تعلیم و تربیت

مجلهٔ آموزشی پژوهشی

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

- زنان و هشتم مارچ
- د ښوونکي غوره ځانګړتیاوې او صفتونه
- ادغام، تلفیق یا ادماج نصاب تعلیمی
- نقش انگیزش در یادگیری
- شاگرد محوره زده کړه
- طراحی نصاب تعلیمی بر اساس آموزش و پرورش قابلیت‌مدار
- نگرشی بر مبانی ارزشیابی تربیتی برنامه درسی
- چهارچوب مرجع مشترک اروپایی و کمک آن در آموزش زبان انگلیسی به ...

دهۀ معارف

۱۳۹۷-۱۴۰۹

پرمختللی معارف - روښانه راتلونکې

معارف برتر - آیندۀ بهتر

Ta'lem Wa Tarbiat

Monthly Journal of Education

First Year, No 6, March 2020

افزایش حضور زنان در رهبری و سطوح تصمیم‌گیری وزارت معارف در مرکز و ولایات، دیدگاه درازمدت من بوده است. در این راستا، اقدامات عملی صورت گرفت؛ امروز زنان در معینیت، مشاورت، ریاست‌های عمومی، ریاست‌های تربیت معلم، آمریت‌ها و سایر بخش‌ها حضور فعال دارند. استعداد زنان در حوزۀ مدیریت و ارایۀ خدمات آموزشی تثبیت شده است.

دکتور محمد میرویس بلخی

وزیر معارف

بسم الله الرحمن الرحيم

تعلیم و تربیت

مجلهٔ آموزشی پژوهشی

سال اول، دور اول، شمارهٔ مسلسل ٦، حوت ۱۳۹۸ خورشیدی

٦

تعلیم و تربیت

صاحب امتیاز: وزارت معارف

مدیرمسوول: عظیم الحق عظیمی

هیأت تحریر:

۱. داکتر اسدالله محقق جهانی
۲. داکتر ذبیح‌الله فطرت
۳. داکتر عطاالله واحدیار
٤. داکتر محب‌الله زغم
٥. داکتر حمیرا قادری
٦. محمد عظیم کربلایی
۷. محمد عمر پروانی
۸. مولوی محمد شعیب صیقل
۹. سجیه نورزی
۱۰. عصمت‌الله احراری
۱۱. کاکه تاجیک
۱۲. گل رحمان رحمان

طراح گرافیک و صفحه آرایی:

عصمت‌الله احراری

اعضای مسلکی:

عبدالواسع سعادت

مهتمم:

کاکه تاجیک

عکاس:

محمد ادریس نوری

محمد اشرف رسولی

تیراژ: ٥٠٠٠ جلد

یاد داشت:

- مدیریت مجله تعلیم و تربیت در ویرایش مطالب دست باز دارد.
- مطالب ارسالی پس فرستاده نمی‌شود.
- مسوولیت مقالات به جز از پیشگفتار و پیام‌های رسمی مقامات، بدوش نویسنده‌گان است.

شماره دفتر: ۰۷۲۹۸۱۹۰۳۵

ایمیل آدرس: education.monthly@moe.gov.af

سال تأسیس: ۱۳۹۸ هجری خورشیدی

فهرست مطالب

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

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 تخلیص 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، گرامی‌داشت 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 نیویورك 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 کوپنهاک دانمارک به عنوان «روز هم‌بستگی زنان جهان» پیش‌نهاد و اعلام گردید. از آن روز به بعد از این روز به‌عنوان روز همبستگی زنان به‌منظور مبارزه با خشونت، برابری امتیاز در برابر کار مساوی میان مردان و زنان جوامع در همه کشورها 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 به‌دلیل 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 مردمحور، تداوم جنگ، برداشت‌های نادرست از دین، سطح پایین سواد، عدم آگاهی از حقوق شهروندی، تاثیرپذیری از سیر تاریخی و فضای خانوادگی منشاء می‌گیرد که غالب شدن بر آن، نیاز به مبارزه درازمدت و تغییر اندیشه‌ها در این سرزمین دارد، بدون‌درنظر 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 برخورداری 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 درنظرداشت 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 برآینده بهتر این جامعه وجیبه همه ماست تا بتوانیم با تربیت نسل بهتر آینده برتر را برای مردم این سرزمین رقم بزنیم.

د ښوونکي غوره ځانګړتیاوې او صفتونه

د سر مؤلف مرستیال استاذ عنایت‌الله عادل

هـر کله چې ښـوونکی د سـر مشـق، مقتـدا، معنوي پـلار او بیلګې حیثیـت لـري او زده کوونکي پـه هـر حالـت کـې د ده مطابعـت او پیـروي غـوره کـوي، نـو پـه ښـوونکي کـې چې څومره ښـه صفتونـه را ټـول شـوي وي، هغـه زده کوونکـو ته هو به هـو نقل کیـږي او د زده کوونکو پـه ذهنونو کـې ځـای نیسـي، نـو ښـوونکی باید پـه داسـې صفتونـو او ځانګړتیاوو سـمبال وي څـو وکولای شـي پـه زده کوونکـو کې ژور نفـوذ ولري؛ ځکه که داسـې ځانګړتیـاوې ونلري، نـو د زده کوونکو روزنیـزه سـاحه هـم د ماتـې سـره مـخ کیـږي. چـې غـوره صفتونـه او ځانګړتیـاوې یې پـه لاندې ډول دي:

۱- نرمي او مهرباني:

ښوونکی باید ډیر مهربانه واوسي، سخت زړی او نامهربانه انسان ددې وړ نه دی چې ښوونکی وي، نو ځکه د اسلام د سپیڅلي دین د روزنې پروګرامونه په ټولو کارونو کې نرمي او مهرباني ده او ستونزمنې او غصه ناکې طریقې د اسلام له نظره شړل شوې 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 چیرې 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 تعالی په قرآن کریم کې پیغمبر (ص) ته خطاب کوي: که چیرې 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 و نه کړي.

دیل کارنګي وایي: تر ټولو سخت او بد دښمن په یوه ګرمه خندا کولای شي په یو با وفا دوست بدل کړي. د ښوونې او روزنې په هکله مینه او قلبي 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 رحمتُه غضَبَه)) یعنې: اې ذاته چې مهرباني یې په غصه مخکې ده. نو د ښوونکي رحم او مهرباني هم باید دده په قهر او غوسه مخکیوالی ولري. هغه باید په دې وپوهیږي چې که چیرې زده کوونکی سرغړونه وکړي یا کوم نا خوښ کار ورڅخه وشي نو دا د هغه مشکل څخه رامنځ ته شوی چې د هغه سره مخامخ شوی دی او که چیرې 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 چیرې 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 توښه ده، نه زغمونکی ښوونکی او روزونکی د هغه مسافر په څیر دی چې پرته له توښې په سفر ځي، داسې کس به یا هلاکیږي او یا به د لارې څخه بیرته راستنیږي.

کله زده کوونکی د ښوونکي په موخه ښه نه پوهیږي یا د هغه د تفسیر له ذمې نشي وتلای سره له دې چې ښوونکی ډیرې هلې ځلې کوي، خو د خوښې پایلې ته نشي رسیدای، نو په دغه صورت کې ښوونکی باید پراخه سینه ولري او دېته پاملرنه وکړي چې د ښوونې او روزنې طبیعت د چابکې نتیجې سره همغږې 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 تغییر له وسیلو څخه دی.

ښوونکی باید په خپلو اعصابو ولکه ولري، او لکه څنګه چې نجار اري، آهنګر څېټک 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 ووینې باید په پراخه او پرانستې سینه له هغوی سره چلند وکړي؛ ځکه په پرانستې سینې سره کولای شي داخلي استعدادونه وپیژني 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 ونیول شي، چې دا د سینې او حوصلې د پرانستیا په روښنایي کې لاس ته راځي.

حلم او زغم د پرمختګ او په ستونزو د برلاسۍ 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 اویا (۷۰) ځله د صبر څخه خبره شوې ده، دغه عامل (صبر) چې د ټولنې د وګړو په پرمختګ کې کوم رول لوبوي، دا د امکاناتو، استعدادونو او فکر او سوچ څخه ډېر لوړ دی، له همدې کبله قرآن کریم فرمايي:زغم لرونکی خپله بدله بې حسابه حاصلوي. الزمر: ۱۰.

د جوشن کبیر په دعا کې راغلي دي: ((یا من هو بمن عصاه حلیم)). اې هغه ذاته څوک چې دده له فرمان څخه سرغړونه کوي، دی هغه ته حوصله کوي. یعنې 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 کار واخلي او ددې مسئلو او ستونزو د حل لپاره یوه لاره وپلټي.

۳- تواضع او عاجزي:

د ښه ښوونکي لپاره یو اړین 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 ډېر متواضع او عاجزي کوونکی ؤ 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:(یعنې: 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 فرمايي: خپل وزرونه د تواضع له مخې د هغو مؤمنانو لپاره ښکته کړه کوم چې ستا پیروي کوي. الشعراء: ۲۱۵.

یو عالم وايي: عاجزي او تواضع د هرې ښیګڼې او نیکمرغۍ ریښې دي او تواضع ډېر لوړ مقام دی.

۴- اخلاص:

یعنې 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

زده کړو او نړیوالو تکتیکونو باندې سمبال وي باید د ریا او ځان ښوودنې څخه کار وانخلي؛ بلکې په کار کې اخلاص ولري او د ښوونکي موخه باید د ټولنې پرمختګ او لوړوالی وي او که چیرې 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 دیني اعمالو د قبولتیا شرط اخلاص دی.

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

د جوشن کبیر په دعا کې راغلي دي: ((یا من لا مقصد الا الیه)). یعنې اې هغه ذاته چې هیڅ مقصد پرته د هغه په لوري نشته، باید ټولې لارې او ټولې موخې دده په لوري وي، دیني ښوونکی هم د هستۍ له ټولګې جلا نه دی. لکه څنګه چې الله تعالی فرمایي: یقینا زما لمونځ، زما قرباني، زما ژوند او مرګ د هغه الله تعالی لپاره دي چې د عالمیانو پالونکی او روزونکی دی. الأنعام: ١٦٢.

۵- جذابیت:

د ښوونکي له لوړو صفتونو څخه یو صفت جذابوالی دی چې په خپلو کړو وړو 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 ښوونکیجذابیت د زده کوونکي په پرتله د مینې او علاقې معلول دی او جذابیت د دیني تربیت په هکله ډیر مؤثر دی او د ښوونکي د کار نتیجه څو برابره کوي.

۶- د وینا او کړنې مطابقت (همغږي):

د ښوونکو د وینا او کړنې همغږي ددې لامل کیږي چې اوریدونکی په چټکتیا سره د ویونکي په خبره باندې باور او یقین وکړي او د ویونکي شخصیت په آرامۍ سره د سرمشق او مقتداء په عنوان ومني. اما که چیرې وینا او عمل مطابقت او همغږي ونلري، نه یوازې مخاطبین اعتماد نه پرې کوي، بلکې کله برعکس اغیز له ځان سره راوړي.

یو عالم وایي: که چیرې عالم او پوه په خپل علم عمل ونکړي، دده وعظ او نصیحت له زړونو څخه داسې لغړي (وځي) لکه باران چې د صافې تیږې له مخ څخه لغړي.

د ژبني تعلیم د اغیز زیربنا او بنسټ عملي ښوونه ده، یا په بله وینا ښوونکي چې څه په ژبه ښیي په خپل عمل سره هغه تأییدوي، په ډیرو وختونو کې یوازې په خبرو نشي کېدای چې یو انسان ته هدایت او لارښوونه وکړي اما په چارچلند، معاملاتو (ورکړه راکړې) سره کیدای شي چې د اخلاقو ښایست او ښکلا وروښیي. ښوونکی هم په عملي بڼه کولای شي چې خپلو زده کوونکو ته ډیر ښایسته کړه 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 بیانه نصیحت کوونکی دی. ښوونکی په مدرسه کې عملي سرمشق 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 ژبنۍ ښوونې ډیره ګټوره ده. ویل یوازې لاره ښیي، اما عمل او بې ژبې مقتداء، انسان د هدف او موخې مسیر ته سوق کوي، تر ټولو غوره پند او نصیحت دادی چې ووایو ((افعل کما أفعلُ)) څرنګه چې زه یې ترسره کوم ته یې هم داسې ترسره کړه. لکه چې نبي کریم (ص) د عملي ښوونې له لارې نوروته لار ښوولې او فرمایل یې: ((صلوا کما رأیتموني أصلي)). یعنې داسې لمونځ اداء کړئ لکه زه یې چې

اداء کوم.

د جوشن کبیر په دعا کې راغلي: ((یا من هو فی عهده وفي)) اې هغه ذاته چې په خپله ژمنه کې با وفا دی. الله تعالی په خپله ژمنه وفا کوي. که ښوونکی خپلو زده کوونکو ته څه قول ورکوي او ژمنې ورسره کوي باید په هغو وفا وکړي؛ ځکه د نه وفا په صورت کې ښوونکی خپل اعتماد له لاسه ورکوي.

۷- د ښوونکي سرمشق او بیلګه یې رول:

د ښوونې او روزنې په فضا کې چې کوم ډول ډول عناصر شتون لري، کولای شي د زده کوونکو لپاره د سرمشق او نمونې په توګه کار وکړي، لکه ښوونکي، چاپیریال، د زده کړې فضاء، زده کوونکي ددې عاملونو اغیز د زده کوونکو په نمونه میندلو د اغماض او سترګو پټولو قابله نده، بنا پردې هیڅ عنصر د مدرسې له عناصرو څخه نشي کولای د ښوونکي په شان او د هغه په کچه، نمونه او سرمشق سوځوونکی یا نمونه او سرمشق جوړوونکی واوسي.

خواجه عبد الله انصاري رحمه الله لکه څنګه چې دود د اور په شتون دلیل بولي او ګرد د باد له لګیدلو ګڼي، همدارنګه زده کوونکی او د هغوی ټول روحي کیفیتونه او کړه وړه د ښوونکي د شخصیت مستقیم اثر او اغیز ګڼي او وایي:

دود از آتش نشان ندهد و خاک از باد
که ظاهر از باطن و شاگردان از استاد

ښوونکی د خپل معنوي نفوذ په دلیل ټول کړه وړه، بیلګې او سرمشقونه د زده کوونکو په اختیار کې ورکوي، نو ځکه د ښوونکي شخصیت د زده کوونکو په افکارو او زړونو کې د ژور او همیشني اغیز لرونکی دی.

۸- عفوه او بخښنه:

د ښوونکي د ډیرو مهمو او غوره ځانګړتیاوو څخه یو د عفوې او بخښنې روحیه ده، عفوه د الله تعالی له صفتونو څخه ده او د الله تعالی رسول (ص) هم په دې ځانګړتیا کې تر ټولو مخکې ؤ. په داسې توګه چې هرکله به چا دده سپکتیا او اهانت کاوه، هغه به د مهربانۍ او حوصلې په ترڅ کې په عزت سره هغه ته عفو کوله، څو د نړیوالو پر مخ د تربیت د لارو نوې لازمي صفحه پرانیزي.

ښوونکی باید د زده کوونکي له بدیو سترګې پټې کړي او عفوه ورته وکړي، تر څو په دې توګه هغه د کمال او بشپړتیا مسیر ته سوق کړي. نبي کریم (ص) فرمایي: ایا تاسو ته د دنیا او آخرت له غوره خویونو څخه خبر درنکړم؟ هغه له دې څخه عبارت دي: هغه چاته عفوه کول چې په تاسو یې ظلم او تیری کړی وي، د هغه چا سره اړیکې نیول چې ستاسو سره یې اړیکې شلولې وي، د هغه چا سره نیکي کول چې تاسو سره یې بدي کړې وي او هغه چاته ډالۍ ورکول چې ستاسو نه یې منع کړې وي. الله جل جلاله خپل پیغمبر (ص) ته امر کوي چې د بدیو، ناپوهیو، تعصبونو، کار خرابولو او مخالفتونو په وړاندې نرمي وکړه او له ګناهونو څخه عفوه وکړه. له بدیو ښایسته عفوه وکړه. الحجر: ۸۵.

۹- ځان سنګارول او ښایسته کول:

ځان منظمول او ښایسته کول د مؤمن او ښوونکي د لوړو او عالي ځانګړتیاوو څخه دی. او دا کار د زده کوونکو په جذبولو کې په زړه پورې اغیز لري او ډیر تربیتي اثرات په ارمغان (ډالۍ) راوړي.

ښوونکی باید مخکې د ټولګي له داخلیدو خپله جامه، سر او وضعیت منظم، مرتب او معطر کړي. اسلام ځان سنګارولو او ښه لباس اغوستلو ته ډیر ارزښت ورکوي، پیغمبر (ص) به چې هر چیرې تللو عطر، شیشه او ګومنز به ورسره وو.

یوې ایرانۍ مجلې د ((فصل نامه آموزشي و اطلاع رساني)) په نامه، څلورمه شماره ۱۳۹۰ کال لیکلي:

د اندلس (ننني هسپانیا) له فتحې وروسته د اندلس نظامي قوماندان ویلي وو: ولاړ شئ ټول مسلمانان را ټول کړئ. سربازانو وویل: څرنګه به هغوی وپیژنو؟

قوماندان وویل: هر یو چې ډیر ښایسته، پاک او لوکس جامې والـه ؤ هغه مسلمان دی.

د جوشن کبیر لـه دعـاوو څخـه داهـم ده: ((یامن أظهر الجمیل- یا من ستر القبیح)). یعنې اې هغـه ذاتـه چې ښکلا یې څرګنده او خرابی یې پوښلې دي. الله تعالی ښایست او ښکلا ظاهروي او بدی او بدرنګی پټوي. الله تعالی ښایسته دی او د ښایسته سره مینه لري.

۱۰- تشویق او بیدارول:

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

تشویق او هوښیارول د دیني تربیت لـه مهمو ځانګړتیاوو او طریقو څه دي، کـه چیرې پـه 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 پریږدي او که چیرې ونه پوهیږي چې د څه لپاره تشویق کیږي، روح یې پـه 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 پـه تشویق او بیدارولو کې خصوصا پـه تنبیه او بیدارولو کې مراعات کړي.

((الافراط فی الملامة نیران شیب لجاجة)): یعنې پـه ملامتیا او رټنه 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 کـه چیرې نیکو کار او بد کار د جزا لـه نظره یو شان وای، نو نیکو کارانو تـه د نیک او خوښ کار په ترسره کولو کې د بې مینې والي زمینه او بد کارانو تـه د تباهۍ جرئت چمتو کېده.

پـه تربیت کې د ډیرو اغیزناکو لارو څخه د ماشوم د ښو کارونو تشویق دی. تشویق د ماشوم پـه روح او ختمه کې اغیز اچوي او هغه ښو کارونو کولو ته هڅوي او رغبت ورکوي، همدارنګـه د تشویق پـه سیوري کې لـه خپلو ډیرو غوښتنو او هیلو څخه سترګې پټوي او عملا پـه هغـه لاره باندې درومي چې شوق کوونکی یې غوښتونکی دی.

تشویق تـه میلان د انسان لـه فطري میلانونو څخه دی او د عمر تر پایه ورسره باقي پاتې کیږي، داسې څوک نشته چې تشویق او هڅولو تـه اړتیا و نـه لري او ټول دا هیلـه 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 هغـه سره د کمال او لوړتیا لار طی کولو کې مرسته کوي، همدارنګـه د ده استعدادونو او داخلي قوو تـه فضیلت رسوي او د وګړي شخصیت ژوندی کوي.

اما د تنبیه او بیدارولو له عامل څخه استفاده هغه وخت مناسبه ده چې نور تربیتي لاملونه د فرد پـه هکلـه لـه تأثیر څخه نا رسیدونکي او عاجز وي. تنبیه او بیدارول یو لـه 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.

هغـه څوک چې کولای شي د انسان پـه زړه او روح واقعي سکینه او اطمینان حکم فرما کړي او هغـه د پریشانیو لـه منګولو وژغوري، الله تعالی ته ستنیدنه، نږدیوالی او اړیکې دي، چې د سینې د پرانستو او حوصلې پـه رڼا کې لاس تـه راځي.

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

د حیا پرده یې وشلیږي، نو باید تنبیه د ناوړه کړو وړو سره مناسبه وي او د تنبیه په ځای ډیر له تشویق څخه ګټه 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 وپیژنو:

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 ټنډه تولګي ته داخلیږي که څه هم د ټولګې 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 ټولنې 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 چُپ او پټه خوله زده کوونکي خبرو کولو ته وهڅوي او کوم چې ډیرې خبرې کوي هغه کنټرول کړي او د هغه زده کوونکو څخه پوښتنه وکړي چې همیشه خپل لاسونه نه جګوي. او ښوونکی باید وکولای شي چې پرته له رټنې 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 کوونکی 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 قلبي 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 نګران واوسي. او د ښه ښوونکي له ځانګړتیاوو څخه دا هم ده چې د ښه مناسب لباس لرونکی وي.

منابع او مأخذونه:

۱- غرر الحکم، جلد: ۶ ص: ۱۷۷.
۲- شکوهی یکتا، ص: ۱۳.
۳- سخنان پیر هرات، خواجه عبدالله انصاری.
٤- تفسیر میزان.
٥- کابلی تفسیر.
٦- 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.

ادغـام، تلفـیق یـا ادمـاج نصـاب 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 اعضایی 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 مراتبط 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 اکثرا ذهن شاگردان را متشتت و پراکنده می‌سازد. از این‌رو نیاز نصاب تعلیمی متکامل و

مدغـم در جهـان محسـوس گردیـد تـا مضامیـن مرتبـط در موضوعـات با هم یک‌جـا تحت یک عنـوان تالیـف و تدریس گـردد. ماننـد (تاریـخ، جغرافیـه، اقتصـاد و تعلیمـات مدنـی) در یک کتاب تحـت علـوم اجتماعی تالیف شـود و اهمیت و ارزش ادغـام در میـان مضامیـن مرتبـط نسـبت بـه شـاگردان در این نهفته اسـت که آن‌هـا را جهت مقابله با مشـکلات و چالش‌هـا آمـاده نمـوده و مهارت‌هـا و قابلیت‌های‌شـان را انکشـاف دهـد و در نهایـت تعلیم‌شـان بـه یـک امـر واقعی و حقیقـی مبـدل گـردد و در مـورد پروسـه تعلیمـی برآیندهـای تعلیمـی را طوری انکشـاف می‌دهد تا در رشـد و انکشـاف کشـور به‌گونـه موثـر سـهیم گردنـد و بـرای امـور روزمـره زندگـی خویـش اقدامات مفیـد روی دسـت گیرنـد و در مورد معلـم زمینـه را فراهـم می‌کنـد تـا مهارت‌هـای تدریـس وی به‌گونه مسـتمر انکشـاف‌یافته و بـا موضوعات مرتبـط همواره در تماس باشـد.

قابـل ذکـر اسـت کـه تجربه نصـاب تعلیمـی مدغم یـا متکامـل در مضامیـن تاریـخ، جغرافیـه، اقتصـاد و تعلیمات مدنـی بـه گونـه بهتـر تطبیـق گردید، چـون موضوعـات علـوم اجتماعی یـا مضامین مذکـور با هم مناسـبت و مشـترکات دارد تـا ضمـن یـک مضمـون در یک کتـاب تدریـس گردد.

موثریـت تطبیـق تجربـه نصـاب مدغـم در علـوم اجتماعـی و سـایر مضامیـن را در نـکات آتـی درک کـرده می‌توانیـم:(۱)

✓ نصـاب تعلیمـی ادغـام شـده و یـا متکامل برای شـا گـردان ایـن فرصت را ایجـاد می‌کند تـا معلومات دانشـی و حرکتـی را بـا هـم یک‌جـا و به‌گونـه عمیـق و متمرکـز دریابنـد و از معلومات حاشـیوی جلوگیری صـورت گیرد.

✓ شـاگرد در نصـاب تعلیمـی مدغـم یـا متکامـل می‌توانـد، که میـان آن‌چه در کتاب نوشـته شـده و آن‌چـه واقعیت اسـت ارتباط برقـرار کند.

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

✓ شاگردان را در زمینه انکشاف و رشد مهارت‌های متعدد فکری، ذهني، 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 کاراتر بار می‌آیند.
✓ نصاب مدغم بر فعالیت‌های تعلیمی متمرکز می‌باشد.
✓ معلم نصاب مدغم مسلکی‌تر 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 به‌گونه‌ای 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

غالبا در این نوع نصاب تعلیمی که در کشورهای عربی و اسلامی مروج بوده، هر مضمون به گونه کاملا جداگانه و منفصل از مضامین دیگر موضوعات مربوط خویش را ارائه می‌کرد، مثلا در علوم اجتماعی مضامین مرتبط به یک‌دیگر مانند تاریخ، جغرافیه، اقتصاد و تعلیمات مدنی به گونه مضامین منفصل و جدگانه 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 می کند .

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، چون‌که معلومات متنوع و متعدد لازم را در تسلسل و به تدریج در مراحل و صنوف مختلف ارایه می‌کند.

بنابر معلومات فوق آن‌را نصاب مضامین مستقل و جداگانه که در مراحل و صنوف مختلف تعلیمی معلومات کافی و بسنده ارایه 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 اغلبا متخصصین تالیف می‌نماید، که طبق معمول نظریات معلمین، شاگردان را بازجو نمی‌کردند.

٤. مضمون تعلیمی مصدر واحد برای دریافت معلومات و دانش برای شاگردان می‌باشد و کتاب تعلیمی مسئولیت دارد تا به‌قدر کافی ذهن شاگردان را از معلومات مورد نیاز پر نماید.

۵. در این نوع نصاب ارزیابی شاگردان فقط بالای بعد دانشی متمرکز است.

٦. 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 اگرد تطبیق هم شود به مضمون ربط ندارد.

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

۱. محور اساسي 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.
٤. شاگردان در تفکیک مضامین با مشکل روبرو می‌باشند.
٥. با در نظر داشت این‌که تسلسل منطقی را مد نظر قرار می‌دهد، اما حالت روانی وی را فراموش می‌کند.
٦. 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. ترکیز بر بعد معلوماتی یا دانشی و فراموشی ابعاد زندگی روزمره (فعالیت‌ها، مهارت‌ها و قابلیت‌ها زندگی)
۸. از آن‌جاییکه 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 چست؟ 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 مذکورآن‌را تطبیق می‌نماید.(٤) 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 تعلمیات مدني) و ارتباط میان یک موضوع از یک مضمون و موضوع از مضمون 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، تعلمیات 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.

٤. در تالیف آن عناصر پنجگانه نصاب اشتراک می‌نامید.

٥. شاگردان را برای حل مشکلات روزمره زندگی تربیت می‌نامید.

٦. بر بعد عملی ترکیز بیشتر صورت می‌گیرد.

۷. روش تدریس در این نوع نصاب فعالیت‌محور و قابلیت‌محور 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 تعلمی را در تبانی 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.(٥)

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، التربیه الاجتماعیه و الوطنیه، العلوم الحیاتیه یا علوم زندگي..)

وقتی ما داخل این کتاب‌های درسی را ورق بزنیم در می‌یابیم که کتاب‌هاي 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 تمـام کتاب‌هـای کشـورهای عربـی یکسـان اسـت و در همـه دوره‌هـا مختلف تعلیمـی تطبیـق گردیده اسـت. که آغاز آن از صنف چهارم است.

۲. در حقیقـت فلسـفه تقسـیم بخش‌هـای علوم اجتماعـی در یک کتاب هم این اسـت تا اصـل موضوعات ضروری حفظ شـده باشـد و تداخـل آن نیز مورد بحث قـرار گیرد.

۳. مضمون مدغم علوم اجتماعی در اکثر کشورها عربی از صنف چهار آغاز گردیده است.

٤. تقسیم درس‌ها در مراحل مختلف با در نظر داشت سن شاگردان سنجش شده است.

٥. تعداد صفحات کتب درسی از ۱۰۰ الی ۱۲۰صفحه می‌باشد.

٦. 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 اکثرا دانشی می‌باشد، که شاگردان آنرا برآورده می‌سازد و غالبا بر حفظ معلومات تکیه می‌زند.	اهداف در نصاب مدغم از ویژگی‌ها، استعدادها و علاقه متعلم سرچشمه گرفته و اکثرا به گونه اهداف سلوکی یا حرکی وضع می‌گردد.
۲	ترکیز بیشتر بر بعد دانشی تا بعد انفعالی یا حرکی	بر بعد سلوکی و یا حرکی ترکیز 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 تغیرات 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 ببیند تا به اهداف پروسه تعلیمی نایل شوند.
۵	روش تدریس در این نصاب اکثرا بر شیوه لکچر متمرکز است.	روش تدریس به‌گونه غیرمستقیم شاگردان را همکاری می‌نماید تا مشکلات فر راه زندگی‌شان 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 اغلبا فقط کتاب درسی می باشد .	مصادر تعلیمی متنوع می‌باشند
۸	تفاوت‌های فردی در این نوع نصاب مراعات نمی‌گردد.	تفاوت‌های و استعدادها شاگردان مد نظر گرفته می‌شود.
۹	ارزیابی تعلمی فقط بر اندازهگیری دانشی استوار می‌باشد، دیده می‌شود شاگردان به کدام اندازه معلومات را حفظ نموده است.	ارزیابی تعلیمی بر نیل اهداف پروسه تعلیمی استوار می‌باشد. دیده می‌شود شاگرد به کدام اندازه د حل مشکلات و چالش‌های خویش منحیث 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 بر قرار 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 سیهم نمی‌گردند.	در پلان گزاری نصاب همه اطراف ذیدخل پروسه تعلمی شریک می‌گردند.
۱۳	شاگردان در پروسه تعلمی خویش را سهیم نمی‌پندارند.	شاگردان در پروسه تعلیمی خویش را سهیم می‌پندارند.

نتیجه‌گیری: برآیند این مطالعه تحقیقی موارد ذیل را منحیث 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 ترزیق مهارت‌ها و قابلیت‌های زندگی به شاگردان را فراهم ساخت.

۳. چالش مراعات استعدادها و تفاوت‌ها تا حدی در این نصاب هموار گردید.

٤. نصاب از حالت معلم محور به شاگرد محور تبدیل شد، چون این نصاب متوصل 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.

٦. در تالیف این نوع نصاب همه اطراف ذیدخل در نصاب تعلمی 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. الشربيني فورزی و الطناوی عفت ، مداخل تربویه فی تطویر المنهاج التعلیمیه ، القاهره ، مکتبه الانجلو المصریه.

۲. المعیقل، عبدالله بن سعود، المنهج التکاملی ، مستقبل التربیه العربیه ، القاهره ، العدد ۲۲ ص، ۴۳

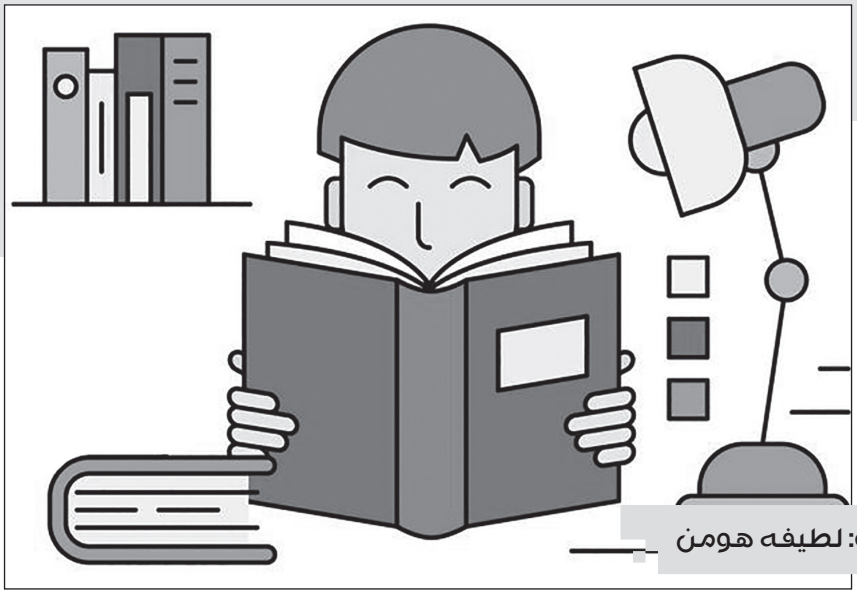
۳. الجهوری، زوینه بنت سلیم، بن عیسی، فاعلیه الطریقه التکاملیه فی تحقیق الاهداف المرجوه فی تدریس المطالعه و النصوص لدی الطالبات الصف الاول الثانوی بسلطنه عمان، رساله ماجستیر غیر منشوره ، کلیه التربیه ، جامعه السلطان قابوس .

٤. 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 العربیه للتربیه و الثقافه و العلوم: الاسکندریه.

ماخذ:

- نصاب درسی کشورهای مصر، عربستان سعودی، امارات، قطر، فلسطین، اردن، ایران ، یمن
- المعیقل، عبدالله بن سعود، المنهج التکاملی ، مستقبل التربیه العربیه ، القاهره ، العدد ۲۲ ص، ۴۳
- الجهوری، زوینه بنت سلیم، بن عیسی، فاعلیه الطریقه التکاملیه فی تحقیق الاهداف المرجوه فی تدریس المطالعه و النصوص لدی الطالبات الصف الاول الثانوی بسلطنه عمان، رساله ماجستیر غیر منشوره ، کلیه التربیه، جامعه السلطان قابوس.
- الشربيني فورزی و الطناوی عفت، مداخل تربویه فی تطویر المنهاج التعلیمیه، القاهره، مکتبه الانجلو المصریه.



نقش انگیزش در یادگیری

نامزد معاون مؤلف: لطیفه هومن

شرایط و موقعیت محیط آموزشی از جمله عوامل است که با انگیزش شاگردان ارتباط نزدیک دارد. معلم نقش کلیدی را در مراکز آموزشی ایفا میکند وچگونگی عملکرد شاگرد به رفتار معلم بستگی دارد. معلمان میتوانند از منابع وراه های که انگیزش از طریق آنها افزایش میابد استفاده کنند.

انگیزش، مهمترین شرط یادگیری است. علاقه به یادگیری محصول عواملی است که به شخصیت و توانایی شاگرد، ویژه گیهای وظایف، مشوقها و سایرعوامل محیطی مربوط است. چه عواملی باعث می شود که برانگیخته گی شاگردان برای والدین و معلمان با ارزش باشد. شاگردان با انگیزه، به راحتی شناخته می شوند. آنها به یادگیری اشتیاق داشته، علاقمند، کنجکاو، سختکوش و جدی استند. این شاگردان به راحتی موانع و مشکلات را ازپیش پای خود برمی دارند، زمان بیشتری برای مطالعه وانجام وظایف مکتب صرف می کنند، مطالب بیشتری می آموزند وپس از پایان دوره ی لیسه به تحصیلات عالی ادامه می دهند. بنابرآن، لازم است تا چگونه گی برانگیختن شاگردان برای یادگیری مورد مطالعه قرارگیرد تا همه ی شاگردان با داشتن انگیزه ی یادگیری، در پروسه ی آموزش سهم فعال گیرند.

انگیزش چیست؟

چرا ما رفتاری را ازخود نشان میدهیم، مثلاً به دنبال غذا می رویم؟ چرا رفتارهای متفاوتی را نشان میدهیم، مثلاً درپی غذا، آب، شهرت، کسب قدرت، پذیرش اجتماعی و جمع آوری مال می رویم؟ چرا دراغلب اوقات فعال هستیم و لحظه یی نیزنمی توانیم آرام باشیم به قول اقبال لاهوری، چرا «مازنده به آنیم که آرام نگیریم» و بسیاری چراهای دیگر.

برای پاسخگویی به سوالهای بالا چاره یی نداریم جز اینکه بپذیریم عواملی وجود دارند که نه تنها ما

را به فعالیت وادارمی کنند بلکه ما را به سوی هدف خاصی سوق می دهند. روانشناسان این عوامل را انگیزه (Motive) می نامند. بنابراین، می توان گفت انگیزه جایگاه بسیارمهمی درزنده گی موجود زنده دارد و اولین عنصرتشکیل دهنده ی رفتاراست. انگیزه است که محصل را وادار می کند تا ساعتها به مطالعه ی روانشناسی بپردازد، محصل دیگردرلا براتوارکیمیا و بیولوژی به کشف و مشاهده ی مکروبها مشغـول شود و محـصل سوم به ورزش یا هنر روی آورد. انگیزه است که یکی را به کسب ثروت وامی دارد و دیگری را درجهت خدمت به مردم سوق می دهد. بنابراین، مطالعه ی انگیزه ها ازاهمیت خاصی برخورداراست.

هر وقت بحث انگیزه یا انگیزش مطرح می شود معمولاً این سوال برای دانش آموزان پیش می آید که انگیزه با انگیزش چه تفاوتی دارد.

ازنظردستورزبان فارسی، انگیزه اسم و انگیزش اسم مصدرازمصدرانگیختن است. بنابر نوشته ی لغت نامه ی دهخدا، انگیختن یعنی به حرکت درآوردن.

انگیزه یعنی سبب، علت وآنچه کسی را به کاری وادارکند. انگیزش یعنی تحریک وترغیب. بنابراین همان طورکه در بالا اشاره کردیم، انگیزه یک عامل درونی است که انسان یا، به طورکلی، موجود زنده را به حـرکـت درمـی آورد و انگـیزش حالـتی است که در اثر دخالت یک انگیزه به موجود زنده دست می دهد. برای مثال می توان گفت، کمبود مواد غذایی بدن یا نیازبه غذا، انگیزه و حالت گرسنه گی یا احساس گـرسنه گی، انگـیزش است؛ کـمبود آب بدن یا نیازبه آب، انگیزه و احساس تشنه گی یا حالت تشنه گی، انگـیزش است، دراین رابطه، تلاش موجود زنده برای بدست آوردن غذا یا آب رفتارنامیده می شود.

فرق انگیزه با انگیزش تا اندازه یی مثل فرق محرک با تحریک است. می دانیم که تحریک حالتی است که دراثردخالت یک محرک به وجود می آید، مانند انقباض

و انبساط مردمک چشم، ترشح بزاق، لرزش پرده ی گوش، لرزیدن وعرق کردن که حالت هایی از تحریک را منعکس می کنند و دراثر محرک های نور، غذا، سرما و گرما به وجود می آیند. گرسنه گی و تشنه گی، حالت هایی ازانگیزش استند که دراثردخالت انگیزه های نیازبه غذا و آب تجلی می کنند.

انگیزه از عوامل مهم نیرودهنده، هدایت کننده ونگهدارنده فعالیت های یادگیری است. بعضی آنرا به متور وفرمان اتومبیل تشبیه کرده اند. در فرایند یاد دهی - یاد گیری انگیزه هم هدف و هم وسیله است. هدف است زیرا یاد دهنده باید در یاد گیرنده نسبت به موضوعات مختلف آموزشی انگیزه ایجاد کند، وسیله است ازآن جهت که پیش نیاز یادگیری است. بدون انگیزه امکان فعالیت های موثر آموزشی از بین خواهد رفت. اگریادگیرنده نسبت به موضوع یادگیری انگیزه ای نداشته باشد هرگزبه محیط وموضوع توجهی نخواهد داشت وتجربه یادگیری را با جدیت دنبال نخواهد کرد.

انگیزش و تحریک

گفتیم که محرک موجب تحریک می شود. بنابراین، محرک نیزمثل انگیزه موجود زنده را به حرکت درمی آورد. مثلاً وقتی صدایی می شنویم، به طرف آن برمی گردیم، وقتی نورشدیدی به چشم های مامی تابد روی ازآن برمی گردانیم یا پلکها را روی هم می گذاریم تا از ورود نور زیاد به چشم ها جلوگیری کنیم. وقتی مورد حمله ی یک سگ قرارمی گیریم، فرارمی کنیم و در جایی پنهان می شویم یا به مقابله برمی خیزیم. وقتی به شدت می ترسیم یا به شدت سردمان می شود مثل بید برخود می لرزیم. حال این سوال پیش می آید که فرق انگیزه با محرک (که هر دو ارگانیسم را به تحرک وامی دارند) وفرق انگیزش با تحریک (که هردوحالت هایی ازارگانیسم را منعکس می کنند) چیست؟

درروانشناسی، انگیزه و انگیزش را تنها زمانی به کارمی برند که رفتارفرد ازدرون هدایت شود. وقتی ازباز و بسته شدن مردمک چشم در اثر نور صحبت می کنیم، وقتی ازترشح بزاق در اثرقرارگرفتن غذا دردهان حرف می زنیم یا ازلرزش پرده ی گوش دراثرصدا سخن می گوییم، صحبت ازانگیزش نیست، زیرا همه ی این حالت ها به وسیله ی محرکهای بیرونی کنترول می شود. تا زمانی که نور، غذا و صدا وجود داشته باشد، مردمک چشم، غده ی بزاقی و پرده ی گوش، مثل آدمک های خیمه شب بازی عمل خواهند کرد وهیچ نوع استقلال وخود مختاری نخواهند داشت.

رفتارحیوانات سطوح پایین، تقریباً به صورتی است که درپاراگراف بالا دیدیم. یعنی آنها به وسیله ی محرکهای بیرونی هدایت و کنترول می شوند. اما به تدریج که درمقیاس تکاملی حیوانات بالاترمی آییم، رفتارهایی که یاد آوررفتارهای آدمکهای خیمه شب بازی باشند کمترمی شود. حیوانات سطوح بالا(انسان ومیمون) بیشترتوسط حالات فیزیولوژیک خود، حالاتی که دایماً در حال تغییراست، و به کمک ضبط عصبی تجزیه های گذشته اداره می شوند. به سخن دیگر، رفتار حیوانات سطوح بالا و مخصوصاً رفتارانسان، تنها به کمک محرکهای بیرونی (محرکهایی که به طوردایم حضوردارند) هدایت نمی شود بلکه براساس نیازهای فیزیولوژیک و براساس آثارضبط شده ی تجربه های قبلی دردستگاه عصبی (یادگیری) هدایت می شود. بنابراین، نمی توان گفت بره یی که درکنارچشمه ایستاده است حتماً آب خواهد خورد، مگراینکه از تشنه بودن آن خبرداشته باشیم. همچنین نمی توان تنها با مشاهده ی کودکی که به آتش نزدیک می شود، پیش بینی کرد که او خواهد سوخت یا آسیبی نخواهد دید، مگراینکه از تجربه ی قبلی او درباره ی آتش اطلاع داشته باشیم.

بدین ترتیب، اولین فرق انگیزش با تحریک این است که انگیزش دراثر دخالت عوامل درونی به وجود می آید، اما تحریک معمولاً محصول دخالت عوامل بیرونی است.

فرق دوم انگیزش با تحریک این است که عوامل ایجاد کننده ی تحریک (نور، صوت، سرما، گرما) مستقیماً قابل مطالعه است اما مطالعه ی مستقیم عوامل

ایجاد کننده ی انگیزش یا عوامل درونی رفتارامکان پذیرنیست. همان طورکه یک فزیک دان نمی تواند نیروی جاذبه ی زمین را مستقیماً مطالعه کند بلکه تعدادی ازپدیده ها را مورد مشاهده قرارمی دهد و نیروی جاذبه ی زمین را ازآنها استنتاج می کند، یک روانشناس نیزتنها می تواند ازروی رفتارفرد به نیروهای محرکه ی او پی ببرد.

فرق سوم اینکه هرتحریکی معمولاً دراثریک محرک معین به وجود می آید، مثلاً گذاشتن غذا در دهان موجب ترشح بزاق می شود، اما یک انگیزش معین ممکن است انگیزه های مختلفی داشته باشد. برای مثال، یک قتل می تواند نتیجه ی خشم، ترس، طمع، عشق یا انگیزه های دیگر باشد.

فرق چهارم را می توانیم به این صورت بیان کنیم که یک انگیزش معین، برخلاف یک تحریک معین، ممکن است به شیوه های مختلف تجلی کند. مثلاً فردی که برای کسب شهرت و شناساندن خود انگیزش پیدا کرده است، می تواند تمایل یا آرزوی خود را ازطریق علاقمندی به ورزش، جمع آوری پول، انجام دادن کارهای خیر، نوشتن کتاب، چاپ کردن مقاله های جنجال برانگیز، مخالف با سنتها و عادات عمومی وغیره نشان دهد. اوممکن است بگوید: « برای آنچه انجام می دهم تنها یک انگیزه دارم، می خواهم شناخته شوم». حتی امکان دارد که انگیزه های اصلی رفتار یک فرد معلوم نشود، دراین صورت ازانگیزه های نا آگاه صحبت به میان می آید. انگیزه های اصلی معمولاً زمانی درپرده ی ابهام می ماند که فرد نخواهد واقعیت را آشکارسازد. البته دراین گونه مواقع نیز با کمی دقت به کل زنده گی فرد، می توان انگیزه یا انگیزه های 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 می کند فعالیت خود را درجهت برطرف کردن آن سازمان می دهد و پس ازآنکه نیازبرطرف شد، فعالیتش را موقتاً قطع می کند تا اینکه دوباره آنرا ازسرگیرد. اما تحریک حالت ادواری ندارد. تا زمانی که نوروجود داشته باشد، بازوبسته شدن مرمک چشم نیزوجود خواهد داشت.

نظریه های انگیزش

درطول تاریخ روانشناسی، نظریه های متفاوتی دراین زمینه شهرت یافته اند. تا سال ۱۹۵۰ نظریه ی«سائق»درانگیزش شهرت تام داشت ولی با انتقادات گسترده به این نظریه، علاقه به الگوهای رشد و خود شکوفایی درانگیزش مطرح شد وانقلاب شناختی دردهه ی ۱۹۶۰، دیدگاههای جدیدی درزمینه های ذهنی و شناختی انگیزش ایجاد کرد.اخیراً نظریه های«هدف» مورد توجه قرارگرفته اند که انسان را موجودی فعال و برانگیخته برای اهداف قابل پیش بینی می دانند.

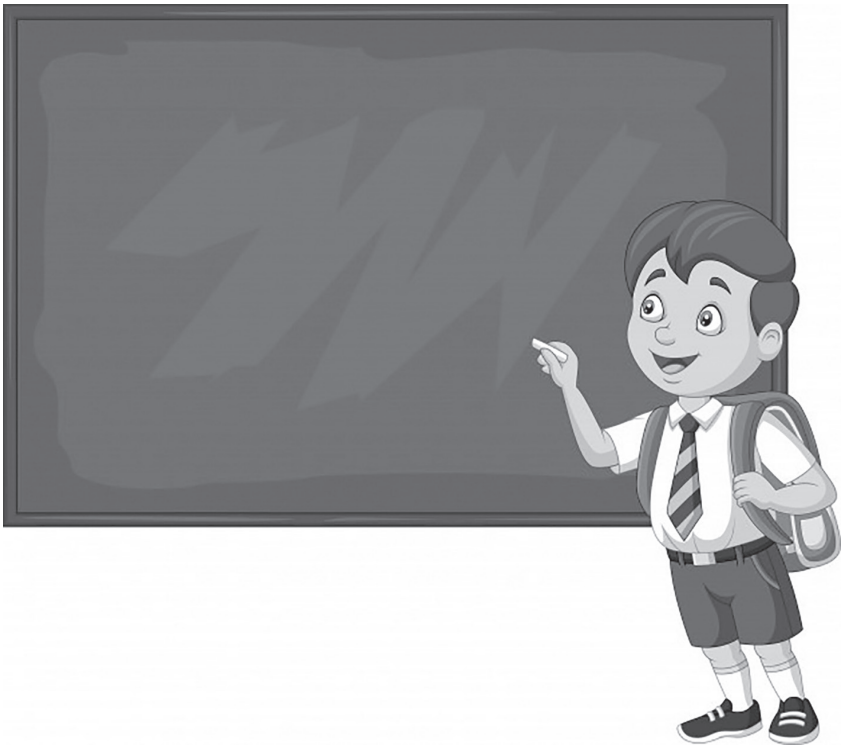
نظریه ی سائق برحسب لذت و پرهیز از درد تأکید داشت و نیزبه دو دسته تقسیم می شد: نظریه ی کاهش تنش و نظریه ی غریزی.

مطابق نظریه ی کاهش تنش، نیازهای زیستی درون موجود زنده موجب تنش می شوند و فرد با ارضای این نیازها درصدد کاهش تنش برمی آید. گرسنه گی و تشنه گی تنش زاست ولی می توان آنها را با خوردن و آشامیدن کاهش داد. درنظریه ی کاهش تنش، موجود زنده درجستجوی تعادل است و در نتیجه ی ارضای نیازها یا کاهش تنش«تعادل»، کسب لذت می کند.

بعضی ازنظریه های انگیزش، برتلاش انسان دردستیابی به خود، بسنده گی تأکید دارند، به این اساس، افراد درجستجوی رشد وبه منصه ی ظهوررساندن توانایی های خوداستند، حتی به بهای افزایش تنش.

درنظریه های شناختی، انسان درپی درک و پیش بینی رویدادهاست وبه جای جستجوی لذت یا احساس خود، بسنده گی، نیازبه ثبات و دانستن دارد، حتی به بهای درد یا ناراحتی. بنابراین، گاهی یک رویداد ناخوشایند بریک رویداد خوشایند ترجیح داده می شود، به شرط آنکه رویداد ناخوشایند برای فرد قابل پیش بینی بوده، توالی رخداد ها برای اوثابت باشد.

انگیزش مبحث بسیاروسیعی در روانشناسی است



ومطالعات فراوانی برای نظریه پردازی در بارۀ انگیزش انجام شده است. برخی از این نظریه ها 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 نظریه ها حاصل مطالعات درروانشناسی بالینی وروانشناسی صنعتی است. درعین حال جای یک نظریه اصیل مبتنی بر طبیعت وفطرت آدمی همچنان خالی است.

نظریه ی انسان گرایان درانگیزش

انگیزش ونیازها: یکی ازجامعترین نظریه های انگیزش را آبرهام مازلو ارایه داده است. بسیاری ازروانشناسان او را بنیانگذارنظریه ی انسان گرایی یا نیروی سوم درروانشناسی می دانند. مازلو به نظریه های روانکاوی و رفتارگرایی، به دلیل دیدگاه منفی و محدود آنها درمورد انسان، انتقادکرده است. به نظراو، هرانسان برای رشد و به کمال رساندن توانایی های نهفته ی خود، دارای نوعی کشش و تمایل ذاتی است وآسیب شناسی روانی نیز، حاصل انحراف یا نا امیدی ازاین ماهیت ذاتی است.

مازلو، سلسله مراتبی از نیازها را پیشنهاد کرد که برطبق آن، نیازهای سطوح پایینتر (نیازهای بیولوژیکی، نیازهای امنیتی، وابسته گی یا تعلق و احترام) باید به طوروسیعی قبل از نیازهای سطوح عالی تر(نیازبه دانستن، زیبایی شناختی و خودشکوفایی) ارضا شوند. شکل اولیه نظریه مازلو، سلسله مراتب نیازها را درپنج مرتبه درنظرمی گرفت.

مازلو با تجدید نظردرسلسله مراتب نیازها، آنها را درهفت مرتبه تنظیم کرد، نیازهای پایینتررا نیازهای کمبود و نیازهای عالی تررا نیازهای رشد یا نیازهای وجود نامید. توجه به این سلسله مراتب به معلمان کمک می کند تا اولویت انگیزه های شاگردان را مشخص کنند.

نظریه ی مازلو، ازاین جهت اهمیت دارد که بین نیازهای زیستی(گرسنه گی، خواب و تشنه گی) و نیازهای روانشناختی(عزت نفس، عواطف و تعلق داشتن) تفاوت

قایل می شود. انسان نمی تواند به عنوان یک موجود بیولوژیکی بدون غذا وآب زنده گی کند وبه عنوان یک موجود روانشناختی بدون ارضای نیازهای سطوح بالاتر به طورکامل رشد کند. مازلوبه این عقیده است که روان شناسان، بیشتربه نیازهای بیولوژیکی پرداخته و نظریه هایی ارایه داده اند که براساس آن انسان فـقـط به کـمبود، پاسـخ می دهد و درجستجوی کاهش تنش است. البته، مازلو وجود انگیزش را انکارنمی کند وما را به شناخت انگیزشی هدایت می کند که برمبنای کمبود نیست. این نوع انگیزش دربیشترموارد، موجب افزایش تنش می شود. این انگیزش وقتی به وجود می آید که انسان خلاق باشد وتوانایی های نهفته ی خود را تحقق بخشد. کدیور(۱۳۸٦) ازقول مازلو می گوید: «هرانسان دو دسته نیرودارد. یک دسته ازآنها انسان را به جستجوی امنیت و دفاع درمقابل ترس وامی دارد و باعث می شود که انسان به عقب برگردد یا به گذشته رو آورد یا آنکه باعث می شود انسان از رشد کردن، خطرکردن، به مخاطره انداختن آنچه دارد، از استقلال، آزادی وجدایی بترسد. دسته ی دیگرازنیروها او را به جانب تمامیت و یگانگی، کاربرد کامل همه ی توانایی های خود و نیزتقویت اعتماد به نفس درمواجه با دنیای خارج سوق می دهد، ضمن اینکه باعث می شود فرد، عمق ناخودآگاه واقعیت خود را بپذیرد».

نیازهای بیولوژیکی: در بنیادی ترین سطـح انگـیزش، هـرانسان مـی خواهد نیازهای بیولوژیکی خود را به اندازه ی کافی تأمین کند. مازلو این نیازها را نیازهای بقا می نامد. اگراین نیازها برآورده نشوند، به لحاظ تقدم زیستی وحیاتی نسبت به سایر نیازها می توانند برپیدایش و ارضای نیازهای سطوح بالاترتأثیربازدارنده داشته باشند. مثلاً، برخی ازنیازهای بیولوژیکی توسط مکتب تأمین می شوند: هرصنف درسی ممکن است گرم، سرد یا پُرسروصدا باشد، میز و چوکی ها خیلی سخت، کوچک، بلند و نا متناسب یا نرم ومتناسب و نیز دروس خسته کننده باشند؛ این موارد مانند یک نیازبیولوژیکی می توانند شاگردان معمولی را محروم کرده یا تحریک حسی آنها را محدود کنند؛ بنابراین، باید نسبت به نیازهای بیولوژیکی شاگردان حساس بود.

بعضی ازمکاتب به این نتیجه رسیده اند که اگرنیازهای اساسی شاگردان، مانند گرسنه گی یا کمبود پوشاک برآورده نشود یادگیری برای آنها مشکل خواهد بود. بنابراین، چنین شاگردانی را باید به دقت شناسایی کرد تا نیازهای اساسی شان برطرف شود. وجود مشاورومددکاراجتماعی برای حل این موارد ضروری است، زیرا شاگردان ازاینکه معلم ازوضعیت آنها آگاه شود، شرمنده می شوند.

نیازهای امنیتی(safty needs): نیازبه امنیت به معنای داشتن محیطی آرام، قابل پیش بینی و عـاری از ترس و اضطراب است. دربعـضی ازموارد، شاگـردان به وضوح نیاز به امنیت را نـشان مـی دهند، مثلاً لرزیدن شاگرد قبل ازپاسخگویی به درس براثراضطراب به وجود می آید. توجه معلم به موارد زیر او را درحل نیازهای امنیتی شاگردان کمک می کند:

۱. شاگـردان نسبت به حالات معلـم حساس اند و از آنها تأثیرمی پذیرند. خشم ناگهانی معلم بر روحیه ی صنف اثرمی گذارد و موجب تنش دربرخی از شاگردان می شود. شاگردانی که ازخانواده های نا امن می آیند به شدت به آرامش درصنف نیازدارند؛ حتی شاگردانی که به خانواده های دارای امن تعلق دارند، ازمعلمانی که مشکلات زنده گی خود را به صنف می آورند رنجیده خاطرمی شوند. بنابراین ایجاد آرامش وجلوگیری ازاضطراب شاگردان درصنف درسی ضروری است.

معلمان می توانند قوانین ومقررات مکتب را به و ضوح مشخص کنند. تحقیقات نشان می دهد شاگردان ازآشکاربودن وعادلانه بودن قوانین مکتب استقبال می کنند و زمانی که قوانین، صریح و حمایت کننده است به مطالعه و تحصیل علاقه مند می شوند.

۲. اگرشاگردان، خارج ازصنف با همصنفان خود مشاجره می کنند، معلمان باید تلاش کنند چنین مشکلاتی را با مشارکت خود شاگردان طرح وحل کنند.

۳. شاگردان باید دریابند که معلم دردفاع ازآنها جدی است وبا اولین نشانه ی آزارواذیت مستقیماً با شاگرد خطا کار برخورد می کند، زیرا آزارواذیت موجب تنش و اضطراب درشاگرد می شود. دراین شرایط، شاگردان باید بدانند معلم ازآنها درصنف و مکتب حمایت می کند.

وابسته گی یا تعلق(belonging): بعدازبرآورده شدن دونیازبقا و امنیت، شاگردان نیاز به تعلق اجتماعی را شروع می کنند. نیازبه وابسته گی (تعلق) ابتدا درخانواده تجربه می شود، سپس به زنده گی اجتماعی درمکتب انتقال می یابد. شاگردانی که احساس امنیت می کنند با دیگران دوست می شوند وبه طوررسمی به گروه می پیوندند.

اکثرمعلمان، شاگردان خود را صمیمانه دوست دارند، ولی فشرده گی زمان تدریس، گاهی معلم را ازتوجه خاص به افرادی که نیازبه آن دارند بازمی دارد؛ دراین موارد، معلمان می توانند فعالیت های گروهی را ترغیب کنند. فعالیتهای گروهی همراه با ارتقای یادگیری، مبادلات اجتماعی را نیزتشویق و ترغیب می کنند.

انگیزش وپذیرش

پذیرش- حس تعلق ومرتبط بودن با کسانی است که مورد علاقهٔ شما هستند. یکی از پر جاذبه ترین انگیزه های است که دانش آموزش صرف نظر از جنسیت، رنگ یا سوابق نژادی دارد. هیچ چیزی نمیتواند به عزت نفس، انعطاف پذیری وبطور کلی سلامتی بیشتر از پذیرش به وسیله معلم، همصنفان وهمسالان درست همان قدر اهمیت دارد که بوسیله والدین شان دوست داشته شوند. این حایز اهمیت است که بدانیم آنها از طرف کسانیکه برایشان مهم هستند احساس پذیرش میکنند، ازطرف دیگر باید اشاره کردکه هیچ چیز غمگین تروناکام کننده تر ازاین نیست که انسان از درون احساس تنهایی کند.

معلمان باید دراین زمینه به موارد زیرتوجه کنند:

۱. نسبت به شاگردانی که احساس تعلق و وابسته گی ندارند، هشیارباشید وبه شیوه یی مناسب عمل کنید.

۲. درکوتاه ترین زمان ممکن، اسامی شاگردان را یاد بگیرید و آنها را به نام صدا بزنید.

۳. تا حد امکان، شاگردان منزوی و اجتماعی را دریک گروه قراردهید.

٤. علایق واستعدادهای شاگردان را کشف کنید وبا آنها ارتباط برقرارکنید.

۵. هرکوششی را برای احترام و پذیرش متقابل انجام دهید و تأکید کنید که شاگردان با یکدیگر با متانت رفتار کنند. تنها درچنین محیط با ثباتی است که شاگردان می توانند به نیازهای بعدی خود بپردازند و زمینه برای یادگیری بیشترآنها فراهم می شود.

احترام : با برآورده شدن سه نیازقبلی، شاگردان مورد احترام همسالان قرارمی گیرند و به استعدادها و قابلیتهای برانگیخته ی آنها توجه می شود. احترام یا نیازبه ارزشمند بودن ممکن است با تحسین و استناد به موفقیتهای مهم ارضا شود.

باید به شاگردانی که اعتماد به نفس کمتری دارند توجه شود وبا ایجاد فرصت هایی برای موفقیت آنها و ارایه نظراصلاحی، زمینه را برای ارتقای عزت نفس آنها فراهم کرد.

نتایج تحقیقات نشان می دهد که بین عزت نفس با نحوه ی عملکرد وموفقیت فرد رابطه وجود دارد، رابطه یی که به نوعی، تعامل بین متغیرهای مذکوراست. به عبارت دیگر، جنبه های مهم شخصیت: جهت گیری فرد دررغبتها، نگرشها، ارزشها و قضاوتها، برکارکرد فرد در موقعیتها اثرمی گذارد. اگر فرد درخود احساس توانمندی وارزش نماید، موجب افزایش موفقیت درتحصیل، اعتماد به نفس بیشتر، خلاقیت، احساس لذت از روابط با دیگران و انتظارموفقیت در موقعیتهای بعدی او می شود،

ولی خلاف آن باعث می شود فرد احساس حقارت کند و خود را ناچیز بشمارد به طوری که برعملکردش تأثیرمنفی بگذارد. این فرد یا گروه اگرموفقیتی هم کسب کند آنرا ناشی ازعوامل بی ثباتی و بیرونی یا معلول شانس، اقبال و تصادف می دانند، زیرا فرد به دلیل عزت نفس پایین نمی تواند موفقیت را به عللی درونی و با ثبات، همچون تواناییهای خود، نسبت دهد.

شاگردانی که عزت نفس بالاوکنترول درونی زیادی دارند احساس رضایت ازموفقیت را به موارد دیگرنیزتعمیم می دهند. بنابراین، سابقه تجارب موفقیت آمیزشاگرد درتحصیل، موقعیت ومقام او درمکتب، ارزشها و انتظاراتی که برمبنای آنها تجربیات خود را تفسیرمی کند، ازجمله عواملی اند که برعزت نفس او تأثیرمی گذارند، مثلاً قضاوت چنین افرادی نسبت به افرادی که عزت نفس پایینی دارند درمورد موقعیت اضطراب آورمتفاوت است، یعنی این تلقی دوگانه. به حساسیت عاطفـی، نگـرش و نحوه ی واکنش فرد به آن موقعیت بسته گی دارد.

ازاین رو، معلم باید سعی کند با اطمینان به برطرف شدن نیازهای سطوح پایینترشاگردان، به نیازهای سطح عالی ترآنها بپردازد؛ بدین ترتیب شاگردان آماده خواهند شد تا درصنف درسی نیازبه دانستن و فهمیدن را جستجـوکنند. به عبارت دیگـر، هـرچه نقش معلمان درحـل این نیازشاگردان بیشترباشد، احتمال اینکه آنها نیازهای عالی تررا تجربه کنند بیشترمی شود. البته احتمال اینکه معلمان بتوانند موقعیتی فراهم کنند تا همه ی شاگردان همیشه درسطوح عالی ترعمل کنند، بسیارکم است؛ برای مثال، کودکی که احساس می کند والدینش اورا دوست ندارند یا همسالانش اورا نمی پذیرند، ممکن است به کوششهای معلم واکنش مناسب نشان ندهد

واگرنیازاو به دوست داشتن، تعلق واحترام ارضا نشده باشد احتمال اینکه انگیزه یی برای یادگیری داشته باشد کم است. تنها درشرایط تقریباً ایده آل نیازهای عالی پدیدارمی شوند. بنابراین، نیازبه محبت ازجمله نیازهای اساسی است که اگرشاگرد ازآن محروم شود بعید است انگیزه یی قوی به سوی اهداف بالاتر، دانش، خلاقیت و پذیرش اندیشه های جدید باشد. نکته ی جالبتراینکه اگرفرد فرصت انتخاب پیدا کند، زمانی می تواند دست به انتخاب عاقلانه بزند که نیازهای عـالـی در او فعال شـده باشد. مازلو این نکـته را با متمایزکـردن(انتخاب کننده های خوب) و(انتخاب کننده های بد) تأکید می کند. وقتی به بعضی ازافراد حق انتخاب داده شود به نظرمی رسد که همیشه انتخاب های عاقلانه یی می کنند، ولی چنین نیست و معمولاً انتخاب های شان تباه کننده ی خود آنهاست.

نظریه ی انگیزش مازلو با دیدگاههای دیوی و پیاژه سازگاراست، زیرا آنها نیز معتقدند اگربه کودک امکان داده شود به انتخاب عاقلانه یی می پردازند. شیوه ی پیشنهادی آنها درتعلیم وتربیه، متضمن ایجاد موقعیتهای جالب برای یادگیری است تا شاگردان بتوانند فعالیت هایی را انتخاب کنند که برای آنها جاذبه یا ارزش شخصی داشته باشد وبه جای اینکه معلم تقویت را فراهم کند، فعالیت خود انگیخته کودک برای او پاداش می شود.

شاگردی که ازقابلیتها یا توانایی های خود مطمئن نیست به انتخابی بی خطردست می زند، از دیگران تبعیت می کند و برای نمره گرفتن مطالعه می کند بدون اینکه به یادگیری اندیشه های جدیدعلاقه مند باشد؛ چنین شاگردی به فعالیتهای قابل پیش بینی وغیرخلاق گرایش دارد. اما معلمی که درشاگردان حس پذیرش و احترام ایجاد کند، به آنها کمک می کند تا مشتاق یادگیری شوند، تمایل به خطرکردن داشته باشند و نسبت به عقاید جدید، خلاق و بازعمل 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 وتربیه، به برنامه ها و استفاده ازروشهای پیشرفته ی آموزشی، شناخت ابعاد روانشناختی و شخصیتی شاگردان و شکوفاکردن آنها بسته گی دارد. شاگردانی که دروهله ی اول، به خود اعتماد داشته وارزش وجودی خویشتن را پذیرا باشند، قدرت پذیرش دیگران را می یابند و از ایجاد ارتباط سالم اجتماعی با آنها لذت می برند.

نظریه های یادگیری درانگیزش

نظریه های رفتارگرایی: نظریه رفتارگرایی درانگیزش برعوامل بیرونی، محرکه ها، پاداش ها وتنبه هایکه در محیط رخ میدهند تاکید دارند. درین میان، نقش پاداش به عنوان یک یک محرک یا واقعه جذاب که درنتیجه بروز رفتار معین ارایه میشود تاکید شده است. براین اساس، وقتیکه به رفتار معین پاداش داده شود ورفتار دیگرمورد تنبه قرار گیرد اولی تقویت ودومی خاموش خواهدشد.

سلسلـه مراتب نیازهای مازلو، چهارچوبی برای تفکردرمورد انگیزشهای شاگردان ارایه می کند. اما معلمان همچنان به ابزارهای خاصی برای انگیختن شاگردان نیازدارند؛ یعنی شیوه هایی که به افزایش، کاهش و اصلاح رفتارهای شاگردان درطول تدریس روزانه منجرمی شود. به علاوه، رفتارگرایان برنتایج تقویت و رفتار منجر به یادگیری وموفقیت تحصیلی تأکید دارند، بنابراین معلمان می توانند دراین مورد شاگردان را هدایت کنند. به عبارت دیگر، اسکینر و دیگر نظریه پردازان رفتارگرا معتقد اند که جدایی نظریه های یادگیری و انگیزش ضرورتی ندارد؛ زیرا به نظرآنها، انگیزش موجود درفرد به ساده گی درپیشینه ی تقویت فردنهفته است؛ یعنی ریشه ی این تقویتها قبلاً برای او فراهم شده است. شاگردانی که به دلیل مطالعه، تقویت شده اند (با دریافت نمره های خوب یا تأیید معلمان ووالدین) به مطالعه برانگیخته خواهند شد، اما شاگردانی که برای مطالعه تقویت نشده اند(مطالعه کرده اما درجه های خوب نیاورده اند یا اینکه معلمان و والدین شان مطالعه ی آنها

را تشویق نکرده اند) برانگیخته نخواهند شد و شاگردانی که به دلیل مطالعه تنبیه شده اند(تمسخردوستان) ممکن است به مطالعه تمایل نداشته باشند.

چرا بعضی ازشاگردان شکست تحصیلی را نمی پذیرند، درحالی که بعضی دیگربه ساده گی تسلیم می شوند؟ چرا بعضی از شاگردان برای رضایت معلم، ولی موضوعات غیررسمی (درزمینه ی علاقه خود) می پردازند؟ چرا بعضی از شاگردان پیشرفتهایی به دست می آورند که فرا ترازتوانایی آنهاست وعده یی دیگر، کمترازتوانایی خود نمره دریافت می کنند؟ بررسی نظریه ها وارضای تقویت به این سوالات پاسخ می دهد. اما معمولاً صحبت کردن برحسب انگیزه ها و ارضای نیازهای گوناگون به گونه یی که مازلو مطرح کرده است راحت تراست.

دردیدگاه رفتارگرایی برضرورت استفاده ی معلم ازتقویت درهدایت یادگیری تأکید می شود. اگرچه استفاده از شیوه های پیشنهادی رفتارگرایان دربسیاری ازموقعیتها مناسب ومؤثراست، افراط در آن به مفهومی ازانگیزش که احتمالاً بیرونی، مادی و محدود کننده است می انجامد.

ازنتایج تقویت برانگیزش باید آگاه بود و بدانیم که چه تقویت کننده هایی به بهترین وجه بر عملکرد شاگردان تأثیرمی گذارد:

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

۲. انواع پاداش هایی که شاگردان را برمی انگیزاند، شناسایی کنید، البته، ممکن است پاداشی برای کسی مؤثرباشد ولی برعکس برای دیگری کارآیی نداشته باشد.

۳. به این موضوع که چه شیوه یی برای یادگیری مطلوب است بیندیشید. آیا پاسخهای مطلوب را مرتب تقویت می کنید یا متناوب؟ جواب شما بدون شک به موقعیت شاگرد وابسته است. برای علاقه مند کردن شاگردان به مشارکت دربحثهای صنفی،اگرشاگردی دراین زمینه مشکل دارد، اولین نشانه ی علاقه مندی اورا فوراً تقویت کنید؛ چنانچه به راحتی دربحثها شرکت کرد به طورمنظم تقویتش کنید، اما نه به طوردایم.

انگیزش درونی و بیرونی: درنظریه رفتارگرایی برچگونه گی تأثیرگذاری محیط برانگیزش شاگردان تأکید می شود. بنابرنظریه ی انگیزش درونی، گاهی شاگردان با انگیزش درونی به فعالیتی می پردازند واین فعالیتهای خود ـ انگیخته به طورذاتی پاداش خود استند. کودک کودکستانی ازآن رو به مدت طولانی ریگ بازی می کند، که ازاین کارلذت می برد. به طورکلی، انگیزش درونی یعنی اینکه فرد فعالیتی را برای نفس آن عمل انجام می دهد و رضایت و خشنودی شخصی اش عامل انجام آن فعالیت است.

بعضی ازفعالیتهای پرجاذبه باعث شرکت شاگردان درآن فعالیتها می شود، بدون اینکه امتیاز یا نمره یی مطرح باشد یا اینکه بعضی ازموضوعات مطلوب شاگردان را به یادگیری برمی انگیزد؛ برای مثال، بعضی ازشاگردان به مطالعه ی حشرات، دای ناسورها، افراد مشهور و موارد مشابه علاقه منداند.

درتحقیقات انجام شده درباره ی اثر پاداش های بیرونی برانگیزش درونی تأکید می شود که از به کاربردن پاداش های مادی برای فعالیت یا وظیفه یی که ذاتاً جذاب اند و نیازی به پاداش ندارند اجتناب شود، بنابراین، معلمان باید به این موضوع توجه کنند.همچنین ازدادن پاداش به شاگردانی که به پاداش های بیرونی نیازدارند نباید خود داری کرد؛ برای مثال، دادن پاداش به کودکانی که درفعالیتهای هنری شرکت می کنند ضروری نیست؛ زیرا، معمولاً شرکت آنها دراین فعالیتها ناشی ازعلاقه ی درونی است؛ اما برای فراگیری بسیاری ازدروس به کاربردن تقویت کننده های بیرونی لازم است.

راهبردهای افزایش انگیزش درونی: همانطورکه گفته شد، بسیاری ازفعالیتهای خود انگیخته ی شاگردان با اهداف تربیتی معلمان ارتباط مستقیمی ندارد. برای مثال، شاگردی به جمع آوری تکت پستی و دیگری، به خواندن رمان علاقه دارد. تحقیقات دراین زمینه، رابطه

ی نزدیک انگـیزش درونـی وهم آهنگی آن با اهداف یادگیری واستفاده ازراهبردهای فراشناختی را نشان می دهد. چگونه معلمان می توانند انگیزه های درونی را برانگیزند تا یادگیری مؤثرترشود؟

۱. به فعالیتهایی که به طورطبیعی مورد علاقه شاگردان است توجه کنید. استفاده ازکمپیوتر، می تواند انگیزش درونی بسیاری ازشاگردان را برانگیزد.

۲. سعی کنید موضوعات و فعالیتهای برنامه ی درسی را به علایق کنونی شاگردان ارتباط دهید. مثلاً، اگرشاگردی کاربا کمپیوتر را دوست دارد، معلم ریاضی می تواند کاررا به گونه یی طراحی کند که این فـعـالیتها با استفاده ازکمپیوتر ترکیب شود یا در درس مطالعات اجتماعی نیزمعلم می تواند تاریخچه ی ساخت کمپیوتر را ارایه کند یا ماشین حسابهای قدیمی را با کمپیوتر های جدید مقایسه کند. حتی دردرس تربیت بدنی هم شاگردان می توانند علایق خود را با حفظ ریکاردهای مسابقات دوش و میدانی درطول نیم سال ارتباط دهند.

۳. بر پاداش های بیرونی (مثلاًنمره) کمترتأکید کنید. به جای نمره دادن، به شایستگیها و مهارتهای شاگردان توجه کنید. معلمان باید خاطرنشان کنند که ریاضیات می تواند درحل مسایل متنوع زنده گی واقعی به آنها کمک کند ونیزباعث می شود آنها احساس شایستگی بیشتری کنند. تأکید بر پاداش های درونی درایجاد احساس استقلال بیشترشاگردان کمک می کند و باعث می شود کنترول بیشتری بریادگیری های خود داشته باشند؛ ولی تأکید برپاداش های بیرونی، اثرمعکوس دارد.

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

۵. ازعلایق شاگردان استفاده نموده و یادگیری برای یادگیری را تشویق کنید.

٦. یادگیری را با درگیرکردن شاگردان با وظایف نسبتاً مشکل، پیوند دادن برنامه ی درسی را با دانش پیشین وعدم تأکید برپاداش های بیرونی افزایش دهید.

۷. به شاگردان بیاموزید که مطالب یا مهارتهای جدید را درزمانی مناسب با تلاشی معقول یادبگیرند. گاهی خود تان برای آنها زمان بندی کنید وسپس آن زمان بندی را به خود آنها وا گذار کنید.

۸. مطالب درسی را به زنده گی شاگردان مربوط کنید.

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

۱۰. برای برانگیختن شاگردان استفاده ازمشوقهای کلامی می تواند یک تقویت کننده ی اجتماعی مناسب محسوب شود. تشویق کلامی دارای دوجنبه است: انگیزشی واصلاحی

اول انگیزشی: دریافت کلماتی ازیک منبع با ارزش به عنوان علامتی ازتحسین برای شاگرد دلنشین است. به این ترتیب، تحسین باید ازسوی کسی باشد که به نظرشاگرد آن فرد با ارزش است. اگرشاگرد نسبت به معلم خود، به طورکامل، نفرت داشته یا نسبت به او بی اعتنا باشد، تعریف وتمجید معلم برای اوتحقیرآمیز یا حد اقل بی ارزش خواهد بود. برای اینکه تشویق کلامی معلم مؤثرباشد، او باید مورد علاقه و احترام شاگرد باشد.

علاوه بررابطه بین معلم و شاگرد، نحوه ی تحسین و تمجید نیزبسیار با اهمیت است. بدیهی است که نحوه ی تحسین تا حد زیادی بسته گی به شخصیت معلم دارد. بعضی ازمعلمان طبیعتاً خود انگیخته و خون گرم اند و برای شاگردان برانگیزاننده اند و بعضی دیگراین ویژه گی را ندارند. تعریف و تمجید این معلمان، مثل پدیدارشدن ناگهانی خورشید دریک روز ابری است که البته این هم با ارزش است. ولی معلم باید ازتعریف و تمجید مکرر، بدون توجه و اشاره ی خاص به کار شاگرد و نحوه ی

انجام آن و نیزتمجید و تعریف با آهنگ یکنواخت خود داری کند. تشویق باید عاری ازهرگونه ریا وظاهرسازی و صمیمانه باشد تا ازبعُد انگیزشی، با ارزش و دارای جنبه اصلاحی باشد.

دوم اصلاحـی: تشویق کـلامی می تواند اطـلاعات مهمی درباره ی شاگـرد و عملکردش به معلم بدهد. اگرارزش نظراصلاحـی تحسین تحقق یابد، مورد احترام بودن معلم اهمیت ویژه یی می یابد.

انگیزش پیشرفت

علاقه رایج به انگیزش پیشرفت ازدیدگاه شناختی تغـذیه شده است. این بحث را با انگیزش بیرونی دربرابرانگیزش درونی آغازمی کنیم، سپس به بحث پیرامون سایرجنبه های پیشرفت، مانند تعیین اهداف، طراحی مراقبت ازپیشرفت به سوی اهـداف دنبال می کنیم. اما آغازاین عنوان با انگیزش پیشرفت، بیشترین علاقه ومباحثه را درخصوص انگیزش درونی دربرابربیرونی به دنبال دارد.

انگیزش بیرونی: بحث خود دراین رابطه را با بررسی اینکه این دو، چه استند، آغازمی کنیم سپس بربرخی ازعقاید که دریادگیری و پیشرفت کارآیی بالاتری دارند توجه می کنیم.

انگیزش بیرونی و درونی چیست؟ دیدگاه رفتاری براهمیت انگیزش بیرونی درپیشرفت تأکید می کند. انگیزش بیرونی شامل مشوق های بیرونی مانند پاداش ها و تنبیه ها می شود. دیدگاه های انسان گرایی و شناختی براهمیت انگیزش درونی درپیشرفت تأکید دارند. انگیزش درونی براساس عوامل درونی مانند خود تعیین گری(Self - determination)، کنجکاوی، چالش وتلاش است. برخی ازشاگردان به سختی درس می خوانند زیرا می خواهند نمره های خوبی گرفته ویا از سرزنش والدین اجتناب کنند(انگیزش بیرونی). شاگردان دیگربه این دلیل به سختی درس می خوانند که ازنظردرونی برای رسیدن به معیارهای سطح بالا درکارخود برانگیخته شده اند (انگیزش درونی).

خود تعیین گری و انتخاب شخصی، یک دیدگاه انگیزش درونی برانتخاب شخصی تأکید می کند. دراین دیدگاه شاگردان به این باورخواهند رسید که کاری را به این دلیل انجام می دهند که خود شان می خواهند نه به دلیل موفقیت ویا پاداش بیرونی، پژوهش ها به این موضوع اشاره دارد که انگیزش درونی شاگردان وعلاقه درونی آنها به مسؤولیت های مکتب، هنگامی افزایش می یابد که تا حدودی حق انتخاب و فرصت هایی برای مسؤولیت شخصی دریادگیری خودداشته باشند. به عنوان مثال، دریک مطالعه شاگردان دوره ی لیسه دردرس علوم که تشویق شدند خودشان آزمایش های مربوط به خود را سازمان دهند، این گروه با علاقه و دقت بیشتری درلابراتوار کارکردند تا دوستان آنها که باید ازآموزش ها و دستورات دقیقی پیروی کنند. درمطالعه یی دیگرکه اساساً شامل شاگردان افریقایی آمریکایی ازطبقات پایین می شد، معلمان تشویق شدند تا به شاگردان مسؤولیت بیشتری دربرنامه ریزی مکتب بدهند این مسؤولیت ها به ویژه فرصت هایی برای تعیین اهداف توسط خود شان، طراحی چگونه گی رسیدن به هدف و مراقبت ازمیزان پیشرفت به سوی هدف بود. به شاگردان حق انتخاب دربرخی ازفعالیت ها درباره ی زمان و آنچه می خواستند انجام دهند، داده شد. علاوه براین تشویق شدند که برای رفتارخود احساس مسؤولیت شخصی کنند، مانند رسیدن به اهدافی که خود شان تعیین می کنند. درمقایسه با گروه کنترول، شاگردان درگروه انتخاب شخصی(انگیزش درونی)، پیشرفت بیشتری داشته و بیشتراحتمال داشت که از دوره لیسه فارغ التحصیل شوند.

انگیزش واهمیت

دانش آموزانیکه احساس هدفمندی میکنند یک

دانش درونی دارند که به مشارکت شان معنی وجهت گیری خاصی میدهد. احساس هدفمندی یکی ازعمیق ترین نیاز های انسانی است. دانش آموزانیکه حس هدفمندی دارند، هدف های معین برای آنچه میخواهند انجام دهند ویا میخواهندباشند، دارند. داشتن هدف باعث میشود که آنها احساس کنند مثل افراد دیگر هستند. آنها در فرایند دارای انگیزه، خوشبین وپر انرژی میشوند. پس این جز مسؤلیت شماست که به هر دانش آموزکمک کنید تا معنی وجودی خودش را پیدا کند.

اثرات پاداش، دربرخی ازموقعیتها، پاداش می تواند مانع یادگیری شود. دریک مطالعه شاگردانی که علاقه زیادی به هنرداشته و انتظار پاداش نداشتند، زمان بیشتری را برای نقاشی درمقایسه با شاگردانی که علاقه زیادی داشتند؛ ولی می دانستند پاداش دریافت خواهند کرد، صرف کردند. دیگرمحققان اثرات مشابهی را به دست آوردند. اما پاداش های صنفی می تواند سودمند باشد. دو مورد استفاده ی آن عبارتنداز: اول، به عنوان یک مشوق برای ترتیب دادن یک فعالیت، که هدف ما است؛ تا رفتارشاگرد کنترول شود و دوم، تا اطلاعات دررابطه با احساس تسلط منتقل شود. وقتی پاداش ها اطلاعات درباره ی مهارت را منتقل می کنند؛ بیشتراحتمال دارد تا احساس کفایت شاگرد را، تسهیل کنند. اما، پاداش ها به عنوان مشوق (عامل بیرونی)، به این ادراک منجرمی شوند که رفتارشاگردان به دلیل پاداش های بیرونی ایجاد می شود ونه توسط شایسته گی و انگیزش خود شاگردان.

به منظوردرک بهترتفاوت بین استفاده ازپاداش برای کنترول رفتارشاگردان و استفاده از آن برای فراهم ساختن اطلاعات پیرامون تسلط، به این مثال توجه کنید:

یک معلم ازیک نظام پاداش استفاده می کند که درآن شاگردهرچه کاربیشتری انجام دهد؛ امتیازات بیشتری کسب می کند. شاگردان برانگیخته خواهند شد تا برای کسب امتیازات بیشترکارکنند زیرا امتیازات قابل تبدیل به برخی پاداشها استند؛ اما امتیازات نیزخود شان دررابطه با توانمندی آنها اطـلاعاتی فراهم می سازند. یعنی، هرچه امتیازشاگردان بیشترباشد؛ بیشتراحتمال دارد که احساس شایسته گی کنند. درمقابل اگرامتیازات برای صرف زمان دررابطه با کارداده شود؛ کارممکن است به معنای خاتمه دادن، تمام کردن ادراک شود. دراین مورد به دلیل اینکه امتیازات چیزی درباره ی احساس توانمندی را منتقل نمی کنند، شاگردان احتمال دارد که پاداش را به عنوان و سیله ی کنترول رفتارشان ادراک کنند.

بنابراین، پاداشهایی که می تواند اطلاعاتی درباره ی تسلط شاگردان منتقل کند، می تواند با افزایش احساس شایسته گی آنها، موجب افزایش انگیزش درونی آنها شود. اما، نظرمنفی (بازخورد)، مانند انتقاد، به ویژه اگرشاگردان دررابطه با توانایی خود و احساس شایسته گی تردید داشته باشند، اطلاعاتی پیرامون عدم شایسته گی شاگردان منتقل می سازند. سنتروک،(۱۳۸۵) از قول، جـودی کـا مرون و دبلیو، دیوید پی یرس مطرح می کند که:« عقیده ی غالبی درتعلیم وتربیه وجود دارد که پاداشها همیشه انگیزش درونی شاگردان را کاهش می دهند. درتحلیل او ازحدود ۱۰۰ پژوهش، اومتوجه شد که پاداشهای کلامی(مانند تحسین ونظرمثبت) می توانند موجب افزایش انگیزش درونی شوند. عـلاوه بر این، آنها نتیجه گیری کردند که وقتی پاداشهای آشکار(مانند سازه های طلایی و پول) به صورت پیوسته و یا به صورت غیرمنتظره ارایه گردید، انگیزش درونی حفظ شد». برخی ازمنتقدین عقیده دارند که تحلیل کامرون و پی یرس ناقص است؛ به عنوان مثال، برخی از اثرات منفی پاداش به اندازه ی کافی مورد توجه قرارنگرفته است.

انگیزش تسلط (Mastery Motivation): محققان انگیزش تسلط را یکی ازسه نوع دیدگاه پیشرفت می دانند: تسلط، در مانده گی و عملکرد.

سـنـتـروک (۱۳۸۵) ازقول، کارول دویـک Carl Dweck و محصلانش هـنـدرسـون و دویـــک(۱۹۹۰)، ولیگت (۱۹۸۸)، میگوید که

آنها: « پی بردند که کودکان درمقابله با برنامه های در سی دشوار و چالش انگیز، دو پاسخ متفاوت می دهند: دیدگاه تسلط یا دیدگاه درمانده. کودکان با دیدگاه تسلط بیشتر بر کار تمرکز می کنند تا برتوانایی خود، عاطفه ی مثبت دارند (حدس زده می شود که از چالش لذت می برند)، و ستراتیژی های مسأله ـ مدار را که عملکرد آنها را بهبود می بخشد را به کارمی گیرند. شاگردان با دیدگاه تسلط، اغلب خودشان را به گونه یی آموزش می دهند که توجه کنند، با دقت فکرکنند، وستراتیژی هایی راکه درگذشته برای آنها کارآیی داشته اند را به خاطربسپارند».

درمقابل کودکانی که دیدگاه درمانده دارند؛ برفقدان شایسته گی خود تمرکزدارند؛ اغلب مشکلات خود را به فقدان توانایی نسبت می دهند عواطف منفی(مانند بی حوصله گی واضطراب) را نشان می دهند. این دیدگاه به تضعیف عملکرد آنها منجرمی شود.

شاگردان به دیدگاه تسلط ودرمانده درتوانایی کلی با هم تفاوت دارند. شاگردان دارای دیدگاه تسلط عقیده دارند که توانایی قابل تغییر وبهبود است. آنها عبارت هایی ازاین قبیل را اظهارمی کنند. « زرنگی موضوعی است که با توجه به خواسته شما قابل افزایش است»؛ درمقابل شاگردان با دیدگاه درمانده عقیده دارند که توانایی اساساً تثبیت شده است و قابل تغییر نیست. آنها چنین جملاتی را اظهارمی کنند «شما مطالب تازه را می توانید یاد بگیرید اما هوش و ذکاوت شما ثابت می ماند». دیدگاه تسلط بیشتر ترکیب اسناد درونی ـ پایدارـ غیرقابل کنترول تأکید دارد.

رویکرد تسلط علاوه براین، با دیدگاه عملکرد درتضاد است. دیدگاه عملکرد بیشتربرنتیجه تأکید دارد تا پروسه. برای شاگردان با دیدگاه عملکرد بردن مهم است و شادی تنها درنتیجه بردو پیروزی حاصل می شود. برای شاگردان با دیدگاه تسلط، موضوع مهم این احساس است که با محیط خود تعامل مؤثری داشته باشند. شاگردان با دیدگاه تسلط ازپیروزی خوششان می آید؛ اما پیروزی و بردن برای آنها به اندازه ی شاگردان با دیدگاه عملکرد مهم نیست؛ توسعه مهارتها برای آنها مهمتراست. انگیزش پیشرفت درمفهوم کسیکزنتمیهالی ازپیگیری رواج بیشتری دارد که درآن فرد درجریان انجام فعالیت حالت مجذوب شدن و تمرکز را دارد. شاگردان با دیدگاه تسلط خود را درکارغرق می کنند و برایجاد مهارت های خود تمرکز دارند؛ تا اینکه بر دیگرافراد پیروزشوند. درحالت پیگیر، شاگردان خود را با آنچه که قبلاً هنگام انجام دادن، با آن احساس پریشانی می کردند، همآهنگ می کنند. شاگردان با دیدگاه عملکرد، که ازموفقیت خود احساس کفایت وشایسته گی نمی کنند؛ با یک مشکل ویژه روبه رواستند. اگرآنها تلاش کرده و شکست بخورند؛ اغلب شکست خود را نشانه یی ازکمبود توانایی می دانند. باعدم تلاش درهمه حالات آنها می توانند؛ یک تبیین قابل قبول فردی متفاوت ازشکست خود شان را ترتیب دهند. این برهان (دلیل) دوجانبه منجربه این می شود که برخی ازشاگردان رفتاری را ترتیب می دهند که آنها را ازتصویری که ازعدم شایسته گی خود دارند؛ درکوتاه مدت محافظت کنند؛ اما دریادگیری و پیشرفت آنها در طولانی مدت مداخله می کنند. به منظوراجتناب ازاسناد توانایی پایین، برخی ازاین شاگردان تلاش نمی کنند ویا دست به تقلب می زنند؛ دیگران ممکن است به ستراتیژی های محافظت کننده ی زیرکانه تری متوسل شوند؛ مانند مسامحه کردن، عذرخواهی، کار با بی میلی ویا انتخاب اهداف غیرواقعی.

خود اثربخشی(Self efficacy): این عقیده که یک فرد می تواند برموقعیت مسلط شده ونتایج مثبتی را ایجاد کند. سنتروک (۱۳۸۵)میگوید:« باندورا (۱۹۹۴،۱۹۹۷،۱۹۹۸،۲۰۰۰)عقیده دارد که خود اثربخشی یک عامل حساس دراین رابطه است، که آیا افراد پیشرفت می کنند یا نه، خود اثربخشی درانگیزش تسلط وانگیزش درونی رواج بیشتری دارد. خود اثربخشی به این عقیده اشاره دارد که«من می توانم»

درمانده گی به این عقیده اشاره دارد که«من نمی توانم». شاگردانی که اثربخشی بالایی دارند چنین عبارتی را اظهارمی کنند«من می توانم که قادرهستم مواد آموزشی را دراین صنف یا دبگیرم» و من انتظاردارم که دراین فعالیت قادربه عملکرد خوب باشم.»

سنتروک (۱۳۸۵) به حواله ی دال شانک (۱۹۸۹ و۱۹۹۱ و۱۹۹۹)، می نویسد که دال شانک مفهوم خود اثربخشی را درجنبه های بسیاری ازپیشرفت شاگردان به کارگرفت. دردیدگاه او خود اثربخشی، بر انتخاب فعالیت شاگردان اثرمی گذارد. شاگردانی که خود اثربخشی پایین دریادگیری دارند؛ ممکن است ازبسیاری فعالیتهای یادگیری، به ویژه فعالیت هایی که چالش زااستند؛ اجتناب کنند. درمقابل شاگردان دارای خود اثربخشی، مشتاقانه روی فعالیتهای یادگیری کارمی کنند؛ شاگردان دارای خود اثربخشی بالابیشتراحتمال دارد که تلاش خود را توسعه دهند و برانجام فعالیت های یادگیری درمقایسه با شاگردان دارای خود اثربخشی پایین اصرارکنند. خود اثربخشی شما، به عنوان یک معلم تأثیرمهمی برکیفیت یادگیری شاگردان شما دارد. معلمانی که خوداثربخشی پایین دارند؛ اغلب درمشکلات صنفی گرفتار می شوند. معلمانی دارای خود اثربخشی پایین درتوانایی خود، برای اداره ی صنف فاقد شایسته گی استند؛ به دلیل رفتارشاگردان دچار خشم و فشار روانی می شوند؛ نسبت به بهبود توانایی شاگردان بدبین استند؛ به شغل یک دیدگاه موقتی دارند؛ اغلب به روش های محدود کننده ونظم کیفری متوسل می شوند و می گویند که اگر آنها دوباره حق انتخاب داشته باشند؛ دیگرحرفه معلمی را انتخاب نمی کنند.

دریک تحقیق، خود اثربخشی آموزشی معلم با پیشرفت شاگردان درریاضیات و ادبیات درطول سال تحصیلی مربوط بود. شاگردان از معلمانی که دارای احساس خود اثربخشی استند؛ بهتریاد می گیرند تا معلمینی که درحالت تردید خویشتن قراردارند. معلمان با اثربخشی بالا این تمایل را دارند که شاگردان دشواررا به عنوان قابل آموزش دیدن و قابل پیشرفت تلقی کنند. آنها مشکلات یادگیری را با تلاش اضافی قابل حل می دانند و ستراتیژی هایی را برای کمک به شاگر دان به کارمی برند. معلمان دارای خود اثربخشی پایین تمایل دارند که بگویند؛ توانایی پایین شاگردان به دلیل عدم یادگیری شاگردان است. باندورا مکاتب اثربخش را مشخص می کند. مدیران مکاتب به دنبال روش هایی برای بهبود آموزش استند. آنها روشهایی را برای کار، درحوزه هایی که نظامها و سیاست های بازدارنده دارند ومانع نوآوری می شوند را به کارمی بندند. مدیران مسلط احساس اثربخشی آموزشی معلمان را ایجاد می کنند؛ درمکاتب با پیشرفت پایین مدیران به صورت اعمال مدیریت و نظم عمل می کنند.

انتظارات و معیارهای بالا برای پیشرفت مکاتب اثربخش را گسترش می دهد. معلمان شاگردان خود را به صورت افرادی که قادربه پیشرفت تحصیلی بالا استند دررسیدن به این معیارها از آنها حمایت می کنند. درمقابل مکاتب با پیشرفت پایین، پیشرفت تحصیلی بالایی از شاگردان، انتظارندارند. زمان کمی دررابطه با آموزش فعال و مراقبت ازپیشرفت تحصیلی، شاگردان اختصاص داده و تمایل دارند که درصد بزرگی ازشاگردان را آموزش نا پذیرمعرفی کنند. متاسفانه درچنین مکاتبی شاگردان خوداثربخشی پایین داشته واحساس می کنند تلاش آنها در زمینه ی تحصیلی بیهوده است.

ازاین نظر شماری ازعقاید پیرامون انگیزش درونی و بیرونی انگیزش پیشرفت وخود اثربخشی مطرح شد.

تعیین هدف، طراحی وخود پایی: دراین قسمت براهمیت تعیین هدف، طراحی وخودپایی در پیشرفت تمرکزمی شود.

پژوهشگران به این نتیجه رسیده اند که خود اثربخشی و پیشرفت زمانی اصلاح می شود که شاگردان برای خود اهدافی تعیین کنند که خاص، دردسترس

وچالش زا باشند. یک هدف که مشخص نیست و ابهام دارد چنین است: « من می خواهم موفق شوم »؛ یک هدف مشخص ترچنین است: « من می خواهم درپایان ششن ماه آینده افتخارآفرینی کنم ». شاگردان می توانند هم اهداف بلند مدت (دور) وهم اهداف کوتاه مدت (نزدیک) را انتخاب کنند.

این خوب است که به شاگردان اجازه دهیم برخی ازاهداف بلند مدت را برای خود تعیین کنند مانند« می خواهم ازلیسه فارغ التحصیل شوم »؛ یا « می خواهم به پوهنحی بروم »؛ اما اگر شما چنین می کنید؛ ازاین موضوع هم اطمینان حاصل کنید که اهداف کوتاه مدت هم تعیین کنید؛ که گامهای آن به فرد نزدیک است. (کسب نمره A درامتحان ریاضیات)؛ یک مثال ازهدف کوتاه و نزدیک است. همچنین « انجام تمام وظیفه تا ساعت ٤ بعد ازظهر یکشنبه ».

همینطورکه پیش ازاین گفته شد؛ توجه باید اساساً به اهداف کوتاه مدت جلب شود؛ زیرا به شاگردان کمک می کند تا راجع به پیشرفت خود، بتوانند؛ بهترازاهداف بلند مدت قضاوت کنند.

ستراتیژی خوب دیگر، تشویق شاگردان به تعیین اهداف چالش زا مربوط می شود. یک هدف چالش زا به توسعه ی بیشترمنجرمی شود. جرقه مشارکت وعلاقه شدید توسط چالش ها ایجاد می شود. اهدافی که رسیدن به آنها خیلی ساده باشد، علاقه وکوشش کمی را طلب می کنند اما اهداف باید با سطح مهارت شاگرد به صورت بهینه منطبق باشند. اگراهداف به صورت غیرواقع بینانه یی بالاباشد، نتیجه تکرارشکست خواهد بود که خوداثربخشی شاگردان را پایین می آورد.

سنتروک (۱۳۸۵) به حواله ی کارل دویک (۱۹۹٦)، و لی گت (۱۹۹۸) و جان نیکولز و دیگران (۱۹۹۰) اهداف را با توجه به پیشرفت فوری و تعریف موفقیت، مشخص می کنند. به عنوان مثال نیکولز بین اهداف آمیخته شده با خود (Ego involved) اهداف آمیخته شده (Task involvad) با کار و اهداف اجتناب ازکار(Work avoidant) تمایز قایل می شود. شاگردی که اهداف آمیخته شده با فرد دارد ممکن است براین موضوع تمرکزکند که چقدر با هوش و زرنگ خواهد بود و چگونه می تواند به صورت مؤثربردیگرشاگردان غلبه کند. آنها براین موضوع تمرکز دارند که چگونه می توانند کاررا انجام داده وچه مطلبی را یاد خواهند گرفت. شاگردانی که هدف آنها اجتناب ازکاراست، سعی دارند تا آنجا که ممکن است کارکمتری انجام دهند. شاگردان را برای اهداف آمیخته با کار و تسلط برکار، ونه اهداف آمیخته با خود و اجتناب ازکار، تشویق کنید.

متاسفانه بسیاری ازتغییرات همراه با انتقال به مکاتب متوسطه (مانند کاهش نمره ها، فقدان حمایت ازخودگردانی و استقلال، سازماندهی وظایف صنفی کلی و گروه بندی بین صنفی که احتمالاً رقابت اجتماعی را افزایش می دهد، مسایل مربوط به ارزیابی و رقابت)، احتمالاً انگیزش شاگردان را برای رسیدن به اهداف پیشرفت ونه اهداف تسلط افزایش می دهد. دریک مطالعه پژوهشی، هم معلمان وهم شاگردان گزارش دادند که درمکاتب متوسطه درمقایسه با صنفهای ابتدایی، اهداف متمرکزشده بر عملکرد شایع ترازاهداف متمرکزشده برکاراست. علاوه براین معلمان مکاتب ابتدایی اهداف متمرکز برکاررا پیش ازمکاتب متوسطه گزارش دادند. درهر دو مورد، میزان تمرکز برکار با احساس شخصی معلمان و شاگردان دررابطه با خود اثربخشی ربط داشت. همانطورکه انتظارمی رفت خود اثربخشی در مکاتب متوسطه به ویژه لازم است که اهداف با تمرکز بر وظایف را درآموزش خود به کاربگیرند.

این کافی نیست که شاگردان را وادارکنیم تا برای خود اهدافی تعیین کنند. علاوه براین لازم است که آنها را تشویق کنیم که برای خود اهداف طرح ریزی کنند. یک طرح خوب بودن به معنای مدیریت زمان به صورت

مؤثر، جایگزین کردن پیش نیازها و سازمان داشتن است.

ازآنجایی که طراحی اهداف دارای اهمیت است، پس به شاگردان به ویژه درسطح متوسطه و لیسه، دررابطه با مدیریت زمان، جایگزین کردن پیش نیازها 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 وفعالیت هایی که انجام خواهد شد، شروع شود. ازآنها بخواهید تا دراین رابطه فکرکنند که چند روز یا چند هفته برای مهمترین مقالات ویا مهمترین امتحانات نیازدارند. ازآنها بخواهید روزها یا هفته های مورد نیاز را که این کارها دراولویت اصلی قرارمی گیرند؛ را مشخص کنند. به آنها بگویید که زمان بندی تقویم آنها غیرقابل تغییرنیست. آنها را تشویق کنید که به صورت منظم مراقب تقویم خود باشند به ارزیابی این موضوع بپردازند که آیا به اصطلاحاتی نیازدارند. به عنوان مثال، ممکن است، یک یا دوکار را به آن اضافه کنید. تاریخ امتحان را تغییردهید و دیگر اقدامات. شاگردان ممکن است متوجه شوند که برای یک درس خاصی به زمان بیشتر از آن چه درآغازپیش بینی کرده بودند، نیازدارند.

وقتی زمان تقویم خود را مشخص کردند، یک طرح هفته گی کامل نشده را به شاگردان خود بدهید. دراین فرم باید روزهای هفته ازاول شروع شده باشد، که درهـرروز(برنامه ی طرح ریزی شده) و (اجرا شده) مشخص باشد. درستون سمت راست کاغذ باید ۲٤ ساعت درروز فهرست شده باشد. ازشاگردان بخواهید که ساعت های صنفی، زمان استراحت (مثل بازی، تمرین موسیقی وتماشای تلویزیون) و دیگرفعالیتهای روزمره مانند خوابیدن و خوردن را دربرنامه وارد کنند. یک ستراتیژی خوب این است که ازشاگردان بخواهید این طرحها را درپایان هفته درست کنند؛ سپس ازآنها بخواهید که درهفته بعد مراقب باشند که آیا این طرح را به خوبی اجراء کرده اند.

پس از آنکه شاگردان زمان طرحهای هفته گی را تعیین کردند، به آنها درتعیین اولویت های روزبعـد تمرین دهید. ایجاد فهرست ترتیبی ازآنچـه باید(انجام شود)، است. هدف آنها باید ایجاد فهرستی درشب هنگام و سپس تکمیل تمام موارد آن فهرست درروز بعد است. آنها را مجبورکنید که کارهای مقدم دردرجه اول را

درفهرست مشخص کنند و مطمئن باشند که آنرا انجام می دهند. از آنها بخواهید که فهرستی را از(آنچه انجام داده اند) را تا پایان روزمشخص کنند و آنرا ارزیابی کنند. آنها را تشویق کنید تا خودشان را برای تکمیل بقیه کارهای باقیمانده به چالش وادارکنند.

شما ممکن است ازآنچه شاگردان دررابطه با طرحهای استفاده اززمان کشف می کنند، شگفت زده شوید. ممکن است برخی ازشاگردان به طورکلی ازاینکه چقدروقت صرف کرده اند بی خبر باشند، نتوانند به برآورد زمان مورد نیازبرای مطالعه اقدام کنند و بترسند که دراستفاده از زمان نسبت به آنچه تصورمی کنند؛ اثربخشی کمی داشته باشند. شاگردان دیگرخواهند آموخت که اداره کردن تقویم زمانی مستلزم طراحی، سازماندهی، وخود نظم دهی است، اما نتایج ارزش این کاررا دارد.

بیشتربزرگسالان موفق دراداره ی زمان خوب عمل می کنند؛ با این وجود مکاتب به شاگردان فرصت کافی برای تمرین دررابطه با مهارت های اداره کردن زمان نمی دهند. اگرشما به یک مکتب متوسطه و لیسه بروید، تعهدی برای کار با شاگردان به منظورکمک به آنها دربهبود مهارت های اداره کردن زمان درخود ایجاد خواهید کرد. این ستراتیژی نه تنها پیشرفت درسی آنها را درصنف شما فراهم می سازد؛ بلکه به آنها کمک خواهد نمود تا مهارت های حساس برای موفقیت درزنده گی پس ازمکتب را کسب کنند.

شاگردان مسن تر، نه تنها باید فعالیت های هفته بعد خود را طراحی کنند، بلکه باید مراقب باشند چگونه به طرحهای خودعمل می کنند. وقتی شاگردان یک کاررا ترتیب می دهند؛ لازم است مراقب پیشرفت درآن باشند، قضاوت کنند که درکارها تا چه حد خوب عمل کرده اند و نتایج را به طورمنظم ارزیابی کنند؛ تا آنچه را که درآینده باید انجام دهند تنظیم کنند.

پژوهشگران متوجه شده اند که شاگردان دارای پیشرفت بالا، اغلب یادگیرنده گان خود تنظیم دهنده استند. به عنوان مثال، شاگردان با پیشرفت بالا ازیادگیری خود مراقبت بیشتری می کنند و به طورمرتب پیشرفت خود به سبب اهداف را ارزیابی می کنند؛ درحالی که شاگردان پیشرفت پایین، ازاین جهت کمتراستند. ترغیب شاگردان به خود پایی (مراقبت ازخود) دریادگیری، این پیام رامنتقل می کند که شاگردان برای رفتارخود مسؤول استند و یادگیری مستلزم مشارکت فعال توسط خود شاگردان است. یک الگوی تحولی ازیادگیری خود تنظیمی شامل این چهارمرحله می شود:

اول، کودکان با مشاهده ی الگوهای موفق ستراتیژی های مؤثررا یاد می گیرند. دوم، کودکان به تقلید ازاین ستراتیژی ها می پردازند و مانند الگوها رفتار می کنند. سوم، آنها یاد میگیرند جدا ازالگوها این رفتارها را انجام دهند (یادگیری کنترول شده توسط خود). چهارم، کودکان شروع به استفاده ازستراتیژی ها، درموقعیت های مختلف می کنند و آنها را با نیازها و اهداف خود پیوند می دهند. هنوز دراین رابطه که چگونه این چهارمرحله تحولی متوالی، یادگیری خود تنظیمی را ایجاد می کنند، پژوهشی انجام نشده است.

اضطراب: اضطراب یک احساس بسیار نا مطلوب و مبهم از ترس و بیم است. برای شاگردان طبیعی است که هنگام مواجه شدن باچالش های مکتب مانند خوب عمل نکردن درامتحان، دچارنگرانی شوند. پژوهشگران متوجه شده اند که بسیاری ازشاگردان موفق سطوح متوسطی از اضطراب دارند، اما برخی ازشاگردان به طوردایم سطوح بالای اضطراب ونگرانی را دارند؛ که به صورت معنا داری به توانایی موفقیت آنها، آسیب می رساند. به عنوان مثال، اضطراب امتحان به عنوان عامل تضعیف کننده ی موفقیت درده میلیون ازکودکان وبزرگسالان برآورده شده است. سطوح بالای اضطراب دربرخی ازکودکان ممکن است به دلیل انتظارات غیرواقع بینانه و فشار والدین باشد. بسیاری ازکودکان اضطراب

فزاینده یی، همراه با رسیدن به پایه های تحصیلی بالا تر دارند؛ زیرا با ارزیابی های معمول، مقایسه های اجتماعی وتا حدودی، تجارب شکست مواجه می شوند. وقتی مکاتب این محیط را ایجاد می کنند؛ احتمالاً به اضطراب شاگردان می افزایند.

شماری ازبرنامه ها، به منظورکاهش سطح بالای اضطراب فردی کودک ایجاد شده است. برخی ازبرنامه های مداخله برتکنیک های تن آرامی(Relaxation) تأکید می کنند. این برنامه ها اغلب در کاهش اضطراب مؤثراستند؛ ولی همیشه به اصلاح پیشرفت افراد منجرنمی شوند. برنامه های مداخله در اضطراب که به جنبه های نگرانی مربوط می شود؛ برتغییرتفکرات منفی شاگردان تأکید دارد و آنها را با افکارمثبت ومتمرکزبروظایف، جایگزین می کند. این برنامه ها ازبرنامه های تن آرامی دراصلاح پیشرفت شاگردان موفق تربوده اند.

ستراتیژی های آموزشی وانگیزش شاگردان: در مرور ستراتیژی های آموزشی و انگیزش پیشرفت، سنتروک (۱۳۸۵) به حواله ی کارول ایمزCarol Ames به بررسی این موضوع پرداخت که کارهای مختلف که درآموزش به کاررفته بود(مانند جنبه های معنا دارفعالیت های یادگیری)، روابط شاگردان ـ معلم (مانند کمک به شاگردان برای مشارکت درتصمیم گیری) و طبیعت ارزیابی و شناخت (مانند تمرکزبرانگیزه پیشرفت)، می تواند الگوهای انگیزش شاگردان را درحوزه هایی چون انگیزش درونی، اسنادهای مربوط به ستراتیژی ها را به اساس کوشش و فعال بودن درکارها را تحت تأثیرقراردهد.

یک جنبه ی مهم ستراتیژی های آموزشی انتظارات معلم است. انگیزش شاگردان و احتمالاً عملکرد آنها، ممکن است ازانتظارات معلم متأثر باشد. معلمان اغلب انتظارات مثبتی ازشاگردان دارای توانایی بالا، درمقایسه با شاگردان توانایی پایین دارند؛ که این انتظارات احتمالاً رفتارمعلم یا آنها را تحت تأثیر قرارمی دهد. به عنوان مثال، معلمان شاگردان دارای توانایی بالا را مجبورمی کنند که سخت ترکارکنند، برای مدت طولانـی تری درانتظارپاسخ آنها می مانند، به پرسش های آنها به شیوه ی استادانه تری عمل می کنند و برای آنها توضیح می دهند؛ اغلب ازآنها انتقاد کمتری می کنند؛ بیشترآنها را تحسین می کنند وبا آنها دوستانه تراستند؛ آنها را بیشتر صدا می زنند وچوکی آنها به میز معلم نزدیکتراست و بیشتر احتمال دارد که درمواردی که به نمره های آنها شک دارند به نفع آنها عمل کنند تا شاگردانی که دارای توانایی پایین استند.

یک ستراتیژی مهم آموزشی این است که مراقب انتظارات خود باشید و مطمئن باشید که از شاگردان دارای توانایی پایین، انتظارات مثبتی دارید. خوشبختانه، پژوهشگران متوجه شده اند که با حمایت، می توان انتظارات معلمان ازشاگردان را بهبود بخشید و درجه داد.

نقـش انگیـزش درتأمیـن، روابـط و زمینـه هـای فرهنگـی و اجتماعـی

انگیزش دارای اجزای اجتماعی است. شاگردان نه تنها دارای انگیزه های پیشرفت استند، علاوه براین انگیزه های اجتماعی نیزدارند. بحث پوششی ما ازاجزای اجتماعی انگیزش برانگیزه های اجتماعی شاگردان، روابط و زمینه های فرهنگی اجتماعی متمرکزاست.

انگیزه های اجتماعی: دنیای اجتماعی کودکان ازجنبه های مختلف زنده گی آنها درمکتب متأثرمی شود. درهرروزمکتب، شاگردان به منظورایجاد وحفظ روابط اجتماعی اقداماتی انجام می دهند. پژوهشگران متوجه شده اند که شاگردانی که عناصررفتاراجتماعی را ازخودنشان می دهند؛ بیشتراحتمال دارد که ازنظرتحصیلی برتری داشته باشند تا شاگردانی که چنین نیستند. با این وجود، تصورمی رود که پژوهش گران توجه ی کمی به اینکه چگونه دنیای اجتماعی شاگردان با انگیزش آنها درصنف درسی مرتبط است، مبذول داشته اند.

انگیزه های اجتماعـی نیازها و تمایلاتـی استند؛ که ازطریق تجارب با دنیای اجتماعـی یاد گرفته می شوند. علاقه به انگیزه های اجتماعی ازکار Henry Murray هنری مورای (۱۹۳۸) ریشه می گیرد که فهرست طولانی نیازها(یا انگیزه ها)، شامل پیوند جویی می شود؛ که براساس آن افراد انگیزه ی با دیگرمردم بودن را دارند. این موضوع با به کارگیری و حفظ ونگهداری روابط شخصی گرم و نزدیک همراه است. نیازهای اجتماعی شاگردان درتمایل آنها به داشتن روابط با همسالان و یک یا بیش از یک دوست نزدیک داشتن واشتیاق شدید نسبت به یک نفر در عشق، منعکس می شود. اگرچه درتمامی شاگردان نیاز به پیوند جویی دیده می شود، در برخی از شاگردان این نیاز به صورت شدید تری دیـده می شود. برخی ازشاگردان دوست دارند که اطراف آنها دوستان زیادی باشد، درشاگردان دیگر، تمایلاتی به این شدت برای پیوند جویی دیده نمی شود. آنها ازاینکه چند دوست نزدیک ندارند احساس جدایی و انزوا نمی کنند.

هم تأیید معلم وهم تأیید همسالان انگیزه های اجتماعی مهمی برای اغلب شاگردان است. درسالهای ابتدایی شاگردان برای جلب رضایت والدین، بیش ازهمسالان، انگیزه دارند. همراه با تمام دوران ابتدایی تأیید والدین وهمسالان درنظام انگیزه یی شاگردان، سهم برابری پیدا می کند. در حدود پایه های هشتم و نهم، همرنگی با همسالان به همرنگی با والدین غلبه می کند.

درپایه دوازدهم، همرنگی با همسالان کاهش می یابد به گونه یی که شاگردان خود گردانی و استقلال بیشتری پیدا کرده و اغلب تصمیم ها را خود شان می گیرند. نوجوانـی می تواند یک دوره ی مهم و حساس درانگیزش پیشرفت وانگیزش اجتماعی باشد. فشارهای جدید تحصیلی واجتماعی نوجوانان را وامی دارد که به نقش هایی روی آورند که با مسؤولیت پذیری 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 جاطلبی دریک حوزه می تواند رسیدن به اهداف در حوزه ی دیگررا کاهش دهد، مانند هنگامی که پیشرفت تحصیلی به عدم پذیرش اجتماعی منجرمی شود. درسالهای اولیه نوجوانی، آنها با انتخاب بین دوموضوع روبه رومی شوند که آیا زمان بیشتری را صرف مسایل تحصیلی کنند ویا به اهداف اجتماعی اختصاص دهند.نتایج این تصمیم، پیامدهای درازمدتی دارد که شرایط ادامه تحصیل ومشاغل کسب شده توسط آنها را مشخص می کند.

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

والدین: پژوهش هایی دررابطه با پیوند میان رفتار والدین و انگیزش شاگردان انجام شده است. مطالعات به بررسی ویژه گیهای جمعیتی، تجارب فرزند پروری، تدارک تجارب خاص در خانه پرداخته اند.

ویژه گیهای جمعیتی(Demographic): والدینی که تحصیل کرده استند؛ درمقایسه با والدین دارای تحصیلات کمتر، بیشتراحتمال دارد که به مشارکت درتعلیم وتربیه فرزندان خود اهمیت دهند؛ درتعلیم و تربیه ی فرزندان خود مشارکت فعال داشته باشند و مواردی را که محرک فعالیت های عقلانی درمحیط خانه است را مطرح کنند. وقتی توجه و انرژی والدین به مقدارزیادی معطوف به افراد دیگری جزکودک باشد، انگیزش کودک می تواند آسیب ببیند. زنده گی دریک خانواده تک والدی(فرزندان طلاق و...)، داشتن والدینی که درکارخود غرق استند؛ و زنده گی در خانواده های بزرگ می تواند به کاهش پیشرفت شاگردان منجرشود.

تجارب فرزند پروری: حتی اگرعوامل جمعیتی برای اثرگذاری برانگیزش شاگردان مهم باشد؛ چیزی که ازآن مهمتراست؛ تجارب فرزند پروری والدین است.

دراینجا برخی ازتجارب مثبت رفتاروالدینی که به

بهبود انگیزش و پیشرفت منجرمی شود مطرح می گردد:

- به اندازه ی کافی درباره ی کودک بدانید تا مقاد یرمناسبی ازچالش وحمایت را برای او فراهم کنید.
- جوعاطفی مثبتی ایجاد کنید، که شاگردان را برای درونی کردن اهداف و ارزشهای والدین برانگیزاند.
- الگـوی رفتاربرانگیخته شده برای پیشرفت باشید: به سختی کارکنید و برتلاش درکارمشکل زا پایداری کنید.

تدارک تجارب خاص درخانه: علاوه برتجارب کلی فرزند پروری، والدین می توانند بر انگیزش شاگردان با فراهم کردن تجارب خاص درخانه اثربگذارند. خواندن برای یک کودک پیش ازمکتب و فراهم کردن مواد خواندنی با پیشرفت بعدی شاگردان درخواندن و انگیزش آنها رابطه دارد. علاوه بر این پژوهشگران ثابت کرده اند که مهارتهای کودکان وعادات کاری آنان همگام و رود به کـودکـستان، بهترین پیش بینـی کـننده ی انگیزش تحصیلی وعملکرد آنها طی سالهای دوره ی ابتدائیه است.

همسالان: همسالان می توانند برانگیزش شاگردان ازطریق مقایسه اجتماعی، کفایت اجتماعی و انگیزش، یادگیری همکاری با همسالان و تأثیرگروه همسالان، اثربگذارند. شاگردان می توانند خود را با همسالانشان ازنظرموقعیت تحصیلی و اجتماعی مقایسه کنند. نوجوانان در مقایسه با کودکان کم سن تر بیشتراحتمال دارد که ازنظراجتماعی به مقایسه بپردازند، اگرچه تمایل دارند که هرگونه مقایسه ی خود با دیگران را انکارکنند. مقایسه های اجتماعی مثبت معمولاً به افـزایش عـزت نفس و مقایسه های منفی به کاهـش عزت نفس می انجامد؛ شاگردان بیشتربه مقایسه ی خود با شاگردانی می پردازند که ازنظرسنی، توانایی وعلایق با آنها مشابه استند.

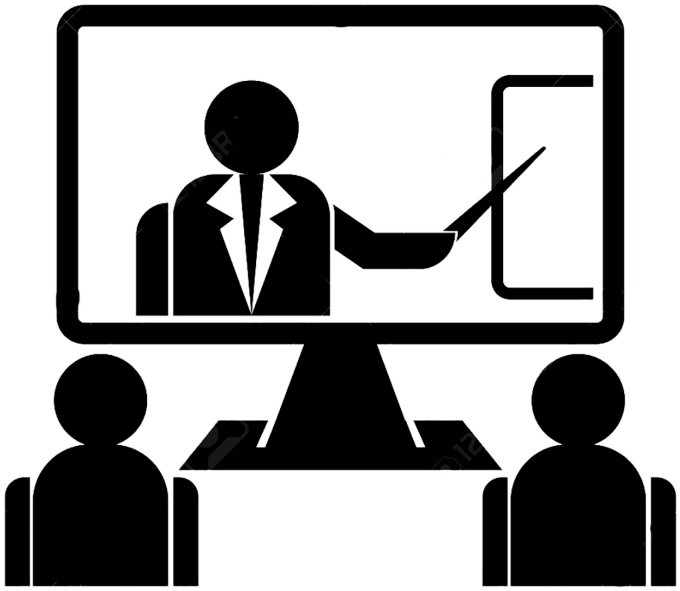
شاگردانی که توسط همسالان بیشترپذیرفته می شوند و مهارتهای اجتماعی بیشتری دارند، اغلب درمکاتب بهترعمل می کنند و انگیزش پیشرفت تحصیلی مثبتی دارند. درمقابل شاگردان مطرود، به ویژه کسانی که پرخاشگری بالا دارند؛ درمعرض خطرشماری ازمشکلات مربوط به پیشرفت استند که با نمرات پایین و اخراج ازمکتب همراه است.

همسالان می توانند به یکدیگردریادگیری مواد درسی ازطریق بحث درگروههای کوچک کمک کنند آموزش خصوصی توسط همسالان، اغلب موجب پیشرفت مربی وهمینطورشاگردان تحت آموزش می شود.

پیش ازاین دررابطه با نقش گروه همسالان درانگیزش پیشرفت شاگردان، برنقش منفی آن درآشفتگی نوجوانان دررابطه با تعهد به یادگیری تحصیلی، کارمی شد. اخیراً به گروه همسال، از نظراثرات مثبت و منفی آنها دردیدگاه انگیزش توجه می شود. اگر گروه همسال، معیارپیشرفت بالایی داشته باشد؛ ازپیشرفت تحصیلی شاگردان حمایت می کنند؛ اما اگریک شاگرد باعملکرد پایین درگروه همسالان ضعیف شرکت کند، عملکرد تحصیلی اوآسیب دیده و حتی تند ترمی شود.

معلمان: مطالعات اولیه در رابطه با نقش معلمان درانگیزش شاگردان براهمیت، گرمی ونقش حمایتی معلم تأکید داشت. اخیراً پژوهشگران علایق خود را به آموزش و سبک اداره معلم نیز توسعه داده اند. سنتروک (۱۳۸۵) توضیح میدهد، درپژوهش طراحی شده توسط ملکلم موسMalcolm Moos (۱۹۷۹)، تنها زمانی انگیزش شاگردان به حد اکثرمی رسید که گرمی و حمایت معلم با سازماندهی کافی، تأکید برتحصیلات و درسها با دیدگاه وهدف همراه می شود. این تجارب بین معلمانی رواج دارد که عقیده دارند؛ می توانند پیشرفت شاگردان را بهبود بخشد.

چنانچه دربحث قبلی خود، ازعقاید باندورا پیرامون خود اثربخشی دیدیم؛ جو هیجانی و پیشرفت کل مکتب درسطح انگیرش شاگردان تفاوت ایجاد می کند. مکاتبی که معیارهای بالا و انتظارات بالا از شاگردان دارند



وازنظرهیجانی و تحصیلی از آنها حمایت می کنند؛ اغلب شاگردان را برای پیشرفت برانگیخته می کنند. درفصل بعد، دررابطه با اینکه سیاست گذاران، مدیران مکاتب و معلمان چگونه می توانند ازروشهای آموزشی برای پیشرفت تحصیلی شاگردان استفاده کنند، سخن خواهیم گفت.

معلمان ووالدین: درفصل چهارم اهمیت نقش والدین را درتربیت و رشد کودکان روشن کردیم وستراتیژی هایی را که به معلمان درافزایش مشارکت والدین درتعلیم وتربیه کودکان شان، کمک می کند، مطرح کردیم. درمکاتب قدیم توجه به این موضوع می شد که چگونه معلمان می توانند والدین را به عنوان همکارانی که به پیشرفت شاگردان کمک می کنند، به کاربگیرند. اکنون علاقه قابل توجهی به این مشارکت شده است. وقتی معلمان به صورت منظم ومرتب به والدین در رابطه با پیشرفت کودکان شان اطلاع رسانی می کنند و به آنها کمک می کنند درفعالیت های یادگیری کودکان شان شرکت کنند، کودکان پیشرفت بهتری دارند.

زمینه های فرهنگی اجتماعی: دراین بخش براین موضوع تمرکزمی کنیم که چگونه وضعیت اقتصادی اجتماعی و جنسیت برانگیزش و پیشرفت اثرمی گذارد.

وضعیت اجتماعی اقتصادی و قومیت: تنوع میان گروههای قومی شاگردان، درپیشرفت آنها خود را نشان می دهد. به عنوان مثال، بسیاری ازشاگردان آسیایی آمریکایی دیدگاه پیشرفت تحصیلی نیرومندی دارند، اما برخی نیزچنین نیستند، علاوه براین به منظورشناسایی تنوع موجود درگروههای فرهنگی درپیشرفت شان، این موضوع نیزاهمیت دارد که بین تفاوتها و کمبودها تفاوت قایل شوند. اغلب عدم پیشرفت گروههای اقلیت به ویژه آفریقایی ها، آمریکای لاتین، بومیان آمریکا، با توجه به معیارهای طبقه متوسط سفید پوست آمریکا تفسیرمی شود و به عنوان نقص و آسیب درنظرگرفته می شود درحالی که دلیل تفاوت ها و تبعیض فرهنگی استند.

همینطوربسیاری ازپژوهشگران وضعیت اجتماعی اقتصادی را درگروههای اقلیت مورد توجه ی بیش ازحد قرارمی دهند. دربسیاری ازموارد، اگریک مطالعه وضعیت قومی واقتصادی اجتماعی همزمان مورد مطالعه قرارگیرد، وضعیت اجتماعی اقتصادی، بهترازقومیت، عملکرد را پیش بینی می کند. شاگردان خانواده متوسط و بالا درمقایسه با همتایان آنها ازطبقات پایین درموقعیت های پیشرفت، عملکرد بهتری دارند(به عنوان مثال انتظارات پیشرفت، تمایلات به پیشرفت، شناسایی اهمیت تلاش وکوشش)؛ شماری ازمطالعات را طراحی کرد که نه تنها نقش قوی و ضعیت اقتصادی اجتماعی را در مقایسه با قومیت برپیشرفت نشان داد، بلکه اهمیت مطالعه انگیزش شاگردان اقلیت قومی را درزمینه ی کلی انگیزش بررسی کرد. بررسی او از چهارچوب نظریه

اسناد و تمرکز برعلل شاگردان آفریقایی آمریکایی که درچشم اندازپیشرفت، دررابطه با موقعیت و شکل خود ذکرمی کنند را شامل می شد. گراهام به این موضوع پرداخت که چگونه شاگردان آفریقایی، آمریکایی، طبقه متوسط به صورت باثباتی با چهارچوب برانگیخته بودن انطباق ندارند. درحالی که رقبای سفید پوست آنان ازطبقه ی متوسط انتظارات بالایی ازپیشرفت داشته ومی دانند که شکست معمولاً به خاطرفقدان تلاش است ونه بد شانسی.

یک چالش خاص برای بسیاری ازشاگردان گروه اقلیت، به ویژه کسانی که درفقرزنده گی می کنند، مواجه شدن با پیشداوری نژادی، تضاد بین ارزشهای گروه آنان و گروه اکثریت وفقدان بزرگ سالان پیشرفته درگروه فرهنگی آنها که به عنوان الگوهای مثبت ایفای نقش کنند، است. برخی ازافراد سیاه پوست که نقش الگویی را درشاگردان افریقایی آمریکایی داشته اند، توانسته اند درنقش مربی خصوصی اثرات مثبتی دراین جهت داشته باشند.

به علاوه این موضوع اهمیت دارد که به طبعیت مکاتب که مقدمتاً به شاگردان گروه اقلیت قومی خدمت می کنند، توجه کنید. بیش ازیک سوم آفریقایی های ساکن آمریکا ویک سوم شاگردان آمریکای لاتین در۴۷ مکتب ازبزرگترین مکاتب نواحی شهری درآمریکا تحصیل می کنند؛ این درحالی است که ۵ درصد سفید پوستان و۲۲ درصد شاگردان آسیایی ساکن آمریکا، دراین مکاتب استند. بسیاری از شاگردان گروههای قومی، ازخانواده های با وضعیت اقتصادی پایین می آیند (بیش ازنیمی ازآنها برای کاهش قیمت صبحانه ویا صبحانه رایگان شناسایی شده اند). این مکاتب درون شهر، کمتراحتمال دارد که درمقایسه با سایرمکاتب عملکرد پیشرفته یی داشته ویا خدمت حمایتی تحصیلی با کیفیت بالا ارایه دهند؛ دروس پیشرفته و دروسی که مهارتهای تفکردراین شاگردان را به چالش بکشد دراین مکاتب کمتراست. حتی شاگردانی که برای یادگیری و پیشرفت برانگیخته می شوند، عملکرد مؤثردراین زمینه ها را دشوارمی بینند.

جنسیت: بحث ما ازانگیزش وجنسیت براسناد، باورها و ارزشها متمرکزخواهد بود. باورهای شاگردان پسرودختر دررابطه با کفایت درزمینه ی پیشرفت باهم تفاوت دارد. به عنوان مثال پسرها احساس شایسته گی بیشتری درورزش و ریاضیات نسبت به دخترها دارند و دخترها در خواندن(قرائت)، ادبیات و فعالیت های اجتماعی احساس شایسته گی بالاتری دارند. این تفاوتها پس ازبلوغ افزایش می یابد. بنابراین، انتظاراینکه چگونه شاگردان پسرودختر به شایسته گی عمل کنند؛ با قالب های ذهنی نقش جنسی ارتباط دارد.

با توجه به ارزشهای پیشرفت، با شروع لیسه، دختران برای ریاضیات ارزشی قایل نیستند؛ درحالی که پسرها این طوراستند. دختران سرآمد اغلب بین نقش های جنسی و پیشرفت احساس تعارض می کنند. دریک مطالعه دختران سرآمد احساس گرفتارشدن بین پیشرفت و نشان دادن حرفه ها و نقش های زنان را ازخود نشان دادند.

مکاتب، پیشرفت قابل توجهی درکاهش سوگیریهای جنسیتی درکتابها ومواد درسی و قالب های سنتی جنسی داشته اند؛ اما هنوزگرایش های جنسیتی وجود دارد. ستم جنسیتی یک موضوع مطرح درمکاتب است و شیوع آن ازآنچه تصورمی شد بیشتراست. هرشاگردی باید صرف نظرازجنسیتش باید برای آموزش فرصت برابر داشته باشد. شاید لازم باشد دررابطه، تفکرشود که چگونه این نوع تفاوتهای جنسیتی ممکن است بر پیشرفت شاگردان اثربگذارند.

ازاین نظربسیاری ازعقاید دررابطه با انگیزه های اجتماعی، روابط و زمینه های اجتماعی فرهنگی را بررسی کردیم.

برانگیختن وحفظ برانگیخته گی در شاگردان

دراین بخش ستراتیژی های بسیاری را جهت کمک به شاگردان، به منظور بر انگیخته گی برای یادگیری، مورد بحث قراردادیم. دراین بخش این ستراتیژی ها را مروردوباره می کنیم، مثال های بیشتری ذکرکرده و برخی تفکرات نهایی را دررابطه با شاگردان برانگیخته مطرح می کنیم. علاوه براین ازستراتیژی های خاص برای مستعد کردن شاگردانی که کم پیشرفت استند و پیشرفت برای آنها دشواراست را ذکرمی کنیم.

ستراتیژی های کلی: ازمیان بهترین ستراتیژی های کلی به منظوراصلاح انگیزش شاگردان به عنوان یک معلم، الگوی شایسته یی ازپیشرفت کردن ایجاد فضایی ازچالش 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 ازخود انتخاب تکالیف یادگیری که محرک علایق وکنجکاوی باشد؛ استفاده مؤثرازتکنولوژی و مشارکت درجامعه را می توان نام برد.

همیشه درذهن خود به خاطر داشته باشید که شما و صنف تان تنها منبع ایجاد انگیزش درشاگردان نیستند. والدین نقش خاصی ازاین نظردارند. آنها را به عنوان والدین با خود تان در انگیزش شاگردان برای یادگیری شریک کنید. اگرشاگردان پیشرفت تحصیلی خوبی ندارند؛ با والدین آنها دیدارکنید و ستراتیژی را به منظور کمک به شاگرد ایجاد کنید. اگر والدین همکاری نمی کنند و یا توانایی کاربا کودک خود را به منظورکمک به او ندارند، سعی کنید یک مربی خصوصی را پیدا کنید که برای موفقیت شاگرد مسؤولیت پذیرباشد.

یکی ازبرنامه هایی که تلاش دارد جامعه را درپیشرفت شاگردان شریک کند، طرح مکتب آینده، درآیستین تکزاس (School of the future, based in Austin, Texas). ازطریق همکاری وهم یاری مکتب و خانواده، شماری از منابع درمکتب ابتدایی وایدن (Widen) ومکتب ابتدائیه، مندز (Mendez) به کارگرفته شده است. دراینجا برخی ازاقدامات این طرح ذکرمی شود:

- میانجی همسال: این برنامه زمانی ایجاد شد که یک وکیل محلی داوطلب شد، برای بحث میانجی و ستراتیژی های مذاکره با شاگردان خدمات خود را بسیج کند.
- راهنما درسردرگمی: برنامه یی که با حمایت کلیساهای منطقه انجام شد. دوتن راهنمایان سردرگمی، که یکی مدد کاراجتماعی و دیگری درحقوق جنایی ازپوهنتون فارغ التحصیل شده بود، فعالیت های اوقات فراغت خود را درزمینه ی هدایت، مشاوره و حمایت ازشاگردان صرف می کردند و آنرا راهنمایی درسردرگمی نامیدند.
- یک برنامه ی تربیتی و حمایتی که مخصوص والدین اسپانیایی زبان بود.
- برنامه ی تربیتی و حمایتی مخصوص والدین آفریقایی تبارکه درآن به توانمندی های فرهنگ آنها اشاره می کرد و آنرا مورد شناسایی قرارداده و براین اساس، برای کمک به کودکان به منظور حل مشکلات و تصمیم گیری استفاده می کردند.
- کمک های قانونی، این بخش نوعی خدمات رایگان ازطرف مکتب بود تاهرکسی که به راهنمایی و آگاهی ازقانون نیازداشت؛ می توانست ازآن استفاده کند

فهرست مراجع

۱. باغملایی، حیدرمحمدی (۱۳۸۸).مدیرت کلاس درس سالم. تهران. چاپ مازند. انتشارات طلوع دانش.

۲. پارسا، محمد (۱۳۸۵). روانشناسی تربیتی . تهران . چاپ مهارت، انتشارات سخن.

۳. حقیار، پوهاندعبدالمنان،(۱۳۹۵).روانشناسی تربیتی.

شعبانی، دکترحسن . (۱۳۹۶). مهارتهای آموزشی وپرورشی. قم. چاپ گلها.

شاګرد محوره زده کـــــړه

د سرمولف مرستیال محمد یعقوب مومند

ددې مقالې هدف

ددې مقالې پر بنسټ به ښوونکي خپل درسونه ښه تدریس کړای شي. د شاګرد محورې 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 ترسترګو کیږي.

د مقالې متن

کېدای شي شاګرد 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 ووایي: 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 نویو تجربو لپاره نوي حرکتونه او هڅې رامنځته کړي. څه چې ډېر مهم دی هغه دا دی چې په شاګرد محورې کې هېڅکله ښوونکی نه څنګ ته کیږي. د شاګرد محورې په قانون او اصولو کې داسې ویل شوي دي چې: په فعالیتونو کې له(۷۰ـ۷۵) سلنې پورې زده کوونکي برخه اخلي او له(۲۵ـ۳۰) سلنې پورې د زده کړې مسوولیت ښوونکی پرغاړه لري، دا پدې معنا نه دی چې د ښوونکي کار کم شوی دی. په شاګرد محورې کې نه یواځې دا چې د ښوونکي کار کې لړوالی نه راځي، بلکې نور هم ډېریږي،دومره کیږي چې ښوونکی د ویاندویې او یا هم د ډېر بحث له حالت څخه وځي او په یوه اسانچاري، همغږي کوونکي، تنظیم کوونکي او لارښوونکي شخص بدلیږي.ښوونکی زده کوونکو ته مناسب، ګټور او په زړه پورې شرایط، درسي توکي او درسي فضا برابروي. ښوونکی د لکچر له حالت څخه راوځي او د یو سم، سالم او ماهر مدیر په بڼه

رول لوبـوي. کلـه چـې زده کوونکـي په خپلـو پرېکړو کې لـه سـتونزو سـره مخامـخ کيـږي، ښـوونکی لـه دوی سـره مرسـته کـوي. ښـوونکی بايـد په دې ډاډمن شـي چـې زده کوونکـي پـه کومـه کچـه ټـاکل شـوو اهدافـو ته رسـيدلي دي او ټولګـی لـه ټولـو اړخونو څخـه داسـې وارزوي چې:

ـ ټول اړوند مسايل ستاسو موضوع پورې اړه لري؟

ـ د درس ټولو اړخونو ته فکر شوی دی؟

هغـه څه چـې تاسـو زده کوونکو ته نـه ور زده کوی،ايا دا ددې لپـاره چـې دوی يـې خپله زده کـړي او يادا چې زده کوونکـو ته مهم نـه دي؟ ولې؟

کلـه ښـوونکی داسـې فکـر کـوي او ځـان سـره وايي: حتمـي نـه ده چـې زده کوونکـي هرڅـه پـه ښـوونځي کې زده کـړي، ځينـې موضوعګانـې دي چـې زده کوونکـي يـې لـه خپـل چاپيريـال، ټولنـې، کورنـۍ او ملګـرو څخـه هـم زدهکـوي. يـا هـم ښـوونکی داسـې فکـر کـوي چې اوسـمهال ددې شـيانو يـا مسـايلو زده کـړې ته اړتيا نشـته، عمر او سـويې سـره يې برابـر نه دي. ددې لپـاره چې په زده کوونکو فشـار رانشـي، ښـوونکی کولای شـي چـې ځينې مسـايل کـم کـړي. يـو ځل بيـا خپل ځـان و ارزويـاو خپل دلايـل پيـدا کـړي. تاسـو زده کوونکو تـه څنګه لارښـوونه کوئ؟هغـه څه چې تاسـو غـواړئ، يـا يې اړيـن بولئ چې زده يـې کړئپـدې هـم پوهېـږئ چـې ښـوونکی يـې هـم له زده کوونکـو څخـه زده کـوي؟د درس د فعاليتونـو او پايلـو پـه اړه مـو هم کلـه فکر کـړی دی؟ د زده کوونکو غوښـتنې څنګـه انـدازه کوئ؟ له دومـره سـتونزو او نيمګړتياوو څخه وروسـته اوس ددې وخـت رارسـېدلی دی چـې ښـوونکی خپـل ځان يـو ځـل بيـا وروزي، ترڅو لـږې خبـرې وکړي او ډېـره برخـه د زده کوونکـو پـه عملـي رزونه کـې ولړوي، کلـه چـې ښـوونکی داسـې فکـر کوي چـې يواځـې دی په ټولـو شـيانو ډېـر ښـه پوهېـږي او زده کوونکي په هېڅ شـي نـه پوهيـږي. دی مسـوولیت لـري ترڅـو د هـر څه پـه اړه زده کوونکـو تـه معلومـات او زده کړه ورکـړي،دا کار به ډېر سـتونزمن او سـخت وي ښـوونکی بـه سـتړی او درس بـه زده کوونکـو تـه تکليف رسـوونکی وي. پښـتو کـې يو متل دی چـې وايـي: هنـدو سـتړی خـدای ناراضـه. د ټولګـي فضـا او ناخوځنـده زده کـړه بـه ډېر سـتړی کوونکـی او زړه تنګوونکـی وي، هغـه دا چې دلته يوه خرابه مفکوره شـتون لـري چـې وايـي: زده کوونکـي پـه هېڅ نـه پوهېـږي، دا په دې معناچـې ښـوونکی بايـد ټـول وخـت خبـرې وکـړي. کار وکـړي او زده کوونکـي يواځـې د ښـوونکي خبـرو تـه لاس تـر زنـې کېنـي، غوږ ونيسـي دا يـو عينـي واقعيت دی ښـوونکی چـې څـه وايـي زده کوونکـي ورتـه غوږ نيسـي، نـو همدا وجـه ده چـې زده کوونکي لـه هر څه نـه مړيږي. کـه چېرتـه پـه دې وخت کې ښـوونکی ځان فعالـه کړي او د زده کوونکـو مېزونـو تـه سـره ورښـکاره کـړي ډېر داسـې شـيان شـته چـې درس څخه پرتـه يې مشـاهده کـړي. ډېر زده کوونکـي بـه داسـې وليـدل شـي چې پـه سـپينه پاڼه يا هـم تصـور کـې د ښـوونکي د انځـور پـه جوړولو ښـکېل وي. ځينـې نـور بـه په شـعر ليکلـو بوخـت وي. يو شـمېر به داسـې هـم وي چې پـه خوراک لګيـا وي. لږ شـمېر نور بـه داسـې وليـدل شـي چـې يـو څـه بـه لولـي او داسـې به هـم تـر سـترګو شـي چې يـو بل سـره هسـې خبـرې کوي. ددې لپـاره چې ددې ټولـو ګډوډيو، سـتړياوو، وخت ضايع کولـو او بـې نظميـو مخـه مـو نيولـي وي، بايد څـه وکړو؟

ددې لپـاره چـې درس جذابـه کـړو او زده کوونکـي ښـکېل کـړو څـه بايـد وکـړو؟ ښـوونکی يـو قالـب جوړوونکـی نـدی چې ټـول زده کوونکي يو شـان وروزي، ښـوونکی يـو باغبـان دی. باغبـان ګلان روزي هغه هم يو لـه بل سـره متفاوت او ښايسـته ګلان. په لومـړي پړاو کې د يـوه باغبان لومړۍ ښـه ځانګړنـه دا ده چـې دی خپل ګلان وپېژنـي او هـر يـوه تـه لـه خپلـې غوښـتنې او ځانګړتيـاوو سـره سـمه روزنه ورکـړي. ځينې ګلان شـته چې ډېـرو اوبو تـه اړتيـا لـري، ځينـې نـور يـې بيـا ډېـرو اوبـو تـه اړتيـا نه لري.يـو باغبـان بايـد مراقبـت کوونکـی وي چـې:

ـ څه وخت د خپلو ګلانو خاوره بدله کړي؟

ـ ولې يې بدله کړي؟

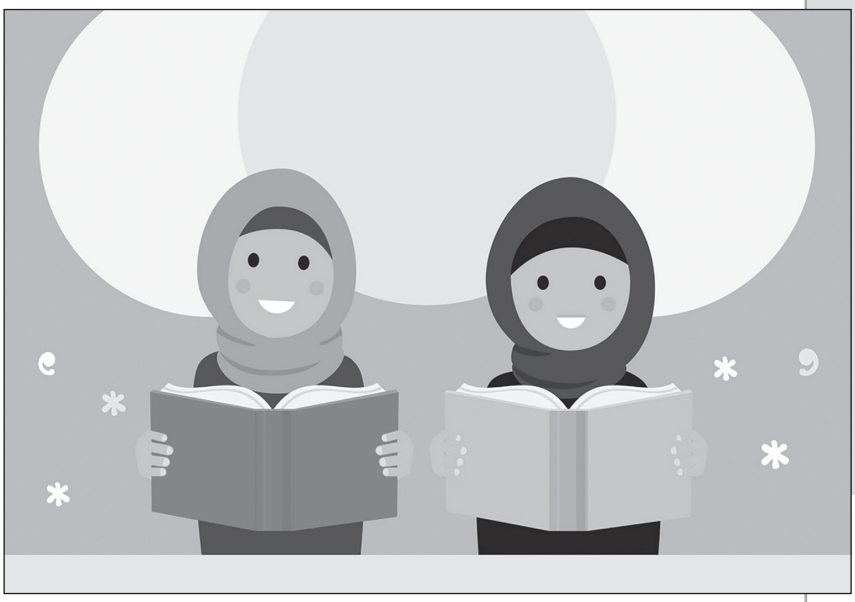
ـ کوم ګل له کوم ګل سره پيوند کړي؟

د باغبـان پـه اړه دا ټولـې هغـه کړنـې او پوښـتنې دي چـې څنګـه وکړای شـي چـې ګلان په ښـه توګـه وروزي، کـه چېرتـه باغبـان پـه بـن کـې بېلابېلو ګلانـو تـه د هغوی

لـه غوښـتنو او اړتیاوو سـره سـم اوبه، سـره، لمر، خـاوره او داسـې نـور څه چـې ګلان ورته اړتیـا لري ورسـوي، ځینې ګلان بـه پـه کـې ښـه وده وکـړي. وبـه غوړیـږي. تـازه بـه شـي. ځینـې ګلان بـه خچن شـي او ځینې بـه د کال په نیم موسـم کـې لـه منځـه هـم لاړ شـي. ستاسـو زده کوونکـي هـم لکـه د ګلانـو په شـان دي هغـه باید ښـه وپېژنـئ او د هغـوی د فردي تفاوتونـو، ځانګړتیاوو، اړتیـاوو او هضمولو پـر بنسـټ ورته درسـي توکـي، مرسـتندویه درسـي توکي، فضـا، چاپیریـال او روزنیـز توکـي چمتـو کـړئ. مهمه نده چـې خپـل ځـان غونـدې خلـک وروزو. مهمـه دا ده چـې نوښـتګر، هڅانـده او چټـک اشـخاص وروزو او ټولنـې ته یـې وړانـدې کړو. په شـاګرد محـوری کې ښـوونکی نمونه ده.ددې پـر ځای چـې زده کوونکي یې د مېزونـو او څوکیو شـاته چـپ او بنـدې خولـې کېني بایـد په خپل منـځ کې د خبـرو اتـرو، د افـکارو د تبادلې، تجربـو شـریکولو، په نوو موضوعګانـو د بحـث په کولو، مـوادو ته د پراختیـا ورکولو، اصـلاح او سـمون راوسـتلو او پـه نـورو اړونـدو عملـي کارونـو یـې بوخت کـړي. زده کوونکـي باید پـه ډېر جرات او خوښـی سـره خپـل کارونه سـرته ورسـوي. په ډېـر ویاړ سـره بایـد خپـل نظرونـه شـریک کـړي. هغـه زده کوونکي چـې پـه دغـه مېتـود سـره وروزل شـي پـه خپـل نفس ښـه حاکمیـت پیـدا کوي.پـه ټولنه کـې د عزت النفس څښـتن وي. د همـکارۍ روحیـه اخلـي. یـو بـل منونکـي وي. هڅانـده شـخص جوړیـږي. ډېـرې سـتونزې خپلـه حـل کـولای شـي. رښـتینی وي او خپله پرېکړه ډېره ښـه کولای شـي. ځکـه چـې ښـوونکي پـه ټـول تحصیلـي کال کې په دوی بانـدې ښـه عملـي فعالیتونه ترسـره کـړي دي، ځینې مسـوولیتونه یې ورسـپارلي دي او د مسـوولیت منلو روحیه یـې ورکړې ده. ښـوونکی په دې مېتود کې:مه کـوه! تېروتنه دې کـړې دې اصطلاحاتـو تـه اړتیـا نه لـري. یو شـېبه فکر وکړئ! شـاید تاسـو هم پـه ټولګي کـې زده کوونکـي ولرئ چـې هغه لـس ځله پورتـه کیږي، ترڅو ستاسـو د پوښـتنې ځـواب درکـړي. اتـه ځلـه یـې ځـواب غلط یـا هم اشـتباه درکـړ او هـر ځـل تاسـو اړ یاسـت چـې هغـه تـه نېغ پـه نېغـه ووایاسـت چـې تاسـو اشـتباه کـړې ده او بیـا هـم په ډېـر کرکجـن، غوسـناک، لـوړ غـږ او د احتجـاج په شـکل هغـه تـه ووایـئ: تر اوسـه مـو څـه نـه دي زده کـړي؟ تا نو څه شـی ولوسـتل؟ نور څـوک پوهیـږي؟ په داسـې حالت کـې هـم ښـوونکی او هـم زده کوونکـي په روحـي، ذهني او جسـمي لحـاظ سـخت خپـه او ناهیلي کیـږي. هغه زده کوونکـي تـه چې بـار بار ویل کیـږي چې تېروتنـه دې وکړه او ښـوونکی چـې هر وخـت د زده کوونکي له لوري ناسـم ځوابونـه اوري سـخت ناهیلـی کیـږی. شـاګرد محـوري لـه ماشـومانو څخـه نیولـې ان تر ځوانانـو او نویـو ځوانانو پـورې د تدریـس مناسـبه لاره ده او یـا هـم ځینـو سـره بیـا دا پوښـتنه باالعکـس پیـدا کیـږي چـې رښـتیا هـم شـاګرد محـوري د شـاګردانو کومـې کټګـورۍ او په کـوم عمر کې ا ړینـه او ګټـوره ده؟

د کار مېتود څنګه دی؟

د کار مېتـود داسـې دی چـې ماشـومان ډلـو کې سـره راټولیـږي. ښـوونکی ماشـومانو تـه د داسـتان موضـوع سـترګو پـه سـترګو کـې پـه مناسـب غـږ لولـي، وروسـته له زده کوونکـو څخه غوښـتل کیـږي، ترڅو د داسـتان ګونګ او پټـې مهمـې برخـې تـر پوښـتنې او نقادانـه فکـر لانـدې راولـي او بیـا ورتـه خپلـه ځوابونـه هـم پیـدا کـړي. پـه دې مېتـود کې د ښـوونکي رول د اسـانتیاوو رامنځتـه کول دي، اړینې لارښـوونې دي. ښـه مدیریت دی. د سـختو کلمو او لغتونـو معنـا کـول دي، نه کوم بل کار. درسـونه باید داسـې پـلان شـي چـې ټـول درسـونه زده کوونکـو تـه د همـدې مېتـود پر بنسـټ تدریس شـي، پـه دې معنا چې ماشـومان خپـل ټـول درسـونه تـر بحـث، پوښـتنو او ځوابونـو لاندې ونیسـي، ترڅـو فکـري اسـتعداد یـې فعالیـت تـه چمتـو شـي،نه دا چـې ښـوونکی لېږدونکـی وي او زده کوونکـی اخیسـتونکی. دغـه مېتـود ماشـومان لـه ویـده او بې حسـه حالـت څخـه یـو فعـال حالـت تـه راوباسـي، ترڅـو چې ماشـومانو کـې د فکـر قـوه پیاوړې نشـي، موږ نشـو کولای چـې ټولګـي نـه د یـوه ښـه زده کوونکـي د ترلاسـه کولـو هیلـه ولـرو. زده کوونکـي هغـه څـه چـې ګـوري او بیا یې لولـي پـه اړه یـې باید نقد وکـړي، خپلـو بحثونو لپـاره دلیل راوړي، د یـو بـل لیکنـې، مقالـې، خاطرې، ترنـم، ډکلمه،



شعر ویل او متن لوستل سره نقد کړي. د هرې موضوع په اړه له ځیرتیا او ځیرکتیا څخه کار اخلي. څنګه چې تاسو هم پوهېږئ چې هلکان له ۱۰ څخه تر ۱۲ کلنۍ پورې د نظم او دسپلین ډېر خیال نه ساتي. په دې عمر کې هلکان ډېر شوخ وي او ډېری وخت له ښوونځي څخه تېښته هم کوي، مګر دې مېتود ثابته کړې ده چې د نویو مېتودنو په رامنځته کولو سره زده کوونکي ښه زده کړه کولای شي. خپلو درسونو سره لېوالتیا پیدا کوي او د خپلو درسونو د ساعتي وخت چې اوس یو ساعت دی ډېروالی غواړي، ان تردې چې هغه زده کوونکو به چې ټولګي نه فرار تېښته کوله، ماشومان به یې په لښته وهل، پټېدل به، اوس ترټولو هغوی ښه حاضري ورکوي، ښوونځي، ټولګي، کتاب او ښوونکي سره لېوالتیا ښیي. موږ اوس دې پایلې ته ورسېدو چې زموږ هلکان اوس زده کړې سره ډېره لېوالتیا پیدا کړې ده، دې کار ته موږ بیخي تعجب وړي یو او زموږ ماشومانو کې ډېر مثبت تغیر راغلی دی.

څنګه پوښتنې جوړې کړو؟

که تاسو غواړئ چې زده کوونکو ته الفبا ور زده کړئ، د تل په څېر په ډېرو ښو پوښتنو پیل وکړئ! داسې پوښتنې چې زده کوونکي وهڅوي. فکر وکړي. پلټنې ته یې اړ کړي او پوښتنه په هو او نه ځواب نشي.

د سار ي په توګه: تر اوسه مو د الفبا په اړه فکر کړی دی؟ رښتیا الفبا څه شی دی؟ څه په درد خوري؟ په کومو ځایونو کې په کاریږي؟ ایا الفبا د خوړلو شی دی؟ د اغوستلو دی؟ او کېدای شي داسې په سلګونو نورې پوښتنې واوسي. له دې وروسته هر یو له زده کوونکو څخه د الفبا یو یا څو توري له ځان سره په یوه چارټ یا هم په یوه کاغذ ولیکي او یو بل ته یې مخامخ ونیسي هر یو دې د یو بل ترسره کړی فعالیت ولولي او بیا دې پرې نظر ورکړي، ښوونکی دې څارنه وکړي، ودې ګوري چې فعالیت یې څنګه ترسره کړی دی؟ که چېرته فعالیت ښه ترسره شوی و په بېلا بېلو لکه: شاباس، افرین، څومره ښه او ډېر تکړه لفظونو دې وستایي. په فعالیت کې دې نومرې ورکړي او که ستونزې یې درلودې ورته دې لارښوونې وکړي او بیا دې هم وهڅوي.

شاګرد محوري مو د درس عمق ته ننباسي

په دغه مېتود سره نشو کولای چې له ډېرو مطلبونو سره ټولګي ته ننوځو. په نورې نړۍ کې دغه کار له منځه تلونکی دی. هلته محتوا لږه او فعالیتونه ډېر دي. د مطلبونو ډېروالی ددرس عمق ته د ننوتو مخه نیسي. پدې مېتود کې زده کوونکي ښه زده کړه کولای شي. ښه لیکوال، ښه څېړونکی ترې جوړېدلای شي او خپله د علم او پوهې په لټې پسې روانیږي، نه دا چې علم دوی په کور، سړک، کلي، کوڅه، ښوونځي او مدرسه کې ولټوي او په خپل دام کې یې ونیسي.

په شاګرد محوری کې د انفرادي زده کړې

لارې چارې

په دغه ډول مېتودونو کې زده کوونکي د خپلو ورتیاوو پر بنسټ مخته ځي. دلویو او کوچنیو پروژو د اجرا په اړه د زده کوونکو د خپلواکه کېدو روحیه پیاوړې کیږي. د دغه هدف د پلي کولو په اړه ترټولو لومړنی او بنسټیز ګام د زده کړې د طرحه کولو په برخه کې د شاګرد محوری پېژندنه، اصل او مفهوم منل دي.

په شاګرد محوری کې د انفرادي زده کړې موخې

۱ـ د فردي تفاوتونو رعایتول

که چېرته په ټولګي کې فردي تفاوتونه په پام کې ونه نیول شي، په زده کړه ییزو فعالیتونو کې به ستړیا، ناهیلي، زړه بدوالی او تېښته قوت ومومي چې دا کار به د وخت او زمان په تېرېدو سره ډېرې روحي، ذهني، فزیکي، رواني او ټولنیزې ستونزې او ننګونې رامنځته کړي.

۲ـ په عملي زده کړه کې د خپلواکه کېدو وده

زده کوونکي په انفرادي زه کړه کې د مستقلې زده کړې لارې چارې ډېرې ښې زده کوي، یعنې دا زده کوي چې څنګه یې زده کړي؟

۳ـ مطالعې سره عادت پیدا کول

په دغه مېتود کې زده کوونکي ډېر معلومات ترلاسه کوي. د ډېرو معلوماتو ترلا سه کول د زده کړې د فعالیتونو څخه خوښي ښودل دي او ډېر فعالیت زده کوونکي پراخې مطالعې ته هڅوي.

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

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

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

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

(د) کتاب ته نه کتل: په ځیرتیا سره د کتاب له کتلو څخه پرته پوښتنو ته ځوابونه ویل. (rectie)

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

۵ـ 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 سرهزده کوونکي نسبت پخوا ته د خپلو فعالیتونو په ترسره کولو کې منظم کیږي. په دې مېتود کې دا هم زده کوي چې څنګه په خپل ځان کنټرول ولري. زده کوونکي خپلې مطالعې او ځاني ازموینو ته پراخوالی ورکوي، ترڅو په زده کړه کې د قناعت وړ قابلیتونو ته لاسرسی پیدا کړي. ددې مېتود یو مهم اصل دا هم دی چې قابلیتونو ته د رسېدلو په موخه د زده کړې د پایلې کچه باید له ۸۰ تر ۹۰ سلنې پورې سمو ځوابونونو ته ورسیږي.

په شاګرد محوری کې د تسلط ترکچې زده کړه

ددې نظریې پربنسټ: د زده کوونکو پرمختګ او زده کړه د زده کړې وخت پورې اړه لري(کارول۱۹۶۳).

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 ولرئ یوه ګټه یې دا ده چې مطلوبه تدریس ترسره کیږي او بله ګټه یې دا ده چې وخت لږ نیسي او د هر زده کوونکي شخصیت، فردي تفاوتونه، استعداد، مهارتونه او د ژوند قابلیتونه 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 یوه ښه ارزښت قایلیږي او دغه مېتود د روحي سلامتۍ یو له قوي سرچینو څخه شمېرل کیږي. په دې مېتود کې ښوونکی هڅه کوي چې د زده کړې بېلابېلې اغېزمنې لارې د زده کوونکو د فردي تفاوتونو پر بنسټ چمتو کړي.

په شاګرد محوری کې خصوصي زده کړې

په دغه ډول زده کړه کې د کار اساس د زده کوونکو ذوق، مینه، د ا سانتیاوو برابرول او د زده کوونکو شخصي ورتیاوې دي. په دې مېتود کې ښوونکی په ډېر قوت سره ټولګي ته ننوځي، ښوونکی باید په اړونده مضمون او موضوع کې پراخ معلومات ولري، دا معلومات مدلل، اغېزمن، جذاب، کاري او د زده کوونکو په مادي او معنوي ژوند کې ښه رول ولوبوي، دې مېتود سره باید زده کوونکي په روحي او فزیکي 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 لنډې وي، ترڅو زده کوونکي له زده کړې څخه د ستړیا، ناهیلی او تېښتې احساس ونه کړي. د زده کړې چاپیریال باید تفریحي په امن، راحت، ارامه او د فردي تحصیلي وضعیت سره سمون ولري.

په شاګرد محوری 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 همغږې کول دي. په دې مېتود کې د زده کړې توکي په کوچنیو واحدونو باندې وېشل کیږي چې د چوکاټ په نامه یادیږي. دغه کار د زده کوونکو د مخکینۍ پوهې پر بنسټ تنظیمیږي. د مطلبونو د تنظیم له نظره پروګرامیزه زده کړه له دوو لارو مخته ځي:

۱ـ 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 لنډ وي. زده کوونکي په خطي زده کړیز پروګرام کې په خپله ورتیا باندې د زده کړې پروګرامونه څاري ،یعنې که چېرته له هر ګام څخه وروسته یې پوښتنې ته سم ځواب ورکړ، نو په دې پوشه چې خطي پروګرام مخته ځي او که غلط ځواب یې ورکړ، نو د جبراني ارګانونو په لور میلان پیدا کوي. له جبراني ګامونو څخه هدف دا دی چې زده کوونکي د اضافي معلوماتو په لټه کې وي، خپلې تېروتنې اصلاح کوي، د پروګرام یا 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 توکه چمتو کول، د هر زده کوونکي اړتیاوو، غوښتنو او ستونزو ته رسېدنه او د زده کړې په اړه ارزونه ده.

ایا شاګرد محوري په وړکتون کې عملي دی؟

ځواب، هو دی. وړکتون کې شاګرد محوري سل په سلو کې عملي دی. د ساري په توګه: تاسو د سلو ماشومانو ښوونکی یاست او د هرې میاشتې یا هم هرې اونۍ لپاره تا سو ورته ځانګړی مهالوېش او پلان ترتیب کړی دی، ترڅو د هغه په واسطه خپلو زده کوونکو سره کار وکړئ یو شاګرد محوره ښوونکی چې خپل ټولګي ته ننوځي ښه دا دی چې خپل ساعت په سلام اچولو او روغبړ باندې پیل کړي اولومړی دې له خپل ځان څخه شروع کړي د ساري په توګه: پرون شپه چې کور ته لاړم څو پخواني ملګري مې پوښتنې او لیدنې ته راغلي وو. ډېر وخت کېده چې دوی مې نه و لیدلي. یوه ملګري سره مې ستاسو غونډې یو کوچنی زوی هم راغلی و. هغه ماشوم ډېر شوخ خو په خپلو سبقونو کې ډېر تکړه هم و... 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 ځیر 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 راوځرخوئ. 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

سره به دوی یو روغتون او درملیز چاپیریال ښه درک کړي او له دې سره به هم اشنا شي چې څنګه 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 پروګرام جوړ کړای.

د شاګرد محورۍ مېتود تاسو ته وایې:

یو ښوونکی باید پلان او پروګرام ولري. ښه یې تنظیم کړای شي، مګر دا نه وایي چې هېڅکله هم خپل پلان کې تغیر مه راولئ، بلکې برعکس داسې وایي: ښوونکی باید خپل پلان او پروګرام 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 وګوري.دا کار باید ډېر ژر وکړي او په پوره اعتماد او ځیرتیا سره یې و کړي او له دې سره ښوونې او روزنې ته لاره هواره کړي. زموږ د مشرانو دا عادت دی چې هر وخت له خپل ځان څخه پروګرام جوړوي. د نورو له اړتیاوو او مشورو څخه پرته یې د اجرا برخې ته غورځوي، مګر د شاګرد محورۍ نظام بیا داسې وایي: که ډېر نه وي یو ځل دې دا مشران موږ ته هم پام وکړي. له موږ څخه دې هم واوري، 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 هدفمندې پایلې ته ورسېږو.

د سوید په هېواد کې د شاګرد محورۍ په اړه مشاهدې کیسه

اوس غواړم چې د شاګرد محورۍ د یوې تجربې په اړه چې په سوید هېواد کې د یو شمېر هغو کارپوهانو له لوري ترسره شوې چې نوموړې 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 صندلۍ په لور ولاړه، په صندلۍ یې د خپلې خولې اوبه اچولې. د صندلۍ په څنګ کې یو بل ماشوم په خپلو ساعتیریو بوخت و. هر ځل به چې پورته کېده په صندلۍ به یې د خولې اوبه اچولې او دغه اوبه به د هغه بل ماشوم چې د صندلۍ ترڅنګ 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 وایې؟ 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 باندېیا هم په صندلۍ باندې د خپلې خولې اوبه اچوي څنګه سزا مې ورکوله؟ دا مې ورته ویل: چې بیا داسې کار ونکړې، مګر دې ښوونکي یوه ته هم څه ونه ویل! په ډېر زغم او حوصېلې سره یې ماته اشاره وکړه چې ارام او منتظر واوسه! یو څو شېبې چې تېرې شوې، ښوونکی له خپل ځای څخه راپورته شو. ټول زده کوونکي یې له خپل شاوخوا راټول کړل. کېینول او ورته یې وویل: ګلالیو ماشومانو! موږ غواړو چې نن یوه ستونزه حل کړو، تاسو باید راسره مرسته وکړئ،وګورو چې څه کولای شو؟ د هغه دوو ماشومانو کړه یې وستایل چې یو یې د خپلې خولې اوبه اچوي او هغه بل چې د صندلۍ ترڅنګ ناست دی په خپلو لوبو او ساعتیریو کې بوخت دی. دې ماشوم به هر څو دقیقې وروسته د خپلې خولې اوبه په خپل ټولګیوال اچولې، په تعجب سره یې وویل: زما له دې اوبو اچولو څخه یواځینی هدف دا و چې زما د خولې اوبه تر کوم ځای پورې رسیږي؟ هر ځل به مې چې د خولې اوبه توکولې هڅه به مې دا کوله چې نسبت تېر ځل ته یې لرې وغورځوم. ښوونکي دغه موضوع تر بحث لاندې ونیوله. 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 ټولګیوال یا هم په صندلۍ

اچولې باید ځای یې تغیر کړای شي، ترڅو د خولې اوبه یې په چا ونه لویږي. یا هم د هغه بل ماشوم چې د صندلۍ ترڅنګ ناست و ځای یې بدل کړي. هغه ماشوم چې د صندلۍ ترڅنګ ولاړ و او په هغه بل ماشوم یې چې د خپلې خولې اوبه اچولې، هغه د ښښنې غوښتنې په نیت راپورته شو، دا د بل ماشوم وېښتان یې په اوبو پاک ومینځل او ښښنه 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 ووایي: 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 محورۍ 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 محورۍ کې ښوونکی په غیر مستقیمه توګه یو لارښود دی.ښوونکی د زده کړې په ټولو برخوکې 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 وړو ډلو ووېشي، کېدای شي په یوه ټولګي کې د زده کوونکو شمېر له (۳۰ـ۴۰) تنو پورې ورسیږي او دې ته اړتیا وي چې پنځه کسیزه 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 ووایي. د هرچا وړاندیزونه واوري او هرې پوښتنې ته قانع کوونکي ځوابونه ووایي. 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 ووایو: 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 ووایي. 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 نشئ لیدلی،دلته نور د زده کوونکو له تجربو څخه ګټه نه شئ 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 شئ پیدا کولای، هغه کوم هدف چې موږ یې هیله لرو هغه نشو ترلاسه کولای.

اخځلیکونه

۱ـ پروینیان مژګان، شاګرد محوري به جای معلم محوري، نشریه فلسفه و کودک، ۱۳۸۶ کال.

۲ـ نثاري مانا، شاګرد محوري را بشناسیم و تجربه کنیم، ۱۳۸۲ کال.

۳ـ https://article.tebyan.net

۴ـ rozintak.parsiblog.com

۵ـ دودیال، پوهاند محمد بشیر، عرفان مجله،۱۳۹۱ ل کال.

۶ـ www.tya.blogfa.com

۷ـ www.pac.org.ir

طراحی نصاب تعلیمی بر اساس آموزش و پرورش قابلیت‌مدار

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 واجارگاه، ۱۳۹۲به 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 ارتباطات است، توجه شود و آن‌چه که در نظام آموزشی شاگردان می‌خوانند، باید در زندگی روزمره به‌کار ببرند(نوری و همکاران، ۱۳۹۷، ۵۲).

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

یاددهـی - یادگیـری در ابعـاد گوناگـون نظـری و عملـی. برخـی از ایـن ابعـاد عبارتنـد از: آرمان‌های تربیتـی، تلقی نسـبت بـه یادگیرنـده یـا شـاگرد، تلقـی نسـبت بـه فراینـد یادگیـری، تلقـی نسـبت بـه فرایند آموزشـی، تلقی نسـبت بـه محیـط یادگیری، تلقی نسـبت بـه معلم و تلقی نسـبت به ارزشـیابی آموخته‌هـا(فرمهینی و رأفتـی،۹،۱۳۹۳). در کتـاب میلـر دیدگاه‌هـای مختلف برنامهٔ درسـی بررسـی و تحلیـل شـده اسـت تـا معلمـان و برنامه‌ریـزان آموزشـی و درسـی بتوانند به رویکرد خود در مـورد یاددهی و یادگیری شـفافیت بخشـند. البتـه فراینـد شفاف‌سـازی فراینـدی مسـتمر اسـت؛ چرا که دیدگاه‌های برنامه درسـی در سـایهٔ تجربه‌هـا، مرتـب پالایـش می‌شـوند و تغییـر می‌یابنـد. دیدگاه‌هایـی کـه در کتـاب میلـر بررسـی و تحلیـل شـده اسـت، عبارتنـد از: دیـدگاه رفتـاری، موضوعی/دسـپلینی، اجتماعـی، رشـدگرا، فراینـد شـناختی، انسـان‌گرایانه و مـاورای فـردی یـا کل‌گرا(مهرمحمـدی، ۷،۱۳۸۷).

مربیـان و برنامه‌ریـزان نیـز ماننـد روان‌شناسـان دیدگاه‌هایـی دارنـد کـه هـم در نگاه آنـان به کـودکان و هم در نحـوهٔ کار کـردن بـا ایشـان تأثیـر می‌گذارنـد. در ایـن مقالـه سـعی بـر این اسـت تـا از جملـه دیدگاه‌هـای برنامهٔ درسـی دیـدگاه آمـوزش و پـرورش قابلیت‌مـدار که ریشـه در دیـدگاه رفتـاری دارد و در آینده‌هـا نیـز تـلاش وزارت معـارف بـر این اسـت تـا نصـاب تعلیمـات عمومـی را بر اسـاس ایـن دیـدگاه طـرح و تطبیق نماید، تشـریح شـود و معلمـان و سـایر دسـت‌اندرکاران تعلیـم و تربیـت بتواننـد بـه افـکار روشـنی در بـاره ایـن دیـدگاه معلومـات حاصل نما یند.

نصـاب تعلیمـات عمومی آینـده قابلیت‌محور اسـت و بـر آمـوزش یـک مجموعـه قابلیت‌هـای زندگـی تأکیـد دارد تـا شـاگردان بتواننـد از یادگیـری خـود در زندگـی فـردی، خانوادگـی، اجتماعـی و مسـلکی اسـتفاده کننـد. نصـاب قابلیت‌محور شـاگردان را آماده می‌سـازد تـا بتوانند پاسـخ‌گوی نیازهـای متغیـر زندگـی در قـرن بیسـت‌ویکم باشـند(چهارچوب نصـاب تعلیمـات عمومـی، ۱۳۹۸، ۱۱). تنهـا آموختـن دانش مضمون بـرای موفقیت در جهان امـروز کافـی نیسـت. شـاگردان در حالی کـه نیـاز دارند تا قابلیت‌هـای مضمونـی را بیاموزنـد و عمـلا بـه کار گیرنـد تـا آمـوزش را بـا زندگی روزمـره مرتبـط سـازند، گنجاندن قابلیت‌هـای زندگـی نیـز از طریـق فعالیت‌هـای عملـی شـاگردان را قـادر بـه رشـد مهارت‌هـای تفکـر نقادانـه، همـکاری، حل مسـأله، ابتکار، مفاهمـه و مدیریت خودی می‌سـازد. در نصـاب تعلیمـی جدیـد، تعـداد موضوعـات شـامل در هـر مضمـون کمتـر شـده تـا یادگیـری عمیق‌تـر صـورت گرفتـه و فرصـت بـرای فعالیت‌هـای عملـی بـه ویـژه بـرای انکشـاف قابلیت‌هـای زندگـی مهیـا گـردد. اهـداف آموزشـی و ارزیابی‌هـا بـه جـای تمرکـز بـه حفـظ معلومـات، باید بـر قابلیت‌هـای تحلیل، ترکیـب، ارزیابی و کاربـرد تمرکـز نماید(همـان، 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، ٤. ابتکار و نوآوری، ٥. یادگیری چگونه آموختن، ٦. مفاهمه و ۷. همکاری(همان،ص:۱۲).

آموزش و پرورش قابلیت‌مدار

آمـوزش و پـرورش قابلیت‌مـدار در روان‌شناسـی رفتارگـرا ریشـه دارد. اچ. اچ. مـک اَشَـن این‌گونـه آمـوزش و پـرورش را چنیـن تعریـف می‌کنـد: «نتایـج مطلـوب یادگیـری کـه اغلـب از آن تحـت عنـوان قابلیـت نـام بـرده شـده و در واقـع معـرف مقاصـد خـاص آموزشـی اسـت، هم‌چنیـن نتایـج رفتـاری کـه گاه از آن‌هـا بـه منزلـهٔ شـاخص‌های ارزیابـی نیـز نـام برده می‌شـود- پیشـاپیش بـه شـکل مکتـوب تعریـف شـده‌اند»(میلر،(۱۹٤۳)، ترجمـهٔ مهرمحمـدی،۱۳۸۷، ۳۳). آمـوزش و پـرورش قابلیت‌مـدار بـا ایـن مـوارد سـر و کار دارد: قابلیـت، مشـخص سـاختن شـاخص‌های ارزشـیابی بـرای تعییـن میـزان دسـتیابی بـه قابلیت‌هـا و طراحـی نظـام مناسـب آموزشـی.

۱. قابلیـت (competency): عبـارت 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، ٤۰).

مک اَشَن 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 عبارت اند 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 زمینهٔ 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.

٤. 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.

٦. 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 مک اشن، آموزش و پرورش قابلیت‌مدار بر نظریهٔ یادگیری رفتارگرایانه متکی است.

این نظریهٔ 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 مک اشن، این بیانیه‌ها نیت اصلی ما را از تعلیم و تربیت معرفی می‌کنند. تمام مؤلفه‌های دیگر (سی بی ای) در خدمت

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. مک اشن تأکید می‌ورزد که «شفافیت و مشخص بودن از ویژگی‌های اساسی بیانیه‌های قابلیت خوب به شمار می‌رود». یک بیانیهٔ قابلیت این موارد را در بردارد: مشخص ساختن یادگیرنده، طبقه‌بندی کردن حیطهٔ 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: حیطهٔ شناختی(cognitive domain :handbook۱) مطرح کرده است.

مک اشن 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 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. مک اشن اظهار می‌دارد که بیانیه‌های قابلیت بسیار مهم‌تر از نتایج رفتاری هستند، چرا که حکم چراغ راهنما را دارند (میلر،(۱۹۴۳)، ترجمهٔ مهرمحمدی،۱۳۸۷، ۳۵).

تدوین بیانیه‌های قابلیت و نتایج رفتاری: مک اشن 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 و 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.

نیاز سنجی: 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

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

هدف‌های مبتنی بر معیار

همان گونه که پیشتر اشاره شد، نتایج رفتاری نیز باید متناسب با بیانیه‌های قابلیت مشخص شوند. نتایج رفتاری باید مشخص سازند که موقعیت مناسب برای مشاهدهٔ عملکرد قابل اندازه‌گیری کدام است. هم‌چنین باید معیاری را که به منزلهٔ 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، ص۳۸). رفتارگرایانی هم‌چون مَک اَشَن و جیمز پاپ‌هَم 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 مقایسهٔ 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 کلیهٔ شاگران 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 عهدهٔ 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 مجموعهٔ 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.

٤- به همراه هر واحد یک آزمون تشخیص نیز وجود دارد تا به وسیلهٔ آن بتوان پیشرفت شاگردان را اندازه‌گیری کرد (ارزشیابی تکوینی) و مشکلات ویژهٔ هر شاگرد را شناخت.

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

مطلـوب هرگـز تکلیـف یادگیری را رها نمی‌سـازد. سـطح موفقیـت یـا توانایی مطلـوب نیز بـا اسـتفاده از آزمون‌های مبتنـی بـر معیـار ارزیابـی می‌شـود.

خلاصـه: آمـوزش و پـرورش قابلیت‌مـدار در چهارچـوب دیـدگاه رفتـاری قـرار می‌گیـرد. از طریـق یک توالـی از پیـش در نظـر گرفتـه شـده، شـاگردان قابلیت‌هـا و مهارت‌هـای خـاص را کسـب می‌کننـد. مهارت‌هـا و قابلیت‌هـای به دسـت آمده اغلـب را آزمون‌هـای مبتنی بر معیار ارزشـیابی می‌شـوند(مهر محمـدی، ۱۳۹۳، ۱۵۱).

آموزش و پرورش قابلیت‌مدار:

آرمان‌هـای تربیتی: اکتسـاب قابلیت‌هـای خاص در قلمروهـای شـناختی، عاطفـی و روانی-حرکتی به وسـیله شاگردان.

تلقـی نسـبت بـه یادگیـری: یادگیـری شـامل نشـان دادن واکنـش در برابـر محرک‌هاسـت، بـه گونـه‌ای کـه معـرف بـه دسـت آوردن قابلیت‌هـای مـورد نظـر باشـد. از آن‌جـا کـه ایـن قابلیت‌هـا به‌دقـت تعریـف شـده‌اند، تشـخیص این‌کـه آیا شـاگردان به سـطح توانایی مـورد نظر رسـیده‌اند یـا خیـر، امکان‌پذیـر اسـت.

تلقـی نسـبت بـه شـاگرد: بـه یادگیرنـده یـا شـاگرد بـه منزلـۀ موجـودی نگریسـته می‌شـود کـه می‌توانـد در اکتسـاب قابلیت‌هـای گوناگـون توفیـق یابـد. در برخـی رویکردهـا، ماننـد یادگیری در حد تسـلط، انتظـار می‌رود تقریبـاً کلیـه شـاگردان به سـطح توانایـی مورد نظر دسـت یا بند.

تلقی نسبت به فرایند آموزش:

۱. شناسایی قابلیت‌های مطلوب و نتایج رفتاری.

۲. طراحـی آمـوزش بـه منظـور انتقـال برنامـه و دسـتیابی بـه هدف‌هـا.

۳. ارزشـیابی از طریـق آزمون‌هـای مبتنی بـر معیار به منظـور تعیین دسـتیابی بـه قابلیت‌ها.

تلقـی نسـبت بـه محیـط یادگیـری: محیـط یادگیـری سـاخت بسـته و از پیش تعیین شـده‌ای دارد و در بسـیاری از موقعیت‌هـا انفرادی‌شـده نیـز می‌باشـد. محیـط بـه گونـه‌ای طراحـی شـده اسـت کـه مشـوق رشـد توانایی‌ها باشـد. برنامه‌هـا اغلب بـه پیمانه‌هـای یادگیـری کوچک‌تر تجزیه می‌شـوند.

نقـش معلـم: معلـم بـه تعریـف قابلیت‌هـا مبـادرت نمـوده، بـه گونـه‌ای بـه طراحـی آمـوزش می‌پـردازد کـه شـاگردان بتواننـد بـه سـطح مطلـوب قابلیت دسـت یابند. معلـم تـلاش دارد برنامه‌هایـی بسـازد تـا شـاگردان بتوانند بـه قابلیت‌هـای مختلـف دسـت یابنـد.

تلقـی نسـبت بـه چگونگـی ارزشـیابی آموخته‌هـا: آزمون‌هـا مبتنـی بـر معیـار اسـتفاده می‌شـوند. معلمـان در ارتبـاط بـا قابلیت‌هـا بـه طراحـی آزمون‌هـای مبتنـی بـر معیـار مبـادرت می‌ورزنـد. برخـی افـراد ماننـد پـاپ هـم معتقدانـد کـه ایـن آزمون‌هـا بایـد نیـروی محـرک برنامه‌هـای آموزشـی باشـند.

منابع:

۱. اسـتیفن اسـکایرو، مایـکل،(۱۹۴۲)، نظریـه برنامه درسـی(ایدئولوژی برنامه درسـی)، ترجمه:محسـن فرمهینـی و رضارأفتـی(۱۳۹۳)، انتشـاران آییـژ.

۲. جـی. پـی. میلـر، (۱۹۴۳)، نظریه‌هـای برنامـه درسـی، ترجمـه دکتـر محمـود مهـر محمـدی(۱۳۸۷)، انتشـارات سـمت.

۳. چهارچـوب نصـاب تعلیمـات عمومـی، ۱۳۹۸، وزارت معـارف.

٤. مهر محمـدی، محمود، (۱۳۹۳)، (برنامه درسـی نظرگاههـا، رویکردهـا و چشـم اندازها)، انتشـارات قدس رضوی.

٥. مهـدوی، محمـد هاشـم، (۱۳۹٦)، نصـاب تعلیمـی از تیـوری تـا کاربـردی، انتشـارات سـعید.

٦. نـوری، محمد رحیـم و همـکاران، ۱۳۹۷، تحلیل محتـوای کتاب‌هـای هدیه‌هـای آسـمانی صنـف ۲-٦ و میـزان انطبـاق آنها .

نگرشی بر مبانی ارزشیابی تربیتی برنامه درسی

مؤلف عبدالرقیب «جهید»

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 برا ی 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 و داوران بخش تعلیم و تربیت می‌نویسد: (از آن‌جایی که ما بر غایت‌ها تمرکز کرده‌ایم، لذا هزاران وسیله و ابزار برای اندازه‌گیری نتایج مسابقه فراهم آورده‌ایم، در 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.

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 بیشترصورت گیرد.

سومین نقش مهم ارزشیابی در مدارس قضاوت در مورد امتیازات همه مقررات، طرزالعمل‌ها، لوایح، 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 وضوُح 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 هم‌دیگر 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 تشریعی 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 تعریفات 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 استراتیژی‌های 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 به‌وسیله معلم خودجوش در زمانی معین تدوین گردیده باشد. این نوع ارزشیابی غالباً بر اساس آزمون‌هایی همه‌جانبه است، از جمله، عکسل‌العمل دانش‌آموز نسبت به یادگیری، نظر معلم در رابطه با کارایی آموزش، مطالعات پیگیرانه متعلمانی که در برنامه مشارکت داشته‌اند، عکسل‌لعمل‌های والدین، درجه‌بندی فارغ التحصیلان 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 مقاصدی 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 به‌وجود 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.؟

٤- چه روش‌هایی مورد استفاده قرار گرفته است؟

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

٦- 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 به‌وسیله 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 فراهم‌آورنده 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 موازی 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 نظرداشت طبیعت تعلیم و تربیت و دانش سازمان‌یافته و فراگیران به‌صورت 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 کارآیی هدف‌ها، استراتیژی‌های آموزشی مواد آموزشی
آزمایش	بررسی تأثیرگذاری و کارآیی برنامه در شرایط واقعی و پی بردن به نکات قوت و ضعف آن به منظور اصلاح
اجراء	بررسی کیفیت اجرا، جمع‌آوری مدارک تأثیرگذاری و کارآیی برنامه درسی، مطالعه دلایل جهت ایجاد تغییرات تأثیرگذاری و کارآیی 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 به‌منظور 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 ٤- محتوا و سازماندهی آن ٥- ادامه و پیوستگی ٦- استراتیژی‌های یادگیری ۷- مواد آموزشی ۸- منابع مورد نیاز ۹- استراتیژی اجرایی اصلاح برنامه ۱۰- نظام ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

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

۱- آزمایش کارآیی هدف‌ها.

۲- استراتیژی‌های 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، استراتیژی‌ها 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 ٤- روش دلفی (پیش‌گویی)

تأثیرگزاری 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 ارزیابی تکوینی کتاب درسی ارائه می‌گردد:

پروژه تحقیق

هدف: ارزشیابی تکوینی کتاب درسی

نوع تحقیق تحلیلی:

ابـراز گـردآوری اطلاعـات: پرسـش‌نامه، مشـاهده کتاب درسـی و یا کتاب رهنمـای معلم ذریعـه یک هیئت بـا صلاحیـت (متخصـص موضوعی، سـابقه‌دار در کتاب‌نویسـی و کارشـناس) در تعلیم و تربیت باشـد. کـه عبارت‌اند از: تیـم برنامه‌ریـز (مؤلفان و اسـاتید با تجربـه و متخصص)

چالش‌های برنامه درسی:

۱- میزان انطباق کتاب را با روش شاگرد محوری چطور بررسی می‌کنید؟

۲- میزان انطباق متن هر درس با رویکرد و اهداف چقدر سازگار است؟

۳- بـا توجـه به مهارت‌ها و صلاحیت‌هـای معلمین در جریان تدریـس داخل صنف، انتظارات یـک برنامه‌ریز(مؤلف) را برآورده سـاخته می‌تواند؟

٤- تناسـب میـزان سـؤال‌های بـر انگیزاننـده در هـر درس بـا فعالیت‌های داخـل صنف و بیـرون صنفی تأثیر خـود را با شـرایط عینی و ذهنـی شـاگردان دارد و یا خیر؟

۵- میزان تناسب برنامه درسی با نیازهای جامعه

٦- قابلیت اجرایی یاددهی و یادگیری مطابق شرایط عینی و ارزشیابی متن درس.

۷- میزان تناسب محتوا با اطلاعات قبلی دانش‌آموز.

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 دانش‌آموز.

۱۱- محتوا و نظام نوشتاری.

در اخیـر از تمـام دسـت‌اندر کاران امـور تعلیمـی و بـه خصـوص متخصصـان و محققان تعلیـم و تربیت توقـع می‌رود تـا در غنامنـدی و استندردسـازی برنامـه آموزشـی ملـی کشـور توجه خاص و دل‌سـوزانه مبذول داشـته و در شـکوفایی نظام انسان‌سـاز تعلیمـی و تربیتـی سـهم فعـال و همه جانبـه بگیرند.

منابع و مآخذ

1- JahaI.Goodlad «on the cultivation and corruption ofeducation» the educa- tiona the Edu- ca-tionalforam) 22(March1978): 277.

۲- برنامـه ریـزی درسـی بـرای تدریـس و یادگیـری بهتـر تألیف جـی گالـن سـیلور، ویلیـام ام. الکسـاندر، آرتورجی. لو ئیس

ترجمـه: غـلام رضـا نـژاد خوی صفحه ٤٦٥-٤٨٢ ناشـر : آسـتان قدس رضوی چاپ ششـم سـال ۱۳۸۰ خورشـیدی مراجعه شـود.

۳- ملخصـات از طـرح کلـی ارزشـیابی برنامـه هـای درسـی، جمـع آوری و تدویـن، ابراهیـم آزاد فروردیـن ۱۳۷۸خورشـیدیایران- تهـران.

٤- چوکات نصاب تعلیمی ، تعلیمات عمومی ، صفحه: ۳، سال ۱۳۹٦ خورشیدی.

۵- تحقیقات و مطالعات نویسنده.

جمشید زینل

چهارچوب مرجع مشترک اروپایی و کمک آن در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان 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. قوهٔ ناطقهٔ 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 جنبهٔ 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 وسیلهٔ 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، جنبهٔ 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.

تاریخچهٔ 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 پرطرف‌دارترین 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 قرا 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 دههٔ ۱۹۳۰ آغاز شد و این برنامه از طریق برنامهٔ 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. کتلهٔ 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 پلی‌تخنیک کابل نیز دانستن زبان روسی ضروری بود و بیش‌تر افراد، به‌ویژه دانش‌آموزان پسر، قبل از ورود به دانشکدهٔ 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 منحیث زبان بین‌المللی یا آن‌چه که کاکر (۱۹۹۲) آن را حلقهٔ 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 کاریابی 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 مفاهمه‌ای و کاربردی برساند؛ بنابراین، در سال ۲۰۰۲ کار بالای 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، ۲۰۰٤).

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 به‌گونهٔ 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 مکتب‌های 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 مکتب‌های 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 رشتهٔ تحصیلی‌شان غیر از انگلیسی است، توسط ادارهٔ مکتب 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 کانکور کشور باعث شده است تا دانش‌آموزان در دورهٔ لیسه کم‌تر به این مضمون توجه کنند .

معرفی CEFR

"Common European Framework of Reference" 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 منحیث مدرک زبان استفاده شود؛ در حالی‌که این‌گونه نیست. در نوامبر سال ۲۰۰۱ میلادی، اتحادیهٔ اروپا تصمیم گرفت تا یک سیستم جدیدی را برای یک‌پارچه‌سازی 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

تـا اکنـون ۳۹ کشـور جهـان معیارهـای ارزیابی زبان‌شـان را بـا سیسـتم CEFR هم‌آهنـگ سـاخته‌اند.

سیسـتم ارزشـیابی CEFR به شـش (A1, A2, B1, B2, C1, C2) سـطح تقسـیم شـده اسـت. هر سـطح آن دارای توانایی‌هـای خـاص اسـت: A1 سـطح ابتدایـی و C2 سـطح عالـی می‌باشـد.

A1:

- می‌توانـد عبـارات بسـیار اساسـی را بـا هـدف بـرآوردن نیازهـای روزمـره درک و اسـتفاده کنـد؛
- می‌توانـد خـود و دیگـران را معرفـی کنـد و می‌تواند در مـورد جزئیـات شـخصی مانند مکانی کـه در آن زندگی می‌کنـد، افـرادی کـه می‌شناسـد و چیزهایی کـه در اختیار دارد، سـؤال کنـد و به آن‌ها پاسـخ دهد؛
- می‌توانـد بـه روشـی سـاده گفت‌وگو داشـته باشـد؛ بـه شـرطی که شـخص دیگـر آرام و واضح صحبـت کند و آمـاده کمک باشـد (CEFR, 2011).

A2:

- می‌توانـد جمـلات و عباراتـی کـه بیش‌تـر اسـتفاده می‌شـوند (به‌عنـوان مثـال اطلاعـات اولیـهٔ شـخصی و خانوادگـی، خریـد، کار و غیـره) را بدانـد؛
- می‌توانـد در مـورد کارهـای روزمـره بـه گونـه‌ای سـاده گفت‌وگـو کنـد؛
- می‌توانـد بـه صـورت سـاده در مـورد پیشـینه و نیاز فوری خـود شـرح دهـد (CEFR, 2011).

B1:

- می‌توانـد معنـای کلـی صحبت‌هـای نه‌چنـدان پیچیـده را در مـورد موضوعـات پرکاربـرد و آشـنا و در محیط‌هایـی مثـل کار و مکتـب را متوجـه شـود؛
- می‌توانـد اگر سـرعت صحبـت کردن طـرف مقابل بـالا نباشـد و لهجهٔ معمولی داشـته باشـد، جزئیـات کلام او را هـم درک کند؛
- بـرای صحبـت کردن و مکالمه در مـورد موضوعات روزمـره و معمولی مشـکلی ندارد، می‌تواند سـاده و نسـبتاً روان نظـرات خـود را بیـان کرده و آن‌هـا را توضیح دهد؛
- از عهـدهٔ خوانـدن و درک مطالـب مختلـف مرتبـط بـه رشـتهٔ تحصیلـی، زمینـهٔ کاری یـا موضوعـات دیگـر بر می‌آیـد؛
- توانایی نوشـتن به زبان سـاده را در مورد موضوعاتی کـه با آن‌ها آشـنایی زیـادی دارد یـا مورد علاقه‌اش اسـت، دارند (CEFR, 2011).

B2:

- می‌توانـد ایده‌هـای اصلـی متن پیچیـده را در هر دو مضمـون مشـخص و انتزاعی، از جمله بحث‌هـای فنی در زمینـهٔ تخصصی خـود، درک کند؛
- می‌توانـد در حـد تسـلط، بـا افـراد انگلیسـی‌زبان ارتبـاط برقـرار کنـد (CEFR, 2011)؛
- می‌توانـد متـن واضـح و مفصلـی را در مـورد طیف گسـترده‌ای از موضوعـات تولیـد کنـد و دیدگاه خـود را در مـورد موضـوع ارائـه دهـد کـه مزایـا و مضـرات گزینه‌های مختلـف را ارائـه می‌دهـد (CEFR, 2011).

C1:

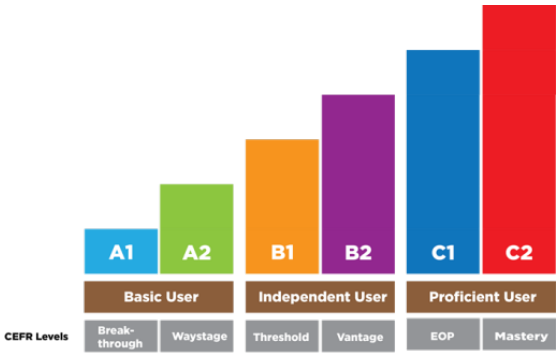
- می‌توانـد طیـف گسـترده‌ای از مطالبـات و بندهای طولانی‌تـر را بفهمـد و معنـای ضمنی را بشناسـد؛
- می‌توانـد ایده‌هـای روان و خودبه‌خـود را بـدون جسـت‌وجوی واضـح در مـورد عبـارات بیـان کنـد؛
- می‌توانـد از زبـان انعطاف‌پذیـر و مؤثـر بـرای اهـداف اجتماعـی، دانشـگاهی و حرفـه‌ای اسـتفاده کند؛
- می‌تواند متن را با ساختار مفصل در مورد موضوعات پیچیده تولید کند (CEFR, 2011).

C2:

- می‌توانـد بـا سـهولت تمـام، همـهٔ چیزهای شـنیده شـده یـا خوانـده شـده را درک کند؛
- می‌توانـد اطلاعـات را از منابـع مختلـف گفتـاری

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 دورهٔ 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 برابراند. 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 مفاهمات روزمرهٔ 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

تحصیلات عالی است، هنوز به این زبان توجه صورت نگرفته است که این باعث شده تا دانش‌آموزان در دورهٔ لیسه 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 مکالمهٔ 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 مآخذ

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.

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 Corporation. Retrieved from 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.

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 fo classroom practices. English Education Vol. 1 No. 2.

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