.

بنابراین، آزمایش کردن گاهی زحمت و دردسر هم دارد ولی نتیجه‌ی کار هر چه باشد، گامی به جلو است.

دانش‌آموز در این راهبرد پاسخ مسئله را حدس می‌زند. پس از بررسی حدس خود و آزمایش کردن آن، حدس بعدی را با استدلالی منطقی مشخص می‌کند. با ادامه دادن این فرایند کم‌کم فرد به پاسخ درست مسئله می‌رسد.

۴. الگویابی: الگوها در همه جا حضور دارند. در زندگی روزانه هزاران الگو وجود دارد. طراحی‌های صنعتی، رفت و آمد وسایل نقلیه، برنامه‌های تلویزیونی، سنگ‌فرش پیاده‌روها و منازل و پارک‌ها، طراحی‌های هنری و معماری همگی نشانه‌هایی از وجود الگوها در زندگی روزانه هستند.

نگاه آگاهانه و دقیق برای یافتن الگوها مهارتی مهم است که وجود آن برای حل مسئله و به‌طور کلی مطالعه‌ی هستی ضرورت دارد. توانایی الگویابی موجب می‌شود که مسائل پیچیده به حد الگوها تنزل یابند و با استفاده از الگو به حل مسئله نائل شویم. معمولاً کلید یافتن یک الگو سازمان‌دهی و تنظیم داده‌هاست. کشف الگو و رابطه‌های بین داده‌های مسئله به حل آن کمک می‌کند. گاهی کشف الگو همان حل مسئله است و در مواقعی پیدا کردن الگو راه را برای حل مسئله باز می‌کند.

۵. حل مسئله‌ی ساده‌تر: گاهی مسئله پیچیدگی‌هایی دارد که نمی‌توان آن را به راحتی حل کرد اما وقتی مسئله را ساده کنیم یا حل می‌شود یا روش حل آن ظاهر می‌گردد.

وقتی مسئله در حالت ساده‌تر بررسی شد، با یک الگویابی می‌توان آن را به حالت کلی تعمیم داد. ساده کردن عددها و داده‌های یک مسئله نیز بخشی از این راهبرد است.

مثال: مجموع اولین صد عدد طبیعی چه قدر است؟

مسئله را به چند زیرمسئله می‌توان شکست؛ به این ترتیب که ده‌تا ده‌تا به صورت زیر جمع کرد:

زیرمسئله‌ی ۱:

$$1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 = 55$$

زیرمسئله‌ی ۲:

$$11 + 12 + 13 + 14 + 15 + 16 + 17 + 18 + 19 + 20 = 155$$

زیرمسئله‌ی ۳:

$$21 + 22 + 23 + 24 + 25 + 26 + 27 + 28 + 29 + 30 = 255$$

رسیدن به الگو، یعنی جمع اعداد روبه‌رو و رسیدن به جواب

$$55 + 100 = 155$$

$$155 + 100 = 255$$

معلم می‌تواند روش‌های زیر را که در ساختن یک مسئله‌ی ساده‌تر مرتبط

با مسئله‌ی اصلی، مؤثر و راه‌گشا است با دانش‌آموزان خود تمرین کند:

کلاس تفکر انتقادی

محمد عزیزیان
کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی

اشاره

یکی از رسالت‌های محوری و اساسی در نظام‌های آموزشی دنیا پرورش قدرت تفکر دانش‌آموزان است و معمولاً معلمان در تمام نظام‌های آموزشی دنیا به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تأثیرگذار در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی تلقی می‌شوند. سؤال اساسی این است که معلمان با اتخاذ چه رویکردها و روش‌هایی می‌توانند این مهم را محقق سازند. نگارنده در این مقاله در پی شناخت ماهیت تفکر انتقادی و بررسی فرایند شکل‌گیری تفکر انتقادی است. یکی از مهم‌ترین وظایف نظام‌های آموزشی هر کشور ایجاد و تقویت قدرت تفکر و حل مسئله در دانش‌آموزان است. سابقه‌ی این تفکر را باید در افکار و اندیشه‌های فیلسوفان قدیم و روان‌شناسان جدید جست‌وجو کرد. این متفکران اعتقاد داشتند که معلم به‌جای انباشتن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات و دانش‌های غیرضروری و ناکارآمد باید به ایجاد یک محیط یادگیری پر از اسرار و ابهام اقدام کند؛ یعنی، به‌جای معرفی و ارائه‌ی اصطلاحات و مفاهیم و قوانین هر رشته باید پرسش‌هایی را در کلاس طرح کند که در پرتو آن‌ها ذهن دانش‌آموزان در ارتباط با موضوع درسی مورد نظر به چالش کشیده شود و به تعبیر پیاژه، نوعی عدم تعادل در فراگیرندگان ایجاد گردد. دانش‌آموزان برای برون رفت از چنین فضا و محیط هیجان‌انگیزی تلاش فکری می‌کنند. وظیفه‌ی معلم در چنین محیطی این است که با دقت و صبوری پاسخ‌های احتمالی دانش‌آموزان را در جهت کشف حقیقت سازمان‌دهی و جهت‌دار کند.

تفکر انتقادی چیست؟

بدیهی است که قبل از شناخت ماهیت تفکر انتقادی باید خود تفکر را تعریف کرد. تفکر عبارت است از نوعی عمل ذهنی، یعنی کشف مجهولات به وسیله‌ی معلومات قبلی. در این فرایند ذهن با تصرف و سازمان‌دهی در معلومات قبلی مجهولات جدید را کشف و آن‌ها را به معلوم تبدیل می‌کند. ناگفته پیداست بین این تفکر و به یادسپاری صرف مطالب تفاوت ماهوی وجود دارد. در راستای این چالش مهیج، آدمی قوای عقلانی خود را در مواجهه با مجهولات و مشکلات مبتلا به زندگی می‌آزماید و از رهگذر این تجربه معلومات بسیار غنی و کارآمد را دریافت می‌دارد.

اما تفکر انتقادی یعنی سیر به‌سوی ماورای افکار و عقاید شخصی خودمان. به عبارت ساده‌تر، تفکر انتقادی یعنی ایجاد و تهیه‌ی چارچوبی برای شاگردان به‌منظور تجزیه و تحلیل مواد درسی در رشته‌ی تحصیلی خودشان.

برای ایجاد تفکر انتقادی شاگردان باید بیاموزند که تصور و برداشت خود را از واقعیت به‌طور موقت کنار بگذارند و به واقعیت‌های جایگزین دیگر فکر کنند؛ یعنی باید از قطعی‌پنداشتن دانسته‌های حاضر

صرف‌نظر کنند تا دامنه‌ی دیدشان وسعت یابد.

موانع شکل‌گیری تفکر انتقادی

به نظر نگارنده اولین و اساسی‌ترین مانع برای ایجاد تفکر انتقادی عامل فرهنگ است. فرهنگ هر کشور بازتاب نفع‌جویی تفکر و واکنش افراد در قبال مسائل مختلف می‌باشد. فرهنگ‌هایی که در آن‌ها عنصر عقلانیت، خردمحوری، بررسی علمی و منطقی، روحیه‌ی نقدپذیری و حقیقت‌جویی بر خرافه‌پرستی و مطالعه‌ی سطحی و شتاب‌زده چیرگی داشته باشد، مستعد شکوفایی تفکر انتقادی و منطقی هستند.

از نظر جامعه‌شناسان سیاسی و فرهنگی به‌دلیل پیشینه‌ی وجود حکومت‌های استبدادی در دوره‌های تاریخی گذشته‌ی دور در کشور ما، ظهور و تکوین فرهنگ خردمحور و عقلانی با موانع اساسی روبه‌رو بوده است.

از آنجا که حیات یک جامعه وابسته به حیات اندیشه در آن است، به نظر نگارنده هیچ تحول معقول و قابل‌انتظاری در جامعه محقق نخواهد شد مگر در سایه‌ی تحول در اندیشه و نگرش آدمیان. ناگفته پیداست بدون بهره‌گیری از یک

سیستم آموزشی کارآمد و اصولی نمی‌توان در جست‌وجوی تحول فکری مورد انتظار بود. مطالعه‌ی فرهنگ جوامع پیشرفته بیانگر این مطلب است که فرهنگ خردمحور در جوامعی قابل تصور می‌باشد که نظام‌های آموزشی برای ایجاد، تقویت و به‌کارگیری تفکر انتقادی در تمامی جنبه‌های زندگی به وسیله‌ی خود فراگیرندگان است.

بدیهی است که در رأس چنین تحول فکری و تغییر نگرش معلمان جامعه قرار دارند. سؤال اساسی این است که معلمان به‌عنوان ساکنان داران چنین تحول عظیمی باید دارای چه خصوصیات و ویژگی‌های فکری و شخصیتی باشند.

ویژگی‌های معلمان تفکرمحور

- داشتن انگیزه و روحیه‌ی علمی و حقیقت‌جویی
- خود را مرجع نهایی کسب دانش و معرفت ندانستن
- بردباری و تداوم در پیگیری فعالیت‌های علمی و آموزشی
- داشتن وسعت دید و اشراف به تمامی رویکردهای علمی و فلسفی و معرفت‌شناسی



۴. چیدمان صندلی‌ها متناسب با فضای کلاس تفکر انتقادی

نحوه‌ی قرار گرفتن صندلی‌ها در هر کلاس، ذهنیت متناسب با آن استقرار را در ذهن دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. نحوه‌ی قرار گرفتن صندلی و میزها به‌صورت مستقیم و پشت‌سر هم، نوعی حالت انفعال ذهنی و اجتناب از هرگونه جنب‌وجوش فیزیکی و ذهنی را به دانش‌آموز تحمیل می‌کند. بنابراین، معلمان باید با توجه کافی چیدمان متناسب با کلاس تفکر انتقادی را انجام دهند. درواقع، می‌توان متناسب با مساحت کلاس و نوع صندلی‌ها و میزها ترتیبی داد که دانش‌آموزان به‌راحتی توانایی برقراری ارتباط دیداری را داشته باشند. این به نوبه‌ی خود می‌تواند به شکل‌گیری فضایی گرم، صمیمانه و فعالانه در کلاس درس منجر شود.

۵. اتخاذ سیستم ارزش‌یابی متفاوت

هر آموزشی بدون داشتن نظام ارزش‌یابی دقیق به مثابه انجام عملی بدون هدف است. قطعاً بازخورد و ارزش‌یابی جایی معنا پیدا می‌کند که معلم کلاس هدفمند را از قبل متصور شود و با انجام بازخورد به‌جا و صریح بتواند به‌شناسایی نقاط قوت و ضعف خود و شاگردان بپردازد و با استفاده از آن، اصلاحات لازم را برای بهبود روند آموزش کلاسی اتخاذ کند.

متأسفانه نبودن درک صحیح از حقیقت و هدف نظام ارزش‌یابی یکی از حلقه‌های مفقوده در نظام آموزشی ماست که هدف از انجام آن به‌عنوان شاخص و معیاری برای ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌ی تحصیلی بالاتر می‌باشد.

بدیهی است که علاوه بر موارد مذکور در این مقاله عوامل متعدد دیگری می‌توانند شکل‌گیری تفکر انتقادی در نظام آموزشی را شتاب بخشند یا آن را با موانع اساسی مواجه کنند. اما به‌نظر نگارنده معلمان عاشق، متفکر و خلاق می‌توانند منشأ و محور شکل‌گیری فرهنگ تفکر انتقادی در هر جامعه باشند.

کند. مواجهه و تعامل موجود در این فرایند منجر به کاهش تصورات خودمحورانه‌ی شاگردان در برابر پدیده‌های مختلف هستی می‌شود. درواقع، معلم با اتخاذ چنین رویکردی کلاس را از یک مکان بی‌روح و کسل‌کننده به یک مکان لذت‌بخش تبدیل می‌کند.

۲. پس از ایجاد محیط نامتعادل

معلم باید از فکر کردن به‌جای دانش‌آموزان اکیداً بپرهیزد؛ چون این امر مغایر با ماهیت تفکر انتقادی می‌باشد. متأسفانه این امر در نظام آموزشی ما امری جا افتاده است و دانش‌آموزان به‌جای فکر کردن پیرامون مسئله منتظر پاسخ معلمان می‌مانند. در حالی که یک معلم متفکر باید علاوه بر پرهیز از ارائه‌ی هر نوع پاسخ صریح و مستقیم، دانش‌آموزان را به دادن پاسخ‌های متعدد برانگیزد. یکی از نتایج بسیار مهم این امر ایجاد و افزایش اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان و ایجاد روحیه‌ی مشارکت جمعی در فعالیت‌های علنی جمعی می‌باشد. جالب این است که در نظام آموزشی ما بعضی معلمان سؤال و پاسخ‌ها را دقیقاً از کتاب مشخص می‌کنند. به‌عبارت شفاف‌تر، آگاهانه یا ناآگاهانه فرصت اندیشه‌ورزی را از دانش‌آموزان می‌ستانند و نتیجه، دانش‌آموزان تنها به حفظ و از بر کردن مطالب درسی می‌پردازند.

دانش‌آموزان در چنین کلاس‌هایی تنها باربر دانش‌هایی هستند که از ماهیت و کاربرد آن‌ها هیچ بهره‌ای نمی‌برند و دانش‌آموز خوب کسی است که بتواند مطالب بیشتری را بدون هیچ کم و کسری عین کتاب بازگو کند.

۳. استفاده از سکوت عمدی در کلاس

سکوت به‌جا و هدفمند عالی‌ترین ویژگی افراد متفکر تلقی می‌شود و در پرتو این سکوت خیلی از حقایق بر انسان مکشوف می‌گردد. معلم متفکر می‌تواند با تدارک فضای سکوت عمدی پس از ارائه‌ی سؤالات، تعقل و خردورزی دانش‌آموزان را برانگیزد.

در این میان، به‌نظر می‌رسد که بعضی از معلمان صوری لازم برای ایجاد چنین فضایی را ندارند و تمامی همتشان این است که هرچه بیشتر و سریع‌تر مطالب مربوط را بیان کنند. ناگفته پیداست در چنین فضای کسل‌کننده‌ی نباید شکل‌گیری تفکر انتقادی را محتمل دانست.

- داشتن صفات ذهن فلسفی (جامعیت فکر، تعمق در تفکر و انعطاف‌پذیری فکر)

مراحل شکل‌گیری تفکر انتقادی

نگارنده در این قسمت به‌دنبال معرفی رویکردها و روش‌هایی است که معلم با اتخاذ آن‌ها فرایند تفکر انتقادی را محقق می‌کند. بدیهی است که ایجاد انگیزه و کنجکاوی مبنای هر نوع یادگیری است.

۱. یکی از راه‌های عملی مطلوب ارائه‌ی دیدگاه مخالف است

ارائه‌ی دیدگاه‌های مخالف درباره‌ی یک مسئله‌ی اختلافی مربوط به آن موضوع درسی است. یعنی مطلوب این است که معلم به‌جای ارائه و معرفی اصطلاحات فنی و مفاهیم اساسی و قوانین هر ماده‌ی درسی، پرسش‌هایی را برای دانش‌آموزان طرح کند که شگفت‌انگیز و رازگونه باشند. ناگفته پیداست این امر توجه دانش‌آموزان را به موضوع معطوف می‌کند. درواقع، نقطه‌ی شروع تفکر انتقادی همین ایجاد عمدی یک جو نامتعادل است تا شاگردان بتوانند فرایندهای فکری خود را تعویض و اصلاح کنند یا از نو بسازند اما نکته‌ی مهم در این خصوص این است که معلم بتواند بین چالش و حمایت توازن ایجاد کند؛ یعنی هم‌زمان هم تفکر قدیمی دانش‌آموزان را زیر سؤال ببرد و در عین حال از ایجاد شسویه‌های جدید حمایت

- منابع
۱. خوانساری، محمد؛ منطق صوری، انتشارات آگاه، چاپ چهارم، تهران، ۱۳۶۱.
 ۲. چت، مایرز؛ آموزش تفکر انتقادی، ترجمه‌ی خدایار ابیلی، انتشارات سمت، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۴.
 ۳. شرعتمداری، علی؛ تفکر منطقی روش تعلیم و تربیت، انتشارات سمت، چاپ هفتم، تهران، ۱۳۸۵.

جستن، خواستن و ساختن

• دوست محمد سمیعی

مدرس دانشگاه و سرپرست گروه علوم تجربی دفتر تألیف

• سیدمرتضی جدی‌آرانی

کارشناس گروه درسی علوم تجربی دفتر تألیف

جایگاه دست‌ورزی در آموزش علوم تجربی

اشاره

مفاهیم مرتبط با دروس علوم تجربی به لحاظ تنوع تقریباً در همه‌ی کشورهای دنیا شبیه هم است. چیزی که علوم تجربی را در فراگیرندگانش رشد و توسعه می‌بخشد و به زندگی واقعی نزدیک می‌سازد محیط، بستر و زمینه‌هایی است که مفاهیم علوم در آن آموزش داده می‌شوند. به همین دلیل در کتاب‌های تازه تألیف علوم تجربی دوره‌ی ابتدایی جهت‌گیری طراحی محتوا به جای موضوع محور به صورت زمینه‌محور انجام شده است. در رویکرد زمینه‌محور، آموزش مفاهیم علمی در زمینه‌های مرتبط با زندگی روزمره‌ی فراگیرندگان اصل است و باید اتفاق بیفتد. بر پایه‌ی همین اصل یادگیری جذاب‌تر، معنی‌دارتر و بادوام‌تر می‌شود. رویکرد زمینه‌محور بر این واقعیت تأکید دارد که یادگیری با شخصیت و احساساتی که فراگیرنده از خود نشان می‌دهد ارتباط دارد. در این فرایند تجربه‌های یادگیری از تعامل فراگیرندگان با محیط یادگیری و ارتباط با اشیاء به دست می‌آید. به همین دلیل کسب تجربه‌ی دست اول توسط دانش‌آموزان یکی از رویکردهای اصلی طراحی محتوا در کتب تازه تألیف محسوب می‌شود؛ یعنی هر چیزی که دانش‌آموز بتواند خودش تجربه کند. برای تجربه‌اندوزی باید دانش‌آموزان را با ایجاد موقعیت‌های یادگیری مناسب در بسترهای زمینه‌محور در فعالیت‌های علمی جذاب، تعامل برانگیز عملی و مهیج درگیر کرد و مشارکت داد. بنا به همین اصل، در طراحی محتوای کتاب‌های تازه تألیف علوم تجربی دروس هشتم، حول محور موضوع ساختن با عناوین متنوعی نظیر: «می‌خواهم بسازم» در پایه‌ی اول، «بسازیم و لذت ببریم» در پایه‌ی دوم، «جست‌وجو کنیم و بسازیم» در پایه‌ی سوم ابتدایی و... طراحی شده است. در این درس‌ها تلاش شده است تا توانمندی‌های ذهنی، عقلانی، احساسی عملی، ارتباطی و اخلاقی دانش‌آموزان از قوه به فعل درآید و در قالب ساخت و کاربرد وسایل دست‌ساز با استفاده از امکانات پیرامونی، توانمندی‌های خود را نشان دهند. در این شماره از مجله برای درک بهتر مطالب فوق به معرفی دست‌ورزی‌های درس هشتم علوم تجربی پایه‌ی ششم ابتدایی می‌پردازیم.

اهداف

در این درس انتظار داریم؛

همه‌ی دانش‌آموزان بتوانند کاردستی‌هایی درست کنند. اغلب دانش‌آموزان بتوانند با استفاده از ابزار و وسایل ساده کاردستی‌های خود را به حرکت درآورند. تعدادی از دانش‌آموزان بتوانند با وسایل ساده، ابزاری برای حرکت کردن درست کنند مثلاً یک موتور الکتریکی ساده بسازند.

نکات آموزشی و فعالیت‌های پیشنهادی

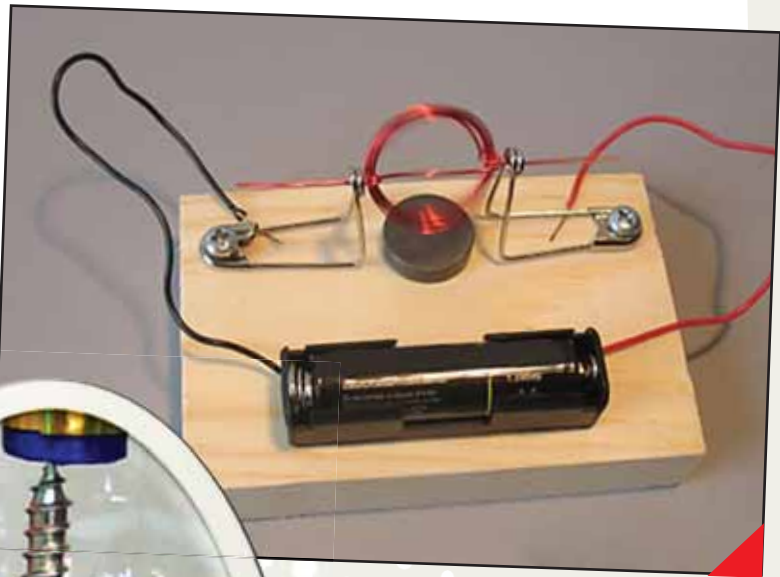
آزمایشی‌ترین حالت ممکن آن است که دانش‌آموزان بتوانند در هر مرحله از یادگیری



در راستای اهداف آموزشی، ایده‌های ذهنی خود را عملی کنند. مثلاً از جمله هدف‌های درس این است که با استفاده از وسایل ساده وسیله‌ای بسازند و سپس آن را به حرکت درآورند. برای افزایش ضریب موفقیت یادگیرنده در رسیدن به این دو هدف شایسته است آن‌ها را به مشارکت در فعالیت‌های گروهی تشویق کنید.

که محدوده و دامنه‌ی مسئله برای آن‌ها مشخص باشد. برای مثال: یکی از مسائل مناسبی که معلم می‌تواند

نکته‌ی دیگر اینکه در فعالیت‌های گروهی یا پروژه‌ای لازم است دانش‌آموزان موضوع و مسئله را به خوبی بشناسند و شایسته‌تر آن است



درباره‌ی این درس به صورت ضمنی در ذهن دانش‌آموزان بیندازد، این است: «چگونه می‌توان با استفاده از وسایل در دسترس یک موتور الکتریکی ساده ساخت؟»

اینکه از چه وسایلی استفاده کنند، به تجارب یادگیرندگان بستگی دارد. پس آن‌ها در انتخاب وسایل آزاد باشند.

اینکه از چه پیشینه‌ی علمی استفاده کنند به آموخته‌های پیشین یادگیرندگان بستگی دارد، مثلاً آن‌ها باید حداقل با تعریف مدار الکتریکی آشنا باشند

اینکه از چه فوت و فن یا روشی استفاده کنند، به مهارت‌های آن‌ها بستگی دارد.

در همه‌ی موارد فوق معلم می‌تواند تقویت‌کننده (آنجا که ضعف دارند) و راهنما (آنجا که هدف را گم کرده‌اند) باشد و تلنگر بزند. او می‌تواند در چنین مواردی پرسشی مطرح کند، مثالی بزند، فیلمی نمایش دهد و... مثلاً به آن‌ها بگوید: شما می‌توانید برای به حرکت درآوردن موتور الکتریکی ساخته شده‌ی خود از انرژی کش‌سانی، انرژی الکتریکی، باد، آفتاب و یا سایر موارد استفاده کنید. این‌ها همه باعث آزمون و تجربه روش‌های متنوع و غنای یادگیری فراگیرندگان خواهد شد. در جای دیگر به آن‌ها بگویید: «می‌توانید برای انتقال نیرو از وسایلی مانند قرقره‌های خالی، قوطی نوشابه‌های پلاستیکی، چرخ ماشین‌های اسباب‌بازی و سایر وسایلی که غیرقابل استفاده شده‌اند، استفاده کنید».

می‌توانید مثال‌های مناسبی در قالب فیلم یا تصویر برای دانش‌آموزان نمایش دهید تا هر گروه به سلیقه‌ی خود مواردی را انتخاب کند و براساس آن مدل‌های تازه‌تری را طراحی و تولید نماید (همین که از میخ به جای پیچ استفاده کند از نظر معلم یک مدل تازه است).
مثال اول: در این مثال مطابق تصویر بالا از یک عدد بطری پلاستیکی، یک عدد قیچی، دو عدد پیچ خودکار به طول ۲ تا ۳ سانتی‌متر، یک عدد باتری قلمی، یک عدد آهن‌ربای گرد قوی، که قطر آن برابر با قطر سر پیچ و ارتفاع آن بیشتر از ۳ میلی‌متر باشد و نیم متر سیم باریک استفاده می‌شود. مثالی دیگر: مثالی که در صفحه‌ی ۴۸ و ۴۹ کتاب کار علوم ششم (سال ۹۱-۹۲ انتشارات مدرسه، مؤسسه‌ی فرهنگی مدرسه‌ی برهان) آمده مناسب است. از دانش‌آموزان بپرسید چنانچه در این مثال جای سیم‌پیچ و آهن‌ربا عوض شود، چه اتفاقی می‌افتد؟



خود، زاده‌ی عشایرم!

گفت و شنودی از راه دور با هرمز علی‌زاده، آموزگار آبدانانی

اشاره

از چند سال پیش وقتی نامه‌های او از طریق پست و بیشتر نمابر به دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی می‌رسید، همکاران ما بی‌درنگ می‌گفتند: «این نامه برای مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی است!» این اواخر حتی وی نام گیرنده را هم می‌نوشت و برجسته‌اش می‌کرد و ما افتخار می‌کردیم که یک همکار عزیز این همه با ما صمیمی و دوست شده است! یکی دوبار که مجلات ابتدایی سال‌های گذشته را ورق می‌زدیم، نام او را در چند جا دیدیم. آخرین بار رد او را در مجله‌ی سال ۱۳۸۴ در دو جا دیدیم. نوشته بود: «هرمز علی‌زاده، آموزگار دبستان آزادی، روستای پشت قلعه، آبدانان». البته در این سال‌ها تماس‌های تلفنی علی‌زاده هم زیاد بوده است. او با چنان صمیمیت و علاقه‌ای از مباحث حرفه‌ای آموزشی و موضوعات و مشکلات کار و منطقه و دانش‌آموزان خود می‌گوید که گاه حرف‌هایش تا بیست دقیقه به طول می‌انجامد. حتماً تا اینجا آبدانان را در نقشه‌ی استان ایلام یافته‌اید!

... بنابراین تصمیم گرفتیم گفت‌وگویی با او ترتیب بدهیم اما به واسطه‌ی برخی موانع کاری، از او تلفنی پوزش خواستیم و با توضیح موضوع درخواست کردیم که به‌طور کتبی به پرسش‌های دفتر مجله پاسخ دهد. این آموزگار اهل آبدانان هم با حوصله و به سرعت جواب‌های خود را به دفتر مجله فرستاد که در ادامه حاصل آن را مطالعه خواهید کرد.

– وقتی مطالب ارسالی شما را می‌دیدیم، متوجه می‌شدیم که موضوعات بسیاری نظر تان را جلب می‌کند. آیا چنین است؟

قبلاً همه‌چیز نظر مرا جلب می‌کرد و بلکه تکانه می‌داد. امتحانات نهایی و حذف سربزرگ، رقابت، قرائت املا به‌وسیله‌ی سه نفر، میزان فواصل نشستن در جلسه‌ی امتحان، تبصره‌ی نداشتن املا، حفظ اشعار کتاب‌ها، وجود نثر و اشعار ماندگار، کلیدواژه‌ها و وجود معلمان با انگیزه و فعال و بسیاری موارد دیگر. اما الان نمی‌دانم من کم‌حوصله شده‌ام و چشم بصیرت ندارم که بینم یا ظرایف خاصی برایم وجود ندارد. به‌هرحال یک زمانی من و امثال من، به بهانه‌ی موارد بالا تلاش می‌کردیم و دل می‌سوزانیدیم؛ چون آزمونی بود و در جامعه‌ای که قرار است مسیر تحول و گذار را

آگاهی خود بیفزاییم. لذا برای اینکه بتوانم ارتباط تنگاتنگی با مجله داشته باشم، گهگاهی اقدام به ارسال تجارب شخصی خود کرده‌ام که آن هم به‌واسطه‌ی توجه شما و سایر دست‌اندرکاران محترم مجله به‌زور طبع آراسته شده است. من از سال ۱۳۷۶ به لطف آقای محبت‌اله همتی با مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی آشنا و بدان علاقه‌مند شدم و از سال ۱۳۸۰ به مکاتبه با مجله‌ی وزین رشد آموزش ابتدایی اقدام کردم.

– در چه پایه‌هایی تدریس کرده‌اید و چه سمت‌هایی داشته‌اید؟

۲۹ سال در پایه‌ی پنجم تدریس کرده‌ام. آخرین سال تدریس را هم در یک مدرسه‌ی عشایری با پایه‌های دوم، چهارم و پنجم سپری کرده‌ام. تاکنون جز به معلمی، به هیچ سمت دیگری فکر نکرده‌ام.

– آقای علی‌زاده، در چه سالی به دنیا آمدید؟ از سابقه‌ی تدریس و محل زندگی خود بگویید.

متولد یکم فروردین سال ۱۳۴۱ هستم. سی سال سابقه‌ی تدریس دارم. دارای مدرک لیسانس آموزش ابتدایی و ساکن شهرستان آبدانان از توابع استان ایلام هستم.

– آیا می‌دانید که از مخاطبان فعال مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی هستید؟ این لطف و عنایت شما را می‌رساند که شامل حال حقیر شده است.

– چرا برای مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی مطلب می‌نویسید؟

به اعتقاد من، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی از بهترین منابع کمک‌آموزشی به‌شمار می‌آید و بنده هم با مطالعه‌ی آن توانسته‌ام بر میزان دانش و

در پیش گیرد باید سخت گرفت، سخت کوشید و بیشتر روی ضعفها و کمبودها کار کرد.

- معلمی را دوست داشتید؟ در تدریس از چه شیوه‌هایی استفاده می‌کردید؟

بله، چون دوست داشتم معلم شوم، پیش‌تر از طریق مطالعه‌ی آثار سایر معلمان الگو، که نقش مهمی در هدایت من به‌سوی حرفه‌ی معلمی داشته‌اند، خود را برای این شغل مقدس آماده کرده بودم. با عشق و علاقه که شروع کنی خیلی زود می‌توانی میزان دانش و آگاهی خود را بالا ببری. مهم‌تر آنکه وقتی همه‌اش یک پایه را تدریس کنی زودتر می‌توانی بر محتوا و اهداف دروس آن پایه اشراف یابی. چون اشراف یافتی آن وقت می‌توانی هر سال روش تدریس خود را بهبود ببخشی. به این ترتیب، روزبه‌روز از سهم و فعالیت معلم کاسته می‌شود و نقش و مشارکت دانش‌آموزان بیشتر خواهد شد و این کمک بزرگی است به انرژی از دست رفته در سال‌های قبل.

- با توجه به اینکه آموزگار مناطق عشایری بوده‌اید، تدریس در این نواحی چگونه است و چه مشکلات یا مزایایی دارد؟

ابتدا جا دارد از آقایان دکتر محمود حسابی آغازگر آموزش سواد در میان عشایر ایران و محمد بهمن بیگی اولین آموزگار عشایر ایران، که خدمات شایانی به نظام آموزشی ایران کرده‌اند،



تدریس در کلاس‌های تک‌پایه، آن هم بیشتر در روستا را داشتم. مهم‌ترین مشکل کلاس‌های چندپایه را که کمبود وقت است حس نکردم و با یک تخته و مقداری گچ سال تحصیلی را به‌راحتی در مدرسه‌ی عشایری چندپایه به پایان رساندم، ولی این جای خود دارد. باید به فکر رفع مشکلات مدارس عشایری و حمایت از آموزگاران دلسوز عشایری بود تا آن‌ها هم بتوانند با فراغ بال و آسودگی خاطر موجب شکوفایی استعدادها و فرزندان عشایر این مرز و بوم شوند.

- گویا بازنشسته شده‌اید؟ بعد از بازنشستگی چه کار خواهید کرد؟

۳۱ شهریور ۱۳۹۲ بازنشسته شدم. وقتی ۴۲ سال از عمر ۵۱ ساله را در مدرسه باشی، خواه ناخواه بعد از بازنشستگی هم به دنبال کار فرهنگی و آموزشی خواهی بود که آن هم بستگی به عمر و دعوت شدن از طرف دست‌اندرکاران دارد.

- گاهی در نامه‌هایتان اظهار دل‌تنگی می‌کردید؛ چرا؟

یاد کنم. تدریس در مناطق عشایر مشکلات خاص خود را دارد اما من که خود زاده‌ی عشایرم و زندگی سخت عشایری را با گوشت و پوست خود لمس کرده‌ام و هم‌چنین تجربه‌ی ۲۹ سال





بله. تدریس در دبستان می‌تواند همراه با خاطره‌های شیرین باشد اما دو خاطره که بیان می‌کنم برای من شیرین‌ترین خاطره‌های دوران تدریس هستند. من یک کتاب آموزش و تمرین ریاضی را گردآوری کرده بودم. دانش‌آموزی داشتم به نام **محمد فراهانی** که شاگرد اول کلاس بود و خیلی با استعداد و مؤدب. یک روز دیدم داشت با پاک‌کن پاسخ تمرینات آن کتاب ریاضی را که خودش جواب داده بود پاک می‌کرد. از او پرسیدم: چه کار می‌کنی؟ گفت: «تا حالا دوبار تمرین‌ها را جواب داده و پاک کرده‌ام.» با شنیدن این حرف اشک شوق در چشمانم حلقه زد. تازه فهمیدم که بعضی از دانش‌آموزان فقط برای نمره درس نمی‌خوانند بلکه به‌خاطر معلم هم درس می‌خوانند. یا امیر هوشنگ که نصف درس‌های کتاب فارسی پایه‌ی پنجم را فقط به‌خاطر احساس من نوعی از بر داشت!

– آیا برای همکاران و همین‌طور دانش‌آموزان خود پیام خاصی دارید؟

در این عصر فناوری فکر نکنم کسی به پیام و صحبت‌های بنده نیازی داشته باشد اما برای خالی نبودن عریضه، پیام من برای آموزگاران محترم این است که اولاً جدی باشند. ثانیاً کاری کنند که مورد قبول دانش‌آموزان و محیط خود قرار گیرند. ثالثاً آرمانی و هدفمند به شغل معلمی نگاه کنند. دانش‌آموزان عزیز هم سعی کنند آن مثل معروف «دو گوش و یک زبان» را به‌خاطر داشته باشند که مخاطب خوبی برای معلمان خود باشند تا در این میان هم حرمت معلم محفوظ بماند و هم ارزش علم و هم نتیجه‌ی تلاش خودشان.

– از اجرای برنامه‌ی درسی جدید و محتوای کتاب‌های پایه‌ی ششم اطلاعی دارید؟

آخرین سال تدریس من بود که پایه‌ی ششم از راه رسید. من چون در یک مدرسه‌ی چندپایه تدریس می‌کردم پایه‌ی ششم نداشتم. نمی‌خواهم به قول معروف «ندانسته داور شوم» اما چون در تابستان ۱۳۹۱ طی یک دوره‌ی کوتاه ضمن خدمت، کتاب‌های ششم را ورق زده بودم، فقط می‌توانم بگویم که کتاب ریاضی‌اش کمی به دل نشست. هر چند که آن هم ترکیبی از سه کتاب ریاضی مقطع راهنمایی است و نمی‌دانم با طبقه‌بندی مراحل دوران رشد شناختی «ژان پیاژه» همخوانی دارد یا نه؟

آثار باستانی مهمی از جمله قلعه‌ی پشت قلعه، قلعه‌ی هزاردر، شهر باستانی جولیان، دریاچه‌های دوقلوی سیاه گاو (به قولی سیاه آب) هم دارد.

– آیا آموزگاران دوران تحصیل ابتدایی خود را می‌بینید؟

خیر. آن‌ها همگی سپاهی دانش و از استان خوزستان بودند. بنده فقط توانسته‌ام توسط آقای **ابوالقاسم مریدزاده**، آموزگار پایه‌ی دوم ابتدایی‌ام که با او تماس تلفنی دارم، از حال بقیه که خوش‌بختانه همگی در قید حیات‌اند، خبر داشته باشم.

– اولین روزها و آخرین روزهای کار و تدریس به نظر شما چه ویژگی‌هایی داشت؟

هم روزهای اولین و هم روزهای آخرین تدریس من با شور و علاقه شروع شدند و به پایان رسیدند. با این تفاوت که روزهای آغازین بیشتر معلم و دانش‌محور بودم و به قول معروف به‌دنبال «مغز انباشته بودم نه مغز پرورده» که آن هم بیشتر نشئت گرفته از شرایط آن روزها – که به دوران طلایی سؤال و جواب و امتحان‌نهایی معروف است – برمی‌گردد. و روزهای آخرین که توأم با دانش‌آموز‌محوری و کار گروهی بود و لذت خاص خودش را داشت که متأسفانه دیگر خیلی دیر شده بود. با این حال بنده به مدت دوازده سال به برکت تغییر شیوه‌ی تدریس از کارم لذت بردم که آن هم از دل تجارب هجده‌ساله‌ام و رهنمودهای دیگران نضج گرفت و به ثمر نشست.

– آیا خاطره‌ی شیرینی از تدریس در دبستان دارید؟

با این سؤال مرا یاد این بیت انداختید: «من گنگ خواب دیده و عالم تمام کر من عاجزم ز گفتن و خلق از شنیدنش» دردها خیلی زیادند. آنکه اجازه‌ی سخن دارد، سخن برای گفتن ندارد. آموزش و پرورش که عالم سیاست نیست، حقایق را باید بدون پرده گفت تا بتوانیم به هدف نهایی‌اش، آن هم اگر دست یافتنی باشد، برسیم. از اول ابتدایی تا دیپلم سهل می‌گیریم، بعد با آزمون سخت کنکور خروجی‌های آموزش و پرورش خود را محک می‌زنیم که چه باید باشد؟ بازی با الفاظ هم حدی دارد! این‌ها که قبلاً هم بوده‌اند! این درد بزرگی نیست؟! نباید دل تنگ و نگران شد؟

– شنیده‌ایم ایثار گر هستید؟

بله، ایثار گرم. مدت دو سال در جبهه بوده‌ام. چون آربی‌جی‌زن دسته بودم، گوش چپم به‌شدت آسیب دیده است. به‌طوری‌که این اواخر ارتباطم با مخاطبان در کلاس به‌خوبی صورت نمی‌گرفت. به‌عنوان مثال، گاهی هفت را هشت می‌شنوم و در حضور و غیاب اسامی دانش‌آموزان مشکل‌م دوچندان می‌شود. با این حال راضی‌ام.

– اگر مخاطبان مجله بخوانند آبدانان را بشناسند، شما آن را چگونه معرفی می‌کنید؟

آبدانان به داشتن مردمانی فهیم و مهمان‌نواز، جوانانی با استعداد و تحصیل کرده معروف است. ناگفته نماند چون شهرستان آبدانان در محرومیت شدیدی به‌سر می‌برد و هیچ‌گونه منبع درآمدزایی ندارد، بیشتر جوانان به دنبال درس و ادامه‌ی تحصیل و کارهای خدماتی می‌روند. این منطقه

مارپله‌ی سلامت

● فاطیما مهروش

مراقب سلامت دبستان مراد داودی، ناحیه‌ی یک خرم‌آباد

اشاره

تلفیق حوزه‌های کاری و تجربه‌های تحصیلی و شغلی برای یاری رساندن به یکدیگر می‌توانند مفید واقع شوند. فاطیما مهروش، مربی بهداشت مدارس ابتدایی ناحیه‌ی یک خرم‌آباد از استان لرستان در مواجهه با مشکل ابتدای دانش‌آموزان به ویروس سرماخوردگی و سرایت آن به شاگردان دیگر بازی مارپله‌ای را طراحی کرده است. مطلب زیر پیش‌گیری از آنفلوآنزا را طی بازی به دانش‌آموزان می‌آموزد.

به آنان انتقال دهم تا در عمل به‌کارشان گیرند. چراکه بچه‌ها در این سن ممکن است به پوستر، روزنامه‌دیواری و... توجه نکنند یا اینکه آن‌ها را کمتر بخوانند. بنابراین، بازی مارپله را ابتدا به‌صورت ساده و دستی طراحی کردم و با وجود مشکلات فراوانی که با آن‌ها روبه‌رو شدم و در زمینه‌ی کار با رایانه هم مبتدی بودم، با یاری خداوند منان کار را به‌صورت رایانه‌ای طراحی و رنگ‌آمیزی کردم. برای مثال، برای تنظیم پله‌ها و مارها متناسب با جدول وقت بسیاری صرف شد تا طرح جداگانه تهیه و در زمینه‌ی بازی به‌کار گرفته شود.

بالاخره بازی اصلی به خواست الهی آماده شد تا دانش‌آموزان عزیز از آن استفاده کنند. خوشبختانه از طرف مسئولان آموزش و پرورش استان و دانش‌آموزان هم مورد استقبال قرار گرفت و در مدارس استان توزیع شد.

درست است که این طرح مربوط به سال‌های گذشته است ولی همیشه در نظر داشتم که شاید برای سایر دانش‌آموزان هم سودمند باشد و توانسته باشم گامی هرچند کوچک برای سلامتی آینده‌سازان مرز و بوم برداشته باشم. حتی سایر همکاران می‌توانند در دروس متفاوت از آن برای تدریس نکات مهم درسی استفاده کنند. می‌توان زمینه‌ی بازی را ثابت نگه داشت و نکات درسی را به‌صورت پازل تعویض کرد.

لازم به یادآوری است که من فقط برای رضای خداوند و کمک به دانش‌آموزان جهت کاهش ابتلا به این بیماری بدون الگوبرداری از جایی مارپله‌ی سلامت را تهیه و تنظیم کرده‌ام. با نگاهی به مجلات رشد و مطالعه‌ی آن‌ها متوجه شدم این مجلات منبع خوبی است و راغیم نمونه‌ای از کار چاپ شود تا شاید توفیق یابم و برای سایر دانش‌آموزان نیز مفید باشد.

هوش او رشد و گسترش قابل ملاحظه‌ای می‌یابد. بازی‌های آموزشی و کلاسی بی‌شک نقش به‌سزایی در یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی ایفا می‌کنند. در این مقطع انواع بازی‌ها، مخصوصاً بازی‌های گروهی، برایشان بسیار لذت‌بخش و جذاب است و بیشترین دقت را دارند تا برنده‌ی آن‌ها شوند.

کودکان دبستانی به بازی علاقه‌ی شدیدی دارند. پس بهتر است معلم به کمک این بازی‌ها هم تدریس خود را پیش ببرد و هم دانش‌آموزان را در یادگیری بهتر با خود هم‌سو کند.

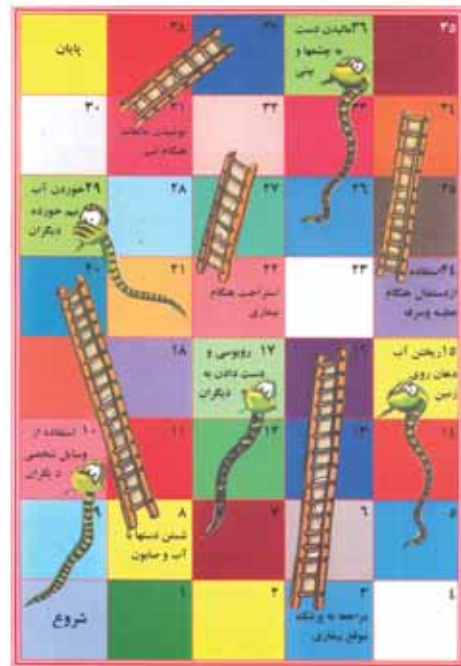
بازی برای کودک فعالیتی طبیعی و منطبق

بر فطرت آن‌هاست و سبب رشد همه‌جانبه‌شان می‌شود. کودک ضمن لذت بردن از بازی و مصرف انرژی برای آن نحوه‌ی زندگی در جامعه را می‌آموزد و هنگام بازی، با آزمایش وسایل گوناگون و ترکیب آن‌ها موارد استفاده‌ی جدیدی پیدا می‌کند.

چند سال پیش با شروع موج وسیع آنفلوآنزا و به‌وجود آمدن وضعیت بحرانی بر آن شدم بررسی کنم چگونه می‌توان بچه‌ها را نسبت به رعایت نکات بهداشتی حساس‌تر کنم. در نهایت هم به این نتیجه رسیدم که اگر این نکات را در قالب بازی درآورم، بهتر می‌توانم توجه دانش‌آموزان را جلب کنم و این معلومات را راحت‌تر

از آنجا که به کار با بچه‌ها علاقه‌مند و به فکر ارتقای یادگیری آنان هستم، همیشه نهایت تلاش خود را می‌کنم تا بتوانم در یادگیری امور بهداشتی دانش‌آموزان مفید واقع شوم. لذا در زمینه‌های گوناگون بهداشتی و آموزشی خلاقیت‌های فراوانی را به‌کار گرفته‌ام. یکی از آن‌ها طراحی مارپله‌ی سلامت است.

از نظر پیازه، بازی در رشد هوشی کودک نقش حیاتی دارد و آثار آن در زندگی و رفتار آدمی نیز مشهود است. اگر امکانات و زمینه‌های لازم برای بازی کردن و استفاده از وسیله‌ی بازی مناسب برای کودک فراهم شود، شخصیت، یادگیری و



آینده‌ی ایمن با داشتن مدارس و فضای تفریحی سالم، تغذیه و هوای سالم و شیوه‌های زندگی سالم



نه، کوتاه و فوری



با محروم سازی، پیشگیری از رفتار نامطلوب اتفاق می افتد

● اعظم فاضلی
کارشناس ارشد روان شناسی بالینی

جلسه ی ششم: محروم سازی

توصیف مهارت: محروم سازی عبارت است از گذراندن چند دقیقه در گوشه و یا جای خلوتی که هیچ چیزی برای سرگرم شدن کودک وجود ندارد. در واقع، به معنی دور کردن هر چیز جالب یا لذت بخش از کودک است.

مزایای استفاده از روش محروم سازی

۱. زمانی که کودک رفتار خطرناکی انجام می دهد روش های نادیده گرفتن و یا تحسین نمی توانند بهترین راه مقابله باشند. بنابراین محروم سازی راه دیگری برای کاهش این گونه رفتارهاست.
۲. در محروم سازی به کودک یاد می دهیم که چه نباید بکند.
۳. محروم سازی فوری و کوتاه است و می توان رفتار مشکل دار را فوری متوقف ساخت. این روش محدود به چند دقیقه است و کیفیت طوری است که به والدین کمک می کند در آن ثبات داشته باشند.
۴. عوارض جانبی منفی این نوع تنبیه بسیار کمتر می باشد.

اشاره

رسیدن به کردار و کنش مطلوب رفتاری و اخلاقی در فرزندان از وظایف آموزگاران و والدین است. البته گاهی شیوه های نامناسب باعث از دست رفتن فرصت ها می شود. در شماره ی قبل از روش تحسین و سایر مهارت ها در کاهش رفتارهای نامطلوب سخن گفتیم. در این شماره به اصول دیگری پرداخته می شود.

همراه با روش نادیده گرفتن باید از تحسین اشاره کننده نیز استفاده کرد:

زمانی که والدین از تحسین های اشاره کننده استفاده کنند روش نادیده گرفتن آسان تر و مؤثرتر خواهد بود. اولین قدم در این فرایند این است که والدین کاملاً رفتار نامطلوب را نادیده بگیرند و زمانی که رفتار نامطلوب متوقف شد با مختصری فاصله از تحسین اشاره کننده استفاده کنند.



مزیت دیگر محروم‌سازی کوتاه این است که والدین دیگر ممکن نیست که به کار دیگری مشغول شوند و ساعت اتمام تنبیه را فراموش کنند. بعضی اوقات والدین می‌توانند مدت محروم‌سازی را به کودک بگویند یعنی زمانی که مشکل را توضیح می‌دهند مدت محروم‌سازی را هم به کودک بگویند. زمانی که مدت محروم‌سازی تمام شد، والدین باید به کودک بگویند که زمان تنبیه تمام شده است و او می‌تواند از محل خارج شود. نگه داشتن زمان تعیین شده توسط والدین بسیار اهمیت دارد.

● **در مواردی که کودک گریه و سروصدا می‌کند و یا سر جای خود نمی‌ماند بهتر است بدون هیچ گونه بحثی او را به جای اولیه‌ی خود برگرداند و با جملاتی کوتاه توضیح داد که تنبیه وی از زمانی شروع خواهد شد که وی ساکت و آرام بماند.**

● **دلیل محروم شدن را همیشه به کودک توضیح دهید:**

به عنوان مثال «به دلیل آنکه خواهرت را هل دادی، باید مدتی اینجا بمانی». مواظب باشید که از هر گونه بحثی بپرهیزید.

● **اگر کودک به صورت کلامی به محل محروم‌سازی نرفت می‌توان او را به صورت فیزیکی برد:**

در این زمان والدین بازوی کودک را بگیرند و او را به محل ببرند. البته نباید به سختی بازوی وی را فشار داد. کودک باید آگاه شود که مشکل جدی وجود دارد و والدین در این امر قاطعیت دارند.

● **تحسین کودک با اولین رفتار مطلوب بعد از محروم‌سازی:**

محروم‌سازی، زمانی مؤثرتر خواهد بود که والدین رفتارهای مطلوب کودک را تحسین نمایند. آن‌ها با استفاده از تحسین بعد از محروم‌سازی به کودکشان نشان می‌دهند که چگونه می‌تواند توجه والدین را به خود جلب کند. زمانی که والدین از مهارت‌های مثبت استفاده نکنند اغلب به کودکان یاد می‌دهند که به رفتار نامطلوب ادامه دهند؛ چرا که تنها راه جلب توجه محروم‌سازی است.

در آخر باید گفت زمانی که والدین از محروم‌سازی استفاده می‌کنند نباید به کودک توجه زیادی نشان دهند. بعضی والدین اشتباه می‌کنند و به خاطر محروم‌سازی از کودک معذرت می‌خواهند. گفتن جملاتی از قبیل «متأسفم که مجبورم این کار را انجام دهم عزیزم» و یا «می‌دانم تو محروم‌سازی را دوست نداری ولی فقط چند دقیقه‌ی کوتاه اینجا می‌مانی» سبب می‌شود که کودکان تداعی مثبتی از محروم‌سازی داشته باشند و بدین ترتیب رفتار نامطلوب متوقف نخواهد شد.

اصول استفاده از روش محروم‌سازی

● **از این مهارت برای کاهش رفتارهای نامطلوب جدی و خطرناک استفاده کنید.**

برای مثال دعوا کردن، فحش دادن و خراب کردن وسایل.

● **همیشه از یک قسمت کسل‌کننده برای محروم‌سازی استفاده کنید:**

والدین باید جایی را که در آن هیچ چیز سرگرم کننده‌ای برای کودک وجود ندارد انتخاب کنند. بعضی از والدین اتاق کودک را انتخاب می‌کنند که این کار را نباید انجام داد. اولین مشکل این است که در اتاق وسایل بسیاری برای سرگرمی وجود دارد و محروم‌سازی به عنوان تنبیه نمی‌تواند بر آن‌ها تأثیر بگذارد. دومین مشکل این است که اتاق کودک باید مکان خوشایندی برای کودک باشد و نباید با تنبیه و خاطرات ناخوشایند تداعی گردد. همین طور مکان‌هایی چون کنار پنجره و یا کنار تابلوهای نقاشی دیوار برای این منظور مناسب نیستند.

● **محروم‌سازی را فقط در حین رفتار نامطلوب و یا بلافاصله بعد از آن انجام دهید:**

برای اینکه محروم‌سازی رفتار خاصی را متوقف سازد والدین باید زمانی که رفتار نامطلوب اتفاق می‌افتد آن را به کار گیرند. هرچه فاصله‌ی بین رفتار مشکل‌دار و محروم‌سازی بیشتر باشد کودکان رابطه‌ی بین محروم‌سازی و رفتار نامطلوبشان را کمتر متوجه خواهند شد. برای مؤثرتر بودن این روش آن را هرچه زودتر و نزدیک‌تر به رفتار انجام دهید.

● **در حین محروم‌سازی باید توجه به کودک را به حداقل رساند:**

به هیچ دلیلی با کودک وارد بحث نشوید. هر نوع بحثی با کودک به منزله‌ی توجه به اوست. جملاتی نظیر «شما ظالم هستید» یا «این منصفانه نیست» باید بدون جواب بماند. فقط باید با جمله‌های واضح، کوتاه و مختصر در مورد رفتار مشکل‌دار توضیح داد.

● **مدت محروم‌سازی ۳ تا ۵ دقیقه باشد:**

مدت محروم‌سازی باید کوتاه باشد. زمانی که کودک بیش از ۵ دقیقه در محروم‌سازی قرار گیرد حتماً چیزی برای سرگرم شدن پیدا می‌کند. بعضی کودکان خرابی‌های روی دیوار را می‌شمارند، برخی دیگر به خواب می‌روند و غیره.

دردبستان ابن سینا

● اصغر ندیری
عکس: رضا بهرامی

گفت‌وگو با دانش‌آموزان دیروز و آموزگاران امروز گرمارود سینا



اشاره

برای رفتن به محل دبستانی که این گزارش درباره‌ی آن است، باید از اتوبان قزوین به جاده‌ای فرعی در میان کوه‌های نه چندان بلند وارد می‌شدیم. پیچ و خم مسیر در امتداد رودخانه‌ای تشنه یا دره‌های کم‌عمق زردی بود که نبض زندگی در بستر آن می‌تپید. اسم‌هایی که روی تابلوها نشسته بودند حاکی از آن بود که ما با فرهنگ محلی طبری یا مازندرانی بیشتر مواجه خواهیم شد.

«معلم کلايه» از شهرهای کوچک سر راه، نخستین نشانی ما پس از طی حدود هشتاد کیلومتر در دل کوهستان بود. پس از آن دبستان ابن سینا در گرمارود علیا واقع در الموت شرقی و تکیه کرده به ارتفاعات البرز مقصد ما بود. جایی که سال‌ها پیش جمعیت بیشتری داشت ولی اکنون با کاهش نفوس همراه با مدارس روستاهای زوارک، اوانک، پیچ‌بن، شترخان و مدان به شکل مجتمع اداره می‌شود. خستگی ما با دیدن دانش‌آموزان و آمدن نسل‌های قدیم‌تر دانش‌آموزان و آموزگاران گرمارودی به‌زودی رفع شد. شیرینی هم‌کلامی با این عزیزان ما را بر آن داشت با چندین نفر به گفت‌وگو بنشینیم. حاصل این سفر کوتاه را در ادامه بخوانید.

بنای مدرسه

همکاران و دوستانی که در اطراف ما هستند با افتخار به سال تأسیس مدرسه اشاره می‌کنند. صادقی می‌گوید: «دبستان ابن سینا هم‌زمان با تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ ساخته شده است. ابتدا ظاهراً به شکل مکتب‌خانه بوده و سپس تعلیمات رسمی در آن آغاز شده است».

ساختمان مدرسه سر راه رفت و آمد عده‌ای از روستاییان است. وقتی دلیل را می‌پرسیم، می‌گویند: «این ملک را مرحوم حاج نصرت‌الله باقری، از معتمدان محل برای تأسیس مدرسه اهدا کرده‌اند. الان هم حیاط مدرسه جزو معبر عام شده است و فعلاً دور مدرسه نمی‌توانیم دیوار بکشیم».

دیگر آموزگار بازنشسته

سیروس همایونی متولد گرمارود است و سال ۱۳۸۴ بازنشسته شده است. از حال و هوای دانش‌آموزان سال ۱۳۵۵ می‌پرسیم و از سال اول خدمتش می‌گوید: «الان شرایط خیلی فرق کرده است. آن موقع مدرسه برق

سروش از روحیه

یکی از آموزگاران بازنشسته علی صادقی نام دارد. سال ۱۳۸۷ بازنشسته شده است اما بسیار پرحرارت و بارو حیه سخن می‌گوید: «تا آن سال من در این دبستان مدیر آموزگار بودم. همان طور که می‌بینید به تدریج هم از جمعیت روستا کم شده است».

صادقی می‌افزاید: «به شکل فعلی محل نگاه نکنید. از این کوه‌ها که عبور کنیم در آن سو به جنگل‌ها و محدوده‌ی تنکابن می‌رسیم. راه سخت و بلندی است که البته در آن آثار سکونت انسانی و تمدن بشری دیده می‌شود».



خوبی دارد سختی‌های رفت و آمد یا ماندن در روستا را تحمل می‌کنم. پنج سال تعهد خدمت دارم. واقعاً اگر دوری از خانه و زندگی و بعد مسافت نبود، دوست داشتم اینجا بمانم».

از نهضت سوادآموزی به آموزش و پرورش

حکیمه صادقی گرمارودی دیگر آموزگار شاغل دبستان ابن سینا در گرمارود علیا و به قولی گرمارود سیناست. از او درباره‌ی سوابق خدمتش می‌پرسیم، می‌گوید: «۱۵ سال است که به تدریس اشتغال دارم. شش سال اول در نهضت سوادآموزی بودم و سپس به آموزش و پرورش منتقل شدم». صادقی در پایه‌های چهارم تا ششم تدریس می‌کند. از ویژگی‌های پایه ششم می‌پرسیم و با تعجب می‌شنویم که سال اول تدریس او در این پایه است. می‌گوید: «دوره‌ای کوتاه در ارتباط با پایه‌ی ششم گذرانده‌ام و بقیه‌اش

نداشت. سال‌ها بعد تجدید بنا شد. کلاس‌ها کوچک و تاریک بود. اینها را که می‌گویم دیده‌ام؛ چون خودم نیز اینجا تحصیل کرده‌ام. سال ۱۳۳۹ کلاس اولی بوده‌ام».

از آقای همایونی می‌خواهیم نام آموزگار کلاس اول خود را بگوید: «نام آموزگار پایه‌ی اول من آقای عبداللهی بود. آن زمانی بود که سپاهیان دانش می‌آمدند. آقایان احمدی و عزیزی هم یادم هست».

کارمند سابق و ساکن فعلی روستا

علی همایونی که بازنشسته‌ی مخابرات و در این دبستان تحصیل کرده است، می‌گوید: «سال ۱۳۲۰ بود. خانه‌ای بود که اول و دوم را در آن خواندم». همایونی از فراش مدرسه یا به قول امروزی‌ها بابای مدرسه خاطره‌ای داشت که برایمان تعریف کرد: «آن زمان آقای شهروزی مدیر مدرسه بود. می‌دانید که سرمای زمستان در این منطقه بسیار گزنده است. بعد از تعطیلی مدرسه آقای رجبی یا همان بابای مدرسه نیم ساعت ما را سرپا در مدرسه نگه می‌داشت و صحبت می‌کرد و چپ‌چپ می‌کشید. ما از او می‌ترسیدیم؛ زیرا اگر خطایی می‌کردیم ما را فلک می‌کرد. روزی مرا به شلاق بست و خبر به گوش پدرم رسید. آن خدایامرز آمد و مدرسه را بست. مدیر مدرسه از موضوع اظهار بی‌اطلاعی کرد و به هر حال آن بساط جمع شد».

آموزگار پایه‌ی اول تا سوم

افسانه حبیبی آموزگار است و در هر پایه سه دانش آموز دارد. می‌گوید: «از روستای دینه‌رود هم سه دانش آموز دارم؛ چون آن‌ها دبستان ندارند». حبیبی آموزگار جوانی است که دو سال سابقه‌ی تدریس دارد. هنگامی که می‌شنویم از روستایی دیگر دانش آموز دارد، دلیل را جویا می‌شویم. او به مجتمع‌های آموزشی اشاره می‌کند که ما قبلاً از دیگران درباره‌ی آن‌ها شنیده‌ایم: «به دلیل کم بودن تعداد دانش آموزان مسئولان در منطقه‌ای وسیع مدارس را به‌طور مجتمع سرپرستی می‌کنند تا با جمع کردن آن‌ها تعداد افراد کلاس‌ها به حد نصاب لازم برسد».

خانم حبیبی احساس خود را از اینکه آموزگار شده است، چنین بیان می‌کند: «من از راه دور می‌آیم اما چون این محل مردمان بسیار خون گرم و



را باید در طول سال بگذرانم».

این آموزگار در مجموع هشت دانش آموز دارد که در یک کلاس حاضر می‌شوند. یک نفر در پایه‌ی چهارم، سه نفر پنجم و بقیه در پایه‌ی ششم تحصیل می‌کنند.

برپا، برجا

بچه‌های قدیم دست‌کم در این دبستان از مدرسه و روزهای تحصیل خاطرات چندان خوشی ندارند. از محمدحسین معتمدرا، کارشناس فعلی آموزش و پرورش و دانش‌آموز اسبق دبستان ابن‌سینا در مورد تحصیل‌اش در این مدرسه سؤال می‌کنیم او پاسخ می‌دهد: «من پایه‌ی دوم را اینجا خوانده‌ام. خاطره‌ای هست که همیشه در مقابل دیدگان من تجدید می‌شود. در آن زمان به نوبت، آموزگار ما مبصر تعیین می‌کرد. آقای کارگر آموزگار ما از سپاه دانش بود. از او به دو دلیل می‌ترسیدم، یکی اینکه معلم ما بود و دیگری اینکه با پوشش سپاهی دانش، که شبیه لباس نظامی بود، در کلاس حاضر می‌شد. از وظایف مبصر کلاس «برپا» و «برجا» گفتن برای ادای احترام به آموزگار بود. یکی از روزها من این وظیفه را فراموش کردم و آقای کارگر هم بی‌درنگ کشیده‌ای به گوش من زد. اثر انگشتان آقامعلم تا چند روز روی صورت من بود و از آن زمان به بعد دیگر جرئت مبصر شدن نیافتیم».

باز هم برپا

از افسانه حبیبی که آموزگار پایه‌ی اول تا سوم فعلی مدرسه است، می‌پرسیم: «آیا در کلاس شما هم برپا، برجا اجرا می‌شود؟» می‌گوید: «در کلاس من بچه‌ها خودشان اجرا می‌کنند. وقتی وارد کلاس می‌شوم از بی‌نظمی احتمالی بیشتر ناراحت می‌شوم تا اینکه آن‌ها فراموش کنند و مثلاً به احترام من نایستند».

حبیبی به اهمیت ارتباط خانواده‌ها با مدرسه باور دارد و می‌گوید: «حال که کتاب بعضی پایه‌ها دارد تغییر می‌کند و محتوا نیز تغییر یافته است و نیاز به روش‌های تدریس تازه وجود دارد، باید با خانواده‌ها در ارتباط بود و آن‌ها را نیز آگاه کرد. شاید بخواهند از روش‌های قبل برای کمک به فرزندان خود استفاده کنند و این ممکن است نتیجه‌ی خوبی در فرایند یاددهی-یادگیری نداشته باشد».

۳۰ سال و هفت ماه سابقه

یکی از آموزگاران کهنه‌کار و البته علاقه‌مند روستا، عباس‌علی صفری‌گرمارودی است که از اول مهر سال ۱۳۹۲ بازنشسته شده است. از سی سال پیش در مدرسه‌ی منطقه تدریس کرده است: «بیست سال همین جا، دو سال در جایی دیگر و سه سال هم در زوارک و دو سال آن یکی روستا و الی آخر». آقای صفری چنان سال‌ها را می‌شمارد که گویا همه‌اش چند روز طول کشیده است! اما از تحصیل وی می‌پرسیم. می‌گوید: «دوره‌ی ابتدایی را

در سال ۱۳۴۵ شروع کردم و تا پایه‌ی پنجم اینجا بودم. راهنمایی را در زوارک خواندم. اسم معلم پایه‌ی پنجم من آقای پاک‌نهاد بود».

برای اینکه این فضای خودمانی را شادتر کرده باشیم، از صفری می‌پرسیم که آیا نام دیگر آموزگاران خود را می‌داند. وی می‌گوید: «فکر می‌کنم معلم کلاس چهارم من آقای غفوری نام داشت و سپاهی دانش بود». این معلم تازه بازنشسته شده از ارتباط خانواده‌ها و مدرسه در گذشته هم می‌گوید: «آن موقع سپاه دانشی‌ها هر چه می‌گفتند همان بود. ارتباط‌ها مانند امروز نبود و خانواده‌ها سواد امروزی را نداشتند اما موقعی که من و امثال من آموزگار شدیم، اوضاع دگرگون شد. اولیا را به دبستان دعوت می‌کردیم تا درباره‌ی مسائل تحصیلی یا رفتاری دانش‌آموزان گفت‌وگو کنیم».

از وی به‌عنوان آموزگار باتجربه از پایه‌ی ششم هم می‌پرسیم. جواب می‌دهد: «سال گذشته در این پایه تدریس کردم. ریاضی‌اش سخت بود چون بعضی از دانش‌آموزان با درس ارتباط برقرار نمی‌کردند».

در انتها نیز صفری برای همکاران خود آرزوی موفقیت کرد و از ما هم خداحافظی.

منطقه‌ی سردسیر و نبود لوله‌کشی گاز

با ورود به مدرسه، در حالی که هوا هنوز سرد نشده بود، متوجه بخاری‌های سیاه و نفت‌سوز در کلاس‌ها و دفتر مدرسه شدیم. نگاهمان پس از در و دیوار و سقف شیروانی یا حیاط مشاع دبستان و حضور پرشور بچه‌ها، به بخاری‌ها هم معطوف شد. عکاس مجله دستش را با احتیاط به‌سوی یکی از آن‌ها برد و با تبسم گفت: «روشن نیست!»

از آنجا که راه پریچ و خم و کوهستانی منطقه را پشت سر گذاشته بودیم و می‌دانستیم سرما بسیار زودتر از آنچه تصور می‌کنیم به این منطقه می‌رسد، پرسیدیم: «آیا لوله‌کشی گاز ندارید؟» و حاضران با حسرت گفتند: «نه». سؤال کردیم: «پس در زمستان چه می‌کنید؟» گفتند: «از نفت استفاده می‌کنیم».

آن‌ها امیدوار بودند که به‌زودی با نظر مساعد مسئولان نعمت گاز لوله‌کشی به خانه‌های آن‌ها هم سری بزنند. خانه‌های روستایی که در کنار آن‌ها ویلاهای رنگارنگ و نوساز بود همچون عکس‌های یادگاری و تابلوهای تبلیغاتی در سینه‌کش کوه‌های اطراف به‌عنوان نماد مبهم پیشرفت و شهرنشینی خودنمایی می‌کرد.

یکی از آموزگاران قدیمی با نگرانی می‌گفت: «این بخاری‌های نفتی خیلی خطرناک‌اند!» و ما به این فکر می‌کردیم که بالادستی‌های روستا در سرمای زمستان آیا چنین دغدغه‌ای دارند؟



دست‌اندر کاران مجله‌ی رشد کودک
با شما حرف می‌زنند

این مجله کهنه نمی‌شود

طاهره خردور

اشاره

مجله‌ی «رشد کودک» به سردبیری خانم شکوه قاسم‌نیا - از نویسندگان و شاعران با سابقه‌ی کودک - از آن دسته مجلات دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی است که برای دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبستان و پیش‌دبستان (آمادگی) منتشر می‌شود. به دلیل اهمیت دوره‌ی ابتدایی و به ویژه پایه‌ی اول، برای ارتباط و شناسایی بیشتر آموزگاران و پدرها و مادرها با مجله‌ی رشد کودک تصمیم گرفتیم ویژگی‌ها و برخی بخش‌های آن را به مخاطبان خود معرفی کنیم. به همین دلیل از مدیر داخلی این مجله، خانم طاهره خردور، که از آموزگاران و نویسندگان خوب حوزه‌ی کودک است، خواستیم که در این زمینه توضیحاتی بدهند. این توضیحات را در ادامه خواهید خواند.

د. مجله رشد آموزش ریاضی

ایجاد انگیزه

اساس کار در مجله‌ی رشد کودک ایجاد انگیزه برای آموزش است. ما با استفاده از نیروی تخیل و هنر دانش‌آموز را به آنچه در مدرسه باید بیاموزد، علاقه‌مند می‌سازیم. در حقیقت میان ادبیات و آموزش پلی ارتباطی بنا می‌کنیم و این کودک است که جست‌وخیز کنان و با نشاط از روی این پل عبور می‌کند.

مجله‌ی رشد کودک با داشتن مطالب متنوع و خواندنی خوراک لازم برای رشد ذهنی، جسمی، هیجانی و تخیلی کودکان را فراهم می‌آورد. به جرئت می‌توان گفت مطالب این مجله هیچ‌گاه کهنه نمی‌شود؛ زیرا کودکان پویا هستند. آموزگاران و یا والدین هرگاه مجله را به دست گیرند، موضوع یا مطلبی برای گفتن به دانش‌آموز یا فرزند خود دارند.

پرهیز از آموزش مستقیم

با مطالعه‌ی این مجله فرایند یاددهی - یادگیری کودک تسهیل می‌شود. سرفصل‌های متنوع مجله این امکان را می‌دهد که آموزگار در کنار تدریس از موضوعات مجله نیز استفاده کند. کودکان از طریق آن نکات دینی، علمی، ایمنی، تاریخی و ادبی را در قالب‌های قصه، شعر و ماجرا می‌آموزند و با مناسبت‌های روز آشنا می‌شود.

یک اسم و چند قصه

در کنار اولی‌ها، پیش‌دبستانی‌ها نیز در این مجله سهمی دارند. این بچه‌ها می‌توانند به کمک نویسنده‌های مجله یا همراهان خود برای هر موضوع، قصه‌ای سر هم کنند. ابر، باران، بره کوچولو، گنج و تخته‌سیاه کلاس و شخصیت‌های خیالی دیگر فرصتی به دست می‌دهند تا از آن‌ها و با آن‌ها حرف زد. با کمی توجه خواهید دید بچه‌ها چگونه می‌توانند قصه‌های شنیدنی و متفاوت بیان کنند.

بازی، بازی، بازی

حتماً به این صفحه و یا نمونه‌های مشابه آن دقت کنید. آموزگاران و والدین گرامی می‌توانند در تعاملی صمیمانه، شانه به شانه‌ی کودکان تصاویر بازی‌ها را رنگ‌آمیزی، اصلاح و یا کامل کنند. پیدا کردن کلمه‌هایی که با حرف خاصی شروع می‌شود. برای آموختن الفبا بسیار مناسب است. نانواپی، پارک، در مغازه و فروشگاه و هر مکان دیگری این امکان را می‌دهد که با کودک خود ضمن یک بازی جالب، تعدادی از مهارت‌ها را نیز به او بیاموزید.

ایجاد علاقه

موارد منظور شده در این مجله در گام‌های پایانی، کودک را به خواندن، مطالعه و هم‌چنین تفکر در پیرامون خود علاقه‌مند می‌سازد. صفحه‌ی «اخبار»، «هاچین و واچین» و مطالبی درباره‌ی رنگ‌ها، هر کدام به زبان شعر یا کلماتی ساده و گاه آهنگین به تکمیل معلومات و خلاقیت کودک کمک می‌کند.

جای شما این جا سبز است!

بنابراین تا اینجا خواستیم بگوییم ما از ایده‌های تازه‌ی شما در ارتباط با مطالب مجله استقبال می‌کنیم. می‌بینید که با خواندن مجله و درگیر شدن با مطالب آن ارتباط شما با کودکان و دانش‌آموزان پرنشاط و پررنگ‌تر شده است.



ارزش‌یابی کمی یا کیفی، کدام یک؟

● محمد رضا فتحی
مدرس دانشگاه فرهنگیان



اشاره

در قسمت اول این مقاله اشاره شد که ارزش‌یابی آموزشی به‌عنوان یک حوزه‌ی تخصصی در علوم تربیتی رشد چشمگیری داشته است. در ارزش‌یابی آموزشی نیز دو دیدگاه روان‌سنجی و هیئت کل وجود دارد که هر کدام رویکرد و شیوه‌هایی دارد. همچنین از نظریات موجود و مقیاس‌های ارزش‌یابی سخن به میان آمد و به مخالفان نمره نیز اشاره شد. در اینجا با آوردن نظر مدافعان نمره به ادامه‌ی مسائل مربوطه اشاره می‌شود.

مدافعان نمره

یکی از مصارف مهم ارزیابی‌ها، انگیزه دادن به دانش‌آموزان است تا نهایت تلاش خود را به خرج دهند. درواقع، نمرات عالی، ستاره‌ها و جوایز به‌عنوان پاداش برای کار خوب داده می‌شوند. دانش‌آموزان عمدتاً به این علت برای نمرات و جوایز ارزش قائل می‌شوند که آن‌ها برای والدینشان بالارزش‌اند. اولاً انواع ارزیابی‌های عادی مدارس والدین را از فعالیت تحصیلی فرزندانشان آگاه می‌کنند. برای مثال، اگر نمرات دانش‌آموز افت کنند، ممکن است والدین

علت آن را بدانند و بتوانند به دانش‌آموز کمک کنند تا به مسیر اصلی برگردد. ثانیاً، نمرات و ارزیابی‌های دیگر سیستم‌های تقویت خانگی غیررسمی ایجاد می‌کنند. اغلب والدین بدون رهنمود زیاد، به‌طور طبیعی فرزندانشان خود را برای به خانه آوردن نمرات خوب تقویت می‌کنند و بدین ترتیب، نمرات را به مشوق‌هایی مهم و مؤثر تبدیل می‌کنند (اسلاوین، ۲۰۰۶). اطلاعات کمی برای عموم قابل‌فهم‌تر و مفیدتر است. اطلاعات کیفی تخصصی‌تر است و به کارگیری آن مهارت و آموزش بیشتری لازم دارد.

اندازه گیری‌ها (نمرات) دقیق و عینی‌تر از عبارات‌های کلامی هستند و کمتر تفسیرپذیرند. اندازه‌گیری زیربنای ارزش‌یابی درست را تشکیل می‌دهد (سیف، ۱۳۷۲).

امتحانات و نمرات به آموزگاران، دانش‌آموزان و والدین اطلاع می‌دهند که دانش‌آموزان در مدرسه چگونه عمل می‌کنند. والدین برای اینکه از وضعیت فرزندانشان در مدرسه آگاه شوند، به نمره نیاز دارند. معمولاً نمره نوعی ارتباط مدرسه با خانه است. گاهی مدارس برای تعیین سطح دانش‌آموزان، به نمرات و امتحانات نیاز دارند (دمپستر، ۱۹۹۱).

آیا نظام نمره‌دهی باید منسوخ شود؟

کسانی که نمره‌دهی را مورد انتقاد قرار داده و کنار نهادن آن را خواستار شده‌اند، از جمله انتقادهایشان این است که نمره موجب دل‌سردی بعضی دانش‌آموزان، به‌ویژه آنان که نمره‌های پایین می‌گیرند، می‌شود. در عوض، همکاری و رقابت میان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، سازش‌کاری را ترغیب و خلاقیت را سرکوب می‌کند (سیف، ۱۳۸۶).

منتقدان می‌گویند نمره‌دهی رقابت‌طلبانه از اهمیت یادگیری می‌کاهد. این افراد، طرفدار ارزش‌یابی‌های سازنده‌تری هستند که دانش‌آموزان را از طریق درک توانایی‌هایشان، تشخیص روش‌های عینی برای پیشرفت و ایجاد پس‌فرست‌های مثبت، تشویق به بیشترین تلاش می‌کنند. منتقدان اشاره می‌کنند که نمره‌دهی اغلب دانش‌آموزان را به مطالعه‌ی تنها درسی که موضوع آزمون است ترغیب می‌کند (سانتراک، ۲۰۰۸).

گزارش نمرات معمول‌ترین شیوه‌ی اطلاع‌رسانی به والدین درباره‌ی پیشرفت و عملکرد دانش‌آموز در کلاس است. البته نمرات به‌تنهایی اطلاعات محدودی در اختیار می‌گذارند و درباره‌ی چگونگی یادگیری دانش‌آموز اطلاعات اندکی فراهم می‌سازند و به‌ندرت شامل اطلاعاتی درباره‌ی انگیزه، همکاری و رفتارهای کلاسی دانش‌آموز می‌شوند. به‌دلیل وجود این محدودیت‌ها، والدین به‌تصویری کامل‌تر از آنچه نمرات درباره‌ی فرزندانشان ارائه می‌دهند، نیاز دارند (سانتراک، ۲۰۰۸).

سنجش و اندازه‌گیری به روش سنتی به‌تنهایی نمی‌تواند تمامی اهداف و مقاصد آموزشی و تربیتی از درک معلم از نحوه‌ی تفکر و یادگیری یادگیرنده گرفته تا تجارب یادگیری برای افراد و کمک به یادگیری افزون‌تر آن‌ها را تحقق بخشد (فراهانی، ۱۳۸۳).

دلیل دیگر برای اینکه نمرات مشوق‌های چندانی ایده‌آلی نیستند، این است که آن‌ها معمولاً بر ملاک‌های مقایسه‌ای استوارند. درواقع، گرفتن نمرات A و B برای دانش‌آموزان زرنگ نسبتاً آسان است؛ در حالی که دانش‌آموزان ضعیف به‌سختی می‌توانند این نمرات را بگیرند. در نتیجه، برخی از دانش‌آموزان زرنگ کمتر از توانایی خود کار می‌کنند و برخی از دانش‌آموزان ضعیف ناامید می‌شوند و دست از تلاش برمی‌دارند. پاداشی که خیلی راحت یا خیلی سخت به‌دست می‌آید یا احساس شود نتیجه‌ی توانایی است نه نتیجه‌ی تلاش، برانگیزنده‌ی نامناسبی است (سیدمحمدی، ۱۳۸۵).

برخی از معلمان دوست ندارند به دانش‌آموزان نمرات پایین بدهند؛ زیرا معتقدند که این کار علاقه‌ی آنان را به یادگیری کاهش می‌دهد اما منتقدان

معتقدند که تورم نمره، به‌ویژه به‌شکل دادن نمرات بالا برای عملکردهای معمولی، در دانش‌آموزان باوری غلط ایجاد می‌کند که آنان بیش از آنچه واقعاً هستند، یاد می‌گیرند و انجام می‌دهند، می‌توانند پایین‌تر از توانایی‌هایشان هم عمل کنند و نمره‌های خوبی بگیرند (سانتراک، ۲۰۰۸).

در ادامه‌ی سؤال قبلی، این سؤالات مطرح می‌شود که آیا مشکل از نمره است و یا موضوع نمره بیش از حد بزرگ جلوه داده شده است. برای پاسخ‌گویی به دو سؤال اخیر و در نهایت سؤال قبلی، به ناچار مجدداً به بحث اندازه‌گیری – که در ابتدای بحث نیز تا حدودی مطرح گردیده بود – اشاره می‌شود. باید توجه کرد که اندازه‌گیری ابزار ارزش‌یابی است نه خود آن. اصولاً اندازه‌گیری به‌ندرت برای خود اندازه‌گیری انجام می‌شود (چاپین، ۱۳۸۰). مسئله اینجاست که گاهی نتایج اندازه‌گیری در قالب ارزیابی تلقی می‌شود و براساس آن بدون داشتن ملاک و معیار، قضاوت و تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. مانند زمانی که دانش‌آموز به خاطر گرفتن نمره‌ی پایین سرزنش می‌شود نه نظام آموزشی و شرایط موجد این نمره. گاهی نیز از ارزش‌یابی در حکم اندازه‌گیری استفاده می‌شود و داده‌های کیفی و مفید تبدیل به ارقام و اعداد کمی شده و سطح کارایی و استفاده‌ی داده‌ها تنزل می‌یابد. این مشابه همان بلایی است که در حال حاضر در بسیاری از سازمان‌ها بر سر ارزش‌یابی می‌آید و داده‌های کیفی در حد ارقام مورد استفاده قرار می‌گیرند. علت این خطا را می‌توان در دانش و مهارت اندک تهیه‌کنندگان و مجریان ارزش‌یابی از یک طرف و ناآشنایی مدیران با مقوله‌ی ارزش‌یابی علمی از سوی دیگر جست‌وجو کرد. این خطا وقتی به اوج خود می‌رسد که به قول مهجور از اندازه‌گیری برای سنجش عملکرد فراگیرنده به‌تنهایی استفاده شود (فراهانی، ۱۳۸۳).

منتقدان می‌گویند یکی از عوارض جانبی نظام نمره‌گذاری این است که یادگیرندگان به‌جای کوشش برای یادگیری در جهت کوشش برای کسب نمره تشویق شوند. یکی از دلایلی که نمره بر یادگیری ترجیح داده می‌شود، سطح پایین آزمون‌های بعضی از معلمان و روش‌های غلط نمره‌گذاری آنان است. اگر نمرات براساس آزمون‌هایی که بر حفظ جزئیات کم‌اهمیت درس تأکید می‌کنند تعیین شوند، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا صرفاً برای قبول شدن در امتحانات و کسب نمرات مطالب را طوطی‌وار در حافظه‌ی خود انباشته کنند و بلافاصله پس از امتحان آن‌ها را فراموش کنند (سیف، ۱۳۸۶). با بررسی نظرات منتقدان درباره‌ی نمره و تأثیرات منفی احتمالی آن روشن می‌شود که اکثر آن‌ها به وضوح با استفاده از نمره‌ی صرف مخالف‌اند. اما درمورد کسانی که از حذف نمره سخن می‌گویند باید گفت که حداقل دو دلیل برای چنین تفکری می‌توان یافت: اول اینکه نارسایی‌ها را به خود نمرات نسبت می‌دهند نه به استفاده‌ی نامناسب و نابجا از نمره و دوم اینکه از نمره و اندازه‌گیری انتظار نادرستی دارند. در رابطه با دلیل اول می‌توان به رابطه‌ی ارزش‌یابی تکوینی و تراکمی و نیز موارد کاربرد نمره، که در این قسمت می‌آیند، اشاره کرد.

ارزیابی‌های تکوینی و تراکمی و ارتباط آن با نمره‌دهی

برخی آموزگاران نمرات را براساس ارزیابی‌های تکوینی استوار می‌کنند، درحالی‌که ارزیابی‌هایی که به‌عنوان مشوق یا پس‌خوراند مورد استفاده قرار

می گیرند، برای نمره گذاری کافی نیستند (اسلاوین ۲۰۰۶). از آن جا که نتایج ارزش یابی تکوینی به طور عمده برای واریسی پیشرفت یادگیرندگان و تعیین نقص های روش آموزشی معلم به کار می روند، بهتر است از آن ها به منظور نمره گذاری استفاده نشود (سیف، ۱۳۸۶).

منظور کردن نمرات (الف، ب و...) در گزارش پیشرفت دانش آموزان مثالی از ارزش یابی تراکمی است (سیف، ۱۳۸۶). **اسلاوین (۲۰۰۶)**، طرفدار دیگر نظام نمره گذاری، می گوید: «کاملاً آشکار است که اجرای ارزش یابی تراکمی به هر شکلی لازم است و در اکثر مدارس شکل غالب این ارزش یابی استفاده از نوعی نمره گذاری است» (ص ۴۸۱). هدف ارزش یابی تراکمی هم نمره دادن و اتخاذ تصمیم های مختلف از قبیل ارتقای دانش آموزان به پایه های بالاتر، دادن امتیازهای تحصیلی و هم تعیین اثربخشی طرح آموزشی معلم است (سیف، ۱۳۸۶).

مسئولان آموزشگاه نیازمند نمره اند تا تعیین کنند کدام دانش آموزان شایستگی رفتن به کلاس بالاتر و فارغ التحصیل شدن را دارند. مشاوران مدرسه به نمرات نیاز دارند تا دانش آموزان را راهنمایی کنند (سیف، ۱۳۸۶). **سیف** به نقل از **ارمروود (۱۹۹۵)** در اشاره به استدلال فوق آورده است: «به این دلایل، ما احتمالاً نخواهیم توانست نمرات را به کلی کنار بگذاریم. در عوض باید کاری کنیم که نمرات آنچه را دانش آموزان یاد گرفته اند به خوبی نشان دهند» (همان: ۶۳۲).

در چند سال اخیر نوآوری های تازه ای در سنجش روانی- تربیتی شده

است که دست کم به عنوان مکمل دیدگاه های سنتی، حتماً باید مورد توجه قرار گیرد. طبعاً و به دلیل ماهیت علم، هیچ یک از رشته های دانش بشری نمی تواند به کلی خود را از اندازه ها و اطلاعاتی که به نحوی ارزش ریاضی داشته باشد، محروم نماید (لطف آبادی، ۱۳۷۵).

نتایج سنجش هم می تواند جنبه ای کمی داشته باشد هم جنبه ای توصیفی یا کیفی و هم می تواند ترکیبی از کمی و کیفی باشد (سیف، ۱۳۸۶). **لطف آبادی** در کتاب «سنجش و اندازه گیری» می گوید: «بی آنکه خواسته باشیم قدر و اهمیت روش های آماری را نادیده بگیریم، جا دارد به منطق واقعیات سر فرود آوریم و در سنجش روانی - تربیتی از شیوه ای جامع که همه جانبه نگری کمی و کیفی و تمامیت رفتار و رشد یادگیری شاگرد را در مرکز توجه خود قرار می دهد، استفاده کنیم. از این دیدگاه کمیت و کیفیت، ترکیب وحدت یافته ای در روان سنجی جدید است» (لطف آبادی، ۱۳۷۵).

از نظر سیفرت (۱۹۹۱) مهم ترین دلیل ادامه ای استفاده از نمره روندی است که با پژوهش ها به خوبی تأیید شده است و معلمان نیز آن را احساس می کنند و آن این واقعیت است که نمرات قطعاً سطح عملکرد دانش آموزان را بالا می برند (سیف، ۱۳۸۶).

نمره گذاری یکی از وظایف مهم و حساس معلم است. بنا به گفته ی کروکشانک، جنکینز و متکالف (۲۰۰۶)، نمره گذاری بخش اضطراب برانگیز اما مهم آموزش است و اغلب نتیجه ی نهایی برنامه ی سنجش معلم محسوب می شود.

نتیجه گیری

در بررسی منابع، شواهدی که قاطعانه از حذف نظام نمره گذاری حمایت کند مشاهده نگردید. هر جا صاحب نظران به روش های کمی انتقادی داشته اند این انتقاد نسبت به استفاده از نمره ی صرف بوده است. به اعتقاد اکثر آنان مشکل از ذات نمره نیست بلکه از نمره و اندازه گیری است. یا انتظار نادرست دارند یا آن را به طور نامناسب و نابجا به کار می برند. بررسی شواهد نشان داد که درباره ی تأثیرات منفی نمره اغراق شده و تصمیم به حذف آن افراطی بوده است و از یک جانبه نگری حکایت دارد.

همان طور که در حوزه ی مشکلات یادگیری دانش آموزان صحیح نیست که تمام تقصیرها متوجه ارزش یابی شود بلکه باید آموزش را نیز اصلاح نمود، سوگیرانه است اگر در ارزش یابی نیز همه ی قصورات متوجه نمره شود. حذف نمره نوعی پاک کردن صورت مسئله است. نمره زمانی ناکارآمد می شود که ارزش یابی به نمره دهی ختم شود اما ارزش یابی به عنوان فرایند گام هایی دارد.

کوتاه سخن اینکه متخصصان ارزش یابی به این نتیجه رسیده اند که برای همه ی مسائل و موضوع های مورد ارزش یابی، نمی توان تنها یک شیوه ی کمی یا کیفی را مورد استفاده قرار داد و برای پاسخ گویی به بعضی مسائل و موضوع ها باید از روش های کیفی و برای پاسخ گویی به گروهی دیگر باید از روش های کمی استفاده کرد و احتمالاً بسیاری از مسائل و موضوع ها را باید با روش های کمی و کیفی به صورت توأم مورد ارزش یابی قرار داد.

منابع

۱. اسلاوین، رابرت، ای؛ روان شناسی تربیتی نظریه و کاربری، مترجم: یحیی سیدمحمدی، روان، تهران، ۲۰۰۶.
۲. بازرگان، عباس؛ ارزش یابی آموزشی، سمت، تهران، ۱۳۸۶.
۳. حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی؛ زمینه یابی اجرای ارزش یابی کیفی - توصیفی در مدارس ابتدایی، فصلنامه ی نوآوری های آموزشی، سال ششم، شماره ی ۲۳، ۱۳۸۶.
۴. حسنی، محمد؛ احمدی، غلامعلی؛ ارزش یابی توصیفی الگوی نو در ارزش یابی تحصیلی، مدرسه، تهران، ۱۳۸۴.
۵. دلاور، علی؛ احتمالات و آمار کاربردی در روان شناسی و علوم تربیتی، رشد، تهران، ۱۳۸۹.
۶. سسانتراک، جان دبلیو؛ روان شناسی تربیتی، مترجمان: شاهنده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش فر، رسا، تهران، ۱۳۸۷.
۷. سیف، علی اکبر؛ اندازه گیری، سنجش و ارزش یابی آموزشی، (ویرایش پنجم)، دوران، تهران، ۱۳۸۸.
۸. _____؛ روان شناسی پرورشی نوین، (ویرایش ششم)، دوران، تهران، ۱۳۸۶.
۹. _____؛ اندازه گیری و سنجش در علوم تربیتی، پیام نور، تهران، ۱۳۷۲.
۱۰. فراهانی، مهدی؛ مقدمه ای بر ارزش یابی کیفی آموخته های فراگیران، بی جا، تهران، ۱۳۸۳.
۱۱. کوهستانی، حسینیعلی؛ خلیل زاده امینیان، علی اصغر؛ ارزش یابی آموزشی، بنفشه، تهران، ۱۳۸۰.
۱۲. کیامنش، علیرضا؛ آزمون های چندگزینهای و تأثیر آن در یادگیری دانش آموزان، محتوای آموزش و روش تدریس، فصلنامه ی تعلیم و تربیت، شماره ی ۳۱، ۱۳۷۱.
۱۳. لطف آبادی، حسین؛ سنجش و اندازه گیری در علوم تربیتی و روان شناسی، سمت، تهران، ۱۳۷۵.



وبلاگ و انعطاف در برنامه‌ی درسی

آموزگار/ان وبلاگ‌نویس

افسانه عطری یکی دیگر از آموزگاران برگزیده در مسابقه‌ی وبلاگ‌نویسی مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی است. به تحول و نوآوری در تدریس خود فکر می‌کند و می‌گوید: «به قول رهبر معظم انقلاب: تحول در نظام آموزش و پرورش با هدف ارتقای کیفی و براساس اولویت‌ها در سه حوزه‌ی دانش، مهارت و تربیت و در جهت افزایش سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان صورت گرفته است، خوب این مسئله باعث می‌شود که پویا بودن و انعطاف‌پذیر بودن برنامه‌ها مدنظر هر معلمی باشد. وقتی خود دانش‌آموزان درگیر موضوعات درسی و آموزشی و تربیتی می‌شوند و وقتی که می‌توانند خودشان با تعامل در گروه‌ها و همیاری مناسب به آموزش همدیگر بپردازند؛ در این صورت مشارکت و تعامل خانواده هم به میان می‌آید. می‌بینیم که اصول برنامه‌ی درسی ملی خودش را به‌خوبی نشان می‌دهد و نقش محوری معلم و مربی نمود پیدا می‌کند».

این آموزگار نیشابوری در بیان دلیل روی آوردن به وبلاگ‌نویسی می‌گوید: «تابستان سال گذشته وقتی به‌عنوان مدرس ریاضی شهرستان برای دیدن دوره در تهران انتخاب شدم، مدرسان منابعی را معرفی کردند که باید فراتر از آموزش‌های قبلی می‌آموختیم و چون شرط انتخاب برای رفتن به تهران و دیدن دوره‌ی آموزشی کتاب‌های دوم و ششم تازه تألیف، گذراندن دوره‌ها و موفقیت در آزمون پایانی اعلام شده بود. برای دسترسی به برخی منابع باید در اینترنت جست‌وجو می‌کردم که همین موضوع باعث شد با وبلاگ برخی همکاران فعال آشنا شوم و هنگام استفاده از منابع مصمم شدم تا خودم نیز وبلاگی طراحی کرده و نکاتی که در کلاس‌های ضمن خدمت و یا مدرسه مورد نیاز همکاران خواهد بود را در آن قرار بدهم».

تنظیم وبلاگ چقدر وقت می‌خواهد؟

عطری می‌گوید: «خلود یک‌ونیم تا دو ساعت در روز سعی می‌کنم به جست‌وجوی موضوعات جدید در اینترنت بپردازم و یا کارها و برنامه‌های کلاس را روی وبلاگم قرار دهم».

در حال حاضر تمام اعضای خانواده‌ی من هم صاحب وبلاگ هستند حتی فرزندم کوچکم که اکنون کلاس سوم است از سال گذشته با راهنمایی‌های من وبلاگی درست کرده که کارهای مربوط به مدرسه از جمله فعالیت‌های علمی و آزمایشی و نیز داستان‌ها و گزارش‌هایش را در آن قرار می‌دهد و در همین مدت از بین معلمان محترم هم دوستان زیادی پیدا کرده و هر وقت برنامه‌ی تحقیقی دارد در کلاس خودش با ارائه‌ی کارهایش دوستانش را تشویق می‌کند تا کارهایشان را این‌گونه ثبت کنند.

در مدرسه هم مربی پرورشی و بهداشت و هنر که جوان‌تر و خلاق نیز هستند با تشویق من از سال گذشته اقدام به راهاندازی وبلاگ کرده‌اند که مورد استقبال خانواده‌ها قرار گرفته است چون با ثبت فعالیت‌هایشان خانواده‌ها نیز از روند تلاش و پیشرفت فرزندانشان آگاه می‌شوند».

استفاده از وبلاگ در کلاس

این آموزگار پایه‌ی ششم می‌گوید: «من و دانش‌آموزانم تا امسال وبلاگ ستارگان درخشان ششم» و «۲» را راهاندازی کردیم و کارهای کلاس را با کمک هم در این وبلاگ‌ها قرار می‌دهیم. این دو وبلاگ پل‌های ارتباطی من با بچه‌ها و خانواده‌های آن‌هاست. من بعضی روزها که ارتباط با مدرسه بنا به دلایلی (بارش برف، غیبت خودم یا هر تعطیلی ناخواسته) قطع باشد طبق قراری که با دانش‌آموزانم دارم از راه وبلاگ خودشان برنامه‌ریزی و هدایت آموزش را خواهم داشت و حتی خانواده‌ها هم گاهی سفارش‌ها و حرف‌های خصوصی‌شان را از راه وبلاگ خودم با بچه‌های کلاس برایم می‌فرستند. گاهی آزمایش‌هایی هست که بچه‌ها در منزل انجام می‌دهند و با گذاشتن در وبلاگ خود به‌همی دوستانشان نشان می‌دهند. حتی ارتباط من با دانش‌آموزان سال گذشته‌ام که اکنون در دوره‌ی متوسطه‌ی یک مشغول به تحصیل‌اند با وبلاگ خودشان و همین‌طور «نوشته‌های یک آموزگار» ادامه دارد».



تدریس فعال

شاگرد با راهنمایی معلم در جریان یادگیری فعال قرار می گیرد • کبری راستگو
آموزگار دبستان توحید، زندیه

اشاره

با پیشرفت شتابان علوم و فناوری در قرن اخیر نیاز به معلمان متعهد و متخصص که پاسخگوی نیاز نسل جوان باشد، کاملاً آشکار است. با توجه به این نیاز ضرورت مدیریت معلم و جایگاه آن اهمیت بسیار دارد. معلمان موظفاند از روشها و فنون مدیریت علمی، تدریس فعال و پویا، برنامه‌ریزی صحیح، سازمان‌دهی، رهبری و کنترل کلاس آگاه باشند. زیرا هر روز و هر ساعت شیوه‌های نوینی در مباحث آموزشی مربوط به کلاس‌های درس مطرح می‌شود. بنابراین، معلمان با کسب توانایی‌های لازم به‌منظور برنامه‌ریزی صحیح کلاس درس و حل مشکلات جوانان نقش بسزایی در جامعه‌ی سالم دارند؛ زیرا جامعه‌ی سالم در گرو تعلیم و تربیت و نظام آموزشی سالم است. سپردن امر تعلیم و تربیت به‌دست معلمان غیرمتخصص، سلامت نظام تعلیم و تربیت را به مخاطره می‌اندازد. معلم باید علم و روش و مهارت خود را با حرکت نسل امروز هماهنگ کند و طوری دانش‌آموزان خود را تعلیم دهد که توان مبارزه با اضطراب‌هایی نظیر بحران هویت، اشتغال، تهاجم فرهنگی و... را داشته باشند و روحیه‌ی خودباوری و درک مثبت از خویش‌شان در وجود آنان تقویت شود. در این مقاله به روش‌های فعال تدریس و نقش آن‌ها در تولید علم پرداخته شده است.

کلیدواژه‌ها: تولید علم، روش‌های تدریس فعال، معلم

دانش‌آموزان را با محفوظات خشک و بی‌فایده کارکرد آموزش و پرورش می‌داند، محکوم به شکست است. نیاز مبرم داریم که فرایند یاددهی و یادگیری را از حالت سنتی خارج کنیم و با بهره‌گیری از تکنولوژی بسیار پیشرفته‌ی امروز و تغییر در رویکرد تعلیم و تربیت خدمات ارزنده‌ای را به نسل‌های آینده ارائه دهیم و به‌جای آموزش اندیشه‌ها به دانش‌آموزان خود چگونه اندیشیدن را یاد بدهیم که خود آن‌ها اندیشه‌ها را می‌آموزند (محمدی، ۱۳۸۴).

اگر چشم‌انداز آموزش و پرورش تولید علم

جامعه‌پذیری اعتقادات، ارزش‌ها، رسوم، اخلاق، مهارت‌ها و فنون جامعه به نسل‌های جدید منتقل می‌شود (علاقه‌بند، ۱۳۸۹: ۶۲).

آموزش و پرورش به‌عنوان اساسی‌ترین بخش در راستای توسعه‌ی همه‌جانبه‌ی کشور و خاستگاه تولید علم می‌تواند نقش مهمی ایفا کند و با بسترسازی مناسب و بسیج امکانات و بهره‌گیری از پتانسیل بالای نیروی انسانی و استعداد‌های خوب آینده‌ی کشور را به‌سمت قله‌های افتخار هدایت نماید. باورهای قدیمی که آموختن را مترادف حفظ کردن و انباشتن ذهن

امروزه دانش‌آموزان برای ورود به عصر دانایی و روبه‌رو شدن با تحولات شگفت‌انگیز قرن بیست و یکم باید به‌طور فزاینده‌ای مهارت‌های تفکر انتقادی و خلاق را برای تصمیم‌گیری مناسب و حل مسائل پیچیده جامعه فراگیرند. آن‌ها باید سواد علمی و مبتنی بر فناوری را به‌درستی سواد خواندن، حساب کردن و نوشتن بیاموزند و در عرصه‌های گوناگون زندگی از آن بهره‌گیرند (احمدی، ۱۳۸۰: ۱۱).

آموزش و پرورش جریان جامعه‌پذیری یا اجتماعی کردن اعضای جدید جامعه است. طی

باشد برای دستیابی به آن باید شیوه‌ی تدریس و روش برخورد با دانش‌آموزان تغییر کند. امروزه با پیشرفت روزافزون علم، شیوه‌های تدریس نیز تغییر یافته و روش‌های سنتی و معلم‌محور جای خود را به روش‌های تدریس فعال و دانش‌آموز‌محور داده است.

«تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد براساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد به‌طور کلی انواع تغییراتی که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم» (پیربایی، ۱۳۹۰: ۲۸).

یکی از اصول هفت‌گانه‌ی آموزش و پرورش اصل فعالیت است. طبق این اصل شاگرد باید در جریان یادگیری فعال باشد و خود با راهنمایی معلم به فراگیری بپردازد. مطلب درسی وقتی برای شاگرد به‌صورت مسئله یا مشکل درآمد و خود او سعی کرد آن را حل کند و مطالعات و تحقیقات، آزمایش‌ها و بحث‌های لازم را انجام داد، آن‌گاه می‌توان گفت که در جریان یادگیری نقش مؤثری داشته و در واقع مطلب مورد بحث را یاد گرفته است. یادگیری وقتی صورت می‌گیرد که شاگرد خود تجربه کند و در نتیجه تجربه در افکار، تمایلات و اعمال او ظاهر شود (یادگارزاده، به‌نقل از محمدی، ۱۳۸۴).

ژان پیاژه معتقد است: اگر دانش‌آموزی برای رسیدن به حقیقت سه روز وقت صرف کند تا شخصاً به کشف آن نائل آید، بهتر از آن است که همان حقیقت را در یک ربع ساعت برای او توضیح دهید (جعفرزاده‌قدیمی، ۱۳۸۸).

یکی از مشکلات مهم آموزش و پرورش خصوصاً در کشور ما به‌کار نرفتن روش‌های تدریس فعال در آموزش است. به‌همین سبب کیفیت آموزشی سطح مطلوبی ندارد.

پژوهشی که به‌رنگی و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان «آسیب‌شناسی علل ناتوانی معلمان دوره‌ی ابتدایی در به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس» در درس علوم انجام داده‌اند موانع به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس را توسط معلمان نشان می‌دهد. این بررسی را در سه محور کلی فقدان انگیزه، نوع نگرش و دانش معلمان و هفت زیر مقوله‌ی عدم علاقه به معلمی، مشغله‌های جانبی، عدم اعتقاد به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس، هراس در عدم توفیق در به‌کارگیری روش‌های نوین، عدم آشنایی معلمان با روش‌های تدریس

نوین، کلاس‌های ضمن خدمت ناکارآمد و عدم مطالعه‌ی مستمر و تحقیق کافی در زمینه‌ی علوم تجربی می‌توان طبقه‌بندی کرد.

فایده و اثربخش بودن تدریس به نقشی که یادگیرنده به‌عهده دارد نیز بستگی دارد. این فعالیت‌ها زمانی مفید است که با علاقه‌مندی توأم و در جهت اهداف در نظر گرفته شده باشد. فعال بودن یادگیرنده فقط به جنبه‌های فیزیکی محدود نمی‌شود بلکه خواندن و فکر کردن و گوش دادن را نیز شامل می‌شود. روش‌های فعال دارای انواع گوناگونی است که معروف‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از: روش حل مسئله، روش کاوشگری، گردش علمی، ایفای نقش و پروژه.

ژاپنی‌ها می‌گویند: «شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه‌ی شایستگی معلمان آن نظام است» (روحانی‌منش، ۱۳۸۷: ۲۳).

اگر فرایند یاددهی - یادگیری براساس روش تدریس حل مسئله طرح‌ریزی شود، دانش‌آموزان علاوه بر آنکه آموزش می‌بینند تربیت هم می‌شوند و با انضباط علمی نیز آشنا می‌شوند چرا که این روش مبتنی بر تفکر است (نجفی‌هزارجریبی، ۱۳۸۷).

تدریس فعال از دیدگاه اسلام

در روش آموزش اسلامی تکیه بر پرورش فکری و پرهیز از تقلید و تکرار مطالب بدون درک صحیح آن‌ها مطرح می‌باشد. چنان که حضرت علی (ع) در حکمت ۳۳۱ می‌فرماید: علم دو نوع است: یکی علم شنیده شده، یعنی فرا گرفته شده از خارج (علم مسموع) و دیگری علم مطبوع، یعنی علمی که از طبیعت و سرشت انسان سرچشمه می‌گیرد. علم مسموع اگر همراه با علم مطبوع نباشد، فایده‌ای ندارد (مطهری، ۱۳۸۶: ۱۷). ارزش درک و فهم مطالب به مراتب بهتر از تکرار و خواندن است. اگر اصول دین را که از مهم‌ترین مسائل آموزشی دین اسلام است بررسی کنیم می‌بینیم اصول دین تقلیدی نیست. این بدان معنی است که هر فرد باید مسائل دینی را هم از طریق اجتهاد و هم با استقلال فکری درک کند. **استاد شهید مطهری** در تأکید اسلام بر پرورش فکری و پرهیز از تکرار مطالب بدون درک صحیح آن‌ها اشاره می‌کند: «افراد می‌توانند که به‌نحوی تربیت یافته‌اند که آن نیروی مطبوع‌شان به حرکت درنیامده و پرورش نیافته

است. این افراد نسبت به آموخته‌های خود حکم ضبط صوت را دارند و از تجزیه و تحلیل مطالب و حل مسائل عاجزند. عالمی که فقط در پای منبر نشسته و سال‌ها مطالبی را گوش کرده است و عالمی که خود به جست‌وجوی اطلاعات و مطالب پرداخته و مسائل را تجزیه و تحلیل کرده و ورزیده شده است، عالم واقعی همین شخص است.»

اسلام بر پرورش فکری و فعال بودن دانش‌آموز در جریان یادگیری تأکید فراوان دارد (مولایی‌پور، ۱۳۹۰).

چهار اصل پیشنهادی کمیسیون بین‌المللی تعلیم و تربیت

یادگیری برای دانستن

یعنی یاد گرفتن روش یادگیری و استفاده از فرصت‌هایی که آموزش و پرورش در طول زندگی فراهم می‌آورد. این فرصت‌ها نه یک‌بار بلکه بارها و بارها باید فراهم آید.

یادگیری برای انجام دادن

یعنی دانش‌آموزان در حین تحصیل این فرصت را به‌دست آورند که توانایی‌های خود را از طریق تلاش و درگیر شدن با تجربه‌های علمی و انجام دادن فعالیت‌های اجتماعی گسترش دهند.

یادگیری برای با هم زیستن

به‌دنبال تحقق هدف‌هایی است که انسان‌ها همدیگر را بهتر درک کنند با تفاهم حق‌شناسی و هم‌بستگی با هم زندگی کنند و در مقابله با مشکلات و بحران‌های به‌طور دسته‌جمعی مشارکت، همکاری و همدردی داشته و غم‌خوار یکدیگر باشند و حرمت کرامت و عظوفت انسانی را پاس دارد.

یادگیری برای زیستن

یعنی شخصیت هر فردی آن‌چنان رشد کند که بتواند خود را هدایت کند، تصمیم بگیرد و داور درستی انجام دهد. این امر حاصل نمی‌شود مگر اینکه قوای ذهنی قدرت استدلال حس زیبایی‌شناسی استعدادهای جسمانی و مهارت در برقراری ارتباط با دیگران در طول عمر، به‌ویژه دوران تحصیل، تمرین و تقویت و تحکیم شود (صحافیان، ۱۳۸۴: ۳۱۵).

درس پژوهی

● دکتر ابوالفضل بختیاری

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی

● دکتر عباس حبیبزاده

عضو هیئت علمی دانشگاه قم

اشاره

شتاب فزاینده‌ی تغییر و تحول‌های دنیای کنونی تأثیر عمده‌ای بر ابعاد مختلف جوامع امروزی گذاشته است و بسیاری از نظام‌های اجتماعی مجبور به همراهی با این تغییرات شده‌اند. یکی از این نظام‌ها، که نقش مؤثری در سرنوشت افراد و جوامع دارد، آموزش و پرورش است که برای همراهی با این تغییرات باید خود را پالایش کند تا از کارایی و کارآمدی لازم برخوردار شود. در این راستا، یکی از روش‌هایی که از دل مدرسه و کلاس درس در نظام آموزشی ژاپن پدید آمده است، درس پژوهی می‌باشد. آموزش و پرورش ژاپن مسئولیت اولیه‌ی بهبود فعالیت کلاس درس را به عهده‌ی معلمان گذاشته است و به بیان دیگر، اصلاح را از نقطه‌ی آغاز فرایند شروع کرده و سیستم از پایین به بالا (تحول از کلاس و مدرسه به سطوح بالا و نه برعکس) را اجرا می‌کند. معلمان ژاپنی از ابتدای فعالیت خود در کارورزی یا مطالعه و پژوهش شرکت می‌کنند که ما در زبان فارسی به آن «درس پژوهی» (مطالعه‌ی درس) می‌گوییم.

موارد لازم دفتر تمرین دانش‌آموزان یا فیلم‌های تهیه شده را مورد بازبینی دقیق قرار می‌دهند. براساس تمامی مشاهدات و مستندات جمع‌آوری شده، طرح درس قبلی مورد بازبینی و ویرایش قرار می‌گیرد و اصلاح می‌شود.

در ادامه، طرح درس اصلاح شده توسط معلم داوطلب دیگری در کلاس درس واقعی اجرا می‌شود و تمام جزئیات اجرای اول در اینجا نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. این توالی تا جایی ادامه می‌یابد که طرح درس نهایی به اذعان اعضای گروه و متخصص دانشگاهی بهترین و اثربخش‌ترین طرح باشد. در پایان، نتایج درس پژوهی (طرح درس نهایی، روند اصلاحات صورت گرفته و دلایل آن، و فیلم‌های تهیه شده) به صورت بسته‌های آموزشی در اختیار سایر معلمان و مراکز آموزشی و پژوهشی قرار می‌گیرد و همچنین در جشنواره‌ها و نمایشگاه‌ها برای استفاده‌ی عموم عرضه می‌شود.

مراحل درس پژوهی

شکل مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) در سراسر ژاپن متفاوت است ولی مرحله‌ی اول که نشان دهنده‌ی ویژگی‌های این روش باشد به شکل زیر می‌توان تبیین کرد:

تبیین مسئله^۱ اساساً مطالعه‌ی درس (درس پژوهی) یک فرایند حل مسئله است؛ بنابراین، مرحله‌ی اول به بیان مسئله‌ای اختصاص دارد که فعالیت گروه مطالعه‌ی درس را برانگیخته است و هدایت می‌کند. مسئله می‌تواند یک سؤال عمومی باشد (برای مثال، برانگیختن علاقه‌ی دانش‌آموزان به ریاضیات) یا یک سؤال جزئی تر باشد (برای مثال، بهبود فهم دانش‌آموزان از روش جمع کردن

اجرای طرح درسی که گروه در کلاس خود تهیه کرده بود داوطلبانه اعلام آمادگی می‌کند. در روز و ساعت مشخص شده او در کلاس واقعی خود شروع به اجرای طرح درس (تدریس) می‌کند. بقیه‌ی اعضای گروه نیز فعالانه کل فرایند آموزش و یادگیری را رصد می‌کنند و هر یک نقشی را برعهده می‌گیرند. ضمن اینکه تمام

در این فرایند گروهی از معلمان (۳ تا ۱۶ نفر) که موضوع واحدی را در پایه‌ی مشخصی تدریس می‌کنند (مثلاً ریاضیات سوم ابتدایی)؛ دروسی را که خود در آموزش آن‌ها مشکل دارند یا دانش‌آموزان در یادگیری آن‌ها با مشکل مواجه‌اند، انتخاب می‌کنند و به‌طور مشارکتی در جلساتی که ممکن است ماه‌ها به‌طول انجامد برای آن‌ها



فعالیت‌ها تصویربرداری می‌شود. پس از پایان آموزش معلم و حل تمرین‌ها، که همگی مبتنی بر طرح درس تهیه شده توسط گروه است، اعضای گروه تشکیل جلسه می‌دهند و مشاهدات مستند و دقیق خود را ارائه می‌کنند و در

طرح درس‌هایی تهیه می‌کنند. البته در این گروه‌ها معمولاً یک متخصص دانشگاهی، یک معلم باتجربه در درس پژوهی و احتمالاً مدیر مدرسه نیز حضور دارند. در مرحله‌ی بعد، یکی از معلمان گروه برای

کسرهایی با مخرجهای نامساوی). سپس گروه به مسئله شکل می‌دهد و بر آن تمرکز می‌کند؛ به‌نحوی که بتوان آن را در یک درس خاص کلاسی مطرح کرد. معمولاً معلمان مسئله‌ای را انتخاب می‌کنند که از فعالیت‌های خود به‌دست آورده‌اند یا برای دانش‌آموزانشان دشواری‌هایی ایجاد کرده است. می‌توان گفت مسئله از محیط واقعی کلاس درس بیرون می‌آید و معلمان در پی شناسایی و حل مسائل و مشکلات واقعی تدریس و آموزش خود و دانش‌آموزان هستند.

برنامه‌ریزی درس^۲: هنگامی که

یک هدف یادگیری انتخاب شد، معلمان برای برنامه‌ریزی و طراحی درس تشکیل جلسه می‌دهند. اگرچه در نهایت یک معلم درس را به‌عنوان بخشی از فرایند پژوهش تدریس خواهد کرد، خود درس محصول گروهی تلقی می‌شود. اغلب معلمان برنامه‌ریزی خود را با نگاه کردن به کتاب‌ها و مطالب تهیه شده توسط معلمان دیگر، که مسئله‌ی مشابهی را مطالعه کرده‌اند، شروع می‌کنند. در این روش، همراه با تهیه‌ی طرح درس، این فرضیه در ذهن شکل می‌گیرد که طرح درس تهیه شده باید آزموده شود و در قالب تمرین کلاسی روی آن کار شود. در اینجا هدف نه‌تنها تولید یک درس اثربخش بلکه درک چگونگی و چرایی کارکرد درس برای افزایش فهم (و یادگیری) مطالب در میان دانش‌آموزان است. اغلب، برنامه‌ی اولیه‌ای که گروه تولید می‌کند، در جلسه‌ای برای همه‌ی معلمان مدرسه مطرح می‌شود تا به نقد درآید. بر مبنای چنین بازخوردی نسخه‌ی تجدیدنظر شده آماده‌ی اجرا می‌شود، فرایند برنامه‌ریزی اولیه ممکن است چندین ماه طول بکشد.

یک قسمت ضروری برنامه‌ریزی درس شامل مشارکت دادن پاسخ‌های دانش‌آموزان به جریان تدریس و آماده کردن پاسخ‌های مناسب به وسیله‌ی معلم است، مثلاً اگر دانش‌آموز عمل X را انجام داد یا سؤال کرد، معلم جواب یا عمل Y را انجام دهد.

هم‌چنین برای حفظ تمرکز بر یادگیری دانش‌آموزان، بحث‌ها باید بیشتر بر این متمرکز باشد که آن‌ها در گذشته چگونه این درس را آموزش دیده‌اند، آیا در یادگیری آن موفق بوده‌اند، و اگر آن را یاد نگرفته‌اند، علت چیست.

لوئیس (۲۰۰۲) معتقد است گروه مطالعه‌ی

درس در مرحله‌ی طراحی باید به سؤالات زیر پاسخ دهد.

۱. دانش‌آموزان در حال حاضر درباره‌ی موضوع درس چه می‌دانند؟
۲. انتظار شما این است که دانش‌آموزان در پایان درس چه چیزهایی را بدانند؟
۳. چه توالی تمرین‌ها و تجربیاتی نیاز است تا دانش‌آموزان از مرحله‌ی یک به مرحله‌ی دو برسند؟
۴. انتظار دارید چه سؤالات، افکار و کج‌فهمی‌هایی در طول درس از طرف دانش‌آموزان بروز کند؟

۵. معلم چه سؤالات کلیدی‌ای را باید از دانش‌آموزان بپرسد؟
۶. چه پاسخ‌هایی از طرف دانش‌آموزان انتظار دارید؟

۷. چگونه این درس را به پایان می‌برید؟
- یوشیدا (۲۰۰۳) بیان می‌کند که در این مرحله اعضای گروه درباره‌ی موضوعات زیر بحث می‌کنند و به توافق می‌رسند:

- مسئله‌ای که درس با آن آغاز می‌شود، شامل جزئیاتی مانند اینکه دقیقاً از چه کلمات و عددهایی باید استفاده شود.

- مواد درسی‌ای که باید به دانش‌آموزان داده شود تا برای حل مسئله از آن استفاده کنند.

- مسائل پیش‌بینی شده، تفکرات و جواب‌هایی که دانش‌آموزان احتمالاً در جریان تلاش برای حل مسئله، آن‌ها را ارائه می‌دهند.

- سؤالاتی که برای پرورش تفکر دانش‌آموزان در جریان درس باید از آن‌ها پرسید، و راهنمایی‌هایی که باید به آن دسته از دانش‌آموزانی که در فرایند تفکر خود دچار بدفهمی شده‌اند، ارائه کرد.

- چگونگی استفاده از فضای تخته سیاه (معلمان ژاپنی معتقدند که سازمان‌دهی و نحوه‌ی استفاده از تخته سیاه عاملی کلیدی در سازمان‌دهی تفکر و فهم دانش‌آموزان است).

- چگونگی تخصیص وقت کلاس به بخش‌های مختلف درس.

آموزش درس و مشاهده‌ی آن^۳: برای تدریس و آموزش درس زمان خاصی تعیین می‌شود. معلم درس را آموزش می‌دهد ولی همه‌ی افراد گروه در آماده‌سازی آن مشارکت می‌کنند.

شب قبل ممکن است گروه تا دیروقت در مدرسه بماند؛ نقش هر یک از اعضا در کلاس درس تعیین می‌شود و زمینه‌های لازم برای اجرای موفق درس در شرایط واقعی مورد بررسی قرار می‌گیرد. در **روز ارائه‌ی درس**، معلمان گروه کلاس‌های خود را برای مشاهده‌ی درسی که تدریس خواهد شد، ترک می‌کنند (دو دانش‌آموز به‌عنوان کنترل کننده‌ی کلاس منصوب و مسئولیت کلاس را عهده‌دار می‌شوند). پیش از شروع درس، معلم ابتدا مشاهده‌گران را به‌عنوان یک گروه همکار به کلاس معرفی می‌کند. سپس، آن‌ها با هم وارد کلاس می‌شوند. هنگام شروع درس، مشاهده‌گران در قسمت عقب کلاس می‌نشینند یا می‌ایستند ولی زمانی که از دانش‌آموزان خواسته می‌شود سر جای خود تمرین کنند، آن‌ها قدم می‌زنند، کار دانش‌آموزان را مشاهده می‌کنند و هم‌چنان که درس ادامه می‌یابد، از فعالیت دانش‌آموزان یادداشت برمی‌دارند. آن‌ها تصویری از **طرح درس**، نقشه‌ی نشست دانش‌آموز، و کارهایی که در کلاس باید انجام شود در دست دارند. در طول مشاهده، درس و یادگیری ایجاد شده ارزیابی می‌شود نه معلم. مشاهده‌گران به‌دنبال شواهدی درباره‌ی تفکر، **یادگیری** یا سردرگمی دانش‌آموزان هستند. آن‌ها از آنچه دانش‌آموزان می‌گویند، نحوه‌ی همکاری و مشارکت آن‌ها در فرایند آموزش، نحوه‌ی انجام تکالیف مربوطه، و ویژگی‌های فعالیت‌های انجام شده نکاتی را یادداشت می‌کنند. آنچه مهم است **یادگیری دانش‌آموزان** و تعامل آن‌ها با هم است. گاهی به‌منظور تجزیه و تحلیل درس و بحث درباره‌ی آن در زمان دیگر از کلاس فیلم‌برداری می‌شود.

ویژگی‌های مشاهده‌ی کلاس درس

هاپکینز (۱۳۸۴) ویژگی‌های اصلی مشاهده در کلاس درس را به‌شرح زیر بیان کرده است.

۱. **طراحی مشارکتی**: لازم است از ابتدا بین مشاهده‌کنندگان و مشاهده‌شونده فضای تفاهم ایجاد شود و هر دو با ارزش و اهمیت مشاهده‌ی کلاس درس آشنا شوند. آن‌ها باید درباره‌ی محتوای درس گفت‌وگو کنند، قاعده و مقررات کار را مشخص کنند، زمان و مکان مشاهده، جای نشستن، مدت زمانی که در کلاس می‌مانند و امثال آن را به‌طور مشارکتی تعیین کنند.

۲. **موضوع مشاهده**: دو روش برای



سخن بگوید و ارزیابی خود را از میزان موفقیت درس و بخش‌هایی از آن که هنوز به تجدیدنظر نیاز دارد بیان کند. سپس، ناظران درس را نقد و تغییراتی را پیشنهاد می‌کنند. هنگام بحث کردن درباره‌ی درس، نه‌تنها یادگیری و فهم دانش‌آموزان بلکه آن دسته از مسائل عمومی که به‌وسیله‌ی فرضیه‌های اصلی پژوهش در کلاس درس بیان شده‌اند، مورد توجه قرار می‌گیرد و بالاخره درباره‌ی اینکه چه چیزی از درس و اجرای آن آموخته شده است، صحبت به میان می‌آید.

سهیم شدن در نتایج^۵: این فرایند بر

یک درس مشخص متمرکز است ولی چون ژاپن کشوری است که اهداف آموزشی و خط‌مشی‌های برنامه‌ی درسی ملی معینی دارد، آنچه این گروه معلمان یاد گرفته‌اند، در ارتباط فوری با سایر معلمان ژاپنی است که می‌کوشند مفاهیم یکسانی را در همان پایه آموزش دهند. این اشتراک به روش‌های متعددی اجرا می‌شود. یکی از روش‌ها نوشتن گزارش است. بیشتر گروه‌های مطالعه‌ی درس برای بازگو کردن جریان فعالیت گروهی خود گزارشی تهیه می‌کنند. روش دیگر سهیم شدن، ارائه‌ی نتایج پژوهش کلاس درس در یک نمایشگاه و دعوت کردن از معلمان مدارس دیگر برای دیدن آموزش نسخه‌ی نهایی درس است. این بخش از پرورش حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود و به کمک آن سایر معلمان می‌توانند درباره‌ی نوآوری‌هایی که در مدارس دیگر انجام شده است، مطالبی بیاموزند.

درس پژوهی (تدریس پژوهی) الگویی برای تغییر و تحول در راهبردهای تدریس، تفکر و تأمل در فرایند یاددهی-یادگیری است که به بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌انجامد. همچنین باعث ارتقای فرهنگ آموزش و تولید دانش حرفه‌ای در کلاس می‌شود. در این رویکرد معلمان به‌بازاندیشی تدریس می‌پردازند، می‌توان گفت درس پژوهی به مثابه هسته‌ی تغییر و تحول در نظام آموزشی است که پژوهش را از درون کلاس درس شروع می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

1. defining and researching a problem
2. planning the lesson
3. teaching and observing the lesson
4. revising the lesson
5. sharing the results

به بهبود فردی منجر می‌شود و از همین رو حائز اهمیت است.

مغز مطالعه‌ی درس این مرحله است و تمام اعضای گروه، نه فقط معلم، از نتیجه‌ی شواهد عینی ارائه شده در جلسه درباره‌ی مطلوبیت موضوع تدریس، مواد آموزشی به کار رفته، روش‌های آموزشی، مسائل مرتبط با عملکرد معلم، و عکس‌العمل‌های فرد دانش‌آموزان بازخورد دریافت می‌کنند. به‌طور کلی، در این مرحله بحث‌ها روی این هدف تمرکز دارند که چه چیزی را، چگونه، و چرا دانش‌آموزان یاد گرفتند یا یاد نگرفتند.

هاپکینز (۱۳۸۴) معتقد است بازخوردها در این مرحله باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

- در مدت ۲۴ ساعت پس از مشاهده ارائه شود.
- براساس ثبت و ضبط دقیق و اطلاعات واقعی باشد.
- تعبیر و تفسیر اطلاعات در درجه‌ی اول توسط معلم مورد مشاهده ارائه شود.
- گفت‌وگوها دوطرفه و هدف آن‌ها رشد و تعالی باشد.

تجدیدنظر در درس^۴: معلمان گروه

پژوهش در کلاس درس با توجه به مشاهدات و بازخوردها در درس تجدیدنظر می‌کنند. آن‌ها ممکن است مواد آموزشی، فعالیت‌ها، سؤال‌ها و مسائل مطرح شده یا همه‌ی این موارد را تغییر دهند. تأکید آن‌ها اغلب بر تغییر مواردی است که در جریان کلاس درس شواهد دقیقی مبنی بر ضرورت تغییر آن‌ها یافته‌اند.

آموزش و مشاهده‌ی درس تجدیدنظر

شده: زمانی که طرح درس تجدیدنظر شده آماده شد، درس در کلاس متفاوتی تدریس می‌شود. گاهی معلم درس، همان معلم قبلی است ولی در بیشتر موارد معلم دیگری از گروه پژوهشی تدریس را برعهده می‌گیرد.

ارزیابی و بازاندیشی مجدد: در این

مرحله معمولاً همه‌ی اعضای گروه در یک جلسه‌ی طولانی شرکت می‌کنند. گاهی یک فرد متخصص از خارج از مدرسه برای شرکت در این جلسه دعوت می‌شود. همچون دفعه‌ی قبل معلمی که درس را آموزش داده است، اجازه دارد ابتدا درباره‌ی آنچه گروه سعی در دستیابی به آن دارد،

مشاهده‌ی فعالیت‌های کلاس درس وجود دارد، روش کلی و روش اختصاصی. روش اول نشان دهنده‌ی رویکردی است که در آن همه چیز مورد توجه قرار می‌گیرد. روش دوم به موارد خاص و تعریف شده از فعالیت‌های کلاس و یا نحوه‌ی تدریس محدود می‌شود. به‌نظر می‌رسد هرچه موضوع مشخص‌تر و توافق بیشتر باشد، احتمال دارد داده‌های جمع‌آوری شده برای مقاصد توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان مفیدتر باشد.

۳. ساختن معیار: هرگاه در اولین

گفت‌وگوی طراحی برنامه‌ی مشاهده‌ی کلاس درس، معیارهای مشاهده تعیین شوند، سهم مشاهده در توسعه‌ی حرفه‌ای افزایش می‌یابد.

۴. مهارت‌های مشاهده: در مشاهده از

سه مهارت اصلی باید استفاده شود. اولین مهارت ایستادگی در مقابل قضاوت زودهنگام است که اگر موضوع مشاهده و معیارها به‌طور واضح مشخص شده باشند، دور از دسترس نیست. دومین مهارت، ایجاد حس اعتماد و پشتیبانی در فرد مورد مشاهده است و اینکه هدف، نفوذ به حریم کاری او نیست. مهارت سوم این است که از مشاهدات چگونه یادداشت‌برداری شود تا در جلسه‌ی بعد از مشاهده و تدریس، بتوان با ارائه‌ی شواهد و مدارک درباره‌ی فرایند آموزش و یادگیری در کلاس درس بحث کرد.

۵. بازخورد سودمندی نتایج مشاهده‌ی

کلاس درس وقتی محقق می‌شود که بازخورد مناسبی داشته باشد.

ارزیابی درس و انعکاس تأثیر آن:

همان روزی که درس آموزش داده می‌شود، معمولاً گروه در مدرسه می‌ماند و تشکیل جلسه می‌دهد. معمولاً به معلمی که درس را آموزش داده است، اجازه داده می‌شود اول از همه صحبت کند و نظر خود را درباره‌ی چگونگی اجرای درس و مسائل عمده‌ی آن اظهار کند. سپس دیگر معلمان گروه، معمولاً از دیدی انتقادی، درباره‌ی قسمت‌هایی از درس، که به‌نظر آن‌ها مشکل داشته است صحبت می‌کنند. تمرکز بر **درس** است نه معلمی که آن را آموزش داده است. هرچه باشد، درس محصولی گروهی است و همه‌ی اعضای گروه در مورد نتیجه‌ی برنامه‌ی خود احساس مسئولیت می‌کنند. درواقع، آن‌ها از خود انتقاد می‌کنند. چنین کاری نه یک ارزیابی شخصی بلکه فعالیتی است که

آموزش ترکیبی

در فرایند یاددهی - یادگیری شعار کمتر بیشتر است را تجربه می‌کنیم

● زری آقاجانی
کارشناس ارشد برنامه‌ریزی

اشاره

بسیاری از آموزگاران با روش‌های آموزشی متفاوت مانند آموزش چهره به چهره، فاصله‌ای، فاصله‌دار، بر خط، آزاد، انعطاف‌پذیر، سیار، الکترونیکی و مجازی و... آشنایی دارند یا نام آن‌ها را شنیده‌اند. آیا فکر می‌کنید بتوان تمام این روش‌ها را با هم در یک‌جا جمع کرد و در فرایند تدریس از آن بهره‌مند شد؟ پاسخ این است: «غیرممکن، غیرممکن است». در این مقاله قصد بر این است که درباره‌ی رویکرد جدیدی در آموزش که به آموزش ترکیبی معروف است، اطلاعاتی به آموزگاران ارائه شود. البته این رویکرد جدید نیست و از آن زمان که به‌عنوان جایگزینی برای آموزش الکترونیکی در نظر گرفته شد و مقالات متعددی با نگاه نو درباره‌ی آن نوشتند، جدید به‌نظر می‌آید (برسین، ۲۰۰۳).

تاریخچه‌ی پیدایش یادگیری ترکیبی

اساس پیدایش یادگیری ترکیبی در چهار دوره قابل بررسی است که عبارت‌اند از:
الف) دوره‌ی آموزشی مربی - محور (۱۹۸۳): در این دوره دسترسی به رایانه برای همگان امکان‌پذیر نبود و یادگیرندگان برای آموزش می‌بایستی حتماً در کلاس‌ها حضور پیدا کنند. بنابراین هزینه و وقت زیادی صرف آن می‌شد.
ب) دوره‌ی چندرسانه‌ای (۱۹۸۴ - ۱۹۹۳): استفاده از سی‌دی‌رام‌ها و پاورپوینت‌ها و لوح‌های فشرده در این دوره رونق گرفت. به‌رغم اینکه آموزش جذاب بود، در هزینه‌ها صرفه‌جویی می‌شد و محدودیت‌های زمانی و مکانی از بین می‌رفت

اما نبود تعامل و پویایی لازم در آموزش باعث کاهش انگیزه در فراگیرندگان می‌شد.
ج) دوره‌ی اول آموزش الکترونیک (۱۹۹۴ - ۱۹۹۹): با گسترش وبگاه‌ها، پست‌های الکترونیک، تکامل چندرسانه‌ای صدا و تصاویر متحرک توجه فراگیرندگان به شیوه‌ی آموزشی کامل‌تر و جذاب‌تری جلب شد اما کیفیت پایین و هزینه‌های بالای آن باز هم آموزش مناسب‌تری را می‌طلبد.

د) دوره‌ی دوم آموزش الکترونیک (۲۰۰۰ - ۲۰۰۵): این دوره عصر پیشرفت‌های الکترونیکی مانند جاوا و به‌کارگیری شبکه‌های اینترنتی و وبگاه‌های گسترده و کامل بود اما خلأ آموزشی

هم‌چنان باقی بود.
پس از طی مراحل فوق، متخصصان راه‌حل را در ترکیب شیوه‌های آموزشی گذشته همراه با استفاده‌ی مناسب از ابزار و فناوری نوین اطلاعات و ارتباطات یافتند و بدین ترتیب، روش حاصل از این آمیختگی را ترکیبی نامیدند. ترکیب روش‌های آموزشی متعدد باعث اثربخشی بیشتر و صرف هزینه‌ی کمتر در یادگیری می‌شود. اساساً این رویکرد برای رفع ناتوانی آموزش‌های سنتی و مجازی و پاسخ‌گویی به نیازهای آموزشی یادگیرندگان در عصر دانایی به‌وجود آمد. متخصصان فکر می‌کردند که با ظهور این رویکرد دانش‌آموزان در کلاس‌های درس حضور نمی‌یابند

در این مورد شاید بدیهی‌ترین دلیل این باشد که خودشان خواسته‌اند یاد بگیرند و دغدغه‌ی نمره و اضطراب و اجبار در یادگیری نداشته‌اند. اگر اکنون نظام‌های آموزشی دنیا به دنبال روش‌های جذاب یادگیری هستند برای این است که آموزش را از کلیشه‌ی اطلاعات و محفوظات خارج کنند و به آن خاصیت کارآفرینی دهند تا هر وقت که درس و مدرسه تمام می‌شود، افراد به آسانی وارد محیط کار شوند. امروزه باید از رویکردهایی در آموزش بهره گرفت که دانش‌آموزان را ترغیب به ساختن علم می‌کند.

یادگیری ترکیبی به دلیل ماهیتی که از لحاظ ترکیب شیوه‌های قبلی و موجود در یادگیری دارد، انتقال دانش (معلم‌محوری) را کاهش و مفهوم‌سازی و تولید دانش را از طریق نقش فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری افزایش می‌دهد و زمینه‌های رسیدن به شعار «کمتر بیشتر است» را مهیا می‌سازد.

برخی مزایای یادگیری ترکیبی

افزایش سطح یادگیری
تقویت یادگیری اجتماعی
خلق تفکر جمعی
افزایش خلاقیت
ایجاد انگیزه (بیشتر درونی)
تعامل با محتوای آموزشی
امکان ارتباط هم‌زمان و غیرهم‌زمان
صرفه‌جویی در هزینه
ایجاد حس همکاری و احترام
انعطاف‌پذیری
کاهش زمان آموزش
کشف سبک‌های جدید یادگیری

نگرش معلمان و مدیران

دیدگاه آموزگاران در به کارگیری یادگیری ترکیبی بسیار مهم است؛ چرا که هر تغییری مستلزم تقبل مشکلات و مسائلی است. ما در کشوری زندگی می‌کنیم که انقلاب و پس از آن جنگ را پشت‌سر گذاشته و اکنون در حال مقابله با تحریم‌های گوناگون است. در دنیا بوده‌اند مردمانی که با همکاری با دولت‌هایشان و همدلی با همدیگر کشورشان را به حدی رسانده‌اند که در



بخشیدن به یادگیری و در بُعد افقی بر گسترش منابع و ابزار و وسایل کمک‌آموزشی در فرایند آموزش تأکید دارد. آموزش ترکیبی به دلیل ارتقای پداگوژی، افزایش دسترسی و انعطاف‌پذیری و همچنین کاهش هزینه‌ها، فردمحوری و تعامل اجتماعی مورد توجه مربیان و متریان است.

الگوهای اصلی یادگیری ترکیبی به اختصار عبارت‌اند از:

۱. الگوی محرک مهارت: تعامل با معلم یا تسهیل‌کننده (می‌تواند یک هم‌کلاسی باشد) برای پرورش دانش و مهارت از طریق پست الکترونیکی، بحث و گفت‌وگو در جلسات چهره به چهره با سرعت شخصی است؛ مانند دوره‌های مبتنی بر وب و کتاب‌ها.
۲. الگوی محرک گرایش (محرک رفتار): از طریق ترکیب جلسات چهره به چهره با رویدادها و فعالیت‌های مشارکتی همراه با فناوری ایجاد می‌شود.
۳. الگوی محرک صلاحیت: به یادگیری (در محل‌های کار) از طریق ترکیب ابزارهای پشتیبانی بر خط و مربی به صورت هم‌زمان اشاره دارد.

چرا یادگیری ترکیبی؟

اگر زندگی‌نامه‌ی کسانی که جایزه‌ی نوبل دریافت کرده‌اند را مطالعه کرده باشید، حتماً این نکته‌ی جالب را دریافته‌اید که اکثر آنان در رشته‌ای جایزه گرفته‌اند که در آن رشته درس نخوانده‌اند!

اما باید اذعان کرد از آنجا که تعامل در کلاس از ارکان آموزش واقعی و کامل است نه تنها کلاس‌ها خالی نشدند بلکه انگیزه‌ی بیشتری برای حضور در کلاس ایجاد شد.

یادگیری ترکیبی، محیط‌های یادگیری را با هم ترکیب می‌کند و با ایجاد یادگیری هم‌زمان و غیرهم‌زمان فضایی را فراهم می‌آورد که در آن از نقاط قوت دو شیوه‌ی آموزشی سنتی و الکترونیکی برای حصول به یادگیری بهتر استفاده می‌شود.

بدین ترتیب، دانش‌آموزان آنچه را در کلاس‌ها از طریق سخنرانی، کتاب و شرکت در آزمایشگاه می‌آموزند برای بسط و درک بهتر با استفاده از فناوری از طریق اینترنت، نرم‌افزار، رایانه و... یادگیری‌شان را کامل و عمیق می‌سازند. در این محیط آموزشی مشارکت، خلاقیت، اتکا به خود و یافتن پاسخ سؤالات بدون کمک معلم و از همه مهم‌تر لذت یادگیری فراهم می‌شود.

معلم در اینجا فقط نقش هدایتگر دارد و متکلم وحده نیست. پس محیط برای شرکت فعال دانش‌آموزان در یادگیری کاملاً مهیاست. رویکرد یادگیری ترکیبی مانند پیوستاری است که در یک سر آموزش سنتی و چهره به چهره قرار دارد و در سر دیگر آموزش مبتنی بر خط واقع است. در رویکرد ترکیبی هدف کیفیت یادگیری است؛ بنابراین، در استفاده از ابزار و فناوری می‌بایست به شرایط یادگیرنده کاملاً توجه شود ولی این به معنی بی‌توجهی به توسعه‌ی کمی فعالیت‌ها نیست. رویکرد ترکیبی در بُعد عمومی بر عمق

تولید فناوری و پیشرفت در آن حریف کشورهای به اصطلاح توسعه یافته شده‌اند. در طراحی سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ همین هدف برای ایران اسلامی در نظر گرفته شده است اما این امر میسر نمی‌شود مگر با حمایت مرجع اصلی تعلیم و تربیت و یاران همیشه نستوه آن یعنی معلمان. معلم در یادگیری ترکیبی اگر به زبان انگلیسی آشنایی داشته باشد و یا دوره‌های کار با فناوری اطلاعات و ارتباطات را گذرانده باشد در آموزش فعال‌تر و کامل‌تر عمل می‌کند ولی لزوماً برای شروع نیازی به این دو مقوله نیست. زیرا می‌توان از ابزارهای دیگر فناوری نظیر سی‌دی، ویدئوپروژکتور، فیلم، انیمیشن و نرم‌افزارهای آموزشی استاندارد استفاده کرد. مهم این است که محیط یادگیری و برنامه‌ی درسی با توجه به امکانات و نیازها برای یادگیری بهتر با نوع مناسبی از ابزار فناوری اطلاعات و ارتباطات ترکیب شود. معلمان اغلب به دلیل اینکه به شیوه‌های امتحان‌شده‌ی گذشته عادت دارند، از نوآوری و ریسک در تدریس زیاد استقبال نمی‌کنند (البته مشکلات کمبود وقت و وسایل و نرم‌افزارهای مفید و استاندارد کارشناسی شده در زمینه‌ی آموزشی و تربیتی، خود مبین بی‌علاقه بودن به تغییر است). نقش مدیران مدارس در بسترسازی فرهنگی برای معلمان و دانش‌آموزان و حتی اولیا بسیار حیاتی است. مدیران با ایجاد کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های کار با رایانه و اینترنت و ترغیب معلمان به استفاده از مهارت آموخته شده در کلاس درس، تجهیز مدرسه

حتی با یک کامپیوتر، ایجاد وبگاه برای مدرسه و... می‌توانند در رشد و تغییر محیط یادگیری مدرسه تأثیر بسزایی داشته باشند.

ویژگی‌های کلاس ترکیبی

در کلاس ترکیبی چیدمان نیمکت یا صندلی‌ها به گونه‌ای است که تبادل نظر و ارتباط چهره‌به‌چهره را آسان می‌سازد (البته در شرایط مطلوب ساختمان نیز باید طراحی مناسبی داشته باشد). اگرچه تجهیزات در برقراری محیط یادگیری غنی مؤثر است اما کامپیوتر، رادیو، تلویزیون و ویدئو یا پخش سی‌دی نیز ابزارهای مناسبی هستند.

دانش‌آموزان در محیط یادگیری ترکیبی

روش، دانش‌آموز محور است؛ پس شاگردان در فرایند یادگیری درگیر و فعال‌اند. وابستگی به معلم نسبت به محیط یادگیری سنتی بسیار کم است.

دانش‌آموزان با یکدیگر در گروه‌های کوچک ارتباط دارند.

به همدیگر کمک می‌کنند و رفتارشان با هم محترمانه است.

از یکدیگر یاد می‌گیرند و با هم مشارکت کامل دارند.

معلم در محیط یادگیری ترکیبی

راهنمایی و هدایت فعالیت‌های



دانش‌آموزان

✓ مدیریت فعالیت دانش‌آموزان

✓ کمک به افزایش مهارت دانش‌آموزان

✓ تشویق دانش‌آموزان به هم‌افزایی

با توجه به تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی کاربست رویکرد جدید یادگیری ترکیبی در آموزش برای رسیدن به وضع مطلوب هنوز راه زیادی در پیش است. ساختارهای آموزشی در آموزش و پرورش، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و اولیای مدارس همگی برای رسیدن به وضع مطلوب باید از خود هم‌فکری و هم‌دلی نشان دهند. در نظام آموزشی ما هنوز به‌طور رضایت‌بخشی از فاوا و یا تکفا در آموزش استفاده نمی‌شود اما جای امیدواری هست که با آموزش مهارت‌های کار با رایانه و چگونگی استفاده از اینترنت و دیگر ابزارهای فناوری در دوره‌ی تربیت معلم و نحوه‌ی کاربست آن در فرایند تدریس، معلمانی با سواد اطلاعاتی و مسلط به محتوا و دانش تدریس بر مبنای پیشرفت‌های فناورانه‌ی روز دنیا پرورش یابند و وارد چرخه‌ی آموزش کشور شوند.

منابع

۱. کرمی، مهدی و محمد عطاران؛ «توسعه‌ی دانش محتوایی و مهارت تدریس دانشجو معلمان از طریق مدل تلفیق یادگیری مسئله‌محور و فناوری اطلاعات و ارتباطات»، فصل‌نامه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی ۲ (۳)، ۱۷۳-۱۵۱، ۱۳۹۱.
۲. صفاریان، سعید؛ وحید فلاح، حمزه میرحسینی؛ «تأثیر آموزش به کمک نرم‌افزار آموزشی و روش تدریس سنتی بر یادگیری درس ریاضی»، فصل‌نامه‌ی فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی ۱ (۲)، ۱۳۸۹.
۳. وگریف، روبرت و لین دویس؛ تفکر و یادگیری از طریق فناوری اطلاعات و ارتباطات، مترجم: ناهید شفیعی؛ دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اسلامشهر، ۱۳۸۷.
۴. ساروی عمرانی، بهاره و ناصر؛ همتی؛ یادگیری ترکیبی، انتشارات بشری، تهران، ۱۳۸۹.
۵. ذاکری، علیرضا؛ صالح حاجی‌خواجولو، هادی رشید افرایی و شهناز نگویی؛ «بررسی نگرش معلمان نسبت به کاربرد فناوری‌های آموزشی در فرایند تدریس» نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش ۶ (۲)، ۱۳۹۰.
۶. ذوفن، شهناز؛ کاربرد فناوری‌های جدید در آموزش، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۸۹.
۷. خسروی بابادی، علی‌اکبر؛ جزوه‌ی چاپ نشده؛ دانشگاه آزاد اسلامی، تهران مرکزی.

8. Brian Kerr. (2007). cade/amtec conference. faculty of education, memorial university
9. Charls R. Graham. (2004). Blended Learning System; Defenition, Current Trends, and Future Direction. Brigham Young University. USA

من می‌توانم!

● لیلی رحیم‌زاده
دکترای برنامه‌ریزی آموزشی

قسمت چهارم

اشاره

در بخش‌های پیشین از نمونه‌های ساده‌ی پژوهش‌های دانش‌آموزی تلاش شده است با تکیه بر رویکرد تقویت و پرورش مهارت‌های پژوهشی در دانش‌آموزان، موضوعات عمومی و کلی مورد نظر قرار گیرند. بر این اساس، فارغ از محتوای کتاب درسی و البته با توجه به سن و درک دانش‌آموز، به فعالیت‌هایی اشاره شد که در آن‌ها توانمندسازی دانش‌آموزان در به‌کارگیری مهارت‌های پژوهشی و حرکت به‌سوی تفکر پژوهشی، هدف نهایی محسوب می‌شود. نوشته‌ی زیر در ادامه‌ی این نگاه به موضوع پژوهش دانش‌آموزی، تنظیم شده است.

روشن کنیم و پله‌پله او را راهنمایی کنیم. در غیر این صورت، کارش به درازا می‌کشد و در نهایت، یا نیمه‌کاره آن را رها می‌کند و یا آن‌قدر اظهار سردرگمی می‌کند و از اینکه نمی‌تواند مرحله‌ی بعد را بدون راهنمایی ما انجام دهد، شکایت می‌کند».

در کنار چنین وضعیتی در خانه، دانش‌آموزانی که به آن‌ها اندازه‌ی لازم فرصت برنامه‌ریزی و آزمایش و خطا داده نشده است تا بتوانند مهارت پیش‌بینی و مرحله‌بندی انجام کار را در خود پرورش دهند، در کلاس درس نیز با تأخیر در یادگیری مواجه می‌شوند. این قبیل دانش‌آموزان در انجام آزمایش‌های درسی و فعالیت‌های عملی

لقمه‌های آماده روبه‌رو می‌شود که برای جلوگیری از تأخیر و از دست دادن زمان ما برایش درست می‌کنیم. بعد هم در لباس پوشیدن کمکش می‌کنیم تا سرویس را از دست ندهد. در آخر هم دسته‌ی کیفش را در دستش می‌گذاریم، در حالی که خوراکی میان‌وعده و برنامه‌ی آن روزش را آماده کرده‌ایم تا چیزی جا نماند. وقتی او سوار سرویس می‌شود، من نفس راحتی می‌کشم و از اینکه توانسته‌ایم بالاخره او را راهی کنیم احساس راحتی می‌کنم.

بعد از آمدن او از مدرسه ماجرا مانند صبح دنبال می‌شود. اگر بناست او را وادار به انجام کاری کنیم که باید در یک زمان معین تمام شود، لازم است تمام مراحل انجام کار را برایش

اغلب والدین از اینکه فرزندانشان نمی‌توانند از عهده‌ی برنامه‌ریزی و امور تحصیلی خود برآیند شکایت می‌کنند. این ویژگی در مدرسه نیز گریبان‌یادگیری این دسته از دانش‌آموزان را می‌گیرد و موجب می‌شود آن‌ها نتوانند بدون نظارت و هدایت معلم برنامه‌های خود را سروسامان دهند. بخش عمده‌ی این موضوع به عدم توانمندی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی مربوط می‌شود. مهارت برنامه‌ریزی، همچون چراغ راهی است که نقطه‌ی آغاز و پایان را به روشنی نشان می‌دهد.

این در حالی است که اغلب افرادی که جزئیات و شرح چگونگی کار در اختیارشان گذاشته می‌شود، نمی‌توانند در شرایط دیگر خودشان به تعیین مراحل و نحوه‌ی انجام یک کار مطابق اصول و برنامه‌های معین اقدام کنند. این شرایط برای فرزندان خانواده‌های امروزی که جمعیت کمتری دارند بیشتر فراهم است؛ زیرا بزرگ‌ترها و والدین زمان بیشتری در اختیار دارند تا به ارائه‌ی جزئیات انجام کار به فرزندان خود پردازند و یا به‌جای فرزندشان دست به کار شوند و کار را به مقصود برسانند. به تجربه‌ای مشابه از یک مادر در مورد فرزندش توجه کنید.

«هر روز صبح، من یا پدرش مسئول بیدار کردن او هستیم و اغلب از باز کردن چشمانش تا بیرون آمدن از رخت‌خواب بیشتر از بیست دقیقه طول می‌کشد. بعد از بیدار شدن، او تنها مسئولیت شستن دست و رویش را دارد و برای صبحانه، با



از کندترین افراد به شمار می‌روند و اغلب بدون کمک و همراهی اعضای گروه و یا در اختیار داشتن تمام مراحل انجام کار نمی‌توانند آن را به درستی انجام دهند.

به نمونه‌ی زیر از ویژگی‌های رفتاری این قبیل دانش‌آموزان توجه کنید.

«هنگامی که در کلاس از دانش‌آموزانم می‌خواهم تا برای درسی آماده شوند، می‌دانم که انجام این کار برای برخی از دانش‌آموزان روشن نیست و باید بیشتر شرح دهم که منظور من از این کار چیست. برای مثال، **مهرنوش** یکی از دانش‌آموزانم است. در ابتدای سال وقتی می‌گفتم همه کتاب درسی خاصی را باز کنند و یا تمرینی را حل کنند بیشتر مواقع به دیگران نگاه می‌کرد تا از طریق رفتار آن‌ها متوجه منظور من شود. یعنی احتیاج داشت به او بگویم که ابتدا در کیفیت را باز کن، سپس کتاب... را بیرون بیاور و آن را روی میز بگذار، بعد صفحه‌ی... را پیدا کن و با یک مداد سیاه تمرین آن را حل کن.

به تدریج که او در انجام امور اولیه راه افتاد و با دیدن دست سایر دوستانش متوجه شد که لازم نیست منتظر بماند تا همه چیز را من برایش دیکته کنم، مشکلات بعدی سر برآوردند که مهم‌ترین آن‌ها انجام عملیات درسی مانند حل مسئله بود. او منتظر بود تا من برای او گام به گام شرح دهم که چگونه می‌تواند به نتیجه برسد. این شرایط، زمانی برای من بفرنج می‌شود که تعداد دانش‌آموزانی مانند **مهرنوش** در یک کلاس افزایش می‌یابد. در این صورت رسیدگی به همه‌ی آن‌ها به راحتی ممکن نیست».

آیا نمونه‌های یاد شده برای شما هم آشنا هستند؟ باید توجه داشت که برنامه‌ریزی مهارتی پژوهشی است که به محقق و هر فردی که واجد تفکر پژوهشی است کمک می‌کند که بتواند طرح‌های اولیه به منظور تحقق هدفی معین را عملیاتی نماید. به همین دلیل این مهارت از مهارت‌های پایه‌ی پژوهشی محسوب می‌شود.

برنامه‌ی من

یکی از زمینه‌های مناسب برای توانمندسازی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی توجه دادن آن‌ها به

برنامه‌های روزانه است. اغلب دانش‌آموزان پس از رسیدن به خانه و با ترک مدرسه وارد فضایی می‌شوند که حضور مستقیم معلم را در کنار خود احساس نمی‌کنند اما برای همه‌ی آن‌ها ادامه‌ی یادگیری آنچه در مدرسه فراگرفته‌اند در خانه ضروری است که اغلب با انجام تکلیف، مرور درس و یا انجام برخی فعالیت‌ها مانند دست‌ورزی و... صورت می‌گیرد.

اما مهم‌ترین سؤال در انجام هر یک از امور تحصیلی در ساعات خارج از مدرسه این است که آن‌ها باید این امور را در چه زمانی، چگونه و به چه فواصلی انجام دهند. به دیگر سخن، مناسب‌ترین برنامه برای به ثمر رساندن فعالیت‌های تحصیلی خارج از مدرسه کدام است و آیا برنامه و مبنایی وجود دارد که دانش‌آموز بتواند مطابق با آن وظیفه‌ی خود را به خوبی انجام دهد؟

پاسخ به این سؤال‌ها با در نظر گرفتن دغدغه‌ی توانمندسازی دانش‌آموزان در مهارت برنامه‌ریزی استفاده از خود آن‌ها در این مسیر و توجه به آهنگ زیستی آنان است.

از این رو لازم است معلم برای برنامه‌ها و فعالیت‌های خارج از مدرسه‌ی دانش‌آموزان طرحی پژوهشی را اجرا کند که به واسطه‌ی آن دانش‌آموزان با توجه به عادات‌های زیستی و با تکیه بر مهارت برنامه‌ریزی خود به چارچوب دست یابند که زمینه‌ی کسب موفقیت براساس تلاش خود را برایشان فراهم می‌آورد.

برنامه‌ی روزانه‌ی من

به همین منظور از دانش‌آموزان می‌خواهیم که هر روز بعد از رسیدن به خانه، فعالیت‌های معمول خود را در یک جدول بنویسند و ساعت شروع و پایان آن‌ها را نیز ذکر کنند. ممکن است دانش‌آموزی در یک روز پس از رسیدن به خانه و انجام امور اولیه ساعتی استراحت کند اما دانش‌آموز دیگر بی‌نیاز از خواب روزانه باشد و بلافاصله بتواند به امور دیگری مشغول شود. معلم در برخورد با چنین تفاوت‌هایی نباید در صدد نقد و بررسی برآید؛ زیرا این مرحله به منظور شناسایی عادت‌های زیستی انجام می‌شود و دانش‌آموز موظف است فعالیت‌های خود را به مدت یک هفته، بدون اینکه تلاش کند تا در برنامه‌ی عادی خود تغییری دهد، با قید زمان ثبت کند.

اصلاح برنامه

در گام بعدی نیاز است برنامه‌ی هر دانش‌آموز به کمک معلم و در حضور او مورد بررسی قرار گیرد و با طرح پرسش‌های واگرا، ذهن دانش‌آموز به چگونگی اصلاح برنامه جلب شود. این کار می‌تواند در کلاس و به صورت گروهی نیز انجام شود؛ منوط بر اینکه دانش‌آموزان بتوانند کاملاً بر سؤالات معلم تمرکز داشته باشند و پیشنهادهای خود را برای اصلاح برنامه مطابق با آنچه در آن به عنوان عادت و نیاز زیستی مینا قرار دارد، ذکر کنند.

هم‌چنین برگزاری کارگاه‌های آموزشی به‌همین شکل که در آن دانش‌آموزان، والدین و معلم در مورد برنامه‌ریزی و توصیه‌های اصلاح آن گفت‌وگو می‌کنند و وارد عمل می‌شوند دارای تأثیرات مطلوبی خواهد بود. در هفته‌های بعد لازم است دانش‌آموز با توجه به اطلاعات به‌دست آمده به منظور اصلاح برنامه، هر روز فعالیت‌های خود را پیش‌بینی و سپس به اجرای آن‌ها اقدام کند. بدیهی است هرچه میزان موارد پیش‌بینی شده با موارد به اجرا در آمده نزدیکی بیشتری داشته باشد، به همان اندازه برنامه از قوت بیشتری برخوردار خواهد بود. ویژگی برتر این نوع نگاه به برنامه‌ریزی روزانه، توجه به شرایط اختصاصی هر دانش‌آموز و تفاوت او با سایر دانش‌آموزان است که همین امر موجب جذابیت برنامه برای آن‌ها خواهد بود.

مطابق با این فعالیت، دانش‌آموزان با برنامه‌ریزی و لزوم توجه به آن آشنا می‌شوند و به مرور با تسلط یافتن بر آن، به صورت ذهنی در انجام برنامه‌ریزی روزانه خود توانمند می‌شوند. این نگاه به برنامه‌ریزی، بر مهارت‌ورزی دانش‌آموزان تمرکز دارد و موجب می‌شود که آنان در سایر فعالیت‌های خود نسبت به داشتن برنامه احساس ضرورت کنند و با اعتمادبه‌نفس از عهده‌ی طراحی و اجرای برنامه برآیند.

باید توجه داشت که چنین فعالیتی نه تنها موجب پرورش مهارت برنامه‌ریزی می‌شود بلکه مهارت‌های دیگری مانند مشاهده، جمع‌آوری اطلاعات و مقایسه را نیز نشانه‌گیری می‌کند. در مجموع نتیجه‌ی حاصل به نوعی ارائه‌ی گزارش از یافته‌ها محسوب می‌شود و در ذهن دانش‌آموز تداعی گر آن خواهد بود که برای هر برنامه به یافته و اطلاعات اولیه نیاز است تا مطابق با آن مراحل و نحوه‌ی انجام دادن کار روشن باشد.

دانش‌آموز رومانیایی!

● فهیمه دهقان
عکس: اعظم لاریجانی



گفت‌وگو با دانش‌آموزی که در دبستان با حافظ و سعدی آشنا شده است

اشاره

از بخت‌های مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، همکاری آموزگاران فعالی است که همیشه مقاله‌ها و مطالب آموزشی جدید و جالب توجه برایش می‌فرستند.

آشنایی اتفاقی یکی از همین آموزگاران با خانمی غیرایرانی، که مجموعه‌ای از خاطرات آموزشی و خواندنی از دوران تحصیلی ابتدایی خود دارد، توجه دفتر مجله را به گفت‌وگو با این خانم جلب کرد. در خلال یک گفت‌وگو و در کنار خاطرات او از معلمان ابتدایی به موارد جالبی برخوردیم که در ضمن صحبت‌ها شما نیز با آن‌ها آشنا خواهید شد.

● ابتدا خودتان را معرفی کنید؟

● من النا رودیکا ایله‌آ، اهل رومانی و ساکن ایران هستم. متولد شب کریسمس ۱۹۷۱ میلادی (۱۳۵۰ شمسی) در شهر پلویشت از استان پراهوا. پدرم دامپزشک بود و مادرم در رشته‌ی شیمی تحصیل کرده اما خانه‌دار بود.

● رشته‌ی تحصیلی شما چیست؟

● از دوره‌ی ابتدایی به خواست پدر و مادرم به مدرسه‌ی موسیقی رفتم و علاقه‌ی خودم به هنر باعث شد در دبیرستان و دانشگاه نیز رشته‌ی موسیقی را ادامه دهم.

آغاز می‌شود و تا پایان ماه می (دهم خردادماه) ادامه می‌یابد. همه‌ی دروس را یک آموزگار تدریس می‌کند و درس‌های تئوری موسیقی و آموزش ساز هم معلم جداگانه دارند.

● در دوران ابتدایی تکلیف خانه هم

داشتید؟

● بله. هم تکلیف روزانه و هم تکلیفی که مربوط به تعطیلات تابستان بود. این تکلیف هر سال و در همه‌ی پایه‌ها شامل صد مسئله‌ی ریاضی بود که می‌بایست آن‌ها را در سال تحصیلی جدید ارائه می‌دادیم.

● دوره‌ی ابتدایی در رومانی چه

ویژگی‌هایی دارد؟

● در آنجا چهار سال دوره‌ی ابتدایی و هشت سال دوره‌ی دبیرستان داشتیم و هنوز هم به همین منوال است. مدارس از اول سپتامبر (دهم شهریور)

● چه شد که به ایران آمدید؟

● حدود هجده سال پیش با یک ایرانی در رومانی ازدواج کردم و پس از هشت سال زندگی در رومانی به ایران آمدیم. ده سال است که در ایران زندگی می‌کنم.

نرم رنگ می رسد انیک به آموزش بحال روزگار

نمونه‌ی خط النارودیکا ایله‌ا

● همراه نجوم و حافظ

آموزگار ریاضی دوران دبستان من یکی از معلم‌هایی بود که همیشه به یاد او هستم. او معلم بسیار دلسوزی بود و برای آموزش ما وقت زیادی صرف می‌کرد. به علاوه، در کنار درس ریاضی به ما نجوم و عکاسی هم آموزش می‌داد. حتی برای آشنایی بیشتر، ما را به تاریک‌خانه‌ی مدرسه می‌برد و در آنجا یادمان می‌داد که عکس را چگونه ظاهر کنیم. هم‌چنین برای آموزش نجوم، شب‌های یکشنبه ما را با والدینمان به نقطه‌ای مرتفع و تاریک در شهر می‌برد و با تلسکوپ ستاره‌ها را به ما نشان می‌داد. به این ترتیب، ما با علم نجوم آشنا می‌شدیم.

معلم ادبیات از دیگر معلم‌هایی است که همیشه در خاطرم هست. او نویسنده بود و من هنوز هم با او در ارتباط هستم. معلمی بود که بعد از پدرم مرا به ادبیات علاقه‌مند کرد و همیشه در کنار کتاب‌های درسی، کتاب‌های غیردرسی برای مطالعه به من می‌داد. او با گلستان سعدی، رباعیات خیام و دیوان حافظ آشنایی داشت و چند سال بعد در یکی از سفرهایم به رومانی ترجمه‌ی انگلیسی و فرانسه‌ی شاهنامه‌ی فردوسی، دیوان حافظ و خیام را به او هدیه دادم.

● بابای مدرسه هم داشتید؟

● البته بابای مدرسه نداشتیم اما مدرسه نگهبان داشت و امور خدمات را نیز خانمی انجام می‌داد که تقریباً او را نمی‌دیدیم چون کشور ما در یک منطقه‌ی سردسیر است، سرما از ماه اکتبر (مهر) شروع می‌شود و معمولاً تا آوریل (اردیبهشت) ادامه دارد. در آن زمان، خدمه‌ی کلاس‌ها صبح زود پیش از ورود دانش‌آموزان می‌هیزم می‌آوردند و کلاس‌ها را گرم می‌کردند و می‌رفتند.

● ویژگی یک معلم خوب را چه

می‌دانید؟

● به نظر من درس دادن وظیفه‌ی معلم و شغل اوست. معلم خوب کسی است که در کنار شغل معلمی دانش‌آموزان را به سمت و سوی هنر نیز سوق دهد؛ زیرا کسی که با هنر سروکار دارد، دیدش نسبت به جهان متفاوت می‌شود. معلم خوب باید دانش‌آموزان را به فکر کردن وادار کند.

● گفتید اولین مشوق شما به ادبیات

پدرتان بوده است؟

● پدرم با اینکه دامپزشک بود، کتاب‌های ادبی زیادی مطالعه می‌کرد. اولین جرقه‌ها را هم او در ذهنم روشن کرد. هنگامی که هنوز به مدرسه نمی‌رفتم، اغلب شب‌ها برایم شعر و همین‌طور داستان‌های ژول ورن را می‌خواند.

● چه شد که به ادبیات ایران

● علاقه‌مند شدید؟

● ادبیات ایران بسیار غنی است و شاعرانی چون فردوسی، مولوی و حافظ در جهان شناخته شده‌اند. پس از آشنایی با همسر و یادگیری زبان فارسی و با مطالعه‌ی بیشتر ادبیات ایران به آن علاقه‌مند شدم.

● شما زبان فارسی را خیلی روان صحبت می‌کنید. چگونه آن را فرا گرفتید؟

● زبان فارسی را از کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی ایران یاد گرفتم. حروف الفبا و درس‌های کتاب فارسی را یکی‌یکی تمرین و حفظ می‌کردم، درست شبیه یک دانش‌آموز ابتدایی. پس از آن باید بگویم زبان فارسی به‌وسیله‌ی «دیوان حافظ» در من ماندگار شد. از آنجا که به ادبیات علاقه داشتم و اشعار حافظ را می‌خواندم، برای فهم لغات آن دائم در لغت‌نامه‌های فارسی جست‌وجو می‌کردم و این کمک بزرگی در یادگیری کلمات به من بود.

● کارگاه یا کلاسی هم در زمینه‌ی

ادبیات فارسی گذرانده‌اید؟

● حدود شش سال بعد از اینکه به ایران آمدم در مؤسسه‌ی دهخدا، که زیر نظر دانشگاه تهران فعالیت می‌کند، در آزمون زبان فارسی شرکت کردم. این آزمون از مبتدی تا عالی بود و خوش‌بختانه در بالاترین سطح، که عالی بود و «شعر و ادبیات» نام داشت، پذیرفته شدم. در آنجا به مدت یک‌سال برای ما کلاس‌های سعدی،

فردوسی، عطار و مولانا زیر نظر استادان دانشگاه تهران برگزار می‌شد.

● شاعران ایرانی مورد علاقه‌ی شما کدام‌ها هستند؟ آیا فعالیت ادبی هم داشته‌اید؟

● از میان شاعران ایرانی حافظ و سعدی شیرازی را بیشتر دوست دارم. اشعار زیادی از شاعران ایرانی از حفظ هستم. البته این فقط صرف حفظ کردن نبوده و شاید علاقه باعث این امر شده است. البته خودم هم گاهی شعر و متن می‌نویسم و شعرهای زیادی هم ترجمه کرده‌ام که هنوز چاپ نشده‌اند. فعلاً فقط کتاب «مکالمات روزمره‌ی فارسی به رومانیایی» را با همکاری انتشارات کلمه چاپ کرده‌ام.

● شنیده‌ام که در خوش‌نویسی هم قلم بسیار توانایی دارید؟ چه شد که به سراغ خوش‌نویسی رفتید؟

● البته در مدارس رومانی هم حتی در دوره‌ی ابتدایی درسی به نام «کالیگرافی» تدریس می‌شود که همان خوش‌نویسی خط ملی کشور است اما در ایران خوش‌نویسی را از فرهنگ‌سرای شروع کردم که در آن به کلاس حافظ‌پژوهی می‌رفتم. آموختن فارسی را از حروف الفبا شروع کردم و مهارت زیادی در نوشتن نداشتم. روزی در این فرهنگ‌سرا نمایشگاه خوش‌نویسی برپا شد و من پس از دیدن تابلوها تصمیم گرفتم به کلاس

انشای انتخاباتی

خانم معلم دانش آموزان پایه ی ششم را به چالش می کشد

● سوسن آزاددرخت

دبستان دخترانه ی شاهد، الیگودرز

زنگ انشا در مدارس احیا شود... به این صورت که در این ساعت دانش آموز باید ابتدا از معلم و مدرسه ی خود انتقاد کرده و برای اصلاح و بهتر شدن اوضاع پیشنهاد ارائه کند. چه خوب است که در زنگ انشا دانش آموزان یاد بگیرند از رئیس جمهور انتقاد کرده، کاستی هایی که در کار او می بینند و درمی یابند را مکتوب و پیشنهاد خود را برای رفع این آن ها ارائه کنند...».

سوسن آزاددرخت از آموزگاران دبستان دخترانه ی شاهد الیگودرز از این فرصت استفاده کرده و در ارتباط با «سؤال مهر» ریاست جمهوری که از دانش آموزان پرسیده: «اگر پدر شما رئیس جمهور باشد چه اقدامی را به او توصیه می کنید که بتواند میانه روی را در همه ی ابعاد زندگی جامعه ی ایرانی بگستراند؟» موضوع نزدیکی را به بچه های خود داده است با این عنوان: «اگر من رئیس جمهور بودم...». دانش آموزان نیز مطالب جالب توجهی را به عنوان انشا نوشته اند که حکایت از فکر باز و ذات صادق آن ها دارد و به مواضع مسئولان کشور نیز نزدیک است. در ادامه به بخشی از این انشاها توجه فرمایید.

تعادل اقتصادی

«اگر من رئیس جمهور بودم،

وضع اقتصاد کشور را متعادل

می کردم تا مردم بتوانند وسایل مورد نیاز خود را با سختی کمتری بخرند. از نفوذ دولت های زورگویی مانند آمریکا و انگلیس جلوگیری

انشاء، بله انشا درس مهمی است. آنکه انشا می نویسد در حقیقت متن و جریانی مشخص را از ذهنیات و مخزن واژگانی خود به نمایش می گذارد. گفته اند انشا در معنی آفریدن و خلق، خواندن و آغاز کردن است. نوشتن انشا هدف ها و مراحل دارد که کم و بیش شما خوانندگان گرامی مجله به آن ها آگاهی دارید. اما در پی تأکید رئیس جمهور اسلامی ایران آقای دکتر حسن روحانی، زنگ انشا رنگ دیگر به خود گرفت. وی خواهان ایجاد زنگ کتاب، گفت وگو و انشا در مدرسه های کشور شد.

به گزارش خبرگزاری ها و مطبوعات، معاون پرورشی وزیر آموزش و پرورش، حمیدرضا کفاش از صدور بخش نامه ها و دستورالعمل های زنگ مطالعه و انشا در مدرسه ها خبر داده است.

رئیس جمهور در اول مهرماه ۱۳۹۲ در سخنرانی خود میان دانش آموزان بر اینکه «زنگ انشا برای انتقاد باید احیا شود»، گفت: «مدرسه اولین محیطی است که انسان به جامعه ی واقعی نزدیک شده و با واقعیات اجتماعی آشنا می شود... دانش آموزان باید با حقوق و تکالیف خود آشنا شوند...».

در ادامه ریاست جمهوری پیشنهادهایی برای عمیق تر شدن آموزش های اجتماعی در مدرسه ها ارائه کرد و از مسئولان آموزش و پرورش خواست تا ساعاتی را به عنوان زنگ کتاب در برنامه ی مدارس اختصاص دهند. آقای روحانی معتقد است: «لازم است

خوش نویسی بروم. ابتدا با مداد و خودکار آغاز کردم و اکنون با قلم نی می نویسم. اولین استاد خانم مرضیه فریدون نیا بود و اکنون در محضر استاد مجید حسین زاده، رئیس انجمن خوش نویسان تهران بزرگ و در سطح عالی آموزش می بینم. همه ی اینها در حدود دو سال زمان برده است.

● تا به حال مقامی هم کسب کرده اید؟

● بله. در جشنواره ی ششمه سال ۱۳۹۱ که ابتدا در سطح مناطق برگزار شد، به عنوان خوش نویس برگزیده منطقه انتخاب شدم و پس از آن در همین جشنواره اما در سطح کشوری جزو افرادی بودم که از آن ها تقدیر شد.

● با توجه به اینکه حدود ده سال است که در ایران زندگی می کنید، نظرتان درباره ی مردم کشور ما چیست؟

● ایرانی ها مردمی خون گرم و مهربان هستند اما چیزی که هنوز هم نتوانسته ام با آن کنار بیایم، تعارف های آن ها است طوری که گاهی بعضی تعارف ها را جدی می گیرم! (با خنده)

● آیا به مناسبت های مذهبی و ملی ایرانی و مراسمی که در کشور ما برگزار می شود، علاقه دارید؟

● از مراسمی که در ایران برگزار می شوند، ماه های محرم و رمضان بسیار برایم جالب توجه بوده اند. شاید دلیل این علاقه سرچشمه ی آن ها باشد که احساس می کنم از نوعی اعتقاد عمیق نشئت گرفته اند.

● آیا قصد دارید در ایران بمانید؟

● فعلاً که هستم و هنوز تصمیمی برای رفتن ندارم ولی به هر حال به قول امیری فیروزکوهی:

کس نیست که در گیتی پاید به یکی حال چندان که بگردد گیتی، گردد احوال



آموزش بدهی

راهی برای تمرین ریاضی

• مترجم: نسرين امامي زاده
نویسنده: اماندا مورن

اشاره

ششمین بخش از سلسله مطالب ریاضی در خانواده، موضوع قرض و بدهی را دستمایه‌ی یادگیری ریاضی به کودکان قرار داده است. از تمامی خوانندگانی که به این مطالب بازتاب مثبت داده‌اند، تشکر می‌کنیم.

پنج تا هشت ساله‌ها

• بیشتر کودکان مفهوم قرض گرفتن یک اسباب‌بازی را می‌فهمند. می‌توانید با جمله‌ای مانند «یادت می‌اد، عروسک سارا را قرض گرفتی؟» بعد در مورد قرض گرفتن و بازگرداندن آن صحبت کنید.

• قرض گرفتن چیز مصرف‌شدنی، مثال: «اگر تو از سارا کاغذ قرض بگیری، آن را مصرف می‌کنی و دیگر نمی‌توانی بازگردانی. پس چه کار باید بکنی؟» هدف این است که بازپرداخت را به چیزهای قابل مقایسه و مشابه بکشید.

• وقتی کودک مفهوم قرض چیز مصرف‌شدنی

و نیاز به بازپرداخت آن را فهمید، می‌توانید

به تعریف بدهی بپردازید: بدهی چیز

قرض گرفته شده (معمولاً پول)

است که باید برگردانده شود و

تا زمانی که به‌طور کامل آن

را پس نداده‌اید، بدهکارید.

هر روز بچه‌ها در مورد مسائل مالی می‌شنوند. خبرها را از بازار سهام و اقتصاد می‌گویند و والدین درباره‌ی دخل و خرج خانه حرف می‌زنند. همه‌ی این‌ها آغازی بر آموزش مفهوم «بدهی» به کودکان است.

بحران بدهی گاهی اوقات واژگان تازه‌ای را در ذهن بچه‌ها ایجاد می‌کند؛ از جمله عبارت‌هایی مانند «سقف بدهی» و «تکول کردن». وقتی بچه‌ها در مورد این واژگان می‌پرسند، فرصت آموزش برای والدین فراهم می‌آید تا این‌گونه مفاهیم انتزاعی را به زندگی واقعی ارتباط دهند.

سؤال: بدهی چیست؟

پاسخ به این سؤال به سن کودکان بستگی دارد. دادن اطلاعات زیاد موجب نگرانی و سردرگمی او می‌شود. ارتباط بخشیدن بین پاسخ و مفاهیم عینی مهم است:

تجربه های من در آموزش ریاضی با توجه به سبک های شناختی

● زینب عباسی
کارشناس آموزش ابتدایی، بیرجند

اشاره

ذهن دانش آموزان همچون گل های رنگارنگی است که از یک آب، خاک و خورشید بهره گرفته اند اما با یکدیگر در رنگ و بو تفاوت دارند. آن ها در برابر نظام آموزشی یکسان مهارت های مختلفی را به بار می نشانند و ثمرات گوناگونی را نتیجه می دهند.

تنوع در ساختارهای شناختی به پیشینه ی فکری و مهارت هایی که در ذهن دانش آموزان نهاده شده است برمی گردد. آموزگار باید ابتدا بچه ها را تجزیه و تحلیل کند، بشناسد و براساس این شناخت یک طرح درس و یک طراحی آموزشی مناسب برای بچه ها ارائه دهد. باید توجه کنیم که دانش آموزان وقتی بزرگ تر می شوند، آموزش ریاضیات بر شخصیت فکری، روش و منش حل مسئله و شیوه های یادگیری شان تأثیر دارد اما این تأثیر به ساختارشناختی دانش آموزان برمی گردد، یعنی دانش آموز آموزش ریاضی را براساس ساختارشناختی می بیند و این بر روند فکری او، نوع فکر کردن، حل مسئله و روند یادگیری اش نیز اثر مستقیم دارد.

کلیدواژه ها: ریاضی و ذره بین، تدریس در تاریکی، شناخت شکل های هندسی، ریاضی و آّبازی

طرح مسئله

دانش آموزان امروز شیفته ی بحث و تحقیق هستند و دوست دارند عددها و مسئله ها را آن طور یاد بگیرند که بعدها آن ها را به صورت زنده و خارج از کلاس خواهند دید. پس باید مشوق نسلی باشیم که از چنین کلاس های پرسودایی بیرون می آیند و فعالانه بر توانایی هایشان می افزایند. بنابر این تعریف، چند پرسش اساسی مطرح می شود که امیدوارم با ارائه ی روش های نوین به پاسخ آن ها برسیم.

۱. آیا تدریس ما به نیازهای فطری دانش آموز در زمینه ی شناخت محیط پاسخ می دهد؟

نه تا ۱۱ ساله ها

● در این سن بچه ها می فهمند که برای خریدن هر چیز (مثلاً تبت) به پول نیاز دارند و به فکر قرض گرفتن می افتند.

بپرسید: «آیا با پول توجیبی هایت توان بازپرداخت قرضت برای تبت را خواهی داشت؟»

● در مورد ایجاد توازن بین مخارج زندگی و بازپرداخت بدهی با او صحبت کنید: شاید بگویند که شما می توانید پول توجیبی اش را تا زمانی که قرض او تمام نشده است نگه دارید بگویید این کار ممکن است مانع خرج او برای مدت طولانی شود و این منطقی نیست.

● با روش های دیگر بازپرداخت کودک را به چالش ذهنی بکشید: توضیح دهید که او لازم است پول شما را بازپرداخت کند اما باید بخشی از پولش را برای خود نگه دارد. او را به این نتیجه گیری هدایت کنید که با پرداخت مبلغی معین در هفته می تواند بدهی اش را بپردازد.

● برای مرتبط کردن مفاهیم به فرزندتان کمک کنید. او را در درک اینکه با پرداخت هرباره میزان بدهی کاهش می یابد، یاری دهید.

بحث در مورد بدهی فرصت هایی برای آموزش بچه ها درباره ی مفاهیم حساب مالی فراهم می آورد.

سؤال: سقف بدهی چیست؟

جواب: می توان سقف بدهی را با نمونه هایی در زندگی واقعی به کودکان توضیح داد: بالاترین مقدار از هر چیزی (پول، مواد غذایی، ...) که کسی روی هم رفته مجاز به قرض گرفتن آن است. نکته ی کلیدی: درک اینکه تنها قرض اخذ شده از والدین و یا دوستان حساب نیست بلکه مقدار کل نمی تواند بالاتر از سقف باشد.

سؤال: نکول (قصور) کردن چیست؟

جواب: در زندگی واقعی، نکول به معنای عدم پرداخت کامل خواه در کل و یا در زمان خاص است. اگر فرزندان توان بازپرداخت همه ی اقساط تبت را ندارد و یا عروسک سارا را در آن زمان پس نداده باشد می توانید به او بگویید که در پرداخت بدهی اش نکول (قصور) کرده است.

منابع
<http://childparenting.about.com/od/schoollearning/a/teaching-kids-about-debt.htm>



۲. آیا آموزش‌های ما آن‌ها را با دانش و بینش مورد نیاز زندگی حال و آینده آشنای می‌سازد؟
۳. اصلاحات اساسی در آموزش ریاضی چگونه صورت گیرد تا شهروندی زنده و پویا تربیت کنیم؟

سبک‌های شناختی

مجاری شناخت حسی دانش‌آموزان به پنج حس محدود می‌شود که از میان آن‌ها حس بینایی، شنوایی و لامسه در زمینه‌ی یادگیری و ارتباط با جهان خارج بر دیگر حس‌ها غلبه دارند.

حس بینایی مبنای تفکر تصویری، حس شنوایی مبنای تفکر کلامی و حس لامسه مبنای تفکر دست‌ورزی و ساختن را پایه‌ریزی می‌کنند. این‌طور نیست که تفکر کلامی، تصویری و دست‌ورزی ذهن دانش‌آموزان را به شکل یکسان درگیر کنند. مهارت‌های تفکر دانش‌آموزان طیفی میان این سه مهارت تفکر است اما معمولاً در اکثر دانش‌آموزان یکی از این سه سبک یادگیری بر دیگری غلبه دارد. این سه مهارت تفکر سه سبک یادگیری کلامی، تصویری و دست‌ورزی را به دنبال دارند. البته به ندرت ممکن است در دانش‌آموزی دو تا از سبک‌های یادگیری و یا حتی هر سه سبک غلبه داشته باشند.

الف) سبک یادگیری کلامی

در دانش‌آموزان کلامی، ساختار نمادین کلام نقش مهمی در تفکر و یادگیری ایفا می‌کند. وقتی فکر می‌کنند به زبان کلمات و جملات با خود حرف می‌زنند و می‌توانند افکار خود را مستقیماً روی کاغذ بیاورند، استدلال ریاضی را مرحله به مرحله و جزء به جزء درک می‌کنند و چون مراحل اثبات به پایان می‌رسد، مراحل درک ریاضی آنان خاتمه می‌یابد. ایشان از جزء به سمت درک کل حرکت می‌کنند.

ب) سبک یادگیری تصویری

در دانش‌آموزان تصویری، شهود و تصویرسازی نقش مهمی در تفکر و یادگیری ایفا می‌کند. وقتی این دانش‌آموزان به تفکر می‌پردازند، روند تفکر به زبان مفاهیم و ارتباط بین آن‌ها پیش می‌رود و بازنویسی روند تفکر برای ایشان نیاز به زحمت مضاعف دارد. حتی برخی از این دانش‌آموزان از به کلام در آوردن روند تفکر خود ناتوانند اما می‌توانند به‌خوبی آن را به زبان مفاهیم و ارتباط بین آن‌ها را بیان کنند. استدلال ریاضی توسط این دانش‌آموزان به‌صورت کلی و مانند نگاه کردن به اجزای یک تابلو به‌طور سرتاسری ادراک می‌شود. ایشان از درک کل به‌سوی ادراک جزء حرکت می‌کنند.

پ) سبک یادگیری دست‌ورزی

در دانش‌آموزان دست‌ورز که ساختارگرا هستند، بازسازی ساختارها و دست و فکرشان نقش مهمی در تفکر و یادگیری ایفا می‌کند. ایشان با به‌کار بردن ابزارها و ساختن اشکال و بازسازی ذهنی ساختارها در ذهن خود مفاهیم را یاد می‌گیرند و مهارت‌ها را کسب می‌کنند.

تجربه‌های من در آموزش ریاضی با توجه به سبک‌های شناختی ریاضی و ذره‌بین (سبک تصویری)

از دستگاه فتوکپی مدرسه برای جلب توجه دانش‌آموزان می‌توان استفاده کرد؛ به این صورت که مثلاً نام و اشکال هندسی را به قدری کوچک می‌کنم که با چشم قابل دیدن و خواندن نباشند. بعد از دانش‌آموزان می‌خواهم تا به وسیله‌ی ذره‌بین مفاهیم مورد نظر را پیدا کنند و به همراه نامشان در دفتر ریاضی بکشند و بنویسند. این فعالیت باعث ایجاد نشاط در کلاس می‌شود و دقت دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

حتماً باید در روشنایی تدریس کنیم؟! (سبک تصویری)

برای تدریس بعضی از مفاهیم ریاضی تا آنجا که می‌توانم کلاس را تاریک می‌کنم سپس موضوع و مفهوم کلیدی را در تاریکی به دانش‌آموزانم معرفی می‌کنم. به این صورت که با چراغ قوه به تصاویر و مفاهیم درس نور می‌تابانم. برای تنوع بیشتر روز قبل از دانش‌آموزانم می‌خواهم یک چراغ قوه به کلاس بیاورند و مطالب را با تاباندن نور به تصاویر و پیام‌ها فرابگیرند. برای کسب اطمینان از مقدار نور چراغ قوه و انجام کار در کلاس پیش از آن یک بار فعالیت را در خانه امتحان می‌کنم.

گردش علمی با شکل‌ها (سبک تصویری - دست‌ورزی)

یک دفترچه به دانش‌آموزان می‌دهم و از آنان می‌خواهم در بالای هر صفحه، یک شکل هندسی نقاشی کنند (از شکل‌هایی استفاده کنند که در کلاس آموزش داده شده است). کودکان را برای پیاده‌روی به حیاط مدرسه می‌برم. شکل‌های هندسی مورد نظر خود را به آنان می‌گویم و آن‌ها را تشویق می‌کنم، خودشان شکل‌های دیگری در محیط پیرامون پیدا کنند. از دانش‌آموزانم می‌خواهم در دفترچه‌های خود طرح کلی شکل‌ها را رسم کنند. وقتی به کلاس برگشتیم، مجدداً از آنان می‌خواهم در مورد یافته‌هایشان باهم صحبت کنند. سپس فهرستی از یافته‌هایشان را روی تخته‌سیاه تهیه می‌کنم. به کودکان در کشف شکل‌هایی که بیشتر به اشیای اطرافشان شبیه است، کمک می‌کنم.

طبقه‌بندی وسایل و اسباب‌بازی‌ها (سبک دست‌ورزی - کلامی)

مواد مورد نیاز: انواع وسایل (یا اسباب‌بازی‌های دیگر)
فعالیت: از دانش‌آموزانم می‌خواهم حیوانات توپ را پارچه‌ای خود را برای چند روز به کلاس بیاورند و در گروه‌های کوچک، فهرستی از ویژگی‌های مجموعه‌ی حیوانات پارچه‌ای (اندازه، رنگ، نوع حیوان، طول دم حیوان و غیره) تهیه کنند. یک یا دو ویژگی را برای مرتب کردن آن‌ها انتخاب می‌کنیم. سپس از دارندگی حیوان می‌خواهم آن را در گروه خودش قرار دهد و در موردش یک جمله بگوید.

بشمار، بشمار، بشمار (سبک کلامی - دست‌ورزی - تصویری)

مواد مورد نیاز: مجموعه‌ای از وسایل ارزان قیمت (لوبیا، دگمه، ماکارونی، خلال دندان، انواع دانه)، لیوان‌های کاغذی کوچک
نوآموزان را به گروه‌های سه یا چهار نفری تقسیم می‌کنم. به هر گروه، ده لیوان کاغذی کوچک و مقداری لوبیا برای شمردن می‌دهم. سپس از نوآموزان می‌خواهم ده لوبیا بشمارند و داخل لیوان بریزند. وقتی کارشان تمام شد، در کلاس قدم بزنند و تعداد لوبیای هر گروه را بشمارند. از دانش‌آموزان می‌خواهم این فعالیت را پنج تا پنج تا نیز تکرار کنند.

ریاضی و بازی (سبک کلامی - دست‌ورزی)

اعداد را به ترتیب و جداگانه روی کاغذ می‌نویسم و سپس کاغذ را تا کرده و موشک کاغذی درست می‌کنم. موشک کاغذی که حامل اعداد زوج و فرد است (یک تا ۳ عدد) به سمت دانش‌آموزان (گروه‌های کلاس) پرتاب می‌کنم. هر دانش‌آموز که موشک را گرفت، آن را باز می‌کند و عدد داخل آن را بلند می‌خواند. به کمک دانش‌آموزان فرد یا زوج بودن عدد مشخص می‌شود. این عمل برای همه‌ی دانش‌آموزان تکرار می‌شود. برای اینکه دانش‌آموزان تا پایان همراه کلاس باشند، هر عددی که خوانده می‌شود در دفترشان یادداشت می‌کنند و برای ارزش‌یابی پایانی اعداد زوج و فرد را مشخص می‌کنند. دانش‌آموزی که عدد بیشتری یادداشت کند، برنده اعلام می‌شود و علاوه بر تشویق، به عنوان نماینده‌ی اعداد زوج و فرد به کلاس معرفی می‌شود تا دانش‌آموزان سوالات احتمالی خود در این مورد را از او بپرسند.

قدم زدن روی محور اعداد (سبک کلامی - تصویری)

این فعالیت نیز یکی از فعالیت‌های خوب و سرگرم‌کننده است که دانش‌آموزان می‌توانند پس از مهارت‌یابی در کلاس درس آن را در زنگ تفریح انجام دهند. با گچ روی زمین مدرسه خطی رسم و آن را به بیست قسمت تقسیم می‌کنم. از نوآموزان می‌خواهم روی عدد دو بایستند و دوتا دوتا روی آن راه بروند و هر عدد را بلند بخوانند: «دو، چهار، شش، هشت و...» از دانش‌آموزان بزرگ‌تر نیز می‌خواهم طول محور اعداد را بلندتر کنند و روی عدد یک بایستند و سه تا سه تا روی اعداد فرد بپزند و با صدای بلند اعداد را بخوانند: «یک، سه، پنج، هفت و...» با این فعالیت می‌توان شمارش رو به جلو و عقب (پنج‌تایی، شش‌تایی و...) را هم انجام داد.

ریاضی و نوشتن (سبک کلامی)

فعالیت‌هایی که در درس ریاضی نوشتن را ترغیب می‌کنند بسیار ساده و قابل اجرا هستند. در این زمینه به دانش‌آموزانم تکلیف بدون پایان (پایان آزاد) می‌دهم و از آنان می‌خواهم یک مفهوم را شرح دهند. آن‌ها در توضیح خود باید از کلمه‌ها، نگاره‌ها و عددها و رقم‌ها استفاده کنند و هم یک صفحه از ریاضی را به زبان کودکانه‌ی خویش بنویسند. به‌طوری که دانش‌آموزان پایه‌ی پایین‌تر هم مفاهیم آنان را بفهمند و درک کنند. از دانش‌آموزانم می‌خواهم مسئله را به صورت گام به گام بنویسند و شرح دهند به طوری که دانش‌آموز ضعیف‌تر کلاس که نوشته‌ی او را می‌خواند، آن را به‌طور کامل بفهمد و درک کند. سپس نوشته‌ی خودشان را با یکی از دوستان خود عوض کنند و هر دو به اصلاح نوشته‌ی یکدیگر بپردازند.

ریاضی، حدس و تفکر

به هر گروه برگه‌هایی داده می‌شود که حاوی سؤالاتی نظیر طول تخته‌سیاه کلاس، طول میز معلم، طول یک مداد سالم، قد دوست شما، طول کلاس و غیره است. به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا اندازه‌ها را با هم مقایسه کنند و هر یک را نسبت به آنچه در ذهن خود تصور کرده‌اند تخمین بزنند. پس از آنکه بچه‌ها حدس و گمان‌های خود را روی برگه‌ای که به آن‌ها داده‌ایم نوشتند، باید وارد عمل شوند و با استفاده از خط‌کش به اندازه‌گیری آن‌ها بپردازند. گروه‌های هم‌جوار می‌توانند برگه‌های خود را رد و بدل و حدس و گمان دوستانشان را اصلاح کنند. پس از آن برگه‌های گروه‌ها را جمع‌آوری می‌کنم. در دومین مرحله آن‌ها باید بر گه‌ی مشابهی درست کنند و به اندازه‌گیری موضوع‌های مطرح شده بپردازند. هنگام عمل، خود بچه‌ها متوجه درستی یا نادرستی حدس و گمانشان خواهند شد.

با این فعالیت

- بچه‌ها تشویق می‌شوند فکر کنند و به این ترتیب به کار گروهی نیز علاقه‌مند می‌شوند.
- بچه‌ها مجبور می‌شوند حدس بزنند و از خود مایه بگذارند.
- بچه‌ها حدس خود را می‌آزمایند و واقعیت را کشف می‌کنند.
- پس از آن سعی خواهند کرد حدس و گمان خود را کنترل کنند.
این مقاله هم‌سو با برنامه‌ی درس ملی و سبک‌های شناختی یادگیری ریاضی و دارای چند راهکار خلاق است که با استفاده از آن‌ها توانستیم کلاس را شاد، خلاق و بالنگیزه داشته باشیم. لازم به ذکر است که روش‌های ارائه شده برای همه‌ی پایه‌های ابتدایی قابل اجراست.

ریاضی و ذره‌بین: با انجام این فعالیت علاوه بر تنوع‌بخشی،

سبک تصویری و دقت نیز در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد.

تدریس در تاریکی: این فعالیت باعث تقویت دست‌ورزی و

تقویت سبک تصویری در یادگیری ریاضی می‌شود.

شناخت شکل‌های هندسی: این فعالیت باعث تقویت حواس

می‌شود و به‌صورت تلفیقی در ساعت تربیت‌بدنی قابل ارائه است.

ریاضی و آب‌بازی: با این فعالیت بچه‌ها مفاهیم را در محیط

متنوع و همراه با شادی و نشاط یاد می‌گیرند.

طبقه‌بندی وسایل و اسباب‌بازی‌ها: این فعالیت تلفیقی از

علوم و فارسی است و بچه‌ها را به‌خوبی درگیر می‌کند.

قدم زدن روی محور اعداد: دانش‌آموزان می‌توانند پس از

مهارت‌یابی در کلاس درس آن را در زنگ تفریح انجام دهند.

الگو شدن: با انجام این فعالیت ادامه‌ی الگویی (در پایه‌ی اول

ابتدایی) کاملاً تثبیت می‌شود.

منابع: ۱. موبرج، رندی؛ روش‌های انفجاری تدریس، مترجم پرویز امینی، انتشارات مدرسه، چاپ اول، تهران، ۱۳۷۸.

۲. جانسون، ویرجینیا؛ ریاضیات کارگاهی، انتشارات مدرسه، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۰.

۳. رؤوف، علی؛ یاد دادن برای یاد گرفتن، انتشارات مدرسه، چاپ دوم، تهران، ۱۳۷۸.

درآمدی بر نوشتن کودکان

● محمدصادق ابراهیمی چابکی
مدیر مرکز آموزشی مشکلات یادگیری جنت خمام

اشاره

یکی از پیشرفت‌های مهم در مهارت‌های شناختی و حرکتی در سال‌های اول دبستان رشد دست‌نویسی و مهارت در نوشتن است. کودکان برای دست یابی به مهارت حرکتی ظریف دست در نوشتن علاوه بر رشد ذهنی کافی، انگیزه و علاقه باید از مهارت‌های پایه و مورد نیاز پیش از نوشتن برخوردار باشند. افتراق بصری (تمیز دیداری)، آگاهی فضایی (وضعیت جانبی، جهت یابی و...)، مهارت‌های هماهنگی حرکتی، هماهنگی دیداری-حرکتی، مهارت هماهنگی حرکتی ظریف، برتری جانبی دست و بازسازی اشکال هندسی از جمله عوامل مؤثر بر دست‌نویسی به‌شمار می‌روند که به‌طور طبیعی با فراهم نمودن زمینه‌ی رشد و فعالیت در کودکان شکل می‌گیرند.

مهارت‌های دیگری نیز همچون وضعیت مناسب بدنی در هنگام نوشتن، وضعیت درست قرار گرفتن کاغذ یا دفتر در حین نوشتن و الگوی صحیح گرفتن مداد از جمله مهارت‌های پیش از نوشتن هستند که می‌بایست اولیا و مربیان آن‌ها را به‌طور صحیح به کودکان آموزش دهند. مقاله‌ی حاضر به‌دلیل اهمیت موضوع به نکات علمی و اصولی مهارت‌های اخیر می‌پردازد.

وضعیت مناسب بدنی در هنگام نوشتن

طرز قرار گرفتن بدن و وضعیت نشستن دانش‌آموزان در هنگام نوشتن تأثیر زیادی بر عملکرد نوشتاری آنان دارد. با توجه به اینکه کودکان در مرحله‌ی رشد قرار دارند، باید طریقه‌ی صحیح نشستن را به آنان یادآور شد؛ چون در غیر این صورت سلامت جسمانی آنان در آینده به خطر خواهد افتاد. از طرفی دیگر وضعیت صحیح نشستن در ایجاد ثبات لازم برای حفظ یک قسمت از بدن به هنگام حرکت قسمت دیگر ضروری می‌باشد (اقتداری، ۱۳۸۵: ۴۶).

دانش‌آموزان می‌بایست عادت کنند به هنگام نوشتن در پشت میز کمر و گردن خود را راست نگه دارند و از خم کردن بیش از اندازه‌ی ستون فقرات بپرهیزند؛ چون خمیدگی زیاد ستون فقرات سبب بروز خستگی و ملال روحی‌شان می‌شود. برای اینکه دانش‌آموزان هنگام نوشتن در وضعیت مطلوب بدنی قرار داشته باشند، باید شرایط فیزیکی میز و نیمکتی را که روی آن قرار می‌گیرند مورد بررسی قرار دهیم. میزی که دانش‌آموز روی آن می‌نویسد باید دارای شرایط زیر باشد:

الف. سطح (طول و عرض) آن با مقطع تحصیلی و ابعاد بدنی فرد نسبت مستقیم دارد. بنابراین، هرچه پایه بالاتر و فعالیت نوشتاری بیشتر و ابعاد بدنی بزرگ‌تر باشد، سطح میز نیز باید افزایش یابد.

ب. شیب‌دار بودن سطح میز می‌تواند امکان صحیح نشستن را برای مدت طولانی فراهم کند و سبب تسهیل در نوشتن شود.

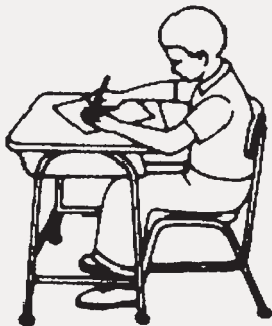
پ. ارتفاع میز باید تقریباً هم‌اندازه‌ی آرنج و دسته‌ی صندلی (در صورت دسته‌دار بودن) باشد؛ به‌گونه‌ای که هر دو ساعد بتواند آزادانه روی میز قرار بگیرد.

ت. فضایی میان سطح بالایی ران و سطح زیرین میز برای حرکت آزادانه وجود داشته باشد (مرتضوی، ۱۳۸۸: ۵۵ و ۵۶).

ث. هیچ‌گونه فشاری از طرف قسمت جلوی سطح نشستنگاه (صندلی یا

نیمکت) به سطح خلفی (پشت) ران وارد نیاید.

ج. فضای بین پشت پاها و لبه‌ی جلویی نشستنگاه وجود داشته باشد تا پاها بتوانند جهت رفع خستگی و تغییر وضعیت بدنی گاهی اوقات به عقب و جلو حرکت کنند.



وضعیت بدنی صحیح در هنگام نوشتن

وضعیت درست قرار گرفتن کاغذ یا دفتر

وضعیت قرار گرفتن کاغذ یا دفتر روی میز می‌تواند دست‌خط دانش‌آموزان را به‌طور جدی تحت تأثیر قرار دهد.

یکی از مواردی که معلم باید در شروع نوشتن به دانش‌آموزان خود بیاموزد این است که آنان کاغذ یا دفتر را با توجه به خط زمینه‌ای که بر روی آن کشیده شده است، به‌درستی در مقابل چشمان خود قرار دهند. مسلماً قرار گرفتن کاملاً عمودی و صاف کاغذ یا دفتر هم‌چنین متمایل کردن بیش از اندازه‌ی آن می‌تواند موجب ناخوانایی دست‌خط و بروز مشکل نارسانوئسی شود. برای تسلط بیشتر چشم، کاغذ یا دفتر باید به صورت شیب‌دار بر روی میز قرار گیرد. این زاویه‌ی کاغذ به دانش‌آموزان امکان می‌دهد که دست‌نویس خود را بهتر ببینند. هم‌چنین از کنیف شدن کار جلوگیری می‌کند.

اندازه‌ی شیبی که برای کاغذ در نظر گرفته شده در کتاب‌ها متفاوت و از

سال جدید

● مجید درخشانی

مربی پرورشی تفت یزد

آن روز معلم کلاس دومی‌ها دیر کرده بود. بچه‌ها کلاس را روی سرشان گذاشته بودند. من به کلاسشان رفتم، مبصر برپا داد و دانش‌آموزان بلند شدند. از آن‌ها خواستم بنشینند. کمی بعد پشت میز آموزگار نشستیم، سکوت توی کلاس افتاد.

تا نوروز پنج - شش روز بیشتر نمانده بود. رو کردم طرف بچه‌ها و گفتم: «تا سال جدید چیزی نمانده است؛ همه یک سال بزرگ‌تر شده‌اید. باید خیلی مؤدب باشید. ممکن است معلم کمی دیر بیاید، اینکه نمی‌شود شما...»

هنوز حرفم تمام نشده بود که یکی از دانش‌آموزان دستش را برد بالا و اجازه خواست. گفتم: «بفرما!»

او بلند شد و گفت: «آقا، ما بگوییم چطور نوروز می‌شود؟»

گفتم: «بفرما! بگو!»

گفت: «آقا کشتی روی آب ح... حرکت می‌کند و یک ... یک تفنگ تیر در می‌کند و سال جدید می‌شود.»

گفتم: «همین؟»

گفت: «بله آقا؟»

بلند شدم و رو کردم به کلاس و گفتم: «خوب گوش بدهید، بفهمید چطور می‌شود که سال نو می‌شود.» بعد عکس زمین و خورشید را روی تخته کشیدم و شروع کردم به توضیح دادن.

وقتی حرفم تمام شد، رو کردم به دانش‌آموزان و پرسیدم: «خب حالا متوجه شدید سال چه جور می‌شود؟»

دانش‌آموز ریزه میزه‌ای، که میز جلو نشسته بود بلند شد، اجازه گرفت و با لحن التماس‌آلودی گفت: «آقا، آن طوری که میثم گفت بهتر است...»

و بعد همه‌ی بچه‌ها تأیید کردند: «بله آقا! آن جور بهتر و آسان‌تر است.» در همین وقت «تقه‌ای» به در خورد و معلم وارد کلاس شد... و من کلاس را به ایشان سپردم. در حالی که از دست توضیح دادن درباره‌ی سال جدید از خودم سخت ناراضی بودم...



تصویرگر: میثم موسوی

۱۵ تا ۳۵ درجه متغیر است. دانش‌آموزان راست دست می‌بایست سر کاغذ را ۲۵ تا ۳۰ درجه به سمت چپ بچرخانند؛ در حالی که کاغذ در سمت راست خط میانی بدن قرار گرفته است و در مورد دانش‌آموزان چپ دست شیب کاغذ باید ۳۰ تا ۳۵ درجه به سمت راست باشد؛ به‌طوری که کاغذ در سمت چپ خط میانی بدن قرار گیرد (هداوندخانی، ۱۳۸۶: ۲۲).



(لبه‌ی میز)

وضعیت قرار گرفتن کاغذ

برای چپ‌دست‌ها

(لبه‌ی میز)

وضعیت قرار گرفتن کاغذ

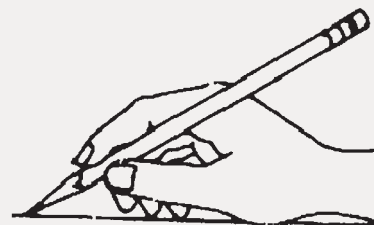
برای راست‌دست‌ها

برای کمک به دانش‌آموزان در زاویه‌دار گذاشتن کاغذ به نحوی صحیح بر روی میز می‌توان یک نوار چسب رنگی به صورت متمایل روی میز چسباند تا آن‌ها به هنگام نوشتن، کاغذ یا دفتر خود را به موازات نوار چسب تنظیم کنند.

الگوی صحیح گرفتن مداد

در ابتدا کودکان مداد را با کف دست می‌گیرند. در این حالت آن‌ها گرفتن مداد را با تمام دست شروع می‌کنند؛ به‌نحوی که بازو را به طرف داخل خم و از شانه برای حرکت مداد استفاده می‌کنند. سپس معمولاً انگشتان در حالت کشیده قرار می‌گیرند و مداد بین شست و انگشتان دیگر نگاه داشته می‌شود. بعد از این مرحله «گرفتن سه انگشتی ثابت یا نارس» آغاز می‌شود و در نهایت کودکان به یک گرفتن کامل می‌رسند که به «گرفتن سه انگشتی پویا» معروف است (اقتداری، ۱۳۸۵: ۴۸). در این نوع گرفتن، مداد با نوک انگشتان شست و اشاره نگه داشته و کنترل می‌شود؛ در حالی که به بند مفصل اول انگشت وسط تکیه کرده است.

مطلوب‌ترین شکل گرفتن مداد که به معلمان توصیه می‌کنند، گرفتن سه‌انگشتی پویاست که در شکل زیر نشان داده شده است.



الگوی گرفتن صحیح مداد

وضعیت مناسب قرار گرفتن روی مداد به فاصله‌ی دو سانتی‌متری از نوک مداد است. به عبارت ساده‌تر، مداد باید از بالای قسمت تراشیده شده تقریباً دو سانتی‌متر گرفته شود. برای رعایت و یادآوری این مسئله می‌توان با چسباندن یک نوار رنگی محل صحیح نگه‌داشتن مداد را مشخص کرد.

قابل نداره!

● شهین صادقی

نداره برای من؟! بدون معطلی آن را در جیب گذاشت و بچه‌ها دست زدند. هیاهویی به پا شد. زنگ به صدا درآمد. وقتی بچه‌ها از کلاس بیرون می‌رفتند با خنده گفتیم: «مهرگان! چه خودکار زیبایی داری!» دستم را گرفت. با خنده گفت: «خانم معلم! واقعاً قابل شما را نداره! مال شما.» چشمم در چشم من دوخت. نگاه دوست‌داشتنی او در عمق وجودم نفوذ کرد. خنده‌ی شادمانه‌اش خستگی یک روز پرکار را از تنم خارج ساخت. دست هم از مدرسه خارج شدیم. خودکار ناقابل در کیف من تلق صدای داد.



با نیت خرید هدیه وارد مغازه شدم. تا چشمم به آن وسایل زیبا و رنگارنگ ساخت کشور دوردست چین افتاد، دل را کف از کف دادم. آرزو کردم که ای کاش دانش آموز ابتدایی بودم! از ته دل آه کشیدم. هم‌چنان که ویتترین‌ها و قیمت‌ها را دیدم می‌زدم نگاهم به یک خودکار زیبا با قیمت آن‌چنانی افتاد. فروشنده گفت: «قابل نداره! بدنه‌ی طلایی، قلاب سفید و دو ستاره‌ی مشکی. خوش‌دست و روان». برای بچه‌ها خرید کردم و با ناپرهیزی خودکار را هم برای خودم. روز بعد وقتی که در کلاس با خودکار می‌نوشتیم، مهرگان با تعجب گفت: «خانم اجازه! چه خودکار قشنگی! از کجا خریدید؟ چند خط با آن بنویسم؟» گونه‌اش را کشیدم و با خنده گفتم: «قابل نداره!» در حین کار کردن متوجه شدم که نگاهش به خودکار است. خودکار را به او دادم تا چند خط بنویسد. شاد و راضی مشغول درس شد. لحظاتی بعد مدیر محترم وارد کلاس شد و چون می‌خواست چیزی یادداشت کند خودکار را به او دادم. ایشان نیز با دیدن خودکار از زیبایی آن تعریف کرد. از منظر تعارف و با مهربانی گفتیم: «قابل نداره!» هم‌چنان که مشغول نوشتن با خودکار بودم، مهرگان دست‌ها را زیر چانه زد و با دهان بی‌دندان گفت: «خانم اجازه! قابل نداره یعنی چه؟» به زبان کودکانه برایش توضیح دادم که ارزش آدم‌ها بیش از هدیه‌ای است که به آن‌ها می‌دهیم و این هدیه قابل آن‌ها را ندارد. سری تکان داد و گفت: «بله! که این‌طور!». او به بدنه‌ی خودکار دست می‌کشید. جوهر آن را می‌پوید و نگاه می‌کرد. نگاهی از سر دوست داشتن و محبت. گذاشتم با خودکار مشغول باشد. آن را روی میز گذاشتم. اما نگاهش... نگاهش به خودکار بود. لحظات سختی برما گذشت. به دقایق آخر زنگ نزدیک می‌شدیم. قیافه‌ی مهرگان با موهایی فرفری‌اش از مقعنه بیرون زده و با دهانی بی‌دندان و چشم‌های بادامی، خیلی دیدنی بود. با صدای بلند اجازه گرفت. همه ساکت شدند. خودکار را به دست گرفت و گفت: «خانم معلم! این خودکار که قابل

تشکر از چه کسی بهتر از شهدا!

زهرا ذکریا پور
آموزگار پایه ی ششم

انشای پایان سال، آخر اسفند را با موضوع آزاد گروهی به اختیار دانش آموزان گذاشته بودم. از آن‌ها خواسته بودم که با مشورت هم موضوعی را انتخاب کنند که برای همیشه در دفتر خاطرات آن‌ها ثبت و به یادماندنی باشد. موضوع این‌گونه مطرح شد: «در مورد کسانی که دوستان دارید و می‌خواهید در این روزهای پایانی با آن‌ها صحبت و درد دل و یا از زحمات آن‌ها قدردانی کنید، انشا بنویسید». غلغله‌ای برپا شد. بعضی‌ها پدر و مادر، خدا، معلم، امام زمان (عج)، رفنگر، دایی و بعضی هم تشکر از شهدا را پیشنهاد دادند. با شنیدن اسم شهدا جرقه‌ای به ذهنم رسید. گفتم: «جازه دهید درباره‌ی همه‌ی این بزرگان توضیح بدهم بعد انتخاب با خود شما». خلاصه درباره‌ی همه‌ی افراد فوق از زحماتشان مطالبی را بیان کردم. وقتی به شهدا رسیدم، با چند سؤال در مورد جان‌فشانی‌ها و اینکه اگر به جنگ نمی‌رفتند الان وضعیت کشور ما چه بود و اینکه چگونه راضی شدند از مال و جان و خانواده‌ی خود بگذرند که ما آزادانه زندگی کنیم و... بحث شد. همه تحت تأثیر حرف‌هایم قرار گرفتند و یک‌صدا و با چشم‌های بارانی گفتند: «ما دوست داریم با شهدای خود درد دل کنیم و به خاطر این همه ایثار، روزهای پایانی سال را به یاد آن‌ها سپری کنیم». پس از تصویب این موضوع در زنگ بعد «هدیه‌های آسمانی» داشتیم که ناخودآگاه درس ما در مورد شهدا (کتاب هدیه‌های آسمانی ششم، درس پانزدهم، رهبر کوچک) بود. با دیدن این درس موضوع جدی‌تر شد. پس از هم‌فکری تصمیم گرفتیم با رضایت والدین و مدیر مدرسه نمایشگاهی به نام یادواره‌ی شهدا در کلاس برپا کنیم و پس از تجدید میثاق با شهدا و دیدن آثار و عکس‌ها و خواندن وصیت‌نامه‌ها و اجرای برنامه و دعوت دانش‌آموزان و معلمان دیگر به این نمایشگاه به مزار شهدای شهرستان، دانشفهان از بخش بویین‌زهرا برویم و از نزدیک با آنان نجوا کنیم. این اتفاق طبق برنامه‌ریزی پیش رفت و به همراه بچه‌ها پس از برگزاری نمایشگاه به مزار شهدا رفتیم و با قرائت فاتحه و غبارروبی و تقدیم شاخه‌های گل قبور را عطر آگین کردیم. هر کدام از دانش‌آموزان با دل‌های پاک و معصومان با شهدای خود صحبت و با آنان تجدید میثاق کردند. پس از مدیحه‌سرایی کوتاهی، بچه‌ها آخرین ساعات مدرسه را در سال ۱۳۹۱ در آنجا به پایان رساندند و با روحیه‌ای بسیار عالی به استقبال سال نورفتند.



کتاب کار ریاضی خلاق (اول دبستان)

پدیدآورندگان: اشرف‌السادات مسعودی، محمدرضا
رئیس‌امجد
ناشر: سرمشق
نوبت چاپ: اول ۹۲-۱۳۹۱، ۱۵۶ صفحه و مصور.
قیمت: ۷۰۰۰ تومان

کتاب‌های کار با هدف بهبود کیفیت آموزش و تسهیل فرایند یاددهی - یادگیری از انواع وسایل کمک‌آموزشی ضروری هستند. کتاب کار ریاضی خلاق اول دبستان نیز در هم‌خوانی با کتاب فارسی و به‌کارگیری جمله‌های تشویقی پس از انجام دادن هر تمرین سعی دارد مفاهیم درسی را به روشنی معرفی کند. رنگ کردن و وصل کردن اشکال، گفتن تعداد و تکمیل الگوهای ساده‌ی شکل‌ها از جمله تمرین‌های این کتاب در ریاضی پایه‌ی اول است. آموزگاران و علاقه‌مندان به این‌گونه کتاب‌ها می‌توانند کتاب کار «بخوانیم و بنویسیم خلاق» و کتاب کار «ریاضی خلاق» دوم دبستان از همین مجموعه را نیز تهیه و ملاحظه فرمایند.

کتاب کار ریاضی خلاق (ششم دبستان)

پدیدآورندگان: اشرف‌السادات مسعودی، محمدرضا رئیس‌امجد
ناشر: سرمشق (تهران ۲-۲۳۱-۶۶۹۷۰-۰۲۱)
نوبت چاپ: اول ۹۲-۱۳۹۱، ۱۶۴ صفحه و مصور.
قیمت: ۸۷۰۰ تومان

با اضافه شدن پایه‌ی ششم به دوره‌ی ابتدایی و توجه جدی‌تر به مباحث خلاقیت، کتاب‌های گوناگون از جمله کتاب‌های کار خلاق نیز به بازار نشر قدم گذاشتند. معمولاً این کتاب‌ها با ارائه و انجام دادن تمرین‌های کتاب درسی از آسان به مشکل و با توجه به هدف‌های کتاب، به مفاهیم درسی وضوح بیشتری می‌دهند. کتاب کار ریاضی ششم دبستان با رعایت تفاوت‌های فردی کودکان در پی کشف مجهولات و لذت حل مسئله است.

همراهان ما

این بخش از مجله دارای اسامی مخاطبانی است که برای ما مقاله یا نامه فرستاده‌اند و متأسفانه نتوانستیم از آن‌ها استفاده کنیم. دوستان عزیز، به توصیه‌ی کارشناسان مجله توجه فرمایید و در همه‌ی نوشته‌های خود نشانی و شماره تلفن و کدپستی را درج کنید.

خاطره معظمی، آموزگار از کرج. با مطلب «تنبیه بدنی».

بهرام مرادی، آموزگار. با مطلب «هرمنوتیک هنر تعامل در ساختار روشی».

شهریانو فدایی، آموزگار، تهران. با مطلب «اشتیاق به مطالعه» و «چه زیباست

لحظاتی را که ...».

منصوره متولی، دبستان شمس، گرمسار. با «شیوه‌های علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به مجلات رشد» و «لواشک در خدمت آموزش».

بهمن جبرائیلی، علی کاظمی تازه‌کندی، کارشناس آموزش ابتدایی، ناحیه‌ی دو، ارومیه. با مقاله‌ی «بررسی علل اشکالات املایی دانش‌آموزان ابتدایی منطقه‌ی صومالی بردوست ارومیه» و «پرسش از همکار» و «کلاس‌های چندپایه، آسیب‌ها».

مرضیه زینل‌زاده، آموزگار دبستان شهید عالمی، گراش. با «طرح کرامت» و «چه نمایشگاه قشنگی».

فاطمه فدایی، کارشناس آموزش ابتدایی، دبستان فاتحی، ناحیه‌ی دو، قم. با مقاله‌ی «نوع‌املا در مقطع ابتدایی».

معصومه روستایی، ؟ «یادگیری معنادار».

سر به محمدی، مشاور مدرسه‌ی شاهد هاجر. مقاله‌ی «واکنش متفاوت پسران و دختران به ارزش‌یابی توصیفی در دوره‌ی ابتدایی» به مجله‌ی رشد معلم ارسال شد. **خدیدجه اکبری،** آموزگار پایه‌ی ششم روستای نعلبندان، شهرستان خداآبند. مقاله‌ی «نمونه‌هایی از فعالیت‌های مکمل برای درس تعلیمات اجتماعی پایه‌ی ششم ابتدایی» به گروه درسی مطالعات اجتماعی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف ارسال شد.

معصومه هاشمی طباطبایی زواره، کارشناس آموزش ابتدایی، مقاله‌ی «تحلیل محتوای کتاب درسی براساس الگوی مهارت‌های روابط اجتماعی (پایه‌ی اول)» به گروه درسی ادبیات فارسی دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی ارسال شد.

پیام سواری جوانمردی، کارشناس علوم تربیتی، منطقه‌ی خانمیرزا، لردگان. مطلب «آموزش و پرورش نوبین» بیشتر شبیه بیانیه و تکراری است.

مهدی کاظمی، آموزگار چند پایه، شهرضا. از فیلم آموزشی ارسالی شما تشکر می‌کنیم. متأسفانه در داورِ کارشناسان مجله رأی نیاورد.

؟، مقاله‌ی «رویکرد سیستمی به آموزش» نام نویسنده و شهر ندارد و البته کاربردی نیست.

زهرا صبور زاده، آموزگار، شیراز. مقاله‌ی «تأثیرات یوگا بر حافظه و یادگیری» مطابق سرفصل‌های این مجله نیست.

زهرا اولیایی، آموزگار دبستان مشعل دانش، شهرضا. مقاله‌ی «الگوسازی و الگوپذیری، کارآمدترین روش تربیتی» کاربردی نیست. مقاله‌ی «راهبردهای علمی جهت کاهش ناتوانی‌های یادگیری» نیز کامل نیست. مقاله‌ی «تأثیر شیوه‌های آموزشی املا بر کاهش اختلالات املایی»، نظر و تجربه‌ی جدیدی ندارد.

کتایون تکی، دبیر، ناحیه‌ی دو، اصفهان. مقاله‌ی «چگونه موجب ارتقای

فضیلت اجتماعی و تربیت دانش‌آموزم شدم» و «چگونه دست‌خط دانش‌آموزم را تغییر دادم». به مجله‌ی رشد معلم ارسال شد.

پروین اندیش، دبستان شهید خرم، داراب. با «چگونه توانستم دانش‌آموزان را به انجام پروژه‌ی علمی ترغیب نمایم؟».

بهرام مرادی، دانشجوی دکتری دانشگاه خوارزمی، مقاله‌ی «دیالکتیک به مثابه هنر با هم حرکت کردن در ساختار گام‌های دیالکتیک به مثابه ...» از نظر کارشناسان مجله به‌سختی برای خوانندگان قابل درک است و از آن استفاده نخواهد شد.

مصطفی بختیاری، آموزگار از فراهان، استان مرکزی. با «تنبیه از منظر نظریه‌های روان‌شناسی».

فخرالدین برزنجی، ؟، مقاله‌ی «نقدی بر تاریخ پایه‌ی چهارم ابتدایی» از رشد تاریخ به‌دست ما رسید و متأسفانه برای این مجله هم کاربرد ندارد. با توجه به محتوای تخصصی آن را به رشد جغرافیا نیز می‌فرستیم تا بررسی شود.

زهرا ایزی، آموزگار دبستان سالک، سبزوار. تجربه‌ی «یادگیری جمع و تفریق و افزاز مجموعه‌ها ...» به‌صورت روشنی توضیح داده نشده است.

محمدصادق ابراهیمی جابکی، مدیر مرکز آموزشی مشکلات یادگیری جنت خمام. مطالب مقاله‌ی «مهارت املانویسی و فرایندهای آن» از نظر کارشناسان مجله بارها در مقاله‌های دیگر تکرار شده است.

کبری شکری رفسنجان، آموزگار پایه‌ی اول دبستان شاهد رفسنجان. «پیام تصویر» شما برای خودش روش خاصی است. «چهارچنگولی» برای بررسی به کارشناس سپرده شد و کتاب‌های کمک آموزشی ارسالی شما چون مطالبی هم‌سو با پایه‌ی اول ابتدایی جدید ندارد، قابل معرفی نیست.

فهیمة آرین، مربی ویژه‌ی مرکز توان‌بخشی مشکلات ویژه‌ی یادگیری، شاهرود. مقاله‌ی «اختلال خواندن» طولانی است. آن را به مجله‌ی رشد معلم فرستادیم.

حسن بلورچی، ؟، مقاله‌ی «خلاصیت از مهدکودک تا دانشگاه» به مجله‌ی رشد معلم فرستاده شد.

سعید رازورز، آموزگار دبستان فرهنگیان دو، سلماس. پژوهش «نگرش معلمان و دانش‌آموزان به شیوه‌های ارزش‌یابی در سلماس» از نظر کارشناسان مجله قابل استفاده و چاپ نبود.

فرشته صیادفتحی، آموزگار از لنگرود. از «طرح درسی علوم» شما نمی‌توانیم استفاده کنیم.

صدیقه خواجگی کاخکی، آموزگار دبستان فاطمیه، بجستان. مقاله‌ی «همیاری در مطالعه‌ی مجلات رشد دانش‌آموزی» نظر کارشناسان مجله را جلب نکرد.

فاطمه مقدری، مدیر دبستان شایستگان، ناحیه‌ی دو، کرمان. عکسی که در ارتباط با «آشنایی دانش‌آموزان با مشاغل» ارسال کردید دارای پیام و کیفیت مناسب نبود.



با مجله‌های رشد آشنا شوید

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

مجله‌های دانش‌آموزی

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

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

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

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

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی تخصصی

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

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

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

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

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۰۲۱

لاله ذوالفقار نسب، شویو بهنود، دبستان شهدای فرهنگی، ناحیه‌ی یک همدان. سازه‌ی آموزشی «راسم» را به رشد آموزش تکنولوژی فرستادیم. **امینه احمدی، اعظم احمدخواه**، مقاله‌ی شما با نام «نقش دین و شادکامی در دانش‌آموزان» به کارشناسی رفت و به دلیل مخاطب قرار دادن نوجوانان و جوانان، که از گروه سنی مورد نظر ما بالاتر است، پذیرفته نشد.

نرگس رجایی، بندر ماهشهر، خوزستان. با ترجمه‌ی «کلمات کامپیوتر» **معظم آتش فراز**، ناحیه‌ی یک قزوین.

مریم قاضی، دبستان رضویه، ناحیه‌ی شش مشهد. معرفی شاعران و نویسندگان به دانش‌آموزان فکر خوبی است.

غلامحسین ظفری، ناحیه‌ی یک اهواز. مقالات «به خوش‌نویسی اهمیت داده شود»، «نقش بهداشت روانی در رضایت شغلی»، «ادبیات کودکان و تغییر نگرش‌ها» و... به رشد معلم ارسال شد. مقاله‌های بحث گروهی و تکلیف مردود است.

رضا عقیلی، معصومه نادری، شهرستان فارس. «تحلیل محتوای کتاب ریاضی سوم براساس اهداف آموزشی مریل» به دلیل تغییر کتاب‌های پایه‌ی سوم در سال تحصیلی جاری از بررسی و درج این مقاله معذوریم. **رعنا انصاری**، آموزگار دبستان ۱۳ آبان، حسین‌آباد، اهر. با داستان «تفکر منفی».

فاطمه نخعی خیرآبادی، راور، کرمان. عکس و مطلب از کار کلاسی با دانش‌آموزان.

صدیقه طیبیان بهابادی، آموزگار دبستان دخترانه‌ی شاهد بهاباد، یزد. با مطلب «جشن یار مهربان».

اقدس عباسی‌مقانی، آموزگار منطقه‌ی ۱۷ تهران. با مطلب «دفتر سیلاب‌ها».

میرمحمد سیدکلان، سهیلا حیدری، گرمی، اردبیل. مقاله‌ی «بررسی نحوه‌ی مدیریت کلاس‌های چند پایه‌ی مدارس ابتدایی مغان». نظر کارشناسان مجله را جلب نکرد.

مجید درخشانی، تفت یزد، با داستان «تجسم».

مهدی سرچاهی، آموزگار دبستان امام حسین (ع)، بیرجند. با مقاله‌ی «مفاهیم تقسیم برای معلمان پایه‌ی پنجم و ششم...».

انسیه‌سادات کسائی، آموزگار دبستان ولیعصر، ؟. با مقاله‌ی «نقش پرخاشگری در تغییر رفتار نوجوانان».

محمد برادران، دبستان چند پایه‌ی شهید شعبانی، تبادکان خراسان رضوی. با خاطره‌ی «ساقه‌ی زندگی».

زهره شاهوردی، آموزگار دبستان شهدای ۱۵ خرداد، شهرستان خمین. **اعظم عامری**، آموزگار دبستان راه دانش شاهرود.

ناهدی محمدی آچاچلویی، آموزگار منطقه‌ی پنج تهران. با «تدریس خواندن و نوشتن اعداد سه رقمی».

علیرضا عباسی، کارشناس آموزش ابتدایی، خلیل‌آباد خراسان رضوی. با مقاله‌ی «آنچه باید درباره‌ی تشدید بدنیم» و «آشنایی با مفاهیم جمع».

مظفر ازنب، آموزگار، مریوان، روستای دره‌پنه‌دان. با «نگرش تلخ و شیرین».

سهیلا کریمی پاشاک، آموزگار دبستان شهیدان نصیری، ناحیه‌ی سه کرج. با متن «اهمیت نماز جمعه».

معصومه حسینی، آموزگار دبستان شهیدان نصیری، ناحیه‌ی سه کرج.



حماسه‌ی سیاسی و حماسه‌ی اقتصادی برگ اشتراک مجله‌های رشد

نحوه اشتراک:

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

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

نام مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:	نام و نام خانوادگی:
تاریخ تولد:	تاریخ تولد:
تلفن:	تلفن:
نشانی کامل پستی:	نشانی کامل پستی:
استان:	شهرستان:
پلاک:	شماره پستی:
شماره فیش بانکی:	مبلغ پرداختی:
اگر قبلاً مشترک مجله بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:	

امضا:

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

● وبگاه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

● اشتراک مجله: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۵۶/۷۷۳۳۵۱۱۰/۷۷۳۳۹۷۱۳-۱۴

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

با متن «تدریس مسئله در پایه‌ی اول».

حسین باقری، سرگروه پایه‌ی ششم، دبیر بوشهر. با «گسترش رویکرد ارزش‌یابی کیفی توصیفی».

فاطمه صوفیان، آموزگار دبستان پنجم آذر، رامشیر خوزستان. با سی‌دی و مطالبی از تلفیق دروس.

حمید راوش چلمردی، آموزگار منطقه‌ی چهاردانگه، آموزشگاه شهید خانگاه کیاسر. داستان «آن‌گاه که خدا عکس می‌گیرد» را ارسال کرده‌اند که ما در وبلاگ‌ها و سایت‌های گوناگون هم آن را دیدیم.

زهره تیموریان، آموزگار دبستان سمیه، شهرضا، اصفهان. با عکس «جشن الفبا».

محمد رحمان پور، **مریم سادات سیدشریفی کاخکی**، آموزش و پرورش رشتخوار. با مقاله‌ی «تأثیر الگوی کاوشگری در درس علوم تجربی بر تفکر انتقادی دانش‌آموزان».

هما شهلائی، دانشجوی کارشناسی ارشد، تهران. با مقاله‌ی «تحول بنیادی در برنامه‌ی درسی ابتدایی».

فرهاد کریمی، کرمانشاه. با مقاله‌ی «بررسی میزان اثربخشی روش مشارکتی و روش سنتی در تدریس».

مهدی صداقت‌پیشه، بندر خمیر. با مقاله‌ی «ارائه‌ی دیدگاهی نو برای ارزش‌یابی در دوره‌ی ابتدایی».

زهره علیرضایی، کرمان. عکس از انتخابات شورای دانش‌آموزی دبستان شهریار.

ذوالفقار رضایی رفیع، فردیس کرج. «چرا گریه؟ چرا عزاداری؟»
اسماعیل نساجی زواره، «تقدی بر تنگ بلور» به گروه درسی ادبیات ارجاع داده شد.

قاسم خدایی، آموزگار دبستان شهید واعظی ناحیه‌ی دو، قم.
مه‌ری آقایی، آموزگار، تیران اصفهان. «پول توجیبی، رفتار مطلوب اقتصادی».
حدیثه اوجانی، آموزگار دبستان عدالت، کرج. «بازی‌های فراموش شده‌ی کودکان ایرانی».

حسن شهبازی، **فرهاد کریمی**، «الگوها و روش‌های تدریس نوین و فعال».

امیرحسین خوشبین، مراقب سلامت مدارس. «نقش مسواک زدن در سلامتی دندان دانش‌آموزان ابتدایی».

محمدحسین صفایی، مدرس مطالعات اجتماعی دانشگاه فرهنگیان مازندران مطلب کوتاهی به‌نام «عکس‌های خانوادگی، منابع دست اول برای تدریس تاریخ» ارسال کرده است که بخش کوتاهی از آن را در این قسمت می‌آوریم.
«تاریخ، وصف و بیان و بررسی وقایعی است که نمی‌توان آن را به‌طور مستقیم مشاهده نمود. برای درک مفاهیم اساسی در تاریخ (زمان، تداوم، توالی، تغییر، مکان) می‌توان از منابع بصری در دسترس استفاده کرد. در دسترس‌ترین، معتبرترین و جذاب‌ترین منابع دست اول تاریخی برای ایجاد یک تجربه‌ی یادگیری تاریخی برای کودکان در دوره‌ی ابتدایی عکس‌های خانوادگی است.

با استفاده از عکس‌های خانوادگی می‌توان یک داستان درباره‌ی هر واقعه‌ای که در زمان ثبت آن عکس رخ داده است نوشت یا یک تابلو داستانی درباره‌ی وقایع گذشته‌ی آن خانواده یا کودک ایجاد کرد. یک عکس خانوادگی که قبل از تولد کودک گرفته شده است (وقایعی که کودک آن را تجربه نکرده است) می‌تواند درکی از وقایع گذشته‌ی خانواده، مکان‌ها، طرز پوشش خانواده در آن زمان و مقایسه‌ی تغییرات آن زمان با امروز به کودک بدهد. همچنین با بررسی این عکس‌ها می‌توان شیوه‌ی شناخت منابع دست اول، آن‌ها را در اختیار دانش‌آموز قرار داد».