



عرفان

مجله تحقیقی، ادبی، تربیتی و اجتماعی

سال نود و هفتم دور دوم ماه دلو، شماره مسلسل ۵۹۷، سال ۱۳۹۷ هجری شمسی
دلو ۱۳۹۷ هجری شمسی

- تدریس معلم به شیوه یادگیری...
- په هېواد کې د اوبو زېرمه...
- ایدئالیسم و آموزش و پرورش



عرفان

د پوهني وزارت

مجله تحقیقی، ادبی، تربیتی و اجتماعی

دلو ۱۳۹۷ هجری شمسی

Erfan

Research, Cultural & Social Magazine

February 2019



روح انسان به آموزش علم و دانش بهتر پرورش میابد

د زده کړې څخه اصلي او اساسي موخه هېواد ته د ښه خدمت جوگه کيدل دي

د پوهني وزارت
د ارتباطاتو او عامه پوهاوي رياست
کابل - افغانستان



Directorate of Publication & Information
Ministry of Education
Islamic Republic of Afghanistan

E-mail: magazineerfan@gmail.com

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مسوول مدير

محمد ابراهيم ستانکزی
مهتمم: صادق سپين غر

مسلكي غړي

عبد الواسع سعادت
عبد الناصر فقيري

انځور

محمد ادریس نوري

کمپوز چارې

احمد شعیب ورسجی

ډیزاین

بريالی رحمانزی

د دفتر شميره

۰۷۲۹۸۱۹۰۳۵

کتنپلاوي

پوهنيار محمد کبير حقمل
معراج زماني

استاد گل رحمان رحمان

سر محقق محمد آصف گلزاد
د سرمؤلف مرستيال عنايت الله عادل
محمد اکرم وفادار
عبد الصبور غفراني
محمد نسيم عياد

- ۱..... سرمقاله
- ۳..... تدریس معلم به شیوه یادگیری... سرمحقق گلبازبنیادی
- ۱۵..... نگاهی به روش تدریس مبتنی... عطا الله غیاشی
- ۲۸..... مرور کلی بر ابعاد برنامه آموزشی... عبدالرقيب جهيد
- ۳۲..... ايدئاليسم و آموزش و پرورش انيسه سروری
- ۴۷..... مؤثریت استفاده از روش تدریس نصرت الله عثمانی
- ۵۹..... راه به داخل حجره ترینا ستار محب زاده
- ۷۹..... انتخاب مواد و وسایل... ظاهره ناصری ستانکزی
- ۷۳..... زبان مادری و نقش آن در... جمشید زینل
- ۸۰..... احواله الشخصیه عنایت الله عادل
- ۸۷..... په هېواد کې د اوبو زېرمه... عبدالرحمن لطيف
- ۹۲..... خوشحال خان خټک د... محمد شريف خدران

د عرفان مجله د مطالبو په اېډيټ کې خپلواکه ده، راغلي ليکنې له عرفان سره پاتې کېږي.
د عرفان مجله د ليکوال د ليکنې ننگه نه کوي، هر ليکوال ته ښايي،
چې د خپلې ليکنې ننگه په خپله وکړي

د پوهنې وزارت

خپرنیزه، ادبي، ښوونیزه، روزنیزه او ټولنیزه مجله

سلواغه ۱۳۹۷ هجري لمريز کال

هېواد مو ډير کار او زحمت ته اړتيا لري

لکه څرنگه چې درنو هېوادوالو ته څرگنده ده په هېواد باندې څلويشت کلنې تېل شوې جگړې د هېواد د سياسي، اقتصادي، فرهنگي بنسټونو تر څنګ په تعليمي ډګر هم پوره منفي اغيزه کړيده سره لدې چې د وخت په تيريدو موږ مخ په وړاندې روان يو، د نوې ټيکنالوجي په مرسته موږ د پوهنې ټول مرکزنه سره نېسلولي دي هغه کارونه چې مخکې به په مياشتو کې ترسره کيدل اوس شايد د ساعتونو او ياهم د دقيقو کار وي، په مرکز او ولاياتو کې په سلګونو ښوونځي، پوهنتونونه او ښوونيز مرکزنه جوړشوي، په زرګونو مسلکي ښوونکي روزل شوي، نوی تعليمي نصاب چې د پرمختللو هېوادونو تعليمي نصاب ته ورته والی لري، يعنې يو عصري او په نړيوالو معيارونو برابر نصاب دی چې زموږ د زده کوونکو ستونزې يې تر ډيره بريده حل کړې دي.

سره لدې ټولو نوښتونو بياهم موږ نظر نورې نړۍ ته د ښوونې او روزنې په ډګر کې ډير وروسته پاتې يو ددغه واټن د کمولو لپاره ښوونکو او د کورنۍ مشرانو ته پکار ده چې زده کوونکي په تعليمي ډګر کې تکليف او زحمت ګالل ته تشويق او وهڅوي، هغوی ته د خپلو علمي تجربو پراساس داسې لارښوونې او مثالونه وړاندې کړي ترڅو ځوانان او زده کوونکي د تعليم د لاسته راوړلو لپاره خپل کوشښونه زيات کړي، په ځوانانو کې د وطن سره د مينې جذبه پيدا کړي. کشران بايد خپلو غلطيو او نیمګړتياو ته متوجه کړي او داسې احساس ورکړي چې دوی خپله د هېواد د جوړولو لپاره مټې راوغاړي.

همدارنگه ځوانان بايد د خپل مسووليت احساس وکړي، د اسلامي زده کړې ترڅنگ عصري علوم په پوره اخلاص سره ووايي، ددې ترڅنگ په تعليمي ډگر کې ځوانان بايد په خپلو منځونو کې سالم رقابت ولري، بايد پدې و پوهيږي چې ځوانان د يو هېواد د ملا دتير حيثيت لري، ځوانان بايد هر کار په ډيره حوصلې سره ترسره کړي او تل پدې کوښښ کې وي چې خپل وخت بې ځايه تير نه کړي، د خپلو مشرانو قدر او عزت وکړي او تل په خپلو کشرانو شفقت وکړي، د الله تعالی د مخلوقاتو حقوق ته د اسلام د مقدس دين په رڼاکې درناوی وکړي، خپل پلرني تاريخ او د مشرانو تجربو ته په کتو د هېواد د روښانه راتلونکي لپاره په ډيره مينه، حوصله او اخلاص سره په خپلو کې يو بل ته لاسونه ورکړي او ټول ژبنی، قومي او مذهبي تعصبات شاته پریردي شپه او ورځ سره يوه کړي او په دې ځان پوه کړي چې دا هېواد زموږ دی او پرمور حق لري او بايد موږ يې جوړ کړو.

د پوهنې وزارت رهبري هم په دې هڅه کې ده چې په هېواد کې د پوهنې د کيفيت د ودې بهير تر بل هروخت کړندی کړي ترڅو لدې لارې وکولای شو هېواد مو د پرمختگ لوړو پوړو ته ورسو.

ومن الله توفيق

تدريس معلم به شيوه يادگيري شاگردان

سرمحقق گلباز بنيادي

بخش اول:

خلاصه

در اين مقاله مطالب ذيل مانند: شاگردان چگونه ياد مي گيرند، تعريف يادگيري و تدريس، يادگيري براي متفكر شدن، روند تدريس ساختگرا براي يادگيري بهتر، شريط غني سازي يادگيري، فراهم كردن زمينه هاي تعامل اجتماعي، ارزش گذاري به تفاوتها در صنف ساختگرا، فراهم نمودن درك و فهم عميق يادگيري، معلم به مثابه تسهيل كننده يادگيري شاگردان، يادگيري از طريق كاوشگري، توجه آگاهانه به مسايل تنوع و تفاوتها، چگونگي سؤالات اساسي و هدايت كننده در يادگيري و... مورد تحليل و بررسي قرار گرفته است

مقدمه

در روش تدريس سنتي، معلم نحوه تدريس را مشخص مي كند، ولي امروز، نظر برآن است كه روش تدريس بايد با نحوه يادگيري شاگردان همخواني داشته باشد. تبعيت نكردن از اين اصل به معنای غفلت كردن از امكاناتي است كه معلم برمبنای آنها مي تواند به غني سازي پروسه ياددهي_ يادگيري بپردازد. به هر صورت پژوهشگران تلاش ورزيده اند تا شيوه هاي مختلف يادگيري شاگردان را شناسايي كنند و بر اساس آن راه كار هايي براي تدريس در صنف درسي ارائه دهند.

در اين بحث، تلاش مي شود شيوه هاي يادگيري شاگردان در قالب چند شيوه يادگيري ارائه شده و راهكارهاي مربوط به هريك نيز بيان گردد. افزون بر اين، نظريات مرتبط به تدريس يادگيري محور مورد بررسي قرار مي گيرد و نقش سؤاليهاي اساسي در يادگيري به همراه تحليل نقش تأمل در پرورش قدرت يادگيري تبیین مي گردد.

متن

شاگردان چگونه یاد می گیرند:

۱- مشارکت فعال

در این راستا یافته های تحقیقی نشان داده است که یادگیری در مکتب، مستلزم توجه، مشاهده، به یاد سپردن، فهمیدن، تنظیم اهداف و مسئولیت پذیری شاگردان است. چنین فعالیتهای شناختی بدون مشارکت و درگیری فعال شاگرد امکان پذیر نیست معلمان بر مبنای اشتیاق طبیعی شاگردان باید در کشف و درک موضوعات جدید به آنها کمک کنند.

- تعریف یادگیری: هدف تدریس معلم ایجاد یادگیری در شاگردان و محصلان است، اما یادگیری به کسب توانایی یا رفتار خاص محدود نمی شود، بلکه تقریباً همه فعالیتهایی را که ما در طول زندگی انجام می دهیم احتوا می کند. بنابراین، یادگیری را می توان به اشکال مختلف تعریف کرد مانند: کسب اطلاعات جدید، عاداتهای مختلف، مهارتهای متنوع و ایجاد راههای گوناگون حل کردن مسائل. همچنین یادگیری را به کسب رفتارها و عاداتهای پسندیده و یا حتی کسب رفتار و اعمال ناپسند تعریف کرد. پس لازم است یادگیری را طوری تعریف کنیم که همه انواع یادگیری را شامل شود و در عین حال از هر مورد غیر یادگیری متمایز باشد. یعنی در اصطلاح منطق دانان، تعریفی باشد جامع و مانع. بهترین تعریفی که از یادگیری تا اکنون به دست آمده است تعریف هیلگارد Hilgard و مارکویز Marquis است که در کتاب شرطی سازی آقای کیمبل Kimble با تجدید نظر معرفی شده و قرار ذیل است.

- تعریف یادگیری: یادگیری یعنی ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه یادگیرنده، مشروط بر اینکه این تغییر بر اثر اخذ تجربه رخ دهد. ویژگیهای مهم این تعریف عبارتند از:

- تغییر

- تغییر نسبتاً پایدار

- تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه

- تغییر نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه بر اثر تجربه. (۲: ۶۶-۶۷)

تعریف تدریس: مفهوم تدریس به آن قسمت از فعالیتهای آموزشی که با حضور معلم در صنف درسی اتفاق می افتد اطلاق می شود. چهار ویژگی خاص در تعریف تدریس وجود دارد که عبارتند از:

(الف) وجود تعامل بین معلم و شاگردان؛

(ب) فعالیت براساس اهداف معین و از قبل تعیین شده؛

(ج) پلان کردن درس با توجه به موقعیت و امکانات؛

(د) ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری. (۱: ۱۰-۱۱)

ایجاد شرایط مطلوب در محیط های یادگیری چالش انگیز به خصوص صنف درسی که شاگردان را برای مشارکت فعال ترغیب کند، یکی از وظایف معلمان است. چیزی که بعداً می آید، چند پیشنهاد برای نشان دادن چگونگی انجام این کار است:

- اجازه ندهید که شاگردان برای مدتی طولانی صرفاً شنونده باشند.

- برای شاگردان فرصت فعالیتهای عملی مانند: تجربه، آزمایش و مشاهده مهیا کنید.

- شاگردان را برای مشارکت در بحث های صنفی و سایر فعالیتهای همکاری ترغیب کنید.

- فرصتهای سیر علمی از موزیم ها و مراکز صنعتی را فراهم کنید.

- به شاگردان اجازه دهید تا در یادگیری بهمیدگرسیم شوند. به این معنا که باید به آنها اجازه داد،

در باره آنچه یاد می گیرند و نیز در باره شیوه یادگیری خود، خودشان تصمیم بگیرند.

- برای کمک به شاگردان، در پروسه یادگیری، علایق و آرمانهای آنها را هم مدنظر قرار دهید.

۲- مشارکت اجتماعی

یادگیری اساساً یک فعالیت اجتماعی و مشارکت در محیط اجتماعی مانند مکتب زیربنای یادگیری می باشد. طبق نظر بسیاری از محققان، مشارکت اجتماعی امر مهمی است که به یادگیری می انجامد. والدین با کودکان به تعامل می پردازند و از این طریق نحوه مناسب رفتار را به آنها آموزش داده و آنها را برای زندگی در جامعه آماده می سازند. به نظر لیف سیمیانوویچ و یگوتسکی Lev Semenovich Vygotsky (۱۸۹۶) روانشناس روسی، کودکان زمانی یاد می گیرند که فعالیتهای عاداتها، کلمات و افکار اعضای جامعه در آنها نهادینه شود.

شکل گیری روحیه ای همکاری، اساسی ترین بخش یادگیری در محیط مکتب است. تحقیقات نشان داده است که همکاری سبب رشد پیشرفت تحصیلی شاگردان و ارتقاء سطح یادگیری از طریق تعامل می گردد. پس فعالیتهای اجتماعی واجد اهمیت اند و سبب توجه بیشتر شاگردان به وظایف درسی شان می گردد. وقتی شاگردان بدانند در کنار سایر شاگردان به فعالیت می پردازند جدی تر کار می کنند تا کیفیت کارشان (مقاله، پروژه، اثر هنری و غیره) را بهبود بخشند. معلمان می توانند به طرق گوناگون شاگردان را در پروسه یادگیری وارد کنند:

- آنها می توانند شاگردان را به فعالیتهای گروهی وادار نمایند و خود بر امور نظارت کنند.
- محیط صنف را برای انجام فعالیتهای گروهی آماده کنند و امکانات لازم را برای شاگردان فراهم آورند.
- از طریق الگوسازی به شاگردان شیوه های همکاری با یکدیگر را آموزش دهند و شرایطی را فراهم آورند که شاگردان با یکدیگر به گفتگو پرداخته و ضمن بیان خود، نظرات دیگران را نیز ارزیابی نمایند.
- پیوند مکتب و اجتماع را تقویت کنند، زیرا به طور کلی مهم ترین جنبه یادگیری اجتماعی، ایجاد پیوند بین مکتب و اجتماع است. بدین ترتیب فرصتهای شاگردان برای مشارکت اجتماعی بیشتر می شود.

۳- فعالیتهای معنادار

افراد زمانی بهتر می آموزند که بتوانند در فعالیتهایی شرکت کنند که از نظر فرهنگی مناسبند و برای زندگی واقعی سودمند پنداشته می شوند. نتایج تحقیقات نشان داده است که بسیاری از فعالیتهای مکتب معنادار نیستند، زیرا شاگردان نه فقط دلیل انجام آنها را نمی دانند، بلکه از هدف و سودمندی آنها هم آگاهی ندارند. گاهی این فعالیتهای به دلیل عدم تناسب فرهنگی، معنا دار نیستند. اکثراً مکاتب، اجتماعاتی هستند که در آنها شاگردان با فرهنگهای متفاوت در کنار هم درس میخوانند. تفاوتهای فرهنگی نظامداری وجود دارد که در قالب فعالیت ها، عادات، نقشهای اجتماعی و غیره، بریادگیری اثر می گذارند. بعضی اوقات فعالیتهای معنادار شاگردانی از یک گروه فرهنگی، برای شاگردانی از گروه فرهنگی دیگر، معنادار نیستند.

معلمان می توانند فعالیتهای صنفی را از طریق انجام آنها در بستری عینی معنادار سازند. مثلاً، شاگردان می توانند زبان شفاهی و مهارتهای برقراری ارتباط خود را با شرکت در بحث ها بهبود بخشند. آنها می توانند مهارت نگارش خود را با درگیر شدن در تهیه روزنامه صنفی ارتقاء دهند. شاگردان می توانند علوم طبیعی را با شرکت در پروژه های زیست محیطی مکتب یا اجتماع یاد بگیرند.

مکتب می تواند با متخصصان محلی در ارتباط باشد و از آنها برای سخنرانی دعوت کند، یا به شاگردان فرصت دهد تا از آزمایشگاه های آنها دیدار کنند. علاوه برآن، معلمان از تفاوتهای فرهنگی

کودکان در صنف درسی شان آگاه شوند و به آن تفاوتها احترام بگذارند. معلمان باید تفاوتها را به مثابه نقاط قوت تلقی کنند و نه عامل مخرب.

۴- خود نظم جویی و فکور بودن

شاگردان باید نحوه پلانگذاری و نظارت یا مشاهده یادگیری شان، شیوه دستیابی به اهداف یادگیری شان و نحوه تصحیح اشتباهات شانرا بدانند. یافته های پژوهشی نشان می دهد که اصطلاح «خود نظم جویی» به منظور نشان دادن توانایی شاگردان برای نظارت یادگیری خود، درک زمان وقوع خطا و آگاهی از شیوه رفع آنها به کار رفته است. خود نظم جوئی مانند راهبرد عمل کردن نیست. در راهبرد عمل کردن، خود اشخاص می توانند از راهبردهای یادگیری به طور میکانیکی استفاده کنند بدون آنکه کاملاً از آنچه که انجام می دهند آگاه باشند. خود نظم جویی، پدیدآوری راهبردهای خاصی را در بر می گیرد که به شاگردان کمک می کند تا آموخته های شان را ارزیابی کنند. درک و فهم شان را بررسی و اشتباهات شان را در موقع مناسبی اصلاح کنند.

خود نظم جویی مستلزم تفکر، یعنی آگاه بودن از راهبردها است. تفکر را می توان از طریق بحث، مذاکره ها، نوشته ها، یعنی آن جا که شاگردان برای بیان نظریات شان ترغیب می شوند و از نظریات خود دفاع می کنند پرورش داد. جنبه دیگر تفکر یا فکور بودن، قادر بودن به تفکیک ظواهر واقعیتها، باورهای عام از دانش علمی و ... است.

معلمان در صنف درسی می توانند با ایجاد فرصتهایی به شاگردان برای خود نظم جویی و متفکر شدن کمک کنند:

- طراحی روش حل مسائل، طراحی آزمایش و خواندن کتاب،
- ارزیابی نحوه بیان، مجادلات و حل مسائل از سوی شاگردان و در موارد لازم کمک از جانب معلم،
- بررسی تفکرشان و پرسش سؤالهایی از خود در باره درک و فهم شان: (دلیل انجام کارم چیست؟ مطلوبیت کارم تا چه اندازه و مقدار است؟ چه کارهایی برای انجام دادن وظیفه ام باقی مانده است؟،
- به دست آوردن آگاهی واقعی از خود در مقام شاگرد یا یادگیرنده (خواندنم خوب است، اما نیاز دارم برای ریاضیاتم بیشتر کار کنم)، تنظیم اهداف یادگیری خود شان،
- آگاه شدن از راهبردهای اثرگذارتر برای کاربرد و زمان استفاده از آنها.
- ۵- سازماندهی مجدد اندوخته های قبلی

برخی اوقات، آموخته های قبلی می توانند در قالب شیوه یادگیری چیزی جدیدی ظاهر شود. شاگردان باید چگونگی حل ناسازگاری های درونی و سازماندهی مجدد مفاهیم موجود را برای هنگامی که ضرورت دارند یادگیرند.

نتایج تحقیقات نشان داده است که برخی اوقات، دانش موجود می تواند در قالب شیوه درک اطلاعات جدید جلوه گر شود. با وجود اینکه اکثر موارد در یادگیری علوم طبیعی و ریاضیات پیش می آید، ولی می تواند در همه موضوعات درسی از آن استفاده شود. دلیل وقوع آن، درک و فهم قبلی یا موجود ما از دنیای فیزیکی و اجتماعی، از تاریخ، از نظریه پردازی در باره اعداد و غیره است.

مثلاً در زمینه ریاضیات، بسیاری از شاگردان زمانی که از کسر ها استفاده می کنند دچار خطا می شوند، زیرا آنها قواعدی را به کار می برند که فقط در باره اعداد طبیعی به کار می روند. همین طور از نظر طبیعی هم شاگردان دچار خطاهایی می شوند. این ایده که زمین مانند کله گرد است یا مانند جسم کره وی که قسمت بالایی آن دارای سطح هموار است به این دلیل شتبه صورت می گیرد که بین اطلاعات علمی که کسب شده است با این باور شهودی که زمین یک سطح هموار است و مردم بر روی آن زندگی می کنند تطابق حاصل نمی گردد. چنین خطاهایی که نه فقط در نزد شاگردان دوره ابتدایی، بلکه در میان شاگردان دوره متوسطه و لیسه نیز دیده می شود.

معلم در صنف درسی برای تسهیل درک و فهم اطلاعات معارض با شهود چه کار می تواند انجام دهد؟

- ضرورت است معلمان آگاه باشند که شاگردان دارای باورهای قبلی و درک و فهم ناقصی هستند که می تواند با آنچه در درس تدریس می شود در تعارض باشد.

- مهم است شرایطی را ایجاد کرد که در آن باورهای جایگزین و توضیحات مورد نیاز ابراز شوند.

- نیاز است تا معلمان بر مبنای ایده های موجود یا قبلی شاگردان کار کنند و به تدریج آنها را به درک و فهم روشن تر و پخته تر راهنمایی کنند.

توضیحات علمی از جانب معلمان یا شاگردان پیشتر، باید به وضاحت کامل ارائه گردد و در صورتی که امکانات وجود داشته باشد با الگوهایی نمونه سازی شوند. به شاگردان باید فرصت کافی داده شود تا مفاهیم قبلی خود را سازماندهی مجدد کنند.

۶- کمک به شاگردان برای یادگیری انتقال

زمانی که یادگیریهای حاصل از دروس در موقعیتهای واقعی زندگی به کار گرفته می شوند یادگیری بیشتر معنا دار می گردد. یافته های تحقیقی نشان می دهد که شاگردان اکثراً نمی توانند چیزی را که در مکتب می آموزند برا حل مسایل واقعی زندگی شان به کار بگیرند. به طور مثال، قوانین فزیک نیوتنی مورد تدریس در مکاتب را در نظر بگیرید. چطور شاگردان این قوانین را در امور زندگی روزمره شان استفاده کنند و انتقال با درک و فهم بسیار مهم است. چه دلیلی وجود دارد که فردی به مکتب برود و از مطالب درسی که آموخته است نتواند در حل مسایل واقعی زندگی خود بهره گیری کند یا نتواند چیزی را که می آموزد به موقعیتهای مختلف زندگی انتقال دهد؟

معلم در صنف درسی با به کار گیری رهنمودهای ارائه شده در زیر می تواند به شاگردان در انتقال آموخته های شان به موقعیتهای واقعی زندگیشان کمک کند:

- تأکید ورزیدن به کسب تسلط بر موضوع درس. زیرا بدون درک و فهم کافی از درس، امکان انتقال آموخته ها به موقعیتهای گوناگون زندگی وجود ندارد.

- کمک به شاگردان برای فهم الزامات انتقال اطلاعاتی که آموخته اند.

- کاربرد آموخته های مربوط به یک موضوع درسی در یک موضوع درسی متفاوت. مثلاً، کاربرد آموخته های مربوط به علوم تجربی در درس جغرافیه یا برعکس.

- کمک به شاگردان برای مشاهده یا بازنگری یادگیریشان و شیوه جستجو و بهره گیری از بازخورد (توصیه ها) برای دست یابی به پیشرفت.

- نشان دادن شیوه استخراج اصول عام از مصادیق ملموس به شاگردان.

- یادگیری درک و فهم را به جای به یاد سپردن واقعیت ها و روش ها یاروندها.

۷- ارتباط دادن اطلاعات جدید به دانش قبلی.

دانش جدید بر مبنای آنچه درک، فهم و باور شده است، ساخته می شود. یافته پژوهشی روشن ساخته است که تفکر درباره میزان توانایی افراد برای یادگیری، چیزی جدیدی نیست. اما بسیاری از یافته های تحقیقاتی جدید نشان داده اند که توانایی ارتباط دادن اطلاعات جدید با دانش پیشین، برای یاد گرفتن حیاتی است. در فهم و به یاد سپردن با یادگیری موضوعی که کاملاً ناآشناست، امکان پذیر نیست. برای درک و فهم درس جدید، داشتن مقداری دانش پیشین ضروری است. یادگیرنده باید دانش پیشین خود را فعال کند تا بتواند از آن برای درک و فهم یادگیری درس جدید استفاده کند. تحقیقات نشان می دهد که همه شاگردان هم نمی توانند بین مواد جدیدی که تدریس می شود و

آنچه پیشتر می دانند، ارتباط برقرار کنند. همچنین، وقتی معلمان به دانش پیشین یادگیرنده توجه جدی می کنند و آن را به مثابه نقطه آغازین آموزش به کار می برند، یادگیری ارتقاء می یابد.

معلمان در صنف درسی می توانند به شاگردان برای فعال کردن دانش پیشین کمک کنند تا آن را برای انجام وظیفه که در اختیار دارند به کار گیرند. این کار به شیوه های متعدد قابل انجام است: - برای اطمینان از آنکه شاگردان دانش پیشین ضروری را دارند و نیز برای فعال کردن آن، معلمان می توانند محتوای دانش قبلی را پیش از درس جدید، به بحث بگذارند.

- اکثراً، دانش پیشین شاگردان کامل نیست با باورهای نادرست و بدفهمی های بارزی در آن وجود دارد. بنابراین برای معلمان، تنها دانستن این که شاگردان باید دانشی در باره موضوعی جدیدی که ارائه می شود داشته باشند، کافی نیست، بلکه لازم است به تفصیل دانش پیشین شاگردان را بررسی کنند تا باورهای نادرست و بدفهمی ها را بشناسند.

- امکان دارد معلمان نیاز داشته باشند به عقب برگردند تا مواد پیش نیاز فهم را برای درس جدید فراهم نمایند، یا از شاگردان بخواهند برای آماده شدن کارهایی را انجام دهند.

- معلمان می توانند به شیوه سؤال بپرسند که به شاگردان کمک کند بین آنچه می خوانند و چیزی را که قبلاً می دانستند، ارتباط برقرار نمایند.

- معلمان تأثیر گذار می توانند برای برقراری ارتباط و فهم روابط به شاگردان کمک کنند. آنها می توانند این کار را از طریق تهیه ای الگو سازی یا چار چوکات دیگر انجام دهند که شاگردان را قادر سازد برای بهبود عملکرد، آن را به مثابه تکیه گاهی در تلاشهای شان به کار گیرند.

۸- استراتیژی یا راهبردی بودن

افراد با استفاده از عوامل اثرگذار و انعطاف پذیر از راهبردهایی که به آنها در درک و فهم، استدلال، به یاد سپردن و حل مسایل یاری می رسانند دست به یادگیری می زنند. تحقیقات نشان داده است که کودکان از سنین اولیه، راهبردهایی را تدوین می کنند که به آنها در حل مسایل شان کمک می کنند.

مثلاً، وقتی به کودکان دوره قبل از مکتب یعنی کودکان گفته می شود به فروشگاه بروند و اقلام غذایی را بخرند، آنها اکثراً اقلام را به شیوه خود تکرار می کنند تا آنها را به خوبی به یاد بسپارند. این کودکان تمرین و تکرار ذهنی را بدون آنکه کسی برایشان انجام چنین کاری را گفته باشد به مثابه راهبرد برای بهبود حافظه شان کشف کرده اند. هنگامی که آنها به مکتب می روند برای تدوین

راهبردهایی مناسب برای حل مسایل ریاضیات، برای فهم متون کتب درسی، انجام فعالیت‌های علوم طبیعی، برای یادگیری نیاز دارند تا از سایر شاگردان، معلمان و غیره کمک بگیرند. پژوهش در راستای یادگیری شاگردان نشان می‌دهد وقتی که معلمان کوشش‌های نظامداری به منظور تدریس مطابق راهبردهای شاگردان انجام می‌دهند مزیت‌های اساسی عاید می‌گردد. راهبردها دارای اهمیت اند، زیرا آنها به شاگردان کمک می‌کنند مسایل را با شیوه‌های مناسب موقعیت موجود درک کرده و حل کنند.

معلمان در صنف درسی باید اهمیت آگاهی شاگردان از راهبردهای متنوع و کاربرد آنها را بازشناسند. تدریس راهبردها برای شاگردان مستقیم یا غیر مستقیم انجام شود. معلم می‌تواند به شاگردان وظیفه بدهد و مثالی از پروسه کوشگری را فراهم آورد یا سؤالهای کلیدی بپرسد. به طور مثال، معلم می‌تواند، در خواندن متون به شاگردان شیوه برجسته کردن نقاط مهم یک متن و شیوه خلاصه کردن آنها را، به طور آشکار نشان دهد، یا اینکه می‌تواند از یک شاگرد بخواهد درباره متن بحث کند و آن را خلاصه نمایند. معلمان می‌توانند به این پروسه از طریق شرکت در بحث و یا پرسیدن سؤالات انتقادی کمک کنند. در درس علوم، معلمان می‌توانند به شاگردان شیوه اجرای آزمایشها را نشان دهند مانند: چگونه فرضیه بسازند، چگونه در یافته‌های شان ثبت نظامدار داشته باشند و چگونه آنها را ارزیابی کنند.

مهم است اطمینان حاصل شود که شاگردان استفاده از این راهبرد ها را می‌آموزند و پیوسته تدارک حمایت‌های ضروری را از سوی معلمان توقع ندارند. معلمان نیاز دارند به تدریج کمک خود را کم رنگ کنند و شاگردان فرصت مسؤولیت عظیم و مهم یادگیری شان را ایجاد کنند. (۳: صص ۵-۱۰)

در اینجا راهبردی را که معلم دارد و از قبل برای درس جدید تهیه نموده برای ارتباط دادن دانش قبلی شاگردان به دانسته‌های درس جدید ارائه می‌دهد و همچنان در درس جدید مکلفیت محاسبه حجم استوانه را به دوش شاگردان می‌گذارد تا شاگردان خود و بدون حمایت معلم به حل مسئله بپردازند و این مثال قرار ذیل است: « همه شما بیاد می‌آوردید که چگونه هفته گذشته یاد گرفتیم که مساحت دایره و حجم مکعب را محاسبه کنیم. امروز شما یاد می‌گیرید که چطور حجم استوانه را محاسبه کنید. این بار واقعاً خودتان این محاسبه را انجام دهید. در هریک از قسمتهای لابراتوار، پنج استوانه بدون مارک به اندازه‌های مختلف دارید و آب همچنان به دسترس شما قرار دارد. شما

همچنين يک خط کش متریک با يک ماشين حساب داريد و مهم ترين منبعی که همه شما برای استفاده کردن داريد، ذهن تان است. فراموش نکنيد که در پايان اين فعاليت، هريک شما در هر گروهی، نه تنها بايد فورمول حجم استوانه را توضيح دهد بلکه بايد بتوانيد دقيقاً توضيح دهيد که چگونه به حل اين مسئله رسيده ايد. کسی سؤالی دارد؟ بسيار خوب می توانيد شروع کنيد!» (۴: ص ۲۹۳)

بيشتر کشورهای جهان در چند دهه گذشته نگرانی های فزاينده ای را در اين خصوص که نظام تعليم و تربيت، آمادگی کافی برای پرورش مهارتها و دانش لازم برای کار و زندگی توأم با موفقيت را در جامعه پیچیده امروزی به شهروندان خود نمی دهد، شاهد بوده است.

در واکنش به اين نگرانی ها، تلاش برای بهبود مکاتب افزايش يافته و تمام ابعاد سيستم آموزشی اعم از ساختار، سازمان، اداره و رهبری مکاتب، مشارکت اولياء و جامعه و نیز محتوای برنامه ای درسی، ميتودهای تدریس، و ارزیابی کل سيستم مورد هدف قرار گرفته است. در عين اهميت تمام اين ابتکار عمل ها، برخی از آنها فرضيات زیربنایی در باره تدریس و يادگیری را ندارند، يعنی به طور کامل و بسنده از درک و فهم های حاصل از شیوه يادگیری کودکان برنيامده اند.

بسیاری از شیوه های آموزشی مورد قبول متأثر از روشهای تدریس گذشته و مبتنی بر دیدگاههای سنتی رفتارگرایانه هستند که اساساً تدریس را عمل بيان و عرضه واقعيت ها و اطلاعات به شاگردان قلمداد می کنند، درست مانند پرکردن يک گيلاس خالی می ماند. با وجود اينکه روشهای مزبور در ايجاد تبحردرمهارتهاي سطح پايين که در بسیاری از آزمونها سنجيده می شوند موفق عمل کرده اند، اما عموماً در تربيت دانش و توانایی هایی که شاگردان برای زندگی روزانه خود نیاز دارند ناموفق بوده است.

برخلاف الگوی تدریس انتقال دانش، برداشت های جديدتر در باره نحوه يادگیری افراد، مفهومی از تدریس ارائه می دهد که بر پرورش شاگردان «فکور يا متفکر» تأکید می ورزد؛ شاگردانی که قدرت شناخت و استفاده از آموخته های خود را دارند. اين مفهوم «ساخت گرایی» ناميده می شود، چون يادگیری را پروسه پويا و درونی در نظر می آورد که طی آن شاگردان به شکل فعال و با ارتباط دادن اطلاعات جديد به آنچه که آموخته اند دست به «ساخت» دانش می زنند. برپايه ای اين مفهوم، يادگیری پروسه ای است که شاگردان در آن دريافت کننده های منفعل اطلاعات از منابع بیرونی به حساب نمی آیند.

تأکید مفاهیم نوین یادگیری بیشتر بر پرورش توانایی تحلیل و حل مسایل در شاگردان است تا از آنها بخواهد نصاب درسی را به نحو احسن پوشش دهند. تفکر ساخت گرایی مبتنی بر این فرض است که همه انسانها کشش عمیقی به شناخت جهان دارند، اینگونه انگیزه ها را علایق می سازند و بسترهای فرهنگی، زبانی، و نیز سبک های یادگیری شکل دهنده یادگیری اند. بروفق نظریه ای ساخت گرایی، پشتوانه یادگیری، تجارب مختلف و تعاملات اجتماعی است نه تمرینات نامنظم و حفظ کردن طوطی وار. یادگیری پروسه جزمی نیست و نیاز به زمانی طولانی برای شناخت و بازشناخت ایده ها دارد؛ با گذشت زمان به صورت درک و فهم قوام می یابد، پایدار و قابل تعمیم می شود. از آنجا که اصول ساخت گرایی برپایه ای آگاهی از یادگیری استوار است، پس آن نقطه، آغاز خوبی برای تلاش های بهبود مکاتب با هدف حمایت از شاگردان برای تبدیل شاگردان به متفکران، خلاقان و حل کننده های مسایل است. بدون توجه به این نکته، تلاش برای اصلاحات خطر تکرار چندین باره اصلاحات و نیز توجه به ساختارهای سطحی آموزش و نادیده گرفتن مسایل محوری را به دنبال دارد.

این بحث، با توصیف تدریس ساخت گرا و برجسته کردن برخی از عناصر اساسی آن نشان می دهد که چطور اتخاذ راهیافت ساخت گرا برای تدریس، معلمان را برمی انگیزد تا خود در گام نخست شاگرد باشند، در این صورت است که آنها ماهیت پروسه یادگیری و پادهی را در اختیار دارند.

عنوان نظریه ای ساخت گرایی در این بحث یعنی سازندگی یا سازنده گرایی برای اصطلاح انگلیسی *constructivism* به کار رفته است. این اصطلاح از واژه انگلیسی *constructive* که سازنده معنی می دهد مشتق شده و در اینجا منظور سازندگی دانش است. اخیراً در بعضی نوشته های فارسی *costructivism* ساخت گرایی یا ساختار گرایی ترجمه شده است. ساخت گرایی یا ساختار گرایی اصطلاح دیگر انگلیسی یعنی *structuralism* است. مکتب ساختگرایی *structuralism* به اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم میلادی باز می گردد. این مکتب به وسیله ادوارد برادفورد تیچنر (۱۸۶۷-۱۹۲۷)، شاگرد ویلهلم وونت، بنیان گذاری شد. (۵: ص ۲۱۷)

قابل به تذکر می دانم که معنای ساخت گرایی در عرصه آموزش طوریکه شاگرد باید دانش را خودش در ذهن خود بسازد و معلم در صنف درسی صرف راهنما و طراح درس است. شاگردان می توانند از هر منبعی که در دسترس شان قرار دارد (کتابخانه، همصنفان، رسانه ها، مطبوعات، شبکه های اجتماعی، انترنت و...) استفاده نموده و یادگیری خود را قوام بدهند.

روند تدريس ساخت گرا در صنف درسي برای يادگيري بهتر

معلمان ممالک توسعه یافته به خصوص امريکا هرروز بيش از پيش به تدريس و يادگيري ساخت گرا روی می آورند. اين ديدگاه، بر برنامه درسی، آموزش و شیوه کار آنها تأثیر می گذارد و بر معلومات آنها می افزايد.

شرایط غنی سازی يادگيري

صنوف درسي ساخت گرا بر مبنای اين فرض عمل می کنند که لازم نيست و نبايد يادگيري در مکتب متفاوت با اشکال طبيعي و غنی يادگيري باشد که شاگردان خارج از مکتب تجربه کرده اند. موقعيت های زندگی واقعی اساس زندگی را تشکيل می دهند و تدريس ساخت گرا بر اين باور است که کودکان طی تلاش برای حل مسایل علمی دائماً فرصت تنظيم و بازسازی ادراکات خود را دارند و می توانند برای رسيدن به دانش خود چندین راه را برنامه ريزی کنند. صنوف درسي که از طريق راهکارهای ساخت گرا اداره می شوند غالباً فضای شبیه کارگاه آموزشی را دارند. اين صنوف درسي فرصت کشف فعال، کاوشگری و آزمایش را در اختيار شاگردان قرار می دهند و موقعيت ها و قالب های گوناگون آموزشی مانند: پروژه، سير علمی، خواندن، گزارش دادن، بحث و گفتگو، کار ساحوی و کار ورزی را فراهم می سازند. آنها شاگردان را در زمینه استدلال، سؤال کردن، يافتن ارتباطات، برقراری ارتباط، ارزیابی نقطه نظرات، چوکات بندی مسایل، کسب و استفاده از شواهد، خلق دانش، درک و فهم، روابط و محصولات جديد به چالش وا می دارند.

نگاهی به روش تدریس مبتنی بر همیاری

عطاالله غیاثی

چکیده:

روش تدریس همیاری یکی از روشهای جدید می باشد که امروز در بسیاری از کشور های جهان جانشین روشهای تدریس سنتی شده است. و اساتید در مکاتب بیشتر از این روش در آموزش دانش آموزان استفاده می کنند. این روش بیشتر تر تأکید بالای همیاری، کمک به یک دیگر و همکاری دارد.

دانشمندان سرشناس تعلیم و تربیه، روانشناسی و جامعه شناسی مانند جان دیویی، مورتون دوچ، جانسون، پیازه و دیگران تحقیقات در مورد انجام داده اند. این روش دانش آموزان را قادر به این میسازد که دروس را بشکل درست آن یاد بگیرند، حس نقادانه در آنها رشد کند و بتوانند مشکلات خویش را حل نمایند.

مقدمه:

بانگاهی به پیشینه روش تدریس مبتنی بر همیاری در می یابیم که این روش سالهاست که مورد توجه قرار گرفته است. اساس روش تدریس مبتنی بر همیاری، همیاری در یادگیری است. سرآغاز اندیشه همیاری در یادگیری، آثار و افکار (جان دیویی) در ابتدای قرن بیستم است. در آغازین سالهای این قرن جان دیویی معلمانی را به تشکیل گروه هایی برای «بررسی و حل مسئله» ترغیب می کرد. در دهه ۱۹۶۰ (مورتون دوچ)، که مثل دیویی، استاد دانشگاه تربیت معلم در دانشگاه کلمبیا بود، نیز کار خود را با تحقیق و ترویج الگوهای همیاری در یادگیری شروع کرد. دوچ از الگوهایی که فراهم می آورد به مثابه راهبردهایی برای یاری به دانش آموزان استفاده می کرد. وی برآن بود که با استفاده از الگوهای فراهم شده، به دانش آموزان یاری کند تا نحوه حل اختلافات خودرا فراگیرند.

پژوهش در باره همیاری از طریق یادگیری در دهه ۱۹۷۰ هم ادامه یافت و در دهه ۱۹۸۰ به تهیه الگوهایی که بهترین آموخته ها از پژوهش را عملی کند، مورد توجه بسیاری از استادان دانشگاه واقع شد. راجر و دیوید جانسون در دانشگاه مینه سوتا، رابرت سالوین در دانشگاه جان هاپکینز در بالتیمور مری لند، نیل داویدسون در دانشگاه مری لند و اسپنسر کاگان که پیش تر در دانشگاه کالیفرنیا در ریورساید بود.

با نهضت همیاری در یادگیری در دهه ۱۹۸۰ از نوظهور یافت و هنوز ایده همیاری در یادگیری به مثابه یک اندیشه جدید انگاشته می شود. چون روش کار همیاری در یادگیری با روش استفاده از گروه های کوچک، فرق دارد.

پژوهشگران حوزه روش تدریس مبتنی بر همیاری بر این باورند که یادگیری یک فرآیند اجتماعی است؛ و فعالیت های یادگیری برای رسیدن به مرحله تولید اندیشه و اطلاعات حیاتی است. این فکر را ژان پیازه، که از محققان پیشگام در زمینه تبیین تحول فکر به شمار می رود، تأیید میکند. پیازه نشان داده است که بیشتر آموخته های مهم ما حاصل تعامل با دیگران است. اگر دانش آموزان در مورد یک کتاب، یک تکلیف و یا یک مسئله فقط نظرات، واکنش ها و پرسش های خود را داشته باشند. یادگیری آنان به اندازه زمانی که به نظرات دیگران نیز دسترسی داشته باشند، پربار نخواهد بود. روش تدریس مبتنی بر همیاری، فرصت لازم برای تلاش اساسی به منظور رسیدن به اهداف گوناگون آموزشی را فراهم می آورند. با اینهمه، عمده ترین هدف این روش تدریس کوشش برای دست یابی به فعالیت های عالی ذهنی است. بروفک نظر جانسون و هالویک معلمان در مدارس باسه موقعیت آموزشی رو به رو هستند، که در بیشتر موارد یکی از آنها را برمیگزینند: «ممکن است در هر صنف معلمان دروس را به نحوی سازماندهی کنند که دانش آموزان وادار شوند برای برنده شدن تلاش کنند. همچنین، آنان به دانش آموزان اجازه می دهند که برابر با میل خود به یادگیری بپردازند. و در برخی موارد، معلمان، دانش آموزان را به صورتی سازماندهی می کنند که در قالب گروه هایی با یاری یکدیگر مطالب درسی را فرا می گیرند.

ولی، متأسفانه در بیشتر موارد دیده می شود که در صنفها «هر دانش آموز به تنهایی کار میکند. به هر کدام از دانش آموزان گفته می شود که سرت به کار خودت باشد؛ با بغل دستی صحبت نکن و ... امروز می بینیم که بیشتر فعالیت های آموزشی در مدرسه ها و صنف های درس حالت مسابقه پیدا کرده است. و دانش آموزان، هر یک در صد این هستند که بیشترین امتیاز یا نمره را نسبت به

همشاگردی خود کسب کنند. حتی در بسیاری از موارد دیده میشود که کارهایی که ماهیت فعالیت گروهی دارد به فرد ارجاع داده می شود. اکنون، کم تر مدرسه است که فعالیت همیاری در صنف ها را ترغیب کند. اگر مدرسه ای هم یافت شود جزء نادرترین ها به شمار میرود. در مدرسی که فعالیت های همیاری یا یادگیری از طریق همیاری ترغیب می شود زمینه های دانشی و عاطفی و اجتماعی به هم پیوند می خورند.

در مدرسی از این دست جنبه های گوناگون شخصیت فراگیرندگان مورد تأیید قرار می گیرند.

منطق استفاده از روش همیاری در یادگیری:

چراهمم است که از طریق همیاری بپردازیم؟ در پاسخ به این سؤال طرفداران این روش تدریس دلایل گوناگون بیان می کنند. یکی از دلایل بیان شده این است که اگر ما به صورت همیار به یادگیری اقدام نکنیم، سیاره ای که در آن زندگی می کنیم پراز چالش خواهد بود.

اگر به این بنیدیشیم که سیاره ما پس از مدت زمان زیادی در اثر سهل انگاری فردی به نابودی کشیده می شود و اگر بقای زندگی در طولانی مدت را در نظر نیاوریم، دلیل های دیگری برای تأکید بر همیاری در یادگیری وجود دارد. به طوری که با سرت اظهار می دارد، همیاری سنگ بنای جامعه مبتنی بر دموکراسی نوین است. کشورها بدون همیاری مدیرانشان اداره نمی شوند؛ همیاری اساس بقای اقتصادی و سیاسی است.

جانسون و همکارانش ادعا می کنند که بهره گیری از روش تدریس همیاری دست کم دو دشواری عمده را از بین میبرد: افت پیشرفت تحصیلی، و افزوده شدن گوشه گیری، از خود بیگانگی، بی هدفی و ناراحت بودن در فعالیت های جمعی.

دلیل دیگر استفاده از روش تدریس همیاری آثار مرتب بر آن است. اسنو و سوانسون بیان میکنند که «شواهد روشنی اثر گذاری همیاری در برآورده شدن اهداف شناختی را نشان می دهند؛ و این روشی است بر نگرش مثبت به مدرسه آنان می افزاید، سبب بالا رفتن حس اعتماد به نفس شده و روابط بین فردی دانشن آموزان را بهبود می بخشد.»

آخرین دلیل این است که دانش آموزان روش تدریس همیاری را می پسندند. پژوهشگران از پاسخ سؤالات طرح شده به دانش آموزان سه فرهنگ متفاوت (آلمان، کانادا، ایران) دریافتند که از میان انواع روش های تدریس و یادگیری، دانش آموزان روش همیاری را ترجیح می دهند.

روش تدریس حاضر بر پایه چند عنصر بنیادی تشکیل شده است. آرایش عناصر این روش به گونه ای است که با نبود یکی از آنها هدف همیاری خدشه بر می دارد. عناصر روش تدریس همیاری به ترتیبی که در زیر می آید.

زمانی یادگیری از طریق همیاری محقق می شود که دانش آموزان برای دست یابی به هدف به صورت مثبت با یکدیگر به همبستگی برسند. یعنی، وقتی دانش آموزی به هدف تعیین شده دست یافت، دانش آموزان دیگر هم احساس کنند که به هدفشان رسیده اند. بنابراین، تحقق این همبستگی از راه های گوناگون، مانند: تقسیم کار، توزیع مواد آموزشی و تعیین افراد در گروه امکان پذیر است.

روش تدریس همیاری برای آموزش دروس گوناگون موضوعات درسی متفاوت مناسب است. دروسی را که مواد مربوط به آنها حالت موضوعی دارند یا نظری هستند، دروسی که نیاز به حل مسئله دارند و پاسخ های خلاقانه ای را می طلبند از طریق روش همیاری قابل تدریس اند. همچنین، زمانی که تفکر و اگر مورد تأکید است؛ و زمانی که راهبردهای سطح بالای استدلال طلب میشود؛ آنگاه که مفاهیم درسی انتزاعی و زمانی که اهداف یادگیری بسیار مهم تلقی می گردند و زمانی هم که رشد اجتماعی دانش آموزان مورد نظر است می توان از روش تدریس همیاری بهره گرفت. چون ریاضیات از جمله درس هایی است که مفاهیم آن انتزاعی بوده و در بیشتر موارد حل مسائل ریاضی نیاز به خلاقیت دارد می توان گفت که روش تدریس همیاری مطلوب ترین روش برای این موضوع درسی است.

در روش تدریس همیاری، معلمان معمولاً به مثابه منبع فکری و حل کننده مسائل پذیرفته می شوند. معلمین در روش همیاری کارکرد گروه های یادگیری را باز بینی می کند، مهارت های همکاری را به دانش آموزان یاد می دهد و اگر نیاز باشد به یادگیرندگان کمک کند. به مثابه یک مدیر صنف درس و مشاور برای افزایش کارآیی گروه های یادگیری به فعالیت می پردازد. در بیشتر موارد، معلم در صنف برای هدایت گروه ها از جملاتی، چون «کارتان را با اعضای گروه مورد بحث قرار دهید»، کسی در گروه جواب سؤال را می داند؟»، مطمئن شوید که همه اعضای گروه کار خود را انجام داده است» استفاده می کند.

تعامل دانش آموز- مواد آموزشی: بسته به هدف آموزشی درس، به هر دانش آموز امکان دارد مجموعه مواد آموزشی ویژه ای داده شود، یا گروه یادگیری مواد آموزشی را دریافت کند و یا آنکه بخشی از مواد آموزشی مربوط به درس هر یک از دانش آموزان داده شود و آنان مسئول باشند که

پس از تسلط به آن مواد آموزشی، آنچه را که آموخته به دانش آموزان هم گروهی خود ارائه دهند. شکل توزیع مواد آموزشی در صنف و نحوه عمل دانش آموز در باره مواد ارائه شده از سوی معلم مشخص می شود. همچنین، مواد آموزشی در دسترس هم برنحوه توزیع مواد آموزشی اثر می گذارد. تعامل دانش آموز- دانش آموز: در گروه یادگیری، دانش آموزان باید به صورتی در جای خود قرار گیرند که با هم گروهی خود ارتباط روبه رو یا چهره به چهره داشته باشند. اعضای گروه باید به راحتی صدای هم گروهی خود را بشنوند و در مقابل صدای خود را به گوش دانش آموزان گروه برسانند. شایسته است، ارتباط صنفی هر گروه یادگیری به صورتی باشد که ارتباط اعضای گروه های دیگر صنف را قطع نکند. در روش تدریس همیاری، بر «همکاری گروهی، پشتیبانی، تشویق، تقویت و یابر همه افراد گروه اهمیت زیادی داده می شود. چنین باور و اعتمادی، عالم محرک فعالیت گروه و مشوق فعالیت فردی در گروه نظر با یکدیگر تشویق کرد.

از دانش آموز انتظار می رود که با یکدیگر به تعامل بپردازند، به تشریک مساعی اقدام کنند، پیشرفت تحصیلی را هم حمایت و پشتیبانی کرده و مسئولیت یادگیری یکدیگر را به عهده گیرند. دانش آموزان هم به نوبه خود انتظار دارند گروهی که در آن فعالیت می کنند به موفقیت دست یابد و افرادی در گروه شرکت جویند که به طرقی به موفقیت گروه یاری رساند.

در روش تدریس همیاری، برخلاف دیگر روش ها ارزیابی از نوع ملاکی است. منظور از ارزشیابی ملاکی آن است که برای موفقیت یک ملاکی فرضی در نظر گرفته میشود که همه دانش آموزان باید به آن برسند. برای مثال، معلم ریاضی پایه اول دبستان در نظر میگیرد که اگر دانش آموزان بتوانند ۸۵ درصد از فعالیت درسی را موفقیت به انجام برسانند، شایستگی لازم برای شروع یادگیری موضوع جدید درسی به دست می آورند. «اگر همه دانش آموزان توانستند ۸۵ درصد از تمرین های درس صفحه ۱۰۶ کتاب ریاضی اول دبستان را به درستی انجام دهند، به نظر من موضوع درس که یادگیری» یکی و ده تایی است، یاد گرفته اند.

معلم وظیفه دارد در باره یکایک عناصر مؤثر در فرآیند آموزش نظر دهد. معلم در روش تدریس همیاری، مهندس آموزش است. و او به مثابه یک مهندس باید ساختمان آموزش را به خوبی نقشه کشی، پی ریزی و بسازد. در ادامه مجموعه نقش های معلم مورد توجه قرار می گیرد.

تعیین اهداف آموزشی ویژه: نیاز است معلم پیش از آغاز درس دو نوع هدف را به خوبی تعیین کند. نخست، نیاز هست «هدف درسی» تعیین گردد؛ تعیین نیاز باید بر اساس تحلیل دقیقی از

تکلیف مورد نظر برای یادگیری باشد. برای مثال، معلم برای آموزش، مفاهیم «یکی و ده تایی» باید گام های مورد نیاز را روشن سازد.

دوم اینکه، معلم وظیفه دارد هدف «مهارت های همکاری» را تعیین کند. یعنی، نیاز است مشخص سازد که چه مهارت هایی همکاری باید در طی فرآیند تدریس مورد تأکید قرار گیرد. مثال، اگر قرار است دانش آموزان مفاهیم «یکی و ده تایی» را بیاموزند بهتر است آنان در جریان کار یادگیری یا آموزش مواد و وسایلی که در اختیار دارند به یکدیگر بدهند و یا یکدیگر برای یادگیری عمیق تر «ارتباط» برقرار کنند.

تصمیم در باره اندازه گروه: آنگاه که هدف های درسی روشن شد، معلم باید در باره اندازه یا عده مطلوب گروه های یادگیری تصمیم بگیرد. اندازه مطلوب گروه های یادگیری در روش تدریس همیاری از ۲ نفر تا ۶ نفر متغیر است. مطلوب است، زمانی که در باره عده افراد گروه های یادگیری تصمیم گیری می شود، عوامل از در نظر آورده شود:

- ۱- توانایی، مهارت و هوشمندی افراد.
 - ۲- تمهید مواد آموزشی مهارت های همکاری در صورت نیاز.
 - ۳- مقدار مواد آموزشی و سایر امکانات قابل دسترسی.
 - ۴- زمان یا طول زمان تدریس.
- توصیه می کنیم تا زمانی که دانش آموزان با روش تدریس همیاری آشنایی کافی نیافته و مهارت های همکاری را کسب نکرده اند با گروه های ۲ یا ۳ نفری کار پیش برد. پس از کسب توانایی کار می تواند عده افراد گروه را زیاد کرد.
- حدنهایی عده افراد گروه یادگیری ۶ نفر است. اگر عده افراد گروه بیش از این باشد دانش آموزانی در داخل گروه منزوی و غیر فعال خواهند ماند. کم بودن عده افراد گروه، فرصت فعالیت برای همه اعضا را فراهم می آورد.

قرار دان دانش آموزان در گروه ها: برای قرار دادن دانش آموزان در گروه های یادگیری الزامی می نماید موارد زیر را در نظر گرفت:

- ۱- قرار دادن دانش آموزان ضعیف، متوسط و خوب در یک گروه.
- ۲- قرار دادن دانش آموزان بی میل به انجام دادن کار در کنار دانش آموزان علاقه مند به کار.
- ۳- محدود کردن امکان تعویض گروه یادگیری از سوی دانش آموزان.

۴- برهم نژدن ترکیب گروه های یادگیری به مدت طولانی.

آماده سازی فضای صنف درس: نحوه آماده سازی صنف درس پیام نمادینی دارد که رفتار مطلوب را مشخص می سازد، و بر آسان کردن عملیات گروه های یادگیری اثر شگفت انگیزی دارد. اعضای گروه یادگیری باید به صورت دایره وار بنشینند و آنقدر به یکدیگر نزدیک باشند که بتوانند به راحتی ارتباط برقرار کنند. فاصله هر گروه از گروه دیگر باید به قدری باشد که برای یکدیگر مزاحمتی ایجاد نکنند. اشتباه معمولی که بیشتر معلمان دارند این است که آرایش گروه را به صورت مستطیل در می آورند.

در این حالت دانش آموزان در بر قراری تماس و ارتباط چهره به چهره محروم می شوند. نیاز است که در داخل گروه یادگیری دانش آموزان نسبت به کار یکدیگر فرق داشته باشند، با افکار هم گروه های خود مخالفت کنند، مواد آموزشی که در اختیار دارند با هم استفاده کنند و به تبادل افکار بپردازند.

تعیین نقش های دانش آموزان برای کسب اطمینان از همبستگی: نقش های دانش آموزان می توان برحسب کاری که انجام میشود تعیین کرد. برای مثال: اگر یک گروه چهار نفری داشته باشیم می توانیم یکی از دانش آموزان را مسئول انضباط گروه در نظر بگیریم. یکی را مسئول تقسیم مواد آموزشی قرار دهیم. یک نفر دیگر را مسئول کنترل یادگیری و دانش آموزی را هم ارتباط گروه با معلم منصوب کنیم. با این همه، بنا به صلاحدید معلمان می توانند بر اساس عملیات گروهی مورد نظر انواعی از مسئولیت ها را مشخص کنند.

توضیح در باره تکلیف درسی: برای انجام دادن این کار، معلمان نیاز دارند مواردی را در نظر بگیرند:

۱- شرح روشن و دقیق کار گروه. دستورالعمل هایی که داده می شود باید عاری از ابهام و ایجاد سؤال باشد، همچنین، معلم باید از دانش آموزان بخواهد پیش از آغاز فعالیت تصویر روشنی از درس را برای گروه ایجاد کنند.

۲- توضیح در رابطه با هدف درس و ارتباط دادن آن با آموخته ها و تجربه های پیشین دانش آموزان. با تشریح هدف و یازده مورد انتظار سبب میشود دانش آموزان از انجام دادن فعالیت های حاشیه ای نامربوط و کم تر مربوط دوری گزینند.

۳- تعريف مفاهيم مربوط به تکليف درسى، شرح روند انجام دادن کار و ارائه نمونه در باره تکليف مورد نظر. بهتر است معلمان براى کمک به انتقال مثبت يادگيرى، به ظرايفى اشاره کنند که درس جديد را از درسى که پيشتر آموخته شده است متمايز مى سازد.

۴- پرسيدن سؤال از دانش آموزان برکسب اطمينان از درک و فهم تکليف ارائه شده. پرسش اين دسته از سؤالات تضمين مى کند که تکليف به صورت اثر گذار انجام مى شود و دانش آموزان با آمادگى کامل به سراغ تکليف مى روند.

ايجاد هميارى بين گروهى: براى گريز از گوشه گيرى گروه هاى يادگيرى الزامى است گروه ها با يکديگر ارتباط داشته باشند. کارهايشان را به هم نشان دهند و در صورت نياز از کارهاى يکديگر ديدن کنند و الگو بگيرند. همچنين، اگر گروه هاىي که تکليف درسى تعيين شده را زودتر تمام کردند، مى توانند به گروه هاى ديگر براى تکميل کارشان يارى کنند. ترغيب دانش آموزان براى هميارى بين گروهى به عهده معلم است.

شرح معيار موفقيت: ارزشيابى درسى که بر پايه هميارى آموخته مى شوند به فعاليت دانش آموزان . بنا بر اين، معلم بايد به روشنى پيش از آنکه دانش آموزان آغاز به کار کنند، معيار قبول کاردرسى را اعلام کند. در هر گروه يادگيرى، به همه اعضاى گروه موظف ميشوند تا براى رسيدن به معيار مشخص شده فعاليت کنند.

تعيين رفتارهاى مطلوب: از واژه «هميارى» برداشت هاى متفاوتى مى شود. از اينرو، نياز است معلم به صورت ويژه منظور خود را از هميارى مشخص کند و رفتارهاى مورد انتظار از اعضاى گروه را بيان کند. برخى رفتارها در هميارى جنبه عام دارند. «کنار اعضاى گروه ايستادن»، «آهسته صحبت کردن»، مواظبت از مواد آموزشى و وسائل مورد نياز... آنگاه که گروه يادگيرى را شروع کرد. ايجاد رفتارهاىي به ترتيب زير مطلوب است:

۱- واداشتن هريك از اعضاى گروه ها براى ارائه راهى براى يافتن پاسخ يا انجام دادن کار.
۲- درخواست از اعضاى گروه براى ارتباط دادن آموخته هاى پيشين با يادگيرى جديد.
۳- بررسى ميزان درک و فهم مواد آموزشى و ميزان توافق با جواب ها و کارهاى انجام شده از سوى اعضاى گروه.

۴- ترغيب اعضاى گروه براى مشارکت بيشتر در فعاليت ها.

۵- واداشتن اعضای هر کدام از گروه ها در این باره که نباید از یکدیگر ایراد بگیرند، بلکه انتقاد ها باید متوجه کار انجام شده باشد.

انتظار نمی رود که معلمان همه رفتارهای فهرست شده در بالا را در طول یک جلسه درسی به کار برد. بنابه شرایط و رویدادهای به وجود آمده میتوان بر رفتارهای مورد اشاره و تأکید کرد. دانش آموزان نیاز دارند بدانند که چه رفتارهایی برازنده همیاری است؛ ولی نباید آنقدر در این باره صحبت کرد که در آنان حالت انزجار پیش آید.

- خلاصه کردن درس: در پایان هر درس، دانش آموزان باید بتوانند آنچه را که فراگرفته و درک و فهم کرده اند خلاصه کنند؛ زیرا، از آن در درس بعدی استفاده خواهند کرد. امکان دارد، معلم هم بخواهد خلاصه ای از درس را بیان کند. بدین منظور، بهتر است از دانش آموزان بخواهد نکته اصلی درس را گفته یا مثالی بیان کنند. و هم ممکن است معلم برای به پایان رساندن درس به سؤال های پاسخ داده شده دانش آموزان جواب دهد.

- ارزشیابی کیفیت و کمیت کار دانش آموزان: بازده مورد نظر از جلسه درس، یادگیری است. یادگیری افراد را از طریق کارهایی که انجام می دهند مشاهده می کنیم. برای ارزشیابی کارها و کارکردهای دانش آموزان می توانیم شیوه حل مسئله، نحوه و سطح پاسخگویی به سؤالات، شیوه آماده سازی تکالیف ارائه شده، و ... مورد بررسی قرار دهیم. گفتنی است ابزار اندازه گیری هرچه که باشد باید به صورت ملاکی مورد استفاده قرار گیرد. به هر روی، در جوار سنجش و ارزشیابی میزان آموخته ها دانش آموزان باید به آنان در باره نحوه همکاریشان در گروه و درباره میزان درستی و دقت فعالیت های یادگیری شان اطلاعاتی داده شود. شایسته است برای روشن شدن وضعیت عملکرد از مقادیر کمی یا نمره هم برای سنجش میزان یادگیری و هم برای میزان مطلوبست مهارت های همکاری استفاده شود.

راه حل های مشکلات احتمالی در اجرای روش تدریس همیاری

در قسمت حاضر مورد هایی را طرح می کنیم که امکان دارد در اجرای روش تدریس همیاری با آنها مواجه شوید. با اینهمه، شایسته نیست پیش داوری شود که اگر روش تدریس حاضر به کار رود مشکلات طرح شده روی خواهد داد.

○ با دانش آموزی که نمی پذیرد در فعالیت های گروه یادگیری همیار شرکت کند چه باید کرد؟

راه حل

۱- با دانش آموز ناراضی یا سرکش از پیش صحبت کنید و همان کاری را که در گروه از وی انتظار می‌رود به او بیاموزید. در این کار به شیوه مثبت و تشویق کننده عمل کنید چنانکه گویی مطمئن هستید او مشارکت خواهد کرد، هرچند امکان دارد مطمئن نباشید.

۲- از برگه های مشاهده ای استفاده کنید. روی هر برگه اسامی اعضای گروه را بنویسید. زمانی که از گروه ها دیدن می کنید بر اساس کارکرد افراد گروه علایمی در برگه ثبت کنید که نشانگر کیفیت کار است. اگر دانش آموز ببیند که حضور در گروه ارزشمند تلقی می گردد و ارزش فعالیت های وی شناخته می شود به مشارکت رغبت بیشتر نشان می دهد.

۳- از اعضای گروه های یادگیری برای حل مشکل کمک بگیرد و به راه حل های آنها توجه نشان دهید.

۴- اگر راه حل های فوق اثر گذار واقع نشد به دانش آموز مشکل دار اجازه دهید به تنهایی کار کند. از آنجاکه مسائل درسی در گروه بهتر حل می شوند، این امر عامل ترغیبی برای مشارکت دانش آموز سرکش در فعالیت های گروهی است.

○ اگر دانش آموزان نخبه (زرنگ) به این سبب که نمره آنان پایین می آید، نخواهند در گروه کار کنند، چه کنم؟

راه حل

۱- پیش از آنکه دانش آموزان صنف را به گروه های همیار تقسیم کنید، اهمیت یادگیری مشترک را به آنان در میان بگذارید. به دانش آموزان اطمینان دهید که نه فقط نمره آنان در گروه کم نخواهد شد، بلکه مهارت هایی هم فرا خواهند گرفت که همیشه به آنان کمک خواهند کرد.

۲- برای آنان توضیح دهید که بیش از حد انتظار خواهند آموخت؛ زیرا یاد دادن به دیگران به فرد کمک می کند تا آموخته های خود را بهتر بفهمد.

۳- کار می کنید که برای آنان منفعت داشته باشد: اگر همه افراد گروه به حد مشخصی رسید، نمره ارفاقی بدهید. چون دانش آموزان نخبه به نمره علاقه مندند، خیلی دوست دارند که نمره ۱۰۰ یا حد بالائی نمره بگیرند.

راه حل

- ۱- به خودتان فرصت دهید. برای تسلط به روش تدریس همیاری مدتی طول می کشد. برای خبره شدن در روش تدریس همیاری در حدود دو سال وقت لازم است.
- ۲- هدف های واقع بینانه ای برای خود قرار دهید. استفاده از همیاری را فقط برای یک درس دست کم یک یا دو ماه در نظر بگیرید تا خود و دانش آموزانتان به طور کامل با آن انس بگیرند و احساس راحتی کنید.
- ۳- پیوسته در مورد کار خود تبلیغ کنید. هر معلمی که از روش حاضر به خوبی استفاده می کند، زمانی مبتدی بود است. برای نمایاندن اهمیت روش همیاری در مقابل گروه هایی یادگیری سنتی از جدول زیر استفاده کنید.

تفاوت بین گروه یادگیری همیار و گروه یادگیری سنتی

گروه های یادگیری همیار	گروه های یادگیری سنتی
- دارای ارتباط میان فردی مثبت اند.	- ارتباط ویژه ای بین افراد وجود ندارد.
- اعضای گروه مسئولیت پذیرند.	- افراد مسئولیت را نمی پذیرند.
- هر گروه متشکل افراد متفاوتی از نظر سطح توانایی است.	- گروه ها دارای افراد هم سطح هستند.
- مشارکت در رهبری گروه وجود دارد.	- گروه را یک نفر رهبری می کند.
- افراد دارای مسئولیت متقابل نسبت به یکدیگرند.	- هرکس مسئول کار خودش است.
- مهارت های اجتماعی به صورت مستقیم آموخته می شوند.	- مهارت های اجتماعی آموخته نمی شوند.
- معلم فعالیت مشاهده ای و مشاوره ای دارد.	- معلم کار گروه را فراموش می کند.
- گروه میزان مفید بودن کارش را ارزشیابی می کند.	- ارزشیابی از کار به صورت گروهی نیست.

مراحل اجرای روش تدریس مبتنی برهمیاری

❖ مرحله نخست: بیان هدف

در این مرحله، هدف درس را بیان میکنیم. بین هدف درس باید بسیار دقیق و مشخص باشد. چون از دانش آموزان همان رفتاری را خواهیم پذیرفت که بیان کرده ایم. دلیل این امر آن است که شیوه ارزشیابی در روش تدریس حاضر به صورت ملاکی است. به طوری که در مباحث پیشین هم اشاره شده است، برای موفقیت در چنین ارزشیابی باید رفتارها را بسیار دقیق مشخص سازیم. دقیق بودن رفتارها منوط به بیان روشن و عاری از ابهام اهداف است.

❖ مرحله دوم: سازمان دهی آرایش صنف

آرایش صنف درس و روش تدریس همیاری به صورت دایره است. یعنی گروه ها یادگیری باید به صورت دایره بنشینند و وظیفه درسی را انجام دهند. ترتیب دادن آرایش صنف در مدرسی که ازچوکی های تک تک استفاده می کنند بسیار ساده است؛ ولی در مدرسی که از چوکی و میز استفاده میکنند کار دشوار است. با اینهمه که شکل مطلوب دایره ای بودن گروه‌هاست، ولی اگر امکانات اجازه ندهد، اعضای دو نفری یا سه نفری یک میز و چوکی رایک گروه در نظر می گیریم و تلاش می کنیم همکاری لازم را باهم داشته باشند. اگر به طور مداوم از روش تدریس همیاری بهره بگیریم دانش آموزان بیشترین همکاری را در سازمان دهی آرایش صنف خواهند داشت و وقت اتلاف نخواهد شد. ولی اگر اولین جلسه ای باشد که از این روش بهره می گیریم تا حدودی وقت خواهد بود. بهتر است، برای پیشگیری از این مسئله یک جلسه قبل توضیحاتی را در باره نحوه نشستن و همکاری کردن و در اختیار قرار دادن مواد و وسایل بدهیم.

❖ مرحله سوم: ارائه مواد آموزشی

در این مرحله مواد آموزشی لازم در اختیار دانش آموزان قرار می دهیم و از دانش آموزان نزدیک را مورد مشاهده قرار دهیم. به سؤالات آنان جواب داده در صورت لزوم کمکی هم بکنیم. افزون براین، برای پرورش مهارت های همکاری باید نکته هایی را در حین کار به دانش آموزان یادآوری کنیم تا رغبت بیشتری به همیاری نشان دهند.

❖ مرحله پنجم: نتیجه گیری و ارزشیابی

در این مرحله با انجام دادن یک نمونه تمرین و ارائه توضیح یا با پرسیدن از دانش آموزان درس را به پایان می بریم. جواب سؤال هایی که می پرسیم باید روشن کند که دانش آموزان به هدف مشخص شده دست یافته اند؟ بنابراین باید از پرسیدن سؤالات حاشیه ای و نامربوط به درس اجتناب کنیم.

منابع فارسی

- ۱- الیس، سوزان، و والن، سوزان، آشنایی با یادگیری از طریق همیاری، ترجمۀ طاهره رستگار و مجید ملکان، تهران: نی، ۱۳۷۶.
- ۲- سیف، علی اکبر، اندازه گیری و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی (چ ۵)، تهران: آگاه، ۱۳۷۱.
- ۳- شعاری نژاد، علی اکبر، فرهنگ علوم رفتاری، تهران: امیر کبیر، ۱۳۶۴.
- ۴- یغما، عادل، نگرشی نو به روش همیاری در یادگیری، رشد تکنولوژی آموزشی، ۱۳۷۴، ش ۶.
- ۵- محرم، آقازاده، روشهای تدریس پایه پژوهش های مغز محوری.

۱- Bossests.t.(۱۹۸۸) cooperative activies in the classroom. in E.Z.

Rothkopf(ed)

Review of research in education (vol. ۱۵) Washington D.C American Educational Research Association.

۲-freeman J.(۱۹۹۲)Quality of Education the development of compertenceparis:

مرور کلی بر ابعاد برنامه آموزشی ملی و تألیف محتوای درسی

مؤلف عبدالرقيب جهيد

وټائق و اسناد دست بالا یک سلسله قوانین، مقررہ ہا، اصول و پالیسی های علمی و تطبیقی در یک جامعه می باشد و بر وفق مواد آن مجاری امور مرتب و در منصبه اجراء قرار می گیرد. در سکتور فرهنگ و معارف کشور ما طی ادوار و ازمنه های متمادی اسناد تقنینی و وټائق مرتبط به آن به اشکال گوناگون هسته گذاری شده و در هر رژیم و نظام حاکم نصاب تعلیمی کشور دستخوش تغییرات در محتوا و شکل یک نوع آسیب پذیری سیاسی و سلیقوی را تجربه نموده است. حرف مابعد از وقوع فاجعه کمونسټی در هفت ثور سال ۱۳۵۷ مصداق ملموس دارد که در جنب همه تاثیرات منفی و تباه کن زیر ساخت های کشور، به معارف و نظام تعلیمی و تربیتی نیز خسارات و مضرات بنیادی و معنوی غیر قابل جبران رسید و متعاقب با آن بروز جنگ های خانمانسوز تنظیمی و فرقه یی، نصاب تعلیمی، کتب درسی و محلات آموزشی یکسره به چالش کشیده شدند، مکاتب و مدارس اکثراً به تعطیل انجامید و اصلاً یک نصاب واحد و متوازن در سرتاسر کشور وجود نداشت، در هرولايت و منطقه بر اساس ذوق و سلیقه متنفذین و حکام آن، نصاب طرح می شد و مضامین مختلف بدون رویکرد و مبانی علمی و منطقی تدریس و اکثریت آموزش دهندگان و معلمین از صلاحیت و مهارت مسلکی معلمی برخوردار نبودند تا اینکه در اثر سعی و تلاش متصدیان تعلیم و تربیت و مسئولین امور و دلسوز به معارف در دهه های اخیر چارچوب نصاب تعلیمی، مفردات درسی و تدوین کتب درسی مرحله به مرحله به پیشرفت های چشمگیری نایل آمد.

به هر اندازه که برنامه آموزشی یک کشور مطابق معیار ها و استندرد های پذیرفته شده جهانی طراحی گردد به همان مقیاس محصول و فید یک آموزشی مطلوب و متوقعه را تحویل میدهد و از رهگذر کوالټی و کیفیت نیز همگان بادیگر دست آورد ها به اهداف و انتظارات مورد نظر خواهیم رسید.

در این مقام باید از وضعیت موجود فرایند کار بردی نصاب تعلیمی و کتب درسی به نحو شائسته یاد آور شد، اما این مقدار کافی نیست و لزوماً به پنداره (vision) و یا وضع مطلوب (دور نمای آینده) چشم انداز باشیم و توأم با پیشرفت ساینس و تکنولوژی و توسعه و رشد همگانی، نصاب تعلیمی مدرن، پاسخگو و کاربردی طرح شود، که بتواند به نیاز های موجود و آرمان مطلوب برای نسل حاضر و نسل های بعدی کار آمدتر تمام شود و تیوری های علمی و تجارب مثبت و اندیشمندانه را به فرا گیران عرضه بدارد و برنامه های درسی، هدفمدار، قابلیت روند و با محتوا به میتود ها و راهبرد های فعال Approach active و یا آموزش فعال (خود انگینختگی برای فراگیر) عرض اندام کند.

روال کنونی معارف کشور در حال گذار از یک مرحله آزمایشی به مرحله ساختاری بنیادی می باشد و به این توجیه که در حال حاضر چوکات نصاب تعلیمی جدید Curriculum Draft بعد از دقت و طراحی و اعتبار بخشی دانشمندان فن تربیت در حال نضج و انکشاف قرار دارد، مفردات طرح شده درسی مضامین با در نظر داشت برنامه جدید نصاب تعلیمی و بر مبنای قابلیت های زنده گی و مضمونی در حال تدوین و نهایی شدن است که به دنبال آن تألیف کتب رشته های مختلف (واحد های درسی) آغازیده است در جهت گیری برنامه ریزی محتوای درسی سائر رشته ها چون تعلیم اسلامی مشتمل بر الفبای قرآن کریم، مبحث عقیده، عبادات و احکام فقهی، آداب و اخلاق که در دوره ابتدایی بیشتر مورد توجه میباشد و مباحث تجوید و علم قرائت قرآن کریم، معاملات، نکاح، میراث که در دوره متوسطه مد نظر است و حدیث و تفسیر شریف که در دوره ثانوی اختصاص داده شده اند، مؤلف مطابق مفردات (رهنمای ماده درسی) هر رشته را در مطابقت با اسناد تقنینی دست بالا و مشی فرهنگی نظام کل کشور و پالیسی تعلیمی و تربیتی معارف، اهداف کل برنامه آموزشی موجود قوانین نافذه چون قانون اساسی، قانون معارف، قانون رسانه های همگانی و سائر قوانین مرتبط با نصاب تعلیمی مطالب و موضوعات درسی را طرح و سازماندهی می کند؛ در انتخاب محتوا و بافت واحد های درسی، میزان تناسب محتوا با هدف، محتوا با روش یادگیری، محتوا با ارزیابی، محتوا و فعالیت ها، محتوا و سودمندی، محتوا با رویکرد برنامه درسی، محتوا و زمان، محتوا و توانمندی طلاب، محتوا و محیط فرهنگی فراگیر و سایر معیار ها و ساختار های یک واحد درسی در عمل متبلور گردد و محتوا بر مبنای توازن و وحدت میان دانش، مهارت و ذهنیت (هدف ارزشی و نگرشی) یکسان اهداف درس را دنبال نمایند و طلاب را از حالت انفعالی به گونه فعال و عملگرا سوق

دهد. Motive يا انگيزه که به تعبير ديگر دلچسپي و علاقمندی به موضوع درس است در شاگردان ايجاد می گردد. انگيزه يک محرکه درونی است که با کنش های مثبت و منفی هر پديده بيرونی واکنش نشان ميدهد در پذيريش و تلقی موضوع و اين امر بستگی به فراست و درايت مؤلف و قشنگی محتوا و شيوه های عرضه درس ميباشد چطور محتوایی در هر واحد درسی تنظيم گردد که از نظر عمودی و افقی با ساير درسها و رشته ها و درهم آهنگی با همه شاخص های ياد شده که قبلاً در گزينش محتوا به آن اشاره شد سازگار آيد که محتوا را قابل و مقبول گرداند و در فرجام طلاب به آن قابليت های اصلی و فرعی اعم از قابليت های زنده گی و مضمونی دست يابند.

ما در برنامه درسی خود فقط دانش Knowledge را انتقال نيمدهيم و نه مهارت مخص را اگر مؤلف و برنامه ريز درسی در عرصه دانش و اطلاعات افراط نمايد، کتاب درسی و يا محتوا، مفهوم زده و غير مفيد بارمی آيد و هر گاه بر مهارتها و قابليت ها مبالغه صورت گيرد، کتاب درسی و محتوای آموزشی، مهارت زده می شود و تمام زحمات ما هدر و بيهوده ميرود و دست آوردی در نظام معارف نخواهيم داشت. پس بايد درچنين محتوا، توازن و تناسب و وحدت ميان دانش، مهارت و نگرش جداً رعايت گردد، از غلظت محتوا کاسته شود، از پيشنهاده اغراق آميز مهارت ها و عملکرد ها چه در متن درس و يا در فعاليت ها جلوگیری به عمل آيد در حيطه ارزش ها و عواطف و گرايش ها بايد گذشته گرا، حال نگر و آینده گرا عمل کرد، برين مفهوم که ارزش های گذشته، حال و آینده در برنامه ريزی محتوا بصورت موازی محصول ياد دهی و يادگيري را تحويل بدهد و تغيير مورد نظر را برای طراحان متصديان و متخصصان و آموزگاران در طلاب بصورت آسان و مطلوب فراهم آورد و در مجموع اين همه تيوری ها و ويژه گی های برنامه درسی، معارف با کيفيت را در عرصه تربيت و تعليم به فراگيران تقديم می نمايد و مکتب و مدرسه بمثابه تربيتگاه سالم افراد و دانش آموزان در اولويت امر قرار ميگيرد و خانواده ها، اولاد های شان را با شوق و علاقه فراوان روانه مکتب و مدرسه می نمايند زيرا محصول آموزشی در اين صورت مورد قبول جامعه قرار می گيرد و سلوک و عملکرد تحصيل کرده ها وقشر آموزش ديده در برخوردها و معاملات محسوس می گردد.

ما در اينجا برای سازماندهی محتوا، دو روش علمی را ياد آور می شويم که در نوشتن مؤلفه های درس و تنظيم مطالب واحد های درسی مؤثر و مفيد است.

الف : روش تحليلی Atomistic Approach به مفهوم محتوا نگاری و تأليف واژه ها از جزء به کل يعنی مؤلف قبل از آنکه در هيأت کل يک مفهوم عینی يا ذهنی پديده ها نگرد در قدم نخست به

اجزاء سازنده کل می نگرند که با شناخت این ادوات و اجزاء، مرحله بمرحله به شناخت کل دسترسی آسان گردد.

ب: روش کلی یا Holistic Approach در این رویکرد در نخست به کل که از اجزاء ساخته شده نگرش به عمل می آید و کل معرفی می شود و آموزش داده می شود و سپس به اجزاء سازنده آن پرداخته می شود که این کل را تشکیل داده اند.

بیشتر در محتوای درسی صنوف ابتدائی اول ۱-۳ برای مؤلف ارجحیت دارد تا در عرضه محتوا از روش تحلیلی (از جزء به کل) استفاده نماید مثلاً: در آموزش حروف هجاء قرآن کریم، الفبای دری، پشتو و انگریزی و سایر زبان ها و یا در یاد دهی ریاضی اعداد یک رقمی مجرد بصورت نیمه و ترکیبی مصور و ساده نمایش داده شود، اشکال حروف و طرز نگارش آنها با مهارتها و قابلیت های متناسب، برای طلاب زیبا تر جلوه می کند تا ارائه یک کلمه، جمله و یا سطر کتاب که قبل از یاد گیری اجزاء به کل برسند و آنرا فرا گیرند مشکل خواهد بود.

در صنوف دوره دوم ابتدایی، دوره وسطی و ثانوی بیشتر از رویکرد کلی کار گرفته شود بهتر خواهد بود البته بر اساس ارتباط داخلی واحد های درس و حفظ ارتباط با مضامین سایر رشته های آموزشی این دوره و صنف در انتخاب هر دو روش، مؤلف و متخصص موضوعی دست باز دارد آنچه از نگاه روان شناسی و علم اجتماع و مطابق T-Q طلاب کیفیت و کوالیتی پر بار داشت همان را برگزینند.

منابع:

- انتخاب محتوا، داکتر حسن ملک، سازمان پژوهش و برنامه ریزی درسی، تهران، ایران سال ۱۳۸۲
- برنامه ریزی درسی، نبی صادقیان - کارگاه آموزشی برنامه ریزی درسی ویژه مؤلفان و کارشناسان وزارت معارف کشور
- تاریخچه سیر تعلیم و تربیت - نصاب تعلیمی افغانستان سال ۱۳۸۲
- تجارب پژوهشگری پیرامون برنامه های درسی پویا، کاربردی و قابلیت روند (نویسنده)

ایدئالیسم و آموزش و پرورش

معاون مؤلف انیسه سروری

مقدمه

بدون شک و تردید باید بگویم که تعلیم و تربیت یکی از پایه های اصلی و اساسی تغییر و تحول در هر جامعه بوده است، یعنی اینکه تعلیم و تربیت است که باعث رشد و پیشرفت چه از نگاه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی.....وغیره در هر اجتماع می شود، در مجموع می توان گفت، تعلیم و تربیت است که جامعه را بسوی بهبودی و سعادت‌مندی می کشاند.

تعلیم و تربیه پویا و هماهنگ با عصر و زمان و نیاز های افراد و جامعه فقط درگرو تجدید نگری و باز سازی آن است و آنچه ما را در این راستا کمک و همکاری می نماید، توجه به نظریات تربیتی دانشمندان و علما که در مورد چگونگی آموزش و پرورش که در آن هم نیازها، توانایی ها و استعداد های طبیعی افراد و همچنان دقت و توجه بشتر به شرایط طبیعی افراد جهت بالنده کردن استعداد های بالقوه آنان، و آگاه کردن افراد نسبت به تمام اتفاقات که در ادوار تاریخی جهان اتفاق افتاده است. جهت آگاه کردن آنان از رویداد های گذشته و جریانات فعلی بخاطر رشد بیشتر آن برای تحلیل موضوعات که نتیجه آن پروراندن عقل یا ذهن انسان نیز مورد توجه است، در نظر گرفته شود و یگانه عامل ترقی تعلیم و تربیت در جهان همانا توجه به دیدگاه متفکرین و دانشمندان می باشد.

در این مقاله درباره آموزش و پرورش از دیدگاه (ایدئالیسم) پرداخته شده است. هدف این مقاله شناخت آراء تربیتی مکتب ایدئالیسم (آرمانگرایی) می باشد و ضرورت اهمیت این موضوع در این است که نظریات دانشمندان را مطالعه نموده و به انتخاب بهترین آنان پرداخته و نظریات آنان را تحلیل و تجزیه مینماید و آن‌عه نظریات، اصول و قوانین که واقعا در کشور ماقابل تطبیق را دارد استخراج نموده و به مرحله اجرا بگذاریم و از طرف دیگر مفیدیت و ضرورت بررسی نظریات دانشمندان

در این است که ما را کمک می کند تا به نارسایی که در نظام آموزش ما قرار دارد به آن رسیده گی نماییم.

همچنان برای معلمان ارزشمند است که با فلسفه های مختلف آموزش و پرورش آشنا شوند و برنامه های درسی و روش های تدریس را در ارتباط با دیدگاه های فلسفی خاص آنها شناسایی کنند. این قابلیت برای معلمان کمک می کند تا خط مشی ها و برنامه های آموزش را مورد نقد و بررسی قرار دهند. وقتی که مربیان از تشخیص چشم اندازهای ایدئولوژیک و فلسفی که منشأ اصلاحات بعدی به شمار می آیند، ناتوان باشند، از نظر حرفه ای نه قادر خواهند بود پیشنهاد هارا نقد کنند و نه از آن به شکل عملی استفاده نمایند.

معرفی مکتب تربیتی ایدئالیسم

برای ایدئالیسم در فارسی معادل های زیر در نظر گرفته شده است:

آرمانگرایی، مذهب اصالت تصور، فلسفه معنویون، اصالت تصور، خیال پرستی، پندارگرایی، اصالت معنی، تصورگرایی، تصور باری و غیره می باشد.

ایده آلیسم که واقعیت را ذاتاً روحی یا تمثیلی تلقی می کند یکی از کهن ترین و دیربازترین نظام های فکری بشریت است. این تصور که آموزش و پرورش فرایند شکوفا شدن استعدادهایی است که به (صورت نهان در نهاد کودک و وجود دارد، در معرفت شناسی ایدئالیستی ریشه دارد. معلم به مثاله الگو یا اسوه اخلاقی و فرهنگی نیز از ایدئالیسم فلسفی سرچشمه می گیرد. منشأ ایدئالیسم را عموماً در آثار افلاطون شاگرد نامدار، سقراط باید جستجو کرد. در حالیکه سقراط پرسش های اساسی را در خصوص واقعیت، معرفت و طبیعت آدمی مطرح می ساخت، افلاطون در تهیه پاسخهای بنیادین برای آنها از استاد خویش گام فراتر نهاد. احتمالاً در اثر مراودات فرهنگی بین شرق و غرب، مفاهیم ایدئالیستی در اندیشه غربی راه یافته است.

در سنت آموزش و پرورش غربی، ریشه های ایدئالیستی معمولاً به افکار افلاطون، فلیسوفان یونان باستان، برمی گردد. با اینکه تنها شماری معدودی از فلاسفه آموزش و پرورش معاصر ایدئالیست هستند، بررسی ایدئالیسم چشم انداز فرهنگی و تربیتی ارزشمندی را بدست می دهد. در گذشته در گفتار های فلسفی سیطره داشته است. در آلمان شده های هجدهم و نوزدهم، یوهان گوتلب فیخته (۱۸۱۴-۱۸۷۰)، برید ریک شلینگ (۱۸۵۴-۱۷۷۵)، و گئورگ ویلیام فریدریش هگل (۱۸۳۱-۱۷۷۰) شخصیت های برجسته فلسفه به شمار می آمدند. اثر معظم هگل مرسوم به «فلسفه تاریخ»

برجریان تفکر فلسفی هم در داخل و هم در خارج آلمان تأثیر گذاشت. باید به خاطر داشت که کارل ماکس (۱۸۱۸-۱۸۱۳) و هم جان دیوی (۱۹۵۹-۱۸۵۲) در دوران تحصیل خود به مطالعه ایدئالیسم پرداخته بودند. فریدریش فروبل (۱۷۸۲-۱۸۵۲) بنیانگذار کودکستان، برپایه فلسفه آیده آلیسم، روشی برای آموزش و پرورش دوران نخست کودکی ابداع کرد.

در ایالات متحده آمریکا نیز ایدئالیسم دوره اشتهاری داشته است. تعالی گرایان نیوانگلند - رالف والدو مراسون (۱۸۰۳-۱۸۸۲) و هنری دیوید ثوررو (۱۸۱۷-۱۸۶۲) از گزاره‌های میتافزیک ایدئالیستی به عنوان مفاهیم مبنایی خود درباره روح کلی یا جهان کبیر و طبیعت بهره گرفته است. آرمانگرایی که گاهی «پندارگرایی» و «اصلت تصور» نیز نامیده می شود پدیده ها را بر اساس «ایدال» یا آنچه روح به روح نسبت داده می شود تفسیر و توجه می کند و «عقل یا ذهن» یا «روح» را مقدم بر ماده می داند. آرمان گرایی براین باور است واقعیت، درپندارها و فکر و ذهن یا «خود» است پیش از اینکه به نیروهای مادی بستگی داشته باشد. نقطه یا هسته مرکزی این فلسفه، آگاهی شخص از خویشتن است یا پاسخ به این پرسش که «من کیستم؟» و آن را مهم ترین حقیقت در تجربه فرد می داند که پیوسته روبه کمال است. بنابراین آرمانگرایی، (ایدئالسم) مطلق عقل یا ذهن را یک جوهر ساخته و پرداخته و ثابت نمی داند بلکه معتقد است که ذهن یا عقل در واقع، یک جریان یا فرایند است. طرفداران این سیستم فکری، واقعیت را فکری می داند که در مغز (کله) ماست نه در دنیای فکری خارجی. ایشان نظر به پیوستگی حقیقت را مورد تأکید قرار می دهند که می گوید: یک فکر در صورتی حقیقت است جزئی از نظام یا «سیستم» افکار ما را تشکیل می دهد. همچنین، آرمانگرایی بیشتر استدلال قیاسی را تأکید می کند و به حواس و روش عملی، کمتر توجه دارند. (لوئیس آنتز) ایدئالیسم به آن دسته از تئوری‌های اطلاق می شود که به ذهن یا روح اهمیت می دهند. کلمه ذهن یا روح هم به شخص که تجربه می کند یادکر میکند اطلاق می شود وهم به موضوع یا مطلب که قابل درک باشد.

از قدیمی ترین و عمده ترین موضوعات که ذهن بشر را به خود مشغول داشته این است که آیا جهانی که ما در آن زندگی می کنیم، واقعیت دارد یا نه؟ گروهی که جهان را مصنوع ذهن خود دانسته اند؛ یعنی آنچه را ادراک می کنند آفریده ذهن خود تلقی کرده اند، ایدئالیست ها معرفی شده اند؛ چنانچه آرتوشوپنهاور (۱۸۶۱-۱۷۸۸) فلیسوف معروف آلمانی می گوید «جهان تصور من است» . یعنی جهان خارجی ودنیای متکثر مادی تابع معنایی است که در وجود من است. به عبارت دیگر،

ظواهر و عوارض دنیای خارجی نقش های ساخته ذهن من هستند؛ چراکه ممکن نیست ما درباره چیزی بی آنکه واقعاً آن را احساس بکنیم، نظری داشته باشیم، و چیزی محسوس یا مطلبی را، جدا احساس یا ادراکی که از آن داریم در ذهن خود تصور نمائیم. جرج بارکلی (۱۶۸۵-۱۷۵۳) از نامدارترین چهره های این مکتب می گوید: « بعضی از حقایق جهان بدهی است و قریب به ذهن، که برای دریافت آنها فقط باید دیدگان راگشود. این حقیقت مهم نیز به نظر من از جمله آنهاست که همه اجرام سماوی و جمع اجسام زمینی و بالجمله تمام آنچه دستگاه عظیم عالم از آنها ترکیب یافته است بی آنکه ذهن وجود داشته باشد موجود نتواند بود وجود آنها عبارت است معلوم و مدرک شدن آنهاست. به نظر بارکلی «اگر محتویات یا موضوعات» معرفت انسان را مورد بررسی قرار دهیم، خواهیم دید که این موضوعات یا تصوراتی هستند که خواص را متأثر ساخته اند یا به کمک حافظه و تخیل شکل گرفته اند و یا تصوراتی هستند که توجه، علاقه یا عملیات ذهنی سبب درک آنها می شوند».

وی با تأیید این موضوع که « ماده جز به عنوان صورتی از ذهن نمی تواند وجود داشته باشد، آن را انکار می کند و به این اعتقاد است که هیچ کس ماده را به صورت متقدم نسبت به احساس تجربه نکرده است و این در واقع ذهن را سازنده ماده می داند. به نظر وی، مردم اشتباهات مشترکی مرتکب می شوند که تصور می کنند هرچند ذهنی برای درک نباشد بازهم اشیای از قبیل درختان، منازل، و سنگ ها و جود دارند».

باید یاد آورشد که دیدگاه فلسفی بارکلی از اعتقادات دینی و مذهبی وی شدیداً متأثر بود. او معتقد بود که

«جوهر غیر مادی (اندیشه یا عقل) بوسیله علم مورد اهانت قرار گرفته و علم، نظام های مادی را به ارمغان آورده است. آنچه وجود دارد، ماده نیست، بلکه عقل، اندیشه یا خداوند است».

مکتب ایدئالیسم خود به دو جریان عمده تقسیم می شود. گروهی معتقد هستند که تمام اشیا و پدیده های عالم در ذهن انسان ساخته می شود و می گوید «سراسر عالم مجموع ذهن و شعور من است». عده دیگر اظهار می دارند که دنیای مادی به وسیله روح یا عقل بزرگی، که تاحدودی خارج از شعور و ذهن انسان است، ایجاد شده است.

درمقابل این طرز فکر، جریان دیگری قرار گرفته است که جهان خارج را حقیقت می داند و مدافع این نوع طرز فکر هستند که حقیقت نهایی عالم به جز ماده که عینی و واقعی است، چیزی

ديگرنست. اين طرز فکر کاملاً در نقطه مقابل ايډئالسم قرار دارد و به عبارت ديگر هرنوع عقیده فلسفی که حقيقت نهايي عالم را عبارت از ماده می داند، در مقابل اصالت تصور است. به طور کلی اين دو جريان فکری در سراسر تاريخ تفکر در جهان بوده و طرفداران هریک سعی کرده اند عقاید خود را با دلايل فلسفی به اثبات برسانند.

بنابرين، اساس فلسفه ايډئاليسم ذهن، روح، تصور يا ادراک انسان است که معتقدان به اين مکتب، مسائل معنوی و روحی را اساس پيدايش جهان قرار می دهند و بودن يا نبودن را حاصل ادراک شخصی اداراک کننده می دانند. به همين مناسبت ايډآليست به کسی اطلاق می شود که جهان خارج را محصول ذهن خود بداند؛ يعنی هرآنچه را در جهان خارج می بيند و يا لمس می کند، مخلوق ذهن مدرک می داند. بر همين اساس اگر ذهن مدرکی موجود نباشد واقعيتهاي خارجي وجود نخواهد داشت. «علاقه مندی و اعتقاد به معنی و معنويت، و قول به اصالت معانی نفس الا امری يا تصور ذهنی و عقلی نه اشيا و امور خارجي و واقعي و مادی». اين مکتب یک نظام فکری و عقیده تي است. که پديده ها را براساس ايده آل و در ارتباط با روح و معنی تعبیر و تفسير می نمايد و ذهن را مقدم بر ماده می داند.

نکات مهم که ايديا آليستها به آن ها تکیه می کنند به قرار زیر است.

- ۱- علم آفریده ذهن انسان است.
- ۲- حواس انسان به تنهایی در به دست آوردن حقيقت جايگاهی ندارد.
- ۳- دنياي خارج، ساخته و محصول ذهن انسان است.
- ۴- دين و اخلاق و معنويت جايگاه خاصی دارند. (القرادئي، ۱۳۸۴).

خلاصه به نظر پيروان اين فلسفه:

- ۱- ارزشهای روحی (يامعنوی - ياغيرمادی) تأثیر قطعی در امور جهان دارند و هرچيز پيش از آنچه مادی باشد روحی يا عقلی يا معنوی است. جهان مادی کم ارزشتر از جهان معنوی يا ذهنی يا روحی است زیرا متغير يا ناپايدار می باشد. حقيقت پيش از آنچه مادی باشد روحی است.
- ۲- تن و روان جدا و مستقل از هم و متقابل همدیگر قرار دارند (دوگرایی يائنتويت).
- ۳- رفتار انسان ذاتاً هدف دار است و تنها پاسخ محرکهای خارجي نمی باشد آن طوریکه روان شناسان رفتارگرا معتقدند. به بيان ديگر، انگيزش اساسی رفتار در درون «خود» فرد است نه

خارج از آن. بنابرین، انسان آزاد است یا داری ازادی اراده است و چون انسان، هدفمند است یعنی رفتارش هدفدار بنابرین به ارزشیابی نیز می پردازد.

۴- وقتی انسان درباره ارزش داوری می کند باید معیارهای برای این داوری ارزشی داشته باشد و این معیارها باید جامع و مستقل باشند. به نظر ایدئالیست ها این معیارها و جود دارند و خود «واقعیت» را مشخص می کنند.

۵- زندگی خوب برای انسان زیستی است که در آن، مفاهیم ارزشی معقولانه درک شده اند و درکردار یا سلوک شخص آشکار می شوند.

۶- میان فرد و جامعه و حدت و جود دارد وهر فرد، عنصر یا جز از کل است و کل خاصیتی دارد که در هیچ یک از اجزاء، آن خاصیت را نمی توان دید، به عبارت دیگر؛ بزرگتر از مجموع خودش می باشد (شفلید، ۱۳۷۵)

معرفت شناسی ایدئالیسم

در ایدئالیسم، فرایند شناخت شامل بازشناسی یا تذکار ایده های نهایی است که از پیش درذهن تشکیل شده اند. از راه تذکار، ذهن انسان می تواند ایده های اصلی جهان اکبری را در افکار خویش شکل دهد. از راه شهود، درون نگری و بصیرت فرد می تواند به درون خویش بنگرد و نخسه از مطلق را در آن بیابد. آنچه باید شناخته شود از قبل از قبل در ذهن حضوردارد. چالش تعلیم وتعلم شامل آوردن این معرفت به وجدان آگاه است. از نظر فرد ایدئالیست، منطق بنیادین که تارپود فرایند میتافزیکی و معرفت شناختی را تشکیل می دهد شامل منطقی است که جز را به کل پیوند می دهد. برطبق اصول معرفت شناسی ایدئالیستی هدف عمده آموزش و پرورش عبارت از تحریک متعلمان در جهت نیل به هدایت سازی سرزنده تر و کامل تری خویش با ذهن مطلق یا جهان اکبر است. یادگیری فرایندی است که طی آن دانش آموزان به تدریج به آگاهی فکری فزاینده ای دست می یابند که این خود بر پایه درکی جامع از جهان و چشم اندازه ای به سوی آن به تعریفی از خویشستن منتهی می شود.

یادگیری به عنوان فرایند به غایت عقلانی، عبارت از یاد آوری ایده ها و کاربرد آنهاست. چون واقعیت ذهنی است، آموزش و پرورش نیز با مفاهیم و ایده های مرتبط است. مردم با حصول آگاهی نسبت به ایده ها وسازمان دادن آنها در نظام که درآن جز یا فرد با کل متبیط است تربیت می شوند. ایدئالیست ها از برنامه موضوع مدار که در آن ایده ها یا مفاهیم متعدد بر اساس روابطی که به هم دارند سازمان

داده می شونډ حمایت می کنند. یادگیری فرايند خود جوش است که هنگامی تحقق می یابد که یادگیرنده مفهومی را که نمادی بر آن دلالت دارد به خاطر آورد. هر نظام مفهومی دارای نماد های است که بر مفاهیم گوناگون دلالت دارند. درحالی که نظام های مفهومی متعدد و موضوعات تخصصی متناظر با آنها وجود دارند، این موضوعات گوناگون مجموعاً ترکیب بزرگتری را تشکیل می دهند. اما عالی ترین درجه معرفت، معرفتی است که روابط این موضوعات را در وحدت یکپارچه گی لحاظ می کند.

انسان شناسی در پندارگرایی

در این دیدگاه، انسان به مثابه بخشی از هستی، موجودی معنوی است و ماهیت اصلی او را روح وی تشکیل می دهد. قدرت های مهم روح انسان، عقل و اراده است. این دو نیرو انسان را از سایر موجودات متمایز می کند. عقل به او امکان شناخت صحیح و اراده قدرت رفتار صحیح را می بخشد.

ارزش شناسی در پندارگرایی

ایدیالیست ها برای ارزش ها، اهمیت ویژه ای قایل هستند و معتقدند که ارزش ها در ذات خود، ابدی، مطلق و تغییرناپذیرند. آنها ابراز می دارند آنچه که تغییر می کند و در جایی خوب و در جایی بد دانسته می شود، ارزش ها نیستند بلکه ارزش گذاری ها هستند.

ارزش ها در این دیدگاه، دارای سلسله مراتب اند؛ برای مثال ارزش های معنوی برتر از ارزش های مادی است. ارزش های غایی یا پایدار، برتر از ارزش هایی هستند که گذرا و وسیله ای رسیدن به ارزش های والا تر دیگر هستند.

هنگامی که با چند ارزش روبرو هستیم، ناگزیریم دست به انتخاب بزنیم و این جاست که اراده ی ما اولویت را به بهترین آنها می دهد. در این تئوری، ارزش های اخلاقی بالاترین مرتبه را در میان ارزش ها دارند و معیارهایی هستند که انسان باید رفتارهای خود را با آنها تطبیق داده و اعمال و رفتار دیگران را با آنها بسنجد.

شناخت شناسی در پندارگرایی

ایدیالیست ها معتقدند که معرفت یا شناخت انسان، مستقل از تجارب هستی اوست. انسان، ایده هایی از جهان و پدیده ها را از همان آغاز زندگی در ذهن دارد. به اعتقاد برخی از آنان، روح انسان قبل از تولد با حقایق آشنا می شود و بعد از تولد، آنها را به یاد می آورد. شناخت انسان، محصول اندیشه و خرد ورزی اوست؛ بنابراین برای رسیدن به حقیقت و دوری از خطای حواس، تربیت باید به

تقویت ذهن بپردازد. تقویت و منظم کردن ذهن از طریق به خاطر سپردن و یادآوری دانش‌ها ممکن است .

به عقیده‌ی ایدیالیسم، معرفت و شناخت انسان، مستقل از تجربه‌ی حسی اوست. عمل دانستن در ذهن یا عقل صورت می‌گیرد و عقل، فعال است و به وسیله‌ی قدرت‌های نهانی که دارد، معلومات به دست آمده از طریق حواس را ترکیب و تنظیم می‌کند. انسان می‌تواند با روش شهودی یعنی بدون استفاده از حواس خود، حقیقت را دریابد. بدین ترتیب، منشا معرفت انسان، ذهن و عقل اوست و افکار یا ایده‌ها که غیرمادی هستند، پایه‌های وجود یا هستی می‌باشند .

ایدئالیسم و آموزش و پرورش

هدف از تربیت ایدیالیستی این است که شاگرد را قادر سازد تا به حقیقت زیبایی و نیکی در زندگی‌اش پی ببرد تا شخصیت وی به‌طور آزاد و کامل پرورش یابد. تحقق خود، عمده‌ترین هدف آموزش و پرورش ایده‌آلیستی است. منظور از این اصطلاح، رساندن انسان به عالی‌ترین جایگاه شخصیت و بالنده ساختن تمام توان‌ها و استعدادهای ذاتی وی است. بنابراین از نظر آموزش و پرورش ایدیالیستی، ایجاد محیط روحانی و معنوی باید از عمده‌ترین هدف‌های تربیت باشد. به نظر ایده‌آلیست‌ها، فرهنگ و محیط روحانی، حاصل فعالیت خلاق انسان است، به این معنی که تمام علوم انسانی یعنی، هنر، ادبیات، مذهب، اخلاق، ریاضیات، علوم و تاریخ و فلسفه، محصول فعالیت‌های خردمندانه و اخلاقی و زیبایی‌شناختی انسان است که آموزش و پرورش باید این میراث فرهنگی را پاس دارد. در این مکتب به پرورش ذهن، بیش از تربیت بدنی اهمیت داده می‌شود و پرورش جسم نیز به این منظور، مورد توجه قرار می‌گیرد که ظرف روح است. هرچه که این جسم بهتر پرورش یافته باشد، روح نیز بهتر پرورده می‌شود .

به‌طور کلی، ایدیالیست‌ها موافقند که تعلیم و تربیت، نباید فقط بر رشد ذهنی تأکید کند، بلکه باید دانش‌پژوهان را تشویق کند تا بر همه‌ی آنچه که به ارزش‌های پایدار مربوط است، متمرکز شوند. آنها همراه با افلاطون معتقدند که هدف تعلیم و تربیت باید به جانب تحقیق، در مورد اندیشه‌های حقیقی هدایت شود. هدف مهم دیگر ایدیالیست‌ها، رشد منش است، زیرا تحقیق برای رسیدن به حقیقت، نیازمند انضباط شخصی است.

تخلفات انضباطی شاگردان، به منزله‌ی طغیان نفسیات و بروز خودخواهی‌ها تلقی می‌شود که باید مطابق با اصول اخلاقی مورد مؤاخذه قرار گیرند. در نظر ایدئالیست‌ها ریشه‌ی این اصول در دین، یا در این اعتقاد است که انسان موجود روحانی است و روح او جاودانه خواهد ماند.

می‌توان گفت یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت ایدئالیستی، خودشکوفایی است. اصولاً آنها تأکید می‌کنند که تعلیم و تربیت حقیقی فقط توسط خود فرد تحقق می‌یابد و هر چند معلمان نتوانند در ذهن کودکان راه یابند، اما قادرند مواد درسی و فعالیت‌هایی را تدارک ببینند که بر یادگیری اثر می‌گذارد و پاسخ یادگیرنده به این مواد و فعالیت‌هاست که تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد.

مکتب در فلسفه ایده‌یالیسم :

وظیفه مدرسه پاسداری از دانش، مهارت و انضباط پیشین است.

مدرسه از طریق انتقال میراث فرهنگی به شکل برنامه‌ای منظم، متوالی و متراکم، بچه‌ها را برای آینده آماده می‌کند.

تعریف آموزش و پرورش از دیدگاه ایدئالیسم

تعلیم و تربیت عبارت است از: پرورش استعداد های درونی کودکان و کمک به بروز استعداد های ذاتی دانش آموزان که بالقوه در وجود آنها نهفته است مورد توجه ایدئالیست‌هاست. و با به عبارت دیگر؛ آموزش و پرورش عبارت است از: نفوذ و اثر گذاری انسان روی انسان است که می‌کوشد او را به «خودشکوفایی» ضمن کوششهای شخصی رهبری کند. معتقدان این سیستم تربیتی می‌گویند با تربیت منظم و تدریجی، استعدادهای روحی کودکان پرورش می‌یابد. در نتیجه توفیق با فرهنگی شدن در تمام عرصه های زندگی از خانواده تا جامعه مرهون تربیت منظم است (القرائی، ۱۳۸۴).

معلم در فلسفه‌ی ایدئالیستی

از میان تمامی عوامل آموزشی و تربیتی، نقش معلم به عنوان مهمترین عامل نظام تعلیم و تربیت، جایگاه و اهمیت بسزایی دارد. معلم در رشد و پرورش دانش‌آموزان، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند. تمامی فعالیت‌های معلم، مانند شناخت فرآیند رشد کودکان و نوجوانان، شیوه‌های تدریس و علاقه‌مندی به رشته تدریس خود، از عواملی هستند که در آموزش و پرورش دانش‌آموزان، دخالت زیادی دارند.

از سوی دیگر معلمی که بخواهد در شغل خود به راستی متبحر گردد، بایستی درباره ی نقش خویش به تامل پرداخته و درباره ی نظریه ای که قوام و دوام عمل تربیت به آن وابسته است، تفکر نماید.

نحوه برخورد معلم با دانش آموزان به طرز تصور وی از ماهیت انسان وابسته است. همچنین، موضوع آموزش، یا مهارت است و یا معرفت. و دیدگاهی که معلم درباره واقعیت دارد، درک او را از واقعیت تعیین می بخشد. بنابراین از آنجاییکه معلم باید مفهوم واقعیت و ماهیت انسان و جامعه را مورد تامل قرار دهد، باید فیلسوفانه بیاندیشد و این جز با شناخت معلم از دیدگاه های مختلف فلسفی و آرا نظریه پردازان امکان پذیر نمی باشد.

در این نظریه، معلم با کمک به شاگردان، زمینه‌هایی را فراهم می کند تا خود آنان به رشد معنوی و روحانی دست یابند. شاگردان برای او دارای اهمیت فراوانی هستند، چون آنها هستند که باید پرورش یابند و به خصایص و اخلاق نیکو آراسته گردند. این کار در درجه‌ی نخست، توسط معلم صورت می گیرد. بنابراین، معلم باید دارای شخصیت متعالی و روح پرورده باشد. هدف معلم، انتقال اطلاعات عینی به شاگرد نیست، بلکه فراهم آوردن شرایطی است تا شخصیت شاگرد، بالنده شود و خود او نیز پرورش یابد؛ این بالندگی باید در مسیر رشد روحانی صورت پذیرد. شخصیت معلم پیوسته، شاگرد را تحت تأثیر قرار می دهد و معلم می کوشد شاگرد را رهبری کند تا وی شخصا در تحقق خود، توفیق یابد.

بطور کلی باید گفت معلم مهمترین عامل نظام آموزشی است و نقش تربیتی و آموزشی او در هدایت دانش آموزان، بسیار بارز و قابل توجه است. به همین دلیل در طول تاریخ مکاتب گوناگون فلسفی، دانشمندان، فیلسوفان و مربیان بزرگ، دیدگاه‌ها و نظرات بسیار مهمی درباره نقش و جایگاه معلم مطرح کرده‌اند که در این نوشته قصد داریم، مروری هر چند مختصر بر نقش و جایگاه معلم از نظر دیدگاه های مختلف فلسفی و همچنین از دیدگاه فیلسوفان و مربیان بزرگ داشته باشیم: ایدئالیست ها به معلم و مربی بیشتر توجه دارند و معتقدند مربی باید از نظر عقلی و اخلاقی برتر و سرمشق دانش آموزان باشند و محیط خاص را برای کودک فراهم کند و وظیفه ی مربی راهنمایی او به سوی حقیقت است. اصولاً از دیدگاه معلم پیرو مکتب ایدئالیسم: انسان چیزی را یاد نمی گیرد بلکه آن را به خاطر می آورد، یادگیری فقط یادآوری مطالب است. در این دیدگاه بر نقش محوری و حساس معلم تاکید زیادی می شود. وی باید برای خود به دیدگاهی

فرهنگي دست یافته باشد. باید شخصی باشد که نقش های گوناگونی را در مجموعه ای از ارزش هایی هماهنگ تلفیق داده باشد. معلم نباید در شخصیت متعلم تصرف کند. ماهیت و شخصیت روحانی متعلم دارای ارزش والایی است. به این ترتیب، معلم باید برای متعلم احترام قائل شود و او را یاری دهد تا به تحقق کامل ترین حد شخصیت خویش نایل شود. چون معلم الگو و نماینده پخته فرهنگ است، گزینش او کمال اهمیت را دارد. معلمان علاوه بر بهره مندی از آموزش و پرورش همگانی، باید در تربیت دانش آموزان متخصص باشند. معلمان باید بیشتر بر فعالیت کودکان تاکید کنند. زمانی که معلم بر موضوع اشراف دارد می تواند دیالکتیک را بعنوان روش تدریس اجرا کند. و همچنین روش درونگری، روش شهودی، بینش و بصیرت، الگو سازی و سخنرانی، بحث و گفتگو، پرسش و پاسخ و روش اکتشافی را بکار برد.

از سویی اگرچه معلم را باید بر اساس صلاحیت او در موضوع درسی و فن تربیت برگزید، برای آنکه شایسته سرمشق گیری دانش آموزان گردد، باید از ذوق زیبایی شناسی نیز بهره مند باشد. معلم باید مظهر ارزش ها باشد، دانش آموزان او را دوست بدارند و شخصی با انگیزه و پر شور باشد، باید در فن خود متخصص باشد و معلومات کافی در مورد دانش آموزان خود داشته باشد و روح یا ذهن را که عالیت ترین صورت وجود در جهان است کامل سازد. وی عامل انتقال میراث معنوی است. او باید بتواند با دانش آموزان تفاهم و ارتباط برقرار کند و روح دموکراسی را در شاگردان رسوخ دهد و در کلاس آنرا اجرا نماید. معلم باید به تدریج خود را فراموش کند و به شخصیت شاگردان اهمیت دهد. به تولد دوباره فرهنگ طی هر نسلی کمک کند و علاقه به یادگیری را در شاگردان بیدار کند.

یک معلم آرامانگرا دارای خصوصیات زیر می باشد:

- معتقد است که باید از لحاظ معرفت و بینش، برتر از دیگران باشد.
- نیازها و توانهای همه شاگردان ویا محصلانش را به خوبی می شناسد.
- می کوشد فرصت ها و موقعیتهای فعالیتهای اکتشافی، تحلیلی و ترکیبی و کاربرد معرفت و معلومات آموخته در زندگی را برای همه محصلانش فراهم کند و آنها را خلاق بار آورد.
- شاگردان ویا محصلان را به تقلید از اشخاص بزرگ و برجسته تشویق می کند.
- روی اهمیت اخلاقی و روانی موضوعات مورد بحث تاکید می کند.
- می کوشد خصایص مطلوب را برای دانش آموزان الگو نماید.
- تفکر مستقل را با هدایت بحث کلاس در دانش آموزان تشویق می کند.

- رعایت ارزشهای ثابت را در تصمیم‌گیری مورد تأکید قرار می‌دهد.
 - روی اهمیت اخلاقی و روانی موضوعات مورد بحث تأکید می‌کند.
 - می‌کوشد خصایص خوب را برای دانش‌آموزان الگو نماید.
 - معلم باید در فن خود متخصص باشد.
 - معلم باید بتواند با شاگردان تمایل و ارتباط پیدا کند.
 - معلم باید فردی باشد که بتواند تمایل با یادگیری را برای شاگردان ایجاد کند.
- ویژگی‌های دانش‌آموز ایدیالیسم

- خود کار و خود کاو باشد معلم را الگوی خویش قرار دهد. انضباط را رعایت کند. با معلم و دیگر دانش‌آموزان رابطه صمیمی داشته باشند. مدرسه به منزله گلستانی است که دانش‌آموزان گل‌های این گلستان و معلم باغبان این گلهاست و باید که این گلها به عالی‌ترین درجه رشد و کمال برسند.

محتوا و برنامه‌ی درسی

چون هدف از تربیت، رشد یا تحقق خود است، بنابراین محتوا نیز باید مطالبی باشد که برای رسیدن به این هدف، مفید واقع شود. از اینرو، مطالبی که آرمان و اندیشه‌های ذهنی را تقویت می‌کند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ایدیالیست‌ها در تعیین مطالب درسی به تجربه‌ی فعلی کودک توجهی نمی‌کنند، بلکه تجربه نژاد انسان را به‌طور کلی مورد نظر دارند.

به عبارت دیگر، کودکان را مینیاتور یا کوچک‌شده‌ی افراد بزرگسال می‌بینند و در نتیجه، همان مطالبی را که برای بزرگسال مناسب می‌دانند، کمابیش برای کودک در نظر می‌گیرند. علوم و علوم انسانی دو رشته‌ی اصلی برنامه‌ها را تشکیل می‌دهد. در این میان به بخش‌هایی از این دو رشته توجه می‌کنند که دارای اهمیت پایدار و ماندگار است و برای سلامت و حفظ کل جامعه‌ی انسانی مفید باشد. برنامه درسی در این مکتب بر اساس طبیعت وجود انسان تنظیم شده و شامل موضوعاتی است که برای تحقق رشد و کمال عقلی و عقلانی انسان ضرورت دارد. برنامه درسی را در چهار گروه زیر تنظیم می‌کنند:

- ۱- مطالعه درسهای عملی مثل روش تهیه غذا و مسکن، بکار بردن ابزار و آلات.
- ۲- مطالعه درسهای نظری مثل ادبیات، زبان، علوم، ریاضیات و از این قبیل.
- ۳- مطالعه درسهای هنری مثل هنر، شعر، موسیقی و مجسمه‌سازی.
- ۴- مطالعه درسهای دینی و اخلاقی مثل الهیات، نظریات دینی، دستورات و احکام دینی.

روش آموزشی ایديالیستی

چون در این نظام فکری، هدف، پرورش خود شاگرد و شخصیت وی تا عالی ترین مرتبه است، بنابراین روشی که معلم در پیش می گیرد، مبتنی بر این هدف است. معلم می کوشد با بحث های دوسویه و تجزیه و تحلیل، امکان رشد شخصیت شاگردان را فراهم سازد. در این روش، تلاش بر آن است تا شاگردان به جای آموختن حقایق و واقعیت ها، بینشی عمیق نسبت به مسایل پیدا کنند. در روش ایديالیستی، کوشش بر این است تا شاگردان به رهبری معلم، شخصا امکان بالندگی و رشد پیدا کرده و به این حقیقت پی ببرند که تجربیات فعلی آنان بسیار کم است و باید بکوشند تا به تجربیات کامل تری دست یابند و به همین منظور، بیشتر به بحث های دوطرفه می پردازند تا سخنرانی مستقیم معلم.

نقاط ضعف فلسفه ایديالیسم:

- تغییرات ناگزیر زمان را نادیده می گیرد.
- بیشتر روی شیوه ها و مطالب درسی سنتی تاکید می ورزد.
- برای سنت های فرهنگی اعتبار بیشتری قایل است زیرا تربیت را موضوع گذر در میراث فرهنگی می داند.
- به هیچ گونه آسانگیری در رفتار و معیارهای آموزشی و تحصیلی مدرسه اعتقاد ندارد .
- نقاط قوت فلسفه ایديالیسم:
- به سطح عالی شناختی در تربیت توجه دارد و به افزایش و گسترش آن در محصلان می کوشد.
- از یادگیری فرهنگی بیشتر حمایت می کند و آن را گسترش می دهد.
- به رشد و تکامل اخلاقی و منش بیشتر می پردازد.
- معلم را کانون آموزش و پرورش و شخص بسیار قابل احترام می داند.
- رویکرد جامع ، نظامدار و کلی نگر است.

ویژگی های کلی ایديالیسم ها

- ۱- به آن دسته از تئوریه ها اطلاق می شود که به ذهن یا روح اهمیت می دهند.
- ۲- عقل یا ذهن یا روح را مقدم بر ماده می داند .
- ۳- معتقد است که واقعیت در پندارها ، فکر، ذهن یا «خود» است.

- ۴- نقطه یا هسته‌ی مرکزی این فلسفه آگاهی شخصی از خویشتن است و آن را مهمترین حقیقت در تجربه‌ی فرد می‌داند که پیوسته رو به کمال است.
- ۵- علم آفریده‌ی ذهن است.
- ۶- حواس انسان به تنهایی در به دست آوردن حقیقت جایگاهی ندارند.
- ۷- دنیای خارج ساخته و محصول ذهن انسان است.
- ۸- دین و اخلاق و معنویت جایگاه خاصی دارند.
- ۹- ارزشهای روحی (غیر مادی) تاثیر قطعی در امور جهان دارند و هر چیز بیش از آنکه مادی باشد روحی یا عقلی یا معنوی است. یعنی حقیقت بیش از آنچه مادی باشد روحی است.
- ۱۰- تن و روان از هم جدا و مقابل هم قرار دارند (دو گرایی یا ثنویت).
- ۱۱- رفتار انسان ذاتاً هدفدار است و تنها پاسخ محرک‌های خارجی نمی‌باشد.
- ۱۲- وقتی انسان درباره‌ی ارزش داوری می‌کند باید معیارهایی برابر این داوری ارزشی داشته باشد و این معیارها باید جامع و مستقل باشند. به نظر ایدئالیست‌ها این معیار وجود دارند و خود «واقعیت» را مشخص می‌کنند.
- ۱۳- زندگی خوب از نظر این مکتب زندگی‌ای است که در آن مفاهیم ارزشی معقولانه درک شده‌اند و در سکوت یا کردار شخص آشکار می‌شوند.
- ۱۴- بین افراد و جامعه وحدت وجود دارد و هر فرد، جزئی از کل است و کل خاصیتی دارد که در هیچ یک از اجزاء آن خاصیت را نمی‌توان دید.
- ۱۵- در این مکتب، مدرسه تنها مسئول آموزش ارزش‌ها به کودکان نیست بلکه مردم یعنی جامعه‌ی بشری نیز این مسئولیت را به عهده دارد.
- از آنجایی که ایده‌ی یالیسم به عنوان فلسفه‌ای که بیشتر با معرفت سر و کار دارد بنا بر این فلسفه را، فلسفه‌ی روحی، فلسفه‌ی معنوی یا فلسفه‌ی ذهنی نیز می‌خوانند. در این مورد اساس را ذهنی فعال که تجربه می‌کند تشکیل می‌دهد دکارت و بر کلی بیشتر به این معنا توجه دارند.

نتیجه‌گیری

در نتیجه چنین می‌توان خلاصه کرد: ایدئالیسم که واقعیت را ذاتاً روحی یا تمثیلی تلقی می‌کند یکی از کهن‌ترین و دیربازترین نظام‌های فکری بشریت است. آرمان‌گرایی بر این باور است واقعیت، درپندارها و فکر و ذهن یا «خود» است پیش از اینکه به نیروهای مادی بستگی داشته باشد. نقطه‌ی

هسته مرکزی این فلسفه، آگاهی شخص از خویشتن است یا پاسخ به این پرسش که «من کیستم؟» و آن را مهم ترین حقیقت در تجربه فرد می داند که پیوسته روبه کمال است. بنابراین آرمانگرایی، (ایدئالسم) مطلق عقل یاذهن را یک جوهر ساخته، پرداخته وثابت نمی داند بلکه معتقد است که ذهن یا عقل در واقع، یک جریان یا فرایند است. طرفداران این سیستم فکری، واقعیت را فکری می داند که در مغز (کله) ماست نه در دنیای فکری خارجی. ایشان نظر به پیوستگی حقیقت را مورد تأکید قرار می دهند که می گوید: یک فکر درصورتی حقیقت است جزئی از نظام یا «سیستم» افکار ما را تشکیل می دهد. همچنین، آرمانگرایی بیشتر استدلال قیاسی را تأکید می کند و به حواس و روش عملی، کمتر توجه دارند.

منابع:

- ۱- الفرایي - خليل سلطان، (۱۳۸۴). فلسفه تعلیم و تربیت وآراء تربیتی، ترجمه، محمد نوالی و همکاران، تهران دانشگاه تبریز، صفحات ۸۷، ۸۶، ۸۵
- ۲- بیات عبدالرسول و دیگران، (۱۳۸۱) فرهنگ واژه ها، تهران: مؤسسه اندیشه و فرهنگ دینی صفحه ۸۵
- ۳- پاک سرشت، محمدجعفر، (۱۳۸۱) مکاتب فلسفی وآراء تربیتی، تهران انتشارات بعثت صفحات ۹۳-۴۵-۱۱۰
- ۴- شریعت مداری، دکترعلی، (۱۳۸۸) اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر، صفحات ۱۶۳-۱۷۳
- ۵- شفیید، هری، (۱۳۷۵) کلیات فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه، غلام علی سرمد، تهران: نشر قطره، صفحات ۲۲۵-۲۲۶
- ۶- بابایی، پرویز، (۱۳۸۶)، مکتب های فلسفی از دوران باستان تا امروز، انتشارات نگاه، صص. ۳۶۴، ۳۶۵.
- ۷- مجتبی، سید جلال الدین، (۱۳۸۱)، کلیات فلسفه، تهران: دانشگاه تهران، صص، ۱۹۶، ۱۹۷.
- ۸- شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۷۷)، فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیر کبیر.
- ۹- <http://www.hamyaryiran.ir/thread۸۳۰۹.html>
- ۱۰- <http://kamis.blogfa.com/post/۲۵>

مؤثریت استفاده از روش تدریس تلفیقی بالای یادگیری شاگردان

مؤلف نصرت الله عثمانی

مقدمه :

بهترین مکان برای آموزش بهتر صنف های درسی و کوشش معلم برای یافتن راه های اثربخش بهترسازی وباز اندیشی در آموزش و یادگیری واندیشه ورزی ودر یک کلام خودآموزی و هم آموزی است.معلم باید از ویژه گی های مهارت تدریس و سطح معلومات عالی برخوردار باشد. آن اساتید که با مهارت های متفاوت تحصیلی ، سن ، جنس و استعداد های مختلف روبروست؛ باید برای همه دا نش آموزش در یک جلسه ، برنامۀ آموزشی خود را به گونه ای ارائه دهد که تمامی آنان را در گیر فعالیت آموزشی نماید . پس باید بسیار حرفه ای عمل کند تا بتواند طرح درس خود را چند بعدی طراحی نماید و پیش فرض های مربوط به هر بعد وجزئیات آن رابا مطالعات فراوان مد نظر قرار داده وحقاقل سه بعد ذیل را در طرح درس خود در نظر بگیرد.

۱- قلمرو فعالیت ها کنش و تعامل دانش آموز با محیط خویش ، که فعالیت های جذاب و کودکانه را برای هر سن و جنس و پایه در بر می گیرد.

۲- قلمرو پروژه هایی از زندگی کودک آنچه کودک علاقه مند به دانستن آن است.

۳- قلمرو مضامین میان رشته مهارت و نگرش هایی که بر کل شخصیت کودک اثر می گذارد.همچنین توجه به چهار گروه اصلی (دانش - مهارت - طبع و خلق) وخو و احساسات نیز فرا روی سه قلمرو قرار می گیرد و از طرف دیگر اجرای این طراحی فوق العاده در فضایی با حداقل امکانات آموزشی مزین باشد.

پس ميتوان گفټ که معلم بايد با تجربه و حرفه ای باشد؛ زيرا آموزش و تدريس در صنف های که دانش آموزانش از زبان، نژاد، دين وسن متفاوت باشد کار ساده نيست، بلکه يک فعاليت فرهنگي پيچيده در فضا محدود است. ما معتقديم روش تدريس با رويکرد تلفيقي می تواند مهارت مرتبط ساختن موضوعات متفاوت و طراحي يک سناريوی خوب جهت اجراي موثر، را در معلمان ايجاد نمايد.

اهميت و ضرورت روش تدريس تلفيقي

روش تدريس تلفيقي که ترکيب از روش های مختلف تدريس بوده و استفاده اين روش باعث يادگيري بهتر دانش آموزان گرديده است. در عصر امروز در تمام مراکز تعليمی جهان از اين روش بيشتر استفاده می کنند. مؤثريت اين روش استفاده از برنامه های درسي تلفيقي به دانش آموزان، اين امکان را ميدهد تا موضوعات درسي را با مسائل روزمره زندگي بياموزند. از اين طريق آنها مطالعه موضوعات درسي را امري بيپوده تلقی نمی کنند، بلکه قادر ميشوند آنچه را که می آموزند، در عرصه عمل و زندگي خود نيز به کار گيرند. به علاوه به کارگيري اين دانش امکان توليد آن را از سوی دانش آموزان فراهم نموده و يادگيري را برای آنها جالب

و شوق انگيز می سازد چنانچه يک استاد بنام (چابک) حتی از روش تلفيقي در برنامه ريزی درسي نيز نکات ذيل را بيان کرده تا در تهيه برنامه درسي و پلان درسي مد نظر گرفته شود:

رشد دانش :افزوده شدن به شمار موضوع های درسي در اثر تخصصی شدن در رشته های علمي، به - منزله ی روند توقف ناپذير، مدارس را با بحران مواجه کرده است که برای رهایی از آن و برقراری تناسب ميان موضوعات درسي و محتوای آموزشی، راهی جز تلفيق وجود ندارد.

يک عالم بنام (جکوبز) بالحنی کنایه آميز می گويد (هيچ روش ديگری به اندازه ی روش تلفيقي تهيه برنامه های درسي، نمی تواند در ترک دانش آموزان از مدرسه موفق باشد) او دليل ترک مدرسه دانش آموزان را بی ارتباطی محتوای درس ها با زندگي خارج از مدرسه موفق می داند.

نا هماهنگی کيفيت يادگيري در محيط های آموزشی با يادگيري در محيط های طبيعي :کيفيت يادگيري در محيط های آموزشی با آن گونه يادگيري که در محيط های طبيعي اتفاق ميافتد هماهنگی ندارد.

طرفداران تلفيق نه تنها بر آموزش حوزه های معرفتي در قالب برنامه های درسي تلفيقي تأکيد می کنند، بلکه ارتباط ميان اين حوزه های معرفتي را در حل مسائل و مشکلات زندگي، نيز مهم می دانند.

پیشینه تحقیق و مبانی نظری

در پیشینه تحقیق که در سا ۲۰۱۸ مقایسه روش تلفیقی را با روش سنتی در کشور ایران در فراگرفتن زبان انگلیسی انجام داده نتیجه چنین بوده است. مهمترین یافته بررسی کلی اندازه اثرها در مقیاس یادگیری زبان انگلیسی میزان تغییرپذیری قابل توجه نتایج حاصله بود به طوریکه دامنه اندازه اثر (g) با میانگین ۶۹٪ و بدون در نظر گرفتن اطلاعات پرت از ۱۱۱٪ تا ۳٪+ گسترده بود یعنی در برخی موارد عملکرد گروه آزمایش (آموزش تلفیقی) بیش از ۲۱٪ بهتر از گروه گواه (آموزش سنتی) بود و در موارد اندکی نیز عکس آن صادق بود.

پس از بررسی اندازه اثر تفکیکی تحقیق های برگزیده و ترکیب آنها برای هر چهار متغیر یادگیری، انگیزش، نگرش و جنسیت، نمونه ها به دو دسته آموزش تلفیقی همزمان و آموزش تلفیقی غیر همزمان تقسیم شد.

دسته اول دارای ماهیت وابستگی زمانی و مکانی آموزش سنتی بود که اغلب ارتباط از طریق رسانه های کنفرانس صوتی و تصویری یا هر دو آنها برقرار میشود، درحالیکه دسته دوم ماهیتی متفاوت از همتای کلاسی خود داشت. اگرچه در برخی از شیوه های آموزشی غیرهمزمان عناصر همزمانی نیز مشاهده میشد، اما آنها در قیاس با شرایط آموزش کلاسی محدود به زمان و مکان خاصی نبود. باتوجه به تعاریف فوق، پست الکترونیکی به عنوان نمونه های از آموزش تلفیقی همزمان و در یکسوی مقیاس و تالار

های گفتگو به عنوان نمونه های از آموزش تلفیقی همزمان در سوی دیگر واقع میشود. به طور کلی، نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که تفاوت معنی داری در اندازه اثر شرایط همزمانی و غیرهمزمانی آموزش تلفیقی وجود ندارد. در مورد متغیر یادگیری زبان انگلیسی تفاوت جزئی میان اندازه اثر متوسط آموزش همزمان و غیرهمزمان الکترونیکی وجود داشت به طوریکه شرایط غیرهمزمان آموزش تلفیقی اندکی بیشتر از میانگین شرایط غیر همزمانی آموزش بود که با بررسی شرایط موجود در هر دو حالت قابل توجیه است. میتوان نتیجه گرفت که شرایط آموزش تلفیقی همزمان به نوعی شبیه سازی آموزش کلاسی میباشد درحالی که فاقد ویژگیهایی چون انعطاف پذیری، برنامه ریزی و مکان آموزشی و میزان توجه زبان آموزان در قیاس با حضور در کلاس میباشد. بنابراین، طبق یافته های بیتز (۱۹۹۷) آموزش الکترونیکی غیرهمزمان تعامل بین فردی مؤثرتری ایجاد کرده و ارتباط دوسویه میان اساتید و دانشجویان و نیاز میان خود دانشجویان را

فراهم ميسازد و محيطی يادگيرنده محور ايجاد ميکند. بايد توجه داشت که در مورد متغيرهای انگيزش و نگرش عکس اين قضيه صادق بود و اندازه اثر متوسط اندکی به نفع شرايط آموزش الکترونيکی همزمان بود که در نظر گرفتن عواملی چون دريافت بازخورد سريع، کنترول بيشتر واکنش ها و وجه مشترک بيشتر آن تعاملات واقعي قابل درک است. در بررسی شرايط همزمانی و غيرهمزمانی تأثير جنسيت بر ميزان بهره گيري از آموزش تلفيقي هيچ تفاوت معناداری مشاهده نشد به اين معنی که ميتوان بدون در نظر گرفتن جنسيت از آموزش تلفيقي به منظور آموزش زبان انگليسی در هر دو شرايط همزمان و غيرهمزمان بهره جست .

يافته با نتايج پژوهش منتخب دريافتند که در آموزش الکترونيکی تفاوتی در جنسيت و درنتيجه دلیلی برای آموزش متفاوت اين دو گروه وجود ندارد.

مبانی نظری تلفيقي

روش تدريس تلفيقي یکی از رایج ترين روش آموزش در تمام سطوح ابتدایی، متوسطه و دانشگاه می باشد.

که اين روش ترکيب از روش سخنرانی، بحث گروهی و مطالعات فردی است.

روش تدريس تلفيقي بيش از هر روش ديگر در پژوهش های مختلف تربيتی بررسی شده .تحقيقات هوکر و البراند (۱۹۶۹) یکی از نکات مشترک روش های تلفيقي استفاده از تقرير يا بيان مطالب در کلاس درس است.

تعريف تلفيق

تلفيق به معنای کوشش برای ايجاد ارتباط ، اتصال و در نهايت يکپارچگی در تجربيات يادگيري دانش آموزان است .از زاويه ديگر ميتوان رويکرد تلفيقي در طراحی برنامه درسی را به معنای فاصله گرفتن از الگوی سنتی برنامه درسی دانست که با اتکا و ابتنا به حوزه های يادگيري مستقل (مواد درسی) موجب پراگندگی و تفرق تجربيات يادگيري دانش آموزان می شود.

به لحاظ تاريخی تلفيق هم در عرصه نظر و هم در وادی عمل همزاد رشته برنامه درسی دانسته شده است راگا (۱۹۷۷م) شواهد و قرائن نشان می دهد که از دهه های آغازين قرن بیستم که قلمرو برنامه درسی به رسميت شناخته شده است، نظريه های تلفيقي مطرح بوده و برنامه درسی تلفيقي نيز طراحی و با اجرا گذاشته شده اند.

ضرورت یامنطق بکارگیری رویکرد تلفیقی دربرنامه درسی ازابعاد مختلف بحث های گوناگونی مطرح شده است.از میان این ابعاد به دلائل و ضرورت های فلسفی، جامعه شناختی و روانشناختی تربیتی(یادگیری و رشد) می توان اشاره کرد که شرح هر یک از توجیه هات در متون و منابع مربوطه به تفصیل آمده است.

شاید تزریق ویژگی چابکی، چالاکی و پویایی در برنامه درسی مدرسه ای و ایجاد توان واکنش سریع و پاسخگوئی به مسائل روز را بتوان جزءمهم ترین امتیازات یا توجیه هات روی آوردن به رویکرد تلفیق در برنامه درسی دانست .این توجیه دارای آنچنان اهمیتی است که در آن حیات و مرگ نظام آموزشی را میتوان یافت یا به عبارت دیگر نظام های آموزشی سنت زده و متحجر را از نظام های آموزشی مترقی و مدرن می توان تمیز داد. علاوه بر این، بستر سازی برای یادگیری مادام العمر که از کیفیت های بارز و مورد تاکید سند تحول (بنیادین تعلیم و تربیه است، امتیاز دیگری است که می توان با قراردادن مسائل و سوژه ها در متن برنامه های یادگیری مدرسه ای در چارچوب رویکرد تلفیقی می تواند تحقق یابد. به طور کلی تلفیق یعنی در هم آمیختن حوزه های محتوایی یاموضوع های درسی گاه در نظام های آموزشی سنتی به طور جداگانه و مجزا از یکدیگر در برنامه های درسی گنجانده شده اند. برنامه تلفیقی عبارت است از مجموعه تجربه های یادگیری برنامه ریزی شده که نه تنها با نگاهی کلی نگر مجموعه ای از اطلاعات و دانش مشترک را به صورت الگو نظام و ساختار در اختیار یادگیرنده قرار می دهد بلکه توانایی یادگیرنده را برای دریافت و یا کشف ارتباط های نو افزایش داده و از آن طریق او را به سوی خلاق الگوها نظام ها و ساختارهای جدید سوق می دهد یا به عبارت دیگر منظور از تلفیق برنامه درسی ارتباط دادن و در هم آمیختن محتوای برنامه درسی به منظور تحقق هدف انسجام تجربیات یادگیری فراگیران است.

کتی لیک(۲۰۰۱) معتقد است آموزش تلفیقی آن نوع آموزشی است که دانش آموزان بااستفاده از چند موضوع درسی اطلاعات متنوع، مختلف وگسترده ای رادرباره ی یک موضوع مشخص یاجنبه های خاصی از محیط خود به دست می آورند. برای مثال موضوع (هوا) از جنبه های فیزیکی، شیمیایی، صحت، ریاضی، اجتماعی میتواند بررسی ویادگرفته شود.

پدیدآوردنگان این تعریف معتقدندکه تلفیق میان موضوع های علوم انسانی،هنرهای ارتباط جمعی،علوم تجربی ریاضیات،مطالعات اجتماعی وهنربخوبی امکان پذیراست.

کتی لیک می نویسد، موضوع تلفیق در برنامه های درسی با هدف ارتباط دادن مطالب معنی دار و ترکیب مفاهیم، مضامین و مهارت ها موجب ایجاد تغییر در برنامه های درسی مجزا و محتوا به بحث مهمی تبدیل شده است.

برداشت از تلفیق در برنامه درسی

نخست : تلفیق به معنای انسجام و یکپارچگی برنامه درسی که بر یک رخداد درون برنامه ای یا درون رشته ای دلالت دارد که رخدادی در سطح خرد برنامه درسی است.

دوم : تلفیق به معنای جامعیت یا فراگیری برنامه درسی که مثلاً بر آن برنامه درسی دلالت دارد که همزمان به پرورش ظرفیت های اختصاصی دو نیمکره مغز عنایت داشته و یکی را (معمولاً نیمکره راست را که مرکز تفکر خلاق و غیر الگوریتمیک است) فرو نمی گذارد.

سوم : تلفیق به معنای گذشتن از مرزهای تثبیت شده موضوعی و رشته ای در برنامه درسی مکاتب است.

چهارم : تلفیق به معنای دانش وحدت یافته که دلالت آن برای برنامه درسی است که در آن هیچ نشانی از تعدد و تفرق یادگیری نیست و تجارب یادگیری اصطلاحاً در ذیل یک ابر دیسپلین سازماندهی می شوند.

پنجم : تلفیق به معنای انگیزه و تلاش فطری و خودجوش یا غیر ارادی نوع انسان برای ایجاد وحدت و ارتباط میان تجربه های یادگیری آموخته شده به شکل متفرق است.

ششم : تلفیق به معنای ایجاد وحدت و سازگاری میان منابع الهام بخش هدفگذاری در برنامه درسی است.

هفتم : تلفیق به معنای تأکید بر لحاظ نمودن طیف تجربیات یادگیری مدرسه ای به هنگام بحث درباره پدیده برنامه درسی اعم از تجربیات یادگیری قصد شده و قصد نشده و حتی تجربیات ناشی از آنچه از ، برنامه درسی حذف شده است.

هشتم : تلفیق به معنای برقرار ساختن رابطه میان اجزاء متکثر و متفرق یادگیری که دلالت بر برنامه های درسی دارای ساختار سنتی و در عین حال معطوف به تلفیق از نوع چند رشته ای دارد. بطور کلی در روش آموزش یکپارچه سخن از در هم آمیختن، تلفیق کردن و وحدت یادگیری است . روش تدریس آموزش یکپارچه، ربط دادن و در هم آمیختن محتوای برنامه درسی در راستای معنادار بودن مطلب در ارتباط با زندگی طبیعی، انسجام و پایدار بودن یادگیری دانش آموزان است.

در این شیوه آموزشی، کودکان به طور یکپارچه در چارچوب مسائل پیچیده جهان واقعی قرار می‌گیرند. در آموزش یک پارچه تأکید زیادی بر عناوین زیر می‌شود:

۱. توجه به پرورش کل شخصیت کودک.
۲. ایجاد محیطی غنی برای فراگیران با گردآوری کتاب‌های مناسب در سطح ابتدایی.
۳. تهیه برنامه درسی به گونه‌ای که کلیه مطالب مربوط به یک موضوع، در محتوای تمامی کتاب‌های درسی پایه، یکجا و در کنار هم آورده شود.
۴. ایجاد حس تعلق به مکتب، صنف و درس در کودکان.
۵. تدارک فضای مناسب جهت انجام آزمایشات علوم.
۶. سازماندهی محیطی شوق انگیز برای کودکان در مکتب.
۷. ارائه عنوان و موضوع آموزش و مطالب توسط معلم.
۸. تأکید بر روش تفکر، حفظ شادابی و نشاط کودکان.
۹. تقسیم صنف به هسته‌های یادگیری و انجام فعالیت پیرامون عناوین آموزشی مشخص.
۱۰. ترغیب فعالیت‌های گروهی همیارانه به جای یادگیری رقابت آمیز و انفرادی.
۱۱. تأکید بر کودک به عنوان یادگیرنده به جای موضوع درسی.
۱۲. تکیه بر فعالیت‌ها، تجارب مستقیم و ارزش‌های اجتماعی به جای اتکاء انحصاری بر دانش و مهارت‌های لفظی.
۱۳. مطرح کردن موضوعات و پژوهش‌های مربوط به عنوان درسی.
۱۴. آموزش محتوای مورد نظر با به کارگیری الگوهای تدریس مشارکتی به تناسب موضوع و موقعیت و تأکید بر زندگی گروهی به طور کلی در این رویکرد، معلم هنگام تدریس از شیوه‌های مشارکتی و کار گروهی در کلاس استفاده می‌کند و دانش‌آموزان با استفاده از محیط غنی ایجاد شده در کلاس، دانش خود را ساخته و به کار می‌برند.

سطوح آموزش تلفیقی

بعضی از مولفان به جای دادن یک تعریف از برنامه درسی تلفیق به ارایه سطوحی از آن در طول یک طیف پرداخته‌اند.

از جمله فورگانی (۱۹۹۱) ده سطح از تلفیق برنامه‌ی آموزش تلفیقی را در یک طیف وسیع از تلفیق به میزان خیلی کم تا تلفیق به میزان خیلی زیاد معرفی کرده است. جدول صفحه بعد خلاصه‌ای از کار

او را نشان میده. سطوح تلفیق ممکن است از همکاری دو معلم در آموزش یک موضوع مشترک در دو صنف جداگانه شروع شود (برای مثال توسط دو معلم، یکی معلم زبان و ادبیات و دیگری تاریخ و هنر دو روی یک موضوع مثل حافظ یا فردوسی یا شعر، شاعر، یک محل و...) و یا به طراحی گروهی در یک مدرسه یا مجموعه ای از مدارس در موضوع های مضمونی بینجامد، یا حتی به تهیه و تولید برنامه های میان رشته ای و تلفیقی منجر گردد.

بالا ترین سطح تلفیق، مرتبط کردن کلیه ی برنامه های درسی لازم در یک پایه یا حتی یک دوره تحصیلی به صورت یک کل هماهنگ و منسجم است. چنین برنامه ای اصطلاحاً آموزش به شیوه تعاونی یا همیاری نامیده می شود. آموزشی که تمام اجرا کنندگان کار آموزش بدون هیچ گونه مقاومت با مدد یکدیگر بطور منسجم و یکپارچه، همسو، هماهنگ با هدف دارای وحدت نظر، یک روش و همگام و آگاهانه آن را تهیه و تولید و اجرا و ارزیابی می کنند. در این رویکرد تمام موضوع های درسی وابسته به یکدیگر به صورت یک کل جدایی ناپذیر متصور می شود. آن چه در یک زمینه از برنامه یاد گرفته می شود در زمینه ای دیگری از برنامه بکار می رود و در زمینه ای دیگر تقویت می شود و یا تعمیم می یابد. بدین ترتیب یک مفهوم یا یک موضوع به گونه های متفاوت و از راه های گوناگون به وسیله استفاده از محتوایی خاص فرایند یادگیری یعنی درک، ارتباط، انتقال تعمیم، تکرار، تقویت، تحلیل، خلق، قضاوت و بررسی را می پیماید و به کسب مهارت منجر می شود.

در این رویکرد، یادگیرنده به سرعت، ارتباط میان یادگیری در کلیه زمینه های مورد آزمایش را پیدا می کند و کاربرد، انتقال و تعمیم آموخته ها در هر یک از موضوع های درسی را فرا می گیرد.

نتیجه گیری

نیاز به مهارت های تفکر انتقادی و افزایش شادکامی در عصر اطلاعات و فن آوری، نظامهای آموزشی را موظف میکند که در مورد روشهای شکوفایی این مهارتها در شاگردان که اداره آینده جامعه به دست آنان است، بیشتر بیاندیشند.

روش آموزش سنتی در مراکز آموزشی مخلوطی از اطلاعات و مفاهیم را به فراگیران انتقال می دهد و بیشترین تمرکز را بر یادگیری در سطح دانش دارد، اما آنان را در ارزشیابی، تجزیه و تحلیل، اولویت بندی و سازماندهی دانش اگر محیط آموزشی از همه امکانات فیزیکی، عاطفی، روانی و اجتماعی مناسب جهت آموزش تفکر برخوردار باشد، ضمن جلب علاقه، شاگرد را به کنجکاوی و تلاش برای یادگیری فعال وادار می سازد.

در محيط آموزش تلفيقي، دانش آموزان با استفاده از اطلاعات پويائي كه از ارتباطات و تعامل بين استاد و شاگرد ناشي ميشود توانائي تحليل و ارزش يابي دانش جديد را كسب مي كنند و از اين طريق يادگيرندگان به مشاركت كندگاني فعال در ساختن دانش نسبت به گذشته در محيط هاي داخل صنف منفعل خود براي دريافت اطلاعات تبديل خواهند شد.

روش تلفيقي، وجود جو مشاركتي باعث درگيري شاگردان در پروژه هاي پيچيده و كسب مهارت براي حل مسايل زندگي خواهد شد و همين مسأله در تبديل شدن يادگيرندگان به متفكراني نقادكمك خواهد كرد تا آنچه در تعاملات رو در رو در كلاس درس برايشان مبهم است، در محيط مجازي جست و جو و تجزيه و تحليل نمايند.

پس مي توان گفت، با توجه به اين كه محيط هاي يادگيري مبتني بر فن آوري اطلاعات و ارتباطات، داراي دو عنصر اساسي تعامل و جو مشاركتي هستند، تفكر انتقادي دانش آموزان با توجه به حمايت مداوم و بازخوردهاي كه معلم و ساير دانش آموزان براي وي فراهم مي آورند، رشد پيدا خواهد كرد. استفاده از فن آوري اطلاعات و ارتباطات در كلاسهاي درس و در فرايند يادگيري به صورت يك رسانه يادگيري اساس و ساختار يادگيري را تغيير مي دهد، و موجب تغيير در نقش معلمان و دانش آموزان مي گردد.

چنانچه معلمان در استفاده وبه كارگيري اين ابزارها آماده باشند، آنگاه آنان بيشتر مي توانند از قابليت ها و توانائي هاي بالقوه اين ابزارها استفاده كنند. استفاده از فن در فرايند آموزش امكان بيشترى براي دانش آموز محوري فراهم مي كند.

لازم به ذكر است كه به كارگيري اين ابزارها در جهت دانش آموز محوري بسيار نادر است و از آنها بيشتر در راستاي معلم محوري به كار گرفته شده است. شايد بتوان، چنين گفت كه استفاده از ابزارهاي نوين همچون وبلاگ ها، چندرسانه اي، چترومها و ديگر ابزارهاي هم زمان و ناهم زمان نيازمند استفاده از روش هاي جديد تدريس جهت بهره گيري از قابليت هاي حداكثري آنان و تعريف نقش هاي جديد براي شاگردان است.

منابع:

- ۱ - احمدي، محمد جواد. (۱۳۹۳) پروگرام ماستري (تحقيق و نگارش در تعليم و تربيه)، انتشارات پوهنتون امريکايي افغانستان.
- ۲ - مهديان، محمد جعفر. (۱۳۸۹) مباني و اصول تعليم و تربيت (بارويکرد جامع نگري و آينده پڅوڅي)، تهران: ساوالان، چاپ دوم.
- ۳ - شميت، اشتفاني. (۲۰۱۰). از نظر تعامل (کتاب رهنما برای معلمين مسلکي)، ترجمه فرشته احمدي، موسسه (DED) چهارهي صدارت.
- ۴ - شانک، دکتور ديل اچ. (۱۳۹۳) نظريه هاي يادگيري (چشم اندازي تعليم و تربيتي) ترجمه دکتور يوسف کريمي، انتشارات تهران- خيابان پنجم و ششم بلاک - ۶۳.
- ۵ - سيف، علي اکبر. (۱۳۹۶). ويرايش هفتم (اندازه گيري، سنجش و ارزشيابي آموزشي)، تهران، دوران.

ارسالی عبدالواسع

سجده

گر که نبخشد او مرا بر در کی رجوع کنم
 شرک بوډ به بندگی سجده اگر جز او کنم
 بنده بی بضاعتم ، هیچ نکرده طاعتم
 لیک به عجز و عاجزی عفوه وی ارزو کنم
 کعبه نمیروم که من قید سرای او شوم
 چون به هوای اوشوم سجده به چهار سو کنم
 مایه معصیت منم ، دور ز اهلیت منم
 روز جزا چگونه ؟ من قصه روبرو کنم
 عمر اگر کند غروب ، بر من غرق در عیوب
 بار دیگر زلف او از سرنو طلوع کنم
 چون بوجود خویشتن مینگرم نشان از اوست
 من که خودم از آن او پس به چی چیزی خو کنم
 هیچ کسی جز او چونیست واقف رمز و راز من
 شب بدعا و اشک و غم صحبت دل بدو کنم
 من که (حبیب) ام ولیک هیچ کس ام حبیب نیست
 تکیه اگر به وی کنم ترس چی از عدو کنم

ارسالی سپين غر

غزل

له ما گوښه دي له ما ډېر لرې ودان دي خلک
زه تورې خاورې يم او ستوري د اسمان دي خلک
زه وم يو زخم، ځکه مالگې دوږولې هر چا
زه يم يو گل، ځکه ملگري د خزان دي خلک
د چا تر سر تېر شه اشنا چې دروازه جوړه شي
لکه دېوال ولاړ زما او ستا تر ميان دي خلک
زړونه يې وگوره چې تور نه وي د کفر په شان
مخ ته يې مه گوره چې سپين لکه ايمان دي خلک
تر څو چې وړي وي دروېشه نو دوستي يې ښه ده
پر خزانه باندې چې کيني تور ماران دي خلک

راه به داخل حجره

معاون سرمؤلف ترينا ستار محب زاده

بخش دوم:

كلوروپلاست ها:

حيات اكثر موجودات زنده مرهون انرژی حاصله از عمليه فوتوسنتزاست كه در اثر آن تبديل انرژی نوری به انرژی كيميای صورت ميگيرد. كلورو پلاست ها اعضاچه های اند كه فوتو سنتز كننده نباتات و بعضی پروتستا محسوب می گردند. اهميت ومناسب بودن اين اندامك ها در اين است كه عمليه چندين مرحله ای را انجام ميدهند غشای داخلی كلوروپلاست آن رابه سه فضای اصلی تقسيم می كند فضای بين غشایی باریك، بين غشأ داخلی وخارجی كلوروپلاست دومين فضا فضای احاطه شده توسط غشأهای داخلی است. كه شامل يك مایع غليظ بنام استروماويك شبكه ای از لوله های قرص های میان خالی كه از جنس غشأ ها هستند می باشد. فضای داخلی لوله ها وقرص ها فضای سوم را تشكيل ميدهند. مجموعه قرص ها روی هم قرار گرفته را گرانوم گويند. گرانوم ها بسته های جذب كننده انرژی خورشیدی كلوروپلاست ها هستند يعنی مكان های كه كلوروفيل، انرژی خورشيد رابه دام می اندازد وهربخش كلوروپلاست يك عمل ياوزيفه خاص را در تبديل انرژی خورشيد به انرژی كيميای به عهده دارند.

مايتو كاندريا:

مايتو كاندريا اعضاچه های اندكه انرژی كيميای را از شكلی به شكلی ديگر تبديل می كنند آن ها تنفس حجروي را انجام ميدهند كه درآن انرژی كيميای غذا های مانند قند ها به انرژی كيميای در ماليكول به نام ATP (آدينو زين ترای فسفات) تبديل می گردد. ATP منبع اصلی انرژی برای انجام كار حجروي است.

ساختار مایتوکاندریا باعملش متناسب می باشد ومانند کلوروپلاست به وسیله غشأ احاطه شده است ولی تنها دو فضا دارد. فضای بین غشایی که یک بخش پر شده از مایع است غشأ داخلی فضای دوم مایتوکاندریا را احاطه می کند که حاوی یک مایع است بنام ماتریکس میتو کاندریا است که بسیاری از عکس العمل های کیمیاوی تنفس حجروی در ماتریکس مایتوکاندریا انجام میگردد.

غشأ داخلی بسیار چین خورده است. و مالیکول های انزایمی که ATP می سازند در آن قرار گرفته چین خورده گی ها بنام کریستا یاد شده مساحت داخلی غشا را افزایش داده توانایی مایتوکاندریا را برای ساختن ATP تشدید می کند.

اسکلت داخلی حجره (سایتوسکلیتون):

اعضایچه های راکه تا حال معرفی کردیم تاحدی باعث حفاظت ساختار حجره می شوند.

علاوه برین حجره های یوکاریوتی دارای یک شبکه جال مانند حفاظتی از رشته های نرم هستند که بنام اسکلت حجروی نامیده می شوند رشته های اسکلت حجروی در سر تاسر سایتو پلازم گسترش یافته اند علاوه براستحکام بخشیدن به حجره این رشته ها در حرکت حجروی هم نقش دارند وهم تحقیقات نشان داده که درانتقال مکانیکی پیام از سطح حجره به داخل وتنظیم نمودن فعالیت های حجروی هم کمک می کنند.

اسکلت حجروی از سه نوع رشته های اصلی ساخته شده اند که عبارت اند از

۱. میکروفیلaments ها : که باریک ترین نوع رشته ها هستند.
۲. میکروتوبول ها : که ضخیم ترین نوع رشته ها اند.
۳. فیلامنت ها : که از لحاظ ضخامت در حد میانه قرار دارند.

میکروفیلامینت ها میله های مارپیچی سختی هستند که عمدتاً از پروتین کروی بنام اکتین تشکیل شده اند. میکرو فیلامنت های اکتین به حجره کمک می کند تا شکل خود را تغییر دهد. یا حرکت کند مثل حرکت آمیبی به قسمی خزیدن

فیلامنت ها حدوسط یک گروه متنوع هستند که بر خلاف رشته های دیگر از پروتین های رشته ای ساخته شده اند وساختار طناب مانند دارند. فیلامنت ها به قسم میله های تقویت کننده متحمل در حجره وبه عنوان تکیه گاه برای اندامک های حجروی هم هستند مثلاً هسته در مکان خود به وسیله یک قفس از فیلامنت ها نگهداشته میشود.

میکروتوبول ها لوله های راست و میان خالی هستند که از اجتماع پروتین های کروی بنام توبولین تشکیل شده اند. میکروتوبول ها باعث استحکام و شکل دریک ناحیه حجره می شود امکان دارد که دانه های پروتین کروی با توبولین از هم جدا شده در جای دیگر حجره دوباره پلی مر شده میکروتوبول بسازند و اعمال دیگر میکروتوبول ها ایجاد تکیه گاه برای اعضاچه هاو هم به عنوان ریلی برای حرکت اعضاچه ها درون سایتوپلازم کار میکند.

مثلاً وقتی که حجره تقسیم می گردد میکروتوبولها در هدایت حرکت کروموزوم هانقش دارند و هم اساس حرکت سلیا ها و قمچین ها را تشکیل داده است.

نقش اسکلیت حجروی در حرکت به خصوص در فلاجیل و سیلیا:

فلاجیل ها و سیلیا دریوکاریوتی ساختار مشترک و مکانیزم حرکتی همانند دارند. زواید کوتاه ولی فراوان که تریکو دینا رادرون آب حرکت میدهد بنام فلاجیل ها میباشد و زواید کوتاه و کمتر روی بعضی از پروتستا فلاجیل نام دارد بعضی از حجرات زنده جانهای دیگر هم فلاجیل و سیلیا دارند مثلاً حجرات پوشانده مجاری تنفس دارای فلاجیل هستند که با ضربان خود موکوس و ذرات درون آن رابه سمت حلق می رانند. و حجره جنسی نر اکثر جانوران و بعضی از نباتات نیز فلاجیل دار هستند فلاجیل و سیلیا از یک بخش مرکزی میکروتوبولی تشکیل شده و توسط غشای پلاسمایی پوشیده شده است و یک حلقه رامی سازند که شامل و جفت میکروتوبول که یک جفت میکروتوبول مرکزی را احاطه کرده اند.

تقریباً این ساختار در تمام سیلیا ها و فلاجیل های یوکاریوتی یافت میشوند. این رقم در طول فلاجیل ها و سیلیا ها امتداد می یابد ولی در قاعده از هم متفاوت اند در قاعده ۹ جفت میکرو توبول محیطی به داخل ساختار پایه آن، بنام جسم پایه ای نامیده می شود.

وقتی که یک سیلیا یا فلاجیل شروع به رشد می کند جسم پایه به قسمی یک مرکز برای شکل گیری میکرو توبول ها عمل می کنند ساختار جسم پایه تقریباً با سنتریول ها مشابه اند وقتی که تقسیم حجروی صورت می گیرد در سیلیا ها و فلاجیل ها میکروتوبوها هم نقش ساختمانی دارند و هم مکانیزم حرکتی رافراهم می سازند که پایه برای عمل زنش این اندامک ها محسوب می گردد.

سطوح حجروی یوکاریوتی و اتصالات آن:

سطوح حجروی حجره ها را حفاظت، حمایت و به هم متصل می کند.

شايد تصور شود که غشای پلازمایی نازک حجروی به تنهایی عکس العمل ها و منازعات خود را با خارج حجره برطرف سازد. اما در واقع اکثر حجرات دارای پوشش سطحی دیگری نیز هستند که غشای پلازمایی را احاطه می کند. که قبلاً در مورد آن بحث شد پوشش سطحی عمدتاً با محیط غیر حجروی در ارتباط است برخلاف آن، یوکاریوت ها اکثراً متشکل از تعداد زیادی حجره ها هستند که به صورت یک جاندار سازماندهی شده اند.

درنباتات پوش حجروی سخت که نه تنها از حجره حفاظت می کنند بلکه یک سیستم اسکلتی را فراهم می سازند که نبات را به طور مستقیم روی زمین استوار نگه میدارد. این دیوار ۱۰-۱۰۰ مرتبه ضخیم تر از غشای پلازمایی میباشد وشامل رشته های پولی ساکارایدی سلولوز اند. باید گفت که پوش حجروی چند لایه است بین پوش های سلول های مجاور لایه ای ازپولی ساکاراید های چسپنده قرار دارد.

این پوش درنبات بالغ بسیار محکم است که محتویات داخلی چوب را تشکیل میدهند. باوجودآن هم این پوش ها به طور کامل حجره های نبات را ازهم جدا نمی کند یعنی ساختار های اند که یک حجره را به حجره دیگر مرتبط می کند به عنوان بخش اتصالات حجروی کار میکند.

وهمانطور پلاسمودسماکانال های بین حجره های نباتی مجاور هستند که یک سیستم ارتباطی راتشکیل می دهند وحجرات را دریک نسج به هم مرتبط میسازد. قسمی که آب وسایر مولیکول های کوچک به راحتی می توانند از یک حجره به حجره دیگر راه یابند حجرات نبات به این وسیله از حجره به حجره دیگر آب ومواد غذایی وپیام های کیمیای را باهم مبادله می کنند.

حجرات حیوانی فاقد پوش های سخت حجروی اند ولی اکثراً آن ها یک لایه گلایکو پروتین چسپنده ترشح می کنند که ماتریکس خارج حجروی نام داشته و در روی آن قرار می گیرند. این لایه به حجره ها کمک می کند که در یک نسج کنار هم حفظ شوند.

حجرات در بسیاری انساج حیوانی به وسیله اتصالات حجروی باهم متصل اند وتقریباً سه نوع عمومی ازین اتصالات وجود دارد.

۱. اتصالات محکم Tight Junction حجرات را به هم می چسپاند ویک صفحه غیر قابل نفوذ را می سازند مانند صفحه ای از انساج که لوله هضمی راپوشانیده واز ورود مواد به انساج زیرین جلو گیری می کند.

۲. اتصالات لنگری Anchoring Junction حجرات پهلوی را به هم و یابه ماتریکس خارج حجره متصل می‌کند. اتصالات لنگری، حجرات را به وسیله رشته‌های اسکلیت حجروی به هم می‌دوزد ولی بازهم مواد از فضای بین حجروی می‌توانند عبور کنند.
۳. اتصالات ارتباط دهنده: Communicating Junction کانال‌های هستند که در عمل مشابه با پلاسمودسماتای نباتات می‌باشند، آن‌ها به آب و سایر مولیکول‌های کوچک اجازه می‌دهند تا بین حجرات مجاور در جریان باشند این اتصالات به خصوص در جنین حیوانی معمول است جایی که در ارتباطات کیمیایی بین حجرات برای تکوین جنین ضروری است.
خلاصه طبقه‌بندی عملکردهای اعضاچه‌های حجرات یوکاریوت:
اعضاچه‌های حجرات یوکاریوت براساس عملکرد آن به چهار گروه طبقه‌بندی شده‌اند.
گروه اول سازنده گان هستند: این اعضاچه در ساختن مالیکول‌ها و هم در انتقال آن‌ها در حجره مهم تراند.
گروه دوم شامل سه اعضاچه است و موادی که مضراند و یا موادی که ضرورت نباشد را می‌شکنند و از اجزای تجزیه شده آن دوباره استفاده می‌کنند. گروه سوم شامل دو اعضاچه مبدل‌کننده انرژی‌اند.
گروه چهارم شامل اعضاچه‌های حمایت‌کننده حرکتی و ارتباط دهنده بین حجرات می‌باشند که این سه عمل باهم وابسته‌اند به طور خلاصه می‌توان گفت که این چهارگروه یک گروه یک پارچه را تشکیل می‌دهند که تمام خصوصیات حیاتی یک حجره از عمل هماهنگ اعضای این گروه منشأ می‌گیرد.
پس واضح می‌شود که حجره واحد ساختمانی و وظیفوی موجودات زنده‌اند.
تقسیم حجره:
حجرات با تقسیم متوالی و پی‌در پی میلیارد‌ها حجره سازنده اعضای مختلف بدن موجود زنده را بوجود می‌آورد. تقسیم هر حجره طی مراحل انجام می‌گیرد. و این قسم نیست که هر حجره از وسط دو نیم و تقسیم شوند مهمترین تغییری که هنگام تقسیم حجره انجام می‌گیرد توزیع مساوی کروموزوم‌ها بین دو حجره جدید است تا بالاخره به وجود آمدن دو هسته از هسته‌ای حجره والد می‌باشد شاید اعضاچه‌های دیگر به طور مساوی بین دو حجره جدید تقسیم نشود ولی در پایان تقسیم حجره‌های جدید می‌توانند اعضاچه‌های مورد نیاز خود را به تعداد کافی بسازند.

پس تقسيم هسته به دو هسته همانند ميتوزنام دارد که مهترين مرحله تقسيم حجره است که در ابتدا رشته های کروماتين، مضاعف می شوند و کروموزم ها را به وجود می آورند و سپس طی مراحل دو رشته کروموزوم يعنی کروماتيد ها از محل اتصال آن به يک ديگر (سانترومتر) از هم جدا ميشوند و به طرفين حجره می روند و سر انجام دردو طرف مقابل يک هسته جديد بوجود می آيد و در آخر مرحله با تقسيم سايتوپلازم دو حجره با هسته کاملاً مشابه از حجره اولی به وجود می آيند.

به هر صورت قسمی که گفته شده رشد بدن بيش تر حاصل تقسيم حجروی است اما پس از بلوغ رشد در بسياری از بخش های بدن متوقف می گردد. ولی در بعضی قسمت های ديگر تا اخر عمر ادامه پيدا می کند. مثلاً وقتی جراحی در پوست بدن بوجود ميآيد رشد و تقسيم حجرات قسمت های جراحت ديده به ترميم زخم می پردازد و بعداز ترميم و خوب شدن زخم تقسيم حجرات توقف می کند. پس عواملی است که رشد و تقسيم حجرات را كنترول می کند و اجازه تقسيم بيش از حد را نمی دهد. ولی بعضاً در برخی از بخش ها بدن امکان دارد عوامل كنترول كننده حجره از كار بازماند و در اين حال حجره ها بيشتر از اندازه و با سرعت تقسيم شوند و در زمان کوتاه توده ای از حجرات غير عادی را بوجود ميآورند که اين حجرات بصورت دائمی در حال تقسيم شدن و حجيم تر شدن اند که به چنين عارضه، عارضه ای سرطان می گويند توده سرطانی بوجود آمده را تومور می نامند.

تاکنون برای متوقف شدن چنين تقسيم حجرو های سرطانی راه مناسبی پيدا نشده و به همين دليل سرطان يکی از علل مرگ و مير افراد است.

موضوعات تازه يی در مورد اينکه چگونه يک حجره به چندين تریلیون حجره تبديل ميشود. يک حجره پس از زمانی کوتاه شروع به تقسيم مکرر می کند و سرانجام يک نطفه ابتدایی را به وجود آورده پس از چند روز تجمع، حجرات به قسمی يک خوشه تشکيل ميگردند که دانشمندان آنرا بنام حجرات بنيادی ياد کردند که حجرات تخصص يافته در بدن بشمار می آيند.

و اين حجرات درجسم کودکان و بزرگ سالان يافت می شود اما از نوع ديگری هستند و آنها را حجره های بنيادی بالغ می نامند. حجره های بنيادی بالغ به حجرات که به طور طبيعی فرسوده شده و يا در جريان جراحت و بيماری از بين ميروند حجرات بنيادی دست بکار شده جای حجرات از بين رفته را پر می کنند.

دانشمندان حجره های بنیادی را به مبنای کاری که می توانند انجام دهند توصیف می کنند نه از روی ساخت شان. ابتدا این حجرات هیچ گونه تخصصی ندارد نمی توانند غذا هضم کنند و یا خون بسازند و یا پیام عصبی را انتقال دهند. ولی توانایی انتخاب را دارند یعنی می توانند به حجرات گوناگون تبدیل گردند مثلاً حجرات بنیادی آدمی می توانند بیش از ۲۰۰ نوع حجره تخصصی از جمله حجرات پوست، خون، استخوان، عضلات و عصبی تولید کنند و دیگر اینکه حجرات بنیادی می توانند با تقسیمات حجروی خود را زیاد و نو بسازند دانشمندان به این عقیده بودند که: حجرات نطفه ای می توانند انواع از حجرات خاص و معینی را بوجود آورند که پس از تولد در طول عمر در بدن باقی میماند. مخصوصاً دانشمندان می دانستند که: حجرات خون عمری کوتاه دارند و باور داشتند که در مغز استخوان حجرات نطفه ای خاصی وجود دارند که می توانند حجرات جدید خون را بسازند. مدارک نخستین در مورد حجرات بنیادی:

نخستین تایید وجود حجرات بنیادی در اوایل دهه ۱۹۶۰ بوجود آمد جمزتِل (Till. J) و ارنست مک کلوخ (McCulloch, E) در بنیاد سرطان او نتاریو، در تورنتوی کانادا چگونگی تخریب حجرات خون موش های تحت آزمایش را بررسی کردند. آنان دریافتند که با تزریق حجرات مغز استخوان موش های دیگر دارای جنیتیک مثابه به موش های مورد آزمایش مقدار حجره های خون این موش ها را تامین کنند و مانع مرگ آنها شوند.

و پس از تزریق حجرات مغز استخوان به موش های مریض، مغز استخوان و طحال این موش ها را آزمایش کردند پژوهشگران چند مجموعه کلوم (clome) از حجرات خون پیدا کردند که در هر مجموعه فقط یک نوع حجره خون پیدا کنند اما مشاهده کردند که در هر مجموعه همه انواع حجرات خون است و همه آنها فقط از یک سلول مغز استخوان پدید آمده اند پس برای اولین بار ثابت شد که سلول های بنیادی خون ساز برای درمان اشخاص مبتلا به بیماری های خونی مانند (لوسمی) و کم خونی استفاده می شود.

نباتات نیز حجرات بنیادی دارند.

گل سوسن، درختان افرا، نبات هویج، کاهو و بته های گل سرخ بسیار متفاوت به نظر می رسند و با وجود این، همه آنها مانند نباتات دیگر زنده گی را به صورت نمو ابتدایی و نمو بعدی از مرحله رویانی یا (نطفوی) انجام می گیرد ساختمان یک نبات از ریشه، ساقه و برگ تشکیل شده که همه این بخش ها از حجرات نمو که بعضی دانشمندان آنها را حجرات میرسیتمی می نامند ناشی میشود، ریشه

های جدید از حجرات بنیادی نزدیک به انتهای ریشه و در منطقه بنام مریتمسم ها انتهای ریشه بوجود می‌آید.

اعضای بیرون از زمین نباتات از حجرات بنیادی نوک شاخه ها در منطقه بنام مریتمسم های شاخه یا ساقه های نورسته بوجود می‌آیند، شاید متوجه شده باشیم که خوردترین برگ ها در انتها ساقه قرار دارند و جوانترین برگ ها اند حجرات بنیادی دایمی تقسیم می‌شود و دو نوع حجره را بوجود می‌آورند حجرات بنیادی جدید به نبات امکان می‌دهند تا در طول عمر رشد کنند و حجرات متمایز دیگر و تخصص یافته را تشکیل دهند.

نویدی از حجرات بنیادی

در سال های اخیر دانشمندان زیاد در مورد حجرات بنیادی پژوهش کردند و توجه خاص دانشمندان به سلول های بنیادی سه علت اصلی دارد.

۱- ارزش آنها بخاطر پژوهش بیشتر در مورد پایه های اساسی درمانی

۲- روشن ساختن استفاده از آنها برای درمان بیماری ها و آسیب دیدگی ها

۳- امکان کار گیری از آن در مورد تولید دوا های جدید

تداوی و از بین بردن بیماری ها و آسیب دیده گی ها

حجرات بنیادی نموی ابتدای و بالغ نوید خوبی را از تداوی بیماری ها و آسیب دیدگی ها می‌دهند از جمله بیماری هایی که با حجرات بنیادی درمان می‌شوند. عبارت اند از مریضی قلبی، دیابت نوع 1، سرطان و بیماری ها پارکینسون (Parkinsons disease). حجرات آسیب دیده بر اثر سوختگی یا ضایعات نخاع هم امکان دارد با استفاده از حجرات بنیادی ترمیم شوند.

دانشمندان به خاطر کمک کردن به می‌رضان که بخش از ماهیچه قلبش را بر اثر سکته یا مرض دیگر از دست داده اند ابتدا با فراهم ساختن شرایط تبدیلی حجرات بنیادی و نمونی در حجرات قلبی می‌توانند این حجرات را در قلب مریض تزریق کنند. این حجرات می‌توانند ماهیچه های قلب را بازسازی کنند و کار پمپ نمودن مناسبی را به قلب باز گردانند به طوری که خون به درستی در سراسر بدن جریان پیدا کند

حجرات بنیادی کشت شده در محیطی که سبب تبدیل آنها به حجرات پانکراسی انسولین ساز می‌شود برای درمان مبتلایان مریض دیابت نوع 1 به کار می‌رود. قسمی که بازرق آن در بدن شروع به تولید انسولین می‌کند و مریض شفا یاب شده و از تزریق روزانه انسولین نجات پیدا می‌کند.

- مبتليان به بيماری پارکينسون را نيز ميتوان به واسطه حجات بنيادی درمان كرد. اين مريضی مانع توليد نوعی ماده کيمياوی بنام دوپامين dopamine در مغز ميشود که در نتيجه مغز کنترول عضلات را از دست می دهد و عضلات شخص مريض دچار لرزش شده و کنترول نمی گردد. در اين صورت سلول های بنيادی رويان را در شرايط کشت داده تا به سلول های عصبی دوپامين ساز تبديل شوند آنگاه می توان اين سلول های عصبی را به بدن مريض پيوند كرد. به اين وسيله لرزش ماهيچه ها و ديگر علامت های مريض را به تمام معنی کاهش داده و يا از بين می برد. توليد دارو های نو

جنبه های ديگر پژوهش درمورد حجات بنيادی اين است که روزی از آن سود بهتر و بيشتری گرفت و امروز دوا های تازه توليد شده است. که در حال حاضر دوا آزمایشی زيادتر در حيوانات صورت ميگيرد. تا از بی خطری و سودمند بودن آن نتيجه گيرند. و به اشخاص مريض بکار ببرند ولی اين پروسه طولانی و مدت زيادی را در برخواهد گرفت.

چونکه تقريباً ۹۰ فيصد دوا های آزمایشی که روی حيوانات موفقيت آميز بوده ولی هنگام آزمایش در انسان با شکست مواجه می شوند چرا که دوا بی اثر بوده و يا ممکن اثرات جانبي وزيان اور رخ دهد. ولی امکان دارد. که در آينده حجات بنيادی راه توليد و شيوه آزمودن دوا ها را تغيير دهند.

امکان دارد که در آينده حجات بنيادی دانشمندان و پژوهشگران را درجهت پديد آوردن شيوه درمانی و تطبيق دوا جديد هدايت نمايد ممکن است روزی در آينده فرا رسد که: مبتليان بيماری های جانکاه بتوانند از طريق جايگزين کردن حجات جديد و سالم به جای حجات بيمار درمان شود. اين یکی از نويد های پژوهش در سلول های بنيادی است و هم می توانند با آزمایش گذاشتن حجات بنيادی اطلاعات ارزشمند ديگر را نيز فراهم نمايند که عملياتی های اکتشافات را سريع تر سازد. و مسائلی را حل كرد.

ولی بازهم دانشمندان خوشبين آن اند که در آينده، انسانها از برکت وجود اين حجات زندگی طولانی تر ولدت بخش تری را سپری خواهند كرد.

منابع:

۱. بيولوژي کمپبل (جلد اول)
Campbell. Mitchell Reece مترجمين: بهرام مير حبيبي، مصطفى پويان
سال چاپ ۱۳۸۴
استفاده از صفحات بين ۶۰ - ۹۰
۲. فزيولوژي گياهي مولفان (تايرو زايگير)
مترجمين: اعضاي انجمن زيست شناسي ايران
سال چاپ ۱۳۸۶ تهران
استفاده از صفحات بين ۱- ۲۸ فصل اول
۳. بيولوژي صنف يازدهم: رياست عمومي انكشاف نصاب تعليمي و تاليف كتب درسي سال ۱۳۹۰
استفاده از صفحات بين ۳ - ۲۷
۴. تازه هايي از علم امروز سلول هاي بنيادي
مؤلف: جني تسار
مترجم: حميده علي غروي
چاپ ۱۳۸۵
استفاده از صفحات بين ۹ - ۴۴

انتخاب مواد و وسایل آموزشی یا رسانه ها

معاون سرمؤلف ظاهره ناصری ستانکزی

انتخاب رسانه ها برای تکمیل طرح درس ضرورت دارد. رسانه وسیله است که سبب ایجاد ارتباط بین پیام دهنده و پیام گیرنده می شود. رسانه مناسب، به خلق شرایط مطلوب برای آموزش کمک میکند و سبب تقویت آن می شود. رسانه به مفهوم و معنی وسیع کلمه، جامعه، مدرسه، معلم و حتی خود شاگردان را نیز در برمی گیرد. اما در مفهوم محدودتر، کتاب درسی، روزنامه ها و مجلات، تصاویر جداول، نقشه ها و سایل آزمایشی، اشیای موجود در موزیم ها و اماکن تاریخی، فلمها، تلویزیون، کمپیوتر و غیره جزء رسانه ها محسوب می شوند.

معلم باید با توجه به هدفهای طرح درس از میان انواع مواد و وسایل آموزشی مناسبترین آنها را انتخاب کند. رسانه هایی که انتخاب می شوند، باید ویژگی های فنی زیر را داشته باشند:

۱. توانایی انتقال پیام مورد نظر

۲. قابلیت حمل و نقل

۳. در دسترس بودن

۴. اقتصادی بودن

۵. رجوع پذیری

همه رسانه ها توانایی انتقال هر نوع پیامی را ندارند. بطور مثال با استفاده از تخته و گچ رنگه شده می توان قسمت های مختلف یک گل را نشان داد، ولی نمی توان جریان باز شدن گل را هم روی تخته نشان داد. از سوی دیگر برای نمایش قسمت های مختلف گل، خود گل در مقایسه با تصویر آن، رسانه بهتر است.

ولی اگر گل مورد نظر از انواع گل هایی باشد که درمحل آموزش یافت نمی شود، تخته برای نشان دادن تصویر آن مناسب است.

فرض کښد، در درس جغرافيه هدف معلم آشنا کردن شاگردان با خصوصيات مردم چين باشد. ظاهراً ، بهترين کار اين است که معلم، شاگردان را به کشور چين ببرد و از نزديک آنها را با زنده گي مردم آن کشور آشنا سازد. اما بديهي است که چنين برنامه نه تنها عملي نيست، بلکه از نظر اقتصادي هم امکان انجام آن وجود ندارد. در اينگونه موارد، نمايش دادن يک فلم در باره مردم چين انتخاب خوبي است، البته در صورتيکه فلم مورد نظر و پروجکتور در اختيار باشد.

رجوع پذيري چيست؟ در مثال بالا تصور کښد که معلم فلم را بطور رسانه انتخاب ميکند و از طريق آن مي کوشد تا شاگردانش را به هدف آموزشي برساند. چند روز بعد، يک يا چندتن از شاگردان در مورد مردم چين سوال مي کنند و معلم سعی ميکند که بار ديگر فلم را نشان دهد، ولي متوجه مي شود که فلم مذکور فقط برای همان روز در اختيار بوده، و سپس به محل ديگري ارسال شده است. بنابراين، همه رسانه ها به يک اندازه رجوع پذيري ندارند. کتاب درسي يکي از رسانه هايي است که قابليت رجوع يا رجوع پذيري دارد، زيرا هميشه در اختيار است. اما معلم نبايد به اين دليل که کتاب به آساني در اختيار قرار مي گيرد، از رسانه هاي ديگر استفاده نکند.

مهارت برقراري ارتباط:

عمده ترين مسأله و مهمترين مهارت در جريان تدريس برقراري ارتباط صحيح بين معلم و شاگردان است. چنانچه اين رابطه به خوبي بر قرار شود. هدفهاي آموزشي با کيفيت وسهولت بيشترتي تحقق مي يابند. برقراري ارتباط داراي اصول و فنون شناخته شده است که آشنائي با آنها برای معلم ضرورت دارد. ارتباط در امر تدريس به منظور ارسال و دريافت پيام بين پيام دهنده تعيين (معلم) و پيام گيرنده يعني (شاگرد) برقرار مي شود. بنابراين، در جريان برقراري ارتباط چند عامل وجود دارد: پيام دهنده، پيام گيرنده وسيله پيام، شرايط محيطي و خود پيام.

توجه به نقش صدا و بيان معلم به هنگام تدريس:

بديهي است صدي جالب ومناسب باموضوع درس، صدي صميمي، دلچسپ و دوستانه در مقايسه با صدي خشن، تند، گوشخراش، نامفهوم و غيره در امر آموزش و جلب توجه شاگردان نتيجه يکسان نخواهد داشت، ممکن است دو نفر يک موضوع را با دوصدي مختلف ارايه کند، اما اثر آنها در آموزش متفاوت باشد. بنابراين، صدانقش مؤثري در ايجاد ارتباط بين معلم وشاگرد دارد که توجه به آن، آموزش را افزايش ميدهد. خصوصيات صدي خوب آن است که: در خورفهم باشد، رساو دلنشين باشد، آهنگ صدا متغير بوده ويکنواخت و کسل کننده نباشد، حاليتهاي عاطفي صدا رعايت شود، هر

جمله به اقتضای معنا وساخت دستوری آن بیان شود، یعنی جمله های سوالی، خبری، منفی، تأکیدی و غیره هر کدام بصورت خاص خود بیان شود، صدا با موقعیت مکانی شنندگان مطابقت داشته باشد، به طوریکه همه صدای معلم را بشنوند.

حرکت در صنف:

جابه جاییستادن وی حرکت بودن معلم درصنف، درجهت تدریس موثرنبوده برعکس حرکت معلم در صنف یکی از فنونی می باشد که توجه شاگردان را به خود جلب میکند و موجب برقراری ارتباط بهتر با آنان می شود.

سکوت: سکوت نیز یکی از فنونی است که می توان حواس شاگردان را به تدریس معلم تمرکز بخشد. سکوت بنا به موقعیت و تشخیص معلم میتواند چند ثانیه ویا بیشتر طول بکشد.

ضعفهای ناشی از فقدان مهارت در رفتارهای اجتماعی معلم:

بررسی انجام شده نشان می دهد که از آن دسته معلمان که فاقد مهارتهای صحیح اجتماعی هستند رفتارهای زیر مشاهده می شود:

۱. طعنه و کنایه زدن به شاگردان.
۲. بی توجویی به سوالهای معقول.
۳. حساسیت به مسایل خاص از قبیل لکنت زبان وعدم تحمل افرادی که دچار مشکل هستند.
۴. عدم ثبات در رفتار.
۵. تبعیض قایل شدن
۶. خشونت و عدم رعایت ادب و نزاکت.
۷. بدگویی از شاگرد در حضور جمع و پخش شایعه در باره دیگران.
۸. تهدید و نمره کم کردن.
۹. مطرح کردن مشکلات و گرفتاری های شخص خود برای شاگردان.

چند رهنمود کلی در زمینه رفتار معلم در صنف:

- برای تدریس، آماده گی کافی داشته باشید و بدون طرح درس وارد صنف نشوید.
- به هیچ عنوان بین شاگردان تبعیض قایل نشوید و نشان دهید که همه آنان برای شما یکسان هستند و به سرنوشت آنها علاقه دارید.

- چنانچه در جریان تدریس د چار اشتباه شدید، از اعتراف به آن نه‌راسید. این عمل موجب می‌شود که اعتماد شاگردان نسبت به شما افزایش یابد.
- توانایی فردی هر شاگرد را در نظر بگیرید و کارهایی را که انجام آنها از عهده فرد ساخته نیست، به او محول نکنید.
- از جدی بودن بیش از حد و در عین حال از شوخیهای بی‌مورد پرهیز کنید.
- اسامی شاگردان خود را به خاطر بسپارید و آنان را با اسم کوچک صدا کنید.
- همیشه و حتی الامکان به وعده‌های خود عمل کنید.
- به وضع جسمی و روانی شاگردان توجه کنید و از میزان بینایی، شنوایی و سایر توانایی‌های آنها آگاهی حاصل نمائید.
- انتظاراتی را که شاگردان از شما دارند در نظر بگیرید و به مشکلات آنان توجه کنید.
- به شاگردان احترام بگذارید و به عنوان تنبه کسی را تحقیر و یا از صف بیرون نکنید.
- با برخی از شاگردان بطور خصوصی صحبت نکنید، زیرا این عمل موجب می‌شود که سایرین احساس کنند معلم نسبت به آنها بی‌مهر و علاقه است.
- شاگردان را به کم نمره دادن و مردود کردن تهدید نکنید.

منابع:

- علی اکبر سیف ، روانشناسی پرورش.
- حسن شعبانی، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)
- روانشناسی تربیتی، ترجمه از دکتر حسن لطف آبادی.
- راهنما عملی روش‌های مشارکتی و فعال در پروسه تدریس - از منوچهر فضلی خالقی.

زبان مادری و نقش آن در یادگیری

جمشید زینل

مقدمه

امروزه، ناشناخته‌ترین جنبه وجودی انسان، یعنی زبان و اهمیت آن، فکر و هوش بسیاری از دانشمندان و حوزه‌های مختلف معرفت بشری از فلسفه، روان‌شناسی، علوم اجتماعی و سیاسی را به خود جلب کرده است. چرخش زبانی در فلسفه یا تمرکز مطالعات فلسفی بر موضوع زبان و کارکردهای آن موجب شده که بسیاری از اندیشمندان حوزه‌های علوم انسانی به موضوع زبان بیش‌تر توجه کنند. اکنون بسیاری از متخصصان علوم انسانی، متوجه بهره‌گیری از دانش‌های روزافزون زبانی در حوزه‌های تخصصی خود هستند. قوه ناطقه انسان از شگرف‌ترین توانمندی‌های آدمی است که بسیاری آن را وجه تمایز اصلی انسان از دیگر موجودات دانسته‌اند. این استعداد انسانی علاوه بر زمینه‌سازی درک و فهم انسان از خود و محیط پیرامون، موجب خواهد شد که آدمی با برقراری ارتباط با هم‌نوعان خود، به جنبه اجتماعی خویش تحقق بخشد.

این موضوع باعث شد تا چندی در مورد زبان و اهمیت آن در زندگی کودک و یادگیری، به‌خصوص زبان مادری، بیندیشیم؛ اما پیش از آن که نقش زبان مادری را در زمینه یادگیری و رشد تعلیمی کودکان مورد بررسی و مطالعه قرار دهیم، لازم است که مفهوم کودک و ویژگی‌های روانی آن را مورد واکاوی قرار دهیم.

مفهوم کودک

پاسخ در مورد این که کودک چیست؟ شاید برای ما آسان به نظر آید؛ اما واقعیت این است که درک مفهوم کودک به این آسانی و راحتی نیست؛ به این معنا که هرچه عمیق‌تر به این موضوع نگاه کنیم، جنبه‌های بیش‌تری از این سؤال برای ما واضح می‌شود و آن این که کودک و زندگی‌اش، خود دارای

فلسفه پيچيده و ساختارهای گوناگون اجتماعی می باشد؛ درست به همین خاطر است که دیدگاه‌ها در مورد این که کودک کیست متفاوت می باشند؛ به گونه مثال:

۱. جامعه‌شناسان، کودکان را به عنوان عضو از یک جامعه مشخص مورد مطالعه قرار داده، سعی می کنند چگونگی زندگی، آموزش و شرکت آن‌ها را در ساختارهای اجتماعی و اقتصادی آن جامعه مورد بررسی قرار دهند. از نظر آن‌ها کودک، حاصل انتظاراتی است که جامعه از آن‌ها دارد (معدنی، ۱۳۹۴).

۲. از دید اقتصاددانان، کودکان عوامل غیر مولد جامعه هستند و برای این که در آینده به نیروهای مولد، مؤثر و مالیات‌دهنده تبدیل شوند، باید از آوان کودکی روی آن‌ها سرمایه‌گذاری شود تا در آینده سهم فعال در ساخت و ساز اقتصادی داشته باشند (معدنی، ۱۳۹۴).

۳. اما از دید سیاست‌مداران و معلمان، کودکان ابزارهای نظام‌های اجتماعی هستند و باید قسمی تربیت شوند که از دومین مرحله بلوغ عقلی موفّقانه بدر آیند و تبدیل به یک شهروند خوب شوند و از قوانین و مقررات وضع شده در کشور خود اطاعت نموده و به آن‌ها عمل کنند (معدنی، ۱۳۹۴).

در اخیر، این که کودک فقط کودک است. یک انسان کوچک، با ضمیری پاک و آماده برای آموزش دیدن؛ کسی که باید با روح و جسم خود در میان مردم زندگی کند، کسی که احتیاجات روحی و جسمی خاصی دارد، با حواسی برای حس کردن و آزمایش جهان اطراف خود، با قلبی پر از محبت و نیازمند به محبت، با احساساتی مستعد برای پروراندن آرمان‌های انسانی، با استعدادی ذاتی برای تشخیص خوب و بد و دارای قدرت پیشرفت و تکامل فردی؛ به همین دلیل، برای شناخت رشد ذهنی و فکری کودک، باید توجه ویژه‌ای بر آنان صورت گیرد؛ یعنی این که چه عواملی باعث رشد و یادگیری کودکان می گردد.

مفهوم زبان

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

دربارهٔ این که زبان چگونه به وجود آمد، نظریات متفاوتی وجود دارد. داروین (۱۸۷۱) معتقد است که زبان انسان تقلیدی گویشی از ایما و اشاره‌هایی است که پیش از پیدایش زبان گفتاری در میان انسان وجود داشته است که این نظریهٔ وی توسط برخی از نظریه‌ها نیز تأیید شده است. با توجه به این نظریه، پوه پوه (Pooh Pooh) هم به نحوی این نظریه را تأیید کرده که در آن، نخستین واژگان زبان را کلمه‌های برخاسته از آواهای مربوط به احساسات انسان می‌دانند. هواداران این دیدگاه بر این باورند که آواهایی هم‌چو ناله ناشی از درد، خنده‌ای ناشی از شادی و غیره، تکامل یافته و واژگان در زبان به وجود آمده‌اند؛ ولی پیروان نظریه‌های زیست-شیمیایی، انکشاف زبان را ناشی از خوردن نوع سمارق‌های روگردان می‌دانستند. آن‌ها بر این باور بودند که که خوردن این نوع سمارق در انسان‌ها حالت مستی آورده و سخنان نامفهوم می‌گفتند که بعداً به قسم آوا بروز کرده زبان را به وجود آورده است.

زبان مهم‌ترین عامل یادگیری در کودکان

در یادگیری کودکان عوامل زیادی وجود دارد که دست به دست هم داده، به‌صورت مستقیم و یا غیر مستقیم تأثیر دارند. از آن جمله یکی تدریس به زبان مادری است. صرف‌نظر از این که زبان وسیلهٔ افهام و تفهیم است، زبان را می‌توان دروازهٔ ذهن انسان به محیط اطراف او دانست. آرزومند (۱۳۹۵) معتقد است که کودکان تا دوازده سال اول زندگی، محیط خویش را به آن تطبیق می‌کنند و بعد از آن دورهٔ یادگیری شروع می‌شود. این بدین معناست که کودک ضمن فراگیری زبان، با زبان فراگرفتهٔ خود، خودش را با محیط اطرافش تطبیق داده و سیستم فکریش را شکل می‌دهد. وی می‌گوید زمانی که نظام فکری و تطبیقی کودک تکمیل شد، سواد شخصی او نیز به زبان مادری تکمیل می‌گردد. ضمن این که کودک می‌تواند با زبان مادری بهتر و روان صحبت کند، می‌تواند به آن زبان بخواند و بنویسد.

نقش زبان مادری در یادگیری کودک

نقش زبان مادری در یادگیری کودک همانند پلی است که اگر آن را برداریم، کودک را در انزوا قرار داده‌ایم. طبق تعریف روان‌شناسی: «زبان مادری کودک آن زبانی است که مادر به هنگامی که طفل را در بطن خود می‌پروراند، با او صحبت می‌کند؛ چون کودک در آن زمان با صدای مادر نزدیکی دارد، با آن آشنایی پیدا می‌کند و هجاها و حرف‌های آن زبان را بیش‌تر دریافت می‌کند؛ چرا که مغز جنین در این دوره می‌تواند به محرک‌های صوتی مادر و کیفیت صدای اطراف مادر واکنش نشان دهد. اما

زمانی که سن کودک زیاد می‌شود، در این صورت اقدام به صحبت کردن با او با زبانی دیگر، کودک را از یادگیری محروم می‌کند (آرزومندی، ۱۳۹۵). علاوه بر آن، دیپارتمنت هنر در نروژ در سند خود بر اهمیت زبان مادری کرده، می‌نویسد: «زبان مادری زبانی است که انسان به آن می‌اندیشد؛ خواب می‌بیند و احساسات درونی خود را بیان می‌کند و یا زبان مادری زبانی است که فرد با آن هویت می‌گیرد.» (منابع اینترنتی).

از دیدگاه روان‌شناسان، زبان مادری عبارت از قوه تفکر و شناخت است و با بالارفتن و پیچیده‌تر شدن رفتارها، نقش آن در یادگیری و آموزش مهم‌تر و بیش‌تر می‌شود. محمد چابکی (۱۳۹۴) به این نظر است که اگر کسی در زبان مادر خود آموزش نبیند و به آن زبان متن تولید نکند، در پروسه شناخت او نقصیه ایجاد می‌شود و این جاست که اختلال هویت پیش می‌آید. فرد خود را بیگانه حس کرده و بدون اصلیت معرفی می‌کند. درست است که با زبان دوم می‌تواند گلیم خود را از آب بیرون بکشد؛ اما در زبان دوم عمق وجود ندارد. ولی زمانی که کودکان به زبان مادری خویش آموزش می‌بینند، می‌توانند در کنار آموزش‌های دیگر، اصول و قواعد و پیچیدگی‌های زبان مادری خویش را بیاموزند و بر ادبیات کتبی و شفاهی آن چیره شوند.

از طرف دیگر، اطفالی که زبان مادری خود را خوب‌تر و بهتر یاد می‌گیرند، در بزرگسالی از نظر روانی و اعتماد به نفس بهتر و سالم‌تر نسبت به دیگر کودکان می‌باشند که زبان مادری را درست فرا نگرفته‌اند. محمدی چابکی (۱۳۹۴) به این باور است که یادگیری خوب و ادبی زبان مادری به کودکان کمک می‌کند تا در بزرگسالی با والدین و اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، احساس نزدیک‌تری داشته باشند و ارتباطات عمیق و ژرفی با آن‌ها برقرار کنند. هم‌چنان، تحقیقات نشان داده است که افرادی که زبان مادری خود را خوب می‌آموزند، در بزرگسالی از لحاظ موقعیت اجتماعی و شغلی نیز از دیگر کودکانی که از نگاه یادگیری زبان مادری مشکل داشته‌اند، موفق‌تراند.

برقراری رابطه با دیگران و حفظ آن بخشی ضروری از زندگی هر کودک است که نقش مهمی در سلامت روان‌شناختی او دارد. کودکانی که به دلایلی از فراگیری درست زبان مادری مشترک با همسالان خود محروم مانده‌اند، قاعدتاً نمی‌توانند با اعضای خانواده و دوستان خود، علی‌رغم دلبستگی‌های عمیق به آن‌ها، ارتباط زبانی و از طریق آن احساسی و شناختی برقرار کنند. این کودکان در واقع، احساس تعلق خود را به جمع خویشاوندان نمی‌توانند رشد دهند. این به این معناست که با کودک به شکل مخصوصی و با زبانی مخصوص که مورد کاربرد بقیه نیست، رفتار شده

است و طبعی است که او خود را همواره چون «تافتهٔ جدابافته» می‌بیند یا احساس می‌کند که به فضای جمع خویشاوندان متعلق نیست و نه از حکایات، نه شوخی‌ها و نه اصلاً برقراری ارتباط با آن‌ها هیچ لذتی نمی‌برد؛ چیزی که بر اساس نظریهٔ دلبستگی «attachment theory» در روان‌شناسی از کودک که به‌شدت برای رشد دلبستگی به آن نیاز مفرط دارد، از او گرفته شده است! بنابراین، او همواره خود را مجزا می‌بیند که جز ارتباطی نیمه‌رسمی یا رسمی و به عرف معمول ابراز احترام و سلام و خداحافظ، هیچ تماس عاطفی با افراد متعلق به دنیایی که در واقع می‌بایست از کودکی به آن متعلق می‌بود و در سایهٔ مهم وجود آن‌ها احساس امنیت و آرامش و آسودگی و تعلق را می‌یافت، نمی‌یابد (پیرزادی و شریفی اردانی، ۱۳۹۵).

با توجه به گفته‌های بالا، زبان نقش مهم در تعیین و ایجاد هویت کودک بازی می‌کند. کودکان با استفاده از زبان مادری که به کار می‌برند، نشان می‌دهند که چه کسانی هستند و چه کسانی نیستند و نمی‌توانند چه کسانی باشند؛ یعنی هویت زبان مادری خود را نشان می‌دهند. سجادی (۱۳۹۵) عقیده دارد که احساس تعیین هویت در افراد در دوران نوجوانی صورت می‌گیرد؛ بنابراین، اگر این احساس قوی تحقق نیابد، در نقش فرد تداخل ایجاد می‌شود و احساس بی‌هویتی، بی‌هدفی و رفتار ضد اجتماعی در او پدید می‌آید. ایجاد هر هویتی به معنای ایجاد مرز و حصار است و هویت مانند خانهٔ درسته تصور می‌شود که بیگانگان را در آن راهی نیست. وی تأکید می‌کند که هویت و زبان مادری تأثیر متقابل روی یکدیگر دارند؛ از یک‌سو هویت بیش‌تر بر اساس زبان شکل می‌گیرد و از سوی دیگر زبان متأثر از هویت است. زبان مادری جزء جدایی‌ناپذیر وجود ماست که در تفکر و نحوهٔ نگرش ما به جهان نفوذ می‌کند. مفهوم زبان مادری گسترده‌تر از مفهوم هویت است، زبان مادری حامل هویت و مهم‌ترین عامل پاسداری از آن است و بی‌اعتنایی به زبان کودک مساوی یا نادیده گرفتن خود کودک است. این، می‌تواند تأثیر مستقیم روی احساسات کودکان داشته باشد که در نتیجه آن‌ها فکر خواهند کرد که طرد شده‌اند و نمی‌توانند در فعالیتهای صنف فعالانه و با اعتماد به نفس شرکت کنند.

تحقیقات ثابت کرده است کودکانی که میزان رشد زبان مادری‌شان بهتر است، در فراگیری زبان دوم کم‌تر مشکل دارند و خیلی راحت‌تر و بهتر می‌توانند زبان دوم را یاد بگیرند و حتی در فراگیری دروس دیگر نیز موفق‌اند. بیکر (۲۰۰۰) به این باور است که کودکان که با دانش قوی در زبان مادری وارد محیط آموزشی و مکتب می‌شوند، در یادگیری دروس زبان آموزشی توانایی بیش‌تر از خود نشان

می‌دهند. او تأکید می‌کند والدین و سرپرست‌های کودکانی که اوقاتی را با آن‌ها می‌گذرانند و داستان تعریف و یا با آن‌ها دربارهٔ موضوعات مختلف بحث می‌کنند، در نتیجه دایرهٔ لغات و مفاهیم زبان مادری کودکان تقویت شده و وقتی با آمادگی کامل برای یادگیری زبان دوم وارد مکتب شوند، از نظر آموزشی موفق‌تر می‌باشند. این به این معناست که کودکان دانش و قابلیت‌های زبان مادری را در خانه یاد گرفته‌اند و به زبانی که در مکتب می‌آموزند انتقال می‌دهند و از نقطه‌نظر رشد آن‌ها در مفاهیم و مهارت‌های اندیشه، هردو زبان لازم و ملزوم یکدیگر می‌باشند و زبان مادری حمایت‌کنندهٔ یادگیری در زبان دوم می‌باشد و همین‌گونه زبان دوم هم مهارت‌ها و مفاهیم زبان مادری را در کودک تقویت می‌کند. در صورتی که زبان مادری کودکان نادیده گرفته شود، رشد ذهنی آن‌ها کند و زیربنای شخصیتی‌شان نیز آسیب خواهد دید.

نتیجه‌گیری

در اخیر به این نتیجه می‌رسیم که انسان تنها با وجود زبان مادری، می‌تواند معنای واقعی لذت، درد و دوستی را پیدا کند و پیشینهٔ تحقیقات در سراسر جهان این مسأله را ثابت کرده است که مؤثرترین راه برای آموزش مفاهیم و مهارت‌ها به کودکان، یاددادن و رشد زبان مادری در آن‌هاست. تقریباً تمامی محققان زبان‌شناسی به این باوراند که کودکان به زبان مادری بهتر می‌توانند طرز تفکر خود را بیان کنند و از طریق زبان مادریست که آن‌ها به بیان احساسات خود و شناخت محیط‌شان می‌پردازند. علاوه بر آن، زبان مادری در شکل‌گیری هویت و شخصیت کودک تأثیر غیر قابل انکار دارد و در واقع بخشی از هویت فردی کودک است و کودک با یادگیری زبان مادری، درجهٔ یادگیری زبان‌های دیگر را باز نموده که می‌تواند منجر به پیشرفت زبانی و آموزشی آن‌ها شود؛ هم‌چنان کودکان از این طریق به درک عمیق‌تری دست یافته و قادر می‌شوند چندین نظام زبانی را مقایسه و استفاده کنند.

منابع:

الف. منابع فارسی

۱. آرزومندی، هادی (۱۳۹۵)، نقش زبان مادری در آموزش‌های اولیهٔ کودکان غیر فارسی‌زبان.
۲. پیرزادی، حجت و احمد شریفی اردانی (۱۳۹۵)، نظریهٔ دلبستگی و مشکلات هیجانی-اجتماعی در دانش‌آموزان با مشکلات ویژهٔ یادگیری: تبیین نظری و کاربردی‌های بالینی.
۳. سجادی، سید مهدی (۱۳۹۶)، زبان و هویت.
۴. چابکی، محمدرضا (۱۳۹۴)، تبیین جایگاه زبان در تقویت مبانی، تصریح اهداف و توسعهٔ وسایل تربیت.
۵. معدنی، فاطمه (۱۳۹۴)، نظری بر تصویرسازی کودک.

ب. منابع انگلیسی و اینترنتی

۶. Baker, C. (۲۰۰۰). *A parent's and teacher's guide to bilingualism*. ۲nd Edition. Clevedon, England.
۷. , C. (۱۸۷۱). *The decent of man and selection in relation to Darwin sex*. Digitalized by Google.
۸. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/۱۹۹۵/nou-۱۹۹۵-۱۲/۷/۲/۱.html?id=۳۳۶۳۸۱>
۹. Saussure, F. (۱۹۸۳). *Course in General Linguistics*, Harris, R. (Tran). London: Duckworth.

د اسلام ټولنيز اخلاقي ارزښتونه

د سر مؤلف مرستيال استاذ عنايت الله عادل

دويمه برخه:

۳. په اسلامي ټولنه کې د ښې او تېرېدنې د اخلاقي ارزښت د تطبيق ځايونه

د اسلام په اخلاقي نظام کې د ښې او تېرېدنې، دائره يوازې د تېروتنو او گرمو تر چار چوکاټ پورې نده تړلې بلکې نورې مهمې چارې هم په خپل ترڅ کې لري او د ښې لوړې او سترې مرتبې هم په ځان کې رانغاړي د بېلگې په توگه د قصاص په مسئله کې د مرگ او ژوند خبره ورسره تړلې، اسلام موږ ته د ښې او تېرېدنې لارښوونه او څرگنداوې کوي، لکه څرنگه چې الله تعالى فرمايي: ژباړه: خو که چاته يې د ورور (يو مسلمان) له خوا څه (ديت) وېښل شو نو په ښه توگه ورپسې کېدل دي او په ښېگڼه يې هغه (ښونکي) ته ورکول دا (هم) ستاسو د رب له لوري يوه آساني او لورينه ده. البقرة: ۱۷۸.

ان تردې چې د اسلام په اخلاقي نظام کې ښې او تېرېدنه له دې دائرې نه په لوړېدو له مقابل لوري سره د انسان په حق کې پې تېرې او زياتې کړې د ښېگڼې او پېرزوينې ترسره کول هم په ځان کې رانغاړي. په دې معنا نه يوازې ښېه تحقق مومي بلکې له هغه سره ښېگڼه او نيکي هم تر سره شي؛ ځکه دا کار په ټولنه کې د وروړۍ او ورورولۍ مزي لا پياوړې کوي او د ټولنې وگړي د بدن د غړو په څېر يو له بله سره نږدې کوي، لکه څرنگه چې الله تعالى فرمايي: ژباړه: او ښېگڼه او بدې نه سره برابرېږي (بدې) په هغه څه ايساروه چې ډېره غوره (نيکي) وي نو بيا به هماغه (کس) چې ستا او د هغه ترمنځ دښمني وي، لکه يو مهربان دوست داسې شي. فصلت: ۳۴.

او په يوه بل آيت کې الله تعالى فرمايي: ژباړه: او د بلۍ بدله هماغسې بدې ده (نه زياته) خو که څوک تېر شي او سوله وکړي نو اجر يې په الله تعالى دی، بې شکه ظالمان د هغه ښه نه ايسي. الشورى: ۴۰.

دراڼه مفسرين وايي په دې مبارکو آيتونو کې د قرآن کریم فرمودات د غوسې د زغملو په اړه د ټولو انسانانو شته طبيعت او فطرت څرگندوي، هغه کسان چې په وړاندې يې تېروتنې تر سره کړي او هغوی خپل طبيعت او فطرت ته د ښې او تېرېدنې وس نلري نو هغوی په کسات اخيستو کې له تېرې

او زياتي څخه منعه شوي او د دې اجازه ورکړل شوې کوم څه چې د دوی په اړه تر سره شوي د هغه په مثل خپل حق تر لاسه او خپله غوسه پای ته ورسوي. البته هغه کسان چې د ورته معاملې غوښتونکي نه دي هغوی ته د ښې او تېرېدنې لارښوونه شوې او کوم کسان چې له لومړي سره ښې او تېرېدنې ته چمتو وي هغوی ته له مقابل لوري سره د ښېگڼې او نیک چلند لارښوونه شوې او ورته د الهي اجر او ثواب ژمنه ورکړل شوې؛ ځکه هغه یوازینی شی چې په ریښتیا انسان د هغو کسانو په وړاندې د ښېگڼې او نیکۍ تر سره کولو ته چمتو کوي له دې سره یې بد کړي وي هغه د آخرت اجر او ثواب او د یوه او یوازیني الله جل جلاله رضایت او خوښي ده. همدا لامل دی انبیاء علیهم السلام تل له هغو کسانو سره د دوی د ځور او کړونې لامل ګرځېدل چې د ښې او تېرېدنې، ښېگڼې او نیک چلند له لارې مخ کېدل او هیڅکله یې هم له غچ اخیستو او کینه کېنې کار نه اخیسته.

په اسلامي ټولنه کې د تسامح (پټ سترګې) او آسانونې اخلاقي ارزښت

۱. د تسامح معنا او ارزښت

تسامح په عربي ژبه کې د «سمح» له کلمې اخیستل شوې د اسانۍ او آسانونې په معنا راځي او د آساني کولو مفهوم وړاندې کوي. تسامح یا آسانونه د اسلام په اخلاقي نظام کې له اخلاقي ارزښتونو یو بل ارزښت ګڼل کېږي چې د ټولنې د وګړو له حقوقو سره مخامخ تړاو لري. په دې منظور انسان په خپلو ورځنیو چارو کې د ټولنې له وګړو سره په بېلابېلو حالاتو کې مخ کېږي، تېروتنې، حق تېری، تاوتریخوالی، زور زیاتي او داسې نورې چارې د انسان روغ فطرت ته یوازې د هغو غوښتونکي نه وي بلکې د ټولنې د وګړو ترمنځ د ګڼ شمېر ستونزو د منځته راتلو په لامل ګرځېدو سره د انسان ټولنیز ژوند هغه که کورنۍ وي که استوګنیزه سیمه وي او که ټولنه وي ټول یې خونده کوي. نو له همدې کبله د اسلام سپېڅلی دین په اسلامي ټولنه کې د ښکمرغه او هوسا چاپیریال د منځته راوړو په موخه د پورتنیو ستونزو او کړکېچونو د خپلو په لړ کې د یوه بل اخلاقي ارزښت لارښوونه او څرګندول کوي هغه د تسامح او آسانونې په اخلاقي ارزښت ښېالېدنه ده.

آساني کول او آسانونه د اسلام د سپېڅلي دین له ډېرو ښکاره ځانګړنو او مشخصاتو څخه یوه ځانګړنه ده؛ ځکه اسلام په خپلو ټولو چارو کې که احکام دي، که عبادات او که معاملات د آسانتیا او آسانونې لاره خپله کړې او له انسانه یې ستونزې، سختی او کړاوونه لري کړي دي. الله تعالی په ډاګه په قرآن کریم کې فرمایي: ژباړه: الله خو تاسو ته آساني غواړي، سختي خو درته نه غواړي. البقرة: ۱۸۵.

رسول الله (ص) هم په همدې اصل او بنسټ په ټينگار کولو فرمايي: «بعت بالحنفية السمحة». ژباړه: زه له آسانه او روښانه دين سره را استول شوی يم.

۲. د تسامح او آسانی په اخلاقي ارزښت د ښالېدو اړوند د يوه مسلمان مکلفيت لکه څرنگه چې د اسلام سپېڅلي دين له انسان سره د آسانی او آسانتيا لاره خپله کړې او په هغه څه يې نه دی مکلف کړی چې له وسه يې بهر وي، په همدې توگه يو مؤمن او مسلمان هم مکلفيت لري چې د ټولنې له وگړو سره د اړونده معاملاتو په تړاو ځان د آسانونې په اخلاقي ارزښت ښال کړي. د هغو تېروتنو په اړه چې له خلکو سره د راکړې ورکړې او پير او پلور پر مهال له هغوی سره ترسره کېږي بايد د آسانی او آسانونې لاره خپله کړي، د هرې موضوع په اړه دې عيونه نه لټوي او په هره معامله کې دې ځان نه ورښکېلوي.

رسول الله (ص) په دې اړوند مسلمانانو ته په لارښوونې سره فرمايي «يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا» ژباړه: آساني کوئ او سختي مه کوئ، زيری ورکړئ او کرکې مه راپاروئ. په دې معنا آساني په اصل کې د ټولنې د وگړو ترمنځ د مينې او دوستۍ زيری ورکوي او سختي او د ستونزو لټونه د ټولنې د وگړو ترمنځ د خوا بلۍ او کرکې د منځته راتلو لامل ګرځي.

ز: د وگړي او ټولنې د سمون په اړه د اخلاقي مکارمو لاسته راوړنې

په دې نړۍ کې هر انسان خپلې نېکمرغۍ او هوساينې ته د رسېدو په لړ کې هڅه او زيار ګالي، خو کله انسان د خپل حق له لارې د دې نېکمرغۍ او هوساينې کرښې رسموي، نو هيڅکله هم ورته نشي رسېدی، ځکه نېکمرغي هغه څه نه ده چې انسان يې د خپلو مټو په زور ترلاسه کړی شي او يا د خپل عقل له لارې کرښې ورته رسم کړي، کوم څه يې چې د انبياء عليهم السلام په لاس را استولي، کله چې آدم عليه السلام ځمکې ته راغی، الله تعالی د ځمکې پر سر هغوی ته د نېکمرغۍ او هوساينې د لاسته راوړو د لارې په ښودو سره داسې وفرمايل: ژباړه: نو زما له خوا که څه لارښوونه درشي نو چا چې زما د لارښوونې متابعت وکړ، هغه به نه يې لارې او نه بدبخته شي. طه: ۱۲۳.

په دې اساس فردي او ټولنيز اخلاقي ارزښتونه هم له هماغو لارښوونو څخه دي کوم چې الله تعالی د انبياء عليهم السلام له لارې را استولي؛ خو د انسان نېکمرغي او هوساينه تضمين کړي.

۱. د وگړي په سمون کې د اخلاقي مکارمو اغيزې.

کله چې انسان په فردي اخلاقي ارزښتونو ښال شي، نو د زړه د سکون او آرام په لاسته راوړو سره له هغې نېکمرغۍ او هوساينې څخه برخمن کېږي چې همده ته سترګې پر لار وي. ځکه کله چې انسان

د ريښتيا او ريښتينولۍ لاره خپلوي، ظاهر او باطن يې دواړه سره يو کيږي نو د هغو کسانو په شان ويره او تره نه لري دوه مخۍ او دوه ژبې وي، ريښتيا او ريښتينولي د انسان د زړه د سکون او آرامتيا لامل گرځي، يو ريښتيني او ريښتيا پاله انسان هيڅکله هم په ورسپارل شويو امانتونو کې درغلي نه کوي، کله چې انسان په ورسپارل شويو امانتونو کې درغلي ونکړي نو په خلکو کې د باور او ډاډ وړ گرځي ورسره په ټولنه کې د باور يوه فضا رامنځته کوي.

په دې اړه شک نشته چې په ټولنه کې ډول ډول خلک له بېلابېلو طبيعتونو سره ژوند کوي، نو کله چې انسان د صبر په اخلاقي ګاڼه سنبال وي، په پراخه سینه د خلکو د آزار او خورونې په زغملو سره له شخړې، جګړې، دښمنۍ او کينې څخه ډډه کوي، ځکه نو په اخلاقو سره د زړونو تل ته لار مومي، په دې توګه د ټولنې د وګړو ترمنځ د دوستۍ، مينې، باور او ډاډ فضا منځته راځي، وګړي په ريښتيني زړه، په صبر او زغم ګاللې، په عاجزۍ او زغم لرنې سره يو د بل خواته په ژوند کولو هغه د اطمینان، ټپکاو، آرامي، نیکمرغۍ او د بخت څلا لاسته راوړي، دوی يې په هڅه کې وي.

۲. د ټولنې د سمون په اړه د اخلاقي مکارمو اغيزې.

هيڅ انساني ټولنه له دې پرته چې هلته دې د اخلاقي ښېګڼو او مکارمو ترمنځ يو پياوړی تړاو واکمن وي، نشي کولی په خوښۍ، نیکمرغۍ او هوساينه کې ژوند تېر کړي اخلاقي مکارم د انساني ټولنې يوه حياتي اړتيا ده او هره ټولنه کې ترې بله چاره نه لري، کله چې اخلاق له ټولنې کډه شي نو د وګړو ترمنځ يې د واټن په منځته راتلو سره شخړې او لانجې ترسره کيږي عامه ګټې چور او تالانيري، د ټولنې ستنې په لړزیدو او په پای کې له سقوط سره مخ کيږي اخلاق هغه يوازینی پوخ تړون دی چې دوی يو له بله سره تړي.

په يوه ټولنه کې چې کله ريښتينولي او ريښتيا پالنه شتون ونلري علوم، معارف او د حقوقو خونديتوب څنګه رامنځته کېدای شي!

څنګه شونې ده د يوې ټولنې وګړي آرامه او هوسا ژوند ولري، حامل دا چې د امانت ساتنې اخلاق دې ترې کډه شوي وي! يو هېواد يا يو ملت څنګه توانيږي په پرمختګ او پرمخيون سره د تمدن او کلتور څښتن شي حال دا چې ترمنځ يې د ورورۍ، همکارۍ، مينې او ځان تېريدنې اخلاق شتون ونلري! يو ملت به څنګه قدرمن، وياړمن او سرلوړی شي کله چې د دښمن په شا تمبولو کې د زړه وړتيا، مهربانۍ او ښېګڼې او بدو ته د ښه ځواب ويلو اخلاق په دوی کې نه وي.

يو انسان څنگه کولی شي د انسانيت بشپړتيا تر لاسه کړي کله چې په هغه کې لا تر اوسه د کبر او غرور اخلاق په خپل شتون سره هغه د اثار، جارونې، ښنې او تېريدنې ښو اخلاقو ته له هر ډول لاسرسي څخه راگرځوي! ټولو بشري تجربو او تاريخي پېښو په ډاگه کړي چې د يوه هېواد، پرمختيا او تمدن د هېوادوالو له اخلاقي ښېگڼو سره مخامخ تړاو لري، په هره کچه چې په دوی کې اخلاقي ښېگڼې لاس په واک وي په هماغه کچه هغه ټولنه، پياوړې، متمدنه او پرمختللې ده. او په هره اندازه چې په دوی کې اخلاقي ښېگڼې مخ پر ځوړ وي په هماغه کچه هېواد يا ټولنه خپل توان له لاسه ورکوي. اخلاقي ښېگڼې د ټولنې د وگړو ترمنځ يو داسې پياوړی تړاو را منځته کوي چې ټول په يوه لوري او مخ په يوه هدف روان وي او کله د اخلاقي ښېگڼو اړيکې يو له بله شپړي په هماغه اندازه د ټولنې وگړي تيتيري او ټولنه تر څپ پاتې او په شا تېل وهل کيږي.

۳. په اسلامي ټولنه کې د اخلاقي ښېگڼو او ارزښتونو د تطبيق په مخ کې د اسلام د دښمنانو دريځ تر کومه ځايه چې د ټولنې د وگړو په يو موټي کولو کې اخلاقي ښېگڼې ارزښتناکه رول لوبوي، نو د اسلام ټولنيز نظام هم د هغه په اړه د زيات ټينگار څرگندوی کوي. او له ايمان او عقيدې او اخروي اجر او ثواب سره مخامخ تړاو ورکوي؛ خو په لا ډېر قوت موندنې يوه داسې واحده، غښتلې او پرمختللې ټولنه رامنځته کړې شي چې هيڅکله هم له سپکاوي او بې عزتۍ سره مخ نشي. په همدې لامل د اسلام دښمنان د مسلمان امت د جوړېدا او ترمنځ يې د ژور تړاو د منځته راوړو په اړه د اسلامي اخلاقو په رغنده رول پوه شوي، نو د مسلمانانو د اخلاقو د خرابولو په تړاو هيڅ ډول چل ول او دوکه نه دريغوي او له هيڅ ډول مادي او يا بشري وسايلو لکه له تېروستونکو انسانانو يې لاس نه دی اخيستی څو وکولی شي د مسلمانانو د اخلاقو په کمزورتيا د دوی يو والی او يو موټيتوب له منځه يوسي.

د اسلامي اخلاقو پر ضد دا بريدونه په خپل ترڅ کې بېلابېل صورتونه لري. لومړی: هغوی د مسلمانانو ترمنځ د اخلاقي ټينگښت په اړه د ايمان او عقيدې په رول پوه شوي، هڅه يې کړې ټولې هغه لارې چارې له منځه يوسي او وې تړي دا ستره سرچينه بډايه او پياوړې کوي؛ خو د ايمان او عقيدې د کمزورتيا په پايله کې د لار ورکۍ کډو ته ور لاهو شي.

دويم: هغوی په دې پوه شوي چې د يوه مسلمان ايمان او عقیده له اسلامي علومو او معارفو تر لاسه او قوت مومي، دا هڅه کوي چې په ټولنه کې د اسلامي او ديني علومو او پوهنو هر ډول تر بريد او گوزار لاندې ونيسي يا دا چې ځينې يې ممنوع وگرځوي او د يوې بلې برخې په معنا او مفهوم کې

بې لاسوهنه وکړي. او کوم کسان چې د دې برخې په خدمت بوخت وي هغوی له منځه یوسي او یا بې هم تر څور او کړونې لاندې ونیسي. دوی په دې پروسه کې له هیڅ ډول لارو چارو مخ نه اړوي. دریم: هغوی پوه شوي چې په اسلامي ټولنو کې د عمل او تطبیق په برخه کې شته فساد په اخلاقي ښېگڼو او ارزښتونو څه اغیز لري، نو هڅه کوي چې مسلمان نسل په اخلاقي فساد او په ناوړه او بدمرغه اخلاقي ناروغیو اخته شي؛ خو له همدې لارې وکولی شي اسلامي ټولنې له منځه یوسي. څلورم: هغوی پوهېدلي چې د اندونو فاسدول د اخلاقي ښېگڼو او ارزښتونو په منځه وړو کې څومره پیاوړی رول لوبوي، نو هڅه کوي د خپلو تېروستونکو مفکرینو په گومارنې سره د مسلمان نسل فکرونه بل خوا واړوي، هغو ته باطل او تېروستونکي مطالب د عصري او متمدنو پوهنو او مفاهیمو او له ډېرو گواښمنو فکري جگړو نه د استفادې له لارې پیچکاري کړي؛ خو په دې توگه زهر په شاتو کې ګلې او مسلمانان ورته را وېولي.

سرچینې:

- ددې موضوع د لیکلو لپاره له لاندې ماخذونو څخه استفاده شوه:
۱. قرآن کریم، تنزيل من الرب العلمین او د هغه ځینې تفاسیر.
۲. د احادیثو کتابونه او ځینې شرحې.
۳. الهدایة شرح البدایة، د امام برهان الدین ابوبکر المرغیناني تصنیف.
۴. البحر الرائق د امام ابو البرکات عبدالله بن احمد بن محمد نسفي تصنیف.
۵. بدائع الصنائع د امام محمد بن علی بن محمد بن عبد الله الشوکانی الیمیني تصنیف.
۶. الأوزان الشرعیة، د مفتي محمد شفیع تصنیف.

۷. الفقه الاسلامي و أدلته، د دكتور وهبة زحيلي تصنيف.
۸. فقه الزكاة، د دكتور يوسف القرضاوي تصنيف.
۹. الموسوعة الفقهية الكويتية د كويت د ارشاد، حج او اوقافو د علماوو د ټولگې تصنيف.
۱۰. فتاوى هندية د لشيخنظامو جماعة من علماء الهند تصنيف.
۱۱. القاموس الفقهي د سعدياً بوجيب تصنيف.
۱۲. مختار الصحاح د محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي تصنيف.
۱۳. الاختيار لتعليل المختار د ابنمودة الموصلي تصنيف.
۱۴. البحر الرائق شرح كنز الدقائق د زين الدين بن نجيم الحنفي تصنيف.
۱۵. تبين الحقائق شرح كنز الدقائق
۱۶. فقه السنة د الدكتور محمد ضياء الرحمن الأعظمي تصنيف.
۱۷. الفقه الميسر د صالح بن غانم السدلان تصنيف.
۱۸. مجلة الأحكام العدلية د عثماني خلافت د دورې د علماوو او فقهاوو څخه د تركيب شوې ډلې تصنيف.
۱۹. تبين الحقائق شرح كنز الدقائق د فخر الدين عثماني بن علي الزيلعي تصنيف.
۲۰. الفتاوى البزازية بهامش د محمد ابن البزاز الكردي تصنيف.
۲۱. العناية بشرح الهداية د محمد بن محمود البابرتي تصنيف.

په هېواد کې د اوبو زېرمه کولو ارزښت او اغېزې

څېړندوی عبدالرحمن لطيف

مقدمه : کله چې انسانان د ځمکې پر سر له کښت او کار سره آشنا شول نو سمدلاسه يې د ځمکو د خړوبولو لپاره د روانو اوبو مسير ته بدلون ورکړ او روانې اوبه يې د بندونو، ويالو او نهرونو په واسطه مهار کړې. دا چې کوم قوم په لومړي ځل د بند جوړولو تخنيک را منځ ته کړی دی، دقيق معلومات نشته. خو د ځينو علماوو له نظره د بند جوړولو مفکوره په هغو سيمو کې را منځ ته شوه، چېرته چې ځمکې نسبت د روانو اوبو سطحې ته په جگړو سيمو کې موقعيت درلود او بزگرانو نشوای کولای تر څو پراخې ځمکې تر کښت لاندې را ولي.

يو شمېر نور علما بيا په دې عقیده دي چې د لمړي ځل لپاره د بند جوړولو چارې د افريقا په لويه وچه کې را منځ ته شوي دي او د نيل پر سيند د بند جوړولو مثال ورکوي، خو يو شمېر نور علما بيا داسې نظر لري چې چينايان په دغه کار کې تر ټولو بشري ټولنو څخه مخکې دي او همدوی وو چې د لمړي ځل لپاره يې دغه ميتود وکاراوه.

دا چې زمونږ هېواد د تاريخ په اوږدو کې د بېلابېلو تمدنونو (آريانا، خراسان او افغانستان) د را منځ ته کېدلو شاهد پاتې شوی او هم په يوه فرهنگي او تجارتي څلور لاري کې موقعيت لري نو دلته هم د اوبو د ذخيره کولو لارې چارې خلکو ته ښې معلومې وې چې همدې موخې لپاره يو شمېر د اوبو د زېرمه کولو بندونه جوړ شوي دي چې اوس مهال سربېره پر اقتصادي ارزښت، تاريخي او فرهنگي اهميت هم لري چې د بېلگې په ډول په غزني ولايت کې د سلطان بند څخه يادونه کوو.

هدف او مېرmit : د دغو ليکنو هدف دا دی چې په هېواد کې د بندونو ارزښت او اهميت او د هغو مثبتې اغېزې د هېواد پر اقتصادي وضعيت او چاپېريال ساتنې په اړوند په څه شې او په هېواد کې ټول هغه مؤثري او اغېزمنې لارې چارې ولټول شي چې د بزگرانو ستونزې کموي. بې له شکه د اوبو

ذيرمې جوړول او کارول يو له هغو مهمو کړنو څخه دي چې کولای شي د هېواد په کرڼه کې ۸۰ سلنه ستونزې هوارې کړي او هېواد د کرنيزو توليداتو له وجې پر خپل ځان بسيا شي. همدارنگه د اوبو زېرمې او د هغوی مثبت اغيزې په چاپېريال او بشري فعاليتونو باندې په خاصه توگه د کرنې او د هېواد په اقتصادي وضعيت کې د دغې مقالې له مېرمنونو څخه شمېرل کېږي. د څېړنو ميتود: په دغه مقاله کې کوښښ شوی تر څو د معتبرو ماخذونو څخه گټه پورته شي او د همدې موخې ته د رسېدو له پاره د اوبو د زېرمو په اړه ډېر مهم او معتبر سرچېنې لوستل شوي او کارول شوي دي او په پای کې لازم وړاندیزونه مطرحه شوي دي.

اوس لازمه ده چې ووايو اوبه زېرمه کول څه ته وايي؟، د اوبو زېرمه چې په عربي ژبه کې ورته سد، په انگلیسي ژبه کې ورته (Dam) ويل کېږي، عبارت له هغه دېوال څخه دی، چې د سیند په سوړ کې د اوبو د ذخیره کولو او یا د اوبو په مسیر کې د بدلون د راوستلو په موخه کارول کېږي او زیاتره په هغو سیمو کې جوړېږي، چېرته چې غرونه موجود وي او هم د ځمکې فزیکي جوړښت د بند جوړولو وړتیا ولري او مخکې تر دې چې د بند جوړولو چارې پیل شي، مونږ مجبور یو چې د سیمې څخه پوره جیولوجیکي او هایډرومیتئورولوجیکي څېړنې ولرو، (۲: ۱۸۹).

په نړۍ کې له بندونو څخه (د کرنې، برېښنا، سېلابونو د مخنیوي او د اوبو د زېرمه کولو) په موخه گټې اخیستل کېږي چې تر ټولو نه عمومي کارونه یې د برېښنا او د کرنې لپاره ده. همداشان بندونه د خپل فزیکي جوړښت له مخې په دوو برخو وېشل کېږي: (د ځمکې پرسر سطحې بندونه او تر ځمکو لاندې وچ او ډک بندونه).

الف: سطحې بندونه: دا ډول بندونه په نړۍ کې ډېر رواج لري او د دوو غرونو په منځ کې جوړېږي، چې مختلف ډولونه لري:

۱- راگرځونکي بندونه: دا ډول بندونه د سیند ټول بهیر یا لږه برخه اوبه را گرځوي او د ویالو یا کانالونو په وسیله یې زراعتي ځمکوته رسوي.

د دغه ډول بندونو نقص دا دی چې د سېلابونو له امله وړانږي او یا د کانال خوله له راسبه موادو څخه ډکېږي، خو دغه ډول بندونه په هېواد کې ډېر لیدل کېږي چې د کابل په اوبیزه حوزه کې د ننگرهار ولایت له ډکې سیمې څخه شروع بیا د پنجشیر د پریان تر کاناله پورې چې کابو ۳۰۰۰ متر د سمندر له سطحې څخه لوړوالی لري پراختیا مومي.

۲- د کارپزونو او چينو د اوبو د زېرمه کولو لپاره واړه بندونه: دغه ډول بندونه چې په ژمې کې د اوبو لگښت کمېږي، د کارپزونو او چينو اوبه په کې زېرمه کېږي او هغه مهال چې د کارپزونو او چينو اوبه لږ شي، ورته گټه اخيستل کېږي.

۳- باراني يا سيلابي بندونه: په دغه ډول بندونو کې روانې اوبه په لوڅو خاورينو بندونو او حوضونو کې زېرمه کېږي چې باراني يا سيلابي بندونه هم ورته وايي. دا بندونه په خيبر دره او پکتيکا ولايت کې ډېر ليدل کېږي.



لومړی شکل (۱): د سيلابونو د زېرمه کولو لپاره کليوالي جوړ شوی بند ښکاره کوي، (۳:۶).

همداشان پورته ياد شوي بندونه د هرې سيمې د ځمکنې جوړښت له نظره په بېلابېلو ډولونو او ديزاينونو سره جوړېږي او مختلف شکلو ته لري: (قوسي بندونه، خاورين بندونه، شگه يز بندونه، لرگين بندونه، فولادي بندونه) او داسې نور، (۱۸:۳).

ب: وچ او ډک بندونه: دا ډول بندونه عبارت له هغو بندونو څخه دي، چې په درو، واديو او نورو مناسبو ځايونو کې تر ځمکې لاندې جوړېږي او دسطحي روانو اوبو له بهېدلو څخه مخنيوی کوي، وچ او ډک بندونه نسبت دسطحي بندونو ته ډېرې ښېگڼې لري لکه:

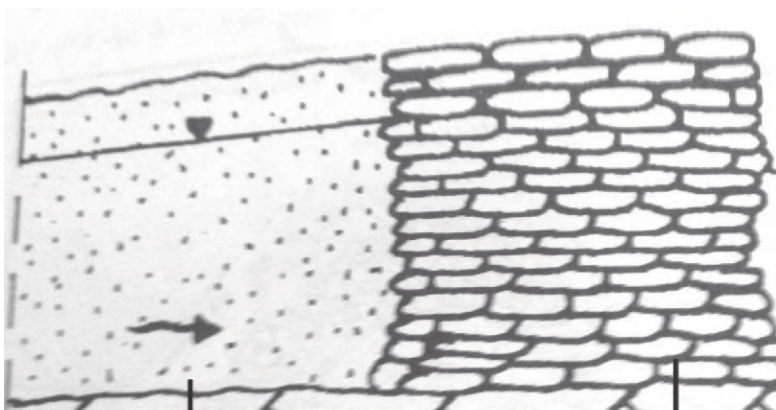
❖ په وچو او تر ځمکو لاندې ډکو بندونو کې د اوبو تبخير لږ وي.

❖ د سطحي بندونو په پرتله تر ځمکې لاندې بندونو ظرفيت کال په کال ډېرېږي.

- ❖ د سطحي زېرمو د ککړتيا او ناولتيا امکانات ډېر وي چې د ژوند يو موجوداتو لپاره ستر ګواښ کېدای شي.
- ❖ د سطحي زېرمو لپاره بايد د ځمکې په مخ يو مساحت اوبو نيولي وي ولې د وچو او ډکو بندونو له پاسه ځمکه وچه ده او نورې ګټې هم ترې اخيستل کېږي.
- ❖ د ښو او حاصلخېزو خاورو له بې ځايه کېدو څخه مخنيوی کوي.
- ❖ په سيمه کې نباتي پوښښ ښه وده کوي.
- ❖ د ښو خاورو د جوړيدلو شرايط را منځ ته کېږي.
- ❖ د وچکالي په موسم کې د خلکو له بي ځايه کېدو څخه مخنيوی کوي.
- ❖ د دا ډول بندونو د جوړولو لپاره نه ډېره بودجه او نه هم ډېرو امکاناتو ته اړتيا شته، (۲۹:۷).
- د نړۍ په مختلفو لويو وچو کې وچ او ډک د اوبو بندونه جوړ شوي او ورڅخه ګټه اخيستل کېږي چې په لاندې جدول کې ورڅخه يادونه کوو:

لومړی جدول (۱): په نړۍ کې د ځمکې لاندې بندونو څخه ګټه اخستل، (۱:۶۳).

شمېره	لویې وچې	د هېوادونو نومونه
۱	اروپا	آلمان، فرانسه، ايټاليا او داسې نور
۲	افريقا	مراکش، الجزاير، موريتانيا، تونس، ايتوپيا، سومالي، کنيا، نايروبي، تانزانيا، زامبيا، ناميبيا او داسې نور.
۳	آسيا	سعودي عربستان، تايلند، جاپان، هند، پاکستان، ايران.
۴	امريکا	مکسيکو، آريزونا، لونورا، کاليفرنيا، اوهايو، نيويورک، بوليو
۵	آستراليا	په زياترو ځايونو کې



رسوبي او ميده دانه خاورې چې د اوبو د جذبولو ښه ظرفيت لري

د ډک او وچ بند په مقابل کې ډبرين ډيوال

دوهم شکل (۲): تر ځمکو لاندې ډکو بندونو يو انځور، (۱:۵۳).

په نړۍ کې د اوبو زېرمه کولو لپاره بند نه يوازې چې د يوه ښه وريانت په توگه پېژندل شوی دی بلکې د هغو مثبتو تاثيراتو په لرولو چې په چاپېريال او ژونديو موجوداتو باندې لري ډېر د اهميت او ارزښت وړ دی چې په لاندې ډول ورڅخه يادونه کوو:

- ✓ د ژوند چاپېريال ورسره ښه کيږي (د تودوخې په درجه کې کموالی راځي په هوا کې نسبتي لنډه بل زياتيږي، د بند په شاوخوا کې نباتي فرش ښه وده کوي او د سيمې په اقليم کې مثبتې اغېزې را منځ ته کيږي چې ښې بېلگې يې زمونږ په هېواد کې د سروبي، نغلو او ماهيېر بندونه دي.
- ✓ د آلوټونکو مرغانو، کبانو او نورو ژونديو موجوداتو لپاره مناسب محيط گڼل کيږي .
- ✓ په زراعتي او مالداري توليداتو کې زياتوالي راولي.
- ✓ د ځمکې لاندې اوبو کيفيت باندې مثبتې اغېزې لري او د ځمکې لاندې اوبو زېرمې غني کوي.
- ✓ د ځمکې لاندې اوبو د سطحې له ټيټېدلو څخه مخنيوی کيږي.
- ✓ د خاورې د تخريب او سيلابونو د را وتلو څخه مخنيوي کوي.

- ✓ د کرکيلې، برېښنا او دلوو ښارونو لپاره دڅښلو پاکو اوبو مناسبې زېرمې منځته راوړي.
- ✓ په بند کې شگه، جغل او میده دانه خټه را ټوليرې چې جوړښتي توکي او د کروندو او ښونو لپاره ځغورې خاورې برابر وي.
- ✓ د خلکو په اقتصادي وضعيت کې ښه والی راځي.
- ✓ بندونه په ساحه کې نباتي پوښښ ته ښه وده ورکوي او د خاورو له بې ځايه کيدو څخه مخنيوی کوي، (۶:۱۴).

افغانستان چې يو زراعتي ملک دی او کابو ۸۵ سلنه وگړي يې په کرنه لگيا دي او هم د دغه هېواد راتلونکی انکشاف او پرمختگ په کرنې پورې اړه لري نو اړينه ده چې د خپلو روانو اوبو څخه په مناسب ډول سره ځکه پورته کړي. د هغو تحقيقاتو له مخې چې د هېواد د کرنې په اړه په بېلابېلو وختونو کې تر سره شوي دي د هېواد ډېرې ځمکې د روانو او سطحي اوبو څخه خړوبيرې چې د هغو سلنه او ونډه په لاندني جدول کې ليدل کېږي.

دوهم جدول (۲): په هېواد کې له روانو اوبو څخه په کرنه کې څکه اخيستل ښي.

شمېره	د اوبو لگولو سرچينې	د اوبو لاندې ځمکو سلنه
۱	روانې سطحي اوبه	۸۷
۲	چينې	۴
۳	کارېزونه	۸
۴	څاه ځانې	۱

له پورته جدول څخه داسې پايلې په لاس راځي چې د روانو اوبو څخه په زياته پيمانه څکه اخيستل کېږي. همدارنگه دهېواد ۷،۸ ميليونه هکتاره ځمکه د کرنې وړده چې له دې جملې څخه يوازې ۳،۹ هکتاره ځمکه هر کال کرل کېږي او متبقي ځمکې د اوبو د کمښت په اساس له کښت څخه پاتې کېږي.

په اوسط ډول هر کال په هېواد کې ۷۵ ميليارد متر مکعبه اوبه توليدېږي چې هر کيلومتر مربع ځمکې ته په يوه ثانيه کې ۱،۷ ليتره اوبه رسېږي، دغه مقدار اوبو د هېواد په مختلفو سيمو کې کافي نه دي او همدغه علت دی، چې هر کال زمونږ په زراعتي توليداتو کې کمښت منځ ته راځي نو لازمه ده چې

مونږ خپلې جاري اوبه په ښه شان سره مدیریت کړو او دغه مشکل له منځه یوسو تر څو زمونږ په ملي او محلي اقتصاد کې مثبت بدلون رامنځ ته شي (۷۲:۵).

د بندونونه جوړول په اوبیز نظام کې تر ټولو ډېر موثر او د اهمیت وړ کاردی چې له نېکه مرغه د هېواد پر یو شمېر سیندونو باندې لوی او واړه بندونه جوړ شوي دي چې ډېر د اهمیت وړ دي، ولی د ۱۳۵۸ - ۱۳۸۰ کلونو په موده کې د اوبو مهم او اساسي تاسیسات لکه: ذخیروي بندونه، آبگردانونه، کانالونه، زاږونه، کلکتورونه، پلچکونه، ترناږونه او همدا شان زیاتره هایډروتخنیکي وسایل د جنگونو، سیلابونو، اقلیمي بدلونونه او د خلکو د نه پاملرنې په نتیجه کې یا بیخي له منځه تللي دي او یا هم په یو ډول ویجاړ شوي دي. د ملگرو ملتونو د راپور پریښت د کال ۱۳۷۶ نه تر ۱۳۸۰ کال پورې دهېواد د سطحي اوبو په مقدار کې له ۴۰ نه تر ۸۰ سلنه کموالی راغلی دی، (۴:۴۴).

په ۲۰۰۵ م کال کې د هېواد پر اوبیزو حوزو باندې (۷۲) د اوبو بندونه او اړوند تاسیسات د مختلفو بهرنیو او په کور دننه متخصصینو لخوا سروی او طرحه شوي دي او که چېرته یادې طرحې عملي شي نو کابو (۱۰۳۵۶۶۶) میلیون هکتاره ځمکه د کرنې وړ گرځي او همدارنگه (۱۵۵) میگاوات برېښنا به تولید شي، (۶:۲۱).

د هېواد د اوبیزو حوزو جیولوجیکي او توپوگرافیکي جوړښت ته په کتلو سره ویلای شو چې په هېواد کې د انرژي تولید لپاره ډېر مناسب شرایط موجود دي، د بېلگې په ډول: د کوکچې سیند په پورتنۍ برخه کې، د کنړ سیند په بېلابېلو ساحو کې، د کابل سیند، د پنجشېر سیند او همداسې نور بېلابېل ځایونه په هېواد کې شته چې هلته د بند جوړولو امکانات موجود دي او که چېرته په یادو سیمو کې بندونه جوړ شي نو ویلای شو چې هم ډېرې زراعتي ځمکې به خړوبې شي او هم ډېره انرژي به تولیدې شي.

اوس مهال مونږ د روانو اوبو څخه د گټې اخیستنې په اړه له دو غټو ستونزو سره لاس او گریوان یو،) طبعي ستونزې او اجرائوي ستونزې).

➤ طبعي ستونزې: په هېواد کې ځیني سیندونه لکه: آمو او کابل د اوبو کافي زېرمې او سرچینې لري خو د کرنې وړ کمې ځمکې لري او همدا شان د اورښتونو په اندازه کې تفاوت، په مختلفو موسمونو کې اورښتونه، په اوبیزو حوزو کې د نباتي پوښښ کموالی، دهېواد په مختلفو سیمو کې د مالگینو اوبو شتون، اقلیمي شرایط، وچکالي، سیلابونه، د هېواد فزیکي جوړښت له غټو ستونزو څخه شمېرل کېږي.

➤ اجرائوي ستونزې : په هېواد کې د اوبو لگولو زوړ سیستم ، زاړه بندونه، د کارپزونو او چينو له منځه تلل، او داسې نور.

اوس پوښتنه دا ده چې مونږ ته څه کول په کار دي تر څو يادې ستونزې هوارې کړو او خپلو موخو ته ورسېږو چې دغو موخو ته د رسيدو لپاره لاندې کړنې بايد تر سره کړو:

- په ټولو اوبيزو حوزو کې لوی او واړه بندونه جوړ کړو.
- په هغو سيمو کې چې د وچ او ډک بندونو لپاره مناسب ځايونه دي هلته وچ او ډک بندونه جوړ شي.

• کارپزونو او چينو ته بايد جدي پاملرنه وشي او هر کال يادې سرچينې پاککاري شي.

• د ځمکې لاندې اوبو د تغذيې لپاره بندونه تر ټولو ښه وسيله ده.

• د سېلابونو په مقابل کې له کانالونو، کارپزونو او چينو د ساتلو په خاطر لازم تاسيسات را

منځ ته کړو.

پايلې :

طبيعي خبره ده چې هېواد د جاري اوبو د زېرمه کولو لپاره د لويو او کوچنيو بندونو له کمښت سره مخامخ دی، او نشو کولای چې خپلې جاري او روانې اوبه مهار کړو او هم د سيلابونو د راوتلو څخه مخنيوی وکړو تر څو د سيندونو څنډې او د کرنې وړ ځمکې له تخريب څخه وساتل شي او هم په کرنيزو توليداتو کې زياتوالی راشي.

افغانستان يو غرنی ملک دی، چې ډېرې درې او ميلان لرونکي سيمي لري مگر وچ او ډک بندونونه په هېواد کې نشته او نه دي جوړ شوي.

پخواني بندونه سره له دې چې ډېر مهم او ارزښتناک دي، خو په اوسني و شرايطو کې نه د بزگرانو او نه د برېښنا ستونزې په کافي ډول سره پرې حلېږي، مانا دا چې د نفوس په زياتېدلو سره، ډېرو اوبو، برېښنا او کرنيزو توليداتو ته اړتيا څو چنده زياته شوې ده.

د هغو داخلي او بهرنيو څېړنو پر بنسټ چې د هېواد د بندونو په اړه تر سره شوي دي په بندونو کې ډېرې تخنيکي او ترميماتي ستونزې ليدل کېږي او که چېرته توجه ورته ونشي، موجود بندونه به خپل موثريت له لاسه ورکړي.

څرنگه چې هېواد په نيمه صحرايي سيمه کې موقعيت لري، دلته شنه فضا، ښه چاپېريال او د ژونديو موجوداتو ژوند په اوبو پورې اړه لري.

وړاندیزونه :

- لازمه ده چې د هېواد په ټولو اوبيزو حوزو کې هايډرولوجيکي، جيولوجيکي، توپوگرافيکي او جيو انجنيري څېړنې تر سره شي، ترڅو د هېواد له ټولو اوبيزو حوزو څخه د گټې اخيستنې وړ شرايط را منځته شي.
- د سطحي او تر ځمکې لاندې اوبو د زېرمه کولو لپاره منظم او ستراتيژيکي طرحې جوړې او عملي شي.
- د اوبيزو حوزو هغه ځمکې چې د اوبو د لږ والي له امله نه کرل کېږي، بايد چې لمړی د هغوی اندازه معلومه شي او بيا دې د خړوبولو لپاره د اوبو زېرمې جوړې شي.
- د هېواد په ټولو اوبيزو حوزو کې د وچو او ډکو بندونو لپاره دقيقه څېړنه وشي، ترڅو هغه سيمې چې د وچو او ډکو بندونو لپاره مناسبې وي په گوته شي.
- څرنگه چې بند جوړول د عامو خلکو په توان کې نشته، نو اړينه ده چې مسوول چارواکي او بين المللي ټولنه په دغه برخه کې زموږ له هېواد والو سره مرسته وکړي.

سرچينې:

۱. ای ، نيلسون، سال ۱۳۸۳ ه.ش، مترجم محمد رضا يزدانی، سد های زیر زمینی، انتشارات ملی ایران، تعداد صفحات ۹۴
۲. آريانا دايره المعارف (ب-ت)، جلد دوم، سال ۱۳۸۷ ه.ش، اکادمي علوم افغانستان، چاپ مطبعه نبراسکا کابل افغانستان، تعداد صفحات ۱۰۳۸.
۳. پوپل، محمد کريم. تنظيم منابع آب در افغانستان، قسمت اول، سال ۲۰۱۱م، کابل افغانستان.
۴. عارض، غلام جيلانی. آبهای تحت الارضي و معدنی افغانستان، سال ۱۳۸۰ ه.ش، کتابخانه سيار اريک، تعداد صفحات ۹۰.
۵. عارض، غلام جيلانی. جغرافياي عمومي افغانستان، جلد اول، سال ۱۳۹۵ ه.ش، انتشارات سعيد کابل افغانستان، تعداد صفحات ۱۶۵.
۶. عبدالرحيم زی، محمد حليم، د اوبو ساتنه، کال ۱۳۹۳ ه.ش، د انرژي او اوبو وزارت، ټول مخونه ۷۹.
۷. مجموعه مقالات مجله طبيعت، شماره ۹، سال ۱۳۸۷ ه.ش، اکادمي علوم افغانستان، تعداد صفحات ۱۴۰.

خوشحال خان خټک د ختيځ پوهانو له نظره

سرمحقق دوکتور محمد شريف ځدران

خوشحال خان خټک د افغانستان د تاريخ په اوه لسمه ميلادي پېړۍ کې يو لوی نوميالی شاعر، اديب، فيلسوف، مؤرخ او د مغولو پرضد د افغانانو د ملي آزادي بڅښونکي غورځنگ لارښود و چې د سيمې د مؤرخينو، ختيځ پوهانو او دايرة المعارف ليکونکو پاملرنه يې ځانته اړولې ده. دوی نه يواځې د ده زړه راښکونکي شعرونه بهرنیو مهمو ژبو ته اړولي دي، بلکې د ده ژوند، مبارزه، تفکر او نظريې يې هم څېړلي دي چې په لاندې توگه بحث او څېړنه ورباندې کوو:

د وخت د شوروي اتحاد په لوی دايرة المعارف کې د خوشحال خان خټک په اړه داسې راغلي دي: خوشحال خان خټک (۱۶۱۳-۱۶۸۹ يا ۱۶۹۱م.) په اکوړه کې د افغان خټکو د قبيلې مشر و. په ۱۶۴۱م. کې د اکوړه خټکو د سردارۍ سردار شو چې د لويو مغلو تابع و. خوشحال خان ليکوال و او د خټکو له سردارۍ سره يې د يوسفزيو د قبيلې يو شمېر سيمې يو ځای کړې. ځمکې يې په رسمي توگه په دفتر کې ثبت کړې او پر ځمکو باندې يې فيوډالي ملکيت ټينگ کړ. د ۱۶۶۴-۱۶۶۸م. کلونو په اوږدو کې يې د مغولو په زندان او نظارت کې سختې شپې او ورځې تېرې کړې. د ۱۶۷۲-۱۶۷۵م. کلونو په بهر کې يې د اپريديو له مشرانو سره يو ځای د مغولو ضد پاڅونونو مشري پرغاړه وه او د افغان پاڅون له ماتې وروسته يې هم د مغولو پر ضد مبارزې ته دوام ورکړ. په فيوډالي ټولنه کې د افغان شعر استازی و. د خوشحال خان په شعر کې غوره ځای د هېواد د خپلواکۍ په موخه آزادي بڅښونکي مبارزې ته ورکړ شوی و. د ده په شعر کې د هېواد پالنې روحيې پر افغاني ادبياتو گټور اغېز وښه چې ښه بېلگه يې د ده د ادبي مکتب او د افغانستان په معاصر ادبياتو کې ليدلې شو.

د خوشحال خان خټک ميراث تر اوسه هم په هر اړخيزه توگه نه دی څېړل شوی او لازياتې څېړنې ته اړتيا لري. هغه له دري سوو څخه زيات ژانرونه او بېلابېل آثار کښلي دي. د ده شعري کليات څه د

پاسه څلوېښت زره بيتونه لري او د شعر مختلف ډولونه يې په خپلو کلياتو کې راوړي دي، د افغانانو د تاريخي، سياسي، اقتصادي، فرهنگي ژوندانه مختلف اړخونه يې بيان کړي دي. (۱: ۴۲۸)

شوروي دايرة المعارفي قاموس هم خوشحال خان را پېژني او ليکي: خوشحال خان خټک (۱۶۱۳-۱۶۹۱ م.) د ۱۶۴۱ م. څخه په اکوړه کې د افغان خټکو د سردارۍ مشر او نوميالی شاعر و. د ۱۶۷۲-۱۶۷۵ م. کلونو په اوږدو کې يې د مغولو پرضد د افغان قبایلو د پاڅون مشري کوله. دی د فيودالي ټولنې د شعر لوی استازی و. د ده د شعر غوره موضوع د لویو مغولو پر ضد د افغانانو آزادي بڅبونکې مبارزه وه. د خوشحال خان خټک د شعر غوره څانگې ټيا وطن دوستي او هېواد پالنه وه چې په افغاني ادبياتو کې يې خپل ستر اغېز وشینده. (۲: ۱۴۵۸)

د شوروي اتحاد د افغان پېژندونکي (گيورکي گيرس) په عقیده د خوشحال خان خټک وطنپرستانه شعرونه د پښتو ادب د مترقي عنعنې نمايندگي کوي. (۱۷: ۲۷۲-۲۷۳) د شوروي اتحاد يو بل نامتو افغان پېژندونکي (مارتيروس اسلانونف) د خوشحال د کارنامو او آثارو په باب داسې يادونه کوي: ((له پرله پسې جگړو او د کورنيو د غرو له مخالفت سره سره (لکه چې د ده يو زوی بهرام خان د منصب د اخيستلو لپاره د مغولو مرسته کوي) خوشحال خان ډېر زيات او متنوع آثار وليکل، چې اکثر يې په پښتو او ځينې په فارسي دي. د ده ديوان، چې څو ځله چاپ شوی دی د ده ستره هنري شېکاري گڼل کېږي. د ده ژبه ساده او صلابت نه ډکه ده. خوشحال داسې نظمونه ليکلي دي، چې تقريباً هر ډول اجتماعي پېښې او د ده شخصي ژوند په کې انځور شوی دی. د ده د موضوعگانو لړۍ ډېره پراخه ده)). (۱۷: ۲۷۳) خوشحال خټک د خپل ديوان بېلانه داسې بيانوي:

د خوشحال ديوان دکان د جوهرې دی

پکې وړه لعل ودریا قوت الماس دي

دجوهر و قدر چازده جوهرې زده

نه هغه چې مرعېچې يې په لاس دي

دغه راز تاجیک دايرة المعارف د خوشحال خان په اړه داسې ليکي: د شپاړسمې ميلادي پېړۍ په اوږدو کې د جلال الدين اکبر په مرسته د خټکو پر مخکې خانۍ قوت واخيست او په ۱۵۸۶ م. کې ملک اکوړي ته د اکبر کورگاني له خوا د اټک او پېښور ترمنځ د لويې لارې د امنيت د تامينولو فرمان ورکړ شو. اکبر د اټک او نوبار تر منځ ټولې ځمکې د جاگير په توگه ملک اکوړي ته ورکړې

او له کاروانونو څخه يې د محصول راغونډولو صلاحيت هم ده ته ورکړ. ملک اکوپه د خټکو د قبيلې د مشر په توگه وټاکل شو او پر خپله قبيله يې حاکميت ټينگ کړ او له هغوی يې ماليه راغونډوله.

دغه راز د ملک اکوپه زوی يحيی خان او لمسی يې شهباز خان هم د هند د کورگاني پادشاهانو له خوا او د سوداگرو د مالونو د ساتنې په بدل کې جنسي او د ځمکو امتيازات تر لاسه کول.

د هند پادشاه، شاه جهان په ۱۶۴۱م. کې د شهبازخان له مړينې وروسته د ده زوی خوشحال خان د خټکو د حاکم په توگه تاييد او ومانه. د خوشحال د حکومت په دوره کې د مخکو مساحي سرته ورسیده او د کورنی دغرو بېلابېله برخه په دفتر کې ثبت شوه.

واک ته د اورنگزيب په رسيدو سره، خوشحال خان دهند کورگاني دولت سره په عدم وفاداری متهم او د پېښور د حاکم له خوا ونیول شو او په ځنځيرونو او زولونو تړلی يې دهند گواليار کلا ته ولېږدوه او هماغلته يې بندي کړ (۱۶۶۴م). دی په ۱۶۶۸م. کې له زندانه آزاد شو، خپل کور او کلي ته راستون شو او دا هغه مهال و چې د اورنگزيب د استعماري سياست پر ضد افغان قبایلو مبارزه پيل کړې وه.

د ۱۶۷۲-۱۶۷۵م. کلونو په بهر کې زياترو افغان قبایلو پاڅون کړی و او خوشحال خان د اپريديو او مومندو مشرانو، ايمل خان او دريا خان په ملگرتيا دهمدغه پاڅون مشري کوله. په ۱۶۶۴م. کې پاڅون کوونکو د نوبار کلا ونيوه. اورنگزيب پخپله د پاڅون او د جگړې د مشرانو د ځپلو په موخه همدغې سيمې ته ورغی او په حسن ابدال کې يې خپل موقتي لښکر ځای جوړ کړ او همدغلته تر دوو کلونو پورې له پلازمېنې څخه لرې پاتې شو، خو دې سفر او د دولت د زيات پوځي ځواک راغونډولو د کورگانيانو له پوځي بري سره مرسته ونه کړه.

اورنگزيب چې په پوځي ډگر کې ماتې وخوړه، نو ژر يې د طلاوو د ویشلو او تطميع کولو سياست د افغانانو په وړاندې غوره کړه او د همدې سياست په مرسته يې د کورگاني دولت په شمال لويديځو سرحدونو کې يو څه وضعه ارامه کړه. ده افغان مشرانو، خانانو او جاگيردارانو ته د زيات رشوت، قيمتي ډالو او پوځي عالي منصبونو په ورکړې سره ډېرې سياسي گټې په لاس راوړې. اورنگزيب په ۱۶۷۶م. کې امير خان د کابل د حاکم په توگه وټاکه، خو د افغاني قبایلو ترمنځ دهمدغه سياست پر بنسټ لانجې او د ښمنۍ رامنځ ته کړې او د پاڅون کوونکو ليکې کمزورې کړې. نوموړي د همدغه سياست په نتيجه کې وکولای شول چې د افغان قبایلو مشران يو په بل پسې د مبارزې له ليکو وکارې، خو خوشحال د ژوند تر پايه (۱۶۹۱م.) خپل پاڅون ته دوام ورکړ.

خوشحال خان له يوې سيمې څخه بلې سيمې ته د افغان قبایلو سره سفرونه وکړل، تر څو له قبایلو سره وويني او د مغولو پر ضد يې يو موټی کړي. بې له شکه هغه افغانان يوالي او د مغولو پرضد مبارزې ته رابلل. خان د افغانستان د خپلواکۍ په خاطر نه يواځې له تورې کار واخيست، بلکې قلم يې هم وچلوله او د افغان له شاعرانو يو لوی شاعر و. (۳: ۳۲۲-۳۲۴)

د ((شوروي- افغان پېژندنه)) په اثر کې راغلي چې خوشحال خان نه يواځې افغانان د مغولو د استعمار او ظلمونو پرضد يوالي او مبارزې ته رابلل، بلکې خوشحال خان خټک د يو شاعر، اديب، فيلسوف، سياسي او پوځي مشر په توگه له (۲۰۰) څخه زيات آثار په پښتو ژبه وکښل چې نړيوال شهرت لري. (۴: ۹۱)

د ازبکستان هېواد د مشهور خوشحال پېژندونکي د خوشحال خان د شخصيت په اړه ليکي، چې په ۱۰۵۰هـ کې د شهباز خان له مړينې وروسته د ده زوی خوشحال خان شاعر او د ټول افغان ملت وياړ د خپل قوم مشري په غاړه اخلي. د اکوړې په کورنۍ کې يوازې خوشحال خان دی چې د ده ژوند او د کارنامو مطالعه ځانله خوند او کيف لري او موږ ځانته راکاږي، ځکه چې دی هم د قوم مشر، هم عالم او فيلسوف، هم شاعر او متفکر انسان و. د ده فيلسوفانه افکار چې له اجتماعي او ادبي ښېگڼو څخه ډک دي، په رښتيا هم د ټولنې د پرمختيا لپاره زښته ډېر گټور دي او په راتلونکي کې هم د ده افکار لوی اغېز لري. (۵: ۳۵-۳۶)

ختیځ پېژندونکي الفنست د خوشحال خان د شعر ځانگړتيا داسې بيانوي: ((زما په نظر خوشحال تر رحمن لوړ شاعر دی او د ده آثار په ډېره لوړه کچه د ده د ملت ښکارندوي دي... او د آزادۍ او حریت په ډېرو لوړو احساساتو تاوده شوي دي... د ده ژوند له ستر مغولي پادشاه، اورنگزیب سره په جگړه کې تېر شو او د ده د ډېرو اشعارو هدف دا و چې خپل وطنوال د هېواد د آزادۍ او دفاع په موخه وهڅوي او دې ته يې راوبولي چې د بري د يوازينۍ وسيلې په توگه په خپلو کې سره متفق او يو کړي)). (۶: ۲۰۶-۲۰۷)

يو بل نوميالی انگرېز ختيځ پوه هانري جارج راورټي (۱۸۲۵-۱۹۰۶م.) چې په خپل هېواد کې د پښتو څېړنو پلار گڼل شوی په خپل مشهور اثر ((گلشن روه)) کې (درېم ځل په ۱۳۵۶ش کال په کابل کې چاپ شوی) د خوشحال له ديوان څخه يو شمېر شعرونه را اخلي او هم په هغو شلو کتابونو کې چې د بریتش موزیم ته يې سپاري د خوشحال ديوان هم په کې شامل و او راوړتي خپل یاد دښت ورباندې کښلی دی.

د ميجر راوړتې د وينا له مخې د خوشحال خان خټک د آثارو شمېر له (۲۵۰) څخه زيات دی او زياتوي چې ده يو ډير شمير آثار په پښتو او پاړسي کې کښلي چې ما پخپله هم يو شمېر ليدلي دي. (۸: ۲۲) د راوړتې په قول، خوشحال خان يو محبوب القلوب افغان شاعر و. اشعار يې د خاصو او عامو خلکو د پاملرنې وړ دي او په اروپايي هېوادونو کې هم د زيات درنښت وړ دي. (۱۴: ۱۵۷)

فرانسوي ختيځ پېژندونکی دارمستتر (۱۸۴۹-۱۸۹۴م.) ويلي چې ((خوشحال خان خټک د آثارو شمېر له مخې تر اخوند درويزه کم نه دي او په نظم او نثر کې د پنځوسو ټوکونو په شاوخوا کې بېلابېل آثار کښلي دي. (۹: ۱۲) زما په عقیده اخوند درويزه هېڅکله هم د خوشحال خان خټک سيال نه و، حتی خوشحال د ده پر مخزن کتاب باندې ادبي نقد کړی دی چې دلته له هغه څخه يو څو بيتونه د بېلگې په توگه را اخلم:

درويزه چې بيان کړی خپل کتاب دی
نوم يې مخزن الاسرار کړی جناب دی
هر بيان يې ناموزون مجهول، بې رنگه
خالي پاتو له دانشه، له فرهنگه

که څه هم د اخوند درويزه د کتاب نوم ((مخزن الاسلام)) دی، خو دا چې ولې خوشحال دمخزن الاسرار په نامه نومولی ښکاره نه ده. په هر صورت خوشحال ادبي نقد ورباندې کړی او سړی پوهيږي چې خوشحال يو متفکر دانشمند و او درويزه د کورگانيانو لاسپوڅی و او د سيمې قومونه يې د کورگانيانو ملاتړ ته رابلل. خوشحال ځکه د اخوند درويزه په غندلو لاس پورې کړ چې دده د سياسي هدف په لاره کې خنډ و، نو ځکه بايد درويزه او د ده پلويان د پښتنو ترمنځ تجريد شوي وای. (۱۰: ۲۹۳-۲۹۴)

بيدولف يو له هغو ختيځ پوهانو څخه دی چې په ۱۸۹۰م. کې يې د خوشحال خان خټک يو شمېر نظمونه انگرېزي ژبې ته ژباړلي دي او د خوشحال خان د څو بعدی شخصيت په اړه ليکي، چې افغانستان يو داسې هېواد دی چې تل د کليوالي شاعرانو څخه ډک وي او په هغوی کې داسې شاعران شته چې هلو زده کړې هم نه لري او زياتره يې د پښتنو د غرونو آزاد اوسيدونکي دي. هر شاعر يې دخپل حالت په تړاو تاريخي، حماسي، اخلاقي، وطني او نور ډول ډول شعرونه وايي. د دې خلکو لپاره به هېڅ شی دومره خوندور نه وي، لکه يوه محلي سندره او بدله چې حتی ډېر وروسته پاتې غرنی پښتون هم پر هغه مين دی. د دغو ټولو محلي ادبي اثراتو په منځ کې خوشحال خان خټک د

تورې او قلم خاوند، عبدالرحمن بابا، فيلسوف او صوفي داسې آثار لري چې هر سړی پر هغو مين دی. حتی ډېر بې علمه او کليوال پښتانه چې د غرونو په ډېرو لروگوټونو کې پراته دي د خوشحال خان او عبدالرحمن بابا شعرونه خوښوي. (۱۱: ۹۹-۱۰۰)

بيدولف زياتوي چې امپراتور اورنگزيب دخپل پلار، نيکه او غور نيکه په خلاف د پښتنو پر ضد له تشدد څخه کار واخيست او غوښتل يې چې پښتانه د کورگانيانو د دولت تابع کړي، خو په دې کار کې ناکام شو. پوره دوه کاله د اورنگزيب پوځ د دې سيمې په غرونو کې مېشت و، ډېر انسانان يې ووژل، ددوی شتمنۍ يې لوټ کړې، گوريلايي جگړې تودې او اوږدې شوې، زړه ور پښتانه په مغولو ورننوتل او د خپلو تکړه قوماندانو تر امر لاندې يې کورگانيان تارومار کړل. د دغو قوماندانو په ډله کې يو هم خوشحال خان خټک و. (۱۱: ۱۰۵)

اورنگزيب په ټگۍ او ناحقه خوشحال خان بندي کړ، خو د هغه اراده او وطني مينه يې مړه نه کړای شوه. په زندان کې د خوشحال خان اراده او د هېواد د خپلواکۍ گټلو روحیه او مفکوره لا غښتلې شوه. کوم شعرونه چې خوشحال خان د اورنگزيب په جيل کې ويلي دي خورا زيات خوځوونکي او احساساتو را پاروونکي دي، د خپل وطن د آزادۍ، د مغولو د ظلم او ستم په وړاندې د پښتنو د مبارزو څرگندوی دي. خوشحال خان هر پښتون د هېواد دفاع او خپلواکۍ گټلو ته هڅوي او دښمن دوی ته د يو بد ترين مخلوق په توگه ورپېژني.

دخوشحال خان خټک شعرونو ملي بڼه درلوده او د ژوندانه له پېښو څخه يې بحث کاوه، د ده شعرونه د وطن او ملت د دفاع، آزادۍ، سولې، پرمختيا، مينې، عشق، وطن پالنې، فلسفې، مذهب، د افغانانو يووالي، انسان دوستۍ، علم او ادب پالنې ته وقف شوی وو. حماسي شعرونه يې د پښتنو او مغولو د جگړو په اړه دي او تر ننه د افغانانو لپاره په زړه پورې دي او د تاريخ لوی درس په کې پروت دی. (۱۱: ۱۰۷-۱۰۹)

په پښتو نخوا کې دانگرېزانو وروستی والی او ختيځ پېژندونکی سرافلف کارو د خوشحال د حماسي شعرونو په اړه داسې ليکي: ((د خوشحال خان حماسي اشعارو دوه اساسي عوامل درلودل. لومړی دا چې له اورنگزيب څخه يې نفرت درلود او دوهم دا چې پر ملي ننگ، د پښتون او افغان پر نومونو باندې وياړ د ده اساسي انگيزه بلل کېږي. او د خوشحال بابا وروستی وصيت داو ((ما په داسې ځای کې ښخ کړئ چې د مغولو د اسانو د پښو گرد پر ما ونه لوېږي)). د ده پر قبر لاندې بيت ليکل شوی دی:

د افغان په ننگ مې وتړله توره

ننگيالي د زمانې خوشحال خټک يم.

(۳۷۱-۳۵۲: ۱۲)

وارتان گريگوريان ليکي، چې خوشحال خټک يو نامتو افغان شاعر او د خټکو د قبيلې مشر هڅه کوله چې افغان قبایل د مغولو د تيري د دفاع او د هېواد د خپلواکۍ د گټلو او د سياسي اتحاد لپاره وهڅوي. هغه د همدغه لپاره وياړلې او له ننگ او غيرت څخه ډک شعرونه وويل، هغه ټول هغه څوک چې د شخصي او قبيلوي گټو لپاره يې فکر کاوه او د هېواد د ملي گټو لپاره يې مبارزه نه کوله په خپلو شعرونو کې وغندل. دی وايي چې موږ په يوه ژبه يعنې په پښتو ژبه خبرې کوو، ولې څه چې يو بل ته وايو، ډېر کم پرې پوهېږو.

وارتان وړاندې زياتوي، خوشحال خان يو وخت د خټکو قبيلې مشر و، خو هغه تل ويل او په دې يې ټينگار کاوه چې دی تر هر څه مخکې يو افغان دی. د خپلو شعرونو په ترڅ کې يې پر هغو قبایلو بريد کاوه چې د مغولو له حکومت څخه يې د افغانانو د خپلواکۍ په خاطر بې تفاوتې او بې طرفي ښودله؛ ده د افغانانو د وياړونو، د آزادۍ سره د مينې، د خپلواکۍ گټلو د ارمانونو او هغو خاطراتو ته چې افغانانو د هندوستان پر زياته برخه حکومت کاوه زياته پاملرنه کوله، هغه ليکي چې له غيرت او ننگ څخه پرته مرگ له ژوند کولو ښه دی. د افغانانو د ننگ، آزادۍ او استقلال تر ټولو ښه ساتونکی و او د هغو ترمنځ يې د يووالي او همغږۍ غوښتنه کوله، ځکه چې پرته له يووالي او پيوستون څخه آزادي او استقلال په لاس نه شي راتللی. هر کله چې افغانانو په خپلو کې اتحاد او يووالی کړی، نه يوازې يې ځانونه آزاد کړي دي، بلکې په يوه سياسي ځواک بدل شوي او لويې واکمنۍ يې رامنځ ته کړي دي.

(۱۳: ۶۴)

انگرېز ختيځ پوه، کارو د خپل اثر په پنځلسم څپرکي ((خوشحال خان او اورنگزيب)) تر سرليک لاندې ليکي: ((د خوشحال خان هغه آثار چې زموږ لاس ته راغلي دي زياتره د شعر په ښه ليکل شوي دي او د ده زياتره قصيدې تر نن پورې د پښتنو د ژبو پر سر دي. سربېره پر شعر ده په نثر کې هم ډېرې ليکنې کړي دي چې مذهب، فلسفه، سپورت، بازان، معاصر تاريخ له اکوړې څخه بيا د ده تر وخت پورې په کې شامل دي. په پاړسي ژبه يې هم ليکنې کړي دي، خو افسوس چې زياتره ليکنې يې ورکې شوي دي... خوشحال خان پخپله د دې زمانې ژوند او روح و)). (۱۲: ۳۳۱-۳۳۲)

انگرېز ختيځ پېژندونکی ابراهام گريډسن ليکي: ((خوشحال خان خټک د افغان له مشهورو شاعرانو څخه دی. د افغان له ټولو لیکوالو څخه وړاندې دی اولیکنې يې عام فهمه او روانې دي. شعرونه يې د عامه پاملرنې وړ او شعري ديوان يې په ۱۸۶۹م. کې د بيليو له خوا چاپ شو)). (۱۴: ۱۵۷)

د اسلامي انسايکلوپېډيا په ۹۷۶مخ کې راغلي: ((خوشحال خان يو سياسي او جنگي مشر، شاعر او د شاعرانو پلار او د خټک قبيلې مشهور خان و. خوشحال خان د پښتو او فارسي ژبو شاعر و او ډېر ستر آثار يې په ميراث پريښي دي چې ټول د قدر وړ او د هېواد پالنې او د وطن سره د عشق ښه بېلگه گڼل کيږي او د ټولو د ميل او علاقې وړ گرځيدلي دي)). (۱۴: ۱۵۷)

اروپايي ليکوال، لوسين د مغولو پرضد د خوشحال خان خټک په مشرۍ د افغانانو د غورځنگ ملي آزادي بخښونکي جگړې ډېرې لوړې ارزوي او ليکي چې اورنگزيب د جگړو په ډگر کې پر افغانانو بريالی نه شو او نو ځکه يې د افغانانو پرضد نوی سياست ((بې اتفاقي واچوه حکومت وکړه)) غوره کړ او د همدغه سياست په مرسته يې د افغان قبايلو د غورځنگ پرمختگ ډب کړ، يواځې د خوشحال خان خټک پلويانو خپل مقاومت ته دوام ورکړ. (۱۵: ۲۲۳-۲۲۴)

د خوشحال خان آثار چې نړيوال علمي او تاريخي اهميت لري او د سيمې او ختيځ پوهانو پاملرنه يې ځانته اړولې ده او نو ځکه دري، عربي، هندي، پنجابي، اردو، بلوخي، ازبکي، پشه يي، روسي، چکي، الماني، ډنمارکي، انگرېزي، فرانسوي اونورو ژبو ته د ده آثار ژباړل شوي دي. (۱۶: ۲۱۳)

د خوشحال خان خټک په اړه د ختيځ پوهانو نظريې په رښتيا هم دافغانانو لپاره لوی درس دی، خوشحال په خپلو ادبي او علمي پنځونو سره دنړۍ د ډېرو پوهانو او څېړنونکو زړونه او فکرونه اغېزمن کړي دي. د دغو ختيځ پوهانو ترڅنگ د ختيځ ستوری او بې تعصبه لوی شخصيت او شاعر علامه اقبال لاهوري د خوشحال ستاينه په لاندې بيتونو سره داسې کوي:

خوش سرودآن شاعر افغان شناس

ان که بيند باز گوید بی هراس

ان حکيم ملت افغانيان

ان طبيب علت افغانيان

راز قومی دید وبی باکانه گفت

حرف حق باشوخی رندانه گفت

سرچينې:

- ۱- د ليکوالو ډله، شوروي لوی دایرة المعارف، ټوک، ۲۸، دریم چاپ، مسکو، شوروي انسيکلاپدیا، ۱۹۷۸.
- ۲- د ليکوال ډله، شوروي دایرة المعارف قاموس، دریم چاپ، مسکو، شوروي انسيکلاپدیا، ۱۹۸۴.
- ۳- تاجیک دایرة المعارف. مترجم با تحشیه وتعليق جلال الدين صديقي، کابل: کتابخانه سبا، ۱۳۸۳.
- ۴- د ليکوالو ډله، شوروي- افغان پېژندنه (۱۹۱۷- ۱۹۵۷ م.)، د څېړنپوه دکتور محمد شريف خدراني ژباړه، د افغانستان ملي تحریک، فرهنگي څانگې خپرونه، کابل: ۱۳۹۴.
- ۵- دکتور عارف عثمان، خوشحال خټک او د ده ادبي مکتب، د افغانستان د علومو اکاډمي، کابل: اقرأ کتابتون، ۱۳۶۱.
- ۶- مونډ ستوارټ الفنستن، د کابل سلطنت بیان، لومړی ټوک، د محمد حسن کاکړ او نصرالله سوبمن ژباړه، د افغانستان د علومو اکاډمي، کابل: دولتي مطبعه، ۱۳۵۹.
- ۷- میجر راورټي، گلشن روه، دریم چاپ، کابل: دولتي مطبعه، ۱۳۵۶.
- ۸- نصرالله ناصر، ((خوشحال خان خټک لنډ ژوند لیک))، دسټارنامه د څېړنپوه بهیر کې))، (د مقالو ټولگه)، د افغانستان د علومو اکاډمي، کابل: اسد دانش مطبعه، ۱۳۸۷.
- ۹- جمیز دار مستر، د پښتونخوا هاروبهار، د دکتور فرهاد ژباړه، پښتو ټولنه، کابل: د ښوونې او روزنې مطبعه، ۱۳۵۶.
- ۱۰- محمد صديق روهي، ادبي څېړنې، پېښور: دانش خپرندويه ټولنه، ۱۳۸۶.
- ۱۱- بیدولف، ((د اوه لسمې میلادي پېړۍ پښتو شاعري))، د شېر محمد کریمي پښتو ژباړه، زیری کالني، د افغانستان د علومو اکاډمي، کابل: دولتي مطبعه، ۱۳۶۳.
- ۱۲- سراولف کارو، پښتانه، د الحاج شېر محمد کریمي ژباړه، د افغانستان د کلتوري ودې ټولنه (جرمني)، پېښور: دانش کتابخانه، ۱۳۷۸.
- ۱۳- وارتانگریگورین. مترجم علی عالمی کرمانی، تهران، ۱۳۸۸.
- ۱۴- معصومه عصمتي، خوشحال خټک کیست؟ کابل: مطبعه عمومی، ۱۳۳۴.
- ۱۵- لوسین بوات، تاریخ مغول ((تیموریان))، ترجمه محمود بهفروزی، تهران: ازاد مهر، ۱۳۸۳.
- ۱۶- زلمی هېواد مل، ننگیالی د زمانې، د افغانستان د کلتوري ودې ټولنه- جرمني، کابل، ۱۳۸۰.