

مجله فرا

www.roshdmag.ir



دانشگاه فرهنگیان
معاونت پژوهش و فناوری
مرکز نشر مجله فرا

رشد

برای معلمان، کارشناسان فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و پرورش و دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
دوره سیزدهم - اردیبهشت ۱۳۹۶ - شماره پیاپی ۱۰۴ - صفحه ۸۰۰۰ - ریال



عدالت آموزشی «چیست؟»

توسعه و عدالت آموزشی با ظرفیت سازی برای همکاری عمومی

نقش پیش دبستانی در توسعه عدالت آموزشی

بهشت در همین نزدیکی

ماهیة فرا

ICT

دوره سیزدهم / شماره پی در پی ۱۰۲ / اردیبهشت ۱۳۹۶
ماهنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان، کارشناسان
فناوری اطلاعات و ارتباطات آموزش و پرورش و دانشجویان
دانشگاه فرهنگیان

بسم الله الرحمن الرحيم

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

مدیر مسئول: محمد ناصری

سر دبیر: محمد عطاران

شورای برنامه ریزی و کارشناسی:
شبیبا ملک

سیده فاطمه شبیری

زینب گلزاری

علیرضا منسوب بصیری

مدیر داخلی: بهناز پورمحمد

ویراستار: افسانه جعتی طباطبائی

طراح گرافیک: عبدالحمید سیامک نژاد

نشانی پستی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵

تلفن: ۰۲۱ ۸۸۸۳۱۱۶۱۹ داخلی ۳۷۰

تلفن پیام گیر نشریات رشد: ۸۸۳۰۱۴۸۲

کد مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۱۱۲

امور مشترکین: ۱۱۴

تلفن بازرگانی: ۰۲۱ ۸۸۸۶۷۳۰۸

نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی ۱۶۵۹۵/۱۱۱

شمارگان: ۲۰۰۰۰ نسخه

وبگاه: www.roshdmag.ir

پیام نگار: Email:farda@roshdmag.ir

وبلاگ: <http://weblog.roshdmag.ir/Farda>

- ۲ **یادداشت سردبیر** / فاصله ها را کم کنیم / محمد عطاران
- ۴ **علمی** / «عدالت آموزشی» چیست؟ / حسین شیخ رضائی
- ۷ **گزارش** / بهشت در همین نزدیکی / شکوفه راستگو جهرمی
- ۱۲ **علمی** / مروری بر مستندات بین المللی درباره توانایی سنجی / مترجم: محمدمبین اسپروز
- ۱۷ **گزارش** / عدالت آموزشی در آیینة اسناد بالادستی / آزاده داودی
- ۲۱ **معرفی سایت** / گلریزان دیجیتال برای دانش آموزان / مهدی فریمانی
- ۲۲ **تجربه** / چگونه جشنوار کتاب خوانی، حال بچه های روستا را بهتر کرد؟ / فرزاد میرشکاری
- ۲۴ **طنز** / مهمان های ناخوانده و عدالت آموزشی / رویا صدر
- ۲۶ **تجربه** / الگویی متفاوت از تربیت / نجمه کیشانی
- ۲۹ **گفت و گو** / نقش پیش دبستانی در توسعه عدالت آموزشی / سیده سوده شبیری
- ۳۲ **گفت و گو** / از تهران تا قلعه گنج / سمانه آزاد
- ۳۶ **معرفی کتاب** / ترویج فعالیت مشارکتی / زینب گلزاری
- ۳۷ **تجربه** / ورود آقایان اگر فرصت کنند! آزاد / مرتضی مجدفر
- ۴۰ **تفکر سیستمی** / آموزش بی مسئله / محمدعلی اسماعیل زاده
- ۴۳ **آموزش در خانه** / دوباره از اول، سرخط / سیده سوده شبیری
- ۴۶ **تجربه** / آخ جون! فردا هم تعطیل شد! / دیبا سعیدی نیا

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.
- نثر 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.

فاصله‌ها را کم کنیم

در همان اوایل انتشار نشریهٔ مدرسهٔ فردا، یک‌بار قرار بود برای روز معلم، معلمان وبلاگ‌نویس را معرفی کنیم. یکی از دوستان نشانی وبلاگ معلمی را در بندر خمیر و بخش رویدر از استان هرمزگان به من داد؛ وبلاگی به نام «آقا معلم» نوشتهٔ معلمی اهل هرمزگان. وقتی وبلاگ او را خواندم، از شور و شوقش به وجد آمدم. آقا معلم کارش را تازه شروع کرده بود و تصمیم گرفته بود اوضاع و احوال مدرسهٔ خود را حکایت کند یک جا نوشته بود:

«تازه استخدام شده بودم. رفتم محل خدمتم، شهر بندر لنگه. قرار شد برم به روستا به نام بارچاه که زیاد از لنگه دور نبود. اما بدون وسیله سخت بود. تا سر جادهٔ فرعی وسیله گیرم می‌اومد و از اونجا تا روستا ۳ کیلومتر پیاده می‌رفتم... مسیر بدی نبود... درخت و برکه و دیدنی‌های زیادی داشت. وقتی رسیدم به روستا دانش‌آموزان منتظر بودن. باهاشون سلام و احوالپرسی کردم. کل مدرسه ۲۰ دانش‌آموز داشت! مدرسه ساختمان قدیمی اما روپایی داشت. کنتور برقش خاموش بود. روشن کردم...»

هیچ‌وسلیلهٔ برقی تو مدرسه نبود! به جز یک لامپ در راهرو... حتی دفتر هم لامپ نداشت. مدرسه از روستا کمی فاصله داشت و پشت به محله بود و رو به قبرستان! همکارام می‌گفتن شب رو اونجا نمون، بیا لنگه (با چند تا از بچه‌ها به خونه اجاره کرده بودیم)، اما راه دور بود و وسیلهٔ نقلیه هم نداشتیم... سال بعد رفتم به روستایی به نام نره (به معنی نا راه) بر وزن سیه برای رفتن به اونجا از رویدر که محل زندگیمه، باید تا سر جادهٔ فرعی می‌ومدم و بقیهٔ راه رو معمولاً پیاده. حدود ۵ - ۴ کیلومتری می‌شد. یک سال

نره بودم... موتور سیکلت هم نداشتم... اون زمان موتورهای ایرانی تو بازار پر نبود و یه موتور سیکلت قیمتش برابر یک سال حقوق من بود»...

تصویری که آقا معلم از روستای محل تدریس خود ترسیم کرده بود، خوشایند نبود؛ ناراحت کننده بود ولی در کنار این تصویر، وقتی تلاش دلسوزانه او را می خواندم که می کوشد به آن کودکان فقیر آگاهی ببخشد، دلم گرم می شد و آرام می گرفتم که چه زیبا و انسانی، تمام تلاشش را می کند تا با نسیم آگاهی، ذره ای از غبار فقر را بزداید. طاقت نیاوردم. دلم می خواست عادل، این معلم هرمزگانی را بینم و از نزدیک از او تشکر کنم. پس به بندرعباس رفتم و از آنجا به بندر خمیر.

شب به آموزش و پرورش بندر خمیر رسیدم. عادل گفت که فردا قرار است خیرین مدرسه ساز هرمزگان مدارس جدیدی را که ساخته اند، افتتاح کنند. صبح زود بیدار شدیم و با جمعی از خیرین به طرف مدارس مختلف راه افتادیم. مدارس که واقعا در مناطق ناره، که دسترسی به آنها سخت و دشوار بود، تأسیس شده بودند ولی آنچه از خستگی من می کاست و بر شادی ام می افزود، قطع کردن روبان هایی بود که مدرسه هایی نو را برای بچه های روستا باز می گشود. مدرسه هایی که اوضاع و احوالشان خیلی با اوضاع دور و بر آنها متفاوت بود. آنها نماد آبادانی، نماد انسانیت بودند. خیلی شاد بودم؛ شاد از اینکه در آن گوشه سرزمینم کسانی بی منت و مزد به کمک معلمان نجیب آمده اند؛ معلمانی که ثروتی جز آگاهی ندارند و آگاهی آنها نور و روشنایی به روستا آورده است. در کنار آنها هم خیرینی بخشی از ثروت خود را به کار گرفته اند تا فاصله ها را کم کنند. من دست این معلم عزیز روستا را می بوسم که نور دانش او، فاصله ها را می کاهد و همه معلمانی را که در کار کاهش رنج مردم سرزمینم هستند ستایش می کنم. تا باد این چنین باد.



«عدالت آموزشی» چیست؟

حسین شیخ‌رضائی

مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور

آموزشی ویژه‌ای ارائه می‌کنند، نوعی بی‌عدالتی آموزشی است؟
آیا اینکه کودکانی که زبان مادری‌شان فارسی نیست، مجبور باشند تحصیلات خود را از همان سال‌های اول دبستان به زبان فارسی انجام دهند، نوعی بی‌عدالتی آموزشی نیست؟
آیا وجود مدارس خاص برای کسانی که به اصطلاح «تیزهوش» خوانده می‌شوند، نوعی بی‌عدالتی آموزشی نیست؟
آیا جدا کردن کودکانی که در اصطلاح «کودکان با نیازهای ویژه» نامیده می‌شوند از کودکانی که به اصطلاح «معمولی» هستند، نوعی بی‌عدالتی آموزشی نیست؟
آیا حضور پررنگ‌تر پسران در تصاویر کتاب‌های درسی، مثلاً کتاب‌های علوم و فارسی دبستان، و اینکه پسران در این تصاویر نقش‌هایی فعال و بسیاری از دختران نقش‌هایی منفعل و پس‌زمینه‌ای دارند، نوعی بی‌عدالتی آموزشی نیست؟
آیا ترویج برخی ارزش‌های دینی و ایدئولوژیک و نادیده گرفتن برخی ارزش‌های مدنی در کتاب‌های درسی نوعی بی‌عدالتی آموزشی به حساب نمی‌آید؟
آیا محدود کردن هدف آموزش و پرورش به موفقیت در آزمون سراسری نوعی بی‌عدالتی آموزشی نیست؟ این‌ها از جمله مواردی هستند که ممکن است در عادلانه یا ناعادلانه

اگر از ما بخواهند «عدالت آموزشی» را تعریف کنیم، شاید به راحتی نتوانیم، اما اگر بخواهند نمونه‌هایی از «بی‌عدالتی آموزشی» را در محیط اطراف خود برشمردیم، کار دشواری در پیش نخواهیم داشت؛ به خصوص اگر شغل ما به نحوی مرتبط با آموزش و پرورش باشد یا از والدینی باشیم که به اصطلاح، بچه‌مدرسه‌ای دارند. از نمونه‌های شناخته‌شده‌تر بی‌عدالتی آموزشی، وضعیت نامناسب مدارس، معلمان و دانش‌آموزان مناطق محروم و دورافتاده، چند نوبته بودن برخی مدارس، سهم کم آموزش و پرورش از بودجه‌های عمومی، دست‌مزد پایین معلمان، نبود تجهیزات آموزشی و رفاهی مناسب در بسیاری از مدارس است. این‌ها مواردی است که کمتر کسی در ناعادلانه بودن آن‌ها تردید دارد اما مواردی مناقشه‌برانگیزتر هم وجود دارد که وضعیتشان چندان روشن نیست و اینکه آیا باید آن‌ها را از مصادیق بی‌عدالتی آموزشی به حساب آوریم یا نه، به میزان زیادی به نظر و سلیقه شخصی ما و حتی به اینکه خود در کدام شهر و با چه وضعیتی زندگی می‌کنیم و آیا جزء اقلیت‌های اجتماعی هستیم یا نه، بستگی دارد. برای نمونه، به این موارد توجه کنید: به نظر شما:
آیا وجود مدارس غیردولتی که به خانواده‌های مرفه خدمات

بودنشان اختلاف نظرهای شدیدی میان معلمان، مدیران و تصمیم‌گیرندگان آموزش و پرورش و حتی توده مردم وجود داشته باشد. شاید دلیل این اختلاف‌نظرها همان نکته‌ای باشد که در ابتدای این نوشته به آن اشاره کردیم:

به راستی، تعریف و ملاک «عدالت آموزشی» چیست تا با توسل به آن بتوان مصادیق «بی‌عدالتی آموزشی» را به شکلی نظام‌مند تشخیص داد؟

برای داشتن تعریفی دقیق از عدالت آموزشی، قاعده‌تاً لازم است ابتدا تعریفی از عدالت و انواع آن در دست داشته باشیم و بدانیم در چارچوب کدام نظریه به عدالت نگاه می‌کنیم؟ در عرف روزمره، شخص «عادل» معمولاً کسی است که اعمالی اخلاقی انجام می‌دهد و در رابطه‌اش با دیگران، حق کسی را زیر پا نمی‌گذارد. اگر همین تعریف اولیه را مبنا قرار دهیم با ایجاد تغییرات مناسبی در آن، می‌توانیم از نظام سیاسی و دولت عادل نیز سخن بگوییم: نظام سیاسی و دولت عادل پایبند به اصول اخلاقی است و حق شهروندان را پایمال نمی‌کند.

تعریف نه‌چندان دقیق بالا به ما کمک می‌کند چهار نوع عدالت را در یک نظام سیاسی و حکومتی از هم مجزا کنیم.

این چهار نوع عدالت عبارت‌اند از: عدالت توزیعی، عدالت رویه‌ای، عدالت ترمیمی، و عدالت کیفری.

۱ منظور از عدالت توزیعی آن است که آنچه افراد و گروه‌های اجتماعی از دولت دریافت می‌کنند، اعم از منابع، خدمات، امکانات و توجه، به شکلی عادلانه میان آنان توزیع شده باشد. به عبارت دیگر، دولت در توزیع خدمات و امکانات میان افراد و گروه‌ها جانب «انصاف» و «برابری» را نگه دارد.

۲ در عدالت رویه‌ای سخن از آن به میان می‌آید که برای توزیع عادلانه خدمات و امکانات میان شهروندان لازم است رویه‌ها، روال‌ها و قوانینی که طبق آن‌ها چنین مواردی میان شهروندان توزیع می‌شود، عادلانه طراحی شده باشند تا نتیجه به‌کارگیری‌شان به عدالت توزیعی منجر شود. به بیان دیگر، عدالت رویه‌ای مربوط به عادلانه بودن قوانین و رویه‌هاست.

۳ در عدالت ترمیمی به این نکته توجه می‌شود که چنانچه به دلیلی در عدالت توزیعی و رویه‌ای مشکلی وجود داشت و فرد یا گروهی نتوانست از خدمات و امکانات به‌طور عادلانه برخوردار شود، باید این حق در اختیار او باشد که به وضع موجود اعتراض کند و چنانچه اعتراض درست تشخیص داده شد، برای جبران و ترمیم حقی که از او ضایع شده است، اقداماتی مناسب صورت گیرد. این اقدامات ترمیمی مناسب می‌تواند از امور کوچکی مانند عذرخواهی آغاز شود و به موارد مهم‌تری مانند دادن خدمات و امکانات بیشتر از عموم مردم به کسی که مورد بی‌عدالتی قرار گرفته است ختم گردد.

۴ سرانجام عدالت کیفری به نظام و دستگاه قضایی مربوط است. فرد، نهاد و دستگاهی که مرتکب بی‌عدالتی شده است،

باید مجازات و کیفر شود. مطابق عدالت کیفری، لازم است هم اصل مجازات فرد و گروه خاطی به رسمیت شناخته شود و هم میزان مجازات او متناسب با بی‌عدالتی صورت گرفته تعیین و اعمال گردد.

با پیش چشم داشتن این چهار نوع عدالت، اکنون می‌توان عدالت آموزشی را بهتر و دقیق‌تر بررسی کرد. آموزش، به‌ویژه آموزش عمومی و همگانی، یکی از مواردی است که انجام آن در جوامع مدرن معمولاً برعهده دولت‌ها گذارده می‌شود. دلیل این امر آن است که چنانچه آموزش عمومی و محتوای آن به بخش خصوصی واگذار شود، به دلیل سودآور نبودن شاید بخش خصوصی رغبتی به پذیرش و انجام آن نداشته باشد، یا اگر هم آن را به‌عهده گیرد، برای سودآور کردن آن در کوتاه‌مدت محتوای آموزشی را به سمتی سوق دهد که منافع کوتاه‌مدت خود را تأمین کند نه منافع بلندمدت جامعه را.

به همین دلیل، حتی در کشورهای غربی نیز که نظام سرمایه‌داری و بازار آزاد حاکم است، آموزش عمومی در رده امور تأمین امنیت قرار می‌گیرد که کنترل و جهت‌دهی آن باید در اختیار دولت و نهادهای عمومی باشد تا دستخوش منفعت‌طلبی‌های بخش خصوصی نشود. اکنون با توجه به اینکه آموزش عمومی از خدماتی است که دولت به شهروندان خود ارائه می‌کند، آشکار است که عدالت آموزشی از سنخ عدالت توزیعی است؛ به این معنا که دولت باید در توزیع خدمات آموزشی جانب عدالت و انصاف را نگه دارد.

با توجه به این نکات، می‌توان عدالت آموزشی را به اختصار چنین تعریف کرد:

دولت باید امکانات و تسهیلات آموزشی پایه را در سطحی قابل‌قبول برای همه کودکان، فارغ از طبقه اجتماعی، پس‌زمینه‌های قومی، جنسیت، توانایی‌های شناختی، مذهب، سطح درآمد و... فراهم کند. آنچه در این تعریف اهمیت دارد، وجود عنصری «مساوات‌طلبانه» است.

دولت موظف است سطحی پایه و اولیه از خدمات آموزشی را در دسترس «همه» کودکان جامعه، فارغ از هر عاملی که ممکن است میان آنان تفاوت ایجاد کند، قرار دهد. این سطح و حد پایه باید چنان باشد که غنای زندگی فردی و جمعی کودکان را در آینده تضمین کند. وجود چنین سطح پایه و همگانی آموزش تضمین‌کننده نوعی «عدالت اجتماعی» است. هرآنچه بیشتر و بالاتر از این سطح پایه باشد، امری است که بخش خصوصی می‌تواند در آن سرمایه‌گذاری کند و انجام دادنش را برعهده گیرد.

یکی از شناخته‌شده‌ترین متفکرانی که در قرن بیستم درباره

در کشورهای
غربی نیز که نظام
سرمایه‌داری و
بازار آزاد حاکم
است، آموزش
عمومی در رده
اموری مانند
تأمین امنیت
قرار می‌گیرد
که کنترل و
جهت‌دهی آن
باید در اختیار
دولت و نهادهای
عمومی باشد
تا دستخوش
منفعت‌طلبی‌های
بخش خصوصی
نشود



امروزه حتی در بسیاری از کشورهای غربی - که از سطح آموزش عمومی مطلوبی هم برخوردارند - تشکیل مدارس خاص برای «تیزهوشان» چندان مورد تأیید و حمایت سیاست‌گذاران نیست و آنان این کار را در مسیر عدالت آموزشی نمی‌بینند

عدالت توزیعی نظریه‌پردازی کرده فیلسوفی به نام جان راولز است که می‌توان از آنچه او گفته است، در قلمرو عدالت آموزشی نیز بهره برد. راولز می‌گوید: برای تصمیم‌گیری درباره اینکه فلان عمل، تصمیم یا سیاست خاص - که به توزیع برخی خدمات و امکانات مربوط می‌شود - عادلانه است یا خیر باید خود را در وضعیتی قرار دهیم که تعلقات طبقاتی و قومی و جنسیتی و اجتماعی ما تا حد امکان بر تصمیم‌گیری مان اثر نگذارد. برای این کار، او پیشنهاد می‌کند که تصمیم‌گیرندگان خود را پشت «پرده جهل» فرض کنند. منظور از این اصطلاح آن است که تصمیم‌گیرندگان فرض کنند قرار است برای دنیایی تصمیم بگیرند که معلوم نیست خود در آن چه جایگاه و موقعیتی خواهند داشت. مثلاً معلوم نیست در آن دنیای فرضی ثروتمند خواهند بود یا فقیر، جزء اقلیت‌ها یا اکثریت‌های دینی خواهند بود، زن خواهند بود یا مرد و... از نظر راولز، در چنین وضعی تصمیم‌گیرندگان از آنجا که نمی‌دانند خود در آینده جزء کدام طبقه خواهند بود به سمت تصمیم‌گیری‌هایی خواهند رفت که طبق آن‌ها پایین‌ترین و آسیب‌پذیرترین طبقات اجتماعی از حداقلی از امکانات برخوردارند، چرا که آن‌ها ممکن است خود از قضا جزء همان گروه‌های آسیب‌پذیر باشند. بنابر عدالت، انصاف و حتی منفعت‌جویی شخصی، لازم است فرد تصمیمی بگیرد که کف و پایه برخورداری طبقات پایین اجتماعی را افزایش دهد، نه اینکه در جهت منافع و مزایای اقشار و افراد برخوردارتر در جامعه باشد. طبق این ملاک، نابرابری تنها در صورتی پذیرفتنی و عادلانه است که وجود آن وضعیت پایین‌ترین افراد را در نظام اجتماعی بهتر کند و آنان را از امکانات بیشتری برخوردار سازد.

ملاک راولز را می‌توان در مورد تصمیم‌گیری‌های مربوط به آموزش و پرورش نیز به کار برد. این تصمیم‌ها فقط تا زمانی اخلاقی و عادلانه‌اند که به بهبود وضع پایین‌ترین و محروم‌ترین طبقات اجتماعی منجر شوند. حال با این ملاک می‌توان به نمونه‌هایی که در ابتدای این نوشته ذکر کردیم بازگشت و دید آیا آن‌ها در جهت عدالت آموزشی هستند یا خیر. مثلاً به مورد مدرسه‌های خاص برای افرادی که به اصطلاح «تیزهوش» نامیده می‌شوند توجه کنید. این موضوع در بسیاری از کشورهای جهان مطرح بوده و مناقشات و بحث‌های گوناگونی ایجاد کرده است. طبق ملاک راولز، اگر وجود این مدارس با این توجیه پذیرفته شده باشد که به دلیل نازل بودن سطح و کیفیت آموزش در مدارس عمومی و دولتی افراد دارای استعدادهای برتر در این مدارس به اصطلاح تلف خواهند شد و بنابراین لازم است برای آنان تدابیر آموزشی خاصی در نظر گرفته شود، کاملاً مغایر با عدالت آموزشی است. همان‌گونه که گفته شد، عدالت آموزشی می‌طلبد که نوعی برابری در دسترسی به حداقل امکانات آموزشی پایه برای «همگان» وجود داشته باشد و چنانچه چنین امکاناتی در دسترس نیست، وظیفه دولت فراهم آوردن آن برای همگان است نه استثنا کردن عده‌ای با نام «تیزهوش» و امکانات آموزشی خاص را در اختیار آنان گذاشتن و رها کردن سطح عمومی آموزش به شکل سابق. چنین سیاست نخبه‌پرورانه‌ای اگر با بهبود سطح عمومی آموزش همراه نباشد، حتماً مغایر عدالت آموزشی است.

نکته جالب‌تر اینکه امروزه حتی در بسیاری از کشورهای غربی - که از سطح آموزش عمومی مطلوبی هم برخوردارند - تشکیل مدارس خاص برای «تیزهوشان» چندان مورد تأیید و حمایت سیاست‌گذاران نیست و آنان این کار را در مسیر عدالت آموزشی نمی‌بینند. دلیل این امر آن است که کارشناسان معتقدند اولاً مبنای محکمی برای جدا کردن افراد «تیزهوش» از افرادی «عادی» وجود ندارد و ملاک‌هایی چون ضریب هوشی و... در معرض نقدهایی جدی است. ثانیاً با فرض وجود چنین ملاک‌هایی، وجود دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس و کلاس‌های معمولی و تلاش معلمان برای فراهم آوردن مواد و محتواهایی که برای آنان به اندازه کافی جذاب و چالش‌برانگیز باشد خود باعث ارتقای سطح عمومی آموزش در مدارس خواهد بود. بنابراین، باز هم با توسل به ملاک راولز، چون توزیع «تیزهوشان» در مدارس عادی سطح عمومی آموزش را برای همه ارتقا خواهد داد، چنین کاری در مسیر عدالت آموزشی است. تصمیم‌گیرندگان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند در مورد عادلانه بودن یا نبودن سایر نمونه‌ها و موارد مطرح شده بر اساس ملاک عدالت توزیعی تأمل کنند و در بحثی همگانی این موضوع‌ها را با عموم افراد جامعه طرح و بررسی نمایند. تنوع افراد شرکت‌کننده در چنین بحث‌هایی تضمین می‌کند که تصمیم نهایی بیشتر در جهت عدالت آموزشی است.

بهشت در همین نزدیکی

گزارشی از جمعیت شکرانه شیراز (بچه‌های کار)

شکوفه راستگو جهرمی
دبیر شیمی ناحیه ۱، شیراز



برای حفظ حس امنیت بچه‌ها معمولاً مراجعه متفرقه نداریم. بنابراین، قراری برای دیدار در محلی خارج از آن محیط گذاشتیم. اما من امیدوار بودم که بتوانم راهی برای حضور در میان بچه‌ها پیدا کنم.

هسته اولیه جمعیت شکرانه، جمع کوچکی از جوانان تحصیل کرده و دوست‌داشتنی بود که با سعی و مطالعه راه‌های مختلفی را برای کمک به کودکان محروم امتحان کرده و در نهایت، به این نتیجه رسیده بودند که خودشان باید به محله‌های آسیب‌پذیر شهر بروند و کلاس‌هایشان را همان‌جا برگزار کنند. این جمعیت با عنوان «شکرانه مهر نیکان»، یک سازمان مردم‌نهاد است که تحت نظارت فرمانداری شیراز فعالیت می‌کند. فضای وابسته به امام‌زاده عبدالله از طریق اداره اوقاف در اختیار جمعیت قرار گرفته است و به‌طور ثابت روزانه ۴۵ کودک از طریق جمعیت شکرانه آموزش می‌بینند.

هدف، کمک به کودکان بازمانده از تحصیل و هدایت آن‌ها به سمت نظام رسمی آموزش و پرورش و دریافت آموزش رسمی

دوستان از مجله رشد مدرسه فردا برایم پیغام گذاشته بودند که از جمعیت شکرانه شیراز برای شماره ۸ مجله گزارشی با موضوع عدالت آموزشی تهیه کنم. اولین بار بود که نام چنین جمعیتی را می‌شنیدم؛ اطلاعات بیشتری خواستم. نشانی کانال شکرانه را در شبکه اجتماعی تلگرام برایم فرستادند. در آن کانال، به قدری مسحور نوشته‌ها و خاطرات شده بودم که به گمانم فراموشم شد پاسخ مدیر تحریریه را بدهم. تمام آرزوهایم پشت چراغ سر چهارراه‌ها و هنگام دیدن کودکان کار جلوی چشمانم رژه می‌رفت. واقعاً کسانی پیدا شده بودند و این بچه‌های بینوا را چند ساعتی از روز پرورش و آموزش می‌دادند، و همه این‌ها درست در چند قدمی من در این شهر بزرگ اتفاق می‌افتاد و من بی‌خبر از همه‌جا!

برای مدیر کانال پیغام گذاشتم و خودم را معرفی کردم. بی‌درنگ پاسخ‌م را داد. پس از توضیحات و آشنایی، تقاضای حضور در جمع بچه‌ها را کردم که البته پاسخشان منفی بود. می‌گفتند چون محل آموزشی ما فضای محدودی دارد،

جمعیت شکرانه کار خود را با بازی و نقاشی شروع کرد. در حین بازی، وضعیت بچه‌ها ارزیابی می‌شد و سطح سواد آن‌ها تعیین می‌گردید. تعداد زیادی اصلاً مدرسه نمی‌رفتند و در پاسخ می‌گفتند: «اگر ما به مدرسه برویم، پس چه کسی پلاستیک بفروشد؟ چه کسی سر کار برود؟»

است. کودکان تحت پوشش شکرانه، همگی با خانواده زندگی می‌کنند. پسرها برای تأمین مخارج خانواده دستفروشی می‌کنند، شاگرد مغازه‌اند یا بار جابه‌جا می‌کنند. دخترها جز چند مورد، اغلب در خانه فعالیت می‌کنند. پاک کردن میگو و پرورش حیوانات خانگی مثل مرغ و خروس و خرگوش از اشتغالات اصلی آن‌هاست.

جمعیت شکرانه کار خود را با بازی و نقاشی شروع کرد. در حین بازی، وضعیت بچه‌ها ارزیابی می‌شد و سطح سواد آن‌ها تعیین می‌گردید. تعداد زیادی اصلاً مدرسه نمی‌رفتند و در پاسخ می‌گفتند: «اگر ما به مدرسه برویم، پس چه کسی پلاستیک بفروشد؟ چه کسی سر کار برود؟»

در این میان، جلب اعتماد والدین نقش مهمی داشت. از همین رو، یکی از معلمان بازنشسته را که قبلاً در همان محل به تدریس اشتغال داشت، به همکاری دعوت کرده و به این شکل به اهالی محل نشان داده بودند که آنجا فقط فضایی برای بازی و نقاشی نیست بلکه محلی جدی برای آموزش است.

سیستم آموزشی شکرانه تلفیقی از سوادآموزی و مهارت‌آموزی است. به این صورت که کودکان روزانه دو ساعت سوادآموزی و دو ساعت مهارت، آموزش می‌بینند.

آموزش فارسی در بخش سوادآموزی، و خیاطی و قصه‌گویی، بازی و ریاضی و علوم در بخش مهارت‌ها دسته‌بندی می‌شوند. تلاش جمعیت شکرانه بر این است که مهارت‌ها با ایجاد «تجربه‌ای متفاوت از زندگی» به این کودکان آموزش داده شود. به همین دلیل، محیط آموزشی آن‌ها بیشتر فضایی شبیه به خانه دارد.

برنامه مهارت‌آموزی شکرانه براساس نیازهای ویژه کودکان بازمانده از تحصیل طراحی شده است. این کودکان که اغلب بیشتر از ۹ سال دارند، تا قبل از ورود به شکرانه، هیچ دوره آموزشی‌ای را تجربه نکرده‌اند. برخی هنوز مداد دست نگرفته‌اند. اغلب کتاب قصه و وسایل بازی نداشته‌اند، با مدادرنگی و گواش و پاستل کار نکرده‌اند، تجربه استفاده از چسب و فیچری را ندارند، با اصول اولیه بهداشت آشنا نیستند، در مهارت‌های کلامی و زبانی و بیان کردن خواسته خود ضعیف‌اند و اغلب، کتک‌کاری و پرخاشگری را به‌عنوان راهی برای دستیابی به خواسته‌هایشان انتخاب می‌کنند.

بر این اساس، در مهارت‌آموزی شکرانه که به‌صورت فصلی برنامه‌ریزی می‌شود، برنامه‌های زیر در نظر گرفته شده است: قصه‌خوانی و نمایش و بازی‌های زبانی، بازی (فکری و حرکتی و بازی - ریاضی)، کاردستی، خیاطی، گوبلن‌دوزی، قلاب‌بافی،

آشپزی، آموزش خلاق علوم و مهارت‌های اجتماعی.

الهام خانم مدیر داخل مؤسسه می‌گوید: «در تمام مدت فعالیت شکرانه، کتاب‌خوانی و بازی جزء محوری‌ترین برنامه‌ها بوده و خوشبختانه تأثیر خیلی خوبی هم روی بچه‌ها گذاشته است. به کمک برخی از دوستان، کتابخانه و قفسه بازی شکرانه تجهیز شده است و علاوه بر روزهایی که برنامه بازی و کتاب‌خوانی در شکرانه داریم، یک روز در هفته را هم به امانت کتاب و بازی اختصاص داده‌ایم. بچه‌ها با ذوق و شوق زیاد منتظر روزی هستند که می‌توانند کتاب امانت بگیرند. بچه‌هایی که با سواد شده‌اند، خیلی علاقه دارند که کتاب قصه به خانه ببرند و به تقلید از خاله‌های قصه‌گو برای خواهر و برادرهای کوچک‌تر خود در خانه کتاب بخوانند.»

من که علاقه‌مند به حضور در میان بچه‌ها بودم، از ایشان خواستم که امکان آن را فراهم کنند و قرار شد به‌عنوان خاله قصه‌گو صبح چهارشنبه به خانه بچه‌ها بروم.

با یکی از دوستانم که معلم ورزش دوره ابتدایی بود، با خاله فاطمه، معلم قصه‌گوی بچه‌ها، قرار گذاشتیم و سه تایی به سمت خانه بچه‌ها راه افتادیم، عجب نشانی‌ای داشت: کوچه هفت دریا...

زنگ خانه را که زدیم، خاله مریم و تعدادی از بچه‌ها به استقبالمان آمدند. با تعجب، شادی و شغف بچه‌ها را از دیدن خاله فاطمه تماشا می‌کردم که دخترک زیبایی دستان کوچکش را به سمتم دراز کرد و مرا به خود آورد. شروع کردم با بچه‌ها دست دادن و احوال‌پرسی! بعضی‌ها با مهربانی تمام جلو می‌آمدند و سلام می‌کردند. دخترکی افغان که لباس محلی به تن داشت، از دیدن خاله فاطمه خیلی ذوق زده شده بود و هی از او می‌پرسید کجا بودی. سؤال دخترک مرا به یاد خاطره‌ای انداخت که در کانال شکرانه خوانده بودم: «روزهای اولی که شکرانه برپا شده بود، بچه‌ها با اعتماد به اینکه مکانمان در حسینییه است، می‌آمدند اما باز هم تا زنگ در می‌خورد، می‌دویدند و از پنجره بالا، کوچه را نگاه می‌کردند، همیشه



وقتی یک آقای ناآشنا پشت در بود، با ترس و لرز می‌گفتند: خاله، دیدی مأمورها آمدند! کلی طول کشید تا مجوز داشتن را برایشان توضیح بدهیم و خیالشان را راحت کنیم که جایشان در شکرانه امن است. اوج نمود این حس ناامنی روز جشن بود. آن روز برای بچه‌ها روز مهمی بود و دوست داشتند همه خاله‌ها حضور داشته باشند اما خاله فاطمه نتوانست کارش را جابه‌جا کند و برای جشن خودش را برساند. بچه‌ها مدام احوال او را می‌پرسیدند و ما توضیح می‌دادیم که خیلی دلش می‌خواست بیاید اما کار داشت و نتوانست. یک‌دفعه یکی با نگرانی پرسید: «دستگیرش کرده‌اند؟ زندانی شده؟»

آن طرف‌تر دخترک با کمی خجالت و لبخندی دل‌نشین، مرا نگاه می‌کرد. جلو رفتم. دست دادم و در آغوشش گرفتم. کسی چه می‌داند من بیشتر به آغوش او نیازمند بودم یا او به لبخند و توجه من!

وارد که می‌شدی، در گوشه حسینه، بقعه سبزرنگ و باصفای امامزاده عبدالله را می‌دیدید که گویی به تو لبخند می‌زد و خوشحال از حضور کودکان پاک، مهربانانه خوشامد می‌گفت. در انتهای آن فضا، آشپزخانه کوچکی بود و قابلمه بزرگی روی گاز قل قل می‌کرد. میترا خانم دوست‌داشتنی، معلم بازنشسته آموزش و پرورش، و چند نفر دیگر مشغول سروسامان دادن به کارها بودند. از پله‌ها بالا رفتیم. فضای بالا را با دیوارک موقت جدا کرده و سه کلاس کوچک مجزا ساخته بودند. انگار وارد باغی پر از گل‌های صورتی شده بودیم؛ دخترکان شاد و خوش‌رو با مقنعه‌های صورتی یکی یکی با دیدن خاله فاطمه عین غنچه باز می‌شدند و برای در آغوش کشیدنش از هم سبقت می‌گرفتند. سقف آن باغ پر از گل، گنبد امامزاده عبدالله بود. بچه‌ها البته هوای ما را هم داشتند و لبخند زنان با ما دست می‌دادند. آن گوشه، کلاس دیگری بود که چند پسر حدود ۹ ساله مشغول درس خواندن بودند. با ورود ما مردانه بلند شدند و سلام دادند.



به کلاس قصه‌گویی رفتیم و پس از معرفی، بازی و قصه را شروع کردیم. وه که چه اسم‌های زیبایی داشتند! خیال آور، پاکیزه، نغمه، افسانه، تاج‌بی‌بی، پریسا، فرشته و... نغمه و خیال آور مدام با هم شوخی می‌کردند؛ گاهی مقنعه هم را می‌کشیدند و بر سر و کله هم می‌کوبیدند. وای که ریزخندهای خیال آور واقعاً خیال‌انگیز بود! اما وقتی شرط شروع قصه را این گذاشتم که همه خوب گوش دهند و به سؤالاتی که وسط قصه می‌کنم جواب دهند، این دو دخترک شیطان هم بازیگوشی را کنار گذاشتند و پای قصه نشستند. تاج‌بی‌بی شمرده و آرام صحبت می‌کرد. در ابتدای قصه حاضر نبود به سؤالات پاسخ دهد اما کم‌کم رویش باز شد و حساسی در گفت‌وگوها شرکت می‌کرد.

قصه ما در مورد شهر عروسک‌های چوبی بود که در آن شهر عروسک‌ها کاری نداشتند جز چسباندن برجسب‌های ستاره‌ای و گردی خاکستری بر تن و بدن یکدیگر. ستاره‌ها نشان افتخار بود و گردی‌ها عیب! عروسک‌ها بعضی بلند بودند و بعضی کوتاه؛ بعضی چشم‌درشت و بعضی چشم‌ریز... در پایان داستان، شخصیت اول قصه ما یاد می‌گرفت که چگونه خود را از برجسب خوردن رها کند.

آخر کار، بچه‌ها تصمیم گرفتند دو گروه شوند و براساس داستان ما، داستان برجسب‌های خودشان را بسازند. در این میان، تازه متوجه شدیم که روز گذشته بچه‌ها ماجرای را پشت سر گذاشته‌اند و به همین خاطر، افسانه و فرشته هنوز از هم دلخورند. داستان دلخوری و برجسبی که به هم زده بودند، بی‌ارتباط با قصه آن روز نبود. عطر دل‌انگیز غذا از قابلمه‌ای که در آشپزخانه قل قل می‌زد، بلند شده بود و با مهر و محبتی که بین مربی‌ها و بچه‌ها بود مخلوط شده و فضایی جادویی ساخته بود. آن عطر و بو در هوای پر از معنویت امامزاده پخش شده بود و حقیقتاً احساسی لذت‌بخش و وصف‌ناشدنی را در ما برمی‌انگیخت. لذت و رخوت خاصی در سلول‌های بدن من نفوذ کرده بود. گویی در خود بهشت نشسته‌ام و این فرشتگان کوچک همان رزق بهشتی هستند.

بچه‌ها با شور و هیجان مشغول شمارش پنج‌تایی و بازی هوپ بودند که وقت ناهار رسید. همکاری بچه‌ها که با شور و شوق و لذت برای انداختن سفره و آوردن وسایل همکاری می‌کردند، واقعاً دیدنی بود. آن‌ها برای کمک در کارهای مختلف از جمله آماده‌سازی و پهن کردن سفره، نظافت خانه و شستن ظرف‌ها گروه‌بندی شده بودند و هر گروه مسئولیتی را به عهده داشت. این وسط، خیال آور بامزه خواهر کوچکش، بخت آور، را آورده بود و به دوستم معرفی می‌کرد.

**تلاش جمعیت
شکرانه بر
این است که
مهارت‌ها با ایجاد
«تجربه‌ای متفاوت
از زندگی» به این
کودکان آموزشی
داده شود. به
همین دلیل،
محیط آموزشی
آن‌ها بیشتر
فضایی شبیه به
خانه دارد**



می‌کند. بچه‌هایش دریاچه‌های کوچک هستند و از نفس آب ماهی‌ها هم نفس می‌کشند.

عنصر خیال در ذهن‌های بکر این بچه‌ها بیشتر از بچه‌های دیگر نمود دارد! این ذهن بکر به آن‌ها دید بازتری می‌دهد. کم‌کم وقت رفتن ما بود که عده دیگری از بچه‌ها وارد خانه شدند. آن‌ها اولین گروه بچه‌های این خانه بودند که به کمک خاله‌ها امتحان متفرقه داده بودند و حالا به مدرسه می‌رفتند اما بعد از تعطیلی مدرسه برای خوردن ناهار و نوشتن مشق‌هایشان به خانه می‌آمدند. به لطف خدا بیست نفر از بچه‌هایی که سال گذشته در شکرانه درس خوانده‌اند، امسال در پایه‌های دوم، سوم و چهارم دبستان وارد مدرسه شده‌اند.

موقع رفتن همان دخترک افغان که هنگام ورود به استقبالمان آمده بود، وقتی دوربین را در دستمان دید جلو آمد و گفت: «خانم می‌شه از من هم عکس بگیرید؟» و ما هم، از خدا خواسته، عکس‌هایی از او گرفتیم. وقتی خداحافظی کردیم و بیرون آمدیم، تازه به وجود جادوی پراکنده در فضای دل‌انگیز خانه بچه‌ها واقف شدیم.

بخشی از خاطرات مربیان شکرانه

یکی از تجربه‌های موفق این مدت، فعالیت ترکیبی نمایش و کتاب‌خوانی بود. بچه‌ها دو گروه می‌شدند؛ یکی از خاله‌ها یا عموها از روی یک کتاب داستان خوانی می‌کرد. بعد، کتاب را به خود بچه‌ها می‌داد و به آن‌ها کمک می‌کرد تا نقش‌های کتاب را میان خودشان تقسیم کنند و فی‌البداهه یک نمایش را از کتاب آماده کنند. بعد از اینکه نمایش آماده می‌شد، صندلی‌های پلاستیکی را در اتاق می‌چیدند و از دوستانشان در گروه دیگر برای دیدن نمایش دعوت می‌کردند.

بچه‌ها با کتاب‌هایی که به این صورت نمایش داده شد، خیلی ارتباط برقرار کردند. حالا هم هر روز در کتابخانه به دنبال کتاب‌هایی می‌گردند که نمایش آن‌ها اجرا شده است. وقتی کتاب‌ها را ورق می‌زنند و ماجرا را مرور می‌کنند، صحنه‌هایی را که دوستانشان بازی کرده‌اند، یادآوری می‌کنند. خلاصه، هر کدام از این کتاب‌ها برای بچه‌ها خاطره‌ای دارد.

– خاله، یادته اینجا ناصر شده بود برفی و این‌طوری می‌پريد که سيب رو بگيره!

– خاله، یادته میمونه چه جوری افتاد زمین!
– ئه! داستان خونه مادر بزرگه که نازنین شده بود خاله پیرزن!
در شکرانه فعالیت دیگری برای ترویج کتاب‌خوانی انجام ندادیم اما همین خاطره‌ها، بچه‌ها را به سمت کتابخانه می‌کشاند.

بچه‌هایی که از آموزش محروم بوده‌اند و از طرف دیگر در خانه و محله مدام در معرض تحقیر قرار دارند، اعتمادبه‌نفس به شدت پایینی دارند. بچه‌های شکرانه هم از این موضوع مستثنی نیستند.

مرتضی، با وجود اینکه زمان ورود به شکرانه سواد مختصری

در این میان، فرصت کوتاهی پیش آمد تا دورهمی صمیمانه‌ای با میترا خانم، خاله مریم، خاله نفیسه و خاله فاطمه داشته باشیم. خاله نفیسه دانشجوی سال سوم دکترای زمین‌شناسی بود و خاله فاطمه هم چند ماه دیگر به امید خدا در رشته مهندسی برق دکتر می‌شد. آن‌ها در یک مرکز تحقیقاتی مشغول به کار بودند و می‌گفتند که از ابتدای فعالیت شکرانه، یک روز در هفته را برای سیراب شدن از این دریای عشق خالی گذاشته‌اند.

آن‌ها می‌گفتند: «چیزهایی که ما از بچه‌ها می‌آموزیم خیلی بیشتر از چیزی است که به آن‌ها می‌دهیم.» میترا خانم می‌گفت: «گاهی فکر می‌کنم ای کاش این دو سال تجربه، قبل از سی سال معلمی بود. این بچه‌ها ذهن‌هایی بکر و دست‌نخورده دارند. از بچگی مجبورشان نکرده‌اند به کلاس‌های مختلف بروند. پسرهای ما امروز اولین بار بود که گواش می‌دیدند اما وقتی شروع به نقاشی کردند، بیا و ببین چه خلاقیتی از خود نشان دادند. واقعاً ای کاش پدر و مادرها بودند و می‌دیدند که این ذهن‌های بکر و دست‌نخورده چه خلاقیتی دارد.»

خاله مریم می‌گفت: «دیروز با بچه‌های پیش‌دبستانی تفاوت موجودات زنده و غیرزنده را کار می‌کردم. از یکی از بچه‌ها پرسیدم توپ زنده است یا غیرزنده و او جواب داد: زنده.

– مگر توپ تولیدمثل می‌کند؟
– بله... توپ بچه داره! توی شکمش گاهی چند تا بچه است.
– تنفس چی؟
– خانم اگر چاقو در شکم توپ بکنید، صدای نفسش را می‌شنوید.

به آب که می‌رسیم؛ می‌گویند آب هم زنده است. چون حرکت

در شکرانه ما با بچه‌هایی مواجه بودیم که جرئت نقاشی کشیدن هم نداشتند. مداد را که دستشان می‌گرفتند، نمی‌توانستند حتی با خیال راحت یک خط روی کاغذ بکشند. اگر هم چیزی می‌کشیدند، اولین کارشان این بود که پاک‌کن را بردارند و سریع پاکش کنند و بعد هم بگویند: «من نمی‌تونم، من نمی‌تونم»

داشت، جرئت نداشت از روی هیچ متنی بخواند؛ تا حدی که او را بی‌سواد تشخیص دادیم و تا مدتی با بچه‌های کلاس اول سر یک کلاس می‌نشست.

خانواده پریسا اجازه نمی‌دادند او درس بخواند. پریسا به اصرار زیاد ما و در حالی که مادرش تأکید داشت که «این بچه چیزی یاد نمی‌گیره»، وارد شکرانه شد. پریسا آن قدر نشانه‌های ضد و نقیض نشان می‌داد که تا مدت زیادی در شک بودیم که این بچه بالاخره مشکل ذهنی دارد یا نه. حتی استفاده از یک مشاور تحصیلی با تجربه هم نتوانست این معما را حل کند.

در شکرانه ما با بچه‌هایی مواجه بودیم که جرئت نقاشی کشیدن هم نداشتند. مداد را که دستشان می‌گرفتند، نمی‌توانستند حتی با خیال راحت یک خط روی کاغذ بکشند. اگر هم چیزی می‌کشیدند، اولین کارشان این بود که پاک‌کن را بردارند و سریع پاکش کنند و بعد هم بگویند: «من نمی‌تونم، من نمی‌تونم!»

اما شرایط رفته رفته تغییر کرد. بخشی از این تغییر، با وارد شدن بچه‌ها به محیطی که برایشان جدید بود، اتفاق افتاد. جایی که به آن‌ها این احساس را منتقل کرد که مهم و دوست‌داشتنی و قابل احترام‌اند. تجربه این یک سال کار به ما نشان داد که علاوه بر رابطه فردی که مربی‌ها با کودک برقرار می‌کنند، بعضی از برنامه‌های آموزشی هم به‌طور خاص می‌تواند تأثیر زیادی بر افزایش اعتمادبه‌نفس بچه‌ها داشته باشد. نقاشی، بازی و نمایش سه ابزار تأثیرگذار در این زمینه بودند...

نمایش‌های شکرانه اغلب ساده اجرا می‌شوند. به غیر از یکی دو تا از بچه‌ها که توانایی‌شان بیشتر است، موفقیت بقیه در همین حد است که بتوانند دیالوگشان را بدون تیق و با صدای بلند بگویند. آن زمان که بچه‌ها هنوز سواد نداشتند و نمی‌توانستند دیالوگشان را حفظ کنند یا از رو بخوانند، خاله یا عموی قصه‌گو راوی نمایش می‌شد. داستان را مرحله به مرحله از روی کتاب تعریف می‌کرد. هر جا نوبت بچه‌ای می‌شد که اجرا کند، راوی نزدیک می‌رفت و دیالوگ را در گوشش می‌گفت و او هم سعی می‌کرد بلند تکرار کند. همین اجرای دست و پا شکسته نمایش، برای بچه‌ها خیلی جذابیت داشت.

اوایل سر انتخاب نقش دعوا می‌شد. قرار به قرعه‌کشی گذاشتیم اما بعد از قرعه‌کشی هم بچه‌هایی بودند که از نقش‌هایشان راضی نبودند. پس قرار بر این شد که بعد از قرعه‌کشی، بچه‌ها فرصت داشته باشند که نقش‌هایشان را با هم معامله کنند و این طوری دعوا حل و فصل شود. اگر هم کسی راضی نبود، می‌پذیرفت که دیگر چاره‌ای ندارد.

این روال قصه - نمایش و اتفاقات و حواشی پیرامونش علاوه بر تقویت ارتباط بچه‌ها با کتاب و ماندگار کردن قصه‌ها در ذهن آن‌ها، تأثیر زیادی هم در افزایش توانایی‌های کلامی، اعتمادبه‌نفس و همکاری گروهی بچه‌ها گذاشت. الان بچه‌ها خیلی بهتر از قبل می‌توانند بازی یا نمایش گروهی را بدون جروبخت پیش ببرند و حتی برای تعارض‌هایی که پیش می‌آید، راه‌حل بدهند.

مادر رحیم بالاخره پس از شش ماه برای اولین بار به شکرانه آمد تا ببیند که پسرش کجا درس می‌خواند. رحیم هم با کلی ذوق و شوق، فضا، امکانات و خاله‌ها را به مادرش معرفی کرد. مادر رحیم در پاسخ ما که می‌گفتیم باید حواستان بیشتر به رحیم باشد و برایش خطرناک است که زیاد در کوچه و خیابان بگردد و با هر کسی دوست شود، می‌گفت: «خب باید کتکش بزنی دیگه». یک‌دفعه رحیم با هیجان شروع کرد به تعریف کردن: «مامان، اینجا وقتی یک نفر اشتباه می‌کنه که کتکش نمی‌زنند... اول باهاش حرف می‌زنند، بعد اگر درست نشد تنبیهش می‌کنند؛ مثلاً ممکنه بهش اجازه ندهند توی ساعت بازی با بچه‌ها بازی کند یا روز اردو راهش ندهند». از تعریف کردنش در مورد حرف زدن خاله‌ها با بچه‌ها در شکرانه، به‌نظر می‌رسید خیلی جذب این قضیه شده است.

**سیستم آموزشی
شکرانه تلفیقی
از سوادآموزی
و مهارت‌آموزی
است. به این
صورت که
کودکان روزانه
دو ساعت
سوادآموزی و دو
ساعت مهارت،
آموزش می‌بینند**

یک ماه بعد، رحیم دوباره بازگوشی کرده بود و چند روزی به مدرسه نیامده بود. بچه‌ها می‌دانستند که اگر غیبت او ادامه پیدا کند، احتمالاً از اردوی بعدی محروم می‌شود. پس رحمت و محمد برای وساطت آمدند: «خاله، بریم پیداش کنیم و بیاریمش که باهاش حرف بزنی و دوباره ازش قول بگیری؟»

بعد از نیم ساعت سه تایی آمدند بالا؛ به رحمت و محمد گفتم: قراره با رحیم حرف بزنم؛ شما چرا وایساده اینجا؟ محمد جواب داد: «خاله، اجازه می‌دی ما هم وایسیم؟ می‌خوایم حرف زدن یاد بگیریم!»

وارد یک گفت‌وگوی چند نفره شدیم؛ در مورد اینکه باسواد شدن زحمت دارد و اگر قرار باشد فقط به‌خاطر اردو و بازی بیایید به شکرانه، آخرش بی‌سواد می‌مانید و پشیمان...

رحمت که انگار احساس کرده بود من نمی‌توانم حس پشیمانی از بی‌سوادی را خوب منتقل کنم، گفت: «خاله، من بگم چی می‌شه؟»

بعد رو کرد به رحیم: «ببین وقتی بزرگ شدی و زن گرفتی، موقعی که موبایلت یه طرفه می‌شه، زنت که بهت پیام می‌ده، اگر نتونی بخونی هیچ راهی نداری که بفهمی چی کارت داره و چی می‌خواد و آبروت می‌ره...»

چشم‌های هر سه آن‌ها برق می‌زد؛ از اینکه می‌فهمیدند بی‌سواد ماندن چه حس بدی دارد و من فکر می‌کردم هنوز ادبیات من از زندگی آن‌ها فاصله زیادی دارد.

اسباب‌کشی شکرانه به محل امام‌زاده کاملاً با مشارکت بچه‌ها انجام شد که به شکلی باورنکردنی زحمت می‌کشیدند و اصلاً اجازه نمی‌دادند که کسی غیر از خودشان کارها را انجام بدهد.

مروری بر مستندات بین‌المللی درباره توانایی‌سنجی^۱

نویسنده: لودگر ووسمن^۲
مترجم: محمدمبین اسپروز

مقدمه

مقاله تأثیرات توانایی‌سنجی را هم از لحاظ سطح عملکرد آموزشی و هم از لحاظ نابرابری در آن بررسی می‌کنیم. به منظور رسیدن به این دو هدف، ابتدا به‌طور خلاصه به تأثیرات طولانی مدت این دو موضوع اشاره خواهیم کرد. اولاً، میانگین سطح عملکرد آموزشی یک جمعیت، قاعدتاً یکی

در کشورهای مختلف، سنی که در آن دانش‌آموزان برای اولین بار توانایی‌سنجی می‌شوند و به مدارس سطح‌بندی شده می‌روند، بسیار متفاوت است. این سن در بیشتر کشورهای عضو سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۳ (OECD) حدود ۱۵ تا ۱۶ سال، یعنی پس از کلاس نهم و دهم است. در مقابل، در برخی کشورها از جمله بیشتر بخش‌های آلمان، این توانایی‌سنجی در ۱۰ سالگی انجام می‌گیرد. آیا این تفاوت‌ها تأثیری بر سطح و گستره نتایج آموزشی دارد؟

این مقاله به بررسی مجموعه‌ای از پژوهش‌های تجربی می‌پردازد که در آن‌ها با استفاده از متغیرهای بین‌المللی، تأثیر توانایی‌سنجی بر نتایج تحصیلی دانش‌آموزان براساس میزان موفقیت در آزمون‌های بین‌المللی، بررسی شده است.^۴ همانند سایر ویژگی‌های نظام آموزشی، مقایسه نهادی میان کشورها برای بررسی تأثیرات توانایی‌سنجی، کاربردی بوده است.^۵

در این مقاله، منظور از توانایی‌سنجی، قرارگیری دانش‌آموزان براساس دستاوردهان به صورت سلسله‌مراتبی در انواع مختلف مدارس است.

از لحاظ نظری، تأثیرات توانایی‌سنجی آموزشی موضوعی بحث‌برانگیز است. از یک سو مدافعان توانایی‌سنجی زود هنگام معتقدند کلاس‌های همگن در داشتن برنامه درسی متمرکز و پیشرفت متناسب، مؤثر است و در نهایت به یادگیری بهینه برای تمامی دانش‌آموزان منجر می‌شود. از سوی دیگر، برخی معتقدند دانش‌آموزان ضعیف‌تر می‌توانند بدون آسیب به یادگیری دانش‌آموزان قوی‌تر، از حضور آن‌ها استفاده کنند. در نتیجه، منتقدان توانایی‌سنجی زود هنگام معتقدند که جداسازی دانش‌آموزان ضعیف‌تر در سن پایین، برای آن‌ها مضر است. از آنجا که مؤلفه‌های بسیاری، از جمله نگرش نسبت به تأثیر هم‌کلاسی، در بحث نظری دخیل‌اند، به این موضوع باید رویکردی تجربی داشت.^۶

در مجموع، نظام‌های آموزشی هم هدف به دست آوردن موفقیت‌های سطح بالا را دارند و هم هدف ایجاد موقعیت یکسان برای تمامی دانش‌آموزان. به همین منظور، ما در این



از تأثیرگذارترین مؤلفه‌ها در رشد اقتصادی در طولانی مدت است. کشورهایی که در گذشته دانش‌آموزانشان در آزمون‌های شناختی بین‌المللی متعدد موفقیت کسب کرده‌اند، در بلندمدت سرانه رشد تولیدات ناخالص ملی بیشتری داشته‌اند. ثانیاً، توزیع سرمایه اقتصادی به‌طور مستقیم با توزیع عملکرد آموزشی نسبت دارد. در نتیجه، بیشتر نابرابری‌های درآمدی در سطح بین‌المللی را می‌توان به نابرابری در موفقیت‌های آموزشی نسبت داد (Nickell, ۲۰۰۴). میان نابرابری درآمدی و نابرابری در عملکرد آموزشی، ارتباط نزدیکی وجود دارد. در مقابل، میزان حداقل حقوق و تشکیل اتحادیه‌های کارگری تأثیر چندانی در تفاوت‌های بین‌المللی در نابرابری درآمد ندارد.

برای بررسی میزان و چگونگی تأثیر توانایی‌سنجی بر نابرابری و عملکرد آموزشی باید برای آن متغیری تعریف شود. از آنجا که توانایی‌سنجی یک ویژگی ملی است، در این مقاله متغیر بین‌المللی لحاظ خواهد شد. به‌علاوه، شواهد میان-کشوری

با شواهد درون-کشوری در آلمان، که کشوری فدرالی است و توانایی‌سنجی به‌صورت ایالتی انجام می‌شود- مقایسه خواهد شد.

در بخش بعدی، با مقایسه آزمون‌های دانش‌آموزان در پایان ابتدایی و پایان راهنمایی در سطح بین‌المللی، به تحلیل اثرگذاری توانایی‌سنجی زودهنگام بر سطح و توزیع موفقیت دانش‌آموزان خواهیم پرداخت. در دو بخش بعد به جمع‌بندی دو پژوهش می‌پردازیم که در آن کشورهای دارای توانایی‌سنجی زودهنگام و سایر کشورها با هم مقایسه می‌شوند تا مشخص شود آیا پیشینه خانوادگی بر موفقیت دانش‌آموزان اثرگذار است یا خیر- به عبارت دیگر، آیا توانایی‌سنجی منجر به نابرابری در موقعیت تحصیلی می‌شود یا خیر- در یکی از این پژوهش‌ها از نتایج TIMSS و در دیگری از نتایج پیزا استفاده شده است.

در بخش آخر، همین موارد در مورد ایالت‌های آلمان و نسبت آن با وضعیت جهانی مورد واکاوی قرار می‌گیرد.

**کشورهای
که در گذشته
دانش‌آموزانشان
در آزمون‌های
شناختی
بین‌المللی متعدد
موفقیت کسب
کرده‌اند، در
بلندمدت سرانه
رشد تولیدات
ناخالص ملی
بیشتری داشته‌اند**

تأثیر پیشینه خانوادگی بر عملکرد TIMSS در

در آزمون‌های موفقیت‌سنجی ملی و بین‌المللی مشخص شده است که تقریباً بدون استثنا، پیشینه خانوادگی نقش مهمی در عملکرد دانش‌آموز دارد^۸. گستردگی تأثیر خانواده تغییرناپذیر است. همان‌طور که در ادامه اشاره خواهد شد، در این مورد تفاوت چشمگیری میان کشورها وجود دارد. اگر تأثیر خانواده را یکی از مؤلفه‌های نابرابری فرصت‌های تحصیلی- که نظام‌های آموزشی به دانش‌آموزان با پیشینه‌های خانوادگی مختلف ارائه می‌دهند- در نظر بگیریم، کشورها از نظر دستیابی به برابری فرصت‌های تحصیلی با هم متفاوت خواهند بود. در این مقاله (schuetz, ۲۰۰۸, aursprung and woessmann), به بررسی این موضوع پرداخته شده است که آیا تفاوت‌های بین‌المللی در برابری فرصت‌ها به‌صورت نظام‌مند با سیاست‌های مدارس کشورها در ارتباط است یا خیر.

در این پژوهش، نتایج آزمون بین‌المللی TIMSS در سال ۱۹۹۵ با آزمون مجدد TIMSS- Repeat سال ۱۹۹۹ مقایسه می‌گردد. در این آزمون‌ها عملکرد دانش‌آموزان کلاس هشتم در ریاضیات و علوم طبیعی در ۱۴ سالگی اندازه‌گیری می‌شود. ریزداده‌های بیش از ۳۲۵,۰۰۰ دانش‌آموز در ۵۴ کشور بررسی شده است. در این پژوهش، تعداد کتاب‌های موجود در یک خانه به عنوان شاخص پیشینه اقتصادی و اجتماعی خانواده در نظر گرفته شده است. با توجه به اینکه در خانواده‌های مهاجر مؤلفه‌های بسیاری دخیل‌اند، فقط نسبت پیشینه خانوادگی و



توزیع سرمایه اقتصادی به طور مستقیم با توزیع عملکرد آموزشی نسبت دارد میان نابرابری درآمدی و نابرابری در عملکرد آموزشی، ارتباط نزدیکی وجود دارد

عملکرد دانش آموز در جمعیت غیرمهاجر هر کشور بررسی شده است.

نتایج نشان می‌دهد که در تمامی این کشورها دانش‌آموزانی که پیشینه اقتصادی و اجتماعی بهتری دارند، نسبت به سایرین به صورت معناداری موفقیت بیشتری کسب کرده‌اند.

به علاوه، در زمینه برابری فرصت‌ها نتایج نشانگر تفاوت‌های واضح در کشورهای مختلف است. برای نمونه، آلمان در میان کشورهای عضو OECD رتبه چهارم نابرابری را داراست. در نتیجه، برای آلمان نسبت به سایر کشورها، رابطه قوی میان عملکرد دانش‌آموزان با پیشینه اقتصادی و اجتماعی آن‌ها وجود دارد. تنها بریتانیا (انگلستان و اسکاتلند) و مجارستان، نسبت به آلمان نابرابری بیشتری دارند. در این پژوهش، فرانسه و کانادا کشورهایی هستند که بیشترین برابری را دارند.

چگونه می‌توان تفاوت عمیق کشورها در برابری فرصت‌ها برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های خانوادگی متفاوت را توصیف کرد؟ برای تحلیل تأثیر سیاست‌های آموزشی بر تفاوت‌های موجود در ایجاد فرصت‌های برابر، در این پژوهش میزان نابرابری فرصت‌ها در هر کشور با مشخصه‌های نظام‌مند سیاست‌های آموزشی آن کشور مرتبط دانسته شده است.

این پژوهش نشان می‌دهد که هر چه سن توانایی‌سنجی بیشتر باشد، نابرابری فرصت‌ها به صورت چشمگیری کمتر است. هر چه دانش‌آموزان زودتر در مدارس سطح‌بندی شوند، عملکرد آن‌ها با پیشینه خانوادگی‌شان بیشتر نسبت پیدا می‌کند.^۹ برای مثال، اگر توانایی‌سنجی چهار سال به تأخیر بیفتد، تأثیر پیشینه خانوادگی بر نتیجه آزمون یک چهارم میانگین سایر کشورها، کاهش می‌یابد. مقایسه نتایج در سطح بین‌المللی نشان می‌دهد که علاوه بر توانایی‌سنجی در سنین بالاتر، وجود نظام جامعی برای آموزش پیش‌دبستانی نیز در ایجاد فرصت‌های برابر برای دانش‌آموزان با پیشینه‌های متفاوت خانوادگی، مؤثر است.

در این مدل، بررسی رابطه توانایی‌سنجی و میانگین سطح عملکرد نیز ممکن است. ارتباط میان سن آغاز توانایی‌سنجی در یک کشور و میانگین سطح عملکرد، از لحاظ آماری معنادار نیست، اما برآورد نقطه‌ای^{۱۰} در مدل‌های مختلف مثبت و نشانگر این است که سطح عملکرد با توانایی‌سنجی زود هنگام به روند نزولی بیشتر متمایل است تا به روند صعودی.

تأثیر پیشینه خانوادگی بر عملکرد در ۲۰۰۳ پیزا در پژوهشی دیگر، برای بررسی ارتباط توانایی‌سنجی و برابری فرصت‌ها روند مشابهی طی شده، اما این بار از ریز-داده‌های ۲۰۰۳ پیزا استفاده شده است. در این مقاله با به کارگیری

مؤلفه‌های اقتصادسنجی مقایسه‌ای، به بررسی این موضوع پرداخته شده است که اگر توانایی‌سنجی در سنین پایین صورت گیرد، آیا تأثیر پیشینه خانوادگی بر موفقیت دانش‌آموزان در آزمون ریاضی و علوم در ۱۵ سالگی افزایش می‌یابد. این تحلیل بر مبنای داده‌های ۱۸۰,۰۰۰ دانش‌آموز در ۲۷ کشور است. شاخص موقعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (ESCS) که توسط پیزا جمع‌آوری می‌شود، به عنوان معیاری برای اندازه‌گیری وضعیت پیشینه خانوادگی لحاظ شده است.^{۱۱}

نتایج کیفی به دست آمده توسط داده‌های جایگزین نیز یکی است: ارتباط میان نمره آزمون و پیشینه خانوادگی؛ هر چه توانایی‌سنجی دیرتر رخ دهد، کم‌رنگ‌تر می‌شود. در کشورهایی با توانایی‌سنجی زود هنگام، تفاوت عملکرد دانش‌آموزان با پیشینه‌های اجتماعی-اقتصادی متفاوت، به شکل چشمگیری افزایش می‌یابد.

همان‌طور که در شکل مشهود است، دانش‌آموزانی که پیشینه اجتماعی-اقتصادی پایینی دارند، در کشورهایی که توانایی‌سنجی دیرتر در آن اتفاق می‌افتد، عملکرد بهتری دارند. همچنین، عملکرد دانش‌آموزانی که پیشینه اجتماعی-اقتصادی به نسبت بالایی دارند، حدوداً در یک سطح است. در خصوص میانگین سطح عملکرد در پیزا ۲۰۰۳ نیز (اگرچه نه از لحاظ آماری) تأثیرات کلی توانایی‌سنجی دیرتر مثبت ارزیابی می‌شود.

مقایسه درونی آلمان و مستندات بین‌المللی در پیزا ۲۰۰۳

آیا تحلیل میان-کشوری قابل اعتماد است یا مؤلفه‌های بسیاری مانند تفاوت‌های فرهنگی، زبانی یا پیشینه قانونی در این گونه تحلیل‌ها نادیده گرفته شده است؟ یکی از روش‌های بررسی این موضوع، ارائه تحلیلی درون کشوری است که در آن فرهنگ، زبان و قوانین یکسان، و فقط نظام توانایی‌سنجی متفاوت است در این پژوهش روابط میان توانایی‌سنجی و برابری فرصت در ایالت‌های کشور آلمان بررسی شده است.^{۱۲} با اینکه در سراسر آلمان، توانایی‌سنجی و سطح‌بندی دانش‌آموزان در مدارس مختلف در سنین کم صورت می‌گیرد، میان ایالت‌ها تفاوت‌های کوچکی وجود دارد.

یکی از مزیت‌های پژوهش درون یک کشور این است که عوایج‌های نتایج بین‌المللی از مؤلفه‌های نادیده گرفته شده، مانند تفاوت‌های فرهنگی و عدم تجانس‌ها، در آن وجود ندارد. همچنین پژوهشی برای شرایط آلمان بسیار مناسب است. مشکل این پژوهش، کوچک بودن نمونه آماری به دلیل وجود مشاهدات در ۱۶ ایالت است.^{۱۳} در مقایسه میان ایالت‌ها، گرادیان اجتماعی-اقتصادی موجود در پیزا ۲۰۰۳ آلمان به عنوان معیاری برای بررسی نابرابری فرصت‌ها در نظر گرفته شده است. در حقیقت، این گرادیان نشان می‌دهد دانش‌آموزان



نسبت به پیشینه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شان، که در پیزا آمده است، چه عملکردی داشته‌اند. هر چه شیب این گرادیان بیشتر باشد، تأثیر پیشینه خانوادگی بر نتایج آزمون دانش‌آموزان بیشتر است و فراگیر شدن برابری فرصت‌ها کمتر به تحقق پیوسته است. برای داشتن مقایسه‌ای عادلانه میان ایالت‌ها، گرادیان اجتماعی - اقتصادی در یک تحقیق چندمتغیره تنظیم شده است تا ایالت‌هایی با جمعیت ناهمگون (به‌خصوص دولت - شهرها) و ایالت‌هایی با وضعیت اقتصادی ضعیف - که معمولاً برابری در فرصت‌های تحصیلی در آن‌ها کمتر است - نیز در نظر گرفته شدند.

همانند نتایج به‌دست آمده از پژوهش‌های بین‌المللی، در اینجا نیز تأثیر منفی بر میانگین عملکرد مشاهده نمی‌شود؛ به عبارت دیگر، هیچ ارتباط آماری معناداری میان میانگین عملکرد و سن اولین توانایی‌سنجی وجود ندارد. حتی برآورد نقطه‌ای، منفی است که نشان می‌دهد توانایی‌سنجی زود هنگام اغلب عملکرد را کاهش می‌دهد تا افزایش. نتایج برای برابری فرصت و همچنین عملکرد تحصیلی، از لحاظ در نظر گرفته شدن متغیرهای کنترل^{۱۶} بسیار مستدل است. پس، مؤلفه‌های موجود برای دولت - شهرها و ایالت‌های شرقی و سایر متغیرها مانند وضعیت سیاسی دولت و یا هزینه‌های نظام آموزشی، نتیجه را تغییر نخواهند داد. در ایالت‌های آلمان نه تنها سن توانایی‌سنجی بلکه تعداد انواع مدرسه‌ای که دانش‌آموزان می‌توانند انتخاب کنند نیز متفاوت است. این تحقیق نشان می‌دهد در سنی که توانایی‌سنجی آغاز می‌شود، میان برابری فرصت و توانایی‌سنجی کمتر رابطه مثبت وجود دارد؛ یعنی در ایالت‌هایی که انواع کمتری مدرسه وجود دارد، بدون آسیب به سطح عملکرد، فرصت برای دانش‌آموزان با پیشینه ضعیف به شکل چشمگیری بهتر است. برابری فرصت در جاهایی که برخی از دانش‌آموزان به پایین‌ترین سطح مدرسه - یعنی

هیپشوله^{۱۷} می‌روند، کمتر است.

در مقابل میان ایالت‌هایی که گزامتشولن^{۱۸} (مدرسه‌ای عمومی که در کنار مدارس سطح‌بندی شده وجود دارد) دارند یا ندارند تفاوت چشمگیری در برابری فرصت و سطح عملکرد مشاهده نمی‌شود. وقتی سایر مؤلفه‌ها در نظر گرفته شود، ایالت‌هایی که گزامتشولن دارند، سطح عملکرد پایین‌تری ندارند؛ با این حال، قرارگیری گزامتشولن در کنار انواع مدارس سطح‌بندی شده، به بهبود برابری فرصت نیز کمکی نکرده است.

به علاوه، پژوهش نشان می‌دهد نتایج به دست آمده از مقایسه ایالت‌های آلمان در خصوص توانایی‌سنجی زود هنگام و تعداد گونه‌های مدرسه، در مقایسه با آزمون پیزای سایر کشورهای عضو OECD نیز صدق می‌کند. اگر ایالت‌های آلمان با ۴۲ تا ۵۴ کشور عضو OECD مقایسه شوند، تأثیرات توانایی‌سنجی زود هنگام و تعداد انواع مدرسه در هیچ یک از دو گروه تغییر چندانی نمی‌کند. هر چه در سطح بین‌المللی صدق می‌کند، در مورد آلمان نیز صادق است و این نشان می‌دهد که نتایج بین‌المللی دستخوش مؤلفه‌های میان - کشوری مانند تفاوت‌های فرهنگی، زبانی و یا ساختار قانونی کشورها نشده است.

نتیجه‌گیری

پژوهش‌هایی که در این مقاله مورد واکاوی قرار گرفته‌اند، برای بررسی رابطه بین‌المللی میان توانایی‌سنجی با سطح عملکرد و برابری فرصت برای دانش‌آموزان، شکل گرفته بودند. نتایج نشان می‌دهد که:

۱. پراکندگی عملکرد تحصیلی میان دوره ابتدایی و راهنمایی در نظام‌های آموزشی‌ای که دانش‌آموزان را در این دوره‌ها توانایی‌سنجی می‌کنند و به مدارس سطح‌بندی شده می‌فرستند، بیشتر از نظام‌های آموزشی‌ای است که جامع باقی می‌مانند.

۲. تأثیر پیشینه خانوادگی بر عملکرد دانش‌آموزانی که دیرتر توانایی‌سنجی می‌شوند، کمتر است.

۳. پس از توانایی‌سنجی، کشورهایی که انواع کمتری از مدارس سطح‌بندی شده دارند، برابری فرصت بیشتری برای دانش‌آموزانشان ایجاد کرده‌اند.

۴. توانایی‌سنجی دیر هنگام باعث افت سطح عملکرد نمی‌شود. این تأثیرات معمولاً از لحاظ آماری به سطح معنادار نرسیده‌اند؛ با این حال، در هر چهار پژوهش به بهتر شدن سطح عملکرد اشاره می‌کنند تا بدتر شدن آن.

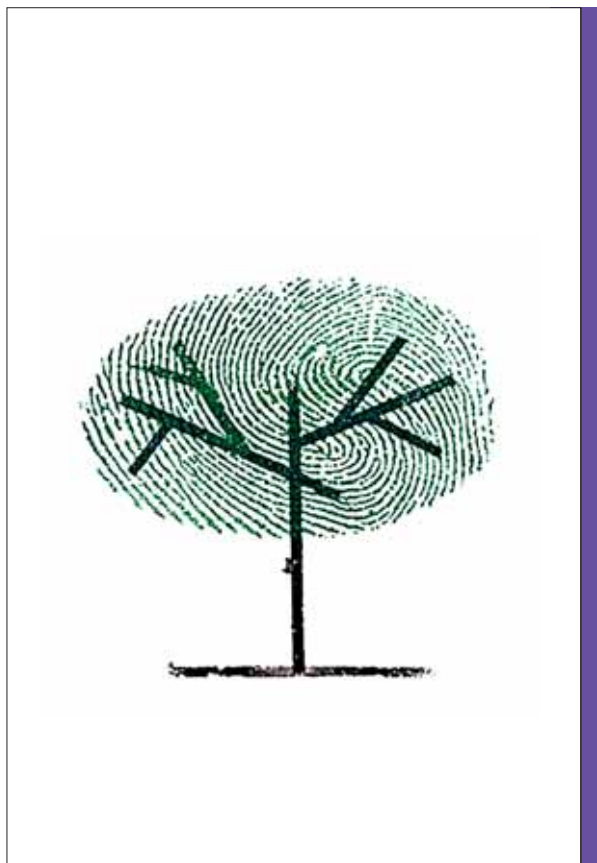
در مجموع، نظام‌های توانایی‌سنجی شده در میانگین سطح

هر چه سن
توانایی‌سنجی
بیشتر باشد،
نابرابری فرصت‌ها
به صورت
چشمگیری کمتر
است.
هر چه
دانش‌آموزان
زودتر در مدارس
سطح‌بندی
شوند، عملکرد
آن‌ها با پیشینه
خانوادگی شان
بیشتر نسبت پیدا
می‌کند

وضوح نشان می‌دهند که توانایی‌سنجی دیرتر، فرصت‌های برابر بیشتری ایجاد می‌کند و در همان حال، ارتباطی با کاهش سطح عملکرد ندارد. در نتیجه، در نظام آموزشی نیازی به انتخاب میان برابری و عملکرد نیست.

* پی‌نوشت

1. International Evidence on School Tracking: A Review
2. Ludger Woessmann استاد اقتصاد در دانشگاه مونیخ و مدیر گروه سرمایه Ifo انسانی و نوآوری در انستیتو پژوهش‌های اقتصاد است.
3. Organisation for Economic Co-operation and Development
4. آزمون‌های بررسی شده در این مقاله: PISA: Programme for International Student Assessment
TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study
5. برای دیدن پژوهش‌های بیشتر در زمینه فرصت‌های تحول جنبه‌های مختلف نظام آموزشی ر.ک به woessmann (۲۰۰۷c, ۲۰۰۷b, ۲۰۰۳) west and wossmann (۲۰۰۹).
6. برای اطلاع از مباحث نظری به (۲۰۰۸) Meier and Schuetz رجوع کنید.
7. رابطه رشد اقتصادی و متوسط عملکرد تحصیلی در آزمون‌های متعدد بین سال‌های ۱۹۶۰ و ۲۰۰۰ میلادی با توجه به تأثیر سطح اولیه تولید ملی و سال‌های آموزش تنظیم شده است. در این شکل، هر نقطه نشانگر یک کشور است.
8. این نگاه عملیاتی به برابری فرصت‌ها وام‌دار (۱۹۹۸) Roemer و نیز (۲۰۰۷) Betts and Roemer است. این تفکر بر این اصل استوار است که نابرابری فرصت‌ها تا جایی قابل تحمل است که این تفاوت ناشی از میزان تلاش فرد باشد، نه سایر مؤلفه‌هایی که از کنترل فرد خارج‌اند (مثال: جنسیت، قومیت و پیشینه خانوادگی). برای کسب اطلاعات بیشتر در مورد داده‌ها، روش‌ها و نتایج این تحقیق ر.ک. Schuetz, Ursprung and Woessmann (۲۰۰۸).
9. Ammermuller (۲۰۰۵) نیز براساس داده‌های پرلز و پیزا نتایج مشابهی به دست آورده است. در پژوهش (۲۰۰۷) Waldinger از ترکیبی از رویکردهای (2008) Schuetz, Ursprung and Woessmann و (2006) Hanushek and Woessmann استفاده شده اما به دلیل محدودیت در جامعه آماری (۸ تا ۱۴ کشور) نتایج معناداری از لحاظ آماری به دست نیامده است. Brunello and Checchi (۲۰۰۷) با رویکرد بین‌المللی که در اینجا توصیف شده است، نشان می‌دهد که پس از سنین مدرسه، توانایی‌سنجی تأثیر پیشینه خانوادگی بر درآمد در بازار کار را افزایش می‌دهد.
10. point Estimate
11. ر.ک. به (۲۰۰۹) Woessmann, Luedmann, Schuetz and West.
12. برای اطلاعات بیشتر و روش‌شناسی تحقیق ر.ک. a) Woessmann (۲۰۰۷)
13. Brandenburg
14. Berlin
15. متأسفانه ریزداده‌های پیزا به گونه‌ای نیست که بتوان از آن تحلیل جامعی در سطح دانش‌آموزان به دست آورد. به همین دلیل، ۱۶ ایالت در سطح مشاهدات پیزا-یی بررسی شده‌اند.
16. Control Variables
17. Hauptschule
18. Gesamtschulen



عملکرد دانش‌آموزان با نظام‌های توانایی‌سنجی نشده تفاوت چندانی ندارند.

نظام‌های توانایی‌سنجی شده در میانگین سطح عملکرد دانش‌آموزان با نظام‌های توانایی‌سنجی نشده تفاوت چندانی ندارند

صحت نتایج بین‌المللی اشاره شده در این مقاله، با مؤلفه‌های موجود در برخی از کشورها نیز تأیید شده است. در راستای شواهد پژوهشی که در میان ایالت‌های آلمان به آن‌ها اشاره شد، در پژوهشی دیگر مشخص شد که در آلمان انتخاب مدرسه با پیشینه والدین نسبت مستقیم دارد و این موضوع در سنین بالاتر باعث تفاوت در درآمد افراد می‌شود. پژوهشی دیگر (۲۰۰۶) که در بخش‌هایی از سوئیس انجام شده، مشخص کرده است که توانایی‌سنجی زود هنگام تحرک بین نسلی را

کاهش می‌دهد. همچنین، در مورد مدارس هلند توانایی‌سنجی باعث کاهش مشارکت و به پایان رساندن تحصیلات عالی می‌شود؛ بدون اینکه روی دانش‌آموزانی که در مدارس سطح بالاتر تحصیل می‌کنند تأثیر مثبتی داشته باشد.

در نهایت، چه در سطح بین‌المللی و چه در سطح کشورهای مورد بررسی، توانایی‌سنجی زود هنگام تأثیر پیشینه خانوادگی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. داده‌ها به



عدالت آموزشی در آینه اسناد بالادستی

آزاده داودی
پژوهشگر اقتصادی

جمع‌بندی سیاست‌های اتخاذ‌شده در خصوص عدالت آموزشی به تفکیک ارتقاء کیفیت و کمیت آموزشی و توجه به گروه‌های خاص در جدول (۲) و (۳) آورده شده است.

۱-۲. رویکرد اسناد بالادستی به عدالت آموزشی
بررسی اسناد بالادستی در زمینه عدالت آموزشی نشان می‌دهد که:

۱. در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی در تحقق عدالت اجتماعی و رفع فقر به مثابه یک هدف مهم بیان شده است که این امر بیشترین اهمیت را در بین سیاست‌های در نظر گرفته شده در اسناد بالادستی از جمله سند چشم‌انداز، سیاست‌های کلی نظام در دوره چشم‌انداز برنامه‌های چهارم و پنجم توسعه و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش دارد.

۲. آموزش و پرورش رایگان و همگانی و اجباری بودن آموزش تا پایان متوسطه به عنوان یک اصل در قانون اساسی برشمرده شده است.

۳. توجه به توسعه کیفی در کنار توسعه کمی آموزش رویکردی است که از برنامه چهارم توسعه در نظر گرفته شده و در سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش نیز گنجانده شده است.

۴. اهمیت آموزش دختران و زنان نیز در برنامه‌های چهارم و پنجم توسعه و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش به عنوان یک سیاست در نظر گرفته شده است.

۵. توجه به آموزش در مناطق کمتر توسعه یافته از جمله

آموزش یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین روش‌های محرومیت‌زدایی- توانمندسازی عالمانه و پایدار در تمامی جوامع است. با این رویکرد می‌توان تحقق هم‌زمان اهداف زیر را دنبال کرد.

«پیشرفت» و «عدالت»، محرومیت‌زدایی «عالمانه» با ثمرات «پایدار»، کمک به تحکیم ثبات اجتماعی و ثبات سیاسی، کمک به کاهش پایدار آسیب‌های اجتماعی و ناهنجاری‌های اجتماعی، کاهش چرخه «به ارث رسیدن محرومیت» در میان خانوارهای محروم و تضمین بهره‌مندی همه ایرانیان از ثمرات توسعه متوازن اقتصادی اجتماعی فرهنگی سیاسی.

از این‌رو، در سیاست‌های کلی کشور بر حق آموزش رایگان و همگانی، و توازن منطقه‌ای و جنسیتی در آموزش در اغلب اسناد تأکید شده است همچنین، نمود رویکرد توجه به مقوله آموزش و پرورش در سیاست‌های کشور با تدوین سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مشهود است. در این گزارش، موارد مرتبط اسناد بالادستی با حوزه عدالت آموزشی بیان شده و تحلیلی کوتاه آمده است.

۱-۱. ارتباط اسناد بالادستی با حوزه عدالت آموزشی

موارد مرتبط با عدالت آموزشی در اسناد بالادستی شامل موارد مندرج در قانون اساسی، سند چشم‌انداز، قانون برنامه چهارم توسعه، قانون برنامه پنجم توسعه، سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در جدول (۱) است.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸)
بند (۳) اصل سوم: آموزش و پرورش رایگان برای همه بند (۹) اصل سوم: رفع تبعیضات ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه بند (۱۲) اصل سوم: رفع فقر و برطرف ساختن هر نوع محرومیت در زمینه تغذیه، مسکن، بهداشت و ... اصل سی‌ام: دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد. بند (۱) اصل چهل و سوم: تأمین نیازهای اساسی شامل مسکن، خوراک، پوشاک، بهداشت، درمان، آموزش و پرورش برای همه به‌عنوان یکی از ضوابط اقتصاد جمهوری اسلامی ایران.
سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ (۱۳۸۴)
جامعه ایران در افق چشم‌انداز جامعه‌ای است: متکی بر عدالت اجتماعی برخوردار از دانش پیشرفته و متکی بر سهم برتر منابع انسانی و سرمایه اجتماعی برخوردار از سلامت، رفاه، امنیت اجتماعی، فرصت‌های برابر به دور از فقر، فساد و تبعیض
سیاست‌های کلی نظام در دوره چشم‌انداز
تضمین حقوق مدنی و انسانی و دسترسی به فرصت‌های برابر برای افراد جامعه رفع فقر و حمایت از گروه‌های آسیب‌پذیر و تحقق عدالت اجتماعی
سیاست‌های کلی برنامه چهارم توسعه
ماده ۱۲: تلاش در جهت تحقق عدالت اجتماعی و ایجاد فرصت‌های برابر و ارتقای سطح شاخص‌هایی از قبیل آموزش، سلامت، تأمین غذا، افزایش درآمد سرانه و مبارزه با فساد.
قانون برنامه چهارم توسعه
ماده ۵۲: دولت موظف است به‌منظور تضمین دسترسی به فرصت‌های برابر آموزشی، به‌ویژه در مناطق کمتر توسعه یافته، گسترش دانش، مهارت و ارتقای بهره‌وری سرمایه‌های انسانی، به‌ویژه برای دختران، و توسعه کمی و کیفی آموزش عمومی آن دسته از اقدام‌های ذیل را که جنبه قانون‌گذاری ندارد، به انجام برساند: - توسعه زمینه‌های لازم برای اجرای برنامه آموزش برای همه - اجباری کردن آموزش تا پایان دوره راهنمایی، به تناسب تأمین امکانات و به تدریج در مناطقی که آموزش و پرورش اعلام می‌کند؛ به‌طوری که در پایان برنامه چهارم این امر محقق گردد. - وضع و اجرای مقررات لازم برای تأمین، جذب و نگهداشت نیروی انسانی مورد نیاز مناطق کمتر توسعه یافته کشور - فراهم کردن امکانات مناسب برای رفع محرومیت آموزشی از طریق گسترش مدارس شبانه‌روزی، روستا مرکزی و خوابگاه‌های مرکزی، آموزش از راه دور و رسانه‌ای و تأمین تغذیه، آمد و شد و بهداشت دانش آموزان و سایر هزینه‌های مربوط به مدارس شبانه‌روزی و نیز ایجاد و گسترش اماکن و فضاهای آموزشی، پرورشی و ورزشی به تناسب جنسیت و تهیه و اجرای برنامه‌های لازم برای گسترش آموزش پیش‌دبستانی و آمادگی به‌ویژه در مناطق دو زبانه. ماده ۹۵: دولت مکلف است به‌منظور استقرار عدالت و ثبات اجتماعی، کاهش نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی، کاهش فاصله دهک‌های درآمدی و توزیع عادلانه درآمد در کشور و نیز کاهش فقر و محرومیت و توانمندسازی فقرا، از طریق تخصیص کارآمد و هدفمند منابع اجتماعی و یارانه‌ای پرداختی، برنامه‌های جامع فقرزدایی و عدالت اجتماعی را با محورهای ذیل تهیه کند و به اجرا بگذارد و ظرف مدت شش ماه پس از تصویب این قانون، نسبت به بازنگری مقررات و همچنین تهیه لوایح برای تحقق سیاست‌های ذیل اقدام نماید: - امکان تأمین غذای سالم و کافی در راستای سبد مطلوب غذایی و تضمین خدمات بهداشتی، درمانی و توان‌بخشی رایگان و تأمین مسکن ارزان‌قیمت، همچنین حصول اطمینان از قرار گرفتن جمعیت کمتر از هجده سال تحت پوشش آموزش عمومی رایگان برای خانوارهای واقع در سه دهک پایین درآمدی، از طریق جابه‌جایی و تخصیص کارآمد منابع یارانه‌ها
سیاست‌های کلی برنامه پنجم توسعه
ماده ۸: تحول در نظام آموزش و پرورش با هدف ارتقاء کیفی آن براساس نیازها و اولویت‌های کشور در سه حوزه دانش، مهارت و تربیت و نیز افزایش سلامت روحی و جسمی دانش‌آموزان.

در سند تحول
بنیادین نظام
آموزش و پرورش
تعمیم دوره
پیش‌دبستانی
به‌ویژه در مناطق
محروم و نیازمند،
توانمندسازی
دانش‌آموزان
ساکن در مناطق
محروم، روستاها،
حاشیه شهرها،
عشایر کوچ‌نشین
و همچنین مناطق
دوزبانه و تأکید بر
ایجاد فرصت‌های
آموزشی متنوع
و با کیفیت در
مناطق محروم
روستاها، حاشیه
شهرها و عشایر
کوچ‌نشین در نظر
گرفته شده است

قانون برنامه پنجم توسعه
ماده ۱: رشد و بالندگی انسان‌ها بر مدار حق و عدالت و دستیابی به جامعه‌ای متکی بر ارزش‌های اسلامی و انقلابی و تحقق شاخص‌های عدالت اجتماعی و اقتصادی به عنوان الزامات الگوی توسعه اسلامی - ایرانی ماده ۱۹: وزارت آموزش و پرورش موظف است به منظور تضمین دسترسی به فرصت‌های عادلانه آموزشی به تناسب جنسیت و نیاز مناطق، به‌ویژه در مناطق کمتر توسعه‌یافته و رفع محرومیت آموزشی، نسبت به آموزش از راه دور و رسانه‌ای و تأمین هزینه‌های تغذیه، رفاه، بهداشت و سایر امور مربوط به مدارس شبانه‌روزی اقدام نماید.
سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش (۱۳۹۰)
هدف: ۳. گسترش و تأمین همه جانبه عدالت آموزشی و تربیتی راهکارها: ۴. توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش راهبردهای کلان: ۴. مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق هدف‌های عملیاتی و راهکارها: ۵. تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های دختران و پسران و مناطق مختلف کشور: - ۱-۵- تعمیم دوره پیش‌دبستانی به‌ویژه در مناطق محروم و نیازمند - ۲-۵- برنامه‌ریزی و تمهید مقدمات برای پوشش کامل دوره آموزش عمومی و برخورداری از کیفیت مناسب در تمام مناطق کشور - ۳-۵- توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت - ۴-۵- اولویت‌بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش‌آموزان مناطق محروم و مرزی - ۷-۵- ساماندهی و به کارگیری بهینه و اثربخش منابع انسانی و توزیع عادلانه آن در سراسر کشور
سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور (۱۳۹۲)
۹. تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان ۱۲. ارتقاء جایگاه آموزش و پرورش از نظر شاخص‌های کمی و کیفی در سطح منطقه و جهان به‌منظور تحقق اهداف سند چشم‌انداز.

اهمیت آموزش دختران و زنان در برنامه‌های چهارم، پنجم توسعه و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش به عنوان یک سیاست در نظر گرفته شده است

فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت در مناطق محروم روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین در نظر گرفته شده است.
- در برنامه چهارم توسعه بیشترین سیاست‌ها در جهت ارتقاء کمی و کیفی آموزش در نظر گرفته شده است؛ به‌طوری که تغذیه و بهداشت دانش‌آموزان، ایجاد و گسترش اماکن و فضاهای آموزشی، پرورشی و ورزشی، آموزش پیش‌دبستانی و آمادگی، به‌ویژه در مناطق دوزبانه، و اجباری شدن آموزش تا راهنمایی از مواردی بوده که در این برنامه مدنظر قرار گرفته است.
از نظر رویکرد بخشی اسناد بالادستی نیز شایان توجه است که: **تأکید شده است و در این زمینه انسجام رویه وجود دارد.**
در هر یک از برنامه‌های چهارم و پنجم توسعه، موضوع خدمات آموزشی به عنوان یک خدمت عمومی مورد تأکید قرار گرفته است. **در اسناد، همواره بر توازن منطقه‌ای و جنسیتی در آموزش تأکید شده است.**
رویکرد توجه به مقوله آموزش و پرورش با تدوین سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش نمود یافته است.

سیاست‌های مهمی است که در برنامه چهارم و پنجم توسعه و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش گنجانده شده است. **توجه به گسترش مدارس شبانه‌روزی و تغذیه و بهداشت دانش‌آموزان در برنامه چهارم و پنجم توسعه گنجانده شده است.** **جذب و نگهداشت نیروی انسانی مورد نیاز مناطق کمتر توسعه یافته کشور و ساماندهی و به کارگیری بهینه و اثربخش منابع انسانی و توزیع عادلانه آن در سراسر کشور در قانون برنامه چهارم توسعه و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در نظر گرفته شده است.**
تقویت آموزش و پرورش مناطق محروم و مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان در سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش مدنظر بوده است.
در سایر اسناد به‌طور پراکنده به برخی از سیاست‌های مرتبط با عدالت آموزشی به شرح زیر اشاره شده است:
- در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش تعمیم دوره پیش‌دبستانی به‌ویژه در مناطق محروم و نیازمند، توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه و تأکید بر ایجاد

جدول (۲): عدالت آموزشی: کمیت و کیفیت آموزشی

گسترش مدارس شبانه‌روزی، رسانه‌ای و از راه دور					✓	✓		
آموزش پیش‌دبستانی و آمادگی به‌ویژه در مناطق دوزبانه					✓			
ایجاد و گسترش اماکن و فضاهای آموزشی، ورزشی و تفریحی					✓			
تقدیر و بهداشت دانش‌آموزان					✓			
توسعه کمی و کیفی آموزش عمومی					✓	✓		✓
آموزش برای همه، اجباری کردن آموزش تا پایان دوره راهنمایی					✓			
آموزش برای همه، اجباری کردن آموزش تا پایان دوره متوسطه	✓							
ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی در تحقق عدالت اجتماعی و رفع فقر	✓				✓	✓		✓
آموزش و پرورش رایگان و همگانی	✓				✓			
	قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران							
	سند چشم‌انداز ۱۴۰۴					✓		
	سیاست‌های کلی نظام در دوره چشم‌انداز					✓		
	سیاست‌های برنامه چهارم توسعه					✓		
	قانون برنامه چهارم توسعه	✓						
	سیاست‌های برنامه پنجم توسعه				✓			
	قانون برنامه پنجم توسعه				✓			
	سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور				✓			
	سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش				✓			

حدود (۳): عدالت آموزشی: آموزش گه‌وه‌های خاص

✓	تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و با کیفیت در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین				
✓	توانمندسازی دانش آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه				
✓	تقویت آموزش و پرورش مناطق محروم و مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش آموزان	✓			
✓	تعمیم دوره پیش دبستانی به ویژه در مناطق محروم و نیازمند				
✓	جذب و نگهداشت نیروی انسانی مورد نیاز مناطق کمتر توسعه یافته کشور و ساماندهی و به کارگیری بهینه و اثربخش منابع انسانی و توزیع عادلانه آن در سراسر کشور	✓			
✓	آموزش به دختران و زنان	✓			
✓	توجه به آموزش در مناطق کمتر توسعه یافته	✓	✓	✓	✓
		قانون برنامه چهارم توسعه			
		قانون برنامه پنجم توسعه			
		سیاست‌های کلی نظام در زمینه ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش کشور			
		سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش			

گلریزان دیجیتال برای دانش آموزان

مهدی فریمانی

bemehrbani.ir



که یک پروژه یا کمپین توسط شخصی حقیقی یا حقوقی از طریق این سایت تعریف می‌شود و عموم مردم می‌توانند به میزان دلخواه، با پرداخت مبالغی به کمپین کمک کنند. در واقع، مردم با پرداخت مبالغی ناچیز می‌توانند در حرکت در مسیر اهداف آن کمپین نقشی هرچند کوچک داشته باشند. در ادامه و بعد از تأمین مالی، مردم به‌صورت شفاف در جریان نحوه هزینه‌کرد مبالغ جمع‌آوری شده قرار می‌گیرند.

بخش قابل توجهی از پروژه‌هایی که طی سال‌های اخیر از طریق این سایت‌ها در ایران تعریف شده، مرتبط با حوزه آموزش‌اند. تجهیز کتابخانه‌های مدارس و ساخت و تجهیز کلاس‌های درس در مناطق محروم از جمله این پروژه‌هاست.

وب‌گاه «به‌مهربانی» (www.bemehrbani.ir) نیز که به تازگی آغاز به کار کرده است، در حوزه مشابهی فعالیت می‌کند؛ با این تفاوت که هدف محوری در این مجموعه، حمایت از تحصیل دانش‌آموزان بازمانده از تحصیل یا در خطر ترک تحصیل، به‌وسیله پرداخت بورسیه تحصیلی و ارائه خدمات به دانش‌آموزان است.

مهم‌ترین تفاوت فعالیت‌های این‌چنینی (حمایت کودکان بازمانده از تحصیل)، داوطلبانه بودن آن‌هاست. انسان قرن بیست‌ویکم می‌داند که زندگی شاد، در گرو داشتن جامعه‌ای شاد است و از همین رو، ضمن مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تلاش می‌کند با استفاده بهینه از منابعی که در اختیار دارد، آینده بهتری را برای فرزندان خود رقم بزند.

برای تحقق چنین فردایی، باید به آن امیدوار باشیم و برایش تلاش کنیم.

★ پی‌نوشت‌ها

1. Sharing economy
2. crowd funding

این روزها، به لطف شبکه‌های دیجیتال، به‌خصوص تلگرام که بیشتر ما روزانه و به‌طور مستمر از آن استفاده می‌کنیم، خبرهای خوب و بد به سرعت به همه ما می‌رسد. با این حال، شاید به دلیل سرعت به اشتراک‌گذاری بیشتر خبرهای منفی، منتشر می‌شود اغلب از شنیدن خبرهای مثبت و توجه به آن‌ها غافلیم. در کنار همه خبرهای ناگوار و ناراحت‌کننده، واقعیت امیدبخش این است که انسان در همه‌جای زمین، رفته رفته به درجه‌ای از آگاهی می‌رسد که می‌تواند بفهمد خوشبختی و رفاه در بلندمدت تنها در صورتی ماندگار است که همه اعضای جامعه از آن سهمی داشته باشند.

همین نگاه، در کنار برخی واقعیت‌ها انکارناپذیر اقتصادی از جمله رکود در بازارها و کاهش نقدینگی، و مشکلات زیست‌محیطی؛ همراه با به‌کارگیری نوآوری‌های فناورانه، منشأ پیدایش جریان جدیدی از کسب‌وکارهای برخط (آنلاین) شده است که به آن جریان اقتصاد مشارکتی^۱ می‌گویند.

کسب‌وکارهای مبتنی بر اقتصاد مشارکتی بر پایه تعامل مستقیم بین مردم و تبادل کالا و خدمات به‌صورت مستقیم میان آن‌ها بنا می‌شوند. با به‌کارگیری منابع بلااستفاده‌ای که مردم در اختیار دارند، در کنار ایجاد ارزش برای دو طرف معامله، با افزایش بهره‌وری استفاده از منابع و همین‌طور ایجاد اعتماد بین مردم، برنده اصلی آن جامعه خواهد بود.

بسترهای اقتصاد مشارکتی در حوزه‌های متنوعی مانند حوزه گردشگری، کربایی و حمل‌ونقل (که نمونه‌های ایرانی آن را این روزها اغلب تهرانی‌ها می‌شناسند)، رو به گسترش است.

حوزه دیگری که فعالیت‌های بسیار مفیدی در آن در حال انجام است، تأمین مالی گروهی^۲ است. در ایران سایت‌هایی مانند فاندوران و دونیت و مهربانه نمونه‌هایی از این دسته کسب‌وکارهای مشارکتی هستند. روش کار به این شکل است

چگونه جشنواره کتاب خوانی، حال بچه‌های روستا را بهتر کرد؟

فرزاد میرشکاری

دبیر زبان انگلیسی متوسطه اول شهرستان کهنوج



در کشور معرفی گردید. مسئولان این کتابخانه روستایی که جوان‌های فرهنگی و بومی هستند، از دو سال پیش اقدام به راه‌اندازی برنامه‌ای با عنوان «جشنواره کتاب‌خوانی روستا» کردند که باعث شد کار ترویج کتاب در این کتابخانه به‌صورت حرفه‌ای‌تری ادامه پیدا کند.

اکنون فاطمه‌های کتابخانه بزرگ شده‌اند و به همراه سایر اعضای کودک و نوجوان این کتابخانه کتاب‌های زیادی خوانده‌اند. همچنین، کتاب‌های بسیاری را میان دوستان و همسالان خود در روستاهای اطراف توزیع کرده و اطلاعات خود را به آن‌ها رسانده‌اند. برگزاری کلاس‌های آموزشی برای اهالی روستا، تدارک اردوهای تفریحی و علمی، مسابقات کتاب‌خوانی و ورزشی و احیای

فرزاد میرشکاری در اول تیر ماه ۱۳۸۹ کتابخانه «فاطمه‌ها» را در روستای دهکهان کهنوج راه‌اندازی کرد. کتابخانه به‌خاطر اینکه سه عضو اولیه‌اش فاطمه نام داشتند، صاحب این اسم خاص و زیبا شد و به دلیل مطرح شدن در رسانه‌ها به‌عنوان «کوچک‌ترین کتابخانه کشور»، شهرت جهانی پیدا کرد. آوازه کتابخانه فاطمه‌ها موجب آن شد که مردم فرهنگ دوست سراسر کشور برای آن کتاب بفرستند و خیلی از شهر تهران نیز کتابخانه‌ای بزرگ‌تر برای کودکان روستا ساخت. در اسفند سال ۹۳ در نخستین جشنواره روستاهای دوستدار کتاب، کتابخانه فاطمه‌ها به‌عنوان کتابخانه برتر روستایی برگزیده شد و روستای دهکهان به‌عنوان روستای دوستدار کتاب

در روز اختتامیه،
همه اهالی روستا
در مکانی بزرگ
جمع می‌شوند و
می‌دانند که آن
جشن فقط برای
بزرگداشت کتاب
و اهمیت مطالعه
برگزار شده است؛
جشنی که خود
دانش‌آموزان
برگزارکننده آن
هستند



است؛ چون به آن‌ها و کتاب خواندنشان توجه شده است. سرودهایی که می‌خوانند در مورد کتاب است؛ مسابقاتی هم که در طول جشن برگزار می‌شود، در مورد کتاب است. مجری برنامه از کتاب می‌گوید و نویسندگان کتاب؛ کتاب که بهترین دوست بچه‌هاست. بچه‌ها با ذوق و شوق بهترین کتابی را که خوانده‌اند به حضاران معرفی می‌کنند. حضاران دست می‌زنند و تشویق می‌کنند. همه و همه خوشحال‌اند. این یک جشن خوب است؛ جشنی مخصوص کتاب. یکی از حضاران از مجری می‌پرسد: «چرا توی شهر کتاب‌فروشی خوبی نیست که کتاب‌های هوشنگ مرادی کرمانی را داشته باشد؟» ظاهراً او با خواندن یکی از کتاب‌های این نویسنده، علاقه‌مند شده است که کتاب‌های بیشتری از او را بخرد و بخواند. بچه‌ها هر سال منتظر فرا رسیدن روزهای آخر دی ماه‌اند که فرم‌های ثبت‌نام جشنواره کتابخوانی مدارس روستایی را تحویل بگیرند، تکمیل کنند و منتظر جشنی جدید برای کتاب باشند.

سنت‌های ارزشمند بومی روستا، به‌ویژه احیا و ترویج صنایع دستی حصیری منطقه، از دیگر فعالیت‌های این کتابخانه است.

«جشنواره کتابخوانی مدارس روستایی» عنوان پروژه‌ای فرهنگی با هدف ترویج کتابخوانی در میان دانش‌آموزان مدارس روستایی است که در دو سال متوالی با همکاری اداره آموزش و پرورش شهرستان و کتابخانه فاطمه‌ها در بعضی از مدارس روستایی کهنوج اجرا شد. هدف اصلی این طرح ابتکاری، سوق دادن دانش‌آموزان مدارس روستایی به سمت کتابخانه‌های موجود در روستای خود و مطالعه کتاب‌های مناسب در اوقات فراغت بود.

این جشنواره هر ساله بعد از امتحانات نوبت اول کار خود را آغاز می‌کند و مراسم اختتامیه آن نیز در اولین چهارشنبه بعد از تعطیلات عید نوروز برگزار می‌شود. در این جشنواره که با مشارکت چشم‌گیر بچه‌های روستایی همراه است، دانش‌آموزان به‌صورت هدفمند به مطالعه کتاب مورد علاقه خود می‌پردازند و خلاصه‌ای از آنچه را از محتوای کتاب دریافت‌اند، با خلاقیت خود، در فرم‌های مخصوص جشنواره به نگارش در می‌آورند و در زمان تعیین‌شده به نماینده جشنواره در مدرسه تحویل می‌دهند. پس از داوری همه فرم‌های جمع‌آوری شده، در مراسم اختتامیه (جشن کتاب) به نفرات برگزیده جوایزی داده می‌شود.

در روز اختتامیه، همه اهالی روستا در مکانی بزرگ جمع می‌شوند و می‌دانند که آن جشن فقط برای بزرگداشت کتاب و اهمیت مطالعه برگزار شده است؛ جشنی که خود دانش‌آموزان برگزارکننده آن هستند. حال بچه‌ها هم خوب



مهمان‌های ناخوانده & عدالت آموزشی

رویا صدر

تصویرگر: سام سلماسی



سر جایمان؛ زیر این باران گیر کردیم...
 معلم خندید: «به به نمردیم و بالاخره چشممان به جمال
 جناب عالی روشن شد... تشریف بیاورید در کوزه جا هست...»
 و تا آمد به خودش بجنبید، دید دوباره در می زنند: «انجمن
 اولیا و مربیان هستم.
 من که آمار می سازم برات
 هزارتا کار می کنم برات
 میزای شیک می آرم برات
 تخم کوچیک (از نوع دو زرده) می دارم برات
 بذارم برم؟»

معلم آمد بگوید: «این حرفها جایش اینجا نیست و
 مربوط به قسمت دوم داستان است و تو هم عملاً با توجه به
 اوضاع و احوال، در رابطه با عدالت آموزشی نمی توانی چندان
 کاری بکنی» ولی به خاطر جلوگیری از اطاله کلام گفت:
 «تو هم بمان.» دید دوباره در می زنند. آبا و اجداد خاله
 مرجان را که مسبب ساخته شدن چنین حکایتی بود و کار
 دست او هم داده یاد کرد و گفت: «باز کیه؟» جواب شنید:
 «من حقوق و مزایای معلمان هستم که برای توسعه عدالت
 آموزشی می توانم سر و دمم را بچینم و استفاده کنند. دارم
 خیس می شوم و می ترسم دیگر قابل استفاده نباشم.» معلم
 دستپاچه در را باز کرد: «بیا تو.» بعد فکر کرد چطور می
 صبح با این همه مهمان سر کند. باز جای شکرش باقی است
 که اینجا پای عدالت قومیتی و فرهنگی و جنسیتی باز نشد
 و گرنه، هیچ جوری نمی شد حکایت را جمع و جور کرد. القصه،
 همه آمدند و نشستند و کلاس جای سوزن انداختن نبود.
 زمان گذشت و ساعت چهاربار بلکه بیشتر نواخت و صبح شد.
 آب همین طور داشت از سقف چکه می کرد و روی قانون و
 بخشنامه و سایر حضار می ریخت... معلم گفت: «خب دیشب
 باران می آمد و هوا سرد بود. الان روز شده و اگر چه باز باران
 می آید و هوا سرد است ولی اذعان دارید که آموزش و پرورش
 حساب و کتاب دارد و نمی شود همین طوری جلسه و قانون و
 بخشنامه و لپ تاپ و امکانات و انجمن اولیا و مربیان به بهانه
 عدالت آموزشی بریزند داخلش...» برعکس آنچه پیش بینی
 کرده بود، همه پاشدند و بدون اینکه شعر بخوانند و زحمات
 پایان ناپذیرشان را به رخ بکشند، زحمت را کم کردند و رفتند.
 در این میان، فقط حقوق و مزایای معلمی ماند بلکه آن را کم
 کنند و بزندش به زخم عدالت آموزشی... .

در یک ده کوچک معلمی زندگی می کرد. این معلم یک
 مدرسه داشت قد غریب، یک درخت داشت قد یه چوب
 کبریت و یک کلاس داشت قد قوطی کبریت. معلم خوش
 قلب و مهربان بود و به عدالت آموزشی علاقه داشت و در
 این باره مطالعه کرده بود ولی مطالبه ای نداشت؛ چون
 می دانست آموزش و پرورش بودجه ندارد. یک روز غروب وقتی
 هوا تاریک شد و باران شروع کرد به آمدن، معلم یادش افتاد
 که سقف کلاس چکه می کند. رفت ببیند، دور از جان، چه
 خاکی به سرش بکند. همین طور که داشت حساب و کتاب
 می کرد، دید دارند در می زنند. گفت: «کیه در می زنه؟»
 - منم چالش سطل خاک و تولیدکننده توفان و گردوخاک
 در کهکشانشان را در اعتراض به بی عدالتی آموزشی با ساختن
 کمپین و هشتک و لایک و ترند و شر و شعر و جملات قصار
 بزرگان... دارم زیر بارون گل ولای می شم. درو باز کن.
 معلم در را باز کرد و گفت: «بیا تو.» هنوز چیزی نگذشته بود
 که دید دوباره دارند در می زنند. گفت: «باز کیه در می زنه؟»
 - منم لپ تاپ و موبایل و سایر لوازم. برای بسط تکنولوژی
 مدارس تا آسمان هفتم اومدم تا بدین وسیله عدالت آموزشی
 را برقرار کنم...
 معلم خنده اش گرفت؛ یاد هفت دست آفتابه - لگن و بخاری
 نفتی افتاد و به سقف نگاه کرد که هنوز چکه می کرد ولی
 چون نمی خواست برایش حرف در بیاورند و بگویند عقب افتاده
 است، در را باز کرد: «خب بیا تو.» همه هنوز جا گیر نشده
 بودند که دیدند این دفعه آن قدر محکم دارند در می زنند
 که عن قریب در از پاشنه درمی آید و اداره آموزش و پرورش
 به خاطر صدمه به اموال دولتی عارض می شود. معلم در را
 باز کرد. موجود عظیم الجثه ای پشت در بود. گفت: «منم
 سمینار عدالت آموزشی. چانه ام درد می کند از بس حرف زدم.
 در را باز کن.» معلم در حالی که از هیکل بزرگ سمینار
 خنده اش گرفته بود، گفت: «تو که توی این کلاس فسقلی
 جا نمی گیری ولی چاره ای نیست. فعلاً بیا تو.» رفت بلکه یک
 جایی جور کند که دید دوباره دارند در می زنند:
 - منم ابلاغیه و بخشنامه و قانون در رابطه با بسط عدالت
 آموزشی. آمدم در سمینار هوایی بخوریم و بعدش برگردیم

الگوی متفاوت از تربیت

نجمه کیشانی

پژوهشگر حوزه تعلیم و تربیت

به آن‌ها دیکته می‌کند که شما نقش یا قدرتی در بهتر یا بدتر کردن شرایط ندارید؛ فقط استفاده‌کننده‌اید، و در شکست‌هایتان مقصر نیستید (در این شرایط ناجور انتظاری بیش از این از شما نمی‌رود). در بهترین حالت، نظام آموزشی (در خانواده، مدرسه، و جامعه) تلاش می‌کند این کودکان را برای زندگی در جامعه سرشار از بی‌انصافی در آینده آماده کند اما می‌توان روایتی متفاوت داشت...

مدتی با چند مدرسه در یکی از زاغه‌های شهری در کشور کنیا، در شرق آفریقا، همکاری می‌کردم. یکی از آن مدرسه‌ها که با حمایت خیرین ساخته شده بود، دیوارهایی از حلبی داشت و تخته‌سیاه‌هایش رنگ پریده و شلخته بودند؛ مثل ۷۰۰ کودکی که هر روز با شوق و ذوق خود را به زمین خاکی مدرسه‌شان می‌رسانند. دیدن آن همه اشتیاق در چشم کودکانی که منحنی سوءتغذیه بر اندام کوچکیان پیدا بود، گیج‌م می‌کرد. آن کودکان قربانی فقر بودند. خیلی‌هایشان پدرشان را ندیده بودند؛ چون آن‌ها نخواستند یا نتوانسته بودند مسئولیت خود را

صحت از عدالت اجتماعی که می‌شود، تصویر کودکانی با ظاهری ژولیده و لباس‌های پاره، در کنار دیوارهایی فرو ریخته یا در کلاس درسی با میزهای شکسته به ذهنمان می‌رسد. بسیاری از ما نیز خود را قربانی بی‌عدالتی اجتماعی می‌دانیم و بی‌کفایتی و نامهربانی دیگران را به خاطر این بی‌عدالتی سرزنش می‌کنیم. برای گروه وسیع‌تری هم «عدالت اجتماعی» اصطلاحی لوکس و بی‌کاربرد است که انگار بعضی‌ها از سر شکم‌سیری آن را به‌کار می‌برند. البته صحبت کردن درباره «عدالت اجتماعی» در سال‌های اخیر رونق بیشتری پیدا کرده است؛ به‌خصوص آنجا که پای کودکان و جمعیت آسیب‌پذیر کشور به میان می‌آید، اما تصویری که از آن‌ها ترسیم می‌شود، همچنان به روایت رایج «قربانی بودن» دامن می‌زند. طبق این روایت، «عدالت اجتماعی» مخصوص آدم‌بزرگ‌هاست؛ اگر عدالت اجتماعی برقرار کنند، کودکان از آن بهره‌مند می‌شوند. اما اگر بی‌عدالتی ایجاد کنند، کودکان قربانی آن می‌شوند. روایت قربانی مسئولیت را از روی دوش کودکان برمی‌دارد و

بپذیرند و قبل از تولد فرزندشان ناپدید شده بودند. جمعی از همین کودکان تصمیم گرفته بودند در قصه متفاوتی نقش بازی کنند؛ آن‌ها خود را نه قربانی بی‌عدالتی‌های بی‌شماری که بر آنان روا داشته می‌شد، بلکه عامل تغییر می‌دانستند. مدرسه‌ای که در آن کار می‌کردم، زمانی، فعالیت‌های آموزشی متفاوتی را آغاز کرده بود؛ فعالیت‌هایی که نسبت به سبک و سیاق رایج مدرسه‌های دور و برش و حتی بیشتر مدرسه‌های دنیا متفاوت بود. این فعالیت‌های آموزشی در طول زمان چکش خوردند؛ آن‌هایی که با بافت محله و تجربه‌های کودکان و معلمان همخوانی نداشتند، حذف شدند، و بقیه صیقل یافتند تا در فرهنگ مدرسه رسوب کنند و در دل بچه‌ها، معلمان و مدیر بنشینند. این کودکان نمی‌خواستند هدف نابرابری و ظلم قرار گیرند؛ آن‌ها در برابر ظلم و نابرابری رویکرد منفعلانه‌ای نداشتند بلکه فعالانه می‌کوشیدند دنیای اطراف خود را بشناسند و آن را، هرچند اندک تغییر دهند.

➤ مرحله اول: شناخت مشکل و ریشه‌های آن

در کلاس‌ها و زنگ‌های مختلف، کم‌کم، درس‌ها طوری طراحی شده‌اند که بازندگی بیرون از مدرسه و تجربه‌های زیسته کودکان گره خورده‌اند. کودکان در مورد فقر یاد می‌گرفتند و یاد می‌دادند. در کلاس ریاضی با هم حساب و کتاب می‌کردند که برای اینکه همه بچه‌های کلاس بتوانند دفتر و قلم داشته باشند (بچه‌ها در چند مدرسه‌ای که من دیدم کتاب نداشتند و فقط معلم‌ها کتاب مربوط به درس و پایه خود را داشتند)، و مواد مغذی به اندازه کافی بخورند، و... هرکس میزان درآمد (ناچیز) خانواده خود را حساب می‌کرد، و بعد برآورد نیاز می‌کردند، و بعد حساب می‌کردند که چقدر کم دارند و تا چند سال احتمالاً می‌توانند ادامه تحصیل بدهند. در کلاس دیگری ریشه‌های فقیر بودن خود را بررسی می‌کردند. سعی می‌کردند همه عوامل و نقش و مسئولیت هرکدام را شناسایی کنند؛ از دولت گرفته تا پدر و مادر و مدرسه و خودشان. در بررسی مشکلات و بی‌عدالتی‌های اجتماعی همیشه شرط این بود که نقش خود را در بهتر یا بدتر کردن آن مسئله بررسی کنند و حرف‌ها همیشه با این شروع می‌شد که ما کاره‌ای نیستیم و از ما کاری ساخته نیست و معمولاً به اینجا می‌رسید که می‌دیدند به نوعی، به آن مشکل دامن زده‌اند و می‌توانند قدمی در جهت بهتر کردن شرایط بردارند.

مثال دیگری که در درس زبان سواحیلی و زبان انگلیسی مطرح و به آن پرداخته شده بود، نابرابری‌های جنسیتی بود. بچه‌ها در مورد نمودهای نابرابری جنسیتی در تجربه‌های روزمره خود حرف می‌زدند و می‌نوشتند و زبان خود را قوی می‌کردند. مثلاً توجه می‌کردند که کتاب‌های درسی‌شان چقدر نگاه برابر به نقش زن و مرد دارد و آن را توصیف می‌کردند یا در خانواده‌ها با خواهر و برادرها و پدر و مادرهایشان چقدر

عادلانه رفتار می‌شود. بسیاری از این کودکان قربانی خشونت خانوادگی یا تجاوز بودند و مطرح شدن این موضوع دور از تصور نبود. سعی می‌کردند ریشه‌های این نابرابری را در ساختار و فرهنگ پیدا کنند و بعد می‌دیدند که خودشان هم بخشی از مشکل هستند و با رفتارشان آن را تقویت کرده‌اند. به مشکلاتی که نگرانیشان می‌کرد فکر می‌کردند و تشویق می‌شدند که در مورد آن‌ها صحبت کنند. همواره یکی از بحث‌های مهم امنیت بود. گاهی دانش‌آموزی از ترس اینکه در راه مدرسه گرفتار گروه‌های قانون‌شکن و مجرم شود، در خانه می‌ماند و به مدرسه نمی‌آمد. بعضی‌ها هم از ترس اینکه معلم‌ها و مدیرشان آن‌ها را تنبیه بدنی کند (یکی از راهکارهای رایج در مدارس

آن منطقه از جمله در این مدرسه) احساس ناامنی می‌کردند. بچه‌ها در ابتدای صحبت، معلم‌ها و مدیر را سرزنش می‌کردند. کم‌کم به نقش خود در عصبانی کردن آن‌ها رسیدند، و نتیجه گرفتند که معلم‌هایشان هم بارها و بارها تنبیه بدنی شده‌اند و الگوی متفاوتی در تربیت نداشته‌اند.

➤ مرحله دوم: تولید راه‌حل‌های مختلف و تصمیم‌گیری

در نگاه اول هرکدام از این مشکلات آن‌قدر بزرگ به نظر می‌آمد که همه وجود کودکان را ناامیدی و ترس فرا می‌گرفت. آن‌ها خود را قربانی فقر و خشونت بی‌کران می‌دیدند که گریزی از آن نیست، اما کم‌کم که در مورد آن حرف می‌زدند، تجربه‌های خود را به

اشتراک می‌گذاشتند و سعی می‌کردند نقش خود و دیگران را در آن تعیین کنند، مسئله ملموس‌تر می‌شد. آن‌ها ابعاد مسئله را درک می‌کردند و می‌فهمیدند که به‌صورت ریشه‌ای می‌توان قدم کوچکی در مورد هرکدام از آن‌ها برداشت. بسیاری از راه‌حل‌ها در ابتدا ناممکن، بچگانه، و غیرعملی بود اما در طول زمان، یاد می‌گرفتند که چطور پیشنهادها را خود را امکان‌سنجی کنند، ظرفیت خود را بشناسند و براساس آن پیشنهاد بدهند. پیشنهادها مطرح می‌شدند، چکش می‌خوردند، با هم ترکیب می‌شدند و در نهایت، هر کلاس دو راه‌حل نهایی خود را به بقیه کلاس‌ها معرفی می‌کرد.

هر چهارشنبه بعد از مدرسه، بچه‌ها با معلم‌ها و مدیر زیر سقف آسمان جمع می‌شدند و جلسه مهمی تشکیل می‌دادند. هرکدام از آن‌ها نقشی به عهده می‌گرفت: یکی وزیر آموزش و پرورش می‌شد، یکی وزیر حمل‌ونقل، یکی کار و... بقیه هم حاضران در جلسه بودند. نقش‌های کلیدی هر هفته می‌چرخید و در طول سال هرکس فرصت داشت حداقل یک بار نقشی کلیدی در آن جلسه داشته باشد. آن‌ها یک هفته فرصت داشتند در مورد

جمعی از همین کودکان تصمیم گرفته بودند در قصه متفاوتی نقش بازی کنند؛ آن‌ها خود را نه قربانی بی‌عدالتی‌های بی‌شماری که بر آنان روا داشته می‌شد، بلکه عامل تغییر می‌دانستند

گرفتند در حیاط مدرسه باغچه‌ای از سبزیجات داشته باشند و تعدادی حیوان نگهداری کنند. البته این راهکار پاسخگوئی همه دانش‌آموزان نبود اما بچه‌ها مسئولیت پذیرفته بودند تا در ازای مراقبت از گیاهان و حیوانات، از محصولات آن‌ها در غذای روزانه‌ای که مدرسه به دانش‌آموزان می‌داد (معمولاً ذرت) استفاده کنند. بچه‌ها به سازمان آموزش و پرورش و چند سازمان بین‌المللی نامه نوشتند و خواستند که بودجه‌ای برای تغذیه دانش‌آموزان مدرسه در نظر بگیرد. یکی از سازمان‌ها متعهد شد که مقداری بودجه برای این کار در اختیار مدرسه قرار دهد. در مورد مشکل ناامن بودن مسیر مدرسه، دانش‌آموزان نقشه‌ای تهیه کردند. هرکس محل زندگی خود را تعیین کرد و در نهایت، همه براساس محل زندگی‌شان گروه‌بندی شدند تا در گروه‌های چند نفره به مدرسه بیایند و به تنهایی، مسیر خانه تا مدرسه را طی نکنند.

در مورد تنبیه بدنی، قراردادی را با معلمان و مدیر خود امضا کردند که در مدرسه کسی از تنبیه بدنی استفاده نکند. در مورد آلودگی محیط زندگی خود قرار گذاشتند که هر روز تا جایی که می‌توانند، زباله‌های موجود در مسیر خانه تا مدرسه را جمع‌آوری کنند تا الگویی برای ساکنان و کسبه محله باشند.

...

این کودکان منفعلانه تسلیم شرایط موجود نشدند و با پذیرفتن مسئولیت و کنش مناسب کم‌کم به خودباوری رسیدند، به آینده امیدوارتر شدند و در جهت تحقق عدالت اجتماعی قدم‌های ارزشمندی برداشتند. البته در این میان، نقش آموزشگران بسیار در خور توجه است. آن‌ها حاضر بودند درس‌های خود را با مسائل بچه‌ها پیوند بزنند و در مورد موضوعات چالشی و بحث‌برانگیز در کلاس درس صحبت کنند. چالش‌های زیادی در این راه وجود دارد؛ مثلاً در کشور عزیزمان، بسیاری از کتاب‌های درسی طوری طراحی شده‌اند که ارتباط مستقیمی با تجربه زیسته کودکان ندارند، آن‌ها را به گفت‌وگو و شنیدن نظرهای مختلف و گاهی مخالف تشویق نمی‌کنند و کنجکاوی آن‌ها را برنمی‌انگیزند. بسیاری از معلم‌ها هم تمایلی به گفت‌وگو درباره موضوعات چالشی ندارند؛ زیرا آموزش مناسبی در این زمینه ندیده‌اند، نگران از دست دادن شغل خود هستند و در این باره احساس خطر می‌کنند و حمایت مدیر یا خانواده‌ها را ندارند. امتحان‌های استاندارد و به‌ویژه کنکور نیز مانع شکل‌گیری این بحث‌ها در کلاس می‌شود.

تجربه این مدرسه که هیچ امکاناتی جز انسان‌هایی که در آنجا بودند، نداشت نشان داد که می‌توان به جای سرزنش دیگران، قدمی برداشت و گوشه‌ای از مسئله‌ای را حل کرد.

موضوع ماه (که در کلاس‌های درس آن ماه از زاویه‌های مختلف به آن پرداخته و پیشنهادهایشان را آماده کرده بودند) فکر کنند و در نقش خود در موافقت یا مخالفت با آن صحبت کنند. شرح ماجرا طولانی است. برای همین، در اینجا فقط تعداد اندکی از راهکارهای نوآورانه بچه‌ها را می‌نویسم: در مورد مشکلات مالی که بر سر راه تحصیل بچه‌ها وجود دارد، تصمیم گرفتند هر کلاس یک خانواده باشد. لوازم التحریری که تهیه می‌شود، مال کل کلاس باشد و همه، از وسایل خریداری شده به‌طور مشترک استفاده کنند. بسیاری از بچه‌ها توانایی پرداخت شهریه مدرسه را نداشتند و شهریه‌ها تنها منبع حقوق ناچیز معلمان بود. در مورد شهریه هم قرار گذاشتند هرکس هر مقدار که می‌تواند، بپردازد. مقدار جمع‌آوری شده را با شهریه لازم برای کل کلاس مقایسه کردند و برای جمع‌آوری بقیه پول شهریه به افراد و سازمان‌های مختلف نامه نوشتند و به جمع‌آوری کمک مالی پرداختند. از مدیر مدرسه هم خواستند مقداری را که در نهایت از هر کلاس کم می‌آید، از منابع دیگر تهیه کند. نکته جالبی که در این راهکار به چشم می‌خورد، حس همراهی و همکاری بچه‌هاست. اینکه در نهایت مدیر متوجه نمی‌شود چه کسی نتوانسته است شهریه خود را بپردازد؛ چرا که مقداری پول برای کل کلاس دریافت می‌کند. البته یکی از معلم‌ها و یکی از دانش‌آموزان از هر کلاس مسئول حساب و کتاب مبلغ‌های دریافتی بود.

در مورد خوراک و تغذیه مناسب، تصمیم

این کودکان منفعلانه تسلیم شرایط موجود نشدند و با پذیرفتن مسئولیت و کنش مناسب کم‌کم به خودباوری رسیدند، به آینده امیدوارتر شدند و در جهت تحقق عدالت اجتماعی قدم‌های ارزشمندی برداشتند



نقش پیش دبستانی در توسعه عدالت آموزشی

گفت و گو با علی ترقی جاه مؤسس و رئیس هیئت مدیره همنا

سیده سوده شبیری

پژوهشگر حوزه پیش دبستان

پروفسور جیمز هکمن در مقاله‌ای به تأثیر سال‌های اولیه کودکی بر شکل‌گیری عدالت در کنار عوامل مؤثر دیگری مثل فقر می‌پردازد. این نگاه کمک می‌کند که همه‌جانبه‌تر و واقعی‌تر به این موضوع نگاه کنیم. مفهومی مثل عدالت آموزشی تازه متولد شده است و وقتی گفتمانی برای آن در حال شکل‌گیری است، بهتر است اول آن را خوب بشناسیم تا این گفتمان از ابتدا درست و کامل شکل بگیرد.

وقتی به هدف‌های عدالت آموزشی نگاه می‌کنیم، می‌بینیم که ایجاد فرصت‌هایی برای خوب طی کردن فرایند آموزشی، هدف اصلی آن است. مطابق پژوهش‌های انجام شده، عوامل بسیاری وجود دارند که وقتی کودکی وارد فرایند آموزشی می‌شود، می‌توانند وضعیت پیشرفت آموزشی او را پیش‌بینی کنند؛ مثلاً موضوع «تنظیم احساسات ۱» یا «علاقه و شوق به یادگیری ۲»، «گسترده‌ی خزانه واژگان» و «تعداد واژگانی که کودک تا قبل از ورود به دبستان شنیده است»، می‌توانند به شکل قدرتمندی پیشرفت تحصیلی یک دانش‌آموز را پیش‌بینی و ارزیابی کنند. وقتی به ادبیات پژوهش در این حوزه‌ها نگاه می‌کنیم، می‌بینیم که برای همه این پیش‌بینی‌های کلیدی، مهم‌ترین اتفاقات، پیش از دبستان می‌افتد و اگر در این دوران قدمی برداشته باشیم، در حوزه عدالت آموزشی خیلی پیش افتاده‌ایم.

سوده: کمی از رابطه خودتان با این موضوع و کارهایی که در این زمینه کرده‌اید، بگویید.

معمولاً وقتی صحبت از برنامه‌های خیریه می‌شود، من کاملاً با موضوع مرتبط می‌شوم اما چیزی که می‌بینم، تلاش بی‌وقفه‌ای است که بسیاری از افراد برای محروم‌ترین و ضعیف‌ترین

بیش از چهارده سال است که برای شناساندن اهمیت سال‌های اولیه کودکی کار می‌کند. هشت سالش را از نزدیک شاهد بوده‌ام. این مشاهده و اقدام برای برگزاری همایش عدالت آموزشی توسط کسی که در حوزه سال‌های اولیه کودکی فعالیت می‌کند، سؤالاتم را برای مصاحبه جدی‌تر کرده بود. آموزش مادران و مربیان، تعامل با مدیران و سیاست‌گذاران حوزه کودکی، بالا بردن کیفیت مراکز کار با کودک با ابزارهای شناخته شده پژوهشی و طراحی خدمات متنوع و در دسترس حوزه کودکی برای خانواده‌ها، فعالیت‌هایی بود که طی سال‌ها از او دیده بودم. همه این اطلاعات باعث شده بود پیش از شروع گفت و گو، یک سؤال بیش از هر چیزی ذهنم را مشغول کند: «مؤسسه‌ای که دغدغه‌اش کیفیت بخشی به زندگی کودکان پیش از دبستان است، به موضوع عدالت آموزشی چه کار دارد؟»

پس گفت و گو با علی ترقی جاه را با همین سؤال آغاز کردم... مدتی بود که موضوع عدالت آموزشی توسط گروه‌هایی در جامعه مطرح شده بود. وقتی با آن‌ها آشنا شدم، اولین سؤال این بود که آیا بحث عدالت آموزشی از ابتدای آموزش رسمی آغاز می‌شود. به نظر من، این مفهوم از پیش از تولد شروع می‌شود و لازم است از همان ابتدا به آن بپردازیم؛ چون بسیاری از زیرساخت‌های لازم برای رشد انسان در آن زمان در حال شکل‌گیری است. اگر در سال‌های اولیه به آن نپردازیم و این سال‌ها با بی‌عدالتی بین افراد سپری شود، بعدها پرداختن به آن بیشتر شبیه یک شوخی است؛ چون به یک معنا بی‌عدالتی حاکم شده است و بعد می‌خواهیم آن را رفع کنیم. بهتر است اصلاً نگذاریم بی‌عدالتی شکل بگیرد که بخواهیم آن را برطرف کنیم. این رویکرد به عدالت آموزشی که در اندیشه جلوگیری از بی‌عدالتی با ایجاد فرصت‌های مناسب برای رشد قوای همه انسان‌هاست، چیزی است که به ما و اهداف مؤسسه بسیار مرتبط است.

اقتصاددان‌های بزرگی به این موضوع پرداخته‌اند؛ از جمله،





می‌گیرد. این کم‌مصرفی و پربازدهی برایم خیلی مهم بود. به نظرم هر چه در سال‌های اولیهٔ کودکی کار کنیم، این ویژگی را بیشتر می‌شناسیم.

🌸 شما در دو همایش با موضوع عدالت آموزشی، میزگرد تخصصی داشتید. پیش از همایش و آشنایی با این قضیه، چه کارهایی انجام داده‌اید که با عدالت آموزشی مرتبط بوده است؟

۵ در سال ۹۲ در گفت‌وگو با تعدادی افراد خیر و با حمایت آنان، پروژه‌ای به وسعت یک شهر تعریف شد. سؤالی که منجر به تولد این پروژه شد این بود که چگونه می‌شود یک کار خیر را برای همهٔ کودکان یک شهر انجام داد و سرمایه را به آن سمت جذب کرد. در طراحی این پروژه با نام «زرنده، شهری برای کودکان، کودکانی برای جامعهٔ رشد یابنده» از همان روز اول ایجاد فرصت بهره‌مندی همهٔ کودکان از زندگی با کیفیت، موضوع کار ما بود. نیتی که از زمان شکل‌گیری مؤسسه داشتیم این بود که مرکزی بشویم که هدفش تولید دانش و تلاش برای تحول زندگی همهٔ کودکان ایران است. مأموریت ما در مؤسسه، طراحی و توسعهٔ خدمات با کیفیت و در دسترس در حوزهٔ کودکی برای خانواده‌های ایرانی است و این دو کلمهٔ کلیدی در مأموریت مؤسسه، معنای عدالت را در ذهن من شکل می‌دهد.

🌸 در اولین همایشی که حضور داشتید چه کردید؟

۵ ما از دومین همایش عدالت آموزشی به این همایش پیوستیم. در آن برنامه، دو هدف کلیدی را تعریف کردیم؛ نخستین هدف، مفهوم عدالت آموزشی از بدو تولد بود. می‌خواستیم همهٔ شرکت‌کنندگان در همایش اهمیت این موضوع را که برقراری عدالت آموزشی از ابتدای ورود به آموزش رسمی امکان‌ناپذیر است، دریابند و به این نکته توجه کنند که لازم است عدالت از بدو تولد پیگیری شود.

هدف کلیدی دوم، مطرح کردن این واقعیت بود که تحقق عدالت آموزشی بدون مشارکت همهٔ بخش‌های مؤثر به سختی امکان‌پذیر است. به دلیل تجربه‌ای که در ارتباط با سازمان‌ها و مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها داشتیم، موضوع میزگرد را مسئولیت اجتماعی شرکت‌ها در توسعهٔ عدالت آموزشی قرار دادیم.

در این میزگرد مهمان‌های مختلفی از معاون وزیر اقتصاد و دارایی و تعدادی از فعالان اقتصادی گرفته تا متخصصان حوزهٔ مسئولیت اجتماعی و نماینده‌ای از سازمان‌های مردم‌نهاد که توانسته بودند با شرکت‌های مختلف ارتباط برقرار کنند، حضور داشتند. بعد از آن همایش، مصمم شدیم که همهٔ موضوعات مرتبط با عدالت آموزشی در پیش از دبستان را مکتوب و در قالب یک کتاب به جامعه عرضه کنیم. این کتاب، با نام

گروه‌های اجتماعی دارند. موضوعات خیریه هیچ‌وقت برای من این‌گونه نبوده‌اند. همیشه فکر می‌کردم که در سال‌های اولیهٔ کودکی، کل اجتماع ما محروم است؛ نه فقط خانواده‌هایی که فقر مادی یا والدین کم‌سواد دارند یا آن‌ها که در مناطق محروم زندگی می‌کنند. خیلی وقت‌ها می‌دیدم که در پولدارترین و تحصیل‌کرده‌ترین خانواده‌ها و مرفه‌ترین مناطق شهری هم کیفیت و فضای رشد برای کودکان بسیار کم است. با این مقدمه، در تمام برنامه‌ها و کارهایی که برای بهبود کیفیت زندگی کودکان انجام داده‌ایم، موضوع عدالت برایم مطرح بوده اما در چند سال اخیر پررنگ‌تر شده است.

🌸 چه شد که موضوع کودکان پیش‌دبستانی دغدغهٔ شما شد؟

۱۴ سال پیش، دانش و آگاهی‌ام دربارهٔ کودکان و دنیای آن‌ها خیلی کمتر بود. در مدرسه مشغول به کار بودم و یکی از مسائلی که باعث شد آرام‌آرام از آموزش‌های مدرسه‌ای وارد حوزهٔ پیش از دبستان شوم، موضوع تعلیم و تربیت در رویکردهای جدید و غیرمرسوم بود. من بسیاری از شیوه‌های رایج را ناکارآمد یافته بودم. واقعیت این است که در همه جای دنیا ممانعت از پرورش نگاه‌های تازه در فضاهای آموزشی رایج است اما نکته این است که در پیش از دبستان و فضاهای غیررسمی، فرصت ابراز تازه‌ها و رویکردهای جدید بیشتر است. از آن زمان هر چه گذشت، قدرت اثرگذاری سال‌های اولیه در نظرم بیشتر شد. یکی از اصلی‌ترین راهبردهای زندگی من، بهره‌وری و اثرگذاری است و معمولاً با آن انتخاب می‌کنم که چه کارهایی را انجام دهم یا ندهم. هر چه پیش‌تر رفتیم، نقش کلیدی سال‌های اولیهٔ کودکی برایم روشن‌تر شد و دیدم که تأثیرات بلندمدت و با کیفیت و شگفت‌انگیزی دارد؛ یعنی با کمترین تغییرات در آن بیشترین اثرگذاری صورت

همیشه فکر می‌کردم که سال‌های اولیهٔ کودکی، کل اجتماع ما محروم است؛ نه فقط خانواده‌هایی که فقر مادی یا والدین کم‌سواد دارند یا آن‌ها که در مناطق محروم زندگی می‌کنند. خیلی وقت‌ها می‌دیدم که در پولدارترین و تحصیل‌کرده‌ترین خانواده‌ها و مرفه‌ترین مناطق شهری هم کیفیت و فضای رشد برای کودکان بسیار کم است

«سرمایه‌گذاری هوشمندانه، سرمایه‌گذاری در سال‌های اولیهٔ کودکی» چندی پیش منتشر شد.

📌: همایش بعدی چگونه و با چه هدفی شکل گرفت؟

بعد از همایش دوم، به این نتیجه رسیدیم که برگزاری همایشی با این تعداد محور متنوع - که از نقش آمار در توسعهٔ عدالت آموزشی و نقش سمن‌ها گرفته تا موضوع کودکان مهاجر را دربر دارد - امکان تمرکز و گفت‌وگوی عمیق و برنامه‌ریزی مشخص را فراهم نمی‌کند. در نتیجه، تصمیم بر این شد که همایش بزرگ عدالت آموزشی هر دو سال یک بار برگزار شود و ما بین آن‌ها، سلسله همایش‌هایی با موضوعات مشخص و به صورت متمرکز تشکیل گردد. اولین موضوع این سلسله همایش‌ها، بحث «کودکان مهاجر» بود و همایش دوم با موضوع «پیش دبستانی، زیربنای توسعهٔ عدالت آموزشی پایدار» برگزار شد. برای برگزاری این‌گونه همایش‌ها، معمولاً ابتدا فراخوانی برای نوشتن مقاله داده می‌شود و گروهی مقالات رسیده را داوری می‌کنند و مقالاتی را برمی‌گزینند که در همایش ارائه می‌شوند. ما به این فکر کردیم که دربارهٔ نقش پیش دبستانی در توسعهٔ عدالت آموزشی، بیشتر به فتح باب نیاز داریم تا ارائهٔ نتایج. به همین دلیل، همایش پیش دبستانی را با تعریف تعدادی محور و سپس یافتن افرادی که بتوانند بخشی از موضوع را باز کنند، تشکیل دادیم تا به این واسطه، سوالات و مسائل کشف شود.

📌: از چه زمانی موضوع کودکان چند زبانه وارد همایش شد؟

وقتی می‌خواستیم همایش را با چند هدف مشخص قابل پیگیری برگزار کنیم، به دنبال ویژگی‌هایی بودیم که بتوان بر آن‌ها تمرکز کرد. با توجه به آمار و اطلاعاتی که از مطالعات انجام شده به دست آوردیم، به این نتیجه رسیدیم که توسعهٔ کمی و کیفی پیش دبستان در مناطق دوزبانه را به عنوان محور اصلی همایش مدنظر قرار دهیم. با این انتخاب، می‌توانستیم برای کودکان دوزبانه اقداماتی جدی داشته باشیم. علاوه بر آن، خود دوزبانی موضوعی است که از آن غفلت شده است و توجه به آن می‌تواند کمک کند که کودکان دوزبانه از ظرفیت‌های دوزبانی‌شان بهره‌مند شوند. دوزبانه بودن یک فرصت است اما بسترهای موجود جامعه آن را بیشتر به یک تهدید تبدیل کرده است.

📌: چرا از میان این همه موضوع، موضوع کودکان دوزبانه انتخاب شد؟

مسائل مختلفی در این انتخاب نقش داشتند؛ مثلاً آمارها نشان می‌دهد که دو سوم مردودی‌ها به مناطق دوزبانه تعلق دارند یا اینکه در بسیاری از مناطق، به سبب بی‌ارتباطی با

زبان فارسی تا پیش از دبستان، کودکان از نظر عاطفی و اعتمادبه‌نفس دچار مشکل می‌شوند.

البته شرایط مناطق دوزبانه هم در کل کشور با هم خیلی متفاوت است.

ما به این فکر کردیم که سه مرحلهٔ پیش از همایش، خود همایش و پس از همایش مراحل خیلی مهمی هستند و به همین خاطر برای هر کدام برنامه‌هایی در نظر گرفتیم. برای

به این نتیجه رسیدیم که توسعهٔ کمی و کیفی پیش دبستان در مناطق دوزبانه را به عنوان محور اصلی همایش مدنظر قرار دهیم. دوزبانه بودن یک فرصت است اما بسترهای موجود جامعه آن را بیشتر به یک تهدید تبدیل کرده است

پیش از همایش جلسات هم‌فکری را با همکاری «مؤسسهٔ حامیان فردا» اجرا کردیم. هدف این جلسات، هم‌افزایی مؤسسات مردم نهاد و شکل‌گیری این گفت‌وگو بود. همچنین، در راستای ارائهٔ راهکارهایی برای آموزش پیش از دبستان با موضوع نوآوری، با «مؤسسهٔ همسا» همکاری کردیم تا با استفاده از بستر آی‌تی، ایده‌های متنوعی برای حوزهٔ پیش از دبستان جمع‌آوری کنیم. حاصل این همکاری جمع‌آوری بیش از سیصد ایدهٔ متنوع در این زمینه و نمونه‌سازی ایجاد بسترهای هم‌فکری در جامعه برای حل یک چالش اجتماعی بود. برای خود همایش پیش‌بینی کرده بودیم که با یک ویژه‌نامهٔ روزنامه شرق با موضوعات پیش از دبستان و عدالت آموزشی و نوآوری، آگاهی عمومی را افزایش بدهیم. همچنین، از استان‌های مختلف مهمان‌هایی دعوت کردیم تا با چالش‌ها و موضوعات واقعی مواجه

شویم و شبکه‌سازی در این زمینه اتفاق بیفتد. در کنار آن، از سازمان‌هایی که در این زمینه فعالیت‌هایی کرده بودند، دعوت کردیم تا محصولات مکتوب خود را در غرفه‌هایی عرضه کنند. میثاق‌نامه‌ای هم در همایش تنظیم شد که ظرفیت خوبی برای گفت‌وگو دربارهٔ این موضوع و پیگیری آن از نهادها و سازمان‌ها دارد. پس از همایش نیز جلساتی برگزار می‌شود و برنامهٔ عملی سال بعد پیگیری می‌شود.

هدف این است که همهٔ این اتفاقات به تقویت اکوسیستم خدمات کودکی که بخش‌های مختلفی دارد، منجر شود؛ از افزایش آگاهی عمومی گرفته تا ایجاد زیرساخت برای جذب حمایت مالی و معنوی در این حوزه و پژوهش دربارهٔ کمبودها و ترغیب سازمان‌ها برای ارائهٔ خدمات در حوزهٔ کودکی، همه و همه این اکوسیستم را به جریان می‌اندازند و به ما کمک می‌کنند که در مسیر بی‌پایان عدالت آموزشی حرکت کنیم.

* پی‌نوشت

1. Emotion regulation
2. Disposition toward learning
۳. سازمان‌های مردم نهاد (NGO)

از تهران تا قلعه گنج

روایت همیاری مدرسه‌ای در تهران با مدارس روستایی کرمان

سمانه آزاد



دوره «مدیریت
راهبرانه» برای
مدیران مقطع
متوسطه دوره
اول.
مدرس:
مهندس حیدر
زندیه

فعالیت‌های متفاوتی داریم؛ مثلاً کودکان کار دوره ابتدایی و متوسطه اول، بعد از ظهرها به اینجا می‌آیند و آموزش می‌بینند. در واقع، آن‌ها را به سطح قابل قبول می‌رسانیم تا خودشان وارد مدرسه شوند. بعضی از بچه‌ها اصلاً اهل مدرسه رفتن نیستند و ما تازه در ۱۳ - ۱۴ سالگی آن‌ها را به مدرسه برمی‌گردانیم. تعداد دانش‌آموزان هم متفاوت است؛ از هفت نفر تا ۴۰ - ۳۰ نفر متغیر است. تعداد کلاس‌های ما زیاد است و در همه پایه‌ها

سهم مدارس برخوردار در برقراری عدالت آموزشی چیست؟ چگونه می‌توان امکانات مدرسه‌ای در تهران را به دورترین نقاط کشور برد؟ شاید پاسخ دادن به این سؤالات دشوار به نظر برسد. اصلاً مگر امکانات یک مدرسه قابل انتقال است؟ اگر داشته‌ها و بضاعت واقعی مدرسه را معلمان آن بدانیم، معلمانی با انگیزه، توانا و علاقه‌مند، این کار بزرگ را شدنی می‌کنند.

مدرسه «رهیار» در تهران یکی از مدرسی است که با پشتوانه تجربه چندین ساله مدیر توانمند و خلاق خود آقای حیدر زندیه، و معلمانی دلسوز، امکانات خود را در خدمت بسط عدالت آموزشی به کار گرفته و یاور مدارس محروم در منطقه روستایی قلعه گنج شده است. این گفت‌وگو گوشه‌ای از فعالیت‌های مدرسه رهیار را به تصویر می‌کشد.

مدرس رهیار: مدرسه شما چه فعالیت‌هایی دارد و چه اهدافی را دنبال می‌کند؟

مجموعه رهیار، به معنای واقعی، غیرانتفاعی است. در واقع، غیردولتی است ولی هیچ‌کس از آن نفع اقتصادی نمی‌برد. اگر هم مجموعه درآمدی داشته باشد، در دو بخش، یکی مناطق محروم و دیگری توسعه، هزینه می‌شود. ما در بخش اول

۱۰۰۰

معلم
به قلعه گنج رفتند
و حتی یک ریال
نگرفتند

**نیروهای مدرس
از تهران به قلعه
گنج می‌رفتند
و انرژی زیادی
صرف می‌شد
سرانجام به این
نتیجه رسیدیم
که خوب است
مدرسانی از
همان شهر را
تربیت کنیم تا
به معلمانشان
آموزش دهند.
به این ترتیب،
معلمانی را که در
کلاس‌های قبلی
فعال و علاقه‌مند
بودند، انتخاب
کردیم**

معلمان کرمان کلاسی برگزار کرده بودیم، رئیس آموزش و پرورش اعلام کرد ۷۰ درصد دانش‌آموزان در کنکور قبول شده‌اند. برخی از معلمانی که به آن جلسه آمده بودند، از همان دانش‌آموزانی بودند که ما در سال ۹۰ برایشان کلاس برگزار کرده بودیم.

پس از آن، وقفه‌ای در کار ما ایجاد شد؛ چون مؤسسه ما اعتقاد داشت باید در مدرسه فعالیت کند و برگزاری کلاس به‌طور مجزا، پسندیده نیست. در سال ۱۳۹۳ با مؤسسه نیکوکاری رایحه آشنا شدیم که در شهرستان قلعه‌گنج برای دوره متوسطه ۱ و ۲ یک مجتمع دخترانه ساخته است. مدیر عامل این مؤسسه - خانم تندگویان - به ما پیشنهاد کرد که در اداره مدرسه به آن‌ها کمک کنیم که مورد قبول هیئت مدیره رهیار هم قرار گرفت. به این ترتیب، ما به کمک این دوستان و همکاری خوب آموزش و پرورش، این مدرسه را راه‌اندازی کردیم و اقداماتی مانند گزینش دانش‌آموزان و معلمان را انجام دادیم. به این ترتیب، یک مدرسه غیردولتی توسط خانم

تندگویان، مدیرعامل مؤسسه رایحه، ساخته شد. هزینه‌های معلم و کارهای آموزشی این مدرسه را مؤسسه ما تقبل کرده است و کارهای پشتیبانی را مؤسسه رایحه انجام می‌دهد. اکنون حدود ۲۲۰ دانش‌آموز در این مدرسه درس می‌خوانند که حدود ۹۵ نفر آن‌ها روستایی هستند و به‌طور شبانه‌روزی در مدرسه می‌مانند.

وقتی ما کار در این مدرسه را شروع کردیم، متوجه مشکلی شدیم و آن این بود که نتایج آزمون ورودی مدرسه، متوسط و حتی متوسط رو به پایین بود. میانگین نمره درس «یخوانیم و بنویسیم». بچه‌های ششم و هفتم حدود ۸ و ریاضی آن‌ها حدود ۶

بود که نمره‌های پایینی هستند. بنابراین، فکر کردیم که چگونه می‌توانیم به آموزش و پرورش آنجا کمک کنیم. در نتیجه، طرحی را آماده کردیم و اکنون دو سال است که آن را در دو نوبت (اردیبهشت و شهریور) اجرا می‌کنیم. بنابراین طرح، برای معلمان از دوره ابتدایی تا پایه نهم دوره‌هایی برگزار کرده‌ایم. البته سازماندهی نیروها از



کلاس داریم اما گاهی یک کلاس با دو نفر و کلاسی دیگر با ۱۰ نفر تشکیل می‌شود. برای بچه‌ها سرویس رفت و آمد هم داریم. در ضمن، بچه‌ها می‌توانند یک روز در هفته در یک سالن ورزش کنند.

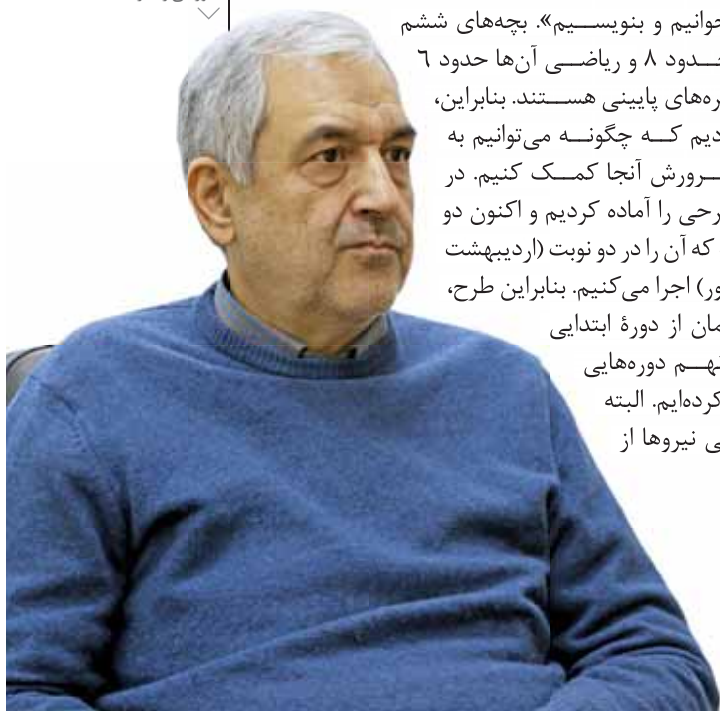
فعالیت خود را از چه زمانی در شهرستان قلعه‌گنج شروع کردید؟

از سال ۱۳۸۹. در قلعه‌گنج بسیاری از دانش‌آموزان شرایط ادامه تحصیل را ندارند و این، معنای واقعی فقر است. مساحت این شهر ۱۴۲۰۰ کیلومتر و جمعیت آن نزدیک به ۷۲۹۲ نفر است که ۸۳ درصد آن‌ها روستایی هستند؛ یعنی پراکندگی جمعیت زیاد است. در اولین قدم، حدود ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان دختر در پایه پیش‌دانشگاهی را به مدرسه نمونه‌دولتی رشد در منطقه ۱۶ تهران آوردیم و برایشان دوره آمادگی کنکور برگزار کردیم. بعد از آن، در شهر کرمان دو مرکز تربیت معلم دخترانه و پسرانه را گرفتیم و در رمضان ۱۳۹۰، برای حدود ۳۰۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر کلاس کنکور در سه رشته ریاضی و علوم تجربی و علوم انسانی برگزار کردیم که البته برای آن دوره از معلمان کرمان کمک گرفتیم. در تابستان که برای



طرح توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی، درس ریاضی، مدرس: خانم قهرمانی

مهندس
حیدر زندیه
مدیر مجتمع
آموزشی رهیار





فکر می‌کنید فعالیت‌های شما تا چه حد نتیجه‌بخش بوده‌اند؟

امسال سال پنجمی است که در این شهر فعالیت داریم و من از این موضوع احساس خوبی دارم. فکر می‌کنم اگر همین راه را ادامه دهیم، می‌توانیم شهر را به وضعیتی برسانیم که خودکفا شود. اعتقاد قلبی دارم که این کار عدالت آموزشی است که موضوعی ریشه‌ای محسوب می‌شود، البته موضوعاتی مانند اشتغال مهم‌اند اما باید کاری کنیم که آموزش و پرورش و مدارس از حالتی که اکنون دچار آن هستند، نجات پیدا کنند. تصور من این است که برنامه‌هایی که اجرا کرده‌ایم، بد نبوده‌اند و البته آموزش و پرورش منطقه هم با ما همکاری داشته است. در این

مؤسسه رهیار انجام می‌شد و مدرسان ما به قلعه گنج می‌رفتند. در ابتدا، برای معلمان اول ابتدایی آموزش شیوه‌های تدریس بخوانیم و بنویسیم، ریاضی و علوم را برگزار کردیم. هم‌زمان، کلاس‌های مدیریت و مشاوره نیز برای مدیران مدارس برگزار شد.

این کار سخت بود. به هر حال، نیروهای مدرس از تهران به قلعه گنج می‌رفتند و انرژی زیادی صرف می‌شد. با وجود اینکه آموزش و پرورش در این زمینه با ما همکاری می‌کرد، سرانجام به این نتیجه رسیدیم که خوب است مدرسانی از همان شهر را تربیت کنیم تا به معلمانشان آموزش دهند. به این ترتیب، معلمانی را که در کلاس‌های قبلی فعال و علاقه‌مند بودند، انتخاب کردیم و طی سه ماه و هر ماه هشت جلسه، دوره برایشان برگزار کردیم. این کلاس‌ها در واقع دوره‌های تربیت مدرس بود. بعد از سه ماه، روش‌های تدریس و کلاس‌داری را هم به آن‌ها آموزش دادیم؛ یعنی دیگر این فعالیت‌ها مختص مدرسه نیست بلکه کل منطقه را پوشش می‌دهد. اکنون قرار است مدرسانمان را از میان افرادی که به این کلاس‌ها آمده‌اند، انتخاب کنیم. به این ترتیب، دیگر لازم نیست برای اردیبهشت و شهریور سال آینده به قلعه گنج نیرو بفرستیم بلکه خودشان می‌توانند کلاس‌ها را برگزار کنند.

در کنار این فعالیت‌ها - یعنی اداره مدرسه و آموزش معلمان - هر ماه برخی از معلمان رهیار را با خود به قلعه گنج می‌بریم تا کنکور را با دانش‌آموزان در سطحی بالاتر کار کنند. در واقع، ما به دنبال آنیم که بتوانیم بچه‌ها را برای قبولی در دانشگاه آماده کنیم تا دوباره به شهر خود برگردند و خدمت کنند.

طرحی ارائه دادیم مناطق برخوردار تهران، مانند مناطق یک و دو و سه، که درآمد و امکانات دارند معین شهرها شوند و هزینه‌های آن‌ها را تقبل کنند. وقتی این فرایند ایجاد شد، بسیاری از مردم جهادی کار می‌کنند



۳۰

کودک کار

مهمان مدرسه شدند تا برای ورود به مدرسه و آموزش آماده شوند

برنامه‌ها ما ترجیح داده‌ایم به جای مدرسه ساختن، معلم بسازیم.

❦ فکر می‌کنید چند منطقه مانند قلعه گنج در ایران وجود داشته باشد؟

خیلی! برای نمونه، در اطراف قلعه گنج پنج منطقه دیگر از ما خواسته‌اند که همین طرح را اجرا کنیم.

❦ شاید بسیاری از مدارس غیرانتفاعی بخواهند فعالیت‌هایی مانند شما داشته باشند. اگر کار شما به یک الگو تبدیل شود می‌تواند مناطق محروم را پوشش دهد.

من فکر می‌کنم آموزش و پرورش می‌تواند این کار را انجام دهد اما شرط دارد. اولاً باید مدارس غیرانتفاعی را که کار کیفی می‌کنند، تقویت کند یا مانع کارشان نشود. نکته دیگر اینکه تعاملش را با مدارس غیرانتفاعی بیشتر کند. آموزش و پرورش متأسفانه این مدارس را رقیب خود می‌بیند؛ درحالی که این طور نیست. در همین مدارس، افراد بسیاری هستند که نگاه انسان دوستانه دارند. به اعتقاد من، مدارس غیرانتفاعی رسالت آموزشی‌شان را به خوبی انجام می‌دهند. باید با آن‌ها تعامل کنیم؛ مثلاً اکنون ما معین شهر قلعه گنج شده‌ایم و مجتمع دیگری می‌تواند معین شهری دیگر شود.

خوشحالی من از این است که دانش آموزی لبخند بزند و والدین اظهار رضایت کنند و از همه مهم‌تر، عدالت آموزشی برقرار شود. اگر پایمان را کمی فراتر از تهران بگذاریم، می‌فهمیم چه اتفاقی دارد می‌افتد. گناه کسی که در شهری دیگر به دنیا آمده چیست؟ ایران کشور ثروتمندی است. اما بعضی از دانش آموزان

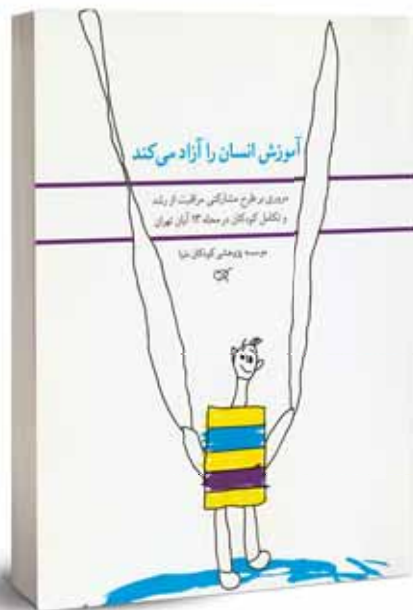


این کشور به دلیل فقر مالی و فرهنگی و برنامه‌ریزی نامناسب ما ترک تحصیل می‌کنند.

به نظر من، نظام آموزشی ما یک اشکال ریشه‌ای دارد و آن این است که پیش دبستانی اجباری نیست و البته باید تثبیت و اجباری شود. دلیل اجباری بودن آن هم خیلی روشن است؛ چون بسیاری از دانش‌آموزان ما دو زبانه‌اند. دوره پیش‌دبستانی کودک را برای حضور در مدرسه آماده می‌کند. طبق آمار، ما در سه سال نخست دوره ابتدایی شاهد ترک تحصیل هستیم. بخشی از این موضوع، به‌خاطر فقر فرهنگی و مالی است و بخشی هم به همین مسئله برمی‌گردد. به همین دلیل قدم بعدی ما در حوزه پیش‌دبستانی است. باید به‌صورت جدی به این موضوع رسیدگی کرد. در این صورت به تدریج مهاجرت‌ها کم می‌شوند. ما به دنبال این هستیم که فرهنگ‌سازی کنیم. حتی حاضریم به شهر دیگری که نزدیک آنجاست برویم و به آن‌ها هم کمک کنیم. مجتمع‌های اصیل باید وارد این قضیه شوند. ما در کنار کمک به نیروی انسانی، کمک مالی هم می‌کنیم اما این کفایت نمی‌کند.

جالب است بدانید که حدود ۱۰۰۰ معلم به قلعه گنج رفته‌اند اما ما حتی یک ریال هم در این زمینه پرداخت نداشته‌ایم. همه داوطلبانه و با طیب‌خاطر رفته‌اند. گاهی حتی معلمان برای برگزاری آن کلاس‌ها با هم رقابت می‌کنند. باید بتوان به این مسئله دامن زد تا تبدیل به فرهنگ شود. ما چنین طرحی را به وزیر آموزش و پرورش وقت، ارائه دادیم که استقبال کرد. برای اجرا هم دو راه پیشنهاد داده بودیم؛ یکی اینکه مجتمع‌های غیرانتفاعی با شهرها و شهرستان‌ها همکاری کنند و دیگر اینکه مناطق برخوردار تهران، مانند مناطق یک و دو و سه، که درآمد و امکانات دارند معین شهرها شوند و هزینه‌های آن‌ها را تقبل کنند. وقتی این فرایند ایجاد شد، بسیاری از مردم جهادی کار می‌کنند. هر چه این فرهنگ را بیشتر ایجاد و تقویت کنیم، روحیه ایثار شادی درونی بیشتری را در مردم برمی‌انگیزد. از سوی دیگر، مهم‌ترین قسمت قضیه این است که این بی‌عدالتی تا حدود زیادی ترمیم می‌شود.





ترویج فعالیت مشارکتی

نام کتاب: آموزش انسان را آزاد می‌کند (مروری بر طرح مشارکتی
مراقبت از رشد و تکامل کودکان در محله ۱۳ آبان تهران)

نویسنده: ناصر یوسفی

ناشر: کارگاه کودک

چاپ: ۱۳۹۲

زینب گلزاری

مطالب خواندنی این کتاب، به‌عنوان یک اثر مهم آموزشی، می‌تواند راه‌گشای علاقه‌مندانی باشد که می‌خواهند اقدامی را به نفع کودکان و مردم آغاز کنند.

البته بدون شک، جزئیات طرح به مراتب بیشتر از چیزی است که در این کتاب منعکس شده است؛ دستاوردهای عمیق، عظیم و گسترده‌ای که با زندگی مردم درهم‌تنیده شده و بخشی از وجود آن‌ها محسوب می‌شود. برنامه‌های آموزشی مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا، جدا از عشق، به تخصص نیاز دارد. انتقال درست اطلاعات و بینش، زیربنای این طرح بوده است. حضور افراد و متخصصان در برنامه‌های آموزشی مؤسسه، بیانگر این نکته مهم است.

این طرح می‌تواند الگوی مناسبی برای ترویج فعالیت مشارکتی برنامه‌های توسعه به نفع کودکان باشد؛ طرحی که در تمام بخش‌های آن به منافع عالی کودکان توجه شده است. مطالعه این کتاب به علاقه‌مندان توسعه و گسترش فعالیت‌های مشابه که بتواند به زیباتر شدن دنیای ما کمک کند، پیشنهاد می‌شود.

مؤسسه پژوهشی کودکان دنیا از سال ۱۳۷۶ طرح مشارکتی مراقبت از رشد و تکامل کودکان را در محله ۱۳ آبان تهران آغاز کرده است؛ طرحی که بی‌وقفه کار، برنامه و فعالیت‌های خود را به نفع کودکان و جامعه محلی پیش می‌برد. این طرح را که یکی از خاص‌ترین پروژه‌های اجتماعی است، سازمانی غیردولتی اجرا می‌کند و تجربه‌های خود را به‌صورت مدون در اختیار سایر گروه‌ها قرار می‌دهد. تجربه‌های بیان شده در این کتاب، نمونه‌هایی از این‌گونه تجارب است که در آن‌ها از روند شکل‌گیری یک طرح اجرایی و اجتماعی به نفع کودکان تا چالش‌ها و درگیری‌ها سخن به میان آمده است. فرایندهایی که در این طرح تجربه شده‌اند، در پنج فصل با نگارشی روایی مکتوب شده است. در یک طرح داوطلبانه افراد چگونه همکاری می‌کنند، تا کجا می‌توانند پیش بروند، کجا متوقف می‌شوند؛ مسئولان طرح چگونه برنامه‌ریزی می‌کنند از کجا انرژی می‌گیرند، چه مشکلاتی وجود دارد که باعث توقف طرح می‌شوند و ده‌ها پرسش دیگر، از مواردی هستند که در کتاب به آن‌ها اشاره شده است.

اگر فرصت کنند! ورود آقایان آزاد

مرتضی مجدفر



محل سکونتشان، مجوز ادامه تحصیل را دریافت نمی‌کنند و یا به دلیل نبودن امکان ادامه تحصیل دختران در همه رشته‌های دبیرستانی یا دانشگاهی، از ادامه تحصیل منع می‌شوند. این نوع نابرابری آموزشی از شایع‌ترین نابرابری‌های آموزشی در اغلب کشورهای جهان و به‌ویژه کشورهای توسعه‌نیافته است، ولی در کشور ما در چندسال اخیر، روند رو به کاهشی داشته و حتی در برخی دوره‌ها، ورق به نفع دختران برگشته است؛ به‌طوری که علاوه بر نسبت تقریباً برابر تعداد دانش‌آموزان دختر و پسر در دوره‌های ابتدایی و متوسطه اول، چندسالی است تعداد دختران در دوره متوسطه دوم و نیز آزمون ورودی دانشگاه‌ها بر پسران پیشی گرفته است. البته به دلیل نبود امکان ورود دختران به همه رشته‌های دانشگاهی، با وجود افزون بودن تعداد آن‌ها نسبت به پسران در آزمون دانشگاه‌ها، کماکان تعداد دانشجویان دختر و پسر، برابر یا حتی در برخی سال‌ها به نفع پسران است. با این همه توضیح، نابرابری آموزشی ویژه‌ای که می‌خواهم از آن یاد کنم، در عین اینکه نوعی نابرابری جنسیتی است، بیشتر

در بحث برقراری عدالت آموزشی میان جوامع گوناگون، از عوامل متفاوتی سخن به میان می‌آید. نابرابری آموزشی ناشی از حضور دانش‌آموزان در مناطق برخوردار و محروم، نابرابری آموزشی ناشی از تعلق داشتن به یک قومیت، طایفه یا طبقه اجتماعی خاص، نابرابری آموزشی ناشی از تکلم به زبانی غیر از زبان رسمی و اصلی کشور، نابرابری آموزشی ناشی از برخوردار شدن یا نشدن از آموزش‌های باکیفیت (که البته ممکن است به نوعی در هر یک از نابرابری‌های پیش گفته هم تجلی کند) و نیز نابرابری حاصل از جنسیت یعنی دختر یا پسر بودن آموزش‌گیرندگان در نقاط گوناگون یک گستره جغرافیایی مشخص، نمونه‌هایی از نابرابری‌های ممکن هستند. این نابرابری اخیر، که بیشتر متأثر از نگرش‌های فرهنگی است، از آن رو اغلب دامن دختران را می‌گیرد که آنان، صرفاً به دلیل مؤنث بودن و براساس تفکرات و نگرش‌های فرهنگی - قومی خاص، یا نمی‌توانند در مدرسه، به‌ویژه پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی بالاتر حضور پیدا کنند یا به دلیل نبود مدرسه دخترانه در منطقه



از جنس نابرابری آموزشی براساس کیفیت آموزش‌های دریافتی به‌نظر می‌رسد.

نابرابری آموزشی ناشی از جنسیت، اما چگونه؟

من بیش از ۳۵ سال است در رده‌های گوناگون آموزش و پرورش خدمت می‌کنم. در این سال‌ها، توفیق حضور در سمت‌های گوناگون آموزشی، علمی و اداری را به‌دست آورده‌ام. یکی از نابرابری‌های آموزشی ناشی از جنسیت که متأسفانه آموزش و پرورش ما به راحتی از کنارش می‌گذرد و علاقه چندانی به بررسی مشکلات ناشی از آن ندارد، عدم حضور نیروهای مرد شاغل در آموزش و پرورش در برنامه‌های کیفی، بهسازی آموزشی، دوره‌های مهارت‌آموزی و... است. به فهرست زیر که به سرعت و در زمانی کوتاه فراهم شده است، توجه فرمایید.

۱ در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت تشکیل شده در ادارات آموزش و پرورش مناطق و شهرستان‌های کشور، اگر حضور داوطلبانه یا حتی با اعطای گواهی حضور و مدرک پایان دوره باشد، به ندرت شاهد نیروهای مرد هستیم. ۲ جشنواره‌هایی همانند الگوهای برتر تدریس، درس‌پژوهی، اقدام‌پژوهی و همانند آن‌ها در انحصار خانم‌های فرهنگی است و مردان یا شرکت نمی‌کنند یا تعدادشان بسیار کم است.

۳ داوران، گردانندگان و متولیان امر در چنین برنامه‌هایی نیز اغلب خانم‌ها هستند.

۴ اغلب برگزیدگان این قبیل برنامه‌ها خانم هستند و اگر بخواهیم واقعیت‌ها را بیان کنیم برخی از ادارات آموزش و پرورش هنگام اعلام نتایج، به جای اعلام رتبه‌های واقعی، به اعلام برگزیدگان به شکل مجازی و غیرواقعی روی می‌آورند و با قرار دادن نام یکی دو نیروی مرد در میان برگزیدگان، سعی می‌کنند برای دوره‌های بعدی تنور ماجرا را گرم نگه دارند (از نیروهای مرد خوش‌فکر و علاقه‌مند که واقعاً به شکل حقیقی جزء برگزیدگان برخی از این برنامه‌ها هستند، جداً و از ته دل عذرخواهی می‌کنم). البته مسئولان مرد، با حضور در برنامه‌های افتتاحیه و اختتامیه، اعطای جوایز و تقدیرنامه‌ها و... تا حدی این نقص را جبران می‌کنند، که در جای خود قابل سپاسگزاری است.

۵ اغلب شوراهای معلمان کیفی خوب و جلسات افزایش توانمندی، بینش، توانش و نگرش معلمان، در مدارس دخترانه برگزار می‌شود و تعداد مدارس پسرانه‌ای که شوراهای با کیفیت تشکیل می‌دهند، بسیار کم است. برای نمونه، طی سال ۹۵ در مقام یکی از افراد حاضر در شوراهای دانش‌افزایی و

آیا تاکنون
مسئولان
آموزش و پرورش
درباره عدم حضور
در برنامه‌های
کیفی، حرف
معلمان مرد
را شنیده‌اند؟
می‌دانیم آن‌ها
چه می‌گویند؟
چرا امتیازها،
تشویق‌ها و
انگیزاننده‌های
فعلی، آن‌ها
را برانگیخته
نمی‌کند؟ آیا
ابزارهای مؤثر
دیگری برای
ایجاد انگیزه در
آن‌ها نداریم؟

مهارت‌آموزی معلمان مدارس تهران و شهرستان‌ها، در مقابل هر ۹ شورای معلمان مدارس دخترانه فقط به یک مدرسه پسرانه دعوت می‌شدم که اغلب آن‌ها هم مدرسی بودند که در زمره مدارس کیفی قرار می‌گیرند.

پژوهش‌های کاربردی و بنیادی خانم‌های فرهنگی و نیز تعداد کتاب‌ها و مقالاتی که می‌نویسند، به‌طور مشخصی درخور تأمل است. راه دوری نمی‌رویم؛ چند مجله عمومی رشد را بردارید و تعداد مطالب نویسندگان خانم و آقایان، البته با کنار گذاشتن نوشته‌های اعضای شورای سردبیری مجله‌ها که در آن‌ها اغلب تعداد مردان بیش از زن‌هاست، بشمارید. برتری عددی حتماً با خانم‌هاست.

نمونه بس است!

قصه ندارم نمونه‌ها را ادامه دهم. هدفم طرح چند پرسش است.

مردها در مدل بهبود کیفیت آموزش و پرورش

کشورمان در کجا قرار دارند؟ چرا غایب‌اند؟

علت غیبت آن‌ها چیست؟ آیا مسائل

و مشکلات دیگری دارند؟ آیا آن‌قدر

در مسائل و مشکلات اقتصادی خود

غرق شده‌اند که به کیفیت‌گرایی و

به‌روز کردن دانش و مهارت خود

نمی‌اندیشند.

چرا وضع موجود را پذیرفته‌ایم؟

نگارنده فرزند پسر ندارد، اما

با افتخار اعلام



می‌کند که هر دو فرزند دخترش، لااقل دوره ابتدایی را در مدارس دولتی خوبی تحصیل کرده‌اند که همیشه شوراهای معلمان پرباری داشته‌اند و خود نیز توفیق داشته است در برخی از این شوراهای با معلمان و حتی اولیا سخن بگوید. اگر من فرزند پسر داشتم، گناه هم چه بود که آموزش و پرورش ما وضع موجود را، که حاصل نوعی نابرابری آموزشی ناشی از جنسیت است، پذیرفته است؟ حالا که معلمان مرد به کلاس‌های ضمن خدمت نمی‌روند، در مدرسه آن‌ها شورای معلمان تشکیل نمی‌شود و جشنواره‌ها و برنامه‌های آموزشی ما با حضور پر بار خانم‌ها برگزار می‌شود، آیا باید وضع موجود را بپذیریم و به این باور برسیم که کیفیت، ویژه اغلب مدارس دخترانه و تعداد محدودی از مدارس پسرانه است؟

آیا تاکنون مسئولان آموزش و پرورش در این مورد، حرف معلمان مرد را شنیده‌اند؟ می‌دانیم آن‌ها چه می‌گویند؟ چرا امتیازها، تشویق‌ها و انگیزاننده‌های فعلی، آن‌ها را برانگیخته نمی‌کند؟ آیا ابزارهای مؤثر دیگری برای ایجاد انگیزه در آن‌ها نداریم؟ آیا از تجربه برخی مدارس پسرانه کیفیت‌گرا، به‌روز، نوآور و فعال - که دغدغه این جانب از نخستین سطور این یادداشت آن بود که خدای ناکرده پرسش‌ها و نکات مطرح شده به مدیران و کارکنان آن‌ها برخورد - درباره حضور معلمانشان در بازآموزی‌ها، دوره‌های ضمن خدمت و یادگیری‌های سازمانی نمی‌توان بهره برد؟ سال قبل دوره‌ای برای یکی از این مدارس - که برای جلوگیری از هرگونه شائبه‌ای از ذکر نام آن در می‌گذرم - در تهران برگزار شده بود که من همراه با دو نفر

دیگر افتخار تدریس در آن را داشتیم. در آن دوره، معلمان مرد با ۳۵ - ۳۰ سال سابقه تدریس با چنان روحیه‌ای در کلاس‌ها حاضر می‌شدند که ما هر سه مدرس دوره به وجد آمده بودیم. در این گونه موارد، اغلب سریع همه مسائل را با دریافتی‌ها و

این قبیل موارد پیوند می‌زنیم؛ درست است مرتبط است ولی بیشتر از این مورد، تعلق سازمانی و یادگیری مادام‌العمر است که راه این مدارس را از برخی مدارس پسرانه دیگر جدا کرده است.

تقصیر پسران دانش آموز ما چیست که در این قبیل مدارس، همواره باید نسبت به دختران آموزشی با کیفیت پایین‌تر دریافت کنند؟ آیا شاهد شیرین‌ترین روش‌های نوین یاددهی - یادگیری نباید کام پسران را شیرین کند؟ آیا پدران و مادران این پسران، از اینکه فرزندانشان از چنین حقی محروم شده‌اند آگاه‌اند؟ آیا چنین مشکلی را با اولیای بچه‌ها در میان گذاشته‌ایم و اصلاً صلاح می‌دانیم در میان بگذاریم؟

به‌نظر می‌رسد این نوع از نابرابری آموزشی بسیار ویژه و اختصاصی است و شاید به‌غیر از کشور ما، فقط در چند کشور دیگر بروز و ظهور داشته باشد. ما اکنون در دوره ابتدایی با یک عقب‌نشینی مفرط از اصول اولیه تعلیم و تربیت فطری، آموزش پسران خود را به‌طور درستی

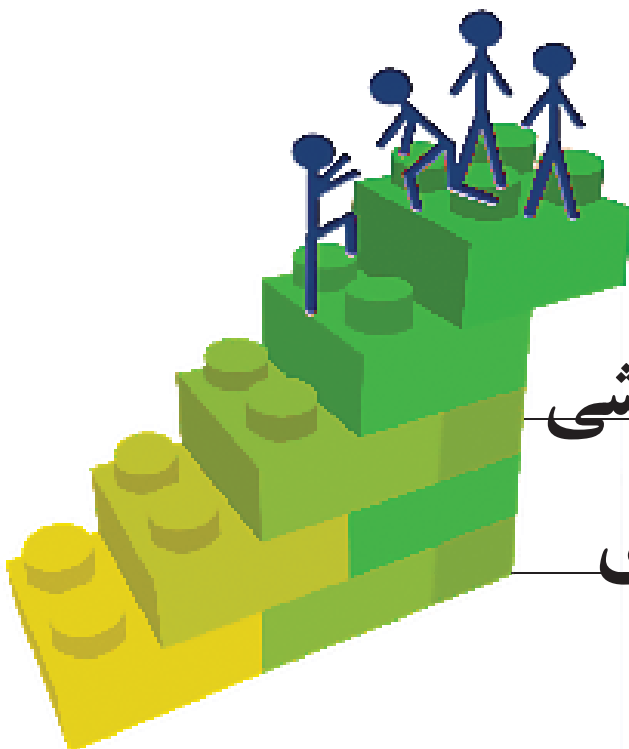
به خانم‌ها سپرده‌ایم (چقدر نوشتن این یادداشت سخت است که باید به‌طور مکرر از استثنای عذرخواهی کرد: از مدارس پسرانه کیفی که نخواسته‌اند آموزش دانش‌آموزان پسر در بست در اختیار خانم‌ها باشد، پوزش می‌طلبم). اگر این نابرابری، ناشی از جنسیت نیست، پس چیست؟

چه باید کرد؟

برخی مواقع مشکلات ما آن‌چنان بدیهی‌اند که از تبدیل آن‌ها به مسئله و حلشان عاجز می‌مانیم. به‌نظر می‌رسد این موضوع هم، از جمله چنین مشکلاتی است. پیشنهاد می‌کنم ضمن اینکه طراحی و انجام یک تحقیق جدی و مبتنی بر تجربه‌های زیسته مدارس موفق کشورمان در زمینه آموزش کیفی از طریق نیروهای فرهنگی مرد در دستور کار دستگاه‌های پژوهشی آموزش و پرورش قرار می‌گیرد، تنور این بحث کماکان در مجلات رشد داغ نگه داشته شود و با برگزاری همایش‌ها و نشست‌هایی محوری و محدودتر، ابعاد موضوع بررسی و تحلیل شود. در عین حال، راهکارهایی عملیاتی برای کشاندن نیروهای مرد آموزش و پرورش به صحنه کیفیت و اعطای حق برابری در برخورداری از معلمان زن و مرد با کیفیت و آموزش دیده به‌طور مساوی به دختران و پسران سرزمینمان اندیشیده و محقق گردد.

**راهکارهایی
عملیاتی
برای کشاندن
نیروهای مرد
آموزش و پرورش
به صحنه کیفیت
و اعطای حق
برابری در
برخورداری از
معلمان زن و
مرد با کیفیت
و آموزش دیده
به‌طور مساوی به
دختران و پسران
سرزمینمان
اندیشیده و
محقق گردد**





توسعه و عدالت آموزشی با ظرفیت‌سازی برای همکاری عمومی

بهاره میرزاپور

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

مسئله‌های بسیاری در اطراف ما وجود دارد که با توان و ظرفیت فعلی دانش‌آموزان و دانشجویانمان قابل بهبودند اما اغلب منتظریم دیگران کاری کنند و برای حل این مسئله‌ها و بهبود وضعیت جامعه حرکت عمومی وجود ندارد؛ زیرا آموزش در خدمت حل مسئله‌ها نیست.

حرکت اصلاحی اول: آموزش باید از بطن مسائل واقعی دانش‌آموز و دانشجو و جامعه گذر کند. دانش‌آموز و دانشجو که حرکت کنند، معلم و استاد و مدرسه و دانشگاه و محله و جامعه را برای حل مسئله با خود همراه می‌سازند.

وقتی آموزش به دنبال حل مسئله‌ها باشد و کاری کند که حل مسئله‌های واقعی هدف تلاش دانش‌آموزان و دانشجویان شود، از یک طرف چرخه تولید علم فعال می‌گردد و مواجهه با ابهام‌ها و ناشناخته‌ها حین حل مسئله‌ها، دانش‌آموزان و دانشجویان را در فضای یادگیری واقعی قرار می‌دهد. این مبنای حرکتی می‌شود که طی آن، افراد باید پیدا کنند که چه چیزی را چگونه و از چه کسی یاد بگیرند تا همین امروز مشکلی از مشکلات خودشان و مردم جامعه را حل کنند. این نگاه تفاوت زیادی با نگاهی دارد که بنابر آن، دانش‌آموز در دوره‌های تحصیلی مختلف مطالبی را حفظ می‌کند و نمره می‌گیرد و بعد، در دانشگاه متخصص می‌شود تا روزی در آینده مشکلی از مشکلات خودش و مردم

مدتی بود که کم‌توجهی دانش‌آموزانم به مسئله‌های دوروبرشان، دغدغه من شده بود و به این موضوع فکر می‌کردم. یک روز سرکلاس درس از آن‌ها پرسیدم: «چرا درس می‌خوانید؟» و آن‌ها در پاسخ گفتند:

- برای اینکه در آینده کشور بهتری بسازم.
- برای اینکه در آینده به ارتقای فرهنگ کشورم کمک کنم.
- برای اینکه در آینده مشکلات مردم را رفع کنم.
گفتم: «پس شما از الان تا حدود ده سال دیگر درس‌هایی را می‌خوانید تا روزی در آینده با آن‌ها به مردم کشورتان کمک کنید.» این جمله را که گفتم، بچه‌ها به فکر فرو رفتند.
یکی از آن‌ها گفت: «یعنی ما فعلاً درس‌هایی را می‌خوانیم که از آن‌ها نمره ۲۰ بگیریم و بعداً با آن‌ها مشکلات مردم را حل کنیم؟ این کمی عجیب است؛ چرا همین الان مشکلات را حل نمی‌کنیم؟» و دیگری پاسخ داد: «چون درس‌هایی که می‌خوانیم، ارتباطی با مشکلات فعلی خودمان و مردم ندارد.»
دانش‌آموز دیگری گفت: «فکر می‌کنم دانشگاه هم همین‌طور است؛ خواهر و برادر من دانشجو هستند و در هر ترم درس‌هایی را می‌خوانند و امتحان می‌دهند. درس‌هایشان ارتباطی با مشکلات جامعه ندارد. آخر هر ترم هم از روی همان درس‌ها مقاله می‌نویسند.»

را رفع کند. این نگاه به آموزش، از طرف دیگر فرایندی را شکل می‌دهد که در آن، افرادی که با مشکلی دست و پنجه نرم می‌کنند، به جای اینکه منتظر باشند دیگران مسئله‌هایشان را حل کنند، خودشان برای حل آن‌ها دست به کار می‌شوند.

حرکت اصلاحی دوم: از منابع برای ظرفیت‌سازی جهت همکاری دیگران استفاده کنیم نه حل مستقیم مشکلات، عامل اصلی بهبود وضعیت باید همان افرادی باشند که با مسئله یا مشکلی مواجه‌اند. از این رو، به جای اینکه منابع موجود را صرف حل مشکلات کنیم، بهتر است با آن‌ها ظرفیت‌هایی ایجاد کنیم که افراد بتوانند با فعالیت و تلاش، مسئله‌های خودشان را حل کنند و طی این فرایند رشد کنند و توانمندتر شوند. به این سؤال‌ها فکر کنیم:

- چگونه حل مسئله‌های جامعه را به اندیشه و حرکتی عمومی تبدیل کنیم؟
- چه کنیم که اعضای یک جامعه برای حل مسئله‌ها داوطلب باشند و حاضر شوند از وقت و دارایی‌شان برای این کار استفاده کنند؟
- چه ساختاری طراحی کنیم که بر اساس آن، افرادی که حاضرند برای حل مسئله‌های خودشان و دیگران حرکت کنند، بتوانند این کار را انجام دهند و با موانع متعدد مواجه نشوند؟
- وقتی مسئله بزرگی چون توسعه و عدالت آموزشی ما را ناراحت می‌کند و در اندیشه حل آن هستیم، هر قدر به تنهایی در این زمینه تلاش کنیم، اثرگذاری زیادی نخواهیم داشت. برای اینکه اثرگذاری خود را بیشتر کنیم، باید کسانی را که با ما دغدغه مشترک دارند، پیدا کنیم و با هم برای حل مسئله بکوشیم و راه حل آن را ترویج کنیم. کم‌کم مسئله را به دغدغه عمومی تبدیل کنیم و در نهایت، یک الگوی حرکت ایجاد کنیم. این زمینه شروع تغییرات اجتماعی است.

با این رویکرد می‌توانیم به روش متفاوتی به حل مسئله توسعه و عدالت آموزشی نگاه کنیم. اولین قدم برای حل این مسئله این است که خود دانش‌آموزان نقش فعالی را به عهده بگیرند. اگر دانش‌آموزان حرکت کنند، دیگران را هم در این مسیر با خود همراه می‌سازند.

سؤال کلیدی اول:

خود دانش‌آموزان برای بهبود وضع کلاس درس و مدرسه و تحصیل و یادگیری خود چه کارهایی می‌توانند انجام دهند؟

ما به عنوان معلم و مدیر مدرسه می‌توانیم این سؤال را برای دانش‌آموزان کلاس و مدرسه خود طرح کنیم. پاسخ این سؤال

می‌تواند ایده‌هایی برای بهبود وضعیت کلاس و مدرسه با تلاش خود دانش‌آموزان را به همراه داشته باشد.

سؤال کلیدی دوم:

برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند این ایده‌ها را اجرایی کنند، چه ظرفیت‌هایی باید برایشان ایجاد شود؟

برای پاسخ به این سؤال، ابعاد مختلف ظرفیت‌سازی را مرور خواهیم کرد.

ابعاد ظرفیت‌سازی در کلاس درس و مدرسه:

۱. باور داشتن توانمندی‌های خودمان:



اولین ظرفیتی که باید در دانش‌آموزان ایجاد شود، اعتمادبه‌نفس و باور این مسئله است که خود می‌توانیم برای حل مشکلات و رسیدن به خواسته‌هایمان قدم برداریم. برای ایجاد این ظرفیت، بهتر است از کارهای کوچک شروع کنیم. همین‌که دانش‌آموزان ببینند که می‌توانند با هم قدم بردارند و در انجام کارهای کوچک به موفقیت برسند، برای رسیدن به هدف‌های بزرگ‌تر انرژی و اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا می‌کنند.

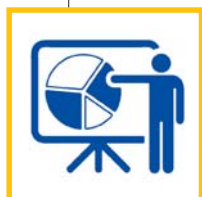
۲. قاعده‌مندی، رهبری و تصمیم‌گیری



جمعی: با شروع حرکت، به مواردی می‌رسیم که در مورد آن‌ها اتفاق نظر وجود ندارد. دانش‌آموزان باید در عمل یاد بگیرند که چگونه با هم در مورد اولویت‌ها و روش‌های حل مسئله‌هایشان گفت‌وگو کنند و به تصمیم مشترک برسند. معلمان و مشاوران مدرسه می‌توانند در این بستر مهارت‌های گفت‌وگو و تصمیم‌گیری را در دانش‌آموزان رشد دهند. شوراهای دانش‌آموزی نیز می‌توانند نقش واقعی خود را در این بستر به دست آورند.

مسئله‌های بسیاری در اطراف ما وجود دارد که با توان و ظرفیت فعلی دانش‌آموزان و دانشجویانمان قابل بهبودند اما اغلب منتظریم دیگران کاری کنند و برای حل این مسئله‌ها و بهبود وضعیت جامعه حرکت عمومی وجود ندارد؛ زیرا آموزش در خدمت حل مسئله‌ها نیست

۳. رویه‌ها، فرایندها و توافق‌نامه



(پروتکل‌های ارتباطی): شاید بتوان حرکت‌های کوچک را با هماهنگی‌های اولیه انجام داد اما اگر بخواهیم حرکت‌ها ادامه‌دار باشد، به رویه‌ها، فرایندها و توافق‌نامه (پروتکل‌هایی نیاز داریم که رابطه دانش‌آموزان با هم، رابطه

دانش‌آموزان و مدرسه، و رابطهٔ مدرسه و سایر نهادهای موجود در محیط اطراف را مشخص کنند. روشن شدن این موارد کمک می‌کند که بدانیم چگونه تصمیمی گرفته می‌شود، چه زمانی یک تصمیم، تصمیم دانش‌آموزان یک کلاس یا مدرسه تلقی می‌گردد و چگونه این تصمیم اجرایی می‌شود؟ مثلاً باید مشخص باشد که برای چه تصمیم‌هایی و به چه روشی می‌توان از افراد و سازمان‌های خارج از مدرسه کمک گرفت، این کمک‌ها طی چه فرایندی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرند و طی چه فرایندی گزارش فعالیت‌ها به افرادی که کمک کرده‌اند ارائه خواهد شد.

۴ دانش: برای اقدام، به دانش نیاز داریم. بدون دانش، اقدام‌هایی که قرار است وضع



ما را بهتر کنند، ممکن است به بدر شدن وضعیت منجر شوند. فرض کنیم دانش‌آموزان تصمیم بگیرند در حیات مدرسه درخت بکارند. اگر بدون دانش اقدام کنند و نهال‌هایی در حیات مدرسه بکارند، به احتمال زیاد آن نهال‌ها در زمان کوتاهی خشک می‌شوند و حس افسردگی و ناتوانی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. انتخاب نهال، آماده کردن خاک و نگهداری مناسب از درختان به دانش نیاز دارد. رویه‌ها و فرایندهای کسب دانش و ثبت و انتشار یادگیری‌ها می‌تواند به پویا شدن فضای یادگیری در مدرسه و جامعه کمک کند.

۵ منابع: برای اجرایی کردن طرح‌هایی که وضعیت مدرسه



و جامعه را بهبود می‌دهند، به منابعی نیاز داریم. یکی از مهم‌ترین فواید همکاری این است که افراد و سازمان‌های مشارکت‌کننده، منابع در دسترس خود را نیز در همکاری‌ها مشارکت می‌دهند. ممکن است برای رنگ کردن مدرسه به ابزار و رنگ، برای درست کردن یک پارکینگ برای دوچرخه‌ها به مقداری لوله و همکاری یک جوشکار، و برای بازدید از یک بیمارستان به اتوبوس نیاز داشته باشیم. منابع بسیاری وجود دارند که برای اجرایی کردن تصمیم‌ها مورد نیازند و البته در جایی که نتوانیم منبعی را به‌طور مستقیم به‌دست آوریم، ممکن است در اختیار داشتن پول کمک کند که بتوانیم آن را خریداری کنیم. با این حال، توجه بیش از حد به پول آسیب‌های زیادی به مدارس زده است. بزرگ‌ترین آفتی که توجه بیش از حد به پول به وجود آورده، عدم توجه به ظرفیت‌های همکاری است. این تصور

که با پول می‌شود خدمات را خریداری کرد، باعث شده است تصمیم‌گیرندگان ظرفیت‌های همکاری را ندیده بگیرند و از تمام ظرفیت‌ها فقط برای به‌دست آوردن پول استفاده کنند. پول تنها یکی از منابع است اما با تمرکز بر آن، یادمان می‌رود که برای اجرایی کردن ایده‌ها به «باور و توانمندی‌های خودمان»، «قاعده‌مندی، رهبری و تصمیم‌گیری جمعی»، «رویه‌ها، فرایندها و توافق‌نامه (پروتکل)‌های ارتباطی»، «دانش» و «منابع» نیاز داریم و پول تنها یکی از منابع است. مدیران مدرسه‌ای که دچار این آفت می‌شوند، به جای ظرفیت‌سازی برای همکاری، به دنبال دریافت پول می‌روند و همهٔ مزیت‌های فضای همکاری را از دست می‌دهند. منابع، آخرین جزء تکمیل‌کنندهٔ ظرفیت همکاری هستند و زمانی که اجزای دیگر به درستی مدیریت شده باشند، کسانی که در همکاری شرکت می‌کنند، منابع را هم در اختیار قرار خواهند داد.

این تصور که با پول می‌شود خدمات را خریداری کرد، باعث شده است تصمیم‌گیرندگان ظرفیت‌های همکاری را ندیده بگیرند و از تمام ظرفیت‌ها فقط برای به‌دست آوردن پول استفاده کنند

توجه به این نکته مهم است که مشارکت‌کنندگان در همکاری، باید در تصمیم‌گیری‌ها هم مشارکت معنادار داشته باشند. این انتظار که تصمیم را ما بگیریم و دیگران در اجرای آن فقط مشارکت داشته باشند، با روح همکاری همخوانی ندارد. روند فعلی بسیاری از انجمن‌های اولیا و مربیان این است که مدیر مدرسه تصمیم‌ها را می‌گیرد و از اعضای انجمن می‌خواهد که برای اجرایی شدن این تصمیم‌ها کمک کنند. برای اینکه مشارکت واقعی انجمن‌های اولیا و مربیان را داشته باشیم، باید برای نقش‌آفرینی این انجمن‌ها هم - به شرحی که گفته شد - ظرفیت‌سازی کنیم. جهت ظرفیت‌سازی برای مشارکت عمومی، باید ساختارهایی را طراحی کنیم که به افراد فرصت مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و همکاری در سیاست‌گذاری‌ها و اجرا را بدهند. افراد در صورتی حاضرند در حل مسئله مشارکت کنند که نقش واضحی در هدف‌گذاری و حل مسئله داشته باشند.

با ظرفیت‌سازی برای مشارکت در تصمیم‌گیری و همکاری در سیاست‌گذاری، می‌توانیم کاری کنیم که افرادی که در مورد مسئله‌ای مانند توسعه و عدالت آموزشی نگرانی‌هایی دارند و می‌خواهند در این موارد کاری انجام دهند، بتوانند دست به عمل بزنند

برای نوشتن این متن از این مقاله کمک گرفته شده است: Emerson, Kirk, Nabatchi, Tina. and Balogh, Stephen, 2012. An Integrative Framework for Collaborative Governance, Journal of Public Administration Research and theory.

دوباره از اول، سرخط



سیده سوده شبیری
پژوهشگر حوزه پیش دبستان

مدرسه‌هایی را دیده بودم که آزمایشگاه یا گلخانه‌ای بزرگ بود؛ فضایی غیرواقعی با ویتروینی زیبا که می‌توانست بچه‌ها را از اصلشان دور کند، ولی با یقین می‌گویم «می‌توانست» دور کند و می‌توانست نکند! می‌خواهم اعترافی بکنم. واقعاً از یک نگاه، برنامه آموزش در خانه ما تربیت گلخانه‌ای بود! وقتی همه یک کاری می‌کنند و تو نمی‌کنی، می‌شوی خلاف آنچه طبیعی به نظر می‌رسد؛ حتی اگر در آن کار طبیعی مثل مدرسه رفتن، کلی اتفاق غیرطبیعی بیفتد و حتی اگر بدانی که عمر مدرسه، که الان برای ما خیلی طبیعی است، کمتر از ۲۰ سال است. من این «گلخانه‌ای بودن» را نمی‌خواستم؛ یعنی در راستای ارزش‌هایم نبود. وقتی به تصویری که از بیست سال بعد دخترم در ذهنم ساخته بودم نگاه می‌کردم، او را موجودی تاب‌آور می‌دیدم که توانایی کنار آمدن با مسائل مختلف را دارد و برای زندگی در باد و باران و کوران و بوران مجهز است. واقعاً دور کردن او از اجتماع واقعی و تجربه‌های همگانی، خواست ما نبود ولی دیده بودم که هر گیاهی هم نمی‌تواند در شرایط طبیعی و سخت، هم دوام بیاورد و هم رشد کند و بالنده شود. گیاه ما هنوز ناتوان بود و ما می‌خواستیم برای ورود به اجتماع جان بگیرد.

پس یک بار دیگر صورت مسئله را مرور کردیم. ما آموزش در خانه را با دو مقصود انتخاب کرده بودیم؛ اول اینکه دخترمان به خاطر تجربه ناخوشایند پیش از دبستان، از مدرسه رفتن ترس داشت، به خودش و توانمندی‌هایش اعتقاد نداشت و ما برایش اعتمادبه‌نفس و خودباوری و آرامش و در کنار این‌ها، تاب‌آوری می‌خواستیم. مقصود دوم یادگیری و رشد براساس کشف و در

پیش‌درآمد

از وقتی یاد می‌آید، از گیاهان گلخانه‌ای خوشم نمی‌آمده است. توت‌فرنگی‌های قرمز و یک شکل و یک‌رنگ که طعم گم‌شده کودکی‌هایم را از من دور و دورتر می‌کنند. خیارهای صاف و عصا قورت داده که ذره‌ای از طعم بی‌نظیر آن بته‌جقه‌ای‌ها را به ارث نبرده‌اند. اصولاً دست‌کاری در روند طبیعی، برایم خوشایند نیست. اگر روزی به تأسی از کتاب «استادان و ناستادانم» به بازبینی مریدان زندگی‌ام بپردازم، حتماً خواهم گفت که در سال‌های اخیر یکی از الهام‌بخش‌ترین مریدانم در زندگی، طبیعت بوده است؛ طبیعت بکر و دست‌نخورده که خود خودش است.

آموزش در خانه، مقصد یا مقصود؟

وقتی آموزش در خانه را انتخاب کردیم، حرف‌های مختلفی از همه طرف به گوشمان می‌رسید: «می‌خواهید از دخترتان ماری کوری درست کنید!» «بچه رو گلخانه‌ای بار میارید!» «طفلك موش آزمایشگاهی شده!» و ...

هرچند بعضی حرف‌ها کاملاً به من فشار می‌آورد اما فکر کردن به تک‌تک این جمله‌های به ظاهر تلخ را دوست داشتم. کمک می‌کرد ببینیم واقعاً آنچه می‌گویند درست است یا نه. بالاخره، همه این حرف‌ها از باورهای ناشی می‌شد؛ همان‌طور که حرف‌های من از باورها و چارچوب‌های ذهنی‌ام بیرون می‌آمد. به نظرم می‌رسید پشت این جمله‌ها، یک جمله درباره مدرسه خوابیده است. این که «مدرسه محیط طبیعی است و غیر آن، گلخانه یا آزمایشگاه و... است» ولی من در تجربه‌ام،

ما آموزش در خانه را با دو مقصود انتخاب کرده بودیم؛ اول اینکه دخترمان به خاطر تجربه ناخوشایند پیش از دبستان، از مدرسه رفتن ترس داشت، به خودش و توانمندی‌هایش اعتقاد نداشت و ما برایش اعتماد به نفس و خودباوری و آرامش و در کنار این‌ها، تاب‌آوری می‌خواستیم

مسیر طلب او بود. یک روز با دیدن این دو مقصود، مدرسه را به‌عنوان یک «مقصد» کنار گذاشتیم و به این فکر کردیم که مدرسه یک امکان است اما نه تنها امکان، و مسیر را شروع کردیم. حالا حدود یک سال و نیم گذشته بود و ما به همراه جمعی متنوع از مادران و کودکان، در مدرسه زندگی به مسیر ادامه می‌دادیم. یکی از کارهایی که با حمایت مربی پیوسته انجام می‌دادیم، «پایش مقصود» بود. مدام از خود می‌پرسیدیم: چه می‌خواستیم و اکنون نسبت به آنچه می‌خواستیم، در چه وضعیتی قرار داریم؟ اگر بگوییم این سؤالات خیلی ساده، به مهم‌ترین سؤالاتی که زندگی من تبدیل شده‌اند، بیراه نگفته‌ام. با این سؤالات شروع کردم به دیدن و شنیدن از کسانی که کاری را با یک مقصود شروع کرده‌اند اما در مسیر حواسشان، به آن نبوده و متوجه نشده‌اند که از مسیر خارج شده‌اند و به سمت نقطه‌ای که روزی فکر می‌کرده‌اند در مسیر است، در حال حرکت‌اند. چند وقت پیش با یکی از دوستانم گفت‌وگو می‌کردم. او که فوق دکترا الکترونیک از یکی از دانشگاه‌های آمریکا گرفته بود، در درونش با این پرسش مواجه بود که «من که دوست داشتم با کودکان و در مهدکودک کار کنم، نمی‌دانم اینجا و در این رشته چه می‌کنم؟» دوست دیگری در انتخاب همسر برای زندگی مشترک به این سؤال رسیده بود.

داشتم نقش مقصود را بهتر می‌دیدم و لباسی را که گاهی مقصدها به تن می‌کنند تا خودشان را به جای مقصود جا بزنند و ممکن است بعد از سال‌ها این لباس را تشخیص دهیم. فکر کردن به اینکه در مسیر زندگی فرزندانم، با انتخاب مدرسه یا انتخاب آموزش در خانه - فرقی نمی‌کرد - لنگر روی یک مقصد گیر کند و از مقصودی که داشتم، منحرف شوم، حالم را بد می‌کرد.

او حالا می‌توانست بخواند، داستان می‌نوشت، با اعداد دوست بود و ریاضی را زندگی می‌کرد و به خاطر تجربه‌هایی که از انجام دادن پروژه‌های مختلف با پدرش و مدرسه زندگی کسب کرده بود، در زمینه‌های مختلف علوم و... که ممکن بود در مدرسه روزی به آن‌ها بپردازد، رشد کرده بود. حالا احساسش نسبت به مدرسه، متفاوت شده بود. دلش گروه همسالان می‌خواست و این برای ما یک خبر خوب بود. می‌توانستیم مسیر قبلی را در خانه با او ادامه دهیم و او در کنار آن مسیر، مدرسه را هم تجربه کند. به این ترتیب، دیگر کمتر نگران مقصود «تاب‌آوری» بودم؛ چون کودک تاب‌آور را کسی می‌دانستیم که می‌تواند با چالش‌ها و مسائل زندگی کنار بیاید و در شرایط مختلف، یاد بگیرد و رشد

کند نه فقط در شرایط خاص. حالا او اعلام کرده که آمادگی ورود به جمع را دارد و ما هم یاد گرفته بودیم که «خودمان مسئول رشد فرزندان هستیم؛ چه به مدرسه برود چه نرود». انگار مسیر بالغ شدن را با هم طی می‌کردیم. برای اینکه بتوانیم مسیر قبلی را ادامه دهیم و در عین حال او هم مدرسه را تجربه کند، گشتیم و با حمایت و معرفی یکی از دوستان هم‌نگاهم، یک مدرسه دولتی را پیدا کردیم که مدیر و مربی بسیار آگاهی داشت و از نظر مذهبی، با خانواده من که خانواده‌ای مذهبی بودند، کاملاً متفاوت بود؛ همان بود که دنبالش بودم. می‌خواستیم حالا که قرار بود وارد مدرسه شود، محیطی را انتخاب کنیم که یکدست نباشد تا او با تصویر واقعی از اجتماع مواجه شود. افراد و گوناگونی‌های آن‌ها را بشناسد و در عین احترام گذاشتن به این تفاوت‌ها، خودش را پیدا کند. وقتی از نگاهی که نسبت به رشد و یادگیری دارم با مدیر گفت‌وگو کردم، پذیرفت که دخترمان تا مدتی، هفته‌ای سه روز به مدرسه برود و دو روز دیگر را به مدرسه زندگی و آموزش در خانه ادامه دهد. آن مدیر مهربان و همراه، بعدها ابراز کرد که این اقدام را برای همدلی با مادرانی که بچه‌هایشان را لوس می‌کنند، انجام می‌دهد تا بچه‌ها بتوانند به محیط متصل شوند. خانم مدیر گفت که باور نمی‌کرده است بچه‌ای بتواند بیرون از فضای مدرسه تا این حد رشد کند. دخترک در مدت کوتاهی با حساب و کتاب مدرسه‌ای، که هیچ‌وقت نه آن را می‌فهمم و نه دوستش دارم، نفر اول کلاس شد. این برای آن‌هایی که ما را صاحب تربیت گلخانه‌ای خطاب می‌کردند و نگران بودند که کودکمان با آموزش در خانه، بی‌سواد و رشد نکرده، فقط قد بکشد، خبر خوبی بود اما از طرفی نگران کننده بود؛ نه فقط برای دختر من بلکه برای همه بچه‌ها. دوباره ضعف‌های محیط رایج آموزشی آزارم می‌داد. دوست داشتم کسی با این عناوین و القاب رفاقتی، به بچه‌ها و دنیای استعداد و توانمندی آن‌ها قالب بزند ولی برایم جالب بود که هرچند از این موضوع ناخشنود بودم، دیگر مستأصل و پریشان نمی‌شدم. راهش وجود داشت. ما زمان‌های زیادی در خانه و مدرسه زندگی با هم بودیم و فرصت داشتیم درباره مشاهدات روزانه‌مان، با هم گفت‌وگو کنیم، پروژه تعریف کنیم، به طلب و خواسته یکدیگر گوش کنیم و با هم رشد کنیم. حتی الان هم فکر کردن به این جمله‌ها حالم را خوب می‌کند. «مدرسه زندگی» و ماجراها و درس‌های بی‌نظیرش حدود یک سال پیش رفت و بچه‌ها یکی یکی وارد مدرسه شدند. حالا که خوب نگاه می‌کنم، اگر نگویم مدرسه زندگی، بیشتر مدرسه ما مادرها و فضای رشد و یادگیری ما بوده، حتماً کمتر نبوده است. سال سوم دبستان، دخترم که حالا بیشتر در مسیر نوشتن - که خیلی هم دوستش داشت - قرار گرفته بود، هر روز صبح تا ظهر به مدرسه می‌رفت و بعدازظهرها را با هم می‌گذراندیم. در آن سال، بیشتر روی رشد معنوی او کار کردیم. از سال چهارم دبستان، دوباره مقصود را پایش کردیم.

«چه می‌خواستیم؟ برای آن چه کردیم؟ الان نسبت به آنچه می‌خواستیم در چه وضعیتی قرار داریم؟» دخترمان نسبت به دو سال قبل خیلی تاب‌آورتر شده بود. این را در عکس‌العمل‌هایش به اتفاقاتی که در مدرسه برایش می‌افتاد، می‌دیدیم. حالا او با بچه‌های مختلفی در مدرسه دوست بود و علاوه بر پیدا کردن توانمندی ارتباط، آن‌ها را همان‌گونه که بودند، پذیرفته بود ولی مدرسه تفاوت‌های زیادی کرده بود. خوب یادم هست که دقیقا با سه شاخص، مدرسه را انتخاب کرده بودیم؛ اولین شاخص، نگرش خاص مدیر و آگاهی و پذیرشش بود. دوم، وجود معلم فوق‌العاده‌ای بود که در آن مدرسه تدریس می‌کرد؛ کسی که علاوه بر مهربانی و در عین ساختار دادن به بچه‌ها، با کتاب‌های درسی مثل یک کل یکپارچه که در همه زندگی جریان دارد، برخورد می‌کرد و برای مثال، درس رنگین کمان کتاب فارسی برایش از آزمایش علوم و حل کردن مسئله ریاضی جدا نبود. شاخص سوم، وضعیت عمومی مخاطبان مدرسه بود که پیش‌تر گفتیم با خانواده‌ها ما خیلی متفاوت بود. سال چهارم دبستان که شروع شد، آن خانم معلم به مدرسه دیگری منتقل شد و معلم جدید با آنچه ما به دنبالش بودیم، خیلی فرق داشت. رویکرد مدرسه هم تغییر کرده بود؛ انگار دیگر خانم مدیر نمی‌توانست برنامه‌های قبلی را پیگیری کند. به این ترتیب، وقتش بود که حرکت کنیم اما قرار نبود دختر را برداریم و به مدرسه دیگری ببریم. یکی از دستاوردهای مدرسه زندگی و جریانی که در این سال‌ها دنبال کرده بودم، همین موضوع بود. دیدم که ما خیلی وقت‌ها با کودک مثل «گونی برنج» برخورد می‌کنیم. برایش تصمیم می‌گیریم؛ بدون اینکه او در جریان باشد و وقتی صلاح دیدیم، او را از یک جا برمی‌داریم و سر جای جدیدش می‌گذاریم! به همین راحتی! مثل یک گونی برنج و او علاوه بر اینکه نسبت به این کار در ابهام قرار دارد و سختی خو گرفتن به محیط و برنامه‌های جدید را بر دوش می‌کشد، یاد می‌گیرد که می‌تواند بدون مشارکت گرفتن و تنهایی، برای دیگران برنامه بریزد و اجرا کند و این پیام را با خودش به آینده می‌برد. دلم نمی‌خواست دخترم را با این پیام و سختی‌هایش راهی آینده کنم. در همین زمان، یکی از دوستان نزدیکم، مدرسه‌ای را که رویکردش همان بود که دنبالش بودیم، به ما معرفی کرد. با دخترم درباره مدرسه جدید گفت‌وگو کردیم. قرار شد یک روز با هم برویم و آنجا را ببینیم و با مدیرش گفت‌وگو کنیم. هیچ‌وقت آن روز واسطه آبان‌ماه را فراموش نمی‌کنم.

وقتی وارد مدرسه شدیم، انتظار داشتیم دخترم از ورود به فضای جدیدی که بچه‌ها با هم دوست‌اند و مشغول برنامه‌های مدرسه، مضطرب شود و پیش من بماند، اما نه تنها این اتفاق نیفتاد بلکه بعد از چند ساعت گفت‌وگوی من با خانم مدیر، حاضر نبود برگردیم. او کاملاً جذب محیط، مربیان و کودکان شده بود. من آن روز و در آن محیط کشف تازه‌ای کردم! دیدم که وقتی یک بستر آموزشی با ارزش‌هایی خلق می‌شود و همه

در جهت آن ارزش‌ها حرکت می‌کنند، ارزش‌ها، از همه اجزای فیزیکی و غیرفیزیکی آن ساطع‌اند: در و دیوار و پنجره و مربی و دانش‌آموز. این را بعدها بیشتر هم دریافتم. خلاصه، از مدرسه که خارج شدیم با هم گفت‌وگو کردیم و انتخاب نهایی را به دخترم سپردیم. او از نظر عاطفی به مدرسه قبلی و دوستانش وابسته شده بود و از طرفی، تفاوت‌های دو فضا برای او هم مثل روز روشن بود. برایش تصمیم‌گیری سخت بود و من خوشحال بودم که انتخاب کردن و هزینه‌ها و دستاوردهایش را در این سطح دارد تجربه می‌کند. بالاخره او مدرسه جدید را انتخاب کرد و برای محقق شدن مقصود دیدن دوستان قدیمی‌اش، به راه‌های دیگری فکر کرد.

اکنون حدود چهار سال و نیم، از آن روز و آن انتخاب می‌گذرد و ما هر روز و هر لحظه خدا را به خاطر فرصت‌های بی‌نظیری که در اختیارمان گذاشته است، شکر می‌کنیم و هر شکری فقط شکری دیگر بر گردنمان می‌گذارد.

چندی قبل وقتی از دخترم خواستم روایت‌های آموزش در خانه را بخواند و درباره آن، این بار از زبان خودش، بنویسد، متن زیر را برایم فرستاد:

«بسم... العلیم

نوشتن همیشه برایم مایه آرامش است. هرچند قلمم از هفت سالگی خیلی تغییر کرده ولی هنوز داستان کشتی دونفره برایم بسیار عزیز است!

وقتی با چشمانم دنیای خیالم را می‌دیدم، وقتی با گوش‌هایم نوای بلبلان ضمیرم را می‌شنیدم، وقتی عطر نرگس‌های مهربانش را می‌بوییدم، وقتی طعم امید را در ابرهایش می‌چشیدم و وقتی با دستانم زندگی را لمس می‌کردم، انگار نوشتن برایم عملی جادویی بود!

بعد از اینکه کتاب «غول بزرگ مهربان ۱» را تمام کردم، فهمیدم داستان‌ها محشرند؛ حتی اگر خواندنشان سخت باشد! احساس کردم با وجود ظلمات شب بعد از خواندن هر کلمه، صفحه برایم روشن‌تر می‌شود!

در کل، هرچند الان «است» را درست می‌نویسم، اما شاید اکثر ما در نوشتن کلمه «ظندگی» اشتباه عمل می‌کنیم!

دختری از عالم قصه‌هایش، صفا

بهمن ۱۳۹۵»

* پی‌نوشت

۱. اولین رمانی که در اولین روزهای یادگیری خواندن، شب تا صبح بیدار ماند و به سختی خواند. رجوع کنید به آموزش از طریق کشف، شماره ۱، مهرماه ۹۵.

یکی از کارهایی
که با حمایت
مربی پیوسته
انجام می‌دادیم،
«پایش مقصود»
بود. مدام از خود
می‌پرسیدیم:
چه می‌خواستیم
و اکنون نسبت
به آنچه می
خواستیم، در چه
وضعیتی قرار
دارم؟

آخ جون!

فردا هم تعطیل شد!

دیبا سعیدی نیا

مشکل دارند؛ این تعطیلات مشکل را بیشتر می‌کند و باعث می‌شود مطالب آموخته شده را هم فراموش کنند.

– دیگری می‌گفت: «واقعاً نمی‌دانم چه کار کنم! این همه تعطیلات... حوصله دخترم کاملاً سرفته و نمی‌دانم چه برنامه‌ای برایش داشته باشم. خودم هم کلافه شده‌ام.»

مادر دیگری می‌گفت: «با توجه به آلودگی هوا بیرون هم نمی‌شود رفت و این مسائل تقریباً مشکل همه ما خانواده‌هاست.»

خلاصه، احساس مشترک همه خانواده‌ها نگرانی به خاطر تعطیلات مکرر و پیش‌بینی نشده فرزندان‌شان بود کمی فکر کردم که چطور می‌توانم این مشکل را حل و یا کمتر کنم. ناگهان فکری به ذهنم رسید. دخترم را که حوصله‌اش کاملاً سرفته بود، صدا کردم و به او گفتم: «می‌خوای با هم معلم‌بازی کنیم؟» بسیار خوشحال شد؛ انگار بهترین پیشنهاد ممکن را در آن روز تعطیلی به او داده بودم. با خوشحالی گفت: «چه خوب... عالی!» اما من معلم می‌شوم. من هم که منتظر همین جمله از طرف او بودم، با لبخند گفتم: «این بازی بین شما و دوستان به شکل یک مسابقه است. هر کس خوب مطالعه کند و بتواند درس را خوب توضیح بدهد، امتیازش بیشتر می‌شود...» پس صفحه‌ای از کتاب را که باید می‌خواند، مشخص کردم و ادامه دادم: «این صفحه را خوب بخوان و خودت را آماده کن که مثل خانم معلم مطالب را برای دوستان توضیح بدهی. من هم فیلم‌برداری می‌کنم و فیلم را در گروه تلگرامی مادران برای دوستان می‌فرستم تا ببینند.»

خیلی استقبال کرد و با خوشحالی تمام رفت به سراغ کتاب ریاضی تا آماده شود و مبحثی را که مشخص کرده بودم، برای دوستانش توضیح دهد. آن همه اشتیاق و استقبال برایم خوشایند بود.

امروز دوباره زیرنویس شبکه خبر اطلاعاتی

تعطیلی مدارس ابتدایی را به خاطر آلودگی هوا اعلام کرد. با صدای بلند گفتم: «فردا هم تعطیل شد.» به چهره دخترم نگاه کردم؛ خوشحالی را از چهره‌اش می‌توانستم تشخیص دهم. خیلی سعی می‌کرد خوشحالی‌اش را پنهان کند اما نتوانست؛ هورای بلندی کشید و گفت: «آخ جون فردا هم تعطیل شد...»

من هم سکوت کردم و کوشیدم نگرانی درونی‌ام را پنهان کنم. امسال عجب سال تحصیلی‌ای شده! وقتی مدارس از سوم مهر شروع به کار کردند، شنیدم که تعطیلات رسمی امسال بیشتر از سال گذشته است. حال هم تعطیلات مکرر به خاطر آلودگی نگرانی‌ام را بیشتر می‌کرد. فکر می‌کردم که تکلیف برنامه‌های درسی بچه‌ها چه می‌شود؟ کی و چگونه می‌توانند عقب‌ماندگی‌ها را جبران کنند؟...

پس گوشی‌ام را برداشتم تا از طریق تلگرام اخبار را بیشتر پیگیری کنم. صفحه گروه تلگرامی را که مادران هم کلاسی‌های دخترم تشکیل داده بودند، نگاه کردم. دیدم در آنجا هم اولیا از تعطیلی‌های مکرر ابراز نگرانی کرده‌اند. وقتی دقت کردم دیدم آلودگی و تأثیرات آن فراموش شده است و خانواده‌ها بیشتر نگران عقب‌افتادن فرزندان‌شان در امور تحصیلی و مدرسه هستند. هر کدام از مادرها چیزی می‌گفت؛ یکی می‌گفت: «بچه‌های ما همین‌طوری هم در درس‌هایی مثل ریاضی



مادر یکی از دانش‌آموزان فیلم درس بازی دخترش را که آن هم چهار دقیقه بیشتر نبود، ارسال کرد. این کار برای خودم هم جالب و جذاب شده بود. کافی است به توانمندی‌های آن‌ها ایمان داشته باشیم و حمایت و تشویقشان کنیم



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماه‌نامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کودک برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

رشد دانش‌آموز برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

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

رشد نوجوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد پرهیزگار برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

رشد جوان برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

رشد جوان‌پس برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

مجله‌های بزرگسال عمومی

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

• رشد آموزش ابتدایی • رشد تکنولوژی آموزشی

• رشد مدرسه فردا • رشد معلم

مجله‌های بزرگسال تخصصی:

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

- 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 زبان‌های خارجی • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک
- رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد مدیریت مدرسه
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش • رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

• تلفن و نمابر: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۳۷۸

• وبگاه: www.roshdmag.ir

بعد هم تصمیم گرفتیم موضوع را در گروه تلگرامی مادران مطرح کنیم. پس این پیام را برای اولیا فرستادم: «اولیای گرامی، سلام. با توجه به گفت‌وگوهای شما درباره تعطیلی مدارس فرزندانمان، متوجه شدم عقب افتادن بچه‌ها از برنامه درسی‌شان و بی‌حوصلگی آن‌ها به دلیل تکرار تعطیلات، مشکل همه ما خانواده‌هاست. به همین دلیل، پیشنهاد می‌کنم شرایطی را فراهم آوریم و بچه‌ها را تشویق کنیم تا هر کدام یک مبحث از درس‌هایشان را انتخاب کنند و از آن‌ها بخواهیم آن مبحث را در چهار یا پنج دقیقه برای دوستانشان توضیح دهند. ما هم از آن‌ها فیلم‌برداری کنیم و فیلم‌ها را در گروه برای هم بفرستیم. می‌توانیم عنوان مسابقه هم به آن بدهیم تا هیجان بیشتری داشته باشد. باید بگوییم هرکس که درس را بهتر توضیح بدهد، امتیاز بیشتری خواهد گرفت.

این برنامه باعث می‌شود وقت آن‌ها در این تعطیلات پیش‌بینی نشده به باطلت نگذرد و حوصله‌شان سر نرود، هم به مطالعه تشویق شوند و رقابت مثبتی میان آن‌ها به وجود می‌آید. به این ترتیب نه تنها درس‌هایشان را مرور می‌کنند بلکه با گوش دادن به توضیحات هم کلاسی‌هایشان و تکرار مطالب درسی از زبان آن‌ها یادگیری‌شان عمیق‌تر می‌شود.»

یکی از مادران از پیشنهاد من بسیار استقبال کرد و گفت: «پیشنهاد بسیار خوبی است. من موافقم.»

گفتم: «با این کار می‌شود مجموعه‌ای از فیلم‌های آموزشی به زبان بچه‌ها تهیه کنیم. اتفاقی که تا به حال نیفتاده است.» مادر دانش‌آموز دیگری گفت: «بسیار جالب است! من هم موافقم. با این کار اعتمادبه‌نفس بچه‌ها بالا می‌رود و فن بیان‌شان تقویت می‌شود.»

مادر دیگری هم گفت: «من متأسفانه وقت این کار را ندارم...» خلاصه هر کدام چیزی گفتند.

من هم تشکر کردم و گفتم: «اگر موافق باشید، امروز ضرب تقسیم دو عدد دو رقمی را (با مشخص کردن صفحه کتاب) شروع می‌کنیم.»

یکی از اولیا گفت: «من خودم بیشتر به وجد آمده‌ام باید جالب باشد... موافقم؛ شروع کنیم.»

گفتم: «اول کار کمی سخت به نظر می‌آید اما با حمایت شما شدنی است» و اعلام کردم که من اولین فیلم را از فرزندم می‌گیرم و به گروه می‌فرستم از طرفی، فرزندم هم بسیار علاقه‌مند و با اشتیاق آماده شده بود تا به قول خودش «درس بازی» را شروع کنیم. هیجان دخترم رغبت مرا بیشتر کرد. پس با صبر و حوصله با تلفن همراهم از او که بسیار عالی و مسلط با بیان کودکانه مطالب را ساده توضیح می‌داد و مواردی را روی تخته سفید (وایت‌برد) کوچکی می‌نوشت، فیلم گرفتم. فیلم‌برداری که تمام شد، فیلم را برای دوستانش در گروه اولیا فرستادم که با تأیید و تشویق چندین مادر روبه‌رو شد.

بعد از آن مادر یکی از دانش‌آموزان فیلم درس بازی

نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه 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 ۸۸۴۹۰۲۳۳ 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 بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

● Email: Eshterak@roshdmag.ir

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

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

دخترش را که آن هم چهار دقیقه بیشتر نبود، ارسال کرد. این کار برای خودم هم جالب و جذاب شده بود. می‌دیدم که بچه‌ها مطالب را چقدر شیوا و قشنگ بیان می‌کنند. کافی است به توانمندی‌های آن‌ها ایمان داشته باشیم و حمایت و تشویقشان کنیم.



می‌دیدم که دخترم با علاقه‌مندی تمام فیلم‌های دوستانش را هم می‌بیند و این کار برایش جذاب است. نکته دیگری که توجه مرا جلب کرد، خلاقیت و ابتکاری بود که بچه‌ها در بیان مطالب از خود نشان می‌دادند. بعد از آن، فرزندم را می‌دیدم که تلاش و تمرین می‌کند مطالب درسی را به شکل داستان یا نمایش بیان کند تا جذابیتش بیشتر شود... مثلاً وقتی می‌خواست مبحث تقسیم را توضیح دهد، دیدم که با خودش می‌گوید: «سلام بچه‌ها! خاله کفش‌دوزک و پونی کوچولو می‌خواهند ۲۲ دانه را بین خودشان و دوستانشان در دو بشقاب تقسیم کنند. در هر بشقاب چند دانه باید بریزند؟»

آن روز بسیار خوب و مفید بود و من خوشحال بودم که توانسته‌ام با آن برنامه بچه‌ها را مشغول کنم تا هم حوصله‌شان سر نرود و هم از زمان به‌خوبی استفاده کنند. آن‌ها هم مطالب درسی را با جذابیت و به شکلی تازه تکرار و تمرین کردند؛ کاری که کمک می‌کند توانمندی‌ها و استعدادهای نهفته‌شان شناسایی شود و رشد کند. این کار آنان را برای حضور در زندگی اجتماعی آماده‌تر می‌کند و باعث تقویت فن بیانشان می‌شود. دیگر اینکه از نگرانی‌های خانواده‌ها هم می‌کاهد جالب‌تر اینکه اگر چنین همکاری‌ای ادامه یابد، مجموعه‌ای از فیلم‌های آموزشی به زبان بچه‌ها خواهیم داشت که اولین بار است جمع‌آوری می‌شود.



خانه دل من شد جایگاه مهر تو من همیشه می مانم در پناه مهر تو

علی اصغر نصرتی

۱۲ اردیبهشت

روز معلم

گرامی باد

مبعث حضرت رسول اکرم (صلی الله علیه واله)
گرامی باد.



○ ————— | حضرت رسول اکرم (صلی الله علیه واله): | ————— ○

« وَقَرُّوا مَنْ تَعْلَمُونَ مِنْهُ الْعِلْمُ »

به کسی که از او دانش می آموزید

احترام بگذارید.