



- زنان و هشتم مارچ
- د ښوونکي غوره ځانګړتياوې او صفتونه
- ادغام، تلفیق یا ادماج نصاب تعلیمی
- برانگیختن شاگردان برای یادگیری
- شاگرد محوره زده کړه
- طراحی نصاب تعلیمی بر اساس آموزش و پرورش قابلیت مدار
- نگرشی بر مبنای ارزشیابی تربیتی برنامه درسی
- چهارچوب مرجع مشترک اروپایی و کمک آن در آموزش زبان انگلیسی به ...



افزایش حضور زنان در رهبری و سطوح تصمیم گیری وزارت معارف در مرکز و ولایات، دیدگاه درازمدت من بوده است. در این راستا، اقدامات عملی صورت گرفت؛ امروز زنان در معینیت، مشاورت، ریاست های عمومی، ریاست های تربیت معلم، آمریت ها و سایر بخش ها حضور فعال دارند. استعداد زنان در حوزه مدیریت و ارایه خدمات آموزشی تثبیت شده است.

دکتور محمد میرویس بلخی  
وزیر معارف

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



## تعلیم و تربیت

صاحب امتیاز: وزارت معارف  
مدیر مسوول: عظیم الحق عظیمی

### هیأت تحریر:

۱. داکتر اسدالله محقق جهانی
۲. داکتر ذبیح الله فطرت
۳. داکتر عطاالله واحدیار
۴. داکتر محب الله زغم
۵. داکتر حمیرا قادری
۶. محمد عظیم کربلائی
۷. محمد عمر پروانی
۸. مولوی محمد شعیب صیقل
۹. سجدیہ نورزی
۱۰. عصمت الله احراری
۱۱. کاکہ تاجیک
۱۲. گل رحمان رحمان

# تعلیم و تربیت

مجله  
آموزشی  
پژوهشی

۶

سال اول، دور اول، شماره مسلسل ۶،  
حوت ۱۳۹۸ خورشیدی

### طراح گرافیک و صفحه آرایی:

عصمت الله احراری

### اعضای مسلکی:

عبدالواسع سعادت

مہتمم:

کاکہ تاجیک

### عکاس:

محمد ادريس نوری

محمد اشرف رسولی

تیراژ: ۵۰۰۰ جلد

### یاد داشت:

- مدیریت مجله تعلیم و تربیت در ویرایش مطالب دست باز دارد.
- مطالب ارسالی پس فرستاده نمی شود.
- مسوولیت مقالات به جز از پیشگفتار و پیام های رسمی مقامات، بدوش نویسندگان است.

شماره دفتر: ۰۷۲۹۸۱۹۰۳۵

ایمیل آدرس: [education.monthly@moe.gov.af](mailto:education.monthly@moe.gov.af)

سال تأسیس: ۱۳۹۸ هجری خورشیدی



## فهرست مطالب

- ۵ ..... یادداشت مدیر مسوول
- ۶ ..... د بنوونکي غوره ځانگړتیاوې او صفتونه
- ۱۳ ..... ادغام، تلفیق یا ادماج نصاب تعلیمی
- ۲۱ ..... برانگیختن شاگردان برای یادگیری
- ۴۵ ..... شاگرد محوره زده کړه
- ۵۳ ..... طراحی نصاب تعلیمی بر اساس آموزش و پرورش قابلیت‌مدار
- ۵۹ ..... نگرشی بر مبنای ارزشیابی تربیتی برنامه درسی
- ۶۵ ..... چهارچوب مرجع مشترک اروپایی و کمک آن در آموزش زبان انگلیسی به ...



# فراخوان همکاری قلمی

مجله‌ی آموزشی- پژوهشی «تعلیم و تربیت» وزارت معارف از همه نویسندگان، پژوهشگران، اساتید و دانشجویان گرامی برای داشتن یک «معارف بهتر و آینده برتر» دعوت به همکاری قلمی می‌نماید.

نویسندگان محترم می‌توانند مقالات خود را که مرتبط با مسایل آموزش و تربیت به صورت علمی- پژوهشی باشد (حاوی نکات جدید آموزشی)، جهت چاپ در مجله‌ی تعلیم و تربیت به مدیریت مجله به ایمیل (education.monthly@moe.gov.af) ارسال کنند.

## ◆ مقالات ارسالی به مجله باید دارای معیارها و شرایط زیر باشند:

- ۱- مقاله باید به سایر نشریه‌ها جهت چاپ ارسال نشده باشد؛
- ۲- مقاله باید به روش علمی نوشته شده و دارای، چکیده، کلید واژه، پیشگفتار، طرح بحث و نتیجه‌گیری باشد؛ منبع‌دهی باید به روش درون متنی و (APA) باشد.
- ۳- حجم مقالات حداقل ۲۰۰۰ و حداکثر ۸۰۰۰ کلمه باشد.
- ۴- نام و نام خانوادگی، میزان تحصیلات، موقعیت کاری و شماره‌ی تماس نویسنده ذکر شود.
- ۵- مدیریت مجله در ویرایش و تخلص مقالات آزاد است.  
برای نویسندگان مقالات حق‌الزحمه در نظر گرفته شده است.

## ◆ جهت اطلاعات بیشتر به شماره‌های زیر تماس بگیرید:

(۰۲۰۲۱۰۵۳۰۱-۰۷۷۹۶۶۹۸۲۱)



## زنان و هشتم مارچ

هشتم مارچ (هفدهم حوت) روز جهانی هم‌بستگی زنان یکی از فرصت‌های زمانی است که همه‌ساله از این روز در اکثریت کشورهای دنیا از جمله افغانستان، گرامی داشت به‌عمل آمده و گوشه‌های زندگی زنان، مشکلات و نقش آن‌ها در جامعه به صورت اجمالی مرور می‌گردد.

انتخاب تاریخ روز هشتم ماه مارچ به عنوان روز جهانی زن به تاریخچه مبارزه زنان کارگر نساجی در سال ۱۸۵۷ در شهر نیویورک امریکا برمی‌گردد. مورخین می‌گویند که با الگو و الهام‌گیری از آن وقایع، کلارا تسکین یکی از فعالان جنبش چپ آلمان در ۲۷ اگست سال ۱۹۱۰ در دومین کنفرانس بین‌المللی زنان جهان در کوپنهاگ دانمارک به عنوان «روز هم‌بستگی زنان جهان» پیش‌نهاد و اعلام گردید. از آن روز به بعد از این روز به عنوان روز هم‌بستگی زنان به‌منظور مبارزه با خشونت، برابری امتیاز در برابر کار مساوی میان مردان و زنان جوامع در همه کشورهای تجلیل به‌عمل می‌آید.

اصل نابرابری جنسیتی به روایت تاریخ، ریشه در گذشته‌های دور دارد که گاهی زنان و زمانی هم مردان برای به دست داشتن لگام سلطه‌گرایی، علی‌الرغم نیازمندی شدید به هم‌دیگر؛ در مبارزه بوده‌اند.

طی سالیان اخیر، زنان افغانستان به دلیل داشتن مشکلات به‌خصوص و نابرابری‌های اجتماعی و حقوقی بیشتر مورد توجه گزارش‌گران رسانه‌ها و در چشمانداز نهادهای حقوق بشری و جهانی قرار دارند.

نابرابری زنان افغانستان از لحاظ حقوقی و انسانی با مردان، به دلایل گوناگون از جمله؛ زندگی قبیله‌ای مردم‌محور، تداوم جنگ، برداشت‌های نادرست از دین، سطح پایین سواد، عدم آگاهی از حقوق شهروندی، تأثیرپذیری از سیر تاریخی و فضای خانوادگی منشاء می‌گیرد که غالب شدن بر آن، نیاز به مبارزه درازمدت و تغییر اندیشه‌ها در این سرزمین دارد، بدون در نظر گرفتن پروسه درازمدت و همه‌شمول برای تغییر افکار عمومی، نمی‌توان برابری جنسیتی را در افغانستان نهادینه ساخت، زیرا در طی چند دهه اخیر، رژیم‌های سیاسی در این کشور کوشیدند تا از طریق تغییر در قوانین، یک چتر حمایتی برای زنان ایجاد نموده و به طرز نگرش قبیله‌ای و فئودالی نسبت به زنان نقطه پایان بگذارند، اما تداوم جنگ، تغییرات پی‌هم و سقوط نظام‌های سیاسی در این کشور سبب گردید که زنان افغانستان هیچ‌گاه نتوانند شاهد نهادینه شدن فرهنگ زن باوری و برخوردارگی یکسان از حقوق خویش در این جامعه باشند.

موضوع قابل تمرکز در افغانستان این است که قوانین حمایتی وضع شده برای زنان با مفکوره‌های اجراءکنندگان آن مطابقت و هم‌سویی کلی ندارد، تضاد اندیشه‌ها در بسیاری از موارد، میکانیزم‌های حمایتی از زنان برای رهایی از قید و بند اجتماعی را به مخاطره می‌اندازد و جلو حضور و پیشرفت زنان را می‌گیرد، چنان‌چه ما با وجود سرمایه‌گذاری‌های گسترده جامعه جهانی برای حمایت از زنان طی دو دهه اخیر، هنوز هم قصه‌های دردآور زیادی از قتل، مثله کردن، خودسوزی، فرار و کشتارهای بی‌رحمانه صحرایی زنان را شاهد هستیم که در بسیاری از موارد عاملان آن به کیفر نرسیده و یا به‌نحوی به صورت بایسته مورد تعقیب عدلی و قضایی قرار نگرفته‌اند. این امر سبب شده تا ناقضان حقوق بشری، قتل‌های ناموسی و عاملان خشونت بیش از پیش برای تداوم عملکرد زن‌ستیزانه جرات پیدا نموده و وارد میدان کارزار خشونت‌های خانوادگی و اجتماعی گردند.

رهبری وزارت معارف افغانستان با در نظر داشت این همه دشواری‌های اجتماعی و درک واقعی از اهمیت و نقش زنان در جامعه و خانواده بزرگ معارف، متعهد است؛ ضمن تلاش برای اجرایی ساختن حضور بلند زنان در پست‌های رهبری و تصمیم‌گیری این نهاد، فرهنگ هم‌دیگرپذیری و مساوات را میان زنان و مردان این جامعه از طریق روش‌ها و میکانیزم‌های به‌خصوص آموزشی و تربیتی، نهادینه نماید؛ جوانان و نسل‌های آینده این سرزمین بایست باورمند با همه ارزش‌های انسانی و اسلامی به بار آمده و فرهنگ احترام متقابل و انسان باوری را ملاک رفتار، گفتار و کردار خود قرار دهند.

باز نگهداشتن پنجره‌های امید ایجاد شده برای زنان به هدف نگریستن بر آینده بهتر این جامعه و جیبیه همه ماست تا بتوانیم با تربیت نسل بهتر آینده برتر را برای مردم این سرزمین رقم بزنیم.



# د ښوونکي غوره ځانگړتياوې او صفتونه

د سر مؤلف مرستيال استاذ عنايت الله عادل



هر کله چې ښوونکی د سر مشق، مقتدا، معنوي پلار او بیلګې حیثیت لري او زده کوونکي په هر حالت کې د ده مطابعت او پیروي غوره کوي، نو په ښوونکي کې چې څومره ښه صفتونه را ټول شوي وي، هغه زده کوونکو ته هوبه هونقل کیږي او د زده کوونکو په ذهنونو کې ځای نیسي، نو ښوونکی باید په داسې صفتونو او ځانگړتیاوو سمبال وي خو وکولای شي په زده کوونکو کې ژور نفوذ ولري؛ ځکه که داسې ځانگړتیاوې ونلري، نو د زده کوونکو روزنیزه ساحه هم د ماتې سره مخ کیږي. چې غوره صفتونه او ځانگړتیاوې یې په لاندې ډول دي:

## ۱- نرمي او مهرباني:

ښوونکی باید دیر مهربانه و اوسې، سخت زړی او نامهربانه انسان ددې وړ نه دی چې ښوونکی وي، نو ځکه د اسلام د سپیڅلي دین د روزنې پروگرامونه په ټولو کارونو کې نرمي او مهرباني ده او ستونزمنې او غصه ناکې طریقې د اسلام له نظره شړل شوي دي. هروسو د ښوونې او روزنې فیلسوف او ښوونکی وایي: د ژوند هره مرحله د ځان سره متناسب کمال او بشپړتیا لري چې د همدې مرحلې سره ځانګړې ده، زده کړه او پالنه باید دا کړنه آسانه کړي. دا نظر د ښوونې او روزنې په کار کې د توفیق لامل کیږي، که چېرې له دې مرحلو څخه یوه مرحله د غفلت او بې پرواهۍ مورد وګرځي، د زده کوونکي څخه د تل لپاره فرصت له لاسه وځي او وروستني وړاندیزونه به څه ګټه ورنکړي. همدارنګه کله چې ښوونه او روزنه د رشد او نمو له ختمیدو مخکې په ځای ودریږي نو د ښوونکي ماتې ددې نه هم لویه ده.

الله تعالیٰ په قرآن کریم کې پیغمبر (ص) ته خطاب کوي: که چېرې ته غصه ناک او سخت زړی وای، حتما ستا ملګري له تا څخه خواره واره کیدل. آل عمران: ۱۵۹.

دغه مبارک آیت د پیغمبر (ص) د بریالیتوب راز دده په نرمۍ او مهربانۍ کې ګڼي، نو باید محترم ښوونکي د زده کوونکو سره بد او ناوړه چلند ونه کړي.

دیل کارنګي وایي: تر ټولو سخت او بد دښمن په یوه ګرمه خندا کولای شې په یو با وفا دوست بدل کړي. د ښوونې او روزنې په هکله مینه او قلبی اړیکې ډیرې اغیزناکې دي او د ښوونکي د کار پایله په زړه پورې کوي.

د جوشن کبیر په دعا کې راغلي دي: ((یا من سبقت رحمته غضبه)) یعنی: اې ذاته چې مهرباني یې په غصه مخکې ده. نو د ښوونکي رحم او مهرباني هم باید دده په قهر او غوسه مخکيوالی ولري. هغه باید په دې وپوهیږي چې که چېرې زده کوونکی سرغړونه

وکړي یا کوم ناخوښ کار ورڅخه وشي نو دا د هغه مشکل څخه رامنځ ته شوی چې د هغه سره مخامخ شوی دی او که چېرې زده کوونکی د کوم بدني یا روانی ستونزې له امله سرغړونه او نا فرماني وکړي، نو باید د هغه سره د یوه ناروغ په توګه کړه وړه وشي او باید دده په درملنه کې زیار وایستل شي او خپله غوسه وزغمي.

په فارسي کې شعر دی:

درس معلم ار بود زمزمه محبتی

جمعه به مکتب آورد طفل گریز پای را

که چېرې د ښوونکي درس د مینې او محبت زمزمه وي، نو له ښوونځي څخه تښتیدونکی هلک به د جمعې په ورځ هم ښوونځي ته حاضر شي.

د ښوونې او پالنې بدلونونه په انسان کې په ډیر کم وخت کې عجائبات رامنځ ته کوي.

په غرر الحکم کې راځي: هر څوک چې څه خوښوي د هغه په یادولو حریص کیږي.

## ۲- صبر، زغم او پراخه سینه:

صبر او زغم د هر ښوونکي توبنه ده، نه زغمونکی ښوونکی او روزونکی د هغه مسافر په څیر دی چې پرته له توبنې په سفر ځي، داسې کس به یا هلاکيږي او یا به د لارې څخه بیرته راستنېږي.

کله زده کوونکی د ښوونکي په موخه بڼه نه پوهیږي یا د هغه د تفسیر له ذمې نشي وتلای سره له دې چې ښوونکی ډیرې هلې ځلې کوي، خود خوښې پایلې ته نشي رسیدای، نو په دغه صورت کې ښوونکی باید پراخه سینه ولري او دپته پاملرنه وکړي چې د ښوونې او روزنې طبیعت د چابکې نتیجې سره همغږي نه لري.

کله زده کوونکي په پوهه یا په ناپوهۍ د خپل ښوونکي سره دښمني کوي، یا هغه ته ضرر رسوي، په دې هکله د ښوونکي دنده زغم او حوصله ده؛ ځکه همدا صبر او زغم دده د بشپړ تغیر له وسیلو څخه دی.



کار واخلي او ددې مسنلو او ستونزو د حل لپاره يوه لاره وپلټي.

### ۳- تواضع او عاجزي:

د ښه ښوونکي لپاره يو اړين صفت دادی چې د خپل زده کوونکي سره عاجزي خپله کړي او د تکبر او لویۍ څخه کار وانخلي، ځکه تکبر د ښوونکي او زده کوونکي ترمنځ واټن زیاتوي او د ښوونې او روزنې اغیز له منځه وړي. د نړۍ د ښوونکو سردار د اسلام ستر پیغمبر (ص) تر ټولو ډیر متواضع او عاجزي کوونکی و تر دې چې کله د ماشومانو ترڅنګ تیرېده هغوی ته به یې سلام اچولو. او نورو خلکو ته به یې هم په سلام اچولو باندې امر کاوه، ترجمه: (یعني: په خپلو منځونو کې سلام اچول خواره کړئ). د خلکو سره په داسې نرمۍ او مهربانۍ مأمور شوی یم لکه څنګه چې د خپل اصل رسالت په رسولو مامور شوی یم.

ښوونکی باید د میوه لرونکې ونې په شان خپل سر ښکته وساتي.

حضرت عیسی علیه السلام ویلي دي: نورو ته د خدمت کولو لایق کسان عالمان او پوهان دي. علم او حکمت هغه ورځ رواج پیدا کوي چې د تواضع سره ملګری وي. قرآن کریم هم فرمایي: خپل وزرونه د تواضع له مخې د هغو مؤمنانو لپاره ښکته کړه کوم چې ستا پیروي کوي. الشعراء: ۲۱۵.

يو عالم وايي: عاجزي او تواضع د هرې ښيګڼې او نيکمرغۍ رينښې دي او تواضع ډير لوړ مقام دی.

### ۴- اخلاص:

یعني د انسان د وجود هر غړی او جوړښت باید د الله تعالی د رضا لپاره وي، د ښوونکي تر ټولو لویه ځانګړتیا د علم د پرمختګ او ودې په زمانه کې اخلاص دی. مدرسه، درس، ټولګی، کړه وړه ټول باید د اخلاص بوی ورکړي، ښوونکی که هر څومره په نوو

ښوونکی باید په خپلو اعصابو ولکه ولري، او لکه څنګه چې نجار اړې، آهنګر څپټک او منشي قلم ته اړتیا لري، ښوونکی د سینې پراختیا ته اړتیا لري، پر اعصابو تسلط درلودنه د ښوونکي د دندې له ضرورتونو څخه دي، په پراخه سینه کولای شي د کند ذهنو کسانو استعداد ته وده ورکړي.

که چیرې ښوونکی د خپلو زده کوونکو څخه څه ځانګړي کړه وړه وويني باید په پراخه او پرانستې سینه له هغوی سره چلند وکړي؛ ځکه په پرانستې سینې سره کولای شي داخلي استعدادونه وپيژني او هغو ته وده او پرمختګ وروبخښي.

هغه څه چې کولای شي د انسان زړه او روح ته واقعي سکون او آرامي راولي او هغه د مجبوریتونو او پرېشانیو له منګولو وژغوري باید د الله سره نږدیتوب او اړیکې ونيول شي، چې دا د سینې او حوصلې د پرانستیا په روښنایی کې لاس ته راځي.

حلم او زغم د پرمختګ او په ستونزو د برلاسی لپاره لازم دي؛ یوه داخلي پیاوړې پایګاه او بله بیروني محکمه تکیه ګاه ده او ښوونکی باید ځان په دې دواړو وسلو سمبال او چمتو کړي.

په قرآن کریم کې او یا (۷۰) ځله د صبر څخه خبره شوې ده، دغه عامل (صبر) چې د ټولني د وګړو په پرمختګ کې کوم رول لوبوي، دا د امکاناتو، استعدادونو او فکر او سوچ څخه ډیر لوړ دی، له همدې کبله قرآن کریم فرمایي: زغم لرونکی خپله بدله بې حساب حاصلوي. الزمر: ۱۰.

د جوشن کبير په دعا کې راغلي دي: ((يا من هو بمن عصاه حليم)). اي هغه ذاته څوک چې دده له فرمان څخه سرغړونه کوي، دی هغه ته حوصله کوي.

یعني د خپل نافرمان په وړاندې له حلم او حوصلې کار اخلي. د ښوونکي حلم او حوصله هغه وخت مهمه ده چې زده کوونکی دده له امر او غوښتنې سرغړونه وکړي.

ښوونکی باید په ټولو روحي، رواني، عاطفي، بې نظمیو او نورو زرګونو حالتونو کې د زغم او حلم څخه

زده کړو او نړيوالو تکتیکونو باندې سمبال وي بايد د ریا او ځان ښوونې څخه کار وانخلي؛ بلکې په کار کې اخلاص ولري او د ښوونکي موخه بايد د ټولني پرمختګ او لوړوالی وي او که چيرې د ښوونکي په کار کې د اخلاص اکسیر شتون ونلري، هغه که هر څومره علمي برلاسي ولري، خو له معنوي ارزښت څخه خالي او محروم دی.

د هر عمل په ځانګړې توګه د ديني اعمالو د قبولتيا شرط اخلاص دی.

یو بل عالم وايي: خالص عمل هغه دی چې د هغه د ترسره کولو په وړاندې د الله تعالی له ستاینې او لویې پرته بله څه موخه ونلري.

د جوشن کبير په دعا کې راغلي دي: ((يا من لا مقصد الا الیه)). يعنې اې هغه ذاته چې هيڅ مقصد پرته د هغه په لوري نشته، بايد ټولې لارې او ټولې موخې دده په لوري وي، ديني ښوونکی هم د هستی له ټولګې جلا نه دی. لکه څنګه چې الله تعالی فرمايي: يقينا زما لمونځ، زما قرباني، زما ژوند او مرګ د هغه الله تعالی لپاره دي چې د عالميانو پالونکی او روزونکی دی. الأنعام: ۱۶۲.

## ۵- جذابیت:

د ښوونکي له لوړو صفتونو څخه یو صفت جذابوالی دی چې په خپلو ورو ورو سره نور جذبوي، او دا صفت چې په چا کې ډیر او غښتلی وي، د اغیز اچولو امکان پکې ډیر دی. داسې ښوونکي د هغو کسانو په وړاندې ډیر زیار باسي او غواړي چې لومړی دوی جذب کړي کوم چې د اسلام په باره کې په انحراف پیژندل شوي وي، د ښوونکي جذابیت د زده کوونکي په پرتله د مینې او علاقې معلول دی او جذابیت د ديني تربیت په هکله ډیر مؤثر دی او د ښوونکي د کار نتیجه څو برابره کوي.

## ۶- د وينا او کړنې مطابقت (همغږي):

د ښوونکو د وينا او کړنې همغږي ددې لامل

کيږي چې اورېدونکی په چټکتيا سره د ويونکي په خبره باندې باور او يقين وکړي او د ويونکي شخصیت په آرامی سره د سر مشق او مقتداء په عنوان ومنې. اما که چيرې وينا او عمل مطابقت او همغږي ونلري، نه يوازې مخاطبين اعتماد نه پرې کوي، بلکې کله برعکس اغيز له ځان سره راوړي.

یو عالم وايي: که چيرې عالم او پوه په خپل علم عمل ونکړي، دده وعظ او نصیحت له زرونو څخه داسې لغږي (وځي) لکه باران چې د صافې تيرې له مخ څخه لغږي.

د ژبني تعليم د اغيز زيربنا او بنسټ عملي ښوونه ده، يا په بله وينا ښوونکي چې څه په ژبه ښيي په خپل عمل سره هغه تأييدوي، په ډيرو وختونو کې يوازې په خبرو نشي کېدای چې يو انسان ته هدايت او لارښوونه وکړي اما په چارچلند، معاملاتو (ورکړه راکړې) سره کېدای شي چې د اخلاقو بنايست او ښکلا وروښيي. ښوونکی هم په عملي بڼه کولای شي چې خپلو زده کوونکو ته ډیر ښايسته کره وړه ور زده کړي.

علم له عمل پرته هم خپله د عالم شخصیت سوځوي او هم د زده کوونکي شخصیت. ښوونکی پرته له ژبې قادر دی او مرشد پرته له بيانه نصیحت کوونکی دی. ښوونکی په مدرسه کې عملي سر مشق دی چې د بې ژبې توب په ژبه خپلې ښوونې په نفسونو کې محکموي او هغه په ذهنونو پسې تړي، خلک په غالبه توګه د غوږ په پرتله د سترګو له لارې ډیر کارونه زده کوي.

عملي ښوونه تر ژبني ښوونې ډیره ګټوره ده. ويل يوازې لاره ښيي، اما عمل او بې ژبې مقتداء، انسان د هدف او موخې مسير ته سوق کوي، تر ټولو غوره پند او نصیحت دادی چې ووايو ((افعل کما افعل)) څرنگه چې زه يې ترسره کوم ته يې هم داسې ترسره کړه. لکه چې نبي کریم (ص) د عملي ښوونې له لارې نورو ته لار ښووله او فرمايل يې: ((صلوا کما رأيتموني أصلي)). يعنې داسې لمونځ اداء کړئ لکه زه يې چې

اداء كوم.

په دې ځانگړتيا كې تر ټولو مخكې ؤ. په داسې توگه چې هركله به چا دده سپكتيا او اهانته كاوه، هغه به د مهربانۍ او حوصلې په ترڅ كې په عزت سره هغه ته عفو كوله، څو د نړيوالو پر مخ د تربيت د لارو نوې لازمي صفحه پرانيزي.

ښوونكي بايد د زده كوونكي له بديو سترگې پټې كړي او عفو ورته وكړي، تر څو په دې توگه هغه د كمال او بشپړتيا مسير ته سوق كړي. نبي كريم (ص) فرمايي: ايا تاسو ته د دنيا او آخرت له غوره خويونو څخه خبر درنكړم؟ هغه له دې څخه عبارت دي: هغه چاته عفو كول چې په تاسويې ظلم او تيري كړي وي، د هغه چا سره اړيكې نيول چې ستاسو سره يې اړيكې شلولې وي، د هغه چا سره نيكې كول چې تاسو سره يې بدې كړې وي او هغه چاته ډالۍ وركول چې ستاسو نه يې منع كړې وي. الله جل جلاله خپل پيغمبر (ص) ته امر كوي چې د بديو، ناپوهيو، تعصبونو، كار خرابولو او مخالفونو په وړاندې نرمي وكړه او له گناهونو څخه عفو وكړه. له بديو ښايسته عفو وكړه. الحجر: ۸۵.

#### ۹- ځان سنكارول او ښايسته كول:

ځان منظمول او ښايسته كول د مؤمن او ښوونكي د لورو او عالي ځانگړتياوو څخه دي. او دا كار د زده كوونكو په جذبولو كې په زړه پورې اغيز لري او ډير تربيتي اثرات په ارمغان (ډالۍ) راوړي.

ښوونكي بايد مخكې د ټولگي له داخليدو خپله جامه، سر او وضعيت منظم، مرتب او معطر كړي. اسلام ځان سنكارولو او ښه لباس اغوستلو ته ډير ارزښت وركوي، پيغمبر (ص) به چې هر چيري تلوو عطر، شيشه او گومنز به ورسره وو.

يوې ايراني مجلې د ((فصل نامه آموزشي و اطلاع رساني)) په نامه، څلورمه شماره ۱۳۹۰ كال ليكلي:

د اندلس (ننۍ هسپانيا) له فتحې وروسته د اندلس نظامي قوماندان ويلي وو: ولاړ شئ ټول مسلمانان را ټول كړئ. سربازانو وويل: څرنگه به هغوى وپيژنو؟

د جوشن كبير په دعا كې راغلي: ((يا من هوفى عهده وفي)) اې هغه ذاته چې په خپله ژمنه كې با وفا دى. الله تعالى په خپله ژمنه وفا كوي. كه ښوونكي خپلو زده كوونكو ته څه قول وركوي او ژمنې ورسره كوي بايد په هغو وفا وكړي؛ ځكه د نه وفا په صورت كې ښوونكي خپل اعتماد له لاسه وركوي.

#### ۷- د ښوونكي سرمشق او بيلگه يې رول:

د ښوونې او روزنې په فضا كې چې كوم ډول ډول عناصر شتون لري، كولاى شي د زده كوونكو لپاره د سرمشق او نمونې په توگه كار وكړي، لكه ښوونكي، چاپيريال، د زده كړې فضاء، زده كوونكي ددې عاملونو اغيز د زده كوونكو په نمونه ميندلو د اغماض او سترگو پټولو قابله نده، بنا پر دې هيڅ عنصر د مدرسې له عناصرو څخه نشي كولاى د ښوونكي په شان او د هغه په كچه، نمونه او سرمشق سوځوونكي يا نمونه او سرمشق جوړوونكي واوسي.

خواجه عبد الله انصاري رحمه الله لكه څنگه چې دود د اور په شتون دليل بولي او كرد د باد له لكيدلو گڼي، همدارنگه زده كوونكي او د هغوى ټول روحي كيفيتونه او كړه وړه د ښوونكي د شخصيت مستقيم اثر او اغيز گڼي او وايي:

دود از آتش نشان ندهد و خاك از باد

كه ظاهر از باطن و شاگردان از استاد

ښوونكي د خپل معنوي نفوذ په دليل ټول كړه وړه، بيلگې او سرمشقونه د زده كوونكو په اختيار كې وركوي، نو ځكه د ښوونكي شخصيت د زده كوونكو په افكارو او زړونو كې د ژور او هميشني اغيز لرونكي دى.

#### ۸- عفو او بخښنه:

د ښوونكي د ډيرو مهمو او غوره ځانگړتياوو څخه يو د عفوې او بخښنې روحيه ده، عفو د الله تعالى له صفتونو څخه ده او د الله تعالى رسول (ص) هم

قوماندان وویل: هر یو چې ډیر بنایسته، پاک او لوکس جامې واله و هغه مسلمان دی.

د جوشن کبیر له دعاوو څخه داهم ده: ((یا من أظهر الجمیل - یا من ستر القبیح)). یعنی اې هغه ذاته چې ښکلا یې څرګنده او خرابۍ یې پوښلې دي. الله تعالی بنایست او ښکلا ظاهر وي او بدۍ او بدرنگۍ پټوي. الله تعالی بنایسته دی او د بنایسته سره مینه لري.

## ۱۰ - تشویق او بیدارول:

تشویق او بیدارول په اصلي اسلامي ښوونه او روزنه کې مسلمنه مسئله پېژندل شوې او منل شوې ده. جنت او دوزخ هم د تشویق او بیدارولو ځلاوې او نښانې دي.

تشویق او هوښیارول د دیني تربیت له مهمو ځانګړتیاوو او طریقو څخه دي، که چیرې په مناسب ځای کې تر استفادې لاندې ځای ونیسي ډیر اغیزناک واقع کیږي، زده کوونکي باید وپوهیږي چې د څه لپاره تشویق کیږي، څو خپل اغیز پرېږدي او که چیرې ونه پوهیږي چې د څه لپاره تشویق کیږي، روح یې په تمامه معنا مشوشه کیږي.

شهید مطهري تشویق د رشد او ودې عامل اما بیدارول د انساني سرکشیو د خاموشولو عامل ګڼي. دی تربیت د استعدادونو وده او پالنه تعریفوي.

ښوونکی باید پاملرنه ولري چې زماني او مکاني شرطونه او د زده کوونکي روحي ځانګړتیاوې په تشویق او بیدارولو کې خصوصاً په تنبیه او بیدارولو کې مراعات کړي.

((الافراط فی الملامة نیران شیب لجاجة)): یعنی په ملامتیا او رتبه کې زیاتوالی د جنګ او اختلاف اور لا په شغلو راولي.

دا معلومه خبره ده چې د ویرولو او زیری ورکولو شتون د هر متعادل تربیت لپاره ضروري دی، ځکه که چیرې نیکو کار او بد کار د جزا له نظره یو شان وای، نو نیکو کارانو ته د نیک او خوښ کار په ترسره

کولو کې د بې مینې والي زمینه او بد کارانو ته د تباھی جرئت چمتو کېده.

په تربیت کې د ډیرو اغیزناکو لارو څخه د ماشوم د ښو کارونو تشویق دی. تشویق د ماشوم په روح او خټه کې اغیز اچوي او هغه ښو کارونو کولو ته هڅوي او رغبت ورکوي، همدارنګه د تشویق په سیوري کې له خپلو ډیرو غوښتنو او هیلو څخه سترګې پټوي او عملاً په هغه لاره باندې درومي چې شوق کوونکی یې غوښتونکی دی.

تشویق ته میلان د انسان له فطري میلانونو څخه دی او د عمر تر پایه ورسره باقی پاتې کیږي، داسې څوک نشته چې تشویق او هڅولو ته اړتیا ونه لري او ټول دا هیله لري چې داسې موقعیت یې په برخه شي څو د نورو د تحسین مورد وګرځي.

تشویق د روحي پیاوړتیا مایه او اصل دی، د ماتې خوړونکې زده کوونکي روح ترمیموي، حقارت یې په عزت بدلوي او د هغه سره د کمال او لوړتیا لار طی کولو کې مرسته کوي، همدارنګه د ده استعدادونو او داخلي قوو ته فضیلت رسوي او د وګړي شخصیت ژوندی کوي.

اماد تنبیه او بیدارولو له عامل څخه استفاده هغه وخت مناسبه ده چې نور تربیتي لاملونه د فرد په هکله له تاثیر څخه نارسیدونکي او عاجز وي. تنبیه او بیدارول یو له منع کوونکو عواملو څخه دی او په ځانګړو شرائطو کې د انساني ټولنې لپاره د ښېګڼې او نیکمرغۍ تر ټولو پیاوړې او ضروري د ضمانت وسیله ده.

هغه څوک چې کولای شي د انسان په زړه او روح واقعي سکینه او اطمینان حکم فرما کړي او هغه د پریشانیو له منګولو وژغوري، الله تعالی ته ستیدنه، نږدیوالی او اړیکې دي، چې د سینې د پرانستو او حوصلې په رڼا کې لاس ته راځي.

په ځینو اخلاقي مسائلو کې د یو وګړي مواخذه او جزا ورکول ددې لامل کیږي چې هغه د یو عمل په ارتکاب نور هم جرئت پیدا کړي او په اصطلاح

د حیا پرده یې وشلیږي، نو باید تنبیه د ناوړه کړو وړو سره مناسبه وي او د تنبیه په های ډیر له تشویق څخه کټه واخستل شي؛ ځکه د انسان مغز ۸۵٪ د تشویق او ۱۵٪ د تنبیه لپاره چمتو شوی دی.

**د ښه ښوونکي څو نورې ځانګړتیاوې هم باید وپېژنو:**

ښه ښوونکی هغه دی چې درسونه یې په داسې اندازه جالب او دلچسپ وي چې زده کوونکي ویده نشي او خپل ښوونکي ته بشپړه توجه او پاملرنه ولري. ښوونکی باید په خپله دنده عاشق وي، دا عشق ددې لامل کیږي چې لوست یې دلچسپ او په زړه پورې وي، کوم ښوونکی چې د خپلې دندې څخه ناخوښه او تنفر کوونکی وي، نو هغه په خپلو زده کوونکو اغیز اچوي، ښه ښوونکی په خلاصه تڼه ټولګي ته داخليږي که څه هم د ټولګي نه د باندې ناراحتی ولري.

ښه ښوونکی هغه دی چې د واقعي شخصیت لرونکی وي او هغه له زده کوونکو څخه پټ نکړي، ځکه هغه یوازې یو ښوونکی نه دی بلکې د ټولني یو وګړی هم ګڼل کیږي او دا دده له تدریس څخه فهمیږي.

د ښه ښوونکي بله ځانګړتیا داده چې په خپله ځانګه او رشته کې د ډیرو معلوماتو لرونکی وي، د داسې ځانګړتیا خاوند لا د ډیر لوړ شخصیت څخه برخمن وي.

ښه ښوونکی هغه دی چې په مثبتو اړخونو کې خپل زده کوونکي سرګرم او مشغول وساتي، ځکه زده کوونکي د تفریح او سپورت څخه خوند اخلي، اما د تفریح او زده کړې ترمنځ باید توازن شتون ولري، ځکه کله کله تفریح زده کړه له منځه وړي.

ښه ښوونکی هغه دی چې زده کوونکي یې دوست وګڼي او مینه ورسره وکړي او د هر زده کوونکی سره په خوږه لهجه خبرې وکړي او د خپلو زده کوونکو سره ښې اړیکې ولري او د زده کوونکو غوښتنې، هیلې او ستونزې خپلې وګڼي. او چپ او پټه خوله زده کوونکي

خبرو کولو ته وهڅوي او کوم چې ډیرې خبرې کوي هغه کنترول کړي او د هغه زده کوونکو څخه پوښتنه وکړي چې همیشه خپل لاسونه نه جګوي. او ښوونکی باید وکولای شي چې پرته له رتنې او ضرر رسولو د زده کوونکو اشتباهات تصحیح کړي او دا کار باید په درایت سره ترسره کړي او معلم باید وسنجوي چې د یوه ځانګړي زده کوونکي لپاره په ځانګړي موقعیت کې څه څیز مناسب او وړ دي. او دا د تدریس له بنسټیزو مهارتونو څخه دي.

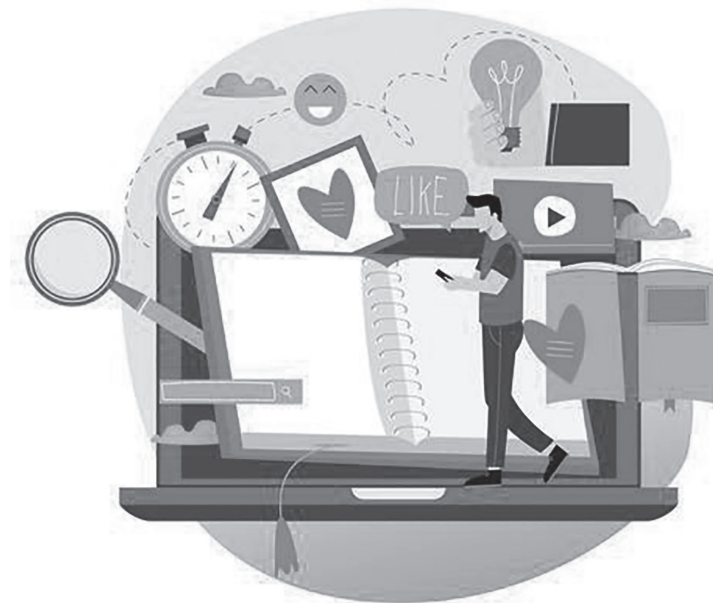
او ښه ښوونکی هغه دی چې د خپلو زده کوونکو نومونه ورته یاد وي او خپلو زده کوونکو ته داسې روحیه ورکړي چې ښوونکی زموږ سره قلبی مینه لري او ددوی سره ازادې خبرې کولای شي. او ښه ښوونکی هغه دی چې د خپل تدریس په څنګ کې د زده کوونکو د زده کړې په هکله هم نگران واوسي. او د ښه ښوونکي له ځانګړتیاوو څخه دا هم ده چې د ښه مناسب لباس لرونکی وي.

### منابع او مأخذونه:

- ۱- غر الحکم، جلد: ۶ ص: ۱۷۷.
- ۲- شکوهی یکتا، ص: ۱۳.
- ۳- سخنان پیر هرات، خواجه عبدالله انصاری.
- ۴- تفسیر میزان.
- ۵- کابلی تفسیر.
- ۶- مشکوة شریف.
- ۷- تذکرة الاولیاء.
- ۸- مجله آموزش معارف اسلامی، ایران، شماره چهار ۱۳۹۰.
- ۹- تفسیر مکارم شیرازی، ج: ۱۹، ص: ۴۴۶.
- ۱۰- سالم الصفا، ص: ۱۶۳.

# ادغام، تلفیق یا ادماج نصاب تعلیمی

عبدالرحمن فرقانی



## مقدمه:

تغییرات و پیشرفت‌های سریعی که در جهان اتفاق می‌افتد، مسئولین و متخصصین عرصه تعلیم و تربیت را در جهان وادار می‌سازد تا در اجزاء و عناصر نظام تعلیم و تربیت، تغییرات ضروری را به گونه‌ای وارد نماید که نظام تعلیم و تربیت در مجموع هم‌گام، هم‌سو و جواب‌گوی تغییرات و پیشرفت‌های مذکور گردد و از آن‌جایی که نصاب تعلیمی قلب متحرک پروسه تعلیمی هر کشور پنداشته می‌شود، لذا نیاز به تغییر، تجدید و انکشاف پی‌هم و مستمر آن محسوس است. مفکوره‌ها و طرح‌های متعددی برای تطویر، تجدید و انکشاف نصاب تعلیمی به‌گونه‌ای که جواب‌گوی نیازهای جامعه معاصر بشری گردد و شاگردان را هم‌سو با پیشرفت و تغییرات سریع جهانی و کسب مهارت‌ها و قابلیت‌های زندگی کمک نماید، تا اعضای فعال در جامعه و زندگی خویش شوند، وجود دارد.

ضمن همین مفکوره‌ها یکی هم می‌کانیزم نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل است، که مفکوره مذکور هم‌مانند پدیده‌های تعلیمی دیگر در اثر انتقادات زیاد به نصاب تعلیمی مضامین منفصل یا مستقل جایگاه خویش را چون یک می‌کانیزم فعال و کارآمد در بسیاری از کشورهای جهان حفظ نموده است و کشورهای عربی نیز به علت شکایت از انفصال دانش از وضعیت واقعی زندگی شاگردان به تطبیق نصاب تعلیمی مدغم یا مرتبط چون یک پدیده نوین و یا تجربه موفق تعلیمی رو آورده است.

در حقیقت مفکوره نصاب تعلیمی مدغم زمانی به میان آمد که پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت به این باور شدند که نصاب تعلیمی منفصل نیازهای جامعه معاصر را برآورده نمی‌تواند و جواب‌گوی مشکلات و چالش‌های نوین جامعه بشری نیست و اکثر ذهن شاگردان را متشتت و پراکنده می‌سازد. از این‌رو نیاز نصاب تعلیمی متکامل و

مدغم در جهان محسوس گردید تا مضامین مرتبط در موضوعات با هم یک جا تحت یک عنوان تالیف و تدریس گردد. مانند (تاریخ، جغرافیه، اقتصاد و تعلیمات مدنی) در یک کتاب تحت علوم اجتماعی تالیف شود و اهمیت و ارزش ادغام در میان مضامین مرتبط نسبت به شاگردان در این نهفته است که آن‌ها را جهت مقابله با مشکلات و چالش‌ها آماده نموده و مهارت‌ها و قابلیت‌های‌شان را انکشاف دهد و در نهایت تعلیم‌شان به یک امر واقعی و حقیقی مبدل گردد و در مورد پروسه تعلیمی برآیندهای تعلیمی را طوری انکشاف می‌دهد تا در رشد و انکشاف کشور به گونه موثر سهیم گردند و برای امور روزمره زندگی خویش اقدامات مفید روی دست گیرند و در مورد معلم زمینه را فراهم می‌کند تا مهارت‌های تدریس وی به گونه مستمر انکشاف یافته و با موضوعات مرتبط همواره در تماس باشد.

قابل ذکر است که تجربه نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل در مضامین تاریخ، جغرافیه، اقتصاد و تعلیمات مدنی به گونه بهتر تطبیق گردید، چون موضوعات علوم اجتماعی یا مضامین مذکور با هم مناسبت و مشترکات دارد تا ضمن یک مضمون در یک کتاب تدریس گردد.



موثریت تطبیق تجربه نصاب مدغم در علوم اجتماعی و سایر مضامین را در نکات آتی درک کرده می‌توانیم: (۱)

✓ نصاب تعلیمی ادغام شده و یا متکامل برای شاگردان این فرصت را ایجاد می‌کند تا معلومات دانشی و حرکتی را با هم یک جا و به گونه عمیق و متمرکز دریابند و از معلومات حاشیوی جلوگیری صورت گیرد.

✓ شاگرد در نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل می‌تواند، که میان آن چه در کتاب نوشته شده و آن چه واقعیت است ارتباط برقرار کند.

✓ از تعدد مضامین و تکرار مطالب و موضوعات جلوگیری صورت گیرد.

- ✓ شاگردان را در زمینه انکشاف و رشد مهارت‌های متعدد فکری، ذهنی، سلوکی و رفتاری همکاری مینماید.
- ✓ شاگرد مطابق میل و علاقه خود فرصت اشباع نیازها و احتیاجات خود را دارا می‌باشد.
- ✓ شاگردان را در تکامل شخصیت‌شان یاری می‌رساند.
- ✓ مخرجات یا برآیندهای نظام تعلیمی، مفیدتر و کارا تر بار می‌آیند.
- ✓ نصاب مدغم بر فعالیت‌های تعلیمی متمرکز می‌باشد.
- ✓ معلم نصاب مدغم مسلکی تر باید باشد.
- ✓ وقت کافی برای فعالیت‌های تعلیمی و عملی کردن آن در نصاب مدغم ایجاد می‌شود، چون محتوا متمرکز و کم است. (۲)

باید خاطر نشان ساخت که مضامین علوم اجتماعی به گونه‌ای است که اسلوب نصاب تعلیمی مدغم با آن هم‌سویی دارد. لذا باید مضامین علوم اجتماعی با هم یک‌جا و به گونه مدغم تالیف و تدریس گردد، تا شاگردان همه جوانب موضوع را با تمام ابعاد آن فرا گیرند.

### نصاب تعلیمی منفصل یا مجزا

غالباً در این نوع نصاب تعلیمی که در کشورهای عربی و اسلامی مروج بوده، هر مضمون به گونه کاملاً جداگانه و منفصل از مضامین دیگر موضوعات مربوط خویش را ارائه می‌کند، مثلاً در علوم اجتماعی مضامین مرتبط به یک‌دیگر مانند تاریخ، جغرافیه، اقتصاد و تعلیمات مدنی به گونه مضامین منفصل و جداگانه از یک‌دیگر تالیف می‌شد و هر مضمون در این نوع از نصاب تعلیمی عنوان مربوط به موضوعات خویش را به خود اختصاص می‌داد که معلومات ذیربط را منعکس می‌نماید (۳). برخی از ویژگی‌های این نوع نصاب عبارتند از:

۱. تمام معلومات و معارف مرتبط به عنوان مضمون مورد استفاده قرار می‌گیرد، یعنی همه موارد لازم را احتوا می‌کند.
۲. همه دستاوردها و پیشرفت‌های تمدن انسانی مربوط به مضمون را احتوا می‌کند، یعنی چیزی در ساحه مربوط باقی نمی‌ماند که به شاگردان رسانیده نشود.
۳. در وسعت و گسترش معارف و معلومات شاگردان نقش بازی می‌کند، چون که معلومات متنوع و متعدد لازم را در تسلسل و به تدریج در مراحل و صنوف مختلف ارائه می‌کند.
- بنابر معلومات فوق آن‌را نصاب مضامین مستقل و جداگانه که در مراحل و صنوف مختلف تعلیمی معلومات کافی و بسنده ارائه می‌دارد، تعریف می‌کنند که از خصوصیات آن موارد ذیل را اشاره کرده می‌توانیم:
۱. جدایی و انفصال میان مضامین تعلیمی: تراکم و تعدد معلومات و حقایق علمی نیازمند این است، که در مضامین متعدد و مستقل از یک‌دیگر به شکل تخصصی‌تر و مسلکی‌تر برای شاگردان ارائه شود.
۲. تنظیم معلومات در هر مضمون جداگانه به شکل منطقی و تخصصی‌تر برای ما فرصت ارائه همه معلومات و معارف مورد نیاز به شاگرد را می‌دهد.
۳. این نوع نصاب را اغلباً متخصصین تالیف می‌نماید، که طبق معمول نظریات معلمین، شاگردان را بازجو نمی‌کردند.
۴. مضمون تعلیمی مصدر واحد برای دریافت معلومات و دانش برای شاگردان می‌باشد و کتاب تعلیمی مسئولیت دارد تا به قدر کافی ذهن شاگردان را از معلومات مورد نیاز پر نماید.
۵. در این نوع نصاب ارزیابی شاگردان فقط بالای بعد دانشی متمرکز است.



۶. هدف از امتحان در این نوع نصاب فقط ارزیابی اندازه معلومات است که به شاگردان تلقین شده است.
۷. در این نوع نصاب نقش شاگردان سلبی است، زیرا غیر از تلقی معلومات انتخاب دیگر ندارند.
۸. نقش معلم نیز در القا معلومات درج شده در مضمون محصور می‌گردد.
۹. روش تدریس هم فقط در القا معلومات منحصر می‌گردد.
۱۰. بعد علمی به حساب بعد نظری نظر انداز می‌گردد.
۱۱. فعالیت تعلیمی مورد استفاده قرار نمی‌گیرد و اگر در تطبیق هم شود به مضمون ربط ندارد.

### انتقاداتی که به این نوع نصاب تعلیمی شده است، قرار ذیل است:

۱. محور اساسی در این نوع نصاب معلم می‌باشد.
۲. مشکلات و چالش‌های متعلمین را حل نمی‌نماید و آن‌ها را برای مقابله و مبارزه با مشکلات و چالش‌های عصر تربیه نمی‌کند تا زندگی‌شان تغییری وارد شود.
۳. تفاوت استعدادهای شاگردان را مدنظر قرار نمی‌دهد یا تفاوت‌ها را مرعات نمی‌کند.
۴. شاگردان در تفکیک مضامین با مشکل روبرو می‌باشند.
۵. با در نظر داشت این‌که تسلسل منطقی را مدنظر قرار می‌دهد، اما حالت روانی وی را فراموش می‌کند.
۶. اتصال و جدایی میان مواد و مضامین مرتبط با مبدا تکامل در تعارض قرار می‌گیرد و مضمون به لحاظ حشوه معلومات ارزش و اهمیت خویش را از دست می‌دهد.
۷. تمرکز بر بعد معلوماتی یا دانشی و فراموشی ابعاد زندگی روزمره (فعالیت‌ها، مهارت‌ها و قابلیت‌ها زندگی)
۸. از آن جایکه از طرف متخصصین تالیف صورت می‌گیرد، شاگردان و معلمین در آن سهیم نمی‌گردد.

### مشکل نصاب منفصل چگونه حل شود؟

طوری‌که روشن شد، نصاب تعلیمی مضامین منفصل کارآمدی نداشته و جواب‌گوی نیازهای عصر حاضر نبوده، لذا نیاز یک نصاب تعلیمی بدیل به گونه جدی محسوس است، تا شاگردان را جهت مواجهه با چالش‌های عصر حاضر که با سرعت در حرکت است، آماده بسازد و از این‌رو ایجاد نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل یگانه راه بیرون رفت از این معضله بود، پس نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل چیست؟ و چگونه باید آن‌را در مکاتب خویش عملی ساخت؟

### مفهوم نصاب مدغم یا مترابط

این نوع نصاب که در اثر انتقادات فروانی که به نصاب منفصل یا مستقل در عرصه تعلیم و تربیت جهانی متوجه شد و در اثر تحقیقات و پژوهش‌هایی که در زمینه نوآوری و تجدید نصاب انجام یافت ظهور نموده است و بعد از مطالعه و مراجعه به نصاب‌های تعلیمی و درسی کشورهای عربی چون مصر، عربستان سعودی، امارات، قطر، فلسطین، اردن، ایران، یمن، ... دریافتیم که اکثر کشورهای مذکور آن‌را تطبیق می‌نمایند. (۴) در حقیقت در این نوع نصاب تلاش صورت گرفته است تا ارتباط میان مضامین و معلومات ذیربط برقرار شود. و امکان ارتباط میان دو مضمون یا بیشتر از آن وجود دارد، مانند در مضامین علوم اجتماعی (تاریخ، جغرافیه، اقتصاد و تعلیمات مدنی) و ارتباط میان یک موضوع از یک مضمون و موضوع دیگر مانند این‌که معلم تاریخ و معلم جغرافیه با هم کنار بیایند که موضوع عوامل به میان آمدن شهرها مجال ربط هر دو مضمون را فراهم می‌کند.

مثلا شرایط و تغییرات جغرافیایی به میان آمدن شهرها را معلم جغرافیه تدریس نماید و عوامل سیاسی و تاریخی آنرا معلم تاریخ تدریس نماید و باید خاطر نشان ساخت که نصاب مدغم یا متکامل هرگز به این معنا نیست که مضامین ساینسی و علوم اجتماعی را استاد با هم یکجا تدریس نماید.

نصاب مدغم هم برای تطبیق خویش انواع مختلف دارد که رایجترین آن در کشورهای عربی ادغام مضامین مرتبط تحت یک عنوان است مانند علوم اجتماعی (تاریخ، جغرافیه، تعلیمات مدنی و اقتصاد) در یک کتاب اما در اجزاء جداگانه که ما آنرا طور نمونه در نصاب تعلیمی فلسطین، مصر، قطر، یمن، ایران، اردن، بحرین... دریافت کرده می‌توانیم ..

## از محاسن آن:

۱. از فشار تعدد مضامین که یک مشکل بسیار محسوس و انکارناپذیر است جلوگیری صورت می‌گیرد و از آنجاییکه یک اصل مهم انکشاف نصاب تعلیمی در کنار قابلیت محور و فعالیت محور ادغام است که مشکل اساسی نصاب تعلیمی افغانستان که تعدد مضامین است را حل خواهد نمود.

۲. ادغام در مضامین علوم اجتماعی بر اساس ربط موضوعات آن بسیار ممکن و مفید است.

۳. معلومات به شکل تکاملی با هم یکجا به شاگردان انتقال می‌یابد.

۴. در تالیف آن عناصر پنجگانه نصاب اشتراک می‌نماید.

۵. شاگردان را برای حل مشکلات روزمره زندگی تربیت می‌نماید.

۶. بر بعد عملی تمرکز بیشتر صورت می‌گیرد.

۷. روش تدریس در این نوع نصاب فعالیت محور و قابلیت محور می‌باشد.

۸. کشورهایی که اقدام به تجدید مستمر نصاب کرده‌اند، اکثرا در همین محور یعنی ادغام حرکت کرده‌اند که با ضوابط مشخص تا ادغام به شکل مسلکی و تخصصی صورت گیرد، همه معلومات لازم که با زندگی روزمره شاگردان ربط دارد به شاگردان انتقال داده شود.

نصاب اغلب کشورهای عربی و اسلامی مانند سعودی، فلسطین، قطر، مصر، یمن، ایران، اردن، امارات، بحرین... که پروسه تجدید نصاب تعلیمی را در تباری با پیشرفت و تلاش‌های کشورهای مترقی و پیشنهاد سازمان جهانی یونسکو جهت تعمیم این رویکرد (نصاب تعلیمی مدغم) از طریق برگزاری کنفرانس‌های و ورکشاپ‌های تعلیمی پیموده‌اند، به‌گونه نصاب مدغم برای این هدف تالیف و تدوین گردیده است، تا شاگردان تحت فشار تعدد مضامین قرار نگیرند. (۵)

در کتاب‌های درسی علوم اجتماعی کشورهای عربی و اسلامی طور نمونه به موارد آتی اشاره کرده می‌توانیم:

۱. اکثر کشورهای عربی و اسلامی مضامین علوم اجتماعی (تاریخ، جغرافیه، تعلیمات مدنی و اقتصاد...) را تحت عنوان (علوم اجتماعی، در اساسات اجتماعی، مطالعات اجتماعی، التریبه الاجتماعیه و الوطنیه، العلوم الحیاتیه یا علوم زندگی...)

وقتی ما داخل این کتاب‌های درسی را ورق بزنیم در می‌یابیم که کتاب‌های درسی فوق‌الذکر به گونه تالیف گردیده است که برای هر مضمون در داخل کتاب یک بخش کتاب تخصیص یافته است، مثلا بخش تاریخ، بخش جغرافیه، بخش اقتصاد و بخش تعلیمات مدنی که همه در یک کتاب تالیف گردیده است و این طرز تالیف

در تمام کتاب‌های کشورهای عربی یکسان است و در همه دوره‌ها مختلف تعلیمی تطبیق گردیده است. که آغاز آن از صنف چهارم است.



۲. در حقیقت فلسفه تقسیم بخش‌های علوم اجتماعی در یک کتاب هم این است تا اصل موضوعات ضروری حفظ شده باشد و تداخل آن نیز مورد بحث قرار گیرد.
۳. مضمون مدغم علوم اجتماعی در اکثر کشورهای عربی از صنف چهارم آغاز گردیده است.
۴. تقسیم درس‌ها در مراحل مختلف با در نظر داشت سن شاگردان سنجش شده است.
۵. تعداد صفحات کتب درسی از ۱۰۰ الی ۱۲۰ صفحه می‌باشد.
۶. تعداد درس‌ها مطابق اهمیت دروه سنجش شده است.

در جدول ذیل نصاب تعلیمی منفصل را با نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل مقایسه می‌نماییم:

شماره	نصاب تعلیمی منفصل یا مجزا	نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل
۱	اهداف پروسه تعلیمی اکثراً دانشی می‌باشد، که شاگردان آنرا را برآورده می‌سازد و غالباً بر حفظ معلومات تکیه می‌زند.	اهداف در نصاب مدغم از ویژگی‌ها، استعدادها و علاقه متعلم سرچشمه گرفته و اکثراً به گونه اهداف سلوکی یا حرکتی وضع می‌گردد.
۲	ترکیب بیشتر بر بعد دانشی تا بعد انفعالی یا حرکتی	بر بعد سلوکی و یا حرکتی ترکیب صورت می‌گیرد.
۳	نقش دانش زیاتر بر نقل معلومات ماضی به نسل حاضر می‌باشد.	نقش دانش بیشتر در این منحصر می‌باشد تا شاگردان را همکاری نماید که مشکلات و چالش‌های روزمره خویش را هموار نمایند و با تغییرات و پیشرفت اجتماعی و اقتصادی سریع خود را عیار سازند.
۴	محتوا زیاد حجیم می‌باشد، چون که تعدد مضامین بیشتر می‌شود.	محتوا نصاب از فعالیت‌های تعلیمی برخوردار می‌باشد که شاگردان آنرا باید آموزش ببینند تا به اهداف پروسه تعلیمی نایل شوند.
۵	روش تدریس در این نصاب اکثراً بر شیوه لکچر متمرکز است.	روش تدریس به گونه غیرمستقیم شاگردان را همکاری می‌نماید تا مشکلات فر راه زندگی شان مرفوع گردد.
۶	نقش معلم در این نوع نصاب سلبی است چون که آنچه را باید به شاگردان انتقال یابد.	نقش معلم بر همکاری شاگردان در کسب مهارت‌ها و قابلیت‌ها زندگی متمرکز می‌باشد.
۷	مصادر تعلیم اغلباً فقط کتاب درسی می‌باشد.	مصادر تعلیمی متنوع می‌باشند
۸	تفاوت‌های فردی در این نوع نصاب مراعات نمی‌گردد.	تفاوت‌های و استعدادها شاگردان مد نظر گرفته می‌شود.
۹	ارزیابی تعلیمی فقط بر اندازه‌گیری دانشی استوار می‌باشد، دیده می‌شود شاگردان به کدام اندازه د حل مشکلات و چالش‌های خویش منحصراً یک عضو فعال در جامعه و خانواده خویش تبارز کرده است.	ارزیابی تعلیمی بر نایل اهداف پروسه تعلیمی استوار می‌باشد. دیده می‌شود شاگرد به کدام اندازه د حل مشکلات و چالش‌های خویش منحصراً یک عضو فعال در جامعه و خانواده خویش تبارز کرده است.
۱۰	تماس میان مکتب، جامعه و محیط برقرار نمی‌گردد.	تماس و ارتباط مکتب با خانواده و محیط آموزشی برقرار می‌باشد.
۱۱	مفردات نصاب قابل تغییر نمی‌باشند.	مفردات نصاب قابل تغییر می‌باشد.
۱۲	پلان نصاب از طرف هیئت متخصصین تهیه می‌گردد و معلم، شاگرد، والدین در آن سهیم نمی‌گردند.	در پلان‌گزاری نصاب همه اطراف ذیدخل پروسه تعلیمی شریک می‌گردند.
۱۳	شاگردان در پروسه تعلیمی خویش را سهیم نمی‌پندارند.	شاگردان در پروسه تعلیمی خویش را سهیم می‌پندارند.

**نتیجه‌گیری:** برآیند این مطالعه تحقیقی موارد ذیل را من حیث نتیجه‌گیری پیش‌کش می‌نماید:

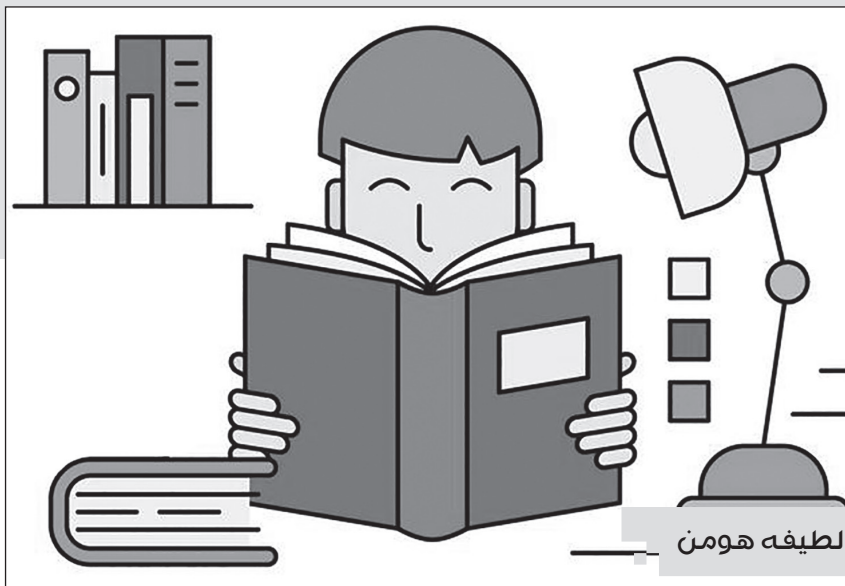
۱. بعد انتقادات شدید که علیه نصاب تعلیمی مضامین منفصل در عرصه نظام تعلیمی جهانی رونما گردید و از فشار تعدد مضامین و تشتت معلومات کاسه شکایت لبریز گردید. به اساس سفارش و پیشنهاد سازمان‌های بین‌المللی هم‌چو یونسکو اغلب کشورهای عربی و اسلامی به تطبیق نصاب تعلیمی مدغم یا متکامل رو آوردند.
۲. نصاب مدغم زمینه به میان آمدن نصاب فعالیت‌محور و قابلیت‌محور را فراهم ساخت، چون‌که نصاب مدغم در اثر محتوا متمرکز فرصت استفاده از فعالیت‌های تعلیمی را مساعد ساخت و این کار به نوبه خویش به تریزیک مهارت‌ها و قابلیت‌های زندگی به شاگردان را فراهم ساخت.
۳. چالش مراعات استعدادها و تفاوت‌ها تا حدی در این نصاب هموار گردید.
۴. نصاب از حالت معلم محور به شاگرد محور تبدیل شد، چون این نصاب متصل به فعالیت‌های تعلیمی می‌شود، که شاگرد باید در اجرا آن خود محور باشد و بالاخره این فعالیت نزد شاگردان به مهارت و قابلیت تبدیل شود.
۵. معلمین در این نوع نصاب مسلکی‌تر و تخصصی‌تر می‌شوند و بعد از این‌که مسئولیت تدریس یک مضمون را داشتند، مسئولیت تدریس چند مضمون مشابه را عهده‌دار می‌شوند.
۶. در تالیف این نوع نصاب همه اطراف ذیدخل در نصاب تعلیمی سهیم می‌گردند و تنها از سوی متخصصین تالیف و تدوین نمی‌گردد.
۷. در جدول مقایسه موارد دیگر نیز قابل لمس است که چگونگی نصاب مدغم علوم اجتماعی و سایر علوم را روشن ساخته می‌تواند.

### پانوشت‌ها:

۱. الشربینی فورزی و الطناوی عفت، مداخل تربویه فی تطویر المنهاج التعليمیه، القاہرہ، مکتبه الانجلو المصریہ.
۲. المعقل، عبدالله بن سعود، المنهج التکاملی، مستقبل التریبه العربیہ، القاہرہ، العدد ۲۲ ص، ۴۳
۳. الجهوری، زوینه بنت سلیم، بن عیسی، فاعلیه الطریقه التکاملیه فی تحقیق الاهداف المرجوه فی تدریس المطالعہ و النصوص لدی الطالبات الصف الاول الثانوی بسلطنه عمان، رساله ماجستیر غیر منشوره، کلیه التریبه، جامعہ السلطان قابوس.
۴. به نصاب درسی کشورهای مصر، عربستان سعودی، امارات، قطر، فلسطین، اردن، ایران، یمن مراجعه شود.
۵. فرج عدلی کامل، ۱۹۷۵، دراسه عن تطویر تدریس العلوم المتکامله بالمرحله المتوسطه، المنظمه العربیہ للتربیه و الثقافه و العلوم: الاسکندریه.

### ماخذ:

- نصاب درسی کشورهای مصر، عربستان سعودی، امارات، قطر، فلسطین، اردن، ایران، یمن
- المعقل، عبدالله بن سعود، المنهج التکاملی، مستقبل التریبه العربیہ، القاہرہ، العدد ۲۲ ص، ۴۳
- الجهوری، زوینه بنت سلیم، بن عیسی، فاعلیه الطریقه التکاملیه فی تحقیق الاهداف المرجوه فی تدریس المطالعہ و النصوص لدی الطالبات الصف الاول الثانوی بسلطنه عمان، رساله ماجستیر غیر منشوره، کلیه التریبه، جامعہ السلطان قابوس.
- الشربینی فورزی و الطناوی عفت، مداخل تربویه فی تطویر المنهاج التعليمیه، القاہرہ، مکتبه الانجلو المصریہ.



# برانگیختن شاگردان برای یادگیری

نامزد معاون مؤلف: لطیفه هومن

آن‌ها به یادگیری اشتیاق داشته، علاقه‌مند، کنجکاو، سخت‌کوش و جدی هستند. این شاگردان به راحتی موانع و مشکلات را از پیش پای خود برمی‌دارند، زمان بیشتری برای مطالعه و انجام وظایف مکتب صرف می‌کنند، مطالب بیشتری می‌آموزند و پس از پایان دوره‌ی لیسه به تحصیلات عالی ادامه می‌دهند. بنابراین، لازم است تا چگونگی برانگیختن شاگردان برای یادگیری مورد مطالعه قرارگیرد تا همه‌ی شاگردان با داشتن انگیزه‌ی یادگیری، در روند آموزش سهم فعال گیرند.

## تعریف انگیزش (Motivation)

چرا ما رفتارهای متفاوتی را از خود نشان می‌دهیم، مثلاً به دنبال غذا، آب، شهرت، کسب قدرت، پذیرش اجتماعی و جمع‌آوری مال می‌رویم؟ چرا در اغلب اوقات فعال هستیم و لحظه‌ای نیز نمی‌توانیم آرام

## چکیده

وجود تفاوت‌های فردی در شاگردان در ابعاد ذهنی، عاطفی، اجتماعی و حتی در آموخته‌های قبلی و سایر عوامل مؤثر در یادگیری، غیرقابل تردید است. سؤال اساسی در این زمینه این است که ویژگی‌های فرد در هر یک از ابعاد چه ارتباطی با یادگیری دارد؟ به عبارت دیگر، شاگردان در چه شرایطی برای یادگیری برانگیخته می‌شوند؟

## مقدمه

انگیزش، مهم‌ترین شرط یادگیری است. علاقه به یادگیری محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی شاگرد، وظایف، مشوق‌ها و سایر عوامل محیطی مربوط است. چه عواملی باعث می‌شود که برانگیختگی شاگردان برای والدین و معلمان با ارزش باشند. شاگردان با انگیزه به راحتی شناخته می‌شوند.

باشیم به قول اقبال لاهوری، چرا «ما زنده به آئیم که آرام نگیریم» و بسیاری چراهای دیگر.

برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های بالا چاره‌ای نداریم جز این‌که بپذیریم عواملی وجود دارند که نه تنها ما را به فعالیت وادار می‌کنند، بلکه ما را به سوی هدف خاصی سوق می‌دهند. روان‌شناسان این عوامل را انگیزه (Motive) می‌نامند. بنابراین، می‌توان گفت انگیزه جایگاه بسیار مهمی در زندگی موجود زنده دارد و اولین عنصر تشکیل‌دهنده رفتار است. انگیزه است که محصل را وادار می‌کند تا ساعت‌ها به مطالعه‌ی روان‌شناسی بپردازد، محصل دیگر در لابراتوار کیمیا و بیولوژی به کشف و مشاهده‌ی میکروب‌ها مشغول شود و محصل سوم به ورزش یا هنر روی آورد. انگیزه است که یکی را به کسب ثروت وادار می‌دارد و دیگری را در جهت خدمت به مردم سوق می‌دهد. بنابراین مطالعه‌ی انگیزه‌ها از اهمیت خاصی برخوردار است. هر وقت بحث انگیزه یا انگیزش مطرح می‌شود، معمولاً این سؤال برای دانش‌آموزان پیش می‌آید که انگیزه با انگیزش چه تفاوتی دارد.

از نظر دستور زبان فارسی، انگیزه اسم و انگیزش اسم مصدر از انگیزختن است. بنا بر نوشته‌ی لغت‌نامه‌ی دهخدا، انگیزختن یعنی به حرکت درآوردن.

**انگیزه یعنی سبب، علت و آن‌چه کسی را به کاری وادار کند. انگیزش یعنی تحریک و ترغیب.** بنابراین همان‌طور که در بالا اشاره کردیم، انگیزه یک عامل درونی است که انسان یا به‌طور کلی، موجود زنده را به حرکت درمی‌آورد و انگیزش حالتی است که در اثر دخالت یک انگیزه به موجود زنده دست می‌دهد. برای مثال می‌توان گفت، کمبود مواد غذایی بدن یا نیاز به غذا، انگیزه و حالت گرسنگی یا احساس گرسنگی، انگیزش است؛ کمبود آب بدن یا نیاز به آب، انگیزه و احساس تشنگی یا حالت تشنگی، انگیزش است، در این رابطه، تلاش موجود زنده برای بدست آوردن غذا یا آب رفتار نامیده می‌شود.

فرق انگیزه با انگیزش تا اندازه‌ای مثل فرق

محرک با تحریک است. می‌دانیم که تحریک حالتی است که در اثر دخالت یک محرک به وجود می‌آید، مانند انقباض و انبساط مردمک چشم، ترشح بزاق، لرزش پرده‌ی گوش، لرزیدن و عرق کردن که حالت‌هایی از تحریک را منعکس می‌کنند و در اثر محرک‌های نور، غذا، سرما و گرما به وجود می‌آیند. گرسنگی و تشنگی، حالت‌هایی از انگیزش هستند که در اثر دخالت انگیزه‌های نیاز به غذا و آب تجلی می‌کنند (گنجی، ۱۳۷۶).

انگیزه از عوامل مهم نیرودهنده، هدایت‌کننده و نگه‌دارنده فعالیت‌های یادگیری است. بعضی آن‌را به موتور و فرمان اتومبیل تشبیه کرده‌اند. در فرایند یاددهی - یادگیری انگیزه هم هدف و هم وسیله است. هدف است، زیرا یاددهنده باید در یادگیرنده نسبت به موضوعات مختلف آموزشی انگیزه ایجاد کند، وسیله است از آن جهت که پیش‌نیاز یادگیری است. بدون انگیزه امکان فعالیت‌های موثر آموزشی از بین خواهد رفت. اگر یادگیرنده نسبت به موضوع یادگیری انگیزه‌ای نداشته باشد هرگز به محیط و موضوع توجهی نخواهد داشت و تجربه یادگیری را با جدیت دنبال نخواهد کرد (شعبانی، ۱۳۹۶).

### فرق انگیزش با تحریک

گفتیم که محرک موجب تحریک می‌شود. بنابراین، محرک نیز مثل انگیزه موجود زنده را به حرکت درمی‌آورد. مثلاً وقتی صدایی می‌شنویم، به طرف آن برمی‌گردیم، وقتی نور شدیدی به چشم‌های ما می‌تابد روی از آن بر می‌گردانیم یا پلک‌ها را روی می‌گذاریم تا از ورود نور زیاد به چشم‌ها جلوگیری کنیم. وقتی مورد حمله‌ی یک سگ قرار می‌گیریم، فرار می‌کنیم و در جایی پنهان می‌شویم یا به مقابله برمی‌خیزیم. وقتی به شدت می‌ترسیم یا به شدت سردمان می‌شود مثل بید بر خود می‌لرزیم. حال این سؤال پیش می‌آید که فرق انگیزه با محرک (که هر دو ارگانیسم را به تحریک وادارند) و فرق انگیزش با

تحریک (که هر دو حالت‌هایی از ارگانیزم را منعکس می‌کنند) چیست؟

در روان‌شناسی، انگیزه و انگیزش را تنها زمانی به‌کار می‌برند که رفتار فرد از درون هدایت شود. وقتی از باز و بسته شدن مردمک چشم در اثر نور صحبت می‌کنیم، وقتی از ترشح بزاق در اثر قرار گرفتن غذا در دهان حرف می‌زنیم یا از لرزش پرده‌ی گوش در اثر صدا سخن می‌گوییم، صحبت از انگیزش نیست، زیرا همه‌ی این حالت‌ها به‌وسیله‌ی محرک‌های بیرونی کنترل می‌شوند. تا زمانی که نور، غذا و صدا وجود داشته باشد، مردمک چشم، غده‌ی بزاقی و پرده‌ی گوش، مثل آدمک‌های خیمه‌شب‌بازی عمل خواهند کرد و هیچ نوع استقلال و خودمختاری نخواهند داشت. رفتار حیوانات سطوح پایین، تقریباً به صورتی است که در پاراگراف بالا دیدیم. یعنی آن‌ها به‌وسیله‌ی محرک‌های بیرونی هدایت و کنترل می‌شوند، اما به تدریج که در مقیاس تکاملی حیوانات بالاتر می‌آییم، رفتارهایی که یادآور رفتارهای آدمک‌های خیمه‌شب‌بازی باشند کم‌تر می‌شود. حیوانات سطوح بالا (انسان و میمون) بیشتر توسط حالات فیزیولوژیک خود، حالتی که دائماً در حال تغییر است و به کمک ضبط عصبی تجزیه‌های گذشته اداره می‌شوند. به سخن دیگر، رفتار حیوانات سطوح بالا و مخصوصاً رفتار انسان، تنها به کمک محرک‌های بیرونی (محرک‌هایی که به‌طور دایم حضور دارند) هدایت نمی‌شود بلکه بر اساس نیازهای فیزیولوژیک و بر اساس آثار ضبط شده‌ی تجربه‌های قبلی در دستگاه عصبی (یادگیری) هدایت می‌شود. بنابراین، نمی‌توان گفت بره‌ای که در کنار چشمه ایستاده است حتماً آب خواهد خورد، مگر این‌که از تشنه بودن آن خبر داشته باشیم. هم‌چنین نمی‌توان تنها با مشاهده‌ی کودکی که به آتش نزدیک می‌شود، پیش‌بینی کرد که او خواهد سوخت یا آسیبی نخواهد دید، مگر این‌که از تجربه‌ی قبلی او درباره‌ی آتش اطلاع داشته باشیم.

بدین ترتیب، اولین فرق انگیزش با تحریک این

است که انگیزش در اثر دخالت عوامل درونی به وجود می‌آید، اما تحریک معمولاً محصول دخالت عوامل بیرونی است.

فرق دوم انگیزش با تحریک این است که عوامل ایجادکننده‌ی تحریک (نور، صوت، سرما، گرما) مستقیماً قابل مطالعه است، اما مطالعه‌ی مستقیم عوامل ایجادکننده‌ی انگیزش یا عوامل درونی رفتار امکان‌پذیر نیست. همان‌طور که یک فیزیک‌دان نمی‌تواند نیروی جاذبه‌ی زمین را مستقیماً مطالعه کند، بلکه تعدادی از پدیده‌ها را مورد مشاهده قرار می‌دهد و نیروی جاذبه‌ی زمین را از آن‌ها استنتاج می‌کند، یک روان‌شناس نیز تنها می‌تواند از روی رفتار فرد به نیروهای محرکه‌ی او پی ببرد.

فرق سوم این‌که هر تحریکی معمولاً در اثر یک محرک معین به‌وجود می‌آید، مثلاً گذاشتن غذا در دهان موجب ترشح بزاق می‌شود، اما یک انگیزش معین ممکن است انگیزه‌های مختلفی داشته باشد. برای مثال، یک قتل می‌تواند نتیجه‌ی خشم، ترس، طمع، عشق یا انگیزه‌های دیگر باشد.

فرق چهارم را می‌توانیم به این صورت بیان کنیم که یک انگیزش معین، برخلاف یک تحریک معین، ممکن است به شیوه‌های مختلف تجلی کند. مثلاً فردی که برای کسب شهرت و شناساندن خود انگیزش پیدا کرده است، می‌تواند تمایل یا آرزوی خود را از طریق علاقه‌مندی به ورزش، جمع‌آوری پول، انجام دادن کارهای خیر، نوشتن کتاب، چاپ کردن مقاله‌های جنجال‌برانگیز، مخالفت با سنت‌ها و عادات عمومی و غیره نشان دهد. او ممکن است بگوید: «برای آن‌چه انجام می‌دهم تنها یک انگیزه دارم، می‌خواهم شناخته شوم». حتی امکان دارد که انگیزه‌های اصلی رفتار یک فرد معلوم نشود، در این صورت از انگیزه‌های ناآگاه صحبت به میان می‌آید. انگیزه‌های اصلی معمولاً زمانی در پرده‌ی ابهام می‌ماند که فرد نخواهد واقعیت را آشکار سازد. البته در این گونه مواقع نیز با کمی دقت به کل زندگی فرد، می‌توان انگیزه یا انگیزه‌های



اصلی او را تشخیص داد.

فرق پنجم انگیزش با تحریک، ادواری بودن انگیزش است. یعنی وقتی ارگانیسم به غذا، آب و جنس مخالف نیاز پیدا می‌کند، فعالیت خود را در جهت برطرف کردن آن سازمان می‌دهد و پس از آن که نیاز برطرف شد، فعالیت‌اش را موقتاً قطع می‌کند تا این که دوباره آن را از سرگیرد. اما تحریک حالت ادواری ندارد. تا زمانی که نور وجود داشته باشد، باز و بسته شدن مردمک چشم نیز وجود خواهد داشت (گنجی، ۱۳۷۶).

### نظریه‌های انگیزش

در طول تاریخ روان‌شناسی، نظریه‌های متفاوتی در این زمینه شهرت یافته‌اند. تا سال ۱۹۵۰ نظریه‌ی «سائق» در انگیزش شهرت داشت، ولی با انتقادات گسترده به این نظریه، علاقه به الگوهای رشد و خود شکوفایی در انگیزش مطرح شد و انقلاب شناختی در دهه‌ی ۱۹۶۰، دیدگاه‌های جدیدی در زمینه‌های ذهنی و شناختی انگیزش ایجاد کرد. اخیراً نظریه‌های «هدف» مورد توجه قرار گرفته‌اند که انسان را موجودی فعال و برانگیخته برای اهداف قابل پیش‌بینی می‌دانند.

نظریه‌ی سائق برحسب لذت و پرهیز از درد تأکید داشت و نیز به دو دسته تقسیم می‌شد: نظریه‌ی کاهش تنش و نظریه‌ی غریزی.

مطابق نظریه‌ی کاهش تنش، نیازهای زیستی درون موجود زنده موجب تنش می‌شوند و فرد با ارضای این نیازها درصدد کاهش تنش برمی‌آید. گرسنگی و تشنگی تنش‌زاست، ولی می‌توان آن‌ها را با خوردن و آشامیدن کاهش داد. در نظریه‌ی کاهش تنش، موجود زنده در جستجوی تعادل است و در نتیجه‌ی ارضای نیازها یا کاهش تنش «تعادل»، کسب لذت می‌کند.

بعضی از نظریه‌های انگیزش بر تلاش انسان در دستیابی به خودبسنده‌گی تأکید دارند، به این اساس، افراد در جست‌وجوی رشد و به منصفی ظهور رساندن توانایی‌های خود هستند، حتی به بهای افزایش تنش. در نظریه‌های شناختی، انسان در پی درک و

پیش‌بینی رویدادهاست و به جای جست‌وجوی لذت یا احساس خودبسنده‌گی، نیاز به ثبات و دانستن دارد، حتی به بهای درد یا ناراحتی. بنابراین گاهی یک رویداد ناخوشایند بر یک رویداد خوشایند ترجیح داده می‌شود، به شرط آن‌که رویداد ناخوشایند برای فرد قابل پیش‌بینی بوده، توالی رخدادها برای او ثابت باشد (کدیور، ۱۳۸۶).

انگیزش مبحث بسیار وسیعی در روان‌شناسی است و مطالعات فراوانی برای نظریه‌پردازی در باره انگیزش انجام شده است. برخی از این نظریه‌ها برگرفته از مطالعات روی حیوانات است، برخی دیگر ناشی از مطالعاتی است که روی کودکان و در جریان بازی‌های آنان صورت گرفته است و بعضی از این نظریه‌ها حاصل مطالعات در روان‌شناسی بالینی و روان‌شناسی صنعتی است. درعین حال جای یک نظریه اصیل مبتنی بر طبیعت و فطرت آدمی هم چنان خالی است (لطف آبادی، ۱۳۹۳)

### نظریه‌ی انسان‌گرایان در انگیزش

انگیزش و نیازها: یکی از جامع‌ترین نظریه‌های انگیزش را آبرهام مازلو ارائه داده است. بسیاری از روان‌شناسان او را بنیان‌گذار نظریه‌ی انسان‌گرایی یا نیروی سوم در روان‌شناسی می‌دانند. مازلو به نظریه‌های روان‌کاوی و رفتارگرایی، به دلیل دیدگاه منفی و محدود آن‌ها در مورد انسان، انتقاد کرده است. به نظر او، هر انسان برای رشد و به کمال رساندن توانایی‌های نهفته‌ی خود، دارای نوعی کشش و تمایل ذاتی است و آسیب‌شناسی روانی نیز، حاصل انحراف یا ناامیدی از این ماهیت ذاتی است.

مازلو سلسله مراتبی از نیازها را پیشنهاد کرد که برطبق آن، نیازهای سطوح پایین‌تر (نیازهای بیولوژیکی، نیازهای امنیتی، وابستگی یا تعلق و احترام) باید به‌طور وسیعی قبل از نیازهای سطوح عالی‌تر (نیاز به دانستن، زیبایی‌شناختی و خودشکوفایی) ارضا شوند. شکل اولیه نظریه مازلو، سلسله مراتب نیازها را در پنج مرتبه

در نظر می‌گرفت.

مازلو با تجدیدنظر در سلسله مراتب نیازها، آن‌ها را در هفت مرتبه تنظیم کرد، نیازهای پایین‌تر را نیازهای کمبود و نیازهای عالی‌تر را نیازهای رشد یا نیازهای وجود نامید. توجه به این سلسله مراتب به معلمان کمک می‌کند تا اولویت انگیزه‌های شاگردان را مشخص کنند.

نظریه‌ی مازلو، از این جهت اهمیت دارد که بین نیازهای زیستی (گرسنگی، خواب و تشنگی) و نیازهای روان‌شناختی (عزت نفس، عواطف و تعلق داشتن) تفاوت قائل می‌شود. انسان نمی‌تواند به عنوان یک موجود بیولوژیکی بدون غذا و آب زندگی کند و به عنوان یک موجود روان‌شناختی بدون ارضای نیازهای سطوح بالاتر به طور کامل رشد کند. مازلو به این عقیده است که روان‌شناسان بیشتر به نیازهای بیولوژیکی پرداخته و نظریه‌هایی ارائه داده‌اند که بر اساس آن انسان فقط به کمبود، پاسخ می‌دهد و در جستجوی کاهش تنش است. البته مازلو وجود انگیزش را انکار نمی‌کند و ما را به شناخت انگیزشی هدایت می‌کند که بر مبنای کمبود نیست. این نوع انگیزش در بیشتر موارد موجب افزایش تنش می‌شود. این انگیزش وقتی به وجود می‌آید که انسان خلاق باشد و توانایی‌های نهفته‌ی خود را تحقق بخشد. کدیور (۱۳۸۶) از قول مازلو می‌گوید: «هر انسان دو دسته نیرو دارد. یک دسته از آن‌ها انسان را به جست‌وجوی امنیت و دفاع در مقابل ترس و او می‌دارد و باعث می‌شود که انسان به عقب برگردد یا به گذشته رو آورد یا آن‌که باعث می‌شود انسان از رشد کردن، خطر کردن، به مخاطره انداختن آن‌چه دارد، از استقلال، آزادی و جدایی بترسد. دسته‌ی دیگر از نیروها او را به جانب تمامیت و یگانگی، کاربرد کامل همه‌ی توانایی‌های خود و نیز تقویت اعتماد به نفس در مواجهه با دنیای خارج سوق می‌دهد، ضمن این‌که باعث می‌شود فرد، عمق ناخودآگاه واقعیت خود را بپذیرد» (ص ۱۹۸).

نیازهای بیولوژیکی: در بنیادی‌ترین سطح

انگیزش، هر انسان می‌خواهد نیازهای بیولوژیکی خود را به اندازه‌ی کافی تأمین کند. مازلو این نیازها را نیازهای بقا می‌نامد. اگر این نیازها برآورده نشوند، به لحاظ تقدم زیستی و حیاتی نسبت به سایر نیازها می‌توانند بر پیدایش و ارضای نیازهای سطوح بالاتر تأثیر بازدارنده داشته باشند. مثلاً، برخی از نیازهای بیولوژیکی توسط مکتب تأمین می‌شوند: هر صنف درسی ممکن است گرم، سرد یا پُر سر و صدا باشد، میز و چوکی‌ها خیلی سخت، کوچک، بلند و نامتناسب یا نرم و متناسب و نیز دروس خسته‌کننده باشند؛ این موارد مانند یک نیاز بیولوژیکی، می‌توانند شاگردان معمولی را محروم کرده یا تحریک حسی آن‌ها را محدود کنند؛ بنابراین، باید نسبت به نیازهای بیولوژیکی شاگردان حساس بود.

بعضی از مکاتب به این نتیجه رسیده‌اند که اگر نیازهای اساسی شاگردان، مانند گرسنگی یا کمبود پوشاک برآورده نشود یادگیری برای آن‌ها مشکل خواهد بود. بنابراین، چنین شاگردانی را باید به دقت شناسایی کرد تا نیازهای اساسی‌شان برطرف شود. وجود مشاور و مددکار اجتماعی برای حل این موارد ضروری است، زیرا شاگردان از این‌که معلم از وضعیت آن‌ها آگاه شود، شرم‌منده می‌شوند.

نیازهای امنیتی (safty needs): نیاز به امنیت به معنای داشتن محیطی آرام، قابل پیش‌بینی و عاری از ترس و اضطراب است. در بعضی از موارد، شاگردان به وضوح نیاز به امنیت را نشان می‌دهند، مثلاً لرزیدن شاگرد قبل از پاسخ‌گویی به درس بر اثر اضطراب به وجود می‌آید. توجه معلم به موارد زیر او را در حل نیازهای امنیتی شاگردان کمک می‌کند:

۱. شاگردان نسبت به حالات معلم حساس‌اند و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرند. خشم ناگهانی معلم بر روحیه‌ی صنف اثر می‌گذارد و موجب تنش در برخی از شاگردان می‌شود. شاگردانی که از خانواده‌های ناامن می‌آیند به شدت به آرامش در صنف نیاز دارند؛ حتی شاگردانی که خانواده‌های امن دارند، معلمانی که

## انگیزش و پذیرش

پذیرش - حس تعلق و مرتبط بودن با کسانی است که مورد علاقه شما هستند. یکی از پر جاذبه ترین انگیزه‌هایی است که دانش آموز صرف نظر از جنسیت، رنگ یا سوابق نژادی دارد. هیچ چیزی نمی تواند به عزت نفس، انعطاف پذیری و به طور کلی سلامتی بیشتر از پذیرش به وسیله معلم، هم صنفان و هم سالان همان قدر اهمیت دارد که به وسیله والدین شان دوست داشته شوند. این حایز اهمیت است که بدانیم آن ها از طرف کسانی که برایشان مهم هستند احساس پذیرش می کنند، از طرف دیگر باید اشاره کرد که هیچ چیز غمگین تر و ناکام کننده تر از این نیست که انسان از درون احساس تنهایی کند (باغملایی، ۱۳۸۸)

معلمان باید در این زمینه به موارد زیر توجه کنند:

۱. نسبت به شاگردانی که احساس تعلق و وابستگی ندارند، هشیار باشید و به شیوه ای مناسب عمل کنید.
۲. در کوتاه ترین زمان ممکن، اسامی شاگردان را یاد بگیرند و آن ها را به نام صدا بزنند.
۳. تا حد امکان، شاگردان منزوی و اجتماعی را در یک گروه قرار دهند.

۴. علایق و استعداد های شاگردان را کشف کنند و با آن ها ارتباط برقرار کنند.

۵. هر کوششی را برای احترام و پذیرش متقابل انجام دهند و تأکید کنند که شاگردان با یکدیگر با متانت رفتار کنند. تنها در چنین محیط با ثباتی است که شاگردان می توانند به نیازهای بعدی خود بپردازند و زمینه برای یادگیری بیشتر آن ها فراهم می شود.

احترام: با برآورده شدن سه نیاز قبلی، شاگردان مورد احترام هم سالان قرار می گیرند و به استعدادها و قابلیت های برانگیخته ی آن ها توجه می شود. احترام یا نیاز به ارزشمند بودن ممکن است با تحسین و استناد به موفقیت های مهم ارضا شود.

باید به شاگردانی که اعتماد به نفس کمتری دارند توجه شود و با ایجاد فرصت هایی برای موفقیت آن ها و ارایه نظر اصلاحی، زمینه را برای ارتقای عزت نفس

مشکلات زندگی خود را به صنف می آورند رنجیده خاطر می شوند. بنابراین ایجاد آرامش و جلوگیری از اضطراب شاگردان در صنف درسی ضروری است. معلمان می توانند قوانین و مقررات مکتب را به وضوح مشخص کنند. تحقیقات نشان می دهد، شاگردان از آشکار بودن و عادلانه بودن قوانین مکتب استقبال می کنند و زمانی که قوانین صریح و حمایت کننده است به مطالعه و تحصیل علاقه مند می شوند.

۲. اگر شاگردان، خارج از صنف با هم صنفان خود مشاجره می کنند، معلمان باید تلاش کنند چنین مشکلاتی را با مشارکت خود شاگردان طرح و حل کنند.

۳. شاگردان باید دریابند که معلم در دفاع از آن ها جدی است و با اولین نشانه ی آزار و اذیت مستقیماً با شاگرد خطا کار برخورد می کند، زیرا آزار و اذیت موجب تنش و اضطراب در شاگرد می شود. در این شرایط، شاگردان باید بدانند معلم از آن ها در صنف و مکتب حمایت می کند.

**وابستگی یا تعلق (belonging):** بعد از برآورده شدن دو نیاز بقا و امنیت، شاگردان نیاز به تعلق اجتماعی را شروع می کنند. نیاز به وابستگی (تعلق) ابتدا در خانواده تجربه می شود، سپس به زندگی اجتماعی در مکتب انتقال می یابد. شاگردانی که احساس امنیت می کنند با دیگران دوست می شوند و به طور رسمی به گروه می پیوندند.

اکثر معلمان، شاگردان خود را صمیمانه دوست دارند، ولی فشرده گی زمان تدریس، گاهی معلم را از توجه خاص به افرادی که نیاز به آن دارند باز می دارد؛ در این موارد، معلمان می توانند فعالیت های گروهی را ترغیب کنند. فعالیت های گروهی همراه با ارتقای یادگیری، مبادلات اجتماعی را نیز تشویق و ترغیب می کنند (کدیور، ۱۳۸۶).

آن‌ها فراهم کرد.

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که بین عزت نفس با نحوه‌ی عملکرد و موفقیت فرد رابطه وجود دارد، رابطه‌ای که به نوعی، تعامل بین متغیرهای مذکور است. به عبارت دیگر، جنبه‌های مهم شخصیت، جهت‌گیری فرد در رغبت‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و قضاوت‌ها بر کارکرد فرد در موقعیت‌ها اثر می‌گذارد. اگر فرد در خود احساس توانمندی و ارزش نماید، موجب افزایش موفقیت در تحصیل، اعتماد به نفس بیشتر، خلاقیت، احساس لذت از روابط با دیگران و انتظار موفقیت در موقعیت‌های بعدی او می‌شود، ولی خلاف آن باعث می‌شود فرد احساس حقارت کند و خود را ناچیز بشمارد، به طوری که بر عملکردش تأثیر منفی بگذارد. این فرد یا گروه اگر موفقیتی هم کسب کند آن‌را ناشی از عوامل بی‌ثباتی بیرونی یا معلول شانس، اقبال و تصادف می‌دانند، زیرا فرد به دلیل عزت نفس پایین نمی‌تواند موفقیت را به عللی درونی با ثبات، هم‌چون توانایی‌های خود نسبت دهد.

شاگردانی که عزت نفس بالا و کنترل درونی زیادی دارند احساس رضایت از موفقیت را به موارد دیگر نیز تعمیم می‌دهند. بنابراین، سابقه تجارب موفقیت‌آمیز شاگرد در تحصیل، موقعیت و مقام او در مکتب، ارزش‌ها و انتظاراتی که بر مبنای آن‌ها تجربیات خود را تفسیر می‌کند، از جمله عواملی‌اند که بر عزت نفس او تأثیر می‌گذارند، مثلاً قضاوت چنین افرادی نسبت به افرادی که عزت نفس پایینی دارند در مورد موقعیت اضطراب‌آور متفاوت است، یعنی این تلقی دوگانه به حساسیت عاطفی، نگرش و نحوه‌ی واکنش فرد به آن موقعیت بستگی دارد.

از این‌رو، معلم باید سعی کند با اطمینان به برطرف شدن نیازهای سطوح پایین‌تر شاگردان، به نیازهای سطح عالی‌تر آن‌ها بپردازد؛ بدین ترتیب شاگردان آماده خواهند شد تا در صنف درسی نیاز به دانستن و فهمیدن را جست‌وجو کنند. به عبارت دیگر، هرچه نقش معلم در حل این نیاز شاگردان بیشتر باشد، احتمال این‌که

آن‌ها نیازهای عالی‌تر را تجربه کنند بیشتر می‌شود. البته احتمال این‌که معلم بتواند موقعیتی فراهم کند تا همه‌ی شاگردان همیشه در سطوح عالی‌تر عمل کنند، بسیار کم است؛ برای مثال، کودکی که احساس می‌کند والدینش او را دوست ندارند یا هم‌سالانش او را نمی‌پذیرند، ممکن است به کوشش‌های معلم واکنش مناسب نشان ندهد و اگر نیاز او به دوست داشتن، تعلق و احترام ارضا نشده باشد احتمال این‌که انگیزه‌ای برای یادگیری داشته باشد کم است. تنها در شرایط تقریباً ایده‌آل نیازهای عالی پدیدار می‌شوند. بنابراین، نیاز به محبت از جمله نیازهای اساسی است که اگر شاگرد از آن محروم شود بعید است انگیزه‌ای قوی به سوی اهداف بالاتر، دانش، خلاقیت و پذیرش اندیشه‌های جدید باشد. نکته‌ی جالب‌تر این‌که اگر فرد فرصت انتخاب پیدا کند، زمانی می‌تواند دست به انتخاب عاقلانه بزند که نیازهای عالی در او فعال شده باشد. مازلو این نکته را با متمایز کردن (انتخاب‌کننده‌های خوب) و (انتخاب‌کننده‌های بد) تأکید می‌کند. وقتی به بعضی از افراد حق انتخاب داده شود به نظر می‌رسد که همیشه انتخاب‌های عاقلانه‌ای می‌کنند، ولی چنین نیست و معمولاً انتخاب‌هایشان تباه‌کننده‌ی خود آن‌هاست.

نظریه‌ی انگیزش مازلو با دیدگاه‌های دیوی و پیازه سازگار است، زیرا آن‌ها نیز معتقدند اگر به کودک امکان داده شود به انتخاب عاقلانه‌ای می‌پردازند. شیوه‌ی پیشنهادی آن‌ها در تعلیم و تربیت، متضمن ایجاد موقعیت‌های جالب برای یادگیری است تا شاگردان بتوانند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که برای آن‌ها جاذبه یا ارزش شخصی داشته باشد و به جای این‌که معلم تقویت را فراهم کند، فعالیت خودانگیزخته کودک برای او پاداش می‌شود.

شاگردی که از قابلیت‌ها یا توانایی‌های خود مطمئن نیست به انتخابی بی‌خطر دست می‌زند، از دیگران تبعیت می‌کند و برای نمره گرفتن مطالعه می‌کند، بدون این‌که به یادگیری اندیشه‌های جدید

علاقه‌مند باشد؛ چنین شاگردی به فعالیت‌های قابل پیش‌بینی و غیرخلاق گرایش دارد. اما معلمی که در شاگردان حس پذیرش و احترام ایجاد کند، به آن‌ها کمک می‌کند تا مشتاق یادگیری شوند، تمایل به خطرکردن داشته باشند و نسبت به عقاید جدید، خلاق و باز عمل کنند. آن‌ها باید مطمئن باشند که معلم به آن‌ها احترام خواهد گذاشت و آن‌ها را به دلیل خطاهای غیرعمدی تمسخر یا تنبیه نخواهد کرد.

کارآیی تعلیم و تربیت، به برنامه‌ها و استفاده از روش‌های پیشرفته‌ی آموزشی، شناخت ابعاد روان‌شناختی و شخصیتی شاگردان و شکوفا کردن آن‌ها بستگی دارد. شاگردانی که در وهله‌ی اول، به خود اعتماد داشته و ارزش وجودی خویش را پذیرا باشند، قدرت پذیرش دیگران را می‌یابند و از ایجاد ارتباط سالم اجتماعی با آن‌ها لذت می‌برند (کدیور، ۱۳۸۶).

### نظریه‌های یادگیری در انگیزش

**نظریه‌های رفتارگرایی:** نظریه رفتارگرایی در انگیزش بر عوامل بیرونی، محرکه‌ها، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی که در محیط رخ می‌دهند تأکید دارند. در این میان، نقش پاداش به عنوان یک محرک یا واقعه جذاب که در نتیجه بروز رفتار معین ارائه می‌شود تأکید شده است. بر این اساس، وقتی که به رفتار معین پاداش داده شود و رفتار دیگر مورد تنبیه قرار گیرد اولی تقویت و دومی خاموش خواهد شد. (لطف آبادی، ۱۳۹۳)

سلسله مراتب نیازهای مازلو، چهارچوبی برای تفکر در مورد انگیزش‌های شاگردان ارائه می‌کند. اما معلمان هم‌چنان به ابزارهای خاصی برای انگیزش شاگردان نیاز دارند؛ یعنی شیوه‌هایی که به افزایش کاهش و اصلاح رفتارهای شاگردان در طول تدریس روزانه منجر می‌شود. به علاوه، رفتارگرایان بر نتایج تقویت و رفتار منجر به یادگیری و موفقیت تحصیلی تأکید دارند، بنابراین معلمان می‌توانند در این مورد شاگردان را هدایت کنند. به عبارت دیگر، اسکینر و دیگر نظریه‌پردازان رفتارگرا معتقداند که جدایی نظریه‌های

یادگیری و انگیزش ضرورتی ندارد؛ زیرا به نظر آن‌ها، انگیزش موجود در فرد به سادگی در پیشینه‌ی تقویت فرد نهفته است؛ یعنی ریشه‌ی این تقویت‌ها قبلاً برای او فراهم شده است. شاگردانی که به دلیل مطالعه، تقویت شده‌اند (با دریافت نمره‌های خوب یا تأیید معلمان و والدین) به مطالعه برانگیخته خواهند شد، اما شاگردانی که برای مطالعه تقویت نشده‌اند (مطالعه کرده اما درجه‌های خوب نیاورده‌اند یا این که معلمان و والدین‌شان مطالعه‌ی آن‌ها را تشویق نکرده‌اند) برانگیخته نخواهند شد و شاگردانی که به دلیل مطالعه تنبیه شده‌اند (تمسخر دوستان) ممکن است به مطالعه تمایل نداشته باشند.

چرا بعضی از شاگردان شکست تحصیلی را نمی‌پذیرند، در حالی که بعضی دیگر به سادگی تسلیم می‌شوند؟ چرا بعضی از شاگردان برای رضایت معلم، ولی موضوعات غیررسمی (در زمینه‌ی علاقه خود) می‌پردازند؟ چرا بعضی از شاگردان پیشرفت‌هایی به دست می‌آورند که فراتر از توانایی آن‌هاست و عده‌ای دیگر، کم‌تر از توانایی خود نمره دریافت می‌کنند؟ بررسی نظریه‌ها و ارضای تقویت به این سؤالات پاسخ می‌دهد. اما معمولاً صحبت کردن بر حسب انگیزه‌ها و ارضای نیازهای گوناگون به گونه‌ای که مازلو مطرح کرده است راحت‌تر است.

در دیدگاه رفتارگرایی بر ضرورت استفاده‌ی معلم از تقویت در هدایت یادگیری تأکید می‌شود. اگر چه استفاده از شیوه‌های پیشنهادی رفتارگرایان در بسیاری از موقعیت‌ها مناسب و مؤثر است، افراط در آن به مفهومی از انگیزش که احتمالاً بیرونی، مادی و محدودکننده است، می‌انجامد.

از نتایج تقویت برانگیزش باید آگاه بود و بدانیم که چه تقویت‌کننده‌هایی به بهترین وجه بر عملکرد شاگردان تأثیر می‌گذارد:

۱. از جایزه دادن افراطی به ویژه برای وظایف نسبتاً آسان اجتناب کنید.

۲. انواع پاداش‌هایی که شاگردان را برمی‌انگیزاند،

شناسایی کنید، البته ممکن است پاداشی برای کسی مؤثر باشد ولی برعکس برای دیگری کارایی نداشته باشد.

۳. به این موضوع که چه شیوه‌ای برای یادگیری مطلوب است بیندیشید. آیا پاسخ‌های مطلوب را مرتب تقویت می‌کنید یا متناوب؟ جواب شما بدون شک به موقعیت شاگرد وابسته است. برای علاقه‌مند کردن شاگردان به مشارکت در بحث‌های صنفی، اگر شاگردی در این زمینه مشکل دارد، اولین نشانه‌ی علاقه‌مندی او را فوراً تقویت کنید؛ چنان‌چه به‌راحتی در بحث‌ها شرکت کرد به‌طور منظم تقویتش کنید، اما نه به‌طور دائم.

انگیزش درونی و بیرونی: در نظریه رفتارگرایی بر چگونگی تأثیرگذاری محیط بر انگیزش شاگردان تأکید می‌شود. بنابر نظریه‌ی انگیزش درونی، گاهی شاگردان با انگیزش درونی به فعالیت می‌پردازند و این فعالیت‌های خودانگیزخته به‌طور ذاتی پاداش خود هستند. کودک کودکستانی از آن‌رو به مدت طولانی ریگ بازی می‌کند، که از این کار لذت می‌برد. به‌طور کلی، انگیزش درونی یعنی این‌که فرد فعالیت را برای نفس آن عمل انجام می‌دهد و رضایت و خشنودی شخصی‌اش عامل انجام آن فعالیت است.

بعضی از فعالیت‌های پرجاذبه باعث شرکت شاگردان در آن فعالیت‌ها می‌شود، بدون این‌که امتیاز یا نمره‌ای مطرح باشد یا این‌که بعضی از موضوعات مطلوب شاگردان را به یادگیری برمی‌انگیزد؛ برای مثال، بعضی از شاگردان به مطالعه‌ی حشرات، دایناسورها، افراد مشهور و موارد مشابه علاقه‌منداند.

در تحقیقات انجام شده درباره‌ی اثر پاداش‌های بیرونی بر انگیزش درونی تأکید می‌شود که از به‌کار بردن پاداش‌های مادی برای فعالیت یا وظیفه‌ای که ذاتاً جذاب‌اند و نیازی به پاداش ندارند اجتناب شود، بنابراین، معلمان باید به این موضوع توجه کنند. هم‌چنین از دادن پاداش به شاگردانی که به پاداش‌های بیرونی نیاز دارند نباید خودداری کرد؛ برای مثال، دادن

پاداش به کودکانی که در فعالیت‌های هنری شرکت می‌کنند ضروری نیست؛ زیرا، معمولاً شرکت آن‌ها در این فعالیت‌ها ناشی از علاقه‌ی درونی است؛ اما برای فراگیری بسیاری از دروس به کاربردن تقویت‌کننده‌های بیرونی لازم است (کدیور، ۱۳۸۶).

راهبردهای افزایش انگیزش درونی: همان‌طور که گفته شد، بسیاری از فعالیت‌های خودانگیزخته‌ی شاگردان با اهداف تربیتی معلمان ارتباط مستقیمی ندارد. برای مثال، شاگردی به جمع‌آوری تکت پستی و دیگسری، به خواندن رمان علاقه دارند. تحقیقات در این زمینه، رابطه‌ی نزدیک انگیزش درونی و هم‌آهنگی آن با اهداف یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناختی را نشان می‌دهد. چگونه معلمان می‌توانند انگیزه‌های درونی را برانگیزند تا یادگیری مؤثرتر شود؟

۱. به فعالیت‌هایی که به‌طور طبیعی مورد علاقه شاگردان است توجه کنید. استفاده از کامپیوتر، می‌تواند انگیزش درونی بسیاری از شاگردان را برانگیزد.

۲. سعی کنید موضوعات و فعالیت‌های برنامه‌ی درسی را به علایق کنونی شاگردان ارتباط دهید. مثلاً، اگر شاگردی کار با کامپیوتر را دوست دارد، معلم ریاضی می‌تواند کار را به گونه‌ای طراحی کند که این فعالیت‌ها با استفاده از کامپیوتر ترکیب شود یا در درس مطالعات اجتماعی نیز معلم می‌تواند تاریخچه‌ی ساخت کامپیوتر را ارائه کند یا ماشین حساب‌های قدیمی را با کامپیوترهای جدید مقایسه کند. حتی در درس تربیت‌بدنی هم شاگردان می‌توانند علایق خود را با حفظ ریکاردهای مسابقات دوش و میدانی در طول نیم‌سال ارتباط دهند.

۳. بر پاداش‌های بیرونی (مثلاً نمره) کمتر تأکید کنید. به جای نمره دادن، به شایستگی‌ها و مهارت‌های شاگردان توجه کنید. معلمان باید خاطر نشان کنند که ریاضیات می‌تواند در حل مسائل متنوع زندگی واقعی به آن‌ها کمک کند و نیز باعث می‌شود آن‌ها احساس شایستگی بیشتری کنند. تأکید بر پاداش‌های درونی در ایجاد احساس استقلال بیشتر شاگردان کمک می‌کند

و باعث می‌شود کنترل بیشتری بر یادگیری‌های خود داشته باشند؛ ولی تأکید بر پاداش‌های بیرونی، اثر معکوس دارد.

۴. درس را به روش‌های متنوع ارائه کنید. این روش بیش از خود موضوع یا موارد جالب، برای شاگردان اهمیت دارد. شاید شرکت دادن شاگردان در جریان یادگیری و استفاده از تجارب متنوع آن‌ها بتواند در این زمینه کمک کننده باشد.

۵. از علایق شاگردان استفاده نموده و یادگیری برای یادگیری را تشویق کنید.

۶. یادگیری را با درگیرکردن شاگردان با وظایف نسبتاً مشکل، پیوند دادن برنامه‌ی درسی را با دانش پیشین و عدم تأکید بر پاداش‌های بیرونی افزایش دهید.

۷. به شاگردان پیام‌زید که مطالب یا مهارت‌های جدید را در زمانی مناسب با تلاشی معقول یاد بگیرند. گاهی خودتان برای آن‌ها زمان بندی کنید و سپس آن زمان بندی را به خود آن‌ها واگذار کنید.

۸. مطالب درسی را به زندگی شاگردان مربوط کنید.

۹. از وسایل و روش‌های متنوعی برای برانگیختن شاگردان استفاده کنید. با مثال‌هایی آن‌ها را برای جست‌وجو برانگیزانید و از آن‌ها بخواهید خود به دنبال جواب بروند.

۱۰. برای برانگیختن شاگردان استفاده از مشوق‌های کلامی می‌تواند یک تقویت کننده‌ی اجتماعی مناسب محسوب شود. تشویق کلامی دارای دو جنبه است: انگیزشی و اصلاحی.

اول انگیزشی: دریافت کلماتی از یک منبع با ارزش به عنوان علامتی از تحسین برای شاگرد دل‌نشین است. به این ترتیب، تحسین باید از سوی کسی باشد که به نظر شاگرد آن فرد با ارزش است. اگر شاگرد نسبت به معلم خود به‌طور کامل نفرت داشته یا نسبت به او بی‌اعتنا باشد، تعریف و تمجید معلم برای او تحقیرآمیز یا حداقل بی‌ارزش خواهد بود. برای این‌که تشویق

کلامی معلم مؤثر باشد، او باید مورد علاقه و احترام شاگرد باشد.

علاوه بر رابطه بین معلم و شاگرد، نحوه‌ی تحسین و تمجید نیز بسیار با اهمیت است. بدیهی است که نحوه‌ی تحسین تا حد زیادی بستگی به شخصیت معلم دارد. بعضی از معلمان طبیعتاً خودانگیزخته و خون‌گرم‌اند و برای شاگردان برانگیزاننده‌اند و بعضی دیگر این ویژگی را ندارند. تعریف و تمجید این معلمان، مثل پدیدار شدن ناگهانی خورشید در یک روز ابری است که البته این هم با ارزش است. ولی معلم باید از تعریف و تمجید مکرر، بدون توجه و اشاره‌ی خاص به کار شاگرد و نحوه‌ی انجام آن و نیز تمجید و تعریف با آهنگ یک‌نواخت خودداری کند. تشویق باید عاری از هرگونه ریا و ظاهرسازی و صمیمانه باشد تا از بُعد انگیزشی، با ارزش و دارای جنبه اصلاحی باشد.

**دوم اصلاحی:** تشویق کلامی می‌تواند اطلاعات مهمی درباره‌ی شاگرد و عملکردش به معلم بدهد. اگر ارزش نظر اصلاحی تحسین تحقق یابد، مورد احترام بودن معلم اهمیت ویژه‌ای می‌یابد (کلدیور، ۱۳۸۶).

### انگیزش پیشرفت

علاقه رایج به انگیزش پیشرفت از دیدگاه شناختی تغذیه شده است. این بحث را با انگیزش بیرونی در برابر انگیزش درونی آغاز می‌کنیم، سپس به بحث پیرامون سایر جنبه‌های پیشرفت، مانند تعیین اهداف، طراحی مراقبت از پیشرفت به سوی اهداف دنبال می‌کنیم. اما آغاز این عنوان با انگیزش پیشرفت، بیشترین علاقه و مباحثه را درخصوص انگیزش درونی در برابر بیرونی به دنبال دارد.

انگیزش بیرونی: بحث خود در این رابطه را با بررسی این‌که این دو چه هستند، آغاز می‌کنیم و سپس بر برخی از عقاید که در یادگیری و پیشرفت کارایی بالاتری دارند توجه می‌کنیم.

انگیزش بیرونی و درونی چیست؟ دیدگاه رفتاری

بر اهمیت انگیزش بیرونی در پیشرفت تأکید می‌کند. انگیزش بیرونی شامل مشوق‌های بیرونی مانند پاداش‌ها و تنبیه‌ها می‌شود. دیدگاه‌های انسان‌گرایی و شناختی بر اهمیت انگیزش درونی در پیشرفت تأکید دارند. انگیزش درونی بر اساس عوامل درونی مانند خودتعیین‌گری (Self-determination)، کنجکاوی، چالش و تلاش است. برخی از شاگردان به سختی درس می‌خوانند زیرا می‌خواهند نمره‌های خوبی گرفته و یا از سرزنش والدین اجتناب کنند (انگیزش بیرونی). شاگردان دیگر به این دلیل به سختی درس می‌خوانند که از نظر درونی برای رسیدن به معیارهای سطح بالا در کار خود برانگیخته شده‌اند (انگیزش درونی).

خودتعیین‌گری و انتخاب شخصی، یک دیدگاه انگیزش درونی بر انتخاب شخصی تأکید می‌کند. در این دیدگاه شاگردان به این باور خواهند رسید که کاری را به این دلیل انجام می‌دهند که خودشان می‌خواهند نه به دلیل موفقیت و یا پاداش بیرونی، پژوهش‌ها به این موضوع اشاره دارد که انگیزش درونی شاگردان و علاقه درونی آن‌ها به مسئولیت‌های مکتب، هنگامی افزایش می‌یابد که تا حدودی حق انتخاب و فرصت‌هایی برای مسئولیت شخصی در یادگیری خود داشته باشند. به عنوان مثال، در یک مطالعه شاگردان دوره‌ی لیسه در درس علوم که تشویق شدند خودشان آزمایش‌های مربوط به خود را سازمان دهند، این گروه با علاقه و دقت بیشتری در لابراتوار کار کردند تا دوستان آن‌ها که باید از آموزش‌ها و دستورات دقیقی پیروی کنند. در مطالعه‌ای دیگر که اساساً شامل شاگردان افریقایی-آمریکایی از طبقات پایین می‌شد، معلمان تشویق شدند تا به شاگردان مسئولیت بیشتری در برنامه‌ریزی مکتب بدهند. این مسئولیت‌ها به ویژه فرصت‌هایی برای تعیین اهداف توسط خودشان، طراحی چگونگی رسیدن به هدف و مراقبت از میزان پیشرفت به سوی هدف بود. به شاگردان حق انتخاب در برخی از فعالیت‌ها درباره‌ی زمان و آنچه می‌خواستند انجام دهند، داده شد. علاوه بر این تشویق شدند که برای

رفتار خود احساس مسئولیت شخصی کنند، مانند رسیدن به اهدافی که خودشان تعیین می‌کنند. در مقایسه با گروه کنترل، شاگردان در گروه انتخاب شخصی (انگیزش درونی)، پیشرفت بیشتری داشته و بیشتر احتمال داشت که از دوره لیسه فارغ‌التحصیل شوند (سنتروک، ۱۳۸۵).

## انگیزش و اهمیت

دانش‌آموزانی که احساس هدفمندی می‌کنند یک دانش درونی دارند که به مشارکت‌شان معنی و جهت‌گیری خاصی می‌دهد. احساس هدفمندی یکی از عمیق‌ترین نیازهای انسانی است. دانش‌آموزانی که حس هدفمندی دارند، هدف‌های معین برای آن‌چه می‌خواهند انجام دهند و یا می‌خواهند باشند، دارند. داشتن هدف باعث می‌شود که آن‌ها احساس کنند مثل افراد دیگر هستند. آن‌ها در فرایند دارای انگیزه، خوش‌بین و پرنرژی می‌شوند. پس این جز مسئولیت شماسست که به هر دانش‌آموز کمک کنید تا معنی وجودی خودش را پیدا کند. (باغملایی، ۱۳۸۸)

اثرات پاداش، در برخی از موقعیت‌ها، پاداش می‌تواند مانع یادگیری شود. در یک مطالعه شاگردانی که علاقه زیادی به هنر داشته و انتظار پاداش نداشتند، زمان بیشتری را برای نقاشی در مقایسه با شاگردانی که علاقه زیادی داشتند؛ ولی می‌دانستند پاداش دریافت خواهند کرد، صرف کردند. دیگر محققان اثرات مشابهی را به دست آوردند. اما پاداش‌های صنفی می‌تواند سودمند باشد. دو مورد استفاده‌ی آن عبارتند از: اول، به عنوان یک مشوق برای ترتیب دادن یک فعالیت که هدف ما است؛ تا رفتار شاگرد کنترل شود و دوم، تا اطلاعات در رابطه با احساس تسلط منتقل شود. وقتی پاداش‌ها اطلاعات درباره‌ی مهارت را منتقل می‌کنند؛ بیشتر احتمال دارد تا احساس کفایت شاگرد را تسهیل کنند. اما، پاداش‌ها به عنوان مشوق (عامل بیرونی)، به این ادراک منجر می‌شوند که رفتار شاگردان به دلیل پاداش‌های بیرونی ایجاد می‌شود و نه توسط شایستگی



و انگیزش خود شاگردان.

به منظور درک بهتر تفاوت بین استفاده از پاداش برای کنترل رفتار شاگردان و استفاده از آن برای فراهم ساختن اطلاعات پیرامون تسلط، به این مثال توجه کنید:

یک معلم از یک نظام پاداش استفاده می‌کند که در آن شاگرد هر چه کار بیشتری انجام دهد؛ امتیازات بیشتری کسب می‌کند. شاگردان برانگیخته خواهند شد تا برای کسب امتیازات بیشتر کار کنند، زیرا امتیازات قابل تبدیل به برخی پاداش‌ها هستند؛ اما امتیازات نیز خودشان در رابطه با توانمندی آن‌ها اطلاعاتی فراهم می‌سازند. یعنی هر چه امتیاز شاگردان بیشتر باشد بیشتر احتمال دارد که احساس شایستگی کنند. در مقابل اگر امتیازات برای صرف زمان در رابطه با کار داده شود؛ کار ممکن است به معنای خاتمه دادن، تمام کردن ادراک شود. در این مورد به دلیل این که امتیازات چیزی درباره‌ی احساس توانمندی را منتقل نمی‌کنند، شاگردان احتمال دارد که پاداش را به عنوان وسیله‌ی کنترل رفتارشان ادراک کنند.

بنابراین، پاداش‌هایی که می‌تواند اطلاعاتی درباره‌ی تسلط شاگردان منتقل کند، می‌تواند با افزایش احساس شایستگی آن‌ها، موجب افزایش انگیزش درونی آن‌ها شود. اما نظر منفی (بازخورد)، مانند انتقاد، به ویژه اگر شاگردان در رابطه با توانایی خود و احساس شایستگی تردید داشته باشند، اطلاعاتی پیرامون عدم شایستگی شاگردان منتقل می‌سازند. سنتروک، (۱۳۸۵) از قول، جودی کامرون و دلیو، دیوید پی پرس مطرح می‌کند که: «عقیده‌ی غالبی در تعلیم و تربیت وجود دارد که پاداش‌ها همیشه انگیزش درونی شاگردان را کاهش می‌دهند. در تحلیل او از حدود ۱۰۰ پژوهش، او متوجه شد که پاداش‌های کلامی (مانند تحسین و نظر مثبت) می‌توانند موجب افزایش انگیزش درونی شوند. علاوه بر این، آن‌ها نتیجه‌گیری کردند که وقتی پاداش‌های آشکار (مانند سازه‌های طلایی و پول) به صورت پیوسته و یا به صورت غیرمنتظره ارائه گردید،

انگیزش درونی حفظ شد». برخی از منتقدین عقیده دارند که تحلیل کامرون و پی‌یرس ناقص است؛ به عنوان مثال، برخی از اثرات منفی پاداش به اندازه‌ی کافی مورد توجه قرار نگرفته است (سنتروک، ۱۳۸۵). ارزیابی از انگیزش درونی و بیرونی: مدارک به صورت قوی از به‌کارگیری فضایی که در آن شاگردان انگیزش درونی برای آموختن دارند، حمایت می‌کند. شاگردان در شرایطی که به آن‌ها حق انتخاب داده شود، به چالش‌هایی که با توانمندی آن‌ها هماهنگ است، جذب می‌شوند. وقتی پاداش‌هایی دریافت می‌کنند که بیشتر جنبه‌ی اطلاع‌دهندگی دارند تا کنترل، انگیزش درونی آن‌ها برای یادگیری قوی‌تر می‌شود. تحسین‌ها نیز می‌توانند انگیزه‌ی درونی را افزایش دهند. مکاتب متوسطه و لیسه با تفکر پیرامون راه‌هایی که موقعیت مکتب را شخصی‌تر، ابعاد رسمی مکتب را کم‌تر و چالش‌های آن‌را درونی‌تر می‌کنند، می‌توانند برای شاگردان مفید باشند.

در بحث بعدی، به اسناد توجه می‌شود. هم‌چنان که راجع به اسناد می‌خوانید، خواهید دید که انگیزش درونی و بیرونی می‌تواند به عنوان دلایل تلاش یک فرد به منظور بیان علت رفتارش به کار گرفته شود.

اسناد: نظریه اسناد به این موضوع اشاره دارد که افراد به منظور درک رفتار و عملکرد خود، برای کشف علل زیربنایی آن‌ها، برانگیخته هستند. اسناد علل ادراک شده از نتایج اعمال هستند. نظریه‌ی اسناد در یک روش می‌گوید که شاگردان همانند دانشمندان به دنبال تبیین علل زیربنایی وقایع هستند؛ به عنوان مثال یک شاگرد مقطع متوسطه می‌پرسد؟ «چرا در این صنف درسی من خوب نیست؟» یا «آیا نمره‌ی خوبی که گرفتم به دلیل خوب درس خواندن بود و یا به امتحان ساده‌ی معلم مربوط می‌شود و یا هر دو؟» جست‌وجو به منظور علل و یا تبیین رفتار زمانی بیشتر می‌شود که یک واقعه‌ی غیرمنتظره و یا مهم با شکست روبه‌رو شود، مانند وقتی که یک شاگرد زنگ نمره‌ی کمی می‌گیرد، گریه می‌کند. برخی از مهم‌ترین علل نسبت داده

شده موفقیت و شکست عبارتند از: توانایی، تلاش، دشواری و یاسادگی کار، شانس، خلق و خوی، کمک و یا مانع تراشی دیگران.

سنتروک (۱۳۸۵) به نقل از برنارد واینر (۱۹۹۲) و (۱۹۸۶) سه جزء اسنادهای علی را چنین بیان می‌کند: ۱. جایگاه (Locus) این که علت ریشه در درون فرد عمل‌کننده دارد یا خارج از او.

۲. پایدار (Stability) میزانی که یک علت ثابت می‌ماند و یا دچار تغییر می‌شود.

۳. کنترل‌پذیری (Controllability) میزانی که فرد می‌تواند علت را کنترل کند. به عنوان مثال، یک شاگرد ممکن است نگرش خود را به صورت جایگاه درونی، پایدار و فاقد کنترل ادراک کند. علاوه بر این شاگرد ممکن است شانس و یا خوش‌بختی را به عنوان موضوعی خارج از خودش، قابل تغییر و یا قابل کنترل بداند. ادراک شاگرد از موفقیت یا شکست به خاطر عوامل درونی یا بیرونی بر عزت نفس شاگردان اثر می‌گذارد. شاگردانی که موفقیت خود را به دلایل درونی، مانند تلاش، نسبت می‌دهند؛ عزت نفس بالاتری را برای موفقیت دارند تا شاگردانی که عقیده دارند؛ موفقیت آن‌ها به دلیل منابع بیرونی مانند شانس است. هنگام شکست اسنادهای درونی به کاهش عزت نفس می‌انجامد. ادراک یک شاگرد از پایداری یک علت بر انتظارات او از موفقیت اثر می‌گذارد. اگر او به یک عامل مثبت پایدار، مانند استعداد، اسناد کند؛ انتظارات موفقیت بعدی را دارد. به همین صورت اگر اسنادها به علتی منفی پایدار باشد؛ فرد انتظار شکست‌های بعدی را نیز دارد. وقتی شاگردان به عوامل غیر پایدار مانند بدشانسی و عدم تلاش نسبت می‌دهند ممکن است انتظار داشته باشند که در آینده موفق شوند؛ زیرا علت شکست خود را امری قابل تغییر می‌دانند.

ادراک شاگردان از قابلیت کنترل یک علت، به شماری از مسائل هم‌چنانی مانند: خشم، گناه، دل‌سوزی، و شرم مربوط می‌شود. وقتی شاگردان

احساس می‌کنند که مانع موفقیت آن‌ها به دلیل عوامل بیرونی است که دیگر مردم، بر آن‌ها کنترل دارند (مانند صدا، تعصب)؛ آن‌ها اغلب دچار خشم می‌شوند.

وقتی شاگردان به این درک می‌رسند که دلیل عملکرد ضعیف آن‌ها به عوامل درونی قابل کنترل (مانند عدم تلاش کافی و یا سهل‌انگاری) مربوط می‌شود؛ اغلب احساس گناه می‌کنند. وقتی شاگردان به این درک می‌رسند که دیگر افراد به دلیل عوامل غیر قابل کنترل از آن‌ها عقب‌تر هستند (مانند فقدان توانایی و یا عقب‌افتادگی جسمانی)، نسبت به این افراد احساس ترحم و هم‌دردی می‌کنند و وقتی شاگردان به دلیل عوامل درونی غیر قابل کنترل (مانند توانایی پایین) شکست می‌خورند، آن‌ها احساس شرم، اهانت و سردرگمی می‌کنند.

به منظور ملاحظه‌ی اثر اسناد بر تلاش بعدی دو شاگرد را در نظر بگیرید:

۱. این امتحان ریاضی خود را خراب کرد. او به‌طور مرتب از تدریس خصوصی استفاده می‌کند، زمان مطالعه‌ی خود را افزایش می‌دهد.

۲. سوزان نیز در ریاضیات شکست خورده، ولی تصمیم دارد ترک تحصیل کند. نتیجه‌ی منفی امتحان اکبر (شکست او در امتحان)، او را برانگیخته تا دلایل مربوط به نمره‌ی پایین خود را پیدا کند او شکست را به خودش نسبت می‌دهد و معلم یا بدشانسی را عامل آن نمی‌داند. علاوه بر این شکست را به یک عامل پایدار (آماده نبودن و زمان مطالعه و درس خواندن) نسبت می‌دهد؛ بنابراین او به این ادراک می‌رسد که شکست او به دلیل عوامل درونی، غیر پایدار و قابل کنترل است. به دلیل ناپایدار بودن این عوامل، اکبر این انتظار منطقی را دارد، که هنوز می‌تواند در آینده موفق شود و به دلیل قابل کنترل بودن عوامل، او احساس گناه نیز می‌کند؛ انتظار او از موفقیت او را قادر می‌سازد تا بر کاهش شدید عزت نفس خود غالب شود. امیدواری او به آینده موجب می‌شود؛ اهداف

تازه‌ای برای خود تعیین کند و انگیزش او برای عملکرد خوب در امتحان بعد بیشتر شود.

عملکرد منفی سوزان (او نیز در امتحان شکست خورده) منجر به ترک تحصیل او می‌شود و نه این‌که تلاش خود را بیشتر کند. شکست او نیز موجب شد که اسنادهای علی، را در رابطه با شکست خود پیدا کند. سوزان عملکرد ضعیف خود را به فقدان توانایی که یک عامل درونی، پایدار و غیرقابل کنترل است؛ نسبت می‌دهد. به دلیل ادارک او از درونی بودن علت، عزت نفس، او آسیب می‌بیند. به دلیل پایداری علت، شکست خود را در آینده نیز محتمل می‌داند و احساس ناتوانی، از این‌که هیچ کاری نمی‌تواند انجام دهد در او ایجاد می‌شود و به دلیل غیرقابل کنترل بودن او احساس حقارت و اهانت می‌کند. علاوه بر این، والدین و معلم او می‌گویند؛ که برای او متأسف هستند؛ اما هیچ پیشنهاد و یا استراتژی‌ای برای موفقیت به او ارائه نمی‌دهند؛ عقیده او در مورد فقدان کفایت شدیدتر می‌شود. با انتظار پایین موفقیت، عزت نفس ضعیف و خلق افسرده، سوزان تصمیم به ترک تحصیل می‌گیرد. بهترین استراتژی، برای کمک به شاگردانی مانند سوزان در جهت تغییر اسنادهای آن‌ها چیست؟ روان‌شناسان تربیتی اغلب برای شاگردان مجموعه‌ای از تجارب طراحی شده را در زمینه‌های پیشرفت، پیشنهاد داده‌اند که در آن سرمشق‌دهی، اطلاعاتی درباره‌ی استراتژی‌ها، تمرین و نظرات اصلاحی برای کمک به آن‌ها می‌تواند به کار رود، که به این شرح هستند: ۱. بر کارهای در دسترس تأکید کنید تا تأسف خوردن پیرامون شکست، ۲. با شکست با این صورت مقابله کنید که مراحل قبلی را به منظور کشف اشتباه یا تحلیل مسأله مرورکنند، تا راه‌حل دیگری پیدا کنند و ۳. شکست‌های خودشان را به فقدان تلاش و نه فقدان توانایی نسبت دهند. استراتژی رایج این است که به جای قرار گرفتن در معرض الگوهایی که کارها را به آسانی حل می‌کنند و به موفقیت نایل می‌آیند؛ شاگردان باید با الگوهایی که برای غلبه بر خطاها، قبل

از موقعیت، تلاش‌های زیادی می‌کنند؛ مواجه شوند. به این صورت، شاگردان یاد می‌گیرند که با ناکامی مقابله کنند؛ در مقابل مشکلات ایستادگی کنند و به صورت سازنده با شکست‌ها مقابله کنند.

انگیزش تسلط (Mastery Motivation): یکی از مفاهیم بسیار نزدیک با انگیزش درونی و اسناد، انگیزش تسلط است. محققان انگیزش تسلط را یکی از سه نوع دیدگاه پیشرفت می‌دانند: تسلط، درماندگی و عملکرد.

سنتروک (۱۳۸۵) از قول، کارول دویک Carl Dweck و محصلانش هندرسون و دویک (۱۹۹۰)، ولیگت (۱۹۸۸)، می‌گوید که آن‌ها: «پی بردند که کودکان در مقابله با برنامه‌های درسی دشوار و چالش‌انگیز، دو پاسخ متفاوت می‌دهند: دیدگاه تسلط یا دیدگاه درمانده. کودکان با دیدگاه تسلط بیشتر بر کار تمرکز می‌کنند تا بر توانایی خود، عاطفه‌ی مثبت دارند (حدس زده می‌شود که از چالش لذت می‌برند)، و استراتژی‌های مسأله‌مدار را که عملکرد آن‌ها را بهبود می‌بخشد را به کار می‌گیرند. شاگردان با دیدگاه تسلط، اغلب خودشان را به گونه‌ای آموزش می‌دهند که توجه کنند، با دقت فکر کنند و استراتژی‌هایی را که در گذشته برای آن‌ها کارآیی داشته را به خاطر بسپارند» (ص ۵۹۴).

در مقابل کودکانی که دیدگاه درمانده دارند؛ بر فقدان شایستگی خود تمرکز دارند؛ اغلب مشکلات خود را به فقدان توانایی نسبت می‌دهند عواطف منفی (مانند بی‌حوصلگی و اضطراب) را نشان می‌دهند. این دیدگاه به تضعیف عملکرد آن‌ها منجر می‌شود. شاگردان به دیدگاه تسلط و درمانده در توانایی کلی با هم تفاوت دارند. شاگردان دارای دیدگاه تسلط عقیده دارند که توانایی قابل تغییر و بهبود است. آن‌ها عبارت‌هایی از این قبیل را اظهار می‌کنند. «زرنگی موضوعی است که با توجه به خواسته شما قابل افزایش است»؛ در مقابل شاگردان با دیدگاه درمانده عقیده دارند که توانایی اساساً تثبیت شده است و قابل تغییر

نیست. آن‌ها چنین جملاتی را اظهار می‌کنند «شما مطالب تازه را می‌توانید یاد بگیرید اما هوش و ذکاوت شما ثابت می‌ماند». دیدگاه تسلط بیشتر ترکیب اسناد درونی - پایدار - غیرقابل کنترل تأکید دارد.

رویکرد تسلط علاوه بر این، با دیدگاه عملکرد در تضاد است. دیدگاه عملکرد بیشتر بر نتیجه تأکید دارد تا پروسه. برای شاگردان با دیدگاه عملکرد بردن مهم است و شادی تنها در نتیجه بر دو پیروزی حاصل می‌شود. برای شاگردان با دیدگاه تسلط، موضوع مهم این احساس است که با محیط خود تعامل مؤثری داشته باشند. شاگردان با دیدگاه تسلط از پیروزی خوششان می‌آید؛ اما پیروزی و بردن برای آن‌ها به اندازه‌ی شاگردان با دیدگاه عملکرد مهم نیست؛ توسعه مهارت‌ها برای آن‌ها مهم‌تر است. انگیزش پیشرفت در مفهوم کسیکز تمیهای از پیگیری رواج بیشتری دارد که در آن فرد در جریان انجام فعالیت حالت مجذوب شدن و تمرکز را دارد. شاگردان با دیدگاه تسلط خود را درکار غرق می‌کنند و بر ایجاد مهارت‌های خود تمرکز دارند؛ تا این‌که بر دیگر افراد پیروز شوند. درحالت پیگیر، شاگردان خود را با آن‌چه که قبلاً هنگام انجام دادن، با آن احساس پریشانی می‌کردند، هماهنگ می‌کنند. شاگردان با دیدگاه عملکرد که از موفقیت خود احساس کفایت و شایستگی نمی‌کنند؛ با یک مشکل ویژه روبه‌رو هستند. اگر آن‌ها تلاش کرده و شکست بخورند؛ اغلب شکست خود را نشانه‌ای از کمبود توانایی می‌دانند. با عدم تلاش در همه حالات آن‌ها می‌توانند؛ یک تبیین قابل قبول فردی متفاوت از شکست خودشان را ترتیب دهند. این برهان (دلیل) دو جانبه منجر به این می‌شود که برخی از شاگردان رفتاری را ترتیب می‌دهند که آن‌ها را از تصویری که از عدم شایستگی خود دارند در کوتاه مدت محافظت کنند؛ اما در یادگیری و پیشرفت آن‌ها در طولانی مدت مداخله می‌کنند. به منظور اجتناب از اسناد توانایی پایین، برخی از این شاگردان تلاش نمی‌کنند و یا دست به ثقلب می‌زنند؛ دیگران ممکن است به

استراتژی‌های محافظت‌کننده‌ی زیرکانه‌تری متوسل شوند؛ مانند مسامحه کردن، عذرخواهی، کار با بی میلی و یا انتخاب اهداف غیرواقعی (سنتروک، ۱۳۸۵).

خود اثربخشی (Self efficacy): این عقیده که یک فرد می‌تواند بر موقعیت مسلط شده و نتایج مثبتی را ایجاد کند. سنتروک (۱۳۸۵) می‌گوید: «باندورا (۲۰۰۰، ۱۹۹۸، ۱۹۹۷، ۱۹۹۴) عقیده دارد که خود اثربخشی یک عامل حساس در این رابطه است، که آیا افراد پیشرفت می‌کنند یا نه، خود اثربخشی در انگیزش تسلط و انگیزش درونی رواج بیشتری دارد. خود اثربخشی به این عقیده اشاره دارد که «من می‌توانم» در ماندگی به این عقیده اشاره دارد که «من نمی‌توانم». شاگردانی که اثربخشی بالایی دارند چنین عبارتی را اظهار می‌کنند «من می‌توانم که قادر هستم مواد آموزشی را در این صنف یاد بگیرم» و من انتظار دارم که در این فعالیت قادر به عملکرد خوب باشم.» (ص ۵۹۶).

سنتروک (۱۳۸۵) به نقل از دال شانک (۱۹۸۹) و (۱۹۹۱ و ۱۹۹۹)، می‌نویسد که دال شانک مفهوم خود اثربخشی را در جنبه‌های بسیاری از پیشرفت شاگردان به کار گرفت. در دیدگاه او خود اثربخشی، بر انتخاب فعالیت شاگردان اثر می‌گذارد. شاگردانی که خود اثربخشی پایین در یادگیری دارند؛ ممکن است از بسیاری فعالیت‌های یادگیری، به ویژه فعالیت‌هایی که چالش‌زا هستند؛ اجتناب کنند. در مقابل شاگردان دارای خود اثربخشی، مشتاقانه روی فعالیت‌های یادگیری کار می‌کنند؛ شاگردان دارای خود اثربخشی بالا بیشتر احتمال دارد که تلاش خود را توسعه دهند و بر انجام فعالیت‌های یادگیری در مقایسه با شاگردان دارای خود اثربخشی پایین اصرار کنند. خود اثربخشی شما، به عنوان یک معلم تأثیر مهمی بر کیفیت یادگیری شاگردان شما دارد. معلمانی که خود اثربخشی پایین دارند؛ اغلب در مشکلات صنفی گرفتار می‌شوند. معلمانی دارای خود اثربخشی پایین در توانایی خود، برای اداره‌ی صنف فاقد شایستگی هستند؛ به دلیل رفتار

شاگردان دچار خشم و فشار روانی می‌شوند؛ نسبت به بهبود توانایی شاگردان بدبین هستند؛ به شغل یک دیدگاه موقتی دارند؛ اغلب به روش‌های محدود کننده و نظم کیفری متوسل می‌شوند و می‌گویند که اگر آن‌ها دوباره حق انتخاب داشته باشند؛ دیگر حرفه معلمی را انتخاب نمی‌کنند.

در یک تحقیق، خوداثربخشی آموزشی معلم با پیشرفت شاگردان در ریاضیات و ادبیات در طول سال تحصیلی مربوط بود. شاگردان از معلمانی که دارای احساس خوداثربخشی هستند؛ بهتر یاد می‌گیرند تا معلمینی که در حالت تردید خویشتن قرار دارند. معلمان با اثربخشی بالا این تمایل را دارند که شاگردان دشوار را به عنوان قابل آموزش دیدن و قابل پیشرفت تلقی کنند. آن‌ها مشکلات یادگیری را با تلاش اضافی قابل حل می‌دانند و استراتژی‌هایی را برای کمک به شاگردان به کار می‌برند. معلمان دارای خوداثربخشی پایین تمایل دارند که بگویند؛ توانایی پایین شاگردان به دلیل عدم یادگیری شاگردان است. باندورا مکاتب اثربخش را مشخص می‌کند. مدیران مکاتب به دنبال روش‌هایی برای بهبود آموزش هستند. آن‌ها روش‌هایی را برای کار، در حوزه‌هایی که نظام‌ها و سیاست‌های بازدارنده دارند و مانع نوآوری می‌شوند را به کار می‌بندند. مدیران مسلط احساس اثربخشی آموزشی معلمان را ایجاد می‌کنند؛ در مکاتب با پیشرفت پایین مدیران به صورت اعمال مدیریت و نظم عمل می‌کنند (سنتروک، ۱۳۸۵).

انتظارات و معیارهای بالا برای پیشرفت مکاتب اثربخش را گسترش می‌دهد. معلمان شاگردان خود را به صورت افرادی که قادر به پیشرفت تحصیلی بالا هستند در رسیدن به این معیارها از آن‌ها حمایت می‌کنند. در مقابل مکاتب با پیشرفت پایین، پیشرفت تحصیلی بالایی از شاگردان، انتظار ندارند. زمان کمی در رابطه با آموزش فعال و مراقبت از پیشرفت تحصیلی، شاگردان اختصاص داده و تمایل دارند که درصد بزرگی از شاگردان را آموزش ناپذیر معرفی کنند. متأسفانه در

چنین مکاتبی شاگردان خوداثربخشی پایین داشته و احساس می‌کنند تلاش آن‌ها در زمینه‌ی تحصیلی بیهوده است.

از این نظر شماری از عقاید پیرامون انگیزش درونی و بیرونی انگیزش پیشرفت و خوداثربخشی مطرح شد (سنتروک، ۱۳۸۵).

تعیین هدف، طراحی و خودپایی: در این قسمت بر اهمیت تعیین هدف، طراحی و خودپایی در پیشرفت تمرکز می‌شود.

پژوهش‌گران به این نتیجه رسیده‌اند که خوداثربخشی و پیشرفت زمانی اصلاح می‌شود که شاگردان برای خود اهدافی تعیین کنند که خاص، در دسترس و چالش‌زا باشند. یک هدف که مشخص نیست و ابهام دارد چنین است: «من می‌خواهم موفق شوم»؛ یک هدف مشخص‌تر چنین است: «من می‌خواهم در پایان شش ماه آینده افتخار آفرینی کنم». شاگردان می‌توانند هم اهداف بلندمدت (دور) و هم اهداف کوتاه‌مدت (نزدیک) را انتخاب کنند.

این خوب است که به شاگردان اجازه دهیم برخی از اهداف بلندمدت را برای خود تعیین کنند مانند «می‌خواهم از لیسه فارغ‌التحصیل شوم»؛ یا «می‌خواهم به پوهنحی بروم»؛ اما اگر شما چنین می‌کنید؛ از این موضوع هم اطمینان حاصل کنید که اهداف کوتاه‌مدت هم تعیین کنید که گام‌های آن به فرد نزدیک است. (کسب نمره A در امتحان ریاضیات)؛ یک مثال از هدف کوتاه و نزدیک است. هم‌چنین «انجام تمام وظیفه تا ساعت ۴ بعدازظهر یکشنبه».

همین‌طور که پیش از این گفته شد؛ توجه باید اساساً به اهداف کوتاه مدت جلب شود؛ زیرا به شاگردان کمک می‌کند تا راجع به پیشرفت خود، بتوانند؛ بهتر از اهداف بلندمدت قضاوت کنند.

استراتژی خوب دیگر، تشویق شاگردان به تعیین اهداف چالش‌زا مربوط می‌شود. یک هدف چالش‌زا به توسعه‌ی بیشتر منجر می‌شود. جرقه مشارکت و علاقه شدید توسط چالش‌ها ایجاد می‌شود. اهدافی

که رسیدن به آن‌ها خیلی ساده باشد، علاقه و کوشش کمی را طلب می‌کنند اما اهداف باید با سطح مهارت شاگرد به صورت بهینه منطبق باشند. اگر اهداف به صورت غیرواقع‌بینانه‌ای باشد، نتیجه تکرار شکست خواهد بود که خوداثربخشی شاگردان را پایین می‌آورد. سنتروک (۱۳۸۵) به نقل از کارل دویک (۱۹۹۶)، ولی گت (۱۹۹۸) و جان نیکولز و دیگران (۱۹۹۰) اهداف را با توجه به پیشرفت فوری و تعریف موفقیت، مشخص می‌کنند. به عنوان مثال نیکولز بین اهداف آمیخته شده با خود (Ego involved) اهداف آمیخته شده (Task involvad) با کار و اهداف اجتناب از کار (Work avoidant) تمایز قائل می‌شود. شاگردی که اهداف آمیخته شده با فرد دارد ممکن است بر این موضوع تمرکز کند که چقدر با هوش و زرنگ خواهد بود و چگونه می‌تواند به صورت مؤثر بر دیگر شاگردان غلبه کند. آن‌ها بر این موضوع تمرکز دارند که چگونه می‌توانند کار را انجام داده و چه مطلبی را یاد خواهند گرفت. شاگردانی که هدف آن‌ها اجتناب از کار است، سعی دارند تا آن‌جا که ممکن است کار کمتری انجام دهند. شاگردان را برای اهداف آمیخته با کار و تسلط برکار و نه اهداف آمیخته با خود و اجتناب از کار، تشویق کنید.

متأسفانه بسیاری از تغییرات همراه با انتقال به مکاتب متوسطه (مانند کاهش نمره‌ها، فقدان حمایت از خودگردانی و استقلال، سازماندهی وظایف صنفی کلی و گروه‌بندی بین صنفی که احتمالاً رقابت اجتماعی را افزایش می‌دهد، مسایل مربوط به ارزیابی و رقابت)، احتمالاً انگیزش شاگردان را برای رسیدن به اهداف پیشرفت و نه اهداف تسلط افزایش می‌دهد. در یک مطالعه پژوهشی، هم معلمان و هم شاگردان گزارش دادند که در مکاتب متوسطه در مقایسه با صنف‌های ابتدایی، اهداف متمرکز شده بر عملکرد شایع‌تر از اهداف متمرکز شده بر کار است. علاوه بر این معلمان مکاتب ابتدایی اهداف متمرکز بر کار را پیش از مکاتب متوسطه گزارش دادند. در هر دو مورد، میزان

تمرکز برکار با احساس شخصی معلمان و شاگردان در رابطه با خوداثربخشی ربط داشت. همان‌طور که انتظار می‌رفت خوداثربخشی در مکاتب متوسطه به ویژه لازم است که اهداف با تمرکز بر وظایف را در آموزش خود به کار بگیرند.

این کافی نیست که شاگردان را وادار کنیم تا برای خود اهدافی تعیین کنند. علاوه بر این لازم است که آن‌ها را تشویق کنیم که برای خود اهداف طرح‌ریزی کنند. یک طرح خوب بودن به معنای مدیریت زمان به صورت مؤثر، جایگزین کردن پیش‌نیازها و سازمان داشتن است.

از آن‌جایی که طراحی اهداف دارای اهمیت است، پس به شاگردان به ویژه در سطح متوسطه و لیسه، در رابطه با مدیریت زمان، جایگزین کردن پیش‌نیازها و نظم داشتن تمرین بدهید. ممکن است این کار را با دادن یک تقویم زمانی برای تاریخ امتحانات مهم، مقالات، وظایف خانه و دیگر کارها و فعالیت‌هایی که انجام خواهد شد، شروع شود. از آن‌ها بخواهید تا در این رابطه فکر کنند که چند روز یا چند هفته برای مهم‌ترین مقالات و یا مهم‌ترین امتحانات نیاز دارند. از آن‌ها بخواهید روزها یا هفته‌های مورد نیاز را که این کارها در اولویت اصلی قرار می‌گیرند مشخص کنند. به آن‌ها بگویید که زمان‌بندی تقویم آن‌ها غیرقابل تغییر نیست. آن‌ها را تشویق کنید که به صورت منظم مراقب تقویم خود باشند به ارزیابی این موضوع پردازند که آیا به اصلاحاتی نیاز دارند. به عنوان مثال، ممکن است، یک یا دو کار را به آن اضافه کنید. تاریخ امتحان را تغییر دهید و دیگر اقدامات. شاگردان ممکن است متوجه شوند که برای یک درس خاصی به زمان بیشتر از آن چه در آغاز پیش‌بینی کرده بودند، نیاز دارند.

وقتی زمان تقویم خود را مشخص کردند، یک طرح هفتگی کامل نشده را به شاگردان خود بدهید. در این فرم باید روزهای هفته از اول شروع شده باشد، که در هر روز (برنامه‌ی طرح‌ریزی شده) و (اجرا شده) مشخص باشد. درستون سمت راست کاغذ

باید ۲۴ ساعت در روز فهرست شده باشد. از شاگردان بخواهید که ساعت‌های صنفی، زمان استراحت (مثل بازی، تمرین موسیقی و تماشای تلویزیون) و دیگر فعالیت‌های روزمره مانند خوابیدن و خوردن را در برنامه وارد کنند. یک استراتژی خوب این است که از شاگردان بخواهید این طرح‌ها را در پایان هفته درست کنند؛ سپس از آن‌ها بخواهید که در هفته بعد مراقب باشند که آیا این طرح را به خوبی اجراء کرده‌اند.

پس از آن‌که شاگردان زمان طرح‌های هفتگی را تعیین کردند، به آن‌ها در تعیین اولویت‌های روز بعد تمرین دهید. ایجاد فهرست ترتیبی از آن‌چه باید (انجام شود)، است. هدف آن‌ها باید ایجاد فهرستی در شب هنگام و سپس تکمیل تمام موارد آن فهرست در روز بعد است. آن‌ها را مجبور کنید که کارهای مقدم در درجه اول را در فهرست مشخص کنند و مطمئن باشند که آن‌ها را انجام می‌دهند. از آن‌ها بخواهید که فهرستی را از (آن‌چه انجام داده‌اند) را تا پایان روز مشخص کنند و آن‌ها را ارزیابی کنند. آن‌ها را تشویق کنید تا خودشان را برای تکمیل بقیه کارهای باقی‌مانده به چالش وادار کنند.

شما ممکن است از آن‌چه شاگردان در رابطه با طرح‌های استفاده از زمان کشف می‌کنند، شگفت‌زده شوید. ممکن است برخی از شاگردان به‌طور کلی از این‌که چقدر وقت صرف کرده‌اند بی‌خبر باشند، نتوانند به برآورد زمان مورد نیاز برای مطالعه اقدام کنند و بترسند که در استفاده از زمان نسبت به آن‌چه تصور می‌کنند؛ اثربخشی کمی داشته باشند. شاگردان دیگر خواهند آموخت که اداره کردن تقویم زمانی مستلزم طراحی، سازماندهی و خودنظم‌دهی است، اما نتایج ارزش این کار را دارد.

بیشتر بزرگسالان موفق در اداره‌ی زمان خوب عمل می‌کنند؛ با این وجود مکاتب به شاگردان فرصت کافی برای تمرین در رابطه با مهارت‌های اداره کردن زمان نمی‌دهند. اگر شما به یک مکتب متوسطه و لیسه بروید، تعهدی برای کار با شاگردان به منظور کمک به آن‌ها در بهبود مهارت‌های اداره کردن زمان در

خود ایجاد خواهید کرد. این استراتژی نه تنها پیشرفت درسی آن‌ها را در صنف شما فراهم می‌سازد؛ بلکه به آن‌ها کمک خواهد نمود تا مهارت‌های حساس برای موفقیت در زندگی پس از مکتب را کسب کنند.

شاگردان مسن‌تر، نه تنها باید فعالیت‌های هفته بعد خود را طراحی کنند، بلکه باید مراقب باشند چگونه به طرح‌های خود عمل می‌کنند. وقتی شاگردان یک کار را ترتیب می‌دهند؛ لازم است مراقب پیشرفت در آن باشند، قضاوت کنند که درکارها تا چه حد خوب عمل کرده‌اند و نتایج را به طور منظم ارزیابی کنند؛ تا آن‌چه را که در آینده باید انجام دهند تنظیم کنند.

پژوهش‌گران متوجه شده‌اند که شاگردان دارای پیشرفت بالا، اغلب یادگیرندگان خود تنظیم‌دهنده هستند. به عنوان مثال، شاگردان با پیشرفت بالا از یادگیری خود مراقبت بیشتری می‌کنند و به‌طور مرتب پیشرفت خود به سبب اهداف را ارزیابی می‌کنند؛ در حالی که شاگردان پیشرفت پایین، از این جهت کم‌تر هستند. ترغیب شاگردان به خودپایی (مراقبت از خود) در یادگیری، این پیام را منتقل می‌کند که شاگردان برای رفتار خود مسئول هستند و یادگیری مستلزم مشارکت فعال توسط خود شاگردان است. یک الگوی تحولی از یادگیری خود تنظیمی شامل این چهار مرحله می‌شود: اول، کودکان با مشاهده‌ی الگوهای موفق استراتژی‌های مؤثر را یاد می‌گیرند. دوم، کودکان به تقلید از این استراتژی‌ها می‌پردازند و مانند الگوها رفتار می‌کنند. سوم، آن‌ها یاد می‌گیرند جدا از الگوها این رفتارها را انجام دهند (یادگیری کنترل شده توسط خود). چهارم، کودکان شروع به استفاده از استراتژی‌ها در موقعیت‌های مختلف می‌کنند و آن‌ها را با نیازها و اهداف خود پیوند می‌دهند. هنوز در این رابطه که چگونه این چهار مرحله تحولی متوالی، یادگیری خود تنظیمی را ایجاد می‌کنند، پژوهشی نشده است (سنتروک، ۱۳۸۵).

اضطراب: اضطراب یک احساس بسیار نامطلوب و مبهم از ترس و بیم است. برای شاگردان طبیعی

است که هنگام مواجه شدن با چالش‌های مکتب مانند خوب عمل نکردن در امتحان دچار نگرانی شوند. پژوهش‌گران متوجه شده‌اند که بسیاری از شاگردان موفق سطوح متوسطی از اضطراب دارند، اما برخی از شاگردان به‌طور دائم سطوح بالای اضطراب و نگرانی را دارند که به صورت معناداری به توانایی موفقیت آن‌ها، آسیب می‌رساند. به عنوان مثال، اضطراب امتحان به عنوان عامل تضعیف‌کننده‌ی موفقیت در ده میلیون از کودکان و بزرگسالان برآورده شده است. سطوح بالای اضطراب در برخی از کودکان ممکن است به دلیل انتظارات غیرواقع‌بینانه و فشار والدین باشد. بسیاری از کودکان اضطراب فزاینده‌ای همراه با رسیدن به پایه‌های تحصیلی بالاتر دارند؛ زیرا با ارزیابی‌های معمول، مقایسه‌های اجتماعی و تا حدودی، تجارب شکست مواجه می‌شوند. وقتی مکاتب این محیط را ایجاد می‌کنند؛ احتمالاً به اضطراب شاگردان می‌افزایند.

شماری از برنامه‌ها، به‌منظور کاهش سطح بالای اضطراب فردی کودک ایجاد شده است. برخی از برنامه‌های مداخله بر تکنیک‌های تن آرامی (Relaxation) تأکید می‌کنند. این برنامه‌ها اغلب در کاهش اضطراب مؤثر هستند؛ ولی همیشه به اصلاح پیشرفت افراد منجر نمی‌شوند. برنامه‌های مداخله در اضطراب که به جنبه‌های نگرانی مربوط می‌شود بر تغییر تفکرات منفی شاگردان تأکید دارد و آن‌ها را با افکار مثبت و متمرکز بر وظایف، جایگزین می‌کند. این برنامه‌ها از برنامه‌های تن آرامی در اصلاح پیشرفت شاگردان موفق‌تر بوده‌اند.

استراتژی‌های آموزشی و انگیزش شاگردان: در مرور استراتژی‌های آموزشی و انگیزش پیشرفت سنتروک (۱۳۸۵) به نقل از کارول ایمز Carol Ames به بررسی این موضوع پرداخت که کارهای مختلف که در آموزش به‌کار رفته بود (مانند جنبه‌های معنادار فعالیت‌های یادگیری)، روابط شاگردان - معلم (مانند کمک به شاگردان برای مشارکت در تصمیم‌گیری)

و طبیعت ارزیابی و شناخت (مانند تمرکز بر انگیزه پیشرفت)، می‌تواند الگوهای انگیزش شاگردان را در حوزه‌هایی چون انگیزش درونی، اسنادهای مربوط به استراتژی‌ها را به اساس کوشش و فعال بودن در کارها تحت تأثیر قرار دهد.

یک جنبه‌ی مهم استراتژی‌های آموزشی انتظارات معلم است. انگیزش شاگردان و احتمالاً عملکرد آن‌ها، ممکن است از انتظارات معلم متأثر باشد. معلمان اغلب انتظارات مثبتی از شاگردان دارای توانایی بالا در مقایسه با شاگردان توانایی پایین دارند که این انتظارات احتمالاً رفتار معلم یا آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به عنوان مثال، معلمان شاگردان دارای توانایی بالا را مجبور می‌کنند که سخت کار کنند، برای مدت طولانی‌تری در انتظار پاسخ آن‌ها می‌مانند، به پرسش‌های آن‌ها به شیوه‌ی استادانه‌تری عمل می‌کنند و برای آن‌ها توضیح می‌دهند؛ اغلب از آن‌ها انتقاد کمتری می‌کنند؛ بیشتر آن‌ها را تحسین می‌کنند و با آن‌ها دوستانه‌تر هستند؛ آن‌ها را بیشتر صدا می‌زنند و چوکی آن‌ها به میز معلم نزدیک‌تر است و بیشتر احتمال دارد که در مواردی که به نمره‌های آن‌ها شک دارند به نفع آن‌ها عمل کنند تا شاگردانی که دارای توانایی پایین هستند.

یک استراتژی مهم آموزشی این است که مراقب انتظارات خود باشید و مطمئن باشید که از شاگردان دارای توانایی پایین، انتظارات مثبتی دارید. خوش‌بختانه، پژوهش‌گران متوجه شده‌اند که با حمایت، می‌توان انتظارات معلمان از شاگردان را بهبود بخشید (سنتروک، ۱۳۸۵).

نقش انگیزش در تأمین، روابط و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی

انگیزش دارای اجزای اجتماعی است. شاگردان نه تنها دارای انگیزه‌های پیشرفت هستند، علاوه بر این انگیزه‌های اجتماعی نیز دارند. بحث پوششی ما از اجزای اجتماعی انگیزش بر انگیزه‌های اجتماعی شاگردان، روابط و زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی



متمركز است.

**انگیزه‌های اجتماعی:** دنیای اجتماعی کودکان از جنبه‌های مختلف زندگی آن‌ها در مکتب متأثر می‌شود. در هر روز مکتب، شاگردان به منظور ایجاد و حفظ روابط اجتماعی اقداماتی انجام می‌دهند. پژوهش‌گران متوجه شده‌اند که شاگردانی که عناصر رفتار اجتماعی را از خود نشان می‌دهند؛ بیشتر احتمال دارد که از نظر تحصیلی برتری داشته باشند تا شاگردانی که چنین نیستند. با این وجود، تصور می‌رود که پژوهش‌گران توجه کمی به این‌که چگونه دنیای اجتماعی شاگردان با انگیزش آن‌ها در صنف درسی مرتبط است، مبدول داشته‌اند.

انگیزه‌های اجتماعی، نیازها و تمایلات هستند که از طریق تجارب با دنیای اجتماعی یاد گرفته می‌شوند. علاقه به انگیزه‌های اجتماعی از کار **Henry Murray** هنری مورای (۱۹۳۸) ریشه می‌گیرد که فهرست طولانی نیازها (یا انگیزه‌ها)، شامل پیوندجویی می‌شود؛ که بر اساس آن افراد انگیزه‌ی با دیگر مردم بودن را دارند. این موضوع با به‌کارگیری و حفظ و نگه‌داری روابط شخصی گرم و نزدیک همراه است. نیازهای اجتماعی شاگردان در تمایل آن‌ها به داشتن روابط با هم‌سالان و یک یا بیش از یک دوست نزدیک داشتن و اشتیاق شدید نسبت به یک نفر در عشق، منعکس می‌شود. اگر چه در تمامی شاگردان نیاز به پیوندجویی دیده می‌شود، در برخی از شاگردان این نیاز به صورت شدیدتری دیده می‌شود. برخی از شاگردان دوست دارند که اطراف آن‌ها دوستان زیادی باشد، در شاگردان دیگر تمایلاتی به این شدت برای پیوندجویی دیده نمی‌شود. آن‌ها از این‌که چند دوست نزدیک ندارند احساس جدایی و انزوا نمی‌کنند.

هم تأیید معلم و هم تأیید هم‌سالان انگیزه‌های اجتماعی مهمی برای اغلب شاگردان است. در سال‌های ابتدایی شاگردان برای جلب رضایت والدین، بیش از هم‌سالان انگیزه دارند. همراه با تمام دوران ابتدایی تأیید والدین و هم‌سالان در نظام انگیزه‌ای

شاگردان، سهم برابری پیدا می‌کند. در حدود پایه‌های هشتم و نهم، هم‌رنگی با هم‌سالان به هم‌رنگی با والدین غلبه می‌کند.

در پایه دوازدهم، هم‌رنگی با هم‌سالان کاهش می‌یابد به گونه‌ای که شاگردان خودگردانی و استقلال بیشتری پیدا کرده و اغلب تصمیم‌ها را خودشان می‌گیرند. نوجوانی می‌تواند یک دوره‌ی مهم و حساس در انگیزش پیشرفت و انگیزش اجتماعی باشد. فشارهای جدید تحصیلی و اجتماعی نوجوانان را وادار می‌کند که به نقش‌هایی روی آورند که با مسئولیت‌پذیری بیشتری همراه است. چنان‌چه تجارب نوجوانان ارزش بیشتری برای نیاز پیشرفت را طلب کند؛ علایق اجتماعی آن‌ها ممکن است به نفع زمان مورد نیاز برای موضوعات درسی قطع شود. یا جاه‌طلبی در یک حوزه می‌تواند رسیدن به اهداف در حوزه‌ی دیگر را کاهش دهد، مانند هنگامی که پیشرفت تحصیلی به عدم پذیرش اجتماعی منجر می‌شود. در سال‌های اولیه نوجوانی، آن‌ها با انتخاب بین دو موضوع روبه‌رو می‌شوند که آیا زمان بیشتری را صرف مسائل تحصیلی کنند و یا به اهداف اجتماعی اختصاص دهند. نتایج این تصمیم، پیامدهای درازمدتی دارد که شرایط ادامه تحصیل و مشاغل کسب شده توسط آن‌ها را مشخص می‌کند (سنتروک، ۱۳۸۵).

روابط اجتماعی: روابط اجتماعی شاگردان با والدین، دوستان، هم‌سالان، معلمان، مربیان و دیگر افراد اثرات عمیقی بر انگیزش پیشرفت اجتماعی آن‌ها دارد.

**والدین:** پژوهش‌هایی در رابطه با پیوند میان رفتار والدین و انگیزش شاگردان انجام شده است. مطالعات به بررسی ویژگی‌های جمعیتی، تجارب فرزندپروری، تدارک تجارب خاص در خانه پرداخته‌اند.

ویژگی‌های جمعیتی (Demographic): والدینی که تحصیل کرده هستند در مقایسه با والدین دارای تحصیلات کمتر، بیشتر احتمال دارد که به مشارکت در تعلیم و تربیت فرزندان خود اهمیت دهند در تعلیم

و تربیت فرزندان خود مشارکت فعال داشته باشند و مواردی را که محرک فعالیت‌های عقلانی در محیط خانه است را مطرح کنند. وقتی توجه و انرژی والدین به مقدار زیادی معطوف به افراد دیگری جز کودک باشد، انگیزش کودک می‌تواند آسیب ببیند. زندگی در یک خانواده تک‌والدی (فرزندان طلاق و...)، داشتن والدینی که در کار خود غرق هستند و زندگی در خانواده‌های بزرگ می‌تواند به کاهش پیشرفت شاگردان منجر شود.

**تجارب فرزندپروری:** حتی اگر عوامل جمعیتی برای اثرگذاری بر انگیزش شاگردان مهم باشد؛ چیزی که از آن مهم‌تر است؛ تجربیات فرزندپروری والدین است.

در این جا برخی از تجارب مثبت رفتار والدینی که به بهبود انگیزش و پیشرفت منجر می‌شود مطرح می‌گردد:

- به اندازه‌ی کافی درباره‌ی کودک بدانید تا مقادیر مناسبی از چالش و حمایت را برای او فراهم کنید.
- جو عاطفی مثبتی ایجاد کنید که شاگردان را برای درونی کردن اهداف و ارزش‌های والدین برانگیزاند.
- الگوی رفتار برانگیخته شده برای پیشرفت باشید: به سختی کار کنید و برتلاش در کار مشکل‌زا پایداری کنید.

تدارک تجارب خاص در خانه: علاوه بر تجارب کلی فرزندپروری، والدین می‌توانند بر انگیزش شاگردان با فراهم کردن تجارب خاص در خانه اثر بگذارند. خواندن برای یک کودک پیش از مکتب و فراهم کردن مواد خواندنی با پیشرفت بعدی شاگردان در خواندن و انگیزش آن‌ها رابطه دارد. علاوه بر این پژوهش‌گران ثابت کرده‌اند که مهارت‌های کودکان و عادات کاری آنان هم‌گام ورود به کودکستان، بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ی انگیزش تحصیلی و عملکرد آن‌ها طی سال‌های دوره‌ی ابتدائی است.

**هم‌سالان:** هم‌سالان می‌توانند بر انگیزش شاگردان از طریق مقایسه اجتماعی، کفایت اجتماعی و انگیزش، یادگیری همکاری با هم‌سالان و تأثیرگروه

هم‌سالان اثر بگذارند. شاگردان می‌توانند خود را با هم‌سالان‌شان از نظر موقعیت تحصیلی و اجتماعی مقایسه کنند. نوجوانان در مقایسه با کودکان کم‌سن‌تر بیشتر احتمال دارد که از نظر اجتماعی به مقایسه پردازند، اگر چه تمایل دارند که هرگونه مقایسه‌ی خود با دیگران را انکارکنند. مقایسه‌های اجتماعی مثبت معمولاً به افزایش عزت‌نفس و مقایسه‌های منفی به کاهش عزت‌نفس می‌انجامد؛ شاگردان بیشتر به مقایسه‌ی خود با شاگردانی می‌پردازند که از نظر سنی، توانایی و علایق با آن‌ها مشابه هستند.

شاگردانی که توسط هم‌سالان بیشتر پذیرفته می‌شوند و مهارت‌های اجتماعی بیشتری دارند، اغلب در مکاتب بهتر عمل می‌کنند و انگیزش پیشرفت تحصیلی مثبتی دارند. در مقابل شاگردان مطرود، به‌ویژه کسانی که پرخاشگری بالا دارند؛ در معرض خطر شماری از مشکلات مربوط به پیشرفت هستند که با نمرات پایین و اخراج از مکتب همراه است. هم‌سالان می‌توانند به یک‌دیگر در یادگیری مواد درسی از طریق بحث در گروه‌های کوچک کمک کنند آموزش خصوصی توسط هم‌سالان، اغلب موجب پیشرفت مربی و همین‌طور شاگردان تحت آموزش می‌شود.

پیش از این در رابطه با نقش گروه هم‌سالان در انگیزش پیشرفت شاگردان، بر نقش منفی آن در آشفستگی نوجوانان در رابطه با تعهد به یادگیری تحصیلی، کار می‌شد. اخیراً به گروه هم‌سال، از نظر اثرات مثبت و منفی آن‌ها در دیدگاه انگیزش توجه می‌شود. اگر گروه هم‌سال، معیار پیشرفت بالایی داشته باشد؛ از پیشرفت تحصیلی شاگردان حمایت می‌کنند؛ اما اگر یک شاگرد با عملکرد پایین در گروه هم‌سالان ضعیف شرکت کند، عملکرد تحصیلی او آسیب دیده و حتی تندتر می‌شود (سنتروک، ۱۳۸۵).

**معلم‌ان:** مطالعات اولیه در رابطه با نقش معلم‌ان در انگیزش شاگردان بر اهمیت، گرمی و نقش حمایتی معلم تأکید داشت. اخیراً پژوهش‌گران علایق خود

را به آموزش و سبک اداره معلم نیز توسعه داده‌اند. سنتروک (۱۳۸۵) توضیح می‌دهد، در پژوهش طراحی شده توسط ملکلوم موس (Malcolm Moos ۱۹۷۹)، تنها زمانی انگیزش شاگردان به حداکثر می‌رسید که گرمی و حمایت معلم با سازماندهی کافی، تأکید بر تحصیلات و درس‌ها با دیدگاه و هدف همراه می‌شود. این تجارب بین معلمانی رواج دارد که عقیده دارند؛ می‌توانند پیشرفت شاگردان را بهبود بخشند.

چنان‌چه در بحث قبلی خود، از عقاید باندورا پیرامون خوداثربخشی دیدیم؛ جو هیجانی و پیشرفت کل مکتب در سطح انگیزش شاگردان تفاوت ایجاد می‌کند. مکاتبی که معیارهای بالا و انتظارات بالا از شاگردان دارند و از نظر هیجانی و تحصیلی از آن‌ها حمایت می‌کنند؛ اغلب شاگردان را برای پیشرفت برانگیخته می‌کنند. در فصل بعد، در رابطه با این‌که سیاست‌گذاران، مدیران مکاتب و معلمان چگونه می‌توانند از روش‌های آموزشی برای پیشرفت تحصیلی شاگردان استفاده کنند، سخن خواهیم گفت.

معلمان و والدین: همچنین اهمیت نقش والدین را در تربیت و رشد کودکان روشن کردیم و استراتژی‌هایی را که به معلمان در افزایش مشارکت والدین در تعلیم و تربیت کودکان‌شان کمک می‌کند، مطرح کردیم. در مکاتب قدیم توجه به این موضوع می‌شد که چگونه معلمان می‌توانند والدین را به عنوان همکارانی که به پیشرفت شاگردان کمک می‌کنند، به کار بگیرند. اکنون علاقه قابل توجهی به این مشارکت شده است. وقتی معلمان به صورت منظم و مرتب به والدین در رابطه با پیشرفت کودکان‌شان اطلاع‌رسانی می‌کنند و به آن‌ها کمک می‌کنند در فعالیت‌های یادگیری کودکان‌شان شرکت کنند، کودکان پیشرفت بهتری دارند (سنتروک، ۱۳۸۵).

زمینه‌های فرهنگی اجتماعی: در این بخش بر این موضوع تمرکز می‌کنیم که چگونه وضعیت اقتصادی اجتماعی و جنسیت برانگیزش و پیشرفت اثر می‌گذارد. وضعیت اجتماعی اقتصادی و قومیت: تنوع میان

گروه‌های قومی شاگردان، در پیشرفت آن‌ها خود را نشان می‌دهد. به عنوان مثال، بسیاری از شاگردان آسیایی-آمریکایی دیدگاه پیشرفت تحصیلی نیرومندی دارند، اما برخی نیز چنین نیستند، علاوه بر این به منظور شناسایی تنوع موجود در گروه‌های فرهنگی در پیشرفت‌شان، این موضوع نیز اهمیت دارد که بین تفاوت‌ها و کمبودها تفاوت قائل شوند. اغلب عدم پیشرفت گروه‌های اقلیت به‌ویژه آفریقایی‌ها، آمریکایی لاتین، بومیان آمریکا، با توجه به معیارهای طبقه متوسط سفیدپوست آمریکا تفسیر می‌شود و به عنوان نقص و آسیب در نظر گرفته می‌شود در حالی که دلیل تفاوت‌ها و تبعیض فرهنگی هستند.

همین‌طور بسیاری از پژوهش‌گران وضعیت اجتماعی اقتصادی را در گروه‌های اقلیت مورد توجه بیش از حد قرار می‌دهند. در بسیاری از موارد، اگر یک مطالعه وضعیت قومی و اقتصادی اجتماعی هم‌زمان مورد مطالعه قرارگیرد، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، بهتر از قومیت، عملکرد را پیش‌بینی می‌کند. شاگردان خانواده متوسط و بالا در مقایسه با هم‌تایان آن‌ها از طبقات پایین در موقعیت‌های پیشرفت، عملکرد بهتری دارند (به عنوان مثال انتظارات پیشرفت، تمایلات به پیشرفت، شناسایی اهمیت تلاش و کوشش)؛ شماری از مطالعات را طراحی کرد که نه تنها نقش قوی و ضعیف اقتصادی اجتماعی را در مقایسه با قومیت بر پیشرفت نشان داد، بلکه اهمیت مطالعه انگیزش شاگردان اقلیت قومی را در زمینه‌ی کلی انگیزش بررسی کرد. بررسی او از چهارچوب نظریه اسناد و تمرکز بر علل شاگردان آفریقایی آمریکایی که در چشم‌انداز پیشرفت، در رابطه با موقعیت و شکل خود ذکر می‌کنند را شامل می‌شد. گراهام به این موضوع پرداخت که چگونه شاگردان آفریقایی، آمریکایی، طبقه متوسط به صورت باثباتی با چهارچوب برانگیخته بودن انطباق ندارند. در حالی که رقبای سفیدپوست آنان از طبقه‌ی متوسط انتظارات بالایی از پیشرفت داشته و می‌دانند که شکست معمولاً به خاطر فقدان تلاش است و نه بدشانسی.

یک چالش خاص برای بسیاری از شاگردان گروه اقلیت، به ویژه کسانی که در فقر زندگی می‌کنند، مواجه شدن با پیش‌داوری نژادی، تضاد بین ارزش‌های گروه آنان و گروه اکثریت و فقدان بزرگسالان پیشرفته در گروه فرهنگی آن‌ها که به عنوان الگوهای مثبت ایفای نقش کنند، است. برخی از افراد سیاه‌پوست که نقش الگویی را در شاگردان افریقایی - آمریکایی داشته‌اند، توانسته‌اند در نقش مربی خصوصی اثرات مثبتی در این جهت داشته باشند.

به علاوه این موضوع اهمیت دارد که به طبیعت مکاتب که مقدمتاً به شاگردان گروه اقلیت قومی خدمت می‌کنند، توجه کنید. بیش از یک سوم افریقایی‌های ساکن آمریکا و یک سوم شاگردان آمریکای لاتین در ۴۷ مکتب از بزرگ‌ترین مکاتب نواحی شهری در آمریکا تحصیل می‌کنند؛ این در حالی است که ۵ درصد سفیدپوستان و ۲۲ درصد شاگردان آسیایی ساکن آمریکا، در این مکاتب هستند. بسیاری از شاگردان گروه‌های قومی از خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی پایین می‌آیند (بیش از نیمی از آن‌ها برای کاهش قیمت صبحانه و یا صبحانه رایگان شناسایی شده‌اند). این مکاتب درون شهر، کمتر احتمال دارد که در مقایسه با سایر مکاتب عملکرد پیشرفته‌ای داشته و یا خدمت حمایتی تحصیلی با کیفیت بالا ارائه دهند؛ دروس پیشرفته و دروسی که مهارت‌های تفکر در این شاگردان را به چالش بکشد در این مکاتب کمتر است. حتی شاگردانی که برای یادگیری و پیشرفت برانگیخته می‌شوند، عملکرد مؤثر در این زمینه‌ها را دشوار می‌بینند.

**جنسیت:** بحث ما از انگیزش و جنسیت بر اسناد، باورها و ارزش‌ها متمرکز خواهد بود. باورهای شاگردان پسر و دختر در رابطه با کیفیت در زمینه‌ی پیشرفت با هم تفاوت دارد. به عنوان مثال پسرها احساس شایستگی بیشتری در ورزش و ریاضیات نسبت به دخترها دارند و دخترها در خواندن (قرائت)، ادبیات و فعالیت‌های اجتماعی احساس شایستگی بالاتری

دارند. این تفاوت‌ها پس از بلوغ افزایش می‌یابد. بنابراین، انتظار این‌که چگونه شاگردان پسر و دختر به شایستگی عمل کنند؛ با قالب‌های ذهنی نقش جنسی ارتباط دارد.

با توجه به ارزش‌های پیشرفت، با شروع لیسه، دختران برای ریاضیات ارزشی قائل نیستند؛ در حالی که پسرها این‌طور هستند. دختران سرآمد اغلب بین نقش‌های جنسی و پیشرفت احساس تعارض می‌کنند. در یک مطالعه دختران سرآمد احساس گرفتار شدن بین پیشرفت و نشان دادن حرفه‌ها و نقش‌های زنان را از خود نشان دادند.

مکاتب، پیشرفت قابل توجهی در کاهش سوگیری‌های جنسیتی در کتاب‌ها و مواد درسی و قالب‌های سنتی جنسی داشته‌اند؛ اما هنوز گرایش‌های جنسیتی وجود دارد. سیستم جنسیتی یک موضوع مطرح در مکاتب است و شیوع آن از آن‌چه تصور می‌شد، بیشتر است. هر شاگردی باید صرف‌نظر از جنسیتش باید برای آموزش فرصت برابر داشته باشد. شاید لازم باشد در رابطه، تفکر شود که چگونه این نوع تفاوت‌های جنسیتی ممکن است بر پیشرفت شاگردان اثر بگذارند.

از این نظر بسیاری از عقاید در رابطه با انگیزه‌های اجتماعی، روابط و زمینه‌های اجتماعی فرهنگی را بررسی کردیم (سنتروک، ۱۳۸۵).

## برانگیختن شاگردان و حفظ برانگیختگی آن‌ها

در این بخش استراتژی‌های بسیاری را جهت کمک به شاگردان، به منظور برانگیختگی برای یادگیری، مورد بحث قرار دادیم. در این بخش این استراتژی‌ها را مرور دوباره می‌کنیم، مثال‌های بیشتری ذکر کرده و برخی تفکرات نهایی را در رابطه با شاگردان برانگیخته مطرح می‌کنیم. علاوه بر این از استراتژی‌های خاص برای مستعد کردن شاگردانی که کم پیشرفت هستند و پیشرفت برای آن‌ها دشوار است

را ذکر می‌کنیم.

استراتژی‌های کلی: از میان بهترین استراتژی‌های کلی به منظور اصلاح انگیزش شاگردان به عنوان یک معلم، الگوی شایسته‌ای از پیشرفت کردن، ایجاد فضایی از چالش و انتظارات بالا، انتقال این انتظارات که شاگردان شما پیشرفت خواهند نمود و فراهم کردن حمایت مورد نیاز برای آن‌ها، ترغیب و تشویق انگیزش درونی، هدایت شاگردان برای تعیین اهداف، طراحی و مراقبت از خود انتخاب تکالیف یادگیری که محرک علایق و کنجکاوی باشد؛ استفاده مؤثر از تکنولوژی و مشارکت در جامعه را می‌توان نام برد.

همیشه در ذهن خود به خاطر داشته باشید که شما و صنف‌تان تنها منبع ایجاد انگیزش در شاگردان نیستند. والدین نقش خاصی از این نظر دارند. آن‌ها را به عنوان والدین با خودتان در انگیزش شاگردان برای یادگیری شریک کنید. اگر شاگردان پیشرفت تحصیلی خوبی ندارند با والدین آن‌ها دیدار کنید و استراتژی را به منظور کمک به شاگرد ایجاد کنید. اگر والدین همکاری نمی‌کنند و یا توانایی کار با کودک خود را به منظور کمک به او ندارند، سعی کنید یک مربی خصوصی را پیدا کنید که برای موفقیت شاگرد مسئولیت‌پذیر باشد.

یکی از برنامه‌هایی که تلاش دارد جامعه را در پیشرفت شاگردان شریک کند، طرح مکتب آینده، در آستین تکزاس (School of the future, based in Austin, Texas) از طریق همکاری و هم‌پاری مکتب و خانواده، شماری از منابع در مکتب ابتدایی وایدن (Widen) و مکتب ابتدایی، مندز (Mendez) به کارگرفته شده است. در این جا برخی از اقدامات این طرح ذکر می‌شود:

• میانجی هم‌سال: این برنامه زمانی ایجاد شد که یک وکیل محلی داوطلب شد، برای بحث میانجی و استراتژی‌های مذاکره با شاگردان خدمات خود را بسیج کند.

• راهنما در سردرگمی: برنامه‌ای که با حمایت کلیساهای منطقه انجام شد. دو تن راهنمایان سردرگمی، که یکی مددکار اجتماعی و دیگری در حقوق جنایی از پوهنتون فارغ‌التحصیل شده بود، فعالیت‌های اوقات فراغت خود را در زمینه‌ی هدایت، مشاوره و حمایت از شاگردان صرف می‌کردند و آن‌را راهنمایی در سردرگمی نامیدند.

• یک برنامه‌ی تربیتی و حمایتی که مخصوص والدین اسپانیایی زبان بود.

• برنامه‌ی تربیتی و حمایتی مخصوص والدین آفریقایی‌تبار که در آن به توانمندی‌های فرهنگ آن‌ها اشاره می‌کرد و آن‌را مورد شناسایی قرار داده و بر این اساس برای کمک به کودکان به منظور حل مشکلات و تصمیم‌گیری استفاده می‌کردند.

• کمک‌های قانونی، این بخش نوعی خدمات رایگان از طرف مکتب بود تا هرکسی که به راهنمایی و آگاهی از قانون نیاز داشت؛ می‌توانست از آن استفاده کند (سنتروک، ۱۳۸۵).

## فهرست مراجع

۱. باغملایی، حیدر محمدی (۱۳۸۸). مدیریت کلاس درس سالم. تهران. چاپ مازند. انتشارات طلوع دانش. ص ۱۱۹-۱۳۱.
۲. پارسا، محمد (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. تهران. چاپ مهارت، انتشارات سخن. ص ۱۱۹-۱۲۰.
۳. سنتروک، جان دبلیو. (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. ترجمه امیدیان، مرتضی. تهران. انتشارات دانشگاه یزد. ص ۵۸۴-۶۲۶.
۴. شعبانی، دکتر حسن. (۱۳۹۶). مهارت‌های آموزشی و پرورشی. قم. چاپ گلها. ص ۴۷.
۵. کدیور، پروین (۱۳۸۶). روان‌شناسی تربیتی. تهران. سازمان چاپ و انتشارات فرهنگ و ارشاد اسلامی. ص ۱۲-۱۷، ۶۶، ۶۸، ۷۱، ۹۶، ۹۸، ۱۲۷، ۱۲۹-۱۴۲.
۶. گنجی، حمزه (۱۳۷۶). روان‌شناسی عمومی. تهران. نشر دانا، چاپ مهارت. ص ۲۵۵-۲۵۸.



# شاگرد محوره زده کړه

د سرمولف مرستيال محمد يعقوب مومند

## د دې مقالې هدف

د دې مقالې پر بنسټ به ښوونکي خپل درسونه ښه تدریس کړای شي. د شاگرد محوری ټول اصول، لارښوونې، بنسټونه، د پوښتنو مطرح کولو او د تدریس فرعي لارې چارې په پام کې نیول شوي دي. تراوسه پورې په پښتو ژبه کې په داسې کومه موضوع چې له هر اړخه څه نا څه پوره وي نه ترسترگو کېږي.

## د مقالې متن

کېدای شي شاگرد محوري ځینې خلک خپه کړي یا هم هغه ښوونکي چې کلونه کلونه د تدریس کاري تجربه لري، په فکر کې واچوي او دغه پوښتنه یې په ذهن کې راپورته کړي چې ووايي: دغه کومه نوې بلا ده چې پر موږ او زموږ پر ماشومانو حاکمه شوې ده. دا او دې ته ورته په سلګونو نورې پوښتنې شته چې ستاسو پلټنې نورې هم په کار واچوي، ترڅو ستاسو په وجود

کې د نويو تجربو لپاره نوي حرکتونه او هڅې رامنځته کړي. څه چې ډېر مهم دی هغه دا دی چې په شاگرد محوری کې هېڅکله ښوونکي نه ځنګ ته کېږي. د شاگرد محوری په قانون او اصولو کې داسې ویل شوي دي چې: په فعالیتونو کې له (۷۰-۷۵) سلنې پورې زده کوونکي برخه اخلي او له (۲۵-۳۰) سلنې پورې د زده کړې مسوولیت ښوونکي پرغاړه لري، دا پدې معنا نه دی چې د ښوونکي کار کم شوی دی. په شاگرد محوری کې نه یواځې دا چې د ښوونکي کار کې لږوالی نه راځي، بلکې نور هم ډېرېږي، دومره کېږي چې ښوونکي د وپاندویي او یا هم د ډېر بحث له حالت څخه وځي او په یوه اسانچاري، همغږي کوونکي، تنظیم کوونکي او لارښوونکي شخص بدلېږي. ښوونکي زده کوونکو ته مناسب، ګټور او په زړه پورې شرایط، درسي توکي او درسي فضا برابروي. ښوونکي د لکچر له حالت څخه راوځي او د یو سم، سالم او ماهر مدیر په بڼه

رول لوبوي. كله چې زده كوونكي په خپلو پرېکړو کې له ستونزو سره مخامخ کېږي، ښوونکی له دوی سره مرسته کوي. ښوونکی باید په دې دامن شي چې زده کوونکي په کومه کچه ټاکل شوو اهدافو ته رسيدلي دي او ټولگی له ټولو اړخونو څخه داسې ارزوي چې:

- ټول اړوند مسایل ستاسو موضوع پورې اړه لري؟  
- د درس ټولو اړخونو ته فکر شوی دی؟

هغه څه چې تاسو زده کوونکو ته نه ور زده کوی ایا دا ددې لپاره چې دوی یې خپله زده کړي او یادا چې زده کوونکو ته مهم نه دي؟ ولې؟

کله ښوونکی داسې فکر کوي او ځان سره وايي: حتمي نه ده چې زده کوونکي هرڅه په ښوونځي کې زده کړي، ځينې موضوعگانې دي چې زده کوونکي يې له خپل چاپيريال، ټولني، کورنۍ او ملگرو څخه هم زده کوي. يا هم ښوونکی داسې فکر کوي چې اوسمهال ددې شيانو يا مسایلو زده کړې ته اړتيا نشته، عمر او سويې سره يې برابر نه دي. ددې لپاره چې په زده کوونکو فشار رانشي، ښوونکی کولای شي چې ځينې مسایل کم کړي. يو ځل بيا خپل ځان و ارزوي او خپل دلايل پيدا کړي. تاسو زده کوونکو ته څنگه لارښوونه کوئ؟ هغه څه چې تاسو غواړئ، يا يې اړين بولئ چې زده يې کړنې هم پوهېږئ چې ښوونکی يې هم له زده کوونکو څخه زده کوي؟ د درس د فعاليتونو او پايلو په اړه مو هم کله فکر کړی دی؟ د زده کوونکو غوښتنې څنگه اندازه کوئ؟ له دومره ستونزو او نيمگړتياوو څخه وروسته اوس ددې وخت رارسېدلی دی چې ښوونکی خپل ځان يو ځل بيا وروزي، ترڅو لږې خبرې وکړي او ډېره برخه د زده کوونکو په عملي رزونه کې ولږوي، کله چې ښوونکی داسې فکر کوي چې يواځې دی په ټولو شيانو ډېر ښه پوهېږي او زده کوونکي په هېڅ شي نه پوهېږي. دی مسووليت لري ترڅو د هر څه په اړه زده کوونکو ته معلومات او زده کړه ورکړي، دا کار به ډېر ستونزمن او سخت وي ښوونکی به ستړی او درس به زده کوونکو ته تکليف رسوونکی وي. پښتو کې يو متل دی چې وايي: هندو ستړی خدای ناراضه. د ټولگي

فضا او ناخوځنده زده کړه به ډېر ستړی کوونکی او زړه تنکوونکی وي، هغه دا چې دلته يوه خرابه مفکوره شتون لري چې وايي: زده کوونکي په هېڅ نه پوهېږي، دا په دې معنا چې ښوونکی باید ټول وخت خبرې وکړي. کار وکړي او زده کوونکي يواځې د ښوونکي خبرو ته لاس تر زړنې کېږي، غوږ ونيسي دا يو عيني واقعيت دی ښوونکی چې څه وايي زده کوونکي ورته غوږ نيسي، نو همدا وجه ده چې زده کوونکي له هر څه نه مړېږي. که چېرته په دې وخت کې ښوونکی ځان فعاله کړي او د زده کوونکو مېزونو ته سره وربنکاره کړي ډېر داسې شيان شته چې درس څخه پرته يې مشاهده کړي. ډېر زده کوونکي به داسې وليدل شي چې په سپينه پاڼه يا هم تصور کې د ښوونکي د انځور په جوړولو ښکېل وي. ځينې نور به په شعر ليکلو بوخت وي. يو شمېر به داسې هم وي چې په خوراک لکيا وي. لږ شمېر نور به داسې وليدل شي چې يو څه به لولي او داسې به هم ترسترگو شي چې يوبل سره هسې خبرې کوي. ددې لپاره چې ددې ټولو گډوډيو، ستړياوو، وخت ضايع کولو او بې نظميو مخه منيولي وي، باید څه وکړو؟ ددې لپاره چې درس جذابه کړو او زده کوونکي ښکېل کړو څه باید وکړو؟ ښوونکی يو قالب جوړوونکی ندی چې ټول زده کوونکي يو شان وروزي، ښوونکی يو باغبان دی. باغبان گلان روزي هغه هم يو له بل سره متفاوت او ښايسته گلان. په لومړي پړاو کې د يوه باغبان لومړۍ ښه ځانگړنه دا ده چې دی خپل گلان وپېژني او هر يوه ته له خپلې غوښتنې او ځانگړتياوو سره سمه روزنه ورکړي. ځينې گلان شته چې ډېرو او بو ته اړتيا لري، ځينې نور يې بيا ډېرو او بو ته اړتيا نه لري. يو باغبان باید مراقبت کوونکی وي چې:

- څه وخت د خپلو گلانو خاوره بدله کړي؟

- ولې يې بدله کړي؟

- کوم گل له کوم گل سره پيوند کړي؟

د باغبان په اړه دا ټولې هغه کړنې او پوښتنې دي چې څنگه وکړای شي چې گلان په ښه توگه وروزي، که چېرته باغبان په بن کې بېلابېلو گلانو ته د هغوی

له غوښتنو او اړتیاوو سره سم اوبه، سره، لمر، خاوره او داسې نور څه چې گلان ورته اړتیا لري ورسوي، ځینې گلان به په کې ښه وده وکړي. وبه غوړیږي. تازه به شي. ځینې گلان به خپن شي او ځینې به د کال په نیم موسم کې له منځه هم لاړ شي. ستاسو زده کوونکي هم لکه د گلانو په شان دي هغه باید ښه وپېژنی او د هغوی د فردي تفاوتونو، ځانګړتیاوو، اړتیاوو او هضمولو پر بنسټ ورته درسي توکي، مرستندويه درسي توکي، فضا، چاپیریال او روزنیز توکي چمتو کړي. مهمه نده چې خپل ځان غوندې خلک وروزو. مهمه دا ده چې نوښتګر، هڅانده او چټک اشخاص وروزو او ټولنې ته یې وړاندې کړو. په شاګرد محوری کې ښوونکی نمونه ده. ددې پر ځای چې زده کوونکي یې د مېزونو او څوکیو شاته چپ او بندې خولې کېني باید په خپل منځ کې د خبرو اترو، د افکارو د تبادلې، تجربو شریکولو، په نوو موضوعګانو د بحث په کولو، موادو ته د پراختیا ورکولو، اصلاح او سمون راوستلو او په نورو اړوندو عملي کارونو یې بوخت کړي. زده کوونکي باید په ډېر جرات او خوښۍ سره خپل کارونه سرته ورسوي. په ډېر ویاړ سره باید خپل نظرونه شریک کړي. هغه زده کوونکي چې په دغه مېتود سره وروزل شي په خپل نفس ښه حاکمیت پیدا کوي. په ټولنه کې د عزت النفس څښتن وي. د همکارۍ روحیه اخلي. یو بل منونکي وي. هڅانده شخص جوړیږي. ډېرې ستونزې خپله حل کولای شي. رښتیني وي او خپله پرېکړه ډېره ښه کولای شي. ځکه چې ښوونکي په ټول تحصیلي کال کې په دوی باندې ښه عملي فعالیتونه ترسره کړي دي، ځینې مسوولیتونه یې ورسپارلي دي او د مسوولیت منلو روحیه یې ورکړې ده. ښوونکي په دې مېتود کې: مه کوه! تېروتنه دې کړې دې اصطلاحاتو ته اړتیا نه لري. یو شېبه فکر وکړئ! شاید تاسو هم په ټولګي کې زده کوونکي ولرئ چې هغه لس څله پورته کیږي، ترڅو ستاسو د پوښتنې ځواب درکړي. اته څله یې ځواب غلط یا هم اشتباه درکړ او هر ځل تاسو اړ یاست چې هغه ته ښځ په ښځه وویاست چې تاسو اشتباه کړې ده او بیا هم په

ډېر کرکجن، غوسناک، لوړ غږ او د احتجاج په شکل هغه ته وویاست: تر اوسه مو څه نه دي زده کړي؟ تانو څه شی ولوستل؟ نور څوک پوهیږي؟ په داسې حالت کې هم ښوونکي او هم زده کوونکي په روحي، ذهني او جسمي لحاظ سخت خپه او ناهیلې کیږي. هغه زده کوونکي ته چې بار بار ویل کیږي چې تېروتنه دې وکړه او ښوونکي چې هر وخت د زده کوونکي له لوري ناسم ځوابونه اوږي سخت ناهیلی کیږي. شاګرد محوري له ماشومانو څخه نیولې ان تر ځوانانو او نویو ځوانانو پورې د تدریس مناسبه لاره ده او یا هم ځینو سره بیا دا پوښتنه بالعکس پیدا کیږي چې رښتیا هم شاګرد محوري د شاګردانو کومې کتګورۍ او په کوم عمر کې اړینه او کتوره ده؟

د کار مېتود څنګه دی؟

د کار مېتود داسې دی چې ماشومان دلو کې سره راټولېږي. ښوونکي ماشومانو ته د داستان موضوع سترګو په سترګو کې په مناسب غږ لولي، وروسته له زده کوونکو څخه غوښتل کیږي، ترڅو د داستان ګونګ او پټې مهمې برخې تر پوښتنې او نقادانه فکر لاندې راولي او بیا ورته خپله ځوابونه هم پیدا کړي. په دې مېتود کې د ښوونکي رول د اسانتیاوو رامنځته کول دي، اړینې لارښوونې دي. ښه مدیریت دی. د سختو کلمو او لغتونو معنا کول دي، نه کوم بل کار. درسونه باید داسې پلان شي چې ټول درسونه زده کوونکو ته د همدې مېتود پر بنسټ تدریس شي، په دې معنا چې ماشومان خپل ټول درسونه تر بحث، پوښتنو او ځوابونو لاندې ونیسي، ترڅو فکري استعداد یې فعالیت ته چمتو شي، نه دا چې ښوونکي لېږدونکي وي او زده کوونکي اخیستونکي. دغه مېتود ماشومان له ویده او بې حسه حالت څخه یو فعال حالت ته راوباسي، ترڅو چې ماشومانو کې د فکر قوه پیاوړې نشي، مور نشو کولای چې ټولګي نه د یوه ښه زده کوونکي د ترلاسه کولو هیله ولرو. زده کوونکي هغه څه چې گوري او بیا یې لولي په اړه یې باید نقد وکړي، خپلو بحثونو لپاره دلیل راوړي، د یو بل لیکنې، مقالې، خاطرې، ترنم، ډکلمه،





د ساري په توگه: تر اوسه مو د الفبا په اړه فکر كړى دى؟ رښتيا الفبا څه شى دى؟ څه په درد خوري؟ په كومو ځايونو كې په كارېږي؟ ايا الفبا د خوړلو شى دى؟ د اغوستلو دى؟ او كېداى شي داسې په سلگونو نورې پوښتنې واوسي. له دې وروسته

هر يو له زده كوونكو څخه د الفبا يو يا څو توري له ځان سره په يوه چارټ يا هم په يوه كاغذ وليكي او يوبل ته يې مخامخ ونيسي هر يو دې د يوبل ترسره كړى فعاليت ولولي او بيا دې پرې نظر وركړي، ښوونكى دې څارنه وكړي، ودې گوري چې فعاليت يې څنگه ترسره كړى دى؟ كه چيرته فعاليت ښه ترسره شوى و په بېلا بېلو لكه: شاباس، افرين، څومره ښه او ډېر تكره لفظونو دې وستايي. په فعاليت كې دې نومرې وركړي او كه ستونزې يې درلودې ورته دې لارښوونې وكړي او بيا دې هم وهڅوي.

شاگرد محوري مو د درس عمق ته نښاسي

په دغه مېتود سره نشو كولاى چې له ډېرو مطلبونو سره ټولگي ته ننوځو. په نورې نړۍ كې دغه كار له منځه تلونكى دى. هلته محتوا لږه او فعاليتونه ډېر دي. د مطلبونو ډېروالى د درس عمق ته د ننوتو مخه نيسي. پدې مېتود كې زده كوونكي ښه زده كړه كولاى شي. ښه ليكوال، ښه څېړونكى ترې جوړېدلای شي او خپله د علم او پوهې په لټې پسې روانېږي، نه دا چې علم دوى په كور، سړك، كلي، كوڅه، ښوونځي او مدرسه كې ولټوي او په خپل دام كې يې ونيسي.

**په شاگرد محوري كې د انفرادي زده كړې**

شعر ويل او متن لوستل سره نقد كړي. د هرې موضوع په اړه له څيرتيا او څيركتيا څخه كار اخلي. څنگه چې تاسو هم پوهېږئ چې هلکان له ۱۰ څخه تر ۱۲ كلنۍ پورې د نظم او دسپلين ډېر خيال نه ساتي. په دې عمر كې هلکان ډېر شوخ وي او ډېرى وخت له ښوونځي څخه تېښته هم كوي، مگر دې مېتود ثابته كړې ده چې د نويو مېتودونو په رامنځته كولو سره زده كوونكي ښه زده كړه كولاى شي. خپلو درسونو سره لېوالتيا پيدا كوي او د خپلو درسونو د ساعتې وخت چې اوس يو ساعت دى ډېروالى غواړي، ان تردې چې هغه زده كوونكو به چې ټولگي نه فرار تېښته كوله، ماشومان به يې په لښته وهل، پټېدل به، اوس تر ټولو هغوى ښه حاضرې وركوي، ښوونځي، ټولگي، كتاب او ښوونكي سره لېوالتيا نيسي. مورې اوس دې پايلې ته ورسېدو چې زموږ هلکان اوس زده كړې سره ډېره لېوالتيا پيدا كړې ده، دې كار ته مور بېخي تعجب وړي يو او زموږ ماشومانو كې ډېر مثبت تغير راغلى دى.

څنگه پوښتنې جوړې كړو؟

كه تاسو غواړئ چې زده كوونكو ته الفبا ور زده كړئ، د تل په څېر په ډېرو ښو پوښتنو پيل وكړئ! داسې پوښتنې چې زده كوونكي وهڅوي. فكر وكړي. پلټنې ته يې اړ كړي او پوښتنه په هو او نه ځواب نشي.

## لارې چارې

په دغه ډول مېتودونو کې زده کوونکي د خپلو وړتياوو پر بنسټ مخته ځي. دلويو او کوچنيو پروژو د اجرا په اړه د زده کوونکو د خپلواکه کېدو روحیه پیاوړې کيږي. د دغه هدف د پلي کولو په اړه تر ټولو لومړنۍ او بنسټيزه کام د زده کړې د طرحه کولو په برخه کې د شاگرد محوري پېژندنه، اصل او مفهوم منل دي. په شاگرد محوري کې د انفرادي زده کړې موخې ۱- د فردي تفاوتونو رعايتول

که چېرته په ټولگي کې فردي تفاوتونه په پام کې ونه نيول شي، په زده کړه ييزو فعاليتونو کې به ستړيا، ناهيلي، زړه بدوالی او تېښته قوت ومومي چې دا کار به د وخت او زمان په تېرېدو سره ډېرې روحی، ذهني، فزيکي، رواني او ټولنيزې ستونزې او ننګونې رامنځته کړي.

۲- په عملي زده کړه کې د خپلواکه کېدو وده

زده کوونکي په انفرادي زده کړه کې د مستقلي زده کړې لارې چارې ډېرې ښې زده کوي، يعنې دا زده کوي چې څنګه يې زده کړي؟

۳- مطالعي سره عادت پيدا کول

په دغه مېتود کې زده کوونکي ډېر معلومات ترلاسه کوي. د ډېرو معلوماتو ترلاسه کول د زده کړې د فعاليتونو څخه خوښي ښودل دي او ډېر فعاليت زده کوونکي پراخې مطالعي ته هڅوي.

۴- په مطالعه کې د مهارتونو رامنځته کول: دې کار لپاره رابینسون روشن SQ3R داسې وړاندیزونه کړي دي:

(الف) اجمالي مطالعه: يعنې د عنوانونو مطالعه او د تېرو اطلاعاتو یادونه (survey).

(ب) پوښتنې: په ذهن کې د پوښتنو راولاړول يعنې د مفهوم اخیستلو پوښتنې باید داسې جوړې شي چې ځوابونه ورته ورکړل شي (question).

(ج) مطالعه (لوستل): د پوښتنو د ځوابونو د پيدا کولو لپاره په ځيرتيا سره د متن لوستل (Read).

(د) کتاب ته نه کتل: په ځيرتيا سره د کتاب له

کتلو څخه پرته پوښتنو ته ځوابونه ويل. (rectie)

بيا کتنه: د یادداښتونو بيا کتنه او د مهمو برخو بيا تکرار (Review).

۵- خپلواکه او لارښود شوې مطالعه:

کله چې زده کوونکو ته د زده کړې هدفونه ارزښتمن، په زړه پورې او د لوست اړوند وي، دې کار سره زده کوونکي نسبت پخوا ته د خپلو فعاليتونو په ترسره کولو کې منظم کيږي. په دې مېتود کې دا هم زده کوي چې څنګه په خپل ځان کنټرول ولري. زده کوونکي خپلې مطالعي او ځاني ازموينو ته پراخوالی ورکوي، ترڅو په زده کړه کې د قناعت وړ قابليتونه تر لاسرسۍ پيدا کړي. ددې مېتود يو مهم اصل دا هم دی چې قابليتونه ته د رسېدلو په موخه د زده کړې د پايلې کچه باید له ۸۰ تر ۹۰ سلنې پورې سمو ځوابونو ته ورسېږي.

## په شاگرد محوري کې د تسلط ترکچې زده

کړه

ددې نظريې پر بنسټ: د زده کوونکو پرمختګ او زده کړه د زده کړې وخت پورې اړه لري (کارول ۱۹۶۳).

د کارول په نظر د زده کوونکو د زده کړې اصل زمان دی. که چېرته په زده کړه کې د زده کړې په مېتود حاکمیت ولري یوه ګټه يې دا ده چې مطلوبه تدریس ترسره کيږي او بله ګټه يې دا ده چې وخت لږ نیسي او د هر زده کوونکي شخصیت، فردي تفاوتونه، استعداد، مهارتونه او د ژوند قابليتونه ډېر ښه پرمختګ کوي. بلوم په دې معتقد دی چې: د زده کړې مهارتونه د حاکمیت تر کچې د زده کوونکو په مفهومي ژوند باندې هم ښه اغېز کوي. زده کوونکي خپل ځان ته په يوه ښه ارزښت قايلېږي او دغه مېتود د روحی سلامتی یو له قوي سرچينو څخه شمېرل کيږي. په دې مېتود کې ښوونکي هڅه کوي چې د زده کړې بېلابېلې اغېزمنې لارې د زده کوونکو د فردي تفاوتونو پر بنسټ چمتو کړي.

## په شاگرد محوري کې خصوصي زده کړې

جبراني گامونو څخه هدف دا دی چې زده کوونکي د اضافي معلوماتو په لټه کې وي، خپلې تېروتنې اصلاح کوي، د پروگرام يا هم د موضوع ټولې برخې نه لولي. په دغه برخه کې د ښوونکي مسوولیت د زده کړې د هدفونو مشخص کول دي، پلي کول دي، د زده کړې د اسانتیا او اغېزمنتیا لپاره د وسایلو او اړینو توکو چمتو کول، د هر زده کوونکي اړتیاوو، غوښتنو او ستونزو ته رسېدنه او د زده کړې په اړه ارزونه ده.

ايا شاگرد محوري په وړکتون کې عملي دی؟

ځواب، هو دی. وړکتون کې شاگرد محوري سل په سلو کې عملي دی. د ساري په توګه: تاسو د سلو ماشومانو ښوونکی یاست او د هرې میاشتې يا هم هرې اونۍ لپاره تاسو ورته ځانګړې مهالوېش او پلان ترتیب کړی دی، ترڅو د هغه په واسطه خپلو زده کوونکو سره کار وکړئ یو شاگرد محوره ښوونکی چې خپل ټولګي ته ښوونکي ښه دا دی چې خپل ساعت په سلام اچولو او روغېر باندې پیل کړي اولومړی دې له خپل ځان څخه شروع کړي د ساري په توګه: پرون شپه چې کور ته لارم خو پخواني ملګري مې پوښتنې او لیدنې ته راغلي وو. ډېر وخت کېده چې دوی مې نه و لیدلي. یوه ملګري سره مې ستاسو غوندې یو کوچنی زوی هم راغلی و. هغه ماشوم ډېر شوخ خو په خپلو سبقونو کې ډېر تکړه هم وو... له دې وروسته هر ماشوم د خپل ځان د ویلو په اړه خبرې پیلوي، کېدای شي پدې ورځو کې ستاسو مهالوېش څه نا څه منظم نه وي او تاسو د مهالوېش مطابق پروګرام تنظیم کړی وي، مګر دلته یو دم تاسو خیر کېږئ!

چې ستاسو له زده کوونکو څخه د یوه مور ناروغه شوې ده او هغه یې روغتون ته وړې ده. نو دلته تاسو کولای شئ چې خپله موضوع په روغتون، ناروغ، ډاکټر او نرس باندې راوڅرخوئ. کولای شئ چې په خپله مرسته ماشومانو سره یوه تمثیلي پرچه جوړه کړئ او یو له دې ماشومانو څخه ناروغ وي، دوه په کې ډاکټران او یو پکې نرسه او دا هر یو یو رول ولوبوي او خپل ټول مسوولیتونه په خپل تمثیل کې ترسره کړي، په دې کار

په دغه ډول زده کړه کې د کار اساس د زده کوونکو ذوق، مینه، د اسانتیاوو برابرول او د زده کوونکو شخصي وړتیاوې دي. په دې مېتود کې ښوونکی په ډېر قوت سره ټولګي ته ښوونکی باید په اړونده مضمون او موضوع کې پراخ معلومات ولري، دا معلومات مدلل، اغېزمن، جذاب، کاري او د زده کوونکو په مادې او معنوي ژوند کې ښه رول ولوبوي، دې مېتود سره باید زده کوونکي په روحي او فزيکي توګه ورځ له بلې پیاوړې شي. ښوونکی په مثبت فکر ټولګي ته راشي، هر زده کوونکی له بلې ورځې سره مقایسه او وارزول شي. د زده کړې ناستې او غونډې لندې وي، ترڅو زده کوونکي له زده کړې څخه د ستړیا، ناهیلۍ او تېښتې احساس ونه کړي. د زده کړې چاپیریال باید تفریحي په امن، راحت، ارامه او د فردي تحصيلي وضعیت سره سمون ولري.

### په شاگرد محوري کې پروګرامي زده کړه programmed instruction

پروګرامی زده کړه د انفرادي زده کړې یو نظام دی چې ټوله هڅه یې د زده کوونکو د غوښتنو او اړتیاوو سره سم د زده کړې همغږي کول دي. په دې مېتود کې د زده کړې توکي په کوچنیو واحدونو باندې وېشل کيږي چې د چوکاټ په نامه یادېږي. دغه کار د زده کوونکو د مخکینۍ پوهې پر بنسټ تنظیميږي. د مطلبونو د تنظیم له نظره پروګرامیزه زده کړه له دوو لارو مخته ځي:

۱- خطي: زده کوونکي په خطي پروګرامیزه زده کړه کې باید د مطالعې ټول پړاوونه ووهي او قدم په قدم مخکې لاړ شي. زده کوونکي د مطلبونو د درک لپاره پخوانۍ پوهه هم په پوره ځیرتیا سره تر مطالعې لا ندې ونیسي او دا قدمونه باید لند وي. زده کوونکي په خطي زده کړیز پروګرام کې په خپله وړتیا باندې د زده کړې پروګرامونه څاري، یعنې که چېرته له هر ګام څخه وروسته یې پوښتنې ته سم ځواب ورکړ، نو په دې پوښته چې خطي پروګرام مخته ځي او که غلط ځواب یې ورکړ، نو د جبراني ارګانونو په لور میلان پیدا کوي. له

سره به دوی یو روغتون او درملیز چاپیریال ښه درک کړي او له دې سره به هم اشنا شي چې څنگه د هماغه چاپیریال قوانین رعایت کړای شي او که په دې اړه کومې کیسې درته زده وي کولای شئ چې کیسې وکړئ او ان تردې چې د هماغه زده کوونکي چې مور یې ناروغه ده د احوال اخیستلو لپاره پروگرام جوړ کړای.

د شاکرد محوری مېتود تاسو ته وایي:

یو ښوونکی باید پلان او پروگرام ولري. ښه یې تنظیم کړای شي، مگر دا نه وایي چې هېڅکله هم خپل پلان کې تغیر مه راولئ، بلکې برعکس داسې وایي: ښوونکی باید خپل پلان او پروگرام د حالاتو، شرایطو او موقعیتونو سره سم جوړ کړي او هره ورځ په کې نوی والی راولي.

موضوع داسې پلان کړي چې هلته نوې فکرونه، مهارتونه، د ژوند اړین قابلیتونه او په ورځني ژوند کې یې ثمره وگوري. دا کار باید ډېر ژر وکړي او په پوره اعتماد او خیرتیا سره یې وکړي او له دې سره ښوونې او روزنې ته لاره هواره کړي. زموږ د مشرانو دا عادت دی چې هر وخت له خپل ځان څخه پروگرام جوړوي. د نورو له اړتیاوو او مشورو څخه پرته یې د اجرا برخې ته غورځوي، مگر د شاکرد محوری نظام بیا داسې وایي: که ډېر نه وي یو ځل دې دا مشران موږ ته هم پام وکړي. له موږ څخه دې هم واورې، موږ ته دې غوږ ونیسي. چې موږ په رښتیا سره څه غواړو او څه ته اړتیا لرو؟ کله مو چې دا کار وکړ دلته دی چې موږ او تاسې به سمو ځوابونو او هدفمندي پایلې ته ورسېږو.

## د سوید په هېواد کې د شاکرد محوری په اړه مشاهدې کیسه

اوس غواړم چې د شاکرد محوری د یوې تجربې په اړه چې په سوید هېواد کې د یو شمېر هغو کارپوهانو له لوري ترسره شوې چې نوموړي هېواد ته یې سفر درلوده

غوږ شئ! په سوېد کې د ماشومانو یوه مدرسې ته لاړم. ښوونکی یې د ټولګي په یوه کنج کې ناست و.

ماشومان په ډېر شوق سره په خپلو کارونو بوخت و. له دغو ماشومانو څخه یو هم د صندلی په لور ولاړه، په صندلی یې د خپلې خولې اوبه اچولې. د صندلی په څنګ کې یو بل ماشوم په خپلو ساعتیريو بوخت و. هر ځل به چې پورته کېده په صندلی به یې د خولې اوبه اچولې او دغه اوبه به د هغه بل ماشوم چې د صندلی تر څنګ ناست و هم لوېدلې. څو ځله دا کار تکرار شو، ما خپل ځان سخت کنټرول کړ. تعجب مې وکړ چې څنګه دې ماشوم ته ښوونکی څه نه وایي؟ ځان سره مې وویل: که چېرته زما په هېواد کې کوم ماشوم دغسې عمل وکړي، زه بیا په دې پوهېدم چې داسې ماشوم سره ما څه کول او هغه ماشوم چې په دې بل ماشوم باندې ما هم په صندلی باندې د خپلې خولې اوبه اچوي څنګه سزا مې ورکوله؟ دا مې ورته ویل: چې بیا داسې کار ونکړې، مگر دې ښوونکي یوه ته هم څه ونه ویل! په ډېر زغم او حوصلې سره یې ماته اشاره وکړه چې ارام او منتظر واوسه! یو څو شپې چې تېرې شوې، ښوونکی له خپل ځای څخه راپورته شو. ټول زده کوونکي یې له خپل شاوخوا راټول کړل. کېنول او ورته یې وویل: کلا ليو ماشومانو! موږ غواړو چې نن یوه ستونزه حل کړو، تاسو باید راسره مرسته وکړئ، وگورو چې څه کولای شو؟ د هغه دوو ماشومانو کره یې وستایل چې یو یې د خپلې خولې اوبه اچوي او هغه بل چې د صندلی تر څنګ ناست دی په خپلو لوبو او ساعتیريو کې بوخت دی. دې ماشوم به هر څو دقیقې وروسته د خپلې خولې اوبه په خپل ټولګيوال اچولې، په تعجب سره یې وویل: زما له دې اوبو اچولو څخه یواځینې هدف دا و چې زما د خولې اوبه تر کوم ځای پورې رسیږي؟ هر ځل به مې چې د خولې اوبه ټوکولې هڅه به مې دا کوله چې نسبت تېر ځل ته یې لرې وغورځوم. ښوونکي دغه موضوع تر بحث لاندې ونيوله. زده کوونکي یې په دې اړه ژور فکر ته راوبلل او ستونزې ته یې د حل د لارې پیدا کولو په اړه وهڅول. په پای کې دوی دې پایلې ته ورسېدل: هغه ماشوم چې د خپلې خولې اوبه په خپل ټولګيوال یا هم په صندلی

اچولې باید ځای یې تغیر کړای شي، ترڅو د خولې اوبه یې په چاونه لویږي. یا هم د هغه بل ماشوم چې د صندلی ترڅنګ ناست و ځای یې بدل کړي. هغه ماشوم چې د صندلی ترڅنګ ولاړ و او په هغه بل ماشوم یې چې د خپلې خولې اوبه اچولې، هغه د بښنې غوښتنې په نیت راپورته شو، دا د بل ماشوم وپښتان یې په اوبو پاک و مینځل او بښنه یې ترې وغوښته. په همدې سره د هغه ورځې ستونزه حل شوه.

تاسو دلته وکتل چې ښوونکي څنګه رول لوباوه! ددې پرځای چې خپلو زده کوونکو ته ووايي: چې تاسو غلط کار وکړ. کېنه. ورک شه. تېروتنه مو وکړه. مکوه. غلی شه، بلکې داسې عمل یې ترسره کړ، ترڅو خپله زده کوونکي خپلې ستونزې په خپله حل کړي او مناسبه حل لار ورته وګوري.

اوس کېدای شي تاسو ته یوه بله پوښتنه پیدا شي؟ که چېرته ماشومان وغواړي چې ریاضي، دیني علوم او د خپلې ژبې ادبیات زده کړي څنګه کولای شي چې د شاګرد محوری په مېتود باندې کار وکړي او مخته لاړ شي؟ دلته د ښوونکي رول هم ډېر مهم دی او زده کوونکي اړ دي چې له ښوونکي څخه یې زده کړي. یو شاګرد محوره ښوونکی هېڅکله دا نه وایي چې زده کوونکي مې نه پوهیږي. زده کړه هغه وخت ښه ترلاسه کیږي چې دوه طرفه وي. پرته له دې تاسو له خپلو زده کوونکو څخه د زده کړې هیله مه لرئ. په شاګرد محوری کې ښوونکی په غیر مستقیمه توګه یو لارښود دی. ښوونکی د زده کړې په ټولو برخو کې د خپلو زده کوونکو ترڅنګ وي، نه د هغوی په سر د یوه حاکم په توګه. د یادونې وړ دی: ډېر وخت ښوونکی باید خپل زده کوونکي په ورو ډلو ووېشي، کېدای شي په یوه ټولګي کې د زده کوونکو شمېر له (۳۰-۴۰) تنو پورې ورسیري او دې ته اړتیا وي چې پنځه کسيزه شپږوي کاري ډلې جوړې شي او په دې ډلو کې په موضوعګانو باندې سره سلا او مشورې. په هره ډله کې باید یو یو استازی وټاکل شي، ترڅو د خپلې ډلې په استازیتوب خپلو ټولګیوالو او ښوونکي ته موضوعګانې ښه تشریح او

اړوند پوښتنو ته سم ځوابونه ووايي. د هرچا وړاندیزونه او وړي او هرې پوښتنې ته قانع کوونکي ځوابونه ووايي. یو ښوونکی کولای شي چې له بېلابېلو لارو څخه په زده کوونکو کې د پلټنې، درناوي، زړورتیا، د انګیزې رامنځته کولو حسونه، نوښتونه او وړتیاوې پیدا کړي. موږ تل په دې عادت شوي یو چې ووايو: ماده څه شی ده؟ نور څه ته وایي؟ کتابونه چېرته ایښي دي، پېغمبر مو څوک دی؟ د هېواد نوم مو څه دی؟ او دا څه شی دی؟ داسې پوښتنې په زده کوونکو کې پرته له مستقیمې پوښتنې او یوه مستقیم ځواب څخه بل هېڅ کوم حس او حرکت په لاس نه راکوي او نه په زده کوونکو کې کومه انګېزه رامنځته کوي. دلته زده کوونکي یواځې په دې فکر کوي چې ښوونکي ته واضح او مخکې له مخکې څخه ټاکلی شوی ځواب ووايي. هغوی له دې وروسته نورو هغو سرچینو، ځایونو او امکاناتو پسې نه ګرځي چې هلته د دوی ځوابونه وي او خپل ځوابونه پیدا کړي. په دوی کې نور د هڅې او هاند کوم خوځښت نشی لیدلی، دلته نور د زده کوونکو له تجربو څخه ګټه نه شی اخیستلای. په دغه ډول پوښتنو کې د درناوي د رامنځته کېدو حس نه شي ترسترګو کېدلای، نور دې خلکو کې د نوښت او فکر کولو وړتیا نه شی پیدا کولای، هغه کوم هدف چې موږ یې هیله لرو هغه نشو ترلاسه کولای.

### اخځلیکونه

- ۱- پروینیان مژګان، شاګرد محوري به جای معلم محوري، نشریه فلسفه و کودک، ۱۳۸۶ کال.
- ۲- نثاري مانا، شاګرد محوري را بشناسیم و تجربه کنیم، ۱۳۸۲ کال.
- ۳- <https://article.tebyan.net>
- ۴- [rozintak.parsiblog.com](http://rozintak.parsiblog.com)
- ۵- دودپال، پوهاند محمد بشیر، عرفان مجله، ۱۳۹۱ ل کال.
- ۶- [www.tya.blogfa.com](http://www.tya.blogfa.com)
- ۷- [www.pac.org.ir](http://www.pac.org.ir)



## طراحی نصاب تعلیمی بر اساس آموزش و پرورش قابلیت مدار

مؤلف مریم نیازی

در عصر جهانی شدن، فن آوری اطلاعات و هجوم شتابناک علوم و تجارب که روزگار رقابت تنگاتنگ جوامع بشری است، یگانه راه حضور مستمر و مؤثر در صحنه جهانی، ارتقاء کیفیت نظام تعلیم و تربیت و تأکید بر برنامه‌های آموزشی و درسی است. در این جهان، انسان اندیشمند و متفکر برای برقراری ارتباط با عالم هستی و داشتن زندگی سالم باید از طریق تحقیق و ایجاد پیوند میان روش‌های کسب معرفت اقدام کند. هم‌چنان با نهادینه شدن نقش و اهمیت تعلیم و تربیت در توسعه جوامع و بالندگی نسل جوان و نوجوان، تلاش‌های بسیاری برای قانونمند کردن این فرایند خطیر آغاز شده و تعلیم و تربیت به انشعابات متعدد تقسیم شده است. در این میان، برنامه‌های درسی به مثابه قلب نظام تعلیم و تربیت و ابزاری در جهت تحقق اهداف آموزش و پرورش بیشتر مورد توجه قرار گرفته است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲ به نقل از نوری (۱۳۹۷)، ۵۲). برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت بیش از هر چیز وظیفه دارند، دیدگاه خود را نسبت به برنامه درسی در فرایند یاددهی - یادگیری شفاف کنند. بنابراین در برنامه درسی باید به ویژگی‌های عصر جدید که عصر فناوری و ارتباطان است، توجه شود و آن‌چه که در نظام آموزشی شاگردان می‌خوانند، باید در زندگی روزمره به کار ببرند (نوری و همکاران، ۱۳۹۷، ۵۲).

صاحب نظران تعلیم و تربیت به‌طور عام و برنامه‌ریزان درسی به‌طور خاص می‌کوشند در هر برنامه درسی، با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از بنیان‌های نظری و علمی مربوط به آن برنامه، نسبت به فرایند یاددهی - یادگیری و ابعاد مختلف برنامه، جهت‌گیری خاصی داشته باشند که به آن، رویکرد یا دیدگاه می‌گویند. دیدگاه برنامه درسی عبارت است از یک موضع‌گیری اساسی درباره

یاددهی - یادگیری در ابعاد گوناگون نظری و عملی. برخی از این ابعاد عبارتند از: آرمان‌های تربیتی، تلقی نسبت به یادگیرنده یا شاگرد، تلقی نسبت به فرایند یادگیری، تلقی نسبت به فرایند آموزشی، تلقی نسبت به محیط یادگیری، تلقی نسبت به معلم و تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها (فرهینی و رأفتی، ۹، ۱۳۹۳). در کتاب میلر دیدگاه‌های مختلف برنامه درسی بررسی و تحلیل شده است تا معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی بتوانند به رویکرد خود در مورد یاددهی و یادگیری شفافیت بخشند. البته فرایند شفاف‌سازی فرایندی مستمر است؛ چرا که دیدگاه‌های برنامه درسی در سایه تجربه‌ها، مرتب پالایش می‌شوند و تغییر می‌یابند. دیدگاه‌هایی که در کتاب میلر بررسی و تحلیل شده است، عبارتند از: دیدگاه رفتاری، موضوعی/دسپلینی، اجتماعی، رشدگرا، فرایند شناختی، انسان‌گرایانه و ماورای فردی یا کل‌گرا (مهرمحمدی، ۷، ۱۳۸۷).

مربیان و برنامه‌ریزان نیز مانند روان‌شناسان دیدگاه‌هایی دارند که هم در نگاه آنان به کودکان و هم در نحوه کار کردن با ایشان تأثیر می‌گذارند. در این مقاله سعی بر این است تا از جمله دیدگاه‌های برنامه درسی دیدگاه آموزش و پرورش قابلیت‌مدار که ریشه در دیدگاه رفتاری دارد و در آینده‌ها نیز تلاش وزارت معارف بر این است تا نصاب تعلیمات عمومی را بر اساس این دیدگاه طرح و تطبیق نماید، تشریح شود و معلمان و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بتوانند به افکار روشنی در باره این دیدگاه معلومات حاصل نمایند.

نصاب تعلیمات عمومی آینده قابلیت‌محور است و بر آموزش یک مجموعه قابلیت‌های زندگی تأکید دارد تا شاگردان بتوانند از یادگیری خود در زندگی فردی، خانوادگی، اجتماعی و مسلکی استفاده کنند. نصاب قابلیت‌محور شاگردان را آماده می‌سازد تا بتوانند پاسخ‌گوی نیازهای متغیر زندگی در قرن بیست و یکم باشند (چهارچوب نصاب تعلیمات عمومی، ۱۳۹۸، ۱۱). تنها آموختن دانش مضمون برای موفقیت در جهان

امروز کافی نیست. شاگردان در حالی که نیاز دارند تا قابلیت‌های مضمونی را بیاموزند و عملاً به کار گیرند تا آموزش را با زندگی روزمره مرتبط سازند، گنجاندن قابلیت‌های زندگی نیز از طریق فعالیت‌های عملی شاگردان را قادر به رشد مهارت‌های تفکر نقادانه، همکاری، حل مسأله، ابتکار، مفاهمه و مدیریت خودی می‌سازد. در نصاب تعلیمی جدید، تعداد موضوعات شامل در هر مضمون کمتر شده تا یادگیری عمیق‌تر صورت گرفته و فرصت برای فعالیت‌های عملی به ویژه برای انکشاف قابلیت‌های زندگی مهیا گردد. اهداف آموزشی و ارزیابی‌ها به جای تمرکز به حفظ معلومات، باید بر قابلیت‌های تحلیل، ترکیب، ارزیابی و کاربرد تمرکز نماید (همان، ص: ۲۸).

قابلیت‌های اساسی زیر بر اساس بررسی ضرورت‌های خاص جامعه افغانستان و مرور بر تجربیات موفق سایر جوامع برای نصاب تعلیمات عمومی انتخاب شده است:

۱. مدیریت خودی، ۲. تفکر نقادانه، ۳. حل مسأله، ۴. ابتکار و نوآوری، ۵. یادگیری چگونه آموختن، ۶. مفاهمه و ۷. همکاری (همان، ص: ۱۲).

## آموزش و پرورش قابلیت‌مدار

آموزش و پرورش قابلیت‌مدار در روان‌شناسی رفتارگرایانه دارد. اچ. اچ. مک‌اشن این‌گونه آموزش و پرورش را چنین تعریف می‌کند: «نتایج مطلوب یادگیری که اغلب از آن تحت عنوان قابلیت نام برده شده و در واقع معرف مقاصد خاص آموزشی است، هم‌چنین نتایج رفتاری که گاه از آن‌ها به منزله شاخص‌های ارزیابی نیز نام برده می‌شود- پیشاپیش به شکل مکتوب تعریف شده‌اند» (میلر، ۱۹۴۳)، ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ۳۳). آموزش و پرورش قابلیت‌مدار با این موارد سر و کار دارد: قابلیت، مشخص ساختن شاخص‌های ارزشیابی برای تعیین میزان دستیابی به قابلیت‌ها و طراحی نظام مناسب آموزشی.

۱. قابلیت (competency): عبارت از مجموعه

دانش، مهارت و نگرش‌ها و عادات شخصی است که غرض اجرای یک کار در یک شغل خاص ضروری می‌باشد.

**۲. تعیین شاخص‌های ارزشیابی:** برای تعیین اندازه‌ای دستیابی به قابلیت‌ها شاخص‌های تعیین می‌گردند، زیرا ارزشیابی در آموزش قابلیت‌مدار بر آن‌چه شاگرد آموخته است تأکید دارد نه بر مقایسه‌ای او با شاگردان دیگر.

**۳. طراحی نظام آموزشی مناسب:** آموزش از نوع (CBC) به قسمی طراحی می‌شود که شاگردان در جریان پیشرفت خود قرار می‌گیرند و شاگردان برای تمام سطوح یادگیری (شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی) آماده می‌گردند (مهدوی، ۱۳۹۶، ۴۰).

مک‌اشن در کتاب آموزش و پرورش قابلیت‌مدار و هدف‌های رفتاری به بیان منطق حاکم بر این رویکرد خاص در طراحی برنامه‌های آموزشی می‌پردازد. بعضی از این نکات عبارت‌اند از:

**۱. جلوگیری از تکرار محتوا:** این امر با بیان کردن هدف‌های هر درس و بررسی درس‌های مختلف در پایه‌های مختلف تحصیلی برای دست‌اندرکاران مکتب میسر می‌شود.

**۲. بهبود بخشیدن به جریان آموزش انفرادی:** از طریق خرد کردن برنامه‌ها به پیمانه‌های کوچک آموزشی، امکان فراگیری پیمانه‌های مختلف با سرعت متناسب با خود برای شاگردان فراهم می‌شود. هم‌چنین می‌توان برنامه‌های را عرضه کرد که در آن‌ها حق انتخاب از میان پیمانه‌های مختلف برای شاگردان وجود داشته باشد. بدین ترتیب می‌توان به انعطاف‌پذیری برنامه افزود.

**۳. بهبود بخشیدن به روش‌های ارزیابی و گزارش پیشرفت تحصیلی شاگردان با تمسک به روش‌های که از نظام‌مندی بیشتری برخوردارند:** در آموزش و پرورش قابلیت‌مدار (CBE) کوشش بر این است تا از طریق بیان هدف‌های روشن آن‌چه باید آموخته شود با شفافیت مطرح شود. این عمل زمینه

مساعدی برای ارزشیابی پیشرفت تحصیلی شاگردان فراهم می‌آورد. ارزشیابی در (سی بی ای) بر آن‌چه شاگرد آموخته است تأکید دارد، نه بر مقایسه او با شاگردان دیگر.

**۴. آگاه ساختن مستمر شاگردان از پیشرفت شخصی خود:** برنامه‌های آموزشی از نوع قابلیت‌مدار به گونه‌ای طراحی شده‌اند که بازخوردی (فیدبک) آنی از عملکرد در اختیار شاگردان قرار می‌دهند.

**۵. آماده‌سازی شاگردان برای یادگیری در تمام سطوح:** هدف‌ها به تفکیک شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی مطرح شده‌اند تا برنامه‌های آموزشی به تناسب آن‌ها در بخش‌های مختلف طراحی گردند.

**۶. پاسخ‌گویی بهتر به عموم مردم:** این مسأله یکی از عناصر اساسی در برنامه‌های آموزشی قابلیت‌مدار به حساب می‌آید. با ارزشیابی واضح و روشن از آن‌چه به دست آمده است، عموم مردم می‌توانند به طرز بهتری از عملکرد نهادهای آموزشی آگاهی یابند. به اعتقاد مک‌اشن، آموزش و پرورش قابلیت‌مدار بر نظریه یادگیری رفتارگرایانه متکی است. این نظریه یادگیری مشخص می‌کند که یادگیری با محرک (خواه درونی و خواه بیرونی) آغاز شده و تقویت آن منجر به واکنش موجود زنده می‌شود. یادگیری از طریق این فرایند به وقوع می‌پیوندد و نظام‌های انگیزشی پیچیده‌تر شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی رشد می‌یابند. بنابراین می‌توان گفت هر یادگیری با حساس شدن شاگرد یا یادگیرنده نسبت به وجود یک محرک آغاز می‌شود. این محرک‌ها ممکن است از رهیافت‌های آموزشی به کارگرفته شده به وسیله معلم (یا فعالیت‌های توانایی‌بخش) نشأت گرفته باشد که بخشی از نظام آموزشی در (سی بی ای) است.

بیانیه‌های قابلیت یا نتایج یادگیری، مقاصد مطلوبی هستند که از طریق فعالیت‌های آموزشی در صدد تحقق آن‌ها هستیم. به اعتقاد مک‌اشن، این بیانیه‌ها نیت اصلی ما را از تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند. تمام مؤلفه‌های دیگر (سی بی ای) در خدمت



بدین ترتیب بخشی از اندوخته‌های او در می‌آید. این بیانیه‌ها در حقیقت بیانگر مقاصد اصلی یک برنامه آموزشی می‌باشند. نتایج رفتاری واکنش‌های مشخصی است که فرد برای نشان دادن این‌که چگونه به یک قابلیت دست پیدا کرده است از خود بروز می‌دهد. مک‌اشن اظهار می‌دارد که بیانیه‌های قابلیت بسیار مهم‌تر از نتایج رفتاری هستند، چرا که حکم چراغ راهنما را دارند (میلر، ۱۹۴۳). ترجمه مهر محمدی، ۱۳۸۷، ۳۵).

**تدوین بیانیه‌های قابلیت و نتایج رفتاری:** مک‌اشن برای تنظیم بیانیه‌های قابلیت به بررسی رویکردهای مطرح شده در ارتباط با نهضت هدف‌های رفتاری مبادرت می‌ورزد، این رویکردها عبارتند از:

مدیریت از طریق هدف: از این رویکرد در صنعت و به منظور پاسخ‌گویی برنامه و کارکنان استفاده می‌شود به مقوله محتوا نمی‌پردازد پس برای نوشتن هدف‌های برنامه درسی مناسب نیست.

**تجزیه و تحلیل سیستم‌ها:** این رویکرد از نوع حل مسئله است که به تعریف تکالیف برای افراد سازمان‌ها مبادرت می‌ورزد (این رویکرد، رویکردی جامع در برنامه‌ریزی سازمانی است).

**تجزیه و تحلیل تکلیف (کار):** در این رویکرد فعالیت‌ها به تکالیف و کارکردهای کوچک‌تری تقسیم می‌شود؛ برای مثال، فعالیت‌های یک مدیر مکتب را می‌توان به کارهای گوناگونی که انجام می‌دهد، تحلیل نمود.

**نیازسنجی:** این روش به تعیین اختلاف میان وضع موجود و وضع مطلوب می‌پردازد.

**تجزیه و تحلیل نظام‌مند قابلیت:** از بقیه رویکردهای فوق مهم‌تر است که از آن برای تعیین تکلیف برنامه‌های



تحقق نتایج آموزشی هستند. بیانیه‌های قابلیت نیز به بخش‌های شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی تقسیم می‌شوند. این بیانیه‌ها باید به گونه‌ای مشخص و روشن بیان شوند. مک‌اشن تأکید می‌ورزد که «شفافیت و مشخص بودن از ویژگی‌های اساسی بیانیه‌های قابلیت خوب به شمار می‌رود». یک بیانیه قابلیت این موارد را در بردارد: مشخص ساختن یادگیرنده، طبقه‌بندی کردن حیطه رفتار (شناختی، روانی - حرکتی و عاطفی)، محتوای مشخصی که باید آن را یاد گرفت و روشن ساختن ظرف زمان یا جهت‌گیری زمانی. طبقه‌بندی هدف‌ها باید به تفکیکی سطوحی انجام شود که بلوم در کتاب خود تحت عنوان دفتر نخست: حیطه شناختی (cognitive domain: handbook) مطرح کرده است.

مک‌اشن برخلاف برخی دیگر از مدافعان برنامه‌های قابلیت‌مدار میان بیانیه‌های قابلیت و نتایج رفتاری تمایل قایل می‌شود او بیانیه‌های قابلیت را دانش مهارت و توانایی‌هایی می‌داند که فرد کسب می‌کند و

آموزشی استفاده می‌شود. (این رویکرد به این پرسش پاسخ می‌دهد، مهم‌ترین بخش‌های محتوای مورد نظر کدامند؟)

### هدف‌های مبتنی بر معیار

همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، نتایج رفتاری نیز باید متناسب با بیانیه‌های قابلیت مشخص شوند. نتایج رفتاری باید مشخص سازند که موقعیت مناسب برای مشاهده عملکرد قابل اندازه‌گیری کدام است. همچنین باید معیاری را که به منزله سطح استاندارد موفقیت است، مشخص کرد. نتایج رفتاری‌ای که این ویژگی‌ها را داشته باشند، هدف‌های رفتاری مبتنی بر معیار نیز شناخته شده‌اند. هدف مبتنی بر معیار متشکل است از «یک هدف که معرف قابلیت مطلوب می‌باشد، یک عملکرد رفتاری که قابل اندازه‌گیری است و معیاری برای تعیین کمترین سطحی که فعالیت رفتاری قابل قبول ارزیابی می‌شوند» (همان، ص ۳۸). رفتارگرایانی هم‌چون مک‌آشن و جیمز پاپ‌هم استفاده از هدف‌های مبتنی بر معیار را بر استفاده از آزمون‌های استاندارد شده که نوعی ارزشیابی مبتنی بر هنجار است، ترجیح می‌دهند. از مقیاس‌های مبتنی بر هنجار برای مقایسه شاگردان با یکدیگر استفاده می‌شود؛ در حالی که از آزمون‌های مبتنی بر معیار برای تعیین قابلیت شاگردان.

### یادگیری در حد تسلط

یادگیری در حد تسلط نیز به نهضت هدف‌های رفتاری وابسته است. در این نوع یادگیری شاگرد بخشی از آن‌چه را باید یاد بگیرد، به انجام می‌رساند و پس از نیل به سطح موفقیت لازم در آن، به یادگیری بخش دیگر مشغول می‌شود. یادگیری در حد تسلط بر این اندیشه استوار است که همه شاگردان می‌توانند بر تمام بخش‌ها یا واحدهای یادگیری تسلط یابند.

بنجامین بلوم یکی از مدافعان یادگیری در حد تسلط است و اظهار می‌دارد که بنیاد نظری یادگیری در حد تسلط شباهت کلیه شاگردان به یکدیگر در توانایی

یادگیری و همچنین انگیزه لازم برای یادگیری است، در صورتی که شرایط مساعد برای یادگیری فراهم شده باشد. بر اساس اظهارات بلوم، تحقیقاتی انجام شده نشان داده است که وقتی شاگردان تحت شرایط نامساعد به یادگیری مشغول می‌شوند، تفاوت‌های میان آن‌ها بیشتر است. چنان‌چه زمان کافی و شرایط مساعد یادگیری برای شاگردان فراهم باشد، آن‌ها می‌توانند از عهده انجام دادن تکالیف یا فعالیت‌های یادگیری برآیند.

نظام مورد نظر بلوم ویژگی‌های زیر را دارد:

- ۱- یادگیری هر موضوعی در قالب مجموعه‌ای از هدف‌های مهم تعریف می‌شود که معرف قصد از یادگیری آن درس یا واحد است.
- ۲- محتوا باید به مجموعه نسبتاً مفصل‌تری از واحدهای کوچک یادگیری تقسیم شود که هدف هر یک نیز همراه با آن مطرح می‌شود. این هدف‌ها بخشی از هدف‌های بزرگ‌تر هستند که برای تسلط یافتن بر هدف‌های بزرگ‌تر ضروری می‌باشند.
- ۳- آن‌گاه مواد یادگیری مشخص شده، راه‌برد آموزشی نیز انتخاب می‌شود.
- ۴- به همراه هر واحد یک آزمون تشخیص نیز وجود دارد تا به وسیله آن بتوان پیشرفت شاگردان را اندازه‌گیری کرد (ارزشیابی تکوینی) و مشکلات ویژه هر شاگرد را شناخت.

۵- اطلاعات به دست آمده از اجرای آزمون‌ها برای تأمین آموزش‌های تکمیلی مورد نیاز هر شاگرد استفاده می‌شود تا به وسیله آن‌ها شاگرد بتواند بر مشکلات خود فایز آید.

در این نظام، شاگردان که از توانایی کمتری برخوردارند، به زمان بیشتری برای به انجام رساندن فعالیت‌های یادگیری نیاز دارند. این بدان جهت است که به اعتقاد بلوم یادگیری در حد تسلط، آن‌چه مورد حمایت و تأکید قرار می‌گیرد، موفقیت است نه شکست و ناکامی. آموزش در چهارچوب این نوع یادگیری معمولاً انفرادی است و شاگرد تا نیل به موفقیت

مطلوب هرگز تکلیف یادگیری را رها نمی‌سازد. سطح موفقیت یا توانایی مطلوب نیز با استفاده از آزمون‌های مبتنی بر معیار ارزیابی می‌شود.

**خلاصه:** آموزش و پرورش قابلیت‌مدار در چهارچوب دیدگاه رفتاری قرار می‌گیرد. از طریق یک توالی از پیش در نظر گرفته شده، شاگردان قابلیت‌ها و مهارت‌های خاص را کسب می‌کنند. مهارت‌ها و قابلیت‌های به دست آمده اغلب را آزمون‌های مبتنی بر معیار ارزشیابی می‌شوند (مهر محمدی، ۱۳۹۳، ۱۵۱).

### آموزش و پرورش قابلیت‌مدار:

**آرمان‌های تربیتی:** اکتساب قابلیت‌های خاص در قلمروهای شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی به وسیله شاگردان.

**تلقی نسبت به یادگیری:** یادگیری شامل نشان دادن واکنش در برابر محرک‌هاست، به گونه‌ای که معرف به دست آوردن قابلیت‌های مورد نظر باشد. از آن‌جا که این قابلیت‌ها به‌دقت تعریف شده‌اند، تشخیص این‌که آیا شاگردان به سطح توانایی مورد نظر رسیده‌اند یا خیر، امکان‌پذیر است.

**تلقی نسبت به شاگرد:** به یادگیرنده یا شاگرد به منزله موجودی نگریسته می‌شود که می‌تواند در اکتساب قابلیت‌های گوناگون توفیق یابد. در برخی رویکردها، مانند یادگیری در حد تسلط، انتظار می‌رود تقریباً کلیه شاگردان به سطح توانایی مورد نظر دست یابند.

### تلقی نسبت به فرایند آموزش:

۱. شناسایی قابلیت‌های مطلوب و نتایج رفتاری.  
۲. طراحی آموزش به منظور انتقال برنامه و دستیابی به هدف‌ها.  
۳. ارزشیابی از طریق آزمون‌های مبتنی بر معیار به منظور تعیین دستیابی به قابلیت‌ها.

تلقی نسبت به محیط یادگیری: محیط یادگیری ساخت بسته و از پیش تعیین شده‌ای دارد و در بسیاری

از موقعیت‌ها انفرادی شده نیز می‌باشد. محیط به گونه‌ای طراحی شده است که مشوق رشد توانایی‌ها باشد. برنامه‌ها اغلب به پیمان‌های یادگیری کوچک‌تر تجزیه می‌شوند.

نقش معلم: معلم به تعریف قابلیت‌ها مبادرت نموده، به گونه‌ای به طراحی آموزش می‌پردازد که شاگردان بتوانند به سطح مطلوب قابلیت دست یابند. معلم تلاش دارد برنامه‌هایی بسازد تا شاگردان بتوانند به قابلیت‌های مختلف دست یابند.

تلقی نسبت به چگونگی ارزشیابی آموخته‌ها: آزمون‌ها مبتنی بر معیار استفاده می‌شوند. معلمان در ارتباط با قابلیت‌ها به طراحی آزمون‌های مبتنی بر معیار مبادرت می‌ورزند. برخی افراد مانند پاپ هم معتقداند که این آزمون‌ها باید نیروی محرک برنامه‌های آموزشی باشند.

### منابع:

۱. استیفن اسکایرو، مایکل، (۱۹۴۲)، نظریه برنامه درسی (ایدئولوژی برنامه درسی)، ترجمه: محسن فرمهبینی و رضارافتی (۱۳۹۳)، انتشاران آبیژ.
۲. جی. پی. میلر، (۱۹۴۳)، نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه دکتر محمود مهر محمدی (۱۳۸۷)، انتشارات سمت.
۳. چهارچوب نصاب تعلیمات عمومی، ۱۳۹۸، وزارت معارف.
۴. مهر محمدی، محمود، (۱۳۹۳)، (برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها)، انتشارات قدس رضوی.
۵. مهدوی، محمد هاشم، (۱۳۹۶)، نصاب تعلیمی از تیوری تا کاربردی، انتشارات سعید.
۶. نوری، محمد رحیم و همکاران، ۱۳۹۷، تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی صنف ۲-۶ و میزان انطباق آنها.



## نگرشی بر مبانی ارزشیابی تربیتی برنامه درسی

مؤلف عبدالرقيب «جهيد»

حالی که به ندرت وسیله‌ای را برای دقت در شرایط و طبیعت مسیر اسب و اسب سوار تهیه کرده‌ایم. (گودلد) علمای تعلیم و تربیت را به تهیه یک شمایی ارزشیابی فرا می‌خواند که به ما کمک کند تا (به این سؤال که آیا آن مسابقه باید انجام گیرد یا نه و این که آیا واقعاً این مسابقات ارزش آن را دارند که در آن موفق شد پاسخ گوید). (۱)

پیشرفت‌های جدید در ارزشیابی برنامه درسی زمینه‌سازی می‌کند که به فراسوی ملاحظه انحصاری غایات - یعنی فقط ببینیم چی کسی مسابقه را می‌برد - حرکت کنیم.

مفهوم قرین به ذهن انسان از ارزیابی و ارزشیابی، مدلولاتی مبنی بر آزمون‌ها، امتحانات، نمرات، درجه و رتبه‌بندی را بازده می‌دارد و شگفتی ندارد، زیرا از دیدگاه تجارب و تاریخ، نتایج آزمون‌ها، مهم‌ترین یافته‌های اطلاعاتی را برای ارزشیابی تربیتی افاده می‌کند. این رویکرد به صورت محدود توجه خود را به بازده‌ها یا غایات تعلیم و تربیت متمرکز نموده است. جان گودلد John good lad یک‌تن از نظریه‌پردازان داوران بخش تعلیم و تربیت می‌نویسد: (از آن جایی که ما بر غایات‌ها تمرکز کرده‌ایم، لذا هزاران وسیله و ابزار برای اندازه‌گیری نتایج مسابقه فراهم آورده‌ایم، در

ارزشیابی یک هدف کلی دارد (تعیین بها، قیمت یا ارزش چیزی) ولی نقش‌های آن بسیار است.

ارزیابی نتایج دانش‌آموزان در تمام زمینه‌های‌شان نمونه‌ای از یک نقش است. این نوع ارزشیابی برای بیشتر معلمان و مدیران آشناست. این ارزشیابی از طریق آزمون، اندازه‌گیری و ارزیابی پیشرفت‌های تحصیلی شاگردان، تشخیص پیشرفت فردی و مقایسه نتایج با هنجارها و نمرات سایر هم‌کلاس‌ها و هم‌سالان حاصل می‌شود.

نقش مهم دیگر ارزشیابی، تعیین ارزش خود برنامه درسی است. آیا برنامه درسی اهداف و مقاصدی را که به خاطر آن‌ها سازماندهی شده است برآورده می‌کند؟ آیا این مقاصد کارآیی دارند؟ آیا برنامه درسی برای گروه معینی از شاگردان که برای‌شان مورد استفاده قرار گرفته است مناسب است؟

آیا مدل‌های آموزشی انتخاب شده، نسبت به هدف‌های مورد جستجو بهترین انتخاب‌هاست؟ آیا انتخاب بهترین محتوا ممکن است؟ آیا مواد آموزشی که جهت حصول مقاصد آموزشی توصیه شده است، بهترین و مناسب‌ترین مواد آموزشی است؟ به این نقش از ارزشیابی توجه بیشتر صورت گیرد.

سومین نقش مهم ارزشیابی در مدارس قضاوت در مورد امتیازات همه مقررات، طرزالعمل‌ها، لویح، شیوه‌های پذیرشی و مدیریتی و ساختاری است که در آن نهاد تربیتی نقش دارد. این جنبه‌های تشکیلاتی تعلیم و تربیت از مشخصه‌های مهم برنامه درسی و آموزش می‌باشد.

**ارزشیابی تکوینی و تراکمی:** تکوین در لغت از باب تفعیل است مانند: تعلیم، تمرین، تدریب تمثیل و... و به معنای نوآفرینی، ابداع و ایجادگری استفاده می‌شود. هر گاه نگاهی به کائنات و موجودات محیط و ماحول خود بیندازیم به وضوح خواهیم دید که همه پدیده‌های هستی در سیاره ما با یک نظم و قانون تکوینی الهی آفریده شده‌اند و همه اجزاء و عناصر این پدیده‌ها با هم دیگر ارتباط منطقی و وحدت دارند

و این مکونات در مجموع تأمین کننده نظام هستی و سبب بقاء حیات سایر موجودات و مخلوقات می‌باشد. کیانت عینی جهان هستی ثبوت مبرم و لاینفک بر وجود آفریننده و ایجادگر آن است که ذات مدبر آگاه و صانع حکیم حضرت رب‌العزت که بر تمام خفیات و اسرار هستی علم شامله دارد دلالت می‌کند و در آخرین دفتر آسمانی (قرآن کریم) آیات تکوینی و تشریحی زیاد وجود دارند که عقل‌های بشری را به اندیشه و تفکر در سیمای آفاق و نفس‌های خودشان فرا می‌خواند.

ما در مبحث خود هدف از ارزشیابی تکوینی را یک ابزار تعیین کننده برای فرصت‌ها و موقعیت‌های خاص یادگیری افراد و فرایند برنامه درسی از بدو طراحی تا زمان اجرای آزمایشی و سراسری آن تعریف می‌کنیم. با وصف آن که ارزشیابی تکوینی از دیدگاه‌های دیگر تعاریفات متفاوتی دارند، اما در پیامد و فیدبک با هم وحدت دارند.

اسکرایون (Scriven) در سال‌های اخیر مفهوم ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی تراکمی را در تعلیم و تربیت مطرح کرده است. بلوم، هاستینگز (Hastings) و مادیوس (Madaus) در یک کتاب مفید راهنمای ارزشیابی، مفهوم تمایزی اسکرایون را گرفته و آن را به طور گسترده‌ای در مورد ارزشیابی به کار برده است. بر اساس نظر اندرسن (Anderson) و همکارانش، ارزشیابی تکوینی ((هدفش کمک به برنامه‌ریزان و تولید کنندگان (برنامه‌های درسی، کتاب‌ها، برنامه‌های تلویزیونی و غیره) از طریق استفاده از متودولوژی تحقیق تجربی است) و در مقابل ((ارزشیابی تراکمی هدفش ارزشیابی تمامی برنامه پس از اجرای آن است)) امتیاز ارزشیابی تراکمی به عنوان مبنایی جهت تجدیدنظر در طرح‌های برنامه درسی عموماً شناخته شده است. بنابراین ارزشیابی تکوینی یک وسیله جدید و ارزشمند را برای کمک به طراحان برنامه درسی فراهم می‌کند تا بتوانند به تصمیمات منطقی دست یابند. استفاده از این وسیله مستلزم یک ارتباط همکاری نزدیک بین طرح‌ریزان برنامه درسی و یک محقق ارزشیابی تکوینی

است.

موروکو (Morocco) توضیح داده است که چگونه ارزشیابی تکوینی می‌تواند در هر یک از سه مرحله گسترش برنامه مورد استفاده قرار گیرد: طرح‌ریزی، الگوپردازی، اجرای برنامه و اشاعت آن به سایر مستفیدین.

در مرحله طرح‌ریزی- الگوپردازی، ارزشیابی تکوینی می‌تواند به گسترش‌دهندگان برنامه کمک کند تا در باره رویکردهای گزینشی جهت رسیدن به هدف کلی، اطلاعات جمع‌آوری نمایند.

ارزشیابی تکوینی می‌تواند اطلاعاتی را فراهم آورد که از به کارگیری آزمایشی طرح‌های جدید و از جمله نظریات و گرایش‌های آنان که طرح را مورد آزمایش قرار داده‌اند حاصل شده است. در مرحله اجراء، ارزشیابی تکوینی می‌تواند (عوامل یا فرایندهای برنامه را که موفقیت نهایی برنامه را تحت تأثیر قرار می‌دهد، شناسایی کند). در مرحله نوآوری، ارزشیابی تکوینی اطلاعاتی را در زمینه استفاده عملی برنامه و به عنوان مبنایی برای اصلاحات آینده برنامه و استراتژی‌های اجرایی فراهم می‌آورد. طرح‌ریزی و نوآوری عمیقاً با یکدیگر در ارتباط‌اند.

ارزشیابی تکوینی نباید طرح‌ریزان برنامه درسی را نسبت به مفید بودن ارزشیابی تراکمی بی‌توجه سازد. در ارزشیابی تراکمی ما نتایج آموزش را که فرضاً بر اساس یک طرح اجراء شده است اندازه‌گیری می‌کنیم- حال این طرح ممکن است قبلاً به عنوان بخشی از فرایند طرح‌ریزی گسترش یابد و یا طرحی باشد که به وسیله معلم خودجوش در زمانی معین تدوین گردیده باشد. این نوع ارزشیابی غالباً بر اساس آزمون‌هایی همه‌جانبه است، از جمله، عکس‌العمل دانش‌آموز نسبت به یادگیری، نظر معلم در رابطه با کارایی آموزش، مطالعات پیگیرانه متعلمانی که در برنامه مشارکت داشته‌اند، عکس‌العمل‌های والدین، درجه‌بندی فارغ‌التحصیلان به وسیله استخدام‌کنندگان، گزارش‌های حوزه امتحانات و شواهد مشابه دیگر که

دارای درجات متفاوت‌اند. مسلماً ارزشیابی تراکمی اطلاعات بسیار معتبری را برای تجدیدنظر در طرح‌های برنامه درسی، فرمول‌بندی طرح‌های جدید، ایجاد یا حذف دوره‌های آموزش، انتخاب محتوای جدید، تجدیدنظر در هدف‌های کلی و هدف‌های عینی و موارد دیگر از این قبیل نیز فراهم می‌آورد. تفاوت این دو ارزشیابی بیشتر در مقاصد است که به خاطر آن ارزشیابی انجام شده و زمان استفاده از ارزشیابی است تا مواردی چون میتودولوژی و یا تکنیک‌های تحلیلی آن‌ها.

یکی از ارزش‌های ارزشیابی تکوینی تأکید بر اهمیت استفاده از فرایندهای ارزشیابی به عنوان بخشی از خود طرح‌ریزی است که همانا پیش فرض‌هایی قبل از طرح و برنامه، مرحله طرح و تدوین و اعتبارگذاری و اجرای تجربی و آزمایشی آن می‌باشد.

مدل‌های ارزشیابی: نقش‌های گسترده ارزشیابی و گسترش ارزشیابی تکوینی امکانات جدیدی را برای اجرا و گزارش ارزشیابی برنامه درسی ایجاد کرده است. مدل‌های جدید ارزشیابی (پاسخ‌ده) که به وجود آمده است پاسخ‌های متنوعی را نسبت به سؤال‌های زیر منعکس می‌کند.

۱- چه کسی ارزشیابی را اجرا می‌کند؟

۲- مخاطبان اصلی نتایج ارزشیابی چه افرادی هستند؟

۳- چه فرضیاتی تدوین شده است؟

۴- چه روش‌هایی مورد استفاده قرار گرفته است؟

۵- طبیعت اطلاعاتی که مورد استفاده قرار گرفته است، چیست؟

۶- در مورد نتایج و بازده‌ها چه امیدهایی وجود دارد؟

در اینجا پنج مدل که بیانگر مجموعه‌ی متنوعی از رویکردها در ارزشیابی است انتخاب و توصیف می‌شود. (۲)

ارزشیابی کل یک برنامه تربیتی: ارزشیابی کل یک برنامه تربیتی عبارت است از قرار دادن یک داوری ارزشی در تمام فرصت‌های مربوطه به اشتغالات

تربیتی یادگیری که به وسیله یک جامعه برای اتباعش فراهم آورده شده است. این عمل یک تعهد بزرگ بوده، زیرا مستلزم یافتن پاسخ‌های رضایت‌بخش به پرسش‌های آتی می‌باشد:

۱- تعلیم و تربیت چه می‌خواهد بکند؟ چه دانشی را عرضه خواهد کرد؟ چه مهارت‌هایی را تعمیم خواهد بخشید؟ چه گرایش‌ها و ارزش‌هایی را تحت تأثیر قرار خواهد داد؟

۲- نتایج تعلیم و تربیت چیست؟

۳- به این نتایج چه ارزش‌هایی بازده شده است؟

ارزشیابی کل یک برنامه تربیتی با نگاه کردن به کل تصویر تعلیم و تربیت آغاز می‌شود. طوری که عناصر درون جامعه از جمله خانواده، اجتماع، مؤسسات تعلیم و تربیت رسمی، فراگیران هم‌سال و رسانه‌های همگانی فراهم آورنده تعلیم و تربیت می‌باشند؛ نفوذ این عناصر در طول زمان تغییر می‌کند و هم‌گام با آن لزوماً در حیطه یادگیری و حوزه‌های آموزش‌گاهی تجدید صورت گیرد تا بتوان بازده‌های تربیتی و محصول آموزشی را متناسب با محیط تربیتی فراگیر موزی و سازگار نمود در غیر آن نظام آموزشی با توجه به محیط تربیتی در کنش متقابل قرار گرفته و فرایند یادگیری بی اثر خواهد شد. لذا این همه مراحل و هماهنگی‌ها میان مکاتب و نهادهای اجتماعی با نظر داشت طبیعت تعلیم و تربیت و دانش سازمان‌یافته و فراگیران به صورت تداومی مورد ارزشیابی تکوینی و تراکمی قرار بگیرند و در این راستا مسئولان امور و متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی و تولید کنندگان مواد آموزشی توجه و عنایت خاص خود را مبذول بدارند.

در اینجا ضروری است که نمونه‌ای از چارچوب نظارت برنامه درسی را مورد ارزشیابی (تکوینی) ارائه نمود.

نمونه جدول اهداف کلی ارزشیابی

مرحله توسعه و طراحی برنامه درسی	منظور از ارزشیابی
برنامه‌ریزی	آزمایش کارایی هدف‌ها، استراتژی‌های آموزشی مواد آموزشی
آزمایش	بررسی تأثیرگذاری و کارایی برنامه در شرایط واقعی و پی بردن به نکات قوت و ضعف آن به منظور اصلاح
اجراء	بررسی کیفیت اجراء، جمع‌آوری مدارک تأثیرگذاری و کارایی برنامه درسی، مطالعه دلایل جهت ایجاد تغییرات تأثیرگذاری و کارایی و ارائه پیشنهادهایی برای اصلاح برنامه

## چارچوب نظارت برنامه درسی

ارزشیابی در موضع (موقعیت) اجراء - نظام منطقی

نظارت: اجرای کار تا چه اندازه برنامه را با اهداف دارد؛ (طراحی برنامه درسی، برنامه‌ریزی درسی، اجرای آزمایشی) برنامه در این مرحله حالت (جنینی) و حیثیت دینامیک را دارد. هر گاه برنامه با اهداف و جهت‌گیری‌ها و دیدگاه‌های طرح‌ریزی شده آن کارآ و مؤثر نباشد مانند دینامیک انفجار می‌کند و یا شباهت به شبکه عنکبوتی VAN DEM AKKER\* دارد که تمام اجزای تشکیل دهنده شبکه در مراحل متفاوت یادگیری به هم پیوسته، مرتبط منطقی، یک مدل برای تعادل و انسجام می‌باشد. شباهت شبکه عنکبوتی نشان‌دهنده آسیب‌پذیری و نیاز به انسجام به اجزای سازنده است؛ اگر هر کدام از اجزا به اندازه کافی مورد توجه قرار نگیرد، نتایج آموزش برنامه درسی کمتر از انتظارات خواهد بود.

ارزشیابی عبارت است از: جمع اطلاعات، مدارک و شواهد در مورد برنامه به منظور تعیین کیفیت برنامه.

## ارزشیابی از این سه مرحله عبور می‌کند:

- ۱- طراحی ۲- اجرای آزمایشی ۳- اجرای سراسری
- که در این فرایند پیامدهای آتی را تحویل می‌دهد:
- ۱- برنامه ادامه پیدا کند.
- ۲- برنامه اصلاح شود.
- ۳- برنامه متوقف شود.

و این را ارزشیابی تکوینی می‌گویند.

در ارزشیابی موارد آتی برنامه درسی مورد تحقیق و ارزیابی قرار می‌گیرند: ۱- نیازها ۲- هدف‌ها ۳- ویژگی‌های پذیرش ۴- محتوا و سازماندهی آن ۵- ادامه و پیوستگی ۶- استراتژی‌های یادگیری ۷- مواد آموزشی ۸- منابع مورد نیاز ۹- استراتژی اجرایی اصلاح برنامه ۱۰- نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

**\*\* در مرحله برنامه‌ریزی منظور از ارزشیابی:**

- ۱- آزمایش کارآیی هدف‌ها.
- ۲- استراتژی‌های آموزشی (روش یاددهی و یادگیری).
- ۳- مواد آموزشی.

### **\*\* در مرحله آزمایش (تجربی).**

- اثر بخشی برنامه متناسب با نیازهای جامعه و اهداف.
- کارآیی برنامه در شرایط واقعی.
- کشف نقاط قوت و ضعف برنامه برای اصلاح.

در مرحله اجرایی منظور از ارزشیابی کیفیت اجرا، نظارت و رسیدن به اهداف از قبل پیش‌بینی شده می‌باشد. بعد کیفیت یکی از ابعاد مهم تلقی مهم می‌شود که با محتوای تعلیم و تربیت و چگونگی انجام آن سر و کار داشته و مسایل چون فلسفه آموزشی، آرمان‌ها، مقصدها، هدف‌ها، استراتژی‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی را در بر می‌گیرد.

«ادواردسایز» یکی از دانشمندان تعلیم و تربیت می‌گوید: کیفیت به عنوان مفهوم مطلق (مجرد) در ماهیت- با خوبی، زیبایی، حقیقت و درستی مشابه است، ایده‌آلی است که نمی‌توان مخالفی برای آن یافت. بر اساس استندردهای جهانی کیفیت به عنوان (تناسب داشتن با هدف و ایمنی) تعریف شده است. ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات:

- ۱- مصاحبه ۲- پرسش‌نامه ۳- مذاکرات (مباحثه) گروهی ۴- روش دلفی (پیش‌گویی)
- تأثیرگذاری برنامه به این مفهوم که: چقدر شاگردان ارزیابی مثبت شده‌اند و برنامه به چه مقیاس کار آمد است و به چه مقدار هزینه معتدل نیازمند است.
- از این‌که ارتباط و همکاری نزدیک میان طرح‌ریزان برنامه درسی و یک محقق ارزشیابی تکوینی برقرار است، بناءً نمونه‌ای از تحقیق ارزشیابی تکوینی کتاب درسی ارائه می‌گردد:



## پروژه تحقیق

هدف: ارزشیابی تکوینی کتاب درسی

نوع تحقیق تحلیلی:

ابراز گردآوری اطلاعات: پرسش نامه، مصاحبه، مشاهده کتاب درسی و یا کتاب رهنمای معلم ذریعه یک هیئت با صلاحیت (متخصص موضوعی، سابقه دار در کتاب نویسی و کارشناس) در تعلیم و تربیت باشد. که عبارت اند از: تیم برنامه ریز (مؤلفان و اساتید با تجربه و متخصص)

چالش های برنامه درسی:

- ۱- میزان انطباق کتاب را با روش شاگرد محوری چطور بررسی می کنید؟
  - ۲- میزان انطباق متن هر درس با رویکرد و اهداف چقدر سازگار است؟
  - ۳- با توجه به مهارت ها و صلاحیت های معلمین در جریان تدریس داخل صنف، انتظارات یک برنامه ریز (مؤلف) را برآورده ساخته می تواند؟
  - ۴- تناسب میزان سؤال های بر انگیزاننده در هر درس با فعالیت های داخل صنف و بیرون صنفی تأثیر خود را با شرایط عینی و ذهنی شاگردان دارد و یا خیر؟
  - ۵- میزان تناسب برنامه درسی با نیازهای جامعه
  - ۶- قابلیت اجرایی یاددهی و یادگیری مطابق شرایط عینی و ارزشیابی متن درس.
  - ۷- میزان تناسب محتوا با اطلاعات قبلی دانش آموز.
  - ۸- محتوا از بعد افقی و عمودی.
  - ۹- محتوا با نیازمندی شاگردان و در مطابقت با پلان تعلیمی.
  - ۱۰- در جسامت حروف و سایز متن نظر به سطح سویه جسمی و ذهنی دانش آموز.
  - ۱۱- محتوا و نظام نوشتاری.
- در اخیر از تمام دست اندر کاران امور تعلیمی و به خصوص متخصصان و محققان تعلیم و تربیت توقع می رود تا در غنای و استندردسازی برنامه آموزشی ملی کشور توجه خاص و دل سوزانه مبذول داشته و در شکوفایی نظام انسان ساز تعلیمی و تربیتی سهم فعال و همه جانبه بگیرند.

## منابع و مأخذ

- 1- JahaI.Goodlad «on the cultivation and corruption of education» the educational forum) 22(March 1978): 277.
- ۲- برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر تألیف جی گالن سیلور، ویلیام ام. الکساندر، آرتور جی. لوئیس  
ترجمه: غلام رضا نژاد خوی صفحه ۶۶۵-۴۸۲ ناشر: آستان قدس رضوی چاپ ششم سال ۱۳۸۰ خورشیدی  
مراجعة شود.
- ۳- ملخصات از طرح کلی ارزشیابی برنامه های درسی، جمع آوری و تدوین، ابراهیم آزاد فروردین ۱۳۷۸ خورشیدی ایران- تهران.
- ۴- چوکات نصاب تعلیمی، تعلیمات عمومی، صفحه: ۳، سال ۱۳۹۶ خورشیدی.
- ۵- تحقیقات و مطالعات نویسنده.



## چهارچوب مرجع مشترک اروپایی و کمک آن در آموزش زبان انگلیسی به دانش آموزان در افغانستان

### مقدمه

امروزه ناشناخته‌ترین جنبه‌ی وجودی انسان، یعنی زبان و اهمیت آن، فکر و هوش بسیاری از دانشمندان و حوزه‌های مختلف معرفت بشری از فلسفه گرفته تا روان‌شناسی و علوم اجتماعی و سیاسی را به خود جلب کرده است. چرخش زبانی در فلسفه یا تمرکز مطالعات فلسفی بر موضوع زبان و کارکردهای آن موجب شده که بسیاری از اندیشمندان حوزه‌های علوم انسانی به موضوع زبان بیش‌تر توجه کنند. اکنون بسیاری از متخصصان علوم انسانی، متوجه بهره‌گیری از دانش‌های روزافزون زبانی در حوزه‌های تخصصی خوداند. قوه ناطقه انسان از شگرف‌ترین توانمندی‌های آدمی است که بسیاری آن را وجه تمایز اصلی انسان از دیگر موجودات دانسته‌اند.

این استعداد انسانی علاوه بر زمینه‌سازی درک و فهم انسان از خود و محیط پیرامون، موجب خواهد شد که آدمی با برقراری ارتباط با هم‌نوعان خود، به جنبه اجتماعی خویش تحقق بخشد.

زبان وسیله‌ای است برای ایجاد ارتباط، افهام و تفهیم و انتقال پیام میان انسان‌ها. زبان بر اثر روابط اجتماعی به وجود آمده و نقش اساسی در تکامل یک فرهنگ دارد. به وسیله زبان، آداب و رسوم از یک نسل به نسل دیگر منتقل می‌شود. سوسور (۱۹۸۳) زبان را نظامی از نشانه‌ها دانسته که باید در علم نشانه‌شناسی که بخشی از روان‌شناسی اجتماعی است، مورد بررسی قرار گیرد. او از یک‌سو زبان را نظامی نشانه‌ای دانسته و از سوی دیگر به جای توجه به زوایای فردی، ذهنی

و روان‌شناختی زبان، جنبه اجتماعی آن را مدنظر قرار می‌دهد. دانستن بیش‌تر از یک زبان مزایای بسیاری دارد؛ زیرا این مهم منجر به زندگی پربارتر و فهمیدن کشورها، فرهنگ‌ها، تاریخ و هنرهای متفاوتی می‌شود. به همین خاطر است که کشورهای جهان علاقه‌مندی به تدریس زبان‌های دیگر، به‌خصوص زبان انگلیسی دارند.

## تاریخچه تدریس زبان انگلیسی در افغانستان

امروزه یادگیری زبان انگلیسی یک ضرورت انکارناپذیر است؛ زیرا زبان انگلیسی، زبان تکنالوژی و آموزش رشته‌های مختلف در سطوح عالی و نیمه‌عالی است. با افزایش روند جهانی‌سازی ارتباطات بین‌المللی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی، تجارت جهانی و آموزش علوم جدید همه به زبان انگلیسی احتیاج بیشتری دارند و عدم آشنایی با این زبان برابر با عدم زندگی در دنیای مدرن امروزی است. زبان انگلیسی یکی از زبان‌های زنده و بین‌المللی دنیا بوده که پرتف‌دارترین زبان مکالمه در دنیای امروزی محسوب شده است.

دوم حمل، روز آغاز بازگشایی مکتب‌ها در افغانستان است که روز معارف نام‌گذاری شده و همه‌ساله از این روز تجلیل می‌شود. پیش از تأسیس مکتب‌های جدید در افغانستان، دانش‌آموزان در مسجدها خواندن و نوشتن را فرا می‌گرفتند. در این‌گونه آموزش، که هنوز هم به‌طور گسترده در افغانستان وجود دارد، کودکان ابتدا سی جزء قرآن (سی پاره) را می‌آموزند و پس از فراگرفتن کل قرآن، دیوان حافظ و گلستان سعدی را می‌آموزند. مکتب‌ها به شکل امروزی آن، تا ده‌ها سال پس از شکل‌گیری، به اندازه‌ای گسترده نبودند که بتوانند تمام دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار دهند. به همین دلیل است که امروزه هم تعداد زیادی از کودکان به مسجدها و به روش‌های سنتی، به آموزش سواد

می‌پردازند.

آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در افغانستان از اواخر دهه ۱۹۳۰ آغاز شد و این برنامه از طریق برنامه درسی ثابت از صنف هفتم تدریس می‌گردید که به نام «Afghan Learn English» یاد می‌شد (علمیار، ۲۰۱۵). در زمان استقرار نیروهای شوروی در افغانستان، از سال ۱۹۷۹ تا ۱۹۸۹، آموزش زبان انگلیسی در افغانستان چندان مهم تلقی نمی‌شد و تمایل مردم بیش‌تر به یادگیری زبان روسی بود. کتله بزرگی از متخصصان اتحاد جماهیر شوروی، از جمله مشاوران، پزشکان، پرستاران، مهندسان، زمین‌شناسان و مترجمان، در این دوره به کشور آمدند و مردم برای تعامل با این متخصصان باید زبان روسی را فرا می‌گرفتند. همین باعث شد تا آموزش و یادگیری روسی از اهمیت بالایی برخوردار شود. علاوه بر این، در مؤسسات آموزشی مانند دانشگاه پلی‌تکنیک کابل نیز دانستن زبان روسی ضروری بود و بیش‌تر افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان پسر، قبل از ورود به دانشکده مهندسی ملزم به یادگیری زبان روسی بودند. در همین حال، افرادی که علاقه‌مند به دریافت بورسیه در کشور شوروی سابق بودند، علاقه‌مند شدید به یادگیری این زبان شدند. اما بعد از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی در سال ۱۹۸۹ و سقوط رژیم طالبان در سال ۲۰۰۱ و با ورود سربازان امریکایی و آیساف در افغانستان، توجه مردم به یادگیری زبان انگلیسی بیش‌تر شد (اعظمی، ۲۰۰۹).

## بررسی سیستم فعلی

با گسترش زبان انگلیسی و استفاده از آن منحنی زبان بین‌المللی یا آن‌چه که کاکر (۱۹۹۲) آن را حلقه در حال گسترش می‌نامد، این زبان جایگاهی مهم در افغانستان به دست آورد. تعداد افرادی که امروزه انگلیسی را بلداند و به آن صحبت می‌کنند، مشخص نیست؛ اما با توجه به تقاضای آن در تنظیمات مختلف،

می‌توان گفت که یادگیری زبان انگلیسی برای کاربایی و استفاده از فرصت‌های آموزشی بیرون از کشور، از اهمیت زیادی برخوردار است.

سیستم تعلیم و تربیت افغانستان در طول تاریخ نصاب رسمی، فراز و نشیب‌های زیادی را تجربه کرده است و رویکردهای متفاوتی را آزموده است. نصاب تعلیمی زبان انگلیسی بدون داشتن رویکرد خاصی در مکاتب تا سال ۱۳۸۲ خورشیدی تدریس می‌شد که به نام «Afghan learn English» یاد می‌شد. این نوع آموزش بیش‌تر به روش ساختار گرامری انکشاف داده شده بود که نمی‌توانست جواب‌گوی نیاز دانش‌آموزان باشد و آن‌ها را به قابلیت مفاهمی و کاربردی برساند؛ بنابراین، در سال ۲۰۰۲ کار بالایی تجدیدنظر نصاب تعلیمی جدید آغاز شد که تا حال در مکاتب تطبیق می‌گردد. هدف از تجدیدنظر نصاب مضمون انگلیسی این است که دانش‌آموزان افغان بتوانند:

- با دیگران انگلیسی صحبت کنند؛

- موضوعات علمی و تحقیقی را بخوانند و درک

نمایند؛

- فرهنگ کشورهای دیگر را بشناسند و فرهنگ

خود را معرفی نمایند (مفردات انگلیسی، ۲۰۰۴).

هرچند نصاب فعلی هم دارای رویکرد آموزشی واضح نیست؛ اما کوشش شده تا دانش‌آموزان با چهار مهارت انگلیسی آشنا شوند و بتوانند تا اندازه‌ای درست بخوانند، بنویسند و به‌گونه شفاهی و خوانشی درک مطلب نمایند؛ اما به علت نبود معلم مسلکی و مشکلات در انکشاف محتوای کتاب‌های درسی، تطبیق آن به چالش مواجه شده است. علمیار، (۲۰۱۷) به تدریس سنتی اشاره می‌کند که طی سالیان دراز در مکاتب‌های افغانستان رایج است. در سیستم سنتی، معلم به حیث منبع اصلی بوده و دانش‌آموزان فقط به وی گوش می‌دهند. بر علاوه چالش‌های دیگری نیز فراراه تطبیق این سیستم وجود دارد: کمبود معلم مسلکی، کیفیت کتب درسی، مواد آموزشی و ممد

درسی، نبود محیط آموزشی برای تدریس زبان و مهم‌تر از همه نبود پالیسی در قبال تدریس زبان انگلیسی جزء چالش‌های تدریس و آموزش زبان انگلیسی در مکاتب‌های افغانستان به حساب می‌آیند. Coleman (2018) می‌نویسد: کمبود معلمان انگلیسی در کل سیستم آموزش و پرورش وجود دارد. در واقع در برخی مکاتب هیچ معلم انگلیسی وجود ندارد. برخی از افراد که رشته تحصیلی‌شان غیر از انگلیسی است، توسط اداره مکاتب مجبور به تدریس این مضمون می‌شوند. آن‌ها هیچ نوع بلدیت به تدریس این زبان ندارند که این خود باعث کم‌اهمیت شدن و پایین بردن کیفیت این مضمون می‌شود. علاوه بر آن، عدم موجودیت این مضمون در امتحان کانون‌گور کشور باعث شده است تا دانش‌آموزان در دوره لیسسه کم‌تر به این مضمون توجه کنند.

### معرفی CEFR

Common European Framework of Ref-

erence "یا چهارچوب مرجع مشترک اروپایی که در انگلیسی به طور اختصار به آن "CEFR" می‌گویند، عبارت از معیارهایی است برای شناخت سطح موفقیت افراد در یادگیری یک زبان خارجی. بیش‌تر اشخاص فکر می‌کنند که این سیستم یک رویکرد است و می‌تواند منحصیث مدرک زبان استفاده شود؛ در حالی که این‌گونه نیست. در نوامبر سال ۲۰۰۱ میلادی، اتحادیه اروپا تصمیم گرفت تا یک سیستم جدیدی را برای یک پارچه‌سازی زبان میان افراد تعریف کند و در همین راستا CEFR را به‌عنوان ملاک ارزشیابی سطح زبان افراد تعریف کرد (Council of Europe, 2001). در ابتدا این سیستم در مورد زبان‌های اروپایی به‌کار می‌رفت؛ اما آهسته‌آهسته این معیارها به زبان انگلیسی نیز مورد استفاده قرار گرفت و اکنون این ملاک‌های آموزشی نه تنها در کشورهای اروپایی؛ بلکه در کشورهای دیگر قاره‌ها نیز استفاده می‌شود که

تا اکنون ۳۹ کشور جهان معیارهای ارزیابی زبان‌شان را با سیستم CEFR هم‌آهنگ ساخته‌اند.

سیستم ارزشیابی CEFR به شش (A1, A2, B1, B2, C1, C2) سطح تقسیم شده است. هر سطح آن دارای توانایی‌های خاص است: A1 سطح ابتدایی و C2 سطح عالی می‌باشد.

### A1:

- می‌تواند عبارات بسیار اساسی را با هدف برآوردن نیازهای روزمره درک و استفاده کند؛
- می‌تواند خود و دیگران را معرفی کند و می‌تواند در مورد جزئیات شخصی مانند مکانی که در آن زندگی می‌کند، افرادی که می‌شناسد و چیزهایی که در اختیار دارد، سؤال کند و به آن‌ها پاسخ دهد؛
- می‌تواند به روشی ساده گفت‌وگو داشته باشد؛
- به شرطی که شخص دیگر آرام و واضح صحبت کند و آماده کمک باشد (CEFR, 2011).

### A2:

- می‌تواند جملات و عباراتی که بیشتر استفاده می‌شوند (به‌عنوان مثال اطلاعات اولیه شخصی و خانوادگی، خرید، کار و غیره) را بداند؛
- می‌تواند در مورد کارهای روزمره به گونه‌ای ساده گفت‌وگو کند؛
- می‌تواند به صورت ساده در مورد پیشینه و نیاز فوری خود شرح دهد (CEFR, 2011).

### B1:

- می‌تواند معنای کلی صحبت‌های نه‌چندان پیچیده را در مورد موضوعات پرکاربرد و آشنا و در محیط‌هایی مثل کار و مکتب را متوجه شود؛
- می‌تواند اگر سرعت صحبت کردن طرف مقابل بالا نباشد و لهجه معمولی داشته باشد، جزئیات کلام او را هم درک کند؛
- برای صحبت کردن و مکالمه در مورد موضوعات

روزمره و معمولی مشکلی ندارد، می‌تواند ساده و نسبتاً روان نظرات خود را بیان کرده و آن‌ها را توضیح دهد؛

- از عهده خواندن و درک مطالب مختلف مرتبط به رشته تحصیلی، زمینه کاری یا موضوعات دیگر برمی‌آید؛
- توانایی نوشتن به زبان ساده را در مورد موضوعاتی که با آن‌ها آشنایی زیادی دارد یا مورد علاقه‌اش است، دارند (CEFR, 2011).

### B2:

- می‌تواند ایده‌های اصلی متن پیچیده را در هر دو مضمون مشخص و انتزاعی، از جمله بحث‌های فنی در زمینه تخصصی خود، درک کند؛
- می‌تواند در حد تسلط، با افراد انگلیسی‌زبان ارتباط برقرار کند (CEFR, 2011)؛
- می‌تواند متن واضح و مفصلی را در مورد طیف گسترده‌ای از موضوعات تولید کند و دیدگاه خود را در مورد موضوع ارائه دهد که مزایا و مضرات گزینه‌های مختلف را ارائه می‌دهد (CEFR, 2011).

### C1:

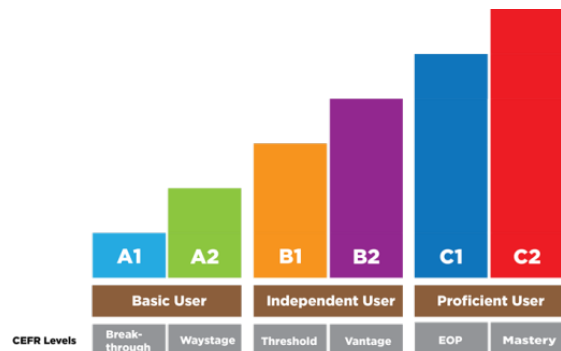
- می‌تواند طیف گسترده‌ای از مطالبات و بندهای طولانی‌تر را بفهمد و معنای ضمنی را بشناسد؛
- می‌تواند ایده‌های روان و خودبه‌خود را بدون جست‌وجوی واضح در مورد عبارات بیان کند؛
- می‌تواند از زبان انعطاف‌پذیر و مؤثر برای اهداف اجتماعی، دانشگاهی و حرفه‌ای استفاده کند؛
- می‌تواند متن را با ساختار مفصل در مورد موضوعات پیچیده تولید کند (CEFR, 2011).

### C2:

- می‌تواند با سهولت تمام، همه چیزهای شنیده شده یا خوانده شده را درک کند؛
- می‌تواند اطلاعات را از منابع مختلف گفتاری

و نوشتاری خلاصه کند، استدلال‌ها و حساب‌ها را با ارائه مرتبط، بازسازی کند؛

• می‌تواند خود را به صورت خودجوش، بسیار روان و دقیق بیان کند و حتی در پیچیده‌ترین شرایط، سایه‌های ظریف معنا را نیز متفاوت کنند (CEFR, 2011).



(CEFR, 2011)

با توجه به معیارهای ارزیابی و تجارب کشورهای دیگر، می‌توان گفت که بهترین ملاک ارزشیابی در حال حاضر، چهارچوب مرجع مشترک اروپایی می‌باشد؛ به طور نمونه: می‌شود کشور مالیزیا را مثال داد.

تدریس زبان انگلیسی در کشور مالیزیا اجباری بوده و از دوره متوسطه شروع می‌شود (ازمن). این کشور در سال ۲۰۱۵ تصمیم به تجدیدنظر و نوسازی نصاب مضمون انگلیسی گرفت و هدف از این ریفورم، تغییر رویکرد آموزشی از مفردات ساختارگرایی به مفردات ارتباطی بود. وی می‌افزاید که هم‌تراز کردن سیستم آموزشی با معیارهای بین‌المللی یک عنصر مهم در ریفورم جدید می‌باشد. کشور مالیزیا سیستم ارزشیابی CEFR را برای اندازه‌گیری سطح دانش، دانش‌آموزان در نظر گرفته و معیارهای ارزیابی خویش را با این سیستم هماهنگ ساخته است تا مطمئن شود دانش‌آموزان مالیزیایی به معیارهای بین‌المللی در یادگیری زبان انگلیسی برابراوند. (MDeC (2006 تأکید می‌کند که سوار شدن بر موج انقلاب جهان فناوری، بدون درک و یادگیری انگلیسی آسان نخواهد

بود. آموزش زبان انگلیسی یکی از قابلیت‌های قرن بیست و یک بوده و این را کشور مالیزیا به خوبی درک کرده است. از همین‌رو، کشور مالیزیا رویکرد آموزشی خود را ارتباطی ساخته که توجه به استفاده از زبان انگلیسی در مکالمات روزمره، کار و استفاده از فرصت‌های شغلی و آموزشی در خارج از کشور است. بنابراین، بهترین گزینه برای تدریس زبان انگلیسی در مکتب‌های افغانستان، رویکرد آموزشی قابلیت‌محور می‌باشد. رویکرد قابلیت‌محور، دانش‌آموزان را وادار به مکالمه کرده و به آن‌ها موارد کاربردی در زندگی روزمره و محیط کار را یاد می‌دهد. چون دانش‌آموزان نیاز دارند بیاموزند تا استفاده کنند، آن‌ها به یادگیری موضوعی ضرورت ندارند. رمبی (۲۰۱۳) می‌نویسد رویکرد قابلیت‌مدار، آموزش زبان را با برقراری ارتباط در مفاهیم روزمره زندگی و تنظیمات که مرتبط با شغل است، مجهز می‌کند؛ هم‌چنان محتوای آموزشی در این رویکرد قسمی می‌باشد تا از یادگیری موضوعات گنگ و بی‌مفهوم جلوگیری شود. در خصوص معلمان، رمبی (۲۰۱۳) تأکید می‌کند که رویکرد قابلیت‌محور، خلاقیت معلمان را برای ایجاد فعالیت‌های یادگیری متنوع و هدفمند برای تقویت مهارت‌های دانش‌آموزان و نیازهای یادگیری آن‌ها انکشاف می‌دهد.

### نتیجه‌گیری

هر چند نصاب تعلیمی افغانستان فراز و نشیب‌های زیادی را پیموده است و بارها تجدیدنظر شده است؛ اما تاکنون آموزش زبان انگلیسی در مکاتب با مشکلات زیادی روبه‌رو است: نبود معلم مسلکی، رویکرد آموزشی مشخص، فقدان یک پالیسی واضح زبان، کیفیت کتاب‌های درسی و نبود مواد ممد درسی در مکاتب چالش‌هایی‌اند که دانش‌آموزان با آن‌ها مواجه می‌باشند. هر چند که بعضی از دانشگاه‌های افغانستان، انگلیسی را منحیث زبان تدریس انتخاب کرده‌اند؛ اما در امتحان کانکور کشور که درب ورود به

Corporation. Retrieved from [http://news.bbc.co.uk/2/hi/south\\_asia/7493285.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7493285.stm).

4. AZMAN, H. (2016). Implementation and Challenges of English Language Education Reform in Malaysian Primary Schools. 3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies - Vol 22(3): 65-78.

5. Coleman, H. (2018). The condition of English in multilingual Afghanistan. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/K086\\_ELT\\_Condition\\_English\\_Afghanistan\\_web.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/K086_ELT_Condition_English_Afghanistan_web.pdf).

6. Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

7. Council of Europe. (2011). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

8. Rambe, S. (2013). Competency based language teaching: Theory and guidance for classroom practices. English Education Vol. 1 No. 2.

9. Saussure, F. (1983). Course in General Linguistics, Harris, R. (Tran). London: Duckworth.

تحصیلات عالی است، هنوز به این زبان توجه صورت نگرفته است که این باعث شده تا دانش‌آموزان در دوره‌ایسه کم‌تر به یادگیری زبان انگلیسی توجه داشته باشند. برعلاوه، نبود هماهنگی میان وزارت معارف و تحصیلات عالی باعث شده است تا دانش‌آموزان نتوانند انگلیسی را به گونه‌ای درست و کاربردی، چه در زمان مکتب و چه در زمان تحصیلات عالی، یاد بگیرند.

سیستم چهارچوب مرجع مشترک اروپایی می‌تواند یک بدیل خوب برای این باشد تا دانش‌آموزان افغانستان نیز با معیارهای بین‌المللی برابر شوند. هرچند این سیستم یک رویکرد نبوده؛ اما وزارت معارف و تحصیلات عالی می‌توانند مفردات درسی خویش را قابلیت‌محور ساخته و مطابق به معیارهای ارزیابی این سیستم هماهنگ کنند. فعالیت‌های درسی خود را طوری مهیا کنند تا دانش‌آموزان از آموختن زبان انگلیسی در زنده‌گی روزمره سود برده و از آن در مکالمه روزمره استفاده نمایند. برای رسیدن و مطابقت به سیستم چهارچوب مرجع مشترک اروپایی، تعهد بسیار جدی به کار است تا ظرفیت معلمان بلند برده شود، هم‌چنان منابع مالی بزرگی ضرورت دارد تا مواد و ممد درسی انکشاف داده شود.

## منابع و مأخذ

1. Alamyar, Z. (2015). Teaching English as a Foreign Language in Afghanistan. [https://www.academia.edu/22841165/Teaching\\_English\\_as\\_a\\_Foreign\\_Language\\_in\\_Afghanistan](https://www.academia.edu/22841165/Teaching_English_as_a_Foreign_Language_in_Afghanistan).

2. Alamyar, M. (2017). Emerging Roles of English in Afghanistan. ITJ, 2017 Volume 14, Number 1.

3. Azami, D. (2009, January 12). English takes hold in Afghanistan. British Broadcasting