



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

ISSN : 1606-9102

آبشار

رشد

ماهنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
برای آموزگاران، دانشجو معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره‌ی بیست و هشتم | بهمن‌ماه ۱۴۰۲ | شماره‌ی پی‌درپی ۲۲۶ | ۴۸ صفحه
www.roshdmag.ir



آباد باش ای ایران!

- دانش‌آموزان متوجه می‌شوند!
- معلم همه فن حریف
- هنر میخ و نخ





إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَانَهُمْ بُنْيَانٌ مَرْصُوصٌ

خداوند کسانی را دوست می‌دارد که در راه او پیکار می‌کنند گوئی بنایی آهنین اند!

(سوره مبارکه الصف آیه ۴)

ماهنامه ی آموزشی، تحلیلی و
اطلاع رسانی برای آموزگاران،
دانشجو معلمان و کارشناسان
وزارت آموزش و پرورش

دوره ی بیست و هشتم | بهمن ماه ۱۴۰۳
شماره ی پی در پی ۲۲۶ | ۴۸ صفحه

www.roshdmag.ir

آموزشی

خانواده ی مجلات رشد همه ی تلاش خود را کرده است تا این مجله در دسترس عموم جامعه ی آموزشی و تربیتی کشور قرار گیرد و همه ی مخاطبان در میهن عزیز اسلامی مان امکان تهیه ی آن را داشته باشند.

قیمت ۱۸۰/۰۰۰ ریال



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



نشانی کانال رشد آموزش ابتدایی در پیام رسان شاد
@roshd_amooshesh_ebtadaei

فهرست

۲ کشوری که داشتیم، داریم و خواهیم داشت | مهدی رضایی

۴ مناسبت های ماه | امیر ذوقی

۶ تأملی در اهداف تربیتی بایه ی سوم ابتدایی با تمرکز بر خیرگزینی | رضا دژبخش، مریم خدادادی

آموزش

۸ بچه ها متوجه می شوند! | مریم شهرآبادی

۱۱ دانش آموزان قانون گذار | محمد سبحانی

۱۴ مشق ایده پردازی | سیدعلی عبداللهی حسینی، غزالیبگم هزبری

۱۶ محفل ارتقای نومعلمان | الهه دیمی

۱۸ مسیر توانمندی | سیده مرضیه شجاعی، فاطمه زارعی دنگسری

۲۲ فرار از شیطنیت | ساجده میرزایی، علی قلعه نویی

۲۴ دایره های هم مرکز | فاطمه حکمتی

در کلاس

۲۶ هنر میخ و نخ | مریم جلیلی

۲۸ فراخوان اولیا | فاطمه دوستی، مهدی میرزایی

۳۰ دستیار | اعظم لاریجانی

۳۲ معلم همه فن حریف | رضا شیبانی فر

۳۵ فرصت آفرینش با خاک | مریم اسدی

۳۸ تکالیف پویا چرا، چگونه، چه قدر؟ | حمیده ناصری

تجربه

۴۰ مشق یا مشقت؟ | پری سیما حسین زاده

۴۲ تشویق های درست، تنبیه های غلط | منیژه تندی

۴۴ در حسرت محبت | بهروز انصاری

رشد

۴۶ قصه های رشد | محمدرضا رشیدی

۴۸ تهیه ی کوچک کلاس | آزاده طوسی طبیبی

به نام خدا

اللهم صل علی محمد و آل محمد و عجل فرجه

مدیر مسئول: محمد صالح مذنبی

سردبیر: مهدی رضایی

شورای برنامه ریزی: دکتر فاطمه وجدانی، دکتر معصومه فرهوش،

مریم پراکنده، امیر ذوقی، محمد سبحانی

مدیر داخلی: مریم شهرآبادی

ویراستار: زهرا نظام الدینی

مدیر هنری: کوروش پارسا نژاد

طراح گرافیک: وحید حق

دبیر عکس: اعظم لاریجانی

تصویرگر: حسین یوزباشی

نشانی دفتر مجله: تهران، ایرانشهر شمالی، پلاک ۲۷۰

تلفن: ۸۸۸۳۹۱۷۸ - ۲۱

۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ - ۲۱ (داخلی ۵۱۱)

نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱

www.roshdmag.ir

رایانامه: ebtedayi@roshdmag.ir

چاپ و توزیع: شرکت افست

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۲۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۸۸۸۶۷۳۰۸ - ۲۱



درگاه ورود به سامانه ی
فروش و اشتراک



nazar.roshdmag.ir
جهت ثبت نظرات شما
در مورد این مجله



در نقشه، پراکندگی فرهنگیان مشارکت کننده از هر استان را در این شماره می بینید.



قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

مقاله ای که برای درج در مجله می فرستید: ● با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشد. ● قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ● در حد ۱۰۰۰ کلمه و خلاصه ای علمی و آموزشی باشد. ● روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد. ● چکیده داشته باشد با هدفها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● معرفی نامی کوتاهی از نویسنده یا مترجم، عنوان و آثار وی پیوست شود. ● اگر ترجمه است، متن اصلی نیز همراه آن باشد. ذکر این نکته ضروری است: ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله ی رسیده مختار است. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً تأمین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.



کشوری که داشتیم، داریم و خواهیم داشت



مهدی رضایی

خدا مرهم نه دل های خسته است
تسلای بخش دل های شکسته است
خدا سرمایه امید و بیم است
که اصلاحات را رکنی قویم است
خدا تعدیل فرمای هوس هاست
خدا اندازه بخش ملتسم هاست
بدی کز آز و کین قوت پذیرد
صدی هشتاد ازو تخفیف گیرد
خدا باشد به نزد اهل بینش
نگهدار نظام آفرینش
«ملک الشعراى بهار»



هر کدام از ما علاوه بر شخصیتی فردی که برای خودمان در نظر می گیریم، شخصیتی جمعی نیز داریم؛ مثلاً عضو خانواده‌ی خودمانیم، با همشهری‌ها احساس مشترکی داریم، برای هم‌زبان‌ها احترام ویژه‌ای قائل هستیم؛ به همکاران محبت می کنیم و در هویتی بزرگ تر، هم‌وطنان خود را ارج می نهیم. علاوه بر آن، برای هویت‌های جمعی خودمان، طی زمان‌های گذشته، هم شخصیت قائلیم. با خواندن شادی‌هایی که اتفاق افتاده است، شاد می شویم و با غصه‌ی آن‌ها اشک می ریزیم. ایران عزیز ما در تمام فراز و نشیب تاریخ خود همیشه باعث افتخار ما بوده است؛ چه وقتی که زیر سلطه‌ی دشمنان فرهنگ، خود را بر آن‌ها غالب کرده است، مانند دوره‌

تهاجم مغول‌ها، و چه زمانی که به‌رغم برتری بر دشمن، دست به قتل و غارت ضعیفان زده است؛ حتی وقتی مورد تهاجم همه‌جانبه‌ی تمام قدرت‌های دنیا، در قالب حمله‌ی رژیم بعث عراق، شهرهای ما موشک باران می شد، باز هم هرگز دست به هجوم به مناطق غیر نظامی نزدیم. مجموعه‌ای از این زیبایی‌هاست که با افتخار خود را «ایرانی» می دانیم.

یکی از کارکردهای مهم نظام تعلیم و تربیت، در اندیشه قریب به اتفاق صاحب‌نظران، انتقال میراث فرهنگی به نسل جدید است، «تاریخ» از جمله‌ی این میراث‌هاست. گاهی هنگام تدریس به دنبال فرصتی هستیم تا درس بر عمق جان دانش‌آموزانمان بنشیند. از نگاه رشد / آموزش / بتدایی، بهمن‌ماه همان فرصت طلایی آموزش تاریخ کشورمان به دانش‌آموزان است. وقتی هنوز رد تاریکی دوره طاعون در اذهان باقی است، می‌توانیم بهتر با دانش‌آموزانمان علت و چگونگی وقوع بزرگ‌ترین قیام مردمی تاریخ ما یعنی انقلاب اسلامی ایران را مرور کنیم و نگذاریم دشمنان این مرزوبوم، با تحریف تاریخ، نسل بعد را در شناخت هویت خود گمراه کنند.

در این شماره، مروی خواهیم داشت بر مفاهیم مرتبط با میهن و تلاش‌های همکاران محترم در انتقال مفاهیم انقلاب اسلامی به دانش‌آموزان را نظاره‌گر خواهیم بود. از همراهی همه‌ی عزیزان تشکر می‌کنیم و همچنان منتظر آثار و نظرات شما هستیم.

تجربه‌ی جبهه‌ی مقاومت پیش روی ماست؛ مردمی که روی فرهنگ اسلامی خود پافشاری کردند و توانسته‌اند شانزده ماه در مقابل همه‌ی توان جبهه‌ی باطل ایستادگی و با نمایش مظلومیت خود وجدان‌های آگاه جهانیان را بیدار کنند. به‌لطف خدا، امید پیروزی همه‌ی مظلومان عالم به‌خصوص مردم سرافراز غزه و لبنان و سوریه و یمن را بر دشمنان جهان خوار داریم!

مناسبت‌های ماه



امیر ذوقی، کارشناس مدیریت فرهنگی و

آموزگار پایه‌ی سوم ابتدایی

از میان روش‌های متنوعی که می‌شود با آن دل‌نشین‌تر و ماندگارتر آموزش داد، روشی جذاب و مجرب به نام «روش استفاده از تقویم» وجود دارد. این روش دو مسیر کلی دارد: الف) جابه‌جایی موضوعات درسی و آموزشی متناسب با تقویم.

ب) تدریس به‌طور عادی؛ اما واکنش مناسب به مناسبت‌ها، هر زمان که به آن رسیدیم.

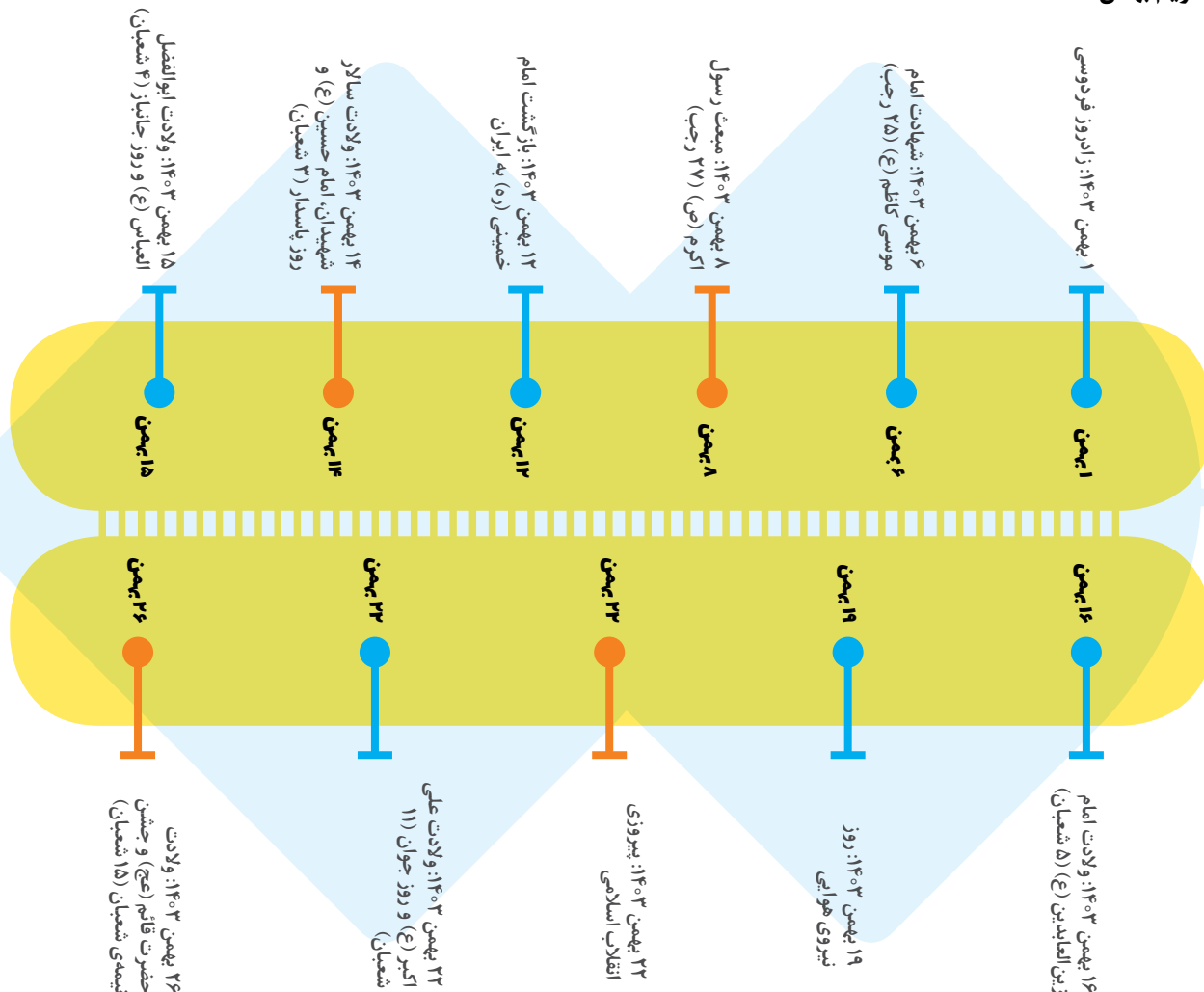
مسیر اول: اگر می‌دانیم که تدریس موضوع درسی در مناسبتی خاص به‌عمق و لذت بیشتر یادگیری آن کمک می‌کند، پس زمان تدریس، آن مبحث را متناسب با تقویم جابه‌جا می‌کنیم. در این روش، هر موضوع در مناسبت مرتبط با خودش تدریس و نظم کلاس و تدریس ما بر اساس رویدادهای تقویم تنظیم می‌شود، نه بر اساس ترتیب فهرست کتاب.

چه بسا استفاده از تقویم و به‌هم‌زدن نظم فهرست کتاب به ما ایده‌های بیشتری برای تولید طرح درس‌های خلاقانه بدهد. همچنین کمک کند تا بتوانیم چند مبحث یا درس را با هم تلفیق کنیم. این‌گونه سرعت و عمق فرایند یادگیری و یاددهی نیز افزایش می‌یابد.

مسیر دوم: صرف‌نظر از اینکه موضوع درسی

چه زمانی، با چه ترتیبی و با چه طرح درس یا روشی، تدریس شده است، خودمان و کلاسمان را برای رسیدن به مناسبتی خاص آماده می‌کنیم. اگر این امکان فراهم شد، از مباحثی که قبلاً تدریس شده است، در آن مناسبت استفاده می‌کنیم. در پس این توجه به رویدادهای تقویم، تقویت هویت ملی و مذهبی نیز نهفته است. همچنین استفاده‌ی کاربردی از علوم و مهارت‌های فراگرفته‌شده در درس‌ها، برای پرداختن به آن مناسبت، از دیگر مزایای این روش است. واضح است پیش‌نیاز اصلی این روش دانستن مناسبت‌های پیش‌روست. به همین منظور در این بخش مناسبت‌های هر ماه قرار خواهد گرفت و برای برخی از آن‌ها ایده یا تجربه‌ای نقل خواهد شد.

تقویم بهمن‌ماه





۱۲ تا ۲۲ بهمن دهه‌ی فجر

خیلی مرسوم است که مدرسه‌ها و مراکز فرهنگی در ایام دهه‌ی فجر مسابقات متنوع برپا می‌کنند تا شور و هیجان ایام دهه‌ی فجر با مسابقات مفرح و ورزشی همراه شود. در آخر دهه هم طی اختتامیه‌ای که خودش مراسمی پرتکاپو و جُنکی پرنشاط است، جوایز این مسابقات به برنده‌ها اهدا می‌شود. البته برخی مدرسه‌ها هم بخشی از مراسم دهه‌ی فجر را به دشمن‌شناسی اختصاص می‌دهند یا چند معلم و دانش‌آموز با هم نمایشی جدی را با همین موضوع بازی می‌کنند و به‌عنوان گوشه‌ای از مراسم اختتامیه از آن بهره می‌برند. خلاصه، فعالیت‌های گوناگونی پیرامون دهه‌ی فجر طراحی و اجرا شده‌اند و می‌شوند؛ از طراحی اجرای سرودهای هویتی و همگانی در مدرسه گرفته تا نصب روزنامه‌دیواری و برگزاری نمایشگاه دستاورد و خاطرات در راهروها؛ اما در این شماره، می‌خواهم فقط تعدادی بازی و مسابقه معرفی کنم تا به مجموعه‌ی بازی‌ها و مسابقاتی که در دهه‌ی فجر برگزار می‌شود، بیفزایم:

مسابقه‌ی دوی جمعی

این بازی همان مسابقات دوی گروهی است که دو یا چند گروه با هم آن را انجام می‌دهند. تنها تفاوت در این است که شکل به هم وصل شدن اعضای هر گروه فرق دارد. در یک نوع آن با چسب پهن یا طناب پای هر عضو گروه را به پای نفر کناری‌اش می‌بندند و بعد گروه‌ها با هم مسابقه می‌گذارند. در نوع دیگر آن دو تخته چوب بلند را برای هر گروه قرار می‌دهند؛ یکی برای پای چپ اعضای گروه و دیگری برای پای راست اعضای گروه (طول تخته به تعداد اعضای هر گروه بستگی دارد؛ اما پهنای آن به اندازه‌ی پهنای کف یک پا است). کنار محل قرارگرفتن پای هر یک از اعضا، طنابی به تخته متصل می‌کنیم تا آن‌ها بتوانند هنگام حرکت، تخته را با پای خود بلند و جابه‌جا کنند. در نوع دیگر این مسابقه، اعضای گروه جسمی حجیم یا سنگین (مثلاً میز یا فرش لوله‌شده یا پتویی پر از کاغذ مچاله‌شده و...) را باید به‌صورت گروهی حمل کنند و زودتر از گروه حریف به خط پایان برسند.

حالا اگر کلید واژه‌ی

team game یا outdoor game

را جست‌وجو کنید یا از هوش مصنوعی بخواهید که برایتان بازی تولید کند، به ایده‌های بیشتری برای مسابقات این‌چنینی دست پیدا می‌کنید که در برگزاری ویژه‌ی برنامه‌های مناسبی به شما کمک خواهند کرد.

دوز دو

برای این بازی به زمینی برای بازی دوز و دو تیم در دو طرف آن نیاز داریم. بهتر است فاصله‌ی تیم‌ها تا محل زمین دوز به‌اندازه‌ی کافی طولانی باشد. بازی به این صورت است که با اشاره‌ی داور، نفرات اول از هر تیم علامت خود را بر می‌دارند و به سمت زمین دوز می‌دوند و علامت خود را در محل مناسب قرار می‌دهند. دوباره با سرعت به تیم خود برمی‌گردند. بعد از دست‌دادن با هم تیمی خود، نوبت به نفر دوم می‌رسد که به سمت محل دوز بدود و علامت تیم خود را در جای مناسب قرار دهد. برنده‌ی بازی تیمی است که طبق قانون بازی دوز ردیف یا صفی از علامت‌های خود درست کرده باشد.





والیبال فضایی

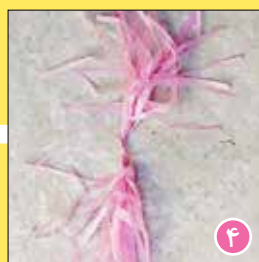
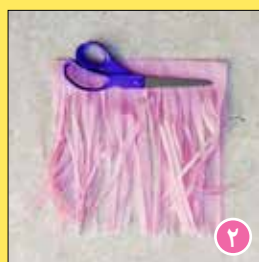
برای این بازی به زمین والیبال با توپ و تور والیبال نیاز داریم. قرار است تیم‌ها با هم والیبال بازی کنند، با این تفاوت که هر تیم پتو یا زیلو یا پارچه‌ای دارد که همه‌ی اعضای تیم اطراف آن را در دست گرفته‌اند و می‌بایست با استفاده از آن، توپ‌ها را دریافت و به زمین حریف پرتاب کنند، بدون آنکه دستی به توپ بخورد یا توپ به زمین بیفتد. باقی قوانین این بازی مانند همان والیبال معمولی است.

ایام ولادت و نیمه‌ی شعبان

از بین تمام ایده‌هایی که می‌توان از آن‌ها برای برگزاری مراسم مولودی و جشن یا برپایی جُنگ‌های شاد یا اردوهای مناسبی استفاده کرد که برخی از آن‌ها را در شماره‌های قبل مثال زدیم، در اینجا تنها می‌خواهیم به یک نمونه از تزییناتی که بچه‌ها می‌توانند بسازند و استفاده کنند، اشاره کنیم. البته که خارج از این فضا شما نیز می‌توانید همواره مفاهیم درسی را که به هر کدام از مناسبت‌های این ایام مرتبط می‌شود، مرور کنید؛ مثلاً مفاهیم درسی را که به ایثار و فداکاری برمی‌گردند، می‌توان در روز ولادت حضرت ابالفضل (ع) تدریس کرد یا با دعوت از فردی جانباز، از ایشان بخواهیم این سرفصل‌ها را تدریس کنند و در خلال آن خاطرات خود را بگویند. همچنین می‌توان برای مسابقه‌ی کتابخوانی، کتاب‌های مرتبط با این موضوع را مثل کتاب *علی‌لندی*، فراخوان کرد. خلاصه، تدریس‌های مناسبی همیشه گزینه‌ی خوبی برای داشتن طرح درسی قوی در این ایام هستند؛ اما همان‌طور که گفته شد، در این شماره قصد بر این است که فقط یک کاردستی معرفی شود:

ریسه‌ی کاغذی منگوله‌ای

این ریسه‌ی کاغذی در عین زیبایی بسیار ساده درست می‌شود. برای درست کردن آن بهتر است از کاغذهای نازک استفاده کنید. ابتدا تعدادی مستطیل با طول حدود سی سانتی‌متر و عرض ده سانتی‌متر درست کنید. کاغذ را از وسط تا بزنید... شروع کنید از پایین کاغذ تا حدود دو سانتی‌متر مانده به خط تا، کاغذ را رسته‌رشته کنید. بعد کاغذ را باز و آن را لوله کنید. سپس وسط آن را کمی بیچانید و کاغذ را دولا کنید. بالای رشته‌ها را با نخ ببندید و چسب بزنید. وقتی به تعداد مورد نظر خود منگوله درست کردید، نخ‌ی را از میان آن‌ها رد کنید. اکنون می‌توانید ریسه‌ی کاغذی خود را به دیوار بزنید و برای ایام ولادت، کلاس خود را با آن زیبا کنید.





رضا دژبخش
کارشناس ارشد تفسیر قرآن
مریم خدادادی
کارشناس ارشد علوم قرآن و حدیث

تأملی در اهداف تربیتی پایه‌ی سوم ابتدایی با تمرکز بر «خیرگزینی»

در دو مقاله‌ی قبل با مسائل پایه‌های اول و دوم ابتدایی و اجرای فهم قرآن در این پایه‌ها آشنا شدیم. در این مقاله به همین مسائل در پایه‌ی سوم می‌پردازیم. دانش‌آموزان پایه‌ی سوم همچنان در فضای کودکی هستند؛ اما نسبتاً بزرگ شده‌اند و کم‌کم می‌توان خارج از فضای بازی، از آن‌ها توقع کارهای واقعی هم داشت. آن‌ها به دلیل اینکه هم کودک هستند و هم بزرگ شده‌اند، ظاهر خاصی پیدا می‌کنند و حالتی شبیه به بی‌اعتمادی و مخالفت در آن‌ها ظهور پیدا می‌کند. آن‌ها بدون اینکه خودشان متوجه باشند، می‌خواهند کمی بزرگ‌تری کنند. در واقع آن‌ها در حال تمرین برای پیدا کردن شخصیت مستقل در سال‌های بعد هستند. به همین دلیل ما نباید با این وضعیت آن‌ها مقابله کنیم؛ بلکه باید آن‌ها را بپذیریم و به آن‌ها نشان دهیم که برایشان شخصیت‌فائل هستیم. خیلی خوب است که والدین دانش‌آموزان را هم در جریان این اقتضای سنی قرار دهیم و از آن‌ها نیز بخواهیم فرزند خود را در این شرایط بپذیرند، او را تشویق و به شکل‌گیری شخصیت مستقل او کمک کنند. در محیط مدرسه نیز باید شرایط مناسبی برای سومی‌ها وجود داشته باشد تا آن‌ها به‌خوبی از این دوره عبور کنند. آن‌ها نیازمند موفقیت هستند و شکست‌های پی‌درپی به اعتمادبه‌نفس آن‌ها لطمه می‌زند. همچنین آن‌ها برای اینکه به سمت استقلال شخصیت پیش بروند، باید بتوانند از اطرافیان سؤال بپرسند. این سؤال‌ها ممکن است درباره‌ی علت و چرایی بعضی از دستورات و قانون‌ها باشد. لازم نیست همیشه در مقابل آن‌ها کوتاه بایسیم؛ اما لازم است سؤال‌هایشان را جدی بگیریم و حتی اگر می‌خواهیم بگوییم که «شما نباید این سؤال را بپرسی»، باید مثل اینکه با یک بزرگ‌تر صحبت می‌کنیم، به آن‌ها پاسخ بدهیم.

دانش‌آموز پایه‌ی سوم بیشتر از قبل در کلاس ابراز مخالفت می‌کند و به ما اعتماد نمی‌کند؛ اما او فقط نیاز دارد از طرف ما به‌عنوان شخصیتی مستقل پذیرفته شود.

ما به‌عنوان آموزگار لازم است، در کلاس، هر یک از دانش‌آموزان را جداگانه برجسته و با ظرافت‌های معلمی، هر کدام از آن‌ها را در زمینه‌ی خاصی در کلاس ممتاز کنیم.





عکاس: ثریا ابراهیمی

در یک اتفاق ضمن اینکه می‌توانند افراد، رفتارها، اشیاء و رخدادها را جدا جدا ببینند، بتوانند با درک رابطه بین این اجزاء، آن اتفاق را تحلیل هم بکنند. آن‌ها باید با معیارها و قانون‌ها آشنا شوند تا هم بتوانند از این قوانین در تحلیل پدیده‌ها و رخدادها استفاده کنند، هم با درک رابطه بین انجام یک کار و قانون مربوط به آن، بر اساس این قوانین، کارهای خوب کوچک و ساده‌ای انجام بدهند. این قوانین می‌توانند مربوط به زمان و بستر زندگی باشند، یا مربوط به انسان و زندگی و پیشرفت او، یا مربوط به کارها و انجام درست و غلط آن‌ها.

هدف تربیتی پایه‌ی سوم، انتخاب کارهای خوب متناسب با توان خود و انجام آن‌هاست.

پایه‌ی سوم سال شکوفایی «انتخاب درست» است. رشدی که در پایان این سال تحصیلی دانش‌آموزان باید بتوانند قوانین درست مربوط به هر کار را کشف کنند و متناسب با شرایط خود بهترین قانون را برای انجام آن کار انتخاب کنند. این هدف در طول سال تحصیلی به تدریج محقق می‌شود. در اوایل سال باید روی همان تحرک و نشاط پایه‌ی اول تمرکز کنیم؛ اما تحرکی که خود دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند. بعد هم روی تحلیل و جداسازی پایه‌ی دوم تمرکز می‌کنیم؛ اما تحلیلی که با اولویت‌بندی و انتخاب همراه باشد. به این ترتیب هم وارد مسیر تحقق هدف پایه‌ی سوم شده‌ایم، هم برای رفع نواقص احتمالی مقاصد سال‌های قبل اقدام کرده‌ایم. در ادامه هم روی رجوع به منبع برای داشتن معیار انتخاب، افزایش توان مطالعه و میل به خواندن و همچنین پذیرش چارچوب‌ها و قرار گرفتن در آن‌ها کار می‌کنیم تا به هدف نهایی پایه برسیم.

مستقل به فعال شدن تفکر بچه‌ها و درک بهتر مسئله کمک کند و هم به عنوان مکمل در کنار قالب‌های دیگر استفاده شود؛ مثلاً با بچه‌ها درباره‌ی موضوعی گفت‌وگو کنیم، سپس از آن‌ها بخواهیم درباره‌ی آن یا درباره‌ی نمایشی که دیده‌اند، بنویسند، یا برایشان قصه بگوییم، یا داستانی بخوانیم و از آن‌ها بخواهیم درباره‌ی آن بنویسند. برای اینکه همه‌ی برنامه‌ها محدود به کلاس نباشد، گاهی می‌توانیم بچه‌ها را از کلاس بیرون ببریم تا فضایی را در جامعه از نزدیک مشاهده کنند یا با محیط زیست ارتباط بگیرند.

در این پایه از نقاشی و خطاطی هم می‌توان، به تناسب ذائقه‌ی بچه‌ها، برای تمرکز بیشتر و درک عمیق‌تر مفاهیم بهره برد.

هدف تربیتی پایه‌ی سوم

همان‌طور که در مقاله‌های قبل بیان شد، برای «خیرگزین شدن» دانش‌آموزان در پایان دوره‌ی ابتدایی، در هر پایه‌ی تحصیلی از این دوره، مقصدی اصلی را دنبال می‌کنیم. این مقصدها گام‌های رسیدن به مقصد نهایی دوره‌ی ابتدایی، یعنی خیرگزینی، هستند. در پایه‌ی اول سعی بر این بود که نشاط دانش‌آموزان حفظ و تحرک آن‌ها جهت‌دهی شود. در پایه‌ی دوم لازم بود دانش‌آموزان ضمن حفظ نشاط و تحرک، با مشاهده‌ی تنوع و درک تمایزها، به تمایز خوب و بد درک پیدا کنند.

در سال سوم لازم است دانش‌آموزان علاوه بر اینکه تمایزها را درک می‌کنند، رابطه‌ها را هم درک کنند و بتوانند پدیده‌ها و رخدادها را تحلیل کنند؛ یعنی مثلاً علاوه بر اینکه اجزای درختی را تشخیص می‌دهند، رابطه‌ی بین ریشه و تنه و شاخه و برگ و میوه را هم بفهمند و بتوانند درخت را به عنوان یک پدیده، بر اساس این روابط تحلیل کنند، یا مثلاً

برنامه‌هایی را که برای تربیت و آموزش دانش‌آموزان در نظر می‌گیریم و قالب‌هایی را که برای ارائه‌ی محتوا انتخاب می‌کنیم، باید متناسب با اقتضائات سنی بچه‌ها باشند. در همه‌ی پایه‌ها بهترین قالب برای انس با سوره‌ها و انتقال پیام آن‌ها «هم‌خوانی» سوره است. این قالب به دلیل نشاط و معنویتی که ایجاد می‌کند، در سایر آموزش‌ها هم مؤثر است. به خصوص برای دانش‌آموزان پایه‌ی سوم، موفقیت در خواندن هماهنگ سوره، اثر مثبت تربیتی دارد. تک‌خوانی سوره نیز همین اثر را به صورت فردی دارد و در موقعیت‌های متعدد می‌تواند استفاده شود.

دانش‌آموزان پایه‌ی سوم آن قدر بزرگ شده‌اند که بشود با آن‌ها گفت‌وگو کرد. به همین دلیل قالب «گفت‌وگو» که در پایه‌های قبل گهگاه به عنوان قالبی فرعی استفاده می‌شد، در این پایه می‌تواند به عنوان یکی از قالب‌های اصلی برای انتقال پیام سوره‌ها و سایر مفاهیم آموزشی و تربیتی در برنامه‌ها گنجانده شود. باید دقت کنیم محتوای گفت‌وگو برای دانش‌آموزان قابل درک و کاربردی باشد و مراقب باشیم که بچه‌ها از گفت‌وگو خسته نشوند.

علاوه بر گفت‌وگو، خیلی وقت‌ها می‌توانیم پیام مدنظرمان را در قالب «نمایش» به دانش‌آموزان منتقل کنیم. می‌توانیم نمایشنامه‌ی ساده‌ای در اختیار بچه‌ها بگذاریم تا آن را اجرا کنند یا می‌توانیم مسئله‌ای را با جمعی از بچه‌ها مطرح کنیم تا در قالب نمایش خلاق آن را بین خودشان حل کنند.

بهترین قالب‌های آموزشی برای پایه‌ی سوم، هم‌خوانی سوره، گفت‌وگو و نمایش هستند.

«قصه‌گویی» در این پایه هم مانند پایه‌های قبل برای انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان مناسب است. علاوه بر قصه‌گویی می‌توان داستان را برای بچه‌ها از روی کتاب هم خواند. در این پایه که باید توان مطالعه و میل به خواندن در بچه‌ها افزایش پیدا کند، این قالب برای تشویق به مطالعه هم مفید است.

در پایه‌های اول و دوم، بازی به عنوان قالب اصلی آموزشی مطرح است. بازی در پایه‌ی سوم قالب اصلی نیست؛ اما همچنان کاربرد دارد، هم برای انتقال مفهوم و هم بیشتر از آن برای ایجاد نشاط و تحرک در دانش‌آموزان.

در این پایه می‌توانیم از «متن‌نویسی» هم بهره ببریم. نوشتن متن می‌تواند هم به صورت قالبی



بچه‌ها متوجه می‌شوند!

**گفت‌وگوی صمیمی با طارق بلوچ، آموزگار شهرستان
قصرقند سیستان و بلوچستان**

مریم شهرآبادی

در سال ۱۳۷۴ در خانواده‌ای پرجمعیت در سرزمین نخل و آفتاب، سیستان و بلوچستان، شهرستان قصرقند، محله‌ی نژنژ به دنیا آمد. پدرش در اوایل زندگی ماهیگیر بود و در نهایت برای گذراندن امور زندگی به شغل کشاورزی، آن هم در حد کفایت خانواده، روی آورد. فرزندان هم در این شغل پایه‌پای پدر کمک‌حالش بودند. هستی و موفقیتش را بعد از خدا، مدیون سختی‌ها، تلاش و حمایت‌های مادرش می‌داند. مشتاق مدرسه و یادگیری و دوستدار بچه‌هاست. معتقد است برای طراحی آموزشی، شناخت و درک بچه‌ها مهم است تا آن‌ها از آموزش لذت ببرند. به گفته‌ی خودش، در بدترین شرایط روحی، خنده‌ی بچه‌ها تنها چیزی است که حالش را خوب می‌کند.

آقای طارق بلوچ با مدرک کارشناسی ارشد علوم تربیتی، آموزگار پایه‌ی سوم ابتدایی و سرگروه آموزشی پایه‌ی دوم ابتدایی در شهرستان قصرقند است. در سابقه‌ی ایشان این شغل‌ها آمده‌اند: مدیرآموزگار مدرسه‌ی عشایری، معلم نمونه‌ی منطقه‌ای در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹، معلم نمونه‌ی استانی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰، مربی راهبر طرح شایستگی دیجیتال، عضو گروه جهادی معلمان، مدرس سوادسازانه‌ی منطقه و مدرس طرح مهراد. در ادامه، گفت‌وگوی ما با ایشان از نظر تان می‌گذرد.

■ برای مخاطبانی که شهرستان شما را خوب نمی‌شناسند، مختصری در این باره توضیح بفرمایید.

○ شهرستان قصرقند در جنوب استان سیستان و بلوچستان بین شهرستان‌های نیک‌شهر، چابهار، راسک و ایرانشهر قرار دارد. در گویش محلی اسم شهر ما کسرکند و قدیمی‌ترین اسم آن گناوگ و معروف به شهر قنات‌ها و انبه‌انباک است. در قصرقند یا کسرکند، محله‌ای به نام نژنژ است که از اسم قناتی گرفته شده است که به محله‌ی ما برای کشاورزی سرازیر می‌شود. آب‌وهوای منطقه‌ی ما در بیشتر روزهای سال گرم است. گاهی در اوج گرما به ۵۰ درجه‌ی سانتیگراد هم می‌رسد. در واقع زمستان ما بهار است، البته برای ما کمی سرد است. بارش‌های مونسون (به زبان محلی بش) حس و حال قشنگی دارد. عمده‌ی محصولات کشاورزی این منطقه برنج، خرما، لیموترش و انبه است. مکان‌های دیدنی این منطقه قلعه‌ی تاریخی بگ و تلنگ به ترتیب مربوط به





روستایی دانش‌آموزان به دلیل فاصله‌ی مدرسه با روستا و نداشتن سرویس از ماشین‌های سوخت استفاده می‌کنند یا مسافتی طولانی را با پای پیاده به مدرسه می‌روند. آن‌ها حتی از کمترین امکانات سرمایشی و گرمایشی هم محروم هستند.

■ کلاس شما چند دانش‌آموز دارد؟ آیا آموزش برای بچه‌های دوزبانه سخت نیست؟
○ سی و پنج دانش‌آموز. یکی از سختی‌های معلمی معلم‌بودن در مناطق دوزبانه است، به‌خصوص برای معلمان که غیربومی هستند. بیشترین چالش‌ها در پایه‌های اول و دوم که شروع زبان‌آموزی است، وجود دارد. در واقع بچه‌ها تازه زبان دوم را یاد می‌گیرند. با توجه به زبان رسمی کشور که فارسی است، معلم در کلاس باید فارسی حرف بزند؛ اما بچه‌ها به‌خصوص در پایه‌ی اول، همه یا بخشی از صحبت‌های معلم را متوجه نمی‌شوند. بنابراین، معلم باید زبانش را عوض کند تا بچه‌ها آن بخش از آموزش را متوجه شوند. فهمیدن همین موضوع برای معلم چالش است؛ مثلاً وقتی دانش‌آموزان به آموزش‌های معلم واکنش نشان نمی‌دهند یا به سؤالات پاسخ نمی‌دهند، معلم سخت متوجه می‌شود که آیا به‌خاطر دوزبانه‌بودن است یا نفهمیدن موضوع درسی که دوباره آن آموزش بیشتر و به روشی دیگر انجام شود.

■ کار با بچه‌ها را چطور می‌بینید؟ ارتباط شما با دانش‌آموزان چگونه است؟

شهید رجایی تربیت حیدریه پذیرفته شدم و از سال ۱۳۹۷ آغاز به کار کردم. در حال حاضر شش سال تجربه‌ی معلمی دارم.

■ آیا آموزش‌ها و واحدهای درسی دانشگاه فرهنگیان را کافی و مناسب می‌دانید؟

○ با توجه به تجربه‌ی دانشجویی از سال ۱۳۹۳ تا ۱۳۹۷ به‌نظرم آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان خوب و در راستای معلمی است؛ اما کافی و قوی نیست، از استادان گرفته تا سرفصل‌ها و... پیشنهاد می‌کنم از بهترین استادان کشور در حوزه‌ی تعلیم و تربیت در این دانشگاه دعوت شود. همچنین زمان واحدهای عملی مثل کارورزی و حضور در مدرسه‌ها بیشتر باشد و به این درس‌ها توجه ویژه شود. چون معلم است که بنیاد فرهنگ جامعه را با انسان‌سازی رقم می‌زند؛ پس باید بهترین و کم‌خط‌ترین مردم هر جامعه معلمان آن باشند و آموزش و پرورش باید در آموزش چنین انسان‌های توانمندی، همه‌ی ظرفیت خود را به کار گیرد.

■ صحبت از عدالت آموزشی کردید. بیشتر توضیح بدهید؟

○ مأموریتی که مادر جمعیت فرهنگیان جوان استان داریم، برقراری عدالت آموزشی است. برای رسیدن به عدالت آموزشی اول باید به عدالت اجتماعی رسید. ما به‌خاطر این استان با کمبود امکانات بسیار زیاد است. بچه‌های این استان از کمترین امکانات اجتماعی محروم هستند؛ مثلاً در برخی مناطق

دوره‌ی صفویان و قاجارها، نقاشی‌های بسیار زیبا روی سنگ، قنات‌های کهن، رودخانه‌ی کاجو و منطقه‌های بکر و دیدنی روکشگ هستند. همه به زبان بلوچی صحبت می‌کنیم؛ اما زبان بلوچی چندین گویش دارد؛ گویش رخشانی، سلیمانی، مکرانی، جنوبی، لاشاری و سراوانی که ما به گویش مکرانی صحبت می‌کنیم.

■ چطور شد شغل معلمی را انتخاب کردید و چند سال سابقه‌ی تدریس دارید؟

○ در مسیر زندگی و خانواده‌ای که در آن بزرگ شده‌ام، سختی‌های زیادی را تجربه کرده‌ام. مادرم بزرگ‌ترین انگیزه‌ی من بود. همیشه به من امید می‌داد که تو موفق می‌شوی. سواد نداشت؛ اما همیشه پیگیر درس‌هایم و پشتیبانم بود. به معلمی از دوره‌ی متوسطه‌ی دوم که همیار معلم بودم، علاقه‌مند شدم. با این هدف که بتوانم در جامعه‌ی خودم مؤثر باشم و عدالت آموزشی را در استانم که جزو محروم‌ترین‌های کشور است، برقرار کنم. معلم شدم که بچه‌های رنج‌کشیده چون خودم را درک و امید را در آن‌ها زنده کنم. علاوه بر علاقه، بعد از تحقیق و جست‌وجو برای رسیدن به معلمی، متوجه شدم بهترین مسیر ورود به آن، دانشگاه فرهنگیان است. این فرصت با توجه به شرایط مالی خانواده‌ام انگار فرصتی طلایی بود؛ چون همان سال اول استخدام می‌شدم و دیگر خانواده برای خرج و مخارج اذیت نمی‌شدند. در آزمون سراسری سال ۱۳۹۳ در دانشگاه فرهنگیان



نمونه فعالیت جهادی -
شاداب‌سازی مدرسه

نفر هم دفتر می‌داد. در نگاه اول فکر کردم از کمد کلاس برداشته است؛ اما جریان را از آن دانش آموز پرسیدم. جواب داد: «پدرم یک بسته مداد و پاک کن و دفتر خریده بود و چون زیاد داشتم، از پدرم اجازه گرفتم و برای دوستانم آوردم.» خیلی خوش حال شدم و بغلش کردم. انگار او از من هم خوش حال تر بود. برایم مهم تر این بود که رفتار من در کلاس نهادینه شود؛ اگر چه خودش قلب مهربانی داشت. اینکه می‌گویم آموزش غیرمستقیم اثر گذارتر است و بچه‌ها آنچه را می‌بینند و می‌شنوند، تقلید می‌کنند، مثال عینی‌اش را در کلاس دیدم.

■ چه برنامه‌ای برای آینده‌تان دارید؟

○ امیدوارم بتوانم در دوره‌ی دکترای رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی ادامه‌ی تحصیل بدهم. یکی از آرزوهایم تأسیس مدرسه‌ای مهارت‌محور است که در آن به تمام ظرفیت‌های بومی سیستان و بلوچستان توجه شود، از آموزش به زبان بلوچی و سوزن‌دوزی گرفته تا سازه‌های اصیل سنتی.

ما هم از خداوند بزرگ می‌خواهیم برای رسیدن این آموزگار پرتلاش به آرزوهایش کمکش کند.

و معلم را داشته باشند. اگر این مثلث به معنای واقعی شکل بگیرد و معلم کلاس ارتباط صمیمی با دانش‌آموزان برقرار کند، کلاس با نشاط و باطراوتی شکل خواهد گرفت؛ چون هر کدام بر حسب وظیفه‌ی خود با هدف یادگیری برای ایجاد شور و نشاط در کلاس پای کار خواهند بود.

■ آیا با مجلات رشد آشنایی دارید؟

○ در مورد مجلات رشد زیاد شنیده‌ام؛ ولی آن طور که باید به آن ورود نکرده‌ام و استفاده‌ی کافی نبرده‌ام. چقدر خوب شد با مجله‌ی شما آشنا شدم تا با خانواده‌ی مجلات رشد عمیق‌تر و بیشتر آشنا شوم و این مجله را به همکاران و نوآموزان شرکت‌کننده در کارگاه‌های آموزشی که مربی آن هستم، معرفی کنم.

■ اگر خاطره‌ای از زمان تدریس دارید، بفرمایید؟

○ در طول سال همیشه چند دفتر، مداد و پاک کن در کمد می‌گذاشتم و به بچه‌هایی می‌دادم که گاهی وسایل نداشتند یا وسایلشان را گم کرده بودند. روزی وارد کلاس شدم. یکی از بچه‌ها بین هم کلاسی‌هایم مداد و پاک کن و حتی به چند

○ بچه‌ها را دوست دارم. در بدترین شرایط روحی، کلاس درس و خنده‌ی گوشه‌ی لب دانش‌آموزانم بوده که حالم را خوب کرده است. من با خوش حالی آن‌ها خوش حال می‌شوم. تجربه‌ی بودن در دنیای بچه‌ها و زنده کردن کودک درون برای اینکه آن‌ها را بهتر بفهمی، خیلی شیرین است. همین حس و حال است که ما معلم‌ها را از پای در نمی‌آورد، بلکه اراده‌ی ما را محکم‌تر می‌کند. احساس من این است که بچه‌ها من را دوست دارند و من هم آن‌ها را دوست دارم. گاهی وقت‌ها که خیلی خوش حال باشم، من را بغل می‌کنند و اگر باعث ناراحتی من باشند، سعی می‌کنند خوش حالم کنند. اگر چه بیشتر وقت‌ها سعی می‌کنم ناراحتی‌ام را پنهان کنم؛ اما باز هم بچه‌ها متوجه می‌شوند.

■ چطور می‌شود کلاسی با نشاط و باطراوت داشته باشیم؟

○ اول باید مثلث یادگیری (معلم، دانش‌آموز و والدین) شکل گرفته باشد و هر کدام از اضلاع این مثلث به وظایف خود آگاه باشند و به آن عمل کنند. معلم سواد معلمی کافی برای آموزش و دانش‌آموزان انگیزه و شوق کافی برای یادگیری و والدین مسئولیت‌پذیری و همراهی لازم با مدرسه

دانش‌آموزان قانون‌گذار

راه‌هایی برای ایجاد احساس ارزشمندی در کودکان



محمد سبحانی
کارشناس مددکاری اجتماعی و عضو
بنیاد تعلیم و تربیت برهان

می‌شد. دانش‌آموزان کاملاً احساس می‌کردند کلاس متعلق به خودشان است و همچنین هویت کلاسی و فردی در آن‌ها تقویت می‌شد. پس با آغاز سال تحصیلی، دانش‌آموزان وارد کلاسی می‌شوند که شاید در نگاه اول، ساده و خالی از امکانات به نظر برسد. این وضعیت هدفمند طراحی شده است تا دانش‌آموزان از همان ابتدا احساس کنند کلاس درس به تلاش و مشارکت آن‌ها نیاز دارد. معلمان نیز با ایجاد شرایطی که در آن، دانش‌آموزان بتوانند نیازها و مشکلات کلاس را شناسایی و برای رفع آن‌ها برنامه‌ریزی کنند، به آن‌ها می‌آموزند که مدرسه خانه‌ی دوم آن‌هاست و بهتر شدن آن به عهده‌ی خودشان است.

این برنامه‌ی مشارکتی، فراتر از یادگیری درس‌ها و تکلیف‌های روزانه است. دانش‌آموزان با انجام کارهای گروهی و حل مسائل کلاس، مهارت‌های ارزشمندی کسب می‌کنند که در آینده و در جامعه به آن‌ها کمک می‌کند. توانایی مدیریت مسئولیت‌ها، همکاری با دیگران، خلاقیت در حل مشکلات، و توانایی تصمیم‌گیری جمعی از جمله دستاوردهای این تجربه برای دانش‌آموزان است. وقتی آن‌ها خود را عضوی از تیم کلاس می‌بینند، احساس ارزشمندی بیشتری می‌کنند و به رشد شخصیت و مسئولیت‌پذیری آن‌ها کمک شایانی می‌شود.

گام اول: شناسایی نیازهای کلاس و برنامه‌ریزی گروهی

در اولین مرحله، دانش‌آموزان با هدایت معلم به گروه‌های چهار یا پنج نفره تقسیم می‌شوند. هر گروه وظیفه دارد به‌دقت به فضای کلاس نگاه و نیازهای اساسی آن را شناسایی کند. این نیازها ممکن است شامل تهیه‌ی وسایل آموزشی، بهبود نظم و چیدمان کلاس، یا حتی تزئینات کوچکی باشد که فضای کلاس را دلپذیرتر کند. این فهرست شامل همه‌ی چیزهایی می‌شود که دانش‌آموزان فکر می‌کنند به بهبود کلاس کمک می‌کند. معلم سپس به هر گروه فرصت می‌دهد تا از نیازهای فهرست‌شده‌ی خود دفاع و دلایلشان را بیان کنند. دانش‌آموزان یاد می‌گیرند با استدلال و دلایل منطقی نظر دیگران را جلب کنند و برای نیازهای خود تأییدیه بگیرند. این مرحله باعث تقویت مهارت‌های کلامی و اعتمادبه‌نفس آن‌ها در ارائه‌ی نظرانشان می‌شود.

همان‌طور که قبلاً هم در مقالات دیگر گفته بودم، یکی از کارهایی که انجام می‌دادم و بسیار اثر مثبت داشت، این بود که همان ابتدای سال، کلاس را از هر چیزی خالی می‌کردم و بعد، از خود دانش‌آموزان می‌خواستم تا نظر دهند که کلاسشان به چه چیزهایی نیاز دارد و چه چیزی می‌خواهد. برخی از وسایل موردنیاز را از منزل می‌آوردیم و برخی دیگر با نامه‌زدن به معاون یا مدیر مدرسه به کلاسمان اضافه

اهداف آموزشی: ایجاد حس تعلق به کلاس و هم‌کلاسی‌ها، آموزش فصل اول و درس دهم از فصل دوم کتاب مطالعات اجتماعی. * این طرح درس مربوط به پایه‌ی پنجم ابتدایی است؛ اما آن را می‌توان با کمی تغییر و به‌صورت کاربردی در پایه‌های دیگر نیز اجرا کرد.



عکاس: احمد رضا کریمی



بلکه در اجرای قوانین و حفظ نظم کلاس نیز مشارکت دارند.

گام پنجم: مسئولیت پذیری و انجام کارهای روزمره

با گذشت زمان، دانش آموزان متوجه می‌شوند که مسائل روزمره کلاس، مثل تمام شدن گچ یا تمیز نگه داشتن کلاس، به عهده خودشان است. با کمک معلم، آن‌ها مسئولیت‌های گوناگون را بین خود تقسیم می‌کنند و به هر گروه وظیفه‌ای برای انجام کارهای روزانه واگذار می‌شود. این مسئولیت‌ها می‌توانند شامل مراقبت از وسایل کلاس، نظم‌دهی به کتابخانه‌ی کوچک کلاس و حتی پاک کردن تخته باشند.

البته در دادن مسئولیت‌ها دقت کنید و سعی کنید که اولاً مسئولیت‌ها متناسب با بچه‌ها باشند و ثانیاً مسئولیت به صورت ثابت نباشد و به اقتضات دانش آموزان دقت کنید.

در این مرحله، بچه‌ها یاد می‌گیرند برای حفظ و بهبود فضای کلاس، باید همگی به عنوان یک تیم با هم همکاری کنند. تجربه‌ی انجام این کارها، حس اعتماد به نفس و خوداتکایی آن‌ها را افزایش می‌دهد و به آن‌ها نشان می‌دهد که چطور با مسئولیت‌پذیری می‌توانند به محیط بهتری دست یابند.

گام ششم: دقیق شدن چهارچوب‌های کلاسی

پس از انجام این پروژه چهارچوب‌های کلاس به طور کلی معین و تامدتی روند کلاس به خوبی طی می‌شود؛ اما از یک نقطه به بعد، بچه‌ها بر سر انجام قانون‌ها یا پیگیری درست مسئولیت‌هایشان درگیری‌هایی پیدا می‌کنند؛ زیرا توانایی‌ها متفاوت است و برخی مسئولیت خود را با کیفیت بیشتری به پایان می‌رسانند. در این هنگام، دانش آموزان می‌فهمند که باید برای انجام مسئولیت‌های گروهی یا مسئولیت‌های فردی نظام تنبیه و تشویق تهیه کنند. بر همان روند قبل، گروه‌ها نظام تشویق و تنبیه را طراحی و از آن دفاع می‌کنند تا منظومه‌ی تشویق و تنبیه در کلاس سامان داده شود.

شایان ذکر است که نقش مربی در این مسئله نقش مهمی است و باید همانند شورای نگهبان هم‌زمان به رأی عموم و چهارچوب‌های کلاس خودش احترام بگذارد. معمولاً با منشور تشویق و تنبیه کار بیش از یک یا دو هفته پیش نمی‌رود و اعتراضاتی از قبیل همسان بودن سطح تشویق

اوضاع کلاس نابسامان شود یا اردویی طراحی شود که هیچ قانونی در آن وجود نداشته باشد، یکی دوتا از بچه‌ها در مدرسه جا بمانند و با یک مربی دیگر به اردو اضافه شوند، در اردو اگر تغذیه یا صبحانه‌ای داده می‌شود، طوری باشد که به برخی از بچه‌ها شربت یا نان و ... نرسد، مقدار غذا کم باشد و برخی هم بیشتر بخورند، به گونه‌ای که بچه‌ها این را حس کنند و هیچ صفی هم وجود نداشته باشد. در هنگام بازی نیز برخی‌ها نتوانند بازی کنند و مربی‌ها و معلم‌ها فقط مراقب بچه‌ها باشند. البته بهتر است این اردو را کلاسی برگزار کنید تا نتیجه‌ی مطلوب و کنترل شده به دست آید. بعد از اینکه مطمئن شدیم بچه‌ها وضعیت ناهنجار نبود قانون را درک کرده‌اند، به مدرسه باز می‌گردیم. بچه‌ها را قبل از رفتن به منزل جمع می‌کنیم و از آن‌ها می‌خواهیم تا نظرشان را در مورد اردو بگویند و نقاط ضعف و قوت آن را بیان کنند. خود معلم هم به نبود قانون و بی‌نظمی و کلافگی بچه‌ها اشاره کند. سپس از بچه‌ها بخواهیم تا مشکل را پیدا کنند و بگویند که چه کار کنیم تا اوضاع بهتر شود؟ از آن‌ها بخواهیم اردوی دیگری برنامه‌ریزی کنند. هر گروه برنامه‌ی خود را به کلاس ارائه و از آن دفاع کند. سپس این اردو را به قوانین کلاس و مدرسه نیز متصل کنیم و کار را ادامه دهیم؛ یعنی از بچه‌ها بخواهیم برای کلاس هم برنامه‌ریزی کنند و آن را نیز ارائه دهند، بعد هم با کمک معلم این قوانین را جمع‌بندی کنند و همه به آن پایبند باشند.

گام چهارم: اجرای قوانین و مسئولیت‌های کلاسی

پس از ثبت قوانین، اجرای آن‌ها به عهده‌ی دانش آموزان گذاشته می‌شود. آن‌ها مسئولیت دارند هم خودشان قوانین را رعایت کنند و هم در صورت مشاهده‌ی بی‌نظمی، دوستان خود را به رعایت قانون سوق دهند. برای این منظور، معلم از آن‌ها می‌خواهد که بگویند چطور این قوانین را در کلاس نشان دهیم. با ایده‌های خود بچه‌ها و کمک معلم، گروه‌ها پوسترهایی طراحی می‌کنند که محتوای قوانین را به شکلی جذاب و قابل فهم نشان دهد و در نقاط گوناگون کلاس نصب شود (اگر ایده‌ی دیگری به جز این از طرف دانش آموزان داده شد، معلم می‌تواند آن ایده را عملی کند). همچنین، هر گروه می‌تواند بخشی از کلاس را به شکل ویژه‌ای بیاراید تا به فضای کلاس انرژی مثبت ببخشد و حس تعلق خاطر بیشتری ایجاد کند. به این ترتیب، دانش آموزان نه تنها در ایجاد

گام دوم: حل مشکلات و مشارکت در تصمیم‌گیری

پس از موافقت با برخی از نیازهای مطرح شده، هر گروه با همراهی معلم راه‌های گوناگونی را برای حل این مشکلات بررسی می‌کند؛ مثلاً اگر یکی از نیازها کمبود وسایل باشد، گروه‌ها ممکن است از روش‌هایی مثل نامه‌نگاری به مدیر مدرسه یا کمک گرفتن از خانواده‌ها استفاده کنند. معلم دانش آموزان را راهنمایی می‌کند که چگونه برای رفع نیازها و جمع‌آوری کمک‌ها، طرحی عملی و کارآمد ارائه دهند.

این مرحله فرصتی است تا دانش آموزان با چالش حل مشکلات واقعی مواجه شوند. آن‌ها می‌آموزند برای رسیدن به هدفی مشترک باید همکاری کنند و به عنوان یک تیم تصمیم بگیرند. همچنین، در این مرحله برخی از دانش آموزان به نقش‌های رهبری و مدیریت علاقه‌مند می‌شوند و تلاش می‌کنند تا گروه خود را بهتر هدایت کنند.

گام سوم: ایجاد و تصویب قوانین کلاسی

در قدم بعدی وقتی نیازهای اولیه‌ی کلاس برآورده شد، معلم یا مربی مسئولیت ناظم کلاس را ندارد و با ورود به کلاس پس از مدتی روند آموزشی کلاس را جلو می‌برد، بدون اینکه موضوع نظم را پیگیری کند. پس از مدتی، اعتراضات دانش آموزان برای یادنگرفتن موضوع یا مشکلاتی که بین دانش آموزان بر اثر بی‌نظمی به وجود می‌آید، شنیده می‌شود و این مسئله در ذهن بچه‌ها شکل می‌گیرد: «چگونه کلاسی منظم ایجاد کنند؟»

برای این منظور، دانش آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و قوانینی را پیشنهاد می‌دهند که فکر می‌کنند به نظم کلاس کمک می‌کند. هر گروه دلایل خود را برای تصویب این قوانین ارائه می‌کند و در نهایت قوانینی که همه با آن موافق هستند، در قالب یک منشور کلاسی به ثبت می‌رسد. دانش آموزان یاد می‌گیرند قوانین را نه فقط برای نظم بلکه برای همکاری بهتر و احترام به حقوق همدیگر تنظیم کنند. این قوانین می‌توانند شامل مواردی مانند سکوت هنگام صحبت معلم، رعایت نوبت و تمیز نگه داشتن کلاس باشند.

این گام را به صورت جداگانه نیز می‌توان با ایجاد دغدغه و مسئله محوری انجام داد؛ مثلاً معلم کاری کند که این احساس نیاز در بچه‌ها ایجاد شود که بی‌قانونی خوب نیست و بهتر است قانون داشته باشیم؛ مثلاً معلم کلاس را به گونه‌ای اداره کند که کسی نتواند حرف بزند، همه در حرف هم بپرند و



نکته‌ها

- در طول این روند، زمانی که دانش‌آموزان به مشکلاتی در برقراری روابط گروهی (ر.ک به درس ۴ کتاب مطالعات اجتماعی) و ناتوانایی خود در بروز احساسات (ر.ک به درس ۳ کتاب مطالعات اجتماعی) و لزوم وجود همدلی در بین اعضای گروه (ر.ک به درس ۳ کتاب مطالعات اجتماعی) و نکات مهم برای برقراری ارتباط موفق برمی‌خورند (ر.ک به درس ۱ کتاب مطالعات اجتماعی)، مربی کتاب را به‌عنوان منبع مراجعه به دانش‌آموزان معرفی می‌کند؛ مثلاً اگر در گروهی از طرف یکی از اعضای گروه این اعتراضات مطرح شود که «آقا، فقط حرف خودشان رو میزنن!» یا «اصلاً به حرف‌های من اهمیت نمی‌دن!»، مربی از گروه می‌خواهد که درس یک اجتماعی را با یکدیگر مرور کنند تا ببینند منشأ مشکل چیست؟ آیا مشکل از ناتوانایی خوب صحبت کردن آن دانش‌آموز معترض است یا خوب گوش نکردن سایر اعضای گروه؟ (ر.ک به درس ۱ کتاب مطالعات اجتماعی پایه پنجم) - در هنگام گروه‌بندی، مربی باید دقت کند که توان‌های متفاوتی از دانش‌آموزان در گروه باشند تا حتماً دانش لازم به دانش‌آموزان منتقل شود (مثلاً یک دانش‌آموز رهبر و سه دانش‌آموز مطیع را در یک گروه نیندازد).

نقاط مثبت

ایجاد حس هویت در بچه‌ها و تعلق خاطر به کلاس؛ پذیرفتن نقش راهبری و نظارت توسط مربی به‌جای آنکه آموزش‌دهنده‌ی صرف باشد؛ تنوع و جذابیت برای دانش‌آموزان؛ یادگیری بهتر، همفکری و کار گروهی و تقویت اعتمادبه‌نفس در دانش‌آموزان؛ نزدیک شدن به دنیای دانش‌آموزان.

نقاط منفی

زمان بر بودن این فعالیت نسبت به تدریس سنتی؛ مراجعه‌ی زیاد دانش‌آموزان به مربی.

سخن پایانی

همان‌طور که در ابتدای این مقاله گفته شد، می‌توان این طرح درس را در پایه‌های دیگر و متناسب با آن‌ها اجرا کرد و نتیجه‌ی مطلوب را گرفت. در این مقاله هم مانند سایر مقالات، می‌توانید تا جای ممکن ایده بگیرید و متناسب با کلاس خودتان از آن بهره ببرید.

نتیجه‌گیری؛ دستاوردهای پروژه برای دانش‌آموزان این پروژه به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد با مسئولیت‌های متعدد آشنا شوند و یاد بگیرند که چگونه در یک گروه، از همکاری و احترام به عقاید دیگران بهره ببرند. آن‌ها در طول این فرایند، نه تنها به بهبود فضای کلاس کمک می‌کنند، بلکه مهارت‌هایی همچون تصمیم‌گیری، مدیریت و حل مسئله را می‌آموزند که در زندگی آینده آن‌ها نقشی کلیدی ایفا می‌کند. در پایان سال، دانش‌آموزان نه تنها کلاس را به‌عنوان فضایی فیزیکی بلکه به‌عنوان خانه‌ای دوم می‌شناسند که حاصل تلاش و همکاری خودشان بوده است. این حس تعلق و مشارکت در اداره‌ی کلاس، خاطره‌ای ماندگار در ذهن دانش‌آموزان به‌جای می‌گذارد و به آن‌ها یادآور می‌شود که هر جا باشند، با همکاری و همدلی می‌توانند فضایی بهتر برای خود و دیگران ایجاد کنند.

و تنبیه با جرم انجام شده مطرح می‌شود و دوباره این مسئله به وجود می‌آید که باید نظام تشویق و تنبیه به‌صورت حضوری پیگیری شود. در اینجا با راهبری مربی می‌بایست، برای اداره‌ی کلاس، نظامی طراحی شود. این نظام باید قانون‌گذاری، روند اجرایی کلاس و برطرف کردن دعوای را پوشش دهد و دانش‌آموزان با بررسی نظام‌های متعدد در اداره‌ی کشورهای گوناگون آشنا شوند. سپس قوای سه‌گانه‌ی موجود در کشور ایران را برای کلاس خود بومی‌سازی می‌کنند. **تلاشگر:** خوب است در مورد نظام تشویق و تنبیه در مدرسه و رفتارگرایی و شرطی شدن دانش‌آموزان در کلاس‌مان به خودمان نگاه کنیم و بدانیم که روند کارمان چیست؟ آیا شرطی کردن بچه‌ها و تشویق‌های این‌چنینی درست است؟ آیا همچنان بچه‌ها را مانند دلفین‌ها تشویق می‌کنیم و می‌گوییم جواب می‌دهد؟ حواسمان به انسانیت بچه‌ها هست؟



عکاس: احمد رضا کریمی



مشق ایده‌پردازی

روایتی از راه‌اندازی کتابخانه‌ی کلاسی

۵. التزام عملی فراگیرندگان در برابر جمع.

با هم وارد کلاسی می‌شویم که معلم محترم آن، با استفاده از این الگو می‌خواهد فرایند یاددهی‌یادگیری را هدایت کند.

طراحی آموزشی

نام درس: بخوانیم

موضوع درس: کتابخانه‌ی کلاس ما

پایه: دوم

گام اول:

ایجاد فضای برای پذیرش مشارکت

معلم با لیخند و انرژی وارد کلاس می‌شود و با صدایی دل‌نشین شروع به خواندن شعری می‌کند:

سلام، سلام بچه‌ها/ گل‌های شاد و زیبا
به من بگین ببینم/ چطوره حال شما؟

دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند:

الحمدلله، به شکر خدا/ ما همگی خوب هستیم
برای درس امروز/ آماده‌ی آماده‌ایم

معلم: خیلی خوش‌حالم که همه سر حال هستند. حالا بیایین با هم سوره‌ی توحید را هم خوانی کنیم. پس از هم‌خوانی سوره، معلم ادامه می‌دهد:

بچه‌ها، امروز قرار است درباره‌ی یه موضوع جالب صحبت کنیم: «کتابخانه‌ی کلاسی ما». کدوم یک از شما می‌تونه به من بگه که کتابخانه چه کمکی به مامی‌کنه؟ (دانش‌آموزان با هیجان دست‌هایشان را بالا می‌برند و به نوبت نظر می‌دهند).

گام دوم: طرح مسئله برای بحث

معلم: حالا به من بگید که وقتی یه سؤال دارین یا دنبال یادگیری چیزی هستید، چطور می‌تونین جوابش رو پیدا کنین؟ اول از گروه ۱ بشنویم!

نماینده‌ی گروه ۱: می‌تونیم از کتاب‌ها کمک بگیریم

نماینده‌ی گروه ۲: می‌تونیم از مامان و بابامون بپرسیم

نماینده‌ی گروه ۳: از شما یا معلم‌های دیگه بپرسیم

معلم: خیلی خوب! این‌ها همه ایده‌های خوبی

آماده می‌سازند. به نظر ویگوتسکی، کودکان زمانی یاد می‌گیرند که فعالیت‌ها، عادت‌ها، واژگان و افکار اعضای جامعه در آنان نهادینه شود (آقازاده، محرم، ۱۳۸۵، ص ۴).

در همین راستا به معرفی یکی از الگوهای جدید تدریس با عنوان «الگوی دیدار در کلاس درس» می‌پردازیم. این الگو برای کمک به فراگیرندگان در پذیرش مسئولیت رفتار و شرایط اجتماعی طراحی شده است (خورشیدی، عباس، ۱۳۸۵، ص ۲۴۱). به امید آنکه نگاه آموزگاران محترم، به الگوهای نوین تدریس، نگاهی خودباورانه و تحول‌آفرین باشد.

مراحل اجرای الگوی دیدار در کلاس درس

۱. استقرار فضایی برای پذیرش مشارکت؛
۲. طرح مسئله برای بحث؛
۳. بررسی پیشنهادها و فراگیرندگان در خصوص مسئله؛
۴. تعیین اقدام جایگزین دیگر از طریق توافق فراگیرندگان؛

دکتر عذرا بیگم هژبری، مدرس دانشگاه، مؤسس و مدیر مدرسه‌ی دخترانه‌ی مهرگان بابل
سیدعلی عبداللهی حسینی، نویسنده و پژوهشگر آموزش، سفیر نوافرینی آموزش، مربی (کوچ) عملکرد مدرسه‌ی ابتدایی مهرگان بابل

تجربه‌ی آموزشی و آموخته‌های سال‌های متمادی این باور را در من تقویت کرده است که آموزش و یادگیری کارا^۱ و اثربخش^۲ در محیطی حاصل می‌شود که مشارکت اجتماعی بین معلم و فراگیرندگان ایجاد شده باشد.

طبق نظر بسیاری از پژوهشگران، مشارکت اجتماعی امر مهمی است که به یادگیری می‌انجامد. والدین با کودکان به تعامل می‌پردازند و از این طریق نحوه‌ی مناسب رفتار را به آنان آموزش می‌دهند و آنان را برای زندگی در جامعه





هستند؛ اما به جز این موارد، راه‌های دیگری هم برای یادگیری وجود دارد، مثل استفاده از رایانه یا اینترنت. کدام یکی از شما از کتاب‌های متعددی که دارید استفاده می‌کنید؟ (به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود که تجربه‌های خود را به اشتراک بگذارند).

گام سوم: بررسی پیشنهادهای فراگیرندگان در خصوص مسئله

معلم: بچه‌ها، چطور می‌تونیم مطمئن بشیم مطالبی که از کتاب‌ها یا دیگران یاد گرفتیم، درست هستند؟ یعنی وقتی از یه کتاب یا کسی چیزی یاد می‌گیریم، چطور باید مطمئن بشیم این اطلاعات معتبره؟

نماینده‌ی گروه ۱: باید از کتاب‌هایی استفاده کنیم که توی مدرسه یا کتابخونه‌ها داریم.

نماینده‌ی گروه ۲: می‌تونیم از معلم پرسیم که این مطالب درسته یا نه.

معلم: دقیقاً وقتی از منابع معتبری مثل کتاب‌های مناسب استفاده می‌کنیم یا از افراد مطمئن می‌پرسیم، می‌تونیم مطمئن باشیم که مطالب درست هستن. حالا بیایید کاری انجام بدیم. من فهرستی از کتاب‌هایی رو که در انتهای کتاب

فارسی تون هست، به شما نشون می‌دم. به نظر تون چه جوری می‌تونیم از این کتاب‌ها استفاده کنیم تا بیشتر یاد بگیریم؟

گام چهارم:

تعیین اقدام جایگزین از طریق توافق فراگیرندگان

معلم: هر کس یه ایده بده! چطور می‌تونیم از این کتاب‌ها استفاده کنیم؟

نماینده‌ی گروه ۱: من به مامان و بابام می‌گم کتاب‌هایی که داریم رو بیارم مدرسه تا بتونیم با هم استفاده کنیم.

نماینده‌ی گروه ۲: می‌تونیم کتاب‌هایی رو که مناسب سن ماست، به هم بدیم و با هم بخونیم.

نماینده‌ی گروه ۳: می‌تونیم با کمک شما یه کتابخونه توی کلاس درست کنیم و همه‌ی کتاب‌ها رو اونجا بذاریم تا هر کسی خواست استفاده کنه.

معلم: عالیه! حالا نظر تون چیه اگر برای مرتب کردن و نگهداری از این کتاب‌ها هم برنامه‌ریزی کنیم؟ هر گروه یه مسئولیت بگیره؛ مثلاً یه گروه مسئول چیدن کتاب‌ها، یه گروه مسئول نگهداری از اون‌ها و یه گروه هم فهرست کتاب‌ها رو تهیه کنه. با این کار همه مسئولیت داریم و از کتاب‌هامون

خوب مراقبت می‌کنیم (دانش‌آموزان با اشتیاق مسئولیت‌هایشان را انتخاب می‌کنند).

گام پنجم:

التزام عملی فراگیرندگان در برابر جمع

معلم: حالا که تصمیم گرفتیم چه جوری از کتاب‌ها استفاده کنیم، بیاید به من بگید هر کسی چطور می‌تونه به بهتر شدن کتابخونه‌ی کلاسی کمک کنه.

نماینده‌ی گروه ۱: من کتاب‌هایی رو که تو خونه داریم و مناسب سن ماست، به مدرسه می‌آرم.

نماینده‌ی گروه ۲: من به مامان و بابام می‌گم که برام کتاب بخرن و اون‌ها رو به کتابخونه‌ی کلاس هدیه می‌دم.

نماینده‌ی گروه ۳: من مسئول مرتب کردن کتاب‌ها می‌شم و با بقیه همکاری می‌کنم.

معلم: خیلی خوب! حالا که همه با هم تصمیم گرفتیم، بیایید شروع کنیم و کتاب‌هامون رو جمع کنیم. همین امروز می‌تونیم اولین کتاب‌هامون رو به کتابخونه اضافه کنیم (دانش‌آموزان با هیجان به کار جمع‌آوری و سازمان‌دهی کتاب‌ها مشغول می‌شوند و در نهایت، کتابخانه‌ی کوچک کلاسشان راه‌اندازی می‌شود).





محفل ارتقای نومعلمان

نگاهی به اهمیت گروه‌های آموزشی پویا



الپه دیمی
دکترای زبان‌شناسی، آموزگار پایه‌ی سوم
ابتدایی و سرگروه آموزشی استان فارس

گروه‌های آموزشی به تفکیک در هر یک از دوره‌های تحصیلی تشکیل شود. گروه‌های آموزشی مجموعه‌ای از همکاران مبتکر، مسئولیت‌پذیر و متخصص در هر پایه هستند که با دانش و درایت خود، معلمان زیرمجموعه را یاور و مددکارند. آشنابودن با یافته‌های علوم تربیتی و اصول یادگیری و یاددهی، آشنایی با اسناد تحولی در نظام آموزش و پرورش، مقبولیت و مرجعیت در بین معلمان و داشتن روحیه‌ی کار تیمی از ویژگی‌های عمومی اعضای گروه‌های آموزشی است.

نقش گروه‌های آموزشی در رویکرد آموزشی همکاران بسیار حائز اهمیت است. این افراد با کسب مهارت‌ها و اشراف کامل بر اصول و فنون تدریس در کنار همکاران قرار می‌گیرند تا ضمن نظارت، آن‌هم از جنس بالینی، نقاط قوت را پررنگ کنند و برای رفع نواقص، راهکارها و روش‌های دقیق و علمی را طبق نظر مؤلفان ارائه دهند. اندیشه‌ی مثبت، دانش عمیق، اشراف بر مطالب کتاب و قدرت انتقال مطالب ویژگی‌هایی است که در سرگروه‌های آموزشی اهمیت فراوان دارد. گاهی در رابطه‌ی طولی مطالب در حوزه‌ی ابتدایی، قرار گرفتن سرگروه‌های هر پایه در جمعی علمی، منجر به تولید محتوایی می‌شود که در تمام پایه‌های ابتدایی قابل استفاده است. نمونه‌ی آن در «تکلیف‌های خلاق» مشهود و شمول‌گستری آن مورد تأیید است. با نگاهی هوشمندانه می‌توان گروه‌های آموزشی را مشاوران امینی در حوزه‌ی مدیریت کلاس، اجرای تدریس، نحوه‌ی ارائه‌ی مطالب و برطرف کردن ی ارائه می‌کنند. بی‌شک در هر مسیری، نیاز به رهبرانی هست که در سختی‌ها و چالش‌ها، برای رسیدن به مقصود و هدف، راهبری گروه را در دست بگیرند. گوشه‌ای از وظایف یک سرگروه آموزشی عبارت‌اند از:

- نقد و بررسی برنامه‌های درسی؛
- مشارکت در تولید محتوای مواد آموزشی؛
- نقد و بررسی محتوای تولیدشده از سوی معلمان؛
- تبادل نظر و تجربه با مجریان برنامه‌های آموزشی؛
- فراهم کردن زمینه‌ی مشارکت معلمان در نقد و بررسی برنامه‌های آموزشی؛
- گسترش و تعمیم تجربه‌ها و راهکارهای

قابلیت‌های فردی و ارزش‌های خود فرق دارند. بنابراین تجربه‌ی آموزشی آن‌ها با یکدیگر یکسان نیست. شواهد فراوانی نشان می‌دهند که معلمان تازه‌کار تفاوت‌های اساسی در مقایسه با معلمان آزموده و مجرب دارند. اینجاست که نقش گروه‌های آموزشی به‌عنوان شاه‌کلید اثربخشی معلمان آشکار می‌شود؛ زیرا یکی از اهداف اصلی تشکیل گروه‌های آموزشی تبادل این تجربه‌هاست. تشکیل معلمان در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی از دیرباز وجود داشته است؛ اما شکل‌گیری گروه‌های آموزشی به‌شیوه‌ی فعلی حاصل دوران بعد از انقلاب شکوهمند اسلامی است.

در سال ۱۳۵۹ طی بخشنامه‌ای شیوه‌نامه‌ی گروه‌های آموزشی به استان‌ها ابلاغ شد. در سال ۱۳۶۳ در آیین‌نامه‌ی اجرایی آموزش و پرورش، مصوب سیصد و نوزدهمین جلسه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش، تشکیل گروه‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفت و شاخص نیروی انسانی برای تشکیل گروه‌های آموزشی، در تبصره‌ی ۳۷ قانون برنامه‌ی پنج‌ساله‌ی دوم، به تصویب هیئت دولت در آمد. در شیوه‌نامه تأکید شده است

یونسکو تعلیم و تربیت را خیمه‌ای با چهار ستون معرفی می‌کند؛ یاددادن برای دانستن، یاددادن برای به‌کار بستن، یاددادن برای زندگی کردن و یاددادن برای باهم‌زندگی کردن. آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین ارکان هر جامعه‌ای است که مبنای آن بر یاددادن و یادگیری است. از آنجا که شاکله‌ی این مجموعه را معلمان و مترجمان تشکیل می‌دهند، لذا وجود معلمانی با معلومات و دانش روز و آشنا با علوم تربیتی از نیازهای جداناپذیر این نهاد است. معلمانی که با اهداف خاص که ویژگی اثربخشی معلم است و با دانش و مهارت در زیر این خیمه به فعالیت مشغول هستند، از طریق تعامل و به‌اشتراک‌گذاری این اهداف و تجربه‌ها پیمودن مسیر را هموارتر می‌کنند.

معلمان با یکدیگر بر حسب دانش، مهارت‌ها،





اثربخش؛

- نیازسنجی و پیشنهاد برگزاری دوره‌های آموزشی؛
- هدایت و راهبری کارگاه‌های تخصصی هر پایه.

هدف اصلی هر سرگروه آموزشی دستگیری در حوزه‌ی آموزش است و نه به‌زعم عده‌ای می‌گیری. بی‌شک افرادی که پا به عرصه‌ی آموزش و پرورش می‌نهند، افراد تحصیل کرده و باسوادی هستند؛ اما این فضیلت معلم ماناست که شور و شوق یادگیری را در سایه‌ی آموزش عمیق ایجاد کند و این مهم حاصل نمی‌شود جز در سایه‌ی همت آموزشی یک سرگروه.

معلمان باید فرصت داشته باشند تا از دیگران بیاموزند. این امر برای پیشرفت تدریس لازم است. در این زمینه گوسکی، فعال و نظریه‌پرداز آموزشی، معتقد است معلمانی که در دوره‌های آموزشی شرکت می‌کنند باید موردتوجه و حمایت دائمی قرار گیرند و با هدایت مداوم، خدمات راهنمایی و ایجاد فرصت‌هایی برای تعامل و تبادل افکار، نه فقط موفقیت‌ها که شکست‌های خود را نیز با یکدیگر در میان بگذارند. بسترسازی چنین محیط و شرایطی با تسهیلگری سرگروه می‌تواند زمینه‌های یادگیری عمیق را در دانش‌آموزان نهادینه سازد و این شعار ما نه که عمل ماست (آندرسون، ۱۳۹۰: ۷۷).

در محالی که برایم باقی است، باز همراه شما مدرسه‌ای می‌سازیم که معلمانش خرد را با عشق، علم را با احساس، ریاضی را با شعر، دین را با عرفان و همه را به‌همراه تشویق تدریس کنند.



عکس‌ها: اعظم لاریجانی



مسیر توانمندی

سیده مرضیه شجاعی

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

فاطمه زارعی دنگسری

آموزگار پایه‌ی ششم ابتدایی و سرگروه آموزشی استان

مازندران

یکی از دلایل اهمیت آموزش و پرورش این است که در آن با استفاده از فرصت‌های آموزشی می‌توان به افراد کمک کرد برای زندگی آمادگی پیدا کنند؛ زیرا افراد به‌میزان بهره‌مندی از تعلیم و تربیت صحیح، تجربه‌ی بهتری نیز در زندگی و محیط کار خواهند داشت. از عوامل مهم بقا و حیات هر سازمان کیفیت و توانمندسازی نیروی انسانی آن است. منبع انسانی مهم‌ترین، گران‌ترین و باارزش‌ترین سرمایه‌ی هر سازمان به حساب می‌آید.

کلیدواژه‌ها: توانمندسازی، مدیر، مدرسه‌ی ابتدایی

تعریف توانمندسازی

توانمندسازی^۱ به معنای قدرت بخشیدن به افراد است تا آن‌ها احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند و بر احساس ناتوانی یا درماندگی خود چیره شوند. ایجاد شور و شوق، انگیزه‌ی درونی و بسیج افراد برای انجام کار و فعالیت نیز از نمونه‌های توانمندسازی افراد است (وتن و کمرون، ۱۳۸۱).

خودمختاری^۲ یا خودسامان بودن به معنی تجربه‌ی انتخاب در اجرا و نظام بخشیدن شخص در فعالیت‌های مربوط به خود است. افراد توانمند احساس می‌کنند در انجام وظایف استقلال دارند و می‌توانند در مورد فعالیت‌های شغلی تصمیم بگیرند. آن‌ها اختیارات لازم برای تعیین چگونگی زمان و سرعت انجام وظایف دارند (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰، نقل از عبدالهی، ۱۳۸۳).

در عصر حاضر، توانمندسازی ابزاری است که سازمان‌های امروزی را رشد، فاصله‌ی مدیران را کاهش و تعلق سازمانی را هم افزایش می‌دهد.

ابعاد توانمندسازی

طبق مطالعات وتن و کمرون (۱۹۹۸)، توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)، فوتر و فولتر (۱۹۹۵)، اسپیرتیزر (۱۹۹۶) و مشرا توانمندسازی مفهومی چند بعدی است که هر کدام نتیجه‌های خاص خود را دارند.

رویکردهای توانمندسازی

کوبین و اسپیرتیزر (۱۹۹۷) با مطالعات زیادی که در سطح مدیران میانی انجام دادند، دو رویکرد متفاوت برای توانمندسازی بیان کرده‌اند:

رویکردهای مکانیکی و سازمانی

● رویکرد مکانیکی

بر اساس این دیدگاه، توانمندسازی به معنی تفویض اختیار و قدرت به کارکنان رده پایین است. توانمندسازی فرایندی است که طی آن مدیران ارشد بینشی روشن را تدوین و برنامه‌ها و وظایف معین برای رسیدن به آن را در سازمان ترسیم می‌کنند. در این رویکرد، نتایج کار و فعالیت بیشتر تحت نظارت مدیر است و روی ساده‌سازی و روشن‌سازی کار و وظایف تأکید می‌شود.

یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت سازمان‌ها در راه رسیدن به اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت در گرو به کارگیری هماهنگ و کارآمد وسایل کار و مواد اولیه و منابع انسانی است (سینجر، ۱۳۸۲).

ضرورت و اهمیت توانمندسازی کارکنان

۱. توانمندسازی در «ترویج فرهنگ یادگیری» نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا یکی از ویژگی‌های مهم سازمان‌های یادگیرنده تأکید بر توانمندسازی منابع انسانی است.

۲. اثربخشی در سازمان با تقسیم قدرت از سوی مدیران افزایش خواهد یافت. قدرت واقعی هر مدیر در آن است که آن را در اختیار افرادی قرار دهد که برای به کارگیری آن در موقعیت بهتری هستند. این مدیران با اهدای قدرت خود تعهد و خلاقیت در کارکنان ایجاد می‌کنند؛ زیرا کارکنان برای تصمیم‌هایی که در اتخاذ آن‌ها مشارکت داشته باشند، تعهد بیشتری از خود نشان می‌دهند.





راهبردهای ضمنی توانمندسازی از این دیدگاه عبارت‌اند از:

(الف) توانمندسازی از مدیریت عالی شروع می‌شود.

(ب) مأموریت‌ها، چشم‌اندازها و ارزش‌های سازمانی به‌روشنی تعریف می‌شوند.

(ج) وظیفه‌ها، نقش‌ها و پاداش‌های کارکنان به‌وضوح روشن می‌شوند.

(د) مسئولیت‌ها تفویض می‌شوند.

(ه) کارکنان در قبال نتیجه پاسخگو هستند (عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶).

● رویکرد سازمانی

طبق این رویکرد توانمندسازی به‌معنی ریسک‌پذیری، رشد و تغییر و اعتماد به کارکنان و تحمل اشتباهات آن‌هاست. راهبردهای ضمنی این رویکرد عبارت‌اند از:

(الف) توانمندسازی از رده‌ی پایین سازمان با درک نیازها شروع می‌شود.

(ب) رفتار توانمند برای کارکنان الگو می‌شود.

(ج) تیم‌هایی برای تشویق رفتار مشارکتی شکل می‌گیرد.

(د) ریسک‌پذیری تعریف می‌شود.

(ه) به کارکنان برای انجام وظایف اعتماد می‌شود.

بر اساس این رویکرد توانمندسازی برحسب باورهای شخصی افراد تعریف می‌شود.

مدل توانمندسازی روان‌شناختی / عبداللهی

عبداللهی (۱۳۸۵) توانمندسازی نیروی انسانی را مفهومی روان‌شناختی می‌داند که به شناخت و درک و فهم افراد از شغل و سازمانی که در آن مشغول هستند، مربوط می‌شود. این مفهوم به‌عنوان فرایند افزایش انگیزش درونی شغل تعریف شده و متشکل از ابعاد شایستگی، مؤثر بودن، معنی‌دار بودن و احساس اعتماد است. توانمندسازی روان‌شناختی متغیر وابسته‌ای است که از عوامل متعدد محیط سازمانی متأثر می‌شود. این عوامل عبارت‌اند از: بیان اهداف روشن، پرورش تجربه‌ی تسلط شخصی، الگوسازی، حمایت کردن، انگیزه‌ی فراهم آوردن اطلاعات، دسترسی به منابع، پیوند با نتایج اعتمادسازی، تفویض اختیار، نظام پاداش‌دهی، سبک رهبری مردم‌باور (دموکراتیک)، آموزش کارکنان، استقلال و آزادی عمل، مدیریت مشارکتی، تشکیل تیم، ساختار سازمانی و ارزیابی عملکرد (نمودار ۱).

توانمندسازی مدیر مدرسه

هرگاه مدیر آموزش‌های لازم را ببیند، می‌تواند تأثیر خوبی بر واحد آموزشی بگذارد و در آن تغییرات مثبت و سازنده‌ای را برای پیشرفت ایجاد کند. دلایلی که می‌توان برای توانمندسازی مدیر برشمرد، عبارت‌اند از:

۱. هر ساله، در مدرسه هنگام شروع سال تحصیلی کارکنان جدیدی به واحد آموزشی می‌آیند که از نظر اخلاق، رفتار، نگرش و... با کارکنان سال قبل آن مدرسه فرق دارند. پس این امر ایجاب می‌کند مدیر مدرسه دانش خود را در این زمینه به‌روز و خودش را توانمند سازد تا بتواند در انجام کارش موفق شود.

۲. لازم نیست مدیر مدرسه بر همه‌ی مطالب کتاب‌های درسی دانش‌آموزان تسلط داشته باشد؛ ولی تسلط و آگاهی اجمالی جزء مهارت‌های فنی مدیر است. با توجه به اینکه کتاب‌های درسی گاهی تغییر می‌کنند، بهتر است مدیران آموزش‌های لازم را در زمینه‌ی تغییرات کتاب‌های درسی ببیند.

۳. کهنه‌بودن دانش برخی از مدیران ایجاب می‌کند آموزش‌های به‌روز و مناسبی را ببینند.

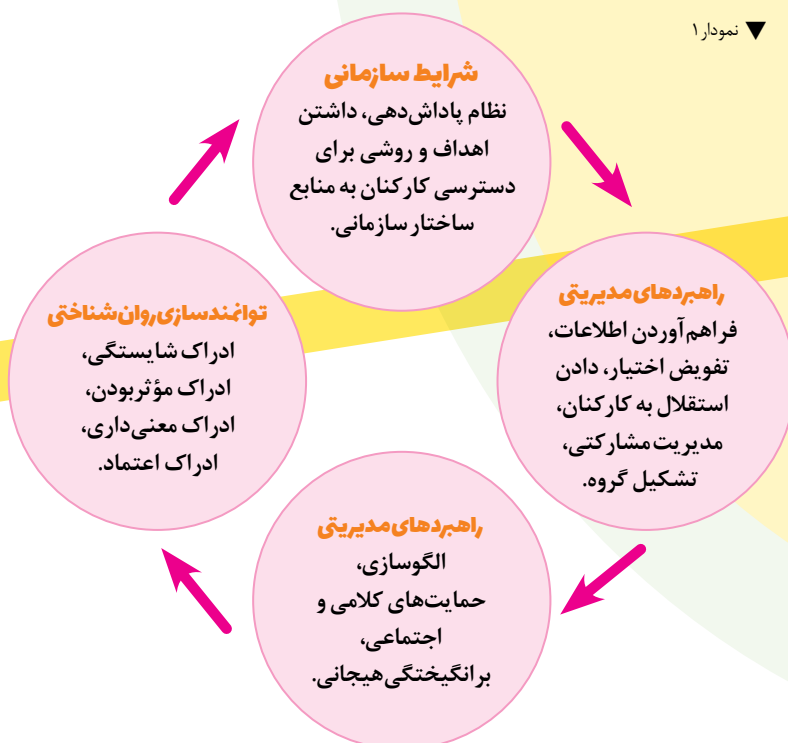
۴. کم‌تجربگی یا کم‌دانشی مدیران در برخی از وظیفه‌هایشان نیز ایجاب می‌کند بهسازی در این زمینه صورت بگیرد.

۵. تغییراتی که در حوزه‌ی علم و دانش در سال‌های اخیر روی داده است، مدیر موفق را ملزم می‌کند به‌دنبال کسب دانش و علم‌آموزی برود تا بتواند در انجام کارهای مدرسه و پیشرفت واحد آموزشی موفق شود.

۶. وظیفه‌ی هر مدرسه این است که نیروی انسانی بازار کار را تربیت کند. از طرفی، هر روزه مشاغل و حرفه‌های جدیدی به وجود می‌آیند. بنابراین، دانش مدیران در این زمینه نیز باید بهسازی شود تا بتوانند نیروهای موردنیاز آینده را به‌درستی تأمین کنند.

۷. دنیای امروز سرشار از ابهام و اسرار است. هر چند ممکن است چنین به نظر برسد که بشر بیشتر قریب به اتفاق مجهولات را حل کرده است. البته باید اعتراف کرد که ناشناخته‌های انسان امروزی به‌نسبت اجدادش بسیار کمتر شده است؛ اما در عین حال پیشرفت‌های متعدد، از جمله پیشرفت فناوری تعداد زیادی علامت سؤال را در برابر او قرار داده است. از این‌رو، لازم است مراکز آموزش نیز مانند سایر سازمان‌ها برای مقابله با این ابهامات آماده شوند و با برنامه‌ریزی دقیق پار مشکلات مربوط به آن را سبک‌تر کنند؛ مثلاً برنامه‌ریزی برای تربیت نیروی انسانی انعطاف‌پذیر و مجهز به کلیات قابل تطبیق با شرایط ویژه از جمله وظایف

▼ نمودار ۱





جدول ۱. ابعاد توانمندسازی و نتیجه‌های آن

نتیجه‌ها	ابعاد
احساس شایستگی	خودآثر بخشی
احساس انتخاب شخص	خودمختاری
احساس توان تأثیرگذاری	مؤثر بودن
احساس ارزشمندی کار	معنی دار بودن
احساس امنیت	اعتماد

مراکز آموزش محسوب می‌شود.

۸. پیشرفت سال‌های اخیر در زمینه‌ی وسایل و علوم ارتباطی که خود حاصل تغییرات فناوری است، ایجاب می‌کند که مراکز آموزشی نیز مانند سایر سازمان‌ها با این پیشرفت‌ها همگام شوند. هرچند وظیفه‌ی اخص مراکز آموزشی، پرورش نیروهای انسانی مبدع و مجری این پیشرفت‌هاست؛ اما لازم است در این زمینه پیشگام سایر سازمان‌های جامعه باشند (سرمد، ۱۳۸۴).

علائم توانمندسازی

فرایند توانمندسازی نیاز به مدت زمان زیادی دارد و مدیران ارشد نمی‌توانند آثار مثبت آن را بلافاصله ببینند. آن‌ها به شیوه‌هایی نیاز دارند تا بر اساس آن شیوه‌ها ارزیابی کنند. آیا برنامه‌های توانمندسازی در مسیر صحیح خود حرکت می‌کنند یا خیر؟ یکی از این شیوه‌ها بررسی رفتاری است که افراد توانمندشده در مقایسه با افراد توانمندنشده از خود به نمایش می‌گذارند.

روش‌های اجرایی توانمندسازی

سه روش توانمندسازی عبارت‌اند از: سهیم کردن افراد در اطلاعات، تعیین محدوده‌ی خودمختاری و تیم‌سازی به جای تشکیلات سلسله‌مراتبی.

● روش اول: همه را در اطلاعات سهیم کنید (مشارکت همگانی در اطلاعات)

سازمان‌ها برای ادامه‌ی حیات خود و ماندن در دنیای رقابت ناچارند سطح آگاهی‌ها و دانش خود را به محیط داخلی و بیرونی افزایش دهند. از سوی دیگر سازمان‌ها مجموعه‌هایی انسانی هستند و افراد تا تغذیه‌ی اطلاعاتی نشوند، نمی‌توانند در راستای تحقق اهداف، راهبردها و سیاست‌ها و برنامه‌ها و طرح‌ها تلاش کنند. این تلاش‌ها زمانی ثمربخش است که افراد به چشم‌انداز، مأموریت‌ها، راهبردها، سیاست‌ها و برنامه‌ی عملیاتی سازمان آگاهی داشته باشند. این آگاهی‌ها زمانی افزایش می‌یابند که افراد را در اطلاعات سهیم کنیم.

● روش دوم: با تعیین حدود، خودمختاری ایجاد کنید (ایجاد خودگردانی در قلمرو جدید)

برای تعیین محدوده‌ی خودمختاری بایستی

جدول ۲. ویژگی‌های رفتاری کارکنان توانمندشده در مقایسه با کارکنان غیرتوانمند (مقیمی، ۱۳۸۳).

کارکنان توانمندشده	کارکنان توانمند نشده
۱. منتظر هستند تا مافوق تصمیم بگیرد که چه کسی اختیار رسیدگی به مشکل را دارد و در برابر آن مسئول است. به عبارتی همواره منتظر کسب تکلیف هستند. ۲. قادرند با مشکلات به‌طور کارآمد برخورد کنند؛ اما نمی‌توانند فرصت‌های محتمل را تشخیص دهند. ۳. اطلاعات، ادله و نتیجه‌گیری‌های سایرین به‌ویژه افراد صاحب نفوذ را به‌سرعت و بدون انجام بررسی‌های لازم می‌پذیرند. در مورد اطلاعاتی که در اختیار دارند، بحث می‌کنند؛ اما هرگز قادر نیستند از این اطلاعات در راستای اهداف مشترک استفاده کنند. ۴. انتظار دارند تلاش‌هایی برای دستیابی به اجماع نظر صورت گیرد؛ اما اگر در این خصوص با شکست مواجه شوند، به اختیارات سلسله‌مراتبی متوسل می‌شوند. ۵. روی بهبود فردی یا اثربخشی تیمی تمرکز دارند؛ اما قادر نیستند مشکلاتی را که فراتر از گروه است، درک کنند. قادر به ارائه‌ی راه‌حل‌های یک‌بار مصرف هستند؛ اما برای نظام‌مند کردن آن‌ها با مشکل مواجه می‌شوند، حتی اگر این نظام‌ها کارایی خود را از دست داده باشند. ۶. فقط زمانی توجه خود را به مسئله‌ی منابع معطوف می‌دارند که از سوی افراد صاحب‌اختیار موظف به انجام آن شوند. ۷. اعتماد به نفس ندارند و فکر می‌کنند فاقد استعدادها و خلاقیت‌های لازمند و دیگران به آن‌ها اعتمادی ندارند. ۸. احساس می‌کنند عاجز از انتخاب چگونگی انجام کارهایشان هستند.	۱. در موقعیت‌های مبهم ابتکار عمل دارند و مشکلات را به‌شیوه‌ای تعریف می‌کنند که قادر به تجزیه و تحلیل بهتر و دستیابی به تصمیمات بیشتر باشند. ۲. قادرند در موقعیت‌های مبهم از قبیل زمانی که شکایت‌های مشتریان یا تهدیدهای رقابتی افزایش می‌یابد، فرصت‌ها را تشخیص دهند. ۳. قادر به کارگیری مهارت‌های فکری مهم از قبیل آشکارساختن و آزمایش مفروضات و ارزیابی دلایل ارائه‌شده هستند. همچنین قادرند در مورد اینکه تصمیمات و اقداماتشان در راستای اهداف مشترک است، دلایل محکمی ارائه دهند. ۴. هم در گروه‌های تک‌وظیفه‌ای و هم در درون گروه‌های چندوظیفه‌ای قادر به اجماع نظر برای تصمیمات و اقدامات هستند. ۵. روی فرصت‌ها کار و آن‌ها را شناسایی می‌کنند تا بتوانند بدین طریق فعالیت‌ها، مستندات، نظام‌های ارتباطی و اطلاعاتی را نظام‌مند کنند، مشکلات را شناسایی و دفع کنند و در نهایت نظام‌هایی را که قادر نیستند چیزی بر ارزش مشتری بیفزایند، اصلاح یا از رده خارج کنند. ۶. در تلاش‌اند از طریق کاهش هزینه‌ها و یافتن فرصت‌هایی برای سرمایه‌گذاری در زمینه‌های جدید، از قبیل فرایند بهبود و فناوری پیشرفته، منابع را بهینه کنند. ۷. اعتماد به نفس دارند و فکر می‌کنند مستعد، خلاق و مورد اعتمادند. ۸. احساس می‌کنند خودشان به‌خوبی قادرند در خصوص زمان و چگونگی انجام وظایفشان تصمیم بگیرند.

این نکات را در نظر گرفت و بدان‌ها عمل کرد: **مقصود:** فرد در چه حرفه‌ای مشغول به کار است؟
ارزش‌ها: رهنمودهای عملیاتی فرد چه هستند؟
هدف‌ها: فرد چگونه، چه وقت، کجا و به چه طریقی کارهای خود را انجام می‌دهد؟
نقش‌ها: چه کسی چه نقشی را ایفا می‌کند؟
سیمای آینده‌ی سازمان: تصویر فرد از آینده‌ی سازمان چیست؟
ساختار سازمانی: کارها چگونه پشتیبانی می‌شوند؟

● روش سوم: تیم را جایگزین سلسله‌مراتب کنید

با توجه به دیدگاه‌های کنت بلانچارد، جان کارلوس، آلن راندولف، سینتیا اسکات و دنیس ژاف به نظر می‌رسد تشکیل تیم‌های کاری موجب کاهش رده‌های مدیریت و سرپرستی و حذف برخی از مشاغل و سپردن کارهای خدماتی به منابع بیرون از سازمان می‌شود و تصمیم‌گیری را از رده‌های بالای سلسله‌مراتب سازمانی به تیم‌های کاری سوق می‌دهد. به‌زعم آنان در چنین شرایطی مسئولیت تصمیم‌گیری با همه است.

پی‌نوشت‌ها

1. empowerment
2. self-determination

منابع

۱. سینجر، مارک، ۱۳۸۲، مدیریت منابع انسانی، ترجمه‌ی فریده آل‌آقا، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۲. عبدالهی، بیژن، ۱۳۸۲، طراحی الگوی توانمندسازی روان‌شناختی کارشناسان حوزه‌ی ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، رساله‌ی دوره‌ی دکتری، دانشگاه تربیت معلم.
۳. عبدالهی، بیژن، نوه ابراهیم، عبدالرحیم، ۱۳۸۶، توانمندسازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی، تهران: ویرایش.
۴. مقیمی، سید محمد، ۱۳۸۵، سازمان و مدیریت با رویکردی پژوهشی، تهران: ترمه.
5. Thomas, k.w. & velthous, B.A (1990). cognitive elements of empowerment, Acadmy of management jurnal of vo1,15,no.4,p.66.
6. Whetten/David.A8kims.cameron (1998). Developing management skills. New York: Addison, Wesley, Wheelan. p:38.



فرا تر از شیطننت

آشنایی با اختلال سلوک در کودکان

ساجده میرزایی
کارشناس آموزش ابتدایی
علی قلعه‌نویی
کارشناس آموزش هنرهای تصویری

عوامل خانوادگی / محیطی

اگر والدین رفتارهای ضد اجتماعی^۱ داشته باشند و مواد مخدر مصرف کنند، احتمال بروز اختلالات سلوک در فرزندان افزایش پیدا می‌کند.

در بیشتر موارد، جامعه، نوجوان مبتلا به اختلال شخصیت سلوک را بزه‌کار معرفی می‌کند. با راهکارهایی درمانی که در ادامه می‌آید، می‌توان علائم را کنترل کرد:

● **آموزش مدیریت والدین:** به والدین کودک برای تنظیم نظم و انضباط ثابت آموزش داده شود تا پاداشی مناسب برای رفتارهای مثبت کودک انتخاب کند.

● **روان‌درمانی:** درمانگر برای شناخت و تغییر احساسات، افکار و رفتارهای نگران‌کننده به فرد کمک می‌کند و هدف اصلی بهبود پویایی خانواده، عملکرد تحصیلی و رفتار کودک یا نوجوان در محیط‌های متعدد است.

● **آموزش مدیریت خشم:** با این آموزش احساسات عاطفی کودک و برانگیختگی کاراندام‌شناختی (فیزیولوژیکی) ناشی از خشم کاهش پیدا می‌کند.

● **درمان شناختی رفتاری^۲:** درمانگر به توسعه مهارت حل مسئله، تقویت رابطه از طریق حل تعارضات و یادگیری مهارت‌ها برای کاهش تأثیرات منفی در محیط کمک می‌کند.

● **درمان مبتنی بر جامعه:** این درمان توسط نهادهای متعدد و به کمک برنامه‌ای ساختاریافته در مدرسه و خانه برای کاهش رفتارهای مخرب ارائه می‌شود (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۱۹۹۴).

حال می‌خواهیم به مقایسه‌ی اختلال نافرمانی مقابله‌کاری و سلوک بپردازیم. اختلال نافرمانی مقابله‌ای منعکس‌کننده‌ی الگویی از منفی‌بافی، لجبازی، نافرمانی و رفتار خصومت‌آمیز و دشمنی با بزرگ‌ترها و اولیای امور است. در حالی که

ویژگی اساسی اختلال سلوک الگوی تکراری و پایدار رفتارهایی است که حقوق اساسی دیگران و هنجارهای اجتماعی مناسب سن و قوانین را زیر پا می‌گذارد (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۱۹۹۴).

در مقابل، جامعه‌سستیزی دو ویژگی دارد: یکی ویژگی میان‌فردی مانند دیگران را زیر نفوذ خود قراردادن، تقلب، فریبندگی و جذابیت‌های سطحی و بزرگ‌نمایی و دیگری ویژگی‌های عاطفی که شامل عاطفه‌ی سطحی، فقدان همدلی، حس گناه، پشیمانی و نپذیرفتن مسئولیت اعمال ضد اجتماعی خویش است (پاردینی و همکاران، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های زیادی در مورد اختلال نافرمانی مقابله‌ای و اختلال سلوک وجود دارد و اخیراً پژوهش‌هایی هم روی ویژگی‌های جامعه‌سستیزی صورت گرفته است. پژوهشگران خاطرنشان کرده‌اند که جنبه‌هایی از آسیب‌شناسی روانی در این دو اختلال به صورت مشترک رخ می‌دهد و این موضوع بر اهمیت پیش‌آگهی در مورد نتیجه‌های بعدی اختلال می‌افزاید. برای اولین بار پژوهشی در زمینه‌ی اشتراکات بین اختلالات در مورد اختلال نارسایی توجه-بیش‌فعالی انجام گرفت (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۱۹۹۴). این پژوهش نشان داد میزان مشکلات عاطفی در هر دو اختلال بیش‌فعالی-نقص توجه و اعمال ضد اجتماعی زودرس بالاست.

اختلال نافرمانی مقابله‌ای در مقایسه با اختلالات دیگر خطر نسبتاً کمتری دارد و به عنوان شکل خفیف اختلال سلوک در نظر گرفته می‌شود (ری و همکاران، ۱۹۸۸). در بررسی جامعی که بویان و همکارانش (۲۰۰۷) انجام دادند، دریافتند که شیوع اختلال نافرمانی به مقابله‌ای، در نمونه‌های جامعه، دامنه‌اش از ۶/۲ تا ۶/۱۵ درصد است و در نمونه‌های بالینی از ۲۸ تا ۶۵ درصد است.

شواهد نشان می‌دهند اگرچه شیوع اختلال نافرمانی مقابله‌ای در دوران قبل از نوجوانی در پسران بیشتر از دختران است، در طول دوران نوجوانی شیوع آن در پسران و دختران با هم برابر است (بویان و همکاران، ۲۰۰۷).

از طرف دیگر اگرچه دختران و پسران جوان سطوح برابر رفتارهای برون‌سازی و پرخاشگری کلامی را نشان می‌دهند، پسران بیشتر زودخورد و خرابکاری می‌کنند (وبستر، ۱۹۹۶).

اختلال سلوک^۱ با اسم اختصاری CD یکی از شایع‌ترین اختلالات رفتاری است که کودک مبتلا به آن از قوانین و هنجارهای مرتبط با سن خود پیروی نمی‌کند. بیشتر افراد این اختلال را با شیطننت دوران کودکی اشتباه می‌گیرند؛ اما این اختلال چیزی فراتر از شیطننت‌های کودکی است. در واقع نوجوان مبتلا به این اختلال در برابر افراد دیگر، حیوانات خانگی و هر موجود زنده‌ای ظالمانه رفتار می‌کند و دست به تخریب اموال می‌زند. اگر اختلال سلوک در کودکی یا نوجوانی درمان نشود، در بزرگسالی به نوعی اختلال شخصیتی با نام اختلال شخصیت ضد اجتماعی تبدیل خواهد شد.

علائم اختلال شخصیت سلوک

نشانه‌های اختلال سلوک در کودکان تکانشی بیشتر دیده می‌شود، به طوری که مدیریت آن‌ها بسیار دشوار است. مشخصه‌ی اصلی این اختلال در طول زمان بروز پیدا می‌کند.

محققان هنوز در مورد علت ایجاد اختلال سلوک مطمئن نیستند. آن‌ها تصور می‌کنند این اختلال ناشی از ترکیب پیچیده‌ی مجموعه‌ای از عوامل است که عبارت‌اند از:

عوامل ژنتیکی / زیستی (بیولوژیکی)

برخی از ویژگی‌های این اختلال مانند رفتار ضد اجتماعی، تکانشگری، پرخاشگری، حساسیت‌نداشتن به نتیجه و خلق‌وخو می‌تواند ارثی باشد. همچنین بالا بودن سطح تستوسترون ارتباط نزدیکی با افزایش پرخاشگری دارد. از دیگر عوامل تشدیدکننده‌ی پرخاشگری باید به تشنج، آسیب ضربه‌ای (تروماتیک) مغزی و آسیب عصبی اشاره کنیم.



اختلال نافرمانی مقابله‌ای به‌عنوان اختلالی توصیف شده است که آغاز آن قبل از هشت سالگی است (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۱۹۹۴). شواهدی وجود دارد که می‌گوید اختلال نافرمانی مقابله‌ای می‌تواند از رفتارهای مشکل‌آفرین که در کودکان بهنجار در دوران پیش‌دبستانی سر می‌زند، هم در نمونه‌های بالینی و هم در جامعه، تشخیص داده شود. کینان و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند پسران پیش‌دبستانی با اختلال نافرمانی مقابله‌ای یا بدون اختلال نارسایی توجه بیش‌فعالی نقایص عصب‌روان‌شناختی مشابهی با کودکان بزرگ‌تر دارای اختلال رفتارگسیختگی دارند (اسپلتز و همکاران، ۱۹۹۹).

اختلال سلوک یکی از رایج‌ترین اختلالات دوران کودکی است. بسیاری از والدین نوجوانان و کودکان خود را به‌گونه‌ای توصیف می‌کنند که با ملاک‌های تشخیصی اختلال سلوک مطابقت دارد. مطابق نسخه‌ی بازبینی‌شده‌ی کتابچه‌ی راهنمای تشخیصی و آماری بیماری‌های روانی و انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۰۰)، اختلال سلوک در دسته‌ی رفتارهای ایدایی قرار می‌گیرد و وجود الگویی پابرجا و مکرر در تجاوز به حقوق دیگران و تخلف از قوانین و هنجارهای اجتماعی متناسب با سن نشانه‌ای از این اختلال است. در این اختلال نقص در توانایی ایجاد روابط هیجانی و عاطفی با دیگران ملاک اساسی متمایز ساختن زیرگروه‌های متنوع این نشانه‌ها به حساب می‌آید (کیم برلی، ۲۰۰۸؛ باکر، ۲۰۰۹).

پی‌نوشت‌ها

1. Conduct disorder
2. ADHD
3. CBT

منابع

۱. فولادوند، مریم، و دیگران، ۱۳۹۷. «تربیتی روش والدگری کازدین بر روابط والد کودک در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نافرمانی مقابله‌ای»، تحقیقات علوم رفتاری، ۱۶(۴)، ۴۶۵-۴۵۳. تهران.
۲. قدرتی میرکوهی، مهدی؛ شریفی در آمدی، پرویز؛ عبداللهی بقر آبادی، قاسم، ۱۳۹۴. «تربیتی درمان شناختی رفتاری مبتنی بر آموزش والدین بر نشانه‌های اختلال نافرمانی مقابله‌ای»، فصلنامه‌ی افراد استثنایی، ۲۴(۲۰۵)، ۱۲-۲۴. تهران.
۳. کارازده، شیلا؛ عبیدی، منصور؛ حیدری، حسن، ۱۳۹۴. «بررسی کارکرد خانواده و نقش سبک‌های فرزندپروری مادران در پیش‌بینی مشکلات رفتاری اندیشه و رفتار»، ۲۶-۱۷(۳۶۹)، تهران.
۴. کردستانی، داوود و امیری، محسن، ۱۳۹۱. «اختلال نافرمانی مقابله‌ای علت‌ها عوامل خطر ساز و روش‌های درمانی روان‌شناسی»، ۱۳۳-۱۵۲.
۵. گولدنبرگ، هربرت و آیرین گولدنبرگ، ۱۳۹۴. خانواده‌درمانی، ترجمه‌ی مهرداد فیروزبخت، تهران: رسا.

6. Rolf Loeber, Jeffrey Burke, and Dustin A. Pardini (2009) Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features, Journal of child psychology and psychiatry 50: 12-, PP 133142-.





دایره‌های هم‌مرکز

نقش الگویی معلمان در تکوین هویت دینی و ملی



فاطمه حکمتی
کارشناس ارشد حقوق
بین‌الملل، آموزگار پایه‌ی دوم ابتدایی،
شهرستان قسا

هدف نهایی نظام آموزشی در سراسر دنیا تعلیم و تربیت افراد به‌منظور حضور مؤثر در جامعه و انتقال هویت، فرهنگ، ارزش‌ها و اصول حاکم بر کشور به آنان است. معلمان یکی از ارکان اساسی نظام آموزشی هستند که وظیفه‌ی نیل نظام به این هدف مهم را بر عهده دارند. مجموعه‌ی ویژگی‌های هر معلم که هویت وی را تشکیل می‌دهد، نه تنها در پرورش هر دانش‌آموز بلکه در شکوفایی کل جامعه بسیار مؤثر است. بنابراین هویت ملی مذهبی معلم می‌تواند علاوه بر اینکه نقشی اساسی در تکوین و تقویت هویت فردی و اجتماعی افراد داشته باشد، مانند سپری محکم، مانع تزلزل ارزش‌های اعتقادی و ملی شود.

مقوله‌ی «هویت» یکی از اساسی‌ترین مباحث عصر جدید است که انواع متفاوتی دارد. از این رو، می‌توان گفت هویت هر فرد مجموعه‌ای از انواع هویت‌هاست. هویت در کلی‌ترین شکل خود شامل هویت فردی و جمعی است. «هویت فردی»^۱ یعنی همان چیزی که فرد به واسطه‌ی ویژگی‌ها، خصوصیات یگانه و منحصر به فرد خود مورد شناسایی قرار می‌گیرد و در عین حال از دیگران متمایز می‌شود. «هویت جمعی»^۲ عبارت است از تعلق خاطر تعدادی از افراد به امور مشترک با عنوانی خاص. چنین تعلق احساس هم‌بستگی و شکل‌گیری یک واحد جمعی را ایجاد می‌کند که با عنوان «ما» از ماهای دیگر جدا می‌شود.

یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی «هویت ملی»^۳ است که فراگیرترین و در عین حال مشروح‌ترین سطح هویت در نظام‌های اجتماعی است. هویت ملی مجموعه‌ای از نشانه‌ها و آثار مادی، زیستی، فرهنگی و روانی متعلق به یک سرزمین است که فرد به آن‌ها احساس

تعلق خاطر می‌کند. اما «هویت دینی»^۴ از دیگر ابعاد مهم هویت است که ریشه در فطرت آدمی دارد. رابطه‌ی آدمی، دین و نسبیتی که با آن پیدا می‌کند در این مقوله می‌گنجد. تقویت این بعد از هویت می‌تواند موجبات قوام سایر ابعاد و چالش در این حوزه می‌تواند زمینه‌ساز بحران در سایر ابعاد هویت شود. این ادعا به خصوص در جوامعی که دین رکن اساسی آن جامعه را تشکیل می‌دهد، موضوعیت بیشتری دارد. شایان ذکر است امروزه برخی از افراد درباره‌ی تقابل هویت ملی و مذهبی سخن می‌گویند؛ اما طبق فرمایش مقام معظم رهبری (۱۳۸۸): «هویت ملی در مقابل هویت دینی نیست؛ بلکه مجموعه‌ی باورها، خواست‌ها و رفتارهای یک ملت است و طبیعی است که اعتقادات و باورهای یک ملت مؤمن و موحد نیز جزء عناصر تشکیل‌دهنده‌ی هویت ملی باشد.»

یکی از اساسی‌ترین رسالت‌های آموزش و پرورش القا و تنفیذ هویت ملی در جریان تربیت است، بدون اینکه مانعی در مسیر رشد و بالندگی فردی، گروهی و قومی باشد. نظام آموزشی می‌تواند به مثابه‌ی مرجعی انسان‌ساز عمل کند و ارزش‌ها، اصول و اهداف را در راستای تقویت یا تضعیف هویت ملی، را در جامعه بازتولید کند. علاوه بر این، جامعه‌ی دینی نیاز به تربیت دینی دارد تا افراد در آن استعدادهايشان را شکوفا سازند. پرورش این دو هویت مهم در راستای یکدیگر می‌تواند جامعه‌ای استوار و خلل‌ناپذیر ایجاد کند. بنابراین لازم است معلمان که پرچمدار ساختن جامعه محسوب می‌شوند، اصول تربیتی را رعایت کنند و ضمن حفظ سنت‌های ملی، به ارزش‌های دینی پایبند باشند؛ زیرا تربیت اشتباه یا الگوبرداری دانش‌آموز از یک شخصیت غیردینی یا شخصیتی دینی که هویت ملی خود را نادیده می‌گیرد، منجر به گریز دانش‌آموز از دین می‌شود و شخصیتی غیردینی از او می‌سازد. یکی از پدیده‌های دنیای نوین، تهاجم فرهنگی





و اشاعه‌ی فرهنگ و ارزش‌های کشورهای غربی بر دیگر کشورها، به‌خصوص کشورهای در حال توسعه، است. نوجوانان و جوانان دشوارترین شرایط را از لحاظ اجتماعی شدن و فرهنگ‌پذیری تحمل می‌کنند که نتیجه‌ی آن بروز بحران هویت است. معلمان در وهله‌ی اول، الگوی دانش‌آموزان‌اند و در مرحله‌ی بعد به‌عنوان مربی تربیتی به شیوه‌های گوناگون ایفای نقش می‌کنند. ویژگی‌های معلم مانند داشتن تربیت دینی، اخلاق نیک، مطابقت گفتار و کردار، محبوبیت و مقبولیت او در نفوذ او در دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. پس معلم باید شخصیتی خودساخته و خودباور داشته باشد تا بتواند در مقابل بحران هویت هنجارسازی کند و هنجارها را در درون فرد و جامعه تقویت یا تثبیت کند و افزایش دهد. پایه‌های هویت ملی‌مذهبی دانش‌آموز از دوره‌ی ابتدایی آغاز می‌شود؛ چراکه برداشت کودک از هویت، انعکاسی است از همسان‌سازی کودک با بزرگ‌ترهایی همچون والدین و معلمان که برای او نقش الگویی دارند. در نتیجه توجه به ویژگی‌های معلم، از ابتدا در پرورش دانش‌آموز مؤثر است.

معلمان ابزارهای قدرتمندی هستند که می‌توانند همراه با آموزش هدفمند و منابع درسی غنی نقش مهمی در هویت‌آفرینی و هویت‌باوری فرزندان هر سرزمین داشته باشند و رسالت جامعه‌پذیری دانش‌آموزان را از طریق شکل‌دهی هویت ملی، دینی و قومی آنان بر عهده گیرند. بنابراین پرداختن به مقوله‌ی هویت معلم و پرورش دانش‌آموزان مجال بسیار می‌طلبد که سعی بر آن شد در این مبحث به‌صورت کوتاه به بخشی از آن یعنی هویت ملی و دینی معلم پرداخته شود.



عکاس: احمد رضا کریمی

پی‌نوشت‌ها

1. Identity
2. Individual Identity
3. Collective Identity
4. National Identity
5. Religious Identity

منابع

۱. فرهادی، فاطمه؛ ذوقی، خلیل، (۱۳۹۷)، «نقش مدارس در تربیت دینی و هویت ملی دانش‌آموزان»، اولین همایش ملی هویت کودکان ایران اسلامی در دوره‌ی پیش‌دبستانی.
۲. لقمان‌نیا، مهدی؛ خامسان، احمد، (تابستان، ۱۳۸۹)، «جایگاه هویت ملی در نظام آموزش و پرورش ایران»، فصلنامه‌ی تحقیقات فرهنگی، دوره‌ی سوم، شماره‌ی ۲.
۳. معروقی، یحیی؛ پناهی توانا، صادق، (۱۳۹۳)، «جایگاه مؤلفه‌های هویت ملی‌مذهبی در محتوای کتاب‌های ادبیات فارسی دوره‌ی متوسطه»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۱۲۰.



هنر میخ و نخ



الگوی نقشه ایران و
آموزش تصویری هنر
میخ و نخ

لوازم مورد نیاز: یک تخته چوب، چکش، مقداری میخ، نخ‌های
کاموایی به رنگ‌های پرچم ایران، کاربن، نقشه‌ی ایران



طرح را به وسیله‌ی کاربن روی کار می‌اندازیم.



مریم جلیلی، کارشناس گرافیک و آموزگار
هنر پایه‌ی اول تا ششم ابتدایی

هنر میخ و نخ^۱ اشاره به رد شدن نخ‌ها از دور
میخ‌های مشخص دارد و ایده‌ای برای طرفداران
کاردستی و کارهای هنری در هر گروه سنی
است؛ روشی خلاقانه برای اینکه ریاضی را با
هنر تلفیق کنیم.

خطای دیداری در هر نخ با وجود منحنی‌های
زیبایی که با خط مستقیم ایجاد شده، برای
کودکان بسیار جذاب و شگفت‌انگیز است.
این کاردستی وسیله‌ی کمک آموزشی خوبی
برای آموزش مفاهیم پایه‌ی هندسی مثل
تقارن، عدم تقارن، ایجاد زاویه‌های تیز و
منفرجه و... است.

برخلاف بافتنی‌های معمول هیچ گره و
بافتی در این هنر انجام نمی‌شود؛ بلکه
تمامی نخ‌ها با کمک میخ‌های حاشیه‌ی
چوب به اطراف وصل می‌شوند. به این
صورت ترکیب میخ و نخ و دستان
هنرمند اثری هنری را خلق می‌کند.
در این هنر از میخ‌ها به عنوان «دستگاه
فعال» و از نخ‌ها به عنوان «دستگاه
پاسخ‌گو» برای ایجاد طرح‌ها استفاده
می‌شود. طرح می‌تواند شکلی
هندسی یا هر طرح پایه‌ی دیگر باشد.
در اینجا ما نقشه‌ی میهن عزیزمان
ایران را به عنوان طرح پایه و نخ‌ها
را به رنگ پرچم انتخاب کرده‌ایم.
از این کاردستی در اندازه‌ای بزرگ
و به شکل کار گروهی ارزشمندی
در تزیین کلاس‌های درس نیز
می‌توان استفاده کرد.

سر یکی از نخ‌ها را به یکی از میخ‌ها گره می‌زنیم و به سمت میخ‌های روبه‌رو می‌کشیم. بعد از یک پیچ، دوباره به سمت مخالف برمی‌گردانیم.



در انتها با مداد رنگی آب‌های نیلگون شمال و جنوب کشورمان را رنگ می‌کنیم.

فراخوان اولیا

تجربه‌ای از جلب مشارکت والدین برای یادگیری دانش‌آموزان از هم‌سالان

- از چه راه‌هایی می‌توانم فرهنگ همکاری و رقابت سالم و ایجاد انگیزه و ترغیب و تشویق آنان را فراهم کنم تا آن‌ها بتوانند از یکدیگر تأثیر بسزایی بگیرند و خروجی خوبی در امر یادگیری داشته باشند؟

- چگونه با والدین متعصب دانش‌آموزان دوزبانه صحبت کنم که توجیه شوند و این مسئله را کسر شأن و عاروننگ ندانند و اجازه دهند فرزند خود را برای پیشرفت در تحصیل و یادگیری نزد هم‌کلاسی و هم‌گروه خود که در زمینه یادگیری تواناتر است، بفرستند؟ هدف ما در این تحقیق افزایش انگیزه و ایجاد

غیرانتفاعی و آموزشی غیردولتی و همچنین افراد کم‌سواد و در واقع بی‌سواد و نبود معلم خصوصی در این مناطق مشکل‌ساز است.

مشکل سوم: مردم روستایی به دلیل مشغله‌ی زیاد، از جمله کشاورزی و کار در شرکت‌های نفتی اطراف شهر موسیان نمی‌توانستند فرزندان خود را از نظر تحصیلی و تربیتی و اخلاقی نظارت و حمایت کنند.

روش تجربه

با توجه به موضوع و اهمیت مسئله و برای اینکه بتوانم خروجی خوبی داشته باشم، در ابتدا والدین را با برنامه‌ی شاد آشنا کردم؛ زیرا آنان همگی گوشی همراه داشتند و این خود در مرحله‌ی اول لازم و ضروری بود. در مرحله‌ی دوم والدین دانش‌آموزان را مجاب کردم که گروه‌بندی دانش‌آموز ضعیف و دانش‌آموزان زرنگ و توانا تا چه اندازه می‌تواند در بالابردن حس اعتماد به نفس و پذیرش مسئولیت و ایجاد رقابت و رفاقت سالم در زندگی آینده‌ی آنان مؤثر و مفید واقع شود. بدین منظور، این دو سؤال را مدنظر قرار دادم:

فاطمه دوستی
دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی،
آموزگار دبستان انقلاب، ایلام، دهلران، منطقه‌ی موسیان
مهدی میرزایی
کارشناسی ارشد علوم تربیتی، آموزگار دبستان رودکی،
منطقه‌ی موسیان، استان ایلام

امروزه دغدغه‌ی اولیای مناطق دوزبانه و به دور از مکان‌های آموزشی، غیر از مدرسه، کمبود معلم خصوصی در منطقه و نداشتن سواد کافی خود والدین است، والدینی که نمی‌توانند در یاددهی یادگیری و آموزش به فرزند خود کمک کنند. بنابراین بهترین روش کمک به دانش‌آموزانی که در این منطقه‌ها ضعیف هستند و نیاز به تلاش بیشتر دارند، همان ارجاع به هم‌سالان و هم‌کلاسی‌های زرنگی است که عملکرد خیلی خوب دارند. در مناطق دوزبانه، تدریس به چنین دانش‌آموزانی توان و ظرفیت زیادی می‌طلبد؛ زیرا در این مناطق غیر از مدرسه‌های دولتی و سروکار داشتن با معلمان آن مدرسه‌ها، فضای آموزشی دیگر یا مدرسه‌ای غیردولتی یا کانون‌های پیشرفت تحصیلی و آنچه در شهرها وجود دارد، نیست. در این وضعیت اگر والدین باسواد باشند، می‌توانند تا حدودی حداقل برای پایه‌های ابتدایی کمک مؤثری باشند؛ اما متأسفانه والدین هنوز مانند مناطق شهری همکاری لازم را برای پیشرفت تحصیلی فرزند خود در کنار آمدن با زبان فارسی و یادگیری درس‌ها ندارند.

مشکلات اولیه

مشکل اول: والدین در گروه‌بندی دانش‌آموزان ضعیف، به دلیل تعصب خاص این مناطق، همکاری نمی‌کردند. اگر این مسئله را پیگیری نمی‌کردم، خروجی خوبی حاصل نمی‌شد، به‌خصوص بنیه‌ی علمی پایه‌های اولی‌ها قوی نمی‌شد و آن‌ها در پایه‌های بالاتر با مشکل روبه‌رو می‌شدند.

مشکل دوم: مناطق روستایی شهر موسیان در استان ایلام دوزبانه هستند و کمبود مؤسسه‌های





رقابتی سالم در کنار رفاقت دانش‌آموزان دوزبانه و هم‌کلاسی برای ارتقا و پیشرفت تحصیلی در بین آنان است.

سعی کردیم با والدین دانش‌آموزان توانا و زرنگ و دانش‌آموزانی که نیاز به تلاش بیشتر داشتند، جلسه‌ای تشکیل دهیم و در این جلسه زمینه‌ی پذیرش این مسئله را فراهم کنیم که خودهمکاری و رقابت سالم و آرام در پیشبرد و پیشرفت تحصیلی و اخلاقی فرزندان‌شان تأثیرگذار است. آن‌ها را متقاعد کردیم که ضعیف‌بودن بچه‌های شما در برخی از درس‌ها به سبب دوزبانه‌بودن و منطقه‌ای است که در آن زندگی می‌کنید، و این شرایط تلاش بیشتری برای بالابردن یاددهی و یادگیری می‌طلبد و نیاز به همکاری، حمایت، تشویق و ترغیب والدین دارد. از آن‌ها خواستیم تعصبات خود را کنار بگذارند و اجازه دهند این روش به نتیجه‌های خوبی برسد. به علت تعصبات خاص و فخر فروشی خانواده‌ها به لحاظ محیط کوچکی که

دارند، برای آن‌ها کسر شأن و سخت است که از فرزند خانواده‌ی دیگری برای بهبود یادگیری فرزند خود کمک بگیرند. بنابراین به خانواده‌ها فراخوان جلسه‌ی اولیا را دادم و در آن جلسه ابهامات پیش‌آمده را برای آنان شفاف کردم. به آن‌ها تفهیم کردم که همیشه تأثیری که هم‌سالان بر هم می‌گذارند، نسبت به سایر افراد خانواده و نزدیکان، زودتر جواب می‌دهد و چه بهتر که این مسئله در بالابردن سطح علمی و یادگیری فرزندان شما باشد که نتیجه‌بخش‌تر و مؤثرتر است.

نتیجه‌های این تجربه

ما در این تجربه به نتیجه‌ی مطلوبی رسیدیم. دستاوردهای نشان داد که هماهنگی و گروه‌بندی دانش‌آموزان توانا و خیلی خوب با دانش‌آموزان نیاز به تلاش بیشتر نه تنها باعث تقویت دانش‌آموزان ضعیف می‌شد که رقابت سالمی را نیز در پی داشت. این تجربه همچنین بر رفاقت و ایجاد انگیزه و بالابردن سطح آگاهی و تربیتی و علمی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار بود.

توجیه اولیای دانش‌آموزان در کمک هم‌سال به هم‌سال و تشویق آنان به این امر و نیاز به حمایت والدین باعث شد این حالت برای والدین متعصب عادی نشود و از این طرح استقبال کنند. همچنین این روش ما را بر آن داشت که در تهیه‌ی معیارها و ملاک‌های ارزشیابی، خود دانش‌آموزان را سهیم کنیم. بنابراین، به صورت چشمگیری

بر مسئولیت‌پذیری آن‌ها افزوده شد. زمانی که دانش‌آموزان با یکدیگر به تعامل می‌پردازند، خود را عضوی از یک گروه فراگیر احساس می‌کنند. این تعامل به درگیر شدن آن‌ها در نوعی تفکر سطح بالاتر نیز کمک می‌کند که در مقایسه با مطالعه‌ی فردی، برایشان چالش‌برانگیزتر خواهد بود. دانش‌آموزان از طریق همکاری با هم به ایده‌پردازی، تفکر، ارائه‌ی نظرات مخالف یکدیگر، توافق و رسیدن به اجماع می‌پردازند؛ یعنی همه‌ی شیوه‌های تفکری که انجام آن‌ها به صورت فردی بسیار دشوار است. به طور کلی، برخی از نتیجه‌های ارجاع دانش‌آموز به دانش‌آموز برای یاددهی یادگیری را می‌توان چنین برشمرد:

۱. این عمل به گونه‌ای مناسب بر مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان می‌افزاید و آن‌ها در عملکردشان آزادی و استقلال طلبی را احساس می‌کنند.

۲. در جریان ارزشیابی و فعالیت‌های یادگیری و یاددهی، دانش‌آموزان هم‌کلاسی خود تأثیر بیشتر و مؤثرتری می‌گیرند. در واقع با تشویق معلم و حمایت والدین بین دانش‌آموز خیلی خوب از نظر درسی و اخلاقی و دانش‌آموز نیاز به تلاش در درس‌ها، رفاقت و مسئولیت و همکاری بیشتری برقرار می‌شود. در نتیجه دانش‌آموز ضعیف هم سعی می‌کند او را الگوی خود قرار دهد و در بهبود و یادگیری درس‌ها و ارتقای علمی خود می‌کوشد.

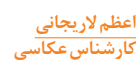
۳. والدین با کنار گذاشتن تعصبات خاص خود دانش‌آموزان را به حمایت و همکاری با یکدیگر ترغیب و تشویق می‌کنند. بنابراین والدین نقش مهم و بسزایی را در پیشرفت تحصیلی فرزند خود به نمایش می‌گذارند.

۴. در این مقوله روحیه‌ی نوع‌دوستی و اخلاقی نیز در دانش‌آموزان تقویت می‌شود.

پیشنهاد می‌شود در صورتی که سطح یادگیری دانش‌آموزان تغییر پیدا کرد، هر دو گروه قوی و نیاز به تلاش بیشتر را تشویق کنیم تا هم دانش‌آموزان قوی انگیزه‌ی همکاری پیدا کنند و هم دانش‌آموزان نیاز به تلاش بیشتر انگیزه‌ی پیشرفت داشته باشند.

برای مطالعه‌ی بیشتر می‌توان به این منبع مراجعه کرد: پی‌وارد، ام. آر. لی، ۲۰۰۵، «آموزش به همتا: روش یادگیری دانش‌آموزمحور در تربیت‌بدنی قرن ۲۱»، ترجمه‌ی حمید اراضی، مجله‌ی رشد آموزش تربیت‌بدنی، شماره‌ی ۱۶.

برگرفته از خاطره‌ی محمد زاهد



معلم لیوان را از آب پر کرد و به سمت مادر سُر داد. می‌دانست او باید گلولی تر کند تا بتواند ادامه دهد. مادر جرعه‌ای آب نوشید و ادامه داد: «این بچه سومین سالیه که می‌آد مدرسه. سال اول ذوق و شوق داشت. می‌آمد و می‌رفت. الان دیگه اصلاً دلش نمی‌خواد بیاد مدرسه. هر روز می‌گه مامان تو رو خدا بذار تو خونه بمونم. بچه خودش هم فهمیده که نمی‌تونه یاد بگیره. خب منم به اون معلم بیچاره حق می‌دم که بعد این همه تلاش بی‌نتیجه، بچه‌ی من رو نادیده بگیره. این یاره جیگر منه؛ ولی برای اون معلم یه بچه است از سی تا دانش‌آموزی که مقابلش نشستن. من هم دیگه امیدی ندارم. می‌ترسم اگه بچه رو بیشتر مجبور کنم اون قدر غصه بخوره که مریض بشه. شما چی

- «مقداد هم شد دستیار!»
- شیرررههههه
مقداد گیج و گنگ نگاه می کرد. می شنیدومی لرزید.
آقامعلم مصمم گفت: «جنب مقداد با پای تخته.»

یک روز که زنگ تفریح، آقامعلم پشت میز نشسته بود و برگه‌های امتحان، باصبر، به‌ها، تصحیح می‌کرد، مقدار وارد کلاس



شد و گفت: «کمک کنم؟» از بعد از دستیار شدن، او همیشه معلم را رصدمی کرد و کنارش بود. حتی اگر آقا از او کمکی نمی‌خواست، مقدار آماده بود تا کاری انجام دهد.

آقا معلم گفت: «بیا. دارم ورقه‌هاتون رو تصحیح می‌کنم»

او برگه‌ای بدون اشتباه را گذاشت جلویش و گفت: «این رو دوباره بررسی کن. من اشتباهی پیدا نکردم.» مقدار به دقت برگه‌ی امتحانی را زیرورو کرد. زیر لب با صدایی که به‌سختی به گوش معلم می‌رسید، سؤال و جواب‌ها را می‌خواند و یک دفعه گفت: «فهمیدم.» معلم برگه‌ی بعدی را به او داد و او دوباره شروع به خواندن کرد. گاهی به برگه‌ی اول مراجعه و مقایسه می‌کرد. با جدیت و اعتمادبه‌نفس به معلم نگاه می‌کرد و می‌گفت: «بله، یه اشتباه داره.»

نوبت به برگه‌ی خودش رسید. بعد از مدت‌ها دوباره دست‌هایش می‌لرزید. با دقت تا آخر آن را نگاه کرد. بعد بین برگه‌های امتحانی بچه‌ها دنبال برگه‌ی بدون اشتباه گشت و آن را بیرون آورد و بعد از مقایسه، زیر لب آهی کشید. حتماً به اشتباهاتش پی برده بود. آخر کار به‌آهستگی برگه را هل

داد جلوی آقا معلم و سرش را پایین انداخت. آقا معلم برگه‌اش را سر داد جلوی مقدار و دست گذاشت زیر چانه‌اش و گفت: «همیشه سر بالا. خب، نظرت چیه؟ خودت بنویس.» او خودکار را برداشت و زیر برگه‌اش نوشت: «نیاز به تلاش بیشتری دارد.»

آقا معلم نظر دیگری داشت. پاسخ‌های او را با کتاب و با برگه‌ی دانش‌آموزان دیگر مقایسه نمی‌کرد. او را به‌نسبت خودش، با توجه به توانایی، تلاش بی‌وقفه و نگاه ملتمسانه‌اش ارزیابی می‌کرد. پس خودکار را برداشت و جمله‌ی «نیاز به تلاش بیشتری دارد.» را خط زد و با خطی روشن و واضح نوشت: «خوب است پسر.م. آفرین!»

مقداد جمله را که خواند، گل از گلش شکفت و همین‌طور که سعی می‌کرد جلوی اشک‌هایش را بگیرد، خود را به آغوش معلم رساند و زیر لب گفت: «ولی من تلاش بیشتری می‌کنم.»





معلم همه فن حریف

راه‌های ارتقای کیفیت یادگیری در کلاس‌های چندپایه



رضا شبیانی فر
پژوهشگر و استاد یار معلم
آموزش و پرورش، بروجرد

چندپایه بپذیرند و آن را با خود تطبیق دهند. در ادامه، می‌توانید اولین تلاش برای ارائه‌ی کار کردها و نقش‌های اساسی معلمان در مدرسه‌های چندپایه‌ی روستایی را مشاهده کنید. طبقه‌بندی نقش‌های متعدد ارائه‌شده در اینجا بر اساس فعالیت‌های تحقیقاتی مشابه قبلی، تلاش‌های آموزشی و مستنداتی است که یافت می‌شود، بنابراین کم‌وبیش جامعه‌ی آموزشی گسترده‌تر نیز آن را می‌پذیرند. وظایف و نقش‌های مشترکی که معلمان چندپایه باید در مدرسه‌ی خود انجام دهند، به این شرح است:

معلم

کارکرد اصلی معلم چندپایه این است که دانش خود را به دانش‌آموزان منتقل کند، نه اینکه فقط از برنامه‌های درسی پیروی کند. معلم باید بتواند مهارت‌ها را توسعه دهد و ارزش‌ها و نگرش‌های مطلوب را به دانش‌آموزان تلقین کند. در این کلاس‌ها، از معلم انتظار می‌رود همه‌کاره باشد و از راهبردهای گوناگونی استفاده کند تا یادگیری را برای همه‌ی دانش‌آموزان کلاس درس خود معنادار و مؤثر کند، صرف‌نظر از اینکه چه تفاوت‌های فردی ممکن است بین دانش‌آموزان وجود داشته باشد.

تسهیلگر

معلم باید بتواند تفاوت‌های بین دانش‌آموزان را درک کند، یادگیری آن‌ها را برانگیزاند و با مواد آموزشی مناسب راهنمایی‌شان کند. معلم کلاس چندپایه باید بتواند این کار را برای تمام سطوح کلاس انجام دهد، صرف‌نظر از اینکه چه موضوع درسی در حال مطالعه است. معلم نه‌تنها باید ارائه‌دهنده‌ی دانش باشد، بلکه باید تسهیل‌کننده یادگیری، هم در سطح گروهی و هم به‌صورت فردی، باشد.

برنامه‌ریز

برنامه‌ریزی کارکردی حیاتی برای معلم چندپایه است. برنامه‌ریزی مناسب کلاس‌هایی را شکل می‌دهد که برای فراگیرندگان پربازده‌تر و پیگیری

بدیهی است کلاسی که تلفیقی از دانش‌آموزان چندپایه باشد با کلاسی که فقط یک پایه داشته باشد، تفاوت زیادی دارد. بنابراین نحوه‌ی آموزش در این کلاس‌ها نیز باید متفاوت باشد. واضح است که کارکرد معلم در کلاس چندپایه چندبعدی است. ساده‌عبارت دقیق‌تر بسیار پیچیده‌تر و سخت‌تر از نقش معلم در مدرسه‌ی تک‌پایه است. برای اینکه کودکان در محیط‌های چندپایه یادگیری مؤثری داشته باشند، معلمان باید به‌خوبی آموزش ببینند و منابعی خوب و نگرشی مثبت به آموزش چندپایه داشته باشند. تدریس چندپایه در بسیاری از دیدگاه‌ها بیانگر موقعیت آموزشی سخت‌تری است و باید توجه ویژه‌ای به آن شود. با این حال، بسیاری از معلمان کلاس‌های چندپایه یا آموزش ندیده‌اند یا برای کلاس‌های تک‌پایه آموزش دیده‌اند. آن‌ها منابع آموزشی و یادگیری کمی دارند و کلاس چندپایه را پسرعموی ضعیف مدرسه‌های شهری تک‌پایه با منابع بهتری می‌دانند که معلمان آموزش‌دیده در آنجا تدریس می‌کنند. علاوه بر این، در بیشتر موارد، معلمان چندپایه معلمانی بسیار جوان و بدون تجربه‌ای شایان توجه هستند که دولت آن‌ها را برای تدریس در مناطق روستایی خاص انتخاب کرده است. این معلمان بدون منابع و پشتیبانی برای رسیدگی به کلاس‌های چندپایه تنها مانده‌اند. این وضعیت از نظر روان‌شناسی تأثیر منفی جدی بر نگرش معلمان به کلاس چندپایه دارد و تدریس آن‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. تلاش مسئولان آموزشی باید به این مسئله معطوف شود تا نگاه منفی معلمان را به تدریس چندپایه و مدرسه‌ی روستایی معکوس و منابع و حمایت‌هایی را برای آن‌ها فراهم کند تا بتوانند بر هر مشکلی فائق آیند. معلمان باید قبل از شروع کار در کلاس چندپایه در برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای شرکت و سعی کنند نقش چندبعدی خود را به‌عنوان معلم



آن‌ها آسان‌تر است. برنامه‌ریزی در کلاس‌های چندپایه بسیار مهم‌تر از کلاس‌های تک‌پایه است. ساعت تدریس باید برای گروه‌های دانش‌آموزی در هر کلاس به‌نحو مؤثری سپری شود و بنابراین دقت در صرف زمان بسیار مهم است.

پیشنادهایی برای برنامه‌ریزی خوب

شما معلمان چندپایه باید پاسخ این سؤالات را تعیین کنید:

- به چه کسی آموزش می‌دهم؟
- چه چیزی را باید یاد بدهم؟
- چگونه تدریس کنم؟
- چه زمانی تدریس کنم؟
- چرا این را آموزش می‌دهم؟



در نتیجه‌ی این آزمون‌هاست که هر دانش‌آموز می‌تواند در پایه‌ی مناسب وارد یا ادامه‌تحصیل دهد. مهم‌تر از آن، نتیجه‌های این آزمون به معلم کمک می‌کند مرحله‌ی خاصی را که دانش‌آموزان در هر کلاس به آن رسیده‌اند، شناسایی کند. این شناسایی به معلم کمک می‌کند آموزش‌های فردی مناسب را ارائه دهد.

۲. ارزیابی منظم

ارزیابی منظم برای همان اهدافی که توضیح داده شد، انجام می‌شود. این ارزیابی به‌طور معمول در طول سال تحصیلی انجام می‌شود. چنین ارزیابی ممکن است روزانه، هفتگی یا ماهانه انجام شود. فراوانی چنین آزمایشی بر

بر پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان و اطمینان از کیفیت آموزشی آن‌هاست. بنابراین ارزشیابی باید جزء لاینفک و مستمر فرایند تدریس باشد. معمولاً این امر مستلزم آن است که معلمان در ابتدای ورود به مدرسه، در طول سال تحصیلی و در پایان هر سال تحصیلی، سطح تحصیلی دانش‌آموزان را تعیین کنند.

انواع ارزیابی

۱. آزمون‌های ورودی

آزمون‌های ورودی معمولاً در ابتدای فرایند مدرسه و برای ورود دانش‌آموزان جدید به کلاس انجام می‌شود. هدف از این آزمون‌ها این است که دقیقاً سطح تحصیلی هر دانش‌آموز مشخص شود.

هنگامی که پاسخ این سؤالات را مشخص کردید، باید برای دستیابی به اهداف درس در هر کلاس، برنامه‌ای اجرایی طراحی کنید. این راهبردهای اجرایی شامل برنامه‌ریزی درسی، انتخاب فعالیت‌های هفته و جدول زمان‌بندی است. همه‌ی این‌ها باید قبل از ارائه‌ی درس انجام شود. این موارد را در یکی از ساعت‌های تدریس خود امتحان و سعی کنید با توجه به این پیشنهادها روشی را برای پرونده‌ی خود تعیین کنید. با در نظر گرفتن شرایط آموزشی ویژه‌ی محیط حرفه‌ای خود، می‌توانید سؤالاتی را به این فهرست اضافه یا از آن حذف کنید.

ارزیاب

نقش دیگری که معلم چند پایه باید ایفا کند، نظارت

اساس هدفی که برای آن طراحی شده است، تعیین می‌شود.

۳. ارزیابی دوره‌ای

ارزشیابی دوره‌ای بیشتر اوقات برای اهداف خاصی استفاده می‌شود؛ مثل اینکه آیا دانش‌آموزان موضوع خاصی را که به‌تازگی تکمیل شده است، درک کرده‌اند یا خیر.

ابزارهای سنجش عبارت‌اند از: آزمون‌های کوتاه، آزمون‌های موضوعی و استفاده از تکلیف.

۴. خودارزیابی و همتاارزیابی

بیشتر اوقات ممکن است از دانش‌آموزان بخواهید کار خود یا کار گروه هم‌سالان خود را ارزیابی کنند. از طرف دیگر، دانش‌آموزان بزرگ‌تر ممکن است به معلم کمک کنند تا کار دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر را ارزیابی کنند. کتاب‌های کار دانش‌آموز برای این نوع ارزشیابی طراحی شده‌اند.

پیشنهاد می‌شود به راه‌هایی فکر کنید که بتوانید ابزارهای ارزیابی را برای هر یک از دسته‌های مذکور ایجاد کنید. به‌خصوص روی خودارزیابی و توسعه‌ی آزمون‌های ورودی تمرکز کنید.

طراح مواد

معمولاً مقامات آموزشی مواد برنامه‌ی درسی را تهیه و مشخص می‌کنند؛ اما غیر از این، معلمان چندپایه نیز باید مطالب اضافی خود را تهیه کنند. این مطالب جداگانه برای رفع نیازهای واقعی و ملموس آموزشی در بافت محلی است. توجه به این نکته پراهمیت است که برنامه‌ی درسی ملی نیز باید بیشتر با نیازهای محلی جامعه مرتبط باشد. در ادامه، به نمونه‌هایی از چنین مواد درسی اشاره می‌کنیم:

- طراحی و ساخت تابلوهای کوچک، فلش‌کارت و... برای صرفه‌جویی در وقت کلاس و به حداکثر رساندن زمانی که دانش‌آموزان برای انجام وظایف یادگیری صرف می‌کنند.

- استفاده از وسایل محلی برای توسعه‌ی مواد آموزشی و تشویق دانش‌آموزان به ساختن مطالب خود.

- طراحی کتاب‌های کار برای استفاده‌ی دانش‌آموزان متناسب با شرایط محلی.

پژوهشگر

معلمان معمولاً برای پژوهشگری آموزش نمی‌بینند؛ زیرا وظیفه‌ی اصلی آن‌ها تدریس

آن است. ماهیت بسیاری از موقعیت‌هایی که مدرسه‌ی چندپایه در آنجا وجود دارد، به گونه‌ای است که همکاری و کمک جامعه‌ی محلی برای بهبود کیفیت خدمات آموزشی مورد نیاز است. این همکاری ممکن است شامل مشارکت جامعه در فعالیت‌های متنوعی مانند ساخت و نگهداری کلاس‌های درس، کمک به تهیه‌ی وسایل کمک‌آموزشی و عمل به عنوان معلم فراحرفه‌ای باشد.

نتیجه‌گیری

رهبری کلاس‌های چندپایه بسیار چالش‌برانگیز است. بنابراین معلمان کلاس‌های چندپایه تلفیق رابطه‌ی عنوان یکی از بارزترین راهبردهای خود می‌شناسند. آن‌ها در وهله‌ی اول به این سمت کشیده می‌شوند؛ زیرا آن‌ها را قادر می‌سازد از زمان آموزشی استفاده‌ی مؤثرتر و کارآمدتری داشته باشند. هنگامی که رویکردی تلفیقی برای برنامه‌ی درسی و تدریس در نظر گرفته می‌شود، معلم تلاش می‌کند فعالیت‌ها و توالی‌هایی یادگیری را ایجاد کند که در خدمت اهداف متعدد باشد. معلم به جای برنامه‌ریزی برای تجربه‌های یادگیری جداگانه، برای هر حوزه‌ی موضوعی یا مجموعه‌ای از نتیجه‌ها، دنباله‌ای یکپارچه از فعالیت‌های یادگیری ایجاد می‌کند. دانش‌آموزان در تجربه‌ها و تعاملاتی شرکت می‌کنند که بین‌رشته‌ای هستند و در چندین حوزه‌ی یادگیری و سطوح متعدد به نتیجه‌هایی دست می‌یابند. تأکید بر ایجاد ارتباط و پیوند بین حوزه‌های جداگانه‌ی دانش و تحقیق است. تلفیق برنامه‌ی درسی راهبردی منحصر به کلاس‌های چندپایه نیست و ارزش آن محدود به استفاده‌ی کارآمد از زمان آموزشی نیست. رویکردهای یکپارچه به همان اندازه ارزش‌گذاری می‌شوند که با رویکرد پراکنده به برنامه‌ی درسی و یادگیری که در بیشتر مدرسه‌ها رویکردی غالب است، مبارزه می‌کنند.

است؛ اما در واقع از طریق تحقیق است که پیشرفت در تدریس اتفاق می‌افتد. در مدرسه‌هایی که دسترسی به منابع دیگر به آسانی امکان‌پذیر است، پژوهشگر بودن معلمان چندان مهم نیست؛ زیرا آن‌ها می‌توانند به راحتی از مریبان با تجربه‌تر مشاوره بگیرند. با این حال، در مدرسه‌هایی که آموزش چندپایه دارند، این کار به راحتی و آسانی در دسترس نیست؛ بنابراین معلم چندپایه باید محقق نیز باشد؛ یعنی فردی که برای درک بهتر سؤال می‌کند. نمونه‌ای از این سؤالات پژوهشی عبارت‌اند از:

چه چیزی مواد آموزشی و کمک‌آموزشی را برای آموزش و یادگیری متناسب با زیست محلی مفید می‌کند؟

چگونه می‌توان نرخ ثبت‌نام را افزایش و نرخ ترک تحصیل را کاهش داد؟

چه نوع بازی‌ها و ورزش‌هایی باید در مدرسه انجام شود؟

چه فعالیت‌های فوق برنامه‌ی مفیدی را می‌توان ترتیب داد و چه زمانی باید برنامه‌ها را اجرا کرد؟

چرا دانش‌آموزان خاص آن‌طور که انتظار می‌رود، خوب یاد نمی‌گیرند؟

چگونه می‌توان از منابع محلی، از جمله دانش‌آموزان و ناظران، به‌طور کارآمد و مؤثر استفاده کرد؟

چه راهبردهای مدیریتی، در کلاس درس، یادگیری فعالیت‌های متعدد را افزایش می‌دهد؟ انتظار این نیست که معلم چندپایه در روش‌های تحقیق متخصص شود، بلکه او می‌تواند سؤالات مناسب را در کلاس درس فرموله کند، اطلاعات لازم برای پاسخ به این سؤالات را جست‌وجو کند، به دست آورد و بتواند تغییراتی را که ضروری هستند اعمال کند. همه‌ی این تغییرات در اصطلاح «اقدام پژوهی» گنجانده شده است. به‌طور خلاصه، معلم باید همیشه ذهنی پرسشگر و ارزشیاب داشته باشد.

رابط بین مدرسه و جامعه

در بسیاری از شرایط، معلمان چندپایه به دلیل آموزش و موقعیتی که دارند، جایگاه مهمی در جامعه‌ی محلی به عهده می‌گیرند. این موضوع نه تنها از نظر دانش‌آموزان، بلکه از دیدگاه والدین نیز صادق است؛ بنابراین، معلم چندپایه رابط مهم بین مدرسه و جامعه

منابع

1. Quail, A and Smyth, E. (2014). Multigrade teaching and age composition of the class: The influence on academic and social outcomes among students. Teaching and teacher Education, 43, pp.8090-.
2. Turuk Kuek, M. (2010). Developing critical thinking skills through integrative teaching of reading and writing in the L2 writing classroom. Doctoral dissertation. Newcastle University.
3. Mulryan-Kyne, C. (2004). Teaching and Learning in multigrade classrooms: what teacher say. Irish Journal of Education, 35, pp.519-



مریم اسدی
کارشناس ارشد گرافیک و معاون آموزشی
مدرسه‌ی ابتدایی، منطقه‌ی ۳ تهران

فرصت آفرینش با خاک

آشنایی با هنر سفالگری

انسان با انجام بسیاری از فعالیت‌ها به بیان احساسات و اندیشه‌های خود می‌پردازد. سفالگری یکی از همین فعالیت‌ها و واسطه‌ای تربیتی است که فکر انسان را هم پرورش می‌دهد.

کودکان با سفالگری احساسات خود را تلطیف می‌کنند و با دیدن نتیجه‌ی کار، عزت‌نفسشان تقویت می‌شود. هرگز نباید فراموش کنید ما باید، به‌عنوان مربی، بچه‌ها را در انجام کار آزاد بگذاریم. هیچ محدودیت و اجباری نباید در کار باشد تا کودکان با اختیار خودشان به فعالیت بپردازند.

کودکان تخیل و خلاقیتشان را در کار با گل نشان می‌دهند و آن چیزی را که تصور می‌کنند، با داستان خود خلق و در این بین، ماهیچه‌های دست خود را هم ورزیده می‌کنند.

نکته‌ی یک: کار کردن با گل مرطوب و انعطاف‌پذیر برای کودکان لذت‌بخش است و لحظات دلپذیری را می‌سازد.

نکته‌ی دو: ساخت اجسام باعث ارتباط ذهن و جسم می‌شود و بچه‌ها تجربه‌های تجسمی جدیدی کسب می‌کنند.

در کار سفالگری سه مرحله داریم:

- شناخت قابلیت‌های گل رُس (آشنایی دست با ساختار فیزیکی گل و شکل‌دهی دلخواه)؛
- مهارت به کارگیری گل در ساخت شکل‌های اصلی؛
- آفرینش اثری هنری.

گل رُس

با مخلوط کردن خاک رُس و مقداری آب و اضافه کردن کمی کرک لویی، خمیری به دست می‌آید که قابلیت اثرپذیری، شکل‌پذیری و چسبندگی دارد و می‌توانید آن را به هر شکل که می‌خواهید در آورید. این خمیر همان گل رس است.

لویی

لویی گیاهی است که در کنار مرداب می‌روید و در واقع گل نی است. با اضافه کردن مقدار کمی کرک لویی به گل می‌توانیم از شکستن و خرد شدن آثار جلوگیری کنیم.



**چسب در سفالگری چیست؟**

آب زدن و خراش دادن باعث می شود قطعه های متعدد در سفال به هم بچسبند و گل ها در قسمت های متفاوت سر بخورند و بهتر به هم بچسبند.

روش نگهداری از گل

گل ماده ای ارزشمند است. بهترین روش نگهداری گل و جلوگیری از خشک شدن آن این است که در سطل پلاستیکی ای را که گل در آن هست، ببندید. سپس روی آن گونی کفی نمدار بکشید و بعد کل سطل پلاستیکی را در جای خنک بگذارید.

چنانچه گل خشک شود، می توانید آن را باز یافت کنید. در این روش گل خشک شده یا شکسته را داخل سطلی می ریزیم و آن را پر از آب می کنیم، به شکلی که روی گل خشک کاملاً با آب پوشیده شود. پس از ۲۴ ساعت آب اضافی را از روی سطل خالی می کنیم و محتوای سطل را هم می زنیم تا دوغاب سفتی به دست بیاید. ۲۴ ساعت دوغاب را در فضای باز نگهداری می کنیم. در مرحله ی بعد مقداری سرکه به دوغاب اضافه می کنیم تا قدرت استفاده ی مجدد آن احیا شود. سپس گل را خوب ورز می دهیم و آب اضافه را با پارچه یا گونی می گیریم. در نهایت گل ما آماده است.

ابزارهای سفالگری دستی**• ابزارهای حلقوی یا کاهنده ی گل**

این ابزارها دسته ای چوبی و دو سر فلزی دارند که قسمت فلزی از مفتول های نازک ولی محکم ساخته شده است و برای برداشتن و کم کردن گل در سفالگری استفاده می شود.

• ابزارهای شکل دهی یا افزاینده

این ابزارها قطعه ای پلاستیکی یا چوبی هستند و همان طور که از اسمشان معلوم است، برای اضافه کردن در مراحل متعدد و شکل دادن به گل استفاده می شود. گاهی برای ایجاد بافت یا صاف کردن سطح کار از این ابزارها استفاده می شود.

سیم برش

این سیم دو دسته ی چوبی یا پلاستیکی دارد و سیمی از جنس مفتول یا نخی که

**قابلیت اثرپذیری**

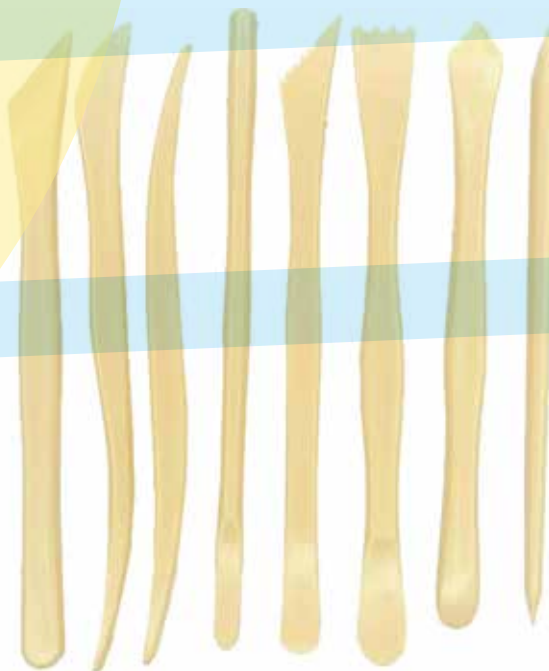
این قابلیت به اندازه و شکل ذرات تشکیل دهنده ی گل ارتباط دارد. گل سفالگری در ابتدا نرم و ذرات آن روی هم می لغزند و در عین حال از هم جدا نمی شوند. در نتیجه، توده ی گل اثرپذیر می شود. به همین علت با هر شیء اثرگذاری به راحتی می توان روی گل اثری ایجاد کرد. مثل گذاشتن یک برگ روی گل که با کمی فشار می بینید بافت رگ برگ ها و شکل برگ روی گل ایجاد شده است.

قابلیت شکل پذیری

قابلیت شکل پذیری، به جز عامل اندازه ی ذرات تشکیل دهنده، به میزان آب و ورز دادن گل هم ارتباط دارد. ابتدا به گل سفال کمی آب می زنیم و بعد با دست آن را ورز می دهیم. برای اطمینان، فتیله ای درست می کنیم و دور انگشت می پیچیم یا آن را خم می کنیم. اگر نشکست، یعنی ترک نخورد، گل ما آماده است تا با آن اثری هنری، مثل مجسمه یا ظرف و... خلق کنیم.

قابلیت چسبندگی

مواد آلی در گل خاصیت چسبندگی دارند. به همین دلیل می توانیم در خلق اثر هنری یا ظرف های تکه تکه، قطعه ها را با کمک ابزار مخصوص و آب به هم بچسبانیم.





اصطلاح‌های رایج در کلاس سفالگری با دست

۱. سطح زیر کار (زیردست)

بهتر است برای نچسبیدن گل به میز، روی میز از کاغذ روزنامه یا پشت کاغذ دیواری استفاده شود.

۲. ورزدادن

این عبارت به معنی آماده کردن گل به وسیله‌ی دست برای خارج کردن حباب هوا و یکنواخت کردن و نرم و لطیف کردن گل است.

۳. دوغاب

ترکیب گل و آبی که مقدار آب زیادتر باشد، دوغاب را تشکیل می‌دهد، دوغاب شبیه خامه یا ماست سفت است و از آن برای پر کردن فضاهای خالی یا چسباندن گل به هم استفاده می‌شود.

۴. فتیله

این روش به قبل از اختراع چرخ سفالگری بر می‌گردد و طرفداران زیادی دارد. منظور از فتیله در کار سفالگری ساختن لوله یا طناب یا چیزی شبیه مار بلند و کشیده است و می‌تواند قطره‌های متفاوتی داشته باشد.

۵. ورقه

ورقه همان صاف کردن گل به صورت تخت است.

۶. کوره

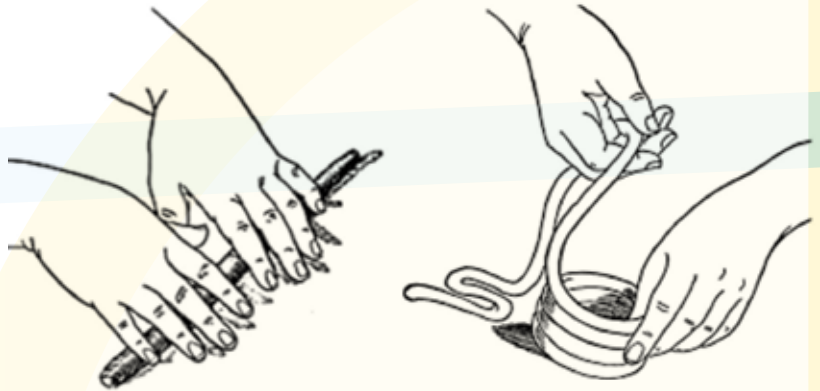
نوعی اجاق که از وسایل نسوز و برای حرارت دادن به گل ساخته شده است و باعث پخت سفال می‌شود.

۷. بیسکویت

گلی که یک بار پخته و خام است و لعاب ندارد، به آن بیسکویت می‌گویند.

۸. لعاب

پوشش شیشه‌ای مانند که روی سطح سفال قرار می‌گیرد و سطح سفال و اثر را رنگی می‌کند. این پوشش عموماً از مواد معدنی مانند فلزات و... تشکیل می‌شود و دو نوع لعاب مات و براق دارد.



فتیله (برای کودکان توضیح بدهید که چیزی شبیه مار یا کرم بشود).



جنس پلاستیک یا نخ ماهیگیری. سیم برش برای برداشتن و جدا کردن تکه‌ای از گل یا تمیز کردن و یک‌دست کردن گل از بسته‌ی اصلی و گاهی صاف کردن سطح اثر استفاده می‌شود.

پایه گردان

از این وسیله برای دیدن همه‌جانبه‌ی کار استفاده می‌شود. گل را روی پایه‌ی گردان می‌گذاریم و پایه را به هر طرف که می‌خواهیم، می‌چرخانیم و اثر خود را خلق می‌کنیم.



اسفنج

از اسفنج برای صاف کردن سطح اثر و خیس کردن اثر استفاده می‌شود.

وردنه

برای صاف و تخت کردن گل و ساخت ورقه‌های مثل کتیبه از وردنه استفاده می‌شود.



نکته: انسان‌های نخستین سفال‌های زیبایی می‌ساختند؛ ولی ابزارهای خود را از مغازه یا فروشگاه تهیه نمی‌کردند. آن‌ها ابزارهای موردنیاز خود را از محیط اطراف پیدا و در کار خود از آن‌ها استفاده می‌کردند. پس به یاد داشته باشید که از وسایل متعدد دیگر می‌توانید به‌عنوان ابزار برای ایجاد بافت یا اضافه کردن و کم کردن گل استفاده کنید.



مهمی که بهتر است به آن توجه داشت، این است که در انتخاب و ارائه‌ی این فعالیت باید دقت کرد؛ زیرا ممکن است منجر به خستگی و کسالت فراگیرندگان شود.

۲. تکلیف‌های گروهی: این دسته از تکلیف‌ها برای پیشرفت‌های آموزشی بسیار توصیه شده است؛ زیرا فضای کلاس را پویا و فعال می‌کند.

۳. تکلیف‌های انفرادی: این نوع تکلیف براساس تفاوت‌ها و توانایی‌های فردی میان فراگیرندگان ارائه می‌شود و می‌تواند توانایی‌های بالقوه‌ی ایشان

تکالیف پویا چرا، چگونه، چقدر؟



حمیده ناصری
کارشناس ارشد علوم تربیتی، درمانگر
اختلالات یادگیری

بگوییم هر کدام یک بند از داستانی را بنویسند و بند بعدی را دوست دیگرشان بنویسد. این روند آن قدر ادامه داشته باشد تا داستان کامل شود و در نهایت سر گروه‌ها داستان‌ها را با صدای بلند در کلاس بخوانند. تکلیف‌ها به لحاظ محتوا و شیوه‌ی ارائه‌ی آن به چند دسته تقسیم می‌شوند.

انواع تکلیف از لحاظ محتوا

۱. تکلیف‌های تمرینی: این دسته از تکلیف‌ها معمولاً به صورت انفرادی و کتبی ارائه می‌شوند و در بیشتر اوقات تکراری، خسته کننده و غیر خلاق هستند

۲. تکلیف‌های آماده‌سازی: این تکلیف‌ها به منظور آماده‌سازی دانش آموز برای درس‌های روزهای بعد در قالب مطالعه‌ی کتاب‌های غیردرسی، گردآوری مطالب و ارائه در کلاس درس صورت می‌گیرد. این تکلیف در صورتی که همراه با راهنمایی‌های لازم در مورد چگونگی و چرایی آن باشد، می‌تواند در افزایش قدرت خلاقیت دانش آموز تأثیر شگرفی داشته باشد.

۳. تکلیف‌های بسطی و امتدادی: هدف این نوع تکلیف هدایت دانش آموزان به چیزی فراتر از کارهای کلاسی است. این تکلیف‌ها مهارت‌ها و ایده‌های جدیدی را در آنان به منظور تولید دانش ایجاد می‌کنند.

۴. تکلیف‌های خلاقیتی: وقتی دانش آموز مهارت‌های به دست آمده در کلاس درس را با هم ترکیب کند و آن را در قالب راه‌حلی جدید ارائه دهد، این نوع تکلیف شکل گرفته است و هدف آن به کار بستن مفاهیم آموخته شده در موقعیت‌های جدید است.

انواع تکلیف به لحاظ شیوه‌ی ارائه

۱. تکلیف‌های عمومی: این تکلیف‌ها برای همه‌ی دانش آموزان طراحی شده است. نکته‌ی

هر یک از ما خاطرات بسیار خوب و گاه ناخوبی از واژه‌ی تکلیف کلاسی یا تکلیف منزل داریم. تکلیف‌های کلاسی به آن دسته از تکلیف‌ها که فراگیرندگان به طور مستقل یا گروهی در کلاس درس انجام می‌دهند، گفته می‌شود. شایسته است تا حد امکان از ارائه‌ی تکلیف زیاد که خود جایگزین آموزش صحیح می‌شود، دوری گزینیم.

تکلیف کلاسی

تکلیف کلاسی در ادامه‌ی فرایند آموزش، برای تثبیت و تعمیق یادگیری لذت بخش، صورت می‌پذیرد و علاوه بر کتاب کار، می‌تواند به شکل‌های متفاوتی باشد، از جمله آهسته خواندن، با صدای بلند خواندن برای دیگر شاگردان، یادداشت برداری از سخنان معلم، حل مسئله، کار کردن روی پروژه و ارائه‌ی گزارش آن به کلاس، انجام تکالیف پویا و خلاق گروهی و امثال این‌ها. با توجه به احادیث و روایات و اشاره‌ی قرآن در آیه‌ی ۱۵۲ سوره‌ی انعام که خداوند می‌فرماید: «لَا تَكْلَفْ نَفْسًا وَلَا وُسْعًا» (هیچ کس را جز به اندازه‌ی توانش تکلیف نمی‌کنیم)، بهتر است معلمان عزیز هنگام ارائه‌ی تکلیف به دانش آموزان تفاوت‌های فردی و توانایی‌های هر دانش آموز را مدنظر قرار دهند. اگر برای همه‌ی دانش آموزان تکلیف یکسانی را در نظر بگیریم، دانش آموزانی که آمادگی‌های لازم شناختی، عاطفی و جسمانی برای حل آن تمرین را ندارند، در انجام آن احساس ضعف و مفید نبودن می‌کنند؛ لذا معلم در جایگاه رهبر یادگیری شایسته است تشخیص دهد چه تکلیفی با چه هدفی برای هر دانش آموز مناسب است. گاهی می‌توان به صورت گروهی از تکلیف‌هایی که قدرت تخیل و خلاقیت دانش آموزان را بالا می‌برد، استفاده کرد؛ مثلاً در هر گروه به دانش آموزان





را به توانایی‌های بالفعل تبدیل کند.

تکلیف منزل

این نوع تکلیف باید با هدف رسیدن به یادگیری لذت‌بخش طراحی شود. بهتر است تکلیف منزل تا حدود زیادی روند تکراری نداشته باشد و ترجیحاً از نوع تکلیف‌هایی باشد که نیاز به تأمل و دقت دارد. آنچه مهم است این است که هر چند وقت یک بار تکلیف‌ها از سوی معلم بررسی و خطاهای دانش‌آموزان به ایشان در قالب بازخورد تذکر داده شود. می‌توانیم از تکلیف منزل به‌عنوان بخشی از ارزیابی عملکرد دانش‌آموز بهره بگیریم. در اینجا رعایت چند نکته‌ی اصولی در خصوص ارائه‌ی

تکلیف منزل ضروری به نظر می‌رسد:

۱. اندازه‌ی تکلیف منزل بهتر است به‌گونه‌ای باشد که میزان تسلط بر یادگیری را تحقق بخشد؛ لذا از دادن تکلیف خیلی زیاد که خستگی در پی دارد و تکلیف خیلی کم که یادگیری را تثبیت نمی‌کند، پرهیز کنید.

۲. برای دانش‌آموزانی که در خانه فرد خاصی را برای حمایت تحصیلی ندارند، تکلیفی مطرح کنید که بخشی از آن در کلاس با راهنمایی معلم صورت پذیرد و بخش دیگر آن را دانش‌آموز در منزل انجام دهد.

۳. هدف از ارائه‌ی تکلیف در منزل علاوه بر تثبیت یادگیری لذت‌بخش، افزایش سطح مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموز است. وقتی دانش‌آموز به‌اختیار تکلیفی را در منزل انجام می‌دهد، یعنی مسئولیتی را پذیرفته است. در این میان با دانش‌آموزانی مواجه می‌شوید که از انجام تکلیف شانه خالی می‌کنند. برای افزایش حس مسئولیت‌پذیری در این دسته از عزیزان می‌توان طی دیداری با اولیای آنان، موضوع را مطرح کرد. در این مواقع والدین باید توجه کنند که نه با دانش‌آموز بحث و نه ایشان را وادار به انجام تکلیف کنند. هرگز هم به‌جای آن‌ها تکلیفی را انجام ندهند. فقط اجازه دهند خود دانش‌آموز پاسخ‌گوی نپذیرفتن مسئولیت خویش در برابر معلم باشد. معلم نیز هنگام بازدید از تکلیف‌ها، بدون اینکه پرسشی از دانش‌آموز در خصوص چرایی انجام‌ندادن تکلیف انجام دهد، برای او زمانی را مشخص کند یا از او بخواهد که دقیق اعلام کند «کی» تکلیف‌های عقب‌مانده را انجام می‌دهد.

معلم باید متعهد به بازدید از تکلیف‌های عقب‌افتاده در زمان مقرر باشد و حتماً بازخورد کتبی یا شفاهی نیز ارائه دهد. در این صورت دانش‌آموز در وقت مشخص شده خود را ملزم به انجام تکلیف می‌کند. به یاد داشته باشیم هرگز دانش‌آموزی را به‌خاطر انجام‌ندادن تکلیف مورد توهین، مؤاخذه یا جریمه قرار ندهیم. فقط با رعایت احترام به اصل وجودی و حفظ کرامت انسانی او، فقط درصدد افزایش و پذیرش حس مسئولیت‌پذیری در وی باشید. تنبیه و توهین، برای جبران خطای دانش‌آموز، نه تنها کمکی به یادگیری وی نمی‌کند، بلکه به روحیه‌ی او نیز صدمه می‌زند.

۴. گاهی اوقات تکلیف‌هایی طراحی کنید که نیاز

به همکاری و مشارکت اولیا داشته باشد. این کار شوق و انگیزه‌ی دانش‌آموزان را در انجام تکلیف افزایش می‌دهد.

۵. از ارائه‌ی تکلیف‌هایی که فقط برای پرکردن وقت دانش‌آموز است و هیچ‌گونه هدفی را دنبال نمی‌کند، پرهیزید.

۶. تا جایی که می‌توانید، هر چند وقت یک‌بار تکلیف همه‌ی دانش‌آموزان را ملاحظه کنید و به آن‌ها بازخورد دهید. در مواقعی که خطایی ملاحظه شد، حتماً از دانش‌آموز بخواهید در صدد اصلاح آن بخش از تکلیف برآید.

پیشنهادهای

۱. والدین یا بزرگ‌سالان بهتر است بدانند کمک به دانش‌آموز در انجام تکلیف منزل فقط به‌معنای تشویق بچه‌ها و راهنمایی صحیح آن‌ها در انجام آن است، نه تدریس درس یا انجام تکلیف به‌جای او.

۲. اگر دانش‌آموزی در منزل حمایت‌کننده‌ی تحصیلی ندارد، حتماً این موضوع باید در ابتدای سال تحصیلی به معلم گفته شود تا او با همکاری مدیر و معاون راه‌حل‌های مناسبی را به آن دانش‌آموز ارائه دهد. در هر برهه‌ای از زمان، «خیرینی» برای حل بخشی از مشکلات آموزش و پرورش هستند، انواع کمک‌های دیگر را هم می‌توان از اولیای فهیم و فرهیخته‌ی کلاس یا مدرسه طلب کرد که علاقه‌مند به پیشرفت همه‌ی دانش‌آموزان هستند. بیشتر اولیا همراهان بسیار خوبی برای مدرسه و کلاس هستند و می‌توان از آن‌ها برای حمایت تحصیلی دانش‌آموزانی که حمایتگر تحصیلی ندارند، بهره‌مند شد؛ مثلاً آن‌ها می‌توانند در ساعت‌های معینی، از طریق پیام‌رسان شاد، دانش‌آموز را برای انجام صحیح تکلیف راهنمایی کنند.

۳. معلم می‌تواند با شناختی که از سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان در طول سال تحصیلی به دست می‌آورد، از تنوع چشمگیری از انواع تکلیف منزل بهره بجوید؛ مثلاً استفاده از تکلیف‌های عملکردی، با رعایت شرایط و ملاک‌ها، تا حد زیادی می‌تواند فرصت برابری را برای یادگیری همه‌ی دانش‌آموزان با رعایت اصل احترام به تفاوت‌های فردی به وجود آورد.



عکاس: احمدرضا کریمی





مشق یا مشقت؟



پری سیما زاده
کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی،
راهبر آموزشی تربیتی شهرستان نوشهر

استفاده کرد. در این وضعیت، مشق هیچ کمکی به یادگیری نمی‌کند. تمرین و مشق باید ویژگی‌های متعددی داشته باشند و همواره باید آن‌ها را در نظر گرفت» (مجردی، ۱۳۹۷).

مشق و تکلیف شب معمولاً هر دو به یک معنی در مدرسه‌ها کاربرد دارند. مشق در فرهنگ دهخدا یعنی مهارت و تمرین و مداومت در کار؛ به عبارتی یعنی کاری را بارها انجام دادن تا ملکه‌ای ذهن شود، البته مشق ریشه در مشقت به معنای کاری سخت و دشوار نیز دارد (دهخدا، ۱۳۱۸). تکلیف در فرهنگ فارسی دکتر معین نیز در قالب مصداق‌هایی نظیر به‌رنج افکندن، بار کردن، کاری سخت بر عهده‌ی کسی گذاشتن، رسیدن به سن بلوغ و رشد، وظیفه‌ای که باید انجام شود و... معنا شده است (خانی، ۱۳۷۴).

اما از نظر آموزش‌وپرورش، تکلیف شب به معنای مجموعه فعالیت‌هایی است که به منظور تکمیل یادگیری دانش‌آموزان در ساعات‌هایی صورت می‌گیرد که آن‌ها در مدرسه حضور ندارند. معلمان موظف‌اند محیط یادگیری را به گونه‌ای آماده‌سازند که یادگیری و آموزش تسهیل شود (علیزاده و صالحی، ۱۳۹۴).

تکلیف شب همچنین نقش انکارناپذیر حلقه‌ی ارتباطی بین خانه و مدرسه را بر عهده دارد و می‌تواند به عنوان وسیله‌ای برای ارتباط بین والدین و شاگرد و معلم به کار گرفته شود.

آنچه در این ارتباط حائز اهمیت است، چگونگی تکرار مطالب و تمرین آموخته‌هاست. روشن است تمرین یا تکرار درس‌های آموخته‌شده در مدرسه زمانی می‌تواند مفید واقع شود که عوامل مؤثر در یادگیری و پیشرفت تحصیلی نیز مورد توجه قرار گیرد. دانش‌آموزان ممکن است با نوعی تکلیف

تلاش می‌کرد؛ اما باید به فکر راه‌های دیگری نیز بود؛ راه‌هایی که اثربخشی بیشتری داشته باشد. به این مسائل فکر می‌کردم و صدای دانش‌آموز را می‌شنیدم که می‌خواند: «... روزی که استاد امامی کشیدن آه‌ور را به محمود سرمشق داد، او تمام شب بیدار ماند و...»

بار رسیدن به این جمله، یکی از دانش‌آموزان پرسید: «یعنی او را تنبیه کرد؟»

تنبیه؟! مشق چطور با تنبیه برابر شد؟! ذهنم درگیر سؤال صادقانه‌ی دانش‌آموز شد و صدای محو معلم را شنیدم که می‌گفت: «مشق یعنی به او تمرین بیشتری داده است.» اما به نظر نمی‌آمد که دانش‌آموز به مشق چنین نگاهی داشته باشد. چرا مشق می‌دهیم؟ هدف از دادن مشق چیست؟ چه زمان مشق منطبق بر تنبیه می‌شود؟ کدام مشق ارزش یادگیری دارد؟ چرا اساساً مشق می‌دهیم؟ مشق باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد که انتظارات ما را برآورده کند؟ مشق چطور به ابزار تنبیه تبدیل شد؟ هدف مشق چه بود که این گونه سر از جای دیگری درآورد و چنین هدف کوچکی را برعهده گرفت؟!

در مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، شماره‌ی ۲۲، به صراحت ذکر شده است: «از تمرین نباید برای تنبیه

همه درس «تام نیکو» را باز کردند و با اجازه‌ی معلم به ترتیب از روی متن آن خواندند. بیشتر دانش‌آموزان با چهره‌های خواب‌آلوده انگشت‌هایشان را همراه با خواندن دوستشان حرکت می‌دادند. گاهی انگشت‌ها از ادامه سرباز می‌زدند؛ اما صدا به پیش می‌رفت و کلمات را پشت سر هم ادا می‌کرد. کلاس پنجمی بودند؛ اما هنوز به بیدار شدن‌های صبح زود عادت نداشتند و همچنان در رؤیاهای صبحگاهی، کلاس را همراهی می‌کردند.

معلم که چهره‌های غرق در رؤیای دانش‌آموزان را به خوبی مشاهده کرده بود، ناگهان دانش‌آموزی دیگر را صدا زد که خواندن متن را ادامه دهد. در خلال خواندن، معلم توضیحاتی را هم ارائه کرد. گاهی معنی کلمه‌ی جدیدی را می‌پرسید، گاهی سؤالی از متن درس می‌پرسید که دانش‌آموزان را هوشیار نگه دارد.

سؤالی که پیش می‌آید، این است: «مگر فعال بودن بچه‌ها از کسالت آن‌ها جلوگیری نمی‌کند، پس چطور است که این کسالت مرتفع نمی‌شود؟!» به عبارتی، وقتی بچه‌ها خودشان روخوانی را انجام می‌دهند، کسالت کمتری باید در بین آن‌ها دیده شود؛ ولی این تجربه نشان داد که در عمل این طور نیست. چه کاری می‌توان کرد که این کسالت در بین بچه‌ها مشاهده نشود؟ آیا تنها راه جلب همراهی بچه‌ها همین است؟ معلم چه راهکاری برای این نوع موقعیت‌ها باید داشته باشد؟ چطور این فعالیت را به گونه‌ای طراحی و اجرا کنیم که در عین اینکه اهداف اصلی را پوشش می‌دهد، جذاب و با مشارکت بچه‌ها پیش رود؟ و اما سؤال نهایی‌ام این است که اساساً این فعالیت چقدر ارزشمند است و ما چگونه می‌توانیم آن را ارزشمندتر کنیم؟ معلم این کلاس هم فرد دغدغه‌مندی بود که به هر طریقی برای جلب توجه و تمرکز بیشتر بچه‌ها



برخورد مثبت و با نوعی دیگر برخورد منفی داشته باشند. چنین دانش‌آموزانی احتمالاً در تکلیفی که به آن نگرش مثبت دارند، پیشرفت بیشتری خواهند داشت.

جای تردید نیست که مشق شب باعث پایدار شدن یادگیری‌ها و آموزش‌های کودکان دوره‌ی ابتدایی می‌شود؛ ولی نباید فراموش کنیم که کودک در این سن، هنگام نوشتن مشق شب، در حال گذراندن زندگی خود نیز هست. پس مشق شب باید با زندگی او تناسب داشته باشد.

معلم‌ان بسیاری را دیده‌ایم که برای تنبیه دانش‌آموزان از مشق‌های زیاد استفاده می‌کنند.

گاهی تهدید می‌کنند که اگر دانش‌آموزی به حرف آن‌ها گوش نکند، به او مشق بیشتری می‌دهند. البته با توجه به گسترش اطلاعات و فاصله گرفتن از شیوه‌های سنتی مشق‌ها، اوضاع تکالیف رو به بهبود است و می‌توان به اثربخشی مشق و تکالیف منزل دانش‌آموزان امیدوار بود.

در ادامه، به چند مورد از ویژگی‌های مشق شب که پیش از این، در مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی آمده بود، اشاره می‌کنم:

۱. در تمرین و مشق باید به آمادگی از نظر ابعاد رشدی (جسمی، عاطفی و شناختی) توجه کرد.

۲. تمرین باید به‌منظور رسیدن به هدفی خاص

داده شود. معلم باید مشخص کند چه تمرینی را برای چه کسی و به چه منظور تعیین می‌کند.

۳. تمرین باید با توجه به ظرفیت کلاس، به صورت فردی یا گروهی داده شود.

۴. تمرین باید بر اساس توانایی دانش‌آموز باشد، نه ناتوانی‌های او. ممکن است دانش‌آموزی با یک بار تمرین یاد بگیرد و یکی دیگر با چندین بار و دانش‌آموزی اصلاً نیاز به مشق نداشته باشد.

۵. تمرین باید حس موفقیت به کودک ایجاد کند تا احساس خودارزشمندی و اعتمادبه‌نفس در او تقویت شود.

۶. بازخورد مداوم معلم در تمرین و مشق دانش‌آموز مشهود باشد. معلم بهتر است مشق دانش‌آموز را ببیند و اگر تمرین خوب انجام شده بود، او را تشویق کند و اگر اشتباهی بود، راهکارهایی برای رفع آن بدهد. دانش‌آموز باید از نتیجه‌ی کار خود مطلع شود.

۷. می‌توان در انجام تمرین از وسایل و ابزار برای ارائه‌ی روش‌های جدید آموزشی استفاده کرد؛ مثل ضبط صدا و گوش دادن به آن، نوشتن املا با کمک همین صدای ضبط‌شده، گرفتن عکس از آموزش‌های جدید و استفاده از کارت‌های آموزشی (مجردی، ۱۳۹۷).

لازم است هر کدام از ما به این موضوع فکر کنیم که آیا تاکنون مشقی داده‌ایم که منطبق بر تنبیه باشد؟ رویه‌ی ما برای بازخورد دادن به دانش‌آموزانمان چگونه است؟ با چه اهدافی مشق را طراحی می‌کنیم؟

مگر هدف ما از مشق، غیر از یادگیری دانش‌آموزان است؟ پس هر فعالیتی را که طراحی می‌کنیم یا از معلم‌ان دیگر الگو می‌گیریم، باید با این پرسش‌ها مواجه شوند: «این تکلیف چه چیزی به دانش‌آموزان یاد می‌دهد؟» یا «با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، این تکلیف روی کدام یک از آن‌ها، اثر می‌گذارد؟»

بیاایم سعی کنیم با دادن مشق‌های سنتی و تنبیه‌ی، تجربه‌ی دانش‌آموز را محدود نکنیم. از آن‌ها سوالات و اگرابیرسیم. سوالاتی که با چرا و چگونه شروع می‌شوند، نه کجا و چه کسی و چه وقت.

منابع

۱. دهخدا، علی اکبر، ۱۳۱۲، فرهنگ جامع زبان فارسی.
۲. علیزاده، شهناز؛ و صالحی، کیوان، ۱۳۹۴، «کاربست تکالیف خلاق در ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان: مطالعه‌ای به روش اقدام پژوهی»، کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی.
۳. مجردی، مهتاب، دی‌ماه ۱۳۹۷، «ویژگی‌های مشق شب»، مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، دوره‌ی بیست‌ودوم، شماره‌ی ۴.



افراطی یا کم بیشتر از اینکه تأثیر مثبتی بر روان کودک داشته باشد، مضر است.

روش‌های تشویق درست و غلط

روش‌های تشویق غلط

۱. تشویق بیش از حد

تشویق بیش از حد کودک موجب شرطی شدن او می‌شود. در نتیجه تا جایزه‌ای در کار نباشد، کودک رفتار صحیحی را انجام نخواهد داد.

۲. تشویق برای انجام وظیفه

اگر کودک را به گرفتن پاداش برای انجام وظایفش عادت دهید، این عادت در او باقی می‌ماند و مسئولیت‌پذیری و وظیفه‌شناسی در او نهادینه نخواهد شد.

۳. استفاده از تشویق به شکل تنبیه

اگر تشویق شما در کودک این حس را القا کند که فقط در صورتی که کاری را که شما می‌خواهید انجام دهد، او را دوست خواهید داشت، این تشویق بیشتر به شکل تنبیه در خواهد آمد تا تشویق. کودک باید بداند شما بی‌قید و شرط و تحت هر شرایطی او را دوست دارید. در غیر این صورت به پنهان کاری و دروغ‌گویی هم روی خواهد آورد.

تشویق‌های درست تنبیه‌های غلط

منیره تندی

پاداش‌دهی صحیح به کودک پیشنهاد می‌شود: رعایت اعتدال مهم‌ترین اصل در تنبیه یا تشویق کودک است. برای رعایت اعتدال در تشویق و تنبیه باید به این نکات توجه کرد:

۱. روش صحیحی برای تشویق و تنبیه کودک انتخاب کنید.
۲. به‌موقع و به‌اندازه کودک را تشویق یا تنبیه کنید.
۳. دلیل شفاف‌ی برای تشویق و تنبیه او داشته باشید.
۴. قوانین و هنجارهای کلاس را کاملاً مشخص کنید و آن‌ها را برای کودک توضیح دهید.
۵. درباره‌ی احساسات با کودک صحبت کنید.
۶. خودتان بر اساس قوانین کلاس رفتار کنید.
۷. در تشویق یا تنبیه کودک مصمم و ثابت‌قدم باشید.

آیا تشویق و تنبیه کودک همیشه کاربرد دارد؟ قطعاً خیر. پاداش‌دهی و محروم‌سازی بی‌موقع،

همه‌ی ما در مورد تشویق و تنبیه چیزهایی می‌دانیم؛ زیرا یا خود در نقش معلم یا والد آن را اجرا کرده‌ایم، یا در دوران تحصیل، از سوی معلم و پدر و مادر مورد تشویق و تنبیه قرار گرفته‌ایم. والدین در خانه و معلمان در سطوح گوناگون تحصیلی بیشتر با مقوله‌ی تشویق و تنبیه سروکار دارند. استفاده از تشویق یا تنبیه، گاه به‌طور رسمی و با برنامه‌ی قبلی و گاه بدون هیچ برنامه و نیت قبلی صورت می‌گیرد. تقریباً هر کسی در روز نوعی تشویق یا تنبیه را مستقیم یا غیرمستقیم، ارادی یا غیرارادی، بر دیگران یا کسی بر او روا می‌دارد؛ اما احتمالاً کمتر از ماهیت این رفتار و نتیجه و عواقب واقعی آن اطلاع دارد.

مدیریت تشویق و تنبیه

تشویق چیست؟

تشویق به معنای دادن چیزی یا ارائه‌ی خدمتی جذاب به شکل مشروط است؛ مثلاً پیشنهادی (کنسول) بازی خریداری شده برای کودکی که در امتحان ریاضی نمره‌ی بیست می‌گیرد، تشویق است؛ اما جالب است بدانید که تشویق همیشه مؤثر و سازنده نیست. بسیاری از والدین از روشی اشتباه برای تشویق کودک استفاده می‌کنند که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

تنبیه چیست؟

به مجازات کردن فرد در نتیجه‌ی رفتاری غلط تنبیه می‌گویند. این مجازات می‌تواند شامل محروم کردن فرد از استفاده از وسیله‌ای یا خدمتی یا مجازات بدنی، روحی و... باشد.

اصول تشویق و تنبیه کودک

تشویق و تنبیه هر دو در تربیت کودک الزامی‌اند؛ اما اجرای آن‌ها نیازمند دقت بالایی است. در ادامه، روش‌هایی برای جزا و



۴. تشویق‌های بزرگ برای موفقیت‌های کوچک

اگر شما برای هر تلاش کوچک کودک تشویق بزرگی در نظر بگیرید، فرزند پرتوقع پرورش خواهید داد که احتمالاً تبدیل به فردی خودشیفته خواهد شد.

روش‌های تشویق درست

۱. تشویق برای تلاش‌های بزرگ

دقت کنید که کودک برای «تلاش» تشویق شود، نه برای موفقیت. چون ممکن است کودک شما تلاش زیادی برای انجام کاری کرده باشد، اما موفقیتی که در نظر داشته است، حاصل نشده باشد. در این صورت اگر کسی به تلاش بچه اشاره نکند، کودک حس سرخوردگی خواهد کرد و در موقعیت بعدی، تلاش کمتری نشان خواهد داد.

۲. تشویق برای ایجاد انگیزه و رفع ناامیدی

شما می‌توانید با تشویق کردن کودک، به او انگیزه‌ی لازم برای کنار آمدن با شرایط سخت را بدهید.

۳. تشویق‌های کلامی و احساسی

تشویق می‌تواند به شکل جمله‌ای مثبت یا بغلی پرمهر یا هدیه‌ای به کودک باشد تا کودک حس خوب را از احساس پشت تشویق شما بگیرد، نه از هزینه‌ای که برای آن کرده‌اید.

۴. تشویق یعنی حواسم بهت هست

تشویق‌های کوچک پرمهر بر اساس نیازها و علایق کودک می‌تواند به او نشان دهد که بزرگ‌ترها در برابر رفتارهای او بی‌اهمیت نیستند.

۵. تشویق‌های دنباله‌دار

روش‌های تشویقی دنباله‌دار، مثل تابلوی ستاره‌ها، در واقع به تلاش کردن بیشتر کودک کمک خواهد کرد. در این روش، شما تابلویی تهیه می‌کنید و برای هر رفتار صحیح کودک برچسبی روی آن می‌چسبانید. از قبل به کودک اعلام می‌کنید که مثلاً با رسیدن تعداد برچسب‌ها به عدد ده، جایزه‌ای برای او تهیه خواهید کرد. این روش برای نهادینه کردن عادت‌های خوب در کودکان بسیار مؤثر است.

روش‌های تنبیه درست و غلط

روش‌های تنبیه غلط

تنبیه خیلی وقت‌ها لازم است؛ اما به شرط آنکه به درستی اجرا شود.

۱. تنبیه بدنی

یقین داشته باشید که انجام هرگونه تنبیه بدنی از جمله کتک‌زدن، هل دادن و... هیچ تأثیر مثبتی در تربیت کودک نخواهد داشت. اگر نمی‌توانید خشم خود را در مقابل رفتار نادرست کودک به درستی مدیریت کنید، بهتر است به خود یادآوری کنید که بیشتر رفتارهای اشتباه کودکان از سر کنجکاو و بی‌تجربگی است. همچنین استفاده از فنونی، مثل قانون پنج ثانیه، به کنترل بهتر خشم شما کمک خواهد کرد.

۲. تنبیه احساسی

«اگه دختر بدی بشی، دیگه مامانت نیستم»
«اگه حرفم رو گوش نکنی، دوست ندارم»
جملاتی از این قبیل به کودک حس ناکافی بودن و ناامنی را القا می‌کنند. این حس موجب نیاز بیشتر کودک به توجه و در پی آن لجبازی بیشتر او خواهد شد. کودکی که این جملات را بشنود، با خود می‌گوید: «من که بچه‌ی بدی هستم، پس بذار این کار رو هم بکنم». پس هرگز کودک را تهدید نکنید یا به او برچسب نزنید.

۳. تنبیه افراطی

تنبیه افراطی کودک باعث برداشته شدن مرزهای بین والد و کودک می‌شود و او را گستاخ می‌کند. همچنین استفاده از روش‌های تنبیهی شدید، مثل کتک‌زدن، همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، تأثیر بدی بر روح و روان کودک خواهد داشت.

۴. بیرون کردن از کلاس

اگر شما برای تنبیه کودک او را از کلاس بیرون کنید، باید بدانید که فقط موجب ترس بیشتر او شده‌اید. از آنجا که این کار هیچ تأثیری در درک کودک از خطای خود ندارد، پس به بهبود رفتارهای او کمکی نخواهد کرد.

روش‌های تنبیه درست

۱. تنبیه با دلیل

اگر کودک خطایی مرتکب شد و خواستید به او نشان دهید که رفتار اشتباه بوده است، بهتر است حتماً با لحن قاطعانه (نه با فریاد) دلیل ناراحتی یا عصبانیت خود را به کودک بگویید. برای این کار بهتر است واضح و روشن از چنین جمله‌ای استفاده کنید:

«تو این کار را کردی (توضیح کار اشتباه کودک) و کارت به این دلیل (توضیح دلیل اشتباه بودن کار کودک) بد بود. من از تو (عصبانی/ ناراحت/ غمگین و...) هستم.»

۲. تنبیه با قاطعیت

اگر تنبیهی صورت می‌گیرد، باید به شکل قاطعانه باشد؛ یعنی نباید برای تنبیه کردن کودک عذاب وجدان بکشید و سپس به دلیل این عذاب وجدان از او عذرخواهی کنید؛ چون این رفتار به کودک یاد می‌دهد که در واقع رفتار او هیچ مشکلی نداشته است و این شما بودید که به اشتباه او را تنبیه کرده‌اید.

تشویق مؤثرتر است یا تنبیه؟

از آنجا که تجربه، اثرگذار تر بودن تشویق را نسبت به تنبیه نشان داده است، بهتر است برای تأثیرگذاری بیشتر تنبیه و تشویق، از نسبت ۲۰ به ۸۰ استفاده کرد؛ یعنی در ۸۰ درصد مواقع باید به رفتار صحیح کودک توجه و آن را تشویق کرد و فقط در ۲۰ درصد مواقع، با توجه به رفتار ناصحیح او، باید از روش‌های تنبیهی کمک گرفت.

سخن پایانی

تشویق و تنبیه هر دو از نیازهای تربیتی کودک هستند؛ اما بهتر است با رویکردی مثبت‌اندیشانه به جنبه‌های مثبت شخصیت کودک توجه بیشتری داشته باشید و او را تشویق کنید.





در حسرت محبت



بهروز انصاری
کارشناس ارشد تاریخ، آموزگار
بازنشسته‌ی ناحیه‌ی یک اراک

نشستن به او دادم. لرزید. نگران شدم. سعی کردم فکرم را از هر نگرانی خالی و کلاسم را اداره کنم. زنگ خورد. مجید را صدا کردم و گفتم: «از امروز من دوست تو هستم و...» اول سکوت کرد و سری تکان داد. از پشت شیشه‌ی عینکش، نگاهی مظلومانه به من انداخت. پس از مکثی کوتاه به من گفت: «پدرم همیشه می‌گوید که مجیدجان، تو باید صبر کنی؛ چون خواسته‌ی خدا این بوده است و ما تسلیم سرنوشت هستیم. حالا تحملم در مقابل مشکلات بیشتر شده است؛ ولی نمی‌دانم گاهی دلتنگ می‌شوم.» از هر سخنش کوله‌باری از تنهایی، غم و رنج آشکار بود.

چند روز گذشت. کمی به من اعتماد کرد. پیش من آمد و از من خواست به خانه‌ی آن‌ها بروم؛ چون دانش‌آموزان نوبتی ما را دعوت می‌کردند. قبول کردم. پس از پیمودن چند کوچه‌ی پرپیچ‌وخم به در چوبی رسیدم و وارد دالان تاریکی شدم. به باغچه‌ی خشکی رسیدم. در گوشه‌ی باغچه شیر آبی را دیدم. او نیز با این خانواده همدرد بود و اشک می‌ریخت. اشک‌های آن‌ها هر چند بسیار ولی برای شستن ظرف‌ها اندک بود. وارد خانه شدم. دیوارهای کاه‌گلی و سقفی چوبی که از دود تنور تیره‌وتر شده بود، مرا غافل از هر چیز کرد. صدای ناله‌ای به گوشم رسید. برگشتم.

پیرمرد لاغراندازی را دیدم که سعی می‌کرد از جای بلند شود. رنگ پریده‌اش نشان از درد داشت. مردی نابینا کنارش نشسته بود و سلام و تعارف می‌کرد. من نیز پاسخ دادم و جایی را انتخاب کردم. مجید از پشت پرده‌ی زیر تاقچه‌ی اتاق کاسه‌ای پر از کشمش و گردو را بیرون آورد و از من پذیرایی کرد. دوباره

دوم مهرماه سال ۱۳۶۸ سوار مینی‌بوس روستای درمن، از توابع شهرستان اراک، در استان مرکزی شدم. دو طرف جاده، کویری خشک نمایان و مینی‌بوس با سرعت کمی در حال حرکت بود. فقط صدای موتور مینی‌بوس سکوت فضا را پر کرده بود.

پس از چند دقیقه، روستای سرسبزی جلوی چشمانم پدیدار شد. اضطراب و در عین حال شوقی در درونم شعله‌ور بود. راننده ترمزدستی را کشید و با لهجه‌ی خاص خود گفت: «آقا معلم، اینجا ده ماست.» از جایم برخاستم و پرسیدم: «از کجا باید به مدرسه بروم؟» مرا راهنمایی کرد. وقتی به مدرسه رسیدم، از لای در، نگاهی به درون مدرسه انداختم. چند دانش‌آموز در حال بازی بودند. چشمم به پسری افتاد که به دیوار تکیه داده بود. از چهره‌اش مشخص بود که سن و سالش از دیگر دانش‌آموزان بیشتر است. نگاهش از غم درونش خبر می‌داد. با انگشتان پینه‌بسته‌اش بازی می‌کرد و هر از گاهی با انگشت اشاره، عینک ته‌استکانی‌اش را بالا می‌داد.

وارد مدرسه شدم. بازی بچه‌ها قطع شد. با نگاه‌های کنجکاوانه چشم به من دوختند. پسرک کنار دیوار هیچ عکس‌العملی نشان نداد. پس از لحظه‌ای با کفش‌های پلاستیکی‌اش که یکی از آن‌ها پاره بود، به سنگی ضربه زد. وقتی به خودم آمدم، جلسوی در دفتر بودم. مدیر داشت با تلفن حرف می‌زد. صحبت را قطع و اشاره کرد که بفرمایید، خوش آمدید و... باید از فردا کارم را شروع می‌کردم. انگار همین دیروز بود. وارد کلاس شدم. سکوت عجیبی کلاس را فراگرفته بود.

نگاه‌های پر از عاطفه و صداقت آن‌ها مرا به خود جلب کرد. یکی یکی خود را معرفی کردند، به جز یکی از آن‌ها که وقتی نوبتش شد، ایستاد و سرش را پایین انداخت. عینکش را بالا برد و زیر لب گفت: «مجید» اجازه‌ی



نگاهم به تنور افتاد. پرسیدم: «مجید، در این تنور هنوز نان می‌پزید؟» گفت: «می‌پخت.» سری تکان داد، فقط کافی بود پلک‌هایش را بر هم بزند. اشک در مقابل چشمانش بازی می‌کرد. پدرش حرف مجید را قطع کرد و گفت: «فوت شده.» یک‌باره جا خوردم و معذرت‌خواهی کردم. پدرش گفت: «اشکال ندارد.» ادامه داد: «مجید سه ساله بود و هنوز نمی‌توانست راه برود. یک شب مادرش خواب دید فردی نورانی با لباس سبز که صورتش مشخص نبود، دست مجید را گرفت و از زمین بلند کرد. پس از چند روز مجید شروع کرد به راه رفتن. مادرش راه رفتن او را دید؛ ولی بزرگ‌ترشدنش را هرگز!» اوضاع را که دیدم، سخت متأثر شدم. حال پریشانی داشتم. به فکر فرو رفتم.

بالاخره آن دیدار غمناک به پایان رسید. شب تا صبح در رختخواب غلت می‌خوردم و خواب به چشمانم راه پیدا نمی‌کرد. دنبال چاره‌ای بودم تا آن‌ها را از این وضعیت نجات دهم. هر کمکی می‌کردم، مجید فکر می‌کرد قصد ترحم به او دارم. چند روز بعد تصمیم گرفتم با مجید به همراه پدرش به شهر اراک برویم. داخل ماشین، تقویم جیبی‌اش را ورق می‌زد. در صفحه‌ای نوشته شده بود: «روز دوستی با آقا معلم.» تلاش می‌کرد مطلب جدیدی بنویسد؛ ولی دست‌اندازهای جاده‌ی خاکی روستا با او مخالفت می‌کردند. پس از چند ساعت، به ساختمان کمیته‌ی امداد امام خمینی رسیدیم. مجید گفت: «اینجا کجاست؟» پاسخ دادم: «خانه‌ی دوست.» انگار مکان برایمان آشنا بود. دنبال گمشده‌اش به هرسو نگاه می‌کرد. وارد راهرو شدیم. تابلوی اتاق مسئول ما را به‌سوی خود کشید. اجازه‌ی ورود را گرفتیم. آقای خوش‌شروبی با گرمی از ما استقبال کرد. پس از معرفی آن‌ها چند برگه را پر کردیم. پس از صحبت‌های مسئول مربوطه چهره‌ی مجید مثل گل شکفت و گل امید در وجودش جوانه زد. خیلی خوش حال شد.

پدرش گفت: «یعنی مسکن هم برایمان می‌سازید؟» ادامه داد: «خدا پیام‌رزد پدر و مادر تان را که به داد مردم می‌رسید! چه کسی بانی این کار خیر شده؟» مسئول گفت: «صلوات بفرست بر روح امام خمینی (ره)!»^۱

پی‌نوشت

۱. در حال حاضر این دانش‌آموز سابق، پدر خانواده‌ای چهار نفری است و یک نوه هم دارد و به عنوان نیروی خدماتی در روستاهای بخش خنداب مشغول به خدمت است. هنوز هم ارتباط ایشان با اینجانب ادامه دارد.



قصه‌های رشد

نگاهی کوتاه به قصه‌درس‌های مجلات کودک، نوآموز و دانش آموز



محمدرضا رشیدی
عضو شورای برنامه‌ریزی مجلات رشد
دانش آموزی دوره‌ی ابتدایی

در شماره‌ی بهمن‌ماه مجله‌ی رشد کودک، بر اساس بودجه‌بندی کتاب فارسی پایه‌ی اول برای درس‌های سیزدهم، چهاردهم و پانزدهم سه داستان نوشته شده و کلمات مربوط به هر درس، در آن داستان‌ها به صورت پرتکرار آمده است. هر کدام از این سه داستان در چهار قاب با چهار تصویر مجزا طراحی شده‌اند. درس شانزدهم در کتاب فارسی روان‌خوانی است. متناسب با این درس، با استفاده از تعداد زیادی از کلمات پانزده درس اول فارسی،

داستانی نوشته شد تا دانش‌آموزان حین تمرین روان‌خوانی، کلمات درس‌های قبلی را هم مرور کنند. در تمام داستان‌ها، کلمات هدف به رنگ آبی هستند تا توجه دانش‌آموزان را بیشتر به خود جلب کنند. در شروع فرایند کل‌خوانی ابتدا از بچه‌ها می‌خواهیم، از روی چهار تصویر داستان، اسم داستان و ماجرای داستان را حدس بزنند و آن را بیان کنند. بعد از آن، معلم و بچه‌ها در چندین نوبت داستان را می‌خوانند. در هر دور خواندن، می‌توان توجه بچه‌ها را به کلمات هدف جدید جلب کرد. بعد از خواندن داستان هم می‌توان بازی‌هایی را با استفاده از کارت‌های کلمات هدف انجام داد تا یادگیری کلمات هدف در ذهن دانش‌آموزان تثبیت شود.

داستان اول: خروس خوش‌آواز

دارا و سما پیش‌پدر بزرگ و مادر بزرگ هستند. قرار است دارا برای خروس و جوجه‌ها دانه ببرد؛ ولی اتفاقی می‌افتد و خروس...
این داستان بر مبنای کلمات هدف درس سیزدهم که دو نشانه یعنی «ج» و «خ» است، نوشته شده. کلمات هدف این دو نشانه که نویسنده بر مبنای تکرار آن‌ها داستان را نوشته است، عبارت‌اند از: جوجه، گنجشک، نارنج، برنج، خورشید، دو و نوک.

داستان دوم: چشمه‌ی آهو

بابا گفت: «یه خبر خوب!» بله، قرار است دارا و سما و خانواده بروند به چشمه‌ای که آهوها از آن آب می‌خورند؛ اما در راه گم می‌شوند و...
این داستان بر مبنای کلمات هدف درس چهاردهم که دو نشانه یعنی «چ» و «ه» را آموزش می‌دهد، نوشته شده است. کلمات هدف این دو نشانه که نویسنده بر مبنای تکرار آن‌ها داستان را نوشته است، عبارت‌اند از: ستاره، آهو، کوه، ماه، چوپان، چراگاه، قوچ، چشمه، چادر و قارچ.

داستان سوم: اسم قلقلکی

سما با کتاپچه‌ی ناراحت روی تخت‌خواب دراز کشیده است و هی می‌گوید: «ژاله» و آه می‌کشد. هی می‌گوید: «منیژه» و آه می‌کشد که یکهو مادر وارد اتاق می‌شود و...
این داستان بر مبنای کلمات هدف درس پانزدهم که دو نشانه یعنی «ز» و «خوا» است، نوشته شده. کلمات هدف این دو نشانه که نویسنده بر مبنای تکرار آن‌ها داستان را نوشته است، عبارت‌اند از: ژاله، منیژه، گل، پژمرده، خواندن، خوابیدن و تخت‌خواب.





داستان چهارم: سفر خیالی

سفری پرماجرا با کشتی و هواپیما و قطار به جنگل و آسمان و تختخواب! این داستان بر مبنای تعداد زیادی از کلمات پانزده درس اول کتاب فارسی نوشته شده است. این کلمات عبارت‌اند از: قایق، تختخواب، خوابیدن، باد، دریا، ابر، باران، دست، چشم، درخت، گوش، لک‌لک، گنجشک،

بلبل، کبوتر، پرستو، اردک، کبک، هواپیما، کوه، چشمه، آهو، خورشید، برف، شاخه، سرمه‌ای، دو، آدم برفی، سرباز، تیرانداز، چای، میز، بشقاب، هلو، توت، آلو، خواب و نارنج.

قصه درس مجله‌ی رشد نوآموز بهمن ماه

در این قسمت آرمان به‌همراه نیما، دوست و

هم‌کلاسی‌اش، به جزیره‌ها سفر می‌کنند. نیما پسر بابای مدرسه است که متأسفانه به‌خاطر جمع‌آوری آشغال‌هایی که بچه‌ها به‌جای سطل آشغال، روی زمین می‌ریزند، کم‌درد شده است. نیما به کمک آرمان می‌خواهد این مشکل را حل کند...

مفاهیمی که در قصه‌درس رشد نوآموز بهمن‌ماه به کار رفته است، به این شرح است: درس «بازیافت» از کتاب مطالعات اجتماعی سوم ابتدایی، حکایت «راز جعبه» از کتاب فارسی سوم ابتدایی، «پیام قرآنی» از کتاب آموزش قرآن سوم ابتدایی، داستان «تخلستان بر دوش» از کتاب آموزش قرآن دوم ابتدایی، درس «اندازه‌ی سطح» از کتاب ریاضی سوم ابتدایی، داستان «یک کلاغ، چهل کلاغ» از کتاب فارسی دوم ابتدایی، درس «آینه‌ها و بازتابش نور» از کتاب علوم سوم ابتدایی و درس «بسازیم و لذت ببریم» از کتاب علوم دوم ابتدایی.

قصه درس مجله‌ی رشد

دانش‌آموز بهمن ماه

در شماره‌ی بهمن‌ماه رابی را حلزون ماجراجوی قصه‌درس ما که از طرف پدربزرگش مأموریت رساندن دانه‌های شفافیش به قله‌ی قاف را دارد، بعد از خداحافظی با روباه زودپیچ به دریاچه‌ای بسیار بزرگ و عمیق رسید که برای رسیدن به کوه قاف باید از آن عبور می‌کرد. رابی را از کنار ساحل دریاچه ارمه‌ماهی‌ای می‌بیند که تکه‌چوبی در نوک تیز ارایش فرو رفته بود و...

مفاهیمی که در قصه‌درس رشد دانش‌آموز آذرماه به کار رفته است، به این شرح است: درس «حجم و جرم» از فصل پنجم کتاب ریاضی ششم ابتدایی، درس نهم: «کارها آسان می‌شود؛ وسایل و ابزار» از کتاب علوم تجربی پنجم ابتدایی، درس ششم: «سنگ‌ها؛ بخش حفاظت از منابع خدادادی و رها نکردن زباله‌ها در طبیعت» از کتاب علوم تجربی چهارم ابتدایی، درس دوازدهم: «حرکت‌های زمین؛ پیدا کردن مکان‌ها روی زمین» از کتاب مطالعات اجتماعی پنجم ابتدایی، درس یازدهم از کتاب هدیه‌های آسمان چهارم ابتدایی و پیام قرآنی درس دهم از کتاب آموزش قرآن کلاس چهارم ابتدایی.



تپه‌ی کوچک کلاس



آزاده طوسی طیبی
آموزگار پایه‌ی ششم ابتدایی

خودش را به نمایش بگذارد. برای همین کوه‌های دیگر او را به تمسخر گرفتند. کوه‌های بزرگ تصمیم گرفتند به کمک ابرها باران تشکیل دهند و تپه‌ی کوچک را از بین ببرند.

تپه‌ی کوچک در کمال ناامیدی بی‌اختیار دانه‌ی بذری پیدا کرد و آن را خورد. دانه در تپه شروع به رشد کرد. ریشه‌هایش در تپه فرو رفت. صبح وقتی کوه‌های بلند بیدار شدند، با کمال تعجب متوجه‌ی قابلیت تپه شدند. تپه رشد کرده و از همه‌ی آن‌ها بلندتر شده بود. آیه‌ی ۱۱ سوره حجرات را برای بچه‌ها پخش کردم. خداوند در قرآن می‌فرماید: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرُ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ ... (ای اهل ایمان، مؤمنان هرگز نباید قومی قوم دیگر را مسخره و استهزا کنند، شاید آن قوم که مسخره می‌کنند از خود آنان بهتر باشند).

این آیه را در درس سوم کتاب آموزش قرآن یاد گرفته بودند. به آن‌ها گفتم: «دخترهای گلم، بعضی وقت‌ها انسان با آدم‌های مغرور و خودخواه مواجه می‌شود که باید آن‌ها را راهنمایی و هدایت کند.» دیدم محنا از ته کلاس گفت: «زهر، ببخشید! این فیلم مرا یاد تو انداخت. تو در ورزش توانایی زیادی نداری؛ مثل ما که در داستان‌نویسی نمی‌توانیم مثل تو باشیم. متنی‌هایی که تو می‌نویسی خیلی زیبا هستند. من مغرور شده بودم و اصلاً به توانایی دیگری فکر نکرده بودم.»

هفته‌ی دوم آبان بود و هوا گرم و آفتابی. دانش‌آموزان در حیاط مشغول بازی وسطی بودند. متوجه شدم زهرا بعد از مدتی نشست‌ه است و با دوستانش بازی نمی‌کند. صدایش زدم؛ اما متوجه نشد. به سمتش رفتم و از او پرسیدم: «چرا با دوستانت بازی نمی‌کنی؟»

گفت: «خانم معلم، محنا توپ را به من نمی‌دهد. می‌گوید تو توپ را آرام پرت می‌کنی. دستت قدرت ندارد.»

رفتار محنا مرا به فکر فرو برد. با خودم گفتم که بهتر است هرچه زودتر این دلخوری‌ها را از بین ببرم و کاری کنم که محنا متوجه رفتار اشتباه خود بشود.

یادم افتاد زنگ بعد بچه‌ها درس تفکر و پژوهش دارند. خوب است که با کمک تکه‌فیلم درس «تپه‌ی کوچک»، آن‌ها را به تأمل وادارم. سکوت خوبی در کلاس به وجود آمد. بعد از چند دقیقه، متوجه شدم دانش‌آموزان یکدیگر را نگاه و دوباره به فیلم توجه می‌کنند.

داستان فیلم از این قرار بود که تپه‌ی کوچکی در برابر کوه‌های بزرگی که از او بلندتر بودند، قرار گرفت و کوه‌های بزرگ که هر کدام می‌توانستند نماد نفت، طلا و آتش‌فشان باشند، شروع کردند قابلیت‌های وجودی خود را به رخ هم بکشند؛ اما تپه‌ی کوچک نتوانست قابلیت وجودی





**زمانی که یک دانش‌آموز بد رفتاری می‌کند،
معلمان موفق یک هدف دارند: تکرار این رفتار در آینده می‌شوند**

معلمان حرفه‌ای وقتی با بد رفتاری یک دانش‌آموز مواجه شوند، تنها هدفشان جلوگیری از تکرار این نوع رفتار در آینده است. معلمان ناآرام اغلب هدفی مطلوب دارند و آن انتقام است. معلمان غیر موفق حرفه‌ای در صدد پیشگیری از وقوع رفتارهای ناشایست دانش‌آموزانند، در حالی که معلمان غیر موفق تنها بر نتیجه دانش‌آموز خاصی تمرکز می‌کنند. اصل احترام به دانش‌آموزان، بدون توجه به اینکه آن‌ها چگونه رفتار می‌کنند، بسیار مهم است. دانش‌آموزان در جست‌وجوی احترام هستند و تمایل دارند که معلم با دانش‌آموزان خاصی مذاکره کند. مهارتی که سبب می‌شود در شرایط فشار و تنش، احترام و شأن بالایی داشته باشید، مهارت مدیریت بحران است.

معلمان موفق معضلات عمل می‌کنند، نوشته‌کار وینگر



يا محمد (ع)

سازمان تبلیغات اسلامی