



برای آموزگاران دبستان، دانشجویان تربیت معلم و کارشناسان آموزشی

دوره چهاردهم / فروردین ماه ۱۳۹۰ / شماره پی‌درپی ۱۱۶

ماهنامه‌ی آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات کمک‌آموزشی

مدیرمسئول: محمد ناصری

سر دبیر: مرتضی مجدفر

شورای برنامه‌ریزی:

شکوه تقدیسیان

فاطمه رضانی

لیلا سلیقه‌دار

یدالله رهبری‌نژاد

ابراهیم اصلانی

مدیر داخلی: اصغر ندیری

ویراستار: کبری محمودی

طراح گرافیک: فریبا بندی

نشانی دفتر مجله:

تهران، پیرانشهر شمالی، پلاک ۲۶۶

صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

تلفن: ۸۸۸۳۹۱۷۸

۹ - ۸۸۸۳۱۱۶۱ (داخلی ۳۷۵)

نمبر: ۸۸۳۰۱۴۷۸

پایگاه اینترنتی:

www.roshdmag.ir

رایانامه:

ebtedayi@roshdmag.ir

تلفن پیام‌گیر نشریات رشد:

۸۸۳۰۱۴۸۲

• کد مدیرمسئول: ۱۰۲

• کد دفتر مجله: ۱۰۹

• کد مشترکین: ۱۱۴

نشانی امور مشترکین:

تهران، صندوق پستی: ۱۶۵۹۵/۱۱۱

تلفن امور مشترکین:

۷۷۳۳۶۶۵۶ - ۷۷۳۳۶۶۵۵

شمارگان: ۴۸۰۰۰ نسخه

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

عکس‌روی جلد: عطیه رحیمی

به جای یادداشت سردبیر ۲: نظر شما چیست؟ شکوه تقدیسیان

تعلیم و تربیت ۴: دشمن معلم! دکتر علی اکبر شعاری‌نژاد

پژوهش‌های دانش‌آموزی و آموزگاران ۶: دو نبض پژوهش / دکتر لیلا سلیقه‌دار

لبخندهای کلاسی ۸: ازها / نجمه دائمی

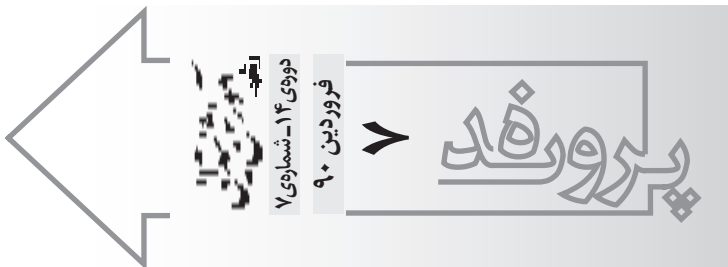
یک نکته ۹: فرار / ترجمه‌ی فرح‌بانو قائمی

آموزش ۱۰: مهارت مشاهده و حل مسئله / شکوه تقدیسیان

آموزش ۱۲: پیدپا در کلاس درس - بخش پایانی / مرتضی مجدفر

ایستگاه ۱۶: من کودکی‌ام را دوست دارم / نرگس خزایی

تجربه‌های سبز



ارزش‌یابی کیفی - توصیفی

خبر ۳۳: نمره برای همیشه از پایه‌های اول تا سوم ابتدایی حذف می‌شود / فاطمه قربان

گفت‌وگو ۳۴: ارزش‌یابی در مسیر تحول / اصغر ندیری

کتابخانه‌ی مدرسه ۳۷: ارزش‌یابی توصیفی، ابزارها و روش‌ها / منیره حبیب‌پور

پژوهش‌های تربیتی ۳۸: همه‌جا برتری با ارزش‌یابی کیفی - توصیفی است / شهربانو حسنی، دکتر محرم آقازاده

گفت‌وگو ۴۱: اصل معلم است... (گفت‌وگو با دکتر فیاض‌بخش) / مهدی اکبریان دستجردی

آموزش ۴۴: کندوکاوی در ارزش‌یابی آغازین / محمد شیخیانی

میراث ما ۴۶: ماسوله، عروس تالش / حمید دهقان

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

♦ مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و ساختار این مجله مرتبط باشد و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشد. ♦ مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنان‌چه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ♦ مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD یا فلاپی و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ♦ نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی وقت لازم مبذول شود. ♦ محل قرار دادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ♦ مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چه سطر تنظیم شود. ♦ کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ♦ مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ♦ معرفی‌نامه‌ی کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ♦ مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ♦ مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ♦ آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

نظر شما چیست؟



بار دیگر مروری بر «یادگیرندگی» در واحدهای آموزشی

شکوه تقدیسیان

عضو شورای برنامه‌ریزی رشد آموزش ابتدایی

اشاره

در یادداشت‌های آغازین مجله در دوره‌ی جاری، در شماره‌های گوناگون با بیان ده نکته‌ی اصلی مورد تأکید در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش، وظایف آموزگاران و دبستان‌های کشور را در این زمینه به بحث گذاشته‌ایم. در این یادداشت‌ها که به قلم سردبیر و اعضای شورای برنامه‌ریزی مجله نوشته می‌شود، سعی شده است ابعاد گوناگون سند تحول راهبردی آموزش و پرورش شکافته شود. در این شماره، خانم تقدیسیان، که از فرهنگیان و مدیران بازنشسته‌ی آموزش و پرورش و عضو شورای برنامه‌ریزی مجله هستند، بار دیگر نکته‌ای از سند تحول راهبردی را که در آن بر یادگیرنده بودن سازمان مدرسه تأکید می‌کند، بررسی کرده است.

سرمقاله‌ی سردبیر محترم، آقای مجدفر، در چهارمین شماره‌ی مجله‌ی رشد ابتدایی، مرا به یاد سال‌هایی از خدمتم انداخت که در آموزش و پرورش به عنوان راهنمای آموزشی، مشاهده‌گر کلاس‌های درس مدارس ابتدایی مناطق بودم. در آن سال‌ها، بیش از آن‌چه یاد بدهم، یاد می‌گرفتم. گاه در حین حضور در کلاس درس و دیدار با دانش‌آموزان، از کسوت معلمی خارج می‌شدم و در جایگاه شاگردان کلاس می‌نشستم و شاهد تلاش‌ها و نوآوری‌های معلم‌ها بودم و گاهی هم مشاهده‌ی کاستی‌ها و بیراهه رفتن‌ها، هشدار می‌داد که به من می‌گفت: «باید کاری کرد تا وقت کلاس برای بچه‌ها مفید و اثرگذار باشد؛ نه آن که مدرسه بدون توجه به رشد استعدادها بالقوه و تعالی بخشیدن به روح و روان و عواطف آنان، فقط نقش نگهداری کودکان را ایفا کند.»

بعضی مدارس در نشست‌های ماهیانه‌ی معلمان خود، مرا هم دعوت می‌کردند. در آن جلسات طبق برنامه‌ریزی قبلی، یکی از معلمان (البته به نوبت) بخشی از مباحث یک کتاب درسی را در حضور همکاران تدریس می‌کرد. در حقیقت در آن زمان مدیران «فرصتی فراهم می‌کردند



تا معلمان به تبادل تجربه، برنامه‌ریزی گروهی، یادگیری مشارکتی، بحث‌های حرفه‌ای و بازاندیشی بپردازند و به صورت حرفه‌ای در روابط خود با دانش‌آموزان و فعالیت‌های کلاس درگیر شوند.^۱

به نظر من برنامه‌ی بسیار خوبی بود تا همکاران از یکدیگر بیاموزند و یا به رفع مشکلات تدریس خود بپردازند و دانش حرفه‌ای خود را ترفیع دهند و یا اصلاح کنند و از همه مهم‌تر، نقد کردن و انتقادپذیری، فرهنگی پویا، در جامعه‌ی فرهنگی ما باشد و اشاعه پیدا کند.

روزی به یک مدرسه‌ی غیردولتی دخترانه در منطقه‌ی آموزشی خود دعوت شدم. برنامه‌ی آن روز مشاهده‌ی تدریس یکی از همکاران بود. او مبحثی از کتاب ریاضی را تدریس کرد. من هم در جمع معلمان حضور داشتم. روش تدریس او کاملاً غیرعلمی و اشتباه بود. بعد از اتمام برنامه، منتظر شنیدن بحث و نقد و اظهار نظر همکاران بودم، اما خبری نشد. من متعجب از این که در جمع بیست نفری معلمان، هیچ‌یک حرفی برای گفتن نداشتند، نظری ندادم تا در فرصتی مناسب و برنامه‌ای خاص روش تدریس مناسب آن مفهوم ریاضی را نشان دهم. ولی افکار گوناگونی در ذهنم پیدا شده بود و با خودم گفتم: «شاید سایرین روش تدریس او را قبول دارند و خودشان هم مجری همان شیوه هستند و یا این که ذهن هر یک از حاضران، درگیر مسائل خودشان بوده است و خیلی توجه نکرده‌اند. شاید هم محافظه‌کاری اجازه نداده است تا نظرات انتقادی و پیشنهادی خودشان را مطرح کنند و یا برای حفظ موقعیت آتی خود، آینده‌نگری کرده‌اند!»

اما واقعیت این بود که هیچ‌یک از این گمانه‌زنی‌ها علاج واقعه نبود و مشکلی را حل نمی‌کرد.

انسان جایز الخطاست، ولی می‌تواند اصلاح‌کننده‌ی اشتباهات خود باشد، به این شرط که؛ «ما بدانیم و قبول کنیم خیلی از چیزها را نمی‌دانیم. خیلی از روش‌هایمان غلط است و تا رسیدن به بهبود مطلق، راه درازی در پیش داریم، که روش‌هایش در میان خودمان و یا در مدرسه‌های دیگر است.»^۲

تعامل بین معلمان مدرسه و بین مدیران مدارس هر بخش از منطقه، حتی در سطح گسترده‌تر، به دانش حرفه‌ای معلمان و مدیران و درک لزوم پویایی در هنر مدیریت و تدریس می‌افزاید.

همیشه در حین کار فکر می‌کردم چگونه می‌توان این ارتباط و انگیزه‌ی یادگیرندگی معلمان را توسعه داد. بسیاری از ما، عادات‌های خود را مطلق و صحیح می‌پنداریم و نسبت به اعمال و اثبات آن‌ها تعصب داریم و شاید هم نمی‌خواهیم بپذیریم که دیگران اگر دوستانه خطاهای ما را گوش زد کنند، به رشد فکری و حرفه‌ای ما کمک شایانی کرده‌اند.

این فکر آن قدر در من قوت گرفت که در مشورت با مسئولین منطقه، تصمیم گرفتم از روش تدریس بعضی از درس‌هایی که

می‌دانستم معلمان با آن‌ها مشکل دارند و در مقابل بعضی دیگر در ارائه‌ی آن روش‌ها مسلط و صاحب‌نظر هستند، فیلم‌برداری کنم. این برنامه مدت زیادی از وقت مرا گرفت و فکرم را مشغول کرد. آن زمان، گوشی‌های تلفن همراه یا کاربرد دوربین مثل امروز رواج نداشت؛ برای این کار لازم بود با هزینه‌ی خود فیلم‌برداری متبخر را استخدام کنم، مجوز لازم را از مسئولین بگیرم و با مدیران مدرسی که می‌شناختم و روش تدریس مناسب و صحیح معلمانشان را دیده بودم، هماهنگی لازم را انجام دهم. همه‌ی این کارها را با عشقی که نسبت به کار و انجام وظیفه‌ام داشتم، در دوره‌ای معین انجام دادم. پس از روبه‌راه کردن کارهای مقدماتی، فیلم‌برداری از حدود بیست کلاس درس آغاز شد.

مدارسی که متقاضی بودند، فیلم را در مدرسه‌ی خود نمایش می‌دادند. این بهترین فرصت بود تا من مقدمات تماشای روش تدریس درس مذکور را در مدرسه‌ای که پیشتر به آن اشاره شد، فراهم کنم و به‌طور غیرمستقیم، معلمان آن مدرسه روش صحیح تدریس آن مبحث ریاضی را مشاهده کنند.

شاید این فعالیت در آن روزها به نوعی، مصداق درس‌پژوهی بوده است. اما آن قدر که هدف‌مند بودن آموزش‌های معلم و روش‌های یاددهی - یادگیری در کلاس درس و تجدیدنظر در عادات‌های دیرینه و نهادینه شده‌ی تدریس حائز اهمیت است، نام‌گذاری‌ها معرف میزان کیفیت برون‌داد الگوها نیستند. با وجود اشتیاق فراوانی که برای تبادل تجارب معلمان منطقه و تحصیل نتایج ثمربخش آن در کلاس‌های درس در من بود، به آن نتیجه‌ی دل‌خواه نرسیدم. شاید حوصله و یا بودجه‌ای برای اشاعه‌ی این برنامه نبود. اما این اعتقاد در من بوده و هست که معلمان خلاق داریم که، کافی نیست در محدوده‌ی کلاس خود فعال باشند. فضای آموزشی نیاز به تحول دارد و هر تحولی نیازمند مدیریتی شایسته و کاردان است، تا راه را برای تعامل و ارتباط باز کند. بعضی از معلمان با نوآوری‌ها و عشقی که نسبت به کارشان دارند، می‌توانند الگوهای خوبی برای همکارانشان باشند و راه را برای تسهیل، تصحیح و ترفیع روش‌های یاددهی - یادگیری، آن هم با کم‌ترین هزینه و بیشترین امکانات همواره سازند. هیچ‌یک از ما مطلق نیستیم. به همیاری، تعامل و انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات در همه‌ی عرصه‌های زندگی، خصوصاً در فضایی که با سرنوشت و آینده‌ی انسان‌ها سروکار داریم، نیازمندیم.

اما آیا همه‌ی ما آموزش‌وپرورشی‌ها به این اصول اعتقاد داریم و یا به قول آقای سردبیر کار ما بازی با الفاظ است؟!

پی‌نوشت
۱ و ۲. مجدف، مرتضی (۱۳۸۹). اقدام عملی، نه بازی با الفاظ (مروری بر برخی ویژگی‌های مدرسه‌های یادگیرنده). رشد آموزش ابتدایی، شماری پی‌درپی ۱۱۳.



دشمن معلم!

دکتر علی اکبر شعاری نژاد

* چه نارسایی‌های احتمالی در این فرهنگ‌ها، جامعه و جهان، می‌بیند؟

* آن نارسایی‌ها را چگونه تحلیل و تبیین می‌کند؟
* خودش در اصلاح این نارسایی‌ها چه نقشی دارد؟ یا باید داشته باشد؟ و چرا؟

چون معلم شایسته می‌داند و باور دارد که گذشته‌ها را باید خواند، اما در گذشته‌ها نباید ماند. چون هر زمان و مکانی، زبان، منطق و مقتضیات ویژه‌ی خود را دارد. همین‌ها در سطح جهان هستند که نظام و محتوای آموزشی تربیت یا آموزش-پرورش رسمی کشورها را تعیین می‌کند، نه خواست و اراده‌ی اشخاص یا گروه‌های ویژه.

هم‌چنین، معلم شایسته می‌داند و باور دارد که کتاب‌ها را باید خواند، اما در کتاب‌ها نباید ماند و برده‌ی آن‌ها نباید شد. چون محتوای کتاب‌ها را نیز زبان و منطق و نیازهای زمان و مکان تعیین می‌کنند. کتاب‌های دستوری یا سفارشی، اعم از درسی و غیردرسی، غالباً خالی از محتوای مطلوب خواهند بود. از سوی دیگر، هم‌چنان که مطالب خوب را در کتاب‌ها می‌نویسند، مطالب بد را نیز در کتاب‌ها می‌نویسند. تشخیص آن‌ها طبعاً به عهده‌ی خود خواننده است.

* وضع حوزه‌ی آموزشی ماده یا رشته‌ی درسی او، در گذشته چگونه بوده؟ و در جامعه و جهان امروز چگونه است؟ و آینده‌ی احتمالی آن چگونه خواهد شد؟

* با توجه به این ابعاد زمانی، او به چه نوع افزایش‌ها، پالایش‌ها، بازبینی‌ها، و کارآموزی‌هایی در این حوزه نیاز دارد؟ و برای پاسخگویی به این نیاز، به کدام منابع انسانی و غیرانسانی باید مراجعه کند؟ و چگونه؟

* چه‌قدر با فناوری آموزشی روز آشناست؟ و اگر کمبودهایی دارد، چیستند؟ یا کدام‌اند؟ و برای ترمیم آن‌ها به کدام منبع باید مراجعه کند؟ و چگونه؟ یا چه باید کرد؟

چون معلم شایسته، می‌داند و باور دارد که در فرهنگ

خصوصیت‌های مؤثرترین و خطرناک‌ترین دشمن ما معلمان (و شاید هم دیگران)، این موارد است:

۱. فرصت یادگیری را از ما می‌گیرد.
۲. ما را از آموختن و افزایش معرفت محروم و دلسرد می‌کند.
۳. وضع علمی موجودمان را برایمان مهم و کافی جلوه می‌دهد.
۴. دائماً وضع موجودمان را برای ما بهترین جلوه می‌دهد.
۵. ما را به قناعت علمی که مترادف مرگ علمی است، تشویق می‌کند.
۶. گذشته‌مان را مدام به رخ ما می‌کشد و تعریفش می‌کند.
۷. وضع موجود جهان را برای ما هراس‌انگیز و وحشت‌انگیز جلوه می‌دهد.

۸. ما را غیر از آن چه واقعاً هستیم، معرفی می‌کند.
۹. گذشته را بهتر از حال جلوه می‌دهد.
۱۰. آینده را برای ما تیره‌وتار جلوه می‌دهد.
۱۱. فناوری را برای ما مضر جلوه می‌دهد که معلومات و موقعیت ما را تهدید می‌کند!

معلم هر ماده‌ی درسی باید به اقتضای حرفه‌اش بداند و دریابد که:

* چه کار می‌کند (تحلیل کار)؟
* چرا چنین یا چنان می‌کند (تبیین کار)؟
* این چنین کاری مستلزم برخورداری از چه نوع اطلاعات، معارف، فنون، روش‌ها، و راهبردهایی است؟ چه‌قدر؟ و چرا؟
* این دانسته‌ها را در صورت احتمال نارسایی و مقتضی شرایط زمان و جهان نبودن، به کدام منابع و چگونه باید ارجاع دهد؟ و به ترمیم و تکمیل آن‌ها بپردازد.

* در چه فرهنگی زندگی می‌کند؟
* گذشته و حال این فرهنگ چگونه بوده؟ چگونه است؟ احتمالاً چگونه خواهد شد؟
* فرهنگ‌های حاکم بر جهان امروز چگونه‌اند؟

- حتماً باید از امنیت‌های عاطفی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و خصوصاً خانوادگی برخوردار باشد. چون می‌داند که حرفه‌ی معلمی، به سبب حساسیتی که دارد، هرگز اضطراب یا نگرانی مداوم را بر نمی‌تابد و آثار ناگوار آن طبعاً در بلندمدت در افکار و کردارها، و به‌طور کلی در رفتار شهروندان ظاهر می‌شوند که متأسفانه بسیار دیر شده است و درمان‌ناپذیر! به عبارت دیگر، اغراق نخواهد بود که بگوییم موفقیت آموزشی همه‌ی معلمان، بدون استثنا، مستقیماً به وضع امنیت‌خاطر همه‌جانبه‌ی ایشان بستگی دارد و آمادگی‌های شغلی، اعم از نظری و عملی، عمدتاً به همین امنیت‌خاطر همه‌جانبه وابسته است. چون آرامش شغلی، بدون آرامش عاطفی و ذهنی غیرممکن است.

اگر جامعه‌ی آرام و آرامش‌خواه می‌خواهید، به آرامش معلمان آن، در همه‌ی مراحل آموزشی، بیندیشید و بپردازید. این واقعیت یا حقیقت را صمیمانه بپذیریم که هرگونه قناعت در هزینه کردن برای آماده‌سازی و آسایش معلمان، درواقع نوعی دناست است.

دنیای امروز، بدون اغراق، معلمان بیش از شاغلان سایر حرفه‌ها به علم و معرفت تکنولوژیک نیاز دارند، و گرنه محصلانشان پیشرفته‌تر از ایشان جلوه خواهند کرد!

هم‌چنین، معلم شایسته می‌داند و باور دارد که به اقتضای حرفه‌اش در جهان معاصر، ناگزیر است:

- متفاوت بیندیشد

- انتقادی بیندیشد

- بازانده‌ی کند

- حتی فراتر بیندیشد

- شناگر باشد، نه شناور

و برای این منظور، باید فرایندهای عشق، جرئت، ایمان، امید، اعتماد، اقتدار و آینده‌نگری را در خویشتن تقویت کند و گسترش دهد. * در چه روز و روزگاری زندگی می‌کند؟ محدوده‌ی مسئولیت‌هایش

چه اندازه‌اند؟

* محصلان، جامعه و جهان چه انتظاری از او دارند؟ و او چه قدر آمادگی پاسخگویی به این انتظارات را دارد؟ و چگونه و چرا؟

* خود او چه انتظاری از محصلان، جامعه و جهان دارد؟ و چرا؟

چون معلم شایسته، با همه‌ی عشقی که به

حرفه‌اش داد، هرگز فراموش نمی‌کند

که خودش:

- انسان است و مانند

سایر افراد بشر نیازمند محبت

و احترام متقابل، ارزشمندی

و احساس آن، سلامت

همه‌جانبه، برخوردار از

شرایط رفاهی روز، افزایش

مداوم حکمت و معرفت خویش

به تناسب زمان یا تقویت علمی و

حرفه‌ای است.



تصویرگر: میثم موسوی

پژوهش در کلاس درس - بخش هفتم

دونبض پژوهش

اشاره



دکتر لیلا سلیقه‌دار

هنگامی که پژوهشی انجام می‌شود، مانند این است که تقریباً پنجاه درصد از کار انجام شده است. اما پنجاه درصد دیگر به زمانی مربوط می‌شود که گزارشی از آن تهیه و ارائه شود. ارائه‌ی گزارش پژوهش، مانند پلی ارتباطی است که موجب می‌شود نتایج به‌دست آمده از پژوهش، در اختیار افراد دیگر قرار بگیرد. ارائه‌ی گزارش، درواقع مهارتی پر اهمیت است که نه تنها در پژوهش، بلکه در بسیاری از موقعیت‌های زندگی رهگشا و مؤثر است. لیکن از انجام پژوهش تا رسیدن به گزارش‌دهی، به برنامه و نقشه‌ای نیاز است تا اهداف و نتایج مورد انتظار حاصل شود. بنابراین، مقاله‌ی حاضر به بحث در ارتباط با دو مهارت مهم برنامه‌ریزی و گزارش‌دهی که از دیگر مهارت‌های پژوهشی هستند، اختصاص داده شده است. در شماره‌ی بعدی، آخرین بخش این سلسله مقالات را خواهید خواند...

نیاز مستمر پژوهش: برنامه

چنانچه پیش از این نیز اشاره شد، در تعریف تحقیق آمده است: پژوهش، فعالیتی هدفدار، منظم و طرح‌ریزی‌شده و نیز کوششی منظم، مفصل و نسبتاً طولانی برای کشف یا تأیید حقایقی است که در مسئله یا مسائلی تأثیر دارد و یا قوانین و اصولی است که بر آن حکم‌فرما هستند. بر این اساس در پژوهش، الزام داشتن برنامه به شکلی که گام‌های حرکت در آن معین شده باشد، استنباط می‌شود. برنامه به‌نوعی نقشه‌ی کار

برای بهبود شرایط موجود باشیم، درحالی‌که در سایر پژوهش‌ها، گام‌های حرکت لزوماً به سمت حل مسئله پیش نمی‌رود و در نتیجه‌ی انجام پژوهش، به اطلاعاتی دسترسی می‌یابیم که می‌تواند به حل مسئله کمک کند. به این ترتیب، یکی دیگر از مواردی که برای داشتن برنامه در انجام پژوهش به آن نیازمندیم، دانستن نوع پژوهش و انتظارات نهایی از انجام آن است.

نکته‌ی اساسی در بحث برنامه‌ریزی در پژوهش، به‌ویژه در دوره‌ی ابتدایی و هنگامی

است. در این نقشه، لازم است پیش از هر اقدامی، شرایط و موقعیت، اهداف و انتظارات، امکانات و خدمات و نیز توانمندی‌ها بررسی شود و معین باشد. سپس براساس اطلاعات به‌دست آمده، مسیر طراحی شده و گام‌ها به ترتیب تعیین شوند. در پژوهش، معمولاً گام‌های مورد نظر، به انتظاراتی که از انجام آن داریم و نیز نوع تحقیق، بستگی زیادی دارد. برای مثال هنگامی که قرار است پژوهشی از نوع اقدام‌پژوهی انجام دهیم، در این صورت باید به دنبال حل مسئله و یا تلاش

که مهارت‌های پژوهشی مورد نظر و قصد معلم است، برنامه‌ریزی یک مهارت است و مانند تمام مهارت‌ها، به آموزش و تمرین در این زمینه منوط است. دانش‌آموزی که بداند چگونه برنامه‌ریزی کند، می‌تواند با کسب آشنایی در مورد انتظاری که از او در انجام پژوهش می‌رود، به سادگی گام‌های اجرایی را به تناسب توان، امکانات و موقعیت خود طراحی کند.

آموزش برنامه‌ریزی

برای آموزش برنامه‌ریزی به دانش‌آموزان، تمام ساعات درسی و تمام تکالیف آموزشی فرصت‌های بسیار ارزنده‌ای هستند که استفاده از آن‌ها به سرعت و به شدت این توانایی را در افراد تقویت می‌کند. برای مثال، از دانش‌آموزان می‌خواهیم که برای روز بعد، تعدادی تکالیف معین را انجام دهند و انتظار داریم که بتوانند در خانه و در ساعات پیش‌رو، از عهده‌ی انجام آن‌ها برآیند. گاهی ممکن است با دانش‌آموزانی روبه‌رو باشیم که نمی‌توانند این توقع معلم را به درستی پاسخ دهند. رفتار این تعداد دانش‌آموز، فریاد درخواست استمداد تمام دانش‌آموزان است که شاید در برخی موارد به خاطر انجام ندادن تکلیف، مورد سرزنش معلم و سایر بزرگ‌ترها قرار گرفته‌اند، درحالی‌که آن‌ها برای انجام وظیفه‌ی خود، به آموزش برنامه‌ریزی هم احتیاج داشتند.

در این ارتباط، راه‌های گوناگونی وجود دارد. معلم می‌تواند از بچه‌ها بخواهد تا به مرور، در مورد خود و ویژگی‌های زیستی خود اطلاعاتی را فراهم کنند. مثلاً مدتی رفتار خود را بررسی کنند و بدانند که آیا عادت زیستی آن‌ها با خواب بین روز مطابقت دارد یا جزو افرادی هستند که اغلب شب را زودتر می‌خوابند، اما نمی‌توانند چند ساعت در روز استراحت کنند. این راهنمایی معلم باعث می‌شود آن‌ها در مورد خودشان اطلاعاتی کسب کنند و بدانند که مجبور نیستند مانند دیگران رفتار کنند، بلکه کافی است با شناخت

خود، مناسب‌ترین زمان برای انجام تکلیف خود را بشناسند و از آن به‌درستی استفاده کنند.

در مثالی دیگر، معلم با آموزش شیوه‌های مطالعه و یادگیری هر درس، از دانش‌آموزان می‌خواهد که راه‌های گوناگون را در مورد خود به کار گیرند و مؤثرترین آن‌ها را انتخاب کنند. بهترین حالت هنگامی است که تکالیف متعدد و متنوعی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و از آن‌ها خواسته می‌شود یکی از آن‌ها را که با توانایی و علاقه‌مندی آنان بیشتر هماهنگ است، انتخاب کنند. ممکن است دانش‌آموز چند بار راه نامتناسبی را انتخاب کند، اما پس از آن، بیشتر در مورد خود می‌داند و می‌تواند گزینش‌های مناسبی داشته باشد.

نمونه‌ی برنامه‌ی یک فعالیت پژوهشی

تصور کنید گردآوری اطلاعات در ارتباط با یک موضوع خاص مورد نظر معلم باشد. در این صورت لازم است گام‌های انجام این فعالیت برای معلم روشن باشد تا با ارائه‌ی الگویی مناسب، دانش‌آموزان را به داشتن برنامه در این فعالیت راهنمایی کند. بدیهی است، برخی از فعالیت‌ها لازم است توسط معلم انجام گیرد. مانند تعیین محدوده‌ی منابع مناسب و نیز پرسش‌هایی که در پایان قصد رسیدن به پاسخ آن‌ها را داریم.

خوب است الگوی کلی کار، طی جلسه‌ای به دانش‌آموزان آموزش داده شود و سپس هر مرحله از انجام کار، با نظارت و هدایت معلم پیش رود. برای این منظور، معلم به دانش‌آموزان توضیح می‌دهد که ابتدا منابع مناسب برای گردآوری اطلاعات شناسایی می‌شوند. او برای این کار، مناسب‌ترین منابع و نحوه‌ی شناسایی آن‌ها را بیان می‌کند، برای مثال، اگر لازم است اطلاعات از افراد پرسش شود، دانش‌آموزان راهنمایی می‌شوند که این افراد چه کسانی هستند و بچه‌ها چگونه می‌توانند با آن‌ها گفت‌وگو کنند. یا اگر لازم است مطالب از منابع نوشتاری تهیه شود، در

این صورت این منابع کدام‌ها هستند و چگونه باید از آن‌ها استفاده کرد؟

سپس به دانش‌آموزان فرصت داده می‌شود تا در زمان تعیین شده، این مرحله از کار را انجام و گزارشی از عملکرد خود ارائه دهند. با این توجه که این گزارش، گزارش نهایی نیست و در این مرحله معلم فقط قصد دارد با بررسی روند طی‌شده، نواقص را برطرف و آموزش دانش‌آموزان برای انجام کار مطابق برنامه را کامل کند.

حالا گام بعدی را به آن‌ها معرفی می‌کند و می‌خواهد که دانش‌آموزان مطابق با راهنمایی‌های او، تا زمان تعیین شده نواقص کار را برطرف و گزارش نهایی را کامل کنند. بدیهی است، اگر اصول خاصی در تهیه‌ی گزارش مورد نظر است، باید توسط معلم توضیح داده شود.

گزارش و ارتباط

پس از انجام یک فعالیت پژوهشی و گاه هم‌زمان با آن، تهیه و ارائه‌ی گزارش گام مهمی است که هر پژوهشگری ناگزیر از انجام آن است. این مهارت، از جمله مهارت‌هایی است که در بهبود ارتباط افراد با یکدیگر و نیز دنیای پیرامون، تأثیر بسزایی دارد. این امر به شرطی میسر است که فکر خود را از گزارش به شیوه‌ی صرفاً مکتوب خارج و به روش‌های دیگر آن که متنوع و جذاب هستند، معطوف کنیم. خوب است برای روشن‌تر شدن موضوع، به کلاس انشای یک معلم پایه‌ی سوم ابتدایی سری بزنیم.

این معلم اعتقاد دارد که تنوع، خلاقیت و اختیار، از مهم‌ترین کیدهای تأثیرگذار در رشد دانش‌آموزان هستند. به همین دلیل، او در زنگ انشای خود، روش‌های متنوعی را برای کار دانش‌آموزان در نظر می‌گیرد. یک‌بار که موضوع انشا درباره‌ی دوست انتخاب شده بود، او این تکلیف را برای دانش‌آموزان تعیین کرد:

لطفاً یکی از تکالیف زیر را انتخاب کنید

نجمه دائمی

آموزگار دبستان حضرت معصومه (س)، فاضل‌آباد علی‌آباد کتول، گلستان

فردای روزی که اعداد اعشاری را درس دادم و ساعت ریاضیات تمام شد، خواستم با یک ارزش‌یابی تشخیصی، درس جدید ریاضیات را شروع کنم. برای همین با سرعت و با خط درشت پای تخته سیاه نوشتم: **۰/۱**

بعد به بچه‌ها گفتم: «این چیه؟ لطفاً همه با هم بگید.» همه گفتند: «آره!» دوباره گفتم: «این چیه؟ با هم بخوانید.» دوباره گفتند: «آره!» در پاسخ گفتم: «این که یک علامت ریاضیه، چه ربطی به آره داره؟!»

آن روز با بچه‌ها خندیدم و رابطه‌ی یک‌دهم و اره را اصلاً متوجه نشدم، ولی بعدها فهمیدم که دست‌خط بد من و شباهت ۰/۱ با اره باعث اشتباه بچه‌ها شده است.



و انجام دهید:

* آیا کسی را می‌شناسید که دوست خوبی برای اطرافیانش بوده باشد؟ خصوصیات او را روی کارت‌های جداگانه‌ای بنویسید و با آن یک چارت برگردان درست کنید.

* درس ریاضی می‌خواهد شما بهترین دوست او باشید، اما نمی‌داند چگونه این کار را انجام دهد. خود را به جای او بگذارید و بگویید چگونه می‌تواند کاری کند که شما بچه‌ها همه او را دوست داشته باشید.

* از پدر، مادر و یا یکی از افراد خانوادگی خود بخواهید که بهترین خاطره‌ی خود را از دوستشان تعریف کنند. آن را بنویسید و در کلاس به صورت نمایش اجرا کنید.

او می‌گوید، نوشتن انشاهای گروهی، ضبط صدای دانش‌آموز هنگامی که انشای خود را می‌خواند و بخش آن در مناسبت‌های گوناگون، استفاده از یک عکس به عنوان موضوع انشا و موارد دیگر، از جمله روش‌هایی هستند که در انشانویسی مورد نظر قرار می‌گیرند.

در هریک از روش‌های مورد استفاده‌ی معلم، گزارش‌دهی به طرق گوناگون در حال شناسایی، تمرین و کاربرد است. این نکته در مورد تمامی دروس قابل توجه است. کلام، ایما و اشاره، نمایش، اعداد و ارقام، نمودار و چارت، نوشته، نقاشی، عکس و فیلم، همگی از راه‌های گزارش‌دهی محسوب می‌شوند و کسی که بتواند مقصود خود را با مناسب‌ترین و روشن‌ترین شکل ارائه کند، به مهارت گزارش‌دهی دست یافته است.

در دوره‌ی ابتدایی لازم است دانش‌آموزان با شیوه‌های گوناگون ارائه‌ی گزارش آشنا شوند و بتوانند از آن‌ها به درستی استفاده کنند. در انجام فعالیت‌های پژوهشی نیز بهتر است پس از آموزش اصول کلی و ساختار مورد نظر در گزارش، نحوه‌ی تنظیم آن، به اختیار دانش‌آموزان گذارده شود تا با تکیه بر تخیل و قوه‌ی خلاقیت آنان، با جلوه‌های بیشتری از گزارش‌ها روبه‌رو شویم.

فرار

به انتخاب و ترجمه‌ی فرح‌بانو قائمی

تصویرگر: فریب‌بندی

یک روز کاری پردردسر را پشت سر گذاشته بودیم، برای همین با شوهرم تصمیم گرفتیم پسر چهار ساله‌مان **ژوستین** را که ابداً رعایت حال ما را نمی‌کرد و آتش می‌سوزاند، تنبیه کنیم. شوهرم چند بار به او تذکر داد و سرانجام وادارش کرد در گوشه‌ای ساکت و صامت بنشیند. ژوستین به قدری عصبانی بود که اگر کارش می‌زدی، خورش در نمی‌آمد. بالاخره هم تاب نیاورد و گفت: «من از این خانه فرار می‌کنم.» نگاهش کردم و در حالی که حسابی عصبانی بودم، گفتم: «جدی؟ چه جالب!» می‌دانستم پشت چهره‌ی معصوم و فرشته مانده‌اش چه می‌گذرد. خودم در دوره‌ی کودکی بارها این تجربه‌ی تلخ را از سر گذرانده بودم. می‌دانستم که دارد توی دلش می‌گوید: «چه حقی دارین که سرم داد بزنین. من هم برای خودم کسی هستم. واسه چی دیگه دوستم ندارین؟» از جا بلند شدم و شروع به جمع کردن لباس‌های خودم و او کردم. گفتم: «باشه ژوستین! می‌تونی از خانه فرار کنی. خب! این از پیژاما، این هم از کت...»

با تعجب نگاهم کرد و پرسید: «داری چه کار می‌کنی مامان؟»
لباس‌های خودم را هم گذاشتم و پرسیدم: «مطمئنی دیگه؟»
- آره! ولی تو کجا راه افتادی؟

- خب! اگه قراره فرار کنی، مامان باهات میاد، چون نمی‌خوام تنها باشی. آخه من تو رو خیلی دوست دارم.
ژوستین خودش را در آغوشم انداخت و گفت: «واسه چی می‌خوای با من بیای؟»
جواب دادم: «واسه این که زندگی بدون تو برام فایده نداره. من باید مطمئن باشم که درامان هستی. اگه تو بری، منم باهات میام.»
- بابا هم میاد؟

- نه، اون پیش خواهر و برادرت بمونه. از طرف دیگه، باید کار کنه تا بتونه خونه‌رو نگه داره.
- فردی چی؟ می‌تونه بیاد؟ (فردی نام موش خانگی او بود)
- نه! چون معلوم نیست بتونیم واسه‌اش جای خوبی پیدا کنیم.

- مامان! می‌شه بمونیم خونه؟
- آره ژوستین! می‌شه بمونیم.

ژوستین مرا محکم در آغوش گرفت و گفت: «دوستت دارم مامان!»
صورت قشنگش را بوسیدم و گفتم: «منم دوستت دارم پسر! همه‌مون دوستت داریم!»

مهارت مشاهده و حل مسئله

شکوه تقدیسبان

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

اشاره

در شماره‌های ۱، ۳ و ۵ مجله، بخش‌های اول تا سوم سلسله مطالب «مشاهده و یادگیری فراگیرندگان» را که به تبیین ابعاد گوناگون مهارت مشاهده در امر یاددهی-یادگیری اختصاص دارد، خواندید. در این شماره و در بخش پایانی، مؤلف مقاله ارتباط بین مهارت مشاهده و حل مسئله را مورد توجه قرار داده است.

مراحل روش علمی

روش علمی شامل مراحل زیر است: ۱. مشخص کردن مسئله؛ ۲. تشکیل فرضیه‌ها؛ ۳. جمع‌آوری اطلاعات؛ ۴. آزمون نتایج؛ ۵. نوشتن نتایج» [وان کلیف، ۱۳۸۰].

افزایش مهارت حل مسئله در فرد، محتاج مشاهده‌ی دقیق در تمام روی‌دادها و جنبه‌های طبیعی زندگی اوست. بهتر است برنامه‌های درسی به گونه‌ای طراحی شود که در کنار انتقال دانش‌های ضروری، کودک از همان دوره‌ی قبل از دبستان، به حل مسائل کوچک زندگی خود فکر کند و علم را وسیله‌ای برای زندگی بهتر بداند که ثمره‌ی آن راه‌گشایی و آسان‌تر کردن کارها و لذت‌بردن از زندگی است. کارهایی مانند انجام تکالیف شخصی روزانه، انتخاب لوازم و پوشاک، پوشیدن کفش و لباس و خریدهای ضروری برای خانه و مدرسه، تهیه‌ی غذای سبک وقتی تنها و گرسنه است، مواظبت از حیوانات و گیاهان خانگی، شست‌وشوهای روزانه و غیره و غیره، کارهای ساده‌ای است که به مشاهده‌ی دقیق و تقلید کودک از محیط نیازمند است.

«هر مهارت عملی را از راه تقلید و تمرین به دست می‌آوریم. برای آموختن فن شنا از کاری که دیگران با دست و پای خود انجام می‌دهند تا سر خود را هنگام شنا بالای آن نگاه دارند، تقلید می‌کنید و سرانجام با تمرین کافی، شایستگی شنا کردن نصیب شما می‌شود. برای آموختن فن حل مسائل باید به ملاحظه و مشاهده‌ی کاری که دیگران برای حل مسئله می‌کنند و تقلید از ایشان بپردازید و سرانجام خود می‌آموزید که چگونه در ساختن مسائل توفیق حاصل کنید» [جرج پولیا، سال ؟].

ایزاک آسیموف در مقدمه‌ی کتاب «راهنمای پروژه‌ی علمی برای معلمان، والدین و دانش‌آموزان» می‌نویسد: «علم یک فرایند است. یک روش تفکر و عمل است. آن‌چه که اهمیت دارد، روش علمی است که همه‌چیز را ممکن می‌سازد. آن‌چه را که بچه‌ها باید بیاموزند، این است که چگونه علمی فکر کنند و چگونه منطقی بیندیشند و چگونه مشاهده کنند و چگونه مشاهده‌های خود را جمع‌آوری کنند. چگونه آزمایش کنند، نتیجه‌گیری کنند و چگونه یک حدس هوشمندانه درباره‌ی نتایج احتمالی ارائه دهند و ببینند آیا تأیید یا نفی می‌شود، یا هم‌چنان بالاترین می‌ماند و به تحقیق بیشتری نیاز پیدا می‌کند. آنان باید از آموختن و انجام دادن همه‌ی این کارها لذت ببرند، نه آن‌که آن را به خاطر نمره و پاداش انجام دهند. نظیر بازی فوتبال که مهیج است، حتی اگر در آن برنده نشوند.»

یکی از دانشمندان علم فیزیک عقیده دارد: «علم فیزیک حاصل به‌کارگیری دقیق حواس در مشاهده‌ی پدیده‌هاست. فیزیک راه پرسیدن یک پرسش است و به دنبال آن یافتن پاسخی که از طریق آزمایش و تحقیق حاصل می‌شود. در نتیجه‌ی چنین تحقیقات علمی است که فیزیک‌دان‌ها و نیز دانش‌آموزان، به نحوه‌ی کار اجسام، چگونگی به‌وجود آمدن و رابطه‌ی متقابل آن‌ها با یکدیگر پی می‌برند. دانشمند فردی است که از روش‌های علمی برای حل مسئله استفاده می‌کند. لازمه‌ی این کار اخذ درجه‌ی دکترای دانشگاهی و یا بهره‌ی هوشی بالا نیست، بلکه دارا بودن روحیه‌ی کاوش‌گرانه و تمایل به فراگیری و دانستن روش علمی کافی است.



«رشد ادراک توان‌مندی‌های شخصی افراد، به شرایطی آرام و مکانی مناسب احتیاج دارد، تا آن‌ها بتوانند یادگیری بدون قضاوت در مورد شکست یا موفقیت خود را تجربه کنند. روش‌های اداره‌ی مثبت کلاس درس، این شرایط را فراهم می‌کند و دانش‌آموزان می‌توانند رفتارشان را بیازمایند و در مورد این که چگونه رفتارهای آن‌ها بر دیگران تأثیر می‌گذارد و چگونه می‌توان با اثرات حل مسئله یا مشکل درگیر شد، دست به تجربه‌های مثبت بزنند» [جین نلسون، ۱۳۸۸].

نتیجه‌گیری

بنابر آن‌چه در مقاله‌های قبل نیز گفته شد، حواس پنجگانه ابزارهایی هستند که فرصت‌های یادگیری و خلاقیت و حل مشکل را برای انسان فراهم می‌کنند. گوش ابزار درک و به‌یادسپاری شنیده‌هاست. چشم از مهم‌ترین اندام‌های انسان و وسیله‌ای برای شناخت پدیده‌ها و مقایسه و تعقل در دیده‌هاست که ۷۰ درصد یادگیری انسان را شامل می‌شود. سایر حواس نیز هر یک در جای خود همان نقش را ایفا می‌کنند. معلمی که با فراهم آوردن زمینه‌های مناسب، مهارت تأمل و تفکر و مشاهده‌ی دقیق را در شاگردان خود تقویت می‌کند، افرادی خلاق، مثبت‌اندیش و متکی به خود پرورش می‌دهد.

تقویت انگیزه‌ی مشاهده‌ی محیط در کودک، مهارت‌های حسی - حرکتی، بصری، زیستی و عاطفی او را افزایش می‌دهد و زیرساخت مفیدی برای فعالیت‌های پیچیده‌تر و حل مسائلی است که در زندگی با آن روبه‌رو و یا درگیر می‌شود.

تجربه نشان می‌دهد، معلم با تجربه، با نیروی ابتکار و خلاقیت خود، زمینه‌ساز فرصت‌دادن برای طرح سؤال و ایجاد هیجان‌های لذت‌بخش کشف و حل مسئله برای دانش‌آموزان است.

احتمالاً کودکانی که در کلاس به درس علاقه نشان نمی‌دهند و برای یادگیری فعالیتی نمی‌کنند، آن‌هایی هستند که سؤال‌هایشان در کلاس مورد بی‌مهری و بی‌اعتنایی معلم قرار می‌گیرد و سرکوب می‌شود؛ سؤال‌هایی که معمولاً در پی مشاهده‌ی محیط و کنجکاوی فطری کودک ایجاد شده است.

«فراهم آوردن موقعیت برای استفاده از مهارت‌های یادگیری در کشف مواد و پدیده‌های تازه برای کودکان، آن‌ها را قادر می‌سازد که از حواس خود استفاده کنند. دلایل و شواهدی را برای طرح پرسش گردآورند و یا فرضیه‌هایی را براساس ایده‌ی موجود شکل دهند» [هارلن، ۱۳۷۵].

فرضیه‌سازی یکی از عواملی است که در ارتقای فکر کودک نقش مؤثری دارد. فرضیه‌ها حاصل تفکر و اندیشه‌ی خلاق است که برون‌داد آن گاهی مثبت و گاهی منفی است؛ ولی به‌هر حال در ایجاد تغییر و تحول مؤثر است. مشاهده‌ی کنجکاوانه‌ی محیط و عوامل طبیعی و اجتماعی در ذهن انسان ایجاد سؤال می‌کند. فرضیه‌ها زمینه‌ساز یافتن پاسخ سؤال‌ها هستند و آن‌چه موجبات تحول و تغییر و بهسازی محیط و اجتماع را فراهم می‌کند، نوآوری‌هایی است که ذهن خلاق انسان آن را می‌سازد و به‌ثمر می‌رساند.

منابع

۱. آزمایش لذت‌بخش فیزیک، تألیف جاینس وان کلیف، ترجمه‌ی طاهره رستگار و شاهده سعیدی، انتشارات مدرسه، ۱۳۸۰
۲. چگونه مسئله حل کنیم، تألیف جرج پولیا، ترجمه‌ی احمد آرام، چاپ مؤسسه‌ی کیهان، ۱۳۶۹
۳. نگرش نو بر آموزش علوم تجربی در دوره‌ی ابتدایی، وین هارلن، ترجمه‌ی شاهده سعیدی، انتشارات مدرسه، ۱۳۷۵
۴. انضباط مثبت در کلاس درس، تألیف جین نلسون و دیگران، ترجمه‌ی دکتر حسین حسین‌نژاد و دکتر مرتضی مجدفر، نشر امروز، ۱۳۸۸



موش کتاب خوان روباه طبّال!



بخش داستانی

مرتضی مجدفر

بازی‌ها، فعالیت‌ها و پژوهش‌های خلاقیت‌محور

بر مبنای تمثیل‌ها و افسانه‌های کلیله و دمنه

برای توسعه‌ی سواد خواندن در میان دانش‌آموزان دبستانی

اشاره

با انتشار این شماره از سلسله مطالب پیدا در کلاس درس، سومین مجموعه از بازی‌ها، فعالیت‌ها و پژوهش‌های خلاقیت‌محور مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی که در سه سال گذشته و بر مبنای داستان‌ها و افسانه‌های ازوپ، لافونتن و کلیله و دمنه، برای توسعه‌ی سواد خواندن در میان دانش‌آموزان دبستانی طراحی شده بود، به پایان می‌رسد. امیدواریم همان‌طور که بسیاری از آموزگاران در دیدارهای حضوری و نیز نامه‌های خود ابراز داشته‌اند، این سلسله مطالب مفید بوده باشد. در دوره‌ی آینده، با مجموعه‌ای جدید و متنوع‌تر در زمینه‌ی توسعه‌ی سواد خواندن، در خدمت خوانندگان محترم خواهیم بود.

موشی که شاهین آورد

یکی بود، یکی نبود. در زمان‌های دور، درویش زاهد و وارسته‌ای بود که هر دعایی می‌کرد، خدا آن را اجابت می‌کرد. روزی از روزها که درویش کنار دریا نشسته بود، شاهینی را دید که بچه‌موشی را به چنگال‌های خود گرفته و در حال پرواز است. مدتی بعد، شاهین بچه‌موش را از آسمان رها کرد که درست نزد درویش فرود آمد. درویش دلش به حال موش بخت‌برگشته سوخت. از این‌رو او را برداشت و با خود به خانه‌اش برد.

درویش، برای آن که اهل منزل از دیدن موش نترسند، دعا کرد که موش به شکل دخترکی زیبارو درآید. این دعای او هم از طرف خداوند قبول شد. درویش دخترک را به همسرش معرفی کرد و گفت: «بیا این دختر را به فرزندی بپذیریم و بدون کوچک‌ترین فرقی، او را هم مثل بقیه‌ی دخترانمان بزرگ کنیم.»

چندی نگذشت که دیگر کسی نتوانست موش دختر شده را از سایر فرزندان درویش تشخیص دهد. او هم مانند دیگر دخترها، بزرگ و بزرگ‌تر شد و قدوبالایی به هم زد. وقتی که به سن و سال نوجوانی رسید، درویش به او گفت: «دخترم! دیگر بزرگ شده‌ای و وقت آن شده است که خانواده‌ای تشکیل بدهی. هر کسی را دوست داری، بگو تا تو را به همسری وی درآورم.»

دختر گفت: «اگر اختیار این کار با من است، دوست دارم با کسی ازدواج کنم که قوی و قدرقدرت باشد.»

درویش با خود فکر کرد و به این نتیجه رسید که قوی‌ترین موجودی که می‌تواند همسر دخترش باشد، خورشید است. پس نزد خورشید رفت

و گفت: «ای خورشید بلندمرتبه! دختری دارم که دوست دارد با موجودی ازدواج کند که از همه قوی‌تر باشد. آیا تو او را به همسری‌ات قبول می‌کنی؟»

خورشید گفت: «خیلی ممنون که مراقبی و صاحب قدرت می‌دانی، ولی من این‌گونه نیستم. قوی‌تر از من، ابر است که جلوی مرا می‌گیرد و مانع از رسیدن نورم به زمین می‌شود. اگر قدرقدرت می‌خواهی، دنبال ابر برو.»

درویش، این‌بار نزد ابر رفت و حرف‌های خورشید را به او گفت و از او خواست با دخترش ازدواج کند.

ابر گفت: «خیلی ممنون که به حرف خورشید گوش دادی. ولی اگر از من می‌پرسی، می‌گویم نزد باد برو. چرا که کافی است تکانی کوچک به خود بدهد، آن‌وقت است که من به دوردست‌ها فرستاده می‌شوم. باد از همه‌ی ما قوی‌تر است.»

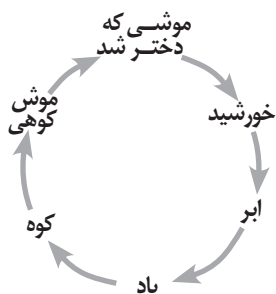
معلوم بود که درویش نزد باد خواهد رفت. او همه‌ی حرف‌هایی را که به خورشید و ابر زده بود، دوباره تکرار کرد. باد در جواب گفت: «ابر درست می‌گوید. من خیلی قوی هستم و در یک آن همه‌چیز را می‌توانم به‌هم بزنم و درخت‌ها را از ریشه درآورم. ولی از من قوی‌تر هم وجود دارد. چندین سال است که تلاش می‌کنم او را از جایش تکان دهم، ولی نتوانسته‌ام. کوه را می‌گویم. کوه محکم و استواری که اصلاً نمی‌توانم تکانش دهم. حتماً نزد کوه برو.»

درویش، نزد کوه رفت و به او گفت: «ای کوه بلند! دخترم می‌خواهد قوی‌ترین موجود روی زمین را به همسری انتخاب کند. آیا همسر او می‌شوی؟»

داستان با او آشنا می‌شویم، همواره مورد قبول خداوند قرار می‌گیرد. به این قبیل افراد «مستجاب‌الدعوه» می‌گویند. درباره‌ی این که انسان باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد تا دعایش مورد قبول خداوند قرار گیرد و نیز درباره‌ی انسان‌های مستجاب‌الدعوه تحقیق کنید و گزارشی در ۱۵۰ کلمه به کلاس ارائه دهید.

۲. داستانی که خواندید در زمهری «داستان‌های چرخه‌ای» قرار می‌گیرد. داستان‌های چرخه‌ای، به گونه‌ای از داستان‌ها، افسانه‌ها یا متل‌ها گفته می‌شود که در آن‌ها ماجرای هریک از شخصیت‌ها، بررسی می‌شود و در آخر دوباره به شخصیت اول می‌رسیم. مثلاً چرخه‌ی داستان

فعلی این گونه است:



حال با پرس‌وجو از بزرگ‌ترها، بررسی کتاب‌های داستان، افسانه و نیز متل‌هایی که می‌شناسید، چند نمونه از ماجراهای چرخه‌ای را به یاد بسپارید و در کلاس برای دوستان خود بازگو کنید.

■ یک کتاب موشی با موضوع آموزش مفاهیم شهروندی

کوچه‌ی موش‌ها، نوشته‌ی: محمدرضا یوسفی، تصویرگر: رضا مکتبی

مؤسسه‌ی نشر شهر تهران، ۱۲ صفحه، رنگی (مصور).

آیا می‌دانید؟

داستانی را که خواندید، آقای کامبیز یغمایی با عنوان **موشی که دختر شد** در ۲۴ صفحه به صورت کتابی مستقل و با بهره‌گیری از اصل داستانی که در کلیله و دمنه درج شده است، توسط



کوه هم مثل خورشید و ابر و باد گفت: «خیلی ممنون که به حرف باد گوش دادی. درست است که باد نمی‌تواند کوچک‌ترین تکانی در من به وجود آورد، ولی من قوی‌تر از خودم را هم سراغ دارم. موش را می‌گویم که می‌تواند درون مرا بکاود و از درون تهی‌ام کند. حتماً نزد موش برو.»

درویش، نزد موش رفت و همان حرف‌ها و همان خواسته‌های خود را تکرار کرد. موش گفت: «لانه‌ی من بسیار کوچک است و نمی‌توانم دختر تو را در آن، جا بدهم. درضمن، موش فقط می‌تواند با موش ازدواج کند.»

درویش، واقعیت را آشکار کرد و از این که دخترش در اصل موش است، سخن گفت و دعایی خواند که دخترش دوباره موش شود. دعای درویش پذیرفته شد و دختر او بار دیگر موش شد تا با موش کوهی بزرگی ازدواج کند.

؟ سه پرسش

۱. درویش بچه‌موش را از کجا برداشت؟
(الف) از حیاط منزلش
(ب) از ساحل دریا
(پ) از لانه‌ی شاهین.

۲. چگونه بچه‌موش، به یکباره تبدیل به دخترکی زیبارو شد؟
(الف) پری دریایی او را سحر کرد.
(ب) ماهی سرخ کوچکی او را افسون کرد.
(پ) دعای درویش از طرف خداوند پذیرفته شد.

۳. وقتی موش دختر شده، بزرگ شد، درویش برای ازدواج او به ترتیب به چه موجوداتی مراجعه کرد؟
(الف) خورشید، ابر، باد، کوه و موش
(ب) کوه، دریا، باران، باد و ابر
(پ) خورشید، باد، دریا، چشمه‌زار و موش

؟ فکر کنید، پاسخ دهید

۱. دعا‌های درویش وارسته‌ای که در این



تصویرگر: لیدا معتمد



به طبل می‌خوردند، صداهای بلندی از آن برمی‌خاست.

روبا به ذوق و شوق خاصی به طرف صدا رفت. او طبل را دید، ولی از آن سر در نیاورد و حتی قدری هم ترسید. بعد از مدتی، دورادور از هر طرف، طبل روی شاخه را ورنه‌انداز کرد و حسابی مطمئن شد که هیچ خطری او را تهدید نمی‌کند. به همین خاطر به طبل نزدیک شد و شروع به حرف زدن با خود کرد:

«بدون شک داخل چیزی به این بزرگی نمی‌تواند خالی باشد، حتماً روغنی، گوشتی، چیزی توی آن گیرم می‌آید.»

روبا، طبل را از روی شاخه برداشت، این‌ور و آن‌ورش را نگاه کرد و با پنجه‌های تیزش، روکش آن را کند. داخل طبل خالی خالی بود. روباه، که خیال خامش پوچ شده بود، با خود گفت: «واقعاً که! صدا به این بلندی، هیکل به این گندگی! ولی چه‌قد تو خالی است!»

؟ سه پرسش

۱. روباه گرسنه برای به‌دست آوردن شکار به کجا رفت؟

(الف) روستایی در آن نزدیکی

(ب) جنگل

(پ) شهر

۲. چرا روباه، روکش طبل را که از درخت آویزان شده بود، کند؟

(الف) از صدای آن خوشش نمی‌آمد.

(ب) نمی‌توانست طبل را به صدا درآورد.

(پ) فکر می‌کرد داخل طبل چیزی برای خوردن وجود دارد.

۳. روباه از تو خالی بودن طبل، به چه چیزی پی برد؟

(الف) در داخل طبل، هیچ صدایی وجود ندارد.

(ب) چیزهای بزرگ هم می‌توانند تو خالی باشند.

(پ) کسی قبلاً داخل آن را خالی کرده است.

؟ فکر کنید، پاسخ دهید

۱. داستان «روبا و طبل» را به‌صورت نمایش نامه‌ای تک‌پرده‌ای

بازنویسی کنید.

(راهنمایی: در این نمایش نامه، برای ایفای نقش **روبا، درخت و**

طبل، سه نقش اصلی پیش‌بینی کنید و تا آن‌جا که می‌توانید، برای جذاب شدن نمایش نامه، نقش‌های فرعی دیگری را هم در نظر بگیرید.)

۲. درست است که این داستان قدیمی کلیله و دمنه را سال‌هاست به این شکل می‌شنویم، ولی اگر قرار باشد داستان تغییر پیدا کند، مثلاً

انتشارات **آروین تهران** منتشر کرده است.

پرسش: فکر می‌کنید این نویسنده، چگونه توانسته است داستانی را که شما خواندید، آن قدر توسعه بدهد که به ۳۴ صفحه برسد؟



برای آگاهی بیشتر من یک موش کتاب‌خوان هستم!

«من یک موش کتاب‌خوان هستم!»، عنوان پروژه‌ای برای تشویق به خواندن دانش‌آموزان کلاس‌های سوم تا ششم ابتدایی آلمان در اوقات فراغت آن‌هاست.

خواندن واقعاً می‌تواند سرگرم‌کننده باشد؛ وقتی که انجام تکلیفی برای مدرسه نباشد. به این سبب دفتر ترویج خواندن ایالت **هسن آلمان**، با همکاری صندوق پس‌انداز بنیاد فرهنگی **هسن-تورینگن**، این پروژه را برای دانش‌آموزان کلاس‌های سوم تا ششم دبستان طرح کرده و به اجرا می‌گذارد. این طرح، نه‌تنها کودکان و نوجوانان را به خواندن شش کتاب جالب تشویق می‌کند، بلکه **درک ادبی** آن‌ها را تقویت می‌کند و به آن‌ها امکان می‌دهد که **درک و احساس** خود را به گونه‌ای **نو و خلاق** در یک **قالب هنری** بیان کنند. در دو سال ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰ به ترتیب شانزده و بیست کتاب‌خانه در ایالت **هسن** در اجرای این طرح شرکت کردند. این پروژه هم‌زمان در ایالت **تورینگن** نیز اجرا می‌شود.

صندوق پس‌انداز بنیاد فرهنگی **هسن-تورینگن**، با همکاری کتاب‌خانه‌های عمومی، تمام مطالب و وسایل مورد نیاز دانش‌آموزان برای شرکت در این طرح را در اختیار آن‌ها می‌گذارد. هدف اصلی از اجرای این طرح، دو نکته‌ی اساسی است:

● تقویت کتاب‌خانه‌های عمومی دویالت

● انتقال ارزش‌های ادبی به کودکان و نوجوانان

در این طرح، شش عنوان کتاب برای خواندن به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود که آن‌ها می‌توانند کتاب مورد نظر خود را از کتاب‌خانه‌ی عمومی محل اقامتشان به امانت بگیرند. بعد از خواندن کتاب، دانش‌آموزان باید نظر خود را در یک نقاشی و روی صفحه‌ی کاغذ به تصویر بکشند. این نقاشی‌ها در نمایشگاهی در کتاب‌خانه‌های شرکت‌کننده در اجرای این طرح به نمایش گذاشته می‌شود و بهترین و جالب‌ترین نقاشی‌ها جایزه‌ای دریافت می‌کنند. در پایان نیز دانش‌آموزان شرکت‌کننده، به جشنی که در کتاب‌خانه‌ی عمومی محله‌شان برگزار می‌شود، دعوت می‌شوند.

روبا و طبل

روزی از روزها، روباه‌ی برای شکار به طرف جنگل رفت. او می‌خواست چیزی برای خوردن پیدا کند و دلی از عزا در نیابد.

روی شاخه‌ی یکی از درخت‌ها، طبل بزرگی آویزان شده بود. وقتی باد می‌وزید، شاخه‌های درخت تکان می‌خوردند و چون بعضی از آن‌ها

مشابه «روباه و طبل» چنین است:

● **روباه و طبل**، بازآفرینی نویسندگان مؤسسه‌ی فرهنگی هنری طاهر، ۱۲ صفحه، مصور (رنگی).

● **روباه و طبل**، نوشته‌ی: ناصر جهان‌شاه، تصویرگر: محسن نوری نجفی، ۱۸ صفحه، مصور (رنگی)، بدون ذکر عنوان ناشر.

آن جایی که روباه، روکش طبل را جدا می‌کند، توده‌ای از زنبورها به او حمله کنند، ادامه و پایان داستان از دید شما چگونه می‌تواند باشد؟ داستان را در صورت حمله‌ی زنبورها، بازنویسی کنید.

۳. در مورد طبل و روباه، ضرب‌المثل‌های فراوانی در دسترس است. ضرب‌المثل‌های زیر را بخوانید و با پرس‌وجو از بزرگ‌ترها و نیز تحقیق در منابع کتاب‌خانه‌ای و اینترنت، در مورد این که این ضرب‌المثل‌ها چه زمانی به کار برده می‌شوند، توضیح دهید:

طبل



- بز بربط بی‌عاری که آن هم عالمی دارد.
- زیر گلیم طبل زدن!
- هم طبل‌زن یزید است و هم علم‌دار حسین!

روباه

- قسم روباه را باور کنیم یا دم خروسو؟
- حکایت روباه و مرغ‌های قاضی
- ضرب‌المثل ترکی: اوزومون یاخشی سین تولکو یئیر (انگور خوب از آن روباه می‌شود).



دو کتاب خواندنی با محوریت روباه

■ روباه دم‌بریده (فارسی-بلوچی)

این کتاب را **عبدالمصالح پاک**، نویسنده‌ی ترکمن کشورمان از میان افسانه‌های ترکمنی انتخاب کرده و به فارسی نوشته است. تصویرگر آن **علیرضا گلدوزیان** است و **خالق دادآریا** آن را به بلوچی ترجمه کرده است. کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان ناشر این کتاب ۳۲ صفحه‌ای مصور و رنگی است.

■ آقای روباه شگفت‌انگیز

این کتاب، نوشته‌ی **رولد دال**، نویسنده‌ی شناخته شده‌ی انگلیسی‌زبان ایرلندی است که کودکان و نوجوانان سراسر جهان، داستان‌های بلند او را با علاقه می‌خوانند. این اثر طنز ۸۱ صفحه‌ای را **ساغر صادقیان** به فارسی ترجمه کرده و **نشر مرکز** آن را در چارچوب کتاب‌های مریم به چاپ رسانده است.

یک نکته‌ی جالب

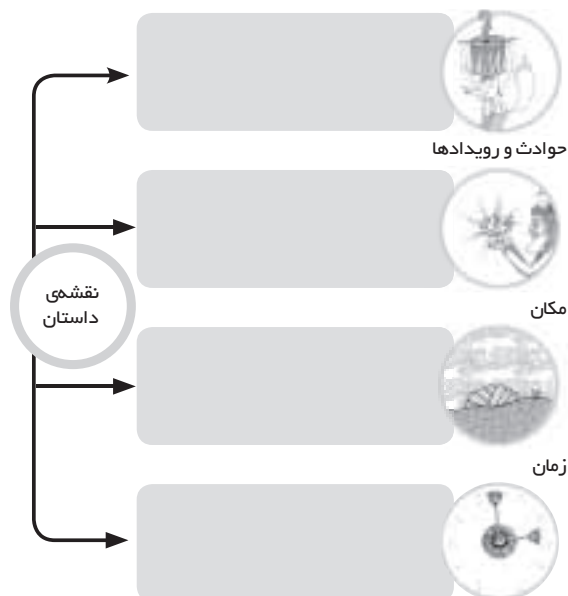
داستان‌های کلیله و دمنه آن قدر جالب و خواندنی هستند که بسیاری از نویسندگان ایرانی و خارجی با بهره‌گیری از محتوای آن‌ها، به بازآفرینی و نگارش داستان‌های جدید یا بیان همان داستان‌ها به زبانی ساده‌تر پرداخته‌اند. مثلاً همین داستان روباه و طبل، علاوه بر این که در داخل مجموعه داستان‌های گوناگونی منتشر شده، به صورت مستقل نیز به چاپ رسیده است. مشخصات دو کتاب فارسی از این داستان، با نام

کلمه‌ها و ترکیباتی که برای نخستین بار در این داستان با آن‌ها آشنا شدی	
معانی آن	کلمه (و یا ترکیب)

در مورد معنای هر کلمه، لااقل یکی از فعالیت‌های زیر را انجام بده:

- با دوستان خود گفت‌وگو کن.
- با پدر و مادر بحث کن.
- درستی آن را با آموزگار کنترل کن.
- با مراجعه به لغت‌نامه، فرهنگ‌نامه و یا دایرة المعارف، اطلاعات بیشتری به دست آور.

شخصیت‌های اصلی و فرعی داستان



نرگس خزایی

از حال و هوای کلاس و راهرو بیرون آمدم. رقتم جایی که صف می‌گرفتیم و برنامه‌ی صبح‌گاهی را اجرا می‌کردیم. همان‌جا ایستادم. دست‌هایم را پشت کمرم گذاشتم و به یاد گذشته سرود «این بانگ آزادی» را خواندم.

خدایا من می‌خواهم باز هم کودک شوم. کیفم را پشت کولم ببندازم، قمقمه‌ی آبم را بردارم، کش‌های ورزشی‌ام را بپوشم و به سمت مدرسه بروم. می‌خواهم دوباره توی راه زمین بخورم، کف دست‌هایم به درد آید، آرنج‌ها و زانوهایم زخم شوند و با گریه بلند شوم. می‌خواهم صبح زود، توی باران به مدرسه بروم، خیس شوم و با خود بخوانم مادر آمد، مادر در باران آمد.

دلم تنگ شده برای کلاس اولم، برای اولین روزی که به مدرسه رفتم و برای معلم‌های عزیزم. آقای **صیفی‌نژاد**، آقای **حیدری**، آقای **بیلکی**، آقای **نیک‌روانی**، خانم **غریب‌زاده**، **باغبان**، خانم **صادقی**، **مسلمی** و خانم **مقدس**. همیشه دوستان دارم و با بهترین‌ها به یادتان می‌آورم. خانم غریب‌زاده! هیچ‌وقت فراموش نمی‌کنم موقع تعطیل شدن مدرسه را که یکی‌یکی ما را بغل می‌کردی و می‌بوسیدی. آقای نیک‌روانی! هرگاه کنارم می‌نشستی، احساس غرور می‌کردم. دلم تنگ شده برای عکسی که همه با هم گرفتیم، با همان اداها و ژست‌های کودکانه؛ عکسی که لحظه‌های کودکی را در آن شکار کردیم. معلم‌های عزیزم! آیا می‌دانید نرگس شما هم معلم شده و دارد نرگس‌های دیگر را درس می‌دهد. اما بدانید آموزگارهای عزیزم، من همیشه شاگرد شما خواهم ماند. به امید دیدار مدرسه، دوستان و معلم‌های مهربانم.

من کودکی ام را دوست دارم.

غروب بود و همه جا ساکت. روی دیوار سنگی باغ نشسته بودم. صدای آواز گنجشکان را می شنیدم و احساس دل تنگی می کردم. دلم می خواست به کودکی ام برگردم. بی اختیار به سمت مدرسه ای که پنج سال دوره ی ابتدایی را در آن جا گذرانده بودم، رفتم؛ مدرسه ای که برایم پر از شور و شوق بود. دیوارهای مدرسه فرو ریخته بود. در آبی رنگ مدرسه که همیشه با آن تاب بازی می کردیم، نبود. داخل مدرسه شدم. صدای شادی بچه ها را می شنیدم. احساس عجیبی داشتم؛ احساسی سرشار از اندوه؛ اندوه برای مدرسه ام که این گونه شده است. لرزشی بر بدنم افتاد. آیا این من هستیم؛ نرگس کوچکی که بیشتر اوقات کودکی اش را در این مدرسه گذرانده بود. به خودم گفتم: «آیا زمان این قدر سریع گذشته و من اکنون دارم ویرانه های مدرسه ام را نگاه می کنم؛ مدرسه ی دخترانه ی **خرد** و پسرانه ی **کاشف الغطا**، واقع در روستای گرگری سفلی، استان خوزستان.»

به تمام ساختمان مدرسه سر زدم؛ کلاس‌هایی که پنج سال پشت میز شیطنت آن‌ها نشسته بودم. به درس معلم گوش می‌دادم یا با بغل دستی‌ام حرف می‌زدم. روبه‌روی بچه‌ها می‌ایستادم و انشا می‌خواندم.

روزهای کودکی مانند یک فیلم جلوی چشم بود. رفتم توی راهرو. حس کردم معلم می‌خواهد به کلاس بیاید. به سمت کلاس رفتم. گفتم: «بچه‌ها خانم معلم آمد.» قلبم به یک‌باره فروریخت. من در آن لحظه واقعاً آن‌ها را می‌خواستم؛ معلم را، دوستانم را، همه را می‌خواستم. اشک در چشمانم حلقه زد. دلم می‌خواست برای روزهای گذشته اشک بریزم. حوض مدرسه را دیدم؛ حوضی که لب آن می‌نشستم. من همه‌جای مدرسه‌ام را دوست دارم. حتی آجرهای مدرسه‌ام را دوست دارم، رنگ‌های تو، حیاط و حتی پشت‌بام‌هاش را.

کتابخانه‌های مسبر

روز وفات

شماره ۱۴
دوره ۷
فروردین ۹۰

اولین روز، اولین ساعت ۱۸ / اسفندیار معتمدی
تجربه‌ای برای درس آزاد ۱۹ / مینا عبدی تمکینی
باغ وحش کلاسی ۲۰ / فاطمه اسفندیاری
تجربه‌ای ساده ۲۰ / عصمت ابراهیمی کوهستانی
موزاییک در خدمت ضرب ۲۲ / نازنین فیروزی
در محضر سید قاسم ۲۳ / پدالله رهبری نژاد
لذت املا ۲۳ / ناصر بنی علی
جدول حروف هم‌آوا ۲۴ / زینب سبزی
سید علی عبداللهی حسینی، علی لطفی
انگل جامعه ۲۸ / علی نیکویی
انتهای تصویر ۳۰ / مریم محمدی
تجربه‌ای ده دقیقه‌ای ۳۰ / فاطمه کشاورزی دهنوی
یک روز به یاد ماندنی ۳۱ / راحله محمدی
داستان‌های کتاب درسی هم جواب می‌دهد ۳۱ / فاطمه صوفیان

اولین روز اولین ساعت

اسفندیار معتمدی

مؤلف کتاب‌های درسی فیزیک و فرهنگ‌ی پیشکسوت

۳. من شنیده‌ام که نیاز بچه‌ها بیشتر به داشتن دوست و هم‌بازی‌ها است. از این‌رو، در ساعت اول از آن‌ها می‌خواهم هر کدام یک دوست انتخاب کنند و اسم و فامیل او را یاد بگیرند و معرفی کنند. بچه‌ها با پیدا کردن دوست، آرامش می‌یابند و نگرانی آن‌ها از کلاس و مدرسه از بین می‌رود و راحت به درس و کارشان می‌رسند.

۴. من از مادرانی که فرزندانشان از محیط مدرسه ترس و دل‌پره دارند، می‌خواهم که روزهای اول در کلاس درس، کنار بچه‌هایشان بنشینند و بکوشند دوستانی برای فرزندشان پیدا کنند.

۵. من شنیده‌ام در بعضی از کشورها چند ماه پیش از آن که کودک به مدرسه برود، برای او کیسه‌ی کنفی یا جعبه‌ای تهیه می‌کنند و به تناوب در آن هدیه‌هایی می‌ریزند و به کودک قول می‌دهند که همه‌ی این هدایا را در مدرسه باز می‌کنیم و به تو می‌دهیم. به این وسیله، ذهن او را متوجه روز ورود به مدرسه و دریافت هدایا می‌کنند.

یکی از مناطق آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران، دعوت‌م کرده بود تا در آن‌جا با آموزگاران و مدیران دبستان‌ها بحث و تبادل نظر داشته و وسیله‌ای باشم تا آن‌ها تجربه‌های معلمی خود را به یکدیگر متصل و آموزش علوم را آسان و لذت‌بخش کنند. هنگامی که در میان معلمان و مدیران قرار گرفتم و از راه سلام و احوال‌پرسی و نگاه، با آن‌ها ارتباط یافتیم، موضوع مهم اولین روز مدرسه و روبه‌رو شدن با نوآموزان را مطرح کردم. از هر یک، به‌ویژه آن‌ها که معلم کلاس اول دبستان بودند، خواستم بیشتر در بحث شرکت کنند و به این موضوع پاسخ گویند که در اولین ساعت و اولین روز، چگونه با بچه‌ها روبه‌رو می‌شوند، تا آن‌ها به درس و کلاس و مدرسه علاقه‌مند شوند؟ ضمناً از خانم آموزگاری که خط خوشی داشت، درخواست کردم پای تخته‌ی کلاس بایستد و پاسخ‌ها را بنویسد. چنین کاری صورت گرفت و پاسخ‌هایی داده شد که خلاصه‌ی آن‌ها چنین بود:

۱. وقتی بچه‌ها داخل حیاط هستند، به میانشان می‌روم و با آن‌ها حرف می‌زنم. اسمشان را می‌پرسم و اطلاعات اولیه را از خود آن‌ها می‌گیرم. به این ترتیب، با آن‌ها آشنا می‌شوم؛ به‌طوری که وقتی به کلاس می‌آیند، من اسم همه را می‌دانم و در اولین جلسه، با آن‌ها رابطه‌ی عاطفی برقرار می‌کنم.

۲. دیوارهای اتاقی که در آن کلاس اول تشکیل می‌شود، تا ارتفاع یک متری کف اتاق، با سنگ سفید پوشیده شده است. عرض هر سنگ حدود ۴۰ سانتی‌متر و ارتفاع آن یک متر است. من از بچه‌ها می‌خواهم هر کدام کنار یکی از سنگ‌ها قرار بگیرند و روی آن نقاشی بکشند. این سنگ‌ها با عددهای ۱، ۲، ۳ و... مشخص شده‌اند. بعد از این که بچه‌ها نقاشی کشیدند و روی صندلی خود نشستند، به آن‌ها می‌گویم سنگی که بر آن نقاشی کرده‌اند، از این پس مال خود آن‌هاست. می‌توانند اسم خودشان را رویش بنویسند و هر روز بر آن نقاشی کنند. عکس هر کس را هم که دوست دارند، روی آن بچسبانند. به این ترتیب، بچه‌ها حس می‌کنند کلاس متعلق به آن‌هاست و به این وسیله به کلاس و مدرسه علاقه‌مند می‌شوند.



عکس: اعظم لاریجانی

برای درس آزاد آزادی اثربخش

مینا عبدی تمکینی

آموزگار دبستان شهید باهنر، شهرک مارلیک ملارد

یک روز معمولی است، مثل روزهای دیگر. بچه‌ها کلاس را روی سرشان گذاشته‌اند. نگاهی به تک‌تک شاگردان می‌اندازم. دوست دارم تدریس امروز درس آزاد کتاب «بخوانیم»، با دیگر سال‌ها متفاوت باشد. لبخندی می‌زنم. به سراغ مجلات قدیمی رشد می‌روم. چند مطلب طنز را انتخاب می‌کنم و برای شاگردان می‌خوانم. زیرچشمی به آن‌ها نگاه می‌کنم. برق رضایت را در چشمانشان می‌بینم. از روش خود راضی هستم.

آثار طنز و فکاهی در زندگی ما نقش مهمی دارد و در تغییر روحیه‌ی کودکان بسیار مؤثر است. پس، هر چند مدت یک بار، به سراغ نوشته‌های طنزگونه برویم و خود را از شادی‌های مفت و مجانی محروم نسازیم.

عر من هفته‌ی اول بچه‌ها را آزاد می‌گذارم که با هم بازی کنند و آشنا شوند؛ به‌طوری که در همان هفته‌ی اول یکدیگر را بشناسند و با هم مأنوس شوند.

۷. یکی از مدیران مدرسه‌ها هم گفت: من خاطره‌ی اولین روز مدرسه‌ام را هیچ‌گاه فراموش نمی‌کنم که خانم درویشی، معلم کلاس اول، کنار در مدرسه ایستاده بود و هر کدام از ما بچه‌های کلاس اول که وارد مدرسه می‌شدیم، دست‌های خود را باز می‌کرد، ما را در بغل خود جا می‌داد و می‌بوسید و یک شیرینی به ما می‌داد. خودم هم سعی می‌کنم با دانش‌آموزانم چنین برخورد کنم.

علاوه بر هفت موردی که همکاران در جلسه مطرح کردند، تجربه‌ای که برای خودم جالب بود، به مدرسه‌ی فرهنگیان کرمان مربوط می‌شد. معلم دبستان از هر یک از کودکان خواسته بود، روز اول با خود گلدانی بیاورند که در آن گلی را کاشته باشند. روی هر گلدان، نام صاحب آن هم نوشته شده بود. گلدان‌ها پشت پنجره‌ی کلاس بودند. هر دانش‌آموز موظف بود از گلدان خود مواظبت کند و به آن آب بدهد. البته این کار را در جاهای دیگر به‌طور کامل‌تر کرده بودند و کلاس را به صورت موزه‌ای که شامل انواع چیزها بود تبدیل کرده بودند، به‌طوری که بچه‌ها در ساعت ورود، به جای آن که روی صندلی بنشینند؛ اشیا را تماشا می‌کردند و علاقه‌مندی خود را نشان می‌دادند.



باغ وحش کلاسی

فاطمه اسفندیاری

آموزگار پایه‌ی اول دبستان حافظ، بابلسر

با توجه به نگاره‌ی ۹ کتاب «بخوانیم» پایه‌ی اول دبستان (چه دنیای قشنگی)، تصمیم گرفتم بچه‌ها را به باغ‌وحش ببرم. این برنامه‌ریزی را از دو هفته قبل انجام داده بودم. اما از بخت بد، در هفته‌ای بارانی قرار گرفتیم و هواشناسی پیش‌بینی کرد که بارندگی تا پایان هفته ادامه خواهد داشت. با توجه به اقلیم منطقه، همه‌جا گل و لای و کثیف شده بود، امکان رفتن به باغ‌وحش وجود نداشت و لذا برنامه را لغو کردیم.

صدای بچه‌ها درآمده بود و همگی ناراحت بودند که چرا به باغ‌وحش نمی‌روند. فکری به خاطرم رسید. تصمیم گرفتم یک باغ‌وحش کلاسی درست کنم و به جای این که دانش‌آموزان را به باغ‌وحش ببرم، باغ‌وحش را به کلاس بیاورم. به همه‌ی دانش‌آموزان گفتم، بیسکویت باغ‌وحش بخرند و آن‌هایی هم که عروسک و یا تن‌پوش انواع حیوانات را دارند، به کلاس بیاورند.

خودم نیز بی‌کار ننشستم و تا می‌توانستم صداهای ضبط‌شده‌ی حیوانات را از اینترنت و جاهای دیگر جمع‌آوری کردم. روز مقرر فرارسید. در داخل کلاس، حصیری پهن کردم. همه‌ی بچه‌ها در گروه‌های دو و سه نفری کنار هم نشستند. برخی هم تن‌پوش حیوانات را به تن کرده بودند. پس از مقدمه‌چینی‌های لازم، بیسکویت‌های باغ‌وحش از داخل کیف‌ها بیرون آورده شد. دنیایی از حیوانات جلوی چشم بچه‌ها بود. هر کدام از گروه‌ها مسئول جدا کردن دسته‌های گوناگون حیوانات شدند. سپس اعضای هر گروه، هر چه در مورد نحوه‌ی زندگی و غذای آن حیوانات می‌دانستند، بیان کردند. در ادامه، صدای ضبط‌شده‌ی حیوانات را با هم گوش دادیم و در مورد تک‌تک آن‌ها بحث کردیم. بچه‌ها صدا و حرکات حیوانات را تقلید می‌کردند و آن‌هایی که تن‌پوش داشتند، نمایش «گرگم و گله می‌برم» را بازی می‌کردند. در پایان نیز همگی بیسکویت‌ها را خوردیم.

درس آن روز آن قدر جذاب و شاد بود که دیگر بچه‌ها حاضر نبودند به باغ‌وحش بروند. من هم روزی شاد همراه با خاطره‌ای فراموش‌نشده‌ی را با دانش‌آموزان تجربه کردم.

تذکر بهداشتی: به دلیل جداسازی بیسکویت‌ها توسط بچه‌ها، باید قبل از شروع به این کار، آن‌ها دست‌هایشان را با صابون بشویند و برای جداکردن بیسکویت‌ها، ظرف‌های تمیزی در اختیارشان گذاشته شود.

تجربه‌ای ساده

عصمت ابراهیمی کوهبنانی

آموزگار دبستان پروین اعتصامی، کوهبنان کرمان

یکی از تجربه‌های ساده‌ای که در کلاس درس اجرا کرده‌ام، تهیه‌ی آلبوم احادیث و استفاده از آن در مناسبت‌های خاص است. آلبومی تهیه کرده‌ام که ورق‌های مقوایی بزرگی دارد و روی هر یک از آن‌ها با خط و تصاویری زیبا، احادیثی از پیامبر(ص) عزیز و امامان گرامی نوشته شده است. هر زمان که روز تولد یا سال‌روز شهادت و وفات یکی از این بزرگان باشد و نیز در روزهایی که لازم بدانم و مرتبط باشد، حدیث مربوطه را از آلبوم جدا می‌کنم و بر تخته‌ی کلاس نصب می‌کنم. آن‌گاه یک بار دیگر آن را با خطی زیبا روی تخته‌ی کلاس می‌نویسم و درباره‌ی مفاد آن توضیحاتی می‌دهم. سپس از دانش‌آموزان می‌خواهم که حدیث را در دفترشان یادداشت کنند و در فراگیری و نیز عمل به آن کوشا باشند.

موزاییک در خدمت ضرب

نازنین فیروزی

آموزگار دبستان فاطمه عباد عسگری، تربت جام

برای اولین بار در طول خدمتم، امسال در پایه‌ی سوم ابتدایی مشغول به کار شدم. از همان روزهای نخست سال تحصیلی، نحوه‌ی آموزش ضرب، ذهنم را مشغول کرده بود. لذا تصمیم گرفتم برای آموزش این مفهوم، به شیوه‌ای غیر از شیوه‌های متداول عمل کنم. بنابراین، با بررسی و مطالعه‌ی روش‌های متنوع در تدریس ضرب، در نهایت شیوه‌ای متفاوت را به کار بستم که توانست دانش‌آموزان را در یادگیری مفهومی ضرب در دو مرحله کمک کند.

مرحله‌ی اول: موزاییک‌شماری

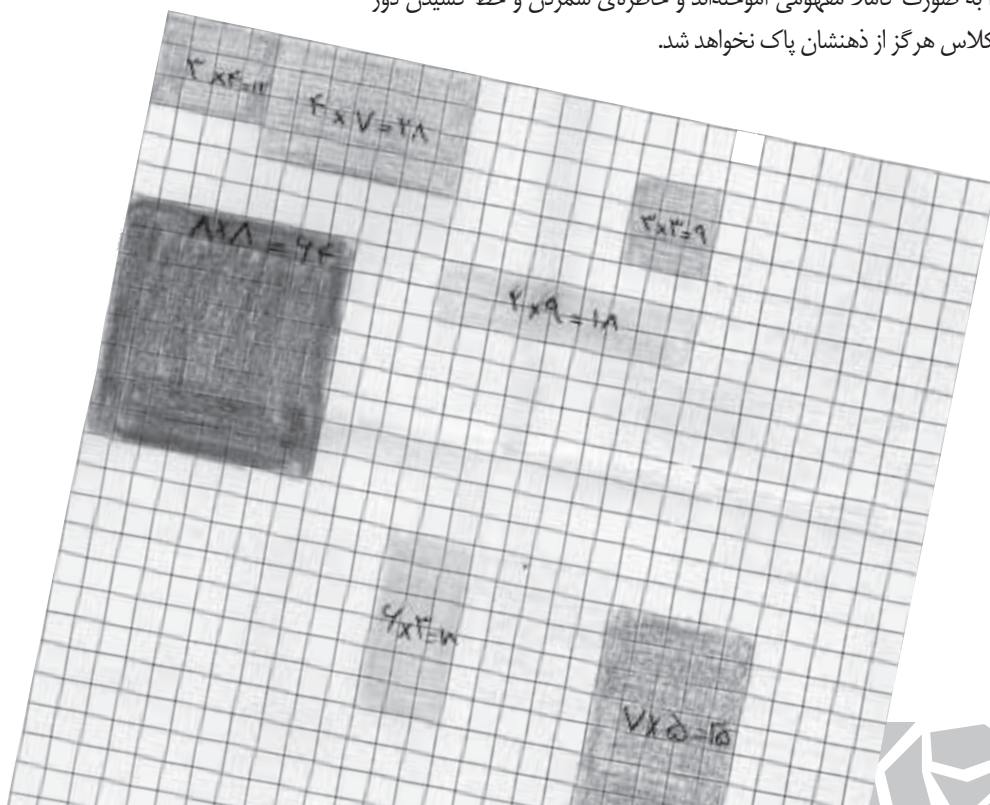
ابتدا از دانش‌آموزان خواستم در گروه‌های دو نفره، ضربی را که برای هر گروه تعیین می‌شود، با کشیدن خط روی موزاییک‌های کف کلاس نمایش دهند. مثلاً وقتی می‌گفتم دوسه‌تا، دانش‌آموزان دور دو ردیف سه‌تایی از موزاییک‌ها را خط می‌کشیدند. شور و نشاطی که در بچه‌ها ایجاد شده بود، قابل وصف نبود.

مرحله‌ی دوم: استفاده از کاغذ شطرنجی

در این مرحله، به منظور تثبیت یادگیری، به هر دانش‌آموز یک صفحه کاغذ شطرنجی دادم و از آن‌ها خواستم به جای موزاییک‌های کف کلاس، ضرب‌های تعیین‌شده را روی کاغذ شطرنجی و با استفاده از مداد رنگی، مشخص کنند. بچه‌ها تمام تلاش خود را برای خلق زیباترین اثر به کار می‌بردند، ضمن این که به راحتی مفهوم ضرب را نیز می‌آموختند.

نتیجه

حالا خیالم از بابت یادگیری و یاددهی ضرب در کلاس سوم راحت شده است. بچه‌های کلاس من بدون تکیه بر تکرار و نوشتن مداوم، جدول ضرب را به صورت کاملاً مفهومی آموخته‌اند و خاطره‌ی شمردن و خط کشیدن دور موزاییک‌های کلاس هرگز از ذهنشان پاک نخواهد شد.



در محضر سید قاسم

یدالله رهبری نژاد

تعدادی از مدارس به اجرا درآمد و ارزشیابی شد. نتایج کار بازنگری شد و سپس کتاب به صورت سراسری به اجرا درآمد. در هر صورت، ارزشیابی از اجرای آزمایشی کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم پایه‌ی دوم ابتدایی به اینجانب محول شده بود. به مرور سازوکار انجام آن را فراهم و ضمن نظرخواهی از آموزگاران همکار طرح، از فرایند آموزشی تعدادی از کلاس‌ها مشاهده به عمل آوردم. یکی از مؤلفه‌های مورد نظر در این مشاهده، خط تحریری دانش‌آموزان بر اساس الگوی کتاب درسی بود.

مدارس مجری طرح، هم از مدارس شهری و هم از مدارس روستایی انتخاب شده بودند. در یکی از روزها براساس هماهنگی قبلی و با خودروی خدمت، وارد حیاط مدرسه‌ای محروم در یکی از استان‌ها شدم. جلوه‌ی ظاهری مدرسه خبر از سرب می‌داد و خود زبان‌گویی بود که از هر دری سخن می‌گفت. دانش‌آموزان که در حال گذراندن زنگ استراحت بودند، ورود خودروی ناآشنا و شاید برای آن‌ها جدید، نگاهشان را جلب کرد و بیش از آن که به ما چشم بدوزند، به خودرو خیره شدند.

بالاخره داخل دفتر مدرسه رفته و در جمع آموزگاران، مهمان جمع گرم و چای داغ آن‌ها شدم.

دقایقی بعد زنگ کلاس زده شد و به همراه آموزگار مربوطه قدم به کلاسی گذاشتم که دانش‌آموزانش به انتظار ایستاده بودند. بعد از به‌جای آوردن آداب مهمانی، در کنار دانش‌آموزان انتهایی کلاس نشستیم و به همراه بچه‌ها از

حال که این جملات را می‌خوانید، در کدام نقطه از سرزمین پهناور ایران هستید؟ در شهرید یا روستا؟ هر جا که باشید، خانه یا مدرسه، کم و بیش در طول شبانه‌روز با کاغذ و خواندن و نوشتن، لحظاتی را سر می‌کنید و اگر این چنین است، خوشا به حالتان! آیا درباره‌ی قابلیت‌ها، ظرفیت‌ها و نقش کاغذ در برقراری روابط بین انسان‌ها فکر کرده‌اید؟ ظرفیتی که توانسته است در بستر تاریخ، زمینه‌ی رشد و تعالی مردان و زنان بزرگی را در عرصه‌های گوناگون فراهم کند.

بنده نیز به حسب شغل و همچنین پدر بودنم، بیش از سه دهه با کاغذ، این مصنوع بشری، هم‌زیستی داشته‌ام و این بخش از زندگی من، سرشار از خاطرات و تجربیات تلخ و شیرینی بوده که درس‌مایه‌ی من در ادامه‌ی راه زندگی و باعث کسب نگرش‌های مثبت شده است که ریشه در این تجربیات دارد؛ بصیرت و درس‌هایی که در کمتر کلاس و دفتری یافت می‌شود.

در این قسمت با ذکر یکی از این تجربیات، قضاوت درباره‌ی درس‌مایه بودن آن را به شما واگذار می‌کنم.

از زمان تألیف کتاب‌های درسی «بخوانیم و بنویسیم» چند سالی بیش نمی‌گذرد. از جمله ویژگی این کتاب‌ها، استفاده از خط تحریری با هدف ایجاد مهارت خوش‌نویسی در دانش‌آموزان به‌عنوان بخشی از محتواست. این کتاب‌ها براساس قاعده‌ی موجود در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، به مدت دو سال و به صورت آزمایشی در



لذت املا

ناصر بنی علی

املا یکی از مواد درسی در برنامه‌ریزی آموزش رسمی کشور و از ارکان زبان‌آموزی در دوره‌ی ابتدایی است. از اهداف املا نیز آموزش صحیح نوشتاری کلمه‌ها و جمله‌هاست. فراگیرندگان از آموخته‌های املا در سراسر زندگی، در قالب نوشتاری استفاده می‌کنند و چنان‌چه ارتباط نوشتاری بین افراد با غلط‌های همراه باشد، بین آن‌ها ارتباط زبانی به‌خوبی برقرار نخواهد شد.

هدف‌های آموزشی این درس نیز همانند سایر درس‌ها، گسترده و فراوان است. اکنون بعد آموزش املا در کلاس‌ها، کم‌تر مورد توجه معلمان است و این مشکل از آن‌جا ناشی می‌شود که در دوره‌های آموزشی، به آموزش املا کم‌توجهی می‌شود. بنابراین کتاب «لذت املا» که حاصل سال‌ها تلاش و کاربرد عملی این روش‌ها در کلاس‌های آموزشی نویسنده‌ی کتاب در مقام یک آموزگار است، راهکارهای تقویت املا را از طریق تقویت حافظه‌ی دیداری و شنیداری و دقت در هماهنگی چشم و دست، درمان نارسا نویسی با تأکید بر هوش‌های چندگانه و همراه بازی، در هفتاد روش معرفی می‌کند. با مطالعه‌ی کتاب، به روش‌های گروهی و فردی و گروهی-فردی در تقویت املا، پی خواهید برد. تمام این فعالیت‌ها با به‌کارگیری برگه‌ها، کارت‌ها و یا تخته‌ی کلاسی قابل اجراست. مؤلف در روش استفاده از حافظه، به نقش تشویق در فراگیری دانش‌آموزان توجه کرده و می‌گوید که از عبارت‌های تشویق‌آمیزی مانند «آفرین بر شما» یا «دیدن کار خوب شما به من انرژی می‌دهد»، استفاده کنید.

کتاب لذت املا، توسط **نیلوفر رحیمی تهرانی** در ۱۰۵ صفحه و به قیمت دو هزار تومان منتشر شده است. ناشر این کتاب نشر **نوشته** در اصفهان (۲۲۰۸۶۱۰-۰۳۱۱) است که چاپ سوم اثر را در سال ۱۳۸۹ به بازار نشر عرضه کرده است.



آموزگار مهربان کلاس، خواندن و نوشتن آموختم. سپس برای دریافت اطلاعات درباره‌ی مهارت نوشتن، از آن‌ها درباره‌ی مشق و به عبارتی «بنویسیم»، پرسیدم. فهمیدم که آن‌ها دفتری برای این کار تدارک دیده‌اند. لذا به مشاهده‌ی آن پرداختم. در این میان متوجه شدم که یکی از دانش‌آموزان به نام سید قاسم تمایلی برای ارائه‌ی دفتر مشق خود ندارد. دلیل آن را آماده نکردن کار که غالباً در کلاس‌ها اتفاق می‌افتد، تصور کردم؛ ولی به مصداق این بیت:

لبت گر بی‌سخن باشد

نگاهت صد زبان دارد

نگاه معصومش، زبانی دیگر داشت. کنارش روی نیمکت نشستیم و برای لحظاتی خود را به امر دیگری مشغول و سعی کردم در این موقعیت از تجربیات شیرین دوران دانش‌آموزی خود بهره بگیرم (در دوران دانش‌آموزی، وقتی که معلم کنارمان می‌نشست و دست محبت بر سرمان می‌کشید، احساس عجیبی به ما دست می‌داد).

سعی کردم با او هم‌دل شوم تا بتوانم به هم‌زبانی برسم و به او اعتماد کنم تا به من شک نکند. با زبان کودکی سخن بگویم تا کلام او را بفهمم و فاصله‌ی خود را با او کم کنم. به چهره‌ی معصومش نگاه کنم تا لبخند او را نظاره‌گر باشم.

دقایقی به این منوال گذشت. راستی اگر شما به جای من بودید، چه کار می‌کردید؟ فکر می‌کنید ترفندهای من چه بازخوردی داشت؟ سید قاسم گفت: «آقا اجازه، خطم قشنگ است، ولی دفترم قشنگ نیست».

گفتم: «قاسم جان، من که به دنبال دفتر قشنگ نیستم. من می‌خواهم که شما قشنگ نوشتن را یاد بگیرید».

گفت: «آقا اجازه، من دفتر مشقم را خودم ساختم».

بالاخره دفترش را از داخل کیف خود بیرون آورد؛ دفتری که از برگه‌های یک‌رو سفید به‌هم دوخته درست شده بود و جملات و شکل‌های متنوعی پشت هر برگه دیده می‌شد. از جمله‌ی برگه‌هایی که در دفتر سید قاسم خودنمایی می‌کرد، آگهی‌ی ترجمی بود که یک طرف آن به خط تحریری او مزین شده بود؛ خطی که تنها تمرین و تکرار چند ساله و برخورداری از ممارست کافی می‌توانست آن را خلق کند. وه چه زیبا بود آن خط و چه منصفانه و صادقانه بود آن کلام که می‌گفت: «آقا اجازه، خطم قشنگ است».

موقعیت عجیبی بود. به مهارت سید قاسم غبطه می‌خوردم و از فقر او غصه. خلاصه‌ی کلام آن که خط تحریری سید قاسم و هر ورق دفترش، معرفتی نو و خط فکری جدیدی در ذهنم گشود که درس‌مایه‌ی زندگی من شد.



جدول حروف هم آوا

نقاشی

زینب سبزی

شاغل در آموزشگاه شرافت، ابدان ایلام

تجربه‌ای برای تقویت درس املا و ارتباط آن با درس

ظ



این فعالیت، نوعی تجربه‌ی آموزشی مفید برای تقویت درس املاست که در طی آن، به تعدادی از هوش‌های چندگانه‌ی یادگیری توجه شده است.

همان‌طور که می‌دانید، واژگانی وجود دارند که در گروه حروف هم‌آوا قرار دارند و نوشتن غلط این‌گونه کلمات، به عوض شدن معنی کلمه می‌انجامد.

با به کارگیری این فعالیت، به نتایج زیر خواهیم رسید:

۱. تعمیق و تثبیت یادگیری واژگانی که بار املائی دارند؛

۲. افزایش و بالا رفتن گنجینه‌ی لغات؛

۳. تقویت دانش آموزان ضعیف؛

۴. پی‌بردن به معنی لغات؛

۵. برقراری ارتباط بین درس‌های املا و هنر؛

۶. افزایش انگیزه‌ی تحصیلی دانش آموزان و شادابی بیشتر.

شیوه‌ی کار

در ساعت درس املا، از دانش آموزان می‌خواهیم دفترچه‌های املایشان را باز کنند. سپس جدول‌هایی مثل نمونه‌های زیر را روی

نمونه‌ی ۱

ز	ذ	ض	ظ

نمونه ۲

ص	س	ث

نمونه ۳

ط	ت

نمونه ۴

هـ	ح
هیچان	حمایت

املا و هنر

می‌توانیم دانش‌آموزان را گروه‌بندی کنیم و با کاغذهای رنگی که در اختیار آن‌هاست، بخواهیم که یک درس را تمرین کنند. به این صورت که به آن‌ها بگوییم تصاویر مورد علاقه‌ی خود را روی کاغذ رنگی بکشند و با قیچی جدا کنند. سپس یکی دیگر از دانش‌آموزان عضو هر گروه، با خط خوش، کلمات متناسب با جدول را می‌نویسد و با چسب می‌چسباند. به این صورت، یک مشارکت سالم و سازنده بین گروه‌ها ایجاد می‌شود و می‌توان شادی و لذت را در پایان کار در چهره‌ی دانش‌آموزان دید.

تخته رسم می‌کنیم:

سپس از آن‌ها می‌خواهیم، درسی را که قرار است تمرین شود، باز کنند و کلماتی را که این حروف در آن‌ها به کار رفته است، در جاهای مناسب بنویسند. به عنوان نمونه، کلمه‌ی «ضمیمه» را در قسمت «ضاد»، «زمزمه» را در قسمت «ز»، «ذرت» را در قسمت «ذال» و «ظاهر» را در قسمت «ظا». بدین ترتیب سایر بخش‌های جدول را نیز کامل کنند.

ظ	ض	ذ	ز
ظاهر	ضمیمه	ذرت	زمزمه



تدریس به روش بیان فکر

سید علی عبداللہی حسینی، علی لطفی

کارشناسان ارشد برنامه‌ریزی آموزشی و تکنولوژی آموزشی

اشاره

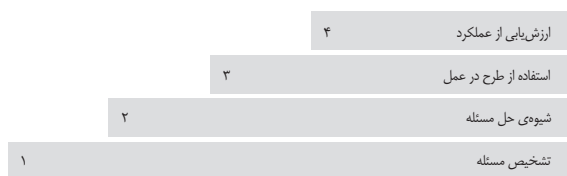
در ادامه‌ی آشنا ساختن معلمان با روش‌های نوین تدریس، در این مقاله «تدریس به روش بیان فکر» را به مثابه راه‌بردی اثرگذار در فرایند یاددهی - یادگیری معرفی کرده‌ایم. بی‌شک آشنا شدن آموزگاران با گسترده‌ی گسترده‌ای از روش‌های نوین تدریس که اکنون تعداد آن‌ها رو به فزونی گذاشته و بالغ بر ۳۰۰ مورد شده است، در قدرت و استقلال عمل آن‌ها در کلاس‌های درس تأثیر خواهد گذاشت.

سرآغاز

«مینہ سوتا» معتقد است: «سروصدای خوب به معنای یادگیری است. سروصدای بد، یعنی بچه‌ها از کنترل خارج شده‌اند. نبود سروصدا، یعنی این‌که بزرگ‌سالان از جمله معلمان، طبیعت بچه‌ها را درک نمی‌کنند» [رابرت دی، ۱۳۸۸].

۲. اگر دانش‌آموزان اجازه داشته باشند دیدگاه‌های خود را ابراز کنند، قادر خواهند بود به سؤال‌های بسیار زیادی پاسخ دهند [آقازاده، ۱۳۸۵: ۲۶۰].

در این مقاله، یکی دیگر از روش‌های تدریس فعال با عنوان «تدریس مبتنی بر بیان فکر» را معرفی می‌کنیم. نمودار مراحل اجرای الگوی تدریس مبتنی بر بیان فکر چنین است:



با هم وارد کلاسی می‌شویم که معلم محترم آن، پس از اجرای مراحل مقدماتی تدریس، با استفاده از این الگو می‌خواهد فرایند یاددهی و یادگیری را هدایت کند.

در سال‌های اخیر، روان‌شناسان پرورشی و دیگر صاحب‌نظران، از تأکید زیاد مدارس بر انتقال دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان انتقاد کرده و در عوض معلمان را بیش‌تر به پروردن مهارت اندیشیدن در یادگیرندگان سفارش کرده‌اند. [Dembo, 1994].

معمولاً وقتی کودک خود را به فکر کردن تشویق می‌کنیم، به او می‌گوییم: «خوب فکر کن، حتماً جوابش را پیدا می‌کنی.» خوب فکر کن یعنی چه؟ اگر کودک از ما بپرسد: «چه جوری فکر کنم؟»، چه جوابی به او خواهیم داد؟ شاید بگوییم: «یعنی این‌که خوب دقت کن.»

خوب دقت کردن، خود مستلزم دانستن روش‌هایی است تا کودک به نتیجه‌ی مطلوبی برسد؛ صرفاً تشویق دانش‌آموزان به دقت کردن و خوب فکر کردن کافی نیست و حتی گاهی اوقات خسته‌کننده نیز می‌شود [امینی، ۱۳۸۲: ۶].

ژان پیاژه، روان‌شناس معروف، آموزگاران را از وادار کردن دانش‌آموزان به حفظ طوطی‌وار مطالب و انباشتن ذهن بر حذر می‌دارد و بر فعالیت و تجربه‌اندوزی دانش‌آموز تأکید می‌کند [سیف، ۱۳۸۳: ۲۱۵]. او می‌گوید: «... کودک برای یادگیری به تجربه‌ی مستقیم نیاز دارد تا آموزش رسمی. کودک باید شیوہ‌های تفکر با تجربه را بیاموزد تا بتواند خوب یاد بگیرد» [پیشین].

برای این‌که آموزگاران بتوانند از روش بیان فکر بهره بگیرند، انتظار می‌رود دو قاعده‌ی اساسی را در مدیریت کلاس درس بپذیرند:

۱. ممکن است سروصدای زیادی در کلاس ایجاد شود، ولی نتیجه‌ی آن می‌تواند فعالیت‌ی سازنده باشد.

در این زمینه، دکتر **هارلن هنس**ن از دانشگاه



طراحی آموزشی

نام درس: ریاضی

موضوع درس: محاسبات ذهنی

پایه: چهارم

گام اول: تشخیص مسئله

در این مرحله می‌کوشیم به دانش‌آموزان کمک کنیم که مسئله‌ی ارائه شده را مشخص کنند. منظور از مشخص کردن مسئله، ایجاد این احساس در یادگیرنده است که باور کند «مسئله‌ای که پیش‌رو دارم، مربوط به خودم است، نه آن‌که از بیرون، کسی حل کردن آن را به من تحمیل کرده باشد.» با شخصی‌شدن مسئله، دانش‌آموز با بیان این جمله‌ی سؤال‌ی که: «مسئله‌ی من چیست؟» شروع به کار می‌کند.

آموزگار: خب بچه‌ها! در سال‌های گذشته، «جمع اعداد دو رقمی» را آموختید. در این جلسه از شما می‌خواهم روی این مطلب خوب فکر کنید که چگونه می‌توان جمع دو عدد مثلاً $۷۳+۴۵$ را به‌طور ذهنی انجام داد؟

گام دوم: شیوه‌ی حل مسئله

در مرحله‌ی حاضر، یادگیرنده را تحریک می‌کنیم از خود بپرسد: «به چه شکل می‌توانم مسئله‌ی حاضر را حل کنم؟» با پرسیدن این سؤال، یادگیرنده به جست‌وجوی راه‌حل یا ارائه‌ی طرح برای حل مسئله می‌پردازد. هنگامی که دانش‌آموزان عمل «بیان فکر» را به‌طور مستقل انجام می‌دهند، باید آنان را آزاد گذارد تا طرح‌هایی را که به ذهنشان می‌رسد، آزمایش کنند. آموزگار در این مرحله، بر روش فکر کردن دانش‌آموزان هم نظارت می‌کند.

به چند نمونه طرز فکر دانش‌آموزان توجه کنید:

- ابتدا یکی‌ها و بعد ده‌تایی‌های دو عدد را با هم جمع می‌کنم. در پایان حساب می‌کنم که چند ده‌تایی و چند یکی شد؟
- عدد اول را با یکی‌های عدد دوم جمع می‌کنم. حاصل را با ده‌تایی عدد دوم جمع می‌کنم. به این ترتیب، حاصل جمع دو عدد به دست خواهد آمد.
- ابتدا ده‌تایی‌ها و بعد یکی‌های دو عدد را با هم جمع می‌کنم و در پایان حساب می‌کنم که چند ده‌تایی و چند یکی شد.
- در ذهن خود دو عدد را به صورت ستونی می‌نویسم. ابتدا ۳ و ۵ را با هم جمع می‌کنم و بعد ۷ و ۴ را با هم جمع می‌کنم.

به دلیل اهمیت این مرحله، آموزگار می‌تواند ۱۰ دقیقه زمان برای دانش‌آموزان در نظر بگیرد.

گام سوم: استفاده از طرح در عمل

در این مرحله می‌کوشیم به این سؤال پاسخ دهیم که: «آیا از طرح خود استفاده می‌کنم؟» این سؤال، اگر پاسخی داشته باشد، به واقع گونه‌ای بازخورد برای یادگیرنده تدارک می‌بیند. دریافت چنین بازخوردی، به اندازه‌ی ارزش‌یابی درونی و بیرونی اهمیت دارد. افزون بر این، پرسش و پاسخ‌گویی به این سؤال، گونه‌ای آگاهی فراشناختی به بار می‌آورد.

آموزگار: خب بچه‌ها! زمان فکر کردن شما به پایان رسید. حالا از شما انتظار دارم که طرز فکرهای خود را عملاً اجرا کنید (برای انجام این مرحله هم هفت دقیقه فرصت دارید).

دانش‌آموزان: حاصل جمع دو عدد داده شده را به روش‌هایی که فکر کرده بودند، به دست می‌آورند و روی کاغذ می‌نویسند.

گام چهارم: ارزش‌یابی از عملکرد

برای ارزش‌یابی عملکرد، باید نگاهی به عقب انداخت. همان که **جرج پولیا** آن را نگاه به عقب یا پس‌نگری می‌نامد. منظور آن است که فرایند حل مسئله مورد بازنگری قرار گیرد و عملیات از نظر کمی و کیفی ارزش‌یابی شود.

آموزگار: دانش‌آموزان! در این مرحله باید یک بار با دقت حاصل جمع را بازبینی کنید تا اگر احیاناً اشتباهی وجود داشت، اصلاح کنید (برای انجام این مرحله هم پنج دقیقه فرصت دارید). پایان نیز یک برگ خودسنجی در اختیار شما قرار می‌دهم تا با توجه به میزان فعالیت خود، آن را کامل کنید.

نمونه‌ی برگ خودسنجی

نام و نام خانوادگی دانش آموز:		تاریخ ارزش یابی:	
ردیف	فهرست انتظارات	بلی	خیر
۱	در مدت زمان تعیین شده، جمع دو عدد را به‌طور ذهنی محاسبه کردم.		
۲	برای ارزش یابی از محاسبه‌ی ذهنی خود، فرایند حل مسئله را بازنگری کردم.		
۳	برای جمع دو عدد داده شده، حداقل از دو روش محاسبه را انجام دادم.		

منابع

۱. آقازاده، محرم. راهنمای روش‌های نوین تدریس. انتشارات آبیژ. ۱۳۸۵. تهران.
۲. رابرت دی، رمزی. ۵۰۱ نکته برای معلمان. ترجمه‌ی وحیدرضا نعیمی و مرتضی مجدفر. انتشارات قدیانی. ۱۳۸۸. تهران.
۳. سیف، علی‌اکبر. روان‌شناسی پرورشی. انتشارات آگاه. ۱۳۶۸. تهران.
۴. گریسر، کارول. پساپ راک، شری. مهارت‌های فکر کردن. ترجمه‌ی پرویز امینی. ۱۳۸۲. انتشارات مدرسه.

5. Dembo, M. H. Applying educational psychology (5th ed.). 1994. New York: longman.

انگل جامعه

علی نیکویی

دکترای تاریخ روابط بین الملل

نیز ترغیب می شدند که با آن‌ها ارتباط برقرار نکنند. پس از گذشت مدتی از سال تحصیلی، آقای دبیر برای پیشرفت ریاضیات دانش آموزان، مدل جدیدی ابداع کرد. اکنون علاوه بر نفرات اول فهرست حضور و غیاب که مختص نفرات دارای نمره‌ی بالا بود، قرار گرفتن شاگردان روی نیمکت‌ها هم، نه براساس قد و قامت، که بر مبنای نمره بود. به این ترتیب نیمکت جلو برای فردی که بالاترین نمره‌ی کلاس را کسب کرده بود، اختصاص می یافت و او تک و تنها روی نیمکتی که مقابل میز دبیر قرار داشت، جلوس می کرد و مابقی به ترتیب نمرات در نیمکت‌های بعدی می نشستند. پنج دانش آموز آخر فهرست نمره‌های کلاس هم با زحمت فراوان روی یک نیمکت می نشستند و هیچ یک از بچه‌ها، در طول ساعت درس، حق حرف زدن

در حال ورق زدن شماره‌ی دوم ماهنامه‌ی رشد آموزش ابتدایی (آبان ۱۳۸۹) بودم که خاطره‌ای از خانم **نسرین صیادی**، آموزگار منطقه‌ی ۱۳ تهران نظرم را جلب کرد و مرا با خود به سال‌های گذشته و منطقه‌ی ۱۳ تهران برد، منطقه‌ای که دوران دانش آموزی من در آن گذشته بود و خاطره‌ای را به یادم آورد که اکنون هجده سال از آن می گذرد، ولی هرگاه به یادم می آید، روحم آزرده می شود. خاطره‌ای تلخ که مرا برای همیشه از ریاضیات دل زده و از دبیر ریاضیات متنفر کرد. در تابستان ۱۳۷۱، پایه‌ی پنجم ابتدایی را به پایان رسانیده بودم و آماده می شدم برای ورود به دوره‌ی راهنمایی تحصیلی. مادر معلم، با زحمت فراوان مرا به مدرسه‌ی نمونه‌ی مردمی «الف» در منطقه‌ی ۱۳ برد و با هزاران مشکل نامنویسی کرد. من محصل آن مدرسه شدم و گویا تقدیر این گونه بود که سه سال از تلخ ترین خاطرات تحصیلی من، در آن مدرسه شکل بگیرد. سه سال تبعیض، سه سال همراه با آموزه‌ها و روش‌های کاملاً اشتباه تحصیلی که از جانب معلمان و مدیریت عبوس آن مجموعه اعمال می شد. در آن مدرسه، اگر نام هر معلمی را فراموش کنم، نام آقای **ت**، دبیر ریاضیات را نمی توانم فراموش کنم. شاید این نوشته‌ی کوتاه مرا ایشان هم بخواند؛ هرچند به گمانم اکنون باید بازنشته شده باشد.

یادم هست ایشان دفترچه‌ای داشت که از روی آن حضور و غیاب می کرد. هر هفته یک امتحان می گرفت و با تصحیح اوراق، ترتیب جا گرفتن ما شاگردان در آن دفترچه‌ی کذایی نیز جابه‌جا می شد. او به جای حروف الفبا، ما را با نمره‌هایمان مرتب می کرد و کسی که نمره یا حاصل جمع نمره‌هایش از همه بالاتر بود؛ نفر اول دفتر آقای ریاضیات می شد و بقیه هم در ردیف‌های بعدی قرار می گرفتند. کلاس چهار نفره‌ی ایشان به سه راه تقسیم می شد؛ هفده نفر اول که اجازه داشتند بدون چون و چرا با ایشان حرف بزنند و هجده نفر بعدی که به طور مشروط و در صورتی که در آخرین امتحان، نمره‌ی قابل قبولی گرفته بودند، اجازه داشتند با دبیر خود صحبت کنند. جالب ترین قسمت، مربوط به پنج نفر آخر بود که علاوه بر این که نمی توانستند در کلاس با دبیر خود صحبت کنند، حتی سایر هم کلاسی‌ها



همان گونه که نتوانستم حرکات و سکنات و گفتار آقای دبیر ریاضی را از ذهنم برویم و ایشان برای همیشه نفرت عجیبی از ریاضیات و دبیر ریاضیات در وجودم آفریدند.

خدایا! به من قدرتی بده تا بتوانم آقای دبیر ریاضی دوره‌ی راهنمایی‌ام را هم ببخشم.

با این نیمکت پنج‌نفره را نداشتند. آخ که چه قدر تنگ بود آن نیمکت و چه قدر سخت بود کسی با تو حرف نزند و معلم نگاهت نکند و هر چه دستت را بالا بیاوری، معلم چشمش را از تو بدزد و تو و تو... باور کنی این رفتارها با پسر بچه‌هایی تنها یازده ساله انجام می‌شد. تنبیه‌های روحی، البته تمام نشدنی بود. اگر سه‌بار پیایی جزو آن پنج نفری بودی که در آخر کلاس جا خوش می‌کرد، باید به دفتر مدیر می‌رفتی و آقای مدیر عبوس، تو را سر صف می‌برد و جلوی سیصد نفر، به عنوان ضعیف‌ترین شاگرد ریاضیات مدرسه معرفی می‌کرد و تو پوزخند تمام هم‌مدرسه‌ای‌ها را از بالای سکو می‌دید و تازه، پس از رفتن بچه‌ها به کلاس، تو باید خودت را آماده می‌کردی تا با خط‌کش چوبی آقای مدیر تنبیه شوی، و این تازه اول ماجرا بود. چرا که اگر سه بار پی‌درپی دیگر جزو آن پنج نفر آخر کلاس می‌شدی، آقای معلم تو را مفتخر به کلمه‌ای می‌کرد. من شش بار پیایی جایم روی آن نیمکت پنج‌نفره تعیین شد تا این که یک روز آقای ت، مرا بلند کرد و در مقابل همه‌ی چهل نفر هم کلاسی‌هایم گفت: «تو انگل جامعه هستی و خواهی ماند...» من به نظر آقای دبیر، انگل جامعه‌ام بودم؟

من نمی‌دانم آیا امروزه با تحول فراوانی که در روش‌های آموزشی و پرورشی به‌وجود آمده و من بخش اندکی از آن‌ها را در مجلات رشد که مادر آموزگارم خوانده‌ی پروپاقرص آن‌هاست و خود من هم سوژه‌ی این یادداشت را از یکی از نوشته‌های رشد ابتدایی گرفته‌ام. دیده‌ام، آیا باز شاهد چنین روش‌هایی در تربیت خواهیم بود؟

آقای دبیر ریاضیات! کسی را که تو انگل جامعه خواندی، اکنون پس از سال‌ها، موفق به دریافت مدرک کارشناسی در رشته‌ی تاریخ، کارشناسی ارشد در تاریخ ایران باستان، دکترا در تاریخ روابط بین‌الملل شده است. من در طول این مدت، بسیاری از ناخشنودی‌های زندگی‌ام را فراموش کردم، اما هیچ‌گاه نتوانستم نامهربانی‌ها و روش‌های «من‌درآوردی» شما را فراموش کنم.

درست است که امکان دارد من هم به جرگه‌ی معلمان دانشگاهی بپیوندم، اما چرایی نوشتن این یادداشت، آن بود که معلمان بدانند، گاه برخی از الفاظ و کنش‌های رفتاری افراد، تأثیر عمیقی بر روح و روان دانش‌آموزان می‌گذارد که هیچ‌گاه قابل ترمیم نیست. من دردهای خط‌کش چوبی آقای مدیر مدرسه را سال‌هاست فراموش کرده‌ام، اما تلخی سخنان دبیرم را هرگز نتوانسته‌ام از ذهنم پاک کنم؛



تصویرگر: فریب‌بندی

انشای تصویری

مریم محمدی

مدیر دبستان ۱۲ فروردین، رباط کریم



هم‌فکری تأیید کرده بودند، زیر تصویر نوشتند.

جمله‌ای که آموزگار به عنوان موضوع انشا روی تخته می‌نویسد، می‌تواند در تفسیر تصویر، نوشتن شرح تصویر و ربط دادن تصاویر به یکدیگر یاریگر دانش‌آموزان باشد. حتی با کمی راهنمایی، دانش‌آموزان می‌توانند داستان، شعر، مقاله و یا حتی قطعه‌ای طنز درباره‌ی موضوع انشا بنویسند.

در مسیر تقویت قدرت بیان، قدرت تخیل و تقویت همکاری دانش‌آموزان و برای تقویت انشای دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم، طرحی را اجرا کردم که نتایج موفقیت‌آمیزی داشت. در این کار به دنبال آن بودم که کار گروهی، حس دوستی و دوست‌داشتن، احترام متقابل و اعتماد به نفس را در میان دانش‌آموزان تقویت کنم.

شیوه‌ی کار به این صورت بود که ابتدا موضوع انشا را گفتیم و آن را روی تخته سیاه نوشتیم. سپس از دانش‌آموزان گروه‌بندی شده، خواستم وسایل مورد نیاز مانند چسب، مداد رنگی، ماژیک و مقوای بزرگی را که قبلاً آماده کرده بودند، روی میز بگذارند. آن‌گاه تصاویر مرتبطی را که پیش‌تر آماده کرده بودم، در اختیار گروه‌ها قرار دادم. تصاویر می‌توانست بریده‌ای از روزنامه‌ها، مجلات و یا سایر تصاویر باشد. سپس از هر نفر خواستم یک تصویر بردارد. با توجه به پنج نفره بودن گروه‌ها، به هر دسته پنج تصویر می‌رسید. آن‌گاه از هر عضو درخواست کردم درباره‌ی تصویر خود فکر کند و جملاتی را برای تأیید اعضای گروه، برای آن‌ها بیان کند. در این هنگام، اعضای گروه با مشورت یکدیگر، ضمن شناسایی تصاویر، آن‌ها را روی مقوا چسباندند و شرحی را که با

فاطمه کشاورزی ده‌نوی

آموزش و پرورش ناحیه‌ی ۳، قم

تجربه‌ای ده دقیقه‌ای



در هفته‌ی کتاب امسال، کتاب «مردی که می‌شمرد»^۱ به‌طور کاملاً

تصادفی به دستم رسید. کتاب، داستان مردی است که با شگفتی‌های اعداد سروکار دارد. با مطالعه‌ی آن، یک مورد که درباره‌ی چهار تا عدد ۴ بود، توجه مرا به خود جلب کرد. همان موقع تصمیم گرفتم آن را در کلاس و به عنوان بازی و ریاضی ارائه کنم و نتیجه را ببینم.

در کلاس، چهار تا عدد ۴ را روی تخته نوشتم و از بچه‌ها خواستم در ده دقیقه و با استفاده از چهار عمل اصلی ضرب، تقسیم، جمع و تفریق، اعداد صحیح از یک تا ۲۰ را به دست آورند. برای این که اعداد بزرگ به دست نیاید، سقف را عدد ۲۰ قرار دادم.

پس از پایان زمان مقرر، دانش‌آموزان نتایج جالبی به دست آوردند. آن‌ها هم سرگرم شده و هم با شگفتی عدد چهار آشنا شده بودند.

برخی از محاسبات بچه‌ها را در مقابل آورده‌ام:

$$۴۴-۴۴=۰$$

$$(۴ \times ۴) \div (۴ \times ۴) = ۱$$

$$(۴ \div ۴) + (۴ \div ۴) = ۲$$

$$(۴+۴+۴) \div ۴ = ۳$$

$$۴ + (۴-۴) \div ۴ = ۴$$

$$(۴ \times ۴) + ۴ \div ۴ = ۵$$

$$(۴+۴) \div ۴ + ۴ = ۶$$

$$۴۴ \div ۴ - ۴ = ۷$$

$$۴+۴+۴-۴ = ۸$$

$$۴+۴+(۴ \div ۴) = ۹$$

$$(۴۴-۴) \div ۴ = ۱۰$$

پی‌نوشت

۱. نوشته‌ی مالیات‌ها، ترجمه‌ی علیرضا توکلی.

دوره‌ی ۱۴ شماره‌ی ۷
فروردین ۹۰

داستان‌های کتاب درسی هم جواب می‌دهد...

پیش‌پا دور کلاس درسی

راحله محمدی

آموزگار پایه‌ی سوم دبستان عاصمی، منطقه‌ی ۹ تهران

با پی‌گیری مستمر مجموعه‌های «ازوپ، لافونتن و بیدپا در کلاس درس» که در مجله‌ی رشد ابتدایی چاپ شده و می‌شوند، علاوه بر استفاده‌ی بهینه از داستان‌ها و روش‌های طرح شده برای ارتقای سواد ادراکی و بهبود سواد خواندن دانش‌آموزان کلاس درس، توانستم با الهام از آموخته‌هایم از مجله‌ی خواندنی رشد ابتدایی، یک طرح آسان را ابداع کنم. روش این است:

«برگه‌هایی به اندازه‌ی صفحات کتاب «بخوانیم»، مشتمل بر «نقشه‌ی داستان»، «جدول کلمه‌ها و ترکیبات جدید»، بخشی برای «طرح سؤال از متن داستان» توسط دانش‌آموزان و قسمتی برای «نقاشی و تصویرسازی» طراحی کردم.

در ابتدای سال تحصیلی، به تعداد «متن‌های روان‌خوانی»، از برگه‌های طراحی شده در اختیار دانش‌آموزان قرار دادم تا در انتهای هر داستان از کتاب «بخوانیم» در آخر هر فصل بچسبانند. زمانی که به داستان‌های قشنگ کتاب بخوانیم در قسمت «متن‌های روان‌خوانی» می‌رسیدیم، ابتدا دانش‌آموزان به روش صامت‌خوانی، متن را مطالعه می‌کردند و سپس به انجام فعالیت در تکمیل نقشه‌ی داستان و دیگر اجزای موجود در برگه‌ی کار می‌پرداختند.

زمانی که این فرایند در قالب کار گروهی به انجام می‌رسید، بازخورد کار بسیار ارزشمندتر جلوه‌گر می‌شد و بدین صورت زمینه برای لذت‌بردن از مطالعه در کلاس با حداقل امکانات فراهم می‌شد.

طرح اینجانب پس از بررسی در شورای آموزگاران، به تأیید مدرسه رسید و همکاران علاقه‌مند نیز پیشنهاد طرح شده را در کلاس درسشان به اجرا درآوردند. به این ترتیب، خواندن هدفمند داستان‌های کتاب درسی نیز به اندازه‌ی داستان‌های ازوپ و لافونتن برای دانش‌آموزان جذاب و دوست‌داشتنی بود.

پیش‌پا دور کلاس درسی

یک روز به یادماندنی



تجربه‌ای در باره‌ی توسعه‌ی مهارت‌های عملی در کتاب علوم اول دبستان

فاطمه صوفیان

آموزگار دبستان ۵ آذر، رامشیر خوزستان



آخر فروردین ماه ۱۳۸۹ بود. بنا به نام‌گذاری سال «همت مضاعف، تلاش مضاعف»، به یاری خدا و همکاری مدیر مدرسه، خانم **کبری حیدری**، برای بچه‌های کلاس‌م طرحی نو در انداختم.

از چند ماه قبل برای برگزاری جشنواره‌ی عملی از درس‌های کتاب علوم اول در فکر بودم، تمام سرفصل‌های کتاب علوم را یادداشت کردم و برای هر کدام فعالیتی در نظر گرفتم.

برای تدریس فصل‌های گرما، خاک و آتش، یک منقل گلی از مادر بزرگی به امانت گرفتم. قبل از شروع جشنواره، زغال آن را روشن و قوری چای همراه با برگ‌های گل سرخ و دانه‌های هل را رویش گذاشتم. هم‌چنین، به مادر یکی از بچه‌ها آرد دادم تا در تنور خانگی خود، برای ۲۴ دانش‌آموز من نان کنجدی خانگی بپزد. صبح زود، همسرم نان‌های داغ و معطر را به مدرسه آورد و فعالیت‌های این فصل کتاب با حضور بچه‌ها و با خوردن نان و نوشیدن چای قندپهلو، به پایان رسید.

نان و سبزی، پنیر، کلم و گوجه‌فرنگی، وسایل مورد نیاز فعالیت در فصل «گیاهان و جانوران اطراف ما» بود.

مدیر نیز زحمت تهیه‌ی کیک را متقبل شد تا در جشنواره‌ی علوم، جشن «الفبا» را نیز برگزار کنیم.

از باغچه‌ی نم گرفته از باران شب قبل، مشتی خاک برای نشان دادن، به کلاس بردم، درحالی‌که کرم‌های خاکی در آن وول می‌زدند. این هنوز بخشی از فعالیت‌ها بود. دانش‌آموزان را به گروه‌های دو و سه نفره با مسئولیت‌های مشخص تقسیم کردم. عده‌ای با کلم و سرکه ترشی می‌انداختند، تعدادی با گل مجسمه می‌ساختند و چند نفر نیز گزارش کار را می‌نوشتند. گروهی هم مسئول نقاشی اتفاقات کلاس بودند.

این فعالیت در دو زنگ ۴۵ دقیقه‌ای انجام شد و جالب این که در زنگ تفریح، هیچ‌یک از دانش‌آموزان، حاضر به ترک کلاس نشد. درضمن، این روش تدریس باعث جلب‌توجه مسئولان اداره شد و تشویق و تقدیر دست‌اندرکاران جشنواره را در پی داشت.



ارزش‌یابی توصیفی

در این شماره، برای آشنایی اجمالی مخاطبان مجله با ارزش‌یابی کیفی-توصیفی، نیم پرونده‌ای آماده کرده ایم که در ۱۴ صفحه تقدیم حضورتان می‌شود. در مهر ماه ۱۳۹۰ مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی، با صفحات اضافی و با مطالب ویژه‌ای در باره‌ی ارزش‌یابی کیفی-توصیفی منتشر خواهد شد. شما هم می‌توانید نوشته‌های علمی و تجربی خودتان در این باره را تا پایان خرداد ۱۳۹۰ به نشانی پستی دفتر مجله ارسال کنید.



معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش خبر داد:

از مهر ماه ۱۳۹۰، نمره برای همیشه از پایه‌ی اول تا سوم ابتدایی حذف می‌شود

سنجش و ارزش‌یابی تحصیلی است، ادامه داد: «روش‌های یادگیری در ارزش‌یابی دانش‌آموزان، با ابزارهای گوناگون و متناسب با اهداف و حیطه‌های یادگیری جمع‌آوری می‌شود تا امکان شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان فراهم شود.»

معاون آموزش ابتدایی یادآور شد: «در ارزش‌یابی تحصیلی، هر دانش‌آموز فقط با عملکرد گذشته‌ی خود با نگاه تشویقی و اهداف پیش‌بینی شده، مقایسه می‌شود، چرا که ارزش‌یابی تحصیلی جریان دوسویه از سوی آموزگار و دانش‌آموز است و دانش‌آموز باید در آن مشارکت فعال داشته باشد و بازخورد متناسب با عملکرد، همراه با ارائه‌ی رهنمود به دانش‌آموز، معلم و اولیا، یکی از بخش‌های سنجش و ارزش‌یابی به صورت کیفی است و در این بازخورد از عدد استفاده نمی‌شود.»

معاون آموزش ابتدایی وزیر آموزش و پرورش گفت: «فرایند سنجش و ارزش‌یابی باید یک فرصت و موقعیت یادگیری باشد و این نگاه باید در دانش‌آموز، معلم و اولیا تقویت شود تا سنجیده شدن و ارزیابی شدن، به موقعیتی تشویقی، اضطراب‌آور و رعب‌انگیز تبدیل نشود. همچنین، رعایت احتیاط و دقت و پرهیز از تمجید زیاد، از نکاتی است که باید در ارزش‌یابی مورد توجه قرار بگیرد.»

قربان در پایان، اولیای دانش‌آموزان را از عناصر و عوامل اساسی آموزش و پرورش در ارزش‌یابی توصیفی شمرد و خاطرنشان کرد: «معلمان باید با توجه به برداشته‌ها و نظرات خود، از ابزارهایی برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده کنند که به دقت تهیه شده باشند و بتوانند عملکرد واقعی دانش‌آموزان را نشان دهند.»

خبرگزاری دانشجویان ایران (ایسنا): معاون آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، از حذف نمره از پایه‌های اول تا سوم ابتدایی، از مهر ماه ۱۳۹۰ خبر داد و گفت: «نمره برای همیشه از این پایه‌ها حذف می‌شود.»

فاطمه قربان، با اشاره به حذف نمره از پایه‌ی اول، دوم و سوم پایه‌ی ابتدایی در سال آینده، افزود: آنچه در آموزش و پرورش نهایی شده، حذف نمره از سه پایه‌ی مذکور است، اما تسری این مصوبه به پایه‌های چهارم و پنجم دبستان، به پژوهش و بررسی دقیق‌تر وابسته است.

وی گفت: «آموزش و پرورش برای ارزیابی بیشتر طرح ارزش‌یابی تحصیلی در پایه‌های چهارم و پنجم دبستان، این طرح را بررسی و پس از اعلام نتایج آن درخصوص اجرای طرح ارزش‌یابی تحصیلی و حذف نمره از پایه‌های چهارم و پنجم، تصمیم‌گیری خواهد کرد.»

معاون آموزش ابتدایی وزیر آموزش و پرورش، با اشاره به ارزش‌یابی تحصیلی دانش‌آموزان گفت: «ارزش‌یابی تحصیلی براساس یافته‌های علمی، نیازهای جدید، تجارب سایر ملل و نظرات معلمان، مدیران و کارشناسان صورت گرفته و تحت عنوان «سنجش و ارزش‌یابی تحصیلی» تبیین شده است.»

وی ادامه داد: «فرایند سنجش و ارزش‌یابی با فرایند آموزش و یادگیری، تحت عنوان اصول ارزش‌یابی، به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسیده است و به‌طور همه‌جانبه در ارزش‌یابی توصیفی استفاده می‌شود.»

قربان با اشاره به این که آزمون و امتحان صرفاً ابزاری برای



ارزش‌یابی در مسیر تحول

اصغر ندیری

گفت‌وگو با مرتضی شکوهی، معاون دفتر آموزش دبستانی درباره‌ی برنامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی

اشاره

برنامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی در پی سنجش صحیح فعالیت‌های دانش‌آموزان ابتدایی است. از زمان مطالعه و بررسی روی این طرح تا زمان اجرا، اکثر بخش‌های وزارت آموزش و پرورش، از جمله سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، معاونت آموزش ابتدایی، دفتر ارزش‌یابی تحصیلی و حوزه‌های ستادی، با تمام توان در پی راه‌اندازی و اجرایی کردن آن بوده‌اند. دفتر مجله‌ی رشد آموزش ابتدایی نیز بنا به وظیفه‌ی خود که نقش اطلاع‌رسانی، تحلیل و آموزش را دارد، در این شماره به‌طور جدی‌تر، چگونگی اجرا و عوامل مؤثر در راهبرد ارزش‌یابی کیفی و توصیفی را معرفی می‌کند. بنابراین در ادامه، به گفت‌وگوی ما با آقای مرتضی شکوهی، معاون دفتر آموزش دبستانی توجه فرمایید. وی در حال حاضر در دوره‌ی دکترای مدیریت آموزشی تحصیل می‌کند و پیشتر سمت‌های معاونتی را در چندین حوزه‌ی مهم تعلیم و تربیت و همچنین تدریس، پشت‌سر گذاشته است.

□ آقای شکوهی، ضمن تشکر از زمانی که در اختیار مخاطبان مجله قرار دادید، لطفاً در ابتدا به بیان تاریخچه و تعریف ارزش‌یابی توصیفی بپردازید!

■ ارزش‌یابی در ایران همزاد شیوه‌ی جدید آموزش و پرورش است. هم‌زمان با شکل‌گیری مدارس نوین و آموزش رسمی، شیوه‌های سنجش و ارزش‌یابی از آموخته‌های دانش‌آموزان نیز رواج می‌یابد؛ شیوه‌های سنجشی که هنوز هم در جاهایی شاهد اجرای آن‌ها هستیم.

اما در طول زمان و بنا به نیاز، وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی آموزش و پرورش، تغییراتی در محتوا و نحوه‌ی اجرای این شیوه‌های ارزش‌یابی دادند و به مناطق و مدارس اعلام کردند.

در سال ۱۳۸۱ شورای عالی آموزش و پرورش، معاونت آموزشی وقت را موظف کرد که درباره‌ی شیوه‌های ارزش‌یابی دوره‌ی ابتدایی مطالعاتی انجام دهد و تغییرات ضروری را اعمال کند. از انتظارات جدی شورا این بود که مقیاس نمره‌ای صفر تا ۲۰ به مقیاس کیفی تبدیل شود. به تبع این نیاز، آموزش و پرورش

طرحی را تدوین و در سال ۱۳۸۲ به شورای عالی ارائه داد؛ به‌صورتی که از سال ۱۳۸۲ تا ۱۳۸۵، به‌طور آزمایشی در تعدادی از مدارس نیز به‌اجرا درآمد. برای ارزش‌یابی این فرایند، پژوهشگاه تعلیم و تربیت هم وارد میدان شد و نتایج اجرای آزمایشی را منتشر کرد.

خوشبختانه، نتایج از موفقیت نسبی و در پاره‌ای موارد موفقیت کامل حکایت داشت. فقط با توجه به مشکلات اجرایی اندک، شورای عالی آموزش و پرورش، ادامه‌ی اجرای آزمایشی را به مدت دو سال دیگر درخواست کرد. پژوهشگاه تعلیم و تربیت نیز با ارزیابی این فعالیت از سال ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۷، مهر تأیید بر اجرای موفق ارزش‌یابی توصیفی را زد و شورای عالی نیز به استناد آن و تصویب ساده واحدهای که دوره‌ی ابتدایی را از پایه‌ی اول تا پایه‌های بالاتر، به‌تدریج تحت پوشش ارزش‌یابی کیفی-توصیفی قرار می‌داد، مقدمات اجرای برنامه را فراهم کرد و از سال ۱۳۸۷ مجوز آن را صادر کرد.

از سال‌های تحصیلی ۸۹-۸۸ و ۹۰-۸۹ پایه‌های اول و دوم به‌طور صددرصد و پایه‌ی سوم تا ۳۵ درصد تحت پوشش این طرح قرار

دارند. □ در اجرای این برنامه که در سطحی گسترده صورت می‌گیرد، آیا به تجربیات کشورهای دیگر هم نظر داشته‌اید؟

■ در برخی کشورها ارتقای کلاسی در دوره‌ی ابتدایی به‌صورت خودکار و براساس سن یا همان پایه‌ی دانش‌آموزان است. تجربه‌های ژاپن، انگلیس، استرالیا، کره‌ی جنوبی، چین و از کشورهای اسلامی، تجربه‌ی عربستان و عراق را مطالعه کرده‌ایم. عمده‌ی کشورهای پیشرفته، نظام ارزش‌یابی دوره‌ی ابتدایی را به‌صورت کیفی و توصیفی اجرا می‌کنند و درواقع فرایندی است. یعنی دانش‌آموزی که در کلاس حضور مستمر دارد، در پایان سال، به کلاس بالاتر ارتقا می‌یابد. بعضی کشورها شیوه‌ی ترکیبی را به‌کار می‌برند. یعنی به‌صورت کمی و از ۱ تا ۵ سنجش را انجام می‌دهند و با نظام توصیفی آن را بیان می‌کنند. البته نظام سنجش نمره‌ای در حال حاضر در کشورهای مثل افغانستان و بنگلادش اجرا می‌شود.

اما این را هم بگویم که در طول

سال‌های گذشته، ما تجربیات آموزگاران و مدیران توانمند خود را مشاهده و نظرات آن‌ها را درباره‌ی مشکلات نظام ارزش‌یابی کمی و نمره‌ای در دوره‌ی ابتدایی شنیده‌ایم. آن‌ها به کرات این مشکلات را گوشزد کرده‌اند.

□ به تجربیات مدیران و آموزگاران اشاره کردید. اصولاً چرا ارزش‌یابی کیفی مطرح شد؛ آن هم در دوره‌ی ابتدایی؟ اختیارات آموزگار در این برنامه چه قدر است؟

■ در ارزش‌یابی کمی دوره‌ی ابتدایی با مسائلی روبه‌رو بودیم. ما در ابتدایی دانش‌آموزان ۶ تا ۱۰ ساله را داریم. ویژگی‌های هر دوره‌ی تحصیلی، با ویژگی‌های دانش‌آموزان آن بررسی و تحلیل می‌شود. در ابتدایی دانش‌آموزانی با ویژگی‌های روحی، روانی، عاطفی، شخصیتی، شناختی و عقلی وجود دارند و طبیعی است که شیوه‌ی ارزش‌یابی آن، با دوره‌های راهنمایی یا متوسطه متفاوت است. ابتدایی‌ها در محیط یادگیری به آرامش و بهداشت روانی بیشتری نیاز دارند. باید از اضطراب دور باشند و توسط معلم خود حمایت شوند. دانش‌آموز این سن، بیش از دیگران نیاز دارد که اشکالاتش با روش‌های انسانی‌تر و ظریف‌تر به او تذکر داده شوند. دانش‌آموز ابتدایی در حال تجربه‌اندوزی در زمینه‌های گوناگون است. او این محیط یادگیری رسمی را در مدرسه تجربه می‌کند. پس همان‌گونه که کتاب متفاوت و روش‌های آموزش متفاوت دارد، روش‌های سنجش و ارزش‌یابی متفاوت و مثبت هم باید داشته باشد.

بنابراین عوامل تهدیدکننده‌ی فرایند یاددهی-یادگیری که در ارزش‌یابی قبلی وجود داشت، در ارزش‌یابی توصیفی برطرف می‌شود. می‌کوشد و البته ادعایی ندارد که می‌تواند همه‌ی مشکلات قبل را برطرف کند.

اما آموزگار در این برنامه، نقش کانونی دارد. زیرا این فرد فرایند یاددهی-یادگیری را در کلاس رهبری می‌کند. در این زمینه و برای ایفای نقش و وظیفه‌ی خود، باید

نحوه‌ی ارزش‌یابی را اصلاح کند. تا زمانی که آموزگار ما نگاه مناسبی به دانش‌آموز نداشته باشد و او را فردی فعال، خلاق و علاقه‌مند به آموختن نداند، به یقین در شیوه‌های آموزش و ارزش‌یابی نیز نخواهد توانست درست عمل کند. بین معلمی که فکر می‌کند دانش‌آموز باید یک پذیرنده‌ی محض باشد، با معلمی که می‌داند دانش‌آموز در این فرایند نقش دارد، تفاوت بسیار است. اما آموزگار ما در این برنامه، باید درباره‌ی دانش‌آموز خود، اطلاعات جمع آورد تا تصمیم بگیرد و شناخت حاصل کند. او موظف است تمام اقدامات سنجش و ارزش‌یابی را با هدف کمک به دانش‌آموز انجام دهد. پس از توجه، نحوه‌ی انجام تکالیف و حتی تعامل دانش‌آموز با دیگران، آموزگار باید با استفاده از عبارات مناسب، به دانش‌آموز و اولیا بازخورد دهد.

□ در ارتباط با آموزش آموزگاران و نحوه‌ی ایجاد ارتباط با برنامه و همین‌طور دانش‌آموزان، چه کارهایی انجام شده است؟

■ از روز آغاز طرح ارزش‌یابی کیفی-توصیفی، برای آموزگاران با حضور استادان فن، دوره‌های ضمن خدمت ۳۰ ساعته و دوره‌های آموزش کارگاهی و علمی برپا شده است تا آن‌ها با شیوه‌ی صحیح اجرا و نیز برخورد با دانش‌آموز آشنا شوند. عموماً در پایه‌های پایین‌تر تحصیلی، با گفت‌وگو و توضیح همراه با محبت و نرمی، می‌توان مشکلات را رفع کرد.

امروز تمام آموزگارانی که مجری دوره‌ی ارزش‌یابی توصیفی هستند، دوره‌های آموزشی را گذرانده‌اند و با آمادگی کامل در کلاس‌ها حضور دارند.

□ آیا در اجرای برنامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی به مشکل و چالش عمده‌ای هم برخوردید؟

■ بله. مشکل اساسی ما در این است که نمی‌توانیم به‌طور مستقیم همه را آموزش دهیم. در مجموعه‌ی گسترده‌ی ما، حدود

۲۵۰ هزار آموزگار وجود دارد که برای توجیه آن‌ها مدرسانی را در چهار مرحله به استان‌ها اعزام کردیم. گاهی هم به دلیل تفاوت سطح پذیرش یا درک مدرسان از دوره و افراد مخاطب، موانعی در دوره‌ها پیش می‌آمد و پیام ما به‌طور کامل به معلم‌ها نمی‌رسید. البته در نحوه‌ی مدیریت و اجرای ارزش‌یابی نیز مشکلات اندکی وجود دارد که با جلسات تکمیلی در استان‌ها رفع می‌شود.

□ بنابراین برای پاسخ‌گویی و تعامل با آموزگاران برای رفع مشکلات و زدودن ابهامات احتمالی، مرجعی وجود دارد؟

■ همین‌طور است. ما در سطح مناطق، ناظران علمی داریم. حتی از بین مدیران، مدرسان و آموزگاران، داوطلبانی داریم که به سؤالات پاسخ می‌دهند. گروه‌های آموزشی در این فرایند وارد می‌شوند، به سؤالات پاسخ می‌دهند و راهنمایی می‌کنند.

□ با توجه به نقش خانواده‌ها در دوره‌ی ابتدایی و رسیدگی به بخشی از امور تحصیلی فرزندان، در ارزش‌یابی توصیفی به خانواده‌ها و وظایف آن‌ها چگونه نگاه می‌شود؟

■ یک ضلع اساسی اجرای ارزش‌یابی توصیفی خانواده است. امروزه در شرایطی هستیم که عموم اولیا باسوادند و این زمینه‌ی تعامل مدرسه و خانواده را فراهم کرده است.

در ارزش‌یابی توصیفی پیش‌بینی شده است که مدیر با کمک آموزگار، اولیای هر کلاس را دعوت کند و ابعاد اجرایی این ارزش‌یابی را به آن‌ها توضیح دهد. در این خصوص، مراوده و اشتراک مساعی در طول سال برقرار است. علاوه بر این‌ها، در آیین‌نامه‌ی اجرایی ذکر شده است که معلم می‌تواند از مدیر بخواهد که با دعوت اولیا، دو نوبت گزارش از وضعیت دانش‌آموزان به خانواده‌ها بدهد. حتی اگر دانش‌آموزی مشکلی داشت، اولیا آگاهی یابند و برای برطرف شدن آن تصمیم بگیرند. از همه مهم‌تر،

آموزگار توجیه شده است، مسائل حادی را که دانش آموز دچار آن است، یا برعکس توانمندی بالایی را که گاهی از دانش آموزی مشاهده می کند و یا کارکرد دانش آموزان عادی را به اولیا گزارش کند. به این ترتیب، اولیا در فرایند ارزش یابی حضور دارند و هرچا هماهنگی آن ها بیشتر باشد، اجرای ارزش یابی توصیفی با موفقیت بیشتری همراه می شود.

□ در ارزش یابی توصیفی دانش آموز چه نقشی دارد. آیا جایگاهی دارد یا فقط طرح دربارهی او انجام می گیرد؟

■ باید گفت، ارزش یابی قبلاً هم در مورد دانش آموز انجام می شد. ما وظیفه ای اضافه نکرده ایم و البته مأموریتی به مأموریت های مدارس ما افزوده نشده است. از زمان شکل گیری آموزش رسمی و حتی پیش از آن در مکتب خانه ها، بخشی از فعالیت آموزشی به ارزیابی تحصیلی اختصاص داشت. تنها تغییر این است که در این طرح، آموزگار ارزش یابی را متناسب با نیازهای جدید دانش آموز و خانواده ی او، و یافته های علمی و انتظارات جامعه انجام می دهد.

دانش آموز در روش قبلی باید حفظ می کرد تا یاد می گرفت و سپس آموخته هایش را در قالب مجموعه آزمون هایی که پیش بینی شده بود، پس می داد. به همین دلیل در فرایند ارزش یابی چندان نقشی نداشت. سوالات هم بیشتر در حوزه ی دانستنی ها و معلومات بود. اگر دانش آموز نمره نمی آورد، کسی از آموزگار او نمی پرسید که تو چه طور درس دادی؟ آیا شرایط خانواده مناسب بود؟ و به هر حال محکوم اول و آخر فرایند یاددهی-یادگیری، دانش آموز بود. اما امروز می توان به همه ی عوامل دقت و مشکل را از چند جهت بررسی کرد.

الان دانش آموز می تواند در هم سال سنجی شرکت کند. خود را بسنجد و درباره ی پوشه ی کار خودش قضاوت کند. حتی تکالیف خود را بررسی کند و نظر دهد. در این ارزش یابی، دانش آموز کرامت پیدا می کند.

□ پس در صورت موفق نشدن دانش آموز، می توان از عوامل دیگر بازخواست کرد؟

■ بله. بهتر است بگوییم دادن بازخورد تا این که از لفظ بازخواست استفاده کنیم. وقتی دانش آموزی درس نمی خواند یا یاد نمی گیرد، چندین عامل در آن نقش دارند. وقتی دانش آموزی یاد نمی گیرد، آموزگار باید از خودش پیرسد که آیا من درس را از جای مناسب و با روش خوب آغاز کردم؟ آیا دانش آموز را به میزان لازم در این فرایند درگیر کردم؟ و آیا در او انگیزه ایجاد کردم؟ با این که ممکن است برنامه هم اشکالی داشته باشد، ولی ما معتقدیم در دوره ی ابتدایی، بچه ها به صورت فطری پرسشگر و علاقه مند به یادگیری هستند و اگر شرایط فراهم شود، توان یادگیری دارند. بنابراین درباره می گویم، دانش آموز به عنوان یک عامل، نقشی مهم دارد و هنگامی که معلم بازخورد می دهد، باید دانش آموز را ببیند و در جریان فرایند قرار گیرد. در این جا چون دانش آموز فعال است و بازخوردها شفاهی بیان می شود، دانش آموز می تواند درباره ی توضیح و انتظارات آموزگار، ثبت شده در کارنامه ی ارزش یابی، توضیح تکمیلی بخواهد.

□ آیا مفاد و انتظارات درج شده در کارنامه ی ارزش یابی توصیفی از سوی اداره های آموزش و پرورش تنظیم شده و یا آموزگارا با نظر خود آن را تهیه و تدوین می کنند؟

■ اولویت در ارزش یابی توصیفی، فرایند اجرای سنجش و ارزش یابی، هم زمان با آموزش است. زمانی که آموزگار درس می دهد، نگاه دانش آموز هم می تواند موقعیت ارزش یابی قلمداد شود. حال برای رسیدن به قضاوت بهتر در کلاس، آزمون های شفاهی یا کتبی نیز برگزار و فعالیت ها در قالب سؤال مطرح می شود. به این صورت، هر مشارکت و هر پاسخ، یک منبع اطلاعاتی برای ارزش یابی بعدی می شود و در طول سال، مجموعه ای از کار و تلاش بچه ها داریم که در «پوشه ی

کار» نگه داری می شود تا اولیا و آموزگار به عنوان روند نمای تلاش دانش آموز، به آن مراجعه کنند.

منبع دیگر دفتر کلاسی است که خاص عملکرد کلاسی دانش آموزان است. فعالیت های گروهی و یا شفاهی در این دفتر ثبت می شود. دفترهای تکالیف نیز منبعی برای گرفتن اطلاعات و درج سنجش های معلم است. با بررسی همه ی این ها، آموزگار می تواند در دو نوبت، سالانه کارنامه ی ارزش یابی توصیفی تهیه کند و با ورود آن ها به نرم افزار ارزش یابی مدرسه، اطلاعات را در قالبی رسمی به دانش آموز و اولیا بدهد. در این شیوه ی سنجش، به عملکرد تربیتی و رعایت انضباط و نحوه ی حضور در کلاس نیز اشاره می شود.

□ آیا ارزش یابی در تمام کشور به یک شکل و کیفیت قابل اجراست؟

■ طبیعتاً ممکن است به دلیل تفاوت های اقلیمی و شرایط جغرافیایی، میزان آمادگی آموزگاران و باوری که مسئولان استان ها دارند، روند اجرا اندکی متفاوت باشد. اما با توجه به این که سنجش و ارزش یابی وظیفه ی معلم است و او باید در جریان عملکرد دانش آموز قرار گیرد، چه در روستا و چه در شهر و چه گرمسیر و چه سردسیر، باید تدابیری بیندیشند تا از عملکرد دانش آموزان اطلاعات کسب کنند و به یادگیری کمک کنند.

هر جا که آموزش های ما دقیق تر اجرا شده است و هر جا که مسئولان استانی و منطقه ای نسبت به ارزش یابی کیفی-توصیفی باور قوی تری داشته اند، مشکلی نداشتیم و همراهی اولیا نیز بیشتر بوده است.

به لطف خدا به غیر از کلاس های چند پایه و یا متراکم، مشکل چندانی نداشتیم و این را یک گام تحولی در مسیر رهنمودهای مقام معظم رهبری می دانیم.

□ آیا تمام ادارات و ستادها آمادگی اجرای این طرح بوده اند؟

■ با توجه به مصوبه ی شورای عالی آموزش و پرورش، تکلیف روشن است. بخش



ارزش‌یابی توصیفی ابزارها و روش‌ها

نویسنده: جواد یارعلی

ناشر: نشر نوشته، اصفهان (تلفن

۰۳۱۱-۲۲۰۸۶۱۰)

نوبت چاپ: اول، ۱۳۸۹

قیمت: ۳۰۰۰ تومان، ۱۷۱ صفحه

انسان‌ها در هر روز، فعالیت‌های مهمی را برای رسیدن به اهداف مشخص انجام می‌دهند، اما چگونگی اطلاع از میزان و کیفیت این فعالیت‌ها مهم‌تر است. معلمان و آموزگاران نیز از انسان‌هایی هستند که فعالیت‌های خاص آن‌ها در کلاس درس صورت می‌پذیرد. بنابراین باید بازخوردی از کارهای آموزشی خود داشته باشند. در این راه به نظر می‌رسد، ارزش‌یابی جزئی جدایی‌ناپذیر و ضروری باشد که به مناسب‌سازی روش‌های فرایند یاددهی-یادگیری و بهبود پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان و اصلاحات آموزشی منجر می‌شود.

کتاب «ارزش‌یابی توصیفی، ابزارها و روش‌ها» در سه فصل و دو پیوست، به تعریف ماهیت ارزش‌یابی توصیفی، مفاهیم و واژه‌ها، ابزارها و روش‌های ارزش‌یابی و توضیحاتی درباره‌ی نمونه برگ‌های ارزش‌یابی توصیفی می‌پردازد. در بیشتر قسمت‌های کتاب به‌ویژه فصل پایانی، با نمودارهایی روبه‌رو می‌شویم که در معرفی این روش ارزش‌یابی و ابزارهای آن، کمک شایانی می‌کنند.

منیره حبیب‌پور

□ در کارنامه‌ی ارزش‌یابی توصیفی، انتظارات و حدودی برای هر درس مشخص شده است. آیا به این صورت درسی بر درسی برتری پیدا می‌کند؟

■ در هیچ دوره‌ی تحصیلی، درس‌ها نسبت‌به هم برتری ندارند. از نگاه قانونی و جدول مواد درسی، درس‌ها ارزش یکسان و ساعت‌های متفاوت دارند. اما طبیعی است که با توجه به حاکمیت نظام اسلامی، میزان توجه به درس قرآن و هنر یا درس‌هایی با جنبه‌ی اخلاقی و دینی بیشتر است.

آموزش‌های ضمن خدمت و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و معاونت آموزش ابتدایی وزارت خانه، وظایف واضح و هماهنگی خوبی داشته‌اند. در تغییر رویکرد کتاب‌های درسی هم دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی همکاری خوبی کرده است. از قبل هم در کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان تغییرات آغاز شده بود. معاونت نیروی انسانی و مرکز آموزش و فناوری نیز همراهی‌های بسیاری در اجرا داشته‌اند. البته در سامان‌دهی نیروی انسانی و تراکم دانش آموز و تولید منابع آموزشی، مسائلی جزئی وجود دارد که به‌زودی رفع می‌شود.

همه‌ی گفت‌وگو در نمای نزدیک

پس از اتمام گفت‌وگو، آقای شکوهی با صمیمیت، سخنان خود را جمع‌بندی کردند. نکات مهم و یا ناگفته‌را در زیر می‌آوریم:

- ✓ در گام‌های اولیه‌ی اجرای برنامه‌ی ارزش‌یابی کیفی-توصیفی هستیم.
- ✓ یک مسیر تحولی آغاز شده است که به لطف خدا به جایگاه واقعی خود خواهد رسید.
- ✓ این برنامه آینده‌ی روشن دارد؛ به شرطی که بازنگری‌هایی به‌منظور رفع ضعف‌ها و نقص‌ها صورت پذیرد.
- ✓ اگر تصورات نادرستی نسبت به ارزش‌یابی توصیفی شکل گرفته است، ناشی از نبود اطلاع‌رسانی دقیق یا بر اثر برداشت‌های غلط است. ارزش‌یابی توصیفی کار آموزگاران را زیاده نمی‌کند. این تصورات نادرست گاه نیز به جهت اصل خوگیری به وجود می‌آید که برخی آموزگاران نمی‌خواهند به راحتی به این برنامه تن دهند. طبیعی است که در مراحل اولیه حمایتی برای اجراکنندگان خواهد داشت.
- ✓ در این برنامه به هیچ وجه از ضعف‌های دانش آموز چشم‌پوشی نمی‌شود، اما ابتدا پیشرفت‌ها و توانمندی‌ها مطرح می‌شود و سپس ضعف‌ها، تا به این صورت راهکارها ارائه شود. آموزگار فقط از دانش آموز تعریف و تمجید نمی‌کند، بلکه بازخوردها را نشان می‌دهد. ما به گذشته‌ی خود با احترام می‌نگریم. آن چه را الان می‌گوییم، ریشه در گذشته دارد. در گذشته دانش آموز را می‌سنجیدیم و تصور ما این بود که او از سر رعب، خود را آماده‌ی درس می‌کند و نمره می‌گیرد. ما می‌خواهیم از درون به فرزندانمان انگیزه دهیم تا به یادگیری عشق بورزند و تا پایان عمر علاقه‌مند یادگیری شوند.
- ✓ ما هیچ جایی نگفتیم معلم حق ندارد از عدد استفاده کند، بلکه گفتیم دیگر از نمره استفاده نکند. اگر آموزگار بنویسد که فلان دانش آموزی از ۵۰ کلمه ۳۵ مورد را درست نوشته است، کسی بر او ایراد نمی‌گیرد.
- ✓ در ارزش‌یابی توصیفی، چارچوب ارزش‌یابی علمی امروز بشر در سنجش مؤثر و مفید به کار می‌رود. این ارزش‌یابی «یادگیرنده‌پسند» و دانش‌آموز‌پسند است.
- ✓ برخی آموزگاران می‌گویند: «وقتی به دانش آموزان نمره نمی‌دهیم، آن‌ها دیگر رقابت نمی‌کنند» باید گفت، در دوره‌ی ابتدایی رقابت لازم نیست.
- ما می‌گوییم این انگیزش از طریق مقایسه‌ی فعالیت‌های فعلی با گذشته و چشم‌دوختن به افق آینده، همراه با ذکر برتری‌های افراد حاصل می‌شود. با اجرای این برنامه، اولیاد دیگر نمی‌توانند از خود سلب مسئولیت کنند اما چنین هم نیست که خانواده بار دانش آموز را به دوش کشد.

همه‌جا برتری با ارزش‌یابی کیفی-توصیفی است

تأثیر شیوه‌های ارزش‌یابی کمی و کیفی بر مهارت خواندن دانش‌آموزان

پژوهشگر: شهریانو حسینی

استاد راهنما: دکتر محرم آقازاده

چکیده‌ای از یک پایان‌نامه‌ی دانشگاهی

اشاره

پژوهش‌های انجام‌شده در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا، می‌تواند یاری‌گر آموزش و پرورش در اتخاذ تصمیمات مهم باشد. به شیوه‌ی معمول مجله که چکیده‌ای از پژوهش‌های تربیتی را منتشر می‌کنیم، در این شماره نیز چکیده‌ای از یک پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد در رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی را که پژوهش‌گر آن مدیر دبستانی در ناحیه‌ی ۲ کرج است، درج می‌کنیم. این پژوهش به راهنمایی محرم آقازاده، دکترای برنامه‌ریزی درسی و مشاور آموزشی «یونسکو» در ایران، انجام شده است. «هنگامی که مردم از کتاب خواندن بازمی‌مانند، از فکر کردن بازمی‌مانند.» (دیدرو)

سرآغاز

و بیان شفاهی ساده و کوتاه درباره‌ی زندگی یک سوادآموز بیان شده است. در مطالعات **پیزا**، سواد خواندن به‌عنوان فهم، استفاده و تفکر روی متون نوشتاری به‌منظور دسترسی به اهداف، گسترش دانش و توانایی و مشارکت در جامعه معرفی شده است. تمرکز در سواد خواندن، بیشتر «خواندن برای یادگیری» است تا «یادگیری برای خواندن». خواندن به‌منزله‌ی دروازه‌ای است که با عبور از آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای علمی جهان راه یافت. کسی که از مهارت خواندن به‌خوبی استفاده می‌کند، بدون هیچ‌گونه دغدغه و تشویش خاطر، به مصاحبت اندیشمندان نایل می‌شود و از آرا و تجربیات آنان برای بهتر ساختن زندگی خود استفاده می‌کند.

وقتی موضوع خواندن، این‌قدر در زندگی انسان ارزش و اهمیت دارد، وظیفه‌ی حتمی و ضروری والدین و معلمان است که به‌طور دائم میزان پیشرفت خواندن دانش‌آموزان را ارزش‌یابی کنند و باید برای این ارزش‌یابی، معیارها و ملاک‌هایی داشته باشند.

معیارهای خواندن بر حسب محیط، سن، استعداد و کلاس دانش‌آموزان فرق می‌کنند. از این‌رو، نمی‌توان معیار ثابتی به والدین یا معلم پیشنهاد کرد.

ارزشیابی در خدمت آموزش

پویایی و بقا در عرصه‌ی علم و عمل در سطح جهانی نیازمند یادگیری معنادار، عمیق و مداوم است و سنجش تحقق یافتن آن

همه‌ی انسان‌ها صرف‌نظر از جنسیت، نژاد، رنگ و دیگر تفاوت‌های زیست‌محیطی و مهم‌شناختی، از توانایی ویژه‌ای به‌نام «زبان» برخوردارند. معنای تسلط به یک زبان، به‌طور ساده، فرایند تسلط شخص به نام آوایی، واژگان، نحوی، معنایی و کلامی و منظورشناختی آن زبان است. زبان پدیده‌ای انتزاعی و در نتیجه ذهنی است. زبان‌آموزی چهار زمینه یا مهارت اصلی را دربرمی‌گیرد. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. حوزه یا مهارت گوش دادن و سخن گفتن، در آغاز فرایند زبان‌آموزی، و خواندن و نوشتن در مراحل بعدی قرار می‌گیرند. آموزش را نمی‌توان جدای از زبان در نظر گرفت، زیرا آموزش از طریق زبان صورت می‌گیرد. هنگامی که کودکان زبان را می‌آموزند، صرفاً به نوعی یادگیری در برابر انواع یادگیری‌ها دست نیافته‌اند، بلکه شالوده‌ی خودیادگیری را آموخته‌اند.

زبان یکی از ابزارهای اصلی آموزش است و یادگیری موضوعات درسی مثل علوم، ریاضی، مطالعات اجتماعی و... بدون آموختن مهارت‌های زبانی میسر نیست. گروه کثیری از محققان این موضوع بر این باورند که ناتوانی در خواندن، اثر مستقیمی بر افت و ترک تحصیل دانش‌آموزان دارد.

برخلاف تصور، مفهوم سواد، مفهومی گیج‌کننده و در عین حال بحث‌انگیز است و تعاریف گوناگون و متضادی از آن ارائه شده است. در تعریف یونسکو، سواد به‌عنوان توانایی خواندن و نوشتن یا درک مطلب،

همه‌جانبه‌ی دانش‌آموزان توجه کند و توصیفی از وضعیت یادگیری آن‌ها ارائه دهد تا موجب اصلاح، بهبود و توسعه‌ی دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان شود.

در سال‌های اخیر، تلاش‌های زیادی برای تغییر و تقویت نظام آموزشی در حال شکل‌گیری است. ازجمله‌ی این تلاش‌ها، تحول در عناصر نظام آموزشی ازجمله در شیوه‌های سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان است، زیرا

روش‌های تدریس معلمان، تأثیرات عمیق برجای می‌گذارند. به همین منظور، طرح ارزش‌یابی توصیفی، برای رفع

به‌عهده‌ی نظام ارزش‌یابی است. ارزش‌یابی نیازها را کشف، هدف‌ها را تدوین و امکانات یاددهی-یادگیری را فراهم می‌کند و نارسایی‌های موجود در همه‌ی دوره‌های آموزشی را برطرف می‌کند. با وجودی که استفاده از روش‌های کمی و کیفی، اثربخش‌ترین روش برای تمام فعالیت‌های دانش‌آموزان است، ولی هنوز قسمت اعظم ارزش‌یابی‌ها فقط با استفاده از روش کمی صورت می‌گیرد. اجرای شیوه‌های سنتی ارزش‌یابی که عمدتاً به‌صورت تراکمی و در غالب آزمون‌های کتبی و شفاهی صورت می‌گیرد، با توجه به دو اصل پاسخ‌گویی و ارتقای تحصیلی، کاملاً ضروری به نظر می‌رسد. اما برای هدایت و شکل‌دهی به آموزش و یادگیری ناکافی و نارساست. در مقابل، شیوه‌های ارزش‌یابی فرایندمدار در پی پاسخ‌گویی به این پرسش است که: «دانش‌آموز در کجا قرار دارد و من برای پیشرفت او چه می‌توانم بکنم؟»

طبق نظریه‌های جدید، معلم باید در سراسر دوره‌های آموزشی، میزان یادگیری فراگیرندگان را ارزش‌یابی کند. این کار به معلم کمک می‌کند تا از تمام نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های آموزشی خود آگاه شود. بنابراین، ارزش‌یابی جزئی از آموزش تلقی می‌شود و جهت آموزش را تعیین و پیش‌رونده می‌کند. به عبارت دیگر، ارزش‌یابی به عمل می‌آید تا آموزش بهتر صورت گیرد و نه این که آموزش انجام می‌گیرد تا ارزش‌یابی به عمل آید.

در صورتی که ارزش‌یابی، درست، صحیح و مناسب انجام نشود، خسارت‌های زیادی دربر خواهد داشت. بعضی آثار ارزش‌یابی نامناسب عبارت‌اند از: کاهش علاقه به یادگیری، افزایش اضطراب امتحان، بروز رفتارهای منفی، افزایش نرخ مردودی و تکرار پایه، اختلال در رشد عاطفی دانش‌آموزان، ازمیان رفتن خلاقیت، افزایش رقابت ناسالم، ایجاد شرمندگی و سرخوردگی، نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و...

در ارزش‌یابی توصیفی، برخلاف ارزش‌یابی کمی، نگاه ویژه‌ای به جایگاه دانش‌آموزان شده است. این ارزش‌یابی به‌عنوان الگویی کیفی تعریف شده است که می‌کوشد به عمل و کیفیت یادگیری

عکس: طیبه رحیمی

نواقص نظام ارزش‌یابی فعلی (سنتی) به منزله‌ی گامی تحول‌آفرین در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ به‌طور آزمایشی در پایه‌ی اول ابتدایی و در ۲۰۰ کلاس، براساس سهمیه‌بندی مشخص در سطح استان‌های کشور به‌اجرا درآمد که پس از گذشت هفت سال از اجرای آن، هنوز نیز تحقیقاتی درباره‌ی تحقق اهداف آموزش و پرورش در این نوع ارزش‌یابی در حال انجام است.

پژوهش به دنبال چه چیزی بود؟

در این پژوهش، محقق به‌دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال بوده است که آیا شیوه‌های ارزش‌یابی کمی و کیفی، بر مهارت خواندن دانش‌آموزان مؤثر است یا خیر؟ در این راستا، چهار سؤال براساس چهار خرده‌آزمون توانایی گوش کردن، توانایی ترکیب کردن حروف، توانایی معنابخشی و توانایی درک خواندن مطرح شد و از طریق اجرای یک آزمون واحد بین دو گروه دانش‌آموزان مشمول طرح ارزش‌یابی توصیفی و مشمول طرح ارزش‌یابی کمی، نتایجی به‌دست آمد که در زیر به‌طور خلاصه به آن‌ها اشاره می‌شود.

سؤال اول: آیا بین شیوه‌های ارزش‌یابی کمی و کیفی و توانایی گوش دادن، تفاوت معناداری وجود دارد؟

یافته‌های پژوهشی سؤال اول حاکی از آن است که با توجه به میانگین نمره‌ی به‌دست آمده از دو گروه دانش‌آموزان مدرسه‌ی با نحوه‌ی ارزش‌یابی توصیفی و مدرسه‌ی با نحوه‌ی ارزش‌یابی کمی در زمینه‌ی گوش دادن، مدرسه‌ی توصیفی با میانگین نمره‌ی ۶/۷۵ از مدرسه‌ی ارزش‌یابی کمی با میانگین نمره‌ی ۶/۴۰ وضعیت بهتری دارد، ولی این اختلاف از نظر آماری معنادار نیست.

سؤال دوم: آیا بین شیوه‌های ارزش‌یابی کمی و کیفی و توانایی ترکیب کردن حروف تفاوت معناداری وجود دارد؟

یافته‌های توصیفی و استنباطی حاصل، حاکی از آن است که میانگین نمره‌ی خرده‌آزمون ترکیب کردن حروف در مدرسه‌ی با نحوه‌ی ارزش‌یابی توصیفی ۶/۳۵ و در مدرسه‌ی با نحوه‌ی ارزش‌یابی کمی ۵/۷۰ است. بنابراین، دانش‌آموزان مشمول طرح ارزش‌یابی توصیفی، وضعیت بهتری و بالاتری دارند و این اختلاف معنادار است.

سؤال سوم: آیا بین شیوه‌های ارزش‌یابی کمی و کیفی و توانایی معنابخشی، تفاوت معناداری وجود دارد؟

یافته‌های پژوهشی در مورد سؤال سوم حاکی از آن است که میانگین نمره‌ی خرده‌آزمون معنابخشی در مدرسه‌ی با نحوه‌ی ارزش‌یابی کیفی ۵/۵۰ و در مدرسه‌ی با نحوه‌ی ارزش‌یابی کمی ۴/۵۵ است. بنابراین آمار، دانش‌آموزان مشمول طرح ارزش‌یابی کیفی-توصیفی وضعیت بهتری دارند و این اختلاف معنادار است.

سؤال چهارم: آیا بین شیوه‌های ارزش‌یابی کمی و کیفی و توانایی درک خواندن، تفاوت معناداری وجود دارد؟

یافته‌های پژوهش حاصل از این سؤال نشان می‌دهد، میانگین نمرات آزمون دانش‌آموزان با شیوه‌های ارزش‌یابی کیفی ۱۸/۶۰ نسبت به دانش‌آموزان با شیوه‌ی ارزش‌یابی کمی با میانگین ۱۶/۶۵ بالاتر است و این اختلاف معنادار است. درنهایت، یافته‌ها از پیشرفت خواندن دانش‌آموزان مشمول طرح جدید ارزش‌یابی کیفی-توصیفی نسبت به سایر دانش‌آموزان نشان دارد و دانش‌آموزان مشمول این طرح وضعیت بهتری دارند.

پیشنهادهای

۱. به موضوع آموزش و دانش‌افزایی همکاران بیشتر توجه شود و در این ارتباط از افراد متخصص استفاده شود.

۲. تجهیزات و امکانات به‌طور یکسان و کافی در اختیار تمامی مدارس قرار داده شوند.

۳. تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های درس کاهش یابد.

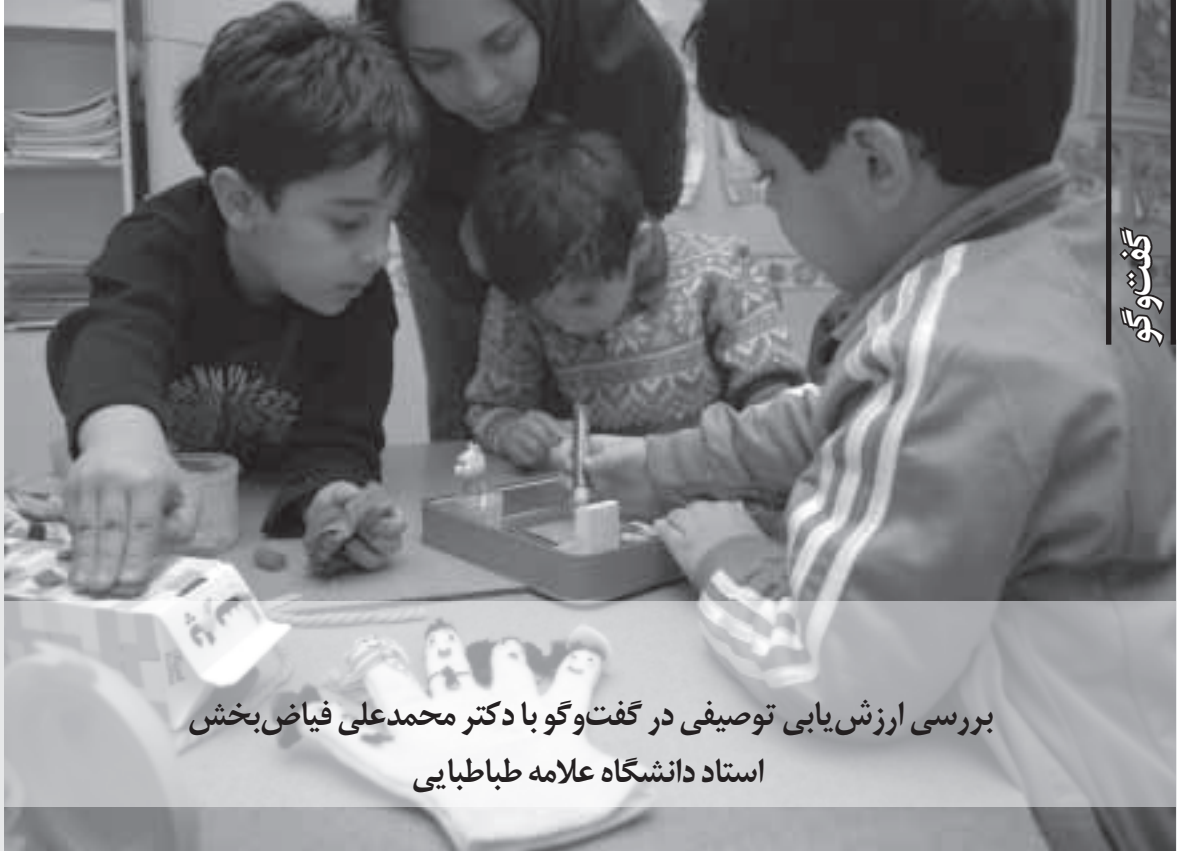
۴. به‌منظور بسترسازی فرهنگی و نهادینه‌کردن ارزش‌یابی کیفی در رابطه با توجه به اهمیت و کاربرد ارزش‌یابی کیفی و تأثیر آن بر کاهش اضطراب و عوارض روحی و امتحانات مرسوم، همایش‌هایی برگزار شود.

۵. والدین از طریق انجمن اولیا و مربیان و رسانه‌ها و به‌خصوص صدا و سیما، به‌منظور حمایت از معلمان مجری طرح ارزش‌یابی توصیفی، توجیه شوند.

۶. به جای تأکید بر محتوای کتاب‌ها، بر اهداف آموزش و پرورش تأکید شود.

منابع

۱. آقازاده، محرم، ارزش‌یابی برنامه‌ی درسی آموزش زبان فارسی (بخوانیم و بنویسیم) دوره‌ی ابتدایی، مؤسسه‌ی پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، گروه پژوهش در اعتباربخشی و ارزش‌یابی از برنامه‌ی درسی، تهران، ۱۳۸۸.
۲. حسینی، محمد و احمدی، حسین. ارزش‌یابی توصیفی، الگویی نو در ارزش‌یابی تحصیلی. انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۸.
۳. خوش‌خلق، ایرج (۱۳۸۳). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی. مجموعه مقالات اولین همایش ارزش‌یابی. برگزارکننده: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی، دفتر ارزش‌یابی تحصیلی و تربیتی. تهران. تزکیه.
۴. زندی، بهمن. روش تدریس زبان فارسی در دوره‌ی دبستان (۱۳۸۶). انتشارات سمت. تهران.
۵. سلیمی‌زاده، محمدکاظم (۱۳۸۳). ارزش‌یابی ترکیبی، گامی نوین در ارزش‌یابی دانش‌آموزان. مجموعه مقالات اولین همایش ارزش‌یابی تحصیلی. برگزارکننده: وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزش عمومی و امور تربیتی، دفتر ارزش‌یابی تحصیلی و تربیتی. تهران. انتشارات تزکیه.
۶. سیف، علی‌اکبر. اندازه‌گیری و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی (۱۳۷۵). انتشارات آگاه. تهران.
۷. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. ادبیات کودکان (۱۳۸۶). انتشارات اطلاعات. تهران.
۸. فرج‌اللهی، مهران و حقیقی، فهیمه. نقش ارزش‌یابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش‌آموزان پایه‌ی دوم دوره‌ی ابتدایی شهر تهران (۱۳۸۶). پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۷۹. تهران.
۹. محمدی، فرزانه و اخوان‌تفتی، مهناز. بررسی تأثیر ارزش‌یابی توصیفی بر عزت‌نفس و رفتارهای کلاسی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم ابتدایی شهر تهران (۱۳۸۶). پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت، شماره‌ی ۹۰. تهران.
۱۰. ناعمی، علی‌محمد. روان‌شناسی آموزش خواندن (۱۳۸۶). انتشارات آستان قدس رضوی (به‌نشر). تهران.



بررسی ارزش‌یابی توصیفی در گفت‌و‌گو با دکتر محمدعلی فیاض‌بخش
استاد دانشگاه علامه طباطبائی

اصل معلم است...

مهدی اکبریان دستجردی

اشاره

محمدعلی فیاض‌بخش، پس از سال‌ها فعالیت در امور گوناگون آموزشی، به‌ویژه حضور پرثمر در مجموعه‌ی «مدارس علوی» با قریب به ۲۰ سال سابقه‌ی مدیریت در مدرسه‌ی راهنمایی نیک‌پرور، اکنون مدتی است که پس از اخذ دکترای روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه‌ی طباطبائی تهران به تدریس مشغول است.

کلاس‌های وی به دلیل دارا بودن تجربه‌های فراوان و مثال‌های ملموسی که در حین تدریس ارائه می‌دهد، با استقبال بسیار خوب دانشجویان روبه‌رو شده است. در زمینه‌ی چگونگی اجرای ارزش‌یابی توصیفی، با وی گفت‌و‌گویی انجام داده‌ایم که در پی می‌آوریم.

به مرور باید جای خود را به ارزش‌یابی کیفی یا همان توصیفی بدهد. الان در بسیاری از کشورهای پیشرفته که دبستان‌هایشان تا چهار کلاس ابتدای آموزش را دربرمی‌گیرد و نیز در اغلب کشورهای اروپایی که مدارسشان از کلاس پنجم به بعد با عنوان دبیرستان نام‌گذاری می‌شوند، ما شاهدیم که تا کلاس چهارم، ارزش‌یابی‌ها به صورت کیفی و توصیفی است و براساس عواملی که مشخص شده است، معلم‌ها چک‌لیست (فهرست‌وارسی) توانایی بچه‌ها را در ستون‌های مثلاً سه‌گانه یا چهارگانه مشخص می‌کنند. به نظر می‌رسد که این وضعیت، موقعیتی است که هم در دنیا تجربه‌ی موفق ثبت شده دارد و هم مناسب سنین کم تحصیلی و دارای کاربری تحصیلی در سه چهار

■ شما در مقام یک کارشناس آموزشی، معتقد به کدام نوع از ارزش‌یابی هستید؟ کمی یا تأکید بر نمره یا ارزش‌یابی توصیفی؟ چرا؟ لطفاً دلایلتان را ذکر کنید.

□ در زمینه‌ی ارزش‌یابی، اول باید دوره‌ی تحصیلی مدنظرتان را مشخص کنید.

■ منظور دوره‌ی ابتدایی است؛ با نگاهی که می‌خواهیم به چگونگی اجرای ارزش‌یابی توصیفی در سه پایه‌ی اول تا سوم این دوره در چند سال گذشته داشته باشیم.

□ دوره‌ی ابتدایی پنج ساله‌ی فعلی تاکنون با نظام ارزش‌یابی مبتنی بر کمیت و نمره اداره شده است، ولی ما معتقدیم که ارزش‌یابی نمره‌ای

سال اول ابتدایی است.

■ به نظر شما برای این که ارزش‌یابی توصیفی را انجام دهیم، باید چه تغییری را در محتوای کتاب‌ها و مهارت‌های معلم‌ها به وجود بیاوریم؟

□ به نظر من پیش از این که این مسئله، وابسته به محتوای کتاب باشد، به مهارت معلم بستگی دارد. محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی الان چندان مشکلی

ندارند.

■ حجمشان زیاد نیست؟

□ این‌ها بحث‌هایی

است که به اجرا یابی کار

برمی‌گردد و به تقویم

زمانی آموزش. فرض ما بر

این است که حجم از یک

نقطه‌ی بهینه برخوردار

است و محتوا هم، محتوای

کارشناسی شده است. اما

همین محتوای درست و

بازمان‌بندی درست، اگر

دست معلم غیرماهر بیفتد،

درگیر مشکلاتی می‌شود

که اولین آن نیز همین

اختلال در ارزش‌یابی است.

یعنی معلم وقتی نمی‌تواند

طبقات گوناگون بچه‌ها

را لااقل از نظر قوی،

متوسط، ضعیف و غیرقابل

قبول بودن طبقه‌بندی کند

و تشخیص دهد، مشکل

شروع می‌شود. بنابراین

دوره‌های آموزشی مرتبط با ارزش‌یابی توصیفی در قدم اول برای

معلم‌ها، باید حول شناسایی و تشخیص چک‌لیست (فهرست‌وارسی)‌های

معین و نیز شناسایی طبقات گوناگون بچه‌ها برگزار شود نیز پیش از

این باید کارنامه‌ی سنتی را به کارنامه‌ی توصیفی تبدیل کنیم.

■ چگونه می‌توان معلمان، دانش‌آموزان و والدین را برای

اجرای این طرح توجیه کرد؟ چگونه می‌توانیم افراد دخیل

در کار را با خودمان همراه کنیم؟ بسیاری از معلمان،

سال‌هاست که به روش کمی ارزش‌یابی عادت کرده‌اند و حتی

برخی معتقدند یکی از روش‌های اعمال اقتدار معلم، همین

نمره‌دادن است. چگونه می‌توان نگرش آنان را عوض کرد

تا هم نگرششان توصیفی باشد، هم عملشان؟

□ سؤال کاملاً به جایی است؛ از این جهت که اهمیت بعد فرهنگی

این کار آموزشی را نشان می‌دهد. هر اقدامی، مجموعه‌ای رفتارهای

اجرایی معین و عملیاتی دارد، اما بستر و زمینه‌ساز، بلکه پیش‌درآمد

هر عمل اجرایی، آن فضای فرهنگی است که طرح باید در آن اجرا

شود و پرسش شما برمی‌گردد به فضای فرهنگی که کاملاً سؤال به

جایی است.

مطمئناً اجرای طرح ارزش‌یابی توصیفی، در وهله‌ی اول و در

بیشترین حجم خود، یک قضیه‌ی مدیریتی است؛ یعنی ایجاد فرهنگ

تغییر کار مدیریت. و طبیعی است که در چارچوب رفتارهای مدیریتی

جای می‌گیرد. به‌طور قطع، آموزش و پرورش باید در سطوح بالاتر، از

طریق کارگزاری افراد نخبه و متخصص، مدیران واحدهای آموزشی

را به چنین تغییری قانع کند و به آن‌ها اطمینان دهد که وضع جدید

نه تنها از گذشته بدتر نمی‌شود، بلکه بهتر هم خواهد شد. مثلاً همین

که وجوه انگیزش در بچه‌ها توسعه می‌یابد، رفتارهای تحقیرآمیز که از

محل معدل‌های عددی مطلق و میلی‌متری بین بچه‌ها ایجاد می‌شود،

کاهش پیدا می‌کند و موقعیت والدین با فرزندان از نظر رسیدگی‌های

درسی از حالت نمره‌ای به حالت کیفی و وقت‌گذاری‌های بیشتر ارتقا

می‌یابد، همه و همه از محاسن اجرای این طرح هستند. پس در وهله‌ی

اول، توصیه‌ی مدیران واحدهای آموزشی در سطح مناطق آموزشی و

بعد توجیه معلمان توسط مدیران هر واحد ضروری است. بدین ترتیب

مرحله‌ی بعد، توجیه و تغییر نگرش خانواده‌ها توسط معلمان هر پایه یا

توسط مدیر در مجموعه‌ی مدرسه خواهد بود. به‌نظرم توجه به ایجاد

فرهنگ تغییر در اجرای ارزش‌یابی توصیفی، بسیار اساسی و کلیدی

است.

■ عده‌ای معتقدند که با اجرای طرح ارزش‌یابی توصیفی،

وقت معلم‌ها زیاد گرفته می‌شود. با این مشکل چگونه

برخورد کنیم؟

□ بله. اگر با نگاه رایج به مقوله‌ی ارزش‌یابی نگاه کنیم، همین‌طور

است که شما می‌گویید. یعنی اگر کل روند ارزش‌یابی و کارهایی را که

بابت آن انجام می‌شود، به پایان یک ترم یا فرایند آموزشی مؤکول کنیم،

شاید به نظر برسد وقت کمی از معلم گرفته شود، ولی در ارزش‌یابی

توصیفی، به‌ویژه برای آماده‌سازی کارنامه‌های توصیفی، قرار بر این کار

نیست، بلکه قرار بر جدیت بیشتر و اهمیت دادن بیشتر به ارزش‌یابی‌های

تکوینی است. مراد از ارزش‌یابی‌های تکوینی، ارزش‌یابی‌هایی است که

حتی از این جلسه تا جلسه‌ی آینده می‌تواند صورت بگیرد؛ حالا یا در

جهت نشان دادن بهبود وضع دانش‌آموز یا برعکس. اما نکته‌ی مهم

این است که ارزش‌یابی توصیفی، یک کار مستمر و تکوینی است

و همان‌گونه که از نامش برمی‌آید، در طول زمان شکل می‌گیرد و

نمی‌تواند به صورت خلق‌الساعه و دفعی باشد. وقتی که این کار تقسیم

می‌شود، در طول یک دوره‌ی آموزشی (یعنی در طول چهار ماه و





● پرورش مهارت کلامی دانش آموزان

به کارنامه‌ی توصیفی و حمایت ما از کارنامه‌ی توصیفی، این است که از یک جنبه‌نگری در یک توانایی کودک، به چند جنبه‌نگری برسید. در ریاضیات هم، همین مسئله مطرح است. ممکن است در ریاضیات، بچه‌های دبستان بر حفظیات بیشتر تأکید کنند و مجموعه‌ای مسئله را طوطی‌وار حفظ کنند

و سر جلسه‌ی امتحان هم نمره‌ای بیاورند. اما فهم جامع را معلم از صحبت رودررو با دانش آموز، از این که جلوی چشمش مسئله را حل کند، تندی‌ها، کندی‌ها، نحوه‌ی استدلال و نحوه‌ی راه‌حل‌ها و... به دست می‌آورد و ارزش‌یابی می‌کند. مثلاً می‌گوید: «قدرت تحلیل این دانش آموز بالاست، اما حافظه‌ی خوبی ندارد یا در ابتکار به خرج دادن در خلق راه‌حل‌های جدید مبتکر است، اما بچه‌ی تندی نیست، یعنی دانش آموز سریع‌الابتکاری نیست. این‌ها توانایی‌های گوناگونی است که بچه‌ها می‌توانند از خود بروز دهند، ولی وقتی همه‌ی این توانمندی‌ها در یک نمره‌ی خشک و خالی جمع می‌شود، تمام این ابعاد از بین می‌روند.

■ شما برای اجرا شدن بهتر ارزش‌یابی توصیفی چه پیشنهادی دارید؟

□ الان برخی از مدرسه‌های غیردولتی پیشرفته، چندین سال است که این طرح را اجرا می‌کنند. لاقلاً تا جایی که من اطلاع دارم، تا پایه‌ی سوم ابتدایی، این طرح در برخی از مدرسه‌های غیردولتی مطرح شده و امتحان خود را به خوبی پس داده است. پیشنهاد من این است، افرادی که واقعاً طالب این طرح و دنبال بهبود کیفی کارها هستند، از این مدارس نام و نشانی بگیرند و اطلاعاتی به دست بیاورند. به عبارت دیگر، لازم است از تجربه‌های انجام شده‌ی این مدارس، نهایت استفاده را ببرند. چالش‌هایی را که در طول اجرای این برنامه، معلمان این قبیل مدارس سال‌ها و پیش از اجرای سراسری در مدارس دولتی با آن‌ها روبه‌رو بوده‌اند، به عنوان تجربه، بازخوانی کنند و برای شروع این کار، از حمایت‌ها و هدایت‌های مدارس که این تجربه را از سر گذرانده‌اند، بهره بگیرند. مطمئناً این کار، خسارت‌های کمتری را در پی خواهد داشت، چرا که تجربه‌های دیگران، دست‌مایه‌ی بهبود اوضاع خواهد بود.

■ از حضور شما در این گفت‌وگو سپاس‌گزاریم.

نیم که یک نیم‌سال تحصیلی است)، جزو وظایف و تکالیف روزانه‌ی کلاسی معلم درمی‌آید و به نظر من، نه وقت زیادی از او می‌گیرد، و نه سنگینی خواهد داشت. البته اگر در مقایسه با کار امتحانات پایانی و نمره‌ی کتبی پایانی هر ترم، به این کار نگاه کنید، بله این حجم کار اصلاً با آن قابل مقایسه نیست؛ یعنی به مراتب انبوه‌تر است. اما اگر آن را به عنوان یک تکلیف معلمی در طول کار تدریس در نظر بگیرید، این جزو وظایف معلم است و قطعاً باید به آن نگاه جدی شود.

■ به نظر پوفام که یک متخصص آموزشی است، وقتی نظام نمره‌گذاری تغییر کند، در آن ارتباط‌ها و امتیازهای اجتماعی بیشتر از قبل تأثیرگذار می‌شوند. به نظر شما با این مشکل چگونه برخورد کنیم؟

□ ما نمی‌توانیم الان حکم کنیم که امتیازات بیشتر می‌شود یا کمتر. بسته به این است که شما امتیاز را چه ببینید. برای مثال، در کارنامه‌ی توصیفی دانش‌آموزی گفته می‌شود: «این بچه دارای توانایی کلامی بالاست.» حال آن که اگر فقط به نمره‌ی دیکته یا قرائت فارسی با حفظ لغت او نگاه می‌کردید، معلوم نبود که مثلاً نمره‌ی برجسته‌ای را نشان دهد. این، از یک جهت می‌تواند موجب برجستگی اجتماعی او شود که به خودی خود نه تنها بد نیست، بلکه یک امتیاز پیش برنده است. به این معنا که از این به بعد، این دانش‌آموز به جای این که فقط با کارنامه‌اش سنجیده شود، با توانایی‌های عملکردی‌اش سنجیده می‌شود که این موجب رشد وی در جهت گوناگون از جمله همین رفع نقایص نمره‌اش خواهد شد. قاعدتاً از بچه‌ای که در توصیف آموزگار از او با ذکر دارای توانایی کلامی بالا یاد شده است، باید در دکلمه‌خوانی در مدرسه، در رهبری گروه سرود، در نوشتن انشاها و یا نوشته‌هایی که در مناسبت‌های خاص باید از سوی بچه‌ها خوانده یا نوشته شود، استفاده شود. این برجستگی اتفاقاً مثبت ارزیابی می‌شود.

■ در نظام نمره‌گذاری، نمره بهترین ملاک برای ارتقای دانش‌آموزان و هدایت تحصیلی‌شان بود. الان با حذف نظام نمره‌گذاری، برای هدایت تحصیلی چه کاری باید انجام دهیم؟

□ چون فرض ما بر این بود که نظام نمره‌گذاری کمی، یک نظام تک‌بعدی و یک جنبه‌نگر بود، بنابراین به سوی نظام ارزش‌یابی توصیفی و کمی رفتیم. در نظام کیفی، به جای این که به یک دانش‌آموز، نمره‌ای را بدهید، مثل همان موردی که گفته شد، دیگر نمی‌گویید دیکته‌اش ۱۴ است، می‌گویید خزانه‌ی واژگانش متوسط است، نوشتنش از روی همان خزانه‌ی واژگان با دقت و تمرکز است، هر چند که خزانه‌ی واژگانش اندک است، روخوانی‌اش خوب است. در مجموع شما به او توصیه می‌کنید که به جای این که بیشتر وقت خود را صرف نوشتن و دیکته‌نویسی کند، مثلاً به افزودن خزانه‌ی واژگان و یا خواندن کتاب‌هایی که خزانه‌ی واژگان را تقویت می‌کند، اقدام کند. و بعد با تشویق، روخوانی یک مجموعه‌ای را در او تقویت می‌کنید. از قضا رویکرد ما

کندوکاوی در ارزش‌یابی آغازین

محمد شیخیانی

مدرس ارزش‌یابی توصیفی، بوشهر



کلیدواژه‌ها: ارزش‌یابی، ارزش‌یابی آغازین، سنجش آغازین.

ندارند، لازم است معلم پیش از آغاز درس جدید، به جبران نواقص یادگیری‌های قبلی یادگیرندگان یا رفع کم و کسر پیش‌نیازهای آنان اقدام کند. اگر نتایج آزمون نشان داد که همه یا بعضی از یادگیرندگان، مقداری از مطالب درس تازه را از قبل آموخته‌اند، آن‌گاه ممکن است لازم باشد که معلم در طرح درس خود تغییراتی بدهد و قسمت‌هایی از درس را برای بعضی از کلاس‌ها حذف کند و برای بعضی دیگر، سطح پیشرفته‌تری از آموزش را به اجرا درآورد [سیف، ۱۳۷۶].

آسیب‌ها و چالش‌های فرا روی ارزش‌یابی آغازین

هر چند که معلمان با اصول و فنون ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی آشنایند و از توان علمی و اندیشه‌های اثربخش و متحول‌کننده برخوردارند، اما در پاره‌ای از موارد، شاهد برداشت‌های نادرست از ارزش‌یابی آغازین هستیم و این امر، به اجرای ناصواب آن انجامیده است. به برخی از این آسیب‌ها اشاره می‌کنیم:

۱. ارزش‌یابی تشخیصی به جای ارزش‌یابی آغازین

یکی از این آسیب‌ها، به کارگیری اصطلاح ارزش‌یابی تشخیصی به جای ارزش‌یابی آغازین است. این در حالی است که ارزش‌یابی تشخیصی مقوله‌ای کاملاً متفاوت با ارزش‌یابی آغازین است که در فرایند یاددهی - یادگیری از آن استفاده می‌شود. به این صورت که در بعضی موارد به دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی برمی‌خوریم که در یک یا چند ماده‌ی درسی ناتوانی‌های قابل ملاحظه‌ای دارند که حتی مداخلات متعدد معلم اثربخش نمی‌شود و پیشرفتی در یادگیری آنان صورت نمی‌گیرد. در این مواقع لازم است این قبیل دانش‌آموزان برای بهره‌مندی از خدمات راهنمایی و مشاوره، به مراجع ذی‌صلاح معرفی شوند. البته این نوع ارزش‌یابی بیشتر در دوره‌ی ابتدایی کاربرد دارد.

۲. بررسی تکلیف به جای ارزش‌یابی آغازین

دومین چالش فراروی ارزش‌یابی آغازین، جای‌گزین کردن بررسی تکلیف و اجرای آن به جای ارزش‌یابی آغازین است. به این صورت که معلمان در هر جلسه از درس، از دانش‌آموزان می‌خواهند که برای

امروزه ارزش‌یابی یادگیری دانش‌آموزان از مهم‌ترین و در عین حال پیچیده‌ترین ارکان هر نظام تعلیم و تربیتی محسوب می‌شود، چرا که ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی نه تنها به عنوان ارزش‌یابی از برنامه‌ها و محتوای کتاب‌های درسی و تعیین میزان تحقق هدف‌های آموزشی به کار می‌رود، بلکه ابزاری مهم و اساسی برای ارتقای دانش‌آموزان به پایه‌ی تحصیلی بالاتر نیز محسوب می‌شود. ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی بخش جدایی‌ناپذیر فرایند یاددهی - یادگیری محسوب می‌شود که از زوایا و ابعاد گوناگون قابل تأمل و در خور توجه است [موسوی، ۱۳۸۳]. یکی از این ابعاد که نکات ظریف و ظرفیت‌های قابل توجهی را دربردارد، تقسیم‌بندی ارزش‌یابی تحصیلی به لحاظ اجرا و هدف است. از این حیث، ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی به چهار دسته تقسیم می‌شود:

۱. ارزش‌یابی آغازین

۲. ارزش‌یابی تکوینی

۳. ارزش‌یابی تشخیصی

۴. ارزش‌یابی تراکمی [سیف، ۱۳۸۴].

در این نوشتار، به دلیل اهمیت موضوع و ضرورت طرح آن، فقط ارزش‌یابی آغازین را معرفی می‌کنیم و به آسیب‌های آن می‌پردازیم.

ارزش‌یابی یا سنجش آغازین

نخستین ارزش‌یابی که پیش از انجام فعالیت‌های آموزشی معلم و در آغاز درس به اجرا درمی‌آید، ارزش‌یابی آغازین نام دارد. از این نوع ارزش‌یابی به دو منظور، یعنی برای پاسخ دادن به دو پرسش استفاده می‌شود:

۱. آیا یادگیرندگان از قبل بر دانش و مهارت‌های پیش‌نیاز درس تازه تسلط لازم را دارند؟ (رفتار ورودی).

۲. یادگیرندگان قبلاً چه مقدار از هدف‌ها و محتوای درس تازه را یاد گرفته‌اند؟ (رفتار خروجی) [حشمتی و همکاران، ۱۳۸۳].

متخصصان آموزشی پیشنهاد داده‌اند، بهتر است معلمان در ارزش‌یابی آغازین خود، ترکیبی از آزمون رفتارهای ورودی و خروجی را با هم به اجرا درآورند. اگر نتایج آزمون رفتار ورودی نشان داد که تمام یا بعضی از یادگیرندگان برای یادگیری درس جدید آمادگی کافی



جلسه‌ی بعد، مباحث درس گذشته را مطالعه کنند یا فعالیت‌های مربوط به آن را انجام دهند. از این‌رو، قبل از آغاز درس جدید، به پرسش از سؤالات درس گذشته و یا بررسی تکالیف مربوط به آن بسنده می‌کنند و آن را به حساب ارزش‌یابی آغازین می‌گذارند؛ در نتیجه، به ارزش‌یابی آغازین توجهی نمی‌شود. این در حالی است که دایره‌ی شمول ارزش‌یابی آغازین به مراتب گسترده‌تر از بررسی تکالیف است. در ارزش‌یابی آغازین، معلمان باید درصدد ارزش‌یابی آن دسته از آموخته‌ها و تجربیات قبلی دانش‌آموزان باشند که به نحوی با موضوع درس جدید مرتبط است و این دسته از آموخته‌ها را دانش‌آموزان ممکن است در جلسه‌ی گذشته و یا در ماه‌ها و سال‌های قبل کسب کرده باشند. این باعث شده است معلمان، بدون ارزش‌یابی از پیش‌نیازها و دانستی‌های قبلی دانش‌آموزان، به آموزش و تدریس مطالبی مبادرت کنند که آمادگی لازم برای فراگیری آن در دانش‌آموز وجود ندارد و در نهایت موجبات بی‌ربطی و احیاناً افت تحصیلی آنان را فراهم می‌آورد.

۳. نادیده گرفتن رفتارهای خروجی

سومین آسیب فراروی ارزش‌یابی آغازین، بی‌توجهی برخی از معلمان نسبت به سنجش رفتارهای خروجی دانش‌آموزان است. در پاره‌ای موارد، معلمان بدون سنجش رفتار خروجی، به آموزش مطالبی می‌پردازند که احیاناً دانش‌آموزان قبلاً آن‌ها را یاد گرفته‌اند. این تکرار، زمینه‌ی کسالت، خستگی و بی‌نظمی را در کلاس درس فراهم می‌آورد.

۴. کم‌توجهی به ارتباط عمودی مطالب در اجرای ارزش‌یابی آغازین

یکی از اصول اساسی که متخصصان تعلیم و تربیت در مورد انتخاب و ارائه‌ی محتوا در برنامه‌ریزی درسی بر آن تأکید دارند، ارتباط عمودی محتوای آموزشی است. هر چند که فرصت‌های یادگیری باید به‌طور متوالی و به گونه‌ای تهیه شوند که مطالب یادگرفته شده در طی سال‌های گوناگون، یکدیگر را پشتیبانی و تقویت کنند و نحوه‌ی ارائه‌ی محتوا به صورت سلسله‌مراتب و زنجیره‌ای منطقی باشد، اما در بیشتر موارد، این اصل مورد بی‌توجهی قرار گرفته و ما شاهد درج

پیشنهادهای

۱. قبل از اجرای ارزش‌یابی آغازین، رفتارهای ورودی و خروجی درس جدید پیش‌بینی و در طرح درس منظور شود. مثلاً برای آموزش تفریق اعداد یک رقمی، علاوه بر این که باید آموخته‌های دانش‌آموزان در زمینه‌ی جمع اعداد یک رقمی مدنظر باشد، باید شناخت دانش‌آموزان از عددنویسی، مفهوم اعداد، مقایسه‌ی اعداد و... نیز ارزیابی شود.

۲. بررسی تکالیف که در راستای تعمق‌بخشی به مطالب درس گذشته است، از ارزش‌یابی آغازین تفکیک شود و به صورت جداگانه به‌اجرا درآید. مثلاً با توجه به مثال بند ۱، ممکن است در بررسی تکالیف، آموزگار توانایی دانش‌آموزان خود را فقط در زمینه‌ی جمع اعداد یک رقمی با نظر گرفتن سطوح متعدد یادگیری بسنجد، اما در ارزش‌یابی آغازین باید آموخته‌های دانش‌آموزان در مورد عددنویسی، مفهوم اعداد و مقایسه‌ی اعداد نیز ارزیابی شود.

۳. در اجرای ارزش‌یابی آغازین، رفتار خروجی نیز مدنظر قرار گیرد. مثلاً معلم با توجه به مورد بند ۱، آموخته‌های دانش‌آموزان پیرامون تفریق اعداد یک رقمی را ارزیابی کند.

۴. در اجرای ارزش‌یابی آغازین ارتباط عمودی مطالب رعایت شود. در این صورت، بر معلمان فرض است که به پیش‌نیازهای درس جدید که ممکن است درس قبل نباشد و دانش‌آموز قبلاً تجربه کرده باشد، اهتمام لازم را داشته باشند و آن را ارزیابی کنند و سپس به ارائه‌ی محتوای درس جدید اقدام کنند.

منابع

۱. حشمتی، عبدالرضا و همکاران (۱۳۸۳). طراحی یک آزمون خوب. انتشارات عابد. تهران.
۲. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۴). اندازه‌گیری، سنجش و ارزش‌یابی آموزشی. انتشارات دوران. تهران.
۳. سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۶). روش‌های اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی. انتشارات دوران. تهران.
۴. موسوی، فرشته (۱۳۸۳). چهار گام اساسی در ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی. اداره‌ی کل سنجش و ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی. تهران.

ماسوله، عروسی تالش

حمید دهقان

اشاره

انتشار گزارش سفر به روستای دل‌انگیز ماسوله در سلسله مطالب آشنایی با روستاهای شگفت‌انگیز ایران، با فروردین‌ماه، فصل رویش مجدد طبیعت هم‌زمان شده است. دیدار از ماسوله در فروردین‌ماه، لذت دیگری دارد. حمید دهقان، روزنامه‌نگار و ایران‌گرد با سابقه، در ادامه‌ی سفرهای روستاگردی، این بار ما را به ماسوله می‌برد؛ دیار تاریخی گیلان در سرزمین تالش‌ها.

پیدا کرده‌اند. آنان عظمت کوه و جنگل را پاس داشته‌اند و بناها را چنان بر پیکر طبیعت نشانده‌اند که گویی جای‌جای با صخره‌های لختی برخورد می‌کنیم که این‌جا و آن‌جا در کنارشان درخت‌ها و درختچه‌ها رویده‌اند.»

به عقیده‌ی این محقق، ماسوله یک تابلوی زیبای ثابت نیست. به اعتباری، در طول روز، با حرکت ابرها، پدیدآمدن خورشید و فضایی مه‌آلود، می‌توان شاهد تابلوهای گوناگون بود. تابلوهایی که هر یک شکوه آفرینش را به تصویر می‌کشند.

ماسوله بر دامنه‌ی کوه‌های تالش استوار است. می‌گویند پیش از شکل‌گیری ماسوله، صدها سال پیش، پایه‌گذاران این روستا شهر، در شش کیلومتری غرب جاده‌ی ماسوله به خلخال، در **کهنه‌ماسوله** زندگی می‌کردند. این روستای بزرگ در تبادل فراورده‌های سه منطقه‌ی گیلان، خلخال و زنجان نقش عمده‌ای داشته است که با ایجاد راه‌های ماشین‌رو، کاروان‌های مسیرهای کوهستانی رونق کارشان را از دست دادند و از همین زمان بخش عمده از ساکنان روستا به جاهای دیگری کوچ کردند.

امروزه حدود ۳۵۰ خانه در ماسوله وجود دارد، ولی در گذشته‌های نه چندان دور تعداد خانه‌ها به ۶۰۰ واحد می‌رسیده است. معماران ماسوله‌ای با توجه به نقش عمده‌ی این روستا، با فعالیت‌های بازرگانی، مرکز شهر را به بازار اختصاص داده‌اند. این بازار در چهار طبقه و در دل این روستا شهر ساخته شده و از مسیرهای اصلی به آسانی قابل دسترسی است. پنج محله به نام خانه‌بر، کشه‌سر، مسجدبر، اسدمحله و ریحانه برگرداگرد بازار قرار گرفته‌اند و در بافت قدیمی نیز، یک امام‌زاده به نام **عون‌بن علی** و

ماسوله را نمی‌توان نوشت، ماسوله را نمی‌شود نقاشی کرد،

ماسوله را باید آمد و از نزدیک دید.

«سهراب سپهری»

ماسوله با معماری منحصر به فرد در ناحیه‌ای کوهستانی و جنگلی در دامنه‌ی صخره‌ای با وسعت ۱۶ هکتار، در ۵۵ کیلومتری شهرستان رشت و ۳۵ کیلومتری فومن قرار دارد. قدمت آن به ۸۰۰ تا ۱۰۰۰ سال می‌رسد. از شرق به فومن و شفت از غرب به اردبیل و خلخال و از جنوب به طارم، زنجان و پشتکوه خمسه و از شمال و شمال‌شرقی به ماسال محدود است.

خانه‌هایی به رنگ گل‌آخرا، از قلوه‌سنگ، کاه‌گل و گچ و چوب با پنجره‌هایی رو به فضایی باز، آئینه‌های نصب شده در دیوارها و عروسک‌های رنگارنگ دست‌باف و گلدان‌های شمعدانی کنار پنجره‌ها، نمونه‌های بارزی در هماهنگی خارق‌العاده میان انسان و طبیعت پدید آورده و شهری در آسمان به انسان‌ها هدیه کرده‌اند که ماسوله نام دارد. شادروان دکتر **پرویز ورجاوند** باستان‌شناس و پژوهش‌گر نام‌دار، ماسوله را یکی از نمونه‌های ویژگی ارزش‌مند تمدن ایرانی در طبیعت و دست یافتن به تعاملی چشم‌گیر با آن و الگویی هوش‌مندانه عنوان کرده است.

وی می‌گوید: «مردمانی که طی صدها سال در این جایگاه باشند، بوده‌اند و خانه و کاشانه و محل کسب و کار خویش را بر دامنه برپا داشته‌اند، به آگاهانه‌ترین شیوه‌ی ممکن با طبیعت دل‌پذیر منطقه ارتباط برقرار کرده و بر کنار از ویران‌گری، در متن طبیعت حضوری هماهنگ



دفتر انتشارات کمک آموزشی

با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های رشد توسط دفتر انتشارات کمک آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وابسته به وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند:

مجله‌های دانش‌آموزی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

رشد کودک (برای دانش‌آموزان آمادگی و پایه‌ی اول دوره‌ی دبستان)

رشد خردسال (برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره‌ی دبستان)

رشد دانش‌آموز (برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم دوره‌ی دبستان)

رشد نوجوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)

رشد جوان (برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی)

مجله‌های بزرگسال عمومی

(به صورت ماهنامه و ۸ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

♦ رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد آموزش راهنمایی تحصیلی ♦ رشد تکنولوژی

آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا ♦ رشد مدیریت مدرسه ♦ رشد معلم

مجله‌های بزرگسال و دانش‌آموزی اختصاصی

(به صورت فصلنامه و ۴ شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شوند):

- ♦ رشد برهان راهنمایی (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی تحصیلی)
- ♦ رشد برهان متوسطه (مجله ریاضی برای دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه) ♦ رشد آموزش قرآن ♦ رشد آموزش معارف اسلامی ♦ رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش هنر ♦ رشد مشاور مدرسه ♦ رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی ♦ رشد آموزش تاریخ ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش زبان ♦ رشد آموزش ریاضی ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش زمین‌شناسی ♦ رشد آموزش فنی‌وحرفه‌ای ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و اختصاصی برای آموزگاران، معلمان، مدیران و کارکنان اجرایی مدارس، دانشجویان مراکز تربیت‌معلم و رشته‌های دبیری دانشگاه‌ها و کارشناسان تعلیم و تربیت تهیه و منتشر می‌شوند.

♦ نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره‌ی ۴ آموزش‌وپرورش، پلاک ۲۶۶، دفتر انتشارات کمک‌آموزشی.

♦ تلفن و نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸ - ۲۱



مسجد جامع با دو مسجد دیگر و چهار کاروان‌سرا وجود دارد.

در مجموعه‌ی بافت و کالبد معماری ماسوله، آن‌چه بیش از همه چشم‌گیر و پرجاذبه است، نما و منظر عمومی مجموعه است. این نمای طبقه به طبقه و شبکه‌های پلکانی که پشت‌بام هر خانه حیاط خانهای دیگر شده است، افزون بر حجم‌های ساده و هماهنگ معماری، به یاری آثار تزیینی چوبی به صورت پنجره‌های منبت، واشوها، نرده بالکن‌ها و درها، جلوه‌ای افزون‌تر یافته است.

یکی از مواردی که در بافت ماسوله توجه بسیاری از محققان و کارشناسان را جلب کرده، احداث شبکه‌ی فاضلاب در این روستاست. دکتر **ورجاوند**، پژوهشگر ایران‌شناس در این زمینه عقیده دارد: «تجوه‌ی پیش‌بینی کردن فاضلاب و بیرون بردن آب‌های سطحی، درباره‌ی ارزش‌های کالبدی ماسوله نکته‌ی قابل توجهی است که معماران آن به مدد چهار شاخه‌ی اصلی جوی‌های زیرزمینی یا «گو» و جاسازی کردن شبکه‌های فرعی، در انجام این مهم توفیق یافته‌اند.» دکتر **ورجاوند** ضمن ارج نهادن به چنین اقدام ارزش‌مندی، ریزش فاضلاب به رودخانه در پایین روستا را یک مشکل دانسته است.

دیدنی‌های ماسوله

جنگل‌های پوشیده از درختان راش، آزاد، بلوط، توسکا و آبشار «خِره‌بو» در دو کیلومتری ماسوله نزدیک امام‌زاده هاشم، آبشار «کوه‌بن» در جنوب غربی ماسوله و آبشار «پرده‌سر» در سه کیلومتری شرق روستا، چشمه‌های فراوان با آب گوارا و یا آب معدنی و حیات‌وحش کوه‌ها، مانند خرس قهوه‌ای، گرگ، گوزن، بز کوهی، آهو و گراز و انواع پرندگان از جمله هوبره و کبک بخشی از طبیعت ماسوله است. درباره‌ی آثار تاریخی آن نیز می‌توان از کهنه ماسوله، بقعه‌ی عون بن محمد بن علی (ع)، مسجد صاحب‌الزمان، بقاع متبرکه‌ی امام‌زاده عین‌الدین و امام‌زاده

آموزش و پرورش در ماسوله

یک ماسوله با چندین عنوان

صنایع دستی و سوغاتی

A black and white photograph of a woman sitting in a room. She is wearing a white headscarf with a dark band and a white shawl with a dark, intricate pattern. She is looking directly at the camera. The background features a wall decorated with several tapestries and a large, ornate rug. The room appears to be a traditional or cultural setting.

۱. فروغی ماسوله، ناصر و شرقی ماسوله، فرهاد. ماسوله شهر صخره‌ها و بناهای تاریخی. انتشارات گیلان.
۲. روزنامه‌ی شرق، مقاله‌ی دکتر پرویز ورجاوند، سوم مرداد ۱۳۸۳.
۳. شبان، ذبیح‌الله. ماسوله، زردبان معراج.



◆ هزینه‌ی برگشت مجله در صورت خوانا و کامل نبودن نشانی و عدم حضور گیرنده، برعهده‌ی مشترک است.

◆ منای، شروع اشتراک مجله از زمان دریافت برگ اشتراک خواهد بود.