

مرکز آموزشی نیایش قوچان

عنوان پایان نامه :

بررسی عوامل یادگیری در پیشرفت دانش آموزان

جمع آوری کننده : محمد زمانی مقدم

آدرس وبلاگ : www.niayesh581.blog.ir

۱	چکیده
۲	رشد استقلال در عمل و یادگیری
۷	تدریس خصوصی
۱۰	آموزش برنامه‌های شاخه‌ای
۱۵	روش مسأله‌های
۲۰	مراحل اجرای روش واحدها
۲۳	نظریه‌های تدریس
۲۸	عوامل مؤثر در تدریس
۳۰	معلمان درسنگر
۳۴	ویژگی‌های شاگردان و تأثیر آن در فرایند تدریس
۴۰	محتوای درس
۴۲	تفاوت بین تدریس و یادگیری
۴۴	یک اختلال یادگیری
۴۷	ناتوانی‌های حافظه و راهبردهای آن
۴۹	انواع ناتوانی‌های یادگیری
۵۰	درمان اختلال یادگیری با دارو
۵۲	افسردگی اضطرابی
۵۵	درمان اختلالات اضطرابی
۵۷	تأثیر تشویق در افزایش یادگیری
۶۲	ویژگی‌های یک پاداش مفید
۶۶	تشویق دانش آموزان بی علاقه و سهل انگار
۷۱	نتیجه‌گیری

روشهای آموزش انفرادی (individual instruction)

چکیده:

بسیاری از روانشناسان تربیتی و مربیان آموزشی اعتقاد دارند که موقعیت یادگیری باید چنان سازماندهی شود که هر شاگرد بر اساس تواناییهای خود به فعالیت و یادگیری بپردازد. برای نیل به چنین هدفی، روشهای آموزش انفرادی، روشهای بسیار مناسبی هستند؛ زیرا در این نوع از روشها، شاگردان بر حسب تواناییشان پیش می‌روند و معلم نیز وقت کمتری صرف تدریس و زمان بیشتری صرف رسیدگی به فرد شاگردان می‌کند. البته اولین و اساسی‌ترین گام در راه تحقق چنین هدفی پذیرفتن مفهوم شاگرد محوری در طراحی و آموزش است. در بسیاری از مواقع، دستیابی به هدفهای آموزشی از طریق آموزش انفرادی بسیار آسانتر و امکانپذیرتر از روشهای سنتی دیگر است، بویژه اگر روش آموزش انفرادی به طور صحیح بکار گرفته شود، روحیه استقلالطلبی شاگردان در اجرای طرحهای کوچک و بزرگ تقویت می‌شود. آموزش انفرادی، الزاماً به معنای آموزش یک نفر شاگرد توسط یک معلم با برنامه خاص نیست. آموزش انفرادی ممکن است به صورت گروهی نیز انجام گیرد. البته وقتی آموزش انفرادی به صورت گروهی طراحی می‌شود، بهتر است گروهی از شاگردان که دارای ویژگیهای مشترک هستند، تحت آموزش قرار گیرند. روشهای آموزش انفرادی

-آموزش برنامه‌های (PI)؛ (programmed instruction)

-آموزش به وسیله رایانه (CAI)؛ (computer assisted instruction)

-آموزش انفرادی تجویز شده (IPI)؛ (individually prescribed instruction)

-آموزش انفرادی هدایت شده (IGE)؛ (individually guided education)

تمام روشهای فوق ریشه در آموزش برنامه‌های دارند. این روشها از زمانی که فناوری تولید مواد آموزشی گسترش یافت، در نظامهای آموزشی مطرح شدند.

هدفهای آموزش انفرادی

همانگونه که روشهای سخنرانی و بحث گروهی برای هدفهای آموزشی خاصی مناسب هستند، در بسیاری از مواقع لازم است شاگردان به تنهایی کار کنند، اما این مواقع چه زمانهایی هستند؟ یا در چه مواقعی شاگرد را می‌توان در

اجرای فعالیتهای آموزشی با مجموعه‌های از مطالب چاپ شده یا آموزش برنامه‌های تنها گذاشت؟ پاسخ به چنین سؤال‌هایی احتیاج به شناخت هدفهای آموزشی و تحلیل آنها دارد، ولی اینکه آموزش انفرادی چه هدفهایی را دنبال می‌کند، به شرح ذیل است :

رعایت تفاوت‌های فردی

انفرادی کردن آموزش یکی از پدیده‌های مهم سالهای اخیر نظامهای آموزشی است. بارها معلمان و مربیان آموزشی نسبت به میزان کارآیی روشهای سنتی تردید کرده و عدم رضایت خود را ابراز داشته‌اند. این عدم رضایت تا حدودی ناشی از تفاوت‌های فردی موجود بین شاگردان بوده است. تفاوت‌های فردی، حداقل از دهه ۱۹۲۰، مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی واقع شده است؛ زیرا در این سالها بود که با اجرای آزمونهای مختلف، به میزان اختلاف بهره‌ی هوشی شاگردان پی بردند. طبیعی است که تفاوت‌های فردی کار معلم و مربی را در روشهای سنتی و معمول بسیار پیچیده و مشکل می‌سازد. تفاوت‌های فردی، روش سخنرانی و حتی روش بحث گروهی را که در آن یک موضوع واحد با یک روش خاص برای همه اجرا می‌شود، آشکارا زیر سؤال برده است. اگر در کلاس تفاوت‌های فردی در نظر گرفته نشود، خستگی، انزجار و تنفر از فعالیتهای آموزشی تقویت خواهد شد. راهحل طبیعی چنین مشکلی به کارگیری روش‌های آموزش انفرادی یا طبقه‌بندی شاگردان بر اساس توانایی‌ها است. البته باید توجه داشت که تکنیکهای آموزش انفرادی به صورت گروه‌بندی می‌تواند مشکل ویژگی‌های ثابت شاگردان را حل کند، ولی هرگز قادر به حل مشکل ویژگی‌های متغیر آنان نیست؛ مثلاً چه بسا شاگردان در یک موضوع خاص، استعدادی یکسان، ولی قدرت درک و دریافت متفاوتی داشته باشند و ممکن است پاسخ به یک شاگرد، برای شاگرد دیگر حتی در یک گروه همسنگ ارضا کننده نباشد.

رشد استقلال در عمل و یادگیری

گذشته از اینکه در آموزش انفرادی، شاگردان می‌توانند با توجه به استعداد خود به هدفهای آموزشی دست یابند، روش آموختن مستقل را نیز یاد می‌گیرند؛ یعنی در روش آموزش انفرادی، شاگردان یاد می‌گیرند که چگونه یاد بگیرند و این خود یکی از هدفهای مهم آموزشی است؛ زیرا شاگردان باید قادر باشند پس از ترک مدرسه یادگیری را ادامه دهند.

عادت به مطالعه

معمولاً معلمان و شاگردان انتظار دارند که قوتی در مدرسه یا منزل به تنهایی کار می‌کنند، بیشتر یاد بگیرند. این هدف معمولاً از طریق آموزش انفرادی تحقق می‌یابد و شاگردان با این روش معلومات زیادتری کسب می‌کنند. کسب معلومات بیشتر رضایت از فعالیتهای آموزشی را فراهم می‌کند و بر اثر ادامه فعالیت، شاگرد به مطالعه عادت می‌کند و استمرار این عمل، عادت به مطالعه را در او تقویت خواهد کرد.

ایجاد مهارت در مطالعه

معلم می‌تواند با ارائه روشهای صحیح، بر مهارت شاگردان به هنگام مطالعه بیفزاید. رابینسون (Robinson) در سال ۱۹۷۰ در این زمینه، روش مطالعه SQ3R (survey، question، read، recite، review) را پیشنهاد کرده است. مراحل این روش عبارت است از:

الف - مطالعهٔ اجمالی؛ یعنی مطالعهٔ عناوین و یادآوری اطلاعات گذشته.

ب - سؤال (ایجاد سؤالهایی در ذهن)؛ یعنی برگرداندن عناوین کتاب به سؤالهایی که احتمالاً پاسخ آنها باید داده شود.

ج - مطالعه (خواندن)؛ یعنی قرائت دقیق متن برای یافتن پاسخ سؤالات.

د - از بر خواندن؛ یعنی تلاش برای یافتن پاسخهای دقیقتر سؤالات، بدون استفاده از کتاب.

ه - بازنگری؛ یعنی مرور یادداشتهای و به یاد آوردن نکات مهم.

مطالعه خود هدایت شده و مستقل

معلم ممکن است تکلیفی به فراگیر واگذار کند که انجام دادن آن روزها یا هفتهها به طور بینجامد. او ممکن است شاگرد را برای انجام دادن این کار از حضور در کلاس رسمی معاف کند. این نوع آموزش زمینه را برای مطالعه خود هدایتشده

و مستقل فراهم می‌سازد. محققان با توجه به مشاهدهٔ ۱۵۰ نمونه از شاگردان دریافته‌اند که هرگاه هدفهای فعالیت

های آموزشی برای شاگردان بارز باشد، یادگیری بارزتر می‌شود و شاگردان کار را منظمتر انجام می‌دهند. به علاوه،

آنان به استفاده از منابع تشویق می‌شوند و در نتیجه، ماحصل یادگیری بهتر و بیشتر از آن چیزی خواهد بود که

شاگردان توانایی‌اش را داشتند. (N.L. ans David Berliner – 1979, Gage, pp. 518 - 519) برای مطالعه

مستقل، معلمان اغلب باید چند نکته را برای شاگردان روشن کنند:

الف - موضوع آموزش.

ب- روشی که شاگردان می‌توانند اطلاعات یا مهارت لازم را به دست آورند .

ج- منابع مورد استفاده .

د- مراحل انجام دادن کار در اجرا .

ه- زمان مورد نیاز .

و- روش ارزشیابی کار .

طرح کلر و سطوح مختلف آن

در سال ۱۹۶۸، مقالهای هیجانانگیز در زمینه آموزش انفرادی توسط اف.اس. کلر انتشار یافت. این مقاله برای آموزش فردی در دانشکدهها و دانشگاهها یک تجدید حیات بود. تا سال ۱۹۷۵، حدود ۲۰۰۰ واحد درسی بر اساس طرح کلر سازماندهی شد. طرح کلر یک واحد درسی را به ۱۵ الی ۳۰ بخش تقسیم می‌کند. شاگرد هر بخش را مطالعه می‌کند و سپس امتحانی در آن زمینه می‌دهد و در صورت موفقیت در امتحان، بخش بعدی را ادامه می‌دهد. اساس کار در طرح کلر عبارت است از :

پیشرفت بر اساس توان فردی

یادگیری تا حد تسلط

تدریس خصوصی

راهنمایی

تکنیکها و روشهای مکمل همراه با آموزش سنتی

پیشرفت بر اساس توان فردی

شاگرد می‌تواند بخشها را با توجه به توان خود و زمانی که در اختیار دارد، مطالعه کند. هر وقت احساس کرد که مطالب آن بخش را یاد گرفته است، آمادگی خود را برای امتحان اعلام می‌دارد. امتیاز این روش این است که پیشرفت و درجهٔ یادگیری شاگرد هیچ ارتباطی با کار سایر همکلاس آنان ندارد و هرکس بر اساس تواناییهای خود در مطالعه و یادگیری پیشرفت می‌کند .

یادگیری تا حد تسلط

تا وقتی که شاگرد بخش مورد نظر را تا حد تسلط یاد نگرفته باشد، نمی‌تواند مطالب جدید را شروع کند. در ضمن، هیچ مجازاتی برای عدم موفقیت او وجود ندارد. لازمهٔ این روش این است که آزمونهای همتراز ساخته شود؛ زیرا امکان تجدید امتحان وجود دارد. در این روش، شاگرد آنقدر به مطالعه و امتحان ادامه می‌دهد تا در یادگیری به سطح قابل قبولی برسد. معیار قابل قبول معمولاً ۸۰ الی ۹۰ درصد پاسخ صحیح است.

تدریس خصوصی

بسیاری از شاگردان پیشرفته قادرند در زمینه‌های مختلف، مانند حل مسائل، صحبت کردن درباره موضوع، نشان دادن کاربرد نکات خاص و تشویق و حمایت، به شاگردان مبتدی کمک کنند.

راهنمایی

راهنمای مطالعه هدف واحدهای مختلف را بیان می‌کند و پیشنهادهایی را برای مطالعه ارائه می‌دهند. بعلاوه، او به منابع قابل دسترسی اشاره می‌کند، تجارب و طرحهای ممکن را شرح می‌دهد و نمونه آزمون فراهم می‌کند.

تکنیکها و روشهای مکمل همراه با آموزش سنتی

سخنرانی‌ها، فیلمها، تلویزیون، فیلم استریپ، کنفرانسها و غیره ممکن است برای تحریک و تشریح مطالب آموزشی طراحی شوند، اما به اندازهٔ روشهای سنتی بکار نمی‌روند. حضور شاگرد در اینگونه برنامهها داوطلبانه است.

یادگیری تا حد تسلط (انفرادی) (mastery learning)

یکی از فنون موفقیت‌آمیز در امر یادگیری روش یادگیری تا حد تسلط است. چنانکه قبلاً در طرح کلر اشاره شد، شاگرد قبل از اینکه به پیشرفت خود ادامه دهد، باید محتوای آموزشی را تا حد تسلط یاد گرفته باشد. نظریه یادگیری در حد تسلط، توسط بلوم در سال ۱۹۶۸ و بلاک (Block) در سال ۱۹۷۱ مطرح شد. بر اساس این نظریه، یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران به طور وسیعی به زمان یادگیری بستگی دارد (۱۹۶۳)، (کارول Carroll -). به عقیده کارول، شاخص اصلی استعداد تحصیلی شاگردان زمان است. بر اساس نظریه او، میزان یادگیری افراد طبق این فرمول محاسبه می‌شود:

(زمان مورد نیاز برای یادگیری / زمان منظور شده برای یادگیری) = F میزان یادگیری

معلمان در کلاسهای معمولی برای آموختن یک واحد درسی، زمان را محدود می‌کنند. آنان زمانی را که تک تک شاگردان برای یادگیری نیاز دارند، در اختیار آنان قرار نمی‌دهند و زمان یکسانی را برای همه در نظر می‌گیرند. این امر سبب می‌شود که شاگردان ضعیف نمرات پایینی در امتحان پیشرفت تحصیلی کسب کنند و برعکس، شاگردان قوی در چنین امتحاناتی به نمره‌های ۸۰ و ۹۰ و حتی گاهی ۱۰۰ درصد دست یابند؛ زیرا آنان برای تسلط و یادگیری کامل، زمان کافی و حتی وقت بیشتری را در اختیار دارند. البته کیفیت تدریس نیز بسیار مهم است. اگر سطح کیفیت تدریس بالا نباشد، شاگردان به وقت بیشتری نیاز خواهند داشت و اگر روش تدریس مطلوب و عالی باشد، برای یادگیری تا حد تسلط، وقت کمتری نیاز خواهند داشت. داشتن انگیزه نیز در تداوم و اتمام فعالیت‌های آموزشی نقش مؤثری دارد. استعداد و توانایی شاگرد نیز در مدل کارول فراموش نشده است؛ زیرا چنانچه شاگرد دارای استعدادی ضعیف باشد یا نتواند درس را بفهمد یا در خواندن آن ضعیف باشد، برای یادگیری در حد تسلط به وقت بیشتری نیازمند است؛ بنابراین، میزان یادگیری به عوامل یاد شده مربوط است که در فرمول زیر نیز می‌توان دید :

$$F = *(a/h)$$

انگیزش * زمان منظور شده برای یادگیری = a

توانایی فهم آموزش * کیفیت تدریس * زمان مورد نیاز برای یادگیری = h

بلوم و دیگران با طرح این نظریه و با عنایت به دادن زمان لازم به شاگرد، انگیزش، کیفیت تدریس و توانایی فهم تدریس، یادگیری و پیشرفت تحصیلی شاگردان را افزایش داده‌اند. بلوم معتقد بود که فقط ۵ الی ۱۰ درصد از شاگردان یک کلاس نمی‌توانند با وجود وقت کافی، نمره الف یا ب بدست آورند. به عقیده او، مهارت یادگیری در حد تسلط بر مفهوم خود شاگردان اثر می‌گذارد. در این روش، شاگردان به کفایت و ارزش خود پی می‌برند و اطمینان حاصل می‌کنند که دارای زمینیهای موفقیت هستند. شناخت مهارتهای عمومی باعث تجدید قوا و ایجاد اعتماد و اطمینان حاصل می‌کنند. شاگردان می‌شود و این عمل برای سلامت روحی شاگردان بسیار مؤثر است. بنابراین، یادگیری در حد تسلط یکی از قوی ترین منابع سلامت روحی است و اگر شاگردان با این روش آموزش ببینند، کمتر به روشهای درمانی و کمک‌درمانی نیاز خواهند داشت .

روش یادگیری تا حد تسلط ارزش روشهای تدریس خصوصی را بخوبی نشان می‌دهد. این روش ثابت می‌کند که آموزش یک فرد به فرد دیگر باعث سازگاری و تطابق بیشتر فعالیت‌های آموزشی با نیازهای شاگرد می‌شود و معلم سعی می‌کند روشهای آموزشی خود را بر اساس تفاوت‌های فردی تنظیم کند. تشکیل جلسات با گروه‌های کوچک، کتابهای درسی جنبی، تدریس برنامه‌های و بازی‌ها و آموزش خصوصی، شاگرد را در درک مفاهیم آموزشی بسیار کمک می‌کند. شباهت روش یادگیری تا حد تسلط با طرح کلر در این است که هر دو به تدریس خصوصی و سایر روشهای آموزش فردی و مستقل توجه خاص دارند و اینگونه روشها را از نظر بازخورد و زمان تدریس، با روشهای سنتی کاملاً متفاوت می‌دانند.

تدریس خصوصی (انفرادی) (tutoring)

یکی دیگر از انواع روشهای آموزش انفرادی روش تدریس خصوصی است. این روش را می‌توان در تمام سطوح تحصیلی بکار گرفت. اساس کار در این نوع آموزش توجه به زمین‌ها، علایق و توانایی‌های شخصی شاگردان است و شاگرد فردی است که معمولاً نمی‌تواند در آموزشهای گروهی چندان موفقیتی کسب کند.

در اکثر برنامه‌های آموزشی، به جای استفاده از معلم، معمولاً از شاگردان استفاده می‌شود. در این حالت، معلم خصوصی معلم متخصص و با مهارتی نیست، بلکه تنها ممکن است نسبت به شاگردان، چند سال تجربه آموزشی بیشتری داشته باشد یا ممکن است بزرگسالی باشد که قبل از دریافت برنامه، هیچگونه آموزش خاصی در زمینه تعلیم و تربیت ندیده باشد. در این حالت، هدف از آموزش علاوه بر کمک به شاگرد، کمک به یاددهنده نیز هست؛ زیرا با فعالیت‌های تدریس در آموزش خصوصی، پاره‌ای از مهارت‌های معلم نیز تقویت می‌شود. به هر حال، در تدریس خصوصی، معلم باید به یک مجموعه عوامل تقویت‌کننده مثبت مجهز باشد. در این روش، اکثر شاگردان تجربه تخیلی از شکست در ذهن دارند و اگر آموزش آنان نتیجه‌بخش نباشد، تجربه ناموفق دیگری به تجربیات قبلی آنان افزوده خواهد شد و ممکن است اعتماد به نفس خود را در پیشرفت تحصیلی از دست بدهند؛ بنابراین، معلم باید با محترم شمردن و ارزش قائل شدن برای شاگرد، محیط آموزشی صمیمی و گرمی به وجود آورد و نباید شاگرد خصوصی خود را با سایر شاگردان مقایسه کند، بلکه باید پیشرفت کارش را با کارهای گذشتهاش مقایسه کند و اگر پیشرفت تحصیلی او حتی از حد معمول پایینتر باشد، ولی

نسبت به گذشتهاش بیشتر شده باشد، باید مورد تشویق قرار گیرد. جلسات آموزشی باید به اندازه کافی کوتاهمدت باشد تا شاگرد از آموزش خسته و بیزار و یا متنفر شود.

محیط آموزشی باید راحت، همراه با تفریح و مناسب با سن و وضعیت تحصیلی فرد سازماندهی شود. معلم باید سعی کند که رابطه خود را با شاگرد دلپذیر و مثبت سازد. اکثر معلمان در فعالیتهای آموزشی برای تشویق شاگردان خود به آنان میگویند که مباحث و تکالیف ارائه شده آسان است، نگران نشوید، اما توصیه می‌شود به شاگرد گفته نشود که وظایف محوله آسان است، بلکه گفته شود وظیفه یا مسأله داده شده نسبتاً مشکل، اما عملی است. در این صورت، اگر شاگرد موفق شود، اعتماد به نفس پیدا می‌کند و تأثیر پاداش بیشتر می‌شود و اگر احیاناً شکست بخورد، اعتماد به نفس خود را از دست نخواهد داد.

آموزش برنامه‌های (PI)

در سال ۱۹۵۴، در زمینه آموزش، نظریه جدید و نویدبخشی پدید آمد. اسکینر در یک مقاله معروف با عنوان علم یادگیری و هنر تدریس، بیماری‌های موجود تدریس و یادگیری را در مدارس تحلیل کرد و راه درمان آن را پیشنهاد نمود. اسکینر در آزمایش با موشها و کبوترهایش به یافته‌های جدیدی دست یافته بود و بر اساس همین یافته‌ها بود که آموزش برنامه‌های را پیشنهاد کرد.

آموزش برنامه‌های یک نظام آموزش انفرادی است که کوشش می‌کند یادگیری را با نیازهای شاگردان هماهنگ سازد. این روش بر اساس مجموعه‌های از هدفهای رفتاری پی‌ریزی شده است و در واقع، کاربردی است از روانشناسی یادگیر در تدریس. در این روش، مواد آموزشی به واحدهایی کوچک تقسیم می‌شود که چارچوب یا گام (frame) نامیده می‌شود. در هر گام، تکلیفی مشخص شده است که باید از طریق انجام دادن آن به هدف رفتاری آن چارچوب دست یافت. این گامها بر اساس دانش قبلی شاگرد تنظیم شده است، به طوری که هر گام معلومات جدیدی به معلومات قبلی شاگرد اضافه می‌کند. گامها و مراحل آن باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شوند که شاگرد را به هدفهای نهایی نزدیک کنند. محاسن آموزش برنامه‌های را در چند زمینه می‌توانیم مورد توجه قرار دهیم:

اولاً، در هر نوبت، توجه شاگرد بر مقدار کمی از مطالب مورد یادگیری متمرکز می‌شود؛ ثانیاً، با فعال شدن شاگرد در پاسخگویی به هر سؤال، یادگیری تسهیل می‌شود؛ ثالثاً، شاگرد با دریافت فوری (بازخورد) تقویت می‌شود یا می‌تواند

اشتباهات خود را اصلاح کند؛ سرانجام، در چنین روشی، شاگرد بر اساس توانایی و آهنگ یادگیری خود به جلو می‌رود. به منظور تهیه محتوای آموزش برنامه‌های، ابتدا باید هدفهای یادگیری به طور دقیق و صریح، تعریف و سپس در قالب مجموعه‌های از تکالیف مرتبط به هم، تقسیم شوند. ارتباط گامها باید بر پایهٔ ساخت طبقه‌بندی هدفهای یادگیری انجام گیرد. از نظر تنظیم مطالب، آموزش برنامه‌های را می‌توان به دو صورت خطی (linear program) یا شاخه‌های (branching program) عرضه کرد.

آموزش برنامه‌های خطی

در آموزش برنامه‌های خطی، گامهای مربوط به یک برنامه به صورت خطی به دنبال هم قرار می‌گیرند و شاگرد باید تمام گامها را مطالعه کند و قدم به قدم پیش برود و مطالعه و فهم یک گام مستلزم یادگیری تمام مطالب گنجانیده شده در کلیه گامهایی است که پیش از آن قرار گرفته‌اند.

اصول مهم در برنامه‌ریزی خطی

۱. شاگرد فعالانه در برنامه شرکت کند و به مطالعه و پاسخ دادن بپردازد.
۲. پاسخهای اولیه باید صحیح باشد و از پاسخ غلط جلوگیری شود؛ زیرا به قول اسکینر، پاسخ غلط ممکن است یادگیری را به مخاطره بیندازد.
- بازخورد باید بی‌درنگ بعد از هر فعالیت داده شود.
۴. برنامه باید سیر منطقی داشته باشد و از آسان به مشکل تنظیم شود.
- در هر گام نباید رابطه محرک - پاسخ مستقیماً در اختیار شاگردان قرار گیرد، بلکه باید آنها را راهنمایی کرد تا خودشان این رابطه را کشف کنند.
۵. در هر گام نباید رابطه محرک - پاسخ مستقیماً در اختیار شاگردان قرار گیرد، بلکه باید آنها را راهنمایی کرد تا خودشان این رابطه را کشف کنند.
۶. شاگرد باید تمام مراحل گامها را طی کند و قدم به قدم پیش برود.
۷. گامها باید بسیار کوتاه باشند.
۸. گامها باید طوری تنظیم شوند که موجب درک مطلب گردند، نه حفظ کردن آنها.

آموزش برنامه‌های شاخه‌ای

در برنامه شاخه‌ای، پس از اینکه شاگرد یک گام را مطالعه کرد، باید بتواند با انتخاب یکی از پاسخهای پیشنهادی، به پرسشی که به مطالب گام قبلی مربوط است، پاسخ دهد. اگر پاسخ شاگرد در مطالعه گامها صحیح باشد، با انجام دادن تکالیف مشکلتر و پیشرفتهتر به صورت خطی بکار خود ادامه می‌دهد و در صورتی که پاسخ او غلط باشد، از خط مستقیم خارج و به گامهای جانبی انتقال داده می‌شود. در این نوع برنامه‌ها، گامهای خط مستقیم را چارچوب اصلی و گامهای جانبی یا انشعابی را چارچوب جبرانی می‌نامند. هدف از گامهای جبرانی این است که شاگرد با دریافت مطالب اضافی، اشتباه خود را تصحیح کند و پس از مطالعه و تصحیح اشتباه به گام اصلی برگردد.

مشخصات برنامه‌های شاخه‌ای

۱. مراحل و گامهای برنامه، طولانی‌تر از برنامه خطی است.

۲. گامها به گونهای است که در صورت عدم موفقیت، شاگرد به شاخه‌ها هدایت می‌شود تا اشتباه خود را تصحیح کند.

۳. همه شاگردان تمام قسمتهای برنامه را نمی‌خوانند.

آموزش به وسیله رایانه (CAI)

رایانه‌های مورد استفاده در آموزش، ماشین آموزشی (teaching machine) نامیده می‌شوند. در این روش، روش تدریس برنامه‌های توسط ماشین در اختیار شاگردان قرار می‌گیرد؛ بنابراین، تدریس با ماشین آموزشی همان تدریس برنامه‌های است، با این تفاوت که در تدریس برنامه‌های چاپی، شاگرد خود به ورق زدن مطالب می‌پردازد و مقدار مطالبی که مطالعه می‌کند به اختیار خود او می‌باشد، ولی در ماشینهای آموزشی، پیشرفت در مطالعه در کنترل ماشین است و فقط زمانی که شاگرد در یک مرحله از آموزش موفق شود، اجازه پیشرفت و دریافت مطالب تازه به او داده می‌شود؛ بنابراین، ماشینهای آموزشی CAI وسایلی هستند که آموزش را به طریق منظم عرضه می‌کنند و موجب فعالیت شاگرد و بازخورد فوری و آموزش انفرادی می‌شوند. ماشینهای آموزشی بر اساس نظریه‌های اسکینر شکل گرفته است و تمام اصول شرطی شدن فعال در آن بکار رفته است. مشخصات ماشینهای تدریس به طور خلاصه عبارتند از:

۱. پاسخ را فوراً تقویت می‌کند.

۲. شاگرد بر اساس استعداد و توانایی خود برنامه را دنبال می‌کند.

۳. مفاهیم با یک سیر منطقی در آن تنظیم شده‌اند.

۴. پرسشها به صورت زنجیره‌ای به یکدیگر وابسته‌اند.

۵. شاگرد در صورتی می‌تواند به برنامه ادامه دهد که مراحل قبل را آموخته باشد.

۶. اطلاعات مربوط به پاسخهای شاگردان، در آن نگهداری می‌شود.

۷. اطلاعات از طریق غیرکلامی (تصاویر، نمودار و تصاویر متحرک) نیز به شاگردان ارائه می‌شود.

۸. ماشین بر خلاف انسان دچار عوارضی مانند بی‌حوصلگی، عصبانیت و ناراحتی نمی‌شود.

باید توجه داشت که ماشینهای آموزشی خود به‌خود دارای ارزش نیستند، آنچه اهمیت و ارزش دارد، برنامه‌های است که به ماشین داده می‌شود. چنانچه برنامه ضعیف باشد و اصول یادگیری و تدریس در آن رعایت نشود، هدف آموزشی تأمین نخواهد شد. به علاوه، ماشین با تمام مزایای خود هرگز نمی‌تواند جانشین معلم شود و معلم همیشه نقش حساس خود را در آموزش خواهد داشت؛ زیرا وی علاوه بر آموزش، رابطه عاطفی و انسانی نیز با شاگرد برقرار می‌کند، در حالی که ماشین از برقراری چنین رابطهای ناتوان است. شاید در بعضی موارد، مانند آموزش عقبماندگان ذهنی، ناسازگاران اجتماعی، دیرآموزان و کندآموزان که مستلزم صبر و حوصله بیشتری است، ماشین بتواند نقش آموزشی را بهتر ایفا کند، ولی نکته قابل ملاحظه این است که روابط اجتماعی و انسانی این افراد مهمتر از آموزش آنها می‌باشد و معلم می‌تواند در ایجاد چنین روابطی به آنها کمک کند، در حالی که ماشین فقط نقش آموزشی خود را ایفا می‌کند.

آموزش انفرادی تجویز شده (IPI)

در این روش، هر موضوع درسی به واحدهای کوچکتری تقسیم می‌گردد و هر واحد برای یک جلسه تدریس برنامه‌ریزی می‌شود. برای اینکه مدارس موقعیت شاگردان خود را بدانند، در آغاز، ارزشیابی تشخیصی از شاگرد به عمل می‌آورند تا نقطه آغاز فعالیت خود را بر اساس درجه علمی شاگرد معین کنند. معلم موضوع مناسب را برای شاگرد تعیین می‌کند و شاگرد معمولاً فعالیت بر روی آن موضوع را به تنهایی آغاز می‌نماید. وقتی که یادگیری آن واحد به پایان می‌رسد، شاگرد آزمایشی را که قسمتی از آن واحد است می‌گذراند یا معلم از او امتحان می‌گیرد و نتیجه آزمایش بلافاصله پس از تحلیل، اعلام می‌شود و در صورت رسیدن به حد مطلوب، واحد بعدی به او ارائه می‌شود. چنین فعالیتی روزانه تکرار می‌شود و تقریباً نیمی از زمان آموزش شاگرد را پر می‌کند. بقیه زمان آموزشی روزانه به فعالیت‌های مرسوم از جمله

شرکت در بحث گروهی، ورزش، سرود و هنر اختصاص می‌یابد. در این روش، هر شاگرد بر اساس توانایی خود حرکت می‌کند.

رقابت بین شاگردان در این روش به حداقل خود می‌رسد و از بین می‌رود و به جای اینکه شاگرد هنگام فعالیت شاگردان دیگر ساکت بنشیند و منتظر بماند، به طور فعال و کامل به وظیفه یادگیری آنها می‌پردازد. معیار ارزشیابی در سطحی بسیار بالا است، به طوری که شاگرد در صورتی می‌تواند واحد بالاتر را اخذ کند که ۸۰ درصد یادگیری را کسب کرده باشد. در این نوع آموزش، گذراندن امتحان به مفهوم تسلط بر محتوای یاد گرفته شده است، نه بهتر از دیگران بودن. در این نوع آموزش، اگر شاگردی مثلاً جبر سال دوم نظری را خوانده باشد، به وی اجازه داده می‌شود که در درس جبر سال سوم شرکت کند، در حالی که در مدارس معمولی چنین امکاناتی تا شروع سال تحصیلی بعد وجود ندارد؛ مثلاً شاگرد سال سوم راهنمایی ممکن است ریاضی سال دوم نظری، انگلیسی سال اول نظری یا تعلیمات اجتماعی سال چهارم نظری را با هم بگذراند. در این نوع آموزش، هدفهای آموزشی حتماً باید توسط متخصصان برنامه‌ریزی و روانشناسان تربیتی، به صورتی مستمر و تسلسلی، تنظیم و طراحی شود تا پایه تحصیلی مانع پیشرفت چنین آموزشی نشود.

نقش معلم در آموزش انفرادی تجویز شده (IPI)

در این روش، معلم نقش انتقال دهنده اطلاعات را ندارد، بلکه نقش وی متغیر است و از مربی‌گری یک کلاس ۳۰ نفره به یک تصمیم گیرنده مراحل و مسائل آموزشی فردی تبدیل می‌شود. در این روش، نقش معلم بیشتر به عنوان تحلیل گر دادهها و نتایج آزمون‌های ارزشیابی و تعیینکننده سطوح درسی شاگردان مطرح است. اوست که با ارائه نتایج کار، شاگردان را در فرایند آموزش هدایت کرده، مشکلات آنان را حل می‌کند.

بسیاری از انتقادگران این روش معتقدند که برخی مواد خواندنی یا ریاضیات بیش از حد پیچیده هستند و به کار زیاد نیاز دارند و برای نظامهای آموزشی گران تمام می‌شوند. ضمناً مفهوم خود شاگردان در روش IPI نسبت به شاگردان روشهای دیگر تحت کنترل است. گروهی نیز معتقدند مفهوم - خود در این روش پایین، ولی واقعگرایانه است. اوهانیان (۱۹۷۱)، منتقد فناوری جدید، به چند خطر آموزشی با روش IPI اشاره می‌کند و می‌گوید: شاگردان، بویژه آنانی که از نظر سرعت و توانایی متوسط هستند، ممکن است در مدرسه کمتر با افراد دیگر تماس حاصل کنند و در نتیجه، در تعامل اجتماعی دچار مشکل شوند. اوهانیان معتقد است که در این روش، وظایف معلم شباهتی به تدریس و فعالیت

آموزشی ندارد. به نظر او، آموزش خوب همیشه متکی بر انسان است، نه مواد آموزشی؛ به عبارت دیگر، باید افکار عمومی به این نکته معطوف شود که شاگرد به جای فکر کردن دربارهٔ اینکه چه یاد بگیرد، به این موضوع فکر کند که چگونه یاد بگیرد. آموزش انفرادی هدایت شده (IGE)

روش آموزش انفرادی هدایت شده یکی دیگر از روشهای آموزش انفرادی است. این روش برای آموزش معلمان، هدایت برنامه‌های شاگردانی که در آینده معلم می‌شوند، آزمایش نوآوری‌های آنها و هدایت تحقیقات و پیشرفت شاگردان بکار می‌رود. این نوع مدارس مثل مدارس معمولی کلاسبندی نشده‌اند، به طوری که شاگردان سطوح مختلف می‌توانند در یک بخش شرکت کنند و هر بخش به صورت آموزش گروهی یا توسط گروهی متشکل از ۲ یا ۳ معلم که با هم کار می‌کنند اداره می‌شود. در هر واحد، معلمان وظایف، مسؤولیتها و قدرت متفاوتی دارند و مطابق روش تشخیص - تجویز که در روش IPI نیز به کار می‌رفت عمل می‌کنند.

کلاسهای بدون پایه (nongraded classes)

کلاسهای بدون پایه به شاگردان فرصت می‌دهد که در سطح خودشان فعالیتها را در مدرسه ادامه دهند؛ مثلاً شاگردانی که در ماه آذر درس آنها تمام شده است، می‌توانند در ماه دی بدون وقفه به کلاس بروند.

آموزش گروهی (team teaching)

آموزش گروهی به روشی اطلاق می‌شود که چندین معلم برای بهبود کار انفرادی‌شان با هم همکاری و تعداد زیادی شاگرد تربیت کنند. آنان دستهبندی طرح می‌ریزند و اجرا و ارزشیابی می‌کنند. هر واحد درسی از چند بخش تشکیل شده است. یک تیم شامل گروهی از معلمان است که اطلاعات شاگردان خود را تحلیل می‌کنند و دربارهٔ هدفهای آموزشی آنان تصمیم می‌گیرند. با این روش، هر معلم احساس می‌کند که از دوستان خود و امکانات آنان بهتر استفاده کرده است و وقت بیشتری برای آماده شدن دارد و وقتی را که باید صرف همهٔ شاگردان کند، صرف یک نفر می‌کند.

تدریس گروهی با نقشهای متفاوت (differentiated staffs)

در یک تیم آموزشی، همهٔ اعضا نقش تعیین کننده و مکمل یکدیگر را دارند. همهٔ اعضا به طور یکسان تصمیم می‌گیرند، اما ممکن است نقش و وظایف مختلفی را عرضه کنند. مسؤولیت اصلی فعالیت به عهدهٔ رهبر گروه است و گروه تدریس به وسیله دفترداران، معلم یاران و دانشجویان مدارس تربیت معلم - که هر یک نقش مشخص و معینی دارند -

یاری می‌شوند. پرداخت حقوق بر حسب وظیفهٔ افراد متفاوت است. یکی از مزایای این روش این است که بهترین معلمان می‌توانند عضو واحد شوند و درآمدی بیشتر از سایر معلمان داشته باشند. این تفاوت حقوقی باعث می‌شود که معلمان، بهتر و با مسؤولیت بیشتری با شاگردان رفتار کنند و نسبت به روشی که معلم احیاناً با زور به کار واداشته می‌شود و برای یافتن پول بیشتر مجبور است در خارج از کلاس به کار دیگری اشتغال ورزد، برتری دارد.

گروههای سنی متفاوت (multiage grouping)

در این روش، شاگردان هر کلاس از گروههای سنی متفاوتی تشکیل می‌شوند و در واقع، این روش ترکیبی است از گروه های سنی متفاوت و آموزش خصوصی. روش استفاده از گروههای سنی متفاوت و مکمل در یک کلاس موجب توسعهٔ برنامهٔ آموزش خصوصی در سطح وسیع می‌شود. این روش به نفع شاگردان هر دو گروه سنی (سنین پایین و سنین بالا) و همانند روش آموزش انفرادی، تجویزی است. در این روش، با انجام دادن آزمایش تشخیصی، موقعیت هر یک از شاگردان تعیین می‌شود و هدفهای رفتاری و راههای یادگیری بین شاگردان تقسیم می‌شود؛ مثلاً خواندن، تماشای فیلم یا نوشتن بر این اساس انجام می‌گیرد. امتحان نهایی یا هر نوع ارزشیابی از پیشرفت تحصیلی انجام می‌گیرد و هر شاگرد با توان و سرعت خود به هدفهای آموزشی می‌رسد و ادامه می‌دهد.

تفاوتهای فردی

نظام آموزشی انفرادی هدایت شده تفاوتهای فردی شاگردان را کاملاً در نظر می‌گیرد و فعالیتهای آموزشی را بر همین اساس برنامه‌ریزی می‌کند. در این روش، ممکن است شاگردان بر اساس استعداد، سرعت یادگیری یا بر اساس روش یادگیری، خلاقیت، اشتیاق و سایر خصوصیات گروه‌بندی شوند؛ مثلاً ممکن است شاگرد یادگیرنده بسیار پیشرو و پویایی باشد و به راهنمایی معلم کمتر نیاز داشته باشد یا ممکن است با شنیدن، دیدن و لمس کردن بیشتر یاد بگیرد. در چنین مواقعی، معلم باید تشخیص بدهد که کدام یک از درسهای نظری یا کارهای عملی برای یک شاگرد خاص بهتر و مؤثرتر است. خلاصه اینکه هنگام تعیین واحد درسی، روش یادگیری باید بر اساس ویژگی‌های شاگردان در نظر گرفته شود. گونه‌های مختلف این روش توصیف و تجویز شده است، اما روشهای ارزشیابی بر طبق چنین روشی، هنوز چندان توسعه نیافته است. اگر چه این روش یک روش آرمانی و مطلوب است، قدرت اجرایی آن هنوز محدود است.

ارزشیابی IGE-CAI-IPI

ارزشیابی هر یک از روشهای جدید ذکر شده، کار آسانی نیست. اغلب سؤال می‌شود که آیا شاگردان با این برنامه‌های جدید آموزشی بیشتر از شاگردان دیگری که در کلاسهای کنترل شده سنتی آموزش می‌بینند، یاد می‌گیرند؟ در پاسخ می‌توان گفت: در بعضی از سطوح آموزشی، بعضی از شاگردان بهتر از شاگردانی که در کلاسهای سنتی هستند یاد می‌گیرند، ولی این امر در همه سطوح و با هر معلمی صادق نیست. نتایج تحقیقات والکر (Walker) و شافارزیک (۱۹۷۴) (Schaffarzik) نشان می‌دهد که نتایج آموزش چه سنتی و چه انفرادی، چه با رایانه و چه بدون رایانه مبهم و دوپهلو است. هر برنامه ممکن است در یک جنبه نسبت به برنامه دیگر رجحان داشته باشد. بسیاری از برنامه‌ها در بعضی از جنبه‌ها ممکن است دارای تأثیر مشترک باشند. دو عامل محتوا و تأکید در میزان یادگیری شاگردان بسیار مؤثر هستند. مفاهیمی که در برنامه بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد، بیشتر جذب و یاد گرفته می‌شود. این نتایج ما را هدایت می‌کند تا درباره این سؤال که کدام روش بیشتر مؤثر است، تجدیدنظر کنیم. آنچه بیشتر در تحلیل روشهای تجدیدنظر باید مورد بررسی قرار گیرد این است: آیا روشهای جدید می‌توانند هدفهای آموزشی را بخوبی تحقق بخشند؟ آیا آموزش در محیط مناسب و تشویق کننده انجام می‌گیرد؟ آیا در این روشها آموزش واقعاً به صورت انفرادی صورت می‌گیرد؟ آیا شاگردان از این روش راضی هستند؟ آیا ارزشها و هدفهای آموزشی معقولند؟ آیا معلمان با اشتیاق کار می‌کنند؟ و سرانجام، آیا آنچه با روش آموزش انفرادی آموخته می‌شود، با ارزش است؟ این سؤالات ممکن است به معلمان کمک نکند، اما به برنامه‌ریزان و متخصصان آموزشی این امکان را می‌دهد که بدانند ادعاهایی که در مخالفت یا موافقت با آنان اقامه می‌شود، تا چه اندازه با واقعیت انطباق دارد.

روش مسأله‌ای

روش مسأله‌ای، در حقیقت، نوعی آماده کردن فراگیر است برای زندگی؛ زیرا زندگی یعنی مواجه شدن با مسائل و کوشش برای حل آنها. در این روش، فعالیتهای آموزشی به گونهای تنظیم می‌شود که در ذهن فراگیر مسأله‌های ایجاد شود و او علاقه‌مند شود که با تلاش خود راهحلی برای آن مسأله پیدا کند. روش مسأله‌ای ممکن است به صورت فردی یا گروهی اجرا شود. البته باید توجه داشت که روش مسأله‌ای با روشهای سنتی کاملاً فرق دارد. این روش، به هیچوجه، به معنی پرسش و پاسخ یا حل تمرین نیست؛ مثلاً این سؤال که: برای مفروش کردن یک آپارتمان با زیربنای ۱۲۵ متر مربع و با فرشی که هر متر مربع آن در حدود ۵۰ هزار ریال قیمت دارد، چقدر هزینه لازم است؟، به هیچوجه مسأله

تلقى نمی‌شود؛ زیرا این سؤالی است که تنها احتیاج به محاسبه دارد، ولی اینکه یک آپارتمان سه اتاق خوابه را با ۵۰ هزار تومان بفروش کنید، یک مسأله است؛ زیرا حل آن احتیاج به انواع اطلاعات دربارهٔ وسایل، ابعاد و نوع اتاقها، قیمتها و سلیقههای فردی دارد. در مثال اول، پاسخ را می‌توان به وسیلهٔ اطلاعات داده شده به دست آورد، در حالی که در مثال دوم، پاسخ مشخص است و شاگرد باید راهحل کشف کند. مثال اول مسأله‌های است ذهنی و چندان ارتباطی با زندگی ندارد، ولی دومی هدف دارد و کاملاً مرتبط با زندگی واقعی است.

شرایط اجرای روش مسأله‌های

در روش مسأله‌های، شاگرد باید شرایط زیر را داشته باشد تا بتواند مسأله را حل کند:

۱. توجه به مسأله. توجه اساس هر نوع فعالیت آموزشی است. اگر خود شاگرد متوجه مسأله نشود و مسأله از طرف معلم به او ارائه گردد، حالت تحمیلی خواهد داشت و شاگرد قادر به حل آن نخواهد بود یا اینکه رغبت و تمایلی به حل آن نشان نخواهد داد؛

۲. قدرت شناخت و درک مسأله؛

۳. تشخیص ویژگی‌های مسأله؛

۴. آمادگی برای حل مسأله؛

۵. قدرت تنظیم راهحلهای احتمالی؛

۶. قدرت انجام دادن آزمایش و گردآوری اطلاعات و تحلیل آنها؛

۷. قضاوت در مورد آزمایش انجام شده یا اطلاعات گردآوری شده و پذیرفتن راهحلهای معتبر و کنار گذاشتن فرضیه‌های غیرمعتبر؛

۸. تعمیم و کاربرد مسأله.

محیط و شرایط آموزشی باید به گونه‌ای تنظیم گردد که شاگرد با مشکل مواجه شود و آن را درک کند. این امر زمانی امکان خواهد داشت که شاگرد قدرت تحلیل و استنتاج و نیز قدرت شناخت مسأله و ویژگی‌های آن را داشته باشد و به این ترتیب، بتواند راهحلهای احتمالی را پیشبینی کند. تحقق چنین روندی وقتی ممکن خواهد بود که شرایط ایجاد مسأله بر اساس استعداد، توانایی، سن و پایه‌های علمی شاگرد تنظیم شود.

چگونگی اجرای روش مسأله‌های

در اجرای روش مسأله‌های معمولاً دو روش اصلی وجود دارد :

الف - روش قیاسی که از کلی به جزئی می‌رسد، مثل اینکه آیا جنگ علت اصلی تغییرات اجتماعی است؛

ب - روش استقرایی که از جزئی به کلی می‌رسد، مانند اینکه سؤال کنیم که آیا علل انقلاب‌های تاریخی یکسان است .

در روش قیاسی، مراحل زیر باید طی شود :

۱. شناسایی مسأله .

۲. جستجو و کشف راهحل موقت .

۳. تنظیم نظریهٔ موقت .

۴. سنجش اعتبار و صحت نظریه به وسیلهٔ مقایسه با حقایق معلوم .

۵. تنظیم راهحل نهایی .

در روش استقرایی، مراحل زیر باید مورد توجه واقع شود :

۱. شناسایی مسأله .

۲. تشکیل فرضیه .

۳. جستجوی اطلاعات یا انجام دادن آزمایش .

۴. تحلیل اطلاعات یا نتیجهٔ آزمایش .

۵. پذیرش فرضیه درست و رد فرضیه‌های غیرمعتبر بر اساس تحلیل نتایج .

۶. تکرار آزمایش و تعمیم .

روش مسأله‌های شباهت زیادی به پنج مرحله آموزش هربارت، یعنی آمادگی، عرضه، مقایسه، تعمیم و انطباق دارد .

در مدارس پیشدانشگاهی بهتر است روش استقرایی بیشتر از روش قیاسی بکار برده شود، اگرچه در روش استقرایی،

فعالیت و وظیفهٔ معلم بسیار سنگین است و او باید به طور مرتب فعالیت شاگردان را سرپرستی و هدایت کند. از طرف

دیگر، شاگرد نیز باید پیوسته جدی باشد و روش مطالعه، تحقیق و تفکر صحیح را بداند .

محاسن روش مسأله‌های

۱. موجب ارتباط فعالیتهای مدرسه با زندگی واقعی شاگردان می‌شود.
۲. از نظر روانشناسی، یکی از بهترین روشهای تربیتی برای ایجاد تفکر علمی در شاگردان است.
۳. چون ثابت و خشک و غیرقابل انعطاف نیست، باعث برانگیختن علاقه طبیعی شاگردان به درس می‌شود.
۴. تقریباً قابل انطباق با وضع کلاسهای متداول است.

محدودیتها روش مسأله‌های

۱. نسبت به فعالیتهای متداول مدارس احتیاج به زمان بیشتری دارد.
۲. احتیاج به معلمان باتجربه و آشنا با روش تحقیق دارد.
۳. وقتگیر است و ممکن است با توجه به برنامه‌های جاری مدارس نتوان این روش را به‌طور مؤثر اجرا نمود.

روش واحدها

روش واحدها شامل یک رشته فعالیتهایی است که در اطراف یک دسته مفاهیم کلی دور می‌زند و به منظور یک هدف کلی در نظر گرفته می‌شود. کلیه مطالب در قالب یک مسأله و مشکل طرح می‌شود که اطلاعات و مهارتهای گوناگونی از ابعاد مختلف برای حل آن بسیج می‌گردند و هدف همه آنها مرکزی است که مسأله از آن ناشی می‌شود. حل هر مشکل به یک رشته اطلاعات در زمینه‌های مختلف نیاز دارد که کلیه آنها در یک قالب جمع می‌شوند و در مجموع، برنامه واحدی را تشکیل می‌دهند؛ به عبارت دیگر، روش واحدها در نتیجه توجه و تمرکز و فعالیت در زمینه یک سلسله مسائل پیوسته و استفاده از ارتباط آنها با مسائل دیگر - صرفنظر از تفکیک تصنعی و رسمی رشته‌ها - به وجود می‌آید. این توجه گاهی به موضوع مورد مطالعه است؛ در این صورت، آن را واحد موضوع می‌گویند و ممکن است در آن چند مبحث یک رشته توأم و ترکیب شوند، مثل زندگی در دوران صفویه که جنبه‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی آن با یکدیگر ارتباط پیدا می‌کنند؛ یا ممکن است بین دو یا چند رشته ارتباط مستقیم به وجود آید، برای مثال، در موقع خرید اتومبیل به چه نکاتی باید توجه داشت که در آن رشته‌های فیزیک، شیمی، اقتصاد و هنر با یکدیگر پیوستگی پیدا می‌کنند. گاهی اوقات به جای اینکه توجه اصلی به موضوع معطوف شود، به رغبتها و تجارب قبلی شاگرد و گسترش آن برای کسب تجارب آینده توجه بیشتری می‌شود که در این صورت، آن را واحد تجربی می‌نامند.

گاهی نیز توجه اصلی به فعالیت شاگرد و انگیزه^۵ درونی او و نتیجه‌گیری از فعالیت او معطوف می‌شود که در این صورت آن را واحد طرح می‌نامند.

در روش واحد موضوع، طرح فعالیت به وسیله^۶ معلم تنظیم و از طرف خود او اداره می‌شود. در روش واحد تجربی، معلم و شاگرد در تنظیم طرح و فعالیتها همکاری می‌کنند، ولی در اجرای آن، مدت و موضوع مطالعه قابل تغییر است و بستگی به توان شاگرد و توافق با معلم دارد. در واحد طرح، تنظیم منطقی موضوع قابل توجه نیست، بلکه هدف شاگرد و رغبت و فعالیت او برای رسیدن به هدف آموزشی اهمیت دارد.

ویژگی‌های روش واحدها

۱. واحد باید دارای هدف یا هدفهای مشخص و مفیدی باشد.
۲. هدف باید شباهتی به وضع زندگی واقعی داشته باشد؛ یعنی استفاده از وسایل و منابع با وضع زندگی واقعی تطبیق کند.
۳. واحد باید وحدت داشته باشد؛ به این معنی که تمام فعالیت‌هایش مربوط به یک مسأله و موضوع باشد.
۴. در اجرای واحد باید سعی شود از تجارب مستقیم استفاده شود.
۵. واحد باید آغاز و پایان مشخصی داشته باشد و در اجراء، با توجه به شرایط و امکانات، انعطاف‌پذیر باشد.
۶. واحد باید جامعیت داشته باشد.
۷. شاگرد باید محور فعالیت باشد؛ یعنی روش واحد باید به شاگرد فرصتهایی برای طرح‌ریزی و فعالیت بدهد.
۸. واحد باید وسیله^۷ درک کامل و تسلط به موضوع و مسأله باشد.
۹. روش کار واحد باید مشخص و متنوع باشد.
۱۰. روش واحد باید به شاگردان فرصتهایی برای قضاوت، انتخاب و سنجش بدهد.
۱۱. روش واحد نباید تنها یک مبحث مستقل و جدا در برنامه^۸ آموزشی باشد، بلکه هر واحد باید منتج به واحدهای دیگری شود که به وسیله^۹ آن بتوان پیوستگی برنامه را حفظ کرد یا به وجود آورد.

مراحل اجرای روش واحدها

امور لازم برای تهیه و طرح واحدهای آموزشی باید به طور منظم و به نحوی که نماینده یک فکر منطقی باشد، در چند مرحله مرتب شوند. مراحل یاد شده باید به ترتیبی تنظیم شوند که هر مرحله به عنوان مقدمه یا اساس مرحله بعد باشد؛ به عبارت دیگر، مراحل طوری قرار بگیرند که در صورت غفلت از یک مرحله، وصول به مراحل بعدی امکانپذیر نباشد یا مشکل باشد.

بهطور کلی، مراحلی که برای تهیه و طرح یک واحد آموزشی - صرفنظر از موضوع - باید در نظر گرفته شود به قرار زیر است:

۱. بررسی و تشخیص نیازها. این مرحله شامل دو قسمت است:

الف - مشخص کردن هدف کلی واحد.

ب - تعیین عنوان کلی واحد.

۲. تشخیص و نوشتن هدفهای رفتاری.

۳. انتخاب و سازماندهی محتوا. این مرحله شامل چهار قسمت است:

الف - انتخاب عناوین و موضوعات.

ب - انتخاب مفاهیم اساسی و مهم.

ج - انتخاب منابع.

د - سازماندهی محتوا.

۴. تعیین و سازماندهی تجارب یادگیری.

الف - معرفی واحد.

ب - بسط واحد و تحلیل آن.

ج - مشخص کردن تسلسل فعالیتها.

د - مشخص کردن کاربرد واحد.

ه - اخذ نتیجه کلی.

۵. ارزشیابی واحد .

۶. اصلاح و تداوم واحد . بررسی مراحل اجرایی واحد به منظور هماهنگی بیشتر، تعادل حذف یا افزایش پارهای مطالب و پیشبینی و برنامه‌ریزی برای واحدهای بعدی .

روش واحد موضوع

روش واحد موضوع، موضوعات مورد مطالعه را به صورت واحدهای بزرگ مورد مطالعه قرار می‌دهد. در این روش، ارتباط موضوعات و رشته‌های مختلف معمولاً افقی است؛ مثلاً در واحد دورهٔ فرهنگی ممکن است هنر، ادبیات، مذهب و شرایط اجتماعی جامعه معینی را در یک دورهٔ معین مورد مطالعه و موضوع درس قرار داد یا می‌توان درس ریاضی، فیزیک و شیمی را با انتخاب موضوع ماشین دیزل به صورت افقی با یکدیگر مربوط ساخت .

ویژگی‌های روش واحد موضوع

روش واحد موضوع، موضوعات مورد مطالعه را به صورت واحدهای بزرگ مورد مطالعه قرار می‌دهد .

هدف

مطالعه دربارهٔ یک سلسله موضوعات مرتبط به هم، بدون توجه به تفکیک تصنعی آنها .

انواع تجارب آموزشی

سخنرانی به عنوان راهنمایی برای مطالعهٔ بیشتر، تحقیقات متنوع، کار انفرادی و گاهی جمعی .

تنظیم تجارب آموزشی

ارتباط موضوعات بیشتر افقی است، ولی گاهی ممکن است ارتباط عمودی نیز وجود داشته باشد .

طرح‌ریزی

صرف وقت بیشتر در طرح‌ریزی توسط معلم و گاهی با همکاری شاگرد .

نظریه یادگیری

یادگیری متکی به فهم کلی موضوعات مختلف در محور یک موضوع اصلی است .

انگیزه

علاقه به فعالیت و لذت بردن از آن اساس تقویت است و عامل پاداش و تنبیه در آن کمتر مطرح می‌شود .

انضباط

انضباط بیشتر درونی است و مسؤولیت فردی و گروهی در این روش بیشتر مطرح است .

ارزشیابی

بررسی تجارب شاگردان و طبقه‌بندی آنها . البته امتحان نیز ممکن است جزئی از ارزشیابی باشد .

محدودیت‌های روش واحد موضوع

۱ . به معلمان مجرب و کارآموده نیاز است . از آنجا که در اجرای این روش، بیش از هر فرد دیگری حضور و راهنمایی معلم ضروری است، لازم است که او جنبه‌های درونی خود را از لحاظ طرز فکر، تمایلات و احساسات، تسلط کافی به رشته‌های مختلف درس و ارتباط آنها با رشته‌های دیگر و مسائل ذوقی و هنری برای راهنمایی مؤثر پرورش دهد .

۲ . ممکن است اولیای مدرسه و اولیای شاگردان بدون توجه به اهمیت این روش با آن مخالفت ورزند .

۳ . ممکن است با برنامه‌های موجود مدارس چندان انطباقی نداشته باشد .

۴ . همکاری با سایر معلمان لازم و ضروری است، این کار مستلزم قانع کردن آنان در مورد اهمیت و ارزشمند بودن این روش است .

۵ . در اوایل کار، انجام دادن فعالیتها بر اساس این روش مشکل است؛ به همین دلیل، باید از واحد آسان شروع کرد . دو طرح ۴۰ و ۴۱ نشان‌دهنده دو واحد موضوع هستند .

روش واحد تجربی

روش واحد تجربی که یکی از جدیدترین روشهای آموزشی است، هنوز کاملاً عمومی نشده است؛ زیرا اجرای آن مستلزم تحولی در برنامه مدارس و تربیت معلم است . در این روش، ارتباط موضوع و فعالیتها افقی و عمودی است و نقطه اصلی و مرکز فعالیت رغبت و تجارب قبلی فراگیران است . همکاری مشترک بین فراگیران، معلمان و بین معلم و شاگردان از اهمیت خاصی برخوردار است؛ بنابراین، در هر واحد تجربی، در تمام مراحل کار باید همکاری نزدیکی به وجود آید و از همه مهمتر اینکه شاگردان فقط یاد نمی‌گیرند که یک مسأله را حل کنند، بلکه پیوسته به حل مسائل فراوان و متنوع راغب می‌شوند .

نظریه‌های تدریس

در طول بیست سال اخیر، در زمینه تدریس، نظریه‌های قابل توجهی طرح و ارائه شده است که تعداد زیادی از آنها بتازگی توسط گانیه (Gagne) و دیک (Dick) (۱۹۸۴) مورد بررسی و تجدیدنظر قرار گرفته‌اند. با توجه به تمامی این نظریه‌ها می‌توان گفت که تاکنون نظریه‌پردازان موفق به ارائه یک نظریه تدریس هماهنگ و واحد نشده‌اند. از جمله این نظریه‌ها می‌توان به نظریه تینسون (Tennyson) (۱۹۸۰) درباره مفهوم تدریس، نظریه اسکاندورا (Scandura) (۱۹۷۷) درباره نظریه ساخت تدریس و نظریه لاند (Landa) (۱۹۷۶) و برخی افراد دیگر درباره چگونگی تدریس و نظریه کیس (Case) (۱۹۷۸) که برای تدریس کودکان پیش‌دبستانی و کودکان دبستان کاربرد دارد، اشاره کرد.

کلیه نظریه‌های ارائه شده در مورد تدریس، به نوعی با یکدیگر تفاوت دارند، ولی با وجود این، می‌توان تمامی نظریه‌های مختلف را در قالب و چهارچوب بزرگتری تحت‌عنوان یک نظریه جامع تدریس ارائه کرد. موارد اختلاف میان نظریه‌های کوچک و فرعی با نظریه جامع را می‌توان در درجه یا میزان کلی و عمومی بودن آنها یا اهدافی که در پیش دارند یا هر دو جستجو کرد.

نظریه جامع تدریس می‌تواند برای معلم و مربی مفید و سودمند باشد و آنها را در رویارویی با نظریه‌هایی که با یکدیگر بی‌ارتباطند، یاری نماید.

تدریس

از تدریس، همانند یادگیری، تعریف‌های متعددی ارائه شده است. بعضی تدریس بیان صریح معلم درباره آنچه باید یاد گرفته شود می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را هم‌وزنی متقابلی می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد. عده زیادی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند تدریس نامیده‌اند. از بررسی مجموع تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است، اما نه هر نوع فعالیتی، بلکه فعالیتی که آگاهانه و بر اساس هدف خاصی انجام می‌گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود، اگر چه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روشهای سنتی، تدریس را تنها به تلاش و فعالیت معلم در کلاس درس اطلاق می‌کنند.

در هر صورت، اگر یادگیری را تغییر در رفتار ارگانیزم بر اثر تجربه بدانیم، بدون شک، فعالیتی که موقعیت را برای تغییر فراهم کند یا ایجاد موقعیتی که تجربه را آسان نماید و تغییر لازم را در شاگرد سبب شود، تدریس نام دارد. در نتیجه، عمل تدریس یک سلسله فعالیتهای مرتب، منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده است؛ فعالیتی که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری است. فعالیتی که بصورت تعامل و رفتار متقابل بین معلم و فراگیر جریان دارد؛ یعنی ویژگیها و رفتار معلم در فعالیتهای او اعمال شاگردان تأثیر می‌گذارد و بالعکس، از ویژگیها و رفتارهای آنان متأثر می‌شود. این تأثیر ممکن است بصورت مستقل یا غیرمستقل به وقوع بپیوندد؛ به عبارت دیگر، تدریس عبارت است از تعامل یا رفتار متقابل معلم و شاگرد، بر اساس طراحی منظم و هدفدار معلم برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد. این تعریف دو ویژگی خاص برای تدریس مشخص می‌کند:

۱. وجود تعامل یا رابطه متقابل بین معلم و شاگرد.

۲. هدفدار بودن فعالیتهای معلم.

بنابراین، اگر فعالیت معلم در کلاس بصورت رفتار متقابل و بر اساس هدف خاصی صورت نگیرد، به هیچوجه مفهوم تدریس به آن اطلاق نخواهد شد. ممکن است معلمی در کلاس درس صحبت کند یا تمرین حل کند، اما به مفهوم واقعی، تدریس نداشته باشد؛ زیرا به فعالیتهای پراکنده و یکجانبه معلم که هیچگونه تغییری در شاگردان ایجاد نکند، تدریس گفته نمی‌شود. همچنین به آن نوع یادگیری که از طریق فیلم، تلویزیون، کتاب و غیره صورت می‌گیرد، تدریس اطلاق نمی‌شود و فیلم و کتاب و تلویزیون نیز معلم نیستند؛ یا کسانی که بطور جنبی به کار تدریس اشتغال می‌ورزند، مانند کسی که به کلاس درس نظم می‌دهد، هدفهای کلاس را تهیه و تنظیم می‌کند یا به تصحیح اوراق امتحانی می‌پردازد، نمی‌توان الزاماً عنوان معلمی داد و کارش را تدریس دانست. (سیف، علی‌اکبر-۱۳۶۸).

تدریس مفاهیم مختلفی را در بر می‌گیرد، مانند نگرشها، گرایشها، باورها، عاداتها و شیوههای رفتار و بطور کلی، انواع تغییراتی که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم. تغییر در زمینهای فوق نه تنها از نظر مشخصات متفاوت است، بلکه فرایندهای یادگیری متناسب با آنها نیز با هم متفاوتند؛ مثلاً تدریس در زمینه تغییرات عاطفی با تدریس در زمینهای شناختی یا روان - حرکتی یکسان نیست. تحقیق، اکتشاف، بررسی و پژوهش، آزمایش و خطا، گوش کردن و خواندن،

همه تجربیهای متفاوتی هستند که منجر به یادگیری می‌شوند و ممکن است در فرایند تدریس اتفاق بیفتند، ولی شرایط لازم برای کسب چنین تجاربی یکسان نخواهد بود .

نکته مهم در فرایند تدریس این است که معلم مشخص کند چه باید یاد گرفته شود تا بر اساس آن محتوای آموزشی و فعالیت‌های متناسب با درک و فهم شاگردان فراهم گردد. در واقع، توجه به سه نکته زیر در جریان تدریس لازم و ضروری است :

۱. تدریس باید هدف داشته باشد .

۲. روش تدریس باید متناسب با هدف و مقصود باشد، یعنی بیانکننده آن چیزی باشد که قرار است یاد گرفته شود .

۳. مفاهیم به طریقی ارائه شود یا شرایط تغییر به طریقی فراهم گردد که مطابق فهم و توانایی شاگردان باشد .

بنابراین، معلم باید توجه داشته باشد که طراحی سنجیده و آگاهانه فعالیت‌های مربوط به تدریس نخستین گام به سوی تدریس مبتنی بر هدف و مقصود خواهد بود .

یک نظریه تجویزی تدریس

در فرایند آموزشی و در شرایط خاص، ممکن است هدفها به ترتیب پشت سر هم قرار گیرند و حالت تسلسلی داشته باشند، به طوری که هر هدف وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعدی و هدف بعدی نیز وسیله‌ای برای رسیدن به هدف بعد از خود باشد. در این صورت، هر یک از هدفهای آموزشی بر اساس هدف پیش از خود بنا می‌شود، مگر نخستین هدف. اگر در تدریس، هدف معینی را - به عنوان حالت آرمانی یا هدف نهایی - (desired state) برای شاگرد در نظر داشته باشیم و اگر حالت و موقعیت اولیه (initial state) او را بدانیم، می‌توانیم محتوای درس (subject matter) را مشخص کنیم؛ یعنی آنچه را باید آموخته شود تعیین کنیم. محتوای درس را می‌توان از طریق تفریق حالت مطلوب (هدف نهایی تدریس) و حالت موجود (رفتار ورودی) بدست آورد. محتوای درس می‌تواند به بخشها و هدفهای جزئی و کوچکتر تجزیه شود. بعد از تجزیه هدفها به هدفهای کوچکتر، عمل مرتب کردن (sequencing) انجام می‌گیرد و در نهایت، برنامه درسی تدوین می‌شود .

از هدف تدریس تا برنامه درسی

هدف نهایی تدریس یا حالت مطلوب

هدف نهایی تدریس یا حالت مطلوب به وسیلهٔ مجموعه‌های از تکالیف که مستلزم پایه‌های از آگاهی و معلومات مشخص و ساخت فکری و فرایندهای شناختی معین است تعیین می‌شود. از دیدگاه شناختی، فقط تعیین هدف نهایی تدریس بر حسب محتوای نظریه یا بر حسب رفتاری که شاگرد در پایان جریان تدریس از خود بروز می‌دهد، کافی نیست. هدف نهایی تدریس، بیشتر مستلزم یک ساخت فرایند شناختی معین و مشخص است. بنابراین، هدف نهایی تدریس باید بر حسب سه جنبهٔ زیر توصیف شود:

الف- هدف شناختی را می‌توان یک هدف شایسته و مناسب تلقی کرد و هدف شایسته را به وسیلهٔ دست‌های از مهارت‌ها تعیین کرد که فرد قادر است آنها را در کلاس درس انجام دهد. این قبیل مهارت‌ها را می‌توان از طریق به کار بردن اطلاعات مربوط به نظریه‌های پرسشی (مثلاً ریاضیات یا تاریخ) و با استفاده از ملاکها و تفسیر آزمونهای معیاری (criterion referenced test) یا تحلیل آزمونهای عینی تعیین کرد. در هر صورت، هدف نهایی تدریس با تعیین دست‌های از مهارت‌ها که به عنوان وظایف و تکالیف آموزشی کلاس تعریف شده‌اند، مشخص می‌شود.

ب- هر دسته از این وظایف و تکالیف مستلزم توانایی‌های فکری و شناختی خاصی است. برای ادای تکالیف، آگاهی و معلومات مشخصی مورد نیاز است. این پایهٔ آگاهی را می‌توان با شیوه‌های تحقیقی لازم تعیین کرد. بعلاوه، باید توجه داشت که پایهٔ آگاهی هر فرد ساخت ویژهٔ خود را دارد که باید بررسی و ارزیابی شود.

ج- حل یک دسته از تکالیف و انجام دادن یک مجموعه فعالیت‌های خاص مستلزم فرایندهای شناختی معین است. فرایندهای موجود در یک مجموعه معین از تکالیف را می‌توان از طریق تحلیل ذهنی یا تجربی مشخص کرد. تحلیل تجربی شامل مطالعه و تحقیق فرایندهایی است که به وسیله متخصصان در حل تکالیف مطرح شده‌اند. تحلیل ذهنی نیز شامل ساخت و ایجاد یک عمل محاسباتی یا حداقل، یک عمل ابتکاری و اکتشافی متناسب با حل تکالیف داده شده است.

حالت موجود (ابتدایی)

فعالیت‌های آموزشی به منظور رسیدن به هدفهای نهایی تدریس، با توجه به حالت اولیه (اطلاعات پایه) شاگرد، امکان پذیر است. شناخت اطلاعات پایه برای تعیین محتوای درس لازم و ضروری است. آزمونهای معیاری -قراردادی این امکان را به معلم می‌دهد تا مجموعهٔ تکالیفی را که شاگرد قادر به انجام دادن آنهاست مشخص کند. چنانچه هدف،

اندازه‌گیری حافظه کوتاهمدت یا سنجش مهارت خاصی باشد، آزمونهای توانایی ویژه (special ability tests) را می‌توان مورد استفاده قرار داد.

شیوههایی که متخصصان در ارزیابی ساختارها و فرایندهای شناختی به کار برده‌اند، برای ارزیابی معلومات و نیازهای شناختی شاگردان مناسب است. این شیوهها، در مواقعی، نه تنها معلومات یا فرایندهای ناشناخته شاگرد را ارزیابی می‌کند، بلکه اطلاعات نادرست، تصورات و مفاهیم غلط، قوانین نامناسب یا استفاده نابجا از آنها را نیز آشکار می‌سازد. تجزیه و تحلیل محتوای درس و ساخت برنامه درسی

هدفهای کلی تدریس را می‌توان به فعالیتها یا اهداف جزئی تجزیه کرد. در چنین حالتی، فرد نه تنها می‌تواند به هدف کلی برسد، بلکه احتمالاً می‌تواند به هدفهای مختلف دیگری نیز دست یابد. در تجزیه هدفها، روابط هدف کلی با هدفهای جزئی یکی از مسائلی است که باید مورد توجه قرار گیرد و هنگام تهیه برنامه درسی فراموش نشود. از جمله مسائلی که در جریان تبدیل و انتقال هدفها به هدفهای جزئی به هم پیوسته و منظم و مرتب حائز اهمیت است، می‌توان چند مورد را نام برد: روابط بین هدفهای جزئی، انتظارات و خواستههایی که بنابر هدفهای جزئی از شاگردان می‌رود، فرایند و ساخت فکری شاگردان و احتمال تأثیر هر هدف جزئی در تسهیل، منع یا بازداری تحقق هدفهای بالاتر.

کاربرد کنشهای تدریس

کاربرد اعمال تدریس را در موارد زیر می‌توان مورد توجه قرار داد:

۱. کنش تدریس برای برانگیختن مطالعه و تحقیقی که دارای آثار و پیامدهای تعلیم و تربیت باشد، بسیار مفید است. اگر کنشهای تدریس را شرایط لازم و ضروری برای یادگیری به شمار آوریم، باید بپذیریم که بدون کنشهای تدریس، امکان یادگیری در مدرسه وجود نخواهد داشت. علاوه بر این، ممکن است برای تحلیل و تعمیم نظریه‌های یادگیری در موقعیتهای مختلف، از کنشهای تدریس استفاده شود.

شناخت کنشهای تدریس نه تنها در نوع فعالیت معلمان مؤثر است، بلکه در به کارگیری مواد آموزشی، شرایط تدریس و نوع فعالیت شاگردان تأثیر خواهد داشت؛ زیرا به قول گیج (Gage)، تحقیقی که علل و میزان تأثیر معلم بر شاگرد را آشکار سازد، در فرایند تدریس دارای بیشترین اهمیت است.

۲. کنشهای تدریس در طراحی آموزشی، کاربرد مؤثر دارد. شناخت پایه علمی و رفتار ورودی شاگردان، شرایطی که کنشهای تدریس در آن مؤثرند و دادههایی که هدف نهایی تدریس تعیین میکند، همگی میتوانند در کیفیت طراحی آموزشی مؤثر باشند.

۳. از کنشهای تدریس میتوان در انتخاب روشها و شیوههای تدریس استفاده کرد؛ مثلاً در طرح زیر دو شیوه تدریس، سخنرانی و بحث گروهی هدایت شده، بررسی شدهاند. علامت + بیانگر ارتباط میان یک هدف فرضی با شاگرد فرضی و همچنین، نشاندهنده روشهایی است که کنشهای تدریس، ممکن است از طریق آنها بدست آید. اگر علامت های منظور شده در جدول، در جریان تحقیق و آزمایش، اثبات و پذیرفته شود، میتوان نتیجه گرفت که ترکیب روش سخنرانی با یک بحث هدایت شده شیوههای عالی در تدریس مبتنی بر هدف است.

عوامل مؤثر در تدریس

تدریس امر سادهای نیست. معلم در تدریس با متغیرهای متفاوتی سر و کار دارد. او سعی میکند با دستکاری و کنترل متغیرهای مختلف، وضعیتی بوجود آورد که یادگیری حاصل شود. شناخت و کنترل همه عوامل و متغیرهای دخیل کار آسانی نیست و شاید بتوان گفت غیرممکن است. بدون شک، در ایجاد محیط یادگیری عواملی همچون ویژگیهای معلم و شاگرد، ساخت نظام آموزشی، محتوای آموزشی و دهها متغیر دیگر میتوانند مؤثر باشد. بدیهی است که معلم نمیتواند همه عوامل مذکور را تحتکنترل درآورد. ممکن است سؤال شود اگر کنترل همه عوامل مذکور امکانپذیر نباشد، معلم چگونه میتواند شرایط مطلوب را با توجه به دخالت متغیرهای متعدد و غیر قابل کنترل، بوجود آورد. در پاسخ به چنین سؤالی باید گفت: درست است که معلم نمیتواند همه متغیرهای دخیل را تحتکنترل قرار دهد، اما شناختن چنین عواملی او را قادر خواهد ساخت که در تنظیم فعالیتهای تدریس، تصمیمی آگاهانه بگیرد. اگر معلم از نظریههای تدریس - یادگیری شناخت دقیق و علمی داشته باشد، قویتر و دقیقتر میتواند در ایجاد وضعیت مطلوب یادگیری فعالیت کند.

ویژگیهای شخصیتی و علمی معلم

اساسیترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدفهای آموزشی، معلم است. اوست که میتواند حتی نقص کتابهای درسی و کمبود امکانات آموزشی را جبران کند یا برعکس، بهترین موقعیت و موضوع تدریس را با عدم توانایی

در ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب به محیطی غیرفعال و غیرجذاب تبدیل کند. در فرایند تدریس، تنها تجارب و دیدگاه های علمی معلم نیست که مؤثر واقع می شود، بلکه کل شخصیت اوست که در ایجاد شرایط یادگیری و تغییر و تحول شاگرد تأثیر می گذارد. دیدگاه معلم و فلسفه های که به آن اعتقاد دارد، در چگونگی کار او تأثیر شدیدی می گذارد، بطوری که او را از حالت شخصی که فقط در تدریس مهارت دارد خارج می کند و به صورت انسان اندیشمندی در می آورد که مسؤولیت بزرگ تربیت انسانها بر عهده اوست. بر شمردن ویژگی های معلم کار چندان آسانی نیست؛ زیرا جوامع مختلف با فلسفه ها و نگرش های مختلف، انتظارات متفاوتی از معلم دارند، ولی می توان به ویژگی های کم و بیش مشترکی که لازم است معلمان در همه جا داشته باشند اشاره کرد.

ویژگی های شخصیتی معلم و نقش آن در تدریس

در این مبحث، ابتدا به بررسی ویژگی های شخصیتی معلمان و سپس به تأثیر و نقش رفتار آنان در فرایند تدریس می پردازیم. در روند این بررسی، بیشتر به تحلیل نوع نگرش و روابط معلم نسبت به شاگردان می پردازیم و آنان را به دو گروه تقسیم می کنیم.

معلمان شاگردنگر

این گروه از معلمان، شاگردان را هسته مرکزی فعالیت خود قرار می دهند و آنان را محور اصلی فعالیت های آموزشی می دانند. آنان فعالیت و رشد همه جانبه شاگردان را در نظر می گیرند و مواد درسی و انتقال دانش را برای پرورش آنها به کار می برند. این گروه، بطور کلی، به پرورش استعداد شاگردان شوق فراوان دارند. البته نباید تصور کرد که معلمان دیگر هیچ توجهی به شاگردان ندارند، بلکه می توان گفت که این دسته از معلمان بیشتر از دیگران، شاگردان را در نظر دارند، و رفتارشان نسبت به شاگردان به گونه ای است که توجه هر مشاهده کننده های را در نخستین برخورد به خود جلب می کند.

معلمان شاگردنگر اگر اطلاعات و دانش زیادی هم داشته باشند، انتقال همه آنها را به شاگردان چندان مهم نمی دانند، بلکه بیشتر فعالیت خود را بر آموزش و پرورش شاگرد متمرکز می کنند. اینان از میان علوم، بیشتر به علوم انسانی و بویژه روانشناسی توجه دارند.

گروه شاگردنگر را می‌توان به دو دسته کوچکتر شاگردنگر فردی و شاگردنگر جمعی تقسیم کرد. شاگردنگر فردی به ویژگی‌های فردی شاگردان، بیشتر توجه دارد و یکایک آنان را شناسایی و با هر کدام مطابق خصوصیات فردی آن رفتار می‌کند، در حالی که شاگردنگر جمعی بیشتر به جمع شاگردان و پرورش جمعی آنان توجه دارد و یک به یک آنان را مورد توجه قرار نمی‌دهد. این گروه از معلمان با استفاده از روانشناسی پرورشی و روانشناسی نوجوانی در جهت تربیت و پیشرفت کلی همه شاگردان تلاش می‌کنند. رفتار این معلمان نسبت به رفتار معلمان شاگردنگر فردی رسمی‌تر است. این دسته از معلمان چندان به عواطف و درخواستهای شاگردان توجه ندارند.

معلمان درسنگر

معلمان درسنگر، بیشتر به درس اهمیت می‌دهند تا پرورش شاگردان. تمام کوشش آنها بر این است که به هر طریقی که شده درس را به شاگردان انتقال دهند. گروه درسنگر به شاگردان و تفاوت‌های فردی آنان توجه ندارند یا آن را چندان مهم تلقی نمی‌کنند. به نظر این گروه، شاگردان موظف هستند که درس را بطور کامل یاد بگیرند و به معلم پس بدهند. به اعتقاد افراد این گروه، حقایق علمی شاگردان را برای زندگی اجتماعی آماده می‌سازد و به همین دلیل، کسب دانش در درجه اول اهمیت قرار دارد. این معلمان به علوم و فنون رغبت فراوان دارند. بسیاری از دبیران دبیرستانها و جمعی از معلمان مدرسه ابتدایی و گاهی تعدادی از استادان نظام آموزشی جامعه ما را این دسته از معلمان تشکیل می‌دهند.

گروه درسنگر را نیز می‌توان به دو گروه کوچکتر درسنگر علمی و درسنگر فلسفی تقسیم کرد. گروه درسنگر علمی بیشتر به رشته‌های علمی علاقه‌مند هستند و می‌کوشند تا از این نظر، دانش خود را روز به روز گسترش دهند. با آنکه مطالب درسی آنها گزینشی فلسفی و اجتماعی را ندارد، به سبب اطلاعات وسیعی که در رشته‌های علمی دارند، می‌توانند شاگردان را به سوی خود جلب کنند. تأثیری که معلمان درسنگر علمی در شاگردان می‌گذرانند، ناشی از شخصیت آنان نیست، بلکه زادهٔ وسعت اطلاعات آنهاست. چنین تأثیری معمولاً تأثیر تعلیمی است نه تربیتی، ولی بطور غیرمستقیم شاهد تأثیر تربیتی هم هستیم. اگر چه علاقهٔ این گروه از معلمان بیشتر به رشته‌های علمی و مواد درسی است تا شاگردان، دلبستگی آنان به علم باعث می‌شود که گاهی شاگردان با علاقهٔ فراوان در کلاس درس ایشان

حاضر شوند. این گروه از معلمان اگر به نیاز و علاقه شاگردان توجه کنند و با آنها ارتباط مطلوب برقرار سازند، می توانند معلمان خوب و مفیدی باشند و تأثیر مثبتی در شاگردان بگذارند.

گروه درسنگر فلسفی با اینکه به درس بیشتر از شاگردان توجه دارند، اما چون اغلب به مسائل کلی و اجتماعی می پردازند، کلاس ایشان گیر است. شاگردان نسبت به این معلمان گرایش بیشتری دارند. این گروه با شخصیت بارزی که دارند، به عنوان سرمشق و انسان آرمانی مورد توجه شاگردان واقع می شوند و تمام توجه آنان را به خود جلب می کنند تا جایی که شاگردان نسبت به ویژگی‌ها و امکانات خود غافل می شوند و برای بسط شخصیت خود مجال نمی یابند. چنین معلمانی، معمولاً به فردیت شاگردان توجه نمی کنند و به روش تدریس هم اعتنایی ندارند، اما به علت آرمانگرایی خاص و شخصیت بارز و نافذی که دارند، شاگردان را مجذوب خود می کنند، بطوری که شاگردان نه تنها آنان را براحتی می پذیرند، بلکه الگوی زندگی خود نیز قرار می دهند. اگر چه تأثیری که این گروه از معلمان در شاگردان می گذارند، ممکن است تا مدتها دوام داشته باشد، احتمال دارد که آنان بدون توجه به توانایی‌ها و قابلیت‌های خود، تمام رفتار و عقاید معلمان خود را مو به مو اجرا کنند و هیچگونه ابتکار و نوآوری از خود نشان ندهند.

ویژگی‌های شخصیتی و علمی معلم (۲)

تأثیر شخصیت و رفتار معلم در فرآیند تدریس

در فرایند تدریس، رفتار و کردار معلم از اهمیت خاصی برخوردار است. برای شاگردان، عمل و رفتار معلم معیار مناسبی است برای ارزشیابی مطالب، گفته‌ها، وصایا و رهنمودهای او. بنابراین، معلم باید در رفتار و اعمالش آنقدر بزرگوار باشد که نمونه و الگوی شاگردانش قرار گیرد. شاگردانش را آزاده بار بیاورد و به آنان بیاموزد که انسانیت قابل تحقق است و خود نیز نمونه تحقق یافته انسانیت باشد. (وزارت آموزش و پرورش؛ معلم و خانواده).

شهید ثانی در کتاب *مُنِيَّةُ الْمُرِيدِ فِي آدَابِ الْمَفِيدِ وَ الْمُسْتَفِيدِ*، درباره ویژگی‌های معلم چنین می گوید:

- معلم باید دارای خلوص نیت باشد و در جهت هدفهای الهی و انسانی گام بردارد، از درون و بیرون متوجه خدا باشد و در تمام شئون زندگانی خود به او متکی گردد. دارای حسنخلق، علو همت و عفتنفس باشد. با اهل دنیا و مستکبران، پیوندی برقرار نسازد تا بتواند حرمت و ارزش دانش را نهبانی کند. معلم بر فرض آنکه دارای عذر موجهی باشد، نباید

میان کردار و گفتارش دوگانگی و تفاوت وجود داشته باشد. او نمی‌تواند عملی را تحریم کند که خود مرتکب آن شود، و یا انجام عملی را واجب و حتمی‌الاجرا معرفی کند و خود پایبند آن نباشد. (شهیدثانی، زینالدین بن علی -۱۳۶۲).

-معلم نباید این حق را به خودش بدهد که شاگرد را - به دلیل اینکه یک نسل از او دیرتر به دنیا آمده است یا چند سال از او کوچکتر است - پذیرنده همه حرفهایش بداند. معلم باید هنگام تدریس به همه شاگردان توجه کند. اغلب شاگردان، مخصوصاً در دوره راهنمایی و سالهای اول دبیرستان، با توجه به اقتضای سنی خود، به توجه بیشتر معلم نیاز دارند و دوست دارند که به اظهارنظرهای آنان توجه شود و طرف مشورت قرار گیرند. اگر معلم به این مسأله اساسی توجه نکند و شاگردانش را در تصمیمگیری‌ها دخالت ندهد یا همیشه از تعداد خاصی نظرخواهی کند، شاگردانش برای جلبتوجه او و اثبات وجود خود، دست به کارهایی خواهند زد که نظم کلاس در هم بریزد و تدریس دچار شکست شود.

-معلم نباید در برخورد با شاگردان عدالت را فراموش کند. او نباید بین شاگردان تفاوت و تمایز قائل شود. اگر شاگردان احساس کنند که معلم بین آنها تبعیض قائل شده است، به او توجه و اعتماد نخواهند کرد. نگاه محبت‌آمیز معلم، همانند صدای او، باید به‌طور یکسان شامل حال همه شاگردان شود؛ زیرا تمام رفتار معلم برای شاگردان قابل تعبیر و تفسیر است، حتی مسیر آمد و شد او بین خانه و مدرسه. این مسأله بویژه در شهرهای کوچک و در مدارس مناطق روستایی بسیار حائز اهمیت است.

-معلم باید وقتشناس باشد. معلم خوب کسی است که زودتر از شاگردان وارد کلاس شود و دیرتر از آنان از کلاس خارج شود تا بتواند برای شاگردان الگوی نظم و ترتیب باشد. وضع ظاهری و سخن گفتن معلم از عواملی هستند که در تدریس او اثر می‌گذارند. معلمی که با لباس کثیف و نامرتب و بطور کلی، سر و وضعی نامناسب وارد کلاس می‌شود، نمی‌تواند الگوی مناسبی برای شاگردان باشد. او باید ساده‌پوشی و تمیزپوشی را همواره رعایت کند، با لحن مهربان و صمیمی صحبت کند و از تکیه کلامهای بی‌مورد اجتناب ورزد، آهسته صحبت نکند و به گونه‌های صحبت کند که همه شاگردان براحتی صدای او را بشنوند.

تأثیر شخصیت علمی معلم بر فرایند تدریس

معلم هر اندازه دارای رفتار انسانی مطلوبی باشد، ولی از نظر علمی ضعیف و ناتوان تلقی شود، مورد قبول شاگردان واقع نخواهد شد. شخصیت متعادل همراه با تسلط علمی معلم، او را از نظر شاگردان با ارزش و اعتبار می‌سازد. معلمی از نظر علمی قوی است که به روشهای ارائه محتوا و چگونگی برقراری ارتباط، آگاه و بر آنها مسلط باشد. معلم باید از نظریه های جدید ارتباطی، از دانشهای جدید روانشناسی و علوم رفتاری، بویژه روانشناسی تدریس و یادگیری، آگاهی کافی داشته باشد. آگاهی از علوم اجتماعی، بویژه روانشناسی اجتماعی نیز او را یاری خواهد کرد تا فرهنگ و ویژگیهای خاص طبقات اجتماعی شاگردان را تا حدودی بشناسد و با شناخت خصوصیات فردی و اجتماعی آنان، به برنامه‌ریزی فعالیت های آموزشی بپردازد.

روش تدریس باید متناسب با اصول آموزش و پرورش و خصوصیات شاگردان انتخاب شود؛ زیرا وظیفه اساسی معلم فقط درس دادن و پس گرفتن درس نیست، بلکه مهمترین وظیفه او همکاری و راهنمایی یکایک شاگردان برای رسیدن به هدفهای مطلوب تعلیم و تربیت است.

تسلط بر محتوا و موضوع درس، از مهمترین ویژگیهای معلم است. با وجود اینکه دامنه علوم حتی در یک رشته خاص، بسیار وسیع و گسترده شده است و کمتر کسی می‌تواند به همه آنها دست یابد، لازم است که معلم حداقل بر مطالبی که تدریس می‌کند مسلط باشد. او برای تحقق چنین منظوری باید مطالعه مستمر و دائم داشته باشد. اگر معلمی در مسائل علمی ضعیف باشد و نتواند به پرسشهای شاگردان پاسخ دهد، مسلماً در کار خود شکست خواهد خورد. معلم باید همیشه بر آگاهیهای خود بیفزاید. او باید در زمینه کار خود با یافتههای جدید در ارتباط دائم باشد. اگر معلمی از این امر غافل شود، در امر تدریس ناچار از تکرار مکررات خواهد بود. مطالعه دائم برای معلم بیش از هر کس دیگری لازم و ضروری است.

نقش دیگر معلم ایجاد رابطه و پیوند بین جامعه و مدرسه است. شاید چنین تصور شود که وظیفه معلم فقط انتقال دانش و اطلاعات است و او کاری به جامعه ندارد، در حالی که واقعیت درست بر خلاف این است؛ زیرا شاگردان می‌آموزند تا بهتر زندگی کنند. اگر آموزش رسمی با زندگی اجتماعی و حقیقی آنان ارتباط نداشته باشد، چندان اهمیت و اعتباری نخواهد داشت. بیشتر اوقات شاگردان در خارج از محیط مدرسه می‌گذرد، پس معلم باید در زندگی اجتماعی نیز راهنمای شاگردان باشد. راهنمایی معلمان سبب می‌شود که زندگی واقعی در نظر شاگردان معنی پیدا کند.

آموزش و پرورش هر جامعه با توجه به تاریخ و فرهنگ آن جامعه شکل خاصی به خود می‌گیرد. معلم آگاه و مسلط باید با تأکید بر آن فرهنگ خاص و با توجه به شرایط تاریخی جامعه، کوشش کند تا شاگردان را به ارزشهای والای جامعه پیشرفته و انسانی آشنا کند. از آنجا که جامعه پیچیده و پویا به انسانهای اندیشمند و باریکبین نیاز دارد، معلم باید سعی کند ذهن شاگردان را از حالت رکود و ثبات بیرون آورد و آنان را با آرمانهای ارزشمند انسانی آشنا سازد. معلم آگاه به مدد دانش و اطلاعاتی که کسب می‌کند، تلاش می‌کند تا در تحرک و پویایی جامعه خود به سوی پیشرفت، سهمی مؤثر داشته باشد.

معلم علاوه بر داشتن محتوای غنی علمی، باید از فنون و مهارتهای آموزشی آگاه باشد. او باید هدفهای آموزش و پرورش را بشناسد و با این شناخت، به فعالیتهای آموزشی خود جهت دهد. او باید قادر به تحلیل فرایند آموزشی باشد و با استفاده از امکانات و تجهیزات موجود، روش تدریس خود را انتخاب کند. او باید از الگوهای آموزشی‌ای که مربیان تربیتی با تحقیق به آنها دست یافته‌اند، آگاهی داشته باشد و مزایا و معایب هر کدام را بشناسد و با روشهای صحیح تدریس و فنون کلاسداری، کاملاً آشنا باشد تا بتواند شرایط مطلوب یادگیری را فراهم کند. معلمی که بر محتوا مسلط است ولی با روشهای تدریس ناآشنا است، ممکن است قادر به فراهم کردن موقعیت مناسب یادگیری نشود. معلم، باید علاوه بر داشتن محتوای غنی علمی و آشنایی با روشهای تدریس، با برنامه‌ریزی و طراحی آموزشی آشنا باشد. او باید قبل از شروع تدریس، قادر باشد هدفهای تدریس خود را بطور صریح و روشن معین کند تا بتواند تدریس هدفداری داشته باشد.

ویژگی‌های شاگردان و تأثیر آن در فرایند تدریس

آگاهی از فرایندهای شناختی شاگردان در سنین مختلف از ضروری‌ترین وظایف معلم است؛ زیرا فرایند شاگرد، علایق، میزان انگیزش، بلوغ عاطفی، سوابق اجتماعی و تجارب گذشته از عواملی هستند که همواره در روش کار معلم در کلاس اثر می‌گذارند. شاگردان صفات زیادی مانند راستگویی، دروغگویی، شهامت، ترس، اضطراب، پرخاشگری، تلاش و بسیاری از صفات مطلوب و نامطلوب را با خود از خانواده به درون مدرسه می‌آورند. اگر معلمی تصور کند بدون شناخت شاگردان و بدون آگاهی از فرایند رشد ذهنی، عاطفی و اجتماعی آنان و حتی بدون همکاری والدین می‌تواند در ادای وظایف آموزشی موفق باشد، سخت در اشتباه است.

معلم نمی‌تواند بدون توجه به ویژگی‌های شاگردان، آنان را به کار کردن وادارد و به عبارت دیگر، کار را بر آنان تحمیل کند؛ زیرا فعالیت‌های عقلی، اخلاقی و اجتماعی شاگرد تابع ارادهٔ معلم نیست. تدریس معلم باید بر اساس نیاز، علاقه و توانایی‌های ذهنی شاگردان تنظیم شود. البته این بدان معنا نیست که شاگردان هر چه دلشان خواست می‌توانند انجام بدهند، بلکه به این معناست که فعالیت و کار مدرسه باید مورد علاقه و دلخواه شاگردان باشد. آنان باید خود شخصاً عامل باشند، نه اینکه اعمال و وظایف از طرف معلم بر آنان تحمیل شود. قانون علاقه یا رغبت که بر کارکرد فکری بزرگسالان حاکم است، به طریق اولی^۱ دربارهٔ کودکان و شاگردان مدارس نیز صادق است، بویژه اینکه علایق کودکان هنوز از انتظام و اتحاد لازم برخوردار نیست.

ساخت ذهنی، هوش و تجربه‌های علمی شاگرد موضوع دیگری است که در روش تدریس باید به آن توجه شود. ساخت ذهنی کودکان با ساخت ذهنی بزرگسالان متفاوت است؛ بنابراین، معلم باید برنامه و مواد آموزشی را مطابق سطح درک و فهم شاگردان عرضه کند تا برای آنان قابل جذب باشد؛ یعنی برنامهٔ درسی و نوع و مقدار تکلیف باید براساس مراحل رشد ذهنی و توانایی‌های مختلف شاگردان پی‌ریزی شود؛ زیرا هر غذای فکری (برنامه درسی) برای همهٔ سنین به یک اندازه مناسب نیست. معلم باید توجه داشته باشد که سیر تکوینی مراحل رشد، از لحاظ سن و محتوای تفکر، یکبار برای همیشه و بطور ثابت تعیین نشده است؛ بنابراین، او می‌تواند به مدد روش‌های سالم، بازده کار شاگردان را افزایش دهد، و حتی رشد معنوی آنان را بی‌آنکه به استحکام آن لطمه‌های بزند، تسریع کند. (پیاژه، ژان -۱۳۶۷).

معلم باید به شاگردان فرصت دهد تا دانش خود را خودشان بسازند. کودکان بیشتر از آنکه به آموزش مستقیم نیازمند باشند، به فرصت‌های یادگیری مستقیم محتاجند؛ بنابراین، بهتر است که معلمان تا حد امکان از آموزش و انتقال مستقیم مفاهیم بکاهند و به فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری و ترتیب دادن مواد آموزشی برای ایجاد موقعیت مطلوب یادگیری اقدام کنند.

موقعیت اجتماعی شاگرد از عوامل دیگری است که بر تدریس معلم مؤثر است. شاگردان در فرایند اجتماعی شدن، نیازمند الگوی سالم هستند تا بتوانند ساخت مطلوب شدن را در خود بیافرینند. والدین و معلمان نخستین الگوهای مؤثر در تشکیل شخصیت شاگردان به شمار می‌روند؛ زیرا در آغاز جریان رشد اجتماعی، افراد بالغ همیشه سرمشق هرگونه صفات اجتماعی و اخلاقی هستند، اما این وضع چندان بی‌خطر نیست؛ مثلاً وجه‌های که معلم در نظر شاگرد دارد، سبب

می‌شود که شاگرد اظهارات وی را بپذیرد و این پذیرش او را از تفکر باز می‌دارد. این عمل، ایمان مبتنی بر اقتدار دیگران را جانشین اعتقاد فردی شاگرد می‌سازد و اجازه نمی‌دهد که در راه تفکر و گفت و شنود که موجد عقل است - گام بردارد. در فرایند آموزش، همکاری متقابل شاگردان به اندازهٔ عمل بزرگسالان اهمیت دارد. این همکاری، از لحاظ عقلی، بهتر از هر امر دیگری می‌تواند مبادلهٔ واقعی اندیشه را تسهیل کند و شاگردانی با ذهنهای نقاد و تفکر منطقی پرورش دهد.

در زمینهٔ اخلاقی نیز همین امر صادق است؛ به این معنی که کودک، بد و خوب را صرفاً آن چیزی تلقی می‌کند که با قاعده‌های که بزرگسالان وضع کرده‌اند، مطابق باشد. این اخلاق، یعنی اخلاق اتکالی یا اطاعت از دیگران، شاگردان را به انواع کجرفتاری‌ها سوق خواهد داد. اینگونه اخلاق قادر نیست کودک را به استقلال وجدان فردی، یعنی اخلاق مبتنی بر خیر - در مقابل اخلاق مبتنی بر تکلیف - سوق دهد. در نتیجه، کودک برای درک ارزشهای اساسی جامعه دچار شکست می‌شود. شناخت مسائل یاد شده می‌تواند به معلم در فرایند آموزشی و اتخاذ روش مناسب تدریس کمک کند.

تأثیر برنامه و ساخت نظام آموزشی در فرایند تدریس

ساخت نظام آموزشی هر جامعه، اعم از نگرشها، باورها، برنامه‌ها و آیین نامه‌ها، می‌تواند روش تدریس معلم را تحت‌تأثیر قرار دهد. آئین‌نامه‌های خشک و انعطاف‌پذیر، تصمیم‌گیری‌های غیرتخصصی در پشت درهای بسته، گزینش معلم، توجه یا عدم توجه نظام آموزشی به نیازهای شاگردان و جامعه، اصالت دادن نظام به محتوا و برنامه‌ها به جای رشد و تحول همه‌جانبه، عدم نظارت و کنترل سالم و ارزشیابی‌های اصولی و غیراصولی، همه و همه می‌توانند فعالیت مدرسه، از جمله تدریس معلم را تحت‌تأثیر قرار دهند. در بررسی ساختار نظام آموزشی، از نظر برنامه و چگونگی اجرا، دو نظام کاملاً متمایز می‌توان تشخیص داد.

برنامه متکی بر اصالت مواد درسی

برنامهٔ متکی بر اصالت مواد درسی، دارای ویژگی‌های زیر است:

۱. هدف آموزش و پرورش انتقال محتوای برنامهٔ درسی از یک نسل به نسل دیگر است.
۲. یک برنامهٔ ثابت برای همهٔ کشور اجرا می‌شود.
۳. محتوای برنامه مقید به متن تنظیم شده است.

۴. هر درس بطور مستقل و جدا و بدون ارتباط با مواد دیگر تدریس می‌شود.

۵. رعایت انضباط یکنواخت در آموزش مواد درسی برای همهٔ معلمان الزامی است.

۶. نتیجهٔ فعالیت آموزشی، از نظر معلم و شاگرد، بیشتر به حافظه سپردن و گذراندن امتحان و گرفتن نمره است.

۷. اجرای برنامه‌های آموزشی بیشتر به سمت نگهداری و ارائه یک نظام ثابت آموزشی سوق داده می‌شود.

در چنین نظامی، معلم آزادی عمل و ابتکار چندانی ندارد. او بدون توجه به تفاوت‌های فردی، محتوایی یکسان را با روشی ثابت، به همهٔ شاگردان ارائه می‌دهد و با توسل به شیوه‌های درست و نادرست، سعی می‌کند بر تعداد قبولی شاگردان کلاس بیفزاید. برنامه‌های درسی برای شاگردان خسته کننده است و آنان از محیط مدرسه و کلاس چندان رضایتی ندارد.

برنامه متکی بر رشد همه‌جانبه شاگرد

برنامهٔ متکی بر رشد همه‌جانبهٔ شاگرد دارای ویژگی‌های زیر است:

۱. هدف آموزش و پرورش رفع نیازهای آنی و آتی شاگرد و جامعه است.

۲. برنامه بر حسب مقتضیات منطقه و نوع مدرسه و توانایی شاگردان تنظیم می‌شود.

۳. محتوای برنامه به فعالیت‌های فردی و گروهی شاگردان بستگی دارد و معلم همواره نقش راهنما را بعهده دارد.

۴. یادگیری مواد درسی پیوسته و همراه با کشف و حل مسأله است.

۵. معلمان در اجرای برنامه و انتخاب مواد درسی آزادی عمل و اختیارات بیشتری دارند.

۶. نتیجهٔ فعالیت‌های آموزشی، بصورت ارضای حس نیاز به یادگیری و کمک به رشد متعادل شخصیت شاگردان، مورد

بررسی قرار می‌گیرد.

۷. تنظیم و پیشرفت برنامه‌های آموزشی امری مداوم و پیگیر است.

در چنین نظامی، علایق، توانایی‌ها و نیازهای شاگردان محور فعالیت‌های آموزشی قرار می‌گیرد و معلم ابتکار و خلاقیت بیشتری در امر تدریس از خود نشان می‌دهد. یادگیری به محفوظات ختم نمی‌شود، بلکه پرورش تفکر و رشد همه جانبهٔ شاگرد مورد توجه واقع می‌شود. مدرسه با زندگی واقعی شاگردان ارتباط نزدیک دارد و شاگردان از بودن در مدرسه و فعالیت‌های آن احساس لذت می‌کنند.

در چنین نظامی، برنامه به مجموعه کوششهای آموزشی - طبق نقشه و طرحی که شاگرد خود را در تنظیم آن سهیم بوده - و موقعیتهایی که برای همکاری شاگردان با یکدیگر ایجاد شده است، اطلاق می‌شود؛ بنابراین، فرق آن با برنامه های عادی نوع اول این است که در برنامه‌های عادی، درس جنبهٔ نظری دارد و یادگرفتن آن نوعی تحمیل تلقی می‌شود و حاصل آن دریافت نمرهٔ خوب است، در حالی که در برنامهٔ متکی بر رشد همه‌جانبه، شاگردان گروه‌های کاری تشکیل می‌دهند و عملاً روش تقسیم مسؤلیت و شیوهٔ همکاری در زندگی را یاد می‌گیرند .

تأثیر فضا و تجهیزات آموزشی در فرایند تدریس

معلم خوب در شرایط محدود نیز می‌تواند مؤثر واقع شود . اما شکی نیست که فضا و تجهیزات آموزشی مناسب در کیفیت تدریس معلم بسیار مؤثر است . کثرت شاگردان، نداشتن میز و نیمکت، کیفیت نامطلوب تخته گچی، عدم نور کافی، کلاسهای سرد و تاریک با پنجره‌های مشرف به خیابان، غیربهداشتی بودن کلاس و نداشتن زمین بازی، کتابخانه، نمازخانه، آزمایشگاه و صدها امکانات دیگر می‌توانند روش تدریس معلم را تحت‌تأثیر قرار دهند .

دو مدرسه را تصور کنید :اولی دارای فضای آموزشی مناسب، کلاسهای وسیع، نیمکتهای سالم و راحت، وسایل آموزشی مرتب، سالن اجتماعات، کتابخانه، نمازخانه، زمین ورزش و فضای باز ورزشی، و دومی بعکس، دارای کلاسهای تنگ و تاریک که اصولاً برای فعالیتهای آموزشی ساخته نشده است، نیمکتهای کهنه و ناکافی، فاقد تجهیزات آموزشی، فاقد زمین ورزش، کتابخانه و نمازخانه . آیا فعالیتهای آموزشی، بویژه تدریس و یادگیری، در این دو محیط بطور یکسان صورت خواهد گرفت؟ آیا معلم و شاگرد در دو محیط نامبرده به یک اندازه می‌توانند به تلاش آموزشی و پرورشی بپردازند؟ در کلاسی که برای نشستن شاگردان جای کافی وجود ندارد، معلم هرگز نمی‌تواند با فکری آسوده به تدریس بپردازد . حتی فضای باز موجود مدرسه و چشمانداز آن نیز می‌تواند در روحیه شاگرد و معلم تأثیر بگذارد و کیفیت تدریس و یادگیری را افزایش دهد . شاگردان نیازمند تلاش و جنب و جوشند و معمولاً چنین امکانی در زندگی شخصی آنان وجود ندارد و مدرسه باید این امکان را برای آنان فراهم کند . اگر مدرسه فاقد نمازخانه یا کتابخانه باشد، چگونه می‌توان انتظار داشت که شاگردان در مراسم نماز شرکت کرده یا به مطالعهٔ کتاب عادت کنند؟ یا اگر مدرسه‌های فاقد تجهیزات آموزشی باشد، چگونه می‌توان از معلم انتظار تدریس با کیفیت مطلوب و از شاگردان انتظار یادگیری مطلوب داشت . فعالیت آموزشی مدرسه باید در فضایی مناسب، با روش و امکانات مطلوب و بر اساس نیازها، علایق و

زمینه‌های علمی شاگردان تهیه شود و انجام پذیرد تا معلم در تدریس و شاگردان در یادگیری، احساس رغبت و انگیزه کنند و از فعالیت خود احساس لذت و رضایت نمایند .

طرح یک نظریه تدریس (theory of teaching) هماهنگ

ابعاد مختلف نظریه تدریس هماهنگ را می‌توان از طریق یک جدول دوبعدی توصیف کرد که یک بعد آن نشان دهنده نوع مطالعات علمی به کار رفته است و به سه دسته تحقیقات توصیفی (descriptive) ، تجویزی (prescriptive) و معیاری (normative) تقسیم می‌شود و بعد دوم آن مربوط به اهداف تدریس و شیوه‌های تدریس است و می‌توان آن را به دو پرسش چه و چگونه تقسیم کرد .

از تدریس، همانند یادگیری، تعریف‌های متعددی ارائه شده است . بعضی تدریس بیان صریح معلم درباره آنچه باید یاد گرفته شود می‌دانند و گروهی دیگر تدریس را هم‌وزنی متقابلی می‌دانند که بین معلم و شاگرد و محتوا در کلاس درس جریان دارد . عده زیادی از مربیان و متخصصان تعلیم و تربیت فراهم آوردن موقعیت و اوضاع و احوالی که یادگیری را برای شاگردان آسان کند تدریس نامیده‌اند . از بررسی مجموع تعاریف ارائه شده در این زمینه می‌توان نتیجه گرفت که تدریس یک فعالیت است، اما نه هر نوع فعالیتی، بلکه فعالیتی که آگاهانه و بر اساس هدف خاصی انجام می‌گیرد، فعالیتی که بر پایه وضع شناختی شاگردان انجام می‌پذیرد و موجب تغییر آنان می‌شود، اگر چه هنوز هستند کسانی که بر اساس الگوها و روش‌های سنتی، تدریس را تنها به تلاش و فعالیت معلم در کلاس درس اطلاق می‌کنند. تحقیقات مربوط به امور تجربی -تحلیلی (empirical-analytical) از نوع مطالعات توصیفی هستند . اینگونه تحقیقات نه تنها به توصیف و تشریح یک بخش از واقعیات می‌پردازند، بلکه به توضیح و تبیین آن نیز اشاره و توجه دارند .

روانشناسی تربیتی و مطالعات تجربی -تحلیلی در زمینه تدریس، نمونه‌هایی از نوع تحقیقات توصیفی هستند . مطالعاتی که هدفش استقرار و تحقق هدف‌های نهایی و معیارهای اخلاقی (ethical standards) باشد، تحقیقات معیاری نام دارد . بررسی موضوعات معیاری، خارج از حوزه و قلمرو تحقیقات تجربی -تحلیلی قرار دارد، ولی در هدایت تعلیم و تربیت به سوی ارزش‌های عالی لازم و ضروری است؛ مانند مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت که مسائل معیاری و ارزشها را مورد رسیدگی و مطالعه قرار می‌دهد . تحقیقاتی که بین مطالعات معیاری و مطالعات توصیفی بمنظور حل مسائل مهم و عملی ارتباط برقرار می‌کند، تحقیقات تجویزی نام دارد؛ مانند دانش کاربردی (applied science) ، فن

آوری (technology) و دانش طراحی (science of design) که از مقوله‌های مطالعات تجویزی هستند. در مورد اهمیت و نقش مطالعات تجویزی در فرایند تعلیم و تربیت بین اکثر محققان علوم تربیتی توافق کلی وجود دارد. طرح زیر یک نظریهٔ تدریس هماهنگ را بخوبی نشان می‌دهد.

محتوای درس

محتوای درس مفاهیمی است که تدریس می‌شود. در واقع، محتوای درس بر اساس تفاوت حاصل از هدفهای نهایی تدریس و حالت موجود (موقعیت اولیه) شاگرد تعیین می‌شود. محتوای درس، شامل تکالیفی است که شاگرد انجام می‌دهد. محتوای درس اساساً به شاگرد وابسته است و برنامهٔ درسی مبتنی بر محتوای درس نیز باید به شاگرد وابسته باشد. بعلاوه، محتوای درس دربرگیرندهٔ نیازهای معین و خاصی از شاگردان است که معلم باید هنگام طراحی برنامهٔ درسی و انتخاب روش تدریس، در نظر داشته باشد.

کنشهای مهم تدریس (function of teaching)

در عمل تدریس، با توجه به ویژگی‌های فراگیران، کنشهای معینی وجود دارد؛ بدین معنی که تدریس بر جریاناتی که در فراگیران رخ می‌دهد، اثر بگذارد. این کنشها را می‌توان از طریق تحقیق و بررسی کشف و تعیین کرد.

انگیزش (motivation)

یکی از نکات بسیار مهم در جریان یادگیری، وجود محرک برای یادگیری است. اگر شاگرد انگیزهای برای یادگیری نداشته باشد، بندرت یاد خواهد گرفت. گاهی توصیه شاگرد به اینکه پایهٔ دانش و آگاهی وی یا الگوی فکری‌ایشان یا تدابیر او برای حل مسائل ناقص و ناکافی است، ممکن است انگیزهٔ یادگیری را در او تقویت کند.

اطلاعات (information)

یکی از هدفهای تدریس واداشتن شاگردان به کسب اطلاعات است. اطلاعات ممکن است به اشکال مختلف عنوان شود؛ مانند دانش و آگاهی در مورد موضوعات مختلف، اعمال و فرایندها، تدابیر عملی و سرانجام حل مسأله. کسب اطلاعات ممکن است از طریق گوش کردن، خواندن یا اکتشاف (دریافتن) انجام پذیرد. شاگرد برای دریافت اطلاعات باید آمادگی لازم را دارا باشد. دقت و توجه شاگرد باید بر اطلاعات جدید متمرکز باشد و ساخت فکری وی در این باره بکار گرفته

شود. اطلاعات کسب شده باید برای مدتی طولانی در حافظه^۱ او اندوخته شود و نظم و ترتیب جریان اطلاعات و ارتباط میان اطلاعات قبلی و اطلاعات جدید در قالبی نو منظور شود.

به جریان انداختن اطلاعات (information processing)

به منظور اطمینان یافتن از اینکه فراگیر در قسمتهای مختلف، اطلاعات لازم را درک کرده است، باید اطلاعات بدست آمده در سه مسیر جریان پیدا کند:

اول اینکه تمام اطلاعات به دست آمده باید روشن و آشکار باشد، یعنی پیشنیازهای ذهنی (فرضیهها)، پیامدها و تأثیرات احتمالی یا موردنیاز، روابط و پیوستگی درونی میان آنها باید آشکار و مشخص باشد؛

دوم اینکه شاگرد باید قادر به تجزیه^۱ اطلاعات جدید به قسمتهای کوچکتر؛ ترکیب این قسمتها با یکدیگر و نیز بازسازی اطلاعات اصلی و اولیه باشد؛

سوم اینکه شاگرد باید از طریق مقایسه^۱ قسمتهای کوچکتر با هم، نسبت به ساخت و ترکیب اطلاعات جدید بینش و شناخت پیدا کند؛ به این معنی که از راه کشف و درک برخی جنبهها آنها را تقسیم کرده، و میان آنها تفاوت قائل شود تا از اطلاعات، یک ساخت کلی و اساسی دریافت و کشف کند.

ذخیرهسازی (storing) و اصلاح مجدد

برخی از اطلاعات ذخیره شده ممکن است برای استفاده^۱ مجدد مورد ارزیابی قرار گیرد. ساخت جدید حاصل از اطلاعات، معمولاً از طریق تمرین و تکرار بدست نمی‌آید، بلکه از به هم پیوستن و ترکیب اطلاعات ذخیره شده^۱ پیشین با اطلاعات جدید حاصل می‌شود. شاگرد سعی می‌کند تجدید ساخت ذهنی‌اش را به وسیله^۱ مقایسه اطلاعات جدید با اطلاعات قبلی انجام دهد؛ یعنی از طریق کشف مشابهتها و تفاوتها و یکپارچگی و به هم پیوستن اطلاعات جدید و قدیم، ساختی جدید به وجود می‌آید یا ساخت قبلی اصلاح و گسترش می‌یابد.

انتقال اطلاعات (transfer of information)

شاگردان باید قادر باشند آنچه را آموخته‌اند، به موارد و مسائل جدید انتقال دهند. انتقال به دو صورت مثبت و منفی صورت می‌گیرد، اما در اینجا منظور از انتقال، انتقال مثبت است. در انتقال مثبت نیز دو نوع انتقال را می‌توان مشخص

کرد: یکی مربوط به کاربرد قانون اصل یا قاعده در فرایند فعالیت جدید است و نوع دیگر به مقایسه^۱ میان اطلاعات و بیان آنها در موارد خاص مربوط می‌شود.

کنترل (monitoring) و هدایت (directioning)

برای کنترل فعالیت‌های فوق، نیاز به کنترل و در صورت لزوم رهبری و هدایت عملکرد شاگردان است. کنترل و هدایت را می‌توان از کنش‌های مهم تدریس به حساب آورد. در تدریس، باید شاگردان را به گونه‌های مطلوب راهنمایی و هدایت کرد.

تفاوت بین تدریس و یادگیری

یادگیری تغییری است که بر اثر تعامل شاگرد با محیط حاصل می‌شود. تدریس را کنش متقابل معلم و شاگرد توصیف کردیم. در این تعامل، معلم با برنامه‌ریزی تلاش می‌کند شرایط مطلوب را برای تغییر بوجود آورد؛ بنابراین، تدریس و یادگیری دو فرایند جدا هستند و هر کدام باید نظریه^۲ خاص خود را داشته باشند. یادگیری در همه جا و همیشه و حتی بدون تدریس صورت خواهد گرفت. از طرف دیگر، هر تدریسی نیز همیشه منجر به یادگیری نخواهد شد؛ یعنی شکست شاگردان در یادگیری بدین معنی نیست که تدریس انجام نشده است و این نیز بدان معنی نیست که تدریس و یادگیری هیچگونه ارتباطی با هم ندارند. می‌توان با عمل تدریس کمیت و کیفیت و سرعت یادگیری را افزایش داد و یا شرایط را برای یادگیری اموری که در شرایط معمولی امکانپذیر نیست فراهم نمود.

نظریه‌های یادگیری، صرفاً به پدیده‌های یادگیری توجه دارد و همیشه معطوف به شاگرد است؛ به عبارت دیگر، نظریه‌های یادگیری تبیین‌کننده^۳ چگونگی یادگیری و توصیف‌کننده^۴ شرایطی است که با حصول آنها یادگیری صورت می‌گیرد، در حالی که نظریه‌های تدریس باید بیان‌کننده، پیش‌بینی‌کننده و کنترل‌کننده^۵ موقعیتی باشد که در آن، رفتار معلم موجب تغییر رفتار شاگرد می‌شود. نظریه‌های یادگیری راه‌های یادگیری شاگرد را بیان می‌کند، در صورتی که نظریه‌های تدریس توصیف‌کننده^۶ روش‌هایی است که بدان وسیله یک فرد (معلم) فرد دیگری (شاگرد) را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و سبب می‌شود که او یاد بگیرد. برونر در بحث درباره تفاوت نظریه‌های تدریس و یادگیری، نظریه‌های یادگیری را توصیفی و نظریه‌های تدریس را تجویزی می‌خواند. برای تفکیک نظریه‌های توصیفی و تجویزی می‌توان به قوانین توصیفی و تجویزی اشاره کرد. قوانین توصیفی قوانینی است که بیان‌کننده^۷ روابط بین متغیرها است و جنبه^۸ وضعی

ندارد، یعنی کسی آنها را وضع نمی‌کند. در حالی که قوانین تجویزی، مانند قوانین اجتماعی، جنبهٔ وضعی و قراردادی دارد؛ به عبارت دیگر، قوانین و نظریه‌های یادگیری بر اثر تحقیقات کشف شده است و توصیف‌کنندهٔ روابط متغیرهای مختلف یادگیری است، در حالی که قوانین و نظریه‌های تدریس، همچون قوانین اجتماعی، به وسیله علمای تعلیم و تربیت وضع می‌شود.

شناخت نظریه‌های یادگیری در فرایند فعالیت‌های آموزشی برای معلم لازم است، اما کافی نیست. قوانینی که در تحقیقات آزمایشگاهی توسط علمای روانشناسی کشف شده است، در اکثر مواقع ممکن است عیناً در کلاس درس کاربرد نداشته باشد. به قول معروف، هیچ‌گونه شباهتی بین طرز تلقی یک مربی و یک روانشناس آزمایشگاهی وجود ندارد. به اعتقاد هیلگارد، اگر کسی برای حل مسائل تربیتی به روانشناس رجوع کند، معمولاً مایوس باز می‌گردد؛ (Hilgard E.R and G.H. Bower- 1975) لذا در کنار نظریه‌های یادگیری، احتیاج مبرم به نظریه‌های تدریس وجود دارد؛ زیرا در دنیای امروز، بیشترین و صحیحترین نوع یادگیری در مدرسه حاصل می‌شود و روشی که معلمان در این زمینه بکار می‌گیرند، بخشی از کاربرد نظریه‌های تدریس است. متأسفانه، در زمینه تدریس، بر خلاف یادگیری، تحقیقات وسیعی صورت نگرفته است. اکثر معلمان در روند فعالیت‌های آموزشی متوسل به نظریه‌های یادگیری می‌شوند. دانستن این نکته که یادگیری چگونه صورت می‌گیرد لازم است، اما کافی نیست. پزشکان، تنها با دانستن اینکه بدن انسان چگونه کار می‌کند، نمی‌توانند طبابت کنند؛ آنان به بیش از این اطلاعات نیازمندند. معلمان نیز به اطلاعاتی بیش از اینکه شاگردان چگونه یاد می‌گیرند، نیاز دارند.

بعلاوه، برخی از معلمان اصطلاح تدریس و یاد دادن را یکی تصور می‌کنند و به یک معنی می‌گیرند، در حالی که هر تدریسی منجر به یاد دادن نمی‌شود. وقتی که تدریس می‌کنیم، فعالیت‌هایی را انجام می‌دهیم، مثلاً صحبت می‌کنیم، روی تخته گچی می‌نویسیم، نمودار می‌کشیم، نمایش می‌دهیم، می‌پرسیم و تمرین حل می‌کنیم؛ اما وقتی یاد می‌دهیم (می‌آموزیم) علاوه بر این فعالیت‌ها، کارهای مهمتر دیگری نیز انجام می‌دهیم. ما شاگردان را به انجام دادن فعالیت‌هایی وادار می‌کنیم. یاد دادن عبارت است از واداشتن دیگران به توجه و مشاهده، ایجاد ارتباط، به یاد آوردن و سرانجام استدلال کردن. برای درس دادن، کوشش کمتری نسبت به یاد دادن صرف می‌شود؛ چنانکه صحبت کردن با مردم آسان تر از علاقه‌مند کردن آنان به صحبت‌های ما است، به نمایش درآوردن یک مهارت، ساده‌تر از تزریق آن در افکار دیگران

است. تمرین دادن کمتر زحمت دارد تا کمک کردن به دیگران برای اینکه بفهمند چه چیزی را می‌خواهند یاد بگیرند. اگر بخواهیم آنچه درس می‌دهیم یاد بدهیم، باید قادر باشیم شاگردان را درک کنیم و از آنچه در رفتار آنان اثر می‌گذارد آگاهی یابیم. نتیجه اینکه اگر فعالیتی منجر به یادگیری نشود تدریس نیست، اگر چه در اصطلاح عامیانه به آن تدریس بگویند. نکته دیگر اینکه معلم هرگز یاد نمی‌دهد، بلکه شرایط یادگیری را فراهم می‌کند. شاگرد است که یاد می‌گیرد. اگر موقعیت مطلوب فراهم شود، یادگیری شاگرد حتمی است.

یک اختلال یادگیری، اختلالی عصب زیست شناختی است که از یک مشکل جدی در خواندن، حساب کردن و یا کلمه‌بندی نوشتن به وجود می‌آید که انتظار نمی‌رود به یک فرد عادی نسبت داده شود. یک اختلال یادگیری نه یک اختلال یادگیری است و نه به وسیله‌ی یک اختلال هیجانی ایجاد می‌شود. اگر درست ارزیابی نشود تأثیر بالقوه‌ای روی عملکرد ناسازگارانه‌ی فرد دارد و در حوزه‌های چندگانه‌ی زندگی ضعف ایجاد می‌نماید. وقتی فردی مظنون به اختلال یادگیری می‌شود، یک ارزشیابی عصب روان‌شناختی توانایی‌ها ضروری است تا منبع مشکل را به علاوه در حوزه‌های توانایی عصب روان‌شناختی تعیین کند که می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای فنون جبرانی و اختیارات درمانی باشد.

اختلال یادگیری چیست؟

یک اختلال یادگیری¹ به وسیله متخصصان بهداشت روانی و پزشکی به عنوان یک اختلال عصب زیست شناختی و یا اختلال پردازش زبان تشخیص داده شده که به وسیله عملکرد مغز به وجود آمده است. یکی از پیامدهای ناکارآمدی مغز شیوه‌ای که افراد مبتلا به اختلال یادگیری اطلاعات را کسب کرده و پردازش می‌کنند که از عملکرد عادی و قابل انتظار برای کودک یا بزرگسالی که می‌تواند بدون مشکل جدی یاد بگیرد، متفاوت است. یک اختلال یادگیری ممکن است از لحاظ علمی در حوزه‌های شناسایی کلمه، ادراک خواندن، حساب کردن، استدلال کردن، هجی کردن و یا کلمه‌بندی نوشتن به وجود آید. یک اختلال یادگیری غالباً وابسته به عملکرد غیرعادی مغز به علاوه در حوزه گفتار است. یک اختلال یادگیری که در زمینه علمی تشخیص داده شده است ممکن است در زمینه‌های دیگر نیز اختلال ایجاد کند. به طور مثال فعالیت‌های روزمره یک فرد در خانه ممکن است از ناتوانی بالقوه حافظه، استدلال و یا حل مساله تأثیر بگیرد و

¹ - راورکی؛ 1995؛ نیسانسانیا و همکاران؛ 1997

وابسته به مشکل عصب زیست شناختی باشد. به علاوه ممکن است تاثیر نامطلوبی بر ارتباطات اجتماعی بگذارد زیرا که ضعف فرایند شناختی فرد باعث می شود که او در فکر کردن و یارفتار دچار اشتباه و با دچار کج فهمی رفتار دیگران گردد اختلالات یادگیری ممکن است با حالت های مختلف ADHD (اختلال بیش فعالی همراه به نقص توجه)، اختلالات رفتاری، ناتوانایی های حسی یا دیگر شرایط کلینیکی یا عصب شناختی هم زیستی داشته که شامل بیماری های سلول های داسی شکل، دیابت ها، کم وزنی در هنگام تولد، جراحی قلبی نئوناتال، سرطان خونی، تورم لنفاوی حاد و هیدرو سفال ها می شود.^۱

با وجود این به علت ضعف عملکرد و یا مشکلات اجتماعی، مبتلا بودن به اختلال یادگیری باعث افسردگی واضطراب

می شود. اما این اختلال نه یک اختلال یادگیری است و نه به وسیله ی یک اختلال هیجانی به وجود می آید

ریشه های اختلال یادگیری

انواع زیادی از عملکردهای غیرعادی مغز وجود دارند که می توانند منجر به یک اختلال یادگیری شوند که تاکنون تغییرات و علل آن شناسایی و طبقه بندی نشده اند. به طور مثال نارساخوانی از اختلالات یادگیری ای است که روی خواندن و هجی کردن تأثیر می گذارد. تحقیقات نشان داده است که عملکرد غیر عادی مغز در پردازش زبانی - شنیداری (مثل پردازش صداشناسی نام گذاری سریع اتوماتیک) در تعداد زیادی از افراد مبتلا به نارسا خوانی دیده شده است.^۳

شواهدی وجود دارد که نشان می دهد که نام گذاری اتوماتیک و سریع و پردازش صدایی

هسته ی پردازش هایی هستند که مهارت های خواندن را پیش بینی می کنند

گرچه بعضی افراد در سیستم دیداری مغزشان ساختار متفاوتی دارند تأثیرات نواقص ویژه ی دیداری بر روی یادگیری ممکن است به مهارت های دیگر بسط یابد. اختلال ریاضی اختلال یادگیری ای است که روی محاسبه ی ریاضیات و حل مساله تأثیر می گذارد. تحقیقات گوناگونی در حال انجام است که تعیین می کند انواع مختلف عملکرد غیر عادی مغز است که منجر به اختلال یادگیری می شود. تحقیق اختلال ریاضی که از تصویر عصبی استفاده می کند به گستردگی تحقیق نارساخوانی نیست. ولی به هر حال مطالعات عصب شناختی به وضوح انواع ناکارآمدی های مغز را به اثبات رسانده است.^۳

3 - شای ویتز و همکاران؛ 2002؛ ولف و همکاران؛ 2000

نیاز به ارزشیابی مناسب ملاک‌های تشخیص یک اختلال یادگیری همزمان با تغییر تدابیر آموزشی و یافته‌های تحقیق تغییر می‌کنند. با وجود این‌ها این حقیقت که یک اختلال یادگیری نمایانگر عملکرد غیرعادی مغز است بحثی در آن نیست. بنابراین وقتی فردی در مدرسه و در زندگی روزمره با مشکل مواجه است مظنون به یک اختلال یادگیری می‌شود که یک ارزشیابی از توانایی‌های عصب روان شناختی او ضروری است تا نشان دهد که کدام عملکردهای مغز آن طوری که انتظار می‌رود کار نمی‌کنند و کدام عملکردهای مغز به قدر کافی کار نمی‌کنند. یک ارزشیابی عصب روان شناختی می‌تواند دامنه‌ی مورد نیاز ارزیابی عملکرد خاصی که اغلب در اختلال یادگیری مورد بحث است را فراهم کند مثل توجه به توانایی‌های حسی - حرکتی. ارزیابی گسترده‌ی به دست آمده به وسیله‌ی یک ارزشیابی عصب روان شناختی امکان تشخیص نقاط ضعف و قوتی را که هر دو برای تعیین حوزه‌های مداخله مهم‌اند فراهم می‌نماید. اندازه‌گیری پاسخ‌ها برای مداخله و رویکردهای تشخیصی متداول در آمریکا نمی‌تواند جانشین یک ارزشیابی عصب روان شناختی جامع شود .

اطلاعات پایه‌ای در رابطه با توانایی دیداری و کلامی می‌تواند از یک آزمون جامع هوشی (IQ) تفسیر شده توسط یک متخصص واجد شرایط به دست آمده باشد. مدارس دولتی متخصصانی را که واجد شرایط اجرا و تفسیر آزمون‌های هوشی‌اند استخدام می‌کنند. اگر چه مدارس خصوصی و دانشگاه‌ها متخصصان تعلیم دیده برای اجرا و تفسیر آزمون‌های هوشی را استخدام نمی‌کنند. علاوه بر این که استخدام آن‌ها توسط این مدارس کار کاملاً عجیبی است. با ملاحظه‌ی متخصصان واجد شرایط استخدام شده در مدارس دولتی باز هم ارزیابی آنان در مدرسه‌ای معین قابل اطمینان نیست. بنابراین باید این شغل را مورد به مورد و مدرسه به مدرسه مورد بررسی قرار داد. همان‌طور که متخصصان خوب پزشکی باید خارج از شبکه‌ی مراقبت‌های اولیه‌ی بهداشت جستجو شوند، متخصصانی هم که برای اجرای آزمون ارزشیابی روان‌شناختی آموزش دیده‌اند بهتر است در ارزشیابی و مراقبت از کودکان و بزرگسالانی که در مدرسه یا دانشگاهشان متخصص ندارند، تجربه داشته باشند. آزمون‌های محدود که فقط از آزمون IQ و ارزیابی سطوح پیشرفت تحصیلی تشکیل می‌شود، اطلاعات کافی از کارکرد مغزی کودکان یا بزرگسالان فراهم نمی‌کند تا بالاترین سطح مراقبت استاندارد و مداخله‌های هدفمند فراهم گردد. در یک فرد مبتلا به اختلال یادگیری ارزشیابی عصب روان‌شناختی ممکن است به عنوان یک ضرورت پزشکی برای اهداف مورد بررسی و روشن کارکردهای مغزی باشد. اگر شرایط پزشکی دیگر وجود داشته باشد ارزشیابی عصب روان‌شناختی فوق العاده مهم است، اما اگر این شرایط هم نباشد باز ارزشیابی عصب روان

شناختی اهمیت دارد. مجریان دور اندیش بیمه توصیه کرده اند تا تعیین کنند که آیا خدمات ضروری می‌تواند به وسیله ی یک متخصص واجد شرایط در مدرسه ی خصوصی ارایه شود. یک اختلال یادگیری اختلالی مزمن و مادام العمر است. تأثیر این ناتوانی می‌تواند روی عاطفه، آموزش و عملکرد حرفه‌ای با توجه به شرایط زندگی، ارتباطات میان فردی و نقاط ضعف و قوت فردی و به علاوه تأثیر روی جامعه مهم باشد. کودکان مبتلا به اختلال یادگیری در مدرسه عملکرد بدی دارند و انتظار نمی‌رود که بتوانند دیپلم بگیرند. اختلال یادگیری می‌تواند تأثیر نامطلوبی روی عملکرد شغلی در بزرگسالی داشته باشد. شناسایی به موقع این محدودیت‌ها و توانایی‌های عصب روان شناختی می‌تواند آموزش، شغل و طرح‌های درمانی را تسهیل کند. در هر صورت باید ارزشیابی مناسب صورت گرفته باشد.^۱

ناتوانی های حافظه و راهبردهای آن

ناتوانی یادگیری و به خاطر سپردن انطباق یابی ارگانیزم را افزایش می دهد.^۱ این درحالی است که یکی از اجزای مهم فرآیند یادگیری حافظه است. به گونه ای که بدون حافظه ما به رویداد ما به گونه ای واکنش نشان می دهیم که انگار بیش از این آنها را تجربه نکرده ایم.^۲

عوامل شناختی موثر در فرایند یادگیری از جمله ماهیت و ساختار حافظه و چگونگی عملکرد آن را تبیین نمایند.^۳ کارکرد ذهنی نگهداری اطلاعات مربوط به محرک ها ، رویدادها ، تصاویر، ایده ها و مانند آن ، نظام انباره ای فرضی درباره ذهن / مغز که این اطلاعات را نگهداری می کند ، اطلاعاتی که نگه داشته می شوند ، یادداری اطلاعات در طول زمان ، یادداری آنچه تجربه شده است رو به یادآوردن اطلاعاتی که اندوزش شده اند از جمله تعاریفی هستند که برای حافظه ارائه شده است.^۴

علل بروز اختلالات یادگیری

(۱) عوامل پیش هنگام و قبل از تولد

^۱ - پونسکی؛ 2007

^۱ - اندرسن؛ 1999

^۲ - وندرزدن؛ 1993

^۳ - سانتراک؛ 1991 پسالیس؛ هان؛ نلسون و شانن؛ 1998

^۴ - ربر؛ 1985؛ سانتراک؛ 1991؛ پتون و همکاران؛ 1986؛ وندرزدن؛ 1993

اختلالات یادگیری برخی کودکان می تواند بواسطه مشکلاتی باشد که پیش از تولد، هنگام تولد و بلافاصله بعد از تولد وجود داشته است.

از جمله عوامل پیش از تولد عبارتند از:

عدم تناسب خون مادر با جنین

اختلالات در ترشحات داخلی مادر

قرار گرفتن در برابر اشعه

استفاده از دارو

از عوامل هنگام تولد می توان به مواردی چون:

کم وزنی هنگام تولد

آسیب وارده بر سر

آمدن جفت پیش از نوزاد

تولد با پا اشاره کرد.

از عوامل بعد از تولد عبارتند از:

مسمومیت سرب

نارسایی های تغذیه ای

محرومیت های محیطی و ...

۲) عوامل فیزیولوژیک مؤثر در بروز اختلالات یادگیری

بسیاری از متخصصان بر این باورند که علل اساسی و عمده اختلالات یادگیری آسیب دیدگی مغزی شدید یا جزئی و صدمه وارده به دستگاه مرکزی عصبی است.

۳) عوامل بیوشیمیایی مؤثر در بروز اختلالات یادگیری

گفته شده است که اختلالات گوناگون متابولیکی در حکم عواملی هستند که موجب اختلالات یادگیری می شوند. برخی از عوامل بیوشیمیایی که در ارتباط با اختلالات یادگیری از آن ها نام برده شده عبارتند از: هایپوگلیسمی و کم کاری تیروئید.

۴) عوامل آموزشی مؤثر در بروز اختلالات یادگیری

به عقیده برخی از متخصصان تدریس ناکافی و ناصحیح می تواند در بسیاری از اختلالات یادگیری عامل به حساب بیاید، به نظر می رسد که شماری از کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری مرکز آموزش کافی و مناسب قرار نگرفته اند. انواع اختلالات یادگیری

کودکان مبتلا به اختلالات یادگیری ممکن است در یکی یا چند مورد از موارد زیر دچار مشکل باشند: اختلال در زبان گفتاری-اختلال در زبان نوشتاری-اختلال در خواندن و حساب، به عبارتی ممکن است کودکی در همه موارد فوق به جز یک مورد عملکرد خوب و مناسبی داشته باشد، ولی در یک زمینه دچار مشکل شود و به این ترتیب همپوشی های مختلفی در زمینه های یاد شده ممکن است اتفاق بیفتد.

چه کسانی دارای اختلالات یادگیری هستند؟

فرد مبتلا به ناتوانی های یادگیری در تمام سطوح و در تمام پایه های کلاسی از آمادگی تا دانشگاه وجود دارند امتیاز آن عده از کودکانی که در سطوح دبستانی درس می خوانند اصولاً این است که تاکید و علاقه به شناسایی و درمان این گونه کودکان در این دوره بیشتر است بنابراین در آینده از شمار مبتلایان به این ناتوانی در سطوح بالاتر آموزشی کاسته خواهد شد.^۱

انواع ناتوانی های یادگیری :

تشابه اولیه کودکان مبتلا به ناتوانی یادگیری ، عدم قدرت آنها در یادگیری است اختلاف میان این کودکان تنها زمانی خود را نشان می دهد که انواع ناتوانی هایی که به آن مبتلایند طبقه بندی شود .

از دهه ی ۱۹۶۰ کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری توجه مطالعات روانی و آموزشی بوده اند و در واقع شاخه جدیدی است که به آموزش و پرورش ویژه افزوده شد .

^۱ - والاس مک لافلین؛ مترجم منشی طوسی ؛ 1373

هر چند که ناتوانی های یادگیری یک قلمرو نسبتاً جدیدی است لکن رشد مفهوم آن ظاهراً سریع بوده به طوریکه از طریق آمیختگی پیشه های متعدد به صورت یک پیشه گسترده میان رشته ای جلوه گر شده است . در کوشش های مکرری که برای تعیین جمعیت کودکان ناتوان در یادگیری به عمل آورده ابعاد مختلف مساله مورد توجه قرار گرفته است و هر گروهی بر اساس دیدگاه خود و با شیوه متفاوتی مساله را بررسی و تعریفی از آن به دست داده است .

در سال ۱۹۶۸ یک تعریف به وسیله کمیته مشورت ملی در مورد کودکان ناتوان در گزارش سالیانه آنها به کنگره به عمل آمد " کودکان ناتوان در یادگیری در یک یا چند فراگرد اساسی روانی در ارتباط با فهمیدن یا کاربرد زبان شفاهی یا کتبی ناتوانی نشان می دهند تظاهرات این ناتوانی ممکن است به صورت اختلال در گوش دادن ، فکر کردن ، سخن گفتن، خواندن ، نوشتن هجی کردن یا حساب باشد .

این اختلالات را نتیجه شرایطی دانسته اند که شامل نقائص ادراکی ، ضایعه مغزی ، اختلال جزئی در کارکرد مغز ، نارساخوانی ، اختلال گویایی و غیره است ناتوانی یادگیری این کودکان از نوع مشکلاتی نیست که بدایتاً مربوط به بینایی ، شنوایی ، یا نقائص حرکتی ، عقب ماندگی ذهنی پریشانی عاطفی و یا کمبود امکانات محیطی باشد^۱.

درمان اختلال یادگیری با دارو

استفاده از دارو درمانی و آموزش های خاص در درمان اختلالات یادگیری کودکان موثر است.

اختلال یادگیری شامل دیکته نویسی، روخوانی و ریاضی از اختلالات مربوط به یادگیری در کودکان به حساب می آید که این اختلالات در پسران بیشتر از دختران است. این کودکان از نظر درمانی نیازمند آموزش های خاص هستند لذا در صورت وجود هر دو اختلال یادگیری و کمبود تمرکز در کودکان استفاده از داروهای اختصاصی برای افزایش تمرکز کمک کننده است.

این کودکان از نظر بهره ی هوشی، سلامتی در حواس بینایی و شنوایی و داشتن امکانات محیطی و آموزشی در موقعیت نسبتاً مناسبی هستند و محدودیت های شدید عاطفی ندارند لذا برای تشخیص انواع اختلالات یادگیری در کلاس اول باید حداقل شش تا نه ماه از شروع سال تحصیلی بگذرد زیرا بسیاری از اشکالات در شروع سواد آموزی طبیعی است .

^۱ - فریبار رخشان ؛ ۱۳۶۷ ؛ ص ۲۴ تا ۲۶

ژنتیک در بروز این اختلالات نقش مهمی دارد زیرا در تعدادی از موارد مشابه مشکل کودک در دیکته نویسی یا روخوانی در اقوام درجه اول مثل پدر و مادر یا درجه دوم خانواده های پدری و مادری هم وجود دارد¹.

عوامل مؤثر در بروز ناتوانی های یادگیری (سبب شناسی)

۱- عوامل آموزشی :

الف) تدریس ناکافی و ناصحیح

ب) محدود بودن محتوای برنامه ی درسی

ج) استفاده نادرست از روش ها، مواد و برنامه ی درسی

د) بی توجهی به مهارت های پیش نیاز جهت یادگیری

۲- عوامل محیطی:

الف) تغذیه، بهداشت، سلامتی

ب) تحریک حسی

ج) تحریک زبانی "امکان دارد اختلال های زبان ریشه بسیاری از ناتوانی های یادگیری در خواندن، حساب و زبان نوشتاری باشد.

د) رشد اجتماعی و عاطفی

۳- عوامل روانی:

الف) ادراک و تشخیص ضعیف دیداری و شنیداری

ب) توانایی کم در تعمیم و سازمان دهی

ج) ناتوانی در بیان مفاهیم

د) کمبود مهارت های کلامی و حرکتی

و) حافظه ی کوتاه مدت ضعیف و ضعف در تکمیل

علت این عوامل ذکر شده در کودکان مبتلا به ناتوانی های یادگیری نقایص زیربنای جزئی مغز یا مشکلات عصبی است.

¹ - سلامت نیوز

۴- عوامل فیزیولوژیکی ۵- عوامل ژنتیکی ۶- عوامل بیوشیمی ۷- عوامل پیش‌هنگام و بعد از تولد ۸- تاخیر رشد ۹- نقص جزئی در کار مغز

افسردگی اضطرابی

اختلالات افسردگی و اضطراب یکی نیستند، اما در نگاه اول آنها یکسان به نظر می‌رسند. هر دو، بدن، ذهن و تفکرات را درگیر می‌کنند. در واقع، اختلالات افسردگی اغلب با اختلالات اضطرابی همراه هستند. افراد افسرده غمگین، ناامید، یا مایوس هستند و در تمرکز کردن مشکل دارند. آنها انرژی کمتری دارند و در فعالیت‌های روزمره غرق می‌شوند. در مقابل، افراد با اختلال اضطرابی ترس، وحشت، یا اضطراب را در موقعیت‌هایی که بیشتر مردم آنها را تهدید کننده نمی‌یابند، تجربه می‌کنند. بدون درمان، اضطراب و افسردگی می‌توانند توانایی فرد در کارکردن، برقراری ارتباطات، یا حتی ترک کردن منزل را محدود کنند. به دلیل اینکه، اضطراب غالباً با اختلالات افسردگی همراه است، درمان افسردگی زمینه همراه با اضطراب ضروری است. هنگامیکه افسردگی برطرف شود، علائم اضطراب غالباً از بین می‌روند.

اختلال وسواس اجباری

OCD تفکرات ناخواسته مداوم (وسواس) و یا رفتارهای مکرر (اجباری) را درگیر می‌کند. تعداد زیادی از افراد سالم برخی علائم OCD را دارند، از قبیل شک کردن به اینکه درها را قفل کرده‌اند یا نه، یا قبل از خروج از منزل گاز را خاموش کرده‌اند یا نه؛ هرچند، در بیماران با OCD، این رفتارها همراه با دیگر علائم (به عنوان مثال، شستن دست، منظم کردن، چک کردن یا شماردن، و تکرار کردن کلمات در سکوت) بیشتر طول می‌کشند، ناراحتی زیاد ایجاد می‌کنند، و با زندگی روزانه تداخل می‌کنند.

OCD حدود ۲/۲ میلیون آمریکایی بالغ را مبتلا می‌کند. این اختلال مردان و زنان را تقریباً به تعداد مساوی درگیر می‌کند و معمولاً ابتدا در دوران کودکی، نوجوانی، یا اوایل بلوغ ظاهر می‌شود. یک سوم بالغین مبتلا به این اختلال گزارش می‌کنند که اولین علائمشان را در کودکی تجربه کرده‌اند دوره بیماری متغیر است - - علائم ممکن است بیابند و بروند، به مرور زمان سبک شوند، یا به طور پیشرونده‌ای بدتر شوند. شواهد تحقیقاتی پیشنهاد می‌کنند که OCD ممکن است در خانواده‌ها ادامه یابند. افسردگی یا سایر اختلالات اضطرابی ممکن است OCD را همراهی کنند،

و برخی مردم ممکن است اختلالات غذا خوردن که سلامت عمومی آنها را تحت تأثیر قرار می دهد بروز دهند. به علاوه، افراد مبتلا به OCD ممکن است از موقعیت هایی که در آنها ممکن است مجبور به مواجه شدن با وسواس هایشان شوند اجتناب کنند یا جهت آرام کردن خودشان الکل یا داروها را بکار برند. اگر OCD به اندازه کافی شدید شود، می تواند بیمار را از به عهده گرفتن شغل یا از انجام دادن مسئولیت های طبیعی منزل باز دارد. این اختلال به طور معمول به خوبی به دارو یا روان درمانی پاسخ می دهد.

اختلال استرس بعداً از تروما

PTSD ممکن است در افرادی که یا با حادثه یا حوادثی که مرگ دیگران را سبب شده تجربه را مشاهده کرده اند، یا با مرگ یا جراحت شدیدی نسبت به خودشان یا دیگران تهدید یا مواجه شده اند، رخ دهد. در اینگونه موارد، شخص ترس، ناامیدی، یا وحشت را تجربه می کند. در کودکان، این مسئله ممکن است اختلال رفتاری یا آشفتگی رفتاری ایجاد کند. PTSD اولین بار هنگامیکه در سربازان جنگی توضیح و تشخیص داده شد، به اذهان عمومی آورده شد، اما این اختلال می تواند از هر تعداد حادثه ضربه ای، شامل حملات شدید از قبیل تجاوز، شکنجه، بچه دزدی یا اسیر شدن، سوء استفاده از کودکان، تصادفات شدید اتومبیل و قطار، بلایای طبیعی، از قبیل سیل یا زلزله نتیجه شود. به عنوان مثال، حملات تروریستی ۱۱ سپتامبر ۲۰۰۱ و تسونامی که به جنوب و جنوب شرق آسیا در ۲۶ دسامبر ۲۰۰۴ برخورد کرد، PTSD را در بسیاری از قربانیان آغاز کرد. بدون توجه به حادثه شروع کننده PTSD می تواند سبب شود افرادی که به آن مبتلا شده اند مرتباً ضربه را به شکل کابوس، تجربه مشکلات با خواب در شب و اختلال در طی روز، به یاد آورند و از مکانهای مشخص یا موقعیت هایی که این خاطرات را به خاطر آنها می آورد، اجتناب کنند. در موارد شدید، شخص ممکن است در کار کردن یا اجتماعی بودن مشکل داشته باشند. این اختلال اغلب با افسردگی، سوء مصرف مواد، یا یک یا تعداد بیشتری از دیگر اختلالات اضطرابی همراه است.

PTSD حدود ۷/۷ میلیون آمریکایی بالغ را مبتلا می کند، اما هر فرد ضربه دیده ای بیماری تمام عیار را تجربه نمی کند. PTSD تنها در صورتیکه علائم بیش از یک ماه باقی بمانند تشخیص داده می شود. در افرادی که PTSD را بروز می دهند، علائم معمولاً در عرض سه ماه از ضربه شروع می شوند و دوره متغیری را طی می کنند. برخی مردم در عرض شش ماه بهبود می یابند، در حالیکه دیگران علائمی دارند که مدت زمان بیشتری باقی می ماند. در این موارد، بیماری

ممکن است مزمن باشد یا سالها پس از حادثه ضربه ای تحمل شوند. افراد مبتلا به PTSD توسط داروها و روان درمانی دقیقی می توانند کمک رسانی شوند.

اختلال اضطرابی اجتماعی

افراد با ترس از اجتماع، ترس دایمی، شدید و مزمن از دیده شدن و قضاوت شدن توسط دیگران دارند و با کارهای خودشان حقیر و دست پاچه می شوند. این ترس ممکن است آنقدر شدید باشد که با کار یا مدرسه و دیگر فعالیت های روزانه تداخل کند. حتی اگر فعالیت های آنها زیاد و بدون مسئولیت باشد. آنها قادر نیستند بر ترسشان غلبه کنند. افراد با ترس از اجتماع اغلب برای روزها و هفته ها قبل از وقوع یک موقعیت وحشتناک نگرانند.

ترس از اجتماع می تواند تنها به یک نوع موقعیت محدود شود - از قبیل صحبت کردن در موقعیت های رسمی یا غیر رسمی - اما این مشکل ممکن است آنقدر گسترده باشد که افراد علایم را تقریباً هر زمانیکه در اطراف افراد دیگر هستند، تجربه کنند، که احتمالاً آنها را از رفتن به محل کار یا مدرسه در برخی روزها باز می دارد. بسیاری از افراد با این بیماری در پیدا کردن و نگه داشتن دوستانشان مشکل دارند. علایم فیزیکی اغلب اضطراب شدید ترس از اجتماع را همراهی می کنند و شامل سرخ شدن صورت، عرق کردن فراوان، لرزیدن، تهوع و اشکال در صحبت کردن هستند. ترس از اجتماع حدود ۱۵ میلیون آمریکایی بالغ را مبتلا می کند. زنان و مردان به میزان مساوی مبتلا می شوند. اختلال معمولاً در کودکی یا اوایل نوجوانی شروع می شود، شواهدی وجود دارد که فاکتورهای ژنتیکی در گیر هستند. ترس از اجتماع اغلب همراه با دیگر اختلالات اضطرابی یا افسردگی رخ می دهد. سوء مصرف مواد یا وابستگی ممکن است در کسانی که تلاش می کنند که با نوشیدن الکل و سوء مصرف مواد "خود درمانی" کنند، ایجاد شود، ترس از اجتماع می تواند با موفقیت توسط روان درمانی یا داروها درمان شود.

ترس های خاص

ترس خاص، یک ترس شدید، غیر منطقی از چیزی است که خطر کم را ایجاد می کند یا هیچ خطری را ایجاد نمی کند. برخی از ترس های خاص معمولتر ترس از ارتفاع (altophobia)، تاریکی (lygophobia)، آتش (pyrophobia)، ایجاد تغییرات (tropophobia)، آب (aquaphobia)، پرواز کردن (aviatophobia)، سگها

(kynophobia)، و جراحات شامل خون (hemaphobia) هستند. گر چه بالغین مبتلا به این نوع ترس ها تشخیص می دهند که ترس هایشان غیر منطقی هستند، اغلب در می یابند که روبه روشن شدن، یا حتی فکر کردن در مورد روبه روشن شدن با عامل یا موقعیت ترس آور، یک حمله ترس یا اضطراب شدیدی را به همراه می آورد. ۱۰۸ ترس های خاص که به طور تخمینی ۱۹ میلیون آمریکایی بالغ را مبتلا می کند در زنان ۲ برابر مردان معمول هستند. علل ترس های خاص به خوبی شناخته نمی شوند، اگر چه برخی شواهد وجود دارند که ترس ها در خانواده ها جریان دارند. ترس های خاص معمولاً در طی کودکی یا نوجوانی ظاهر می شوند و تا دوران بلوغ باقی می ماند. اگر اجتناب از عامل ترس آور آسان باشد، افراد با ترس های خاص ممکن است نیاز به پیگیری درمان را احساس نکنند. در برخی موارد، ترس ها می توانند ناتوان کننده باشند و با زندگی روزانه تداخل زیادی کنند، سبب می شود که افراد جهت اجتناب از موقعیت ترس آور مسیر مهمی داشته باشند یا تصمیمات شخصی بگیرند. ترس های خاص به میزان بالایی با روان درمانی هدف گیر دقیق قابل درمان هستند.

درمان اختلالات اضطرابی

درمانهای موثر برای هر اختلال اضطرابی خاص توسعه یافته اند. به طور معمول، دو نوع درمان برای اختلالات اضطرابی وجود دارد: دارو و درمان از طریق گفتگو با بیمار، نوع خاصی از روان درمانی. تصمیم گیری جهت کاربرد یک یا دو درمان به بیمار، پزشک، اختلال اضطرابی خاص، و هر گونه درمان های قبلی بستگی دارد. به عنوان مثال، تنها روان درمانی برای ترس های خاص موثر نشان داده شده است.

در هر مورد، درمان به تعدادی از یافته های مقدماتی بستگی دارد. اولین توجه این است که آیا علایم واقعاً ناشی از اختلال اضطرابی است، و اگر اینطور است کدامیک از اختلالات. توجه بعدی این است که آیا هیچ حالات همراهی وجود دارد یا نه. گاهی اوقات الکلیسم یا حالت همراه دیگری باید در همان زمان یا قبل از درمان اختلال اضطرابی درمان شود. مهم است که بیمار و متخصصان سلامت که او را درمان می کنند به عنوان یک تیم جهت یافتن بهترین روش فعالیت کنند. اگر یک درمان عمل نکرد، درمان موجود دیگر ممکن است عمل کند. بنابراین، درمانهای جدید همواره در حال توسعه هستند.

روان درمانی شامل گفتگو کردن با یک متخصص سلامت ذهن آموزش دیده، از قبیل یک روان پزشک، روان شناس، استاد جامعه شناس، یا مشاور، جهت یادگیری چگونگی تعامل با مشکلاتی از قبیل اختلالات اضطرابی است.

رفتار درمانی ادراکی: موثر برای اختلالات اضطرابی متعدد، رفتار درمانی ادراکی (CBT) بخصوص در درمان اختلال ترس و ترس از اجتماع کمک کننده است. بخش ادراکی به افراد کمک می کند که الگوهای فکری که آنها را از غلبه بر ترس هایشان باز می دارد، تغییر دهند. بخش رفتاری، تغییر واکنش های افراد به موقعیت های محرک اضطراب را جستجو می کند. یک عنصر کلیدی این بخش در معرض قرار گرفتن، یا مجبور کردن افراد به روبه رو شدن با چیزهایی که آنها می ترسند، است. به عنوان مثال، در معرض قرار گرفتن و جلوگیری از پاسخ دادن، جهت درمان افراد مبتلا به OCD بکار می رود. اگر بیمار ترسی از کثیفی و میکروب دارد، درمانگر ممکن است تشویق شود که اجازه دهد دستان بیمار بدون شستن، برای یک مدت معین کثیف بماند. درمانگر به بیمار کمک می کند تا از عهده اضطراب حاصل برآید. پس از اینکه تمرین چندین بار تکرار شد، اضطراب از بین می رود. تکنیک رفتاری دیگر آموزش دادن بیمار برای نفس عمیق کشیدن به عنوان کمکی برای تمدد اعصاب و کنترل اضطراب است.

رفتار درمانی باید براساس اضطراب های خاص بیمار هدایت شود. این درمانها غیر از ناراحتی موقتی از افزایش اضطراب، هیچ عوارض جانبی بدی ندارند، و نیاز دارند که درمانگر در تکنیک ها بمنظور ایجاد نتایج، بخوبی آموزش دیده باشد. CBT یا رفتار درمانی بطور معمول حدود ۱۲ هفته طول می کشد. درمان گروهی بخصوص برای افراد با ترس از اجتماع موثر است. شواهدی وجود دارد که اثرات سودمند CBT برای افراد مبتلا به اختلال ترس، OCD، PTSD، و ترس از اجتماع بیشتر از داروها باقی می ماند.

دارو ممکن است با روان درمانی ترکیب شود، و برای بسیاری از مردم، این بهترین انتخاب برای درمان است. عود اضطراب نیز می تواند به طور موثر درمان شود و به همان روش اپیزودهای ابتدایی کنترل می شوند. مهارت هایی که در تعامل با اپیزود ابتدایی یاد داده شدند، می توانند در مواجهه با اضطراب آینده کمک کننده باشند.

درمان اختلالات یادگیری^۱ هر چند اختلالات یادگیری اصولاً مسأله ای آموزشی است، اما از چندین جنبه مختلف مورد بررسی قرار گرفته است. بسیاری از تلاش ها در این زمینه از فرزیه نقص جزئی در مغز سود می جویند و بدین ترتیب می

^۱ - ناتوانی های یادگیری (مفاهیم و نظریات) جیمز والاس و لارسن

کوشند تا با ارزیابی مسائل فرض شده مربوط به این نقص زیستی مشکل را بر طرف کنند، از جمله شیوه های درمانی رایج بر این اساس را می توان به درمان رایج بر نگرش های ادراکی-حرکتی اشاره کرد. در این شیوه تلاش می شود تا موقعیت هایی برای کودک فراهم شود تا بتواند اطلاعاتی را از محیط دریافت دارد، به یکدیگر ارتباط دهد، آن ها را دریابد. استفاده از روروک، بازی هایی برای آموزش حرکت، تمرین ها روی تخته سیاه برای رشد هماهنگی حرکت و ادراک دیداری و حل معما در این شیوه کاربرد دارد. از سوی دیگر در نظر گرفتن امکانات آموزشی ویژه برای کودکان مورد توجه قرار گرفته است مثلاً استفاده از اتاق مرجع یا کلاس های ویژه، با این حال جای دهی مبتلایان به اختلالات یادگیری در کلاس های مختلف هنوز مورد بحث بسیاری از متخصصان آموزش و پرورش است.

تاثیر تشویق در افزایش یادگیری:

ایجاد شوق و دل بستگی به علم دانش شاگردان :

معلم باید شاگردان خود را به علم و دانش تشویق نماید و فضائل و مزایای علم و علما را به آنان تذکر دهد و یادآور گردد که علما و دانشمندان وارثان انبیاء و پیامبران و در پایگاه های بلند و فرازنده و درخشان جای دارند پایگاه های که مورد شک انبیاء و شهدا و جانبازان راه خدا می باشد. باید معلم اینگونه سخنان شوق آفرین را که در ملی آیات و اخبار و آثار اشعار و امثال بچشم می خورد و بازگو کننده فضائل و منازل و مقامات والای علم است بگوش آنها برساند معلم باید از عواملی که او را در تشویق شاگردان به علم و دانش مدد می کند استفاده نماید و به آنها گوشزد کند باید نسبت به مسائل دنیوی به امکانات و با اندازه کفایت قناعت و سنبده کنند تا از این طریق بتواند آنها را از انگیزه دنیا ثرانی که موجب دل مشغولی و پریشانی خاطر آنها می گردد ... مدارد^۱.

مواسات و دلسوزی معلم نسبت به شاگردان

باید درباره شاگردان خواهان اموری باشد که نسبت به آنها در خور احساس علاقه و دوستی می نماید، واز هر گونه شر و بدی که برای خویش نمی پسند برای شاگردان نیز نپسندد زیرا اینگونه مواسات و برابر اندیشی به شاگردان خلی از کمال ایمان معلم و حسن رفتار و برداری و نمایانگر روح تعاون و همبستگی معلم نسبت به آنان باشد. در احادیث صحیح

^۱ شهید ثانی ف آداب تعلیم و تعلم در الام ف نگارش ف دکتر سید محمد باقر محبتی از ص ۲۲۶ - ۲۲۵

و معتبر چنین آمده است : هیچیک از شما نمی تواند عنوان مومن را (بمفهوم واقعی آن) احراز کند مگر آنگاه که نسبت به برادر ایمانی خود همان چیزی را بخواهد که درباره خود نیز بدان احسان علاقه و محبت کند^۲.

عامل لطف و محبت ، موثرترین عوامل تعلیم و تربیت است :

بر معلم لازم و ضروری است (اهتمام خویش را در جهت اخلاقی شاگردان بکار گیرد، و آن را از اخلاق زشت و خوبیهای ناستوده و ارتکاب می سازد و یا موجب ترک اشتغالات علمی و یا اهانه ادب به دیگران می گردد جلوگیری کند. معلم باید مراقب باشد که سخنان بیهوده از شاگردان او سرزنند و از معاشرت آنان با اشخاص نامناسب و امثال اینگونه اعمال ناروا جلوگیری و ممانعت نماید.

برای پیشگیری از سوء رفتار شاگردان و جلوگیری از ارتکاب خلاف لازم است معلم با ایجاد تعریض و کتاب راه گشای تربیت اخلاقی شاگردان بوده و از تخلف آنها جلوگیری کند در صورتی که ضرورت ایجاد نکند باید از آشکار گوئی و تصریح به تخلف شاگرد خود داری نماید و هواره از عامل لطف و محبت و مهر و مودت برای ارشاد شاگردان استفاده کند و آنرا بخاطر تخلف و سوء رفتار توبیخ ننماید. چون اولاً تصریح و آشکارگویی پرده هیبت و ابهت استاد را از هم در دیده و موجب جرات و جسارت شاگردان در ارتکاب خلاف و سوء رفتار و تخلفهای اخلاقی امروزند راستی باید درباره مراتب مهر و محبت پیامبر عزیز گرامی اسلام (ص) نسبت به آن مرد اعرابی و بیابانگر اندیشید^۳ که مسجد را با بول و پیشاب خود آلوده کرد (و پیامبر مهربان بجای توبیخ و درشتخویی از در لطف و دلسوزی وارد شد و از راه محبت این مرد صحراگرد را متوجه زشتی و نادرستی رفتارش نمود آری باید دید که رسول اکرم (ص) با معاویه بن حکم آنگاه که در اثناء غار سخن گفت - چه نوع رفتاری را پیش گرفت (آنحضرت در ارشاد و از لطف و محبت استفاده کرد و از این رهگذر او را به نقص و اشکال کارش آشنا ساخت).

فروتنی و نرمش نسبت به دانش آموزان :

نباید معلم با شاگردان خویش رفتاری شکوهمندانه و بزرگ مابانه ای را در پیش گیرد بلکه باید فروتنی و نرمش را در برخورد با شاگردانش بکار برد خداوند متعال به پیامبر خود می گوید : « واخض جناحک ، سمن اتمیک من المومنین »

^۲ از شهید ثانی^۳ ف آداب تعلیم در الام ف نگارش : دکتر سید محمد باقر محبتی ص ۲۲۶

پروبال خونین را برای پیروان خود (که با پیرمرد خویش در ایمان به تواظهار علاقه می کند) فروهشته ساز (ونسبت به آنان متواضع وفروتن باش) رسول خدا (ص) فرمود:

« خداوند متعال به من وحی نمود (که به شما اعلام کنم تا) تواضع فروتنی را پیشه خود سازید » تواضع وفروتنی نسبت به تمام طبقات مردم در خور وظیفه اخلاقی هر انسان مومن ومسلمان است علیهذا باید در نظر گرفت که وظیفه معلم نسبت به شاگردان ازاین دیدگاه چگونه است ف شاگردانی که همواره در معیت معلم بسر می برند وبه منزله فرزندان او هستند با توجه به این حقیقت که میان شاگردان ومعلم و ملازمت وهمبستگی جالبی برقرار است و شاگردان در پی جوئی از دانشها ومعارف سودمند بدوتکیه می کنند ورای نظر او را ملاک ومعیار ارزیابی علوم ودانشها می دانند وعلاوه براین میان معلم وشاگردان حقوق متقابل دیگری از قبیل : حقوق مصاحبت وهمنشینی صیانت واحترام در رفت وآمد و برخوردها وبشرافت محبت در سیستمهای راستین وعاری از هر شائبه کینه توزی (وامثال آنها وجود دارد که این حقوق ومعیارها می تواند رابطه معلم وشاگردانش را بطرز جالب ودلنشین سازمان بخشیدن در حدیثی از پیامبر گرامی اسلام (ص) آمده است که فرمود : معلم و آموزگار باشید (ودرس عشا زمزمه محبت باشد). در تعلیم خود دشوار وسختگیر نباشید زیرا معلم و آموزگار

از انسان دشوار و سختگیر بهتر وبا ارزش تر است^۳.

تشویق شاگردان به اشتغالات علمی وتحریص بر تکرار دروس :

معلم باید شاگردان را به اشتغالات ف علمی در تمام اوقات واعاده و تکرار محفوظات در اوقات مناسب تشویق وتحریص نماید. و راجع به مباحث و مسائل مهمی که برای آنها بیان شده است. پرسش های مطرح سازد. اگر ملاحظه کرد که شاگردی مسائل ومباحث مذکور را درک کرده و آنها را ادقیقا بخاطر سپرده است از او احترام وتجلیل بعمل آورده وعلت در حضور دیگران ف در صورتیکه بیم عجب و غرور وتباهی حال ومزاج روحی او در میان نباشد ف او را مورد ستایش وتقدير قرار دهد.

^۳ از شهید ثانی ف آداب تعلیم و تعلم در اسلام ف نگارش ف دکتر سید محمد باقر حجتی از ص ۲۳۲ تا ۲۳۱

واگر احساس کرد که شاگرد و دانشجویی در حفظ کردن درس ودقت در مباحث ومسائل مربوط به آن کوتاهی ورزیده اورا در نهم ودرغیاب دیگران هشدار داده وتوبیخ نماید. وچنانچه مصلحت چنین شاگردی ایجاب کند علت ودرحضور دیگران وی را بخاطر سهل انگاری مورد ملامت قرار دهد. و اگر این کار را با توجه به مصلحت خود شاگرد انجام گیرد بلامانع می باشد زیرا معلم وامت و وهمچون طبیب وپزشک می باشد که می داند دارو را در چه جائی بکار برد وآن دارو در چه شرایطی می تواند در بیمار موثر وسودمند افتد.^۴

رعایت مساوات در توجه ومحبت به شاگردان :

معلم نباید در اظهار محبت وتوجه والتفات به شاگردان ف در صورتی که از لحاظ سن و فضیلت و دینداری با هم برابر باشند تبعیض وتفاوتی را معمول دارد. زیرا تبعیض وعدم رعایت مساوات در محبت وتوجه به آنها با وجود ... آنها در شرایط مذکور موجب ناراحتیهای روانی و..... و بیگانگی آنها از یکدیگر می گردند.

لکن اگر بعضی از لحاظ طرز تحصیل وسعی وكوشش وادب ونزاکت بر دیگران مزیت داشته باشد چنانچه معلم از آنها احترام خاصی بعمل آورد وآن را از لحاظ محبت وتفقد به دیگران ترجیح دهد وضمنایادآور گردد که علت احترام وتقدير ویژه او بخاطر همین مزای وموجبات است. در این صورت تبعیض وتفاوت میان شاگردان مانعی ندارد زیرا تقدير واحترام به شاگردان کوشا و با نزاکت عامل موثری در ایجاد تحرک وشادابی وانگیزه مفیدی است که آنان ونیز سایر شاگردان را وادار می سازد تا در انصاف به چنین صفات مطلوب وامتیاز آفرین سعی وكوشش نمایند.

(یعنی تقدير وتشویق از شاگردان کوشا و وظیفه شناس ومودب حس وظیفه شناسی وادب ونزاکت وحسد وجهد در تحصیل ر ادر دیگران بیدار ساخته ونیز خود افرادی که مورد تقدير واحترام قرار می گیرند با تحرک وشادابی وقدرت فزونتری در اداء وظایف وتکالیف درسی واخلاقی کوشش خواهند کرد).^۵

احترام به شاگردان وتوجه به مزایای آنها :

۴ شهید ثانی ف آداب تعلیم وتعلم در اسلام ف نکراش دکترسید محمد باقر حجتی ص ۲۴۳-۲۴۲

۵ شهید ثانی ف آداب وتعلیم وتعلم در اسلام ف نگارش دکتر سید محمد حجتی ص ۲۴۶

باید معلم بیش از آنچه درباره توده مردم اخلاق و رفتار خویش آمیزی را بکار می دارد نسبت به همنشینان و شاگردان خویش رفتار خوشی را در پیش گیرد و شاگردانی را که از لحاظ سن و علمی و لیاقت و شایستگی شرافت روحی و امثال آنها بر دیگران امتیاز و برتری دارند مورد ... و احترام قرار داد و جایگاه والائی را در جلسه درس فرب حسب تقدم آنها در ورد به مجلس درس در نظر گیرد و نسبت به سایر نیز اظهار لطف و محبت نمود. و با سلام و درود صمیمانه و گرم چهره ای گشاده و سیمائی شاداب و قیافه ای متبسم و خندان مراتب خویش را ابراز کرده و بمنظور گرمی داشت مقدم آنها از جای برخیزد اگر چه در بعضی از اخبار و احادیث در مسئله به شاگردان ابهامی بچشم می خورد با این از مضمون این اخبار چنین استفاده می شود که اگر رفتار معلم ، نماینگر احترام به شاگرد باشد این رفتار بعنوان عملی مکروه و ناستوده بشمار می آید. علیرغم چنین ابهام اثر طرز برخورد معلم با شاگردان حالی از احترام او باشد به هیچ وجه زشت و ناستوده نمی باشد باید یادآور کردیم که تحقیق و بررسی اینگونه اخبار و کیفیت توجه آنها ب صورتی که هبا مسئله احترام معلم به شاگردان اصطکاک پیدا نکند از حوصله این کتاب بیرون است هر انسانی علاقه دارد نزدیکترین محترم و محبوب باشد بنابراین وظیفه هر فرد انسانی نشان دادن حسن خلق و محبت و احترام به دیگران است ولی معلم بیش از دیگران موظف به این امر نسبت به شاگردان می باشد بهترین صفات اخلاقی معلم این است که نسبت به کودکان و شاگردان عاطفه و محبت نشان دهد چون کودک و شاگرد به توجه و اعمال اخلاقی معلم محبت او شدیداً نیازمند است برای آنکه شاگرد بتواند با معلم انس پیدا کند و به او اعتماد نماید باید از محبت و توجه او اشباح شود و وقتی شاگرد از معلم توجه و محبت و احترام مشاهده نکرد از معلم و استفاده او بیزار می گردد و فرق میان توجه معلم و دیگران از اینجا سرچشمه می گیرد که کودک وقتی از خانه و یا کودکستان و یا مکتب نمی شود و تبدالی در این محبت انجام نمی گیرد در حالیکه پدر و مادر یا مربی مربی با او در منزل و کودکستان و یا مکتب خانه بارفق و نرمی و محبت رفتار می کردند لذا ممکن است احیاناً این تصور در او آید که معلم مدرسه به او جفا می کند. روانشناسان در تقسیم نیازمندیهای کودک و خردسال آراء و نظرات گوناگونی اظهار کرده اند ولی بطور مسلم همگی معتقدند که یکی از نیازمندیهای قطعی کودک و شاگرد آن است که مورد محبت و دیگران و معلم قرار گیرد تا معلم با دیگران بتواند اعتماد و علاقه او را نسبت به خود و درس خویش جلب کرده و حس اطاعت و محبت را در او بیدار سازند. شهید ثانی می گوید : باید معلم به این نیاز روانی شاگرد عنایت داشته باشد و بخصوص هر چه بیشتر احترام و محبت خود را متوجه شاگردان برجسته مجلس درس خود می نماید. چون آنها از

او انتظار بیشتری دارند و اگر معلم به این حاجت روانی شاگرد آشنائی داشته باشد می تواند آن را در مسیر خوبی رهبری کرده و از آن امر آموزش بهره برداری نماید.

سؤال :

مادری با داشتن سه فرزند که در مورد یکی از آنها با مشکل مواجه می باشد. او کودکی است که در سنین اول ابتدایی تحصیل می کند همیشه برای ایجاد یک رفتار پسندیده در کودکم از تشویق (اعم از کلامی و غیر کلامی) استفاده می نمایم . اما شرایط لازم برای اجرای یک تشویق مفید را بطور کامل نمی دانم او می پرسد تشویق و پاداش مفید باید دارای چه ویژگیها و شرایطی باشد.

پاسخ :

ویژگیهای یک پاداش مفید عبارتند از :

متناسب با کاریا عمل انجام شده اند (پرهیز از افراط و تفریط)

علت آن در صورت لزوم برای کودک بیان شده و روشن باشد.

تشویق بلافاصله انجام شود. (پس از مشاهده عمل مطلوب اعمال گردد)

پاداش به رفتار مطلوب مربوط شده و در غیر اینصورت این مورد از کل شخصیت کودک نباید تمجید نمود بلکه از عمل مشخصی که فرد انجام داد تشویق به عمل آید.

ترکیبی از پاداش کلامی مسئولیتی و مادی به کار گرفته شود. (صرف متکی بر تشویق کلامی یا فقط مادی نباشد)

تشویق فرزند در خانواده از سوی والدین به صورت پیامهای هماهنگ انجام شود (به کودک پیامهای ضد و نقیض ارسال نکنیم)^۶.

نسبت به دانش آموزان مهربان باشید و آنها را به منزله فرزند خود بدانید. پیامبر اکرم (ص) می فرمود : بدرستی که من

برای شما مانند پدر نسبت به فرزندم هستم نزدیکترین صفت به معلمی محبت است (الرحمن علم القرآن) کلیه

کودکان احتیاج به محبت و سلامت و تملق داشتن و پذیرفته شدن و احترام دارند که شرط اصلی رشد آنها محسوب می شود.

۶ مجله تربیت ف سال سیزدهم ف اردبیهشت ۷۶ ص ۲۱ دکتر محمد رضا شرفی.

مرغ برای جوجه های خود بال محبت می گشاید و آنها را زیر بال خود جمع می کند و تمام وجود خود را وقف سعادت آنها می کند معلم باید چنین باشد.

مگر نه این است که حسن سلوک و خلق و خود رفتار پیغمبر (ص) بهترین روش تعلیم و تربیت برای مردم بوده پیغمبر اسلام (ص) بدون ذره ای تکبر قیافه گرفتن و اهانت کردن مردم رابه خدا می خواند. حسن ... روی خوش سخن ملایم عفو و اغماض خیر خواهی برای عموم حتی گناهکاران همفکری و مشورت با دیگران تفویض کارها به خدا و توکل به او از خصوصیات معلم رهرو راه انبیا است. مرا به هیچ کتابی دگر حواله مکن که من حقیقت خود را کتاب می بینم البته شناخت حسد مطلوب دشوار ترین کار معلم است اما شناخت نسبی حتما لازم است و نخستین کام معلم بهتر و شناخت کودکان و نوجوانان را با هم خصوصیات و نیازهای جسمانی عقلانی و اقتصادی آنهاست باید زبان تکلم و زبان رفتاری کودک و نوجوانان آشنا شویم استعدادها را بشناسیم و در جهت شکوفایی آن بکوشیم.

ظرفیت جوانان را از فرهنگ اصیل و غنی خودمان پرکنیم چرا اگر لیوانی پر باشد جائی دگر ندارد تاریخ سراسر آکنده است از یافتن کنج به بهای سعی و رنج از کامیابی فارابی در خواندن درس در زیر فانوس تاریخهای سی ساله دهقان طوس اما هرگز نشینیده ایم مرثیه تاریخ را در مرگ استعداد بالقوه کفش دوز زاده عصر ساسانی که به لطف عدل انوشیروانی از تحصیل بازماند کدام جرأت یاغی مدعی است که کفش زاده نمی توانند که بوعلی ، فارابی، بیرونی و ... بشود چه کسی درسوک میلیونها کودک استعداد مرده می گردید؟ آری این چنین است استعدادهای مرده گوری ندارد که کسی بر آن بگردید!!^۷

موضوع نقش مدیران در حل مشکلات عاطفی دانش آموزان از گسترده توانایی و اقتدار مدیر می تواند مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد. مدیر برای ایجاد هماهنگی و تعیین خط مشی اجرائی باید دارای ویژگیهایی باشد که بخشی از آن ذاتی بوده و بخش دیگر اکتسابی می باشد. در زمینه توانمندی تشخیص (ادگار، اج، شاین) استدلال می کند که مدیر موفق باید یک تشخیص دهنده خوب باشد و به روح تحقیق ارزش بگذارد اگر توانائیها ثانگیزه های افراد زیر دست بسیار متغیر است او باید از چنان حساسیت و توانایی تشخیص برخوردار باشد که بتواند تفاوتهای آنها را احساس و درک کند.

^۷ مجله تربیت شماره هشتم فروردیبهشت ۷۶ از ص ۳۵ - ۳۴

خداوند از ۱۱۴ سوره قرآن کریم در ۱۱۳ سوره به رحمانیت و ارحمیت تکیه می کند فقط سوره براءت است که بسم الله در آغاز نیست چون براءت بیزاری و اعلان جنگ است و بارحمان و رحیم هم آهنگی ندارد.

رحمان رحمت عامه خداوند و رحیم رحمت خاصه اوست. روی جاذبه ها بیشتر از دفعه ها کار کنید بدانید آنچه جسم را تسلیم می کند زوار است و آنچه عقل و روح را تسلیم میکند منطق و برهان است سطح انتظارات خود را متناسب با ویژگیهای جسمی و روانی و ظرفیت عاطفی و ساختار شخصیتی دانش آموزان نمائید. در برنامه ها روش کار خودتان باید اطمینان حاصل کرد که کودکان دانش آموزان با هیچگونه فشار و بی ... عاطفی و یا عدم امنیت روانی مواجه نمی کردند. مهمترین کار معلم ایجاد پل ارتباط احساس است میان خود دانش آموز پلی که در نتیجه اعتماد میان آن دو بوجود می آورد معلم باید برای ساختن چنین پلی دقت کافی و صبر و حوصله و توجه و دلسوزی صادقانه لازم دارد سعی کنید یا ... بچه ها باشید نه خدای نکرده به خاطر آنها توجه داشته باشید که محبت مانند غذا است اگر به مقدار لازم و در جای خود صرف شود و اگر بیش از حد لزوم در مورد غیر متناسب باشد نه تنها سودمند نیست بلکه خطرناک هم است. عدم تعادل در محبت پایه انحراف بچه ها است هرگز سه اصل مهم تعلیم و تربیت آزادی انضباط محبت و علاقه و امنیت خاطر را فراموش نکنیم ابتدا در بهانه ای برای انضباط و آزادی را بهانه هرج و مرج قرار ندهیم. آشنایی با روحیات دانش آموزان اختلاف فردی آنان و خانواده و اجتماع و آداب و رسوم افراد برای معلم ضرورت دارد هر انسان یک کتاب است که فقط یک نسخه از او تهیه می شود زبان حال دانش آموزان ما این است : که مدیر مجرب ضمن بردباری در جمع اوری شواهد و قراین انگیزه های اختلال رفتار در فراگیران باید بداند که آموزش و پرورش از دیر باز نقش اساسی در تداوم و بقای جوامع بشری ایفا کرده است آداب و رسوم اعتقادات و ارزشها نگرشها و رفتارها دانشها و ممارت ها جامعه از طریق فراگردهای پرورشی و آموزش قابل انتقال و دوام بوده اند. بنابراین در جریان تدریس و یادگیری احتمال تاثیر پذیری فراگیران از عوامل محیطی اداری، عاطفی روش تدریس و ارتباطات بین فردی گروهی دانش آموزان و مدرسه فراوان می باشد همه این عوامل مورد واریسی قرار دهد تا به حل مشکلات فرد بپردازد^۸.

مدیر روشن بین می تواند که منظومه خانوادگی و جایگاه فرد در بین افراد آن و مناسبات عاطفی بین والدین و فرزندان چه تاثیری در شخصیت دانش آموزان داشته و زمینه سازگاری و یا عدم سازگاری او خواهد داشت مدیر باید بداند اختلال

^۸ مصطفی شریعتی رودسری ف مجله تربیت ف عشاره هشتم ف اردیبهشت ۱۳۷۶ ص ۴۱

... دانش آموز می تواند منشاء یادگیری داشته باشد. چنانکه یک جامعه شناسی المانی در زمینه نقش رسانه های جمعی در تشدید پدیده جنایت معتقد است. وسایل ارتباط جمعی وبویژه تلویزیون با آشکار ساختن انگیزه های که رفتار غیر اخلاقی را تشویق می کنند و یا به حمایت از تخریب گرایان بر مبنای رفتارهای خلاف و بیمار گونه اجتماعی می پردازند ریشه جنایت را بیش از پیش تقویت می کنند و دانش آموز بی تجربه ومقلد با استفاده از الگوهای بنیادین اینگونه فیلمها شیوه های اعمال قدرت وتوانمندی شخصیتی را بارز می سازد.

مدیر موفق می داند که کودک ونوجوانان از نظر احساسات تند ودرزمان حال زندگی می کند قدرت پیش بینی پیامبر رفتارهای فصلی خود را احتمالاً ندارد. بر همین اساس تحت تاثیر عواطف گروه همسالان رفتارها کردارها وگفتاری را پیشیه خود می سازد که ممکن است با معیارها وهنجارهای اجتماعی مغایرت داشته باشد گروه همسالان برخلاف خانواده ومدرسه کاملاً حول محور منافع و علایق اعضاء قرار دارد گروه همسالان از طریق اعطای پاداش یا انتقاد وتحریم در قبال همنوایی اعضاء با هنجارهای گروه تاثیر نیرومندی را بر رفتار وشخصیت اجتماعی آنان اعمال می نمایند. مدیر توانا در بررسی وحل مشکلات دانش آموزان از تجارب کلیه همکاران مجرب ومتعهد ودلسوز خود استفاده می کند ومی داند که چگونه از روشها وابزار متناسب ومناسب می توان در حل مسایل دانش آموزی کوشید وی می داند که کانالهای پیگیری وبررسی شکل در درون مدرسه وخارج از آن کدام است وسعی می کند که هر کدام به تناسب اثر بخشی آن اعتقاد نماید مدیر با تجربه با تنبیه بدنی وتوهین با دانش آموزان مشکلدار برخورد نمی کند اگر چه شاید چنین چیزی لازم گردد بلکه سعی می کند علل کردار ورفتار آنها را مورد توجه قرار داده با استفاده از فرصتهای ایجاد شده به اصلاح رفتار دانش آموزان پردازد^۹. معلم برای اینکه بتواند در تعلیم وتربیت نقش اساسی خونین را به نحو احسن ایفا نماید باید بکوشد که نخست با دانش آموز ودانشجو خویش رابطه برقرار سازد واو را همانند فرزند خویش در زیر چتر محبت بگیرد وبا او دوستانه رفتار کند. محبت آموزگار به شاگرد خویش می تواند به صورت پذیرش نوازش نرمی در گفتار برقرار فضای امن، حمایت تعریف وتحسین تشویق عفو واغماض، عذر پذیری و ... آشکار شود. این محبت باید بگونه ای باشد که متعلم این رابطه حسنه ومحبت آمیز را احساس نماید ولی به معلم خویش وابستگی پیدا نکند.

۹ امیرهوشنگ آذر دشتی ف مجله تربیت ف سال سیزدهم ف عشر هشتم ف ۷۶ ص ۴۳

محبت درست معلم به متعلم باعث می شود: اولاً ف ترس واضطراب بی حوصلگی، پرخاشگری، سهل انگاری، درانجام وظیفه واموری از این قبیل در متعلم ایجاد نشود ویا اگر داشته به صورت قابل ملاحظه ای کاهش یابد یا حتی از بین برود.

ثانیاً ف متعلم جدی تر درس می خواند وحرکت وجنب وجوش وی افزایش می یابد واز سؤال کردن ودنبال نمودن بحث برای یادگیری استنکاف نمی کنند.

ثالثاً ف متعلم به معلم خویش اعتماد می کند ومشکلاتش را با او درمیان می گذارد وراهنمایی های او را مورد توجه قرار می دهد واین امر به حل مشکلاتش می انجامد. رابعاً ف متعلم به لزوم برقراری رابطه با دیگران پی می برد وراه صحیح چگونه محبت کردن را نیز عملاً یاد می گیرد وبدینوسیله جامعه پذیری در او تقویت می شود وحتی معلم رابه عنوان اسوه خویش می پذیرد وازرفتارهای او سرمشق می گیرد وچگونه صحیح زیستن را می آموزد وشایستگی های اخلاقی، معنوی واجتماعی او را بکار می بندد. در فرهنگ تربیتی اسلام پروردگار رحیم وعطوف به عنوان اولین معلم انسان جلوه گر است وتاکید می کند که تعلیم وتربیت افراد را به عهده می گیرد باید خلیفه خدا دراین صفت باشد وبه همین جهت پیامبر اسلام که «رحمة للعالمین» است به عنوان شایسته ترین معلم برای بشریت از ناحیه خداوند برگزیده شده است متعلم نیز باید با معلم خویش رابطه عاطفی پیدا کند واو را کاملاً دوست داشته باشد زیرا وقتی متعلم معلم خود را محبوب خویش احساس نماید ازیک سو در یادگیری وتعلم با او همکاری می نماید وبه درس علاقمند می گردد ونه تنها ازتعلیم استنکاف نمی کند بلکه تمام همتش این است که با موانع یادگیری مبارزه نماید از این رو در کلاس گوش می دهد وذهنش را به جز آنچه معلم آموزش می دهد معطوف نمی سازد و ... از سوی دیگر علاقه حاکم به وجود او باعث می شود به رنگ معلم محبوبش در ایدو در آداب و اخلاق اجتماعی و از او پیروی نماید و برای خود شخصیتی بسازد که ممکن با شخصیت برجسته معلمش باشد^{۱۰}.

تشویق دانش آموزان بی علاقه وسهل انگار :

۱۰ علی نقی فقیهی ف مجله تربیت سال دوازدهم ف شماره هشتم اردیبهشت ۷۶ ص ۴۹ - ۴۸

عده زیادی از معلمان و والدین از اینکه بخی از دانش آموزان تکالیف خود را در کلاس درس انجام نمی دهند گله مند بوده از این رو دچار تشویق و نگرانی هستند این نگرانی بجاست زیرا اگر دانش آموزی تکالیف خویش را انجام ندهد نمی تواند مطالب درسی

را بخوبی فرا بگیرد و در نتیجه از همکلاسیهای خود عقب می افتد.

تحقیقات انجام شده نشان می دهد که یکی از علل مردودی دانش آموزان منحل نبودن آنها در کلاس درس و یا انجام ندادن تکالیف مورد نظر است. موارد زیر رهنمودهایی هستند که با به کار بستن آنها می توان دانش آموزان سهل انگار و بی علاقه را برای انجام تکالیف درسی برانگیخت. این قبیل دانش آموزان را با دقت زیر نظر داشته باشید و آنان را به خاطر کمترین کوشش و فعالیت در جهت شروع کار نوشتن تکالیف اشتغال به انجام آن و یا تکمیل تکالیف داده شده ترغیب و تشویق کنید. این روش را شکل دهی رفتار نیز می گویند که در آن هر پاسخی که نزدیک به پاسخ نهایی انجام تکالیف باشد مورد تقویت می گیرد مثلاً رفتن کودک به کتابخانه نشستن پشت میز مطالعه برداشتن مداد و کاغذ و ... همه جزو پاسخها و رفتارهایی هستند که در جهت انجام تکالیف صورت می گیرند و می بایست مورد تشویق و تقویت قرار گیرند شما می توانید این کار را با دادن مدا رنگی، اسباب بازی، خودنویس و به عنوان جایزه به دانش آموز و یا انجام تشویقهای اجتماعی از قبیل تحسین دانش آموز لبخند زدن به او پرس و جو کردن از وضعیت درسی وی و یا حتی با توجه مهر امیزه دانش آموز زمانی که وی مشغول انجام تکالیف عملی سازید.

تماس خود را با دانش آموز حفظ کنید تا بتواند مرتباً اشتغال او را به انجام تکالیف را

تقویت نمائید به عنوان مثال شما می توانید کنار میز دانش آموز مورد نظر بنشینید تا براحتمی او را به انجام تکالیف تشویق کنید.

ارتباط خود را با والدین دانش آموز حفظ کنید (توسط نامه، تلفن، ملاقات حضوری و غیره) و ایشان را از پیشرفت دانش آموزان در انجام تکالیف آگاه سازید همچنین از والدین دانش آموز بخواهید که وی را به خاطر دادن تکالیف در مدرسه تشویق و تحسین کنند^{۱۱}.

نقد و بررسی تحقیقات انجام شده :

۱۱ مجله پیوند ف دکتر باقر غباری ف شماره ۷۴ ف فروردین ۷۶ ف ص ۳۰ - ۲۸

در پروهشی که توسط یکی از دانشجویان دانشکده علوم تربیتی تهران در رابطه با همین موضوع انجام شده نتایج زیر بدست آمده است.

تاثیر تشویق والدین بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به گونه ای است که دو گروهی که با معدل بالا وپائین به سؤال جواب داده اند نظر مساعد ویکسانی را ابراز داشته اند معتقد بودند که از طرف والدین مورد تشویق قرار گرفته اند. تشویق موجب علاقمند شدن دانش آموزان می شود یعنی هرچه قدر دانش آموزان با شوق و ذوق بیشتری درس را فرا گیرند. بیشتر به موضوع درس علاقمند خواهد شد و همین امر نقش بسیار مهمی را در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

معلمین گرامی کمتر از تنبیه بدنی استفاده کنند و نونهالان را بیشتر مورد لطف و محبت خود قرار دهند بطوریکه تعداد کمی از دانش آموزان مورد بی محبتی از طرف معلمین خود اقرار می گیرند پس باید روش تربیتی را پیشه کرد که این تعداد کم هم مورد تشویق و محبت معلمین قرار بگیرند.

عواملی مانند حضور همیشگی در کلاس رفتن به گردش علمی و تفریح و مطالعه مرتب همه درسهها تاثیر بسزایی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

تشویق باید در صورت امکان در سر صف و در حضور والدین انجام گیرد چون در این صورت بیشتر نیازهای عاطفی تشویق دهند ارضاء خواهد شد.

علاوه بر توشیق نوع برخورد مدیر و معلم و فهمیدن درس هم از جمله عواملی هستند که باعث رشد تحصیلی خواهد شد ۳۳٪ دانش آموزان مورد تحقیق ابراز داشته اند که هنوز مورد تشویق قرار نگرفته اند!؟

مدارک گرفتن نمره بیست نباشد بلکه ممتاز شدن در مسائل اخلاقی و شرکت در کلاسهای فوق برنامه نیز مورد توجه قرار گیرد.

در تحقیق که توسط آقای مصطفی ایل جهت پایان نامه خود در فوق لیسانس انجام شده که در رابطه با تشویق و تنبیه در پیشرفت دانش آموزان سال ۱۳۷۰ از دانشگاه تهران دانشکده مدیریت و برنامه ریزی آموزشی که در این تحقیق نتایج حاصله از این تحقیق تائید فرضیه های آن بوده و ثابت کرده که تشویق و تنبیه هر دو میزان یادگیری دانش آموزان را

افزایش می دهد ولیکن میزان یادگیری دانش آموزانی که مورد تشویق قرار می گیرند بیش از دانش آموزانی است که مورد تنبیه قرار می گیرند.

۷۰ پایان نامه کارشناسی آقای مهربان سهرابی درمورد تشویق و نقش آن در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان درسال ۱۳۷۰ از دانشکده امور تربیتی بر روی ۹۰ تائید می باشد یعنی بین پیشرفت تحصیلی و تشویق دانش آموزان رابطه مستقیمی وجود دارد که این پروژه در بخش سؤال برای جمع آوری اطلاعات طرح شده که یک نوع چند ارزشی و دیگری چند عاملی و هویتی می باشد.

پژوهش دانشجو علی عسگری کوچک زاده از دانشکده امور تربیتی درسال ۱۳۷۰ درمورد نقش تشویق در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان که به روی یکصد نفر از دانش آموزان کلاس اول راهنمایی گروه ۱۰-۱۵ ساله پسر انتخاب شده و انجام گرفته و نتایج کلی اجرای این تحقیق بدین صورت است که سه فرضیه ای که در نظر گرفته شده بود فرضیه های اول و دوم آن به اثبات رسیده و رابطه معنی دار و مستقیمی وجود داشته و در فرضیه سوم درمیان دو گروه تشویقهای مادی و معنوی تشویقهای معنوی بیشتری مورد قبول دانش آموزان می باشد.

پژوهش آقای سیف اله قربانی دانشجوی دانشکده امور تربیتی درمورد علل پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پس دوره متوسط درسال ۱۳۷۰ بر روی ۶۰ نفر از دانش آموزان دبیرستان با ۵۰ فرضیه گرفته که نتایج حاصله از این پنج فرضیه به قرار ذیل است.

با توجه به اینکه میانگین سواد والدین ۴۰ بوده تا حدودی می تواند علل موثری در پیشرفت تحصیلی باشد. در رابطه با معلم خصوصی به دلیل اینکه ۹۰٪ از معلم خصوصی استفاده نمی کنند این فرضیه رد می شود. ۶۰٪ از دانش آموزان از طریق تشویق والدین انجام می گیرد.

۹۰٪ از دانش آموزان در رشته هایی که تحصیل می کنند که اظهار علاقمندی کرده اند که خود می تواند عامل روانی مناسبی در ادامه تحصیل و موفقیت آنان باشد.

معمولا اکثریت افراد نمونه به مشاغل سطوح بالا مثال مهندسی ، پزشکی است دانشگاه و غیر اشاره کرده اند.

در پژوهشی که توسط یکی از دانشجویان در دانشکده مدیریت و برنامه ریزی تهران در سال ۷۴ از مدارس ابتدایی منطقه ۹ تهران صورت گرفته از دو گروه موفق و ناموفق پرسشی در رابطه با لزوم تشویق به عمل آمده که گروه نا موفق ۸۵٪ گروه موفق ۱۰۰٪ جواب مثبت داده اند. این مسئله نشان می دهد که اولاً افراد چه موفق و چه نا موفق به لزوم تشویق اعتراف کرده اند و ثانیاً افراد نا موفق در تحصیل بیشتر از افراد موفق طالب تحسین هستند.

بررسی تشویق و تنبیه های معمولی در مدارس راهنمایی نیز به عنوان موضوع مورد تحقیق می باشد که توسط خانم نسربین حقیقی انجام گرفته و نتایج ذیل بدست آمده است.

تشویق بیشتر از تنبیه در امر یادگیری موثر است.

آموزگاران در مدارس دخترانه از تشویق بیشتر از تنبیه استفاده می کنند.

تشویقهایی که بیشتر معلمان بکار می برند از نوع کلامی است.

تنبیه هایی که معلمان بیشتر بکار می برند از نوع کلامی است

تحقیق دیگر که توسط خواهر آنیلا آزمایش یکی از دانشجویان دانشکده مدیریت و برنامه ریزی تهران انجام شده در رابطه با همین موضوع نتایج ذیل بدست آمده است نمونه ۱۴۱ نفری از معلمان شهرستان قم مورد پرسش قرار گرفتند که این تعداد ۷۰ نفر از بخش یک و ۷۱ نفر از بخش دوم به صورت تصادفی ساده انتخاب و از آنان نسبت به نوع و کیفیت تشویق پرسش به عمل آمده نتایج ذیل بدست آمد :

معلمان ابتدایی بیشتر از تشویقهای کلامی مثل گفتن آفرین ،مرحبا، استفاده می کنند.

نمونه مورد نظر موافق تشویق کردن دانش آموزان در جمع بوده و مخالف تشویق بصورت فردی

معلمان مدارس ابتدایی نسبت به استفاده از تشویقهای فاصله متغیر نظر موافق داشتند.

معلمان کاملاً موافق تشویق های نسبی ثابت و نسبی متغیر می باشند.

معلمان نسبت به توشیق کردن دانش آموزان هم به صورت مادی و هم به صورت غیر مادی موافق هستند.

همچنین تحقیقی پیرامون همین موضوع توسط آقای علی اکبر جعفری یکی از دانشجویان دانشکده مدیریت و برنامه ریزی تهران در سال تحصیلی بهمن ۷۵ از دوره راهنمایی مناطق بوئین زهرا به عمل آمده است برای رسیدن به هدف تحقیق به تعداد ۱۰۰ نفر از معلمان همین شهرستان ن مورد پرسش قرار گرفتند و این نمونه بصورت

تصادفی انتخاب شده اند و نتایج زیر از تحقیق بدست آمده است.

۱) بین تشویق اولیای مدرسه در حضور والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

۲) تشویق مادی موثرتر از تشویق غیر مادی است

۳) بین تشویق دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد.

۴) بین تجربه دبیران در استفاده از تشویق و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

۵) اندازه و نوع تشویق باید با توجه به روحیات دانش آموزان باشد تا موثر واقع شود.

با توجه به تحقیقاتی که انجام شده به این نتیجه می رسیم که تشویق یک وسیله مناسب برای پیشرفت تحصیلی دانش

آموزان می باشد و همچنین تشویق در حضور دانش آموزان و در حضور والدین باعث پیشرفت تحصیلی آنها می شود

و تشویق باید با توجه به روحیات دانش آموزان و متناسب با فعالیتهای آنها انجام شود تا موثر واقع شود مطلب مبهم باقی

مانده این است که آیا تشویق مستقیم و غیر مستقیم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد و یا نه با توجه به

تحقیقات انجام شده مشاهده می شود که هر دو نقشی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارند.

نتیجه گیری

بسیاری از افراد مبتلا به اختلالات یادگیری و اختلالات اضطرابی از پیوستن به یک گروه کمک کننده و سهیم کردن مشکلاتشان و موفقیت هایشان با دیگران سود می برند. خانواده در بهبود بیمار مبتلا به یک اختلال اضطرابی اهمیت زیادی دارد. اگر خانواده تمایل به بی اهمیت دانستن اختلال داشته باشد یا خواستار بهبودی بدون درمان باشد، فرد مبتلا رنج خواهد کشید. علاوه بر دارو درمانی، تکنیک های کنترل استرس، meditation، و روان درمانی اساس درمان در اختلالات اضطرابی خاصی هستند. شواهد مقدماتی وجود دارند که ورزش ایروبیک ممکن است ارزشمند باشد، و مشخص است که کافئین، شکر فرآوری شده، داروهای ممنوع (قاچاق)، و حتی برخی از داروهای OTC سرماخوردگی می توانند علایم یک اختلال اضطرابی را بدتر کنند. داروسازان نقشی بسیار سخت و فرصتی استثنائی در ارزیابی اختلالات اضطرابی بیمارانشان و فراهم کردن توصیه به بیمارانی که داروهای ضد اضطراب مصرف می کنند، دارند.

منابع:

- ۱- اچ ایلوارد ، الیزابت - ار براون ، فرانک ترجمه برادری ، رضا ، تشخیص و ساماندهی ناتوانی های یادگیری، ناشر ، سازمان آموزش و پرورش استثنایی ، چاپ اول ، زمستان ۷۷.
- ۲- تبریزی ، مصطفی ، درمان اختلالات خواندن ، انتشارات گفتمان خلاق ، چاپ اروین، چاپ اول ۱۳۸۰.
- ۳- دلاکاتو ، کارل ، ترجمه سرحدی زاده ، فاطمه ، اختلال خواندن ، چاپخانه پرتو ، تهران چاپ اول ۱۳۶۸.
- ۴- فریار ، اکبر ، رخشان ، فریدون ، ناتوانی های یادگیری .
- ۵- کرک ، ساموئل ، چالفانت ، جیمز ترجمه : رونقی ، سیمین ، خانجانی ، زینب ، وثوقی رهبری ، مهین، ناشر: سازمان آپ استثنایی ، چاپ اول زمستان ۷۷ .
- ۶- والاس ، جرالد ، امک لافلین ، جیمز ، ناتوانی های یادگیری مفاهیم و ویژگیها ، ترجمه منشی طوسی ، م تقی ، انتشارات آستان قدس رضوی ، چاپ سوم ۷۳.
- ۷- ناتوانی های یادگیری (مفاهیم و نظریات) جیمز والاس و لارسن
- ۸- تشخیص و ساماندهی نا توانی های یادگیری (اچ. ایلوارد - فرانک)
- ۹- سایت های اینترنتی
- ۱۰ - آذردهشتی - امیر هوشنگ ف مجله تربیت ف سال ۱۳ شماره هشتم اردیبهشت ۷۶
- ۱۱ - بهشتی احمد ف مجله تربیت شماره ۲ ف سال هشتم
- ۱۲ - دکتر افروز غلامعلی ف چکیده ای از روانشناسی تربیتی ف انتشارات کلینی چاپ اول
- ۱۳ - بیابانگرد اسماعیل ف مجله تربیت شماره هشتم خرداد ماه ۱۳۷۲
- ۱۴ - شهید ثانی ف اداب تعلیم و تربیت در اسلام ف نگارش : دکتر محمد باقر حجتی
- ۱۵ - دادستان منصور ف لغت نامه روانشناسی چاپ ۱۳۵۶
- ۱۶ - دکتر شرفی محمد ف مجله تربیت سال سیزدهم ف شماره هشتم ف اردیبهشت ۷۶
- ۱۷ - شریعتی رودسری مصطفی ف مجله تربیت شماره هشتم ف اردیبهشت ۷۶

۱۸ - شکر ف نجفی ایرج ف مجله تربیت ف شماره هشتم ف اردیبهشت ۷۶

۱۹ - دکتر سیف علی اکبر، روانشناسی پرورشی ف یادگیری و آموزش چاپ اول ۱۳۵۵

۲۰ - دکتر غباری باقر ف مجله پیوند شماره ۷۴

<http://www.atcce.com2009>

[/http://www.nldcenter.blogfa.com2009](http://www.nldcenter.blogfa.com2009)

<http://psyche2007.tripod.com/index1.htm2009>

www.Prozhe.com