

زمینه محور شدن

نشست مؤلفان، کارشناسان و آموزگاران در تبیین چالش‌ها و محتوای درس‌های ادبیات فارسی و علوم تجربی

معصومه حبیب‌پور
عکس: رضا بهرامی

اشاره

از سال ۱۳۹۰ تاکنون در زمینه‌ی هم‌سوسازی برنامه‌ی درسی ملی و کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی و برای نزدیک شدن این دو برنامه و اطلاع‌رسانی در زمینه‌ی دگرگونی‌ها، چندین نشست با حضور مؤلفان، کارشناسان و آموزگاران مربوط انجام شده است. مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی به عنوان یک رسانه، ویژه‌نامه‌های هم‌سوسازی را در ارتباط با معرفی برنامه‌های تحولی آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی از پایه‌ی اول تا سوم و اینک برای پایه‌ی چهارم ترتیب داده و قصد دارد تا پایان تغییرات با مخاطبان و همکاران عزیز همراهی کند. به همین منظور طی دعوت از کارشناسان و آموزگاران مناطق مختلف در میزگردی مسائل این پایه و برخی درس‌ها را به چالش و بحث گذاشته و نظرات هر یک را منعکس کرده است.

در ادامه با معرفی حضار، دعوت می‌کنیم تا مشروح میزگرد را پیگیری فرمایید.

دکتر فریدون اکبری شلدره، مدیر گروه درسی ادبیات فارسی، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری.

سیدمرتضی جدی‌آرانی، کارشناس گروه درسی علوم، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری.

مریم انصاری، کارشناس و مؤلف، دفتر تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه‌ی نظری.

دکتر نیره شاه‌محمدی، کارشناس دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی.

مریم شباک، مؤلف و مدرس دانشگاه فرهنگیان.

معصومه سلطانی مطلق، آموزگار منطقه‌ی یک تهران و مؤلف.

امینه واحدی، آموزگار منطقه‌ی ۱۹ تهران.

ژیلا آقامولا، آموزگار منطقه‌ی ۱۹ تهران.

نسرتین نژادنوراله رضی‌آبادی، آموزگار منطقه‌ی ۱۶ تهران.

صدیقه زمانیان، آموزگار منطقه‌ی پنج تهران.

سیمین پیمان، آموزگار منطقه‌ی پنج تهران.

مهارت‌های خوانداری و نوشتاری

نخست دکتر اکبری بحث در مورد تغییرات و نوع نگاه‌ها را در پایه‌ی چهارم شروع می‌کند.

او می‌گوید: «به نام پروردگار پاک و مهربان. در گروه زبان و ادبیات فارسی، مانند سال‌های پیش، کار تغییر، تألیف، بازنگری و برنامه‌ریزی هم‌چنان تداوم دارد. رویکرد ما رویکردی مهارتی است. یعنی، ما در حوزه‌ی زبان‌آموزی به پرورش مهارت‌های زبانی نگاه می‌کنیم و با همین دید، یعنی دید مهارتی، به حوزه‌ی برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی و تألیف می‌رسیم. نگاه مهارتی ما زبان

را به دو پهنه بخش می‌کند: «قلمرو مهارت‌های خوانداری زبان، که در حقیقت عرصه‌ی مهارت‌های گفتاری یا شفاهی زبان است؛ مجالی برای پرورش فن بیان و درست خواندن ایجاد می‌کند و در فرجام، رسیدن به درک خوانداری. این مهم‌ترین نگاه در این بخش است؛ یعنی گام‌های ما به گونه‌ای برنامه‌ریزی می‌شود که از خواندن مقدماتی به ادراک خوانداری برسیم. این نگاه در پهنه‌ی مهارت‌های خوانداری است. در قلمرو مهارت‌های نوشتاری که پهنه‌ی نمودهای مکتوب زبان است، از دست‌ورزهای اولیه‌ی کودکان در پایه‌ی اول دبستان شروع می‌کنیم تا به گام‌های بالاتر

و نوشته‌های منسجم برسیم. بنابراین، «رسیدن به نوشته‌های منسجم»، از کلیدی‌ترین کارهایی است که در پایه‌ی سوم ابتدایی برنامه‌ریزی کرده‌ایم و در پایه‌ی چهارم هم با همین نگاه در حال تدوین محتوا هستیم. هدف اصلی و نگاه ما در پس‌زمینه‌ی برنامه‌ریزی، رسیدن به یک ذهن بسامان است. ما در برنامه‌ریزی یک شعار کلیدی داریم: «در قلمرو مهارت‌های نوشتاری، نگاه ما از کلمه تا کلام است». یعنی کاملاً نظم و منطقی را می‌بینیم و در تدوین محتوا هم با همین رویکرد، از یک واژه به گسترش واژه و عبارت و از عبارت به جمله و از جمله به بند می‌رسیم و برای اولین بار در زبان فارسی ساختار «بند» و بندنویسی را در کتاب مهارت‌های نوشتاری و اینکه عناصر سازه‌ای یک بند چیست و مهم‌ترین کارکرد آن ایجاد انسجام ذهنی است را آموزش می‌دهیم. ما معتقدیم زبان‌آموز تا ذهنی بسامان و منطقی و منظم نداشته باشد، نه گفتار و نه نوشتار منسجمی نخواهد داشت. این تمام حرف ماست و همین رویکرد را در فارسی چهارم نیز ادامه و گسترش می‌دهیم.

ارتباط پایه‌ها

دکتر اکبری در تألیف کتاب‌های درسی فارسی به سلسله ارتباطات برنامه‌ای برای رسیدن به اهداف تا پایه‌ی ششم اشاره می‌کند و می‌گوید: «یک نگاه طولی داریم که به آن نگاه

«پیوستاری» می‌گوییم. در برنامه‌ریزی زبان‌آموزی حلقه‌ی اول ما، اول دبستان است که از آن سو وصل می‌شود به پیش‌دانشگاهی که دوره‌ی دوم متوسطه است و این پلکان هم پلکانی رو به گسترش، عمق و توسعه است. یعنی در حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی، قدم به قدم، وسعت و توالی را شاهد هستیم. اگر از اول دبستان حرکت ما فقط آشنایی با نمادهای خطی باشد، در مرحله‌ی بعدی، انتظارمان این است که زبان‌آموز را یک پله بالاتر ببریم و از آشنایی سطحی بگذرانیم و به کاربرست نمادهای خطی برسانیم. مقصود از کاربرست نمادهای خطی این است که زبان‌آموز بتواند تولید کند. انتظار داریم که به کمک ترکیب نمادهای زبانی، که به آن «حروف الفبا» می‌گوییم و در فرجام، مهارت‌های خوانداری به خوانش رهوار و درست متون، مبتنی بر پاره‌مهارت‌های خوانداری، که یکی از مهم‌ترین آن‌ها لحن در زبان است، برسیم. انتظار ما این است که در فرجام آموزش رسمی، زبان‌آموز بتواند این هنجارها را در خوانش متون به کار ببندد و در ادراک خوانداری هم بتواند به درک درست برسد. اگر در هر کدام از این بخش‌ها نارسایی‌هایی باشد، به یقین برنامه، در حین اجرا ناهمگونی خواهد داشت. البته آن اجرا به هزارویک دلیل و عامل وابسته و از حوزه‌ی بحث ما خارج است. در حوزه‌ی مهارت‌های نوشتاری هم این نگاه زنجیره‌ای حاکم است. حرف اول ما این بود: حرکت ما از کلمه به کلام است. اما



اگر بخواهم آن زنجیره را از اول دبستان بگیرم، «قبل از کلمه» هم داریم؛ چون کلمه خود ترکیبی از نمادهای خطی است. بنابراین، همان طور که در اول دبستان نوشتن نمادهای خطی را آموزش دادیم، همین طور مرحله به مرحله این ها را به هم وصل می کنیم که حاصل آن ترکیب واژه است. واژه گسترش پیدا می کند و به عبارت تبدیل می شود. عبارت گسترده می شود و جمله می شود و جمله گسترش پیدا می کند و به بند می رسیم، که این «بند»، نماینده ی سازمان فکری ماست. با گسترش این بندها به یک نوشته ی خلاق می رسیم. به زبان ساده تر، حرکت ما اگر از نشانه ها و نمادهای آشفته و پریشان شروع شده است، در فرجام کار مهارت های نوشتاری باید به انشا برسد. که در حقیقت یک نگاه هنری و خلاق است. البته وقتی می گوئیم مهارتی نگاه می کنیم و نگرش مهارتی داریم، نوشتن را مهارت می دانیم. وقتی نوشتن را مهارت می دانیم، انشا را از این حوزه بیرون می بریم. چرا؟ چون می گوئیم انشا جوهره ای از استعداد آن سری دارد که در آموزش مدرسی به چنگ نمی آید. چیزی است خدادادی که در همه کس نیست اما زمینه های پرورش استعداد است. برخی رشد راحت تر و سریع تری دارند و برخی نه. بنابراین، ما از کاربست واژه ی «انشا» آگاهانه پرهیز می کنیم و همین عنوان را حفظ می کنیم: «مهارت های نوشتاری یا مکتوب زبان».

توضیح آموزگار

صدیقه زمانیان، از آموزگاران منطقه ی پنج تهران به مدیر گروه درس ادبیات فارسی دفتر تألیف می گوید: «ما الان همین کار را در پایه ی چهارم می کنیم. چون این از کارهای ماست.» و دکتر اکبری جواب می دهد: «مقصود من این است که ما تا اکنون بندنویسی را با عناصر سازه ای آموزش نداده ایم. سؤال اینجاست که «بند چیست؟» شما بند را از لحاظ ساختاری آموزش نمی دهید. در پایه های بالاتر هم همین طور است. در همه ی کتاب ها معمولاً نوشته شده است. درباره ی این موضوع یک بند بنویسید. ما از خودمان پرسیدیم: «یک بند بنویسید» یعنی چه؟ الان به این جواب می دهیم که یک نظام فکری و بعد ساختمان است. «بند» چطور تشکیل می شود؟ عناصر یک «بند» چیست؟ ما تا این را آموزش ندهیم، همواره در یک نگاه کلی و شعاری می مانیم. برای اینکه مقصود مرا متوجه شوید، باید کتاب فارسی سوم را حتماً ببینید. ما اولین بار این حرکت را با فارسی سوم آغاز کرده ایم و آن را تا ششم ابتدایی گسترش می دهیم. من عرض کردم تا کنون و در تاریخ آموزش و پرورش، معمولاً صورت سؤال ها این بوده است: «درباره ی این موضوع یک بند بنویسید». ما نخستین بار از خودمان سوال کردیم از منظر آموزشی، وقتی می گوئیم «یک بند بنویسید» یعنی چه؟ یک خط بنویسم؟ دو خط بنویسم؟ نیم صفحه بنویسم؟ در زبان فارسی هیچ وقت نیامده ایم این موضوع را به طور ساختمان به عنوان

یک موضوع آموزشی آموزش دهیم. الان از خودم و از گروه می پرسم. می گویم دوستان به این فکر کنید که بند ساختمانی دارد یا ندارد؟ اگر ندارد، چرا ما در هر سؤال می گوئیم در این باره که یک بند بنویسید تکلیف دانش آموز روشن نیست که باید یک خط، نیم سطر یا یک صفحه بنویسد. ما با مطالعات تطبیقی در زبان های دیگر به این پرسشی که در ذهن داشتیم پاسخ دادیم که بند هم ساختمانی دارد؛ یعنی از دید مهندسی زبان خود، عناصر ساختاری زبان را تفکیک کردیم و به هر کدام یک پیکره دادیم. بنابراین بند هم خودش یک ساختمان است. آموزش این نکته را که ساختمان چیست، از سه ساله ی دوم شروع کردیم. دوره ی اول ابتدایی وارد این بحث ها نشدیم و فقط نوشتن و کسب مهارت های اولیه را انتظار داشتیم.

از پایه ی دوم ابتدایی، نگاه ها ریزتر و حرفه ای شده است. به همین سبب، بند را ریز کردیم. در اول حرفم گفتیم که هدف از آموزش بندنویسی ایجاد انسجام فکری است. هدف ما ایجاد نظام در مغز است. وقتی می بینیم که بند ساختمان دارد، این ساختمان را آموزش می دهیم. اولین قدم این است که هر چیزی که در ذهن است طبقه بندی شود. اولین بخش بند، «موضوع» است. زبان آموز از پایه ی سوم و چهارم دبستان یاد می گیرد که اگر بخواهد بندی بنویسد، ابتدا باید موضوعی داشته باشد. برای راحت تر نوشتن، موضوع کلی را باید ریزتر کرد. در قدیم می گفتند درباره ی ایران بنویسید. زبان آموز نمی دانست چه بنویسد. چون موضوع بسیار کلی بود. از مراحل مهم کار خرد کردن موضوع است. اگر گفتید ایران، فقط به موضوع نقشه اش نگاه نکنید. نقشه یک عنصر از کل است. اگر گفتیم نقشه، فقط به یک بخش آن نگاه می کنیم. هدف پایانی ایجاد نظم در ساختمان ذهن است. اگر ذهن ساختمان باشد، حرف ها را منظم می زنیم، منظم می نویسیم؛ یعنی، یاد می گیریم براساس این چارچوب عمل کنیم. تمام حرف من این است».

آموزش

دکتر نیره شاه محمدی در میان بحث به نیازهای اولیه در آموزش آموزگاران اشاره می کند و از دکتر اکبری می پرسد: «آیا شما برای آموزش معلمان هم تدارکی دیده اید؟ چون مهم ترین مسئله این است که آموزگاران این اطلاعات را داشته باشند تا بتوانند به دانش آموزان منتقل کنند. آیا راهنمای معلمی که شما تدوین کرده اید، این نیازهای اولیه را برطرف می کند؟ یکی از الزامات تدریس درس ادبیات این است که معلم با ادبیات کودک و نوجوان آشنا باشد. آیا «راهنمای معلم، معلمان ما را با ادبیات و ویژگی های سنی بچه ها در دوره های مختلف آشنا کرده است؟ به معلم گفته است که این سبک ها و آرایه ها چیست تا معلم بتواند به عنوان یک عنصر اصلی، که در برنامه های درسی عنصر محوری محسوب می شود، آن ها را به دانش آموز منتقل کند؟»

دکتر اکبری پاسخ می‌دهد: «به گمانم این برای همه‌ی پهنه‌هاست. آموزش آموزگاران یکی از آسیب‌گاه‌های برنامه‌ی درسی امروز است و ویژه‌ی درس فارسی هم نیست. کتاب درسی را می‌شود دست نزد اما آموزش معلم باید جدی‌تر دیده شود و اهمیت آن از تغییر کتاب بیشتر است. معلم کتاب ناطق است. ما در حوزه‌ی تولید محتوا تلاش می‌کنیم که هم‌زمان با کتاب، لوح فشرده‌ی کتاب در دسترس معلمان قرار گیرد. کتاب گویا هم داریم که از ابتدای تابستان در سایت گروه درسی قرار می‌گیرد؛ راهنمای معلم به همین شکل، یا فیلم روش‌های یاددهی و یادگیری این‌ها همه هست اما به گمانم باز هم پاسخ‌گوی نیاز جامعه‌ی معلمان ما نیست. ما در بخش آموزشی نارسایی‌هایی داریم. این مسئله‌ی تعارف‌پذیری نیست.

در بحث آموزش نیروی انسانی و آماده‌سازی محتوا با حد مطلوب فاصله داریم. زبان آموزشی گذرگاه ورود به دنیای یادگیری است. یادگیری زبان با همه‌ی حوزه‌های علوم درهم تنیده است.» از دیگر شرکت‌کنندگان در این میزگرد **مریم شباک**، مؤلف کتاب علوم و مدرس دانشگاه فرهنگیان بود.

وی به رویکرد پیامد محور در تألیف کتاب علوم اشاره کرد و با تأکید بر روش حل مسئله و تحقیق افزود: «در کتاب اول، دوم، سوم و چهارم که اکنون مشغول تألیف آن هستیم، سعی بر آن بوده که از عناصر و عرصه‌هایی که در برنامه‌ی درسی ملی مطرح شده است، استفاده شود و خوش‌بختانه، گروه در این طرح خیلی موفق بوده و در همه‌ی درس‌ها توانسته‌اند بین عرصه‌های خود، خلق، خلقت و خدا با عناصر تفکر و تعقل، ایمان و باور، علم و عمل و اخلاق ارتباط بسیار خوبی برقرار کنند. به این ترتیب، ما طبق برنامه‌ی درسی ملی با رویکرد پیامد محور در حال پیش‌روی هستیم. اهداف و سطوح عملکردی کاملاً مشخص‌اند، بین درس‌ها در این چهار پایه ارتباط طولی و عرضی خوبی برقرار شده و روش حل مسئله و تحقیق کردن از کلاس اول ابتدایی تا به حال ادامه پیدا کرده است. مسئله‌ای که هست این است که وقتی می‌گوییم در کلاس اول تحقیق داریم، برخی از معلمان برداشت درستی ندارند و به بچه‌ها تحقیق می‌دهند. این زحمتی برای پدر و مادرها شده است. خوش‌بختانه، من چون در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌کنم و در تعامل با معلمان هستم و آن‌ها چیزی را که عملی هست یا نیست به من اطلاع می‌دهند و این بسیار کمک می‌کند. در کلاس اول وقتی تحقیق را عنوان می‌کنیم، مسئله این نیست که یک عنوان بدهیم که بچه‌ها بروند تحقیق کنند بلکه این است که آن‌ها با اولین پله‌ی تحقیق، یعنی مشاهده کردن و استفاده‌ی درست از ابزار مشاهده و مراقبت از ابزار مشاهده، آشنا شود.

در کلاس اول با مشاهده کردن و استفاده از ابزار مشاهده آشنا می‌شوند و در نهایت، به این می‌رسند که اگر چشم و دست نداشتند چه می‌شد. درصدی که این ابزار در مشاهده تأثیر

دارد برای آموزگار محسوس و مشخص است که در آن قالب با دانش‌آموز کار می‌شود. در کلاس دوم در ادامه‌ی همان مشاهده کردن، به یادداشت‌برداری برخورد می‌کنند. همان‌طور که می‌دانیم نوشتن میوه‌ی تفکر است. دانش‌آموز از همان چیزی که مشاهده کرده است، یادداشت‌برداری می‌کند؛ در حقیقت به تفکر واداشته می‌شود و بیشتر بر آن تمرکز می‌کند. در نهایت، تمرکز بخشی دانش‌آموز هم افزایش می‌یابد. در پایه‌ی سوم، مشاهده و یادداشت‌برداری به جمع‌آوری اطلاعات می‌رسد. در کلاس سوم فعالیت‌هایی که انجام می‌شود جمع‌آوری اطلاعات و طبقه‌بندی آن‌هاست. در کلاس چهارم، به پیش‌بینی علمی و در واقع، همان فرضیه‌سازی رسیده‌ایم.

مریم شباک به‌عنوان مؤلف می‌گوید: «در درس علوم با مسائل دینی ارتباط برقرار کرده‌ایم. مثلاً در قسمت زمین‌شناسی وقتی که می‌خواستیم بگوییم ما در حال حرکتیم و اطراف را در حال حرکت می‌بینیم، به فرض آن قسمتی که دانش‌آموز از داخل اتومبیل در حال حرکت می‌بیند، یک امام‌زاده است. ما نمی‌توانیم مستقیم همین ارتباط را برقرار کنیم؛ چون دانش‌آموز با توجه به مراحل رشد و یادگیری در سنی است که مسائل را مستقیم نمی‌توانیم به او آموزش بدهیم. حال وقتی در کنار این تصویر جایگاه نماز یا امام‌زاده را قرار دادیم آموزگار با توجه به کلاس خود و تفاوت شرایط بچه‌ها به‌صورت غیرمستقیم مسئله را مطرح می‌کند. متغیرهای زیادی هم چون سواد خانواده، محیط فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی بر دانش‌آموزان اثرگذار است و ما این را به معلم می‌سپاریم که با توجه به موقعیت کلاس و دانش‌آموزان مفهوم را به طریقی بیان کند که دانش‌آموزان را به اهداف نزدیک‌تر کند.

ما با در نظر گرفتن ساحت‌ها خیلی راحت می‌توانستیم این کار را انجام دهیم. ما تا به حال هم در کتاب‌های علوم از این‌ها دور نبوده‌ایم اما به‌صورت رسمی اعلام نشده بود. خیلی از معلمان وقتی ابزار مشاهده را می‌گفتند، در نهایت به این می‌رسیدند که همه‌ی این‌ها را خدا به ما داده است. وقتی یک مسئله‌ی علمی را بیان می‌کنیم، دانش‌آموز ناخودآگاه به تفکر و تعقل می‌رسد. وقتی می‌گوییم بادنما را بساز، به عمل می‌رسد. وقتی می‌گوییم بدانید مسواک زدن چه فوایدی دارد، این بحث علمی است اما شیوه‌ی درست مسواک زدن مهارت و عمل است. در نهایت، می‌خواهیم دانش‌آموز عادت کند بعد از صرف هر غذا مسواک بزند یا قبل از غذا دست خود را با آب گرم و صابون بشوید. پس، این‌ها همه به هم مربوط می‌شوند. وقتی به دانش‌آموز می‌گوییم آب دهانش را در خیابان نریزد، در اینجا هم خود، هم خلق و هم خلقت مطرح است و هم بهداشت محیط زیست خود و اطرافیانش را رعایت کرده است. تک‌تک عرصه‌ها را در درس علوم می‌بینیم. حتی وقتی در عرصه‌ی اقتصادی و اجتماعی وارد می‌شویم. ما در درسی به نام کاغذسازی اشاره کرده‌ایم که اگر در مصرف کاغذ

صرفه‌جویی کنیم، درختان کمتر بریده می‌شوند و این مسئله اشاره به خلقت دارد؛ یا در موضوع صرفه‌جویی در مصرف آب، یا در کتاب‌های علوم تصویری هست که متأسفانه مردم در کنار رودخانه‌ها زباله می‌ریزند. ما دقیقاً این را آورده‌ایم. در بیشتر درس‌ها به اقتصاد، مسائل اجتماعی و مسائل اخلاقی اشاره شده است.»

درس‌ها بر پایه‌ی فناوری

امینه واحدی، آموزگار منطقه‌ی ۱۹ می‌خواهد درباره‌ی درس مطالعات اجتماعی و علوم بر پایه‌ی هوشمندسازی و فناوری صحبت کند. او ضمن اینکه به فعالیت‌های فردی و گروهی دانش‌آموزان اشاره می‌کند، می‌افزاید: «معلم باید در همه‌ی حوزه‌ها بخشی از فناوری را عجین کند. در درس‌های مطالعات و علوم بر پایه‌ی هوشمندسازی و با استفاده از کار و فناوری که در کتاب داریم به بچه‌ها آموزش داده‌ایم مثلاً الان در فارسی، علوم و مطالعات «زمین پویا» را در پایه‌ی چهارم و پنجم و ششم داشتیم. وقتی می‌خواهیم آموزش دهیم از کنفرانس‌های بچه‌ها بیشتر استقبال می‌کنیم. بچه‌ها بسیار فعال‌اند و هنگام ارائه‌ی درس، خودشان هم علاقه‌مند هستند که کارهای هوشمندسازی را یاد بگیرند و بیشتر اجرا کنند. بچه‌ها خیلی استقبال می‌کنند. دوست دارند سریع‌تر یاد بگیرند. حتی تمایل دارند درس بعدی را خودشان برای کلاس کنفرانس بدهند.

وقتی ما می‌خواهیم شیوه‌ای را ارائه بدهیم، باید مسئله‌ی امکانات و اطلاعات را در نظر بگیریم. من فکر می‌کنم آن زمان زمینه برای هوشمندسازی گسترده می‌شود که هم امکانات را در اختیار بگذاریم و هم معلمان را آموزش دهیم. در مبحث کامپیوتر اطلاعات دانش‌آموزان از معلمانشان بیشتر است و این خود یک معضل است. به‌نظر من اگر اول معلمان را با هوشمندسازی آشنا کنیم و اطلاعات کافی در اختیار آن‌ها قرار دهیم و بر این اساس کار کنیم، بهتر است. البته ما الان برای هوشمندسازی کتاب محدودیتی نداریم.»

به‌عهده‌ی بچه‌ها گذاشته بودم که در گروه‌ها فعالیت‌هایشان را کار می‌کردند و با من هماهنگ می‌شدند. رفع اشکال‌هایشان را من انجام می‌دادم و بچه‌ها با تعیین وقت قبلی آموزش را از طریق بحث هوشمندسازی آموزش می‌دادند. این آموزش خیلی سریع، در همان روز، به بچه‌ها حتی بچه‌های ضعیف‌تر منتقل می‌شد. چون از زبان خودشان و تصویری بود.

تغییر کتاب درسی، نقش راهنمای معلم

سؤالی پیش می‌آید در این زمینه که آیا در بیان تغییرات کتاب درسی، راهنمای معلم نقش مهم‌تری دارد یا اینکه هدف‌های رفتاری را تغییر دهیم و نگرش آموزگار دگرگون شود. در این مورد **صدیقه زمانیان** آموزگار منطقه‌ی پنج می‌گوید: «تا آنجا که من متوجه شدم کتاب‌ها آن‌چنان تغییری نکرده است. سرفصل‌ها همان سرفصل‌ها هستند و تغییری نکرده‌اند. نگرش معلم باید تغییر کند. معلم باید آموزش ببیند. کتاب هر چقدر هم که تغییر کند، هیچ تأثیری بر آموزگاران نمی‌گذارد. آموزگاران همان روش سنتی خود را انجام می‌دهند و مقاومت می‌کنند. حالا نمی‌دانم با چه روشی معلم باید تغییر کند. در مورد همین هوشمندسازی که می‌فرمایید، آیا در کتاب‌ها چیزی به این شکل طراحی شده است؟ اصلاً کتاب نباید تغییر کند که ما هوشمند عمل کنیم و آن هم باز به نگرش معلم برمی‌گردد. من در پایه‌ی چهارم تدریس را به بچه‌ها سپرده‌ام. در مدرسه‌ی ما پنج سال است هوشمندسازی اجرا می‌شود. مدرسه هم مدرسه‌ی معروفی است ولی همکاران این کار را انجام نمی‌دهند. خیلی کم پیش می‌آید ولی من در کلاس وقتی گفتم پوشه‌ی کار را بیاورید، دیدم همه‌ی بچه‌ها به‌جز کسانی که مشکل دارند برای من کار پاورپوینت آوردند و توضیح دادند. پس این با معلم است که باید فکر کند که در این موضوع چگونه می‌توان عمل کرد تا بچه‌ها بهتر یاد بگیرند. من فکر می‌کنم تغییر کتاب‌ها چندان انجام نشده است؛ چون محتوا که تغییر نمی‌کند.»

علوم فعالیت است

سیدمرتضی جدی‌آرانی، کارشناس پژوهش گروه درسی علوم می‌گوید: «علوم فعالیت است؛ یعنی اگر شما آزمایش را علوم تجربی بگیرید، می‌شود مجموعه‌ای از علوم و دانش. برای اینکه این اتفاق بیفتد و دانش‌آموز وارد حوزه‌ی اندیشه‌ورزی شود، انگار چیزی اینجا مورد نیاز بود. ما در سند ملی بارها بر ایجاد موقعیت‌های یادگیری تأکید کرده‌ایم. معلمان با توجه به دروسی که طراحان آموزشی در اختیار آن‌ها قرار داده‌اند، موقعیت یادگیری را می‌توانند به وجود بیاورند. موقعیت‌های یادگیری، گوناگونی‌های متفاوتی دارند و با توجه به سلیقه‌ی آموزگار و شرایط می‌توانند تغییر کنند. برای مثال، گاهی موقعیت‌های یادگیری‌ای که ایجاد می‌کنیم فقط بخشی از

معصومه سلطانی‌مطلق از آموزگاران منطقه‌ی یک و از مؤلفان کتاب‌های درسی وارد بحث شده و از تجربه‌ی خود در کلاس‌های هوشمند می‌گوید: «من حدود بیست‌وهشت سال است که آموزگارم و در یکی دو سال اخیر افتخار داشته‌ام که در خدمت همکاران در گروه تألیف باشم. هم‌زمان در اینجا همکاری داشته‌ام و مباحث را عیناً در کلاس خودم اجرا کرده‌ام. مخصوصاً تغییراتی که پایه‌ی ششم بر اساس هوشمندسازی داشت برای من خیلی جالب بود، با توجه به اینکه بچه‌هایی که در این دوره هستند در کارهای رایانه‌ای از ما جلوتر هستند و حاضر نیستند حتی بنویسند، ولی دوست دارند کارهای محتوایی انجام دهند و پاورپوینت درست کنند و بیایند توضیح دهند؛ مخصوصاً در بحث علوم و اجتماعی. من گروه‌بندی کرده بودم و تدریس را



تغییرات خوبی اتفاق افتاده است

سیمین پیمان، آموزگار منطقه‌ی پنج است و تجربه‌ی تدریس در دبیرستان را هم دارد. با توجه به سخنان این کارشناس علوم می‌گوید: «به‌نظر من در حال حاضر که مقایسه می‌کنم، باید این رشد و پیشرفت را در بچه‌ها ببینیم و بگوییم تغییرهای ما تغییرهای خوبی بوده‌اند و روند رو به رشدی را طی کرده‌اند. من فکر می‌کنم با چیزی که حداقل ما در دوران دانش‌آموزی خود تجربه کرده‌ایم اصلاً قابل مقایسه نیست و من چیزی که به عین در دانش‌آموزان و پسر خود که پایه‌ی دوم است می‌بینم، او خیلی دقیق و اصولی پیش می‌رود. یک روز رفتم پسرم را از مدرسه بیاورم. سوار ماشین که شدیم به من گفت: «مامان! اینجا نگه‌دار». دیدم از لای دفترش برگه‌ای برداشته است و لمس می‌کند. این موفقیت مؤلف کتاب است. من در دوران تحصیل به یاد ندارم که به پارکی رفته باشم و برگه‌ای را لمس کرده باشم. در مورد دست‌ورزی‌ها که می‌فرمایید، بچه‌ها در کلاس دوم کاری دارند به نام ماشین بادکنکی. پسرم گفت: «مامان! خانم گفته فلان وسیله را درست کن.» من نگاه کردم گفتم قرقره نداریم. گفت: «مامان عیبی ندارد؛ از نی استفاده می‌کنیم.» یعنی این خلاقیت‌هایی که به ذهن بچه‌ها می‌رسد و آن‌ها را توانمند بار می‌آورد. دیگر به اینکه همه چیز را معلم آماده کند تکیه نمی‌کنند. در کتاب فارسی بچه‌ها به حدی رسیده‌اند که می‌دانند فعل کجاست، ساختار جمله چطور است و ... نکات ریزی را رعایت می‌کنند که شاید اگر ما در زمان دانش‌آموزی

مهارت‌های یادگیری را درگیر می‌کند. مثلاً دانش‌آموز را در سطح مهارت «مشاهده» نگه می‌دارد. گاهی فراتر از آن، بچه را درگیر چپستی و چرایی و چگونگی عمل می‌کند. ما مهارت‌های کار با درس، یا مهارت‌های دست‌ورزی را مطرح کرده و این قول را داده‌ایم که برای هر پایه، پشتوانه‌ی کتاب علوم، به عنوان کتاب کار در خدمت آموزگاران و گروه‌های دانش‌آموزی قرار بگیرد. این اتفاق برای پایه‌ی سوم و هفتم افتاد. در باقی پایه‌ها هم این اتفاق خواهد افتاد؛ از جمله پایه‌ی چهارم که در دست اجراست، اما نکته‌ی اصلی این است: چه کنیم که بچه‌ها وارد وادی مهارت تعقل و اندیشه‌ورزی شوند؟ در اینجا فکر کردیم موقعیت‌هایی را ایجاد کنیم که دانش‌آموزان با استفاده از آنچه در کلاس و کیف است و آنچه معلم می‌تواند به کلاس بیاورد، بتوانند مایحتاج مناسب با درس و فعالیت‌های را که در کتاب گنجانده شده است، بسازند. حتی برای این کار در درس هشت و چهارده و سایر دروس بحث ساختن را مطرح کرده‌ایم و این مهارت‌ها را به دانش‌آموزان یاد می‌دهیم. آن‌ها با یک پدیده و اصل علمی روبه‌رو می‌شوند، ذهنشان فعال می‌شود و به وادی تعقل و اندیشه‌ورزی راه می‌یابند. دست‌ورزی مقدمه‌ی اندیشه‌ورزی است. دنیا این را می‌گوید. پانزدهمین سمینار جهانی دست‌ورزی در جهان برگزار شده است. آن‌ها که مشکلی ندارند، چه چیزی در این روش دیده‌اند؟ جز اینکه آن‌ها را به تفکر وامی‌دارد؟ این اتفاقی است که به ما در رویکردهای علوم کمک می‌کند.»

خودمان می‌خواستیم آن‌ها را یاد بگیریم، اول معلم به ما تعریف آن‌ها را می‌گفت و ما مثال‌ها را حفظ می‌کردیم. الان بچه‌ها درک کلی پیدا می‌کنند و بعد خودشان پیگیر می‌شوند و کشف می‌کنند. به‌نظر من این شکوفایی به وجود آمده در بچه‌ها موفقیت این طرح است».

ارزش‌یابی

با دقت در سخنان آموزگاران به یکی از مباحث مهم به نام ارزش‌یابی می‌رسیم. سیمین پیمان در ادامه‌ی بحث در روند تحصیل فرزند می‌گوید: «والدین خواسته و ناخواسته درگیر مسائل درسی یا حل آن‌ها و مطالعه‌ی کتاب‌ها از جمله ریاضی و علوم می‌شوند. در حال حاضر ارزش‌یابی تأکید شده ارزش‌یابی تکوینی توصیفی است و ظاهراً در انجام با مقاومت برخی آموزگاران یا بی‌میلی آن‌ها مواجه می‌شود». در این ارتباط ژیلا آقامولا می‌گوید: «مشکل اصلی ما زمانی است که محتوای درسمان زیاد است ولی وقت کمی داریم و تعداد بچه‌ها هم زیاد است. من دوست دارم کارهایی را که انجام می‌دهم عملی کنم و بیشتر دوست دارم بچه‌ها نیز عملی یاد بگیرند ولی زمانی که برای آن‌ها می‌گذارم، وقت زیادی از کلاس گرفته می‌شود. مثلاً در مورد پایین آوردن هزینه‌های برق کار عملی انجام دادیم ولی برای همه‌ی درس‌ها نمی‌توانم این‌طور وقت بگذارم. خیلی چیزها را نمی‌توانیم برویم و ببینیم. فیلم‌هایی که در تلویزیون پخش می‌شود خیلی خوب‌اند ولی ما درخواست می‌کنیم و خیلی از اوقات به دست ما نمی‌رسد. ما بارها به مدیر گفته‌ایم و مدیر به اداره انتقال داده است ولی فیلم‌های علمی به دست ما نمی‌رسند. اینگونه فیلم‌ها به یادگیری بیشتر بچه‌ها بسیار کمک می‌کنند».

معصومه سلطانی مطلق می‌گوید: «در بحث ارزش‌یابی که پیش می‌آید، وقتی شما سؤالاتی را برای بچه‌ها مطرح می‌کنید، باید هدف‌هایی در پایان برگه داشته باشد، یعنی نمره ملاک نیست. باید ببینید آیا به آن مفهوم رسیده است یا نه. در ارزش‌یابی توصیفی گاهی دانش‌آموز از ده سؤالی که به او می‌دهیم یک سؤال را درک نمی‌کند. من به‌عنوان معلم نمی‌توانم به او نمره‌ی پایین بدهم. به این دلیل که یکی از این ده سؤال را متوجه نشده است. ارزش‌یابی توصیفی این است که من معلم بعد از اینکه برگ‌های بچه‌ها را تصحیح کردم، ببینم چند نفر از بین دانش‌آموزان من در مفهومی مشکل دارند. پس آنجا اگر درصد بالا باشد، برمی‌گردد به من معلم که نتوانسته‌ام این مفهوم را جابیندازم. ببینید، کم آوردن وقت به این دلیل است که ما هنوز آموزش نگرفته‌ایم که تلفیق دروس داشته باشیم. آموزگار هنرمند باید وقتی کتاب درسی را به او می‌دهند، در اول مهر قبل از اینکه وارد کلاس شود، آن را مطابق با تقویم و مطابق با تمام دروس دیگر برنامه‌ریزی کند. بعضی از درس‌ها، یک هدف را دنبال می‌کنند؛ پس، چه قدر خوب است که سه یا چهار ساعت آموزشی را به یک ساعت تبدیل کنیم در

یک کار عملی تا بتوانیم آن اهداف را در یک ساعت به دانش‌آموز آموزش دهیم. اگر معلم تلفیق را یاد بگیرد، می‌تواند زمان را اضافه کند. بحث توصیفی هم این نیست که ما امتحان کتبی بگیریم و بگوییم در کنارش کار عملی هم داریم. از زمانی که ما وارد کلاس می‌شویم، ارزش‌یابی توصیفی شروع می‌شود و عملکرد دانش‌آموز باید ثبت شود. ارزش‌یابی توصیفی شناسه‌ی یک معلم است. اگر من در روز وارد کلاس نشدم و همکارم خواست به جای من بیاید، دفتر نمره‌ی من را که باز می‌کند باید به همه چیز پی ببرد. نظر من این است که اگر من ۳۲ دانش‌آموز دارم، هر ۳۲ نفر باید در کلاس فرصت حرف زدن داشته باشند».

مریم انصاری نیز درباره‌ی ارزش‌یابی توصیفی نظراتی دارد. وی می‌گوید: «برای من خیلی جالب است که معلمان از کلاس خودشان صحبت می‌کنند. اما از کلاس همکارشان در مدرسه یا منطقه صحبت نمی‌کنند و جالب توجه است که آمده‌اند مشکلاتشان را اینجا با هم مطرح کنند. آیا در منطقه‌ی خودتان این فرصت وجود ندارد؟ الان اینجا تازه متوجه می‌شویم که مشکل کجاست! یعنی هم‌چنان در کلاس معلم بسته است و اگر هم فرصتی در اینجا ایجاد شده است پویایی شما را نشان می‌دهد. باید ببینیم آیا این فرصت را در منطقه‌ی خودتان هم دارید یا نه؟ ولی شما مثلاً در ارزش‌یابی توصیفی نکته‌ای را مطرح می‌کنید که نشان می‌دهد گزینه‌ای را که به عنوان «بسیار خوب» گذاشته‌اند، برای شما به اندازه‌ی کافی شفاف نیست. اگر فرض کنید که با همکاران خودتان در منطقه صحبت کرده باشید، شاید ببینید برای آن‌ها هم این مشکل وجود دارد. تغییر از کتاب درسی شروع شده است؛ در حالی که باید از معلم شروع شود. معلم کارپرداز نیست. معلم کارمندی نیست که از هشت صبح تا چهار بعدازظهر کارهای مشخصی را انجام دهد. ما با ذهن دانش‌آموز سروکار داریم. همان‌طور که ذهن بچه‌ها پویاست، ما هم باید پویا باشیم. ما هم باید بدانیم که می‌خواهیم در کلاس چه کنیم. کتب ما تغییر کرده‌اند. این تغییر از صفر شروع نشده است. در شانزده سال پیش کتب علوم تجربی را کاملاً علمی می‌نوشتند. الان هم نامش همان علوم تجربی است. اما شانزده سال پیش گفتند که ما به سراغ مهارت‌ها و نگرش‌ها هم برویم. بنابراین، محتوا را در سه بُعد تألیف کردند. آن موقع خیلی از معلمان مقاومت می‌کردند. طبیعی هم هست. الان هم که با همان معلمان صحبت می‌کنیم می‌بینیم همان حرف‌ها را می‌زنند. از نگرش، دانستن و مهارت صحبت می‌کنند. تغییر امروز هم همین است. یعنی اگر ما چند سال دیگر درباره‌ی شایستگی حرف بزنیم، آن‌ها هم خیلی بیشتر از شما صحبت می‌کنند. هیچ‌وقت باورهای ما در کلاس سه روزه تغییر نمی‌کنند. ما در این کلاس‌ها می‌توانیم جرقه‌هایی را برای ذهن بزنیم. این تغییر به تدریج اتفاق می‌افتد. بنابراین، شما در گروه‌های آموزشی در منطقه این صحبت‌ها را با هم داشته باشید. شما باید به کار اعتبار ببخشید. چون ما با انسان‌ها سروکار داریم، نه با ابزار آلات و ماشین‌آلات.