

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِيْمِ
الْحٰمِدُ لِلّٰهِ رَبِّ الْعٰالَمِينَ

سپریست مسئول مدیر:

عبدالواسع "سعادت"

کتنپلاوی:

مولوی عزیز احمد "ریان"

معراج "زمانی"

د سر مؤلف مرستیال عنایت الله "عادل"

محمد اکرم "وفدار"

عبدالصبور "غفرانی"

محمد نسیم "عیاذ"

انخورگر:

محمد اشرف "رسولی"

محمد ادریس "نوری"

بیزاینر:

حمید الله "مسعود"

د اړیکې شمېره:

۰۷۲۹۸۱۹۰۳۳

تیراژ: ۲۰۰۰

برپبننالیک:

erfan.magazine1400@gmail.com

١.....	سرلىكىنه
٢.....	تحليل محتواي...
١٣.....	پە زده كرييزو...
٢٢.....	بررسى پالىسى ...
٣٧.....	د لومرى دورى...
٤٣.....	وېژگى هاي كودكان ...
	ويدا بلوچ
	محمد يقوب مومند
	محمد صميم وفابى
	محمد عالم عالميار
	انيسه سرورى

د عرفان مجله د مطالبو پە اپەپىت کې خپلواكه ده، راغلى ئىكىنې لە عرفان سره پاتىپ كېرىي
د عرفان مجله د ئىكوال د ئىكىنې ننگە نە كوي، هر ئىكوال تە بشايىي، چې
د خپلابى ئىكىنې ننگە پە خپلە وکرى.

د پوهنىپ وزارت تىولنىزە، بىوونىزە، ادبىي، اوخېرىنىزە مجلە

ه.ق ١٤٤٤

د تأسىس : كال ١٣٠١ ه.ل

سرمقاله

اهتمام امارت اسلامی افغانستان به نظام معارف کشور

بدون تردید پایه های پیشرفت و ترقی جهان کنونی و دسترسی افراد جوامع ملل به بزرگترین دستاوردهای علمی، تحقیکی و تکنالوژی معاصر بر پایه های علوم و فنون استوار بوده و می باشد.

از سوی دیگر، اگر به سیر تکاملی علوم نظر اندازیم، به وضاحت خواهیم دید، که در ابتدأ شماری از اختراعات و اکتشافات از طرف مسلمانان پایه گذاری شده که بعدها از جانب دانشمندان غیر مسلمان به قوام رسیده است، که این موفقیت مسلمانان در طول زمان برگرفته از الهام آنها از نصوص قرآن عظیم الشان می باشد.

رهبری امارت اسلامی افغانستان، نیز با توجه به نقش و اهمیت علم در پیشرفت جامعه و با پیروی از احکام دین مقدس اسلام و احادیث نبوی (ص) در این راستا به پروسه تعلیم و تعلم در کشور ارج گذاشته و از همان بدو ایجاد و ظهور امارت اسلامی تا اکنون و به ویژه بعد از پیروزی حق بر باطل و فتح افغانستان، کماکان کوشیده تا در زمینه احیای مجدد و ایجاد نهاد های تعلیمی و تربیتی علوم عصری و دینی در نقاط مختلف کشور مبادرت ورزد.

اکنون که به اثر مجاهدت و مبارزات آزادی خواهانه پیشکسوتان تحقق شریعت غرای محمدی(ص) و جوانان سربه کف مجاهد، بساط نا میمون اشغال اهريمنان در کشور عزیز ما بر چیده شده و طلیعه صلح و ثبات دوباره در سراسر کشور پهن گردیده است، رهبری وزارت معارف در مطابقت به هدایات و فیصله های رهبری امارت اسلامی اهتمام و توجه خاص به وضعیت تعلیم و تربیه در کشور از جمله بازنگری های اصلاحی و تکمیلی را به ویژه در بخش نصاب تعلیمی و چگونگی میتود های درسی به موجب تربیه سالم نسل جوان به روحیه ملی و اسلامی آغاز نموده است.

رهبری وزارت معارف مصمم بوده و باور دارد که با احیا و داشتن یک معارف شگوفا، پویا و اسلامی موازی به علوم معاصر که جوابگوی مقتضیات جامعه اسلامی و پیشرفت های عصر کنونی باشد، میتواند با تربیه نسل متعهد به روحیه توحید شناسی و وطن دوستی افغانستان را به شاهراه ترقی و تعالی سوق دهد.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی

معاون سرمدّل ویدا بلوج

مقدمه:

در جریان یادگیری چهار عنصر اصلی فرایند آموزش و یادگیری که شامل شاگرد، معلم، محتوای آموزشی و وسائل آموزشی است نقش مهمی دارند. تحقق اهداف آموزشی به خصوص در دوره‌های آموزش رسمی مستلزم تمهید مقدمات و فراهم نمودن شرایط و منابع خاص بوده که در این میان کتاب‌های درسی از جایگاه و نقش ویژه‌ای برخوردار استند. کتاب‌های درسی که به عنوان اصلی ترین منبع و مؤثث ترین مرجع علمی هدایت و راهنمایی فعالیت‌های معلم و شاگرد در جهت تحقق اهداف آموزشی قلمداد می‌شوند، مورد توجه خاص سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی و درسی است(حسن مرادی، ۱۳۸۸، ص ۴۹).

درکشور ما نیز برنامه‌های تعلیمی و تحصیلی در قالب کتاب درسی در اختیار معلمان قرار می‌گیرد و در اغلب اوقات معلمان برنامه درسی را همان کتاب درسی می‌دانند به همین دلیل نقشی که کتاب‌های درسی در برنامه درسی ایفا می‌کنند بسیار حائز اهمیت می‌باشد، چرا که کتاب‌های درسی به عنوان وسیله‌ای درجهت رسیدن به اهداف آموزشی به کاربرده می‌شوند، بنابراین کتاب‌ها باید به گونه‌ای طرح ریزی شده باشد که بتوانند تمام نیازهای آموزشی روبه شکوفایی و تفکرخلاق یاد گیرنده را به خود سوق دهند، پس محتوای آنها باید برای فراغیرنده قابل فهم و درک و حس پژوهشی او را فعال کند و به هدف مورد نظر در برنامه درسی برسد. کتاب‌های درسی دارای محتوای به شکل مکتوب می‌باشند پس محتوا نقش اساسی در کتاب‌های درسی دارد. برای رسیدن به اهداف کلی تعلیم و تربیت نیاز به تحلیل محتوا در کتاب‌های درسی، جزء اساسی است که در نظام آموزشی باید مورد توجه ویژه ای قرار گیرد. که تحلیل محتوا به عبارتی عینیت بخشیدن، کمی کردن و سنجش پذیری پیام‌ها از طریق نمادهای مشخص است. یا به قول حسن مرادی(۱۳۸۸) تحلیل محتوا شیوه‌ای از پژوهش است که در این شیوه محقق به تشریح و بیان «کمی»، «منظمه» و عینی محتوای «آشکار پیام» می‌پردازد(ص ۲۳).

اهمیت و ضرورت تحلیل محتوای کتب درسی:

به نظر یارمحمدیان(۱۳۸۱) به نقل از سمیعی و افضل خانی(۱۳۹۲): تحلیل محتوای کتاب که نوعی تحلیل توصیفی با رویکرد کمی است از آن جا حایز اهمیت ویژه‌ای است که یافتن نسبت اهداف و محتوا به منظور بهبود محتوای موجود، علت اصلی تحلیل محتوا است. اما موضوع به همین جا ختم نمی‌شود. چنانچه از تعاریف متعدد محتوا معلوم می‌شود، محتوا دارای عناصر و اجزای مختلف و پیچیده ای است. ضمن آنکه جنبه‌های مختلفی را نیز دربر دارد. از این رو یکی از دلایل تحلیل محتوا، تشخیص این عناصر و آن جنبه‌ها است. مسلماً در صورتی که اجزای مختلف محتوا شناخته شده و دسته بندی گردد، درک آن ساده‌تر و انتقال آن مقدورتر خواهد بود،(ص ۱۲۱).

تعاریف مفهومی واژه‌ها:

کتاب درسی: آون (۲۰۰۷) به قول حسن مرادی (۱۳۸۸) کتاب درسی را چنین تعریف نموده است: "کتاب درسی مرجع رسمی مورد استناد برای تعیین محتوا و برنامه آموزشی بوده که راهنمای عمل برای کلیه کار گذاران آموزش و پرورش است" (ص: ۵۰).

همچنان فوستر (۲۰۰۲) به قول حسن مرادی (۱۳۸۸) در مورد کتاب درسی چنین اظهار می‌کند: "کتاب درسی متنی است سازمان یافته که اهداف آموزشی را در قالب نوشتار، تصاویر و تکالیف عرضه نموده و پیوند دهنده اهداف تعلیم و تربیه با صنف درسی است" (ص: ۵۱).

محتوا «مجموعه مفاهیم، مهارت‌ها و گرایش‌هایی که برنامه‌ریزان آن را انتخاب و سازماندهی می‌کنند و تعامل یاد دهی و یادگیری معلم و شاگرد را تولید می‌کند» (ملکی، ۱۳۹۴، ص: ۱۳۷).

همچنان نیکلس می‌گوید: در امر تدریس باید چیزی به کسی یاد داد. این شخص شاگرد و آن چیز محتوا است. محتوا را می‌توان دانش، مهارت‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی توصیف کرد که می‌باید یاد گرفته شوند (ملکی، ۱۳۸۹، ص: ۶۸).

تحلیل محتوا:

برلسون (۱۹۸۵) به قول حسن مرادی (۱۳۸۸) تحلیل محتوا را چنین تعریف می‌کند: "تحلیل محتوا شیوه‌ای از پژوهش است که در این شیوه محقق به تشریح و بیان (کمی) و (عینی) محتوای (آشکار پیام) می‌پردازد" (ص: ۲۳). کریپندورف (۱۳۹۵)، تحلیل محتوا تکنیکی پژوهشی است برای استنباط، تکرارپذیر و معتبر از داده‌ها در مورد متن آنها (ص: ۲۶).

چوبینه به نقل از مهدوی (۱۳۹۶) در مورد تحلیل محتوا می‌گوید: فن پژوهشی عینی، اصولی و احتمالاً کمی در محتوا به منظور تفسیر آن را تحلیل محتوا می‌گویند. به عبارت دیگر، تحلیل محتوا شاخصی است که به وسیله آن می‌توان فرآیندهای را که به تولید پیام منجر شده و فرآیندهایی را که پس از مصرف پیام اتفاق می‌افتد، ارزیابی کرد (ص: ۲۵۲).

و یا تحلیل محتوا یک روش پژوهشی منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه درسی و یا مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه درسی می‌باشد (یارمحمدیان، ۱۳۷۹، ص: ۱۵۰).

همچنان برلسون به نقل از واجارگاه (۱۳۹۳) تحلیل محتوا را فن تحقیق برای توصیف عینی، نظام مند و کمی محتوای آشکار ارتباط می‌داند (ص: ۳۳۶).

تحلیل محتوای کتب درسی:

شعبانی (۱۳۸۶) به قول حسن مرادی (۱۳۸۸) تحلیل محتوای کتب درسی را: "یک روش علمی برای تشریح و ارزشیابی عینی و منظم پیام‌های آموزشی می‌داند(ص ۱۱۶)."

یارمحمدیان (۱۳۷۷) به قول حسن مرادی (۱۳۸۸) نیز تحلیل محتوا را یک روش پژوهشی منظم می‌داند و آنرا چنین تعریف می‌کند: "تحلیل محتوای کتب درسی یک روش پژوهشی منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامه درسی و یا مقایسه پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف برنامه درسی است(ص ۱۶)."

تحلیل محتوای کتاب درسی یک شیوه پژوهشی دقیق، عمیق و پیچیده است که از طریق تجزیه و تحلیل متون به تعیین تعداد مفاهیم و واژه‌های درون متن می‌پردازد تا ارتباط بین مفاهیم، معانی، تأکیدات و دلالتها را مشخص کند و ورای توصیف و طبقه‌بندی مقوله‌های موجود در پیام آشکار از طریق درک موقعیت و شرایط سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی نویسنده به تفسیر آثار و پیامدهای پیام در فراغیر پردازد(حسن مرادی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۷).

تاریخچه کاربرد تحلیل محتوا:

هر چند اولین نشانه‌های ظهور تکنیک تحلیل محتوا را به اواخر قرن هفدهم نسبت می‌دهند، لیکن توجه جدی به این تکنیک در اواسط قرن نوزده و در جریان جنگ جهانی دوم صورت گرفت. تا این زمان میان انواع تحلیل‌های اسنادی که بر روی متون انجام می‌گرفت، سلطه اصلی مربوط به تفسیر یا تاویل متون مذهبی و مقدس بود. این عمل را در اصطلاح "هرمنوتیک" یا تفسیر متون مقدس نیز می‌نامند(حسن مرادی، ۱۳۸۸:۲۵). توجه علماء و دانشمندان یا بر روی مطالعه و استخراج نظرات مطرح و هدفمند نویسنندگان به منظور ارائه تلفیقی نوین از این نظرات و یا انتقال و بکارگیری این داده‌ها بود و یا اینکه با تأمل و غور بر روی متون مقدس تلاش می‌شد منظور نظر صاحب مقدس متن کشف گردد و از زبان رمز گونه آن رمز گشایی شود(جعفرزاده، پرگراف ۱).

اواخر قرن نوزده با رواج روزنامه در کشورهای غربی و به ویژه ایالات متحده آمریکا، موجی از نگرانی‌ها نسبت به تحولات این نشریات به وجود آمده بود. محافظه کاران عمدتاً از نظرات و اندیشه‌هایی که این جراید را به خوانندگان خود عرضه می‌کردند واهمه داشتند و البته برای محاکوم نمودن آنها و اثبات اتهامات خود نیاز به شیوه‌های علمی و محکمه پسند داشتند. شیوه‌ای که نتوان آن را به سلیقه محافظه کاران نسبت داد و می‌توان همچون مدرکی محکم به دادگاه ارائه داشت. در اینجا بود که اولین گونه‌های ساده تحلیل محتوا به شیوه شمارش مضامین و الفاظ خاص بروز پیدا نمود(همان، ۲).

با این حال چنانچه گفته شد بروز جنگ جهانی دوم و به کار گیری وسیع از رسانه‌های صوتی(رادیو) و متنی(جراید) به عنوان ابزارهای تبلیغاتی این آیده را در ذهن دریافت‌کنندگان تبلیغات دشمن(متحدین) به وجود آورد که شاید

بتوان با تحلیل دقیق سخنان رهبران دشمن (همچون هیتلر) و یا تبلیغات آنان به عناصری از اطلاعات مهم دست یافت که برای نیروهای خودی با ارزش باشد. این حدس البته به وقوع پیوست.

چنانچه با تحلیل دقیق تبلیغات نازیها، تحلیل گران توانستند با اختلاف دو هفته، زمان پرتاب موشکی خاص به انگلستان را تعیین کنند. همچنین میزان پیشروی دشمن، شکست یا پیروزی او در جبهه‌ای خاص، وضعیت پشتیبانی نیروها، قدرت روحی سربازان و... نیز از لایلای سخنان و نوشتارهایی که برای منظور دیگر انتشار می‌یافتد، قابل کشف بود (همان، ۳).

بدین ترتیب تحلیل محتوا به عنوان ابزاری استراتژیک در موسسه مطالعات جنگ ایالات متحده مطرح گردید و بودجه مطالعاتی خاص خود را یافت. پس از جنگ میتودهایی به کار رفته تا حدودی دوباره جمع آوری گردید و این تکنیک پژوهشی از ابزاری استراتژیک در جنگ به حوزه علوم آکادمیک راه یافت. امروزه با وجود کثرت فراوان اطلاعات و حجم عظیم آنها، امکان اشراف و تحلیل ذهنی آنها وجود ندارد. تعیین نوع محتوای برنامه‌های یک شبکه تلویزیونی، جریان سینمایی کشور در دهه ای خاص، سرمهاله‌های یک روزنامه در مدت یک سال و...، با مطالعه ضمنی و بدون روش امکان پذیر نمی‌باشد. از سوی دیگر شناخت خطمنشی و رویکردهای این رسانه‌ها چه برای کنترول آنها و یا بازشناسی آنها برای خود تولیدکنندگان اهمیتی ویژه یافته است (همان، ۴).

مسئلان پژوهشکده‌ای خاص مایلند از رویکرد کلان پژوهشی خود مطلع شوند، مدیران علمی دانشکده‌ها نیازمند آن هستند تا بدانند پایان نامه‌های ارائه شده از سوی محصلان بیشتر بر روی چه مسایلی متمرکز بوده است. از سوی دیگر و در پژوهش‌هایی تلفیقی ممکن است مایل باشیم به علل تولید محتوای خاص پی ببریم و یا تاثیر ارائه محتوا و پیامی را بر مخاطبان بسنجدیم و در تمامی این پژوهشها تحلیل محتوا بکار می‌آید (همان، ۵).

تحقیقات نشان می‌دهند که میزان گرایش به این تکنیک و درصد پژوهش‌های انجام شده به وسیله آن سال به سال در حال افزایش هستند که نشان از کاربردی شدن آن در تحقیقات حوزه‌های مختلف علوم ارتباطات، علوم اجتماعی و حتی سایر حوزه‌های علمی می‌دهد (همان).

ویژگی‌های تحلیل محتوا:

۱. عینیت: تحلیل باید از قواعد و روشی پیروی کند، به طوری که محققان مختلف بتوانند آن را درباره محتوا یکسان به کاربرند و نتایج یکسانی به دست آورند.
۲. نظاممند بودن: کل محتوا باید بر حسب هدف تحقیق تحلیل شود. محقق نباید آن دسته عناصر محتوا را که فرضیات او را نقض می‌کنند کنار بگذارد.
۳. کمی بودن: این شرط، تحلیل محتوا را از یک مطالعه معمولی متمایز می‌سازد. در اینجا منظور شمارش عناصر معنادار و مقایسه بسامد پیدایش آنها است.

۴. عمومیت: به ارتباط نظری یافته‌ها با هم توجه دارد. اطلاعات توصیفی صرف در باره تحلیل محتوا بدون ارتباط با دیگر ویژگیهای اسناد یا خصوصیات فرستنده و گیرنده پیام ارزش چندانی ندارد (واجارگاه، ۱۳۹۳، ص. ۳۳۶).

هدف‌های تحلیل محتوا:

۱. تحلیل ویژگی‌های پیام، گیرنده و رسانه پیام برای پاسخگویی به پرسش‌های چه چیزی؟ به چه کسی و چه طور؟
۲. تحلیل فرستنده پیام و علت آن برای پاسخگویی به پرسش‌های «چه کسی و چرا؟»
۳. تحلیل پیامدهای پیام برای پاسخگویی به پرسش «با چه اثری؟» (همان، ۳۳۶).

انواع تحلیل محتوا:

۱. تحلیل محتوای توصیفی: این نوع تحلیل بعد از وقوع می‌باشد، یعنی توصیف کمی محتوای بارز و آشکار یک متن. این روش قدیمی ترین روش تحلیل محتواست. در گام اول یک تحلیل توصیفی تحلیل متن است از این رو می‌توان متن را به اجزایی تقسیم بندی نمود و تحلیل را در مورد هر جز به طور جداگانه انجام داد. اجزای زیر می‌توانند ابعاد متن باشند که با در نظر داشت محتوای آن مورد تحلیل قرار گیرد.

- لغات خاص که در یک فهرست از پیش تعیین شده اند.
 - لغات بطور کلی، لغات به کار گرفته خارجی و ...
 - گروه لغات، مانند اصطلاحات، ضرب المثل ها و ...
 - شکل های دستوری لغات (اسم/ فعل/ صفت و ...)
 - جمله ها
 - پاراگرافها
 - عناوین
- (همان، ۳۳۹).

۲. تحلیل محتوای استنباطی:

در این نوع تحلیل فرض بر این است که مشخصه‌های خاصی از یک متن با مشخصه‌های خاصی از مضمون یا وضعیت اجتماعی مرتبط هستند. این نوع تحلیل صرفاً توصیف محتوای متن را مدنظر ندارد بلکه هدف آن نتیجه گیری از محتوای یک متن در مورد جنبه‌هایی از واقعیت اجتماعی است (همان، ۳۳۹).

۳. تحلیل مفهومی: تحلیل محتوا در ارتباط با تحلیل مفهومی در نظر گرفته می‌شود. در تحلیل مفهومی، یک مفهوم برای بررسی و تعداد وقوع آن درون متن ثبت شده برگزیده شده است. چون که واژه‌ها ممکن است ضمنی و نیز آشکار باشند، تعریف روشن واژه‌های ضمنی قبل از شروع فرایند شمارش مهم است. برای محدود کردن ذهنیت در تعریف مفاهیم، فرهنگ لغت ویژه‌ای استفاده می‌شود. همانند بسیاری از روش‌های تحقیق، تحلیل مفهومی با تعیین سؤالات تحقیق و انتخاب یک نمونه یا نمونه‌هایی شروع می‌شود. در مرحله اول، متن باید درون طبقات محتوای قابل کنترول رمزگذاری شود. فرایند رمزگذاری اساساً یکی از روش‌های ساده سازی است که آیده اصلی و مهم

در تحلیل محتوا است. با تجزیه و شکستن محتوای مواد به واحد های اطلاعاتی معنی دار و شایسته، ویژگی های پیام ممکن است تجزیه و تفسیر شود. یک مثالی از تحلیل مفهومی، بررسی یک متن و کد گذاری آن برای وجود کلمات معین می تواند باشد. در مشاهده این متن، سوال تحقیق ممکن است برای بررسی تعدادی از کلمات مثبت به کار رفته، برای توصیف یک استدلال در مقابل تعدادی از کلمات منفی استفاده شده باشد یا برای توصیف یک وضعیت راچ یا استدلال مخالف استعمال شود. محقق فقط بر کمیت این کلمات علاقمند خواهد بود به بررسی چگونگی ارتباط آنها که آن وظیفه تحلیل رابطه ای است. در تحلیل مفهومی محقق واقعاً می خواهد موجودیت مربوط به سوال تحقیق خود را بررسی کند. یعنی خواه آن که وجود قوی و محکمی از کلمات منفی یا مثبت راجع به استدلال ویژه یا استدلال های مربوطه استفاده شده باشد.

در تحلیل مفهومی، یک مفهوم برای بررسی انتخاب شده است، و تحلیل برای تعیین کمیت و شمارش وقوع و تکرار آنها به کار می رود. تحلیل مفهومی همچنین برای تحلیل موضوعی نیز به کار می رود. در اینجا تمرکز بر روی وقوع اصطلاحات برگزیده درون یک متن یا متون می باشد، اگر چه اصطلاحات ممکن است آشکار یا ضمنی باشند. در حالیکه اصطلاحات آشکار برای شناسایی آسان هستند، رمزگردانی واژه های ضمنی و تصمیم گیری در مورد سطح دلالت آنها پیچیده است که این به خاطر نیاز به داوری اساسی در باره مقدار کمی از سیستم درونی و ذهنی می باشد(همان، ۳۴۰).

۴. تحلیل محتوا ارتباطی: تحلیل رابطه بی همانند تحلیل مفهومی، با عمل تشخیص و تعیین مفاهیم موجود در یک متن یا مجموعه یی از متون شروع می شود. تحلیل رابطه بی، به وسیله کشف ارتباط بین مفاهیم شناسایی شده، میزان تکرار را جستجو می کند. تحلیل رابطه بی همچنین تحلیل معنایی نیز نامیده می شود. (کرلی ۱۹۹۷) به عبارت دیگر تمرکز تحلیل رابطه بی در جستجوی معنا یا معنی دار بودن رابطه ها و نسبت ها است. کرلی (۱۹۹۷) ادعا می کند که مفاهیم هسته اصلی فکر و اندیشه هستند. این هسته ها می توانند به عنوان نمادهایی که معنی را از میان ارتباطات شان با سایر نمادها به دست می آورند در نظر گرفته شوند. تحلیل محتوای ارتباطی به روشنی اطلاق می شود که تمامی مسیر یک ارتباط واقعی را مورد بررسی قرار می دهد. موضوع تحلیل در این روش به یک واحد متن تعیین شده منحصر نمی شود بلکه جنبه های فرایند ارتباط و همچنین پیدایش و به کارگیری علائم کلامی و غیرکلامی را نیز در بر می گیرد.

مثال: بررسی محتوای پیامهای کتبی در حال جریان بین معاونین و مدیران عمومی و وزارت خانه (همان ۳۴۱).

فرایند تحلیل محتوا:

بر طبق نظر دکتر کلوس کرپندورف (۱۹۸۰ و ۲۰۰۴) به نقل از واجارگاه (۱۳۹۳)، در هر تحلیل محتوا باید به شش سوال توجه کرد:

۱. کدام اطلاعات و داده ها تحلیل می شوند؟
۲. آنها چگونه معین و تعریف می شوند؟

۳. اطلاعات از چه جمعیتی به دست می‌آید؟

۴. متن و زمینه مربوط به کدام اطلاعات تحلیل می‌شوند؟

۵. محدوده‌های تحلیل چیست؟

۶. هدف از استنباط چیست؟(همان، ۳۴۲).

واحد تحلیل در تحلیل محتوا:

واحد تحلیل برای تحلیل محتوا همان جزء اصلی یا ویژگی خاص پیامی معین است که ما باید بشماریم، بررسی ویا ارزیابی کنیم. برای مثال اساسی ترین جزء همه پیام، واژه است و باید به شیوه ای صریح به کار گرفته شده باشد. در هر مورد بررسی باید چند واژه مهم و کلیدی را تعیین کنیم و تواتر مطرح شدن آن‌ها را بشماریم. مثلاً با شمارش تعداد بایدها در چندین جلسه صحبت معلم می‌توان در مورد نوع سبک معلمی و تلقی او از شاگردان قضاوت کرد(همان، ۳۴۲).

مراحل تحلیل محتوا:

۱- شناخت مسأله: هر تحقیق به آیده‌ای بستگی دارد که دنبال می‌شود. این آیده می‌تواند به صورت پرسش یا فرضیه مطرح شود.

۲- ساخت پیکره: یعنی باید مجموعه اسنادی را که تحلیل خواهد شد، ساخت. ساخت پیکره از دو قاعده پیروی می‌کند.

(الف) تناسب: پیکره باید اطلاعات جستجو شده را فراهم کند.

(ب) معروف بودن: از طریق نمونه برداری تأمین می‌شود.

۳- تدوین مقوله: مقوله‌ها، رده‌هایی هستند که هر یک مجموعه‌ای از عناصر مشترک را در خود جای می‌دهند.

۴- انتخاب واحدهای تحلیل

۵- شمارش

۶- تفسیر(همان، ۳۴۲_۳۴۳)

مزایای تحلیل محتوا:

۱ - تحلیل محتوا به طور مستقیم شبکه ارتباطی بین متون را مورد توجه قرار می‌دهد.

۲ - می‌تواند برای عملکردهای کیفی و کمی به کار رود.

۳ - می‌تواند بینش‌های فرهنگی، تاریخی با ارزشی را از طریق تحلیل متون فراهم آورد.

۴ - می‌تواند بینش‌های برای تفسیر متون و اهداف مختلف به کار رود.

۵ - در میان مدل‌هایی پیچیده تفکر بشری و کاربرد زبان بینش فراهم می‌کند.

۶ - اگر به خوبی اجرا شود به عنوان یک روش تحقیق نسبتاً دقیق مطرح می‌شود(همان، ۳۴۳).

معایب تحلیل محتوا:

- ۱- زمان بر است.
- ۲- از خطاب‌ذیری بالایی برخودار است. مخصوصاً زمانی که از تحلیل ارتباطی برای دستیابی به سطح بالایی از تفسیر استفاده می‌شود.
- ۳- اغلب فاقد مبنای نظری است، یا برای استخراج استنتاج‌های مهم در باره ارتباطات در یک مطالعه روش‌نگری و سعه صدر زیادی را می‌طلبد.
- ۴- بطور ذاتی تقلیل دهنده است مخصوصاً وقتی که با موضوعات و متون پیچیده سر و کار دارد.
- ۵- گرایش بیش از حدی به شمارش کلمات دارد.
- ۶- اغلب به زمینه بوجود آورنده موضوع و متن بی اعتمنا است.
- ۷- برای مکانیزه و کمپیوترا کردن مشکل است(همان، ۳۴۲).

أنواع تکنیک های تحلیل محتوا:

اساساً روشهای تحلیل محتوا را می‌توان به دو صورت زیر طبقه بندی نمود:

- (الف) روشهای کمی:** که در آن از طریق بررسی و کمی سازی محتوا و تفسیر نتایج، یک مثال مورد بررسی قرار می‌گیرد.
- (ب) روشهای کیفی:** که در آن با تأسی از یافته‌های عرصه نو مفهوم پردازی، بر شناخت و معرفی ابعاد ضمنی و پنهان محتوا تأکید می‌شود.

کاربردهای تحلیل محتوا کتاب درسی:

کاربرد توصیفی: روش‌های توصیفی در مجموعه روش‌های تحقیق در برگیرنده انواع رویکردهایی است که به عنوان اولین سطح تحقیقات علمی در پی شناخت پدیده‌ها و بیان و توصیف دقیق آنها می‌باشد. در واقع تحقیق توصیفی نوع عکس‌برداری از واقعیت‌ها و پدیده‌های است که محقق از طریق تصویربرداری از جوانب و زوایای مختلف به شناخت و درک پدیده‌ها می‌پردازد(همان، ۱۳۸۸، ۱۱۸).

رویکرد توصیفی در انجام مطالعات تحلیل محتوا کتاب درسی عمده‌تاً در زمینه‌های زیر مورد استفاده قرار می‌گیرد:

- اندازه‌گیری و توصیف ویژه‌گی‌های اصلی کتاب درسی.
- بررسی و تعیین همبستگی بین متغیرهای درونی و بیرونی کتاب درسی.
- فراهم ساختن داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز جهت انجام توصیفی و مقایسه‌های تطبیقی.
- بررسی نگرش و دیدگاه عوامل تعلیمی و تربیتی مرتبط همچون معلم، شاگرد، والدین، ناظران تربیتی، مشاوران و... در رابطه با کتاب درسی.
- شناخت و تشخیص نقاط قوت و ضعف کتاب درسی.

کاربرد تحلیلی: در مقایسه با رویکرد توصیفی که بررسی لایه‌های سطحی محتوا و متغیرهای مرتبط با آن بپردازد، رویکرد تحلیلی تلاش می‌نماید تا حد امکان به لایه‌های درونی‌تر و متغیرهای نهفته و پنهان محتوای کتاب درسی دست یافته و آنها را مورد نقد علمی قرار دهد(همان، ۱۳۸۸، ۱۱۹).

- کتاب‌های درسی در واقع اسناد رسمی و معتبری هستند که ترجمه ارزش‌های دینی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و علمی حاکم بر یک جامعه به شمار می‌آیند. بنابر این مطالعه و تعیین میزان توفیق کتاب درسی در انجام این رسالت مهم بخش قابل توجهی از تحقیقات تحلیلی در متون درسی را در بر می‌گیرد. به عنوان مثال نیل به نگرش علمی، ارزش کار و تلاش، درک غایت هستی و شناخت رابطه انسان با خود، جامعه و خدا... ارزش‌های بنیادینی هستند که در حوزه‌های علمی، اقتصادی و فلسفی مطرح می‌باشند. تحلیل گر کتاب درسی از طریق مطالعه محتوا و روابط ساختاری بین بخش‌های مختلف آن و پیام‌های آشکار و پنهان که از طریق بار معنایی و مفهومی کلمات، عبارات، تمثیل‌ها، تصاویر و... به ذهن شاگرد و معلم متبارز می‌سازد، به میزان انطباق بین محتوا و ارزش‌های بنیادین فوق پی می‌برد(همان، ۱۳۸۸، ۱۲۰).
- کاربرد دیگر نگاه تحلیلی در مطالعات محتوای درسی، مطالعه و تحلیل اثرات محتوای درسی بر میزان تحقق اهداف اساسی شناختی، عاطفی و مهارتی تعلیم و پرورش تأکید دارد. اهداف تعلیم و تربیه بر اساس اصول کلی، رشد همه جانبه شاگردان و تأمین نیازهای جامعه و به طور کلی دستیابی به انسان مطلوب، مجموعه‌ای از اهداف(علمی- فناوری)، (اخلاقی- اجتماعی) و (مهارتی - فنی) را تعیین نموده است. محتوای درسی در حقیقت بدل ارتباط دهنده این اهداف با نیازهای واقعی است و وظیفه فراهم سازی فرصت‌های یادگیری و رشد شاگردان در هر یک از حوزه‌های سه گانه فوق را بر عهده دارد. لذا مطالعه و تعیین میزان موفقیت برنامه درسی در نیل به اهداف فوق از مهمترین دغدغه‌های تحلیل گران متون درسی است. به همین منظور تحلیل گر ممکن است محتوای آموزشی مورد بررسی خود را که شامل موضوعات مختلف درسی نظریه کیمیا، ریاضی، تاریخ، ادبیات و... است و در دروس و مجموعه مفاهیم ارائه شده در هر کتاب را با تأکید بر تعلیم و تربیه منسجم مورد بررسی و مطالعه قرار دهد تا این طریق ویژگی و قابلیت محتوای درسی در تربیت شخصیت‌های یک پارچه شاگردان را به محک و آزمایش بگذارد(همان، ۱۳۸۸، ۱۲۰).
- در سومین کاربرد می‌توان به تعریف و تبیین نقش‌های افراد، نهادها و مفاهیم اجتماعی در کتاب درسی پرداخت.
- در رویکرد چهارم نوعی تحلیل فنی در کتاب درسی صورت می‌پذیرد.

کاربرد توسعه‌ای: برنامه‌های درسی از ماهیت و موجودیتی پویا و بهسازی مستمر دائمًا در حال تغییر و تحول هستند. برای توسعه و بالنده‌گی محتوای آموزشی می‌توان دو مسیر جداگانه را پیمود. در مسیر اول می‌توان به مطالعه و

شناخت دقیق وضع موجود محتوای درسی توجه نمود و در مسیر دوم و به منظور تعیین وضع مطلوب دو اقدام را می‌توان انجام داد. در اقدام اول می‌توان به استناد بالا دستی محتوای آموزشی شامل (برنامه‌های کوتاه مدت) توسعه نظام تعلیمی، برنامه پنج ساله توسعه اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور (برنامه میان مدت) و برنامه طویل المدت رشد و توسعه همه جانبه کشور مراجعه کرد. و احکام و الزامات تدوین محتواهای آموزشی را استنباط نمود و در گام دوم از طریق انجام مطالعات بهینه کاوی از موقوفیت‌ها و ویژگی‌های مطلوب سایر نظام‌های آموزشی و تجربیات اثر بخش و سیستم‌های تدوین محتوای کتب درسی استفاده کرد. دو کاربرد قبلی مطالعات تحلیل محتوای کتاب‌های درسی یعنی (کاربرد توصیفی) و (کاربرد تحلیلی) داده‌های اساسی و مورد نیاز برای شناخت و تجزیه و تحلیل وضع موجود محتوای درسی را اختیار در برنامه ریزان و تحلیل گران آموزشی قرار می‌دهد. لیکن استفاده از سازو کار (بهینه کاوی) نیازمند تشکیل کارگروه‌های تحقیقی با حضور طیف متنوعی از متخصصان آموزشی و کارشناسان بخش تعلیم و تربیه تطبیقی است.

با توجه به مطالب فوق مشاهده می‌شود که کاربرد مطالعات تحلیل محتوای کتاب درسی در حوزه توسعه و بهسازی مستمر از طریق مطالعه و شناخت وضع موجود از یک طرف و شناخت وضع مطلوب و بهینه کاوی از طرف دیگر صورت می‌پذیرد (همان، ۱۳۸۸، ص ۱۲۱-۱۲۳).

ابعاد تحلیل محتوای کتب درسی !

کتاب درسی به عنوان یکی از عوامل کلیدی در فرایند آموزش، دارای هویت مستقل و قابل بررسی است. در یک نگاه نظاممند و جامع می‌توان کتاب درسی را از دو منظر (درونی) و (بیرونی) مورد توجه قرار داد. در هر یک از ابعاد فوق می‌توان به دو جنبه فرعی اشاره نمود. عامل درونی بروزگار و همچنین محتوای کتاب تأکید دارد و عامل بیرونی بر ارتباط و همخوانی کتاب درسی با سایر کتاب‌ها در همان پایه و رابطه یک عنوان کتاب درسی با همان عنوان در پایه‌های قبل و بعد مورد بررسی قرار می‌گیرد.

نتیجه:

با توجه به این که کتاب درسی مخصوصا در نظام‌های آموزشی متمرکز چون افغانستان از اهمیت خاصی در جریان یادگیری برخوردار است؛ چون از یک طرف کتاب‌های درسی در واقع استناد رسمی و معتبری هستند که ترجمه ارزش‌های دینی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی و علمی حاکم بر یک جامعه بوده و از جانب دیگر محور اصلی مواد آموزشی به شمار می‌روند لذا موضوع تحلیل محتوای کتاب‌های درسی از اهمیت خاصی در بهبود کیفیت و کمیت کتاب‌های درسی برخوردار است. محتوای کتاب‌های درسی دارای عناصر و اجزای مختلف و پیچیده‌ای

است که یکی از دلایل تحلیل محتوا، تشخیص این عناصر و آن جنبه‌ها می‌باشد. مسلمان در صورتی که اجزای مختلف محتوا شناخته شده و دسته بندی گردد، درک آن ساده‌تر و انتقال آن محدودتر خواهد بود. با دقتی که محقق برای تحلیل متن کتاب‌های درسی به خرج می‌دهد میتواند گام موثری برای کمک به نویسنده‌گان این کتاب‌ها جهت بهبود هرچه بیشتر آن‌ها بردارد.

منابع:

۱. حسن مرادی، نرگس. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای کتاب درسی. تهران: آییژ.
۲. سمعیعی و افضل خانی. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی از منظر فعال و غیر فعال بودن بر اساس روش ویلیام رومی. مجله علمی پژوهش‌های برنامه‌ی درسی). انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره‌ی سوم-شماره دوم، صص(۱۱۹-۱۴۶).
۳. سمعیعی و افضل خانی. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه ششم ابتدایی از منظر فعال و غیر فعال بودن بر اساس روش ویلیام رومی. مجله علمی پژوهش‌های برنامه‌ی درسی). انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره‌ی سوم-شماره دوم، صص(۱۱۹-۱۴۶).
۴. ملکلی، حسن. (۱۳۹۴). مقدمات برنامه ریزی درسی. چاپ دهم. تهران: سمت
۵. کریپندورف، کلوس. (۱۳۹۵). مبانی روش شناسی تحلیل محتوا. مترجم هوشنگ نایبی. تهران: نشر نی.
۶. جعفرزاده، محمد رحیم. عضو هیأت علمی دانشگاه بهبهان. تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی <http://mrjafarzadeh1391.blogfa.com/post/>.
۷. واجارگاه، فتحی. (۱۳۹۰). رهنمای تالیف کتاب‌های درسی. چاپ دوم. تهران: آییژ.
۸. واجارگاه، فتحی. (۱۳۹۳). اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی. تهران: علم استادان.
۹. یار محمدیان، محمد حسین. (۱۳۷۹). اصول برنامه ریزی درسی. چاپ دوم. تهران

په زده کړه بیزو سازمانونو کي تغیر

د سرمولف مرستیال محمد یعقوب مومند

تغیر یوه انسانی پدیده ده، یواحی انسانان کولای شي چې د موجوداتو په مینځ کي د تغیر او خوختت سبب و ګرخي.

د تولو هغه تغیراتو څخه چې زرگونه کاله پخوا یې بشري نړۍ شاهده وه، پرته له کوم څنډ او ستريا څخه یې یوه انسانی، لکه: فکر کول، انګیزه ورکول، نوبنتونه پنځول او تېزدنهه قابلیت محوره ټولنه رامنځته کړه. همدارنګه د تعجبي شیانو، پدیدو، پېښو پېژندنه او بیا کتنه یې هم د واقعیت پراو ته رسوله.

تغیر:

تغیر هغه پراو دی چې کارونه په بېلاپللو مېټودونو باندي ترسره کوي. په سازمان کي تغیر پلان شوي او نا پلان شوي بهیرونو ته اشاره کوي چې په جورښتونو، تخنیکونو، بهیرونو او د کار د ترسره کولو په مېټودونو کي رامنځته کيري. په ۱۹۹۷ م کال کي ګرینبرګاوبارون په دي نظرورو، چې که څه هم نن ورڅ د تغیر کلمه بنایسته او مطلوبه ده، خو هر تغیر ته نه اړتیا شته او نه کته لري په ئینو وختونو کي کېدای شي وضعیت د خرابی لور ته بوخي، مور باید په تغیر کي له جديت، ورخطایي او هغه څه په اړه ډېر رېسک وانځلو چې ډېر مالي امکانات او وخت غواړي، په همدي بنست مور چې هر تغیر راولو باید د بیا کتنی، خیرتیا او د تحلیل پر اساس یې راولو. کله چې تغیر ونکړای شي چې هيلو ته څواب ووایي ناهیلي رامنځته کوي او دغه شرایط بېرتنه سنتي چلندي الګوګانو ته زمينه برابروي.

په بنوونه او روزنه کي تغیرات دوه ډوله څېرل او ارزول کيري

(الف) فردی اړخ: د بنوونی او روزنی هدف زده کول او د رفتار تغیر دنده پر غاړه لري.

(ب) سازمانی اړخ: د زده کړیز مدیریت له سازمان سره سراو کار لري.

شبازی په ۱۳۹۲ هـ کال کي تغیر داسې تعریف کړی دی: تغیر له بدلون څخه عبارت دی چې کارونه په بېلاپللو مېټودونو سره ترسره کوي.

هېنس د بنوونی او روزنی یو بل متخصص دی چې په ۱۹۷۹ م کال کي بې تغیر په دربو برخو وېشلی دی.

(الف) پلانیز تغیر: په اداره کي د پېښو هغه قصدي او شعوري هڅه ده چې مخکي له مخکي د تاکل شوو پایلو د ترلاسه کولو سبب کيري.

- (ب): خودجوشه تغیر: کاملاً غیر قصدي تغیر ته وايي چي په لند وخت کي رامنخته کيري.
- (ج): تکاملی(بشپړ بدونکی) تغیر: چي په اوږدمهاله توګه رامنخته کيري، په لويو او کوچنيو پېښو اطلاق کوي.

د تغیر ارزښت:

- تغیر د بشري نړۍ یوه اړتیا او غوبنتنه وه او ده.
- تغیر باید د چاپېړیال د وضعیت او له شرایطو سره سم ځان برابر کري.
- تغیر هغه وخت کي د پام ور وي چي له ځان سره نوبت، پرمختګ، رغول، جورول او پراختیا ولري.
- تغیروال باید په دېر ځیرتیا، ځیركتیا، وضعیت او چاپېړیالیزو شرایطو ته په کتو سره د زده کړه بیزو تغیراتو پراختیا ته زمینه برابر کري.
- ميلر په ۱۹۸۱ م کال په خپل کتاب د (موج سوم و آيند تعليم و تربیت) ترعنوان لاندی ليکي: د انسان له نظره بنوونه او روزنه د درېم ارزښمن موج په نامه ياديرې چي صنعتي عصر ته په مقاييسی سره نيمه غیر رسمي، ارزانه، په لړ لګښت، واقعي، انساني، تفریحی او تلپاتي وي. دغه نظر ددي بنکارندوبي کوي چي په زده کړييزو سیستمونو کي دا ډول تغیرات د کتنی وردي.
- رونسانه ده چي د تغیر په راوستلو کي رهبان او مدیران بنسټیز رول لوبيو.
- بنوونځي باید له سياسي، فرهنگي، اقتصادي او تکنالوژيکي بدلون سره سم بدلون او پراختیا وموسي.
- سیاستوال او زده کړييز مدیران باید د زده کوونکو غوبنتني، اړتیاوي او هیلي چي د واقعیتونو پر بنسټ وي په اهدافو، پروګرامونو او مېټدونو کي ځای پر ځای کړي.

د تغیر ډولونه:

په لویه کچه سازمانونو کي دوه ډوله تغیرات بنکاره کېږي:

- الف: ناپلان شوي تغیرات: چي د بهرنیو لاملونو او د مدیرانو د خپلواکي له کنټرول څخه وتلي خبره ده. قوانین، دولتي مقررات، رقيبان او نوي تکنالوژۍ ددي تغیراتو له مهمو برخو څخه شمېرل کيري.
- ب: پلان شوي تغیرات: هغه تغیراتو ته ويل کېږي چي مدیران یې د بهرنیو ستونزو، چاپېړیالیزو اړتیاوو او فشارونو د مخنيوي په موخه په قصدي او هدف منه توګه د سازمان په دنه کي رامنخته کوي دا چي هر ډول تغیرات د ځانګړو اهدافو د ترلاسه کولو لپاره قید دي، د نظر خاوندانو سازمانی تغیرات د خپل فکر پر بنسټ شکل بندی کړي دي.

د تغیر اصولنه:

- 1- باید د سازمان له فرهنگ سره برابر راشي.

- ۲- له پاسه يا له پورته پېل شي.
- ۳- د سازمان تولي برخې باید له تغیر څخه برخمني شي.
- ۴- د تغیر احساسی او منطقی اړخونه هم مهاله مدیریت شي.
- ۵- لوی مدیران باید تغیر شي.
- ۶- تغیر روان او اوردمهاله وي.
- ۷- د سازمان په دننه کي له اغږمنو اشخاصو ګټه واخیستل شي.
- ۸- د تغیر د ملاتر له پاره له رسمي لارو چارو څخه ګټه واخیستل شي.
- ۹- د تغیر د ملاتر له پاره له غیر رسمي لارو چارو څخه ګټه واخیستل شي.
- ۱۰ و ارزول شي.

اخلاقیکونه

www.morshidi.com1-1

Deanne and Micah alpern 2014 -2

ډاکتر پاول کوتر: د نیویارک تایمز ورځپانی مشهور مقاله ليکونکي او د هارورډ په سوداګرۍ بنوونځي کي مشهور استاد دی چې د رهبری د نفکر، د کار او کسب د تغیر په اړه یې ډېر کار کړي دی. نوموري په خپل یوه مشهور کتاب(د تغیر لارښود) کي د تغیر لپاره اته پراوونه وړاندیز کړي دي.

د تغیر پراوونه:

- ۱- د اضطرار حس رامنځته کول
- ۲- د یوه ایتلاف رامنځته کول.
- ۳- د لرلید رامنځته کول.
- ۴- د لرلید خبری اتری.
- ۵- د خندونو لري کول.
- ۶- د لنډمهاله پایلو رامنځته کول.
- ۷- د ډېر تغیر پر لور حرکت.
- ۸- د سازمان د فرهنگ د عنوان په توګه د تغیراتو بدلون.

انتقالی تغیرات:

هغه پراخه تغیراتو ته وايي چي له دي جملې څخه یو هم د زمانې جوربنت تغیرات دي چي هدف يې د نوي وضعیت پر ځای د پخوانی وضعیت شرایط ځای پر ځای کول دي. دغه تغیرات په یو لیپرلپسي ګامونو کي رامنځته کيردي چي په پایله کي د پام ور تغیراتو سبب کيري.

بدلونی تغیرات:

د تغیراتنولو بنسټيزي او سخت ډول دي چي په سازمان کي د پام ور بدلون راولي. په دي ډول تغیراتو کي امکان لري چي د سازمان لرلید، اهداف، ستراتيژۍ، فرهنگ، جوربنت او رهبری کي پراخ تغیرات رامنځته شي.

هنس د زده کړيږي مدیریت د نظر خاوند په ۱۹۷۹ م کال کي تغیر په دريو برخو: خودجوشه، تکاملی او پلانیز ډوله وېشلي دي.

۱- پلانیزه تغیر: هغه قصدي هڅه ده چي پایلي یې د پېښو پر بنسټ په یوه اداره کي مخکي له مخکي تاکل شوي وي.

۲- خودجوشه تغیر: هغه طبیعي او تصادفي پېښي دي چي په لنډ وخت کي رامنځته کيردي. دا ډول تغیراتو پېښي به بشپړ ډول غیر قصدي وي.

۳- تکاملی تغیر: هغه لوی او کوچني نامنظم او ګډو تغیرات دي چي په اوړد مهال کي رامنځته کيردي. هنس په ۱۹۷۹ م کال د ګټرلز استدلالونو ته په کټو سره د تغیر د انکېزې په اړه درې طبقه بندی په لاندې توګه راپېژنې:

۱- تحميلى تغیر: کله چي فرهنگي برخه د سازمان له بهر څخه په سیستم باندي فشار راوري او مناسب غږګون ترلاسه کري دلنه د پلي کېدو په برخه کي بهرنۍ فشار رامنځته کيردي.

۲- مصلحتي تغیر: په دي ډول تغیر کي سازمان د بهرنۍ فشارونو پر وراندي غږګون بنېي. په ځینو وختونو کي له دا ډول تغیراتو څخه په سازمان باندي د بهرنۍ فشارونو مخه نيسې.

۳- اړین تغیر: دا ډول تغیر د ودي او تکامل په برخه کي داوطلبانه هڅه ده. دلنه د فکر او نوبنت لپاره تغیر ستونزې رامنځته کوي.

د زده کړيږو تغیراتو تحرکي عوامل:

يو زده کړيږي سیستم باید هر وخت له نوبيو افرادو، نمو او ټکنالوژيو سره غاره یوسې، پېر وخت داسمون کم ارزښته وو، په اهدافو او پروګرامي سیستمومو کي یې بنسټيزي تغیرات نه راوستل او د مدیریت د اندېښنې ور هم نه ګرځېده، مګر څو مهم عوامل او قوتونه چي د مدیرانو له کنټرول څخه بهر دي، کېدای شي په زده کړه یېز سیستم کي د پام ور تغیرات رامنځته کړي چي څو مهم یې په لاندې ډول دي:

۱- جمعیت (تولنه):

په تولنه کي د نفوس دېرېدل ددي لامل کيري چي تولنه له مالي کمبنت او محدوديتونو سره مخامخ کري. کېدای شي دا کمبنت پرتنه له زده کېبیز سیستم څخه په بل ځای کي دېر احساس نه شي، د ساري په توګه: لوی تولنگي، د بنوونکو کمبنت، د امکاناتو او وسایلنو نشتون او همدارنګه مدیریتي او تشکيلاتي کمزورتیاوي ددي لامل کيري چي زده کړه بیز سیستم تکنی کېري. په دېر و هنونه کي چي هلتنه نفوس د پراخښو په حال کي دی، شته فرصنونه د سوڅښو په حال کي دی. په ځانګړي توګه هغه وخت چي دولتونه د پروګرامونو او پلانونو په ترسره کولو کي کمزوري ولري، او د تولني او بي وزلى ترمنځ نږدي اړيکي شتون ولري او له پراخ نفوس څخه برخمن وي، خو اقتصادي وضعیت یې په دويمه او درېمه درجه کي وي یا هم د نفوسو کچه بې له ۱۵۰-۲۰ میلیونه پوري وي، یا هم ۷۵ میلیونه پوري وي، په داسی هنونه او سیمو کي د بنې زده کړي په موخه د وسایلنو، تجهیزاتو، مناسب چاپریال، روغتیابی اسانتیاوي او نور اړین توکي یا نه وي او یا هم لږ وي چي نه شي کولای د زده کړي سیستم ته ټواب ووایي. په داسی هنونه کي دېر نفوس د بي وزلى، بي عدالتی او د نورو ننګونو سبب کيري.

۲- جورښت:

شل دېرشن کاله پخوا زده کړي په لړه کچه، بنوونځيو هم لړ زده کوونکي تر خپل پوبنېن لاندي نیولي وو، مګر نن ورڅ نفوس دېر شوي دي، له یو بنار څخه څو نور بنارونه او ناحيې جوري شوي دي. بنوونځۍ او مدرسي بې هم ترڅلي خارني لاندي راوستي دي. له همدي امله د زده کړي بروکراسۍ هم سخته شوي ده او هم پېچلي شوي ده.

د زده کړي کارکوونکي، مشران، سلاکاران، مدیران، متخصصين، مالي، اداري او خدماتي برخې هم پراخه شوي او هم دېري شوي دي. د بنوونځيو د مدیرانو رول هم بدلون موندلې دي. دغه جورښتني تغيرات چي په یوه شکل نه په یوه شکل د مدیریت او کنترول د تغير لامل هم ګرځښلې دی سختي ننګونې او ستونزې يې رامنځته کړي دي چي ترتیلو مهم یې د زده کړي د سیستم د جورښت مرکزې کول دي.

۳- درسي توکي:

په تولنه کي تغير ددي سبب کېدای شي چي د بنوونځيو په درسي توکو، محتوا او موادو کي بنستېز تغيرات راولي. په همدي ترتیب هر کله که یوه تولنه د زده کړي د زده کولو اړتیا وګوري يا وغواړي چي په دې اړه پوهاوی ترلاسه کړي، نو دغه زده کړه د زده کوونکو په ژوند کي مثبت او کارانده تغير راولي چي بنه لاره يې د زده کړي د محتوا جورول دي، د ساري په توګه: د ساینس، نکنالوژۍ او تخنیک په رامنځته کېدو، پرمختګ او رول سره چي د انسانانو په ژوند کي یوه مهمه چټکه وسیله، اړتیا او غونښته ده.

د کتاب مؤلفین کولای شي چي دغه مهمه ماده د بنوونځيو د درسي محتوا په بېلابېلو دورو کي ځای پرڅای کړي، په دې کتاب کي د بنوونځۍ منځنی دوری ته پکي اشاره شوي ده. يا هم په تولنه کي نن سبا دېري اړينې موضوعغانې شته چي یو له دو څخه د چاپریال ساتني بحث دي چي په اصل کي دا یوه ملي غونښته هم ده چي د یوه اصل په توګه په درسي محتوا کي ومنل شي. دلنې اوس نه یواځي د درسي محتوا بحث مهم دي، بلکي کله چي یوه نوي اړينې موضوع په محتوا کي دېرېري هغه ته په هماغه کچه وسایل، تجهيزات، زده کېبیز متخصصين، کادرونه او د تدریس مېټدونه هم نوي کېري.

۴- مالی امکانات:

په بنوونه او روزنه کي د تغیراتو درامنځته کېدلو تر تولو ستراصل یو هم مالي امکانات دي. تغیرات کېدلى شي چي په بودجه کي د دېروالي او لېروالي په معنا هم وي. ځيني وخت د درس یا هم محتوا پلان جوروونکي او متخصصين ددي پرڅای چي مالي، مادي او انساني منابع و سنجوي د تعليم او تربیي د تغیر په اړه اقدام کوي، ددي پرڅای چي خپل هدف ته رسپدلي وي، د هيلو خلاف له ستونزو او ننګونو سره مخامخ کيري. پرته له دي چي مدیران ددي تغیراتو په پايله کي د پېښو کنټرول ته چمتو واوسی، دي ته هم باید تیاري ونیسي چي په دې برخه کي به له دغسي پېښو سره هم مخامخ کيري.

۵- کنټرول:

د بروکراتانو اصلی بحث د جورېښتونو په نامنظمتوب او گډوډي کي دي. په درسي محتوا، مدیریتي مېټودونو، د زده کوونکو په چلندونو، په زده کره بیزو فعالیتونو، د پايلو ارزونه، سیاستونو او پلانونو کي تغیر راوستل د خلکو او د هغوي د استازو له هيلو سره ترلي ده.

د ثبات په مقابل کي تغیر:

بنوونځي کېدلى شي چي په تولنه کي د یوه محافظه کار سازمان په توګه یاد کرو چي په دېري سختي او خند سره تغیرات مني. مورت په دي اړه په ۱۹۵۷ م کال کي ليکي: پنځوس کاله باید انتظار ویاسو، ترڅو د امریکا په بنوونځيو کي یو نوی پلان او پروګرام ومثل شي، پلي او پراخه شي. مګر تولي هغې ممکنه هڅي چي په بنوونځيو کي د تغیر او بدلون سبب ګرځي دغه پوښتنی راپورته کوي:

۱- آيا د بنوونځي په هره برخه کي تغیر ته اړتیا شته؟

۲- که چېرته بنوونځي تغیر فکره او تغیر منونکي واوسی، آيا ثبات ته هم اړتیا لري؟

هغه څه چي په بنوونځيو کي د ثبات لامل ګرځي:

۱- د خلکو په اعتقاد کي د بنوونی او روزني ارزښت:

افراد نه شي کولای چي په تولنه کي تغیر راولي، خکه بنوونځي د خلکو غونښتونو، هيلو او اړتیاوو ته خواب نه واي، د خلکو او رسنیو له نیوکو سره مخامخ کيري. مثلاً: د پلانونو او پروګرامونو پراختیا او د بودیجي له دېروالي خڅه خلک ملاتر کوي.

۲- د بنوونکي او زده کوونکي ترمنځ اړیکي:

۳- بنوونځي په ارزښتونو، په ځانګړتیاوو او عقایدو باندي اغېز لري.

۴- د درسي موادو چوکات: نن ورڅ چي لوستل، لیکل او حساب کول د لوست زده کړي د بنستونو څخه شمېرل کيري په هماګه اندازه د بنوونځيو د درسي توکو په زره کي هم ځای لري چي په دې برخه کي د یونان د بنوونځيو یادونه کولای شو.

که خه هم په خند به وي، خو د درسي توکو د تدریس مبتود تغیر کوي، مگر د درسي توکو د زده کړي او زده کولو فلسفه دېره مهمه او ارينه ده چي باید ځانګري پاملننه ورته وشي.

۵- د بنوونخيو لوی موخي تغیر نه کوي: دغه موخي د تولني په لویو موخو کي نغښتي دي، یواحی کېدلاي شي چي د هباد د لویو سیاسی او اقتصادي بنستونو په تغیر سره لوی موخي هم تغیر و خوري.

د تغیر تیوري:

هر مدیر باید د یوه سیستم د کار د څرنګه والي او د تغیر د بهير په اړه درک او معلومات ولري. د تغیر په اړه د وړاندی شویو تیوریو او نظریو مطالعه او درک کولای شي چي د سیستم فعالیت او بهير سره مرسته وکړي. دلته د تیوري د تغیر په اړه خو بلګو ته لنده اشاره کوو:

۱- د لوین د تغیر نظریه: د یو شي وضعیت او لوری د هغه داخلی قوت تاکي. تغیر په موقع سره رامنځته کېري. د لوین په اند پلان شوي تغیرات دری پراونه لري:

الف: د فعلی رفتار ترك

ب: د نوي ثابت شوي رفتار په لوري حرکت

ج: د نوي رفتار ثابتول.

لوین په دي نظر دي چي سازمانی تغیر له دقیق تحلیل، کامیابه ټواک او مخالف تغیر سره لازم او ملزم دی.

پرستاس د تیوري په اړه د فرد غږګون د سازمان د اقداماتو پوري تری چي د ګټزلز او ګابا د تولنیز سیستم له تیوري سره ورته والي لري. پرستاس په ۱۹۶۲ م کال کي په دي عفیده و چي سازمانونه دوه ډوله موخي لري: الف: بنکاره موخي: لکه سازمان سره ترلي موخي ، مثلاً: تولید. ب: پنځي موخي: چي د سازمان د غرو اړتیاوی لکه: وظیفوی امنیت، د غرو درنواوی، د غرو ستاینه او هڅونه ده.

بنکاره موخو ته لاسرسی نېغ په نېغه د سازمان په پتو موخو کي نغښتي دي په همدي بنست پرستاس د سازمان کارکوونکي په دریو برخو وبشلي دي:

الف: ارتقا غوبنتونکي کارکوونکي: ددي فرضي پر اساس هغه خلک چي ارتقا غوبنتونکي دي هغوي تل د سازمان ارزښتونه په خپل وجود کي اخیستي دي او په سازمان کي د تغیر لامل هم همدوی دي.

ب: بي تفاوته اشخاص: دا پله خلک د سازمان په مسایلو کي ځان نه بنکېلوي او دده پر ځای غیر سازمانی فعالیتونه ته پاملننه کوي، ځکه چي دوى د سازمان د هویت په اړه احساس نه کوي او ارزښتونو سره کومه لېوالیا هم نه بنېي.

ج: دوه ګونی احساس لرونکي خلک: دوى د شخصي او سازمانی اهدافو پرخلاف رفتار لري، که خه هم دا ډول خلک په سازمانونو کي د تقابل سر لاري دي، په داسي حال کي چي ددوی مخالفتونه امكان لري چي فکر کولو، بصیرت او د انګيزې رامنځته کولو ته زمينه برابره کړي، په همدي اساس ویلای شو چي دا خلک د نوبنت او د تغیر خوځنده پله وګنو.

تامپسون په ۱۹۶۵ م کال کي په دي عقيده و چي بروکراتيك او سلسله مراتبي سازمانونه د تغير بهير پخوي. دده فرضيه دا دول بيانيري: هر څومره چي سازمان لړو یا نيمه بروکراتيك وي او ډېرى په تعارض او نامعلومي کي شتون ولري په هغه کي تغير ډېر وي. ددي فرضي پر بنست تامپسون وراندیز کوي: که چېرته سلسله مراتبي سازمانونه تغير ته میلان ولري باید انعطاف منونکي واوسی.

په ۱۹۷۶ م کال کي چين د سیستم د مدل د تغير له پاره داسي فرضيه وراندی کري ووه: د سازمان د غرو همکاري(ښونکي) او د سازمان په دنه کي د تغير عاملین(مدیر او مدرسه) او یا له سازمان څخه بهر(د زده کريزي ناحيي رئيس او د زده کري مسوولين) کولاي شي چي په تغير سره بنه کرنلاره او غوره عدالت رامنځته کري. چين په دي معتقد دی چي مدیران او بنوونکي کولاي شي د مطالعې، تيورۍ او له مباحثي څخه په ګئي اخیستني سره، لکه: رهبري، اړيکي، د انسانانو د وړتیاوو خپلواکي او هغه کورني او بهرني عوامل چي په یوه سیستم باندي اغېز لري وېژنې او کټروول بي کري. له سکون او ثبات څخه نارضايتي د تغير لپاره په فرصت بدل کري او په همدي بنست په سازمان کي مطلوب تغيرات رامنځته کري.

د منطقی او هدف لرونکو تغيراتو بنست لاندی پوښتنو ته خوابونه وايي

- ۱- تغير ته څه اړتیا ده؟
 - ۲- کوم شیان باید تغير وکړي؟
 - ۳- په څه باندی تغير وکړي؟
 - ۴- څنګه، خوک او چېرته تغيرات رامنځته کړو؟
 - ۵- د پیشنهادي تغير څخه د ملاتر غوره مېټدونه کوم دي؟
 - ۶- په کومه کچه پیشنهادي تغيرات لوړنیو اهدافو او انتظاراتو ته خواب ورکونکي دي؟
- دغو پوښتنو ته د خواب له پاره د تغير د بهير د پراوونو برخې به تر څېرنې لاندی ونیسو چي د تصمیم نیونې د بهير له پراوونو سره ډېر ورته والي لري .

۱- لوړۍ پراو د تغير بهير: په سازمان کي د مسایلو او چلنډونو څېرنې او سېرنې ده چي د سازمان د مسوولینو او غرو د نیوکي سبب شوي دي. امكان لري ددي پراو د پایلوا سېرنې ده لامل شي چي په تول سازمان کي د خط مشي د تغير، د اصلې واحدونو او یا هم د زده کريزي و مدیرانو سلسله مراتب د سازمان په واک کي ولوپري.

۲- دویم پراو: د سازمان د هغه واحدونو لوړیتوب پېژندنه ده چي تغير ته اړتیا لري. دی پوښتنو ته خواب ورکول چي کوم تغيرات باید رامنځته شي، د برخو اړتیاوي، غوبښتنو او د زده کريزي سازمان خدمتونه په سمه توګه په ډاګه شي، هغه څه چي د نیوکي وير دي سه وسیېل شي او مهمي برخې لکه: درسي توکي، تدریس، اداري جورښت، د منابعو مدیریت، عمومي اړيکي او داسي نور مطالعه او تحلیل شي. په دي پراو کي د تغير عامل باندی پوه شي. په کوم خای کي د نویو مفکورو په لته کي شي. که چېرته تغير د څېرنې پر بنست نه وي، د څېرنې پر بنست لارښود نه شي او یا هم په عملی میدان کي کاراندنه نه وي، دغه تغير به له بېلا بلو ننګونو او نیوکو سره مخ شي چي له دی جملې څخه د کارکونکو له بي اعتمادي، بي اطمیناني، ناهیلې او له نه همکاري سره مخامنځ شي چي دا ننګونې به بریالې تغير له ناکامې سره مخامنځ کري.

د مدیریت د تغیر مېټدونه:

ثرلي په ۱۹۷۹ م کال کي د مدیریت د تغیر لپاره پینځه مېټدونه وراندي کري دي:

۱- لارښونکي مېټود: په ننګونکي وضعیت کي د تغیر ترسره کول او پلي کول يا هم کله چي له نورو مېټدونو څخه ګته اخیستل شوي د بې ګتي وو، دغه کار پرته له یو چاسره د مشوري په صورت کي د مدیریتی قدرت په ترسره کولو سره سرته رسیږي.

۲- د توافقی هوکري مېټود: دغه مېټود په اصل کي د امر او کارکوونکي ترمنځ همغري او برخه اخیستل دي. تغیر راوستل مذاكري او جوړ جاري ته اړتیا لري.

۳- د زironو او ذهنو مېټود: دغه مېټود د ارزښتونو، لیدلوريو، د کارکوونکو د باورونو او د تولو کارکوونکو د تعهد د جلبلو د تغیر هر اړخیزه هڅه ده، مګر د مشارکت او لاسوهنۍ په معنا نه دي.

۴- تحليلي مېټود: دغه مېټود د موخو، د تغیر د طراحی د پراوونو او د تغیر د ارزونی د پایلو پر بنست ګام په ګام د تحليل او تجزيې له موقعیت څخه پیليري او د تغیر په بهير کي د بلې مرحلې له پاره د موخو په تاکلو سره پاي ته رسیږي. دغه یو منطقی او عقلاني مېټود دی چي د سازمان د کورنيو او بهرنېو سلاکارانو پوره د پام ور دی، مګر دغه تغیر په عمل کي په دېري چتکي او اسانټيا سره پیليري او پاي ته رسیږي. د کارکوونکو احساسات او عواطف، حواکمن سیاسي عوامل او بهرنې فشارونه د دغه معقول مېټود پلي کول له ننګونو سره مخامخ کوي.

۵- دغه مېټود دا مني چي په عمل کي د مدیرانو چلنډ او هغه څه چي نظری او تحليلي مودلونه یې بولي لبر ورته والى سره لري. د هغه څه په اړه چي مدیران یې فکر کوي او د هغه څه په اړه چي مدیران یې عملی کوي، لېر توپیر سره لري. هغه څه چي مدیران یې فکر کوي دا هغه څه دي چي په عمل کي یې هم ترسره کوي.

اخليلک: ماهنامه کار و جامعه، شماره ۶۶

بررسی پالیسی آموزش از راه دور

چکیده

محمد صمیم «وفایی»

مقاله حاضر با توجه به رویکرد توصیفی و تحلیلی به بررسی پالیسی آموزش از راه دور می‌پردازد. در این مقاله از دو روش کار گرفته شده است. روش اول اسنادی و انترنتی بوده و روش دوم ساحوی که از روش مصاحبه با ذی‌دخل‌ها کار گرفته شده است. در مقاله حاضر کوشش برین شده که موارد به صورت کوتاه و موردی بیان گردد. یکی از مباحث عمده و پیچیده در بحث آموزش، آموزش از راه دور یا غیر حضوری بوده و این آموزش در کشورهای پیشرفته و در حال توسعه جای خود را باز کرده و به صورت وسیع تری در حال رشد است. آموزش از راه دور برای گروه‌های هدف، که در این مقاله از آن تذکری به عمل آمده است، مناسب ترین شیوه برای آموزش و ارتقای دانش شان به حساب آمده و پیشنهاد می‌شود که از این شیوه کار گرفته شود و هدف از این مقاله بررسی پالیسی آموزش از راه دور و شناسایی پالیسی مؤثر و مفید برای تطبیق سیستم آموزش از راه دور در نظام معارف کشور بوده تا باشد که به گروه‌های آسیب دیده و محروم از تعلیم، راهی باز شود و وزارت معارف از شیوه‌های مؤثر و پیشنهادی استفاده نماید.

کلمات کلیدی

آموزش، آموزش از راه دور، آموزش غیر حضوری، آموزش الکترونیکی، آموزش هم زمان و آموزش غیر هم زمان.

مقدمه:

تاریخ تفکر آموزش از راه دور را باید در اواسط قرن بیستم جستجو کرد. آیده آموزش غیر حضوری که پیشینه تاریخی آموزش اینترنتی یا پوهنتون مجازی قلمداد می‌شود، به طرح پوهنتون آزاد که از سوی کشور انگلیس مطرح گردید، مربوط می‌شود. براساس این طرح، متقارضیان با استفاده از برنامه‌های تلویزیونی، آموزش‌های علمی لازم را می‌گذرانند و سپس مدرک دریافت می‌کرندن. (کیانی، ۱۳۸۶: ص ۶).

آموزش از راه دور مبتنی بر این است که حقوق بنيادی تمام انسان‌ها برای آموزش و یادگیری باید در نظر گرفته شود. آموزش برای همه کس، در همه جا و در هر زمان از مهمترین ویژگی‌ها و وجوده تمایز آموزش از راه دور با شیوه‌های حضوری آموزش می‌باشد. آموزش از راه دور گامی است درجهٔ راهی است که تاحدی زمینهٔ دسترسی در موقعیت‌های چهارگوشه مختلف. به عبارت دیگر آموزش از راه دور تنها راهی است که لحظه فزیکی و حضوری از امکانات آموزشی بهره‌مند شوند ممکن سازد. هدف اساسی آموزش از راه دور تهیه فرصت‌های آموزشی برای آن عده افرادی است که بنا بر محدودیت وقت و مکان نمی‌توانند به درستی کسب دانش نمایند. آموزش از راه دور

در حال توسعه و پیشرفت بوده و دو عامل اصلی منجر به افزایش مستمر علاقه نسبت به آموزش از راه دور شده اند: ۱- نیاز در حال رشد، و پیشرفت های تکنالوژیکی، باعث شده اند که آموزش بیشتر در فاصله دور امکان پذیر شود.(يونسکو، ۲۰۰۲، ص ۶).

۲- آموزش از راه دور بعضی از کاستی های مانند عدم برابری دسترسی با تکنالوژی، یکسان نبودن شاگردان در استفاده از کمپیوتر، کنترول کمتر معلمان بر معلمان و حذف ارتباط های اجتماعی معلمان را دارا است. اما از مزیت های زیادی مانند دسترسی آسان، سریع، آن هم در شرایط مختلف زمانی و مکانی و دسترسی به تعلیم و تربیة با کیفیت با هزینه کم و با وقت کم از اهمیت خاص برخوردار است . (کیانی، ۱۳۸۶: ص ۶)

آموزش از راه دور در افغانستان برای آن عده از افرادی که مصروف کار اند و یا از لحاظ فزیکی، نامنی و منابع مالی مشکل دارند و به نحوی امراض ساری دامنگیر شان شده، خصوصاً دخترانی که از طرف پدر و مادر شان برای آنها زمینه تعلیم فراهم نمی شود و یا اجازه اشتراک و رفتن برایشان در سیستم تعلیمی رایج، خصوصاً مکتب داده نمی شود، آموزش از راه دور نیاز جدی برای آنها تلقی می شود.

آموزش از راه دور و شیوه عملی سازی آن در ماده سیزده هم قانون معارف آمده است: «وزارت معارف زمینه تعمیم تعلیم غیرحضوری و تعلیم از راه دور را در دوره های مختلف تعلیمات مندرج این قانون مطابق مقررة مربوط فراهم می سازد.»

پلان استراتیژیک ضمن بیان سازوکار عملی سازی آموزش از راه دور در ذیل تعلیمات عمومی، رادیو تلویزیون معارف را یکی از راه های آموزش از راه دور بیان نموده است.

تعريف مفاهیم:

آموزش: پروسه یاعمل کسب تجربه، مهارت و دانش است و یا آموزش فعالیتی هدفمند و از پیش طراحی شده است، که هدفش فراهم کردن فرصت ها و موقعیت های است که امر یادگیری را در درون یک نظام تعلیمی تسهیل می کند و سرعت می بخشد. (شعبانی، ۱۳۸۶، ص ۱۰)

آموزش از راه دور: آموزش از راه دور در لغت به مجموع فعالیت های آموزشی اطلاق می گردد که با استفاده از ابزارهای الکترونیک اعم از صوتی، تصویری، کمپیوتری، شبکه ای و مجازی صورت می گیرد. (کیانی، ۱۳۸۶: ص ۶)

آموزش الکترونیکی: نوع خاصی از آموزش از راه دور است که در آن با استفاده از تکنالوژی های مبتنی بر ویب سایتها و با استفاده از بستر های انتقال اینترنت، از ابزارهایی مانند مولتی مدیا، انیمیشن استفاده به عمل می آید. (کیانی، ۱۳۸۶: ص ۶)

آموزش هم زمان: آموزشی است که ضرورت به اشتراک هم زمان شاگردان و استادان داشته و خوبی این آموزش این است که باعث تعامل در عین زمان و حضور ذهنی شاگردان می‌گردد.(Butcher, 2000, p,8)

آموزش غیرهم زمان: آموزشی است که ضرورت به اشتراک هم زمان شاگردان و استادان نداشته و نیاز به اشتراک شاگردان و استادان هم زمان و در یک وقت نیست و شاگرد خودش می‌تواند که به صورت دلخواه وقت درسی و مواد درسی خود را نظر به تقسیم اوقات عیار بسازد.(Butcher, 2000,p,8)

هدف:

شناسایی پالیسی مؤثر و مفید برای تطبیق سیستم آموزش از راه دور در نظام معارف کشور.

سوال اصلی:

برای آموزش از راه دور چه الگوهایی در جهان وجود دارد و کدام الگوی آموزش از راه دور در کشور ما مؤثر و مفید و قابل تطبیق است؟

سوالات فرعی:

الگوی آموزش همزمان(آنلاین) در افغانستان به چه میزان مؤثر و مفید بوده و قابل تطبیق است؟

الگوی آموزش غیر همزمان به چه میزان مؤثر و مفید و قابل تطبیق است؟

الگوی آموزش نیمه حضوری به چه میزان مؤثر و مفید و قابل تطبیق است؟

شروع آموزش از راه دور در کدام دوره تعلیمی(ابتدائیه، متوسطه و ثانوی) مناسب می‌باشد؟

بررسی تجارب داخلی:

در مقدمه قبل‌اً به این نکته اشاره شد که، در قانون معارف و پلان استراتیژیک آموزش از راه دور، جایگاه اساسی داشته و اما زمینه تعمیم آن به صورت کلی تا هنوز در معارف عملی نگردیده است، اما بعضی موسسات و دفاتر خارجی و داخلی از قبیل دفتر سازمان هماهنگی کمک‌های انسانی و دفتر پیوستون در این زمینه برنامه‌های را به راه انداخته اند که کارکرد و برنامه‌های هر یک به بحث گرفته می‌شود. دفتر سازمان هماهنگی کمک‌های انسانی و دفتر پیوستون در این زمینه برنامه‌های را به راه انداخته اند که کارکرد و برنامه‌های هر یک به بحث گرفته می‌شود.

روش آموزش از راه دور در دفتر هماهنگی کمک‌های انسانی:

روش آموزش از راه دور در دفتر هماهنگی کمک‌های انسانی به نام اندیشه عالی، در ۲۱ مکتب و در چهار ولسوالی ولایت پروان(سید خیل، بگرام، جبل السراج و شهر چاریکار) مورد تطبیق قرار داشته و برای صنوف هفتم الی نهم در چهار مضمون(ریاضی، فزیک، کیمیا و بیولوژی) این برنامه تطبیق وارائه می‌گردد.

امکانات مورد نیاز در این روش (تجهیزات و پرسونل):

امکانات مورد نیاز در این روش (تلوزیون سایز کلان، دیش، سیستم سولر، دو عدد بطری و دی وی دی پلیر) بوده و در هر ولسوالی دو نفر تسهیل کننده این برنامه که از استادان رشته‌های ساینس و ریاضی می‌باشند به منظور کمک و رسیدگی به مشکلات معلمین و شاگردان استخدام شده اند، که مسؤولیت نظارت همه روزه از مکاتب را دارند و چهار نفر از استادان مجرب مضمین چهارگانه که با تدریس نصاب جدید تعلیمی صنوف هفتم الی نهم کاملاً آشنا هستند منحیث استادان تیلی کاست استخدام شده اند. این استادان ورکشاپ میتوانند از تعليمات از راه دور را که توسط یکی از همکاران این برنامه بنام **Butterfly works** است فرا گرفته و آماده ارائه درس از طریق تیلی کاست اند. دو تن از کارمندان تехنیکی (کمره مین و تختنیک گر) نیز توسط همین پارتبیر پروژه **BFWs** آموزش دیده اند تا در قسمت تصویر پردازی و ارائه واضح‌تر فعالیت‌های که توسط ماستر تربینر صورت می‌گیرد مشکل نداشته باشند. ماستر تربینران با استفاده از کتب نصاب جدید تعلیمی برای صنوف هفتم الی نهم در چهار مضمون ذکر شده و با کارگیری از تجارب

لابراتواری مطابق به نصاب، درس زنده را از طریق تیلی کاست به معلمین و شاگردان ارائه می‌کنند. ارائه در دو تایم قبل از ظهر و بعد از ظهر به شکل زنده صورت می‌گیرد.

ارائه درس: شامل مراحل (ارائه درس توسط تربینر و حل سوالات داده شده توسط ماستر تربینران و استفاده از لاین مشورتی (خط تلفیونی) برای حل مشکلات درسی است که در عین زمان جواب سوالات توسط ماستر تربینران هر مضمون توسط برنامه تلویزیونی ارائه می‌گردد.

تشویق شاگردان: به خاطر فعال ساختن هر چه بیشتر معلمین و شاگردان در هر هفته سوالات رقابتی برای آنها از طریق برنامه پست می‌گردد که در طول هفته از طرف کتله مورد هدف جوابات دریافت گردیده و به اساس ارسال جواب درست و سریع برنده آن انتخاب و از طرف دفترهمکاری برای دانش آموزان جایزه و به معلمین تقديرنامه داده می‌شود. به منظور کمک بهتر با معلمین و شاگردان این مکاتب (دی وی دی) های ثبت شده هر برنامه در اختیار مکاتب مربوطه قرار داده می‌شود که در کتابخانه مکاتب آرشیف می‌گردد، تا از یک جانب مستفیدین بتوانند از این فلم‌های درسی در خانه استفاده نمایند و در عین زمان از این درس‌ها در حلقات آموزشی معلمین در مکاتب نیز استفاده صورت می‌گیرد.

شیوه ارزیابی: ارزیابی درست این برنامه نظارت از جریان تطبیق پروژه (با استفاده از فورم‌های مانیتورینگ دیزاین شده برای این برنامه و چک لست نظارت) درولايت پروان صورت می‌گیرد.

هدف ارزیابی: میزان نمرات شاگردان، پائین آمدن میزان ناکامی و ترک مکتب خصوصاً توسط دختران و پائین آمدن میزان غیرحاضری شاگردان.

روش آموزش از راه دور در دفتر پیوستون:

روش آموزشی که از راه دور دفتر پیوستون استفاده می‌گردد یک روش تخصصی بوده که آموزش با استفاده از کمپیوتر، موبایل تیپرتبیلت است. ارایه می‌گردد این برنامه‌ها با هماهنگی وزارت معارف انجام می‌شود. همچنان برنامه‌های سواد آموزی را با وزارت های امور داخله و دفاع انجام داده و طریقه استفاده آن اینست که این دفتر پروگرام را داخل مبایل ثبت می‌نماید که بنام استاد موبایل یاد می‌شود و دارای صدا، تصویر و آموزش می‌باشد. همچنان برنامه‌های دیگری را که قبلاً این دفتر انجام داده توسط تیپرتبیلت بود که با هماهنگی وزارت معارف انجام داده می‌شد.

گروههای هدف: گروههای هدف در این موسسه نظر به شرایط و هدف تمویل کننده می‌باشد. دوره های که انجام داده شده است از صنف ۴ الی ۶ و یک دوره برای معلمان با هماهنگی با وزارت معارف انجام داده شده و فعلاً در بخش سواد آموزی پروژه دارند.

آموزش از راه دور در نظام تحصیلات عالی کشور:

آموزش از راه دور و شیوه های عملی سازی آن در مقرر و طرز العمل آموزش نیمه حضوری و غیرحضوری و ارزیابی استناد آن چنین ذکر شده است:

تعاریف در مقرره نظام تحصیلات عالی کشور ذیلاً آمده است:

تحصیل حضوری: تحصیلی است که محصل با حداقل ده ساعت حضور در صنف در هر سمستر برای هر کریدیت، برنامه‌های تحصیلی راتعیب و در کارهای عملی و تطبیقاتی شرکت نموده باشد.

تحصیل نیمه حضوری: تحصیلی است که محصل با حداقل چهار ساعت حضور در صنف در هر سمستر برای هر کریدیت، برنامه‌های تحصیلی راتعیب و در کارهای عملی و تطبیقاتی شرکت نموده باشد.

تحصیل غیرحضوری: تحصیلی است که محصل با کمتر از چهار ساعت حضور در صنف در هر سمستر برای هر کریدیت، برنامه‌های تحصیلی راتعیب نموده باشد.

در طرز العمل آموزش نیمه حضوری و غیرحضوری و ارزیابی استناد آن چنین تذکر به عمل آمده است:
 طبق قانون تحصیلات عالی افغانستان آموزش از راه دور فعلاً قابل قبول نیست. در بسیاری از کشورها استناد آموزش از راه دور تنها برای کار در ادارات و دفاتر قابل قبول است، اما برای استفاده ای آن در نهادها و مؤسسات آموزشی عالی و به منظور تدریس اعتباری ندارد. از این رو، این طرز العمل، برای حل و برخورد درست با این پدیده فرهنگی و اجتماعی در نظر گرفته شده است تا باشد آن عده از شهروندان افغانستان که فعلاً در وضع ناهنجاری قرار دارند، از بی سرنوشتی بدرا آیند. «این مقرره به منظور تنظیم امور مربوط به ارزیابی استناد تحصیلی، مؤسسات تحصیلات عالی خارج از کشور وضع گردیده است»

ارزیابی اسناد نیمه حضوری و غیر حضوری:

تمام اسنادی که از راههای آموزش غیر مستقیم به دست می‌آیند، به دو دسته غیرحضوری و نیمه حضوری تقسیم می‌شوند. تشخیص نیمه حضوری از غیرحضوری براساس حداقل ۲۰ درصد ساعات درسی است که محصل از حضور استاد رهنما برخوردار شود. افزون برآن مواد درسی، نصاب و مقررات درسی نیز می‌تواند در تشخیص نیمه حضوری از غیر حضوری کمک کند.

اعتبارستند: تحصیلات عالی، اسنادی که از طریق آموزش‌های غیرحضوری به دست می‌آیند، به هیچ وجه برای تدریس در مؤسسات آموزش عالی معتبر نیست و تنها می‌تواند برای کار در دفاتر و ادارات مورد استفاده قرار گیرد. اسنادی که از طریق نیمه حضوری به دست می‌اید، اگر از پوهنتون معتبر بوده و یا از فیصدی حضور ساعات درسی قابل قبول برخوردار باشد، می‌تواند در صورت گذراندن یک آزمون موفق، در مؤسسات تحصیلات عالی برای تدریس مورد استفاده قرار گیرد.

ارزیابی اسناد: آزمون مطابق به رشته، از سوی ریاست انسجام امور اکادمیک و توسط هیأت سه نفره داوران مربوط گرفته می‌شود. ارزیابی اسناد نیمه حضوری و غیرحضوری مانند اسناد تحصیلی حضوری معمولی است و کمیسون ارزیابی صلاحیت دارد که سندی را بنا بر معیارهای علمی رد یا قبول کند. ارزیابی اسناد نیمه حضوری سبزرنگ و اسناد غیرحضوری زرد رنگ استند. در متن هر دو ورق باید به صراحت ذکر شود که دارنده آن حق تدریس را ندارد. برای ارزیابی اسناد، باید تمام اطلاعات و معلومات درباره مؤسسه ای که سند فراغت را داده است، وجود داشته باشد و این اسناد باید در دسترس کمیسون ارزیابی قرار گیرد و رئیس انسجام امور اکادمیک باید به طور محترمانه و مستقیم از صحت و سقم سند، اعتبار مؤسسه سند دهنده و اسناد قبلی داوطلب، مستقماً مطلع باشد. **شرایط ارزیابی اسناد:** فراهم کردن نشانی، تلفن، ایمیل و اسناد مربوط به موسسه سند دهنده از وظایف صاحب سند می‌باشد.

صاحب اسناد غیرحضوری مؤظف است که اسناد زیر را به کمیسون ارزیابی بسپارد:

اصل سند تحصیلی، لیست نمرات با تمام شرایط معمول در ارزیابی اسناد تحصیلی؛
پایان نامه یاتیزس (لیسانس، ماستری و دکترا)؛

افرون بر اصل اسناد تحصیلی، نامه‌های تاییدی از سوی پوهنتون سند دهنده، عنوانی وزارت تحصیلات عالی که شامل مواد ذیل می‌شود:

رشته‌های که محصل خوانده است، از سوی پوهنتون اصلی مورد تایید قرار گیرد.
مصارف مکاتبات پستی با طرف‌های ذیربط به دوش مراجعه کننده می‌باشد.

کمیسیون ارزیابی پس از گرفتن نشانی ارتباطی باید برای معلومات و تائید، مستقیماً به طور محترمانه با پوهنتون

سند دهنده ارتباط بگیرد. در ریاست انسجام امور اکادمیک برای تمام محصلان، دوسیه ترتیب می شود و تمام استناد به شمول پاسخ محترمانه ماده یاردهم یکجا در آن جمع آوری می گردد.

شرایط تحصیل به گونه نیمه حضوری وغیرحضوری در نظام تحصیلات عالی کشور:

شخصی که می خواهد به گونه نیمه حضوری و غیر حضوری تحصیل نماید باید ریاست انسجام امور اکادمیک را به طور کتبی و رسمی قبلاً در جریان بگذارد و معلومات زیر را تکمیل نماید:

نشانی کامل پوهنتون مورد تحصیل، پوهنتی، دیپارتمنت، استاد رهنما و مدیریت تدریسی، رشته و موضوع پایان نامه(ماستری یا دکترا) پس از ثبت، نسخه ای از پذیرش پوهنتونی که در آن پذیرفته شده است.

در ختم هر سمستر باید گزارش پیشرفت کاری اش را به ریاست انسجام امور اکادمیک بفرستد. در پایان تحصیل افرون براستاد دیگر، یک نسخه از پایان نامه اش را نیز به ریاست انسجام امور اکادمیک بسپارد.

بررسی تجارب بین المللی:

تاریخچه آموزش از راه دور در جهان:

اسحاق پیتمن در سال ۱۸۴۰ پیشنهاد تدریس دوره های کوتاه مدت از طریق مکاتبه بی را برای شاگردان در بریتانیای کبیر ارائه کرد. گوستاو اشمیت به عنوان پدر آموزش زبان در آلمان در سال ۱۸۵۰ م شناخته می شود

که آموزش زبان از طریق مکاتبه بی برای بزرگسالان به صورت خود آموز فراهم کرد. در ضمن، پوهنتون های لندن (۱۸۳۶م)، پوهنتون شیکاگو (۱۸۹۲م) و پوهنتون کوئیزلند (۱۹۱۱م)، اولین پوهنتون های آموزشی بودند که

تحصیلات عالی را برقرار کردند. پوهنتون باز انگلیس (open university) را می توان اولین موسسه آموزش از راه دور در جهان نام برد. زمانی که به عنوان پوهنتون مکاتبه بی و پوهنتون هوایی طراحی شده بود. طرح شکل

گیری آن در سال ۱۹۶۳م طرح ریزی شد. و در سال ۱۹۶۹ میلادی زمانی که این پوهنتون در زمان شکوفایی آن بود از طرف کمیته طراحی نام پوهنتون باز را به آن اختصاص دادند. (ضرغام و عالی پور، ۱۳۷۱)

برای اولین بار در ایالات متحده امریکا در سال ۱۹۸۰م واحد های درسی به صورت آنلاین توسط یکی از بنیانگذاران پوهنتون مجازی معرفی شد. در سال ۱۹۸۸م برای اولین بار یک سافت ویر جدید و قدرتمندی بنام استاد دیجیتالی

که استفاده آن در تلفیون و کمپیوتر بود پیشنهاد شد که در آمریکا مورد استفاده قرار گرفت و در پوهنتون ها تغییرات و تحولات زیادی را به وجود آورد. از جمله در سال ۱۹۹۵م مراکز علمی - آموزشی آمریکا با ایجاد تغییراتی

در این سیستم و تقویت آن، به امکان گسترش شیوه آموزش الکترونیکی به سراسر دنیا دست یافته اند. اگرچه در ابتدای کار، افکار عمومی، کمپ ها و ویب سایتها جهانی، از جمله سایتها مربوط به آموزش مجازی را هوس

و زود گذر تلقی می کردند، اما امروزه شاهد ایجاد صدها سایت آموزشی با قابلیت ارائه بیش از پنجصد عنوان کتب درسی کم هزینه بر روی اینترنت جهانی هستیم که موضوعات بسیار گسترده و متفاوت علمی را تحت پوشش خود قرار داده اند.

طبق یک برآورد آماری، بیش از یک میلیارد نفر در سراسر دنیا به اینترنت دسترسی داشته و به آن ملحق شده اند و یک میلیون نفر از آنها به سیستم آموزشی الکترونیکی پوهنتون های معتبر دنیا پیوسته و از این طریق به ادامه تحصیل پرداخته اند. بنابر این می توان ادعا کرد که در سطح بین المللی و با استفاده از تکنولوژی مدرن ارتباطات، یک مجمع جهانی یادگیری ایجاد شده است که نه تنها مراکز مختلف علمی، بلکه استادان و حتی شاگردان و محصلین رشته های مختلف علمی را با یکدیگر آشنا می کند و توان علمی - آموزشی آنان را بدون محدودیت زمانی و مکانی مورد استفاده مشترک قرار می دهد. بی تردید، در آینده نزدیک، آموزش غیرحضوری بیشترین فضا را در اینترنت اشغال خواهد کرد (فتوره چی، ۱۳۸۳).

تاریخ تکامل آموزش از راه دور در چهار مرحله صورت گرفته است:

۱- نظام های مکاتبه بی: در اواخر قرن نزدهم به وجود آمده است، و فعلًاً پراستفاده ترین شکل آموزش از راه دور در کشورهای کمتر توسعه یافته می باشد، براساس یک راهنمای مطالعه در قالب متنی اغلب همراه با اجزاء شنیداری و دیداری همچون کست و سلاید بوده و تعامل در این روش از طریق نامه ها و دیگر اسناد نوشتاری چاپی تهییه می شود، که از طریق سیستم های پستی فرستاده می شوند. (يونسکو، ۲۰۰۲).

۲- نظام های آموزشی رادیو تلویزیونی: از تکنالوژی های انتقالی متعدد بهره می گیرند زمینی، ماهواره یی و رادیو تلویزیون تا سخنرانی های زنده و ضبط شده در اختیار یاد گیرنده های انفرادی ساکن در خانه و گروه های از یاد گیرنده ها در صنوف درسی دور دست - جایی که ممکن است گونه ای از حمایت رو- در- رو فراهم آید، قرار می گیرند. برخی سیستم ها، رابطه های محدود رادیویی یا تبادل نظر ویدیویی را با شخص مربی در یک نقطه کانونی ارائه می دهند (يونسکو، ۲۰۰۲).

۳- نظام های چند رسانه ای: شامل متن، رادیو، ویدیو، مواد کمپیوتری، و به طور معمول گونه ای حمایت رو- در- رو از شاگرد می شود که هم به افراد و هم به گروه ها منتقل می گردد. در این رویکرد، که عبارت است از آنچه از سوی پوهنتون های باز به کار گرفته می شود، آموزش دیگر، کار یک فرد نیست بلکه کار تیم هایی از متخصصان است. متخصصان رسانه ای، متخصصان اطلاعاتی، متخصصان طراحی آموزشی و متخصصان یادگیری برنامه ها برای اعزام شمار بالایی از یاد گیرنده ها، که معمولاً در سرتاسر کشور پراگنده هستند، آماده می شوند (يونسکو، ۲۰۰۲).

۴- نظام های اینترنتی: که در آنها مواد چند رسانه بی (نوشتاری، شنیداری، ویدیویی و کمپیوتری) در شکل الکترونیکی از طریق کمپیوترها - همراه با دسترسی به پایگاه های اطلاع رسانی و کتابخانه های الکترونیکی - به افراد منتقل می شوند و تعامل بین معلم - شاگرد، شاگرد - شاگرد، یک- یک ، یک - بی شمار، بی شمار- بی شمار را به صورت همزمان یا غیر همزمان - از طریق پست الکترونیکی، کنفرانس های کمپیوتری و تابلوی اعلانات و مانند آن میسر می سازند (يونسکو، ۲۰۰۲).

آموزش از راه دور در تحصیلات عالی:

روش آموزش از راه دور در پوهنتون آزاد بریتانیا:

آموزش از راه دور در سال ۱۹۷۱ م در پوهنتون آزاد تاسیس و پیشگام در استفاده از تلویزیون در آموزش از راه دور در تحصیلات عالی بود. و از طرف صبح و آخرهای شب از رادیو (بی بی سی) پخش می شد. علاوه بر این پوهنتون مذکور برنامه های تلویزیونی را نیز پخش می نمود. محصلان این پوهنتون علاوه بر برنامه های تلویزیونی از کتاب و جزو، مکاتبه، ملاقات با استاد رهنمای شخصی و دوره های تابستانی همراه با سایر محصلان نیز استفاده می کردند و به این ترتیب، آن ها می توانستند مدارک ومدارج معتبر و سطح بالایی را با مطالعه در خانه و غالباً ضمن اشتغال اخذ نمایند. پوهنتون (open university OU) از جمله بزرگترین پوهنتون های بریتانیا می باشد که فعلاً به شیوه روز افزون از اینترنت استفاده می کند. اما به شیوه های ارتباطی قبلی خود هم وفادار مانده است.

روش آموزش در پوهنتون فونیکس ایالات متحده امریکا:

پوهنتون فونیکس در ایالات متحده آمریکا در سال ۱۹۸۹ م تأسیس شد. این پوهنتون مانند پوهنتون های دیگر امریکایی نمی تواند به فضای سیز محوطه پوهنتون یا به کتابخانه، تیم فوتbal، و باسکتبال خود بنازد. ۶۸۰۰۰ محصل در این پوهنتون ثبت نام می نمایند. معمولاً از طریق اینترنت و یا از طریق مرکزهای آموزشی که در شهرهای بزرگ امریکای شمالی قرار دارند با هم در تماس می باشند. در این پوهنتون دوازده رشته تحصیلی وجود دارد که میتوان در این پوهنتون به شکل الکترونیکی تحصیل نمود. و نیاز به صنف و موقعیت جغرافیایی شاگردان نیست. در این پوهنتون از صندوق های پستی گروهی الکترونیک به جای صنف درسی استفاده به عمل می آید و دارای یک کتابخانه الکترونیکی است که در اختیار محصلین قرار دارد تا با استفاده از آن تحقیقات خود را کامل سازند و منابع معرفی شده را مطالعه نمایند. در آغاز هر هفته استاد رهنمای هر درس، فهرست مطالعه و عنایین بحث و گفت و گوی آن هفته را به صورت الکترونیکی بین محصلان توزیع می کند و محصلان طبق جدول زمانی خود برنامه ریزی شخصی خود را انجام می دهند و هر وقت روز که بخواهند، می توانند به صنف الکترونیکی دسترسی داشته باشند. و نتایج مطالعه خود را به استاد رهنما ارسال نمایند و استاد بعد از ارزیابی همراه با نظر خود دوباره به محصل ارسال میدارد. تفاوت دیگر این پوهنتون با پوهنتون های دیگر اینست که در این پوهنتون افرادی جذب می شوند که سن ۲۳ سالگی را تکمیل نموده، دارای شغل و مشغول کار باشند و طوری تدریس خود را عیار سازند که با زنده گی شخصی محصل تعارض ننماید. تفاوت دیگر این پوهنتون با پوهنتون های رایج اینست که پوهنتون فونیکس پوهنتون انتفاعی است و شرکت به نام اپولو مالک آن می باشد. پوهنتون فونیکس ده سال بعد از آغاز به کار، به طور متوسط ۱۲/۸ میلیون دلار در هر یکم سال سودآوری داشت.

پوهنتون پیام نور:

پوهنتون پیام نور، تنها پوهنتون موجود در جمهوری اسلامی ایران است که براساس نظام آموزش از راه دور (نظام آموزش باز) تاسیس شده است. سال (۱۳۵۹ ه.ش) تا سال (۱۳۶۶ ه.ش) آموزش از راه دور در ایران وجود نداشت. اما اولیای امور آموزش عالی کشور اندیشه تأسیس مؤسسه آموزش عالی دیگری را در سر می پروراندند. پس از انجام مطالعات و بررسی‌های اولیه، پوهنتون پیام نور در سال (۱۳۶۶ ه.ش) تأسیس شد. مواد آموزشی مورد استفاده در این پوهنتون کتاب‌های خودآموز، کتاب‌های جنبی، نوارهای تصویری (ویدئویی)، نوارهای صوتی، سی‌دی‌های آموزشی، نرم افزارهای چند رسانه‌ای دروس در قالب برنامه «پاور پایнт» و کیت‌های آزمایشگاهی است. این پوهنتون برای اکثر دروس کتاب خودآموز تهیه کرده است که از طریق مراکز و کتاب فروشی‌ها توزیع می‌شود. حضور در صنف‌های درسی این پوهنتون به جز برای دروس عملی و آزمایشگاهی الزامی نمی‌باشد و برای محصلین که در تمامی صنف‌های حل مشکلات هر یک از دروس حضور داشته باشند از شش نمره فعالیت صنفی بهره مند می‌شوند. مدارک تحصیلی این پوهنتون همانند مدارک تحصیلی سایر پوهنتون‌های دولتی، معترف بوده و برای ادامه تحصیل در داخل و خارج از کشور از اعتبار لازم برخوردارند.

مقاطع تحصیلی این پوهنتون عبارتند از: کارشناسی (لیسانس)، کارشناسی ارشد (فوق لیسانس) و دکتری تخصصی (Ph.D). این پوهنتون در حال حاضر در رشته‌های علوم طبی، دانشجو ندارد. حداقل نمره قبولی در هر یک از دروس در مقطع لیسانس ۱۰، مقطع فوق لیسانس ۱۲ و دکتری تخصصی ۱۴ می‌باشد. تمامی برنامه‌های درسی و سرفصل دروس ارائه شده این پوهنتون، مطابق با سر فصل وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری است. در سال‌های اخیر، پوهنتون پیام نور با توجه به افزایش تقاضا در بین داوطلبان ورود به مقاطع عالی از بعد ساختاری و جغرافیایی گسترش قابل توجهی کرده است. در سال تحصیلی ۱۳۸۵-۸۶، این پوهنتون با ۱۱ منطقه آموزشی در حدود ۶۸۳ هزار محصل داشته؛ که در ۴۵۷ مرکز این پوهنتون مشغول تحصیل بودند. این پوهنتون با گسترش دوره‌های تحصیلات تكمیلی ۱۲۴ رشته گرایش فوق لیسانس و ۲۸ رشته گرایش دوره دکتری تخصصی به فعالیت خود ادامه می‌دهد. اعتبار عمرانی این پوهنتون تا برج سلطان (۱۳۸۴ ه.ش) در حدود ۲,۳ میلیارد تومان بوده است. (سیدآقایی، ۱۳۸۶)

آموزش از راه دور در مکاتب:

آموزش بازبرنامه ابتدایی، India, NIOS

پروگرام تعلیمات ابتدایی برای اطفال زیرسن ۶ الی ۱۴ و افراد بالغ و بالاتر از ۱۵ که تقریباً به ۲۰۰,۰۰۰ طفل شهری مشغول به کار (سن ۱۰-۱۴) در هند، که تقریباً ۰,۰۰۰,۰۰۰ عمرکز عملی در شش شهرهای بزرگ هند سازمان دهی گردیده است. انسٹیتوت ملی آموزش باز (NIOS) در نوامبر سال ۱۹۸۹ م به هدف رساندن تعلیم برای همه، تأسیس شد که

دارای چوکات کاری و نصاب مشخص است. در سال ۲۰۰۲م به سه بخش تعلیمات متوسط، ثانوی و تعلیمات تخصصی و مسلکی در سطح تعلیمات ابتدایی که تکمیل کننده تعلیمات رسمی اساسی است وسعت یافت. تشریح برنامه ها:

اولویت و مقدم بودن آموزش باز که برای اطفال سن ۶ الی ۱۴ است، اطفالی که از تحصیل بازماندند و یا در سیستم آموزشی غیررسمی اشتراک می نمایند و شاگردان سن ۱۵ و بالاتر از آن که شامل دختران طبقات که امراض ساری دارند و یا به مشکلات چون کوچی ها، افراد که زیرخط فقر زندگی می نمایند و یا در ساحات صعب العبور زندگی می نمایند، تاسیس شد. برنامه آموزش باز ابتدائیه برای برنامه های ابتدایی و بالاتر از آن می باشد که دارای مراحل ذیل است:

سطح A برابر است به III سیستم رسمی آموزشی

سطح B برابر است به VI سیستم رسمی آموزشی

سطح C برابر است به VIII سیستم رسمی آموزشی

طرز تشکیل آموزش باز:

انستیتیوت ملی آموزش باز نهاد آموزشی خودمختار بوده که توسط وزارت انکشاف قوای بشری دولت هند در نوامبر سال ۱۹۸۹م تاسیس یافت برای آموزش باز ایجاد شد که دارای نصاب، مواد آموزشی و سیستم امتحان مشخص می باشد.

مواد مدد درسی:

مواد درسی در انستیتیوت ملی آموزش باز تحت روش شیوه متمرکز انکشاف یافته است که شامل کتابها، سیسم صوتی و بصری می باشد. نصاب درسی براساس شایستگی است و شاگردان باید لیاقت و توانایی همین مهارت ها را داشته باشند که مستحق گرفتن شهادت نامه شوند. نصاب برای اطفال و بالغان یکی است اما برای کسانی که در بخش مهارت های مسلکی و حرفی هستند مربوط مشورت نمایندگی های معتبر است که نظریه نیاز جامعه برای شان حرفه و نصاب تعیین می شود. نصاب انستیتیوت ملی آموزش باز در سطح ثانوی اکثراً خود آموزی است که بر هرمضمون ۱۰۰ ساعت داده می شود که ۵۰ ساعت آن در مرکز آموزشی بوده و ۵۰ ساعت متباقی آن خود آموزی می باشد.

تاثیر و موثریت:

در شروع ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲م انستیتیوت ملی آموزش باز دارای ۱۵۰۰ شاگرد بود. در سال ۲۰۰۲ و ۲۰۰۳ به ۱۲۰۰۰ شاگرد و در سال ۲۰۰۳ و ۲۰۰۴م به ۲۱۰۰۰ و در سال ۲۰۰۸ و ۲۰۰۹ تعداد شاگردان این انستیتیوت به ۴۹۰۰۰ تن رسید که ۲۷۰۰۰ شاگرد در سطح A، ۱۳۶۰۰ در سطح B و ۸۰۰۰ شاگرد در سطح C ثبت نام نموده بودند.

شایستگی انسستیوت ملی آموزش باز شناخته شده است که در یک سال به تعداد ۲۹۱۰۰۰ شاگرد در بخش اکادمیک ۲۲۰۰ در بخش حرفه‌ی (۲۰۰۷ و ۲۰۰۸) ثبت نام نموده اند.

اعطاف پذیری:

بسته‌های درسی در انسستیوت ملی آموزش باز شامل بسته‌های درسی زبان، ریاضیات، علوم ساینسی و علوم اجتماعی منحیث مضامین اکادمیک و یک مضمون حرفه‌ی ای می‌باشد و در یک سال دو بار امتحان گرفته می‌شود که زمان آن توسط انسستیوت مشخص می‌گردد و انسستیوت ملی آموزش باز سه روند تدریس داشته که شامل دوره‌های ابتداییه، متوسطه و حرفه‌ی ای و مسلکی می‌باشد.

گروه‌های اهداف:

گروه‌های هدف در انسستیوت ملی آموزش باز، افرادی اند که درساحات جنگ، پناهنده گان سرحدی، افراد مبتلا به امراض ساری شامل دختران و زنان بوده که در سطح ابتداییه می‌باشد.

ابعاد مثبت و مزایای استفاده آموزش از راه دور:

آموزش از راه دور دارای مزیت‌های زیادی مانند دسترسی آسان، سریع، آن هم در شرایط مختلف زمانی و مکانی و دسترسی به تعلیم و تربیه با کیفیت با هزینه کم و با وقت کم بوده که از اهمیت خاص برخوردار است، به طور کلی می‌توان گفت در آموزش از راه دور، یاد گیرنده از قید و بند زمان و مکان رهایی می‌یابد. نیاز به وقت و حضور در صنف نبوده. سرعت آموزش در دست خودشاگرد می‌باشد. برای شاگرد دسترسی به تکنالوژی جدید داده می‌شود شاگرد در هر زمان و مکان می‌تواند که درس بخواند، حتی تبعیض کمتر اتفاق می‌افتد. همچنان برای آنده از افرادی که مصروف کار اند، مشکلات فزیکی، ناامنی، مالی و امراض ساری دارند، آموزش از راه دور بسیار مفید و ضروری است.

کاستی‌های و ابعاد منفی در آموزش از راه دور:

کاستی‌های آموزش از راه دور پایین بودن سرعت اینترنت، نبودن برق و وسایل الکترونیکی، عدم برایری در دسترسی با تکنالوژی، یکسان نبودن شاگردان در استفاده از کامپیوتر، کنترول کمتر معلمین بر متعلمین و حذف ارتباط‌ها ای اجتماعی متعلمین. همچنان تجربه کم در ارائه درس و عدم تکامل استاندارد های آموزش الکترونیکی به سبب نبودن آنها و مقاومت مدیران و سازمان‌ها در برابرین شیوه می‌باشد.(يونسکو، ۲۰۰۲)

پیشنهادات:

گروههای هدف:

گروههای هدف در آموزش از راه دور شامل اطفال و اجدشاپیط مکتب از گروههای ذیل اند:

۱- بیجا شدگان: افرادی هستند که به دلایل ناامنی، فقر و یا سایر موارد از محل زندگی دائمی بیجا شده اند و در محلی که فعلاً زندگی می‌کنند معلوم نیست تا چه زمانی خواهند بود. بنا بر این با نقل مکان مجدد اطفال شان نمی‌توانند به مکتب حاضر شوند.

۲- افراد دارای نیازمندی های خاص: افرادی هستند که دارای شدت معلولیت که مانع از رسیدن شان به مکتب به صورت معمول می‌شود.

۳- افرادی که دارای بیماری های ساری هستند: در این زمینه احصائیه مشخصی و جود ندارد. مطابق لایحه تعليمات اساسی و ثانوی افراد دارای بیماری های خاص به خاطر جلوگیری از سرایت بیماری حضور شان در مکتب ممنوع می‌باشد. حضور افراد دارای بیماری های ساری در مکاتب، خطرناک بوده و از سوی دیگر برای آموزش این افراد روش خاصی پیش بینی نشده است.

۴- کودکان شامل کار رسمی و غیر رسمی: مطابق سروی وزارت اقتصاد، اطفال بین سنین ۶ الی ۱۵ سال ۱۷,۹ فیصد شان کار می‌کنند. مطابق این احصائیه این اطفال نمی‌توانند به صورت منظم در صنف درس حاضر شوند.

۵- کسانی که در مناطق دوردست یا ناامن زندگی می‌کنند: بخشی از اطفال به دلیل دوری مکتب از خانه و یا ناامنی نمی‌توانند به صورت منظم دسترسی به مکتب داشته باشند.

۶- دخترانی که بنا به مشکلات امنیتی و خانوادگی به صورت دائمی نمی‌توانند در مکتب حاضر شوند.

۷- کوچی ها: در حال حاضر حدود ۳۶۰ مکتب برای کوچی ها در مناطق مختلف کشور اعمام گردیده است اما با توجه به اینکه کوچی ها در سال دو بار کوچ می‌کنند و این باعث می‌شود که نتوانند یک سال تعلیمی را در یک منطقه بگذرانند.

بررسی روشهای آموزش قابل تطبیق:

روش های آموزش که بر گرفته از تجرب بین المللی است با توجه به ابعاد ذیل مورد بررسی قرار گرفته است:

الف: مزايا **ب: معایب** **ج: وسائل مورد نیاز** **د: مضماین قابل آموزش** **ه: محل قابل تطبیق (شهر ودهات)**

محل قابل تطبیق شهر (دهات)	مضامین قابل آموزش	وسایل مورد نیاز	معایب	مزایا	توضیح	روش و تکنالوژی مورد استفاده
در تمام مناطق شهری و دهاتی	تاریخ/علوم اجتماعی/ علوم دینی	رادیو	انتقال آموزش و نظارت ضعیف است	دسترسی	برنامه آموزشی به صورت صوتی از طریق رادیو در اوقات مشخصی نشر می شود و مستفیدین برنامه آموزشی را، از طریق رادیو تعقیب می نمایند.	رادیو
برای کسانیکه امکان تدارک را دارد	تمام مضامین	سی دی / ادی وی دی / سی دی پلیر/ادی وی دی پلیر/تلویزیون / برق ویا بطری	عدم دسترسی ی عمومی نظارت ضعیف است	انتقال آموزشی خوب است	در این روش برنامه آموزشی به صورت صوتی تصویری در داخل سی دی و وی دی طراحی شده و در اختیار مستفیدین قرار می گیرد.	سی دی / ادی وی دی

ساحه پوشش	تمام مضامین	انتن/برق یا بطری تلویزیون	عدم دسترسی عمومی نظارت ضعیف است	انتقال خوب	به شکل صوتی و تصویری است که در زمان های مشخصی از طریق تلویزیون نشر می گردد	نشر از طریق تلویزیون
برای کسانیکه امکان تدارک را دارند	تمام مضامین	برق یا بطری / تلویزیون /ماهوار	عدم دسترسی	انتقال خوب	به شکل صوتی و تصویری در مناطق که پوشش تلویزیونی وجود ندارد از طریق ستلاتیت پخش می گردد	ستلاتیت /ماهوا ره
ساحه پوشش	تمام مضامین	مobil/برق برای چارچ نمودن		انتقال خوب است	موبایل های که دارای نرم افزارهای مخصوص آموزش است درس به شکل صوتی و تصویری انجام می شود.	موبایل

در تمام مناطق شهری و دهاتی	تمام مضماین	کتاب درسی و محل حضور شاگردان		انتقال خوب است	نیمه حضوری به این معنی است که معلم در زمان های مشخصی (هفته وار و یا هردو هفته) در محل زیست شاگردان حضور یا فته و شاگردان را رهنمایی میکند	نیمه حضوری با معلم سیار
در تمام مناطق شهری و دهاتی	تمام مضماین	پروجکتور / برق / محل درسی		انتقال خوب است	درس به صورت صوتی و تصویری آماده می شود و تسهیل کننده با حضور به محل زیست شاگردان درس را برای آنها از طریق ویدیو پروجکتور ارائه می کند	نیمه حضوری با سینمای سیار
در تمام مناطق شهری و دهاتی	تمام مضماین	مواد درسی / محل درس	نظارت ضعیف است	انتقال ضعیف است	دادن مواد مدد درسی برای شاگرد و حضور پیدا کردن شاگرد و سپردن مواد درسی به شکل شنیداری و به طور سلاید است.	چیتر، کتاب و مواد مدد درسی

فهرست منابع:
منابع انگلیسی:

- Bates, A. W. (1995). Technology, Open Learning and Distance Education. London: Rutledge
UNICEF, (2000):OPEN AND DISTANCE LEARNING FOR BASIC EDUCATION IN SOUTH ASIA, CDEC, Cambridge Distance education consultancy, printed at: Format Printing Press, Kathmandu, Nepal
UNESCO, (2002): OPEN AND DISTANCE LEARNING, TRENDS, POLICY AND STRATEGY CONSIDERATIONS, Paris: UNESCO: ED.2003/WS/50
UNESCO, Sumner, J, (2002) : a critical history of distance education , University of Guelph, Canada , Open Learning, Vol. 15, No. 3, 2000UNESCO,
UNESCO, Wallace H. Hannum and Matthew J. Irvin, Jonathan B. Thomas W. (2009) Journal of Research in Rural Education, University of North Carolina, University of North Texas, Pennsylvania State University ,24(3)

:Websites

www.nie.lk/os/dept41b.html

www.vuict.com

<http://anthropology.ir/node/7259>

منابع فارسی:

کیانی، فرزانه: ۱۳۸۶، آموزش از راه دور مطالعه موردی سایت دانشکده مجازی فرهنگ و معارف اسلامی.

د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی نوي مېټدونه

مؤلف: محمد عالم عالمیار

لندېز:

زمور په هبود کي په خانګري توګه د بنوونی او روزنی په نظام کي یوه لویه او بنسټیزه ستونزه دا ده چي په زده کره کي له نويو درسي مېټدونو څخه کار نه اخیستن کېږي. همدا سبب دی چي باکيفیته زده کري ته نو شو رسپدلي او زده کوونکي له زده کري سره دېره لېواليتا نه بنبي. یو له دی دلايلو څخه د پښتو ژبی د تدریس له نويو مېټدونو سره د بنوونکو نا آشنایي ده. په بیلا بیلو برخو کي علومو او خپرلندنی پرمتگ د انسانانو معلومات ورڅ تر بلی زیاتیري او نوي مطالب زده کوي. نن ورڅ له انسانانو څخه هر څوک نه شي کولی چي په کومو ځایونو کي له کوم مېټود څخه کار واخلي. هغه چي په دی مقاله کي بي یادونه کېږي د پښتو ژبی او ادبیاتو د تدریس د نويو مېټدونو په اړه خبری، لند نظر او نقد منځ ته راخي. وروسته بي نتیجه ګیري شوي او په پاڼي کي وړاندیزونه راول شوي دي.

سریزه :

پښتو ژبه د هبود له لویو او رسمي ژبو څخه ده. په هبود او بهر کي دېر وګري په دی ژبه خبری کوي، پښتو ژبه خورا بنسکلی او بدايه فرنگي لري. له دی امله د ژبو هنري او فرنگي پرمختګ په نورو هبودونو اغېزې لرلی شي. که دی مسلی ته د نړۍ له کلتوري، ادبی، علمي او لرغونو تمدنونو څخه وګورو، نو د پښتو ژبی او ادبیاتو ضرورت احساسیري. ژبه د تولو انسانانو تر منځ تجربی او نظری شریکوي. همدا ژبه ده چي د انسانانو تر منځ اړیکې ټینګوی، اړینه ده چي په شفاهي او تحریري ډول زده شي. نو په کار ده چي د پوهنې د بهېر ټول مسولين او چارواکي په دی برخه کي خپلې هلې څلې ونه سېموي، په خانګري توګه بنوونکي دي له نويو مېټدونو او فعلیتونو څخه په تدریس کي ګته واخلي او داسي دي عیار کېږي چي د ټولو زده کونوکو له پاره مناسب وي.

د خپرلندنی موخي:
اصلی موخه

د بنوونځي د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی د تدریس د نويو مېټدونو سره بلديا فرعی موخي:

۱. د بنوونځي د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی د تدریس د نويو مېټدونو پېژندل.
۲. د بنوونځي د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی د تدریس د نويو مېټدونو په توپیرونو پوهېدل.

د خپرلندنی پوبنتني
اصلی پوبنتني

د بنوونځي د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی د تدریس نوي مېټدونه کوم دي؟

فرعي پوبنتني

۱. د بنوونځي د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی د تدریس نوي مېټدونه کوم دي؟
۲. د بنوونځي د لومری دوری لپاره د پښتو ژبی د تدریس د نويو مېټدونو توپیرونو څه شي دي؟

د پښتو ژبی او ادبیاتو د تدریس نوي مېټدونه:

د تدریس د نويو او فعلو تګلارو څخه ګته اخیستن بنوونکي ته خاصه خانګرتیا بخښي. ددي مقالی د ليکلو هدف د ژبی او ادبیاتو د تدریس د نويو تګلارو سره بنوونکي اشنا کول او په تولګي کي د درسونو د محتوا

د غني کولو او مسلکي کولو لپاره د نويو مېټدونو کارول دي، تر خو بنوونکي د زده کړو په کيفيت او د زده کوونکو په روزلو کي لا بنه خدمت ترسره کري. د ژبي زده کره يو لوی مهارت دي چي د خبرو کولو په وسیله لا قوي کېږي. د ژبي په تدریس کي باید بنوونکي، زده کوونکي له اورېډلو، لوستلوا، خبرو کولو، ليکلوا، پوبنتنو کولو، او نورو دودیزو درسي فعالیتونو سر بيره لاندي نويو مېټدونو او فعالیتونو ته وهشول شي او ترسره يې کړي. د پښتو ژبي د لومړۍ دورې په تدریس کي لاندي بېلاپل نوي مېټدونه در پېژنو.

۱. د تورو د شکلونو او حرکتونو د تدریس مېټود:

په پښتو ژبه کي توري د کلمو په بېلاپلېو برخو کي راحي چي بېلا بېل شکلونه لري. د پښتو ژبي دېرى توري درې شکلونه لري: د کلمي په سر کي، د کلمي په منځ کي او د کلمي په پاي کي. ځینې توري کله چي له نورو تورو سره نښتي نه وي، کبدای شي خلورم شکل هم ولري. که زده کوونکي توري وېژنې بیا هغه شکلونه هم پېژندلې شي چي په کلمو کي راحي. په دي باید هم و پوهېږي چي دا شکلونه د تورو د ځای په بدلېدو سره بدليري.

۲. انتقالی مېټود:

په دي مېټود کي (بنوونکي، بنوونکي+ زده کوونکي، زده کوونکي) معنا دا چي هر فعالیت لومړۍ بنوونکي، بیا بنوونکي او زده کوونکي په ګډه او په پاي کي بوازې زده کوونکي په خپله ترسره کوي. هر فعالیت درې پراوه لري: معرفي، تکرار او تمرین، تطبیق. د معرفي په پراو کي بنوونکي د فعالیت زیاته برخه په خپله ترسره کوي چي زده کوونکي ورسره بلد شي. په دي پراو کي نبردي ۶۰ فیصده د بنوونکي رول وي او ۴۰ فیصده زده کوونکي فعالیت ترسره کوي. په دویم پراو کي هماعه فعالیت تکرارېږي او زده کوونکي بې تکرارو. په دي پراو کي د بنوونکي رول نبردي ۲۰ فیصده او زده کوونکو ۸۰ فیصده وي. په درېم پراو کي ۱۰۰ فیصده فعالیت زده کوونکي پخپله ترسره کوي چي د تطبیق پراو دي. هر فعالیت چي د تطبیق له پراو خخه تبرېږي، معنا يې دا ده چي زده کوونکي په هماعه فعالیت کي پوره قابلیت تر لاسه کري دي.

۳. د کلمو د زبرمي د تدریس مېټود:

هغه کلمي چي ديو چا په حافظه کي وي، د کلمو زېرمه بلل کېږي. د کلمو زېرمه زده کوونکي په هغه خه پوهېږي چي اوري يې او لولي يې او همدارنګه زده کوونکي په خپله ليکنو او خبرو کي د کلمو له زبرمي خخه ګټه اخیستلې شي، باید بنوونکي د هر درس نوي او سخت لغتونه او کلمي په دي توګه تشریح کړي:

۱. هغه جمله چي نوي کلمه پکي راغلي وي، لولي.

۲. نوي او سخته کلمه پر تختي ليکي او په زده کوونکو بې خو خلې لولي.

۳. د هري کلمي معنا د زده کوونکو په سویه، په واضحو او آسانو کلمو بیانوي او په خو جملو کي يې کاروی.

۴. له خو تنو زده کوونکو خخه غواړي چي کلمه په جملو کي وکاروی.

۴. له متن خخه د مفهوم اخیستلو مېټود:

په یوه متن باندي پوهېډلو او ور خخه معنا او مطلب اخیستلو ته وايي. مفهوم دوه ډوله دي:

الف - لفظي (تکي په تکي): دا ده چي زده کوونکي د متن د هري کلمي او جملې په واقعي معنا پوه شي، لکه: د کرکټر د کالیو رنګ، په کيسه کي خه پېښ شول؟ او يا په متن کي د کومو شیانو یادونه شوي؟

ب - استنباطی: استنباطی پوهه لوستونکی هفو معلوماتو ته هخوي چي په متن کي په مستقيم ډول نه وي راغلي يا يبي په متن کي نبغه په نبغه يادونه نه وي شوي، لکه: د کيسی کرکتر څه احساس درلود او یا که دوى پخپله د کيسی د کرکتر پر خای وای، نو څه به یې کري وای.

۴. د تدریس مرستندویه مېټود:

دغه مېټود هغه مفکوره تقویه کوي چي باید په تدریس کي له معلوم څخه پیل، نامعلوم لوري ته لار شو. په دی مېټود کي زده کوونکو ته نوي معلومات د هغوي د پخوانیو معلوماتو پر اساس وړاندی کېږي. په عمل کي د دې پر خای چي د زده کوونکی سم څواب ته په تمه شو، له هغه سره مرسته کوو چي سم څواب ته ورسپري. باید له زده کوونکی سره داسي مرسته وکړو چي کار يا څواب یې ورسم کړو. د بلګي په توګه: که زده کوونکي د ((باران)) کلمه ((بادام)) ولولي، ورته وبه وايو چي تا اول غږ سم ولوست((با)) دې صحیح ولوست، خو راځه چي دا پاتې برخه یې هم سمه ولولو. يا که زده کوونکی سور قلم رابنيي او واېي چي ((دا شين قلم دی.)) ورته وبه وايو چي ته سمه خبره کوي؛ دا قلم دی، خو شين نه دی، سور قلم دی.

۵. د ګډي زده کېږي مېټود:

بنوونکي باید زده کوونکو ته وخت ورکري چي په ګروپونو کي د ګډي زده کېږي له لاري زده کېږي. ګډه زده کړه یو داسي تعليمي چوکاټ دی چي په هغه کي په ناخاپي توګه د منفاوتو زده کوونکو ډلي د بنوونکي لخوا رامنځته کېږي او پر مخ وړل کېږي.

د تدریس په زده کړه کي د همکاري د مېټود د پلي کولو وروستي موخه د غوره ذهنی فعالیتونو ترسره کول دي. مثبتی اړیکي، فردی مسؤولیت، مخامنخ تعامل، تولنیز مهارتونه دا عناصر بنوونکي له دې رو خبرو کولو او زده کوونکي له تکراری او غیر ضروري شیانو له زده کولو څخه منع کوي. له دې څخه سرپرہ دا مېټود ځیني فرصنونه پیدا کوي چي زده کوونکي وکولی شي ګروپي کارونه، اړیکي، اغزمني همغوري ترسره کولو او د کارونو په پېشلو کي هم ګټور واقع شي. سینر ګوژي د ګډي زده کېږي د بنوونکي له پاره دا څلور پراونه وړاندی کوي:

۱- په ناخاپي توګه لومړي ګروپونه باید داسي جور شي چي بېلاښلې وړنیاوې ولري، نو ډېر به ګټور او اغزمن وي. د زده کېږي په دې طریقه کي د ګروپ د غړو متفاوت والی ددي لام کېږي چي بنه زده کړه وشي. د ګروپونو له جور بدلو څخه وروسته بنوونکي د زده کوونکو په همکاري ځیني قوانین جوروسي. د بلګي په توګه مختلف ګروپونه نه شي کولی چي یو له بل سره خبری وکړي.

۲- په دې پراو کي بنوونکي ۱۵ دقیقې د درس د مهمو هدفونو، درس په پای کي چي کومه هیله له زده کوونکو څخه کېږي او د درس د هفو اصلې مطلوبونو چي وضاحت ته اړتیا لري، خبری کوي.

۳- په دريم پراو کي زده کوونکو ته فرصت ورکول کېږي چي په یوه تاکلي وخت کي په هفو مطلوبو او فعالیتونو چي د دوى په واک کي ورکړل شوي په خپلو ګروپونو کي ورباندي کار او تمرین وکړي.

۴- په دی پراو کي د گروپونو د کار نتیجه ور اندي کيري. ددي کار له پاره بیلابلی تگلاري شته، دېلگى په توګه: هر گروپ د خپل کار نتیجه په یوه پانه کي ليکي او یا يې د تصویر په شکل رسموي او بیا يې په دېوال يا پر تختي راھورندوي او نور زده کوونکي يې په اړه خپل نظرونه ورکوي.

۵- په وروستي پراو کي چي د ارزوني پراو دي، بنوونکي د دله بیز کار ارزونه کوي. د ارزوني لپاره کولی شو چي له گروپونو څخه مرسته واخلو او د گروپونو په مرسته د ارزوني لپاره معیارونه جور کرو چي د دغه معیارونو په واسطه گروپونه کولی شي چي خپل ځانونه پخپله وارزوی.

۶- د تمثيل او نقش لوپولو مېټود:

په دی مېټود کي دوه یا څو تنه زده کوونکي یوه موضوع په تمثيلي توګه ترسره کوي. د تدریس دا طریقه کوم ځانګري مهارت ته اړتیا نه لري؛ بلکي بنوونکي کولی شي چي د اړتیا ور درسي محتوا څخه ګټه واخلي. د تمثيل کولو د مېټود مهمه ځانګرنه دا ده چې د ژبه زده کوونکي د رول لوپولونکو سره خپله عاطفي اړیکه تینګوی او په هیجان سره د تمثيل کولو پراو کوري. په دی مېټود کي مطالبو ته دقت، د حواسو تمرکز او پاملنې زیاتیري او زده کړه په بنه توګه ترسره کيري. دا طریقه له هغه زده کوونکو سره چې د ژبه په زده کولو کي شرم کوي او یا په درس کي کمه برخه اخلي، ګټور ثابتېري.

۷- د دله بیزو خبرو اترو مېټود:

دا مېټود اصلأ د شاګرد محوری د تدریس مېټود دی چې د لوړي سوېي زده کوونکو له پاره کارول کيري، خو د ابندائيه دورې لپاره پېړه مناسبه نه ده. دېلگى په توګه د متوسطي سطحي زده کوونکو د خبرو او غور. نبولو د غوندو لپاره زیات پرمختک او ګټه لري. په دی مېټود کي بنوونکي د تولګي یوې څنډي ته ودرېږي او زده کوونکو ته اجازه ورکوي چې خپلو منځونو کي خبری اتری وکړي او کله، کله بنوونکي د زده کوونکو پوبنتنو ته څوابونه وايي. ددي مېټود ترسره کول له نورو مېټودونو څخه ستونزم دی، ځکه بنوونکي باید په دی مېټود پوره برلاسی وي او زده کوونکي هم باید له پوره چمتووالی سره تولګي ته راشي.

کله چې زده کوونکي په تولګي کي یو له بل سره خبری اتری کوي او خپل معلومات تبادله کوي، په دی وخت کي د تولګي کنټرولول بنوونکي ته سخت وي او له دی کار سره په بنوونکي کي لپوالتیا هم کمه وي. نو په دی برخه کي د مشوري طریقه کولی شي د پښتو ژبه د زده کړي په پروګرام کي مرسته وکړي. له دی مېټود څخه مطلب دا دی چې زده کوونکي په خو ډلو کي د متن د مفهوم او مطلب په اړه خبری کوي. بنوونکي یې څارنه کوي. په پاي کي د هري ډلي یو استازۍ د خپلی ډلي د بحث پایله او لنډيز له نور تولګيالو سره شريکوي.

۸- د استقرائي تفکر مېټود:

د بنوونکي زده کوونکو ته په ځانګري ساحه کي د معلوماتو یوه تولګه چمتو کوي. بنوونکي باید دا درک کړي چې زده کوونکي دی ته چمتو شي چې په نوي موقعیت کي له اډراسي فعالیتونو څخه ترلاسه شوي تجربې وکاروي. زده کوونکي معلوماتات په خپلو ذهنونو کي تنظیموي.

په دی کي پېټو ټکو او معلوماتو ته یو له بل سره ارتباط ورکوي او بیا هغه څه پلي کوي چې دوى په نوي

موقعیت کی زده کری دی. په دی توګه ورآندوینی، فرضی جوړول او نا معلومه پېښی تشریح کوي. د استقرایی تفکر بیلګه ددی لام کېږي چې زده کوونکی معلومات راتول کری، په دقت سره بې و خېږي، د مفاهیمو په شکل بېړی او له دی مفاهیمو څخه بیا په عملی کارونو کی گته واخلي. ددی مېټود په بنه او منظمه ډول کارولو سره به زده کوونکی وکولی شي چې د مفاهیمو د پراختیا په برخه کې ډېر اغیزمن کار وکړي او د معلوماتو په اړه څپل لید زیات کری. د استقرایی تفکر بیلګه د تدریس له مفهوم څخه رامنځ ته شوی او په ورته وخت کی زده کوونکو ته د مفاهیمو درس ورکوي او د ژبې، دکلمو معنا، منطق او د پوهی

ماهیت ته پام کوي. د دی مېټود له مخي بنوونکی د موخي لروونکو پوښتنو له لاري زده کوونکی د درس لوري ته بیاپي. په دی کار سره د زده کوونکو ذهن استقرا (له جز څخه کل لوري) ته حې او د تدریس په پای کی تر پام لاندی مفهومونو باندی پوهېږي. په دی بیلګه کی درې طریقی دی. لوړۍ د مفهوم پراختیا، دویم د مطلب تفسیر او دریم د اصولو کارول دی چې هره بیلګه درې قدمونه لري.

لومړۍ پراو: ۱- فهرست کول ۲- درجه بندی ۳- عنوان ورکول

دویم پراو: ۱- د برخو د اړخونو معلومول. ۲- د اړیکو کش قول ۳- اټکل

دریم پراو: ۱- د پایلو ورآندوینه ۲- د ورآندوینو واضح کول ۳- د ورآندوینو تاییدول.

۹- د مغزی طوفان مېټود:

د تدریس په نویومېټدونو کی موخه دا ده چې د زده کونکو زده کری په راتلونکی تولنیز چاپړیال کی د نردي کیدو لپاره چمتو کری. د بنوونی او روزنی د ماہرینو په وینا، د تولو زده کوونکو د ورتیا لورلو هدف د ستونزو حلول دي.

یوه له پېژندل شویو مېټودو څخه د فکری او مشورتی غوندو جوړول دی چې په نریواله توګه کارول کېږي. دا مېټود خاصی گتني او ځانګړتیاوی لري. د مغزی طوفان په تګلاري سره زده کوونکو ته تدریس په دوی کی په نوبنتی توګه د مسالۍ د حل کولو استعداد لوروی. « د مغزی طوفان مېټود د یوی وسیلې په توګه کولی شي چې له زده کوونکو سره د مفاهیمو او د مسالۍ د حل له پاره د اړتیا وړ اصولو په زده کولو کی مرسته وکړي.

د مغزی طوفان خلور بنستیز قواعد:

۱- د منوع نظر لېږد: دا خورا مهمه قاعده ده او د تولو غرو له پاره ارینه ده چې ورته پام وکړي چې ورآندیز، ارزونه او څېرنه د غونډی پای کی تسلیم کړي. د تبعیضی ورآندیزونو کول پکی منع دی.

۲- آزاد او مستقیم نظر ورکول: دا قاعده ګډونوالو ته د هغه ورآندیزونو د ډیلو جرات ورکوي چې د دوی په ذهن کې ګرځي يا په بل عبارت، د مغزی طوفان په غونډه کې باید تول غږي پرته له دی چې د ارزونی او ځینو انتقادونو څخه ووپرېږي د نظر ورکولو جرات ولري او هر څومره چې ورآندیزونه زیور وي، غونډه به بریالې وي.

۳- پر کمیت ټینګار کول: هرڅومره چې نظریات بېر وي، په دی کی به د ګټورو او اغېزمنو ورآندیزونه احتمال بېر وي. د مغزی طوفان مېټود د غونډی بریالیتوب د ورآندیزونو له شمېر سره مستقیمه اړیکه لري. په دی مېټود کې چې د ورآندیزونو شمېر څومره لور وي، د دی احتمال پېر دی چې باکفیته ورآندیز به پېدا شي.

۴- د ورآندیزونو ترکیب او بنه کول: ګډونوال کولی شي د ورآندیز کولو تر څنګ، څپل ورآندیز ته وده هم ورکړي. د مغزی طوفان مېټود ګډونوالو ته اجازه ورکوي چې د نورو د ورآندیزونو له اورېدو څخه وروسته څپل لوړنې ورآندیز ته وده ورکړي. دوی کولی شي چې څپل ورآندیز د څو نورو ورآندیزونو سره یوځای کېږي، ترڅو غوره او پوره ورآندیز ترلاسه کړي.

پایله:

په تدریس کي د بېلابېلو بېوونیزه مېتودونو تکيه په علمي اساساتو ولاړه ده چي د زده کوونکو د زده کري په پراختیا او لورولو بېراغښه لري او په دی برخه کي د بېوونکو او استادانو هڅو ته اړتیا ده چي د پېښتو ژبي د تدریس له پاره نوي مېتودونه طرحه او وکاري. نن ورڅه، هر بېوونکي او استاد باید له نویو موندنو څخه کار واطني. لکه خنګه چي زمور په بېوونځيو کي د راتلونکي لپاره زده کوونکي روزل کيري او د کتابونو محتويات هر کال يا په څو کلونو کي بدليري، نو د نویو، نوبېښتو او ګټورو مېتودونو د کارولو اړتیا هم خورا احساس کيري. زمور د هېواد د پوهنۍ په نظام کي په ځانګړي توګه د بېوونکي او روزنې په برخه کي یو له مهمو او بېستيزو ستونزو څخه دا ده چي له نویو درسي مېتودونو او فعالیتونو څخه کار نه اخیستنل کيري، له بېلابېلو درسي مېتودونو سره آشنایي کولی شي د مناسب ارباطي چیتل له لاري له زده کونکو سره د مقابل او منطقی تعامل له پاره اساس چمتو کري، ترڅو هغه تل منطقی فکر ولري. په دی لیکنه کي د پېښتو ژبي د تدریس نویو مېتودونو ته لنډه کته شوي ده چي په کي تورو د شکلونو او حرکتونو د تدریس، انتقالی مېتود، د متن د کلمو د زېرمي تدریس، له متن څخه د مفهوم اخیستلو، د تدریس مرستندویه توکي، د همکاري له لاري زده کړه، د تمثيل او نقش لوبلو، ډله بېزو بحثونو، استقرائي تفکر او د تدریس په جوړښت کي د مغزې طوفان مېتودونه او فعالیتونه شامل دي، له چارواکو او بېوونکو څخه مو دا هیله ده چي په تطبیق او تدریس کي ورته پام وکري او وېي کاري.

ویرانديزونه:

۱. د وروستيو او نویو معلوماتو په رنا کي نورو ژبو، ادبیاتو او کلتور په برخه کي دېر کار شوی دی باید او سني چارواکي او مسئولین هم پېښتو ژبي ته هم په یادو برخو کي دېر کار وکري.
۲. بېوونکي باید پېښتو ژبه بنه تدریس کري او په تدریس کي نوي مېتودونه وکاري چي زده کوونکي پوهه او زده کړه په بېو طریقو سره تر لاسه کري.

اخڅلیکونه:

۱. جامي، سیده مهسا. دیوسالار، مریم(۱۳۹۷). روش های نوین ادبیات فارسی دوره ابتدایی، سومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پرورش.
۲. ذواللقاری، حسن(۱۳۸۱). راهنمای تدریس کد ۵۱ ناشر ک اداره کل چاپ و توزیع کتاب های درسي.
۳. رفیق، محمد رفیق(۱۳۹۷). د پېښتو ژبي د تدریس اصول، کابل، سمنون خپرندویه ټولنه. ص ۶۶.
۴. شعبانی، حسن، مهارت های آموزشی و پرورشی انتشارات سمت.
۵. عباسی، محمد رضا(۱۳۷۹). عناصر ساختاری روش حل مسلمه، مجله رشد تکنولوژی آموزشی، شماره ۵،
۶. ملکزی، عبدالرشید(۱۳۹۵). تربیتی اروپوهنه، جلال آباد، هاشمي خپرندویه ټولنه.
۷. نژند، امین الله او همکاران بي (۱۳۹۶). د پېښتو د تدریس لپاره د بېوونکي لارښود دوهم ټولګي، وزارت معارف.

انیسه (سروری) عضو علمی دیپارتمنت تحقیق ریاست عمومی انکشاف نصاب تعلیمی

ویژه‌گی‌های کودکان عقب مانده ذهنی، آموزش و تربیت پذیر وطراحی برنامه‌های آموزشی برای آنها

بخش اول

آموزش در مکاتب تعلیمات عمومی که حق مسلم هر طفل است به دلیل حضور شاگردان که دارای خصوصیات مختلف فرهنگی، اجتماعی و جسمی ذهنی اند با مشکلات و بحران‌های در طول دهه آینده مواجه خواهد شد. این مسئله موضوعی است که دانشمندان تعلیم و تربیه و روانشناسان را به صورت مداوم برای بررسی نوع ارتباط و چگونگی انطباق پذیری این افراد با همدیگر و محیط‌های آموزشی شان به تحقیق و کنجدکاوی وا داشته است. در این خصوص پیش‌بینی و انجام تدارکات گستردۀ برای استفاده از فرصت‌های آموزشی و وجود جوامع دانش‌آموزی کاملاً متنوع است که در این مکاتب حضور می‌یابند. به دلیل اهمیت و حساس بودن وضعیت شاگردان عقب مانده ذهنی و آموزش شان، موضوع مورد بحث در این مقاله آموزش مناسب برای شاگردان عقب‌مانده است که باید به صورت متعادل و درکنار دانش‌آموزان عادی انجام گیرد. ارائه این خدمات باید علی‌رغم درک و حمایت عمومی محدود، فقدان یک طرح جامع و ارائه کمک‌های مقتضی به آموزش‌های عمومی این گونه مکاتب صورت گیرد. چنانچه کودکان عقب‌مانده ذهنی با این خصوصیات بعضی از آن‌ها آموزش پذیر و برخی از آن‌ها تربیت پذیر اند که برای یک طرح جامع مناسب جهت حضور آنان در مکاتب عادی یا تعلیمات عمومی باید بدان دقت و توجه صورت گیرد. کودکان آموزش پذیر با این خصوصیات که آنان توانایی آموزشی مانند: خواندن، ریاضیات و هجی‌کردن را داشته و از نظر توانایی دیدن، شنیدن، فعالیت‌های جنبشی یا حرکتی در حدی دارند، اما از لحاظ عاطفی در ایجاد رابطه با دیگران پائین تر از حد نورمال عمل می‌نمایند. اما افراد تربیت پذیرنسبت به افراد آموزش پذیر اختلالات ذهنی و اختلالات سازشی بیشتری دارد. آنها از نظر توانایی دیدن و شنیدن و هماهنگی حرکتی مشکلاتی دارند. اما از لحاظ شخصیتی افراد مهریان و با عاطفه اند. باید توجه داشت که برنامه‌های آموزشی که تهیه می‌شود، واقع بینانه و سودمند باشد و به لحاظ ویژگی‌های جسمی، ذهنی و رفتاری شاگردان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر، طراحی شده و آنان را برای دستیابی به کفايت‌های شخصی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی کمک کند. عمدۀ ترین برنامه‌های آموزشی برای این گروه دانش‌آموزان، مکاتب یا صنوف ویژه و جریان غالب (عادی سازی، ویک پارچه سازی) است.

تعریف عقب مانده ذهنی:

تعریف عقب مانده ذهنی با گذشت زمان کم و بیش دچار تغییرات زیادی شده است برخی تعاریف اولیه از عقب مانده‌گی ذهنی (برای مثال شروع قرن بیستم) تأکید زیادی بر جنبه‌های بیولوژیکی (زیستی) دارد. به طوری که در این زمان اکثر داکتران فکر می‌کردند که عقب مانده ذهنی ریشه‌های زیستی شناختی دارد (شریفی درآمدی به نقل از ایرلندر ۱۹۰۰، تردگلد ۱۹۰۸).

تعريف بعدی به جنبه های اجتماعی در عقب مانده گی ذهنی اشاره دارد (کانتر ۱۹۴۲). از زمانی که آزمون های هوشی مطرح گردیده، به IQ یا هوش به عنوان یک عامل اساسی و متمایز کننده در تعریف عقب مانده گی ذهنی تأکید بیشتری می شود. تعریف عقب مانده گی ذهنی یک تعریف چندبعدی است. برای مثال وقتی می گوئیم «مرد کوچک» نیازمند معیارهایی برای تعیین «کوچک بودن» هستیم. ما باید از خود بپرسیم معیار یا معیارهای «کوچک محسوب شدن یک مرد» چیست؟ آیا هر مردی که مثلاً قد او کمتر از ۱۵۰ سانتی متر است، مردی کوچک به حساب می آید یا نه. به نظر می رسد که ما به یک معیار دیگری در تعیین کوچکی و یا بزرگی یک فرد (مثلاً یک مرد) نیاز داریم - البته به این مستعله در جوامع مختلف با توجه به مدل قد و وزن برای زنان و مردان آن جامعه متفاوت است - پس نه تنها به معیار وزن نیازمند هستیم. بنابراین وقتی مردی از قدری کمتر از ۱۵۲/۵ سانتی متر و وزنی پائین تر از ۵۴/۵ کیلو گرم برخوردار باشد، مرد کوچک محسوب می شود.

هر تعریف از عقب مانده گی ذهنی نه تنها باید بازتابی از همه جنبه های زیستی، اجتماعی و شناختی (هوشی) بوده، بلکه باید به برخی از نکات یا مفاهیم کلیدی محسوس متکی باشد. بر این اساس، آخرین تعریفی که مورد توجه اکثر متخصصین قرار گرفته است تعریف «انجمان عقب مانده گی ذهنی آمریکا» (AAMR) (گروسمن ۱۹۸۳) می باشد. بنا به نظر این انجمان، عقب مانده گی ذهنی مربوط می شود به کنش هوش عمومی که به طور معنی دار یا قابل ملاحظه ای کمتر از حد متوسط عمل کرده، با ناقیصی در رفتار سازشی توأم بوده و در دوران رشد و تحول پدید آمده است.

ویژه گیهای تحولی کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر و تربیت پذیر:

با توجه به تفاوت های بین فردی و درون فردی، هر کودک از جمله کودک عقب مانده ذهنی تحولی منحصر به فرد و ویژه دارد؛ لذا اگر چه کودکان عقب مانده ذهنی در بهره هوشی پائین با یکدیگر وجه اشتراک دارند، هر کدام از آنان دارای ویژه گی های بین فردی و درون فردی متفاوت از دیگر است که باید دقیقاً مورد شناسایی و تشخیص قرار گیرد و آموزش های متناسب با آنان ارائه شود. برای درک بهتر ویژه گی های تحولی این گروه از کودکان، پرویز که ۱۰ سال دارد و عقب مانده ذهنی آموزش پذیر است و نیز مینا که هم سن اوست، اما عقب مانده ذهنی تربیت پذیر است در ذیل توضیح شده است. پرویز و مینا از نظر ویژه گی های چون قد، وزن و هماهنگی حرکتی تفاوت فاحشی با همسالان خود ندارند؛ اما در زمینه توانایی های تعلیمی، مانند خواندن، ریاضیات و هجی کردن، پرویز با ۱۰ سال سن مانند یک دانش آموز صنف اول و دوم عمل می کند. همچنین پرویز از نظر توانایی دیدن، شنیدن، فعالیت جنبشی یا حرکتی مانند متوسط یا میانگین همسالان خود است؛ اما در ایجاد رابطه با دیگران پائین تر از متوسط عمل می کند. او معمولاً در صحنه مکتب با همسنفان خود دعوا می کند و آنان را اذیت می نماید. در صنف درس نیز باعث درد سر و زحمت برای معلم و سایر هم صنفان است و هرگاه معلم فعالیت انفرادی بر عهده وی می گذارد او متحیر و سرگردان در اطراف صنف می چرخد و قادر به انجام آن فعالیت نیست. پرویز دوستان بسیار اندکی دارد و سایر هم صنفان، وی را تحمل می کنند. او در صنف عادی با کمک های ویژه می تواند

عملکردی حاشیه‌ای و پایین داشته باشد. مینا نسبت به پرویز اختلالات ذهنی و نیز سازشی بیشتری دارد. مینای ۱۰ ساله از نظرسن عقلی مانند کودکان ۴ سال و چند ماهه عمل می‌کند(بهره هوشی وی ۴۶ است). و از نظر توانایی دیدن و شنیدن و هماهنگی حرکتی اختلال دارد. مینا از نظر شخصیتی دختری مهربان و با عاطفه است، اما به علت مشکلات متعدد توسط همسالان خود پذیرفته نمی‌شود. شکل نشان می‌دهد که مینا از نظر عملکرد تحصیلی بسیار پایین تر از صنف اول دوره ابتدایی است و لذا نمی‌توان امید زیادی به یادگیری خواندن، نوشتن و ریاضیات او داشت؛ اما وی با کمک یک معلم ورزیده و آشنا با این گونه کودکان، می‌تواند مهارت‌هایی در زمینه هایی، مانند وظایف خود یاری و امور ساده خانه نظیر جارو کردن و جمع و جور کردن کسب کند.

الف) وضعیت جسمانی و تواناییهای حرکتی:

مطالعات در رابطه با وضعیت جسمانی و توانایی‌های حرکتی کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر نشان می‌دهد که این گروه نسبت به همسالان طبیعی خود نمرات پایین تری در این خصوص کسب می‌کنند(فرانسیس و راریک، ۱۹۶۰؛ راریک و ویدپ، ۱۹۷۰). مطالعات درباره تأثیرات برنامه‌های تربیت بدنی و حرکتی در بهبود بخشیدن به کفايت حرکتی نتایج مثبتی را نشان می‌دهد(سالامن و پارگل، ۱۹۶۰). قد و وزن اکثر کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر مشابه کودکان عادی است، اما باید در نظر داشت که تعمیم یافته‌های تحقیقی به فرد فرد این کودکان امکان پذیر نیست؛ زیرا قد و وزن برخی از آنان ممکن است از همسالان خود برتر باشد. کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر از کودکان عادی با احتمال بیشتری دچار مشکلات بینایی، شنوایی و اختلالات عصبی می‌شوند و در کل از وضعیت جسمانی و حرکتی ضعیف تری نسبت به همسالان عادی خود برخوردارند؛ اما احتمال اینکه یک کودک عقب مانده ذهنی آموزش پذیر از نظر وضعیت جسمانی و مهارت‌های ورزشی برجسته باشد نیز وجود دارد(هیوارد، ۱۹۹۶).

ب) حافظه و توجه:

تحول ذهنی محدود همراه با اختلالات رفتاری به عنوان عقب مانده ذهنی تعریف می‌شود، لذا کودکان عقب مانده ذهنی در عناصر مهم تشکیل دهنده تحول ذهنی، مانند حافظه و توجه نیز پائین تر از کودکان عادی عمل می‌کند؛ اما به هر حال به متخصصان روانشناسی، تعلیم و تربیت و محققان لازم است که به طبیعت یا اساس نقص در حافظه این کودکان پی ببرند. یاد آوری ضعیف، شروع معماست و نه انتهای آن؛ برای مثال آیا حافظه ضعیف در کودکان عقب مانده ذهنی باعث می‌شود که آنان نتوانند به اشیاء و امور توجه کافی داشته باشند یا نگهداری اطلاعات در حافظه کوتاه مدت یا انتقال اطلاعات از حافظه بلند مدت یا به کارگیری نظامی موثر برای یاد آوری اطلاعات مناسب از حافظه؟ تحقیقات موجود نشان می‌دهد که ناتوانی در توجه و انتقال اطلاعات از حافظه کوتاه مدت به حافظه کوتاه مدت از اهمیت بیشتر برخوردار است(کرک و گالاگر، ۱۹۸۳). یکی از عناصر مهم در حافظه،

توانایی در توجه کردن و دقت در انجام فعالیت است. شاگردان برای یادگیری باید بتوانند برفعالیت خاصی تمکن‌کنند، در غیر این صورت مطلب مورد نظر را نخواهد آموخت. کراپسکی (۱۹۷۹) تحقیقی درباره کودکان عقب مانده ذهنی ۹ تا ۱۲ سال با کنترول متغیرهای مزاحم یا ناخواسته انجام داد. او این سوال را تحقیق کرد که آیا انان در خصوص فعالیت محول شده مانند گروه کودکان عادی مورد مقایسه عمل می‌کنند یا نه؟ کودکان عقب مانده آموزش پذیر در دو صنف ویژه و کودکان عادی و هم سن و هم جنس آنان در صنف معمولی قرار داشتند. تمام آزمودنی‌ها هنگامی که از آنان انتظار میرفت برفعالیت خواسته شده به طور مستقل کارکنند، مشاهده دقیق شدند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که کودکان عادی در مقایسه با کودکان عقب مانده ذهنی زمان بیشتری را برای انجام آن فعالیت صرف می‌کردند، در حالی که کودکان عقب مانده ذهنی قسمت اعظم وقت خود را با بلند شدن از چوکی و تعامل با سایر همصنفان هدر می‌دادند. برخی از محققان عقیده دارند که این عنصر بی‌توجهی ممکن است ناشی از شکست در فعالیت‌های درسی باشد که خود باعث دلسربی و در نتیجه بی‌رغبتی به این نوع تکالیف می‌شود (کرک، گالاگرو آناستازیو، ۱۹۹۷). بعضی دیگر از دانشمندان معتقدند که این محدودیت ذهنی سرچشممه بی‌توجهی و در نتیجه شکست در فعالیت‌های درسی است. در شرایط معمولی و خارج از کنترول دقیق تحقیقی نیز همین یافته‌ها به دست می‌آید که نشان دهنده آن است که معلم ویژه به دشواری می‌تواند توجه شاگردان عقب مانده ذهنی را بر مطلبی خاص متمرکز سازد.

ج) فرآگیری و کاربرد زبان:

یکی از خصوصیات که معمولاً به عنوان علامت بارز عقب مانده‌گی ذهنی کودکان محسوب می‌شود، تأخیر در تحول زبان است. در این مقطع مشخص نیست که چه میزان از این تأخیر زبانی ناشی از توانایی‌های شناختی ضعیف است. آیا تحول زبان کودکان عقب مانده ذهنی همانند تحول زبان در کودکان عادی اما با روندی کند است یا تحول زبان کودکان عقب مانده ذهنی از نظر کیفیت با کودکان عادی تفاوت دارد؟

باید به خاطر داشت که در تائید هریک از نظریه‌های یاد شده تحقیقاتی انجام شده است؛ برای مثال: نتایج مطالعه سیمل و همکاران (۱۹۷۰) درخصوص مقایسه توانایی‌های زبانی کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر مراکز ویژه آنانی که در خانه نگهداری می‌شوند با دو گروه از کودکان عادی نشان می‌دهد که کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر با میانگین بهره هوشی ۷۰ در مهارت‌های زبانی – حتی هنگامی که سن عقلی آنان نیز در نظر گرفته می‌شود پائین‌تر از کودکان عادی عمل می‌کنند؛ به سخن دیگر تحول توانایی‌هایی زبانی یک کودک عقب مانده ذهنی ۱۰ ساله با سن عقلی ۷ سال، به خوبی یک کودک عادی ۷ ساله نیست. این محققان چنین نتیجه گرفتند که تفاوت تحول زبان کودک عقب مانده تنها در کمیت نیست، بلکه در کیفیت نیز است. در این زمینه، نتایج پژوهشی (یادگاری، ۱۳۷۲) با عنوان «بررسی و مقایسه چگونگی تولید نحوه کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر با سن عقلی ۶ سال مکاتب استثنایی و کودکان عادی با سن تقویمی ۶ سال کودکستان چنین است:

با توجه به این که سن عقلی کودکان عقب مانده ذهنی و کودکان عادی در این پژوهش یکسان در نظر گرفته شده، میانگین عددی کودکان عادی در متغیرهای، چون تعداد کلمات گفته، تعداد کلمات پنج مورد از طولانی ترین گفته‌ها و تعداد فعل در گفته از میانگین عددی کودکان عقب مانده ذهنی در همین متغیرها بالاتر است. همچنین در صد جمله‌های دستوری و در صد جمله‌های مرکب پیچیده در گفته کودکان عادی از کودکان عقب مانده ذهنی بالاتر است. متغیرهای یاد شده زیر مجموعه شاخص پیچیدگی نحوی را تشکیل می‌دهند. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که کودکان عادی نسبت به کودکان عقب مانده ذهنی با سن عقلی یکسان از سطح پیچیدگی نحوی بالاتری برخوردارند. در زمینه مشکلات گفتاری، کودکان عقب مانده ذهنی در استفاده شبه واژه‌های ساختگی، شبه واژه‌های آوازی و شبه واژه‌های معنایی از کودکان عادی مشکلات بیشتری دارند و تنها کودکان عادی در متغیر تکرارهای بی مورد در گفته از کودکان عقب مانده ذهنی بالاتر هستند. این متغیرها همگی زیر مجموعه شاخص دقت گفتار است و می‌توان نتیجه گرفت که کودکان عقب مانده ذهنی نسبت به کودکان عادی دقت کمتری در گفتار دارند.

کرامر (۱۹۷۴) مطالعات در زمینه زبان دریافتی کودکان عقب مانده ذهنی را بررسی کرد و نتایج زیر را به دست آورد:

۱. کودکان عقب مانده ذهنی مراحل تحول زبانی را کند تر طی می‌کنند.
۲. کودکان مرزی از نظر تحول زبانی بهتر از کودکان عقب مانده ذهنی هستند.
۳. توانایی‌های شناختی ضعیف، مانند فراخنای حافظه کوتاه مدت محدود ممکن است مسؤول تأخیر در توانایی‌های زبانی این کودکان باشد.

ناریمور و دیور (۱۹۷۵) در تحقیقی نمونه‌ای ۵ دقیقه‌ای از گفتار کودکان عادی و کودکان عقب مانده ذهنی سنتین از ۶ تا ۱۰ سال را جمع آوری کردند و این نمونه‌ها را از نظر ویژه گیهای زبانی، مانند توضیح موضوع، شاخص تابعی کلمات (ارتباط با کلمات با یک دیگر چه میزان است) و نیز مواد اساسی زبان، چون تعداد واژه‌ها، عبارات، جملات و تکرارها مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار دادند. در این مطالعه عمدۀ ترین مشکل کودکان عقب مانده ذهنی، استفاده از عبارات پیچیده و توضیح موضوع است. آنان عقیده دارند که این امر از نظر برقراری ارتباط بسیار مهم است، زیرا این نوع مشکلات میزان اطلاعات را که کودک میتواند با یک دیگر در میان بگذارد، محدود می‌کند، به ویژه هنگامی که توالی یا فعالیت زبانی نیز مورد لزوم است. یافته‌های این محققان نشان می‌دهد که تفاوت اساسی در توانایی‌های زبانی کودکان عقب مانده ذهنی کوچکتر عمدتاً کمی و در کوکان بزرگتر بیشتر جنبه کیفی دارد. ولیدات کلامی کودک عقب مانده ذهنی نه تنها پراگنده‌تر و از نظر محتوایی محدود تر از کودک عادی است، از نظر ویژگیهای نحوی یا ترکیبی نیز کم مایه تر میباشد. کودک عقب مانده ذهنی در مقایسه با کودک عادی تأکید و وابستگی زیادی بر کلمه «و» به عنوان کلمه عطف و برای ارتباط مطالب با یکدیگر دارد تا جبران ناتوانی وی از به کارگیری کلمات مناسب برای مشخص کردن ترتیب زمانی یا سلسله مراتب یک واقعه را بنماید.

د) ویژگیهای شخصی و اجتماعی:

کودکان عقب مانده ذهنی معمولاً مشکلات ویژه‌ای در خصوصیات شخصی و اجتماعی از خود نشان میدهند. بخشی از این مشکلات با واکنشهای دیگران در برخورد با شرایط این گونه کودکان مرتبط است و نیز بخشی دیگر به عدم موفقیت آنان در سطحی که دیگران انتظار دارند، مربوط می‌شود. ویژگیهای چون فراخنای توجه محدود و پایین بودن سطح تحمل ناکامی می‌تواند موجبات عدم موفقیت کودکان عقب مانده ذهنی را فراهم آورد. در اینجا سؤال این است که آیا توانایی ذهنی محدود کودکان و بزرگ سالان عقب مانده باعث محدودیت سازگاری اجتماعی آنان می‌شود یا نه؟ کافمن و پاین (۱۹۷۵) یافته‌های موجود در این زمینه را به ترتیب زیر، خلاصه کرده اند:

- ۱ - افراد عقب مانده ذهنی به طور معمول بیشتر از افراد عادی شکست را تجربه می‌کنند و بدین ترتیب انتظار شکست‌های بعدی در آن رشد می‌کند.
- ۲ - کودکان عقب مانده در موقعیت‌های جدید- حتی اگر پایین تر از توانایی ذهنی آنان باشد- دچار افسردگی می‌شوند.
- ۳ - کودکان عقب مانده ذهنی نسبت به کودکان عادی پس از یک شکست مختصر تمایل کمتری در افزایش فعالیت‌های خویش دارند.

یافته‌های تحقیقات یاد شده، مشخص می‌کند که اگر یک متخصص آموزش و پرورش کودکان استثنایی بتواند از تعداد تجارب شکست زای این کودکان کم کند و موقعیت‌های جدیدی با موفقیت برای آنان فراهم سازد و نیز الگوهای موفق رفتاری را برای آنان ارائه دهد، شاید بتواند نگرشهای منفی کودکان عقب مانده را نسبت به استفاده کامل از توانایی‌های محدود خود بهبود بخشد. بررسی اختلالات رفتاری کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر در مقایسه با کودکان عادی بر اساس تجزیه و تحلیل پاسخ والدین آنان به پرسشنامه‌ها نشان می‌دهد که حدود ۳۰ درصد از این کودکان به اختلالات رفتاری مبتلا هستند که این میزان تقریباً ۴ برابر کودکان در گروه شاهد کودکان عادی است. معلمان نیز به لحاظ عاطفی ۴۲ درصد از کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر را در مقایسه با ۹/۵ درصد از کودکان گروه شاهد آشفته ارزیابی کرده‌اند. روانشناسان ۵۰ درصد از کودکان عقب مانده ذهنی را در برابر ۶/۶ درصد از کودکان گروه شاهد دچار اختلالات روانی ارزیابی کرده‌اند. این تحقیق نشان می‌دهد که کودکان عقب مانده ذهنی تقریباً در تمام موارد رفتاری انحراف یا اختلال داشته‌اند؛ اما برجسته‌ترین مشکلات آنان از نظر معلمان و والدین، تمرکز ضعیف، ستیزه جویی، تند مزاجی محبوبیت، بیمناکی، نامیدی، بی‌قراری و اضطراب (به ویژه در پسران) است (رابینسون و رابینسون، ۱۳۶۸).

ه) سازگاری شغلی:

مطالعه کودکان عقب مانده ذهنی خفیف که در مکاتب عقب‌مانده‌گان ذهنی، خفیف تشخیص داده شده‌اند، نشان می‌دهد که آنان در بزرگسالی توانسته‌اند شغلی به دست آورند و حداقل تطبیق لازم را با آن شغل داشته باشند. یافته‌های مطالعات انجام شده (چینیگ، ۱۹۹۴ تا کوهلر، ۱۹۳۲) در زمینه سازگاری شغلی، به طور خلاصه چنین است:

- ۱ - عقب مانده ذهنی آموزش پذیر می تواند انجام کارهای ساده و نیمه مهارت‌های را در سطح بزرگسالی بیاموزند؛
- ۲ - وضعیت استخدامی عقب ماندگان ذهنی آموزش پذیر نشان می دهد که حدود ۸۰ درصد از آنان به تدریج با مشاغلی از نوع نیمه مهارتی و ساده سازگار می شوند و از نظر مادی به خودکفایی یا نیمه مستقل خود را اداره می کنند؛
- ۳ - شکست این گونه افراد در مشاغل ساده بیشتر به ویژگیهای شخصی و روابط اجتماعی آنان بستگی دارد.

بریسکی و کمپل (۱۹۸۱) نتایج تحقیق استخدام جوانان و بزرگسالان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر را در مراکز فروش اغذیه، چنین مطرح می کنند: رستورانت های متعدد همبرگر فروشی از جمله مک دونالد در سراسر امریکا- با توجه به استفاده از ماشین های خودکار- به استخدام کارگر فعال برای انجام کارهای یک نواخت و تکراری اما سریع نیاز دارند؛ برای مثال تمام مراحل سرخ کردن کچالو با ماشین انجام می شود و فقط در انتهای آنها به شخص نیاز است که با استفاده از پاکت های کاغذی آماده با فشار دکمه ماشین به میزان مشخص سبب زمینی را در پاکت بریزد و در سیتی بگذارد. نظر به ماهیت این نوع مشاغل انتظار نرخ افت یا انصراف مستخدمان عادی که معمولاً از میان دانشجویان دانشگاه یا شاگردان دوره ابتدایی هستند، ۳۰۰ تا ۴۰۰ درصد است. بدین ترتیب اداره اغذیه فروشی مک دونالد برای حل این مشکل و نگهداری افراد استخدام شده در تحقیقی به همین منظور شرکت کرد.

در این تحقیق، ۱۷ نفر از جوانان و بزرگسالان عقب مانده ذهنی آموزش های لازم را برای استخدام در این گونه رستورانتها دیدند. نتایج نشان داد که اکثریت افراد عقبمانده ذهنی پس از آموزش و به دست آوردن شغل به طور موفقیت آمیزی توanstند بیشتر فعالیت محول شده و مورد نیاز فروش اغذیه را انجام دهند. نرخ افت یا خارج شدن از شغل برای این گروه از مستخدمان ۴۰ درصد بوده است که در مقایسه با نرخ افت ۱۷۵ درصدی برای کل مستخدمان عادی مک دونالد و ۳۰۰ تا ۴۰۰ درصدی برای دانشجویان و شاگردان بسیار پایین است. به علاوه با توجه به تجربه موفق استخدامی، جوانان و بزرگسالان عقب مانده احساس مناسبی از خود کفایی خویش را نیز تجربه می کنند. در تحقیقی دیگر (فاس و پیترسون، ۱۹۸۱) که به بررسی ویژگیهای مرتبط با حفظ مشاغل پرداخته شده، نتایجی به دست آمده که گنجاندن آنها در برنامه های آموزشی عقبمانده ذهنی حائز اهمیت بوده قرار ذیل است:

- ۱ . نوشتن و مشخص کردن آنچه از مستخدمان انتظار می رود؛
- ۲ . اطاعت از دستورات کارفرما؛
- ۳ . نشان دادن واکنش مناسب به نکات اصلاحی یا انتقادی کارفرما؛
- ۴ . پرهیز از نشان دادن رفتارهای عجیب و غریب و پرخاشگرانه؛
- ۵ . همیاری با سایر همکاران و انجام فعالیت های محول شده بی نیاز از نظارت مستقیم کارفرما؛
- ۶ . خوشروی و توانایی تعامل با همکاران.

باید توجه داشت که برای سازگاری شغلی کودکان عقب مانده ذهنی برنامه آموزش حرفه‌ای مورد نیاز است که به آن امکان استفاده از تواناییها و علایق خود را بدهد و از پاس و دلسُرْدی آنان و والدین شان جلوگیری کند. این برنامه آموزشی می‌تواند شامل زمینه‌هایی به قرار زیر باشد:

(الف) اطلاعات شغلی: به شاگردان اطلاعاتی در مورد مشاغل مختلف موجود جامعه، متناسب با وضعیت آنان و نیز فعالیت‌های مورد نیاز در آن مشاغل داده می‌شود.

(ب) راهنمایی حرفه‌ای: شاگردان برای انتخاب مشاغلی متناسب با تواناییها و علایق خود راهنمایی می‌شوند.

(ج) تربیت حرفه‌ای: به شاگردان آموزش‌های لازم مهارت‌های مربوط به شغل مورد علاقه و نیز رفتارهای مناسب با آن داده می‌شود.

(د) جایگزینی حرفه‌ای: به شاگردان کمک می‌شود تا با توجه به توانایی‌ها و علایق و نیز آموزش‌هایی که دیده اند، شغل مناسبی پیدا کنند.

(ه) سازگاری اجتماعی: به سازش شاگردان با شغلی که انتخاب کرده اند و نیز با جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنند تا زمانی که لازم است، کمک می‌شود. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، تأمین بند‌های الف تاچ در مراکز آموزشی (مکتب) مقدور می‌باشد، در حالی که اجرای بند‌های دیگر معمولاً نیازمند تشکیلاتی غیر آموزشی، مانند مراکز خدمات اجتماعی است (کوهله، ۱۹۹۴).

ویژگی‌های تحولی کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر:

کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر برخلاف کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر تفاوت‌های بسیاری به لحاظ ویژگی‌های کلی یا عمومی با کودکان عادی دارند. یکی از مهمترین و اساسی ترین تفاوت آنان در این است که تمام آنان دارای نوعی ضایعه زیستی هستند که آن ضایعه عقب مانده ذهنی را سبب شده است؛ در حالی که علت اساسی عقب مانده‌گی کودکان آموزش پذیر ترکیبی از عوامل ارثی و محركهای محدود محیطی می‌باشد. تحقیقات نشان می‌دهد (کرک و گالاگر، ۱۹۸۳) کمترین بهره هوشی براساس آزمونهای رایج در افراد بدون ضایعه مستقیم در سیستم اعصاب مرکزی ۵۰ تا ۶۰ است. بدین ترتیب هر میزان هوشی که از این مقدار کمتر باشد، توجه متخصصان را به احتمال وجود اختلالات سوخت و ساز، ضایعه در سیستم اعصاب مرکزی و بسیاری از ناهنجاریهای ژنتیکی جلب می‌کند؛ به سخن دیگر منشأ مشکلات کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر تقریباً قابل مشاهده است، برای مثال تحقیقات نشان می‌دهد (مورگان، ۱۹۷۹) که تأخیر در تحول کلی این قبیل کودکان با افزایش سن آنان به ویژه هنگامی که به سالهای مکتب می‌رسند، افزایش می‌یابد. به طوری که بهره هوشی یک کودک عقب مانده ذهنی تربیت پذیری که سالهای کودکان ممکن است ۵۰ باشد، در سنین مکتب به ۴۰ تا ۳۰ کاهش می‌یابد. این وضعیت نشان دهنده جریان نزولی تحول در این گونه کودکان است. بخشی از توجیه این امر ممکن است به سبب ایراد موجود در ایزار اندازه گیری باشد؛ زیرا آزمونهای هوشی که در سنین مکتب استفاده می‌شوند، بیشتر به سنجش تواناییهای کلامی و مفاهیم زبانی توجه دارند، در حالی که آزمونهای هوشی به کار گرفته شده در کودکستان‌ها بیشتر اندازه گیری ادراکات ساده چون جور کردن و طبقه بندی را که برای کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر ساده‌تر از مفاهیم زبانی است، مورد توجه قرار می‌دهند.

همچنین توزیع کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر در جامعه بر خلاف کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر که در صد قابل توجهی از آنان به خانواده‌های فقیر تعلق دارند، در سطوح مختلف اجتماعی- اقتصادی تقریباً یکسان است؛ زیرا همان گونه که اشاره شد، علل عدمه عقب مانده‌گی ذهنی کودکان تربیت پذیر اختلال در سوت خیکسان است؛ وجود آسیب مغزی یا ناهنجاری‌های ژنتیکی می‌باشد که احتمال وقوع آنها برای اشاره مختلف جامعه تقریباً یکسان است؛ بنابر این بخش اعظم علت قوت و پیشرفت برنامه‌های حمایتی عقب ماندگان ذهنی ناشی از حرکتها و فعالیت‌های خانواده‌های پردرآمد و تحصیل کرده است که این گونه کودکان را دارند. علاوه بر ویژگی‌های کلی یاد شده در باره کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر برخی دیگر از خصوصیات باز آنان به شرح ذیل است:

وضعیت جسمانی و توانایی‌های حرکتی:

علت عقب مانده‌گی اکثریت کودکان عقب مانده ذهنی تربیت پذیر وجود نوعی ضایعه در سیستم اعصاب مرکزی است، بدین ترتیب اختلالاتی در مهارت‌های حرکتی ظریف و هماهنگی عضلات بزرگ، مانند قدم برداشتن و دویدن مشاهده می‌شود(ری وری، ۱۹۸۰). همچنین در صد قابل توجهی از دشواری‌هایی حرکتی در کودکان با اختلال در سوت خی و ساز دیده می‌شود. حرکات آنان اغلب ناآشنایانه، غیر معمول، ناموزون، زمخت، سفت و شبیه راه رفتن آدم آهنی است(شريبور، ۱۹۸۰).

۲. فراغیری زبان:

صدمات مغزی ممکن است آثار مخربی برکل فرایند یادگیری کودک به ویژه در فراغیری زبان بگذارد. آفازی، اصطلاحی است که برای فقدان تکلم با فرض وجود ضایعه در آن بخش ازکرتکس مغز که تصدی فرماندهی زبان را دارد، به کاربرده می‌شود. درصد اندکی از کودکان این اختلال عمدۀ را دارند؛ اما این فرض نیز وجود دارد که در بسیاری از موقع ضایعات بخشی از مغز می‌تواند بر تحول مهارت‌های زبانی تأثیر منفی بگذارد (رید، ۱۹۹۴).

علاوه بر ضایعه یا آسیب مغزی شرایط و عوامل دیگری نیز میتواند بر تحول زبان کودک تأثیر بگذارد. دانز(۱۹۸۰) از تحقیقات در خصوص سندرم داون چنین نتیجه گرفت که در صد بالایی از کودکان مبتلا به این سندرم دارای ناشنوایی خفیفی هستند که احتمالاً به علت حساسیت، تورم و عفونت گوش میانی است؛ لذا این نوع مشکلات نیز میتواند مشکل فراغیری زبان کودکان سندرم داون را افزون کند.

۳. ویژگی‌های شخصی و اجتماعی:

چنین به نظر میرسد که علل بسیاری از مشکلات اجتماعی و رفتاری عقب ماندگان ذهنی تربیت پذیر محدودیتهای شناختی آنان است. این محدودیت‌های شناختی سبب بروز مشکلات در توانایی‌های زبانی می‌شود و بدین ترتیب کودک نمی‌تواند به انتظارات محیطی پاسخ مناسب دهد. کودک عقب مانده ذهنی تربیت پذیر احتمالاً رفتارهایش تکراری، بدون انعطاف و تا اندازه‌ای انفعالی خواهد بود؛ به علاوه تمایل به بیش فعالی و بازگشت به رفتارهای پایین تر دوران کودکی در شرایط فشارزا وجود دارد(رید، ۱۹۹۴).

اهداف برنامه های آموزشی شاگردان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر:

در تهیه و تدوین اهداف برنامه های آموزشی برای این قبیل دانش آموزان، صرف نظر از اهمیت مکان آموزشی، عنایت به اهداف آموزشی زیر ضروری است:

- ۱ . آموزش مهارت های اساسی شامل هجی کردن، خواندن، نوشتن، املاء، ریاضیات، هنر، تربیت بدنی، تعلیمات دینی و مهارتهای دستی با توجه به توانایی ها، رغبت ها و علایق این گونه کودکان و در حد رفع نیاز های روزمره در ارتباط با خود و دیگران؛
- ۲ . فراهم سازی زمینه رشد عادات مناسب در خصوص بهداشت فردی با برنامه های عملی آموزش بهداشت؛
- ۳ . تسهیل رشد روابط اجتماعی از طریق برنامه هایی که شاگردان بتوانند این گونه روابط را عملأً تجربه کنند.
- ۴ . ایجاد زمینه برای کسب تعادل هیجانی و احساس استقلال در مکتب و خانه از طریق سازمان دهی برنامه های که تحصیل تجربیات موفق و در نتیجه خودپنداری مثبت را امکان پذیر می سازد؛
- ۵ . تأمین شرایط عضویت مناسب در خانه و جامعه از طریق تنظیم برنامه هایی که عضویت مؤثر و عملی در خانه و جامعه را ممکن سازد؛
- ۶ . فراهم سازی زمینه رشد و توسعه فعالیت های مربوط به اوقات فراغت از طریق برنامه های آموزشی که چگونگی لذت بردن از سرگرمیها و تفریحات سالم زمان فراغت را تعلیم می دهد؛
- ۷ . ایجاد زمینه برای درک و شناخت مناسب مسائل جنسی با آموزش این گونه مطالب برای جلوگیری از سوء استفاده هایی که معمولاً از نوجوانان و جوانان عقب مانده ذهنی به عمل می آید؛
- ۸ . تأمین صلاحیت شغلی با کارآموزی در حرفه های مناسب و مختلف و نیز فراهم سازی مشاوره های شغلی به عنوان بخشی از تجارب مکتب برای پرورش شغلی شاگردان به صورت نیمه مستقل یا مستقل.

منابع و مأخذ:

- ۱ . افروز، غلامعلی (۱۳۸۱)، روانشناسی و توانبخشی کودکان آهسته‌گام، انتشارات: دانشگاه تهران.
- ۲ . شریفی درآمدی، دکتر پرویز (۱۳۸۵). آموزش و پرورش کودکان کودکان عقب‌مانده، انتشارات: سپاهان، تهران.
- ۳ . افروز، غلامعلی (۱۳۹۱). مقدمه ای بر آموزش و پرورش کودکان استثنایی. چاپ بیستم. انتشارات دانشگاه تهران.
- ۴ . پاکزاد، محمود. (۱۳۷۶) کودکان استثنایی. چاپ سوم. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ۵ . سيف نراقى، مريم و عزت الله نادرى. (۱۳۸۹). روانشناسی کودکان عقب مانده ذهنی و روشهای آموزش آنها. چاپ ششم. تهران: انتشارات سمت.