

ICT www.roshdmag.ir

مجله فرا



دانشگاه فرهنگیان
سازمان پژوهش‌های آموزشی
مجله روش آموزش



برای معلمان، کارشناسان فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و پرورش و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
دوره سیزدهم - بهمن ۱۳۹۵ - شماره پیاپی ۹۹ - ۴۸ صفحه - ۸۰۰۰ ریال



از روایت پژوهی تا خلق دانش در مدرسه

روایت پژوهی ابزاری برای
ارتقای هویت حرفه‌ای معلم

نوشته‌های تحلیل گرایانه روایت در کارورزی

خاطرات مدرسه



صفحه

۸

نوشتن ها و روایت نگاری های تأملی



صفحه

۳۰

ما بازی می کنیم و یاد می گیریم



صفحه

۳۸

۵ رشد ماهنامه فیرا

دوره سیزدهم / شماره پی در پی ۹۹ / بهمن ۱۳۹۵
ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان، کارشناسان
فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و پرورش و دانشجویان
دانشگاه فرهنگیان

ICT

بسم الله الرحمن الرحیم



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

مدیر مسئول: محمد ناصری
سردبیر: محمد عطاران
شورای برنامه ریزی و کارشناسی:
شیبا ملک
سیده فاطمه شبیری
زینب گلزاری
علیرضا منسوب بصیری
مدیر داخلی: بهناز پورمحمد
ویراستار: افسانه حجتی طباطبائی
طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک نژاد

نشانی پستی دفتر مجله:
تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۱۵۸۵
تلفن: ۰۲۱ ۸۸۸۳۱۱۶۱۹ داخلی ۳۷۰
تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲
کد مدیر مسئول: ۱۰۲
دفتر مجله: ۱۱۲
امور مشترکین: ۱۱۴
تلفن های امور مشترکین: ۷۷۳۳۶۶۵۶ و ۷۷۳۳۶۶۵۵
نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱
شمارگان: ۲۳۰۰۰ نسخه
چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

وبگاه: www.roshdmag.ir
پيام نگار: Email:farda@roshdmag.ir
وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/Farda>

- ۲ **یادداشت سردبیر** / روایت روایت ها / محمد عطاران
- ۴ **علمی** / روایت پژوهی، ابزاری برای ارتقای هویت حرفه ای معلم / زهره کرمی
- ۷ **معرفی کتاب** / به دنیای پژوهش در آموزش خوش آمدید! / زینب گلزاری
- ۸ **علمی** / خاطرات مدرسه / محمد عطاران
- ۲۱ **علمی** / بینش پژوهشگر مهم تر از روش اوست / یزدان منصوریان
- ۲۴ **طنز** / شبکه های مجازی در نسخه پنجاب / رویا صدر
- ۲۶ **معرفی کتاب** / گزارش یک روایت پژوهی: به عبارت دیگر / محمد عطاران
- ۳۰ **تجربه** / روایت تحلیل گرایانه در کارورزی / صغری ملکی
- ۳۳ **معرفی کتاب** / دانش آموزان دیروز، معلمان امروز / زینب وکیل
- ۳۴ **آموزش در خانه** / پیش درآمدی از جنس «پذیرش» / سیده سوده شبیری
- ۳۶ **معرفی بازی** / با اقلیدس بازی کنید و هندسه یاد بگیرید / محسن مرادیان
- ۳۸ **گفت و گو** / ما بازی می کنیم و یاد می گیریم / مریم فرحمند
- ۴۲ **تفکر سیستمی** / از روایت پژوهی تا خلق دانش در مدرسه / بهاره میرزاپور
- ۴۴ **معرفی نرم افزار** / فوکو اسکای (Focusky) / آزاده مدق
- ۴۷ **معرفی کتاب** / مأمور سیگاری خدا / علی وحیدی

با ما از طریق پیامک در ارتباط باشید

هر مطلب مجله یک کد شناسایی دارد که در کنار عنوان مقاله درج شده است. نظر، لطفاً پیشنهاد یا انتقاد خود را با ارسال کد مطلب و نظر خود به شماره ۳۰۰۰۸۹۹۵۹۵ برای ما بفرستید.

نویسندگان و مترجمان محترم!

- این مجله متعلق به شماست، تجربه های ناب، ایده ها و حاصل پژوهش های خویش را در اختیار دفتر مجله قرار دهید تا با انعکاس آن ها در مجله، علاقه مندان به این حوزه در تجربیات شما شریک شوند. از شما عزیزان تقاضا داریم:
- مقاله هایی را که می فرستید، با موضوع مجله مرتبط باشد و در جای دیگری چاپ نشده باشد.
 - مقالات، حاوی مطالب کلی و گردآوری شده در ارتباط با فناوری و کاربرد آن در کلاس درس نباشد.
 - مقاله ترجمه شده با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می کنید، این موضوع را قید فرمایید.
 - نشر مقاله، روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی، دقت لازم را مبذول فرمایید.
 - در نگارش مقاله از منابع و مآخذ معتبر استفاده کنید و در پایان آن، فهرست منابع را بیاورید.

روایت روایت‌ها

علی، پسر من، وقتی مدرسه رفتن را شروع کرد، سؤال‌های من هم آغاز شد. وقتی از سر کار برمی‌گشتم، چنان شور و شوق یادگیری او را داشتم که اولین سؤال من این بود: «مدرسه چه خبر؟» او هم قصه خود را می‌گفت که مثلاً امروز چکار کردیم و معلم چه گفت و امثال این‌ها. البته آن قدر این سؤال را پرسیدم که به تدریج، روایت‌های او به صورت کلیاتی درآمد که او را از شر سؤالات تکراری من خلاص می‌کرد اما وقتی حالی داشت و خسته نبود، ماجراهایش در مدرسه را می‌گفت.

این سؤالی است که اغلب پدر و مادرها از فرزندانشان می‌کنند و در پاسخ، روایتی را می‌شنوند و مگر زندگی چیزی جز روایت‌های ما است؟ اگر کمی در احوال خود و دیگران دقت کنیم می‌بینیم که همه ما در واقع تجربه‌های خود را در قالب روایت بیان می‌کنیم. «داره چه خبر؟ مدرسه چه خبر؟ مدیرتان چه گفت؟ کی می‌رویم مسافرت؟ سفر شیراز خوش گذشت؟ استادتان چطور است؟» و هزاران سؤال از این قبیل. ما هم در پاسخ، تجربه‌های زیسته خود را در قالب روایت بیان می‌کنیم. روایت چیزی نیست جز بیان تجربه‌های ما در قالب داستان. وقتی فکر می‌کنیم، درباره روایت‌های مختلف می‌اندیشیم؛ روایت‌هایی که از مهاجرت، ازدواج، طلاق، دانشجویی، خانه پدری و هزاران تجربه دیگر شنیده‌ایم و با آن‌ها زندگی کرده‌ایم و اینک در مرز تصمیم‌گیری به آن‌ها مراجعه می‌کنیم. بنابراین، می‌گوییم ما در روایت و با روایت زندگی می‌کنیم. هر روایتی بازتابی تجربه‌های ما از منظر ماست. پس، روایت دو نفر از مدرسه، یکی نیست و هر کس از زاویه خود به واقعیات نگاه می‌کند. اگر می‌خواهیم تجربه‌های خود و دیگران را بشناسیم، راهی جز این نداریم که به روایت‌های خویش یا دیگران مراجعه کنیم؛ روایت‌هایی که در قالب گفت‌وگو و نوشتار بیان می‌شوند. روش روایت‌پژوهی از نظر پاره‌ای متفکران بهترین راه شناخت محیط اطراف ماست. انسان‌ها زندگی روزمره خود و تصور خویش از گذشته را در قالب روایت بیان می‌کنند و روایت دروازه‌ای است که شخص از طریق آن وارد جهان می‌شود. ما در هنگام کودکی، دائم با داستان‌هایی سروکار داریم که پدر و مادر از خلال آن‌ها ما را با جهان آشنا می‌کنند. روایت‌پژوهی

که روشی نسبتاً متأخر و جدید است، به ما کمک می‌کند تا تجربه‌های خود و دیگران از جهان را تفسیر کنیم و به آن‌ها معنا ببخشیم.

روایت‌پژوهی، مطالعه تجربه در قالب روایت و به بیان دیگر، شیوه تفکر درباره تجربه است. روایت‌پژوهی به مثابه روش، گزینش دیدگاهی خاص درباره تجربه به‌عنوان پدیده مورد تحقیق است (کانلی و کلندیین، ۲۰۰۶). روایت‌پژوهی به مطالعه تجربه فرد در جهان می‌پردازد؛ تجربه‌ای که در قالب داستان بیان می‌شود و این تجربه را می‌توان با گوش دادن، مشاهده، زندگی در کنار راوی و نوشتن و تفسیر روایت‌های مکتوب شناخت.

باید بدانیم که روایت‌پژوهی، مانند برخی روش‌های دیگر تحقیق، غذای حاضر و آماده نیست؛ ابزار گردآوری اطلاعات پرسش‌نامه‌ای نیست که آماده‌اش کنیم و برای عده‌ای بفرستیم یا به دستشان بدهیم و بعد اطلاعات وارد شده را در برنامه‌های آماری بگذاریم و با کشیدن چند جدول و نمودار کار خود را به پایان ببریم. روایت‌پژوهی مستلزم آن است که به سخنان دیگران و تجربه‌هایشان گوش دهیم. با آن‌ها باشیم و زندگی کنیم و معنای تجربه‌های مختلف زندگی را از زبان آن‌ها بشنویم. در عین اینکه روایت آن‌ها را می‌شنویم، روایت خود را هم بنویسیم و ببینیم که چقدر با او همدلی می‌کنیم. به علاوه، سر نخ‌ها را در روایت‌های فرد و جمع بیابیم؛ مثلاً اگر می‌خواهیم به روایت‌پژوهی درباره تجربه دانشجومعلم‌ان دانشگاه بپردازیم، باید با آن‌ها زندگی کنیم، به آن‌ها گوش دهیم. از آن‌ها بخواهیم روایت زندگی دانشجویی خود را بنویسند یا بگویند. بعد، با توجه به زمانی که آن‌ها دانشجومعلمی می‌کنند و محیطی که در آن زیست می‌کنند، روایت‌هایشان را جمع‌آوری و تفسیر کنیم تا به شناختی عمیق و برخاسته از تجربه‌های آن‌ها دست یابیم. این کار مانند پختن غذای خانگی است که مراقبت می‌خواهد و طول می‌کشد. ساندویچ نیست که ظرف چند دقیقه آماده شود و در مدت کوتاهی خورده شود. به این غذا باید دائم سر زد؛ وقتی هم آماده شد، باید نشست و سر فرصت آن را خورد. روایت‌پژوهی خود در قالب روایت بیان می‌شود؛ روایتی که ما از خواندن و شنیدن روایت‌های دانشجومعلم‌ان (به‌عنوان مثال) گرد آورده‌ایم و در واقع تفسیر ما از پدیده دانشجو معلمی است و با شنیدن روایت‌های مخاطبان ما و تفسیر آن‌ها فراهم می‌آید. در این شماره نشریه، به اختصار به روایت‌پژوهی اشاره کرده‌ایم و پاره‌ای از روایت‌های معلمان را درباره مدرسه و سرگذشت نامه آن‌ها در این باره را آورده‌ایم. امیدواریم با این کار بتوانیم در مخاطبانمان انگیزه مکتوب کردن یا مستند کردن روایت‌هایشان را ایجاد و تقویت کنیم و نیز دریچه‌ای به بحث روایت‌پژوهی بگشاییم.

روایت پژوهی

ابزاری برای ارتقای هویت حرفه‌ای معلم

زهره کرمی

عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان (پردیس شهید باهنر همدان)

معلمان می‌توانند طبق مراحل زیر از روایت پژوهی استفاده کنند:

مرحله ۱: نوشتن روایت‌ها

روایت‌ها متن‌های داستانی هستند که به وسیلهٔ معلمان در مورد وقایع کلاس درس یا مدرسه نوشته می‌شوند. در این پروژه، هر معلم، چهار روایت دو تا سه صفحه‌ای نوشت که شرح داستان‌های واقعی بودند. هدف از نوشتن روایت‌ها این بود که در خواننده یا شنونده یک تجربهٔ جانشینی از وقایع توصیف شده، ایجاد شود. روایت‌ها بیشتر توصیفی بودند و جزئیات وقایع توصیف شده در روایت‌ها بسیار مهم بود.

فرایند با خواندن روایت‌های معلمان و صحبت کردن در مورد وقایع توصیف شده آغاز شد. این عمل در ابهام‌زدایی و آشنایی با متن روایتی تأثیرگذار است و فرهنگ پژوهش مشارکتی را ایجاد می‌کند. سپس آن‌ها راهنمایی شدند که در نوشته‌هایشان جزئیات بیشتری لحاظ کنند تا خواننده درک واضحی از آن متن‌ها به دست آورد. همچنان که در مورد موقعیت توضیح می‌دادند، از آن‌ها خواسته شد سعی کنند به خاطر بیاورند که در آن زمان، چه فکری می‌کرده‌اند (دیالوگ درونی). سپس دیالوگ درونی را در متن بگنجانند. آن‌ها همچنین می‌بایست احساساتی را که در بخش‌هایی از داستان داشتند، می‌نوشتند. معلمان پیش‌نویس‌هایی را برای بازخورد و بررسی در جلساتی که قرار بود با همکارانشان داشته باشند، تهیه می‌کردند. داستان‌های معلمان مملو از زندگی، دوست داشتن، کشمکش، شادی، رنج و زحمت، یأس و ناامیدی و پیروزی بود. در این پروژه قرار بود معلمان و همکارانشان در یادگیری حرفه‌ای درگیر شوند و فارغ از تفاوت‌هایی که بین بچه‌ها وجود داشت، نتایج برابر و بسیار خوبی را برای همهٔ بچه‌ها ایجاد کنند. معلمان باید روایت‌هایشان را در این خصوص می‌نوشتند و در پایان این مرحله، یک متن مشترک قوی برای مرحلهٔ بعدی فراهم می‌کردند.

مرحله ۲: تأمل روی روایت‌ها

انتخاب برخی جزئیات، به خاطر آوردن گفت‌وگوهای

داستان و روایت از دیرباز ابزاری کارآمد برای آموزش و یادگیری بوده است و معلمان همواره از آن به شکل‌های گوناگون استفاده کرده‌اند. در این مقاله، منظور از داستان و روایت، روایت‌های تجربه شدهٔ واقعی است که می‌تواند مورد استفادهٔ معلمان قرار گیرد. معلمان با خواندن، نوشتن، گفتن یا شنیدن داستان‌هایی از تجارب شخصی خود و دیگران می‌توانند درگیر روایت پژوهی شوند و از این ابزار مفید برای پیشرفت حرفه‌ای خود استفاده کنند. در تعریف ساده‌ای می‌توان گفت روایت پژوهی عبارت است از مطالعهٔ تجربهٔ افراد از طریق داستان‌هایی که روایت می‌کنند. مردم زندگی روزانه‌شان را به وسیلهٔ داستان‌های خود و دیگران شکل می‌دهند. آن‌ها گذشته‌شان را براساس این داستان‌ها تفسیر می‌کنند. از این نظر، داستان، دریچه‌ای است که افراد از طریق آن به یک جهان تازه وارد می‌شوند و از این راه، تجربه‌شان از جهان به‌طور معنی‌داری، تفسیر و ساخته می‌شود. روایت پژوهی، در درجهٔ نخست، مطالعهٔ تجربه از طریق داستان و در درجهٔ بعد، روش تفکر در مورد تجربه است. روایت پژوهی روشی است که مستلزم مشاهدهٔ یک پدیده است. تجربه به‌عنوان پدیده مورد مطالعه قرار می‌گیرد. فریمن^۲ (۲۰۰۶) بیان کرده است که در اینجا نه تنها بین گذشته و حال، بلکه بین گذشته، حال و آینده ارتباطی دیالکتیکی وجود دارد. افراد براساس تجارب کسب شده از گذشته، می‌توانند حال و آیندهٔ خود را شکل دهند.

لیتمن^۳ (۲۰۱۱) بیان می‌کند که مردم از داستان برای ساخت معنی از زندگی‌شان و درک تجارب انسانی استفاده می‌کنند. استفاده از مطالعه و تحلیل داستان‌ها در روایت پژوهی، ابزار اصلی برای انتقال اطلاعاتی است که از دیگران یاد گرفته شده و در مورد دیگران است. روایت پژوهی ابزاری است که از طریق آن محققان می‌توانند به دیدگاه دیگران پی ببرند و سپس این متن‌های داستانی را با دیگر مخاطبان برای اهداف علمی، سیاسی یا اجتماعی به اشتراک بگذارند.

روش روایتی که در ادامه توصیف می‌شود، فرایند کار روایتی در سه مرحله انجام گرفت:

(۱) نوشتن روایت‌ها،

(۲) خواندن و تأمل در مورد آن‌ها، و

(۳) به اشتراک گذاشتن آن‌ها با همکاران خود.

روایت پژوهی چه نتایجی برای معلمان دارد؟

روشی برای پاسخ گویی به این سؤال، بررسی کار روایتی معلمان است. به همین منظور، کار روایتی دو معلم تازه کار بررسی شد. هر دوی این معلمان در مدرسه ابتدایی ملوینا^۵ تدریس می کردند.

مدرسه ملوینا یک مدرسه ابتدایی در داخل شهر است که در خدمت گروهی از بچه های فقیر و طبقه کارگر است. سرنا یک معلم تازه کار بود و در کلاس چند پایه اول و دوم تدریس می کرد. برخی از دانش آموزانش نمی توانستند به خوبی انگلیسی صحبت کنند و انگلیسی زبان اولشان نبود. خود سرنا دو زبانه بود و به دو زبان انگلیسی و اسپانیایی صحبت و تدریس می کرد. در روایت ها او به دنبال فرصت هایی برای یاد دادن انگلیسی به بچه هایی بود که در کلاس درس، اسپانیایی صحبت می کردند. تانیا، همکار او هم یک معلم تازه کار بود. تانیا به مدت سه سال در این مدرسه در کلاس چند پایه سوم و چهارم تدریس می کرد. اغلب دانش آموزان تانیا هم، مثل دانش آموزان سرنا، نمی توانستند به خوبی

انگلیسی صحبت کنند و انگلیسی زبان اولشان نبود. روایت های او بیشتر روی دانش آموزانی از جنوب شرقی آسیا متمرکز شده بود. سرنا و تانیا هر کدام روایت هایی برای توصیف نمونه هایی از فعالیت هایشان در کلاس درس نوشتند. هر کدام از آنها باید چهار روایت می نوشت. تانیا در پایان هر روایت، تحلیل مختصری از وقایع نوشت. همچنین تحلیل کلی چهار روایت را در پایان فرایند نوشت، اما سرنا این تحلیل را در هر

که اتفاق افتاده است، تفکر در مورد احساسات، به خاطر آوردن اینکه چه کسی چه کاری را انجام داده و چه کسی چه چیزی گفته است و از این قبیل موارد، بخش هایی از فرایند نوشتن هستند که معلمان را وادار به تأمل در کار کلاسی شان می کنند. در اینجا معلمان، روایت ها را برای تحلیل صریح تر انتخاب کردند. برای ایجاد آمادگی برای انجام این تحلیل، جلسه ای برای فکر کردن در مورد نحوه تحلیل ترتیب دادیم. در این جلسه، روش هایی برای شناسایی موضوعات، مورد بررسی قرار گرفت و سؤالاتی که در مورد این موضوعات یا وقایع بود، بررسی شد. سؤالاتی هم برای راهنمایی تحلیل در پروژه روایتی پیشنهاد شد؛ برای مثال: روایت های شما در مورد موضوع برابری در کلاس درس، چه پیشنهادی داشتند؟ چه موضوعاتی از برنامه درسی و روش تربیتی را آشکار ساختند؟ و...

مرحله ۳: به اشتراک گذاشتن روایت ها با همکاران

در اینجا معلمان، روایت های پیش نویس پایانی شان را برای بحث و بررسی بیشتر به همدیگر دادند. آنها با همدیگر آشنا شدند، و گفت و گوهایی بین آنها صورت گرفت. در حقیقت، به اشتراک گذاشتن داستان های تولید شده به عنوان بخشی از گفت و گوی مداوم معلمان در مورد کارشان، در مرکز فرهنگ پژوهش و یادگیری قرار گرفت و در سراسر روش روایتی وجود داشت. در این فرایند، ایجاد اعتماد و اطمینان لازم است و یکی از چالش های اساسی در این روش به شمار می رود. برخی از معلمان، دوست ندارند در مورد جزئیات کارشان با دیگران صحبت کنند. لازم است این نگرش تغییر کند و صحبت کردن درباره جزئیات کار یکدیگر به بخشی از فرهنگ معلمان و مدارس تبدیل شود. از این طریق، نادانسته ها و مشکلاتی که هر کس خودش نتوانسته است آنها را حل کند، مشخص می شود.

برخی از معلمان، دوست ندارند در مورد جزئیات کارشان با دیگران صحبت کنند. لازم است این نگرش تغییر کند و صحبت کردن درباره جزئیات کار یکدیگر به بخشی از فرهنگ معلمان و مدارس تبدیل شود



مرحله ۱: نوشتن روایت	مراحل انجام روایت پژوهی کدام‌اند؟
مرحله ۲: تأمل روی روایت	
مرحله ۳: به اشتراک گذاشتن روایت با همکاران	
خود معلم، سایر معلمان و ...	روایت‌ها حاصل تجارب چه کسانی است؟
هر دو	تجارب شخصی هستند یا اجتماعی؟
وقایع آموزشی، تربیتی و ... در کلاس و خارج از کلاس	روایت‌ها در چه موردی است؟
مصاحبه، مشاهده، یادداشت‌های روایتی، و...	از چه روش‌هایی برای جمع‌آوری داده‌های روایتی استفاده می‌شود؟
توسط یادگیرنده؛ در اینجا یادگیرنده، معلمی است که می‌خواهد به پیشرفت حرفه‌ای دست یابد.	استخراج معانی توسط چه کسی باید صورت گیرد؟
دانش، مهارت، و نگرش حرفه‌ای	از طریق روایت پژوهی، معلم چه چیزهایی می‌آموزد؟
روایت پژوهی در یک نگاه	

نمی‌توانند به خوبی انگلیسی صحبت کنند، اظهار ناامیدی کرده بود و این تفکر در او شکل گرفت که احتمالاً ساختار برنامه مانع از موفقیت آن‌ها می‌شود. به گفته سرنا و تانیا، گفت‌وگوهایی که بین همکاران در مورد روایت‌ها صورت گرفته، در یادگیری آن‌ها بسیار نقش داشته است. آن‌ها مدعی بودند که از این طریق به بینش‌های جدید، سؤالات جدید، درک جدید از کار مشارکتی، و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای دست یافته‌اند.

* پی‌نوشت‌ها

1. narrative inquiry
2. Freeman
3. Lichtman
4. equity pedagogy
5. Melvina
6. Tanya
7. reflection
8. grumbling and passion

* منابع

1. Barone, T. (2007). A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research. *Qualitative Inquiry*, 13(4), 454-470.
2. Clandinin, D. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. In D. Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
3. Connelly, M. F., & Clandinin, J. D. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., p. 447-487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Freeman, M. (2006). Autobiographical understanding and narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (p. 120-145). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
4. Lichtman, M. (2011). Reading case studies. In M. Lichtman (Ed.), *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research* (pp. 108-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
5. Richert, A. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons and V. LaBoskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching* (pp. 48-62). New York: Teachers College Press.

روایتی لحاظ نکرد و یک تحلیل در پایان چهار روایت نوشت. همچنین هر دو معلم، تأمل^۷ مختصری در مورد فرایند روایت نوشتند. روایت‌ها و تأمل‌های آن‌ها آشکار کرد که این فرایند، فرصت یادگیری منحصر به فردی برای هر دو معلم فراهم کرده است. از زمانی که هر دوی آن‌ها در آن مدرسه تدریس می‌کردند، نتایج مشترکی را تجربه کرده بودند. مهم‌ترین چیزی که سرنا و تانیا از فرایند کار روایتی‌شان یاد گرفتند، چیزی بود که آن‌ها در مورد دانش‌آموزانشان آموختند. هر دو معلم، کار روایتی‌شان را با تمرکز روی موضوعات زبان و فرهنگ در کلاس درسشان شروع کردند. دانش‌آموزان آن‌ها از بافت‌های فرهنگی مختلف بودند و بافت فرهنگی‌شان با بافت فرهنگی معلمانشان متفاوت بود. روایت‌های این معلمان، احساسات و دانسته‌هایشان در مورد دانش‌آموزانشان را آشکار کرد. هر دو معلم امیدوار بودند که کار روایتی‌شان برای آن‌ها فرصتی جهت یادگیری بیشتر ایجاد کند. روایت‌های سرنا و تانیا آشکار کرد که چگونه «غرغر کردن و علاقه و اشتیاق»^۸ هر دو با هم در فرایند کار روایتی رخ می‌دهند. سرنا مدعی بود که بازخوانی روایت‌هایش به او کمک کرده است تا اطلاعاتی در مورد تدریس خود به دست آورد که قبلاً در مورد آن‌ها هیچ اطلاعی نداشته است. کار سرنا و تانیا نشان داد که چگونه هر مرحله از فرایند کار روایتی (گفتن یا نوشتن روایت‌ها، خواندن روایت‌ها، و صحبت کردن در مورد روایت‌ها با همکاران) به‌طور متفاوتی برای یک تأثیر کلی ادامه می‌یابد. گفتن داستان‌هایی از عمل برای معلمان، فرصتی فراهم کرد تا آن دو روی بخش‌های خاصی از تدریسشان متمرکز شوند و به‌طور عمیق‌تر این بخش‌ها را در کلاس خود مورد بررسی قرار دهند. به گفته تانیا، کار روایتی با نوشتن شروع شد ولی به فراتر از آن گسترش یافت. خواندن روایت‌ها و تأمل روی آن‌ها قدم بعدی بود. تأمل سرنا روی کارش بینشی در او ایجاد کرد که باعث شد تدریسش را به شیوه جدیدی درک کند. او با تأمل روی روایت‌ها متوجه شد که برخی جزئیات چندین بار ظاهر شده‌اند. چندین بار در روایت‌ها از اینکه دانش‌آموزانش

به دنیای پژوهش در آموزش خوش آمدید!

زینب گلزاری



کتاب: پژوهش آموزشی (رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی)

نویسندگان: آر. بور کجانشون و لری کریستنسن

برگردان: علیرضا کیامنش و همکاران^۱

ناشر: نشر علم

چاپ: ۱۳۹۵

زیسته، داستان‌های بیان شده، داستان‌های باز گفته شده، و داستان‌های باز زیسته.

در این میان، اینکه آیا پژوهش روایتی فقط داستان گفتن است، سؤال مهمی است که برای اغلب کسانی که به تازگی با پژوهش روایتی سروکار پیدا کرده‌اند، مطرح می‌شود. نویسنده کوشیده است، پژوهشگران را با پژوهش پیش از گفتن داستان آشنا کند. پژوهش روایتی، راهبردی پژوهشی برای مطالعه تجربه داستان‌های زیسته شده و یا گفته شده است؛ راهی برای فهم تجربه انسان که اساساً روایت است و می‌تواند در روشنگری یا کمک به دیگران مؤثر باشد.

(تحلیل داده‌های پژوهش روایتی در بخش پنجم کتاب، فصل بیست‌ویکم مورد بررسی قرار گرفته است). پژوهشگر بعد از ثبت روایت‌ها، آن‌ها را رمزگذاری می‌کند. زمانی رمزگذاری، پایایی خود را به دست خواهد آورد که توافق زیادی بین رمزگذاران مختلف وجود داشته باشد. در حقیقت، رمزگذاری و تدوین مقوله‌ها بخش مهمی از پژوهش روایتی است. شناسایی روابط بین مقوله‌ها و بررسی روایی و پایایی نتایج، در این بخش کتاب مورد توجه قرار گرفته است. پژوهش روایتی در چنین قالبی است که معنا پیدا می‌کند و به عنوان پژوهش و تحقیقی اثرگذار، مورد توجه قرار می‌گیرد.

* پی‌نوشت

۱. همکاران: نیلوفر اسماعیلی، صبا حسنوندی، مریم دانای‌طوسی، محمدرضا فتاحی و مریم محسن‌پور.

یکی از دغدغه‌های ذهنی معلم پژوهشگر، یافتن پاسخ سؤالاتی است که در نتیجه تأمل و تفکر در احوال آموزش و کلاس درس، شکل می‌گیرد. پاسخ‌هایی که بتواند تأثیر آن‌ها را در اعمال و رفتار معلمی‌اش بیابد و گامی به جلو بردارد. روایتگری معلم پژوهشگر می‌تواند نقطه آغازی برای حرکت در مسیر تحقیق و پژوهش باشد؛ مسیری که اگر درست طی شود، دستاوردی ارزشمند خواهد داشت و سؤال معلم پژوهشگر دقیقاً از همین نقطه آغاز می‌شود که مسیر درست را چگونه باید یافت.

پرونده این شماره «مدرسه فردا» به بحث روایتگری و پژوهش روایی پرداخته است. روایت‌های معلمی که مکتوب می‌شوند و پژوهشگر را به فکر فرو می‌برند که با انبوهی از تلخ و شیرین‌های معلمی چگونه می‌توان به نتیجه‌ای ارزشمند دست یافت. نقشة راهی برای این مسیر لازم است تا پژوهشگر را قدم به قدم برای سامان دادن به خرده‌روایت‌های معلمی رهنمون شود.

کتاب «پژوهش آموزشی: رویکردهای کمی، کیفی و ترکیبی» در چاپ پنجم خود به این مهم پرداخته است. علیرضا کیامنش و همکاران در ترجمه این کتاب ارزشمند کوشیده‌اند نقشة راهی برای پژوهشگران به تصویر کشند. در بخش چهارم کتاب، فصل پانزدهم به معرفی پژوهش روایی پرداخته شده است. در ابتدای بخش بر این نکته تأکید شده که زندگی کردن و نقل داستان کار جدیدی نیست اما آنچه به تأمل و تفکر نیاز دارد، بررسی روایت‌ها در قالب پژوهش است. برای شکل دادن به یک پژوهش روایتی در این کتاب به چهار اصطلاح کلیدی اشاره شده است: داستان‌های

خاطرات مدرسه



نمونه‌ای از یک پژوهش روایتی

محمد عطاران

تصویرگر: سید میثم موسوی

بیش از یک سال است که با مجموعه‌ای از دوستان «رشد مدرسه فردا» در یکی از شبکه‌های اجتماعی گروهی تشکیل داده‌ایم و به مباحث آموزشی می‌پردازیم. در بهار امسال پس از اینکه برای چندمین بار کتاب «استادان و نااستادانم» اثر عبدالحسین آذرنگ را خواندم، به ذهنم خطور کرد که به اعضای گروه مدرسه فردا پیشنهاد دهم این کتاب را بخوانند و با شیوه همان کتاب، سرگذشت نامه معلمان خود را بنویسند. کتاب «استادان و نااستادانم» نوشته عبدالحسین آذرنگ از نخستین کتاب‌هایی است که در آن تجربه‌های زیسته دانش آموزی و دانشجویی به رشته تحریر درآمده است. هدف نویسندگان نگارش کتاب چنان که خود نوشته است، بیان تأثیرات مثبت و منفی آموزگاران، دبیران و استادان بر زندگی وی بوده و از میان این افراد نیز کسانی را برگزیده است که در زندگی به نحوی به او درسی داده‌اند یا در مقام درس دادن، فروگذاری کرده‌اند و تأثیر منفی داشته‌اند یا بی‌تأثیر بوده‌اند. این کتاب شاید اولین کتاب تحلیلی روایی است که به موضوع خاصی در آموزش و پرورش پرداخته است. مؤلف در این کتاب تجربه‌های زیسته خود درباره معلمان و نامعلمان خویش را از دوره کودکی‌اش تا زمان حاضر نوشته و تحلیل کرده است. نمونه این کتاب را پیش از این ندیده بودم.

از میان معلمان، چند نفر داوطلب شدند که کتاب را بخوانند. همه، کتاب را تهیه کردند و در فاصله زمانی مشخص شده آن را خواندند. پس از آن، روایت‌های خود از معلمان دوران مدرسه‌شان را بیان کردند.

پس از مدتی همه روایت‌ها گردآوری و نزدیک به ۲۶۰ صفحه روایت معلمان گروه از تجربه‌هایشان تنظیم شد. در میان این معلمان، که بعضی از آن‌ها اکنون در ایران و برخی در کشورهای دیگر زندگی می‌کنند، از معلمانی با پنج سال تجربه هست تا معلمانی که دوران رسمی معلمی‌شان به پایان رسیده است ولی هنوز به کار تعلیم و تربیت مشغول‌اند. معلمانی که در دهه ۱۳۴۰ وارد دبستان شده‌اند تا معلمانی که ورود آن‌ها در دهه ۱۳۷۰ بوده است. با همراهی خانم شیبیا ملک، بخش‌هایی از آن مجموعه انتخاب شد و در این شماره نشریه که به روایت پژوهی اختصاص دارد، آن بخش‌ها با تحلیلی کوتاه بر آن‌ها در اختیار شما قرار می‌گیرد. شایان ذکر است که این روایت‌ها مجموعه خاطراتی از بیش از انقلاب اسلامی و بعد از آن را در برمی‌گیرد. معلمان عزیزی که در این مجموعه همکار ما بوده‌اند عبارت‌اند از: مائده ابراهیمی، ثمانه ابروانی، سعیده باقری، سیدحسین حسینی‌نژاد، محمدرضا حشمتی، فاطمه فضلعلی، مریم فرحمند، شیبیا ملک و صغری ملکی.

تصویر مدرسه در گذر زمان

(رهبریان، ۱۳۹۵).

به دوران مدرن هم که پا می‌گذاریم، همان حکایت همچنان باقی است. محمد مسعود در وصف آموزش و پرورش دوران خود از فقدان روابط عاطفی و صمیمانه میان معلمان و دانش‌آموزان در آغاز دهه ۱۳۲۰ شمسی سخن می‌گوید: «معلم هیولایی است که بچه‌ها با دیدن او مدام بر خود می‌لرزند. مدیر آدم بی‌لیاقت پشت‌هم‌اندازی است که تنها تفاوتش با دیگران در آن است که کمتر کار کند و بیشتر حقوق بگیرد» (رهبریان، ۱۳۹۵ به نقل از محمد مسعود، ۱۳۱۱).

داستان‌های واقع‌گرایانه (رئالیستی) هم که در دوران معاصر به توصیف مدرسه پرداخته‌اند، تصویری از مدرسه به‌دست داده‌اند که آن هم به غایت ناخوشایند است؛ مکانی به‌لحاظ فیزیکی نامطلوب، سرشار از خشونت و تنبیه که قَدَرِ قُدرتِ آن معلمانی هستند که عقده‌های خود را بر سر کودکان خالی می‌کنند. نقل این ماجراها را باید در همان کتاب با شرح و تفصیل خواند.

درست زمانی که می‌خواستیم تحلیل خودم را درباره‌ی خاطرات معلمان بنویسم، کتاب «مدرسه یا قفس»، که به تازگی منتشر شده است، توسط یکی از همکاران عزیز به دستم رسید. این کتاب را محمدرضا رهبریان نوشته و انتشارات علمی فرهنگی در سال ۱۳۹۵ در ۱۰۰۰ نسخه منتشر کرده است. عنوان فرعی کتاب «بازتاب مدرسه در متون کهن و داستان‌نویسی معاصر» است. خواندن کتاب را به محض اینکه به دستم رسید آغاز کردم و در مدت کوتاهی آن را به پایان رساندم. نویسنده آن چنان که در کتاب آورده، معتقد است که «کمتر شاعر و سخنوری را می‌شناسیم که داغ شکایت از مدرسه را بر سینه نداشته باشد یا از مدرسه و مدرسه‌نشینان گله‌گویی و بدگویی نکرده باشد» (رهبریان، ۱۳۹۵) و خود در اثبات این مدعا از مکتوبات گذشته و معاصر ایران، اعم از خاطرات و داستان و رمان، شواهد بسیار می‌آورد؛ از آن جمله از عبدالحسین زرین‌کوب نقل می‌کند: «مدرسه یا قفس؛ نمی‌دانم کدام‌یک از این دو نام را می‌توانم برای آنچه در آن روزگاران در این‌باره در خاطرم می‌گذشت، مناسب‌تر بخوانم. هر روز کیف و کتابم را برمی‌داشتیم و با بی‌میلی... راه مدرسه را پیش می‌گرفتیم. در مدرسه درس را از ترس شلاق به هم پیچیده آقای مدیر می‌خواندم و با بچه‌ها هم در زنگ تفریح کارم زد و خورد دائم بود. راست بگویم آن روزها محیط مدرسه را برای خود حتی از داخل دکان کوچک پیرمرد سر کوچه‌مان که پرندگان را در پشت قفس توری حبس کرده بود، تنگ‌تر و دلگیرتر می‌یافتم. تا مدت‌ها هیچ چیزش را بهتر از صدای زنگ تعطیلش دوست داشتم» (رهبریان، ۱۳۹۵ به نقل از زرین‌کوب، ۱۳۷۴).

به‌نظر رهبریان، مکان‌های آموزشی اعم از مکتب‌خانه و مدرسه مکان‌هایی لذت‌بخش نبوده است. او می‌گوید: «تمام گزارشگران مکتب‌خانه در میان ویژگی‌های گوناگونی که از آن ذکر کرده‌اند، از روش‌های سخت و نامأنوس آموزش، تنبیه بدنی، فلک کردن، وضعیت فیزیکی نامناسب و تاریک مکتب‌خانه‌ها گزارش‌هایی همانند داده‌اند

«استادان و نااستادانم» شاید اولین کتاب تحلیلی روایی است که به موضوع خاصی در آموزش و پرورش پرداخته است. مؤلف در این کتاب تجربه‌های زیسته خود درباره معلمان و نامعلمان خویش را از دوران کودکی‌اش تا زمان حاضر نوشته و تحلیل کرده است





مکان مدرسه

حسین حسینی‌نژاد که در سال ۱۳۴۳ وارد مدرسه شده است، درباره فضای آن می‌نویسد:

«اغلب کلاس‌هایمان تاریک بود و نور کافی نمی‌دیدیم. زیرزمین‌های تاریک و نمور برای تهدید دانش‌آموزان کارایی زیادی داشت و پا گذاشتن به درون آن جرئت می‌خواست. یکی از آن‌ها آب‌انبار بود که پاسخ‌گوی بخشی از آب مورد نیاز مدرسه بود. مدت‌ها بعد، آب لوله‌کشی به مدرسه آمد. تا مدت‌ها بچه‌ها به نوبت منبع آب آشامیدنی را از فشاری نزدیک مدرسه پر می‌کردند. تنها دو توالت بسیار کثیف پاسخ‌گوی نیاز حدود صد دانش‌آموز مدرسه بود.»

البته این قصه همه مدارس نبود. **شیبا ملک**، حیاط مدرسه خود را در تهران این‌چنین توصیف می‌کند:

«مدرسه فرهاد؛ مدرسه‌ای که بیشتر به خانه‌ای بزرگ می‌مانست. خانه‌ای با حیاط وسیع و کلی جاهای دنج و هیجان‌انگیز، با باغچه‌هایی پر از کاج‌های بلند. مدرسه‌ای در خیابان ژاله.»

اما **فاطمه فضلعلی** که دهه بعد به مدرسه رفته است، سیمای متفاوتی از مدرسه ارائه می‌کند. «مدرسه سجاد که من حدود چهل سال پیش کلاس اول را در آنجا شروع کردم، آن موقع مدرسه «امیرنظام» نام داشت. مدرسه یک طبقه و به اصطلاح قدیمی بود، با چند کلاس و حیاط بزرگ که تاب و سرسره داشت و درخت توت.»

مانده ابراهیمی در دهه بعد به مدرسه می‌رود

و این بار فضا به گونه‌ای دیگر تعریف می‌شود:

«مدرسه‌ای با یک حیاط بزرگ و دو سری ساختمان. ساختمان جلویی دفتری مدرسه بود و کلاس‌های بچه‌های پایه‌های بالا و ساختمان عقبی که کلاس‌های بچه‌های اول و دوم و سوم در آنجا قرار داشت. ساختمان زیاد نورگیر نبود.»

در این میان بودند کسانی که آموزش را به فضای مدرسه محدود نمی‌کردند و با زندگی بچه‌ها در بیرون از مدرسه نیز ارتباط برقرار می‌کردند؛ از جمله ملک درباره توران میرهادی، مدیر

روایت‌های معلمان
ما از مدرسه،
از تلخی‌ها و
شیرینی‌ها آکنده
است. به مرور که
زمان پیش می‌رود،
شیرینی‌های
مدرسه بیشتر
می‌شود. گویی
تحولات اجتماعی،
فضای مدرسه‌ها را
نیز با خود متحول
می‌کند



مدرسه فرهاد، می‌نویسد:
«در کودکان ما بازدید زیاد می‌رفتیم...
همراه معلمان؛ توران خانم هم می‌آمد... دست
همدیگر را می‌گرفتیم و با مدیر و معلم، کوچه
پس‌کوچه‌های خیابان ژاله را طی می‌کردیم: ...
سلام آقای نانا! ما آمده‌ایم ببینیم چطوری نان
می‌پزی؟»
سلام آقای تعمیرکار! ما آمده‌ایم ببینیم چطوری
ماشین درست می‌کنی.
سلام... سلام... کسیه اطراف مدرسه فرهاد با
این بازدیدهای کودکانه آشنا بودند و با حوصله به
سؤال‌هایمان پاسخ می‌دادند...
تعدادمان هم کم نبود... به گمانم هر بار بیش از
بیست نفر به بازدید می‌رفتیم...

رابطه معلم با دانش آموزان

می‌کنم، می‌گویم کاش او درک بیشتری از کودک داشت. کاش کمی با روان‌شناسی آشنا بود. کاش کمی می‌خندید یا لبخند می‌زد. کاش کمی معلمی می‌کرد.

معلم کلاس سوم، انکار آفریده شده بود برای ترویج خشونت. مثل گنجشک در دستان او اسیر بودیم. کلاس یا سکوت بود یا گریه. وقتی یک نفر رفته بود پای تابلو تا درس جواب دهد و بیشتر به جدول ضرب پاسخ گوید، کلاس را سکوت می‌گرفت. همه منتظر واقعه‌ای بودیم. می‌دانستیم کسی از دست او در امان نمی‌ماند. هیچ شاگرد زرنگی نداشتیم. همه یک‌دست تنبل بودیم؛ بچه‌های زیرتی رنگ‌پریده ترسیده. سر زنگ او صدای نفس‌های خودمان را می‌شنیدیم و منتظر تنبیه جمعی بودیم. وقتی پای تخته می‌رفتیم و می‌پرسید هفت هشت تا، مگ نگاه می‌کردیم. هفت چیست؟ هشت کدام است؟ صورتمان که با سیلی چپ و راست می‌شد، می‌فهمیدیم داریم جدول ضرب جواب می‌دهیم. قبل از شروع کلاس حفظ بودیم. اصلاً شب قبل توی خانه از ترس فردا آن‌قدر شی شیش تا سی و شیش تا را می‌خواندیم که شب خواب آن را می‌دیدیم. ولی موقع جواب دادن واقعا یادمان می‌رفت. دست به کشیده معلم ما قوی بود و وای به حالمان اگر صورتمان را می‌کشیدیم عقب و او هوا را جارو می‌کرد!

معلم کلاس چهارم ما، از همه معلم‌های ما جوان‌تر بود. نمی‌دانم... انگار دیپلم داشت. سر زنگ هیچ معلمی به اندازه او برای رهایی از کتک شمع نذر نکرده‌ام! برای فرار از تنبیه مدام کارم شمع نذر کردن بود تا در صورت نجات در حرم حضرت معصومه (س) روشن کنم. البته این قصه تا دبیرستان ادامه داشته است؛ حسین حسین‌نژاد می‌گوید:

گفته‌اند که تدریس بر سه چیز استوار است: انتقال دانش، ارتباط با یادگیرندگان، و برانگیختن کنجکاوی (برگمن، ۲۰۱۳، ترجمه عطاران، ۱۳۹۵)، اما پاره‌ای از معلمان و استادان گویی به رکن اول، بسنده کرده و بقیه را از خاطر برده‌اند. آذرنگ در کتاب «استادان و نااستادانم» (ص ۴۰) از یکی از معلمان خود چنین یاد می‌کند:

«سراسر دوره تدریس او با تنش گذشت. او از نیمه‌های دوره، پشتش را به کلاس کرد و فقط محض خاطر تخته‌سیاه صبور و متحمل، با مسئله‌های ریاضی ور می‌رفت. دانشجویان چه زود می‌آمدند و چه دیر، نه سلامی می‌کردند و نه نگاهی به او. رابطه‌ای در سکوت محض اما همراه با نگاه‌های نفرت‌آلود؛ البته اگر بتوان نام آن را «رابطه» گذاشت؛ بهتر است بگویم بی‌رابطگی محض اما پراز کین و بیزاری. در سراسر دوران تحصیلم نظیر چنین رابطه‌آزاردنده‌ای را نه دیده بودم و نه هیچ‌گاه به آن شدت دیدم.»

اغلب راویان ما از مدرسه خاطره‌ای خوش در این زمینه ندارند. حسین حسینی‌نژاد درباره معلمان متفاوت خود چنین می‌گوید:

«هنوز معلم کلاس اولم را به‌خاطر دارم دیرتر از بچه‌ها به کلاس آمدم. نمی‌دانم یک ماه یا یک هفته. هرچه بود از اول با کلاس همراه نبودم. معلم سال اول گویی با عده‌ای آدم بزرگ سروکار دارد. وقتی توی کلاس راه می‌رفت، ترس وجود ما را می‌گرفت که این‌بار چه کسی طعمه وی می‌شود. یک‌بار درسم را بلد نبودم یا مشق ننوشته بودم. به خیال اینکه اگر بروم زیر میز متوجه نمی‌شود، آنجا مخفی شدم. هنوز چشم‌هایش را به یاد دارم که چطور به من زل زده بود و از بالای میز برایم خط و نشان می‌کشید. یک‌بار دست انداخت و مرا از زیر میز کشید بیرون. دست‌وپا می‌زدم تا اینکه بالاخره روی زمین قرار گرفتم. الان که فکر

چنین می گوید:

«هنوز بیش از دو ماه از شروع سال تحصیلی نگذشته بود و من تازه با نوشتن دو حرف آشنا شده بودم. از اینکه می دیدم می توانم بخوانم و بنویسم خوشحال بودم. نمی دانم چه شده بود که از همان سال اول ریز می نوشتیم و این ریز نوشتن هنوز هم ادامه دارد. اولین سیلی را از خانم معلم خوردم. هنوز بلوز قرمز و کفش های پاشنه بلند و موهای رها شده تا شانه و ناخن های بلند با لاک قرمز را به شکلی مبهم در ذهن دارم. قضیه از این قرار بود که می دیدم بعضی از بچه ها تکلیف خود را سریع تمام می کنند. وقتی دقت کردم دیدم نصرت دوستم، حروف را درشت می نویسد و در یک خط بیشتر از ۵ بار کلمه «آب» را نمی نویسد اما من باید حدود ده بار آن را بنویسم. پس تصمیم گرفتم مثل نصرت درشت بنویسم و این کار را کردم. وقتی خانم معلم برای خط زدن مشق ها به سر میز ما آمد، با دیدن نوشته هایم بدون اینکه حرفی بزند، نگاهی تند به من انداخت و سیلی محکمی به صورتم زد. از شدت ضربه سرم به سمت دیگری چرخید و روی صورتم هم خراش افتاد. از آن تاریخ از ناخن بلند و لاک قرمز بدم می آید.

فاطمه فضلعلی می گوید مدیر مدرسه هم بسیار خشن بود. طوری رفتار می کرد که گویی ما مجرم هستیم. مانند زندانی ها با ما رفتار می کرد. صبح وقتی با صاف وارد کلاس می شدیم، جلوی در فقط بچه ها را می پایید و به کفش ها و جوراب ها و مقنعه ها نگاه می کرد. بعد، انگار که جام پیروزی را به دست آورده باشد، مچ بچه ها را می گرفت؛ آن ها را به دفتر مدرسه می برد و نمره انضباطی شان را کم می کرد. نمره انضباط عامل مهمی برای قبولی در دانشگاه و استخدام بود.

گویی مدیر مدرسه **فاطمه فضلعلی**، یکی از نقش آفرینان رمان «خانواده تیپو بود» آنجا که ژاک، قهرمان قصه، که از خانواده گریخته بود و اینک در دارالتادیب زندگی می کرد می گوید: در تو شیطان شریری است که او را خرد خواهیم کرد (ترجمه ابوالحسن نجفی ۱۳۸۶).



«دبیر جبر بسیار ترسناک بود؛ خشن و بز. یک بار گفت: «هر که تمرین حل نکرده، بیرون». مختصری حل کرده بودم و به ریاضی هم علاقه داشتم؛ پس نشستم. در کل سه یا چهار نفر در کلاس مانده بودیم. او داشت تمرین های شاگرد اول کلاس را نگاه می کرد که ناگاه صورت پسرک سرخ شد و خون از سوراخ های بینی اش زد بیرون. نمی دانم چگونه من و دوستم خودمان را به در کلاس رساندیم. فقط وقتی خود را در جمع بچه ها بیرون از کلاس دیدیم، نفس راحتی کشیدیم و خدا را شکر کردیم که به سلامت رهیده ایم. آن کشیده، آن خون و آن دبیر مرا یک ماهی از درس و مدرسه گریزان کرد».

گاه این رفتارها در شروع سال تحصیلی خود را نشان می داد؛ به گونه ای که بچه ها حساب کار خود را بکنند و گریه دم حجله کشته شود. **محمد رضا حشمتی** از آغاز درس خواندن خود در مدرسه

به نظر می رسد
که معلمان ما از
گذشته تاکنون،
باید از خصایصی
برخوردار می شدند
که امروزه در علوم
تربیتی با عنوان
صلاحیت های
حرفه ای معلمان از
آنها یاد می شود
تا بتوانند خاطره ای
خوش را از روزگار
شاگردی در ذهن
دانش آموزانشان
حک کنند

تحول فضای ارتباط در مدرسه

به نظر او اکنون در جامعه ایران مادران سواد، آگاهی و وقت کافی و نیز توان جسمی لازم را برای تربیت فرزندان خود دارند و پایه‌ای معلمان، کودکانشان را تعلیم می‌دهند و بر کار معلم فرزند خویش نیز نظارت می‌کنند. این موضوع، یعنی خانواده‌محور شدن مدرسه، به تلطیف فضای مدرسه کمک کرده است. در سیر خاطرات معلمان ما هم می‌بینید که به تدریج با تحولات اجتماعی، فضای مدرسه متفاوت می‌شود. در این میان، به نظر فاضلی دانش‌آموزمحوری نیز عامل دیگری است که فضای مدرسه را متحول کرده و این ناشی از قدرت گرفتن بچه‌ها در مدارس است: «کاهش حجم دروس، کیفی شدن ارزشیابی و برداشتن نمره، از بین بردن خشونت‌های فیزیکی و تنبیه در نظام مدرسه‌ای، توجه بیشتر به رفاه و آسایش کودکان در محیط مدرسه، توسعه مشاوره‌های روان‌شناختی برای معلمان که ذهنیت کودکان و توانایی‌ها، ویژگی‌ها و قابلیت‌های کودک را بشناسند، و بسیاری برنامه‌های دیگر در سال‌های گذشته، همه برای این بود که دبستان‌ها به‌سوی دانش‌آموزمحوری تحول یابند».

سپیده/کبریوران در گزارش خود از مدرسه‌ای در تهران در سال ۱۳۹۱ می‌نویسد و درباره شیطنت‌های بچه‌ها و اینکه دانش‌آموزان چگونه شادی را در مدرسه تجربه می‌کنند، توضیح می‌دهد. او در انتهای گزارش خود می‌نویسد:

«هر آنچه به‌راستی عظیم است، باید عنصری از خنده دربرداشته باشد وگرنه تهدیدآمیز، ترسناک یا پرتکلف و در هر حال محدود می‌شود (باختین، ۱۳۸۰). مدرسه هم چنین است. اگر سیاست‌گذاران راهی برای شادتر کردن آن پیدا نکنند، چنان مهیب و زشت و ملال‌آور و کسالت‌بار می‌شود که دانش‌آموزان چاره‌ای جز به سخره گرفتنش نخواهند داشت. تنها به سخره گرفتن است که می‌تواند آن را قابل تحمل کند».

روایت‌های معلمان ما از مدرسه، از تلخی‌ها و شیرینی‌ها آکنده است. به مرور که زمان پیش می‌رود، شیرینی‌ها بیشتر می‌شود گویی تحولات اجتماعی، فضای مدرسه‌ها را نیز با خود متحول می‌کند. فاضلی معتقد است که مدرسه به سمت خانواده‌محور شدن می‌رود و این شاید یکی از دلایل تغییر فضای مدرسه باشد. او می‌گوید:

«در گذشته خانواده سنتی و پدرسالار و گسترده، نه ثروت مادی لازم را در اختیار داشت و نه ارزش‌های اجتماعی، خانواده را وادار به سرمایه‌گذاری روی آموزش فرزندان می‌کرد. در نتیجه، هنگامی که نظام مدرسه‌ای جدید شکل گرفت و توسعه یافت، پدر و مادرها به‌طور کامل انتظار داشتند که این نهاد جدید مسئولیت تربیت بچه‌ها را عهده‌دار شود. من خود در روستا بزرگ شده‌ام و بارها شاهد بوده‌ام که پدرم به معلمان توصیه می‌کرد که «نعمت ما را

شما تربیت کنید.» حتی تنبیه و مجازات مرا هم به آن‌ها توصیه می‌کرد! هر جا که خطایی می‌کردم، پدرم می‌گفت: این چه مدرسه‌ای است که تو می‌روی؟ تصور می‌کرد که مدرسه در تربیت من کوتاهی کرده است.»



تناقض تحقیر و مهربانی

صغری ملکی که در آغاز دهه ۱۳۵۰ در روستا به مدرسه رفته است، از کلاس اول دبستانش این گونه می گوید:

معلم کلاس اولم چاق بود و معمولاً بلوز و دامن کرم رنگ می پوشید؛ با یک روسری ژورژت قهوه ای که مرتب از سرش لیز می خورد. معلم مهربانی نبود. راستش این را، همان روزهای اول سال، آن روز که حسین را پس از تنبیه مفصل داخل یک بشکه پلاستیکی بزرگی انداخت و در حیاط قل داد، فهمیدم. حسین یکی از هم کلاسی های من، پسر شیطان و پرحرفی بود. هیچ وقت آن روز را فراموش نمی کنم. بچه های کلاس پنجم به دستور معلمان بشکه را هل می دادند؛ خیلی تند. واقعاً نمی دانم داخل بشکه بودن و غلتیدن چه حسی دارد، ولی حتماً بد بوده است؛ چون معلمان برای تنبیه این کار را کرده بود. گریه را حسایی جلوی حجله کشته بود. همین حرکت کافی بود که دیگر تا پایان سال صدایی از کسی در نیاید. البته پسرها همچنان کار خودشان را می کردند. او هم هر بار از تنبیه ها و تهدیدهای کارسازتر دیگری بهره می گرفت. یک بار طناب کلفت و سفیدرنگی به کلاس آورد و می خواست سعید نفر را جلوی ما دار بزند. البته حتماً نمی خواسته به طور واقعی او را دار بزند. اما واقعاً طناب آورده بود. طناب را به بالای چهارچوب در که شیشه نداشت بست و فریاد زد: «سعید... سعید!» سعید حتی روی چهارپایه هم رفت. واقعاً صحنه ترسناکی بود، برای ما که کاملاً واقعی بود و تردیدی در اجرای حکم نداشتیم. اما الان که به آن زمان فکر می کنم، می بینم که این کار تهدیدی بیش نبوده است تا حساب کار دست همه ما - خصوصاً پسرها - بیاید».

به نظر می رسد میزان خشونت در جامعه روستایی و شهری و تفاوت سطح تحصیلات والدین در نوع رفتار معلمان و مدیران و مؤثر بوده است. به مرور و با تحولات اجتماعی خشونت های

بدنی، کم کم جای خود را به خشونت هایی کلامی می دهد. **سعیده باقری** که متعلق به نسل دانش آموزان پس از انقلاب اسلامی است از شیوه تنبیه خاص مدرسه شان چنین روایت می کند: «گاهی دانش آموزی را با گذاشتن یک کلاه بلند بر سرش و گرداندن او در راهروها تنبیه می کردند». در این میان، معلمانی هم بودند که با شوق به مدرسه می آمدند و از آن جماعتی نبودند که از سر اجبار و اکراه پایشان به کلاس درس باز شده باشد. از آن جمله در این روایات می خوانیم که چگونه معلمان در مواجهه با خطاهای درسی و رفتاری دانش آموزان راه هایی جز تحقیر و تنبیه هم پی می گرفتند:

مریم فرحمند می نویسد: «خانم ضرغامی معلم کلاس چهارم ما بود. خانمی آرام و موقر با صورتی استخوانی و تله لجه آذری. اصول تعلیم و تربیت ایشان براساس تشویق بود. یادم می آید که به خاطر پیشرفت در نمره ریاضی، پرگار کادوشده ای را به من جایزه دادند. یادم می آید که از درس ریاضی مضطرب می شدم، سال سوم در یکی از امتحانات مهم ریاضی، عدد پنج و صفر را از هم تشخیص نداده بودم و وقتی در پایان امتحان متوجه اشتباهم شدم و به معلم گفتم، ایشان برگه را از دستم کشید و آن را روی سرم کوبید. شاید همین اضطراب عدد مدت ها با من ماند و خانم ضرغامی با تشویق و آرامش آن اضطراب را کم کرد و پیشرفت من در ریاضی آغاز شد. در کلاس هر دانش آموز به خاطر پیشرفت در موضوعی جایزه می گرفت؛ یکی انشا، یکی ریاضی، یکی علوم... ایشان یک ارزیاب حرفه ای بودند که ضعف هر کدام از ما را تشخیص می دادند؛ آن هم در یک کلاس سی نفره!»

شعبا ملک این خاطره را از آن دوران نقل می کند: «آن روزها در میان کودکان جمع کردن پوست آدماس خروس نشان بسیار رایج بود. نفس

به نظر می‌رسد
که معلمان ما از
گذشته تاکنون،
باید از خصایصی
برخوردار می‌شدند
که امروزه در علوم
تربیتی با عنوان
صلاحیت‌های
حرفه‌ای معلمان از
آنها یاد می‌شود
تا بتوانند خاطره‌ای
خوش را از روزگار
شاگردی در ذهن
دانش‌آموزانشان
حک کنند

آدامس جویدن که کلی در مدرسه فرهاد ناپسند بود؛ حال تصور کنید دانش‌آموزی علاوه بر آدامس جویدن، کاغذ آدامس هم جمع کند... نه یکی و نه دو تا، بلکه به نظرم پریسا آن روز حدود پانصد (در ذهن کودکانم ۵۰۰ خیلی بزرگ بود؛ برای همین همیشه این خاطره را با عدد ۵۰۰ مرور می‌کنم!) کاغذ آدامس بادکنکی دستش بود، کلی آنها را صاف کرده و روی هم چیده بود. روی زمین یک کاغذ آدامس افتاده بود. دو لا شد آن را بردارد. من هم کنارش بودم. سرش را که بلند کرد، توران خانم هم کنارش بود!

توران خانم صورت پریسا را در دستش گرفت و با مهربانی گفت (نقل قریب به مضمون): حیف دختر فهمیده‌ای مثل تو نیست که از روی زمین کاغذ آدامس جمع کنی؟ زمینی که بسیار کثیف است و همه روی آن راه می‌روند؟ شاید یک جمله دیگر هم گفت... پریسا مکث نکرد رفت کنار سطل زباله مدرسه و همه کاغذ آدامس‌ها را پاره کرد و در سطل ریخت! چشمانم به او خیره ماند.

مریم فرحمنی از مهربانی معلم خود این داستان را روایت می‌کند: «معلم ادبیات سوم راهنمایی‌ام بسیار خوش پوش با اندامی کشیده و متناسب بودند. سر امتحان کلاسی در مقابل من نشسته بودند و من که خوب درس نخوانده بودم و در سؤالی گیر کرده بودم، دستم را مقابل صورتم گرفته بودم و می‌خواستم از روی برگه کنار دستی‌ام ببینم. ایشان به من نگاه می‌کردند و وقتی نگاهمان به هم رسید، خندیدند و گفتند چشمانت چپ می‌شود! و بعد، جای دیگری نشستند. من دیگر روی برگه بغل دستی‌ام نگاه نکردم؛ می‌دانستم که ایشان فهمیده‌اند و سعی کردم هرچه می‌دانم بنویسم.»

صغری ملکی هم‌زمان که قصه تنبیه هراسناک خود را می‌گوید، از معلم دیگری هم در مدرسه که نخستین بار مهر معلمی را به او چشاند، است، می‌گوید:

من فقط یک‌بار مورد خشم معلم قرار

گرفتم، زمانی که برای اولین بار دفتر مشقم را با خود نبرده بودم. هنوز پرتاب شدنم به بیرون از کلاس را به یاد دارم؛ پرتابی همراه با فریاد و داد و بیداد که بروم، خواهرم را از کلاس سوم بیاورم تا معلممان همه چیز را به او بگوید. واقعاً نمی‌دانستم چکار کنم! اصلاً نمی‌دانم در زدم یا نه؛ فقط یادم هست با حق‌هق گریه شدید وارد کلاس سوم شدم. آقای فکری، معلم کلاس سوم، هاج و واج به من نگاه می‌کرد و من فقط گریه می‌کردم و چیزی نمی‌گفتم. ناگهان خواهرم گفت: اجازه آقا! خواهر ماست. آقای فکری، که مردی بلندقد و هیکلی بود، به من که کنار در، فقط زار می‌زدم و چیزی نمی‌گفتم نزدیک شد و دست‌هایم را به سختی از چشم‌هایم جدا کرد و بغلم کرد، مثل پدرم؛ یعنی طوری که پدرها بچه‌ها را بغل می‌کنند و راه می‌برند. واقعاً مانده بودم چه کنم. همان‌طور که در بغلش بودم، صورتم را پاک کرد و کمی خوش و بش کرد. وقتی حسابی آرام شدم، مرا به سمت کلاس‌مان برد. خانم... در را باز کرد و مرا در بغل آقای فکری دید. سرم پایین بود اما صدای خنده‌های معلممان را می‌شنیدم که بلند بلند می‌خندید: «... هه‌هه‌هه... این چه کاریه آقای فکری... هه‌هه» و آقای فکری با مهربانی گفت: «... خانم... به خاطر من بیخیشید... قول می‌دهد دیگر...» من به کلاس برگشتم و این اولین باری بود که فهمیدم معلم‌ها هم می‌توانند مهربان باشند. از آن به بعد، کار هر روز من این شده بود که گوشه و کناری کمین کنم تا آقای فکری رد شود و من بدم جلو و سلامی بکنم.

آذرنک در کتاب «استادان و نااستادانم» می‌گوید که لازمه استادی، مهر ورزیدن به یادگیرندگان است،



«اگر استادی به کارش و به دانشجویانش مهر نرزد، از آموزش او ثمری به بار نمی‌نشیند» (ص ۵۶).

گویی خاطرات محمدرضا حشمتی مؤید این موضوع است:

«معلم فیزیک ما پیرمردی جدی بود و کمی ترسناک، و می‌گفت اگر درس نخوانید گردن شما را می‌شکنم. معلم هندسه‌مان آقای هم‌قلم بود که بسیار خوش‌خط روی تخته تدریس می‌کرد اما اصلاً برایش مهم نبود که آیا کسی مسئله را خوب فهمیده است یا نه. از پرسش کلاسی هم خبری نبود! فقط درس

می‌دادند و تکلیف. معلم جبر ما آقای سرتیپی بود که هرچهار جبر می‌دانم، مدیون ایشان هستم؛ دبیری جوان و بسیار منظم و پیگیر یادگیری دانش‌آموزان. به زیبایی درس می‌دادند و از ۱۱۰ تمرین اتحاد اول و دوم ۵۰ تایی زوج را در کلاس حل می‌کردند و تمرین‌های فرد را ما باید در منزل حل می‌کردیم. روال ایشان همیشه این بود. هرازگاهی هم از هر بخش امتحان می‌گرفتند و از این طریق، وضعیت ما را رصد می‌کردند.

سال دوم دبیرستان معلم مثلثات ما بسیار

مؤاخذه می‌شدم بی آنکه بدانم چرا. معلم شروع کرده بود به داد و هوار کردن که: «از دست تو چکار کنم؟ چرا به ورقه بغل دستی‌ات نگاه می‌کنی؟ چرا تقلب می‌کنی؟» ... تقلب؟ تقلب اصلاً یعنی چه؟ من تفاوتی بین لغت تقلب، قالب و یا مثلاً قلب احساس نمی‌کردم. شاید اگر می‌گفت قلب بهتر می‌فهمیدم که منظورش همین چیزی است که در سینه من تاپ تاپ می‌کند اما تقلب دقیقاً یعنی چه. مگر من چه کرده‌ام؟ من حرف تو را نمی‌فهمیدم و از بغل دستی‌ام پرسیدم. حتی اجازه نمی‌داد شرح موقوف را بگویم. خانم اجازه شما که راه می‌رید دیکته می‌گیرد، من نصفشو نمی‌فهمم. دقیقاً از آنجایی که دیگه شما را نمی‌بینم!

سخت‌کوش و جدی و پرتکلیف بود. هر جلسه تکالیف را می‌دیدند و برای همین، باید همه را حل می‌کردیم. یک جلسه که تمرین‌ها را می‌دیدند، به هر کس که ننوشته بود با قد کوتاهی که داشتند یک سیلی می‌زدند. من هم تمرین‌ها را کامل حل نکرده بودم؛ وقتی که ایشان می‌خواستند مرا تنبیه کنند، عینکم را برداشتم تا با ضربه ایشان دچار مشکل نشود. از این حرکت من همه بچه‌ها خندیدند و ایشان هم در حالی که خنده‌شان گرفته بود، دو سیلی به من زدند و مرا از کلاس بیرون کردند، اما بعد از کلاس از من عذرخواهی کردند و حلالیت خواستند و گفتند که عصبانی بوده‌اند. جلسه بعد در حالی که ما را نصیحت می‌کردند، به گریه افتادند و گفتند خیر ما را می‌خواهند! اما من شاهد بودم که چقدر از بچه‌ها به‌خاطر رفتارهای سخت‌گیرانه معلمان دروس ریاضی، از این دروس خاطره خوشی نداشتند.

ماجرای زمانی تلخ‌تر می‌شد که نمی‌دانستی برای چه تنبیه شده‌ای یا به تو می‌گفتند که در فهم رفتار اشتباه کرده‌اند. ابروانی از معلم دوم دبستانش چنین می‌گوید:

امتحان دیکته داشتیم. در هر نیمکت دو نفر نشستند و بقیه روی سکوها و لبه‌ها جاسازی شدند. از اینکه معلم حین دیکته گفتن راه برود و من نتوانم او را و یا حداقل لب‌هایش را برای فهم بهتر ببینم، اعصابم به هم می‌ریخت. یادم هست آن قدر خودم را کج می‌کردم که تا آخرین لحظات، لب‌های او را ببینم و تندتند بنویسم و دوباره سرم را بالا کنم تا چیزی از قلم نیفتد؛ یعنی چیزی از جلوی دید من - که لغات را از حرکت لب‌های معلم کشف می‌کردم - پنهان نشود. وقتی معلم به ته کلاس می‌رفت، من شاید نصف جمله خوانده شده را نداشتم و مجبور بودم از بغل دستی‌ام بپرسم که چی گفت و او برایم تکرار می‌کرد و من با لب‌خوانی می‌نوشتم. یک‌بار که معلم در حال دور زدن از ته کلاس بود و صحنه میز اول و مکالمه من و بغل دستی‌ام را دید (صحنه‌ای که من در حال پرسیدن از بغل دستی‌ام بودم که این دفعه معلم چه گفت و حتی متن او را تصحیح می‌کردم که مثلاً این کلمه با «س» است نه با «ص») یک دفعه سیلی محکمی به پشت سرم خورد. احساس کردم سرم داغ شد. دوباره برگشتم و به معلم نگاه کردم که چرا مؤاخذه شده‌ام؛ گجی و منگی‌ای در این‌گونه مواقع در من ایجاد می‌شد.

**لازمه استادی،
مهر ورزیدن به
یادگیرندگان است،
اگر استادی
به کارش و به
دانشجویانش مهر
نورزد، از آموزش
او ثمری به بار
نمی‌نشیند**



شوق معلمی و شیوه تدریس

معلمانی که شوق معلمی داشتند شیوه تدریستان نیز متفاوت بود. باقری درباره یکی از معلمان خود چنین می نویسد:

کلاس خانم افتخاری جور دیگری بود. به مادرانمان گفته بود برای هر کداممان یک کیسه کوچک بدوزند؛ برای

نخود و لوبیاهایی که سر کلاس با هم جمع و تفریق می کردیم. اسفندماه از هریک از ما خواست یکی یک دفتر چهل برگ خالی برایش ببریم و قبل از تعطیلات نوروز، دفترچه ها را با تکالیف مختلف و متنوع در هر صفحه برایمان آورد. در بعضی صفحه ها خواسته بود نقاشی کنیم یا شعر و خاطره بنویسیم. در بعضی دیگر، جمله سازی یا تمرین ریاضی. چطور با کار خانه و دو تا بچه و رفت و آمد هر روز از تهران پارس تا شهرری توانسته بود حدود ۴۰-۵۰ تا دفترچه را پر کند؟ چند شب بی خوابی کشیده بود؟ سال های بعد هم معلمان کمابیش خوبی داشتیم اما خانم افتخاری برای همیشه به عنوان اسطوره معلمی برای من باقی مانده است.»

فرحمند در این باره می گوید:

در کلاس زیست شناسی دوم دبیرستان؛ خانم غفاری با شور و شوق روبه روی کلاس ایستاده و چند گچ رنگی در دستانشان است. انگار تخته سیاه، بوم نقاشی ایشان بود. محتوای کتاب را با جزئیات و رنگی می کشیدند. شک ندارم که اگر زمان تحصیل ما استفاده از فناوری در کلاس رایج بود، ایشان به بهترین وجه از این نعمت استفاده می کردند. خانم غفاری جثه کوچک و ابروهای پر و مشکی داشتند. اغلب مانتوی سبز پررنگ و مقنعه مشکی می پوشیدند. آن چنان با شوق و شور درباره پلاسما، گلبول سفید و... صحبت می کردند که انگار رهبر ارکستر هستند. همان چند جلسه اول میکروسکوپ به کلاس آوردند و اجازه دادند هرکس قطره ای خون انگشتش را زیر میکروسکوپ ببیند. ما را به موزه دانشگاه تهران می بردند تا هم فضایی بزرگ تر از مدرسه را ببینیم و هم خودمان را در آن محیط با روپوش های سفید تصور کنیم و انگیزه بیشتری برای درس خواندن بگیریم. برایم عجیب است



**دلم می خواهد
در این قسمت از
خاطراتم بمانم.
آخر تکه ای
شفاف را که
لبخند بر لبانم
آورده است، پیدا
کرده ام. تکه ای که
کلاس تاریخ دوم
دبیرستانم را در
آن می بینم. کلاسی
که صحنهٔ تئاتر بود**

که حتی رنگ مانتوی ایشان را به یاد دارم اما نام بسیاری از معلمان دیگرم را به خاطر نمی آورم. یا معلم دیگری که از تئاتر در آموزش تاریخ استفاده می کرد؛ فرحمند دربارهٔ او می گوید: دلم می خواهد در این قسمت از خاطراتم بمانم. آخر تکه ای شفاف را که لبخند بر لبانم آورده است، پیدا کرده ام. تکه ای که کلاس تاریخ دوم دبیرستانم را در آن می بینم. کلاسی که صحنهٔ تئاتر بود. هر دانش آموز نقش یکی از شخصیت های تاریخی را بر عهده می گرفت و آن دوران را از زبان خودش تعریف می کرد. می توانستیم با خودمان شغل یا سبیل یا عصا داشته باشیم که نقشمان باورپذیرتر باشد. معلم تاریخ با شور بر ایمان کف می زدند و بعضی اوقات خودشان نیز نقشی را انتخاب می کردند و صدایشان را متناسب با آن نقش بالا و پایین می بردند. ایشان خانمی ریزنقش، لاغر و اهل جنوب ایران بودند. به درس دادن سر کلاس معتقد نبودند و باورشان این بود که کلاس جایی است که ما از هم یاد می گیریم و کتاب برای خانه است؛ زمانی که تنها هستیم. اگر در کلاس تئاتر نداشتیم، با هم دربارهٔ این صحبت می کردیم که مثلاً اگر جای ناصرالدین شاه بودیم، چگونه با معیارهای آن زمان به توسعه کشور کمک می کردیم. انگار به پایان دوره مدرسه نزدیک می شوم؛ همین جا بمانم؟ در همین کلاسی که یادم هست در ردیف اول آن، صندلی چهارم از سمت چپ می نشستم. به نظر می رسد که معلمان ما از گذشته

تاکنون، باید از خصایصی برخوردار می شدند که امروزه در علوم تربیتی با عنوان صلاحیت های حرفه ای معلمان از آن ها یاد می شود تا بتوانند خاطره ای خوش را از روزگار شاگردی در ذهن دانش آموزانشان حک کنند. یعنی اگر قرار باشد ما شایستگی های معلم حرفه ای را ذکر کنیم، کدام صلاحیت ها را در نظر می گیریم؟ می توان این صلاحیت ها را به صورت عمومی فارغ از رشته مورد تدریس معلمان یا مکان تدریس آن ها تعریف کرد و برشمرد. آنچه عبدالحسین آذرنگ در کتاب «استادان و نااستادانم» آورده، دقیقاً همان صلاحیت های حرفه ای معلمان است. او صفاتی را که در استادان و معلمان رشته های مختلف دیده، ذکر کرده است. این ویژگی ها به معلم تهرانی یا ایرانی اختصاص ندارد بلکه به حسب تجربه زیسته او - که دایرهٔ آن کرمانشاه، اصفهان، شیراز، کرمان، لندن، تهران و واشنگتن را شامل می شود - می توان ویژگی های معلمان حرفه ای را برشمرد. براساس آنچه آذرنگ در وصف استادان و نااستادان آورده است، ویژگی های حداقلی استاد و معلم خوب را در سه عرصهٔ دانش، منش، و مهارت می توان بیان کرد. این ویژگی ها، صفاتی عمومی هستند که برخورداری از آن ها برای هر معلمی در هر رشته و عرصهٔ معرفتی لازم است و معلم تراز جهانی و بومی باید این ویژگی ها را دارا باشد. این خصوصیات در جدول زیر نشان داده شده است.

➤ صلاحیت های حرفه ای معلمان دانش منش، مهارت های حرفه ای

۱	تسلط بر درس آرامش، صبوری و خوش رویی، تشخیص علاقه و گرایش دانشجویان
۲	دانش عمومی و فرهنگ گسترده، سخت گیری و جدیت، توجه به ظرفیت ذهنی یادگیرندگان و هماهنگی تدریس با آن
۳	روزآمدی در دانش رشته خود، نپرداختن به مطالب حاشیه ای
۴	آشنایی با شیوه های تدریس، عشق و علاقه به معلمی و ارتباط مؤثر با یادگیرندگان
۵	علاقه و مهر به یادگیرندگان، ایجاد ارتباط میان یادگیرندگان
۶	احساس مسئولیت در تدریس با نقشه و طرح
۷	راست گویی و دوری از تظاهر و ریاکاری، دقت علمی، تأکید بر روش استنتاج، و داوری های بی طرفانه
۸	شورمندی، استفاده از شیوه های نو در ارزشیابی.

معلمان ما در این باره تجربه های فراوان دارند و در بیان تجارب خود از توانمندی های بعضی از معلمان شان سخن گفته اند ولی تعداد اندک صفحات نشریه مانع آن می شود که بتوانیم بیش از این راوی قصه های زندگی و تجربه های زیسته آنان باشیم.



بینش پژوهشگر

مهم‌تر از روش اوست

یزدان منصوریان
دانشیار دانشگاه خوارزمی

حواس چشایی و بویایی‌ام را پرورش دهم تا مزه‌ها، عطرها و طعم‌ها را با تمام وجود حس کنم. به بیانی ساده‌تر، باید «بینش آشپزی» داشته باشم و آن را هنرمندانه، مشتاقانه و ماهرانه انجام دهم.

در کار پژوهش هم داستان همین است. محقق باید مسئله تحقیق را با تمام وجود بفهمد و اهمیتش را بشناسد. باید مشتاقانه بخواهد مسئله را حل کند و در این مسیر، از اصالت فکر و خلاقیت ذهنی خود بهره گیرد. بنابراین، در کنار «روش پژوهش» به «بینش پژوهشگر» نیز نیاز داریم تا تحقیق راه به جایی ببرد، گرهی را بگشاید و دانشی نوین و کاربردی بیافریند. جز این باشد، با انبوهی مقاله مواجه خواهیم شد که فقط شکل ظاهری موجهی دارند و در عمل فاقد کارایی هستند. من در این یادداشت به شش نوع بینش بنیادین اشاره می‌کنم که معتقدم هر محقق برای موفقیت در کار تحقیقاتی خود به آن‌ها نیازمند است.

بینش تاریخی

هیچ علمی بی‌نیاز از تاریخ نیست. سطح آگاهی ما از هر علم مبتنی بر میزان اطلاعات تاریخی شکل می‌گیرد. کسانی که در رشته‌ای تحصیل می‌کنند و شناختی از گذشته و تاریخ آن ندارند، به درک عمیق و دقیقی از آن علم دست نخواهند یافت. بینش علمی ما بر بنیاد بینش تاریخی‌مان استوار است. امروز و فردای هر حوزه‌ای از دانش بشری ریشه در گذشته دارد. گذشته‌ای که پشتوانه آینده است؛ همچون ریشه‌ای که درخت را تغذیه می‌کند و استوار در خاک نگه می‌دارد. درخت بدون ریشه می‌خشکد و پژوهش بدون پیشینه، پشتوانه‌ای ندارد. این شامل همه حوزه‌های دانش بشری است و نمی‌توان برایش استثنایی یافت؛ مثلاً چگونه می‌توان پزشک

مقدمه

«روش» برای پژوهش لازم است، اما کافی نیست. منظور از «روش» مجموعه گام‌های منظم، مدون و منسجمی است که در سنت پژوهشی رشته‌های مختلف مورد تأیید جامعه علمی است و محققان بر سر کارایی و اثربخشی آن اتفاق نظر دارند. روش‌های معروفی نظیر آزمایش، پیمایش، زمینه‌یابی، شبه تجربی، قوم‌نگاری، اقدام‌پژوهی، نظریه زمینه‌ای، تحلیل گفتمان، و پدیدارشناسی در کتاب‌های روش تحقیق با جزئیات تبیین شده‌اند. اما من که خود کتابی در این زمینه نوشته‌ام و حدود ده سال است این درس را تدریس می‌کنم، می‌دانم هیچ‌کس به صرف خواندن چنین آثاری محقق نمی‌شود. البته آنچه در این آثار آمده مفید است، اما برای پژوهشگر شدن به مقدمات و ملزومات دیگری نیاز داریم که ردپای روشنی از آن‌ها در کتاب‌های روش تحقیق یافت نمی‌شود؛ نکته‌های نانوشته که از جنس بینش، نگرش و دریافت شهودی هستند. بنابراین، اگر پژوهشگر بخواهد پاسخی مستند و مستدل برای پرسش‌های خود بیابد و راهکاری معقول برای حل مسئله مورد بررسی‌اش ارائه کند، ناگزیر است روشی متناسب با موضوع برگزیند و به آن پایبند باشد. علاوه بر آن باید از بینش و نگرشی پژوهشی نیز برخوردار باشد که بتواند محصولی اثربخش و کارآمد عرضه کند.

درست مثل اینکه اگر من کتاب «مستطاب آشپزی: از سیر تا پیاز» به قلم استاد نجف دریابندری را – که یکی از بهترین دست‌نامه‌ها و دستورنامه‌های آشپزی در زبان فارسی است – بخوانم و بهترین مواد اولیه و ابزار را هم در اختیار داشته باشم، تضمینی وجود ندارد که حتماً آشپز خوبی باشم و بتوانم غذایی لذیذ و دلپذیر بپزم. برای آنکه آشپزی ماهر باشم، به چیزی بیش از ابزار و منابع آشپزی نیاز دارم: باید عاشق آشپزی باشم؛ باید

حاذقی بود و تاریخ پزشکی را نادیده گرفت و از آن بی‌اطلاع بود؟ اگر پزشکان با تاریخ پزشکی بیگانه باشند، چگونه می‌توانند سرشت و ماهیت حرفه پزشکی را درک کنند و به آن وفادار بمانند؟ چگونه کسی می‌تواند ادعا کند که فیزیک‌دان است و از تاریخ فیزیک چیزی نداند. چگونه می‌توان در علوم تربیتی تحقیق کرد و تحولات این حوزه را در طول تاریخ نادیده گرفت؟ بنابراین، بدیهی است که هویت هر علم در پرتو تاریخ آن شکل می‌گیرد و بر همین اساس پژوهش در هر رشته نیازمند نگاه تاریخی است. در فقدان نگاه تاریخی تمام تحلیل‌ها و تفسیرهای ما سست و سطحی خواهد بود.

۲ بینش فلسفی

وقتی سخن از فلسفه به میان می‌آید، بسیاری از ما تصور می‌کنیم کار فیلسوفان طرح مسائل پیچیده و دشوار است که معمولاً با واژگان ناآشنا و مغلق مطرح می‌شود که به کار و زندگی ما ربط چندانی ندارد اما اگر فلسفه را راهی برای پاسخ به نیاز فطری بشر برای «پرسشگری» بدانیم، آنگاه خواهیم دید که فلسفه در تار و پود زندگی ما تنیده است. همه ما به نحوی، از کودکی تا کهنسالی، با فلسفه هم‌نشین هستیم. ما گریزی از فلسفه نداریم و حتی اگر بخواهیم ادعا کنیم که از فلسفه بی‌نیازیم، برای اثبات چنین ادعایی همچنان به فلسفه نیاز خواهیم داشت. بنابراین، اگر در اینجا به بینش فلسفی اشاره می‌کنم، منظورم آرای فیلسوفان و مکاتب فلسفی نیست. بلکه ذهن و زبان فلسفی است. ذهنی که به چیستی پدیده‌ها و چگونگی رخدادها می‌اندیشد و به سادگی از کنار همه چیز نمی‌گذرد و زبانی که با درنگ و تأمل همراه است. کسی که کلمات را با احتیاط به کار می‌گیرد و در هر یک معنایی دقیق و روشن می‌جوید و می‌کوشد در گفتار و عمل گرفتار مغالطه نشود. بنابراین، محقق‌ی که بینش فلسفی دارد، پیش از آنکه در صدد اندازه‌گیری و یافتن هم‌بستگی میان متغیرهای تحقیق خود باشد، می‌کوشد به چیستی و ماهیت این متغیرها فکر کند. او باید از خود بپرسد: اصلاً چرا من در چنین زمینه‌ای تحقیق می‌کنم؟ به راستی ضرورت و اهمیت این تحقیق در چیست؟ چه کسانی از نتایج تحقیقم بهره خواهند برد؟ چرا باید این متغیرها را انتخاب کنم؟ چگونه می‌توانم طرحی متفاوت با آنچه در گذشته انجام داده‌ام داشته باشم؟ سهم من در گفتمان رایج این موضوع کجاست؟ همه این پرسش‌ها ماهیتی فلسفی دارند و محقق‌ی که ذهنش دچار بدیهی‌پنداری نشده است، به خود اجازه می‌دهد که چنین پرسش‌هایی را مطرح کند.

۳ بینش اخلاقی

پژوهش در هر رشته‌ای زمانی ارزشمند است که در چارچوب اخلاق به معنای عام آن و «اخلاق پژوهش» به معنای خاصش انجام شود. پژوهشی

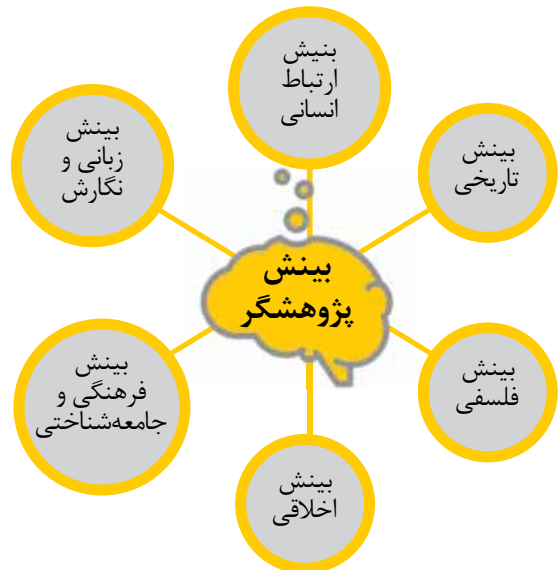
که بهره‌ای از اخلاق نداشته باشد، حتی اگر به درخشان‌ترین نتیجه‌ها برسد بی‌ارزش و بی‌بنیاد است؛ زیرا جوهر پژوهش در پرتو پاسداشت اخلاق معنا می‌یابد. اساساً پژوهش در هر رشته‌ای ابزاری در دست محقق است برای آنکه گرهی از مشکلات بشر بگشاید، از درد و رنج او بکاهد، راهی به رهایی از اسارت‌های پیدا و پنهان بجوید و در نهایت، به سهم خود جهان را به جایی بهتر برای زیستن تبدیل کند. رسیدن به چنین هدفی فقط در سایه اخلاق میسر است. بنابراین، هیچ توجیهی برای زیر پا گذاشتن اصول اخلاقی در پژوهش وجود ندارد. محقق‌ی که مبانی اخلاق پژوهش را نشاناسد، به اصولی نظیر صداقت، انصاف، امانت‌داری، بی‌طرفی، رعایت حریم خصوصی جامعه مورد مطالعه و سایر حقوق ذی‌نفعان تحقیق وفادار نباشد، نمی‌تواند خود را در خدمت آرمانی متعالی بداند.

۴ بینش فرهنگی و جامعه‌شناختی

چگونه می‌توان در جامعه‌ای و درباره موضوعی مشخص تحقیق کرد و وجوه فرهنگی و جامعه‌شناختی آن موضوع را نادیده گرفت؟ آیا می‌توان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بدون توجه به مسائل فرهنگی روز سنجید؟ آیا می‌توان مناسبات اجتماعی را فارغ از فرهنگ تحلیل کرد؟ فرهنگی که متشکل از مجموعه آداب، رسوم، باورها و شیوه‌های زیستن در هر جامعه است و به فرایند زندگی اهالی آن جامعه هویت و معنا می‌بخشد. فرهنگ همچون هوایی است که تنفس می‌کنیم. همیشه با ماست؛ بی‌آنکه حضورش را احساس کنیم. ما در پرتو فرهنگ است که درکی از «خود»، «دیگری» و «هستی» داریم. تمام مفاهیم بنیادین زندگی در چارچوب فرهنگ و در سایه آن تعریف می‌شوند اما فرهنگ هر جامعه از فرط هویدایی، برای اهالی آن نهان است. بنابراین، برای شناخت فرهنگ باید از بیرون و از چشم «دیگری» به آن نگریست. در چنین شرایطی، محقق باید خود را در موقعیت آن «دیگری» قرار دهد که فرهنگ را بهتر بشناسد.

۵ بینش ارتباط انسانی

پژوهش در ذات و سرشت خود ماهیتی ارتباطی دارد. بنابراین، پژوهشگر نمی‌تواند منزوی و جدا از جامعه باشد. برخورداری از مهارت‌های ارتباط انسانی یکی از شرایط محقق شدن است؛ زیرا محققان همه رشته‌ها در مراحل مختلف تحقیق به مهارت‌های ارتباطی نیاز دارند. مثلاً محقق برای انجام دادن مصاحبه با جامعه مورد مطالعه باید بتواند با گروه هدف گفت‌وگو کند؛ گفت‌وگویی همدلانه که به نتایجی پر بار منجر شود. استناد به آثار دیگران نیز از جنس «ارتباطات علمی» است. پژوهشگر باید اصول استناد را بشناسد و از اهمیت آن در کارش آگاه باشد. او باید خود را عضوی از شبکه‌ای بزرگ‌تر از همکاران در مناطق مختلف جهان و در



موضوع مورد بررسی نیاز دارد. محققى که با موضوع کارش احساس یگانگی نکند و با آن بیگانه باشد، بعید است بتواند اثری کارآمد و ماندگار تولید کند. چنین محققى در بهترین شرایط گزارشى منتشر مى‌کند که فقط ظاهرى موجه دارد و سخنى تازه به ارمغان نخواهد آورد. پژوهش نیازمند درگیرى ذهنى و عاطفى محقق با موضوع تحقیق است؛ محققى که قلبش برای حل کردن مسئله‌ای که پیش روی اوست، بتپد و مشتاقانه بخواهد راهی برای حل آن بیابد. محققى که ذهنش دچار بدیهی‌پنداری نشده است و مى‌تواند پرسش‌های اصیل طرح کند. پرسش‌هایی که نقطهٔ عزیمت اندیشه او به سوی افق‌های نو باشد. اساساً باید ابتدا شرایط و ملزوماتی فراهم باشد که بتوان امیدوار بود از دل آن تحقیقی اصیل پدید مى‌آید. بخش عمده‌ای از این شرایط وابسته به مهارت‌های محقق و بینش و نگرش اوست. بنابراین، در کنار ابزار و منابع تحقیقی مورد نیاز در هر رشته، در نهایت سهم پژوهشگر بسیار جدی و اساسی است. اوست که مى‌تواند به نحو شایسته‌ای این ابزار را به کار گیرد و طرحی نو دراندازد. محققى که نسبت به موضوع تحقیق نگرشی تاریخی دارد.

پژوهش نیازمند درگیرى ذهنى و عاطفى محقق با موضوع تحقیق است؛ محققى که قلبش برای حل کردن مسئله‌ای که پیش روی اوست، بتپد و مشتاقانه خواهد راهی برای حل آن بیابد

شجاعانه پرسش‌های فلسفى مى‌پرسد. فروتنانه اخلاق پژوهش را پاس مى‌دارد. همدلانه به وجوه فرهنگی موضوع تحقیق توجه دارد.

مشتاقانه در جست‌وجوی ارتباطات انسانی سالم و سازنده است. عاشقانه مى‌خواند و ادیبانه مى‌نویسد. پژوهشگری که بتواند مجموعه‌ای از این بینش‌ها را در خود بپروراند، در مسیری قرار گرفته است که خواهد توانست به سهم خویش جهان را به جایی بهتر برای زیستن تبدیل کند. ایدون یاد!

* پی‌نوشت

۱. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۳). روش تحقیق در علم اطلاعات و دانش‌شناسی. تهران: انتشارات سمت.

* منابع

۱. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۴). نیاز به بلوغ روش‌شناختی در مطالعات کیفی. فصلنامه نقد کتاب اطلاع‌رسانی و ارتباطات. سال دوم، ش. ۵، ص. ۳۰۷-۲۹۹.
۲. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۳). سهم پژوهشگر در فرایند پژوهش، سخن هفته لیزنا، شماره ۱۷۵. ۴ فروردین ۱۳۹۳.
۳. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۲). روش‌گرایی و روش‌گریزی: تردیدی بی‌پایان در قلمرو معرفت‌شناسی، کتاب ماه کلیات، ش. ۱۸۷، ص. ۲-۵.
۴. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۱). آیا پژوهش فرایندی مکانیکی است؟ پایگاه تحلیلی خبری لیزنا، سخن هفته ۸۴، ۵ تیر ۱۳۹۱.
۵. منصوریان، یزدان. (۱۳۹۰). سهم توصیف و مقایسه در فرایند پژوهش، پایگاه تحلیلی خبری لیزنا. سخن هفته ۶۲، ۲۶ دی ۱۳۹۰.

دوره‌های تاریخی ببیند و بازتاب ارتباط با اندیشه‌های آنان را در کارش منعکس سازد. پژوهشگری که مى‌تواند با دیگران گفت‌وگو کند، در مجامع علمی شرکت مى‌کند، به آثار مرتبط به کارش استناد مى‌کند و یافته‌هایش را در اختیار دیگران قرار مى‌دهد، موفق است. نوشتن هم از جنس مهارت‌های ارتباطی است. بنابراین، نگارش گزارش‌هایی هر تحقیق نیازمند مهارت‌های نوشتاری است که خود زیرمجموعهٔ مهارت‌های ارتباطی به حساب مى‌آید.

۶ بینش زبانی و نگارشی

زبان ظرف اندیشه است. هر چه این ظرف بزرگ‌تر و شفاف‌تر باشد، توان محقق برای تفکر و استدلال بیشتر است. برخی تصور مى‌کنند زیبایی و پاکیزگی زبان فقط به ادبیات مربوط است و سایر رشته‌ها از آن بی‌نیازند. در حالی که ما همه به زبان روشن و شفاف محتاجیم؛ زیرا زبان قلمرو اصلی تفکر و اندیشه ماست. ما به کمک زبان و در درون زبان فکر مى‌کنیم، مى‌خوانیم و مى‌نویسیم. اگر زبان نبود گفت‌وگوی من و شما در بطن این متن چگونه میسر بود؟ آیا اصلاً گفت‌وگویی شکل مى‌گرفت و ارتباطی ممکن بود؟ کیفیت این ارتباط نیز به توانایی زبانی نویسنده بستگی دارد. در نتیجه، کسانی که دایرهٔ واژگانی گسترده‌تر و توانایی نگارش بهتری دارند، از قدرت تحلیل و تفسیر بیشتری برخوردارند و مخاطبان بیشتری هم خواهند داشت. به همین دلیل، محقق باید همواره در فکر بهبود مهارت‌های زبانی خود باشد. باید رمان بخواند، شاعران بزرگ سرزمینش را بشناسد، اشعار آنان را بخواند و بفهمد و خود را از دنیای ادبیات بی‌نیاز نداند. هم‌نشینی با ادبیات باعث مى‌شود که قدرت توصیف و تفسیر در ما رشد کند، که از مهارت‌های مورد نیاز محققان است.

۷ فرجام سخن

پژوهش فرایندی مکانیکی نیست. از جنس خلق و آفرینش است. بنابراین، به انرژی عاطفی محقق و درگیرى ذهنی او با

شبکه‌های مجازی

در نسخه پنجاب

۵۲۴

رویا صدر
تصویرگر: سام سلماسی

خُرم آن روز کزین منزل ویران بروم راحت جان طلبم وز پی جانان بروم

منزل: خانه، صفحه اصلی سایت
منزل ویران: کنایه از سایت بی‌سروسامان مدرسه آقا زاده شاعر.
جانان: کانال سرگرمی و جوک، در نسخه پنجاب جدید از آن با عنوان «باجناق‌های باحال نوادگان ذکور خاندان» نیز یاد شده است.

معنای تحت اللفظی: خسته شدم از بس این سایت دربوداغون مدرسه آقا زاده را زیرورو کردم. نمی‌کنند دستی به سروریش بکشند و به قول بچه‌ها گفتنی، آپدیتش کنند و بعدش از ما انتظار داشته باشند دهم‌به‌ساعت به آن سر بزنیم. خوش به حال دقایقی که دور درس و مدرسه آقا زاده را خط کشیده فیلم‌های جکی جان و دیگر نام‌آوران عرصه هنر سینما را راحت و بدون صرف هیچ هزینه‌ای دانلود کنم و یا دنبال حریم امن فردی خودم از قبیل کانال‌های تلگرام و اینستاگرام بروم.



گرچه دانم که به جایی نبرد راه غریب

من به بوی خوش آن زلف پریشان بروم

غریب: نسلی که به چم و خم فضای مجازی آشنا نیست، نسلی که آشنایی اش با فضای مجازی محدود به استفاده از تلگرام و اینستاگرام برای فرستادن تصویر آش رشته و جملات قصار کورش کبیر و سیمین بهبهانی می شود. در برخی از نسخه های جدیدالکشف، به جای این واژه، لغت «غریق» ذکر شده که منظور از آن، کسی است که در فضای مجازی غرق است؛ چندان که از رفتن به خانه عمه اش هم اجتناب می ورزد.

زلف پریشان: شبکه های پیچیده و گسترده اجتماعی

بوی خوش: همون بوی خوش

معنای تحت اللفظی: شاعر در اینجا به طور تلویحی به فاصله نسل ها در استفاده از فضای مجازی اشاره می کند و می گوید که می دانم در این دنیای بزرگ مجازی چون غریبی مظلوم و دردمند، سفیل و سرگردان می شوم و اصرار من به فرزندم برای یادگیری چم و خم رایانه و اینترنت هم به جایی نمی رسد و تازه او یک چیزی هم طلبکار می شود و می گوید بابا، کار دارم، درس و مشق دارم، چقدر سؤال می کنی، ولی باز خدا پدر مدیران شرکت های سازنده تلفن همراه را بیامرزد که امکان استفاده از نسیم عطر آگین شبکه های پیچیده اجتماعی را فراهم ساخت و مرا از غربت و سرگردانی نجات داد.

چون صبا با دل بیمار و تن بی طاقت

به هواداری آن سرو خرامان بروم

صبا: نام خاص، احتمالاً نام هم کلاسی آقازاده بوده است.
هواداری: داشتن هوایی که بشود در آن به سایت های موردنظر دستیابی پیدا کرد؛ کنایه از دستیابی به وای فای.

سرو خرامان: سروی که ساکن نیست و بر خلاف دیگر درخت ها قابلیت حرکت به این طرف و آن طرف را آن هم خرامان خرامان دارد. کنایه از اینترنت پرسرعت که برعکس نامش، لاک پشتی حرکت می کند و از پهنا و درازای باند برخوردار است.

معنای تحت اللفظی: شاعر در اینجا از ترفند مونولوگ استفاده می کند و با خودش می گوید در زندگی زخم هایی است که هنگام قطع اینترنت عود کرده و دل و سایر جهاز هاضمه را ناسور می کند و طاقت را از تن و جان می گیرد؛ عارضه ای که گویا صبا نیز به آن دچار شده است. شاعر سپس در ادامه مباحث مندرج در بیت های پیشین مبنی بر لزوم حضور اولیا در فضای مجازی و شبکه های اجتماعی، بر مواضع برخی مقامات تأکید می کند که استفاده از شبکه منحوس خارجی تلگرام را جهت ارتباط دانش آموزان و مدارس و انجمن اولیا و مربیان نادرست دانسته اند و توصیه کرده اند که نام بردگان، نهادهای پیام رسان داخلی را جایگزین آن نمایند، در همین رابطه در جست و جوی هوایی است که در آن بتوان از سرو خرامان شبکه های اجتماعی داخلی در جهت (به قول مسئول مربوطه گفتنی) به حفظ و صیانت از حریم خانواده صبا و دیگر دانش آموزان و ارتقای توان اجتماعی و فرهنگی تا آسمان هفتم دست یافت. اگرچه ممکن است چنین کانال هایی اصولاً وجود خارجی نداشته باشد، مهم این است که حرف زدن از آن حالا جای دوری نمی رود که، حداقل به درد زهر چشم گرفتن و درج در جراید و اشعار گذشتگان، از قبیل حضرت حافظ شیرازی، می خورد.



به عبارت دیگر

گزارش یک روایت پژوهی

محمد عطاران

اشاره

جومپا لاهیری، نویسنده آمریکایی هندی تبار، از معروف‌ترین رمان‌نویسان آمریکایی است که رمان‌هایش بیشتر ترجمان رفت و برگشت ذهنی مهاجران هندی میان فرهنگ پیشین و فرهنگ جدید آن‌هاست. داستان‌های او پرکشش و خواندنی هستند و او به خاطر این داستان‌ها جوایز مختلفی دریافت کرده‌است. کتاب او «مترجم دردها»^۲ که در سال ۱۹۹۹ منتشر شد، در سال ۲۰۰۰ برندهٔ جایزهٔ پولیتزر شد. کتاب نخست او «همنام»، به فیلم تبدیل شد. کتاب‌های دیگر او «گودی» و «خاک غریب» نیز با استقبال زیادی مواجه شده‌اند. جومپا لاهیری در سال ۲۰۱۵ جایزهٔ ملی ادبیات را دریافت کرد. او اکنون استاد نگارش خلاق در دانشگاه پرینستون است. آخرین کتاب او که با سایر آثارش متفاوت است و در فارسی با عنوان «به دیگر سخن»^۳ برگردان شده، در سال ۲۰۱۶ انتشار یافت. اصل این کتاب را، لاهیری، به زبان ایتالیایی نوشته و آن گلدشتاین^۴ آن را به زبان انگلیسی ترجمه کرده است. کتاب در سال ۲۰۱۶ توسط انتشارات پنگوئن منتشر شده است. در یک طرف کتاب نسخهٔ ایتالیایی و در سوی دیگر آن نسخهٔ انگلیسی منتشر شده است. این کتاب را می‌توان نوعی روایت پژوهی دانست که طی آن نویسنده روایت تجربه‌های خود را تحلیل می‌کند.

جومپا لاهیری در باره کتاب «به دیگر سخن» می‌گوید که این کتاب با آثار قبلی‌اش تفاوت دارد. «در این کتاب من برای اولین بار قهرمان اثرم هستم. کتاب هیچ اشاره‌ای به دیگران ندارد. من در مقام اول‌شخص در کتاب ظاهر شده‌ام و به صراحت از خودم سخن می‌گویم. ... من بیش از

یک سال برای نگارش آخرین رمانم رمان گودی، وقت گذاشتم.

من در تجربه‌های قهرمانان این داستان مشارکت نداشتم. آنچه برای آن‌ها اتفاق می‌افتاد هرگز برای من رخ نداده بود. من تمام مکان‌های این کتاب را می‌شناختم و پی‌رنگ کتاب براساس داستانی واقعی نوشته شده بود اما من هیچ تأثیری از آن نپذیرفته بودم. واقعیت، بذرها را می‌پاشد و بقیه را من تخیل می‌کنم» (ص ۲۱۵).

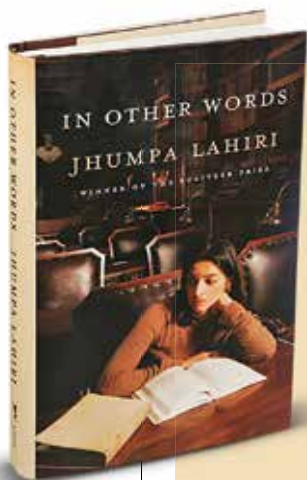
کتاب «به دیگر سخن» شرح جومپا لاهیری از یادگیری زبان ایتالیایی و رنج و زحمتی است که برای آن متحمل شده و حالات روحی‌ای که دچارشان شده است. او خود در بارهٔ کتاب می‌گوید:

«این کتاب با کتاب‌های دیگرم، فرق می‌کند و در تجربهٔ زیستهٔ من ریشه دارد. به جز دو داستان کوتاه و مختصر، بقیهٔ اثر تخیلی نیست. من آن را نوعی «خودنوشت نامهٔ زبان‌شناسانه می‌دانم. نوعی خودنگاره»^۵. ... سرگذشت تلاش برای اینکه زبانی را از آن خود بکنید و مالک آن بشوید، شباهت فراوانی به فرایندی خلاق دارد؛ فرایندی راز آلود و غیر منطقی» (ص ۲۱۳).

لاهیری مقدمهٔ شکل‌گیری کتاب را به شرح زیر بیان می‌کند:

«به دیگر سخن کتابی متفاوت است. تقریباً همه چیز آن را تجربه کرده‌ام. قبلاً گفتم که شروع آن از نگارش دفتر خاطراتم بود؛ متنی شخصی». (ص ۲۱۹).

کتاب موقعی شکل گرفت که لاهیری با انگیزهٔ یادگیری زبان ایتالیایی به رم رفت و مدت دوسال در آنجا اقامت کرد. او با زبان ایتالیایی در دورهٔ دکتری آشنا شده بود و مدت زمان مدیدی با آن



این کتاب در تجربه زیسته من ریشه دارد. من آن را نوعی «خود نوشت نامه زبان شناسانه می‌دانم. نوعی خود نگاره سرگذشت تلاش برای اینکه زبانی را از آن خود بکنید و مالک آن بشوید، شباهت فراوانی به فرایندی خلاق دارد؛ فرایندی راز آلود و غیر منطقی

دیگر آن زبان مرد. انگلیسی سرسید و نقش نامادری را ایفا کرد.

آن بخش از من که انگلیسی حرف می‌زد، به مدرسه می‌رفت می‌خواند و می‌نوشت، فرد دیگری بود. من هویتم را با هیچ‌یک از دو زبان بنگالی و انگلیس مشخص نکردم. یکی همیشه پشت دیگری پنهان می‌شد، اما نه به‌طور کامل؛ درست مانند ماه کامل

که تقریباً همه‌شب را پشت توده ابرها پنهان می‌شود و ناگهان، به‌صورت خیره‌کننده‌ای، پدیدار می‌گردد. ... من می‌دانستم که باید هر دو زبان را خیلی خوب صحبت کنم، زبان بنگالی را به خاطر دل‌خوشی والدینم و زبان انگلیسی را به خاطر بقا در آمریکا. .. آن دو زبان باهم همراه نمی‌شدند. این دو رقبای ناسازگاری بودند که هیچ‌یک دیگری را تحمل نمی‌کرد. آن دو زبان به‌جز «من» هیچ‌وجه مشترکی نداشتند. من هم احساس می‌کردم تناقضی در درون من است.

خانواده من انگلیسی را فرهنگ بیگانه‌ای می‌دانستند که نمی‌خواستند تسلیم آن شوند. بنگالی بخش دیگر وجود من به والدینم تعلق داشت نه آمریکا. معلمان و دوستانم، کنجکاو می‌کردند تا ببینند زبان بنگالی که من با آن صحبت می‌کردم، چه زبانی است. اصلاً به آن اهمیتی نمی‌دادند تا درباره آن صحبت کنند.

هرچه بیشتر به انگلیسی می‌خواندم و یاد می‌گرفتم، به‌عنوان یک دختر بیشتر با زبان انگلیسی همذات‌پنداری می‌کردم. سعی می‌کردم مانند دوستانم باشم؛ دوستانی که به زبان دیگری سخن نمی‌گفتند. ... من از سخن گفتن به بنگالی شرمسار بودم و درعین‌حال، از شرمگینی خود نیز شرمسار. سخن گفتن به انگلیسی یعنی جدا شدن از پدر و مادرم. سخن گفتن به انگلیسی به معنای آن بود که در فضایی که بودم خود را منزوی ببینم؛ جایی که دیگر، حمایت والدینم را نداشتیم. ... من نتیجه انگلیسی صحبت نکردن یا صحبت کردن با لهجه خارجی را کاملاً دیدم. من دیواری را که پدر و مادرم هرروز با آن مواجه می‌شدند دیدم. ناامنی مداومی که آن‌ها داشتند. بعضی اوقات من مجبور بودم معنای بعضی از

سرو کله می‌زد و دور و بر آن می‌پلکید. او درباره سابقه آشنایی با ایتالیایی می‌گوید:

«در دانشگاه تصمیم گرفتم رساله دکتری خود را درباره تأثیر معماری ایتالیا بر نمایشنامه نویسان قرن هفدهم بنویسم. در تعجب بودم که چرا بعضی از نمایشنامه‌نویسان تراژدی‌های خود را به زبان انگلیسی ولی در مکان‌های ایتالیایی نوشته‌اند. این ایده، جدایی دیگر بین زبان و محیط را می‌رساند. این دلیلی دیگری بود که من زبان ایتالیایی را یاد بگیرم» (ص ۲۱).

لاهییری معتقد است که «یادگیری زبان بیگانه، بهترین راه ممکن برای سازگاری با مردم در کشوری بیگانه است. بدون زبان شما نمی‌توانید احساس حضور مشروع و محترمانه بکنید. صدا و قدرت ندارید» (ص ۱۴۱).

خود او این احساس ناتوانی را از همان هنگام ورود به مهد کودک احساس کرده است. پدر و مادر او اهل کلکته هند بودند که به آمریکا مهاجرت کرده بودند. لاهییری می‌گوید: «آن‌ها سعی بر حفظ فرهنگ خود داشتند و اصراری بر آموختن زبان انگلیسی توسط من نداشتند. من باید در خانه به زبان بنگالی با پدر و مادرم صحبت می‌کردم و در مدرسه و با دوستان، معلمان، همسایه‌ها، فروشنده‌ها و دیگران، به زبان انگلیسی». از همان آغاز این تضاد و تناقض، تجربه دردناکی را برای او رقم زد.

«نخستین زبان من بنگالی بود. والدینم آن را به من آموختند. تنها زبانی که با آن صحبت می‌کردم تا چهار سال بنگالی بود و خیلی برایم راحت بود؛ گرچه من در کشوری متولد شده و در کشورهایی بزرگ شده بودم که زبان انگلیسی، زبان آن‌ها بود. اولین مواجهه من با انگلیسی سخت و ناخوشایند بود. آن هم موقعی که به مهدکودک فرستاده شدم، به‌گونه‌ای که مرا دچار آسیب روحی کرد. برایم سخت بود که به معلمان اعتماد کنم و دوست پیدا کنم؛ چون مجبور بودم به زبانی دیگر صحبت کنم که زبان من نبود و به سختی با آن آشنا بودم و به نظرم بیگانه می‌آمد. فقط دوست داشتم به خانه بروم؛ به مأوای زبانی که می‌شناختم و دوستش داشتم» (ص ۱۴۹).

«چند سال بعد بنگالی به کنار رفت. موقعی که من خواندن را شروع کردم. شش یا هفت‌ساله بودم. از آن هنگام، دیگر به زبان مادری‌ام تسلط کمتری داشتم؛ زبانی که مرا پرورده بود. به عبارت

آشنایی با زبان جدید مستلزم غرق کردن خودتان است. شما باید ساحل را ترک کنید؛ بدون کمر بند نجات، بدون وابستگی به زمین سفت و محکم

اصطلاحات را برای آن‌ها توضیح دهم. مثل اینکه من پدر و مادر آن‌ها بودم. گاه من به‌جای آن‌ها صحبت می‌کردم. در مغازه‌ها، فروشنده‌ها مایل بودند من را مورد خطاب قرار دهند؛ فقط به خاطر اینکه انگلیسی من فاقد لهجه بود» (ص ۱۵۱).

لاهییری معتقد است: «وقتی در سرزمینی هستید که زبان مادری شما بیگانه انگاشته می‌شود، احساس بیگانگی مداوم می‌کنید. شما با زبانی رازگونه و ناآشنا سخن می‌گویید که با محیط شما تطابق ندارد؛ غیبتی که بین شما و محیط فاصله ایجاد می‌کند» (ص ۱۹).

لاهییری که پیش از آن با معلم ایتالیایی خود هفته‌ای یک ساعت زبان ایتالیایی تمرین می‌کرد، تصمیمی اساسی می‌گیرد؛ او به رم می‌رود و دوسال با خانواده در آنجا می‌ماند تا زبان ایتالیایی را همچون مردم ایتالیا بیاموزد؛ طوری که این زبان برایش زبانی خودی شود. البته او شش ماه قبل از عزیمت به رم، جز متن‌های ایتالیایی هیچ متنی نمی‌خواند ولی هنوز فکر می‌کرد که با این زبان غریبه است و گویی بیست سال است فقط دور و بر آن می‌چرخد و چیزی یاد نمی‌گیرد. به نظر او برای آشنایی با زبان ایتالیایی و هر زبان دیگری باید در آن غرق شد. لاهییری در وصف حال خود در این زمان می‌گوید: «می‌خواهم از دریاچه کوچکی عبور کنم. دریاچه کوچک است ولی از ساحل خیلی دور به‌نظر می‌آید و شنا کردن در آن فراتر از توش و توان من است. می‌دانم که میانه دریاچه بسیار عمیق است؛ حتی اگر شنا بدانم، می‌ترسم که در آب بدون هیچ پشتیبانی تنها بمانم.

دریاچه در منطقه‌ای دورافتاده قرار دارد و برای رسیدن به آن باید از جنگل ساکتی عبور کرد. در سوی دیگر دریاچه، کلبه‌ای است؛ تنها اقامتگاه مسکونی آنجا. وقتی کمی از ساحل دور می‌شوی، دیگر عمق دریاچه را نمی‌بینی. صبح هنگام مردم را می‌بینم که به دریاچه می‌آیند؛ مانند خود من، ولی به خلاف من با اعتمادبه‌نفس، شناکنان از دریاچه می‌گذرند. به آن‌طرف دریاچه می‌روند؛ جلوی کلبه کمی می‌مانند و سپس برمی‌گردند. من به آن‌ها حسادت می‌کنم. یک ماه تمام دور دریاچه شنا کردم ولی جرئت نکردم خیلی دور بروم. یک روز صبح نزدیک آخر تابستان دو نفر از دوستانم را جلوی دریاچه دیدم. آن‌ها می‌خواستند از دریاچه عبور کنند و کلبه آن‌طرف

رودخانه را ببینند. من هم تصمیم گرفتم با آن‌ها بروم. می‌دانستم که آن‌ها با من در آب هستند؛ درعین حال می‌دانستم من تنها هستم. بعد از مدتی دست‌وپا زدن، در میانه راه بودم. تا قسمت عمیق‌تر آب ادامه دادم. بعد از یک‌صد حرکت، می‌توانستم ته آب را ببینم. حالا آن‌سوی دریاچه دور از من قرار گرفته بود.

حالت من در فراگیری زبان ایتالیایی همانند همین وضعیت بود. بیست سال بود که دوروبر آن شنا می‌کردم. همیشه دوروبر آن شنا می‌کردم. تا بالاخره تصمیم گرفتم به آن‌طرف بروم.

بیست سال تمام من زبان ایتالیایی را می‌خواندم مثل اینکه در کنار دریاچه شنا می‌کردم. همیشه نزدیک به زبان اصلی خود، انگلیسی، بودم. همیشه ساحل را در آغوش می‌کشیدم. برای تمرین خوب بود؛ برای ماهیچه‌ها، برای مغز، ولی هیجان‌انگیز نبود. اگر شما زبان خارجی را به همین صورت مطالعه کنید هیچ‌وقت در آن غرق نخواهید شد. زبان دیگری است که شما را حمایت کند و جا دهد ولی شما نمی‌توانید بدون امکان غرق شدن و غوطه‌ور شدن در آب شناور بشوید. آشنایی با زبان جدید مستلزم غرق کردن خودتان است. شما باید ساحل را ترک کنید؛ بدون کمر بند نجات، بدون وابستگی به زمین سفت و محکم (ص ۱۰).

بنابراین، او به ایتالیا می‌رود. رفتنی که پیش از عزیمت، شوق زیادی در او ایجاد کرده است؛ لذت کشف دنیایی جدید و راز آلود. لذتی که پیش از رفتن، حس می‌شود.

«هر وقت بتوانم، در هنگام مطالعه، در راه، در رختخواب پیش از خواب، غرق در زبان ایتالیایی می‌شوم. به سرزمین کشف نشده‌ای می‌روم که تیره‌وتار است؛ تبعیدی خودخواسته. گرچه هنوز در آمریکا هستم، خود را از قبل در جای دیگری حس می‌کنم. حین خواندن، خود را مانند مهمانی می‌بینم که خوشحال است و سرگردان. باخواندن، هیچ‌وقت خود را در خانه حس نمی‌کنم... وقتی عاشقید می‌خواهید همیشه زنده بمانید. هیجان را دوست دارید. هیجانی که در آن احساس پایداری می‌کنید. خواندن به زبان ایتالیایی در من اشتیاقی مشابه را می‌آفریند. نمی‌خواهم بمیرم؛ چون مرگ من مترادف با پایان کشف زبان ایتالیایی است. هرروز واژه‌های جدید می‌آموزم. عشق واقعی، ابدیت را بازنمایی می‌کند» (ص ۴۵)

پس از یک هفته اقامت در رم، شروع به نوشتن

خاطرات خود می‌کند. به نظر او نفس نوشتن باعث می‌شود که حالت انفعال را در برابر زبان جدید، از دست بدهیم و فعالانه با آن مواجه شویم. اگر هر روز به ایتالیایی بخوانیم ولی ننویسیم، احساس انفعال می‌کنیم. او درباره‌ی خود می‌گوید: «هر موقع می‌نویسم فعالم ولی موقعی که نمی‌نویسم فعال نیستم» (ص ۱۳۱). لذا از همان هفته پس از ورود، دفتر خاطراتش شروع به پر شدن می‌کند. نوشتن به اشکال دیگر هم ادامه دارد. معلمی ایتالیایی هم دارد که به او آموزش می‌دهد ولی نخستین تجربه‌های نوشتن او چندان سخت است که گاه احساس مرگ به او دست می‌دهد.

«اولین قطعه ایتالیایی که نوشتم، چیزی سرسری و جزئی بود، با وجود این، سعی کردم سخت کار کنم تا کامل شود. این قطعه را به معلم ایتالیایی خود در رم دادم. وقتی آن را به من برگرداند، مردم؛ فقط اشتباهاتم را می‌دیدم. خطاهایم را. فاجعه بود! تقریباً همه جملات تغییر کرده بود. اولین نسخه را با قلم قرمز تصحیح کردم. در آخر کار، صفحات به اندازه کلمات مشکی قرمز بود (ص ۶۱).

تلاش می‌کنم هر چیز را از طریق نوشتن کشف کنم. رفتن به ایتالیا تنها راه یادگیری زبان به شکل عمیق‌تر است؛ تنها راه برانگیزاننده. از دوره طفولیت به کلمات تعلق داشتم. کشور نداشتم، فرهنگ خاصی نداشتم. اگر نمی‌نوشتیم و با کلمات بازی نمی‌کردم، احساس حضور در جهان نمی‌کردم. معنای واژه چیست، و نیز زندگی؟ در نهایت، به نظر من هر دو یک چیزند. همان‌طور که کلمه ابعاد مختلف دارد، نکات دقیق و ظریف، پیچیدگی زیاد، زندگی هم این‌گونه است. زبان آینه است؛ استعاره‌ای اساسی. چون در نهایت، معنای کلمه مانند شخص بی‌مرز و بی‌نهایت است» (ص ۸۷).

به نظر جومپالا هیری شاید زبان تنها مقوله‌ای است که فناوری در یادگیری آن سهم چندانی ندارد. اگر چه فناوری امروزه، امور را ساده، آسان و در دسترس کرده ولی زبان همچنان از دسترس آن به دور مانده است و تعامل زنده و پویای انسانی را لازم دارد.

«باید فناوری را سپاس گفت. از آن‌رو که فاصله و انتظار را محو کرده است. امروز می‌توانیم با اطمینان بگوییم که جهان کوچک‌تر از آن است

که پیش از این ما می‌پنداشتیم. ما همیشه به هم مرتبطیم؛ در دسترسیم. فناوری فاصله را نفی می‌کند؛ امروز بیش از همیشه... اما درباره نوشتن به زبانی جدید و راه یافتن در بطن آن، فناوری کاری نمی‌کند. شما نمی‌توانید فرایند نوشتن را تسریع و کوتاه کنید؛ گام‌ها کند است و با تردید. هیچ راه میانبری وجود ندارد. هر قدر که زبان را بهتر درک می‌کنم، درمی‌یابم که مرا آشفته‌تر می‌کند. هر چه نزدیک‌تر می‌شوم، دورتر می‌گردم. حتی امروز، فاصله میان من و زبان ایتالیایی همچنان برطرف نشده است» (ص ۹۱).

لا هیری برای یادگیری زبان ایتالیایی بسیار تلاش می‌کند و بیشتر این تلاش صرف نوشتن می‌شود اما او همچنان فکر می‌کند که زبان، فرهنگ است و وقتی شما به فرهنگ یک زبان تعلق ندارید همیشه در حالت تعلیق به سر می‌برید.

«من در حاشیه می‌نویسم. من همیشه در حاشیه کشورها و فرهنگ‌ها زندگی کرده‌ام. من منطقه‌ای جانبی دارم که مانع می‌شود احساس کنم در جایی ریشه دارم. گرچه در آن منطقه احساس راحتی می‌کنم. تنها منطقه‌ای که به طریقی فکر می‌کنم به آن تعلق دارم... من می‌توانم مرزهای زبان ایتالیایی را دور بزنم ولی درون آن از من می‌گریزد. مسیرهای پنهان آن را نمی‌بینم و نیز لایه‌های پنهانش را. سطوح نهان و بخش تو در توی زبان را» (ص ۹۳).

به جرئت می‌توان گفت که کتاب «به دیگر سخن» اثر لا هیری، یکی از بهترین آثاری است که به گونه‌ای روایی، تجربه دشوار زبان آموزی را با تکیه بر تجربه‌های زیسته به خوبی بیان کرده و نمونه‌ای خوب از «خود روایتگری» تحلیلی را نمایش گذاشته است.

* پی‌نوشت‌ها

1. Jhumpa Lahiri
2. Interpreter of Maladies
3. The Lowland
4. Unaccustomed Earth

۵. هر چهار رمان او را امیرمهدی حقیقت به فارسی ترجمه و منتشر کرده است. ترجمه‌های دیگری نیز به زبان فارسی، از همین آثار منتشر شده است.

۶. ترجمه‌ای از این کتاب با نام‌های «به دیگر سخن و عبارت دیگر» به زبان فارسی منتشر شده است.

7. Ann Goldstein
8. Self portrait
9. Self narrative

به نظر
جومپالا هیری
شاید زبان تنها
مقوله‌ای است
که فناوری در
یادگیری آن سهم
چندانی ندارد.
اگر چه فناوری
امروزه، امور را
ساده، آسان و
در دسترس کرده
ولی زبان همچنان
از دسترس آن به
دور مانده است
و تعامل زنده و
پویای انسانی را
لازم دارد

روایت تحلیل گرایانه در کارروزی

صغری ملکی
مدرس دانشگاه فرهنگیان



درس کارروزی از درس‌های مهم تربیت معلم در گذشته و حال بوده است. در این رشته یکی از مهارت‌های اساسی است. نوشتن طرح درس‌های مفصل قبل از اجرا، گزارش‌های پایانی در هر ترم و گزارش‌های ریز و درشت دیگر در طول ترم از بخش‌های جدایی‌ناپذیر کارروزی در گذشته بوده است. با احیای تربیت معلم پس از تأسیس دانشگاه فرهنگیان، برنامه کارروزی با بازنگری اساسی همراه شد. در برنامه جدید کارروزی هم نوشتن یکی از قسمت‌های اصلی این فرایند است و بخش در خور توجهی از فعالیت‌های دانشجومعلمان در این درس به نوشتن اختصاص دارد اما بی‌شک هدف و چگونگی نوشتن در کارروزی جدید با سال‌های گذشته بسیار متفاوت است. و موضوع نوشتن در برنامه جدید، چیستی، چرایی و چگونگی خاص خود را دنبال می‌کند. دانشجو معلمان در کارروزی جدید گزارش نمی‌نویسند بلکه تجربه خود را با نوشتن مورد تأمل و واکاوی قرار می‌دهند. آن‌ها با روایت‌نگاری تأملی یاد می‌گیرند که چرایی آنچه را در عملشان اتفاق افتاده است، تحلیل کنند و از تجربه‌شان به سادگی نگذرند. روایت‌نگاری تأملی در واقع، آموختن از تجربه است. اما آیا واقعاً این نوشتن‌ها و روایت‌نگاری‌های تأملی برای دانشجویان مفید است؟ در این گزارش کوتاه تأثیر نوشتن را از زبان شماری از دانشجویان ورودی‌های سال ۹۱ پردیس امیرکبیر دانشگاه فرهنگیان می‌خوانیم.

یکی از عوامل بسیار مهم و تأثیرگذار در توسعه حرفه‌ای را نقش روایت‌نگاری می‌دانم؛ چون معتقدم وقتی پس از تدریس، روایت‌نگاری به شیوه تحلیلی و با دیدی انتقادی نوشته می‌شود، وقایع و اتفاقات قبل از کلاس، و در حین اجرای تدریس بیشتر و عمیق‌تر دیده می‌شود. روایت از کار تدریس به این جهت که موجب تفکر عمیق و گسترده می‌شود، امکان این را فراهم می‌آورد که فرد به شناختی از خود و اعمالش دست پیدا کند و به خودکاوی برسد.

اینکه اگر معلم بداند در زمان تدریس از لحظه ورود به کلاس تا زمانی که از کلاس خارج می‌شود، چه کارهایی کرده است، چه کارهایی می‌توانست انجام دهد ولی نداده است و چه کارها و اقداماتی را برای بهتر شدن تدریس می‌تواند انجام دهد. نقاط قوت شخصیت خودش و کارهایش را بشناسد و آن‌ها را تقویت کند اخلاق حرفه‌ای خود را بالا ببرد و تقویت کند و مهارت‌های مربوط حرفه‌اش را توسعه دهد. می‌تواند درک بهتری از وقایع داشته باشد.

روایت‌نگاری کمک می‌کند تا فرد برای چالش‌ها و مسائلی که با آن روبه‌رو می‌شود به دنبال راه‌حل باشد این یک کار فردی نیست و معلم با ثبت وقایع برای راه‌حل‌ها می‌تواند به صورت گروهی از افراد متخصص و ماهر نیز کمک بگیرد.

روایت‌ها همیشه به طور کامل بر پایه الگویی از علت و معلول نوشته نمی‌شوند، بلکه بیشتر بر پایه توضیح‌هایی نوشته می‌شوند که از کل روایت جمع‌آوری می‌گردد. اگر این کار درست انجام گرفته باشد، نویسنده احساس نخواهد کرد که در جزئیات گم شده است، بلکه همواره درکی از کل را با خود خواهد داشت. روایت‌گری یا رویدادهای کلاس درس و هر رویداد دیگری را باید به ترتیب زمانی ثبت و ضبط کرد. روایت‌نگاری یکی از ابزارهایی است که باعث می‌شود بعد از تدریس و نوشتن روایت تدریس بیشتر و عمیق‌تر به نحوه اجرایی فکر کنم و نقاط ضعف و قوت خود را بیشتر ببینم و به نوعی در روایت‌های تدریس و نحوه مدیریت و تعامل و... خودم را مورد نقد و بررسی قرار دهم. روایت‌نگاری علاوه بر اینکه توانست تأمل مرا در اجرای تدریس عمیق‌تر کند، این مهارت را در من تقویت کرد که بتوانم و به خودم جرئت نوشتن بدهم. در ابتدا روایت‌نگاری برایم کاری خسته‌کننده

و بیهوده بود که برای رفع تکلیف آن را انجام می‌دادم و به نوشتن برخی مسائل که شاید زیاد هم مهم نبود می‌پرداختم و از نوشتن واهمه داشتم ولی با نوشتن روایت‌های بیشتر، دید من نسبت به این فعالیت فقط رفع تکلیف و ارائه به استاد راهنما نبود و هر یک از روایت‌ها برایم مانند یک پاکتی بود که تجارب بسیاری در آن وجود دارد و تمام اتفاقات مرتبط با تدریس در کلاس را در آن نوشته بودم. شاید سال‌ها و ماه‌ها از تدریس در کلاس‌های کارورزی بگذرد و خیلی از مسائل و اتفاقات افتاده در تدریس را فراموش کنم اما با نوشتن روایت خیلی از اتفاقات به صورت مکتوب وجود دارد و زمانی که نیاز به راهنمایی دارم هم می‌توانم از روایت‌ها استفاده کنم و یا با خواندن چند باره آن‌ها در مورد تدریس فکر کنم و در ذهن خود پیشنهادهایی برای بهتر شدن کارم ارائه دهم.

اهمیت روایت‌نگاری نه تنها برای من که یک کارورز هستم بلکه برای تمام افراد کم تجربه‌ای که وارد عرصه‌های حساس می‌شوند معلوم است؛ از آن جهت که وقتی می‌نویسند لحظه‌لحظه‌ای را که گذشته است مانند فیلمی در ذهن خود می‌بینند و می‌توانند روی آن‌ها فکر کنند و افکارشان را در همان لحظه بنویسند. به نظر من، روایت‌نگاری در نهایت کمک به خودپژوهی و واکاوی فرد می‌کند. وقتی فرد می‌نویسد و ثبت می‌کند، پس از مدتی که سیر نوشته‌هایش را می‌خواند می‌تواند میزان پیشرفت و تغییراتی را که در او ایجاد شده است ببیند و دلایل پیشرفت خود را بیابد و برای پیشرفت بیشتر، آن‌ها را به کار ببندد. گاهی بعد از مدت‌ها روایت‌نگاری وقتی روایت اول و آخر با هم مقایسه می‌شوند، کاملاً می‌توان دید که طرز تفکر افراد چقدر تغییر کرده است. گاهی اوقات این تغییر در جهت مثبت و گاهی منفی است و این خود فرد است که می‌تواند از دل روایت‌هایش دلیل این تغییرات را بیابد.

البته روایت‌نگاری برخی فایده‌های حاشیه‌ای نیز دارد؛ برای مثال، فردی که از نوشتن هراس دارد پس از مدتی روایت‌نگاری ترسش کم می‌شود و جرئت نوشتن پیدا می‌کند. این برای یک معلم بسیار ضروری است که بتواند بنویسد و خوب هم بنویسد. گاهی در کارورزی کارهایی انجام می‌دهیم که ممکن است یادمان برود ولی وقتی آن را ثبت می‌کنیم و روی آن‌ها فکر می‌کنیم، هرگز از یادمان نمی‌رود و تجربه‌ای می‌شود برای بهره‌گیری در روزهای دیگر.

در ابتدای کارورزی، نوشتن روایت‌نگاری را کاری عبث و بیهوده می‌دانستم و حتی بیشتر گزارش‌نویسی داشتم تا روایت‌نگاری؛ زیرا اصلاً با نوشتن روایت‌نگاری آشنایی نداشتم. روایت‌نویسی وقتی برای من کاملاً روشن شد که اولین بازخورد را از استادم در ارتباط با گزارش‌نویسی خود دریافت کردم. پس از خواندن بازخورد، در حین نوشتن دومین روایت برای الگوی ۵E می‌بایست به دو سؤال پاسخ دهم: «چرا این کار را کردیم؟» و «چه می‌کردم بهتر بود؟» و کمی تأمل و تفکر بعد از تدریس را باید چاشنی آن می‌کردم. با خواندن بازخورد استاد به روایت‌م و علاوه بر آن با بحث‌هایی که در تلگرام صورت می‌گرفت، متوجه شیوه نوشتن یک روایت اصولی شدم. البته با هر بازخورد، روایت‌نویسی در من بیشتر توسعه پیدا کرد تا اینکه بالاخره در روایت آخرم چیزی را که مد نظر خود و استادم بود، ارائه دادم. روایت آخرم را بسیار دوست دارم؛ چون در عین حال که طی آن درس‌م را روایت کرده‌ام، در مورد دریچه‌های دیگری هم سخن گفته‌ام و احساس می‌کنم با حرف زدن درباره آن‌ها باری از روی دوشم برداشته شده است.

هنگامی که بعد از اجرای طرح خود در کلاس درس برای استاد راهنما روایت می‌نوشتیم، از نقاط قوت و ضعف خودم آگاهی بیشتری پیدا می‌کردم و می‌توانستم خودم را بهتر بشناسم. و در واقع، از هر تدریس خود درس می‌گرفتم تا در اجرای بعدی آن ضعف‌ها را نداشته باشم و بتوانم از روش‌های مختلف دیگری استفاده نمایم تا موفق‌تر شوم.

روایت‌نگاری به خصوص بعد از تدریس همان روز - بدون فاصله زمانی - باعث شد من خودم را بهتر بشناسم. وقتی همه چیز، چگونگی گروه بندی دانش‌آموزان تا چگونگی اجرا را می‌نوشتیم، متوجه می‌شدم ایرادات من در تدریس چه بوده‌اند؛ آیا روش تدریسم متناسب با موضوعی که انتخاب کرده‌ام بوده است؟ آیا از عهده تدریس یک موضوع برآمده‌ام؟ بازخورد استاد به روایت‌ها باعث می‌شد متوجه شوم کجای کارم مشکل دارد و آن را برای تدریس‌های بعدی اصلاح کنم.

نوشتن روایت در کارورزی نقش بسیار زیادی در پیشرفت ما داشته است. در ترم اول که استاد به ما گفتند روایت بنویسیم، ما این کار را بیهوده می‌پنداشتیم اما با گذشت زمان و نوشتن روایت‌ها بعد از تدریس و واکاوی آن‌ها متوجه شدیم نوشتن روایت نه تنها بیهوده نیست بلکه کاری بسیار سازنده برای پیشرفت ماست؛ به گونه‌ای که با نوشتن آن بعد از هر تدریس به نکاتی پی می‌بریم که حتی در هنگام تدریس هم متوجه آن‌ها نمی‌شویم. و با این کار به بسیاری از نقاط ضعف و قوت خود پی می‌بریم و می‌توانیم آن‌ها را تضعیف و یا تقویت کنیم. در ابتدا من روایت‌هایم را به شکل خاطره می‌نوشتیم و تحلیلی روی آن‌ها نداشتم اما با گذشت زمان و دریافت بازخوردهای استادم، نوشته‌هایم تحلیل‌گرایانه‌تر شد.

به نظر من، روایت‌نگاری می‌تواند خیلی در پیشرفت دانشجویان کارورز مهم باشد. در ترم اول من روایت را چند روز بعد از حضور در مدرسه می‌نوشتیم در نتیجه، جزئیات زیادی در ذهنم باقی نمی‌ماند ولی بعدها، همان روز که تدریس داشتم، روایت را هم می‌نوشتیم. در نتیجه، همه جزئیات در ذهنم بود و آن‌ها را یادداشت می‌کردم و فردای آن روز برای استاد راهنمایم می‌فرستادم و ایشان به من بازخورد می‌دادند که کجای کارم خوب بوده و نقاط ضعفم چه بوده است. همچنین، وقتی خودم دوباره روایت‌م را می‌خواندم؛ با نقاط قوت و ضعفم آشنا می‌شدم و برای رفع آن‌ها تلاش می‌کردم. به این ترتیب، این سؤال در ذهنم ایجاد می‌شد که در آن شرایط انجام دادن چه کاری «درست‌تر بوده است؟» در کل، به نظر من وجود روایت مهم و ضروری است و نباید صرفاً به کارورزی محدود شود. چه خوب است معلم تازه کار چند سال اول تدریسش را هم به روایت‌نگاری بپردازد.

دانش آموزان دیروز، معلمان امروز

زینب وکیل



نام کتاب: خاطرات تلخ و شیرین دوران

مدرسه (دانش آموزان دیروز، معلمان امروز)

نویسنده: سید حسین میرلوحی

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

محل نشر: تهران

سال نشر: ۱۳۹۴

۵۳

که بنابر آن، اساس هر تعلیم و تربیتی رابطه مثبت عاطفی یک انسان بالغ (معلم) با انسانی در حال رشد است و آنچه در این رابطه اهمیت می یابد، عشق، اعتماد و اطمینان است. اصل دوم یا «نزاکت تربیتی» عبارت است از برخورد صحیح و ظریف در هنگام رویدادهای غیرمنتظره و نیز احترام به کرامت دانش آموز. استفاده از فحش، ناسزا، القاب ناپسند، رسوا کردن دانش آموز در برابر کلاس، و قضاوت های کلی در مورد کل کلاس از نزاکت تربیتی به دور است اما صبر و شکیبایی، درک احساس دانش آموز، و پذیرش کاستی ها ضعف های خود نمونه هایی از نزاکت تربیتی تلقی می شود.

اهمیت کتاب هایی مانند «خاطرات تلخ و شیرین دوران مدرسه» در این است که تا حدودی کمبودهای نظام تربیتی ایران را در ثبت و ضبط رویدادهای تربیتی و مستندسازی آن ها برطرف می کند. موضوعی که سال هاست در سایر کشورها مهم شمرده می شود و آثار نشر یافته آن ها منبعی جامع برای تحقیق ها و پژوهش های بعدی شان است. کتاب حاضر یک برش تاریخی تقریباً پنجاه ساله از رویدادهای مدرسه و کلاس درس در تاریخ آموزش و پرورش ایران است. اصالت و اعتبار اطلاعات حاضر، که به شیوه میدانی و در فضایی توأم با اعتماد و تعهد به دست آمده است، می تواند برای محققان علوم تربیتی و فرهنگی راهگشا باشد. معلمان مدارس نیز می توانند با توجه به دوره تحصیلی که در آن تدریس می کنند، از این کتاب بهره ببرند و از این طریق، توجه و حساسیت خود را نسبت به برخوردهای تربیتی عادی شده در مدرسه و کلاس درس افزایش دهند.

★ پی نوشت ها

۱. در کتاب تحت padagogischer Bezug بیان شده است.
2. Padagogischer Takt

کتاب «خاطرات تلخ و شیرین دوران مدرسه» مجموعه ای از خاطرات شیرین و تلخ دانشجو معلمانی است که در سال های ۱۳۷۰ تا ۱۳۹۳ در دانشگاه های شهید رجایی و دانشگاه تربیت معلم تهران مشغول به تحصیل بوده اند. دکتر سید حسین میرلوحی اهمیت جمع آوری این خاطرات را در تأثیر ماندگار رفتار معلم با دانش آموز می داند. به عقیده او معلمی شغلی خطیر است که می تواند عمیق ترین زخم ها و درعین حال شیرین ترین لحظات را برای انسان به وجود آورد؛ انسانی که در نخستین تجربه های خود در برخورد با جامعه قرار دارد و حاصل این تجربه می تواند بهره ای از عزت نفس باشد یا زخم هایی ماندگار. این خاطرات که پس از نگارش توسط دانشجویان و با حضور دکتر میرلوحی نقد و بررسی شد، در آغاز شامل ۱۶۹۳ خاطره تلخ و شیرین بود که از میان آن ها ۶۴۹ خاطره برای سه دوره دبستان، راهنمایی و دبیرستان انتخاب شد. پس از بررسی، انتخاب، تفکیک، طبقه بندی، نام گذاری و انتظام این خاطرات، مجموعه ای سه جلدی شکل گرفت که جلد اول آن به «خاطرات دوره دبستان»، جلد دوم به «خاطرات دوره راهنمایی» و جلد سوم به «خاطرات دوره دبیرستان» اختصاص یافته است. بخش اول کتاب به خاطرات تلخ و بخش دوم به خاطرات شیرین دوران مدرسه مربوط می شود. خاطرات تلخ شامل ده فصل و در برگیرنده موضوعاتی چون تنبیه بدنی، تحقیر، تمسخر، تبعیض، ترس، اتهام تقلب، سخت گیری، انتقام، و لقب دادن است. خاطرات شیرین در سه فصل فراست و درایت معلم، تشویق و جایزه معلم، و مهربانی و دلسوزی معلم آورده شده است.

ریشه اغلب خاطرات تلخ عدم توجه و ریشه خاطرات شیرین توجه به دو اصل تربیتی است. اصل اول، رابطه تربیتی^۱ است

پیش در آمدی از جنس «پذیرش»

سیده سوده شبیری

پژوهشگر حوزه پیش دبستان

مدرسه‌ای شود تا... انکار این انتظار دائمی برای یک «تا» یی که نمی‌دانم چه بود، فقط جای خود را با انتظار دیگری عوض می‌کرد و مثل یک بار سنگین، دائم روی دوشم بود. روزی که این تمایز را یافتم، دیدم که به خاطر این انتظار تلخ، هم خودم را از بسیاری از لذت‌های زندگی محروم می‌کنم و هم از آن مهم‌تر، برای گذر از آن موارد، قدم مؤثری بر نمی‌دارم؛ چون تلخی انتظار همه قدم‌هایم را به تفرقه‌های بیهوده و همراه با غر و گلایه تبدیل کرده است و این دقیقاً «پذیرفتن» بود! حالا با سبکی این اعتراف، به بقیه ماجرا می‌پردازم...

ریاضیات

برنامه‌ریزی برای کارهای روزانه، بهانه خوبی برای یادگیری ریاضیات در زندگی بود؛ همان که دوستش داشتم. صبح که دخترم از خواب بیدار می‌شد، یک کاغذ و قلم می‌آوردیم و برنامه روز را می‌نوشتیم؛ هر روز یک قدم به جلو. اولین روزها فقط گفت‌وگو درباره برنامه آن روز بود.

بعد نوشتن برنامه‌ها به صورت پراکنده؛ مثلاً می‌نوشت: کتاب‌خواندن، بافتنی، تماشای تلویزیون و ...

بعد کشیدن جدول برنامه‌ها، آن روزها برای اولین بار با جدول کشیدن آشنا می‌شد. قدم بعدی، نظم دادن به شکل جدول بود؛ از نقاشی کشیدن در خانه‌های آن گرفته تا اختصاص دادن یک نماد به هر موضوع و صاف کشیدن خطوط جدول. کناره یک کتاب، پهلوی یک خودکار و هر وسیله دیگری که می‌توانست خطوط جدول را صاف کند. اینجا بود که پای خط کش هم کم کم به میان کشیده شد. سؤال این بود: «می‌خواهیم از اندازه خانه‌های جدول با خبر باشیم.» «هر خانه چه اندازه‌ای باشد؟» اعداد به شکل‌های مختلف وارد کار می‌شدند. حالا می‌خواستیم

برنامه روز را در جدولی زیبا بنویسیم. بعضی روزها زمان زیادی به کشیدن خود جدول اختصاص می‌یافت. صادقانه بگویم با همه خوشحالی‌ام، گاهی اوقات حالم بد می‌شد. ذهنم هنوز از گذشته‌اش کنده نشده بود. هنوز انگار کارهایی مهم‌تر از کارهای دیگر بودند و در نظر من، یادگیری

«باید بپذیریم که انسان‌ها با هم تفاوت دارند.»

این یکی از زیباترین، قابل قبول‌ترین و درعین حال غیرقابل دسترس‌ترین جملاتی است که تاکنون با آن مواجه شده‌ام. در تجربه‌های تعاملی‌ای که دارم، تفاوت خودم با دیگران و دیگران با هم را کشف کرده‌ام و این تفاوت را خیلی دوست دارم؛ چون به نظرم می‌رسد بدون آن دنیا جای خسته‌کننده‌ای برای زندگی است. اما نکته غیرقابل دسترس این جمله برایم در واژه «پذیریم» نهفته است. به صورت ذهنی، می‌فهمم که تفاوت‌ها را باید بپذیریم اما اینکه دقیقاً پذیرفتن چیست و چه کارهایی باید انجام دهم یا چگونه باید باشم تا پذیرش اتفاق بیفتد، مدت‌ها سؤال من بود. مخصوصاً هنگام مواجه شدن با موقعیت‌هایی که رفتارهای دیگران برایم سختی‌هایی ایجاد می‌کرد؛ مثلاً وقتی می‌دیدم کسی از بیان حقش ترس دارد یا وقتی می‌دیدم کس دیگری برای ابراز نارضایتی‌اش از اتفاقی در اتوبوس، داد می‌زند و دعوا راه می‌اندازد. وقتی می‌دیدم کسی به جای گفت‌وگو با طرف مقابلش پشت سر او گله می‌کند، وقتی می‌دیدم رفتار یک رجل سیاسی اصلاً با اصول اخلاقی مورد قبول من جور در نمی‌آید یا مثلاً زمانی که می‌دیدم دخترم از حضور در جمع حال خوشی ندارد و ... وقتی عکس العمل‌ها و رفتارهایم را در مواجهه با این سختی‌ها رصد می‌کردم، به موارد مختلفی برمی‌خوردم و این موارد، همچنان موضوع را در غباری از ابهام نگه داشته بود؛ تا وقتی که یک کلمه کلیدی، تمایز بین پذیرفتن را از موارد دیگری که فکر می‌کردم در پذیرش هستم، برایم شفاف کرد و رابطه تازه‌ای را با پذیرفتن برایم شکل داد و آن واژه «انتظار» بود!

من منتظر بودم تا ترس‌های دخترم تمام شود تا بتوانم روال بهتری را در زندگی پیش بگیریم. منتظر بودم راحت تر

با دیگران ارتباط برقرار کند. کمی به عقب برمی‌گردم. من منتظر بودم ۹ ماه بگذرد تا مادر شوم. منتظر بودم چند ماه اول نوزادم بگذرد تا دوباره روال زندگی به حالت قبل برگردد. منتظر بودم دندان درآورد تا... غذاخور شود تا ... زمان شیرخوردنش تمام شود تا ... دست‌شویی رفتن را یاد بگیرد تا...



بیشتری در آن‌ها نهفته بود. هنوز «منتظر» بودم تا جدول تمام شود و کار شروع شود؛ غافل از اینکه کار همان بود و در همان لحظه جریان داشت!

راستش با همه باوری که به یافتن علاقه دخترم و ساخت بستر یادگیری در مسیر آن علاقه داشتیم، اما این «انتظار» گاهی وقت‌ها خیلی حوصله‌ام را سر می‌برد. معمولاً در چنین موقعیت‌هایی، برای عبور از اتفاق ناخوشایندی که در درونم می‌گذرد، چند سفر ذهنی انجام می‌دهم؛ سفر به تجربه‌های کودکی خودم، به تجربه کودکی دخترم در جایگاه او و به تجربه کودکی مادر و پدرم (از آنچه شنیده بودم). نکته عجیب این بود که مادر و پدرم در سیستم رسمی درس نخوانده بودند و من بالاتر بودن کیفیت یادگیری‌های آن‌ها را در مقایسه با خودم پیش‌رو می‌دیدم. تجربه دخترم هم که در جریان بود. پس ریشه این

«انتظار» آزاردهنده در کجا نهفته بود؟ غیر از آنچه بر من در کودکی و در مدرسه گذشته بود؟

این سفر ذهنی خیلی پیام داشت! مهم‌ترینش این بود که «پیام»‌هایی که کودک در این سنین دریافت می‌کند، خیلی عمیق و ماندگارند؛ آن‌قدر ماندگار که در بزرگسالی با وجود پیدا کردن نگرشی متفاوت، هنوز در زندگی جولان می‌دهند. خانواده کوچک ما درگیر تجربه بی‌نظیری شده بود و انتظار رسیدن به چیزی که نمی‌دانم چه بود، گاه‌وبی‌گاه، از شیرینی این تجربه کم می‌کرد. یک روز دخترم با لیلیا (دختری از فامیل) در اتاق بازی می‌کرد. لیلیا کلاس سوم بود و دو سال از دخترم بزرگ‌تر. یک‌دفعه لیلیا با ذوق از اتاق بیرون آمد و گفت که می‌خواهد ضرب و تقسیم را به دخترم یاد بدهد. اول خنده‌ام گرفت. هم خنده شادی بود و هم کمی ناباوری؛ شادی به خاطر حس خوشایندی که یک کودک از یادگیری‌های تازه و انتقالش می‌تواند داشته باشد و ناباوری از ادعایی که می‌کرد. نیم‌ساعت بعد، بچه‌ها از اتاق بیرون آمدند و دخترم مفهوم ضرب را کاملاً فرا گرفته بود و برایم توضیح داد و کاملاً هم درست از آن استفاده می‌کرد! وقتی پرسیدم لیلیا چگونه ضرب را یاد داد، مجسمه‌های تودرتوی «ماتریوشکا»ی روسی را نشانم داد و گفت: «با این!» من هنوز هم از روش تدریس لیلیا چیزی نمی‌دانم اما چیزی که کشف کردم، **قدرت یادگیری از همسالان** بود! اتفاقی که لذت و کیفیت و حتی سرعت را می‌توانست داشته باشد. بعدها از این کشف، در کلاس درس خودم استفاده کردم و این نتیجه‌گیری برای بار دوم، کشف شد! بقیه قدم‌هایی که برای یادگیری ریاضیات برداشتیم،



معمولاً بیرون از اتفاق روزمره زندگی نبود؛ مثلاً وقتی سر صبحانه می‌خواستیم بطری شیر را باز کنیم، توجه دخترک را به تاریخ مصرف و تولید و وزن و حجم جلب می‌کردم یا وقتی متر تازه‌ای را که بابا خریده بود برداشت، حمایتش می‌کردیم تا از کف پاهایمان گرفته تا فرش زیر پایمان را اندازه بگیرد. فقط کافی بود موضوعی توجهش را جلب کند و ما در نقش صیاد، آن توجه را صید کنیم. چیزی که من اسمش را می‌گذارم آموزش از طریق «شکار».

اول مشاهده، بعد برنامه‌ریزی

نوشتیم که برای برنامه‌ریزی، فعالیت‌های

مورد علاقه را فهرست کرده بودیم. قدم بعدی، اختصاص زمان به هر فعالیت بود. روزهای اول با عددی عجیبی روبه‌رو

می‌شدم. این «روبه‌رو» شدن، پر از خبرهای خوب بود؛ خبرهای خوبی برای چیدن قدم‌های بعدی. دیدم که هنوز از زمان، مفهوم درستی در ذهن ندارد. حتی ساعت را درست نمی‌شناسد. پس، ارتباط با ساعت می‌توانست قدم بعدی ما باشد. موتور گذشته‌ام دوباره فعال شد: «یادگیری ساعت که درس دوم دبستانه!»

ولی دیگر یاد گرفته بودم مچ ذهن سیال و در گذشته مانده‌ام را چگونه بگیرم. کاش لااقل کمی از این سیالی در آینده بود! شروع کردیم به ساختن یک ساعت. ساعتی با عقربه‌های متحرک که بتوانیم درباره زمان هر فعالیت و ساعت شروع و پایانش بهتر گفت‌وگو کنیم. حالا سه قدم از برنامه‌ریزی را شروع کرده بودیم.

● انتخاب فعالیت

● اختصاص دادن مدت زمانی به هر فعالیت

● تعیین ساعت شروع و پایان هر فعالیت.

حالا وقت عمل بود. تنها کار مهمی که برایمان باقی مانده بود، پایش این جدول بود. هر روز بررسی می‌کردیم که چقدر به انتخاب فعالیت‌ها پایبند بوده‌ایم و چقدر زمان و ساعت شروع و پایان کار را درست اختصاص داده‌ایم. هر چند من دیگر «منتظر» روزی که برنامه‌ریزی کردن، کار روتین زندگی دخترم یا روال زندگی ایده‌آل من شود، نیستم، اما روند تمام ناشدنی و لذت‌بخش برنامه‌ریزی، هنوز هم در زندگی ادامه دارد...

چیزی که کشف کردیم، قدرت یادگیری از همسالان بود! اتفاقی که لذت و کیفیت و حتی سرعت را می‌توانست داشته باشد. بعدها از این کشف، در کلاس درس خودم استفاده کردم و این نتیجه‌گیری برای بار دوم، کشف شد



با اقلیدس بازی کنید و هندسه یاد بگیرید

محسن مرادیان
دبیر ریاضی ناحیه یک رشت

مقدمه

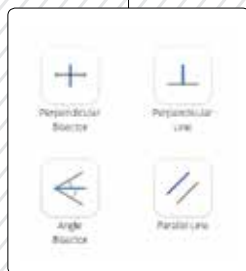
یکی از دغدغه‌هایی که دانش‌آموزان در طول دوران تحصیل خود با آن مواجه‌اند، یادگیری مفاهیم هندسه و کلنجار رفتن با پرگار و نقاله و خط‌کش برای انجام ترسیمات هندسی است. از طرفی، این موضوع یکی از چالش‌های تدریس کتاب هندسه برای دبیران ریاضی است؛ چرا که آن‌ها وظیفه آموزش مفاهیم هندسی و طرز استفاده صحیح از ابزارهای هندسی به دانش‌آموزان را برعهده دارند. در این میان، شیوه‌های آموزش نوین مانند استفاده از نرم‌افزارها و اپلیکیشن‌ها و بازی‌های آموزشی می‌تواند علاوه بر سرگرم کردن دانش‌آموز، به‌طور غیرمستقیم مفهوم درسی را به وی آموزش دهد.



معرفی اپلیکیشن موبایلی اقلیدس

در اینجا می‌خواهم اپلیکیشن آموزشی Eculidea (اقلیدس) را به همه دبیران

ریاضی و دانشجویان و دانش‌آموزان علاقه‌مند به ریاضی معرفی کنم. در این بازی، شما با کشیدن ترسیمات مختلفی از هندسه اقلیدسی ساعت‌ها سرگرم خواهید شد، نگران خراب شدن رسم دایره یا عمود و نیمساز هم نباشید؛ چون با زدن دکمه «بازگشت» شکل اشتباه به سرعت پاک می‌شود. بازی شامل ۱۳۱ مرحله است که در ۱۳ قسمت مجزا طبقه‌بندی و با حروف یونانی آلفا، بتا، گاما و... نام‌گذاری شده است. مراحل از خیلی آسان (آلفا) شروع می‌شود و به تدریج که آموزش‌ها را فرا بگیرید چالشی‌تر می‌گردد؛ به‌طوری‌که دبیران ریاضی با سابقه و دانش‌آموزان تیزهوش را نیز به مبارزه دعوت می‌کند. در طول بازی، ۱۱ آموزش به شما داده می‌شود؛ مانند رسم خط، دایره، نیمساز و... تا با بهره‌گیری از این آموزش‌ها بتوانید مراحل بعدی را طی کنید.



در طول بازی و به مرور که مراحل را با موفقیت پشت سر می گذارید، ۱۰ ابزار در اختیار شما قرار می گیرد که یکی یکی به نوار ابزار پایین صفحه اضافه می شود؛ ابزارهایی همچون «عمود منصف پاره خط»، «خط موازی با یک خط» و «نیمساز زاویه».



حروف L و E و V که در بالای هر صفحه نوشته شده است، به شما یادآوری می کند که برای تکمیل این رسم و گرفتن سه ستاره امتیاز آن، حق استفاده از چند ابزار اقلیدسی (E) و خط (L) را دارید. بعضی مراحل یک ستاره مخفی دارند و برای به دست آوردن آن باید ز رنگ باشید و رسم را به دو یا چند حالت (V) مختلف اجرا کنید. به عنوان مثال، همان طور که در تصویر مشاهده می کنید، برای رسم مثلث متساوی الاضلاعی که اندازه یک ضلع آن داده شده است، می توان دو مثلث در پایین و بالای خط رسم کرد و ستاره مخفی (V Star) را نیز به دست آورد.

فشاردن دکمه کاوشگر به شما کمک می کند تا شکل نهایی را ببینید و بررسی کنید آیا راهبردی که برای حل انتخاب کرده اید، منجر به رسیدن به

شکل نهایی می شود یا می بایست شعاع دایره ها یا اندازه پاره خط ها و یا محل عمود، نیمساز و مماس ها را تغییر بدهید که بعضی مواقع کمک زیادی به پیدا شدن جواب می کند. یادتان باشد اگر بعد از اتمام یک مرحله نتوانستید به مرحله بعد بروید، به این دلیل است که تعداد ستاره هایی که تا به حال جمع کرده اید کافی نیست. در چنین مواقعی باید سعی کنید مرحله هایی که در آن ها سه ستاره را به طور کامل نگرفته اید، دوباره انجام دهید و سه ستاره آن ها را بگیرید.

این اپلیکیشن آموزشی برای سیستم عامل های Android و IOS قابل بارگیری است. کافی است در گوگل پلی و یا اپ استور کلمه Eculidea را جست و جو کنید و یا از نشانی های زیر اقدام به بارگیری نمایید. نشانی بارگیری نسخه اندرویدی از گوگل پلی:

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hil_hk.euclidea

نشانی بارگیری نسخه IOS از اپ استور:

<https://itunes.apple.com/en/app/id927914361>

EUCLiDEA

GLOBAL
TEACHER
PRIZEما بازی می‌کنیم
و یاد می‌گیریم

روایت حنان الحروب، معلم فلسطینی از کلاس درسش

۷۳۳۵



مریم فرحمند

اشاره

حنان الحروب، برندهٔ جایزهٔ جهانی معلم برتر، در اردوگاه پناهندگان فلسطین بزرگ شد؛ جایی که همیشه در معرض خشونت قرار داشت. فرزندان حنان در راه خانه تا مدرسه همواره شاهد تیراندازی بودند و به همین سبب، به آسیب‌های روانی دچار شدند. این بود که او تصمیم گرفت وارد آموزش دورهٔ دبستان شود و آنچه را برای معالجهٔ فرزندان از متخصصان و مطالعاتش آموخته است، به روش نوین در اختیار دانش‌آموزانی بگذارد که هر روز در معرض خشونت قرار داشتند. به‌دلیل مشکلاتی که دانش‌آموزان مناطق جنگی با آن روبه‌رو هستند، محیط کلاس‌های درس ناراحت‌کننده و عصبی است. حنان با دو شعار «نه به خشونت» و «ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم» روش خاصی را برای پرورش و گسترش اعتماد، احترام، صمیمیت و رابطهٔ خوب بین شاگردان و خودش ایجاد کرده است. او دانش‌آموزانش را به کار گروهی تشویق می‌کند، به نیازهای فردی آنان توجه دارد و رفتار خوب را تقویت می‌کند. آنچه در ادامه می‌خوانید گفت‌وگوی اختصاصی مجله رشد مدرسه فردا با خانم حنان الحروب است.

■ به‌عنوان معلم، صلح را چگونه تعریف می‌کنید؟

□ ما در فلسطین در شرایط بسیار سختی زندگی می‌کنیم. و کشاکش و ستیزه در جامعه واقعاً بر روند آموزشی کلاس اثر دارد. بنابراین، رسالت آموزش و پرورش ما بسیار پیچیده شده است. ما هر روز می‌توانیم

درد و رنج را در چشمان دانش‌آموزان ببینیم. این درد و رنج وارد کلاس می‌شود و به سرخوردگی منجر می‌گردد. فضای کلاس‌های ما مانند سایر کلاس‌های درس در دیگر نقاط جهان عادی نیست. آموزش و پرورش در تربیت کودکان نقش کلیدی دارد و معلم باید مانند یک هنرمند محیطی را بسازد که کودک و قوهٔ تخیلش از ستیزه و کشمکش آزاد باشد و به کودک کمک کند تا رویاهایش را به شکلی زیبا و دوست‌داشتنی شکل دهد. ما می‌خواهیم کودکانمان مانند سایر کودکان جهان در عشق و صلح زندگی کنند.

■ نیازهای فردی دانش‌آموزان چیست؟

□ من معلم دانش‌آموزان با نیازهای خاص بوده‌ام؛ مانند دانش‌آموزانی که اوتیسم داشتند. اما به‌طور کلی، در اینجا فلسطین - در مدرسه‌های دولتی، دانش‌آموزان از ضربه‌های روحی یا درگیری‌هایی که در زندگی روزمرهٔ خود شاهد آن هستند، آسیب دیده‌اند. از اولین روزی که برای تدریس وارد کلاس شدم، سعی کردم مانند مشاور اجتماعی عمل کنم و لازمهٔ نقش یاد شده، این است که برای این دسته از دانش‌آموزان هم معلم و هم ولی باشم. دانش‌آموزان رشد می‌کنند و بعد به مدرسه می‌آیند. بنابراین، شخصیتشان در محیطی که در آن متولد شده و روزهای آغازین زندگی‌شان را سپری کرده‌اند، شکل گرفته است. اثر درگیری‌های اطرافشان لزوماً فیزیکی نیست. من یادگرفتم که شخصیت، روان و رفتار آن‌ها به اشکال



مختلفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در مدرسه، این رفتارها خود را در قالب بیش‌فعالی، پرخاشگری و عدم پذیرش دیگران نشان می‌دهد. پس، مجبورید قبل از اینکه آموزش مؤثر به مفهوم متداول را انجام دهید، آثار زخم و ضربه‌های روحی را خنثی کنید.

این چیزی است که من وقتی فرزندانم شاهد تیراندازی به یکی از اعضای خانواده بودند و دچار آسیب روانی شدند، آن را مستقیماً تجربه کردم. فرزندانم به یکباره اعتماد به نفسشان را از دست دادند، بسیار گوشه‌گیر شدند و از مدرسه رفتن به شدت می‌ترسیدند؛ درحالی‌که ما مشاور حرفه‌ای، متخصص روان‌پزشک و دکتر داشتیم، متوجه شدیم که معلمان این کشور برای کمک به بچه‌ها جهت درک این آسیب‌ها و مقابله با آن‌ها در مدرسه - که زمان زیادی را در آنجا می‌گذرانند - تعلیم ندیده‌اند. بنابراین، من در ابتدا چاره‌ای جز اینکه در

خانه به کودکانم درس دهم و از آن‌ها مراقبت کنم، نداشتم. من هر راهنما و نظر کارشناسانه‌ای را که می‌توانستم در کتابخانه و جای دیگر پیدا کنم، جست‌وجو کردم و خواندم. سپس، هرآنچه را آموخته بودم به‌عنوان روش جدید به کار بستم و به این ترتیب، ما پیشرفت کردیم. من با استفاده از بازی و محیط امن خانه فرزندانم را ترغیب کردم که ترس‌هایشان را کنار بگذارند اما این فرایند، تدریجی و زمان‌بر بود. سرانجام آن‌ها اعتماد به نفسشان را بازیافتند و به مدرسه برگشتند و از نظر علمی و دانشگاهی خوب عمل کردند.

نبودن چنین پشتیبانی برای بسیاری از کودکان آسیب‌دیده در مدرسه‌های دولتی ما، برای من انگیزه‌ای بود که به بخش آموزش بروم و این شیوه را در کلاس درس اعمال و امتحان کنم و این ایده را در دیگر دانش‌آموزان بسط و پرورش دهم. من روش عدم خشونت را به‌عنوان آرمان و هدفی برای همه کارهایی که در مدرسه انجام می‌دهیم، پذیرفتم و این عدم خشونت زیربنای همه چیز است. من از شعار «نه به خشونت» استفاده می‌کنم و آن را اغلب بدون اینکه دانش‌آموزانم آشکارا متوجه شوند، به آن‌ها منتقل می‌کنم. همچنین، با تأکید بر اهمیت بازی در این فرایند، شعار «ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم» هم‌زمان با «نه به خشونت» به کار گرفته می‌شود.

لطفاً از بازی‌هایی که طراحی کرده‌اید و باعث بالا رفتن اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود و به اجتماعی شدن آن‌ها کمک می‌کند موردی را معرفی کنید.

فرآیندی وجود دارد که شامل ساختن رابطه بر پایه محبت و اعتماد و از طریق صداقت و احترام است. من براساس نیازهای خاص دانش‌آموزان درس‌هایی را طراحی کردم که گفت‌وگو

کردن را پرورش می‌دهند. سپس، همچنان که پیش می‌رویم، هرگونه مشکلات رفتاری آموخته شده را تصحیح می‌کنیم، رفتار اشتباه را پس می‌زنیم و رفتار خوب را تقویت می‌کنیم. همچنین از «ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم» برای تخلیه انرژی بیش از حد دانش‌آموزان استفاده می‌کنیم و براساس شخصیتشان، به آن‌ها نقش می‌دهیم. بنابراین، در بازی‌ها می‌توانند به جای معلم، مدیر، روزنامه‌نگار، مهندس، دکتر، نقاش و خواننده ایفای نقش کنند.

ما گروهی کار می‌کنیم و در گروه‌ها به دانش‌آموزان نقش پیشرو و راهبر می‌دهیم و حتماً نقش‌ها را چرخشی می‌کنیم؛ بنابراین آن‌ها علاوه بر پیشرو بودن، یاد می‌گیرند که از یکدیگر حمایت و پشتیبانی کنند. کمی که دانش‌آموزان بزرگ‌تر می‌شوند، به آن‌ها آموزش می‌دهیم تا با وارد شدن به پروژه‌هایی مانند ایستگاه رادیویی مدرسه بر کمروبی غلبه کنند. ابتدا پروژه‌ها را به‌طور گروهی اجرا می‌کنند و سپس به شکل انفرادی به اجرای نقش خود می‌پردازند یا شعر، سخنرانی و خطابه می‌خوانند. ما آن‌ها را بیرون می‌بریم تا از انجمن محلی شوراها و شهرداری‌ها بازدید کنند. باگذشت زمان، همه این فعالیت‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا اعتماد به نفسشان را به دست آورند و روابط اجتماعی‌شان را رشد دهند.

من روش عدم خشونت را به‌عنوان آرمان و هدفی برای همه کارهایی که در مدرسه انجام می‌دهیم، پذیرفتم و این عدم خشونت زیربنای همه چیز است

چگونه دانش‌آموزان با بازی کردن به خشونت نه می‌گویند؟

من با قطعات لگوی دور انداختنی خواهرم بازی‌ها و مسابقاتی را طراحی کرده‌ام و وسایل کمک آموزشی برای یادگیری جمع و تفریق را از مواد اولیه فنجان‌های پلاستیکی، بشقاب و گیره رخت ساختم. از رنگ‌های رنگین کمان در مسابقات استفاده کرده‌ام. و با طناب‌های رخت قدیمی، عروسک خیمه شب بازی ساختم. همین‌طور، به کمک چمن مصنوعی باغچه‌ای در کلاس آماده کرده‌ام. واقعاً تنها عامل محدود کننده، قوه تخیل شماست. مشغول بودن به بازی‌ها و مسابقات، یادگیری را برای دانش‌آموزان مفرح‌تر، زنده‌تر و به یادماندنی‌تر می‌کند.

من به دانش‌آموزان پنج تا ده ساله همه دروس به جز انگلیسی را آموزش می‌دهم. ما برای آموزش اخلاق و رفتار با دانش‌آموزان بازی می‌کنیم. هر بازی، قانون‌ها و راهنمای خاص خودش را دارد و هر دانش‌آموز باید با آن‌ها آشنا باشد تا بتواند بخشی از بازی شود. کاری که

را با ایجاد تغییرات مناسب در برنامه درسی شروع کردم. این تغییرات متوازن با نقاط قوت دانش‌آموزانم و شخصیت منحصر به فرد آنهاست. در آغاز از شیوه‌های فردی‌سازی با هر دانش‌آموز استفاده کردم. به هر دانش‌آموز زمان فردی شده دادم و هر درس را براساس نیازهای هر دانش‌آموز تهیه کردم.

در نظر داشته باشید که بعضی مراحل با هم تداخل دارند؛ مثلاً بعضی از دانش‌آموزان سریع پاسخ می‌دهند. در نتیجه، هم‌زمان که با استفاده از مراحل قبل برای خود طراوت ذهنی ایجاد می‌کنند، به مرحله بعد می‌روند. همچنین، به واسطه کار گروهی در فعالیت‌های کلاسی رابطه خوب و حس همکاری بین دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. گزینش دانش‌آموزان براساس بازدهی آنان در پاسخ دادن به سؤالات و فعالانه عمل کردن است. با تکرار و چرخشی کردن نقش پیشروها، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که دیگران را بپذیرند، همدیگر را قضاوت نکنند و به یکدیگر احترام بگذارند. بعضی از آن‌ها در خواندن و انشا نوشتن بهترند و بعضی هم در خواندن و نقاشی خوب عمل می‌کنند. دانش‌آموزان با

درگیر شدن در این فعالیت‌ها ممکن است به پاسخ‌های صحیح برسند، و در این راه این باور در آن‌ها ریشه می‌دواند که گفت و گو کردن و گوش دادن به نظرات دیگران قطعاً می‌تواند به نتیجه‌ای بهتر بینجامد تا اینکه خودرأی باشند.

■ یکی از راه‌های شما برای پرورش شیوه‌تان پاداش دادن به رفتار خوب است. فکر نمی‌کنید دانش‌آموزان

من انجام می‌دهم این است که چیزها را ساده می‌کنم و «نه به خشونت» را با بازی کردن و یادگیری ترویج می‌کنم. یادگیری اغلب درس‌ها برای کودکان در قالب داستان و یا بازی بسیار ساده‌تر است تا درک و جذب کردن رشته‌ای از اعداد و ارقام از طریق نشستن و خواندن. من به جای نمره و ستاره و برچسب، تقویت مثبت با انتخاب دانش‌آموز را ساختم.

**«ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم»
کودکان را با
دموکراسی آشنا
می‌کند؛ چرا که
دانش‌آموزان یاد
می‌گیرند نظرات
یکدیگر را بپذیرند
و با هم همکاری
کنند**

«ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم» روشی است که به اصلاح الگوهای رفتاری منفی کودکان کمک می‌کند. و آن‌ها را به داشتن انگیزه قوی جهت پیشرفت تحصیلی تشویق می‌کند. به‌عنوان یک رویکرد، خودخواهی و غرور را در رفتار دانش‌آموزان کاهش می‌دهد و به جای آن روح همکاری و پیشرو بودن را در آن‌ها نهادینه می‌کند. «ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم» کودکان را با دموکراسی آشنا می‌کند؛ چرا که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند نظرات یکدیگر را بپذیرند و با هم همکاری کنند.

■ باتوجه به محدودیت زمان که معلمان بسیاری با آن روبرو هستند، شما چگونه زمانی را برای بازی کردن و یا توجه به نیازهای فردی دانش‌آموزان فراهم کرده‌اید؟
□ باید هم کار گروهی و هم کار انفرادی انجام دهید. من کارم



ممکن است فقط برای دریافت پاداش و نه به خاطر درست بودن رفتار خوب، کردار و منش خوبی داشته باشند؟

□ من از محیط اطرافم الهام می‌گیرم. در کلاس «کنج خواندن» ساختمان و صندوقی برای نشستن دانش‌آموزان گذاشتم. کنج خواندن نوعی پاداش است و زمانی که دانش‌آموزی کارش را تمام می‌کند، به او آزادی می‌دهم که پاداش را انتخاب کند همیشه وقتی که آن‌ها کنج خواندن را انتخاب می‌کنند. تحت‌تاثیر قرار می‌گیرم. زمانی که اعتمادبه‌نفس خواندن در آن‌ها رشد کند، آن‌ها از داستان و خواندن داستان لذت می‌برند و این انتخاب آن‌هاست و آن را فقط برای دریافت پاداش عمل خاصی انجام نمی‌دهند.

برای مثال، روش‌های «ما بازی می‌کنیم و یاد می‌گیریم» و «نه به خشونت» تغییرات رفتاری ایجاد می‌کنند. دانش‌آموزان با اتحاد و درگیر شدن در گروه‌ها برای انجام دادن فعالیت‌ها، وادار می‌شوند رفتارهای ناپسندشان را کنار بگذارند. گروه هر دانش‌آموزی را که خودخواهانه رهبری را برعهده بگیرد و یا در زمان انجام فعالیت عامل بی‌نظمی شود، کنار می‌گذارد. دانش‌آموزان بدون احساس شرم برای پیروزی در مسابقات،

اشتباهات یکدیگر را اصلاح می‌کنند و در کلاس، برای فعالیت‌های بعدی به صورت گروهی، کارهای انجام شده را بازبینی می‌کنند. هم‌کلاسی‌ها اعضای گروه را که باعث باختن شده‌اند، بررسی می‌کنند تا برای فعالیت‌های بعدی نیروی دقیق و درستی ارائه کنند. بازنده شدن باید مربوط به رفتاری از اعضای گروه باشد، سپس آن دانش‌آموز به تدریج شروع به تغییر آن جنبه از رفتار می‌کند. توانمندسازی یک فرایند جمعی است.

افرادی که در کلاس من شرکت کرده‌اند متوجه میزان زیادی از توازن و گفت‌وگو شده‌اند. برای مثال، دانش‌آموزان بدون آموزش دوباره، می‌دانند که کجا باید نوبتشان را بگیرند. بسیاری از من می‌پرسند دانش‌آموزانت چگونه این کار را انجام می‌دهند. پاسخ من این است که به منظور ارائه محتوا و رهایی از احساس تلخ شکست، فعالیتی را براساس وضعیت کنونی دانش‌آموز طراحی کنید. به آن‌ها کمک کنید تا باور کنند توانمند هستند. من ابتدا به دانش‌آموزانم اعتماد می‌کنم و در چشمانشان فردی پیشرو هستم. برای مثال، وقتی از آن‌ها می‌خواهم که در گفت و گویی مؤدب باشند، خودم هیچ‌گاه حرفشان را قطع نمی‌کنم و به آن‌ها گوش می‌کنم. این روند با مثال و تکرار برای همه قابل فهم است. من توانستم رفتار دانش‌آموزان را تغییر دهم. آن‌ها از کاری که انجام می‌دهند لذت می‌برند و حالا با روند یادگیری یک‌دست شده‌اند. این شیوه یک راه حل موقت نیست بلکه فرایندی طولانی است.

■ صلح و خشونت براساس تجربه شخصی معانی متفاوتی دارد. زمانی که معلمان دیگر را آموزش می‌دهید چگونه به یک معنی مشترک می‌رسید؟

□ شیوه من در کلاس نتیجه مثبتی در حذف تعرض و خشونت داشته است. این نتیجه در سایر کلاس‌ها و خانواده کودکان تأثیرات چندجانبه گذاشته است. تغییرات فراگیری که روش من برای آموزش و پرورش به ارمغان آورده است، تا حد زیادی به برتری دانش‌آموزان کمک می‌کند. مدیر مدرسه من زود متوجه شد که کلاس من تنها کلاس ساکت و منظم مدرسه است. بنابراین، آن‌ها به چیزهایی که می‌گفتم گوش می‌کردند. معلمان به بازدید کلاس من می‌آمدند و در کلاس حضور پیدا می‌کردند تا روش مرا ببینند. در آغاز، برخی شک و تردید داشتند اما من شواهد اثربخشی این روش را نشان دادم. کلاس مانند صحنه تئاتر بود؛ من ادعایم را ثابت کردم و دانش‌آموزانم معیاری برای سنجش موفقیت من بودند.

در کلاس «کنج خواندن» ساختمان و صندوقی برای نشستن دانش‌آموزان گذاشتم. کنج خواندن نوعی پاداش است

اینترنت برای جمع‌آوری اطلاعات جهت غنی‌تر کردن روشم به من کمک کرد. من اولین معلمی بودم که ادغام تست در فرآیند یادگیری شناخت نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزانم را تعلیم داده‌ام. کم‌کم، معلمان دیگر نیز این شیوه را آغاز کردند. من قبلاً در جلسه‌ای در سطح وزارت خانه درباره روشم صحبت مختصری داشتم و حساب کاربری فیس‌بوک ساختم تا با سایر معلمان در فلسطین و سایر نقاط جهان در ارتباط باشم. در سال ۲۰۱۲ - ۲۰۱۱ کتابی درباره آموزش نوشتم که متأسفانه به خاطر کمبود منابع مالی هرگز چاپ نشد. هرچند تاجایی که می‌توانم در جلسات معلمان، برنامه‌های آموزش ضمن خدمت، و گردهمایی‌های وزارتی از این کتاب استفاده و برای آن تبلیغ می‌کنم.

معلمان قبل از آموزش تغییر مثبت رفتاری به دانش‌آموزان باید رفتار خود را تغییر دهند تا الگوی بچه‌ها باشند. ما برای مؤثر بودن باید مانند یک الگو در مدرسه‌ها، گروه‌های آموزشی و کشورها عمل کنیم. من خوشحالم که می‌توانم تجربیم را با معلمان که فکر می‌کنند این روش به آن‌ها در کلاس‌هایشان کمک می‌کند، در میان بگذارم اما واضح است که هر یک از ما باید بخشی را که به موقعیت خود و دانش‌آموزانش مرتبط است اعمال کند. به‌عنوان مهم‌ترین عامل، کاری که من انجام می‌دهم این است که آموزش را براساس نیازهای فردی دانش‌آموزانم شخصی و فردی می‌کنم.

از روایت پژوهی خلق دانش در مدرسه

بهاره میرزاپور

کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت و عضو گروه آموزشی و پژوهشی آسمان

می‌کردم و همه چیزهایی را که لازم بود حواسم به آن‌ها باشد، می‌نوشتیم. یاد می‌آید حتی ملاحظات رفتاری با دانش‌آموزان را هم ثبت کرده بودم و برای مثال، سر کلاس حواسم بود که ناخودآگاه بین آن‌ها تفاوت قائل نشوم یا فردی مورد بی‌توجهی من قرار نگیرد. این کار برای من سه نتیجه داشت:

- نقاط ناشناخته و مبهم دانشم آشکار می‌شد و می‌توانستم برای شناخت آن‌ها تلاش کنم.

- آنچه در ذهن داشتم شفافیت و سازماندهی نداشت و موقع اجرا با موانع پیش‌بینی نشده روبه‌رو می‌شد. با نوشتن می‌توانستم آن را به‌صورت نقشه‌ای درآورم که قابلیت به‌کار بستن داشت.
- دیگر نگران فراموش شدن آموزه‌های کلاس‌ها نبودم؛ آن‌ها را مکتوب می‌کردم و موقع نیاز به‌سراغشان می‌رفتم.

این دومین مرحله از خلق دانش است و بیرونی‌سازی^۳ نام دارد. در این مرحله، دانش ضمنی به دانش صریح تبدیل می‌شود.

دانش صریح^۴ دانشی است که وضوح و عینیت دارد و برای همه قابل درک و در دسترس است. کتاب‌ها، مقاله‌ها، خط مشی‌ها و اسناد، مصداق‌های این نوع از دانش هستند.



آموزه دوم: لازم است دانشم را از ذهنم روی کاغذ بیاورم.

پس از مکتوب کردن طرح درس‌ها، فکر کردم بهتر است نحوه مدیریت کلاس را با دوستانی که زمینه فعالیت مشترک با آن‌ها دارم، به‌اشتراک بگذارم و از دیدگاه‌های آن‌ها برای افزایش کیفیت کارم استفاده کنم. از این رو، پس از اتمام هر کلاس تمام اتفاقات مثبت و منفی آن را روایت می‌کردم و برای آن‌ها می‌فرستادم. نتیجه این بود که:

- من تجربه کافی نداشتم و گاهی سر کلاس با مسائلی

چند سالی بود که خلق لحظات یادگیری برای فرزندان سرزمینم شور معلمی در من ایجاد کرده بود. علوم پایه خوانده بودم و دنیای آموزش را نمی‌شناختم. بیمناک بودم که نداشتن دانش کافی مانع آن شود که کلاس درس نیازهای دانش‌آموزان را برآورده کند. با انگیزه و اشتیاقی که داشتم، فکر کردم بهتر است اول ادبیات یادگیری و آموزش را بشناسم و پس از مشاهده‌گری تجربه معلمان دیگر وارد میدان عمل شوم.

در رشته علوم تربیتی شروع به تحصیل کردم و هم‌زمان، به‌مشاهده کلاس‌های معلمان دیگر پرداختم. پس از مدتی هم خودم شروع به تمرین معلمی و یادگیری همراه با دانش‌آموزان کلاس‌هایم کردم.

می‌دانستم باید ظرف دانش و مهارت معلمی من پر شود. طی مطالعاتم با ادبیات خلق دانش آشنا شدم. فهمیدم مشاهده کار معلمان دیگر و تجربه کردن در کنار آن‌ها، اولین مرحله خلق دانش است. به این مرحله، اجتماعی کردن^۱ می‌گویند و طی آن، دانش ضمنی افراد به هم منتقل می‌شود.

دانش ضمنی^۲ یا نهفته، دانشی است که درون ذهن انسان‌ها، رویه‌های سازمان‌ها و اندوخته‌های فرهنگی جامعه مستتر است و از این جهت، شفافیت و دسترسی کافی ندارد. این دانش محصول سال‌ها تجربه، تقلید و تمرین است و معمولاً در جایی ثبت نمی‌شود.

آموزه اول: برای افزایش دانش معلمی، علاوه بر مطالعه، باید شیوه تدریس معلمان با تجربه را مشاهده کنم.



زمانی که تمرین معلمی را آغاز کردم، قبل از شروع هر کلاس، طرح درس شفافی برای آن آماده

دانش صریح	دانش ضمنی	
مرحله دوم بیرونی سازی	مرحله اول اجتماعی کردن	دانش ضمنی
مرحله چهارم ترکیب	مرحله سوم نهادینه سازی	دانش صریح

شکل ۱: مراحل خلق دانش نانوکا

کم کم به این فکر افتادیم که این شیوه را با گروه‌های دیگری از معلمان به کار ببندیم و از این طریق، دانش معلمی‌مان را بیشتر و بهتر رشد دهیم. با دوستانی که می‌شناختیم، گروهی ایجاد کردیم و قرار گذاشتیم در آن گروه تجربه‌های فردی‌مان را برای همدیگر روایت کنیم. از آنجا که گروه را با تعداد اندکی از دوستانی ایجاد کرده بودیم که به هم اعتماد داشتیم، ایده‌ها و روایت‌ها در فضای امنی مطرح می‌شد و طی گفت‌وگوها دانش ضمنی به دانش صریح تبدیل می‌گردید؛ این یعنی مرحله‌های اجتماعی کردن و بیرونی‌سازی.

به‌اشتراک گذاری تجربه‌ها و رویکردها و گفت‌وگوی مستمر درباره آن‌ها، موجب تقویت و تکرار دیدگاه‌های مشترک بین ما شده است و رویه‌های جدیدی ایجاد کرده، که همگی از آن‌ها استفاده می‌کنیم. برای مثال، «انگیزه درونی» برای همه ما اهمیت پیدا کرده است و کلاس‌هایمان را به گونه‌ای طراحی و اجرا می‌کنیم که برانگیزاننده و افزایش‌دهنده انگیزه درونی دانش‌آموزان باشد؛ این یعنی ترکیب و درونی‌سازی.

در یک مدرسه، این سبک از روایتگری و گفت‌وگو میان معلمان، می‌تواند بستر تعامل مشترک و همسویی در اهداف و چشم‌اندازهای مشترک ایجاد کند و جریان خلق دانش را در مدرسه به راه بیندازد. در جامعه معلمان هم که هریک در مدارس مختلفی خدمت می‌کنند، این شکل از تعامل و گفت‌وگو درباره روایت‌های فردی در یک بستر مطمئن اجتماعی، می‌تواند جریان خلق دانش را میان معلمان ایجاد کند.

* پی‌نوشت‌ها

1. Socialization
2. Tacit Knowledge
3. Externalization
4. Explicit Knowledge
5. Combination
6. Internalization

* منبع

1. "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation"
Written By: Ikujiro Nanoka.

روبه‌رو می‌شدم که نمی‌دانستم چگونه از پس آن‌ها برآیم و به‌اشتراک گذاشتن تجربه تدریس با دوستانی که به آن‌ها اعتماد داشتم، راه حل‌های ارزشمندی را مقابلم قرار می‌داد و فشاری را که به من وارد می‌شد، پایین می‌آورد.

○ دوستان من هر کدام از زاویه نگاه خودشان روایت‌ها را می‌خواندند و نقاط قوت و ضعف را مطرح می‌کردند؛ تنوع در نگاه، بستر یادگیری‌های جدید و ارتقای کیفیت کار را برایم بهارمغان آورده بود.

○ به‌اشتراک گذاری ایده‌ها برای همه ما زمینه‌های فکر کردن درباره تجاربی را که نداشتیم ایجاد کرده بود.

پس از گذشت یک سال، نوشتن روایت‌های من و گفت‌وگو درباره آن‌ها، به نوشتن و به‌اشتراک گذاشتن روایت‌های همه ما تبدیل شد و گفت‌وگوی جمعی درباره آن‌ها، زمینه خلق دانش‌های جدید را برای ما مهیا کرد. این مرحله که ترکیب نام دارد، مرحله سوم خلق دانش است و طی آن طرح درس‌های صریحمان و نحوه اجرای آن‌ها را با هم به‌اشتراک می‌گذاشتیم و به‌یافته‌های جدیدتری می‌رسیدیم.

آموزه سوم: با همراهی دیگران و گفت‌وگو با آن‌ها می‌توان ایده‌های شفاف بهتری خلق کرد و کلاس درس بهتری ساخت.



به کار بستن این آموزه‌های جدید در کلاس درسمان باعث می‌شد به تجربه‌ها و مهارت‌های جدیدی دست پیدا کنیم که دانش ضمنی جدیدی تولید می‌کرد. این چهارمین مرحله خلق دانش است که نهادینه سازی^۱ نام دارد. حال می‌توانستیم این دانش ضمنی جدید را با مشاهده کنندگان کلاس‌هایمان به‌اشتراک بگذاریم که همان مرحله اول خلق دانش در سطحی بالاتر است و یک چرخه به وجود می‌آورد. طی این سال‌ها این چرخه برای ما مرتب تکرار شده و فرصت خلق دانش را که گفت‌وگوی دائم میان دانش ضمنی و دانش صریح است، (نانوکا، ۱۹۹۴) به وجود آورده است و هنوز هم به همین روش دانش و مهارت‌های معلمی‌مان را رشد می‌دهیم.

آموزه چهارم: به کار بستن دانش‌های صریح جدید، مقدمه شکل‌گیری دانش‌های ضمنی جدیدتر است.





فوکو اسکای (Focusky)

آزاده مدق
معلم پایه پنجم

نرم افزاری جذاب با امکان استفاده آسان است که روشی جدید در ساخت ارائه های خاص، چشمگیر و کاملاً حرفه ای را پیش روی کاربران نهاده است تا با کمترین تلاش و صرف حداقل هزینه و زمان قادر باشند ارائه های منحصر به فردی برای سخنرانی ها و کنفرانس های آموزشی / تحقیقاتی و یا کاری خود آماده سازند. محیط کاربر پسند و ابزارهای ساده و قدرتمند نرم افزار، استفاده از آن را برای همه کاربران آسان کرده است. با استفاده از این نرم افزار می توانید متن، تصویر پس زمینه، عکس، انیمیشن، ویدئو/فایل فلش و یا حتی ویدئوها را بدون هیچ دردی به ارائه خود اضافه کنید. هنگام آغاز کار با Focusky می توانید از میان قالب های آماده آن یکی را انتخاب و بارگیری کنید و سپس، با افزودن آیتم ها و متن های دلخواهتان آن را تغییر دهید. پس از انجام تنظیمات و ساخت ارائه خود می توانید در حالت پیش نمایش آن را بازنگری کنید. سپس، از آن در فرمت های EXE, ZIP یا HTML خروجی بگیرید و آن را روی سی دی رایت کنید.

قابلیت های کلیدی نرم افزار Focusky:

- رابط کاربری آسان به همراه ابزارهای قدرتمند؛
- قابلیت زوم و اسلاید بر اساس ارائه؛
- افزودن انواع فایل های مدیا از قبیل تصاویر، فایل های swf و flv و ویدئوهای برخط (آنلاین).
- خروجی گرفتن در فرمت های EXE یا HTML برای نمایش به صورت آنلاین و یا آفلاین
- تم ها و قالب های آماده
- پیش نمایش ارائه قبل از خروجی گرفتن؛

با تفکر بسیار درباره اینکه آیا والدین و شاگردانم این نرم افزار را قبول می کنند، شروع به ساخت فوکواسکای برای جلسه اولیا و مربیان کردم. مشاهده کردم که ارائه این نرم افزار خیلی برای والدین جالب است و درباره آن سؤال می کنند.

بعد از اینکه نتایج مثبت جلسه اولیا و مربیان را دیدم، شروع به طراحی در نرم افزار برای ریاضی پایه پنجم فصل اول کردم و با رضایت فراگیرندگان روبه رو شدم و تا به امروز این نرم افزار تمام کتاب درسی دانش آموزان من شده است.

برای تمرین های ریاضی هم همین کار را می کردم. قبل از کلاس تمرینات ریاضی را حل می کردم و با صدای خودم در کلاس ارائه می کردم. دانش آموزان هم یکبار تمرین ها را در خانه حل می کردند.

فکر می کنم، برای تمام درس ها می شود از این نرم افزار استفاده کرد و شیوه کار در کلاس درس را از حالت سخنرانی به حالت مشورت و فعالیت گروهی تبدیل کرد.

با درس هایی مانند علوم که فیلم های آموزشی آن را می توان در این نرم افزار ارائه داد، این کار را انجام دادم. ابتدا فیلم ها را از اینترنت بارگیری می کردم و بعد با صدای خودم در این نرم افزار ارائه می دادم.

من به عنوان یک معلم پایه پنجم از این نرم افزار برای تمام کارهای کلاس استفاده می کنم و همه شاگردانم از آن راضی هستند؛ زیرا از صدای خودم، انیمیشن های مختلف و... در آن استفاده می کنم و به همین دلیل، برای آنان جذاب تر از سی دی های موجود در بازار است. بیایید با امکانات آن کمی آشنا شویم.

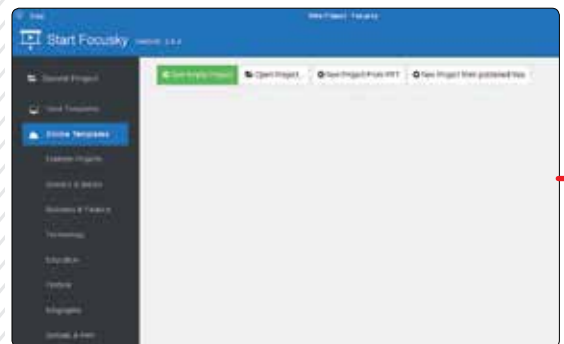
- امکان وارد کردن محتوا از پروژه‌های پاورپوینت؛
- ویرایش حرفه‌ای اسلایدهای ایجاد شده؛
- مشاهده و تنظیم اسلایدها در یک صفحه؛
- افزودن انیمیشن‌های حرفه‌ای؛
- و ...

مرحله اول: نرم‌افزار را از گوگل به راحتی دانلود و نصب کنید.



مرحله دوم: وارد برنامه شوید و گزینه اول new empty project را باز کنید.

یک صفحه باز می‌شود که تمام کارهایی که می‌خواهید انجام دهید در آن قابل مشاهده است: در اینجا بعضی از گزینه‌های این صفحه را مشاهده



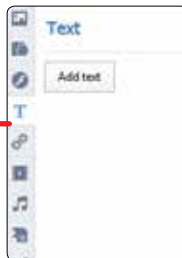
می‌کنید.

گزینه اول سمت راست shape است که با آن می‌توانید برای کارتان الگوهای مختلف ارائه دهید. گزینه دوم swf هست که می‌توانید

از طریق آن برنامه‌هایی که با فلش ساخته‌اید اضافه کنید..



گزینه سوم text است که می‌توان با کمک آن در نرم‌افزار نوشت.



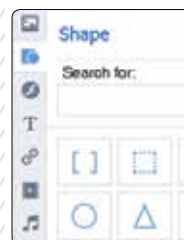
گزینه چهارم Link است و می‌توانید کار خود را به جاهای دیگر لینک دهید.



و گزینه‌های دیگر مانند background و... که می‌توانید از کتاب‌ها و... عکس بگیرید وارد برنامه کنید.



و دیگر گزینه‌ها که می‌توانید به‌سادگی از آن‌ها استفاده کنید.



۱۰



۱۱



۱۲



بعد از اتمام این مراحل با گزینه ok فایل ساخته می‌شود؛
به ترتیب گزینه‌ها و یا نوشته‌های شما را می‌آورد.

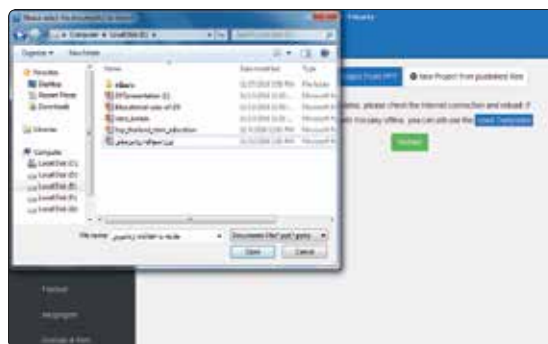
کار با گزینه‌های بعدی هم که در نرم‌افزار ارائه شده‌اند،
به راحتی قابل درک است.
نکته: فایلی را که قرار است سیو شود، حتماً با حروف لاتین
سیو کنید.

اگر متن شما فارسی است، حتماً از آن باید عکس بگیرید.
متن انگلیسی مشکلی ندارد و لزومی به عکس گرفتن نیست.



مرحله سوم: وارد گزینه new project
from ppt شوید.

این گزینه می‌توانید پاورپوینت را که از آن عکس
گرفته و سیو کرده‌اید، وارد برنامه کنید.
فایل شما درست می‌شود و به این شکل در می‌آید.



۸

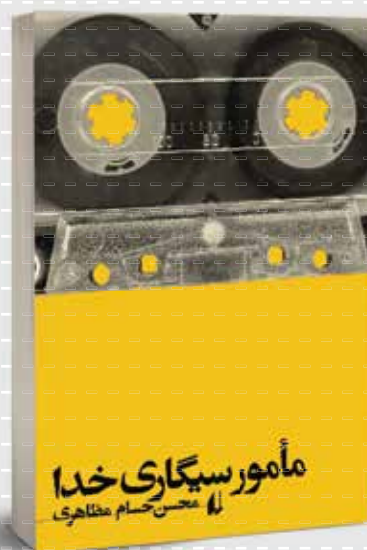
بعد از آوردن فایل خود به این صفحه، صفحه زیر باز می‌شود
و پنج دقیقه طول می‌کشد که فایل شما به صورت فایل
انیمیشنی در آید.

۹



مأمور سیگاری خدا

(تاکسی نگاری های من)



نام کتاب: مأمور سیگاری خدا

مؤلف: محسن حسام مظاهری

ناشر: افق

سال نشر: ۱۳۹۱

علی وحیدی

اغلب ما هر روز از وسایل نقلیه عمومی از جمله مترو، اتوبوس و تاکسی استفاده می کنیم. در این میان، تاکسی بسیار متفاوت از بقیه است؛ چون جمع کوچکتری را گرد هم می آورد و امکان گفت و گو بین آن ها را در مدت کوتاهی فراهم می کند. در این میان اتفاق هایی هم می افتد. شرح آنچه در تاکسی ها اتفاق می افتد، پیش از این از زبان کسان دیگر هم آمده است. ناصر غیائی که مدتی در آلمان رانندگی می کرده، خاطرات خود در این باره را در کتاب «تاکسی نوشت ها» آورده است. سروش صحت نیز



با مجله های رشد آشنا شوید

مجله های دانش آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد کودک برای دانش آموزان پیش دبستی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش آموزان پایه های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش آموز برای دانش آموزان پایه های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله های دانش آموزی

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد نوجوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد جوان برای دانش آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله های بزرگسال عمومی

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد آموزش ابتدایی • رشد تکنولوژی آموزشی

رشد مدرسه فردا • رشد معلم

مجله های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصلنامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می شود:

رشد آموزش قرآن و 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 های خارجی • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک

رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست شناسی • رشد مدیریت مدرسه

رشد آموزش فنی و حرفه ای و کار دانش • رشد آموزش پیش دبستانی

مجله های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه های آموزشی و... تهیه و منتشر می شود.

نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴

آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

وبگاه: www.roshdmag.ir



اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل

رشد

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهراب آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به 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 یا از طریق دورنگار به شماره ۷۷۳۳۶۶۵۶. لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات در خواستی:

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد: میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان: شهرستان:

خیابان:

پلاک: شماره پستی:

شماره فیش بانکی:

مبلغ پرداختی:

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

امضا:

نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۱۱۱۵۵/۴۹۷۹

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۷۷۳۳۶۶۵۶

Email: Eshtarak@roshdmag.ir

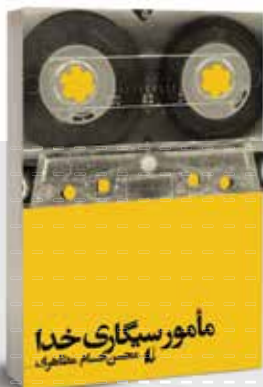
هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

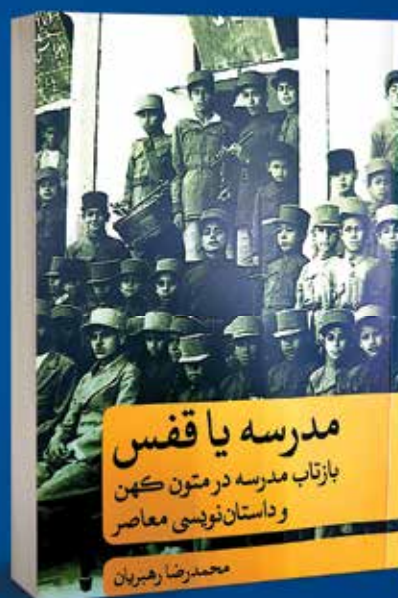
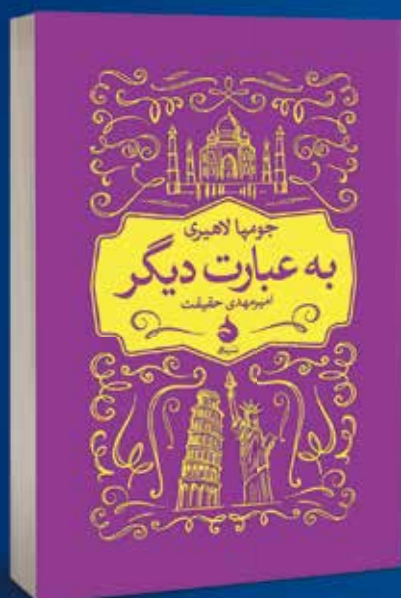
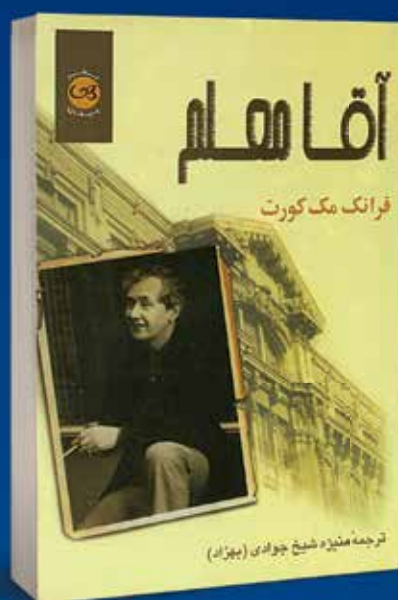
هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

در تاکسی‌نویشته‌هایش، از منظر مسافر، خاطرات خود را با چاشنی طنز نگاشته است، اما ندیده‌ام کسی از منظر مسافر ولی با زبان جامعه‌شناسی، علاوه بر روایت سفرهایش با تاکسی، این روایت‌ها را تحلیل نیز کند. محسن حسام مظاهری در آغاز کتاب «مأمور سیگاری خدا» که عنوان آن برگرفته از یکی از خاطراتش در حین سفر با تاکسی است، علاوه بر روایت گفت و شنودهایی که در تاکسی صورت گرفته و منتخبی از آن‌ها را یک جا آورده، در مقدمه‌ای تحلیلی به بررسی روابط درون تاکسی پرداخته است. مظاهری معتقد است:

«شهری که مردمش سوار تاکسی می‌شوند اما به هر دلیل بینشان حرفی ردوبدل نمی‌شود، بحثی در نمی‌گیرد، نظری بیان نمی‌گردد و انتقادی مطرح نمی‌شود، شهر مرده و بی روحی است. چنین شهری در برابر بحران‌ها و چالش‌های مختلف بسیار آسیب‌پذیر است. در مواجهه با چنین شهری باید احساس خطر، و بیش از آن چاره‌اندیشی کرد... تاکسی سوار شدن و در تاکسی با دیگران وارد بحث شدن یا بحث دگران را دنبال کردن، برای من به عنوان یک دانشجو و پژوهشگر جامعه‌شناسی، حکم یک روش تحقیق را دارد؛ یک نبض سنج برای شهری که در آن زندگی می‌کنیم؛ پلی برای راه یافتن به ذهن و فکر و دل هم‌شهریانم. تاکسی سوار شدن برای من بیش و پیش از یک عادت روزمره، نوعی پژوهشگری است که از تابستان ۱۳۸۷ آن را دنبال می‌کنم».

پیشنهاد می‌کنم ابتدا تاکسی‌نویست‌های حسام مظاهری را بخوانید و از آن‌ها لذت ببرید. و سپس، به آغاز کتاب برگردید و تحلیل او از این روایت‌ها را بخوانید و ببینید روایت پژوهی از قلم یک جامعه‌شناس از چه جنسی است.





روایت‌های مدرسه و معلمی

در زمستان بهاران آمد

